

原著論文

環境教育における地球環境と地域環境

川原庸照* 萩原秀紀** 川崎謙*
高知大学教育学部* 岡山の自然を守る会**

Global and Local Environments in Environmental Education

Nobuteru KAWAHARA*, Hideki HAGIHARA** and Ken KAWASAKI*
Faculty of Education, Kochi University* The Society of Nature Conservation OKAYAMA**
(受理日1998年1月16日)

From the viewpoint of distinguishing a local environment from a global one, presented is a framework where distinction is established between environmental education in global perspective and that in local perspective. As a rule, environmental issues are raised based on differences of an actual aspect of an environment from a desirable one; environmental education focuses on those differences. Usually, being guided the Belgrade Charter (1976), environmental education deals with the differences that are actually realized in local surroundings in the first place, and ultimately aims at increase in number of persons who can settle problems offered from a global environment point of view. In this strategy, a premise is found: The global environment is similar to a local one, or a mere spatial scale factor makes the difference. The environmental issues in the global perspective, however, cannot be reduced to those in the local perspective because, while the global environment issues should be universal, a specified viewpoint, i.e., culture, raises those of the local environment. Obviously, such viewpoints as raise local issues in various places are incommensurable with each other. Hence, in environmental education, the global environment issues must be distinguished from those of local environment. Environmental education should consist of two types: environmental education in the global perspective and that in the local perspective. To cast a reflection of the local environment issues on those of the global environment arouses conflicts which may be hidden beyond the universality of the issues of environment in the global perspective. An implication is also presented to overcome the problem in environmental education within a framework based on structural linguistics, which argues that no environment is independent of language.

Key words: global environment, local environment, rationale for environmental education, structural linguistics

1. はじめに

環境教育が人々の意識に上ったのは、全地球規模の環境問題の顕在化と無関係ではない。環境問題全般についての大規模な国際会議としては初めてのものが国連人間環境会議と銘打たれ、ストツ

クホルムにおいて1972年に開催された。これを以て、環境問題が全地球規模で認識された嚆矢と見なすことができるであろう。その3年後に国連環境教育会議がベオグラードで開催され、国際環境教育ワークショップにおいてベオグラード憲章が採択された。ベオグラード憲章は、それ以降世界

(問い合わせ先) 〒780-8072 高知市曙町 2-5-1 高知大学教育学部 川崎 謙

的な環境教育の原則とガイドラインを示すものとして位置づけられている(福島 1985, p.61)。例えば清里環境教育フォーラム実行委員会によって編纂された『日本型環境教育の提案』(安西 1992, p.38)はその好例である。

環境教育の重要性は、国連人間環境会議と国連環境教育会議においてすでに1970年代前半には意識されていた。しかし「それ以来20年余経った今日、環境教育は、必ずしも普及発展しているとは考えられない」(富樫 1992, p.173)との認識が存在している。これには様々な原因が考えられる。それらの原因の一つとして本論が考察を試みたのは、教材として好んで取り上げられる身近な環境—地域環境—の教材としての妥当性である。ベオグラード憲章の理念に従う環境教育は、方法上その教材として身近な環境を扱いながらも、全地球規模的環境問題の顕在化に刺激されたものであり、その解決が目標である。ベオグラード憲章の理念に従う限り、地域環境の規模的拡大がそのまま滑らかに全地球規模的環境につながるという、暗黙の前提が存在している。言い換えれば、地域環境が全地球的環境問題の解決を目指す環境教育の教材としてふさわしいという前提である。

しかし、地域環境と全地球的環境との間には、質的な相違が存在するのである。例えば、ある人達にとっての身近な良い環境が、他の人達にとって無条件で良い環境であることの先験的保証はない。他方、全地球的環境の善し悪しは全人類に普遍的に認識されなければならないはずのものである。全地球的環境の改善を目指す環境教育が、必ずしも普遍性を有しない地域環境を教材として取り上げるには、その妥当性の吟味が必要であろう。本論は、その妥当性の考察に基づいて地球環境と地域環境を区別し、環境教育におけるそれらの位置づけを考察する試みである。

環境教育の対象と内容は、ベオグラード憲章によって具体的に示された。

……ここにいう課程に従って全地球の規模の環境にかかわる教育がなされれば、環境に対する新しい知識と個々の具体的技術、価値と態度を発展させることを可能にするはずで

ある。この発展は、より良い環境の質的向上を目指すのはもちろんのこと、現在及び将来においてその環境に住む人々のより高い生活の質を目指す努力において可能となるものである。(UNESCO-UNEP 1976, 私訳による)この憲章の意味するところによれば、現在の環境教育は現行教育課程の教科の枠組みに収まりきるものではなく、その結果として「理想の姿としての総合的学習が考えられる」(中村 1996)ことになる。あるいは、「それぞれの教科等の目標を達成するなかで併せて環境教育の目標(理解、能力、態度)が達成されるようにすることがことが望ましい」(山極 1992, p.312)とされている。これは逆に言えば、学校教育における環境教育の難しさを表している。

一般的に言って、教育という行為は相互に深く関わる「誰が」、「誰に」、「何を」教育するのかを明らかにして、初めて具体的に把握されるであろう。学校教育において教材として環境を扱うことの難しさは、「何を」のとりとめのなさに集約される。なぜなら広すぎる内容は、その不明確さにつながりかねないからである。さらに内容を明確にしておかなければ、広範囲に渡る対象それぞれに適した戦略をとることは難しい。環境教育の対象、「誰に」を学校教育に限定したとしても、「何を」のとりとめのなさに直面してしまうのであるから、「誰に」を一般社会人をも含むものとして想定した場合、その取扱い難さについては想像に難くない。現状の環境教育に対して、まず「何を」の明確化が求められるのである。「何を」の明確化にあたり、教育の主体としての「誰が」が重要視されなければならない。なぜなら「自覚的自己発見の可能性が無いところ、自己説明は成立しない。自己説明の成立しないところ、意図的教育はありえない」(川崎1992b)からである。ここにいう意図的教育とは、「意図的であろうとする意志を持続させること」(川崎 1994, p.96)である。「誰が」という主体が自己の中

で「誰に」と「何を」を自覚的に位置づけることが、その教育を意図的に行うこと的前提である。

続く第2章では、ベオグラード憲章における地域環境から地球環境へという戦略の確認が行われる。第3章では地域環境と地球環境の異質性が「誰が」と「何を」の関わりにおいて議論され、環境教育におけるその区別の重要性が第4章で強調される。第5章では地域環境と地球環境のそれぞれに対する環境教育の望ましい関わり方について、新たな提案がなされるであろう。

2. ベオグラード憲章

環境問題を解決するための行動が達成すべき目標を、ベオグラード憲章は次のように与えている。

全ての生態学的関係の改善。その改善においては、人間と自然の関係及び人間相互の関係改善も含まれる。(UNESCO-UNEP 1976, 私訳による)

続けて、同憲章はこの目標を達成する準備として以下の二つの目標を設定している。

1. それぞれの地域に住む人々がそれぞれの文化に応じて、“生活の質”や“人間の幸福”といった基本的概念を、自分を取り巻く全ての要因に関係づけて、自分自身に向かって明らかにすること。その説明において所属する地域の利害にとらわれることなく、またそれらの関係についての説明が他の諸文化についてなされると同時に、それら諸文化に対する正しい理解がなされること。
2. 人類の可能性を制限することなく、さらにより良い可能性を保証する行動とは如何なるものか、また生物物理学的環境と人工的に作られた環境の二つに調和して、社会とその社会に生きる個人の福祉を發展させる行動とは如何なるものかを見極めること。

(UNESCO-UNEP 1976, 私訳による)

これを受けて環境教育の役割は、「環境教育の展

開こそが世界の環境危機に対する決定的打撃の最も効果的な要素の一つである」(福島 1985, p.65)と位置づけられている。そして環境教育の達成目標は、次のように与えられている。

環境教育のゴールは、環境とそれに結びついた諸問題に関心をもつ人の全世界的な人間の数を増加させること。その人たちは、知識、技術、態度、意志をもち、現在の問題の解決について、個人的にも集団的にも貢献をなしえ、現在だけでなく将来の新しい問題の解決にも貢献しうる人たちであること(福島 1985, p.66)。

環境教育の果たす役割は、環境とそれに結びついた諸問題に関心を持つ人々の育成に当たることにある。すなわち環境教育によって育成された人々が生態系や自然との関係改善を計ることにより、環境問題の解決を達成することになる。

ベオグラード憲章によれば、環境教育の究極的目標は地球環境の改善にある(UNESCO-UNEP 1976)。この目標に向けて、環境教育はいくつかの段階を踏まなくてはならない。『日本型環境教育の提案』(安西 1992, p.39)によりその具体的一例をあげる。

環境教育の第一段階は

自然や自分たちを取り巻く環境、あるいはそれらにかかわる問題に気づいたり関心を持つ事。

第二段階は

自然や社会のしくみについて理解を深める事。

第三段階は

環境の問題を自らの問題とし、その解決に向けて正しい判断で実行にうつす事。

そして環境教育の達成目標、すなわち環境問題解決に向かう人間の数の増加へ行き着くのである。

この提案によれば段階を経るに従って、考察の対象となる環境の規模が拡大していることが解る。第一段階における関心の対象は、地域環境がふさわしいと考えられている。これには、現行の生活科の教科目標に見られる「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然との関わりに関

心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う」と同じ発想が認められる。ただし生活科の目標は、全地球規模的広がりを最終的に目指して設定されていない。第二段階で「自然や社会の仕組みについて理解を深める」ため、より広い視野が要求されており、対象とされる範囲が地域環境のみに限られなくなってくる。第三段階では、第二段階を通して環境問題を自らの問題とし、環境問題の解決に向けて行動に移すことになる。

環境教育の出発点はあくまでも地域環境であり、その究極的目標はベオグラード憲章によれば、地球環境の改善を目指している。この環境教育の戦略においては、地域環境と地球環境との意識的区別はなされていない。というよりもこの戦略は、「地域の環境問題は、地球環境問題と同じであることを理解させ、人間が自然の一部として生きている」（照井 1996）という記述に見られるように、地域環境と地球環境を同質なものと思ふことを要求しており、これは環境教育の前提として機能している。もし地域環境が地球環境と全く性質の異なったものならば、地域環境に関心を持ち地域環境問題を解決する態度が、そのまま地球環境及び地球環境問題に結びつく可能性は低い。二つの環境問題が異質であれば、ベオグラード憲章の理念に基づいて地球環境問題の解決を目指した場合、その戦略の前提条件が満たされていないことになる。もしかすると現在の環境教育の進まない原因は、地域環境と地球環境それぞれが異質であるにもかかわらず、同質であるとして推し進められている状況に求められるのではないだろうか。

3. 地域環境と地球環境

ベオグラード憲章の中の「Environment Education」は、日本において「環境教育」と訳されており（安西 1992, p. 38）、それらの等価性は自明のことであるように見える。環境問題の提起が地球環境改善を目指すのであれば当然、環境教育は現状のよりよくない環境という認識から、よりよい環境である未来を目指していると言える。また

Environment Education もよりよい Environment を志向するはずである。しかし環境教育が目指すよりよい「環境」と、Environment Education の目指すよりよい「environment」とは必ずしも等価ではない。というのはその第一段階では環境教育にしろ、Environment Education にしろ、個々の具体的な地域環境を教材として、それぞれの個別社会で実行される行為だからである。そこではそれぞれの個別社会を統合する価値が、それら教材としての地域環境に色濃く反映されているはずである。「異なる社会においては異なる価値体系が共有されている」（川崎 1992a, p. 290）から、この「環境」と「environment」の担う価値の相違に基づく問題は、身近な地域環境から出発し地球環境へという戦略が避けて通ることの出来ない問題である。もしも環境教育が地球環境のみを教材とし地球環境の改善を志向するならば、環境と Environment の間には緊張、対立、葛藤等は生じなかったであろう。

この地域環境と地球環境の関係は、理科教育における異なる自然観の間に生ずる葛藤、つまり伝統的自然観が科学的自然観との間に示す共軛不可能性に酷似している。伝統的自然観と科学的自然観との間に生じる共軛不可能性は（川崎 1997）、それぞれ対応する鍵概念「自然」と「nature」或いは「観察」と「observe」の関係に集約されるといって良い。川崎（1990; 1992b; 1996）によれば、これら対応する鍵概念は決して等価ではない。日本語「自然」は西欧語¹⁾「nature」の翻訳語と了解されているが、同時に「nature」の排他的対立概念である「supernatural」をも含意する。これら二つの西欧語を、たとえ部分的にせよ同時に含意する述語は西欧語の中に存在しない。西欧語の構造がこのような述語の存在を拒否しているのである。同様に、日本語「観察」と西欧語「observe」がその行為の対象に対する態度において相容れないことも、川崎（1992b）が詳しく議論した通りである。

構造主義言語学の観点からすれば、コトバは「全体との関連と他の要素との相互関係の中ではじめて個の価値が生じ」（丸山 1983, p. 137）る。

我々の言葉の使用は、それと意識されないままに日本語の規制の下にある。「自然」も「観察」も体系としての日本語の規制の下にあり、それとの関連において「自然」も「観察」も価値を生じているのである。同様に、「nature」も「observe」も体系としての西欧語の規制の下にある。それらの語は、当然それぞれの言語体系の中で意味が把握される。言語記号はその属する言語体系のなかで独自に対象を見だしているのであり、言語に無関係な実体を日本語では「自然」、西欧語では「nature」と呼んでいるのではない。「すなわち自然という言葉は、もし異なる自然観が意識されていれば一つの自然観を象徴しているのである」(川崎 1990)。

同様に「環境」という単語は、日本人の環境観の反映となる。それは日本人を取りまく環境に対する文化的局所的認識の集大成と言ってよい。この認識が「environment」の名の下に、西欧世界において形成される認識と同一であるという先験的保証はない。地域環境において問題とされる地域環境問題とは、「環境観」に依存するのである。日本における環境教育がよりよい環境を目指す時、その「よりよい環境」とは、それと意識されないままに日本人の文化的局所的認識に基づいて把握されるのである。世界のあらゆる個別的文化に生きる人達が葛藤を生じること無く、この特定の文化的局所的「環境」を無条件で受け入れることはない。例えばイヌイットの人たちにとって、この「環境」がよりよい環境として認識される保証は恐らくない。つまり環境教育は地域環境を具体的な教材として取り上げる限り、文化的個性から逃れられないのである。環境教育は現在の環境に対する日本の個別文化的認識を離れて行うことはできず、その限りにおいてのみ次世代に我々の認識を伝えることになるのである。

地域環境問題とは、具体的には各地の自然保護団体がとりあげる、例えば個々の地域に密着した河口堰問題、干拓地問題、ゴルフ場問題、山岳道路問題等々である。地域環境問題は、現実の環境の在り様と我々の環境観—望ましい環境—を対比し、そのずれにおいて問題とされる。他方地球環

境問題とは具体的には、「酸性雨、森林破壊、地球温暖化、人口爆発、オゾン層破壊、砂漠化、飢餓、異常気象」(野上 1994, p.9) 等々である。地球環境問題の提起は、地域環境問題の提起とは全く異なった観点によっていることが分かる。地球環境問題の提起は、我々の個別文化的認識とは無関係に行われているのである。なぜなら個別の地域環境と人間との関係がどうであろうとも、地球環境問題はそれらと関係なく問題とされているからである。地域環境問題を提起する観点が、地球的規模で普遍的に受容される可能性のないことは既に述べた。逆に地球環境問題を提起する観点によれば、地球環境問題は地球的規模で普遍的に問題とされなければならない。

地域環境問題は文化的局所的問題である。しかし地球環境問題として扱われるものは、普遍的問題として常に提起される。なぜなら我々の地球上での生命活動の維持のために解決が迫られるからであり、生命活動の維持という問題は人類の普遍的問題だからである。地球環境問題に言及するとき、日本語「環境」を使用せざるをえないが、地域環境とは全く別認識の下に問題が設定されているのである。地球環境問題は文明的普遍的問題であり、地域環境問題は文化的問題であると見なすことができるであろう。「文明はたれもが参加できる普遍的なもの・合理的なもの・機能的なもの」である一方、「文化はむしろ不合理なものであり特定の集団(たとえば民族)においてのみ通用する特殊なもので、他に及ぼしがたい。つまり普遍的ではない」(司馬 1989, p.17)。

我々は宇宙船地球号という言葉遣いに象徴される「たれもが参加できる普遍的なもの・合理的なもの・機能的なもの」という観点から提起される地球環境問題と、「不合理なものであり特定の集団(たとえば民族)においてのみ通用する特殊なもので、他に及ぼしがたい」観点から提起される地域環境問題を、同じ「環境」という同一の術語の下に扱ってしまっているのである。環境問題を解決するための「環境教育のゴールは環境とそれに結びついた諸問題に関心をもつ人の全世界的な人間の数を増加させること」(福島 1985, p.66)

である。しかし文化的局所的問題が通用するのはあくまで特定集団においてであり、それは決して普遍的なものとはなり得ない。環境問題の解決にあたり、本来文化的である地域環境と文明的である地球環境との意識的な区別がなされなければならないのである。

4. 科学技術と環境教育

4-1. 科学技術による解決

ベオグラード憲章は、環境問題解決の具体的な手段について詳しくは述べていない。環境問題解決を目指す人間の育成を、環境教育として位置づけているのみである。現在の環境問題解決に対する共通認識には以下のようなものがある。

環境教育というものの本質は人間をも含めた環境をいわば対象化し、これを科学や技術を用いていかに制御することが人類を含む全地球の生存に寄与するかについて学ぼうとするスタンスにあるということになる。

(小川 1993, p.25)

これは環境問題解決の手段として科学や技術を用いるという共通認識であるが、ここには地域環境と地球環境を区別する観点は認められない。この共通認識、つまり科学や技術により地域及び地球環境問題を解決するとき、その方法に関しては以下のような考察がある。

大きな規模管理体制と同時に古代日本人の自然に対する長期的利用管理の知恵を個々の人々が実践していくことにより、科学的知識とブレンドしたより効果的な新しい自然観と自然保護の論理の確立が出てくるのではないだろうか。(親泊 1989, p.49)

地域環境と地球環境の峻別という本論の視点からすれば、上の引用は地域環境問題の解決に科学、技術がどの様に関わるべきかを論じていると考えて良いだろう。これによれば我々の個別文化的認識の下にある地域環境問題は、その認識と科学的自然観との「ブレンド」により解決されることになる。

このような「ブレンド」は、「日本人が持っている自然観を理性的な合理的な普遍性をもったも

のへとつくりかえる」(真船 1979, p.48) ことが達成の必要条件であろう。しかし、「このようなことをなすべきではないし、おそらく不可能であろう……もし実現すれば、日本人の文化的同一性を失わせるであろう」(川崎 1990)。地域環境問題は我々の環境観の反映であることは既に議論した通りである。この解決は、個別文化に基づいた環境観に沿ってなされるであろう。それに対して地球環境問題の解決は、科学・技術が関与することにおいて解決が計られるはずである。普遍性を前提とする地球環境問題解決の観点は、地域環境を教材とした環境教育に馴染みにくいものである。ベオグラード憲章は環境教育の戦略を明示した点において画期的なものであるが、実践段階においては文明的問題と文化的問題の葛藤を抱えているのである。

現在の環境教育は、文明的環境問題と文化的環境問題の二つの環境問題に対してははっきりとした区別を行っていない。これら二つの問題の間には単に規模の拡大があるのみで質的な相違は認められず、同時に扱い同時に解決を計ることが可能とされている様に見える。環境教育の目標達成へ至るための手段は、第一段階の自然への関心即ち地域環境への関心が、全く性質の異なる地球環境の改善を試みる態度になるであろうという楽観的なものである。地域環境と地球環境を区別した観点から現在の環境教育を見れば、現在の環境教育プログラムが身近な環境から出発する限り、地球環境問題の解決には直接関与できないであろう。環境教育において二つの環境問題が区別されないままその重要性が叫ばれるのみならば、(地球・地域)環境問題解決に向けて科学、技術は必要であるという共通認識のみ強調されることになる。一方では普遍的価値に関わって地球環境問題を解決し、他方では個別文化的価値に関わって地域環境問題解決を計るという環境教育本来の役割は忘れ去られてしまいかねず、これら二つの環境教育それ自体の存在の意味が問われかねない。環境教育が教育として意味ある行為としてあるためには、地域環境問題、地球環境問題、環境教育、科学、技術の関係の枠組みを問い直す必要に迫られるの

である。

4-2. 環境観による環境教育

地域環境問題は文化的局所的問題である。これは、我々の環境観と現実の環境との対比において問題とされる。環境観により地域環境問題が生じ、これによって生じた問題が問題として認識される根底には、地域環境に対する独自の環境観 — それは普遍性から程遠く、時として不合理とさえ思われる — が存在しているのである。地域環境問題が我々の環境観と切り離して考えることができない以上、それを解決し、よりよい環境を地域環境において実現するためには、環境観の把握、すなわちその意識化が前提である。さらに未来に向けてよりよい地域環境の実現を保証するためには、環境観を次世代に伝達することが必要である。環境教育の対象を地域環境に限った場合、仮にこれを地域環境教育と呼ぶことにすれば、地域環境教育とはこの意識化された環境観の伝達に他ならない。

地域環境問題を成立させている独自の環境観は、他の文化的事象と同様に、ある明確に意識された意図の下に形成されたものではない。文化の伝達が教育の重要な役割の一つであるとするならば、地域環境教育は独自に形成された環境観の意識的把握を目指す教育である。この意味において、地域環境教育は地域環境問題の具体的解決の手段と区別されなければならない。地域環境問題の解決とは、地域環境教育によって意識化された環境観に基づいてのみ達成されることはすでに議論した。地域環境教育は地域環境問題解決のための本質的役割を担う場合があるが、環境教育それ自身のうちに地域環境問題の解決はない。なぜなら地域環境教育において問題解決を志向する具体的行動は、あくまでも教材としての行動であろうからである。根本的な地域環境問題の解決は既に教育という範疇を超えるものであり、おそらくは行政により解決が計られるはずである。そしてその行政の契機が地域環境教育から与えられることは、大いに可能性があるだろうけれども。

他方、文明的普遍的問題としての地球環境問題

は、地域環境問題を創り出した視点とは異なる視点が創造したものである。地域環境問題の解決は個別地域の生活を保証するものであり、地球環境問題の解決は人類全体の生き残りを保証するものである。つまり人類の生き残りという視点が地球環境問題を創り出している視点である。仮に地球環境観と呼ぶことにするならば、地球環境問題は、この地球環境観と現実の地球環境との対比において問題とされる。地球環境観により地球環境問題が生じ、これによって生じた問題が問題として認識される根底には、地球環境に対する環境観 — それは普遍的なものであり合理的なものである — が存在しているのである。地球環境問題が地球環境観と切り離して考えることができない以上、それを解決し、よりよい環境を地球環境において実現するためには、地球環境観の把握、すなわちその意識化が前提である。よって地域環境教育と同様に、地球環境問題を創り出す視点の意識的把握を目指す教育を地球環境教育と呼ぶことにする。両環境教育は、それぞれの環境問題を創り出す環境観の意識的把握を目指す教育である。

5. おわりに

両環境教育の扱うそれぞれの環境観は、全く性質を異にするものであるから、地球環境を地域環境へ還元することは出来ない。にもかかわらず先のベオグラード憲章は地球環境を地域環境に還元する態度に基づいているといえる。地球・地域両環境教育の構造は、環境観の意識的把握を目指す点において相似的であるといえるが、地球環境教育を地域環境教育に還元することに無理があることは先に議論した通りである。これらの教育を同時に扱うことは、それぞれの環境観の意識的把握において無用な混乱に陥る恐れが生じるのである。

この事情の考察には、非西欧文化圏における科学教育を論じたものが参考となる。非西欧世界における科学教育の中で意識的に考慮されるのは西欧自然科学のみであり、それは常に普遍的なものとされる。他方西欧自然科学といえどもある特定の自然観に基づいて成立しているとの Kawasaki (1996) の立場から見れば、非西欧世界固有の自

然観に基づく知的体系は西欧自然科学と比較可能な他者である(川崎 1997)。その固有の自然観が普遍性の名の下に教育の場において抑圧される状況は、健康的であるとはいえない。非西欧世界における科学教育が不可避的にはらむこの事情を解決するための戦略的方法として、科学教育を外国語教育として取り扱うことが提案されている(Kawasaki 1996)。外国語教育は、固有の価値観との対比において他の価値観を理解することが重要な役割の一つである。というよりも、ゲートに帰せられる「外国語を知らない人は、母国語をも知らないのだ」(渡部 1992, p. 467)との主張に基づけば、外国語との相違において母国語を知り、それを共時的に相対化する(川崎 1997)ことこそが外国語教育の意図するところであろう。

これにならえば、環境教育において地球環境教育を外国語教育として取り扱うという戦略的可能性が考察に値する。地域環境に身を置く個々の個人が他の環境観に接する場合、価値観を異にする外国語として取り扱われる地球環境教育は地域環境教育と意識的区別がなされ、同時に地域環境を対象化しかつ相対化する態度の形成を促すであろう。これら次元の異なる環境問題の解決は、これらそれぞれの環境教育により把握された環境観に基づいてなされることになる。また地球環境問題を解決するためその行動が地域環境に何らかの関わりをもつとき、地球環境教育を外国語教育として把握することにより、それぞれを相対化した立場で問題を見据えることを可能にするはずである。

この意味において両環境教育は、決して環境問題解決の直接的手段とはならない。具体的個々の地域及び地球環境問題の解決には社会的アプローチが必要とされ、手段として広い意味での科学技術が用いられる。それは経済的であり政治的問題となる。しかし両環境教育において意識化された環境観は、よりよい環境を志向するためのその指針となるはずである。具体的環境問題解決のため経済的、政治的変革を求める行動は、それらの具体的議論を行う専門領域を用意しなければならないだろう。本論は環境教育の明確な位置づけがなされないままその重要性がますます叫ばれている

現状に対して、環境教育における地球環境と地域環境の位置づけを考察したものである。活動内容、プログラム等の具体的考察は今後の課題とされるものである。

謝辞

鳴門教育大学学校教育センター市川智史先生のご好意により、ベオグラード憲章の原文を参照することができた。深く感謝する次第である。

注

1)ここにいう西欧語とはB. L. WhorfのいうS. A. E. (Standard Average European)言語のことである。具体的には英語、独語、仏語等々を含む概念である。科学教育の観点からの記述はKawasaki K. (1996)を参照されたい。

引用文献

- 安西英明, 1992. 「環境教育プログラムの目標」『日本型環境教育の提案』清里環境フォーラム実行委員会編, pp. 38-39, 小学館, 東京.
- 福島要一, 1985. 『環境教育の理論と実践』あゆみ出版, 東京.
- 川崎謙, 1990. 「自然から自然観へ」日本理科教育学会研究紀要31巻2号, pp. 73-80.
- 川崎謙, 1992a. 「第4章STS教育のための教材論第2節」日本理科教育学会編『理科教材論(上)』理科教育学講座第6巻, pp. 284-300, 東洋館, 東京.
- 川崎謙, 1992b. 「観察の研究」日本理科教育学会研究紀要33巻1号, pp. 71-80.
- 川崎謙, 1994. 「今日の理科の教育課程における国際化をめぐる問題点」木谷要治編『国際理解教育と教育実践』, pp. 92-107, エムティ出版, 東京.
- Kawasaki K., 1996 "The Concepts of Science in Japanese and Western Education", Sci. & Educ. Vol. 5No. 1 pp. 1-20.
- 川崎謙, 1997 「科学の相対化とは」科学教育研究21巻2号, pp. 83-91.
- 真船和夫, 1979 『子どもの自然認識と科学教育』

- 青木書店, 東京.
- 丸山圭三郎, 1983「ソシユールを読む」岩波書店, 東京.
- 中村重太, 1996「理科教育における環境教育の教材的視点」日本理科教育学会編理科の教育 45巻10号, pp. 4-6.
- 野上智行, 1994「環境教育と学校カリキュラム」東洋館, 東京.
- 小川正賢, 1993「S T S教育」東洋館, 東京.
- 親泊素子, 1989「日本の自然保護運動の二元性」黒坂三和子編「日本の人と環境とのつながり」, pp. 35-55, 思索社, 東京.
- 司馬遼太郎, 1989「アメリカ素描」新潮社, 東京.
- 照井一明, 1996「環境問題と高等学校理科教育の実践」日本理科教育学会編理科の教育 45巻10号, pp. 13-15.
- 富樫裕, 1992「第3章環境教育への時代と社会の要請 第1節」日本理科教育学会編理科教材論 (上) 理科教育学講座第6巻, pp. 173-190, 東洋館, 東京.
- UNESCO-UNEP, 1976 "The Belgrade Charter", Connect Vol. 1No. 1 pp. 1-9.
- 渡部昇一, 1992「ことばコンセプト事典」第一法規出版株式会社, 東京.
- 山極隆, 1992「第3章環境教育を中心とした教育課程の編成 第6節」日本理科教育学会編「理科の目標と教育課程」理科教育学講座第1巻, pp. 306-328, 東洋館, 東京.