

環境教育が目指す「市民性」の検討 —ESD・シティズンシップ教育・ グローバルシティズンシップ教育における「市民性」の比較を通して—

安富 勇希、小野田 弘士、塩田 真吾

(静岡大学大学教育センター、早稲田大学大学院環境・エネルギー研究科、静岡大学教育学部)

Examination of "Citizenship" as the Aim of Environmental Education

-Through a Comparison of "Citizenship" in ESD,
Citizenship Education, and Global Citizenship Education-

Yuki Yasutomi, Hiroshi Onoda, Shingo Shiota

Abstract

In Environmental Education, Education for Sustainable Development (ESD), Citizenship Education, and Global Citizenship education, the definition of each citizenship aimed for in each type of education has been overlapped and sometimes clear. In this study, each citizenship is examined and analyzed on their characteristics. In Environmental Education, the goal is to foster citizenship to understand systems related to environment and take practical actions to solve problems, while in ESD, the goal is to realize a sustainable society by working as "Think globally, Act locally" and creating new values and behavioral changes. Citizenship Education requires "active citizenship" that seeks to change unjust social systems and rules. In Global Citizenship Education, it is important to be able to see oneself as responsible for global issues and to interact with others with empathy through dialogue. This demonstrates the common importance of working with diverse others who have different values and opinions in those educations.

キーワード： 市民性 環境教育 ESD シティズンシップ教育 グローバルシティズンシップ教育

1. はじめに

今日、環境問題は地球規模で深刻度を増している。気候変動、大気汚染、海洋汚染、水質汚染など、様々な環境問題が日本国内および海外で日々報告され、毎年世界各地で甚大な自然災害が発生している。環境問題が注目を集めたのは最近だけのことではない。少なくとも 1970 年代には、環境問題については警鐘が鳴らされており¹、既に 50 年以上もの間、環境問題は世界で大きな課題として扱われてきた。しかし、半世紀を経た現在、環境問題は急速に悪化傾向にある。例えば、WMO (世界気象機関) は、2023 年 11 月末に、2023 年の世界の平均気温は記録を取り始めた 1850 年以降で最も高くなったと報告している²。IPCC (国連気候変動に関する政府間パネル) は、2100 年には平均気温は 1990 年よりも 3.2°C 上昇し、生態系への影響や、水や食糧不足、洪水や台風などの自然災害等の甚大な被害を予測している³。こうした状況を受け、環境問題への取り組みとして、環境教育の重要性は更に増したといわれている。「環境教育は、緊急かつ切実な人類の生存性、人間の尊厳性にかかわる環境問題と環境の質の向上にかかわる“あすを待つことのできない教育” (佐島・山下 1992)⁴」なのである。

ここで改めて、環境教育とはどのような教育を示すのかを考えてみたい。1997 年に開かれた「環境と社会：

持続可能性に向けた教育とパブリック・アウェアネス」国際会議 (テサロニキ会議) にて出された「テサロニキ宣言」においては、環境教育は「環境と持続可能性のための教育」と表現されている。この表現からも、環境教育が持続可能性のための教育である ESD (Education for Sustainable Development) と大いに重複した概念であることが窺える。環境教育と ESD は共に社会の課題に向けて主体的に参加する市民性 (市民としての資質、シティズンシップ) が必要だとされ、これは世界の課題に向けて 2030 年までに達成を目指す SDGs (Sustainable Development Goals) にも通じる。また、社会に参画する市民性を育成する教育であるシティズンシップ教育も環境教育の文脈でも語られることが多く、さらにこの数年でグローバルシティズンシップ教育という教育概念へと広がりもみせている。経済産業省 (2006)⁵ は、シティズンシップの概念について「多様な価値観や文化で構成される社会において、個人が自己を守り、自己実現を図るとともに、より良い社会の実現に寄与する目的のために、社会の意思決定や運営の過程において、個人としての権利と義務を行使し、多様な関係と積極的に関わろうとする資質」と定義した。社会の課題に向けて主体的に参加する市民という市民性の育成は様々な分野において議論され、様々な定義が拡大されつつある。

しかし、こうした教育の「境界は非常に曖昧」（曾我 2013）⁶に議論されており、それぞれの教育が目指す市民性の違いも未だ曖昧な部分がある。こうした市民性の定義について分析した研究は、佐島・山下（1992）⁴・小澤（2006）⁷・小林（2021）⁸等があるが、これらの研究ではその定義の比較範囲が限定的であり、横断的な市民性の定義を分析した研究は少ない。本稿では、これまで曖昧にされがちであった環境教育・ESD・シティズンシップ教育・グローバルシティズンシップ教育のそれぞれの市民性の定義とつながりを改めて分析し、環境教育が定義する市民性を育むための手法が、他の教育との関連性から、どのように読み取れるのか整理することを目的とする。

2. 環境教育における市民性の検討

環境教育はそもそも市民性の育成と深いつながりがあった。佐島・山下（1992）⁴の研究では、19世紀末のイギリスにおいて、後に「イギリスの環境教育の基礎づけの父」とみなされるゲデス（Patrick Geddes）が「環境についての教育を通して、知識と市民性の人間的統合を目指した」と紹介している。生物学者兼社会学者であったゲデスは「自分達の環境について人々を教育することは、事実上彼ら自身の個人的進歩を促す重要な役割を持つ」ものと捉え、「環境についての教育が、単なる知識の獲得を目指すのではなく、実践活動へと結びつくことで、創造性や知性を育み、人間の進化に導くと考えていたという。

さらに佐島・山下は、1960年代のイギリスにおいて環境教育が新しい教育として注目されていたことを紹介した。当時、イギリスでは教育改革が行われており、子どもを中心とした教育の創造が目指されていた。「環境学習の第1のねらいは、子どもに自分の環境を形成する過程を理解させることである。そうすれば、子どもは、受動的でしばしば当惑した傍観者ではなくなり、理解に基づく確信をもった、自分の環境に対する知的で主体的な媒介者となるのである」というWattsの考えを引用し、環境学習の究極的目標を、子どもたちが、自分たちの住んでいる地域環境を形づくる過程へ「参加」するところまで発展させようとしていた。このように、イギリスでは環境教育を、市民教育の本質的部分として捉え、市民的資質の訓練そのものであるという考えも生まれていた（佐島・山下 1992）⁴。

米国の学者Stapp（1969）⁹は、環境教育は、生物物理学的環境とそれに関連する問題について知り、これらの問題の解決に貢献する方法を認識し、その解決に向けて努力する意欲を持つ市民を生み出すことを目的として定義した。Stappは、環境問題について「知識」と「方法」、そして解決に参加する「意欲」を市民が身につけるべきだと述べている。同時に、政策を担う候補者への投票も呼びかけ、市民が直接的・間接

的に環境問題に取り組むことを訴えた。

また、1998年の佐藤¹⁰の国外の環境教育に関する主要論文のレビューによれば、Robert E. Roth（1970）は、環境管理教育の概念を以下のように述べている。

- (1) 人間がその一部である、生物・物理学、社会・文化的環境の相互関連についてよく知る
- (2) 相互に関連している様々な環境問題と管理について、それらを解決するために用いられる環境管理の方法について認識する。
- (3) いろいろな環境を修復し、生活のための最適な環境をつくりだすために働く、動機づけをする。

以上の3点は、Stappが市民に求めた「知識」「方法」「意欲」とも通じている。佐藤の報告書¹⁰では、Rothは、理想的な市民になるために人々が環境管理に関して知るべき分野として、野生生物管理、植物生態学といった環境に関わる分野だけではなく、政治学、経済学、社会学をリストアップし、環境教育の概念を大きく広げたと紹介されている。

Lucas（1972）¹¹は、環境教育は①環境についての教育（Education about the Environment）、②環境の中での教育（Education in the Environment）、③環境のための教育（Education for the Environment）の3つの教育があると考えた。これらの教育表現はそれぞれ、「about」「in」「for」と称され、環境教育の意義を考える上で多くの文献にて引用されている（例えば、佐島・山下 1992⁴、阿部 2012¹²、中村 2020¹³）。

「about」は環境についての知識を身につけ、「in」は自然の中で観察・調査・体験を行うといった方法（手段）を示している。そして「for」は環境問題を解決するための価値観・態度・積極的行動を育成する教育であり、Stappの論じる「意欲」につながる教育と考えられる。Rothは理想的市民育成に必要な環境教育の知識「about」について論じたが、環境教育は知識を専門家から学習者へ一方的に伝達することよりも、市民が主体的に問題解決に取り組む市民性を身につけるべきという考えが次第に広がった。つまり、価値観・態度・積極性を育成する環境のための教育「for」が環境教育の意義として捉えられるようになる。佐島・山下（1992）⁴は、「環境と自分とを一体的にとらえ、鋭い感受性と認識力を用いて、環境のシステムをとらえ、環境問題や環境の質の向上については価値判断に基づく実践的解決行動をする人間的資質・能力」を知的市民性と定義した。「for」の教育の「明確な意識化こそが、知的市民性の育成に直接発展する必要条件となる」と述べている。

ここで国際的な環境教育を取り巻く流れについても論じておきたい。環境保全の意識は急速な工業化による公害や健康被害を背景に、国内外でも高まってきた。そして、環境問題を初めて国際的に話し合う場として、1972年に国連環境会議（ストックホルム会議）が開催

された。「かけがえのない唯一の地球(the Only One Earth)」をスローガンに、環境教育の重要性が国際的に初めて提唱された。ここから、1975年国際環境教育ワークショップ(ベオグラード会議)、1977年に環境教育政府間会議(トリビシ会議)と続き、環境教育に関する国際的合意が形成されていく。トリビシ会議では、環境教育は「経済的、社会的、政治的、エコロジカルな諸関係に対する気づきや関心を促進し、環境の保護と改善に必要な知識、価値観、態度、実行力、技能を獲得する機会を与え、環境に対する新しい行動パターンを創出すること」と表現され¹⁴、ここでも環境教育を通して価値観・態度・技能を身につけつつ、実行する力を持つ新しい行動様式の市民の育成を目指すことが再確認された。国際会議にて環境教育の意義が確認されたことで、環境教育は国際的な地位を獲得し、その意義は UNESCO などの国際会議で議論されるテーマとなった。日本でもこうした国際社会の流れにのり、教育現場にも環境教育を実施しようという流れが生まれ、1977年小中学校学習指導要領には環境教育の観点盛り込まれるなど、国内でも環境教育が注目を浴びることとなった¹⁵。

こうして環境教育が市民性を高める有用な教育であることが長年論じられてきたものの、当時の環境教育は一時的な注目に留まり、国内外でも環境教育の議論は大きくはならなかった。1970年代の二度におけるオイルショックによって経済自体が不透明さを増し、環境保全よりも経済・開発を優先する風潮が広まることとなったためである。そもそも国際会議の場でも、「先進国が環境保全を唱えて開発途上国の工業発達、経済成長を妨げようとしている」との途上国の疑念があり、環境教育において「環境」と「開発」が対立する構図が生まれていた。こうした対立を解消すべく、両方の概念を超越する「持続可能な開発」という概念が1980年代後半から次第に生まれていく¹⁶。1997年の「テサロニキ会議」にて採択されたテサロニキ宣言にて、「環境教育を環境と持続可能性のための教育として表現しても構わないと言える¹⁷」と述べられ、これが環境教育の転換点となった。つまり、環境教育は「環境保全だけではなく、貧困、人口、健康、食糧安全、民主主義、人権、平和をも包含するもの」として、枠組みが拡大することとなった。こうして、今日の環境教育では、環境保全のみが目的ではなく、開発教育や国際協力、社会教育分野、例えば多文化共生教育、ジェンダー教育、人権教育、福祉教育との連携が不可欠な分野と考えられるようになっていく(二ノ宮リム・阿部 2015)¹⁸。枠組みを広げた環境教育は、ESDと並列またはESDに内包される形で扱われ、実践されることになっていく。

環境教育において、持続可能性の議論は、もう一つ新しい展開を産むことになった。それまでの議論では、

環境教育は基本的に「人と自然」の教育であり、個人が自然と対峙することで市民としての成長を促す傾向があった。例えば、1975年のベオグラード憲章では、個人に視点が向いている(田代 2017)¹⁹。しかし、持続可能性の議論が広がるにつれて、環境に影響を及ぼす様々な社会的構造や経済構造を含めて考えていく必要が認識され始めた。1980年代の地球環境問題の出現によって、環境教育のみでは環境問題の解決が難しいことが明らかとなり、社会の貧困や平和(紛争)、多様な問題が複雑に絡み合う問題であるからこそ、他の課題教育相互の連携が必要になると認識された(阿部 2017)²⁰。環境教育は「人と人」、さらに「人と社会(地域)」との関係へと視野が広がった(二ノ宮リム・阿部 2015)¹⁸。個人で活躍する市民像ではなく、地域に住む異なる価値観や意見を持つ他者との協働を通して、地域社会を改善・変革する市民の育成が目指されるようになった。この議論はESDでも同様に行われるが、環境教育はあくまで「持続可能な環境」を実現することが最終目標であり、そのためのプロセスとして地域社会の経済や社会システム・構造を変容する能力も求められるようになったと考えられる(小澤 2006⁷)。近年の気候温暖化・海洋プラスチック問題・ごみ問題など環境問題の急速な悪化に伴い、これまでの大量生産・大量消費といったライフスタイルや経済構造、そしてそれを支える社会構造についても、改めて変容が求められている。環境問題という市民にとって理解しやすい社会問題をきっかけに、市民自身のライフスタイルや価値観の変容を促し、それが個人だけではなく市民集団に波及することによって社会の変容につながることを今求められている(田崎・江守・松橋 2022)²¹。環境教育は、まさに持続可能な社会を実現するための変容を創り出す市民性の育成を目指す教育としてその意義を高めており、そしてその緊急性も問われていると考えられる。

3. ESDにおける市民性の検討

1970年代以降、環境問題が国際会議で論じられる中で、環境保全を目指す先進国と経済開発を優先したい途上国の対立構造が明らかになるなか、環境保全も経済開発も共存でき、そしてお互いに他方を必要とする相補概念であるとパラダイム転換が行われて生まれたのが『持続可能な開発』という概念である。1987年に作成された「ブルントラント報告書」の中で語られたこの概念は、1992年の「環境開発における国際連合会議(地球サミット)」のアジェンダ 21²²にて明確化された。(小林 2019)⁸。そして、ESDはアジェンダ 21の中にも登場するが、2002年のヨハネスブルグで開催された「持続可能な開発に関する世界首脳会談」において、日本政府とNGOが中心となり、持続可能な社会の実現に向けた教育であるESDの重要性が世界に発信さ

れた。ESD のビジョンとして、「すべての人びとが教育を受け、持続可能な未来や社会変容に求められる価値観や行動、ライフスタイルを学べる機会のある世界」であることと、「教育と学習のあらゆる側面に持続可能な開発の原則と価値観、実践を統合させること」が目標にされた(曾我 2019)²³。この文章にあるように、すべての人が教育対象であり、持続可能な未来や社会「変容」を目指す主旨が読み取れる。ESD を研究した国立教育政策研究所教育課程研究センターの報告書(2012)²⁴は、「ESD とは、環境的視点、経済的視点、社会・文化的視点から、より質の高い生活を次世代も含む全ての人々にもたらすことのできる開発や発展を目指した教育であり、持続可能な未来や社会の構築のために行動できる人の育成を目的としている」と説明した。

文部科学省のウェブサイト²⁵では、ESD を以下のように説明している。「今、世界には気候変動、生物多様性の喪失、資源の枯渇、貧困の拡大等人類の開発活動に起因する様々な問題があります。ESD とは、これらの現代社会の問題を自らの問題として主体的に捉え、人類が将来の世代にわたり恵み豊かな生活を確保できるよう、身近なところから取り組む(think globally, act locally)ことで、問題の解決につながる新たな価値観や行動等の変容をもたらし、持続可能な社会を実現していくことを目指して行う学習・教育活動です。つまり、ESD は持続可能な社会の創り手を育む教育です。」(下線部は原文まま)

このように、ESD も、環境教育と同じく、社会の変容をうながす市民性の育成を目標としているが、環境教育よりも問題解決につながる価値観や視点・態度など、市民性の育成がより強調されている。また、「持続可能な社会の創り手」という表現からは、現状としてある社会を「担う(現状維持)」ではなく、新たな社会をESDの学習者が「創る(創造し、より良く変容させる)」ことが求められているといえるだろう。

ESD の目指す能力・態度に関して、国立教育政策研究所教育課程研究センターは、「持続可能な社会の形成者としてふさわしい資質や価値観を養う」ために、以下の7つの能力と態度を示した²⁴。

- ①批判的に考える力、②未来像を予測して計画を立てる力、③多面的、総合的に考える力、④コミュニケーションを行う力、⑤他者と協力する態度、⑥つながりを尊重する態度、⑦進んで参加する態度

初期の環境教育では、個人の「知識」「手法」「意欲」の育成が論じられていたことと比較すると、明らかに「他者」の存在が意識されている。異なる価値観を持つ相手との協力・あるいは協働をする能力が重要であることがうかがえる。ESD では、社会のステイク

ホルダーと協働して社会課題を解決することが前提とされており、異なる立場や価値観を持つ相手と、どう協力しながら課題を解決する力が重要となる。

ESD の求める市民性の要素として、2012年6月に国連が発表したESDの報告書「明日の教育を形作る」²⁶にて報告されたESDの特徴となる4つのレンズ(視点)が挙げられている。上原(2014)²⁷は、4つのレンズを以下の表1のように和訳し、整理した。

表1 ESDの特徴的な4つのレンズ(視点)

統合的視点	持続可能性の様々な側面を統合させるホリスティック(全体的)な視点(生態学的、環境的、経済的及び社会・文化的な;ローカル、リージョナル及びグローバルな;過去、現在及び未来、など)を持つこと。
批判的視点	持続不可能であるか、そうなるかもしれない、支配的かつ当然視されたパターン(継続し続ける経済成長という考え方、消費主義とそれに結びついたライフスタイルへの依存など)に疑問を持つこと。
変革的視点	気づきから、より持続可能なライフスタイル、価値観、コミュニティ及びビジネスを導くようなエンパワメント及び能力開発を通じて、本当の変化や転換の具体化へ移行すること。
文脈的視点	普遍的で永続的な、最も持続可能な唯一の暮らしやビジネスの方法があるわけではないことを認識すること。我々は互いに学びあうことができるが、様々な場所と世界の人々は異なっており、時代は変わる。それゆえに、変化する現実に合わせて、持続可能性は見直される必要がある。

UNESCO「明日の教育を形作る」を基に、上原が作成したもの(2014)²⁴を著者改

これまで批判的思考や変容を実現する資質については述べられてきたが、特に注目したいのが、統合的視点と文脈的視点である。ESDは、様々な教育領域を横断的につなぐ学祭的な特性を持っており²⁰、様々な人々の視点や経験、専門性などをつなぐ資質が必要となる。また、持続可能な社会には完全に唯一の答えがあるわけではない。その地域の特性や時代背景、またそこで得られる技術などによって、最も持続可能な社会の状態は変わるものであり、市民はその状況に合わせて最善の持続可能性を追求し、常に変容し続ける柔軟な態度が求められる。ESDでは、その土地に住む先住民の知恵などの地域知を専門知と同様に評価しており²⁸、その土地それぞれに合った地域の持続可能性を考える必要がある。市民が実際に自らの体験を通してその地域の特性や価値を感じ、見出すことが重要なのである。まずは自らの住む地域で基盤となる経験を積み、国全体や世界の状況と関連づけながら、社会への視点を習得ことが求められている²⁹。環境教育とESDと

の違いの一つとして、環境教育は問題が明らかな状態から取り組み始めることが前提と考えられるが、ESDではまず学習者が課題を自ら発見するプロセスも重要とされている。その一つの手法として、ハート(2000)³⁰は、アクション・リサーチが挙げられる。学習者である子ども達が自らの地域のなかで「調べる、質問をする、深く考える、話す、アイデアを出す、創る、説明する、行動を起こす、などの活動による体験学習」を通して、民主主義・市民の参画と問題解決能力を学ぶことができるかとハートは考えた。この「参画」とは、他の誰かがお膳立てしたプログラムに「参加」するのではなく、そのプログラム自体を計画の段階から主体的に、責任を持って関わり、運営することを意味している。ハートは子どもも地域づくりに参画できることを強調し、大人と協働も経験しながら、地域を担い創造していく力の育成を訴えた。このように、ESDは様々な領域や専門性、フォーマル教育もノンフォーマル教育もつなぎながら、市民自身の主体的行動によって変容し、地域を変容し、そして世界の変容につなげる市民性の教育である。

4. シティズンシップ教育における市民性の検討

これまで環境教育もESDも、市民性の育成が目的であることを確認してきた。次に市民性を育成すること自体を掲げるシティズンシップ教育における市民性を確認することとする。まず、2019年に設立された日本シティズンシップ学会の設立趣意書³¹において、その目的を「参加型民主主義社会を支える市民を育てる教育」と定義されると同時に、「多義的で多様な意味や解釈を持っているシティズンシップ」とも記載され、「実質を構成する内容や方法はまだ定まっていない」(水山 2021)³²とも指摘されている。

シティズンシップ教育は2002年にイギリスでシティズンシップ教育が公教育の必修科目となったことを契機に議論は活発となった経緯がある。このイギリスの教育改革は「投票率の低さをはじめとする若者の政治的無関心や、ニートの問題に代表される社会的無力感、および若者の反社会的行動などの深刻な諸問題」³³を背景としていた。ここでイギリスのシティズンシップ教育研究に最も貢献したのが「クリック・レポート」と呼ばれる政府答申「学校における市民性のための教育と民主主義の授業 (Education for citizenship and teaching democracy in school)」³⁴である。イギリスの政治学者 Crick (1998) は、市民の在り方には「健全な市民」と「能動的な市民」の2種類があると提唱した。「健全な市民(グッド・シティズン)」とは、社会の法、秩序、ルールを尊重する姿勢を持ち、与えられた枠や制度の中で社会に貢献する市民である。社会を安定させる側面がありつつ、既存の制度に従う「受け身」の姿勢といえる。対して、「能動的な市民(ア

クティブ・シティズン)」とは、不当な法やルールを変えようとする姿勢を持ち、必要であれば既存の制度や構造を変革し改善しようとする。批判的な視点を持ち、社会的ムーブメントを牽引する「能動的な」市民の在り方である³⁵。森・田崎(2017)³⁶は以下の表1のように各市民のあり方を整理した。この二種類の市民についてCrickはどちらも重要な役割を持つと述べているが、グッド・シティズンは下手をすると政府にいいように使われてしまう「サイレント・マジョリティ」「物静かな国民」「お任せ民主主義」³³になりかねない危険性もあるという。それに対して、アクティブ・シ

表1 Crickの定義に基づく市民的自由の種類と特徴

自由主義的理想	共和主義的理想
市民的自由とは、国家に対して個人を保護する法の枠組み	市民的自由とは、市民が国家の行為に影響を与えるための積極的手段
健全な市民 (グッド・シティズン)	能動的な市民 (アクティブ・シティズン)
法、秩序、ルールを尊重する	不当な法やルールは変えようとする
ボランティア団体の方針に従って活動する	ボランティア団体を民主化しようとする
美徳的、道徳的	自発的、自律的、能動的

B. Crick「シティズンシップ教育論」を基に、森・田崎が作成したもの(2017)³⁶を筆者改

ティズンは政府が暴走した時には積極的に介入し、また主体的に社会の不当な法やルールを変えようとする姿勢を持つ。つまり、必要性に合わせて、社会を「変容させる」市民性であると考えられる。

クリック・レポートによれば、アクティブ・シティズンとなるには、「社会的道徳的な責任」「地域社会への関与」「政治リテラシー」の3大要素が重要だとされている。小玉(2011)³⁷の説では、これらの要素はシティズンシップを形成する段階的キーステージとして捉えられ、「①社会的道徳的な責任」から「②共同体への参加」を経て、最終的に「③政治リテラシー」に到達するという。この「政治リテラシー」とは、政治的判断力や批判能力を意味しており、この力があることで、アクティブ・シティズンとなれるのだという。反対に、①と②の段階で終われば、それはグッド・シティズンでしかない。ここでいう「政治リテラシー」の「政治」とは、いわゆる投票や政治体制といった政治的知識を示すのではなく、「現代の主要な経済的・社会的問題の解決・意思決定の際に要する実用的知識ならびにそれに向けた心構えを包括的に含んだもの」を指すとしている³⁸。異なる価値観や意見をもつ多様な相手と互いの意見を交わし、交渉しながら合意を形成し、共に共通の目的に向けて協働する力ともいえる。その意味

では、シティズンシップ教育が育成を目指すのは、固定概念や偏見を疑う批判的な視点を持ち、社会の変容を創り出す主体的・民主主義的市民性だけではなく、「社会に存在する多様な価値観を理解し共感し、共生・共存の社会を主体的に創り出す」³⁹市民性とも考えることができる。

なお、アクティブ・シティズンシップを謳ったイギリスでは、2007年の通称「アジェグボ・レポート⁴⁰」にて、アクティブ・シティズンに必要な市民性の要素に、4つ目の「アイデンティティ」を加えた。2005年に起きたロンドンでの爆破テロ事件による市民の不安を背景に、人種や民族に依存しない「英国市民アイデンティティ」を構築することで、協働する市民性を訴えたのである。グローバルイゼーションが進み、世界中で移民や難民など人の移動が増加し、居住国の国籍を持たない市民も多く存在するようになってきている。市民がコミュニティに帰属感を感じることができれば、市民のコミュニティの物事の関わりを後押しする⁴¹。市民がコミュニティに帰属感を持つようなアイデンティティを構築することは、シティズンシップ教育において重要な側面である。社会の多様なマイノリティと共にアイデンティティを共有するために、人権や民主主義など普遍的な価値観を用いた包摂の必要性も訴えられている(北山 2011⁴², オスラー・スターキー2018⁴¹)。

シティズンシップ教育で育成を目指すのは、市民一人一人が自らの地域・国を自らが変えることができると信じ、既存の慣習や規則などを市民の力で主体的に変容を目指す能動的な市民である。そして、それは地域に所属する全ての人がその権利と責任を享受できる民主主義の実現でもある。

5. グローバルシティズンシップ教育における市民性の検討

グローバルシティズンシップ教育は、近年研究分野として確立しつつある段階の新しい教育といえる。日本では1990年に高校の社会科において取り組むグローバル教育の一環として地球市民的資質の育成の取り組みから始まったという。グローバルシティズンシップの概念は、グローバル教育、国際理解教育、開発教育、シティズンシップ教育などの様々な文脈で語られており、様々な定義が存在している⁴³。2012年の国連事務総長によって提唱された「Global Education First Initiative⁴⁴」のなかでグローバルシティズンシップの育成が目標として掲げられた。そして、2013年にはUNESCOの公式の教育プログラムとしてグローバルシティズンシップ教育が発足し、その後もUNESCOが主導となって行動計画や評価が行われている。2015年に国連が提唱したSDGsのGao14「質の高い教育をみんなに」のターゲット4.7においては、「2030年までに、持続可能な開発のための教育及び持続可能なライ

フスタイル、人権、男女の平等、平和及び非暴力的文化の推進、グローバル・シティズンシップ、文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解の教育を通して、全ての学習者が、持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする。⁴⁵」(下線部は著者)とあり、ESDとともにグローバルシティズンシップが明記され、その重要性が謳われた。文科省のウェブサイトでは、グローバルシティズンシップ教育の目標を以下のように示している。

「学習者が国際的な諸問題に向き合い、その解決に向けて地域レベル及び国際レベルで積極的な役割を担うようにすることで、平和的で、寛容な、包括的、安全で持続可能な世界の構築に率先して貢献するようになることを目指すものである。具体的には、

- 学習者が現実の問題を批判的に分析し、創造的、革新的な解決策を考えることを促す。
- 主流の前提、世界観、勢力関係を再考し、制度的に十分に意見が反映されず、軽んじられている人々、グループについて考慮するよう支援する。
- 必要な変化を起こすための個人的、集団的な行動への従事に焦点を当てる。
- 学習環境にいない人々、コミュニティに属する人々、より広い社会の人々を含む多様なステークホルダーを巻き込む。」

(文科省のウェブサイト⁴⁵より)

これまで論じたESDとシティズンシップ教育と同様に、批判的視点や他者との協働の資質が見られるが、ESDやシティズンシップ教育との違いは、国際レベルの視点が入っていることと、より広い社会の人々を含む多様なステークホルダーとの協働が前提となっていることである。背景が異なる他者も、SDGsのような世界規模の課題の前では、共に解決に取り組む同志・仲間と捉える意識を醸成するものとなっている。グローバルシティズンシップは、「より広いコミュニティと共通の人間性への帰属意識」を意味しており、「ローカル・ナショナル・グローバル間での政治的・経済的・社会的・文化的な相互依存と相互関連を強調するもの」⁴⁶である。これは、多様性とアイデンティティの重要性を述べたイギリスのアジェグボ・レポートが「英国市民」という帰属感を生もうとしたように、平和・持続可能性・人間性という普遍的価値観を通して地球市民という帰属意識を生み、地球上の誰もが参画できる市民性を意図している。

小林(2019)⁴⁷は、グローバルシティズンシップの資質とは、①地球規模の問題や他の地域で起きている問題について当事者として捉え、②当事者意識を持ち、批判的思考を用いながら問題解決に取り組む意欲・姿勢を持ち、③異なる価値観や意見を持つ他者とも、対決的思考ではなく、共感を持って対話する姿勢を持つ

ことである。この三資質があることで、グローバルシティズンシップのアイデンティティを形成し、グローバル・シティズンシップが育成される。これを図に表すと、図1のようになる。

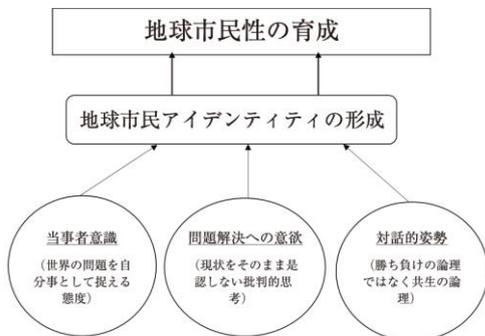


図1. 地球市民性を構成する要因
出典：小林(2019) 47

ここで、特に③の「共感」と「対話」は、グローバルシティズンシップの最も重要な資質だと考えられる。グローバルシティズンシップ教育を実践するグローバル教育推進プロジェクト（通称GiFT）では、形のある課題解決型ではなく、一人ひとりにある物語を深く聞き、その共感の中から、作りたい未来を共創し、自発的な行動につなげるという「ストーリー・ベースド・ラーニング」という手法を用いている⁴⁸。相手を国籍や人種・文化・宗教・性別などのラベルではなく、一人一人の人間性でつながることがグローバルシティズンシップ教育では重要といえる。

ESD とグローバルシティズンシップ教育との違いについては、小林(2021)⁸が以下のようにまとめている。

「ESD の中核的なキーワードは『持続可能性』である。このキーワードの根底には気候変動の問題を中心に、生態系の破壊、環境汚染、人口問題、エネルギー問題、食糧問題など、人類の生存を脅かし、地球に住めない星にしてしまう『持続不可能な現実』への危機意識がある。これに対して地球市民教育の方は、人類の生存を脅かすもう一つの切実な危機である国際対立や紛争の激化による人類規模の大戦争の発生（核による絶滅戦争）をどう防ぐか、という問題意識が根底にある。」

グローバルシティズンシップ教育が見つめる最終的な目標は平和構築であり、持続可能な国際社会といえるだろう。対話と共感を持って、平和を創り出す市民性が重要となる。

6. まとめ

ここまで、環境教育、ESD、シティズンシップ教育、グローバルシティズンシップ教育におけるそれぞれの求める市民性について確認してきた。それぞれの市民

性と目指す最終目標を表にまとめると、表2のようになる。それぞれの教育では最終的な目標が多少異なる部分もあるが、求められる市民性には共通点が多いことがわかる。環境教育は、批判的思考を持ち、社会変容に向けた主体的な市民の参画と、環境保全と対立しかねない経済開発など異なる価値観との協働が求められている。ESD では、批判的思考を持ち社会変容に向けた主体的な市民の参画と、地域の多様なステークホルダーとの協働が必要となる。シティズンシップ教育では、批判的思考を持ち、異なる意見を持つ相手と協働できる政治的リテラシーを身につけ、必要に応じて社会を変容する参画力が求められている。グローバルシティズンシップ教育では、異なる背景や価値観を

表2. 教育ごとの目指す市民性と最終目標の比較

教育	目指す市民性	最終目標
環境教育	環境と自分とを一体的にとらえ、鋭い感受性と認識力を用いて、環境のシステムをとらえ、環境問題や環境の質の向上については価値判断に基づく実践的解決行動をする人間的資質・能力を持つ市民。環境だけでなく、社会・経済構造の変容に主体的に取り組む。	持続可能な環境と人間社会の実現
ESD	現代社会の問題を自らの問題として主体的に捉え、人類が将来の世代にわたり恵み豊かな生活を確保できるよう、身近なところから取り組む（think globally, act locally）ことで、問題の解決につながる新たな価値観や行動等の変容をもたらし、持続可能な社会を実現していく。統合的・批判的・変革的・文脈的な視点を持つ。他者の存在を意識し、協働する力を重要視する。	持続可能な環境・経済・社会の実現
シティズンシップ教育	不当な法やルールを変えようとする姿勢を持ち、必要であれば既存の制度や構造を変革し改善しようとする。批判的な視点を持ち、社会的ムーブメントを牽引する「能動的な」市民。社会に存在する多様な価値観を理解し共感し、共生・共存の社会を主体的に創り出す。	参加型民主主義社会を支える市民の育成
グローバルシティズンシップ教育	地球規模の問題や他の地域で起きている問題について当事者として捉える。当事者意識を持ち、批判的思考を用いながら問題解決に取り組む意欲・姿勢を持つ。異なる価値観や意見を持つ他者とも、対決的思考ではなく、共感を持って対話する姿勢を持つ。	持続可能で平和な国際社会の実現

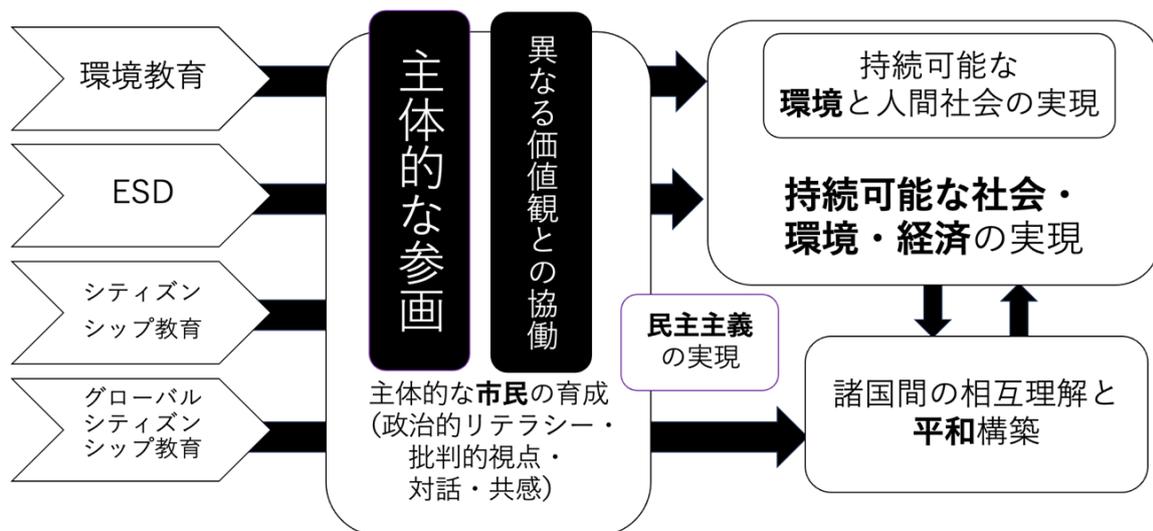


図 2. 環境教育・ESD・シティズンシップ教育・グローバルシティズンシップ教育の関連性

持つ他者と対話による共感を基盤として協働し、批判的思考を持ちながら共に社会課題を解決し、平和を構築する。改めて、それぞれの教育の市民性の関係を図に表すと、図 2 のようになる。このような整理から、すべての教育には主体的な市民の参画が不可欠であり、同時に異なる価値観と協働できる資質を持つことが重要だといえる。また、そのためには社会問題や不平等な状況を生み出す構造を批判的視点で捉える姿勢や、対話と共感を通して相手と協働する関係性を構築する力も必要だと考えられる。以上を踏まえ、ESD での地域での多様な他者との協働経験や、シティズンシップ教育の異なる意見を持つ相手と合意する力でもある政治的リテラシー、グローバルシティズンシップ教育の対話と共感の要素を組み込みながら環境教育プログラムを構築することで、環境教育が目指す社会変容を生み出す市民性がより効果的に育まれると考えられる。環境教育の利点は地球上に住む誰もが、環境問題について危機感と緊急性を実感できることである。また、誰もが環境問題に対して責任を有しているという感覚から生まれるアイデンティティの共有によって、より平等な立場で対話を促すことが可能である。シティズンシップ教育にとってもグローバルシティズンシップ教育にとっても、主体的な市民性を育成する効果的な

題材であるともいえる。また、OECD では社会変革をもたらすコンピテンシーとして、「新たな価値を生み出す力」「対立やジレンマに対処する力」「責任ある行動を生み出す力」を提唱している⁴⁹。本稿ではそれぞれのコンピテンシーに深く触れないが、各教育プログラムによる市民性への影響を縦断的に評価・分析できる指標として適切だと考えられ、引き続き研究対象として考えたい。

最後に、地域の多様な他者との対話と地域づくりによる環境教育プログラムの可能性を述べたが、より具体的に可能性を考えてみたい。日本国内では、どの地域にも様々な多様性が存在しているが、多様性の一つとして、近年増加し続ける外国籍市民の存在が挙げられる。国内に住む外国籍市民は、日本国籍を持たずとも、日本社会や経済に今や不可欠な存在であり、将来は地域社会を共に創っていくパートナーでもある。言語や文化・価値観が異なる多様な他者と、環境問題や持続可能な社会について共に対話を持つような環境教育プログラムを開発すれば、環境教育・ESD・シティズンシップ教育・グローバルシティズンシップ教育が目指す市民性を育む有効な手法だと推測できる。今後、実際にこうした環境教育プログラムを開発し、その効果を調査・実証することを検討したい。

¹ 環境省 (1972) 「国連人間環境会議(ストックホルム会議:1972 年) 人間環境宣言」, https://www.env.go.jp/council/21kankyo-k/y210-02/ref_03.pdf, (閲覧日 2023/12/17)

² World Meteorological Organization (2023) “2023 shatters climate records, with major impacts”, <https://wmo.int/media/news/2023-shatters-climate-records-major-impacts>, (閲覧日 2023/12/17)

- ³ Intergovernmental Panel on Climate Change (2021) “AR6 Synthesis Report Climate Change 2023”, <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/>, (閲覧日 2023/12/17)
- ⁴ 佐島郡巳・山下宏文(1992)「知的市民性育成としての環境教育—イギリスの環境教育の発展をもとに—」, 『社会化研究』第40号, pp.183-192
- ⁵ 経済産業省(2006)「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活動についての研究報告書」経済産業省
- ⁶ 曾我幸代(2013)「ESDにおける『自分自身と社会を変容させる学び』に関する一考察—システム思考に着目して—」, 『国立教育政策研究所紀要』第142集, pp.101-115
- ⁷ 小澤紀美子(2006)「環境教育の現状：理論と実践をつなぐために」, 『学術の動向』, pp.57-60
- ⁸ 小林亮(2021)「ユネスコの価値教育における新たな市民性の追求—地球市民教育(GCED)への歩みと今日的課題」, 『シティズンシップ教育研究』第1号, pp.55-68
- ⁹ Stapp, W.B., (1969) “The Concept of Environmental Education”, *Journal of Environmental Education* 1(1), 30-31.
- ¹⁰ 佐藤真久(1998)「環境教育の概念と定義～1970年代以降の主要会議・論文のレビューを通じた国際的動向、環境教育概念の歴史的変遷～」IGES ワーキングペーパー, 地球環境戦略研究機関
- ¹¹ Lucas, A.M.,(1972), “Environment and Environmental Education; Conceptual issues and curriculum implications”, Ph.D dissertation, the Ohio State University
- ¹² 阿部 治(2012)「なぜ環境教育を学ぶのか」『環境教育』日本環境教育学会編, 教育出版, pp.1-10
- ¹³ 中村和彦(2022)「環境教育の変遷と今後の展望—社会変革への貢献に向けて」, 『環境情報科学』55-1, pp.34-39
- ¹⁴ UNESCO (1978) “Intergovernmental Conference on Environmental Education organized by Unesco in co-operation with UNEP Tbilisi (USSR) 14-26 October 1977 Final Report”, <https://www.gdrc.org/uem/ee/Tbilisi-Declaration.pdf> (閲覧日 2023/12/27)
- ¹⁵ 市川智史(2017)「環境教育の歴史と課題」, 佐藤真久・田代直幸・蟹江憲史(編著)『SDGsと環境教育』, 学文社, pp.2-19
- ¹⁶ 小林亮(2019)「国際的な取り組み」日本環境教育学会・日本国際理解教育学会・日本社会教育学会・日本学校教育学会・SDGs 市民社会ネットワーク・グローバル・コンパクト・ネットワーク(編)『辞典 持続可能な社会と教育』教育出版, pp.14-17
- ¹⁷ 阿部治・市川智志・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

るテサロニキ宣言」, 『環境教育』 Vol.8(2), pp.71-74

- ¹⁸ ニノ宮リムさち・阿部治(2015)「国連・持続可能な開発のための教育の10年(DESDE)を通じた国内の環境教育研究・実践における成果と今後の課題」, 『環境教育』Vol.24(3), pp.18-31
- ¹⁹ 田代直幸(2017)「環境教育の内容・方法・カリキュラム」, 佐藤真久・田代直幸・蟹江憲史(編著)『SDGsと環境教育』, 学文社, pp.20-35
- ²⁰ 阿部治(2017)「地域を作る人を育てるESD」, 阿部治編『ESDの地域創生力—持続可能な社会づくり・人づくり9つの実践』, 合同出版, pp.1-25
- ²¹ 田崎智宏・江守正多・松橋啓介(2022)「持続可能な社会に向けてどのようなトランジションが必要なのか?」, 森朋子・松浦正浩・田崎智宏編『サステナビリティ・トランジションと人づくり—人と社会の連関がもたらす持続可能な社会』, 筑波書房, pp.1-28
- ²² United Nations (1992) “Agenda 21 United Nations Conference on Environment & Development Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June”, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>, (閲覧日 2023/12/27)
- ²³ 曾我幸代(2019)「ESD」日本環境教育学会・日本国際理解教育学会・日本社会教育学会・日本学校教育学会・SDGs 市民社会ネットワーク・グローバル・コンパクト・ネットワーク(編)『辞典 持続可能な社会と教育』教育出版, pp.18-21
- ²⁴ 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2012 「学校における持続可能な発展のための教育(ESD)に関する研究〔最終報告書〕」 <http://id.nii.ac.jp/1296/00000448/>, (最終閲覧 2023年12月27日)
- ²⁵ 文部科学省(2019)「持続可能な開発のための教育(ESD: Education for Sustainable Development)」 <https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>, (閲覧日 2023/12/27)
- ²⁶ UNESCO (2012) “Shaping the education of tomorrow: 2012 report on the UN Decade of Education for Sustainable Development, abridged”, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216606>, (閲覧日 2023/12/28)
- ²⁷ 上原有紀子(2014)「『国連持続可能な開発のための教育の10年』後半をめぐる動き—ESDに関するユネスコ世界会議の開催とその先に向けて—」, 『国立国会図書館レファレンス』, 平成26年7月号, pp.51-84
- ²⁸ UNESCO(2009) “ボン宣言 UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development 31 March-2 April 2009, Bonn, Germany” <https://esdcenter.jp/wp-content/uploads/2016/04/ESD-Bonn-Declaration.pdf>, (閲覧日 2023/12/28)

²⁹ 河本大地 (2015) 「ESD における「地域」とは?—2014 年に開かれた『持続可能な開発のための教育 (ESD) に関するユネスコ世界会議』の宣言・提言・約束から—」, 奈良教育大学紀要, 第 64 巻第 1 号(人文・社会), pp. 79-84

³⁰ ロジャー・ハート (2000) 「子どもの参画—コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実践—」, 萌文社

³¹ 日本シティズンシップ教育学会 (2019) 「Prospectus (設立趣意書)」

<https://jaced.jp/prospectus>, (閲覧日 2023/12/28)

³² 水山光春 (2021) 「『シティズンシップ教育研究』創刊に寄せて」, 『シティズンシップ教育研究』第 1 号, pp.1-12

³³ 大久保正弘 (2012) 「わが国における Citizenship Education の導入の可能性について—英国の事例と比較分析から—」, 長沼豊・大久保正弘編, 鈴木崇弘・由井一成訳, 『社会を帰る教育 Citizenship Education—英国のシティズンシップ教育とクリック・レポートから』, キーステージ 21, pp.31-54

³⁴ Qualifications and Curriculum Authority 1998 (1998), “Education for citizenship and the teaching democracy in schools; final report of the advisory Group on Citizenship”,

<https://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>, (閲覧日 2023/12/28)

³⁵ Crick, B. (2000) *Essays on Citizenship*, London, Continuum Intl Pub Group, 関口正司監訳 (2011) 「シティズンシップ教育論 政治哲学と市民」, 法政大学出版局

³⁶ 森朋子・田崎智宏 (2017) 「廃棄物資源循環分野における環境行動の整理—サステナビリティ・トランジションとシティズンシップの観点から—」 『第 28 回廃棄物資源循環学会研究発表会 講演原稿 2017』 pp.55-56

³⁷ 小玉重夫 (2011) 「総務省 常時啓発事業のあり方等研究会 クリック・レポートとイギリスのシティズンシップ教育について」, https://www.soumu.go.jp/main_content/000141196.pdf, (閲覧日 2023/12/28)

³⁸ 中村隆志 (2019) 「能動的市民と政治的リテラシー—シティズンシップ教育の脱政治化をめぐる一考察—」, 『総合法政策研究会誌』, 第 2 号, pp.44-53

³⁹ 長沼豊 (2012) 「現下の教育課題とシティズンシップ教育」, 長沼豊・大久保正弘編, 鈴木崇弘・由井一成訳, 『社会を帰る教育 Citizenship Education—英国のシティズンシップ教育とクリック・レポートか

ら』, キーステージ 21, pp.6-17

⁴⁰ Ajegbo, K., Kiwan D., & Sharma, S. (2007) 「Diversity and Citizenship」 <https://education-uk.org/documents/pdfs/2007-ajegbo-report-citizenship.pdf>, (閲覧日 2023/12/28)

⁴¹ オードリー・オスラー, ヒュー・スターキー (2018) 「教師と人権教育 公正、多様性、グローバルな連帯のために」, 明石書店

⁴² 北山夕華 (2011) 「シティズンシップ教育における排他性—イングランドを事例として—」, 『公民教育研究』, vol. 19, pp. 1-15

⁴³ 由井一成 (2021) 「日本におけるグローバル・シティズンシップ教育に関する研究動向レビュー」, 『シティズンシップ教育研究』第 1 号, pp.83-97

⁴⁴ United Nations (2012) “Global Education First Initiative AN INITIATIVE OF THE UNITED NATIONS SECRETARY-GENERAL” https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Global%20Education%20First%20Initiative_0.pdf, (閲覧日 2023/12/29)

⁴⁵ 外務省「JAPAN SDGs Action Platform」 <https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/statistics/goa14.html>, (閲覧日 2023/12/29)

⁴⁶ 菊池かおり (2019) 「シティズンシップ教育」 『日本環境教育学会・日本国際理解教育学会・日本社会教育学会・日本学校教育学会・SDGs 市民社会ネットワーク・グローバル・コンパクト・ネットワーク (編) 『辞典 持続可能な社会と教育』教育出版, pp.198-199

⁴⁷ 小林亮 (2018) 「ユネスコの地球市民教育が追究する能力—グローバル時代における価値教育の新たな展望—」, 『論叢』玉川大学教育学部紀要第 18 号, pp. 19-32

⁴⁸ グローバル教育推進プロジェクト「GiFT の考えるグローバル・シティズンシップ育成とは」 <https://j-gift.org/about/global-citizenship-education/> (閲覧日 2023/12/30)

⁴⁹ 白井俊 (2020) 「OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来 エージェンシー、資質・能力とカリキュラム」 ミネルヴァ書房