The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	グローバルな時代における環境教育 : ローカルな問題からグローバルなつながりへ
Author(s)	森本, 誠一
Citation	臨床哲学. 2013, 15(1), p. 21-34
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/26326
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

グローバルな時代における環境教育
――ローカルな問題からグローバルなつながりへ

森本誠一

0．はじめに

1972 年に国連人間環境会議、通称ストックホルム会議が開催されてから今年で 41 年目になる。この会議で採択された「人間環境宣言」の第 19 原則は、環境教育の原点としてしばしば参照されてきた。人間環境宣言の有無に関わらず、これまで多くの人が環境教育に携わり、環境問題に取り組んできたことは言うまでもない。とはいえ、現在に至ってもなお多くの問題が私たちの目の前に立ちはだかっている。むしろ私たちが解決すべき環境問題は以前より増え続け深刻化しているのではないだろうか。もちろん環境教育の取り組みが一定の成果を上げてきたことは正当に評価しなければならない。たとえば持続可能な開発のための教育（ESD, Education for Sustainable Development）は長年の環境教育から出てきた一つの形であり、それによって提示された方向性だと言えるだろう [1]。2005 年からは持続可能な開発のための教育の 10 年（DESD, Decade of Education for Sustainable Development）が始まっている。

「持続可能な開発」は持続性と開発とを合わせもった概念であるが、持続性と開発が誰にとってのものなのかは反省しておかなければならない。私たちが「何かを取り巻くもの」として環境をとらえた場合、人間の周りにある諸々の条件が環境ということになる。これは人間との対比によって考えられた環境である。この環境について考えるのは私たち人間であるから、ここから出てくるのは広義の人間中心主義（anthropocentrism）という考え方である [2]。人間と環境が相互に作用し合うものであったとしても、それを評価するのは私たち人間だけであり、原理的に私たちは人間という視点から完全には離れることができない [3]。したがって、本論文では環境がそれ自体で存在するという立場はとらない。あくまでも環境を人間との関係でとらえている。本論文は人間中心主義を積極的に擁護するものではないが、あくまでも人間との関係による環境という視点で論じている。

さらに、本論文は今ある環境問題を即座に解決するような解決策を提示するものではな

い。そのような解決策がないことは、目の前の現実と私たちの経験が物語っている。本論文が目指すのは、グローバルな時代における環境問題がどのようなものであり、それに対処するための環境教育は誰に対してどのようになされるべきなのかを整理して論じることである。

ここで「環境教育」という表現をめぐる議論について少しだけ触れておきたい。このことばはまだ十分に意味が定着していないものとして論争が続いている。先ほど ESD が環境教育の一つの成果であると紹介したが、ESD と環境教育の関係についても論争がある。こうした論争についてはそれだけで論じられるものなので、本論文では環境教育の定義問題や環境教育と ESD との関係には立ち入らない。ここでは環境教育をできるだけ広い意味でとらえ、1997 年のテサロニキ宣言にならって「持続可能性の概念は環境だけでなく、貧困、人口、健康、食糧安全保障、民主主義、人権、および平和をも包含する」ものとして議論を進めていく[4]。

最後に本論文の流れを簡単に説明しておく。まず、第 1 節ではグローバルな時代における環境問題の特徴を明らかにする。従来の環境問題とグローバルな時代における環境問題はどのように違うのか、具体的な例をもとに考察する。続く第 2 節では、これまでの環境教育がどのように行われてきたのかを概観する。最後に第 3 節でグローバルな時代における環境教育はどのようにあるべきなのかを論じる。

1．グローバルな時代における環境問題

まずグローバルな時代における環境問題の特徴について考えてみよう。私たちが取り組むべき環境問題はどこにあるのだろうか。海面の上昇により国土が失われつつあるモルディブ共和国を例にとってみよう。海面下に国土が沈みつつあるのはインド洋に位置するモルディブ共和国という国である。だが、その原因となる地球温暖化とそれにともなう海面上昇に責任があるのはおそらく、モルディブから遠く離れた先進国や新興国に暮らす人びとである。とはいえ、そうした国々に暮らす人びとの一人ひとりが環境へ及ぼす影響は観測できないほど小さなものである。どこか遠い国で誰かの生活を脅かしているかもしれない、と想像しながら車を運転する人は世界にどれだけいるだろうか。

もう一つ別の例を考えてみよう。近年ニホンウナギの漁獲量が激減し絶滅が危ぶまれている。シラスウナギ（ウナギの稚魚）の乱獲による数の減少、河川等の開発による生息環

境の悪化、さらには地球温暖化による海流の変化などが原因として指摘されているが、いまのところ十分な原因の解明には至っていない。原因は分からないが深刻そうな問題が目の前にある場合、あるいはそうした問題についていくつかの原因が指摘されつつも科学的な決着がついていない場合、問題の所在を突き止めるのは容易ではない。問題の原因として指摘されている地球温暖化そのものが科学的には決着していないことを考えれば、事態はより複雑である[5]。

かつて日本で問題となった生活排水による河川の水質汚染や工場からの排気による大気汚染などは、原因と結果の関係が比較的はっきりしていたし、国内の取り組みだけで解決できるようなものであった。ところが近年顕在化してきたグローバルな環境問題は、原因と結果のつながりが複雑で分かりにくく、国家単位の取り組みでは解決できないという特徴がある。

以上のことが示唆しているのは、今日のグローバルな環境問題が私たちの無関心を引き起こしやすいということ、また国家を超えた取り組みが求められているということである。まずは環境問題への無関心から見ていこう。

1.1. 環境問題への無関心

私たちの周りにさまざまな環境問題があったとしても、そのことに無関心な人は少なくない。もしかすると彼らは目の前にある環境問題が自分たちの取り組むべき問題だと認識していないのかもしれない。あるいは自分たちの取り組むべき問題だと認識していたとしても、関心をもって取り組もうとする動機につながっていないのかもしれない。関心はあってもそうするだけの余裕がない人もいるだろう。私たちの無関心は、認知的、道徳的、あるいは政治的・経済的条件など、さまざまな要因によって引き起こされる。

もとより私たち人間の感性や想像力は限られているので、普段の生活から時間的・空間的に隔たるにしたがって共感や関心が薄れていくのは自然なことである。南極の氷が解け続けても、世界のどこかで生物種が絶滅していても、あるいは遠く離れた国で飢餓に苦しむ人びとが大勢いても、自らの生活を振り返ったり自分たちにできることを何か考えたりしようとすることはそうそうない。オゾン層の破壊、砂漠化、熱帯雨林の減少といった目に見えない問題や実感するのが難しい問題についてはなおさらである。

近年、私たちが自然との関わりを含む生活の一部を日常の中から切り離してきたことも環境問題への無関心につながっていると言えるだろう。食卓に並ぶ料理はできあいのもの

としてスーパーやコンビニエンスストアで売られているし、食品を加工したり調理したりする機会は以前に比べると少なくなってきた。まして大多数の人は現在では生産に直接関わることがないだろう。先進国に暮らす人びと――したがって、環境への負荷により責任を負っている人びと――は、発展途上国に暮らす人びと以上に自然と関わる機会を失ってきた。高度な分業化と経済的合理化が進んだ結果、現在の私たちはさながらヘーゲルの『精神現象学』における自律性を失った主人のようである。

では次にグローバルな環境問題が示唆するもう一つの問題について考えてみよう。

1.2. 国家を超えた取り組みの必要性

グローバルな時代における環境問題が私たちに投げかけるもう一つの重要な課題は、取り組むべき問題の規模である。気候変動、生物多様性、世界の貧困、貧富の格差など、個人や国家の単位で対処できる範囲は極めて限られている。先進国のみが温室効果ガスの高い排出削減を実行したとしても――このこと自体が考えにくいことであるが――新興国が同時に取り組まなければ深刻な結果は回避できないだろう。また、絶滅が危惧される海洋資源の漁獲量を一部の国だけが制限・自粛したとしても、どこか別の国の漁師がそれまで以上に乱獲すれば事態はむしろ悪化することになるだろう。乱獲を引き起こしてしまう背景には、関税と貿易、消費と生産、およびグローバルな貧富の格差などがあり、グローバルな環境問題そのものがグローバルな環境問題の背景にあるという構造になっている。したがって、個人、組織、国家など、特定の対象に責任を求めるのには限界があり、グローバルな社会システムにこそ責任は求められるべきものなのだが、どのようにしてその責任を追求すればよいのか、私たちはその術を知らないのである。

従来の環境問題について、人間の活動が小さなうちは局所的な対応でも十分に対処できたのかもしれない。ところが活動の範囲や規模が大きくなってきたいま、個人や国家による場当たり的で局所的な対応では十分に問題を解決できなくなってしまった。大気や海はひとつづきのものであり、ほんらい一つのものである。そしてグローバルな時代にあっては、政治や経済も個別のものではないのである。それにもかかわらず、グローバルな問題に取り組むための仕組みはいまだグローバル化していないのが現状である。国連のような国際機関が世界の紛争や貿易の問題について期待されている役割を十分には果たせていないことは、これまで多くの人々が経験してきたことであろう。EU のような政治的・経済的・地域的共同体がナショナリズムを乗り越えようとしていることは評価に値するが、グロー

バリゼーションの時代にあってリージョナリズムがどこまで妥当するのかは定かでない。

では、目の前に堆積するグローバルな環境問題に、私たちはどのように立ち向かうべきなのだろうか。環境教育の中身に入る前に、これまでの環境教育がどのようなものであったのか概観しよう。

2．環境教育はどのように行われてきたか

これまで環境教育はどのように進められてきたのだろうか。ここでは大まかな流れを把握するために、典型的な事例にしぼって確認していきたい。

1948 年に国際自然保護連合（IUPN、現 IUCN）が設立総会で「環境教育」という表現を用いたのち、米国では 1970 年に環境教育法（Environmental Education Act）が制定され、1972 年には国連人間環境会議で「人間環境宣言」が採択された。土地倫理を提唱したアルド・レオポルドの『野生のうたが聞こえる』（1949 年）や、農薬など化学物質の危険性を訴えたレイチェル・カーソンの『沈黙の春』（1962 年）、同じく自然の神秘さや不思議さに目を見張る感性について書かれた『センス・オブ・ワンダー』（1965 年）はちょうどこのあいだに出版されている。

時期を同じくして、日本では 1950 年代後半から 70 年代にかけて起こった公害に対する反省から、公害対策教育（pollution education, 以下、公害教育）が行われてきた。1967 年に文部省の提案から全国小・中学校公害対策研究会が設立され、1970 年 11 月に開かれた国会（通称、公害国会）では、公害教育の必要性が唱えられるとともに公害関連の法整備が進められた。ただ、公害が社会で深刻な問題として受け止められるようになったからといって、公害教育が順調に滑り出したわけではなく、教育のあり方をめぐって行政と教師とのあいだでは衝突があった[6]。

公害教育よりも早く 1950 年代から始まったのが自然保護教育（conservation education）である。これは経済成長にともない各地で進んだ自然破壊に対する反対が出発点となっている。ところが自然保護という理念のもとに広がってきた活動も、いつしか自然観察を目的にした活動になってしまうなど、次第に分裂が進むようになる[7]。日本ナチュラリスト協会もそのようにして独立してきた組織の一つである[8]。

以上の教育は、私たちの生活に密接に関わるものとして、ある意味で社会運動とともに広がってきた環境教育だと言えるだろう。もちろん、これらの教育も多かれ少なかれ学校

教育の中に取り入れられていったのだが、学校教育の中で制度化され社会運動的な側面が後退していく過程で現れてきた「節電、節水、ごみの分別回収、ビオトープ作り、コンポスト作り、ケナフ栽培等」[9] は、その事自体が自己目的化し、ややもすると現実の問題と切り離され目的を見失った環境教育になりがちであった。

私たちの感性を涵養しようとする環境教育もある。谷口は現代世代の若者が自然環境と疎遠になり「自然や生命と接すること無く、物質至上の便利な社会で育ち、高度情報社会の時代に生きている」ことに危惧を示した上で、自然を「そばにいる生命の教師」に例えながら、自然と接することで私たち人間が生まれながらに持つ驚きの感覚が触発され、学習すべきことが「自発的・自然発生的に知恵として身に刻まれる」のだと論じている [10]。

3．ローカルな問題からグローバルなつながりへ

これまでグローバルな時代における環境問題の特徴と環境教育がどのように行われてきたのかを簡単に見てきた。グローバルな時代にあって人びとが環境問題に無関心であること、また問題を解決するためには国家を超えた取り組みが必要であることを確認した。では、深刻な環境問題を前にして、私たちは誰を対象にどのような環境教育に取り組むべきなのだろうか。

3.1.　持続可能な開発のための教育

まず ESD の観点に立った環境教育の流れは、今後も継続していく意義があるだろう。というのも、ESD と環境教育の関係について議論があることは先述の通りだが、持続可能性（sustainability）は私たちが生存するために必要な条件だからである [11]。もし本当に持続ができなくなったとき、文字通り私たちの生活は破綻するだろう。とはいえ、持続するのはいまある私たちのことなのか、私たちの子や孫のことなのか、あるいはもっと先の子孫のことなのかは分からない。私たちの想像力は乏しく、その明かりが照らす範囲は極めて狭いため、世代間に倫理があるという規範的な価値を受け入れるのでもない限り、遠い将来の世代やそのときの環境のために現在の行動を考え直すということは起きにくいだろう。まして自分のこと以外には関心のない人にとってはなおさらである。それゆえ持続可能性を考えるとしても、どこまでも持続することを前提に考えるのではなく、ある程度現実的な将来までの持続可能性を想定した上で環境への取り組みを考えるべきだろう [12]。こ

れは現実的なコストとベネフィットを比較するという考え方である。

もう一つ ESD に関して言えば、開発もしくは発展（development）のあり方について反省の余地があるだろう。というのも、大量生産・大量消費の生活が批判されるようになってから久しいが、気候変動や生物多様性の喪失といった問題は、発展を求め続ける生活の限界が現実のものとして顕在化してきたものだと言えるからである。開発、発展という方向を目指すことが今後も人間もしくはそれを取り巻く環境にとって望ましいことなのかどうか、再考する必要があるだろう。

3.2. ローカルな問題として環境を考える

教育のあり方についてはどうだろうか。櫃本は「学校教育における環境教育は、日本でも知識詰め込み型が批判されているように途上国でも同じ事がいえる」として、学校教育にとどまらない「社会教育、生涯学習としての環境教育」の必要性を説いている [13]。確かに櫃本の言うように学校教育だけでなく生涯を通じて環境教育が受けられるように社会の仕組みを変えていくことは必要なことだろう。ただ、これまで論じてきたように、教育の機会を広げるだけでなく、環境について無関心な者に対してどのように環境教育の輪を広げていくのかということを私たちは真剣に考えなければならない。社会教育にしても生涯学習にしても、はなから環境問題に興味のない人はそうした活動に参加しないだろう。それは読書や芸術に関心のない人が図書館や美術館、博物館に行かないようなものである。

ほんらい環境教育は誰か特定の人を対象として行うようなものではないはずなのだが [14]、環境教育が現在直面している課題は、環境問題に関心のない人びとをどのように環境教育へと巻き込んでいくのかということである。つまり、私たちは環境問題に無関心な人に焦点を絞った環境教育のあり方を構想する必要に迫られているのである [15]。少なくとも人びとの関心をひくためには、たんなる統計的なデータや普段の生活から乖離した遠い問題として環境問題を扱うのではなく、私たちの生活と密接に関わる身近な問題として環境問題を取り上げなければならないだろう [16]。

ただ、目の前にある環境問題から直接不利益を被らず、かつ、そうした問題によって不利益を被る人びとに対しても責任を感じない人はどうだろうか。こうした人に環境問題への関心をもってもらうことは極めて困難である。ひとつの方策は、税制上の優遇措置やポイント制度などを利用して、環境に配慮した行動をする人にメリットのある社会制度を創設することである。確かに、これはそもそも環境問題に興味を抱かせる教育の方法ではな

いし、環境問題に対して費用を負担することにもともと懐疑的だった人びとは、環境に配慮した人が得をするような社会制度の改革に反対するだろう。とはいえ、第 1 節で言及した環境の問題そのものを認知していないような人にとっては、環境に配慮した人が恩恵を受けられるように社会の仕組みを変革することが、環境問題を認知する第一歩となるだろう。これはリバタリアン・パターナリズム[17]の考え方である。

それでは改めて、環境に無関心な人びとが環境問題を身近でローカルな問題として感じられるようにするためにはどのような環境教育が必要なのだろうか。近年、私たちが「自然や生命と接することなく」[18]日常生活の中からそうしたものを失ってきたことは先述の通りである。小野瀬は「食への関心の低下や知識不足が、現代日本において食育が必要とされる背景であるとすれば、それは個々人の問題を超えて、この社会における食のあり方を問わねばならない」[19]と論じている。そこで、家畜を飼育して食べるまでの一連のプロセスを体験するいのちの教育や田植えや稲刈りを体験する食農教育は、具体的で生活との結びつきをイメージしやすく、環境に無関心な人が環境へ関心を抱くようになるための有効な手段の一つと言えるかもしれない。私たちは日常の中から失ってきた生活の一部を取り戻す必要があり、その過程で環境に対する関心を高めることができるのではないだろうか。

さて、環境問題に関心のない人をどのように巻き込んで環境問題に関心を持ってもらうのかということも重要な課題であるが、国を超えた取り組みをどのように実現するのかということも同じぐらい重要な問題であった。次にこの問題を考えてみたい。

3.3. グローバルなつながりを目指して――世界市民会議を手がかりに

第 2 節で見たように、グローバルな時代における環境問題は国家の枠組みを超えて取り組む必要があった。同時に、環境問題に無関心な人びとに対しては環境問題を身近な問題として提示する必要があった。

櫃本は従来の国際的な環境教育の枠組みについて「個人の意識変革だけで環境問題を解決するには限界があった」とし「問題を引き起こす社会を変革」する必要があり「社会変革を促すために、社会・政治・経済の根本的な変革と生活スタイルの変革にむけたより現実的な行動力が必要となり、それが ESD として現れた」のだと分析している[20]。グローバルな時代における環境問題は、個人、組織、国家など特定の対象に責任を追及するだけで片づけられるものではなかった。むしろ、その背後にあるグローバルな社会システムの問題こそ追求する必要があるのであった。この点、環境教育として ESD に寄せられる期

待は大きいだろう。

いまグローバルな視点から環境教育に求められているのは、持続可能性の概念を「環境だけでなく、貧困、人口、健康、食糧安全保障、民主主義、人権、および平和をも包含する」ものとして広くとらえた上で、従来の政治、経済、貿易システムに変わる新たな社会システムを構築することである。ひとりの市民としてグローバルな環境問題に責任をもって取り組むことができるような仕組みを考えることが、世界の貧困、食糧の安全保障、民主主義、あるいは狭義の環境問題を解決するために必要なのである。

では、世界の市民が参加してグローバルな環境問題に取り組む仕組みはどのようにして実現できるのだろうか。ここではデンマーク技術委員会（The Danish Board of Technology, DBT）が呼びかけて 2009 年 9 月に開かれた世界市民会議（World Wide Views ／ WWViews）が参考になる。これは同年 12 月にデンマーク・コペンハーゲンで開かれた COP15 [21] に先立って、世界 38 ヶ国、約 4000 人の市民が気候変動について話し合い、提言をまとめたものである [22]。重要なのは、大きな物語としての国家の利益に回収されてしまわない利益を代表する市民が、対等に、そしてまた直接グローバルな環境問題に取り組むことができるという点である。参加する市民がどのような選択をするにせよ、その結果は直接の利害関係者である参加者（市民）へとそのまま跳ね返ってくることになる。

近年ではこうした市民参加型会議の手法について、世界市民会議のほかにも、コンセンサス会議、市民陪審、シナリオ・ワークショップ、あるいは討論型世論調査（Deliberative Poll, DP）など、じつに多くのものが開発されている。ただ、これらに共通する課題もある。まず、どのように人びとを集めるのが公平で中立なのかという技術的な問題が挙げられる。世界市民会議のように人口統計上の分布を反映する人びとを集めれば、それが市民を代表していると言えるのかどうか、議論の余地はあるだろう。また「市民が話し合って合意を形成する」と言えば聞こえはいいが、市民参加型会議の手法は、ある決められたルールのもとで一定の時間内に合意を形成しようとするものである。本気で合意を形成しようとすれば、何年もかかる可能性があるし、いつまでたっても合意には至らないかもしれない。さらに、会議のための費用を誰が負担するのかという問題もある。経済格差を考慮しつつ、環境への負荷に応じた負担が求められるが、環境への負荷そのものが議論の対象となるため、費用負担の問題もそう簡単には解決しそうにない。

いずれにせよ、国家を超えてグローバルに人びとがつながることは、グローバルな時代における問題を解決するための必要条件である。もちろん、人びとがただつながればよい

というわけではない。責任ある市民として、目の前の問題に立ち向かう意識が必要となるであろう。ここにこそ、環境教育の重要な役割の一つがある。市民としての意識を涵養する教育もまた、グローバルな時代における環境教育が果たすべき重要な役割の一つなのである。

筆者がこれまで実践してきた公共的対話としての哲学カフェは、たとえば「くじらを食べてもよいか？」[23]「なぜ働かなければならないのか？」[24] あるいは「あまり困っていない身近な人と、とても困っている遠くの人と、どちらを助けるか？」[25] といった素朴な疑問について見ず知らずの人と対話するものである。哲学カフェそのものは何か結論を求めたり合意に至ることを目指したりするものではないが、身近な問題について公の場で見ず知らずの人と対話する機会に触れ公共性へと一歩踏み出すきっかけになるという意味では、市民性の涵養という観点から環境教育にも役立てられるのではないだろうか。

４．おわりに

本論文ではグローバルな時代における環境問題の特徴を明らかにし、これからの環境教育がどのようにあるべきなのかを考察してきた。これまでの議論をひとことでまとめれば、グローバルな時代における環境問題には「ローカルに考え、グローバルに行動する」ことが必要だ、ということになる。このことは「グローバルに考え、ローカルに行動する」という従来の環境運動の標語に反対するように思われるかもしれないが、決してそうではない。そもそもグローバルに考えてローカルに行動することができる人は、必要とあればグローバルに行動することもできるだろうし、そうすることが求められている。ところが実践的な環境教育の観点からは、グローバルな視点では行動へと動機づけられない人をローカルな視点によって動機づける必要があったし、ローカルな行動だけではグローバルな環境問題に対応できないのであった。

私たちが取り組むべき環境問題は無数にあり、残念ながら本論文で取り上げたのはそのなかのごく数例に過ぎない。世界には無数に不幸があり――ということは同時に同じくらい多くの幸福もあるのかもしれないが――私たちが世界にあるすべての不幸に意識を向けることができないように、私たち一人ひとりが意識して取り組むことのできる環境問題も限られている。とはいえ、事態は悲観するほどには絶望的ではないはずである。本論文で指摘してきたように環境問題に現時点で関心を示さない人が多くいるということは、見方を変えれば環境問題に取り組む余地のある人が世界にはまだ大勢いるということである。

グローバルな時代における環境問題は取り組むべき問題も大きいが、それに取り組むことのできる人も多いはずである。

参考文献

- Bedsted, Bjørn & Klüver, Lars, The Danish Board of Technology (eds.), *World Wide Views on Global Warming Policy Report*, The Danish Board of Technology, 2009 (http://www.wwviews.org)（World Wide Views in Japan 実行委員会訳『World Wide Views on Global Warming 政策レポート』大阪大学コミュニケーションデザイン・センター、2010 年）
- Thaler, Richard H., Sunstein, Cass R, “Libertarian Paternalism”, *American Economic Review*, 2003, Vol. 93, No. 2, pp. 175-9.
- Weinberg, Alvin M., “Science and Trans-Science”, *Minerva*, 1972, Vol. 10, Issue 2, pp. 209-22.
- 朝岡幸彦「環境教育の射程（2）環境教育の概念（その 2）」東京農工大学『ESD・環境史研究：持続可能な開発のための教育』第 4 号、2005 年、3-8 頁
- 安彦一恵「『人間中心主義 vs. 非 - 人間中心主義』再論」『「倫理性」概念の社会倫理学的研究』（平成 17 年度～平成 19 年度科学研究費補助金（C）研究成果報告書）2008 年 6 月、95-124 頁
- 安藤馨「あなたは『生の計算』ができるか――市民的徳と統治」『別冊「本」RATIO 06 号』講談社、26-49 頁
- 五十嵐有美子「日本における環境教育推進のための必要条件―― ESD の展開のなかで――」『京都精華大学紀要』第 40 号、2012 年、33-52 頁
- 小野瀬剛志「社会システムとしての食糧問題と食環境概念の再検討―食教育の概念的整理にむけて―」『環境教育』第 20 号第 1 巻、2010 年、68-79 頁
- 児玉聡「百万人の死は、一人の死の何倍悪いか――道徳心理に関する近年の実証研究が功利主義に持つ含意」『倫理学年報』第 58 号、理想社、2009 年、247-59 頁
- 谷口文章「環境教育と環境倫理の共通の源をさぐる」『甲南大学紀要 文学編』第 161 号、2011 年、165-71 頁
- 谷口文章「経済・社会のシステムと環境教育」奥井智久（編著）『地球規模の環境教育――環境教育最前線――』ぎょうせい、1998 年、78-99 頁
- Nguyen, Thi Than「ベトナムの小学校における環境教育の改善：環境認識と環境保護行動の育成を中

心に」早稲田大学、2002 年
- ピーター・シンガー（山内友三郎、樫則章監訳）『グローバリゼーションの倫理学』昭和堂、2005 年
- 櫃本真美代「環境教育における国際的枠組みの変容と ESD」東京農工大学『ESD・環境史研究：持続可能な開発のための教育』第 6 号、2007 年、59-68 頁
- 降旗信一「現代自然体験学習の源流としての自然保護教育実践における ESD 的視点の検討― 1970 年代のナチュラリスト運動に着目して―」東京農工大学『ESD・環境史研究：持続可能な開発のための教育』第 6 号、2007 年、20-40 頁
- 森本誠一「熟議民主主義としての市民参加型会議――日本における現状と展望」『待兼山論叢』大阪大学文学部、第 44 号、2010 年 12 月 24 日、39-54 頁
- 森本誠一「公共的対話としての哲学カフェ」奈良県立医科大学『HUMANITAS』第 38 号、2013 年 3 月 25 日、35-46 頁

注

1 櫃本 p. 59

2 ここでの人間中心主義とは、非常に広い意味のものである。それは自然が人間にとって道具的価値（instrumental value）しかもたないとか、人間にとってどれだけ経済的価値をもつのかという点から自然を眺めるというのではなく、仮に自然に対して内在的価値（intrinsic value）を認めるにしても、そのような概念を考え出すのは人間に過ぎないという程度のものである。人間中心主義と非 - 人間中心主義をめぐる概念整理については（安彦 2008）を参照されたい。

3 このように人間との関係で環境をとらえるならば、最広義には私たちの祖先がはるか昔に活動し始めたときから環境問題が始まったとも言えるだろう。ただ、ここでは近代以降の人間の活動に焦点を当てて考察を進めたい。

4 「テサロニキ宣言」第 10 条。cf. 朝岡 p. 4、五十嵐 p. 35

5 A. ワインバーグが「トランス・サイエンス」という表現で問題提起したように、世の中には科学に問うことができても科学によって答えることができない問題がある。グローバルな環境問題は、政治、経済、社会の問題と複雑にからみ合っており、科学に問うことはできても科学によって答えることができないトランス・サイエンスの問題だと言えるだろう。

6 五十嵐 pp. 38-40、Nguyen pp. 65-6

7　五十嵐 p. 41

8　降旗 p. 34

9　五十嵐 p. 43

10　谷口 2011 p. 165

11　ここでの「私たち」とは、特定の個人を指すのではなく、将来世代も含めた人類の総体のことである。

12　とはいえ、私たちが想像もできないほど遠い将来にまで核廃棄物など負の遺産を残し続けていることは考慮に入れなければならないだろう。

13　櫃本 p. 67

14　1977 年に環境教育政府間会議（通称、トビリシ会議）で採択されたトビリシ宣言では「（第 8 条）環境教育は、あらゆる年齢、あらゆる社会的・職業的集団に応えなければならない」と謳われている。

15　トビリシ会議で出されたトビリシ勧告では、環境教育の目標領域として、気づき、知識、態度、技能、および参加が示されている。ところで、後述する哲学カフェには、人びとを気づきから参加へと促す効果があるように思われる。

16　近年の道徳心理学の研究は、私たちが「統計的人命よりも特定の人命の救助に対してより心を動かされる」（児玉 p. 250）ということを実証してきた。（cf. 児玉、安藤）

17　リチャード・セイラーとキャス・サンスティーンが同名の論文 ”Libertarian Paternalism”（2003）で提唱した概念。これはパターナリズムが強制を伴うというそれまでの理解に一石を投じるものであった。リバタリアン・パターナリズムとは、選択の自由は保障しつつ人びとが自らの福利を促進する選択肢を自発的に選ぶよう促すものである。たとえば、キシリトールガムはレジの手前の目立ちやすいところに置き、お酒やタバコは目立ちにくいところに置くという戦略は、リバタリアン・パターナリズムの観点から支持されるだろう。

18　谷口 2011 p. 165

19　小野瀬 p. 69

20　櫃本 p. 63

21　第 15 回気候変動枠組条約締約国会議。2009 年 12 月 7 日から 18 日まで、デンマーク・コペンハーゲンのベラセンターにおいて開催された。

22　会議は同じ日に同じ手法で行われた。会場ごとに「年齢、性別、職種、教育歴、居住地域（例：都市、郊外）において、各国や各地域の人口統計上の分布を反映」（Bedsted p. 8）するように 100 人の市民が集められた。その他、会議の詳細については（Bedsted）を参照されたい。

23　森本誠一（進行役）中之島哲学コレージュの哲学カフェ『くじらを食べてもよいか？』（於・アートエ

リア B1）2010 年 10 月 13 日（水）

24　森本誠一（進行役）哲学カフェ「なぜ働かなければならないのか？」（於・コーヒーショップ JUN）2011 年 7 月 17 日（日）

25　森本誠一（進行役）哲学カフェ「あまり困っていない身近な人と、とても困っている遠くの人と、どちらを助けるか？」（於・コーヒーショップ JUN）2012 年 1 月 15 日（日）