

持続可能な開発のための教育（ESD）とは何か

—— クリティカル・リアリズム（CR）からのアプローチ ——

近 森 憲 助*, 谷 村 千 絵**, 上 野 正 恵***

（キーワード：持続可能な開発のための教育（ESD），クリティカル・リアリズム（CR），社会活動の転態モデル（TMSA））

1. 問題と目的

本稿では、クリティカル・リアリズム（原語は、Critical Realism, 邦訳は「批判的实在論」, 以下「CR」と略す¹⁾）により、「持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development）（以下「ESD」と略す）とは何か」というESDそのものに関する存在論的な問いへの応答を試みる。

ESDについては、従来から様々な説明がなされてきた。例えば、国立教育政策研究所教育課程研究センターは、学校におけるESDの実践を見据えた調査研究の最終報告書の「はしがき」において、「ESDとは、環境的視点、経済的視点、社会・文化的視点から、より質の高い生活を次世代も含む全ての人々にもたらすことのできる開発や発展を目指した教育であり、持続可能な未来や社会の構築のために行動できる人の育成を目的としている²⁾。また、永田佳之は、「持続可能な開発（Sustainable Development）（以下「SD」と略す）」という概念を踏まえ、ESDを今の私たちの生き方や社会のあり方の変容を目指す「世直し運動」と表現している³⁾。

しかし、このような理解は、「ESDとは何か」という存在論的な問いというよりは、むしろESDを、目的や成果から認識しようとする試み、すなわち「ESDを、私たちは、どのように認識できるのか」という認識論的な問いへの応答に他ならない。さらに、私たちのみるところ、現状では、ESDに関する議論のバランスは、ESDについての認識論的な理解を踏まえ「ESDをどのように推進あるいは実践するか」ということについての議論に大きく傾いている。

このような状況は、本稿においても分析ツールとして援用するCRに依拠しながら、レオン・ティクリー(Leon Tikly)⁴⁾が指摘した国際教育や比較教育分野の現状と類似している。そのなかで、ティクリーは、「学習とは何か」という存在論的な問いが、「学習を、どのように認識することができるのか」という認識論的な問いに還元されてしまい、国際教育や比較教育の研究上の文脈における学習についての議論が、教育システムあるいは制度など、教育改善のための方法や枠組みなどについての議論に終始し、その成果が、生徒の学習成績のみを指標として認識されていることを指摘した⁵⁾。このような状況においては、認識可能なシステム、あるいは制度などの構造や成果のみが目され、実践者である教師や学習者である児童・生徒一人ひとりの顔はみえず、声も聞こえてはこない。このことと同様に、「教師や児童・生徒の顔がみえ、声が聞こえる」ESDの推進や実践についての検討を続け、深めていくには、ティクリーも強調しているように、認識論的還元を陥ることなく、存在論的及び認識論的な問いの両者を明確に区別し、この両者への応答を試みてゆくことが必要であろう。本稿は、日本におけるESDに関する議論を、ひいては、ESDの推進や実践を、より包括的でバランスの取れたものに回復させるための一つの試みに他ならない。

次章において詳述するように、日本では、グローバルなレベルでの動向と連動して、例えば、新しい学習指導要領（平成29年3月告示）のなかで総則をはじめ、以前にもまして、多くのESDに関する事項が、明示的に取り上げられたように、国レベルの教育施策により、学校や地域などのローカルなレベルにおいて、学校を中心としたESDの推進・展開が図られている。このような状況のもとで「教師や児童・生徒の顔がみえ、声が聞こえる」ESDの学校教育における実践には、これまで培ってきた教育観をもとに、教師一人ひとりが生み出したESDに対する見方・考え方としてのESD観を踏まえ、子ども、学校、家庭及び地域の現実に即して、学校の教育活

*鳴門教育大学国際協力コース

**鳴門教育大学現代教育課題コース

***鳴門CR研究会

動全体を捉え直し、個々の教育活動を関連付けながら、活動をデザイン・実践・評価することが求められるであろう。さらに、これらの実践を通して、ESD 観を更新し、それをもって、新たな活動に取り組むという実践と理論（ここでは教師の ESD 観）との往還を繰り返していくことも、必要とされる。なぜなら ESD は、従来から行われてきた、規定的な内容の教授ではなく、「持続可能性」という価値を基本とし、その内容も幅広く多様な分野にわたる教育だからである。ESD は実践から学びながら、実践する教育なのである。

では、教師が、実践と教師自らの ESD 観との往還を繰り返しながら、ESD 観を創生し、更新していくためには、どのような手立てが必要とされるのだろうか。

そのためには、この往還が、単に教師個人に留まらず、校内、地域あるいは国内での研修会などにおける実践事例や個々の ESD 観などを共有する教師同士の「学びあい」を通して生起することが必要ではないか、と考えている。しかしながら、教師の ESD 観やその実践は、学校や地域の状況や教師の教育観に大きく依存するため、多様性が極めて高い。本稿での議論は、教師同士の学びあいにおいて一つの参照点となる ESD の存在論的定義を提示しようとするものである。

ここで、本稿において分析ツールとして用いる層的存在論 (layered ontology) や社会活動の転態モデル (Transformational Model of Social Activity) (以下「TMSA モデル」と略す) を生み出した CR の概要について述べておきたい。1970年代から、ロイ・バスカー (Roy Bhaskar) (1944-2014) が中心となって発展させてきた CR は、知、学習、授業実践のありようを従来と比べてより広く、より深く捉えようとする、人間の自由と解放を目指す「科学の哲学、知の哲学、実践の哲学」である⁶。

CR の発展は、基礎 CR、弁証法 CR 及びメタ・リアリティの 3 期に区別されている。「基礎 CR」の中心となるアイデアは、世界の全体性を、多くの層 (レベル) によって、階層化されたものとして捉える見方である。その基礎には、世界の変化や出来事を新しい層 (レベル) の創発として、及び、目には見えないけれども各層の実在 (リアル) 領域に在って、出来事を引き起こす原因となるメカニズム間の複雑な絡み合いとして説明しようとする層的存在論がある⁷。

CR 発展の第 2 期とされる弁証法 CR おいて、バスカーは、この世界を「理論と実践の統一を実践的に達成する場」⁸であると位置づけ、さらに、「弁証法は、結果的には、人間の繁栄へと至る実在のプロセスをもたらす。なぜなら、弁証法は、存在の条件に影響を与え、そして変えてしまう障害を取り除くから」⁹と、述べている。この弁証法 CR の基底に、人間の社会活動のあり様を示す TMSA¹⁰モデルがある。

なお、第 3 期のメタ・リアリティについては、本稿の分析ツールとは直接の関係をもたないため、ここでは説明を割愛する¹¹。

これ以降においては、まず、基礎 CR の中心的アイデアの一つである層的存在論をもとに、日本における ESD の展開や実践の現状や課題を、国連教育科学文化機構 (United Nation Education, Science and Culture Organization) (以下「UNESCO」と略す) など国際機関の主導による教育に関するグローバルなレベル、文部科学省や日本ユネスコ国内委員会など国内機関の主導する国の教育政策のレベル及び学校や地域などにおけるローカルな実践のレベルとして、さらに、これら 3 つのレベルの相互作用として俯瞰的に捉える。次に、人間の社会活動に関して CR が提案した TMSA モデルによって、SD の定義を再解釈することにより、ESD に関する存在論的問いへの応答を試みる。最後に今後の研究の課題や方向性に言及する。

2. ESD の現状と課題

2. 1 層的存在論について

先にも述べたように、世界の全体性を、多くの層 (レベル) によって、階層化されたものとして捉えるのが、CR のものの見方である。実は、CR には、いくつもの「階層」のとらえ方がある (「階層」と訳せる類義語が多数登場する。たとえば上に示した levels の他にも、scales, laminated, layered, あるいは dimensions, planers など)。そのなかで、最も基本にあるのは基礎的 CR で科学哲学の考察から導出された、層的存在論である。層的存在論は、人間の経験で構成される経験の領野 (domain of empirical) と、人間の経験と出来事を合わせたアクトチュアルな領野 (domain of actual), さらに、人間の経験とあらゆる出来事とに加え、それらを生起させている因果構造やメカニズムをも入れた実在の領野 (domain of real) の三つの領野を想定する。三つの領野は、包含関係にあり相互にも影響するが、独立している¹²。この層的存在論は、「深さの存在論」とも呼ばれている¹³。

本稿にとっても重要な点であるが、バスカーは、世界はどのようにあるかという存在論的問いと、世界を私た

ちはどのように知ることができるかという認識論的問いを混同することを、認識論的誤謬（epistemic fallacy）¹⁴として批判し、人間の認識に還元しえない存在も「ある」として、この層的存在論を提案した。ESDをめぐる状況を整理しようとするとき、認識論のみならず、存在論からもとらえていく必要があるという、本論の主張は、バスターの問題提起に基本的に同意するところから生まれている。

さらに、層的存在論を基本として、世界の全体性を階層性においてとらえるとき、新しい層（レベル）の創発がある、ということも想定されている。また、人間の目には見えないけれども、各層の実在（リアル）の領野に在って、出来事を引き起こす原因となるメカニズムは、複雑に絡み合うこと、ときに機能しなかったり、機能したけれどそれが結果には結びつかなかつたりもする、複雑なプロセスがあることも前提とされている。そして、この世界の変化や出来事を、新しい層（レベル）の創発と複雑なメカニズムの絡み合いによって、説明しようとしている。このような説明の仕方から導かれるのは、この世界は開放系としての複雑なものである、ということである。

ESDをめぐる現状もまた、これまでの過程も含めて、極めて複雑なものであり、かつ、様々な影響関係により、これからも変化していくものでもある。次節では、ESDをめぐる現状を3つのレベルで説明し（2. 2）、層的存在論の考え方から状況を俯瞰し、考察する（2. 3）。

2. 2 ESDの現状—3つのレベル

2. 2. 1 グローバルなレベル

今日のESDをめぐる状況を生み出す一つの契機となったのは、グローバルなレベルでの1987年の「環境と開発に関する世界委員会（以下「WCED」と略す）の報告である¹⁵。この報告書の第I章第2節においては、すべてとはいわないまでも、社会や自然の変化の多くを人間活動、特に経済活動に起因するものとして捉えるなかで「特に過去十年間に注目を集めるようになった地球的『危機』については、ことさらこういうことが当てはまる。これらの危機は個々に独立したものではなく、一体の危機として環境の危機でも開発の危機でもエネルギーの危機でもありうるのである」と述べられている。ここには、環境、開発及びエネルギーの危機を「地球的危機」として一体的に捉え、そこに、「人類の持続可能性の危機」という新たな意味を付与していることが確認できる。その後の今日までの動向については、問題解決の見通しが立たないばかりか、新たな問題が、続々と発生するなかで、付与された意味の共有と強化¹⁶が進行し、さらに、その解決への動きが、ESDの展開と推進となって現れている、と要約できるであろう。

ESDは、文字通り「SDのための教育」であるが、SDという概念は、当初は「環境政策と開発戦略を統合する枠組みを提供」¹⁷することにより、危機の解消を図ろうとして提示されたものである。このとき意味付与された「人類の持続可能性の危機」という新たな意味に伴い、ESDのE、すなわち、教育の意味も新たに創発しているのではないだろうか。ESDの実践のためには、先述したように、規定的な内容の教授という従来の教育の在り方を超える教育についての見方や考え方、そして、「地球」や「人類」といった国境を越える視点が求められている。このことから、ESD実践者としての学校の教師には、一人の教師として自らのESD観をもち、生み出し、相互に学びあっていく必要が生まれているといえよう。

1987年以降のESDに関するグローバルな動きを「四国地方ESD活動支援センター」のリーフレット¹⁸や日本ユネスコ国内委員会発行のパンフレット¹⁹を参照しながら、簡単にまとめてみたい。1992年の「国連環境開発会議」（リオデジャネイロ）では、ESDの重要性が強調され、その10年後、2002年の「持続可能な開発に関する世界首脳会議」（ヨハネスブルグ）では、日本のNGOが発案した「国連ESDの10年（United Nations Decade of ESD）」（以下「UNDESD」と略す）が日本政府と共同提案された。2005年から、UNESCOの主導のもとで、UNDESDが始まった。UNDESDは、2014年に終了する。この年、岡山市（岡山県）及び名古屋市（愛知県）で開催された「ESDに関するユネスコ世界会議」では、UNDESDの総括を踏まえて、2015年以降のESDの展開及び推進等について議論された。その中で「あいち・なごや宣言」が採択され、2015年以降のESDの取り組みに関する「グローバル・アクション・プログラム（Global Action Program）（以下「GAP」）と略す」が正式に発表され、「政策的支援」及び「機関包括型アプローチ」など5つの優先行動分野が示された。

このように、SDの概念が提示されてから、約30年のうちに、国連やUNESCOなどの国際機関の主導により、ESDのグローバルなレベルでの展開が図られていった。さらに、その動きは、2015年5月の「世界教育フォーラム2015」における「インチョン宣言」²⁰、そして2015年9月の国連総会における「国連持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals）（以下「SDGs」と略す）」²¹の採択へとつながっていく。

インチョン宣言に示された20の宣言項目の第9番目の項目では、ローカル及びグローバルな課題を解決することのできる能力、価値観及び姿勢を育み、発展させる教育として、ESDが地球市民教育とともに位置づけられている。また、SDGsには、2030年までに解決すべき人類の共通課題が、自然、社会及び経済など、様々な分野や領域にわたり、17の目標とこれに付随する169のターゲットとして具体的に示されている。概観するだけでも、環境、開発、エネルギーの問題に加えて、貧困、人権侵害、防災など、あらゆる方面において「持続可能性」の課題が挙げられている。

教育については、目標の4番目となっているが、この目標に付随する7番目のターゲット(4.7)には「2030年までに、すべての学習者が持続可能な開発を推進するために必要とされる知識やスキルを、ESDを通して獲得する」と定められている。このように、ESDはSDGsに具体的に示された人類共通の課題を解決するための教育メカニズムとして、グローバルなレベルにおいて明確に位置づけられている。

2. 2. 2 国内のレベル

前節において述べたグローバルなレベルでのESDをめぐる動きを受け、日本では、UNDESDの提案国であるということもあり、特に2005年以降、文部科学省や日本ユネスコ国内委員会が主導して、学校教育システムを活用したESDの推進・展開が図られた。例えば、2008年には、ユネスコスクールが、ESDの推進拠点として位置づけられ、「ユネスコスクール大学間支援ネットワーク」が教員養成系大学/学部などの高等教育機関により組織され、ユネスコスクールへの加盟申請や活動支援が始まった。その成果は、ユネスコスクール加盟校の飛躍的増加となって現れている²²。さらに、国立教育政策研究所は、学校現場におけるESDのカリキュラム開発や実践を支援することを目的に、2008年度から2014年度の4年間にわたり、広汎な理論的実践的調査研究を実施した。その成果のなかで、「ESDの視点に立った学習指導の目標」を踏まえた、6項目の「持続可能な社会づくりの構成概念」や7項目の「ESDの視点に立った学習指導で重視する能力・態度」が例示された。これらの構成概念や能力・態度は、多くの学校におけるESDの実践において、活動デザインや評価のために活用されている。

文部科学省では、補助事業を通して大牟田市(福岡県)や新居浜市(愛媛県)などのように、ユネスコスクールに認定された学校を中心としながら、市全体として取り組むESD推進事業を支援してきた。さらに、平成29年3月に告示された小中学校新学習指導要領の総則に「持続可能な社会の創り手となることが期待される児童に」をはじめとして、中学校の教科などには「持続可能な社会の形成」など、ESDに関連する文言が明記された。このことは、日本においては、ユネスコスクールだけではなく、その他のすべての学校を巻き込んだESDの推進と展開が図られようとしていることを示している。さらに、2016年には、環境省と文部科学省の共同提案により、全国ESD活動支援センターが、翌年の2017年には、全国8ブロックに、地方ESD活動支援センターが、それぞれ設置され、ESD活動推進ネットワークの構築を目指した、より継続的で、学校を含め幅広い関係機関や団体を巻き込んだ支援の動きが始まっている。

これらの日本におけるESDの推進・展開に関する一連の動きには、2005年からのUNDESDを基軸としたユネスコスクールを拠点とする学校中心のESDの推進・展開、さらに、2014年以降では、GAPにおいて示された5つの優先行動分野のなかの「政策的支援」が、大きな位置を占めていることを指摘できよう。このことは、日本の国レベルでのESDの推進・展開が、グローバルなレベルの動きと連動しながら進められていることを強く示唆している。

2. 2. 3 ローカルなレベル

では、学校や地域などローカルなレベルでのESDの実践は、どのようなものなのだろうか。先にも述べたように、市の教育委員会の支援を受けながら、ユネスコスクールを中心に、市域の小中学校全てを巻き込んでESDに取り組んでいる地域がある。しかし、すべての地域が、そのような状況にあるわけでもなく、国内の状況には、ばらつきもあり、実践内容も実に多様であるという他はない。いずれの地域においても、ESDの取り組みにおいて、中心的な役割を果たすことが期待されている教師は、校種により多少の違いはあるにしても、共通して、児童・生徒の生活や進学や就職などの進路指導、いじめや不登校などへの対処、英語教育、情報教育、消費者教育など、新たな教科や、いわゆる「形容詞付の教育」の導入などの教育内容の多様化への対応、さらには、中学校においては、部活動の指導など、多忙な日々を過ごしている。「ESDに取り組みたいけれども時間の確保が大きな課題である」という教師の声をよく聞く。また、「ESDはよくわからない」という声もある。このことは、国レベルでは、グローバルなレベルでの動きを比較的忠実に反映し、国内の教育施策と連動させることを通して、ESDの推進・展開が図られているが、その一方で、このようなESDの推進・展開施策が、国内の教育政策全体の動向とは、必ずしも整合性が取れていないことを強く示唆する。GAPの優先行動分野の一つ「機関包括型ア

アプローチ」では、「学校ぐるみの活動」が推奨されている。しかし、ESD が学校全体の教育活動にとって、どのような位置づけを有しているのか、という点については、必ずしもすっきりした説明がなされているようには思われぬ。また、現実には、ESD との関連が明示されないままに、従来からの教育活動を実践・実施しつつ、新規の教育施策への対応を迫られているというのが、学校の偽らざる姿ではないのだろうか。そのために、少なくとも数の教師が、ESD と、これまで行ってきた教育活動や新規の教育施策との関連や整合性について戸惑いを感じ、時には混乱を生じているのではないか、と思われる。

2. 3 ESD 実践者を取り巻く現状と課題

上に見てきたように、ESD をめぐる現状は、グローバルなレベル、国レベル、ローカルなレベルが、相互に影響を与えあう状況として俯瞰的に捉えることが可能である。

日本の場合には、グローバルなレベルでの動きが、国内の教育施策の一環としての ESD 推進施策に、かなり忠実に反映され、それが、ローカルなレベルへと一方向的に伝えられ、学校や地域における ESD の実践を左右するような状況にあることが、強く示唆された。ここでは、ESD の推進・展開にとっては、グローバルからローカルへと向かう流れとともに、ローカルからグローバルへと向かう流れをも期待したいところであるが、このようなレベル間の相互作用の存在について議論できるほどの証左を、私たちは、今のところ、手にしていない²³。ただ、2017年に設立された地方 ESD 活動支援センターが、ローカルから、国内の教育政策レベルへの政策提言等の媒体として機能することを期待したい。

この状況を層的存在論によって、説明するならば、それぞれのレベルの实在の領野には、それぞれのレベルを駆動する因果構造やメカニズムが存在するであろう。例えば、グローバルなレベルでは、1990年代からの「万人のための教育（Education for All: EFA）」など、グローバルな教育のガバナンス体制の変遷を駆動しているメカニズム²⁴、国内のレベルにおいては、国内の教育政策の立案・実施等に関する社会的・政治的・行政的メカニズム、あるいは、ESD に直接関係する文部科学省と環境省との関係性、さらに、ローカルなレベルにおいては、学校や地域における教育活動を可能にしたり、制約したりする様々な社会・自然・文化に関わるメカニズムが考えられる。これら3つのレベルは、それぞれに異なるメカニズムで成り立ち、相互に還元できない独自性をもっていると考えられる。それゆえ、レベル間の矛盾や断絶は多々あり、整合性があるわけではなく、不透明なことも多く、とりわけ学校の教師にとって受け取りやすいものになっていない。ESD 実践者としての教師は、3つのレベル間相互の関係を介して、これらのメカニズムが絡み合う開放系としての複雑な状況のなかに、投げ込まれているのである。

このような状況の中で、ESD の実践に熱心に取り組んでいる教師も少なくない。実践を通して暗黙のうちに ESD 観を培っている教師も少なからず存在していることであろう。しかし、一方では「ESD はよくわからない」という教師の声を聞くことも確かである。私たちは、教師が実践や研修を通して獲得した ESD 観を否定したり、批判したりする気は毛頭なく、むしろ日本における ESD の推進と発展には、彼らの ESD に関する「声」が最も大きな鍵となり、また、駆動力となるものと確信している。教師が自らの ESD 観を、より豊かに言語化し、実践のデザイン、実施や分析、さらに改善へとつなげていくことが求められているのである。ここでは、教師が自らの ESD 観を実践との往還のなかで、他の教師との学び合いを通して創り出し、練りあげていく、そうした教師による学び（3. 2節で述べる「社会化」に相当する）の過程を重視する視点、さらには国家や政策や学校を超える視点が必要であることも示唆されているのである。ESD 実践者である学校の教師だけでなく、そこに関わるすべての人々にとって、従来の学校教育という文脈を超えた、新たな教育の意味が創発することが、求められている。そうした課題に私たちは現在、直面しているといえるだろう。

ここで、先にも触れた人間の社会活動に関する TMSA モデルは、人間を、ある社会的状況に投げ込まれている存在であることをもとに人間の社会活動の変化を理論的に説明するものである。ESD を実践しようとする教師は、開放系としての複雑な状況に投げ込まれているのであり、そして、その教師たちが実践する教育こそ、他ならぬ社会活動である。次節では、TMSA モデルを用いて、社会活動としての ESD の存在論的な定義について考察する。

3. ESD の定義

3. 1 TMSA モデルについて

TMSA モデルは、人間は、社会に「投げ込まれた存在」²⁵であり、社会は、人間に先行して存在するが、その一方で、人間の活動がなければ社会は存在しない、という、社会と人間活動についての基本的なアイデアに基づいている。もし、TMSA モデルが実在の社会の維持や変化の分析に適用できるとすれば、少なくとも社会を存在させるためには、人間活動を可能にしたり、あるいは、制約したりするための制度などの社会構造、それに加えて、意図を持ち、活動し、同時にその成果を省察する主体としての人間、つまり、人間エイジェンシーの存在が前提となる。また、社会に投げ込まれたばかりの人間を、人間エイジェンシーに変容させるための、いわゆる「社会化 (socialization)」が考慮されなければならない。社会化とは、バスカーからすれば、「あらかじめ与えられた社会の状況に適合し、社会を再生産したり、そして、あるいは変化させたりするために必要なスキル、能力及び習慣」²⁶を身につけるようになること、と解することができよう。オーストラリアで CR を用いて、社会改革に通じうる学校改革の実践研究を行ったクリス・サルラ (Chris Sarra) は、バスカーのこの著述を引きながら「これらのスキル、能力及び習慣を供与するのが、教育システムの機能である」²⁷と述べている。

バスカーは、社会の維持や変化は、現在の人間の活動だけではなく、過去の活動にも依存している²⁸とする。このバスカーの指摘と、空間的に異なる場所に於いて、様々な社会が形成されていることを併せ考えると、現在の人間活動を可能にしたり、制約したりする社会構造は、現在だけではなく、過去の人間活動にも依存しながら、場所、そして、そこに固有の歴史 (時間) に依存して、構築されてきたものと捉えることができよう。さらに、バスカーは、社会構造と人間エイジェンシーは、全く別種のものであるとして、「両者の非同源性」を強調する²⁹。これは、社会の維持や変化は、社会構造あるいは人間 (あるいは人間の意図や活動) のどちらか一方にのみ還元したり、あるいは両者の融合から説明したりできるのではなく、社会構造と人間エイジェンシーの関係性は、二重性 (duality) として把握すべきであるという主張である。このことから言えば、例えば、「持続可能な社会の構築」を意図して、人間が活動したとしても、活動の意図が、具体的に、そして全面的に反映された「持続可能な社会」の実現が約束されているわけではない。そこには、人間活動とは独立した、しかし、人間活動の関与を必須とする「持続可能な社会づくり」が求められているのであるが、一方で、人間活動の結果、どのような社会が形成されるかについては、常に偶然性がつきまとっているのである³⁰。バスカーによれば、この社会の維持や変化は、社会構造と人間エイジェンシーの相互作用に依存しているのではなく、社会構造と人間エイジェンシーという、それぞれの要素において、内在的に、あるいは要素内の内的作用 (inner action) により、さらには、活動依存的ではあるものの、各要素内あるいは要素間の不完全さ、あるいは矛盾の結果として生じるものと解されている³¹。

このように、TMSA モデルによる分析は、社会構造と人間エイジェンシーの二重性を踏まえ、社会の維持や変化を、時間 (変化) を基に捉えようとするところに特徴がある。同時に、人間と社会を相互に独立したものとして二元的に捉えようすることから、人間中心主義に陥らないで、しかし、その一方では、反人間中心主義に陥ることもなく、「ESD とは何か」という問いを、問うことを可能にする。次節における ESD の定義に関する分析は、TMSA モデルにより SD を再解釈することから始める。

3. 2 ESD の存在論的定義

WCED は、1987年に発表した報告書のなかで、SD を、「将来世代のニーズを毀損することなく、今の世代のニーズを満たすような開発」³²と定義している。この定義が意味するところを、私たちは、以下のように解釈した。

- ①「今」と「将来」という二つの異なる時点を導入し、現在だけではなく将来におけるニーズの充足の担保を基準として、「持続可能な開発」に明示的で、具体的な意味を与えた。
- ②「今の世代が、自らのニーズを満たす」活動が、将来世代のニーズの充足を左右するという認識が示された。

この①及び②に示した SD の定義の解釈を踏まえ、以下においては、TMSA モデルにより、「ESD とは何か」という問いについて検討した結果について述べる。

将来世代にとっては過去の世代となる今の世代の活動が、将来世代の生き方を左右する、という認識は、「社会の維持や変化は、現在の人間の活動だけではなく、過去の活動にも依存している」という TMSA モデルを提

案したバスターの基本的なアイデアに通じる。さらに、このことを、TMSA モデルをもとに読み解くと、今の世代の活動は、将来世代が「投げ込まれ」、社会化を受ける社会構造をも先行的につくりだしていることを意味する。それは、自然資源の枯渇や大量廃棄物による生活環境の劣化など物質的なものにとどまらず、将来世代の活動を可能にしたり、制約したりする社会構造にも影響を与えるであろう。

また、これまで人間が生きてきた歷程、すなわち過去を、学習を通して、もう一度辿り直すことにもつながる。日本のように、近代化の進展によって変動の激しい社会ほど、この「辿り直し」は大きな意味を持つであろう。なぜなら、持続可能な将来を学習者が構想するために必要なデータあるいは知は、これまで私たちが辿ってきた歷程に見出すことができるからである。

そして、今の世代における人間活動によって、社会構造と人間エイジェンシーが、それぞれ内在的な変化を起こすことにより、「いかなる世代においてもニーズの充足が担保される社会」が生み出されることが、SD の具体的な基準として提示される。SD 実現のための教育メカニズムとしての位置づけを有する ESD は、その実践を通して、今の世代が、自らのニーズのあり方やその充足の仕方を、「将来世代のニーズの充足を担保する」という基準の下で、もう一度振り返るように学習者に促し、意識づけることが肝要となる。このことは、とりもなおさず、学習者に、現時点での自らの生き方を振り返るとともに、これからの生き方について考えることを求め、ひいては、その考えたことをもとに実践する人間エイジェンシーとして彼らを育てることにつながっていくであろう。

人間を、他の人間や社会あるいは自然と様々な関係を取り結びながら活動し、生きてゆく存在、すなわち、社会的存在として捉えるならば、これらのことを学習者に促すということは、単に個人のレベルでのライフスタイルにとどまらず、社会的存在としての人間の活動そのものに変容を促すことで、それは、メディアをはじめとする様々な媒体を介して、社会構造に内在的な変化をもたらす、結果的には、社会のありようそのものにも変革をもたらすことにもなってくるであろう。先に述べたように、社会構造と人間エイジェンシーは相互に独立しているため、必ずしも人間の活動意図や考え方が、全面的に反映された社会がつくりだされるとは限らない。しかし、少なくとも今の世代が、SD という概念に沿って、将来世代のニーズ充足を担保しようとするならば、想像力を働かせながら、自らの活動や考え方を振り返り、振り返ったことを考え、さらに、行動に移していくことが必要とされている。そのとき、根底にあって、今の世代の行動を基礎づけるのは、自らの行動や考え方が、過去世代の活動が作り出してきた社会構造の変化の歷程に依存すると同時に、自分たちが将来世代の活動や考え方を、より良いものとしたり、あるいは、制約したりする条件を新たに、先行的につくりだしているという自覚であろう。

将来世代は、今の世代が作り出した社会に「投げ込まれる」のであり、その投げ込まれた社会は、何の理由も開示されることもなく、将来世代の人々にとっては、無条件に受け入れざるを得ない社会である。将来世代は、そのような社会の中で生きていくために、与えられた社会に適合する知識、スキル、習慣等を、社会化によって身につけなければならない。まさに、そういった将来世代の社会化の条件を、今の世代が、自らの活動や考え方により、作り出しているのである。

ここまでの議論から、私たちは、「ESD とは何か」という ESD の定義に関する問いに対して、「ESD は、自らの活動が、自らの社会を維持したり、変化させたりするだけではなく、将来世代の活動や社会の姿を左右する条件を作り出しているという自覚をもった人間エイジェンシーを育てる教育による社会化のプロセスである」と応答したい。そして、このことを踏まえると、ESD が目指している「持続可能な社会」とは、将来の目標というよりは、ESD という教育メカニズムが、良好に常に作動することにより、ここに述べた人間エイジェンシーが育っている社会、ということとなるだろう。

4. 総括と今後の課題

本稿では、「ESD とは何か」という問いに対して、CR の層的存在論を手がかりに ESD およびその実践者を取り巻く現状を整理し、さらに SD の定義について TMSA モデルによる再解釈を通して論じることにより、存在論的なアプローチによる応答を試みた。

まず、ESD およびその実践者を取り巻く現状については、ESD が、少なくとも、国際機関の主導する教育に関するグローバルなレベル、国内機関の主導する国の教育政策のレベル、および学校や地域などにおけるローカルな実践のレベルという 3 つのレベルにおいて展開されていること、日本においては、現時点では、少なからずグローバル→国→ローカルの一方向的な影響関係が強いことも看取された。また、それぞれのレベルには見えて

いない因果メカニズムの働きがあり、またレベル間には相互作用や創発もあって、それらが相互に絡み合う開放系としての複雑な状況のなかにESD実践者は投げ込まれているのだということが示された。

ESDの展開や実践の現状をこれら3つのレベルの相互作用として俯瞰的に捉えた場合、ESD実践者としての教師には、一人の人間エイジェンシーとして自らのESD・教育観を実践との往還のなかで創り出し、学び合い、練りあげていくことが、またそうした実践を通じた教師の社会化の過程や、さらには国家や政策や学校を超える視点が必要であること等々、私たちが、教育の文脈において、「持続可能性」という価値に基づく教育について、新たな意味を創発させるという課題に直面していることが浮き彫りになった。

つぎに、定義に関する問いへの応答では、社会活動としてのESDについて、「ESDは、単に、自らの社会を維持したり、変化させたりするだけではなく、自らの活動が、将来世代のニーズの充足を左右する条件を作り出しているという自覚をもった人間エイジェンシーを育てる社会化のプロセスである」という定義を導き出した。

このことは、ESDを実践しようとする教師自身が、好むと好まざるとに関わらず、既に、WCEDの報告に端を発するESDの開放系としての複雑な文脈に投げ込まれ、その活動を通じて将来世代が投げ込まれ社会化を受ける先行条件を作りだすひとりの人間エイジェンシーであることをも示している。ESDは、持続可能な将来を創造する人間エイジェンシーとしての「力」を育成する社会化のプロセスであるともいえるが、ESDのメカニズムが良好に常に作動することによって、ここに述べた人間エイジェンシーが育っている社会が成立するのであり、そうした社会の在り方こそが、ESDが目指す「持続可能な社会」であるといえよう。

そこでは、また、人間エイジェンシーとしての、教師の解放も目指されている。すなわち、教師自身が人間エイジェンシーとして、自らのESD観をより自由に包括的でバランスのとれたものにしようとする「力」を育成するプロセスのなかにこそ、「教師や児童・生徒の顔がみえ、声が聞こえる」ESDの実践は達成されるであろう。

最後に、ESDを実践する教師にとって、このようなESDの存在論的定義が、個人的にも協働的にも、実践に学びながら実践する際³³の参照点となり、活動を支持するものとなることの可能性を考えたい。これまで述べてきたことを踏まえると、ESDの学習プロセスは、図1に示すようなものになるのではないかと、考えられる。社会活動としてのESDは、3.2節で提案したような自覚をもった人間エイジェンシーを育てるという「ねらい」と、そのねらいを達成するための、学習の「プロセス」、そしてその学習プロセスを踏まえた「活動」、という3つの側面から成り立っていると考えられる。図1に示すように、学習プロセスは、「過去を振り返る学習」と「未来を想像する学習」の二つのサブプロセスから成っている。そして、これら二つのサブプロセスを結びつけるのが学習者である。このプロセスによる学習を通して、結節点としての学習者に期待されることは、過去を振り返ることを通して、今の社会の現状や自らの在り方を把握し、その成果を踏まえて、将来を想像し、そして、想像したことをさらに踏まえて、自らの在り方を見直し、今後しなければならないことを考えることである。さらに、このことに加えて、学習者一人ひとりが、常にSDの定義を意識しながら過去へと向かう学習と将来へと向かう学習とを結びつけること、またその成果を再び活用して、過去あるいは将来へと向かう学習を行うこと、このような過程の繰り返しにより、一人ひとりの学習が進んでいくことも期待されている。そして、この学習プロセスを踏まえ、児童・生徒（学習者）が、社会をつくり、社会で生きる人間としてもっている、自然、社会、人々そして自分自身とかかわるための「窓口」を通して、様々な「ひと（「わたし」を含む）」「こと」「もの」とかかわることを中心とする活動をデザインし実践すること（「活動」）、が必要であると考えられる。

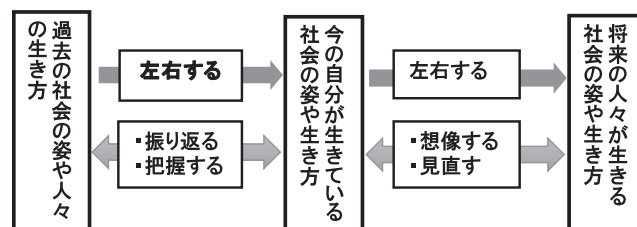


図1 ESDの学習プロセスを示す模式図

なお、今後の課題として挙げられるのは、ESDの実践事例を分析・検討することで、本稿において提示したESDの存在論的定義を踏まえた学習プロセスや活動について、その妥当性および応用可能性を具体的に検証し、さらに、図1に示した学習プロセスにより、本稿で述べた人間エイジェンシーが育成されることを、理論的に明らかにすることである。

注・引用文献

- ¹ クリティカル・リアリズムという表記ならびに CR という略語を用いることについては、脚注 6 の⑦近森・上野・谷村（2017）に詳細を述べている。
- ² 国立教育政策研究所教育課程研究センター 『学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究』最終報告書，2012年3月。
- ³ 聖心女子大学・文学部教育学科永田佳之研究室ホームページ「持続可能な社会と教育／ESD」<http://www.usacred.ac.jp/nagata/esd.html>。2018年1月14日参照。
- ⁴ Tikly, L., (2015) What works, for whom, and in What circumstances? Towards a critical realist understanding of learning in international and comparative education, in *International Journal of Educational Development*, 40, pp.237–249.
- ⁵ 学習について、同様に CR の見方から若干の考察を加えたものに脚注 6 の⑥谷村（2016）がある。
- ⁶ CR に関する基本文献について、ごく一部を以下に挙げる。訳書にはいずれも分かりやすい解説や用語説明がある。CR の3つの発展段階についてはこれらをはじめ、様々な文献で指摘されている。なお、CR の教育研究、教育実践への適用可能性について、日本語で書かれたものとして⑥、⑦を挙げる。
- ① Bhaskar, R., (1975=1978=2008) *A Realist Theory of Science*, 3rd. Ed., London: Routledge. 式部信訳『科学と实在論—超越論的实在論と経験主義批判』（2009）東京：法政大学出版。
- ② Bhaskar, R., (1979=1989=1998) *The Possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Science*, 3rd. Ed., London: Routledge. 式部信訳『自然主義の可能性——現代社会科学批判』（2006）京都：晃洋書房。
- ③ Bhaskar, R., (1993=2008) *Dialectic: The Pulse of Freedom*, 2nd. Ed., Abingdon: Routledge. 式部信訳『弁証法—自由の脈動』（2015）東京：作品社。
- ④ Danermark, B., Ekström, M., et. al., (2002) *Explaining Society: Critical Realism in the Social Sciences*, London: Routledge. 佐藤春吉訳『社会を説明する—批判的实在論による社会科学論』（2015）京都：ナカニシヤ出版。
- ⑤ Bhaskar, R., & Hartwig, M., (2016) *Enlightened Common Sense: The Philosophy of Critical Realism*, Abingdon: Routledge.
- ⑥ 谷村千絵（2016）「批判的实在論（クリティカル・リアリズム）への期待」『教育哲学研究』114号，44–49頁。
- ⑦ 近森憲助・谷村千絵・上野正恵（2017）「教育研究と教育実践における批判的实在論（クリティカル・リアリズム）の可能性」『教育学研究』第84巻第4号，455–465頁。
- ⁷ Bhaskar, R., (1975=1978=2008) *A Realist Theory of Science*, 3rd. p.13., 『科学と实在論—超越論的实在論と経験主義批判』（2009），3頁。
- ⁸ Bhaskar, R., (1993=2008) *Dialectic*, p.9. 訳書，28頁。
- ⁹ Scott, D., with Bhaskar, R., (2015) *Roy Bhaskar: A Theory of Education*, London: Springer, p.11.
- ¹⁰ Bhaskar, R., (1993=2008) *Dialectic*, p.6. 訳書，24頁，および第二章第9節（245–274頁）。
- ¹¹ 本稿では用いないが、メタ・リアリティの議論を通じて CR は、地球上の人類の危機において、複雑に絡み合う事実と価値をめぐる、いかにして人間は幸福を実現しうるのか、そこに科学はどのようにかかわることができるのか、ということを議論している。これらも ESD を考える際に重要論点を提示するものであることを、付言しておきたい。
- ¹² Bhaskar, R., (1975=1978=2008) *A Realist Theory of Science*, 3rd. p.13., 『科学と实在論—超越論的实在論と経験主義批判』（2009），3頁。
- ¹³ Bhaskar, R., Frank, C., et. al., Ed., (2010) *Interdisciplinarity and Climate Change*, Abingdon: Routledge, p.13.
- ¹⁴ *Ibid.*, p.1.
- ¹⁵ World Committee of Environment and Development (1987) *Our common future*, 環境と開発に関する世界委員会 [編] / 環境庁国際環境問題研究会 (1987), 『地球の未来を守るために』大来佐武郎監修東京：福武書店，24頁。

- ¹⁶ 意味付与と、その共有、強化については、ハイデッガーの存在論を踏まえて、竹原も論じている。竹原弘(2000)『環境のオントロジー—存在論からのアプローチ』、東京：ミネルヴァ書房。
- ¹⁷ World Committee of Environment and Development, (1987) *Our common future*, 『地球の未来を守るために』、61頁。
- ¹⁸ 四国地方 ESD 活動支援センター（四国 ESD センター）「これまでの ESD, これからの ESD」
<http://shikoku.esdcenter.jp/wp-content/uploads/sites/8/2017/06/da9036d97c4749067abe29fe669d1.75d.pdf> 2018年1月16日参照。
- ¹⁹ 日本ユネスコ国内委員会『ユネスコスクールと持続可能な開発のための教育（ESD）今日よりいいアースへの学び』2017年11月4頁。
- ²⁰ *Education 2030 : Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goals 4*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>, 2017年12月8日参照。なお、インチョン宣言については、文部科学省日本ユネスコ国内委員会総会（第137回）配布資料「世界教育フォーラム インチョン宣言」（<http://www.mext.go.jp/unesco/002/006/001/shiryo/attach/1360521.htm>）等で20項目からなる宣言文の邦訳を閲覧可能である。2017年12月8日参照。
- ²¹ United Nations 「Transforming our world : the 2030 Agenda for Sustainable Development」 18 September 2015, http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/global_compact/A_RES_70_1_E.pdf. 2018年1月17日参照。
- ²² ユネスコスクールは、2017年10月現在で、1,034校であり、世界のユネスコスクールの約1割を占めている。
- ²³ グローバルな流れを汲んだ国レベルの新たなカリキュラムの導入などの教育政策が、ローカルなレベルでの学校における授業実践に強く影響を与え、時に混乱も与えている同様の事例が、国際教育開発分野、特に発展途上国の教育開発に関する研究においても指摘されている。例えば、Rogan, J., & Aldous, ., (2005) Relationship between the constructs of theory of curriculum implementation. *Journal of Research in Scientific Teaching*, Vol.42, No.3, pp.313–336. Nsengimana, T., et al. (2015) The Implementation of the new lower secondary science curriculum in three schools in Rwanda. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education* Vol.18, No.1, pp.75–88. など。
- ²⁴ ここでは紙幅の関係で詳細は割愛するが、Tikly, L., (2017) The future of education for all as a global regime of educational governance, *Comparative Education Review*, Vol.61(2), pp.22–57. において、グローバルなレベルでの教育のガバナンス体制の変遷に関して詳細に論じられている。
- ²⁵ Bhaskar, R., (1993=2008) *Dialectic*, p.9. 訳書, 30頁。
- ²⁶ Bhaskar, R., (1979=1989=1998) *The Possibility of Naturalism*, p.46. 訳書, 41頁。
- ²⁷ Sarra, C., (2002) *Strong and Smart-Towards a Pedagogy for Emancipation*, Abingdon : Routledge, p.18.
- ²⁸ Bhaskar, R., & Hartwig, M., (2016) *Enlightened Common Sense*, p.52.
- ²⁹ *Ibid.*, p.52.
- ³⁰ マーガレット・アーチャー (Margaret Archer) は、このことを社会科学的な観点から、詳細に論じた。Archer, M. S.(1995) *Realist Social Theory : The Morphogenetic Approach*, Cambridge : Cambridge University Press. 佐藤春吉訳『实在論的社会理論—形態生成論アプローチ』(2007) 東京：青木書店を参照のこと。
- ³¹ Bhaskar, R., & Hartwig, M., (2016) *Enlightened Common Sense*, pp.51–52. の記述を参考にした。
- ³² World Committee of Environment and Development, (1987) *Our common future*, の Chapter 2 : Towards Sustainable Development に示された原文の近森による邦訳。<http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>, 2017年12月16日参照／訳書『地球の未来を守るために』では、SDを「持続的な開発」とし、「将来世代の欲求を充たしつつ、現在の世代の欲求も満足させるような開発」としている（66頁）。
- ³³ 教師が個人的にも、協働的にも学び合う場については、ショーンの「省察的実践」ならびに大脇康弘による『ドナルド・A・ショーン著、柳沢晶一・村田品子監訳 省察的実践者の教育 プロフェッショナル・スクールの実践と理論』に関する書評（『教育学研究』第84巻、第4号、479–480頁）において描出されている「協働的省察実践」の場に近いイメージを、本稿では有している。

What Is Education for Sustainable Development? : Approach from Critical Realism

CHIKAMORI Kensuke^{*}, TANIMURA Chie^{**} and UENO Masae^{***}

(Keywords : Education for Sustainable Development (ESD), Critical Realism (CR),
Transformational Model of Social Activity (TMSA))

In this study, the critical realist approach was made to explore the ontological definition of Education for Sustainable Development (ESD). One defined ESD as that it is aiming at fostering the people who could make contribution to build the sustainable future and society. But as this definition would be the attempt to interpret ESD from its purpose or outcome, they are not the ontological responses to “What is ESD?” but epistemic ones to “How can we recognize ESD?” We think the current interest in ESD in Japan may tend to be largely in the epistemic discussion on “How should we implement or promote ESD?” based on the epistemic understanding of ESD. But to explore and refine the ways of promotion and implementation of ESD based on the realities of teachers, students and their learning environment such as school and local community, we need to seek well-balanced responses to both the ontological and epistemic inquiries.

Firstly, we overlook the situation around ESD in its promotion and implementation in Japan with laminated ontology originated from basic critical realism as a clue. It is revealed that the situation could be explained as the relationship among three levels: global level of international educational regime, the education policies and its implementation at a domestic level, and school- and community-based ESD implementations at a local level. These three levels and the relationship among them may be providing the ESD promotion and implementation specific to Japan with an intricate situation as an open system. As the teachers at a local level could be considered as the ones who are ‘thrown into’ such an intricate situation as an open system, they need to develop their own view of ESD through their involvement in ESD practice in their school not only based on currently predominant epistemic but also on ontological definitions of ESD.

Secondly, based on such a situation around teachers as an ESD practitioner, we explore the ontological definition through the reinterpretation of the concept of ‘Sustainable Development’ as the primary concept of ESD using “Transformational Model of Social Activity (TMSA)” originated from dialectical critical realism, then taking into account the idea of “Socialization” as one of primary functions of education, we defined the ESD as the process of socialization to raise and promote students/people to be aware of that their current activities are not only for the maintenance or change of their own society and the way of living, but also for setting the precedent conditions that enable or constraint the activities of future generation. We would like to expect our ontological definition will largely contribute to develop the view of ESD of teacher’s own as one of point of reference.

Finally, we made some proposals on the outline of learning process as well as activities based on our ontological definition for the reality-based implementation of ESD by teachers in school.

^{*}Naruto University of Education, International Education

^{**}Naruto University of Education, Basic Human Science for Integrated Studies

^{***}Naruto Study Circle for Critical Realism