

Ⅰ. 「持続可能な開発のための教育（ESD）」をとりまく社会の動き

I - 1. 「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」(UNDES D) 成立の経緯と NGO の活動

ESD-J 副運営委員長：関口悦子

1) はじめに

1992 年 6 月、ブラジルのリオデジャネイロで開催された国連環境開発会議(通称・地球サミット)で「アジェンダ 21」が採択された。これは、環境における国際的取り組みとしての行動計画であり、人々はこれによって世界の環境はよくなるだろうと期待していた。それにもかかわらず状況は悪化の一途をたどり、その上、経済のグローバル化などにより世界の人々の貧富格差はますます広がり、貧困問題が大きく浮上してきた。

そして地球サミットから 10 年経った 2002 年の 8 月 26 日から 9 月 4 日まで、地球サミットのフォローアップをし、持続可能な開発に向けて政治的決意を表明するため、南アフリカ・ヨハネスブルグにおいて「持続可能な開発に関する世界首脳会議」(通称・ヨハネスブルグ・サミット)が開催された。

2) ヨハネスブルグ・サミット提言フォーラムの発足

2001 年 11 月、日本国内では、NGO や市民の声をこの首脳会議に反映させるネットワーク団体「ヨハネスブルグ・サミット提言フォーラム」(以下、提言フォーラム)が立ち上がった。この団体は 2003 年 3 月までの期限付きネットワークであることが確認され、56 の NGO と 120 名を超える個人が参画した。提言フォーラムのミッションは、人々がヨハネスブルグ・サミットへのより良いアクセスが出来るようサポートすることにあり、大きく分けると 2 つある。1 つは、ヨハネスブルグ・サミットに関する情報の収集と発信及び提言作成、2 つ目は、この会議に参加する市民の現地サポートであり、ヨハネスブルグに現地事務所を設置しその任にあたることにある。

また、提言づくりをするため、環境教育、エコツーリズム、有機農業などの分科会をつくり学習活動をしたり、この連携団体の活動を全国的に広げるために地域セミナーの開催やメールマガジンの発行を行った。「持続可能な開発のための教育の 10 年」(以下、UNDES D)の提案と実現に向けての活動は、この提言フォーラムの環境教育分科会が積極的に行った。

3) UNDES D の提案

UNDES D の原案は、提言フォーラムが 2001 年 11 月にカンボジア・プノンペンで開催されたアジア太平洋地域準備会合の場で配布した提案ペーパーに「国連環境教育の 10 年」として挙げたが、そのときは注目を浴びなかった。2002 年 3 月、外務省と環境省がサミットの議長ペーパー(世界実施文書)に対する意見募集を行った際、提言フォーラムから「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」として提案したところこれが採用され、5 月ニューヨークで開かれた第三回準備会合で日本政府代表团によって提案、議長ペーパーに記載されることが決定した。

4) UNDESSED の採択に向けた提言フォーラムの活動

提言フォーラム環境教育分科会は6月以降 UNDESSED の採択に向け、その周知と実現に向けたアクションを呼びかけるべく活動を活発化させた。6月の第四回準備会合（インドネシア・バリ）では2回のワークショップを開催、政府との会合も何度か持ち、大木環境大臣との会合の際には、再度 UNDESSED の実現を申し入れた。また東京でも7月13日に「持続可能な開発のための教育の10年」セミナーを開催し、環境・開発・人権・平和など多様な分野から140名の参加を得た。8月10日にはより具体的なアクションを検討するためのワークショップを開催、43名が UNDESSED で何を実現したいのか、そのためにはどのような推進母体が必要かについて議論を行った。

ヨハネスブルグ・サミットではピープルズ・フォーラムに参加、ナズレック会場において5回のワークショップを開催し、アフリカ諸国、ヨーロッパ、アジアなどから延べ350名の参加を得、熱のある討議がなされた。私は、世界の人々の誰もが世界を持続可能に転換させるためには教育が大切であると考えていることに他ならないと感じた。そして私たちは再度大木大臣と懇談する機会を得、UNDESSED 実現のために取り組むべきことについて話し合いを持った。

5) UNDESSED の成立

9月2日小泉首相はサミットにおいて UNDESSED の提案と5年間で2500億円の以上の教育援助を表明するスピーチを行った。^(*)1)そして9月4日の閣僚会議において、UNDESSED を盛り込んだ世界実施文書（のちの行動計画）が採択された。そこには「2005年から始まる持続可能な開発のための教育の10年」を採択することを検討するよう国連総会に勧告する」と書かれてある。^(*)2)

その後2002年12月第57回国連総会において、ヨハネスブルグ・サミットで出されたこの決議案は満場一致で採択され、2005年から2014年までの10年間で実施されることになり、ユネスコがリード・エージェンシーとして国連から指名された。^(*)3)

6) 「持続可能な開発のための教育の10年」推進会議（ESD-J）発足に向けて

サミットから帰国後、提言フォーラムは各地でサミットの報告会を開催し、UNDESSED についても様々な形で紹介を行った。環境教育分科会は、提言フォーラムの解散（2003年3月）までに日本における UNDESSED の推進母体の設立を呼びかけようと、10月23日に NGO の意見交換会を行った。これが現在の「持続可能な開発のための教育の10年」推進会議（ESD-J）のはじまりである。その後の動きはⅡ章「ESD-J の設立～活動概要」に詳しく紹介しているので、そちらを参照してほしい。

環境 NGO が取り組むテーマは大変幅が広いので、今までは分野別ではつながってはいたものの、今回のように日本全国を対象にした横のつながりはなかった。ましてや持続可能な開発のための教育にかかわる NGO は環境を越え、開発や人権、ジェンダー、平和などにまで広がる。UNDESSED を機にあらゆる分野の NGO が手を組み、持続可能な開発のために活動すれば、大きなパワーとなること間違いなしと思った。これから10年、持続可能な社会の実現に向けて頑張ろう！

参考資料：『持続可能な開発のための学び』別冊「開発教育」開発教育協会 2003.3

*1 http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/enzetsu/14/ekoi_0902.html

*2 http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kankyo/wssd/pdfs/wssd_sjk.pdf

*3 <http://www.mofa.go.jp/policy/culture/education0212-2.html>

*2は抜粋を、*3は全文を当報告書・資料編に収録している

1 - 2. 「持続可能な開発のための教育 (ESD)」 とは何か？

ESD-J 運営委員長：阿部 治

■新たな環境教育の展開

環境教育を始めとする地球的課題の解決を意図する教育活動には、他に開発教育や国際理解教育、平和教育、人権教育などがある。地球的課題を扱うことから、ワールド・スタディやグローバル・スタディなどとも総称されるこれらの教育は、1970 年代以降、特に 74 年のユネスコ総会における国際教育の推進決議を契機に、国際的取組が強化されてきた。当初は個別に行われていたこれらの教育活動は、80 年代に入り、課題の広がりや地球環境問題の顕在化、グローバリゼーションの進展などと共に、相互不可分の関係であることが認識されることとなり、その重なり部分は、「持続可能な未来のための教育」「持続可能な社会のための教育」「持続可能な開発のための教育」などと呼ばれるようになった。

特に「持続可能な開発」の具体化を目指した地球サミット以降、これらの教育を互いに連携して取り組む動きが国内外で始められた。わが国では関連の団体・個人が「未来のための教育推進協議会」を 1997 年に設立している。一方、地球サミットのアジェンダ 21 第 36 項^{(*)1}「教育」部分のフォローを担当したユネスコは、1998 年春の国連持続可能開発委員会による第 36 項のレビューの準備を兼ねて、1997 年に、10 年毎に開催している環境教育国際会議をギリシャで開催した。開催地名を冠したテサロニキ会議では、持続可能な開発をめざした環境教育の視点から、環境教育の課題をとりまとめ、これらをテサロニキ宣言^{(*)2}として発表した。

テサロニキ宣言では「持続可能性は環境のみならず、開発や貧困、食糧、人口、人権、平和などを包含した概念である」ことや「環境教育を環境と持続可能性に関する教育と呼んでもかまわない」とされた。このことは、従来の狭義の環境教育から広義の環境教育への質的転換が国際的に宣言されたことを意味している。ユネスコと同様、環境教育の推進を国際的にリードしてきた国際自然保護連合 (IUCN) も地球サミット以降、環境教育を持続可能な開発を指向する教育として位置づけた取り組みを展開している。一方、2000 年に開催された国連総会において、20 世紀に実現することができず、21 世紀に持ち越した課題を整理して、これらの課題の早急な解決を国連ミレニアム開発目標^{(*)3}として提唱した。この開発目標は、環境や貧困、識字教育、感染症などの切迫した諸問題を 2015 年までに改善することをめざしている。

■持続可能な開発のための教育とは何か

以上のような国際的な背景の下、ヨハネスブルグ・サミット (2002 年) において日本の NGO・政府から提案した「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」が 2005 年からスタートする。これまでは、前述のように多様な呼称をもっていた広義の環境教育であったが、この 10 年を契機に ESD として国際的に定着していくだろう。

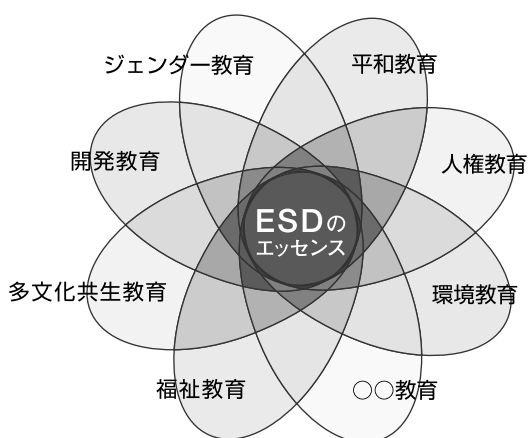
UNDESD の担当機関であるユネスコは 2003 年 7 月「UNDESD 国際実施計画の枠組み (案)」^{(*)4}を発表し、この中で、既存の教育制度を持続可能性の視点から組み替え、人々が抱えている持続可能な社会への思い (ビジョン) を発展させることが ESD であるとしている。またユネスコが 2002 年に開発した指導者研修用教材「持続可能な未来のための学習と教育」^{(*)5}は、学際的アプローチ、参加型手法などを用

いた革新的な教材であり、持続可能性を意識した広義の環境教育の内容と方法の理解に役立つ。

従来の環境教育とESDの相違について、長年、ESDの議論を行ってきたIUCNは＜表1＞のような整理を行っている。しかしESDの概念は形成途上にあり、明確ではない。

ESD-JはESDの概念図として＜図1＞を用いている。広い意味での持続可能な社会の形成にかかわるあらゆる活動が各々の視点(特徴)からESDを構成しており、その重なり部分はESDの核(エッセンス)といえることができる。たとえば環境教育は、生態学的持続性(循環と生物多様性の確保)の追求という独自の課題(特徴)をもちつつ、多面的なもの

の見方やコミュニケーション能力などの「育みたい力」、参加型学習や合意形成などの「学習手法」、そして共生や人間の尊厳といった「価値観」などを核として共有している。



＜表1＞ 環境教育から持続可能な開発のための教育へ

	従来の環境教育	持続可能な開発のための教育
対象	個人の態度の変容 認識 知識 理解 技能	社会経済構造とライフスタイルの転換 倫理観 未来志向型 参画 批判的振り返り 行動する力
方法	トップダウン	ボトムアップ
	結果重視	プロセス重視
	量的価値	質的価値
	教え込み	学び
	管理	育成

IUCN (2000) をもとに阿部が加工

いずれにしてもESDは地域の自然や社会・文化・宗教などの違いによって多様であり、他から強制されるべきものではないだろう。わが国のユネスコ国内委員会(事務局は文科省)によるUNDESD推進のためのユネスコへの提案文書(2003)^{*6}では、ESDは、地域の自然や文化に応じた多様な形態が存在していること、日本の総合学習はESDの事例であることなどに言及している。特に後者の言及は私たちがしっかりと確認しておくことが必要である。

日本におけるESD推進の視点としては、①日本の生産と消費を持続可能に改める。②持続可能な地域社会のビジョンを描く。③持続可能な地域社会の視点から様々な活動を総合化する。④社会参加につながる実践的研究・学習を通して、学習者の社会参加能力を形成する。⑤地域と世界を結ぶ。⑥推進体制をつくる。ことなどがあげられる。

*1- *4 および *6 は、当報告書「III-2. UNDESD 関連資料」に収録

*5 <http://www.unesco.org/education/tlsf> (2004 年春、立教大学で翻訳・印刷)

I - 3. UNDES D に関する 2003 年度の日本政府の動き

ESD-J 副運営委員長：降旗信一

1) はじめに

「持続可能な開発のための教育の 10 年」は、ヨハネスブルクサミットや国連総会において日本政府のリーダーシップにより提案され、採択された。

この頁では、この世界的な ESD ムーブメントの呼びかけ役としての日本政府のとりくみの概要について報告したい。なお、以下の報告内容は、2004 年 3 月 1 日までに ESD-J が入手した情報に基づいており、また原則的には公開されている情報を整理したものである。

2) 2003 年度の各省庁の動きと 2004 年度の展望

2002 年末の国連総会での決議を受け、各省庁では「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」に向けたさまざまな動きが始まっている。省庁ごとに以下に整理して紹介したい。

(1) 文部科学省（国際統括官室・国際課）

UNDES D のリードエージェンシーとして、その国際実施計画の策定を担当しているユネスコの日本国内における窓口は、日本ユネスコ国内委員会であり事務局は文部科学省国際統括官室におかれている。ユネスコでは、2003 年 7 月付けで国際実施計画の枠組み（フレームワーク）を発表したが、日本ユネスコ国内委員会はこれに先立つ 2003 年 6 月から 7 月にかけて、国内の専門家で構成される「教育小委員会」を設置し、ユネスコ本部に対する国際実施計画の提言書をまとめた。^{(*)1} この提言によれば、国際実施計画に組み込むべき事項として、「1. ESD をミレニアム開発目標（MDG: Millennium Development Goal）と連携するものとして位置づけること。」「2. 開発途上国における地域の実情に応じた ESD 推進のための多様な教育プログラムを開発すること」「3. 先進国が ESD を自らの課題として取り組むこと」など 7 つの提言がなされており、その中で「ESD を基礎とした教育の質の向上」に関する日本のとりくみの参考事例として、「総合的な学習の時間」の導入が紹介されている。

文部科学省国際統括官室および国際課では、2004 年度予算として、ユネスコ関連での ESD 関連予算措置を検討しているが、これらは原則として国外向けの事業が対象である。

(2) 環境省（総合環境政策局環境教育推進室）

2003 年 7 月、「環境の保全のための意欲の増進および環境教育の推進に関する法律」が制定された。^{(*)2} この法律は「健全で恵み豊かな環境を維持しつつ、環境への影響や負荷の少ない健全な経済の発展を図りながら持続的に発展することができる社会」を「持続可能な社会」と定義し、この社会を構築する上で＜中略＞、「環境保全の意欲の増進および環境教育の推進」に必要な事項を定め、もって現在および将来の国民の健康で文化的な生活の確保に寄与することを目的としている。政府内には、この法律を UNDES D に向けた国内対応の柱にしたいとの声もあるが、この法律の主務大臣は、環境大臣、文部科学大臣、農林水産大臣、経済産業大臣、国土交通大臣であり、外務省、人権を扱う法務省、男女共同参画を担当する内閣府、などが含まれていない点を考慮する必要があるといえる。

なお、環境省総合環境政策局では、2003年度事業の一部でESDに関する調査研究を実施しているほか、2004年度予算として「国連持続可能な開発のための教育の10年ガイドライン策定事業」を検討している。また国連大学へは「国連持続可能な開発のための教育の10年構想事業」の支援を検討している。

(3) 外務省（国際社会協力部地球環境課）

UNDES Dの国内実施計画に関して、外務省を中心とした日本政府は、2002年に引き続き2003年の第58回国連総会において、再度UNDES Dの国連決議を働きかけ、「2005年までに実施のための措置をそれぞれの教育戦略および行動計画に盛り込むことを検討するよう」各国政府に求める事を提案し、採択を得た。^(※3)

外務省では、現在、国際社会協力部地球環境課を中心に、日本の国内実施計画づくりに向けて関係各省庁によびかけている。

(4) その他の省庁

文部科学省、環境省、外務省の他では、国土交通省（河川局）、農林水産省（農村振興局）、林野庁などが、担当者レベルで「国連持続可能な開発のための教育の10年」に関心を寄せている。ESD-Jでは、今後、内閣府の男女共同参画推進室や経済産業省などの関連省庁にも参加をよびかけていきたいと考えている。

(5) 政党・議員の動き

ESD-Jでは、さまざまな機会を通じて各政党および衆参国會議員にUNDES Dへの理解と協力をよびかけている。また、2003年の総選挙にあたっては、ESDの今後の取り組みに関して各政党への質問状を出し、一部の政党から回答を得た。^{(☞II-3.3) 参照}

結び

2002年9月2日、小泉純一郎首相はヨハネスブルクサミットの世界首脳会議の演説において、「『持続可能な開発のための教育の10年』を国連が宣言するように、日本のNGOともに提案しました。」と明言した。^(※4) 2004年度は、UNDES Dの実施に向けた様々な形での具体的な準備が始まり、2005年1月にはいよいよUNDES Dがスタートする。ESD-Jとしては、日本から世界に発したこの小泉総理の提案が内実を伴った形で着実に実行されるよう、市民団体としての自らの役割も自覚した上で、カウンターパートとしてこれからも積極的に日本政府への働きかけを行なっていきたい。

* 1 <http://www.mext.go.jp/unesco/new/03090201.htm>

* 2 http://www.env.go.jp/policy/suishin_ho/index.html

* 3 http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/release/15/rls_1224b.html

* 4 <http://www.kantei.go.jp/jp/koizumispeech/2002/09/02speech.html>

* 1および* 3は当報告書の資料編にも収録している。

I - 4. UNDESD に関連した国際機関の動き

ESD-J 顧問：廣野良吉

世界中で現在展開されている ESD 活動は、3 段階で計画・実施されており、一つは、各国のそれぞれの地域社会で、二つ目は、国レベルで展開されており、三つ目は、国際的、特に地域的な ESD 活動である。先進国における ESD 活動の中心は環境保全教育、平和教育、開発教育、ジェンダー・子ども人権教育、国際理解教育にあり、開発途上国では貧困撲滅教育を中核とした開発教育、HIV/AIDS 教育、紛争防止教育が中心である。先進国の中でも ESD 活動に熱心なのは、北欧諸国とオランダ、デンマークであり、これらの国々は伝統的に社会民主主義的価値観が強く、平和・環境保全・人権擁護・国際協力活動へ積極的に参加する市民組織があらゆる地域に根付いており、地方自治体もこのような市民活動を積極的に支援するような地方分権が進んでいる国々である。

開発途上国では、その経済・社会・政治の発展段階によって ESD 活動が多岐にわたっており、基本的には自国が直面している貧困、文盲、非衛生、疫病、紛争の克服を目的とした基礎教育、特に女子教育の普及が中心となっている。また途上国では多人種国家が多く、多文化理解教育も重要視されている。アジア太平洋地域や中南米地域における一部の先進途上国では、国際機関や国内・国際的 NGO の圧力も手伝って、環境問題が深刻化する中で環境保全教育が漸く強調されるようになっており、同様にジェンダー・子どもをめぐる問題が深刻化する中で権利教育も重視されつつあることは注目に値する。

開発途上国支援を目的に設立された国際機関では、これら開発途上国の基礎教育の拡充、ESD に関する政策の立案・実施、仕組み・制度づくりと人材養成を柱とした能力育成、教育手法開発、資金手当ての面での支援を強化している。途上国の教育支援に取り組むのが本来の機関目的である国連教育科学文化機関（ユネスコ）は、これまで多くの理事会決議に基き ESD 活動を続けてきたが、中でも世界銀行、国連開発計画、国連児童基金と共催の 1990 年のジョムティアン決議（「総ての人々に基礎教育を」、BEFA Basic Education For All）と 2000 年の「ダカール行動枠組み」と国連総会の「新世紀開発目標」決議、2001 年の G8 のジェノア首脳会議での EFA 推進事務局の設置、さらに 2002 年 9 月の持続可能な開発に関する世界首脳会議「ヨハネスブルグ実施計画」と 2002 年 12 月の国連総会決議が、いずれもユネスコに ESD 活動の強化を迫っており、さらに全国際機関の ESD 活動の調整役を与えた結果、2003 年 7 月には ESD 国際実施計画案の発表の運びとなった。さらに、ユネスコはアフリカ開発教育連合(ADEA)をすでに 1988 年に設置して、アフリカ諸国の協力の下に ESD 活動を拡充してきた。

同様に、世界銀行は 2000 年の EFA 決議を受け、2002 年 4 月の世銀・国際通貨基金合同開発委員会の決議に基づき、早期実施計画 (FTI) をその EFA 行動計画に盛り込んでおり、最貧国 18 カ国を対象に ESD 活動を強化している。特に、初等教育の普及、男女間の教育機会の均等化、教育の質的向上、教育資金の拡充に努めてきている。世界銀行の融資プロジェクトのすべてが ESD を強調しているわけではないが、その 40% を占める初等教育、17% を占める中等教育は、現在では ESD の側面を重視してきたとあってよいであろう。先進国では一人当たりの教育費は 4,000 米ドルを越しているが、途上国では僅かに 40 米ドルにすぎないということは、途上国における教育活動の強化が如何に重要かということを端的に示している。

世界各地で事業展開している地域開発銀行も、世界銀行と同様にそのソフト借款融資活動と技術協力事業を通じて ESD 活動を強化している。さらに、国連児童基金（ユニセフ）も、女子教育の拡充に努めており、国連開発計画（UNDP）も各地域事務所を通じて途上国の教育面での能力形成に努めている。また、世界保健機構（WHO）は WSSD で採択されたパートナーシップ・プロジェクトである「子どもの保健環境整備のためのプロジェクト」（HECA）を通じて ESD 活動の強化を図っている。国際労働機構（ILO）、食糧農業機構（FAO）、国連工業開発機構（UNIDO）等国連専門機関も、それぞれの理事会決定を経て、漸く ESD 活動の担当者を置き、その強化に一歩踏み始めたところである。ユネスコ、ユニセフ、国際金融機関を除いては、あらゆる国際機関は現段階では、ユネスコが発表した ESD 国際実施計画案に沿った国際教育協力のあり方を模索しているところであるといつてよいであろう。

I - 5. ESD につながる様々な教育の動き

a. 環境教育

ESD-J 運営委員長：阿部 治

環境問題の解決に焦点をあてていた環境教育は、時代と共に変化し、今日では「持続可能な開発のための教育」という広義の意味までも含んでいる。このような環境教育の定義としては、人と人とのつながり、人と自然とのつながり、人と社会とのつながり、そしてそれらを通して自己とのつながりを学びつくりあげていく教育活動ともいえる。

.....

■世界の動向 ～環境教育から「持続可能な開発のための教育」へ

用語としての環境教育の使用は、1948 年の国際自然保護連合 (IUCN) の設立総会であるといわれている。それまでの欧米における自然学習や環境保全教育などの流れを受け継ぎ、環境教育は登場してきたのである。その後、先進諸国における環境汚染の顕在化に伴って、欧米先進国で環境教育の取り組みが始まり、1972 年の国連人間環境会議の勧告によって世界的に広められることになった。そしてこの間、ベオグラード環境教育専門家会合 (1975)、トビリシ環境教育政府間会議 (1977)、モスクワ環境教育政府間会議 (1987)、テサロニキ環境教育専門家会議 (1997) などにおいて、環境教育の概念や内容などについて、国際的合意を得てきた。環境教育の推進に積極的に取り組んできた国際機関としては、IUCN、国連教育科学文化機関 (UNESCO)、国連環境計画 (UNEP) などがある。

良く知られている環境教育の定義は「人間をとりまく自然および人為的環境と人間との関係を取りあげ、その中でエネルギー、人口、汚染、資源の配分と枯渇、自然保護、運輸、技術、都市や田舎の開発計画などが、人間環境に対してどのようにかわりあいをもつかを理解させるプロセス」(アメリカ環境教育法、1970) であり、地球サミットのアジェンダ 21 で今日なお有効な環境教育の指針とされたトビリシ環境教育宣言において、その目的は「個人および地域社会をして、その環境の生物的、物理的、社会的、経験的、文化的側面の相互い結果もたらされた天然および人工環境の複雑な特性を理解せしめ、かつ責任のある、また効果的な方法で、環境問題を予測し、解決し、かつ、環境の質を管理する活動に参加するための知識、価値観、制度、および実践的技能を獲得せしめること」とされた。

環境教育が包含する(あるいはオーバーラップする)教育活動としては、自然教育、自然保護教育、野外教育、冒険教育、環境保全教育、環境科学教育、環境汚染教育、公害教育などがある。しかし、環境教育の扱う内容は、環境問題の質・量などの変化に応じて時代と共に変化してきた。特に、80 年代の地球環境問題の顕在化によって、環境問題は人口や開発、貧困、平和など他の多くの問題と相互不可分の関係にあることが理解され、環境教育と他の地球課題教育との連携・融合が始まった。このことが今日いわれる「持続可能な開発のための教育」の始まりである。この動きはアジェンダ 21 の教育部分(第 36 項)のフォローをかねたテサロニキ環境教育政府間会議で定式化された。(別項「ESD とは何か」にて詳述)

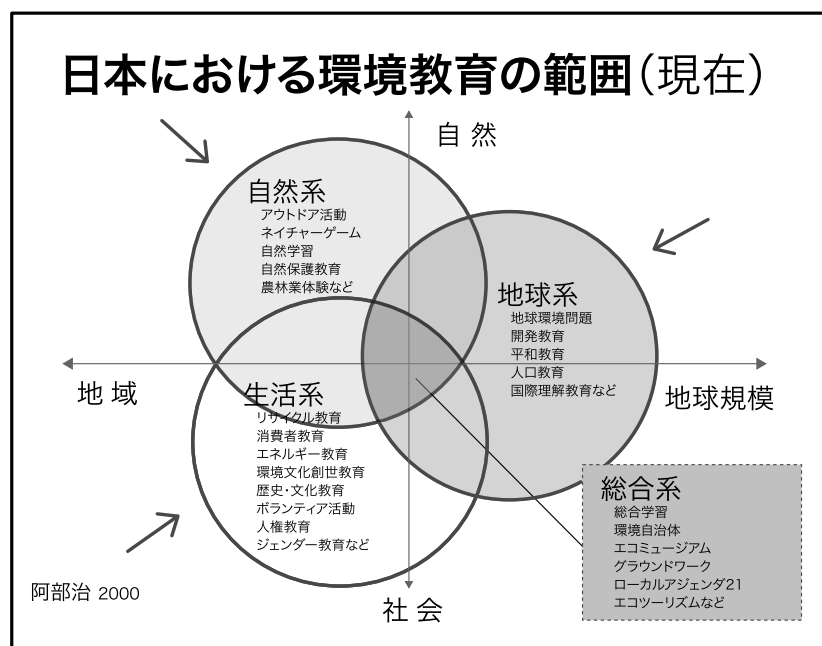
■日本における環境教育の流れと ESD

1960 年代に着手された公害教育と自然保護教育に端を発する日本の環境教育は、1987 年の清里環境教育フォーラムの開始、1989 年の日本環境教育学会の設立により、ネットワークが形成され、1991 年の文部省による環境教育指導資料の策定により、制度化されるにいたった。そして地球サミット以降、環境教育への関心は高まり、行政・企業・NGO など各主体による環境教育の取り組みは飛躍的に増大してきた。1993 年、環境基本法に環境教育の推進がわが国の法律で初めて明記され（第 25 条）、1999 年に中央環境審議会が「これからの環境教育・環境学習」をまとめ環境教育を主要な環境政策の一つとして位置づけ、2003 年に環境基本法第 25 条の個別法として「環境の保全に関する意欲の増進及び環境教育の推進に関する法」が策定されるにいたった。

わが国における環境教育の定義も多様であるが、今日では「人と人、人と自然、人と社会の関係を改善する関係性教育」としてとらえられている。近年の環境教育の特筆すべき事例としては、学校における「総合的な学習の時間」の実施（2002）や自然学校に代表される自然系環境教育の飛躍的前進があげられる。近年の自然学校は自然系環境教育プログラムの提供にとどまらず、地域における持続可能な社会の推進拠点としての役割が期待されるようになってきた。これらの自然系環境教育の全国センターである自然体験活動推進協議会（CONE）は、NGO と行政、企業などのコラボレーションによる環境教育の取り組みを強めている。また企業は社会貢献というよりも、企業の社会的責任（CSR）として持続可能性を意識したより広い環境教育活動を展開する傾向がみられる。

日本における従来の環境教育は、大きく自然系環境教育と生活系環境教育、地球系環境教育の3つに大別できる。これらの環境教育は互いに連携することなく推移してきたが、90 年代以降、持続可能な地域づくりなど（いわゆる環境自治体や総合的な学習の時間など）、を通じて互いに近づき、重なるようになってきた。（図参照）持続可能な社会づくりのために、「地球規模で考えて足元から行動する」総合系環境教育とよべるこれらの重なり部分は、持続可能な開発のための教育に他ならない。

環境教育においては「参加・行動」が重要な評価項目の一つであるが、自然系環境教育がプログラムの中軸をなしてきた日本における従来の環境教育は、「参加・行動」の視点が弱かったといえる。感性や想像力を育む体験学習と同時に、社会的変革のための参加・行動をうながす参加型学習の積極的導入が ESD としての環境教育に特に求められている。



（注）2 本の軸の構成は角田（1999）を参考に作成

b. 開発教育

ESD-J 運営委員：岩崎裕保

開発教育は、1970 年代にカナダや西欧でそして国連でも、途上国の実情を教育に反映することで南北格差の課題に取り組もうとしたことから始まった。経済優先の開発が引き起こしてきた問題を解きほぐしていくために公正な地球社会づくりに参加することをねらいとした教育運動である。

.....

世界の課題は「東西問題」だけでなく「南北問題」もあるという指摘が 1959 年にあり、それを受けて国連総会は先進国がその GNP の 1% を途上国に出すという「国連開発の 10 年」の決議を行ったが、その間の途上国の GDP 年成長率は 2.5%、先進国のそれは 3.6% であり、経済格差は「援助」によって縮小することはなくむしろ拡大した。国連総会は 70 年代を「国連第 2 次開発の 10 年」としたが、その戦略の中には、

- ・ 途上国・先進国双方において開発の 10 年の目的とその政策について世論の支持を得るように努めること
- ・ 先進国政府は相互依存性や援助をすることの必要性について、人びとの理解を深める努力をすること

ということが含まれていた。そこで、低開発の原因を探り、経済的不公正をどうしていくのか、こうした問題は人類の平和と繁栄にかかわっていることであるから、世界的な視野で解決の可能性を追求するという教育的課題が議論されるようになったのである。一方、援助活動に関わったカナダや西欧の若者たちが自国に戻って途上国の実情をもっと知らせる必要性を覚えて市民に訴えるようになったのも、70 年代に入ることからだった。

「Development Education 開発教育」はこうして始まったが、「南北問題」はなにもこの時期にはじまったわけではない。250 年ほど前の欧州と中国・インドの間の経済格差は全体として 1.5 ～ 2 : 1 程度だったが、今日もっとも豊かな国のひとつであるスイスともっとも貧しい国のひとつであるモザンビークの間での GDP の相違は 400 : 1 にまでなっている。数百年という単位の植民地主義や貿易の結果、格差が生じそれが拡大し続けてきているという事実を否定することはできない。「開発教育」はこうした課題に対してグローバルな歴史認識・現状認識に基づいて展開される教育運動なのだ。

開発教育協会 (Development Education Association & Resource Center : DEAR) は、

「私たちは、これまで経済を優先とした開発をすすめてきた結果、貧困の格差や環境の破壊など、さまざまな問題を引き起こしてきました。これらの問題に取り組むことが、私たちみんなの大きな課題となっています。開発教育は、私たちひとりひとりが、開発をめぐるさまざまな問題を理解し、望ましい開発のあり方を考え、公正な地球社会づくりに参加することをねらいとした教育活動です。そのために、開発教育は次のようなことをめざしています。

1. 多様性の尊重：開発を考えるうえで、人間の尊厳性の尊重を前提とし、世界の文化の多様性を理解すること

2. 開発問題の現状と原因：地球社会の各地に見られる貧困や南北格差の現状を知り、その原因を理解すること
3. 地球的諸課題の関連性：開発をめぐる問題と環境破壊など地球的諸課題との密接な関連を理解すること
4. 世界と私たちのつながり：世界のつながりの構造を理解し、開発をめぐる問題と私たち自身との深い関わりに気づくこと
5. 私たちのとりくみ：開発をめぐる問題を克服するための努力や試みを知り、参加できる能力と態度を養うこと」

と述べている。問題への共感的理解から出発して構造的な理解に至り、問題解決に参加していくという市民の育成を開発教育は目指している。

DEAR は 1982 年 12 月に発足し、現在の個人・団体の会員数は 1000 を超えたところである。夏には「全国研究集会」を開催し、実践交流・調査報告などを中心に多彩なプログラムを展開する。2002 年、03 年には英国、韓国、ネパール、オーストラリアからゲストを迎え講演・ワークショップを開催した。1993 年からは毎年全国 6 か所で「地域セミナー」を展開し、首都圏・関西圏のみならず 10 年間で 44 都道府県でこれが行われ、着実に地域での開発教育が根付き、広がっていることを示している。この「地域セミナー」を受ける形で、毎年 3 月には「開発教育担い手会議」が行われ、全国から学校教育・社会教育関係者のみならず国際化協会スタッフや NGO スタッフなどが集い、その年の振り返りと次年度へ向けての展望を話し合う機会を持っている。

また、教育の内容と方法の整合性を求める開発教育は「参加型の学び」をより多くの方々に知ってもらえるように、『わくわく開発教育：参加型学習へのヒント』『いきいき開発教育：総合学習に向けたカリキュラムと教材』『つながれ開発教育：学校と地域のパートナーシップ事例集』『開発教育キーワード 51』といった出版物の発行にも力を入れている。『Talk for Peace』『ワークショップ版 世界がもし 100 人の村だったら』『新・貿易ゲーム：経済のグローバル化を考える』といったタイムリーなものや、バングラデシュ、カレー、パーム油、コーヒーをテーマにした教材も出版している。その他、京都の開発教育研究会が出版した教材集『新しい開発教育のすすめ方：地球市民を育てる現場から』『新しい開発教育のすすめ方Ⅱ 難民：未来を感じる総合学習』（いずれも古今書院）も高い評価を得ている。

京都のグループの現在の関心は日本の開発問題である。過剰開発の社会にあっても低開発は存在すること、公害問題など日本の過去の経験を位置づけ発信することがまだまだ役立つはずである。

また DEAR では国際的なネットワーク作りが進んでいる。2002 年 8～9 月のヨハネスブルクにおける People's Forum への参加、それを受けて Council of Europe の中の North-South Centre が開催したグローバル教育会議（2002 年 11 月オランダ・マーストリヒト、2003 年 9 月ロンドン）への参加、2002 年 9 月と 2003 年 9 月の韓国 NGO 訪問など、世界的なネットワークに参加するなかで、アジア太平洋の開発教育のネットワークを築いていくことが当面の課題となっている。

C. ジェンダー平等教育

ESD-J 副運営委員長：関口悦子

ジェンダーの平等は、国際連合設立時のエレノア・ルーズベルト氏の提唱より始まる。

それ以来、性差別をなくすため、国連は、あらゆる分野、すなわち、国籍、教育、労働、政治などの分野において条約や勧告を採択し、加盟国がそれを実施するよう要請している。社会的、文化的、伝統的な性別役割という考え方に女性たちが疑問を抱き始めたのは、国連への女性の参加からである。

特に 1975 年にメキシコで開催した第 1 回国連世界女性会議（以下メキシコ会議）で採択された「世界行動計画」やその翌年からの「国連婦人の 10 年」、女子差別撤廃条約（女性に対するあらゆる形態の差別の撤廃に関する条約）の採択などに大きな影響を受けた。

わが国においては、特に女子差別撤廃条約に批准したことが大きな転換になったことと思う。これは、男女平等を提唱する中で重要なこととされ、日本でも 1985 年の批准前後から、ジェンダー平等教育の奨励は、政府を通して、学校教育や法の改正など、地方自治体へと流れた。

男女平等を構築する上でジェンダー教育は、一般的にいわれている「女らしさ」「男らしさ」にどのようなものあり、そこに差別があるかないかを考慮し、認識することからはじめなければならない。長い間のこの社会通念での性的役割分担により不平等な生活に追いやられた女性たちに光を当てることが大切であると思う。

.....

では、日本におけるジェンダー教育は、どのような経過をたどってきたかと言うと、1975 年のメキシコ会議が女性にとって画期的なものであり、そこで採択された「世界行動計画」によって大きな転換を迎えた。先ず始めに男女の意識改革と法の整備が重要なこととなる。それまで女性問題を専門に扱う省庁はなく、強いて言えば労働省（現厚生労働省）であった。戦後いち早く女性に門戸を開いた。余談ではあるが、これまで政府関係の政策決定の場において第一線で活躍している女性たちは、労働省出身が多い。

国連の第 1 回世界女性会議を契機に、この「行動計画」を国内の施策に取り入れるための窓口として、政府は、総理府（現内閣府）内に婦人問題企画推進本部を設置した。推進本部長は総理大臣であったが現在は、官房長官が務めている。

日本政府は、メキシコ会議で採択された「世界行動計画」を実現するため、「国内行動計画」「国内行動後期重点目標」「西暦 2000 年に向けての新国内行動計画」「新国内行動計画（第 1 次改定）」などの施策を次々に策定し、男女平等教育を推進し始めた。その後、婦人問題企画推進本部は、1994 年に「男女共同参画推進本部」と改組され、男女共同参画審議会を設置した。日本の女性 NGO も、第 2 回、コペンハーゲン会議、第 3 回ナイロビ会議と回を重ね、1995 年の第 4 回国連世界女性会議（以下北京会議）には、アジアで初めての国連女性会議と言うこともあって日本の女性 NGO 達は約 2000 人参加し、これを機に大きく飛躍した。男女共同参画審議会も「男女平等参画ビジョン・21 世紀の新たな価値の創造」を提唱した。北京会議約 1 年後「男女共同参画 2000 年プラン」を策定し、国民からの意見を募集し

て1996年6月「男女共同参画社会基本法」が制定された。その後「男女共同参画室」は、「男女共同参画局」と昇格し、監視機構や総合的調整機能を持つ強力な機構となった。

このような男女共同社会づくりの大きな要因は、ジェンダー平等を目指す国連の「女子差別撤廃条約」(女性に対するあらゆる形態の差別の撤廃に関する条約)に日本が批准したことにもある。1979年に国連で「女子差別撤廃条約」が採択されたとはいえ、日本が、即、批准することは出来なかった。日本が女子差別撤廃条約を批准するにあたり締約国の責任として国内法を3つ改正しなければならなかったのである。

1つ目は、親の血統に基づく子供の国籍に関する男女平等の権利。国際結婚で生まれた子供は、父親が日本人の場合しか日本国籍に入ることが出来なかった。

2つ目は、高等学校における教育の男女平等。それまで女子は家庭科、男子は技術科とカリキュラムが分けられていた。

3つ目は、労働における男女平等・雇用の機会均等法、法律の作成である。
以上をクリアして日本は1985年に批准した。

この条約の中で締約国は、批准後1年以内に、2回目以降は、少なくとも4年ごとにその国の実施状況を国連事務総長に報告しなければならないとしている。そして国連が選んだ世界の女性問題専門家23名で構成されている女子差別撤廃条約委員会が審議し勧告を出す。日本政府は、2003年7月に3回目の審議(第4次、第5次)を受けた。なんと9年ぶりのことである。ニューヨークの国連本部で行われたこの審議会には私も参加し傍聴した。日本の女性NGOも傍聴するだけの時代から積極的参加型に変わってきたことは望ましいことであると思った。また「女子差別撤廃条約」は、国や自治体に対して積極的改善措置をとることを義務づけている。自治体の責務は、国の施策に準じた施策と実施を規定している。

このような色々な要因の外圧によって、日本政府は、ジェンダー平等教育を日本国内に浸透しなくてはならなかった。そのためには、さまざまな分野における政策を総合的に推進するナショナルマシナリー、すなわち国内本部機構の設立が必要となった。日本政府はこれにより、各省庁に対してジェンダー平等の教育の奨励を図っている。地方自治体でもジェンダーフリーの社会作りに力を入れていることは周知のことである。例えば、まちで「男女共同参画宣言都市」と書かれた看板をご覧になっていることと思うがこれもその一環である。内閣府・男女共同参画局の話では、現在約100以上の市町村が掲げているとのことである。

高等教育においては、女子大などでジェンダー研究所を設けている大学もある。最近テレビでもジェンダー問題をテーマにした番組が放映された。番組制作者たちがこのテーマを取り上げるようになったことは喜ばしいが、しかし内容的に偏見が見受けられたのが残念である。日本社会においては意識慣習が根強く、社会構造的にジェンダーが根付いていて、ジェンダー平等を推進することは、家庭破壊、中性的になる、などと非難する人たちもいる。

真の意味での「ジェンダーフリーの社会の構築」を理解するには、その道のりはまだまだ遠い。しかしジェンダーを取り除かなければ、ESD達成の道はないと思う。

d. 人権教育

ESD-J 運営委員：森 実

日本の人権教育は、同和教育運動が軸となって始まり、1970 年代よりさまざまな課題とつながってきた。そのはたらきかけを受け、「人権教育のための国連 10 年」（1995-2004）をきっかけに、日本政府も行動計画（1997）や法律（2000）を制定した。現在では、取り組みが課題横断的、全国的に広がっている。

.....

1) まえおき—人権教育の概念と範囲

人権教育をどう捉えるかはさまざまな考え方がある。ここでは、ESD 全体との関連で人権教育をやや狭く捉え、「さまざまな差別問題を核としつつ、政府による弾圧や迫害、インターネット上の人権侵害などに反対する教育的取り組み」と規定する。

1990 年代に入って国際的に人権教育を求める声が強まり、国連総会は 1995 年から 2004 年を「人権教育のための国連 10 年」と定めた。これを受けて日本政府は、1997 年に国内行動計画を策定し、2000 年 12 月には「人権教育・啓発推進法」を制定、2002 年 3 月には同法に基づいて「人権教育・啓発推進基本計画」を発表した。日本政府が人権教育においてとくに課題としたのは、女性・子ども・高齢者・障害者・同和教育問題・アイヌの人々・外国人・HIV 感染者／ハンセン病患者等・刑を終えて出所した人・犯罪被害者等・インターネットによる人権侵害などである。差別という問題を中心に日本政府は人権課題を捉えたことになる。このことは、日本政府が公権力自身による人権侵害を課題からはずしたという大きな問題を含んでいるが、他方で人権を心の持ちようや優しさに解消しようとはしなかったことも意味している。(*)

* 日本政府関連の人権教育施策については次の人権教育啓発推進センターのサイトを参照

<http://www.jinken.or.jp/jouhou/>

2) 日本政府を動かした国内の人権教育運動

日本政府の動きを産んだ原動力は、国内の人権教育運動であった。とくに、同和教育運動が大きな役割を果たした。同和教育とは、部落差別を中心にあらゆる差別をなくしていこうとする教育である。組織的には 1953 年に全国同和教育研究協議会が設立され、その後毎年研究集会が開かれてきた。設立後半世紀を経た現在では、毎年 2～3 万人が集まって研究集会が開かれている。

同和教育運動は、1970 年代よりしだいに在日韓国・朝鮮人、障害者、平和、渡日者／帰国者、女性、性的マイノリティ、開発、環境などの課題への取り組みと連携を広げてきている。広がりに応じて呼称を《同和教育》から《人権教育》へと変えた研究協議会や教育委員会などが増えている。

教育を進めるスタイルとしても、従来から大切にされてきた生活つづり方や仲間づくりを土台に、いわゆる参加型学習も使われるようになってきている。たとえば、2003 年に大阪府人権教育研究協議会（<http://homepage3.nifty.com/daijinkyoo/>）が発行した『男女共生教育教材・実践集 自分を生きる 21』（監修・木村涼子）は、参加型学習を使って、子どもたちが男女共生という課題を認識し、未来を創造していけるように編集されている。また、同じく 2003 年に大阪府が発行した『人権教育シリーズ Vol.1 結婚？ 幸せ』（編集・大阪府人権協会 <http://www.jinken-osaka.jp/>）は、部落差別の《最後の壁》と言われてきた結婚をテーマに、広い角度から参加型で学ぶための学習活動をまとめている。

3) 人権教育の課題

人権教育運動は、このように、生活つづり方や生活をとおした仲間づくりを土台に、いわゆる参加型学習を取り入れはじめている。ところが、教育関係者のなかには、人権教育とは「差別をしてはいけません」とのみ教えるものと思っている人がいる。そんな人が参加型学習を用いると、同じように「差別してはいけません」という結論のみに子どもを導こうとする場合がある。あるいは、従来への誤った「反省」に立って、「とにかく楽しければよい」という発想で、押さえるべき点も押さえないままに取り組む場合もある。さまざまな運動の連携によって、日本社会全体に、人権や参加型民主主義が広がれば、これらの問題状況も克服できだろう。

「人権教育 10 年」では、人権教育のネットワークが広がった。同和教育と男女平等教育との連携はその一つである。概念としても「複合差別」に注目が集まり、「マイノリティ女性」の人権がひとつの焦点となりつつある。課題の壁を超えた連携により新たな視点が生まれている。

今後とくに力を入れるべき問題もある。たとえば、アイヌの人たちに関わる人権侵害という問題は、人権教育という観点からも、開発教育や環境教育という観点からも、抜きにできない課題であるはずだ。ところが、人権教育においても、環境教育や開発教育においても、あまり取り上げられてこなかったのではないだろうか。

国内のさまざまな問題に取り組んでいる人たちが自分たち自身の課題としてこうした問題に共同で取り組むなかで、実のあるネットワークが広がっていくだろう。

e. 平和教育

ESD-J 副運営委員長：馬場千枝子

平和憲法とハーグ平和アピール

1999 年 5 月、ハーグ平和アピール市民会議 (HAPCS: Hague Appeal for Peace Civil Society) は世界から何百という市民団体、一万人以上の参加者によって「公正な世界秩序のための 10 の基本原則」を採択して閉会した。特筆すべきは第 1 項に「各国議会は、日本国憲法第 9 条のような、政府が戦争をすることを禁止する決議を採択すべきである」と言っていることである。しかし、その当事国ではその憲法が変えられようとしている。私たちは「どのようになるのだろうか」と傍観するのではなく、「どのようにしたいのか」自分の行動を自ら選択する時が来ている。

日本の平和教育の流れ

日本の平和教育は、戦前も行われていたが、戦争への道筋ができはじめると、次々と弾圧された。第 2 次世界大戦後、広島・長崎（'45）の体験をふまえ、また、朝鮮戦争（'50）を契機に、日教組の『教え子をふたたび戦場に送るな』（'51）ということばを中心として、平和教育の取り組みが本格化してきた。さらに第 5 福竜丸ビキニ沖被爆事件（'54）によって、反核運動がいつそう盛んになった。日本の平和の概念は、日本国憲法と教育基本法が伝えていた。しかし、53 年の池田・ロバートソン会談で再軍備へ向けての愛国心教育の推進を約束し、自由民主党が「うれうべき教科書の問題」として戦争の悲惨さを描いた教科書を「偏狭」とすると批判をし、50 年代後半から 60 年代にかけて、日本の平和教育は非常に困難な時代となった。54 年にユネスコ共同実験活動計画が発足し、日本もユネスコ国内委員会を中心に積極的な参加をしたが、70 年代後半には退潮していった。

’70 年代、日本の平和教育の柱は、戦争について命の大切さ、戦争の悲惨さや残酷さを語り受け継いでいく「聞く・伝える・残す」の伝承教育と反核運動であった。この活動は「聞き取り調査」や「戦跡めぐり」など、教育教材作りや教育実践として、現在の日本の平和教育の基盤を作った。’70 年代半ばには、広島・長崎・埼玉など各地で高校生平和ゼミナールが発足し、学校枠を超え、複数の学校の教師や研究者の協力で活動が行われた。

この頃、広島平和教育研究所が発足し（’72）、年報「平和教育研究」を刊行、’73 年に平和教育学会が、’74 年に日本平和教育研究協議会が発足し、機関紙「平和教育」を創刊、その他さまざまな教育研究集会で「平和教育」分科会が、また、教育系学会で「平和教育」の部会などが設けられるようになった。

’80 年代、広島平和教育研究所が中心になって、平和教育の構造と目的を定めた。平和教育の構造の一つは、戦争体験の継承のように直接、戦争と平和に関する問題を扱う。もう一つは、人権意識や人種弾圧・飢餓・貧困や環境破壊など構造的暴力など問題を扱う。目的は以下の 3 点にまとめられた。

- 1 戦争の非人間性、残酷性を知り、平和の尊さと生命の尊厳を理解する
- 2 戦争の原因、引き起こす力およびその本質を科学的に認識する
- 3 戦争を阻止し、平和を守り、築く力と展望を明らかにする

この 80 年代以降は、開発教育、異文化間理解教育、国際教育など平和教育と関連するさまざまな教育の実践や研究が、また、ユネスコ国際教育勧告（'74）でより地球的かつ行動的な国際理解教育が提唱

され展開された。しかし、日本では、「国際」のことばが壁となったのか、文化・習俗・言語などの理解に流れがちで、80年にユネスコ軍縮教育世界会議で採択された「軍縮教育」に含まれる軍備撤廃にむけての教育、人権教育や開発教育との不可分性、紛争の非暴力的解決の方法や良心的兵役拒否の権利などへの平和教育の展開は影が薄い。

‘90年代、ユネスコ国際教育会議で採択された「平和・人権・民主主義のための教育の宣言(94年宣言)」は、「持続可能な開発・発展」や「寛容」を強調し、「平和の文化」の構築を教育の課題として、そのための教育を提唱した。また教育方法として、学校教育の中によく参加型学習の形態を取り入れるようになった。自己表現・協同・参加など、非暴力・問題解決など平和教育の中心として、いじめや学校・クラスの荒れの問題などに対応する動きもある。

また、日本の戦争責任問題・日韓歴史教科書などの実践と研究も進んでいる。その一方、新しい歴史教科書を作る会、自由主義史観研究会などによる平和教育批判も出てきている。NGOの動きとしても、1000以上の運動ネットワーク団体である「アボリション2000」が生まれ、現在も核廃絶運動し続けている。‘99年には、日本ハーグ平和アピール平和教育地球キャンペーンを設立し、清泉女子大学内に事務局において活動を始めている。

2000年に入り、日本をめぐる状況は、1950年代から60年代の日本の状況に戻っているといえる。テロ対策特別措置法、自衛隊法改正、そして自衛隊イラク派兵実施、住民基本台帳ネットワークや個人情報保護法などが、管理を強め、市民の力を弱め、そして今憲法の意義をなしくずしにしようとする動きになっている。教育の中でも2000年の「国旗・国歌の強制」から「こころのノート」導入、教育基本法改正へとつなげ、愛国心を強制し、戦争に協力させるような教育を進めようとしている。世界にさがかけて平和憲法としての価値を認められた日本国憲法と、日本の現状を直視しなければならない。

これからの日本の平和教育は、‘80年代に定めた平和教育の構造と目標の実践を広げ、行動にうつす教育に変えていく必要がある。ハーグ平和アピールは「平和教育の社会的な目的」の項で「平和と戦争・暴力の構造」を学ぶ必要性を主張している。「戦争に向かう構造」を「平和の構造」に転換し、維持する手段を身につける教育、つまり、「平和の文化」を構築するために、「行動」する人間を育てることに力をいれる必要がある。それらの構造を学び、結果を作り出すのは「市民の権利」であることを自覚し行動すれば、必ず「平和の文化」を築くことができると信じているからである。私たちは、長い間「あきらめ」を経験してきた。しかし、今「結果は市民の手にある」ことを信じて平和を構築する行動をしなければ、次の世代へ渡すものはない。

参考資料：

「三代反戦運動史 教科書では学べない歴史の裏側」 松下芳雄著 1982 光人社

「特別活動論」 小久保明治・高橋陽一編 武蔵野美術大学出版局 2002

「現在教育史事典」 久保義三・米田俊彦・駒込武・児美川孝一郎編著 東京書叢 2002

“Learning to abolish war - Teaching toward a Culture of Peace - a Peace education Resource Packet - Based on the Hague Agenda for Peace and Justice for the 21 Century, Developed by Betty A. Readon and Alice Cabezudo.

I - 6. 国際協力における教育活動

～万人のための教育（EFA）と ESD

（社）シャンティ国際ボランティア会事務局次長：三宅隆史

【要約】

万人のための教育（EFA）達成のために、日本を含む先進国は、基礎教育分野への援助額の増大、教育セクター支援制度を含む援助モダリティの改善、基礎教育分野の援助の質の改善を進める必要がある。ESD は EFA という大きな目標と整合性を一貫性をもつべきである。ESD 推進に取り組んでいる NGO の役割としては、ライフスキル教育の推進があげられる。

【本文】

1. 途上国の教育の危機

教育には二つの意義がある。一つは、開発の手段としての教育である。貧困削減、環境保全、保健、コミュニティづくり、民主化、人口等人間の生活のあらゆる面を改善するために教育は、不可欠である。たとえば HIV/AIDS については、治療よりも予防の方が数百倍効率的である。ガーナでは、教育を受けた母親の子どもは、教育を受けていない母親の子どもと比較して、5 歳の誕生日まで生存する確率が 2 倍である。

教育の二つめの意義は、権利としての教育である。教育は万人が等しく与えられるべき「あたりまえ」のものである。経済的・社会的および文化的権利に関する国際規約にも子どもの権利条約にも、教育は基本的権利の一つであると明記されている。この考えでは、教育は手段ではなく、それ自体が目的である。これら二つの考えは相反するものではなく、相互補完的なものである。

ここでいう教育とは、「基礎教育」をさす。基礎教育は、「ひとが生きるために必要な知識・技能を獲得するための教育」と定義される。具体的には、就学前（幼稚園・保育園）、初等教育（小学校）、前期中等教育（中学校）、成人の識字教育やライフスキル（計算、保健・衛生、コミュニケーション能力等）教育を総じて基礎教育と称している。

ところが、「あたりまえ」のはずの教育は途上国では危機的状況にある。1 億 1500 万人の子どもは一度も学校に入学したことがなく、1 億 5000 万人の子どもは小学校に入った後、卒業前に中途退学している。未就学児童のうち 47 パーセントはアジアの子どもであり、3 分の 2 は女子である。さらに 8 億 6200 万人の成人は非識字者である。

教育の危機を解決し、万人のための教育（Education for All, EFA）を実現するために、2000 年にセネガルのダカールで「世界教育フォーラム」が、世界銀行、UNDP、ユニセフ、ユネスコ、UNFPA の共催で開かれた。この会議では、「ダカール行動枠組み」という最終文書が採択され、以下の 6 目標の達成が約束された。

- 1 就学前教育の拡大・改善
- 2 2015 年までにすべての子どもの無償初等教育のアクセス確保

- 3 ライフスキルを含む青年・成人の学習ニーズに対応する十分な対応
- 4 2015 年までに成人識字率の 50 パーセント改善
- 5 2005 年までに初等中等教育における男女格差の解消、2015 年までに教育における男女平等の達成
- 6 読み書き、計算、基本的なライフスキルなど教育のあらゆる面における質の向上

ところが、この約束は早くも破られようとしている。ユネスコは、同会議以降、毎年、ダカール行動枠組みの進捗状況を報告する“Global Monitoring Report”を毎年発行しているが、この報告書によると、現状の傾向が続けば、57 カ国において 2015 年までの初等教育の完全普及は達成できない。

2. どうすれば良いのか

では、どうすれば良いのか。ダカール行動枠組みは、途上国政府、先進国政府双方の責任と相互の協力の強化を謳っている。

途上国政府は、第一に教育への投資を増やす必要がある。ドローール報告（ユネスコが諮問した国際教育委員会）は、途上国政府は GNP の 6 パーセントを教育予算に配分すべきであるとしている。現状では全途上国の平均で 3.9 パーセントである。第二に、EFA 実現のための良い計画を途上国政府は作成する必要がある。計画は、ダカール行動枠組みでは、国家教育計画（National Education Plan）とよばれ、上記 6 つの目標を達成するための計画書を 2002 年末までに途上国政府は作成することとされた。第三に、限られた資金を有効かつ効率的に使うために教育行政能力を強化する必要がある。腐敗を減らし、成果重視にシフトすることである。

次に日本を含む先進国の責務は何だろうか。先進国政府は、第一に基礎教育への援助額を増大する必要がある。ユネスコによると、初等教育の 2015 年までの完全普及を実現するために、途上国政府が必要とする不足額（援助されるべき額）は、年間 56 億ドルである。現状の基礎教育分野への援助額は、15 億ドルで必要額の 4 分の 1 にすぎない。56 億ドルという額は、世界の軍事費の 3 日分であり、ステイルス爆撃機 1 機分より少ない額である。ダカール行動枠組みには、「EFA 実現に真摯に取り組む国は、資源の不足によって EFA 目標達成が妨げられてはならない」という文があり、これは沖縄サミットの最終コミuniqueにも明記された。基礎教育への援助額を増やすための方策の一つには、債務救済を行う際に基礎教育に充てることも含まれる。日本の政府開発援助（ODA）は、世界 2 番目の金額を誇ってはいるが、基礎教育分野への援助額は、わずか 226 億円で、二国間援助額のわずか 1.18%。先進国平均の 3.36% と比べて 3 分の 1 である。納税者の立場からいっても、学校に行っていない子どもが学校に行けるようにするために日本の援助がもっと使われるべきである。

先進国の責務の二つめは、援助のモダリティー（様式）を改善することである。途上国政府のオーナーシップを重視し、援助手続きに伴うコストを削減する必要がある。たとえばガーナ教育省は 2002 年の 1 年間だけで 54 回も援助国の調査ミッションを受け入れた。これでは、途上国政府がオーナーシップをもって、良い計画をつくり、良く実施することはできない。またプロジェクト型支援からプログラム型支援および教育セクター全体を支援も行う必要がある。日本の ODA は、制度的な制約から、現状ではプロジェクト型が中心で、プログラム型援助、セクター支援は非常に限られている。途上国のオーナーシップと先進国と途上国間のパートナーシップを重視するという ODA 大綱に沿って、プログラム援助、セクター援助のモダリティーを導入すべきである。もちろん、援助対象国の状況に応じて、プロジェクト援助の方が有効な場合もある。重要なことは、援助対象国のニーズにあった援助様式を他のドナー国と同様に日本ももっておくべ

きであるという点である。

3 つめは、援助の質の改善である。ハード（学校建設）からソフト（能力強化、教材開発、教員研修等）への転換、初等教育完全普及以外の EFA 目標への貢献を行う必要がある。他の EFA 目標とは、幼児教育、成人識字、ライフスキル教育をさす。日本の ODA の初等中等教育分野の援助実績（1999 年）のうち、86 パーセントは、施設建設・機材供与である。教員研修、教材開発等の技術協力は、青年海外協力隊を含めても 8 パーセントにすぎない。また、幼児教育、成人識字教育といった分野の事業は非常に限られており、成人教育については、職業・技術教育が中心である。しかしながら、日本政府は 2002 年の G8 サミットにおいて「成長のための基礎教育イニシアチブ」（BEGIN）を発表し、EFA の 6 目標達成への貢献を強化することを表明したり、国際協力機構（JICA）が 2003 年度中にノンフォーマル教育の指針を作成したりといった、良い方向への転換がみられる。

4 つめの先進国の責務は、ファストトラックイニシアチブ（FTI）への貢献である。FTI は、2002 年の世銀 IMF 春季会合で合意、発表され、同年の G8 で賛同が確認された。FTI は、EFA 目標の一つである初等教育完全普及を達成するために、良い政策と能力を持つ途上国には不足している資金が自動的に保障されるという仕組みである。FTI メカニズムのメリットとして、途上国にとっては、教育政策と行政能力を改善することへのインセンティブが高まること、先進国にとっては、HIV/AIDS 根絶基金のような国際的に管理される資金をプールする基金ではなく、途上国レベルでの援助国と被援助国政府の間での合意形成、運用、実施、モニタリング、資金管理がなされること、援助の調整、調和がなされ、効率的な援助が可能になることがあげられる。しかしながら、課題も多い。FTI のメカニズムはまだ改定のプロセスにあり、2003 年 11 月時点の状況であるが、第一に FTI の制度設計および改善に途上国政府や CSO の参加が限られていること、透明性が低いことがある。たとえば世銀が管理している FTI のウェブサイトは非公開である。第二に、対象国の基準に、国家教育計画だけでなく PRSP（貧困削減戦略書）の作成が完了していること、教員の給与水準が日一人あたりの GDP の 3.5 倍程度とされていることが含まれており、教員組合の世界組織である Education International は、これらの基準は、世銀が従来構造調整によって途上国に押し付けてきた条件（Conditionality）の新たな形態であると批判している。対象国の基準が厳しいため、当然であるが、行政能力の低い国・地域である紛争後国（例えばアフガニスタン）、高度の実施能力が必要となる人口の多い国（例えばインドやバングラデッシュ）が、今のところ対象となっておらず、現在の対象国 18 カ国にはアジア地域ではベトナムのみが含まれている。

FTI への日本政府の対応は、援助協調の流れから基本的にこれに協力する方針である。現在ホンジュラス、ベニン、ニカラグアの 3 カ国に対して、無償資金協力による学校建設事業や技術協力による理数科教育改善事業の支援を表明しており、今後も支援対象国を拡大するとしている。しかしながら、上述したとおり、セクター支援の制度がないため、FTI への貢献には限界があることが懸念される。教育に限らず、援助協調の世界的な流れに鑑み、保健や環境等社会開発分野のセクター支援を可能にする援助様式の構築と開始が急務と言えよう。

3. 日本の NGO による EFA への取組み

次に日本の NGO による教育協力の現状を概観してみよう。まず、教育分野で活動している NGO はどのくらいあるのだろうか。日本には現在約 400 の国際協力 NGO がある。このうち、「教育・訓練」分野で活動している NGO は全体の 68 パーセントを占めている。もちろん、一つの団体で複数の分野で活動している団体も多い。教育分野で活動する団体が最も多い理由としては、二つ考えられる。第一に、教育分野への支援は、市民の理解・支持が得られやすく、寄付や募金が集まりやすいためである。第二に、教育分

野は保健、衛生、農村開発、生物多様性、家族計画といった分野と比較して取り組みやすい分野であると考えられているためであろう。

教育分野で活動している NGO の協力の形態としては、資金援助が圧倒的に多く、物資供与が続く。資金援助には、奨学金や里親事業も含まれている。専門家あるいは調整員を派遣している事業は比較的小さい。このデータから、事業を立案実施している団体よりも、途上国の地元 NGO あるいは住民組織による事業あるいは子どもの奨学金を通じた資金援助を中心に行っている団体が多いことが推測される。

教育分野のどのサブセクター、教育領域で NGO は活動しているかについては、ノンフォーマル教育、初等教育が中心で、高等教育は優先度が低い。この点は、ODA との違いがはっきりでていると言えよう。教員養成、教育行政部局の能力強化に取り組んでいる NGO は少ない。NGO が教育分野でどのような介入、事業を行っているかについては、「文具・教材・図書 の 供与」、「学校建設・補修」、「奨学金」が上位を占めている。日本の教育協力 NGO の活動地域については、アジアが圧倒的に多い。アフリカで教育協力事業を実施する NGO は増加傾向にある。

開発途上国側のカウンターパートについては、現地 NGO、住民組織が一番多い。これは住民参加を重視して行う NGO の特徴が現れていると言えよう。対象国政府機関をパートナーとする NGO は少ない。また「現地に組織をつくる」場合もある。この場合、最初は日本の NGO の現地事務所を立ち上げ、ローカルスタッフを雇用し、彼らの能力強化を行い、現地化していくというプロセスを経る。対象国によっては、現地 NGO 化する場合もある。

以上を要約すると、日本の国際協力 NGO による教育協力の特徴は、①日本の NGO のうち 7 割近くがなんらかの教育協力事業を行っていること、②現地 NGO あるいは住民組織に対する資金援助を通じて、ノンフォーマル教育、初等中等教育といった基礎教育分野に対して、教材の供与・学校建設・奨学金の供与といった協力をアジア地域を中心に行っていることである。

次に、教育分野の日本の NGO の課題について 3 点述べる。第一に財政を含む組織運営能力を高めることである。第二に、専門技術能力を強化することである。形成・実施・評価というプロジェクトサイクルの導入、情熱だけでなく成果の重視が必要である。第三に、マクロの視点をもつことと教育行政機関への提言である。草の根で小規模で行っていることが、他の地域や全国に波及していかなければ、EFA の達成には貢献できず、自己満足や出会い主義だと批判されても仕方なかろう。NGO は、途上国の教育行政機関が NGO が行っている良い事例を政策に取り入れるよう働きかけなければならないし、活動地域のみに目が奪われるのではなく、県・州全体、国全体を視野に入れなければならないだろう。

4. ESD と EFA

ESD と EFA の関係はどうあるべきなのだろうか。第一は、途上国においては EFA と ESD は整合性、一貫性を持っていないといけないという点である。ESD の国連決議は、途上国政府が作成する国家教育計画(National Education Plan)に 2005 年までに ESD 行動計画を追記することを呼びかけている(第 3 項)。これは、二つの観点から重要である。第一に、途上国政府による教育セクターの全体的な開発・改革計画の中に ESD が位置付けられていなければ、「絵に書いた餅」になる懸念が高いためである。これまでも何回かこの種の 10 年が国連総会で決議されてきたが、国家政策に明確に位置付けられなかったために、多くの国では優先度が低く、実施体制(人員や予算)の措置がなされなかったのである。第二に、ESD のようなミニ・プログラムに対するある途上国・先進国の両者による貢献が、EFA というより大きな目標への貢献の消極さを正当化することへの懸念である。ESD のようなミニ・プログラム(国連機関はフラッグシップ・プログラムと呼んでいる)は、ユニセフ主導による女子教育(UN Girls Education Initiative)、

ユネスコ主導による HIV/AIDS 教育 (The Impact of HIV/AIDS on Education)、FAO 主導による農村人口教育 (Education for Rural People) 等、すでに 9 つもある。これらはすべて EFA 目標達成と関連がある。しかしながら、初等教育の完全普及、非識字者の根絶といった大きな目標そのものに取り組む前に小さなプログラムを行うことで、EFA に貢献しているという口実がなされるようなことがあってはならない。ESD については日本政府に留意が必要だ。日本が ESD を提唱したことから、日本政府は途上国による ESD 事業に対して積極的に行っていくことになるだろうが、これによって、EFA 目標への貢献が消極的になってはならない。したがって、ESD 行動計画は、EFA 国家教育計画と整合性をもち、両者が補完関係、相乗効果をあげるような計画でなければならないのである。

第二に、途上国政府は、どのような ESD 行動計画をつくれば良いのかという点であるが、EFA 目標の一つであるライフスキル教育の枠組みの中で、ESD の推進を行うのが得策であると考えられる。ライフスキル教育は、上述したとおり、人びとが生活していく上で必要となる技能全般を指す。WHO の定義によると、ライフスキルとは、意思決定、問題解決、創造的思考、批判的思考、コミュニケーション、人間関係、自己意識、共感性、ストレスへの対処とされている。したがって、ライフスキル教育は、日本のような先進国でいうところの開発教育、環境教育、平和教育、人権教育、多文化教育の基礎を構成する部分がかかなり重なる。既に、多くの途上国でライフスキル教育は学校教育、学校外教育で実施されている。また、途上国政府の行政能力、教育予算の不足という消極的な理由からであるが、ライフスキル教育は、地域の学習資源の活用と住民の参加を取り入れながら推進されている点は注目されるべきである。たとえば、エチオピアでは、米国の NGO の World Learning の技術支援によって、Popular Participation in Curriculum and Instruction (POPCI) というプログラムが実施されている。これは、住民と教員が子どもが小学校を卒業するまでに学んでおくこと、身に付けておくことは何かを話し合い、ライフスキル教育についての教育課程、教材、教員まですべて地元で開発、調達するという事業である。たとえば、衛生や保健、環境、地元の地理、農業、簡単な職業訓練といった課程が開発され、教えられる。教員は研修を受けた村人で、たとえば大工の授業であれば、村の大工が教える。この方法の利点は、単にライフスキル教育が学校で推進されるというだけでなく、従来ブラックボックスとされていた教育の過程に住民が参加することと教育課程の立案に住民（保護者を含む）が参加することによって、家の手伝いや労働に行かせるよりも、子どもを学校に行かせる動機づけが高まり、結果的に小学校の就学率が向上し、退学率が減少したことである。

この種の教育活動は、中央集権、一党制の国でも普及しつつある。たとえばラオスの教育省は教育課程のうち 10 パーセントは、学校独自で作成することを奨励している。シャンティ国際ボランティア会 (SVA) は、ラオスで最も貧しく、住民の 8 割が少数民族を占めるセコン県で「民話による初等教育改善事業」というプロジェクトを同県教育局と実施した。地元の地理のマッピングを行い、どこにどんな民族が住み、どんな文化があり、どんな生態系で、どんな作物が生産されているかについての県の地図を作り、使い方について教員の研修を行ったうえで、小学校に配布した。また、多言語のフラッシュカードの作成や民話を集めて紙芝居や本にした。教員研修によって、おはなしや対話型の授業を学校で普及した。評価の結果、子どものコミュニケーション能力の向上、自分の民族の文化に対する誇りや理解の促進がみられた。こういった需要側主導、住民参加、地元の知恵や資源の活用といった途上国での取り組みから、私たち日本の教育関係者は多くを学ぶことができよう。

第三に、では日本の NGO、教育団体は途上国の ESD への取組みにどのような協力ができるかという点について触れたい。上述したとおり、日本で行われている環境教育、開発教育、人権教育、平和教育の基礎を構成する部分は、途上国の教育現場で必要とされているライフスキル教育と重なる。したがって、これらの知識や技術を、途上国に移転することへの協力ができよう。教員研修や教材開発・普及といった方法が考えられる。もちろん、日本での経験や実践がそのまま途上国に適用可能ではないので、対象地域の状況やニーズに合わせて、適用することが必要である。たとえば、シャンティ国際ボランティア会では、タイ、

ラオス、カンボジア、ビルマ難民キャンプ、アフガニスタンにおいて、おはなし（Story telling）の活動を小学校やコミュニティ図書館で普及するための教員や図書館員を対象とする研修や図書の開発を行ってきたが、国によってやり方はさまざまである

最後に、NGO の ODA に対する比較優位の一つは、困難な状況にある人びとへの協力が可能であるという点である。政府から無視されている人びとへの支援を NGO は行うことができるからである。周辺化された人びと、つまり、少数民族、スラム住民、障害児・者、難民、国内避難民等に対するライフスキル教育の普及に取り組むことを、NGO は重視すべきであろう。

●教育協力 NGO ネットワーク (Japan NGO Network for Education (JNNE))

2001 年に設立された教育分野での国際協力を行っている NGO のネットワーク。2003 年 12 月の時点で 24 団体が参加している。使命は、EFA 目標の達成の貢献することである。

【JNNE の活動】

(1) NGO 間の情報交換・ネットワーキング

教育協力に関する情報・意見交換を、内外 NGO およびに関係諸機関と行う。EFA 目標達成のための市民社会組織の世界組織である Global Campaign for Education のメンバー団体。

(2) 能力強化

外務省の委託事業として、NGO 教育協力研究会と教育事業運営についてのワークショップを開く。

(3) 政策提言

日本政府の教育協力政策の改善のための働きかけを行っている。外務省と教育協力政策についての懇談会を定期的で開催している。G8 サミット前に基礎教育分野における日本政府の貢献についての意見書を外務省に提出した。文部科学省の国際教育協力懇談会タスクチームに参加し、教育協力分野での官民の連携についての意見書を文部科学省に提出した。第三回アフリカ開発会議へ教育分野の提言を行った。

(4) 広報活動

教育協力に関する社会一般の理解の促進をはかる。「すべての子どもに教育をキャンペーン」を日本教職員組合、子どもの権利分野の NGO と共同で毎年 4 月に実施している。

【組織】

意思決定は、総会と運営委員会で行う。2002-2003 年度の運営委員は以下のとおり。

(特活) ワールド・ビジョン・ジャパン 片山信彦 (代表)

(特活) 幼い難民を考える会 峯村里香 (副代表)

(社) シャンティ国際ボランティア会 手束耕治 (副代表)

(特活) 日本国際ボランティアセンター 蜂須賀真由美

(特活) ラオスの子ども 森透

(特活) アフリカ地域開発市民の会 永岡宏昌

日本国際交流センター 秋尾晃正

事務局長：三宅隆史

(社) シャンティ国際ボランティア会 (SVA) 気付 〒160-0015 東京都新宿区大京町 31

Fax:03-5360-1220 E-mail:jnne@sva.or.jp ホームページ：<http://www.cando.or.jp/jnne/>

EFA キャンペーンのホームページは、<http://www.jca.apc.org/ACE/educationcampaign/index.html>

