

自然保護・環境教育から ESD へ？

鈴木 敏正

要旨

日本の環境教育の源流は、自然保護教育と公害教育にあると言われる。日本環境教育学会設立(1990年)後のグローバリゼーション時代、地球的環境問題がひろがる中、学界では「環境教育から〈ESD＝持続可能な発展(開発)のための教育〉へ」ということがおおかたの共通認識となってきた。それでは、ESD (Education for Sustainable Development) とは何か、旧来の環境教育とどのように異なり、どのように展開してきて、当面する課題は何か。本稿ではこれらに答えつつ、今後の発展方向について筆者の理解を述べる。具体的には、(1)ESD の経過と日本での現状、(2)「持続可能な発展」における ESD の位置づけとそれにもとづく学習の特徴、(3)「新しい生涯学習の教育学」の必要性、(5)旧来の環境教育と ESD とその中核としての ESIC (Education for Sustainable and Inclusive Communities) の関係、最後に(6)北海道における ESIC への展開事例、について考える。

1 ESD の経過と日本の現状、基本課題

「持続可能な発展(開発)、Sustainable Development, SD」の考え方は、環境史の視点から見れば、定住社会成立以来グローバルに存在したものであり、しばしば各権力による政策の論拠ともなってきた(ラートカウ 2012)。しかし、ここで取り上げるような意味で「SD」がはじめて国際的に提起されたのは、国際自然保護連合(IUCN)・世界自然保護基金(WWF)・国連環境計画(UNEP)の共同報告『地球環境の危機』(1980年)だとされている。一般化したのは、日本の提案で国連に設置された「環境と開発に関する世界委員会」(通称:ブルントラント委員会)の報告『我々の共通の未来』(1987年)、とくに「環境と開発に関する国連会議」(地球サミット、リオデジャネイロ、1992年)からであった。

地球サミットで採択された「アジェンダ 21」の第 36 章「教育と研修」で「持続可能な開発に向けた教育」への方向付けがなされ、これを受けた「環境と社会に関する国際会議」(テサロニキ会議、1997年)では、環境教育は「環境と持続可能性のための教育 Education for Environment and Sustainability」とも表現できるとされた。そして、2002年の国連「持続可能な開発に関する世界首脳会議」(ヨハネスブルク・サミット)における日本の政府と NGO の提案によって、「国連・持続

可能な発展のための教育の 10 年 (DESD 2005-2014) が始まったのである。この過程で、関連する諸概念が ESD に収斂されていった。

以上の経過にみられるように、ESD が環境教育や開発教育あるいは人権教育・基礎教育(読み・書き・計算等の教育)・ジェンダー教育・多文化教育などを統合する共通の概念として認知され、一般化していったのは、ヨハネスブルク・サミット、とくに 2005 年に始まった DESD 以降のことだと言える。日本は DESD の提案国として、比較的早い時期から ESD の議論がなされてきたが、DESD に入ってから、日本環境教育学会でも共通テーマやプロジェクト研究による共同研究が進められ、ESD を総合的に議論する著書や入門書も出されるまでになってきた(生方ほか 2010, 西井ほか 2012, 佐藤・阿部 2012)。そして今年(2014年)、DESD の最終総括会議が日本で開催され、これまでの活動への反省と批判をふまえたポスト DESD への国際的な議論が高まっている。

日本における ESD 推進のこれまでの到達点としては、次のようなことがあげられる。(1)新教育基本法(2006年)とそれにもとづく教育振興基本計画や環境教育促進法(2011年)、あるいは消費者教育法などの関連法での位置づけ、(2)企業・自治体・教育機関で構成されるナショナルセンター(持続可能な開発のための教育の 10 年推進会議: ESD-J)や政府の ESD 推進省庁連絡会議、いくつかの自治体レベルでの ESD 推進協議会などの推

進組織の設立、(3)学習指導要領での位置づけやユネスコスクールなど、学校教育での展開、(4)企業の社会的責任（CSR）の一環としてのESDの展開、(5)各地域における持続可能な地域づくりの取り組みによるESDの（事実上の）展開、などである。

しかしながら、ESDが包括的・総合的性格をもって具体的な特徴が明確でないことや、DESDが国連とくにユネスコを中心とした活動として取り組まれてきたという経緯もあり、ESDが日本の国民の間で十分に理解され、定着しているとは言えない。その基本的背景はESDの背景、とりわけESDのうちの「E」つまり教育が問われる理由とその内容がいまだ必ずしも十分に理解されていないことにあり、それは、大学においてすら言えることである（鈴木 2014b）。

リーマンショックがあり、東日本大震災を経験した今日、われわれはポスト・グローバリゼーション時代に生きていけると言える。この時代には、チェルノブイリ原発事故があり冷戦時代が終結して以降、超大国アメリカと多国籍企業・投機的金融資本が主導して推進してきた「グローバリゼーション」がもたらした地球的問題群、なかでも地球的環境問題と貧困・社会的排除問題という「双子の基本問題」を同時に解決して、「持続可能で包容的な社会」を構築することが求められている（鈴木 2012）。双子の基本問題のうち、前者は「自然一人間関係」、後者は「人間一人間関係」を代表する問題であるが、それらの同時的解決に（人間が人間の発達・成長・変革に直接かかわるという意味で）「人間の自己関係」としての教育実践の視点からアプローチするのが教育学の立場である。

これまで前者の問題に取り組んできたのは環境教育、後者に取り組んできたのは開発教育（人権・ジェンダー・多文化・国際理解等の教育を含む）であり、それゆえポスト・グローバリゼーション時代においては、とくに環境教育と開発教育の「実践的統一」が求められていると言える。「持続可能な発展のための教育（ESD）」にはその重要な領域として環境教育と開発教育が含まれている。したがって、まず「環境教育+開発教育=ESD」の視点に立って、2014年が最終年となったDESD後のESDのあり方が検討されなければならないのである（鈴木ほか 2014）。

以上をふまえて結論的に言えば、「持続可能で包容的な社会」のためには、国際的な議論や政策的

位置づけだけでなく、各地域での内発的な「持続可能で包容的な地域づくり」の発展が必要であり、それらに不可欠な学習活動を援助し組織化する教育実践が求められる。それらは、ESDの中核となるもので「持続可能で包容的な地域づくり教育（Education for Sustainable and Inclusive Communities, ESIC）」と呼ぶことができる。

2 ホリスティック(総体的)な学びを推進する「持続可能な発展のための教育（ESD）」

これまでSDに向けて環境・経済・社会あるいは文化や政策の諸領域での取り組みがなされてきた。社会科学や自然科学の枠を越えた学際性を強調する「サステナビリティ学」も生まれている。3.11（東日本大震災）後にはとりわけ、自然一人間一人社会の総体のあり方が問われており、個々の自然科学・社会科学を越えた文明論的あるいは哲学的な提起も目立つようになっている（たとえば、岩佐・高田 2012、牧野 2013）。これらに対して、人間が人間の学習活動に働きかける実践をとおしてかかわろうとするのが「実践の学」としての教育学の立場であり、ESDはその新たな発展を要請している。

ここでは、SD全体の中でのESDの位置を示すために、表1を挙げておく。ESDは表にあげた「持続可能な発展(SD)」のために必要などの要素にかかわっても展開可能であるが、この全体的関連を見失うと一面的にならざるを得ない。

たとえば、SDと持続的経済成長の同一視、自然破壊をもたらす「再生エネルギー開発」や社会的排除を拡大する「グリーン・エコノミー^{※1}」、他方では、環境・資源ファシズム^{※2}とシステム合理性

表1 持続可能な発展(SD)への諸要素と持続可能な発展のための教育(ESD)の位置

| | 自然 | 人間 | 社会 |
|-----|-------|----------|-----------|
| 循環性 | 再生可能性 | 生命・生活再生産 | 循環型社会 |
| 多様性 | 生物多様性 | 文化的多様性 | 共生型社会 |
| 持続性 | 生態系保全 | ESD | 世代間・世代内公正 |

表上側は世界の3区分、表左側は持続可能性を理解する3つの視点を示す。

注1 グリーン・エコノミー：環境へのリスクと生態系の損失を軽減しながら、人間の生活の質を改善し、社会の不平等を解消するための経済システム。アメリカのオバマ大統領や日本の環境省が経済成長戦略として取り上げている政策理念。

表2 人間活動の全体的把握と学習実践

| | 対象理解 (have) | 活動論理＝理性形成 (do) | 自己認識 (be) | 相互理解 (communication) |
|---------------------------------|----------------------------------|-------------------|---|-------------------------------------|
| 『学習権宣言』 (1985): 6つの学習権項目 | 質問し分析する権利 あらゆる教育的資源 に接する権利 | 構想し創造する権利 | 自分の世界を読み取り、 歴史を綴る権利 個人的技能を発展させる 権利 | 読み書く権利 集団の技能を発展させる 権利 |
| 『学習：秘められた宝』 (1996): 学習4本柱 | 知ることを学ぶ learning to know | なすことを学ぶ to do | 人間として生きることを 学ぶ to be | ともに生きることを 学ぶ to live together |

表上側は人間活動の基本的4領域を示す。

(参考) 拙著『新版 教育学をひらくー自己解放から教育自治へー』青木書店、2009、序章

の一面的強調、そして人文学的・社会科学的視点が弱いサステナビリティ学など、である。今日のSDやESDをめぐる議論の全体的状況からみれば、とくに表上側の「人間」の視点、表左側の「多様性」の視点の重要性が強調されなければならないであろう。

ESDは、かかわる総合的な学びを援助・組織化する教育活動として理解されている。その際、ふまえておくべきは国際教育・成人教育運動の動向、そこにおいて理解されてきた人間の基本的活動の全体を視野におく「ホリスティックな学び」の理解である。表2では、代表的なものとして、ユネスコの「学習権宣言」(1985年)における「6つの学習権項目」、国連の21世紀教育国際委員会報告書『学習：秘められた宝』(1996年)における「学習4本柱」を挙げている(詳しくは、鈴木1999)。

これまでのESD論においては、このように学習の総体の基本構造を捉えようとする動向との関連にあまり注目してこなかったように思われる。たとえば、青年・成人教育にかかわる国際成人教育会議の「ハンブルク宣言」(1997年)は、『学習：秘められた宝』をふまえてSDを現実化する教育の提起であり、そのアジェンダはほぼESDと同様な項目を立てていた。しかし、日本では必ずしもそのようには理解されず、それゆえ「ハンブルク宣言」の学習論的意義、とくに「地域社会発展教育 community development education」としての提起については深く理解され、展開されることはなかった。ハンブルク宣言の視点を発展させながら、とくに貧困・社会的排除問題を重視し「包容的教育 Inclusive Education」を提起した「ベレン行動枠組み」(2009年)においても同様である(鈴木2011)。

『学習：秘められた宝』では、21世紀の学習とし

てとくに「人間として生きることを学ぶ」と「ともに生きることを学ぶ」ことの重要性を強調している。人間のあり方を存在論的視点にまで立ち入って問うようになった地球的環境問題や、人間間の格差と対立が極端に進行した中での貧困・社会的排除問題を考えれば、その重要性は明らかである。しかし、現局面で問われているのは、そうした諸問題をそれぞれ具体的に解決しつつ、実際に「持続可能で包容的な社会」を構築することであり、そのために不可欠な「ともに世界をつくる学び Learning to Create Our World」(鈴木2013)を発展させることである。

その学びは、小宇宙としての諸個人から、地域(ローカルからリージョン)へ、そして地球レベルへと繋がっており、それらのネットワークとパートナーシップの発展が求められている。そのことをふまえた上で、これらの諸実践の焦点は、かかわる学習と教育の全体を「構造化する(関連づける)実践」としての「地域づくり教育 Community Development Education」(鈴木1996)であり、そのポスト・グローバリゼーション時代の新展開としての「持続可能で包容的な地域づくり教育(ESIC)」であることが理解されなければならない。

3 「新しい生涯学習の教育学」 としてのESD

次に、ESDは今日、1で見たようにさまざまな組織・団体での取組があるが、なによりも「新しい生涯学習の教育学」として展開されなければならないことを指摘しておきたい。

ESDは、DESD国際実施計画などにみるように、「環境、経済、社会、政治、文化にわたるホリ

注2 環境・資源ファシズム：環境保全や資源確保をすべてに優先して、その他の課題、たとえば貧困・社会的排除問題の解決や社会的公正の実現を無視したり、二の次にしたりする考え方。

スティックな活動」と理解されている。それは教育内容の全体性と総合性、したがって構造的把握を求めるものである。しかし日本におけるESD論は、2で述べた国際教育・成人教育運動との関連を見失っているために、しばしば何でもありの課題把握をしていて、「E」つまり教育学に固有な課題を解明する方向には進んでいない。

ここで留意すべきことは、「世代間および世代内の公正」(ブルントラント委員会)として理解されているSDの教育学的意味である。ここでふまえられるべきは、近現代の教育は、ひとつに、世代間の関係づくりであり、もうひとつに、世代内の不正を是正するための重要な手段だったということである。こうした視点にたてば、SDにおいては教育の理論と実践の全面的展開が求められていると言える。この理解の上で、ESDは「新しい生涯学習の教育学」であることが強調されなければならない。

前述の『学習：秘められた宝』は、学習とは「生活全体をととした学習 learning throughout life」だということを基本理解としている。「学習4本柱」はそれを構造的に捉えるための提起であった。DESD国際実施計画にも明らかなように、ESDは生涯学習として実践されなければならないとされている。そこでは、「ハンブルク宣言」などにも共通する「生涯教育3類型」、すなわち定型的 (Formal)・不定型的 (Non-Formal)・非定型的 (Informal) な教育の総体の理解が前提となっている。

課題は、グローバリゼーション時代の「現代生涯学習」をどのように理解するかということであり、それをふまえてポスト・グローバリゼーション時代の「持続可能で包摂的な社会」づくりに見合った生涯学習の実践をどのように展開するかということである。

筆者は「現代生涯学習の5つの視点」として、生涯学習は ①人権中の人権であり、②世代間連帯、③社会的実践 (社会参画)、④グローバル (グローバルかつローカル) な実践、⑤住民的公共性を創造するものであるとしてきた。いずれも「持続可能で包摂的な社会」づくりに不可欠なものである。これらのうち⑤の住民的公共性は「協同性を基盤にした実践的な公共性」の形成として提起したものである。その実践は、学習の自由をふまえた学習ネットワークを基本活動とし、「地域をつくる学び」を経て、教育的自治をめざす「地域生涯教育計画づくり」に至るものである (鈴木 2014a)。今日まさに、この「地域をつくる学び」をESICとして展開することが課題となっている

のである。

その意味を国際的連関において理解するためには、開発教育論からの検討も必要であるが、くわしくは別著 (鈴木 1996, 2013, 鈴木ほか 2014) を見ていただくことにして、ここでは課題を結論的に述べておく。第1に、国際開発援助の反省的見直しの動向から学ぶこと、第2に、「人間的開発」論の教育学発展課題を考えること、第3に、第三世界と先進国周辺地域で展開された内発的発展の理論と実践、そこから生まれた「地域社会発展教育 Community Development Education (日本の脈絡では地域づくり教育)」の蓄積に学ぶこと、第4に、それらを旧来の「発達 development の教育学」から「主体形成 empowerment の教育学」へとという方向で捉え直すこと、第5に、エンパワーメント過程において基底性=規定的な自己教育過程の全体を理解しつつ、そこにおけるESICの固有の意味と性格、展開構造を理論的・実践的に追求すること、である。

4 環境教育とESD/ESIC

さて、それでは環境教育の視点からは、ESDとESICはどのように位置づけられ、その実践構造はどのように理解することができるのであろうか。

環境教育の前提となってきた環境思想は、おおきく自然主義と人間主義の対立をめぐって展開されてきた。それは近代思想を批判するポストモダンの諸思想の展開によって多様化してきたが、いまや、人間と自然の関係理解を批判したり、新たな解釈を加えたりするだけではなく、両者の現実的な実体的関係そのものを持続可能で包摂的なものに変革する実践の論理を正面に据えた「実践の学」が求められている。それは、近代にはじまりグローバリゼーションの現段階に至る近現代の基本的枠組みである主体と客体、そして普遍と個別ないし特殊の基本的対立を現実的に克服しようとする「ポスト・ポストモダンの実践理論」だと言える (鈴木 1999)。

こうした理解の上で環境教育の基本的区分をしてみれば、図1に示すように、①自然主義的理解に立つ「自然教育」、②人間主義的理解に立つ「生活環境教育」(あるいは「開発教育」)、③両者の実践的統一をめざす「地域環境創造ないし再生教育」、そして、④これらによって展開されている環境学習と環境教育の全体を構造化し総括する「地域環境教育」に区分することができる (鈴木・伊東 2001)。ESDは地域で展開されているすべての

表3 地域ESD実践の展開と調査研究モデル

| | 地域住民に開かれた教育 | 地域住民のための教育 | 地域住民による教育 | 地域住民とともにある教育 | 実践総括 | |
|----------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|---|----------------------|
| 定型教育 Formal Education | 環境問題講義 ESD普及 | アウトリーチ 環境教育 | 学習・文化活動条件整備 | 地域リーダー養成教育 | 自治体環境 教育計画 | |
| | 要求調査 | 条件調査 | 学習情報提供 | 実践の反省的分析 | 公的策定会議 | |
| 不定型教育 Non-Formal Education | 企画委員会型 環境講座 | 環境セミナー・ 環境問題調査 | 地域環境調査支援 | 地域社会発展 教育、ESIC | 地域SD 計画づくり | 生態域教育計画 |
| | 必要調査 | 行動的調査 | 調査学習援助 | 協同的調査 | | 組織的調査 |
| 非定型教育 Informal Education | 諸環境・ESD 学習サークル | 自然体験学習、 地域課題学習 | 健康・子育て・ 食農教育 | 環境ボラ ンティア | 自然再生学習、環境NPO/ NGO、協働取組 〔「地域をつくる学び」〕 | 各グループ/ 団体学習計画 |
| | | | 参画型調査 | 自己調査 | | |
| 自己教育過程 | 自然教育 (意識化) | | 生活環境教育 (自己意識化) | | 地域環境創造教育 (「現代の理性」形成) | 地域環境教育 (自己教育主体形成) |

表上側は教育実践の展開過程、表左側は生涯教育の基本的3類型、表下側は学習活動としての自己教育の展開過程、表右側は教育・学習計画づくりの重層構造を示す。

教育活動にSDの視点を浸透させることを求めているが、それはここで言う「地域環境教育」をESDとして組織化しようとするものであり、〈広義のESD〉ということができる。しかし、前述のように、今日焦点となっているのは、それぞれの地域の現実に即して、「持続可能な地域」づくりを進めて行く「地域環境創造教育」であり、これを〈狭義のESD〉ということができる。そして、ポスト・グローバリゼーション時代の現局面で問われているのは、「持続可能で包摂的な社会づくり」をグローバルな視点に立って地域において実践するESICである。つまり、〈狭義のESD〉をESICとして展開することである。

それでは、あらためて地域で展開されるESDの全体(これを「地域ESD実践」と言う)の中でESICはどのように位置づけられるのであろうか。既述のようにESDは生涯学習としての展開することが要請されているが、ESICについては新たな調査研究の方法が求められている。これらを考慮して地域ESD実践の展開構造とそこにおけるESICの位置を、各実践モデルにかかわる調査研究モデルとともに示すならば表3のようになる。

ESICは厳密には、表上側の「地域住民とともにある教育」、表左側の「不定型教育 Non-Formal Education」、表右側の「生態域教育計画」、そして表底の「地域環境創造教育」の重なる実践領域に位置づく。ここで示した4つの視点が重なるということは、ほんらいESICには多面的・重層的な理解が求められ、それゆえ「協同的調査研究」が不可欠であることを示している。それはこれまでしばしばESDの基本的特徴だとされてきた「行動的調査研究」や「参加型学習」の限界を超えるも

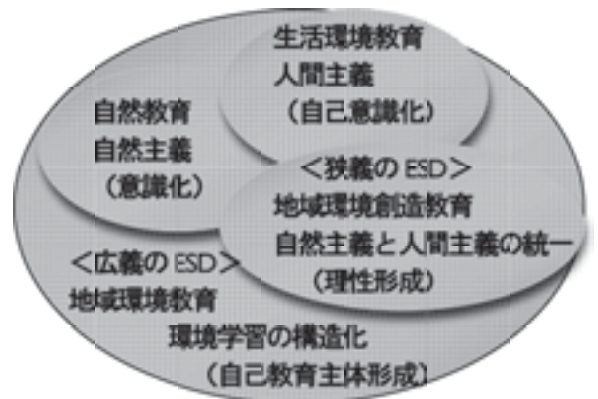


図1 自然教育・生活環境教育・地域環境創造教育・地域環境教育とESD/ESIC

のであるが、基本となるのは地域住民(子どもを含む)の自己教育過程の一環としての地域環境創造教育である。

5 北海道におけるESICの実践展開

グローバリゼーション時代を経験したいま、自然のほとんどは「人間化された自然」、「加工された自然」であり、共生すべき自然は人間自身によって再生されなければならない。自然再生学習から始まる地域環境創造教育(狭義のESD=ESIC)が一般的な実践課題にならざるを得ないのである。自然の中での教育を標榜してきた「自然学校」は、いまやESDのひとつの拠点と考えられてきている(阿部・川嶋 2012)。北海道で展開されているESICへの諸実践例については、さしあたって別著(鈴木 2013)を参照されたい。

たとえば、豊かな自然がイメージされる北海道

の中でももっとも原生的自然が残っている地域としてすぐに思いつくのは世界自然遺産「知床」であろう。流水がやってくる豊かな海と、「シレトコ＝地の果て」と理解される厳しい自然環境が生み出した原生的な陸地（森と川・湖沼）、それらが「生物多様性の宝庫」とされるような多くの希少な動植物を育ててきた。しかし、その「自然保全」活動は、「しれとこ100平方メートル運動」＝ナショナルトラスト運動に見られるように、戦後開拓の跡地の「自然再生」運動から始まったのである。その「原生的自然」の再生運動は、「森づくり憲法」策定とその後の経過にみられるように、試行錯誤＝学習過程の連続であり、その輪を直接的当事者だけでなく、斜里町・羅臼町の内外に広げていくことが必要であった。

そもそも、その「自然遺産」の中には漁業者（組合）自身もいわば生態系の頂点にたつ「捕食者」として位置づけられているのであり（「知床方式」）、日常的な生業・地域産業の「持続可能な発展」の活動を前提にしているのである。世界遺産登録にあたっての国際自然保護連合（IUCN）の指摘にあるように、河川の改修や砂防・治山ダムの撤去にはじまり、トドと漁業、エゾシカと農業など「自然保護と地域産業振興の調整」、あるいは「観光と生態保全の調整」、「ヒグマと人間の共生」など、次々に生まれてくる課題に新たに取り組んで行くことなしには「世界自然遺産」の保全はできなかったし、これからもできないのである。

さらに、「過去に損なわれた生態系その他の自然環境を取り戻す」（自然再生法、2003年施行）という課題になると、多くの場合、自然再生事業（「河川、湿原、干潟、藻場、里山、里地、森林その他の自然環境を保全し、再生し、若しくは創出し、又はその状態を維持管理すること」）を必要とする。自然再生法では再生すべき地域の多様なステークホルダー（利害関係者）が参加する「自然再生協議会」を設置し、地域の多様な主体が「自主的かつ積極的に」取り組むことを求めている。順応的生態管理や当事者間調整が必要な自然再生事業の推進においては学習活動が不可欠である。同法は自然再生事業を「自然環境学習の場」とするよう配慮しなければならないとしているが、環境教育推進法を改正した環境教育等促進法（2011年）では、環境教育を促進する上での関係者の「協働取組」の重要性を強調している。

たとえば、「過去に損なわれた生態系」の代表例として「石狩湿原」がある。生物多様性保全にとって重要な湿原の中でも「石狩湿原」は最大のものであり、戦後直後にはアメリカのTVA（テネシー

川流域開発公社）に学んだ「自然と共生」する総合的開発構想もあったが、経済成長時代の湿原（泥炭地）の水田化と大都市・札幌圏の形成などによってほとんどが失われてしまった。いま、石狩平野の全域で、そして幌向地区や当別地区など、札幌近辺でも湿原再生を含む「自然再生事業」が展開されている。

筆者は先日（2014年9月7日）、日本湿地学会のエクスカージョンに参加して、「篠津泥炭地資料館」で泥炭地の水田化の歴史を学ぶとともに、失われた湿原を再生する現在の事業が自然再生学習・環境教育に多くの契機を与えていることを知った。とりわけ、新たに発見された湿原の諸資源を活用しようとする諸活動に「自然と共生し、持続可能な生活・地域づくり」の大きな可能性を学ぶことができた。たとえば、在来草木・昆虫等の保全を含む自然再生や教育活動だけでなく、園芸土などの泥炭再利用、「ほろむい7草」の再生と地域の食材・食文化開発など、地域づくりへの方向まで見えてきたからである。

こうした方向の延長線上に、上述のエクスカージョンで最初に訪ねた札幌市の平岡公園がある。同公園は梅林で知られているが、市民参加の公園づくりを進めているところに特徴がある。そこではドングリから育てる「みんなの森づくり」とともに、自然観察・環境教育の場となる人工湿地・池づくりに取り組んでいる。そのプロセス自体が参加者やかかわる専門家にとっても試行錯誤の学びの場であり、まさに「地域環境創造教育」の展開であった。

それでは、地域環境創造教育を進めるESICにはどのような実践が求められるのであろうか。筆者は、学習ネットワークと地域づくり基礎集団に支えられた①「地域課題討議の場」、②地域調査学習・地域研究、③具体的な地域行動・社会行動、④地域づくり協同実践、⑤地域SD計画づくり、⑥地域ESD計画づくり、が必要だと考えてきた（鈴木2013）。今日、湿原を舞台にしたESD実践は多様に展開されているが（北海道ラムサールネットワーク2014）、ここでは最後に、環境保全運動から地域づくり（ESIC）へと展開した典型例として、ラムサール条約に登録された霧多布湿原をもつ浜中町の実践例を挙げておく（図2）。

具体的な展開は別著（鈴木・伊東2001、小島・平本2011）を参照いただきたい。その特徴は、(1)湿原の草花や野生動物の価値を高く評価し、脱サラリーマンをして来住する家族があったこと、(2)保全運動を支援する全国的なネットワーク（ファンクラブ）が展開されたこと、(3)地域で湿原保全

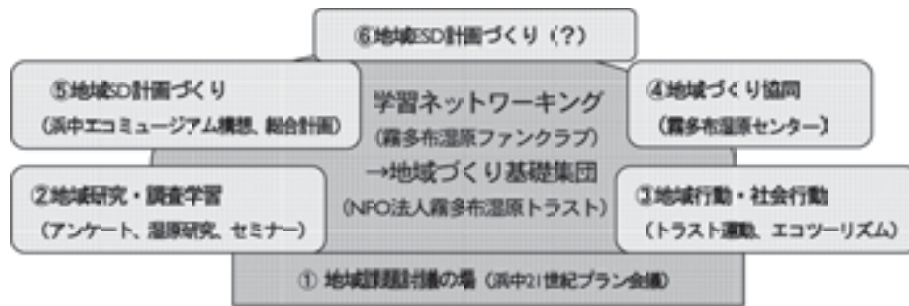


図2 ESICの展開構造(浜中町の場合)

運動をする NPO 法人「霧多布湿原トラスト」が形成され、運動の中心となっていったこと、(4)単に湿原の保全をするというだけでなく、環境教育・ツーリズム、漁業者や酪農家との連携による地域づくりに結びつけようとしてきたこと、(5)専門家や地域住民、さらに行政も含めて、地域で湿原とどのようにかかわっていくかを議論する多様な場が設けられたこと、(6)浜中町の長期計画に湿原の保全が位置づけられ、霧多布湿原センター(のちに NPO が指定管理者団体となる)をはじめ、環境保全＝地域づくりのための公的・社会的な条件整備がなされたということ、(7)以上をとおして、「楽しみながら学び、実践する」という文化が形成され、湿原センターを主たる舞台にして環境教育が展開され、学校教育などにも位置づけられていったこと、である。地域 ESD 計画づくりは今後の課題であるが、いずれも ESIC 展開の重要な要素である。

引用文献

阿部 治・川嶋 直編 (2012) ESD 拠点としての自然学校—持続可能な社会づくりに果たす自然学校の役割—. みくに出版, 311 p.

岩佐 茂・高田 純 (2012) 脱原発と工業文明の岐路. 大月書店, 270 p.

北海道ラムサールネットワーク編 (2014) 湿地への招待—ウェットランド北海道—. 北海道新聞社, 271 p.

小島廣光・平本健太編 (2011) 戦略的協働の本質—NPO, 政府, 企業の価値創造—. 有斐閣, 117-148.

牧野英二 (2013) 「持続可能性の哲学」への道—ポストコロニアル理性批判と生の地平—. 法政大学出版局, 369 p.

西井麻美ほか編 (2012) 持続可能な開発のための教育 ESD の理論と実践. ミネルヴァ書房, 291 p.

ラートカウ, J., 海老根 剛・森田直子訳 (2012) 自然

と権力—環境の世界史—. みすず書房, 480 p.

佐藤真久・阿部 治編 (2012) 持続可能な開発のための教育 ESD 入門. 筑波書房, 255 p.

鈴木敏正 (1996) 地域づくり教育の誕生—北アイルランドの実践分析. 北海道大学図書刊行会, 385 p.

鈴木敏正 (1999) エンパワメントの教育学—ユネスコとグラムシとポスト・ポストモダン—. 北樹出版, 223 p.

鈴木敏正・伊東俊和編 (2001) 環境保全から地域創造へ—霧多布湿原の町で—. 北樹出版, 151 p.

鈴木敏正 (2009) 新版 教育学をひらく—自己解放から教育自治へ—. 青木書店, 310 p.

鈴木敏正編 (2011) 排除型社会と生涯学習—日英韓の基礎構造分析—. 北海道大学出版会, 278 p.

鈴木敏正 (2012) 持続可能で包摂的な社会のために—3.11 後社会の「地域をつくる学び」—. 北樹出版, 250 p.

鈴木敏正 (2013) 持続可能な発展の教育学—ともに世界をつくる学び—. 東洋館出版社, 238 p.

鈴木敏正 (2014 a) 増補改訂版 生涯学習の教育学—学習ネットワークから地域生涯教育計画へ—. 北樹出版, 263 p.

鈴木敏正 (2014 b) 大学の地域社会貢献と ESD/ESIC—ポスト・グローバル化時代の高等教育のために—. 北海学園大学『開発論集』第 94 号, 1-44.

鈴木敏正ほか編 (2014) 環境教育と開発教育—実践的統一への展望: ポスト 2015 の ESD へ—. 筑波書房, 239 p.

生方秀紀ほか編 (2010) 持続可能な開発のための教育 ESD をつくる—地域でひらく未来への教育—. ミネルヴァ書房, 233 p.

鈴木 敏正 (すずき としまさ)

1947 年生まれ。静岡県出身。京都大学大学院農学研究科博士課程修了(農学博士)、教育学博士(北海道大学)。島根大学農学部助手・助教授、北海道大学教育学部助教授・教授、同学部長・研究科長、同大学院教育学研究科・研究院教授などを経て、札幌国際大学人文学部教授。日本社会教育学会会長、「地域と教育」再生研究会会長、日本環境教育学会北海道支部長、北海道環境教育研究会代表など歴任。