

「持続可能性に向けての教育」の意義と特質

— 民主的価値と主体的関与の視座 —

今村光章*・石川聡子**・井上有一***・塩川哲雄****・原田智代***
 仁愛大学* 大阪教育大学** 京都精華大学*** 大阪府立北千里高等学校****

A Note on Education for Sustainability (EIS):
 Toward Democratic Values and Social Commitment

Mitsuyuki IMAMURA* Satoko ISHIKAWA** Yuichi INOUE***
 Tetsuo SHIOKAWA**** Tomoyo HARADA***
 Jin-ai University* Osaka Kyoiku University** Kyoto Seika University***
 Osaka Prefectural Kitasenri High School****

(受理日2002年1月30日)

1 問題の所在

本稿の課題は、「持続可能性に向けての教育 (education for sustainability)」の特質と意義を明らかにすることである。

1997年にUNESCOとギリシャ政府が共同で開催したテサロニキ会議で出された「テサロニキ会議最終報告」(阿部ら、1999)(以下、「テサロニキ報告」と略記)の「宣言2」においては、環境教育 (environmental education) のこれまでの行動計画がまったく不十分であることが明記された。この記述は、1992年のリオ・デ・ジャネイロでの「環境と開発に関する国連会議」で採択された行動計画「アジェンダ21」に対する苛立ちであると理解できるばかりか、1972年以降の環境教育の実効性への根本的な批判とも理解できる。もとより【テサロニキ報告】全体から見れば、こうした批判はけっして否定的な性質のものではなく、環境教育をさらに強化し実効性を高めるための肯定的な批判である。

しかしながら、「テサロニキ報告」では、環境教育を「環境と持続可能性に向けての教育」としてもよいと明記し、ラベルの貼りかえを推奨している。その背景には、現在の環境教育の限界を見

据え、今後の新たな発展の方向性を模索しようとする姿勢が認められる。

昨今、「持続可能性」の実現を目指した試みが盛んになりつつある。「持続可能性のための教育」というスローガンも目につくようになった。環境教育に新たな視点を盛りこんで、「環境教育から【持続可能性に向けての教育】へ」という潮流を形成しようとする動向があることは否めない。基本的には同じ教育目的と内容と方法を有するにもかかわらず、新たな用語を用いることで議論を刺激しようとする企図があることが看取される。

しかしながら、「持続可能性に向けての教育」の主張の本質的内容についてはそれほど論じられてこなかった。そこで本稿では、「持続可能性に向けての教育」という用語で主張される内容が何であるのかについて明らかにしたい。

ところで、“education for sustainability”の訳について一言しておきたい。このフレーズは「持続可能性のための教育」とも訳されるが、私たちはあえて「持続可能性に向けての教育」と記述する。訳出で、前置詞“for”を、「～のために」という目的概念・到達地概念から、「～に向けて」という方向・目標概念に言い換える主たる理由は三つある。

第一に、環境教育と「持続可能性に向けての教育」双方における教育目的の外部目的化というよりもむしろ、個人と共同体の成長の過程そのものを究極的目的とすることを表明したいからである。「～のための」という用語は多義的である。しかしそれでは、あたかも人間存在の外部に「持続可能性」が存在し、そうした抽象的概念の実現化やいわゆる「持続可能な社会 (sustainable society)」の構築のためだけに、人間形成や教育があるという解釈をされかねない。そこで、そうした解釈を少しでも避けることができる訳語を選択したい。

第二に、「持続可能性」概念が、歴史的社会的に固定された定常的な状況を指し示すのではなく、従来の歴史的文化的発展の土台の上に、今後人間が手を加えてさらによりよい状態にすべき可変的な状況であるということを示したいためである。確かに、先住民などと呼ばれる人々の生活様式のなかに「持続可能性」が実在しており、実体論的な「持続可能状況」が存在するという論もあろう。しかし、ある風土に特有の個別的持続可能状況を再現するために、「持続可能性へ向けての教育」が存在するのではない。「持続可能性に向けての教育」が、新しい「永続可能性」に至るまでの民主的な過程を重視した教育 (process-oriented education) であることを示すためにこの訳語を選びたい。

第三に、英語では一語で示されている“for”ではあるが、それでもこの語は豊かな意味内容を含んでいるように思われる。そこで、「ために」という目的概念としてだけではなく、より“for”の意味を目的以外に多義的に把握したいからである。たとえば、その意味を「～に賛成して、～に味方して」という意味で解釈したり、あるいは、関連の意味で「～に適した、～にふさわしい」という意味で理解したりすることもできる。「持続可能性に向けての教育」と訳することで、人間が自己の存在を、自然、環境、生態系、あるいは人間同士のかかわり合いのなかで把握し、「持続可能性」とともに自らの生を「豊か」だと感じる過程を重視する方向性を見出したい。

本稿では、「持続可能性に向けての教育」の意

義について概観したい。以下、「持続可能性」概念について言及し、先行研究の整理をおこない、その存在意義を三つの主張としてまとめる。

2 用語「持続可能性」の検討

最初に、「持続可能性」概念の由来とその意義について概観しておきたい。

林 (1991) の指摘にもあるように、“sustainable development”の概念は1970年代中頃から現れており、この語の日本語訳をめぐるのはいまだに論争がある。しかし、国際自然保護連合による「世界自然資源保全戦略 (World conservation strategy) (1980)、および、環境と開発に関する世界委員会編集による「地球の未来を守るために (Our common future) (1987) が契機となり、「持続可能な発展 (sustainable development)」、「持続可能な社会 (sustainable society)」、「持続可能な消費 (sustainable consumption)」などの用語のなかで、「持続可能な (sustainable)」という形容詞が使われはじめ、「持続可能性 (sustainability)」という名詞も多用されるようになった。「持続可能性」概念は、「将来世代の必要性を満たす能力を害することなく、現在の世代がその必要性を満たすことができるような発展」をめざすという「持続可能な発展」(「地球の未来を守るために」) 概念の形成に伴って、国際政治の場で一躍脚光を浴びた。しかしながら、具体的な経済政策や教育政策に反映される実体概念としては、いまだ確立されていない。

本稿の目的は、「持続可能性」概念を検討することではないが、少なくともそれを教育学的に受容する準備的作業として、簡単に「持続可能性」概念の起源を探り、その本来の意味を再考しておきたい。

本来、「持続可能性」概念は、生物学に起源を持つ「環境容量 (carrying capacity: 環境収容力)」という概念を踏まえている。「環境容量」は、比較的小さな地域や環境が収容できる生物の個体数についての生物学的概念から発生している。たとえば、イースト菌やヒツジでは、限られた環境における個体数の増加には限界がある。閉じられ

た有限の空間（場）という意味からすれば、この概念は地球規模の環境を考えるとにも応用できる。「環境容量」は、地球という閉じられた有限空間における、無限の資源消費拡大と経済発展の可能性を否定する概念である。

こうした出発点から、この概念は動植物の個体数に関する「計画学」の分野に応用されることになる。たとえば、第二次世界大戦直後の世界的な漁業資源乱獲への反省から、国際的な漁業協定のなかで、最大維持可能漁獲量（MSY）の理論が用いられた。生物資源など再生可能資源の最大持続消費量を論議するうえで、MSYは現在も通用する資源管理上の概念である。自然支配という観点からすれば、環境容量を踏まえた「計画学」は、動植物に向けられ、次いで人間自身に向けられているといつてよい。

また、「持続可能性」という考え方の核心には、「必要（need）」と「限界（limitation）」という二つの重要な概念が存在する。私たちには節度ある「基本的必要」の概念が必要であり、また、資源や環境についても「限界」があることを意識して生活しなければならないことを示唆している。例えば、地球の友オランダ（Vereiging Milieudefensie）による環境容量に関する具体的提言（Buitenkamp, 1993）やDurning（1992）の「どれだけ消費すれば満足なのか」という警告は、これらの概念を踏まえたものである。最近では、Carley and Spapens（1998）が、「環境スペース（environmental space）」や「持続可能な消費」の実体概念などを提案して、大幅な消費制限の必要性までが展望できるようになった。すなわち、人間についての計画学において、地球の環境容量を勘案した行動計画の必要性を示しているのが「持続可能性」概念である。

森田ら（1992）は、既存文献を分析し、「持続可能性」は、①自然条件により規定され、②世代間の公平を強調し、③社会的正義を実現するものであると整理している。さらに、「テサロニキ報告」では、持続可能な未来を実現するための必要不可欠な要素として、人口、貧困、環境劣化、民主主義、人権と平和、開発と相互依存などに関

係し、統合するような「持続可能性に向けての教育」がますます必要であることが指摘されている。

ところで、すでに1980年代の終りから、“sustainable development”（SD）についての深い研究をしている林（1991）は、“development”の意味を、開発・発展としてだけではなく、「人類の未来づくり」として解釈し、物質的なものだけではない豊かさや人間の能力開発を意味するものと考えている。そして、環境教育は、林の言う“sustainable development”（SD）や“sustainability”（永続可能性）の実現のための戦略であると主張し続けてきた。「持続可能性」概念と環境教育は「目的—手段」関係だけに限定して捉えられているが、もちろん、林も主張するように、そうした目的のみに環境教育があるわけではない。西村（1991）の主張にもあるように、公平の原理、民主主義と参加の保障、基本的欲求の充足なども、その目的を実現する上での不可欠な要素である。そこで、林や西村の論を踏まえた上で、われわれは「持続可能性」実現のための戦略が「持続可能性に向けての教育」である、と位置づけておきたい。

以上のように、「持続可能性」概念は、生物学的な資源管理概念から出発し、現在では、消費倫理や社会正義に結びつく広い概念になっている。そして、その実現の戦略という意味では、教育とも不可分であるといえる。

3 「持続可能性」概念の教育学的受容

では、以上のような「持続可能性」概念をどのように教育学的に受容すればよいのだろうか。仮に、普遍性を持ち具体的な「持続可能性」が実現されるなら、それを現実化する科学的・合理的手段としての教育が構想できる。言い換えれば、個人の消費を必要性が認められる分に制限し、資源・環境・生態系から受ける制限の範囲内で生活するような社会システムを構築して、人間社会が環境持続性を保ちつつ社会的公正を実現する、といった教育を理論的にも制度的にも構築すればよいということになる。

しかし現在、「持続可能性」概念は多義的で実体性を欠く。今後も「持続可能性」の普遍化と実

体化はきわめて難しく、その指標を定めることも容易ではなからう。行動に関する指標ができたとしても、教育学の立場からそれを完全に検証することは不可能である。それゆえ外在する「持続可能性」のための教育というものは成立しがたい。

しかしながら、「持続可能性」を規範学や当為論としての教育学の基礎づけのひとつと見なし、教育活動における指導原理や教育的価値論として受容することは可能である。つまり、人間の手で「持続可能性」に対して望ましいと評価されている行動を推奨することが、「よい」行為であることが前提とされるなら、「持続可能性」に関する教育はかなり実践が容易になる。この場合、「持続可能性に向けての教育」においては、人間の思想を含めた生活様式とその環境の相互関係についての一種の規範やモデルを与えようとする意味で、人間とその社会が計画されることになる。「持続可能性」を教育的価値論と見なすことは、地球環境問題を解決する教育を実践する者にとっての道標になるという意味で、かなりの魅力を持っている。

したがって、本稿においては「持続可能性」概念を、実体概念ではなく、教育学的概念としての「言説」の有用性を認める点から出発したい。「教育学的言説」として語られる目標概念であるところの「持続可能性」や「持続可能な社会へ向けての教育」は、環境問題に直面するときのニヒリズムへの逃避を回避する出発点に位置づけられる。

もちろん、計画性に基づいて機械論的な人間観で人間を形成し、持続可能な社会を構築するというアプローチではなく、有機的な自然概念や人間形成観を十分に考慮しながら、「持続可能性」に向けて教育することが必要不可欠である。

「持続可能性に向けての教育」においては、人間が健全に発達し形成され、人類全体の現世代・後世代にわたる「いのち」が形成されることを求める。その際の根拠は、科学的・政治的な説明に留まらず、「いのち」をいのちをかけて守る意思までに及ぶといってもよい。この教育の正当性と妥当性は、科学的・一認識の側面を越えた場で成立

するのである。

「持続可能性に向けての教育」についての教育学の洞察は、「いのち」や教育的良心といった超越的で説明不能な領域へと私たちを導く。教育学的な解釈をするための限定的な意味での「持続可能性」概念の実体化や環境改善の実効性のためだけに、「持続可能性に向けての教育」が存在するのではない。むしろ、「持続可能性に向けての教育」という標語のもとに、人類のすばらしい未来を保障する教育を構築しようとする勇気を奮い立たせることが重要である。

4 日・北米・濠の「持続可能性に向けての教育」の先行研究の事例

以上のような検討を踏まえた上で、ここでは、「持続可能性に向けての教育」についての先行研究の動向を概観する。

北米環境教育学会誌The Journal of Environmental Education (以後JEE)、オーストラリア環境教育学会誌The Australian Journal of Environmental Education (以後AJEE)、日本環境教育学会誌「環境教育」3誌を比較し、1990～1995年発行の巻号の掲載論文から、論説や特集などの企画、報告や資料の区分に収められた論文を除外し、「持続可能性」に関する言及のある論文数を数えた結果、JEE8件(年4号発行で88件中)、AJEE7件(年1巻発行で39件中)、「環境教育」0件(年2号発行で57件中)であった(石川、1999)¹⁾。AJEEでは「持続可能性に向けての教育」に注目した論文が比較的多い傾向にあるものの、「環境教育」では同様の傾向は確認できなかった。これらを含め最近年の動向を検討することは今後の課題として別の機会に譲ることとし、巻末の中においてこれら3誌における近年の論文事例を掲げておくので参照されたい²⁾。

さらに、日本の先行研究の動向を捉えるためにもう少し事例を紹介しておく。

その特徴としてまず確認したいのは、社会的視点、特に社会的不公正への視点である。宮本(1991)は、社会的弱者に被害が集中しがちな公害問題を取り扱った住民主導型の公害教育を環境教育の先

駆的存在と見定めた。そこには社会的公正の教育的解決手段としての環境教育観を見て取ることができる。次いで、高橋と阿部(1997)は、公害教育と「持続可能性に向けての教育」を直接関連づけているわけではないが、持続可能な社会の実現に向けた教育の責務を環境教育が担うべきであると緒言した上で、埼玉県の公害教育史を分析した。公害学習が、「絶対的不可逆的損失」の未然防止を目指し、責任の所在を明らかにし、民衆の側からの改革の突き上げを導いたという指摘は、「持続可能性へ向けての教育」の性質を明確化する今後の作業にとって有意義である。また、松葉口(2000)の、ジェンダーの視点を含めた「持続可能な消費のための消費者教育」や、水俣病事件からの再生をめざした水俣市の取り組みを「持続可能性へ向けての教育」の生成の場と評価する見方もある(川村, 1999)。

また、廃棄物問題を主題に、「持続可能性に向けての教育」の体系的な学習プログラムがある。これは、環境省の環境学習プログラム整備事業の一環として平成11年度からスタートしたもので、廃棄物問題の根本的解決に向かう「価値観や行動規範を学習者自らが形成」し、「主体的に行動できる」人の育成をめざしているという(藤村, 2000)。

以上から、日本の先行研究には社会的公正や市民の主体性を強調する性質のものがあることがうかがえたが、日本において「持続可能性に向けての教育」の理論構築や実践の本格的取り組みについては、今後の課題といえよう。

5 「持続可能性に向けての教育」の主張と世界観・人間観

これまでみてきたように、「持続可能性に向けての教育」を特徴づける要素として、社会問題の重視、さらにこれらの問題を改革の方向で捉えていこうとする姿勢がある。例えば、貧困や生活環境の悪化といった問題を人権や公正の視点で捉えるといったことに、このような姿勢が表れている。名称が示すとおり、環境持続性がこの教育の核心に位置することは当然であるが、同時に、社会に対するこのような関心の深さという点で「持続可

能性に向けての教育」の性格を理解することができる。すなわち、このような「社会との関わり」の重視」のなかに、この教育の一つの根拠となる「主張」(価値判断)ともいべきものが見出せるのである。その主張とは、「①理念・基本的価値(公正、正義)、②手続き・過程(参加型合意形成、民主的意思決定)、③担い手・主体(市民、自律的存在)」という、社会との関わりの中の三つの側面にかかわるものである。

第一に、「持続可能性に向けての教育」は、「社会的公正」の実現を基本的価値とし、これを基調として展開されるものである。結果の公正と手続きの公正の両方が対象になる。結果の公正の実現とは、たとえば、汚染されていない空気や水、衣食住、医療・教育・通信・移動・文化的活動にかかわる必要を基本的にすべての人々が満たすことができる状況を意味する。一方、手続きの公正の実現とは、たとえば、何らかの意思決定が行われる際、その影響を被るすべての人々が、十分な情報公開が保証されるなか、その意思決定に参加する権利を不可侵のものとして行使できる状況を指す。

第二に、「持続可能性に向けての教育」は、教育学習活動を通じての民主的取り組みにはかならない。上記の「結果の公正」を実現するための直接民主主義的な参加型意思決定過程の構築と発展に寄与し、また「手続きの公正」を自らの教育実践のなかに具現化するものでなければならない。このように、「持続可能性に向けての教育」はそのプロセスを重視するものでもある。エコロジーの思想・哲学や社会運動には、共生、多様性、相互扶助、政治的自由、基本的必要の充足、分権、平和などへの支持と、権力、支配、差別、暴力、競争、疎外などに対する根源的な否定が認められる。社会正義や公正に関連するこれらの価値は、民主的で開かれた合意形成過程と分かち難く結びついている。

第三に、「持続可能性に向けての教育」は、民主的な手続きを経て、持続可能で公正な社会を築き発展させていく主体を育てる市民教育としての性格を持つものである。「持続可能な社会」の担

い手として、十分な社会的責任と状況認識を身につけ、広範で長期的な視野を持ってさまざまな問題に主体的にかかわっていく「市民」という存在の成長が期待される。他者（特に社会的弱者）に対する配慮のもとで、自分の未来を他人任せにはせず自分の手で決定できる「市民」形成を、「持続可能性に向けての教育」は明示的に射程に収める必要がある。なお、市民による合意形成の過程で、科学的・合理的な思考と議論は、共感や連帯といった要素とともに、大局的な状況把握の水準を高め、即事的な利害対立を超えるうえで、不可欠の役割を果たすものである。

ここで重要なことは、公正であること、民主的であること、主体的・自立的であることといった社会関係にかかわる価値の先に、「持続可能性に向けての教育」を進めようとしている人々がある種の「豊かさ」を見出しているということである。すなわち、環境面で持続可能であり（前述のとおり、人間の必要と環境の限界との関係の認識から始まることであろう）、多様な背景を持つ人々の主体的な参加がさまざまな局面で実現する公正な社会と、「存在の豊かさ（生きていくことのなかの豊かさ）」と呼ぶべきものとのあいだに、緊密な関係があるという認識が持たれているのである。

「持続可能性に向けての教育」においては、限らない物質的豊かさの追求は否定され、関係性から生じる豊かさといったものを本質と見る価値観への転換が主題のひとつになる。例えば、前述のDurning (1992) による「どれだけ消費すれば満足なのか」という問いかけは、このような価値観の転換にかかわる問題認識を象徴するものであろう。今日、日本の社会においては、他者とのつながりにおける豊かさよりも、所有による豊かさの方が一般的には強い説得力を持っている。しかし、市民意識を持ちさまざまな場面で活躍する人々は、所有による満足を越えたところに生きることの意味を確かに見出し、またそのような人々の生き方に確かな共感が寄せられている。所有の豊かさから存在の豊かさへの転換は容易ではないが、「持続可能性に向けての教育」における核心的なテーマであることにかわりない。

市民には、持続可能で公正な社会の担い手としての重要な役割を見出せるが、個々の人間の側から見ると、そのような主体的な市民にこそ豊かな存在のあり方（生き方）の一形態を認めることができる。したがって、「市民」の意味は単なる社会のための「装置」といったレベルにはない。自らの未来を自らの手で決定し、変化する状況に主体的にかかわり社会的責任を果たしていくという日々の取り組みは、生きがい、本質的な存在の豊かさにつながるものである。

なお、ここで存在の豊かさといった場合、ある種のホリスティックな人間観、世界観を前提としている。例えば、吉田 (1999) が包括的に述べているように、ホリスティックなものの方見方においては、自らの存在の豊かさは常に他者の存在の豊かさに依存しているとされる。他者を犠牲にして、あるいは他者に打ち勝ち、自分だけが豊かな存在を実現することはできない。この考え方は、他者との競争に勝ち抜き、物質的豊饒と政治的権力を手に入れることで自己実現を図るという原子論的で新自由主義的な考え方とは正反対の方向性を持っている。

しかしそうであるなら、「持続可能性に向けての教育」の性格を考える場合、個人を独立自足の存在と見なす原子論的人間観や近代合理主義に根ざす人権思想と、かかわりやつながりに存在の本質を見出すホリスティックな世界観との整合性が問題になる。この問題については、存在論的なレベルと政治論的なレベルとを区別することで対応したい。簡単に述べると、本源的な存在を構成するレベルで関係によって成立した個人や地域社会という見かけ上の個的存在が、意思決定や権利保障という政治的レベルにおいて、尊重すべき「単位」として扱われなくてはならないとする立場をとるのである。すなわち、「持続可能性に向けての教育」は、存在論的レベルでは（原子論的世界観ではなく）ホリスティックな世界観を、政治論的レベルでは（全体主義や階層主義や権威主義ではなく）民主主義的価値を、選択すると考えることができよう。

6 結びにかえて—「持続可能性に向けての教育」の広がり—

以上のように、本稿では「持続可能性に向けての教育」のひとつの捉え方を提示してきたが、むしろ、この教育は、狭い分野に限定されるのではなく、きわめて多様な分野に広がるものである。

たとえばFien (1993) は、教育の社会批判的志向性と生態社会主義の環境イデオロギーの統合的把握により、批判的教育学の立場からの環境教育を唱えている。彼は、価値教育と社会変革という明確な行動計画を持ち、新環境パラダイムの価値を育てるために、生徒らを環境問題の探究と解決にかかわらせ、それを通して、持続可能で社会的に公正な資源利用と生活様式を促すことを目指している。社会的行為への主体的かかわりを促す政治リテラシーについて理解し、そのような態度と技能を身につけることが促される。ここに、広い意味で、「持続可能性に向けての教育」は批判的教育学との関係を認めることができる。

また、実践分野では消費者教育、国際理解教育、異文化教育、人権教育、道徳教育、ホリスティック教育などのさまざまな領域の教育、および、すでにある教科教育のどの分野とも関連するので、それらと連携することができる。

このように「持続可能性に向けての教育」は、広い分野と関連を持つ。今後さまざまな教育において「持続可能性に向けての教育」が検討されるならば、持続可能で公正な社会の実現の可能性は豊かに広がっていくであろう。

注

- 1) 「環境教育」において、「持続可能な発展と環境教育」(宮本憲一、1 (2)、1991)と「地球市民意識と環境教育の社会性」(井上有一、4 (2)、1993)の2論文が持続可能性に向けての教育について論究されていたが、特別講演と解説の区分に収められていたため前述の調査条件により除外された。
- 2) 表 参照

表 「持続可能性に向けての教育」に関する論文例

著者	論文題目	発行年	巻号	ページ
〈The Australian Journal of Environmental Education〉				
KATHELEEN, G., NOTT, M.	Playing with the planet: environmental education and education software	1996	12	35-40
HICKS, D.	Preferred futures 2020: are students interested in sustainable futures?	1996	12	41-46
WALKER, L.	Environmental awareness in the workplace: an evaluation study	1996	12	71-76
HARDING, S.	Curricula for optimism: implications for environmental educators	1997	13	7-10
EVERETT, J.	Aboriginal education and colonialism: our earthlinks under threat	1997	13	11-16
FIEN, J.	Stand up, stand up and be counted: undermining myths of environmental education	1997	13	21-26
DYER, K.	Environmentalism as social purpose in higher education: a green education agenda	1997	13	37-48
HARRIS, J., ROBOTOM, I.	Postgraduate environmental education research: meeting the needs of the community	1997	13	49-54
PLANT, M.	Environmental education towards personal, professional and societal change: possibilities for distance education	1997	13	69-76
CUTHILL, M.	Exploring the concepts of 'Education for a Sustainable World': report of work in progress	1998	14	49-56
SONNEBORN, C.	Educating enigneers about sustainable energy: an overview of the issues	1998	14	87-92
THOMAS, M.	Environmental progressivism: a framework for a sustainable higher education	1999/ 2000	15/16	103-110

<The Journal of Environmental Education>

FIEN, J., RAWLING, R.	Reflective practice: a case study of professional development for environmental education	1996	27 (3)	11-20
MASBERG, B. A., SAVIGE, M.	Incorporating ecotourist needs data into the interpretive planning process	1996	27 (3)	34-40
FILHO, W. L.	An overview of current trends in European environmental education	1996	28 (1)	5-10
PETRZELKA, P., KORSCHING, P. F., MALIA, J. E.	Farmers' attitudes and behaviour towards sustainable agriculture	1996	28 (1)	38-44
JACOBSON, S.	Rapid assessment for conservation education (RACE)	1997	28 (3)	10-19
MANGAS, V. J., MARTINEZ, P., PEDAUYE, R.	Analysis of environmental concepts and attitudes among biology degree students	1997	29 (1)	28-33
CHAWLA, L.	Life paths into effective environmental action	1999	31 (1)	15-26
TROBE, H. L. La., ACOTT, T. G.	A modified NEP/DSP environmental attitudes scale	2000	32 (1)	12-20
<環境教育>				
阿部・市川・佐藤・野村・高橋	「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	1999	8 (2)	71-74
岩井省一・今村光章	高等学校公民科「政治・経済」の教科書における環境問題の取り扱いに関する一考察	2000	10 (1)	35-44
竹澤伸一	環境ビジネスの環境教育における教材的有効性の検討	2001	10 (2)	2-13
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」—	2001	10 (2)	14-23

引用文献

- 阿部治・市川智史・佐藤真久・野村康・高橋正弘, 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, 8(2), 71-74.
- Buitenkamp M. et al. (eds.), 1993, Action plan: sustainable Netherlands. Friends of the Earth Netherlands. Amsterdam, the Netherlands.
- Carley, M. and Spapens, P., 1998, Sharing the world: sustainable living and global equity in the 21st century. Earthscan Publications Ltd, UK (邦訳, マイケル・カーレー, フィリップ・スパーペンス共著, 中原秀樹監訳, 1999, 地球共有の論理, pp. 307, 日科技連, 東京).
- Durning, A. T., 1992, How much is enough?. W. W. Norton & Company, New York, USA (邦訳, アラン・ダーニング著, 山藤泰訳, 1996, どれだけ消費すれば満足なのか? 消費社会と地球の未来, pp. 210, ダイアモンド社, 東京).

- Fien, J., 1993, Education for Environment: Critical curriculum theorising and environmental education, Deakin University Press, Geelong, Australia (邦訳, ジョン・フィエン著, 石川聡子・石川寿敏・塩川哲雄・原子栄一郎・渡部智暁訳, 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, pp. 205, 東信堂, 東京).
- 藤村コノユ, 2000, 持続可能性を視野にいた環境学習の展開に向けて, 環境学習, 2000年, p. 17.
- 林智, 1991, SDの世界システム実現をめざして, 林智・西村忠行・本谷勲・西川栄一, サステイナブル・デベロプメント：成長・競争から環境共存へ, 213-246, pp. 253, 法律文化社, 京都.
- 石川聡子, 1999, 日本の環境教育研究の動向についての一考察：もう一つの環境教育としての「持続可能性のための教育」に注目して, 大阪教育大学理科教育研究年報, 23, 27-36.
- IUCN, 1980, World conservation strategy. IUCN, Gland, Switzerland (邦訳, 国際自然保護連合, 世界自然資源保全戦略：生きている資源の

- 賢い利用のために, pp. 204, 世界自然保護連合 (ほか共同刊行), 東京).
- 川村研治, 1999, 日本における"持続可能性のための教育"の動向, 環境パートナーシップオフィス・財団法人日本環境財団, 「持続可能な社会のための教育」を求めて: これからの環境教育, 環境パートナーシップオフィス・財団法人日本環境財団, 東京.
- 松葉口玲子, 2000, 持続可能な社会のための消費者教育: 環境・消費・ジェンダー, pp. 313, 近代文芸社, 東京.
- 宮本憲一, 1991, 持続可能な発展と環境教育, 環境教育, 1(2), 2-13.
- 森田恒幸・川島康子・I. イノハラ, 1992, 地球環境経済政策の目標体系: 「持続可能な発展」とその指標, 季刊環境研究, 88, 124-145.
- 西村忠行, 1991, 人類の生き残りの道を探る: サステイナブル・ソサエティー, 林智・西村忠行・本谷勲・西川栄一, 前掲書, 57-112.
- 高橋正弘・阿部治, 1997, 埼玉県域における公害教育の展開について, 埼玉大学教育実践研究指導センター紀要, 10, 31-38.
- 吉田敦彦, 1999, ホリステイック教育論: 日本の動向と思想の地平, pp. 317, 日本評論社, 東京.
- WCED, 1987, *Our common future*. Oxford Univ. Press, New York, USA (邦訳, 環境と開発に関する世界委員会編), 大来佐武郎監修, 1987, 地球の未来を守るために, pp. 358, 福武書店, 東京.