

タイトル	大学の地域社会貢献とESD/ESIC：ポスト・グローバル リゼーション時代の高等教育のために
著者	鈴木，敏正；SUZUKI，Toshimasa
引用	開発論集(94)：33-76
発行日	2014-09-25

大学の地域社会貢献と ESD/ESIC

—— ポスト・グローバリゼーション時代の高等教育のために ——

鈴木敏正*

I 課 題

本稿は、北海学園大学開発研究所の2012～2014年度総合研究(共通テーマ「北海道の社会経済を支える高等教育に関する学際的研究」)における筆者担当分の報告である。

「社会経済を支える高等教育」のあり方について考える際に、現局面では、東日本大震災以降の「3.11後社会」のあり方を検討することが不可欠の課題となっている。巨大津波と過酷な原発事故を伴う東日本大震災は、それまでの日本の政治・経済・社会あるいは文化やものの考え方の問い直しを迫ると同時に、自然・人間・社会の総体的ありかたを地球レベルでも地域レベルでも問うものとなった。世界史的大転換期とみられるこの現局面で、地域の社会経済に根ざし、地域住民の生活の質を向上させるような方向での転換に貢献するために、大学に問われていることは何かを検討されなければならない。

もちろん、その答は専門分野・研究領域を異にする教育・研究者それぞれによって多様であろう。筆者はこれまで、3.11後社会の方向を「持続可能で包容的な社会 Sustainable and Inclusive Society」と考え、そうした社会を実現していく際に求められる学習活動とそれを援助・組織化する教育のあり方を考えてきた。それは、およそ以下のようなことをふまえたからである¹⁾。

現代社会は「後期近代」(J.ハーバマス)、「ポスト・フォードイズム」(A.リビエツツ)、再帰的近代(A.ギデンズ)、リスク社会(U.ベック)、液状化社会(Z.バウマン)、排除型社会(J.ヤング)など、様々に特徴づけられている。しかしながら、チェルノブイリ原発事故と冷戦終結の後に限定してみれば、この時代の最大のキーワードは、これらの特徴付けを含みながらも独自に意味付けられてきた「グローバリゼーション」であろう。それは経済的グローバリゼーションを推進するグローバリザー、すなわち多国籍企業と超大国アメリカ、IMF・世界銀行・WTO、そして主要先進国を中心として、新興諸国さらには旧社会主義諸国などの市場主義的な「新自由主義的」政策によって推進されてきた。その結果もたらされた地球的問題群の中で基本的なものが、富と貧困の対立激化の結果としての「貧困・社会的排除問題」と、地域から地球レベルに至るグローバルな「地球的環境問題」の深刻化である。それらの問題の多くはそれまで経済活動の外部に押し付けられてきたが、グローバリゼーション時代はいわば「外部のな

* (すずき としまさ) 北海学園大学客員研究員, 札幌国際大学教授

い時代」であり、両問題が内部化され、可視化されてきて、各国政府においてもなんらかの政策的対応が迫られている、国際的に共通な地球的問題群となってきている。

貧困・社会的排除問題は人間－人間（あるいは人間－社会）関係、地球的環境問題は自然－人間（あるいは自然－社会）関係の基本問題であり、両者は相互に関連し合う「双子の基本問題」である。それゆえに、21世紀においては両者の同時的解決が求められている。そのためには、経済・政治・社会運動・文化活動などの総合的な活動が必要である。こうした課題に応えようとしてきた国際的活動の共通理念が「持続可能な発展（開発）（Sustainable Development, SD）」であり、その課題に取り組む担い手育成のための「持続可能な発展（開発）のための教育（Education for Sustainable Development, ESD）」であった。

「持続可能な発展（SD）」が国際的課題だと確認されたのは、国連のブルントラント委員会報告『我々の共通の未来』（1987年）からだと言われる。そこでSDは、「世代間および世代内の公正」を実現することだと理解された。SDを推進するための教育は地球サミット（リオ・サミット、1992年）以来の重要課題となっており、ヨハネスブルク・サミット（リオ+10、2002年）では公式に「持続可能な開発（発展）のための教育（Education for SD, ESD）」と表現され、「国連・持続可能な発展のための教育の10年（Decade for ESD, DESD）」を通して一般化してきた。今年（2014年）はその最終年であり、11月に日本の名古屋で総括会議が開催されることになっている。

これまでSDに向けて環境・経済・社会あるいは文化や政策の諸学での取り組みがなされてきた。社会科学や自然科学の枠組を越えた学際性を強調する「サステイナビリティ学」も生まれている。3.11（東日本大震災）後にはとりわけ、自然－人間－社会の総体のあり方が問われており、個々の自然科学・社会科学を越えた文明論的あるいは哲学的な提起も目立つようになっている。これらに対して、いわば「人間の自己関係」として、人間が人間の成長や発達あるいは変容に直接働きかける実践をとおしてかかわろうとするのが「実践の学」としての教育学の立場であり、ESDはその新たな発展を要請している。

このように見てくると、「北海道の社会経済を支える高等教育」の推進のためには北海道の社会経済の個々の側面の課題に応えるだけでなく、上述のように学際的性格をもつSDと、その展開のための高度な理論的・実践的研究を必要とするESDの理解を不可欠のものとするであろう。具体的に高等教育機関の地域社会貢献活動を推進するためには、地球的環境問題と貧困・社会的排除問題の同時的解決に取り組むESDを地域で展開する際の中核となる「持続可能で包容的な地域づくり教育 Education for Sustainable and Inclusive Communities, ESIC」が必要である。とくに深刻な地域的・空間的および階級的・階層的な社会的排除問題を抱えている北海道では、それらの諸課題に取り組んで地域再生を進める「地域再生教育 Education for Community Regeneration」を重視した「地域づくり教育 Community Development Education」の展開が求められている。

本稿はこうした理解を前提にして、高等教育（とくに大学）としてESD、中でもその中核と

しての ESIC に取り組むことの意義と課題について考えてみようとするものである。上述のように、このテーマはひとり北海道だけのものではない。今日では、原発事故や PM 2.5 の問題あるいは多文化共生の課題などを持ち出すまでもなく、日本を越えて少なくとも東アジア全体を視野においた研究を必要とするであろう。本稿は、2014 年 1 月 13 日、韓国公州大学で開催された、同大学師範大学校と北海道大学大学院教育学研究院が共催する国際ジョイント・シンポジウムでの筆者の報告原稿を大幅に加筆したものである²。

なお、グローバルにしてローカル（グローカル）な視点を必要とする ESD と ESIC、かかわる北海道での諸実践の分析・検討については別に展開し、貧困・社会的排除問題に取り組む「地域再生教育」についても日・英・韓比較調査研究の中で北海道の実践例について分析している。ESIC について筆者は、地域再生教育と地域創造教育の統一としての「地域づくり教育」の新段階と考えているが、「地域をつくる学び」を援助・組織化する地域創造教育・地域づくり教育については、これまでにその理論的枠組みを提示し、全国的とくに北海道の実践例を紹介・検討してきた。本稿はこれらの研究を前提にして「大学の地域社会貢献」のテーマに焦点化させたものであり、叙述や図表については一部それらと重複する部分もあるが、具体的実践など、くわしくは関連するそれら別著を参照いただきたい³。

以下、II では、ESD における高等教育機関の役割についての国際的理解、日本での取り組みの現状と北海道での動向、それらに見られる当面する諸課題を整理する。基本的問題は、ESD がいまだ大学において正面から位置づけられていないことであるが、その理由は、ESD そのものの理解が不十分であるということにある。そこで III では、「持続可能な発展のための教育（ESD）」が「新しい生涯学習の教育学」を必要としていることに着目し、それに照応して求められる理論と実践がどのようなものであるかについて、教育学的視点から述べる。このことを前提として IV では、大学の地域社会貢献と ESD との関連を考え、グローバリゼーション時代の大学の変容と高等教育に求められているもの、そうした中での地域社会貢献の動向と発展課題、ESD に取り組むことの意義について、北海道の事例も加えて検討する。

さらに V では、地域社会貢献の活動を地域 ESD 実践の中に位置づけ、その展開過程に即して地域調査研究がなされるべきこと、とくに ESD の中核としての ESIC に取り組む際にはそれに固有の理論と実践が要請されることを、東日本大震災からの復興過程にかかわった大学の諸実践を事例にして指摘し、それらがポスト・グローバリゼーション時代の「新しい学」を創造することにつながっていることを主張する。東日本大震災の被災地と被災住民は、地震そのものだけでなく巨大津波と過酷原発事故がもたらした、グローカルな地球的環境問題と貧困・社会的排除問題という「双子の基本問題」への同時的対応が求められているという意味で、その復興支援では ESD と ESIC の深化が問われていると言える。もちろん、それらは北海道における大学の地域社会貢献の課題に対しても重要な提起をしている。

以上をふまえて最後に VI で、ポスト・グローバリゼーションの内実が問われる「ポスト DESD 時代」の大学 ESD に求められている課題について述べる。

II ESD と高等教育機関の役割

1 ESD の位置

これまでの ESD の経過と内容については、すでに I で引用したような著書があり、筆者も近著『持続可能な発展の教育学』（2013）などの中で述べてきたので、それらに譲る。

日本における ESD 推進の到達点としては、次のようなことがあげられる。(1)新教育基本法（2006 年）とそれにもとづく教育振興基本計画や、環境教育促進法（2011 年）あるいは消費者教育法などの関連法での位置づけ、(2)企業・自治体・教育機関で構成されるナショナルセンター＝持続可能な開発のための教育の 10 年推進会議（ESD-J）や政府の ESD 推進省庁連絡会議、いくつかの自治体レベルでの ESD 推進協議会などの推進組織の設立、(3)学習指導要領での位置づけや、ユネスコスクール（後述）など、学校教育での展開、(4)企業の社会的責任（CSR）の一環としての ESD の展開、(5)各地域における持続可能な地域づくりの取り組みによる ESD の（事実上の）展開、などである。しかしながら、ESD が包括的・総合的性格をもって具体的特徴が明確でないことや、DESD が国連とくにユネスコを中心とした活動として取り組まれてきたという経緯もあり、ESD が日本の国民の間で十分に理解され、定着しているとは言えない。

そこで、ここではまず ESD の基本的な位置づけにかかわる点にふれておこう。

第 1 に指摘しておくべきは、「持続可能な開発」は地球サミット（1992 年）で国際的な共通課題として確認されたのであるが、その際に同時に、気候変動枠組条約と生物多様性条約が締結され、その後それぞれの課題が相互に関連するものとして追求されてきたという経過が重視されなければならないということである。持続可能性にかかわる総合的な科学＝新しい学術大系を標榜する「サステナビリティ学」が 21 世紀の持続型社会として「低炭素社会」、「循環型社会」、「自然共生社会」の 3 社会像を提起しているのも⁴、この経過を反映している。ただし、地球的な気候変動への対応を「低酸素化」に限定してよいのか、生物多様性の独自の意味を位置づける必要はないのか、そして社会科学的・人文科学的視点の弱さなど、「サステナビリティ学」の枠組みについてはいくつか再検討すべき課題がある。

これまでの経過をふまえるならば、「持続可能性 sustainability」は、「再生可能性－生物多様性－持続可能性」の関連において、つまり物理学的・化学的・エネルギー論的な「再生（循環）可能性」と、生物学的・生態学的・進化論的な「生物多様性」の理解の上に、人間学的・社会科学的そして教育学的な「持続可能性」が位置づけなければならない。この関連を見失った持続可能性の理解は、単なる経済の持続的発展と変わらなかつたり、せいぜい現状維持にとどまるか資源とエネルギーの安定的確保戦略になったりして、悪くすると、社会問題の理解をぬきにした「環境あるいは資源ファシズム」に陥ったりする。

第 2 に、とくに東日本大震災後には、自然・人間・社会の総体のあり方が問われ、これまでの「科学」や研究方法だけでなく、文化や文明、哲学や思想のあり方そのものの見直しが必要

れているということである。そこでは、学際的研究と称して個々の研究分野を寄せ集めて対応することの限界が指摘されていると言える。環境学の領域では、過去の反省から未来への展望を切り開く「フォアキャスト」だけでなく、あるべき未来から現在を照射する「バックキャスト」の視点の重要性が指摘されているが、その「未来」として現在の思考様式と思考内容に規定されているというアポリアをかかえている。そうした中で、持続可能な社会をどのように創造して行くのか、そこで果たすべき教育の役割は何なのかが問われているのである。

ESDには環境教育論の発展と言う側面があるが、それらを支えていたこれまでの環境思想には、おおきく自然主義と人間主義の対立があった。この対立を乗り越えて行こうとするならば、旧来の科学や技術の基盤となった近代思想そのもの、すなわち「主観と客観」あるいは「精神と身体」の分離、それらから生まれる諸問題を解決しようとしてきた現象学や解釈学、そして多様なポスト・モダン論を乗り越えて、ポスト・ポストモダン時代の「新たな学」を創造することが必要になるであろう⁵。環境教育やESDの現場では、近代以前に生まれた環境理解、自然環境とかかわってきた生活倫理や宗教思想、あるいは先進国以外の諸地域の生活論理、とりわけ先住民族の環境倫理などの重要性も理解されている。これらを含めて、グローバルにしてローカル（グローカル）な視点にたったESDの展開が求められているのである。

以上のことに関連しては後にもふれることになるであろうが、これらをふまえた大枠でのESD（その中核としてのESIC）の位置を確認しておくならば、〈表-1〉のようになる。

表の用語中、「再生可能性」とは、再生可能な自然循環を越えて人間が地球上の諸資源たとえば化石燃料資源を濫費・消尽するようなことのない物質代謝過程の性格を示す。生命・生活再生産も「正常な生命・生活」の再生産、すなわち心身ともに健康な状態、生存権・教育権が保障された状態を示す。共生型社会とは、「自然との共生」あるいは「生物種間公正」を前提とした「人間間の共生」すなわち他者を排除しない「包容的社会 inclusive society」を示す。

ESDが提起されてきた経過を見るならば、これらのうちとくに「持続可能な発展（開発）」の理念とされてきた「世代間・世代内の公正」を実現する社会に向けた教育、すなわち本総合研究の焦点である「社会経済」の領域にかかわる教育が、とくに密接な関係をもつ重点的位置にある。しかし今日、そうした社会を実現するためにも、ESDはここに示したセルのすべての視点と関連をもって展開することが求められており、そのいずれも欠けてはならず、いずれかだけと関連をもって進めようとするとは必ず一面的なものにならざるを得ない。たとえば、経済的社会的持続的発展のみを重視する持続的経済成長論、システムの内的・外的矛盾や多様性を考

〈表-1〉 ESDの位置

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

えないシステム合理性論，さらには自然生態系の持続性を一面的に強調する環境ファシズム論などである。ESDをめぐる議論の今日の状況を考えると，表頭では「人間」の視点，表側では「多様性」の視点の重要性をとくにふまえておく必要がある。

2 大学における ESD への取り組み

前述のように、「国連・持続可能な開発のための教育の 10 年 (DESD)」の最終会合にあたる ESD ユネスコ世界会議が 2014 年 11 月に名古屋市で開催される予定である。それに先立って，国連大学が進めている ESD 地域推進拠点 (RCE) や ESD 推進校 (ユネスコスクール) の世界会議 (「ESD 推進のための公民館—CLC 国際会議」) が岡山市で開催される。すでに 2012 年の国連・持続可能な開発会議 (いわゆる「リオ+20」) では，DESD 以後も ESD に取り組むことが決議されている。また，2015 年が最終年となる国連ミレニアム開発目標 (MDGs) の後継となる「持続可能な開発目標 (SDGs)」が決定され，具体的目標が検討されているが，そこでも教育は主要目標として位置づけられている。これらの動向をみるならば，今後とも ESD が国際的な重要課題となることは間違いないであろう。

DESD の国際実施計画 (2005 年) では，高等教育機関の役割として，1) サステイナビリティの視点にたったカリキュラム編成，2) サステイナビリティを中核にすえた研究推進，3) キャンパスのグリーン化，4) 地域・社会貢献 (機関がある地域の課題解決や持続可能性推進への支援，ESD のハブ機能)，5) 社会的責任としてのミッションの提示と実行，などが挙げられていた。これらの中に本稿のテーマにかかわる 4) が含まれていることを，まず確認することができる。しかし，全体としてみるならば，これらは ESD そのものの理論的・実践的展開というよりも，高等教育が持続可能性に向けてどのように貢献できるかという「高等教育における持続可能性 Sustainability in Higher Education」を提起したものであると言える。DESD の期間 (2005-2014 年)，これらの諸活動が日本でも取り組まれてきたが，この間に「サステイナビリティ学」が一般化してきたことに示されるように，各大学における ESD 推進が一定程度進んできたことは確認できる。具体的には ESD にかかわるセンターの設置，カリキュラム改革，指導者養成・資格認定などである。これらをとおして，住民への教育活動，地域社会への貢献 (サービス・ラーニングなど)，地域組織との協同研究などが展開されていることが注目される。

高等教育機関が取り組む ESD の全国的ネットワークも見られる。たとえば，全国 700 を超える学校が加盟するようになったユネスコスクールの発展のための「ユネスコスクール支援大学間ネットワーク ASPUnivNet」をはじめ，最近では「リオ+20」を契機とした ESD 推進のための大学ネットワーク (HESI) なども見られる。とくに，文部科学省の「現代 GP (Good Practice) 事業」等で ESD を推進する大学のネットワークから始まった「HESD フォーラム」は，ESD の情報交換だけでなく実践の質的向上をめざすものであり，2013 年 10 月で第 7 回目となった (24 大学が参加)。

ESD の取り組みの代表的な活動とされてきた「ユネスコスクール支援大学間ネットワーク」

について具体的に見てみよう。それは、2008年、東京の国連大学で開催された「ESD国際フォーラム」（主催：文部科学省、日本ユネスコ国内委員会、ユネスコ、共催：国連大学、ユネスコ・アジア文化センター、宮城教育大学）を契機に設立されたものである。8大学で立ち上げたものであるが、2014年はじめには17大学の加盟までに広がっている。ユネスコスクールの登録数は、2007年までは20校前後であったが、2007年に宮城教育大学で開催された「国際理解教育シンポジウム」、「ユネスコスクールの集い」を契機に、気仙沼市をはじめとして、地域での加盟が全国的に拡大してきた。2008年には一気に78校となり、2012年には目標としていた500校を越え、13年度末には647校、14年度には約800校へと急増している。

ユネスコスクールは、ユネスコ憲章に示されたユネスコの理想、すなわち「世界の諸人民に対して人種、性、言語又は宗教の差別なく正義、法の支配、人権および基本的自由に対する普遍的な尊重を助長するために教育、科学および文化を通じて諸国民の間の協力を促進することによって、平和および安全に貢献すること」（第一条「目的および任務」）を実現するために、1953年に「Associated Schools Project Network, ASPNet」として始まった。その後、地球規模の諸問題に青少年・若者が対処できるような新しい教育内容や手法の開発、発展を目指して活動してきた。とくに、国連システム、人権、民主主義の理解を広め促進することを中心に、国際理解教育、環境教育などに取り組んできた。21世紀に入って、ASPUivNetの設立経過からもうかがえるように、それはまさにESDとテーマを共通するものと考えられるようになってきた。

こうして日本では、DESDの期間に多様な活動が展開され、大学としての取り組みも進展してきた。

高等教育の地域・社会貢献という視点からみて基本的な問題は、個々の教育や研究は進んでも、ESDそのものが大学内で十分認知されていないこと、そして、外来用語であることもあって、地域や社会であまり知られていないということである。21世紀的課題を考えるまでもなく、ほんらい大学の研究や教育はすべてESDにかかわっている。にもかかわらず、主要大学でサステイナビリティ学は知られていてもESDは十分に普及しておらず、ESD研究の側からの大学の位置づけも弱い。教育・研究・運営・地域貢献にわたる「全組織的アプローチ」が課題となっているのである。そうした中でとくに地域・社会貢献が期待されているESDは、なお地域や社会での具体的な活動とのつながりが弱く、大学の教育・研究の発展における意義が十分に理解されていないというのが現状である⁶。

もちろん、こうした中でも、センターを設置している立教大学や北海道教育大学、カリキュラム改革・教養教育での取り組みがみられる宮城教育大学、資格認定まで進めた神戸大学・愛媛大学・岩手大学、サービス・ラーニングとして位置づけている昭和女子大学など、注目すべき個々の取り組みが見られ、それらの学び合いの中から、今後の総合的発展への方向が切り開かれて行くことが期待されている⁷。

3 北海道の大学 ESD の課題

2で見たような動向は、北海道でも基本的にかわることはない。

大学の ESD に関する北海道での取り組みの代表例としては、北海道大学と北海道教育大学を挙げることができるであろう。

北海道大学では学内共同教育研究施設「サステナビリティ学教育研究センター」を設置している。その目的は「持続可能な社会の構築に寄与する人材を育成するため、本学のサステナビリティ学に関する研究分野の相互協力を推進し、及び国内外の研究拠点との連携の強化を促進し、もってサステナビリティ学に関する教育研究の進展に資すること」(同センター規定、2008年)であり、「サステナビリティ・ウィーク」等によって諸部局での関連事業を集約しながら、多面的取り組みを推進している。2013年度(9月10日からの3ヶ月)のサステナビリティ・ウィークは第7回目であり、シンポジウム・フォーラム等を中心に、市民向け講座、展示・発表・コンテスト、映画会、ポスター発表等も実施されている。全体で40の企画があり、全体企画のほか、個別テーマとしては「未来への学び」14、「協力ネットワークをひろげる」14、「すこやかに人間らしく生きる」5、「調和を見いだす」6の企画と整理されている。それぞれの企画の一覧表は〈表-2〉のとおりである。大学間国際交流協定校との共同企画も4つあり、協定校からの参加は11カ国20大学76名であった。

これらの企画は、「高等教育における持続可能性」という視点に立った場合、多様な専門分野から多様なアプローチが成り立つことを示している。こうした中で、2013年度で4回目になる教育学研究院主催の「ESD 国際シンポジウム(テーマは「国際協同教育の開発——ESD キャンパスアジアの挑戦」)」も開催されている。しかしながら全体として、サステナビリティ・ウィークは各部局で取り組んでいる関連教育研究活動の寄せ集めの性格が強く、部局構成の性格から取り組みは自然科学系に重点があり、イベント的・啓蒙的なものが多い。現状においてそれぞれの企画には意味があるとしても、大学全体としての(サステナビリティ学一般とは区別される)「ESD」の理解、それに取り組むことの研究的・教育的意義は明確ではなく、企画関係者以外には ESD についてあまり知られていないと言ってよい。

これに対して北海道教育大学釧路校では「ESD 推進センター」を設置し、「地域融合型」の教員養成プロジェクトを中心にした ESD 人材養成システムを開発し、実践している⁸。このセンターは教育研究の基盤として、2006年に設置された「地域教育開発専攻」をもち、教科融合型カリキュラム(地域イントロダクトリー、地域トライアングル、地域プラクティス、地域ビジョン開発の科目群)によって学生のシステム思考・地域協働力・地域ビジョン形成力を育てるとしている。このうち地域協働力とは「チャレンジ精神とコミュニケーション能力を持ち、地域のなかで住民と共に協働して活動し、地域社会を活性化する力」である。それゆえ釧路校は「地域融合型キャンパス」をめざし、学生が地域で実践的に学習できるだけでなく、地域住民がキャンパスに自由に入出入りし、教員・学生と交流しながら地域づくりに向けた学習をできるようにすることを目指している。具体的な事業としては、ユネスコスクールや各種 ESD 関連シンポジ

〈表-2〉北海道大学サステナビリティ・ウィーク参加企画一覧（2013年度）

日 程	行 事 名	主 催	共 催
9月10日(火)～12日(木)	第2回 サステナビリティ学生環境シンポジウム：持続可能な消費	サステナビリティ日本学生ネットワーク、WSES 同窓生	
9月24日(火)	国際シンポジウム：アジアにおけるサステナビリティ学の展開	北海道大学サステナビリティ学教育研究センター	中国・浙江大学
9月29日(日)	自分じゃ気づかない、寝ている間のいびきと歯ぎしり	北海道大学歯学研究所	
10月10日(木)	泥炭地管理国際会議：熱帯および冷温帯泥炭地管理の在り方とその未来像	北海道大学サステナビリティ学教育研究センター	
10月17日(木)	STAND UP TAKE ACTION in Hokudai	北海道大学附属図書館/国連寄託図書館	JCK 北海道事務局, TICAD V 学生プロジェクト北海道事務局
10月19日(土)	経済学部主催 第10回プレゼン・ディベート大会	北海道大学経済学部	
10月21日(月)～11月4日(月・祝)	図書・学術成果のオープンアクセスと HUSCAP	北海道大学附属図書館	
10月23日(木)	北大×JICA 連携企画：持続可能な社会をつくる日本のボランティア	JICA 北海道	北海道大学国際本部
10月25日(金)	特別講演：パーマカルチャー ～持続可能な農業を目指して～	札幌日仏協会/札幌アリアンス・フランスーズ、アンスティチュフアンゼ日本	北海道大学農学研究院, 国際本部
10月26日(土)	SW 2013 記念企画 GiFT：2013～Global Issues Forum for Tomorrow～	北海道大学	
10月26日(土)～11月10日(日)	ペラタクシー&LCC DE 北大散歩：自転車タクシー等による移動手段に関する実証研究	北海道大学環境科学院	北海道グリーン購入ネットワーク
10月29日(火)	時計台サロン：農学部に聞いてみよう	北海道大学農学研究院	北海道新聞社
10月29日(火)	第4回 ESD 国際シンポジウム：国際協同教育の開発	北海道大学教育学研究院	韓国・ソウル国立大学校, 韓国・高麗大学校, 中国・北京師範大学, タイ・チュラロンコン大学
10月29日(火)	「世界で働く」講演会：附属図書館新渡戸カレッジ応援イベント	北海道大学附属図書館/国連寄託図書館	北海道大学学務部キャリアセンター, 国際本部, 新渡戸カレッジ
10月29日(火)	資料展示：サステナビリティって、なに？	北海道大学附属図書館, 図書館学生サポーター	
10月31日(木)～11月4日(月・祝)	CLARK THEATER 2013	北大映画館プロジェクト	
10月31日(木)	遺伝情報のビッグデータ氾濫へ向かう科学	北海道大学情報科学研究科	URA ステーション
10月31日(木)	北海道大学-フィンランド ジョイントシンポジウム：オープニングセッション	北海道大学, フィンランド・オウル大学, フィンランド・ラップランド大学	フィンランド日本教育協会
11月1日(金)	北方圏における生態系サービスのリスク管理と持続的社会的構築	北海道大学地球環境科学研究院	フィンランド・オウル大学, フィンランド・ラップランド大学
11月1日(金)	少子高齢社会における健康	北海道大学医学研究科	北海道大学工学研究院
11月1日(金)～24日(日)	白夜の北極紀行・グリーンランドと氷河水床調査に関する企画展示	北海道テレビ, 北海道大学低温科学研究所, 総合博物館	
11月1日(金)	第1回 農学研究院地域連携企画：現場主義にもとづく持続可能な農村づくり	北海道大学農学研究院	北海道新聞社, 北の三大学連携(酪農学園大学・北海道大学・帯広畜産大学)
11月1日(金)	留学希望者向けセミナー：SD on Campus	北海道大学国際本部	
11月2日(土)～4日(月・祝)	東アジアメディア文化交流プロジェクト：越境するメディアと東アジア	北海道大学メディア・コミュニケーション研究センター	
11月3日(日)	保健科学研究科公開講座：ようこそ！ヘルスサイエンスの世界へ	北海道大学保健科学研究科	
11月4日(月・祝)	国際シンポジウム：触発する映画 ～女性映画の批評力～	北海道大学文学研究科	
11月5日(火)～7日(木)	第5回 北海道大学サステナビリティ学生研究ポスターコンテスト	北海道大学	
11月5日(火)	環境・エネルギー国際シンポジウム：持続可能な未来へ	北海道大学「持続可能な低炭素社会」づくりプロジェクト	環境省北海道地方環境事務所, 札幌市一般社団法人 北海道再生可能エネルギー振興機構, Greener Week 運営協議会
11月5日(火)	日露学術シンポジウム：知られざる極東ロシア	日露学術シンポジウム実行委員会	国際科学技術センター
11月5日(火)	国際シンポジウム：サステナブルで安心な社会の構築へ向けて	北海道大学環境健康科学研究教育センター	北海道大学保健科学研究科, 医学研究科, 教育学研究院, メディア・コミュニケーション研究院
11月6日(水)	北大アフリカ研究会シンポ：アフリカで活躍する北大の研究者たち	北海道大学アフリカ研究会	
11月6日(水)	サステナブルキャンパス国際シンポジウム 2013	北海道大学サステナブルキャンパス推進本部・施設部, 一般社団法人国立大学協会	
11月7日(木)	第6回 セラミド研究会 学術集会	セラミド研究会事務局	ザッポロ ヘルスイノベーションSmart-H
11月7日(木)	産学官セミナー：地理空間情報が招く未来Ⅴ ビッグデータの衝撃	北海道大学文学研究科	地理情報システム学会北海道支部, 北海道 GIS・GPS 研究会, NPO 法人 Digital 北海道研究会
11月9日(土)～10日(日)	原子力人材育成事業：第3回 環境放射能に関する国際セミナー	原子力人材育成「環境放射能」事務局	
11月9日(土)	外来生物シンポジウム：生物多様性保全のために外来生物問題とどう取組むか	北海道大学文学研究科	
11月10日(日)	第4回 サステナブル・キャンパス・コンテスト	SCSD(The Student Council for Sustainable Development in Hokkaido University)	北海道大学サステナブルキャンパス推進本部
11月15日(金)～17日(日)	先住民文化遺産とツーリズム ～生きている遺産の継承と創造～	北海道大学アイヌ・先住民研究センター	北海道大学観光学高等研究センター, 平取町
11月21日(木)	経済学研究科 REBN シンポジウム：観光地アメニティによる地域活性化への路	北海道大学経済学研究科	日本ダイレクトマーケティング学会
12月9日(月)～10日(火)	第1回 北海道大学サステナビリティ学生研究ポスターコンテスト 国際大会	北海道大学	

ウム・セミナー，自然体験学習などと並んで，ESD 推進者として位置づけられた「ESD プランナー」の育成がある。それは持続可能な地域社会づくりを促進するファシリテーターと考えられている。この ESD プランナーは，ESD 関連活動の実績があり，ESD 資格科目の公開講座等の ESD ポイント 16 以上を受講した市民も取得可能となっている。

こうした取り組みは ESD 推進のモデル的活動と言えるが，「地域教育開発専攻」以外そして釧路校を越えて北海道教育大学全体で取り組むこと，さらにはそれを教員養成系以外の大学でも展開して行くことは今後の課題となっている。たとえばユネスコスクールの北海道内の加盟校は 2009 年の 4 校から 2013 年度末の 39 校へと拡大してきているのにもかかわらず，ASPUnivNet の北海道のメンバーはなお北海道教育大学釧路校だけであることに端的に示されているように，大学での取り組みは不十分であり，取り組んでいる大学でも課題は山積している。

もちろん，ESD の推進をしているのは学校や大学だけではない。市民や NPO あるいは企業等の諸団体での活動がみられる。北海道全体での推進に取り組んでいるのは，環境省北海道地方環境事務所と北海道環境財団の協働で運営している「環境省北海道環境パートナーシップオフィス (EPO)」である。かかわる多様な主体のパートナーシップの形成をはかり，地域の持続的な環境保全活動を促進するために，情報提供，相談，交流などの拠点たらんとして，2013 年度は「地域活性化に向けた協働取組事業」や「持続可能な地域づくりを担う人材育成事業」などの環境省系列の事業を展開している。学校ではユネスコスクールをはじめ，学社連携・融合，学校支援ボランティアなど地域の教育力再生に取り組み，民間団体では ESD 担い手ミーティングや ESD 拠点化事業，地域の担い手の育成などの取り組みが見られる。しかし，全体的に見て，文科省系列というよりも環境省系列を中心に ESD 推進がなされていることが，教育学的視点が弱く，学校とくに大学の ESD へのかかわりが相対的に薄いという現状をもたらすひとつの要因となっていると言える。

ESD の視点を大幅に取り入れた環境教育等促進法 (2011 年) を受けて，北海道では「北海道環境教育等行動計画」(2014 年度からの概ね 10 年間) を定めて，「道民一人ひとりが主体的に持続可能な社会を築いていくために行動できるようになるための人づくり」を進めようとしている。同計画推進の基礎的要素の 7 つの視点とされているのは，①一人ひとりが学び，考え，行動する，②環境問題を多面的，客観的かつ公平な態度でとらえる，③本道における環境問題の特性をふまえる，④体験を重視する，⑤ライフステージに応じる，⑥地域社会全体が協働して取り組む，⑦いのちのつながり，いのちの大切さを学ぶ，である。環境保全や ESD の推進に向けて，地域レベルでの「協働取組」(環境教育等促進法) をどのように進めるかが実践的課題となっており⁹，これに大学がどのように応えるかが問われているのである。

なお，既述のように ESD には，グローバル化がもたらす「双子の基本問題」のもうひとつ，貧困・社会的排除問題に取り組む北海道の「地域再生教育」の実践がある。子育て支援や若者支援など個々の領域に対する北海道での取り組みにもふれるべきであろうが，ここで

は本稿のテーマに即しての議論を進めるために、さしあたって日・英・韓比較調査研究のかたちで地域再生教育の諸実践を紹介・検討した別著¹⁰に譲っておく。北海道では空間的・地域的かつ階級的・階層的な社会的排除問題がとくに深刻であり、「3.11 後社会」=ポスト・グローバリゼーション時代を切り拓くグローバルな理論的・実践的課題として、北海道の諸大学が取り組むべき中心的テーマであることは明らかであろう。

III 「新しい生涯学習の教育学」としての ESD

IIで述べたように、ESDはその今日的重要性、地域の現場からの実践的要請にもかかわらず、なお大学での取り組みが不十分である。それは、ESDがポスト・グローバリゼーション時代、「3.11 後社会」としての「持続可能で包摂的な社会」を創造して行くために不可欠で最先端の研究・教育領域であり、高等教育機関全体で取り組むべき課題であることが十分に理解されていないこと、そもそも ESD 自体が国際的あるいは東京中心の運動として理解されることが多く、北海道では(そして他の地域でも)、関連するプロジェクトや環境保全・環境教育にかかわっている人々以外にはよく知られていないことによるであろう。そこで、以下では ESD の性格、その学問的意味、新たな教育実践としての課題にふれつつ、大学の地域社会貢献として取り組むことの意義について考えていくことにしよう。

1 ESD への学習論的アプローチ

国際的な経過から見れば「ESD=開発教育+環境教育」であり、日本の脈絡から言えば ESD は環境教育の新展開であると言うことができよう¹¹。そうした中でまず確認しておくべきことは、「世代間および世代内の公正」(ブルントラント委員会, 1987 年)と理解されてきた「持続可能な発展 (SD)」は、ほんらい、教育の基本的役割にかかわるということである。

すなわち、ひとつに、教育はそもそも先行世代の後続世代に対する働きかけであるということである。さらに言えば、世代間の対立を乗り越え、学び合いをとおして世代間連帯を進める実践において教育は基本的重要性をもっているということである。別の視点から言えば、教育実践は過去と未来を現在の実践によって結びつけるという基本的性格をもっている。今日、「超少子高齢化時代」に入っている日本では、生活や労働や福祉の領域など、多様な領域で世代間連帯が課題となっており、そこにおいて教育とくに高等教育が果たすべき領域はおおきく広がっている。

もうひとつに、近代以降の教育は、人権思想たとえばフランス革命のスローガンであった「自由・平等・友愛」の価値の実現に向けて、世代内の階級的・階層的な分裂と格差を克服するための基本的手段であったということである。今日、深刻化する社会格差と社会的排除問題(階級的・階層的・国家的・民族的・文化的排除)への対応がグローバルでナショナルな基本課題となってきたが、すべての人々を「受容」することから始まる教育はあらゆる「排除」と

本質的に対立する。国連 21 世紀教育国際委員会報告（1996 年）が指摘した「教育 vs 排除」問題は、21 世紀に入って明確になってきている。ユネスコ国際成人教育会議「ベレン行動枠組み」（2009 年）は、社会的排除問題に取り組む「包容的教育 inclusive education」の必要性を強調しつつ、青年・成人教育は持続可能な人間的・社会的・経済的・文化的・環境的な発展に重要な役割を果たすことができるとしている。同会議の「ハンブルク宣言」（1987 年）では、「人間中心的開発と人権への十分な配慮に基づいた参画型社会」によって「持続可能で公正な発展」をもたらすという全体的な展望のもと、青年・成人教育の目的は人々が「みずからの運命と社会を統制すること」だとされていた。

以上のように考えるならば、SD に取り組むことは教育の本来の課題であるというだけでなく、今日の教育の理論と実践における重要課題となっていると言える。にもかかわらず ESD は、日本の大学では全体的に見て中心的位置にないことはもちろん、正面から取り上げられているとは言えない。それは、一方では、そもそも主要大学とくに研究中心大学において教育学の位置づけが相対的に低いことがあげられる。しかし他方では、上述のような「世代間および世代内の公正の実現」という「持続可能な発展 (SD)」(ブルントラント委員会)の教育学的含意、それが SD 全体にわたる基本的課題だということが理解されておらず、教育学の側からの ESD の展開も不十分であったからでもある。

貧困・社会的排除問題やグローバルな環境問題に地域から取り組むためには、地域住民（子どもを含む）の主体的な学習活動が必要である。こうした視点に立った時、たとえば、学習活動は「なりゆきまかせの客体から自らの歴史を創る主体に変えるもの」だとする「主体形成の教育学」を提起したユネスコの学習権宣言（1985 年）が求めた新しい学習論はその後の教育学に十分生かされたと言えるであろうか。また、国連の 21 世紀教育国際委員会はその報告書『学習：秘められた宝』において、21 世紀に求められる学習としてとくに「人間として生きることを学ぶ」学習と「ともに生きることを学ぶ」学習を提起している。それらはそれぞれ地球的環境問題と社会的排除問題に取り組む際にとくに求められる学習であったが、そうした学習を推進する教育学は 21 世紀においてどの程度発展したと言えるであろうか。ほんらいは、これらの理解に基づいた学習・教育の理論的・実践的発展の延長線上に ESD が開花するはずであるのに、それらに見合うような教育学の展開は不十分だったと言わざるを得ない。日本におけるこれまでの ESD 論は、全体として、ESD を「ESD」に限定された枠内で議論する傾向があり、国際教育・成人教育の理論と運動の展開と結びつけて理解するという視点が弱かった。

学習権宣言と『学習：秘められた宝』が提起していたことの重要な側面は、それまでの人間的能力論や教育論が求めていた部分的な学習ではなく、人間的活動の全体にわたる学習活動を捉えることの重要性の提起であった。それを後者が提起した「学習 4 本柱」と前者が提示した「6 つの学習権項目」によって示すならば、〈表-3〉のように整理することができる。ここでは、人間活動全体にかかわる学習実践を、「have-do-be-communication」の 4 つの側面から捉えている。

〈表-3〉 人間活動と学習実践

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

(注記) くわしくは、拙著『新版 教育学をひらく』青木書店、2008、p.50、〈表0-1〉の説明を参照されたい。

このような学習論的アプローチは、21世紀のESDに求められている教育原理的な一側面である。このことの確認の上で、われわれはESDが展開しようとしている実践領域の全体を視野に入れるような枠組みを必要としている。

2 ESDと「新しい生涯学習の教育学」

ここで確認しておくべきことは、ESDは「生涯学習」として推進されることが前提となっているということである。それは環境・経済・社会・政治そして文化の全体にかかわる活動であり、教育活動としては学校教育・大学教育や社会教育、さらには旧来の生涯学習政策にも含まれていなかった新しい領域を含めて、学習と教育のあり方を革新する「新しい生涯学習の教育学」を求めている。

SDが提起されてきたグローバリゼーション時代は、同時に「生涯学習時代」であった。DESDの「国際実施計画」でも、ESDは生涯学習として推進するとされていた。ユネスコの「第4回国際環境教育会議」(2007年)で採択された「ア・メダバード宣言」では、われわれは「誰でも教師であり学習者」であり、ESDは「生涯にわたるホリスティックで包括的なプロセス」という見方へ変化すべきだとしている。

「国際実施計画」の「付属文書」は、定型的 Formal・不定型的 Non-Formal・非定型的 Informalな教育に取り組むことが必要だとしている。それはユネスコ成人教育会議の「ハンブルク宣言」(1997年)や「ベレン行動枠組み」(2009年)でも確認されてきた世界共通の「生涯教育3類型」であり、生涯学習を捉える第一次的接近である。「DESD中間報告書」(2009年)では、とくに不定型教育と非定型教育の充実を今後の課題としている。焦点となるのは全体を媒介する不定型教育であるが、その典型的実践こそ「地域をつくる学び」を援助・組織化する「地域づくり教育」であり¹²、現局面の代表的実践がESDの中核をなすべき「持続可能で包容的な地域づくり教育(ESIC)」なのである。この点、後述する。

筆者は「生涯学習の教育学」の5つの視点として(1)生涯学習を人権中の人権として理解する「現代的人権」、(2)大人の学びと子どもの学びをつなぐ「世代間連帯」、(3)学習は社会的実践であるという「社会参画」、(4)私と地域と世界をつなぐ「グローバル」性、(5)国家的公共性と市民

的公共性の対立を克服して地域生涯教育公共圏を創造する「住民的公共性」を挙げた。そして、これらを具体化する地域住民（子どもを含む）の自己教育活動（非定型教育の核心）の援助・組織化を基本とする「社会教育としての生涯学習」を展開することが必要だと考え、そうした視点から、学習実践展開の基本的方向は「学習ネットワークから、地域をつくる学びを経て、地域生涯教育計画づくりへ」であると提起してきた。「新しい生涯学習の教育学」は、こうした学習を推進するポスト・グローバリゼーション時代の教育実践の理論と実践として創造していく必要がある¹³。

このような見通しをもちつつ、われわれにはまず现阶段の生涯学習の構造をどのように捉えるかということが問われるであろう。筆者は21世紀に求められる既述のような学習理解を前提にしつつ、それが政治的国家・市民社会・経済構造の3次元から成る先進国モデルに規定されていると考え、そのことをふまえた現代生涯学習の展開構造を〈表-4〉のように理解してきた。われわれはこの表にもとづいて、日・英・韓の比較研究を行い、とくに貧困・社会的排除問題に取り組む「地域再生教育」の実際と展開方向を検討してきた。

ここで示した現代的社會権を現実化する社会的協同の諸実践領域を具体化して行くためには、前提として、これまでの社会科学すなわち政治学・社会学・経済学に加え、それらを批判してきた民俗学や人類学、あるいはカルチュラルスタディやポスト・コロニアル理論などの成果も組み入れた、人間的実践を中心におく新たな「人間の社会科学」¹⁴の展開を必要とするであろう。さらに「持続可能な発展 (SD)」を視野に入れるならば、これまでのものの見方・考え方そのものを問うような哲学的・文明論的視点も必要となるであろう。3.11 後においては、「持続可能性の哲学」も提起されるようになってきている。

たとえば、日本における環境倫理学をリードしてきた加藤尚武は、『哲学的原理の転換』の必要性を強調し、とくに「哲学の根源性」は「学問、技術、政策のさまざまな分野に入り込んで、社会的合意形成の援助をする応用倫理学」にあるとし、具体的にリスク社会の重要課題を取り上げた『災害論』を展開して、「国民の合意形成が理性的に行われる条件」を追求しようとしている¹⁵。これらをふまえつつ牧野英二は、持続可能な社会を実現するための課題解決に取り組む「持続可能性の哲学」こそが「哲学の根源性」を担っていると主張している。しかし、その哲学については、包括的・総合的性格をもつこと、人間活動の全体の新たな方向付けとその具体

〈表-4〉 現代生涯学習の展開領域

生涯学習政策	条件整備 市民教育	生活技術 職業能力開発	民間活力利用 参加型学習	公民道徳教育 ボランティア	教育振興 基本計画
公民形成	主権者	受益者	職業人	国家公民	地球市民
現代的社會権 (社会的協同)	連帯権 (意思連帯)	生存＝環境権 (生活協同・共生)	労働＝協業権 (生産共働)	分配＝参加権 (参加協働)	参画＝自治権 (地域共同)
学習領域	教養・文化	生活・環境	行動・協働	生産・分配	自治・政治
市民形成	消費者	生活者	労働者	社会参画者	社会形成者

(注) 鈴木敏正編著『排除型社会と生涯学習』北海道大学出版会, 2011, 所収の〈表0-1〉の一部を抽出して修正。

的実践が求められていること、真に持続可能な社会のビジョンが必要なことを指摘し、取り組むべき主要問題群として、目的の多義性、思考様式の異質性、価値観と生活形態の多様性、研究領域と課題の複雑性と不確定性、資源の有限性と資源概念の拡大に関する問題群をあげるだけで¹⁶、具体的な展開は今後の課題となっている。その具体化のためには、牧野が前提とする解釈学や「ポスト・コロニアル理性」、「生の哲学」あるいは正義論を超えた、ポスト・ポストモダンの「実践の学」を必要とするであろう。批判や解釈を超えて、持続可能な社会づくりの「実践論理」の内実を展開することが求められているのである。

こうした動向を念頭におきながら、本稿の課題に即して生涯学習の実践的構造を理解するために必要なことは、まず、近現代的人格の基本的矛盾、すなわち公民と市民の分裂と、私的個人と社会的個人の矛盾を克服しようとする「社会的協同」の実践に伴う、〈表-4〉の学習領域に示したような展開構造をもつ学習活動をふまえることである¹⁷。

学習活動の出発点は、地域住民（子どもを含む）の自由で自主的な学習活動であり、住民主体の学習のネットワークングである。そこから表で示したような学習領域に展開する主体的な学習＝自己教育活動の論理は、教育実践者の論理と一致するわけではなく、むしろ緊張関係にあり、しばしば対立する。それゆえ、定型的・不定型的・非定型的な教育の重層的展開が求められるが、全体を繋ぎ活性化位置にあるのが、学習者と教育実践者の多様な協同による不定型教育である。その代表的実践が「人間として生きる学び」と「ともに生きる学び」という21世紀的学びを基盤に「ともに世界をつくる学び」を援助・組織化する「ESIC（持続可能で包容的な地域づくり教育）」なのである¹⁸。

3 グローカルな実践の理解に向けて

ESICは現局面における「地域づくり教育」の発展であり、グローバルにしてローカル、つまりグローカルな実践である。

一般的に言えば、グローバリゼーションの時代、あらゆる社会関係がグローバル化するという「普遍化」が進展すると同時に、すべての人間の「個人化」が進展するという「普と個の対立・矛盾」が深刻なものとなる。そこから生まれる諸問題に対して、地域という「特殊性」に根ざした社会的実践とそのネットワークによる「多元的な普遍性」の創造によって課題解決に取り組もうとするのが、グローカルな実践である。このグローカルな実践は21世紀に入って、「世界社会フォーラム」などの運動に見られるように、新自由主義的な経済的グローバリゼーションによる世界再編に対して、「もうひとつの世界」を追求するようになってきている。

ところで、グローバリゼーション時代の当初、世界的な論争となったのは「普遍主義と共同体主義」、「コスモポリタニズムとコミュニタリアニズム」の対立であった。グローバリゼーションの波に乗った普遍主義は、特殊なものを周辺化し、排除する傾向がある。そもそも、その「普遍主義」はみずからの特殊な立場や利益を普遍化するものであったことが批判されてきた。これに対して地域や集団に特殊な論理を主張する共同体主義が主張され、排除されがちな地域や

集団の権利を主張するという意味では積極的な側面もあったが、それら地域・集団は他の地域・集団を無視したり排除したりし、あるいは、地域・集団の中の差異を認めず、集団内部の少数者を排除する傾向があった。こうした矛盾をどのように解決して、どのように「包容的社会的 Inclusive Communities and Societies」づくりを進めるかが今日に至るまで大きな課題となってきたのである。

その問題点はこれまで支配的であった科学や思想の領域にまで及んでいる。それらを乗り越えて行こうとする新しい試みのひとつとして、旧来の社会科学や倫理学の問題点を指摘しながら、批判地理学的・生態学的・人間学的視点の重要性を指摘する D. ハーヴェイの場合を取り上げてみよう。グローバリゼーションを主導する新自由主義の基本的動向や帰結、その諸類型を提示した著書『新自由主義』(2005年)で一躍著名となったハーヴェイは、次のように言う。すなわち、「自由主義的であろうと、新自由主義的であろうと、保守的であろうと、宗教的であろうと、何らかの普遍化を伴うあらゆるプロジェクトは、その適用における特殊事情にぶつかると、深刻な困難に達する」¹⁹、と。それゆえ、安易な普遍化につながるオルターナティブの提起には慎重であらねばならないのである。

ここで地理学者ハーヴェイは、旧来の政治学・社会学・経済学といった社会科学あるいは倫理学や法学の限界を指摘しつつ、地理学的・生態学的・人間学的特殊性を正面から取り上げることができる〈表-5〉にみるような「時空間性のマトリックス」を提起する。

このマトリックスにもとづく具体的な分析が十分になされているわけではないが、グローバルな視点から地域を、とくに空間・場所・環境といった側面を重視して分析して行く場合に示唆的なことが多い。それは、これまでの社会科学の欠落を埋める作業として有効であろう。とくに多次元的・弁証法的性格をもつとされるこのマトリックスは、現実の地域を見て行く際に必要な諸視点を提供しているし、近代的科学に対するこれまでの批判をふまえた新しい学の創造につながる可能性がある。

しかしながら、人間的実践の学としての教育学の立場にたつわれわれにとっては、これらを念頭におきつつも、さらに実践的時空間としての地域を分析して行く視点を必要とする。筆者が上述の「地域再生教育」を提起したのは「社会的協同の実践的時空間」としてであり、「持続

〈表-5〉 ハーヴェイの「時空間性のマトリックス」

	物質的実践の空間 (経験/知覚された)	空間の表象 (概念化された)	表象の空間 (生きられた)
絶対的な空間と時間 (ニュートン=デカルト=カント)			
相対的な時空間 (アインシュタイン)			
関係的な時空間 (ライブニッツ)			

(出所) D. ハーヴェイ『コスモポリタニズム』大屋定晴ほか訳、作品社、2013(原著2009)、p.263

可能な地域づくりのための教育」のグローバル性に着目してのことだった²⁰。それはこれまでの普遍性にかかわるマクロの論理と、個別性にかかわるミクロの論理の対立を超えて、とくに地域課題解決にかかわる「メゾレベル」での固有な実践の論理に着目する。こうした視点にもとづく地域教育実践の重層性や多次元性の理解については、後述する。

ここで指摘しておくべきことは、第1に、われわれは関係論的理解を超えた実践論の展開をしなければならないが、そのためには「主体」の理解をふまえた「過程論」的視点を必要とするであろう。たとえばハーヴェイは、絶対的・相対的・関係的な時空間の把握の例として、マルクスの『資本論』における「商品」の使用価値・交換価値・価値の総体的・弁証法的把握をあげている²¹。それは、商品・貨幣関係がグローバルな規模で展開し、われわれの生活のあらゆる領域に展開している今日において重要な意味をもつであろう。しかし「主体形成の教育学」の立場からはさらに、その商品・貨幣関係がもたらす物象化＝自己疎外過程をふまえ、それを克服して行こうとする主体形成の実践を捉える枠組みを必要としている。その実践は何よりも「過程論」的視点から理解される必要がある。そして、教育学の端緒範疇は「商品」ではなく「人格」である。筆者はこれまで、こうした理解をふまえて〈表-6〉のような人格把握をしてきた。

すなわち、このマトリックスでは人格を実体・本質・主体の3規定から、それぞれを存在・関係・過程の3つのアスペクトから把握し、とくに実践論につながる「過程論」的視点を重視しようとしたものであった。それは戦後の日本と世界が共通に「教育の目的」としてきた「人格の完成」の内実の反省の見直しをふまえ、人格の総体を捉え直そうとしたものであり、主体形成の「過程」を捉える基本的前提を提示するものであった。既述のように ESD では人間的活動の全体的＝ホリスティックな把握が求められているのであり、この表で示した各セルの内容を、今日的状況をふまえて、より豊かにしていくことが必要であると言えるのである。

第2に、ハーヴェイが重視する空間・場所・環境は、教育学の立場からは、〈表-6〉で示した人格の展開構造に即して理解されるということである。たとえば、ESD の視点からみた「実体」としての人格の側面からは、人間と自然の「作り作られる関係」から生まれる風土、とくに DESD における「SATOYAMA イニシャティブ」で知られるように、空間・場所・環境としての「里山」（里海²²を含む）が重視されてきている。里山保全の活動は〈表-1〉で示した再

〈表-6〉 人格の構造と主体形成

人格	存在	関係	過程	類的諸能力	実践	仕事（所産）
実体	自然的	自然－人間	自己実現	諸力能	活動・労働	生産物
本質	社会的	人間－人間	相互承認	所有関係	労働組織	分配関係
主体	意識的	自己関係	主体形成	自己意識化	理性形成	意識化

（出所）拙著『自己教育の論理——主体形成の時代に——』筑波書房、1992、p.92。主体形成「過程」を明確にするために、自己意識を「自己意識化」、理性を「理性形成」、対象意識を「意識化」と変更した。

生可能性の展開を示すとともに、生物多様性保全の重要な焦点としても理解され、それらをふまえた持続可能性の具体的基盤と考えられてきている。

それゆえ、自然再生を含む「里山づくり」はESDの重要な実践と考えることができるのである。里山は自然と人間の基層から生まれる「関係の社会＝共同体」の再生としても、さらにはグローバリゼーションが推進する「マネー資本主義」に対するオルターナティブとなる「里山資本主義」の提起などとして²³、それぞれ持続可能な空間・場所・環境そして社会システムづくりにも広がる実践的位置づけが与えられるようになってきている。それらになお検討すべき点があるとしても、里山とかかわる諸人格の実体的・関係的・主体的理解が、ESDの視点から見れば、〈表-1〉で示した全体に広がって行く可能性を示していると言えるのである。

第3に、「主体形成の教育学」の立場からは、主体形成過程分析に必要な教育の基本形態をふまえておかなければならないということである。マルクスが『資本論』で「主体としての資本」を分析するために「貨幣としての貨幣」の成立過程を検討する「価値形態論」を必要としたように、それに照応した教育基本形態論が求められるであろう。筆者は、①価値尺度、②流通手段、③(貨幣としての)貨幣、④資本としての貨幣という貨幣諸関係の展開に照応させて、(1)相互教育、(2)自己教育、(3)社会教育制度(疎外された教育労働)、(4)自立的社会教育制度の展開、を考えてきた²⁴。ハーヴェイは彼が提示するマトリックスの表頭・表側の多次元の把握や弁証法的把握の必要性を強調しているが、基本的矛盾とその展開過程の提示はなく、それぞれの項の矛盾論的把握の視点も弱いように思われる²⁵。諸個人や諸集団が直面する矛盾を克服して行く実践過程を問うためには、価値形態の展開がもたらす物象化＝自己疎外と同時に進展する社会的陶冶過程をふまえ、そこから生まれる主体形成過程を視野に入れる必要がある。「自己疎外＝社会的陶冶過程」の理解は、主体形成論的視点から「資本」の展開過程全体を考える際にも基本的重要性をもっている²⁶。

以上をふまえて、第4に、ハーヴェイが重視する空間・場所・環境の理解を考慮した実践を分析していくことによって、グローバリゼーション時代の「新しい社会科学」＝「実践の学」を創造することが求められており、その取り組みが高等教育機関にとって21世紀的な重要課題となっていると言える。ESDの視点からその検討をするためにはさらに、大学の活動がその一部をなす地域教育実践の展開構造の理解へと進まなければならない。それはまさに「地域社会貢献」を進めて行く際に求められることである。この点、次々章で検討することにして、その前に次章でグローバリゼーション時代に置ける大学の課題、その中で地域社会貢献をめぐる動向を整理しておこう。

IV 大学の地域社会貢献とESD

1 グローバリゼーション下の大学とESDが求めるもの

1980年代末葉のチェルノブイリ原発事故と冷戦終結後のグローバリゼーション時代、少子化

のもとでの「ユニバーサル化 (M. トロウ)」段階に入っていた大学は、世界史的大転換の中でそのあり方が問われ、まさに改革時代と呼ばれるのにふさわしい改革に次ぐ改革が押し進められ、今日までそれらの過程で多様に議論されてきた。たとえば、これらをふまえた最近の広田照幸ほか編『シリーズ 大学』全7巻(岩波書店, 2013-14)では、(1)グローバリゼーションのもとでの社会変動と大学、(2)大衆化・多様化する学生、(3)大学のコスト負担のあり方の検討を行った上で、(4)研究は誰のための知識か、(5)高等教育として何が求められているのか、(6)その組織の役割や機能をどうみるか、を総合的に論じて、最後に(7)編集委員たちの討議をまとめている。これらはすべて、大なり小なり、本稿のテーマにかかわるであろう。

たとえば(1)²⁷では、新自由主義と新保守主義のイデオロギーによってグローバリゼーションを促進するアクター(国家・国際機関・教育産業)が、商品化・標準化・評価(アカウンタビリティと質保障)という大学の変容をもたらしていることが指摘されている(吉田文)。そして、それらが①ガバナンス改革の危うさ、②理念なき評価や尺度の横行、③「学生のニーズ」への安易な追随、④機能分化とくに「教育と研究の分離の制度化」をもたらしている現状に対して、「大学教育の質」をめぐる日本での経験をふまえて、理念・哲学をもった大学教育、研究と教育の新しい統一の必要性が強調されている(広田照幸)。これらの提起が、グローバリゼーションの「双子の基本問題」に対して、オルタナティブな諸運動と諸思想を背景に「持続可能で包容的な社会」という理念を追求するESDとESICの取り組みと響き合って展開することが期待されるのである。もちろん、その具体化のためにはこれまでにグローバリゼーションの下で進められてきた新自由主義的な大学改革²⁸を超越することが求められるであろう。

また、大学における研究を取り上げた(4)では、「大学の公共性」(小林伝司)が問われている²⁹。産官軍複合体の下で展開したアメリカ的研究様式のグローバル化、競争的資金と産学共同の下で拡大する「知」に対する私的・私企業的権利(特許権など)の拡大。こうした中で、ほんらい人類普遍の価値を持つとされてきた知とそれを生み出す研究は、国益そして私益のための「知」となる傾向が生まれ、「公共性」という視点から大学のあり方が問われてきたのである。「世界科学会議」(1999年、ブタペスト)の「科学と科学的知識の利用に関する世界宣言」は、これまでの「知識のための科学」だけでなく、「平和のための科学」、「開発のための科学」、「社会における科学」や「社会のための科学」の視点の重要性を強調している。それは旧来の「知ることを学ぶ」や「なすことを学ぶ」に対して、「人間として生きることを学ぶ」と「ともに生きることを学ぶ」という21世紀的学びの重要性を指摘した21世紀教育国際委員会報告(『学習：秘められた宝』, 1996年)に照応しているのであり、それらが必要とされているのがまさにESDにほかならないのである。あらゆる領域で新しい「研究の倫理」、知と研究の社会科学的・人文的検討が必要とされ、学際的・総合科学的研究を超えたホリスティックな視点が必要とされてきている。そうした中で本書では「スローサイエンスとしての人文科学」(野家啓一)の重要性が指摘されている。それは単に「現代的教養」の必要性に留まらず、SDは環境・経済・社会の総体にわたるものであり、その基盤として「文化」があることが理解されてきたESDの展

開に照応するものと考えられよう。

「世代間および世代内の公正」と理解されたSD、その実現のためのESDは、地球温暖化、生物多様性の危機、そして人類社会の持続不可能性といった地球的問題群に対応して生まれてきた、ホリスティックな性格をもつ思想と実践であり、まさに知と研究の公共性が正面から求められてきた研究・教育領域である。ESDは「実践の学」である教育学の一環としての側面をもつ。「教育の公共性」の理解は抽象的なものに留まってはならず、公開性・人権性・共有性・計画性を基本とし、「社会的協同」を基盤とする「公共化」（あるいは「再公共化」）の実践を求める³⁰。上述のようにESDはさらに「新しい生涯学習の教育学」を必要とし、〈表-4〉で示したような諸領域に広がる現代的社會権を現実化する社会的協同の展開による公共性の新たな展開が求められている。公共的性格をもつESDは、こうした視点から大学教育をも問い直すことを要請していると言えるのである。

さて、『シリーズ 大学』ではこのほかに、たとえば(6)では「大学のガバナンス改革」が取り上げられている。それは、現在進められている国立大学法人法改定による学長権限強化・リーダーシップ拡充政策などによって、大学のあり方が基本から変質させられていくような動向、そして他方では、大学の研究・教育倫理や説明責任が問われ、非常勤教職員に依存した「官制ワーキングプア」や一部では「ブラック企業化」も指摘されてきている中で、重要な論点となる。しかし、ここではこれらを含めた大学問題の全体にわたって検討をする余裕はないので、以上をふまえて、本稿のテーマに直接かかわる第5巻『教育する大学』³¹を見ていこう。

同巻ではまず、田中毎実が「なぜ『教育』が『問題』として浮上してきたのか」を論じ、ユニバーサル段階の大学教育の危機を分析しながら、そこに大学の①学校化と脱学校化、および②官僚制・技術合理性の支配とそれへの抵抗、という2つの「せめぎ合い」を見る。そして、それらへの対応として進められている〈ステークホルダーへの説明責任〉の狭さと貧しさを指摘しつつ、〈世代継承的公共性への応答〉の必要性を強調している。それが「世代間および世代内の公正」として提示されてきた「持続可能な発展(SD)」の現段階的展開にかかわることは明らかであろう。もちろん、そのためには田中の提起に「世代内の受容的応答性」の課題を加える必要がある。また、田中は世代的に異なる「時間化した空間」どうしの出会いの重要性を指摘しているが、既述したように、われわれはさらに多元的・重層的な「実践的時空間」の展開構造を問わなければならない。本稿の視点からすれば、①と②のせめぎ合い＝矛盾を克服する実践が「新しい生涯学習の教育学」としてのESDであり、とりわけ、その中核としてのESICである。

次に、同書で具体的に検討されている職業準備教育、専門的職業教育、民主主義社会と大学といった論点も本稿にかかわる。たとえば小方直之は、旧来の専門職モデル・教養モデル・探求モデルに対して需要対応型の「コンピテンス(汎用的能力)」を一面的に強調することの危うさを指摘し、教育だけでなく「学問による職業準備教育」の復権を提起している。本稿の視点からすれば、個々の学問というよりも「人間の自己関係」として理解される教育を対象とする

「新しい教育学」という学問の創造が課題となっているのであり、そこでは〈表-6〉で示した人格の展開構造の中に、「ケイパビリティ（人間的潜在能力）」とともに「コンピテンス（遂行能力）」を位置づけることが必要となり、そのことをふまえて〈表-4〉の全体を視野におく「職業準備教育」が必要だということになるであろう。

また、「民主主義社会と大学」を論じた亀山俊朗は、ポスト福祉国家の高等教育としてグローバル型・コスモポリタン型・コミュニティ型という3つのタイプの大学類型をあげ、政策的投資があまりにも前2者に偏っていることを批判しつつ、ほんらい国家主義や新自由主義に対する「第3の道」に求められていたコミュニティ型への社会投資が重視されるべきだとしている。この点は首肯できるが、問題は社会的投資額の比率だけでなく、その変革のためにも、現局面における「コミュニティ型」の理論的位置づけと実践的展開の論理を明確にする必要がある。ここでは、ESD とくに ESIC が重要な意義をもっているであろう。

最後に「大学に未来はあるか？」を論じた吉見俊哉は、大学は①大学の量的拡大と少子化、②グローバル化の加速度的進行、③有用な知識の複雑化と流動化、という三重苦の中にあるものとして捉え、それらを解決する変革の主体について考えつつ、将来展望として「グローバルな教養知」と「課題発見・解決型の実践知」の形成をあげている。既述のように、また後述のように、これらがESDとESICの推進において求められてきた知に含まれることは明らかである。ただし、ESDにおいては既存の課題を発見・解決するというだけでなく、あるべき未来から現在を照射する「バックキャスト」の視点を加えて、「持続可能で包摂的な社会」づくりをするという計画論的視点が求められる。さらに、中核としてのESICにおいては、単に「グローバルな教養知」というだけでなく「ローカルな実践知」が求められるのであり、とくに地域社会貢献の活動を展開するさいには、その実践過程に固有な論理の旧来の知とは異なる性格を解明しなければならない。

2 大学の地域社会貢献の政策と現実

以上の議論をふまえて、以下では、今日における大学の地域社会貢献について、その政策と現実から見た課題を考えてみよう。

大学の役割として、研究と教育に加えて「地域社会貢献」が強調されて久しいが、超少子高齢化時代の今日、大学間の競争も激しくなっている中で、各大学では「大学経営」上も「地域社会貢献」が重視されてきている。とくにグローバル化時代は大競争の時代でもあり、21世紀には知識基盤社会への移行が喧伝され、大学の役割が重視される中で社会や地域への貢献が、政策的に強調されるようになってきている。

その政策は、ごく最近では「大学改革実行プラン2012」、「国立大学改革プラン2013」、「国立大学のミッション再定義・2013」などに見られるように、矢継ぎ早である。これらにおいて、とくに重視されているのは、①国際的に優秀な「グローバル大学」の創出、②グローバル化に対応する専門家の育成、③学問の成果の社会への還元、④高等教育経費の確保＝負担、

⑤生涯学習社会形成への貢献，などである。I でふれた韓国公州大学におけるジョイント・シンポジウムで基調報告をした姉崎洋一北海道大学教授は，これらに見られる最近の特徴として，(1)開かれた大学の目的が産学連携に急傾斜してきたこと，(2)大学経営と競争的資金獲得のために「連携 partnership」が語られがちになってきていること，(3)地域社会への責任をめぐっては，大学の機能別分化が影響していることを指摘している。

(3)についての文部科学省の想定は，①世界的な教育研究拠点の形成，②大学の国際化の推進，③地域振興の核となる大学システムの構築，④イノベーションの源泉となる学術研究の推進，である。こうした想定から日本の大学は，競争的環境の中で，世界的研究大学，国内的拠点大学，地域的拠点大学などに機能分化され，それぞれがみずからの立ち位置を普段に確認・表明しながら対応することが迫られている。こうした中で，結論として姉崎教授は「大学の生成創造しつつある学術的あるいは教育研究的資源と，地域社会の資源との相互の対等で互恵的な『知的転移』(knowledge transfer)の還流関係をいかに作り出すか，そのような事業をコーディネーターする大学部局をいかに魅力的に生み出していくかが問われている」ことを指摘している³²。

上記のような動向は，もちろん，北海道においても同様にみられるが，より厳しい状態にあると言える。少子化の中での大学等進学率の増大という傾向は全国でも北海道でも見られたが，進学率には格差がある（全国のピークは2010年の54%，北海道のそれは2009年の41%）。北海道の4年制大学への進学率は2000年の40%から2010年の51%へと拡大したが，その後は停滞している。短期大学へのそれはすでに前世紀後半から減少し続け，21世紀に入ってから2000年の17%から2012年には10%を割るようになってきている。こうして，2013年には全国と北海道の大学等進学率の差は13%あまり，東京都との差は26%にまで広がっている。学生数が減少しつつある中で，大学等の札幌集中と地方からの撤退という傾向がみられるが，在札私立大学でも学生確保難からの経営の厳しさが見られ，最近では無理矢理の経営合理化，「ブラック大学化」と呼ばれるような状況すら現れてきている。こうした中で「大学の地域社会貢献」が見直されつつあるのである。

ちなみに，筆者が勤務している大学（札幌国際大学）が「平成25年度教員地域貢献活動報告」として提示した調査項目は以下のとおりである。人文学部・観光学部・スポーツ人間学部から成る小規模私立大学（他に短期大学部をもつ）の特徴もあるであろうが，大学の地域貢献として理解されているものの具体的内容と現段階の特徴が現れていると言えよう。

- ① 地域における社会貢献事業。地域社会への貢献を目的とした各種イベント・取組。
- ② 学生と地域の協働企画（地域イベントの企画等）。学生が主体となり，地域振興のため，地域の自治会・商工会・自治体等の団体と協働で企画するイベント（プロジェクト）の実施。
- ③ 自治体，企業等からの受託研究。
- ④ 公開講座。地域社会一般の教養の啓発を目的に，計画的に講座を実施しているものに講

師として参加。

- ⑤ 大学・自治体・企業等との連携の推進（共同研究の実施）（協定有り）。産業界や国内外の国公立大学等と教育研究に係わる協定の締結等を行い、特定の研究課題について共同研究を実施しているもの（科研費は除く）。
- ⑥ 大学・自治体・企業等との連携の推進（共同研究の実施）（協定無し）。協定の締結等を行わず、大学・自治体・企業等と共同研究を実施しているもの。
- ⑦ 国、公共団体、それに準ずる団体の主催する会議、委員等の座長・委員長・委員としての活動。
- ⑧ 公共性のあるメディア（新聞、雑誌、TV等）での執筆・発言。
- ⑨ 学術講演会・シンポジウム・フォーラムなどの講師・パネラー等。
- ⑩ 小中高校生向け講座。
- ⑪ 出前講座の講師。
- ⑫ 本学キャンパスを利用したイベント。
- ⑬ 商品・サービス等の開発。大学の研究や実習で得た成果をもとに、地域の素材を活用したり、地域の企業・自治体等と連携・共同して開発した商品・サービス。
- ⑭ 産学（官）連携による研究開発、技術開発。
- ⑮ 企業への技術指導・技術コンサルティング（民間企業等へのコンサルティングや技術・学術指導・技術相談）。
- ⑯ 企業等への経営指導や起業支援。
- ⑰ 研究内容の対外的な発信（公開講座を除く）。
- ⑱ 地域医療への貢献。
- ⑲ 社会・地域貢献活動に対する国・自治体・独立行政法人等からの補助金（助成金・交付金等を含む）。
- ⑳ その他（上記のいずれにもあてはまらないもの）。

ここでは個々の具体的内実に立ち入らないが、このような細部にわたる調査項目に上述のような動向の反映をみることができであろう。研究中心の大規模国立大学であれ教育中心の小規模私立大学であれ、地域社会貢献が企業や政府・行政との関係強化、競争的な教育・研究資金による選択的集中、自由選択と結果責任といった大学政策によって促迫されていることに性急に対応しようとするならば、大学の地域社会貢献はせいぜいのところ、まさに「貢献」=サービスとして理解されるだけで、それらに忙しくなり、大学本来の役割からずれてしまうということになりかねない。

新教育基本法（2006年）では第7条で「大学」を位置づけた。そこで大学は「学術の中心として、高い教養と専門的能力を培うとともに、深く真理を探究して新たな知見を創造し、これらの成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする」と規定されて

いる。そして、その第2項では「大学については、自主性、自律性、その他の大学における教育及び研究の特性が尊重されなければならない」としている。この自主性・自立性そして大学の特性を尊重した「地域社会貢献」となっているかどうか問われているのである。とくに、北海道では伝統があり、相対的に大規模な私立大学として自由度をもっているはずの北海学園大学のような大学の動向が注目されるであろう。

ESD については、これまで述べてきたように、それが単なる「地域社会貢献」だけではなく研究と教育、とくに新しい学問の創造につながる実践だと理解される必要がある。ESD はまさに地球的課題、グローバルな課題に応えるものであり、近代科学に特有な実証主義や専門主義、たこつぼの研究や「学際的研究」の限界を乗り越えようとするものである。そしてESDは、自然・人間・社会の総体を捉えつつ、関連する諸学を「人間の自己関係」としての教育実践に集約して統一するものである。その意味で教育学は人間にとって「最後の学問」であり、いまグローバルな視点からその発展が求められているということが理解されなければならない。そうした課題への取り組みがなければ、考える個々の関連諸要素にバラバラに対応するだけで、ESD に取り組むことの意義はもちろん、そもそも大学の自主性・自立性そして特性を生かした「地域社会貢献」となることはないであろう。

V 地域 ESD 実践の中での大学の教育と調査研究

1 地域 ESD 実践の多次元性と重層性

さて、それでは〈表-1〉のような ESD の位置づけから始まり、〈表-3〉のような人間活動の全体を視野におきつつ、〈表-6〉や〈表-4〉でみたような人格の主体形成過程にかかわる自己教育活動とそれを援助・組織化する ESD に向けた地域教育実践（「地域 ESD 実践」）を、大学の活動も含む地域の中でどのように捉えていけばいいのであろうか。

ESD 研究における「地域」理解のあり方にこだわった研究は少ない。そうした中で小栗有子は、ESD においては地域がキー概念となってきており、地域がなぜ問題なのかを明らかにしなければ ESD 研究の全体的見取り図が見えてこないことを指摘しつつ、「地域」概念の明確化と「地域」との向き合い方の研究方法を明らかにすることを今後の課題として挙げていた。その際、大学に所属する ESD 研究者として、垂水市で取り組んだ(1)アクションリサーチ(行動的調査)から、(2)風土をふまえた「持続可能な地域づくり」の(地域住民による)課題理解を経て、水俣市を舞台とする(3)地域を掘り起こして価値創造型の解決につなげる「地元学」(後述)の重視に至ったみずからの個人研究史を提示していた³³。こうした提起と経験は、地域 ESD 実践の中でどのように位置づけて考えていったらいいのであろうか。

また、同じように内発的な地域づくりにかかわる学びを重視して「内発的 ESD」を提起した岩佐礼子は、自然生態系農業で知られる宮崎県綾町上里地区における、歴史的伝統を受け継ぐ生活機能にまで及ぶ実態調査をふまえて、それが ESD 一般と異なる次のような特徴をもって

いることを指摘している³⁴。すなわち、内発的 ESD は①一定の構造をもっており、それらは環境的持続性と社会的公正、そして「存在の豊かさ（精神性）」という根源的な課題と重なっていること、②地域づくりのベースとなる潜在的な力、とくに「集団の力」を育むようになっていくこと、③「いま、ここ」の一時的な教育体験では学べない、循環し継承する学びがあること、である。それでは、このような特徴をもった学びとそれに関する教育実践の展開構造はどのように理解したらいいのであろうか。

これまで見てきたことから推測されるように、地域教育実践は総合的時空間として、多次元性と重層性をもっており、自由な実践がほんらいもっている創造性や創発性を含んだものとして理解されなければならないであろう。それらの積極的位置づけと具体的検討は、旧来の社会科学の先に問われる「実践の学」の重要な特徴である。

ESD の理解をふまえた地域教育実践は、第 1 に、グローバルな関連の中にありながら、歴史的に蓄積されてきた風土をもったバイオリージョン（生態域）を基盤にしているものとして考える必要がある。第 2 に、社会経済的に捉えようとするならば、矛盾を持ちながら関連し合っている政治的国家・市民社会・経済構造の理解を前提として、〈表-4〉で見たような学習諸領域の展開をふまえつつ、それらを地域住民が自治的に再構成して行くことが可能な対象に着目する必要がある。日本の現状では、それはさまざまな集団や地区での活動が展開されている基礎自治体を念頭におき、バイオリージョンにかかわる問題は、必要に応じて関連自治体で連携して取り組んで行くということが想定されるであろう。その上で、第 3 に、既述のように、ハーヴェイの提起を受け止めつつ批判的に捉え直し、実践の時空間としての地域教育実践の総体を把握することが必要になる。

ここでは、これまでのわれわれの調査研究をふまえて、ESD への地域教育実践のマトリックスとして〈表-7〉を挙げておきたい。

この表は、地域教育実践の時空間を表頭・表底・左表側・右表側に示した 4 つの視点から捉

〈表-7〉 ESD への地域教育実践マトリックスと調査研究モデル

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

えようとしている。本来このような表で表すことができるのは、ハーヴェイの〈表-5〉にも見るように、2つの視点に限られるが、ここでは活動する時空間を創造していく地域教育実践を検討して行くために必要な4つの視点を組み込んでいる。内部のセルには、これら4つの視点によって位置づけることが可能な、環境教育からESDへの実践展開を念頭においた代表的実践例とそれらにかかわる調査研究の方法を示している。

4つの視点からみた諸活動はそれぞれ独自の目的・内容・方法をもって展開され、相対的に独自の自由度をもった、独自の時間と空間において組織される次元をもっている。それぞれの次元も独自の展開論理をもっており、たとえば、地域住民（大学関係者を含む）の主体的な学習活動＝自己教育過程の「学習実践領域 domains」はそれぞれが積み重なって行くかたちの重層的構造をなしており、ひとつの実践例においては、大なり小なり、どの領域も含まれている。表頭の教育実践は、「学習者による教育」を展開軸として折れ曲がっていると言える。左表側の教育形態では、定型教育と非定型教育が、非定型教育によって媒介され構造化されるかたちになる。同じように、右表側は「生態域教育計画」が、自治体ESD計画と各集団学習計画を媒介している。

教育実践そのものが「反省的实践」であるが、4つの次元それぞれが固有の総合的論理をもち、とくに「実践的総括」ではいわば「メタ・メタ論理」が要求されるのであるから、さらにこの表の全体を理解するためには、近代科学やそれを批判してきた現象学や解釈学や諸批判学、あるいはシステム論や諸政策科学、そしてポスト・モダン論やポスト・コロニアル論などを越えた、「新しい実践の学」が必要となるであろう。

大学の諸講義はこの表の中の諸実践のうち、左上隅に位置づけられている。大学がそこからさらに地域社会貢献をしようとする際には、この表でしめした実践の総体を念頭におかなければならない。その基本的活動は地域住民の自己教育活動を援助することであるが、そのためには、旧来の学校型の「定型教育 Formal Education」だけではなく、学習者が学習ネットワークを基盤に自己教育活動を展開する「非定型教育 Informal Education」と、学習者と教育者が協同で組織化する「非定型教育 No-Formal Education」を必要とする。そして、これらの実践は不断に反省され、総括され、計画化されて次の新しい実践への取り組みを進めることになる。

これらの実践は全体として、地域環境学習からESDへの実践的時空間を形成する。内部にある各セルは、具体的な実践モデルを示しているが、これらはあくまで事例にすぎず、多様な形態があり得る。そこには偶然性や創発性が存在し、一元的な規定関係や決定論的な性格はまったくないし、実践はどこからでも開始しうる。それゆえ、全体的関連をどのように捉え、どこからどのように展開するかが、環境教育・ESDを推進する実践者に問われるのである。したがって、ESDにかかわる地域社会貢献をしようとするならば必然的に、上述の「新しい実践の学」を創造する必要性に出会うことになるのである。

ここであらためて、地域教育実践全体におけるESICの位置づけについてふれておくならば、それは①非定型教育、②現代の理性形成、③地域住民とともにある教育、④生態域教育計画づ

くり、の4つが重なり合うところに位置づけられるであろう。それゆえに ESIC は、地域で展開されている環境教育・ESD 実践の全体を実践的に関連づけ、「構造化する実践」と考えることができるのである。ただし、ここで4つの視点から見たように、地域 ESD の実践は多次元で多面性・複合性をもっており、まさに偶発性・創発性を含む「多声的な交響」として展開されるもので、単声的・一元的・決定論的あるいは単線的・段階的に理解されるものではない。このことをふまえつつ、「持続可能で包摂的な地域づくり教育 (ESIC)」を提起し、その実践を「地域 ESD の中核」と位置づけるのである³⁵。

2 地域調査研究の展開と ESIC

次に、地域教育実践にかかわっていく際に求められる調査研究のあり方から地域 ESD と ESIC の特徴と性格をみていこう。

ここでまず指摘しておかなければならないのは、〈表-7〉の各セルに例示した諸実践によって必要な調査研究の方法が異なるということである。表に示したように、ESIC はほんらい、(1)の冒頭で紹介した小栗有子が最初に取り組んだ「行動的調査 action research」や「参加型調査 participatory research」を超えた、地域住民と関連職員あるいは専門家との「多元的・協同的・組織的調査 multi-lateral, cooperative and organizational research」を必要とする。

具体的には、ESIC そのものの展開構造をふまえて、どの実践にどのようにかかわるかが検討されなければならない。それは、前節で取り上げた岩佐礼子が提起する「内発的 ESD」の展開構造にかかわるであろう。ESIC の理論的枠組みについては別にふれているのでここでは説明を省略するが³⁶、これまで筆者は地域づくり教育としての ESIC に不可欠な実践領域として、①地域課題討議の「公論の場」の形成、②地域研究・地域調査学習、③地域行動・社会行動、④地域づくり協同実践、⑤地域社会発展 (SD) 計画づくり、⑥地域生涯教育 (ESD) 計画づくり、の6つを考えてきた。ここであらためて小栗有子の課題提起にふれることができるであろう。

すなわち、ESIC は小栗の言う(1)アクションリサーチを乗り越えるものである。それはまず(2)地域住民による地域課題理解の発展を必要とするが、とくに学習ネットワークに支えられた①地域課題討議の「公論の場」の形成、そこにおける「地域課題の共有化」と「課題解決への主体者意識の形成」がどの程度なされたかが吟味されなければならない。その上で、その先に進もうとする際に必要となる(3)「地元学」による調査活動 (図の②地域研究・地域調査学習) が位置づけられることになる。地域の「あるもの探し」と「絵地図づくり」で知られる水俣市の地元学の手法は「調べる・考える・まとめる・つくる・役立てる」であり、地域住民自身が主体となってみずからの地域について学習する実践が進められている³⁷。それは ESIC に不可欠な地域研究・地域調査学習であり、代表的産業公害地域が「環境モデル都市」として再生して行く上で大きな力となった。

この展開は小栗の「個人研究史」を説明するものであるが、そこから始まる「持続可能で包摂的な地域をつくる学び」を推進する ESIC が水俣市の地域再生に繋がって行ったと言え

るであろう。もちろん、環境モデル都市としての実質がどの程度であるかは、ESICを支える地域住民（とくに水俣病の被害者たち）の「意識化」と「自己意識化」の自己教育過程のひろがりやふかまりの程度によって規定されるが、何よりもESICの他の実践領域への発展いかんが検討されなければならないであろう。垂水市では持続可能な地域づくり計画が、水俣市では環境モデル都市に向けた計画づくりが行われており、それらの計画の根拠となり、また具体化ともなる地域づくり協同実践も展開されている。そうした実践を地域住民の自己教育活動の視点から捉え直し（上述の⑤および④の実践）、地域の全体にわたって展開されている教育実践をESDの視点から「未来に向けて総括」するような地域ESD計画づくり（同じく⑥）を進めることが新たなESDの諸実践を創造することとなり、そうした往還関係の展開が、ESDにおいて「地域」に向き合うことの意味を明らかにしていくことになるであろう。

ここでESICにかかわる諸実践は、21世紀とくに「3.11後」に求められる「現代の理性」にかかわる新たな知の創造を必要としていることにふれておくべきであろう。20世紀には近代的な科学主義的知あるいは合理主義的理性＝悟性による実証主義やプラグマティズムが支配的となり、これに対して、現象学や解釈学による知、批判学さらには生活世界からの「コミュニケーション的理性」も提起されてきた。しかし、21世紀に求められているのは、近現代の二元論的対立、すなわち主観と客観、そして個別主義と普遍主義の対立・矛盾を克服しながら、「持続可能で包摂的な社会」づくりを進める創造的な実践知である。

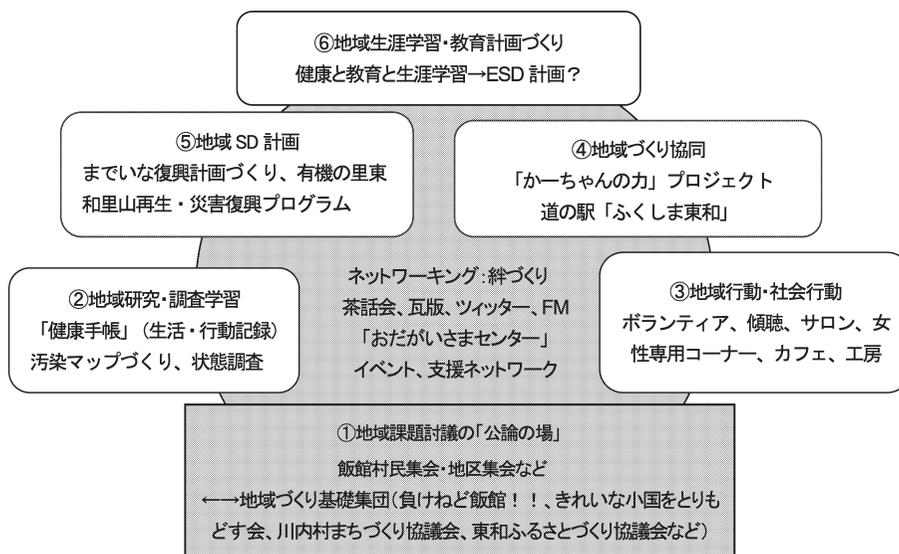
「公論の場」での討議による「コミュニケーション的理性」の形成は、厳密には①の実践領域にかかわるものである。これに対して②と③は、主体と客体との矛盾をそれぞれ客体の側（②）と主体の側（③）から克服しようとする実践領域で、今日的には、人間と環境の「作り作られる関係」を理解しつつ、あわせて自然主義と人間主義の対立を理論的・実践的に克服していくような実践的理論の創造が求められている。また④と⑤は個別（個人）と普遍（社会）の矛盾を克服しようとするような、それぞれ協同性（④）および公共性（⑤）の形成にかかわる実践領域である。今日では、NPOやNGOそして自治体の活動を視野に入れて、グローバルな視点からの市民的精神やコスモポリタニズムの根拠となるような枠組みの提起につながる領域である。⑥の実践領域はこれらにかかわる学習・教育活動を総括するものとして、いわば「メタ・メタ論理」を必要とする。

このように見るならばESICの実践諸領域は、いずれも、いま求められているあらたな学の創造にかかわるものであると言える。これまでの大学によるESICの諸実践は、大学の一部の組織や心ある研究者や学生・院生たちによって進められていて、かならずしも大学全体として取り組まれているわけではない。ESICはしかし、社会的に排除されがちな地域と地域住民において共通に求められているものであり、その必要性は今日、日本中（さらには世界中）のどの地域にも存在している³⁸。それぞれは地域固有の脈絡の中で個性的に展開されているし、そうしなければならないが、同時に21世紀的課題である「持続可能で包摂的な社会」づくりに向けた「多元的普遍性」を求めている。ESICは既存の枠組みを超えた高度でホリスティックな理論と実践

を必要とするがゆえに、ポスト・グローバリゼーション時代の現局面において、まさに各大学こそが率先して、最先端の教育・研究領域として組織的に取り組み、その経験を交流し合い、理論と実践のネットワークを築いて対応すべき基本課題となっているのである。

ESIC の実践構造は、〈図-1〉で示すことができる。この図で挙げた実践事例は、筆者がヒアリングで得た情報にその他の諸報告を加えて、東日本大震災後の被災地での復興の動向を示している。大震災と原発事故がもたらしたものは（大震災そのものによって、あるいは第2次・第3次被害によって亡くなられた方々はもとより）被災者の基本的人権をも脅かす貧困・社会的排除問題と、地震と津波に加えた過酷な原発事故による最悪の地球的環境問題であり、そこからの復興はまさに「双子の基本問題」の同時的解決を必要としているという意味で、ESDのあり方が根本から問われていると言える。復興過程についてはもちろんESDだけでなく多面的な視点から検討されなければならないが、当初から「人間の復興」と「絆の復興」の重要性が指摘され、それゆえ教育学とりわけ社会教育学の視点からの検討が課題となった。そして、「人間の復興」と「絆の復興」を土台とした地域再建をはかろうとする時に求められるのがまさにESICにほかならないのである³⁹。

なお、『平成26年版 環境白書』は「我が国が歩むグリーン経済の道」を主要テーマとし、第1部第2章第3節で「環境保全を織り込んだ被災地の復興～グリーン復興～」を取り上げている。「福島復興再生特別措置法」（2012年）による重点推進計画にもとづくもので、「三陸復興国立公園」、「みちのく潮風トレイル」、「復興エコツーリズム」などが重点となっている。しかし、具体的な実践は地域からボトムアップでの展開を必要とする。そこで同白書では、「自然環境の保全に資する復興の取組」の事例として、陸前高田市で「ふゆみずたんぼ」づくりをする



〈図-1〉 東日本大震災からの復興とESIC（福島県の場合）

（注）鈴木敏正『持続可能な発展の教育学』東洋館出版社，2013，p.216，に加筆

NPO「田んぼ」の活動、宮古市の「アマモ場再生」による里海づくり、そして、県民参加型ファンドによってグリーン経済化を進める「福島空港ソーラーファンド」、地域通貨を取り入れたバイオマス発電（気仙沼市）、自立・分散型エネルギー社会をめざす地方公共団体支援の「グリーンニューディール基金」、微細藻類のエネルギー利用開発（筑波大学と東北大学の共同研究）、最後に福島県川俣町の「過疎型スマートコミュニティ」構築計画（「川俣モデル」）を紹介している⁴⁰。それまでの政府主導による外来型の「創造的復興」重視計画に対して、環境省らしくこれらの地域復興活動を取り上げていることには意義がある。

しかし、われわれがまず検討しなければならないことは、「グリーン復興の道」というよりも「人間復興の道」であり、これらの復興計画にどれだけの「持続可能で包摂的な地域づくり」の内実がみられるか、その計画づくりにどれだけの住民参加があり、その過程でどのような学習活動が展開されてきたかである。コラムでは、本稿で取り上げている飯舘村の「まていな復興計画」が取り上げられているが、飯舘村が数度にわたる復興計画づくりをどのように進め、その過程においてどのような地域住民の学習活動があったかについてはまったくふれられていない。それは、「川俣モデル」構築計画においても同様である。

3 東日本大震災からの復興と ESIC

東日本大震災からの復興をめぐる対抗関係、そうした中での「人間の復興」に向けてどのような動向がみられるかは別の課題としなければならない⁴¹。ここでは、これまで述べてきた ESIC の視点から注目すべき福島県の諸実践をみていくことにする。

ESIC の前提となるのは、それまでの居住地から切り離されて避難所などに分散し、家族が近隣町村から県外にまで引き離されたりする中で展開された、「絆」づくり＝ネットワークングの活動である。それは、最大の避難所「ビッグパレットふくしま」（郡山市、避難者は主に富岡町民と川内村民）に見られたように、中越地震からの教訓である足湯とサロンの実践から、東北地方の「お茶っこ」や「おすそわけ」の文化をふまえた茶話会や相互扶助活動、そして瓦版、地域 FM、各自治体広報、さらにツイッターや SNS を利用したネットワーク、被災者＝支援者のネットワークへと多様に展開してきた。そこから多様な支え合う自治的活動（喫茶コーナーや女性専用コーナー⁴² など）、地域行動（コミュニティカフェや夏祭り・伝統芸能復興等のイベントなど）が生まれて行ったのである。それらの基本にあるのは、ビッグパレットから生まれた「おだがいさま（お互い様）センター」の名称が示しているように、「おだがいさま」精神で「人間らしい生活を取り戻す」ことにあった。

何よりもまず「命を守る」ということから始まり、ビッグパレット運営にかかわってきた福島県社会教育主事・天野和彦は、その活動をふりかえって次のように言う。すなわち、「4月11日に初めて赴任した日には、人間ってほんとに脆いものなんだなと思いました。でも、だんだん、人間って強いんだなと思ひ直していくようになりました。」⁴³と。まさに「人間らしさの復興」であるが、それを支えたのが自治的＝自己教育的な活動を援助する社会教育実践者の視点だっ

たのである。それは、被災者の自己実現的・相互承認的活動を促進するものであった。自治・交流・居場所づくりをめざす「おだがいさまセンター」は、2012年2月から仮設住宅地に移転（管轄は富岡町社会福祉協議会）しているが、ビッグパレットで始まった手芸的活動などの「生涯学習的」活動は、フラダンスや絵手紙といった多様なサークル活動に広がると同時に、被災経験を語る「語り部」活動をも生み出している。そして、草むしりからガーデニングを経て野菜づくりへという活動は休耕田を借り上げた「畑隊」（おだがいさまファーム）の実践へ、手芸的活動は草木染めや織物の製作をする「おたがいさま工房」へと、いずれも被災者中心の社会的協同活動へと発展している。

このような展開は、たとえば、飯館村民の仮設住宅から生まれた「までい着」づくりなどにも見られる。飯館村から借り上げ住宅への避難者の活動からは、みずからの存在確認としての種子馬鈴薯やカボチャなどの生産からその加工・販売活動（被災者同士、あるいは支援者や訪問者との交流を含む）へ、そして阿武隈高地全体にひろがる「かーちゃん（妻・母・女性）の力」プロジェクトへと展開している。それらは、〈表-4〉で示した社会的協同の諸実践へと発展していると言える。

ここで指摘しておくべきことは、これらの諸実践を ESIC へと発展させていく上で「地域づくり基礎集団」が重要な役割を果たしているということである。ここで紹介する地域に関する集団としては「負けねど飯館!!」、「きれいな小国をとりもどす会」、「東和ふるさとづくり協議会」などが、それぞれの地域課題解決を主要目的とする「地域づくり基礎集団」として活動している。「地域づくり基礎集団」は多くの場合、実践共同体＝学習共同体（自己教育組織）であり、その点で、たとえば「東和ふるさとづくり協議会」の活動を背景に、「あぶくま農と暮らし塾」（農学コース、地域文化コース、コミュニケーションコースの3コースをもつ）という、学習組織が生まれてきていることも注目される。

ここでは、本稿の課題に限定して、大学がかかわる代表的諸実践をふれておこう。図には ESIC の視点から注目される事例を取り上げているが、「小さくても輝く自治体」運動で知られる飯館村⁴⁴をはじめ、いずれも農村地域での内発的な地域づくりの実践を背景にしたものである⁴⁵。内発的で持続可能な地域づくりを進めるためには、必ず地域住民の自主的・主体的な学習活動＝自己教育活動が必要となるし、実際に展開されてきている。大学の地域社会貢献は、そうした内発的地域づくりの実践を前提にはじめて有効性をもつ。ESD の視点から見た復興＝地域再建の実践事例としては、たとえば、「までいな村」づくりを進めてきた飯館村とともに、「平成の大合併」時に自立の道を選択した鮫川村がある。

同村は「まめで達者な村づくり事業」で知られてきたが、2004年度からは「里山の食と農 自然を活かす地域再生計画」に取り組み、さらに2008年度からは生産・生活・福祉・教育・文化にわたって、環境保全型・循環型・持続型の「バイオマス・ヴィレッジ構想」に基づく村づくりを進めてきた。その展開は、まさに ESD による地域づくりそのものである⁴⁶。ここで注目すべきは大学等の教育・研究機関との交流・連携であり、とくに東京農業大学とは2010年から連

携協定を結んでおり、これらのプロセスに必要な地域活動・相談活動そして学習活動・研究活動を推進してきたことである。こうした活動は飯館村と福島大学との連携にもみられた。ともに、大学と地域との関係のひとつの典型的モデルとすることができる。鮫川村は、大震災後の住民間の分断や対立、とくに汚染物質の「焼却施設」設置問題などを経て、あらためて住民参加型の、持続可能な内発的地域づくりへの方向を歩もうとしている。しかし、「全村避難」に追い込められ、そうした見通しさえもつことができないような飯館村は、さらに大きな困難をかかえて復興への道を模索しつつある。

以下、福島県で展開されている復興に向けた代表的実践について、ESICの諸実践領域に即してみておこう。

出発点となる①地域課題討議の「公論の場」については、たとえば飯館村の集会活動が注目される。集会活動は、震災前から地域づくりにかかわっていた福島大学の研究者たちの支援のもと、村民集会・地区集会のかたちで行われ、そうした実践の中から、世代間連帯の地域づくり基礎集団（「負けねど飯館!!」）が形成された。復興過程でも住民参加の集会とワークショップの活動は続けられ、村民アンケートの結果等も加えて「まていな復興計画（第4版まで）」づくりがなされている。

②の調査学習の代表例としては、まず「負けねど飯館!!」が当初推進した「健康手帳づくり」を挙げることができる。それは発災後の生活・行動記録となるもので、被災者における自己の取り戻し、今後の学習・復興活動の基盤ともなるものであり、3.11後に創造された地域住民による自己調査学習のひとつとして注目すべき実践である。政府・行政あるいは東京電力が被害を過小評価する傾向がある中で、現在ひろがっている放射能の「市民測定所」の活動などとあわせて、地域住民みずから自分たちの経験したとおかれている実態を捉えようとする調査学習が復興へとつながることを示す重要な実践となっているのである。しかし、問題と課題の性格上、そこでは研究者・専門家の協力が不可欠となっている。

ここで注目されるのは、ひとつに、福島大学うつくしまふくしま未来支援センターがかかわった「特定避難勧奨地点」伊達市霊山町小国地区の活動である。政府や行政が実施した省庁縦割りで機械的な、目の粗い調査⁴⁷ではなく、地域住民自身が「放射能からきれいな小国を取り戻す会」を組織し、100 mメッシュの肌理の細かい調査をして放射線量分布マップを作成し、それをもとに具体的な復興支援や復興活動が広がって行ったという実践である。その後の「おぐに市民放射能測定所」開設、水稻試験栽培、除染、損害賠償、営農再開、そして復興プランづくり（⑥の実践）などの活動などと合わせて、市民自身がみずからの地域の調査活動をとおして学びつつ実践し、実践しつつ学ぶこと、そこから生まれる「知」と大学が形成する「知」とが協働することが新しい未来を切り開くことの可能性を示している。

その際に、地域住民の自己教育活動が重要な役割を果たしていることを忘れてはならない。2013年12月に設立された「復興プラン推進委員会」には、「取り戻す会」のほか、PTAや農協女性部も参画し、農業振興・福祉健康・生活環境の3部会で活動しているが、そこには汚染の

自己調査から農業者の現状と今後の意向に関するアンケート調査とその分析⁴⁸、さらに調査活動の中から生まれた女性サロン活動や被災記録集づくりの実践で学び話し合われたことが反映されているのである。

さらにもうひとつ復興へとつながる調査学習として注目したいのは、宮城県での事例であるが、東北大学教育学研究科の石井山研究室が大学院生とともに進めた「状態調査」である。それは当初、研究者が被災住民に働きかける「行動的調査」であったが、次第に被災者が中心となり、被災者同士が聴き取りをし合う参画型調査・自己調査となっていき、そこから地域の復興と新しい地域づくりを模索されるようになった。ここで自己調査というのは当事者たちがみずからの状態と悩みや課題、取り組みの状況を理解し合うという意味で「当事者研究」⁴⁹である。この実践は当事者研究としての調査学習の発展が地域住民のエンパワーメント過程を促進し、そのことを通して新しい調査研究を創造することになった実践として評価できるであろう。

既にふれた③の地域行動は、多くの大学で展開されたボランティア支援からはじまったが、被災地住民がボランティアの主体となり、NPOなどを組織化するようなケースがみられるようになった。こうした中で、福島大学小規模自治体研究所が地域NPOとともに支援した上述の「かーちゃんのカプロジェクト」は阿武隈地域の5つの村にひろがるネットワークを作りながら、④の地域づくり協同実践を展開している。さらに高崎経済大学が中心となって組織した高崎市域復興支援委員会は被災地・浪江町と連携して、「復興まちづくり推進協議会」による復興計画づくりと人材養成の活動を支援している。それは既述の飯館「まていな復興計画」づくりとともに、地域SD計画づくりの代表的実践である。

こうした中で、「有機の里」で知られる二本松市東和地区では住民自治組織NPO「ゆうきの里東和ふるさとづくり協議会」による「里山再生・災害復興プログラム」が推進されている。同NPOは、管理運営する道の駅「ふくしま東和」（および「東和活性化センター」）を拠点にした④「地域づくり協同」を展開している。その実践は、放射能汚染の実態と現状を調査して知り、公開することによって会員の安全と、取り組むことが可能な実践を具体的に明らかにすることを基本としている。このような徹底した検査によって利用者からの信頼を獲得し、最近では農家民泊や新規就農者まで生まれるようになってきている。そこでは、営農継続を支援した日本有機農業学会の有志、多面的な線量測定活動やワークショップ活動にかかわった複数の協力学大学など、具体的な復興プログラム展開過程で大学研究者が重要な役割を果たしている。

⑤の地域SD計画に相当する「里山再生計画」は、2014年度から新たな5カ年計画に入っている。これまでと同様、農地の再生、山林の再生、地域コミュニティの再生という「3つの再生」を基本に、特産加工推進委員会、店舗委員会、ゆうき産直支援委員会、交流定住促進委員会、ひと・まち・環境づくり委員会という5つの委員会活動を核とした実践計画である。かわる「災害復興プログラム」では、風評被害等の損害賠償請求、圃場再生、農産物測定、生産・販売出荷支援、そして会員家族の健康と絆を守ることが掲げられ、それぞれ取り組みつつある。

現段階では、⑥地域生涯学習・教育計画づくりとしての「ESD計画」づくりの実践はこれか

らの課題である。しかし、これまでの復興への諸実践をとおして、めざすべきは「持続可能で包容的な地域」づくりであり、そこには学習・教育活動が不可欠であることはどの被災地域でも理解されてきている。課題はそれらをどのように意識的・組織的に推進するかであり、そこに大学とくに広い意味での教育学研究・実践者の出番があるように思われる。

もちろん、ESIC への大学研究者をはじめとする専門家のかかわりが求められているのは、東日本大震災＝福島第一原発事故の被災地だけではない。たとえば、30 年を越えた原発反対運動を展開してきた山口県上関町の祝島では、その過程で原発にかかわる研究者だけでなく、地域の稀少動物の保全にかかわる生物・生態学者、度重なる法廷闘争にかかわる法・行政学者などから、最近の自然エネルギー開発にかかわる市民的専門家まで、さまざまな研究者・専門家とのかかわりが広がっていった。

反対運動の中心となってきた「上関原発を建てさせない祝島島民の会」代表で祝島漁協組合長であった山戸貞夫によれば、地域ぐるみの運動継続の理由は(1)島での住環境の根本的变化への嫌悪、(2)放射能への拒否感、(3)地域の主力産業（漁業）への危機感、(4)離島という地域事情をふまえた不安の日常的継続、④原発計画と向き合う過程での（推進派の）人心の荒廃である。筆者の視点からみれば、運動の展開基盤となったのは漁民を中心とする地域住民による、運動をとおした学び、とくに体験と実践をとおした学びの積み重ねであるが、最近では I ターン・U ターン者も加わって、原発のない地域づくりをめざすようになってきている。具体的には①祝島自然エネルギー100%事業を中心としながら、②食の生産と提供を目的とするフード事業、③生活と介護の島づくりのためのライフ事業、④情報発信としての芸術・メディアによるアート事業、⑤滞在し学び遊べる自然あふれる島と海を活かしたエコツーリズム事業、を計画し展開しつつある⁵⁰。これらが ESIC に繋がる事業であることあることは言うまでもない。いまや、こうした実践は原発事故被災地や立地予定地だけでなく、全国で多様に展開しているのである⁵¹。

以上のような実践をとおして、3.11 後における ESIC の意義と展開構造が明確になってきている。これらの調査研究方法は、大震災からの復興過程で必要に迫られて開発されてきたものであるが、大学が地域社会貢献をする際にどのような調査研究方法でアプローチすべきかを示すものである。これらの実践的調査研究は地域の状況に応じてどこからでも始めることができるが、ESIC 全体の関連構造をふまえて、大学・高等教育機関が、あるいは諸機関の連携によって、より組織的・総合的に「持続可能で包容的な地域と社会」づくりを推進することが今後の課題となっている。「多元的・協同的・組織的調査研究 multi-lateral, cooperative and organizational research」を提起するゆえんである。

VI ポスト・グローバリゼーション時代の大学 ESD の課題

1 ポスト DESD の大学 ESD

本稿を書いているのは 2014 年 7 月であり、11 月に、日本の名古屋で「国連・持続可能な開発のための教育の 10 年 (DESD)」の総括会議（「持続可能な開発のための教育に関するユネスコ世界会議」）が開催される直前である。すでに国連でも日本政府でも、2015 年以降において ESD の継続と改善に取り組むことが決定されているが、同会議の主な議題は、(1)DESD の活動の成果の確認、(2)万人のための未来を築く教育の新たな方向付け、(3)持続可能な開発のための行動促進の提起、(4)ポスト 2014 の ESD アジェンダの作成、である。最終日には宣言の採択とあわせて「グローバル・アクションプログラム」が提起される予定である。

さらに、2015 年に目標達成期限を迎える国連のミレニアム開発目標 (MDGs) は新たな開発目標（「ポスト 2015 開発アジェンダ」）に取り組んでいる⁵²。そこでは、11 の関連テーマが議論の焦点となっている。すなわち、紛争と脆弱性、教育、エネルギー、環境的持続可能性、食糧保障、健康、ガバナンス、成長と雇用、不平等、人口変動、水、である。これらはそれぞれ日本でも、とくに 3.11 後において重要な課題となっているグローバルな地球的問題群である。

これらのすべてにかかわって ESD は重要な位置づけにあり、新たな発展が期待されている。「ポスト 2015 開発アジェンダ」については、2012 年の「国連持続可能な開発会議 (リオ+20)」で「持続可能な開発目標 (SDGs)」を打ち出すと同時に、とくに教育分野での新たな戦略を検討するための「国連グローバル教育ファースト・イニシアティブ (GEFI)」を立ち上げている。そこでは、(1)「万人のための教育 (EFA)」を中心に取り組んできた「教育の公平性」、(2)ESD が推進してきた「教育の質」の向上とともに、(3)「地球市民性教育 Education for Global Citizenship」の重要性が強調されている。

これまで見てきたことをふまえるならば、(1)ではまさに「持続可能な発展 (SD)」=「世代間および世代内の公正」の基本が問われている。(2)は、DESD が「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んで行く」という全体目標を推進する中で問われてきたことであるが、具体的な現場においては、多次元性や重層性を含むホリスティックな実践理解にかかわる高度な「実践の学」の創造を必要とするものである。そして(3)では、普遍主義にも共同体主義にも、そして相対主義にも陥ることがない「多元的普遍性」創出の課題に答えて行かなければならない。いずれも、これからの大学の教育と研究に対する挑戦として理解されるであろう。

これらと前節でみてきたことを念頭におきながら、最後に、ポスト DESD の ESD 推進における大学の課題についてふれておきたい。

第 1 に、各大学が組織全体として ESD に取り組むことの重要性はもちろん、その活動の成果を大学の教育・研究のあり方に反映させることの意義が理解されなければならないであろう。これまで見てきたように、大学が地域社会貢献にかかわっていくことは、単にそれまでの教育・

研究資源をもって「貢献＝サービス」することに留まらない、新しい学問と教育実践を創造することにつながっているのである。とりわけ、ESD 中でも ESIC にかかわっていくことは、ポスト・グローバリゼーション時代＝3.11 後社会の自然・人間・社会のあり方を問うことであり、21 世紀に求められている人類的諸課題に取り組むことを意味しているのである。

ESD とくに ESIC は、「現代の理性」の創造の実践である。ESIC にかかわっていくことは、大学がほんらい求める批判的で自立的な思考として、21 世紀に必要な「現代的教養」を形成することにつながる。それこそ、日本はもとより世界史的大転換点にあると考えられる今日、大学の教育が追求すべき基本的な活動であり、「地球市民性教育」にもかかわる活動であろう。もちろん、これまで述べてきたように ESIC が求める「実践の学」は、近代諸科学とそれへの批判を超えて「新しい学」を創造する諸研究に開かれていることが強調されなければならない。それは、大学の教育・研究者が学生・市民とともに、学び合いつつ新たな学を創造することを位置づけた教育実践となるであろう。いまや、政策担当者や研究者の都合を第一とするいわゆる「収奪的調査研究」は成り立たないと言える。

第 2 に、ESD は生涯学習として取り組まれているのであるから、生涯学習（日本の脈絡では「社会教育としての生涯学習」）の視点⁵³から高等教育・大学のありかたを捉え直すことである。これまでも生涯学習・社会教育の側からの高等教育の位置づけがあり⁵⁴、すでに生涯学習の一形態として高等教育を位置づけることは一般化している。それをこれまでみてきたような「新しい生涯学習の教育学」の視点から再検討し、その中で高等教育の今後のあり方を考えてみるということである。

たとえば、最近の高等教育でもキャリア教育などの脈絡で強調されている、今日を生きていくための「キー・コンピテンシー」である⁵⁵。それは日本でも「生きる力」から「コミュニケーション能力」や「人間力」まで、政策的にも多様に提示されてきた。しかし、その内実は、グローバリゼーション時代の大競争に打ち勝つべく、とくにエリート形成に焦点をおいたものであり、その反省（それが十分であったかどうかは別にして）から、最近では、「被雇用能力（エンプロイヤビリティ）」を重視する就職支援やキャリア教育が政策的にも現場でも推進されている。しかし、コンピテンシーやエンプロイヤビリティの議論は先進国型、とくに欧米型それも OECD の議論である。しかも、前者は国際競争を勝ち抜くグローバル人材を求め、後者は専門的職業人育成に焦点化されていて、いまや日本の若者の過半数を超える非正規労働者あるいは反失業の人々や、地域的・空間的排除の状態にある諸地域の実態をふまえたものとは言えない。もちろん、東日本大震災の被災地・被災者の現実の上に立ったものではない。

本稿で検討してきたような ESD の視点と経過からみるならば、1990 年代の「人間的開発論」が前提としていたのは A. センや M. C. ヌスバウムの「潜在能力 capability」論であった。教育学的にみるならば、それは〈表-6〉で示した「類的諸能力」の「諸力能」の一環に位置づけられるべきものであり、彼・彼女らのケイパビリティ論がもつカント主義的倫理の問題点を克服して、〈表-3〉で示したような人間活動の全体にわたる学習を視野に置きつつ、21 世紀の教育

学=ESD の実践の中で創造的に展開していくことが求められているのである。こうした課題に
 応えて行かなければ、「キー・コンピテンシー」論や「潜在能力」論は、「選択の自由」を強調
 する市場主義的な新自由主義の論理、それによって推進されているグローバリゼーションの波
 に飲み込まれて行くことを避けることはできないであろう。ここで展開する余裕はないが、人
 間的能力は(1)可能性としての力、(2)活動としての力、(3)結果としての力の全体として、そして
 ①諸力能 Vermögen→②諸能力 Fähigkeit→③現実的諸力 Kraft の総体において把握されるべき
 ものである。こうした視点に立てば、capability は(1)と(2)あるいは①と②、competency は(2)
 と(3)あるいは②と③をそれぞれ架橋しようとするものとして位置づけることもできるであ
 ろう。しかし、そうした位置づけの努力なしに、ましてやそれらが提起されてきた歴史的・社会
 的脈絡を無視して、人間の能力の全体に普遍化しようとする、それらの一面性を露呈せざる
 を得ない。これらの理解においても、大学の教育と研究のあり方が問われている。

第3に、海外の大学における地域社会貢献の事例から学ぶことである。たとえば大学成人教
 育の歴史が長く、高等継続教育といったかたちで豊かな理論と実践を展開してきたイギリス⁵⁶
 をはじめとする欧米先進国（とくに北欧諸国やアメリカ）の経験である。また、本稿のきっか
 けとなったのは日韓の交流シンポジウムであるが、「平生教育＝生涯学習」として日本以上に大
 学の位置づけが高い韓国をはじめ、東アジア諸国と交流・連携することも重要な課題である。

最近では、3.11 後の持続可能な社会経済を探求するような国際協同研究の成果も報告されて
 いるが⁵⁷、本稿で述べてきたような ESD/ESIC に関しては今後の課題である。その展開におい
 て重要なことは、グローバル資本主義の全体的システムの中でそれぞれの実践を位置づけるこ
 と、とくに ESD/ESIC については環境教育と開発教育のそれぞれの国・地域での実践の固有の
 意義をふまえつつ、「多元的普遍主義」の視点にたつて、実践的には「グローバル公共圏」を創
 造するネットワーク活動を推進することである⁵⁸。

関連して第4に、地域との組織的連携の課題にもふれておきたい。たとえば、内発的発展の
 町として知られる下川町が「環境モデル都市」として発展しているように、地域自治体レベル
 でも「持続可能な発展 (SD)」をめざす取り組みが展開されている⁵⁹。全国的には、RCE (ESD
 推進拠点)として ESD プロジェクトを推進しながら、自己教育活動を推進する公民館を核とし
 て「共生のまちづくり」を進める岡山市 (DESD 総括会議の前の10月に、「ESD 推進のための
 公民館——CLC 国際会議」が開催される場所)のような事例もある⁶⁰。今後は、こうした活動
 の各地域における発展を支援しながら連携して行くことが大学の地域貢献活動の重要な役割と
 なるであろう。

3.11 後、とりわけ福島第一原発事故後、大学のあり方が根本から問われているが、むしろ大
 学の外から新しい研究・教育のあり方が提起されていることが注目される。たとえば、先端科
 学としての生命科学に携わっていた中村桂子は、科学者が人間であり、「人間は生き物であり、
 自然の中にある」という原点に戻り、「暮らしやすい社会づくり」につながる、日常意識と思想
 をもった科学・技術に変革して行く必要を強調している⁶¹。それは、「生命誌研究館」というユ

ニークな民間の教育研究施設＝博物館活動にもとづいた発言である。さらに、原発の危険性を問い続けてきた「市民科学者」として知られる高木仁三郎は、オルターナティブとしての「原子力資料情報室」の運動から「高木学校」と呼ばれる「市民の科学」の学校を生み出して行った。オルターナティブとしての「市民の科学」とは、「相互に抑圧的でないような、人と人、および人と自然の関係の社会」と考えた上で、(1)現代科学技術の支配的システムに独立な立場から批判的・対抗的な評価を提起し、(2)「たこつぽ専門家」ではなく、実際に生きる生活者の感覚や自然の高さでものを見て、(3)最終的政策決定者である市民の判断材料となる情報を提供し続ける、という3つの問題意識とアプローチに立つものである⁶²。いまや、ESDの考え方につながるこれらの提起を無視することはできないであろう。

福島第一原発事故後、官邸前デモなどの反原発運動が広まる中、2012年6月には「稼働原発ゼロ」となるが、7月には大飯原発が再稼働される。その大飯原発も13年7月に停止となり、その後「原発ゼロ」が続いていた。しかし、本稿を執筆している14年7月、原子力規制委員会は九州の川内原発が「新規制基準」を満たすとし、安倍政権はこれを受けて再稼働の方向を示している。これに対して、滋賀県知事選挙では前知事の政策を受け継いで「卒原発」を掲げる候補が自公民政権推薦候補を打ち破るなど、原発反対運動のひろがりもみられる。そうした中で注目されるのは、大学内外の研究者や市民・NPO活動家などが脱原発の方向を科学的・政策的に具体的に提起する活動が進んでいることである⁶³。大学人一人ひとり、そして大学全体が、これらの提起にどのように対応するかが問われていると言える。

こうした動向をふまえるならば、最後に、今後の検討課題となるのは「民衆大学」との連携であるということ指摘しておきたい。たとえばイギリスは宿泊型カレッジとしての民衆大学の歴史的蓄積があるが、それらはとくに社会的に排除されがちな地域と人々が主体的に学ぶ機会を創造してきたものとして、ESICの今後を考える上でもおおいに参考になる⁶⁴。地域教育実践の基本が地域住民の自己教育活動にあるとしたら、地域住民が主体となった学習・研究組織としての「民衆大学」が組織化され、それらと連携して大学の地域社会貢献活動が進められていくことが展望されるであろう。北海道では、行政主導の「道民カレッジ」や「札幌市民カレッジ」のようなものは存在しているが、地域に根ざした、住民主体の「北海道住民大学」と呼べるようなものはまだ存在しない。

しかし、「環境モデル都市」づくりにつながっていった「地域学・下川学会」のような地域学、あるいは水俣市などから生まれた「地元学」を展開するような運動や組織は全国的にみられる。求められているのは、それらの実践を、単なる「地域おこし」の手段とするのではなく、これまで見てきたような長期的かつグローバルな視点から捉え直し、今日求められている新たな「実践の学」を創造する可能性を開いて行くことである。

たとえば、日本の公害問題・反対運動の出発点とされる戦前の足尾銅山鉱毒問題に取り組み、「真の文明は山を荒らさず、川を荒らさず、村を破らず、人を殺さざるべし」という思想⁶⁵を生み出して行った田中正造の大きな転機となったのは、(後に廃村となった)谷中村に根ざそうと

する「谷中学」の転換であった。地域住民に教える・聞かせるというそれまでの姿勢から、地域と地域住民のありのままを受け入れ、そこから学ぶ・聴くという姿勢への転換である。小松裕は、この転換から生まれた田中の「谷中学」の特徴を、①「読書の長者」批判と「実学」の重視、②知識人・官吏批判と経験知・現場知の重視、③「ねり殺す」初等教育批判と「天性」の尊重という3つに整理し、とくに①に関連しては、「どれだけ現実の生活とその変革のために役立つられるか」を重視した「実践の学問」であったと評価している⁶⁶。

田中正造は、今日から見れば民族学的な参加型調査研究、あるいは土地収用法にもめげずに残留民となった農民の存在そのものから学ぶ「谷中学」を追求しようとしたが、とくに鉱毒災害や洪水被害に対しては、被害者の協力のもと、徹底した踏破による地域調査を展開した。それは、同時期において神社合祀令に反対して鎮守の森を守ろうとした南方熊楠が、地域住民の参加のもとで展開した草木調査・地域生態調査と共通する側面をもつ。それらは、戦後の公害反対運動の典型としての三島・沼津コンビナート阻止運動の中で創造された市民参加の「鯉のぼり調査」や「牛乳瓶調査」、そして、前述の水俣の「地元学」や、福島第一原発事故による汚染地域で進められてきた当事者による「汚染マップ」づくりなど、今日にまでつながる公害地域での「調査学習」の原点である。そこから始まる「谷中学」の教育的発展可能性をふまえつつ、地域学や地元学といった内発的地域づくりの学習実践＝地域自己教育運動を、「持続可能で包容的な地域をつくる学び」⁶⁷を援助・組織化するESICとして、〈図-1〉で示した実践領域全体にわたって展開して行くことが求められることになるであろう。近現代の学問のあり方への批判を含んだそうした展開が、大学の研究と教育を豊かにすることとつながっていくような関係づくりが望まれているのである。

2 北海道における大学ESDの課題

いずれにしてもグローバルな視点にたつて地域、われわれにとっては北海道に根ざしたESDを推進することが、日本全体ひいては世界を「持続可能で包容的な」ものとするにつなげていくであろう。北海道での諸実践がもっている独自の意味と普遍的価値を解明し表現しつつ、全国・世界に向けて発信して行くことが北海道にある大学に課せられた課題であり、そのことはとくに3.11後のポスト・グローバリゼーション時代における高等教育の基本的役割につながり、高等教育そのものを活性化することにつながっていくものであると言える。教育においては、産業のグローバル化に対応する「グローバル人材」というよりも⁶⁸、Think Globally, Act Locally!, そしてThink Locally, Act Globally!を具体化するような「グローバル人材」の育成が求められているのである⁶⁹。

地域に目を向けてみれば、「持続可能な発展(SD)」を求める実践はすでに多様に展開されている。もはや紙幅はないが、たとえば、筆者がかかわってきた北海道環境教育研究会と日本環境教育学会北海道支部が環境教育からESDへの方向を考えて取り組んできたシンポジウムや地域集会を通して浮かび上がってきたテーマを挙げるだけでも、次のようなものがある⁷⁰。

①世界遺産・知床やラムサール条約登録湿地をはじめ、北海道民の運動や日常的活動をとおりして特有の自然資源を保全してきた活動、②動物園などの諸博物館（郷土資料館を含む）活動によって蓄積されてきた資源とそれをベースとする環境教育活動、③栗山町の里山づくりなどのように、保全を超えた自然再生を進める実践の中で取り組まれてきた学習活動、④各地域で展開されている内発的な地域づくりにともなう「地域づくり教育」、⑤自然エネルギーの宝庫としての北海道の特質を生かした再生可能エネルギー開発にともなう学習活動、⑥根室沖や奥尻の大地震などでの自然大災害とその復興過程、あるいは予防活動にともなう学習活動、などである。もちろん、これら以外にも、農業王国北海道から発信する食農教育、少数民族アイヌのふるさとから提起する多文化共生教育等、その他に北海道だからこそ提起できる環境教育からESDへの可能性が広がっている。

フィールドワークを重視するこれまでの北海道の教育研究では、十分とは言えなくとも、これまでも大学がこれらの実践活動にかかわってきたが、いずれも今後の発展可能性が期待され、しかも狭い専門領域を超えた総合的アプローチ、大学と市民的専門性との連携を必要とするものである。

ひとつだけ例をあげれば、3.11＝福島原発事故後の自然エネルギー開発にかかわるNPO「北海道新エネルギー普及促進協会（NEPA）」の活動がある。NEPAは、2001年、環境保全・新エネルギー開発に具体的に取り組むと同時に「社会教育」事業を展開することを目的として設立され、事務局は現在、北海道大学工学部におかれている。会員は研究者・教育者（筆者も会員の一人である）・大学院生とともに、自然エネルギー開発に取り組んでいる、あるいは関心のある中小企業経営者・技術者、あるいは関連団体職員である。行政主体あるいは道外大企業主体の「新エネルギー」事業展開に対して、地域に根ざした（それゆえ小規模の、正確には適正規模の）再生エネルギーの研究・社会教育事業をしているところに特徴がある。2012年度から、メインの事業として「自然エネルギー実践講座」を展開している。テーマはバイオマスと太陽光発電、木質ペレットとストーブの開発・普及などであり、植物油燃料やドイツの開発事情の学習などにも及び、最近では太陽光発電所の建設などにも取り組んでいる¹⁾。

今日求められているこうした実践は、上記のような諸テーマの全体に広がろうとしている。それらは、貧困・社会的排除問題への取り組みとあわせて、ESDの視点からの「開かれた大学」の推進、とくに市民やNPOや地域産業との連携を進め、具体的にグローバルな視点から「持続可能で包摂的な社会」づくりに貢献して行く大学のあり方のモデルを提供していると言える。

注

- ¹⁾ くわしくは、拙著『持続可能で包摂的な社会のために——3.11後社会の「地域をつくる学び」——』北樹出版、2012。
- ²⁾ 2013年度公州大学平生中心大学国際シンポジウム『韓日大学の地域社会貢献：平生教育の観点から』韓国公州大学平生教育大学推進機構、2014年1月13日。ちなみに、韓国側からの実践事例報告としては「大学と地方自治体の平成教育協力：ソウル大学——九老区市民指導者アカデミーの

- 場合) (カン・デジュン, ソウル大学) および「公州大学農漁村活性化支援事業の実践」(ペ・ソニイ, 公州大学) があり, 大学と地域社会のパートナーシップ優秀事例として「公州大学平成教育院」および「水原市平成学習館」, そして「京畿道民大学 Golden Try-angle」の現地聴き取り調査を実施している。いずれも, 後述するような大学の地域社会貢献を考える場合に興味ある事例であった。
- 3 ESD と ESIC については, 拙著『持続可能な発展の教育学 —— ともに世界をつくる学び ——』東洋館出版社, 2013, 貧困・社会的排除問題と地域再生教育については, 拙編『排除型社会と生涯学習 —— 日英韓の基礎構造分析 ——』北海道大学出版会, 2011, および鈴木敏正・姉崎洋一編『持続可能な包摂型社会への生涯学習 —— 政策と実践の日英韓比較研究 ——』大月書店, 2011, 地域創造教育・地域づくり教育については, 『叢書 地域をつくる学び』既刊全 14 巻, 北樹出版, 2000~2012。
 - 4 小宮山宏ほか編『サステナビリティ学の創生』, 東京大学出版会, 2011。
 - 5 「ポスト・ポストモダン」については, 拙著『エンパワーメントの教育学 —— ユネスコとグラムシとポスト・ポストモダン ——』北樹出版, 1999, を参照されたい。
 - 6 高等教育機関における ESD の取り組みの動向と課題については, 野村康・太田絵里・高橋正弘「高等教育における ESD —— 研究の現状と課題 ——」『環境教育』第 20 巻第 1 号, 2010, 荻原彰編『高等教育と ESD —— 持続可能な社会のための高等教育 ——』大学教育出版, 2011。
 - 7 たとえば, 佐藤真久・阿部治編『ESD 入門』筑波書房, 2012。それは, 日本における ESD の基盤となっている環境教育の課題でもある。日本環境教育学会編『環境教育』教育出版, 2012, など参照。
 - 8 北海道教育大学釧路校とくに ESD センターの実践については, 生方秀紀・神田房行・大森亨編『ESD をつくる —— 地域でひらく未来への教育 ——』ミネルヴァ書房, 2010, 生方秀紀「地域における大学の役割: ESD 推進センターの実践から」『日本社会教育学会紀要』No.49-1, 2013。
 - 9 具体的な実践の現段階とあわせて, 拙著『持続可能な発展の教育学』前出, 第 I 部を参照されたい。
 - 10 拙編『排除型社会と生涯学習』前出, および鈴木・姉崎編『持続可能な包摂型社会への生涯学習』前出。
 - 11 具体的には, 鈴木敏正・佐藤真久・田中治彦編『環境教育と開発教育 —— 実践的統一への展望: ポスト 2015 の ESD へ ——』筑波書房, 2014, を参照されたい。
 - 12 拙著『生涯学習の構造化 —— 地域創造教育総論 ——』北樹出版, 2001, など。
 - 13 拙著『生涯学習の教育学 —— 学習ネットワークから地域生涯教育計画へ ——』北樹出版, 2008・増補改訂版 2014, を参照されたい。
 - 14 拙稿『「人間の社会科学」序論』『札幌唯物論』第 56/57 合併号, 2012, を参照されたい。
 - 15 加藤尚武『哲学原理の転換 —— 白紙論から自然的アプリアリ論へ ——』未来社, 2012, p.92, 同『災害論』世界思想社, 2011, まえがき。
 - 16 牧野英二『「持続可能性の哲学」への道 —— ポストコロニアル理性批判と生の地平 ——』法政大学出版局, 2013, p.331-335。
 - 17 生涯学習の構造的な理解については, 拙著『生涯学習の教育学』前出, のほか, 拙著『教育の公共化と「社会的協同」』北樹出版, 2006 を参照されたい。
 - 18 くわしくは, 拙著『持続可能な発展の教育学』前出, 第 7 章。
 - 19 D. ハーヴェイ『コスモポリタニズム —— 自由と変革の地理学 ——』大屋定晴ほか訳, 作品社, 2013 (原著 2009), p.24。
 - 20 拙編『排除型社会と生涯学習』前出, 序章および終章を参照されたい。
 - 21 ハーヴェイ『コスモポリタニズム』前出, pp.269-271。
 - 22 里海については, 「特集 私なりの里海論・里海感・里海的取組 —— 里海概念の具象化に向けて

- Part I, II ——』『日本水産学会誌』第79巻6号, 第80巻1号, 2013, 2014。
- 23 自然再生学習としての里山づくりについては拙著『持続可能な発展の教育学』前出, 第1章, 関係論的な共同体論については内山節『共同体の基礎理論 —— 自然と人間の基層から ——』農山漁村文化協会, 2010, オルタナティブとしての「里山資本主義」については藻谷浩介・NHK 広島取材班『里山資本主義 —— 日本経済は「安心の原理」で動く ——』KADOKAWA, 2013。
- 24 拙著『自己教育の論理 —— 主体形成の時代に ——』筑波書房, 1992, 第1章。この点は, 子どもと学校教育を前提とした場合でも, 基本的に変わらない。拙著『新版 教育学をひらく —— 自己解放から教育自治へ ——』大月書店, 2009, 第3章。
- 25 もちろん, ハーヴェイが資本主義の矛盾を「恐慌論」として総括していること, そして『新自由主義』理解に見られるように, 「略奪による蓄積」を原理的に位置づけていることなど, グローバリゼーションのもとでの資本主義分析に重要な示唆を与えていることは評価されなければならない。D. ハーヴェイ『〈資本論〉入門』森田成也・中村好孝訳, 作品社, 2011 (原著2010), 第11章および終章など参照。
- 26 拙著『主体形成の教育学』御茶の水書房, 2000, を参照されたい。
- 27 広田照幸ほか編『グローバリゼーション, 社会変動と大学』岩波書店, 2013。
- 28 国際的に展開するその動向については, 細井克彦ほか編『新自由主義大学改革 —— 国際機関と各国の動向 ——』東信堂, 2014, を参照。
- 29 広田照幸ほか編『研究する大学 —— 何のための知識か ——』岩波書店, 2013。
- 30 くわしくは, 拙著『教育の公共化と「社会的協同」 —— 排除か学び合いか ——』北樹出版, 2006, を参照されたい。
- 31 広田照幸ほか編『教育する大学 —— 何が求められているのか ——』岩波書店, 2013, 参照。
- 32 姉崎洋一「大学・高等教育機関の地域社会貢献をめぐる争点と課題」『韓日大学の地域社会貢献: 平生教育の観点から』前出, p.28。
- 33 小栗有子「ESD 研究における『地域』との向き合い方」『環境教育』第20巻第1号, 2010。
- 34 岩佐礼子「持続可能な発展のための内発的教育(内発的ESD) —— 宮崎県綾町上畑地区の事例から ——」『環境教育』第22巻第2号, 2013。
- 35 環境教育・ESDとESICの実践例については, 拙著『持続可能な発展の教育学』前出, および鈴木敏正・佐藤真久・田中治彦編『環境教育と開発教育 —— 実践的統一への展望 ——』前出。後者は「ESD=環境教育+開発教育」という視点にたって両者の実践的統一を進めるESICを理論的・実践的に分析したものである。
- 36 拙著『持続可能な発展の教育学』前出, 第7章, を参照されたい。
- 37 吉本哲郎『地元学をはじめよう』岩波書店, 2008, とくに2章。地元学については, 結城登美男『地元学からの出発 —— この土地を生きた人々の声に耳を傾ける ——』農山漁村文化協会, 2009, も参照。
- 38 日本社会教育学会60周年記念出版部会編『希望への社会教育 —— 3.11 後社会のために ——』東洋館出版社, 2013。
- 39 拙著『持続可能で包摂的な社会のために』前出, 終章, 同『持続可能な発展の教育学』前出, 第7章を参照されたい。東日本大震災後の教育の課題については, 前注書のほか, 日本環境教育学会編『東日本大震災後の環境教育』東洋館出版社, 2013, 教育科学研究会編『3.11と教育改革』かもがわ出版, 2013, を参照。
- 40 環境省編『環境白書 循環型社会白書/生物多様性白書(平成26年版)』日経印刷株式会社, 2004, p.77-85。
- 41 たとえば, 以下で述べることの前提として, 被災地の基幹産業である農林漁業をめぐる動向につい

- て、田代洋一・岡田知弘編『復興の息吹き——人間の復興・農林漁業の再生——』農山漁村文化協会、2012、を参照。
- 42 この実践はとくに、ジェンダー視点から復興問題を考える上で重要な意義がある。村田晶子ほか『復興に向けた地域コーディネーターのコミュニティづくり——男女共同参画社会実現の視点から』平成 25 年度福島県男女共生センター公募型研究事業報告書、2014。村田晶子編『復興に女性たちの声を——「3.11」とジェンダー——』早稲田大学出版部、2012、も参照。
- 43 「ビッグパレットふくしま避難所記」刊行委員会『生きている 生きてゆく ビッグパレットふくしま避難所記』同委員会、2011、p.225。
- 44 飯館村については、千葉悦子・松野光伸『飯館村は負けない——土と人の未来のために——』岩波書店、2012。
- 45 大津波・原発事故の被害がとりわけ大きかった沿岸・漁村地域の活動は別途検討する必要がある。さしあたって、濱田武士「第 6 章 東日本大震災がもたらした漁業被害と復興」田代・岡田編『復興の息吹き』前出、参照。
- 46 鮫川村については、守友裕一ほか編『福島 農からの日本再生——内発的地域づくりの展開——』農山漁村文化協会、2014、第 I 部第 1 章、参照。同書第 I 部では、伊達市霊山町小国地区、二本松市東和地区、そして飯館村の実践も紹介されているので参照。
- 47 この検査体制の不備が、食と農の「風評被害」をいつまでも解消することができない大きな要因となっている。日本学術会議は「検査態勢の体系化」に関する緊急提言を行い、①農地放射性物質分布マップの作成と認証制度設計、②移行率のデータベース化と吸収抑制対策、③自治体・農協のスクリーニング検査と国・県のモニタリング検査の連携、④消費者自身が放射能測定を実施できる機会提供、という 4 段階の体系化の必要性を指摘している（日本学術会議東日本大震災復興支援委員会福島復興支援分科会『提言 原子力災害に伴う食と農の『風評』問題対策としての検査態勢の体系化に関する緊急提言』同会、2013 年 9 月 6 日）。
- 48 小国地区復興プラン提案委員会農業振興分科会『小国地区農業者の現状と今後の意向に関するアンケート調査結果報告書』同委員会、2014。
- 49 当事者研究については、浦河べてるの家『べてるの家の『非』援助論』医学書院、2002、向谷地生良『統合失調症を持つ人への援助論——人とのつながりを取り戻すために——』金剛出版、2009、など。
- 50 山戸貞夫『祝島のたたかい——上関原発反対運動史——』岩波書店、2013、pp.8-10、152-3 など。もちろん、海外の経験、とくに 3.11 後に脱原発の方向を明確にしたドイツの経験などに学ぶことは多い。さしあたって、青木聡子『ドイツにおける原子力施設反対運動の展開——環境志向型社会へのイニシアティブ——』ミネルヴァ書房、2013。
- 51 高橋真樹『自然エネルギー革命をはじめよう——地域でつくるみんなの電力——』大月書店、2012、金丸弘美『実践！ 田舎力——小さくても経済が回る 5 つの方法——』NHK 出版、2013、藻谷浩介ほか『里山資本主義』前出、などを参照。
- 52 佐藤真久「ポスト 2015 開発アジェンダの策定にむけた国連教育協議」『環境教育』第 23 巻第 3 号、2014。
- 53 くわしくは、拙著『増補改訂版 生涯学習の教育学』前出、を参照されたい。
- 54 たとえば、日本社会教育学会編『高等教育と生涯学習』東洋館出版社、1998。
- 55 最近では、生涯学習論にまで拡充されている。笹川孝一『キャリアデザイン学のすすめ——仕事、コンピテンシー、生涯学習社会——』法政大学出版局、2014。
- 56 矢口悦子『イギリス成人教育の思想と制度——背景としてのリベラリズムと責任団体制度——』新曜社、1998、姉崎洋一『高等継続教育の現代的展開——日本とイギリス——』北海道大学出版

- 会, 2008。
- 57 たとえば, 法政大学サステナビリティ研究教育機構が中心となった, 川村哲二・陣内秀信・仁科伸子編『持続可能な未来の探求:「3.11」を超えて——グローバリゼーションによる社会経済システム・文化変容とシステム・サステナビリティ——』御茶の水書房, 2014。
- 58 この点, 拙編『排除型社会と生涯学習』前出, 序章, および鈴木・佐藤・田中編『環境教育と開発教育』前出, 序章, などを参照されたい。
- 59 これら北海道の動向については, 拙著『持続可能で包摂的な社会のために』前出, 第4章などを参照されたい。下川町は最近「自然資本宣言」(2013年)でも注目されているが(たとえば, 『環境白書 平成26年版』前出, p.146), それを「自治体“経営”」論に押し込めてしまうことはできない。
- 60 内田光俊「共生のまちづくりの拠点としての公民館」『月刊 社会教育』No.702, 2014。
- 61 中村桂子『科学者が人間であること』岩波書店, 2013, p.218, など。
- 62 高木仁三郎『市民の科学』講談社, 2014, p.60-61。
- 63 代表的なものとして, 原子力市民委員会『これならできる原発ゼロ! 市民がつくった脱原子力政策大綱』宝島社, 2014。
- 64 この点, 拙稿「第12章 英国民衆大学の地域成人教育に学ぶもの」鈴木・姉崎編『持続可能な包摂型社会への生涯学習』前出。具体的実践分析としては, 拙著『平和への地域づくり教育——アルスター・ピープルズカレッジの挑戦——』筑波書房, 1994, および同『地域づくり教育の誕生——北アイルランドの実践分析——』北海道大学図書刊行会, 1998, なども参照。最近の提起としては, 島田修一『社会教育の再定位をめざして』国土社, 2013, 第V部。
- 65 田中の最晩年の思想を示す日記や書簡等を収録した『田中正造選集』第六巻(岩波書店, 1989)のタイトルは「神と自然」であり, その最終章(第四章)は田中の基本理解である「人ハ天地に生まれ天地とともにす」とされている。解説をした花崎阜平は, 田中の言う「天地」や「天然」は, キリスト教的な人格神とは異なる「無形の霊性」としての神によって造られたものであると述べている(同書, p.306)。「神」の理解はともかく, 人間が「天然(活きた自然)」を支配したり, 賢く利用したりすることを超えて, 「天地とともに」あることを根底から理解することの重要性が今ほど高まっている時代はない。
- 66 小松裕『田中正造——未来を紡ぐ思想人——』岩波書店, 2013(初出1995), p.153-5。これらの特徴は, 人権, 憲法, 自治, 自然環境から宗教まで, 田中の思想全体とかかわっているのであるが, 同書では, 田中には「どこまでもじぶんでやるせいしん」, すなわち, 「自立した地域住民の手による自立した地域づくり」をめざすという生涯にわたる主張があったことも指摘されている(p.76)。
- 67 くわしくは, 拙著『持続可能で包摂的な社会のために』前出, を参照されたい。
- 68 もともと企業のグローバル化対応の課題であった「グローバル人材」養成が, 社会の課題となり, 国家的政策となって大学の課題とされてきた経過と評価については, 吉田文『「グローバル人材」の育成』と日本の大学教育——議論のローカルズムをめぐる——『教育学研究』第81巻第2号, 2014。
- 69 グローバル人材育成に取り組んでいる大規模大学に対して, 小樽商科大学は最近「グローバル大学宣言」をした。その内実が議論されるべきであろう。
- 70 北海道環境教育研究会編『北海道型環境教育の創造に向けて——北海道環境教育研究会の活動——』同会/日本環境教育学会北海道支部, 2011, その後の取り組みについては, 拙著『持続可能な発展の教育学』前出, 第I編。
- 71 拙著『持続可能な発展の教育学』前出, 第1章第4節でも紹介しているが, 2013年度の「実践講座」についてくわしくは, NPO北海道新エネルギー普及促進協会『自然エネルギー社会を北海道から! ——「自然エネルギー実践講座2013」の成果と課題』同協会, 2014。