

第1章 環境教育の定義と国際的な展開

第1節 環境教育の定義

1.1 「環境教育」という用語の登場

環境教育とは何かを検討する前に「環境教育」という用語はいつから使い始められたかを述べる必要がある。

現在、環境教育の原語である Environmental education という用語は世界中の英語を公用語とする国々で広く認められ、使われるようになっている。他の言葉でも、例えば、日本語で「環境教育」、フランス語で「Education relative à l'environment」、(環境に関する教育)、ロシア語で「

」(環境保護教育)、ドイツ語で Umwelterziehung (環境教育) があり、ベトナム語でも最近「Giao duc moi truong」(環境教育) という訳語が使われるようになっている。

では、Environmental education という用語はいつから、どんな背景で使われるようになったのであろうか。この問に対して、環境教育の諸資料は一致した答えを与えていない。例えば、阿部治(1992)は Environmental education という用語は1948年の国際自然・天然資源保護連合(International Union of the Conservation of Nature and Natural Resources IUCN)の設立総会で、トマス・プリチャード(Pritchard T.)によって用いられたのが最初だとしている。しかし、Wheeler¹(1985)はその用語が初めて使われたのが1948年にアメリカ人の Paul と Perceval Goodman 兄弟²の著作の中であるとしている。上記の二つの意見は環境教育用語の提案者を別々に挙げたが、同じ1948年を指摘した。

筆者が注意したいのは Wheeler の意見である。Wheeler は「国際環境教育 歴史的な見通し」という論文の中で、環境教育の出発点を単に紹介しただけではなく、国際環境教育の動向と環境教育理念をも検討した。そこでは、Wheeler(1985)は、Goodman

¹ Keith Wheeler はイギリスの Reading 大学教育学部の環境教育委員実行議長である。

² (Wheeler, K. (1985). International Environmental Education: A Historical Perspective. Environmental education and Information. Vol 4 N.2 pp. 144-160) による。

Paul Goodman は小説家・劇作家であり、Perceval Goodman は建築家である。

らの1948年のアイデアが忘れられ、1970年代の国際環境教育の潮流と無関係であると強調している。また、環境教育の登場に強い影響を与えた人は「環境教育の父」と呼ばれている19世紀末のスコットランドの生物学者・教育者 Patrick Geddes であり、現在の環境教育の理念は Geddes と Goodman による理念であるとしている。Geddes は「環境の質」(Quality of Environment) と「教育の質」(Quality of Education) を結んだ最初の人であり、教育が「読み」・「書き」・「計算」という3'Rsではなく、「心」(Heart)「手」(Hand)「頭」(Head) という3'Hを通して進められるべきだと考えた。また、Geddes が教育と環境との関係を強調する理由は環境が学習者の場所、仕事、社会の実際の間だけでなく、環境に対する理解や共感などは環境を改善することと結びついているからである。Wheeler が述べているように、現在教育者が環境を教育の間としてより充実させ、環境のために教育をよくするように努力しているのは、実は Geddes の先鋒的なアイデアの続きでしかない。

つまり、Wheeler の見解によると、「環境教育」という用語を作った人は Goodman 兄弟であり、環境教育理念の基礎を創り、「環境教育の父」となったのはスコットランドの生物学者・教育者 Patrick Geddes である。

しかし、今日の環境教育が世界中で普及発達するようになっていることは国際機関としての国連や他の多くの組織の努力によるものである。

1.2 環境教育の定義

環境教育の定義は多様であるが、以下、いくつかの代表的な定義を紹介し、その分析を加えることにする。

まずアメリカで使われている定義である。1970年にアメリカは世界の中で最初に環境教育を立法化した国となり、環境教育法(The Environmental Education Act)が採択された。その中で、環境教育は次のように定義されている。

「環境教育とは人間を取り巻く自然及び人為環境と人間との関係を取り上げ、その中で人口、汚染、自然の配分と枯渇、自然保護、運輸、技術、都市や田舎の開発などが、人間環境に対してどのようなかわりを持つか

を理解させるプロセスである」³。

この定義では、環境教育は「...理解させるプロセス」であり、「理解させる」ことは「...環境と人間と関係」、「...かかわり」などである。つまり、この定義における環境教育の最終目的は環境と人間との関係に対する理解・認識などであると言える。

次に、国際機関としての IUCN が提案した定義である。IUCN が 1970 年にアメリカのネバダで開催した「学校カリキュラムにおける環境教育」という国際会議で環境教育は以下のように定義されている。

「環境教育とは人間を取り巻く自然及び人為環境と人間との相互関係を理解し、それらの関係の真価を認める上で必要な知識・技能・態度を育てるための価値を認識し、概念を明らかにさせるプロセスである。また、環境教育は環境の質に関する意志決定と望ましい行動の育成を求めている。」

⁴ (私訳による)

上記の環境教育の定義では、前半はアメリカの環境教育法に見られている定義の内容と比べると、多少表現が異なるところがあるが、「理解・認識」を重視する共通点が見られる。後半の箇所は環境の質に関する「意志決定」と「行動」の育成を求めている。つまり、アメリカ環境教育法の定義と違う点は、環境に対する「理解・認識」の育成にとどまらず、「行動」なども視野に入れていることである。

第3に紹介したいのは1992年のオーストラリアの環境教育資料における定義である。そこでは、「環境教育とは、生徒たちが環境に対する認識・知識・理解を持ち、環境に対して積極的に、バランスのとれた態度や環境の質を決めることに参加できる技能を育てるプロセスである」⁵と定義されている。この定義の中で、環境に対する「認識」、「知識」、「理解」の育成と「態度」、「参加できる技能」の育成を行うことが指摘されている。従って、この定義はIUCNの定義と共通点が多い。

最後に、日本の『環境教育指導資料』（小学校編）（1992）の中で、環境教育は次のように定義されている。

³ 文部省（1991）『環境教育指導資料』（中学校・高等学校編）p.6

⁴ International Union for the Nature and Natural Resources (IUCN)(1970). Final Report International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum.

⁵ NSW Department of Education (1993)『Environmental Education Curriculum Statement of Education K-12』,p.4

「環境教育とは、環境や環境問題に関心・知識をもち、人間活動と環境との関わりについての総合的な理解と認識の上になんて、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、よりよ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がとれる態度を育成することである」(p.6)。

この定義では、環境だけでなく、環境問題に対する「関心」、人間の活動と環境とのかかわりについての「総合的な理解・認識」を求めている。また、「技能」、「思考力」、「判断力」、「...参加」、「...態度」まで重視している。日本の定義においては、前述の三つと比べるとより詳しい表現となっている。この点は国の環境状況や言語などの要素があるという理由でもあり、また、歴史の流れという要素も指摘できる。なぜならば、時間と共に、環境問題の複雑化と環境の変化に伴って、環境教育の目標に対する認識も変わるからである。しかし、「認識」と「行動」という側面から判断すれば、IUCN とオーストラリアの定義と共通点がある。その共通点は国連が世界的な環境教育の進展に努力してきたことにもかかわっていると思われる。

1.3 国際的な環境教育の展開

環境にかかわる最初の国際的な関心は1948年に天然資源保護連合(IUCN)によって高まった(Wheeler, 1985)。1949年にIUCNの教育委員会(Commission of Education)が創立された。

Wheeler(1985)は1949年以降、国際的な環境教育の創立と展開において大きな役割を果たしてきた以下の4つの要素を指摘した。

欧米の学校では環境を学習の刺激として直接生かした野外の教育と環境スタディーが増加してきたこと。

IUCNの会議や研究会を通して「環境保護教育」(Conversation education)に対する国際的な展開が図られたこと。

特に熱帯と亜熱帯の国々で野生生物の生存に対する圧迫や、人間がつくり出した物質による自然環境汚染に対する関心が高まっていること。それが1962年にレーチェル・カーソンの「沈黙の春」(Silent Spring)の出版の原因となった。

国連の世界保健機構(WHO= World Health Organization)や人間と生活圏プログラ

ム (MAB= Man and the Biosphere Program) などの多様なプログラムを通しての努力がなされていること。

1963年から1965年にかけてキール大学(イギリス)でThe Nature Conservancyという組織が「The Countryside in 1970」という名称での連続会議を行っていた。しかしこの組織の目的はイギリスの田園地帯の自然を守ることであり、地球的な規模の主張はまだ欠けていた(Wheeler, 1985)。

1965年の11月にIUCNが熱帯東南アジアにおける自然と天然資源に関する会議をタイで開き、南アジアの経済発展と自然を守るため、全てのレベルで環境教育を行う必要性を強調している。特に、前述したように、1970年にIUCNによってアメリカのネバダで国際環境教育の集まりが開かれ、そこで、前項目(p.12)で述べた環境教育の定義が紹介された。IUCNはストックホルム会議前の環境教育またはストックホルム会議以降の環境教育の発展において大変大きな役割を果たした。Leal Filho⁶(1996, p.6)はIUCNの役割を評価し、「ネバダでの会議は国際的な環境教育の系統的発展の触媒(Catalyst)である」と述べている。

国際的環境教育の展開において歴史的に重大な転機となったのは1972年である。この年に国連人間環境会議がスウェーデンの首都ストックホルムで開催された。この会議は、国連レベルで初めて環境問題を扱った会議であり、「かけがえのない地球(Only One Earth)」を守るために、「人間環境宣言」や「行動計画」として107の勧告が採択された。

「人間環境宣言」は「人間の環境保護と向上に関し、世界の人々を鼓舞し、指針を与えるための共通の見解原則が必要なこと」からつくられ、その前文は共通の見解に相当するものである。共通の見解に引き続いて、「環境に関する権利と義務」をはじめ、「天然資源の保護」、「環境政策の影響」など26項目にわたって原則が述べられている。

環境については、第19条に「環境問題についての教育、とりわけ若い世代に対する教育は、個人、企業及び地域社会が環境を保護向上するよう、その考え方を啓発し、責任ある行動をとるための基盤を広げるのに、必須のものである」と述べられている。

⁶ Walter Leal FilhoはイギリスのBradford大学の環境教育研究訓練センターの長であり、ドイツのLüneburg大学の環境教育の教授でもある。(Leal Filho, W. (1996) An Overview of Current Trends in European Environmental Education, The Journal of Environmental Education, Vol.28, N.1, 5-10, p.5 による)

この会議の「人間環境に関する行動計画」の第4領域「環境問題の教育・情報社会及び文化領域」の中に環境教育の目的が示されている。

「環境教育の目的は、自分を取りまく環境を自分のできる範囲内で管理し、規制する行動を、一歩ずつ確実にすることのできる人間を育成することにある。」とし、環境保全問題を人類の生存にかかわる重大な共通課題としている。すなわち、環境に対する積極的な行動力を育成することに重点が置かれているのである。この点が、前述した IUCN の環境教育の定義と共通性があり、アメリカ環境教育法と大きく異なる点である。

さらに、同年末の第27回国連総会の決定により、環境問題を専門に扱う国連機関である国連環境計画（United Nations Environment Program: UNEP）が設置された。

また、1975年にはユーゴスラビアのベオグラードにおいて「国連環境教育会議」が行われ、今日でも環境教育の国際的な規範として高く評価されている「ベオグラード憲章」が採択された。そこでは環境教育の目的が次のように定義されている。

「環境とそれに関連する問題に気づき、そのことに関心を持ち、そして現在の問題の解決や新しい問題の予防のために個人や集団で働くための知識、技能、態度、動機そして参加の意欲を持つ人々の世界的な数を増やすことである」⁷

そして、この憲章では、個人及び社会団体が具体的に身に付け、実際に行動を起こすために必須な具体的な目標として次の6目標を示している。

関心（Awareness）個人及び社会団体が環境とそれにかかわる問題に対する関心と感受性を身に付けること。

知識（Knowledge）環境とそれにかかわる問題及び人間の環境に対する厳しい責任や生命についての基本的な理解を身に付けること。

態度（Attitude）社会的価値や環境に対する強い感受性、環境の保護と改善に積極的に参加する意欲等を身に付けること。

技能（Skills）環境問題を解決するための技能を身に付けること。

評価能力（Evaluation Ability）環境状況の測定や教育のプログラムを生態学的・政治的・経済的・社会的・美的その他の教育的見地に立って評価できること。

⁷ 堀尾輝久、河内徳子（1998）『平和・人権・環境 教育国際資料集』540pp. 青木書店 p.203.

参加(Participation) 環境問題を解決するための行動を確実にするために、環境問題に対する責任と事態の緊急性についての認識を深めること。

1977年には、旧ソビエト連邦のグルジア共和国のトビリシにおいて、「環境教育政府間会議」が開催された。各国政府の代表者の国際的合意の形成を目指して採択された政府間会議宣言の中で、環境教育に関しては次のように述べられている。

「環境教育は、正確に理解すれば、総合的な生涯教育を構成し、急速に変わりつつある世界の変化に応じたものとなる。環境教育は各個人に対し、現代の世界の主要な問題の理解を通じて、そしてまた倫理的価値を十分考慮しながら生活の改善や環境の保護に生産的な役割を果たすために必要な技能や態度を身に付けさせることを通じて、生涯の心構えをさせなければならない。幅広い学際的な基礎に根ざしたホリスティック（全体的）な研究方法を採用することで、環境教育は自然環境と人工環境とが深く相互依存しているという事実を求める全面的な見通しを再生する。環境教育は今日の行為を明日の結果につなげる永遠の連続性を明るみに出させる。それは各国の社会における相互依存と全人類の連帯の必要を示している。環境教育は地域社会に広く目を向けなければならない。環境教育では特定の現実との関連において、積極的な問題解決の過程に一人一人を巻き込まずにいられず、よりよき明日を築くためのイニシアチブと責任感、及び参画を促さずにはいない。環境教育はその本来の性格から、教育課程の刷新に強く貢献することができる。これらの目的を達成するために、環境教育には、目覚ましい努力にもかかわらず今日の教育システムに存在し続けるギャップを埋めるための、多くの特別な活動が必要である。」⁸

すなわち、トビリシ宣言は、生涯教育の立場から、一人一人に環境保護の技能、態度、行動力の育成を目指し、さらに教育課程に位置付けるホリスティックなアプローチの重要性を強く望んでいるのである。ベオグラード憲章をさらに発展させた内容となっている。

トビリシ会議の勧告で環境教育の目標が改めて指摘されている。しかし、ここではベオグラード憲章で示されている6項目のうち5項目については示されているが、「評価能力」という項目だけは触れられていない。

⁸ 堀尾輝久、河内徳子（1998）『平和・人権・環境 教育国際資料集』540pp. 青木書店

1982年にはケニアのナイロビで、国連人間環境会議の10周年を記念し、ナイロビ宣言が発せられた。その宣言では、それまでに達成された成果を一層発展させるように各国政府と国民に対し厳粛に要請するとともに、地球環境の現状について重大な懸念を表明し、かつ、地球環境を保全し及び改善するために全世界的、地域的及び国内的な努力を一層強化する緊急の必要があることが認識されたのである。

1987年の8月に環境教育政府間会議は旧ソ連のモスクワで開催された。この会議では、トビリシ会議以降の環境教育の成果を検討し、1990年代の環境教育計画が立てられた。1990年代は「全世界の環境教育のための10年間」と呼ばれるようになり、環境教育が優先される10年となった。

1992年の6月ブラジルのリオデジャネイロで国連環境開発会議が開催され、183カ国から約2万人が参加し、各国首脳も102人が出席し、国連会議史上最大の規模となった。この会議はストックホルムの国連人間環境会議からちょうど20年目を迎え、20年前の「行動計画」がほとんど実行されなかったとの反省に立ち、これからの地球環境問題を国際的に解決していくための重要な会議であった。この会議では、地球憲章としての「環境と開発に関するリオ宣言」、持続可能な開発のための行動としての「アジェンダ21」、 「気候変動枠組み条約」、 「生物学的な多様性保全条約」、森林保全のための原則、環境保全のための資金供給方策及び技術移転などが討議された。

リオ宣言の前文の中に、「国家、社会の主要なセクター及び人民の間の新しいレベルの協力を創設することを通じて、新しくかつ衡平な全地球的パートナーシップを樹立することを目的とし、全ての者の利益を尊重し、地球環境及び発展システムの一体性を保護する国際協定を求めて作業し、我々の家である地球の不可分性かつ相互依存的な性格を承認する」⁹という部分があり、その10項には「環境問題は、全ての関心ある市民が関連のレベルにおいて参加することによって、最もよく対処することができる。国のレベルにおいては、全ての個人は自らのコミュニティにおける有害な物質及び活動に関する情報を含めて、公権力が有する環境情報に適切なアクセスを行い、及び政策決定過程に参加する機会を有する。…」とうたわれている。このように、この会議は、地球環境を守るために全ての市民が参加し、情報を入手し、地球的なパー

トナーシップを構築するよう求めている。20年前のストックホルム会議と同様に今回の会議は、環境教育の新しいアプローチ、新しい内容を示唆しており、(Carlsson, Mkandla, 1999) 今後の環境教育は環境保護と経済開発の調和を維持し、持続可能な発展のための認識と行動力等を育成することに向かっている。

第2節 環境教育の発展

2.1 環境教育の発展における二つの分野

環境教育に関する多くの資料では、世界の環境教育が1972年の国連人間環境会議から始まったとしている。例えば、佐島ら(1992)¹⁰は次のように表題化している。「世界での環境教育の始まり スtockホルム会議」。

他方、次のような、John Kirk¹¹の言葉が「国際環境教育 歴史的な見通し」¹²という論文の中で、引用されている。「1960年代後半の調和(mixing)と混合(blending)は偉大な爆発または「突然変化」(quantum jump)を起こし、新しい作品、新しい哲学、新しいアプローチ 環境教育を作った。」

ここで、John Kirkが指摘した1960年代という時点を次のように解明できる。一つの解釈として、前述したように、最初の環境に関する国際会議は1972年に開催されたが、その準備は1960年代後半から行われてきた。たとえば、1965年にキール大学(イギリス)で教育に関する会議が行われ、その中に環境教育に関する議論もあった。同1965年にバンコクで、IUCNが熱帯東南アジアにおける自然と天然資源についての会議も開かれた。また、1970年にアメリカのネバダで環境教育に関する国際会議が開催された。もう一つは欧米の国々では、環境教育の運動が世界規模で行われるようになる以前から始まっていたとする解釈である。従って、佐島らとJohn Kirkは異なる環境

⁹ 同上書 p.366.

¹⁰ 佐島群巳、中山和彦(1992)『世界の環境教育』(地球化時代の環境教育4)国土社、p.9

¹¹ John J. Kirkは米国のNew Jersey保護大学のMontclair State Collegeの学長、環境研究の教授である。1970年代からKirk博士はイギリス全国で5回講義旅行をし、連合王国の環境教育界の指導者と会う機会が多かった。

¹² Wheeler, K. (1985) International Environmental Education: A Historical Perspective. Environmental Education and Information. Vol.4, No.2, 144-160, p.145

教育の出発点を指摘しているが、両方とも国連の努力による環境教育の開始に言及している。本論では言葉の統一を目指し、佐島らが使っているような日本で共通的な「ストックホルム会議」という時点を以下の検討で使うことにする。

上記の研究者は環境教育がまったく新しい教育分野であり、1960年代後半から始まったとしている。ここで一つの疑問が生じる。それは、ストックホルム会議以前、あるいは1960年代後半以前、環境教育は存在しなかったのであろうか。また、もし環境教育が存在していたとしたら、ストックホルム会議以前の環境教育とその後の環境教育とはどのように違っているのかは興味深い。

「『環境教育』という用語の登場」という項目で述べたように、環境教育の用語が初めて現れたのは1948年であったが、環境教育の理念は生物学者・教育者であるPatrick Geddesによって19世紀末から作られていた。また、環境教育が進んでいるいくつかの国々の環境教育の動向を見ると次のようにまとめることができる。

アメリカでは19世紀末、ネイチャースタディー(Nature Study)という運動が行われ、学習者に環境の素晴らしさや大切さを教え、社会問題であった都市化に対応する運動があった(野上,1998)。

ヨーロッパの国々では20世紀初頭からネイチャースタディーズ(Nature Studies)、ルーラルスタディーズ(Rural Studies)という教科が存在し、野鳥を守る連盟などが創立された(Wheeler,1995)。

日本では、戦後荒廃した国土を復興するために資源開発と電力開発が急激に行われた結果、自然破壊が目立ち、それに対して1949年に尾瀬保存期成同盟がつくられ、1951年には、日本自然保護会と改称し、自然保護思想を普及・啓発した。その後、自然保護教育の運動が行われるようになった(金田,1996)¹³。

上記の例は「環境教育」という名称でない環境教育が世界で1972年以前に各地で行われていたことを証明している。それらの教育の名称は「ネイチャースタディーズ」や「ルーラルスタディーズ」や「自然保護教育」などであった。

従って、ストックホルム会議以前の環境教育とその後の環境教育とはどう違うか、あるいは環境教育はどのように発展してきたかを明らかにする必要がある。環境教育における上述の二つの時代区分の各々の特徴を以下で明らかにしていきたい。

¹³ 金田平(1996)「自然保護教育」『環境教育指導辞典』国土社 東京 pp.16-17

2.2 二つの分野の特徴

環境教育の文献から、前節に述べた環境教育における二つの分野の特徴を次の二つの側面からまとめることができる。第一は、環境教育と環境問題の解決との関わりであり、第二は、環境教育における目標の比重についてである。以下でそれぞれの側面について述べることにする。

2.2.1 環境教育と環境問題との関わり

ストックホルム会議以前の環境教育と以降のものは、環境問題といかなる関連性を持っているのであろうか。

松本敏(1984)¹⁴は日本の環境教育、特に社会科における環境教育の動向を検討し、次のように強調している。「広い意味での環境理解のための環境学習は別として、汚染や資源・エネルギー危機に関する環境教育は、一般的には60年代後半に始まった」(筆者下線)。従って、ここで松本敏は「汚染や資源・エネルギー危機」に関する環境教育と「広い意味での環境理解」の環境教育との二つの概念に分けている。一つは汚染や天然資源・エネルギー危機などの環境問題の関心が高まるにつれて出現してきた環境教育であり、もう一つはより広く環境理解のための環境教育である。つまり、松本敏は環境問題という特徴に基づいて環境教育を広義と狭義の二つに分けている。

多くの環境教育に関する研究も環境問題の解決に直接に対応する方法の一つとして扱われている。例えば、Gigliotti(1992), Kyburz-Graberら(1997), Walker(1997), Jensen, Schnack(1997), Blum(1988), 西川ら(1998)等の研究である。実際に、国際機関としての国連は地球市民に、オゾン層破壊や酸性雨や地球温暖化などの地球規模の環境問題の危険性に関する認識、また、それらの問題を解決しようとする行動力を育成するために、努力し、連続的に、政府間会議を開催してきた。換言すれば、ストックホルム会議以来、国連による環境教育に対する努力は環境問題の解決に対応しようとするものである。それに対して、ストックホルム会議以前の環境教育は松本

¹⁴ 松本敏(1984)「環境教育」(『社会科における公民的な資質の形成 公民教育の

(1984) が指摘しているように、環境問題に直接に対応せず、より広く環境の理解、環境認識を重視してきた教育と考えられる。

2.2.2 環境教育における目標の比重

環境認識と環境保護行動の目標は環境教育の発展につれて重視される程度がどのように変わってきているのであろうか。

Stevenson¹⁵ (1993, p.4) は次のように強調している。

「...環境教育は理科の非政治的取り組み (Apolitical practice) からベオグラードやトビリシ各会議に具体化された行動に変化した。...もちろんそれらの会議で提案された目的はまだ問題点があるといえるが、環境教育研究界ではっきりと一致した点は、環境問題を解決し、未然に防ぐ行動に参加することが学校カリキュラムの不可欠な目標である」¹⁶ (筆者下線)。

つまり、Stevenson (1993) は環境教育の中心を教科としての理科から環境問題の解決と未然に防ぐための行動に目標を移している。さらに、Gigliotti¹⁷ (1992, p.22) は「現在の環境教育は以前より特に個人の行動の変革を目指さなければならぬ」と強調している。

従って、上記で指摘したように、環境教育の目標は認識から環境問題の解決に向けた行動へと力点が移動しているといえる。つまり、ストックホルム会議以前の環境教育は教育の伝統的な目標の中で、認識を重視しており、それは前述のアメリカの環境教育法における環境教育の定義からも明らかである。それに対して、ストックホルム会議以降の環境教育は認識よりも実際の行動を重視し、力点を置いており、前述の国連やオーストラリア、日本の環境教育の各定義においても明らかである。

さらに、トビリシ環境教育政府間会議では、環境教育の5目標 (Categories of objectives) が提案された。ここに、「環境に対する敏感」や環境と環境に関する問

理論と実践 』) 日本社会科教育学会編 東洋館 pp.270-276, p.271

¹⁵ Robert B. Stevenson は米国の Buffalo 市にある State University of New York の助教授である。

¹⁶ Stevenson, R.B. (1993). Becoming Compatible: Curriculum and Environmental Thought. The Journal of Environmental Education. Vol.24, No.2, 4-9, p.4

¹⁷ Larry M. Gigliotti は米国の Cornell 大学の天然資源学部の研究者である。

題に対する認識の他に、「環境の改善と保護に積極的に参加する動機づけ」や「環境問題を解決する技能」、「環境問題の解決に参加する」といった目標まで含まれている。Stevenson (1993, p.5) はそれらの目標を検討し、環境教育の特徴として次のように指摘している。

「これらの目標を見ると環境教育の要求が学習者に環境に対する認識を超え、環境問題の解決に向けた具体的な行動の育成に移動している。」

つまり、ストックホルム会議以前の環境教育は認識の目標を重視し、ストックホルム会議以降の環境教育は環境問題の解決と予防に関する行動の目標を重視しているといえる。「環境教育の定義」という項目で紹介し、分析した4つの環境教育の定義から日本の『環境教育指導資料』(1991)で使われている定義とオーストラリアの環境教育資料(1993)で使われている定義はアメリカの『環境教育法』(1970)の定義と異なり、環境保護行動を重視するものである。従って、これも国連による環境教育の影響の証明の一つとなるのではないかと考えられる。

上記の検討をまとめると以下のように述べることができる。すなわち、世界で環境教育の理念は19世紀末から始まり、今日まで発展してきた。環境教育の発展を、特に認識と行動の側面から見れば、1960年代後半 1970年初頭からの国連の努力は大きいと言える。そして1972年のストックホルム会議の時点を境にして、環境教育が重視する力点が認識の育成から行動の育成や環境問題に直接に対応することに移動した。

2.3. 環境教育と地球的市民の育成

前項で述べたように、国際機関として国連は世界で環境教育の普及発展、特に環境教育の概念自体の発展に大きな役割を果たしてきた。ストックホルム会議は環境に対する認識だけではなく、環境の改善に向かって、環境問題を解決しようとする行動まで育成する目的を持つ新しい環境教育の出発点となった。では、一連の会議と活動を通して、国連が育成しようとする人間像はいかなるものだろうか。

ベオグラード憲章は環境教育のための地球規模の枠組みと呼ばれており (The Belgrade Charter: A Global Framework for Environmental Education) 、そこ

で以下のように指摘している。

「われわれは全く新しい地球規模の倫理を必要としている それは生物圏の一員としての人類の立場と調和するような個人や社会の態度や行動を支援する倫理である。つまり人類と自然との、そして人間同士の複雑で常に変化している関係を知り敏感に反応することである。この新しい地球規模の理想に導かれた理性的な開発のようなことを確実にするには、全世界の国々で重大な変化が生じなければならない そうした変化は世界の資源の公平な分配へと向かい、更に全ての人々の要求を公平に満足させることだろう。」¹⁸

ここで、「新しい地球規模」の「倫理」、「理想」、そして「全世界の国々」、「全ての人々」等の単語を通して、地球規模の視野から全世界の国々、全ての人々のためによりよい環境をつくっていくことが主張されている。

更に、前項で引用したリオ宣言の前文でも「全地球的なパートナーシップを樹立すること...」や「全ての者の利益を尊重し、かつ地球的規模の環境と開発システムの一体性を保持する国際協定...」等の文章があるが、これは上述したストックホルム会議での主張を再確認し、発展したものである。環境問題は人類の共通課題の一つである。国際化、情報化時代で人類の共通課題を解決するために、「かけがえのない地球」、「われらの家である地球」に住んでいる全ての人々が地球的規模の視野で問題を認識し、行動していく能力が必要となる。環境教育の課題は「地球的規模から考え、足元から行動」できる地球的市民の育成に貢献することである。

¹⁸ 堀尾輝久、河内徳子（1998）『平和・人間・環境教育国際資料集』青木書店、p.201.