

修 士 論 文

「ESD：持続可能な開発のための教育」に関する考察
—国内実践例からみた ESD の特徴と課題—

東京大学 新領域創成科学研究科

国際協力学専攻

学籍番号 47-076870

氏名 川崎宣輝

本論文は，修士（国際協力学）取得要件の一部として、2009 年 1 月 22 日に提出され、
同年 2 月 2-3 日の最終試験に合格したものであることを、証明する。

2009 年 2 月 3 日

東京大学大学院 新領域創成科学研究科
環境学研究系 国際協力学専攻

主査_____

目次

第一章	研究の背景と課題 1
第一節	研究の背景	
第二節	ESD とは	
第三節	本研究の課題	
第四節	本論文の構成	
第二章	ESD に関する既存研究 9
第一節	ESD の歴史的経緯	
第二節	ESD に関する議論	
第一項	「持続可能な開発」に関する議論	
第二項	ESD と他教育実践との関係	
第三項	目的・役割からみた ESD の特徴	
第四項	実践から得られた ESD の特徴	
第三章	ESD 実践の分析32
第一節	ESD を普及・促進する取り組み	
第二節	ESD 実践の調査	
第一項	調査・分析方法	
第二項	事例データベース	
第三項	インタビュー調査の整理	
第三節	国内 ESD 実践の特徴	
第四章	提言とまとめ54
第一節	ESD 普及への提言	
第二節	教育学からみた ESD 実践	
第三節	これからの ESD 実践の展望	
第四節	まとめ	
第一項	本論のまとめ	
第二項	今後の研究課題	
第三項	おわりに	
参考文献・資料・ウェブサイト	63
附属資料	72

第一章 研究の背景と課題

第一節 研究の背景

経済・社会のグローバル化がかなりのレベルまで進んだ今日、全ての事象は地球規模で影響を与え合うものであると言っても過言ではないだろう。ここアジアの東に位置する日本という島国においても、世界中から輸入された食糧・原料が人々の生活を支え¹、遠く離れた国の政情不安が、その価格を変動させる。一方で、個人の生活で消費されたエネルギーに伴って発生した温暖化ガスは、どこか遠くの国で異常気象の原因ともなりうる。その影響を受けるのは、その地に暮らす人々だけでなく、多くの動植物も含まれる。また、世界の各地では依然紛争が続き、一日一ドル以下の生活をする貧困人口は 10 億人、学校に行くことのできない子供たちは 1 億 2000 万人いるといわれる。国内においても高い自殺率、少子高齢化に伴う限界集落の広がり、食料自給率の低下、エネルギー安全保障など様々な持続可能性を脅かす問題がある（ESD-J 2006b）。

これらの問題は、環境、社会、経済の側面（安部 2006）に及び、これまでも個人から国際まで様々なレベルで対応がなされてきた。特に教育が果たす役割にも注目されており、長い歴史がある²。

今日の教育に関する国際的な取り組みの潮流としては、UNESCO、世界銀行等国際機関を中心に国際的な初等教育の完全普及を目指す「EFA（Education for All）」³、2003 年からの 10 年間で国際的な識字人口の向上に向けたキャンペーンである「国連識字の 10 年（UNLD：United Nations Literacy Decade）」⁴がある。また、2000 年のミレニアム会議では、MDGs（Millennium Development Goals）⁵が定められ、貧困の削減、初等教育の完全普

¹ 農林水産省のウェブサイト「食料自給率とは」（2009 年 1 月閲覧 http://www.maff.go.jp/j/zyukyu/zikyu_ritu/011.html）によると、平成 19 年度の日本の食糧自給率は、カロリーベースで 40%である。

² 例えば教育開発の潮流を見ると、60 年代には人的資本論の台頭から、経済成長のための教育・開発のための有効な投資先としての教育の重要性が指摘され、先進国からの教育援助が始まっている。70 年代には、基礎的な教育がベーシック・ヒューマン・ニーズ（BHN）の主要要素とされている（黒田 2005）。また、50 年代には環境汚染に対する活動として環境教育が広がりを見せ始め、70 年代には南北問題への対応のために開発教育が登場するなど、多様な課題に取り組む教育の役割がある（環境教育の歴史については後述）。

³ 1990 年、タイ・ジョムティエンにおいて、世界銀行・UNESCO・UNICEF・UNDP の共済により開催された国際会議「万人のための教育世界会議」において、基礎教育の普及を目指した取り組みが始められた。2000 年にはダカールでフォローアップ会議が開催され、そこで定められた「ダカール行動枠組み」において、2015 年までの初等教育の完全普及、男女の平等の達成、成人の識字能力の向上など 6 つのターゲットが示されている（黒田 2005）。

⁴ 国際連合は、2002 年の第 56 回総会で、2003 年からの 10 年を「国連識字の 10 年」として、「全ての人に識字を“Literacy for All”」を目指した取り組みが行われている。2015 年までに 50%以上が識字者となることなどを目標とし、学校に限らずノンフォーマル教育、インフォーマル教育の場においても識字への取り組みが目指されている（UNESCO 2005）。

⁵ 2000 年 9 月にニューヨークで開催された第 54 回国連総会で、21 世紀に取り組まれるべき課題として、具体的な数値目標を定めた MDGs が採択された。貧困の削減、初等教育の完全普及、男女間の平等など、現在の国際社会が取り組むべき課題があげられ、国連を中心に取り組みが進められている（UNESCO 2005）。

及などが国際社会の取り組む問題として取り上げられた⁶。

そして、2002年に南アフリカ共和国のヨハネスブルグで開催された「持続可能な開発のための世界首脳会議（WCSD：World Summit for Sustainable Development、以下“ヨハネスブルグ・サミット”）」⁷では、日本国内のNGOからの提言⁸を受けた日本政府が、「持続可能な開発のための教育（ESD：Education for Sustainable Development、以下“ESD”）」⁹の必要性と、「国連持続可能な開発のための教育の10年（UNDESD：United Nations Decade of Education for Sustainable Development、以下“DESD”）」に取り組むことを提唱した。小泉首相（当時）は、演説において、

世界は厳しい現実には満ちています。世界中で紛争が絶えまなく続いています。しかし、ひとたび平和を勝ち得たとき、更に持続可能な開発を手に入れるための最大のポイントは何でしょうか。私の答えは「人」です。

日本は、天然資源に恵まれない中、人的資源を礎として今日の日本を築いて参りました。日本は、発展の礎として教育を最重要視してきました。なればこそ、「持続可能な開発のための教育の十年」を国連が宣言するように、日本のNGOとともに提案しました。また5年間で2500億円以上の教育援助を提供することとしています。¹⁰

との発言を行い、DESDの提案と、日本政府として2500億円の教育援助を行うことなどを表明する「小泉構想」¹¹を明らかにしたのである。

その後、2002年の第57回国連総会において、DESDが国連の正式な取り組みとして承認され、2005年から2014年の10年間をキャンペーン期間とすること、UNESCOがリードエージェンシーとなり国際実施計画等の策定を行うこと、各国ごとに国内実施計画の策定を行うことなどが決定された。

それを受け、日本国内では関係省庁が集まり、2006年には「国内実施計画」が策定され

⁶ UNESCO（2005）では、これらの各世界的取り組みとESDは別個にあるものではなく、全て一つの線でつながっているものであるとする。これら四つの取り組みは、「生活の質」「人権」「教育を受ける権利」「基礎教育」などに着目する点で同じであるとされ、なかでもESDは価値観や態度といった部分に特徴があるとしている。

⁷ 人類が抱える困難な課題に世界の関心に向け、解決を目指して世界的な行動を促すことを目的とし、世界の首脳や代表、NGO関係者など191カ国から二万人以上が集まり開催された。この会議では、アジェンダ21の実施状況を検証し、新たな行動計画として、「持続可能な開発に関するヨハネスブルグ宣言」並びに「持続可能な開発に関する世界首脳会議のための実施計画」が定められた（朝岡 2005b）。

⁸ 2001年11月に日本のNGOが集まり「ヨハネスブルグ・サミット提言フォーラム」が設立され、サミット開催前に国際ワークショップを開催し、ヨハネスブルグでもESDを推進するためのワークショップを開催するなどしている。56のNGO並びに120人を超える個人が参加し、テーマごとの分科会が設置され、学習活動とサミットへの提案作りを行った。フォーラム自体はその後解散したが、その中の環境教育分科会のメンバーがその後ESD-Jの設立につながっている（西村・土屋 2008、池田 2004）。

⁹ なお、ESDの訳語について、文部科学省はより短く使いやすい言葉にするためとして「持続発展教育」を用いているが、本論では慣例的に使われてきた「持続可能な開発のための教育」を用いる。ただし、特筆すべき理由がない限り、「ESD」と表記する。

¹⁰ 外務省のウェブサイト「持続可能な開発に関する世界首脳会議における小泉総理大臣スピーチ」より引用（2009年1月閲覧 http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/enzetsu/14/ekoi_0902.html）

¹¹ 新田（2004a、2004c）は、この小泉イニシアティブに基づいたDESDのあり方について、ESDが政府開発援助（ODA）と関連付けて述べられていることから、ESDがそもそも国際協力と結び付けて考えられており、EFA、UNLD、MDGsといった国際的な取り組みの一環であると捉えられていたとしている。

ている¹²。それに先立つ形で、2003年には「国連持続可能な開発のための教育推進会議（通称ESD-J、以下“ESD-J”）」と呼ばれるネットワーク型のNPO法人が設立され、国内におけるESDの普及・促進に取り組んでいる。

第二節 ESDとは

DESDの設定に伴い、リードエージェンシーに指名されたUNESCOでは、国際実施計画の策定を行っている。まずは、本計画の中でESDがどう取り扱われ、DESDの10年を通してどのような目的を目指した活動であるのかをみる。

UNESCO『国際実施計画』¹³は、2005年10月に発行された。

本計画の中で、ESDとは「あらゆる人々が、地球の持続可能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」（UNESCO 2005 p.175）と定義されている。そして、DESDの目標としては、「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」が提示され、持続可能な開発の三つの領域である環境、社会、経済に起因する問題（＝雇用、人権、ジェンダー、平和、人間の安全保障、水や廃棄物、貧困削減、企業責任とアカウンタビリティ、HIV/AIDS、移民、気候変動、都市化など）を非常に複雑な大問題であるとし、解決方法を見出すには現在及び次世代のリーダーと市民のための、広範囲で精巧な教育戦略が必要としている。

国際実施計画では、その他の国際的な教育的優先事項であるMDGs、UNLDおよびEFAとの関連にも触れられている。MDGsは具体的で計測可能な一連の開発目標を示したものであり、教育は重要なインプット及び目標であるとされている。EFAは、万人に対し質の高い教育の機会を提供するための方法に焦点を当てた取り組みであり、ESDの基礎となるとされている。UNLDは、あらゆる体系的な学習形態において重要な学習手段の推進に的を当てたものとしている。以上の三つの取り組みと比較したとき、ESDは、「教育を通じて伝達される基本的な原則や価値観に焦点を当てており、他の三つの取り組みよりも、教育の内容と目的、そしてより広い意味で、あらゆる種類の学習の内容と目的により一層重きを置いている」（UNESCO 2005 p.176）ものとされている。

DESDには、あらゆる主体が含まれているとされ、準国家（コミュニティ、地方）、国家、地域、国際の四つのレベルがあり、主導機関としてのUNESCOが位置づけられている。

また、DESDの実施における「前進のための7つの戦略」が以下のとおり示されている。

- ・ビジョン構築と提言活動
- ・協議と主体者意識

¹² 国連持続可能な開発のための教育の10年関係省庁連絡会議は、DESDに係る施策の実施について、関係行政機関相互間の緊密な連携を図り、総合的かつ効果的な推進を図るため、2005年に内閣に設置された。議長に内閣官房副長官補がつき、内閣官房、外務省国際協力局、文部科学省国際統括官、内閣府大臣官房、総務省大臣官房、農林水産省農村振興局、経済産業省産業技術環境局、国土交通省総合政策局、法務省人権擁護局、厚生労働省政策統括官が参加している。（内閣官房ウェブサイトより2009年1月閲覧 <http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kokuren/index.html>）

¹³ 以下の記述は（ユネスコ2006）に基づく。

- ・パートナーシップとネットワーク
- ・能力開発と訓練
- ・研究開発とイノベーション
- ・情報通信技術（ICT）の活用
- ・モニタリングと評価

なお、国際実施計画に付属されている「国際実施計画付属文書 I」では、そもそも ESD とはどのような教育であるかについてまとめられている。

ESD の目的として以下の四点があげられている。

- ・質ある基礎教育へのアクセスを向上させる
- ・既存の教育プログラムの再構築
- ・持続可能性について人々の理解と認識を向上させる
- ・訓練の提供

また、ESD の主な特徴としては、

- ・持続可能な開発の基礎となる原則と価値観に基づく
- ・環境、社会、経済という持続可能性の三つの領域全てが健全な状態であるように取り組むを行う
- ・生涯学習を推進する
- ・地方に根ざし、文化的にも適切である
- ・地方のニーズ、認識、状況に基づくが、地方のニーズを満たせば国際レベルでもその影響が及ぶことが多いということも認識する
- ・フォーマル、ノンフォーマル、インフォーマル教育に取り組む
- ・変化していく持続可能性という概念の本質に対応していく
- ・状況、世界的な問題、地方ごとの優先事項を考慮に入れて、教育の内容を検討する
- ・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、変化に適応出来る労働力、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
- ・学際的である。ESD は一つの学問分野に収まるものではなく、あらゆる学問分野が ESD に貢献できる
- ・参加型学習及び高次元の思考技能を育むさまざまな教育方法を活用する

といったことがあげられており、従来の教育実践との違いとされている。

続いて、国際実施計画を受けて、世界各国で国内実施計画がまとめられている¹⁴。日本では、政府省庁が集まった「国連持続可能な開発のための教育の 10 年関係省庁連絡会議」が国内実施計画の策定を行っている。国際実施計画の要点をまとめるとともに、特に日本国内における ESD のあり方と日本が取り組むべき課題などについて記載されている。

日本にとっての DESD の目標、ESD の特徴に触れた項に着目してまとめてみると、DESD の最終年までの目標としては、

- ・一人ひとりが、世界の状況や将来の世代と、現在の社会や自分との関係を見つめ、自

¹⁴ 以下の記述は（国連持続可能な開発のための教育の 10 年関係省庁連絡会議 2006）に基づく。

- ・ らが生きる社会を持続可能な社会とすべく、その社会づくりに参画するようになる
- ・ 教育機関、NPO、事業者、行政等が、それぞれの活動に、持続可能な社会づくりのための行動を織り込む
- ・ 各地域において様々な主体が連携しつつ、それぞれの地域の文化、産業、自然、歴史等を踏まえた、持続可能な地域づくりを行う
- ・ 日本社会が持続可能な社会に近づき、また各主体が、世界の中の一員として、地域、国、国際レベルで行動し、必要な役割を担うようになる

の各点があげられている。

ESD で目指すべきは、個々人が、ESD において取り組むべき課題(世代間の公平、地域間の公平、男女間の平等、社会的寛容、貧困削減、環境の保全と回復、天然資源の保全、公正で平和な社会など)についての知識を網羅的に得ることだけではなく、「地球的視野で考え、様々な課題を自らの問題として捉え、身近なところから取り組み (think globally, act locally)、持続可能な社会づくりの担い手となる」(国連持続可能な開発のための教育の 10 年関係省庁連絡会議 2006 p. 4) よう育成し、意識と行動を変革することとされている。

そのために必要な二つの観点として、

- ・ 人格の発達や、自律心、判断力、責任感などの人間性を育むという観点
- ・ 個々人が他人との関係性、社会との関係性、自然環境との関係性の中で生きており、「関わり」、「つながり」を尊重できる個人を育むという観点

があげられており、とくに国内の ESD の取り組みにおいては、この「つながり」が一キーワードとして取り上げられることが多く見受けられる(国連持続可能な開発のための教育の 10 年関係省庁連絡会議 2005 など)。

なお、日本が優先的に取り組むべき課題としては、

- ・ 社会経済システムに環境配慮を織り込んでいくこと
- ・ 先進国として、世界規模で持続可能な開発を図る上で不可欠な開発途上国の直面する諸問題に対する理解の強化と、開発途上国の諸主体との連携及び協力の強化によるミレニアム開発目標の達成

があげられており、先進国として、環境と、国際協力への優先課題が明記されている。

以上は、公式文章に書かれた ESD ならびに DESD についての表現であるが、ESD についてより親しみやすくわかりやすい表現を使ってまとめられたものとして、ESD-J が発行しているテキストブック『未来をつくる「人」を育てよう』(ESD-J 2006b) がある。それによると、ESD は「持続可能な社会の実現を目指し、私たち一人ひとりが、世界の人々や将来世代、また環境との関係性の中で生きていることを認識し、よりよい社会づくりに参画するための力をはぐくむ教育」(ESD-J 2006b p. 14) と定義されている。そして、ESD の特徴として、「価値観」と「能力」を育む教育であることをあげている。「価値観」とは、人間の尊厳、公正な社会、将来世代への責任、自然との関係、文化的な多様性といった価値を大切にする価値観であり、「能力」とは、自分で感じ考える力、問題の本質を見抜く力/批判する思考力、気持ちや考えを表現する力などがあげられている(図 1)。

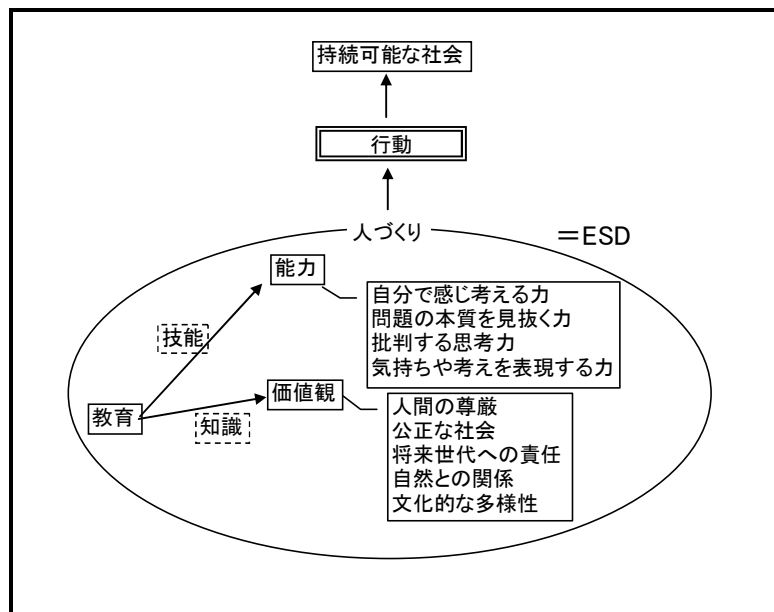


図1 ESD とは何か (ESD-J 2006b より筆者作)

ESD は学校だけでなく、地域、企業などあらゆる教育の場、市民活動の場で実践される活動であり、子ども、大人、そして地域のあらゆる立場の人たちが対象であり担い手でもあり、取り組まれるテーマは、様々なテーマに広がる。一つの課題を掘り下げることで広がっていくことが可能であり、学びの手法として重視されることに、参加型体験、現実的課題への実践的取り組み、継続的なプロセス、多様な主体の参加、学習者の主体性、参加者の学び合い、国際的な視点の導入、といったことがあげられている。

第三節 本研究の課題

DESD は今年（2009 年）で五年目であり、2009 年 3 月末には中間年会議の開催が、ドイツのボンで予定されている。また、そもそも日本政府のイニシアティブで始まった取り組みでもあることから、日本国内での積極的な普及と促進が期待されるが、現時点では ESD の知名度は決して高いとは言えず、一部専門家や実践者を除いてほとんど認知されていない。教育の現場である小学校でも、一部の積極的な学校を除き、ESD をカリキュラムに取り入れたり、総合的な学習の時間などで取り組む学校は決して多くない。また、実際に ESD と呼ばれる活動であっても、その内実は手探り状態であり、「ESD の活動とはどのようなものなのか」と問われても答えるのが難しいのが実際である。

その理由として、第一に、ESD の定義が曖昧で、具体的にどのような活動を ESD ということができるのかについて解釈が定まっておらず説明しづらいために、ESD が避けられていることが考えられる。特に、ESD が環境教育と同意に用いられることも多く、両者の区別がはっきりとつけづらいために、従来から親しみのある言葉の使用をすることが考えられる。

第二に、ESD を広めるための制度が整っていないことが考えられる。これまで、環境教育に関しては、2002 年に「環境保全のための意識啓発並びに環境教育の推進のための法律（通称“環境教育推進法”）」が定められ、環境教育の普及・促進には文部科学省を中心に取り組み¹⁵がみられる。しかし、ESD という言葉を前面に押し出した取り組みは、2006 年から 3 年間、環境省の行っている「国連持続可能な開発のための教育の 10 年促進事業」のみであり、政府がイニシアティブをとって推進する取り組みは、それ以外にみられない。また、現時点では ESD を行うことで資金的な補助を受けられるなどのメリットも存在していないために、教育実践に取り組む人々の中であえて ESD に取り組む必要性を感じていないことが考えられる。このことは、学校教育においても同様で、現時点（2008 年度）では ESD を進めることが学習指導要領などの基本政策に取り入れられてはならず¹⁶、また、教員にとっても授業計画や準備において負担が増えることを避けたいがために、学校の教育現場で ESD が受け入れられないことが考えられる。

これらの課題は、まさに実践の現場で生じていることと考えられ、文献調査等に限らない、実地調査等を経ての ESD の全体像を捉えることが必要である。本研究では、文献調査に加え、実践の調査を通して、ESD とはどのような活動であるかを、特に国内の ESD 実践の特徴と課題を明らかにすることで分析することを目指す。それを通じて、ESD が普及しない要因を探ると共に、今後の ESD の展開について検討する。

第四節 本論分の構成

本論文では以上を検証するために、論文調査・事例調査・並びにインタビュー調査を通して、国内における ESD 実践の分析を行った。

第二章において、これまでの ESD をめぐる議論について先行研究をまとめる。

まず、ESD が登場するに至った歴史的経緯について、そのベースとされる環境教育の歴史から国際・国内両者の経緯をまとめる。国際的には、繰り返し開催されてきた国際会議や委員会において環境教育の持つ概念が広がりを見せたことや、「持続可能な開発」概念の登場から、その実現のための教育の重要性について触れられてきた変遷について述べる。また、国内的には、公害教育と自然体験学習に端を発する環境教育が展開されてきた過程について述べる。

次に、ESD に含まれる「SD：持続可能な開発」についての国際的な議論に着目する。持続可能な開発はブルントラント報告で用いられた将来世代と現生世代の公正、ならびに世

¹⁵ 例えば、「環境教育グリーンプラン」では、環境省との連携・協力により、環境教育に関する優れた実践の促進・普及や環境教育に関する研修などを実施している。また、環境を考慮した学校施設の整備を推進するとともに、整備された学校施設を環境教育に活用するための「エコスクール・パイロットモデル」などの取り組みがある（文部科学省初等中等教育局教育過程課 2005）。

¹⁶ 2006 年の教育基本法の改正では、ESD や持続可能な社会といった文言は含まれなかったが、ESD につながる項目が盛り込まれている。また同法の改正を受けて毎年定められることとなった教育振興基本計画 2008 年度版、ならびに 2008 年度の学習指導要領の改定において、「持続可能な社会」を目指した教育に取り組むことが一部明記された。新学習指導要領の適用は小学校が 2011 年から、中学校が 2012 年からと

代内の公正を両立させるような開発という定義が国際的な合意を得てはいるが、解釈をめぐって議論は尽きない。また、なぜ持続可能な開発の実現のために教育が必要であるか、教育がどのような役割を担っているかについての議論に着目する。

続いて、従来行われてきた環境教育や開発教育との違いに着目することで浮かび上がる ESD の特徴についてまとめる。

以上を踏まえて、ESD の概念的な議論に基づく目的や特徴について考察を行う。

最後に、これまで ESD 実践について行われている事例調査から得られた知見をまとめる。具体的には、ESD 実践とされる、学校における総合的な学習の時間の取り組みや、地域における活動などから得られた指摘についてまとめる。

第三章では、実際に国内における ESD 実践の調査・分析を行う。

まず、国内の各機関・組織が行う ESD を普及するための取り組みについてまとめる。具体的には、文科省・環境省・大学・国連大学・NPO など行っている普及のための取り組みについて概観する。

続いて、国内における ESD 実践と称される活動を 35 事例とりあげ、それらの要素を抽出してまとめる作業を行った。そこでは、主体・ステークホルダー・活動内容等を取り出し、日本の ESD 実践の特徴の分析に取り組む。さらに、これらの事例の中から数事例について実践者にインタビュー調査を行い、現場からの視点で国内の ESD 実践について明らかになった知見をまとめる。

以上を通して日本の ESD 実践の特徴についての分析を行う。

第四章では、以上の調査から、ESD が今後普及していくため、並びに今後の ESD 実践のあり方について提言を行う。

ESD の普及のためには、一部の熱意ある NPO や個人が行う活動にとどまらない広がりを見せる必要があることから、今後のパートナーシップのあり方について述べる。また、ESD 実践は、より教育学の視点から捉えることが重要であることについて述べる。以上を踏まえ、今後の ESD 実践の展望を整理する。

最後に、本研究の総括と、今後の研究課題等をまとめる。

なっている（文部科学省 2008、ESD-J 2008 p.199）。

第二章 ESD に関する既存研究

ESD についての研究は歴史が浅く、主題として取り扱った研究は少ないのが現状である。阿部 (2006a) も ESD の理論的検討は未だ不十分であり、関連研究者の間においても概念などに関する合意がなされていないとしている。そして、「内容に合意形成がなされる以前に始まった ESD の 10 年はこの混乱に拍車をかけている」(阿部 2006a p. 5)。しかし、2005 年から始まった DESD は ESD 研究の好機とも言える。これまで「どういった活動が ESD であるのか」「この 10 年で何をめざし、何をゴールとするのか」「持続可能性とは何なのか」などの根本的な問いに対して理想的には語られてはいても、具体性を欠き、曖昧模糊としているのは事実である。「逆説的に言えば、その曖昧さゆえ、幅広く受け入れられたのであろうし、緒についたばかりで方向性を模索している段階であるとも言え」(石川 2006 p. 17)る。

先行研究の中で ESD が取り上げられる際には、主に環境教育や開発教育との関連から進められている研究がほとんどである。また、ESD について直接触れていない研究においても、環境教育との関係から、「持続可能な社会のための教育」や、「持続可能性のための教育」、「持続可能性に向けての環境教育」といった表現を用いながら、ESD と同様の概念について言及されている。共通性のある概念を示す言葉自体が定まっていないことも ESD が普及しない原因とも考えられるが、先行研究の中でも、国際的な会議・合意文章等を引き合いに出して、定義、表現をも含めた概念的な議論が行われているものが多い。一方で、学校や地域における具体的な持続可能な開発ないしは持続可能な社会を目指す実践活動の例えから、ESD のモデルや ESD とは何かを説明しようとする演繹的アプローチによる研究もある。

また、そもそも ESD という言葉に含まれる「持続可能な開発」という言葉が持つ意味や意図、教育であることの必要性やその特徴、また、例えば環境教育や開発教育といった ESD 以外の教育実践との違いなどについても多くの議論がある。

本章ではまず、ESD という言葉が出てくるまでの歴史的な変遷を、特に国際的な会議や合意文章から追う。また、国内においても ESD という言葉が登場するまでの教育実践の取り組みの歴史的経緯をみる。続いて、ESD に含まれる「持続可能な開発」と「教育」に関する議論をみることとし、それらを踏まえて、他の教育実践との違いに焦点を当てる。その上で、今日的な ESD の目的や目標に注目することとしたい。また、第三章に続く議論として、実践から見出される ESD の特徴にも着目する。

第一節 ESD の歴史的経緯

2002 年にヨハネスブルグ・サミットで ESD という概念が日本政府から提示され、それが国際的に認知されるようになるまでも、環境や地域、国際的な諸問題に対応するための教育実践が行われてきた。

特に、ESD に至る歴史的経緯を知るためには、環境教育の歴史を見ることが不可欠であ

る¹⁷。

環境教育の国際的な経緯を見てみると、「環境教育 (Environmental Education)」という言葉自体は、48年に設立された国際自然保護連合 (International Union for Protection of Nature : IUPN)¹⁸の総会で初めて公式に使われたとされている。それまでアメリカで行われてきた自然学習や野外教育などの影響を受けて登場した概念である。48年以降、世界的な環境汚染の広がりとともに環境教育も広がりを見せ、70年代に急速に世界に広がった。それまでの環境教育には、自然保護の色彩が強く、レイチェル・カーソンの『沈黙の春』¹⁹ (カーソン 1962) が62年に出版されるなど、人為的な自然破壊に対する環境保全への注目がなされている。

72年にはスウェーデンのストックホルムにおいて国連人間環境会議 (ストックホルム会議)²⁰が開催された。同会議で採択された「人間環境宣言と勧告」では、「宣言」の第19項ならびに「勧告」の第96項において環境教育の必要性が提起されている。また、同会議の成果として、国連環境計画 (UNEP) と UNESCO の共同により、国際環境教育プログラム (International Environmental Education Program : IEEP)²¹ がスタートした。IEEPは環境教育に関するニュースレター (CONNECT) を発行し、世界の環境教育に関する研究と普及への取り組みが行われた。72年はローマクラブ²²により、『成長の限界』(メドウズ他 1972) が発表され、このままの経済成長を続けることの困難性が指摘された重要な年でもある²³。

75年には旧ユーゴスラビアのベオグラードで国際環境教育専門家会議 (ベオグラード会議)²⁴が開催され、環境教育の規範となる「ベオグラード憲章」がまとめられている。ベ

¹⁷ ESDの歴史について触れた数多くの論文が、環境教育の歴史をもとに議論されている。以下の記述は、特に記載のない限り、朝岡 (2005c)、今村 (2005a)、小栗 (2006)、佐藤 (2006)、阿部 (2008) に基づく

¹⁸ IUPNは、国際自然保護連合 (IUCN) の以前の名称である。IUCN (International Union for Conservation of Nature and Natural Resources) は、自然環境の保全、自然資源の持続的な利用の実現のため、政策提言、啓蒙活動、自然保護団体への支援を行うことを目的として設立された、国際的な自然保護の連合団体である (朝岡 2005b)。

¹⁹ 沈黙の春において、農薬や化学肥料の過剰な使用が人間を含めた生態系に悪影響を及ぼしているという事実を訴え (カーソン 1967)、当時ほとんど指摘されていなかった人為的な環境破壊について警鐘を鳴らした。

²⁰ 1972年にストックホルムで初めて開催された環境に関する政府間会合。会合のテーマは「かけがえない地球 (Only One Earth)」とされ、「人間環境宣言」や、「世界遺産条約」が採択され、UNEP設立の契機ともなった (朝岡 2005b)。

²¹ スtockホルム会議の勧告に基づいて、環境教育計画における国際協力や協働計画および計画準備、情報交換、教材開発などを目的に、1975年から95年まで行われた。本プログラムが年に4回発行した環境教育ニュースレター “CONNECT” は世界の環境教育実践者に多くの示唆を与え、環境教育の方法論や解釈に大きく貢献している (阿部 2008)。

²² ローマクラブは、70年3月に設立された民間のシンクタンクで、科学者、経済学者、教育者、経営者などによって構成される。深刻化しつつある天然資源の枯渇化、環境汚染の進行、開発途上諸国における爆発的な人口増加、大規模な軍事的破壊力の脅威などによる人類の危機に対して、その回避の道を探求することを目的としている。

²³ ローマクラブは、その10年後に『限界を超えて』(メドウズ他 1992)、そして2002年に『成長の限界、人類の選択』(メドウズ 2005) を発表している。当初経済学者や実業家・政治家などから批判されたが、やがて「地球には生態系の制約がある」ことが一般に理解され、「物理的な成長の制約は、二十一世紀の世界政治の重要な側面である」ことが普通になってきたといえる (阿部 2006 p. 6)。

²⁴ ベオグラード会議は、UNESCOにより世界各地の環境教育専門家が招かれ、開催された。この会議で採択された「ベオグラード憲章」では、環境教育の目的として、認識、知識、態度、技能、評価能力、参加、の六つがあげられている (朝岡 2005b)。

オグラード憲章では、環境教育の意義を述べるとともに、環境教育の目標として、関心、知識、態度、技能、評価能力、参加の六項目があげられている。

77年には、UNESCO と UNEP により、環境教育ではじめての政府間会議が旧ソビエト連邦グルジア共和国の首都トビリシで開催された²⁵（トビリシ会議）。同会議では、トビリシ宣言と勧告がまとめられ、その勧告の中で、環境教育の基本的な狙いとして、①環境問題に対する個人や社会への直接的働きかけと、②環境保護を保障する世界、いわば世界平和や民主主義の確立を目指すこと、の二点が述べられている。環境教育が、自然環境にとどまらない対象を目的としていることが当時すでに指摘されていたといえる。

一方、80年代に入ると、ESDのキーワードとなる「持続可能な開発」の概念が登場する。80年にIUCN²⁶がUNEPと世界自然保護基金（WWF）との共同で発表した『世界環境保全戦略—生きている資源の賢い利用のために』（IUCN・UNEP・WWF 1980）において、はじめて国際的に「持続可能な開発」という言葉が提唱された。同書においては、「持続可能な開発」が、自然資源の持続的な利用を目指す概念として使われており、環境教育について触れた項では、人間だけでなく植物と動物を含めた新しい倫理に適合する心構えと態度を育み強化することが環境教育の任務であるとしている。

その後、ストックホルム会議から10年を記念して、ケニアのナイロビでUNEPによる管理理事会特別会合（ナイロビ会議）が開かれた。本会議では、環境教育における人材養成の遅れが指摘され、また、日本からの提案で国連に「環境と開発に関する世界委員会（World Commission on Environment and Development：WCED、通称「ブルントラント委員会」）」²⁷がおかれることになった。そして、WCEDの成果文章として87年に『Our Common Future（邦題：地球の未来を守るために）』（WCED 1987）が発表される。本書では「持続可能な開発」が改めて提起され、その定義として書かれた、

Sustainable Development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs（持続可能な開発とは、将来世代のニーズを損なうことなく、現在世代のニーズを満たすような開発である）（WCED 1987 p. 43）

という文言はその後世界に知れ渡ることとなった。それに続く部分では、将来世代と現行世代とのバランスに加え、南北間の格差も課題として取り組むことの必要性が明記された。なお、同年にはモスクワで「環境教育と訓練に関するUNESCO-UNEP国際会議（モスクワ会議）」が開催されている。トビリシ会議から10年間の活動の整理がなされるとともに、90年代に向けて環境教育の国際的取り組みの強化が目指された。

そして、92年に「持続可能な開発」の具体化を意図して、ブラジルのリオデジャネイロ

²⁵ トビリシ会議は、環境教育としてはじめて開催された政府間会議である。採択された「トビリシ宣言」において、ベオグラード憲章において定められた環境教育の六つの目標段階を五つに整理している。またトビリシ宣言では、社会的な団体と個人の両方を対象として、環境教育の役割、目標、指導原理、国際基準が確立された（朝岡 2005b）。

²⁶ IUPN が改称して、IUCN となっている。注2を参照。

²⁷ 環境と開発に関する世界委員会は、議長を務めたブルントラント・ノルウェー首相（当時）にちなんで「ブルントラント委員会」とも呼ばれている。

において、国連環境開発会議（地球サミット）²⁸が開催された。同会議では、「環境と開発に関するリオデジャネイロ宣言」とその行動計画となる「アジェンダ 21」が採択されている。アジェンダ 21 の第 36 章「教育、意識啓発及び訓練の推進」において、持続可能な開発に向けた教育の新たな方向付けがなされ、環境教育と開発教育の統合を目指した「環境開発教育」の必要性が強調されている。今日の ESD のルーツはこのアジェンダ 21 の第 36 章にあるとされる議論もある（小栗 2005c）。

アジェンダ 21 の第 36 章をフォローする形で、97 年にはギリシャのテサロニキにおいて、「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意識啓発（テサロニキ会議）」が開催された。同会議では、その成果として「テサロニキ宣言」が採択された。特に宣言 10 において、「持続可能性という概念は、環境だけでなく、貧困、人道、健康、食料の確保、民主主義、人権、平和をも包含するものである」とし、続く宣言 11 において、「環境教育を『環境と持続可能性のための教育』と表現してもかまわない」とされたことは、その後の環境教育概念に大きな影響を与えることとなった²⁹。この頃には言葉としての ESD はすでに登場しており、また、持続可能性のための教育 EfS（Education for Sustainability）や持続可能な未来における教育 EfSF（Education for Sustainable Future）といった表現も使われている。

そして、2002 年の持続可能な開発に関する世界首脳会議（ヨハネスブルグ・サミット）で、日本の NGO と小泉首相（当時）の共同宣言として、「DESD：国連持続可能な開発のための教育の 10 年」への取り組みが提案されることとなった。その提案を受け、2002 年の第 57 回国連総会において DESD が決議され、2005 年から 2014 年の 10 年間を DESD の期間とすること、UNESCO がリードエージェンシーとなること、国際実施計画の作成すること、各国が国際実施計画に基づき、国内実施計画を策定することが求められた。

なお、2007 年にはインドのアーメダバードで環境教育国際会議³⁰が、テサロニキ会議のフォローアップ会議として開催されている。同会議において策定された「アーメダバード宣言」でも、改めて環境教育ならびに ESD に各国が取り組むことが再確認されている。

国内でも、戦前から地域の課題に取り組むことを主題とした教育実践があった。価値教育として取り組まれた「公民教育」がその源泉ともされ、30 年代には地域の抱える諸課題を理解し、その課題に取り組む「郷土教育」という教育実践の普及運動が行われている（松野 1997、伊藤 1998）。その活動自体は第二次世界大戦中の国民教育のなかに統合されていき、運動自体は消えてしまっているが、今日でも郷土というキーワードから地域の資源や課題に注目した教育実践は各地で行われている³¹。

戦後の復興期・高度経済成長期において、特筆すべき教育実践はみられないのだが、60

²⁸ 地球サミットは、ストックホルム会議の 20 周年を機に開催された、首脳レベルでの国際会議である。この会議では、「リオ宣言」、「アジェンダ 21」の他に、「森林原則声明」が合意された。また、同会議では、「気候変動枠組み条約」と「生物多様性条約」への署名も開始されている。

²⁹ テサロニキ宣言の引用は ESD-J（2004） pp. 182-183 より。

³⁰ 同会議で制定された「アーメダバード宣言」は、「行動への呼びかけ：暮らしのための教育、教育を通した暮らし（Education for Life: Life through Education）」と題され、環境教育が ESD の文脈の中で捉えられている。（日本ホリスティック教育協会他 2008）。

³¹ 例えば、郷土教育全国協議会という団体の取り組みがある（2009 年 1 月閲覧）。

年代には高度経済成長期の負の側面が四大公害病に代表される形で露見する時代となる。日本各地で発生した公害から子供たちを守ることを目的とし、子供たちも巻き込む形で、地域を守る教育実践として公害教育が行われるようになったのである。それを「不幸な出発」であるとする議論も存在する（関上 2005）。67 年には公害対策基本法が制定され、70 年にはいわゆる公害国会の開催となり、71 年には小・中学校の学習指導要綱に公害学習への取り組みが明記された。

一方、高度経済成長は自然破壊も伴うこととなった。51 年にはダム建設への反対運動をきっかけに設立された「日本自然保護協会」により、自然観察を伴った自然保護教育が行われている。このような活動は社会教育の分野で取り組まれ、各地で行われてきた。

以上のように、国内の環境教育も、公害と自然保護という二つの課題に取り組む教育実践として興ったといえる。

その後 72 年のストックホルム会議をきっかけとして、国内でも「環境教育」という言葉が広く認知されるようになる。ただ、当時は政府による環境教育の取り組みもなく、産業界からは産業活動を批判的に捉える教育活動と受け取られることもあり、環境教育はあまり進展がみられなかった。87 年には第一回清里フォーラム³²が開催されたが、環境教育への取り組みは民間の一部の意識ある人々の取り組みでしかなかったといえる。

このような民間の動きに対し、環境政策を推進するための環境教育の役割を重視した環境庁（当時）により、88 年に環境教育指針³³がとりまとめられており、これが日本の政府機関による初めての環境教育計画となった。その後、文部省（当時）も 87 年の臨時教育審議会答申を受けて、環境教育に関連する施策を打ち出すこととなったが、実際に学校現場での環境教育の導入にまではいたらなかった。続く 90 年には、環境教育指導資料³⁴の作成を始め、91 年には中学校・高等学校編、92 年には小学校編がまとめられた。なお、この指導資料は 2007 年に小学校編が改定されている。

92 年の地球サミットを受け、公害対策基本法に変わる環境基本法が 93 年に制定された。同法 25 条では「環境の保全に関する教育、学習等」という項目が設けられ、法律の中で始めて環境教育についての文言が取り入れられた。それを受けて、中央環境審議会は、99 年に「これからの環境教育・環境学習」と題する環境教育の指針³⁵を取りまとめた。ここでは、97 年のテサロニキ会議後の傾向を踏まえて、環境教育を、環境保全を目指した狭

http://www.geocities.jp/kyodokyoiku_zenkokukyogikai/index.html

³² 清里フォーラムとは、1987 年にスタートし、その後年 1 回「清里ミーティング」という名前で全国から環境教育に関心のある人の交流の場として設けられている。清里ミーティング以降、日本各地での地域ミーティングも開催されるようになり、現在は環境教育の全国ミーティングとしての機能している。主に参加者同士のネットワークの構築とそれぞれの環境教育活動を再確認し、理念や意識を共有する場としての目的が目指されている。（JEEF ウェブサイト「清里ミーティングとは」より 2009 年 1 月閲覧）

<http://www.jeef.or.jp/kiyosato/info.html>

³³ 87 年に自治体の環境教育指針の策定を支援する地域環境教育カリキュラム策定調査事業が開始され、88 年に、『みんなで築くよりよい環境』を求めて』と題して取りまとめられた（阿部 2008）。

³⁴ 環境教育指導資料は 1991 年に文部省（当時）が、従来の教科の中に環境教育の視点を盛り込むために発行した。学校における環境教育の意義と役割、学習指導要領における環境教育に関する内容の解説と共に、指導の実践例を掲載し、学校における環境教育の推進を目的としている（阿部 2005b）。

³⁵ 環境教育・環境学習推進の方向として、具体的行動を促すこと、継続的な実践体験を中心に位置づけること、体系的かつ総合的な学習のための効果的な仕組みを構築すること、などが述べられ、場と主体と施策を「つなぐ」ことがキーワードとされている（環境庁 2000）。

義の環境から、持続可能な社会をめざした広義の環境教育への意識の転換が明記されている。

2002年にはヨハネスブルグ・サミットの中で、日本のNGOと小泉首相がDESDを推進することを提言した。それを受けて、2004年には「環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律」（通称環境保全活動・環境教育推進法）が制定された。この法律では、環境省・文部科学省に加え、農林水産省、経済産業省、国土交通省も所管省庁となり、環境教育の幅を広げることに繋がった。さらに、ESDの推進のために、関係省庁が集まり、関係省庁連絡会議を構成し、ESDの国内実施計画の制定などに取り組んでいる。

その後、教育基本法の改正に伴い、毎年策定されることとなった「教育振興基本計画」の2008年版において、ESDを学校教育に取り入れていくことが明記されている。また、それに伴い、学習指導要領の改訂も行われ、教科に持続可能な社会といった概念を取り入れることが求められている。

今日の国内におけるESDにつながる環境教育の取り組みを見てみると、以上のような国内・国際の経緯がある。図2は、このような歴史的な流れを図解したものである。

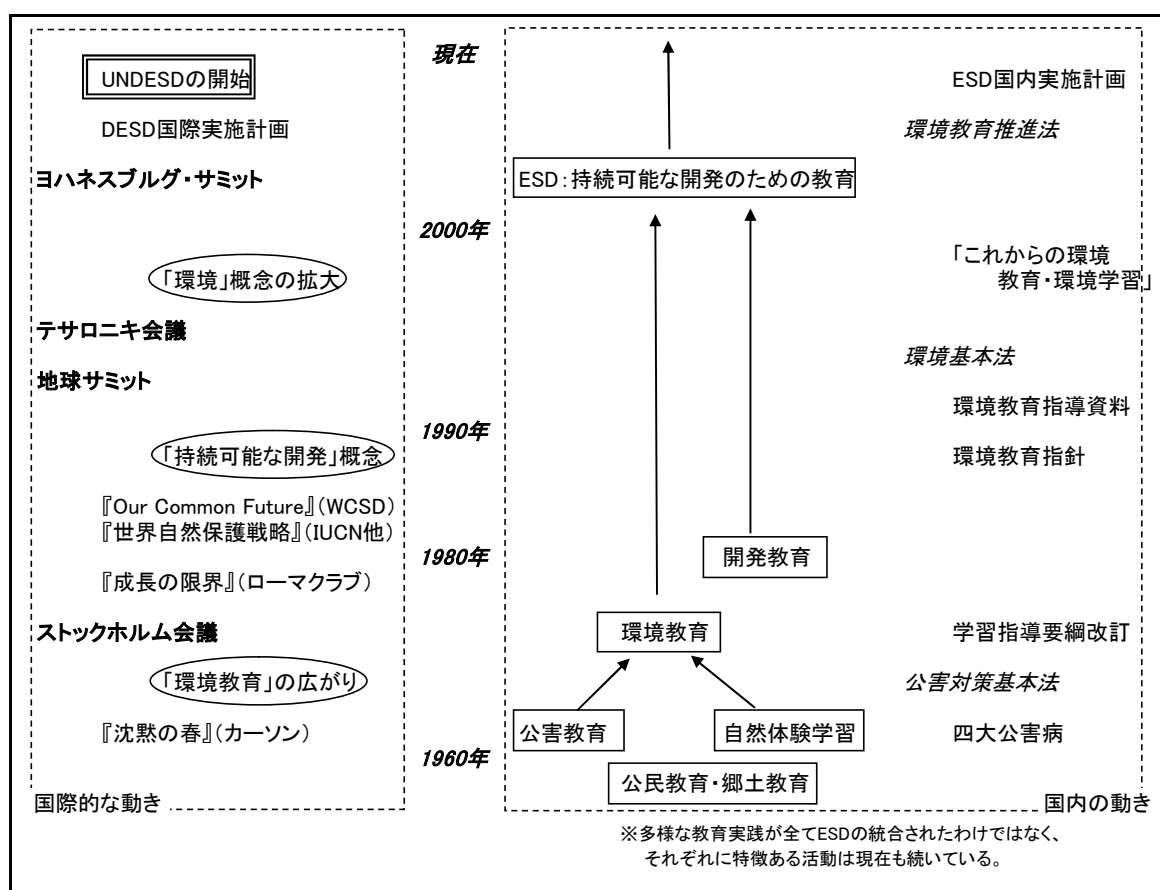


図2 ESDに至る歴史的経緯（筆者作）

小栗（2005c）によると、以上のような歴史的経緯では、三つの大きな国際会議が教育実践の方向性に影響を与えてきたとする。72年の地球サミットでは、「環境」がテーマとな

り、92 年の環境と開発に関する世界会議では、「開発と環境」がテーマとなり、そして 2002 年のヨハネスブルグ・サミットでは「持続可能な開発」がテーマとなった。そして、それぞれを契機に、環境教育や開発教育、ESD に取り組む機運が高まってきたとされる。これに加え、持続可能性という概念に、環境だけでなく、貧困、人道、健康、食料の確保、民主主義、人権、平和をも含むものとし、環境教育を「環境と持続可能性に関する教育」という概念の拡大をもたらしたテサロニキ会議が、今日の ESD に多大な影響を与えていることが指摘される。

また、今村（2005a）は、92 年の地球サミットが、「国際」ではなく、「地球」という言葉を冠したことに、パラダイムシフトの兆しが見えるとしている。環境教育が、国家を超えた枠組みで、地球や世界を意識して、「地球規模」で成立してきたことから、国家の枠組みを超える教育であることが理解できるとする。そして、環境教育史から見た環境教育の特徴を、①政治的に生み出された教育戦略であった、②多くの民間団体や一般市民が、自発的にしかも極めて情熱的に参加してきた、③冷静に今後の計画を練る「計画性」も持ち合わせていた、④「行動指針」が提示され、ますます「実践思考的＝行動主義的」な色彩を帯びてきた、としている。これらの特徴は ESD にも引き継がれているといえる。

一方、ESD が含むと考えられている教育実践には、環境教育だけでなく、開発教育、人権教育、ジェンダー教育などもあげられている。それぞれに歴史はあるが、以上の小栗の指摘に従えば、ESD は環境教育を機軸に生み出された教育実践と言っても過言ではないだろう。

これらの特徴については、以下の議論でより詳しく述べることにする。

第二節 ESD に関する議論

第一項 「持続可能な開発」に関する議論

ESD を議論するに当たり、その言葉に含まれる「持続可能な開発」という言葉が抱える議論は避けて通れない。そもそも同様の概念を示す言葉としては、「持続可能性」や「持続可能な社会」「持続可能な生活」といった言葉もあり、それぞれに立場や主張がある。そもそも、持続可能な開発という言葉使い・表現自体を否定的に捉える論者もいるのである³⁶。

しかし、今日では、国際会議の場でも「持続可能な開発（Sustainable Development）」が多く使われているのが事実であり、国内の訳語においても、持続可能な開発という言葉自体が強く否定されることは稀になっているといえるだろう。本章では、特に持続可能な開発や持続可能性という言葉を用意せずに使い分けることはせず、「持続可能な開発」という言葉で統一して用いる。

³⁶ 例えば今井（2005a）は、持続可能な開発という言葉からは、まるで現在の世界経済の下で進められている「開発」と「発展」が必要であり、そうすることが議論をするまでもなく「善い」ことで、しかも持続可能なことであるかのような印象を与えてしまいかねないという。そこでは、持続可能な「開発」や「発展」には、すでに現行の経済体制の下での開発と発展、利潤をあくまでも追求する「開発＝発展パラダイム」が前提とされており、そのパラダイムの是非までを問えないように考えられると指摘している。

持続可能な開発という言葉の持つ意義や定義については、国際会議の場でこれまで発行されてきた宣言や報告において、たびたび述べられている。ただ、その意味や、示す内容は、時代に応じて変化してきたといえる（井上 2005a）。

80 年に『世界保全戦略』によって示された「持続可能な開発（発展）」概念においては、「開発（発展）」が人類に必要不可欠であることを大前提としている。しかし、従来のまま経済成長を追い求めては、環境の「限界」をこえることから生じる不利益があまりに大きくなりすぎるので、ここに「保全」の要素を織り込むことで、「発展」（内容は主に自然界から得る経済的恩恵の増大）を持続可能なものにするという基本的主張を持っている。

続く 87 年のブルントラント報告において、持続可能な開発が広く国際社会に浸透することとなる。持続可能な開発は、未来世代の必要を損なうことなく現世代の必要を満たすような開発と定義され、その定義も広く知られることとなったが、この定義に続く文章では、発展途上国の貧困問題を解決の方向に向けるためには経済成長が必要不可欠であるという主張がなされている。自然資源保全の緊急の必要性を認めながらも、経済成長達成という政策課題との折り合いをつけざるをえず、「報告書全体が玉虫色のものになったことは否めない」（井上 2005a p. 66）とされる。

その後、91 年に発表された『かけがえのない地球を大切に―新世界保全戦略』（IUCN・UNEP・WWF 1991）においては、持続可能性を廻る思想的・哲学的な方向性において、これまでの 2 つの文章からの大転換がなされたとする。ここでは、「生活の質」という用語を多用して、「量」ではなく「質」を強調することで、人々の考え方や豊かさ観に関わる倫理・哲学レベルの間を発している。つまり、私たちが最終的に目指すべきは、限りない「量」的拡大なのではなく、それぞれに満足できる「質」的な豊かさではないのか、という主張が基調をなしているのである。重視されている用語は「持続可能な生活」であり「持続可能な社会」である。そして、持続可能な開発とは、「人間生活の質を本当の意味で高め、同時に、地球の活力と多様性を保護するような開発」（原子 1998 p. 98）であるとされている。これらの指摘は、持続可能な開発という言葉が無限な成長を意味しているという解釈に対する批判から提案された。しかし、この言葉自体はほとんど定着することはなく、今日では持続可能な開発という言葉が、多様な意味や解釈を踏まえつつ、利用されているのが現状である（阿部 2006a）。

92 年の地球サミットにおいても、持続可能な開発をめぐる関係者の立場の違いが示されていたとする。地球サミットでは、南/北と政府/NGO の二本の対立軸があったとし、北の政府は「環境に対し経済目的を損ねない配慮をしつつ持続的で安定して経済成長を目指す」、南の政府は「貧困からの脱出を図るためにも、北に追いつく経済成長を達成する」、北の NGO は「生活の質の向上を目指し、結果として経済成長が犠牲になっても、過剰な資源奪取や環境汚染をやめ自然を守る」、南の NGO は「ひとつは南北の著しい生活の格差、ひとつは国の内外に存在する非民主的な支配の構造という形で立ちあらわれる社会的な不正が正される世界を実現する」という主張を託していた（井上 2005a）。

このように、国際会議や世界規模の会合における解釈においても、定まらない「持続可能な開発」という言葉は、開発や環境教育に関わる研究者からも、言葉がもつ意図や、問

題意識について議論が呈されている。高野 (2005 pp. 170-173) のまとめを参考にしながら、持続可能な開発の捉えられ方について、考えをまとめてみると、表 1 のようになる。

論者	解釈
Dresner (1996)	74 年に世界教会協議会の場で「環境への配慮は貧者の進展を妨げる」とする第三世界諸国からの批判をかわすために、欧米の環境保護派たちから「環境への配慮をしても開発できる」というメッセージとして使われた。そして、国際会議などの場において、「開発」と「環境」を同じ議論のテーブルにつけることに成功した。 持続可能な開発と持続可能な社会をあえて同じものとして扱うのは、アジェンダ 21 などのベースになっている各国の同意にヒビが入るため、あえてぼかしておくことが政治的に重要と解釈されている
Beckerman (1995)、Low & Gleeson (1998)	持続可能な開発の主流の考え方は、環境問題も生態系の危機も、テクノロジーと市場の自主調整機能によって解決できるとしている。
Wilbanks (1994)	国際的な文書はテクノロジー中心主義に立っており、持続可能な開発として主に資源管理や保全、そして「公正な成長」にふれる。これらに対して、社会文化的な視点や弱者の視点がない、資源保全や開発に関して見方が機械的であり、概念というよりは矛盾に満ちたスローガンである。
Spaargarten & Mol (1992)	持続可能な開発は、発展や近代化路線を変えずに環境上の危機を乗り越える可能性を持つ
O' Riordan (1988)、LeLe (1991)、Shiva (1992)	持続可能な開発は強者による開発を優先し、最終的に経済発展を指している。現在の政治経済の仕組みの元では、貧者がさらに不利になっていくだけである。

表 1 持続可能な開発をめぐる議論 (高野 2005 pp. 170-173 より筆者作)

これらに加え、Fien ら (2003) は、持続可能な開発の問題の難しさがもっとも顕著な領域は、依然、北の主に経済的に豊かな先進国の重要課題である「自然環境と経済開発」と、より貧しい南の国々の間で共有する重要課題の「社会と経済開発」との間で高まっている意見の不一致であるとする。そもそも、ブルントラント報告の定義が広く受け入れられるようになっているが、他方で、非常に曖昧であると認めたうえで、曖昧だったからこそ、この定義が選ばれたと指摘している。そのため、Fien らは、持続可能な開発の概念は時代や地域に応じて、進化し続けるものであると指摘している。今日の持続可能性のあり方としては、人と自然の間にある生態学的持続可能性として、相互依存、生物多様性、環境に対する負荷を軽減した生活、生物種間の公正があり、人と人との間にある社会的正義とし

て、人間の基本的ニーズ、世代間構成、基本的人権、参加、があるとしている³⁷。そして、持続可能な開発のように地球規模の国家的理念は、どのような場面でも抽象的な概念を示すもので、日々の営みを行う個人としても、また、家族や近隣の中にあっても、ほとんどの場合において、私たちの経験や影響を超えて存在するものであり、ほとんどの人たちににとって働きかけるのが可能なのは、自分自身に対してであり、自分が暮らす地域社会に対してなのであると指摘する。このことは、高野(2005)も同様な指摘をしており、現実には直面する一人ひとりの市民は、対立する多様な意見を知っておくことが重要なのであり、それは、持続の対象が「開発」や「発展」ではなく、「人々の暮らし」であるからであるとする。つまり、持続可能な開発として語られるのは、人間の生活を犠牲にしてもパンダを保護しようというのではなく、あくまで人間社会の継続性を中心に考えているということなのである。

また、田中(2005、2006a)は、今日の世界的な持続可能な開発概念は、そもそも70年代後半に論じられ始めた「もう一つの開発(Another Development)」「オルタナティブな開発(Alternative Development)」の系譜に位置づけることが出来るものであり、その後、90年代に入り持続可能な開発の概念に大きな影響を与えたのが、「参加型開発」と「社会開発・人間開発」の考え方であるという。一方、経済のグローバリゼーションという別方向の動きが顕著となったのも90年代の特徴である。世界各地で起こっている広範な経済のグローバリゼーションの影で、果たして「持続可能な社会」は可能なのか、という深刻な問も投げられているという。その後の展開を見ると、新田(2004c)は、92年の地球サミットから2002年のヨハネスブルグ・サミットまでの10年間で貧富の差が一段と拡大した点と、グローバリゼーションが急激に進展した点を上げ、この2つの点が、持続可能な開発もしくは持続可能な社会という概念にも、大きな認識の変化をもたらしているという。そのことが、環境保全と経済開発そして社会開発もしくは社会保障を共立させるWin-Win-Win(トリプルWinアプローチ)への変化を必要としたとし、Win-Win-Winアプローチによる持続可能社会は、グッド・ガバナンスによって運営されることを強調している。

このような多様かつ、議論の尽きない持続可能な開発の概念ではあるが、教育実践と結びつくことで与えた影響はどのようなものであったのだろうか。Fienら(2003)は、持続可能性の解釈が価値を多く含んでいることをあげ、そのことが教育においても議論をよんでいるとする。最も顕著な対立は、「持続可能な経済成長」を優先する者と「持続可能な人間開発」を優先する者との対立である。この点について、田中(2006)は、『持続可能な開発』が出てきた背景には『開発』を利潤追求としてではなく、人権擁護や(経済開発ではなく)人間中心の社会開発といった意味で捉えなおしてきた近年の国際開発の文脈があるのであり、そのことを抜きにしてESDを語るのであれば、従来型の環境教育から抜け出すことにはならない(田中 2006 p. 18)と指摘し、ESDにおける持続可能な開発について

³⁷ 生態学的持続可能性に対する語として、原子(1998)は「科学技術的持続可能性」を上げている。科学技術的持続可能性は、現行の社会経済システムを抜本的に変革することなく、科学技術と経済の手段によって、経済成長を維持しながら社会構造を環境に配慮したものへ改善する改良主義的立場である。この立場では、環境は、人々が要求する財と用役を供給する機能を果たすものとみなされる。そして、生態学的持続可能性は、現行の社会経済システムの抜本的改革を目指すという点において、革命的であると指摘している。

は、「持続可能な人間開発」の視点を踏まえているとしている。

また、「持続可能な開発の基本概念が固定した位置から変化と歩み寄りを必要とする概念である」(Fien ら 2003 p.18) ことから、変化を担う教育がの役割を必要とした点がある。持続可能な開発は、人々が、自分自身の生活と自分の生活がおかれている状況をコントロールする力を獲得していくエンパワーメントの過程でもある。このことは、取り組まなくてはならない問題の意思決定の場に、なるべく多くの人々が参加でき、その決定に向かって協働できることを保証する学習と行動が伴うことを意味することから、そこに教育の重要性があるとするのである。持続可能な開発を変化の過程とみなすことでESDを民主的な教育として位置づけ、持続可能性を導く価値観や原則は一方的に人々に伝達されるものではなく、地域の状況や関心、その時代に即して解釈し、共通の理念を地域の中で実践していくことを意味した(小栗 2005b)。

さらに、ESDの一つの役割として、「持続可能な開発とはなんだろうか」を議論し、なぜそこに「Sustainable Development」という言葉があり、持続可能な開発という訳が当てられているのか、そこに踏まえらる意図や意義はということを議論することも含むことができるといえる。持続可能な開発という言葉が、実際には存在する複雑な利害対立や論争を覆い隠してしまう問題に依って、持続可能な開発が抱えるジレンマや対立を超えていく「過程」にこそ、持続可能な開発の実践と学び(ESD)があるのである(同上書)。

以上を踏まえると、今日的なESDの文脈では、「持続可能な開発」が目指す方向性として以下の三点への着目が重要とされているとまとめられる。一点目は「生態学的持続可能性」であり、そこでは人間以外の生物と人間との関係に着目している。二点目は「人間開発」であり、人の生活の質に着目した開発のあり方が目指されている。そして三点目には、「社会的公正(正義)」の視点であり、貧困・格差への取り組みや、民主主義が含まれているのである。

第二項 ESD と他教育実践との関係

第一節の歴史的経緯で触れたように、ESDは2002年に突如現れた概念というわけではなく、国内外における歴史的な経緯を経て、ヨハネスブルグ・サミットにて国際的な認知を得ることとなったというべきであろう。ここでは「環境教育」の歴史を追うことを通して、ESDが登場するまでの経緯に触れたが、では、「改めてESDと環境教育はどう違うのか?」、「ESDとその他の教育実践との関係は?」ということが疑問として提示される。例えばESD-Jの代表理事である阿部は、他教育とESDの関係を図3のように示し、「広い意味での持続可能な社会の形成に関わるあらゆる活動

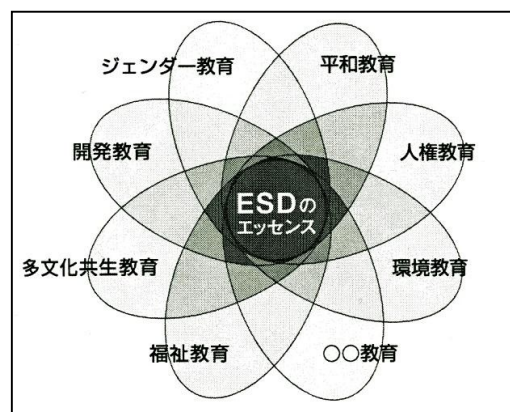


図3 ESDのエッセンス (阿部 2004a より引用)

が各々の視点（特徴）から ESD を構成しており、その重なり部分が ESD の核（エッセンス）」（阿部 2004a p. 5）であるとしている。このように多様な教育との関係が述べられる ESD であるが、本項では、特に環境教育と開発教育における ESD との関係性をまとめることを通して、ESD の特徴を示したい。

（１）環境教育と ESD

環境教育と ESD の関係については、これまでも国内外様々なところで議論がなされている。両者の関係について、IUCN の Goldstein は、IUCN がインターネット上で実施した研究において、環境教育と ESD の関係を図 4 の四つの関係として示し、その中では「ESD は環境教育が進化した段階」という関係性を支持した者が一番多かったが、残りの三つの関係を支持した論者もいるという（Goldstein 2004）。

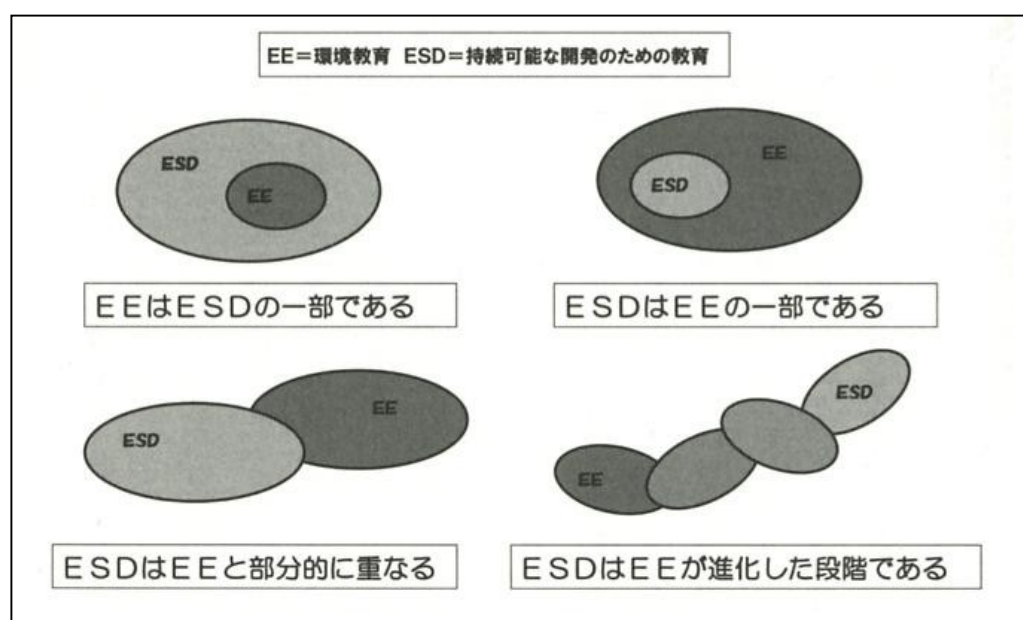


図 4 ESD と EE（環境教育）との関係 （Goldstein 2004 より引用）

実際に様々な対場の研究者・実践者の論文をレビューすると、ESD を環境教育が進化したものとして捉える説明に多く出会うが、一方で、環境教育と開発教育が合わさって ESD になった（環境教育は ESD の一部である）や、環境教育が独自の進化を遂げ ESD のひとつの要素となっている、といった捉え方もなされている。

小栗（2005c）によると、ESD の代表的論者であるチャールズ・ホプキンズは、環境教育の出発点は、人間の環境が世界的関心ごととなった 72 年のストックホルム会議であり、ESD の出発点は、環境に加えて開発が世界的関心ごととなった 92 年の地球サミットとする。一方、小栗は環境教育も ESD もその起源を、同じストックホルム会議にあるとみなし、共通の問題を背景に登場してきたと整理する。ただし、ESD はストックホルム会議の“副産物”として整理している。ESD が副産物という理由は、ESD に含まれる「持続可能な開発」

の概念は、同会議において登場の契機を得たといえるからである。ストックホルム会議では、環境政策の面で大きな進展を見た会議であったとするが、そこでは環境問題における南北間の対立に直面させる会議ともなった。その後国際社会は先進工業国と発展途上国の対立を解消する道を模索する延長に登場したのが「持続可能な開発」概念に他ならないとする。

その後の 20 年間に渡り、IEEP が環境教育に関する研究を重ねてきたが、その際にすでに南北間の対立から課題とされた、環境に限らない取り組み（貧困、飢餓、非識字など）にも注目されている。そして、環境教育が積み重ねてきた議論やノウハウを吸収する形で登場したのが ESD である。ESD の出発地点は、92 年の地球サミットにおいて合意されたアジェンダ 21 の第 36 章であり、その第一節には、環境教育に関するトビリシ宣言を基本的な原則としていることが明記されている。そのことも、ESD が環境教育の蓄積の上に出発していることを示している。

ところで、ESD の出発点とされる 92 年からの 10 数年で、環境教育が受けてきた変化とはどのようなものであったのだろうか。その概念は、時代の変化や要請に応じて開催されてきた国際会議を転換点として変化していることがみられる。なかでも、92 年の地球サミット、ならびに、97 年のテサロニキ会議が環境教育に与えた変化は大きい。また、それにあわせるように 87 年に世界的な認知を得た「持続可能な開発」の捉え方も変化が加えられていったと考えられる。

92 年の地球サミットから 2002 年のヨハネスブルグ・サミットまでの 10 年間には、貧富の差が一段と拡大し、グローバリゼーションが急激に進展したといえる（新田 2004a）。92 年の地球サミットにおいては、まさに「持続可能な開発」をテーマとした議論が行われた。最終的にまとめられた成果の一つであるアジェンダ 21 において、持続可能な開発の実現のための具体的な行動計画として、環境の保全だけでなく、女性や貧困、人口などのテーマも 21 世紀の地球課題として取り上げられ、第 36 章でも触れられているように、それらの課題に取り組むための「教育ならびに訓練」の意義が確認されている。このことは、冷戦構造の崩壊によって、顕在化してきた新たな課題である南北間格差や地球環境問題への取り組みが、国際的なプライオリティを高めた結果といえる。

97 年のテサロニキ会議においては、従来の環境教育から、質的な転換を求める視点として、「個人の態度の変化」から「社会・経済・政治的構造の変化と生活様式の変化」へ移行しつつあること、また、理念や理論と実践の間の乖離が進んでいることが指摘されている。（小栗 2005c）

佐藤（2006）は、70 年代からの環境教育と 90 年代前半からの人間開発、それに 2000 年代からの ESD を比べると、環境教育では、環境及びその質の改善が中心的課題であったのに対し、人間開発においては、環境・開発・人口に焦点が当てられるようになった。そして、ESD ではさらに領域が拡張され、環境・社会文化・経済・複合領域の四つの領域への焦点化がなされているとし、教育が取り組む必要のある課題が増えてきていることを述べている。さらに、このように主題領域はより多様化しているものの、その一方で主題領域の取り扱いが変化してきており、各主題領域に基づく理解と問題解決の重要性が低くなり、主題領域間の「関係性」の理解と価値・倫理的規範の構築に重要性が移行してきているという特徴もあるという。朝岡（2005a）も同様な指摘をしており、自然の保全・保護問題が

地球環境問題へと広がり、自然保護教育中心の環境教育から開発と貧困の問題をも視野に入れた ESD へと環境教育概念が拡張されるにつれて、環境教育における問題把握は自然一人の一義的な関係から人一人、人一人社会（地域）の関係を視野に入れたものへと変化せざるを得ないとしている。

この主題領域におけるテーマとしては、従来の自然との関わりに偏った環境教育から、生活や地域を視野に入れた広義の環境教育への転換・脱皮が求められているとされる。このことを、阿部（2004b）は、図5を用いて、従来の環境教育を自然系、生活系、地球系に分け、それらすべてが関連する総合系の環境教育がまさに ESD であり、その具体的な目標

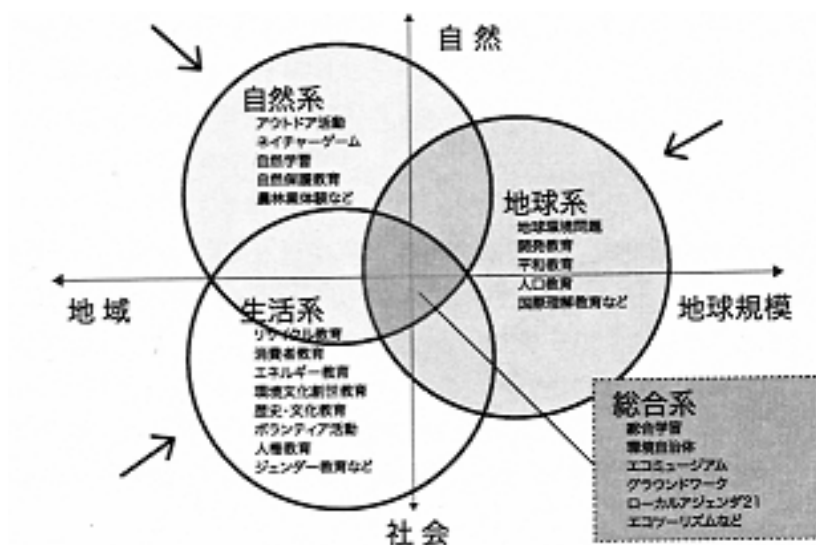


図5 日本における環境教育の範囲（阿部 2004b より引用）

として「持続可能な地域づくり」をあげている。その実現のためには、従来の環境教育のような個人のライフスタイルの転換だけではなく、政治・経済・社会など、あらゆる意味での社会システムの転換が求められているとしている。

今井（2005a）も阿部と同様に、現在では、自然とのかかわりと環境問題の理解の過程に基軸を据えた環境教育だけでなく、地域の環境保全運動や国際的な政治問題、消費生活や生活上の価値の問題を視野に入れた環境教育へと発展することが求められているとし、自然体験と科学教育に軸をおいた環境教育から、イデオロギーに彩られた環境教育への転換が進みつつあると表現している。前者を「狭義の環境教育」とし、後者を「広義の環境教育」と表現されることも多い。今井はこの二つのタイプの環境教育を、「慎み深い環境教育 (modest environmental education)」と「情熱的な環境教育 (passionate environmental education)」と表現している。

朝岡（2005a）や Fien（2003）も環境教育の変化について、対象領域の広がり、何より政治や社会システムの変化までもを対象にした教育活動としている。朝岡（2005a）は、ヨハネスブルグ宣言において、グローバリゼーションの下地球規模で拡大する開発と貧困の問題を環境問題として取り組む決意が語られているとし、もはや環境問題は自然を保全し、自然に親しむという段階(狭義の環境教育)から環境の破壊を引き起こす開発や貧困、

社会的な格差の拡大をもたらす全ての要因と深く結びついたものに向き合う段階（広義の環境教育・ESD）に至ったとする。Fien ら（2003）は、環境教育ならびに持続可能性の獲得を目指す教育は、従来の環境教育のアプローチと異なり、環境の質、人間の平等、人権と平和、そしてそれらを基礎付ける政治的要因とのより緊密な関係を発展させていくことに鋭く焦点を当てるものであり、これらの関心事は、ただゴミを分別しようというための教育や植林活動といった「政治的に無関心な感覚的な取り組みとは本質的に異な」（Fien ら 2003 p.24）としているとする。

新田（2004b）は、現在の環境教育を具体的に「第三世代の環境教育」³⁸とし、時代の要請に応じる形で課題意識や教育方法を変えながら、変化してきたものであるとする。しかし、これまでの論者と違い、「第三世代の環境教育」＝「持続可能な社会を創る環境教育」であり、「これまでの環境教育＝自然体験学習」であるという単純な理解をしていない。

そもそも、環境教育は「つまらなくなってきた」（新田 2004b p.37）という。省エネやゴミ削減といったスローガンや奨励の言説をステレオタイプのごとく繰り返し聞かされる側の学習者にも、環境教育に対して辟易したつまらなさを感じていることが指摘できるし、環境教育に関わる教育者の中に、自然体験学習の延長線上からでは、持続可能な社会の創造に到底対応できないという直感が働き、それが「つまらない」というネジレや閉塞感を生じさせてきた。そのことが、社会や政治との関係の中で環境教育を進める教育力を衰退させてしまったが、そこに立ちはだかった ESD が第二世代の環境教育に限界を示したとする。

また、「ESD＝環境教育＋開発教育＋人権教育＋平和教育」というような「足し算型」のイメージや「ESD≡環境教育」、つまり ESD は環境教育がベースとなって編成されるべきだと主張する「ベース型」のイメージが先行しているが、ここには「政治とりわけガバナンスの問題が隠れてしまっている」（同上書 p.40）としている。この点においては、朝岡や Fien らの主張と変わりはない。ESD は持続可能な社会を「創る」ための教育的アプローチであり、この「創る」こと＝創造に、「第三世代の環境教育」と ESD との関係を見極めるポイントも、さらには ESD の特性を見極めるポイントも潜在しているとし、あくまで ESD と第三世代の環境教育を分けて考えている。それはつまり、持続可能な社会を創るための課題解決学習として取り組まれることに ESD の特性があり、「第三世代の環境教育」は課題解決学習としての ESD の一翼を担うものであるとするのである。「ESD は持続可能な社会におけるグッド・ガバナンス（良い統治）の実現を決して度外視するわけには行かない」（同上書 p.41）のであり、「ESD は持続可能な社会における「新しい市民性教育」もしくは「新しい政治教育」という特性を併せ持っている」（同上書 pp.41-42）。つまり、ESD は政治性を持った教育である一方で、環境教育はその ESD が目指す「持続可能な社会」を実現するひとつの学習方法として捉えているのである。

他にも、環境教育と ESD における違いは、その手法もあげられている。環境教育で焦点が当てられていたのは、トップダウン式、量的視点、知識の移転、公教育、因果関係の理

³⁸ 第一世代の環境教育とは公害教育や自然保護教育であり、それらは、〈問題－教授型アプローチ〉や、〈観察－教授型アプローチ〉がとられていた。続く第二世代の環境教育は自然体験学習であり、〈感性－共同性型アプローチ〉であったとする。

解と問題解決などであったのに対し、ESD で焦点が当てられているのは、参加型・対話的な学習と教授、高度な思考、価値と倫理観、行動・プロセス・態度などであるとしている（佐藤 2006）。阿部（2006b）は、IUCN が行ってきた議論をまとめ、従来の環境教育と ESD の対象と方法における違いを、表 2 のようにまとめている。

	従来の環境教育	持続可能な開発のための教育
対象	個人の態度の変容 認識 知識 理解 技能	社会経済構造とライフスタイルの転換 倫理観 未来志向型 参画 批判的振り返り 行動する力
方法	トップダウン	ボトムアップ
	結果重視	プロセス重視
	量的価値	質低価値
	教え込み	学び
	管理	育成

表 2 対象と方法における、従来の環境教育と ESD の違い （阿部 2006b より引用）

（2）開発教育と ESD

開発教育は、60 年代の北（先進諸国）と南（開発途上諸国）との格差や、南における貧困に象徴される開発問題の顕在化を背景に、その問題の理解と解決を目指す教育活動として展開されるようになった。80 年代は途上国の開発問題への構造的な認識、つまり南北の構造によって生み出される数多くの問題とその問題に対する先進国の責任といった点に力点がおかれていた。続く 90 年代には参加型学習の教育方法の開発に関心がもたれることになる。知ることにとどまらず、考え、参加・行動することを重視する開発教育を実践する上での具体的な教育方法や教材が求められるようになってきたのである（山西 2004）。

しかし、それは開発教育の質が「きれい」になってしまったともいえる。つまり、これまでの開発教育の展開が、グローバルな問題状況の理解に主眼を置き、国内当該地域の問題を構造的に世界の問題と関連づけて捉えるという視点が十分ではなかったため、国際協力と連動した「自らの足元の地域づくり」への参加という視点が十分ではなかったからである。つまり、開発教育に「リアル」が欠けていたといえる。いかにして具体的な生活レベルでの実践にしていくのかを考えると、まさに地域からの「リアル」な展開が求められてくる。このことは「地域」をキーワードとする ESD でも指摘できることである（同上書）。

開発教育協会（DEAR）³⁹が 97 年に定めた定義によると、「開発教育は私たち一人ひとり

³⁹ 開発教育協会（DEAR）は 1982 年に設立され、2003 年に NPO 法人格を取得した団体であり、開発教育を推進するためのネットワーク組織である。様々な立場の人たちが一緒に「学びの場」づくりに参加し、“世

が開発をめぐる様々な問題を理解し、望ましい開発のあり方を考え、共に生きることでできる公正な地球社会作りに参加することを狙いとしている」(田中 2005 p.203)。ESD は、人口、開発、環境、ジェンダー、人権、平和などの多様な、しかし相互に密接に関連する地球的課題をカバーしているが、開発教育も 90 年代半ばから、そのようなテーマに着目してきたといえるのであり、開発教育はまさに ESD の一部であるとする(田中 2005)。そして、環境教育が ESD として発展するためには、①地球的な視野から見直す必要があり、②経済的、社会的、文化的文脈で考える必要があり、③参加のための知識や技法が重要であるとし、実はこれは開発教育がもっとも大切にしてきた観点であるとする。ESD は従来の環境教育と開発教育とが「融合」することで成立するといってもよいのではないかとしている(同上書)。

また、Csobod (2003) は、ESD は、環境教育に伴う環境保護と環境改善の目的と生活の質の向上に焦点を当てた開発教育とを組み合わせたものだ論じる。しかし、この交わりは複雑なものである。前提として環境教育にも種類があることに触れ、環境への知識と意識を高めることが中心となる「環境について」の教育、自然環境を体験することによって態度やスキルの発達を促そうという「環境の中で」の教育、そして権力基盤と社会構造を分析し、「南の意見」を組み入れ、環境が社会的に決定されるものとして理解されるより革新的な「環境のため」の教育の三種類をあげている。一方で、開発教育は、「環境のため」の教育と似たようなテーマを扱うことになるが、人間の権利、社会環境、グローバルな不平等や紛争に関連した問題をより優先的に取り上げる。こうした関心の違いは、人間に関心をおく開発教育と、人間の環境に焦点を合わせた環境教育の違いによって生じていると考えられるが、両者には、持続可能な開発に到達するという共通の目的があり、教育は社会を変える重要なツールとして共に確信されているという。

以上のように、従来の教育実践と ESD との関係性から、ESD の特徴が浮かび上がってくる。それは、より政治的であり、人と自然にだけでなく人と人との関係も視野に入れた教育実践であることとまとめられる。続く項では、以上の考察も踏まえながら、ESD の特徴についてまとめる。

第三項 目的・役割からみた ESD の特徴

そもそも、「教育」自体に持続可能な開発、ないしは持続可能性という概念が含まれているとする議論には長い歴史がある。大田(1967)は、「教育は、地域地域の国民大衆が『種の持続』を願って、自らの子供たちを『おしえ、そだて』てきた長い歴史があり、地域はそういう営みの根拠地なのである」(大田 1967 p.166)という。デューイ(1975)も、「最も広い意味での教育は生命のこの(肉体的存在の更新に、信念や理想や希望や幸福や不幸や慣行の再生といった)社会的連続の手段なのである」(デューイ 1975 p.13)とし、教育

界”と“学びの場”をつなぐことを目指し、教育関係者、NGO・NPO、青年海外協力隊OB・OG、国際機関、国際交流協会、自治体、そして研究者や学生など、幅広い層が参加している。(DEAR ウェブサイトより 2009 年 1 月閲覧 <http://www.dear.or.jp/org/index.html>)

と種ないしは生命の持続性との関係性を述べている。このことを、今井（2005b）は、教育の営みは、親や教師をはじめとする先行世代の「大人」が、後世代の「子ども」を「善く」しようとして為される行為であるとし、子どもが健やかに、「善く」育って欲しいと思うのは、教育（学）に関係する者の普遍的な願いであって、そのため教育にはそもそも価値思考的な性質が付きまとうものであるとする。教育とは「あるもの」を「あるべきもの」へ向ける作用であり、価値的な状況へ意図的に導く方向性を有している。その中で、教育者も学習者も相互に変容を遂げていくという過程のうちに成立する。一方で、「あるべきもの」が固定的であるということは決してないため、教育という行為は価値思考的であり、目的かつ実践的な営みであると指摘している。以上からも、教育という行為が、そもそも持続可能性を目指したものであり、また、価値志向的な行為であるといっていよう

⁴⁰。

しかし、それではなぜ今の時代に改めて、教育と持続可能性に関する行動が必要とされているのだろうか。まず、ESD が目標とする点では、『「持続可能な社会」の実現を目指す』ということには総論として一致していると考えられる⁴¹。その点について、高野（2005）は、国際社会的な課題となっている環境問題は「環境」が問題なのではなく、「人」が問題であるからとしている。つまり、「環境問題には、政治経済、法律、文化、健康、貧富の差、人権、平和など、さまざまな「人」の問題が絡んでいるのであり、この点から、持続可能な社会に貢献する教育は人と自然、社会（経済、政治、文化含む）のかかわりを理解し、持続不可能な社会をどう改善していけるのかを、個人だけでなくシステムの課題とし

⁴⁰ しかし、これが「ESDにおける教育」となると、それを批判する論者もいる。

ジックリング（Jickling 1992）は、「教育」と「持続可能な開発（持続可能性）」の二つの論点から、ESD を批判している。「教育」とは批判的思考、主体的判断、知的行動といったことに関わる能力の育成であるとし、その上で、～のための教育という目的を持った教育のありかたを否定する。これは、～のための教育は、あらかじめ定められた特定の考え方やイデオロギーを学習者に受け入れさせるために行われるためであり、本来的に思考の自由を侵す超越的・固定的・決定論的な価値や期待される姿勢を教育に持ち込むことになってしまうからである。また、「持続可能な開発」が十分に確立された概念ではなく、ESD は（環境）教育に混乱を持ち込むだけのことに終わると主張している。ただし、持続可能な開発についておしえることは必要であるとし、この概念を目的として捉えることを批判しているのである。また、持続可能な開発という概念が、あまりに国際的認知され、ある種の魅力を持ち流行に乗ったものでもあるため、そのほかのアプローチや思想などへ関心が失われるのではないかと懸念している。以上の批判を受けて、今井ら（2005）は、まず、「教育の目的」という点に関して、そもそもジックリングが主張する教育の定義がESDに整合的であるとし、また、いかなる教育も、学習者を「膳なる方向」へ導こうとする価値的行為であることを忘れてしまっていることを指摘し、～のための教育が、外部目的を持っているということで全て否定されてしまうことを批判する。その上で、～のための教育、の目的の部分の部分が正当であるかどうかを議論することこそ重要であるとする。また、「持続可能な開発」概念は、歴史的な変遷を経て、その意味するところに一般的合意がないとはいえなくなったとする。また、確かに「持続可能な発展」はその意味するところにまだ完全な合意はないが、一種の幅を持ち、ダイナミックな議論や創造的な提言の余地を常に残しているところに、ジックリングが主張する主体的・批判的・創造的思考を促し、プロセスを重視した教育を進める自由度の高さが生じているとしている。これらの議論を踏まえて、ESDにむけて取り組むプロセスにおいて、広く市民が民主的ルールの下で主体的・批判的態度で臨み、ESDの姿を想像するという「参加」を教育的価値として位置づけ、無色透明ではありえない教育的言説の精緻化とその妥当性の追及を狙いとしている。

⁴¹ 原子（1998）は、現代社会が直面する社会・生態的危機の実態を描いたドキュメントから、①環境、開発、貧困などの諸問題は個別の問題ではなく相互に関連している、②社会・経済的危機を克服する戦略として「持続可能な開発」という考え方が提唱されている、③持続可能な開発を推進する上で、教育が決定的に重要な役割を果たすという三つの共通の指摘が見出されるとしている。

て考え、実行していくプロセス」(高野 2005 p. 176) となる必要があるからとする。

確かに、アジェンダ 21 をはじめ、各種の国際的な合意文書やそれに基づく政策では、教育の役割が各所で述べられ、実際に教育と課題を結びつけた教育実践が行われている。しかし、例えば、環境教育という教育実践を見てみると、それに対する教育の重要性に関する信念や教育実践の急激な増加にも関わらず、環境問題はいまだ存続するどころか拡大しているのである。それについて、Clover (2003) は三つの問題点を指摘している。第一の問題は、教育の目標として「個人の行動」の変化に焦点が当てられている点である。「個人の行動」のみへの焦点化は、環境問題が政治的、経済的問題であるという事実を無視してしまっているのである。第二の問題は、近代教育から新しい教育の枠組みを発展させることが必要という事である。そして、第三の問題は、ノンフォーマル教育や社会教育の重要性が後退してきたこと、あるいはそれが「意識啓発」という枠内に限定されてきた事である。ノンフォーマル教育や社会教育の対象でもある成人は、国内においても地球全体においても社会的および政治的な変革の力であるが、その点が疎かにされてきていると指摘している。

そのような課題を抱えた教育実践は、現在 ESD という形で改善を加えられながら取り組まれようとしている。それでは、具体的に ESD の特徴をどのように指摘できるだろうか。様々な議論をまとめると、二点に絞られることがわかる。その二点とは、「課題解決を目指すこと」と「価値志向的であること」である。

一点目の「課題解決を目指すこと」について、田中 (2006a) は、ESD は持続可能な社会の実現に向けて行われる教育学習運動であり、課題解決に向けての市民参加が中心的なテーマであると明記している。このことを、森 (2004) は、ESD が時代を読み解き時代を開くための市民の道具 (ツール) となり方法論とならなければならないとし、グローバリズムの展開に対して、一人ひとりの学びをエンパワー (力づける) し、それをもとに地域の自己決定の力をつけてゆくこと (コミュニティ・エンパワーメント) が必要であるとして、教育を手段として用いることの積極性を述べている。

阿部 (2004b) は、ここで目指される課題として、ブルントラント報告における「持続可能な開発」の定義に従い、持続可能な社会を目指す上で重要となる三つの公正「世代内の公正」「世代間の公正」「自然と人間の関係における公正」について、それぞれ「コミュニティの再興」、「循環型社会の形成」「生物の多様性の確保」という目的を持った取り組みとして ESD が行われることを示している。

二点目の「価値志向的であること」について、今井 (2005a) は、環境教育のもっとも顕著な特徴は、環境問題と自然の存在を意識して「いかに生きるべきか」「どのように生活すべきか」を教育の問題として正面から取り上げようとしている点にあるという。そして、環境教育も「持続可能性にむけての教育」も価値関係性に関わるという意味での「価値教育」なのであるとする。

それでは、どのような価値観や世界観が持続可能な開発を導くものなのかについて、小栗 (2005a) のまとめを引くと、一つが、人類共通の目標と共通の価値観 (世界人権宣言など) であり、もう一つが、人類が共有する価値観を改めて固有の文化、固有の地域に置き換えて、地域の文脈の中に置き直していくことの必要性であるとする。

そのような価値教育である ESD が踏まえている項目として、阿部 (2004b) は、自然の持続性、人・社会の持続性が見えづらくなり、自分の存在が、つながりのなかで保証されるという実感・体感が失われてきている中では、ESD はつながりを理解する教育＝『関係性学習』に深化する必要があるとする。このような教育・学習の展開によって、①豊かな体験に育まれた感性と、②しっかりとした科学的情報に裏付けられた知性、③それを総合化する能力、を高めていくことが求められているとする。また、小栗 (2004) は、ESD は人々に未来について考えさせたり、利害関係者による対話に人々を巻き込んだりするための新しいアプローチであるとしている。そして、価値観の育成のために、①人々に持続可能性が持つ複雑さとそれが含意することについての考察、②持続可能な開発を促進したり、阻害したりする経済、政治、社会、文化、技術、環境が及ぼす力についての考察を促すものであるとして、その際に「批判的考察力」の重要性を述べている。また、阿部 (2006a) は、持続可能な開発は、87 年のブルントラント報告で提起された概念では、環境・経済・社会・政治の四つの側面があることが指摘されたが、多くの場合、環境・経済・社会の三つの持続性が強調されている現状を指摘し、「意思決定における効果的な市民参加を保証する政治体制」が持続可能な開発の迫及には必要不可欠であることを、ESD の推進にあたり確認しておくべきであるとする。

この二つの特徴を踏まえ、田中 (2006b) は、ESD は環境に関する知識を教えることを目的とする教育ではなく、環境やそれに関連する事項をテーマに据えて、学習者に気づきを促しつつ、学習者相互の共同性を培い、学習者が互いに協働しながら課題を解決する力を育成する教育学習活動であると説明している。また、小栗 (2005a) は、重要な点は、ESD が持続可能な開発の「ビジョン」や未来の「展望」を人々の対話を通して描く大切さを強調する点であり、未来志向性や効力感を養おうという狙いを持って、持続可能な開発をめぐる矛盾や課題を明らかにすることで、その課題を克服し、社会についてのビジョンを克服する力、変革していく力を養っていくことを最終的に目指すと説明している。また、Fien ら (2003) は、持続可能性のための教育は、これまでとは違う認識論を確立し、知識の習得方法における多様性に価値を置き、人々と地域社会が一緒になって取り組む目標を設定し、社会変革に向けて地域に根付いたアプローチを尊重すると結論付けている。

一方で、ESD を具体的に「…のような教育」と表現することを敢えて避け、逆にその定義の曖昧さを重要視する研究者もいる。例えば Fien ら (2003) は、持続可能な開発という概念自体が進化するものであるとし、その上で、この複雑で進化する特徴は、持続可能性のための教育が、常に再概念化しつづけなければならないと、地域、国家、地球規模の変化に応じて、反映されてゆくものとならなければならないことを示唆しているという。また、新田 (2004b) は、ESD には、「いくつもの ESD」が展開されるものであり、その教育内容やカリキュラムも含めて、いわば「自己決定」されるべき範疇にあるものであつて、上からの押し付けによる定義や ESD の有り様といったものを指摘することを控えている。

さらに、石川 (2006) は、ESD という言葉自体が、新しさはあつても、そこに込められたメッセージに新鮮さはないものであるとした上で、従順に原文通りで解釈する必要はなく、つまり、国際社会や UNESCO が伝道師となって論ずるものではなく、読み手は教育者自身であり、「今」という時点や「地域」という地点、「自分」という立脚点において、この

ESD という戦略を“戦略的”に活用していく積極性があってもいいのではないかと指摘する。そして、その積極性を発揮してこそ、初めて DESD が豊かさを持つのであり、だからこそ、求められているものは、教育者一人ひとりによる具体化、実践化であり、その蓄積なのであると言う。

以上の議論から、従来の教育実践と比較して、より価値思考的であり、政治的であり、具体的な実践を伴うことが ESD の特徴であることが分かる。しかし一方で、ESD が意味する内容には幅があり、用いる人によって如何様にも表現が可能であるともいえる。そのような応用力の高さをよしとする見解もみられるが、ESD の普及という面からすると、決して多くの人々に分かりやすく、かつ受け入れられやすいものではないと言えるだろう。

実際に現場で ESD に取り組んでいる研究者も数多くいる。次項では、より実践に近い視点から、ESD の特徴などを指摘する研究について試みる。

第四項 実践から得られた ESD の特徴

ESD が教育実践であることから、実際に教育の行われている実践地において、教育する側がどのような意図を持ち、どのような活動が ESD として取り組まれ、その際にどのようなポイントが重要視されているか、ということを見る必要がある。

これまでに、各地域で行われてきた ESD の教育実践を取り上げ、それを紹介することを通して ESD とは何か、また、そこから得られた知見としてどのようなことがあるかといったことを紹介する研究も数多くある。そこからは、以上のような概念的な議論とは違う、実践者ならではの視点から見えてきた ESD の有り様がみられる。

まずは、地域における ESD の捉え方である。例えば、山西（2004）は、実際に地域における教育活動の特徴を取り上げて、地域のもつ機能と、地域における教育が持つ機能には、「学ぶ」、「参加する」、「創造する」、「対抗する」の四つがあるという。そして、「ESD とは、すべての地域社会において、それぞれの経済、環境、公正について、未来を考慮しながら決定を行っていく方法を学ぶ過程である」（小栗 2004 p. 53）といわれる。つまり、あらゆる世代を含む ESD は、「大人の学び」も含むものであり、それは、生涯学習や社会教育といった範疇で語られる時代は終わり、今や具体的に地域の課題を自らの問題として取り組んでいくプロセスが地域づくりの学びの場を作り上げているとされ、問題が起きている現場の地域が主体となり動き出す活力が、ESD を進めていく上での原動力となるのである（大島 2004）。小栗（2005b）も ESD は持続可能な地域開発に取り組む教育であるとし、これまでともすれば地域課題や生活課題と切り離されていた地域の学習機会を、再びそれらの課題と学習を結びつける役割を果たすことになるとしている。ただし、そこから持続可能な開発の問題として学習を発展させていくためには、さらなるステップが必要である。実際地域の置かれている現実、常に理想と現実、対立と矛盾と向き合うことを要求するものであり、このような厳しい状況の中で未来を切り開いていける力を育むこと、つまり成人としての「生きる力」を高めていくところに、成人教育から見た ESD の意義と可能性

がある。以上から、結局のところ、「ESD が取り組むのは、『地域の課題』そのものではなく、地域の課題を解決できる人づくりにある」（小栗 2006 p. 47）といえるのである⁴²。

学校における実践では、日本では、ESD に関連する課題教育として環境教育や人権教育、国際理解教育、食育などが学校教育で実施されている。しかし、本来教科横断型であるこれらの課題教育は現在の学校教育過程においては十分に行うことはできない。確かに、子供たちの参加・体験をベースに環境や福祉など地域の課題を総合的に扱う総合的学習の時間は、まさに ESD である（安部 2006）と言える。しかし、今日の学校教育では「外から制度として、伝統的な『おしえ、そだて』とは断絶した形で地域に持ち込まれ、現在においても地域性と切り離された教育を生み出しがち」（山西 2004 p. 14）であるとの指摘もある。学校における ESD は現在のところ、積極的な動きはみられないばかりか、学校教育の内容として「持続可能な開発」概念そのものが注目され、議論されるということはほとんどないのが、学校教育界の現状とも言われ、ESD を進めるためには、学校教育実践の場で一般的な教育の枠組みである「教える－学ぶ」という考え方からの呪縛から脱却する必要がある（岩本 2006）。

その上で、ESD が学校教育で展開されると、上述のように現行の教育課程の枠組みの中では「総合的な学習の時間」に吸収されることになるが、教員サイドで年間を通じて何をどうやって教えていいかわからず、ただの調べ学習に終始してしまうという実態も浮かび上がっている。そのことから、「ESD が育成すべき能力」に関して、何よりも学校の教育者を対象にして教育能力の再開発が必要である（新田 2004c）という指摘もなされている。

このように、ESD が行われている現場である地域・学校などから ESD を見てみると、理念や概念を踏まえた上で、より現実的な課題も浮かび上がってくる。実際、ESD の普及が及ばない事実からも、ESD の理念や概念には賛同できるものの、現場で実際に実践するとすると、様々な障壁やデメリットが存在することが予見される。

小括

本章では ESD に関する既存研究のレビューを通して、ESD を理論的に分析することを行った。今日の ESD につながる国内外の経緯を見ると、環境教育を中心とする長い教育実践の積み重ねの上に今日の ESD が登場してきたことがわかった。また、今日の ESD から見た持続可能な開発という概念は、生態学的持続性、人間開発、社会的公正（正義）という特徴から捉えられることも明らかとなった。さらに、ESD と他教育実践の違いとして、より政治的な意図を持った教育であること、変化を求めていくこと、そのために参加型の手法を中心とした教育実践が目指されていることがわかった。ESD の特徴としては、課題解決を目指した活動であること、並びに価値観にコミットする活動であるという二つの大きな

⁴² なお、朝岡（2006）は、地域づくりのための市民活動の必要性を指摘しながらも、持続可能な地域社会をつくるためには生活を支える雇用の創出とその前提としての「働く」体験が不可欠であるとし、ボランティア活動に終わってしまう市民活動のそれ自体の持続可能性も重視することが指摘される。

特徴が示された。

しかし、以上のような理論を踏まえたうえで、実際に教育の現場で行われている「ESD 実践」を見てみないことには、ESD が果たしている役割や意図、その特徴といった点を明らかにすることは困難である。次章では、本章の議論を踏まえ、日本国内における ESD を ESD 実践のレベルから調査を行い、ESD の「リアル」な姿（山西 2004）から、ESD の特徴と課題を分析する。

第三章 ESD 実践の分析

前章において、ESD の概念的・理論的な検討を行った。しかし、ESD が概念で語られている限りにおいて、ESD 自体がつかみ所のない議論の中に埋もれていつてしまっているきらいがある。このこと自体が、ESD が多くの人に理解されにくく、普及しない一因でもあると指摘できる。教育という行為自体が二者以上の人々におけるインタラクションであり、ただの思考に限らない行為と見たときに、それが行われる実践の場でこそ概念や理念にとどまらない教育の実態がみられる。

本章では、実際に日本各地で取り組まれている ESD 実践について、横断的に分析することを目指す。

はじめに、国内の各地で行われている ESD 実践を促進する取り組みについて概観する。現在、日本国内では、政府省庁、教育機関、地方公共団体、NPO などが ESD 事業に取り組んでいる。2005 年の DESD 開始時点から丸 4 年が過ぎ、各主体の取り組みも広がりを持ち始めたことがうかがえる。例えば、ESD-J に加盟する会員団体の数は、2004 年 3 月の時点では 65 団体であったが、2008 年 3 月現在においては、95 団体となっている（ESD-J 2004, 2008）。その会員の内訳も、財団法人・NPO 法人・大学・地方公共団体・企業と多様である。

続いて、より具体的な ESD 実践に注目し、ESD と称される各教育実践が実際にどのような内容で、誰によって、どのような人々を対象に、どうやって行われているのか、という点について、各種資料から集めた実践例を元に調査する。さらに、ESD 実践についてより詳しく知るために、実践者にインタビュー調査を行い、また実際に ESD 実践と呼ばれる活動に参加・体験をしてきた。そこで得られた知見を元に、より教育実践の現場に近いところから、ESD 実践の特徴を分析する。

第一節 ESD を普及・促進する取り組み

2002 年に DESD が提唱され、2005 年から開始されているが、日本国内においても、様々な組織や機関が ESD に取り組んでいる。本節では、国内において、ESD を普及・促進する取り組みを行っている国内の各種機関・組織の取り組みを概観する⁴³。

（１）政府の取り組み

日本政府では、UNESCO の策定した国際実施計画に基づき、2005 年に国内実施計画の策定を行っている。10 府省が参加する「国連持続可能な開発のための 10 年関係省庁連絡会

⁴³ 本節の内容は、各団体のウェブサイト、ならびに 2008 年 12 月 2-5 日に東京で行われた ESD 国際フォーラム（主催：文部科学省・日本ユネスコ国内委員会・UNESCO・ACCU、共催：国連大学、宮城教育大学）において財団法人ユネスコ・アジア文化センター（ACCU）から参加者に配布された資料『日本の ESD 優良事例』に基づく。

議」が設けられ、ESD の具体的な推進に向けて活動が行われている。議長は内閣官房副長官補が担当し、内閣官房、外務省、文部科学省、環境省、総務省、農林水産省、経済産業省、国土交通省、法務省、厚生労働省から、関連する部署の参加がある。実際に ESD を普及・促進するための活動を行っているのは、そのうち環境省・文部科学省が主である。

（２）環境省

「国連持続可能な開発のための教育の 10 年促進事業」

公募された日本各地域における持続可能な社会作りを目指した取り組みから、全国 14 地域の取り組みが選ばれ、「国連持続可能な開発のための教育の 10 年促進事業」が行われている。各事業は 2 年間の事業であり、平成 18 年度から 10 箇所、平成 19 年度から 4 箇所での取り組みが行われている。本促進事業は、環境保全を中心とした課題を入口とし、持続可能な地域づくりに向けた地域課題の解決をテーマとする教育事業であり、従来個別に行われてきた環境・経済・社会などのテーマを関連付けて横断的に取り組むことが目指されている。事業を行うに当たっては、多様な分野の主体が集まった ESD 推進協議会の設立がなされ、中心となる団体を事務局とし、多様な主体の参加に基づく地域における ESD に取り組んでいる。

「ELIAS アジア環境人材育成イニシアティブ」

高等教育機関においては、アジア環境人材育成イニシアティブ（ELIAS : Environmental Leadership Initiatives for Asian Sustainability）に取り組んでおり、環境省内の検討会で策定された「持続可能なアジアに向けた大学における環境人材育成ビジョン」に基づき、①大学における環境人材育成プログラムの開発支援、②産学民連携による環境人材育成コンソーシアムの立ち上げ、③環境人材育成に取り組むアジア大学のネットワーク強化の取り組みを行っている。ビジョンにおいて、「環境負荷の少ない商品やサービスの提供やビジネス、技術、そして政策を含め、環境を統合した社会経済システムへと変えていくような、社会を牽引するリーダー」⁴⁴を「環境人材」と呼び、現在国内 6 大学（茨城大学、東京大学、慶応義塾大学、中部大学、信州大学、高知大学）において、「環境人材」育成のための育成プログラムの開発が行われている。また、ProSPER.NET（後述）を通して、アジア地域の大学間連携にも取り組んでいる。

（３）文部科学省

「学校教育」

学校教育においては、2002 年から国内の小中高（高校は 2003 年から）で取り組まれている「総合的な学習の時間」において、国際理解や環境、情報、福祉・健康などの課題に取り組む教育が行われている。2006 年に改訂された教育基本法に基づき、2008 年 7 月には、

⁴⁴ ELIAS のウェブサイトより引用（2009 年 1 月閲覧
<http://www.env.go.jp/policy/edu/asia/vision/index.html?serial=9516>）

教育振興基本計画が定められ、学校教育における ESD の推進が明記されることとなった。また、学習指導要領の改訂が行われた際に、複数の教科に持続可能な社会づくりの理念を含めた教育が行われることが明記され、学校教育課程における ESD の位置づけが始められている。

「ユネスコ国内委員会 ユネスコスクール」

文部科学省が行う ESD の取り組みには、省内に事務局が置かれている「日本ユネスコ国内委員会」⁴⁵を通した取り組みもある。

地域における ESD の普及・実践の拠点として、ユネスコスクール (ASPnetwork) の利用が目指されている。ユネスコスクールとは、ユネスコ憲章に示された理想を実現し、平和や国際的な連携を学校での実践を通じて促進することを目的としたプロジェクトであり、世界 176 カ国の約 8,000 校がネットワークに加盟している。加盟校は、地球規模の問題に対する国連システムの理解、人権、民主主義の理解と促進、異文化理解、環境教育、といったテーマに取り組むことが目指されている。また、国際的なネットワークにおいて、情報交換や、交流も行われている。ESD を促進するために、ユネスコスクールと、そのネットワークの活用が目指されており、実際に東京都の東雲小学校や、気仙沼市の百瀬小学校などでは、授業への ESD 理念の導入や、地域の ESD 実践の拠点となる活動が行われている。また、UNESCO と UNEP の協同で開発された「youth X change」の小学生版として「kids X change」⁴⁶という ESD 教材の開発・利用が進められている。

(4) 国連大学⁴⁷

国連大学高等研究所 (UNU-IAS : United Nations University Institute of Advanced Studies)⁴⁸ による ESD の取り組みとして、RCE (Regional Center of Expertise) 認定による、ESD の普及活動がある。現在世界 70 地域が ESD の普及・促進のための地域拠点として認定され、日本国内においても、仙台広域圏、横浜、中部、兵庫ー神戸、岡山、北九州の 6 地域が認定されている。実際に各地域では、ESD への取り組みが盛んな地域であり、

⁴⁵ UNESCO 憲章第 7 条に示す「国内協力団体」として、UNESCO 加盟国が、教育、科学及び文化の事項に携わっている自国の主要な団体・者を UNESCO の事業に参加させるために設立するもので、日本では、「ユネスコ活動に関する法律」第 5 条に基づき昭和 27 年 (1952 年) に設置されている。日本では、事務局が文部科学省国際統括官付に置かれている。(ユネスコ国内委員会ウェブサイトより 2009 年 1 月閲覧 <http://www.mext.go.jp/unesco/002/001.htm>)

⁴⁶ 「kids X change」は、UNESCO と UNEP が 2002 年に開発した環境教育教材であり、世界 15 カ国で利用されている「youth X change」を小学生向けに簡略化、翻訳したものである。なお、「kids X change」の作成に際し、(株)日本通運が CSR 事業の一環として協賛している。

⁴⁷ なお、国連大学には、プログラムのひとつとして「環境と持続可能な開発プログラム」(Environment and Sustainable Development Programme)にとりこんでおり、このプログラムも略称を ESD と呼んでいる。このプログラムでは環境と持続可能な開発をキーワードに、人間の活動と自然環境との相互作用が天然資源の持続可能なマネジメントにどのような影響を及ぼすかについて多角的に取り組んでいる。(国連大学 ESD プログラムウェブサイトより 2009 年 1 月閲覧 <http://www.unu.edu/esd/jp/index.html>)

⁴⁸ 東京の横浜にある国連大学の研究機関で、自然科学、社会科学、生命科学における複数の分野に及ぶ、ローカル、地域、地球規模における世界の国々の専門知識を基盤に、的確な情報に基づいた政策立案を開発することに重点を置きながら持続可能な開発の課題の解決を目指す機関 (UNU-IAS ウェブサイトより 2009 年 1 月閲覧 <http://www.ias.unu.edu/default.aspx>)

環境省の行っている国連持続可能な開発のための教育の 10 年促進事業とも重なる地域が多くある。

RCE とは、地域のコミュニティにおいて ESD を広めるための、既存の公私教育機関のネットワークをさす。このネットワークは多様かつ分野横断的なステークホルダーの参加で形成され、ESD を推進するための情報交換や協議、協働の場となることを目指している。RCE の地域では、①持続可能な開発に向けた教育の再編成、②質のよい教育へのアクセスの向上、③指導者のための研修プログラムの提供、④市民の意識を向上させる取り組みの先導、を四つの柱にした活動が行われている。

RCE 仙台広域圏は、仙台市・気仙沼市・大崎田尻地区及び宮城教育大学の 3 地域 1 大学からなる。各地域では、環境教育・学習や国際理解教育、持続可能な農業などをテーマに教育活動を進めており、NPO や企業などの協力も得ながら、ESD の普及・促進、地域間連携、地域協同の事業などに取り組むネットワークを作り上げている。

RCE 横浜では、2006 年の認定以来、市内の大学、市民団体、学生などと協働でワークショップやシンポジウムなどを開催し、情報交換やネットワーク作りに取り組んでいる段階である。例えば、環境に関心を持って活動している市内の大学生が集まり、ネットワークを形成し、そこから横浜の ESD を紹介するパンフレットを作成するプロジェクトに取り組んでいる。

RCE 中部では、伊勢・三河湾流域圏において、地域内の多様な活動及び活動主体の支援、並びにネットワークを利用した情報交換や協働を通して、ESD の推進に取り組んでいる。主要なプロジェクトとしては、域内にある庄内川をテーマとした地域環境の調査に取り組んでおり、その成果をデータベース化することで、ESD 教材としての利用や、流域圏のネットワーク形成の媒体となることを目指している。

RCE 兵庫ー神戸では、神戸大学を中心に、各種教育機関、市民団体、自治体、企業、メディアなどの参画を得て、持続可能な社会に向けた取り組みに関する情報や知識の共有、対話の場の創造、新たな連携の促進などに取り組んでいる。具体的には、地域の ESD に関わる場としてのフォーラムの開催や、大学での ESD プログラムの開発と実施を行っている。

RCE 岡山では、岡山市域で、ESD 活動を行う学校や団体をつなぐ緩やかなネットワークの構築、市民への広報啓発、ESD 研修、地域内外との交流・情報交換等を行っている。RCE 岡山の特徴として、元来公民館活動の盛んな地域であったことから、地域の ESD 拠点としての利用や、学校と地域をつなぐ場としての活用がなされている。

北九州は「世界の環境首都」構築を目指しており、ESD を通して、持続可能な開発という概念を理解し達成するための実践活動を市民一人ひとりが出来るようになることを目指している。RCE 北九州の具体的な活動としては、関連団体の情報交換や ESD ファシリテーター研修の実施、出前講座などを行っている。

(5) 高等教育機関（大学）

現在、北海道大学、宮城教育大学、岩手大学、東京大学、神戸大学、岡山大学、奈良教育大学が教育課程に ESD を取り入れている。

北海道大学では、海外の大学や研究機関、国際機関との教育や研究のネットワーク形成、人材育成を通じた国際協力、国際シンポジウムの開催、ESD 促進のための政策提言といった取り組みを行っている。総長を本部長として「持続可能な開発」国際戦略本部を2005年に設置し、大学院や研究センターでの教育プログラムや研究を有機的にまとめ、全学的な取り組みの企画や広報を担っている。2008年には「北海道大学サステナビリティ学教育研究センター」が設立され分野横断的な教育プログラムの開発と実施のための体制が整備されている。具体的な取り組みとしては、ProSPER.NET への参加のような海外の大学とのネットワーク形成、サステナビリティ学教育プログラムによる学位認定、発展途上国の大学教員や専門家を対象とした、感染症や廃棄物処理の対策といった課題の解決に向けた技術指導、国際シンポジウムや市民講座の開催、「G8 大学サミット」の開催などの取り組みが行われている。

岩手大学では、「学びの銀河」プロジェクトと名づけられた教育プログラムが行われている。このプロジェクトでは、大学生の教養教育過程にESDを織り込み、社会において専門性を生かした活躍と、環境などのグローバルな課題を意識して、社会をより持続可能にしていくために持続的な努力のできる「21世紀型市民」育成が目指されている。教養教育における科目を環境・社会・経済・文化の四領域にわけ、さらに「関心の喚起」、「理解の広がりと深化」、「学生参加型」、「問題解決の体験」の四タイプに分け構造化されている。また、学外の団体との協働を通して地域特有の課題にとりくんだり、専門課程においてもESD科目を認定するなどして、大学全体でのESDの取り組みが行われている。また、ESD普及のためのセミナーや国際シンポジウムの開催なども行っている。

宮城教育大学では、ESDの担い手となる教員の育成大学として、持続可能な社会作りに取り組む人材の育成のため、環境教育や特別支援教育を必修化するとともに、現代的課題科目群を設置するなど、ESDを教員養成課程に取り入れる事を行っている。また、環境教育教材の開発と配布を行うとともに、現職の教員向けにもESDをテーマとした公開講座を開催している。他にも、宮城県・仙台市教育委員会、近隣市との協力で、地域の学校を支援する活動も行っている。

東京大学では、IR3S (Integrated Research System for Sustainable Science) と名づけて、持続可能な開発のための研究開発拠点の構築を目指した取り組みをしている。「サステナビリティ学」の要素を「地球システム」、「社会システム」、「人間システム」およびこれらの相互作用とし、日本国内5大学に研究拠点を形成、6大学に協力機関を構築し、持続可能性という観点から各システムの再構築、相互関係の修復方策とビジョンを提示することを目指している。

ユネスコスクール（ユネスコチェア）のひとつでもある奈良教育大学では、奈良県にある3つの世界遺産を切り口に、附属中学校も含めて、地域に根ざしたESD実践を行っている。世界遺産についての公開講座を開催したり、カリキュラムにユネスコスクール推奨科目を設けたり、ワークショップを行っている。附属中学校では、「総合的な学習の時間」を利用した地域の文化遺産を見つめなおす活動や、公開研究会の開催、年間カリキュラムにESDを取り入れたESDカレンダーの作成などを行っている。また、奈良市教育委員会との連携で、「世界遺産学習」の推進を行っており、副読本の作成も行われた。

神戸大学は、発達科学部、文学部、経済学部が連携し、「アクションリサーチ型ESDの

開発と推進」として、ESD を導入したプログラムが行われている。授業科目に ESD を扱った科目が用意され、その中では学生が地域の活動に参加し、体験することも含まれている。なお、所定の単位を修得した者には、ESD サブコースに基づく単位修了の認定証の発行も行われる。また、ESD について学ぶシンポジウムも開催されている。

岡山大学は、2007 年に ESD の研究と教育を行うことを目指したユネスコチェアに認定されており、RCE の一拠点でもある同地域において、地域と連携した ESD 活動や、国内外の高等教育機関との連携（ProSPER.NET）、教養科目・専門科目への ESD 関連科目の導入、学生へのパンフレット等による認知活動、小中高校へのカリキュラム開発、途上国における環境人材育成事業などを行っている。

（6）個々の NGO

RCE や促進事業においても、実際に現場で活動しているのは NGO/NPO が多い。しかし、もちろん RCE や環境省 ESD 促進事業等に含まれない地域でも、NGO/NPO などが中心になって取り組まれている ESD 事業がある。特に ESD に取り組んでいる NPO として特筆すべきは、ESD-J である。

ESD-J（NPO 法人国連持続可能な開発のための教育の 10 年推進会議）は、ESD を推進することを目的としているネットワーク型の NPO である。ESD に取り組む NPO・教育関連機関・自治体・企業・メディアなどが参加団体となり、国内外において ESD を普及・促進するための活動を行っている。08 年末現在で 100 を越える組織と、300 を越える個人が会員となりネットワークを形成し、ESD-J が形成されている。

ESD-J の活動としては、①政策提言、②教材作り、③研修の実施、④情報発信などがある。普及・促進活動としては、これまでに地域において ESD を普及・促進するためのミーティングの開催や、ESD を紹介するテキストブックの発行、ESD 実践や、ESD に関連する情報を発信する ESD レポートの発行などを行っている。政策提言活動としては、地域から集められた意見を元に、国会議員（ESD 推進議員連盟）や、政府（関係省庁連絡会議、円卓会議）などへの働きかけを行っている。

ESD-J が発行している季刊の ESD レポートや、年次活動報告書、また ESD-J のウェブサイトなどでは、地域や学校における ESD 実践が数多く提供されている。ESD に取り組む NPO の活動には、地域における持続可能な社会作りを目指した取り組みが多くみられるが、これらは ESD-J のレポートなどで数多く紹介されている。

（7）海外も含めた取り組み

国内の機関・団体の中では、海外を視野に入れた取り組みも行われている。

ESD-J では、アジア地域における ESD の好事例を集め紹介するプロジェクトとして、AGEPP（Asia Good ESD Practice Project）に取り組んでおり、アジア地域における ESD 実践の調査（31 事例）、それを紹介する多言語ウェブサイトの構築、ハンドブックの作成（6 ヶ国語）、ESD に取り組むアジアの市民団体のネットワーク構築を行っている。農業、貧困撲滅、女性、子どもの権利、障害、公衆衛生など、多様なテーマの事例が紹介され、

アジア各国の NPO の参加による国際会議も行われた。

財団法人ユネスコ・アジア文化センター（ACCU : Asia/Pacific Culture Center for UNESCO）は、アジア太平洋地域で、コミュニティーレベルでの、社会経済的に恵まれていない人たちを支援しつつ、地域に根付いている知恵や実践と国際的な議論をつなぐことで、地域における ESD 推進を行っている。主な活動としては、好事例となるような ESD 実践へのサポート活動、ESD 教材「PLANET」の開発と普及、写真を通した ESD の普及活動、人材交流プログラムの実施などを行っている。

先述したとおり、RCE は日本国内に限らず世界各地に認定拠点がある。特に国際的な視点からは、国境を越えた RCE 間での協力が行われており、特に持続可能な生産と消費、青年や若者の活動、保険、生物多様性、E ラーニングなどの分野で、それぞれの経験から学び合いや協働が進められている。

また、UNU-IAS は、環境省の取り組みである ELIAS との協働で、「ESD 推進のためのアジア太平洋環境大学院ネットワーク（ProSPER.NET : Promotion of Sustainability in Postgraduate Education and Research Network）を進めている。大学院の講座やカリキュラムに持続可能な開発を統合するために共同で取り組むためのネットワークである。日本の 8 大学を含む 9 カ国の 16 大学と、2 つの地域高等教育機関（アジア工科大学、南太平洋大学）がネットワークを形成しており、大学院教育と研究の経験を討議する会議の開催や、サマースクールの開設、資源・知識共有のための大学教員間における交流の枠組み構築、といった活動を行っている。

各機関の取り組みを見てみると、現時点ではモデル事業のように小規模でかつ実験的に行われている取り組みが多い。また、積極的に ESD に取り組んでいる地域には偏りもみられる。確かに ESD は地域において多様な主体の連携に基づいて行われる活動であり、そのため盛んな地域においては次々に新たな主体の参加が見込まれ、事業も深みを増していくが、地域的な横の広がりについてはこれからの課題であるといえる。

第二節 ESD 実践の調査

前節で ESD を普及・促進する各種機関・組織の取り組みを見てきた。各機関によって、それぞれの立場や役割に沿った取り組みが行われている。しかし、これらの取り組みは ESD を広げる活動にはなるものの、実際の現場で、「ESD 実践」⁴⁹として行われている活動や、そこで実際に行動している人々の活動はなかなか見えてこず、「ESD とはどのような活動であるか」といった具体性については、誰が参加し、参加した行為者が何をしており、どのようなことを感じたか、というところまで見る必要がある。そこで、本節では、前節で概観した ESD の取り組みから、具体的な実践活動にまで視点を伸ばし、ESD 実践を調査・分析することを行う。

⁴⁹ 概念としての ESD ではなく、実際に教育的な活動を伴って、かつ ESD として行われている実践的な事業を本論では ESD 実践と呼ぶ。

これまで、ESD を実践している人々が、ESD をどう捉え、どう取り組もうとしているかについて、一つ一つの事例を取り上げて説明されている研究は多くある⁵⁰。しかし、それらの研究は一つの事例から得られた知見であり、日本各地で行われている実践を横断的に分析し、日本の ESD 実践の特徴といえるものを取り上げようといわれている研究は筆者の知る範囲では見受けられない。新田(2004c)は ESD 実践を主体と目的からブレイクダウンし、ESD 実践の概要をつかむことに取り組んでいるが、その際に、「何をどうやって (What、How)」という二つのポイントへの着目に限られている。また、その対象も環境教育 NP0 の取り組みに絞られている。具体的な教育実践は、より多くの視座から捉える必要があり、また ESD であることの特徴を引き出すためには環境教育実践に限らない取り組みを見ることも不可欠である。

そこで本研究では、ESD 実践をより多様な視点からブレイクダウンするとともに、実践者からのインタビュー調査を通して、現場で行われている ESD 実践がどのような特徴を持ち、実際に行動する人々がどのような知見を得ているのかを見るとともに、実践者が抱える課題を明らかにすることを目指す。また、そこで生じてきた課題について、今後の展望を示すとともに、改めて日本の ESD を見直すこととしたい。

第一項 調査・分析方法

ESD 実践の調査は、二つのステップから行う。

まず、ESD 実践を横断的に調査するために、ESD-J の発行している季刊レポート「ESD レポート」ならびに年次活動報告書、各実践団体のウェブサイト、書籍等において、「ESD 実践」として紹介されている事例を収集し、それぞれの実践に含まれる要素を複数の視点からブレイクダウンし、データ抽出を行った。

続いて、地域において ESD 実践をしている団体のコーディネーターにインタビュー調査を行った。インタビューの実施日時と対象者は、巻末に表としてまとめてある。インタビュー調査の方法は、一対一の半構造化インタビューを行った。被質問者に対する共通の質問項目は、表 3 の通り

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ ESD 実践事業について <ul style="list-style-type: none"> ・ どのような事業なのか ・ どのような人々がかかわっているのか ・ 団体としての関わり ・ これまでの事業の成果やこれからの展開について ・ 事業を進める際に行った工夫 ・ 事業を進める上で出会った壁、その対処策 ・ ESD について <ul style="list-style-type: none"> ・ どのような可能性や期待を抱いているか ・ なぜ、ESD に取り組もうと思われたのか ・ 周囲の反応 ・ ESD とは何だと思うか、なぜ今 ESD なのか。 |
|--|

表 3 共通のインタビュー項目 (筆者作)

⁵⁰ 例えば、「学校の森」という学校ビオトープの作成活動を通して、環境保全や自然体験活動に取り組む実践を紹介し、そこに含まれる理論と実践をまとめた研究 (日本ホリスティック教育協会他 2007) や、江東区立東雲小学校の ESD カリキュラムの取り組みについて教員の視点からまとめられた実践の紹介 (多田他 2008) などが、一つの事例に詳しい ESD 実践の研究としてある

である。

半構造化インタビューのため、一つ一つの質問項目を順番どおりに聞いたわけではなく、また、質問の意図とは違う文脈から重要なポイントが聞きだせることもあった。

以上の調査から得られたデータを分析することで、日本の ESD 実践の特徴と課題を抽出し、最終的には課題に対する対応策を提言することで、ESD が普及するための提言につなげる。

第二項 事例データベース

本項では、国内実践 35 事例を収集し、データベース化する作業を行った。35 事例のうちわけは、環境省促進事業 14 件、ESD-J がレポートや報告書で取り上げられた事例 20 件（内促進事業と重なる事例が 2 件）、そのほか 3 件である。分析の視点として、活動を網羅的に分析することを目指して表 4 にある通り、七点を設けた。これらを通して、国内の ESD 実践の特徴を分析する。

視点	問の内容	分析の内容
who	コーディネーター	個人、NPO、企業、行政など
where	地域特性	都市部、農村、山間地など
why	きっかけとなった課題	環境問題、公害問題、人権問題、国際理解、過疎化など
what	学びの内容	知識、能力、技術など
when	活動の開始時期	
whom	教育の対象	地域の大人、子供など
How	取り入れられている教育の手法	ワークショップ、体験型学習、モノづくりなど

表 4 事例分析に用いた項目（筆者作）

番号	地域名	タイトル	地域特性	コーディネーター	スタイクホルダー	活動のきっかけとなった課題	活動の開始時期	学習の内容	取組みの内容	概要	出典
			where	who	whom	why	when	how	what		
1	富山県	高専学生と地域の連携	地方都市	富山工業高等専門学校 学校教員	高専の学生、地域のNPO	つながりの消失 (世代間の断絶)	2004年 教員のイニシアティブで活動開始	交流 モノ作り	地域の活性化 青少年育成(学校)	「地域に役立つ・ひとに優しいものづくり」をコンセプトに実施されている富山高専の授業。農業・福祉・子ども・環境などに取組む地域の団体や専門家のもとに学生が入り、そこでのニーズを踏ま取り、そこに役立つ製品を開発する。学生たちは技術を学ぶ意識を再認識、地域のオンリーワンの製品に喜びを感じている。	ESDレポート10号 ESD-Jテキスタイルブック ESD-J2006活動報告書
2	鹿児島県 鹿屋市 2町柳谷 (やなぎたに)	カラモ作 りを通して 持続可能な 集落づくり	農山村	柳谷自治 公民館	地域の高校生・地域住民	過疎化	1998年 柳谷高校生クラブによるカラモ栽培の開始	モノ作り 交流 体験	地域の活性化 青少年育成(学校外) 所得増大/雇用確保	過疎の進む集落で、地元の高校生が遊休地を活用してカラモ栽培を行い、そこで得た収益を地域の活性化に活用する。活動開始当初の目的は、売却収益で野球観戦にいくという個人的なものであったが、活動が地域に根付くと共に、繊細な農業から加工業へと発展し、収益の使途も公益的なものへと変化した。活動を通して、地域のつながりが芽生え、世代間の交流が生まれてきた。	ESDレポート2号 ESD-J2004活動報告書
3	東京都 三鷹市	住民参加による学びの場作り	衛星都市 (ベッドタウン)	NPO法人 文化学習 共同ネットワーク	父母、保育園、学校、農業大学、地域の子ども達(学生)、地域住民、NPO	学校の課題(不登校)	1990年代 フリースペースコスモの開始	交流 モノ作り	地域の活性化 青少年育成(学校外)	地域の子供たちのための学習塾から始まった取り組みは、子どもと真摯に向き合うことで、時代とともにその時々の問題に柔軟に変化していった。在学中の不登校の子どもに対しては、父母による「フリースペースコスモ(子どもの居場所)」の運営を、社会人世代には、安心して働くことのできる職場として、「風のすみか(いん屋)」の店舗を立ち上げた。店舗の立ち上げに際しては、地域のNPO・住民の参加・協力があつた。	ESDレポート2号 ESD-J2004活動報告書
4	愛媛県 松山市	自転車と武器の交換による平和構築と地域住民の協働	地方都市	えひめグローバルネットワーク	市役所、工業高校、シルバー人材センター、地域住民、愛媛大学	ゴミ・資源 国際的な課題(途上国・在日外国人)	2000年 第一回の自転車車発送	交流 モノ作り 体験	資源循環 地球課題の解決	「航を救へプロジェクト」からヒントを得て、松山市の足元にある放置自転車問題と結びつけたwin-winの活動。活動への参加を通して、地域の人々には、学び、まちづくり、ひとづくりのつながりがもたらされる。また、活動は地域の高校・大学・シルバー人材センター・自治体も巻き込んだ取り組みへと広がっている	ESDレポート1号 ESD-Jテキスタイルブック ESD-J2004活動報告書
5	福岡県 立花町	食を通して学校と地域の連携	農山村	上辺春(かみへばる)小学校校長	地域の母親、子供	生活の乱れ(食文化・生活文化)	2002年 みそこし応援団の設立	モノ作り 体験	地域の活性化 青少年育成(学校)	農家のお母さん達を中心とした学校応援組織「みそこし応援団」が作られ、子供たちに地域の伝統的な食文化を通して食育教育を行うと共に、「みそこし応援団」自体も、組織を構成する人たち自ら地域の理解や地域おこしのための活動を行っている。	ESDレポート5号、 ESD-Jテキスタイルブック
6	東京都 国分寺市 他・アメリカ バークレー市	コミュニティ・レストランを通じた地域づくり	衛星都市 (ベッドタウン)	NPO研修・情報センター	地域住民、レストラン経営者	生活の乱れ(食文化・生活文化)	1998年 「コミュニティ・レストラン」プロジェクトの開始	体験 モノ作り 交流	青少年育成(学校外) 資源循環 所得増大/雇用確保	食を核としたコミュニティづくりの場としての「コミュニティ・レストラン」を通して、地域循環型社会作り、コミュニティの再生、女性や地域弱者の雇用場のづくり、不登校児の出口づくり、などの課題に取り組む。海外からも注目され、アメリカとの協働プロジェクトも実施された。	ESDレポート5号 ESD-J2005活動報告書
7	福岡県 糸島市 7浜松市	ミューラル・プロジェクト	地方都市	N-Pocket (NPO法人) 浜松NPOネットワーク(センター)	市内高等学校(教員、生徒)、画材販売企業、地域の住民	国際的な課題(途上国・在日外国人)	2003年 ミューラル・プロジェクトのスタート	交流 モノ作り ワークショップ	青少年育成(学校外) 地球課題の解決 地域の活性化	ミューラルとは、絵画によってコミュニティの「問題」「規模」などを表現する芸術活動。N-PocketというNPOが浜松市内の高校に呼びかけ、ミューラルのプロジェクトチームを形成し、美術の教員、米国のミューラルアーティストの協力を得て、下絵を作成した。下絵作りは、日系外国人高校生らが、日本で抱える問題共有を通じて、次のステップへむけた「夢」をメッセージ化する作業から抽出された。塗り終の部分は、材料については企業の協力を得て、画材を提供してもらい、人手については、「コミュニティ・ペインティング・デイ」というイベント(3日間)を開催して、地域の人々と一緒に塗り絵作業を行って作品を仕上げた。	ESDレポート9号 ESD-J2006活動報告書

番号	地域名	タイトル	地域特性	コーディネーター	スタイクホルダー	活動のきっかけとなった課題	活動の開始時期	学習の内容	取組みの内容	概要	出典
			where	who	whom	why	when	how	what		
8	新潟県 山古志村	災害復興 上映会 運動	農山村	山古志共 和国構想 準備室	地域住民、旧村役場、 災害ボランティア	過疎化 その他	2003年 記録映画「揺る まいか」完成	モノ作り ワークショップ その他	地域の活性化	過疎の問題を抱える中山間地の旧山古志村にある中山隧道 の記録映画制作と、その上映会を通して、住民自治のあり方を 考え、さらに震災からの復興を目指す取り組み。地域自治の ため、映画の上映スタッフと自治体が「山古志共和国」構想の 実現を進めている	ESD-J2006活動報告 書
9	千葉県 習志野市	学校開放 による地 域コミュニ ティの形成	衛星都市 (ベッドタ ウン)	習志野市 立秋津小 学校	地域住民、子供たち	つながりの消失 (世代間の断絶)	時期不明	交流 講座 ワークショップ	地域の活性化 青少年育成(学校)	空き教室を、生涯学習の場として、地域住民に自主管理の形 で開放した結果、失われつつあった高齢者と子どもとの関係 性が構築され、地域コミュニティ内の自発的な高齢者支援活 動に発展した。	ESDレポート1号 ESD-J2004活動報告 書
10	東京都 板橋区	「総合的な 学習の時 間」を地域 でサポート	都市	NPO法人 ボランティア ア・市民活 動学習推 進センター いたばし	小中学校、地域の講 師、地域住民	学校の課題(総 合学習)	2001年 サポートプログ ラムのスタート	その他	青少年育成(学校)	区からの委託を受けて、小中学校の「総合的な学習の時間」を サポートする活動をしている。福祉のプログラムをメインに国 際理解文化活動などの分野とつながらながら行われる子供たち への学習指導とともに、授業をする側の大人たちもどのような 活動をしていくかについて学び合う場も用意している	ESDレポート3号 ESD-J2004活動報告 書
11	兵庫県 西宮市	地元企業 でカリキュ ラム開発	都市	NPO法人こ ども環境活 動支援協 会	地元企業、小中学校	その他(学社連 携)	2003年 企業・学校・ NPOによる循環型産業 構造をテーマとした環境 学習支援プログラムの開 発	その他	地域の活性化 青少年育成(学校)	環境学習を軸とした「地域に根ざしたパートナーシップづくり」 を展開。地元企業が協働して、総合的な学習の時間に おける循環型産業構造をテーマとした環境学習支援プログラ ムの開発と実践を行うと共に、企業間や地域住民との学び合 いも行われている	ESDレポート3号 ESD-J2004活動報告 書
	東京都 杉並区 他	地域教育 プラットフォームの 取り組み	都市	東京都	各地域、学校、NPO	学校の課題(総 合学習)	2002年 杉並区学校教 育コーディネーター制度の 開始	その他	青少年育成(学校)	「地域教育プラットフォーム」を設立し、地域における総合的な 教育支援体制整備をめざす。「地域教育推進ネットワーク東京 都協議会」を設立し、企業・大学・NPOなどが集まり、研究協議 やモデル地区の支援を行う。例えば、モデル地区の一つであ る杉並区では、学校教育コーディネーター制度を設け、コー ディネーター間の連携や研修、新たなコーディネーターの養成 に取り組んでいる。	ESDレポート7号
13	長野県 下伊那 郡森島 村(やす おかむ ら)	山村留学	農山村	グリーン ウッド自然 体験教育セ ンター	地元住民、山村留学生	過疎化 つながりの消失 (世代間の断絶)	1980年代「暮らしの学 校 だいらぼっち」の開 始	交流 モノ作り 体験	青少年育成(学校外) 資源循環 地域の活性化	「暮らしの学校 だいらぼっち」という山村留学の活動は、約 20年前の子供たちの「学びの場」を用意する活動から始まり、 地域の人々とも連携しながら、子供たちの成長だけでなく、地 域の大人たちの活動や意識の変化にも影響を与えている。	ESDレポート11号 ESD-J2006活動報告 書
14	東京都 中央区・ 全国の 農村	緑のふるさ と協力隊	農山村 都市	NPO法人 地球緑化セ ンター	参加者、受け入れ先農 村住民	過疎化 つながりの消失 (世代間の断絶)	1994年「緑のふるさと 協力隊」開始	交流 モノ作り 体験	青少年育成(学校外) 資源循環 地域の活性化	都市の若者が一年間「緑のふるさと協力隊」として、全国の農 村地域に滞在し、そこでの活動や研修を通して、「自己変革に つながる学び」を習得する。受け入れ先の農村の人々にとって も、地域外の隊員との交流が、地域の伝統や文化の再発見に つながり、双方にとって家族可能な社会を育む学びの場と なっている。	ESDレポート12号 ESD-J2006活動報告 書

番号	地域名	タイトル	地域特性	コーディネーター	スタイクホルダー	活動のきっかけとなった課題	活動の開始時期	学習の内容	取組みの内容	概要	出典
			where	who	whom	why	when	how	what		
15	岡山県 岡山市 京山地区	子どもが 主体の環 境まちづく り	地方都市	岡山市京 山地区ESD 推進協議 会	公民館、行政、地域の 子供たち、地域の大人 たち	環境破壊／汚染	1997年から「ふるさとの 川と共に生きる」プロジェクト 2007年環境省促進事業 採択	ワークショップ 講座 交流 その他	地域の活性化 青少年育成（学校外） 環境保全	京山地区では、子供たちの疑問から発したふるさとの川の調 査に始まり、地域の大人たちを巻き込んだESDの取り組みが 行われている。ESDを推進するための協議会が立ち上げら れ、広範なセクターの人々が関わり、地域ぐるみの取り組みへ の人々の参画をめざしている。	ESDレポート12号 環境省促進事業
16	東京都 江東区 東雲	ユネスコス クールの 取り組み	都市	江東区立 東雲小学 校	生徒、保護者、教師、 市民、市職員	学校の課題（総 合学習）	2003年 ユネスコスクー ルの登録	その他	青少年育成（学校）	ユネスコスクールに登録されたことをきっかけに、東雲小学校 はESD教育計画を実践している。学年ごとに作成されたESDカ レンダーを軸に、ESDの拠点を教材横断的につなげること、 そして実践をもとに児童から発信し、保護者・地域まで広げる ことをめざしている。	ESDレポート13号
17	安城市	環境首都 安城を担う 人づくり （行政職員 研修から）	地方都市	安芸市役 所	市民、市職員	環境破壊／汚染	2008年 研修開始	講座	地域の活性化	市民と協同で実現する環境首都を目指すため、市の職員を対 象として、部署を横断したワークショップを開催。今後市民との 交流やプロジェクトの実現を目指す	参加者募集パンフレッ ト
18	茨城県・ 霞ヶ浦	霞が浦浄 化をめざ すアサザ プロジェクト	島嶼・沿 岸域	NPO法人 アサザ基金	住民、行政、学校、大 学、企業、	環境破壊／汚染	1995年 アサザプロジェ クトの開始	参加型学習 体験	地域の活性化 環境保全	アサザプロジェクトは、霞ヶ浦の水質改善を目指したプロジェク トで、それまでに行われていた公民事業をNPOであ るアサザ基金が連携させる、ネットワーキング型の取り組みとなっ ており、「市民型公共事業」と呼ばれる。市民や行政などのべ 13万人を越える参加者が関わり、人々が参加する公共事業で あると共に、貴重な環境学習の機会ともなっている。	ESD-J2006活動報告 書
19	三島町	エココミュニ ティ作り を目指した 地域おこし	農山村	三島町エ コ・コミュニ ティアムプロ ジェクト事 務局	講座参加者、住民、旅 行者	過疎化	2005年 エココミュニ ティプロジェクトの開始	体験 参加型学習 講座	地域の活性化	地域の資源をまるごと博物館とすることで、地域資源の見直し を図ると共に、都市農村交流を目指した、エコツーリズムの創 造を目指す。地域の案内人となるインタープリターの養成講座 を行っている。	ESDレポート15号
20	国頭村	地域資源 を利用した エコツーリ ズム	島嶼・沿 岸域	NPO法人 国頭ツーリ ズム協会	村民、大学生、旅行者	過疎化	2000年 地域人材育成 講座の開始	体験 モノ作り	地域の活性化	地域人材育成講座が毎年開催され、2007年度は、地域の人 が、自らの地域にある資源を調べ、それを紹介する手作りのガ イドブックにまとめる作業を通して、地域内外の人との交流・地 域の再発見・成果の共有ができ、そこに暮らす人々の学びの 場が生まれている。	ESDレポート16号
21	東京都 港区・大 田区（江 戸前）	大学と地 域の連携 による江 戸前リー ダー養成	都市	東京海洋 大学海洋 学部	地域の児童・生徒	環境破壊／汚染	2006年 環境省促進事 業採択	参加型学習 体験	環境保全	東京海洋大学を中心に、東京湾の環境について多面的に 理解するワークショップを開催し、実際に海辺を訪ね、海に依 存して生きる方々の話を聞き、地域資源の利用について合意 形成を図るワークショップを行なう。	環境省促進事業

番号	地域名	タイトル	地域特性	コーディネーター	ステイクホルダー	活動のきっかけとなった課題	活動の開始時期	学習の内容	取組みの内容	概要	出典
			where	who	whom	why	when	how	what		
22	山梨県北杜市須玉町	都市農村交流による地域活性化インフラの構築	農山村	NPO法人えがおつなげて	地域住民、事業参加者、市民団体	過疎化	2006年 環境省促進事業採択	交流体験	地域の活性化 青少年育成(学校外)	過疎化の進む農村の抱える課題別に解決のための組織をつくり、組織ごとのリーダー育成事業を行いながら、地域資源(遊休資源)を活用した取り組みを実施。	環境省促進事業
23	北海道当別町	食に根ざした地域づくり	農山村	NPO法人当別エコロジカルコミュニティ	地域の市民、農家、行政、NPO、企業、教師、都市部住民	過疎化 生活の乱れ(食文化)	2006年 環境省促進事業採択	体験モノ作り 交流	青少年育成(学校外) 地域の活性化	地域の市民、農家、行政、NPO、企業、教員が協力し、生産から販売までを子供たちが学びながら関わる「チルドレンズファーム」の実施や、都市と農村の交流による学びの場「ライフスタイルファーマー塾」の開設など、「食」と「農」をキーワードとした「学び合い」事業に取り組む	環境省促進事業
24	春日井市	小学校と地域の絆を作る	衛星都市(ベッドタウン)	かがすいKIZUNA	地域の小学生、住民	つながりの消失(世代間の断絶)	2006年 環境省促進事業採択	交流	地域の活性化	小学校区を拠点として、フィールドワークによる体験と教科学習を連動したカリキュラムに親子で参加する「KIZUNAラーニング」。また、そこで発見した自然の課題・重要性を、学区に住む多様な住民(幼児・高齢者・障害者など)への発信や共同調査・観察を通じて、多様な人々との共生を学ぶ「KIZUNAコミュニティ」を進めます。	環境省促進事業
25	豊中市	地域を有機的に結ぶ	都市	ESDとよなか	市民、自治体、NPOなど	つながりの消失(世代間の断絶)	2006年 環境省促進事業採択	交流	地域の活性化	「ESDとよなか」のこれまでの取り組みをさらに促進するため、地域の様々な人たちが団体が有機的につながるようなコーディネートをするために、地域で活用できるリソース(人材、団体、場所、プログラム等)を集約し、つなげる機能を持つリソースセンターを構築し、構築する。	環境省促進事業 ESD-2005活動報告書
26	北九州市	産官学民連携によるESDの仕組みづくり	都市	北九州ESD協議会	企業、学校、住民、行政	環境破壊/汚染	2006年 環境省促進事業採択	ワークショップ講座	地域の活性化	学校、大学、NPO、地域団体、企業、行政など40数団体からなる北九州ESD協議会は、北九州市が目指す「世界の環境首都」実現のために、現在行われているさまざまな活動にESDの視点を取り入れ、かつどうをつなげていくために、ESDの勉強会、ワークショップ、ファシリテーターの養成を行い、100万市民へのESD普及活動を展開している	環境省促進事業
27	西宮市	持続可能な社会システムの構築	都市	NPO法人子ども環境活動支援協会	市民、教員	つながりの消失(世代間の断絶)	2006年 環境省促進事業採択	体験交流講座	環境保全 青少年育成(学校・学校外)	1:市民向けの「地域コーディネーター」研修プログラムの実施、2:教員へのESDの普及とESDのカリキュラムづくり、3:エコカード活動とエココミュニティ会議をつなぐESD活動システムの開発、4:ESD普及のためのイベントの企画と情報提供など四つの事業を通して、環境のみならず様々な分野の人々が相互に学び合い、育みあう持続可能な社会に向けて取り組みます。	環境省促進事業
28	三島市	環境再生を目指した街づくり	地方都市	グラウンドワーク三島	住民、企業、学校	環境破壊/汚染	2006年 環境省促進事業採択	体験講座	地域の活性化 環境保全	地域の小中高校や県内外の大学と連携して、地域の環境・まちづくりをテーマに、「学ぶ」「体験する」「活動する」実践する「1-1」発表する、伝えるといった、一連のプロセスからなる若者を中心に多様な世代が関わる人材育成事業を総合的に実施し、ESDのプログラムの体系化を図ります。	環境省促進事業

番号	地域名	タイトル	地域特性	コーディネーター	ステイクホルダー	活動のきっかけとなった課題	活動の開始時期	学習の内容	取組みの内容	概要	出典
			where	who	whom	why	when	how	what		
29	柏島	環境保全を目指した地域づくり	島嶼・沿岸域	NPO法人黒潮実感センター	住民、旅行者、大学生、小中高生	その他(観光地化)	2006年 環境省促進事業採択	体験講座	地域の活性化 環境保全	高等学校—大学連携や地元小学校などによる地域環境学習活動を通して、柏島の自然環境、生活文化、経済性などについて、島外からの訪問者が学び、かつ人に伝えることができる人材育成の場を構築します。また、里海をキーワードとして活動している日本各地の大学や団体などと協力連携を目的とした里海シンポジウムの開催、柏島ローカルルールの発見と発信にむけたサポートなどを行います。	環境省促進事業
30	島根・山口広域圏	都市農村交流による地域活性化	農山村	若年世代の家族	住民、学生	過疎化	2007年 環境省促進事業採択	体験モノ作り	地域の活性化 青少年育成(学校外)	山・海・畑・歴史という田舎のもつ多くのフィールドを活用した、地域の役に立つ人材の育成を目指す、コミュニティスクールを推進する、スクールのイベントやインタラクションの体験、コーディネーターの育成を行い、モニタリング調査等から、コミュニケーションを活用した普及啓発活動を行い、予約システムも開設する。	環境省促進事業
31	仙台広域圏	海、山、まちを繋ぐ、広域連携による持続可能な地域づくり	都市	宮城教育大学	住民、行政、学校	その他(総合的)	2006年 環境省促進事業採択	その他	地域の活性化	仙台市、気仙沼市、大崎市田尻地域などでの環境教育やESDにつながる学習活動の拠点をむすび、仙台広域圏での学びあいのしくみを構築し、各地の活動を活性化しています。また、広域圏全体でESD月間を決め、各地で運動したイベントやセミナーを開催し、広く圏内へのESDの普及を進めます。	環境省促進事業
32	雲仙市	大学と地域の協働による地域の協議会を基点としたエコビレッジ作りへの挑戦	地方都市	長崎大学	企業、大学、学校	その他(総合的)	2007年 環境省促進事業採択	その他	地域の活性化 環境保全	バイオマスの利活用の社会化等持続的開発のための社会的課題について協議会で議論。さらにその経験を踏まえて市民への環境教育(学び計画)を作成し、具体的な活動や実践への移行を目指す。この過程では高校生の取組などとも連携し地域における将来世代の人材育成にも資するようなバイオマス利活用システムを創設することを目指す。	環境省促進事業
33	西淀川区	持続可能な交通まちづくり市民会議	都市	あおぞら財団	学校、住民、市民団体	環境破壊／汚染	2007年 環境省促進事業採択	体験交流	環境保全 青少年育成(学校・学校外)	大阪市西淀川区は大気汚染公害で悩まされた地域で、持続可能なまちづくりに向けて様々な立場の住民が一緒に活動を行って行っています。既存の取り組みを活かしつつ、交通まちづくり市民会議を設置し、各団体の情報共有が行える場作りをおこなっています。個々の活動の充実と連携、新たな共通の環を拡げていきます。	環境省促進事業
34	札幌市	アイヌ民族との共生に向けての学び	都市	さっぽろ自由学校「遊」	先住民、住民、参加者	先住民との共生	2006年先住民民族エコツーアー	体験交流 ワークショップ	民族共生	北海道において、アイヌ民族との共生という課題は欠くことのできないテーマである。具体的には先住民の手によって地域の生態系や歴史・文化などの配慮したエコツーアーの開催や、アイヌ民族と非アイヌ民族との共生を考える合宿ワークショップの開催などがおこなわれている	札幌自由学校「遊」ESDテキストブック
35	大沼	国際交流で地域づくり	国定公園	大沼マイルストーン21	国内外のボランティア参加者、地元住民	国際交流	2004年から	体験交流 ワークショップ	国際交流 環境保全 地域の活性化	国内外からやってきた10数名の若者が、2〜3週間一緒に暮らし、住民たちと、環境・文化保護、福祉、農村開発などにボランティアで取り組む。地元住民との協働もあり、それが地域の活性化にもつながっている	札幌自由学校「遊」ESDテキストブック

第三項 インタビュー調査の整理

続いて、本項ではインタビュー調査において得られた知見を整理する。共通する質問項目から得られた回答を、さらに整理し、それぞれについて特筆される回答を抽出する作業を行った。

整理された項目は、以下の表5の通りである⁵¹。

項目	回答
ESD・ESD 実践をどう考えるか	<ul style="list-style-type: none"> ・実際の現場では「ESDをやっている」という実感がない ・個々の実践ではESDをやっているという思いは薄い、総合的に見てESDといえる ・ESDを改めて体系づけると今まで地域でやってきたことであり、以前からやっていることの延長である ・ESDをやっているという実感はない。ESDはきっかけ、または意義付け ・従来やっていることを広げ、大きくし、持続性を持たせる、と思うきっかけに ・ESDを行っているというより、個々の活動をつなげることがESD ・ESDはみなが集まるきっかけとして ・ESDという概念から活動や内容がわかるというのは逆であり、重要なのは、ESDという言葉を広めるのではなく、内容や活動。 ・ESDは心に響かない ・あれもこれも含まれる上、英語でもあるESDは使いにくい。 ・誰も活動を否定はしないけど、広がりにくい ・ESDという言葉はこれから広がっていくものであり、言い換える必要はない。 ・目的は地域起こしではなく、担い手作り ・人間としての生命・命につながっている
なぜ ESD・ESD 実践に取り組むのか	<ul style="list-style-type: none"> ・地域・企業・行政が協働して問題を認識・課題意識を持つべきであると考え ・情報交換できる場があればいいなと思ってESDに取り組み始めた ・つながりが希薄になっている生活において、教育という手段を使って地域のセーフティーネットをつなぎ直すために

⁵¹ 各項目内の回答は、実践者から得られた表現に沿った表記をしている。また、類似した項目も存在しているが、それは複数の実践者から同様の知見が得られたことを示している。

	<ul style="list-style-type: none"> ・ ESD は世界の視点を持った取り組みであり、また、環境を作っているのは人間社会である ・ 人間関係の作り直しが必要 ・ これまでの活動に ESD が加わることで、世界とのつながり、一部で解決できないという課題意識を持たせる ・ 教育によって、ただ考えることから行動につなげるために ・ 次の世代と自分たちを考えながら ・ ESD に取り組むことで、行政との新しい連携を作りたかった ・ みんなが集まるきっかけになればいいなと考えて
ESD 実践を行う（行った）メリット	<ul style="list-style-type: none"> ・ 今までなかった団体との連携や協働、コミュニケーションの場が設けられたという「つながりの拡大」が生じている ・ ESD 事業を行うことで、新たなつながりが生まれた ・ 組織ができた ・ 具体的な成果に対しては行政の協力が得られる ・ 楽しんで世代間交流ができること ・ ESD はみんなが入ってきやすい、参加しやすい母体ではある ・ いろんな対象を巻き込んでいくことにはなった
ESD 実践を行う上でのコツ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 従来からあった人間関係や組織のつながりが充実していたため、それを使うように応用して ESD 事業としての取り組みを行う ・ ESD はグローバルな取り組みでもあるが、一方で具体的な取り組みとしては足元からの活動を重視することで、人々の誘引となる ・ 身近にある具体的な課題に焦点を当て、その解決を目指すことで、地域の人を取り込む ・ 地域の課題を明らかにすることで参加を呼びかける ・ わかりやすい形で目に見える形でフィードバックを行う ・ 企業の参画により、企業が持つ経営や企画、実務におけるノウハウが活かされる ・ ESD を継続していくには収益事業や寄付金を出す側の理解が必要 ・ 地域の内部にいる「昔ながらの世話人」がコーディネーターになるようにする ・ 海外との事業連携することで、地域の大人も子供たちも海外とのつながりに出会い、何かを考えられるようなきっかけを持たせる ・ 一人の精力的な個人の存在も大事だが、それを支える複数の個人の存在も不可欠 ・ あえて ESD という言葉を使うことで、世界とのつながりを意識する

	<ul style="list-style-type: none"> ・相手に合わせて、多様な ESD の説明をする ・無理なく、楽しく、かっこよく ・お金は使わない活動にする ・既存の施設を使う
ESD 実践を行う上での注意点	<ul style="list-style-type: none"> ・必ず子供を入れる ・街づくりとしての要素を取り入れる ・ESD を行うには汗も土も必要、そして何より楽しむこと ・家庭・学校・地域の参加が生まれるようなプロジェクトを行い、世代を超えた人と人とのコミュニケーションを重視する ・全体のバランスを見て、多面的に取り組む必要 ・厭きさせない工夫・マイナーチェンジが必要 ・即効性のある事業と長期的な事業のバランスを考える ・成功事例をわかりやすく作り、ビジュアル化する ・ESD の要素としての、人と人との関係性、相手の立場、国際的な視点を欠かさない ・子供たちを育てることに落とし込んでいく ・ESD は世界全体の取り組みである、ということを強調する
ESD 実践を行う上で出会った壁	<ul style="list-style-type: none"> ・学校の先生、親の参画がないと、子供にまで広がらない、広げるのは難しい ・ESD という形は作れるが、すぐ実効性が現れるものではない ・地域の人々が求める人材は、理想とは違う。地域にはしがらみもある ・よそ者の関わりの難しさ、しがらみ ・理想はあっても、地域がついてこられないことも多い。スピードが速すぎたり、顔役との関係があつたり、事業に対するやっかみもある ・地域の人々の問題意識は低い ・ESD 事業が広がると、担当スタッフの能力を上回ってしまう。ただこなすだけになり、コンセプトが揺らいでしまう ・マンパワーが足りない、子供も減っている ・官主導だと、情報が流れてこないし、仕組みもないため、人も予算もない
今後の ESD の展望	<ul style="list-style-type: none"> ・ESD という言葉は必要ないのではないか ・ESD であることの必要性は感じない ・持続可能な 10 年ではなく、100 年単位で考える必要がある。 ・ESD は喫緊の問題として取り上げられないが、長期的には必要となる ・ESD で作り上げられた組織・活動は残る。ただ ESD という概念は残らない

	<p>かもしれない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ESD がなくなっても、地域づくりの活動は続いていく、ESD はさらなるステップアップのきっかけにもなる ・ ESD を促進する事業体として、人をつなぐ専門性をもった、行政でも企業でも NPO でもない中立組織が必要 ・ 研究から市民の活動に落とし込んでいく、その役目をする人が必要 ・ 地域のリーダーをつくれるような研修会が必要 <p>・ 既存の団体があり、市民レベルでの意識の広がりはあるが、どう行動につなげていくかが課題</p> <p>・ これからの課題は、傍観者をどう取り込むか。簡単な取り組みにしたり、やらなきゃだめだという意識にさせる必要がある</p>
--	---

表5 インタビュー調査から得られた知見 (筆者作)

第三節 国内 ESD 実践の特徴

本節では、第二節における ESD 実践の分析、並びにインタビュー調査と、現地での調査から得られたデータを元に、日本の ESD 実践の特徴についてまとめる。

まず、ESD 実践を分析するに当たり、整理された各項目それぞれについて、インタビュー調査から得られた知見も交えて、そこから見出される特徴をまとめる。

ESD を行っている主体 (WHO)、つまりコーディネーターについてみると、少数の精力的なリーダーの働きかけによって活動が行われていることが多い。また、そのコーディネーターは NGO に所属していることがほとんどである。これはインタビュー調査でも浮かび上がった知見でもあるが、そのことが実践者にとって活動を継続する際の負担となっている現状もある。しかし、きっかけを作るコーディネーターの存在が ESD 実践を始め、継続していくためにはとても重要な役割を担っていることは、看過できない点であろう。

ESD の対象 (WHOM) については、参加者は多様で、しかも基本的に参加者の自由な意思に基づいて活動が行われている。学校での取り組みのように、授業や単位の一環として取り組まれているわけではなく、参加者はそもそも活動に意欲的なことが多く、ある実践者は、「どこの活動にいても、よく見た顔の集まりでしかない取り組みもある」との指摘もしていた。ただ一方で、ESD が教育的取り組みであるということもあって、青少年・子供がほぼ全ての活動において参加主体として考えられている。このことは、地域課題に取り組むのは大人だけの責任ではなく、また、世代間交流も含めた「学び合い」が地域で ESD に取り組む意義のひとつであることの表れと考えられる。

地域特性（WHERE）としては、農山村から都市部まで多様な地域において取り組みがなされていると言え、偏りは見られなかった。一方で、活動のきっかけには地域特性から生じてくる課題が密接に関係しており、農山村では過疎化の問題への取り組みとして、都市部では都市問題や環境汚染が課題として取り組まれている傾向が見られた。

活動のきっかけ（WHY）は地域で目に見える課題に対して何かしなければと感じたから、というものがほとんどであり、ESD 実践は、まず地域に目を向けることから始められる活動であるといえる。この点については、新たに ESD 実践を始める際にも、具体的でかつ身近な課題に焦点を当てることが重要であるとの指摘が、実践者から伺えた。しかし、それでは、地域の課題がない、または気づきづらい課題であるケースでは、活動自体が生じないことも考えられる。

ESD 実践において取り入れられている教育手法（HOW）は、国際・国内実施計画で示され、ESD がそもそも目指しているように、一方的な知識伝達にとどまらず、ワークショップや参加型学習のように関係者の相互作用や、相互理解を目指した手法がとられている。また、モノ作りのように、具体的な成果が見える活動も多くあった。これは ESD の特徴であるとともに、前提ともなっているといえる。

活動自体の目的（WHAT）としては、最終的にはその地域に暮らす人々の生活がより過しやすくなることを目指した活動が行われているといえる。活動のきっかけともなる地域の課題への取り組みが、国内の ESD 実践の特徴でもあることを考慮すると、地域の活性化や青少年育成に重きが置かれた活動が多くなっていることも説明できる。

最後に、活動の開始時期（WHEN）であるが、その多くが 2002 年に ESD という言葉が広がる以前から行われていた活動であることがわかった。ESD とは特段新しい概念ではなく、言葉として誕生したことで、それぞれの活動が再定義され、つながったものといえる。これまで取り組んできたことは、今の時代の要請に沿ったものであったということを確認し、それが ESD という名の下に改めて国際的な箔付けとつながりを与えられた、という意見もあった。また、そのことで、自らの実践の意義を再確認し、見直すきっかけとなったともされる。

これらの特徴に加え、インタビュー調査から得られた特徴を二点追記する。

第一に、実際の現場では「ESD をやっている」という実感が少ないことが言われていた。現場の人々は、一つ一つの教育実践は、従来の環境教育であったり、エネルギー教育であったりといった、従来からある取り組みを行っており、特段新しいことを始めたという意識が少ないというのである。ESD の概念や解釈が、人によって広くも狭くも捉えることが可能なことから、そのような事態が生じているものと思われる。一部に、ESD のために組織間連携や地域連携を目指した ESD 事業が行われているものの、逆に規模が大きくなりすぎて実践レベルでの協働が難しくなり、実質に行われている実践活動は、それぞれの団体がこれまで行っていた活動でしかないというケースもある。ESD と名乗ることにつながり

の拡大や活動の再定義などが行われるメリットはあるが、逆にそのことで事務作業が増大するというデメリットもある。また、ESD という言葉自体が、曖昧なものであり、また多くの人にとって聞き慣れない英語でもあることから、実践者の中には、ESD という言葉を避ける傾向すら見受けられた。「持続可能な開発のための教育」という訳語も、長くて使いづらいという意見もあった。

二点目として、実際に活動するにあたっては、既存の活動の応用や、ネットワークを活用することの重要性があげられた。これまでも、地域における活動が活発であった日本では、ESD が提唱されるようになる以前から、地域コミュニティにおいて、自治活動や、人々の関係性が築かれていたのであり、ESD としてすべてを作り上げるのではなく、既存のネットワークを見直し、パートナーシップによって ESD 実践を行うことがポイントとなる。そのことは、ESD に取り組むことで、今までなかった関係者との連携や協働、コミュニケーションの場が設けられたという「つながりの拡大」が生じているという点を、ESD のメリットとして多くの実践者が指摘していた。「つながり」は ESD が目指す一つのキーワードであり、ESD という概念が導入された意義といえる。

以上から国内における ESD 実践のイメージの整理を試みると、「地域の抱える課題に気づいた行動力のある NPO/個人が、既存のネットワーク/組織を利用し、世代を超えて、課題解決を目指して行われている参加型の活動であり、ESD という言葉が広がる以前から行われていた活動の延長線上にある」とまとめられる（表6）。

コーディネーター	課題意識があり、リーダーシップのある個人 特に NPO による活動が多い
誰を対象としているか	地域の人々 ほとんどの取り組みで子どもを交えた活動
地域特性	都市部・農村部それぞれに活動のきっかけに違い
活動のきっかけ	都市部では都市問題・環境問題、農村部では過疎への着目が多い
どのような教育手法か	参加型学習・体験・モノ作りが多い
何を目指した活動か	地域にある課題の解決
活動の開始時期	2002 年以前から継続的に行われている活動がほとんど

表6 日本の ESD 実践の特徴（筆者作）

なぜ、このような特徴があるかについて考察すると、ここで見出された特徴が、今日の日本における地域活動の特徴でもあることが理由として考えられる⁵²。つまり、日本国内には、以前からこのような特徴をもった地域課題に取り組む活動があり、ESD はそれらを再定義したものであるということが考えられるのである。そして、その際にはこれまで関係の薄かった組織・団体との協働なども生まれてはいるが、実際に全てのテーマを盛り込

⁵² 長谷川（2000）は、環境 NPO の活動について、これまでの住民運動や市民運動が、問題が表面化してから事後的に個別的に対応し、問題が沈静化するのに伴って解散するようなシングル・イシュー型の活動が多かったことを指摘している。また、国際的な課題や、50 年・100 年後に悪影響が生じるような課題には、「ふつうの人々」の参加が難しいことも指摘している。

んだ総合的な取り組みというのは困難であり、個々の活動はそれぞれが行っていた既存の活動を中心に行われているのである。

ここで、改めて国際・国内両実施計画をもとに、日本国内における ESD 実践を捉えなおしてみると、国際実施計画では、環境（水・廃棄物）、社会（雇用・人権・ジェンダー・平和・人間の安全保障）、経済（貧困削減・企業責任とアカウンタビリティ）、複数の領域にまたがる課題（HIV/AIDS・移民・気候変動・都市化）が、ESD の取り組む課題であるとされている（UNESCO 2005 p. 175）。また、国内実施計画では、世代間の公平、地域間の公平、男女間の平等、社会的寛容、貧困削減、環境の保全と回復、天然資源の保全、公正で平和な社会があげられており、環境の保全、経済の開発、社会の発展（社会に文化も含む）を調和の下に進めていくことが目指されている（国連持続可能な開発のための教育の 10 年関係省庁連絡会議 2006 p. 5）。

ところで、国内実践の多くは、「社会」の分野をテーマとした活動が多く見受けられる。それは、地域づくり、人々の関係性（つながり）の重視、青少年育成 などの取り組みが多いことからいえる。確かに環境問題をきっかけとした取り組みも多くあるが、ESD 実践と称される活動としては、第二章で示されたように環境のみに着目した活動は少ない。また、経済分野への取り組みが少ないのは、経済大国である日本が、経済開発への早急な取り組みの必要性がないためであることは想像に難くない。国内実施計画においては、先進国としての課題の優先度が高い課題として、社会経済システムに環境配慮を織り込んでいくこと（ライフスタイルの転換）、並びに開発途上国の直面する諸問題への理解の強化と、途上国の主体との連携及び協力の強化が挙げられているが、そのような課題（環境・途上国支援）より、身近な課題としての「社会」に焦点を当てた活動が多いことがわかる。このことは、環境教育との住み分けを求められた ESD 実践が、社会問題への取り組みに偏ることで、存在意義を出そうとしていることの現れであるとも考えられる。

このことから、国内実践においては、持続可能な開発という言葉から一般的に想起される環境と開発のバランスや、途上国の開発課題が課題とされにくいことが指摘できる。それは、身近な課題に焦点を当てることで、人々の参画が見込まれるため、物理的にも精神的にも遠く感じられる途上国の課題は取り組みにくいこと、また、身近な課題の解決のほうに、投資する側へのリターンが目に見えやすいため、資金や人が集まるから、ということが理由として考えられる。しかし、上述のように、本来的に ESD は社会の課題のみに焦点を当てたものではないことから、今後は如何にして「環境」や「経済（開発）」を国内の実践活動と結びつけることが可能であるかということが、今後の ESD の最も大きな課題といえるだろう。

小括

本章では、日本国内における ESD の普及・促進への取り組み、並びに実際に教育の現場で行われている活動を分析することで、日本国内の ESD 実践の特徴を見出すことを試みた。現在、国内では多様な主体による ESD の普及・促進の取り組みがあるが、まだモデル事業

の段階にとどまっており、地域的な広がりは見られないことがわかった。続いて、国内で ESD 実践と呼ばれる活動には、NPO や意識ある個人がきっかけの活動が多く、その周囲にある課題の解決に取り組む活動が多いことが示された。このことは、これまで国内で伝統的に行われてきた活動を ESD 実践として再定義した実践が多くあることが理由としてあげられる。また、身近にある社会的な課題に着目した活動が多く、環境教育など他教育実践との違いがその点に示されていたと考えられる。

一方で、ESD の理念として国際的な取り組みや、人づくり（エンパワーメント）などが目指されていることを考慮すると、国内の ESD 実践にはそれらを目標とした活動は少ないことが示された。その理由としては、身近な課題の解決や、結果が現れやすい活動であることで、多くの人に参加しやすく、活動が進展しやすいことがあると考えられる。しかし、それでは国際的な持続可能な社会作りとしての取り組みである ESD としての意図が欠けてしまっているという指摘も可能である。

以上のような特徴と課題を抱えた ESD 実践であるが、それでは今後どのような展開をしていくのであろうか。次の章では、日本の ESD 実践の特徴と課題をふまえたうえで、ESD の普及のための提言、並びに今後の展望についてまとめる。

第四章 提言とまとめ

第二章において行った文献調査、ならびに、第三章において行った ESD 実践の調査から、今日の ESD を取り巻く議論と、日本国内の ESD 実践の特徴を見ることが出来た。本章では両調査から得られた知見を元に、今後 ESD が普及していくための提言、並びに ESD の展望についてまとめる。

第一節 ESD 普及への提言

これまでの調査から、日本国内における ESD の取り組みにおいて、様々な主体がその地域にある課題を認識し、それに対し、地域の特性や既存の枠組みを利用して、課題の解決に向けた取り組みを行っていることがわかった。しかし一方で、国際的かつ、長期的な視点を持った取り組みとして始められた ESD でありながらも、地域を越えた広がりがみられず、また目前の課題を解決することが目的となる活動が多いのも事実である。また、現時点ではモデルプロジェクトとしての取り組みが多く、一部の積極的な地域での取り組みに限られている現状がみられた。そのことが、既存の活動からさらに一步拡大した形での ESD 実践が広まらない一因とも考えられる。

それでは、如何にして ESD は普及していくことが可能であるだろうか。また、活動自体が持続的になることが可能となるだろうか。

実践者に対するインタビューの中から出てきた課題点として、熱心な一部の人が取り組む活動にとどまらず、今までやっていなかった人を如何に取り込むかという点が上げられた。現時点では、ほとんどの団体が、既存の団体とそのつながりを ESD 実践として応用することで、持続可能性の実現を目指してきている。もちろん、どのような小さな活動であれ、一人ひとりの活動が持続可能性を目指す動きであり、重要ではある。また、参加する人が楽しく、やりがいを持って活動することが出来れば、それで十分であるとの考えも伺えた。しかし、今日の世界的な課題は、一人の活動で解決するにはあまりにも広がりすぎ、対処が難しいものであることは、疑いようがない。それが逆に、個々人の行動意識を低くすること（フリーライダーの問題）につながっているといえる。

そのために、ESD に限らず、人づくりである「教育」が持つ意義が改めて再確認され、その重要性が認められたのが DESD といえる。そのことを考慮すると、いかに多くの人・関係者を参加させるかという課題は避けられない。インタビュー調査からは、それぞれの地域で古くから活動している人の参加を求め、やる気や信頼、根気を持ち合わせた人材を発掘する事の重要性が指摘された。しかし、多くのケースでは、そのような交渉もコーディネーター個人の努力に頼るところが大きく、活動の広がりに限界があり、また、そのコーディネーターが引退した後も取り組みが続くような仕組みまで構築することは小さな団体には困難である。

ESD に取り組むことで、実践者のほぼ全てが、新たな団体や組織とのつながりが生まれたことにメリットがあると言っていた。しかし、それが制度にまだは至っておらず、志を

同じにした人が集う場が生まれた段階であると見受けられる。確かに、ESD というキーワードの下に人々がお互いに関心を持ち、自分のスタンスを見直し、意見や情報を交わし、お互いがステップアップするよい「きっかけ」にはなったことは疑いようがない。そして、今後 ESD が普及していくためには、そのような実践者を支える周囲の環境整備が求められており、そのためには実践者同士の融合から、より多様な役割を担った主体との協働を作り上げていく必要があると考えられる。特に、行政・学校・企業と協働することが必要と考えられる。この三者との協働には、多様な関わり方が考えられるが、調査を通して特に有効な協働のあり方と考えられるのは、以下の役割分担である。

行政には、直接 ESD 実践への取り組みを行う場ではなく、それを支える「制度作り」を担う主体としての役割が期待される。そもそも ESD が地域づくりや持続可能な社会作りであるのであれば、それはまさに行政が日常的に行っている仕事であることに気づかされる。このことはインタビュー調査からも得られた知見である。しかし、行政に任せていてはどうしても遅れがちな取り組みや、目の届かない部分に対して、強みを持って取り組めるのが NPO であり、市民組織なのである。それらが活動しやすい制度を生み出すことが行政に求められる役割である。

学校は、ESD を実践する「場」としての役割に長けていると考えられる。なぜなら、子どもを中心に、必ずその地域に暮らす人々が集まる場であり、物理的にも既存の施設・設備が整っているからである。しかし、現在の ESD 実践が学校で行われるという際には、先生が担うことが求められがちである。ただ、現在の教育制度の中では、教員が担うには負担が大きいというのは本調査からも得られた知見である。学校は活動の場として、そこでの活動は地域の NPO や市民組織が担うことが期待される。

最後に企業の役割であるが、一般的に企業の社会貢献活動（CSR）といわれると、寄付金や、環境改善がいわれる。また学校において出張講座などを行う企業も数多い。しかし、企業はそれだけでなく、組織運営や営業、情報発信力といった部分に長けており、地域における ESD の取り組みにおいては、組織運営の「ノウハウ」を応用できるような貢献が可能ではないかと考えられる。

以上の関係を図 6 にまとめた。ESD に取り組むことで、NPO 同士の横のつながりは生まれていると考えられる。さらに、企業、学校、行政との協働が可能となれば、現在 NPO 中心で行われがちな ESD 実践がより多様な参加者を交えて行わ

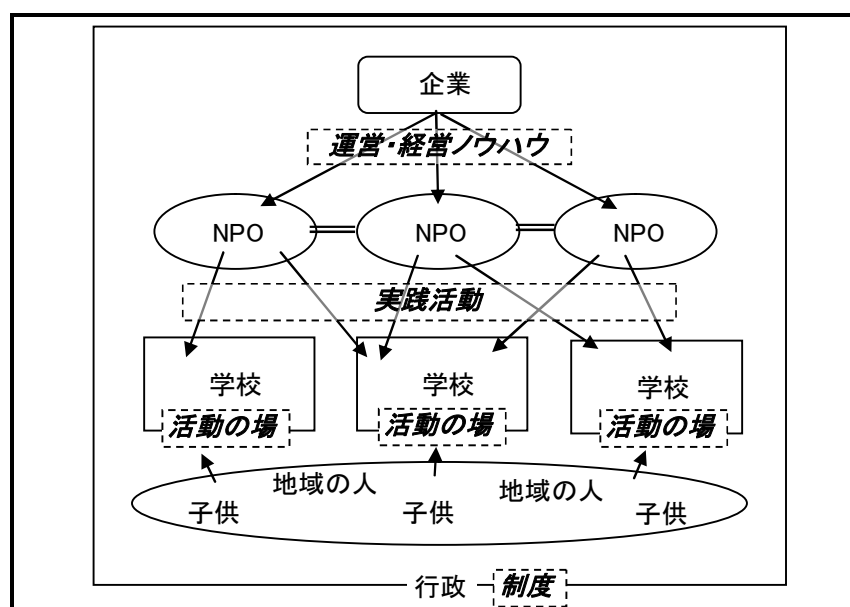


図 6 多様な主体との協働による ESD 実践 （筆者作）

れることが可能になると考えられる。ただし、これら各主体との協働を始めるには、そのきっかけを作り出す「個人」の存在が欠かせないことはインタビュー調査を通して明らかになっている。そのような個人が如何にして活動を始めることが可能となるかについては、今後の研究課題といえよう。

第二節 教育学からみた ESD 実践

これまでの ESD 実践の整理からも、ESD は決して新しい取り組みではないことがわかる。それでは、なぜ今の時代に ESD といわれる必要があり、それが世界で受け入れられたのかを考えると、多くの人が改めてその必要性を認めざるを得なかったからといえる。情報、環境汚染、人、モノ、資本と、あらゆるものの動きがスピードアップしていく今日のグローバルな世界で、まさに人類が生き続けていくために、批判的思考力、問題解決能力、コミュニケーション能力、多様性の許容といった能力が求められているといつてよい。第二章における文献調査からも、ESD を広義の環境教育とする考えが示されていたが、まさに、環境と教育の双方の意義を拡張したものが ESD といえる。そもそも、ESD というネーミング、言葉、概念によって、自らを見つめなおすきっかけになったとの意見も実践者から得られたことは、「新概念」「新しい言葉」を発する意義であったといえる。それは、ESD の登場自体が思考停止に陥らないために常に批判的に、クリティカルに考え続けるきっかけをもたらしたと考えられる。

日本国内の ESD 実践を見てみると、第三章の終わりにも述べたように、社会の視点に重きが置かれ、身近にある課題への取り組みが行われている現状がわかった。そこでは、ブルントラント報告が示した「将来世代と現世世代とのバランス、ならびに人間と自然界とのバランスを持った開発」という定義に基づいた持続可能な開発を目指した活動というより、自らの生活や暮らしがよりよくなることを目指した活動であるといえる。それは、インタビュー調査において、「ESD の理念は分かっているが、それでは地域の人々の理解はなかなか得られない」という意見があったように、現場で実際に活動を行う際には、成果の見えやすい活動となることも必要だからである。しかし、一方で成果の出やすい活動を行うことで、各地の ESD 実践が、地域の村おこしや、地域の持つ課題の解決が第一の目的となってしまう、そこに教育の視点がどのような形でどれだけ含まれているかについては、曖昧にされたままとなっている活動もあると考えられる。ほとんどの実践は子どもを含んだ活動であり、活動に関わる過程で、世代を超えた交流も含まれる中で、子供たちの育成が進められているが、そこに関わった子供たちにどれだけ教育としての効果があったかについて考慮している実践は少ないだろう。教育の効果がすぐに目に見えて現れてくるものではないこともそれを困難にしていると考えられる。

しかし、教育であるためには、人に視点を置いた評価が必要となる。例えば地域の課題が解決に向かったとしても、実践活動を行ったことで、人々の考えや態度が変化し、その結果課題への取り組みが広がりを見せたり、その人が同じような課題が生じた際に解決を図れたりすることなどが、学習の成果として評価される必要がある。そのような評価を行うためには、長期的な活動の継続ならびに、適切な調査が必要となる。ESD が教育実践であ

るためには、身近の課題の解決だけでなく、そのことによって変化した人を見る視点が欠かせない。ESDによって、人と人、組織と組織に新たなつながりが作られることがあるが、そのつながりで、関わった人がどう変わるのかということにも着目する必要がある。さらに、ESDが「持続可能な開発のための教育」であることを思い起こすと、持続可能な開発を達成するためのテクニックや能力といった、これからの地球で人類が持続可能に暮らしていくための知識・技能・知恵といったものが身につけられているかにも言及されなければならない。

以上から、ESDをコーディネートする際には、実践のみならず、実践を通して身につけられる能力、価値観、概念、考え方、ノウハウなどに常に着目する必要があると考えられる。そのためには、ESDが持続可能な開発を目指した取り組みではなく、「人づくり」を目的とした取り組みであり、教育実践であることから、教育の役割を問い直す必要がある。

そもそも教育にある役割として、知識の伝達と、価値観の創出、それに技能の付与の三点が考えられる。国内のESD実践が、未来につながり、国際的な広がりをもつためには、今自らの生活や日々の活動が、地球の裏側や未来の自分たちに影響を与えているという知識を知り、だからそれらを大切にしたい、することが大事であるという価値観を身につけ、それならばどのような活動をすればいいかという技能を身につけることが必要となる。

例えば、「地球温暖化」という持続可能な社会を脅かす課題を解決するためには、「その事象を正確に知ること」「自分もその課題に取り組むために何かをしたいと思うこと」そして、「課題解決のために行動する際に何をすればいいかを知っていること」の三段階があるといえる。そのそれぞれに「知識を身につける」という意味での教育が果たす役割がある。

これら三つの点は同時並行的に行われることも考えられるが、まずは課題を知ること、それが自らとつながっていることを知り、それらの課題への取り組みに必要性を感じることが不可欠となる。

その際には、きっかけとなる課題が、物理的にも精神的にも「身近」であることの大切さを実践から学ぶことができる。課題であれ、対象であれ、一緒に取り組む人であれ、よく見知った地域内で「自分のこと」として捉えることがまず必要となる。

ESDは環境問題への取り組みでもあり、地域づくりでもあり、国際的取り組みでもある。しかし、日本国内の実践においては、国際的視点が欠けがちである。以上の議論から考えると、その理由としては、第一に国際的な課題は精神的にも物理的にも遠いこと、第二に身近に先に取り組むべき課題があることが考えられる。しかし、教育はその「身近の距離」を変化させることも可能である。つまり、物理的に遠いところで生じている課題や、一見関係なく感じられる事象と主体とのつながりに気づかせることで、「身近」⁵³の空間的な広がりを持つことが可能である。さらに、今の行動が、未来に影響を与えることに気づくことで、時間的な広がりを持つこともできるのである。

以上から、ESDを教育学的に見る際に、二つの役割があることがわかる。一つは、身近を知り、それを大切にしたいという価値観を身につけ、そこに課題があるなら解決する技能を得るための教育である。もう一つは、ある主体が身近と捉える対象や事象を時間的に

⁵³ この「身近」を「環境」とも言い換えることが出来る。ここでの環境の意味は、自然環境に限らず、ある主体にとっての生活環境や社会環境等を含めた、物質的・精神的に取り巻くモノ (surroundings) といえる。

も空間的にも広げるための教育である。図1で示したESDの定義に以上の点を加えると、図7のようになる。

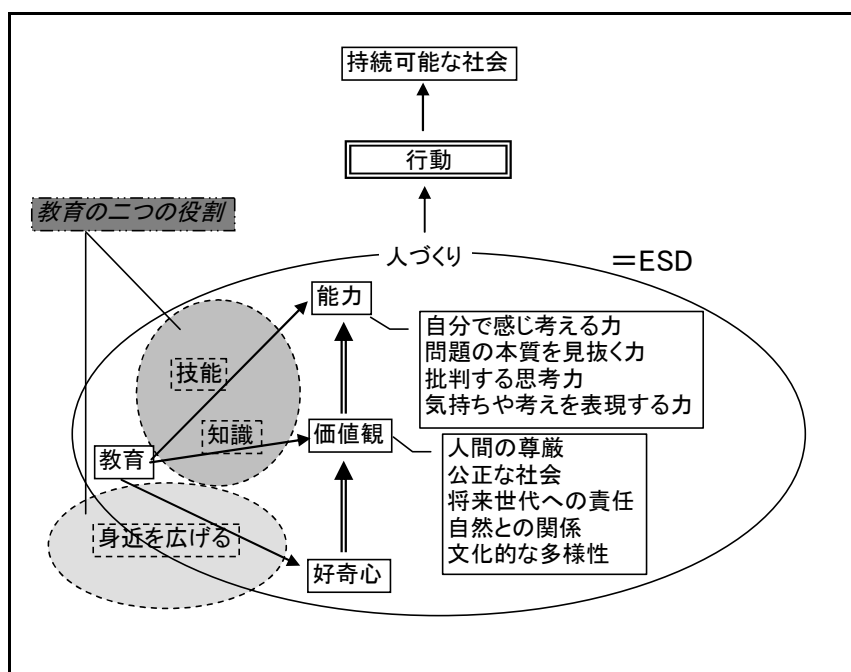


図7 ESDにおける教育の二つの役割 (筆者作)

これまで行われてきた教育実践に従えば、環境教育は前者であり、開発教育は後者といえる。第二章で見たように、歴史的な経緯を踏まえてみても、ESDは環境教育の発展系であると考えられる。ESDが登場した際には、「環境概念の拡大」が求められていた。つまり、環境教育の実践が、自然環境や公害といった、身近で捉えやすい問題を取り扱っていたのだが、人々の生活が広範囲になり、相互作用の広がりと思わぬところにまで拡張してしまう現代においては、問題として捉えるべき事象もより広げて捉える必要が生じていることを示しているのである。その拡大に際しても教育が担う役割が指摘されるのである。今日は、日常生活においても、見ず知らずの人との協働、批判的な思考能力、自ら考え行動する力、より広い視野視点などが必要な時代なのである。個人とのつながりや身近を広げることを目指した開発教育や異文化理解教育は、多様な価値観、世界観、グローバル化の進んだ世界についての知識をもたらす。そして、環境教育や社会教育と呼ばれてきた活動は、具体的な行動に移すための実践の場や訓練の機会である。そのような環境の拡大と、価値観と実践のための取り組みとして、多様な教育実践のエッセンスを含むESDが今の時代に必要とされてきと考えられるのである。

第三節 これからのESD実践の展望

最後に、本論全体の総括として、今後のESDの展望についてまとめる。

ESDの最終目的を改めてみると、「持続可能な社会を作ること」といわれる。そのた

めの人づくりであるからには、「持続可能な人」像が必要となる。これまでの議論から、それは持続可能な価値観と、そのためのテクニックを持った人といってよいだろう。自然を愛し、他者を尊重し、などといった価値観に加え、批判的思考力、コミュニケーション力、などといったテクニックを持ち合わせた人間像といえる。

ESD について、「木を植えるより、木を植える人を育てる」ことであると言われる⁵⁴。今日「ESD 的」と言われる活動には、二つの種類があると考えられる。一つは、「持続可能な開発自体」(＝木を植える)を目指した活動であり、価値観や能力は、それらの活動を通して身につけることが期待されている。もう一つは、「持続可能な開発を支える価値観やテクニック」を身につけること(＝木を植える人を育てる)が目的な活動であり、その活動自体は研修やワークショップのような形式をとることが多いと考えられる。

日本国内における ESD 実践は、前者の割合が多いといえる。それが、課題解決が目的となる活動が多い日本の実践の特長と言えるだろう。理想的なのは両方を同時に目指す活動であり、最も肝心なのはその活動自体が持続的なものであることといえる。概念と実践と活動の持続性、この三点がそろうことで、理想的な ESD といえるのではないだろうか。

また、ESD が今日のグローバル化された世界と、地球規模で広がる諸課題への取り組みであることを考慮すると、未来世代と現生世代のために、そして何より現生世代の公正を目指した持続可能な開発という価値観自体が、今の国内実践には少し欠けているといえる。しかし、より国際的な視点の広がりを持ち、組織も活動も何もかもが持続的になるような、ある種「きれいな」ESD の実現は、現状を見る限りにおいては困難であるとされる。現場からの声を聞くと、理念だけでは人は動かせず、個々人の利害や生活に影響があつて、初めて事を起こそうとするという。

このように一筋縄ではいかない ESD であるが、Fien ら (2003) が SD 概念を「進化する概念」と表現したように、ESD もまた進化する概念であるといえる。本調査から得られた知見から考察すると、今後 ESD が進化をみせるとするならば、以下の 2 つのパターンが考えられる。

第一に、今後 ESD は拡散していくパターンである。ESD はこれまで行われてきた多様な教育実践を一度収束することを目指した取り組みであつて、従来の取り組みに隠されていた関係性に着目し、人と組織がつながることも ESD の取り組みの一つの意義である。ところが、ESD はつながりを生み出すきっかけにはなったが、実際に ESD というあまりに多様な内容を含んだ実践活動は困難であり、結局は ESD といわれる以前から行っていた従来の取り組みを続けていくことが重要である、との指摘が実践者へのインタビューを通して得られた。その指摘に従うならば、今後は一度収束した人や組織が、そこでのつながりを維持しながら、改めてそれぞれの活動に取り組んでいくことを目指すこと、つまり、再拡散していくパターンが考えられる。もちろん、その際には完全に元に戻るわけではなく、一度築かれた関係性や知識が生かされた形での個別の取り組みが可能となるだろう。

第二に、ESD 実践の複雑性を避け、理念的な部分に特化していく可能性を考慮すると、ESD が「人づくり」に特化していくパターンが考えられる。「教育」として担い手作りを目

⁵⁴ ESD レポート 15 号 (ESD-J 発行) p. 1 (ESD-J ウェブサイトよりダウンロード可 2009 年一月接続確認 http://www.esd-j.org/j/documents/ESDreport15_2.pdf)

指すのであれば、今日の「グローバル化した社会で求められる能力と価値観をもった人材育成・能力形成」を押し出した活動を目指すことも考えられる。批判的思考力・コミュニケーション能力・表現力といった能力の育成と、循環型社会・社会的公正といった価値観の形成を経て、環境保全活動や地域おこしを担う人材育成がESDの役割となる。

もちろん、以上のパターン以外にもESDが今後辿る道は考えることができる。ただし、いずれにせよ現状のままではESDが広く普及することは困難である。しかし、このまま何もせずに過ぐすと、持続不可能な社会が続いていくであろうことは少なくとも知られており、そのために何か具体的な行動が必要とされていることは多くの人が感じるであろう。「何かしないと」と考えたときに、「何かできる」人を育てることがESDであるともいえる。遅きに失することのないよう、今の時代に生み出されたESDが、担う役割を模索しつつ、実践を伴って続けられることが必要である。

第四節 まとめ

第一項 本論のまとめ

本論では、2002年のヨハネスブルグ・サミットをきっかけに見直され、DESDという世界的なキャンペーンとして取り組まれているESDが、現在日本においてどのように受け入れられ、どのように取り組まれているかを検証してきた。第二章では、先行研究のレビューを行ったが、ESDが持つ概念の曖昧さが示された。しかし、SDが人々の生活を中心にした概念であり、そのために実際の行動を起こすことのできる人づくりのために教育が必要であること、それが現在ESDとして取り組まれていることであることが示されたと考えられる。

続く第三章では、実際に日本国内においてESDに取り組む主体の取り組み、並びにESD実践を広く見ることを行った。そこからは地域にある身近な課題に取り組む教育実践としてのESDが示され、それぞれの地域で特色ある取り組みが行われていることがわかった。しかし、地球規模かつ未来志向でもある定義どおりのESDといえるような実践が少ないことも示された。

最後の第四章では、以上の調査から得られた知見から、ESD普及のために、多様な主体との協働が求められること、並びにより教育としての役割が必要とされることを提言としてまとめ、最後に今後のESDの展望についてまとめを行った。

第二項 今後の研究課題

最後に、本研究が持つ今後の研究課題について述べる。

第一に、ESD実践として取り扱ったデータが、一方的かつ作為的なものである可能性がある。出来る限り多くの事例をピックアップすることを心がけたが、ESDの知名度も低く、また小規模な活動は情報が出てきづらいこともあり、網羅性に欠けているとの指摘は避け

られない。また、そもそも ESD 実践例として取り上げられている事例も、実践者が ESD という言葉を避けていたり、ESD の理解が実践者間でも不確定であったりするために、どれが ESD 実践といえるかについては、その定義すら困難であった。本研究では、ESD-J ならびに各地の NPO、主幹省庁等が、発行物やウェブサイト等で「ESD 実践」として扱っている事例を対象としている。その時点で、選択者の作為が含まれていることは必須である。地域には、隠れた ESD 実践がもっと多くあるだろうし、またここで取り上げた事例のうちにも、ESD をやっているつもりがない実践者の活動もあるだろう。それらについては、全数を対象としてのアンケート調査などが不足しているため、調べることが出来なかった。真に ESD 実践というものの定義も含めて、まだ議論の余地がある。

第二に、長期的な成果の展望、評価の困難性があげられる。それは、教育という実践自体が、成果を評価するのが難しく、特に ESD が価値教育であることから、ESD 実践に関わった人々に、どのような価値観の変化や、行動の変化が伴ったかを客観的に評価するのは困難である。また、教育の効果がすぐに現れないこともある。特に子どもの場合は、何年後、何十年後にも、教育実践の効果が現れることが考えられる。長期的な成果の調査と、客観的な評価基準の策定が必要とされるが、本研究ではそれらの点にまで言及できなかった。

第三に、より日本の特徴を示すためには、ESD 実践として行われている活動の国際比較が必要となることである。RCE のように国際的な広がりを持った取り組みにおいては、国家間や国際地域（アジア・アフリカなど）での交流や協働も行われている。そのような国際的な活動も、国連が主導する国際的な取り組みである DESD だからこそその意義があるといえる。本研究では日本国内のコミュニティにおける実践レベルへと焦点を絞ったため、それらの点への着目が出来なかった。

第三項 おわりに

最後に実践調査や、ESD への関わりを通して、筆者が感じたことについて一言述べて本論のまとめとしたい。

「持続可能な開発のための教育」は、個人のレベルにまでひきつけられて始めて実感を生み出すものとなるのではないだろうか。つまり、何が持続可能かを考えるにおいて、それぞれの主体が、「自分自身が」「自分の命が」という捉え方にまで課題をひきつけられるかということにある。同時に「自分」という領域を広げることによっても、「持続可能性」の意味が拡大する。

結局のところ、「持続可能性」を語る際に、絶対に欠けてはならない視点は、「自分」と「命」の視点である。「自分はいかにして生きているか」「自分がこれからも健康で幸せに行き続けていくために今何をしなければならないのか」「自分は誰によって生かされているのか」。これらの疑問に真摯に応えようとする時、自分を取り巻く環境へと目を向けることができる。そして、その環境を守ること、ないしはその環境と共に生き永らえていくことが、自分自身の生命につながることに気づかされる。今も昔も、「いのち」の関係が無数に存在しており、人類が誕生したときから互いに影響を与えあってきたが、太古の昔

と今日の違いは、その関係が一瞥しただけでは見渡しきれないほどに広がってしまっていることといえるのではないだろうか。グローバル化とは、まさに人のつながりも、生命とのつながりも、無生物とのつながりさえも、地球規模に広がっていることである。本論の冒頭にも述べたように、食卓に上る食事の 60 パーセントが輸入されたものといわれ、どこか遠い国の政治情勢が、原油の値段を変え、それがガソリンの値段を大きく前後させる。気候変動は地球温暖化に代表されるようにまさに地球の問題である。

グローバル化が進んだ今、個々の人類が生きることには、想像できないほどの関係性の広がりが必要となる。まさに地球規模で個人が生かされている、と言っても過言ではないだろう。同時に、個々は誰かを生かすために生きているとも言える。そのような想像力、それを下支えする知識をもたらすこと、それこそ「持続可能な開発のための教育」が目指す、一つの目的であると言える。知識を得て、価値観が生れ、その価値観に基づいた行動を起こす際には、そのための技能が必要である。教育は、その知識や捉え方を伝え、具体的な行動を起こすことができるようになることで、人が生きていくきっかけを与える。そして人が生きていく（人類が行き続けていく）ことこそ、地球が持続的になることの必要条件である。

地球レベルの関係性を捉え、それと共に生きていくことを大切にするためにも、教育の持つ役割と、意義がある。その点を忘れることなく、教育の可能性を広げ続けることが必要であると感じる。

持続可能な開発や ESD に触れる際に、必ずといっていいほど引き出される標語に「Think Globally, Act Locally」という言葉がある。地球規模で考え、地域で行動するということだが、ここで行動するのは「個人」であるということがより強調されてよいと考えられる。全てが他人事ではなく、あらゆる事象が個人とかかわり、個人の生活とかかわることがわかれば、地球規模で考えることも難しくなく、また、実際に行動するのも自分個人であることがわかれば、地域で行動することも当たり前といえる。ある NGO は、上記の標語を「Think Globally, Act Locally and Change Personally」と言い換えている⁵⁵。筆者は地球への思いと地域での行動の間にこそ個人があると考え、「Think Globally, Link Personally and Act Locally」と言い換えたい。地球規模で考え、自分とつなぎ、地域で行動することが、持続可能な未来の社会を作る。そして、Think と Link、Link と Act をつなぐのが教育の役割であり、そのときに大切にする価値観こそ、持続可能な開発や持続可能性という概念といえる。

ESD の活動は端緒についたばかりで、まだその具体的内容はどこも手探りの状態であるとみられる。しかし、そこに関わった人々が少なくとも何かの変化を、自分自身も含め周囲やこの地球に与えられたことは間違いないだろう。多くの人に関わり、世界が少しでも持続可能な方向に進むように、これからも ESD が人々を結びつけるキーワードとなることを期待してやまない。

⁵⁵ ESD レポート 1 号 (ESD-J 発行) p.2 (ESD-J ウェブサイトよりダウンロード可 2009 年一月接続確認 http://www.esd-j.org/j/documents/esd_report_1.pdf)

参考文献・資料

- ・朝岡幸彦 (2005a) 「グローバリゼーションのもとの環境教育・持続可能な開発のための教育 (ESD)」 日本教育学会編『教育学研究 第 72 巻 第 4 号』 日本教育学会 pp. 112-125
- ・朝岡幸彦編 (2005b) 『新しい環境教育の実践』 高文堂出版
- ・朝岡幸彦 (2005c) 「環境教育とは何か～目的・概念・評価」 前掲書 pp. 11-31
- ・朝岡幸彦 (2006) 「青少年のコミュニティワークと ESD－食育・食農教育の視点から」 農山漁村文化協会編『農村文化運動 182 持続可能な「地域づくり」「人づくり」に向けて』 農村文化協会 pp. 66-72
- ・阿部治 (2004a) 「『持続可能な開発のための教育 (ESD)』とは何か」 ESD-J『ESD-J2003 活動報告書 「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」への助走』 ESD-J pp. 4-5
- ・阿部治 (2004b) 「自然と人間が調和した持続可能な未来社会への展望」 農山漁村文化協会編『農村文化運動 172 自然と人間を結ぶ』 農村文化協会 pp. 3-10
- ・阿部治 (2006a) 「ESD の総合的研究の目指すもの」 農山漁村文化協会編『農村文化運動 182 持続可能な「地域づくり」「人づくり」に向けて』 農村文化協会 pp. 3-17
- ・阿部治 (2006b) 「ESD (持続可能な開発のための教育) とは？」 日本ホリスティック教育協会, 永田佳之, 吉田敦彦, 菊地栄治編『持続可能な教育社会をつくる 環境・開発・スピリチュアリティ』 せせらぎ出版 pp. 98-103
- ・阿部治 (2008) 「世界と日本の環境教育の歩み」 社団法人日本環境教育フォーラム編著 (2008) 『日本型環境教育の知恵』 小学館 pp. 10-28
- ・池田満之 (2004) 「ESD 国連決議までの経緯と ESD をめぐる国際的な動向」 農山漁村文化協会編『農村文化運動 172 自然と人間を結ぶ』 農村文化協会 pp. 43-50
- ・石川一喜 (2006) 「『国連持続可能な開発のための教育の 10 年』－概念・背景の考察と開発教育の方向性について」 拓殖大学国際開発研究所編『拓殖大学国際開発学研究 Vol. 5-2』 勁草書房/拓殖大学 pp. 17-32
- ・井上有一 (2005a) 「『持続可能性』概念の系譜－環境の『限界』と経済の『成長』をめぐって」 今村光章編『持続可能性にむけての環境教育』 昭和堂 pp. 45-86
- ・井上有一 (2005b) 「エコロジー思想と持続可能性に向けての教育－環境持続性・社会的公正・存在の豊かさを機軸として」 前掲書 pp. 87-114
- ・伊藤純郎 (1998) 『郷土教育運動の研究』 思文閣出版
- ・今村光章 (2005a) 「『環境教育』から『持続可能性を実現する教育』へー『持続可能性に向けての教育』の基本的意義とその特質」 今村光章編『持続可能性にむけての環境教育』 昭和堂 pp. 1-18
- ・今村光章 (2006b) 「用語『環境』『環境教育』の系譜－語源と意味解釈をめぐって」 前掲書 pp. 19-44
- ・今村光章他 (2005) 「ボブ・ジックリングの『持続可能性に向けての教育』批判を超えて－教育目的の正当性と『参加』の重要性」 前掲書 pp. 137-154
- ・岩本泰 (2006) 「総合学習における ESD の可能性と課題」 農山漁村文化協会編『農村文

- 化運動 182 持続可能な「地域づくり」「人づくり」に向けて』 農村文化協会 pp. 81-87
- ・大島順子 (2004)『『地域を変えていくことができる』という自信を生みだす“大人の学び”を支援する』 農山漁村文化協会編『農村文化運動 172 自然と人間を結ぶ』 農村文化協会 pp. 32-34
 - ・大島順子 (2006)「沖縄における持続可能なツーリズムをめざす学びと地域づくり」 農山漁村文化協会編『農村文化運動 182 持続可能な「地域づくり」「人づくり」に向けて』 農村文化協会 pp. 49-57
 - ・大田堯(1967)「地域と教育」 教育科学研究会編『教育科学入門』 同時代社 pp. 163-175
 - ・小栗有子 (2004)「『持続可能な開発のための教育の十年』国際シンポジウムの概要」 農山漁村文化協会編『農村文化運動 172 自然と人間を結ぶ』 農村文化協会 pp. 51-58
 - ・小栗有子 (2005a)「『国連持続可能な開発のための教育の 10 年』を展望する」 「月刊社会教育」編集委員会編『月刊社会教育 49 (1)』 国土社 pp. 70-76
 - ・小栗有子 (2005b)「成人教育からみた持続可能な開発のための教育の意義と可能性」 日本社会教育学会年報編集委員会編『日本の社会教育 第 49 号』 東洋館出版社 pp. 173-185
 - ・小栗有子 (2005c)「持続可能な開発のための教育構想と環境教育～ESD 論」 朝岡幸彦編『新しい環境教育の実践』 高文堂出版 pp. 140-166
 - ・小栗有子 (2006)「持続可能な地域づくりとしての ESD の可能性と課題ー鹿児島県垂水市の事例を通じて」 農山漁村文化協会編『農村文化運動 182 持続可能な「地域づくり」「人づくり」に向けて』 農村文化協会 pp. 42-48
 - ・神田嘉延 (2006)「ESD と地域教育研究の課題ー鹿児島県の奄美の事例から考える」 前掲書 pp. 35-41
 - ・環境庁 (2000)『これからの環境教育・環境学習』 環境庁企画庁政局環境保全活動推進室
 - ・環境省 (2007)『ESD をはじめる×すすめるための 10 のヒント 環境教育からひろがる、持続可能な地域づくりと人づくり』 環境省
 - ・黒田一雄 (2005)「国際教育協力の潮流」 黒田一雄・横関祐見子編『国際教育開発論 理論と実践』 有斐閣 pp. 1-13
 - ・国連持続可能な開発のための教育の 10 年関係省庁連絡会議 (2005)『はじまる×はじめる ESD』
 - ・国連持続可能な開発のための教育の 10 年関係省庁連絡会議編 (2006)『わが国における「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」実施計画』
 - ・児玉敏也 (2006)「ESD の視点から見た学校教育変革の可能性ー茨城県牛久市での『参加型学習』事例を通して」 農山漁村文化協会編『農村文化運動 182 持続可能な「地域づくり」「人づくり」に向けて』 農村文化協会 pp. 73-80
 - ・坂本尚 (2004)「持続可能な社会の実現は『校区コミュニティ』の形成から」 農山漁村文化協会編『農村文化運動 172 自然と人間を結ぶ』 農村文化協会 pp. 19-25
 - ・佐藤真久 (2006)「ESD 概念の発展と ESD の国連 10 年 (DESD) の国際的枠組み」 農山漁村文化協会編『農村文化運動 182 持続可能な「地域づくり」「人づくり」に向けて』 農村文化協会 pp. 25-34

- ・札幌自由学校「遊」(2008)『ESD テキストブック・・・社会を変えるのは私たち』 札幌自由学校「遊」
- ・鈴木晃子, 町田勝(2005)「環境教育の変遷を俯瞰する」 小池俊夫・井上雅也編著・環境問題研究会編『環境教育と心理プロセス 知識から行動へのいざない』 山海堂 pp. 80-97
- ・関上哲(2005)「公害教育から学ぶべきもの～公害教育論」 朝岡幸彦編『新しい環境教育の実践』 高文堂出版 pp. 52-72
- ・高野孝子(2005)「地域に根ざした学び」 木俣美樹男・藤村コノエ共編著『持続可能な社会のための環境学習 知恵の輪を探して』 培風館 pp. 169-187
- ・多田孝志, 手島利夫, 石田好広(2008)『未来をつくる教育 ESD のすすめー持続可能な未来を構築するためにー』 日本標準
- ・田中治彦(2005)「開発教育と持続可能な開発のための教育(ESD)ー参加型社会に向けた社会教育の役割ー」 日本社会教育学会年報編集委員会編『日本の社会教育 第49号』 東洋館出版社 pp. 199-211
- ・田中尚彦(2006a)「国際開発と開発教育の観点から見た ESD」 農山漁村文化協会編『農村文化運動 182 持続可能な「地域づくり」「人づくり」に向けて』 農村文化協会 pp. 18-24
- ・田中治彦(2006b)「環境教育と『持続可能な開発のための教育』」 アドバンテージサーバー編『教育評論 711』 アドバンテージサーバー pp. 22-27
- ・ジョン・デューイ著, 松野安男訳(1975)『民主主義と教育(上)』 岩波文庫
- ・ドネラ・メドウズ他著, 大来佐武郎監訳(1972)『成長の限界ーローマ・クラブ「人類の危機」レポート』 ダイヤモンド社
- ・ドネラ・メドウズ他著, 茅陽一監訳(1992)『限界を超えてー生きるための選択』 ダイヤモンド社
- ・ドネラ・メドウズ他著, 枝廣淳子訳(2005)『成長の限界 人類の選択』 ダイヤモンド社
- ・西村仁志・土屋晴子(2008)「清里発!『日本型環境教育』」 社団法人日本環境教育フォーラム編著『日本型環境教育の知恵』 小学館 pp. 30-66
- ・新田和宏(2004a)「ESD-J のミッションおよび中長期計画の策定(中間報告)」 ESD-J『ESD-J2003 活動報告書 「国連持続可能な開発のための教育の10年」への助走』 ESD-J pp. 30-36
- ・新田和宏(2004b)「日本の環境教育の歴史と ESD の展望」 農山漁村文化協会編『農村文化運動 172 自然と人間を結ぶ』 農村文化協会 pp. 35-42
- ・新田和宏(2004c)「『国連持続可能な開発のための教育の10年(DESDE)』と環境教育 NPO」 “Memoirs of the School of Biology-Oriented Science and Technology of Kinki University” 近畿大学 pp. 109-124
- ・日本ホリスティック教育協会, 永田佳之, 吉田敦彦, 菊地栄治編(2006)『持続可能な教育社会をつくる 環境・開発・スピリチュアリティ』 せせらぎ出版
- ・日本ホリスティック教育協会, 今井重孝, 佐川通彦(2007)『学校に森を作ろう! 子ども地域と地球をつなぐホリスティック教育』 せせらぎ出版
- ・日本ホリスティック教育協会, 永田佳之, 吉田敦彦編(2008)『持続可能な教育と文化

進化する環太平洋のESD』 せせらぎ出版

・長谷川公一 (2000)「市民が環境ボランティアになる可能性」 鳥越皓之編『環境ボランティア・NPOの社会学』 新曜社

・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 pp. 86-109

・降旗信一 (2005b)「国連持続可能な開発のための教育の10年 (UN-DESD) における社会教育の課題」 日本社会教育学会年報編集委員会編『日本の社会教育 第49号』 東洋館出版社 pp. 186-198

・降旗信一 (2006)「ESDの視点から見た自然系環境教育の可能性と課題ー北海道霧多布湿原の事例に学びつつ」 農山漁村文化協会編『農村文化運動 182 持続可能な「地域づくり」「人づくり」に向けて』 農村文化協会 pp. 58-65

・星野智子 (2006)「持続可能な開発のための教育 (ESD)」 アドバンテージサーバー編『教育評論 711』 アドバンテージサーバー pp. 16-20

・松野修 (1997) 『近代日本の公民教育』 名古屋大学出版会

・森良 (2004)「コミュニティ・エンパワーメントをめざして」 農山漁村文化協会編『農村文化運動 172 自然と人間を結ぶ』 農村文化協会 pp. 26-31

・文部科学省 (2008)『教育進行基本計画』

http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/080701/002.pdf ダウンロード (2008年9月)

・文部科学省初等中等教育局教育過程課 (2005)『環境教育の推進に向けて』

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/jizoku/kankyou/05041501/001.pdf

よりダウンロード (2008年9月)

・文部科学省、環境省 (2005)『「つながり」に気づき、あなたから始めようー環境保全の意欲の増進および環境教育の推進についてー』

・山西優二 (2004)「地域からこれからの開発教育を考える」 農山漁村文化協会編『農村文化運動 172 自然と人間を結ぶ』 農村文化協会 pp. 11-18

・レイチェル・カーソン著、青木繁一訳 (1962)『沈黙の春』 新潮社

・ACCU編 (2007)『未来へのまなざし アジア太平洋持続可能な開発のための教育 (ESD) の10年』 財団法人ユネスコ・アジア文化センター

・Clover, D. E. (2003)「成人の環境教育：暮らしのための仕事を増やそう」 IUCN編・小栗有子・降旗信一監訳『教育と持続可能性 グローバルな挑戦に答えて』 レスティー pp. 163-172

・Csobod, E. (2003)「持続可能な未来のための教育構想」 前掲書 pp. 98-104

・ESD-J (2004)『ESD-J2003 活動報告書 「国連持続可能な開発のための教育の10年」への助走』 ESD-J

・ESD-J (2005)『ESD-J2004 活動報告書 「国連持続可能な開発のための教育の10年」キックオフ!』 ESD-J

・ESD-J (2005)『持続可能な社会のための「人」づくり (ESD-Jパンフレット)』 ESD-J

・ESD-J (2006a)『ESD-J2005 活動報告書 ガイドブック「未来をつくる教育」をつくる!』 ESD-J

・ESD-J (2006b)『わかる! ESDテキストブックシリーズ1 未来をつくる「人」を育てよ

う』 ESD-J

- ・ ESD-J (2006c) 『ESD がわかる！ 「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」 キックオフブック』 ESD-J
- ・ ESD-J (2007) 『ESD-J2006 活動報告書 地域から作る ESD～ESD シナリオづくりに向けて』 ESD-J
- ・ ESD-J (2008) 『ESD-J2007 活動報告書 ESD の “これから “をデザインするー地域の ESD 実践からー』 ESD-J
- ・ ESD-J ESD レポート No.1 (2003) ～No.17 (2008) (ESD-J のウェブサイト <http://www.esd-j.org/j/book/book.php?catid=133> より全号ダウンロード可)
- ・ Fien, J. & Tilbury, D. (2003) 「持続可能性に向けたグローバルな挑戦」 IUCN 編・小栗有子・降旗信一監訳『教育と持続可能性 グローバルな挑戦に込めて』 レスティー pp.16-26
- ・ Goldstein, W. (2004) 「持続可能な開発のための教育ーどこから来て、どこへ向かうのか？」 ESD-J 『ESD-J2003 活動報告書 「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」 への助走』 ESD-J pp.103-110
- ・ Hopkins, C. & Mckeown, R. (2003) 「持続可能な開発のための教育：国際的な視点から」 IUCN 編・小栗有子・降旗信一監訳『教育と持続可能性 グローバルな挑戦に込めて』 レスティー pp.27-38
- ・ IUCN, UNEP, WWF (1980) 『世界自然保護戦略ー生きている資源の賢い利用のために』 国際自然保護連合 (IUCN)
- ・ IUCN, UNEP, WWF (1991) 『かけがえのない地球を大切にー新・世界保全戦略』 国際自然保護連合 (IUCN)
- ・ UNESCO, 佐藤真久, 阿部治監訳 (2005) 「国連持続可能な開発のための教育の 10 年 (2005 年～2014 年) 国際実施計画 (日本語訳)」 ESD-J (2006) 『ESD-J2005 活動報告書 ガイドブック「未来をつくる教育」をつくる！』 ESD-J pp.173-193
- ・ Beckerman, W. (1995) “Small is Stupid: Blowing the whistle on the greens” London: Duckworth
- ・ Dresner, S. (1996) “Sustainability: A survey and critical analysis” Unpublished doctoral dissertation University of Edinburgh
- ・ Jickling, B. (1992) “Why I don’t want my children to be educated for sustainable development” Journal of Environmental Education. 23(4) pp.5-8
- ・ Lele, S. (1991) ‘Sustainable Development: A critical review’ “World Development” 19(6) pp.607-621
- ・ Low, N. & Gleeson, B. (1998) “Justice, society and nature: An example of political ecology” London; New York: Routledge
- ・ O’ Riordan, T. (1988) ‘The politics of sustainability’ in R.K. Turner (Ed.) “Sustainable environmental management: Principles and practice” London: Belhaven
- ・ Shiva, V. (1992) ‘Recovering the real meaning of sustainability’ D. E. Cooper & J. A. Palmer (Eds.) “The environment in Question: Ethics and Global Issues” London: Routledge

- ・ Spaargarten, G. & Mol, A. (1992) ‘Sociology, environment and modernity: Ecological modernization as a theory of social change’ “Society and Natural Resources” 5 pp. 323-344
- ・ UNESCO (2005) “Links between the Global Initiatives in Education” UNESCO Education Sector
- ・ UNESCO (2005) “DESD at a Glance” UNESCO
- ・ UNESCO Bangkok (2006) “ESD on the Move: National and Sub-regional ESD Initiatives in the Asia-Pacific Region” UNESCO Bangkok
- ・ WCED (1987) “Our Common Future” Oxford University Press
- ・ Wilbanks, T. J. (1994) ‘Presidential address “Sustainable Development” in geographic perspectives’ “Annals of the Association of American Geographers” 84(4) pp. 541-556

参考ウェブサイト (2009 年 1 月接続確認)

【省庁】

内閣官房：国連持続可能な開発のための教育の 10 年

<http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kokuren/index.html>

外務省 国連持続可能な開発のための教育の 10 年

http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kankyo/edu_10/10years_gai.html

文部科学省における「持続可能な開発のための教育の 10 年」に向けた取組

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/jizoku/index.htm

アジア環境人材育成イニシアティブ (環境省)

<http://www.env.go.jp/policy/edu/asia/index.html>

環境省 環境省国連持続可能な開発のための教育の 10 年促進事業

<http://www.env.go.jp/policy/edu/esd/index.html>

【国際機関・研究機関・学会】

ホリスティック教育協会

<http://www.holistic-edu.org/index.html>

日本環境教育学会

<http://wwwsoc.nii.ac.jp/jsoc/>

国立教育政策研究所 National Institute for Educational Policy Research

<http://www.nier.go.jp/>

NIER 持続可能な開発のための教育研究会

<http://www.env.go.jp/policy/edu/esd/index.html>

国連大学高等研究所 (UNU-IAS)

http://www.ias.unu.edu/sub_page.aspx?catID=108&ddlID=54

UNESCO Bangkok ESD サイト

<http://www.unescobkk.org/index.php?id=947>

UNESCO - Education for Sustainable Development

http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

世界自然保護連合 IUCN

<http://www.iucn.org/>

文部科学省 日本ユネスコ国内委員会

<http://www.mext.go.jp/unesco/index.htm>

The Club of Rome

<http://www.clubofrome.org/eng/home/>

【ESD 実践団体（NPO、財団法人、学校など）】

特定非営利活動法人 持続可能な開発のための教育の10年推進会議（ESD-J）

<http://www.esd-j.org/>

財団法人ユネスコ・アジア文化センター（ACCU）

<http://www.accu.or.jp/esd/jp/index.shtml>

特定非営利活動法人 開発教育協会（DEAR）

<http://www.dear.or.jp/>

社団法人 日本環境教育フォーラム（JEEF）

<http://www.jeef.or.jp/>

特定非営利活動法人 ERIC 国際理解教育センター

<http://eric-net.org/>

特定非営利活動法人 こども環境活動支援協会

<http://esd.leaf.or.jp/index.html>

NPO 法人 黒潮実感センター

<http://www.orquesta.org/kuroshio/>

NPO 法人 えがおつなげて

<http://www.npo-egao.net/>

NPO 法人 グラウンドワーク三島

<http://www.gwmishima.jp/>

（財団法人）あおぞら財団

<http://www.aozora.or.jp/>

（有限責任中間法人）地域維新グループ - やまぐち青年の家ネット

<http://waa-bc.com/c-ishin/modules/tinyd1/index.php?id=10>

（財団法人）とよなか国際交流協会

<http://www.tcct.zaq.ne.jp/toyonakakokuryu/index2.html>

NPO 法人 学校の森

<http://gak-mori.jp/>

NPO 法人 環境文化のための対話研究所

<http://www.npo-idec.com/>
NPO 法人 札幌自由学校「遊」
<http://sapporoyu.org/>
富山工業高等専門学校
<http://www.toyama-nct.ac.jp/>
やねだん（柳谷地区）
<http://www.yanedan.com/>
NPO 法人 文化学習協同ネットワーク
<http://www.npobunka.net/>
NPO 法人 えひめグローバルネットワーク
<http://www.egn.or.jp/>
（特活） NPO 研修・情報センター
<http://www2u.biglobe.ne.jp/~TRC/>
NPO 法人 浜松 NPO ネットワークセンター（N-Pocket）
<http://www.n-pocket.jp/>
山古志共和国構想準備室事務局
<http://1000yamakoshi.main.jp/index.html>
NPO 法人 ボランティア・市民活動学習推進センターいたばし
<http://homepage3.nifty.com/gakusyu-itabashi/>
NPO 法人 グリーンウッド自然体験教育センター
<http://www.greenwood.or.jp/>
特定非営利活動法人 地球緑化センター（GEC）
<http://www.n-gec.org/>
江東区立東雲小学校
<http://www.koto.ed.jp/shinonome-sho/>
霞ヶ浦・北浦アサザプロジェクト
<http://www.kasumigaura.net/asaza/>
郷土教育全国協議会
http://www.geocities.jp/kyodokyoiku_zenkokukyogikai/index.html

【大学】

神戸大学 現代 GP プロジェクト アクションリサーチ型 ESD の開発と推進
<http://gpsd.h.kobe-u.ac.jp/>
東京海洋大学 沿岸域環境研究室
<http://www2.kaiyodai.ac.jp/~kawabe/>
北海道大学 「持続可能な開発」国際戦略
<http://www.hokudai.ac.jp/huisd/index.html>
北海道大学 Hokudai Network for Global Sustainability
<http://www.sustain.hokudai.ac.jp/>
立教大学 ESD 研究センター

<http://www.rikkyo.ac.jp/research/laboratory/ESD/index2.html>

岩手大学現代 GP 「学びの銀河」プロジェクト

<http://esd.iwate-u.ac.jp/>

東京大学 IR3S

<http://www.ir3s.u-tokyo.ac.jp/>

岡山大学 ユネスコチェア

<http://www.esd-okayama-u.jp/index.html>

【RCE】

横浜市 環境創造局 横浜 RCE ネットワーク

<http://www.city.yokohama.jp/me/kankyou/kyouiku/rce/>

RCE 仙台広域圏

<http://rce.miyakyo-u.ac.jp/>

RCE 岡山、岡山 ESD プロジェクト

<http://www.city.okayama.okayama.jp/kankyou/kankyouhozen/esd/index.html>

「未来パレット」北九州 ESD 協議会

<http://www.k-esd.jp/>

付属資料

本研究における調査一覧

2008 年 7 月 1 日	インタビュー	ESD-J 事務局
2008 年 7 月 12 日	オブザーバー 参加	ユネスコ・スクール・シンポジウム「持続発展教育（ESD）とこれからの学校の役割－教材「Kids X change」の活用－」
2008 年 7 月 24 日	インタビュー	内閣官房副長官補室 主査
2008 年 8 月 29 日	インタビュー	株式会社日立製作所 新事業開発本部開発センター チーフプロジェクトマネージャー
	インタビュー	株式会社日立製作所 リメディアル教育推進センター 産学官コーディネーター
2008 年 8 月 29 日	オブザーバー 参加	第一回 ESD カフェ （ゲスト：NPO 法人 環境文化 のための対話研究所 代表理事/事務局長）
2008 年 8 月 31 日	インタビュー	特定非営利活動法人グラウンドワーク三島 理事・ 事務局長
2008 年 9 月 9 日	インタビュー	（財）公害地域再生センター「あおぞら財団」 研究 員
2008 年 9 月 19 日	オブザーバー 参加	第二回 ESD カフェ （ゲスト：フェリス女学院大学 国際交流学部専任講師）
2008 年 9 月 23 日	インタビュー	NPO 法人 こども環境活動支援協会 副代表理事
	インタビュー	NPO 法人 こども環境活動支援協会 事務局次長
2008 年 9 月 27・28 日	実践活動参加	第三回奥会津案内人講座
2008 年 9 月 29 日	オブザーバー 参加	環境省国連持続可能な開発のための教育の 10 年促進 事業 ヒント集作成会議
2008 年 10 月 1 日	オブザーバー 参加	ESD 地域ワークショップ（東京）
2008 年 10 月 3 日	インタビュー	NPO 法人黒潮実感センター センター長
2008 年 10 月 4 日	インタビュー	財団法人アジア女性交流・研究フォーラム 会長
2008 年 10 月 9 日	オブザーバー 参加	ESD 地域ワークショップ（東京）
2008 年 11 月 28 日	オブザーバー 参加	環境省国連持続可能な開発のための教育の 10 年促進 事業 ヒント集作成会議
2008 年 11 月 28 日	オブザーバー 参加	第四回 ESD カフェ （ゲスト：NPO 法人国頭ツーリ ズム協会 顧問）
2008 年 12 月 2-5 日	オブザーバー 参加	ESD 国際フォーラム 2008「持続発展教育（ESD）中間 年イベント」

謝辞

実に沢山の人に支えられて、本研究に取り組むことが出来ました。皆様の温かい支援とご協力がなければ、本研究はここまで進まなかったと思われます。

まず、何よりも指導教員として、長期に渡りご指導いただいた池本幸生先生。先生のとくに厳しく、かつ的確なご指導がなければ、本研究はまとまりをみせなかったに違いないと思われます。二年半という短い期間ではありましたが、大変お世話になりました。心より感謝いたします。

学校の同期、ゼミの先輩・後輩・同期にも、様々な点でアドバイスや激励を頂きました。とても励みになりました。

この一年間、村上事務局長をはじめ ESD-J の皆様には大変お世話になりました。ESD の何たるかも知らずに飛び込んでいった私に、お忙しい中とても丁寧な説明をしていただき、沢山の貴重な資料もいただきました。また、実践に関わる者だからこそ分かる苦労や普及の難しさを教えていただきました。同時に、ESD のもつ可能性に抱く思い、期待を教えてくださいました。さらには、通常ならば外部の人間が参加できない会議にも参加させていただき、ESD を何とか広めようとする方々の努力を拝見し、思いのこもった議論を伺うことができ、自分も何とかその一部に貢献したいと努力することができました。その成果として、本研究が僅かながらも皆様のお役に立てることがあれば、幸いと思います。

ESD-J では学生ボランティアとして、様々な活動にも参加させて頂きました。活動を通して知り合った多くの実践者の方々、ボランティアの方々にも、研究に関する的確なアドバイスや指摘をいただくことができました。

そして、何よりお忙しい中何時間という時間を割き、答えにくい質問の続くインタビューにご対応頂きました実践者の皆様。ESD 実践の何たるかもしれない私に、具体的なエピソードや事例を交えながら、丁寧にお話をしてくださいました。また、沢山の資料を頂き、どれもとても参考になりました。本研究は皆様方のご協力なくしては成り立たないものです。本当にありがとうございました。

ESD をどれだけ理論的に語ろうとも、やはり ESD はよく分かりません。しかし、実際に現場で実践されている皆様の活動があつて、そこに関わる人々が、この地球を、自分たちの暮らしを少しでもよいものにしようとする活動を拝見して、実践こそが ESD だと初めて分かったように思います。今後ますます皆様の活動が発展していくと共に、私自身いつの日か皆様と活動を共にする機会があればと思っております。

最後に、ここまで何の苦労も抱かせず無事に育ててくれた両親に、この場を借りて心より感謝したいと思います。

皆様、本当にありがとうございました。

冷え込みの厳しい1月の夜に