



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	2015年の私と環境教育(fulltext)
Author(s)	原子,栄一郎
Citation	環境教育学研究 : 東京学芸大学環境教育研究センター研究報告(25): 17-30
Issue Date	2016-03-18
URL	http://hdl.handle.net/2309/145232
Publisher	東京学芸大学環境教育研究センター
Rights	

研究ノート

2015年の私と環境教育

原子 栄一郎

東京学芸大学環境教育研究センター

I and Environmental Education in 2015

Eiichiro 'Atom' Harako

Field Studies Institute for Environmental Education, Tokyo Gakugei University

This paper describes some aspects of the relationship between environmental education and me in 2015 against the background of some parts of the process in which the relationship has been formed into the current state since 2008. The paper spotlights four points of time in the process. The first is the year 1998, in which I proposed “the matrix of contemporary environmental education,” including human child as the starting point, meaningful life, ecological sustainability in accordance with democracy and peace, and critical and creative environmental education. The second is the year 2008, in which I reflected on the 1998 matrix of environmental education and contended that it was necessary to rethink the bases of what I am as well as my position of environmental education. The third is the period of time between 2008 and 2015, during which I have been reflexively examining the bases of my position and what I am. The fourth is the year 2015, in which I have confessed my inmost desire to become “a new person” not only as an environmental educator but also as a human being with reference to the Bible and Masato Ogata, a fisherperson and Minamata disease sufferer.

Key Words: relationship between environmental education and me, matrix of environmental education, basis, new person

I. はじめに

この『環境教育学研究』は、「〇〇と環境教育」特集号である。〇〇には、執筆者の専門分野や研究テーマが想定されている。特集の趣旨は、執筆者に自分の専門と環境教育との関わりを自由に書いてもらおうというものである。

私は、教育学部に入學して間もなくYMCAの野外活動ボランティアリーダーになり、そこを入り口にして環境教育と出会い、以来、今日に至るまで環境教育と関わってきた。この私と環境教育の関係の一端を、本特集の機会を利用して以下に書き記しておきたい。

ここに叙述するのは、2008年から今日に至るまでの経緯から切り取った幾つかの断片と、2015年現在の私と環境教育の関係の様相である。

II. 1998年と2008年

2008年に、私は『持続可能性のための教育論』（1998）再訪』という一文を書いた。それは、その10年前の1998年に書いた「持続可能性のための教育論」の中で示した私が考える「現代環境教育の座標」を、「地球的規模の複雑な問題群」（Peccei）と、その解決に向けた「持続可能な開発のためのグローバルパートナーシップ」の促進、そしてその教育的応答としての「持続可能な開発に向けた教育の再定位」という相互に関連する文脈の中で再考し、2008年段階の私の環境教育に関する立場と構えとを確認することを目的にしていた。

1998年に提示した「現代環境教育の座標」は、次の通りである。

- ①「教育を必要とする動物」として生まれてくる「人間の子ども」を原点とする。
- ②民主主義と平和の精神に沿い、持続可能性を基軸にし、
- ③いわばそれと直角に交わる現代文明の明暗両面を持つ動きを、批判的かつ創造的に受けとめて、
- ④これからの環境教育の方向を見定めたい。
- ⑤その際、子どもたち一人ひとりが、これからの社会の中で、真に意味ある人生

を自ら創り上げてゆく人間になることを基本的目標としたい（原子、1998、91頁）。これは、「持続可能性（sustainability）のための教育」の基本的な枠組みでもあった。

この私の環境教育の立場は、批判的・創造的環境教育である。その特徴をより明確に表すために、それを含めた理念型としての環境教育の三つの類型を次のように

対照表に整理して示した。

表1 環境教育の3類型

	新古典主義の環境教育	自由主義の環境教育	批判的・創造的環境教育
科学のタイプ	<p>経験分析的科学 経験分析的の科学は経験の領域を対象とし、一般に実証主義哲学をより所に行っている。知識は観察によって得られ、注意深い分析・分類によって規則や一般法則を発見する。それらは、未来の事象の予測のために用いられる。</p>	<p>解釈的科学 解釈学的科学は社会の中の個々人と、個々人の行為およびその意味に照準を合わせる。解釈学的科学の目的は、人々とい人々の行為を理解することである。</p>	<p>批判的科学 批判的科学は、経験的世界を、その基礎にある構造と仕組みならびにそれらを動かす事象の観点から説明しようとする。そのためには、経験的分析と解釈学的理解だけでなく、仕組みの理論的説明も必要である。「抽象的実在」の妥当な理論の構築と具体的な事象と経験の説明にその理論を用いることが、批判的科学の根本的課題である。</p>
人間の認識関心	<p>経験分析的の科学は、自然や社会に人間が介入するとどんな影響を及ぼすかを予測することができるので、環境と社会の「技術的管理」が可能になる。</p>	<p>解釈学的科学は、「相互理解と対人関係の調整」を促進し、個々人の他者・環境・自己理解を高めることによって社会の質の向上を図る。</p>	<p>批判的科学の目的は、解放すなわちイデオロギー（と物質）の抑圧から人々を解放し、抑圧するものの理解へと導くことである。自己決定あるいは人間の潜在能力の十分な開花には、経験的・解釈学的知識は貴重だがそれだけでは十分ではない。批判科学の知識が必要になる。批判的科学は、なぜ、どのようにして社会が今あるように作用しているかを人々に理解させ、それによって人々が現存する社会を望ましい社会へ変革するのを援助することを課題にしている。</p>

	新古典主義の環境教育	自由主義の環境教育	批判的・創造的環境教育
関連するイデオロギー	経験的・分析的な科学、特に経験的・社会科学は、現行の社会機能と構造を所与のものとして受け止め、その動向を操作し、工学的に処理する保守的イデオロギーと関連している。	解釈学的科学は、社会改革プログラムと必ずしも直結していないという意味で保守的である。また、個人の自由を求め、自由を行使する個人々々を深く理解するという点で自由主義的である。	批判的・科学的科学は、根本的に急進的である。資本主義社会における経験的・分析的科学的科学の支配に反対する。なぜなら、例えば、経験的・分析的科学的科学は資本主義社会がその上に成り立っている根本的不平等に取り組まないだけでなく、暗示的に不平等を促進しているからである。また、批判的科学的科学は、解釈学的科学は人間の自己決定の虚偽意識を与えるという点でそれをも批判する。批判的科学的科学は潜在的に危険である。なぜなら、社会のイデオロギーを暴露し、それが人間と自然とを搾取し続ける既得の利権を増長していることを明らかにするからである。
環境教育の基本的な考え方	環境教育は、将来の環境専門家あるいは環境管理者に対して施すことを目的としている。カリキュラムは、現行の社会体制の環境化を支持し、主として環境と教育に関する経験的・技術的知識に依拠して構成される。このような環境教育は「環境についての教育」と連関し、「環境管理と統制のための教育」と呼びうる。	環境教育は、環境の中における自身の行動を人々がよりよく理解することを目的としている。環境教育は、非持続的生活様式を支える考え、態度、価値観を人々が吟味し、その結果を共有するのを助ける。主たる知識のより所は、環境と教育に関する解釈学的知識にある。このような環境教育は「環境認識と解釈のための教育」と呼ぶことができ、「環境の中での・を通しての・からの教育」と関連している。	環境教育は、社会変革と持続可能な開発の主体となるように人々をエンパワーすることを目的としている。将来の民主的持続可能な社会を先取りするような自然の社会的利用のあり方を可能にする構造と仕組みとを、人々が熟考し、それによって行動できるようにすることが環境教育の課題である。このような教育は、主に環境と知識に関する批判的知識に基礎を置く。「環境のための教育」と連関し、「持続可能性のための教育」と呼ぶことができる。
環境教育の目的の役割	教育現場の外部からの課せられた自明のもの	外部から導入されるが交渉も行われる	批判されるもの

	新古典主義の環境教育	自由主義の環境教育	批判的・創造的環境教育
教師の役割	知識をもった権威者	環境の中における体験の組織者	協働の参加者・探求者
生徒の役割	学問的知識の一時的な受け手	環境体験を通しての積極的な学習者	新しい知識の積極的な生産者
カリキュラムの支援者	あらかじめ用意された環境問題解決策の普及者	学習者の環境を解釈（解説）する部外者	新しい問題解決ネットワークの参加者
テキストの役割	環境に関する権威ある既存の知識源	環境体験に関する既存のガイドンス源	批判的環境探究から生まれる報告書
知識観	あらかじめ規定された商品、体系的、個人的、客観的、専門家に由来	直感的、半構造的、個人的、主観的、体験に由来	生成的、臨機的、協働的、弁証法的、探究に由来
組織原理	学問	個人の体験	環境問題
力関係	力関係を強化	力関係に関してアンビバレント	力関係に挑戦

(出所：原子、1998、104-105頁)

2008年の『「持続可能性のための教育論」(1998)再訪』では、教育学部に入学し、学外で野外活動のボランティアリーダーになり、その活動を通して環境教育と出会った1980年代から2000年代に至るまでの私の環境教育の関心の推移を、同時代の英語圏環境教育研究界の変遷と照らし合わせながら跡付け、1998年に設定した「現代環境教育の座標」を再考した。2008年段階の環境教育に対する私の態度は、「現代環境教育の座標」の3つの要点、すなわち①原点としての人間の子どもと意味ある一生、②民主主義および平和の精神と連関する生態学的持続可能性、③批判的かつ創造的な環境教育、を継承しつつ、特に2000年代に入ってから英語圏環境教育研究界で展開されている「ポスト言説」をめぐる議論を踏まえて、批判的・創造的環境教育という私の環境教育の立場だけでなく、そもそもの私自身の根拠地を根底的に問い直さなければならないというものであった。ここで言う「ポスト言説」とは、研究者が、研究のパラダイム問題に関するより生産的で意味のある議論のスペースを探索しながら、表象や正当性の危機あるいは社会理論のポリティクスをめぐって、より繊細な感性と熟慮とを必要とする言論状況のことである。それは、たとえばポスト近代、ポスト構造主義、ポスト植民地主義、ポストヒューマニズムなどの呼称で言い表される。

Ⅲ. 2008年から2015年

では、環境教育の立場のみならず、そもそもの私の根拠地を根底的に再考するとはどういうことだろうか。2008年の論考で、私は次のように述べた。

このような（「ポスト言説」の）環境教育研究の文脈の中で、環境教育およびその研究一般の根拠地さらにはとりたてての私自身の立場の根拠地を究明する作業は、通常言われる環境教育研究の域を超えて、次のような一連の問いを引き起こし、私の心を突き刺すものとなった。

- ・なぜ私の環境教育・研究はそうにあるのか。
- ・なぜ私は環境教育・研究をそうに語るのか。
- ・私が環境教育・研究をそういうものとして捉えるのはなぜなのか。
- ・そういうものとして捉える私の根拠地はそもそもどこにあるのか。
- ・その根拠地は私のあり様や社会生態文化史的状況・文脈に応じて変化するものなのか。
- ・そうではなくて原点があるのではないか。
- ・もしあるとすれば、自覚的・主体的に環境教育に取り組みたいと意志する私の自覚も主体性も、そこに立ち返ってそこからもう一度捉え直さなければならないのではないか。
- ・捉え直されつつある、また（もしできたとして）捉え直された環境教育・研究にどのような言葉を与えればよいのだろうか。

「環境教育とは本当は何か？」という問いによって表される2000年代の私の環境教育への関心は、このような一群の問いを実質としているのである。

この切実なる問いに対しては、「靈性的実存」（小野寺功）からの考究を決して避けて通ることはできないのだが、それは本稿の課題をはるかに超えるものであり、稿を改めて論じたいと考えている。今は環境教育研究の位相に限定し、1998年の「現代環境教育の座標」の再考を誘起する環境教育研究の「ポスト言説」に注目する（11-12頁）。

「靈性的実存」の地点から、私の環境教育・研究と私自身の根拠地を根底的に再考し論述することを目標にして、2007年以降、私は日本環境教育学会大会において根拠地をめぐる研究の発表を続けている¹⁾。その試みを次に略述しよう。

＊2007年「環境教育研究の風景」

1980年代から2000年代半ばに至る英語圏環境教育研究界の変遷を跡付け、「ポスト言説」時代の環境教育研究の意味は、環境教育研究のパラダイムの根拠地を問うことにあると述べた。

＊2008年「環境教育の私の根拠地を探る」

1980年代から2008年までの私の環境教育研究の関心の推移を跡付けることによって、私が環境教育の根拠地をどこに求めてきたかを探った。

＊2009年「今の私の環境教育の問題地平」

私の環境教育の立場と私が職務として推進する環境教育の立場との矛盾が、環境教育者としての私だけでなく、その役割を担う以前の「ただの私」の存在の根拠を問題として生起させた。この問題はどのような地平にあるのだろうか。その考察のために、水俣の漁師である緒方正人氏と彼の証言「魂のゆくえ」（『証言 水俣病』岩波書店、2000年）を手掛かりにすることを述べた。

＊2012年「環境教育の原点に関する一考察：基督教独立学園高等学校を手掛かりにして」

2009年に述べた「ただの私」と、その私に関わる「ただの環境教育」とを、環境教育の原点である「ただ」の場所で／から考察した。ここでの「ただ」の場所とは、山形県にある全寮制普通科の基督教独立学園高等学校である。

＊2013年「ESDは教育を考え直し、その向きを変えることである。とするならば、それにどのように着手するか？」

現代の環境教育であるESDの課題、すなわち教育を考え直し、教育の向きを変えることを研究課題として設定するための手掛かりを、緒方氏と基督教独立学園高等学校の生徒の言葉に求めた。考え直すとは「狂う」ほどに考えることであり、向きを変えるとは狂いに狂うただ中で生じる「どんでん返し」のことであり、この「狂う」と「どんでん返し」の経験を自覚する表現は「告白」であることを述べた。

＊2014年「信州共働学舎で、教育を考え直し、その向きを変えるという現代環境教育の世界標準課題を考える」

教育を考え直し、その向きを変えるという現代環境教育すなわちESDの課題に対して、信州共働学舎の究極的動機、根本原因が示唆することは、SD（sustainable development）を与件とするのではなく、ESDを要請したSDの文脈、さらにはSDを

招来したそもそもの事態に遡って教育を考え直し、その向きを変えることであると述べた。

＊2015年「ESDを問う私の根本的動機と心の最深欲求について」

教育を考え直し、その向きを変えることを課題とするESDは、換言すれば教育とSDを根底的に考え直し熟慮することである、と私は捉える。その私の根本動機は、この身に付けた物事を脱ぎ、着ぶくれした我が身を剥がし、空虚を覆い隠してしまったこの私自身を砕くことであり、その「心の最深欲求」（安積力也）は、「新しい人」（聖書）に生まれ変わり、「新しい人」として生き直すことであると述べた。

ここに概観した日本環境教育学会大会での一連の発表は、一言で言うと、現代環境教育の文脈において、しかしその文脈を与件とせず、その歴史的社会的構築の歴史を振り返り、問い直しつつ私自身の根拠地を問い直す試みである。

2008年から2015年という時期は、私にとってはまた、公害教育に関する科学研究費助成事業すなわち「公害教育運動の基礎的研究：環境教育史研究の構築」（2009年度から2011年度）および「公害教育運動の再審：歴史・比較・発展」（2012年度から2015年度）の期間と重なっている。どちらも日本の公害教育運動を研究対象とし、その再考を基本課題としている。私の見地からすると、公害教育は、私の環境教育の立場である批判的・創造的環境教育を具現したものである²⁾。そうであるならば、公害教育を再考するということは、私の環境教育の立場を再考するということである。私にとって、科学研究費助成事業という共同研究は、私の環境教育の立場を根底的に問い考え直す機会であり、他方、日本環境教育学会大会での個人発表は、私という一人の人間の根拠地を問い直す機会なのである。

IV. 2015年

2015年の環境教育学会大会発表を、私は、『新しい人』（聖書）になりたい。生まれ変わりたい。『新しい人』として生き直したい（頁数なし）という言葉で締めくくった。私の言う「新しい人」は、聖書に由来する。関連する箇所を引いてみよう。

キリストこそ私たちの平和であり、二つのものを一つにし、隔ての壁を打ちこわし、ご自分の肉において、敵意を廃棄された方です。敵意とは、さまざまの規定から成り立っている戒めの律法なのです。このことは、二つのものをご自身において新し

いひとりの人に造り上げて、平和を実現するためであり（エペソ人への手紙2章14-15節）、

その教えとは、あなたがたの以前の生活について言うならば、人を欺く情欲によって滅びて行く古い人を脱ぎ捨てるべきこと、またあなたがたが心の霊において新しくされ、真理に基づく義と聖とをもって神にかたどり造り出された、新しい人を身に着るべきことでした（エペソ人への手紙4章22-24節）。

あなたがたは、古い人をその行いといっしょに脱ぎ捨てて、新しい人を着たのです。新しい人は、造り主のかたちに似せられてますます新しくされ、真の知識に至るのです（コロサイ人への手紙3章9-10節）。

だれでもキリストのうちにあるなら、その人は新しく造られた者です。古いものは過ぎ去って、見よ、すべてが新しくなりました（コリント人への手紙 第二5章17節）。

ここに共通するものとして私が見て取るのは、「新しい人」は「古い人」と対比されていること、「古い人」は脱却すべきものであること、そして、「新しい人」のイメージは造り主である神にかたどられた人であるということである。

これらの聖書の言葉の他に、大江健三郎氏の小説『新しい人よ眼ざめよ』（1994年）と『「新しい人」の方へ』（2007年）、栗原彬氏の論考『「新しい人」の政治の方へ』、そして小林宏子氏の論考「マザーテレサに見る『新しい人』の人間らしさ：本学『人間学』教育の目標の一考察」から、私は触発を受けている。ウイリアム・ブレイクの『ミルトン』、「エペソ人への手紙」、水俣病患者、マザーテレサと、それぞれのインスピレーションやモチーフの源、あるいはジャンルは異なるが、そこには古いものから新しいものへの根本的変容という一貫するテーマと、それに関わる熱慮が見出される。

「新しい人」についてもう一つ書き記しておかなければならないのは、水俣の漁師である緒方正人氏である。彼は、私にとって「新しい人」の一つの具象である。『常世の舟を漕ぎて：水俣病私史』（1997年）、『チツソは私であった』（2001年）、「魂の

ゆくえ」(2000年)などを通して知っていた緒方氏に、2014年10月に水俣病センター相思社で開かれた水俣哲学塾と、今年の9月に行った埼玉大学-東京学芸大学合同水俣合宿で出会い、じっくりと話を聞き話し合う時を持つことができた。

私(2015a)は、緒方氏の自己変容の軌跡を次のように捉えた。

第1段階：水俣病事件について考え直接的に行動し、事件の社会構造上の加害者責任を追及する闘いの段階。

第2段階：その考えと行動について問い直し、狂って狂って考え、構造的責任の奥にある本質的な人間の責任、翻って自己責任を問い、「システム社会/チッソ的社会」を生きる「私はチッソである」という自己認識に到達し、その認識を同時代人が共有すべき課題として受け止め直す段階。

第3段階：第2段階の思索と行為とをさらに問い直して、「システム社会」から身を剥がすために向きを変えて、加害者-被害者という二項対立の構図を越えて全ての生命が本来、帰属すべき生国、緒方氏にとっては具体的には水俣、不知火の土地に帰り、そこから水俣病事件、また「システム社会」と向き合い直して生き直す段階。

水俣病事件の加害者責任の糾明から人間としてのこの私の責任の究明、そして万人の魂の救済へ、という緒方氏の自己変容の過程は、変容の連続的な深化というよりはむしろ、段階と段階の間に質的に異なる大きな飛躍が起こっているのではないだろうか。緒方氏の言葉を借りれば、それは「どんでん返し」であり、「自分の価値観の転換」である。

この変容の要点を、表2のように整理した。

表2 緒方正人氏の自己変容の軌跡

自己変容の段階	関心の焦点	関心の向き	思索の深化
第1段階	恨み、水俣病患者運動 加害者責任追及の闘い	システム社会	<水俣病事件について考える>
第2段階	疑問、人間の責任、「お前はど うなんだ」、「システム社会」、 「私はチッソである」、認定申 請取り下げ、自己表現	自己	「<水俣病事件について考える>ことについて考える」
第3段階	魂の救いの希求、「システム社 会」からの遠離、「生国」への 漸近	生命の世界、魂の世 界	「<水俣病事件について考える>ことについて考える」ことについて考える

(出所：原子、2015a、19頁)

私は、この緒方氏の自己変容の軌跡の質的転換に、「新しい人」の生成を感じ取るのである。

V. おわりに

二つのことを述べて、小論を締めくくりたい。一つは、2015年現在の私と環境教育の関係の一端とその背景の断片を書き記す文脈についてである。

①現代環境教育の文脈

現代環境教育の世界標準はESDである。その中心課題を、私は教育を考え直し、その向きを変えることであると捉えている (2015)。

②英語圏環境教育研究界の文脈

英語圏環境教育研究界は、2000年代に入って「ポスト言説」の時代を迎え、環境教育研究は、その方法論を含むパラダイムの基盤となる前提をより思慮深く再検討することが要請されるようになっている。

③日本の環境教育研究界の文脈

日本環境教育学会は2009年に学会創立20周年を迎え、記念事業として学会20年の研究総括を行い、その成果を学会誌に「特集 環境教育学の構築をもとめて：学会20年の到達点と展望」として3号（第19巻第1号、第2号、第3号）にわたって掲載した。事業の趣旨は、「環境教育研究者のみならず、環境教育実践者が自らの位置と役割、展望を確認できる理論構築を含む環境教育の『学としての構築』に向けた今日的到達点を示す」³⁾ ことであった。

①から③の文脈は、環境教育をめぐる客観的な状況である。その核心は、これまでを振り返り、問い、考え直し、これからの方向を見定めることにある、と私は捉える。これとは別に、もう一つの文脈がある。

④私個人の環境教育の文脈

2009年の学会発表で、「私の環境教育の立場と私が職務として推進する環境教育の立場との矛盾が、環境教育者としての私だけでなく、その役割を担う以前の『ただの私』の存在の根拠を問題として生起させた」と述べたことを先に書き記したが、これは、2000年代前半からの私と環境教育の関係の経緯の中で発せられた言葉である。この個人的な経緯の中で、私の環境教育への関心は、環境教育とは本当は何かという問いに集約されるようになっていった。

このような私個人の文脈と①から③の客観的な状況を照らし合わせ、そして客観的な状況の意味を捉え直すならば、ここで問われていることは、環境教育に携わる一人一人がこの状況をどのように受け止め、主題化し、自身の研究課題を主体的に設定するかということである。その試みの一つである「2015年の私と環境教育」と題する小論は、私の環境教育の「歷程」（田中裕）を粗描するものであった。

最後に、今後の課題について述べておきたい。本稿は、2008年から今日に至るまでの経緯から切り取った幾つかの断片と、これを背景とする2015年現在の私と環境教育の関係の一端を書き記したものである。この断片と一端の詳細については、「私と環境教育：歷程の記述と省察」（仮）として稿を改めたいと思う。

また、3章の最後に「私にとって、科学研究費助成事業という共同研究は、私の環境教育の立場を根底的に問い考え直す機会であり、他方、日本環境教育学会大会での個人発表は、私という一人の人間の根拠地を問い直す機会なのである」と書き記したが、この両者、すなわち私の環境教育の立場と私という一人の人間の根拠地を根底的に問い直し、考え直すことについては、「公害教育運動の再審」という科学研究費助成事業において、「私と公害教育の再審」（仮）として稿を改めたいと考えている。

注

- 1) ここに記されていない2010年は「日本環境教育学会第3の10年紀」を、また2011年は「公害教育運動の基礎的研究III イギリス社会批判的環境教育論とカナダ先住民環境教育論：比較研究の視点から」（小栗有子氏と共著）を発表した。
- 2) Harako, E. (1998)を参照のこと。
- 3) < http://www.jsoc.jp/oldver/meet/090322_20syunen.html > 2015年12月2日アクセス。

文献

- 原子栄一郎, 1998, 「持続可能性のための教育論」藤岡貞彦編『<環境と開発>の教育学』同時代社, 東京, 86-109.
- 同上, 2007, 「環境教育研究の風景」『日本環境教育学会第18回大会（鳥取）研究発表要旨集』44.
- 同上, 2008a, 「持続可能性のための教育論（1998）再訪」『持続可能な開発のための教育（ESD）

- に関する総合的研究 研究成果報告書』(平成16-19年度科学研究費補助金(基盤研究(A))(1))
立教大学社会学部, 東京, 45-62.
- 同上, 2008b, 「環境教育の私の根拠地を探る」『日本環境教育学会第19回大会(東京)研究発表
要旨集』122.
- 同上, 2009, 「今の私の環境教育の問題地平」『日本環境教育学会第20回大会(東京)研究発表
要旨集』143.
- 同上, 2012, 「環境教育の原点に関する一考察: 基督教独立学園高等学校を手掛かりにして」『日
本環境教育学会第23回大会(東京)研究発表要旨集』111.
- 同上, 2013, 「ESDは教育を考え直し, その向きを変えることである。とするならば, それにど
のように着手するか?」『日本環境教育学会第24回大会(びわこ)研究発表要旨集』57.
- 同上, 2014, 「信州共働学舎で, 教育を考え直し, その向きを変えるという現代環境教育の世界
標準課題を考える」『日本環境教育学会第25回大会(東京)研究発表要旨集』146.
- 同上, 2015a, 「『新しいひと』に生まれ変われ」季刊『魂うつれ』17-20.
- 同上, 2015b, 「ESDを問う私の根本的動機と心の最深欲求について」『日本環境教育学会第26回
大会(名古屋)研究発表要旨集』64.
- 同上, 2015c, 「真木共働学舎で現代環境教育の課題を考える」『環境教育学研究』24, 35-53.
- Harako, E. 1998, Kogai Kyoiku: A Socially Critical Environmental Education in Japan. In North American
Association for Environmental Education, *Weaving connections: Cultures and Environments*,
Washington DC: NAAEE, 178-181.
- 小林宏子, 2013, 「マザーテレサに見る『新しい人』の人間らしさ: 本学『人間学』教育の目標
の一考察」『上智大学短期大学部紀要』33, 13-30.
- 栗原彬, 2007, 「『新しい人』の政治の方へ」『年報政治学』58(2), 142-162.
- 日本環境教育学会, 2009a, 『環境教育』19(1).
- 同上, 2009b, 『環境教育』19(2).
- 同上, 2010, 『環境教育』19(3).
- 緒方正人語り, 辻信一構成, 1997, 『常世の舟を漕ぎて: 水俣病私史』世織書房, 東京.
- 同上, 2000, 「魂のゆくえ」栗原彬編『証言 水俣病』岩波書店, 東京, 182-202.
- 同上, 2001, 『チッソは私であった』葦書房, 福岡.
- 大江健三郎, 1994, 『新しい人よ眼ざめよ』講談社, 東京.
- 同上, 2007, 「『新しい人』の方へ」朝日新聞社, 東京.

『聖書』(新改訳, 3版) いのちのことば社, 東京.

田中裕, 2008, 「無の場と創造性: 歷程の哲学序説」飯田隆他編『岩波講座 哲学02 形而上学の現在』岩波書店, 東京, 139-160.