

# フィンランドの高等教育とESD

齋藤博次

## 1. 序

近年、日本でも、持続可能な開発のための教育(Education for Sustainable Development, 以下 ESD と表記)に関する議論や、それに基づく実践が盛んに行われるようになってきた。環境汚染、生態系の破壊、資源の枯渇、地球温暖化といった問題が人類全体の未来を脅かす切実な問題として浮上してきたことが、そうした議論や実践の背景にあることは言うまでもない。市民・民間レベルで言えば、日本でも ESD-J というネットワーク団体があり、「ESD 推進のための政策提言、ネットワークづくり、情報発信」の活動を行っている。<sup>(1)</sup> 大学教育に限ってみても、わが岩手大学の「学びの銀河」プロジェクト、北海道大学が進めている「持続可能な開発」プロジェクト、立教大学が立ち上げた ESD センターなど、幾つかの大学で、ESD を基本的なコンセプトにした教育・研究活動が進行している。大学や研究機関が主催して行う ESD 関連のシンポジウムなどを含めれば、ESD は一つの「流行」になりつつあると言ってもさしつかえないだろう。

日本で ESD が喫緊の課題として扱われるようになった政治的背景のひとつとして、2002 年 12 月の国連総会での「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」(以下、「国連 ESD の 10 年」と表記)の採択と、この決議に一役買った日本政府の責任を挙げることができる。

『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 2006 年に出した「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』実施計画」(以下、「実施計画」と表記)によると、日本は、2002 年のヨハネスブルグ・サミットで積極的な働きかけをして、「国連 ESD の 10 年」が国連総会で採択されるための主導的な役割を演じたという。

2002 年に開催された持続可能な開発に関する世界首脳会議(ヨハネスブルグ・サミット)の実施計画・・・を交渉する過程で、わが国は、国内の NPO から提言を受け、「持続可能な開発のための教育の 10 年」・・・を提案し、各国政府や国際機関の賛同を得て持続可能な開発に関する世界首脳会議実施計画に盛り込まれることとなりました。このことを踏まえ、わが国より、2002 年の第 57 回国連総会に、2005 年からの 10 年間を ESD の 10 年とする決議案を提出し、満場一致で採択されました。(「実施計画」 2 頁)

しかしながら、「国連 ESD の 10 年」の採択に積極的に貢献したと自負するわりには、日本の行政と教育における ESD への取り組みは、ヨーロッパ諸国(特に北欧諸国)の取り組みと比べれば、非常に遅れていると言わざるをえない。後でも詳述するが、たとえば ESD の先進国であるフィンランドにおいては、ESD は、初等教育から高等教育、さらには職業教育、成人教育、教員養成教育を含むあらゆる教育活動を貫く理念になっている。それに対し、日本の場合は、従来の学校教育の中で扱われてきた課題の中に「持続可能な開発」

の考えを付加的に取り入れる程度に留まっている。「実施計画」には、ESDに関する基本的な考え方や今後の取り組みの具体例が書かれているが、それを読む限り、「国内及び世界の取り組みをリード」していただくだけの積極的かつ包括的な指針は示されていないと言わざるをえない。<sup>(2)</sup>

たとえば、「実施計画」は、ESDに関わる各主体が果たすべき役割に言及しているが、それは、「各主体に期待される取組」という表現に示されているように、あくまでも「期待」のレベルに留まっている。期待はするが、計画や実行については当事者任せというわけである。したがって、高等教育機関に「期待される取組」が、次のような表現に留まっているのも、やむをえないと言わなければならない。

大学等の高等教育機関においては、各大学の特性に応じ持続可能な開発のための教育および研究を行うこと。また、ESDの優れた教材やカリキュラムの開発に努めるとともに、それらの成果を教育の場で活用すること。高等教育機関の専門性をいかした地域社会との連携、大学間の連携による取組についても推進すること。（「実施計画」13頁）

日本のESD政策に関してもうひとつ問題とすべきことは、ESDが主として自然保護、環境問題、エネルギー資源といった問題と結び付けられて論じられてきたことである。「実施計画」も指摘していることであるが、持続可能な開発とは、単に、産業の発達と自然資源の保護とのバランスを保つことだけでなく、未来の望ましい社会の在り方を目指すための価値観と深く結びついている。この点については、「実施計画」でも次のように書かれている。

・・・世代間の公平、地域間の公平、男女間の平等、社会的寛容、貧困削減、環境の保全と回復、天然資源の保全、公平で平和な社会などが持続可能性の基礎となっており、環境の保全、経済の開発、社会の発展（以下を含め、「社会」を文化の面も含めた広い意味で使います）を調和の下に進めていくことが持続可能な開発です。（「実施計画」2頁）

だが、こうした理念が「実施計画」の具体的な取り組みに反映されているかという点、必ずしもそうはなっていない。というのも、「実施計画」の「初期段階における重点的取組事項」の中の「教育や体験の機会、場の提供」の項目を見ればすぐに分かるように、ESDの具体的な実施項目は、環境保護や自然保護に関する学習・教育に著しく偏っているからである。<sup>(3)</sup> つまり、ESDに関する高尚な理念が掲げられている一方で、その具体策は、「自然を大切にしましょう」、「自然と触れ合いましょう」、「資源を大切にしましょう」といったスローガンで括れる活動に留まっている。

高等教育で行われているESDについても、これと同様なことが言える。一例として、北海道大学が2005年から実施しているプロジェクト「北海道大学『持続可能な開発』国際戦略」を見てみると、当プロジェクトにおける「持続可能性」とは、「環境と経済との両立」に特化されていることが分かる。<sup>(4)</sup> もちろん、一つの大学のプロジェクトが、ESDの理念のすべてを網羅する必要はないし、現実問題としてそれは難しいだろう。しかし、「持続可

能性」という言葉を使いながら、その内実が自然科学分野の研究に収まっているということは、日本の研究教育分野では、ESD が一時代前の概念で捉えられがちであることを示唆している。つまり、日本の大学における ESD は、自然科学に特化した教育研究——あるいはそれに社会科学を付加した類の教育研究——になりがちなのである。平和、人権、飢餓や貧困、男女平等、異なる文化の共存といった幅広い課題を扱う ESD の実現にはいまだ至っていないというのが現状である。

もし ESD を単なる流行に終わらせるのではなく、大学の実践として実りある成果を生み出そうとすれば、改めて、ESD とは何なのか、ESD が目指す社会とはどのようなものなのか、ESD を有効に推進するにはどのような教育体制、どのような教育方法が望ましいのかといったことについて考え直す必要があるだろう。そうしたことを考えるための契機として貴重な試みを提供してくれるのがフィンランドの高等教育の実践である。本稿では、ESD を社会的な理念として掲げ、それを大学を含めた教育機関全体で実践してきたフィンランドの事例について考察し、そこから見えてくる教訓と問題点について検証していきたい。

## 2. ESD 導入の歴史的背景

フィンランドが 1990 年代以降 ESD を国の教育プランの柱として積極的に盛り込むようになった背景には、深刻化する環境問題に対する国際的な動き、北欧諸国（特にバルト海沿岸国家）が直面していた資源・環境問題、フィンランドが伝統的に掲げてきた教育理念の存在など、様々な歴史的・社会的要素が絡み合っている。こうした様々な要素を背景にして、未来の社会ヴィジョンを推進するために導入された教育政策が ESD であった。ESD はフィンランドの国家戦略の一翼を担う教育政策の柱として位置づけられている。

「持続可能な開発」という概念の萌芽は、1970 年代に、環境問題に対する世界的な関心が高まったことに由来していた。レイチェル・カーソンの『沈黙の春』（1962 年）を嚆矢として、『成長の限界』（1972）、『生存のための青写真』（1972）、そして『スモール・イズ・ビューティフル』（1973）などが環境問題に対する人々の関心を高めるとともに、国連を中心にした取組も本格化していった。1972 年に開催された「国連人間環境会議」は、環境汚染や環境保護の問題を人類全体の政治課題として取り上げた最初の国際会議だった。

（Kalliomäki 15）。

「持続可能な開発」という考えは、環境問題をいかに解決するかという関心から始まったが、その後、1987 年に出された「ブルントラント・レポート」（別名「われら共有の未来」）によって新たな意味が付け加えられた。つまり、未来の世代に対する人類全体の責任と、発展途上国と先進国との間で拡大する富の格差の是正が、「持続可能な開発」を実現するのに重要な意味を持つことが強調されたのである。前者の考えは「世代間倫理」の意義を強調し、後者の考えは「世代内倫理」の重要性を指摘していた。「ブルントラント・レポート」は、ともすれば環境問題に収斂しがちな「持続可能な開発」をその本質に引き戻すための提言として、今なお新鮮な内容を含んでいる。<sup>(5)</sup>

「ブルントラント・レポート」以降、「持続可能な開発」には更なる理念の拡大が行われる。その大きな契機となったのが、1992 年の地球サミットの「環境と開発に関するリオ宣

言」(いわゆる「アジェンダ 21」)と、2002 年の世界首脳会議の「持続可能な開発に関するヨハネスブルグ宣言」である。この間の流れを一言でいえば、それは、「持続可能な開発」は環境問題だけに関わるのではなく、生態学的・経済的・社会的・文化的次元が等しく関わっているという理解が次第に共有されていく過程であった (Melén-Paaso 111-112)。特に「ヨハネスブルグ宣言」は、「持続可能な開発」の「公約」として「人間的で、公正で、かつ思いやりのある地球社会」の実現を挙げ (第 2 章)、「人間社会を富める者と貧しい者に分断する深い溝と、先進国と開発途上国との間で絶えず拡大する格差」が「世界の繁栄、安全保障及び安定に対する大きな脅威である」ことを認め (12 章)、「慢性的飢餓、栄養不良、外国による占領、武力衝突、麻薬密売問題、犯罪組織、汚職、自然災害、武器密輸取引、人身売買、テロリズム、不寛容と人種的・民族的・宗教的及びその他の扇動、外国人排斥、HIV/AIDS、マラリア及び結核を含む風土病、伝染病、慢性の病気」が「持続可能な開発にとって深刻な脅威となっている」と警告し (19 章)、「女性の解放と性の平等」の実現を求める (20 章) など、「持続可能な開発」の概念は、人権、平等、平和、共存、寛容といった社会正義の理念を含むまで拡大していった。2002 年に国連総会で採決された「国連 ESD の 10 年」は、このヨハネスブルグ宣言を推進するための教育に関する提言である。

以上のような国際的な動きと連動しながら、フィンランドはバルト海沿岸諸国と協力して「持続可能な開発」を試みていった。それを代表するのが、バルト海沿岸諸国 (11 カ国) が 1996 年に同意した「バルト海域アジェンダ 21」である。これは 1992 年の「アジェンダ 21」を受けてバルト海沿岸諸国が作った地域計画で、農業、エネルギー、漁業、林業、工業、観光、輸送、空間設計(space planning)の 8 部門で、環境、経済、産業の 3 つの領域に配慮しながら「持続可能な開発」を目指すアクション・プランであった (*An Agenda 21 for the Baltic Sea Region* 1)。しかし、このプランには教育が果たすべき役割が含まれていなかったため、バルト海沿岸諸国の教育省は、2002 年に「バルト 21E」プログラムを採択した。この地域のすべての教育機関に ESD を織り込むことを目的としたアクション・プランである。その後、フィンランド教育省は、「ESD 委員会」というワーキング・グループを作って「バルト 21E」を国内で実施するための具体案の策定に着手。そして、「国連 ESD の 10 年」も視野に入れながら作られたのが、2006 年に発表された *Sustainable Development in Education: Implementation of Baltic E-Programme and Finish Strategy for the Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)* という報告書である (以下、「フィンランド ESD の 10 年」と表記)。この報告書が、2014 年までのフィンランドの ESD の指針となっている (Ministry of Education, *Sustainable Development in Education* 13-18)。

「バルト 21E」と「フィンランド ESD の 10 年」には、それぞれ、「ヨハネスブルグ宣言」と「国連 ESD の 10 年」の内容が反映されており、そのため、ESD の概念はかなり多彩な内容を含んでいる。たとえば、「バルト 21E」には、「教育の全体的目標」として「ESD は経済・社会・環境の開発に関する総合的アプローチに基づいて行われなくてはならない」と明記されているが、これは、「ヨハネスブルグ宣言」以降の「持続可能な開発」の定義を踏襲したものである。「倫理的次元」に関わる教育を重視することや、責任、平等、社会参加の意義を教えること、また民主主義を担える市民を育てることを ESD の目標として掲げていることについても、同様のことが言える。こうした理念は、「フィンランド ESD の 10

年」にも踏襲されている (Ministry of Education, *Sustainable Development in Education* 63-65)。

フィンランドが ESD を一つの国家戦略として積極的に推進したのは、国際的な動きに対応したということもあろうが、それよりもまず、フィンランド自身の国内事情と教育理念がそれを促したことも忘れるべきではない。フィンランドの ESD の推進は外発的というより、内発的な理由に根ざしていた。

フィンランドは国土の 70% が森林で覆われ、産業に占める林業の割合が伝統的に高かった。1950 年代初頭には、輸出の 90% は木材関係で占められている。林業がフィンランドの産業に占める割合は現在では減少しているが、それでも 2000 年の時点で、フィンランドの全輸出量に占める木材製品と製紙の割合は 26% であり、産業別で見ると第 2 位の位置を占めている (OECD, *Reviews of National Policies for Education* 18, 26-27)。森林資源の保護と開発はフィンランド経済にとって大きな意味を持っていた。<sup>(6)</sup> 魚種資源についても、バルト海とその周辺の河川から得られる魚は、農作物とともにフィンランドの食糧の供給源であった。しかし、食糧資源の源であるバルト海とその沿岸の河川は、1970 年以降、酸性雨や「富栄養化」(eutrophication) などの影響で、魚種資源が減少する事態が深刻化してきた (Rydén 106)。自然の保護と保全がフィンランドの産業と食糧問題にとって大きな意味を持っていたことを考慮すれば、フィンランドが環境問題の解決にいち早く取り組んだのも当然のことだった。

いっぽう、「アジェンダ 21」に盛り込まれた理念、つまり「持続可能な開発」の中に環境だけでなく、社会的・文化的次元を組み入れるべきだという考え方は、「持続可能な開発」という概念が国際的に認知される以前に、フィンランド政府が重視してきた政策であった (OECD, *Reviews of National Policies for Education* 18)。平等な社会の実現、市民の社会参加、批判的思考や責任感の涵養といった ESD の理念は、フィンランドの政策や価値観と重なり合うものであり、したがって、フィンランドの ESD は、新たな教育の模索というより、従来の教育政策をいっそう総合的に展開する機会であったとすることができる。フィンランドが ESD を教育戦略の柱に据えた所以である。

### 3. フィンランドの高等教育と ESD

フィンランドの ESD は、「浸透性の原理」、つまり公式、非公式の別を問わず、すべての教育の場に ESD を織り込むことをその特徴としている (Ministry of Education, *Sustainable Development for Education* 64)。基礎教育 (basic education)、後期中等教育 (upper secondary schools)、職業教育 (vocational education)、大学 (universities)、専門大学 (polytechnics) はもちろん、大学院教育や、一般の市民を対象とする成人教育でも ESD の推進が図られている。つまり、すべての国民が「持続可能な開発」の意義を理解し、それを職業や市民生活の場で実践していくことを目指して教育が行われているのである。

特に、高等教育機関と、そこで研究教育に従事する教員には ESD に関して特別な役割が期待されている。Taina Kaivola と Mauri Åhlberg によれば、大学の教員は次の 3 つの活動を通して社会貢献ができるという (Kaivola and Åhlberg 47)。

- (1) publications and senior advisor positions
- (2) indirect influence through students
- (3) participating [in] the accumulation of scientific information and understanding in as many ways as possible

このことを ESD に当てはめれば、ESD 関係の教科書や教材の開発、ESD にふさわしい教育方法の策定、ESD 関係の学術書の出版、「持続可能な開発」をテーマにした講演活動やシンポジウム、教育審議会を通しての提言といったことが、大学関係者には求められるということになる。特に上に挙げた(2)の項目、すなわち、仕事や市民生活で「持続可能な開発」を自覚した活動を行うことができる学生を育てることは、持続可能な社会を目指すフィンランドにとって大きな役割と考えられている (Kaivola and Åhlberg 47-48)。

とはいえ、ESD は、その歴史の浅さと目標の多様さゆえに、それを実践するには多くの議論と試行が伴う。フィンランドの教育省は、高等教育機関がその教育プログラムの中に「持続可能な開発」に関する戦略プランを盛り込むよう要請しているが、そのいっぽうで、具体的な戦略プランの策定は「自立機関」としての大学の責任に任せている (Rohweder 25)。もしその責任が十分果たせなければ、Lili-Ann Wolff が皮肉を込めて語っているように、ESD は、「見すいた自己欺瞞」(an obvious self-deception)に陥ってしまう危険性がある (Wolff 60)。

ESD には特定のパッケージが予め与えられているわけではない。Kalliomäki が言うように、「ESD には普遍的モデルは存在しない」(Kalliomäki 16)のであり、したがって高等教育における ESD に関しても、教育内容、教育方法、教員研修、カリキュラムの策定といった問題について新たな対応が必要になる。フィンランドの高等教育機関は ESD という新たなチャレンジにどのように対処しようとしているのか、また、そこにはどんな問題が付随してくるのか。以下、項目ごとに整理したい。

#### (1) 専門教育と ESD

専門的な知識と技術を持った学生を育てるという点では、フィンランドの高等教育も例外ではない。フィンランドといえどもグローバル化する世界と市場原理で動く経済構造の中で生き残っていかなくてはならず、それゆえ、高等教育機関には高い知識と技術を身に付けた学生を養成することが期待されている。だが、それに加えて、「持続可能な開発」の意義を理解し、それを実践できる人材を育てることもフィンランドの高等教育の目標になっている。持続可能な開発の知識と技能を兼ね備えた専門家の育成——これが、フィンランドの高等教育を特徴づけている。

A person with a university degree will have the basic know-how and skills needed in the professional world and to work as an expert. They will be capable of acting as active citizens and they are capable of influencing decision making. They can also keep themselves up-to-date with the innovations and research conducted in their own field—and this according to the principle of sustainable development. (Ministry of Education, *Sustainable Development in Education* 63)

とはいえ、上に引用した教育目標——「専門家」として活躍できる知識と技術の習得、「活動的な市民」として政策決定に影響を与えることができる能力、「持続可能性」に基づく専門的技能の養成など——を現実の教育の場で実践していくには多くの工夫と困難が伴う。たとえば、ESDは環境、経済、社会、文化という4つの柱を考慮して行うべきだとされるが、この4つの柱を大学全体のカリキュラムの中でどう配置したらいいのかは、専門教育の目的に応じて個別的な対応が必要になる。また、一般教育と専門教育とのそれぞれにおいて、何をどれだけ教えるかについても決まった青写真があるわけではなく、様々な提案が行われている。

たとえば、フィンランドの大学で「バルト21E」の実施責任者であった Simo Isoaho は、大学のすべての学生が一般教育の課程で、「持続可能性」についての基礎的事項——つまり「持続可能性」に関する「概論的研究方法、主要な問題点、ジレンマ、政策や戦略を理解する」ための基礎知識——を学ぶことを提唱する。いっぽう、専門教育については、「関連する複数の科目」に「持続可能性に関する事項」を含ませることが大事であるという。つまり、環境問題や持続可能性に関する科目を既存の専門教育課程の中に追加するのではなく、授業そのものを「持続可能性」の要素を組み込んだ中身に改変することが大事だと説くのである。<sup>7)</sup> 大学のカリキュラムに含まれるようになったテーマ——環境会計学、環境リスクマネジメント、リサイクルの制度設計、ライフスタイル・アセスメント、マテリアル・フロー分析、企業の社会責任など——は、専門教育と持続可能性の両方のコンセプトの統合によって新たに立ちあげられた科目であるという(Isoaho and Pohjola 84)。ただし、Isoahoによれば、フィンランドの多くの大学では、「持続可能性」のコンセプトを組み入れた教育は少数の科目に留まっており、いまだに従来の環境教育が主流であるという(Isoaho 7)。

専門教育にESDを統合させる試みは、教員養成教育においても試みられている。フィンランドの「基礎教育」と「後期高等教育」のコア・カリキュラムの中に「持続可能な開発」に関わる科目が含まれているため、教員志望者は「持続可能な開発」に関する知識が求められるからである。ESDは教員志望の学生に対してだけでなく、現役教師を対象にした研修でも取り入れられている。ただし、Kaivolaによると、「浸透性の原理」という観点から見ると、「持続可能な開発」に関するカリキュラムは十分ではない(Kaivola 68-69)。ESDを旧来のカリキュラムの中に組み込む一番簡単なやり方は、「持続可能な開発」を扱った必修科目を学士課程にひとつ追加するやりかたであるが、Kaivolaは、そうしたやり方は安易な方法であり、「最悪の場合、履修を余儀なくされる授業がもう一つ増えた」ということでしかないと批判する。また、教員養成教育のESDについても実際は環境教育が主流を占めており、社会系分野の教員養成コースでは、ESDの教育効果は十分ではないと指摘している(Kaivola 67-70)。IsoahoとKaivolaの論文を読む限りでは、専門教育にESDをどのように組み込むかは、カリキュラムの改変という点でも授業内容の変革という点でも、試行の段階にあると言えそうである。

## (2) 価値観の育成とESD

既に述べたように、自然保護、環境破壊、資源の維持といった問題に特化してきた過去

の環境教育から脱して、自然、経済、社会、文化の領域を包含した教育を行うべきだというのがESDの理念である。したがってESDが扱うテーマには、資源開発、環境問題、経済問題だけでなく、平和、平等、民主主義、貧困、格差、異文化間の共生といった多様なテーマが含まれる。これに加えて、ESDには、知識や技術を習得するだけではなく、こうしたテーマに含まれる価値観や倫理、さらには責任感や行動力の育成までもその目的の中に含まれる。Liisa Rohwederは、ESDの教育目標について次のように語っている。

For researchers working in education and training for sustainable development today, the overriding paradigm is that the goal of education is to endorse a way of life advocated by the value based interpretation of sustainable development . . . . The development of a learner's knowledge, skills, values, and attitude is what is most important—just as instilling a sense of responsibility and inciting action for sustainable development. Several studies show that from the learning point of view the following concepts hold particular significance; the ideal of a good life, critical and holistic thinking, democracy, inter-generational thinking, respect for diversity and empowerment. (Rohweder 24-25)

上記の言葉をいささか乱暴な言い方でまとめるなら、未来の世代を含め全ての人間が幸福な生活を営むことができる社会の実現と、それに貢献できる人間の育成がESDの大きな目標だということができる。ESDの推進に関わる人が価値観や倫理の重要性、責任や行動の意義を力説するのもそのためである。どのような社会が人間にとって望ましい社会なのか、人間にとって幸福とは何なのか、そのような社会や生活を実現するための個人をどう育てればいいのかといった、一義的な答えが見出せないような問題がESDには必然的にからんでくる。

たとえば、ブルントラント・レポートが「持続可能な開発とは、将来のニーズを満たす能力を損なうことなく、現在のニーズを満足させるような開発である」と言うとき、「ニーズ」という語をどのように解釈するかによって、未来の社会像は大きく変わってくる。「ニーズ」とは、人間の基本的な生存条件を意味するだけでなく、人間の欲望や幸福感に関わる概念だからである。「ニーズ」の範囲と上限には、誰もが納得できる客観的な基準があるわけではなく、「満足できる生活」をどうイメージするかによって「ニーズ」の中身も異なってくる。このことは、第二次大戦後の日本人にとって「衣食住」の確保が切実な「ニーズ」であったのに対し、高度成長期以降の日本人にとっては、それだけではもう満足できる生活ではなくなってきたという事実を見るだけでも明らかである。ESDで倫理の問題を扱おうとするとき、何をもって「望ましい社会」とするかは重要な鍵となる。

環境教育における倫理問題を重視するLars Rydénは、「持続可能な開発」に関する現在の政策の多くは「人間中心の倫理」に基づいているという。自然とは人間の生活をよりよくするために存在しているのであり、天然資源や自然環境を守る必要があるのは、あくまでもそれが人間の生活にとって役立つからだという考えである。それに対し、「生命中心の倫理」では、人間以外の生命もそれ自身の価値を持っており、人間にとって有益かどうかとは関係なしにその存在を重んじるべきだと考える(Rydén 29)。生物の多様性を重視する環境政策は、「生命中心の倫理」に基づいている。

「人間中心の倫理」と「生命中心の倫理」は自然を保護するという意味では相対立するわけではない。しかし、ESDには責任や行動の次元も含まれることを考慮すれば、どちらの倫理に軸足を置くかによってESDが掲げる教育目標も変わってくる。「人間中心の倫理」、つまり自然を経済の発展や人間生活の向上に役立つものとして捉える立場に立てば、現在の生活様式や生活水準をできるだけ維持しながら資源保護やエネルギー消費の節約を目指すことになる。そこでは、物質的に豊かな生活を求めたいとする欲望自体は否定されず、天然資源やエネルギーを利用するためのルール作りが主な目標になる (Rohweder 24)。現在注目されているエコカーやエコ商品の開発は、社会や経済の仕組みや個人のライフスタイルを根底から変えることなしに資源を有効に使おうとする発想であり、経済成長そのものが否定されているわけではない (井上 5-6)。このような考えを採る限りにおいて、ESDは、個人の生き方や社会の在り方を根本的に変えることを目指す必要はなくなってくる。

いっぽう、「生命中心の倫理」に立てば、自然を人間のために利用することを是としてきた文明の在り方や、従来の人間と自然との関係を根本から問い直すことが求められる。自然保護と産業の発展との関連では、当然、前者を優先することになるだろうし、場合によっては開発そのものを悪とみなす考えにもつながっていく。「生命中心の倫理」は、先進国と呼ばれている国々の生活と社会の在り方を変えるメッセージを必然的に伴わざるをえない。

「生命中心の倫理」をさらに徹底させると、それは、「ディープ・エコロジー」の考えに結びつく。ディープ・エコロジーはフィンランドの哲学者アルネ・ネスが提唱した環境思想であるが、それは、自然保護や環境破壊の問題を技術的に解決するだけでなく、人間と自然との関係を問い直し、物質的欲望の充足を求める生き方の変更を求め、さらには現在の社会と経済の在り方をラディカルに変えることを目指す (井上 6-13)。ネスは従来の環境運動を「浅いエコロジー運動」と規定し、そうした運動は「環境汚染と資源枯渇に対する取り組み」でしかなく、その「主たる目標は『発展』をとげた国々に住む人々の健康と物質的豊かさの向上・維持におかれている」として批判する (ネス 32)。それに対して、ネスは、人間を含めた全ての生命が生命圏という全体の網の目を縫い上げている存在だと捉え、人間中心主義の立場を否定する。さらに、それだけでなく、南北の経済格差や階級制度への批判や、地域自治や分権化の促進といった社会改革も運動の中にも含めるのである (ネス 32-37)。仮にネスのような思想をESDの一環として盛り込むとすれば、ESDは、現在の政治体制やグローバリズムの動き、さらには資本主義経済自体を問い直す立場に立つことになる。倫理の問題が重要であることは「バルト 21E」に明記されているように、ESDの主要な柱である (*An Agenda 21 for Education* 11) が、どのような倫理が望ましいのかについては様々な立場が交錯せざるをえない。

### (3) ESDと教育方法・教育実践

ESDでは、知識や技術を獲得することよりも学習の「過程」を重視する (*An Agenda 21 for Education* 11)。既存の知識として外から与えられたものは、新しい状況に直面したとき、その有効性を失うことが多いが、知識を自ら獲得する能力を身につけることは、新たな環境の中で新たな事実と直面しても、自らの力でそれに対応できるからである。ESDでは「批判的思考」(critical thinking)や「決定能力」(decision making)の育成が強調されるが、それは、

自ら考え自ら意思決定できる能力こそが、職業の面でも市民生活の面でも重要であると考えられているからである。ESDには、それにふさわしい教育方法が必要となる。

Rohwederが提唱する「変容学習方式」(transformative learning method)はそうした教育方法の一つである。これは、学習結果よりも学習プロセスを重視する教育方法の一つであり、ESDに関する一つの教育モデルを提供してくれる。Rohwederによると「変容学習」とは、以下のような特徴を持っている (Rohweder 76-78)。

- (1) 学習過程で中心になるのは学生であって教師ではない。学生は積極的な参加者として学習に関与することが求められる。
- (2) 教師の役割は、「権威者」になるのではなく、学生の学習を方向づけたり激励したりするための案内役をすることである。
- (3) 学生が身につけるべき能力とは、「情報を構築して創造する」力であり、「新たに学んだ体験を既存の知識に適応させる」力である。こうした能力を持つことによって、学生は既に獲得した情報を新しい環境にうまく適用することができるようになる。
- (4) 学習者は他の学習者と協力、対話することが大事である。自分の考えと他人の考えを比較・検討することで、学習者は自分自身の解決策を組み立てることができる。

Rohwederが唱える「変容学習」は「問題解決型学習」と相通じる面があるが、学生の価値観や責任感の醸成、さらには具体的な行動への動機づけもその教育目標には含まれており、そこには民主主義社会を担える人材を育てるというESDの理念が反映されている。知識と態度と行動という3つの要素を繋ぐことを重視するのが「変容学習」の大きな目的となっている (Rohweder 76-78)。

以上のことを考えれば、ESDにおいて参加型の教育実践が重視されるのも当然だといえる。その代表的な試みがバルト大学プログラムである。これは、特定の大学のプログラムではないが、学生の自主性と相互の協力を育むための教育活動で、ESDの理念が凝縮されている。このプログラムは1991年に始まったもので、バルト海域にあるすべての国から180以上の大学と他の高等教育機関が参加する世界最大の国際的プロジェクトになっている。その主な活動は、異なる国から参加した者同士で行う議論、グループ活動、事例研究、プレゼンテーションから成りたっていて、学生自身が主人公として活動できるプログラムとなっている。参加する学生は、その活動を通して、文化が異なる者同士のコミュニケーション能力と国際理解、さらには異なる価値観を持つ参加者同士で行う議論を通して問題解決能力を養うことができる (Lindroos 99-100)。

#### (4) 学問領域間の協力

既に述べたように、「持続可能な開発」の概念には、自然、経済、社会、文化の4つの次元が含まれる。しかし、すぐに推測できることだが、この4つの柱をESDの中に総合的に盛り込むことは簡単ではない。ESDにおいて学際的な研究が重要であることは多くの研究者が認めるところであるが、学問相互の協力は、それぞれの学問領域の間で閉じているというのが現状である。学問領域間にある壁を壊してESDをさらに実りあるものにするためには、従来の学問分野の垣根を超えた研究協力や情報交換を行うことやESDに関係した研

修活動が必要となる。

ヘルシンキ大学では、教員を対象にした教授法を学ぶ授業があり、参加者は自分の指導法を分析・評価することが求められる。また、学内に様々なフォーラムがあり、そこでは異なる学部の教員が集まって学位プログラムの再編について話し合いをしているという (Kaivola and Åhlberg 44)。授業としては学部横断的に構成されるテーマ別の総合科目があり、多くの学部の教員が参加する。こうした活動は、学部を超えた教員間のパートナーシップやネットワーク作りへと発展していく (Kaivola and Åhlberg 44) だけでなく、環境研究のリサーチネットワークや、すべての学部生を対象とした環境問題に関する教育プログラムの作成へとつながっている (Niiniluoto 41)。

多種多様な分野の研究者や学生を集結する試みとして注目したいのが、「バルト大学プログラム」と「バルト海域持続可能な開発ネットワーク」という二つのネットワーク型のプロジェクトである。この二つのネットワークは「バルト 21E プログラム」と「ESD の 10 年」において重要な位置づけをされている。

このネットワークの活動は、バルト海地域の「持続可能な開発」に関する地域全体の関心と学際的な協力の上に成り立っている。これには、経済、文化、環境、医学、科学、テクノロジー、社会科学関係の研究者や学生が参加する。あえて異分野混合型の構成としたのは、異なる研究・教育分野を組み合わせることによって新たなものが生まれることを期待したからであるという。ネットワークの主な活動には、授業の開発とその組織化、教員と研究者のためのセミナーや会合、学生の活動、それに様々なセミナーやプロジェクトによる能力開発などが含まれている (Lindroos 96-97)。

この二つのネットワークは、教育が広範囲にわたる知識と経験の領域から利益を得ることができるということ、また新たな研究方法は協力のなかでこそ発見できるということを教えてくれる。Lindroos は、バルト海域で試みられている大学・研究機関・教育者の相互の協力について、「相互に学びあうという考えが、未来を切り開く鍵である」と述べている (Lindroos 97)。フィンランドの高等教育で進められている異分野間の対話とネットワーク作りは、日本の研究者にとって参考にするべき内容を含んでいる。

#### 4. 結語に代えて

以上見てきたように、フィンランドの教育省は ESD を教育戦略の柱とするだけでなく、未来の「持続可能な社会」を実現するための国家戦略の一つに位置付けてきた。「浸透性の原理」によって、公式・非公式を問わず、すべての教育機関で ESD の推進を図っているのも、ESD が未来のフィンランドに大きな意味を持つという認識からである。

こうした意義を担っている ESD を推進するために、フィンランドの高等教育機関は、バルト海沿岸諸国や EU とも協力しながら、「フィンランド ESD の 10 年」というアクション・プランを達成するための実践を続けている。このアクション・プランの成果に関する評価は、計画が終わる 2014 年度以降に報告されることになるであろう。

フィンランドの高等教育の ESD の成果について現時点で語るのは早計であるが、日本の大学が学ぶべき点としては以下のことが言える。

一つは、ESD について学際的あるいは分野横断的な教育研究の仕組を整えることの必要性である。とりわけ、これまで ESD に関心を寄せることが少なかった人文系・社会系の研究者が ESD に関わることがない限り、日本の ESD はいつまでたっても環境問題や自然破壊といったテーマを扱うだけの教育研究に留まり続けるであろう。環境教育から ESD に脱皮するには、学問領域間の敷居を低くして、異分野間の研究者による対話が始まらなくてはならない。

第二に、ESD とは従来の研究教育分野に付加された一つの分野ではなく、研究と教育の両面で新たなパラダイム変化をもたらす理念であることを理解することである。このことは、個々の研究者について言えば、各人がそれまで個別に行ってきた研究の中身を ESD との関わり合いから再検討することを意味するし、いっぽう、大学教育という観点からすれば、教育目的の再考とカリキュラムの大幅な再編を行うことを意味する。すなわち、ESD が掲げる目標との関わり合いから、高等教育の教育目標、カリキュラム編成、研究面での貢献などを再吟味していくことが必要になるだろう。そのためには、ESD の理念を理解し、それを共有するプロセスが不可欠である。

フィンランドの ESD をめぐる論争や実践の試みについて驚かされることは、ESD とは何なのか、ESD をどのように具体化していくのか、ESD にふさわしい教育方法はどうか、教員間のネットワークをどう作っていくのかといった問題について、様々な立場から多様な提案が行われ、それを実践しようとしている姿である。学際的な協力にせよ、ESD を軸に据えた教育プランの策定にせよ、フィンランドの高等教育機関でも望ましいモデルが確定されているわけではない。それはまだ、発展途上の段階にあるというのが、率直な感想である。にもかかわらず、ESD の理想的なあり方を様々な立場から模索し、それを実行に移そうとしている情熱は見習うべきものがある。既存のパッケージがない ESD には、それを作るための地道な議論と試行のプロセスが必要である。この点で、岩手大学の「学びの銀河」プロジェクトは、残念ながらこのプロセスが欠けていたと言わざるをえない。大学教育の柱として「持続可能性」や「共生」の理念を掲げようとするなら、改めて ESD のあるべき姿について教員間の対話やネットワークを広げ、理解を共有することから始めなくてはならない。

## 注

- (1) ESD-J の活動目的と活動内容については、ESD-J のホーム・ページ(<http://www.esd-j.org/>)を参照。
- (2) 「実施計画」は、ESD は全く新しい取り組みとは位置づけていない。従来、日本の教育の中で「個別的」に行われてきた ESD に関する学習を「各教科等や総合的な学習の時間など学校教育活動全体を通じて」行うことが重要だという立場である。
- (3) 「教育や体験の機会、場の提供」に書かれている項目は、以下の通りである。「地域ボランティア活動推進事業」「省庁連携子ども体験型環境学習推進事業」「こどもエコクラブ事業」「子どもパークレンジャー事業」「自然ふれあい体験学習等推進事業費」「子どもホタレンジャー事業」「いきづく湖沼ふれあいモデル事業」「身近な野生生物の観察事業」「環境コミュニティ・ビジネスモデル事業等」「地域 3R 支援事業」「子どもの水辺再発見プロジェクト」「海辺の環境教育」「水生生物を指標とし

- た簡易水質調査」「身近な水環境の全国一斉調査」「いきいき・海の子・浜づくり」。
- (4) 北海道大学のホーム・ページの情報(<http://www.hokudai.ac.jp/huisd/zentai.html>)によると、「北海道大学『持続可能な開発』国際戦略」は、2005年から2010年までの5年間で、3つの課題について集中的に取り組むプロジェクトである。その3つの課題とは、「環オホーツクにおける気候環境システム」「人獣共通感染症」「北海道大学サステナビリティ・ガバナンス計画」の3つである。
- (5) *Our Common Future* (1987)が示した「持続可能な開発」の定義は、”Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.”である。この定義は「持続可能な開発」の定義としてよく引用されるが、しかし、この定義の後に、経済的に困窮している社会に住む貧困者の救済を強調する言葉が補足されていることに注意を払うべきである。「ブルントラント・レポート」は、世界の貧困問題が解決できないかぎり「持続可能な開発」はできないことを強調している。
- (6) *Reviews of National Politics for Education: Polytechnic Education in Finland* によると、1950年代後半では、フィンランドの輸出の90%以上は木材関係の製品だった。2000年の産業別輸出では、全輸出のうち電子機器が31%、木材製品と製紙が26%、金属、工学関連品が15%を占めている。
- (7) Isoaho, “Education for Sustainable Development” 8頁を参照。ただし、Isoahoは、「持続可能性とは、学術的な専門分野ではなく理論的フレームワーク」であるから、「持続可能性に関する専門的な問題をすべての授業科目」に含ませる必要はないと主張している。

#### 参考文献

- An Agenda 21 for Education in the Baltic Sea Region—Baltic 21E* (Baltic 21 Series No 1/2002).
- Isoaho, Simo. “Education for Sustainable Development (ESD) as An Academic Dimension—Sustainability Approaches for Academic Education and Research.” WWW-Publications (Tampere University of Technology) 2008.
- Isoaho, Simo and Tuula Pohjola. “Promoting Sustainability through University Education and Research in Technology.” Kaivola and Rohweder 80-85.
- Kaivola, Taina. “Sustainable Development in Teacher Education.” Kaivola and Rohweder 66-72.
- Kaivola, Taina and Liisa Rohweder, eds. *Toward Sustainable Development in Higher Education—Reflections*. Ministry of Education, Finland. 2007.
- Kaivola, Taina and Mauri Åhlberg. “Theoretical Underpinnings of Education for Sustainable Development.” Kaivola and Rohweder 42-48.
- Kalliomäki, Antti. “Higher Education for Sustainable Development: International and National Guidelines.” Kaivola and Rohweder 14-16.
- Lindroos, Paula. “From National to Global Cooperation—the Baltic Sea Region as an Example.” Kaivola and Rohweder 96-100.
- Melén-Paaso, Monica. “The Paradigm of Sustainable Development and Education—Reflections on the Past, and on the Future.” Kaivola and Rohweder 110-114.
- Ministry of Education, Finland. *Sustainable Development in Education: Implementation of Baltic 21E-Programme and Finish Strategy for the Decade of Education for Sustainable Development(2005-2014)*. 2006.

Niiniluoto, Ilkka. "Science and Sustainability." Kaivola and Rohweder 38-41.

OECD. *Reviews of National Policies for Education: Polytechnic Education in Finland*. 2003.

Rohweder, Liisa. "What Kind of Sustainable Development Do WE Talk about?" Kaivola and Rohweder 22-26.

Rydén, Lars. "The Value Base of Sustainable Development." Kaivola and Rohweder 28-34.

Wolff, Lili-Ann. "The Quest for a Route to Sustainable Development in Higher Education." Kaivola and Rohweder 58-62.

井上有一. 「深いエコロジー運動とは何か——ディープ・エコロジー運動の誕生と展開」ドレングソン 1-27.

ドレングソン、アラン；井上有一共編. 『ディープ・エコロジー：生き方から考える環境の思想』（昭和堂）2007年.

ネス、アルネ. 「シャロー・エコロジー運動と長期的視野を持つディープ・エコロジー運動」ドレングソン 31-41.