

大学生の環境配慮行動に対する授業の役割

—岩手大学における環境教育科目「生活と環境」を例として—

三浦 修*・菅原悦子*

(2003年3月20日受理)

Osamu MIURA and Etsuko SUGAWARA

The Role of Course Work in Shaping Students' Environmental-Awareness : Findings of Questionnaires Given to the Students Who Participated in the "Life and Environment" Course at Iwate University

I はじめに

環境教育学会12回大会において「大学環境教育研究会のこれまでの10年と今後の展望」と題するシンポジウムが開催され、その特集報告が学会誌に掲載された。その中で和田(2002)は、大学における環境教育の意義について次のようにいう。大学生は近い将来、社会の中核を担う存在であり、進学率の高い日本ではとくに環境に対する影響力は大きい。大学生は、進行する地球環境悪化の影響を直接的に受ける可能性の高い世代であり、環境問題の実態を知ることが重要である。そして一般に、若い世代の環境問題への関心度が相対的に高い点からも、大学での環境教育は効果的である。

一方、短大、高専も含む大学(国立大学98, 公立大学41, 私立大学385で、全大学のほぼ10%)における環境教育の担当体制を調査した報告(和田, 1996)によると、環境教育を一般教育科目で実施しているのが全体の50%を占め、専門科目での実施は40%であった。ところが、1985年に行われた同様の調査によると、環境に関わる教科目の95%が専門科目において実施されていた。この20年の間に、環境教育は一般教養科目やいわゆる共通教育科目で、広く行われるようになった。このような傾向について、山田・須藤(1996)は、総合的な学習である環境教育が、それぞれの専門性の重視される講義に適さなくなり、一般教育科目や共通教育科目で実施されるようになったという。

いわゆる教養教育の改善にともなって、岩手大学では、2000(平成12)年度から全学教官による新全学共通教育が実質的に始まり、その中に環境教育科目も組み入れられた。環境教育科目は、各学部の専門教育で行われる環境教育の、いわば出発点と位置付けられている。したがって、専門教育と連携した教育が期待される環境教育科目は、工学部の一部を除き、全学必修である。

岩手大学では、同時に全学共通教育運営委員会が組織され、新しい教養教育をサポートする体制がとられた。下部組織として環境教育分科会が設置され、実施に関する案件等が審議、決定された。全

*岩手大学教育学部

学共通教育運営委員会では、実施1年目と2年目に、受講者のアンケートを主とする「岩手大学の新全学共通教育の実質化のために」と題する報告書（岩手大学全学共通教育運営委員会，2001；2002）をまとめた。それによると、受講後の感想として、「環境に関わる科学や学問の動向について知る」、「異なった学問分野や関心がなかったことが聴けた」、「現代的な問題や身近な事柄が分かる」、「環境について多角的なもの見方、考え方の重要性を知る」といった項目について、両年とも相対的に高い評価（60%以上の回答者が肯定的に捉えている）が得られたが、「環境に配慮した生活の仕方を心掛けるようになる」の評価は低かった。後者は2001年に42%、2002年に54%であった。つまり、環境問題への興味や関心といった知識や情報取得の面では、環境教育の効果が顕著に認められるが、それらを踏まえて、環境に配慮した実際的な生活行動へ踏み出すに至っていないことが示されている。

環境教育科目の中の授業科目「生活と環境」を担当した私達は、日常生活とくに、食生活やその他の生活行動が地球環境問題の原因であり、同時にすべての生活者が被害者になるという内容の授業を行った。そして、知識・関心から行動への動機付けに、私達の授業がどれほど効果的であったかを調査した。上記調査の「環境に配慮した生活の仕方を心掛けるようになる」の評価が低い点について、具体的な中身と原因を明らかにしようとした。

II 調査方法

(1) 授業の概要

次の2つのタイトルと内容で、それぞれ2回、計4回の授業を実施した。

1) キイフレーズ“Think globally, act locally”から環境問題を考える

すべての人間はある環境に住んでいる。言い換えれば、環境とはある人が住む地表のある場所である。この住む人と場所の関係を一般化すれば、環境の基本概念である「主体と環境」と表現することができる。環境を論ずるには、まず主体が何であるかを規定しなければならない。東京都民に岩手の環境を捉えることは、原理的にできないのである。ただし、岩手、青森県境に埋められた過去最大の産廃投棄は、現在の環境問題の主体を規定する場合に、東京都民と岩手県民とを区別することが無意味になりつつあることを示している。

環境という術語や概念はもともと生物学で生まれ、とくに生態学で発展したものであり、主体は生物（ヒトも生き物）である。ということは、現代の環境問題の深刻さは、人間の生物学的側面の危機、つまり個体（個人）の生命や種（*Homo sapiens*）の存続に関わる遺伝子レベルの危機に、直接及んでいると考えられるようになってしまったことにある。

この主体と環境の構造は入れ子構造として一般化できる（石毛，1978）。ある主体（＝1人の個人）とそれを取り巻く環境が、つぎの段階での主体（＝例えば家族、町民）であり、それを取り巻く環境（＝家や地域社会）を形成している。主体である人間は、さまざまな次元で捉えられる。特定の個人、岩手県民、日本国民、日本民族といった地域集団、社会・文化集団、あるいは人類といった抽象的存在を考える場合もある。これらの主体のレベルによって、それを取り巻くそれぞれの環境が成り立つと考えると、環境の構造が理解しやすい。そして、環境が捉えられるプロセスは、それぞれの主体が環境をどう認識し、それぞれの主体によって、その認識にもとづいて環境に価値体系がつけられることなのである。環境や環境問題を考える第一歩は、まず、個人であれ集団であれ主体である人間が環境をどう認識するかである。さらに進めて、認識した環境を評価しなければならない。ゴミの溢れる街を評価するのは容易であるが、温暖化した地球の気候を評価することは難しい。

この構造においては、必然的に主体としての最小の単位は個人であり、環境としての最大の範囲は地球である。どのような次元（個人でも人類でも、ゴミ収集単位の町内でも地球でも）で環境を捉えようとも、その主体には、最小単位である「わたし」「あなたも」必ず埋め込まれている。ところが、私の家族、私の町内、私は盛岡市民、私は日本国民から、アジア人、世界人、人類へと展開すると、埋め込まれている「わたし」という認識が段階的に曖昧になり、不明確になってしまう。

1人の個人（かれ、あなた、わたし）が、周り（＝環境）をどう認識しているかが基本的な前提である環境や環境問題を考える場合には、家族や町内の環境や環境問題は考えやすい。しかし、日本の環境問題、中国の環境問題、さらに南太平洋キリバスの環境問題（＝地球環境問題）について考えたり、行動したりすることは難しくなる。この主体と環境の基本構造に、環境問題解決の困難さの大きな原因があると考えられる。しかしながら、最大環境の地球環境問題の解決には、それが「わたし」の環境であり、「あなた」の環境であると捉え、個人のマイバックキャンペーンや家庭でのゴミ減量化作戦を実行することが第一歩、つまり“Think globally, act locally”が重要なのである。

2) 環境に配慮した食生活について考えよう

生物としての人間は、必然的に物質・エネルギー代謝なくして存在し得ず、その基本にあるのが食生活である。現代の環境問題の深刻さは、この生物としての生命維持機構である「食」の問題に直接的に関わって、広く、深く、多様な問題として発現し、あるいは顕在化していることである。そこで、学生自身の身近な食生活と地域や地球規模の環境問題との関係を明らかにし、環境配慮型の食生活のあり方について学生自らが捉え直す機会を与え、行動を変えるためのいくつかの考え方と手法を提示した。

「環境と調和する食物消費を考える」

日本人の食生活が肉食中心の欧米型へと質的な変化が進み、米の消費が半減した一方で、動物性食品（特に肉類）の消費量が35年間で3倍に増加したことは、重量比2～7倍の米穀類を飼料とする肉類の生産に過重な生産エネルギーが投下されたことを意味し、その環境へ及ぼす悪影響が懸念される。

また、日本人の食生活の変化がもたらした、食料自給と地域農業の変化や、食料生産技術と地球気候との関係を取り上げた。

さらに、持続可能な資源循環型社会を形成する上で、一人一人のライフスタイルを見直す重要性を指摘し、食生活と環境資源の関係について提言する「スローフード」の概念を紹介した。

「台所から食生活と環境の問題を考える」

食材の購入から保存・調理・後処理・廃棄に至る食生活のステップ毎に、汚染予防や廃棄物削減、リサイクル、省エネルギーなどの環境に配慮した方法、手順、あるいは課題について身近な具体事例を取り上げて解説した。とくに、台所の環境汚染発生源である「生ゴミ」問題に焦点を当て、その重要性を指摘した。

食料供給量と食料摂取量の差が年々拡大し続けた結果、国民1人1日あたり、ほぼ1食分が「生ゴミ」として廃棄されつづける現状について、若者文化であるコンビニエンスストアの事例を上げ、「食べ残し」習慣の社会性や「賞味期限表示」の誤解を指摘し、残飯の安易な廃棄の危うさに注目することを説いた。約1割の手つかず廃棄食材をさらに補う形で、生産や海外輸入が続けられる需給構造が廃棄処理の社会的コスト高と環境への悪影響をもたらすのである。

また、「エコキッチン、エコクッキング」の考え方に触れ、保存・調理に用いる冷蔵庫・湯沸器・加熱機器等の省エネルギーの方法や、食器洗い廃水の汚染予防についても事例を上げ紹介した。

(2) アンケート調査の方法

2002年10月3日の初回授業の冒頭に、表1のアンケート用紙を受講生全員に配布し、ほぼ10分間内に回答させた。10月24日、4回目の授業の終了前10分間に、初回と全く同じアンケートを実施した。

アンケート用紙は、岩手県環境生活企画室で作成し、広く市民に配布された「エコライフ（環境に配慮した生活）について家族みんなで話し合い、点検しよう」という、文字通り環境に配慮した日常生活の自己点検票を用いた。多くの学生の日常生活には直接関係のない項目の自動車の回答は、不必要であることをあらかじめ伝えたが、他になんらの指示も与えなかった。結果として、自動車項目と同様に学生には回答の難しい、あるいは留保付き回答が比較的多い設問もあったが、それについては後述する。

表1 調査に用いたアンケート表

右欄の「図表中の設問表示」は、本文および図中で略記した各設問の表記名である。

項 目	設 問（環境配慮行動）	文、図中の設問表示
居 室 子 供 部 屋	照明など電気製品のスイッチをこまめに消す。	スイッチ
	テレビ、ビデオなどは使わない時は主電源を切る。	主電源断
	冷暖房の温度を控えめにする（冷房28℃、暖房20℃）。	冷暖設定
	部屋を片づけてから、掃除機をかける。	整理掃除
	使用していない電気器具のコンセントを抜く。	電気器具
台 所	冷蔵庫はものを詰め込みすぎない。	冷蔵庫整理
	ガスコンロは中火で使用する。	ガス中火
	食器洗い器の温度を低めに設定する。	——
	水の出しっぱなしをやめる。	台所節水
	家族一緒の食事を心掛ける。	——
風 呂 洗 面 所	シャワーの出しっぱなしをしない。	シャワー
	お風呂にはなるべく連続して入り、追い焚きをしない。	——
	風呂の残り湯は洗濯に使用する。	残湯洗濯
	洗濯はまとめてする。	一括洗濯
	ドライヤーの使用時間をできるだけ短縮する。	ドライヤ
自 動 車	近隣への移動は、徒歩や自転車を活用する。	——
	駐車中のアイドリングは行わない。	——
	不要な荷物を積んだまま走らない。	——
	急発進、急加速をやめ、経済走行を心掛ける。	——
	タイヤの空気圧を適正に保つ（燃費が向上する）。	——
リサイクル ゴミの減量	割り箸等使い捨て商品の使用をやめる。	使い捨て
	新聞紙、ビン、缶、ペットボトル、トレイ等は分別収集し、リサイクルする。	分別収集
	水切り袋を使用し、食べ残しを出さない。	生ゴミ処理
買 い 物	買い物にはマイバックを持参する。	マイバック
	詰替用のある商品を選択する。	詰替商品
	過剰包装を断る。	過剰包装
	エコマーク商品、リサイクル商品を購入する。	エコ商品

受講生は、14年度入学（一部13年度、12年度入学も含む）が大半の1年生である。日常生活において、どれだけ環境に配慮して行動しているかが、属性によって異なっているかを明らかにするため、回答者には性差と、親族との同居生活か独立した生活を明記させた。

アンケートの回答は、①いつも取り組んでいる、②時々取り組んでいる、③取り組んでいないの3段階評価とし、①に6、②に4、③に2をそれぞれ配分し、集計と分析を行った。

Ⅲ 結 果

回収したアンケートには、空白設問、多くの回答不能か回答の留保と推定されるものがあった。最も多い空白欄は10月3日、24日ともに項目「台所」（以下、台所と記す）の「食器洗い器の温度を低めに設定する」、「家族と一緒にの食事を心掛ける」、風呂の「お風呂はなるべく連続して入り、追い炊きをしない」で、7%から12%（3日のN=341人、24日のN=354人）の空白率であった。したがって、これらの設問を表1の図表設問表示欄に示したように、集計分析から除いた。その他の項目にも低率ながら空白設問があり、それらの回答者も集計分析から削除した。その結果、両日ともに表1右欄設問すべてに回答した回答者は288人であった。

1. 授業の効果を評価する

このアンケートは、項目ごとに点数化し、その合計点で環境に配慮した生活について、家庭の1ヶ月間の改善を評価するようにつくられている。ここでの分析は、個々の受講生の環境に配慮した生活に、授業の前後でどのような違いが現れたかを評価することであり、平均値を中心にして分析を行った。表2が項目の結果である。表中の達成率は、各設問について3段階（6、4、2を配分）の評価値の合計値（得点）を、第1段階評価の6、項目の設問数（表2最上欄の括弧内の数）、回答数288の3つを乗じた値で除した値を、パーセントで表示したものである。

表2 項目集計表

項目の括弧内の数字は各項目の設問数（=環境配慮行動）を示す。

実施日・項目	居室(5)	台所(3)	風呂(4)	ゴミ(3)	買い物(4)	総項目	
10月3日	得点合計	6,908	3,936	5,548	3,804	4,054	24,150
	平均	24.0	13.7	18.9	13.2	14.1	83.9
	標準偏差	4.3	2.7	3.2	2.8	3.0	10.6
	達成率(%)	80.0	75.9	78.8	73.4	58.6	73.6
10月24日	得点合計	7,566	4,321	5,758	4,196	4,532	26,364
	平均	26.3	15.0	20.0	14.6	15.7	91.5
	標準偏差	3.7	2.8	3.0	2.9	3.4	10.7
	達成率(%)	87.6	83.2	83.3	80.9	65.6	80.3
平均差 (24日 - 3日)	2.28	1.31	1.08	1.36	1.66	7.69	

すべての項目とも、授業後の平均値が授業開始前のそれより高くなった。それを示したのが24日と3日の差であり、これらの差は総項目をも含めて検定（T検定）により、有意差（ $p < 0.001$ ）があっ

た。項目ごとに設問数が異なり、平均値の差には意味がないので達成率をみよう。達成率の上昇値は、風呂が4.5%と低いが、他は買い物の7%から居室の7.6%の間に分布し、総項目は6.7%であった。

居室、台所、風呂など生活の場で生起する環境に配慮した行動（以下、環境配慮行動と記す）では、授業後に達成率が上昇するものの、授業前であっても70%台後半から80%と高い。それに対して、地域社会と関わるゴミや買い物の環境配慮行動の達成率は相対的に低いことが明らかとなった。

平均値や総体としての達成率では、回答者の環境配慮行動がどのようなものを示すことができない。環境教育にとっては、学生一人一人の意識や行動がどのように変わったのかも重要な視点である。そこで、回答者ごとの両日の総得点の差（24日マイナス3日）の頻度分布を求めた（図1）。この図の総数は、プラス、マイナスとも極端な値を示した3人を除いた285人である。高頻度の上昇値2から10の回答者が53%（N=285）を占め、しかも高い頻度クラスは4と6であった。19の設問について、評価が2ないし3段階高くなったに過ぎず、さらに、変化なしや低下した回答者も18%弱もあり、決して顕著な改善とはいえない。しかし、上昇値12以上の著しい改善者が30%弱ほどあるので、私達の授業は、学生の日常生活における環境配慮行動に効果があったと評価したい。

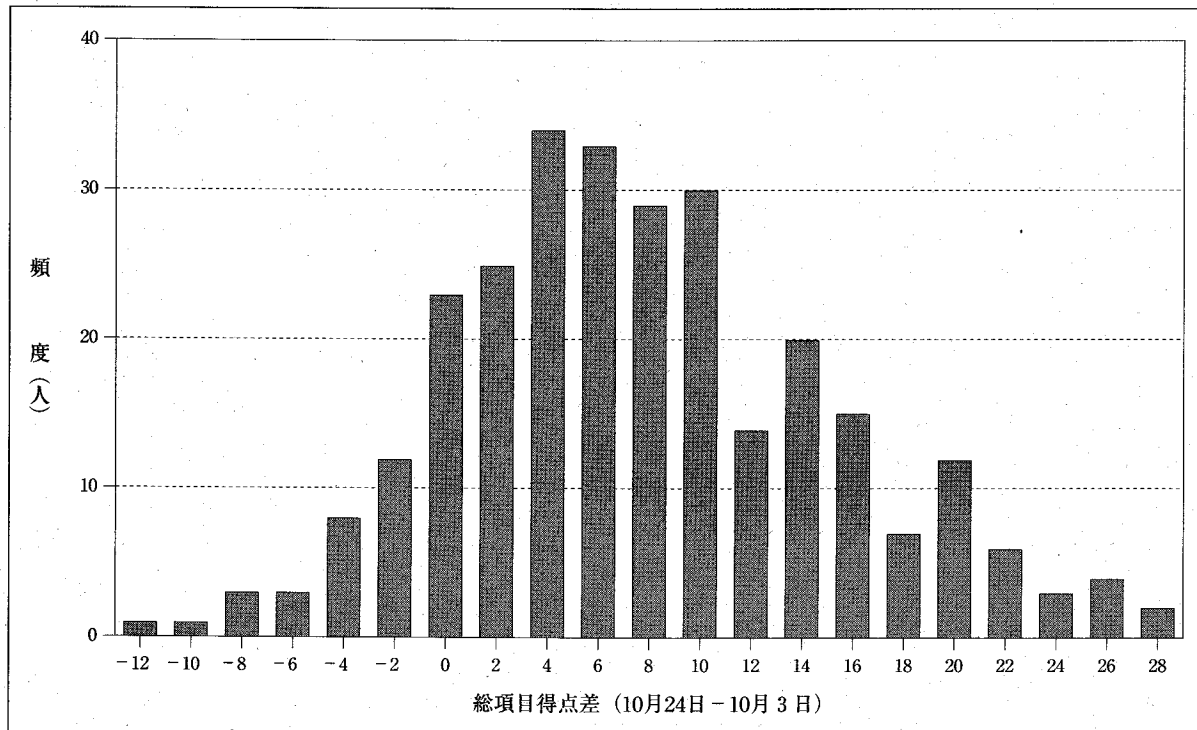


図1 授業前後（10月3日，10月24日）における総項目の得点差の頻度

2. 学生はどのような環境配慮行動が苦手か

学生の環境配慮行動が、授業前すでに74%もの達成率を示したことは、大学入学前の学校教育や環境情報の浸透がある程度効果を表わしているものといえるかも知れない（表2）。しかしながら、環境配慮行動の内容によって、意識や関心を含めた実行性に差異もあることを、表2の達成率の違いは示している。そこで、環境配慮行動の中身、つまり具体的な環境配慮行動であるそれぞれの設問ごとに分析を試みた（図2）。

居間では、「電気器具」（以下表1右欄のように略記）の平均値が相対的に低いものの、全体に環境

配慮行動がなされている。授業後の改善を表わす平均値の上昇もほぼすべての環境配慮行動に一定の値となって現れている。台所では、「冷蔵庫整理」の改善がほとんど見られず、「台所節水」には授業前後の平均値に有意差 ($p < 0.05$, 以下同じ) がなく、改善が認められなかった。風呂では、「シャワー」

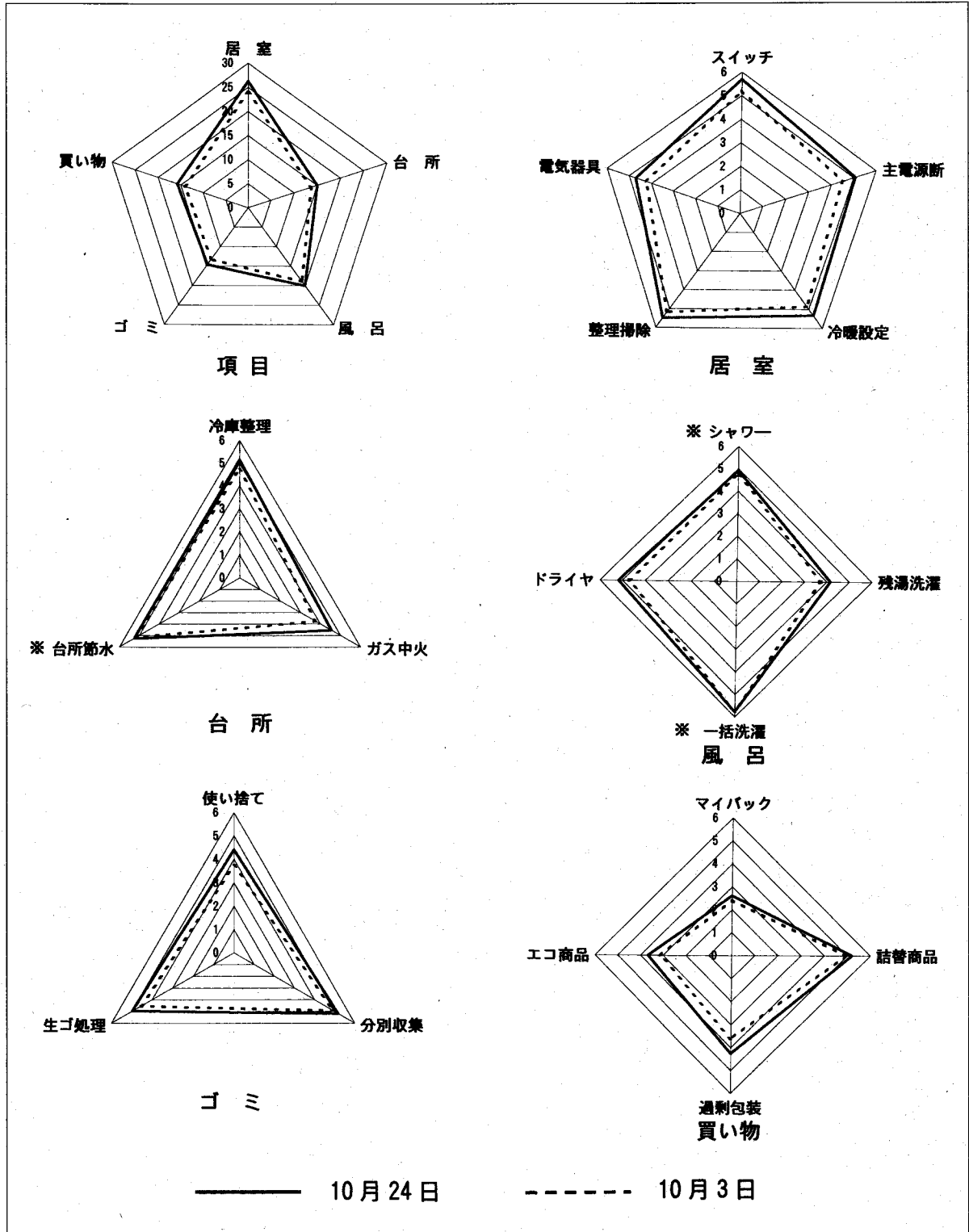


図2 全回答者の項目と環境配慮行動の平均得点と授業前後の変化
 ※印は授業前後の平均得点に有意差 ($P < 0.05$) がない環境配慮行動を示す。

や「一括洗濯」に、同様2つの平均値に有意差がなかったり、「残湯洗濯」の平均値が低かったり、水に関連する生活面での環境配慮行動に実行性がともなっていないことがわかった。

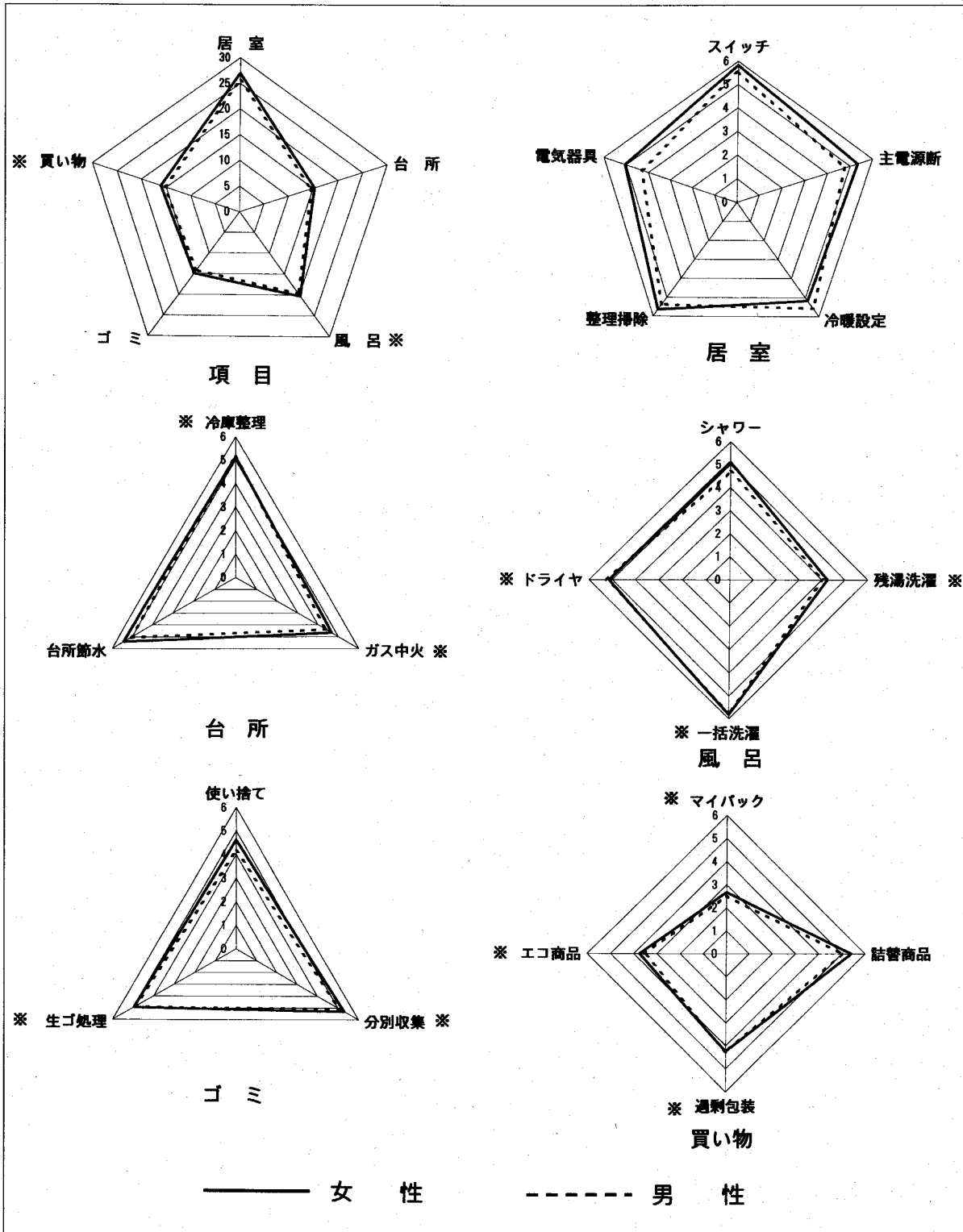


図3 性差による環境配慮行動の平均得点の差異

データは10月24日のものを用いた。

※印は授業前後の平均得点に有意差 (P<0.05) がない環境配慮行動を示す。

ゴミ収集や資源のリサイクル等のような地域社会と関わる環境配慮行動は、全体的に改善が認められるが、改善の指標である平均値の差は相対的に小さかった。平均値の最も低い項目、つまり学生の

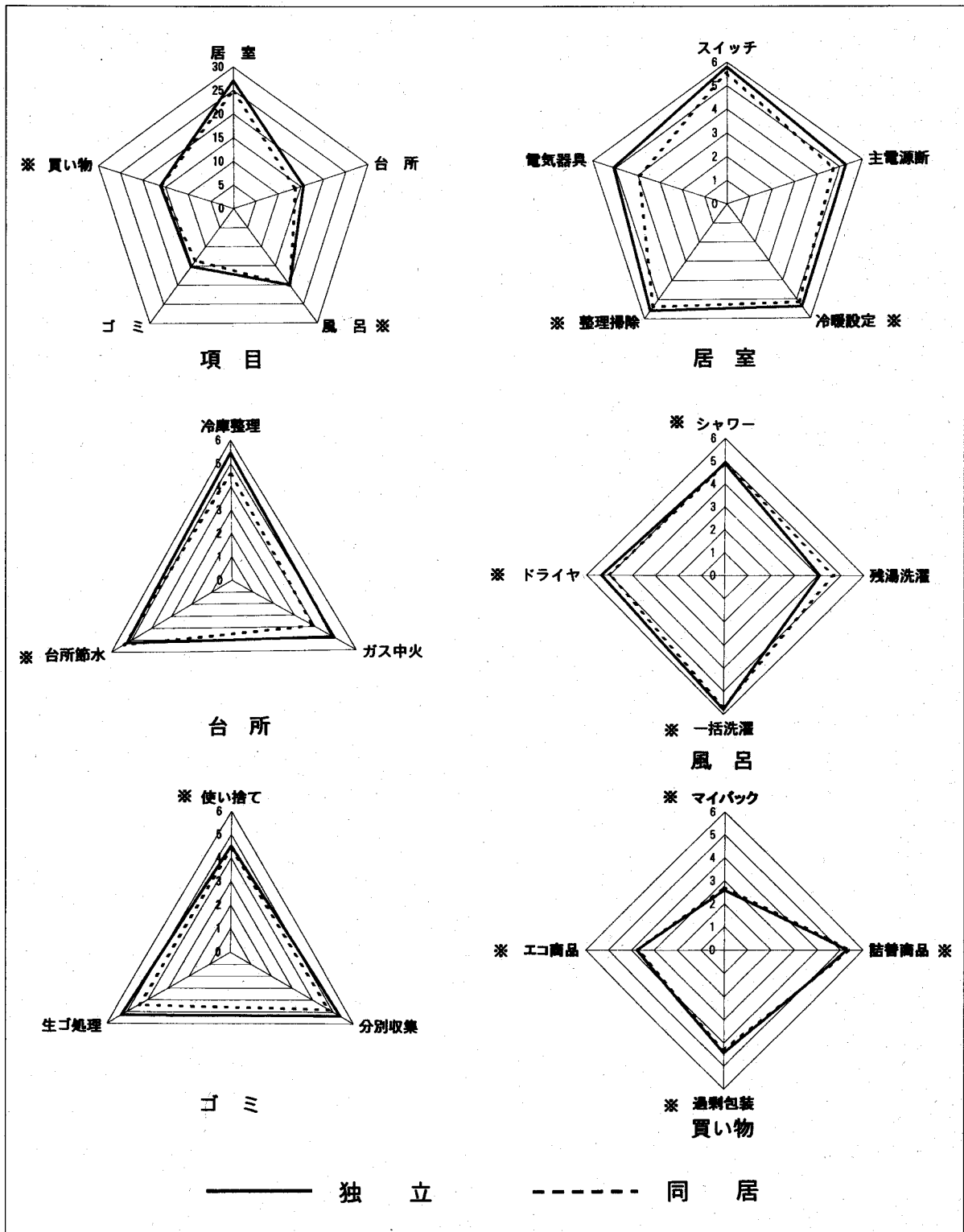


図4 居住区分（親族と同居か独立した世帯か）による環境配慮行動の平均得点の差異

データは10月24日のものを用いた。

※印は授業前後の平均得点に有意差 (P<0.05) がない環境配慮行動を示す。

もっとも苦手な項目は買い物であった。「マイバック」、「エコ商品」、「過剰包装」などは、学生のみが苦手なのではないと思われる。これらは現在、広く消費者教育で取り扱われ、改善キャンペーンがなされている環境配慮行動である。とはいえ、日常生活における環境配慮行動の改善に向けて、いわゆる一般教育での環境教育の目標が、あらためて明確になったといえよう。

3. 環境配慮行動に性差や居住区分は関係するか

(1) 性差

かつての日本社会と違って、学校での家庭科教育の普及や男女平等が社会に浸透し、いわゆる家事労働はむしろ、日常生活のあらゆる面での関心事や行動に性差がなくなってきている。この調査によって、このことを学生生活の視点から明らかにすることもできる。

図3は授業後の10月24日の男女別平均値を図化したものである。買い物と風呂では両者に有意差 ($p < 0.05$, 以下同じ) がなかったが、すべての項目で女性の平均値が高かった。ただし、多く (19設問中10の設問) の環境配慮行動で男女間に有意差がなかった。この全体傾向と対照的に、男性の平均値が高い環境配慮行動は、居間の「冷暖設定」のみであった。学生に限れば、日常生活での環境配慮行動では、男性の態度 (認識) や実行性により、一層の向上が求められるといえよう。

(2) 居住区分

ここでの居住区分とは、回答者である学生が親族と同居しているのか、独立して生活しているのかであり、後者は、学生寮、下宿、アパート (マンション) など、自らの日常生活が独立した経済で支えられているものである。少なくとも光熱水費や食料費などの生活費の収支について、同居学生より相対的に高い関心をもっていると考えられる。言い換えれば、自らのライフスタイルに経済性や社会性が求められる程度は、親族と同居する学生より独立居住の学生に高いはずであるとの考えである。

図4は、10月24日の居住区分別平均値を図化したものである。性差と同様、買い物と風呂では両者に有意差がなかったが、すべての項目で独立居住の平均値が高かった。個々の環境配慮行動をみると、居間の「電気器具」と「主電源断」、台所の「冷庫整理」と「ガス中火」、風呂の「残湯洗濯」、ゴミの「生ゴミ処理」と「分別収集」などでは、有意 ($p < 0.05$) に違いがあった。やはり、独立した居住の学生は、このようないわば生活の経済収支に直結する環境配慮行動には、より敏感に反応していたことが明らかになった。

IV 考 察

この研究の動機の一つは、岩手大学全学共通教育運営委員会の下部組織の環境教育分科会において議論された、「我々の実施している環境教育科目が環境問題解決のためにどの程度効果を発揮しているのだろうか」、そして「もし効果があったのなら、それを証明する方法があるだろうか」といった問題提起にあった。

佐古ら (2002) は、環境教育の2つの側面として、環境態度と環境情報があり、まず環境態度が変化して、その後に環境配慮行動が発現する。そして、主として講義形式で行われる大学の環境教育は、情報提供が主体であると指摘した。私達の授業も、1クラス200名もの受講生に実施した講義形式であった。しかし、たとえ講義形式の情報提供ではあっても、環境の主体である個人の環境問題の認識や日常生活においてなされるべき環境配慮行動に焦点を当てた講義は、環境態度の変化、さらに環境配慮行動の実行や改善にとって、十分効果があったと考えられる。

私達の調査によって、大学入学前の環境教育（前述の10月3日の高い達成率）と大学での教養教育の授業の効果が確かめられたが、環境配慮行動の内容によっては、大学生にとって消極的態度や実践を躊躇するものがあることも明らかになった。それは、「マイバック」、「エコ商品」、「過剰包装」など買い物に関わる環境配慮行動で、低い達成率であり、顕著な改善効果がみられないことである。大学生を対象にした同様の調査結果（山田・須藤，1996）では、「ゴミの分別回収」、「電灯をこまめに消す」、「油などを流しに捨てない」などは積極的に行っているのに対し、「風呂の残り湯の利用」、「牛乳パックの回収」「マイバックの持参」には消極的であった。「マイバック」や「過剰包装拒否」の実践率が低いという結果は、岡部ら（1997）の報告にもみえる。ここでの結果（図2）でも、「残湯洗濯」や「使い捨て」、それに買い物の3つの環境配慮行動、「マイバック」、「エコ商品」、「過剰包装」は低い達成率と改善効果であった。これらの環境配慮行動に踏み出すには、いわば「めんどうくさい」という心理的抵抗感があると考えられるが、相対的に積極的な他の環境配慮行動の面倒なこととそれほど違っても思えない。これらの報告で指摘された大学生に共通の消極性は、議論する材料がないので、今後の課題である。

ただし、この中で、「マイバック」や「エコ商品」などの普及の遅れは、消費者一般のコスト意識といったことも要因の一つと考えられる。それは、「エコ商品」が相対的に高価であるという意識やマイバック持参に対するいわゆる「割り戻し」などに現れている。「過剰包装」や「使い捨て」なども含めてこれらの環境配慮行動は、現代の文化にも密接に関わっている。それこそ日常の環境には、奇麗な包装の商品が溢れ、ポイ捨ての利便性を謳うコマーシャルが垂れ流されているのである。これらは生産、流通、消費の一連の経済活動に大きく依存しており、消費者個人が関わり得る環境配慮行動を超えた、社会のシステムの変革を要する課題でもあったと考えられる。だとすると、これらの行動に消極的なことは、大学生に限らないのかも知れないし、この課題が大学での環境教育のみで解決されるとは思えない。しかしながら、かつて広く存在した買物籠文化それ自体がなくなった時代に成長した大学生に、あらためて「マイバックカルチャー」を伝え、育むことも環境教育の重要な役割と考える。

広瀬（1995）は、環境配慮行動における要因間の関連構造を捉える次のようなモデルを提示した。第1段階は環境に配慮した（原文では「環境にやさしい」とある）目標意図をもつことである。有害物質による被害など環境リスクを認知し、ゴミ処理など地域社会と関わる責任の帰属を認知し、自らの行動の有効性を認知して、目標意図は形成される。そして、実行の可能性を評価し、行動のコスト・ベネフィットを評価し、社会の規範や期待によって行動を評価して、第2段階の環境配慮行動が実行される。

ここで調査した日常生活における環境配慮行動には、それほど厳しい環境リスクをとまなう行動はないが、地域社会や広く消費者としての責任に関わる行動があり、しかもそれらの達成率は低い。また、これらの環境配慮行動が現実の環境改善にどれほど有効性をもつかを実感したり、推測したりすることは、一つ一つの効果が微弱であることから、極めて難しい。しかし、ここで明らかにされた大学生の環境配慮行動で見ると、第1段階はクリアされているものが多いと思われる。いわば広く消費者教育に属する課題と考えられる環境配慮行動を第2段階まで進めることは、大学での環境教育のみで達成されるとは考えられないが、その努力を放棄してはならないであろう。そして、このような課題こそ、いわゆる教養教育や共通教育での授業にふさわしいと考える。

V おわりに

授業のキイフレーズ, "Think globally, act locally" と「環境に配慮した食生活について考えよう」は, 今日すべての人に求められている考え方であり, 関心事であり, 行動であり, 生き方である。家庭, 大学, 職場など日常の場で行われる生活の仕方と地球環境問題との密接な関連を, 直ちに認識し理解することは難しい。しかし, まさに日常生活での環境配慮行動から始めなければ, 多くの環境問題が解決されずそのまま次世代に残される。そのことを, その次世代を担う大学生に伝えることが, 環境教育の重要な目標であろう。

そこで, 上記の2つのキイフレーズを結ぶために, 次のような授業の導入部を設定した。実施した調査票のタイトルは「エコライフ=環境に配慮した生活」となっていたが, この場合の接頭語「エコ」は「エコロジー」の接頭語か, それとも「エコノミー」の接頭語か, といった発問をした。学生の答えはむろん前者であった。その答えを引き取って以下のような話をした。

Economy と Ecology の接頭語 "Eco" は, ギリシャ語の oikos に由来する。Oikos は人が帰る場所, それは家であり, あるいは周囲の状況によく馴染んでいる場所を表わす言葉である。それをもとに, 家庭生活や地域社会(人間の集団)の様々な問題を考えるために, 経済学と生態学という学問分野をつくりだした。したがって, 生態学の考え方は house の研究, つまり家庭の経済収支の研究にきわめて関連が深く, 物質やエネルギーの循環システムである生態系はまさにその集大成である (Odum, 1967 ; Owen, 1977)。同時に, 環境という概念を発展させた生態学は, 生物が環境(資源)との間に物質やエネルギーの交換をどのように行っているかに関心をもち, いわば自然の経済学といえる特性をもっている。そして, 私達の授業のねらいを簡潔に表現すると, 「エコライフの達成は, 結果的に集団生活の最小単位である家庭(アパート, マンション, 寮での生活を含む)の経済収支の改善そのものである」ことを理解して欲しいと結んだ。

「エコマーク商品」, 「エコクッキング」, 「エコビジネス」, 「エコツーリズム」と多種多様な「エコ」が氾濫している現代, 個人や家庭レベルでの環境を配慮した行動の基本的意義と重要性を「エコ」の語源に立ち返って, 次代を担う学生には考えてほしい。

文 献

- 1) 佐古順彦・平田乃美・ロバート・ギフォード (2002): 環境問題に対する態度の測定: EAIの日本語版の検討. 環境教育, 11 (2), 3-14.
- 2) 今村光章 (2001): 大学における環境教育の先行研究状況. 環境教育, 11 (1), 63-67.
- 3) 石毛直道 (1978): 環境観の一般モデル. 石毛直道編『環境と文化—人類学的考察』, 469-515.
- 4) 岩手大学全学共通教育運営委員会 (2001): 『岩手大学の全学共通教育の実質化のために—教養教育改善状況等調査報告書—』. 岩手大学.
- 5) 岩手大学全学共通教育運営委員会 (2002): 『岩手大学の全学共通教育の実質化のために【その2】—教養教育改善状況等調査報告書—』. 岩手大学.
- 6) 広瀬幸雄 (1995): 『環境と消費の社会心理学—共益と私益のジレンマ—』. 名古屋大学出版会.
- 7) Odum, E. P. (1967): 水野寿彦訳『オダム生態学』. 築地書店.
- 8) 岡部昭二・塚田蒼生子・三品広美 (1997): 環境教育についての若干の考察—環境意識・実態調査

- の解析を通して一。環境教育, 6 (2), 11-21.
- 9) Owen, D. F. (1977): 市村俊英訳『生態学とは何か』。岩波書店。
- 10) 和田 武 (1996): 高等教育における環境教育の現状—大学環境教育研究会会員アンケート調査結果より— (その1)。環境教育, 6 (1), 27-36.
- 11) 和田 武 (2002): 大学環境教育研究会の現代的課題—持続可能な社会の構築に向けて大学環境教育の量的拡大と質的向上を一。環境教育, 11 (2), 114-119.
- 12) 山田一裕・須藤隆一 (1996): 大学生の環境問題に対する意識と環境に優しい行動。環境教育, 6 (1), 49-51.