

|      |                                                      |
|------|------------------------------------------------------|
| タイトル | 「持続可能な開発のための教育（ESD）」の教育学的再検討：開発教育と環境教育の理論的・実践的統一のために |
| 著者   | 鈴木，敏正；SUZUKI, Toshimasa                              |
| 引用   | 開発論集(91)：127-153                                     |
| 発行日  | 2013-03-14                                           |

# 「持続可能な開発のための教育 (ESD)」の 教育学的再検討

—— 開発教育と環境教育の理論的・実践的統一のために ——

鈴木 敏 正\*

## はじめに

1980年代末葉からのグローバリゼーションが深刻化させた最大の地球的問題群は、自然環境問題と貧困・社会的排除問題であった。前者は自然－人間関係（ないし自然－社会関係）、後者は人間－人間関係（ないし人間－社会関係）にかかわる基本問題である。ポスト・グローバリゼーションが問われている21世紀、とくに3.11後社会におけるグローバルな基本課題は、この「双子の基本問題」を同時的に解決して「持続可能で包摂的な社会」を構築することである。この課題に「人間の自己関係」である教育の視点からアプローチするためには、旧来別々に進められてきた環境教育や開発教育を理論的・実践的に統一することが必要である。「持続可能な開発のための教育 (Education for Sustainable Development, ESD)」がその媒介となる可能性が広がっている。その具体化においては、「持続可能で包摂的な社会」を創造していくための「持続可能で包摂的な地域づくり教育 Education for Sustainable and Inclusive Communities, ESIC」を展開することが焦点となってきた。

以上のような理解のもと、本稿では、「持続可能な開発のための教育 (ESD)」の教育学的再構成の方向を検討する。今日、「環境教育から ESD へ」が環境教育展開の基本的方向であるかのように考えられ、国際開発・開発教育の領域においても ESD の位置づけが大きくなってきている。環境教育も開発教育も ESD によって統合されるかの動向があり、とくに国連の「持続可能な開発のための10年, DESD (2005～2014年)」の展開の中でその傾向が強くなってきている。ESD の発展のためにも、DESD の評価と総括のためにも、ESD の教育学的検討は避けて通る訳にはいかない。それらを通して、開発教育と環境教育の統一を可能にする「教育」とはいかなるものかを明らかにすることが喫緊の課題である。

しかし、ESD は総合的な教育だということがしばしば強調されるが、その「教育」の独自性と展開論理、旧来の環境教育や開発教育における「教育」とどのように違うのか、あるいはどのように関連しているのか、などについての検討はきわめて不十分である。こうした点の検討がなされなければ、ESD は総合的な開発としての「SD」の手段とされるか、その単なる一領域

---

\* (すずき としまさ) 開発研究所客員研究員, 北海道大学名誉教授

とされるか、それとも何にでも使える便利な概念にさせられるかのどちらかであろう。日本でなされる予定の DESD の総括 (2014 年) の前に、教育学的視点から ESD の再検討をし、その再構成のあり方を検討しておこうとした理由である。

なお、本稿では「Sustainable Development (SD)」の訳として、これまでもっとも一般的であった「持続可能な開発」を使用し、教育学的視点からその批判的検討をするが、周知のように、SD には多様な理解があった。Sustainability については、「持続的経済成長」と解釈するような傾向を批判して、自然生態の有限性・多様性を基盤にした「永続可能性」や「維持可能性」(宮本憲一)などが提起され、「サステナビリティ学」のように、カタカナ表記を採用する場合もある。Development についても、国家や大企業が推進する「開発」を批判して、地域からの内発的展開を表現しようとする「発展」などの訳がある。最近では、文科省や日本ユネスコ国内委員会が「持続発展教育」を提案している。筆者自身はこれまで「持続可能な発展」を使用してきたが、本稿のように教育学的再検討をする場合には、development が、経済的な「開発」や社会・文化的な「発展」だけでなく、人間的な「発達」をも意味することをふまえておく必要がある。

以下、1 ではまず、もっとも一般化している国連の「持続可能な開発のための教育の 10 年 (DESD)」における ESD の理解を吟味する。次いで 2 では、そこで提案されている「環境・経済・社会の 3 領域」の総合的理解の意味を再検討する。それらの理解をもとに、3 では、教育学的視点から、人間活動の総体と学習活動を捉える視点を示し、4 では、それら全体にかかわる「生涯学習」としての ESD を捉え直す。5 では、実際に ESD が一般化してきた経過を念頭において「開発教育+環境教育=ESD」とし、それらの発展課題を考える。そして 6 では、ESD の今日的な中核としての「地域づくり教育=ESIC」を提起し、最後に 7 で、地域で展開されている ESD の全体=「地域 ESD」の組織化・計画化の課題を提示する。

以上のような構成で、ESD の再検討をして、その教育学的発展課題を示し、今後の理論的・実践的な中心となるであろう ESIC の位置づけをすることができるであろう。

## 1 ESD の理解について

SD が提起されたのは、国際自然保護連合 (IUCN) の報告『地球環境の危機』(1980 年)だとされている。国際的に一般化したのは、日本の提案で国連に設置されたブルントラント委員会の報告『われわれの共通の未来』(1987 年)、とくに地球サミット (1992 年) からであった。その際の「アジェンダ 21」の第 36 章「教育と研修」で「持続可能な開発に向けた教育」への再方向付けが提起され、これを受けた「環境と社会に関する国際会議」(テサロニキ会議, 1997 年)では、環境教育は「環境と持続可能性のための教育 Education for Environment and Sustainability」とも表現されるとされた。そして、2002 年の国連「持続可能な開発に関する世界首脳会議」(ヨハネスブルク・サミット)における日本の政府と NGO の提案によって、DESD

が始まったのである。この過程で、関連する諸概念がESDに収斂されていった。

以上の経過にみられるように、ESDが環境教育や開発教育あるいは基礎教育などを統合する、共通の概念として認知され、一般化していったのは、ヨハネスブルク・サミットとくに2005年に始まったDESD以降のことだと言える<sup>2</sup>。日本はDESDの提案国として、比較的早い時期からESDの議論がなされてきたと言えるが、DESDに入ってから、日本環境教育学会でも共通テーマやプロジェクト研究による共同研究が進められ<sup>3</sup>、ESDを総合的に議論するいくつかの著書があらわれてきて、研究者による入門書も出されるまでになってきた<sup>4</sup>。

こうした動向をふまえてESDについては、現在進行中の「DESD（2005-2014）」の理解を前提として検討することにしよう。すなわち、「DESD国際実施計画（DESD-IIS）」（UNESCO、2005）におけるそれである<sup>5</sup>。そこでESDは、「あらゆる人々が、地球の持続性を脅かす諸問題に対して計画を立て、取り組み、解決方法を見つけるための教育」だとされている。全体として、グローバルな問題に取り組む「課題解決型」の教育であることが示されていると言える。

まず、DESDの全体を貫く「目標」は、「持続可能な開発の原則、価値観、実践を、教育と学習のあらゆる側面に組み込むこと」だとされている。持続可能な開発の「原則」や「価値観」については明確な定義がなされているわけではないが、持続可能な未来は「環境を損なわず、経済的にも成り立ち、現在そして未来の世代にとって公平な社会」とされている。SDとは「将来の世代がみずからのニーズを充足する能力を損なうことなく、現在の世代のニーズを充たすような開発」であり、「世代間および世代内の公正」の実現を目的とするものであるというブルントラント委員会報告の定義が前提とされていると言える。

「持続可能性のための教育 Education for Sustainability」が提示されたテサロニキ宣言（1997年）では、持続可能性という考え方には「環境だけでなく、貧困、人口、健康、食品の安全、民主主義、人権、平和」といったことも含まれるとされている。そして持続可能性とは、最終的には「道徳的・倫理的規範」であり、文化的多様性や伝統的知識を尊重する必要があるとしていた。それまでの「国際開発」において、経済主義的開発が批判され、「人間中心の開発」が提起され、開発の「道徳的・倫理的規範」が問われてきたことを反映しているであろう。そうであれば、どのような「道徳的・倫理的規範」なのかを明示する必要があった（「世代間および世代内の公正」が念頭にありと思われるが）。

本稿の視点からは、「持続可能な開発のための教育」を提起しようとするならば、道徳的・倫理的規範の先に求められる「教育原則」を明らかにすべきだったと言わなければならない。たとえば、後述するように国連は、テサロニキ宣言の直前、21世紀教育国際委員会報告『学習：秘められた宝』（1996年）において、21世紀に求められる「教育原則」と「学習4本柱」を提起していたのであるから、それらとの整合性も議論されてしかるべきであった。

DESDはその「ビジョン」として、「誰にとっても教育から恩恵を受ける機会があり、持続可能な未来の構築と現実的な社会転換のために必要な価値観や行動、ライフスタイルを学習する機会がある世界」を描いている。これは基本的人権としての学習権を前提とした「学習社会」

の理解に重なるであろう。それは、ユネスコの国際成人教育会議の動向、とくに学習権を人権中の人権とした「学習権宣言」(1985年)、そして、成人教育は「21世紀への鍵」としたハンプルク宣言(1997年)をふまえて捉え直す必要があるだろう。後者では、青年・成人教育の目的は「人々と地域社会が当面する諸挑戦に立ち向かうために、みずからの運命と社会を統制できるようにすること」だとされていた<sup>6</sup>。

DESDの「目的」は、(1)ステークホルダー間のネットワーク、連携、交流、相互作用の促進、(2)教授と学習の質の改善、(3)「ミレニアム開発目標」の推進・支援、(4)教育改革の取り組みにESDを組み込むこと、である。(4)を除いてハンプルク宣言の内容と重なるが、同宣言では「環境の持続可能性」も位置づけられている。並んで、基礎教育、識字教育、平和文化と市民精神・民主主義、多様性と平等、健康、先住民の教育・文化、経済の転換、情報へのアクセス、高齢者問題、障害者問題なども取り組むべき柱として挙げられている。つまり、ESDの理解とほとんど重なるのである。こうしてみると、ESDは国際的な成人教育の実践と理論と結びつけてより豊かに発展することができると言えるが、これまではその視点は不十分であった。最近では、とくに社会的排除問題への対応が重視されるようになった「ベレン行動枠組み」(2009年)への展開と関連づけて理解する必要がある<sup>7</sup>。

佐藤真久は、DESDで求められているのは、旧来型の「知の移転」ではなく、「知の構築」のアプローチであると指摘している。佐藤は解釈論的アプローチと批判論的アプローチが重視されているとし、とくに後者は参加型・対話型アプローチだとも言い、DESD前半の総括(「ボン宣言」, 2009年)をもふまえて、「変容することを学ぶ」learning to transform」と「変容を促す教育 transformative education」がESDに含まれる重要な視点だとしている<sup>8</sup>。そこでは、批判教育学や成人教育論における「変容的学習 transformative learning」(J. メジロー)などが意識されていると言える。しかし、学習権宣言を前提にしたハンプルク宣言は権利(理念)から行動への方向を示したもので、青年・成人教育の目的にあるように、批判や対話あるいは参加による変容を超えた「実践知」を求めていた。それは「ともに世界を創ることを学ぶこと learning to create our world」, より一般的には「自分を変えることとまわりの世界を変えることを実践的に統一する」際の論理＝理性形成が求められていることを示している。

また、西井麻美は「ボン宣言」に言う、学校知を超えた「先住知(民衆知)」や「地域知 local knowledge」, 「新しい洞察力や創造力」に着目し、それらが補完性原理に基づく文化政策や、社会構成主義的教育アプローチ、実践コミュニティの考え方と共通するものがあるとしている<sup>9</sup>。これらもハンプルク宣言の理解にかかわるものであって、グローバルな視点にたつ「地域社会発展教育 community development education」に必要な「実践知」が問われていることを示している。「ESDには普遍的モデルは存在しない」というDESDの指摘は、この意味で理解されよう。

さて、DESDの「領域」としては、①社会的領域、②環境的領域、③経済的領域、④横断的領域(HIV/AIDS, 移民, 気候変動, 都市化など)があるとされている。この点については、



2で詳述しよう。

また、DESDの「戦略」としては、①ビジョン構築と提言活動、②協議と主体者意識、③パートナーシップとネットワーク、④能力開発と訓練、⑤研究開発とイノベーション、⑥情報通信技術の活用、⑦モニタリングと評価、の7つが挙げられている。これらは、この時点におけるESDが、全体として普及段階にあることを示している。この点は「実施計画」にまで立ち入り、モニタリングや中間検討会合などの結果を含めて吟味されなければならないことである<sup>10</sup>。

## 2 環境・経済・社会・政治の総合的理解

近代と戦後体制の全体が大きく転換する「危機の時代」＝「移行の時代」＝「主体形成の時代」、いわば人類史的転換期に求められているESDは、自然・人間・社会の総体を問い直さざるを得ない。それは当然、人間－自然関係、人間－社会関係、そして「人間の自己関係」を問い直すことを意味し、そうした視点からあらたな教育学を求め、自然科学・社会科学・文化諸学の批判的反省を促し、新たな「実践の学」の創造を要請する。

DESD-IISでは、具体的な取り組みの方法として「環境、社会、経済という持続可能性の3つの領域すべてが健全な状態であるように取り組みを行う」としている。日本の実施計画(2006年)では、「環境の保全、経済の開発、社会の発展を調和の下に進めて行く」とされている。日本環境教育学会の会長であり、とくにESDの推進にかかわってきた阿部治は、これらをふまえて、「環境・経済・社会というトータルの視点（各々のつながりを明らかにし統合的・総合的に見る視点）から、持続可能な社会を担う人づくりを行うのがESD」だと言う。そこでは、「環境の（生態学的）持続性：物質循環、生物の多様性」←「経済の持続性」→「社会（文化）の持続性：社会的公正＋文化的多様性」の階層的理解が提示されている<sup>11</sup>。

持続可能性やエコロジーのことを考えて行くと、自然・人間・社会の全体に視野を広げざるを得なくなる。自然環境問題の背景には社会構造の問題があり、支配・被支配関係にもとづく構造的な暴力が環境破壊の原因であることが指摘され<sup>12</sup>、そこから資本主義的生産関係を基本原因と考えるエコ社会主義あるいはエコ・マルクス主義の展開もみられた。持続不可能な経済中心の開発を推進するそれまでの経済学を批判して「人間中心の経済学」を提起したシューマッハーは、それを「超経済学」と呼び、目的と目標は人間の研究から、方法論の主要部分は自然の研究から導き出されるべきだとした<sup>13</sup>。批判的生物多様性論を展開したシヴァは、「生命中心の経済」を論ずる際に、①自然の経済、②生命持続の経済、③市場経済の3つの経済を考え、①→②→③の順に重視される経済が「安定した構成」で、それと逆になるものが「不安定な構成」と考えた<sup>14</sup>。そして、文明論的視点からエコロジーの重要性を提起したガタリは、環境と社会と精神の「3つのエコロジー的作用領域」を含む「エコゾフィー」を提起した<sup>15</sup>。

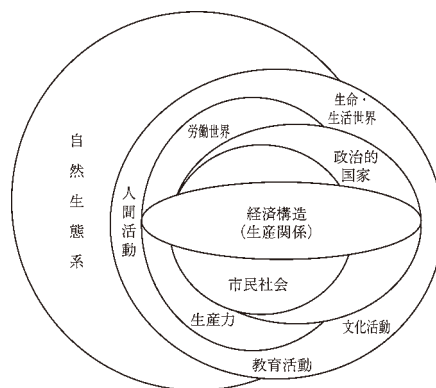
持続可能性にかかわるこうした議論が意味しているのは、今日あらためて自然・人間・社会の総体的把握をし、そうした中で人間活動の位置づけをし直すことが必要となってきたと

いうことである。いま、その関連を示すならば、〈図-1〉のようになろう。

われわれを取り巻く世界（「環境」）は、さしあたって、自然システムと社会システムとから成ると言える。自然システムは社会システムを支える基盤であるが、両者の展開論理は矛盾する可能性をもっており、社会システムが自然システムの枠を超えて展開することにより、実際に矛盾してきた（「自然の物質代謝」と「社会的物質代謝」<sup>16</sup>の亀裂・対立・混乱）。その今日的な典型的現れがグローバルな環境問題＝「地球的環境問題」であるが、それは社会システム（生産力と生産関係から成る）の内的矛盾の展開を通して具体化する。その内的矛盾の代表的な現れは、グローバルに展開する「富と貧困の対立」を基盤とする「社会的排除問題」である。自然システムと社会システムの外的・内的矛盾は、両者を媒介する人間活動（生命・生活活動と文化活動）の変革を通してしか解決できないが、その際にもっとも人間的な活動としての教育活動のあり方が焦点となる。〈図-1〉は、これらの基本的関係をふまえて作成したものである。

自然システムは、自然生態系として理解される。自然生態系は地質学的世界を前提とした生物世界であり、持続可能な社会に向けて、低炭素社会や循環型社会を基盤にする「自然と共生する社会」が必要とされてきた。その際の基本的視点は「生物多様性」であるが、それは遺伝子レベル・種レベル・生態系レベルの多様性として理解されている。このように理解される自然生態系は階層性を持ち、それぞれに固有の内的矛盾を含むが、それら全体の理解のためには進化論的＝生態学的知見を必要とする。ここではそのことに立ち入らず、国連の生物多様性条約や日本の生物多様性基本法が目的としているのは、生物多様性の保全のもとで「自然と共生する社会」を構築することであることを確認しておくことにとどめる<sup>17</sup>。

近代にはじまり現代に至る近現代の社会システムは、経済構造・市民社会・政治的国家の矛盾的総体である。市民社会は、社会の構成員（「市民」）による多様な社会的協同をとおして形成されるものであるが、一方で、政治的国家（地方行政組織と国家間システムを含む）がもつ官僚化・国家機関化傾向のもとで政治的国家に包摂される傾向にあり、他方で、商品化・資本化傾向を強める経済構造の論理が生活のあらゆる領域に浸透する傾向がみられる。とくに資本



〈図-1〉 自然・人間・社会の関係構造

主義的市場経済の下で自立的に展開する経済構造の論理は強力で、政治的国家にも浸透する傾向がある。図では、経済構造（生産関係）を、市民社会はもとより、政治的国家から生産力にわたるものとして表現している。こうした中で市民社会が固有の論理を追求するためには、不断に社会的協同活動を発展させていくことが必要となる。

社会システムが肥大化していくと、自然生態システムとの間に矛盾が生まれる。それが自然環境問題にほかならない。環境問題は、社会システムとくに経済構造とそれに規定された政治的国家の際限のない肥大の結果生まれてくるものであるから、環境問題は自然環境問題であると同時に、社会環境問題である。このことが明確に意識されたのが、既述のブルントラント委員会報告（1987年）であった。

自然生態系と社会システムの関係は、人間の諸活動によって、とくに自然の人間社会への取り込み、「加工された自然」（ひろく社会・文化的には「風土」）を媒介してなされる。それは、経済構造の視点からは「生産力」と呼ばれ、それに規定された「社会関係」の展開が経済構造にほかならない。「生産力」は社会システムが再生産されるための諸条件の全体と理解することができる。その生産力は人間の労働の結果であり条件であるが、労働力―労働手段―生産物の関係において展開する労働のあり方が、自然生態系と社会システムの関係において規定的な意味をもつ。したがって環境問題は、科学技術や生活様式さらに文化・文明や思考様式にもかかわることであるが、根源的には、労働のあり方（「人間と自然との物質代謝」の様式）を変革することなしには解決しないのである。そのためにはシステム化された労働（「社会的物質代謝」様式）を「人間的なもの」とし、「人間の自然的物質代謝」を正常＝持続可能化させることによって、「自然と共生＝共進化」できる形態にする必要がある。労働は、いわゆる人間主義と自然主義を統一する実践とならなければならない。

もちろん、人間活動は「労働」だけではない。環境問題の解決は、究極的には、経済構造・市民社会・政治的国家から成る社会システムの全体の変革に至らざるを得ない。その課題は経済構造と政治的国家の肥大化を伴う、際限のない「経済成長」がもたらす環境問題への取り組みとなる。支配的な商品化・資本化傾向と官僚化・国家機関化傾向を克服しようとするならば、まず「市民社会」のあり方が問い直されなければならない。肥大化しすぎた経済構造を市民社会の中に「埋め込む」（K. ポランニー）こと、政治的国家を市民社会に「吸収」（A. グラムシ）することが基本課題となる。そのためには、市民社会の「人間化」が必要となるであろう。そうした展望のもと、生活・労働・文化にひろがる「人間活動」の諸領域の見直しと再建をとおり、社会システム全体を「自然と共生する社会」とし、それを基盤に「持続可能な社会」を構築すること、それが今日の課題となってきたのである。

人間活動の視点から、自然生態系とかかわる社会システムの全体を捉え直すためには、自然科学（とくに生態学と進化論）と社会科学（経済構造にかかわる経済学、政治的国家にかかわる政治学、市民社会にかかわる社会学）、あるいは民俗学や人類学そして文化諸学を含めた学際的な「総合科学」（DESD が言う「学際的」研究）が求められるであろう。しかし、とくに社会



システムの変革を念頭においた場合にはまず、人間に始まって人間に終わるような「人間の社会科学」が必要となるであろう。そこで教育は不可欠なものとなる<sup>18</sup>。ESDをめぐる議論の動向は、以上で見てきたような自然・人間・社会の全体的な理解の必要性を示しているであろう。

そうした理解を進めるためには、DESDが言う環境・経済・社会の3つの領域を媒介し、統合して行く領域が必要であろう。DESDの「国際実施計画枠組み」(2006年)の冒頭では、「この計画では、持続可能な開発の鍵となる社会、環境、経済という3つの領域を、その基底となる次元としての文化とともに提示する」としている。この「文化」に着目し、ESDをホリスティックに捉えようとしているのが日本ホリスティック教育協会である。同協会は、2007年、ユネスコ・アジア文化センターと共催で、環太平洋国際会議「ESDへのホリスティック・アプローチ：アジア太平洋地域における〈つながり〉の再構築へ」を開催したが、同会議の集約として、以下のような「ホリスティックESD宣言」を提起している<sup>19</sup>。

1 現代社会へ単に適応させるために教育するのではなく、何が子どもの全人的な発達のために適しているのかを注意深く考えて、学びの環境をデザインしていくこと。そのこと自体が、ESDの目的を実現する。

2 マイノリティの文化やローカルな地域文化を保持し、文化的多様性を維持することが、ESDにとって力強い基盤となること。これは必ずしも、国民的なアイデンティティの土台を掘り崩すことにはならない。

3 伝統文化を現代のグローバルな社会の現実を踏まえて創造的(交響的)に継承していくためには、その文化の最善のものと克服すべきものを見極めていく眼を持つことが大切である。

4 子どもたちに伝える前に、大人たちは、そのようなESD文化を、自ら体現して生きなくてはならない。そのような大人の存在の仕方そのものが、子どもの存在を育てる。

この宣言は、ESD実践を捉え直す契機になる。それは、環境・経済・社会の総体を捉えつつ、教育実践としてESDを展開していく際に重要な意味をもっている。

1は、「世代間と世代内の公正」と理解される持続可能性を考える際に基本となる「教育」の課題である。しかし、その基本的前提となる「子どもの全人的発達」とは何か、そもそも子どもの「ホリスティックな」把握とは何か。それは、4で言う「大人の存在」を含めて、人間総体の理解につながるべきものであり、後述する「人格」の構造的理解を必要とするであろう。

2は、持続可能性の発展のためには、「文化的多様性」の維持が不可欠であることを述べたものであるが、それは「生物多様性」の理解と相即的であり、両者を媒介する教育実践のあり方が問われるであろう。生物多様性・文化的多様性・持続可能性の関連については別のところで詳述したので<sup>20</sup>、ここではふれない。

3は、グローバルな視点から諸文化の学び合いを進めることの重要性和、そこから新たなESD文化を創造していく課題を提起したものである。ここでは、「創造的(交響的) syncretic」

が重要なキーワードとなっている。それは、グローバルな視点からみた諸文化の関係において考えられるだけでなく、地域での教育実践を理解する上でも必要なことである。筆者は、多様な社会的協同を地域において関連づけていく際には、「協同・協働・共同の響同関係 symphony of cooperation, collaboration and community」としての「地域共同 synergy」の発想が重要であり、とくに「地域をつくる学び」を関連づけていく際に、「多声的 polyphonic」な展開をふまえた「交響的關係 symphony」を創って行くことが必要だと考えてきた<sup>21</sup>。

4は、上述のように大人の位置づけにかかわり、「大人が変わらなければ子どもも変わらない」という教育学的原則を示すものであるが、実践的には、後述の「世代間連帯」の関係、大人と子どもの相互教育、「ともに育ち合う地域づくり」にまで繋がるものであろう<sup>22</sup>。

### 3 人間活動の総体と学習活動

ここで、なぜESD、持続可能な開発のための「教育」なのか、関連諸科学の中での「教育学」の固有の位置はどこにあるかがを明確にしておく必要があろう。教育学は、より良い人間の形成のために、人間が人間に直接的に働きかける教育実践を対象とする。つまり、教育とは「人間の自己関係」、「人間の自己認識」にかかわる人間的実践活動なのである。

客観化して分析することが可能なあらゆる対象とは異なり、人間は自己を「自己実現と相互承認をとおした自己確証」によってしか理解することができない。自己実現と相互承認は、「自己実現なくして相互承認なし」「相互承認なくして自己実現なし」という不可分の関係にある。自己実現と相互承認のいずれかあるいは双方の契機を失った人間は、自己を見失い、自己喪失に陥り、自己破壊（それらの裏返しが他者喪失・他者破壊）の行動をとることにもなる。自己喪失は「現代の精神病」の根本的原因であるが、自然の一部でありながら自然と分離・断絶された人間（それゆえの内的・外的な自然喪失と自然破壊）にもそのことがあらわれている。自然と共生する関係を取り戻す上で、教育実践と教育学が求められる基本的理由はここにある。しかし、ESDにおいて求められる自然・人間・社会の総体的把握、人間活動の全体をふまえたような教育学とはどのようなものであろうか。

前述の阿部治はESDの別の定義も提起している。それは「学習者の視点」に立ったもので、「人々が持続可能な社会の構築に主体的に参画することを促すエンパワーメントであり、そのための力(つなぐ力、参加する力、共に生きる力、持続可能な社会のビジョンを描く力、など)を育む教育や学び」とされている。そうした視点からは、既述の持続可能な開発の3つの領域（環境・経済・社会）に加えた「政治」の領域（側面）の視点が重視される。それは、ブルントラント委員会報告（1987年）における「意思決定における効果的な市民参加を保障する政治体制」の必要性の指摘を受けたもので、「市民教育」の重要性が強調されている<sup>23</sup>。

〈図-1〉で示した社会システムをふまえるならば、「政治」の位置づけは必然にして不可欠である。この点は繰り返す必要はなかろうが、教育にひきつけてみれば、政治教育、民主主義教

育、自治教育、参加型教育などの区別と関連も問題となる。また、「環境」の領域（側面）での課題を「生態系の保全」とするならば、「世代間と世代内の公正」を中心としたブルントラント委員会報告による「持続可能性」だけでは不十分だということもふまえておく必要がある。「生物多様性」と「持続可能性」の間が埋められなければならない<sup>24</sup>。しかし、これらの課題をふまえても、教育学的視点からしてここで指摘しておくべきことは、以下のとおりである。

第1に、まさに「学習者の視点」にたった ESD の理解を発展させることが必要であったということである。そこで基本的なことは学習者とされている「学習主体」の理解である。このことを前提にして、第2に、育むべき「力」とされているものを構造的に捉えることである。第3に、現代社会システムの構造をふまえながら、環境・経済・社会・政治にかかわる学びの諸領域と展開構造を把握することである。第4に、学習論的展開が必要であることである。そのためには「エンパワーメント」を過程として捉え、それに照応する学習者の主体的な学習過程（自己教育過程）の論理を明確にしなければならない。第5に、そうした学びを援助・組織化する教育実践の展開論理をふまえ、とくに ESD の中心となる教育実践の位置づけと性格を明らかにすることである。

以下、これらのことを検討して行く。まず、学習主体としての「人格」の構造的把握にもとづく、人間的能力の発揮としての自己実現と相互承認の学習論的理解についてである。

教育の目的は「人格の完成」であり、「人格」は教育学のアルファでありオメガである。筆者は「人格の完成」を主体形成と理解した上で、「人格」は、存在論的には自然的存在・社会的存在・意識的存在、関係論的には「自然－人間関係」「人間－人間関係」「自己関係」、過程論的には自己実現・相互承認・主体形成の、それぞれ相互に関係し合う構造的総体（各々が対立・矛盾する可能性を含む）と理解してきた<sup>25</sup>。

ここで「自己実現」をめざすのが自己教育、「相互承認」をめざすのが相互教育である。それらを実践的に統一するのが「主体形成」（国際的には「エンパワーメント」）をめざす教育実践である。自己実現は、実際的な実践を通して人間諸能力を発揮し、客観的な仕事に対象化する過程をとおして具体化するが、それらは人間諸関係（社会的には、所有関係、労働組織、分配関係、それらの総体としての階級・階層関係）を前提として現実的である。これらにかかわる学習過程は、自然的・社会的存在としての人格を統括する「自由な実践主体」＝意識的存在の展開、したがって意識変革過程である。それは、「対象意識」と「自己意識」、それらを実践的に統一する「理性」の形成過程である。これらの学習（意識化、自己意識化、理性形成）の相互規定的展開を通して「自己教育主体形成」がなされるが、それこそが教育実践の目的となる。

本来、諸人格は個性的であるが、潜在性（可能性）をもった存在であり、それ以上分割することのできない「全体性」をもつ。それゆえ、教育実践を展開する際には、人格の構造的全体を視野におく必要がある。それは、今日的動向としての「人格の断片化・分裂」を乗り越えて、個性をもつ諸人格それぞれの「全体性」を保障することにかかわる。現代的人格の断片化・分

裂は、現代人の生活のあらゆる領域に商品・貨幣的世界が浸透し、所有関係・労働組織・分配関係が自立的に展開することにより、私的個人と社会的個人の矛盾（その結果としての、社会の構成員としての「公民」であることと、實際生活をなす「市民」との分裂）がかつてないほど深化してきていることを背景としている。その結果、諸人格の諸能力と、活動・労働および生産物が諸個人から疎外され、自己意識—理性—対象意識の諸契機が相互に分裂させられているからである。諸人格の分裂や断片化を克服するためには、これら諸契機の再統一の実践（とくに意識化、自己意識化、理性形成の統一による主体形成）が必要である。それは、自己実現と相互承認の活動を拡充する人間的活動を基盤にして、私的個人と社会的個人の矛盾を克服しようとする、2でふれた「社会的協同実践」の展開の中で可能となる。

この理解の上に、人間活動の全体性をふまえて、〈図-1〉でみた自然・人間・社会の全体的把握が可能であり、必要となってくるのである。ESDでしばしば指摘される「ホリスティック」あるいは総合的・全体的な性格は、諸人格の全体性の理解の上で、それと結びつけて検討されなければならない。

それでは、教育実践が諸個人の学習活動を援助・組織化するものであるとしたら、諸人格の学習活動の全体はどのように理解されるべきであろうか。ここでは、1でふれたユネスコ成人教育会議の「学習権宣言」（1985年）における6つの権利項目と、ハンプルク宣言（1997年）の前提となった国連21世紀教育国際委員会報告『学習：秘められた宝』（1996年）による「学習4本柱」との関係を、〈表-1〉に示す<sup>26</sup>。

「学習権宣言」は、学習活動とは人々を「なりゆきまかせの客体からみずからの歴史を創る主体に変えるもの」だという、まさに「主体形成の教育」の提起であった。主体形成を「自己実現と相互承認の意識的編成過程」であるとすれば、その活動の全体は、自己実現（人間的諸能力の総体としての自己—活動—生産物）と相互承認（人間どうしの相互理解）の展開過程として理解できる。それを学習過程に即して考えれば、対象理解（意識化）—理性形成—自己認識（自己意識化）、および相互理解の相互規定的関係となるであろう。それは自己教育と相互教育の実践的統一としての「自己教育活動」をとおして具体化する。

『学習：秘められた宝』は、それまでの学習は「知ることを学ぶ」と「なすことを学ぶ」が中心であったが、21世紀においてはとくに「人間として生きることを学ぶ」と「ともに生きるこ

〈表-1〉 人間活動と学習実践

|          | 対象理解<br>(have)                   | 活動論理＝理性形成<br>(do) | 自己認識<br>(be)                            | 相互理解<br>(communication) |
|----------|----------------------------------|-------------------|-----------------------------------------|-------------------------|
| 6つの学習権項目 | 質問し分析する権利<br>あらゆる教育的資源<br>に接する権利 | 構想し創造する権利         | 自分の世界を読み取り、<br>歴史を綴る権利<br>個人的技能を発展させる権利 | 読み書く権利<br>集団的技能を発展させる権利 |
| 学習4本柱    | 知ることを学ぶ                          | なすことを学ぶ           | 人間として生きることを学ぶ                           | ともに生きることを学ぶ             |

とを学ぶ」を発展させることが求められていることを強調した。この表は、それを「学習権宣言」の6つの権利項目に対応させたものである。ただし、6つ目の「個人的・集団的技能を発展させる権利」は、「人間として生きることを学ぶ」（自己認識）と「ともに生きることを学ぶ」に照応させて、「個人的技能を発展させる権利」と「集団的技能を発展させる権利」の2つに分けてみた。

人間的全体性を再生させるためには、これらにかかわる学習活動のそれぞれを切り離さず、全体的に結びつけていくことが必要なのである。ここで整理した学習権と学習実践を、具体的に相互に関連づけ、全体として発展させるためには、理念と実践において鍵となる教育実践が求められる。ESDはそうした教育実践として展開されなければならないであろう。

## 4 ポスト・グローバリゼーション時代の生涯学習とESD

さて、ESDは教育原論的には2および3で見たように理解されるとしても、具体的な実践を展開するためには、ESDが課題となる自然的・歴史的・社会的・文化的な脈絡、とくに3でみた社会システム（経済構造・市民社会・政治的国家）の現段階的特質をふまえておく必要がある。ESDが国際的共通理解となっていく背景としては、次のようなことが考えられる。

第1に、ひとり教育の領域あるいは環境の領域だけではなく、近代と戦後体制の大転換期であったということがある。「危険社会」や「不確実社会」、そして21世紀に入ってから「知識基盤社会」が時代を特徴づける用語として多用されてきた。成長時代は終わったと言う「脱成長経済」や「定常型社会」が提起され、とくに原発事故をともなった3.11後の現在では、大きな文明的転換の時代だと理解されてきている。こうした時代状況が、「持続可能な社会」を求めてきたのだと言える。

第2に、「グローバリゼーション」の展開がある。先進諸国だけでなく、旧社会主義諸国、新興工業国やいわゆるBRIC's諸国など、全世界にひろがった市場経済化＝グローバリゼーションは、地球的規模で「外部のない時代」を示すことになった。環境問題であれ、貧困・社会的被排除者の問題であれ、それまで「外部」に押し付けていた問題は、地球レベルで見れば、内部的に解決しなければならない課題となったのである。そのことは同時に、先進国と発展途上国の対立、国内の階級・階層あるいは地域的分裂を乗り越えなければ持続可能性は実現できない課題であることが明らかになってきたことをも意味する。グローバリゼーションが地球的規模での格差拡大＝社会的排除問題激化の時代であったとするならば、ポスト・グローバリゼーション時代の社会はそれを克服するものとして構想されなければならない。

この時代の支配的な政策理念は新自由主義＝新保守主義であったが、それは例外なしにあらゆる領域におよび、近現代の国家理念や諸制度の全体にわたる「規制緩和」や「構造改革」が進められてきた。財政危機のもと、「地方分権」が主要政策課題とされてきたが、「平成の大合併」による自治体再編がなされ、いま道州制が具体化されようとしている。自治体運営は、市



場化・委託化・民営化の進展の中での「新公共経営（NPM）」の考え方により、結果管理の評価行政が進められている。生涯学習政策・行政はその代表例であった。こうした中で、ESDは新たな政策課題とされてきたが故に、その実質的位置づけには困難が伴うが、その総合性がゆえに、政策・行政の全体を変革することが求められていると言える。

第3に、教育の視点からみれば、グローバリゼーション時代は「生涯学習時代」であったということである。日本では政策的に、戦後体制としての憲法・教育基本法体制が問われ、「生涯学習体系への移行」が教育政策の基本となり、2006年末には「生涯学習の理念」を位置づけた新教育基本法が制定された。生涯学習政策は「総合行政」として展開され、それは総合的教育としてのESDに照応するかのようであるが、実質的には官僚的縦割りをはきわめて強固で、克服されたとは言えない。環境問題に対応する環境省、あるいは経済開発にかかわる経済産業省、さらには生活や労働にかかわる厚生労働省と、教育にかかわる文科省とのESD推進のための連携は今日でも解決すべき課題となっている。文科省では環境省に比してESDの位置づけが弱く、環境教育にかかわる学校教育と社会教育・生涯学習の連携すらあまり進んでいないというのが実態である。生涯学習政策は「民間活力の利用」を主要課題としてきたが、環境NPO・NGOと行政の連携も、2011年の環境教育推進法改定で「協働取組」が位置づけられたように、今後実質的に取り組むべきこととなっている。

以上のような歴史的・社会的・政治的条件の中で、生涯学習政策と現代人の学習諸領域を整理してみるならば、〈表-2〉のようである。

現代の人格は、公民と市民に分裂する傾向をもちながら、さらにそれぞれ5つの側面をもち、それぞれにかかわる生涯学習政策がある。私的個人と社会的個人の矛盾を克服すべく、多様な社会的協同がなされているが、それぞれにかかわる現代の人権を基礎にした「現代的社会権」が考えられ、それらの総体を具体化・発展させていくことが課題となっている。

これらの個々にふれていく余裕はないが、ここで指摘しておくべきことは、ESDは、既述のことをふまえてみるならば、この表で示した学習領域のすべてにかかわることが必要であり、現にそうなってきているということである。しかし、それらはまだ萌芽的な段階のものが多く、現代的社会権と社会的協同実践の今後の展開があってはじめて全面的な展開を望むことができるという状況にある。

〈表-2〉現代生涯学習と学習領域

| 生涯学習政策            | 条件整備<br>市民教育  | 生活技術<br>職業能力開発      | 民間活力利用<br>参加型学習  | 公民道德教育<br>ボランティア | 教育振興<br>基本計画     |
|-------------------|---------------|---------------------|------------------|------------------|------------------|
| 公民形成              | 主権者           | 受益者                 | 職業人              | 国家公民             | 地球市民             |
| 現代的社会権<br>(社会的協同) | 連帯権<br>(意思連帯) | 生存＝環境権<br>(生活協同・共生) | 労働＝協業権<br>(生産共働) | 分配＝参加権<br>(参加協働) | 参画＝自治権<br>(地域共同) |
| 学習領域              | 教養・文化         | 生活・環境               | 行動・協働            | 生産・分配            | 自治・政治            |
| 市民形成              | 消費者           | 生活者                 | 労働者              | 社会参画者            | 社会形成者            |

(注) 鈴木敏正編『排除型社会と生涯学習』北海道大学出版会、2011、所収の〈表0-1〉の一部を抽出・修正。

ここで ESD にかかわってふれておくべきは、環境学習からの広がりであろう。〈図-1〉で示したことと関連づけて考えてみるならば、それはまず、「生活の論理」を学ぶ生活学習（健康・子育て・食農・福祉学習など）と不可分のものとして展開する必要がある。その前提は、環境と生活にかかわる教養学習・文化享受である。「持続可能な社会」を構築するためには、それぞれの地域住民が住んでいる地域社会の変革のための「自治・政治学習」が求められる。しかし、その内実としては「生活・環境学習」と「自治・政治学習」を媒介するもの、すなわち労働世界にかかわる「行動・協働学習」と、市民社会と経済構想のあり方を見直し、それらのオルタナティブを可能なところから創造して行くために必要な「生産・分配学習」が必要である。かくして、環境教育の充実のためには、ここで示した学習領域の全体が求められるであろう。それを推進するのが、まさに ESD にほかならない。

〈表-2〉をもとにしてこのように理解される ESD は、どのような特徴をもつであろうか。

DESD-IIS の「付属文書」では、1 でみた原則・価値観と 2 でみた「3つの領域」以外に、次のような取り組みの方向にふれている。それらは、ESD を教育実践として進めようとする場合に重要な意味をもつだろう。

まず第 1 に、「生涯学習」を推進するとしていることである。既述のように、そして〈表-2〉に関してふれたように、ESD はまさに生涯学習時代の実践である。ユネスコの「第 4 回国際環境教育会議」（2007 年）で採択された「アーメダバード宣言」では、われわれは「誰でも教師であり学習者」であり、ESD は「生涯にわたるホリスティックで包括的なプロセス」であるという見方へ変化すべきだとしている。しかし、ユネスコなどで考えられている生涯学習と日本の生涯学習にはズレがあり、先進諸国においても多様であるから、日本の生涯学習政策・行政の実際をふまえて展開する必要があることはふまえておく必要がある<sup>27</sup>。

なぜ「生涯学習」なのか DESD-IIS では十分な理論的説明はないが、ESD は「生涯学習の教育学」を必要とする。この点で最近、西井麻美らは ESD を教育、環境論、「コミュニティとソーシャルキャピタル」、マネジメント・社会倫理の 4 つの視点から検討していて注目される<sup>28</sup>。ほんらい生涯学習はこれら全体にかかわるが、「教育」の視点からは、①「知」のあり方、②学習の垂直的（世代継承サイクル）・水平的統合、③人材育成（継続性科学）、④ソーシャルスキル、⑤実践コミュニティ、⑥学校教育（カリキュラム）という 6 つの側面から検討している。しかし、諸論文を集めた共著としての性格もあって論述に全体的まとまりはなく、これらを ESD が求める「生涯学習の教育学」として体系的に展開することは残された課題となっている。

筆者は「生涯学習の教育学」の 5 つの視点として、生涯学習は(1)人権中の人権としての「現代的人権」、(2)大人の学びと子どもの学びをつなぐ「世代間連帯」、(3)学習は社会的実践であるという「社会参画」、(4)私と地域と世界をつなぐ「グローバル」性、(5)地域生涯教育公共圏を創造する「住民的公共性」を挙げ、地域住民（子どもを含む）の自己教育活動の援助・組織化を基本とする「社会教育としての生涯学習」の視角から、原論・本質論・実践論・計画論にわたる展開を試みている<sup>29</sup>。西井らが提起する②学習の垂直的・水平的統合や⑥持続可能な社会のた

めのカリキュラム構成と学校外連携は一般的理解であるが、生活知や民衆知を含む①「知」のあり方は、グローバルな視点が求める「課題化認識」にはじまる「実践知」として理解される。1でみたように、DESDではESDを、何よりもまず「課題解決型」の教育と理解している。④ソーシャルスキルは生涯学習が「社会的実践」であるところからくるものであり、そこでは⑤実践コミュニティを分析する「正統的周辺参加」論や「状況的学習論」、「活動理論」の発展が必要となっている。

「生涯学習の教育学」がもっている可能性としては以上のようなことが考えられ、それらは以下の論点にもかかわるが、ESDとして体系的に展開して行くことは今後の課題となっている。DESD-IIS 附属文書が示す取り組みの方向は、ここでふれたような「生涯学習の教育学」の理解を前提にして全体的理解が可能となる。

「附属文書」が示す方向の第2は、定型 Formal・不定型 Non-Formal・非定型 Informal 教育に取り組むことである。これは、ハンプルク宣言でも採用されている「教育3類型」であり、生涯学習の構造的理解をする上での第一次の接近において、そして学習活動の全体を実践的に構造化する上で重要な視点である。「DESD 中間報告書」（2009年）では、とくに不定型教育と非定型教育の充実を今後の課題としている。理解のポイントは、「構造化する実践」としての不定型教育の理解である<sup>30</sup>。

第3に、「地方に根ざし、地方のニーズ、認識、状況、文化、あるいは地方の優先事項を尊重して進める」としていることである。そのことは国際レベルにも影響が大きいと言う。「グローバルな視点」として深められなければならない点である。

第4に、「コミュニティに基づいた意思決定、社会的寛容、環境的責任、変化に適応できる労働能力、生活の質という課題に対処できる市民の能力を育成する」としていることである。「生活の質」と「環境的責任」、「変化に対応できる労働能力」、「社会的寛容」、そして「コミュニティに基づいた意思決定」は、それぞれ重なり合っているが、〈表-2〉の「生活・環境学習」、「行動・協働学習」、「分配学習」、そして「自治・政治学習」につながっていると言える。まさに、それらの相互関連的・構造的理解のもとで、それぞれを発展させることが必要なのである。

第5に、「参加型学習および高次元の思考技術を育む様々な教育方法」を活用するとしていることである。「参加型学習」は、開発教育の中で重用視され、今日では〈表-2〉で示した生涯学習政策の中でも位置づけられていて、その批判的吟味が必要であり、のちにふれる。ここで指摘しておくべきことは、「様々な教育方法」で進めるということは、学習論の視点からは、それぞれを位置づけつつ、「学習の構造化」を進めることが必要となるということである<sup>31</sup>。「高次元」の内容は今後具体的に明確にすべきことであるが、7でふれるように、教育実践の分析にはほんらい「高次の」メタ理論を必要とし、とくに教育計画論においてはいわば「メタ・メタ理論」が求められる。

最後に、ESDは学際的であり、「あらゆる学問分野がESDに貢献できる」としていることである。ESDは総合的学であるが、それらを統合するのが「教育学」であると読むことができる。

ESD にかかわる教育の理論と実践、新しい「実践の学」が求められていたのである。

以上のように提起されていることを教育学として発展させることが、DESD の理論と実践の課題であったと言える。

## 5 環境教育＋開発教育＝ESD

ESD の課題に応える教育活動は、主として、環境教育と開発教育の2つ領域で進められてきた。とくに先進国の戦後高度経済成長期以降、「環境」と「開発」は対立するものと考えられたり、環境問題は先進国の問題、開発問題は途上国の問題とされてきたりしてきた経緯もあり、両者は別々に進められてきた。しかし、「持続可能性」の理解が広まり、両者でそれへの対応が進むにつれて、相互浸透がみられる。開発教育論の側からは、旧来の環境教育を開発教育論の成果をふまえて「融合」することによってESDが成立するという主張もみられるようになった<sup>32</sup>。もちろん、環境教育論の側からみれば、従来の社会経済的開発や人間的開発をも超えて「自然と共生」する開発が求められてきたがゆえに、開発教育論は環境教育論から学ぶ必要があるのである。これらを念頭におくなら、「環境教育＋開発教育＝ESD」と言える。

なお、ESD には、環境教育と開発教育以外に人権教育、平和教育、ジェンダー教育、少数民族教育、多文化共生教育、福祉教育などの諸領域があるとされてきた。しかし、これらは「開発」についての反省がなされるにつれて、開発教育の中に取り入れられ、環境教育を現場で推進するためにもそれぞれ必要とされるようになってきている。ここではこうした経過をふまえて、2でみたような人類史的な意味での基本課題を考えて、人間－自然関係の諸問題にかかわるものとして環境教育を、人間－人間（社会）関係の諸問題にかかわるものとして開発教育を代表させて考えている。

ESD はまず、まさに持続可能な「開発」をめざす、「開発教育 Development Education」の側で課題となる<sup>33</sup>。それは、開発とくに国際開発援助の反省的見直しの動向と密接に結びついていく。その動向の理論的意味、開発教育として発展させるべき課題については別に詳述したので<sup>34</sup>、簡単にふれるにとどめる。

途上国で推進されてきた「教育開発」に対して、「開発教育」は主に先進国で展開されてきた。しかし、グローバリゼーションを経過した今日、開発教育の課題は先進国にも途上国にも共通してみられる。開発援助そのものは先進国や国際機関から途上国に対して実施されてきたが、両者の非対称的関係の克服が課題となってきた。そこで新たに、被援助国の地域住民を主体にした内発的発展、そのための地域住民（子どもを含む）のエンパワーメント過程にかかわる学習活動を援助・組織化するものとしての開発教育が必要になってきた。当面する課題は、これまで推進されてきた参加型学習やアクション・リサーチあるいはファシリテーター・モデルを超えて、地域住民がより主体的に参画する「地域社会発展（開発）教育 community development education」を提起しつつ、国際開発援助と開発教育が抱えてきた諸課題を理論的・実践的に乗



り越え、21世紀型の（ポスト・ポストモダンの、ポスト・グローバリゼーション的な）多元的開発教育論を開拓することである。

ここでは最近の動向として、日本の開発教育のナショナルセンターである開発教育協会における「ESDカリキュラム」作成についてふれておこう。開発教育協会内 ESD 開発教育カリキュラム委員会は、これまでのカリキュラム開発の研究会活動を反省的に見直しつつ、2006 年から ESD 総合カリキュラム研究会を発足させた。その成果は、2008 年全面改訂の学習指導要領（ESD にかかわる叙述が大幅に拡大された）にも対応するものとされている。

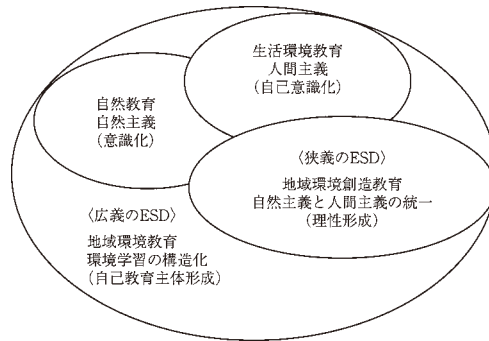
それは、これまでの開発教育では、「世界の現実から私たちのあり方を問うアプローチ」と「私たちの身の回りから世界とのつながりに気づくアプローチ」が併存していて、身近な問題を本当に自分の問題として掘り下げて世界とつながっていくという当事者性とリアリティに欠けていたという反省に立ったものである（それは、〈表-1〉にかかわってふれた「自己意識化」の実践の不十分さを意味する）。そこで「第3のアプローチ」として「地域を掘り下げ、世界とつながるアプローチ」が求められる。重要なことは地域を軸に世界とつながる実践と理論の構築であり、「世界から地域へ」と同時に「地域から世界へ」（地域を掘り下げ、世界とつながる）というアプローチの「相補完的に一体的な関係」をつくるということであるとされている<sup>35</sup>。既述のグローバルな視点の重視にほかならない。

そのカリキュラムの視点は、①「地域で掘り下げる」（「地域学習」）を軸に、②人とつながる、③歴史とつながる、④世界とつながる、を相互に関連させ、⑤参加する、という方向である。その学びのデザインの特徴は、(1)人間存在の全体性（自然的存在，社会的存在，歴史的存在），(2)地域・世界にみる課題の関連性（社会的公正，環境的適正，課題間の関連性），(3)教育アプローチの多様性（協同性，過去に学び未来を描く，地域と世界の関連性を読み解く，社会参加をめざす），とされている<sup>36</sup>。(1)は本稿2でみた人格の構造的把握に関連している<sup>37</sup>。(2)は、これまで持続可能性の理解で挙げられていることであるが、問題は(3)の「多様性」をふまえた学習の展開構造の理解であろう。

このことを念頭において、次に、地域学習を ESD へと展開する際に不可欠な地域環境教育の展開構造についてふれておこう。「環境教育から ESD へ」のかけ声にみられるように、ESD はしばしばグローバリゼーション時代における「環境教育の拡張」と考えられ、グローバリゼーションを批判する「地域づくり教育としての ESD」に新たな可能性が期待されてきた<sup>38</sup>。それらはまず、地域で展開されている環境教育（「地域環境教育」）の展開構造に即して理解される必要がある。

地域環境教育は、教育内容論的にみれば、自然教育（自然保護教育，自然観察，自然体験など）・生活環境教育（公害教育，健康教育，子育て教育，食農教育など）・地域環境創造教育（持続可能な地域づくり教育など）から成る。それぞれ自然生態系・人間社会・両者を媒介する実践の理解にかかわるが、それらの背景となる環境思想から言えば、自然主義・人間主義・両者の統一ということになる。既述の主体形成過程としてみれば、意識化・自己意識化・理性形成





〈図-2〉 自然教育・生活環境教育・地域環境創造教育と ESD

がそれぞれの中心となる。これらにかかわる学習活動の総体を捉え、関連づけ、構造化し、計画化していくのが地域環境教育であり、環境教育にかかわる自己教育主体形成の実践である<sup>39</sup>。

以上の関係を示すならば、〈図-2〉のようになるであろう。これら全体を推進するのが、環境教育の視点からみた「広義の ESD」であり、これらに関連づけ、相互規定的なものとして展開することが ESD の課題となるが、「狭義の ESD」はこれらのうちの「地域環境創造教育」に対応するものであり、「地域環境創造教育」なしに ESD を語ることはできないであろう。

自然保護教育と公害教育から始まったとされる日本の環境教育では、今日、学校教育での制度化が課題となっている。しかし、学校教育と社会教育、子ども教育と成人教育が分断されており、地域環境教育実践をとおしてこれらの連携・実践的統一をはかることが必要である。その焦点となっているのが、自然教育や生活環境教育を越えて、地域生態系をふまえた「自然との共生」を可能にする持続可能な環境創造のための教育実践（「地域環境創造教育」）である。それは、環境教育論において定説的であった自然環境「における教育」、「についての教育」、「のための教育」に加えて、「自然と共生する社会」の実現という ESD の目的にかなった「自然環境とともにある教育」を展開することになるであろう。

以上でみてきたような開発教育における「地域学習」や環境教育における「地域環境創造教育」をふまえて、「開発教育＋環境教育＝ESD」が可能となり、現実のものとなる。

## 6 ESD の中核としての ESIC

さて、ESD の教育学的性格をより具体的に捉えるためには、どのような学習実践論が必要であろうか。DESD-IIS の付属文書の「取り組みの方向」の中で注目されるのは「参加型学習」であろう。それは開発教育の領域において一般化してきたものであり<sup>40</sup>、5 でみた「ESD 開発教育カリキュラム」づくりの視点としても、「⑤参加する」という方法がとくに重視されている。

環境教育の視点からも小玉敏也・阿部治は、ESD が包摂すべき開発教育や人権教育、平和教育、市民教育などで共通して採用されつつあった「参加型学習」に着目し、それを「ESD に向

けた環境教育の概念」として提起した<sup>41</sup>。それは、1) 学習者の参加能力を育成することが本質的特性であり、2) 感性学習、知識・技術学習、行動・参加学習の各段階から構成される、3) 教室から地域へと実践的に展開されなければならない、4) 参加民主主義の価値観を内包する方法である、という4つの点にまとめられている。

しかし、「参加型学習」そのものは、単なる「学習技術」ではないとしても、「学習方法」にかかわるものである。学習実践は「学習方法」と「学習内容」の統一であり、「学習内容」を含めた学習実践を援助・組織化する教育実践の論理の視点から、ESDの性格が明らかにされなければならない。上記論文で小玉・阿部は、「参加型学習」は学習者のエンパワーメント過程に照応するものであると言う。それは、地域の自然・社会・文化という総合的な視点から地域諸課題を集团的に解決していこうとするところから始まり、持続可能な社会づくり実践を展開し、個々の地域実践が社会的なネットワークとして広がって行く過程として理解されている。それは事実上、「地域づくり実践」の展開過程であり、その過程における学習実践の諸形態をふまえ、それらを援助・組織化する教育実践（目的・内容・方法の統一）の展開、すなわち「地域づくり教育」の実践論理が解明されなければならない。それは、5で環境教育の視点からみた「狭義のESD」=地域環境創造教育にかかわる。

別のところで日本におけるESDの動向を整理した阿部治は、「学校教育（高等教育を含む）におけるESD」と「地域づくりにおけるESD」に区分したが、後者には、ESD概念が提示される以前から行われてきた活動と、ESD概念を契機として出現してきたものがあるとした<sup>42</sup>。それらの共通性と差異をふまえながら、全体としてどのように発展させていくかが問われるであろう。最近では、ESDの実践を紹介するにあたって、「地域づくりに生かされるESD」（水俣の地域再生、霞ヶ浦のアサザプロジェクト、岡山市公民館の地域学習、エコミュージアムなど）と「地域で求められているESD」（中山間地域の学校や「自然学校」）に分けている<sup>43</sup>。いずれにしても、「地域づくり教育」としてのESDが注目され、より重視されてきていることがわかる。しかし、その展開論理については明確ではない。

「地域づくり教育」は、オイルショック後の構造的不況下において目立つようになってきた。それは、国際的には「地域社会発展教育 community development education」として、発展途上国の教育開発において事実上取り組まれてきたものであるが、とくに1980年代以降の「ヨーロッパの危機」への対応として注目された。大きな転機は、欧州審議会宣言「成人教育と地域社会発展」（1986年）であり、EC（後のEU）によって、周辺地域を重点の対象として、政策的に推進されてきた。同時期の「学習権宣言」（1985年）と融合して生まれた「ハンプルク宣言」（1997年）は「地域づくり教育 Community Development Education」の宣言だとも言える<sup>44</sup>。

日本においても同様の時期に、「地域づくり教育」の展開がみられた。その出発点は、いわゆる「下伊那テーゼ」（1965年）後の取り組みなどを前段として、1974年にはじまる飯田市における「市民セミナー」である。それらは「地域づくり教育」として意識的・組織的に取り組まれたわけではないが、「内発的発展」の視点から「地域をつくる学び」を推進する実践が多様な

かたちで広がって行った。そうした中で、飯田市の市民セミナーにおいても環境問題への取り組みも見られるのであるが、北海道浜中町や山形県朝日町のように<sup>45</sup>、21世紀になると「自然との共生」を明確に意識した「地域をつくる学び」も展開されてきている。

ここで指摘しておくべきことは、内発的発展を進めようとするならば、それに対応する学習が不可欠になるということである。自然・歴史・社会・文化的条件がそれぞれ異なる地域において内発的発展をはかろうとするならば、「地域の個性」の理解が必要である。それは地域における生態学的特性や風土にかかわるもので、長期にわたる生活や生産や文化の実践的蓄積によって形成され、形成されつつあるものである。それらは、内発的発展をはかろうとする地域住民によって学習され、相互に理解されることによってはじめて明確になる。

もちろん、「地域の個性」はそこに住んでいる住民の学習だけによって明らかにされるものではない。むしろ、注目されるような地域づくりが進んだところでは、外来者あるいは来住者との対話や、彼・彼女らとの学習活動によって、しばしば身体化され風土化されていた個性が明確になり、確信されるものとなってきたということが一般的である。それは、いわゆる「開かれた地域づくり＝内発的発展」の実践に結びついている。いずれにしても、内発的発展としての地域づくりにおいては、それにかかわる学習諸実践が不可欠であり、それを推進する教育実践があってはじめて現実のものとなるということをふまえておかなければならないであろう。

地域開発にかかわってきたはずの開発教育においては、最近になってようやく、「地域からこれからの開発教育を描く」ことをテーマとする著書があらわれ、とくに「南」の問題を日本の地域課題とつなげながら展開することに、ESDの枠組みを取り入れることの意義があるとされてきている<sup>46</sup>。「世界の開発問題＝私たちの地域の問題」という（グローバルな）視点にたって、開発教育を「地域から描く」ことの必要性を説明する中で、山西優二は、次のような視点がこれまでの開発教育では不十分であったと反省している（同上書、「はしがき」）。すなわち、①旧来の開発教育は途上国の開発問題を重視してきたが、学習者みずからの地域の開発問題を見据え、新しい社会のあり様を地域から発想するという視点、②参加・行動はこれまで国際的援助・協力活動や個人のライフスタイル転換としてなされたが、地域づくりに参加するという視点、③従来の国際協力活動では一方向性の援助型となる傾向が強く、援助者・被援助者双方が当事者として課題を共有して臨むという協働ないし地域間協力の視点、そして④日本および世界各地で展開されてきた地域づくりと連動した民間の教育活動との連携によって開発教育を豊かにしていくという視点、である。

これらは、ESDを「地域づくり教育」という視点から捉え直すことの重要性を指摘しているものと言える。「地域づくり教育」の21世紀的な具体化が求められているのである。その際、21世紀における社会的排除問題の深刻化とその克服に関する実践のひろがりを考えて、上述のような実践においては、まず、社会的に排除されがちな地域を再生し、「人間として生きること」と「ともに生きること」を学ぶ「地域再生教育」を展開することが必要となっている<sup>47</sup>。そのことをふまえた上でさらに、自分たちの必要とする地域を協同して創るために必要な「ともに生

界をつくることを学ぶ」ことを推進する「地域創造教育」の展開がみられることに着目する必要がある。ここでは、「地域再生教育」と「地域創造教育」を統一した実践をひろく「地域づくり教育」とするが、その中心は「地域創造教育」である。

この地域創造教育は、大きな世界史的転換期にある現段階における「グローバルな実践」として注目される。いま求められているのが、グローバリゼーションの中で深刻化した近現代の矛盾の克服であり、ポスト・グローバリゼーション時代の新たな社会を地域から創造する際に必要な「ともに世界をつくる学び」とそれを援助・組織化する「地域創造教育」であるからである。とくに3.11後はそのことが喫緊の課題になっている。筆者はそれを、地球的環境問題と貧困・社会的排除問題を同時的に解決することに取り組む「持続可能で包摂的な地域づくり教育 Education for Sustainable and Inclusive Communities, ESIC」と呼んでいる。

それは、新たな学習実践を必要とする。すなわち、〈表-1〉でみた「学習4本柱」は「ともに世界をつくる学び」（＝「自分を変えることとまわりの世界を変えることを統一する学び」）を加えて「5本柱」にする必要がある。それは、〈表-2〉でみた「自治・政治学習」を具体化するものであるとも言えるが、実際に地域づくりを進めて行く際に必要な学習と実践力量の形成を含むものでなければならない。

筆者はこれまで、「地域をつくる学び」は「現代の理性」形成を中心とするものであり、その基本的な実践領域は次の6つから成ると考えてきた<sup>48</sup>。(1)学習ネットワークに支えられた「地域課題討議の場」（自己意識の普遍化）、(2)地域調査・地域研究（観察的理性）、(3)地域行動・社会行動（行為的理性）、(4)地域づくり協同実践（協同的理性）、(5)地域社会発展計画づくり（公共的理性）、(6)地域生涯学習計画づくり（自己教育主体形成）、である。これら6つの実践領域は、それぞれ独自に展開することも可能であり、それらのどこから始めることもできる。しかし、これらを援助・組織化する「地域づくり教育」を持続的に展開するためにはいずれも不可欠の実践領域である。それらは相互に関連づけ、全体として発展するようにしなければ一面的・限定的なものとなり、停滞することを免れることはできない。そこに、個々の実践の支援を超えていくことが求められ、DESD-IISが言う「高次元の思考技術」が必要とされるのである。

「高次元の思考技術」の必要性はさらに、教育実践の論理はあくまで実際生活に即して展開されなければならないというところにもある。日本では学校教育以外の、とくに地域で展開される教育実践を「社会教育」としてきたが、その教育内容は「実際生活に即する文化的教養」であった。しかし、その「実際生活」は戦後高度経済成長時代を経て、とくにグローバリゼーション時代に大きく変化し、〈表-2〉で見たような領域の学習活動を必要とするようになってきている。その結果、3でふれた自己意識においても対象意識においても大きな転換が求められているが、とくに重要なことは、両者を媒介する「現代の理性」の形成である。

それは、学習ネットワーキングに支えられた「地域課題討議の場」の形成を前提とする。それは、DESD-IISの付属文書に言う「コミュニティに基づいた意思決定」にかかわる実践である。飯田市の「市民セミナー」や、同じ下伊那にある松川町の「地域集会活動」、あるいは阿智



村の「まちづくり委員会」活動などがその例である。これらの実践的経験が、ESD に直接的にかかわる自然再生推進法(2002 年)が提起した「自然再生協議会」や、改正環境教育推進法(2012 年)に言う「協働取組」のための討議の場などにも生かされるべきである。それらは、理論的には「討議(コミュニケーション)的理性」(J. ハーバマス)形成の実践とも言えるが、厳密には「自己意識の普遍化」に相当する。討議をするだけでは、お互いの思いや意見をかわすことができて、実際の地域づくりは進展しない。課題はその先にある。ここで「現代の理性」の形成に向けた実践が問われる。

まず、自己と対象(地域)との関係を捉え直す「観察的理性」と、行為を通して結びつける「行為的理性」である。前者は主として〈表-2〉で示した「生活・環境学習」の中で展開されるが、とくに地域に根ざした「環境的理性」形成が問われなければならない。その代表的実践例が「地域研究・地域調査学習」である。後者は環境ボランティア・NPO の活動などが代表的実践例であり、「なすことを学ぶ」と「なすことを通して学ぶ」ことが中心となる。5 でみた「ESD 開発教育カリキュラム」では、地域学習を進める方法としてとくに地域調査が重視されているが<sup>49</sup>、問題はその学習論的意味づけであり、「地域をつくる学び」全体の中での位置づけである。

観察的理性と行為的理性の形成の両者をあわせて、「主観と客観の二元的対立」という近代のアポリアの克服が課題となる。これをふまえて、2 で述べたような近現代の基本的矛盾、すなわち「公民と市民の分裂」とそれを規定する「私的個人と社会的個人の矛盾」への対応が求められる。それは、協同性(協同的理性)と公共性(公共的理性)の形成であった。前者が、個人や個々の集団の取り組みを越えてなされる「地域づくり協同」実践であり、「地域づくり教育」の中心をなすものである。後者は、地域社会発展計画づくりを通して形成される。

われわれは、こうした論理の展開を、市民セミナーにはじまる飯田市の実践分析にはじまり、北海道下川町の事例、あるいは韓国の農村教育共同体運動などに確認してきた<sup>50</sup>。飯田市や下川町はその後、環境モデル都市として展開し、前者は内発的発展の代表的モデルとして、後者は国際比較における代表例となり<sup>51</sup>、いずれも「持続可能な地域づくり」の典型例として知られるようになった。そうした結果は、ここで示した「地域づくり教育」の展開をぬきに考えることはできない。

もちろん、各地域における実践は多様である。具体的な実践はここで示したどの領域からも展開可能であり、実際、地域における教育実践の蓄積と展開条件によって現れ方は異なる。しかし、重要なことはいずれの実践領域も「地域をつくる学び」の十全な展開のためには不可欠のものであるということである。それらの学習実践を通して、諸人格が自己教育の主体となり、教育自治の担い手になって行くことこそ、教育実践の目的にほかならない。それゆえ、学習過程は「自己教育過程」として理解されるのである。そこでは既述の 6 つの実践領域の中心をなす「現代の理性」の形成が不可欠であり、そこにかかわるのがまさに、「地域づくり教育としての ESD」であり、3.11 後においては、筆者が ESIC と呼ぶものにほかならないのである。



## 7 おわりに——地域 ESD 実践の組織化・計画化に向けて——

ESIC は ESD の中核である。しかし、ESIC だけで ESD が成り立っているわけではない。学校を含む地域全体にひろがる「地域 ESD 実践」の全体の中に ESIC を位置づけ、いわば「再埋め込み」をしていく必要がある。ESD 研究でも、一方では、土着文化や身体論的意味までも含めて、他方では、研究者自身のかかわり方を含めて「地域」の捉え方が問題とされてきた<sup>52</sup>。それらをふまえつつも、いま求められているのはまず、地域を ESD 展開の「実践的時空間」の総体として捉えることである。そこで基本的なことは、地域で展開されている（学校教育を含む）教育実践の全体＝「地域教育実践」の理解である。地域教育実践を ESD の視点から組織化するものが「地域 ESD」にほかならないからである。DESD の「目標」は、「持続可能な開発の原則、価値観、実践を、教育と学習のあらゆる側面に組み込むこと」だとされていた。

本稿で述べてきた視点から地域教育実践の総体を捉えるためには、次の 4 つの視点を必要とする。

第 1 に、地域に展開する生涯学習の全体を捉える第一次的接近としての、定型 Formal 教育・不定型 Non-Formal 教育・非定型 Informal 教育の 3 類型である。定型教育は教育者が教育の目的・内容・方法の中心である教育活動であり、非定型教育は学習者が自己決定的に進める自己教育活動である。これらに対して不定型教育は教育者と学習者の協同によって展開される教育実践であり、定型教育と非定型教育を媒介し、構造化する位置にある。

第 2 に、地域教育実践の基底をなす学習者の自己教育過程の理解であり、3 でふれた人格論や〈図-2〉で見てきたように、（対象）意識化・自己意識化・理性形成、そして、それらを通した自己教育主体形成の重層構造をなしているものと考えることができる。これらはまさに「重なり合って」いて、現実の実践においてはこれらのどこからでも始めることが可能であるが、自己教育過程を援助・組織化する教育実践は、それぞれに必要な教育目的・内容・方法が異なることをふまえつつ、全体的な見通しをもって進められなければならない。

第 3 に、その教育実践の展開過程である。それは、生涯学習の理念である「いつでも、どこでも、誰でも」が学ぶことができる「開かれた教育」として始まる。しかし、とくに今日の現実的条件の中では、実質的に学習活動に参加することが困難な「学習弱者」が生まれることを避けることができない。そこで、それら学習弱者のために「届ける」教育、一般に「地域住民（子どもを含む）のための教育」が求められる。しかしさらに、教育実践はあくまで学習者の自己教育過程を援助・組織化する実践であるから、「地域住民による教育」が位置づけられなければならない（ここで、土着的文化や感性的・身体的学びが重要な契機となる）。そこで教育者中心から学習者中心への「コペルニクスの転換」が必要となり、「援助」の内実が問われる（伴走、ファシリテート、媒介……、そして「参加型学習」）。もちろん、研究者の関わり方も問われる。ただし、「学習者中心」は学習者の「自己責任」にまかせるということを意味するのではなく、学習者だけによる学習の限界や困難を克服するためにも、「地域住民とともにある教育」

の実践が求められるようになってくるのである。

地域教育実践には、これらの教育実践を不断に反省的に振り返り、「未来に向けて総括」しながら新たな実践に取り組むことが求められる。その活動を集団的・組織的に行うのが、第4の視点、「教育計画化」にほかならない。教育計画化は、自己教育過程から見れば、集団的に自己教育主体形成を進める実践にほかならない。

それは、実践にかかわる諸集団にはじまり、各地区レベル、そして基礎自治体レベルへと重層的に展開されるものである。もちろん、里地・里山・里海から流域全体（バイオリージョン）にかかわる環境教育実践においてすでにみられるように、自治体の枠を越える諸活動を位置づけることが重要となっている。しかし、今日の教育計画化において基本的なレベルは、「顔の見える関係」があり、小中学校（義務教育）と公民館などの教育施設、そして連合自治会などの自治組織をひとまとまりのものとして捉えることが可能な「中学校区」レベルであり、そこでこの地区計画を基盤にして自治体教育計画、そして自治体間連携が実体をともなったものとなる。

地域における具体的な実践は、展開論理も展開テンポも異なる、上記の4つの視点が重なり合う時空間において展開される。それゆえ、きわめて多様な形態をとる。「実際生活に即して」展開される諸実践そのものが多様な内容を持ち、それぞれのテンポで展開されている。したがって、それぞれの実践を位置づけ、その展開方向を考える上でも、とくに専門的实践者には上記の4つの視点をもつこと（そこで求められる「高次元性」）が要請されるのである。

4つの視点からみれば、「地域づくり教育」としてのESD=ESICは、①不定型教育、②理性形成、③地域住民とともにある教育、④地区教育計画づくり、の4つが重なり合うところに中心的な位置づけがおかれるであろう。それゆえにESICは、地域で展開されているESDの全体を実践的に関連づけ、「構造化する実践」と考えることができるのである<sup>53</sup>。ただし、ここで4つの視点から見たように（もちろん、他の視点もあり得る）、ESICの実践は多次元で多面性・複合性をもっており、まさに偶発性・創発性を含む「多声的な交響」として展開されるもので、単声的・一元的・決定論的あるいは単線的に理解されるものではない。このことをふまえつつ、ESICを地域ESDの中核と位置づけるゆえんである。

本稿では、「持続可能な開発のための教育（ESD）」を教育学的に再構築するための基本的な視点と課題を提起してきた。それぞれの具体化・精緻化が必要である。ESDの視点から〈表-2〉を展開する教育構造論、ESICの実践分析を中心とした「ESD実践論」、そして「ESD計画論」が、次の主たる課題として浮かびあがってこよう。

ESICを中核とするESDは、旧来の環境教育学や開発教育論、国際成人教育論・社会教育学はもちろん、教育学全体の革新を要請する。さらに、旧来の開発論において支配的であった経済学や政治学・社会学などの新しい展開を求める（「人間の社会科学」）。環境教育の領域では、旧来の自然主義と人間主義の対立を克服し、自然科学的アプローチと社会科学あるいは倫理的・思想的アプローチを統一する必要がある。もちろん、そうした教育は、環境教育や開発教育をよりリアルなものとして、実践の有効性を高めて行くことになる。国際的には、国連のミ

レニウム開発目標や DESD の具体的推進と新展開の方向を示す同時に、それらに向けた先進国と諸途上国そして日本に共通の理論的・実践的課題を明らかにすることにより、国際的相互交流を広げ深めて行くことにつながるであろう。

## 注

- <sup>1</sup> くわしくは、拙著『持続可能で包摂的な社会のために —— 3.11 後社会の「地域をつくる学び」——』北樹出版、2012、とくに第 6 章参照。
- <sup>2</sup> 2005 年段階の到達点については、朝岡幸彦編『新しい環境教育の実践』高文堂、2005、とくに第 7 章（小栗有子稿）。「持続可能な開発」にかかわる「開発」教育の領域においても、事実上、ESD が検討されてきた。たとえば、開発教育協会『別冊開発教育 持続可能な開発のための学び』、2003。
- <sup>3</sup> 主なものとして、日本ホリスティック教育協会・永田佳之・吉田敦之編『持続可能な教育と文化』せせらぎ出版、2008、五島敦子・関口知子編『未来をつくる教育 ESD —— 持続可能な多文化社会をめざして ——』明石書店、2010、生方秀紀・神田房行・大森享編『持続可能な開発のための教育 ESD をつくる —— 地域でひらく未来への教育 ——』ミネルヴァ書房、2010、小田克己『サステイナブル社会と教育』アカデミア・プレス、2011、西井麻美ほか『持続可能な開発のための教育 ESD の理論と実践』ミネルヴァ書房、2012、佐藤真久・阿部治編『持続可能な開発のための教育 ESD 入門』筑波書房、2012。最近の研究の到達点を示す佐藤・阿部編著については、『月刊 社会教育』第 686 号、国土社、2012、で紹介したので参照されたい。
- <sup>4</sup> 「テーマ《ESD をめぐる環境教育》」『環境教育』第 19 巻第 2 号、2009、プロジェクト研究「持続可能な開発のための教育」『環境教育』第 20 巻第 1 号、2010。
- <sup>5</sup> DESD-IIS については、佐藤真久・阿部治『「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」の国際実施計画とその策定の背景』『環境教育』第 17 巻第 2 号、2007、同「国連持続可能な開発のための教育の 10 年（2005～2014 年）国際実施計画（DESD-IIS）—— DESD の目標と実施にむけた 7 つの戦略に焦点をおいて ——」『環境教育』第 17 巻第 3 号、2008。
- <sup>6</sup> これらについては、拙著『エンパワーメントの教育学 —— ユネスコとグラムシとポスト・ポストモダン ——』北樹出版、1999。
- <sup>7</sup> さしあたって、鈴木敏正・姉崎洋一編『持続可能な包摂型社会への生涯学習 —— 政策と実践の日英韓比較研究 ——』大月書店、2011、序章など。
- <sup>8</sup> 佐藤真久「ESD における『知の構築』のあり方」生方・神田・大森編『ESD をつくる』前出、pp. 34, 36, 41。
- <sup>9</sup> 西井ほか編『持続可能な開発のための教育（ESD）の理論と実践』前出、p.18-20。
- <sup>10</sup> DESD の中間総括については、佐藤真久・阿部治編『持続可能な開発のための教育 ESD 入門』前出、第 3 章。中心となる「ボン宣言」（2009 年）の新たな特徴は、(1)社会科学の重要性の認識、(2)バイオリーションに関する取り組みの強化、(3)関連プログラムとの深い関連付け、(4)「一つの国連」戦略、(5)気候変動関連施策との関連づけの強化、であるとされている（p.63）。
- <sup>11</sup> 佐藤・阿部編、前掲書、p.13。
- <sup>12</sup> M. ブクチン『エコロジーと社会』藤堂麻理子・萩原なつ子・戸田清訳、白水社、1996（原著 1990）。
- <sup>13</sup> E. F. シューマッハー『スモール イズ ビューティフル』小島慶三・酒井つとむ訳、1986（原著 1973）、講談社、p.61。
- <sup>14</sup> V. シヴァ『アース・デモクラシー —— 地球と生命の多様性に根ざした民主主義 ——』明石書店、2007（原著 2005）、p.101、図 1 参照。
- <sup>15</sup> F. ガタリ『三つのエコロジー』杉村昌昭訳、平凡社、2008（原著 1989）。

- <sup>16</sup> 「人間と自然の物質代謝」とあわせてマルクスの概念であり、それが「持続可能性」の基本的理解にかかわることについては、J. B. フォスター『マルクスのエコロジー』渡辺景子訳、こぶし書房、2004（原著 2000）、第五章、など。
- <sup>17</sup> 「持続可能性」の視点からの検討については、小宮山宏ほか編『生態系と自然共生社会』東京大学出版会、2010、および拙稿「生物多様性と持続可能性の間——生活・生産・交換・文化、そして教育の多様性——」東京農工大学農学部環境教育研究室『持続可能な開発のための教育 ESD 研究』第 9 号、2013。
- <sup>18</sup> くわしくは、拙稿『『人間の社会科学』序論』『札幌唯物論』第 56/57 合併号、2012。
- <sup>19</sup> 同会議の経過と内容の報告、「ホリスティック ESD 宣言」とその解説（吉田敦彦稿）については、日本ホリスティック教育協会・永田・吉田編『持続可能な教育と文化』前出。永田佳之は別に、ESD とホリスティック教育に共通する「志向性」として、システム思考、エコロジカルな世界観、ボトムアップ、協働、変化の担い手としての市民性、の 5 つをあげているが（五島・関口編『未来をつくる教育 ESD』前出、p.110）、ここでは両者の関係がより直接的なこの宣言に即して見て行く。
- <sup>20</sup> 拙稿「生物多様性と持続可能性の間」前出。
- <sup>21</sup> 拙著『新版 生涯学習の教育学』北樹出版、2008、第 IV 章、同『「地域をつくる学び」への道——転換期に聴くシンフォニー——』北樹出版、2000。
- <sup>22</sup> 拙著『新版 教育学をひらく——自己解放から教育的自治へ——』青木書店、2009、序章および終章参照。
- <sup>23</sup> 生方・神田・大森編、前掲書、pp.7, 11。ここでは「4 つの側面」として、環境・経済・社会のほかに「政治（参加型民主主義、市民の社会参加……）」が位置づけられていたが、佐藤・阿部編の前掲書で削除された理由は不明。
- <sup>24</sup> それは、多様な環境思想の捉え直しにもかかわる。くわしくは、拙稿「生物多様性と持続可能性の間」前出、を参照されたい。
- <sup>25</sup> その展開については、拙著『自己教育の論理——主体形成の時代に——』筑波書房、1992。
- <sup>26</sup> この表は、拙著『新版 教育学をひらく』前出、の〈表 0-1〉を修正したものである。「6 つの権利項目」と「学習 4 本柱」のそれぞれについての理解については同書参照。
- <sup>27</sup> 生涯学習の政策と実践、ESD にかかわる地域再生教育の動向等については、拙編著『社会的排除と生涯学習——日英韓の基礎構造分析——』北海道大学出版会、2011、および鈴木敏正・姉崎洋一編『持続可能な包摂型社会への生涯学習』前出。
- <sup>28</sup> 西井麻美ほか編『持続可能な開発のための教育（ESD）の理論と実践』前出。
- <sup>29</sup> 拙著『新版 生涯学習の教育学』前出、を参照されたい。
- <sup>30</sup> 拙著『学校型教育を超えて——エンパワーメントの不定型教育——』北樹出版、1997。
- <sup>31</sup> この点、拙著『生涯学習の構造化——地域創造教育総論——』北樹出版、2001、を参照されたい。
- <sup>32</sup> 田中治彦『国際協力と開発教育——『援助』の近未来を考える——』明石書店、2008、p.149。
- <sup>33</sup> たとえば、最近の整理として、湯本浩之「開発教育と持続可能性のための教育（ESD）」ESD 開発教育カリキュラム研究会編『開発教育で実践する ESD カリキュラム』学文社、2010。ここで注目したいのは、「ESD の概念形成を補強するもの」として、既述の「ハンプルク宣言」が位置づけられていることである（p.14）。これを単に「補強するもの」ではなくて、正面に据えることによって、教育学としての ESD の展開が可能となると思われるからである。
- <sup>34</sup> 拙稿「国際開発援助の反省的見直しと開発教育の課題——地球的環境問題と社会的排除問題の同時的解決のために——」北海学園大学開発研究所『開発論集』第 90 号、2012。
- <sup>35</sup> ESD 開発教育カリキュラム研究会編、前掲書、pp.28, 41-42。
- <sup>36</sup> 同上、第 3 章（山西優二稿）。



- 37 「歴史的存在」は、人間がみずからをも対象とすることができる「意識的存在」であるからこそ可能なことである。それは、学習権宣言の重要な権利項目である「みずからの世界を読み取り、歴史をつづる権利」にかかわっている。
- 38 朝岡幸彦「グローバリゼーションのもとでの環境教育・持続可能な開発のための教育（ESD）」『教育学研究』第72巻第4号、2005。グローバリゼーションへの対応としてのESDについては、日本社会教育学会編『グローバリゼーションと社会教育・生涯学習』東洋館出版社、2005、「序」および第Ⅲ部も参照。そこでは「地域のエンパワーメントとしてのESD」（小栗有子）、生態学的持続可能性をふまえた「持続可能な地域づくり」（降旗信一）、「参加型社会づくり（参加型開発）のための参加型学習」（田中治彦）などが提起されている。
- 39 くわしくは、鈴木敏正・伊東俊和編『環境保全から地域創造へ——霧多布湿原の町で——』北樹出版、2001、序章を参照されたい。
- 40 たとえば、開発教育協会『開発教育』編集委員会編『開発教育』第54集、「特集 参加型開発と参加型学習」、2007。
- 41 小玉敏也・阿部治「『持続可能な開発のための教育』に向けた環境教育における『参加型学習』概念の検討」『環境教育』第15巻第2号、2006。
- 42 阿部治「『持続可能な開発のための教育』（ESD）の現状と課題」『環境教育』第19巻2号、2009、p.20。
- 43 佐藤・阿部編、前掲書、p.17-22。
- 44 具体的な事例分析とあわせて、拙著『地域づくり教育の誕生——北アイルランドの実践分析——』北海道大学図書刊行会、1998。ハンブルク宣言については「あとがき」、よりくわしくは、拙著『エンパワーメントの教育学』前出、参照。
- 45 くわしくは、『叢書 地域をつくる学び』（北樹出版、2000-12年）の第Ⅴ巻（浜中町）、第Ⅹ巻（朝日町）、第Ⅺ巻（飯田市）を参照されたい。
- 46 山西優二・上條直美・近藤牧子編『地域から描くこれからの開発教育』新評論、2008、「はしがき」（山西優二稿）およびp.18（田中治彦稿）。
- 47 拙編著『社会的排除と生涯学習』前出、などを参照されたい。
- 48 拙著『「地域をつくる学び」への道』前出。これらの実践領域が東日本大震災後の復興過程でも求められていることについては、拙稿「社会教育研究の対象と方法について」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第116号、2012。
- 49 石川一喜「地域学習を深める方法」ESD開発教育カリキュラム研究会編、前掲書。
- 50 『叢書 地域をつくる学び』前出、第Ⅰ巻、第Ⅻ巻、第ⅩⅥ巻、を参照されたい。
- 51 斎藤文彦・白石克孝・新川達郎編『持続可能な地域実践と協働型ガバナンス』日本評論社、2011。
- 52 小栗有子「ESD研究における『地域』との向き合い方」『環境教育』第20巻第1号、2011。
- 53 サステイナビリティ学の立場からも「知の構造化」と「行動の構造化」の必要性が強調されている（小宮山宏ほか編『サステイナビリティ学の創生』東京大学出版会、2010、第3章）。しかし、ここでは学的または政策的視点ではなく地域社会教育実践論の立場から、地域創造教育（ESIC）による諸学習実践（それぞれが独自の論理をもつ）の重層的な構造化を考えている。拙著『生涯学習の構造化』前出、を参照されたい。