

持続可能な発展概念に関する一考察 —環境教育における国内外の動向を中心に¹—

Sustainable Development — Domestic and Foreign Trends in Environmental Education —

田 中 純 一*

要旨

本論では、環境教育・学習の領域において、Sustainable Development（持続可能な発展：以下、SD²）概念の生成と展開過程について、主として環境教育の国際動向から整理するとともに、環境教育・環境学習から持続可能な開発のための教育（ESD）へという潮流を踏まえつつ、求められるSD概念の方向性を提示する。

キーワード：持続可能な発展 (Sustainable Development) /
環境教育 (Environmental Education) / ESD

1. 持続可能な発展への注目

「持続可能な発展」(Sustainable Development; 以下SD)なる語は、経済、社会、文化、環境、教育、都市工学など、あらゆる分野で使用されており、ドブソン(2006)によれば300以上の概念が存在する。SDは誰もが望み得る、否定しがたい、いわばマジック・ワードとして、用語それ自体が無批判なまま受容され使用されている。そのため、目指すべき方向性や依って立つ社会の価値観が異なることから、同一の用語でありながら、まったく相容れない議論が錯綜しているというのが現状である。「環境と開発に関する世界委員会」(以下、ブルントラント委員会)がSDを「将来世代が自らのニーズを充足する能力を損なうことなく、今日の世代のニーズを満たすこと」と定義したのは1987年である。ブルントラント委員会による定義を受け、1992年の「環境と開発に関する国際連合会議」(地球サミット)や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)を通じその内容が検討された。主要な論点は、環境面、社会面、経済面の相互依存

性であり、3領域のバランスのとれた発展である。ところが、SDの内実、経済の持続可能性を優先し、その見通しが得られた段階ではじめて環境面や社会面の持続可能性が検討される構造を軸としている。さらに、先進国と発展途上国のいわゆる南北関係からSDを捉えれば、先進国の持続可能性が維持される限りにおいて、発展途上国の持続可能性が考慮されるとの構造が厳としてある。

SDは「人類が繰り返し失敗してきた開発の歴史の教訓から生み出した重要な原則」(宮本1996:215)であることから、今日あらゆる領域で「持続可能性」「持続可能な～」が用いられており、普遍的な価値として暗黙の了解が得られているかのような印象を受ける。しかし、その内実、それぞれに都合の良いSD解釈による安易なSDの多用であり、共通の認識が得られているとは言い難い。このように、SDや持続可能な社会に関する議論は至るところでなされているものの、目指すべき方向性の共有化には至っていないのが現状ではないだろうか。要するに、SD論は具体的理念・行動指針として共有されるどころか、むしろさまざまな政治的言説が飛び交う状況にある。たとえば環境保護の立場からすると、ブルントラント委員会のSDは「生ぬるい」ものであり、より厳格かつ急進的な定義が希求されるであろう。

* TANAKA, Junichi
北陸学院大学 人間総合学部 社会学科
環境社会学、NPO・NGOの社会学

他方、先進国の経済は、経済的持続可能性を第一義とするSDの立場を崩そうとはしない。そしてこれら急進的SD言説と保守的SD言説という両極のあいだには、数多くの「その他多数」が渦巻いている。ブルントラント委員会のSD定義は、世界的な関心を喚起したという点で一定の意義があったと評価されよう。しかし、それ以降のSD論は何ら具体的な進展を示しているとはいえない状況にある。

1.1 環境に関する主要な国際会議と持続可能性概念の位置づけ

持続可能性に関する議論の歴史を整理すれば、その源流はローマクラブによる『成長の限界』(1972)に見出される。同書の著者であるメドウズらは、資源と地球の有限性に着目し、システム・ダイナミクス手法を使用して人口増加と経済との関係について分析を試みた。そして「人口増加と経済発展がこのまま続くと、地球の物理的限界に達して破局を迎えるが、適切な対処により持続可能な安定性を取り戻せる」(Meadows et al,1972=1972:11)と結論づけ、人口増大と経済発展の流れが地球の持続可能性の脅威であると、問題解決に向けた対応の必要性を主張した³。同書の公刊と同じ1972年6月には「国連人間環境会議」(ストックホルム会議)が開催された。“Only One Earth”をスローガンに、113カ国、約1,300人がストックホルムに参集した同会議は、人類が初めて環境問題を検討する国際会議として世界中から注目された。同会議では、共通見解7項目、共通信念26原則からなる「人間環境宣言」が採択された。『成長の限界』、「国連人間環境会議」は、いずれも1960年代の各国の経済政策により発生した環境問題が地球規模で拡大・深刻化し、問題解決に向け国際レベルでの取り組みが不可欠であるとの認識から提起されたものである。「国連人間環境会議」から10年後の1982年、ケニアで「国連環境計画管理理事会特別会合」(ナイロビ議会)が開催された。同会議ではストックホルム会議における行動計画の具体的進捗状況検証と、国連環境計画(UNEP)の行動計画の策定に向けた検討がなされた。同会議で採択されたナイロビ宣言では「過去10年間に新たな認識が生まれ

た。すなわち、環境の管理および評価の必要性、環境、開発、人口、資源の間の密接かつ複雑な相互関係、ならびに特に都市の人口増加により生じた環境への圧力が広く認識されるようになった。この相互関係を重視した総合的で、かつ、地域ごとに統一された方策に従うことは、環境的に健全で、かつ持続的な社会経済の発展を実現させる」「環境に対する脅威は、浪費的な消費形態のほか貧困によっても増大する。双方とも人々に環境を過度に利用させる可能性がある」の2点が明記され、先進国と発展途上国に対し、環境と開発をめぐる議論の基盤を提起した。また同会議では、日本政府代表の提案によりブルントラント委員会が承認された。

SDに着目すれば、用語としてSDが初めて使用されたのは1980年の「世界自然資源戦略⁴」であるが、国際会議の舞台で具体的に議論され、世界に認知される契機となったのは、1987年国連総会におけるブルントラント委員会による報告書Our Common Future(邦題『地球の未来を守るために』(1987=1987)である。同報告書によれば、SDとは「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」(大来、1987:66)である。これ以降、ブルントラント委員会による定義は、環境・開発・平和、安全保障、人権、社会的公正など、それまで体系的に議論されてこなかった要素間を包括的に捉える概念として広く用いられることとなった。さらに、国連を中心に国際会議の舞台で使用されたことにより、法的拘束力を持たないものの一定の信頼が置ける言説として定着していく。

ブルントラント委員会によるSDの定義を受け、5年後の1992年には「環境と開発に関する国際会議」(地球サミット)がブラジル・リオデジャネイロで開催された。会議には、世界178カ国、1,200を超える非政府組織(NGO)など、国連史上最大規模となる3万人以上が参加した。同会議の課題は、ストックホルム会議から20年が経過したことを受け、環境と開発の問題を検証するとともに、地球温暖化など新たな地球規模の環境問題への具体的対応を検討することであった。また「環境と開発に関するリオ宣言」(リオ宣言)では「共通だが差異のある責任」原則が提起されたほか、

「リオ宣言」27原則の行動計画として示された「アジェンダ21」では、グローバル・パートナーシップの促進がSD推進において重要であると明記された。

その後1997年の「国連環境開発特別総会」（地球サミット+5）を経て、2002年には「持続可能な開発に関する世界サミット」（ヨハネスブルグ・サミット）が南アフリカで開催された。同会議は「アジェンダ21」が提示されてから10年が経過し、地球規模の環境問題や貧困問題が解決・改善されるどころか深刻化する状況のもとで開催されたが、先進国と発展途上国の意見の対立などから、具体的な実践という点で十分な成果を見出せなかった。ただ注目すべき成果に、日本が提案した「持続可能な開発のための教育：Education for Sustainable Development」（以下、ESD）がある。SDが理念レベルに留まり、課題解決のための具体的実践としての実効性に欠けることに対するいわば教育分野からの異議申し立てともいえるESDは、国連決議に基づき承認された。その結果、UNESCOが主導機関となり、2005年から2014年までの10年が「持続可能な開発のための教育の10年：Decade for Education for Sustainable Development :DESD」と定められた。

以上のように、1970年代以降深刻化する地球環境問題から、貧困や格差を生み出す社会構造を批判的に捉え、世代内・世代間公平性を実現する新たな経済発展のパターンへの関心がSDを生み出す背景となっていた。しかし、環境問題が深刻化するのには経済的に発展していないためであり、環境問題に対応するためには経済成長を達成しなければならないといった発展途上国側の主張もあり、SDは先進国と発展途上国双方が納得のいく発展パターンを打ち出したものというより、ある種の妥協の産物であった。その結果、SDはさまざまな解釈の余地を残すこととなり、何を重視するかによって異なる持続可能な社会の方向性が示されることとなった。2002年のヨハネスブルグ・サミットはSDを議論の中心的課題と位置づけ、地球サミット以降の10年間でむしろ状況が悪化した環境問題や貧困問題について議論がなされた。しかし、経済発展を巡る先進国と発展途上国の認識の違いの溝を埋めるには至らず、SDの具体的実践

という点で大きな進展は得られなかったのである。ブルントラント委員会以降、SDは国連を中心とした国際会議で頻繁に使用されることで、いわば世界の共通認識として流布していった。同委員会のSD定義は、「環境と経済開発」および「環境と社会開発」という2つの側面における具体的対応の必要性を打ち出したものであり、(1) 南北間による資源格差に起因する貧困の解消を打ち出した点、(2) 世代内公正と世代間公正のバランスを図ろうとする点、(3) 自然環境の制約性を前提とした開発のあり方を提起した点において、国際社会に与えたインパクトは大きい。その一方で『最後には枯渇型資源から脱却する』とのシナリオを示さず、当面は資源の枯渇には直面しないとの想定であって、持続可能な開発の限界を定めることができなかった⁵⁾（加藤、2004）ことや、貧困問題への対応を最優先の政策課題と位置づけながら先進国の消費問題には十分に踏み込んでいない点など、残された課題は多い。にもかかわらず持続可能性は、その概念が持つ多義的解釈の可能性ゆえ、あらゆる主張の論拠として利用されたことで、持続可能性と持続可能な社会が何を意味し、どのような方向性を打ち出すものかについて十分な検討のないまま、用語として流通しているのが今日状況に他ならない⁶⁾。

1.2 Developmentとは

エステバによれば、developmentとは「何らかの対象あるいは有機体に潜在していた能力が解放されて、その対象あるいは有機体が自然で、完全な、十分に発達した形態に達するまでの過程」（エステバ1992=1996:21）である。しかしながら、産業資本主義的経済成長を第一義とする世界システムは、工業的生産様式こそが単線的に進化する発展段階として西欧化プロセスを定式とする世界観を推し進めてきた。近代化に至らない地域や国を低開発地域あるいは低開発国とみなし、西欧化プロセスに基づく開発の対象となっていた。その結果、「多種多様な文化を持つ人々がそれぞれの社会生活形態を自分たちのやり方で定義する機会」は剥奪され、グローバル経済を基軸とした単線的解釈に基づく開発論が定着することとなった。しかしながら、developは、元々の意味に「開い

ていく」という意があったことから、develop は「地域の自然やそこに暮らす人々の中にある可能性を引き出し、技能や技術によって資源を活かし、交わりや教育によって人々の能力を伸ばして、その地域をよくすること」(岩崎裕保,2009)であり、本質的にヴァナキュラーなものである。それゆえ development は外発的変化の説明変数ではないし、ひとつのものを解体し別のものを造るプロセスを示すものではない。むしろ内部の力によって変容し、社会を創造するプロセスが development である。それゆえ、単線的な経済価値に依拠し多様性を破壊する開発観、自然を物象化した関係性としての開発観からの脱却することが、本来的な development = 発展である。

2. 環境教育とESD

2.1 環境教育を巡る国内外の変遷

わが国の環境教育の流れを端的に述べれば、自然保護教育と公害教育をその出発点とし、以後、生活環境問題、グローバルな環境問題へと対応してきた。自然保護教育については、日本自然保護協会が自然愛護を学校の教科で強調するよう求めた『自然保護教育に関する陳情』(1957)を出発点とする鈴木(1994)の分析や、1955年に結成された「三浦半島自然保護の会」による自然保護教育に源流の一端を求める伊藤・小川(2008)らの分析に見られるように、この時代の自然保護教育は、経済成長に伴う開発により自然が失われていく危機感から、市民を中心とした自然保護運動の中で学習アプローチが導入されていった点を特徴とする。その意味で、従前の自然観察を主体とする教育アプローチとは異なることから、1950年代後半をわが国の自然保護教育が開始された時期と捉えて良いであろう。一方、1960年代から1970年代にかけて日本各地で発生した公害問題への教育的対応が公害教育である。特に視聴覚教育と住民調査を土台とする学習運動として展開した三島・沼津・清水2市1町による石油コンビナート建設反対運動(1963~64年)は、公害教育としての環境教育の原点といえるものである(宮本,1989)。三島・沼津・清水での一連の学習運動は、住民運動組織化の手段という側面からだけでなく、その後の社会教育のあり方、学校教育のあり方に

多大な影響を与えた運動であり、それは熊本県の教師田中裕一による水俣病の授業実践や三重県四日市市の教師グループによる学校教育カリキュラム開発の取り組みのような教育現場での具体的実践へと結びついていった⁷。

自然保護教育と公害教育の共通点は大きく2つある。第一にスタートの時期が1950年代後半~1970年代のわが国の高度経済成長期に重なる点である。第二に自然保護教育も公害教育も、開発に伴う自然破壊や公害に対抗する市民による社会教育として実践された学習運動がその母体となっている点である。両者は「人間環境問題の教育的解決」(石川,2001)という基本原理において共通するものである⁸。公害問題の特質は、梶田(1979)や船橋(1988)など環境社会学分野からの実証研究が明らかにしたように、受益者と受苦者あるいは受益圏と受苦圏の明確な分離として捉えることができる。被害が人間の生命と財産に重大な影響を及ぼす問題であることから、公害問題に対する社会の関心は非常に高く、公害教育は基本的人権に対する教育的対応として進められていった。これに対し自然保護は、自然と人間との関係性で捉えた場合、受益-受苦関係が明確に規定できない点に加え、森林破壊や河川湖の汚染が直接的に住民の生命と財産を脅かすといった認識が当時弱かったこともあり、経済成長の過程で自然のある程度の改変はやむなしとする社会側の認識があった⁹。加えて、当時は環境経済学や環境社会学といった研究領域における蓄積が十分でなかったこともあり、自然環境と社会環境との関連性についての視点が弱いことや、自然観察・自然愛好の域を脱し切らない自然保護運動の性格等から、自然保護教育と公害教育は多くの共通する部分を持ちながらも積極的な歩み寄りを示すことはなかった。

1970年代は、環境庁の設立や環境法制度の整備に伴う汚染対策が進んだこともあり、局地的な環境問題は沈静化していった。その一方で、地球レベルの環境問題や、都市化に伴うごみ問題や生活排水、排気ガスなど日常生活に由らし受苦圏-受益圏が不明瞭な環境問題への社会的関心が増大していった。そのような中、1972年には国連人間環境会議において「環境教育: Environmental Education」が公式に使用されるに至った。わが

国では1970年台後半から「環境教育」という用語が徐々に使われ始め、1985年の世界環境教育会議において、別個に行われてきた自然保護教育と公害教育は「環境教育」として統合された。

次に国際的な動向を概観する。国際的に「環境教育」という用語が使用されたのは、1948年の国際自然保護連合 (International Union for Conservation of Nature and Natural Resources :IUCN) 設立総会である。その後、国際的舞台で環境教育が初めて議論されたのは、1972年の「国連人間環境会議」(ストックホルム会議)である。同会議で採択された「人間環境宣言(ストックホルム宣言)」では、「環境問題についての若い世代と成人に対する教育は、恵まれない人々に十分配慮して行うものとし、個人、企業および地域社会が環境を保護向上するよう、その考え方を啓発し、責任ある行動をとるための基盤を広げるのに必須のもの」という、環境教育の方向性が打ち出されている。

1975年の「国際環境教育ワークショップ(ベオグラード会議)」におけるベオグラード憲章では、環境教育の目的を「環境とそれに関わる問題に気づき、関心を持つとともに、当面する問題の解決や新しい問題の発生を未然に防止するために、個人および集団として働くための知識、技能、態度、意欲、遂行力等を身につけた人々を世界で育成すること」とし、(1)「気づき」(環境全体とそれに関連する問題に対する認識に関わる感受性の獲得)、(2)「知識」(環境全体とそれに関連する問題と人類の存在や役割と責任をめぐる基本的な理解の獲得)、(3)「態度」(社会的価値観や環境への強い感情、環境の保護と改善への活発な関与をもたらす意欲の獲得)、(4)「技能」(環境問題を解決する技能の獲得)、(5)「評価能力」(生態学的、政治的、経済的、社会的、美学的、教育的な要素から、環境に対する措置や教育プログラムを評価できるようになること)、(6)「参加」(環境問題に対する責任感や緊急性への意識の発達)という環境教育の目標が明記された。これら一連の目標は部分的修正を経た後¹⁰、1977年の環境教育政府間会議(トビリシ会議)に反映され、「気づきから行動へ」という環境教育の目標が明確に示されることとなった。

環境教育に関する国際的動向において、その後の環境教育のあり方に大きな影響を与えたのが、1987年のブルントラント委員会による最終報告書 Our Common Future によるSDの定義である。SDは1980年の世界自然保全戦略において、一定期間漁獲量を制限することで、海洋資源を持続的に利用・管理する考え方として用いられたのが最初(小栗、2005)であるが、より広い範囲を対象とした政治的意味合いを有する概念として世界に広まったのは、ブルントラント委員会による定義以降である。Our Common Futureの意義は、とりわけ序章において経済開発問題と環境問題を分離することが不可能であること、貧困が地球規模の環境問題の原因でもあり結果でもあることを明示した点にある(WCED,1987: 3)。これを受け、1992年にブラジルのリオ・デジャネイロで開催された「環境と開発に関する国際連合会議」(UNCED、地球サミット)では、SD推進に向けた活動を包括的にまとめた行動計画「アジェンダ21」が採択された。ブルントラント委員会から地球サミットに至る一連の成果は、環境と開発がひとつのテーブルで議論された点にある。すなわち、環境保全を重視する先進諸国と、経済開発を優先する途上国が合意形成に向けた共通基盤を構築したことである。要するに、開発問題と環境問題を同時に取り組むべき課題として示したのがSDであり、地球サミットを契機に、ブルントラント委員会によるSDは国際社会が目指すべき共通の方向性として認識されるようになった。

教育的アプローチについていえば、「アジェンダ21」第36章「教育・意識啓発・訓練の推進」では、教育を「持続可能な発展を推進し、環境と開発の問題に対処する市民の能力を高める上で不可欠」であり「持続可能な発展に沿った環境および倫理上の意識、価値と態度、そして技法と行動様式を達成するために不可欠」なものと定めており、SDの推進に教育が担うべき役割が明示されている。既述のとおり、環境教育はその出発点をストックホルム会議に見ることができる。しかし、同会議では、先進国が主張する環境政策と途上国が主張する経済政策とが真っ向から対立し、南北間の考え方の相違が顕在化したため、世界規模での環境政策の進展という合意には至らなかった。その

意味で、環境教育とSDを結びつけ、環境教育の拡大・深化を要請した地球サミットは、持続可能な発展に向けた教育の意義を明確に打ち出した重要な会議に他ならない。

環境教育と持続可能性の関係が一層明確に規定されたのが、1997年の「環境と社会に関する国際会議（以下、テサロニキ会議）」である。同会議において採択された「テサロニキ宣言」第10節では、持続可能性概念が環境だけではなく、貧困、人口、健康、食糧の確保、民主主義、人権、平和をも包含した道徳的・倫理的規範であることを明示した。さらに第11節では、環境教育について「「環境と持続可能性のための教育」と表現して構わない」と明記している。同宣言における「環境教育＝環境と持続可能性のための教育」という提起は、環境教育が環境のみならず、貧困、人口、人権、平和といった問題にまで具体的対応の枠組みを広げ、かつその中心的役割を担うことへの強い期待が込められていると言えよう。それは、自然環境問題を取り扱うだけでは環境破壊を食い止めることは不可能であり、環境破壊を生み出す社会構造に目を向け、原因解明と問題の解決に向けて取り組むために教育の果たす意義が大きいことを強く打ち出したものである。環境教育、開発教育、人権教育、平和教育、ジェンダー教育というように個々の領域が個別に実践を積み重ねるのではなく、それらを統合させ社会的課題を解決することが不可欠であるとの認識を、同宣言から読み取ることができる。テサロニキ会議による「環境教育＝環境と持続可能性のための教育」の提起は、ストックホルム会議以降、環境教育の意義が国際的に議論されながらも、深刻化の一途をたどる環境問題の改善・解決に向け十分な貢献を果たしていないことへの苛立ちとも受け止められる。しかし、ESDが目指すべき方向を示した点で、テサロニキ会議が環境教育の大きな転換点となったことは間違いない。

2.2 持続可能な開発のための教育：ESD

2002年南アフリカのヨハネスブルグで開催された「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）」では、日本政府と日本のNGO「ヨハネスブルグ・サミット提言フォー

ラム」が「持続可能な開発のための教育の10年：Decade of Education for Sustainable Development（以下、DESD）」を共同提案した。ヨハネスブルグ・サミットそれ自体は地球サミットの10年後に当たるサミットであり、「アジェンダ21」の検証等の点で、世界から高い関心が寄せられた。しかし、地球サミット以降課題であり続けた進国と途上国のあいだの開発と環境を巡る対立の溝を埋めるには至らず、大きな進展や具体的成果を見いだせるものとはならなかった¹¹。

しかしながら、教育分野では具体的な進展が見られた。日本が中心となって提起したDESDが、その後2002年12月の国連総会採択、2004年の第59回国連総会での「DESD実施計画」最終案の提示を経て、UNESCOを責任機関とする行動計画として2005年から2014年までの10年間に実施されることとなった¹²。また、日本では一連の国際的な動きに対応する国内動向として、2002年に「総合的学習の時間」が開始され、2003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」が議員立法により成立した。加えて同年、DESD推進のための非営利組織「持続可能な開発のための教育の10年」推進会議（ESD・J）が発足した。いっぽう政府レベルでは、「21世紀環境立国戦略」（環境省、2007）の中で、アジアの環境リーダー育成に向けDESDに取り組むために、関係府省連携による横断的枠組みを充実させた。また、「21世紀環境教育プラン～いつでも（Anytime）、どこでも（Anywhere）、誰でも（Anyone）環境教育AAAトリプルエープラン～」を通じ、家庭、学校、地域、企業等における生涯にわたった質の高い環境教育・学習の機会の多様化を図りつつ、国内外で活躍できる環境人材育成の取り組み支援が示された。こうしてESD推進に向けた省庁間連携が進められるなど、持続可能な社会に向けた国内教育的基盤の充実が図られていった。

2.3 ESDの今日的意義と課題

テサロニキ宣言からも明らかのように、社会的課題の多様さと因果関係の複雑さから、環境、開発、人権、平和、ジェンダーなど個別の教育領域の包括的な問題解決を図るアプローチが不可欠と

なっている。その意味でESDには、個別の教育的アプローチを統合する触媒としての役割が期待されている。実際、DESD開始年である2005年以降、ESDに関する取り組みが各地から報告されている¹³。しかしながらその多くは「ESD＝環境教育＋開発教育＋人権教育＋ジェンダー教育・・・」といった寄せ集めのレベルであり、既存の教育アプローチの充実・改訂版といった印象が否めないものも含まれている。

確かに日本でも2006年の「DESD国内実施計画」や2007年の「環境教育指導資料（小学校編）改訂版」に持続可能な社会の構築の必要性が明記されるなど、一連の動向を受け、環境教育の捉え方に変化が見られる。しかしながら、環境教育とESDとの関係性については、①環境教育をESDの一部とする考え方、②ESDを環境教育の一部とする考え方、③環境教育とESDを別のものと捉え、両者が部分的に重なっているとする考え方、④ESDは環境教育の進化した段階であるとする考え方（IUCN,2000）があり、認識の相違を残したまま実践が積み重ねられているのが実情といえよう¹⁴。

世界環境保全戦略の行動計画『かけがえのない地球を大切に』（IUCN,UNEP& WWF,1990）にもあるように、1990年代に入ると、人と地球との基本的な関係性の変革に向けて「人々の態度と実践の根本的な変革」（ibid）が強く求められ始めた。しかし、このような理念に基づいてあらゆる環境教育が実践されているというわけではない。わが国の環境教育の現状は「環境の中での教育」（Education in Environment）や、自然環境に関する事実と理論を教える「環境についての教育」（Education about Environment）が中心である。環境教育を充実させるという側面からいえば「環境の中での教育」、「環境についての教育」はそれぞれに個人の発達段階に即した機能・役割を担っている。しかし、「人間形成を含めた環境問題の教育的解決」という理念に乏しく、楽しい授業を繰り返すプログラムが少なくない。前述のトビリシ勧告では、環境教育の目的として、「気づき」「知識」「態度」「技能」「参加」を個人の発達段階に対応させながら掲げている。これは、子ども時代に自然を五感で感じ取るレベル（認識）を

基礎としながら、学習や学びの機会を通じて自然環境、社会環境、あるいはそこで生じる問題の因果関係についての知識を獲得し（知識）、さらに社会的価値や環境に対する強い感受性、環境の保護と改善に積極的に参加する意欲を身に付け（態度）、問題を識別・解決するための技能を獲得し（技能）、環境問題に責任ある主体を形成し、問題解決や未然防止に向けた行動へと繋がる（参加）一連のプロセスを環境教育が支援するというものである。しかし、環境教育が環境問題を生み出す原因を把握し、社会構造を変革することで、問題の解決を図ることを理念とするならば、トビリシ勧告の5つの目的・目標だけでは十分とは言えない。むしろ、目的・目標の先に求められる持続可能な社会ビジョンを打ち出し、今日の環境問題を始めとする地域諸課題の起因となる社会構造に異議申し立てを行い、持続可能な社会の実現を目指す主体の育成を目指されなくてはならない。

3. 産業主義的なSDを乗り越える

ここまで持続可能性およびSDについて概観してきた。最後にESDの方向性について考えてみたい。ESD誕生の背景には、環境教育を実践しながらも、環境問題やその背後にある社会の諸問題への対応が十分なされておらず、むしろグローバルな環境問題や発展途上国の貧困問題が深刻さの度合いが増していることへの反省がESDの提起につながっている。しかし、ここまでのESDの動向を概観するなら、ESDを構成する「持続可能性」および「発展」について、教育者や市民のあいだでその概念が浸透しコンセンサスが形成されたとは言い難く、むしろ戸惑いが支配的である¹⁵。2005年から2014年までを「持続可能な開発のための10年：Decade for Sustainable Development」とする時限的取り組みを始動させたものの、社会の方向性に関わる合意形成が十分進まないまま半ば政治的に進められてきた感が否めない。

教育学者の原子（1998）は、環境教育（Environmental Education）と接頭辞無しの「ただの教育（Education）」とを比較し、前者は環境問題解決のための手段としての教育を指すだけでなく、「ただの教育」に対する「根本的な異議申し立てを表明したもの」であるとする。原子に依拠

すれば、ここでいう接頭辞無しの教育とは、工業化・産業化を基礎とする近代化を支えてきた教育、すなわち Industrial Education (原子、ibid)である。これに対し、生態系の制約性を前提とするのが環境教育であると整理できる。このような立場から考えれば、ESDについて、それが Industrial Education に親和的な ESD なのか、それとも Industrial Education に異議申し立てを行う教育としての ESD なのかを見極める必要がある。現在の ESD アプローチを概観すれば、近代化・産業化を前提とし新たな科学技術に依拠した技術中心的手法論と、生態系の制約性に基づく方法論とが並存している。産業主義的世界観に基づく認識論を前提とする ESD の場合、その「工学的・技術的発想」(原子、ibid)ゆえ、ESD をプログラム化、マニュアル化し、トレーニングすれば、望ましい改革が可能であるとみなす。しかし、ESD はこのような外在的で規格化されたものではなく、日常生活世界に立脚し、地域の諸課題がどのような歴史的・文化的な文脈を経て構成されているか注視する、いわば内発的な視点が求められる。

ESD に求められるのは、環境の状況や問題を批判的に判断し、問題の解決に向け主体的に関わる機会を子ども・若者に与えるための社会的・教育的支援であり、問題解決に向けた積極的な選択や、批判的な社会参加ができるような思考、批判的視点の涵養に向けた支援である¹⁶。既存の ESD は、環境配慮意識の涵養など、個人レベルでの意識変化には一定の成果が見られるものの、地域課題の解決や社会の枠組み作りに向けた社会参加の面では十分なものとはなり得ていない。さらに、改良主義的で支配的なパラダイムの是非を不問とする立場のものが多く見られることから、環境マナーを有する個人が集積すれば、環境に配慮した持続可能な社会が実現するかのよう単純な構図が既存 ESD アプローチに散見される。社会経済システムにおける環境破壊の構造的要因に言及しないままでは、個人の環境パフォーマンスの向上には限界があるのみならず、環境配慮行動は「素朴な方法論的個人主義」(新田、2007)¹⁷に過ぎず、自立した個人による自己責任の範疇以上のものとはならない。

環境に関する言説分析を試みた政治学者ドライ

ゼク (Dryzek, 2005=2007) に依れば、環境言説を「改良主義的」「ラディカル」の2次元、産業主義からの離脱の程度を「常識的」「独創的」の2次元で区分し、4つの方向性で整理した場合、既存の持続可能性は、「独創的」ではあるが「改良主義」の領域に留まるものとしている (Dryzek, 2005=2007:18)。すなわち、持続可能性とは持続不可能な状況を再生産する既存の社会構造に異議申し立てをするような変革性を有しない概念であり、「エコロジー的限界が尊重されるべきだとしながらも、他方で、正しい政策が採択されるならば、経済成長が無限に継続できるところまでエコロジー的限界は引き延ばせる」(Dryzek, 2005=2007:188) 概念なのである。持続可能な社会とは、環境の持続可能性、経済の持続可能性、社会の持続可能性の3つの持続可能性が均衡するところに定位されるものである。ドライゼクの言説分析に依拠するなら、持続可能な社会を巡る内実は、生態系の限界を土台に環境の持続可能性を第一義に捉える社会観ではなく、技術開発や政治的アプローチによって生態系の限界を引き延ばすことにより達成されるものということになる。ならば ESD の責務は、産業主義的認識を批判的に捉えつつ、持続不可能な状況を再生産する既存の社会構造に異議申し立てを試み、持続可能な社会のビジョンを示し、実践する志向性を提示することに他ならない。そのためにはまず生態系システムの制約性を前提とした共通認識に立脚しなくてはならない。地球という限られた環境の中で物質は循環し、生態系システムが維持されているとの観点からすれば、地球が有する資源の総量を超えた経済の成長はあり得ない。環境面、社会面、経済面の均衡の先に持続可能な社会があるとするならば、経済開発の先に環境の保全や世代内・世代間公平性・公正性が達成されるとみなす今日的な社会認識ではなく、環境という制約性を前提に、公正性に基づく人間の基本的要求の充足、格差や不平等の解消を推進しなくてはならない。ESD はこうした前提に立ち、現実の社会と結び付いた具体的実践を通じ、学習者自身が持続可能な地域社会を創造する担い手としての主体性形成を図ることを促すものである¹⁸。家庭や地域社会の変容に伴い、それらが有していた教育的な機能が弱ま

る中、学校教育への期待は相対的に高くなる¹⁹。しかし、地域諸課題への主体的関与を通じた問題解決能力、政策形成能力形成を学校教育が担うことには限界がある。むしろ、地域諸課題の解決に向けた主体性形成という点では、学校と地域社会の両者が有機的・相補的に連携することなくして、社会的課題の解決に向き合う教育的展開は望めないのではないだろうか。地域社会の社会教育性²⁰、社会運動性²¹と学校教育との有機的・相補的関係が構築されることによって、ESDはより実践的なものとなるであろう。

<注>

¹ 本稿は、博士学位論文『持続可能な地域社会の構築に関わる主体形成の研究—環境に責任を持つ子ども・若者の学びと参加を中心に—』の第1章を加筆・修正したものである。

² 本稿ではdevelopmentを「発展」と訳出する。ただしdevelopmentについては「開発」と訳して使用され流通するものも多く、ESDについても「持続可能な開発のための教育」という訳が一般的に用いられている。そのため、すでに使用されている用語については「発展」に置き換えず「開発」表記とするとともに、sustainable developmentをSDと記述する。

³ 『成長の限界』の著者であるメドウズらは、同書で行った地球の将来シミュレーションを、当時と同一のモデル「ワールド3」を用いて、出版から30年後に改めて実施している（メドウズ他、2005）。これによれば、人類が現在と同じレベルの経済活動を継続するならば、2030年頃にある種の限界が訪れることになる。それゆえ、技術、人口、消費の各レベルにおいて一定の対応を進めたならば、21世紀後半に人口は安定し、一人当たりの豊かさや消費は安定することになる。

⁴ 同戦略の副題で「持続可能な開発のための生物資源の保全」と初めて「持続可能な開発」という用語が使われた。同戦略は、国際自然保護連合（IUCN）が国連環境計画（UNEP）の委託により、世界自然基金（WWF）などの協力を得て作成された、地球環境保全と自然保護の指針を示すものであり、ストックホルム会議で採択された人間環境宣言や行動原理を発展させ、具体的な行動指針として展開している。

⁵ 『『持続可能な発展』は、確かに限界の概念を内に含むものである。しかし、絶対的な限界なのではない。それは、

現在の技術水準や社会機構のゆえに自然界の資源に科せられた限界であり、人間活動の結果生じたものを吸収する生物圏の能力ゆえに生じる限界である。こうした限界はあるものの、技術も社会機構も賢明な運営を図り改善を重ねることにより、経済成長の新しい時代への道を切り開くことができる」（環境と開発に関する世界委員会（編）『地球の未来を守るために』環境庁国際環境問題研究会（訳）、p.8、1987）。

⁶ SDの定義があいまいな例として、文部科学省がESDにおけるdevelopmentの訳出をあえて避け「持続可能性教育」としていることが挙げられる。明確な定義を避けることは、経済成長を批判的に捉えることや、デイリーの言う「成長なき発展」を支持することによって生じる営利企業などからの反発・反論を避けるには都合がよい。しかしdevelopmentの解釈を保留するといった態度は、問題の先送りに過ぎず、結果的に経済に偏重したSD言説を支持することになるのではないか。

⁷ 水俣病の授業実践は一教師によって行われたこともあり、「偏向教育」として非難される側面があった（川嶋他編、2002:23）。

⁸ このことは1971年に日本生物教育学会が文部大臣に提出した要望書の一節において「近時恐るべき公害が質的にも量的にも多発し、大きい社会問題となって来ました。日本生物教育学会では、かねがねこうした公害を未然に防ぐために自然環境の保全に留意する心構えを、国民の一人一人に培うための教育が大切であることを主張してきました、（略）昨今さわがれている公害対策は緊急措置的として重要であります、考え方によると、それ以前の問題として必要なことは自然保護教育あるいは環境保全教育ではないでしょうか」（日本生物教育学会、1971）と、自然保護教育を公害問題の解決の基本的事項に位置づけていることから明らかである。

⁹ 高度経済成長当時、工場の排煙は人体に悪影響を及ぼすものというよりは、日本経済成長のシンボルとしてむしろ好ましいものとして捉えられていた認識・価値観などは、その典型であろう。

¹⁰ トビリシ会議では「評価能力」が削除され5項目となった。

¹¹ ヨハネスブルグ・サミットに出席した岩崎は、同サミット対し南アフリカの地元住民からいくつかの声が発せられたにも関わらず、「[声を届けられない人]と話し合い分かち合うという、本来あるべき「持続可能な開発」のあり方は隅に追いやられたままで会議は終わった」（岩崎、2008:132）と述べている。

¹² 地球サミットで持続可能な発展の合意がなされ、その達成に向けた教育の意義が示されたにもかかわらず、地球サミット以降、ヨハネスブルグサミットまでの10年間では、環境問題はより深刻さを増しており、ヨハネスブルグは、持続可能な発展の意義、さらには環境教育の意義が問い直される機会でもあった。環境教育に関わる教育者、研究者、市民などで構成されたNGOからのDESDの提起および以後のESD普及に向けた取り組みは、環境教育現場からの社会運動とも言える。

¹³ ESDJでは2004年7月以降「ESDJレポート」を発行し、各地のESDの取り組みを紹介している。

¹⁴ 環境教育研究者である小栗(2005)は、こうした混乱状況はESDに対する理解のみならず、これまで積み上げてきた環境教育の到達点に対する正確な認識を見誤らせる恐れがあると指摘する。

¹⁵ 戸惑いの一端は、2006年に富山市で開催された「ESD地域ブロック・ミーティング」におけるアンケート調査からも伺い知ることができる。同会議に石川、福井、富山、新潟、長野、東京から参加した120人余りの参加者を対象に筆者が実施したアンケート調査によれば、ESDに関心を持つ参加者の主な活動領域は「環境」「開発」「多文化共生」「ジェンダー」「人権」「平和」「国際理解」「福祉」「社会教育」と多岐に及んでいた。このうち、もっとも多い分野が「環境」の34%、次いで「社会教育」20%、「福祉」9%の順であった。参加者の年齢および活動歴では、30~40歳代が全体の50%を占め、活動歴では10年以上が42%ともっとも多く、長年活動を継続する市民のあいだにESDに対する関心が高くなっていることが判明した。ところが、ESD推進に向けた課題を尋ねたところ、もっとも多いのが「活動の中心がどこにあるのかわからない」「みんなにわかることばでどう伝えたらよいかかわからない」「なぜ「開発」なのか」「持続可能な開発とは何を開発するのか」「包括的すぎてよくわからない」など、ESDの定義や概念に関する指摘であった。参加者の多くに共通するのは、ESDに対する高い関心がある一方で、「ESDが何かを自らのことばで語れない」「ESDの意義について他者と論じているときは分かったような気になるが、一人で考え出すとわからなくなる」といったものであった。こうした混乱、戸惑いは、何も富山市の事例に限ったことではない。ESD推進の先駆的実践地である岡山県で2006年11月から2007年1月にかけて実施されたESDに関する調査によれば、ESD認知率はわずか8.3%にとどまっていた(宮川他、2009)。

¹⁶ Fien(1993=2001)は、環境教育への批判的アプローチとしての特徴として【1】①自然システムと社会システムの相互依存関係の総和として環境を捉える視点、②歴史的展望から現在と将来の環境問題を捉える視点、③イデオロギー・経済・科学技術の関係性、地域・地方・国家と地球規模での経済と政治の繋がりとの視点の3つの視点から環境への批判的意識を伸ばすことを強調すること、【2】現実の社会の問題に焦点を当て、実践的で学際的な学習経験を経て、批判的思考と問題解決のためのスキルを伸ばすこと、【3】環境の質に対する感受性と関心、環境倫理を伸ばすこと、【4】政治的リテラシーに対する理解や態度、技能を伸ばすこと、【5】「批判的実践」(Freire,1972)を挙げている。持続可能な社会を創造する環境教育に求められるのは「政治的な共同体の活動の中で、賢明な選択や批判的参加ができるように、若者が思考様式や批判的見方を伸ばすことを手助けすること」(Feinberg,1989:71)、すなわち学習者のエンパワーメントを高めることである。

¹⁷ 新田の視点に立てば、循環型社会や環境配慮型社会といった言説は既存の経済社会システムパラダイムには親和的なものであり、社会変革指向性を持つパラダイムとしての持続可能な社会とニュアンスの異なるものである。

¹⁸ ESDに具体性を付与するために必要な視点として、佐藤(2009)は10の視点：①相互関連性の認識、②活動の文脈化、③持続可能性の原則と概念の構築、④環境倫理と多様な価値観の尊重、⑤多様な教育手法と高度な思考技能の活用と学び、⑥多様な教育領域での実践とかかわり、⑦協同アプローチと能力開発、⑧社会における学びの仕組みと生涯学習体系の構築、⑨国際的な教育イニシアチブとの連関、⑩現実的な社会転換を提起している。このうち特に注目したいのが、⑩の「現実的な社会転換：positive societal transformation」である。DESD国際実施計画ビジョンとして、教育実践の成果としての社会転換を教育目的としていることは、既存のフォーマル教育の姿勢に対する大きな変革を要請するものであり、「現実的な社会転換」の実現においては教育それ自体が、内省的に問題の原因となる社会的メカニズムに対して対抗性・創造性を打ち出していくことが求められることを示した意味は大きい。

¹⁹ 公民館を中心とした社会教育についても、時代の変化とともに地域課題解決のための大衆運動的性格としての比重を年々低くする一方で、趣味や教養講座の主体としてカルチャーセンター化の度合いを高めているのが現状である。

²⁰ 社会教育の主体は市民であると宣言した大阪府枚方市教育委員会による「枚方テーゼ」(1963)において「社会教育は大衆運動の教育的側面である」との規定がなされている。本稿においても社会教育というとき、こうした大衆運動との積極的関係性を支持するものであり、持続可能な社会の創造においても同様の視点が必要であると考える。

²¹ ここでいう社会運動は、公害反対運動やダム建設反対運動などから住民によるリサイクル運動や声かけ運動まで幅広い活動を総称している。

<参考文献>

- Dobson, Andrew, 1998, *Justice and the Environment: Conceptions of Environmental Sustainability and Dimension of Social Justice*, Oxford: Oxford University Press.
- , 2003, *Citizenship and the Environment*, OUP Oxford. (=2006, 福士正博・桑田学訳『シチズンシップと環境』日本経済評論社)
- Dryzek, John, 1997, *The Politics of the Earth: Environmental Discourse*, Oxford University Press.
- (=2007, 丸山正次訳『地球の政治学—環境をめぐる諸言説』風行社).
- エステバ、グスタボ,1996,「開発」,ヴォルフガング・ザックス編;三浦清隆他訳. 1996.『脱「開発」の時代:現代社会を解説するキーワード辞典』晶文社.
- 船橋晴俊, 1995,「環境問題への社会学的視座—『社会的ジレンマ論』と『社会制御システム論』」,『環境社会学研究』1号,新曜社,5-20.
- Fien, John, 1993, *Education for the Environment*. (=2001, 石川聡子・石川寿敏・塩川哲雄・原子栄一郎・渡辺智暁訳『環境のための教育-批判的カリキュラム理論と環境教育』東信堂).
- Fienberg, W., 1989, Fixing the school: The ideological turn, in H. A. Giroux & P. McLaren, *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*, State University of New York Press.
- Freire, Paulo., 1970, *Cultural Action for Freedom*, Harvard Educational Review(= 1984, フレイレ, パウロ, 柿沼秀雄訳『自由のための文化行動』亜紀書房).
- 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,86-109.
- 枚方市教育委員会, 1963,『社会教育をすべての市民に』.
- 伊藤静一・小川潔, 2008,「自然保護教育の成立過程」『環境教育』第18巻第1号, 日本環境教育学会,29-41.
- 石川聡子, 2001,「これからの環境教育—人間環境の持続可能性をめざす」, ジョン・フィエン『環境のための教育』東信堂: 191-205.
- 岩崎裕保, 2008,「環境と開発,そして開発教育」,山西優二・上篠直美・近藤牧子編『地域から描くこれからの開発教育』新評論,126-141.
- 岩崎裕保, 2009,「ESDが提起するもの」『解放教育』2009年12月号,pp7-17.
- 梶田孝道, 1979,「紛争の社会学 受益圏と受苦圏『大規模開発問題』におけるテクノクラートと生活者」『経済評論』28巻5号, 日本評論社,101-120.
- 宮川雅充・井勝久喜・師岡浩子・土生真弘・青山勲,2009,「『持続可能な開発』の認識率とその関連要因—岡山市民を対象とした質問紙調査」『環境教育』VOL.18.3, 日本環境教育学会,54-57.
- 宮本憲一, 1979『沼津住民運動の歩み』日本放送出版協会.
- , 1989,『環境経済学』岩波書店.
- , 2007,『環境経済学(新版)』岩波書店.
- Meadows, Donella, Meadows, Dennis, Randers, Jorgen, Behrens III, William, W., 1972,*The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*, Macmillan. (=1972, 大来佐武郎訳『成長の限界—ローマクラブ人類の危機レポート』ダイヤモンド社).
- Meadows, Donella, H., Meadows, Dennis, L., Randers, Jørgen, 2004, *Limits to growth : the 30-year update*, Earthscan Ltd (=2005, 枝廣淳子訳『成長の限界 人類の選択』ダイヤモンド社).
- 日本生物教育学会, 1971,「自然保護教育に関する要望」『生物教育』Vol.11 No.6.
- 新田和宏, 2007,「持続可能な開発のための教育の地域展開」, 石川聡子編『プラットフォーム環境教育』東信堂: 197-213.
- 小栗有子, 2005,「持続可能な開発のための教育構想と環境教育—ESD論」, 浅岡幸彦編著『新しい環境教育の実践』高文堂出版社.
- 佐藤真久, 2009,「環境教育からESDへの展開」, 降旗信一・高橋正弘編著『現代環境教育入門』筑波書房.
- 鈴木善次, 1994,『人間環境教育論』創元社.
- 田中純一, 2011,『『持続可能な地域社会の構築に関わる主体形成の研究—環境に責任を持つ子ども・若者の学びと参加を中心に—』博士学位論文.

高橋政弘, 2002, 「公害教育の経験」, 川嶋宗継・市川智史・
今村光章編著『環境教育への招待』ミネルヴァ書房:
17-25.

World Commission on Environment and Development,
1987, *Our Common Future*, Oxford; New York: Oxford
University Press. (=1987, 環境庁国際環境問題研究会
訳『地球の未来を守るために』福武書店).