

ドイツにおける環境教育の原理的論争と実践的展開  
—オルタナティブ教育運動の提唱から ESD 実践まで—

A Fundamental Debate and Practical Development about Environmental  
Education in Germany:

From the Advocacy of an Alternative Educational Movement to the ESD Practice

高雄 綾子\*

TAKAO, Ayako\*

\*東京大学大学院教育学研究科 生涯学習基盤経営コース 博士課程 1 年

〔要約〕本稿は、学校教育制度、成人・継続教育制度の双方において、多様な ESD の実践が行われているドイツに注目し、その教育論的探究をあとづけることで現在の実践の位置づけを描き出し、ESD 実践と教育学の理論の関係、および今後の展開の方向性を明らかにしようとするものである。1980 年代に「エコ教育学」運動によりもたらされた環境教育の原理的論争は、学校教育制度および成人・継続教育制度の双方において教育制度改革的な影響を及ぼしたが、その道程は、学校教育における反省的テーゼの確立とカリキュラムの構造的変革、および成人・継続教育における専門化と民主的参加の両立の試みに見出すことができる。この展開を受けて、現在ドイツでは、学校と地域社会を架橋する ESD 実践やパートナーシップ形成などの動きにおいて、制度的な教育体系を超えた環境教育が重層的に展開されている。

〔キーワード〕環境教育理論、エコ教育学、ESD 実践、パートナーシップ、ドイツ

はじめに

近年の環境教育は、自然科学的知識の伝達から、広義の「持続可能性な開発のための教育 (ESD)」へその射程を拡大させているが、ESD と環境教育の関係については論者によって様々な見解が見られ、理論的統一がなされていない。そこで本稿は、多様な ESD の実践が行われているドイツに注目し、その教育論的探究をあとづけることで現在の実践の位置づけを描き出し、ESD 実践と教育学の理論の関係、および今後の展開の方向性を明らかにすることを試みる。

ドイツの ESD の発展は、1980 年代の「エコ教育学(Ökopädagogik)」の提唱によりもたらされた教育原理的論争に端を発している。

「エコ教育学」とは、T.アドルノ (T.Adorno) や J.ハーバーマス (J.Harbermas) などフランクフルト学派の批判理論の影響の見られる新左派の系譜に位置し、1960 年代の市民運動の

思想的所産のなかにそのルーツを有するオルタナティブ教育運動である (井上, 2001)。この論者らは、人間による自然支配からなる「エコロジーの危機」と、従来の自然科学的手法に偏重した近代文明の構造への無批判な姿勢からなる「教育の危機」の同時解消を目指し、環境問題に教育の領域から対応するために、近代の産物と言われる今日的な教育や学校のあり方も批判的に考察すべきと主張した。これは当時のオピニオンリーダーのひとりである I.イリイチ (I.Illich) による強い支持もあり、当時のエコロジ的な学習の目標や課題に関する教育学的な議論を激しいものにした (W. Beer, G. de Haan, 1984)。

この ESD 実践の発展における重要な理論的系譜については、環境教育運動論として (若林, 2003)、および ESD の前史として (井上, 2001) 考察されてきたが、現在の実践の成果や課題を体系的に捉える視点からは検証され

てこなかった。本稿は、この理論的系譜から現在の実践を俯瞰することにより、環境教育における理論と実践の相互的な発展を考察するための基礎的作業を試みる。

## 1 章 教育制度をめぐる原理的論争

### A. 学校教育における「教育のエコロジー化」

環境問題の教育政策への登場は、1970 年に連邦議会の環境問題専門家会議において学校教育での実施が提唱された時点からとされるが、まだ実質的な影響は小さく、その後『ベオグラード宣言（1975 年）』や『トビリシ宣言（1977 年）』等、環境教育に関する重要な国際宣言の相次ぐ採択に呼応する形で徐々に調整されていき、1980 年の政府勧告『環境と授業』の可決を機に、全国的に実施されるようになった（大高，1992）。当時は、連邦・各州の政府とキール大学自然科学教育研究所

（IPN）が協力して推進する環境教育が主流であり、問題解決能力や環境意識を子どもたちに育成することが目指されていた。

しかし W. ビーア（W. Beer）や G. デ・ハーン（G. de Haan）らを中心とする「エコ教育学」によって、これら「官製」の環境教育に対する批判がもたらされることになる。これは、学校教育が社会制度としての性格を強めてきた結果、非教育的な性格を強めるものになっていることに対し、エコロジーの危機を教育によって解消しようとするのではなく、教育もまた危機的状況にあるという両面的認識を踏まえて、このふたつの危機をトータルに克服する「教育のエコロジー化」を求めている（若林，2003）。

1980 年代は、ドイツ全土において東西冷戦の緊張が高まるなか、環境や失業の社会問題化により、従来の産業主義社会からエコロジー中心社会へ大きく方向転換することが目指された時代である。「エコ教育学」はこのような時代に、従来の環境教育に内在する「道具的な考え」を批判し、「官製」の環境教育教材

の検討を通じて IPN 等との論争を展開した。

さらに現状批判にとどまらず、学習の主体者の自己開花を、エコロジーを中心とする社会の成熟に矛盾なくつなげていく実践の理論的基盤を求めた。そこで環境保護運動や「新しい社会運動」に見られるような、学習者の自発性に基づき、理想の実現が共同体によって目指されることが必要とされた。P. フレイレ（P. Freire）の「教師と生徒の対話的關係」に大きな理論的価値を置く「ユートピア的思考」と名付けられたこの学習プロセスには、エコロジーの危機の前提条件そのものを、提示される様々な解決手段の真偽とともに問いただす方法的な探究が根底におかれていた（W. Beer, G. de Haan, 1987）。

### B. 成人・継続教育制度における「学校化された学び」の批判

継続教育関連法の体系にノンフォーマル・インフォーマルな教育活動を加えた「成人・継続教育」の領域では、代表的機関である「市民大学」に加え、責任団体として公認された教会や労働組合、経済団体などの「自由主体」が制度化されている（三輪，2002 年）。「エコ教育学」は、市民大学における自然科学系の知識の講義形式での提供、参加者からのテーマや学習方法の拡大の要求への不十分な対応にはじまり、自由主体における個別の組織の性格が強く反映された環境教育などを指摘し、制度化された教育主体の「学校化された」学びを批判的に指摘した（R.-J. Heger, 1987）。

彼らはこれに対置されるものとして、1970 年代半ばから沸き起こる自己組織学習に注目する。当時の先進各国では、環境やジェンダー、移民、平和など多様な領域で「新しい社会運動」が活発化しており、継続的、超地域的、自発的な「市民団体」が独自の教育活動を展開していた。ドイツでは 1980 年代の反原発運動が代表的であり、このような個人や集団の学習プロセスの蓄積の結果として、脱物

質主義的価値観への転換がもたらされた（坪郷，1998）。ドイツ最大の環境市民団体「ドイツ環境・自然保護連盟協会（BUND）」では、「教育的な事前準備や操作を極力排除し，参加者の自発性に基づいた活動を保障する」学習によって，協働と自己決定を通じた対話的關係と，直接的活動を通じた政治的価値観の多様化が促進されている（G. Michelsen, Öko-Institut Freiburg, 1984, W. Meiers, 1987）。この「行動志向のノンフォーマル環境教育」は「エコ教育学」理論の特質と合致するものであった（R. E. Lob, 1985）。

ビーアは成人教育領域において，この市民団体の学びに，知識獲得の領域や方法の多様性，活動に対する省察と分析，広範にわたるコミュニケーションや連帯，アイデンティティの促進といった，複合的な学習プロセスを通じた「参加者の政治的社会化」が図られているとして，「学校化された学び」に対するもう一つの学びの可能性を見出した。ビーアはこれを新たな教育論として展開することを試みたが，またその矛盾も自覚していた。彼によれば，制度化された成人教育は国家的に支援された諸システムの一環に位置づけられているが，「政治的社会化」は制度的主体の関心の外に置かれている学習の当事者による回復のプロセスという性格を持ちうる。それは認知レベルから感情，行動にいたる学習の「全体性」において当事者にとって高い価値を有しているのであり，制度化された個別的な教育とは矛盾する関係にある（W. Beer, G. de Haan, 1984）。

「エコ教育学」は，制度的な教育を批判的に捉えることで，国家的存続の要求と成人教育の本質との緊張関係を描き出していた。しかしその理論的支柱が自己のルーツとしての市民団体に置かれていたために，現状批判から具体的アプローチへとつなげる理論展開が徹底されず，のちの制度改革の道程において，成人・継続教育における理論的弱点を抱える

こととなる。

## 2 章 教育制度改革の道程

### A. 学校教育における反省的視点と構造改革

「エコ教育学」からの批判を受け，政府は1986年，環境教育を研究推進領域として加えることを決議し，ドイツ環境教育学会（DGU）およびIPNと協力して，全国の実践事例の収集・分析によってモデル的な実践に対する認可を行う事業に着手した。このモデル分析を通じて，自然科学系の教科への偏重や，教科間の連携の欠如，「政治・経済」等での実際的なトピック学習の少なさ，実践における行動志向手法採用の少なさなどの課題が明らかとなった。これを受けて連邦教育研究省

（BMBF）は1987年，「環境教育活動計画」において，教育内容，教育方法，授業組織，授業モデル，学習環境，教育の自由・ゆとりなどの6項目に関し，制度化された従来の学校教育に対する反省的視点に立ったテーゼを確立する（G. Eulefeld, D. Bolscho, 1989）。

1990年代に入ると，環境教育は各州の特色を伴って学際性を発揮するようになる。一つは，いわゆる「授業原理」としての関連の提示であり，たとえばバイエルン州ルールプラン制定における，初等・中等教育を一貫する各教科間の「関連」や，ノルトライン・ヴェストファーレン州の他教科との「接続」の提示である。もう一つは，前提として総合的な環境教育テーマを新たに設定するものであり，ニーダーザクセン州の横断的活動の枠組みとしての環境教育のテーマおよび授業時間の設定にその例が見られる（大高，1992）。このようなカリキュラム構造の見直しとならび，授業実践においても，野外活動のみならず調査，実験，インタビュー，実践活動，討論，ロールプレイングなど，行動主体の育成を重視した手法による展開が行われるようになった。

1994年の連邦議会において，環境問題を人間社会の経済や社会のあり方と複雑に絡み合

ったものとして捉える「網状性」が提唱されると、社会的な命題である「持続可能性」と深く関わる ESD を、環境教育の主題として検証していく要請が高まる。BMBF から調査を委託されたデ・ハーンらが ESD 実現のあり方として、自然科学系教科だけでなく、文化的、社会的、政治的、経済的な諸科学を持続可能性に向けてシフトさせる「文化的転回」の必要性を述べたことにより、環境教育に「文化」が積極的に位置づけられるようになった(井上, 2001)。デ・ハーンは文化的環境学習にあたり批判的思考力の育成を掲げ、学習者の驚きや違和感に即した実践の方向付けや、メルヘンやファンタジーのような文学作品や芸術作品を提示するプログラムを提案した。

学校教育と政治の分離を批判的に指摘した「エコ教育学」が、反省的テーゼの確立とカリキュラムの構造的な変革に大きな影響を与えたことにより、社会的に進行中の環境問題に政治的アプローチを行う環境教育の可能性が開かれたのである。

## B. 成人・継続教育における専門化と民主的参加の両立の試み

もう一つの学びの可能性をもつ市民団体の、参加者の自発性にあわせた学びの展開はどうであったか。先の BUND では、子ども向けマニュアルや絵本などの広報・出版活動、体験学習施設における自然体験イベントや環境教育プログラム開催が、有料の環境教育事業として主流を占めており、さらに行政からの助成金によるプロジェクト研究やセミナー等も大きな事業となっている。「エコ教育学」はすでに初期の段階で、このような参加者からの合目的・個別的な講座開催への要求への対応による市民団体の学びの「学校化」を危惧していた(W. Beer, 1983)。

この専門化と参加の矛盾は、デ・ハーンらが行った学校外環境教育主体 4,600 機関へのアンケート調査によって具体的に示されてい

る。環境教育主体のスタッフの大部分は地域社会にその存在が十分認識されていると感じている一方、地域住民の側は約三分の一程度しか地域の環境教育組織の名前を覚えておらず、とりわけ市民大学が環境教育を行っていることはごく一部の住民しか知らなかった

(K. D. Giesel, G. de Haan, H. Rode, 2000)。合目的な講座の需要に応じた高度な専門化は、学習者の民主的な参加から遠のく傾向を示しており、実践における印象のギャップを生みだしている。さらに大部分が子どもと青少年を対象に行われており、学校教育制度を補完するようなターゲットグループの設定にとどまっている点も指摘されている。

これらを克服するための、市民の自発的な参加を中心とする実践の促進と、地域社会の発展への積極的な位置づけの必要性から、同調査では、地域住民の参加と協議によって行われる社会活動領域「ローカルアジェンダ 21」における環境教育主体の実態についても報告が行われた。個別の展開より他の主体との協働を希望している主体が 8 割以上にのぼっており、実際に約半数が他機関とのパートナーシップのもとで地域のローカルアジェンダ 21 にコミットしているという結果が示された。とりわけギャップの大きかった市民大学は積極的にコミットする傾向を見せていた。

多様な教育主体の入り組んだ成人・継続教育では、専門化と民主性の矛盾の克服に向けた学びのプロセスの検証において、主体の相違を越えた総合的・実践的アプローチが問われている。このため、ローカルアジェンダ 21 を通じた様々なレベルの市民の参加による実践を、地域社会の中で構造化することが具体的に目指されるようになった。

## 3 章 環境教育実践の展開

### A. 学校における実践的プロジェクトの推進

1999 年に学校における ESD 推進に向けた専門機関が設置され、デ・ハーンが運営ディ

レクターの任に就くと、200以上の学校の協力によるESD実践「BLK-programm”21”」による文化的土壌としての地域社会との関係づくりが始まる。この5年間という長期的期間にわたり、教科横断的授業の教材や教授法の開発を目指すプログラムでは、州内6校が1セットとなり、他校と連携しながらESDの研究課題に取り組む(諸岡, 2005)。地域社会との融合が顕著なのは、「参加的な学習」モジュールに属する「持続可能な地域づくりへの共同性」および「ローカルアジェンダ21への参加」といった研究課題である。

ヘッセン州を例としてみると、6つの統合学校の第5～10学年(10～15歳)による話し合いやグループ学習を経て、「歴史」や「農業」のワーキンググループが構成され、インタビューやアンケート調査が、地域協議会、村議会、農家などの協力を得て行われた。最後に授業実践としてのレポート作成に加え、持続可能な将来のあり方の提唱が、子どもたち自身による学習の省察を通じて行われた。実践がきっかけとなり、地域社会との協働を通じた学校と地域の新しい関係づくりへの発展や、学校同士の相互理解や交流の促進などの動きが見られている。

このような実践報告書が全国から集められ、ESD実践の教材や教授法の開発に結びついていった。しかし成果の不透明さや指導者不足などの課題から、学力の低下格差、就職率低下など、近年の学校制度が抱える構造的問題に対する効果を疑問視する見解もある(諸岡, 2005)。デ・ハーンは第二段階として、2004年から全国約4,500の学校を対象とするESDプログラムにおいて、地域社会とのパートナーシップの構造をさらに充実させる目標を掲げている。またEUレベルにおいて、ヨーロッパ環境学校やエコスクール、国際アジェンダ21学校などとの連携が進んでいる。地域社会との協働関係による実践を国際的なネットワークに乗せる動きは従来見られなかったも

のであり、今後学校をめぐる構造的問題にどのような影響を及ぼしていくかが注目される。

## B. 地域社会における公共政策論的实践

成人・継続教育制度における専門化と民主的な参加の矛盾を克服するための学習プロセスの議論は、東欧民主化や福祉国家の危機など新たな課題に対し国家と市民の関係を問い直す公共政策論と深く関連する。1999年に連邦議会に設置された「『市民参加の将来』調査委員会」では、専門化と民主性の両立をもたらすものとして、集団的社会参加の手段としての市民団体が「民主主義の学校」としての役割を持つことが改めて期待されている

(Deutscher Bundestag, 2002)。連邦議会はデ・ハーンらの調査による課題を受け、地域社会にねざす学習の蓄積を促す意味で、多様な主体のパートナーシップに着目した。

連邦議会の指摘によれば、「環境とローカルアジェンダ21」領域では、教育機関である市民大学や自由主体だけでなく、市民団体やアソシエーションなどの参加により形成される様々な審議会や協議フォーラム等において、広範な議論や合意形成が試みられている。これらが自治体のESD推進策をはじめとする様々な環境教育プロジェクトに統合される過程で、地域政治を主軸としたパートナーシップが形成されている。特に市民大学の場合、従来の教育的専門機関としての役割から支援的な役割を重視するという新しい傾向が見られる。ひとつは地域市民による活動が未熟な段階でその組織化を促す「刺激提供者」として、もうひとつはすでに組織化された市民による活動を学習面からサポートする「伴走者」としての役割である。さらに市民団体同士のパートナーシップや、広範なアウトリーチの発展も見られ、政治的・社会的な価値観の多様化という市民団体の学習理論を担保しつつ専門化を実現していく試みとして注目される。

連邦議会は学校外の学びの構造的発展を評

価したが、同時にこれまでパートナーシップによって相互に作り上げられる学びのシステム化が十分考察されてこなかった点も指摘している。これら地域社会での実践を経て、専門化と民主性の矛盾の克服という制度改革に向けた教育論がどのように確立されていくのか、今後の検証が求められているといえる。

## おわりに

「エコ教育学」理論は 1980 年代を通じ、制度的教育の批判的検討を通じてオルタナティブ運動としての成果をもたらし、多様な教育主体に影響を与えてきた。特に成人・継続教育には新たに、専門化と民主的参加という自己矛盾を克服していく課題が示された一方で、地域社会全体を広範に捉えれば、制度改革を示唆する動きが見られた。これは、学力低下など学校教育問題への個別対応を超えて、地域社会との協働関係を国際的なネットワークに結びつけようとする実践が、成人・継続教育の領域から広がっていることを示している。「エコ教育学」は、学校、地域社会、国際社会相互の教育的関係づくりをより民主的に推進し、学習システム論と学習内容論を新たに構築していくための手がかりを示唆しているといえる。

「政治的社会化」の学習内容を体現しようとする ESD 実践は必然的に、教育原理的論争を超えて、ローカルアジェンダ 21 を中心とする公共政策論の枠組みにおける、参加と対話的關係を重視した価値観の多様化を促すノンフォーマルな教育活動となる。このため、ESD 実践の理論的検証のためには、学習者とそれを取り巻く社会的課題の關係が相互作用的に結びつけられるプロセス自体を、教育活動として丁寧に積み上げていく作業が求められる。その際、多様な主体の実践の課題や成果を横断的に共有する視点として、第一に、教育的専門機関の役割の再考と学習者の参加意欲・能力の開発の同時進行的な展開、第二に、自

発的な参加を促すための地域社会や他主体との戦略的なコミュニケーションの取り組みの 2 点が、重視されなければならないといえる。

ESD 実践の検証を行う環境教育理論の構築には、教育原理論だけでは完結し得ない展開を考慮する必要があることを、ドイツの事例は示しているといえよう。

## 参考文献

- 井上静香,「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』—」,『環境教育』Vol.10 No.2, 2001 年
- 大高泉,「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,1992 年
- 高雄綾子,「ドイツ成人・継続教育における環境教育の展開—持続可能な社会を目指す多様なパートナーシップに着目して—」,生涯学習・社会教育学研究 第 31 号,東京大学大学院教育学研究科,2007 年
- 坪郷實,「ドイツ環境政策の 30 年」,『歴史学研究』716 号,青木書店,1998 年
- 三輪建二,『ドイツの生涯学習—おとなの学習と学習支援—』,2002 年
- 諸岡浩子,「ドイツ BLK-Program”21”の取り組み—『持続可能性のための教育』の推進力として—」,『環境教育』Vol.15 No.1, 2005 年
- 若林身歌,「ドイツの環境教育論議に関する基礎研究—エコ教育学を中心に」,『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 49 号,2003 年
- W. Beer, *Frieden-Ökologie-Gerechtigkeit, Selbstorganisierte Lernprojekte in der Friedens- und Ökologiebewegung*, Opladen, 1983
- W. Beer, G. de Haan (Hrsg.), *Ökopädagogik –Aufstehen gegen der Untergang der Natur*, 1984,
- W. Beer, G. de Haan, *Ökopädagogik – neue Tendenzen im Verhältnis von Ökologie und Pädagogik*, in: Jörg Calließ (Hrsg.), *Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung, Bd.2. Umwelterziehung.*, 1987
- Deutscher Bundestag, Bericht der Enquete- Kommission, Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements, in; *Drucksache 14/8900*, 2002
- G. Eulefeld, D. Bolscho, u.a. (Hrsg.), *Praxis der Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland*, Kiel, 1989
- K. D. Giesel, G. de Haan, H. Rode, *Evaluation der außerschulischen Umweltbildung in Deutschland*, Freie Universität Berlin, 2000
- R.-J. Heger, *Ökologie und allgemeine Erwachsenenbildung*, in; Jörg Calließ (Hrsg.), *op.cit.*
- R. E. Lob, “A case of action-oriented non-formal environment education”, *Prospects* 15 (4), 1985
- W. Meiers, Aufgaben und Möglichkeiten der Umwelterziehung für die privaten Umweltschutzverbände und Bürgerinitiativen, in; Jörg Calließ (Hrsg.), *op.cit.*
- G. Michelsen, *Öko-Institut Freiburg (Hrsg.), Der Fischer Öko-Almanach 1984/85*, Frankfurt/Mein, 1984