

# 原著論文 1990年代ドイツにおける環境教育の新たな展開

## —「持続可能性のための教育」—

井上 静香  
島根大学教育学部

### The New Trend of Environmental Education in Germany in the 1990s —Education for Sustainability—

Shizuka INOUE  
Faculty of Education, Shimane University  
(受理日 2000年12月27日)

In 1990s, the key concept for environmental education is the “Sustainable Development”. The purpose of this paper is to illustrate the characteristic of the environmental education in Germany in this new trend : Education for Sustainability (Sustainable Development) (ESD).

The characteristic of the ESD in Germany is that it is the environmental education for the “Cultural Change” of society. The goal of this new environmental education is to understand that people's attitudes towards environmental problems are determined by their cultures and to recognize environmental problems as cultural phenomena. This will help people reflect on their own life-style critically and reconstruct the society.

Key Words : Environmental Education, Germany, Sustainable Development

#### 1 はじめに

今日、環境問題を考える際の主要な概念として、「持続可能な開発」ないしは「持続可能性」が挙げられる。環境教育においても、テサロニキ宣言で確認されたように、「持続可能性のための教育」が重要な課題となっている。「持続可能性」は、自然環境の保全が達成され、同時に環境破壊の一因となっている貧困などの社会的不公正が追放された「持続可能な社会」の実現を示唆する概念であり、したがって「持続可能性のための教育」には、そうした社会を実現するための「教育全体の再構築」の必要性、換言すれば、環境危機への反

省に基づきこれまでの教育の在り方全体を見直す必要性が含意されている（阿部ほか, 1999）。

本稿では、こうした国際的な動向を視野に入れて環境教育を構想する手がかりとして、ドイツ<sup>1)</sup>における「持続可能性のための教育」の特質を明らかにする。ドイツに注目するのは、1997年の環境教育に関する勧告<sup>2)</sup>に確認されるように（de Haan et al., 1997）、1990年代後半のドイツ環境教育は、「持続可能な開発」との取り組みによって特徴づけられるからであり<sup>3)</sup>、さらにそこには、1980年代後半、近代教育批判を含みこんだ環境教育批判を展開した「エコ教育学」の影響が認められるからである。すなわち、ドイツの

問い合わせ先 〒690-8504 松江市西川津町 1060 島根大学教育学部 井上 静香

「持続可能性のための教育」には、「教育全体の再構築」への志向が明確に看取されるのである。

考察ではまず、「持続可能性のための教育」の前史として、1980年代後半の「エコ教育学（Ökopädagogik）」を中心とした環境教育議論を明らかにし、次いで同国の「持続可能な開発」に関する議論、および持続可能性をめぐる環境教育政策を確認する。そして、持続可能性を指向する環境教育の一例として、ハーン（Gerhard de Haan, 1951-）の「文化的環境教育」を紹介する。これらを踏まえ最後に、ドイツにおける「持続可能性のための教育」の特質を考察する。

ドイツの「持続可能性のための教育」に関しては、ドイツでは多くの議論がなされている（DGU, 1995ff.; ZBU, 1995ff.; Bolscho/Seybold, 1996; Beyer, 1998; de Haan/Kuckartz, 1998）。我が国でもすでに、大高により貴重な紹介・研究（大高, 2000）が存在する。しかし、いずれも、本研究のように、近年のドイツ環境教育の傾向を、その背景から捉えるものではない。

## 2 「エコ教育学」

ドイツでは、1980年代後半から1990年代前半にかけて、環境教育の根本的な在り方に関して、議論がさかんになされた。この時期の議論が、今日の環境教育における持続可能性に関する議論の基調をなしている。以下では、「持続可能性のための教育」に関する議論の前史として、1980年代後半の議論を概述しておきたい。

まず、議論の前提となった1980年代のドイツ環境教育の状況について述べておこう。ドイツにおける環境教育の取り組みを明確に方向づけたのは、1980年10月の常設各州文部大臣会議決議「環境と授業」である。この決議を根拠に、ドイツでは全国的に環境教育が実施されるようになった。1980年代のドイツ環境教育の実施状況を知る上で重要になる資料は、キール大学にある自然科学教育研究所の全国的な調査<sup>4)</sup>であるが、これによると、1980年代後半の環境教育は、自然科学系の教科を中心にして実施されている（Eulefeld et al., 1988）。

自然科学中心の実践状況に対し、1980年代の半

ばに、「エコ教育学」を主張する人々によって、ラディカルな批判が向けられた。「エコ教育学」とは、1960年代後半の学生運動に端を発し、様々な社会改革的な運動へと展開していった「市民運動の思想的所産のなかにその根」を有し、「80年代の半ばに、エコロジー的な学習の目標や課題に関する教育学的な議論を新たに激しいものにした」環境問題の学習に関する構想である（Bolscho/Seybold, 1996）。ハーンに代表される「エコ教育学」を主張する人々は、環境教育に対し特に次のような批判を加えている。まず第一に、環境教育では、自然科学的な実験などが有効な方法として採用されているということ、第二には環境教育における教育や個人の学習が、国家（社会）の危機管理の道具、すなわち教育的行為が社会の目的を実現するテクノロジーとしてのみ注目されているということである（Beer/de Haan, 1987）。

このような批判の背景には、ハーンらの次のような考え方がある。すなわち、「環境危機を産業的な生産物や生活様式のゆがみとしてのみ捉えるのではなく、むしろその原因を我々の根本的な思考の構造、行為の構造のなかに基礎づけて見なす」（Beer/de Haan, 1984）というものである。ここで「我々の根本的な思考の構造、行為の構造」と見なされているのは、「認識主体としての人間、用いられる方法としての近代的自然科学・技術、および認識される客体としての自然の三つの系」からなる構造に基づく「近代的な自然科学的・技術的思考や行為」である（de Haan, 1985）。こうした思考において自然は、数や量にすべてを還元する自然科学的な認識によって、それが有する意味などの独自性が剥奪され、主体である人間にとって支配可能な対象となる。ここに、人間による自然への支配的関係が成立するわけであるが、こうした関係を「エコ教育学」は、環境破壊の元凶と見なす。つまり、ここでは、近代的自然科学における自然支配的な側面が問題とされており、したがって「エコ教育学」においては、従来の環境教育において自然科学的な方法が無反省に採用されていることが批判されるのである。そしてまた、環境教育が既存の社会体制のテクノロジーとして

機能しているということは、環境危機を産み出した自然科学的・技術的思考や行為の様式に無批判になりやすいということの意味しており、このことは自然支配の温存にはかならないということになる。

つまり、「エコ教育学」が問題としたのは、自然科学的・技術的な合理性に規定された今日の近代的な文明の在り方それ自体である。したがって、近代文明の破綻を象徴している環境問題に、教育の領域において対応するためには、近代の産物と言われる今日的な教育や学校の在り方までも批判的考察の射程に入れ、環境教育を構想しなければならないということが主張されたのである。こうした、自然科学的・技術的合理性の肥大化への批判意識は、今日のドイツの環境教育における持続可能性議論の基本モチーフとして捉えてよい。

また、以上のような「エコ教育学」からの批判によって、1980年代後半から90年代初頭にかけては、「環境教育とエコ教育学の対立」(Bolscho et al., 1994) という状況が存在した。そして、こうした対立状況は、環境教育の構想という点において、ある種の行き詰まりを生じさせた。というのも、「エコ教育学」は批判に終始し、代替案を提示することはできなかったからである。つまり、この時期、ドイツの環境教育は、閉塞状況にあった。このような状況のなかで、新たに主導的な概念として認識されるようになっていったのが、国際的に主張されるようになった「持続可能な開発」ないし「持続可能性」である。

### 3 ドイツにおける「持続可能な開発」

#### (1) 「持続可能な開発」

「持続可能な開発」という概念は何を示唆しているのか。まず、それを確認しておきたい。

1970年代後半から環境問題に対する取り組みに際して用いられるようになり、1980年の国際自然保護連合、国連環境計画、世界野生生物基金の「世界自然資源保全戦略」においてはじめて公的なレベルで言及された「持続可能な開発」という概念には、多くの機関や研究者が、様々な観点から定義や議論を行っている(森田/川島, 1993)。

現在ひろく言及される定義は、1987年に国連の「環境と開発に関する世界委員会」がまとめた報告書「われら共有の未来 (Our Common Future)」におけるものと、1991年の国際自然保護連合、国連環境計画、世界自然保護基金による「かけがえない地球を大切に (Caring for the Earth - A Strategy for Sustainable Living-1)」におけるものである (Trzyna, 1995)。前者と、後者はそれぞれ次のように定義されている。

「持続可能な開発とは、将来の世代の欲求を充たしつつ、現在の世代の欲求も満足させるような開発をいう。持続可能な開発は鍵となる二つの概念を含んでいる。一つは、何にも増して優先されるべき世界の貧しい人々にとって不可欠な「必要物」の概念であり、もう一つは、技術・社会的組織のあり方によって規定される、現在及び将来の世代の欲求を満たせるだけの環境の能力の限界についての概念である。」(WCED, 1987)

「『持続可能な開発』という術語は、……人々の生活の質的改善を、その生活支持基盤となっている各生態系の収容能力限度内で生活しつつ達成することである。」(IUCN/UNEP/WWF, 1991)

両者の定義からは、「持続可能な開発」においては、自然環境の制約内での生活、自然資源の分配に関する将来世代との公平性、先進国と途上国間の経済的な格差の是正といったことが問題となっていると言える。ここで重要なことは、地球資源の枯渇や自然環境の悪化などの環境問題について考える際には、途上国における開発の遅れや貧困といった、いわゆる開発問題も併せて考慮し、問題解決の手段が探られなければならないということである。つまり、「持続可能な開発」が示唆しているのは、社会的、政治的、経済的な連関のなかで環境問題を捉える視点の必要性なのである。

#### (2) 「持続可能なドイツ」の特質

では、ドイツでは「持続可能な開発」に関して、どのような議論がなされているのだろうか。ここで注目したいのは、ドイツ環境自然保護連盟とカトリックの救援事業団体ミゼラーの委託によって、ドイツの代表的な環境問題の研究機関のひとつ

バータール気候・環境・エネルギー問題研究所が1995年に公刊した研究書『持続可能なドイツ—グローバルな持続可能な開発への貢献—』(BUND/Misereor, 1997)<sup>5)</sup>である。この研究書によって、「持続可能な開発」という概念は、一般の人々に普及するという意味でドイツにおいて市民権を得た(Beuermann/Burdick, 1997)。本稿では、「持続可能なドイツ」に認められる考え方を、ドイツの持続可能性に関する議論の様式の代表的なものとして捉える。

『持続可能なドイツ』を貫くのは、「新たな豊かさ」の志向である。この志向性には、ヴッパータール研究所の所長ワイツゼッカー(Ernst Ulrich von Weizsäcker, 1939-)の考え方が反映しているといつてよい。以下では、「新たな豊かさ」に関する議論を、彼の著書『地球環境政策』(ワイツゼッカー, 1994)の記述から明らかにする。

まず、克服されるべき従来の「豊かさ」とは何か。それは、その達成度がGNPの増大といった経済の量的発展において測られるものである。しかしながら、そうした「豊かさ」への到達は、天然資源の浪費的な大量消費という生活様式に基づくものであり、こうした生活様式やこれに規定された社会や経済の発展の在り方は、生態系への負荷という点からみれば、もはや持続可能ではない。ここに、従来の「豊かさ」観の転換が要請される(ワイツゼッカー, 1994)。

では、志向されるべき「新たな豊かさ」とは何か。ワイツゼッカーによれば、それは、天然資源の消費から切り離して考えられるべきものである。すなわち、物質的な満足ではなく、「友人との楽しい語り、精神的、宗教的、芸術的な経験における充実感、健全な状態に回復された自然における美的な喜び」から得られるような質的な満足に方向づけられるべきものである(ワイツゼッカー, 1994)。

ところで、ワイツゼッカーは、現今の市場制度を否定して「新たな豊かさ」を称揚するのではない。基本的には、彼は、市場制度を前提に、コスト高のエネルギーへの課税といった経済的手段、いわゆる「エコロジー的税制」を導入することを

主張する。そこから得られる財政に基づき、資源の節約につながる生産性効率の上昇に関する技術開発を促進することにより、自然資源や社会の持続可能性の保障を目指すのである(宮本, 1996)。

こうした現実的な構想と並行して、彼は先の「新しい豊かさ」を語る。もちろん、両者は独立に論じられているのではなく、彼は、市場制度において質的満足を把握、反映しうる「豊かさ」の新たな指標を主張している。つまり、現実の市場制度の在り方を前提としながらも、根本的にはその在り方、そしてそれに規定される社会の変革が目指されている。いわば、「新たな豊かさ」とは、その変革の理念を表現するものなのである。

量的ではなく質的な「豊かさ」を「新たな豊かさ」とし、それを求めるワイツゼッカーの以上のような主張は、ドイツにおける持続可能性議論の基調をなすものと考えてよい。

#### 4 環境教育における「持続可能な開発」

ドイツの環境教育において、「持続可能な開発」が、環境教育に対する挑戦ないしは新たな要請と捉えられ、目標や実践の在り方が積極的に再検討されるようになったのは、ハーンの記述によれば、1995年以降である(de Haan, 1998)。その代表的な議論は、特に、ドイツ環境教育学会の学会誌『DGU報告』(DGU, 1995ff.)やドイツ職業的環境教育学会の学会誌『職業的環境教育雑誌』(ZBU, 1995ff.)、ボルショらによる『環境教育とエコロジー学習』(Bolscho/Seybold, 1996)、そしてドイツ環境教育学会の中心的なメンバーによる論文集『持続可能性と環境教育』(Beyer, 1998)において展開されている。こうした新たな動きを促したのは、環境大臣の諮問機関である環境問題学術審議会の1994年の報告書『環境報告1994』(RSU, 1994)である。

##### (1) 環境問題学術審議会『環境報告1994』

この報告書は、「持続可能な開発というビジョンに関連する目標を具体化するための方法的な基盤の反省」を課題とするものであり、このなかで、「持続可能な開発」をドイツにおいて達成する際

の環境教育の目標や課題が言及されている (RSU, 1994) <sup>6)</sup>。

『環境報告1994』において、環境教育の最終的な目標とされていることは、「人間の経済的發展と社会的發展を、自然の生態系のメカニズムや自然の固有の意義と結びつけて、持続的に調和させること」を指向する「持続可能性に適った行動様式 (Sustainability-Ethos)」を被教育者のなかに育成することである。また、こうしたことを目標とする環境教育においてもっとも重要とされたのは、「持続可能性に適った行動様式」において「鍵となる原理」である、「自然と文化世界との全体的な網目状の結合化」という意味での「網状性 (Retinität)」を主題化することである。すなわち、自然の保護や自然の資源の保全は、人間社会の「経済的發展」や「社会的發展」のあり方とは、切り離して考えられず、諸要因が網目のごとく複雑に絡み合っているという意味での「網状性」に、環境教育は焦点を合わせなければならないとされているのである (RSU, 1994)。

こうした、「持続可能な開発」の主題化の要請を受け、今後のドイツにおける環境教育の方針が、連邦教育学術研究技術省に委託された環境教育の研究グループによって以下のように提示された。

## (2) 「文化的転換」を目指す環境教育

新たな環境教育の方針は、1997年に同省へ提出された報告書『イノベーションとしての環境教育』において「教育政策的勧告」<sup>7)</sup> (以下「勧告」として提示されている。「勧告」では、「持続可能な開発」に貢献するために、「緑の転換 (grüne Wende)」と「文化的転換 (kulturelle Wende)」とを両輪にして環境教育を促進することが主張されている。「緑の転換」の含意は、「自然科学的な認識、技術的な問題解決戦略、自然資源の節約、障害因の最小化」を目指す自然科学を中心とした従来までの環境教育の実施である (de Haan et al., 1997)。

『「緑の転換」の後に、そしてそれと並行して必要なのは、環境教育の新たな段階である。この新たな段階を環境教育の「文化的転換」と名づけることを提案する。つまり、こうした提案が意味するのは、環境教育の、自然や技術に関連づけられた方向性だけでは、社会の持続可能な開発への道は拓けないということである。緊急に取り組ま

れるべき新たな方向性を成就するためには、よりいっそう人間側と自然側の相互依存関係に基づいて、文化的、社会的、政治的、経済的な諸科学がこれまで以上に前面に出て、自然科学系の諸科学と共同して、解決の方途の探求や発展のために利用されなければならない。』(de Haan et al., 1997) [下線は原文イタリック]

つまり、「勧告」では、「持続可能な開発」という環境教育への新たな要請に取り組むためには、自然科学中心の「緑の転換」をさらに促進し、そしてまた社会科学的、人文科学的諸科学の役割が期待される「文化的転換」を新たに実施することが必要であると主張されている。「緑の転換」のさらなる促進の内容としては、制度上の革新 (たとえば、学校と地域の環境センターとの協働の強化、環境教育のための教材の充実、指導要領への環境教育の定着など) が指摘されており、一方、「文化的転換」の実施の内容としては、以下の13のテーマに取り組むことが提案されている (de Haan et al., 1997)。

- ① エネルギーの獲得や消費の形式 — 特に暖房システム
- ② 交通 — 特に、輸送や自由時間における個人の交通手段
- ③ 産業的に用意された生活用品、食肉の生産、食糧の消費
- ④ 住宅の構造 — 特に、暮らしの形式、住居の資材
- ⑤ 経済や商業における資源利用における一般的な効率の変革の戦略
- ⑥ 正義の倫理
- ⑦ 網状に結合して思考する能力や計画能力の獲得。並びに、持続可能性の文化の展開への関与 (参加) の形式
- ⑧ 今日の生活様式への反省と持続可能な生活様式のビジョン
- ⑨ エコロジー、経済、時間の連関

- ⑩エコロジー、健康、危険認知の連関
- ⑪エコロジー的正義、経済的正義、社会的正義の獲得のための主導像とコミュニケーション戦略
- ⑫これまでとは異なった消費形式や生活様式のための美学の意義
- ⑬身近な地域での生活や労働の形式と第三世界の関わり合い

以上のテーマ設定には、まさに、すでに確認した「持続可能な開発」への取り組みが読みとれる。すなわち、エネルギーを多く消費し環境破壊型である今日の生活様式—「エネルギー」「交通」「食糧」「住宅」—が問題とされ、「持続可能な生活様式」ないしは「これまでとは異なった消費形式や生活様式」が目指される一方、その実現のために、「エコロジー的正義、経済的正義、社会的正義」に鑑み、「身近な地域での生活や労働の形式と第三世界の関わり合い」への注目が要請されている。テーマへの取り組みをとおして、各自において、社会的、政治的、経済的な連関のなかで環境問題を捉える視点ないし能力の確立が期待されているのである。

このように、「持続可能な開発」のために「文化的転換」を目指す環境教育の実施に際して、取り組むべきテーマ、そしてその取り組みをとおして期待される能力といったものは、明らかとなった。それでは、そうした環境教育が、実際に子どもたちを対象にして実施される場合には、どのような方法において、あるいはどのような点に留意して展開されるのであろうか。

## 5 ハーンの「文化的環境教育」

1997年の「勧告」では、「文化的転換」を志向する環境教育に関して、そこで獲得されるべき知見などの、いわば目標は述べられている。しかし、それがどのような方法で展開されるのかということについては、残念ながら、具体的には述べられていない。そこで本稿では、「文化的転換」を目指す環境教育の実践方法ないしは教授に関する留意点を明らかにするために、ハーンの「文化的環境教育 (Kulturorientierte Umweltbildung)」構想に

注目する。

ここでハーンの構想に注目するのは、彼が「勧告」の作成において中心的な役割を果たしているからである。彼は、1995年のドイツ環境教育学会の会長就任に際しての論文「環境教育の展望」(de Haan, 1995)において、従来までの環境教育を自然科学系の教科中心で行われてきたとし、それに一定の評価をしながらも、今後は「持続可能な開発」という主導概念の下での、環境教育の「文化的転換」の必要性を論じている。つまり、1997年の「勧告」と同様のことが、1995年時点ですでに論じられている。彼の主張が「勧告」において特に反映されているのである<sup>8)</sup>。また、彼は、1990年代前半から「文化的環境教育」を主張しており (de Haan, 1993)、こうした環境教育における「文化」への照準が、彼の1995年の論文、及び1997年の「勧告」における「文化的転換」の主張につながっている。したがって、本稿では、ハーンの「文化的環境教育」を、「文化的転換」を志向する環境教育の代表的な一例と見なす。ここでは、1996年の論文「基礎学校における文化的環境教育」(de Haan, 1996)を考察対象とする。

「文化的環境教育」とは、文字どおり、文化に方向づけられた、ないしは文化に焦点を置いた環境教育である。ハーンが環境教育において文化を問題とするのは、彼が環境問題を文化現象 (Kulturphänomen) と捉えるからである。環境問題が文化現象であるというのは、環境問題として知覚され同定されるものは、ある文化ないしはある共同体においてコミュニケーションされコンセンサスが得られた問題群であり、したがってそれはすぐれて文化に固有の現象であるという意味である。彼は次のような例を挙げる。ドイツという文化圏において、目下の環境問題は、自然科学的知見に基づいた地球温暖化問題であるが、一方で熱帯雨林にある文化圏において生活する人々にとっての問題は日々の食糧の確保である。このように文化の数だけ、環境問題が存在する。環境問題は文化に相対的なのである。もろもろの文化のあいだに優劣が無いように、環境問題のあいだにも絶対的に優先されるべきものはない。つまり、環境

問題の文化的相対性を問題にしなければならないという意味において、ハーンは「文化的環境教育」を主張するのである (de Haan, 1996)。

さて、「文化的環境教育」の構想にあたって、ハーンは以下の点を考慮して教授を展開する必要性を主張する。すなわち、「驚き (Betroffenheit)」「行為志向性 (Handlungsorientierung)」「網状性 (Vernetztheit)」「観点の交差 (Perspektivverschränkung)」「全体性 (Gantheitlichkeit)」「歴史性 (Geschichtlichkeit)」「未来関連性 (Zukunftsbezug)」である。ハーンは、これら7点を「エコロジー的観点 (ökologische Perspektive)」と称している。以下では、この「エコロジー的観点」を明らかにすることをおして、「文化的環境教育」の特徴を指摘したい。

「驚き」において示唆されているのは、環境問題への取り組みは個人的な驚きないしはショックに起因するという理由から、子どもの驚きに定位し、つまり大人とは異なる子どもの世界観に即して実践を方向づけるということである。「行為志向性」が含意しているのは、反省 (Reflexion) が中心に据えられた、環境問題をテーマとした活動的な学習である。反省が問題となるのは、環境学習においては、たとえば「自然の愛護」といったことが学習目標とされるが、一般にはそうした目標そのものが批判的に問われることはないからである。目標への批判的問いがなければ、学習は教化に与することになる。「網状性」においては、言うまでもなく環境問題は学際的な問題であるがゆえに、環境教育も自然科学系、人文科学系、社会科学系の教科が横断されるように実施されなければならないということが意味されている。「観点の交差」において考えられているのは、現在通用している思考様式の変革、ないしはパースペクティブの変容を目的として、従来のものとは異なったものを見方を子どもたちに提示することである。現在の思考様式を支配的に規定しているものとして、自然科学的な合理性が想定されており、こうした合理性へのアンチテーゼとして、自然への美的な観点 (ästhetische Sicht) が強調されている。「全体性」において示唆されることも、こうしたことに関連している。すなわち、自然を、自然科

学的合理性に照らしてのみ捉えるのではなく、われわれにさまざまな印象をもたらす全体において把握すべきであるということである。次に、「歴史性」が意味するのは、我々の自然観ないしは世界観の歴史性である。つまり、我々の自然観は、歴史的に、したがって文化的に制約されているということが示唆されている。最後に、「未来関連性」とは、未来への先駆的な想起なしには、環境問題との対決は考えられないという意味において、子どもたちの視線が未来へ向けられるべきであることを意味している。子どもたちの思考様式を現在のそれから抜け出させ、彼らの視線を未来へ向かせるための手段として、メルヘンやファンタジーのようなユートピア的な文学作品や芸術作品の提示が考えられている (de Haan, 1996)。

以上の「エコロジー的観点」は、それぞれ独立した側面を備えるが、ハーンの「文化的環境教育」の意図は、次のようにまとめることができるだろう。すなわち、環境問題を含めた今日の世界の在り方や我々の思考や行動の様式を、普遍的ないしは固定的なものとして捉えるのではなく、文化的に規定されたもの、歴史的に作られたものと見なし、したがって文化や歴史のなかでそれらを相対的に捉え、批判的に吟味することができる能力を被教育者において育成することである、と。また、こうした能力は、創造性、多元性、開かれた状態といったものによっても特徴づけうる。思考におけるこうした特徴を開示するために、環境問題に対する子どもの「驚き」や違和感に即して実践が方向づけられたり、メルヘンやファンタジーのようなユートピア的な文学作品や芸術作品の提示が考えられているのである。

こうした「文化的環境教育」の特徴が、環境問題に関する批判的思考力の育成といった教育の目標に関わるものとなれば、さらに、その教育の方法に関する特徴も強調しておかなければならない。すなわち、「行為志向性」や「驚き」といった観点の強調から伺えるように、ここでは、教化ないしは教え込みといったことが、排除されようとしている。つまり、環境問題を反省的に捉える際に関わってくる価値観や倫理についても、それらは、

「文化的環境教育」においては、教え込まれるべきではなく、むしろ子どもたちが環境問題を、文化や歴史のなかで相対的、批判的に吟味することをおして、主体的に獲得しなければならないのである。こうした点が、「文化的環境教育」の教育方法に関する特徴として指摘される。

## 6 おわりに

最後に、ドイツにおける「持続可能性のための教育」の特質をまとめたい。

ドイツの「持続可能性のための教育」は、1997年の「勸告」に示されたように、社会の「文化的転換」を目指す環境教育として構想されている。この環境教育の目的は、ハーンの「文化的環境教育」に見られるように、何を環境問題と捉えるのかといった、知らないしは認識方法における文化的・歴史的拘束性を理解するようになること、そしてこの理解に基づいて自らの文化やそれに規定されている生活様式ないし社会の在り方を相対的・客観的に捉え、反省することにあると言える。こうした反省が、社会の「文化的転換」を導くと考えられているのである。

言い換えるなら、「文化的転換」を目指す環境教育において問題にされているのは、「エコ教育学」やワイツゼッカーが問題にしたような、計算・操作可能性、量、一般性といった指標を優先的に「合理的」とするような文化ないしは社会であり、それを克服し、質的な満足に優先性をおく「新たな豊かさ」に方向づけられる社会への転換である。この意味で、「持続可能性のための教育」は、単に環境問題に関する教育活動といった、従来の環境教育にとどまるものではなく、社会全体のいわばエコロジックな構造改革の端緒に位置づけられているのである。こうしたことが、ドイツの「持続可能性のための教育」の特徴として、まずは指摘されよう。しかしながら、生活様式をはじめ社会を変革しようという姿勢は、これまでの環境教育に関する国際的な諸宣言、および最近のテサロニキ宣言からも伺えるように、必ずしもドイツに際だった特徴ではないだろう。それでは、ドイツに固有なものはあるのだろうか。

ここでは、教育方法ないしは教育それ自体の変革という点を特筆したい。上記の特徴と関連するが、今日の環境教育をめぐるドイツの議論には、特に、教育の在り方それ自体を根本的に問い直すことへの強い関心が存するように思われる。すなわち、ハーンの「文化的環境教育」に関して指摘した、できるだけ教化を排除して子どもたちの主体的な活動を促そうとする特徴に表れているように、そこには、従来の教授活動における、教師は何らかの知の体系を「教える」ものであり、子どもたちはそれをただ受動的に「学ぶ」という、「[教える] - [学ぶ]」という図式を克服しようという関心が存在するのではないか。こうした教育変革への意志が、ドイツの「持続可能性のための教育」をとりわけ特徴づけるように思われる。実際、近年ドイツにおいて評価の高い環境教育実践の一つとして、ベルリンの環境教育プロジェクトを挙げることができるが、そこでも教授ないし教育の在り方を批判的に問い直すことへの関心が認められる(井上, 1999)。ところで、こうした教育の問い直しという特徴は、ドイツ環境教育に関するこれまでの展開から説明できる。先述したように、ドイツでは、「持続可能な開発」が環境教育において一般化する以前に、「エコ教育学」を標榜する人々は、自然科学に強く方向づけられた当時の環境教育を、現代社会における自然科学的・技術的合理性の肥大化への危惧に基づいて批判していたが、その批判の射程は、環境教育にとどまるものではなく、近代的な教育の在り方や学校制度にまで及ぶものであった。こうした「エコ教育学」の影響が、今日のドイツ環境教育に確認できるのである。

本稿では、「エコ教育学」の議論を、今日のドイツ環境教育の前史と捉え、そしてドイツの「持続可能性のための教育」の一例として、ハーンの「文化的環境教育」を明らかにした。しかし、このような考察の手順を踏めば、今日のドイツ環境教育において、ハーンを中心とした「エコ教育学」の主張が大きな影響を有しているという結論は、検討するまでもなく当然帰結されるものだという批判がありうるだろう。しかし、「エコ教育学」



の主張が、ドイツの環境教育の展開において看過しえないものであることは、たとえばボルショらの記述からも明らかであるし (Bolscho/Seybold, 1996)、また、ハーンが今日ドイツの環境教育において影響力をもった主要な研究者の一人であることも、本稿で示したように事実である。こうしたことから、本稿の結論も、少なからず妥当性を持つと考える。

#### 註

- 1) 本稿において、1990年の統一以前のドイツについて述べる場合、それは西ドイツの状況に関する記述である。
- 2) 『イノベーションとしての環境教育』(de Haan et al., 1997) の175-183頁に示された「教育政策的勧告」。「イノベーションとしての環境教育」は、連邦教育学術研究技術省に委託された環境教育研究グループによる、ドイツ国内の環境教育実践に関する評価報告書である。
- 3) 1998年のドイツ環境教育学会、自然・環境教育活動協会、職業的環境教育学会による「環境教育プログラム」や、ドイツ教育学会環境教育部会による「環境教育研究プログラム」(de Haan/Kuckartz, 1998) においても、「持続可能な開発」が主導概念となっている。ちなみに、前者のプログラムは、インターネットの情報 (<http://fu-berlin.de/Umwelt/dokumente/umweltbildungsprogramm.html> 99/03/09) のなかに確認した。
- 4) この調査結果の詳細については、大高の研究 (大高, 1992) を参照のこと。
- 5) この研究書では、「持続可能なドイツ」の目指すべき社会のビジョン (経済・政治・交通・都市に関するものから、「善い生活」という個人の価値に関するものまで) が、自然科学的・社会科学的研究に基づく詳細なデータに基づいて、提示されている。
- 6) この報告書の164-176頁において、「持続可能な開発」に関する教育の役割が記述されている。
- 7) 註2) を参照のこと。
- 8) ハーンが「勧告」の記述において中心的な役割

を果たしたということは、1998年1月にベルリン自由大学で論者が氏に行ったインタビューにおいても確認された。

#### 引用文献

- 阿部治ほか, 1999, 「『環境と社会に関する国際会議：持続可能性のための教育とパブリック・アウェアネス』におけるテサロニキ宣言」『環境教育』第8巻2号, pp. 71-74.
- Beer, W./Haan, G. de (Hrsg.), 1984, *Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur*, 175S, Beltz Verlag, Weimheim und Basel.
- Beer, W./Haan, G. de, 1987, *Ökopädagogik. Neue Tendenzen im Verhältnis von Ökologie und Pädagogik*. In: Calliess, J./Lob, R. (Hrsg.), *Praxis der Umwelt und Friedenserziehung*, Bd. 2, Pädagogischer Verlag, Düsseldorf, S. 32-42.
- Beuermann, C./Burdick, B., 1997, *The Sustainability Transition in Germany. Some Early Stage Experience*. In: O'Riordan, T./Voisey, H. (ed.), *Sustainable Development in Western Europe. Coming to Terms with Agenda 21*, Frank Cass, London, pp. 82-107.
- Beyer, A. (Hrsg.), 1998, *Nachhaltigkeit und Umweltbildung*, 214S, Krämer, Hamburg.
- Bolscho, D. et al., 1994, *Bildung und Ausbildung im Umweltschutz*, 116S, Economica Verlag, Bonn.
- Bolscho, D./Seybold, H., 1996, *Umweltbildung und ökologisches Lernen*, 219S, Cornelsen Scriptor, Berlin.
- BUND/Misereor (ed.), 1997, *Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer Global Nachhaltigen Entwicklung*, 466S, Birkhäuser Verlag, Basel, Boston, Berlin.
- DGU-Nachrichten, 1995ff.
- Eulefeld, G. et al., 1988, *Praxis der Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland*, 213S, IPN, Kiel.
- Haan, G. de, 1985, *Natur und Bildung. Perspektiven einer Pädagogik der Zukunft*, 237S, Beltz, Weinheim und Basel.

- Haan, G. de, 1993, Reflexion und Kommunikation im ökologischen Kontext. In: Apel, H. et al., Orientierungen zur Umweltbildung, Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb, S. 119-172.
- Haan, G. de, 1995, Perspektiven der Umwelterziehung /Umweltbildung. In: DGU-Nachrichten 2/95, S. 19-30.
- Haan, G. de, 1996, Kulturorientierte Umweltbildung in der Grundschule. In: George, S./Prote, I. (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts, S. 211-236.
- Haan, G. de et al., 1997, Umweltbildung als Innovation. Bilanzierungen und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben, 232S, Springer, Berlin.
- Haan, G. de, 1998, Bildung für nachhaltige Entwicklung? Sustainable Development im Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile. Eine Skizze. In: Beyer, A., Ibid., S. 109-148.
- Haan, G. de/Kuckartz, U. (Hrsg.), 1998, Umweltbildung und Umweltbewusstsein. Forschungsperspektiven im Kontext nachhaltiger Entwicklung, 272S, Leske +Budrich, Opladen.
- 井上静香, 1999, 「ベルリンにおける環境教育プロジェクト『学校の環境教育』に関する一考察」『カリキュラム研究』第8号, pp. 117-130.
- IUCN/UNEP/WWF, 1991, Caring for the Earth. A Strategy for Sustainable Living, 228p, Gland, Switzerland. (世界自然保護基金日本委員会訳, 1992: 『新・世界環境保全戦略 かけがえない地球を大切に』小学館, 東京.)
- 宮本憲一, 1996, 「環境問題と現代社会—維持可能な発展と日本の経験—」井上俊ほか編『環境と生態系の社会学』岩波書店, pp. 13-55.
- 森田恒幸/川島康子, 1993, 「『持続可能な発展論』の現状と課題」『三田学会雑誌』第85巻4号, pp. 4-33.
- 大高泉, 1992, 「ドイツの環境教育」環境教育推進研究会編『生涯学習としての環境教育実践ハンドブック』第一法規, pp. 67-84.
- 大高泉, 2000, 「ドイツの学校教育における環境教育—1990年代の展開と2000年代への展望—」『ドイツ及びアメリカの学校教育における環境教育の体系化・システム化に関する研究』(文部省科学研究費補助金研究成果報告書) pp. 1-13.
- Rat der Sachverständigen für Umweltfragen (RSU) (Hrsg.), 1994, Umweltgutachten 1994. Für eine dauerhaft-umweltgerechten Entwicklung, 380S. Drucksache 12/6995 des Deutschen Bundestages, Bonn.
- Trzyna, T. C. (ed.), 1995, A Sustainable world. Defining and Measuring Sustainable Development, 268 p, Earthscan Publications Ltd., London.
- World Commission on Environment and Development (WCED), 1987, Our Common Future, 400p, Oxford University Press, Oxford. (大来佐武郎監訳, 1987, 『地球の未来を守るために』福武書店, 東京.)
- ワイツゼッカー(佐々木健ほか訳), 1994, 『地球環境政治』344p, 有斐閣, 東京.
- Zeitschrift für berufliche Umweltbildung (ZBU), 1995 ff.