



ESDにおけるEducation「教育」概念の批判的検討

柴川, 弘子

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 10(2):73-90

(Issue Date)

2017-03-30

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/E0041228>



ESD における Education「教育」概念の批判的検討

Critical Analysis of the Concept of Education in ESD

柴川 弘子*

Hiroko SHIBAKAWA*

論旨要約：本稿では、「持続可能な開発」を基軸にした生涯学習理論の構築を目指す基盤的研究として、持続不可能性に対峙し、教育を変革しようとする社会運動としての ESD の教育学的意義と可能性、および実践的課題を明確にすることを試みる。国際的に認知度が高まってきている ESD であるが、その教育概念が十分に理解された実践が推進されているとは言い難い状況がある。そこで、国内外の先行研究に基づき、ESD の歴史的潮流と動向とそれを巡る様々な議論から、「持続可能な開発」の背景と理念を明確にした上で、ESD の教育概念及び学習理論について考察した。その結果、ESD においては「自らと社会を変容させる学び」、即ち「transformative learning (変容的学習)」が中心的かつ重要な学習理論であることが確認された。ここにおける「変容的学習」には、持続可能性の課題に取り組む多様な実践コミュニティが不可欠である。自由に十全に相互作用する、越境的な「実践共同体」の形成も必要である。個人と社会の変容を促し、エンパワメントへと繋がる ESD「実践共同体」の重要性と可能性が導かれた。

キーワード：ESD「持続可能な開発のための教育」、「持続可能な開発」、生涯学習、変容的学習、実践共同体

1. 問題と目的

現代社会における持続可能性の課題が認識されるようになり、既に半世紀以上が経過している。環境、経済、社会、文化の全ての面において課題が山積しており、それらを招いた原因は経済成長を優先した開発であることも広く認識されている。グローバリゼーションは、世界中の不公平な現状のより幅広い共有と議論、越境的連帯と集団的抵抗を可能にする。一方で、空間的な隔離や分離、排除も同時に進行させており、全地球規模での連帯が必然的に弱い地域の排除を加速させる矛盾した可能性を持つ (Bauman, 1998)。更に途上国や新興国のみならず、先進諸国においても、グローバリゼーションの負の側面が、不平等な社会構造の再生産や社会的排除などの多くの困難を加速させている。持続可能性の課題はそれが喫緊の課題でありながら、即座の解決策も万策も無いようである。しかし現在、国際社会において少なくとも「持続可能性」というキーワードで目指すべき未来像が共有され、より良い社会を目指した教育の改善に取り組んできた実践が、ようやく繋がりを持ち始めていると言える。

Education for Sustainable Development「持続可能な開発のための教育」(以下、ESD)は、現代社会の持続可能性の課題における教育の重要性に対する認識から生まれた。社会の持続不可能

性に対峙しようとし、近代教育の再構築と変革を要求する社会運動である。その「持続可能性の課題」とは、単に科学的根拠に基づいた事実を確固たる前提として環境的・社会的危機の克服に終始するものではない。現在我々人類が直面する危機は社会の存続を脅かすものであり、その危機を創り出したのは我々ひとりひとりの生き方や暮らし、それらを規定する文化である。このような認識に基づき、グローバルな環境的・経済的・社会的・文化的な持続可能性の危機と我々のローカルな暮らし、そして将来世代に対する責任性や公平性を結びつけるアプローチとして、教育に注目が集まってきた。しかも、それは、一部の教育機会に恵まれた人々を対象とするのではなく、あらゆる人の参加と協働を促す生涯学習支援の舞台においてであることを注視すべきであろう¹⁾。いわば、教育全体の再編が求められているのである。

しかし、そのような大きな枠組で捉える前に、ESD は現在多くの困難な課題を抱えている。例えば、環境教育は最も ESD と結びつけられている分野であるが、それを含む昨今の傾向として、ある科学的事実—ここでは地球規模の環境的・社会的危機—を認識し、それに基づく我々の価値観と行動の転換を促すように働きかける教育が持続可能性の課題の解決に結びつく、という期待がある。このような期待に対しては議論の余地が充分にある。なぜ

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程

(2016年9月30日 受付)
(2016年10月31日 受理)

なら、我々の環境・社会問題をめぐる認識や知識は、そもそも「決して自らの経験に基づくような根源的なものではなく、それ自体確実なものでもない」(ベック, p.83) からである。また、我々の価値観は持続可能な方向へいかに転換されるのか、あるいは持続可能な社会を形成し得ない我々の価値観とはどのようなものかといった問い、そしてそれらは誰によって、どう問われていくのかという批判的な視点を抜きに、例え暗示的であっても、予め正答を示していくような従来型の教育実践で持続可能性の課題解決に結びつくという前提は疑うべきものである。例えば、教育制度が整備された先進国のエコロジカル・フットプリントの値が高いという事実²⁾からも、従来型の殆どの教育は、地球規模での持続可能な社会の構築には対応していないと言える。持続可能な社会を形成するような価値観というのは既にある正答ではなく、それ自体を追求し、再考し、また批判的に検証され続けるべき対象でもあるのである。

特にフォーマル教育の制度が確立されている日本のような地域において、このような ESD の批判的視点は一定の緊張関係や困難をもたらす可能性が高い。しかし、ESD を通じて持続可能な社会を構築していく上で、持続可能な開発を阻害する要因としての近代教育の矛盾という課題を回避することは不可能である。

現代社会の持続可能性の課題は、イリイチ (1970) が、我々の社会を「学校化社会」として批判したように、近代教育が深く参与してきた問題に他ならない。特に硬直化し、自己批判能力に欠くようなフォーマル教育は持続不可能な社会を創成した根源であるというイリイチらの指摘を踏まえても、学校教育の授業であれカリキュラムであれ、諸制度や既存の枠組の範囲内でのみ「変革」していくことで、これらの課題の解決に結びつくという、特に日本において一般的に謳われている ESD のあり方は、その社会的影響力も鑑みれば、ESD の理論的源流に基づき、批判的に検討される必要がある³⁾。

また、ESD の理論に影響を与える研究者のひとりである環境教育者 David Orr (1994) の、我々が教育に持続可能な社会づくりを期待するとき、世界の破壊は殆どが無学な人々によるものではなく、学位を持つ人々、即ち「高い教育を受けている人々」の仕事の結果であることに留意すべきであり、近代教育制度が我々に「良識や、思慮深さ、知恵を保障するものでは全くない」(p.7) という指摘は、ESD を推進していく上で重要なものである⁴⁾。つまり、持続可能な社会の構築に向けて、人々と社会の変革を期待する時、現行の教育制度は全ての解決策には成り得ないことを認識する必要がある。その近代教育システムそのものに社会の持続不可能性を招いた西欧主義・消費主義的価値観が内在しているという認識に立った上で、「人間らしさと他に開いていく能力を喪失してしまった近代教育を作り変えていく」(Gadotti, 2010) ことが求められているのである。

現在の日本における ESD の状況を概観すると、まず学校教育において、教育振興基本計画に ESD が盛り込まれ⁵⁾、文部科学省は ESD の推進拠点としてユネスコスクールへの期待を示している⁶⁾。そのユネスコスクールの加盟数は凡そ940校近く⁷⁾ となり、世界でも有数である。日本国内における ESD の理論研究も進んでいるようである⁸⁾。特に学校教育や高等教育のみならず、社会

教育の文脈においても、公民館や生涯学習施設での実践や議論も盛んになってきている。2014年には国連 ESD の10年の最終年合が日本で開催され、2015年以降も ESD を推進していくことで合意がなされた。各分野における ESD に対する関心の高まりが見られる一方で、十分に理解され、実践されているとは言い難い状況があることも指摘されている。様々な理由が考えられるが、ESD における「持続可能な開発 (SD)」に対する理解と、そこで提案されているオルタナティブな教育に対する理解が一般的に浸透していないことと、学習理論が普遍化されていないことがひとつの大きな要因と考えられる。特にフォーマル教育を中心とした実践においては、ESD の変革性や政治性など、「変容的学習」の核心に対する理解と、ESD における「変容的学習」の実現に向けた学習論の理解が充分ではなく、そのことが持続可能な社会の実現を阻んでしまう可能性が危惧されている。

このような問題意識に基づき、本研究においては、持続可能な社会を実現するためのあらゆる人の生涯学習を支える教育実践として ESD を捉える。その上で、ESD における教育概念を批判的に検討し、「変容的学習」を手がかりに、ESD 実践を支える理論的基盤の構築を試みる。まず、ESD の歴史的背景と国際的動向及びそれを巡る議論を検討し、次に ESD における「持続可能な開発」概念の教育学的意義を考察する。そして、ESD 実践の構成要件に基づき、ESD に求められる学習理論と実践的課題を、「実践共同体」の学習概念 (レイヴ&ウェンガー, 1993) に依拠しながら明らかにしていく。

2. ESD の歴史的潮流と動向

本節においては、複数の先行研究に基づき、まず ESD の歴史的な潮流と現在の動向、およびそれを巡る議論を捉える。ESD の歴史的背景を整理した先行研究は多数ある。ここでは特に「持続可能な開発」概念の発展と、教育との接合の経緯を踏まえ、ESD における学習理論と実践の可能性を探るための基盤とする。

2-1. 「持続可能な開発」概念の背景と理念

「持続可能な開発」概念は1987年に開催された「環境と開発に関する世界委員会」⁹⁾ において提出された「我ら共通の未来 (Our Common Future)」と題する報告書 (通称「ブルントラント報告」) に公式に登場した。ここでは「将来の世代のニーズを満たす能力を損なうことなく、今日の世代のニーズを満たすような開発」(pp.28-29) と定義されている。この「持続可能な開発」概念の登場の背景には大きくふたつの潮流があるとされる。ひとつは、自然環境の保護を前提とし、環境と発展の両立を志向する開発概念の発達から生じた流れである¹⁰⁾。この文脈から見えてくるのは、公害や自然災害の危機に曝されながらも、更なる経済的発展を望み続ける先進諸国の欲望である。もうひとつは、1980年代以後、開発途上国における貧困と環境の密接な連関性に対する認識の高まりに伴い、新たな開発の方法論としての「参加型開発」¹¹⁾ および「持続可能な開発」アプローチが注目されるようになった流れである。このような自然環境保護と開発の矛盾と、従来の開発のあり方に対する批判的な議論の展開と共通認識の形成過程からも「持続可能な開発」へと向かう流れが生じた (矢口2010, 植田2010)。

1970年代から80年代にかけ、深刻化する先進諸国の環境問題、貧困、経済格差、平和や国際協調を巡る困難の要因は複合的であり、それらの課題の相互関連性が世界で認識されるようになってきた。その中で課題解決に向けての分野や領域を超えた協働の必要性に対する課題提起がなされ始めていた。1972年6月に初めて国際的な環境に関する会議である「国連人間環境会議」がスウェーデンのストックホルムで開催された（通称ストックホルム会議）。そこでは環境汚染を反省し、自然環境保護の視点を強調する先進国と、経済的な発展を必要としている途上国の間に鋭い対立があったとされるが、“Only One Earth（かけがえのない地球）”がスローガンとなり、「人間環境宣言」と6つの分野に渡る「行動計画」が採択された。その後、1980年の国際自然保護連合（IUCN）が作成した『世界保全戦略』において「持続可能な開発」という言葉が初めて用いられた。さらに2年後の1982年に開催された国連特別会合において、先述の「環境と開発に関する世界委員会」（ブルントラント委員会）が設立され、1987年の会合の開催に至った。

こうした一連の「持続可能な開発」概念の登場の過程から看取できることは、それが環境保全と開発の矛盾と南北の国々の対立を収めるような役割を持ち、かつ、そのような矛盾と対立をもたらしてきた従来の開発に対する批判的視点も包含するという両面的な特質を持つということである。一方でその包括的な概念こそが、環境と開発の問題の解決に向け、越境的な協働を促す共通項として機能しているとも言える。「持続可能な開発」は、多様化し、流動化し、細分化されながらグローバル化の進展する社会において、解答の無い未来に向けてビジョンを描いていく際の鍵概念となっていることが見てとれる。このような「持続可能な開発」概念が教育といかに関連づけられるのか、また、その特質がESDを実践していく上でどのような課題と可能性をもたらすのかを踏まえておく必要があるだろう。

2-2. 「持続可能な開発」からESDへの変化

1987年のブルントラント報告書を経て、1992年にはストックホルム会議開催から20年を記念し、ブラジルのリオ・デ・ジャネイロで「国連環境開発会議（通称リオ・サミット）」¹²⁾が開催された。ここでは「Agenda21（アジェンダ21）」が提出され、そこにおいて人間の環境に対する影響の減少に向けて、国連機関・政府・NGOなどの主要組織が、世界・国・地域レベルで実施すべき包括的な行動計画を規定した。この会議はESDが国際的に注目され認識が拡大する契機となったと言われる。

Sustainable Development（SD）「持続可能な開発」からESDへと変化した背景には、これまでの「持続可能な開発」の議論の中で、首脳や政治のレベルにおける合意形成や計画策定のみでは、持続可能な開発は実際には進展せず、大きな成果も得られなかったという事情がある。また、これらの持続可能性の課題の複雑性に対する理解も必要であることが認識されるようになった。更に、持続可能性の課題は我々の価値観や生活様式が密接に関連していることへの理解が深まり、教育の重要性の認識と同時に、教育自体の変革に対する要望が高まってきたということと読み取れる。

5年後の1997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パブリックアウェアネス」(通称テサロニキ会議)¹³⁾が開催され、「テサロニキ宣言」¹⁴⁾が満場一致で採択されている。同会議において、「教育」の役割は持続可能性を支える柱のひとつであることが明確にされ、持続可能な社会を実現するための「手段」として捉えられた。特に、ここにおいては持続可能性が環境に限定されず、貧困、人口、健康、食、民主主義、人権、平和を包含するような概念であること、総合的かつ学際的なアプローチが必要であることや、教育の再構成に向け、あらゆる教育コミュニティに加え、政府・金融機関・メディアなど、その他全ての主体を巻き込む必要性が強調された（上原, 2005）。実際に同会議以後、政府間組織、政府機関、NGOによる地域会議が多数開催され始め、国・地域・小地域レベルでの教育実践プログラムが策定されたことは重要な転機と言える（佐藤 et al. 2009）。

更に5年後、即ちリオ・サミットの10年後の2002年に南アフリカのヨハネスブルクで開催された「持続可能な開発のための世界首脳会議」（通称「ヨハネスブルク・サミット」）¹⁵⁾で、ESDは大きく前進している。同会議で日本国政府および日本のNGOにより「持続可能な開発のための教育の10年（UN-DESD）」¹⁶⁾が提案され、同年12月の国連総会で満場一致で採択されたのである。これには前年の2001年9月11日に起きた米国同時多発テロが国際社会に衝撃を与え、資源問題、宗教対立、南北問題とそれらの相互関連性等に対する認識や危機感が高まったことなどが大きく影響しているようである（蟹江, 2002）。¹⁷⁾その後、ユネスコにより「国際実施計画（IIS）」¹⁸⁾が策定された。IISにおいては、「持続可能な開発」の原則、価値観および実践を教育と学習のあらゆる側面へ組み込むことが一貫した目標として掲げられている（佐藤&阿部, 2008）。

2-3. ESDの国際的な展開

その後、2009年にはUN-DESDの中間年会合がドイツのボンで開催され、「ボン宣言」¹⁹⁾がESDユネスコ世界会議²⁰⁾で採択された。この「ボン宣言」においては、ESDの更なる推進に向けた声明文と行動の呼びかけがなされている。地球規模の様々な危機に対するESDの有意性と必要性を訴え、ESDを通じた教育の質の向上と新たなアプローチを開発し、教育を再構築すること、またUN-DESDの前半5年で得られた知見を活用していくことが提案されている。「行動の呼びかけ（call for action）」として、政治レベルと実践レベルの両方で問題提起されている。まず政治レベルでは、資金面も含め、ESDを支援・統合するあらゆる体制や政策を整え、ESDを様々な側面に統合していくことを提言している。実践レベルにおいては、ノンフォーマルおよびインフォーマル教育のこれまでの貢献を認めながらも、高等教育機関や研究機関、フォーマル教育における分野横断的アプローチやネットワークを強めていくことや、あらゆる場面に持続可能な開発の課題を含めていくことなどが主に提言されている。「ボン宣言」においても教育が持続可能な開発を実現していくための原動力であり全世界をあげて取り組むものであるという強いメッセージが込められている。しかし、一方で「実践レベル」の呼びかけにおいて、“大人数を対象としても上手く機能する”ような授業や、国家レベルでの

ESD 指標の作成を求めるような条項がある²¹⁾ ことから、ESD を推進する上で現実的な困難は大きいことも伺える。即ち、この時点では ESD の成果や評価は十分に確認されておらず、指標が確立されているものでもないことであると言えるが、後半の 5 年で ESD を様々な面で明確化し、主流化していくことに注力された宣言であったと考えられる。

その後、2009 年の中間年レビュー報告書²²⁾ や、ボンでの成果などに基づき、2010 年 3 月に『『国連 ESD の 10 年』後半のためのユネスコ戦略』を策定し、発表している²³⁾。ここで着目すべきことは、同戦略には ESD の本質に関し、以下のように述べられている点である。

ESD influences education towards effectively addressing current global challenges. ESD promotes, for instance, a sense of both local and global responsibility, encourages future-oriented and critical thinking, integrates traditional knowledge, builds recognition of global interdependence and promotes reflection on new life-styles which combine well-being, quality of life and respect for nature and other people. ESD is transformative education at heart. The current context therefore gives us a chance to improve educational systems with a view to increasing both the quality and the relevance of education in this fast-changing world (p.4)

ここでは、ESD は現在の地球規模の課題に効果的に立ち向かう教育に「影響を及ぼす」ものであり、様々な思考力や認知、感性を育み、ライフスタイルを幸福や生活の質、自然や他者への敬意と結びつく新たなものへと転換していくようなものであることが示されている。重要なことは、ESD は“その核心において” transformative な教育であると明記されたことである。ゆえに、現在我々の社会の持続可能性が脅かされているという危機的状況、即ち ESD における持続可能な開発の課題は、教育システムそのものの改善をその質と関連性の両方の向上と同時に迫るものであると理解されている。

この UN-DESD のモニタリング・評価報告書として「Shaping the Education of Tomorrow」²⁴⁾ が 2012 年に発表されている。また、同年にはブラジルで国連持続可能な開発会議（リオ+20）が開催され²⁵⁾、「The Future We Want」と題する成果文書²⁶⁾ が出された。また同年 9 月にはグルジア政府主催で政府間会合「トビリシ+35」²⁷⁾ が開催されている。そこで採択された「トビリシ宣言」²⁸⁾ には、ESD の強固な政策枠組において国連や各国政府が環境教育を支援することが必要であると記され、環境教育の視点からも ESD の可能性と重要性について強調している。

2013 年 11 月の国連総会では「ESD に関するグローバル・アクション・プログラム（GAP）」²⁹⁾ が採択されている³⁰⁾。このプログラムは 2014 年に日本で開催された国連 ESD の 10 年の最終年会合（「ESD に関するユネスコ世界会議」）において正式に開始された。同年に UN-DESD の最終報告書「Shaping the Future We Want」も公表されている³¹⁾。この最終報告書においては、この 10 年間の ESD の主要な成果と潮流について述べられており、ユネスコがどのように ESD の持続可能な開発に果たす役割を捉えているかが

読み取れる。ここにおいて、10 年間の ESD に関する特に主要な 10 項目の発見³²⁾ として、①「ESD は持続可能な開発を実現するもの」、②「ESD にとって多様な主体の関与（engagement）が重要」、③「ESD は教育学上の革新を活性化させている」、④「ESD は全ての領域、全ての段階における教育に拡大してきた」、という 4 点を強調している。そして、あらゆる教育の場における ESD の主流化と、そのための政治的な主導、多様な主体（ここでは主に既にある大学・学校・国内機関などの公的な組織を指している）どうしの連携と協働が広がったこと、また ESD においては参加型学習・批判的思考力や課題解決能力を高める学習といった教育実践が有益であること、ノンフォーマル・インフォーマル教育の分野においては、持続可能な開発に対応するよう教育やトレーニングを行い、持続可能性をビジネスの方略とするといったものも ESD として効果のある取組と捉えている。国際的な持続可能な開発の政策や計画により、職業訓練を通じたグリーンビジネスへの変革といった ESD も強調されている。こうしたことから、UN-DESD の成果としては ESD の国際的な認知を高めたことが各国の政策と教育計画などに影響を与え、多様な教育に変化を要求するものとなったという主張が読み取れる。即ち、10 年間の意義を語るものとしては概ね予定調和的な内容であると言える。後書きにおいては、重要な課題は残されたままであること、この 10 年以降も各国がさらに今日の世界に対応したものとなるよう教育の変容の（the transformation of education）速度を上げ、拡大し、深めていこうとしていることが述べられている。

2014 年に日本で開催された「ESD に関するユネスコ世界会議」においては、「ESD に関するあいち・なごや宣言」が採択された³³⁾。同宣言には UN-DESD の後も ESD をさらに推進していくことが強調され、日本が引き続き主導的な役割を果たしていくこと、GAP の実施に向けた各ステークホルダーの取組を勧奨することなどが盛り込まれた。即ち、既に前年に国連総会で採択された GAP が ESD の 10 年の成果³⁴⁾ であり、国際的な潮流において ESD が本格始動していくのはこの時点からとも考えられる。2015 年 9 月にはニューヨークの国連本部で「国連持続可能な開発サミット」が開催され、193 の国連加盟国の合意のもと、（「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」³⁵⁾）が採択され、2016 年 1 月 1 日から「持続可能な開発目標（SDGs）」が正式に発効することとなった。この SDGs はミレニアム開発目標（MDGs）を基盤として、2002 年のヨハネスブルクサミットの成果文書、2010 年の MDGs に関するサミット、2012 年のリオ+20 の成果文書である The Future We Want に加えて全世界の人々から寄せられた見解に基づき策定されており、17 の目標と 169 項目のターゲットがある。このアジェンダにおいて ESD は重要な構成要素となっている。特にその目標案 4（ポスト 2015 教育目標）において、「包摂的で公平かつ質の高い教育を普及させ、すべての人に生涯学習の機会を促進する」こと、目標 12 において「持続可能な消費・生産パターンの確立」を目指し、目標 13 で「気候変動とその影響に対応するため緊急に行動を起こす」ことの必要性が訴えられており、ESD はこれらの目標の達成に向け、3 つのターゲット³⁶⁾ に盛り込まれることとなった。ただし、これらのアジェンダには「持続可能な開発のための教育（ESD）」の文字は見当たらない。

3. ESD と近代教育の矛盾

前項で見てきたように、国際会議や政策、公的文書への ESD の表出が現実的に増加してきたことの意義は、ESD が生来的に持つ、近代教育の転換を迫る批判的視点が広まることによって、持続可能な社会を創成していく方向へと教育の質が向上していくことであろう。ここでは主に近代教育システムの問題性に対する認識から ESD を批判的に考察した先行研究に基づきながら、ESD における教育概念を検討する。

3-1. ESD における「教育」

1992年のリオ・サミット以降、ESD は様々な教育に関する国際会議の場において論じられるようになった（永宮・佐藤，2008）。しかしリオ・サミットで提出された「アジェンダ21」を含めて、この段階において強調されたのは「持続可能な開発」を実現する手段のひとつとしての教育の有意性である。

その後、1997年の「テサロニキ宣言」の段階では、異なる学問分野や慣行を、それら固有の独自性を確保しながら集めるような、「総合的で学際的なアプローチ」の必要性が提唱されている（上原，op.cit., p.67）。ただし、その前提として「持続可能な開発」に向け、環境教育を中心に据えて教育を再構成することが主張されている。また、そこにおいては持続可能性という概念によって「教育」を通じた人々の環境倫理的・道徳的な価値観と行動様式の育成が実現するという理想が看取される³⁷⁾。

2004年における UN-DESD の開始と IIS の策定過程は歴史的な転換点とされる（佐藤 et al., 2009）。この策定過程において、「持続可能な開発」における教育概念が大きく進展しているからである。IIS では「持続可能な開発」の概念は、人間社会の常なる変動に対する認識を踏まえ、「動態的な概念」であると明記されている（UNESCO, 2005）。IIS においては、特に現代の教育自体が ESD において推進されるべき価値観を内包し得ておらず、故に持続可能な開発を困難にしてきたことが述べられている点に注目したい³⁸⁾。さらに、「持続可能な開発」における価値観を推進する方略においては、教育がその中心的柱であること、また、「transformative education（変容を促す教育）」の必要性が強調されるようになっている。この「transformative education」とは「持続可能性への挑戦に要求される根本的な変革（fundamental changes）をもたらすことを助けるような教育」と定義されている（pp.16-17）³⁹⁾。

このように IIS において、ESD が持続可能な開発の課題に応えるための教育政策的方略としてのものではなく、社会の根本的な変革を志向するものとして示されたことは大きな変化であったとされる（鈴木，2011）。IIS の策定過程における ESD の概念は主題領域とアプローチの両面において進展し、教育の重点も価値・質・プロセスへと転換されているという指摘もある（佐藤 et al., 2009）。また、UN-DESD の開始に際し、2005年にインドのアーメダバードにおいて開催された環境教育の国際会議⁴⁰⁾において transformative な教育に関わる重要な提言が行われている。そこでの「アーメダバード宣言」⁴¹⁾における一文には、「持続可能な開発」への鍵は、公平性と社会的公正の原則に従った万人のエンパワメントであり、その鍵は「行動志向型（action-oriented）の教

育」であると述べられている⁴²⁾。

ユネスコの Combes（2005）は、ESD の文脈において、ユネスコ21世紀国際委員会の報告書（1996年）『学習：秘められた宝』において強調された「学習の4本柱」－「知ることを学ぶ」・「為すことを学ぶ」・「他者と共に生きることを学ぶ」・「人間として生きることを学ぶ」に加え、「自分自身と社会を変容させるための学習（Learning to transform yourself and society）⁴³⁾」の必要性を主張している。Combes は「持続可能な開発」は「基本的に学びに関わること」（p.215）と述べ、UN-DESD を持続可能な方法で共に生きるための「学び」として位置付けている。

3-2. ESD の国際的な推進に対する批判

このように ESD は国際的な潮流の中で、「持続可能な開発」に対する教育の重要性と同時に問題性に対する認識の高まりの中で誕生したと言えるが、国際的な ESD の推進とそれに対応する教育界の動向に対しては様々な批判がなされてきている。

例えば、スペインの環境教育学者の Pablo Meira-Cardesa（2005）は、「アジェンダ21」に示されるような「持続可能な開発」に対する教育の意義の過度の強調、国際的な ESD の推進が、従来の個別の教育の中にある批判的視点を軟化させることへの懸念を示す。近代教育制度が環境的・社会的危機をもたらす産業構造、市場主義、あるいはその根底にある西洋近代的価値観の再生産装置としての“fundamental vectors（根源的なベクトル）”を有し、環境を資源とみなすような思考を育成してきた要因のひとつであることを指摘している（p.288）。更に、Meira-Cardesa はこの側面を変革しようと努力を続けてきた個別の教育が、汎用性が高く曖昧な「持続可能な開発」概念へ収斂されていき、その中で、それらの多様性や本来有していたオルタナティブな思考が喪失されていくことも大きな問題であると警告している（p.293）。

また、このような国際的な「持続可能な開発」概念の拡大の中で、それに対する解釈が分かれたり、近代教育制度の抑圧性や持続可能な開発との矛盾に対峙することなく、環境的な優先事項の持続に特化したり、規範的な行動を要求するような実践を ESD として推進する動向への批判がある（Sen 2004, Gutiérrez & Pozo 2005, Selby 2006, Jickling & Wals 2008, Selby & Kagawa 2010）。

これらの批判からも、「開発 development」を直接的であれ結果的であれ、一部の者が富を得る形での「経済的發展」を指し示すものと捉えるのであれば、ESD は意図されたものとは真逆の結果を生み出すだろう。更に、近代教育制度に対して無批判なままの ESD が推進される最たる問題性は、人間の自由、即ち「自ら価値を見出し、行動する潜在能力」（Sen, ibid., pp.7-8）を奪うような教育実践が、環境的優先事項によって正当化されていくことであると言えよう。

この「持続可能な開発」から ESD へと向かった変化に対する評価と批判からは、近代教育が持続不可能な社会を構築したことの原因にあるということをいかに認識するかにより、ESD が全く異なった意味を持つことが読み取れる。1980年代から90年代には「教育」に対しては、この文脈において地球環境に対する倫理的・道徳的な価値観を育むことが期待されていたと言えよう。その後、

様々な議論の場や一定の経験を経て、必然的に近代教育と持続可能な開発の矛盾—即ち、持続可能な開発の実現には教育が不可欠だが、近代教育のほとんどは持続可能な社会を構築するのに必要な力や知を我々に与えておらず、持続不可能性の課題を産み出す根源であるという矛盾—に直面せざるを得ないことになった。このことはポストモダンの文脈で、近代教育制度が社会的な不平等・不公正の再生産の装置として機能していることに対する認識の高まりと共に起きているのである。

Orr (1988) は持続可能性の意味を追求した論考の中で、近代が失敗に終わりながらもポスト近代が未だ誕生しておらず、この我々の存在している移行期は「約束と危難の時代」とであると述べた。この「約束」とは、我々の世界と世界観を再考し再構築する必要から生まれるものであり、「危難」とは、我々が直面する苦境に対する緊急性とそれに対する視野（の欠如）、そして我々がこの移行期を結果として失敗に至らせるような圧力（pressure）から生じているものであるという。Orr が、ブルントラント報告書が出された時期に持続可能性に関わって警告していたことは、我々の直面する本当の危機とは、環境の危機ではなく、「将来人類が生き延びるのか否か、あるいはいかに生き延びるのかを予測している全てに対し、懸命な選択を行うのに必要な知的な明確さ、善良な意志、そして道徳的な力に欠けている」（p.40）という危機なのであり、それは換言すれば教育の危機であるということである。即ち、持続可能性の危機が意味しているのは、近代教育の失敗と、その再構築の必要性なのである。ゆえに、「持続可能な開発」とは、このような近代教育の矛盾との対峙を抜きには実現されず、ESD とはそのためにあらゆる人の参画が生涯学習を通じて力を得ることを中心に据えた教育運動である。

4. ESD の学習論と実践的課題

ここでは、ESD の教育学的意義を巡る議論を批判的に検討し、現代社会における「持続可能な開発」の課題の観点から生涯学習の新たな実践の理念と課題を探りたい。

4-1. ESD の教育学的意義

イギリスの教育学者 David Selby (2006) は、「ESD の強固で脆弱な基盤」と題する論考において、「持続可能な開発」の概念に対し、「華々しく、不動で、容赦無いものに思わせる高揚と、その教育的文脈への露出を説明するものは一体何か。」（p.353）と疑問を呈す。Selby は、「持続可能な開発」概念とは、主に北側からの環境、南側の開発への圧力を中和させるに十分な魅力と、「全ての人を独自の意味付けでもって投資させるに十分な漠然性と瀰漫性を有すテーマ」（p.353）の下にコンセンサス形成を可能にしたものと分析する。どのような主体にとっても親和性を持つ概念は、「持続可能な開発」を阻害してきた新自由主義的な主体をも包含し、従来通りの持続不可能な開発を推進するという懸念を表している。

また、スペインの環境教育学者の Gutierrez と社会学者の Pozo (2005) は、UN-DESD の開始は、環境教育の分野に緊張関係と概念的混乱および専門的不明確性をもたらしたと考える。彼らは「持続可能な開発」概念を「一種の多目的糊（multi-purpose glue）」

と例え、多様な解釈の可能性に対して強い警戒を示す。それは、自然資源を搾取の対象や更なる資金源とみなして『開発』を捉える者や組織が、矛盾や対立を回避し、既存の制度と構造を維持しつつ、「持続可能な開発」へ参入する事を可能にするとして批判している（p.298）。

また、Selby & Kagawa (2010) は、地球規模の喫緊の課題である気候変動に対しても ESD は「不適切な構成概念（inappropriate construct）であると述べる（p.47）。彼らの主張によれば、ESD の概念は市場主義中心のグローバリゼーション、新自由主義的發展観・開発観を前提としているという。現在のユネスコを中心とした政策的で道具主義的な「主流（mainstream）ESD」（p.42）の拡大と ESD 概念の漠然性が、ネオリベラルな市場主義の「教育」への接近を許していると批判する⁴⁰。彼らは気候変動教育という、より具体的な地球規模の危機を主題として持続可能な開発の課題に対峙することを提案する。

しかし、新自由主義的教育への接近は、ESD 概念の漠然性に起因するという前提に対しては検討が必要であろう。また、持続可能性の課題への影響の大きさを考慮すればこそ、新自由主義の原則で活動する様々な主体を排除し、経済・社会・文化の様々な側面に関与し、持続可能な社会に向けた協働を促していくことは、仮に気候変動という特定の課題をテーマとしたとしても、結果として別の規範的なエリート育成として更なる排除と分断が起こる可能性がある。更に、具体的な教育のテーマの決定は、彼らの批判する「主流（mainstream）ESD」と同様に、例えより明瞭であったとしても環境の危機に対する対処療法的な課題そのものであり、そこに疑問を呈する余地さえ与えないことになる。

次に、UN-DESD のような ESD の推進に対し、批判的教育学の観点からの批判がある。これまで、フレイレらが批判したような知識注入型で伝達型の従来の教育が見直されぬまま、外発的な動機と価値観を当然視し、その結果としての ethical（倫理的）で normative（規範的）な市民と専門的技能の増加の先に持続可能な社会の実現を描くような、単眼的な教育観に基づく ESD 実践が政府や国家間の決定により敷衍される動向があることが指摘されてきた。例えば、Jickling & Wals (2008) は、UN-DESD を始めとする ESD の国際的な拡大が、「あらゆる手法をとりながらも、結果として強大な勢力により、人々を1つの予め決められた方向へ導くこと」（p.7）に対する懸念を示し、それに対する抵抗の必要性を主張する。

また、ESD における「教育」に対する期待と変革の担い手を育むという前提自体に対する批判も向けられている。これは ESD に関わる際、我々が教育をどのように批判的に捉えるかが問われているということでもある。

Jucker (2002) は、ESD の文脈において看取される「教育が我々の課題を全て解決し、望ましい持続可能な社会へと導く」（pp.9-10）という前提を批判的に検討している。そこで Illich (1970) に依拠し⁴⁵、政治的・経済的・社会的システムの持続可能な構造への変革を抜きにして、教育のみの「改善」を行うことは社会の構造的改革をもたらす得ないと述べる（p.9）。ESD を通じ、グローバル市場の競争力の強化に奉仕する人材の育成を目的とした道具主義的な近代教育システムそのものが同時に鋭く問われ、

その根本的な転換が求められていかなければならないのである (Manteaw, 2008, p.120)。

教育が「持続可能な開発」を可能にするものとして、教育の変革が求められるという ESD の論理は世界中で受容されてきたと言える。しかし、ESD が国際的に拡大するほどに、教育が持続可能な開発を阻害する根源たり得ること、また、教育は政治的・経済的・社会的システムといかに関連づけられているのかということに関して、批判的な議論が十分に積み重ねられ、反映されてきたとは言い難い状況がある。

実際には UN-DESD の推進機関であるユネスコもその中間年報告において、「教育は持続可能な開発の方略の必要不可欠な部分として考慮され得るのかどうか、あるいはその場合の根拠は何か」(2005, p.16) と問うている。しかし、このような問いが全面に押し出されている公的な文書も会議のテーマも管見の限り見当たらない。その問いは ESD と共に常に問われ続けなければならないものである。なぜなら、こうした問いを抜きに ESD が推進されることの弊害は大きいからである。

Gutiérrez&Pozo (2005) は、「持続可能な開発」を環境的課題と捉えたりするような ESD 実践の傾向の現状を次のように述べて批判する。

「我々はカリキュラム横断型というレトリック、環境教育の方略的計画、あるいは子どもを大人の悪い環境の習慣に対する啓蒙的な教育者として使う慈善事業的処方でもって人々の良心をなだめるような、ウォルト・ディズニー的な教育学的教材のデザインに関する学術的議論に満足してしまっているのではないか。そこにおける『環境』など、ほんのブルジョワ的な趣味で、[中略] 冒険や探検、近所の公園での日曜大工的なプロジェクトで行われる、余暇を使うもうひとつの手段として捉えられているに過ぎない。」(p.304)

ここで批判されているような教育実践は、Gutiérrez らが主張するように、我々を持続不可能な社会の課題への真のコミットメントから結果として遠ざけてしまうことになるのである。このことこそが深刻な弊害であると言える。

これまで見てきたように、ESD は定義の上でジレンマを抱えるものである。「持続可能な開発」の多様な解釈の可能性と同時に、当然、誰が、どのように、いかに意味付与をするかにより「教育」は全く異なるものとなるという困難を伴うからである。

そこで、ESD に対する批判的な視点こそが重要であり、ESD は「包括的であり相互作用的な概念」(p.224) という Gadotti (2010) の指摘は重要である。寧ろ「多様な ESD に対する方法論と教育学、および、ローカルなレベルにおいて共通する見解を解釈する法則」(p.226) が必要となるのである。その上で、「自然観察、批判的対話、啓発的授業を部分的に行う程度で現在の権力構造や権力者を改革していける」(Jucker, op.cit., p.6) と考えるような理想主義や、現在の持続不可能な環境に対して責任のない子ども・若者という次世代への教育で社会を変容させるといった、安直な教育観および学習観に対する批判的視点と、それらを乗り越えていくためのオルタナティブな教育学が ESD において求められるのである。

前項で見てきたように、「持続可能な開発」の課題は近代教育シ

ステムと密接な相関関係があり、「持続可能な開発」を実現していくプロセスはまさにその教育の変革と共にあると言える。そして、少なくとも世界的に「経済成長を第一優先とする開発を行ってきた現代社会の構造、従来の開発のあり方、我々の価値観、行動、ライフスタイルの転換抜きでの人間の存続の不可能性に対し、幅広いコンセンサスが形成されている」(UNESCO, 2009, p.6) ことは確かなようである。そこで共通用語となった概念が「持続可能な開発」であり、市場主義と新自由主義に特徴づけられるグローバル化の負の側面に対抗する概念として、現時点でこれ以上に拡大を見せるものはない。ESD の本質的な実践が深まる程に、その定義が自ずと問われることとなる。その定義を問う作業こそが、「持続可能な開発」という我々の社会が直面する課題との関わりの中で、教育の質を問うことを我々に要求することになる。ESD の教育学的意義と可能性はここにあると言える。

4-2. ESD の構成要件

ここではこれまでに見てきた ESD に関する批判的研究を踏まえ、ESD の構成要件を探り、ESD の実践を検討する上での基盤としたい。

ESD は、「持続可能な開発」の課題にこれまで個別に取り組んできたオルタナティブな教育を取り上げ、活性化していく可能性がある (Gutiérrez&Pozo 2005)。ここでのオルタナティブな教育とは、一般的には近代教育において主流的な市場主義に基づく雇用能力や科学技術の向上を志向する道具主義的な教育とは異なり、小規模の草の根的な教育活動に特徴づけられるだろう。異なる切り口で、異なる地域・文脈、ノンフォーマル/インフォーマルな形態で、社会的に弱い立場にある人々と共に、持続可能性の課題を認識し、社会の変容を志向してきたものと言える。それらどうしの『出会い』、『対話』、『協働』のプロセスを創出する方向性を持つ (Gutiérrez&Pozo, op.cit., pp.35-36) という点が、従来の教育とは明らかに異なる ESD の特色である。ただし、それらの動きが主流的なフォーマル教育と隔離され、「もうひとつの」教育のように確立されていくことは、ESD のオルタナティブ性の本来の意図ではない。

イギリスの環境教育学者の Vare&Scott (2007) は、教育と「持続可能な開発」との関係性を検討する論考の中で、Lave & Wenger (1991) の「状況的学習 (Situational Learning)」概念に依拠しながら、ESD のあり方を考える上で重要な提言を行っている。彼らは「もし起こっているのだとすれば」と前置きした上で、「持続可能な開発」とは学びの過程であり、決して予め設定された行動を引きだしていくようなものではないと主張する (p.192)。このことは ESD が現在の教育システムの枠組の中で、特にフォーマル教育においてトップダウン的に推進されている傾向と、その問題性に向けられた批判でもある。彼らによれば、第一に人々の行動の変容は理性主義の呼びかけによっては起こり得ず、「必要性が明確で合意の得られた行動や思考への変容の推進・促進」(p.193) という ESD のひとつの側面の過度な推進は—それは即ち多くのフォーマル教育の陥っている教育実践に対する批判でもあるが—、人々が自ら変容する力を弱め、結果として持続可能な社会は構築され得ないことになる。また、彼らは ESD において学習とは、特

定の文脈において起こるものであり、省察的な学習者が新たなスキルや法則を習得する中で、取得した技能を改善しようとするようになる過程であるという。そこで結果としての持続可能な社会への変容を考える上で、その「変容」とは、「予め思考すべきことを告げられている人間によって起こるものではなく」(p.197)、社会的実践への参加の過程において達成され得るものであると主張する。

これに関連して言えば、UNESCO (2009) も ESD の重要な要件として「社会的に周辺に位置付けられたと感じているような人々も含めたあらゆる人が、現代の主要課題に対し、地元に基づ盤を置きながらも世界と繋がった方法で、異なる観点から複数の方法で取り組むことが可能な学びを見出していくこと (pp.6-7)」を強調している。この「地元に基づ盤を置きながらも世界と繋がった方法で」という部分は「Think Globally, Act Locally」という言葉にも解釈・換言され ESD を特徴づける視点として様々な場面で使用されている⁴⁶⁾ が、特に「社会的に周辺に位置付けられたと感じているような人々も含めた」という観点が薄まり、先述したような規範的で倫理的、高度な専門能力を持ち、行動する自律した市民の増加の先に持続可能な社会を描くような意での、「変容」を求める教育観につながる可能性に留意が必要であろう。

以上の議論を整理すると、ESD の構成要件として、以下のことが挙げられる。まず、「持続可能な開発」をキーワードに、従来のオルタナティブな教育実践をその意味を弱めることなく、批判的視点を失うことなく、相互の出会いをもたらし、対話を始め、協働の契機をもたらすという「学習プラットフォーム」としての機能である。

次に、近代教育と「持続可能な開発」の矛盾から目を反らすものではなく、そこに直面していくような、「近代教育に対するアンチテーゼ」の視点である。

更に、持続可能な社会に向けて個人と集団の相互の変容をもたらし、価値観や生活様式の転換を希求するものでありつつ、予め規定された行動を引き出し、予定調和をもたらすような教育ではなく、あらゆる人々の「学びのプロセス」そのものであるという教育観である。そして、これらは理想的な行動や規範的な価値観を外から呼びかけるようなトップダウンの手法で実現し得るものではなく、ボトム・アップの手法により実践されるべきものである。これらが ESD の構成要件たり得る根拠は、次項において ESD における教育の中心概念にある「変容的学習」理論を検討することで明らかにしていきたい。

4-3. ESD における「変容的学習」理論

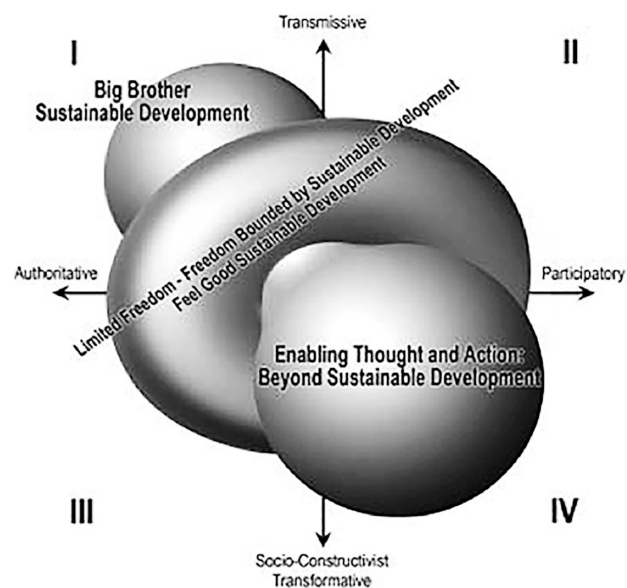
グローバル化社会における教育の課題は ESD をいかに実現していくかということでもある。その ESD における教育理論の中心である「transformative learning (変容的学習)」に対する理解と、それを実現していく学習理論が求められる。ここでは ESD における「変容的学習」理論を先行研究の比較検討を行いながら整理し、そのあり方を検討する。

Jickling&Wals (2008) は、「グローバリゼーションと環境教育：持続可能な開発を超えて」と題する論考において、ESD 実践のあり方を批判的に検討する。彼らは、教育に社会変容 (social

transformation) を可能にすることが本質的な期待としてある場合、意志決定の段階に活発に参加する教育された市民の存在がそのコミュニティ内にあることを期待し得ると主張する (p.8)。Dewey (1966 [1916]) の『Democracy and Education』に依拠し、「共に生きる為の技法・経験を共有し連帯していく技法」という意での民主主義に依拠し、教育における民主主義が「自己の感覚、他者の感覚、コミュニティの感覚を認識していく上で、決定的なものであり、自己決定の空間を創造し、個人あるいは集団の一員として、また、社会的文脈におけるより広汎な自律的な思考を創造する」(p.8) と述べ、ここに民主的教育としての変容的学習の必要性を強調している。

特に、ESD の国際的拡大と政策における断定的で道具主義的、排他的思考が受容される動向や、近代教育システムに対する批判的な段階を超過してフォーマル教育へと浸透させていく動向に批判的な眼差しを向け、社会変容を期待する ESD と近代教育システムの矛盾に対して提言を行っている。

そこで、「ESD における視点の枠組を形成し、再び作り変えていく」(p.8) 教育の 2 つの複合的概念を以下のような図<図 1>で示す。水平軸は「権威主義的」から「参加型」の教育実践の形態を、垂直軸は「伝達型」から「社会構成的・変容的」の知識の生成に対する概念を表すよう設定され、それらにより生まれる I ~ IV の象限が ESD 実践の特色を表すものになる。即ち、伝達的な知識の構成で権威主義的手法により行われる実践は、「ビッグ・ブラザー」⁴⁷⁾ 的なものとなり、中央で全ての象限に渡るような、即ちあらゆる手法で行われる実践を、「制限された自由 - 『持続可能な開発』により統制される自由 = 心地の良い『持続可能な開発』」として表し、より「参加型」で「社会構成的・変容的」な実践を「思考と行動を可能にし、『持続可能な開発』を超越していく」ものと位置付けている。この 4 つの象限はまさに近代教育における学習論と教育学を端的に示したものとして、示唆に富む。



<図 1> Positioning sustainable development in education within two force fields [Jickling&Wals, 2008, p.10]

そこで、「思考と行動を可能にし、『持続可能な開発』を超越していく民主的・変容学習は、単体として存在するよりは、寧ろ様々な特徴を持つ ESD 実践と相互関連して生まれると理解される。そ

してそのような学習において、知識と理解は社会的な文脈の中で共同的に構成 (co-construct) される。教育の場は、開かれ、学習者側の自律と自己決定の空間を提供するとされる (p.7)⁴⁸⁾。

ESD において、なぜこのような学習と教育の場が必要とされるのか。それは、Jickling&Wals が主張するように、どんなに議論の余地のあるものであれ、異質なパースペクティブに触れて生み出される違和感こそが、省察と意味のある学びを引きだすものと考えられるからである。

次に、この違和感を生み出すような ESD としての変容的学習の課題と可能性を考えてみたい。インドの環境教育学者の Jackson (2011) は、ESD 実践としての変容的学習 (transformative learning) の重要性と課題を検討した「ESD の真の課題 (The Real Challenge of ESD)」と題する論考において、「持続可能な開発」における文化的変容の観点から、ESD のあり方について批判的に検討している。その問題意識は、近代教育システムが前提とする世界観 (world view) の転換の困難に置かれている。

ESD の実践においては、先で見えてきたように、教育の「再方向付け (reorientation)」が強調されると同時に、フォーマル教育においても取り組まれることが推奨されている。そのことは本来的には教育制度そのものの転換を意図しているということがこれまでの ESD の潮流から確認できた。しかし、近代教育システムは世界を持続不可能にしてきた開発モデルと、それを支える啓蒙思想を基盤に、望ましい文化の浸透と継続を目的としている。例えば、フレイレはそもそも教育を「現実を変革する挺子」とすることに対して批判的であった。教育が社会を形成するわけではなく、社会が権力者の利益に叶うやり方で教育を構築し、それらが権力に抵抗するようになることは許容しないからである (イリイチ&フレイレ, 1980, pp.44-45)。

教育を通し、社会を持続可能なものへと変革していくことが人類共通の課題である。しかし、近代教育システムは権力者の思うままに持続不可能な社会を形成する装置として機能してきている。この矛盾にどう抵抗し、あらゆる人の生涯にわたる学びを実現していくことが出来るのか。

Jackson は相互変容のプロセスは「フォーマルな教育の文脈や、会議、あるいは政治的・政策的フォーラム、シンクタンク」といった制度的なものからは決して発生し得ず、むしろ、多くは常に枠組の外で起きてきたものであると主張する。更に我々自身が内面化している既存の文化的前提を認識し、疑い、拒否した上で、新たな前提と世界観を再構築していくことが初めて可能になると述べる (pp.28-31)。

Mezirow (1994) に依拠すれば、更にそのようなパースペクティブの変容は常に痛みを伴う学習となる筈であり、それらが全て望ましい変容となるという保障はどこにも無い。更に重要なことは、Jackson の主張にあるように、こうした「変容」は孤立した個人の中においては殆ど起こらないということである。Jackson はそれが最も効果的となるのは、相当にインタラクティブな小さな集団においてであり、その小さな集団とは、拡張し続けるネットワークにおいて、他の集団と相互作用するにつれ、より広い合意が形成され、この合意に大勢の人々が参加し始める時点まで拡張を続けるものである (Jackson, op.cit., pp.32-33)。

これまでに見てきたように、ESD の中心に位置付けられていると言っても良い「自己と社会を変容する学び」という変容的学習とは、異質なパースペクティブに触れることを余儀なくさせる多様な主体による越境的な学習プラットフォーム、近代教育に対するアンチテーゼの視点、そしてボトムアップ的手法で、予定調和ではなく対立や矛盾も含むような開かれた対話と協働の場を求めるものであり、同時に教育の変革を求めていくようなものである。しかし、このような「持続可能な開発」の先を見据えた、オープン・エンディッドで集団的な営みを前提とする変容的学習は、予め定められた方向への個人の「変容」を結果的に要求してきた近代教育制度の強固な枠組において実践することは困難な課題と向き合うことになる。

朝岡 (2005) はこのような ESD と近代教育の矛盾の課題に対し、社会教育の実践の歴史的蓄積に基づき 1 つの提案を行っている。「枚方テーゼ」⁴⁹⁾ を契機として、社会教育の領域で提起されてきた「大衆運動の教育的側面」としての教育の役割に注目するのである。ESD とは持続可能な社会づくりを推進する市民運動に内在する「学習・教育の契機を積極的に支援する役割を持つ」(p.537) ものであり、ESD を通じて草の根レベルでの人々の活動が活性化し、日常生活の中に根付いていくような学習が望まれるという。いわば、フォーマル教育・ノンフォーマル教育・インフォーマル教育の総体が ESD の枠組ということである。UNESCO (2005) も主張するように、本来、ESD において学習は「日常生活へと広がりを持ち、学びは家庭、社会的環境、コミュニティや職場においても生起するもの」(p.17) と想定されている。ESD 実践においては、「価値観を教授するようなものではない」(p.16) ことを前提に、「持続可能性の課題に要求される根本的な変化をもたらすことを推進する教育」(pp.16-17) の再構築と共時的に多元的かつ多様な教育実践が相互に変容していくような取組が求められているのである。

4-4. ESD の学習実践－ESD 実践共同体の形成に向けて

ウェンガー et al. (2002) は、『コミュニティ・オブ・プラクティス』において、世界全体は「小さなコミュニティ」で構成され、持続可能な社会への取り組みはコミュニティにおいて着実に進められると主張する (p.328)。ESD 実践における学習の場は、多様な場と関係性の中において展開されていくものである (UNESCO, op. cit., p.22)。この ESD における学習の場の多様性の尊重に関わって、Gadotti (2010) は以下のように述べる。

人類の多様性は多様な世界を構築していく必要を我々に課すのであり、人間存在の生産と再生産の－即ち、持続可能な開発－の唯一の方法などあり得ない。しかし、ESD はその多様性という人間らしさや他へと開いていく能力を失った近代教育を、「再び人間的に (rehumanize)」⁵⁰⁾ 作り変えていくプロセスでもある (p.233)。

では、近代教育に失われている多様性を尊重し、変容的学習を実現する ESD 実践とはどのようなものと考えられるのだろうか。

ここに見てきた、ウェンガーらの「小さなコミュニティ」、そして Jackson の「小さな集団」とは、いずれも何らかの制度により固定された組織ではなく、社会的な実践を行うボランタリーな学

習組織として捉えられよう。レイヴ&ウェンガー（1993）の「正統的周辺参加（Peripheral Participatory Learning）」概念に依拠すれば、学習とは「社会的実践の総合的かつそれと不可分の側面」（p.5）を有し、「実践共同体（Communities of Practice）」への「正統的周辺参加」と言えるのである。その学習の過程はアイデンティティ即ち、社会づくりの担い手としての一形成の過程そのものである。知識は教師から生徒への「伝授」によって再生産されるものではなく、「実践共同体」の中に存在している（p.83）。この「実践共同体」とは、共同性を有する単体の組織ではなく、物理的に集合していることを意味するものでもない。「人と活動と世界の間の時間を通しての関係の集合であり、またそれに接したり重なり合ったりしている他の共同体との関係」（p.81）を有するものである。即ち、参加者による自らの活動に対する認識、また、その活動が自らの生活や共同体に対して持つ意味に関し共通理解を有している「活動システムへの参加」を意味するものである。

その「参加」とはどのようなものか。実践共同体の「成員性」は「多層的レベルでの参加が必然的に伴う」（p.80）ものとなる。レイヴ&ウェンガーは、そこで各地の伝統的な徒弟制度の観察を通じ、その学習の過程を分析しているが、そこにおいては、学習者たる徒弟が、実践中の学習を通じ、現在の学習の先にある「円熟した実践の場」の存在を認識し、それらに続く世界との連続的な「諸生産関係」の繋がりを見せている。それはまさに自らを取り巻いている社会の中に、他者と共に生きる自分自身の『『未来像』を提供』（p.96）するものである。「実践共同体」における学習が、社会と自らを結びつけ、アイデンティティを発達させ、力を得ていく過程となると考えられるのである。更に、ここで意味する「アイデンティティ」とは、恒常的なものではなく、常に変容し続けるものである。「正統的周辺参加」とは、単に新参加者が共同体へと参加していく過程ではない。それに伴って起こる実践の変容、あるいは共同体の変容そのものが、「実践共同体」の「根本的な特質」なのである（p.104）。

また、デューイ（1916）は『民主主義と教育』において、社会は小さなコミュニティから形成されており、民主的な教育とは、単にそのコミュニティへ参加を促すものではなく、それらのコミュニティどうしが自由かつ十全に他の集団と相互作用していくような教育であると述べた。このことから ESD として有意な実践は、社会において困難を強いられている人々と共に考え、行動し、協働する人々のコミュニティの間で創発的に形成されていく「実践共同体」の中に、既に存在していると考えられる。ただし、それらが1つの価値を追求する集団に留まり続ける限り、真の「持続可能な開発」は達成され得ない。デューイに依拠すれば、意識的に共有している関心の多さと多様性、そして異質な集団との相互作用の充実と自由の度合いが民主的教育の基準である。共同体（community）にそれらの基準のいずれかでも不足していれば、結果としてこうした集団の行う教育は、偏って歪曲したものとなるのである（p.136）。

よって、社会の制度を再生産していくシステムとしてのフォーマル教育においては、教師から生徒へ（他者によって）定められた知識の伝授を目的とする学習が基盤である限り、真に民主的な

教育は達成され得ない。いわんや、ESD 実践が社会から隔絶され、時間と自由を制限された、社会の生産機能を維持する上で結果として様々な人々を疎外してきている排他的なフォーマル教育の中で完結するのであれば、それはどんなに「参加型」を強調しよう、ここにおいて意味してきた真の「参加」ではない。そしてそのような場において無批判に推進される教育は、我々の持続可能な社会を作る力を奪うことになる。今、ここで求められている持続可能な世界は、全ての人の十全で民主的な関与抜きには創成され得ないのであり、真の「参加」と「民主主義」を抜きには想定不可能なのである（Wals&Jickling, 2009, p.78）。

以上からも、「実践共同体」の学習理論は ESD における「変容的学習」を特徴づけているものである。「持続可能な開発」は学習のプロセスを意味するものであり、その学習は「参加型」・「共同構成的」・「相互変容的」に特徴づけられ、「持続可能な開発」概念そのものを批判的に形成し直していくような営みである。このように定義され得るなら、「実践共同体」は ESD 実践の学習を支える基盤的な概念であると言えよう。

ESD の実践を通じ、現代社会における教育を真の「参加」と「民主主義」を実現していく相互変容的な学習へと転換し、あらゆる人のエンパワメントを実現していくことが求められる。ESD 「実践共同体」への「正統的周辺参加」を可能にする生涯学習システムの構築が求められているのである。それは、近代教育の矛盾に対峙することを要求する困難なものでありながらも、それこそがポスト近代社会における ESD の現代的意義ではないだろうか。

4-5. ESD 実践共同体を形成する教育実践の可能性と課題

UNESCO（2012）の UN-DESD の中間報告書「Shaping the Education of Tomorrow（明日の教育を形づくる）」においては、ESD を推進する上で、混合種（hybrid）なマルチ・ステークホルダーの構成と越境的な学習の重要性が提唱されている。さらに、そのマルチ・ステークホルダーの多様性や異質性こそが学習を進め、持続可能な社会づくりに向けた革新を起こす鍵概念として強調されている。それは過去に様々な組織や企業などにおいて、マルチ・ステークホルダー間の社会的学習（social learning）が、根源的な変革をもたらすものとして導入されてきた経験とその成果に基づいている。「マルチ・ステークホルダー」間の協働と、その「持続可能な開発」⁵¹⁾に対する有用性は以下のように説明されている。

一見すると当然のパートナーどうしには思えなくとも、持続可能性への課題を巡り、互いをパートナーと認識できるような、多種多様なセクターや利害関係に表されている広範囲にわたる社会的な行動主体。そこにおける「越境（boundary-crossing）」は、学習への新たな可能性を開拓し、創造とイノベーションの源となり得る。[…] 学際的学習、社会における学び、課題に基づく学習など、ESD の文脈において出現している様々な種類の学習が「越境」、創造、そしてイノベーションを促進する鍵であると思われる（p.69）。

そこで、多様な価値観、パースペクティブ、知識そして経験を持つ様々な背景の人々が次第に出会い、繋がり、あるいは相互に創発的な活動を育んだりしていくような、ESD の「変容的学習」

のひとつのあり方が提案されていると言えよう。確かに、異質な集団においてこそ学習が進展し、解決法のない課題の解決へ向かう人々の創造力と協働の原動力となると考えられる。しかしながら、ここでのマルチ・ステークホルダー間の学習とは「パートナーシップ」関係にあるものを意味している。ESDにおいて求められている変容と「実践共同体」の概念に基づけば、定められた、あるいは固定化された「パートナーシップ」関係にあるステークホルダーがESDの「変容的学習」において重要となる変容の契機を必ずもたらすとは言えないのである。

Wals (2011) はこのような多様な主体間の「変容的学習」に関わる重要な提言を行っている。そこで、新たな学習の形態は「持続可能性の文脈における学習とは、社会における多様な主体の『混合性 (hybridity)』と『シナジー／共働』、そしてフォーマル教育、ノンフォーマル教育、インフォーマル教育の境界を曖昧にしていく (blurring) ことを要求する」(p.180) のであり、以下の4つの主要な特徴を持つような学習として Social Learning (社会的学習) を提案しており、示唆に富む。

- (a) 人々を元気づけ、不一致を招き、そして創造性を解放していく中における差異と多様性に対する価値
- (b) 省察と再帰性の両方の重要性
- (c) 不確実性の多い複雑な状況において変化を産み出すことにおける社会的一体性と社会関係資本の力
- (d) ひとりひとりの独自の特性を強めていく協働的な行動の力

この社会的学習とは、ESDにおける学習実践として、「変容的学習」を含む「学際的学習」や「協働的学習」など、これまで様々なESDの実践として提案されてきている学習に共通する特色⁵²⁾を基盤にした変容的学習の特別な形態であるという。重要なことは、同様な志を持つときに異質な他者どうしてよりよく学ぶが、集団の中に相性 (chemistry) や社会的統一性 (social cohesion) がある時に限るということである。そうでなければ、差異というのは相互の学習にとって障壁となり得るのである。

よって、この社会的学習の過程において重要なことは、「学習は人々の comfort zone (快適範囲) の端において起こり得るものである。」(p.184) という点であろう。先述のように、変容をもたらす学習として、異なるパースペクティブに触れて起こる違和感は重要な要素であり、この「端」がどこであるかを見極めることは学習の場にとって必要である。この点を考慮すれば、ESDで重要とされるマルチ・ステークホルダー間の学習が「パートナーシップ」の関係によって有意なものとなるといった強調は、先述したような持続可能性への真のコミットメントへとは結びつきにくいということが言えるのではないだろうか。当然、学習過程が快適範囲のあまりに遠い外部であっても、同様の志を有す同質性の高い人々の集団のように、その十分な範囲内においてであっても「変容的学習」は遮断されてしまうため、ファシリテーターはその範囲を理解しつつ次第に拡大していくスキルを獲得し、さらにオルタナティブな視点に対するスペースを創造していき、そのことが、個人と集合的な両方のレベルでの学習を引き起こすのに必要とされる様々な段階の不協和音に結びついていく、という Wals の理論に依拠すれば、マルチ・ステークホルダーの「変容的学習」プ

ロセスはパートナーシップという関係性よりも、より可変的でボランティアな参加を前提とする実践共同体において活性化していくものではないだろうか。

レイヴ&ウェンガー (1993) が示した「正統的周辺参加」、「実践共同体」、あるいはエンゲストローム (1987) の「拡張的学習」などにおいては、ボランティアな集団や学習組織の形成過程、そこにおける参加と協働体験の学び、異質な集団どうしの十全なコミュニケーションや相互作用が、関係性の変容を促し、「持続可能な開発」において不可欠なアイデンティティの発達とエンパワメントを実質化していく可能性が示されている。こうした学習概念に基づけば、持続可能な社会を創造していく個人と集団の力は、他に開かれ、多様性のある共同体の相互変容的な学習の経験の中で発揚されるものであると理解される。

新自由主義とグローバリゼーションの圧倒的な力と加速度的に深刻化する持続可能性の課題に対し、多くの我々ひとりひとりの力はあまりに微力で、教育はそれが効力を発揮するまでに、あまりに時間を要するように思われることがある。しかし、持続可能な社会は全ての人のエンパワメント抜きには決して達成され得ず、近代教育システムの本質的な変革と我々の生活のあり方の転換—即ち、社会の経済・社会・文化の側面と深く切り結びながらの変革—が其時的に起きていくような教育へと転換されなければ、「持続可能な開発」は決して起こり得ない。最も弱い立場の人々に寄り添い、歩んできた人々の多種多様な、そしてボランティアなコミュニティが、「持続可能な開発」を共通理念として相互に出会い、それぞれの実践が出会い、異質なパースペクティブに触れ、相互の活動を創発していくような学習は、どれほど優れて効果的な環境政策よりも、結果として「持続可能な開発」の実現に近づいていくのではないだろうか。

しかしながら、ESDの実践において持続可能な社会の創成を目指す際に留意しなければならないことは、デューイ (1975) が述べたように、力を持つ者が理想的な未来社会を想像し、目標として掲げてはならないということである。現実存在する社会生活の中で、様々な望ましい実践の特徴を抽出し、そうではないものを批判し、改善を提案しなければならないのである (p.135)。このことはESDが持続可能な社会という、誰ひとりと経験していない社会を創成しようとしているという困難から、特に政策的に数値目標や具体的な目標設定を掲げてバック・キャスト方式で持続可能性を実現していくという道具主義的手法に陥りがちな実践の傾向に対する批判的かつ重要な視点ではないだろうか。ESDにおける「変容的学習」をもたらす実践共同体の学習過程においては、寧ろ不確実性に向き合うことこそが重要となるだろう。

近代教育は不確実性や予想不可能性を全て科学技術により克服できるという神話を作り上げてきたが故に、様々な持続不可能性を産み出してしまった。そこでESDの実践を考える上で、ESDがこの道具主義に再び陥ることのないよう、「我々の研究心を、不確実性を最小化して予想可能性を最大化させるという方へ向けるより、寧ろ我々のエネルギーを不確実性と共に生きる方へ注ぐ方へと向ける方がより実りあるものになるのではなかろうか。即ち、不確実性を所与の、克服し得ないものとして捉えるのである。(斜体は引用者)」(Wals, op.cit., p.183) という指摘は重要である。

5. 本稿のまとめと今後の課題

「持続可能な開発 (Sustainable Development)」とは、基本的に学ぶことに関するものである。現在、「開発」が意味することは、もはやエネルギーなどの資源を人間の生産の都合で、上手に利用していくことではない。本来、development「開発」とは、「折りたたまれていた状態が次第に開いていき」「より豊かな視野へと導かれる」ことを表す develop から生まれた名詞であり、sustainable「持続可能な」とは、自らが意味付与しているものとを意図的に継続させようとする行為を表す sustain から生まれた形容詞である。このことから、Sustainable Development が生来的に、人間の豊かな発達と学びに深く関わる言葉であることが分かる⁵³⁾。「持続可能な開発」は、全ての人の人格形成、即ち教育と学習に関わる課題なのである。本稿においては、様々な教育学者らの批判的な議論と、その概念の深化の過程を明らかにする試みを通じ、「持続可能な開発」は、様々な議論に対する余地を残しながらも、さらにその困難性への共通理解も深まり、学びのあり方を全ての人で追求していくものとなってきたことが確認できた。さらに、SD から ESD へと重点が変化した様々な背景や経緯からは、「持続可能な開発」と近代教育の課題とそのあり方が、深い相関関係にあることが改めて読み取れた。近代教育システムの転換は「持続可能な開発」の大きな課題であり、それと同時に、向かうべき方向を見失いつつある近代教育にとっての羅針盤として「持続可能な開発」が出現しているようである。多くの研究が指摘したように、我々は ESD を具現化していく時、現在の教育は全ての「解決策」などではなく、実は「問題」そのものであることを理解しなければならない。より良い「教育」がより良い未来社会を形成し、全ての課題を解決する、といった希望や期待は、もはや幻想であることも認めなければならない。「教育」の重要性を強調する以前に、教育の全てが「持続可能な開発」を実現していくということを ESD が意図しているのではないことを認めなければならないだろう。「持続可能な開発」は、同時に、教育を我々がいかに概念化していこうとしているかを常に問い続けるものとなる。

このような議論を踏まえた上で、ESD の基盤にある学習理論を検証した。ESD においては「実践共同体」および「変容的学習」概念が重要かつ中心的となり、現代的課題に向き合い、未来を展望する今後の教育のあり方を再考する上でも、鍵となる学習理論であると言える。デューイやレイヴ&ウェンガーらに依拠すれば、社会は小さなコミュニティ (共同体) から形成されている。全ての人は様々なコミュニティへの「正統的周辺参加者」であり、その参加のプロセスは生涯に渡る「学び」である。その前提が ESD の学習において基盤となるものである。また、ESD を通じ、社会的課題に取り組むコミュニティが、小さくもバラエティに富む実践を「持続可能な開発」という現代社会における共通課題をキーワードとして、相互に出会い、繋がり、あるいは緊張感を持ちながら創発的な活動を展開したり、それらの成員どうしが自由に行き来したり、コミュニティどうしが自由に十全に相互に作用するような、越境的な「実践共同体」が促進されることで、個人と社会の変容を促し、教育そのものの転換も図っていく可能性と必要性がある。

そのような共同体を ESD「実践共同体」とすれば、これらを形成し、周道的に位置付けられていると感じている人々や最も弱い立場の人も含めた、あらゆる人の生涯に渡ってのコミュニティへの「正統的周辺参加」を可能にし、その「変容的学習」を促進する新たな教育実践を求めていく必要がある。ESD は新たな社会を目指す新たな教育概念である。ゆえに、新たな教育学と学習理論を必要としている。しかし、そのことは今ここにはない何かを求めることではなく、人の豊かな発達を問い、そのための学びを求めて取り組まれてきた様々な教育実践から示唆を得て脱構築、あるいは再構築していくことで可能となるのではないだろうか。このような展望を本稿の結びとする。

最後に、本稿の課題として、ここで導き出された ESD「実践共同体」を形成する具体的な教育実践について、更なる理論構築と実証的研究が充分とは言えず、今後必要になる。特に日本においては、フォーマル教育を中心に ESD が推進されようとしている。そして、日本においては ESD が独特の進化をしているという問題の指摘もある (永田2014b)⁵⁴⁾。また、私的なセクターや、ボランティア活動などのインフォーマルな学習の場の力は ESD において重要、あるいは有効とされながらも、その経験が蓄積され共有されているとは言い難い。しかしながら、様々な問題を孕むフォーマル教育の根本的な改革を抜きにしては「持続可能な開発」は実現し得ず、また、同時に、経済的、環境的、社会的構造の変革に結びつく教育運動を社会に波及させていくには、これまでのノンフォーマル教育の経験と知見に学び、新たな手法を見出していく必要がある。そこで、今後は、「持続可能な開発」という現代的課題に対し、ESD 実践として「Service Learning (サービス・ラーニング)」という社会変革を志向し、フォーマル・ノンフォーマル・インフォーマルな学習を往還的なものとしていき、ESD「実践共同体」への多様なコミュニティの参画を推進する可能性を持つ「変容的学習」に着目し、その可能性を探る必要がある。また、これに接続する教育哲学や生涯学習理論を更に深く掘り下げていき、真に持続可能な社会を実現していく ESD 実践の可能性と課題を明らかにしていく必要がある。

<引用文献>

- Combes, Bernard. P.Y. (2005), The United Nations decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): Learning to live together sustainably, *Applied Environmental Education & Communication*, 4:3, pp.215-219.
- Elliott, Jennifer (2010), Insights to transformative learning through education for sustainable development. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, pp. 96-113.
- Gadotti, Moacir (2010a), ESD and Education for All: synergies and potential conflicts, *International Review of Education*, 56, pp.221-234.
- Gadotti, Moacir (2010b), Reorienting education practices towards sustainability, *Journal of Education for Sustainable Development*, 4:2, pp.203-211.
- Gutiérrez, J. & Pozo, M. A. (2005), *Stultifera Navis: institutional tensions, conceptual chaos, and professional uncertainty*.

- tainty at the beginning of the Decade of Education for Sustainable Development, *Policy Futures in Education*, 3:3, pp.296-308.
- Jackson, M. G. (2008), *Transformative learning for a new worldvies: learning to think differently*, Palgrave Macmillan, N.Y..
- Jickling, B. & Wals. A. E. J. (2008), Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development, *Journal of Curriculum Studies*, 40:1, pp.1-21.
- Jucker, Rolf (2002), "Sustainability? Never heard of it!" some basics we shouldn't ignore when engaging in education for sustainability, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3:1, pp. 8-18.
- Manteaw, B., Offei. (2008), When businesses go to school: neo-liberalism and Education for Sustainable Development, *Journal of Education for Sustainable Development*, 2:2, pp.119-126.
- Meira, C. P. A. (2005), In praise of environmental education, *Policy Futures in Education*, 3:3, pp.284-295.
- Mezirow, Jack (1994), Understanding transformation theory, *Adult Education Quarterly*, Summer 1994, 44:4, pp. 222-232.
- Moore, Janet (2005), Is higher education ready for transformative learning?: a question explored in the study of sustainability, *Journal of Transformative Education*, January 2005:3, pp.76-91.
- Orr, W., David (1992), Two meanings of sustainability, In Orr, W., David [Ed.] (1992), *Ecological literacy: education and the transition to a postmodern world*, State University of New York, pp.23-40.
- Orr, W., David (1994), *Earth in mind: on education, environment, and the human prospect*, Island Press.
- Selby, D. & Kagawa, F. (2010), Runaway climate change as challenge to the 'Closing Circle' of Education for Sustainable Development, *Journal of Education for Sustainable Development*, 4:1, pp.37-50.
- Selby, David (2006), The firm and shaky ground of Education for Sustainable Development, *Journal of Geography in Higher Education*, July 2006, 30:2, pp. 351-365.
- Sen, Amartya (2004), Why we should preserve the spotted owl, *London Review of Books*, 3, February 5, pp.1-8.
- Sipos, Y., Battisti, B., & Grimm, K. (2008), Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), pp.68-86.
- Sterling, Simon (2001), *Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change* (Schumacher Briefings), Greenbooks, Totnes, UK.
- UNESCO (2005), *United Nations Decade of Education for Sustainable Development: International Implementation Scheme*. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>>
- UNESCO (2009), *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development: Bonn Declaration*. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799e.pdf>>
- UNESCO (2012), *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Full-length Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development*. <<http://www.desd.org/UNESCO%20report.pdf>>
- United Nations of DP (2011), 「人間開発報告書」, 国際連合.
- Vare, P. & Scott, B. (2007) Learning for a change: exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1:2, pp.191-198.
- Wals, A. & Jickling, B. (2009), Chapter 3: A Framework for Young People's Participation in Sustainability, in Peter Blaze Corcoran & Philip M. Osano [ed], *Young people, education, and sustainable development Exploring principles, perspectives, and praxis*. Wageningen Academic Pub, 2009, pp. 77-84.
- Wals, A. E. J. (2011), Learning Our Way to Sustainability, *Journal of Education for Sustainable Development*, 5:2, pp.177-186.
- Wals, A.E.J. (2009), *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD, 2005-2014) Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development 2009: Learning for a Sustainable World*, Paris: UNESCO, 2009. 邦訳：ユネスコ（国立教育政策研究所国際研究・協力部（丸山英樹）[訳]）「国連持続可能な開発のための教育の10年中間年レビューー ESD の文脈と構造ー」2010.
- 朝岡幸彦（2005）「グローバリゼーションのもとでの環境教育・持続可能な開発のための教育（ESD）」, 日本教育学会『教育学研究』, 72（4）, pp.530-543.
- 阿部 治（2009）, 「「持続可能な開発のための教育」（ESD）の現状と課題」, 環境教育, 19（2）, pp.21-30.
- 天城 勲 [監訳], (1997), 『学習：秘められた宝：ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書』, ぎょうせい.
- イリイチ, I. / フレイレ, P. [著], 角南和宏 [訳] (1980), 『対話～教育を超えて』, 野草社.
- イリッチ, イヴァン [著], 東 洋 / 小澤周三 [訳] (1970), 『脱学校の社会』, 東京創元社.
- 植田和弘 (2010), 「『環境と福祉』の統合と持続可能な発展」, 滋賀大学経済学会 彦根論叢 (382), pp. 57-80.
- 上原有紀子 (2005), 「『国連・持続可能な開発のための教育の10年』をめぐってー共生社会を目指した日本の取り組みー」, レファレンス, 55（3）, pp.63-82.
- 蟹江憲史 (2002), 「国際化の潮流 ヨハネスブルグサミットにおける多国間合意と具体的政策との連関——持続可能な開発の実

- 施段階へ向けて」, 自治体国際化協会 自治体国際化フォーラム 2002-12, pp.17-19.
- 環境と開発に関する世界委員会, 大来佐武郎 [監修] (1987), 『地球の未来を守るために』, 福武書店, (原文: World Commission on Environment and Development, Our Common Future, 1987. <<http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>>)
- 佐藤真久/阿部 治 (2007), 「「持続可能な開発のための教育の10年」の国際実施計画とその策定の背景」, 環境教育, 17 (2), pp.78-86.
- 佐藤真久/阿部 治/マイケル・アッチア (2008), 「第12章: トビリンから30年: アーメダバード会議の成果とこれからの環境教育」, 平成21年度横浜市業務委託調査「持続可能な開発のための教育 (ESD)」の国際的動向に関する調査研究, pp.107-121.
- 成 玖美 (2011), フレイレ教育論と生涯学習研究—教育と政治性の間にある争点—, 名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究, 14, pp.213-225.
- 田中治彦 (2005), 「開発教育と持続可能な開発のための教育 (ESD) —参加型社会に向けた社会教育の役割—」, 日本社会教育学会 [編] グローバリゼーションと社会教育・生涯学習, pp.199-21, 東洋館出版社.
- デューイ, ジョン [著], 松野安男 [訳] (1975), 『民主主義と教育』(上)(下), 岩波文庫.
- 永田佳之 (2014 a), 「ポスト「国連 ESD の10年」への課題: 国際的な理念と国内の実践との齟齬から見えてくる日本の教育課題」, 田中治彦・杉村美紀 [編] (2014), 文化共生社会における ESD・市民教育, pp.165-184, 上智大学出版.
- 永田佳之 (2014 b), 日本の ESD を捉え直す—国際的な潮流から見た実践・研究・政策課題—, みくに出版.
- 永田佳之/曾我幸代 (2015), 「ポスト「国連持続可能な開発のための教育の10年」における ESD のモニタリング評価の課題: 国内外の評価枠組みに関する批判的検討」, 聖心女子大学論叢第124集, pp.55-99.
- 長沼 豊/大久保正弘 [編著], バーナード・クリック [原著], 鈴木崇弘/由井一成 [訳] (2012), 社会を変える教育, キーステージ21.
- 永宮祐司/佐藤真久 (2008), 「第13章: 開発と教育の歴史的動向の中での ESD —開発都教育の歴史的進展と開発アプローチの変化に焦点を置いて—」, 平成21年度横浜市業務委託調査「持続可能な開発のための教育 (ESD)」の国際的動向に関する調査研究, pp.123-141.
- 野村 康 (2009), 日本における ESD 運動の生成と展開: その政治性に関する一考察, 日本環境教育学会第20回大会 (東京農工大学) 研究発表要旨集, p.138.
- バウマン, ジグムント [著], 澤田真治/中井愛子 [訳] (2010), 『グローバリゼーション 人間への影響』, 法政大学出版局 (原著: Bauman, Z. (1998), Globalization: The Human Consequences, Cambridge, Polity Press.)
- パットナム, ロバート, D. [著], 柴内康文 [訳] (2006), 孤独なボウリング—米国コミュニティの崩壊と再生, 柏書房.
- ベック, ウルリッヒ. [著], 木村利秋/中村健吾 [監訳] (2005), グローバル化の社会学 グローバリズムの誤謬—グローバル化への応答, 国文社.
- 矢口克也 (2010), 「2『持続可能な発展』理念の実践過程と到達点」, 国立国会図書館調査および立法調査局 総合調査報告書—持続可能な社会の構築, pp.15-49.
- レイヴ, J. & ウェンガー, E. (1993) [著], 佐伯 胖 [訳], 『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』, 産業図書. (原著: Lave, J., & Wenger, E. (1991), Situated Learning — Legitimate Peripheral Participation, Cambridge University Press, Cambridge.)
- 若槻 健 (2005), 「市民性教育のためのサービス・ラーニング」, 部落解放研究, 163, pp.67-79.

注

- 1) 生涯学習の基本的理念として、21世紀教育国際委員会報告書『学習: 秘められた宝』において、「学習の4本柱: ①知ることを学ぶ、②為すことを学ぶ、③(他者と)共に生きることを学ぶ、④人間として生きることを学ぶ」が確認されるに至っている。後述の「国連 ESD の10年」後半期報告書において、5本目の柱として「自分自身と社会を変容させるための学び」が重要であると記載されており、その後の ESD の学習理念の支柱となっている。この5本目の柱は、フレイレらの社会変革の教育学の影響を受けて展開されてきた概念であり、かつ、4本柱の源流とも言えるものである。国際的な生涯学習の潮流とその学習理念形成に対するフレイレらの影響については、成 (2011) ほかの研究に詳しい。また、ESD の学習実践として、「変容的学習」理論を中心に据えた先行研究は数多くある (例えば、Sterling (2001), Moore (2005), Sipos et al. (2008), Elliot (2010), など)。ただし、「変容的学習」を個人の成長の枠組で捉えた研究、個人の増加に「社会変容」を期待する研究、学習に関わるものの相互作用を通じたより集団的な変容と捉えたものなど様々であり、ESD の文脈における「変容的学習」理論には更なる批判的な議論が必要である。
- 2) これに関し、「国連 ESD の10年」国際実施計画の「付属文書 I: 持続可能な開発のための教育の背景」(佐藤真久・阿部治による日本語訳を参照) において以下のように述べられている。
「現在教えられているような基礎教育では、より持続可能な社会は構築されないであろう。自分たちのライフスタイルを支えるために大量の資源とエネルギーを消費し、最大のエコロジカル・フットプリントを残しているのは、教育が提供されている国々である、という難問は依然として解決されないままである。教育の量を増やすだけでは、より持続可能な未来は構築されないであろう。問題は、教育の内容と妥当性なのである。(p.29)」<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>>
- 3) 日本における ESD の現状と課題に関し、阿部 (2009)、永田 (2014)、永田/曾我 (2015) らの研究がある。いずれも日本の学校教育における一般的な ESD 実践が従来の取組に ESD とし

ての類似性を見出す表面的なものに留まっている傾向現状を指摘している。

- 4) 著書「Earth in Mind」の第1章 "What is Education for?" において、以下のように述べる。

It is worth noting that this is not the work of ignorant people. Rather, it is largely the results of work by people with BAs, BSs, LLBs, MBAs, and PhDs. [...] My point is simply that education is no guarantee of decency, prudence, or wisdom. (p.7) ただし、持続可能な暮らしをしている人々が無知であるとの意ではない。

- 5) 文部科学省国際統括官付 平成25年6月「教育振興基本計画におけるESDについて」参照。例えば、基本施策11の「現代的・社会的な課題に対応した学習などの推進」の項目には、「基本的考え方」として、3項目に以下のように述べられている。

- ・個人が、社会の中で自立して、他者と連携・協働しながら、生涯にわたって生き抜く力や地域の課題解決を主体的に担うことができる力を身につけられるようにする。
- ・このため、現代的・社会的な課題に対応した学習や、様々な体験活動及び読書活動が主体的な実践につながるよう、各学校や公民館、図書館等の社会教育施設による提供のみならず、一般行政や民間等の多様な提供主体とも連携して、推進する。
- ・現代的、社会的な課題に対して地球的な視野で考え、自らの問題として捉え、身近なところから取り組み、持続可能な社会づくりの担い手となるよう一人一人を育成する教育（持続可能な開発のための教育：ESD）を推進する。

- 6) 文部科学省は「ユネスコスクールガイドライン」を平成24年8月にまとめ、そこにおいてESD推進拠点としての期待を改めて強調している。日本ユネスコ国内委員会「ユネスコスクールガイドラインについて」(平成25年) <<http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339991.htm>>

- 7) 平成27年5月時点。1か国あたりの加盟校数としては、世界最大。

- 8) 日本のESD研究の現状を概観したものとしては阿部（2009）を参考。

- 9) 1982年に開催された国連特別委員会において設立された。委員長が当時のブルントラント・ノルウェー首相であったことから、通称「ブルントラント委員会」と呼ばれる。

- 10) 国際自然保護連合による1980年の『世界自然資源保全戦略』で示された。

- 11) 田中治彦（2005）によれば、「参加型開発」は1989年に開発援助委員会（DAC）によって、今後の開発協力を主導する理念として提唱された。開発の意志決定に開発の受益層、特に社会的弱者とされる人々自身が参加することを主張すると同時に、民主的な制度の確立と公平な分配を保障する概念でもある。

- 12) 正式名称は United Nations Conference on Environment and Development (UNCED)。

- 13) 正式名称は International Conference on Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability。リオ・サミットにおける「アジェンダ21:第36章」の活動の一環として、ユネスコとギリシャ政府の主催により開催された。

- 14) 正式名称は、The Declaration of Thessaloniki。<<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117772eo.pdf>> ただし、同宣言においてはESDではなく、Education for Sustainability（持続可能性のための教育）とされている。

- 15) 正式名称は World Summit on Sustainable Development: WSSD。「アジェンダ21」などの見直しや新たな課題についての議論が行われた。日本からは当時の小泉首相が出席し、スピーチを行った。

- 16) UN Decade of Education for Sustainable Development: DESD。本論においてはUN-DESDと表記する。

- 17) しかしながら、当サミットにおけるDESDのNGOとの「共同」提案のプロセスは、教育関係者からの参画も少なく、関心は低く、政府主導型のトップダウン的であり、教育的視点が欠けているという可能性がある（野村，2009）。ESDが国連主導で強力に推進されてきたことの功罪に関しては、別項にて検討する。

- 18) 正式名称は International Implementation Scheme。

- 19) UNESCO, "Bonn Declaration," Bonn:2009。<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799e.pdf>> 日本語訳は、阿部治監訳、三宅彩以・野口扶弥子訳「ボン宣言」<<http://www2.rikkyo.ac.jp/web/esdrc/products/bon.pdf>>

- 20) UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development ドイツのボンにおいて3月31日から4月2日、ユネスコ及びドイツ教育省の共催、ドイツ・ユネスコ国内委員会の協賛により、開催。<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kankyo/esd/0904_gh.html>

- 21) 第16条のg項において、「ESDが教員養成および現職研修に統合されるよう、カリキュラムおよび教員教育プログラムを再構築する。教員教育機関、教員、そして専門家のネットワークを構築・発展させ、適切な教育実践を研究できるよう支援する。とりわけ教員が、大人数を対象とした授業でもうまく機能するESD戦略を策定し、ESD学習プロセスの評価ができるよう支援をする。」とある。これはフォーモル教育におけるESDの推進を想定しているものであり、即ち、その教員養成・研修にESDを統合する（されていなかった）、また、大人数を対象とする伝統的な一斉授業が一般的なフォーモル教育が大多数の中で、そのような教授法を前提としないESDを推進するという課題（困難）があることを意味する。また、h項では研究・優良事例などに基づく政策的対話を奨励し、効果的な実践を周知し、ESDの成果やプロセスを評価するための国家レベルでのESD指標を確立することを要求している。

- 22) Arjen Wals, *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD, 2005-2014) Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development 2009: Learning for a Sustainable World*, Paris: UNESCO, 2009. 邦訳：ユネスコ（国立教育政策研究所国際研究・協力部（丸山英樹）訳）「国連持続可能な開発のための教育の10年中間年レビュー—ESDの文脈と構造—」2010。

- 23) UNESCO (2010), UNESCO STRATEGY FOR THE SECOND HALF OF THE UNITED NATIONS DECADE OF ED-

- UCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002154/215466e.pdf>>
- 24) UNESCO (2012), *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Full-length Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development*. <<http://www.desd.org/UNESCO%20report.pdf>>
- 25) 正式名称は United Nations Conference on Sustainable Development.
- 26) United Nations, “The Future We Want,” UN Doc. A/RES/ 66/288 ※英語版は下記 URL から入手可能 <http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/288&Lang=E>
- 27) 正式名称は “Tbilisi+35 Intergovernmental Conference on Environmental Education for Sustainable Development”
- 28) The Tbilisi Communiqué – Educate Today for a Sustainable Future <http://www.medies.net/_uploaded_files/20120918122859_0dFRQdbNoFsXYS5iwrTvQIeBVhraWGGZTy-oM0wUuv.pdf>
- 29) UNESCO(2013), *Proposal for a Global Action Programme on Education for Sustainable Development as Follow-up to the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD) after 2014*, UNESdoc. 37 C/57, Paris:4 November, 2013. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf>>
- 30) これらの UN-DESD の後半と ESD に関するユネスコ世界会議およびポスト DESD の動向に関しては上原 (2014) の調査資料に詳しい。
- 31) UNESCO (2014), *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) FINAL REPORT* <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf>>
- 32) UN-DESD の成果としての10の発見／動向として以下の10項目が挙げられている。
- ①
 1. Education systems are addressing sustainability issues
 2. Sustainable development agendas and education agendas are converging
 - ②
 3. Political leadership has proven instrumental
 4. Multi-stakeholder partnerships are particularly effective
 5. Local commitments are growing
 - ③
 6. Whole-institution approaches help practice ESD
 7. ESD facilitates interactive, learner-driven pedagogies
 - ④
 8. ESD is being integrated into formal education
 9. Non-formal and informal ESD is increasing
 10. Technical and vocational education and training advances sustainable development
- 33) 正式名称は、Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231074e.pdf>>
 ※日本語 (文部科学省仮訳) 版 : <http://www.esd-jpnatcom.jp/conference/result/pdf/Aichi-Nagoya_Declaration_ja.pdf>
- 34) 永田 (2014a) は GAP において明示された「5つの優先行動分野」①各国の政策の一環として ESD を統合②組織 (学校等) 全体で ESD を実現させるための手段の普及③ ESD のファシリテーターとなるための教育者の育成④「変化の担い手 (チェンジ・エージェント)」としての若者のエンパワメント⑤各地の持続可能性に関する課題を解決に導くための地域に根ざした多様な組織の参画と対話、が個別に示されたことに関して、UN-DESD における ESD の「後退」であるという見解を示している。なぜなら、ESD の本質的な実践の性質を考えれば、これらの5つが個別に取り組まれることは考えにくいからである。
- 35) United Nations, “Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development” UN doc. A/70/L.1 英語版 <http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E> ※文部科学省仮訳 <<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000101402.pdf>>
- 36) ユネスコの公式ウェブサイトの発表によれば、目標案4、12および13の目標達成に向けた、ESD が盛り込まれた3つのターゲットとは①「すべての学習者が2030年までに、特に持続可能な開発と持続可能なライフスタイル、人権、ジェンダーの平等、平和と非暴力の文化の推進、グローバル・シティズンシップ、文化の多様性と持続可能な開発への文化の貢献の理解のための教育を通じて、持続可能な開発促進に必要な知識とスキルを身につけるようにする」②2030年までに「どこに住んでいるにかかわらず誰もが、持続可能な開発と自然と調和した生活についてのしかるべき情報と意識を持つようにする」③「気候変動の緩和、適応、影響の軽減、早期警戒に関する教育、啓蒙、個人や組織の能力の向上を通じて気候変動に対処する」である。ユネスコホームページ <<http://www.unesco.org/new/jp/unesco-world-conference-on-esd-2014/resources/esd-included-in-the-proposed-sdgs/>>
- 37) このような傾向は「持続可能な開発」概念よりも、「持続可能性」あるいは「持続発展」の文脈にある ESD において現在も見受けられる。
- 38) UNESCO (2005), UNDESD 2005-2014 IIS DRAFT January 2005, p.16より抜粋。原文 : Education alone is unlikely to include values of this kind – if that were the case, the world would already be much farther down the road towards the practices of sustainable development [...] transformative education is needed: education that helps bring about the fun-

damental changes demanded by the challenges of sustainability.

39) この transformative education は成人教育学者 Mezirow の「transformative learning (変容的学習)」理論が源流にある (Sipos et al. 2008, Sterling 2010-11, Bull 2013他)。

40) 正式名称は「International Conference on Environmental Education: ICEE」。

41) The Ahmedabad Declaration 2005

42) 前掲より拙訳。原文: "We firmly believe that a key to sustainable development is the empowerment of all people, according to the principles of equity and social justice, and that a key to such empowerment is action-oriented education."

43) 丸山 (2008) によれば、この 5 本目の柱は2007年第13回世界比較教育学会にて、ユネスコ・バンコク事務所長、シェルドン・シェーファー氏の基調講演においても強調されている。丸山英樹 (2008), つながりから見る ESD 研究—社会関係資本論を用いた「持続可能な発展のための教育」への視座, 国立教育政策研究所紀要, 137, pp.219-231.

44) Selby & Kagawa (2010) は ESD が closing circle『閉鎖的な環』化しているとし、以下のように比喩的に述べている。「潜在的な破滅的連続性の喫緊で重層的な脅威に対する教育的対応の枠組が、意味の『閉鎖的な環』が構築されてきているような、そしてその支持者らが、霧を見通せず市場勢力—地球の暖房に燃料をくべている勢力—の狼が忍び寄るのを不注意にも手伝ってしまったような、不明瞭な概念に基づいて構築されているというのは妙なことではないか。(原文: It would seem perverse for an educational response to an imminent and multidimensional threat of potentially catastrophic consequence to be framed by a nebulous concept upon which a 'closing circle' of meaning has been constructed, and whose proponents, not seeing through the fog, have inadvertently helped let the wolf of market forces in the door, forces fueling the heating of the planet.)」(p.47) closing circle とは、ESD に本来的にあった意味・可能性が広がりを持たず、矮小化されていく傾向を次第に閉じていく円環のように表したものと考えられる。

45) Jucker はイリイチ (Illich) が大学改革について述べた以下の一文を、全てのレベルの教育に当てはまるとして援用している。即ち、既存の教育システムの根幹部分を改革しようとせず、システム内での改革という部分に留まるような ESD 実践は、持続可能な社会の実現はもたらさないと主張する。"Any attempt to reform the university without attending to the system of which it is an integral part is like trying to do urban renewal in New York city from the 12th story up." - Illich, I. (1971), "Deschooling Society", Harper & Row, New York, p.38.

46) 例えば、日本の文部科学省「日本ユネスコ国内委員会」による ESD の紹介のウェブサイトにおいて、以下のように述べられている。

「ESD は Education for Sustainable Development の略で「持続可能な開発のための教育」と訳されています。(注1)

今、世界には環境、貧困、人権、平和、開発といった様々な問題があります。ESD とは、これらの現代社会の課題を自らの問題として捉え、身近なところから取り組む (think globally, act locally) ことにより、それらの課題の解決につながる新たな価値観や行動を生み出すこと、そしてそれによって持続可能な社会を創造していくことを目指す学習や活動です。」<<http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>>

47) ジョージ・オーウェルの小説「1984」の架空の登場人物 (全体主義国家の独裁者) であったことから転じて、Big Brother とは善意を装う独裁国家や監視社会 (政府・政治家) の例えとしても用いられる。ここではその両方の意味を込め、国連の決議で教育の方向が定められ、教育政策などに浸透していく状況を批判したものと思われる。小説「1984」の中では Big Brother は人々に姿は見せないものの、「Big brother is watching you」という文言とともに髭をたくわえた人物のポスターが至る所に掲示され、人々を監視しているという設定である。

48) この「自律」や「自己決定」といった言葉の近代的な人間観の指向性に関する留意は必要である。

49) 『枚方テーゼ』と呼ばれる大阪府枚方市教育委員会の『社会教育をすべての市民に』(1963年)には、『社会教育とは何か』に応じて『社会教育は大衆運動の教育的側面である』との規定が残されている。社会教育と大衆運動の積極的なかわりをこれほど明確に規定した文書はない。(朝岡2005, p.541)

50) Paulo Freire による造語。

51) 本文中では「持続可能性の学習」と述べられているが、前章で述べたように「持続可能な開発」とは基本的に学習を示すことであり、「持続可能な開発」とは社会の持続可能性の課題を含むことであると考えられるため、ここでは同義とした。

52) その学習形態に共通する特色は、以下の6点にまとめられている。

- ・学習を知識に基づいたものに留まらないものと捉えている
- ・他者との相互作用の質と学習が起きることが必須となる環境の質を維持している
- ・学習者を参画させるのに不可欠な現実存在的に関連性がある、あるいは「現実の」課題に焦点を当てている
- ・学習を必然的に学際的なものと見なし、単一の規則、あるいはどんな単一の視点でも捉えられることの出来ないものという点において「超思考枠組的 (transperspectival)」とも見なし
- ・事前に何が学習されるかを確実に知ることは不可能であり学習の目標は学習の進展と共に変化するという点において、学習の過程における「不確実性」を中心的な特色としてみなす
- ・教育が何世紀もの間形成してきた支配的な構造と空間に留められるようなものではないという点において、このような学習を本質的に越境的なものと捉えている (p.180)

53) The concise Oxford dictionary, 10th edition, Judy Pearsall [ed], Oxford: Oxford University Press, 1999. より、sustainable および development の項から拙訳。

54) 永田 (2014 b) によれば、「持続可能な開発」への問いの欠如、ESD における特に障がい者を含む少数派の視点の欠如、ESD における教育の道具主義的な側面に対する議論の蓄積がないことなど、日本における ESD は「ガラパゴス化」しているという。筆者の管見の限り、その要因として、永田が指摘するように ESD に対する批判的な議論は日本においては少数であり、ESD に関わる重要な公的文書が日本語に訳されていないことは大きい。SD の開始当初は先進地域と言われた日本が、未だに ESD を通じて顕著な改革が進まないことの要因は、これらの ESD に直接関わる課題のみならず、「教育全般」と「政治」、文化や社会構造に深く関わる問題でもあったと考えられる。