

高等教育機関における持続可能な開発のための教育（ESD）に関する研究
—国際環境人材育成事業の批判的検討—

**A Study on Education for Sustainable Development (ESD)
in Higher Education Institutions**

**– Critical Analysis of International Environmental Leadership Development Programs
in Japanese Universities**

2014.3

東京農工大学大学院
連合農学研究科
農林共生社会科学専攻

二ノ宮リム さち

高等教育機関における持続可能な開発のための教育（ESD）に関する研究：

—国際環境人材育成事業の批判的検討—

目 次

第1章	本稿の目的と構成	1
第1節	背景	1
第2節	本論文の目的	4
第3節	本論文の意義	5
第4節	本論文の構成	6
第2章	高等教育の ESD とは何か	9
第1節	はじめに—本章の目的と構成	9
第2節	ESD とは何か	10
1	「持続可能性」「持続可能な開発」とは	10
2	ESD の国際的発展	13
3	ESD への批判—国際的言説としての ESD が抱える課題	17
4	ESD における学習者の主体的参画	22
5	ESD における学習者自身の経験の尊重	24
6	ESD を通じた全体的・批判的視点の育成	25
7	ESD を通じた行動する力（アクション・コンピテンス）の育成	26
8	まとめ—ESD に求められる特性	27
第3節	高等教育と ESD	31
1	持続可能な開発へ向けた高等教育機関の取組と ESD—国際的議論と動向	31
2	国内の高等教育における ESD	32
3	大学院における ESD	36

第4節	おわりに	40
第3章	大学院におけるESD推進の可能性と課題—文部科学省「戦略的環境リーダー育成拠点形成事業」の検証から	42
第1節	はじめに—本章の目的と構成	42
第2節	調査の目的と方法	43
1	目的	43
2	方法	44
第3節	事例の概要—文部科学省「戦略的環境リーダー育成拠点形成事業」	46
第4節	調査の結果—ESD実現へ向けた八項目からみる可能性と課題	48
1	取組の全学的波及と継続	48
2	学習者の主体的参画	50
3	分野横断・学際性	51
4	実際の体験・経験、現実的課題への取組	51
5	地域への根ざし	52
6	ローカルとグローバルのつながり	53
7	多様な立場の人々との学びあい	54
8	継続的な学習の機会	55
第5節	考察—大学院のESDを推進するための4つの鍵	55
1	関係者の理解共有	56
2	既存学位課程の変革	56
3	「地域」の多様性と関連性への認識	57
4	分野と国境を越えた学びあいの促進	57
第6節	おわりに	58
第4章	大学院のESDを実現する「現場体験」のあり方—環境リーダー育成プログラム事例にもとづく「現場のための教育」の検討	62

第1節	はじめに—本章の目的と構成	62
第2節	議論の枠組—環境人材育成と「現場体験」	63
1	環境人材育成における「体験」とは	63
2	環境人材育成における「現場」とは	64
3	環境人材育成における「現場のための教育」としての「現場体験」	67
第3節	事例の概要と調査の目的・方法	69
1	事例概要—東京農工大学「アジア・アフリカ現場立脚型環境リーダー育成（FOLENS）プログラム」における「現場体験」	69
2	本調査の目的と方法	72
第4節	調査の結果—FOLENSプログラム履修学生が「現場体験」から得た学び	73
1	コミュニケーション	73
2	科学的分析技術とその重要性	73
3	現地の文化	75
4	現地の実情	75
5	社会貢献や国際協力の重要性	75
6	友人関係	75
7	その他	75
第5節	考察—「現場のための教育」としての可能性	76
第6節	大学院における現場体験を「現場のための教育」として推進するために	78
1	「現場」を「持続可能な社会へ向けて行動する場」ととらえる視点	78
2	学習者による学習の意味の理解と主体的な参画	79
3	様々な感覚を通じた発見	79
4	体験する「現場」と自身の「現場」の相違性・共通性・関連性への着目	79
第7節	おわりに	80
第5章	大学院のESDにおける学習者と現場の「文脈」—「学ぶこと」と「生きること」をつなぐ現	

場体験型 ESD へ.....	82
第1節 はじめに—本章の目的と構成.....	82
第2節 大学院の現場体験型教育における「文脈」の重要性.....	83
1 体験型教育と「学習者の文脈」.....	83
2 体験型教育と「場の文脈」.....	84
3 現場体験型教育と「学習者・現場の文脈」をつなぐ「ローカルな知」への着目.....	85
4 大学院の現場体験型教育と「学習者・現場の文脈」をつなぐ「unlearn」.....	88
5 まとめ—「学ぶこと」と「生きること」をつなぐ ESD としての現場体験.....	90
第3節 調査の目的と方法—現場体験型教育における学習者と現場の「文脈」の関係.....	91
第4節 調査結果—学生の声にみる学習者や現場の「文脈」のつながり.....	92
1 学ぶ現場の文脈と学習のつながり.....	92
2 将来働く現場の文脈と学習のつながり.....	99
第5節 考察—現場体験型教育における学習者と現場の「文脈」に関する論点.....	106
1 現場の文脈の中でこそ実現する学習と「ローカルな知」.....	106
2 学びの現場の文脈に学習を位置付ける—現場体験と専門教育を融合するローカルな知と unlearn.....	108
3 働く現場の文脈に学習を位置付ける—「ローカルな知」の意識化と「持続可能性」への文脈.....	109
4 修了後の持続可能な社会へ向けた文脈構築のための継続的学習.....	110
5 学生と現場の文脈に根ざした現場体験型教育を実現する教育者の役割.....	112
第6節 おわりに—「学ぶこと」と「生きること」をつなぐ現場体験型教育へ.....	114
第6章 高等教育機関における ESD の進展へ向けて.....	116
第1節 各章の成果.....	116
第2節 総括—学ぶことと生きることをつなぐ大学院教育としての ESD.....	120
第3節 今後の研究・実践課題.....	121

引用文献	123
初出一覧	135
謝辞.....	136

表 1-1 : 国内実施計画 (2011 年 6 月改訂版) 別表「(1) ESD の 10 年後半における重点的取組 事項」より抜粋.....	3
表 2-1 : 高等教育機関における持続可能性へ向けた取組の主流化に対する阻害要因と最重要対策	32
表 2-2 : 文部科学省・環境省による環境人材育成事業.....	34
表 3-1 : ESD に求められる主な特性.....	45
表 3-2 : 文科省戦略的環境リーダー育成拠点形成事業採択大学・事業名一覧	47
表 4-1 : FOLENS プログラムのカリキュラムと修了に必要な単位数	70
表 4-2 : FOLENS プログラムの現場体験型科目とその計画における内容・方法・目標 (結果) 的 側面	71
表 4-3 : 学生インタビューから抽出した「現場体験を通じて何を得たか」に関連する発言	74
表 4-4 : ESD としての環境人材育成における「現場のための教育」としての現場体験の特徴 ..	78

第 1 章 本稿の目的と構成

第 1 節 背景

Building a Sustainable Society (邦題「地球の復活」) (Brown 1980) や *World Conservation Strategy* (邦題「世界自然資源保全戦略」) (IUCN・WWF・UNEP 1980) が「持続可能性」の語句を広め、*Our Common Future* (邦題：地球の未来を守るために) (WCED 1987) が「持続可能な開発」を中心的概念に据えた 1980 年代以来、国際社会は持続可能性や持続可能な開発のあり方へ強い関心を寄せてきた (Orr 1992、Fien 1998)。これらが意味する実体の解釈には様々な見方と議論があり、依然その概念に対する共通の定義はないものの、現在の人間社会は何らかの—例えば社会的、技術的、生態的な—限界に直面しており¹、持続可能な開発のあり方へ移行しなければならない事態にあるという考え方は、幅広く共有されるようになってきている。

国際社会における持続可能性の実現へ向けた模索の中で、1992 年の地球サミット (リオ・サミット/環境と開発に関する国際連合会議) 以来、「教育」が果たすことのできる、また果たさねばならない役割の重要性が注目されてきた (Hopkins ら 1996)。持続可能な社会の発展につながる教育を表す「持続可能性のための教育 (education for sustainability : EFS/EfS)」、「持続可能な開発のための教育 (education for sustainable development : ESD)」²といった語句が生まれ、議論が広がった。

¹ 「*Our Common Future* (WCED 1987)」は、人類の発展には、環境資源に対する技術や社会的組織の現状と、地球が人間活動の影響を吸収する能力により課される限界があると記した (p.8)。

² EFS や ESD のほか、「持続可能な未来のための教育 (education for sustainable future : ESF)」、「持続可能な社会のための教育 (education for sustainable society : ESS)」等の語句も用いられ、それぞれの意図にもとづく使い分けもみられるが、本稿ではそれらの差異は議論せず、「国連持続可能な開発のための教育の 10 年 (United Nations Decade of Education for Sustainable Development : DESD)」の開始とともに、特に日本国内では最も知られることとなった「ESD」を用いることとする。また、ESD の訳語としては、「持続発展教育」等も見られ、特に「開発」「発展」のどちらかについては議論があるが、本稿では基本としてやはり最も一般的な用語となっている「持続可能な開発のため

そして、2002年のヨハネスブルグ・サミット（持続可能な開発に関する世界首脳会議）で日本政府が国内の市民セクターの後押しを受けて提案した「国連持続可能な開発のための教育（ESD）の10年（United Nations Decade of Education for Sustainable Development: DESD）」が、国連総会の決議を経て2005年から開始されたことにより、ESDは世界的な目標として取組まれることとなった。国連教育科学文化機関（UNESCO）が主導機関となり、各国で実施計画を策定し、教育機関のほか、地域社会や企業などを含むあらゆる教育と学習の場でESDを推進することが呼び掛けられた。国内でも、前述の日本政府による「ESDの10年」提案を後押しした市民セクター関係者らが中心となり、2003年6月、「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、NPO/NGO等の市民団体に加え、教育関連機関や自治体、企業等も参加するネットワーク組織として活動を広げた³。また、2005年12月には内閣官房、外務省、文部科学省、環境省、内閣府、総務省、農林水産省、経済産業省、国土交通省にオブザーバーの法務省、厚生労働省を加えた11省庁からなる「『国連持続可能な開発のための教育の10年』関係省庁連絡会議」が設置され⁴、2006年3月に「わが国における『国連持続可能な開発のための教育の10年』に関する実施計画（以下「国内実施計画」）」を公表、施策が実行されてきた⁵。しかしながら、「10年」の終了を目前とする現在、教育のあり方を再考し持続可能な未来へ向け再方向づけることを求めるESDが主流化する状況は、国内外ともにみられず、重要な

の教育」を用いるとともに、「持続可能な開発」「持続可能な発展」「持続可能性」を区別せず同義のものとして用いることとする。

³ 特定非営利活動法人持続可能な開発のための教育の10年推進会議（ESD-J）ウェブサイト
<http://www.esd-j.org/>（最終アクセス：2013年12月2日）

⁴ 「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議ウェブサイト
<http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kokuren/>（最終アクセス：2013年11月27日）

⁵ 「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議，2011，「我が国における『国連持続可能な開発のための教育の10年』実施計画（ESD実施計画）（平成23年6月3日改訂版）」
http://www.env.go.jp/press/file_view.php?serial=17664&hou_id=13859（最終アクセス：2013年10月22日）

項目	施策の概要	担当省庁
教育機関における取組	大学における環境に関する授業科目等の実施状況調査	文部科学省
	戦略的環境リーダー育成拠点形成：途上国における環境問題の解決に向けたリーダーシップを発揮する人材（環境リーダー）を育成する拠点を形成	文部科学省
	環境教育・環境学習指導者養成講座を実施と、全国的な実践発表大会の開催など環境教育の優れた実践の促進・普及	文部科学省
	アジア環境人材育成イニシアティブ推進事業：大学・大学院におけるモデルプログラムの開発、産学官民連携によるコンソーシアムの推進などの取組	環境省

表 1-1：国内実施計画（2011年6月改訂版）別表「（1）ESDの10年後半における重点的取組事項」より抜粋（「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議 2011、別表 p.2、下線は大学関係施策（筆者による））

推進主体として注目されてきた高等教育機関においても（Corcoran・Wals 2004）、ESDの具体的実践は依然一部による試行錯誤の段階にあり、様々な課題が報告されている（Tilbury 2012）。

日本のESD推進は、上記関係省庁による政策の影響を強く受けてきたことが確認されているが（野村ら 2010）、前述の国内実施計画の2011年改訂版⁶では、教育機関における重点的取組として挙げられた4項目のうち3つが大学教育を対象とした施策であり（表1-1）、高等教育、特に大学のESDが重視されている。これら施策にもとづく様々な実践が全国の大学に広がる中、一方で、国内の高等教育におけるESDに関する研究は著しく不足していることが指摘されている（野村ら 2010）。国内の高等教育は、社会経済状況や学習者の変化に対応する改革の必要性を求められている状況にあるが（天野 2006）、様々な限界に直面する現代社会を持続可能な発展に向けて転換する取組が喫緊の課題であることを鑑みれば、持続可能な社会をつくるための力を育てるという方向性の変化に対応する

⁶ 「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議，2011，「我が国における『国連持続可能な開発のための教育の10年』実施計画（ESD実施計画）（平成23年6月3日改訂版）」，http://www.env.go.jp/press/file_view.php?serial=17664&hou_id=13859（最終アクセス：2013年10月22日）

ESDとしての高等教育改革こそが求められているのだといえる。「ポスト『ESDの10年』」へ向け、広がる実践を検証し、実質的なESDの進展とそれを通じた高等教育改革を導くための研究の進展が求められている

第2節 本論文の目的

上記の背景を踏まえ、本論文は、「ESDの10年」のもと推進されてきた高等教育機関における実践の中から具体的事例を取り上げ、その実際の内容を批判的に検討することで、これまでの実践が実質的なESD推進を実現する可能性と課題を明らかにしたうえで、今後ESDが主流化されるために、重要となる論点と方策を提示することを目的とする。

上述のとおり、持続可能な開発を担う力を育てる教育としてのESDは、これまでの教育のあり方を解体し再方向づけるものであることが論じられ、高等教育機関はそうしたESDを実現する重要な主体として位置づけられてきた。ESDが国際的目標として推進される中、政府が策定した国内実施計画では特に高等教育機関としての大学における環境人材育成が重点的取組とされ、政策にもとづく実践が各地の大学に広がった。一方で、そうした実践に対する研究は限られており、実践の蓄積を今後のESDの実質的進展へ向けた糧とするためには、具体的事例を批判的に検討し、教育の変革へ向けた可能性と課題とともに確認したうえで、次のステップへつなげていく必要がある。

そこで本稿は、国内実施計画に挙げられた重点的取組事項の中から、文部科学省（以下、文科省）「戦略的環境リーダー育成拠点形成事業」を検討対象事例とし、採択大学が展開してきた実践がどのように、どの程度、ESD進展を実現しているか・いないかを批判的に検討し、可能性と課題、今後へ向けた方策を論じる。本事業は、教育機関における重点的取組事項4件のうち、実践を具体的に推進する2件の環境人材育成事業の1つであり、もう1件の環境省事業と比べ規模が大きく、大学ごとの包括的取組を求めるという点でESD進展により大きな影響を与えることが期待されることから、検証の必要性が高い。本稿は、

この事業における実践に対する批判的検討を通じて、これまで不足してきた国内の高等教育の ESD に対する研究を進め、政策的事業における成果を検証し、今後の国内外における ESD の主流化へ向けた議論と実践の進展に寄与することを目指す。

第 3 節 本論文の意義

本論文の意義は以下三つの点にある。

第一に、これまで国内では十分な研究がなされてこなかった高等教育の ESD について、研究成果を示し議論を前進させるという点である。次章でも概観するように、国際的な ESD 研究動向の中では、高等教育の ESD は主要分野として確立しており、専門学術誌等を通じて幅広い成果が蓄積されつつあるが、日本国内の事例や政策を対象とする研究は極めて不足している。国内の高等教育の ESD に関する研究を進めることは、既に広がりつつある実践の成果を検証すると同時に、国際的な議論へ国内の経験にもとづく知見を発信し貢献するためにも重要であり、本稿はそうした研究進展の一步を担うものである。

第二に、政策の後押しを受けて広がる国内の ESD 実践について、実際の成果と課題を具体的に検証することにより、より効果的な政策と実践へ向けた議論を提示するという点である。政策的事業における一般的な評価では、育成された学生の人数や経費支出の内容と金額といった点については税金の適正活用という観点から注意深く検討される一方で、その実践が教育学や学習論の観点から ESD としてどのような成果と課題を示すかという検討はほとんど行われることがない。ある事業が計画通り無事に進捗したかということ以上に、その事業によって実現した教育・学習の内実を検証し、ESD の進展へ向けた知見を蓄積し、次の政策と実践につなげる必要があるのであり、本稿はそのための試みである。

第三に、その必要性が広く議論されながらも未だ実現しない ESD の主流化に対し、現状の取組における可能性と課題を確認し、今後の進展を促すという点である。これまでの実践を通じた成果と、進展を阻んできた問題をともに明らかにすることで、初めて、適切

な方策を考え取り組んでいくことが可能となる。「ポスト『ESDの10年』」へ向け、これまでの実践に対する批判的検討と今後へ向けた議論を活発化する必要がある、本稿はこうした取組に、特に高等教育におけるESDに対する検討を通じて、貢献するものである。

第4節 本論文の構成

本論文は、本稿の目的や構成を概説する本章を含め、全6章で構成する。

まず次の第2章では、先行研究を検討し、そこで積み重ねられた議論と、それにもとづく国際的文書等から、ESDに求められる特性を8つの観点—学習者の主体的参画、分野横断・学際性、実際の体験・経験、現実的課題への取組、地域への根ざし、ローカルとグローバルのつながり、多様な立場の人々の学びあい、継続的な学習の機会—から整理する。また、高等教育機関のESDに関する国内外の議論と動向を概観し、ESD進展には教育内容・方法の変革にくわえ組織・システムや諸活動を含む機関全体の変革が必要だが現実にはそれが広がっていないこと、実践の検証が求められることを確認する。また、特に大学院のESDの意義と課題を整理する。

第3章では、全学的波及・継続や上記「ESDに求められる特性」の観点から、対象事例の文部科学省「戦略的環境リーダー育成拠点形成事業」における17採択大学の実践を横断的に検討する。その結果、取組の学内的波及は限定的で組織形態や権限、予算等の問題があること、既存学位課程への影響も限定的だが学位論文指導における変革の試みがみられること、事業終了後の予算確保や全学的波及に関する工夫もみられることを確認する。また、専門教育と研究を主眼とする学位課程と、学際的教育と現場体験を重視するプログラムの連携、「現在学ぶ地域」と「修了後働く地域」に根ざす視点、国内外学生の学びあい、継続的学習機会の提供といった点から可能性と課題を確認する。これらを考察し、大学院のESD進展の鍵として「関係者の理解共有」「既存学位課程の変革」「『地域』の多様性と関連性への認識」「分野と国境を越えた学びあいの促進」を提示する。

続く第4章では、当該事業が重視する「現場体験」に焦点を絞り、実施事例の一つである東京農工大学「アジア・アフリカ現場立脚型環境リーダー育成プログラム」における履修生への聞き取りを通じ、現場体験が大学院のESDを実現する可能性と課題に関する具体的な検討を行う。先行研究を踏まえ「現場『のための』教育」という概念を提案した上で、学生の発言から、知識以外の多様な力の育成について検討する。その結果、「感情面」にくわえて「社会面」の学習の意義、体験する「現場」と自身が暮らす・働く「現場」の相違性・共通性・関連性に着目し学習を実社会としての現場に活かす視点の重要性を確認する。これを踏まえ、大学院において「現場のための教育」を推進する対策を、「『現場』を『持続可能な社会へ向けて行動する場』」ととらえる視点」「学習者による学習の意味の理解と主体的な参画」「様々な感覚を通じた発見」「体験する『現場』と自身の『現場』の相違性・共通性・関連性への着目」の観点から提案する。

第5章では、前章で論じた「現場のための教育」を推進する上で重要となる、「教育・学習を学生と現場の『文脈』に位置づける」ことの可能性と課題について、上記事例の履修生に対する聞き取り時の発言から検討する。先行研究から、学習者や現場の「文脈」に着目する意義と、限定された文脈に依存し、学習者の身体やその空間、その土地の風土や生活文化に根ざす「ローカルな知」と自身の知と特権的立場を解体して再獲得する「unlearn」の重要性を整理した上で、発言を検討する。現場の文脈の中で様々な学習が実現している様子、学生が学びを現場で役立てたいが難しいと悩む様子、修了後自身が働く現場の文脈に学習を位置付けようとしている様子等を確認し、「現場の文脈の中でこそ豊かに実現する学習があり、その中では『ローカルな知』への気づきの意識化と共有が重要なこと」、「科学知にもとづく専門教育と『ローカルな知』にもとづく現場体験を『unlearn』のプロセスを通じて融合する必要があること」、「将来の仕事の現場に学習を位置付けていく中でも『ローカルな知』に配慮する必要があること」、「働く現場を『持続可能性へ向けて』働く現場ととらえる視点が重要なこと」、「修了後の継続教育・学習が必要なこと」、「教育者に求められる役割」について論じる。

最後に、第6章で上記の議論を総括し、高等教育、特に大学院におけるESDの実質的な進展へ向けて、従来の組織・研究・教育を見直し、現実社会や学習者の文脈に根ざす「現場のための教育」としての現場体験を専門教育と融合させつつ、「学ぶこと」と「生きること」をつなげる教育を実現することの重要性を確認し、今後求められる研究の視点を提案する。

第2章 高等教育のESDとは何か

第1節 はじめに—本章の目的と構成

本章の目的は、高等教育のESDに関する先行研究を概観し整理しながら、高等教育におけるESDの可能性と課題を検討するための枠組みを構築、提示することにある。そのために、まず次節では、「ESDとは何か」を整理する。はじめに、ESDにおける基礎的且つ中心的概念としての「持続可能性」「持続可能な開発」に焦点を当て、その解釈には多様な議論がある一方、総合的・全体的取組が強く求められることに対しては幅広い合意があり、国際社会全体が抽象的概念を具体化する実践に力を注ぐ必要性が認識されている現状を確認する。次に、国際社会における議論の中で、「持続可能性」「持続可能な開発」を具体化する実践における「教育」の果たす役割の重要性が認識され、持続可能性へ教育を「再方向」づける「持続可能性のための教育（EFS）」「持続可能な開発のための教育（ESD）」の実現へ向けて、「国連ESDの10年」も実施され取組が広がったものの、ESDが国際社会で主流化する状況は実現していないことを確認する。そして、その背景には、ESDが国際的な言説として発展しトップダウンで流布されてきた経緯と、ESDにおいて重視される「学習者の主体的参画」という理念との矛盾があるとするESDへの批判的議論を整理し、学習者主体の「日常に根ざす」ESD実践の必要性を論じる。その上で、「学習者の主体的参画」の意味を整理し、そのために必要な学習者自身の経験の尊重、それにより実現する全体的・批判的視点や、行動につながる力の育成について確認する。最後に、これらの議論や、ESDの10年関連文書における議論から、ESDに求められる特性を整理し、次章以降の議論の土台として提示する。

続く第3節では、上記で整理されたESDの、特に高等教育におけるあり方に関する議論を整理する。まず、持続可能性・持続可能な開発へ向けた高等教育機関の役割に関する国際的議論が進み、中でも教育を通じた取組としてのESDを高等教育において実現するには、教育の内容や方法にくわえ、教育機関のシステムや、研究、組織運営、社会貢献・

連携といった諸活動における変革が必要であることが論じられてきたものの、現実にはそうした実践が主流化する状況はないことを確認する。次に、日本国内の高等教育におけるESDに焦点を当て、政策の後押しにより実践が活発化する半面、それらに対する批判的研究が不足しており、また実践も全体の僅かな一部に過ぎず、今後、具体的取組を検証し可能性と課題を明らかにすることで国内の高等教育におけるボトムアップのESD実現が求められることを確認する。最後に、高等教育の中でも、特に大学院でESDを実現することの意義と課題について論点を整理し、次章以降の議論や検討の参考とする。

第2節 ESDとは何か

1 「持続可能性」「持続可能な開発」とは

「持続可能性」「持続可能な開発」とは何か。これらの語句が国際社会で注目を浴び始めた1980年代後半以来、その解釈については常に議論が続き、様々な関心や価値観にもとづく無数の定義が生まれているが(Fien 1998・Huckle 1996)、その中で最も広く知られているのは*Our Common Future*(WCED 1987)による定義である(Fien & Trainer 1993)。これによれば、持続可能な開発とは「将来の世代が自らのニーズを満たす可能性を損なうことなく、現在の世代のニーズを満たす」とともに「全ての人の基本的ニーズを満たし、全ての人によりよい人生への願いをかなえる機会を与える」ような開発のことをいう(WCED 1987)。

一方、経済的発展を目指す人間活動が自然資源の乱用や貧富の格差拡大を招き、「非持続可能」な状況を生む主要な原因となってきた過去を顧みれば、果たして「持続可能性」と「開発」の両立は可能なのかという疑問が湧く(Orr 1992・Fien & Trainer 1993)。そうした問いに応える主張として、第一に、そもそも環境保全をはじめとする持続可能性へ向けた活動は、経済的な充足がなければ実現することができず、従って経済的発展は他の持続可能性を可能にする基盤なのだとする議論が、開発途上国はもちろん、先進国において

も広く展開されてきた。こうした主張には、しばしば、経済開発のために一時的に環境破壊や格差拡大といった非持続可能な状況を及ぼすことはやむを得ないという認識が付随し、これは「持続可能な開発」の矛盾として、現在に至るまで議論における大きな争点となっている。それに対し、第二の主張は、非持続可能な状況を引き起こした従来の「開発」の概念そのものを問い直し、経済にくわえ、社会や環境、文化的価値を含む開発、発展のあり方を確立することが必要だとし、開発の段階を問わず全ての国や社会に対して根本的な変革を求めるものである（Lotz-Sisitka 2004）。例えば環境研究者・著述家 David Orr の代表的著作として広く知られる *Ecological Literacy* (Orr 1992) では、「経済成長」は「熱力学の法則により支配されるこの世界において、持続することが不可能」な発展形態であり、人間社会の量的拡大ではなく質的变化としての「開発（発展）の新しい概念」が求められていることが論じられた。第一の主張が経済発展を自然や社会の持続可能性の基盤ととらえるのに対し、第二の主張は、自然の持続可能性を持続可能な経済や社会の基盤としてとらえているとみることもできるが、現実世界においては、これらは必ずしも二者択一の選択肢ではない。2002年の「ヨハネスブルグ・サミット」(World Summit on Sustainable Development : WSSD) における「実施計画」(United Nations 2002) や、さらに10年後の「リオ+20」(United Nations Conference on Sustainable Development: UNCSO) における成果文書「我々が望む未来」(*The Future We Want*) (United Nations 2012) にも、「我々は、貧困の撲滅、非持続可能な生産と消費パターンの変更及び持続可能なパターンの推進、経済・社会開発のための天然資源基盤の保護と管理が、持続可能な開発の包括的目標であり、必須条件であることを認識する」と記され、ここでは天然資源を提供する自然環境の保全が経済開発や社会開発の基盤となることが明示された（矢口 2010）と同時に、貧困が持続可能な開発における主要な阻害要因であることも重視され、さらに経済活動における生産消費の見直しも強調されるなど、総合的な取組が必要であることが謳われている。

このように、現実世界における持続可能性や持続可能な開発の実現には、自然、経済、

社会をはじめとする様々な側面からの総合的な取組が同時進行的に必要であることは、既に国際的にも広く共有された認識だといえる。しかし、先述の開発・発展概念の根本的な見直しを含め、解釈や実践の実体については、現在も様々な考え方があり、確立した解はない。とはいえ、どのような考えにあっても、その背後にある、現代社会が直面する限界と、これまでの開発のあり方では立ち行かない現状への危機感や、「変わらなければならない」という認識は共通している。持続可能な社会への変革は、「全ての人に変化と妥協を求める」(Fien 1998)のものであり、自然、社会、経済をはじめとする多様な側面の複雑な相互関係性にもとづく持続可能性に対する全体的な理解にもとづくものでなければならないのである (Fien 1998)。

総合的な取組へ向け、「全ての人」の参加と協力が必要であることは、前述の「我々が望む未来」にも下記の通り記された。

我々は、人々が自らの生活、未来に影響を与え、意思決定に参加し、懸念を声に出す機会が、持続可能な開発にとって欠かせないことを認識する。我々は、持続可能な開発には、具体的且つ緊急的な行動が必要であることを強調する。これは、広範囲にわたる人々、政府、市民社会、民間部門が、現代と未来の世代に対して我々が望む未来を保証するために皆が協力しあうことで初めて達成される。(United Nations 2012 (環境省仮訳版より))

このように、持続可能性や持続可能な開発の実体には多様な解釈がありつつも、総合的且つ全体的取組が緊急に求められていることへの認識は既に広く共有されている現在、国際社会はその実践に力を注がねばならない。2001年、当時の国連事務総長 Kofi Annan が述べたように「今世紀、我々の最大の挑戦は、『持続可能な開発』という抽象的なものを、世界の人々のための現実にする事」⁷なのである。

⁷ 2001年3月14日、バングラデシュ・ダッカで行われた「持続可能な開発：新たな世紀における人類の最大の挑戦 (Sustainable Development: Humanity's biggest challenge in the new century)」と題された演説より。全文は<<http://www.un.org/News/Press/docs/2001/sgsm7739.doc.htm>> (Press Release SG/SM/7739 ENV/DEV/561) 参照 (最終アクセス：2013年11月1日)。

2 ESD の国際的発展

抽象的な概念としての「持続可能性」「持続可能な開発」を現実のものとするにあたって、教育が重要な役割を果たすという認識は、1992年の「リオ・サミット（United Nations Conference on Environment and Development: UNCED）」以降、1994年の「国際人口開発会議（International Conference on Population and Development）」、1995年の「世界社会開発サミット（World Summit for Social Development）」や「第4回世界女性会議（World Conference on Women）」、1996年の「第2回人間居住会議（United Nations Conference on Human Settlements）」といった様々な国際会議の場で追認され、「新たな国際的合意事項」となった（Hopkinsら1996）。

「リオ・サミット」における行動計画として策定された「Agenda 21（アジェンダ21）（UNCED 1992）」には、持続可能な開発を推進するうえでの教育の重要性が明記され、第36章において、学校教育（定型教育）、意識啓発、訓練を含む教育全体を持続可能性へ向けて「再方向づけ」していく必要性が謳われた。そして、持続可能性へ向けた教育、即ちESDの役割は、人々が持続可能な開発へ向けた関心事項について評価し対処できるよう、意識や態度を変えること、持続可能な開発の概念に沿った環境的・倫理的認識、価値観、態度、スキル、行動を実現し、意思決定に市民が効果的に参画していけるようにすること等にあると記された。

このように、持続可能性へ向けて教育を再方向づけ、再構築する必要性は、1990年代に提言され認識が広がったが、そうした試みは、それ以前、「ESD」「EFS」等の語句が用いられる前から既にみられたことも認識しておく必要がある。特に環境教育は、そうした試みが最も盛んにみられた領域として知られる。これについて、Hopkinsら（1996）は下記のように論じた。

持続可能な開発のための教育の根は環境教育にしっかりと植えつけられていることは明らかである。再方向づけのプロセスにおいて強力な役割を果たす分野は環境教育だけ

ではないが、それは重要な同族分野であるといえる。そのわずか 25 年間の歴史の中で、環境教育は、持続可能性の概念に内在するものと類似し同等の目標や成果を、着実に追求してきた。(p.27：原文を筆者が訳出)

実に、環境教育は、国際的に広く認知されるようになった 1960 年代以来、教育を持続可能性へ向けて再構成する取組における先駆的分野であったといえ (Sterling 2002、小栗 2005)、その発展の過程において、ESD としての進展へ向けた基盤を構築してきたといえる。環境教育等、他の教育分野における過去の教育の再方向づけへの取組が、ESD の基盤となるべきだとする議論は下記にもみられる。

(ESD は) 環境教育や開発教育が寄与してきた様々なアプローチの妥当性を認め、これら分野やその他の関連する学際的教育アプローチ、さらに確立している教育分野の中でも、持続可能性の概念をさらに発展させ組み込んでいく必要性を認める...プロセスである。(Sterling & Environment Development Education and Training Group UNEP-UK 1992、p. 2：原文を筆者が訳出)

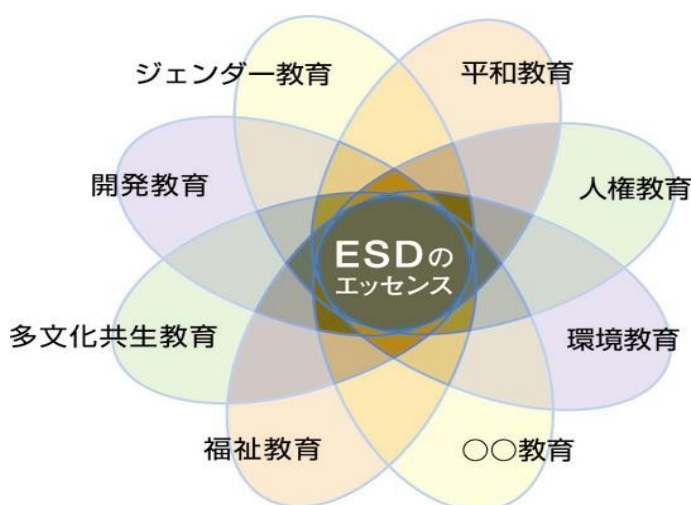


図 2-1：ESD のエッセンス (ESD-J 作成、阿部 2004 より)

ここでは開発教育が環境教育と並ぶ主要関連分野として挙げられるが、日本の NPO・市民セクターにおけるネットワーク組織である「『持続可能な開発のための教育の 10 年』推進会議 (ESD-J)」は、このほかにも、平和教育、人権教育、福祉教育、多文化共生教育、ジェンダー教育、さらにその他の多様な分野で、教育の

再構築へ向けた取組が試みられており、ESD はこれらを基盤にするものであることを図 1 に示した (阿部 2004)。阿部 (2004) が論じるように、これら教育分野は、それぞれ独自のアプローチを持ちつつ、持続可能性が包含する本質的価値を共有する。したがって、ESD の進展には、成功も失敗も含め、これら分野の過去の経験が基盤を提供する。

2002年のヨハネスブルグ・サミットで提案された「国連・持続可能な開発のための教育の10年（ESDの10年・DESD）」が、同年12月の第57回国連総会で受理され⁸、2005年から実施されてきたことにより、ESDは国際的な目標として位置付けられ、進展を遂げてきた。「ESDの10年」における主導機関として認定されたUNESCOが2005年に発表した国際実施計画には、「10年」の目標とビジョンが以下の通り記された。

「国連持続可能な開発のための教育の10年（DESD）」は複雑で遠大な取り組みである。環境、社会、経済の影響は非常に大きく、世界の人々の生活の多くの側面に、その影響が及んでいる。DESDの全体を貫く目標は、持続可能な開発の原則、価値観、実践を、教育と学習のあらゆる側面に組み込むことである。この教育における取り組みによって、行動の変化が促され、環境を損なわず、経済的にも成り立ち、現在そして未来の世代にとっても公平な社会であるという、より持続可能な未来が創造されるだろう。

DESDの基本的なビジョンは、誰にも教育から恩恵を受ける機会があり、持続可能な未来及び積極的な社会の変換のために必要な価値観や行動、ライフスタイルを学習する機会がある世界である。（UNESCO 2005（ESD-J 仮訳版 p.5））

ここでは、前項でみたように、持続可能性には自然環境、社会、経済の各側面を含む総合的な取組が求められる中、ESDはそのための原則、価値観、実践をあらゆる教育や学習の機会に組み込むことを通じて、総合的な行動の変化をもたらし、持続可能な社会を実現すること、さらにそうしたESDの機会が全ての人に保障されることの重要性が述べられている。さらに、ESDが基礎とすべき領域については、以下のように説明される。

教育は持続可能性にとって重要であるとされている。実際には、教育と持続可能性はしっかりと結びついているものの、私たちが知っている教育と持続可能性のための教育の違いは、多くの人々にとっては不可解である。ESDには本質的に、地方に根ざして文化的にも適切なプログラムを実施するという考えが備わっている。ESDも含め、すべての持続可能な開発プログラムでは、環境、社会（文化も含む）、経済という持続可能性の3つの領域を考慮しなければならない。ESDではこれらの3領域における地方ご

⁸ 国連決議全文（United Nations General Assembly Resolution 57/254）は
<http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/57/254&Lang=E>を参照（最終アクセス：2013年11月6日）。

との状況に対処するので、その形態は世界各地で異なるものとなるだろう。

世代間の公平、男女間の公平、社会的寛容、貧困削減、環境の保護と回復、天然資源の保全、公正で平和な社会など、持続可能性の基礎となる理念と原則が ESD の土台である。(UNESCO 2005 (ESD-J 仮訳版 p.34))

つまり、ESD は、持続可能な開発に関わる幅広い課題に対して、先の多様な教育分野における持続可能性へつながる試みを基盤にしつつ、地域ごとの状況に即し、取り組んでいかねばならないことが述べられている。

こうして、UNESCO を通じ世界各国政府に ESD 推進が呼びかけられ、それぞれの国や地域で ESD を実現することが求められた。一方で、当初から「多くの者が、持続可能性のための教育に関わる言語や範囲の限界に落胆し、リオやヨハネスブルグで署名された責任事項を実現するために教育が果たすことのできる戦略的役割への理解を向上するには、まだまだ長い道のりが必要であると気が付いた (Tilbury 2003)」というように、国際的取組としての限界も指摘されてきた。

2014 年の「ESD の 10 年」終了後のフォローアップに向け UNESCO が発表した「グローバルアクションプログラムに向けた提案 (草稿)」(UNESCO 2013) には、10 年の成果と課題が以下のように記された。

DESD は、ESD に関する認識を高めることに成功し、全世界のステイクホルダーを動員し、国際協力のためのプラットフォームを作り、国レベルの政策に影響を及ぼしステイクホルダーの調整に寄与し、また教育と学習のすべての分野で大量の具体的な優良事例プロジェクトを生み出しました。同時に、相当な課題が残っています: ESD に関する成功した活動は、しばしば単に固定の時間枠内、および制限のある予算で実施されています; ESD に関する政策と実践はしばしば適切にリンクされません; ESD はまだ教育と持続可能な開発のアジェンダの主流への統合を完成していません。更に、持続可能な開発への挑戦は DESD の開始時からより多くの緊急性を求められ、グローバル市民権を促進する必要のような新しい関心が前面に出るようになってきています。従って、ESD の行動を拡張することが必要です。(UNESCO 2013 (ESD-J 暫定訳より))

即ち、「ESD の 10 年」を通じて、各国の政策および実践における様々な取組が実現したものの、その多くが期間、予算等において限定的な取組に過ぎず、教育や持続可能な開発に

関する様々な取組における ESD の主流化は実現していない。この計画案は、前述の「リオ+20」における成果文書 *The Future We Want*(我々が望む未来)(United Nations 2012)に、「ESD の 10 年」終了後も ESD へ積極的に取り組んでいくべきことが記載されたことにもとづく。今後、ESD が、単なる新たな教育のひとつとしてではなく、より包括的、全体的な持続可能性へ向けたプロセスとして、教育および持続可能な開発に関連する多様な側面において、主流化され、当たり前の取組として広がることが求められている。

3 ESD への批判—国際的言説としての ESD が抱える課題

上記のように、持続可能性・持続可能な開発へ向けた重要な取組としての ESD は、国際的な目標として推進され、多くの議論の末、ある程度の実像が共有され、実践が広がりつつある。しかし一方で、現実には、「ESD の 10 年」が残り 2 年を切った今も依然その存在は一般にはほとんど知られておらず、存在を知る一部の者の間でも「ESD はわかりにくい」「ESD は周囲に伝わらない」といわれ続けている。

「ESD がわかりにくい」理由には、第一に、ESD は特定の具体的実践を表すものではなく、それぞれの主体が多様な実践形態を模索することを求めるものだという点、第二に、ESD は「持続可能性」や「開発」「発展」、さらには「教育」の概念そのものに批判的見直しを求め、そこに多様で時に対立する解釈が生まれるという点、第三に「ESD」「持続可能な開発のための教育」が多くの人々にとって「日常とかけ離れた概念」を表す専門用語であり「自分の言葉ではない」という点があると思われる。この中で、特に三つ目の点は、ESD の「学習者の主体的参画」を重視する基礎的理念と矛盾するという意味で深刻である。

「持続可能な開発のための教育」、さらにその略語としての「ESD」は、多くの人々にとって馴染みのないある種の記号にすぎず、「自分の言葉」として主体的に理解し使用できるものになっていない。この問題を解消しようと、「ESD」を学習者自らの言葉に翻訳す

る試みもみられる。東京の「ボランティア・市民活動学習推進センターいたばし」が「ともに創る未来のための学び」といい換えたこと⁹や、ESD in 三重が「ええやん・すごいやん・できるやん」で「E・S・D」を表したこと¹⁰はその例である。学習者が主体となって足元の地域から ESD に取組もうとするとき、こうした試みはひとつの出発点となり得る。しかし、そもそも ESD という言葉としての問題の背景には、「持続可能な開発」や「ESD」という概念自体が、国際的な言説として発生・発展しトップダウンで流布されたという経緯があることを思い返す必要がある。

まず、ESD の前身となった主要分野のひとつである環境教育について、欧米主導の国際的議論を通じた発展の中で西洋的・科学的価値観・知識への偏重が生まれ、多様性が軽視されてきたとする批判がなされている。A. Gough (1994・1997・1999) は、環境教育が国際的に注目されるようになった 1970 年代からそうした西洋的世界観への偏重が明らかであったと指摘し、「環境教育に関する記述や言説は、西洋の、欧州中心の、英語圏の、先進国の世界観によって支配されてきた」(1994) ために、そうした世界観を持つ人々のみが自分たちの言葉で表現することを許され、他の者の声は聞かれることがなかったと論じた。Carlsson・Mkandla (2000) も、「環境教育を推進する力が国際会議や『大局』から生じた」ことによって、環境教育に関する言説の主流から非西洋の世界観が疎外され、その結果、「地域の経験やニーズは環境教育の内容や優先順位に対する参考点として取り残された」と指摘する。

さらに、A. Gough (1999) はより一般的な教育全体の言説に対する西洋の世界観支配も指摘する。「現世的で、経験主義で、機械的で、人類を自然と別のものとして見ることを特色とする」(A. Gough 1999) 西洋的世界観がグローバル化によって広がったことで、非西

⁹ ボランティア・市民活動学習推進センターウェブサイトを参照

<<http://homepage3.nifty.com/gakusyu-itabashi/>> (最終アクセス：2012年11月30日)。

¹⁰ ESD in 三重ウェブサイト参照 <http://sky.geocities.jp/web_esdmie/#> (最終アクセス：2012年11月30日)。

洋を含む世界中の教育において「分析的で、還元主義で、知識の科学的中立性、合理性、被整除性、定量的測定や観察可能な現象の重視にもとづく探求のあり方」が導入され、それと異なる考え方が排除されたのだという。

くわえて、「持続可能性」「持続可能な開発」の概念も、西洋的世界観の支配を受けてきたと批判される。例えば、Sauvé (2000)は、西洋が導入した「開発」という概念は、もともと多くの非西洋圏文化には存在せず、したがってこれらの文化においては環境との共生を「持続可能な開発」という「特別」な破壊や搾取の形として考えることは必要とされないと述べる。南太平洋の研究者である Thaman (2002)も、持続可能な開発の言説が基盤とする時間概念は、「西洋的、科学的、直線的で、金銭に支配されており...太洋文化に特徴的な（時間の）循環的感覚と相反する」と述べている。このように「持続可能な開発」という概念に対する違和感が非西洋圏から表される中、Foster (2001)は、西洋に根差した現代的、科学的な見方に基づく持続可能性の概念が「強力な文化形成」につながっていることを論じた。また、南アフリカの Lotz-Sisitka (2004)は、こうした持続可能性や持続可能な開発の概念における文化的偏重が、ESDにおける学習の幅を限定する可能性があるとして、特にアフリカにおいて、西洋やグローバル社会の経験や見方にもとづく開発や発展のモデルが社会の発展を促進するどころか貧困を助長してきたことを鑑みると、そうした開発・発展概念にもとづく「持続可能な開発」が教育の目的になっては意義のある学習につながらないと主張した。

このように西洋的世界観への偏重と非西洋の学習者からの乖離が批判されてきた ESD 概念だが、2002年の持続可能な開発に関する世界首脳会議で「国連 ESD の 10 年」を提案したのは非西洋の日本であった。しかし、国際実施計画の策定や「10 年」の実施において日本が主導的立場をとることはなく、欧米主導という状況に目に見える変化を生じさせることはなかった。

ESD の概念が非西洋の学習者の世界観と乖離しているという問題は、実践にも深刻な影響を与えている可能性がある。まず一つ目の影響は、多くの地域で伝統的に（ESD とは呼

ばれなくとも) 取り組まれてきた ESD 実践が崩壊しているという問題である。例えば Thaman (2002)は、グローバリゼーションによって西洋、特に英米の文化やそれに付随する知識、スキル、価値観が世界に広がる中、太平洋諸島の持続可能な生活を支えてきた伝統的教育システムが徐々に崩壊していることを論じている。また、Teran・Estava (2000)も、メキシコのある草の根組織の代表が、近代的教育において、その土地や伝統や言い伝えといった土着の知識が無視され、環境が生活の場としてではなく管理し利用する対象である資源として学ばれることに対して懸念する様子を紹介する。Kawagley・Barnhardt (1999)も、西洋的社会体系や文化伝達体系が広がることによって土着の教育的営みが危機に瀕していると述べる。つまり、非西洋文化圏における多様な「持続可能な開発」のあり方を支えてきた伝統的な ESD 的営みが軽視され崩壊していることが論じられてきた。

二つ目の問題は、学習者にとって文化的に不適切なアプローチが強要されるということである。例えば Kato (2002)は、環境の言説において「過度に単純化された『善と悪』のシナリオ」がしばしば用いられ、西洋的価値観に基づく「正しさ」が普遍的なものとなされ、非西洋の価値観や観点に基づく態度や行動が望ましくないものとして批判されることの危険性について論じている。Kato (2002)は例として、非西洋の文脈においては共同体の価値がより強調され、個人主義的アプローチはしばしばそれと対立するものにとらえられるが、西洋における環境の言説の中では非個人主義的アプローチが否定的にとらえられがちだという。こうした異なる文化における価値観や観点の違いを理解せずに ESD を実践すれば、効果的な教育が実現しないというばかりでなく、学習者に自身の価値観や考え方への否定を一方向的に強要するという、ESD の学習者主体の理念に完全に反する事態を招くことになりかねない。

一方で、上記のような ESD 概念の西洋支配と学習者主体軽視に関する議論には、いくつかの問題もある。ひとつは、「西洋」と「非西洋」の二分論の中で、内部の多様性が無視されるという点である。「非西洋」はもちろん、「西洋」の中にも、多様な地域、人々、社会、文化が含まれ、それらをひとくくりにすることには大変な無理がある。「西洋＝先進国」「非

西洋＝途上国」という枠組は、日本が「先進国」でありながら「非西洋」であるという例を出すまでもなく、複雑な現実にはそぐわない。「先進国」「途上国」の中にも当然多様性があり、例えば Chambers (1997) は、「(途上国) 現地の人々は多様で、何をよしとし何を優先するか、年齢、性別、属する社会・民族、経済状況によって、大きな違い」があり、そうした人々が身をおく現実も「複雑で、多様で、ダイナミックで、予測不可能」で、そうした多様性に対する認識が住民主体の開発を実現するために重要であることを論じている。西洋社会に暮らす人々が全てグローバリゼーションにおける支配層に属するわけでも、非西洋に暮らす人々が全て被支配層に属するわけでもない。また、「西洋の文化は...アジアの自然に対する伝統的な考え方から多くを学ぶことができ、同様に、東洋の文化は西洋の環境主義から多くを学ぶことができる」と論じる Yencken (2000) のように、「西洋＝現代」「非西洋＝伝統」という枠組もしばしばみられるが、これも現実を単純化しすぎているだけでなく、西洋と非西洋の双方に対する偏見を示している。N. Gough (2002) は、先述の、持続可能性の概念が西洋の価値観に基づいていることに対する批判について、持続可能性が基盤とする価値観の中にも、例えば世代間公正のように、様々な文化の中で伝統的に重視されてきた考え方との一致があり、持続可能性の概念が西洋文化に根差していると単純に論じることには問題があると指摘するが、ESD 概念の全てを西洋的世界観が支配しているという主張は極めて単純で危険である。

さらに、ESD の西洋偏重を批判する議論におけるもう一つの問題は、「文化」に対する単純化された理解である。まず、Forbes (2001) が論じるように、あらゆる「文化」は、特定の人々や集団に固定されたものではなく、「現実には、我々が人間として行うことは、(ゆっくりとであっても) 常に変化していて、それが他の人間や環境と絶対的な境界で切り離されていることはない」。文化というものは、異なる集団や周囲の様々な環境とのやり取りを通じたダイナミックなプロセスの中で、常に変容を続けるものであるにも関わらず、「文化」を固定されたものとしてとらえ「集団」の間の違いを強調することは、不毛であり危険でさえある。また、文化とは、民族や国・地域のみに付随するものではない。Marouli

(2002)、Kato (2002)、Agyeman (2002)が論じるように、文化や文化的世界観は、性別、教育レベル、宗教、年齢、社会的階層といった、民族的出自や地域以外の多くの要因に影響を受ける。Marouli (2002)は、環境教育や ESD において文化の多様性が重視される際も、民族的出自のみが考慮されることが多いと指摘し、例えば Russell ら (2002) は、性別に由来する文化も重視すべきだと主張する。ESD の西洋偏重に対する批判の背後にある、こうした文化に対する単純化された理解も、やはり現実との隔たりが大きく、学習者の日常に即した ESD を実現するにあたっては、より広く文化や価値観のあり方を理解する必要がある。

このように、ESD が国際的な言説として発展する中で西洋的世界観の強い影響を受け、非西洋圏の学習者の主体性がないがしろにされてきたという批判が論じられ、それに対して、西洋・非西洋という二分論や、文化を地域や民族に固定化されたものにとらえる議論が単純に過ぎるという批判がなされてきたが、後者の指摘を改めて考えると、そもそも ESD の概念が「日常と乖離」していて「自分の言葉でない」のは、西洋・非西洋に関わらず、世界の多くの人々に共有される状況なのではないかと思ひ至る。ESD を議論し推進しようとしてきた国際社会は、人々の日常から離れたところにあり、ESD の理念においては「学習者主体」が目指されていても、それが日常に根差したものでない以上、ESD の概念は自分のものとして共有されにくい。そしてそのことが、各地域における本来の持続可能性につながる伝統的 ESD の崩壊や、さらには ESD 推進を通じた不適切な学習アプローチの強要につながる危険性がある。ESD を、国際的な言説としての概念ではなく、学習者主体の日常に根差す ESD 実践として広げることが求められている。

4 ESD における学習者の主体的参画

学習者の主体性尊重、つまり教育における学習者の主体的参画の実現は、ESD において

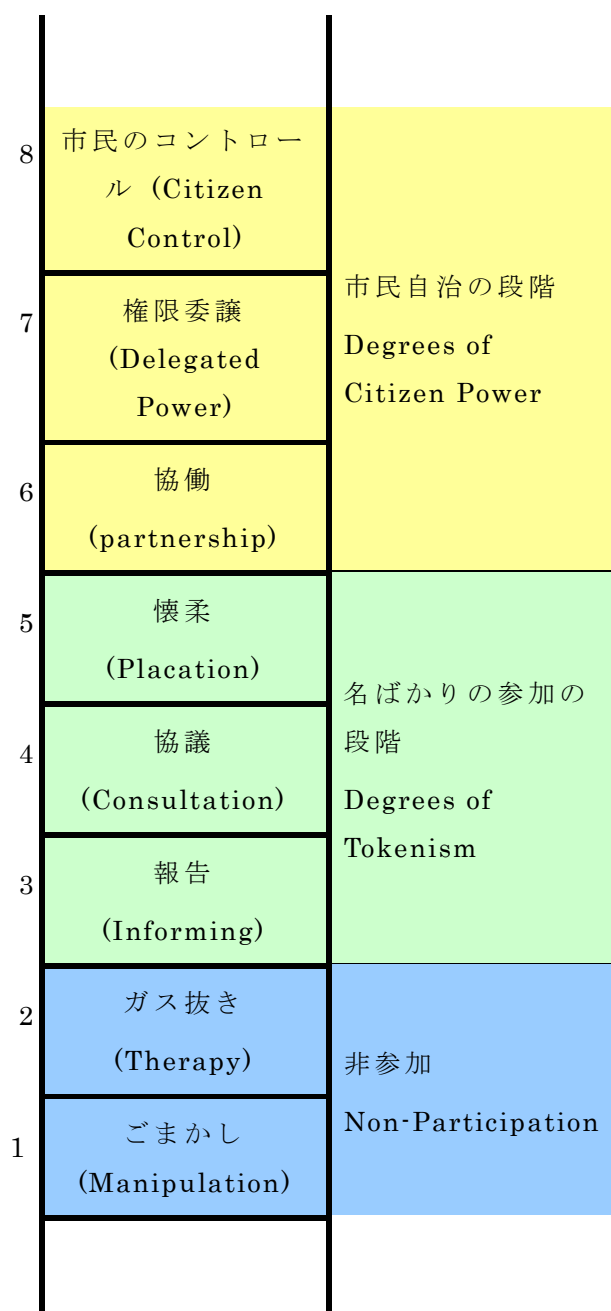


図 2 - 2: 「市民参加の梯子における 8 つの段階」 (Arnstein (1969、 p. 217)より筆者が訳出)

最も重視されるべき理念のひとつである。この「参画」「参加」(participation)は ESD における重要なキーワードだが、「市民参加の梯子 (ladder of citizen participation)」として広く知られる図 2-2 が表すように、参加や参画には様々な段階があり、参加型を標榜しつつ実は非参加型であったり参加が充分実現されていない教育や活動が多くみられることが指摘されている (Rahnema 1992)。ESD において求められる真の参加・参画とは、学習のニーズや目的を学習者自らが明らかにすることから始まる (Clover 1996)。さらに、学習者が教育の内容や学習方法を計画し、学習を特定の文脈に位置づけるプロセスに、学習者が積極的に関与できることが必要となる (Stein 2002、Stein & Imel 2002)。真の参画が実現するとき、学習者は、知を求めることへの責任を自ら負い、実社会における相互作用の中でその意味を見いだしてい

くことができる (Stein 2002)。

前項でみた ESD における学習者や地域の日常との乖離は、こうした学習者の真の参画がないがしろにされた結果である。Rogers・Hansman (2004) は、多くの教育実践が、学習者を実施主体としてではなく対象としてとらえ、学習者自身の世界観を無視し、学習

者を現在の社会において成功するための資本を与えられるだけの存在として扱うことで、現在の非持続可能な社会を自ら作りかえることに取組む主体を育むことに失敗してきたと批判している。

同様の批判は、既に 40 年以上前から、Paulo Freire（パウロ・フレイレ）により論じられてきた。フレイレ（1979）は、学習者を知識や情報で満たされるべき受動的な存在として扱う教育を「銀行型教育」と呼び、そうした教育は、一層受動的で、疑問を持たず、考えず、世界に順応する人間を育成しようとする論じた。そして一方、教育のあるべき形を「課題提起教育」と呼び、人々が現実社会の中で他者とともに相互に学びあいながら、主体的に課題を設定し、現実を変革していく営みを支える教育を提唱した。

しかし、現在も、そのような教育の主流化は実現していない。協働による意志決定はないうまま、支配的存在により学習者「に対して」行われ、学習プロセスにおける学習者自身の主体的関与やコントロールは軽視される教育のあり方（Wane・Chandler 2002）が、依然広くみられるのが現状である。ESD が、学習者の主体的、創造的な持続可能な世界への変革へ向けたエンパワーメントを支えようとするならば、教育における学習者の真の参画が不可欠なのである。

5 ESD における学習者自身の経験の尊重

学習者の主体的、創造的な持続可能性へ向けた成長の基礎となる学習者の真の参画が実現するために、鍵となるのが学習者自身の経験の尊重である。学習者、特に成人学習者は、人生を通じ、多様で豊かな経験を蓄積している（Clover 2002）。そうした経験は、自身がおかれている特定の地域的、社会的、文化的文脈の中で、「結果の知識（問題は何かを知る）」、「根本原因と変革戦略の知識（問題を解決するために何を知る必要があるかを知る）」、そして「別の可能性についての展望（何を実現したいか）」を得る力となる。したがって、上記の「銀行型教育（フレイレ 1979）」—即ち「全てを知っている」教育者が、学習者自身の能力とは無関係に、知識を学習者に預け入れ、学習のニーズや目的を特定する過程に学

習者を参加させない教育—は、成人学習者にとって特に不適切である（Clover 2002）。これまでの先行研究の中でも、「成人学習者は、学習の過程で、自身の経験が認識され用いられるとき、より学ぶことができる」ことが示されている（Clover 1996）。

大人が複数集まると、個々人の経験にもとづく知識が集団として共有され、さらに豊かさを増す。したがって、集団の ESD においては、「知識が集団によって創造され、集団の中で共有され、共有する状況における集団内の相互作用によって発生する（Stein・Imel 2002）」ことへの認識が重要となる。そうした学習者間の相互学習の結果として、「集団自身の内に、学習しそれにもとづき行動する力があり、そうして創造される学習が集団全体を取り囲むことができる（Stein 2002）」という自信が生まれ、集団として持続可能性へ向け進む歩みを後押しする。

6 ESD を通じた全体的・批判的視点の育成

行動につながる ESD の実現に向け、もう一つの鍵となるのが、多様で複雑な持続可能性に向けた課題と、それを取り巻く現実をみる、全体的で批判的な視点の重要性に対する認識である。Fien・Trainer（1993）は、ESD が基盤とすべきこうした視点について、より具体的に下記のように示した。

- ・あらゆる立場の思い込みを特定し疑うこと
- ・自身の立場と異なるあり方を想像し、探求し、批評すること
- ・文脈の影響や、あらゆる立場の社会的関心を問うこと
- ・生態的持続性、公正、民主主義といった価値を基準に、あらゆる立場を評価する
- ・省察的懐疑主義にもとづき自身や他の人々の思考や行動をみる（筆者訳出）

こうした全体的で批判的視点をもつとき、学習者は自身の現実理解を深めることができ、それは下記二つの点から重要である（Clover ら 1998）。

まず、全体的・批判的視点から現実理解を深めることは、学習者に「幅広い現実には個人的つながりを感じることができる（Brookfield 1987）」からである。人々に影響を与える様々な決断が、ごく一部の「代表」によって行われ、マスメディアを通じて伝えられる現

代社会において、人々はしばしば「無力感」をもつ（Brookfield 1987）。しかし、現実を批判的・全体的に検討することにより、人々は「世界の全てが自身の理解の及ばない出来事に因るわけではない」ことに気が付き、自分にも何らかの変化を生むことができると信じられるようになる（Brookfield 1987）。こうした過程を通じて、学習者は、自分にとって身近で意味のある文脈の中に、変革に向けた自身の努力を位置付け、その結果に対して何らかの見通しを持つことができるようになる（Brookfield 1987）。つまり、学習者は、「自身の行動」の必要性と可能性を認識できるようになる。言い換えれば、「世界は、今見えているものだけではなく、それとは違うものになることができる」ことを知ることができるのである（Brookfield 1987）。

次に、批判的且つ全体的視点から多様な立場を理解することは、学習者が、バランスのとれた情報にもとづき自立的で責任ある意思決定を行うための力を与える。先にみたように、特に成人学習者は、社会の持続可能性に影響を与える主要な意思決定者である。したがって、彼らが適切に意思を決定するために、広範で批判的な視点から持続可能性に関する課題の複雑な背景を理解することが不可欠であり、ESD は、学習者がこうした視点を得ることを支えねばならない。

7 ESD を通じた行動する力（アクション・コンピテンス）の育成

学習者の真の参画にもとづく ESD は、学習者の行動へ向けた力（アクション・コンピテンス）を育てる。行動への力は、地域で諸課題に向き合い、それらと世界における環境、開発、人権、平和といった課題群とのつながりに気づき、その視点をもって持続可能な社会へ向けた行動に参画していく中で培われる（小玉・阿部 2006・UNESCO 2006）。

ここで重要なのは、アクション・コンピテンスの育成と、行動変容学習の違いである（Breiting・Mogensen 1999）。行動変容学習は、学習者に対し「環境問題の解決に役立つと思われる行動様式」を指示するものである一方で、アクション・コンピテンス育成とは、学習者が意思決定や行動選択に対する自身の基準を構築し、自身が向き合う課題に関係し

ていく意志や能力を育てるものである (Breiting・Mogensen 1999)。したがって、学習者の参画にもとづく ESD は、「単に問題に対する解決策を探すのではなく、これからの集団の学習へ向けた力を育て、そのための学習を持続する」営みなのである (Stein 2002)。

8 まとめ—ESD に求められる特性

多様な解釈があり得る「持続可能な」「開発」へ向けた、やはり多様な解釈と議論のある「教育の再方向づけ」という、定まりにくい概念にもとづく ESD は、上でみてきたような議論を通じて、徐々にその実像を明らかにしてきた。そうした中、先述の「ESD の 10 年」終了後へ向けた「グローバルアクションプログラムに向けた提案 (草稿)」(UNESCO 2013) には、「現在と将来の世代のために、持続可能な開発に貢献し、環境の保全、経済的な継続性、公正な社会へ向けて、十分な情報にもとづく決定と責任ある行動を可能にするための力として、知識、技能、価値観、態度を獲得できるように」し、「批判的思考、複雑なシステムの理解、未来の筋書の想像、参加と協働による意思決定といった技能を育成」するのが ESD であると記されるなど、ESD とは、持続可能性へ向けた価値観にもとづき、自ら感じ考え、あるべき未来を思い描き、批判的思考・全体的視野・文脈に即した知をもって物事の本質をとらえ、他と協力して持続可能性へ向けた変革に参画する力を育てる教育だとする理解が、広く共有されるに至っている (Tilbury・Cooke 2005、ESD-J 2009、Sherren 2008)。上でみてきた議論に加え、こうした「ESD の 10 年」に関連する国際実施計画やその関連文書、各種報告書で共有された理解にもとづき、ESD に求められる主要な特性を以下に整理する。

1) 学習者の主体的参画：

学習者自身が学習に参画する意欲や意志を持ち (Clover 1996、Stein 2002、Stein・Imel 2002、Fien・Skoien 2002)、学習の必要性や目的の明確化、学習内容について考えるプロセスを学習者自身がコントロールできることが必要である (Sauvé 1998、UNESCO 2003・

2006)。また、参画の実現には、学習者自身が学習に参画する意欲や意志を持っていることが不可欠である（Clover 1996、Stein 2002、Stein & Imel 2002、Fien & Skoien 2002）。そうした意欲や意志は、学習者が既に持っている経験や知識と関連づけて学習が行われることにより高まり（Kawagley・Barnhardt 1999、Clover 1996・2002）、そのような関連づけは特に成人学習者にとって重要である（Agyeman 2002、UNESCO 2003）。

2) 分野横断・学際性：

ESD に ESD はある特定の専門領域のみにもとづくものではなく、全ての分野が貢献できる、学際的な教育である（UNESCO 2005）。持続可能性は、社会、経済、環境、文化といった持続可能性の多様な側面に関する学際的な理解を育てるためのカリキュラムが必要となる（UNESCO 2005、2006）。専門領域ごとの研究は社会の変革に必要な知識を生み出すものであり、それにもとづく教育は今後も有効だが、複雑な現実に向き合うためにはそれだけでは不十分であり（Dam-Mieras 2006）、実社会の課題を学際的に探究する教育への移行が必要である（UNESCO 2012）。学習者は、自身の専門分野や文化を越える視野を持ち、異なる価値観や知識を持つ人々と協力し、理解し合う力を得て、自らをふりかえることが求められる（Dam-Mieras 2006）。

3) 実際の体験・経験：

体験・経験を通じた教育は、「頭と体、心、精神、魂をつなぐ多くの機会」(Proudman 1992)を通じて、関心・価値観・態度・責任感といった感情面を含む学習者の統合的成長を促し（Lynch 1992）、そうした成長は知識・技術や行動・参加の学習の基盤となる（小玉・阿部 2006）。一方で、個人的で主観的な体験学習はグローバルな視点や社会的行動に結び付きにくく、「ただ体験する」ことは必ずしも意義ある学習に結びつかない（Lynch1992、新田 2003、降旗 2006）、「無意味な体験や疑念を抱かせる体験」は発達をむしろ阻害する（清國 2003）といった課題も指摘されており、下記の「現実的課題への取組」への発展が重要

である。

4) 現実的課題への取組：

ESD は、特定の解決策を教えるのではなく、課題に向き合い、必要な行動を起こすための意志と力を育てる教育である (Fien・Skoien 2002、Breiting・Mogensen 1999)。学習者自身が現実の諸課題に向き合い、当事者意識をもち、地域と世界の課題群のつながりに気づき、足元から持続可能な社会づくりへ向けた取り組みへ参画していく (小玉・阿部 2006、UNESCO 2006)。そうした中で、持続可能性に関する課題を全体的にとらえる視野を得るとともに (Martin ら 2006)、課題を解決する中で持続可能な開発がはらむ矛盾や挑戦に向き合う自信を得る (UNESCO 2006)。

5) 地域 (の自然・文化・社会・労働など) への根ざし：

ESD は、学習と生活の場である地域をつなげ、地域の資源にもとづく学びと、学んだ知識や技能の地域での活用を促す (UNESCO 2003)。それを通じて、人々はその地域の良さ、問題点、特徴に気づき、地域づくりへの参加意欲を高め (見上 2009)、アイデンティティを確立し、持続可能な社会を担う主体として育つことができる (櫃本 2009)。こうした地域への根ざしは、地域社会の関係性がしばしば断絶している現代において特に強調されねばならない (清水 2004)。また、ESD のあり方はその地域の文脈によって異なることも認識し配慮する必要がある (Fien・Skoien 2002、Breiting・Mogensen 1999)。学習したことを地域づくりに活かすことにより、学習者は持続可能な開発に参画するのである (佐藤 2001)。

6) ローカルとグローバルのつながり：

ESD は地域に根ざしつつも、地域と世界のつながりを重視するものである (UNESCO 2005)。学習者は、地域で諸課題に向き合う中で、それらと世界における環境、開発、人

権、平和といった課題群とのつながりに気づき、その視点をもって持続可能な社会へ向けた行動に参画していく（小玉・阿部 2006）。

7) 多様な立場の人々の学びあい：

ESD は、相互学習を重視する。学習者は、多様な思考、価値観や文化に触れ、相互に尊重し合うことの大切さを理解しつつ、自らの思考を見つめ直し、持続可能性の課題について再検討する（Kawagley・Barnhardt 1999、Roux 1999、Yencken 2000、Marouli 2002、Kato 2002）。その中で、学習者は、将来の持続可能な社会のビジョンを実現するために、集団としての知識や価値観を育て、それを共有する（Stein・Imel 2002、Stein 2002）。

8) 継続的な学習の機会：

ESD は学校教育、社会教育、市民教育、企業内教育、市民活動など、あらゆるフォーマル・ノンフォーマル・インフォーマル教育の場で実践することが求められる（ESD-J 2006、UNESCO 2005）。ESD は生涯にわたる学習を促進し、子どもだけでなく、現在の社会を支える大人が、持続可能な社会へ向けた課題に向き合い、社会を変革していくために学ぶプロセスである（ESD-J 2008、UNESCO 2005）。

こうした特性を持つ ESD の実現には一方的に知識を伝達する講義形式の教育から、体験、対話、協働を重視し、学習者と指導者がともに協力して知識を獲得し、教育環境を形成していく教育のあり方への移行が必要となる（UNESCO 2005、ESD-J 2008、Tilbury 2012）。そのために、学校教育・高等教育や企業教育、市民活動等を含む多様な教育の場において、ロールプレイ、シミュレーション、グループディスカッション、ディベート、課題解決学習、ケーススタディ、地域学習、フィールドワーク、インターンシップ、芸術、演劇といった教育手法が提案され、国内外で少しずつ実践されているが、今後のさらなる広がりが求められる（Christieら 2013、荻原 2012、高橋・吉沢 2008）とともに、手法の部分的導入にとどまらない、包括的な教育の変革が求められる。

第3節 高等教育とESD

1 持続可能な開発へ向けた高等教育機関の取組とESD—国際的議論と動向

持続可能な開発へ向けた高等教育機関の取組については、1972年の国連人間環境会議において既にその重要性が指摘され（Tilbury 2012）、1980年代にかけて環境問題への関心向上とともに期待と議論が広がった。1990年代からは、取組の推進を謳う国際宣言や憲章が次々と採択され、Association of University Leaders for a Sustainable Future (ULSF)、Global Higher Education for Sustainability Partnership (GHESP)、Global Universities Partnership on Environment for Sustainability (GUPES)、Promotion of Sustainability in Postgraduate Education and Research (ProSPER.Net) 等、国際的連携が発達（Wright 2004、野村ら 2010）、リオ+20 サミットでも「高等教育による持続可能性イニシアティブ」が設立された。これらを通じ、教育、研究、社会貢献、組織運営を含む高等教育機関の諸活動における持続可能な開発へ向けた取組について議論が発展したが、ULSFが2000年に創刊した国際学術誌、*International Journal of Sustainability in Higher Education* の2001-2010年の掲載論文を分析したWals・Blewitt（2010）によると、当初は大学の省エネやごみ減量といった環境管理活動に関する議論が主だったが、次第に教育や学習のあり方、つまりESDに関する議論が増えている。

一方で、高等教育におけるESDの実現には、教育の内容や方法にくわえ、それを支えるシステムや、それと密接に関係する研究、組織運営、社会貢献・連携における変革が必要であることも指摘されてきた。2012年に国際的連携体制の一つGlobal University Network for Innovation (GUNi)が発表した高等教育機関による持続可能性へ向けた取組を概観する研究報告書の冒頭でも、持続可能性の実現には現代社会の発展モデルとそれを支える価値観を変革し新たな文化を創出する必要があり、ESDの実現には既存モデルの中で形作られた現在の教育システムについて、現実理解や知のあり方に対する認識、知を社

会と共有する方法といった観点から見直さねばならないことが述べられている（Escrigas 2012）。

主な 障害 要因	<ul style="list-style-type: none"> ①統合的思考、学際的学習、分野間連携の難しさ ②持続可能性が「高等教育に組み込むべき側面」ではなく「教育へ追加する一項目」ととらえられている現状 ③リーダー層における持続可能性に関するビジョンや優先的取組の不足 ④高等教育における ESD に対する共通理解の不足 ⑤政府によるコーディネートやビジョンの不足
最 重要 対策	<ul style="list-style-type: none"> ①教員・学生・外部者等の対話による、機関としての持続可能性に関する理解、ビジョン、ミッションの構築 ②学際的取組・教育の推進を目的とするインセンティブ制度や評価指標の改革 ③地域社会や大学、家庭、学校、その他の関係者を取組に巻き込むことによる持続可能性の文化の形成 ④関係者が変革へ向けて主体者意識と力を持ち自ら進んで参画できる状況の実現、情報共有の促進 ⑤全教職員への持続可能性に関する意識向上や研修の機会提供、持続可能性へ向けたカリキュラムの計画や実践の確認

表 2-1： 高等教育機関における持続可能性へ向けた取組の主流化に対する障害要因と最重要対策（Granados-Sanchez ら（2012）を筆者が翻訳（一部要約・意識）し作成）

しかし、このように議論が進展する一方で、実践面では、前述の環境管理活動や持続可能性に関する科目開設といった活動や教育の部分的取組が大半で、世界の高等教育機関において持続可能性へ向けた取組が主流化する状況はない（Tilbury 2012）。世界各地の高等教育関係者の意見から主流化を阻む要因と対策を整理した結果が報告されているが（表 2-1）、これからも、高等教育における ESD の推進とともに、持続可能性へ向けた包括的な取組が求められていることがわかる。

2 国内の高等教育における ESD

「ESD の 10 年」の提案国である日本は、ESD が世界的に認知される契機をつくったとして評価され（Ryan ら 2010、Tilbury 2012）、その国の高等教育機関には推進拠点としての期待が寄せられてきた（日本学術会議環境学委員会環境思想・環境教育分科会 2008）。

国内の高等教育における ESD は世界の中でも活発であり、政策の影響を強く受けてい

るといわれる（阿部 2009、野村ら 2010、Nomura・Abe 2010）。

日本政府が 2006 年に発表した「ESD の 10 年」国内実施計画初版の中で高等教育における重点的取組事項とされた文部科学省（以下、文科省）「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代 GP）」では、2006-2007 年度、公募テーマの一つに「持続可能な社会につながる環境教育の推進」を掲げて 30 件を採択し¹¹、この採択大学が中心となって設立した高等教育 ESD ネットワーク（HESD）は 2007 年から毎年フォーラムを開催している。また、同じく重点的取組事項とされ、文科省が支援してきた「サステイナビリティ学連携研究機構（IR3S）」は、2005 年に東京大学に設置され、他大学等も連携し持続可能性の実現へ向けた研究と教育を推進してきた（Komiya ら 2011）。さらに、同国内実施計画 2011 年改訂版¹²で重点的取組とされた環境省「アジア環境人材育成イニシアティブ推進事業」と文科省「戦略的環境リーダー育成拠点形成事業」は、それぞれ政策根拠や目的、予算規模、実施大学数等に異なる特徴を持ちつつ、いずれも大学の環境人材育成プログラムを推進し、ESD の具体的な実践を形作ってきた（表 2-2）。

こうして政策にもとづく大学の ESD が活発化する一方で、国内の高等教育における ESD に関する研究は極めて限定的であることが指摘されているが（野村ら 2010）、これら事業の実践当事者らによる研究・報告論文の蓄積は注目に値する。例えば、現代 GP を実施した岩手大学の比屋根（2009）は、ESD は理解しがたく取組みにくいという学内の教員らの声に直面し、具体像を「対話」の重要性という点から示した。また、IR3S にも参加する茨城大学で取り組まれた環境省事業「茨城大学大学院サステイナビリティ学教育プログラ

¹¹ 文科省, 2007, 現代 GP の審査と選定, http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/gp/005.htm (最終アクセス: 2013 年 10 月 22 日)

¹² 国連持続可能な開発のための教育の 10 年」関係省庁連絡会議, 2011, 『我が国における「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」実施計画（ESD 実施計画）（平成 23 年 6 月 3 日改訂版）』, http://www.env.go.jp/press/file_view.php?serial=17664&hou_id=13859 (最終アクセス: 2013 年 10 月 22 日).

	戦略的環境リーダー育成拠点形成 (文科省)	アジア環境人材育成イニシアティブ:環境 人材育成のための大学教育開発事業(環境 省)
公募	2008-2010年度	2008-2009年度
実施期間	各機関5年間(3年目に中間評価)	各機関1年間(開発)または2-3年間(開 発・実証)
採択数	17大学	11大学
予算額	各機関、年間7千万-1億円を上限	各機関、年間1千万円を上限
根拠	長期戦略指針「イノベーション25」 科学技術外交の強化に向けて	21世紀環境立国戦略 長期戦略指針「イノベーション25」
目的	途上国における環境問題の解決に向 けたリーダーシップを発揮する人材 (環境リーダー)を育成する拠点(プ ログラムと運営体制)を形成	各人の専門性を生かしたキャリア、市民活 動等を通じて持続可能な社会づくりに取 り組む人材(環境人材)を育成するプロ グラムを開発・実証
対象	大学院教育(アジア・アフリカ等か らの留学生受入を重視)	大学学部・大学院教育
使用言語	主に英語	主に日本語
両事業の 交流	2008年より不定期で両事業の採択大学を集めた会合を開催。2011年度からは環 境省事業により発足した環境人材育成コンソーシアム(EcoLeaD)が「環境人材 育成研究交流大会」を毎年開催、両事業採択大学を中心に他機関も参加。	

表2-2: 文部科学省・環境省による環境人材育成事業(公募要領等をもとに筆者作成)

ム」については、講義と実習を通じて Miller (2007) のいう「伝達 (Transmission) 」
「交流 (Transaction) 」 「変容 (Transformation) 」 をバランスよく組み合わせ、「心・
技・知」を育成するホリスティック教育を実現することの重要性を目指していること (中
川 2010、Tamura・Uegaki 2012)、実習科目を効果的に取り入れることによって、大森
(2005) のいう「内容知」と「行動知」 (大森 2005) の育成を実現していること等が論
じられている (Tamura・Uegaki 2012)。また、文部科学省事業として実施された東京大
学「アジア環境リーダー育成プログラム (APIEL) 」についても、ローカルとグローバル
の視点、文化や分野の多様性、海外の高等教育機関とのネットワーク形成に加えて、実習

を通じた体験・経験学習が重視され、カリキュラムの軸に据えられていることが説明され（Akiyama・Hanaki ら 2013）、講義・事例研究・対話を取り入れた必修科目と現場実習を通じて、環境問題やリーダーシップに関する知識や倫理観、態度、コミュニケーションスキル、ホリスティックな観点等が育成されたことが論じられている（Onuki・An 2013、Hoshiko・Akiyama 2013、Hamasaki・Katayama 2013）。また、「活動理論」にもとづく実習計画の策定（An 2013）や、統合思想「四象限・四象限枠組（four-quadrant framework）」を用いた「持続可能な開発のためのインテグラル・リーダーシップ教育（ILESD）」の提案と、それにもとづく APIEL の分析も試みられている（Akiyama ら 2012、Akiyama・Jia ら 2013、Akiyama・An ら 2013）。同様に文部科学省事業のである東京農工大学「アジア・アフリカ現場立脚型環境リーダー育成プログラム」についても、「現場体験」が大学院教育の ESD を推し進める可能性と課題を検討する試み（二ノ宮リム 2013）や、エネルギー教育を国際社会に発信していく意義に関する論考（二ノ宮リム 2012）が発表されている。さらに、環境省事業の一環として設立された環境人材育成コンソーシアム（EcoLeaD）が 2011 年度より毎年開催する「環境人材育成研究交流大会」では、環境省・文部科学省両事業の採択大学を中心に、他大学、企業や行政等もくわわり研究成果や実践報告の発表、共有がなされている。このように実践に伴う研究的進展もみられるが、現段階では多くが特定の一実践のみに焦点を当てるもので、実践報告の域を出ないものも含まれ、研究成果の蓄積は依然今後の重要な課題である。

さらに、実践としても、これら事業による取組は国内の高等教育全体の僅か一部に過ぎない。高等教育に限らず実践者の間には、国際的議論に伴い政策主導で推進され「教育実践と離れた場所で企画されトップダウンで現場に導入された（原田 2009）」ESD に対する懐疑的な見方もある中、現場の具体的取組を検証し可能性と課題を明らかにすることは、実践にもとづくボトムアップの ESD 実現につながる。国内の高等教育の持続可能性へ向けた変革の進展へ向け、これら事業における各大学の実践と政策を検証し、議論を関係者間で共有していく必要がある。

3 大学院における ESD

高等教育の中でも特に上級機関にあたる大学院においては、ESD ほどのような可能性をもつか。大学院の成り立ちと現在の状況からみてみたい。

当初、神学、法学、医学の領域における専門家育成の場として発展した大学は、19 世紀初頭のドイツで初めて「研究と教育の統合」という理念が確立されたことで、研究者を育成する場としての意味を持つに至った（クラーク 2002・小林 2004）。学問分野ごとに設置される教育・研究組織が専門教育を通じて研究者を育成し、また同時に研究者という職業が確立し、学会などの研究者組織が制度化するというように、研究者養成が体系化され、特にアメリカの大学院がこの代表的な場として成功した（小林 2004）。

国内では、アメリカとほぼ同時期、19 世紀後半には東京大学に「教育を重視する学士課程」とは区別された「研究に基づく」大学院教育が導入された（クラーク 2002）。しかし、当初国内では、近代化へ向け、特に工学分野を中心とした実学を通じて人材を産業界へ供給する機関として大学が位置付けられ、実際に活発な研究を主導し且つ研究者育成を担ったのは産業界であったことから、大学院は研究の場としても教育の場としても発展が遅れた（クラーク 2002）。その後も、終身雇用制を背景に企業自らが成員の教育・訓練に力を入れた日本では、大学院における学位取得は、工学における修士号といった上記背景にもとづく一部の例外を除き、むしろそうした企業教育の弊害になるとさえみなされてきた（クラーク 2002）。労働市場から評価されない大学院教育は、一方で、学者の育成に傾倒し、ますますその他のキャリアパスと接続する教育は重視されないこととなった（小林 2004）。

しかし、国内外ともに、大学院への進学者割合が高まり、学生の関心や能力が多様化し、一方で学者・研究者としてのポストの増加は見込まれない状況がみられる国々では、研究者育成のみを主眼とした大学院教育は立ち行かない（クラーク 2002）。特に国内では、18 歳人口の減少にともない学部教育が「顧客」を失いつつある状況や、脆弱な大学院教育の強化を目指す政策的方向性にもとづき、1991 年の大学審議会答申から大学院拡張計画が開

始され、10年で大学院生を10万人から20万人へ倍増する計画が策定され達成されたように、大学院の学生数が急増し、一方で大学教員ポストの縮減が進んでいる（小林 2004・山本 2013）。1970年代から大学院改革の必要性が注目される中、従来の学者・研究者養成に高度専門職業人養成を加えることや、学位授与を円滑化することの必要性が謳われ、2000年代に入って教育課程に則った指導（コースワーク）の推進による「大学院教育の実質化」が重視されるようになってきているが、他国では労働市場が大学院生を積極的に求める状況が広くみられるのに対し、依然として国内では、一般的に（工学修士等の例外を除き）大学院修了者は専門的に過ぎ汎用性に欠けると信じられ、労働市場から評価されない傾向が続いている（山本 2013）。

しかしながら、現代の知識社会において、専門職業人が様々な分野で求められていることは確かであり、大学院はこうした人材を育成する機関としての役割を期待される。実際、国内でも大学院修士課程学生の大部分が、希望進路として、大学教員ではなくその他の専門職（特に人文社会系）もしくは企業への就職（特に理系）を希望する状況がある（藤村・李 2013）。小林（2004）は、これを、神学、法学、医学、研究者に続く第5の専門職としての、高度な専門性にもとづく知的で創造的な職業に就く人材の養成が求められているとし、大学教員の多くがこうした専門職における活動を「研究活動の亜流か価値の小さい研究活動」ととらえているが、これは「科学技術知識の固有の活用形態」且つ「社会に大いに求められている活動」であり、大学院はこうした新たなタイプの科学技術（知的）活動に積極的に乗り出さねばならないと述べる。

大学院が、研究者養成のみでない、幅広い知的職業人を育成しようとするとき、研究・教育・学習の連携が大きな課題となる。専門領域の細分化と拡大が進む中、個々の研究活動と専門職業人育成を含めた教育・学習には関連性がないように見えがちだが、実際に教員の研究活動に学生が触れることによって学ぶのは、個別の専門領域における知識（実在の知識）のほかに、知識に対する探求的・批判的な態度といった力（暗黙の知識）が含まれ、後者はあらゆる職業、人生において重要となる汎用的な力だといえる（クラーク 2002）。

一方で、現代社会の課題に立ち向かうために各学生が必要とする知識は、狭い領域にとらわれず幅広いものであることが求められ、昔のように一人の教員からそれを習得することは不可能であり、多様な教員によって構成される教育が必要となっている(クラーク 2002)。そこでは、研究を志向する集団と、教育のための集団が、それぞれ大学教員と学生をまとめる横断的な形態として存在し、これらを通じた二つの活動の融合によって研究と教育・学習の結合が達成されることが求められるのである(クラーク 2002・有本 2004)。

このように、細分化される研究においてはその分野の知識よりむしろ批判的探求心といった力を育成する、つまり既存の知識を伝達するよりも、現状を批判的に見つめ新たな知を創造する力を育む場としての意義を重視し、同時に複数の教員による多様で幅広い分野の横断的知識や視野の育成を実現しようとする方向性は、先にみた ESD に必要な特性とも合致する。国内外における大学院教育は、非持続可能な現実における課題解決へ向け必要とされる力を育むための改革、つまり ESD の実現へ向けた改革を求められているのであるといえる。

国内では、上記のような流れの中で、中央教育審議会答申「グローバル化時代の大学院教育」(2011年)¹³によってコースワークや複数専攻性を取り入れた博士課程教育を確立する必要性が謳われ、従来の「研究室教育」を脱し体系化された「学位プログラム」を通じた教育へ移行する取組が推進され、博士課程を含む大学院教育において、専門的知識のほかに、俯瞰的視野、応用能力、コミュニケーション力の育成を求める政策が実行されつつある(藤村・李 2013)。これは、藤村・李(2013)による修士課程の学生と教員に対する調査が示した、学生の「専門的知識を深めたい」「幅広い授業をとりたい」という二つの意識とも方向性を同じくするが、一方で、同調査が示す教員の「大学院教育は研究者養成

¹³中央教育審議会, 2011, 「グローバル化時代の大学院教育世界の多様な分野で大学院修了者が活躍するために～答申」, <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301929.htm> (最終アクセス: 2013年12月1日)

が中心である」とする根強い意識とは衝突する可能性がある。しかし、「研究を通じて社会に貢献すること」に賛同する教員・学生がともに過半数であるという、やはり同調査による結果（藤村・李 2013）を踏まえれば、研究活動を研究室から社会の現実に向けて開いていく方向性を、教員も学生も求めているのであり、そのためには、細分化された専門分野における既存の知識・技能だけではなく、他分野とつながるための幅広い視野、現実を批判的にみて課題を解決する思考が必要となることは明らかである。研究活動と、現実社会へ貢献する力の育成は互いに好影響を与え合いながら両立できるのであり、それを通じて育成されるのは研究者に限らず多様な知的職業人としての力であるとする意識が、今後教員にも広がることで、先述のような教育組織と研究組織の連携による、教育・研究活動の融合を通じた ESD へ向けた変革が進むことが必要である。そしてその進展が成功すれば、結果として労働市場における大学院修了者への評価を高めるのであり、またそれ以上に、既存の労働市場への人材供給としての機能を超えて、既存の社会を批判的にとらえ新たな労働の場を創造していく力を育てる大学院教育が実現するのである。

高橋・吉沢（2008）は、大学の環境人材育成を通じた ESD に関する調査を通じて、教養教育を通じた「教養として環境に関する基礎的知識や理解を持つ人材」の育成のもとに、専門教育を通じた「環境の知識を各専門分野に取り入れて環境保全のために実社会で行動する人材」の育成が実現することが持続可能な社会へ向けた実際の行動を実現するために重要であることを指摘している。

つまり、大学院教育を通じた知的専門職業人育成は、それぞれの学生が、修了後働く実社会の現場で持続可能性へ向け行動するための力を育む、ESD としての重要なプロセスであり、それは研究活動と教育活動を有機的に連携、融合させることによって可能となるのである。そして、大学院における ESD は、既存の労働市場で活躍する人材を育成することを超えて、持続可能な未来へ向けた新たな労働を創造する人材を育成するのである。

第4節 おわりに

以上、本章では、高等教育の ESD とは何かを、先行研究や国際社会における「持続可能性」や「持続可能な開発」、それへ向けた教育としての ESD、さらに特に高等教育における持続可能性へ向けた取組の一環としての ESD に関する議論をもとに整理し、次章以降の議論の枠組として、ESD に求められる特性や、高等教育における ESD 推進へ向けた全体的取組の必要性と部分的実践に留まる現状、大学院における ESD の意義と課題を示した。

まず第2節では、ESD の基礎的概念である「持続可能性」「持続可能な開発」に関する議論をふりかえり、その多様な解釈と、実現へ向けた総合的・全体的取組の必要性に対する認識を確認した。次に、そうした取組の中で、教育の果たす役割が重要であること、そのために再方向づけされた教育が「ESD」と呼ばれ、国連の10年としても推進されてきたが、ESD が国際社会で主流化する状況には至っていないことを確認した。さらにその背景には、国際的な言説として発生し広がった ESD の発展経緯と、「学習者の主体的参画」という ESD に重要な概念との矛盾があるとする議論を概観し、その上で、学習者主体の日常に根ざす ESD を実践するうえで重要となる、その内容的意味の理解や、学習者自身の経験の尊重、それにより実現する全体的・批判的視点や、行動につながる力の育成について整理した。最後に、これらの議論や、「ESD の10年」関連文書における議論にもとづき、ESD に求められる特性を整理した。

続く第3節では、上記のような ESD の中でも、特に高等教育における ESD に関する議論に焦点を当てて整理した。まず、高等教育における ESD を実現するには、教育の内容や方法にくわえ、教育機関のシステムや、研究、組織運営、社会貢献・連携といった諸活動を含む全体の変革が必要である一方で、現実にはそうした実践が広く行われる状況はないことを確認した。次に、日本国内の高等教育における ESD は、政策の後押しにより実践が活発化したと言われるものの、一方で、それらに対する批判的研究は不足しており、

また実践も全体に広がる状況にはなく、今後、実践の検証を通じて可能性と課題を明らかにし、国内の高等教育における ESD 実現の基盤を形成する必要性が確認された。最後に、特に大学院で ESD を実現することの意義と課題について、大学院教育が研究者養成から知的専門職業人養成に役割を広げるとともに、研究・教育・学習の連携が課題となっていること、それが教育組織・活動と研究組織・活動の両立と融合によって促されることにより持続可能性へ向け働く現場で行動するための専門知識、幅広い視野、汎用的な力を育成する大学院の ESD が実現すること、そしてそれによって持続可能な社会につながる新たな労働の創造が促されることを論じた。

本章で提示した「ESD に求められる特性」や、「高等（大学院）教育における ESD のあり方」を基に、次章以降、具体的実践の検討を通じて高等教育、特に大学院における ESD のあり方を論じる。

第3章 大学院におけるESD推進の可能性と課題—文部科学省「戦略的環境リーダー育成拠点形成事業」の検証から

第1節 はじめに—本章の目的と構成

前章では、先行研究や国際的議論をもとに、「ESDに求められる特性」を整理した。また、高等教育機関においては、組織や諸活動全体における取組を基盤としたESDの実現が求められる一方で、現状としては各機関においても、高等教育界としても、部分的取組に留まり、特に国内では政策による実践が広がりつつも、それらに対する批判的研究が圧倒的に不足していることから、各実践の検証を通じて可能性と課題を明らかにすることで、高等教育におけるESDの実質的な広がりを推進する必要性を確認した。さらに、高等教育におけるESDの中で、特に専門教育におけるESDの実現が、働く現場での持続可能性へ向けた行動のために重要なことを確認した。

そこで本章では、前章第3節のとおり、「ESDの10年」国内実施計画2011年度改訂版において日本政府による重点的取組事項として挙げられた、文科省「戦略的環境リーダー育成拠点形成事業」に焦点を当て、当該事業における実践を、全学的波及と継続や、上記の「ESDに求められる特性」として挙げられた各項目から検証し、大学院のESD推進へ向けた可能性と課題を論じることを目的とする。

まず、第2節で、本調査の目的と方法として、当該事業を調査対象とする意義を示すとともに、当該事業における17採択大学の実践に関する情報から、全学的波及と継続と、「ESDに求められる特性」の実現へ向けた可能性や課題を検討し、ESD進展へ向け鍵となる事項を考察することを説明し、第3節で調査対象となる当該事業の概要を記す。次に、第4節で、調査の結果として、各大学の実践からESDの実現へ向けどのような可能性と課題が示されたかを整理し、第5節では、その結果の考察から、大学院のESD推進へ向けた4つの鍵「関係者の理解共有」「既存学位課程の変革」「『地域』の多様性と関連性への

認識」「分野と国境を越えた学びあいの促進」が浮かび上がることを論じたうえで、第6節で本章の議論を総括する。

第2節 調査の目的と方法

1 目的

前章のとおり、高等教育機関は持続可能性へ向けた取組を推進する主体として期待され、そうした取組へ向けた国際的連携が築かれ議論が積み重ねられたが、実践は未だ部分的取組にとどまり、高等教育においてESDが主流化する状況はない。国内では政策にもとづく大学・大学院のESDが広がるが、これらに対する研究は不十分で、実践の成果や課題を検討し、関係者が理解を共有し、今後のESD進展につなげていかねばならない。

そこで本章では、「ESDの10年」における重点的取組事項とされた先述の環境人材育成事業のうち、文科省「戦略的環境リーダー育成拠点形成事業」を検証し、ESDの進展へ向けた可能性と課題を示すことで、高等教育における全体的且つ実質的なESDの実現を促すことを目指す。

前章第3節でみたとおり、文科省「戦略的環境リーダー育成拠点形成事業」は、「ESDの10年」について日本政府が策定した国内実施計画が2011年度に改訂された際、重点的取組事項として挙げられた4項目の1つであり、そのうち高等教育における実践を具体的に推進する2件の環境人材育成事業のうちの1つである（前章：表2-2）。もう1件は環境省「アジア環境人材育成イニシアティブ推進事業」だが、文科省事業は環境省事業に比べ、採択大学数、各大学の予算額、事業実施年数のいずれにおいても規模が大きい。また、環境省事業は、各大学におけるカリキュラムの開発・実証を支援したものだが、文科省事業は、採択大学に対し、教育プログラムの開発にくわえ、学内外の運営体制構築を含む拠点形成を求め、大学ごとの包括的な取組を推進してきた。これらの点から、本事業は国内の高等教育におけるESD進展により大きな影響を与えることが期待され、その実態を検

討する必要性が高い。また、環境省事業は大学の学部及び大学院教育をともに対象とするが、文科省事業は対象を大学院教育に絞っている。前章でもみたように、「環境人材育成」には、教養教育での「教養として環境に関する基礎的知識や理解を持つ人材」の育成と、専門教育での「環境の知識を各専門分野に取り入れて環境保全のために実社会で行動する人材」の育成があり、行動を重視する ESD には後者の専門教育における取組がより重要であることが報告されている（高橋・吉沢 2008）。そこで、大学院教育を対象を絞る文科省事業に着目することで、専門教育における ESD 進展に焦点を当てることができる。

以上にもとづき、本章は、文科省「戦略的環境リーダー育成拠点形成事業」における各大学の実践を検証し、大学院における ESD 推進に関する可能性と課題を論じることを目的とする。

2 方法

上記を目的とした調査にあたり、当該事業における公募要領¹⁴、17 採択大学（次節参照）の実施計画書や中間報告書¹⁵、2013 年 9 月に開催され全採択大学が参加した「環境リーダープログラム合同会議 2013」の発表及び発表予稿集（筑波大学 EDL 事務局 2013）を中心に、各大学のウェブサイト等も参照し、実践状況に関する情報を収集した。

前章でみたとおり、高等教育における ESD の実現には、教育に持続可能性に関する知識やメッセージを部分的に取り入れるだけでなく、教育目的や方法を含む総合的な変革が求められる（Tilbury・Cooke 2005）。そこでまず、当該事業が単なる科目開設といった部

¹⁴ 文科省「戦略的環境リーダー育成拠点形成」公募要領は以下参照（いずれも 2013 年 10 月 22 日アクセス）：<http://www.jst.go.jp/shincho/20koubo/youryou/y40851.pdf>（2008 年度）、<http://www.jst.go.jp/shincho/21koubo/youryou/y441.pdf>（2009 年度）、<http://www.jst.go.jp/shincho/22koubo/youryou/y451.pdf>（2010 年度）。

¹⁵ 各採択大学の実施計画書・中間報告書は科学技術振興機構ウェブサイトで公開されている <http://www.jst.go.jp/shincho/program/kankyau.html>（最終アクセス：2013 年 10 月 22 日）

ESD の特性	これまでの議論における説明
学習者の主体的参画	学習者自身が学習に参画する意欲や意志を持ち（Clover 1996、 Fien & Skoien 2002）、学習の必要性や目的の明確化、学習内容や方法について考えるプロセスをコントロールできることが必要である（Sauvé 1998、 UNESCO 2003・2006）。
分野横断・学際性	複雑な現実を持続可能性に関する多様な側面から理解し、分野や文化を越えて異なる価値観や知識と出会い、学習者が自らをふりかえるために、学際的な教育が必要である（UNESCO 2005・2006・2012、 Dam-Mieras 2006）。
体験・経験	体験・経験は、「頭と体、心、精神、魂をつなぐ多くの機会」（Proudman 1992）を通じて関心・価値観・態度・責任感といった感情面を含む統合的成長を促し、持続可能性へ向けた学習の基盤をつくる（Lynch 1992、小玉・阿部 2006）。「ただ体験する」ことは社会的行動に結び付きにくく必ずしも意義ある学習に結びつかないとの指摘もあり（Lynch 1992、新田 2003、降旗 2006）、下記「現実的課題への取組」への発展が重要となる。
現実的課題への取組	学習者が現実の諸課題に向き合い、当事者として足元から持続可能性への取組に参画する（小玉・阿部 2006、 UNESCO 2006）。それを通じて、全体的視野や（Martin ら 2006）、現実の矛盾や挑戦に向き合う自信が育まれる（UNESCO 2006）。特定の解決策を教えるのではなく、課題に向き合い行動を起こすための意志と力を育てることが求められる（Fien and Skoien 2002）。
地域への根ざし	生活の場である地域と学習をつなげ、地域の資源にもとづく学びと、学んだ知識や技能の地域での活用を促すことが求められる（UNESCO 2003）。それにより、人々は地域の良さ、問題点、特徴に気づき、地域づくりへの参加意欲を高め（見上 2009）、アイデンティティを確立し、持続可能な社会を担う主体として育つ（櫃本 2009）。ESD のあり方はその地域の文脈によって異なることへの配慮も重要である（Fien and Skoien 2002）。
ローカルとグローバルのつながり	ESD は地域と世界のつながりを重視する（UNESCO 2005）。学習者は、地域の諸課題と世界の課題群のつながりに気づき、その視点をもって持続可能な社会へ向けた行動に参画していく（小玉・阿部 2006）。
多様な立場の人々の学びあい	相互学習を通じ、多様な思考、価値観や文化に触れ、尊重し合うことの大切さを理解しつつ、自らの思考を見つめ直し、持続可能性の課題について再検討することが必要（Yencken 2000、Marouli 2002、Kato 2002）。その中で、持続可能性の実現へ向けた集団の知識や価値観が育ち共有される（Stein & Imel 2002）。
継続的な学習機会	ESD における学習者には子どもも大人も含まれる。ESD は、持続可能な社会へ向けた課題に向き合い、社会を変革していくための生涯学習として、学校教育、社会教育など、あらゆる教育の場で実践される（UNESCO 2005）。

表 3-1 : ESD に求められる主な特性（第 2 章第 2 節の内容を要約）

分的取組に留まらず、ESD 実現へ向けた教育変革に結びつく可能性を検討するため、収集

した情報の中から、各大学における取組の全学的波及と継続に関する事項を整理した。さらに、これまでの様々な実践や議論にもとづき前章で整理した「ESDに求められる主な特性」の各項目（表3・1）についても、可能性と課題を示す事項を整理した。その結果を踏まえ、本事業における実践が示す大学院のESD進展へ向けた可能性と課題を考察した。

第3節 事例の概要—文部科学省「戦略的環境リーダー育成拠点形成事業」

文科省「戦略的環境リーダー育成拠点形成事業」は、2007年に総合科学技術会議の有識者議員により発表された「科学技術外交の強化に向けて」¹⁶と、同年に閣議決定された長期戦略指針「イノベーション25」¹⁷にもとづき翌2008年度に開始された。前者は、外交と科学技術を連携させ推進する「科学技術外交」の概念を提示する中で「具体的に取り組むべき課題」の一つに「世界の環境リーダーの育成」を挙げ、開発途上国（以下、途上国）との科学技術協力の一環として留学生に日本の環境技術や政策を学ぶ機会を提供する必要性を謳い、後者は2025年までの日本に必要な短～中長期的政策を示す中で「早急に取り組むべき課題」に、「大学改革」の一環としての「世界に開かれた大学づくり」と、「環境・エネルギー等日本の科学技術力による成長と国際貢献」の一環としての「世界の環境リーダーの育成」を掲げた。つまり本事業は当初、主に日本の外交や国際協力の一環として構想され、必ずしも大学教育のESDへ向けた変革を目的の主軸に据えたものではなかった。

しかしながら公募の段階では、機関の長が率いる戦略的運営体制のもと、途上国の課題解決に貢献できる人材を育成するためのシステムを構築し、国内外の大学院生が日本の環

16 総合科学技術会議、2008、『科学技術外交の強化に向けて（案）平成20年5月19日』、
<http://www8.cao.go.jp/cstp/siryu/haihu75/siryu5-2.pdf>（最終アクセス：2013年9月16日）

17 『長期戦略指針「イノベーション25」』、2007、
<http://www.kantei.go.jp/jp/innovation/saishu/070601/kakugi1.pdf>（2013年10月22日アクセス）

境技術や政策をともに学び育つための「環境リーダー育成プログラム（以下プログラム）」を策定・実施する取組を支援するとし、新たな科目の導入に留まらず、システムやプログラムの構築に向けた全学的取組を求めた。また、プログラム策定において重視すべき点として、国内外学生間の活発な意見交換や交流、自然科学分野と人文・社会科学分野の横断的履修、インターンシップなどの実践的学習、修了生ネットワークを挙げ、前章の「ESDに求められる特性」との合致がみられる。

採択年度	記号	大学名	事業名
2008	A	広島大学	低炭素社会を設計する国際環境リーダー育成
	B	京都大学	環境マネジメント人材育成国際拠点
	C	名古屋大学	名古屋大学国際環境人材育成拠点形成
	D	早稲田大学	デュアル対応国際環境リーダー育成
	E	東京大学	共鳴型アジア環境リーダー育成網の展開
2009	F	筑波大学	環境ディプロマティックリーダーの育成拠点
	G	神戸女学院大学	地域からESDを推進する女性環境リーダー
	H	岐阜大学	岐阜大学流域水環境リーダー育成拠点形成
	I	北海道大学	持続社会構築環境リーダー・マイスター育成
	J	横浜国立大学	リスク共生型環境再生リーダー育成
	K	東京農工大学	現場立脚型環境リーダー育成拠点形成
	L	北九州市立大学	戦略的水・資源循環リーダー育成
2010	M	九州大学	東アジア環境ストラテジスト育成プログラム
	N	静岡大学	生態系保全と人間の共生・共存社会の高度化設計に関する環境リーダー育成
	O	慶應義塾大学	未来社会創造型環境イノベータの育成
	P	熊本大学	地下水環境リーダー育成国際共同教育拠点
	Q	東北大学	国際エネルギー・資源戦略を立案する環境リーダー育成拠点

表3-2：文科省戦略的環境リーダー育成拠点形成事業採択大学・事業名一覧（「記号」は本章第4節で用いるために筆者が指定）

こうした背景と目的のもと、17大学が採択され、2012年度末に5大学が事業終了を迎

えた（表 3-2）。全大学が終了する 2014 年度末時点で 1000 人以上の修了生輩出が見込まれる（辻村 2013）。

各大学の実践に対する検証としては、継続的に開催されている実施大学間会合や、先述の論文や研究大会での発表を通じ、成果や課題が共有されているほか、科学技術振興機構が設置する評価作業部会が各大学に対し実施 3 年度目に中間評価、事業終了後に事後評価を行っている。しかしこれまで、事業全体を ESD の視点から横断的に検討する試みはみられない。実質的な ESD の進展へ向けた可能性や課題がどのように示されているか、検証が必要である。

第 4 節 調査の結果—ESD 実現へ向けた八項目からみる可能性と課題

以下、17 大学の実践から、取組の全学的波及と継続や、ESD の各特性の実現について、可能性や課題を示す事項を項目ごとに整理する。その中で特定の実践事例を参照する場合は、表 3-2 の「記号」により該当大学を示すこととする。

1 取組の全学的波及と継続

先に論じたように、大学の ESD 推進には、単なる科目の開設に留まらない、既存教育の変革へ向けた全学的取組が必要である。つまり、本事業が ESD を推進するには、実践の全学的な波及と、事業終了後の継続が重要となる。本事業は各大学に、機関長が率いる戦略的運営体制を通じた教育システムの構築と、継続的な運営を可能にする組織改革を求めており、全学的波及や継続への期待が表れている。各大学はこれに従い学長等を統括責任者とする運営体制を設置しているが、実際に全学的取組が進み実践が継続する可能性については、注意深い検証が必要である。

まず、プログラムを実質的に担う主体とプログラムが対象とする学生に着目すると、大半の大学（14 大学）で特定の教育組織（一つまたは複数の連携する研究科・学府等）が実

施主体としてプログラムを担い、またその大半（12 大学）で同組織の学生のみをプログラムの対象としている（残り 2 大学は、それぞれ他組織を含む複数組織の学生、全学の学生を対象）。一方、3 大学で、各部局から独立した既存または新設の全学横断組織が実施主体となり、全学の学生を実施対象としている。なお、全大学において、実際の履修者は、実施対象のうち希望して選考を経た一部の学生である。

大半の大学が採用する、特定の既存組織・学生を実施主体・対象とする形態は、関係者の共有認識にもとづく取組を進めやすく、また事業の有無が組織継続に与える影響が小さく、実践の継続が期待できるが、全学的な広がりには欠ける。ただし上述のとおり、一研究科を実施主体としつつ全学の学生を対象とした事例（J）もあり、特定組織が全学横断組織のような役割を果たせる可能性もある。一方、全学横断組織を実施主体とし全学の学生を対象とする場合は、全学的取組を促進しやすいように思われるが、横断組織であっても構成員や権限によっては学内の一組織と変わらず、全学の部局・教職員による協力を得られるとは限らない。また、実践継続の点からは、当該組織の維持に必要な予算が恒久化されていない場合、事業終了後の予算確保が大きな課題となる。

また、プログラムによる既存学位課程の変革に着目すると、上記いずれの場合も、既存課程に新科目を追加、または一部を置換える限定的取組に留まり、履修生も全体のごく一部である。そうした中、既存課程も含めた教育を ESD へ変革する一歩として、プログラム履修生に対する学位論文指導における試みがみられる。例えば、論文作成に際し、プログラムに関連する研究課題、応用実践的な内容、国際的な研究活動、問題解決へ向けた具体的な提言等を求めたり、異なる分野の複数教員による指導を行う事例が報告されている。

実践の継続にあたり、事業終了後の予算確保は、既存組織が実施を担う場合も含め共通の課題である。終了大学からは、補助金で雇用された教職員の退職に伴い、他の教職員に過度な負担が生じたり、事業が設置した講義や演習を縮小・廃止したりという状況が報告されている。これに対し、大学立地自治体等との共同設立団体や関連教員が設立したベンチャー企業を受け皿に、企業との共同研究資金等を得て人材を雇用し、教育を支える仕組

みを実現した事例も報告されている (D)。

一方で、事業終了後の波及や継続の可能性として、「事業を通じて学際的・国際的な環境教育プログラムの重要性に対する認識が実施を担った研究科内で共有され全体の方向性として取組まれるようになった (F)」、「将来的には対象研究科の学生全てが履修できるよう研究科の修了要件を見直し、研究科全体の教育改革を目指す (D)」といった実施主体・対象組織内での広がりや、「事業を通じ構築した分野横断型の実践的教育や国際的教育を全学展開するための調整が始まり事業に全学の多くの教員が組織的に参加したことがさらなる学際的教育プログラムの構築にもつながっている (A)」、「実践的なリーダー育成の全学的実現へ向けたモデルとなった (D)」といった全学的発展への兆しも報告されている。

2 学習者の主体的参画

学生の主体的参画には、学習の目的、内容、方法等を学生自身がコントロールでき、自身の経験や知識と学習を関連づけられることが重要だが、そのための機会として、各大学で、学生の意見をプログラムに反映させるための質問紙・聞取調査や、発表や議論を通じた主体的学習の促進、実習やセミナー等の学生自身による計画と実施のほか、「留学生が出身地域の環境問題を論文のテーマとして持参する (F)」、「学生向けの研究助成制度を設置して応募から実施、報告まで自ら取り組む経験を提供する (A、O)」という学位研究の課題設定や実施における主体性促進の報告がみられる。一方で、「実習を学生主導で計画したいという声があっても集団研修では求める成果や負担の程度が学生間で異なり難しい (L)」、「主体的参画のために年間を通じたチーム活動があるとよいという学生の声に応じ実施したものの、多様な専攻の学生が忙しさの合間を縫って協働する難しさから、活動が停止してしまう場合がある (K)」といった、プログラムにおける付加的負担に対する学生間のニーズや意識の違いや、学位課程における学習や研究、就職活動等との両立に関する難しさも報告されている。

3 分野横断・学際性

本事業は、公募要領に「環境に係る自然科学分野と人文・社会科学分野をバランスよく履修し、幅広い学識を修得するものであること」と記し、教育の学際化を明確に求めている。これに対し、ほぼ全ての実施大学が、必修の学際科目を設置している。その多くはプログラムの基礎的概念・知識を扱う導入科目だが、異なる分野の学生が共同で研究や課題解決に取り組む実践的な学際的演習科目（A、O）もみられる。学位論文を多分野教員が共同で指導する試みもあり、現実社会の課題を学際的に探求する営みが促されている。また、異なる分野の学生間の交流も各大学で重視されているが、議論や発表、国内外の合宿実習がそのための場として重要な役割を果たしている。

一方、「プログラムで扱う内容と各学生の研究内容が大きく異なる場合に、特に教員から学位課程における学習や研究の支障となるという懸念が表明され、学際的教育と専門教育・研究のバランスに学生、指導教員、プログラム教員がそれぞれ苦慮した（J）」という報告もみられ、特に対象を特定の教育組織の学生に限らない場合、学位課程とプログラムが融合せず、専門教育と学際的教育の連携という課題が顕著となっている。

4 実際の体験・経験、現実的課題への取組

本事業は、プログラムに実践的教育を取り入れることを求めており、全大学がインターンシップやフィールド実習といった体験の機会を提供している。そこで、これらを「ただの体験」にしないための現実的課題への取組について検討が必要である。各大学の報告には、例えば「訪問先地域で廃棄物処理、生活用水供給といった特定の課題に関する改善案の提案に取り組む（M）」「東北大震災の被災地に教員と学生を派遣し復興案を策定する取組をカリキュラムに組込む（O）」といった、現実の具体的課題への探求と対策提案に集団で取り組む実践がみられる。また個別実習でも、「各学生の専門性や関心に応じたテーマを設定しつつ現場で具体的な課題を発掘し問題を理解する『問題探求型』もしくは解決策を模索し提案する『問題解決型』のインターンシップを実施する（C）」「各学生の専門性と能力

開発に適したテーマを設定し受入先にも得るところのある『貢献型インターンシップ』に発展させている（D）」というように、個々の関心や専門性を活かしつつ、実習地での具体的な課題へ取り組む実践が報告されている。

しかし、多くの大学で、現場体験に費やされるのは数週間程度と短く、現実的課題への取組は限定的となる。その中で、研究よりも実践を重視し、地元 NPO での 1 年間を通じた活動を課す事例（G）においては、「単なる体験から進んだ学生の主体的な取り組みが実現している半面、国内学生は多くが学位課程の学習や論文作成との両立が難しくプログラムを中退している」ことが報告されている。一方、国内・国外活動を組み合わせて修士 3 カ月間・博士 5 カ月間のインターン研修を課す事例（B）からは、特に海外での長期研修によって「現実的課題に対する学生の『関心の目』が開き、解決へ向け現実に即した学位研究につながっており、現場体験を学位研究と結びつけることで各学生の学位課程全体を通じた現実的課題への取組が実現しているとともに、途上国での現実的課題に対する教員の取組も促されている」ことが報告されている。

5 地域への根ざし

本事業における教育が根ざすべき地域には、主に、大学立地地域等の、学生が現在暮らし学ぶ地域と、アジア・アフリカ等の、修了後の学生が暮らし働く地域がある。

前者の「現在暮らし学ぶ地域への根ざし」には、「地域の環境汚染克服の歴史や環境モデル都市としての実績から学ぶ（L）」「代表的地下水都市の大学として地元企業とも連携し地下水環境リーダーを育成する（P）」といった、立地地域の特性にもとづく教育の設計と、「地元市民団体でのインターンシップを通じ地域に根ざす活動の重要性を学ぶ（G）」「大学周辺地域の自然環境を生かしたカリキュラムを市民団体と連携して整備する（D）」といった、周辺地域の環境や活動を教育の場として活かす取組がある。D では、地域の取組を講義や視察で学び、農作業、里山保全等の活動を体験し、現状を調査して、子ども向け環境学習プログラムやケーブルテレビ番組制作に取り組むという必修演習科目が開設され、

地域から学び地域に貢献する中で育まれる、取組や主体の有機的つながりや人間関係の感覚が、専門研究の素地としても有効であると報告されている。

「修了後に暮らし働く地域への根ざし」は、修了生がアジア・アフリカ等をはじめとする様々な地域で学習成果を生かすために重要だが、それには主に4つのあり方がみられる。まず、「経済開発を求める途上国地域の現状を理解し適切な対策を考えるため、経済と環境の関連を重視した講義や研究指導を実施（A・J）」「政情や科学技術の状況から途上国の環境問題解決には最新技術・政策の教授より地域に根ざす指導者の育成が必要と考え、後者を主目的としたカリキュラムを構築（G）」といった、日本と途上国地域の違いを意識したプログラム設計がみられる。次に、「途上国ニーズにもとづく共同研究プロジェクトに学生が参画（M）」「留学生が出身地域の環境問題を研究や学習のテーマとして持参（F）」といった、現地の具体的ニーズを教育テーマに据える試みがみられる。三つ目に、「海外実習地で現地の社会ニーズや環境問題に対峙しながら問題を見出し解決できる能力を育成（B）」「海外実習先地域の行政関係者や実務者と意見交換する機会を設け、環境問題が地域固有の特性や価値観等と密接に関係していることを理解し現地ニーズを把握（F）」というように、環境問題や対策における地域性について体験を通じ理解を促す取組がある。最後に、「海外拠点教員や学生による現地の地理・文化・地域知・言語に関する講義を実施する（I）」という特定地域に関する理解を深める取組がみられる。

6 ローカルとグローバルのつながり

「現在暮らし学ぶ地域」「将来暮らし働く地域」に根ざす教育がそれぞれ試みられる中、それら二つをつなげるためにも、地域の多様性を理解しつつ関連性を認識し、地域（ローカル）を世界（グローバル）に位置付ける視点が重要となる。各大学の報告にはこうした視点に関する記載は限定的で、全体的に模索の段階にあるといえる。

例えば、「共通必修科目において国際的な視点からみた環境問題と地域固有の問題への認識や対応について講義する（B）」「アジアの提携大学や国内・学内外の講師によるリレー

講義を通じてアジアと日本の環境問題への取組を国際的な視点から比較し地域に根ざしつつ複眼的な視点から討議する（G）」「海外実習の合同報告会で各実習地の状況を比較し関連性を討議して俯瞰的視野を養う（K）」というような、国内外各地の状況を比較しつつ世界的文脈に位置付ける試みがみられる。

7 多様な立場の人々との学びあい

本事業下では、「学際性」の項で論じたとおり異分野の学生や教員間の相互学習が重視されているほか、行政・企業・民間団体等による教育への参画や、採択大学間の共同実習や合同会議等実施、博士課程学生と修士課程学生との交流等、様々な関係者間の学びあいが促進されている。

その中でも特に重視されているのが、国内学生と国外学生の学びあいである。本事業は、対象者として国外学生と国内学生の双方を含むこと、学生間の活発な意見交換や交流が行われることを求め、国内外学生の学びあいによる効果が十分に発揮される内容となっているかが評価項目とされており、全大学が留学生を積極的に受け入れ、国内外学生間の相互学習を推進している。講義や議論、グループワーク、集団実習等がそのための場として活用されており、「複数研究室の留学生と国内学生の居室を合同化し日常的な交流を促進する（L）」という試みもみられる。

また、全大学が海外の大学等との協力関係を築き、遠隔講義の共同実施、海外実習の指導協力、海外現地学生に対する短期コース開講等を実施している。これらを通じ、「専門的内容と教育プログラムの立案・実施の双方に関し、実施大学と海外大学の教員間の相互理解と協働が進み、今後の研究と教育の展開につながる（E）」といった報告があり、国内外の教員間の学びあいも促されている。

こうした学びあいを促進するために本事業におけるプログラムはほぼ全て英語で実施されているが、英語での教育が国内外学生双方にとって大きな魅力となっている一方、英語教育についていけず中退する者が出ているという報告もみられる。

8 継続的な学習の機会

実施要領等では「育成された環境リーダーと大学等との密接な関係を継続するための活動」が求められ、各大学は、同窓会の設立やインターネット（SNS やメールマガジン等）を介した交流、シンポジウムの開催のほか、国内での短期研究留学や実習・ワークショップ（A・E・H）、修了生母国でのセミナー（L）等へ修了生を受入れたり、修了生が帰国後取組む課題に応じた教育コースの提供（H）、国外修了生との連携による教育研究活動（B・F・N・O・P等）といった継続的な学習の機会を計画している。また、修了生が中心となって東北大震災復興支援拠点を設立しプログラムの研究フィールドとしても活用されている事例（D）もある。

しかし先述のとおり、事業終了後の予算廃止・縮小に伴い、多くの大学が現役学生に対するプログラムを縮小する中、修了生への教育機会は限定的となる、または持続しない可能性も考えられる。

継続的学習機会の提供については、修了生のみならず社会人一般を対象とすることも重要である。例えば学位課程と連動しない社会人向けの「履修証明プログラム」を設置する試み（I）も報告されており、企業や市民団体等との連携も含め、社会人を対象としたプログラム提供により、生涯学習としての ESD の進展に寄与できる可能性がある。

第5節 考察—大学院の ESD を推進するための4つの鍵

前節では、各大学の実践について、取組の全学的波及と継続や、ESD 特性の実現に関する可能性や課題を示す事項を整理した。その結果からは、特に大学院の ESD 進展において鍵となる4つの観点が浮かび上がる。以下、それらの観点から、本事業の実践が示す可能性と課題を考察する。

1 関係者の理解共有

まず、ESD へ向けた全学的取組の実現には、どのような運営組織形態をとる場合も、大学関係者全体の理解共有が重要であり、そうした理解共有は具体的実践を通じて促される可能性があることが、本事業により示された。前節のとおり、本事業における各大学の実施主体や対象にはいくつか形態があるものの、いずれも機関の一部における限定的取組の段階にあり、事業終了後、取組が広がらない・継続しない可能性もある。本事業の取組が継続し、機関全体に広がり、既存課程を含む教育全体の ESD 化に発展するには、表 2-2 の「教職員・学生・外部者の対話による理解共有、ビジョン構築」「全教職員の主体的参画」「全教職員への研修」「学際的取組を促す制度」といった全学的対策が必要だと考えられる。この中で、特に関係者間の理解共有については、本事業の実践において協働した組織や教職員間に理解が広がり取組が発展していることが報告されており、具体的実践における協働の可能性が示されている。

取組の波及と継続については予算確保も課題とされるが、ESD が既存教育への付け足しではなく既存教育の変革であるならば、追加予算を必ずしも要しない。つまり ESD の全学的進展には、資金や組織体制よりも理解共有が鍵となるのである。

2 既存学位課程の変革

次に、本事業の実践からは、プログラムと学位課程との連動・融合による学位課程そのものの変革が重要であることが可能性、課題の両側面から示された。前節の「学生がプログラムへの積極的参加を維持できない」「各学生の求める負担や成果のレベルが異なり学生主導型教育を進めにくい」「現実の課題に取り組む体験型教育に時間を割けない」「学際的教育と専門的教育のバランスに学生も教員も苦慮する」といった ESD 特性の実現を阻む問題の多くは、学位課程とプログラムが効果的に連動していない結果である。一方で、「プログラムを通じ学位課程の教育・研究における学生の主体性を促進する」「学際的理解や実践を促す共通科目で各学生の専門分野とプログラムの関連への認識や分野間の協働を育む」

「各学生の関心や専門を活かしながら現実の課題に取り組む」「現場の具体的課題を学位研究のテーマとする」「体験を通じて得た地域に根ざす感覚を学位研究に役立てる」「学位研究指導を多分野教員が連携して行う」といった、学位課程とプログラムが効果的に連動し ESD 特性の実現につながる実践も多数みられた。これらは大学院における ESD 推進の大きなヒントとなる。

3 「地域」の多様性と関連性への認識

三点目として、大学院の ESD においては地域の多様性と関連性を理解し、教育と「現在暮らす・学ぶ地域」「将来暮らす・働く地域」をつなぐ努力が重要になることが示された。

「地域へ根ざす」ことは ESD の重要な特性だが、学生が各地から集まり各地に出ていく高等教育、特に本事業のような国際プログラムにおいて、学生の関わる地域は非常に多様である。そこで、各学生が関わる地域を学びと関連づけつつ、地域の多様性と共通性、関係性を意識化することが必要となる。前節でみたように、多様な地域のあり方を意識した講義や指導、各学生が関わる地域の具体的ニーズにもとづく教育や研究、実習地と自身の関わる地域との相違・共通点や関係性に関する議論、といった具体的方策がある。地域の多様性と関係性を理解することは、地域を世界に位置づけ、ローカルとグローバルな視点をもつことにもつながる。さらに、学生が、自身が関わる地域を起点に学習の意義を認識できれば、学習に対する主体的参画が促されるとともに、学習が現実の課題と結び付き行動につながるのである。

4 分野と国境を越えた学びあいの促進

最後に、本事業を通じ、大学院の ESD における分野や国境を越えた学生や教員の学びあいの重要性と可能性が示された。前節でみたように、本事業による学際的・国際的教育の推進は、多様な学生や教員間の相互学習を活発化した。前述のとおり、本事業は「留学生が日本の環境技術や政策について学ぶ」ことを主な目的として構想されたが、各大学に

おける実践には、一方向の知識や技術の教授以上に、国内外の学生と教員が知識や思考、経験を持ち寄り互いに成長する相互学習の意義が表れている。つまり、大学院の ESD において、学際的・国際的相互学習の促進が重要な鍵となる。

なお、国際的相互学習において、英語をはじめとする外国語は重要なツールとなるが、言語能力の不足が学習や交流の障壁となる場合もあり、国際的相互学習には言語に関する丁寧な対応が必要であることも認識されねばならない。

学びあいの促進に関連して、社会人教育の可能性にも言及したい。現場とのつながりと多様な経験を持つ社会人が学習に参画すれば、相互学習の可能性が広がる。学位取得と連動しない社会人向けプログラムを設置した例がみられたが、多様な段階にある多様な学生がともに学べる場としてプログラムが設置されれば、ESD において重要な相互学習と継続的学習の双方を実現するであろう。

第 6 節 おわりに

以上、本章では、高等教育における ESD について、政策の後押しを受けて広がる国内の実践から具体的事例を検証し、ESD の実質的な進展へ向けた可能性と課題を示すことを目的として、「ESD の 10 年」国内実施計画 2011 年度改訂版に重点的取組事項として挙げられた文科省「戦略的環境リーダー育成拠点形成事業」のもと 17 採択大学が実施する（した）プログラムの報告を横断的に検討した。

その結果、まず、事業を通じた取組の全学的波及と継続に関して、大半の大学でプログラム実施主体・対象を特定の既存組織・学生に限っており、関係者間で認識を共有しやすく事業終了と組織継続が関係しないため実践の継続は期待できる反面、全学的な広がりには欠けること、一方で実施主体・対象を全学に広げる場合も、全学の協力を得られるような組織形態や権限があるか、運営予算が確保できるかが課題となることが示された。さらに、事業による既存学位課程への影響については、全大学において新科目の追加や一部置

換といった限定的取組に留まり、履修生も全体のごく一部だが、学位論文作成に応用実践的な内容や国際的な研究活動、問題解決へ向けた提言、複数分野教員の指導を組み込むという形で、ESD へ向けた変革への試みがみられることがわかった。また、事業終了後の予算確保が大きな課題となっているが企業との共同研究資金を活用している例があること、さらに事業の成果が実施主体・対象組織内、さらに全学で共有され広がりつつある例も明らかとなった。

次に、前章で整理した「ESD に求められる特性」の実現に対する可能性や課題を検討した。「学習者の主体的参画」については、学位研究の課題設定や実施における主体性促進の報告がみられる一方で、プログラムによる付加的負担への学生間のニーズの違い、学位課程や就職活動等とプログラムの両立に関する困難が明らかになった。「分野横断・学際性」については、事業公募において学際化を明確に求めていることから、全大学で学際的教育を重視し分野横断型科目や演習を実施しているが、特に対象を特定専攻の学生に限らない場合、専門教育と学際的教育の連携が顕著な課題となっていることが示された。「実際の体験・経験」についても、本事業が公募段階から求めていることから全大学で重視されており、「現実的課題への取組」という点でも現実の具体的課題の探求や対策提案に取り組む集団・個人研修が実施されているが、大半が短期間の体験活動に留まり、やはり学位課程との両立が課題であること、一方で現場体験を学位研究と結び付け現実的課題への取組を実現している例もみられることがわかった。「地域への根ざし」については、本事業において重要な地域として「学生が現在暮らし学ぶ地域」と「修了後に暮し働く地域」があり、前者に対しては大学立地地域特性にもとづく教育テーマを設定したり、周辺地域の環境や活動を教育の場として活かす例がみられることがわかった。また後者に対しては、日本と途上国地域の違いを強調したプログラム設計、現地の具体的ニーズを教育テーマに据える試み、環境問題や対策における地域性について体験を通じて理解を促す試み、特定地域に関する理解を深める試みがあることがわかった。さらにこうした異なる地域をつなぐ「ローカルとグローバルのつながり」に関しては、各地の状況を比較しつつ世界的文脈に位置付

ける試みがみられるものの、取組は模索の段階にあることがわかった。「多様な立場の人々との学びあい」については、本事業が特に国内学生と国外学生の学びあいを重視しており、各大学で留学生の積極的受入と学生間の議論やグループワーク、集団実習等が実施されていた。また、そのためのツールとしての英語の上達が学生らの関心を集める一方、英語力の不足から問題が生じる場合もあることがわかった。最後に、「継続的な学習の機会」については、本事業では修了生と大学との関係維持が重視され、各大学が修了生向けの学習機会を計画しているものの、事業終了後の予算廃止・削減に伴いこれらが持続しない可能性もあることが示された。また、プログラムへの社会人受入に積極的な例もみられ、生涯学習としての ESD 実現につながる可能性が示された。

以上の結果から、大学院における ESD の進展において重要となる4つのポイントが浮かび上がった。一つ目は、「関係者の理解共有」である。ESD の実現に重要な全学的取組のためには、どのような運営組織形態をとる場合も大学関係者間の理解共有が必要であり、本事業における取組のような具体的実践がそうした理解共有を促す可能性がある。二つ目は、「既存学位課程の変革」である。本事業にみられる様々な問題は学位課程とプログラムが効果的に連動していないことに因る一方で、プログラムと学位課程が相互により影響を与えて学習効果を高める例も多くみられ、プログラムと学位課程が連動、融合し、既存の学位課程のあり方への変革をもたらすことが重要である。三つ目の「『地域』の多様性と関連性への認識」については、教育と「現在暮らす・学ぶ地域」「将来暮らす・働く地域」をつなぐ努力が、特に大学院の国際プログラムにおいて顕著となる学生の関係する地域の多様性と関連性の理解にもとづき促され、それがローカルとグローバルな視点、学習者の主体的参画、学習と現実課題との結びつきにつながるということが重要である。そして最後の「分野と国境を越えた学びあいの促進」については、大学院の ESD においては、学際的・国際的相互学習の促進が重要であること、またその際、言語に関する丁寧な対応が必要となること、社会人の受入による相互学習の可能性拡大も重視すべきだといえる。

このように、本章では、17大学の実践を報告書等における記載内容から横断的に検証し、

大学院の ESD 推進において注目すべき重要なポイントを示したが、さらに推進策を具体化するためには、各実践の関係者らへの聞き取り等を含め、成果と課題に関する具体的且つ詳細な検証が必要である。そこで次章では、同事業を実施した一大学の実践に焦点を当て、履修学生への聞き取りを通じ、特に「現場体験」に関する成果と課題を検討する。

第4章 大学院のESDを実現する「現場体験」のあり方—環境リーダー育成プログラム事例にもとづく「現場のための教育」の検討

第1節 はじめに—本章の目的と構成

上でみてきたように、政府が「ESDの10年」における重点的取組と位置付ける文科省「戦略的環境リーダー育成拠点形成事業」は、全国17の大学で大学院におけるカリキュラムとそれを運営するシステムの構築を推進してきた。このカリキュラムについては、本事業の公募要領に「講義・演習のみではなく、企業等へのインターンシップや研究開発への参画等、実践的な育成カリキュラムとなっていること」¹⁸とあるように、現場での体験・経験を通じた実践的コンテンツの導入が重視され、全実施大学がインターンシップやフィールド実習といった現場体験の機会を提供している。

そこで本章では、現場体験が大学院教育のESDを実現する可能性と課題を、上記事業を実施する一大学の事例における履修生への聞き取りを通じて論じることを目的とする。それにより、前章での大学院のESD推進に向けた実践に対する横断的検証にくわえ、さらに個別の実際の内容に踏み込んで、具体的且つ詳細な検討を行い、推進策を提案することを目指す。

まず次節では、環境人材育成における「現場体験」とは何かを、先行研究をもとに「体験」「現場」の意義から読み解きながら「現場『のための』教育」という新たな概念を示して整理し、以降の議論へ枠組を提供する。第三節では、調査対象事例である東京農工大学「アジア・アフリカ現場立脚型環境リーダー育成プログラム」の概要と、前節で構築した枠組みにもとづく調査の目的・方法を説明する。第四節では、同プログラムにおける現

¹⁸ 文科省「戦略的環境リーダー育成拠点形成」公募要領は以下参照（いずれも2013年10月22日アクセス）：<http://www.jst.go.jp/shincho/20koubo/youryou/y40851.pdf>（2008年度）、<http://www.jst.go.jp/shincho/21koubo/youryou/y441.pdf>（2009年度）、<http://www.jst.go.jp/shincho/22koubo/youryou/y451.pdf>（2010年度）。

場体験を通じて学生が何を学んでいるか、学生への聞き取りから整理した結果を示し、第五節で、その結果を「現場のための教育」の観点から検討したうえで ESD としての可能性と課題を考察する。第六節では、その考察を踏まえ、大学院における現場体験を「現場のための教育」として推進するための対策を提案し、最終節で本章の議論を総括する。

第2節 議論の枠組—環境人材育成と「現場体験」

1 環境人材育成における「体験」とは

初めに環境人材育成における「体験」とは何か。

まず教育における「体験」と「経験」について、両者の差異を重視する論者（例えば矢野 2003）と区別しない論者（例えば野田 2012）が見られるが、降旗（2006）はこれを統合的且つ明確に整理する。即ち、「体験」とは「経験」のうち「数えることや中身を特定することが可能なもの」で、「自己と世界との現実的」な『応答的關係性』として独立して認識されるもの」である。一方、『体験』は同時に『経験』でもあって、『経験』は絶えず蓄積され、次の『経験』を形成していく」。本稿では、以下、「体験」と「経験」を区別しない議論（experience が「体験」「経験」と訳されることを含め）を受入れつつも、「自己と世界との現実的『応答的關係性』として独立して認識されるもの」としての「体験」に焦点を当てる。

「体験」が近年の教育政策において重視される中、青山（2006）は、「内容的側面（何を体験するか）」が注目される半面「方法的側面（どのように体験するか）」が軽視されていると指摘する。一方、学術的には、「方法的側面」としての学習過程や、それによって何を学ぶかという「目標・結果的側面」に着目した議論が展開されてきた。例えば Burnard（1998）は、体験（経験）学習を「対象や人、ものと、直接、個人的に出会うことを通じて得られる、体験（経験）知の発達を促す学習活動」と定義し、体験知とは、体験を通じて得る理解・思考・愛着といった特別な感情のことであると言う。また Chapman（1992）

は、こうした過程が実現するには学習者が「自身にとって関係があり意味があると感じる疑問」に向き合いその探求に主体的に関わること、体験している感覚や思考が知につながると信じる必要があると論じ、清國（2003）も「体験はその意味を理解することによってのみ生きた力となる」と述べる。

このような体験学習は環境教育において重要な意味を持つ。第一に、体験学習は、環境に対する関心・価値観・態度・責任感といった感情に関わる成長と、そこから生まれる行動につながり得る(Lynch 1992)。第二に、そのような成長は、体験学習において重要な「学習者が主体的に学ぶ過程」においてこそ可能となる (Proudman 1992)。第三に、体験学習は「頭と体、心、精神、魂をつなぐ多くの機会」(Proudman 1992)を通じて学習者の統合的成長を促すとともに、その場の自然・社会・経済・文化といった様々な側面から持続可能な社会づくりに必要な統合的理解を促す。

一方、青山（2006）は、元来「知性のみではない全人的な成長」は教育的な営みの多くが共有する目標であるとし、「オルタナティブな教育として体験活動に期待」することの問題を指摘する。体験学習の課題として、「ただ体験すること」に終わり意義ある学習に結びつかないことがあり (Lynch1992)、それどころか「無意味な体験や疑念を抱かせる体験は発達障害につながる」ことさえある (清國 2003) という指摘や、個人的で主観的な体験学習はグローバルな視点や政治的行動に結び付きにくいという指摘もなされている (Lynch 1992)。

以上の議論から、環境人材育成における「体験」とは、学習者が対象と主体的・個人的・統合的な出会いを果たし、知識に加え意識・関心等の様々な側面で成長する可能性を持つものと理解できる。そしてその実現には、「何を体験するか」のみならず「どのように体験し」「結果として何を学ぶか」が重要となる。

2 環境人材育成における「現場」とは

次に、「現場」とは何であろうか。

「現場」には「事件や事故が起きた・起きている場所」「作業が行われている場所」という意味がある。ある事象が事件や事故となるのは人間の認識次第であり、作業というのは人間の活動であって、いずれにしても日本語の「現場」は人間の存在を前提とするという点で、英単語の「field」や「site」がただ何らかの場を意味するのとは異なる。環境人材育成において注目すべき「環境問題に関する現場」について考えると、それは「環境問題が起きた・起きている場所」「環境問題への対策・取組が行われている場所」だと理解できる¹⁹ ²⁰。特に「環境問題」は基本的に人間社会の活動の影響として発生するものであり、「対策」は人間が問題と考える事象に対して人間が行うものであることから、これらの「現場」も当然、人間の存在を前提とし、「実社会」と密接に関連している。

経済学者の関満博は、「現場主義の人材育成法」(2005)で、学生や若者が国内外の中小企業や地域振興等における「現場」に身をおくことで大きく変容し成長する様を紹介し、「現場」の持つ教育力を論じる。関によれば、「現場」とは「常に最先端であり、そこに新たな『発見』がある」、「書籍で学んだことやテレビで見て感じていたことが、ガラガラと音をたてて崩れ落ち、一瞬にして新たな認識を得ることができる」場である(2002)。こ

¹⁹ 例えば人文地理学の論稿をまとめた『環境問題の現場から—地理学的アプローチ』(伊達ら 2003)は、全体を「問題の明確化」と「行動と調査研究」に分けており、現場を「問題」「対策」の視点からとらえている。また「環境問題」に何を含まかは様々な理解があり得るが、筆者は、自然環境と社会環境が複雑に関わり合いながら自然破壊や公害が局所的なものから地球規模に広がる現状をとらえ、環境問題とは「人間をとりまく自然や社会に対し人間の活動により生じる自然や人間にとって好ましくない状態」と広く考えている。

²⁰ 教育に関する議論において「現場」という言葉が用いられる場合、「教育現場」というように、教育活動や教育政策そのものの場を指して用いられることが大半である(例えば「教育、現場主義。」を掲げる東京大学教育学部教育実践・政策学コースは、「現場」の例として「学校教育・社会教育・教育法や教育制度・教育委員会や文部科学省政策・市民の自主的な学習の場・民間教育事業・情報環境がもつ不定形教育作用」を挙げている(東京大学「概要」『教育学部教育実践・政策学コース：教育、現場主義。(ホームページ)』<<http://depp.p.u-tokyo.ac.jp/summary/>>(最終アクセス日：2013年4月16日)が、本稿で論じる「現場」は、ある教育活動における関心事項(本稿の場合は環境問題)に関する「現場」である。

ここでいう「最先端」とは科学的な最先端ではなく、常に動いているという意味での「世の中の『先端』」(2005)であり、そこには本や映像からは得られない発見がある。環境人材育成においても、同様に、その注目すべき「現場」とは「環境問題」「環境問題への対策」について常に実社会と連動している世の中の最先端であり、そこには身を置き感覚を駆使してこそ発見できる状況があると言えよう。

では、そうした「現場」と環境人材育成はどのように関係するのだろうか。

環境教育には、環境「についての (about)」「を通じた (through または in)」「のための (for)」教育という3つのアプローチがあり、効果的な環境教育には3つ目のアプローチが不可欠であることが1970年代から広く論じられてきた²¹。Fien (1993)によれば、「環境についての教育」とは「環境について知識を伝達する教育」、「環境を通じた教育」とは「環境を直接体験することを通じてスキルや関心、意識を育てる教育」、「環境のための教育」とは「環境問題の探求や解決に加わることを通じて環境に対する関心や倫理観、環境保全や改善に参画するスキルを育てる教育」である。実際の行動につながるのは3つ目のアプローチであり、初めの2つはその基盤に過ぎない。この議論をもとに、Cook (2008)は、教育において「field (場)」を個々の学習者にとっての意味からでなく「教育資源」としてのみとらえると、学習者の関心が知識獲得に向かい、「環境についての教育」に留まる危険があると論じる。

²¹ 本稿では、「現場」と「教育」の関係性をとらえるためにこれら3つのアプローチを基盤とするが、加えるべき新たな概念として、鈴木(2013)は自然主義と人間主義の対立を克服し「自然と共生する社会」を目指す「自然環境『とともにある (with)』教育」の必要性を論じている。また、1997年の「環境と社会に関する国際会議」で「環境と持続可能性のための教育」として「for」の先に「持続可能性」の概念を付け加えることが提唱され、「持続可能性のための教育 (EfS)」「持続可能な開発のための教育 (ESD)」など持続可能性と教育については「のための (for)」でつなげるとらえ方が主流となっているが、「教育は持続可能性を実現するための手段ではなく、我々が持続可能性とは何かを探り試し続けていくプロセスそのもの」との視点から「持続可能性『としての (as)』教育」(Foster 2010)も提唱されている。

これらの議論は、環境人材育成における「現場」のとらえ方に重要な示唆を与える。即ち、ESD としての環境人材育成において重要なのは、持続可能な社会づくりへ向けて「行動する力」の育成だが、「現場」を伝達すべき知識の対象やある教育を行う場としてのみとらえると行動につながらない。そこで、持続可能な社会づくりへ向けた教育の観点から現場との関係性を以下に整理する。

- ・ 現場についての教育：現場についての知識の伝達
- ・ 現場を通じた教育：現場を直接体験することを通じた、スキルや関心、意識の育成
- ・ 現場のための教育：現場で実際に課題を見いだし解決する過程に加わることを通じた、現場に対する関心や倫理観、現場での持続可能な社会の実現へ向けた取組に参画するスキルの育成

つまり、ESD としての環境人材育成には、「現場」を「知識の対象」（現場についての教育）、「教育の場」（現場を通じた教育）のみならず「持続可能な社会へ向けて行動する場」ととらえる「現場のための教育」の実現が求められるのである。

3 環境人材育成における「現場のための教育」としての「現場体験」

以上の議論をもとに、「現場体験」の可能性を整理したい。

環境人材育成における「現場体験」とは、学習者が「環境問題」「環境問題への対策」に関して実社会と連動する「最先端」に身を置くことで、主体的・個人的な関係性を築きながら、統合的な成長を遂げる可能性を持つ活動である。そうした活動が、持続可能な社会へ向けて行動する力を様々な側面から育成する教育として実現するためには、その内容・方法・目標（結果）における「教育と現場との関係性」に着目する必要がある。学習者が現場を体験するとき、現場を「学ぶ対象」としてのみとらえる教育であればそれは「現場

についての教育」に過ぎず、現場を「体験する・学ぶ場」としてのみとらえていけば「現場を通じた教育」に留まるのであって、ESDとしての「現場体験」には、現場を「行動の場」としてとらえ、学習者が課題探求や解決に参画する「現場のための教育」が求められる。

このような「現場体験」は、ほかにも様々な体験を通じた教育がある中で、とりわけどのような意義を持つか。環境教育における最も一般的な体験活動として「自然体験」「野外体験」があるが、「現場体験」は「問題」と「対策」に関する実社会との連動という点で、それらとは（重なる場合はあるが）異なる。「環境についての・を通じた・のための教育」の「環境」を「現場」と置き換えることには、こうした実社会と連動する教育のあり方を明示する意味がある。さらに、教育一般において注目されてきた体験に、阪神・淡路大震災以降学校で広く推進されてきた「社会奉仕体験」（岡 2008）や、学力と生活力の統合的な発達という観点から推進されてきた「生活体験」（南里 2008）があるが、両者とも対象を子どもに焦点化してきたことや、「社会奉仕」は他人への援助という一方向のもの、「生活」は個人的なものとして（実際にそうでないとしても）理解されがちであることから、これらの実践では多くの場合、社会との関係が希薄になる。一方、学習者が実社会と向き合い取組に参画する「現場のための教育」としての「現場体験」は、環境人材育成、さらに持続可能な社会づくりへ向けたあらゆる教育において、これら体験活動の限界を越える可能性を示す。特に成人やそれに近い学習者を対象とする高等教育、とりわけ社会づくりを中心的に担おうとしている、もしくは既に担っている人々が多く学ぶ大学院教育において、実社会とのつながりは重要である。

以上にもとづき、環境人材育成における「現場のための教育」としての現場体験について、「内容」「方法」「目標・結果」の各側面における重要点を整理する。

内容：実社会と連動する「環境問題の現場」と「環境問題への対策の現場」／課題探求や解決の取組への参画

方法：「現場」を「持続可能な社会へ向けて行動する場」ととらえる視点／学習者による学習の意味の理解と主体的な参画／様々な感覚を通じた発見

目標・結果：持続可能な社会へ向けて取組に参画する総合力—認識面（知識）・感情面（意識・関心・倫理観・責任感など）

この整理を枠組として、次章では、大学院の環境人材育成の一事例における現場体験について、「現場のための教育」実現へ向けた可能性という観点から評価、分析する。

第3節 事例の概要と調査の目的・方法

1 事例概要—東京農工大学「アジア・アフリカ現場立脚型環境リーダー育成（FOLENS）プログラム」における「現場体験」

東京農工大学「アジア・アフリカ現場立脚型環境リーダー育成プログラム（Education Program for Field-Oriented Leaders in Environmental Sectors: FOLENS）」は、2009年度に文科省「戦略的環境リーダー育成拠点形成事業」の採択を受け、翌2010年4月に開講した。東京農工大学大学院全組織（農学府・工学府・生物システム応用科学府・連合農学研究科）の修士・博士課程学生と農学部獣医学科5～6年次の学生を対象とし、その中から希望し選考を通過した者が履修する。2013年12月現在、41名が修了、60名が在籍し、うち半数がアジア・アフリカ地域出身者を中心とした留学生である。FOLENSは、「十分な知識に基づいて現場の問題を的確に把握したうえで、技術と広い視野を持って、実効性の高い対策・政策を提言、実現できる現場立脚型環境リーダー」の育成を目標とし、「本コース」の場合、様々な分野の講義から6単位、現場体験型科目から2単位（国内実習1単位以上・海外フィールド実習またはインターンシップ1単位・FOLENSセミナー（単位なし））、計8単位のカリキュラムを通常の学位課程に追加して履修することが求められる（短期コースの場合は講義4単位、国内実習1単位の計5単位）（表4-1）。プログラ

ムにおいては、専攻領域や地域・国を越えた幅広い知識・視野と、実践的なスキル・姿勢の修得が重視され、

国内外での実習やインターンシップなどの現場体験型科目が重要な柱と位置付けられている。さらに、多様な背景を持つ学生らが意見や視点を交換しながら、環境問題に関する現場訪問や事前・事後学習とともに取り組む「FOLENS セミナ

FOLENS プログラムが提供する講義・実習		単位
講義	「持続可能な社会と環境」カテゴリ（社会科学分野）	2 (2)
	「環境科学」カテゴリ（農学分野）	4 (2)
	「グリーンテクノロジー」カテゴリ（工学分野）	
現場体験型科目	国内実習	1 (1)
	環境計測評価実習	
	グリーンテクノロジー実習	
	農村社会調査実習（2012年より新たに開講）	
	国際環境農学課題別演習	
	海外フィールド実習&ポストフィールド報告会	1 (0)
	国内外インターンシップ&ケーススタディワークショップ	
FOLENS セミナー	—	
合計	8 (5)	

表 4-1：FOLENS プログラムのカリキュラムと修了に必要な単位数（カッコ内の数字は短期コースに必要な単位数。FOLENS セミナーは単位はないが全員の参加を推奨）

ー」も毎月実施されている。「本コース」においては、現場で実践的な経験を積む「海外フィールド実習」「インターンシップ」のいずれかが必修となっており、2週間から半年程度、それぞれの関心に応じた現場訪問や現地調査、現地の人々との交流、NGO・研究機関・企業等での業務体験等を行う。また、実施後は、経験を発表し、アジア・アフリカの環境や必要な施策を話し合う「ポストフィールド報告会」「ケーススタディワークショップ」へ参加する。プログラムの運営業務を担う機関として「環境リーダー育成センター」が設置され、専任教員が兼務するセンター長・副センター長のもと、コーディネーターとして特任教員3名、事務職員として4名（うち非常勤3名）が勤務している（平成25年12月現在）。なお、筆者はこのコーディネーターの一人として本事例に参画している立場にある。

科目名		内容（何をすることが計画されているか）（時間数については 2012 年度の実績）	方法（どのように学ぶと計画されているか）		目標（（結果として）何を学ぶことが目指されているか）
			現場のとらえ方	学生の主体性	
国内実習	環境計測評価実習	大学周辺の川や農地での水・土壌等の採取と実験室での分析（講義 1 コマ、現場訪問 1 日、分析 30 時間程度）	環境の状態に関する計測法を身につける場	教員が策定した活動内容に沿って全体で実施、 <u>学生の要望に対して補講を実施</u>	水環境、土壌環境、生物指標、大気環境などの計測方法とデータの解析・評価方法
	グリーンテクノロジー実習	ある技術に関する実験実習や実際の応用現場の見学（講義 3 コマ、現場訪問 1 日、実験 12 時間程度）	環境劣化の防止や環境の修復に関する技術の応用を見学する場	教員が策定した活動内容に沿って全体で実施	環境劣化の防止や劣化した環境の修復に役立つ技術に関する基礎的技能と応用の現状
	農村社会調査実習※	事前講義・学生発表と、国内の農村における住民との交流、現地の観察や聞き取りを通じた地域資源調査（あるもの探し）と絵地図作成（講義 2 コマ、実習 3 日間）	環境問題や対策に関連して農村住民の生活と取組について学び、 <u>今後の取組発展につながる成果を生む場</u>	教員や現地講師が策定した活動内容に沿って全体で実施しつつ、 <u>グループ分けや成果物の形はある程度学生の関心に沿って決定</u>	環境問題に関する現場の社会状況、人々の生活や関心等を理解することの重要性や難しさの認識と、 <u>必要な姿勢や視点</u>
海外フィールド実習 & ポストフィールド報告会		アジア・アフリカ地域の環境問題の現場で調査（2 週間～1 ヶ月程度）	<u>指導教員同行・単独渡航・多様な分野の学生とのグループ渡航があり、実習地・テーマ決定や実施における現場のとらえ方や学生の主体度は様々</u>		現場で情報を得る基本的な手法、 <u>自らの問題意識にもとづき研究・行動する力、人々の意識や社会経済状況等環境問題の背景や構造を掴む力</u>
		帰国後、履修学生が集まり報告会とディスカッションを通じて情報や知識を比較・交換		発表は教員の助言のもと各学生が準備。議論は教員の決めたテーマで実施	各地の課題の共通性・固有性・関連性の理解
国内外インターンシップ & ケーススタディワークショップ		国内外の企業・NGO・行政機関・研究機関などで環境問題に関する取組・業務を経験（1 ヶ月～数か月間程度）	環境問題に関連する <u>取組・業務に参画する場</u>		現場の取組の目的や意義と課題に関する理解、 <u>現場で取組に参画する力、自らの環境リーダーとしての将来設計に関する考察</u>
		終了後、履修学生が集まり報告会とディスカッションを通じて経験と考察を共有・対策について議論		発表は教員の助言のもと各学生が準備。議論は教員の決めたテーマで実施	各地の課題の共通性・固有性・関連性の理解
FOLENS セミナー		様々な環境に関するテーマに関する現場訪問やその事前事後学習。多様な視点の共有・交流と、学際的・実践的な学び合い（事前講義 2 時間、現場訪問 1～2 日、事後ディスカッション 2 時間）	環境問題の状況や人々の取組について学ぶ場、 <u>今後の自身の取組の可能性を考える場</u>	<u>テーマ計画を学生が議論する場を設定。教員が主体となり学生は有志が参画して内容を決定、全体で実施。学習者間の学びあいを重視</u>	多様な環境問題やその対策に関する現状への理解と関心、環境問題を多様な視点からとらえようとする姿勢、 <u>多様な人とのコミュニケーション力</u>

表 4-2：FOLENS プログラムの現場体験型科目とその計画における内容・方法・目標（結果）的側面（下線は本稿第 2 章で整理した「現場のための学習」の重要点に対応する可能性のある部分、※農村社会調査実習については 2012 年度からの開講であり本稿で紹介されるインタビュー対象学生は大半が履修していない）

プログラムにおける各現場体験型科目のシラバス²²等に表された教育の内容・方法・目標を表4-2に整理した。前節でまとめた「現場のための教育」としての現場体験の重要との対応を見ると、まず「内容」は全てが「『環境問題』『環境問題への対策』の『現場』における課題探求や解決の取組への参画」の一形態であると言える。「方法」は、明文化された情報は限定的でもあり、「現場を『持続可能な社会へ向けて行動する場』とする」とらえ方「学習者の主体的参画」にのみ焦点を当て可能性が示される箇所に下線を引いた。また「目標」は、特に「『知識』以外の多様な力」の育成に関する可能性に下線を引いた。多くの科目にこうした可能性が見てとれるが、いずれも情報が限定的で、また計画と実態の不一致も考えられ、「現場のための教育」としての実際の可能性と課題を明らかにするため、以下の調査を実施した。

2 本調査の目的と方法

本調査は、当該事例の現場体験型科目における「目標・結果的側面」に着目し、インタビューを通じて学生が現場体験から「何を学んだ（と考えている）か」を整理したうえで、「現場のための教育」にとって重要な「知識以外の多様な力の育成」という観点からそれらを検討し、可能性と課題を示すことを目的とした。

インタビューは、各期修了直前の学生を対象に、2011年8月（1回）、2012年3月（2回）、9月（3回、うち1つは個人）に計6回（各グループ（または個人）1回ずつ）、計14名（留学生11名、日本人学生3名）²³（注6）に、各回1～2時間ずつ行った。プ

²² FOLENSプログラムのウェブサイトから見る事ができる。<<http://www.tuat.ac.jp/~folens/>>（最終アクセス：2013年11月29日）

²³ このほか、6月にも1名にインタビューを実施しているが、文字データ化が遅れたため今回の分析対象には含んでいない。また、修了が決定する前に都合で早めに帰国・転居したなどの理由から、インタビューを実施できていない学生も数名いるため、この人数は修了者総数とは一致しない。

プログラムに参加した動機、得られた成果、直面した問題などについて聞き取る半構造化インタビューとして実施し、日本人学生及び一部の希望した留学生については日本語、その他の留学生については英語を用いた(後者の場合、本稿では筆者が発言を日本語に訳した)。

第4節 調査の結果—FOLENS プログラム履修学生が「現場体験」から得た学び

以下、インタビューでの発言内容から、「現場体験」で「何を学んだ(と考えているか)」に関係すると筆者が判断した部分を抽出し分類した結果を、発言学生数の順に挙げる(表4-3参照)。

1 コミュニケーション

14名中9名の学生が、現場体験を通じてコミュニケーション力を試され、その重要性を感じたことを述べた。海外フィールド実習をふりかえってのAとBの発言は、現地で他の人々と交流する中で、研究や仕事をする上で適切にコミュニケーションをとり理解しあうことの重要性を実感したというものである。またCは、自身の活動の意義について現地住民の理解を得ることの重要性に気がついたことを述べている。

2 科学的分析技術とその重要性

7名の学生—全員が留学生—が、何らかの科学的分析技術の習得に言及した。農学・工学を基盤とする本事例では、多くの現場体験科目が環境計測等の作業を取り入れており、Dは国内実習と海外フィールド実習の双方、Eは海外フィールド実習を振り返っての発言である。学んだ技術が帰国後の仕事に役立つと考える留学生が多い。同時に、技術の習得にくわえて、環境問題を把握する上での科学的理解の重要性に対する意識を得ていることも伺える。

テーマ	記号	発言内容	発言人数
コミュニケーションの重要性	A	「外国で研究をしたり仕事をしたりするためには、私もコミュニケーションをうまくとらなければと思います。(実習地で) 夕食の時間、私たちは沢山の人...ドイツとか、アメリカとか、いろいろな国の人たちに会いました。...皆、自由に、フレンドリーに、話をして、自分たちの調査についても話し合いました。よいコミュニケーションを持つことは重要です。他の人たちとよいコミュニケーションをとること。研究をするうえでも、私は自分が他の人たちとのコミュニケーションに自信を持つ必要があると思います。」	9 外 8 日 1
	B	「どういう仕事をするかまだ決めていませんが、どんなキャリアを積むとしても、コミュニケーションが一番大切だと思います。私は(現場体験型学習を通じて)人々とのコミュニケーション、何を考えているか、どういう風にコミュニケーションをとれば意味をきちんと理解できるか...に気をつけました。これを知っていれば、何の仕事をするにしても、よりよくやることができると思います。」	
	C	「パッと来て、じゃそこ調べさせてくださいって、無理なんですよ。...ただ...外国人の人が来て、何か見に来て、何か調べてみたいのは駄目だ...こっちはこっちの生活があるんだからあんたら介入してくんなよっていうのは、絶対多分実情なんで...自分たちの活動っていうか、自分たちが、その、残していくものをちゃんと...現場に伝えていく...ちゃんと自分の研究が...やることが、業績がどこで使われて、何のために役に立つのかっていうのをしっかりやったり相手に興味を持ってもらわなきゃ駄目だ...というのが、すごい一番勉強になったことですかね。」	
科学的な技術的重要性	D	「(FOLENS プログラムの現場体験型教育は) 私にとって、技術的な作業について学ぶとてもよい機会でした...技術的な作業や科学的な作業は、環境に何が起きているか確かな証拠を証明することができます...」	7 外 7 日 0
	E	「海外フィールド実習に参加する前は、温室効果ガスの大規模な測定方法について知りませんでした。...(自分の国へ) 帰ったら、このアイデアを使うことができます。私にとって役立つことです...」	
現地の文化	F	「(実習を行った国の) 文化についても学びました。(その国へ) 行ったのは初めてだったので、(そうした文化について) ほとんど知りませんでした。」	5 外 5 日 0
	G	「(実習で日本国内の現場を訪れて) 日本の文化や人々、なんと言うか、日本の社会について学ぶことができました。」	
現地の実情	H	「(実習先の国へ行って) ...やっぱり思ってたのとは違ったので...もって何か、こう、無秩序というか...テレビで見るようなイメージ...を想像してたんですけど、やっぱりちゃんと町があって、社会があって...学生がいて、その環境問題とかもある程度知っててっていう状況を見て...うまく言えないんですけども、あ、そうなんだっていう、その事実を初めて知って...」	4 外 2 日 2
	I	「実情を、何かあらためて知ることができたっていうのはやっぱり自分的には一番大きくて...自分が思ってた(現地)と実際に行ってみたら(現地)、全然違ってました。全然知らなかったってことじゃないですか。...一つでも知ってっていうのはすごい大きなことだと思いますし...向こうに行ってみて向こうの学生とか...いろいろな人と話して...当たり前と思ったことが全然当たり前じゃないとか...」	
	J	「たぶん、テレビとか、講義からも、テクノロジーについては知ることが出来ますが、(現場に) 行けば、工場全体を自分の目で見られるんです。感じるものは全然違う。テレビとか...講義からも...テクノロジーについて知ってもたぶんそんなに面白くない...でも...工場に行けば、現地の方々とも話せるし、自分が関心のある質問もできる...」	
社会貢献や国際協力の重要性	K	「それまでは...漠然と...海外で働いてみたいっていう...広い世界で自分を試したいみたいのはあったんですけど...どうせ仕事とか自分のすることが社会の役に立つなら...それに越したことはないじゃないですか。...結果的に自分のすることが社会貢献にもつながるなら、そういうこと...したいなっていうのか、するべきだなとすごい感じて...そういう意味で自分のビジョンが明確になった...」	3 外 0 日 3
	L	「(実習地で環境問題の現場を見て) ひどかったんですけど、もっと...そういうのがあるんだろうなっていうのは容易に想像できたので、そういう意識ができたのと...環境問題は国際問題なんだっていうことを散々口では言ってきましたけど...、分かったというか、あ、こういう人たちがいて...もっとひどいところもあって、ってなると...みんなでやんなきゃいけないよなっていうのはすごく感覚として、知識としてじゃなくて感覚として思ったので、ま、それもあって進路をちょっと考えたっていうのはあります」	
	M	「ただ自分の専門分野の研究をやって、バリバリやって、発表して、何か論文出してっていうのがすべてじゃないなっていう。やっぱ、現場を知らないかんって...」	
関係人	N	「もちろん、環境問題が(実習の) 一番の目的ですけど... (活動を通じて) 友情を得ました。普段の生活では...外に出かけて...日本人と会って...挨拶したりするくらいですけど... (実習を通じて得た) 日本人の友達、自分の国の友達と同じような友達です」	3 外 3 日 0
その他	O	自身の研究へのヒント	2
	P	特定の環境問題や解決策の現状に関する知識(再生可能エネルギー・廃棄物処理)	2
	Q	人々の意識を変革することの重要性	2
	R	新しいコンセプトとの出会い(半農半X・災害教育)	2

表 4-3: 学生インタビューから抽出した「現場体験を通じて何を学んだか」に関連する発言(全14名、うち外国人留学生11名、日本人学生3名。発言人数の「外」「日」は外国人留学生と日本人学生の各人数。同項目内の発言は全て異なる学生によるものだが、異なる項目間では発言学生が重複する場合がある。)

3 現地の文化

5名の学生（全員留学生）が訪問先の文化について学んだことを話した。Fは海外の実習地での体験、Gは国内の実習地での体験をふりかえって、自国と異なる文化や社会について学んだことを述べている。

4 現地の実情

4名が、それまで知り得なかった現地の実情を学んだと話した。H I Jいずれの発言からも、現地について知識を得たというばかりでなく、体全体で新たな世界を感じたことの感動が読み取れる。

5 社会貢献や国際協力の重要性

日本人学生3名の全員が、国際協力を含む社会貢献への意欲が高まったことを話した。K L Mは全て海外フィールド実習を振り返っての発言だが、KとLからは、途上国での現場体験が国際協力への関心や社会貢献への意欲を高め、進路の選択にも影響を与えたことがわかる。Mでは、研究者として現場にどう貢献できるかという視点の重要性を感じたことが述べられている。

6 友人関係

3名の留学生が、現場をともに体験した他の学生との友人関係に言及した。特に留学生にとって、研究室の異なる学生と親しくなる機会は少なく、現場体験を通じた密な交流が国際的な友人関係形成の場となっている。

7 その他

このほか、各2名の学生が、「自身の研究へのヒント」を得たこと、再生可能エネルギー

や廃棄物処理といった「特定の環境問題や解決策の現状に関する知識」を得たこと、「人々の意識を変革することの重要性」を感じたこと、半農半 X や災害教育といった「新しいコンセプトとの出会い」があったことに言及した。

第5節 考察—「現場のための教育」としての可能性

これらの学びは、「現場のための教育」の結果としてはどう理解されるか。特に知識以外の多様な力の育成という観点から検討したい。

まず、「現地の実情」や「現地の文化」に関する発言に表された「事前に持っていた知識やイメージとは異なる現場状況を知った驚き」に、現場の多様な状況への意識や関心の高まりといった成長としての可能性が見える。「特定の環境問題や解決策の現状に関する理解」とともに背後にある現場固有の状況への意識や関心がなかったり、「人々の意識を変革することの重要性」を現場の事情とそこでの人々の意識形成について理解が不十分なまま主張することは、現場の状況や文脈を踏まえない不適切な思いこみや行動につながりかねないということからも、そうした意識や関心の育成は重要である。

次に、「社会貢献や国際協力の重要性」に関する発言には、意識や関心、責任感の向上といった学習が表され、その後の持続可能な社会へ向けた行動につながる可能性が見える。進路選択に影響があったとの発言もあり、将来、別の「現場」での取組参画が実現する可能性もある。ただし、この発言が日本人学生に集中したことに注意したい。大半がアジア・アフリカの開発途上国出身の留学生に比べ、日本人学生は見慣れぬ他国の現状に驚き、強く感情を揺さぶられて「自分も何かしなければ」という思いを持ったと考えられるが、それでは留学生の感情面の学習はどういう場合に起こり得るのか。自身の知る「現場」と大きく異なる状況への驚きが感情の変容という学習につながるのであれば、現場体験においてそうした「違い」への気づきが促されれば留学生にも感情面の学習が起こる可能性がある。一方で、日本人学生の認識が、「途上国の現状への驚き」に留まり、自らの足元の現場

における問題への関心にはつながらない可能性もある。つまり、留学生・日本人学生の双方にとって、体験する「現場」と自身が暮らす・働く「現場」をどうつなげて考えられるか、二つの「現場」の相違性・共通性・関連性へ着目し、現場体験を通じた学びを自身の現場にどう活かすことができるかが、「現場のための教育」を実現していくにあたって重要な課題だと考えられる。これに関連して、「自身の研究へのヒント」を得たという発言には、体験した現場と自身の研究をつなぐ視点が表れているが、それが自身の暮らす・働く実社会としての「現場」の状況とどうつながるかという視点がさらに必要なのである。

また、「場を教育的資源ととらえ学習者の関心が知識の獲得に向かうと感情面の学習が阻害される」という説（Cook 2008）を鑑みると、留学生の多くが「科学的分析技術」等の知識・技能の獲得を現場体験の主目的と考えていたことが感情面の成長を妨げた可能性がある。しかし、発言には、技術習得や情報収集以上に、科学的根拠を持って環境問題を把握する重要性を認識したことへの言及もあり、それが現場への関心向上と行動につながる可能性もある。つまり、技術習得や情報収集の際も、その意味を学生が理解することで「現場のための教育」につながる可能性がある。

最後に、最も多くの学生が「コミュニケーション」に言及した。コミュニケーションの学習は、認識面・感情面に対する「社会面」の学習ととらえることができる（Illeris 2003）。他の「社会面」の学習として、「友人関係」つまりネットワークの構築についても注目したい。多様な背景を持つ学生が互いに学び合い、卒業後も協力し合えるネットワークを築くことは、学生が持続可能な社会へ向けて活動していくうえで大きな力となるからである。また「新しいコンセプトとの出会い」についても、持続可能な社会づくりへ向けた取組の中では、新たな視点や考え方がネットワークを通じて共有されることが不可欠であり、これも重要な社会面からの学習であろう。つまり、「現場のための教育」において、社会面の力の育成も重要な意義を持つのだといえる。

以上、事例における現場体験の結果的側面に関する学生の発言を検討する中から、「感情面」の学習に関する可能性や課題と、「社会面」の学習の重要性を論じた。

第6節 大学院における現場体験を「現場のための教育」として推進するために

ESD としての環境人材育成において「現場のための教育」としての現場体験に重要な点は何かを第2節で整理したが、さらに第3節の事例調査における結果・考察から、方法的側面について「体験する『現場』と自身の『現場』の相違性・共通性・関連性への着目」、目標・結果的側面について「社会面の学習」という新たな点が見出された（表4-4）。

以下、大学、特に大学院の ESD としての「現場のための教育」を現場体験型教育として推進するヒントとして、当該事例においてこれらの点を実現するための対策を提案する。

側面	特徴（大切なポイント）
内容	<ul style="list-style-type: none"> ・「環境問題」「環境問題への対策」の「最先端」（＝現場） ・課題探求や解決の取組への参画
方法	<ul style="list-style-type: none"> ・「現場」を「持続可能な社会へ向けて行動する場」ととらえる視点 ・学習者による学習の意味の理解と主体的な参画 ・様々な感覚を通じた発見 ・体験する「現場」と自身の「現場」の相違性・共通性・関連性への着目
目標 結果	<ul style="list-style-type: none"> ・持続可能な社会へ向けて取組に参画する総合力の育成 <ul style="list-style-type: none"> - 認識面：持続可能な社会づくりに関する知識・技能 - 感情面：持続可能な社会づくりに向けた意識・関心・倫理観・責任感など - 社会面：コミュニケーション力、ネットワーク形成、新たなコンセプトとの出会いなど

表4-4：ESDとしての環境人材育成における「現場のための教育」としての現場体験の特徴

1 「現場」を「持続可能な社会へ向けて行動する場」ととらえる視点

事例では、現場を「持続可能な社会へ向けて行動する場」とみるとらえ方は計画・学生の双方において限定的で、「特定の知識・技能を習得する場」とする見方が特に留学生に強かった。「現場のための教育」を実現するには、まず「現場は行動の場」という認識を教員・学生が共有することが重要となる。その上で、実社会とのつながりを意識し、認識面にく

わえ感情面や社会面の学習を含む目標を立てる必要がある。また内容についても、持続可能性へ向けた取組への学生の参画を促進するために、現場での人々との協働や長期にわたる関係性構築などが考えられる。

2 学習者による学習の意味の理解と主体的な参画

1とも関連して、「持続可能な社会へ向けて行動する力を育てる」という目標が共有される際、それが自身の現在・将来の生活・仕事・研究にどのような意味を持つか、現場体験がそれにどうつながるか、各学生が見いだすことが重要である。先にみたように、本事例の現場体験科目は多くが教員主導で計画・実施されてきたが、事前の丁寧な議論や、学生主導の計画策定などを通じて学生の主体的な学習参画を促し、学生自身にとっての学習の意味を高めることが必要である。

3 様々な感覚を通じた発見

現場に身を置き身体で感じる学習の感動が学生から聞かれたが、次項とも関連する「現場体験」ならではの「様々な感覚を通じた発見」の価値を、プログラムの中で強調していくことで、認識面だけでない様々な発達を促す必要がある。

4 体験する「現場」と自身の「現場」の相違性・共通性・関連性への着目

学習者にとって意味のある「発見」がなされ、行動につながるためには、体験する「現場」と学習者が暮らし働く「現場」とのつながりが意識される必要がある。その際、二つの現場の相違点だけでなく、共通点、またグローバル化にともない複雑化している関連性を意識することで、学習やその後の行動への意識が高まる。この点で参考にするべき議論として、国際シンポジウム「海外体験学習における受入側のインパクト」(恵泉女学園大学・2007年)のまとめで上村(2008)が「あらためて日本の中で何が起きているのか、日本ってどんな社会なのかということを考えて海外へ行く。あるいは、海外に行って考えてき

たことをもう 1 回自分の足元で確認する」ことの重要性を強調している。国内外、留学生・日本人学生を問わず、自身の足元の現場と訪問先の現場をつなぐ思考の場として、事前・事後学習やレポートを活用することが必要である。

第 7 節 おわりに

以上、本章では、政府が ESD 推進のための重要施策とする文科省「戦略的環境リーダー育成拠点形成事業」において、カリキュラムの柱に位置付けられる現場体験に注目し、「現場のための教育」として実施されることの重要性を示して、その観点から、東京農工大学 FOLENS プログラムにおける実践を履修生への聞取りにもとづき検証した。

第 1 節で本章の目的と構成を述べた後、第 2 節で先行研究をもとに、環境人材育成における「現場体験」について、環境教育における「体験」の意義や、その「内容的側面」のみならず「方法的側面」「目標・結果的側面」に着目することの重要性、実社会と連動する「現場」と教育の関係性について整理したうえで、現場を「行動の場」としてとらえ、学習者が課題探求や解決に参画する「現場のための教育」が、特に成人学習者を対象とする大学院の ESD に重要であることを論じた。

第 3 節では、調査対象事例である東京農工大学「アジア・アフリカ現場立脚型環境リーダー育成プログラム」について、その全体と、実施されている現場体験型教育の概要を記し、当該プログラムの履修学生への聞取りから「結果的側面」としての「何を学んだ（と考えている）か」を整理し、「現場のための教育」に重要な「知識以外の多様な力の育成」への可能性と課題を分析することを述べた。

第 4 節では、学生への聞取りの結果から、自身が学んだこととして、「コミュニケーション」「科学的分析技術とその重要性」「現地の文化」「現地の実情」「社会貢献や国際協力の重要性」「友人関係」「その他」といった事項が挙げられたことを示した。

第 5 節では、その結果を「現場のための教育」に重要となる「知識以外の多様な力」の

観点から考察した。まず、多様な現場状況への意識や関心の高まりとしての感情面における成長の可能性がみえ、それらが不適切な思い込みや行動を避けるために重要であることを論じた。また、持続可能性の実現へ向けた意識や関心・責任感の向上といった感情面の成長に関する発言が日本人学生のみに見られ、一方で留学生の多くが知識や技能の獲得を現場体験の主目的ととらえていたが、留学生・国内学生双方にとって、体験する「現場」と自身が暮らす・働く「現場」の相違性・共通性・関連性に着目し、学習を実社会としての現場に活かす視点が重要であることが示された。最後に、コミュニケーションの学習を初めとする「社会面」の学習の意義を確認した。

こうした考察結果を踏まえ、第6節では、大学院における現場体験を「現場のための教育」として推進するための方法的側面における4つのポイント—「『現場』を『持続可能な社会へ向けて行動する場』ととらえる視点」「学習者による学習の意味の理解と主体的な参画」「様々な感覚を通じた発見」「体験する『現場』と自身の『現場』の相違性・共通性・関連性への着目」—から、具体的対策を提案した。

今後、大学院の環境人材育成、そしてESDの実践が進み、現場体験型教育がさらに広がる中、持続可能な開発へ向けた行動につながる「現場のための教育」を実現していくために、上記のような対策を試みつつ、実践の批判的検討を続ける必要がある。特に、現場体験の「方法的側面」の実態、「結果的側面」との関連性について、関係者への聞き取りや実践の観察等によってさらに検討していくことが求められる。

第5章 大学院のESDにおける学習者と現場の「文脈」－「学ぶこと」と「生きること」をつなぐ現場体験型ESDへ

第1節 はじめに—本章の目的と構成

前章では、政府によるESD推進策である文科省「戦略的環境リーダー育成拠点形成事業」の実施事例、東京農工大学FOLENSプログラムの実践における現場体験型教育に焦点を当て、履修生への聞取りからその「結果的側面」を検討し、ESDとしての「現場のための教育」実現へ向けた可能性と課題を考察した。結果として、「方法的側面」における重要な4つのポイント、「『現場』を『持続可能な社会へ向けて行動する場』にとらえる視点」「学習者による学習の意味の理解と主体的な参画」「様々な感覚を通じた発見」「体験する『現場』と自身の『現場』の相違性・共通性・関連性への着目」の観点から、具体的対策を提案した。

これら4つのポイントを実現する際、重要となるのが「学習者と現場の『文脈』」に対する認識である。ESDとしての「現場のための教育」においては、「学習者による学習の意味の理解と主体的な参画」が実現し、「様々な感覚を通じた発見」がなされることで、学習が「学生の文脈」に位置づき、さらに「『現場』を『持続可能な社会へ向けて行動する場』にとらえる視点」と、「体験する『現場』と自身の『現場』の相違性・共通性・関連性への着目」にもとづく教育が実現することで、学習が「現場の文脈」に位置づくことが求められる。

教育と学習を学生と現場の文脈に位置付けることは、第3章で示した大学院のESDを推進するための鍵の一つ、「『地域』の多様性と関連性への認識」とも深く関わる。そこで論じたとおり、多様な学生と地域が関わる大学院レベルの国際プログラムにおいては、教育を、それぞれの学生の「現在暮らす・学ぶ地域」「将来暮らす・働く地域」とつなぐ、つまり教育を、学生が学び、暮らし、働く現場の文脈に位置付ける努力が必要であり、それが、「地域への根ざし」「ローカルとグローバルな視点」といったESDに重要な特性の実

現にも結び付く。

学習・教育を、学生個人と、彼らが学び暮らし働く現場の文脈に位置付けることは、即ち学生にとって、「現在学んでいること」を自分自身の「学び暮らし働く日常」につなげる、つまり「学ぶこと」と「生きること」をつなげることにほかならない。前章で論じたとおり、「現場のための教育」としての現場体験においては、実社会と連動する現場での行動が重視される。そこには、「学ぶこと」が、実社会の中で他者と関わり合い社会に働きかけながら「生きること」とつながり、学習と行動が相互に関係しながら発展していくプロセスがなければならない。

こうした認識をもとに、本章では、現場体験を通じた「教育」と「学習者や現場の文脈」とのつながりについて、その重要性に関する議論を整理したうえで、FOLENSプログラム履修生に対する聞き取り時の発言を検証し、「教育・学習」と「学生・現場の文脈」のつながりに関する内容を抽出して、「学ぶこと」と「生きること」をつなぐ現場体験型教育のあり方を論じる。

まず次節では、現場体験型教育に関して学習者や現場の「文脈」に着目する意義を先行研究から整理する。続いて第3節では、学生や現場の「文脈」と学習のつながりに関する事項が、学生への聞き取り結果にどのように表れているかを検証する本調査の目的と方法を説明する。第4節では、調査の結果として学生の発言に「学習」と「学生や現場の文脈」との関係がどのように表れていたかを示し、第5節でその結果を考察、ESDとしての現場体験型教育において「学習者と現場の文脈」と「学習」をつなげるために重要となるポイントを論じる。最後に第6節で本章の議論を総括する。

第2節 大学院の現場体験型教育における「文脈」の重要性

1 体験型教育と「学習者の文脈」

体験とは、各学習者の個人的、主観的なプロセスである。教育がそうした体験にもとづ

くということは、各学習者にとっての個人的「文脈」が尊重されるということではなければならない。体験の教育的意義は前章で整理したが、それらが実現するためには、学習者自身の文脈とのつながり、即ち学習者が「自身にとって関係があり意味があると感じる疑問」に向き合いその探求に主体的に関わること、体験している感覚や思考が自身にとって意味のある知につながると信じることが必要となる（Chapman 1992）。「体験はその意味を理解することによってのみ生きた力となる（清國 2003）」のである。

教育が各学習者の文脈において意味づけられることの重要性については、Dewey（1938・（デューイ 2004））も、「経験というものは、経験しつつある個人の内部で進行しているものに従属させられてこそはじめて真の経験であるといってよい（p.58）」と述べ、同時にそれは経験から「客観的条件を締め出す」ことにはならず、むしろ経験の内的条件と客観的条件の「相互作用」こそが教育において重要なのだと論じる。さらに、教育が教科ごとに分断され、学習者の多様な経験とも切り離されて行われるのであれば、その成果は「生活の現実的な条件のもとでは役立たない」のであり、また、教育が知識伝達に偏重し、学習者の主体的学びのあり方に注意を払わないことにより、「個人がほかならぬ自分自身の魂を失うならば、価値ある事物やその事物に関連する価値に対して批評する能力を失うならば、さらにまた学んだことを適用したいという願望を失うならば、とりわけこれから起こるであろう未来の経験から意味を引き出す能力を失うならば、地理や歴史について規定されている知識量を獲得したところで、また読み書きの能力を獲得したところで、それが何の役に立つというのであろうか」（p.74）と述べる。つまり、教育は、学習者の生活にもとづく多様な経験と結び付きつつ学習者の現実的文脈における意味をもつことが重要で、そのような経験との関連や現実的文脈における意味を学習者が主体的に認識できるような学びのあり方が尊重されねばならない。

2 体験型教育と「場の文脈」

さらに、学習者の個人的文脈は、その学習者がおかれている、もしくはおかれてきた、

社会文化的小および物理的文脈、即ちその場の文脈に依拠する。教育において、学習者を取り巻く社会や文化の文脈が重要な意味を持つことは社会文化的理論として整理されてきた (Wertsch 1991、Vygotsky 1986)。それによれば、「人間の精神的な機能は、社会的相互作用、文化的、制度的、歴史的な文脈に、本質的に位置付けられている (Taylor ら 2009)」。

したがって、教育においては、例えば「ある特定の文脈で問題とされることが、文化的またはその他の理由から、他の文脈においてそう理解されないこともある (Taylor ら 2009)」ことが理解されねばならず、学習者がおかれている、もしくはおかれてきた場の文脈における、問題やその背景、解決に対する認識のあり方に根ざす教育がなされなければ、意義のある学習が実現しない。

さらに、「状況論」の中でも、「認知とは個人の頭の内部に閉じたものではなく、常に社会的状況にひらかれ、個々の状況により多様である」ことが説明され、社会文化的小および物理的文脈から成る「状況」の、教育や学習における重要性が論じられてきた (香川 2011)。

例えば Lave & Wenger (レイヴ・ウェンガー 2003) は、「新参者」が実践共同体の「正統的な周辺性」に「参加」し、知識や技能を修得しつつ、「共同体の社会文化的実践の十全的参加へと移行」していく過程における「状況に埋め込まれた学習」を論じた。ここで重要なのは、「状況」や「文脈」が固定化されたものとして存在し、学習がそれと関連して起こるというのではなく、「ある社会文化的状況を自らが能動的につくっていくこと、文脈ないし状況の構成に自身も参加していくことが学習である」という点である (香川 2011)。

文脈を意味する「context」の語源「contexere」は、「ともに織る」という意味を持つことも、場の文脈の構築に対する人々の集団的関わりを表しているといえる (香川 2011)。

3 現場体験型教育と「学習者・現場の文脈」をつなぐ「ローカルな知」への着目

上記のとおり、教育は、学習者と場の文脈を尊重し、そこに根ざすことにより、意義ある学習を実現する。特に、各現場での持続可能な開発に向けた行動を重視する ESD においては、学習者やその現場の文脈が尊重されなければ、持続可能性につながる伝統的教育

の崩壊や不適切な学習アプローチの強要につながりかねないことは、第2章でも論じた。それでは、学習者や現場の文脈に根ざす教育としての ESD は、具体的にどのように実現するのか。ここで鍵となる概念として「ローカルな知」に着目したい。

前平（2008）は、「...学ぶことは、本来、『どこでもないどこか』で学ぶのではなく、また『どこでもいいどこか』で学ぶというのでもない。とりわけ、おとなの学習者の学ぶプロセスは、学ぶコンテクスト＝空間（ローカル）と密接に結びついている。...学んでいるのは、『だれでもないだれか』ではなく、また『だれでもいいだれか』でもない、他ならぬ『わたし』だというわたしの個有性の存在ぬきにはローカルな知は語れない」と述べ、個人としての学習者と、学習が起こる場における文脈（コンテクスト）が、特に成人の学習において重視される必要があり、その際そうした文脈に埋め込まれた「ローカルな知」に着目し、「学ぶこと」と「生きること」を「結合」せねばならないことを論じる。さらに前平（2008）は、この「ローカルな知」を、「学校教育で伝達される知識や技術のように外部からもたらされる知識と異なり、...時間的、空間的に限定された文脈のなかでのみ意味を持つ、『そのときその場の特定の事情の知識（Hayek）』であり、人々の生きる状況に依存してのみ意味を持ちうる知であり、文化資本や人的資本という機能主義的な概念では説明できない、何ものにも還元できない知」のことであり、「自己の身体とその空間から出発しようとする知」だと説明する。また、小栗（2008）は、ローカルな知とは「進んで見つけようとしなければ、つまり、自覚が伴わなければ見えてこない知」であり、「その土地固有の風土とその上に形成される生活文化の関係を捉えた知」であり、「その土地に暮らす人によって自覚される知」であると論じる。²⁴

第2章でみた、ESDにおける世界観の偏重に対する批判は、こうしたローカルな知の尊

²⁴ 鈴木・佐藤（2012）は、そればかりか、グローバリゼーションとともにますます深刻な問題を抱える現代社会において、これまで遅れているとして軽視されてきた「ローカルな知」の可能性を「ローカルな実践知」として見直すことが、世界中で「それぞれに個性的で持続可能な『開かれた地域社会』」を実現するために必要となっていることを指摘している。

重を促すものであり、その背景には、近代科学としての知も「多くのローカルな知の伝統の一つに過ぎない」という認識がある。例えば N. Gough (2002) は、「ヨーロッパの帝国主義が西洋科学に普遍的真実と合理性の体裁を与えている」ものの、西洋科学は「ローカルに考えることの特定の一つの方法」なのだと論じた。1992年の国連環境開発会議における国際 NGO フォーラムは、「持続可能な社会と地球規模の責任のための環境教育に関する条約」の中で、「公正で持続可能な社会のための環境教育に関するいくつかの原則」として、「環境教育は、土着の歴史やローカルな文化を再生し、認識し、尊重し、反映し、活用し、また、文化、言語、生態系の多様性を促進せねばならない」「環境教育は全ての異なる知のかたちを尊重する」(International NGO Forum 1992)と宣言したが、多様な人々と場の多様な「ローカルな知」の尊重、再生、反映、活用は、環境教育に限らず、あらゆる ESD、特に社会を中心的に担う成人の ESD において重要であり、大学院を含む高等教育においても、これが認識されねばならない。

野田 (2011) は、「ローカルな知」を「単なる知恵や技術」ではなく、「人々の行動に与える規範性や精神性も包括したもの」であり、その体系は「人々の暮らし、身体、土地と強く結び付き、一体となっているもの」であるとし、それを学ぶ自然体験学習のあり方を事例調査を通じて考察している。その結果、「ローカルな知を継承」する教育・学習には、「知識を教え聞くことを中心とした座学ではなく、知識を持つ人とともに活動しながら、自分自身で試行錯誤し習得するという極めて主体的かつ能動的な学びの様式が必要 (野田 2011)」であると論じる。つまり、体験にもとづく学習・教育が学習者やその場の文脈を重視せねばならない一方で、文脈にもとづく学習・教育は、体験によって促されることを指摘している。

ESD が、大学院の国際的・学際的プログラムのような、多様な背景を持つ学習者に対して推進される中で、ローカルな知が尊重されるためには、体験型教育を通じ、学生自らが、自身やその現場のニーズや状況、考え方に沿う適切なアプローチを見出し、実践するプロセスが重要となる (Carlsson・Mkandla 2000)。Kawagley・Barnhardt (1999) が論じ

るように、学習が「自身や共同体が知っていることや日々の生活の中で使っているものから始まり」、「学習の対象が共同体の生活に役立ち適していて、全ての事物の相互関連性を反映するかたちで示される」場合に、人々は学ぶ意欲を高める。高等教育、特に大学院教育は、専門化・細分化の中で、しばしば現場の全体的文脈と隔絶されるが、そういった中でも「ローカルな知」に根ざす学習を実現するためには、学生が現場で資源を探し出し、課題に注目し、自身の周囲の現象や出来事に対して疑問を持ち答えを見つけるプロセスが求められる（Smith・Williams、1999）。つまり、学習が、学生自身の現在と将来における学習・生活・仕事の現場の課題とつながることが重要であり、学習内容や対象、そして学習プロセスそのものが、学習者と現場のローカルな知を尊重し反映する必要があるのである。

4 大学院の現場体験型教育と「学習者・現場の文脈」をつなぐ「unlearn」

以上のことから、大学院の ESD には、現場体験を通じて、学生が自身と現場の文脈にもとづく「ローカルな知」を見出し、適切なアプローチを見つけ実践するプロセスが求められるが、科学知にもとづく専門教育を主眼とする大学院教育と、ローカルな知と全体的理解や行動にもとづく現場体験の融合は、どのように実現し得るのであろうか。

朝岡・酒井（2012）は、「ローカルな知」にもとづく学習について、近代科学を相対化してとらえる必要性を認めつつ、一方で伝統を絶対化して過度に模倣的・排他的になることの危険性も指摘し、「近代科学や風土、伝統を捉えなおして乗り越え、人格を自立・形成するための学習こそが求められて」おり、それにより「それぞれに個性的で持続可能な『開かれた地域社会』」を実現する必要があると論じる。さらに、そのための学習論を展開するうえで「unlearn」概念に注目することが重要だとして、日本語では「学び捨てる」（本橋哲也）、「学び返す」（大江健三郎）、「まなびほぐす」（鶴見俊輔）と表されていることを紹介しつつ、地域での学習を通じて「unlearn」する、つまり「自らがおかれた状況や知のあり方を特権としてとらえ、それを解体する」ことの可能性を論じている。

また、前平（2008）は学習のプロセスは学ぶ空間や身体と密接に結びついていることを意識化することが、「これまでの『普遍的な』知をアンラーンする（これまでに学んできたことを捨てる）こと」につながると述べる。つまり「ローカルな知」にもとづく学習者主体の ESD には、自らの日常と地域を見つめつつ、知を解体し再獲得する「unlearn」のプロセスが求められるのである。

本稿の検討対象事例は、アジアやアフリカの途上国開発における「環境リーダー」の育成を主眼とする教育プログラムだが、こうした「unlearn」が、国際協力を通じた途上国開発の現場にしばしば存在する「被援助者」「援助者」もしくは「被抑圧者」「非抑圧者」といった力関係の中で特に重要な意味を持つことにも言及しておかねばならない。開発学者のチェンバース（2007）は、「責任ある豊かさ」を実現するための「抑圧されていない者の教育学」を論じている。曰く、「私たち」を含む国際社会における「権力者」「富める者」が、まず「どのように学び、また誤って学び、私たちのリアリティを構築していくかを自己批判的に意識」し「対人的なふるまいと権力関係についての反省と意識」を持つこと、そして「自身の作為や不作為の帰結について考え認識」するために例えば「貧しい人々と未来の世代の代弁者を審議過程に加え」ること、さらに「他者を力づけるために自らの力を放棄すること」を「積極的な体験」として受け入れることが必要である。つまりここでは、「権力者」「援助者」の「unlearn」の必要性が強調されている。

大学院は、社会全体からみればごく一部の人々が学ぶエリート養成機関であるといえ、特に本稿の対象事例で育成する「環境リーダー」は、国内・国外学生問わず、アジア・アフリカの途上国開発に関わる際は特権層・権力者の立場につく可能性が高い。このような教育プログラムにおいて学生と現場の文脈にもとづくローカルな知を尊重する ESD を実現するには、学習者が自身の特権的地位と、現場に関係する多様な人々の間の不均衡な力関係を自覚し、力のある者により強く「unlearn」が求められること、それにより力のない者の主体性発揮を確保することの重要性を意識しておく必要がある。

5 まとめ―「学ぶこと」と「生きること」をつなぐ ESD としての現場体験

以上、本節では、現場体験型教育において学習者や現場の文脈に着目する重要性について、先行研究における議論を整理した。まず、意義ある体験型教育の実現には、学習者がある体験を自分自身のそれまでの経験と結び付け、自らの現実における文脈に位置づけ、その意義を主体的に認識できることが必要である。また、そのような学習者の個人的文脈に加え、学習者を取り巻く社会的、文化的、制度的、歴史的な文脈、つまり学習者がおかれてきた（過去）・おかれている（現在）・またはおかれる（将来）場の文脈において、問題やその背景、解決の方策等がどのように認識され、どのような可能性があるかを踏まえなければ、意義ある体験型教育は実現しない。持続可能性に向けた現場での行動を重視する ESD において、学習者と現場の文脈が尊重されることは特に重要である。その際、その場の文脈は、固定化されたものとして存在し続けるのではなく、その文脈の構成に学習者自身が参加していくこと自体も学習のプロセスととらえることができる。

そのように、現場体験型教育において学習者や現場の文脈を尊重するということは、「ローカルな知」、即ち、その学習者・現場の文脈においてのみ意味を持つ知を尊重し、そこから学ぶということである。大学院の国際・学際プログラムを通じた ESD には、多様な学習者、多様な地域の多様な「ローカルな知」が関わる。それらを尊重する ESD の実現には、学生が現場に身をおき、自分自身とその場の文脈に根ざすアプローチを見出し、実践する現場体験型教育が求められ、その中で、学生自身の現在・未来の学習・生活・仕事の現場の課題と、学習がつながることが必要となる。

そうした学生と現場の文脈にもとづく「ローカルな知」から学ぶ現場体験型教育が、科学知にもとづく専門教育と両立、融合する際、学生が自らの特権的地位を認識、解体し、普遍的な科学知を「学びほぐす」、つまり「unlearn」のプロセスが求められることになる。特に途上国開発における「環境リーダー」の育成を目的とする本稿の検討事例においては、学生が現場における自らの特権的地位と、現場の関係者間の不均衡な力関係を認識し、権力者が「unlearn」することの重要性を自覚する機会が必要となる。

こうして、現場体験が、学習者の個人的文脈や、学習者が学ぶ・暮らす・働く様々な現場の文脈とつながり、「ローカルな知」から学び、「unlearn」を促進するとき、それは学生の「学ぶこと」と「生きること」をつなぐ ESD を実現するのである。

第3節 調査の目的と方法—現場体験型教育における学習者と現場の「文脈」の関係

前節でまとめた、学習者と現場の文脈に位置づき、「学ぶこと」と「生きること」をつなぐ現場体験型 ESD のあり方について、実践の中にみられる可能性や課題を明らかにするための調査を実施した。本調査では、前章でもとりあげた東京農工大学「FOLENS プログラム」において、各期修了目前の学生を対象に実施したインタビューでの発言内容から、特に「学ぶ現場の文脈と学習のつながり」「将来働く現場の文脈と学習のつながり」に関する部分を検討し、学生が、自分自身の現実としての学習と各現場の文脈のつながりを、どう認識しているかを明らかにすることを目的とした。本来、現場の文脈における学習の位置づけについては、現場の視点、即ち現場の人々への聞き取り等により明らかにすることが必要と考えられるが、本調査ではあくまで学習者の視点にこだわり、学生が、自身の学びと、学習の中で訪れる現場、そして修了後働くことになる現場をどう関連づけているかをみることにより、そこから浮かび上がる「学ぶこと」と「生きること」をつなげる教育の可能性と課題を論じることを目的とした。

本調査では、前章でとりあげた 2011 年 8 月（1 回・5 名）、2012 年 3 月（2 回・4 名）、9 月（3 回・5 名）の実施分に、2013 年 3 月（5 回・12 名）、9 月（4 回・9 名）を加えた計 15 回、35 名（留学生 23 名、国内学生 12 名）に対する半構造化インタビューを通じた聞き取り結果を分析対象とした。前章で記したとおり、各インタビューは、グループ（一部個人）ごとに 1～2 時間ずつ行い、日本人学生及び一部の希望した留学生については日本語、その他の留学生については英語を用いて、プログラムに参加した動機、得られた成果、直面した問題などについて聞き取ったものである。内容は IC レコーダーに録音した

ものを文字に起こし、その中から、学生個人や学生が学ぶ・働く現場の文脈と、学習のつながりに関する内容を特定、抽出したうえで、各項目内でどのような発言がみられたかを整理した。なお、本稿においては、英語での発言は内容を筆者が翻訳し記載する。また発言の後に（）で背景を記す。各発言にはその話者である学生を記号で付すが、留学生を大文字（A～V）、国内学生を小文字（a～l）で記すことで両者を区別することとする。²⁵「…」で示される個所は元の発言を省略した部分である。また、発言者の特定につながる単語は○に置き換え、「僕」「俺」等は「私」「自分」に置き換えた。²⁶

第4節 調査結果—学生の声にみる学習者や現場の「文脈」のつながり

1 学ぶ現場の文脈と学習のつながり

まず、「学生が学ぶ現場の文脈」と「学習」のつながりについて、当該プログラムの現場体験を通じ、「現場の文脈の中でどのような学習が実現しているか」、また一方で「学習が現場の文脈にどのように位置づくか」の二点に関する学生の認識を確認するため、関連する発言内容を抽出した。

前者については、まず一点目として、「環境問題や対策に関する理解」が現場で深まっていく様子を表す発言が多くみられた。

…もし私たちがそれを教室で学んだらそれは違う感じになると思う。でも山に行って地図で位置を確認して実際の状況を見て、何が問題か、どうしたら解決できるかを評価した。こういうのはほかの授業とは違う。簡単に、直接、何が問題かを見ることができることで、より強い印象を得られる。そこに行ったからこそ、問題を発見できる。状況を見たから。（ある現場（山）を訪れ、その地の環境問題と解決策について考えた体験をふりかえって：学生 W）

²⁵ 本章で発言者を示す記号は、前章の記号とは一致しない。

²⁶ その他「あー」「えっと」といった部分、どもりや同一単語の繰返し等を削除した個所は、特に明示していない。

上記の学生は、現場で周囲の様子と地図を確認しながら実際の状況を見て、問題や対策について考えることで、教室の中で学ぶよりも強い印象を受け、問題をより深く理解できたという。

…研究者も自分たちが集めた事について見るけど…この授業では大きな環境問題によって影響を受けた人々の、もう一つの視点を、受け取ることができた。それによってもう一つの視点を与えられた。それはいいこと…実際の暮らし、人々のコミュニティ、それからその環境…環境問題だけじゃなくて。それもよかった。(水俣での農村社会調査実習をふりかえって、: 学生 J)

上記の発言には、現場を訪れて人々から話を聞き、科学現象としての環境問題だけではなく、実際の生活の中で環境問題がどのように起こり影響を与えたのかを知り得たことが表されている。また、現地で様々な人々の話を聞く中で、環境問題や対策の多面性を理解した様子に関する発言もあった。

問題、課題について、すごく直接、間を埋めることができる…例えば、ダム…ダムの建設にとってもいいこと。このシステムはととてもいい、この地域にととても合う、というようにことがいつも言われる。すごく合っている、それだけ。それしか知らない…でもそこに行ってみたら…そのシステムについて、ほかの考え方、意見、違う意見を知った。…本当に、実際には、中には、たくさん、たくさん問題がある。…これは、違う、新しい問題の受け取り方だと思う…ある科学者とかグループによる、一つの情報、一つの考え方、一つの意見についていくのではなくて。そういう人たちは聴衆に話してプレゼンテーションするだけ。でもその場では実際の真実に向き合える。(海外フィールド実習で現地のダム問題について学んだことをふりかえって: 学生 Q)

さらに、現地の人々の考え方や感情を理解した様子を話した学生もあった。

やっぱりデータじゃ見えない人の感情という部分は現場に行かないと分かんないなと思った…例えば、原発を推進すべきか推進すべきじゃないのかといったときに、例えば経済発展のことを考えたら原発は作ったほうがいいと思う…だけど、(実際に被害を受けた方)の方の話を聞いた後にそんなこと言えないなと、理屈じゃないなと思っている。ああいう人を目の前にしてそんなこと言えないし、何か僕の中ではすごい複雑だったと。矛盾がすごいあって理屈じゃ説明できない感情があったのがすごい衝撃的だし、説明できない。…感情論じゃないとかいうのは分かるんですけど。でも感情、人間ですからね、みたいなちょっと僕は複雑で。そういったのが現場に行ったらよかったなと。感情面が、心の部分はやっぱり行かないといけないなと。(福島原発事故の被害を受けた農家の話

を聞いた経験をふりかえって：学生 e)

これらの発言には、現場体験が、その場の文脈の中に身をおき、現地の人々から学ぶ中で、環境問題や対策のあり方について具体的に知り、関心を高め、さらに普段の専門教育や研究の中で重視する限られた科学や技術の観点のみならず、社会的状況や関係者の感情を含む様々な観点から問題と対策を多面的に理解し考える機会となっている様子が表されている。

二点目に、現場体験を通じ、実際に現地の人々と交流したり、他の学生と協力することによって、コミュニケーション力を培ったり、その重要性に気づいた様子に関する発言も目立った。下記の学生は、現場体験を通じ、初めて出会う他学生や現地の人々と交流する経験の中で、コミュニケーションに関する自信を育んだことを述べる。

前は、あまり知らない人と話をすることがあまり好きじゃなかった。たぶんそれは自分にとって不利なこと。でも FOLENS プログラムに参加して、違う国の人と交流しなければならなくて…何かを話そうとベストを尽くさないといけない。これは自分にとってとても大事なこと。将来環境リーダーになりたければ、社会的なことはとても大事。黙ってちゃいけない。(海外フィールド実習で母国ではない第三国を訪れたり、FOLENS セミナー等を通じて多様な国の学生と交流したことをふりかえって：学生 G)

問題を適切に理解し対策をとるために、現地の人々から話を聞くという意味でのコミュニケーションの重要性に気づいたことを述べた学生もいた。

フィールドトリップの中で、現地の人々と交流して、何が問題か、何に対して心配があるか、どうやって解決するべきか、聞くことは、とても大切。(FOLENS での現場実習をふりかえって：学生 W)

さらに、現地の人々との協力関係構築の重要性に気が付いたことに関する発言もあった。

海外にいくときにそういった環境のこととかそういった調査、調べるということも重要ですけど、その現地の人たちと協力体制をうまくつくっていくというのが一番大事なというのはすごくあって。そうしないと全然、日本人が海外へ行ったとしても何もできないなというのはあったので、いかにそういった協力体制を構築するかというのがすごく重要だなと。で、それは別に海外だけじゃなく、国内の自分自身の調査であっても初めの基礎づくりが大事だなと思いました。(海外フィールド実習をふりかえって：学生 f)

三点目として、現場体験を通じて異なる文脈をもつ人々や地域と出会ったことに関する発言もみられた。

〇〇さんと話して…アメリカに行って、たくさん勉強して…それなのに自分の故郷に帰って、農民になることを決めた…彼女の経験を聞いて…それからその理由を聞いて、それにとっても刺激を受けた（FOLENS セミナーを通じた国内での農家訪問を通じ出会った現地の若者農業者との出会いをふりかえって：学生 L）

なんか、そういう自分とは全然違う人生を歩んでる人たちの、普通に飲み会とかでも会話できて、なんか、新鮮な意見をもらえたというか、将来に関しても、すごい、そこまでかたくなに水、研究室〇〇なんで、〇〇業界で働きたいと思うんですね、とか言ったら、そんな簡単に決めて、つまらないな、おまえはみたいなことを率直に言ってもらえて、あ、みたいな。なんかこう、そういう、なんか、いろんな人たちに触れあえたのはすごいいい経験になりました。自分の中で、本当に。（上記と同じく国内で農家訪問で出会った人々との交流をふりかえって：学生 I）

上記では、普段は大学内、特に自身の所属研究室を中心とする限られた人間関係の中で生活している者の多い学生らが、多様な価値観や生き方に触れて刺激を受けている様子がみてとれる。現場体験は、学外の人と交流する貴重な機会となっていることがわかる。また、下記では、自分が普段生活する場とは異なる文脈を持つ地域への気づきが示されている。

いろいろな人と話して、何か、日本人として当たり前と思ったことが全然当たり前じゃないとか、何か、ごみの分別とか全然しないし、瓶とか燃やしてるし…みたいな。（海外フィールド実習をふりかえって：学生 b）

現地に行かないと分からないってことなのかな、っていう。…1個のやり方があって、それで全部解決じゃなくて、国ごとに、国・地域ごとに、やっぱり違うからっていうことなのかな、っていう。本当、環境問題って、全部一気に良くできないんで、優先順位どうしてかかっていうのも、国の、本当、なんだろう。状況もそうだし、経済的な、社会的な話もそうだし、本当に場所、場所で考えていかなきゃいけないんだな、っていうふうに思いました。（海外フィールド実習をふりかえって：学生 i）

四点目として、現場で実際に研究調査活動を体験することで、そのためのスキルを学んだ様子を表す発言も、特に留学生を中心にみられた。

（自国での実習で）指導教員からたくさんしたこと、ここの先生の部屋や学生の部屋、教室では学べないことを学びました…例えば、〇〇のサンプルを採取する技術や、保管し

たり、それからフィールドでとても素早く簡単に測定したり。(自国でのフィールド実習をふりかえって：学生 M)

五点目に、現場体験を通じて、国際協力や社会貢献への関心が高まった様子に関する発言も、日本人学生に目立った。

やっぱり、その、全体の問題なんだっていう意識がすごく強くなった...環境問題は国際問題なんだっていうことを散々口では言っていましたけど、ま、分かったというか、あ、こういう人たちがいて...もっとひどいところもあって、ってなると、それはみんなでやんなきゃいけないよなっていうのはすごく感覚として、知識としてじゃなくて感覚として思った... (海外フィールド実習をふりかえって：学生 a)

例えば、何か、ただ自分の専門分野の研究をやって、バリバリやって、発表して、何か論文出してっていうのがすべてじゃないなっていう。...やっぱ、現場を知らなきゃいけないなっていうのを、**FOLENS** として思いました。...やっぱり自分たちが割り込んでいくかっていうのは、多分今後の自分たちの活動っていうか...残していくものをちゃんと...現場に伝えていくにおいてはすごい大事なことだなと思ったんで、ちゃんと自分の研究が、どこで使われて...何のために役に立つのかっていうのをしっかりやっぱ相手に興味を持ってもらわなきゃ駄目だなっていうのが、すごい一番勉強になったことですかね。(海外フィールド実習をふりかえって：学生 c)

六点目として、現場体験、特に集団での長期宿泊型現場体験は、学生同士の濃密な交流の場となり、普段はきかけの少ない留学生と日本人学生の中の友人関係構築の場になっていることを表す発言もみられた。

...友情を得ました。普段の生活では...外に出かけて...日本人と会って...挨拶したりするくらいですけど... (実習を通じて得た) 日本人の友達は、自分の国の友達と同じような友達です (海外フィールド実習で日本人・留学生を含む集団で活動したことをふりかえって：学生 I)

七点目に、自然環境保全等をテーマにした現場体験で、美しい自然に触れ、その重要性を学んだことについて述べた者もいた。

上高地へ行って、...すっごくきれいだったんです。そっちの水は本当にきれいで、それ山から...奥すっごく深いけど、奥まで見える。で、本当に...守った環境は本当にいいなと。本当にそれは本当にうれしかった。なんか本当に他人のためじゃなくて本当に、自分のためでも、こういう環境を守るの本当にいいな。その水は本当にきれいだったんです。それ直接飲んでも大丈夫って、そのガイドさんも言ったんですけど、本当に飲みま

した… (FOLENS セミナーで自然環境保全と観光をテーマに実施した上高地訪問をふりかえって：学生 T)

このように、現場を訪問しその文脈の中で活動する中で、1) 環境問題や対策に関する関心と多面的な理解、2) 現場の人々を理解したり協力体制を構築するためのコミュニケーション力とその重要性に対する認識、3) 異なる文脈を持つ人々や地域の理解、4) 現場調査のスキル、5) 国際協力や社会貢献への関心の高まり、6) 友人関係の構築、7) 自然の美しさへの気づき、といった学びが起きた様子について確認することができた。

一方で、現場体験活動が十分生かされず、学習が阻害された経験についても発言がみられた。

残念ながら、日本語から英語への通訳(をしてくれるはずの人)がちょっと怠けていた。興味深い情報を全部得ることができなかった。残念ながら。(国内の農家に宿泊し話を聞いた際の経験をふりかえって：学生 P)

…みんな日本語で話していた。私は、ただ理解できなかった…日本語で説明してたから。その授業では、私だけが外国人だったので。(国内での現場体験型実習での経験をふりかえって：学生 E)

先生たちはセミナーをやるときに、学生にある程度、共通してテーマを与えたいのか、それとも、学生が本当に自由に感じ取って、自由に経験すればいいと思ってらっしゃるのか、どっちなのかな、って感じたことは1回あったような気がしますね。…こういうテーマで、今回参加して欲しいって言うのを、最初であれば、なんかもうちょっとそういうことを考えて、自分から参加できるのかな、っていう気もして…(現場体験型実習のテーマ設定・提示に関して：学生 I)

上記は、現場体験の際、「言語翻訳の支援が十分でなく現場の人との交流が制限された」こと、「教員側が設定する実習の目的がわかりにくく学生としても目的意識を持ちにくかった」ことに対する指摘であり、いずれも、学生が現場の文脈にもとづく学習を十分に実現できない状況が表されているといえる。どちらに関しても、上記の発言にくわえ類似の指摘が複数みられた。後者に関する発言の詳細をみると、そうした指摘を受けた実習の大半で、目的がシラバスに明記され講義内でも説明されていたものの、それでは不十分であったということが確認できる。

次に、「学習が現場の文脈にどのように位置づくか」に関する発言についてみたところ、自身の学習成果が実際に訪問先の現場の文脈に位置づいた、もしくは現場で役立った、とする発言は皆無であった。しかし、自身の学習を現場の役に立てたいという意識と、その難しさを実感しての葛藤を表した発言があった。

現地の人にいかに関心を持って自分の研究を還元するかというのは、すごいひとつの誰しものが抱える課題だと思うんです。...特に難しいなと思ったのは、研究とサイエンティフィックな部分とその技術移転だったり、農家のためになるようなこの2つを両立させるというのはすごい難しいなと...例えば(自分の研究テーマは)...先行研究も大量にあるんですけど、農家の人たちは分からないと言っているんです。...技術移転という意味ではそれはやったほうがいいと思うんですけど、サイエンティフィックな研究としては...結果が出ているのに何でまたやってんの...それって新しい研究じゃないよというところがあるから... (海外フィールド実習で行った研究活動をふりかえって：学生 e)

...例えばその現場にニーズが既にあって...ビジネスというか、お金と関係させているものを発表している人たち...それはすごいうまくいっているように見えます...だけど(自分の研究は、現地で)ニーズがないんで... (自分の調査について、現地の人々)は別にどっちでもいいんです...ただ勝手に測りに行って勝手にやっちゃっている。それって他の発表でも多いと思うんです。自分だけじゃなくて。(海外フィールド実習で行った研究活動をふりかえって：学生 d)

それはとても大きな災害で、復興は簡単ではないです。たくさんの瓦礫がまだあって...家を失った子どもたちもたくさんいて、でも自分が個人的に何をすべきかがわからない... (東北大震災の被災地での実習での経験から：学生 W)

これらの発言には、海外フィールド実習での調査研究活動や、国内の現場活動の中で、上記でみた社会貢献や国際協力への関心の高まりと相まって、自身の学習成果を現場の環境問題解決や住民生活向上に結び付けようとする意識と、しかし現実にはそれが難しく悩む様子が示されている。なお、これと関連して、研究を主眼とする学位課程での活動と、現場体験型教育を主眼とする当該プログラムでの活動を結び付けることの難しさについては、下記のように、学習のテーマや学習にかかる時間に関する発言もあった。

自分は、その、研究が全然関係ないことなんで...結び付けようと思ったら結び付けられるとは思いますが...研究がミクロなほうで、やっていることも、環境問題をテーマにしたりはしてないので、FOLENS でいうと...広く取るわけじゃないですか。てなると、

こう、何か、関係性も見出しづらいし...自分の研究に生きてくるかって言われると、うーんっていう、まあ、何か、人生とかそういう広いスケールで考えたら、ま、いろいろ知れるし面白いなと思うんですけど...自分の研究を第一にやりたいなと考えるときは...FOLENSの立ち位置がよく分かんなくて、そうなる何か...やる気が下がるっていうのも変ですけど...自分の研究のほうを優先しようとかなくて(学位課程での研究活動とFOLENSの両立をふりかえて: 学生 b)

土日は、もともとバイト入れてたりするので、結構スケジュールを組むのは厳しいところがあって、もちろん、それやりたくて入ってはいたんですけど、時間ないっていうのは、すごい思いました。...平日のやつは平日のやつで、逆に研究室休めないっていうのもあって...やっぱり週5の中で、2とか3とか休むとなると、まあ、ゼミとかぶってるときも実際あったんですけど...ゼミは、うちの中ではすごい絶対に出なきゃ行けないものだし、そういう意識は強いので...(学位課程での研究活動とFOLENSの両立をふりかえて: 学生 j)

一方で、自身らの学習を現場の文脈に位置付け、現場への貢献につなげる現場体験型教育のあり方に関する提案もあった。

その問題があるところに行って、なんか提案して、そのシミュレーション的なことをそこで実際にやってみて、で、実際にそのあとも使えるかどうか、みたいなことを、なんだろう。インターンシップみたいになっちゃうのかな。それを1年間かけて同じところでやる。...長期的に見て行く、みたいなことができたら、なんかそっちの地域の方にも、何かメリットがあればすごい達成感がありますし。(FOLENSを改善するための提案として: 学生 k)

このように、「学習が現場の文脈において持つ意義」に関する学生らの発言には、専門教育と現場体験型教育を両立し、自身のプログラム内外を通じた大学院での学びを現場の文脈に位置付けていきたいという意識と、それを実現する様々な難しさに対する困惑がみられ、実際の課題解決に貢献する現場体験型教育を実現すべきとの指摘があった。

2 将来働く現場の文脈と学習のつながり

現場の文脈と学習のつながりに関する二つ目の視点として、「学生が将来働く現場」の文脈に、プログラムの現場体験を通じた学びが位置付く可能性を検討するため、発言内容から、「自身が将来働く現場にプログラムにおける現場体験を通じた学びがどう活かされると

考えているか」が表された部分を抽出した。下記、現場体験を通じた学習について、前項でとりあげた順に、それぞれ学生の将来にどう活かされるかが表された発言をみていく。

一点目の、現場に身をおくことにより得られる「環境問題や対策に関する関心と多面的な理解」に関しては、下記のような発言がみられた。

もし実験室とフィールドの両方で取り組めば、部屋の中でただ研究だけしているよりも、目的により容易にたどり着けると思います。なぜかというと、たくさんのつながりがあるって、ある時にたくさんの問題を解決しようとする、たくさんの考え方があるから。
(プログラムを通じて学んだことをふりかえって：学生 I)

上記は、実際に現場に足を運んで実情を知ることの重要性を述べた発言である。また、下記のように、現実を多面的、学際的に理解することの重要性に関して述べた発言もあった。

自分にとって、リーダーとは、問題の様々な面を理解できて、人生のいろいろな分野で経験がある人…その人がたくさんの経験を持っていれば、もっと役に立てる、たぶんいいリーダーになれる…一つの点だけに注目しないで、その周りの点も知って、全ての状況を理解して…それが一緒になるとどうなるか、それらの問題にどう対処するか。(「現場立脚型環境リーダーとは何か」との質問に対して：学生 P)

さらに、現場体験を通じて得た対策に関する具体的な知識が自国で役立つことへの発言も留学生にみられた。

廃棄物処理についてのトレーニングが、自分にとってとても役立ちました。(自国でも)ごみや廃棄物の管理は緊急の問題なので、興味深かったです。…(自国では)リサイクル施設、工場はあまりありません。…この分野の知識を得ることはとても興味深かったです。この知識を(自国で)どこにもっていけるかは全然わからないけど…でもそこで実際にごみが分別されたりリサイクルされたりする状況を見て、素晴らしかった…今、自分には廃棄物処理の知識があると言うことができます。例えば、自分の国で、もしかして政府がある日何かプログラムを始めるかもしれない。もしこの分野の専門家が(自国で)求められるようなことがあれば…10年後か20年後、この問題について考え始めるかもしれないし、(そうしたら)自分もその分野で働きたいです(FOLENSセミナーで実施した廃棄物処理実習をふりかえって：学生 P)

二点目の、現場体験を通じて得られる「コミュニケーション」の重要性に対する認識や、そのためのスキルについては、自身の修了後の仕事の中で活かすことを考える発言が、留

学生・国内学生双方に目立った。

案外しゃべれるじゃんっていうのと、自信・・・うん。なんか、海外勤務もできそうだなっていう、なんか、そういう度胸、度胸です・・・まあ、コミュニケーションはできる、って、言えます。（「海外フィールド実習を通じて得た自分にとって最も重要な成果は何か」という質問に対して：学生 k）

上記は、海外勤務があり得る自身の将来への漠然とした自信を述べている。下記の学生らは、より具体的に、自身が今後、持続可能な社会の実現へ向けて働くにあたり、現場の人々、周囲の人々の理解を得るという意味でのコミュニケーションが重要となることを述べている。

…自分の仕事では、農村に行って、新しい技術について話したり、知識を農民に伝えたりしなければいけません。そのとき、農民と普及員の間にはいいコミュニケーションが必要です。時には友情も必要です。FOLENS プログラムは、グループワークで、学生や教員の間には友情を得ることができます。それが自分の仕事にとって得るところのあるいい点だと思います。（FOLENS プログラムの現場体験を中心としたグループ活動をふりかえって：学生 H）

一人の人が自分だけで実際に世界を変えることはできないと思います。でも、もしほかの人々に、自分たちで変化を生み出すことができるということを見せて、より大きなよいことに向かって集団の動きを生み出せれば、（世界を）変えることができる…環境分野で働く人たちは、自分たちを「環境活動家」と呼んで、ほかの人たちには決して真似できない、あまりに良すぎる人たちとしての立場に自分たちを置いてしまうことがあると思います。もしわかってもらいたければ、自分たちが普通の人だっていうことを見せないといけないと思います。…環境について気にしているけど…iPhone なしには生きられないし、プラスチックなしでは生きられないし…全部だめだって言ってるわけじゃない…正直に、誠実に、自分たちの情熱をほかの人たちに見せることができれば、理解してもらうことも不可能じゃない。…リーダーという言葉はあまり好きじゃないし、自分がいつかなれるとも思わないけど、誠実に自分の情熱を示して、人々がそれを感じて一緒にその自分が示す道を歩こうかな、と思えば…それが、私が実現したいことです。（「現場立脚型環境リーダーとは何か」との質問に対して：学生 L）

さらに、現実を理解するために、現地の人々から学ぶ、人々を理解するという意味でのコミュニケーションの重要性に関する発言も下記の通りみられた。

（現場立脚型環境リーダーとは）その現地の人々の思っていることだとか、風習とかそうい

うものを、まず知ってることが第1で、それを生かしながら、環境...科学と環境を生かす、融合させるアイデアを出す人...活躍、活動する、できる人。...現地の人とコミュニケーションして...その人たちが望むことだとか、今、問題だと思ってることは何か、そういうものを、コミュニケーションしながら得ていく...（「現場立脚型環境リーダーとは何か」との質問に対して：学生 k）

リードする前に話し合うこと、そしてトピックを知る。自分がそのトピックについてあまりアイデアを持っていなくても、（現地の人たちに）聞いて...チームワークの中でリーダーになる。...アイデアをほかの人と混ぜ合わせて...（対策の）提案は、地元の人から見つける（「現場立脚型環境リーダーとは何か」との質問に対して：学生 S）

また、自身の知識や価値観について伝えること、他の人々について理解することの結果として、協働を実現するという意味でのコミュニケーションに関する発言もあった。

途上で周りが環境問題に感心ない中で環境問題に働きかける人たち...の...難しさであったり...どうやってやってるのかとか、そういうのが見れたのは、自分のキャリア的にはすごくおっきかったかな...（日頃自分が）留学生と一緒に研究して...お互いの、目指すところとか、やり方とかをそろえていくのか、それともゴールだけ設定して、もう自分でやっちゃうのかとか...感覚が違う中で...一緒に何かをやるってすごい難しいな、とは前から思ってたんですけど、これからもそういうのが続くんだな、っていうことが確認できたのと同時に...仕事になると、守んなきゃいけないところってあるな、って...例えば（自分は）...違う感覚とか、違う考え方の人と一緒に仕事をするとき...自分でやっちゃえばいいや、って思っているところってあると思うんですけど、...例えば国際協力に関して言えば...自分でやっちゃおって考えちゃいけないんだなって...ただ、それを強制にしちゃいけないし、どうやって自分が言ってることを理解してもらえるか、説明することの難しさだったり、それが押しつけでないのかとか...本当に向こうの人は望んでることなのかっていうか...考えた...いい機会だったと思ってます。（海外フィールド実習をふりかえって：学生 j）

三点目、「異なる文脈を持つ人々や地域の理解」についても、自身の仕事現場と関連づけた発言が下記のようにみられた。

外国の人とかと話したりして、結構刺激になったというか、その後（海外フィールド実習に）行かせてもらって、日本の常識っていうことしか知らなかったから、ふと一步海外に出て見て、例えば...日本だと電気とか当たり前に使えるけど、向こうだと電気は通電しているところがすごく少なくて、そういうところで自分、今度...（海外事業のある企業）に入るようになって...そういうところで日本の当たり前の常識というのを今度海外とかで...適応していっちゃきっと失敗するだろうなということが分かってすごく参

考になったと。(海外フィールド実習をふりかえって：学生 g)

四点目、「現場調査のスキル」に関しては、自身の今後の仕事におけるそうしたスキルの重要性を述べた者が留学生を中心に目立った。

(FOLENS は) 自分にとって、技術的な作業を学べるとてもいい機会でした。技術的な、科学的な作業は…環境に何か起きているか、確かな証拠を示すことができるからです。マネジメント能力は、何かを言って何かアプローチを適用しようとするものだけど…何が起きているか、実際の証拠は見せません。日本では、技術的・科学的作業が重視されるけれど、(自国のような) 途上国では、マネジメントしか重視しません。例えば、森林が破壊されていると。でも、森林を回復する方法は、ただ住民に…木を育てるように言うこと、それだけ。でも、木を切ってしまうと何が起きるか聞いても…気候が変わるとか言うだけで、その証拠は示さない。そのために…(自国の) 環境対策のほとんどは…ただ住民に、資金管理といったようなトレーニングを提供して、木を育てる…といったコンセプトを伝えて…エコツーリズムのために森林を回復しなければいけない…そんな感じ。でも、森林を伐採するとこういう問題が起きて、どれくらい炭素が失われて、といったような実際の証拠は示されない。これが日本と自国の環境リーダーの違い。(「現場立脚型環境リーダーとは何か」との質問に対して：学生 A)

留学生には、留学前から大学教員や研究職に就いている者が多く、また留学の目的も自国で学べない研究スキルを得ることが主眼である場合が多いことから、こうした発言が目立つのは当然ともいえる。これらの学生からは、現場体験を通じて新たな研究テーマのヒントを得たとする発言もみられた。一方、修了後、研究職には進まないことが決まっている国内学生からも、科学的調査の経験と今後の仕事との関連について下記のような発言があった。

今まで調べる側だったのが…よくこう人に話すと、で、何？それがなんなの？みたいに言われちゃう部分を、これからは、自分でつくって…良くしていく方向に実際に働く、っていうところに行けるんで、どっちも必要だと思うんですけど。今まで調査っていうのをやってきた視点で、何ができるかな？っていうので、経験として役には立つんじゃないかな、と思ってます。(海外フィールド実習などを通じて取り組んできた調査研究活動と就職先での仕事の関連について：学生 i)

五点目、前項でみたように日本人学生が多く認識していた「国際協力や社会貢献への関心の高まり」については、自身の今後への影響について、下記のような発言がみられた。

(海外フィールド実習)に行ってもちょっと思ったのが、...やる気のないというのか、結構ヘルプを求めている人が多いじゃないですか。そういう人たちを動かすにはどうすればいいのかなと考えると、何かその場で、実際に一緒に働いたりとか、ビジネスを興したりすれば...雇用とか作れば、お金ももらえるしやる気にもなるじゃないですか。...自分はそういう国際協力とかって...ボランティアみたいなイメージが強かったんですけど、そういうことよりかは、ちょっと商業的かもしれないですけど...雇用を作るビジネスなんかを展開していけば...そういうちょっとしたビジョンみたいなのが...手に入れられたなって思いましたね。(海外フィールド実習をふりかえって：学生 b)

立場によって意見が違うことが、まあ、当たり前なんですけどね。すごい複雑すぎて...感情がまとめきれませんでした。...難しいなあってつくづく。...私たちはそんなこと終わったことのように片付けていたんだな、っていうのがちょっと、重苦しかったですね。ずっと。...なんか、やっぱ、そういうほうに携わる人間としては、なんか、公害とか、地域の人とのつながりって、すごい大事で、重く受け止めなきゃいけないんだな、っていうのは思いました... (水俣実習をふりかえって：学生 I)

六点目の「友人関係の構築」については、自身の仕事の中で役立てようとする具体的な発言は少なかったが、下記のように自国での研究を広げる効果を述べた発言があった。

自分にとって、FOLENS は、ほかの研究者と交流したり、ほかの知識を得るツールでした。FOLENS がなかったら、〇〇研究室と一緒に研究することはなかったので、自分にとってとてもよかったです。今、(母国で自分の元々の)指導教員は、ある地域の〇〇に関する大きなデータベースを持っていますが、今、これに情報を追加することができる...これは素晴らしいことです。(海外フィールド実習を通じた共同研究が実現したことについて：学生 P)

七点目の「自然の美しさへの気づき」については、人々に自然環境保全に関して伝えるときにそのような感動が重要だと考える発言があった。

サンゴ礁の海に潜って、その美しさを見ると、(現地の人たちに)何もしなければ、この美しさが失われるかもしれないと伝えると、みんなパニックになる訳がわかります。...これはすごく大きな気づきでした。それは本当に、本当に、美しくて、それを守る、一部でも守ることにつながる何かをできるなら、それは意味があると思えました。(自然環境保全をテーマにした海外フィールド実習をふりかえって：学生 L)

以上のように、前項でみた、現場の文脈の中で学生が得た学びのそれぞれについて、今後働く現場の文脈に位置付け、活かしたい・活かせると考える学生の発言が確認された。

一方で、学習成果がこれからの仕事の現場でどう活かされるかはわからないという発言もみられた。

環境についての目線というのは間違いなく前の自分とは違うので...本当に小さなところだったり、それこそボランティア活動だったりとかってというのが...例えば漠然と環境のためにとか何とかじゃなくて、もっと細かいところまでイメージしてできると思うので、多分それはこういう場をもらってそういう目線が少しでも身につけて今後生きてゆく上でそのことを考えながら生活をするというのは、間違いなくあると思うんですけど、それが充実したり自分の仕事とか何とかになるかというのはちょっと分かんないです、まだ。(FOLENSを通じた学びをふりかえって：学生 h)

…思うのは、(FOLENSに)参加しただけでは、たぶん…現場立脚型環境リーダーにはなれない。少なくとも、自分たちにはもっと成長するための時間が必要で。難しいです。
(「現場立脚型環境リーダーとは何か」との質問に対して：学生 C)

以上、本節では、現場体験型教育における「学びの現場」「働く現場」の文脈と学習のつながりを、学生がどのように認識しているかが表された発言を確認した。その結果、まず、現場体験の場である「学びの現場」の文脈の中で、学生が、環境問題や対策に関する関心と多面的な理解、現場の人々を理解し協力体制を構築するためのコミュニケーション力とその重要性に対する認識、異なる文脈を持つ人々や地域の理解、現場調査のスキル、国際協力や社会貢献への関心の高まり、友人関係の構築、自然の美しさへの気づき、といった学習の成果を得て、その意義を認識している様子が確認された。また、現場での学習に対する学生による意義の見出しが阻害される例として、言語翻訳の支援が不十分であったり、教員の設定する目的が不明確であったりする場合は示された。次に、学生が自身の学習を現場の文脈にどう位置付けているかをみたところ、自身の学習成果が現場に活かされたとする発言はなく、学習成果を現場に活かしたいという意識と、その難しさへの葛藤を表す発言がみられ、さらに、現場の課題解決と学習を結び付ける方策についての提案もあった。

続いて、学生が修了後進むことになり「働く現場」の文脈に、現場体験を通じた学習がどう位置づけ、活かされるかという点に関しては、上記の学習成果それぞれについて発言を確認し、学生が働く現場の文脈にどう位置付けているかを確認した。一方で、学習成果

が今後どのように活かされるかはわからないとする発言も確認された。

第5節 考察—現場体験型教育における学習者と現場の「文脈」に関する論点

それでは、前節の結果から、現場体験型教育における学習者と現場の「文脈」について、どのような論点が浮かび上がるか。以下、4つの点から考察する。

1 現場の文脈の中でこそ実現する学習と「ローカルな知」

まず、多様な側面からの学生の成長が、現場体験を通じた「学びの現場」の文脈に結び付く教育においてこそ実現している様子と、その意義に対する学生自身の認識を確認できたことと、その中で「ローカルな知」が持つ意味に着目したい。ESDとしての現場体験型教育（＝「現場のための教育」）には、認識面・感情面・社会面の成長が必要であることを前章で論じたが、これら三側面の成長（認識面：環境問題や対策に関する多面的な理解、異なる文脈を持つ人々や地域の理解、現場調査のスキル／社会面：現場の人々を理解し協力体制を構築するためのコミュニケーション力、友人関係の構築／感情面：国際協力や社会貢献への関心の高まり、自然の美しさへの気づき）が現場の文脈の中でこそ豊かに実現する様子と、その意義に対する学生自身の認識を、学生の発言から読み取ることができた。例えば、現場に身をおき、実際の状況を自ら見て、様々な立場の人々から直接話を聞くことでこそ、環境問題や対策に関して、その科学技術的側面のみならず、実生活への影響や関係者の考え方や感情、その功罪や背景を含めて多面的に理解し、強い印象とともに記憶することが可能となる。また、コミュニケーション力についても、実際に現場でコミュニケーションをとろうとする経験の中でこそ、その重要性を実感し、実践的な力と「何とかなる」という自信を育むことができる。同様に、異なる文脈への理解や、実地調査スキル、社会貢献への関心向上、友人関係の構築、自然の美しさへの感動、そのどれについても、教室の中では育みきれない力が現場の文脈に身をおいての学習だからこそ実現している様

子が確認できた。そして、学生は自身の経験から、現場での学びの意義をそれぞれに認識することで、自身の文脈に現場体験を通じた学習を位置付けているのだといえる。

こうした現場体験を通じた学習において、「ローカルな知」はどのような意味を持つであろうか。まず、現場に身を置き、環境問題や対策に関して様々な側面から実際の背景や影響を学び、人々から実生活にもとづく考えや感情を学ぶことは、即ち、学生 J が「研究者の視点とは異なるもうひとつの見方を得る」と表現し、学生 e が「理屈じゃないな」と言ったように、その場・その時の「ローカルな知」を学ぶことと大きく重なる。また、異なる文脈を持つ人々や地域と出会い理解することも、学生 b が「当たり前と思ったことが全然当たり前じゃない」と言い、学生 i が「現地に行かないと分からない...国・地域ごとに、やっぱり違うから...」と述べたように、それぞれの現場の文脈に埋め込まれた「ローカルな知」に出会い、理解することとつながる。そして現場の人々とのコミュニケーションや協力体制の構築は、現場にそのような「ローカルな知」が存在し、それを学ばなければ現実を理解し適切な対策をとることは難しいからこそ重要だと認識される。つまり、こうした発言の主である学生らは、現場で「ローカルな知」に出会い、その存在と重要性に気づく経験を、現場体験を通じて得てきたのだといえる。

先にみたように、「ローカルな知」とは、「進んで見つけようとしなければ、つまり、自覚が伴わなければ見えてこない知（小栗 2008）」であり、「人々の行動に与える規範性や精神性も包括したもの」であり、その体系は「人々の暮らし、身体、土地と強く結び付き、一体となっているもの」（野田 2011）であった。現場体験型教育において、現場の文脈に身をおき、そこから学ぶ意義を十分に実現するためには、その現場の文脈に埋め込まれた、人々の精神性をも包括する「ローカルな知」について、上記のような学生の気づきを意識化し、さらなる学びを促し、他の学生にも広げることが必要だと考えられる。

2 学びの現場の文脈に学習を位置付ける—現場体験と専門教育を融合するローカルな知と unlearn

次に、学ぶ現場の文脈における学習の位置づけに関して、自身の学習をその現場における課題解決や生活向上など、持続可能性につながる取組として役立てたいと思いながら、その方法がみつからず葛藤する学生の発言がみられたことに着目し、科学知にもとづく専門教育と「ローカルな知」にもとづく現場体験の融合について考えたい。

現場における実際の行動へ向けた意識の発現は、ESD において重要な感情面の成長であり、学生が現場で課題を見つけ出し答えを探し行動することを重視する ESD につながる一歩であるといえるが、その道筋が途中で途切れれば、学生の文脈においても、現場の文脈においても、現場体験型教育の意義が欠けてしまうことになる。まず、問題を現場で確認しながらそれに対して自身が何をすればよいかわからないことに対する葛藤を表す学生 W の発言は、当該プログラムが実施した東北被災地でのボランティア実習に参加したうえでのものであり、一時のボランティア活動以上の取組として何ができるかを自問しているものである。こうした葛藤に大学院の ESD が応えるには、学生らが考え話し合い、生活の中での実践を含め、それぞれの答えを見つけていくプロセスを支える取組が考えられ、特に日本語での情報収集が困難な留学生にとって、継続的に情報と話し合いの場を提供することは有効な学習支援となるであろう。またそれ以上に、学生 k が提案したような、一つの現場に長期的に関わりながら実際の課題解決への貢献を目指す活動を、教育の場として位置づけ実施することは、現場と学生の文脈にもとづく ESD として重要である。第 3 章でみたように、大学院の ESD の実現には既存学位課程の変革としての ESD 推進が求められることを踏まえれば、そうした取組の中で、さらに学位研究と現場支援をつなげることも重要となる。

しかし、学位研究と現場への貢献は単純には結び付かない。「現地の人に自分の研究が役立たない」ことに悩んだという発言がみられたが、これは、科学的な研究成果を求める専門教育の文脈と、実際の環境保全や生活向上を求める現場の文脈の間の齟齬を表している

といえ、それは言い換えれば、「普遍的な知」と「ローカルな知」の間のギャップともとらえることができる。つまり、ここで求められるのは、先に論じたような、専門化・細分化された科学知にもとづく大学院の専門教育と、全体的な文脈に埋め込まれたローカルな知にもとづく現場体験を融合し、学生が自身の知と特権的立場を解体して再獲得する **unlearn** のプロセスである。大学院の **ESD** として、専門教育と現場体験を融合し、専門教育そのものを解体、再構築しながら、学生の **unlearn** を支える仕組みを作り出すには、教員の **unlearn** も必要となる。こうした融合の程度は、分野によって、テーマによって、また学生によって当然異なり、全ての分野や学生が研究活動を通じた現場への直接的貢献を求められるわけではない。しかし、大学院教育を持続可能な開発へ向けて再方向づけするにあたり、現場体験を通じて現場の文脈に自身の研究を位置付け、現場のローカルな知を認識して自身の専門知を省み、**unlearn** すること、そしてそれにより、現場の文脈の持続可能性へ向けた再構築に自らも参加していくことが、程度や方法の違いはあっても、あらゆる分野・学生・教員にとって重要な意義を持つと考えられ、それが学習者自身の文脈にもとづく主体的学習を実現するのだといえよう。

3 働く現場の文脈に学習を位置付ける—「ローカルな知」の意識化と「持続可能性」への文脈

さらに、学生の発言には、現場体験を通じて得られた学習が、将来働く現場の文脈において位置づく様々な可能性への認識がみられたことにもとづき、その中でも「ローカルな知」への着目が重要となること、そして働く現場を「持続可能性へ向けて」働く現場ととらえることが必要であることについて考えたい。

学生らは、環境問題や対策に関して現場に足を運んで実情を多面的に理解しようとする意識や、具体的な対策技術、コミュニケーション力、異なる文脈に対する理解力、現場調査スキル、社会貢献への関心など、当該プログラムの現場体験を通じて得た力が、実際に自分の仕事の中でどう役立つかをそれぞれイメージし語った。これらの発言には、例えば

リサイクル施設を見学したことを自国で役立てたいという学生 P や、相手に自身の考えを伝える方法に関する学生 L の発言、国際協力における課題や重要点を述べる学生 j の発言のように具体的なものが多くみられ、これらの力が現場の文脈における実際の体験から得られたからこそ、文脈への具体的な位置づけが可能となり、学生にとっても学習の意義が高まると考えられる。一方で、特定の具体的な知識やスキルを、体験した現場とは異なる文脈を持つ働く現場で適用しようとする際、その現場に特有の文脈やそれに埋め込まれた「ローカルな知」に配慮しない、不適切な対策、行動の押しつけにつながるリスクも考えられる。そうしたリスクを回避するためには、上記でみてきた「ローカルな知」の意識化が、重要となるであろう。

また、特に一定の職業経験を持つ者も多い留学生には、修了・帰国後必要とされる力やスキルを具体的に認識し、その文脈に学習を位置付けている者がみられた。例えば学生 A は、自国の人材には科学的知識や技術が不足しており、環境対策に関する決定が科学的根拠なく行われ、結果的に効果的な対策が実現しないことを述べ、留学中に科学的調査スキルを身に着けたことを自国に帰って役立てたいという考えを述べている。前章では、科学的分析技術の学習を留学生の多くが重視しており、それが自国の持続可能性へ向けた取組という文脈における意味を理解した上での重視であれば、技術の習得が持続可能性へ向けた行動につながる可能性があることを論じたが、そうした意味の理解が少なくとも一部の学生においては実現していることがここで確認できた。このように、具体的な文脈における学習の位置づけがなされる際は、単なる職業スキルの一つとしてではなく、持続可能な開発へ向けて課題を解決し社会を変革する行動に必要な力として位置づけられることが必要なのである。

4 修了後の持続可能な社会へ向けた文脈構築のための継続的学習

4つ目に、学生が修了した後も、学習が継続し、持続可能な社会へ向けた文脈構築への参画が実現することが重要であるという点について考えたい。

これも前章でみた結果とも一致して、国際協力や社会貢献への関心とそれによる自身の将来への影響に関する発言が、日本人学生に集中してみられた。前章では、日本人学生の社会貢献への関心が、「途上国の現状への驚き」に留まり、足もとの現場における問題の関心につながらなければ、具体的な持続可能性へ向けた行動に結びつかない可能性があることを論じたが、ここでは、学生らがこうした関心を、漠然とではあるが自身の今後の行動に結び付けようとしている様子がみてとれた。しかし、実際に社会に出てからも、自身の働く現場の文脈にこうした国際協力や社会貢献への意欲を位置付け続け、実際の行動につなげていくことは、容易ではない。実際の仕事の文脈においては、多くの場合、利益の創出や組織の存続、担当業務の遂行など、社会貢献以上に重要だと位置付けられている様々な事項があるからである。修了後もこうした関心や意欲を保ち、伸ばし、持続可能な開発へ向けた行動を具体化していくためには、自身が働く現場以外にも多様な現場とつながり、そうした関心や意欲を思い返し、さらに自身の仕事や生活の中でどうそれを活かせるかを考える機会が、継続的に提供されることが有効であろう。

また、中には、学習が自身の今後の仕事の中で活かされるかはまだわからないという発言もみられた。履修生の中には、修了後、元の職場に戻る者もいるが、大半はこれまで経験したことのない新たな仕事に就く。そうした学生らにとって、学習の成果がどのように仕事に結びつくかを具体的に考えることは難しく、こうした発言は当然ともいえよう。こうした学生にとっても、社会に出た後、改めて大学院での自身の学習を仕事の文脈に位置付ける機会があれば、学習成果を再確認し、現実と接続していくことができる。

継続的な学習は、先にみた **ESD** の重要な特性の一つだが、社会貢献への意欲を持つ国内学生、自身の仕事における学習の意義はまだわからないとする学生のみならず、留学生を含む全学生にとって、他の現場の文脈に触れ、自身の働く現場の文脈をとらえなおしながら、持続可能な開発へ向けた学びと行動を実現していく機会を通じた継続的な学びが必要である。現場の文脈における学習の成果として「友人関係の構築」が挙げられつつ、社会的側面の成長として重要な友人関係を、具体的に今後の仕事の文脈で役立つとイメージ

した学生はほとんどいなかった。しかし、こうした継続的な教育・学習の実現には、友人関係が保たれ、ネットワークとして機能することが非常に重要となる。生涯を通じた学びあいとしての ESD が続く必要があるのである。

5 学生と現場の文脈に根ざした現場体験型教育を実現する教育者の役割

最後に、現場体験を通じた現場の文脈にもとづく学習が、各学生にとって意義あるものとして実現するために、求められる教育者の役割について考えたい。

まず、学生の発言の中に、目的のわかりにくさに関する指摘がみられ、シラバスに目標を記し講義で説明したからといって、それが十分に伝わらない状況が確認された。学習者の文脈に位置づく学習の実現には、学習の目的、内容、方法等を学生自身がコントロールでき、自身の経験や知識と学習を関連づけられることが大切であることは、第2章で確認した。これを踏まえれば、目標とそれに基づく内容が、学生と教員の丁寧な対話のもとに計画されること、また、事前のそうした対話がかなわなければ、目標や内容に関する説明が、学生が持つ経験や知識、関心に関連づけてなされ、その意義が要所ごとに確認されることが重要である。学生の文脈に根ざした教育を担おうとする教育者は、こうした目標設定やその意義の理解に関する丁寧な配慮が必要であることを認めねばならない。

また、学生の発言には、言語の通訳における十分な対応が必要であることへの指摘がみられた。大学院の ESD において、分野や国境を越えた学びあいの促進は重要な課題であり、当該事例のような国際プログラムでは言語に関する丁寧な対応が求められることは第3章でも確認したが、多様な地域の学生と現場をつなげようとする現場体験型教育において、学生と現場の橋渡しをする言語通訳は学習の豊かさを左右する重要な鍵である。当該プログラムを含む環境人材育成事業下の実践をはじめ、国際プログラムとしての ESD が広がる中、言語に関する丁寧な対応の必要性は、もっと注目されるべきといえる。国際プログラムにおける現場体験型教育では、教員が言語の重要性を認識し、通訳や資料翻訳、英語等での事前講義等を通じて言語の壁を取り払う努力をすることが求められるが、それ

にくわえ、通訳・翻訳や言語指導を担う専門家の配置を充実化するような施策も検討されてよい。

さらに、現場と学生の文脈に根ざす現場体験型教育の実現には、現場の文脈に研究指導を含む教育活動を位置付け「ローカルな知」の意識化と専門知の **unlearn** を促すことが求められることを上記で論じたが、これが実現するには、教員自身がこれまでの大学院教育における自身と教育・研究のあり方を **unlearn** し、学生とともに持続可能性へ向けた文脈の再構築に参画していくことが必要となる。具体的な方策として、例えば、本調査で実施した聞き取りもそうであったように、学生が自身の学びをふりかえり、学んだ・働く現場に改めて位置づける機会を、積極的に取り入れていくことも考えられる。教育プログラムを通じて、学生と教員が自身や他人、様々な現場の「ローカルな知」を認識し、理解しあい、専門知を学びほぐして現実に位置づけていくことを支援する機会を設けることが必要である。

そして、学生が修了した後も、自身の仕事や生活を省みながら大学院での学びをふりかえり、新たな学習を実現していく場を継続的に提供する際、教員の役割が求められる。修了生が現実社会でプログラムを通じた学習をどのように位置づけ、活かすことができているかを、修了生自身や、勤務先、現場の人々への聞き取り等から明らかにし、それにもとづく教育のあり方を構築していくことも必要となろう。

学生と現場の文脈に根ざした現場体験型教育を担う教員には、このほかにも、現場の状況や課題の幅広い理解、学内外の多様な人々・多様な現場とのネットワーク、よりよい現場体験型教育のあり方を求める姿勢といった力や資質が求められ、これは従来の大学教職員に求められてきた資質とは必ずしも一致しない。大学院において **ESD** としての現場体験型教育が実現するには、教育者に対して、これまでとは異なる、新たな役割が求められるのだといえる。

第6節 おわりに—「学ぶこと」と「生きること」をつなぐ現場体験型教育へ

以上、本章では、教育を、学生が学ぶ・働く現場の文脈に位置付け、学生の「学ぶこと」と「生きること」を結び付けることの重要性にもとづき、その実現へ向けた可能性と課題について、対象事例における学生インタビュー時の発言から検討した。

第2節においては、現場体験型教育に関する学習者や現場の文脈に着目する意義と、「ローカルな知」と unlearn の重要性について、先行研究にもとづき整理した。意義のある体験型教育が実現するには、学習者が体験を自分自身の経験と関連づけ、自身が向き合う現実位置に位置付け、主体的に学習の意義を認識するとともに、その現場において問題や背景、解決の方策等がどのように理解されどのような可能性があるかを踏まえた教育が行われることが重要であることが確認された。また、そうして学習者や現場の文脈に根ざした現場体験型教育を実施する際、その場・その時限りの「ローカルな知」を尊重し、そこから学ぶこと、さらに科学知や自らの特権的地位を認め、解体し、再構築することが必要であり、それにより学生の「学ぶこと」と「生きること」をつなぐ ESD が実現することが確認された。

第3節では、そのような ESD の実現へ向けて、実践の中にみられる可能性や課題を明らかにするために実施した、学生への修了時インタビューにおける発言の分析について説明し、続く第4節でその結果をまとめた。まず、現場の文脈に身をおく現場体験型教育を通じて様々な学習が実現している様子と、その意義を学生が主体的に認識している様子がみられた。一方で、言語通訳や目的設定における問題への指摘もあった。また、自身の学習を現場の課題解決や生活向上に役立てたいが難しいと悩む発言や、教育を特定の現場での長期的な課題解決につなげることの提案もみられた。さらに、それぞれの学生が、修了後自身が働く現場の文脈に学習を位置付けようとしている様子と、一方で学習成果が今後どのように活かされるか不明であるとする発言を確認した。

第5節では、上記の結果を考察し、5つの点から議論した。まず、本事例においては、

認識・感情・社会の各側面における学習が、現場の文脈の中でこそ豊かに実現していること、この中では「ローカルな知」への気づきが既に実現しているが、今後、文脈に根ざす、ESDとしての現場体験型教育を進めるためには、そうした気づきの意識化と共有が必要となることを論じた。第二に、自らの学習と現場への貢献を両立したいができないことへの葛藤がみられたことについて、科学知にもとづく専門教育と、「ローカルな知」にもとづく現場体験を融合する必要性を論じた。第三に、学生らの発言には、将来の仕事の現場に学習を位置付け、役立てていくことへの様々な可能性がみられたが、そうした中でも「ローカルな知」に着目することで、不適切な対策や行動の押しつけを避ける必要性と、働く現場を「持続可能性へ向けて」働く現場ととらえる重要性を論じた。第四に、修了後の継続教育・学習の必要性を、第五に、現場の文脈にもとづく現場体験を通じたESDを実現するために、教育者に求められる役割を記した。

本調査では、学生の視点にこだわり、学習者からみた教育の可能性と課題を論じたが、文脈にもとづく教育のあり方を考えるためには、今後さらに、修了生や現場の人々、教員に対する聞き取りと、その分析が必要である。

第6章 高等教育機関におけるESDの進展へ向けて

第1節 各章の成果

以上、第1章から第5章にわたって、高等教育機関におけるESDについて議論を展開してきた。以下に各章の成果を概観する。

第1章では、本論文の背景と、それを踏まえた目的と意義、そして全編の構成について概説した。まず背景について、1980年代以降「持続可能性」「持続可能な開発」の概念に注目してきた国際社会が、1990年代に入るとその実現へ向けた教育の役割を重視、ESDの実現と推進へ向け議論や施策を展開し、2005年には「国連ESDの10年」が始まり取組が広がったものの、現在までESDの主流化は実現していないことを述べた。また、ESDは教育のあり方を見直し持続可能性へ再方向づけることを求めるが、高等教育機関はその主要な推進主体であること、国内では政策にもとづく高等教育のESDが広がるが、それらを検討する研究は極めて限定的であることを記した。その上で、本稿の目的について、「ESDの10年」国内実施計画で重点的取組事項とされた、大学院生を対象とする国際環境人材育成事業の批判的検討を通じて、高等教育、特に大学院におけるESDの進展へ向けた可能性と課題を明らかにし、論点と方策を提示することにあることを確認した。そして、本論文の意義として、第一に、国内で十分に研究されてこなかった高等教育のESDについて議論を前進させること、第二に、政策にもとづき広がる国内のESD実践を検証し、より効果的な政策と実践へ向けた議論を示すこと、第三に、必要性が認められながらも実現しないESDの主流化に対し、現状の可能性と課題を確認し今後の進展を促すことを挙げた。その上で、本論文の構成を記した。

第2章では、高等教育のESDに関する先行研究を概観し整理しながら、次章以降の議論に関する枠組みを構築した。まず、「持続可能性」「持続可能な開発」に関する議論をふりかえり、実現へ向け総合的・全体的取組が必要なこと、ESDに関する議論と実践が発展

してきたがその主流化は実現していないこと、そしてその背景には、国際的な言説として ESD が発展した経緯と「学習者の主体的参画」概念との矛盾があることを概観した。その上で、ESD において重要となる「学習者の主体性」、そのために必要な「学習者自身の経験の尊重」、それにより実現する「全体的・批判的視点」や、「行動につながる力の育成」について整理し、そこから ESD に求められる特性を 8 つの観点—学習者の主体的参画、分野横断・学際性、実際の体験・経験、現実的課題への取組、地域への根ざし、ローカルとグローバルのつながり、多様な立場の人々の学びあい、継続的な学習の機会—にまとめた。さらに、高等教育機関の ESD に関する国内外の議論と動向を概観し、ESD 進展には教育内容・方法の変革にくわえ組織・システムや諸活動を含む機関全体の変革が必要だが現実にはそれが広がっておらず、実践の検証が求められることを確認し、さらに、特に大学院の ESD の意義と課題について、研究者のみならず知的専門職人材養成への役割拡大にともない、教育活動と研究活動を両立・融合することによる研究・教育・学習の連携が求められており、それを通じて ESD が実現すること、専門教育としての大学院教育における ESD の実現は社会での行動につながる重要な役割を果たすことを論じた。

第 3 章では、具体的事例から ESD の実質的な進展へ向けた可能性と課題を見出すために、「ESD の 10 年」国内実施計画に重点的取組事項として挙げられた文科省「戦略的環境リーダー育成拠点形成事業」における 17 採択大学の実践を、全学的波及・継続や、前章でまとめた ESD に求められる特性の観点から検討した。その結果、まず、大半の大学でプログラム実施主体・対象を特定の既存組織・学生に限っており実践の継続はある程度期待できる反面、全学的な広がりには欠けること、一方で実施主体・対象を全学に広げている場合も組織形態や権限、運営予算等が課題となることが示された。さらに、事業による既存学位課程への影響は限定的だが、学位論文作成に応用実践的な内容や国際的な研究活動、問題解決へ向けた提言、複数分野教員の指導を組み込むなど ESD につながる試みが見られることがわかった。課題とされる事業終了後の予算確保について企業との共同研究資金を活用している例があること、事業成果が全学的に共有され広がりつつある事例も確

認められた。また、「学習者の主体的参画」について、学位研究の課題設定や実施における主体性促進の報告がみられたが、付加的負担への学生間のニーズの違い、学位課程や就職活動等とプログラムの両立に関する困難が明らかになった。「分野横断・学際性」については、学際的教育が重視され実施されているが、専門教育と学際的教育の連携が課題となっていることが示された。また、「実際の体験・経験」が重視され、「現実的課題への取組」という点でも課題の探求や対策提案が取り入れられているが、やはり学位課程との両立が課題であること、しかし現場体験を学位研究と結び付け現実的課題への取組を実現している例もみられることがわかった。「地域への根ざし」については、「学生が現在暮らし学ぶ地域」に対して大学立地地域特性にもとづく教育テーマを設定する、周辺地域の環境や活動を教育の場として活かすといった例があり、「修了後に暮し働く地域」に対しては、日本と途上国地域の違いを強調したプログラム設計、現地の具体的ニーズを教育テーマに据える試み、環境問題や対策における地域性について体験を通じて理解を促す試み、特定地域に関する理解を深める試みがあった。さらに「ローカルとグローバルのつながり」に関しては、各地の状況を比較しつつ世界的文脈に位置付ける試みが見られるものの、取組は模索の段階にあった。「多様な立場の人々との学びあい」については、国内学生と国外学生の学びあいが重視され、ツールとしての英語力向上が学生らの関心を集める一方、英語力不足から問題が生じる場合もあることがわかった。最後に、「継続的な学習の機会」について、修了生と大学との関係維持が重視されているものの、予算廃止・削減に伴い持続しない可能性もあることが示されたとともに、社会人受入に積極的な事例からは、生涯学習としてのESD実現につながる可能性が示された。これらを踏まえて、大学院におけるESDの進展において重要となる4つのポイントとして、「関係者の理解共有」「既存学位課程の変革」「『地域』の多様性と関連性への認識」「分野と国境を越えた学びあいの促進」を提示した。

続く第4章では、当該事業が重視する「現場体験」に焦点を絞り、実施事例の一つである東京農工大学「アジア・アフリカ現場立脚型環境リーダー育成プログラム」における履修生への聞取りを通じ、現場体験が大学院のESDを実現する可能性と課題に関して検討

した。先行研究を踏まえ、現場を持続可能性へ向けた「行動の場」としてとらえ学習者が課題探求や解決に参画する「現場『のための』教育」が必要であることを示した後、事例の概要と、学生の発言から「知識以外の多様な力」の育成について検討した。その結果、「感情面」にくわえて「社会面」の学習の意義、体験する「現場」と自身が暮らす・働く「現場」の相違性・共通性・関連性に着目し学習を実社会としての現場に活かす視点の重要性が確認された。さらにこれを踏まえ、大学院において「現場のための教育」を推進する対策を、「『現場』を『持続可能な社会へ向けて行動する場』ととらえる視点」「学習者による学習の意味の理解と主体的な参画」「様々な感覚を通じた発見」「体験する『現場』と自身の『現場』の相違性・共通性・関連性への着目」の観点から提案した。

第5章では、「現場のための教育」を推進する上で重要となる、教育・学習を学生と現場の『文脈』に位置づけ、学生の「学ぶこと」と「生きること」を結び付けることの可能性と課題について、上記事例の履修生に対する聞き取り時の発言から検討した。先行研究から、学習者や現場の「文脈」に着目する意義と、限定された文脈に依存し学習者の身体やその空間、土地の風土や生活文化に根ざす「ローカルな知」、自身の知と特権的立場を解体して再獲得する「unlearn」の重要性を整理した上で、発言をみたところ、現場の文脈に身をおく現場体験型教育を通じて様々な学習が実現しておりその意義を学生が主体的に認識している様子と、一方で言語通訳や目的設定における問題があること、自身の学習を現場の課題解決や生活向上に役立てたいが難しいと悩む様子や、教育を特定の現場での長期的な課題解決につなげることの提案等が確認された。さらに、学生が、修了後自身が働く現場の文脈に学習を位置付けようとしている様子と、一方で学習成果が今後どのように活かされるかは不明と考えている様子も確認した。これらを考察し、現場の文脈の中でこそ豊かに実現する学習があり、その中ではその場・その時の文脈に根ざす「ローカルな知」への気づきの意識化と共有が重要なこと、科学知にもとづく専門教育と、「ローカルな知」にもとづく現場体験を「unlearn」のプロセスを通じて融合する必要があること、将来の仕事の現場に学習を位置付けていく中でも「ローカルな知」に配慮する必要がある、働く

現場を「持続可能性へ向けて」働く現場ととらえる視点が重要なこと、修了後の継続教育・学習が必要なこと、教育者には、学生の経験にもとづく目的設定・言語に関する丁寧な対応・学生と自身の unlearn 促進、ほかにも従来とは異なる新たな役割が求められることを論じた。

第2節 総括—学ぶことと生きることをつなぐ大学院教育としての ESD

以下に本論文における議論を総括したい。

本論文の全体を通じて強く浮かび上がったのは、大学院の ESD 実現へ向けて、従来の課程を研究・教育・学習を連携・融合させつつ変革していくことの重要性であった。こうした変革は、各科目の内容や教授法を変えるといった対応だけで実現できるものではなく、ましてや既存の課程はそのままだに新たな科目やコースを付け加えるだけでは、学生も教員も追加の負担と両者の矛盾に苦しみかねない。ESD へ向けた課程の変革は、カリキュラムの変更のみならず、その意義に対する教職員や学生を含む関係者の理解共有と、それにもとづく組織と制度全体を含めた改革があって初めて実質的に成功する。本論文で検討した事例からは、限定的な実践による矛盾や困難と同時に、取組を通じて関係者間の理解共有や変革への着手が少しずつ進展していく可能性がみられた。

大学院課程をどのように変革するか。本論文は、現場で持続可能性へ向けた取組に参画することを通じた「現場『のための』教育」によって、研究・教育・学習と「持続可能性へ向けた行動」がつながる、つまり、「学ぶこと」と「生きること」がつながり、大学院での学習が、学生のその後の人生を通じた持続可能性への力となる可能性に着目した。現場には、その場・そのときの文脈に身をおいて、様々な感覚を駆使するからこそ豊かに実現する学びがある。しかし、その現場での学びは、必ずしも他の現場でそのまま適用できる・すべきものではない。学生は、自身が学ぶ現場と、自身が修了後暮らし働く現場を、同一視するのでも、全く別のものととらえるのでもなく、それぞれの「ローカルな知」の存在

を認めつつ、それぞれの相違性・共通性・関連性を意識することで、学びを世界と自身の文脈に位置付けていくことができる。また、現場での学びを、教室や研究室での学びと全く別のものとして切り離すのではなく、自身のこれまでの知識や特権的地位を省みて **unlearn** する、学びほぐすことによって、現場体験で学ぶ「ローカルな知」と専門教育で学ぶ「普遍的な知」を融合させていくことができる。それにより、学生がどのような人生を歩むにせよ、大学院での学びが、持続可能な社会づくりに参画しながら生きていくうえでの力となるのである。

さらに本論文では、大学院における **ESD** の可能性を、分野や国境を越えた学びあいの促進に見出した。専門分野の細分化・拡大化が進む大学院において、持続可能性へ向けた複雑で広範な課題に対応していくためには、分野間の相互学習と協働が不可欠となっている。また、大学、特に大学院教育の国際化が進み学生の国籍が多様化するなか、各学生の文脈を尊重しつつ学生間の学びあいを促すことが、豊かな学習成果につながる。分野間・文化間の学びあいを促すためには目的に関する意識共有や、言語の支援等に関して、丁寧な対応が求められる。それが実現すれば、他の教育現場にはみられない豊かな **ESD** が大学院で展開される可能性があるだろう。

第3節 今後の研究・実践課題

以上の本論文の成果は、高等教育・大学院における **ESD** の実現と進展へ向けて求められるさらなる研究や実践上の課題も明らかにした。

まず、本稿では、公表された報告資料にくわえ、事例における学生への関わりにもとづき議論を展開してきたが、教員の視点から実践を検証することも必要である。特に、**ESD** へ向けた教育の変革を実際に担う教員が、その意義と課題をどのように理解しているかを明らかにすることが、現実的な対策を実施するためには不可欠である。さらに、高等教育の **ESD** 進展には大学組織やシステム全体の変革が求められることを鑑みれば、事務職員

や大学の経営層の意識や理解を検討することで、より具体的で現実的な対策を示すことができるであろう。

また、本論文では、「現場のための教育」として教育・学習・研究を現場とつなげることを主張してきたが、その実現には、「現場」の視点にもとづく検証も重要となる。体験活動を受け入れる「現場」、学生が修了後働く「現場」のそれぞれにおける関係者が、大学院における教育・研究が「現場」に与える影響や、「現場」が大学院教育に求める成果について、どう考えているか、丁寧な検討が行われる必要がある。また、修了生自身の経験と考えについて、追跡調査をすることによって、高等教育での学びが学習者や現場に与える長期的影響についても検討することが必要であろう。

さらに、本論文で取り組んだような検証が、より幅広い事例に関して行われる必要がある。特に国内で政策にもとづき実施されてきた ESD 関連事業が、どのような成果を生み、どのような課題を示してきたかを評価することが、ポスト「ESD の 10 年」へ向けて強く求められる。それを通じて、カリキュラムデザインのあり方や、教員に求められる力等、より具体的な方策を示し、関係者間の理解共有を促進していくことが重要となるだろう。

引用文献

- 阿部治, 2004, 「持続可能な開発のための教育 (ESD) とは何か?」, 持続可能な開発のための教育の 10 年推進会議 (ESD-J) 編『ESD-J 2003 活動報告書: 「持続可能な開発のための教育の 10 年」への助走』, ESD-J、東京、pp.4-5.
- 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), 21-30.
- Agyeman, J, 2002, 'Culturing environmental education: From first nation to frustration', *Canadian Journal of Environmental Education*, vol.7, no.1, pp.5-12.
- Akiyama, T., and An, K.J., 2013, 'The Concept of Environmental Leader in Mino, T., and Hanaki, K. (eds), *Environmental Leadership Capacity Building in Higher Education: Experience and Lessons from Asian Program for Incubation of Environmental Leaders*, Springer Open, pp. 19-40.
- Akiyama, T., Hanaki, K. and Mino, T., 2013, 'Asian Program for Incubation of Environmental Leaders', in Mino, T., and Hanaki, K. (eds), *Environmental Leadership Capacity Building in Higher Education: Experience and Lessons from Asian Program for Incubation of Environmental Leaders*, Springer Open.
- Akiyama, T., and Li, J. 2013, 'Environmental Leadership Education for Tackling Water Environmental Issues in Arid Regions' in Mino, T., and Hanaki, K. (eds), *Environmental Leadership Capacity Building in Higher Education: Experience and Lessons from Asian Program for Incubation of Environmental Leaders*, Springer Open, pp. 81-92.
- Akiyama, T., Li, J. and Onuki, M., 2012, 'Integral Leadership Education for Sustainable Development', *Journal of Integral Theory and Practice*, 7(3), pp.55-69.
- 天野郁夫, 2006, 『高等教育シリーズ 136 大学改革の社会学』, 玉川大学出版部, 東京.
- An, K., 2013, 'Environmental Leadership Development Based on Activity Theory for Sustainable Urban Development in the Greater Pearl River Delta, China', in Mino, T., and Hanaki, K. (eds), *Environmental Leadership Capacity Building in Higher Education: Experience and Lessons from Asian Program for Incubation of Environmental Leaders*, Springer Open 93-107
- 青山鉄兵, 2006, 「体験活動における『体験』概念の原理的検討」, 『国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要』, 第 6 号, pp. 9-20.

- 有本章, 2013, 「第1章: 大学院改革の論理」, 江原武一・馬越徹 編, 『大学院の改革』, pp.5-29.
- Arnstein, S. R., 1969, 'A Ladder of citizen participation'. *AIP Journal*, July, pp. 216-224.
- 朝岡幸彦・酒井佑輔「<ローカルな知>と unlearn 概念に関する考察—鈴木敏正「地域創造教育」論を手がかりとして—」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』2012年8月 p.29-41
- Breiting, S. and Mogensen, F., 1999, 'Action competence and environmental education', *Cambridge Journal of Education*, vol. 29, no. 3, pp. 349-353.
- Brookfield, S., 1987, *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and action*. Open University Press, Milton Keynes.
- Brown, L., 1980, *Building a Sustainable Society*, W. W. Norton, New York. (邦訳版: プラウン, レスター・R. (唯是康彦訳), 1983, 『地球の復活』, 東洋経済新報社)
- Burnard, P., 1998, 'Experiential learning: Some theoretical considerations', *International Journal of Lifelong Education*, 7 (2), pp. 127-133.
- Carlsson, U.・Mkandla, S. 2000, 'Environmental education: Global trends and local reality', in A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals, and P. Clarkin (eds) *A colloquium on the future of environmental education in a postmodern world?, Proceedings of an on-line colloquium held Oct. 19, 1998*, Canadian Journal of Environmental Education, Yukon, pp. 37-56.
- Chambers, R., 1997, *Whose reality counts?: Putting the first last*. Intermediate Technology Publications, London.
- チェンバース, ロバート (野田直人監訳), 2007, 『開発の思想と行動』, 明石書店. (原著: Chambers, R., 2005, *Ideas for Development*, Earthscan.
- Chapman, S., 1992, 'What is the Question?' in Chapman S, McPhee P, and Proudman B, 'What is Experiential Education?', *The Journal of Experiential Education*, 15 (2), pp. 16-23.
- Christie, B.A., Millera K. K., Cookea, R. & Whitea, J. G., 2013, 'Environmental sustainability in higher education: how do academics teach?', *Environmental Education Research*, Vol. 19 (3) , pp. 385-414.
- クラーク, B.R. (有本章 訳), 2002, 『大学院教育の国際比較』, 玉川大学出版部. (原著: Clark, B.R., 1995, *Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities*, University of Calofornia.)

- Clover, D. E. 1996, 'Developing international adult education: the challenge, theory and practice', L. Filho, Z. Murphy and K. O'Loan, (ed.) *A Sourcebook for environmental education: A practical review based on the Belgrade Charter*. The Parthenon Publishing Group, London, pp. 92-111.
- Clover, D. E., 2002, 'Traversing the gap: Concientización, educative-activism in environmental adult education', *Environmental Education Research*, Vol. 8, No. 3, pp. 315-323.
- Clover, D. E., Follen, S. and Hall, B., 1998, *The Nature of transformation: Environmental, adult and education*. Department of Adult Education, Ontario, Canada.
- Cook, V. 2008, 'The field as a "pedagogical resource"? A critical analysis of students' affective engagement with the field environment', *Environmental Education Research*, 14 (5), pp. 507-517.
- Corcoran, P. B. and Wals, A. E. J. (Eds), 2004, *Higher Education and the Challenge of Sustainability: Problematics, Promise, and Practice*, Kluwer Academic Publishers. 2004
- Dam-Mieras, R.V., 2006, 'Learning for Sustainable Development: Is it Possible within the Established Higher Education Structure?', Holmberg, J. and Samuelsson, B.E., (eds), *Drivers and Barriers for Implementing Sustainable Development in Higher Education*, UNESCO.
- Dewey, J. 1938, *Experience and Education*, Free Press (Reprint). (邦訳版：デューイ, ジョン (市村尚久訳), 2014, 『経験と教育』, 講談社学術文庫.)
- 伊達達也・浅野敏久編『環境問題の現場から：地理学的アプローチ』古今書院,東京. 2003
- Escrigas, C. 2012, Foreword: Sustainability and Knowledge in Contemporary Society, Global University Network for Innovation (ed.), *Higher Education in the World 4 – Higher Education's Commitment to Sustainability: from Understanding to Action*, Palgrave Macmillan.
- ESD-J (「持続可能な開発のための教育の10年」推進会議), 2008, 『わかる! ESD テキストブックシリーズ1 基本編: 未来をつくる「人」を育てよう』, ESD-J.
- ESD-J (「持続可能な開発のための教育の10年」推進会議), 2009, 『わかる! ESD テキストブック2 実践編: 希望への学びあい—なにを, どう, はじめるか—』, ESD-J.
- Fien, J., 1993, *Education for the environment: Critical curriculum theorizing and environmental education*, Deakin University Press, Melbourne, Australia.

- Fien, J. 1998, 'Environmental education for a new century', in D. Hicks and R. Slaughter (eds), *World yearbook of education 1998: Futures education*, Kogan Page, London, pp. 245-258.
- Fien, J. and Skoien, P. 2002, 'I'm learning ... How you go about stirring things up in a consultative manner': social capital and action competence in two community catchment groups', *Local Environment*, 7 (3), pp. 269-282.
- Fien, J. and Trainer, T. (1993) 'Education for sustainability' in J. Fien (ed.), *Environmental education: A pathway to sustainability*, Geelong, Deakin University, p.11-23.
- Forbes, J. D. 2001, 'Nature and culture: Problematic concepts for native americans' in J. A. Grim (ed) *Indigenous traditions and ecology: The interbeing of cosmology and community*, Harvard University Press, Cambridge, p. 103-124..
- Foster, J. 2010, 'Education as Sustainability.' *Environmental Education Research* 7(2): pp. 153-165.
- フレイレ, パウロ (小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周 訳), 1979, 『被抑圧者の教育学』, 亜紀書房. (原著: Freire, P., 1970, *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra)
- 藤村正司・李敏, 2013, 「教員と院生から見た大学院教育の現実と課題—インプット・スループット・アウトプット—」, 『大学院教育の改革』, 特別教育研究費「21世紀知識基盤社会における大学・大学院改革の具体的方策に関する研究」(平成20年度～4年度), 広島大学・高等教育研究開発センター.
- 降旗信一, 2006, 「序章 自然体験学習とは何か」, 降旗信一・朝岡幸彦編著『自然体験学習論～豊かな自然体験学習と子どもの未来 (「子どもとおとなのための環境教育」シリーズ2)』, 高文堂出版, pp.15-40.
- Gough, A. E, 1994. *Fathoming the fathers in environmental education: A feminist poststructuralist analysis*, Deakin University 博士論文, Geelong, Victoria.
- Gough, A., 1997 *Education and the environment: Policy, trends and the problems of marginalisation*, The Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Gough, A., 1999, 'Recognising women in environmental education pedagogy and research: toward an ecofeminist poststructuralist perspective', *Environmental Education Research*, Vol. 5, No. 2, pp. 143-161.
- Gough, N., 2002 'Thinking/acting locally/globally: Western science and environmental education in a global knowledge economy', *International Journal of Science*

Education, Vol. 24, No. 11, pp. 1217-1237.

- Granados-Sanchez, J., Wals, A.E.J., Ferrer-Balas, D., Waas, T., Imaz, M., Nortier, S., Svanstrom M., Land, H.V., and Arriaga, G., 2012, 'Sustainability in Higher Education: Moving from Understanding to Action, Breaking Barriers for Transformation', in Global University Network for Innovation (ed.), *Higher Education in the World 4 – Higher Education's Commitment to Sustainability: from Understanding to Action*, Palgrave Macmillan, pp.193-207.
- Hamasaki, H. and Katayama, T., 2013, 'Environmental Leadership Development: A Cambodian Case', in Mino, T., and Hanaki, K. (eds), *Environmental Leadership Capacity Building in Higher Education: Experience and Lessons from Asian Program for Incubation of Environmental Leaders*, Springer Open, pp. 109-118.
- 原田泰, 2009, 「日本での ESD の理論研究の可能性」, 『環境教育』, 19(2), pp. 31-32.
- 櫃本真美代, 2009, 「地元学に学ぶ地域づくりに向けた環境教育の一考察—東北タイ・ブア村の事例から—」, 『環境教育』, 18(3), pp. 15-26.
- 比屋根哲, 2009, 「大学教育と ESD」, 『環境教育』, 18 (3) : 68-72.
- Hopkins, C., Damlamian, J. and Ospina G. L., 1996, 'Evolving towards education for sustainable development: An international perspective', *Nature and Resources*, Vol. 32, No. 3, pp. 2-11.
- Hoshiko, T. Akiyama, T., 2013, Leadership Development for Sustainable Urban Environmental Management: Cases in Thailand, in Mino, T., and Hanaki, K. (eds), *Environmental Leadership Capacity Building in Higher Education: Experience and Lessons from Asian Program for Incubation of Environmental Leaders*, Springer Open, pp. 63-80.
- Huckle, J. 1996, 'Realizing sustainability in changing times', in J. Huckle and S. Sterling (eds), *Education for sustainability*, Earthscan, London, pp.3-17.
- Illeris, K. 2003, 'Towards a contemporary and comprehensive theory of learning', *International Journal of Lifelong Education*, 22 (4), 396-406.
- International NGO Forum 1992, *Treaty: Environmental education for sustainable societies and global responsibilities*, International Council for Adult Education, Toronto
- IUCN, WWF & UNEP, 1980, *World conservation strategy*, International Union for the Conservation of Nature, Geneva (邦訳版: 国際自然保護連合, 1980, 『世界自然資源保全戦略: 生きている資源の賢い利用のために』)
- 香川秀太, 2011, 「状況論の拡大: 状況的学習, 文脈横断, そして共同体間の「境界」を問

う議論へ」『Cognitive Studies』, 18(4), 604-623.

Kato, K. 2002, Environment and culture: Developing alternative perspectives in environmental discourse, *Canadian Journal of Environmental Education*, Vol. 7(1), pp. 110-116.

Kawagley, O. ・ Barhnhardt, R 1999, 'Education indigenous to place: Western science meets indigenous reality' in Smith, G. and Williams, D. (eds) *Ecological education in action*, SUNY Press, New York, pp. 117-140,.

清國祐二, 2003, 「生涯学習における知識と体験をめぐる問題」, 鈴木真理, 梨本雄太郎編著『生涯学習の原理的諸問題 (シリーズ生涯学習社会における社会教育第7巻)』, 学文社, pp.87-100.

小林信一, 2004, 「第3勝: 大学院重点化政策の功罪」, 江原武一・馬越徹 編, 『大学院の改革』, pp.51-78.

小玉敏也・阿部治, 2006, 『『持続可能な開発のための教育』に向けた環境教育における『参加型学習』概念の検討』, 『環境教育』15(2): 45-55.

「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議『我が国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画 (ESD実施計画) (平成23年6月3日改訂版)』, 2011. (<http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kokuren/keikaku.pdf>, アクセス日: 2012年9月12日)

Komiyama, H., Takeuchi, K., Shiroyama, H. and Mino, T., (eds.), 2011, *Sustainability Science: A Multidisciplinary Approach*, United Nations University Press.

レイヴ, ジーン・ウェンガー, エティエンヌ (佐伯胖訳), 1993, 『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*. New York: Cambridge University Press.)

Lotz-Sisitka, H., 2004 *Positioning southern African environmental education in a changing political, economic, social, natural and epistemological [environmental] landscape*, A discussion paper commissioned by the SADC REEP, for the purposes of informing the DANIDA funded 'futures research', Rhodes University, South Africa.

Lynch, P, 1992, 'Experiential environmental education, Natural Heritage Foundation', *Proceeding Our Common Future*, Massey University, pp. 202-206. 1992

前平泰志「序 <ローカルな知>の可能性」日本社会教育学会編『<ローカルな知>の可

能性：もうひとつの生涯学習を求めて』東洋館出版社 2008 pp. 9-23

Marouli, C. 2002, 'Multicultural Environmental Education: Theory and Practice',
Canadian Journal of Environmental Education, 7(1), pp. 26-42.

Martin, S., Dawe, G. and Jucker, R., 2006, 'Embedding Education for Sustainable
Development In Higher Education in the UK, Holmberg', J. and Samuelsson, B.E.,
(eds), *Drivers and Barriers for Implementing Sustainable Development in Higher
Education*, UNESCO.

見上一幸, 2009, 「ESD をめぐる環境教育：地域における ESD 活動の立場から」, 『環境教育』, 19(2): 33-34.

Miller, J.P., 2007, *The Holistic Curriculum: Second Edition*, University of Toronto.

中川光弘, 2010, 「大学における環境人材教育—茨城大学の試み—」『共生社会システム学会
共生社会システム研究 Vol.4, No.1：環境共生社会創造のための教育・人づく
り』, pp.29-41.

南里悦史 2008 「子どもの教育を育む地域の生活と共同性の再構築」南里悦史編著『教育と
生活の論理：子どもの生活力とおとなの教育力』, pp.1-28.

日本学術会議環境学委員会環境思想・環境教育分科会, 2008, 「日本学術会議提言『学校教育
を中心とした環境教育の充実に向けて』」, 『環境教育』, 18 (2) : 60-67.

二ノ宮リムさち, 2013, 「大学の環境人材育成における「現場のための教育」の可能性と課
題—持続可能な社会づくりへ向けた大学院教育を実現する「現場体験」とは」『共生社会
システム研究』 7(1), pp. 137-157.

二ノ宮リムさち・古市剛久・下ヶ橋 雅樹・尾崎宏和, 2013, 「エネルギー問題と向き合う
環境教育を日本から推進する—国内外の大学院生と教員がエネルギーの地産地消をとも
に学ぶ試みから」, 『環境教育』 22(2), pp. 82-89.

新田和宏, 2003, 「持続可能な社会を創る環境教育」, 『持続可能な開発のための学び』, 開
発教育協会, pp.22-30.

野田恵, 2011, 農山村におけるローカルな知の記述の可能性—長野県泰阜村を事例にして—,
自然体験学習実践研究, 1 巻 3 号, pp.49-60.

野田恵, 2012, 『自然体験論：農山村における自然学校の理論』, みくに出版, 東京.

Nomura, K. and Abe, O., 2010, Higher Education for Sustainable Development in
Japan: Policy and Progress, *International Journal of Sustainability in Higher*

Education, 11 (2), pp.120-129.

野村康・太田絵里・高橋正弘, 2010, 「高等教育における ESD : 研究の現状と課題」, 『環境教育』, 20(1) : 25-34.

荻原 彰, 2011, 大学共通教育における環境インターンシップの効果について, 『環境教育』, Vol 21 (3), pp. 17-23.

小栗有子, 2005, 「第七章 持続可能な開発のための教育構想と環境教育～ESD 論」朝岡幸彦編『新しい環境教育の実践「子どもとおとなのための環境教育」シリーズ1』高文堂出版社, pp.14-166.

小栗有子 2008「持続可能な地域社会を創造する学びとローカルな知」日本社会教育学会編『<ローカルな知>の可能性:もうひとつの生涯学習を求めて』,東洋館出版社 pp.65-78

岡幸江 2008「ボランティア・体験活動の組織化と学びの場の再編成」南里悦史編著『教育と生活の論理:子どもの生活力とおとなの教育力』, pp.101-122.

Onuki, M. and An, K.J., 2013, APIEL Compulsory Course: Environmental Challenges and Leadership in Asia, in Mino, T., and Hanaki, K. (eds), *Environmental Leadership Capacity Building in Higher Education: Experience and Lessons from Asian Program for Incubation of Environmental Leaders*, Springer Open, pp. 41-62.

Orr, D. 1992, *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*, State University of New York Press, Albany.

Proudman, B., 1992, 'Experiential education as emotionally-engaged learning,' *Journal of Experiential Education*, 15(2), pp.19-23.

Rahnema, M. 1992, 'Participation', in W. Sachs ed. *The Development Dictionary*, Zed Books, London, pp. 116-131.

Rogers, E. E. and Hansman, C. A. 2004, 'Social and Cultural Issues in Urban Communities', *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 101, Spring, pp. 17-28.

Roux, K. 1999, 'Ethically Indigenous: Articulating indigenous knowledge in/as environmental education processes' in *Indigenous Knowledge in/as Environmental Education Processes, environmental educationASA Monograph No. 3*, Environmental Education Association of Southern Africa, Howick, South Africa, pp. 14-21.

Russel, C.L.・Sarick, T.・Kennelly, J. 2002, 'Queering Environmental Education', *Canadian Journal of Environmental Education*, Vol. 7(1), pp. 54-66.

Ryan, A., Tilbury, D., Corcoran, P.B., Abe, O. and Nomura, K., 2010, 'Sustainability in higher education in the Asia-Pacific: developments, challenges, and prospects,'

International Journal of Sustainability in Higher Education, 11 (2), pp.106-119.

佐藤一子, 2001, 「新しい世紀を迎える社会教育：参加型社会創造に向けての能動的市民の形成」, 『月間社会教育』, 45(1), pp.6-12.

Sauve, L. 2000, 'Environmental Education between Modernity and Postmodernity: Searching for an Integrating Educational Framework', in A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauve, A. Wals, and P. Clarkin (eds), 2000, *a colloquium on The Future of Environmental Education in a Postmodern World*, Proceedings of an on-line colloquium held Oct. 19, 1998, Canadian Journal of Environmental Education, Yukon, pp. 37-56.

関満博, 2005, 『現場主義の人材育成法』, 筑摩書房.

関満博, 2002, 『現場主義の知的生産法』, 筑摩書房.

Sherren, K. 2008, A history of the future of higher education for sustainable development, *Environmental Education Research*, 14(3), pp.238-256.

清水義晴, 2004, まちづくりワークショップの展開, 『月間社会教育』, 48(6), pp. 11-17.

Smith, G. A. and Williams, D. R. 1999, 'Introduction: Reengaging Culture and Ecology' in G. A. Smith and D. R. Williams (eds) *Ecological Education in Action: On Weaving Education, Culture and the Environment*, State University of New York Press, Albany, New York, p. 1-18.

Stein, D. S. 2002, 'Creating local knowledge through learning in community: A case study', *New directions for adult and continuing education*, no. 95, Fall, pp. 27-40.

Stein D. S. ・ Imel, S., 2002, 'Adult learning in community: Themes and threads,' *New directions for adult and continuing education*, 95, Fall, pp. 93-97.

Sterling, S. 2002, 'Education in change', in J. Huckle, and S. Sterling (eds), *Education for Sustainability*, Earthscan, London, pp. 18-39.

Sterling and Environment Development Education and Training Group, UNEP-UK (1992) *Good earth-keeping; Education, training and awareness for a sustainable future*, UNEP-UK, London.

鈴木敏正, 2013, 「持続可能な開発のための教育 (ESD)」の教育学的再検討—開発教育と環境教育の理論的・実践的統一のために— 北海学園大学開発研究所『開発論集』第91号. Pp.127-154.

鈴木敏正・佐藤真久「『外部のない時代』における環境教育と開発教育の実践的統一に向けた理論的考察—『持続可能で包摂的な地域づくり教育 (ESIC) の提起—」『環境教育』2012年1月 pp.3-14

- 高橋正弘・吉沢麻衣子,2008,「大学が環境人材の育成に取り組む際の教訓の析出—国内大学への質問紙調査を通して—」,『環境システム研究論文発表会講演集』36巻,167-172.
- Tamura, M. and Uegaki, T., 2012, 'Development of an educational model for sustainability science: challenges in the Mind-Skills- Knowledge education at Ibaraki University', *Sustainability Science*, 7 (2), pp.253-265.
- Taylor, N., Littledyke, M., Eames, C., and Coll, R. K., 2009, 'Environmental Education in Context: An Overview and Some Observations', in Taylor, N., Littledyke, M., Eames, C., and Coll, R. K. (eds), *Environmental Education in Context: An International Perspective on the Development Environmental Education*, Sense Publishers, pp. 3-8.
- Teran, G. A. ・ Estava, G. 'Education, Ecology and Culture: Stories from the Margins', *Progressive Perspectives*, Vol. 3, No. 1, John Dewey Project on Progressive Education, College of Education and Social Services, University of Vermont, 2000. <www.uvm.edu/~dewey/monographs/envimono.html> 最終アクセス日 : 2012 年 11 月 30 日
- Thaman, K. H. 2002, 'Shifting sights: The cultural challenge of sustainability', *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 3, No. 3, pp. 233-242.
- Tilbury, D., 2012, 'Higher Education for Sustainability: A Global Overview of Commitment and Progress,' in Global University Network for Innovation (ed.), *Higher Education in the World 4 – Higher Education's Commitment to Sustainability: from Understanding to Action*, Palgrave Macmillan.
- Tilbury, D. 2003, 'The World Summit, sustainable development and environmental education', *Australian Journal of Environmental Education*, 19, pp. 109-113.
- Tilbury, D., and K. Cooke. 2005. *A national review of environmental education and its contribution to sustainability in Australia: Frameworks for sustainability*. Canberra: Australian Government Department of the Environment and Heritage and Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES).
- 辻村真貴, 2013, 「環境リーダープログラムの今後の展望と課題—1000人の環境リーダー人材ネットワークをどのように生かしていくべきか—」,『環境リーダープログラム合同会議 2013 : 予稿集』,筑波大学 EDL 事務局.
- 筑波大学 EDL 事務局,2013,『環境リーダープログラム合同会議 2013 : 予稿集』.
- 上村英明『国際シンポジウム「海外体験学習における受入側のインパクト」のまとめ』,

恵泉女学園大学人間社会学部「国際シンポジウム『海外体験学習における受入側のインパクト』報告書」,文部科学省特色ある大学教育支援プログラム「専門性を持った教養教育としての体験学習」,pp.69-72. 2008 (http://www.keisen.ac.jp/about/activity/gp/study/news/pdf/07sympo_report.pdf,アクセス日:2012年10月30日)

UNCED 1992, *Earth Summit '92*, Regency Press Corporation, London.

UNESCO, 2003, *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (January 2005 – December 2014): Framework for a draft international implementation scheme (Draft)*.

UNESCO, 2005, *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme (ED/DESD/2005/PI/01)*, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>> (最終アクセス:2013年11月3日). (日本語仮訳版:ESD-J「国連持続可能な開発のための教育の10年(2005~2014年)国際実施計画(仮訳)」<http://www.esd-j.org/documents/DESDIIS_Final_JapanesebyESD-J.pdf> (最終アクセス:2013年11月3日).

UNESCO, 2006, *Framework for the UNDESD International Implementation Scheme*, ED/DESD/2006/PI/1.

UNESCO, 2012, *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development, Abridged*.

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, 192 EX/6* (日本語暫定訳版:ESD-J訳(協力者:名執芳博,川村研治,二ノ宮リムさち,林浩二),2013,『国連持続可能な開発のための教育の10年の2014年以降のフォローアップとしてのESDに関するグローバルアクションプログラムに向けた提案』,<<http://www.esd-j.org/j/documents/global201309.pdf>> (最終アクセス:2013年11月3日)

United Nations, 2002, *Plan of Implementation of the World Summit on Sustainable Development*, <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/WSSD_POI_PD/English/WSSD_PlanImpl.pdf> (最終アクセス:2013年12月2日)

United Nations, 2012, *Report of the United Nations Conference on Sustainable Development Rio de Janeiro, Brazil, 20–22 June 2012*, <<http://www.uncsd2012.org/content/documents/814UNCSD%20REPORT%20final%20revs.pdf>> (最終アクセス:2013年12月2日)(環境省仮訳「我々が望む未来」<http://www.mri.co.jp/SERVICE/rio20/rio20_seika_yaku.pdf> (最終アクセス:2013

年 12 月 2 日))

Vigotsky, L., 1986, *Thought and Language*, The MIT Press.

Wals, A.E.J. and Blewitt, J. 2010. 'Third-wave sustainability in higher education: some (inter)national trends and developments'. in Jones, P., Selby, D., and Sterling, S. (ed.) *Sustainability Education: Perspectives and practice across higher education*. London: Earthscan, p. 55-74.

Wane, N. & Chandler, D. J. 2002, 'African women, cultural knowledge, and environmental education with a focus on Kenya's Women', *Canadian Journal of Environmental Education*, Vol. 7(1), pp. 86-98.

WCED, 1987, *Our common future*, Oxford University Press, Oxford.

Wertsch J., 1991, *Voices of the mind: A Sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wright, T., 2004, 'The Evolution of Sustainability Declarations in Higher Education,' in Corcoran, P.B. and Wals, A.E.J. (eds.), *Higher Education and the Challenge of Sustainability: Problematics, Promise, and Practice*, Kluwer Academic Publishers.

矢口 克也, 2010, 『『持続可能な発展』理念の実践過程と到達点: 持続可能な社会の構築 総合調査報告書』, 国立国会図書館 調査及び立法考査局.

山本眞一, 2013, 「大学院教育とは何か」, 『大学院教育の改革』, 特別教育研究費「21世紀知識基盤社会における大学・大学院改革の具体的方策に関する研究」(平成20年度～4年度), 広島大学・高等教育研究開発センター.

矢野智司, 2003, 『『経験』と『体験』の教育人間学的考察』市村尚久, 松浦良充, 早川操, 広石英記編『経験の意味世界をひらく—教育にとって経験とは何か』, 東進堂.

Yencken, D. 2000, Attitudes to nature in the East and West, D. Yencken, J. Fien, & H. Sykes (eds), *Environment, education and society in the Asia-Pacific: Local traditions and global discourses*, Routledge, London and New York, pp. 4-27.

初出一覧

第2章2節3項：

二ノ宮リムさち, 2013, 「ESDにおける住民=学習者の主体性と地域開発政策への位置づけ—『わかりにくい』ESDを乗り越える地域の実践と unlearn とは—」, 『ESD研究』9, 62-70.

第4章：

二ノ宮リムさち, 2013, 「大学の環境人材育成における『現場のための教育』の可能性と課題—持続可能な社会づくりへ向けた大学院教育を実現する『現場体験』とは—」 『共生社会システム研究』第7巻, 137-157.

謝辞

本論文は、私が 2009 年 9 月から東京農工大学環境リーダー育成センター特任教員として勤務し、「アジア・アフリカ現場立脚型環境リーダー育成 (FOLENS) プログラム」(平成 21 年度文部科学省科学技術振興調整費「戦略的環境リーダー育成拠点形成事業」採択)の実施に関するコーディネートを担当する中で、仕事と研究を連動させながら作成しました。この間、環境リーダー育成センターの高田秀重センター長、五味高志副センター長、職員の田矢垂希さん、島田みづほさん、杉山智恵子さん、布山陽介さん、松田真衣さんをはじめとする関係教職員の皆さまには、教員・学生生活の両立に寛大なご理解と励ましをいただきました。中でも、特任教員として日々の試行錯誤をともにしてきた古市剛久さん(現オーストラリア・クイーンズランド州政府)、尾崎宏和さん(環境リーダー育成センターセンター特任助教)、下ヶ橋雅樹さん(現国立保健医療科学院)、米田健一さん(同センター特任准教授)、今井あいさん、そして 2011 年に急逝された谷口紳さんとは、時に熱く議論を交わしつつ業務に取り組む中で、大変多くを学ばせていただくとともに、仕事と研究の両面において常に助けていただきました。また、本研究は、FOLENS プログラムに挑戦し、新たな経験を通じてのびのびと学び、インタビューに快く応じてくださった、FOLENS 学生の皆さんなしには、実現しませんでした。これらの皆様に、心から、感謝申し上げます。

指導教員の朝岡幸彦先生には、広く深いご見識にもとづく鋭いご指導と、叱咤激励で、私の大学院生活を支えていただきました。3 年前、先生が背中を押してくださらなければ、私は、一生博士論文に取り組むことができなかつたかもしれません。素晴らしいチャンスを与え、私の人生の可能性を広げてくださったこと、そして持続可能な社会の実現へ向けて働く研究者としてのあり方をご自身の実践を通じて示してくださることに、心より感謝申し上げますとともに、今後もしもご指導ご鞭撻をいただけますことをお願い申し上げます。

副指導教員を引き受けていただいた宇都宮大学の斎藤潔先生には、論文の仕上げに際し、

大変貴重なご助言をいただきました。また、茨城大学の中川光弘先生からも温かいご指導をいただきました。ここに心よりお礼申し上げます。

研究室の先輩であり、また環境教育・ESD界の大先輩である降旗信一先生には、論文指導にくわえ、研究者として歩いていくための姿勢や思考・行動全般に関するご指導を、様々な場面でいただきました。研究会や国際学会にご一緒したくさんのことを学ばせていただくとともに、困った時にはいつも相談にのっていただきました。本当にありがとうございました。そしてこれからも、どうぞよろしくお願い申し上げます。

また、環境教育研究室の学生の皆さんからは、議論を通じて研究を深めるアイデアをいただき、日々の励ましを通じて論文を書き上げる力をいただきました。中でも、博士課程学生の岩松真紀さんには様々な局面で助けていただきました。また、先輩の野田恵さん、現博士課程学生の秦範子さんが主宰する「質的研究法を学ぶ会」では、調査にまつわる課題のほか、様々な相談にのっていただきました。これからも、ともに学びあう仲間であっていただければ心からありがたく思います。

なお、本研究の一部は、平成 25 年度科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）（挑戦的萌芽研究）（課題番号 25560070）による支援をいただき実現したものであることをここに記し、感謝の意を表します。

最後に、この 3 年間は、家族と過ごす時間や、家族に向ける気持ちを削って、研究と仕事に向かう日々でした。この間、それを許し、忙しい毎日の暮らしを支え、辛坊強く私を待ち続けてくれた夫と二人の子どもたちに、精一杯の感謝の気持ちを捧げます。