

日本環境教育学会第14回大会（愛知）シンポジウム

持続可能な未来に向けた環境教育

—国連「持続可能な開発のための教育の10年」との関係において—

シンポジウム記録の掲載に当たって

ここに第14回全国大会において開催されたシンポジウム「持続可能な未来に向けた環境教育—「持続可能な開発のための教育の10年」との関係において」の記録を掲載することにした。これまでも全国大会では開催地や開催時における関心事などを踏まえてそれぞれ実行委員会が企画運営にあたり、一定の成果をあげてきた。しかし、その成果については当日参加された人々の範囲に留まる傾向にあり、なかなか会員全体へ広めることができなかつた。全国大会に参加できなかった会員の中には「発表要旨集」をお求めになり、シンポジウムや研究発表の様子をお知りになられる方もおられるが、それでは内容などを把握していただくには十分ではない。今回のシンポジウムに関しては実行委員会で記録集をお作りくださるというお申し出があったが、編集委員会では広く会員の皆さんに知っていただくには学会誌に掲載するのがよいのではないかと判断させていただいた。

掲載にあたっては、当日録音したテープを起し、司会者、基調講演者、そして各パネリストの方々に内容や文章表現などをチェックしていただき、それを整理し、記録文とした。その上で、本シンポジウムを振り返っていただき、大会後、会員から寄せられた本シンポジウムに対するご意見やご感想を踏まえて、それぞれパネリストからコメントをいただき、記録の最後に付け加えさせていただいた。

今回、取り上げたテーマは環境教育の今後のあり方を考える上で重要なものである。その意味でも多くの会員、さらには会員外の人々にもお読みいただき、より望ましい環境教育、そして本学会のあるべき方向性などをご検討いただき、議論を深めていただきたいと考えている。

(編集委員会)

開 催 日	2003年 5月31日
会 場	愛知教育大学
司 会	芹沢 俊介 (愛知教育大学)
問題提起	鈴木 善次 (学会会長)
キーレポート	阿部 治 (立教大学)
コーディネーター	樋口 利彦 (東京学芸大学)
パネリスト	朝岡 幸彦 (東京農工大学)
	小澤紀美子 (東京学芸大学)
	田中 治彦 (立教大学)

はじめに

芹沢：シンポジウムの進行役を務めさせていただきます実行委員長の芹沢です。本大会では、ヨハネスブルクサミットを受けて、「持続可能な開発のための教育の10年」にどのように対応するか」をテーマに、シンポジウムを構想しました。

人間を含めてすべての生物の生きる目標は、本質的には自分の子どもを残すことです。なぜなら、このことに失敗した生物は次第に数が減り、やがて地球上から消滅してしまうからです。その意味で、「持続可能」は我々生物の至上目標です。とこ

ろが地球は明らかに有限な空間です。その有限な空間で人間がDevelopment、すなわち「発展」を目指せば、総枠は決まっているのですから、必ずどこかがへこみます。「人が大事か、草が大事か」と他の生物の場を奪っているうちはまだよいのですが、必ずそのうちに「オレが大事か、オマエが大事か」が待っています。それでは困るわけで、「持続可能」を実現するためには、我々は発展をほどほどでやめないといけない。

ところがその一方で、Developmentもまた至上命令です。シンプルに説明しますと、今ここに、ハリキリ・ボーイと、ぐうたら・ボーイがいたとします。両者が競争したら、どうなるでしょうか。ハリキリ・ボーイが勝つに決まっています。会社で人を雇う場合も結婚相手を探す場合もハリキリ・ボーイを選びます。つまり発展を目指さない人間は、人類全体としてはそれが望ましいとしても、人類全体が危機に陥る前に、その個人や小集団が危機に陥ります。だから我々は、「発展」をやめるわけにはいかないのです。

要するに持続可能と発展は、本質的に矛盾するものですが、どちらもやめるわけにはいきません。両者をどのように両立させるかというのは重要な問題だと思います。そこでこのテーマでシンポジウムを開催させていただくことにしました。皆様の積極的な討論をお願いいたします。それでは最初に会長の鈴木善次先生から、本シンポジウムの開催意義についてお話を伺います。

鈴木：今、環境教育をめぐる大きな動きが三つくらいあると思います。一つ目はESD。二つ目は、環境教育を推進するための法制化の問題。会員の中には推進法の制定に積極的な方、法制化に絶対反対の方、それぞれがおられます。今は、会員の方々が状況を的確に判断され、それぞれの立場でお考えください。三つ目は、環境教育に限定されませんが、わが国の「教育基本法」が改正されようとしている問題です。いわゆる国を愛する心を涵養するという提言まで出されています。

この三つの動きは決してばらばらなことではないと思います。必ず何らかの関わりがあります。

たとえば、持続可能な社会をつくろうと言った場合、そのための教育をどうしたらよいのかというとき、当然「教育基本法」というものが関わってきます。また、その教育の重要な位置を占める環境教育を推進しようと言っても、そもそも環境教育とは何であるかという議論がないまま法律をつくっても意味がありません。ですからこの三つを一体化する中で、これらをどういう方向で検討したらいいのか、是非、そのあたりも捉えていただきながら、このシンポジウムを展開していただけたらと思います。

芹沢：次に立教大学の阿部治先生にキーレポートとして、「持続可能な開発のための教育の10年」の概略をお話していただきます。

キーレポート

阿部：「持続可能な開発のための教育」は「未来のための教育」とか「持続可能性のための教育」とかいろいろ言われてますが、今日はこれらを総称してESDということで議論をしたいと思います。その前段でESDがどんな背景で生まれてきたのか、それがどんな状況なのか、それは環境教育とどんな関係があるのか、あるいは昨年ヨハネスのサミットで、「持続可能な開発のための教育の10年」が提唱されましたが、日本のこれからの課題についてお話ししたいと思います。

まず「持続可能な開発のための教育」がなぜ出てきたかといいますと、私たちを取り巻く現代の課題、環境・開発・資源エネルギー・人口・食料・貧困・人権・ジェンダーなど、様々な課題がありますが、これらは相互に切っても切れない関係にあります。私たちが生きていく中では、自分の生き方と世界の問題はリンクしている。こんな状況の中でこのままでは私たち自身、私たちを取り巻く他の人々や自然・世界が持続しない。何とか持続可能な世界に変えていかなくてははいけない。これが私たちの世代に課せられた大きな課題なんだということです。その結果出されてきた考え方が持続可能な開発なり発展、あるいは持続可能性ということです。

72年の国連人間環境会議の準備会合である、70年にスイスで行われた会合で、開発と環境は表裏一体であると。ここらへんから持続可能な開発という考え方が始まっています。それが1980年の世界環境戦略の中でいわゆるコンサベーション、賢明な利用、持続的な利用という概念が提唱されていく。それを下敷きにして87年にブルントプラント委員会がSustainable Development という言葉を提唱する。その具体化のために地球サミットが92年に行われてアジェンダ21が作られた。2000年には環境や開発など先ほど上げたもろもろの課題に、21世紀の国連がどう関与していくかということを討議するミレニアム会議がありました。ここに於いても持続可能な開発はキー概念でした。そしてこのアジェンダ21をさらに発展させる形で行われたのが昨年のヨハネスブルクサミットです。

持続可能な開発とは、将来の世代の欲求を満たしつつ、現代の世代の欲求も満足させるような開発を言うが、二つのことがキーになる。一つは貧困者の問題であり、二つ目は環境容量です。この持続可能な開発こそが現世代のニーズを満たすための開発なんだと。

冒頭に上げた様々な課題を整理すると、世代内の構成の問題、それから世代間の構成の問題があります。そして人という生物種と人以外の生物種、種間の構成の問題があります。この三つが持続可能な開発に最も大事な要素だということです。この持続可能な開発なり社会を具体化するためには、三つの持続性ということを考えています。生態的な持続性、社会文化的な持続性、健康的精神的な持続性。これは自然・社会・人間という三つの持続性とも言えます。そうしますとまさに環境教育の目的は持続可能な社会の実現です。それをよりシンプルにしていくと自分と他者、自分と人や自然あるいは自己との関係を改善していくプロセスが環境教育。それを実現していく社会が持続可能な社会です。

環境教育は、言葉としては1948年IUCN（国際自然保護連合）の設立総会で最初に作られたと言われています。当時は自然生態系についての教育が中心でした。その後環境汚染が広がっていく、

あるいは開発と環境がテーマになっていく、あるいは地球環境問題がテーマになっていく、そして環境に絡むことが他の諸問題とますます相互不可分の関係になっていく。そういった中でこの環境教育がカバーする範囲がどんどん広がってきます。たとえば1997年にユネスコが10年に一度やっている環境教育の国際会議がギリシャのテサロニキでありました。そこで環境教育を持続可能性のための教育と言い換えてもいいんだと言ってます。同じ年にハンブルクで成人教育会議がありました。成人教育、日本で言ったら社会教育に近いと思いますが。そこでも環境や持続可能性が大きなテーマになっています。92年のアジェンダ21の第36項、それが環境教育の部分です。この第36項をフォローする国際機関がユネスコでした。そして国連の中に作られたCSD（国連持続可能性開発委員会）に報告する際、テサロニキの討議を基に報告されました。それは1998年です。1997年のテサロニキの会合を基にしたブループリントでは6つの課題がテーマになっています。持続可能な未来のための教育、持続可能性に向けた学校教育の再構築、パブリックアウェアネスの理解、持続可能なライフスタイルへの移行、教育への投資、持続可能性の達成における倫理・文化・及び構成など、非常に広いスタンスから環境教育をみている。そして10項では持続可能性に向けた教育全体の再構築にはすべての国のあらゆるレベルの学校教育、学校外教育が含まれているんだと。持続可能性という概念は環境教育だけでなく、貧困・人口・健康・食料の確保・民主主義・人権・平和をも包含するものだと言ってます。そして環境教育を環境と持続可能性のための教育と言い換えても構わないんだと言っています。

このことで1980年代から広がり始めてきたいわゆるESDに関連する様々な活動が国際的にフォーマライズされることになりました。ESDがどういう流れの中で出てきたかということ、74年にユネスコが国際教育、国際理解教育や平和教育といったもの全体を進めなければいけないと勧告を出します。それが80年代、様々な国際的な課題が互いに近い関係にあるという状況になってきました。そ

して90年には今回の持続可能な開発のための教育のための10年に非常に大きな影響を与えている万人のための教育会議がタイでありました。90年は国際識字年として国際的に識字を普及していこうと。そして2000年には世界中から非識字者をなくそうという運動が始まりました。しかし10年たっても非識字者がなくなるばかりか、今は8億5千万の人たちが字が読めないと言われてます。94年にはユネスコの国際教育宣言、これは74年の国際教育の見直しがありました。その際、平和・人権・民主主義教育という従来から行われてきたものが非常に大事なんだと。プラス東西の冷戦以降新たに始まった民族や宗教を理由にした対立、これを何とか防ごうではないかと。つまり寛容さに向けた教育が必要なんだと。

2000年には国連ミレニアム宣言が出されました。これは21世紀国連として何をすべきかという役割の明確化そして再方向づけをしようという会議です。この会議においては5つの課題が大きく取り上げられました。90年代国連がやろうとして達成されていない課題がいっぱいありますので、そういった課題をとりまとめて、21世紀の非常に大事な課題として国連ミレニアム目標が掲げられました。その中に普遍的初等教育の達成というのがあります。ここでは2015年までに世界中の子どもたちが義務教育を受けるようにしようじゃないか、世界中の大人たちの半分は字が読めるようにしようじゃないかということが出されました。

これは1990年の万人のための教育会議、組織教育宣言が大成されていないということで、2000年にダカールで行われた会合で出された枠組みです。これには日本も署名しています。こういったことが背景にあって持続可能な開発のための教育が推進されていくということになったわけです。

1980年代からそれまで行われていた開発教育や国際理解教育や平和教育や環境教育はそれまで個別に行われていた教育課題が切っても切れない関係にあるんだという中で、互いに近づいていこうじゃないかということが始まってきます。例えば環境教育は地域の問題なんだ、アプローチとしては生物や地理学が中心なんだ、こういう意味の狭

い意味の環境教育、それがだんだん他の課題と連携していく中でグローバルになっていく。あるいは新たな地球環境問題に対してグローバルになっていく、そして他の課題とリンクしていく。その結果いわゆるESDは様々な形で出されてきました。それは環境開発教育や持続可能性のための教育や様々な言葉として表されています。

持続可能な開発のための教育の10年について、昨年国連総会で2005年からの実施が決まりました。内容確定をやっていこうということになっています。基礎教育をベースにしながら様々な地球規模の教育課題が連携してやっていくんだということなんですね。環境教育は持続可能な開発のための教育のコアだと思ってます。持続可能な開発のための教育を推進していく際にはどんな国際的な仕組みが必要なのかといった時に、日本・ヨーロッパ・アメリカが国際的な推進役になるだろう。日本は国際レベルにおいてアジア太平洋といったところをカバーしなくてはいけないだろうと考えます。まさにコミュニティベースで地域の多様性を尊重しながら環境や開発の連携が必要だと思います。従来環境教育と開発教育の連携はなされてきませんでした。その連携あるいは融合なくしてESDの成功はありえないと思います。実際アジア太平洋地域においては様々な環境教育関連の国際協力があり、環境教育の総合的なプロジェクトが動いています。

それではESDに取り組んでいく際にどんな課題があるのだろうか。まずもっとも大事なのは、ESDは途上国だけの問題ではない。なによりも私たち先進国の問題であるということです。つまり持続可能な社会あるいは個人を吊り上げていくためには、今の日本の生産と消費のスタイルを変えなければいけないということで、途上国の問題と合わせ鏡で見えていくことが必要であり、日本の新たなライフスタイルの転換抜きにしてESDはありえないということです。

そのためには私たち一人一人が持続可能な自分なり持続可能な社会なり世界というビジョンを思い描かなければいけない。アジェンダ21で持続可能な開発という言葉が世界的に流布された。日本

も政府が環境基本法を作り環境基本計画をつくり、あるいは市町村がつくってます。しかし持続可能な社会とはなんだろうか。今私たち日本人がそれにどうコミットしているか。ほとんどコミットしていない。ですからこの10年を通して自分自身が持続可能な開発や持続可能な社会という新たなビジョンを思い描く、そのための感性を磨き、実際に知識を仕入れ、そして関わっていく。そのことがこの10年でやっていけるんだと。三つ目は持続可能な社会の視点から、個々の活動や取り組みを総合化していく。四つ目は環境教育と他の教育課題、とりわけ開発教育が重要だと思っています。開発教育は途上国だけの問題ではありません。日本における貧困の問題、つまり豊かな先進国に暮らしながら、心が貧しい問題や様々な問題。それを環境教育と開発教育が連携しながら解決に向けてやっていく。当然社会参画を目指す人たちによるエンパワーメントが大事です。そうして地域と世界を結んでいくんだということが大事ですね。その推進組織を作っていくために国連持続可能な開発のための教育の10年推進会議を作っていると呼びかけているところです。是非皆さん関心を持って関わっていただきたいと思っています。

芹沢：どうもありがとうございました。ただいまの阿部先生のお話に対して、直接の質問があればお受けいたします。

笹谷：阿部さんがまとめられた、持続可能な地域社会のビジョンを描いて、いろんな活動の取り組みを総合化すると。そしてアジア太平洋地域に対してもっと日本は提案しないといけないと。それを考えたとき、欧米とは違う、アジア・アフリカのモデル、その中の環境教育というのを地域からより発信していく、そのへんのビジョンをもっと鮮明に出しうるんじゃないかと。最後に阿部さんが言われた7つの話はヨーロッパでもアメリカでも日本でも、ローカルアジェンダをやっている人はすでに相当やっているのだから、日本がそのCBOみたいなことを考えたときに、どういう貢献ができるのか、そのへんについてご意見を伺いたいと思います。

阿部：今のお話は、CBOが地域づくりの中心になっていくんだという話ですね。それは後ほどのディスカッションの中で取り上げたいと思います。

パネリスト報告

樋口：これからは阿部先生からの国際的な動向の話を受けて、より具体的な話をパネリストの先生から報告発表をしていただき、最後にディスカッションをしていきたいと思っています。最初の報告者として朝岡先生にお願いいたします。

貧困という視点からのESD

朝岡：私は生涯学習の視点からESDを捉えたときに、環境教育とESDはどんな関係性があるのかを述べようと思います。その中でESDが「環境教育」概念の一種の「拡大」、「発展」と位置づけられるのは非常に重要なんですが、ESDが今注目される時代状況をもう少し正確に把握する必要があるのではないかと。ひと言でいうと「グローバリゼーション」という時代状況をどうつかまえるのか。その意味でグローバリゼーションという時代だからこそ、ESDはどのような意味があるのか、という問題の立て方をさせていただきたいと思っています。

その際、ESDと単純に対応するわけではありませんが、「生涯学習」という概念が大きな意味を持ってきます。しかも私は「日本版生涯学習」と呼びますが、「生涯学習」という概念がグローバリゼーションという状況を抜きに語れないものであるという話を最初にさせていただきます。

みなさんもいろいろなところで「社会教育」と並んで、あるいはこれに代えて「生涯学習」という概念が使われていることをご存知だと思います。この概念の使われ方はきわめて多様です。私のように社会教育を専門にしている者からみると、ユネスコ等の国際機関が使っている「生涯学習」の概念と、日本でこの10年ほどの間に使われてきた生涯学習政策という意味での生涯学習とは区別しなければいけないと考えています。1990年に生涯学習振興整備法という法律が制定されています。これは環境教育推進法と似ているなと思いますが、

この法律の実態は、構造改革の一環として、自治体社会教育の市場化を進める、そういう法律になっています。ですから、日本では構造改革の一環として生涯学習が位置づけられていて、しかも市場化という特殊なイデオロギーと深く結びついて展開している。これが「生涯学習との不幸な出会い」だと考えている根拠です。本来ならば多様な生涯学習の定義が存在する、思い入れがあるということは、生涯学習という概念自体が豊かな概念であるはずですが、しかし、そういうものとは違う生涯学習が日本では政策化されている。ここに一つの本質を見なければいけないと考えています。

私は生涯学習もグローバリゼーションといわれるものと無縁でないと思います。それは構造改革と深く結びついているからこそそう言うわけですが、それではグローバリゼーションというものを我々はどう捉えていけばいいのか。グローバリゼーションも多様な意味やニュアンスがあり、どう整理すればいいか難しいのですが、1990年代になってから「グローバリゼーション（地球化）」という時代に入ったと言われています。それは今まで使われていた「インターナショナル（国際化）」や「ワールドワイド（世界化）」と決定的な違いがあることをみておかなければいけません。それは何かというと、グローバリゼーションとそれを支える思想としてのグローバリズムは、地球規模で市場活動が進むように、それぞれの国の構造を積極的に変えなくてはいけない。これはWTOをみれば分かるように関税障壁等も含めてあらゆる制度を均一化していく。グローバル・スタンダードに適應させていく。そうすると国家という意味がこの時代には変わってこざるを得ない。つまり、グローバリゼーションは国があってその外側に世界共通のものがあるのではなくて、先に世界共通のものがあって、それに合わせて国の障壁を撤廃したり、共通化していく、標準化していく、そういうあり方なんだと私はみえています。グローバリゼーションを経済現象と見る見方もありますが、例えばA・ギデンズやJ・S・ナイのように政治・社会・文化まで含む広範なものであるとみる見方が重要だと思います。

私は環境教育やESDを考えていく上で、グローバリゼーションに基づく新しい世界観に注目する必要があると思います。その中でもとりわけアントニオ・ネグリとマイケル・ハートが展開している〈帝国〉論に注目する必要があると思います。イラク戦争等によってアメリカ中心のグローバリゼーションが進んでいる。世界の中心はアメリカだということに対する反発が表明されるわけです。〈帝国〉概念は、必ずしもアメリカが中心とは限らない。アメリカが挫折しても中心を持たない〈帝国〉というまったく新しい世界秩序の時代に入っている。もっと深刻な本質的な問題だということ提起しています。それは、いわゆる19世紀20世紀の帝国主義とは違う段階なんだ。つまり色分けされた世界ではなくて、むしろ境界を失った世界そのものを、中心を持たない〈帝国〉というものが支配する、そういう時代なんだという提起をしている。分かりにくいかもしれませんが、反米とか嫌米という形ではすまない問題が今の時代なんだということを言っていることに注目させていただきたいと思います。

もう一つ申し上げたいのは、ESDの概念の中で「貧困」というものに注目しなければいけないのですが、私が考える「貧困」は、「欠乏による貧困」という捉え方だけではなく、「豊かな世界の中の貧困」を見ていく必要がある。ホームレスの問題など、社会的な格差が我々日本の社会、先進工業国の中にも増えているということも一つの側面です。しかし私が申し上げたいのは、今言った議論はDeprivationという概念でかなり説明できる概念なんです。しかしもう一步踏み込んで、貧困化論といわれる議論を、貧困概念と上手く結びつけて考えると、我々の豊かさの中に貧困がある。一見すると豊かに見えるけれども、非常に深刻な貧困の問題がある。貧困というのは発展途上国の問題だけでもないし、競争社会の中で落ちこぼれた人たちの問題だけでもない。つまり勝者の側にも貧困がある、こういう概念を我々がどう取り込んでいくのか。ここにESDと環境教育を結びつけるもう一つの鍵があるのではないかと思います。そういう考え方を発展させていくことによって、

改めて主体形成、エンパワーメントといわれたりしますが、貧困あるいは開発がどんなエンパワーメントや主体形成をもたらすのか。そこに注目した議論をしていく必要があるのではないかと思います。

また、環境教育の未来あるいはESDとの関係を考えていく上で、「教育権」という概念と「環境権」という概念を車の両輪のようにして、環境教育やESDを考え始めなければ上手く発展させることができないのではないかと考えていることを申し上げて最初の問題提起とさせていただきます。

樋口：豊かさの中の貧困という視点からESDをもう一度考え直してみるという話であったと思います。漠然と考えていた精神的な貧困がESDの一つの課題になるのだと私も思い知らされました。続きまして小澤先生に報告をしていただきます。

持続的な地域社会づくりのプロセスへの参加

小澤：私自身が持続可能な開発とどう向き合ってきたかということをもまずお話しします。私は建築工学を勉強し、民間の研究所で情報システムの研究をやってきました。私と環境・貧困との出会いは1972年の人間環境会議以降です。70年代80年代は途上国、特にタイとインドネシアの居住問題に関わっておりました。日本居住学会に所属しながらタイ、インドネシアやオリンピック前の韓国の居住スラムの問題等を仲間とともにやってきました。そこでNGOの方からもいろいろと学んできました。今の大学に職を得て大学の先生たちと環境教育を立ち上げてきた1人だと思っています。

その過程で文科省との出会いがありました。環境教育指導資料の策定協力委員として、そのときはいわゆる古いタイプの環境教育だったかもしれませんが、グローバルな環境教育をどう捉えていくかというということで勉強させてもらい、さらに中央環境審議会の委員としてこの数年「これからの環境教育・環境学習」ということで持続可能な社会をめざす、あるいは未来を創る、あるいは社会を変革していくという視点で関わってきたのではないかと思います。

このシンポジウムでは日本とアメリカ・イギリスを比較しながら学校教育になるべく引き付けてお話を展開したいと思います。

アメリカの環境教育では、持続可能な開発をめぐる概念を形成するプロセスを重視しています。大統領諮問会議(PCSD)では、その教育分科会でその概念をつくるためのミーティングが開かれています。それと平行してNPOの会合が何日もあり、そういう中でドラフトづくりをして概念形成をしてきています。

これらの流れから、二つレポートが出ています。一つは「Public Linkage Dialog and Education」で、「From Classroom to Community and Beyond-Education for Sustainable Future」というレポートがあります。もう一つは「Education for Sustainability-An Agenda for Action」。これは具体的な行動アクションをどう作っていくかということがプログラム化されています。そこには創造的な問題解決、そして社会的リテラシー、そして責任ある個人の、そして協働的な行動を行うことを共有していこうという、そして相互啓発し関わりを持つ市民を導く、生涯学習プロセスとしてアジェンダをつくっていこうという議論があります。

一方、北米環境教育学会は、「Excellence in Environmental Education」の中で、ガイドラインをつくっています。日本の学会としてもこういった理論と実践から、ガイドラインをつくる作業もこれから必要なのではないか。その時にみなさんがどのように協議をしていくかが問われていると思います。

英国では、「Sustainable Development Education Panel」というものをつくりながら進めてきています。5本のレポートが出されていますが、そこでは持続可能な開発に向けた教育のための戦略的な枠組みを、チャリティー財団などの方たちが参加しながら、徹底して議論してつくってきました。進捗の状況をきちんとチェックしながら進めています。そういう流れの中で、1988年のイギリスのナショナルカリキュラム改革の中で環境教育はクロスカリキュラムとして出てきています。ただしそのテーマには環境教育だけでなく健康教育・市民教

育・産業経済の理解そして雇用の問題と、この5つがクロスということで取り扱われています。それが1998年の教育改革によって「Citizen ship」がノンコアだけれども科目として位置づけられました。

私は最終的に環境教育の行き着くところは地球市民教育であり、地域に根付く市民教育だろうと思います。15期中の教審に関わっていましたが、そこで「総合的な学習の時間」が生まれ、環境教育が導入されたのです。その時は受験エリートはつukらないという合言葉のもとに進めていたと思います。抽象的に「生きる力」と言っていますが、基本的にはアメリカ・イギリスの流れと呼応していると思います。問題解決能力をつけていくということが一つの大きな目標としてあります。しかしそれもいい実践が出てきていますが、マスコミや大学から発せられている「学力低下論」に声が消えていくような、評価されていない問題があると思います。

私は中国とここ数年お付き合いしてまして、環境教育、特に教師研修について科研費をいただきながら共同研究をやってきましたので、その点からも少しお話しをしたいと思っています。中国は非常に人口が多く、毎年うかがうたびに2、3千万人口が増えている。そういう国で環境教育を行うということは大変なことだと思います。しかしそこで国際的なNGOとの連携、特に私たちは北京師範大学とお付き合いしていました。中国は「全国環境宣伝教育行動要綱」というものを作って、2010年までの目標を掲げていますが、北京師範大学の教師研修においてどういうことが大事かということがうたわれている。一つは「啓発性の原則」を重視する。それから「参加性」、「浸透性」、これは日本人には分かりづらい概念ですが、それから「批判性の原則」。日本の教育を映し出すことで非常にいい勉強をさせてもらいました。例えば中国では素質教育ということが言われています。内容を見ますと日本の「総合的な学習の時間」が引用されている。ここをどう考えていくかということが一つあると思います。

それでは国際的な議論、世界自然保護連盟の

ディベートをみますと環境教育とESDの関連が結構議論されています。参加した世界の人たちの意見を集約すると大きく四つに分かれます。「環境教育はESDの一部」であるという捉え方があります。「ESDは環境教育の一部」であるという考え方。「ESDと環境教育は一部オーバーラップ」しているという考え方。それから「ESDは環境教育が改革されていく一つのステージ」ではないかという考え方もあります。ですから私は環境教育というのは概念が集約されるというより、議論していく、概念を明らかにしていく、そのプロセスを重視しなければいけないという立場に立ちます。持続可能な未来社会のための教育の役割を考えていく時に、「総合的な学習の時間」の実践的な学校に訪問させていただきますと、子どもたちが社会のシステムの方に変革を求めて行動するというものが見えるわけです。ただ大きな違いは、欧米ですとどういふふうに関わるのかとか、先生たちの「なぜ」「どうして」という問いかけがある。どうしても日本の場合には知識を注入するというタイプの教育が多いのです。その違いが「総合的な学習の時間」の実践と環境教育とESDを考える時に、視野を広げていく、あるいは社会的なそして経済的なそして環境的な視点から考えていく時に大きいと思います。

「総合的な学習の時間」はプロセス重視の学びです。自然に触れて、豊かな感性をはぐくむ。そうしたうえで創造的な思考を豊かにしていくことだと思います。そういった学校の取り組みが、いわゆる脱学校化ではないのですが、地域でも子どもたちは学び、お互いに育ちあっています。そういったコミュニティの再生ということまでこのESDは含んでいるのではないかと考えています。その時にパートナーシップあるいは協働していくというアプローチが、地域を主体にしながら世界に目を広げていく。それが地球市民であったり、地域の市民教育につながっていくと思います。

樋口：ありがとうございました。ESDの概念は明瞭にまだ確立されているのではなく、これからボトムアップ的に検討していくことが必要だという

ことをおっしゃられたと思いました。持続的な地域社会づくりのプロセスに参加していくことそのものがESDに関わっているんだということを最後にお話しいただいたのが印象的でした。続きまして田中先生にお願いいたします。

環境教育と開発教育とが一緒になってのESD

田中：まず開発教育が環境教育学会の中で話題になることは少なかったと思いますので簡単に開発教育の日本の20年のあゆみを振り返りたいと思います。開発教育は国際的には1970年ごろからおもに欧米の先進工業国の間で開発途上国の問題、国際協力の問題をテーマに始まりました。日本ではインドシナ難民の問題が70年代後半に激しかったのですが、そこで国際協力のNGOが出てくる動きとあいまって、開発途上国の問題、貧困、国際協力そういった教育が必要ではないかということで、1979年に緒方貞子さんを中心にシンポジウムを開きました。3年後に開発教育協議会という名前で発足しました。当時の開発教育はシンプルで、特にアジアに関わっていたNGOが多かったので、たとえばタイのスラムはこんなにひどいのだとか、フィリピンの農村はこんなに貧しいのだということをとにかく日本に知らせなければいけない、現地に行って見てきたこと伝えようということから発足したのです。ある意味では焦点がはっきりしていました。しかしアジアのことを熱く語れば語るほどひいていかれることもあり、80年代は述説法時代と私は言っています。89年の学習指導要領の改訂の中で国際的視野とか国際人という言葉が出てきました。89年から90年にかけて援助ブームといいますか、日本のODAが世界一の規模になったということがありましてブーム現象がおきました。その中でもう少しきっちり教材を作ったり、熱く語るだけではないもっと体験的なことが必要ではないかということで、かなり手法ということに力を入れてきました。環境教育ですと身近な川だとかゴミだとかがテーマになりますけれども、開発教育の場合遠い南の国を何とか知ってもらいたいと、90年代に入ってから海外の教材も取り入れながら盛んに参加型の手法を開発しまし

た。体験型ワークショップを早くから取り入れて、日本の土壌に合うように適用してきた。その間平和・環境・人権・ジェンダーなど様々な国際会議が開かれていく中で、ハンブルク成人教育会議に集約される形で相互連関性ということが明らかになっていく。その過程で開発教育も、地球環境・世界の人権問題・ジェンダーの問題といったように守備範囲を広げてきました。いわばグローバル教育とほとんど同じような広がりを持つようになりました。

それでは開発教育とESDについてお話しします。なぜ貧困と人口が環境問題にとって大事かといいますと、今地球の人口63億として、その約半分30億人だったのは何年前でしょうか。1960年に30億になりました。人類の歴史は40万年とか100万年とかいいますが、40万年かけて人類はやっと30億に達した。その40万年分の人口をたった40年で倍増したんです。この人口が100億を超えるのか80億で止まるのかというのは人類にとって死活問題です。人口というのは、例えば江戸時代は、日本は3000万人という停滞社会だったのです。死亡率と出生率が変わらなくてほとんど人口が増えない。ところが日本も明治維新後産業革命が起きて、病気が撲滅されたり、栄養が良くなって出生率は変わリませんから人口が増えるんです。ところが子どもが増えると教育費が大変だとか住居も狭いとかになってだんだん減っていきますので、今第3局面で停滞しています。日本は停滞人口になったのですが、150カ国にのぼる開発途上地域は第2局面にあるわけです。人口が増えるとなぜいけないかというと、人間の生息域が増えますから森林を破壊して農地にしなくてははいけませんし、野生動物の生息場所は減っていきますし、工業化をすれば水や空気が汚染されていく。ですから人口・貧困・環境のトリレンマといった問題状況にあるわけです。しかしながら単に人口を減らせばいいというものではない。一人当たりのエネルギー消費量にした時に、インドを例えば1とすると日本・イギリス・ドイツといった先進工業国は大体12～3倍使っています。アメリカ・カナダは25倍使っています。ということはインド人25人減らすよりもア

メリカ人1人減らした方が早いわけです。これがヨハネスブルクサミットです。なぜ環境問題が南北問題中心になってしまったかというところという理由なのです。

そういう中で環境問題と開発問題、すなわち自然保護教育あるいは公害教育の中から発展してきた環境教育と、人口・貧困問題を扱ってきた開発教育とが一緒になりましてESDを推進していくということが求められてくるわけです。人権教育・環境教育・多文化教育・平和教育・ジェンダー教育、こういった地球的課題を扱う諸教育が横軸としますと、これらを貫く実践上の原則は何かということが、これからの議論に非常に大事だと思います。それは参加ということとまちづくり。参加が入り口でまちづくりが出口ではないかと思うのですが。そのために参加型学習があり、総合学習が始まったわけですし、子どもの遊んでいる空間としての地域が大切です。子どもが一番地域をよく知っていると思いますが、ロジャー・ハートはそういうことを言っていて、子どもこそが地球環境問題解決の担い手であり、解決の決め手であるといっているわけです。中学生高校生になると自分探し、自分を探さず地球的な課題に触れながらエンパワーメントされていく。自分の力を高めていながらまちづくりへと。そして環境教育がやってきたようなライフスタイルの問題とか循環型社会の形成とか、開発教育がやってきた多文化共生社会の形成とか国際協力とかこういったものがキーワードになりながら、持続可能な開発のための教育の縦軸に実践の方向性があるのではないかと。これは小澤先生がおっしゃったシチズンシップ（市民教育）とほとんど同じことを言っているのですが。

ESDを仮に定義するなら公正と共生ですね。開発教育はもともと地球規模の公正ということをおっしゃってきたのですが、それと共に生きるということをおっしゃってきた循環型の社会づくりを目的としたもの。これは地域社会づくりでもあり、国でもあり地球社会でもあり、途上国のコミュニティでもあるのですが、そういう社会づくりに参加するための知識・技能・態度、そういったものを身につ

けていく。それ以前に意欲があると思いますが。そういったものを養う教育活動であると考えておきたいと思っています。

樋口：先ほど小澤先生おっしゃられたSustainable Development Education Panelでも、ESDは環境教育と開発教育がベースになっていると書いてあったのを思い出しました。もちろん他の教育運動、たとえば平和教育も関連してくるでしょう。開発教育は平和教育も含めてやってらっしゃるので、ESDの大きな柱となる教育分野ではないかと思っています。

朝岡：少し付け加えさせてください。エンパワーメントは日本語にすると大変分かりにくいですが、ESDのキーはエンパワーメントじゃないか。自己への気づきを促していこうというのが環境教育のベースにあります。自己への気づき、これがエンパワーメントのベースだと思いますが、そういう意味で既存の環境教育も、先ほど田中さんや小澤さんがおっしゃったように、地域にどう自分が関わっていくか、地域をどうエンパワーメントしていくか。自分がどうエンパワーメントされるか。この相互のやり取りがESDだと思います。先ほど質問があったCBO、コミュニティをベースにした組織、NGOやNPOがCBOとしての関わり方、これがESDの中で決定的に重要な役割を果たしていくんだと思います。そういう意味で国際的な組織だけでなく、国内での様々な関連の組織・団体あるいは個人の連携が大事だろうと思います。そしてこのESDをきっかけにしてあらゆる個人主体が関わられるんです。当事者として関わられる。地域でも日本の政治でもみんな当事者として関わられる。まさに参加できる場が出てくる。昨年ヨハネスブルクサミットの前哨戦ということで、ESDに関する集まりがありました。環境や開発や人権や平和という様々な国内団体が初めて一堂に会してESDについての話をしました。これは画期的なことだと思います。それはESDということがあったからみんな集まった。だからこのESDはまさに持続可能な社会という点で、地域参加あるいは社

会参加、様々な組織・個人が同じテーブルにつけるそういった意味で格好の機会だったと思います。

パネルディスカッション

樋口：4人の先生方ありがとうございます。それではこれから30分ほどディスカッションをしていきたいと思います。このディスカッションでは、実践の場に関わった議論に発展することを願っています。おそらく今回のシンポジウムに来ていらっしゃる皆さん方は地域や学校の教育現場に関わっている方も少なくないと思います。やはり環境教育やESDを進めるにあたって、実践との関わりが大きな関心事ではないかと思います。ですから学校や地域でのESDとは何か、それによって学習者がどのように変わっていくのだろうか、何が育つのだろうかというところを私たちはしっかり見ていく必要があるでしょう。

先ほど笹谷さんからローカルアジェンダ21に関連した発言がありました。そうした活動もESDではないかとおっしゃったものと理解してはいますが、そういう活動もすでに日本全国に存在しています。自然系の方がこの環境教育学会には多いと思いますので、雑木林での自然教育を想定してみましよう。それとESDがどう関わっていくのかということも考えていく必要があるかと思いません。私も三多摩のある市で自然保全の活動に関わり、市民が雑木林や農地の視察を行ったり調査を行う活動に同行しています。そういう調査が長期間続きますと土地への愛着が生まれ、そしてこれを保全していきたいという気持ちになっていく。その保全の政策を立案し、社会に問うていく。その背景には地域における持続的社会のあり方を潜在的に考えていらっしゃるのではないかと思います。ですから自然観察も、そういう流れからみていくとESDと非常に深く関わっているのではないかと思っています。しかしそういう成果ばかりではなく問題もあります。市町村ではみどりの基本計画を作ることが求められるわけですが、策定作業の中に住民が入ることで、より内容が豊かになっていくだろうと思われるのです。市が依頼した専門家集団や審議会でほとんど決定されて、住民から

聞いたといってもヒヤリング程度だったりすることが少なくありません。そういう意思決定のメカニズムはどうなっているのかというのが課題としてでてくる。それは地域における民主主義の問題だともいえると思います。ですから地域での活動をESDに置き換えていくと面白いことが浮かび上がってくるのではないかということを考えます。要するにESDは、まず発想を広げることが大事なかと考えている次第です。そういう視点でESDの概念から環境教育は何が足らなかったのかとか、ESDの側面を持った環境教育の実践によって学習者は何を学んできたのかとか、具体的な事例がありましたら伺えるとありがたいと思います。

朝岡：ESDの具体的なイメージを我々が共有するためにも事例をあげるということが重要だというのは分かるのですが、成人教育というところから見ると難しいんです。というのは今までそういう視点で、たとえば環境教育を社会教育の場で取り組んできたかということ、ほとんどなかっただろうと。そもそも環境教育そのものが社会教育の現場で少ないですね。先ほど樋口先生が例に出された国分寺市の公民館で「暮らしとまちをデザインする講座」というところから「ハケの自然を守る会」が生まれている。これは今のところ自然の保全の話のような気がするけれども、その話の広がりや地域社会そのものをどうつくり変えていくのか、どう環境を保全することによって持続可能性を高めるのか、こういう問題につながっていくことは事実なんです。ですからESDを展望した意識が実践者の側にあったか、あるいは指導者の側にあったかということ、そういう事例は非常に少ないと言わざるを得ません。

ただ私が言いたかったのは、「貧困」にどう向き合えるのかということ。「疎外」にどう向き合えるか、つまり環境教育の中に疎外という問題をどう取り込むことができるかというのがポイントなんです。これを克服する手段は意外と簡単です。それは「参加」の問題をきっちり捉えるということと、「まちづくり学習」といわれるものをどれだけ位置づけることができるのかということだと思います。環境教育の延長上でESDを展望した実践

は少ないですが、「まちづくり学習」の実践の中にこれに類する実践がたくさん含まれているのではないかと考えています。

田中：私のレジュメの中で、新田さんがまとめた環境教育の流れの中で自然体験学習がありますが、この体験型の学習というのが、限界として自然親交型のプログラムへと収斂してしまい、自然体験自体が自己目的化してしまい、結果的に環境問題から離れてしまう、環境問題を解決することから離れてしまうのではないかと考えています。これは環境教育だけでなく開発教育でも同じでして、ひょうたん島問題とか世界の100人村とか楽しんでやるのです。ワークショップというみんなワークと来るのですが、それが自己目的化してしまって、そこから本当の開発問題とか南北問題を考えているかということ、一歩踏み出していけない部分がたくさんある。そこをどう踏み出すかというのが、朝岡さん言われたように、参加の問題、まちづくり教育の中心課題になるのではないかと考えています。生活系社会系の方々が地球系と自然系を結んでいただいて、まちづくり教育の中で循環型の地域社会と、外国人も日本人も一緒に暮らせるまちづくり、あるいは障害者も女性も男性も平等に暮らせるまちづくりというあたりで自然系地球系生活系がつながっていけないかと思っています。

小澤：私は基本的には主権在民、そして民主的なプロセスが大事だという立場に立ちます。大学紛争の失敗のつけを感じておりますが、今どうしたら社会改革できるのかという側面も持っているかもしれません。例えばスタディツアーでドイツにゴミの問題で行きます。ゴミのことをやっている自治体職員でNPOとしても活躍している。彼が最後にこう言ったんです。ゴミ問題は最終的には「まちづくり」だ、と。自分たちの暮らす社会のしくみ、場をどうつくるか。そのためのスキルなり枠組みの構築、そして社会を変えていく。文化というのはそういう営みの中で創られてきたものであり、「総合的な学習の時間」が地域の素材から出発してということは、まさにそのことを意味し、先ほど私が言ったコミュニティの再生につながるの

ではないかと思っています。

安城市の市長さんに伺った話ですが、中学生が汚泥の再生利用を議会に提案してきて、自分たちの提案が通ったということで、中学生も喜んでいて、次のステップに活きるんだよというお話を聞きました。一方で環境教育やESDをやっているなことを行政に持ってきても困るという反応もあるのです。地域へ拡げる取り組みをやっている子どもを見ますと目が輝くのです。地域の大人が変わり、大人が変わると子どもたちも変わります。しなやかにたおやかに社会を変えていかなければいけないと思っています。

70年の終わり、規制されている住宅地にワンルームマンションが建つという計画が持ち上がりました。建築家と弁護士の勉強会を仲間とやっていたので、座り込みをし、最後には行政にその土地を買ってもらったことがあります。ワンルームマンションが住宅地に入ることなどということなのか。その中で得たことは、私たち自身が前もって、環境デザインのコードをどうするか、協定をどう結んでおくかとか、そういった社会の法律の枠組みはどうなっているのか、そういったことまで変えていくというのが、本来私たちの役割なのです。それを選挙という形で意思表示をしていると思います。そういう意味で先ほど鈴木先生がおっしゃったことはとても重たいテーマで、教えられて郷土を愛したり、国を愛することではないと思うのです。実際に自分が感じ取り、共感し合い、どうパートナーシップをつくって、地域を、そしてまちを変えていくかということから生み出されるものではないかと思っています。

阿部：具体的なESDといったときに、参加型の総合学習や地域づくりといういろんな事例が全国にあります。その中で今まで大人が主体的にやってきたが、子どもと一緒に関わっていきこうじゃないかという新たな動きが今始まっているんです。例えば合併論議の中で、地域の将来に一番関わっていくのは子どもたちなんだということで、合併の是非の投票権を中学生に出すという自治体がいくつか出ています。そういった意味で、今までの日本のやり方はトップダウン的、基本法もそうだと

思いますが、そうでなくてボトムアップ型で、みんなが当事者意識、要するに達成感・効力感が感じられる。そして自分たちも当てにするけれども、当てにされるという実感が味わえるような新たな社会づくりが必要なんじゃないか。私は今の国政を見ていても、ほんとにトップダウン型で、そこにまだ日本の国民はだいたい安住しているという気がしています。それではもう持続しないのだと。

昨日テレビで「しゃべりば」を見ました。そこで女の子が泣いているんです。なんで泣いているかという、「私は家族を当てにしてるんだ、でも私は当てにされてない。家族は私のこと大事にしてくれる。でも私は当てにされたいんだ」と言うことを言っているんですね。まさに当事者意識をどう描いていくか。それがこのESDで一番身近な意識じゃないかなと思っています。学校・地域あらゆるところで当事者意識を育てていく。ただし当事者意識を育てるといっても、1人1人がすべてに関われるわけじゃないんです。だからみんなが役割分担をしていこうじゃないかということだと思います。その様々な関係者、スティックホルダーといわれていますが、そういう人たちが持続可能な社会というビジョンを共有しあって、それぞれが役割分担をしていく。ただし当事者意識は持とうじゃないかということだと思っています。樋口：先ほどちょっと失礼なことを言いました。専門家集団や行政の方の中には地域住民の能力を発展させたり、参加を促したりながら一生懸命考えてらっしゃる方もいらっしゃるの、誤解しないでいただきたい。

阿部さんがおっしゃられたことで、自分の願いが達成できるとか自分が当てにされているといったことは、非常に大事なことだと思います。実際観察会に行くと、主婦でありながらずっと10年20年自然調査をやっている人がいらっしゃいます。植物のことは良く知っている。だけど周りからはあまり評価されなかった。それが公民館の環境教育講座の活動の中でその人を積極的に登用していったのです。するとその人は周りから頼りにされ、自分も他の人に返していこうという活動をなさっていきました。またある人は絵を描くのがす

ごく上手だったので、報告書作るときにその人が積極的に自然の情景や生きものの挿絵の作成に関わってやっていく。このように当てにされる・当てにする関係というのが結果的に市民の人たちの力を飛躍的にレベルアップしていく。そういう感じがします。

私たち環境教育の実践家でもありますし研究者でもあるんですが、そうした当てにする・当てにされる関係を教育方法としてきちっと位置付けていくことが必要ではないかと思っています。ESDも地域での暮らしの場がフィールドになるでしょうから、暮らしの場でそういう教育方法を改善し、自分の頭の中にそういうプロセスを描いていくことが必要ですし、その実践を2年3年続ければ、地域の人たちや学校の子どもたちが持続的な地域社会というのを、少しずつ意識しだのではないかと思います。

もう一つ申し上げたいことは、環境教育実践の難しさ、また弱点でもある地球規模の課題とどうつなげるかということ。それで開発教育分野で開発されてきたいろいろな教材を僕も時折使わせていただいたりして、地球の他の地域と自分の地域がつながっているのだということ、われわれ指導者がいかに関心をもっていかということも、ESDの取り掛かりの一つのスタートではないかと思っています。

それではフロアーの方から実践とかご質問がありましたら出してください。

東山：私は甲子園地区埋立事業対策委員の東山直美といいます。1971年に南甲子園小学校のPTAの活動として、甲子園浜を全部埋め立てるという計画に対して、子どものために埋め立て公害反対という運動が始まりました。当時はPTAの分際でお上に衝突くとは、という批判を受けましたが、今では甲子園浜が残っています。PTAだけでは限界がありますのでPTAの卒業生で「埋立を考える会」ができ、訴訟団を結成して裁判を5年半した結果、和解条件として協議会ができました。そして甲子園浜の保全の問題と、これからの地域の環境の問題はその協議会を通さないと海岸部の工事ができないということになっています。地域でもいろいろ

ろな学習とか実践活動をして今日が来ています。そして去年の11月には、協議会の要請によって、甲子園浜自然環境センターが立ち上がりました。協議会では、そのプログラムを行政にお任せするのではなくて、若い世代に私たちの想いを受けついでもらいたいという意味でNPOを作ろうとしています。

樋口：今の話しをうかがいまして、地域にある豊かな自然を引き継いでいきたいという気持が、ESDの活動だなと感ずるしだいです。

阿部：環境教育とESDとの関係できっちりしておかなくてはいけないと思うのは参加論だと思います。環境教育の中で参加とどう考えるか。ロジャー・ハートが参画のはしごを、欺き参加から、子どもが主導して大人を巻き込む第8段階まではしご論だしていますが。例えば学校ビオトープもやっているときは子どもは参加してて楽しくて充実感があって効力感が高まるんですが、いったんビオトープができると、後は役割参加といって定番で水まいてるとか、参加度が下がるんですね。参加の度合いをロジャー・ハートの参画論で自分の実践を照らし合わせてみると一つの指針として面白いです。環境教育と参画論をきっちりやっていくことがESDに取り組む一つになるのではないかと思います。

小澤：2月にある合併した中学校を見に行きました。それは昭和30年代に二つの村が合併して、そのときは中学校は合併できなかった。50年代終わりからまた合併するというのでやっと一つになった。その時に地域の住民が参画して学校づくりコンセプトづくりをしたのです。その協議会の17人がほとんどに地元の方で、70幾つの方が年長者で農業従事者、専門家と言われる人はたった3人です。それを要えたのは民間出身の教育長さんだったのです。それと同時に校舎のコンセプトがきちんとした時に、その地域の方たちは子どもたちの未来をつないでいこうと、学校の森を創ろうということで、どんぐりの苗木をつくり、開校の時みんな植えた。こういう時期ですから市町村合併が盛んです。その町では町長さんが中学生にも意見を聞いて、92%の中学生が合併反対。そ

してここは中学生も反対しているように合併しませんと方針を出した。「学校の未来のたね」というNPOがどのように地域づくりに発信していくかということをやっているわけですね。そういうことが一つの学びとして私たちの社会を創っていくのではないかと思います。

もう一つは、欧米をみますと、学校校庭は環境をデザインするいいフィールドとして使われています。日本では学校ビオトープをつくるということが目的化されていることが多々ありますが、ヨーロッパの法律をみますと国から地域のビオトープまで法律が連動しています。日本の場合悩ましいのは、それが連動しなくて矛盾だらけです。せっかく地域で保全したものが、広域圏全体での自然保全につながっていかない。私たちはそういう構造をきちんと考えていかないと、グローバル化の波にますます飲み込まれて、地域で活動する経済力も力も失っていくのではないかと思います。朝岡：やはり学校をつくる時地域教育の視点、つまり学校だけの問題ではなくて、子どもたちの問題は地域全体の問題だと捉え直したときに、住民参加型の学校づくりが生まれたという典型的な事例だと思います。今社会教育も大きな壁に突き当たっていて、公民館も都市型公民館を中心にこれからつぶされていく可能性があるとも見ています。その中で成人教育とか地域の学習というものをどういう視点で見直そうかという話になった時に、やはり「まちづくり」という視点、地域の課題としてどういう課題があってその課題の中で、大人の学習はどういう役割を果たさなければいけないか、そこから発想していこうという動きがはじめています。まだ数は少ないですが地域開放型の学校づくりはいくつか事例としてあります。学校は子どもたちのものだけでなく、地域の拠点として学校を見直していこうじゃないか。こういう可能性が生まれているということ積極的に評価すべきだと思います。

もう一つ、公害訴訟の中から90年代に入って面白い事例が出てきています。大阪の西淀川のおおぞら財団や岡山の水島財団もそうなんですが、大気汚染訴訟の和解金を使って、まちづくりの財団

を原告側がつくって一生懸命地域再生のために活動している事例があります。私はまちづくりの課題をもう一度見直す中で学習の契機、環境教育の契機を探す、こういうあり方がESDのこれから求められている芽のようなものではないかと考えています。

阿部：先ほど田中さんから教育における参加ということがありましたが、大事な話でして。多くの環境教育は参加型・コミュニティベース・政策提言型でやっていこうとか、批判型でやっていこうとか合言葉ですが、ワークショップはいっぱいあるんですが、ワークショップで身についたスキルをどう活かしていくか、活かす場、活かす雰囲気、どう作っていくか大きな課題です。そこで原則的に結論を急がないということがないと、これを活かさないだろうと。そういう仕組みづくりや機会をどう作っていくかということも意図的に、意識的に考えていかなければいけないと思います。

樋口：ESDは、先ほど小澤先生からまだ明確な定義があるわけではない、これからいろいろ検討していかななくてはいけないということもおっしゃられました。これから理論的にも実践的にも、ESDについて調査をしたり研究をしていくことになると思います。学会もそういう場をもうけることになるでしょうし、ここにいらっしゃる方が是非ともそういう場をつくってほしいと声を大きく上げていただけたら、もっとESDが豊かに広い範囲の声が反映されていくのではないかと思います。最後に阿部さんのほうから、教育の10年の推進会議のことをお話ししてください。

阿部：先ほど少し話しました、「国連持続可能な開発のための教育推進会議」という、日本のNGO・研究組織・個人全体のネットワークを立ち上げようと始めています。これは日本のNGOがヨハネスブルクサミットに向けて提言していこうという連合体をつくりました。これはヨハネスブルクサミット提言フォーラムという組織なんです。その提言の一つが、持続可能な開発のための教育だったんです。その流れを受け継ぎながら、日本国内で国際的なこの運動にどうコミットしていけるのか。同時に日本の経験をどう伝えていくのか。さらに国内においてESDに関連しての研究や実践をどう広げていくか。持続可能な個人や社会のビジョンを私たち一人一人がイマジネートし、それをクリエイティブしていくという、主体的に参画していく場をどうつくり上げていくか。そういう諸々のことを考えていこう。

国連の10年として始まります。日本政府はこの教育の10年に関連して2005年からの5年間、年間500億、5年間で2500億円拠出しますよと明言しました。そのお金は私たちの税金から使われるんです。これはコミットしようがしまいが使われる。それならば私たちが政府のカウンターパートとしてコミットしないといけない。同時に私たち自身がスキルアップしていく。あるいは私たち自身が育っていく場にしていこうと思っています。

芹沢：長い時間にわたって懇切丁寧な説明、深いディスカッションどうもありがとうございました。これでシンポジウムを終了します。

シンポジウム後のパネリストからのコメント

シンポジウムを終えて

芹沢俊介（第14回大会実行委員長）

日本環境教育学会第14回大会のシンポジウムは、「持続可能な未来に向けた環境教育—国連「持続

可能な開発のための教育の10年」との関連において」をテーマに、5月31日14時30分～17時に愛知教育大学講堂で、多数の会員が参加して開催されました。

このようなシンポジウムでは、会場にいる会員はもちろんレポーターやパネリストの話の聞くわ

けですが、聞く側として重要なのはそこで「何が語られたか」ではなく、むしろそこで「何が語られなかったか」です。なぜなら、語られたことは少なくともレポーターやパネリストは知っているわけですから、それを知るだけなら、「勉強」にはなっても、新たな発展はありません。語られなかったことの中にこそ問題点が隠されているわけで、テーマを推進するにしても批判するにしても、問題点を見出してその克服を図らなければ、学問的発展が望めないことは明らかです。その点、今回のシンポジウムは「語られなかった」こと(もちろん時間的な制約で語れなかったということもあるでしょうが、ある時間枠の中で「語られなかった」というのは、少なくとも優先順位が低いことを意味します)がかなりはっきりしていて、とても有意義なシンポジウムであったと思います。「語られた」ことについてはコーディネーターの樋口先生がまとめられると思いますので、私としては今回のシンポジウムで「語られなかった」こと、すなわち今後「持続可能な開発のための教育」を推進していく上で課題となりそうなことについて、簡単に総括しておこうと思います。

近年、いろいろな場で「国際理解」が強調されるようになってきました。しかし、国際理解によって、例えばアメリカの文化が日本に紹介され、日本の文化がアメリカに紹介されるというのは、基本的にはセイタカアワダチソウが日本に入り、クズがアメリカに入るというのと同じ現象です。生物多様性の保全をトキやバンダだけの話と矮小化しては困るのであって、人間ももちろん生物の1種ですから、人類の文化も生物多様性の一つの側面です。生物は、その多様性があって、初めて持続可能性が保証されます。つまり国際理解は、それ自体経済規模の拡大や情報化の進展に伴う生物多様性の破壊という環境問題としての側面を持っており(もちろん、だからやめてしまえと言ってもそれは不可能な話で、問題点を十分意識した上で進めるべきだということです)、人類の持続可能性を脅かす一つの要因となる可能性を持っています。「何を言うか!」とびっくりする人もいるでしょうが、世界のそれぞれの文化がお互いに孤立

して没交渉なら、例えばマヤ文明やイースター島の文明が崩壊しても日本は何も影響を受けなかったことから明らかなように、人類全体は持続可能です。しかし「世界は一つ」という状況なら、文明の崩壊は即刻人類の危機につながります。文明の崩壊を防ぐ方策(国際理解や地球市民教育もその一つです)をとればとるほど、崩壊した時のダメージは大きくなります。国際理解でさえそのような側面を持つのですから、「世界標準規格があって各国がそれにあわせる」グローバル化などいわばクローン生物の大量増殖と同じような話で、まさにとんでもないこと、それ自体が深刻な環境問題です。今回のシンポジウムでは、「持続可能な開発のための教育」がこの点に関して無警戒であることが、はっきり示されたと思います。実際、シンポジウム終了後の参加者の会話の中で、「グローバル化はどうも…」という言葉も聞かれました。

もう一つ私にとって印象的だったのは、今回のシンポジウムが、現在の日本の経済状況には全く触れずに進められたことです。デフレスパイラル、景気停滞(というより、崩壊に近い)という状況が我々の目の前につき付けられていることは、誰もが承知していると思います。シンポジウムの中では参画の重要性も強調されましたが、我々は生きている以上、日々経済活動に参画せざるを得ません。今回の大会は環境教育学会ということで、極力環境負荷を軽減しようとしてできるだけ出費の削減に努めたわけですが、要旨集の印刷費を値切り、プラスチック製の名札をやめてビニール袋に名札を入れていれば、これが景気の足を引っ張り、デフレスパイラルを後押しする行為だというのはよく実感できます。わざわざ参画を強調するような話はある意味では枝葉末節で、必須でないからこそ今まで参画しなくてすんでいたと考えることもできます。どうにか現在の日本の経済状況を打破して、バブルの再燃(そんなことが可能かどうかは知りませんが)を目指すか、それとも現在の状況を受け入れて、それでも困らない経済構造の再構築を目指すか、この問題に正面から取り組まない限り、「持続可能な開発のための教育」は我々自

身の話ではなく、「足もとから行動する」という環境教育の理念とも結びつかず、「遠い世界の話」で終わってしまうでしょう。

もちろん今回のシンポジウムでは、「持続可能な開発のための教育」の積極的な意義もいろいろ示されました。しかし少なくとも上の2点は、今後環境教育が「持続可能な開発のための教育」に積極的にかかわっていくとしたら、避けて通れない課題だと思われます。今回のシンポジウムが、参加者一人ひとりにとって、改めて持続可能性とは何かを考えるよいきっかけになったものと信じています。

持続可能な地域・社会づくりと環境教育

小澤紀美子（東京学芸大学）

かつて、きびしい自然のなかで生きていくためには家族、地域が協力し合い、子どもも一人前の働き手として生活の営みを担うのが当り前の時代があった。しかし今や子どもの周りにはその厳しさを想像する片鱗すら見えてこない。

厳しい自然との生活経験やかかわりを通して、子どもは自然との共存・共生にはさまざまな矛盾をはらんでいることを実感し、そこから自然との折り合いを学び、自然への作法を身に付けてきていたのではないかと思う。

日本は大小さまざまな島々で構成されており、その生活の基本は持続可能な営みであったのではないだろうか。

個人的な経験ではあるが、5年前に訪れた屋久島での自然体験でその意をさらに強くした。白谷雲水峡を時間をかけて歩き、自然の営みを自分の目で確かめ、江戸時代に思いをはせていると、なぜ、屋久杉が残っているのか想像でき、人の暮らしの営みと自然とのかかわり、つながりを学ぶとともに、山を降りてくる時に、ふらつく足が20センチくらいに成長した杉を踏みつけ、心のうちでごめんなさいと謝りながら足を運ぶ自分を発見し、経験の意味を見出していた。

今年、再び訪れた屋久島は世界自然遺産に登録

されて10周年を迎えていた。縄文杉など世界遺産登録地を中心に訪れる人が観光客10万人のうち4万人。オーバーユースの状況である。手つかずの原生林と思われている屋久島の森は実は江戸時代に大量に屋久杉は伐採されているのであるが、なぜ、伐採されていたのか気づく観光客は少ない。有名な縄文杉だけを目当てに訪れる。

屋久島の暮らしは「山に十日、海に十日、野に十日」、「海に行って小さな魚介を持ち帰るときまって大人は「こんな小さな」ものを捕って来て！今頃親が泣いているが…と子ども達を叱ったものである」と兵頭昌明氏という。さらに、いつ頃から使い始められたか不明だが、昔から「猿二万、鹿二万、人二万」という資源管理と共生の思想が日常的に用いられていたのである。しかし、その暮らしは「閉鎖系」ではなく「開放系の経済社会」であったという。江戸時代、薩摩藩の統治時代に屋久杉は屋根材として商品化され、関西地域に出荷されていたのである。つまり屋久島は林業の島であったのである。そして今、観光の島、環境の島、癒しの島と居住者は減少してきているが、「観光」という圧力に「共生の島」のくらしもゆらいている。

日本の近代化の過程は「村を捨てる学力」をつけさせ、都市と農村の相互関連性を分断化させてきたのではないだろうか。本来の「村を育てる学力」（東井義雄）とは「村の発展は生活の伝承に対する正確な認識の上のみに達成できる」ことを意味し、「郷土に生まれ育ったものの共感」（柳田国男）によって継承されていくのではないだろうか。英国においても「sense of place」が環境教育において重視されているのも同じ文脈であろう。

「学び」とは「文化の伝承システム」であり、「総合的な学習の時間」は学校だけにお任せではなく、「教育」の主体を子どもや地域に取り戻す「知の総合化」の場になると考えており、持続可能な教育の原理を取り戻すことの重要性を強く感じている。

アジア太平洋地域のESDネットワークを

田中治彦（立教大学）

私はシンポジウムの後に研究休暇を得て、現在タイ国のチェンマイ大学で調査研究を行っている。日本が国連持続可能な開発のための10年を推進するに当たっては、アジア太平洋地域の研究教育ネットワークを築くべきである、と主張してきたものとしては、それを実現するためのよい機会を与えられた。当地の持続可能な開発のための教育の一端をご紹介することでシンポジウムのコメントに代えさせていただきたい。

チェンマイ市街の東側にはピン川が流れている。ピン川は北タイ一帯を潤し、チャオプラヤー（メナム）川に合流する大河である。チェンマイ大学のワサン研究室では過去3年以上にわたってNGOなどと協力しながら、ピン川の問題を自然科学と社会科学の双方の観点から調査し、環境保全に向けて課題を明らかにしてきた。一方、タイでは今年度から日本の総合学習に当たるローカル・カリキュラムが導入された。これまですべて国が定めていたカリキュラムの内、3割を地域や学校にゆだねる試みである。しかし、タイの教育は日本以上に権威主義的であるために、現場の先生はカリキュラムを開発した経験も子ども中心の参加型学習の経験も乏しい。新しいカリキュラムをどのように推進してよいか現場には大きな混乱がある、という点は日本と非常によく似ている。

そこで2003年末から、チェンマイ大学やNGOが進めてきたピン川の問題調査と保全活動をもとにして教材とカリキュラムを作るようになった。「私たちのピン川」と題するそのカリキュラムは全体が4部に分れている。第1部が導入で、ピン川にまつわる昔話やピン川のイメージを膨らませることから始まる。第2段階が、ピン川に関する知識を自然と社会の双方の観点から学ぶ。3番目に流域の町や村に出ていって聞き取り調査を行う。最後に、ピン川の保全に向けてどうしていったらよいか計画づくりをする、という構成である。

いかにもタイ的だなと感じたのはその導入部分

である。ピン川について子どもたちは汚い、臭いと必ずしもよいイメージをもっていない。そこで、ピン川にはかつてインドの高僧が沐浴したという説話を聞かせる。その後、目をつぶらせて川の環境音楽を流して、イメージを絵にするそうである。また、地域の知恵（ローカル・ウィズダム）を非常に大切にしている、例えば伝統的な水管理がどのような機能を果たしてきたかを土地の人々に聞く、というような学習活動が強調されている。

私はこのセミナーの第2回目に参加したが、その際に日本の環境教育や開発教育の実践を紹介してほしいと求められた。そこで環境と開発の問題を総合的に扱った開発教育協会の「パーム油の話」を紹介した。タイの先生方は、その中で用いられているフォト・ランゲージ、ロールプレイ、ランキングといった手法に非常に関心をもった。私の話のあとに第4段階の行動計画の議論になったのであるが、ある先生が最後の目標として「ピン川をきれいにしよう」などの4つの行動目標をねらいとしてあげた。すると他の先生から「日本の教材にあったように、結論を押し付けるのではなく、生徒に考えさせるプロセスが大切だ」というような意見が出た。

今、東アジア、東南アジア全域において従来の詰め込み式のカリキュラムを見直す動きがある。日本の総合学習もタイのローカル・カリキュラムもそうした動向のひとつである。今後、研究レベルでも実践レベルでもアジア太平洋の国々が交流をして「持続可能な開発のための教育の10年」を推進していく必要性を強く感じている。

ESDと環境教育つながらりと不公平に気づく観点から

樋口利彦（東京学芸大学）

環境教育の実施計画を作成する機会が増え、地域の環境計画の中に環境教育を位置付け、その在り方や行動を検討している例が最近多くなっている。今日、そうした計画においてはESDを意識することが必要になっているが、そこでは二つの視点が求められると思っている。一つは、地域に日

を向ける視点であり、もう一つは地理的に離れた場所の環境問題の認識という観点である。

ローカルア・ジェンダ21のような地域環境計画の作成過程では、環境上の諸課題が主要な論点になるが、そのみが議論されているわけではない。ゴミ問題、大気・水・土の環境問題、生き物の保護などの諸課題を熟慮すれば、その原因や背景には、人間の欲望の他にも、政治経済や民主主義の問題が、またenvironmental justiceからみた不公平さや人権問題が関連していることは少なくない。雑木林の開発が相続税と関連していることやゴミ処理施設付近の住民の不満と不公平さが浮き彫りになることもある。大都市のインナーシティにおける子どもたちの自然認識に関する興味深い調査結果が米国の学術書で報告されているが、子どもたちは河川の汚染などを環境問題として認識しているのみならず、暴力・犯罪も環境問題とつながっていることを感覚的に捉えていることが明らかにされている。ここでは、環境問題—貧困—暴力のつながりが予想される。インナーシティ問題の解決の一つとして、コミュニティーガーデンの運動が北米の一部の大都市で浸透しつつあるが、その運動のねらいには、緑地保全という環境問題、低所得者への食の供給、農作業を通じた青少年の健全育成、そしてコミュニティーの再生など多様な側面がみられる。つまり、これまで環境教育が

フォーカスしていた範囲が更に広がっている様相を見てとれる。地域版ESDでは、その地域の持続的なあり方を模索する子とが目的であるため、環境問題から出発したとしても、それは現代社会が病んでいる他の現象と共通の原因や背景を見つかることもある。

環境計画づくりでは、地域の問題を中心的に議論するのは当然であるが、地理的に離れたところでの不公平な実態をとりあげ、それに対する認識を深めることは意識されるべきであろう。ある地域の生活は他の地域とつながりをもち、他の地域の資源を活用してそこの生活が成立していることは少なくない。また、他の地域に自分たちのごみ処理を依頼することもある。これからの環境計画づくりでは、流域までその地理的範囲を広げて、どこかに不公平なことを押し付けていないかを理解する方向を有することが必要と思えてならない。地理的に離れている場所の苦悩や問題を理解し、しかもそれが自分たちと関わっていることを認識する、つまり自分自身の問題として捉える作業（学習）が検討されるべきであろう。空間をより広げれば、開発途上国における環境問題や貧困が私たちの日常生活と関連していることが見えてくる。その教育の原理や方法を研究することも私たち環境教育の実践者・研究者に課せられた一つの任務であると思う。