

中国の持続可能な発展のための教育 (ESD) の 概念における「発展観」の検討

A Study of the Development Philosophy of Education
for Sustainable Development (ESD) in China

鶴見 陽子*
TSURUMI Yoko

Abstract

In China, ESD is becoming increasingly popular against the backdrop of one of the nation's most serious problems, the crisis of sustainability. However, terms which are unfamiliar in the international context of ESD, such as "modernization," "international competition," and "market economies," are commonly found in ESD practice in China. For successful promotion of China's ESD through international cooperation, it is important to understand the development philosophy of the values, theories, and practices behind ESD in China. Therefore, this article analyzes the development philosophy of China's ESD.

The development philosophies of two representative practices of ESD in China, namely, ESD introduced into the national curriculum and ESD introduced by UNESCO, reflect the philosophy of China's national development strategy, in which it is believed that economic development and nature conservation can be made compatible by improving the political and economic systems and through technological innovation. This can be understood as a theory of improvement within a traditional system. Under this theory, training of experts in scientific technology is the main aim of ESD, and practices emphasize operational learning in order to acquire the necessary technological knowledge and ability.

However, education is a dynamic system which sometimes overturns existing theories. The creation of a set of principles, based on which people and society should think and act, is at the core of ESD. Therefore, it should be considered whether these practices provide learning contents to allow students to reconsider development philosophy, and lead them to create their own sets of values.

The development philosophy of China's ESD is now clear, but another issue has arisen. In China, NGOs, particularly those concerned with the environment, have increased in recent years. It should be expected that ESD practices and the values those practices are based on will be diversified by the level of commitment of those groups to the original philosophy behind ESD.

* 研究協力者

I. 本論の課題

1. 問題の所在

環境問題をはじめとする地球的課題の深刻化を背景に、持続可能な開発のための教育 (Education for Sustainable Development、以下 ESD と略称)¹ を推進するための取り組みが、国際、地域、国家、準国家、また政府、市民・NGO、民間といったあらゆるレベル・領域において活発化している。こうした国際的動向の影響を受け、また持続可能性の危機という深刻な国内事情を背景に、中国においても ESD の実践が広がりつつある。

中国における ESD の起点は、国家発展の基本戦略のひとつに定められている持続可能な発展戦略に見出される。1994年に発表された持続可能な開発のための行動計画『中国21世紀アジェンダ - 中国21世紀人口、環境及び発展白書』(原文：中国21世紀議程 - 中国21世紀人口、環境与発展白皮書、本論では中国語の原文を () 内で示す) には、教育が計画全体に関わる重要事項であることが記されている。これ以降、1970年代より国務院環境保護指導班 (国務院環境保護領導小組、現国家環境保護総局)² 及び国家教育委員会 (現教育部)³ のもとで実施されてきた環境教育は ESD へと方向付けられ、2003年には『小中高校環境教育特定課題教育大綱』(中小学環境教育專題教育大綱) が発布され、ESD が実質的に国家教育計画に組み込まれることとなった。また、1998年から北京市を中心に実施されてきたユネスコ「環境、人口及び持続可能な開発のための教育」(環境人口与可持続発展教育、Education for Environment, Population and Sustainable Development、以下 EPD 教育と略称) プロジェクトは、2005年からの「国連持続可能な開発のための教育の10年」(Decade of Education for Sustainable Development、以下 DESD と略称) の開始を受け、その名称と内容を ESD へと転換し、全国的な普及に力を入れている。

このように中国においては、持続可能な発展という国家政策を背景に ESD が広がりつつあるが、当然その理念や課題、方法には中国の社会文化・経済的背景が反映されている。なかでも着目したいのが、ESD の意味づけが「21世紀に見合う人材の育成、持続可能な発展戦略の実施、及び現代化した強国の建設のため」(教基 [2003] 16号「教育部关于印发《中小学環境教育实施指南 (試行) 》的通知) とされ、また指導思想が「現代経済社会が必要とする主体的精神と持続可能な発展思想を形成」(联合国教科文組織・環境人口与可持続発展教育全国工作委員会、2004 : 49) することに置かれるなど、「現代化」「強国」「経済社会」や、その他にも「国際競争」⁴ や「市場経済」⁵ など、ESD の国際的文脈では馴染みの薄い言葉が見られることである。確かに、ESD の国際推進機関であるユネスコが ESD の特徴のひとつに「地方に根ざし、文化的にも適切である」(UNESCO, 2005 : 30) ことを挙げているように、国や地域によって、特に先進国が開発途上国かによって、優先して取り組むべき課題は異なる。しかし、中国の ESD から感じられる違和感は単なる課題の相違によるものではなく、持続可能な発展とは何かという「発展観」に関わることである。そこで本論は、中国の ESD の概念における発展観を検討する。

持続可能な発展に地球規模での取り組みが求められる以上、ESD においても国際協調が必須である。そのためにはそれぞれの理論や実践が基盤とする発展観を明らかにし、そこから共通のヴィジョンの構築に向けて議論を深め、異なる価値観をすり合わせていくことから始めなければならない。しかし実際には発展観については不問のまま、地球的課題を扱う教育活動が一括りに ESD と称される傾向にある。このような状況において、本論で中国の ESD の発展観を明らかにすることは、自分たちが推進している ESD の理論や実践がもつ発展観を客観的に位置づけるための視座を

提供することになり、これは ESD をめぐって国際的な対話を進めていくための前提となるだろう。

2. 先行研究の検討

持続可能な発展論に共通して見られるのは、生態系を破壊し、貧富の格差を拡大してきた自由放任主義に基づく新古典派経済学や新自由主義、グローバル資本主義に対する批判である。しかし、「持続可能な発展」はイデオロギーを多分に含んだ概念であり、それを達成するための手段や方法はその理論が拠って立つ立場によって異なる。

深井 (2005) は、持続可能な世界の構築を目指す諸理論のヴィジョン、戦略、政策を、主権国家体制と資本主義体制を基本軸とする枠組みを用いて比較・分析し、体制内改良論、中間論、体制改革論への分類化を試みている。体制内改良論は、現体制の改良や管理の改善によって、生態系と調和した経済成長が可能であり、また経済成長は持続可能な発展にとって必要であるとする理論である。この理論からは、循環型経済の確立や省資源、代替資源、リサイクルなどの技術開発、また情報・知識社会への移行などが戦略目標として導き出される。中間論は、現体制を基本的に維持したまま、どちらかの一部の変革を必要とする理論である。この理論は更に、主権国家体制を維持しながら、経済体制の一部変革を説くもの、主権国家体制を一部変革し、経済体制の維持を説くもの (実際にはこの類型に当てはまる理論は見当たらない)、両体制の一部変革を説くもの、の3類型に分けられる。体制改革論は、近代文明の基礎にある思想や哲学、価値観を再検討し、現行の体制を根本的に変革していくことを主張する理論であり、これもまた主権国家体制の存続を認め、資本主義体制の変革を説くもの、資本主義体制の存続を認め、国家主権の後退を展望するもの、両体制の変革を説くもの、に分類される。更に、類型は経済活動のあり方によって中央統制型経済論と分散型自立経済論に分けられ、また類型は国家権力の移行先として超国家レベル、サブ国家レベル、または双方のどれを想定しているかによって分けられる。同様に類型も、国家主権を超国家レベル、サブ国家レベル、もしくは双方に移譲し、それに伴い経済体制も超国家レベルでの統制型、地域分散型、もしくは双方が補完しあう形態が想定される。

深井は、諸理論を精細に類型化することで共通点と争点を整理し、とりわけこれまで理論が交わることのなかった体制内改良論と体制改革論の間に、新たな統合に向けた対話を促進することを目指している。これまでも、例えばグリーン派が自らを、現存の政治・経済システムの枠内において個々の環境問題を解決できると考える自然保護主義から区別するなど (ドブソン、1999)、ひとつの対立軸をもって自らの独自性を主張する理論は存在したが、深井の研究は地球レベルの持続可能性に関する諸理論を総体的にとらえ、それぞれを客観的に位置づけたことに価値がある。

ESD 論において、自らの世界観や発展観を明確に提示している代表的な理論には次のようなものがある。フィエン (Fien, 1993) が提唱する環境のための批判的教育は、社会的・生態学的持続可能性を志向していることから ESD 論として位置づけることができるが、それは個人及び社会的な価値観、プロセス、制度、構造の根本的変革を目指すものとして構想されている。また今村ら (2005) は、産業社会の再生産装置として機能してきた従来の教育に対し、持続可能性に向けた教育は社会変革へと向かう価値志向的な、故にコミュニケーションを必要とする教育であるとしてその理論構築を試みている。中国の ESD 研究においては、張 (2004) が ESD の国際的理論に拠りながら概念を整理し、実践から評価までの手引きを記しており、また張と田 (2002) は環境教育から ESD への変遷を整理し、課題の広がりや多様な方法といった特徴によって ESD を説明している。しかし、これらは発展観を軸に独自の理論構築を試みたものではなく、したがって自らの発展

観に対して自覚的であるかどうか明らかではない。いずれにせよ、実践の広がり反してESDの理論研究はあまり活発ではなく、深井の研究に相当するような、世界観や発展観に焦点をあて、ESDをめぐる諸理論を総体的にとらえる研究は見当たらない。

そこで本論は、深井の分析枠組みに示唆を得ながら中国のESDを検討していく。本節「Ⅰ. 本論の課題」に続き、「Ⅱ. 持続可能な発展戦略とESD」では、中国のESDが国家の持続可能な発展戦略を起点としていることに着目し、その発展観を明らかにする。次に、中国の2つの代表的なESDの取り組みを「Ⅲ. 国家教育計画におけるESD」及び「Ⅳ. ユネスコESDプロジェクト」において検討するが、各節ではそれぞれの背景を整理し、ガイドラインの理念及び学習内容から発展観の分析を行う。また、教育は新たな発展観を創りだし、時には従属する概念や体制を内側から覆す。そこで分析視点として、学習内容や方法に発展観を再考する契機が含まれているかという点を加える。最後に、「Ⅴ. 比較考察とまとめ」において、これらのESDの発展観の共通点と相違点を、持続可能な発展をめぐる諸理論、及びESDの国際的基準を提供している『DESD国際実施計画』(DESD International Implementation Scheme)に拠りながら整理する。

Ⅱ. 持続可能な発展戦略とESD

中国のESDは国家の持続可能な発展戦略の中に明確に位置づけられている。教育部は『小中高校環境教育実施ガイドライン』(中小学環境教育実施指南、2003)の配布にあたり、ESDの実施が「我が国の環境保護という基本国策を徹底的に実施し、全民族の環境意識と科学文化的資質を向上させる基礎となり、また我が国が21世紀に見合う人材を育成し、持続可能な発展戦略を実施し、現代化の進んだ強国を建設するための重要な措置である」(教基[2003]16号「教育部關於印發『中小学環境教育實施指南(試行)』的通告」)と通知している。また、『ユネスコ環境、人口及び持続可能な発展のための教育(EPD)プロジェクト プロジェクト・ガイドライン』(聯合國教科文組織 環境人口与可持續發展教育(EPD)項目 項目指南、2002)は、ESDが「持続可能な発展戦略を実行するための基礎」であり、「持続可能な発展戦略を全面的にやり遂げるための必要前提条件」であること、そして「持続可能な発展戦略をさらに確実なものとするには、持続可能な発展のための教育を十分に重視しなければならない」と、持続可能な発展戦略におけるESDの重要性を繰り返し強調している(聯合國教科文組織・環境人口与可持續發展教育全國工作委員會、2002)。したがって、中国のESDの発展観を明らかにするには、持続可能な発展戦略を踏まえておく必要がある。

持続可能な発展戦略の起点は、1994年に発表された『中国21世紀アジェンダ』にある。全20章78項目から成るアジェンダは、社会、経済、資源・環境の視点を網羅する全体戦略を描いており、これに基づき環境保全や生態系保護に対する国家予算の増加、環境、資源、災害、人口に関する一連の法律体系の確立、各種の計画策定などが行われてきた。その序言には次のようにある。

中国は発展途上国であるため、社会生産力を高め、総合国力を強化し、人民の生活水準を絶えず向上させようとするならば、揺るぐことなく国民経済を第一に置き、経済建設を中心に各業務を配置し、展開しなければならない。

ここには、経済発展を至上の命題とする中国の特徴が反映されている。そして莫大な人口、資源

の不足、経済と科学技術の遅れが経済発展の制約になっているという認識に立ち、持続可能な発展に向けた課題はこれらの制約を取り除いていくことに置かれる。教育の役割もここに見出され、第6章「教育と持続可能な発展能力の建設」は、国家の持続可能な発展を方向付けるという重要な役割を担う政策決定者の育成、不足する資源という問題に高度な科学技術をもって対処する科学技術専門員の育成、莫大な人口、特に余剰労働力や資質の低い労働者を発展に資する人材に育成することを課題としている。同章B項「教育建設」にある「教育を受ける者に対する持続可能な発展思想の教え込みを強化」することや、「初等教育から高等教育までのすべてのプロセスに持続可能な発展の思想を貫く」ことは、ESDの根拠となっている箇所であるが、これも政策決定者、科学技術専門員及び労働者の育成という目標下に置かれていることに留意したい。

このように持続可能な発展戦略からは、現在の政治経済体制の改良や制度の改善、技術革新によって経済発展と環境保全の両立を図るという発展観を読み取ることができる。2004年の共産党第16期中央委員会第4回全体会議において「いくらかゆとりのある社会」(小康社会)の全面的な構築を目標に、「人を基本とする」(以人為本)「調和のとれた社会」(和諧社会)が新たな発展理論として打ち出され、それ以降、経済の量的拡大から質的向上への転換が図られている。しかし、「国民経済と社会発展の第11次5ヵ年計画(2006~2010年)」(国民経済和社会発展第11個5年規画)では2010年の国民1人当たりのGDPを2000年の2倍にすることなど、依然として高い経済成長が目標に掲げられており、経済発展と資源・自然との関係で持続可能な発展をとらえるという基本的な図式は維持されている。

Ⅲ. 国家教育計画におけるESD

1. 環境教育からESDへ

中国においてESDは環境教育の新しい形であると理解される。そこで先ず、環境教育からESDへの変遷に焦点を当て、ESDの概念を整理する。

張と田(2002)は、環境教育の歴史を次の4段階に区分している⁶；政府幹部や科学技術専門員、また都市部の重工業企業に対して環境保護の呼びかけが始まった「萌芽段階」(1973~1977年)；環境保護部門が進めてきた環境教育に教育部門が参入し始めた「開始段階」(1978~1986年)；初等中等教育の総則や関連学科の教学大綱に環境教育への要求が見られ、環境教育をテーマにしたシンポジウムの開催、教員養成や教材開発など、教育課程への本格的な導入が進められた「発展段階」(1987~1995年)；世界自然保護基金(WWF)による「中国小中高校緑色教育行動」(中国中小学緑色教育行動)プロジェクトをはじめ、民間環境保護団体の登場、「緑色大学」の実践など、参加型の新しい環境教育が行われ、ESDへと向かい始めた段階(1996年~)である。

この一連の過程から見て取れるように、環境教育は政府幹部の環境意識の向上を目指す宣伝教育や環境分野における科学技術専門員の育成から、全人民を対象とする基礎教育や社会教育の領域へと広がっていった。尚、政府幹部の意識向上や科学技術専門員の育成は一貫して環境教育の核心に置かれ(黄・張、2002)、それは環境教育がESDとしての新たな段階に入った現在においても同様であり、このことは中国のESDをとらえる上で重要な点である。

環境教育からESDへの転換は、上記歴史区分の最後の段階(1996年~)に見られる。しかしこれに先立ち、1992年の「環境と開発のための国連会議」が、諸外国と同様に中国の環境教育にもたらした影響は見逃せない。「持続可能な開発」を人類共通の目標と定め、その具体的方策が討議さ

【表1】環境教育からESDへ

	従来の環境教育	新しい環境教育 (ESD)
重点	知識中心	知識の教授、価値観の教育、能力育成
知識	自然科学系	自然科学系、人文科学系
教育方法	教え込み式、説教式、命令服従型、受動的学習	教え込み式、探求型学習、反省型学習
評価	単一的評価体系	多元的・多層的・多角的評価体系

田青 (2003) をもとに筆者が作成。

れた同会議、及びその成果文書である『アジェンダ21』では、持続可能な開発の実現における教育の重要性が強調され、これを受けて中国の環境教育は従来の環境教育を反省的にとらえ直し (黄・張、2002)、さらに1994年の『中国21世紀アジェンダ』は「持続可能な発展のための環境教育」としての自覚を高める契機となった。従来の環境教育とは、環境汚染とは何か、技術的にそれをいかに解決し、またいかに被害を避けるかを教える知識中心・教え込み式の宣伝型環境教育のことである。

その後、1997年から始まった「小中高校緑色教育行動」では新しい環境教育、すなわちESDが具体的な実践として登場した⁷。「小中高校緑色教育行動」とは、国家教育委員会 (現教育部) 及びWWFによる全国の小中高校にESDを推進するプロジェクトであり、プリティッシュ・ペトリウム (BP) 社が出資し、実務は北京師範大学、華東師範大学、西南師範大学に委託された。ESDの理念や内容、方法は、WWFの支援のもと、これらの師範大学を中心に全国12カ所に設置された環境教育トレーニング・センターを拠点として現場の教員に伝えられ、実践では各教科や課外活動の全面にESDを浸透させることが求められる。

従来の環境教育からESDへの転換を、田 (2003) は次のように整理している (表1参照)。従来の環境教育においては、環境問題を単一的にとらえ、知識を増やすことや現象を科学的に理解することが求められたが、ESDでは、環境問題を政治、経済、社会、文化、歴史を含むより広い文脈からとらえ、自然を愛する心や生命の尊重といった価値観、また実践能力や問題解決能力の育成に重点が置かれる。したがってESDは、国語、英語、社会、歴史、思想道徳、美術、音楽といった自然科学系以外の教科でも取り込まれる。教育方法は、従来の教え込み式に加えて探究型学習や反省型学習など多様な方法が採用され、それに伴い評価もより多元的なものとなる。

子どもの全面的発達を重んじ、主体性や創造性、実践能力を培うESDは、資質教育 (素質教育) を柱にした1990年代からの教育改革と方向性を共有するものとして高く評価されている。教育部は2003年に『小中高校環境教育特定課題教育大綱』を發布し、ESDを地方及び学校カリキュラムの枠内で実施することを要求している。またその実施にあたり、環境教育及びESDに関する初の国家文書である『小中高校環境教育実施ガイドライン』を配布した。これにより中国のESDは、1992年からの萌芽期及び1996年からの開始段階を経て、新たな発展段階に入ったと言える。

2. 『小中高校環境教育実施ガイドライン』に見る「発展観」

(1) 基本理念の検討

『小中高校環境教育実施ガイドライン』(2003) は、「小中高校緑色教育行動」の経験のうえに編纂された。ガイドラインには、基本理念と目標、学習内容、また学校管理やカリキュラム設計、授業の進め方、評価など、ESDを実践するための具体的な方法が記されており、中国の新しい環境教育すなわちESDの理念をもっとも反映しているものと言える。

先述のとおり、中国の ESD は持続可能な発展戦略の中に明確に位置づけられている。そこでガイドラインにある基本理念に、持続可能な発展戦略の発展観がどのように反映されているのかを検討する。ESD の基本理念は次のように定められている (中華人民共和国教育部編、2003 : 7-8)。

世界は普遍的につながっており、相互に依存していることを認識するよう生徒を導く。
 生物多様性を大切にし、様々な文化の環境への影響に関心を払うよう生徒を導く。
 生徒が持続可能な発展の内容を理解するよう導く。
 環境問題の解決に積極的に参与するよう生徒を導き、環境に対する責任感を培う。

より具体的な内容としては、**は**、生態系が地球全体でひとつの系統を成しているように、個人、家庭、コミュニティ、国家、また政治、経済、文化、そして人類社会と自然もつながり、相互依存の関係にあることを認識し、よって自然の法則を尊重し、これらの関係の調和を図ること；**は**、生物多様性と文化多様性は持続可能な発展にとって同等に重要であり、したがってあらゆる種の生存環境と生存の権利の保護を重視するとともに、各民族が多様な生活様式と発展モデルを採用することを尊重すること；**は**、人類の行為が環境にもたらす正と負の影響を理解し、環境破壊を減少ないしは回避すること、精神と物質の調和のとれた発展を強調すること、また資源の利用や環境の管理をめぐっては地域・国家間の協力を強化し、現代世代の要求を満足させると同時に、後代の人類及びその他の生命の生存と発展の基盤となる資源と環境を保護しなければならないという持続可能な発展の内容を理解すること；**は**、身近な環境問題の解決に参加することで、環境に対する感性と知識を身につけ、また環境問題の複雑性を認識し、問題解決に必要な能力と責任感を培い、環境に対する慎重な態度を身につけること、となっている。

これらの基本理念には、政治、経済、社会・文化、環境の全体から持続可能な発展をとらえる視点、また知識の教授だけでなく、生物多様性や文化多様性の尊重、資源や環境をめぐる地域間・世代間の公平といった持続可能な発展の実現に求められる価値観の涵養、そして環境に対する感性や責任感、態度を含めた問題解決能力の育成など、表 1 に見た ESD の特徴が反映されている。

こうした基本理念は、一見すると、経済発展を至上の命題とする発展戦略とは無縁のように思われる。しかし、基本理念 **は**にある「現代世代の要求を満足させると同時に、後代の人類及びその他の生命の生存と発展の基盤となる資源と環境を保護しなければならない」という考え方は、ブルントラント委員会報告書『我ら共通の未来』(Our Common Future, 1987)における持続可能な発展の定義、「将来の世代のニーズを満たす能力を損なうことなく、今日の世代のニーズを満たすような発展」を想起させる。この定義は ESD の文脈においてしばしば引用されるが、ブルントラント報告書には、経済発展を最優先課題とする発展途上国の意向と環境保全の両立を国際政治の課題として位置づけようとする政治的意図が含まれていること、またそれは、ローマクラブ報告書『成長の限界』(The Limits to Growth, 1972)以来主流となっていた環境保全と経済のゼロサム関係を想定した諸理論を覆すものであり(深井、2005)、経済成長と環境持続性という「限界」との折り合いをつけようとするものであったこと(今村編、2005)を踏まえておきたい。これはまさに、経済発展を最優先課題に置き、社会制度の改善や技術革新によって環境保全との両立を図ろうとする持続可能な発展戦略の発展観に通じるものであり、ESD の基本理念に重ね読むことができる。

(2) 学習内容・方法の検討

ではこうした発展観に基づいてどのような学習内容が設定されているのか、またそこには既成の

発展観を乗り越える契機が含まれているのか、ガイドラインに記されている学習内容から検討する。

学習内容は、学習目標に準じて次の3つの領域に分類される；自然や他者、多様性の尊重、権利・義務意識の向上、責任感の涵養を目標とする「感情・態度・価値観」；問題の発見と解決方法の設計・実施、また情報収集能力やコミュニケーション能力の育成を目標とする「プロセスと方法」；人と環境との関係、環境問題が人々にもたらす影響、自然環境と生態系、経済技術、社会生活、政策・法律、環境保護への参加についての理解を目標とする「知識・能力」である。

経済発展と環境保全の両立を可能とする発展観のもとでは、今日の環境問題は科学技術や社会経済制度の限界によるものであり、したがって科学技術の向上と社会経済制度の改善によってこの局面を打開することができると考えられる。これを反映するかのよう、学習内容では「知識・能力」に比重が置かれ、環境問題を「表面的な現象」(田、2002：35)として科学的に理解することや、観察やデータを用いた問題分析や技術的な解決を目指す操作型学習が多く見られる。

一方、「感情・態度・価値観」、「プロセスと方法」及び「知識・能力」の一部は、環境問題をより広い文脈からとらえる視点や、価値観、実践能力や問題解決能力の育成といったESDの特徴を呈する学習内容を提供している。これらは、発展観の再考と発展観の創造の契機を含んだものである。

「感情・態度・価値観」の中学(7-9年)及び高校(10-12年)段階には、環境問題をグローバルかつ歴史的な文脈の中でとらえ、平等や公正といった社会構造的視点から考察する内容が見られ、ここには学習が広がりや深まりをもち、問題の根源及び社会や文化が共有する価値観や発展観にま

【表2】学習の広がりや深まり

	学年	内容・要求
感情・態度・ 価値観	7-9	平等と公正の概念を形成し、世界の資源分配の不公平な現状とその歴史的根源を認識する。
	10-12	資源利用と環境管理では弱者集団に注意を払い、社会の公正と公平を促す行動をとる。

『小中高校環境教育実施ガイドライン』(2003)「学習内容」より抜粋。

【表3】文化多様性への理解

	学年	内容・要求
感情・態度・ 価値観	1-6	異なる伝統文化をもつ人々が自然を認識し、保護する方法や習俗を尊重する。
	7-9	地元の知恵や文化多様性を尊重する。
	10-12	文化多様性を大切に、危機にある文化遺産の保護に関心をもつ。
知力・能力	1-6	文化が異なることにより、衣食住にも差異が存在することを知り、この差異が環境に及ぼす影響を理解する。
	7-9	異なる地域や国家、民族の衣食住における異なる生活様式を理解し、これらの生活様式と環境の相互関係と作用について分析する。
	10-12	持続可能な発展に効果的な多種多様な生活様式を知る。

『小中高校環境教育実施ガイドライン』(2003)「学習内容」より抜粋。

【表4】科学技術の限界・両面性に関する学習

	学年	内容・要求
知力・能力	1-6	環境保護における科学技術の作用とその限界を理解する。
	7-9	科学技術が経済社会の発展を推し進めると同時に、人類と環境に負の影響をもたらしてきたことを知る。
	10-12	人類と環境の関係の変化する歴史の中で科学技術がもたらした作用と影響を理解する。科学技術の誤用や乱用は自然環境を破壊することを知る。 科学技術は一部の人間に利益をもたらすと同時に、その他の人々にとっては損害をもたらすことがあることを知る。

『小中高校環境教育実施ガイドライン』(2003)「学習内容」より抜粋。

で学習が開かれる可能性が見出される (表 2 参照)。また、文化多様性についての学習が全学年を通して提供されている (表 3 参照)。自然との関わり方や生活様式の違いなど、多様な文化について学ぶことは、自らの生活や社会、発展のあり方を振り返る契機となるだろう。さらに、科学技術の限界と両面性についての学習に着目したい (表 4 参照)。科学技術の限界や、その正と負の影響についての学習は、あらゆる問題は科学技術の進歩によって解決可能であるとする発展観を反省的にとらえ直すきっかけとなり、テクノクラシーや科学至上主義に歯止めをかけることにもつながるだろう。

また、発展観の再考と創造において学習課題と同様に重要となるのが、批判的思考と価値形成能力である。学習内容には、問題や状況、情報についての客観的かつ批判的な考察、思考の構築と伝達・交流、他者への傾聴を通じた価値形成のプロセスがあげられており、これは発展観を批判的に考察する力や多様な発展観の中から新たな発展観を選択・創造する力に結びつくだろう (表 5 参照)。このプロセスは、ガイドラインにある教員への建議によって補われる。それらは、教師と生徒の関係に関する伝統的な認識を転換させること、教材開発の際には環境問題をめぐる多様な観点を取り入れること、環境に対する多様な立場や見解について討論し、自らの価値観や道徳的規範を確立し、それに則って行動するよう生徒を導くことなどである。

【表 5】批判的思考と価値形成

	学年	内容・要求
プロセス・方法	1 - 6	感覚を通じて環境を感じ取り、思考することや他者に傾聴すること、討論することを学ぶ。
	7 - 9	周囲の環境を観察また思考し、環境に対する自らの考え方を交流させる。
	10 - 12	地域や地球の環境現象や環境問題を観察、説明し、これを批判的に思考する。 各種情報の出所と調査類型の対応関係を明確にし、自分が収集した情報の正確さと信頼性を評価する。

『小中高校環境教育実施ガイドライン』(2003)「学習内容」より抜粋。

こうした学習内容が、即座に既成の発展観の再考や新たな発展観の創造につながるわけではない。しかし、学習が広がりや深まりをもつことで社会構造が抱える矛盾に行き当たること、多様な文化や発展のあり方を学ぶことで自分たちの社会の価値観や発展の方向性に疑問を呈すること、科学技術が万能ではないことを知ることによって経済発展と環境保全の両立の可能性に懸念をもつことは想定される。つまり中国の ESD は、持続可能な発展戦略の中に位置づけられながらも、その発展観を揺るがすという矛盾を包含している。この矛盾に実践ではどう取り組むのか、今後の検討課題である。

IV. ユネスコ ESD プロジェクト

1. EPD 教育から ESD へ

全国規模で推進される国家教育計画における ESD に対し、北京市を中心に推進されてきたのがユネスコ EPD 教育 (現 ESD) プロジェクトである⁸⁾。EPD 教育は元来、持続可能な発展に向けて具体的な課題を扱う教育として ESD の枠組み内に位置づけられてきたが、2005年の DESD の開始にあたり、より包括的な概念である ESD への転換を図った。ここでは先ず EPD 教育プロジェクトを概説し、次に EPD 教育から ESD への変遷に焦点を当て、概念を整理する。

EPD 教育プロジェクトとは、1992年の「環境と開発のための国連会議」の成果文書『アジェン

ダ21」の第36章「教育、意識啓発、研修の推進」のタスク・マネージャーとして使命を受けたユネスコが、持続可能な開発のための市民意識の向上や教育の推進を目的に、1994年より開始した国際的な教育プロジェクトである。1995年、ユネスコ・アジア太平洋地域中央事務局（PROAP）は北京でEPD教育に関する会議を開催し、中国、インド、韓国、朝鮮、モンゴル、フィリピン、スリランカ、タイの代表者により、各国におけるEPD教育の実施と同地域における協力が合意された。中国では、ユネスコ中国国内委員会の委託のもと、上海教育科学研究院による予備調査及び北京市における試験的实践を経て、1998年より北京教育科学研究院の主導のもとで実施されてきた。

EPD教育の目的は、「青少年と社会全体を対象として、環境、人口、持続可能な発展のための教育を行い、環境を保護し、人口の資質を高め、社会の持続可能な発展を促進すること」に置かれ、実践は、小中高校の国家カリキュラム及び地方・学校カリキュラムにおいて、各教科にEPD教育を浸透させ、あるいはテーマ学習や活動の時間を設けて行われる。実践する教科は、小学校では国語、社会、理科を中心に、中学校・高校では地理、生物、化学を中心にほぼ全般にわたり、扱う課題は環境汚染やごみ問題など環境に関するものが大半を占めている（王編、2004a；2004b）。プロジェクトでは、国家、省・市、区・県など、段階的な教員研修を設けて実践を補い、また、優秀実践事例や研究論文の選出、絵画コンクールや優秀調査報告の選出などで教員と生徒を奨励している。

2005年からのDESDの開始を受けてEPD教育はESDへの転換を図るが、史（2005a）はこの転換を次のようにまとめている（表6参照）。EPD教育は、持続可能な発展に向けた環境教育と人口・健康教育という教育の限定的な分野を対象としてきたが、ESDは、持続可能な発展を担う教育であるという強い認識に立ち、それにふさわしい教育内容や教育方法の変革・革新を積極的に進めるものとなる。教育目標は、EPD教育の目標である主体的精神や革新的精神、持続可能な発展思想の涵養に加えて、持続可能な発展の価値観の育成を重視するものとなる。持続可能な発展の価値観とは、すべての人々の尊重、後代の人々の尊重、文化多様性の尊重、生物多様性の尊重を含んだものとなる。そして教育内容は、環境や人口・健康問題といった限定的な課題から、社会、環境、経済の領域にわたる課題へと広がり、これらが教育内容に有機的に組み込まれる。

DESDは、EPD教育の経験を振り返り、持続可能な発展の実現に向けてESDを再定義する契機となった。ESDの教育概念、教育目標、教育内容は、DESDの戦略文書である『DESD国際実施計画』に拠るところが多い。しかしこの転換には、「科学的発展観」（科学発展観）という中国の新しい指導思想の影響も見られる。科学的発展観とは、2003年の共産党第16期中央委員会第3回全体会議において打ち出された、「人を基本とする」（以人為本）を堅持し、科学的かつ合理的な観点をもって、全体的で調和のとれた持続可能な発展を目指すという思想である。ここに見られる「人を基本とする」や全体的、調和、持続可能な発展という目標は、まさに持続可能な発展思想と重なるものであり、したがって、ESDを実践することは「科学的発展観を着実なものとし、社会主義

【表6】EPD教育からESDへの転換

	EPD教育	ESD
転換1： 教育概念	持続可能な発展のための環境、人口・健康教育。	持続可能な発展に向けて、教育の観念や内容、教育モデルの改革・革新を全面的に推進する。
転換2： 教育目標	主体的精神と革新的精神の育成に重点をおく。	主体的精神と革新的精神、持続可能な発展の価値観の育成に重点をおく。
転換3： 教育内容	環境、人口・健康問題といった一部の問題を扱う。	社会、環境、経済にわたる問題を扱う。

史（2005a）をもとに筆者が作成。

の調和のとれた社会 (和諧社会) を建設する」という人民共同の任務を果たすことになる」と解釈される (史、2005a ; 2005b ; 2005c)。このようにユネスコ ESD は、国際的動向に適宜対応しながら、同時に国家政策の中に自らを積極的に位置づけることで、その存在価値を高めているようである。

2. 主体的精神と持続可能な発展思想

ユネスコ ESD もまた持続可能な発展戦略に位置づけられており、さらに科学的発展観という新しい指導思想を反映していることは先述のとおりである。そこで、これらの発展観が ESD の概念にどのように反映されているのか、『ユネスコ 環境、人口及び持続可能な発展のための教育 (EPD) プロジェクト プロジェクト・ガイドライン』(2002) から検討する。ガイドラインには、プロジェクトの背景や目標、基本理念や実験原則、実践の進め方、教員訓練や学校運営など、学校実践からプロジェクト全体にわたる内容を網羅しており、ユネスコ ESD の理念を読み取ることができる。

プロジェクトの最終目標は、「主体的精神とそれに相応する能力、並びに持続可能な発展思想とそれに相応する能力を備えた新世代の公民を育成すること」に置かれている。そして、ここから「主体的精神」及び「持続可能な発展思想」が基本理念として導き出され、これに基づき「学習過程における生徒の主体性を重んじること / 環境、人口、持続可能な発展の内容を中心に教科を統合し、また各教科に思想を浸透させること / グループやクラス討論、探究活動を取り入れること / 生徒の科学的・革新的精神と能力、またあらゆる面の発展を促すこと」(主体探求 - 総合浸透 - 合作活動 - 創新発展) といった教室内授業における実験原則、及び「テーマ学習における生徒の主体性を重んじること / 環境保護、人口・保健、社会の持続可能な発展といった問題に関心を向け、その解決に向けて取り組むこと / 生徒、教師、保護者、社会がそれぞれ協力して実践に取り組むこと / 生徒の革新的精神と能力、またあらゆる面での発展を促すこと」(主体探求 - 関心社会 - 合作体験 - 創新発展) といった活動における実験原則が定められている。

この基本理念である「主体的精神」と「持続可能な発展思想」は、「社会主義市場経済と国家現代化建設に求められる新しいタイプの公民が備えるべき資質」(联合国教科文組織・環境人口与可持续发展教育全国工作委员会、2004 : 49-52) として位置づけられており、ここには持続可能な発展戦略に共通する発展観が見られる。主体的精神は、個人が「生涯学習し、生涯発達していくために必要」なものであると同時に、「経済社会の快速かつ持続可能な発展を促進する」ものとして重視される。そこには市場経済や工業化の発展、また世界市場における競争力を高めるためには、国民の主体的精神を発揚しなければならないという認識がある。しかし主体的精神は、時に個人を自己利益や短期的な利益の追求へと駆りたて、環境破壊や社会の混乱を引き起こし、発展の弊害に成りうる。そこで「主体的精神」と併せて、「現代人の利益と需要を満たし、かつ次世代の利益と需要を損なわない」という「持続可能な発展思想」を実践に取り入れることが求められる。これにより主体的精神は建設的な方向に発揮されると考えられている。

国際的文脈において登場した ESD をいかに中国の国情に合うものとするのか。これは ESD 関係者の関心が高まることである。「主体的精神」と「持続可能な発展思想」は「中国的な特色のある ESD の基本理念」として高く評価されているが (王、2007)、それは経済発展を堅持し、発展を制約するものに対処するという持続可能な発展戦略の発展観と重ね読むことができる。「中国化」された理念は真に ESD の本質に沿うものなのか、関係者が再考すべき課題のひとつである。

3. 学習内容の検討

最後に、この発展観が学習内容にどのように反映されているのか、またそこに発展観の再考と創造の契機が見出せるかを検討する。分析対象は、ユネスコ ESD の実施主体である北京教育科学研究院が編纂した北京市の初等中等教育用地方教材『環境と持続可能な発展のための教育』（環境と持続可能な発展教育）である。

同教材の学習内容の大まかな構成は次のようである。小学校低学年では自然に親しむことや身近なところから資源の大切さについて学習する。小学校高学年になると、環境保護のための活動や問題解決型の学習が主となり、活動範囲も家庭、学校、通学路、コミュニティ（社区）へと広がっていく。小学校の学習内容は全て環境をテーマにしているが、中学校以降は社会・文化、経済、持続可能な発展をテーマにした学習が多く見られる（表7参照）。

経済発展と資源・自然との関係で持続可能な発展をとらえる視点は、学習内容の随所で見られる。中学第5課「循環型経済へのアプローチ」は、循環型経済について学び、資源の保全や循環利用に対する意識を高め、それを実際の問題解決に適用することを学習目標としている。しかし、循環型経済はひとつの経済モデルであり、これが経済発展と環境保全の両立を目指していることがわかる。同様に、高校第4課「緑の財産 - 環境の尊重、地球資源の尊重」では、環境友好型社会を「環境保護の前提のもと経済成長を実現する」社会と説明している。また、高校第1課「人・環境・持続可能な発展」で学習する「現代人と後代人の尊重」、第2課「青い空の下の仲間たち - 現代人と後代

【表7】北京市初等中等教育地方教材『環境と持続可能な発展のための教育』*1

学 年	単 元	課	タ イ ト ル
小学1～3年	第1単元 グリーンな校庭へ	第1課	グリーンな校庭
		第2課	グリーン校庭の小さなガイド
	第2単元 大自然の中へ	第1課	ナナホシテントウの旅行記
		第2課	美しい四季
	第3単元 大切な資源	第1課	私の身近な資源
		第2課	資源を大切にしよう
小学4～6年	第1単元 グリーンな家庭	第1課	私が想像するグリーンな家庭
		第2課	グリーンな家庭づくりのためにできること
	第2単元 通学路	第1課	通学路の環境を見よう
		第2課	環境保護への私の提案
	第3単元 グリーンなコミュニティ（社区）	第1課	私はコミュニティ（社区）の保健医
		第2課	グリーンなコミュニティ（社区）のボランティア
中 学		第1課	北京の交通渋滞の解決の道はどこにあるのか
		第2課	私たち共通の世界遺産
		第3課	都市型現代農業
		第4課	家電廃棄物はどこへ運ばれるのか
		第5課	循環型経済へのアプローチ
		第6課	“中国芯” ^{*2} による啓発
高 校		第1課	人・環境・持続可能な発展
		第2課	青い空の下の仲間たち - 現代人と後代人の尊重
		第3課	多様な世界 - 文化多様性の尊重
		第4課	緑の財産 - 環境の尊重、地球資源の尊重
		第5課	持続可能な発展への大衆参加
		第6課	調和のとれた社会（和諧社会）の建設と享受

*1 出版年は次の通りである；小学1～3年（2006）、小学4～6年（2007）、中学（2006）、高校（2007）。

*2 中国が開発したコンピュータの中央処理装置（CPU）のこと。

人の尊重」、そして第6課「調和のとれた社会の建設と享受」で学習する「人と自然の調和」は、前述の『我ら共通の未来』(1987)による持続可能な発展の定義を再び想起させる。

また、中学第6課『中国芯』による啓発は、革新及び革新型都市・国家について理解し、革新的精神と能力を身につけることを学習目標に置いており、学習内容には、中国が今後10年にわたり深刻な持続可能な発展の問題に直面すること、そして「2010年までに我が国は、持続可能な発展に応じた革新的な科学技術体系を打ち立て、自主革新を主に、持続可能な発展に関する重要問題を解決する科学技術能力を備え、持続可能な発展戦略を全面的に推進する」とある。ここには、今日の持続可能な発展をめぐる問題は科学技術の遅れに原因があるという強い認識と、科学技術の進歩こそが発展の制約を取り除き、持続可能な発展を可能にするという科学至上主義の発想が見られる。

教材は全般的に知識の習得や操作型の学習を求めており、発展観の再考や創造を促すような記述は見られない。例えば、中学の第4課「家電廃棄物はどこへ運ばれるのか」の学習目標は、家電廃棄物による汚染が地球規模の環境問題になっていることへの理解、家電廃棄物の汚染問題に対する責任意識の涵養、家電廃棄物の汚染状況についての調査・分析を通じた科学的処理方法の探究となっている。ここでは、家電廃棄物がもたらす影響やその適切な処理方法についての学習が想定されているが、問題の根底にある生産消費形態や産業社会のあり方についての問いは設定されていない。

これらの学習内容では、都市型現代農業や循環型経済、環境友好型・資源節約型社会といった優れた発展モデルから持続可能な発展の方向性を学び、また持続可能な発展に求められる規範や価値観 - すべての人々の尊重、後代の人々の尊重、文化多様性の尊重、生物多様性の尊重 - を習得することが求められており、教材の「実践主義的 = 行動主義的」(今村編、2005:16)性質、すなわち価値形成のプロセスを含まずに実践・行動を重んじる性質が見出される。そこでは「持続可能な発展」が、そのイデオロギー性を問われることなく、一定の価値観として教えられるのである。

V. 比較考察とまとめ

本論は、ESDという価値教育を国際的協力のもとで推進していくには、それぞれの理論や実践がもつ発展観を明らかにするところから始めなければならないという認識にたち、中国の持続可能な発展戦略及びESDの発展観の検討を試みた。最後に、中国の2つのESDを比較し、考察を加える。

本論で取り上げた中国の2つのESDの発展観は両者ともに国家の発展戦略を色濃く反映したものであることが明らかになった。それは、経済をエコロジー化することによって環境保全と経済成長が両立しうるとするエコロジカル近代化の考え方に通じるものである。エコロジカル近代化は持続可能な開発論の主流であり、その基調は『我ら共通の未来』(1987)によってつくられ、欧州連合(EU)や経済協力開発機構(OECD)といった主要国際機関の発展戦略に引き継がれている。また、レスター・ブラウン(2006)のエコ・エコノミー論にも同様の発展観が見られる。この発展観のもとでは、環境問題は技術革新によって解決可能であり、より高い環境基準を満たす技術の開発と、市場メカニズムの是正と活用によって経済はさらに発展し、国際競争力が高まると考えられる。中国においても、科学技術専門員の育成がESDの核心に位置づけられていたこと、また実践に科学的知識の獲得や技術的解決を目指す操作型学習が多く見られたことを思い起こされたい。

現国家体制を維持しながら、グローバル資本経済に統合されることによって経済成長を目指す中国の発展観は、深井(2005)が体制内改良論と呼ぶものに位置づけられる。これは国家が示す発展

観としては一般的なものであろう。しかし、ここで問題としたいのはその是非ではなく、主流に対してオルタナティブの発展観をもつ理論や実践が存在するかどうかということである。例えば、エコ社会主義、定常型経済、サブシステムズ経済、一国家もしくは地域分散型の自立経済、また、コミュニティ、地球市民社会、世界政府を構想する理論などがある。これらの理論間にも共通点や争点が見られるが、共通して言えるのは、問題をより政治経済的構造から分析し、近代文明の根底にある価値観を問い直すところから新たなシステムづくりを提唱していることである。また、主流理論が陥りやすい科学技術崇拜やテクノクラシーにも懸念をもっている。

国際的な文脈において、ESD はむしろこうしたオルタナティブの発展観に基づいたものとして解釈される。ESD の代表的な推進機関であるユネスコは、持続可能な発展とは「現状を維持するためのものではなく、変革を目指し、変革を含意する」(UNESCO, 2004 : 12) のものであり、そしてこの変革は非常に「根本的な変革」であるとし、2005年の『DESD 国際実施計画』では、変革に向けた新たな価値観の創造を ESD の中心課題に置いている。このように ESD は、意識啓発やライフスタイルの転換といった個人の変革以上のもの、すなわち新しい価値観に基づく社会構造や制度の変革を目指しており、したがって倫理的・哲学的な問いを伴う実践となる。そこには、今日の地球環境問題をもたらした産業社会の文化や構造、パラダイムへの批判的検討があり、また教育がこうした社会を再生産するサブシステムとして機能してきたことへの反省に立つものである。

本論で検討してきた中国の ESD も価値観の教育をその特徴としていた。国家教育計画における ESD では、生物・文化多様性の尊重、地域間・世代間の公平といった価値観が基本理念に含まれ、またユネスコ ESD では、持続可能な発展の価値観の涵養を重視していた。また生産・消費形態やライフスタイルの転換も求められている。しかしこれらの ESD は、現在の政治経済体制の改良や制度の改善、技術革新によって経済発展と環境保全の両立を図るという発展観を引き継いでおり、したがってそこに見られる価値観の教育は根本的な変革を志向するものとはならない。

しかし、教育はこうした既成の発展観を乗り越えていくダイナミックな営みである。また ESD は価値教育であるという自覚のもと、既成の価値観を学ぶのではなく、価値観を創造することが求められ、このプロセス自体が ESD であると言える。『DESD 国際実施計画』は、自分たちの社会や文化の価値観を「認識する技能」、そしてこれらを「持続可能性という文脈のなかで評価する技能」の習得を ESD の中心課題に置き、「地方に根ざし、文化的にも適切な価値観を創造する」(UNESCO, 2005 : 6) ことを求めている。そこで本論は、発展観の再考と創造のプロセスにも着目した。

国家教育計画の ESD では、環境問題を社会構造的視点から考察すること、多様な文化や発展のあり方について学ぶこと、科学技術の限界と両面性について学ぶことが、批判的思考や価値形成のプロセスとともに学習内容に含まれており、これらにより既成の発展観の再考と新たな発展観の創造につながる可能性が示された。一方ユネスコ ESD では、全般的に知識の習得や操作型の学習が多い上、優れた発展モデルから持続可能な発展の方向性を学び、また持続可能な発展に適した規範や価値観を習得することが求められるため、発展観が再考の対象となる可能性は低いと言える。

こうして中国の ESD は、経済発展と環境保全、科学技術に特徴づけられる発展観を引き継ぎ、現在の社会システムの中で持続可能な発展への道を探るという発展観に基づくことが明らかになった。これに対し、これでは自然生態系についての学習や環境保護に重点を置き、環境問題の根本的な解決に結びつくことのなかった「狭義の環境教育」と変わらないのではないかという批判が向けられるかもしれない。しかしこれは、中国の国情に合わせた現実的な措置である。一定の制約を受

けながらも、ESD 実践校が教科横断的な学習や総合的な学習・活動によって成果をあげていること、一部の学校では ESD 教員チームをつくり、教材づくりなどに励んでいること、また地域資源の活用など学校の枠を越えた実践が見られることなど⁹、実践の意義は評価されるべきであろう。したがって重要なのは、異なる発展観を否定することではなく、本論で論じてきたように、それぞれの ESD の発展観を明らかにし、そこから国際協調に向けて深い対話を始めることである。また、近年の中国において、とりわけ環境分野における NGO が育ちつつある。こうした独自の理念をもった団体の参入により、ESD の理論・実践が、その発展観を含めより多様化していくことが期待される。

【註】

- 1 “Sustainable Development” は、外務省及び環境省においては「持続可能な発展」と訳され、農林水産省及び国土交通省においては「持続可能な開発」と訳されるが、“Education for Sustainable Development” は、文部科学省を中心に「持続可能な開発のための教育」が定訳となっている。中国語では「持続可能な発展」(可持続発展) 及び「持続可能な開発のための教育」(可持続発展教育) という表記になる。本論では、1) 「開発」は「発展」のための手段である、2) 「発展」のほうがより内発的な意味を含んでいる、3) 「発展」のほうが経済発展を最優先課題に置く中国の発展戦略のイメージに近い、という理由から、中国の文脈においては“Development” を「発展」と訳す。この「開発」と「発展」の違いについては、今後、原語と日本語及び中国語の比較を含め概念の検討を行う。
- 2 環境保護指導班は1974年に国務院に設立された。その後1984年に発足した国務院環境保護委員会及び国家環境保護局に引き継がれ、1998年の国務院組織改革により国家環境保護総局として統合された。国家環境保護総局は環境保護に関する方針、政策、法規の立案・制定を行う国務院の直属機関であり、日本の環境省にあたる。環境教育は、環境保護の宣伝教育として、長年にわたりこれらの組織によって行われてきた。
- 3 1985年、教育制度の全面的改革を断行することを目的に設置された国家教育委員会は、1998年の国務院組織改革により名称を教育部に変更した。日本の文部科学省にあたる。国家教育委員会が本格的に環境教育に取り組み始めた1980年代半ばまで、環境教育の実施主体は国務院環境保護指導班であった。
- 4 北京市の中学用 ESD 教材『環境と持続可能な発展』の第6課は、国家が「国際競争」に参加するための重要な要素として革新的精神をあげ、その育成を学習目標としている。(北京教育科学研究院編『北京市中小学地方教材 環境与可持続発展教育 初中』)
- 5 ユネスコ EPD 教育のプロジェクト校である昌盛園小学校(北京市昌平区)は、ESD を「社会文化」「環境」「経済」の3領域に分け、その下に15の学習課題を置いており、「市場経済」はそのひとつに挙げられている。
- 6 許(1996)は環境教育の歴史を、「萌芽・開始段階」(1972~1983年)、「基礎・発展段階」(1983~1992年)、「深化・拡大段階」(1992年~)の3段階に区分している。これらの2つの時代区分の違いは、張と田は、基礎教育への導入過程に着目していること、また環境教育から ESD への展開を視野に入れていることである。
- 7 張と田による環境教育の歴史区分は、当プロジェクトのイニシアティブをとった WWF が北京に事務所を設立した1996年以降を、環境教育から ESD へと向かい始めた段階としている。

- 8 近年、ユネスコ ESD も全国普及に力を入れており、2つの ESD を地域によって区別することが難しくなった。また、北京市では2つの ESD の実践校となっている学校も少なくなく、現場では両者が混在している。
- 9 例えば、北京市郊外のエコビレッジ「北京蟹島エコ休暇村」(北京蟹島綠色生態度假村)には ESD 園が設立され、北京の小中学生に多様な教育活動を提供している(詳細は、鶴見2007を参照されたい)。

【引用・参考文献】

- 今村光章編(2005)『持続可能性に向けての環境教育』昭和堂。
- A. ドブソン(1999)『環境思想入門 グリーン・リーダー』ミネルヴァ書房。(Dobson, A. (ed.) (1991). *The Green Reader*. Andre Deutsch Ltd.)
- ジョン・フィエン(2001)『環境のための教育 - 批判的カリキュラム理論と環境教育』(石川聡子ほか訳)東信堂。(Fien, J (1993). *Education for the Environment*. University of New South Wales Press.)
- 鶴見陽子(2007)『北京・持続可能な発展のための教育園』における教育活動』『国立教育政策研究所紀要』第136集。
- 深井慈子(2005)『持続可能な世界論』ナカニシヤ出版。
- D・H・メドウズほか(1972)『成長の限界』(大来佐武郎 監訳)ダイヤモンド社。(Meadows, D.H. (et al.) (1972). *The Limits to Growth*. Universe Pub.)
- レスター・ブラウン(2006)『レスター・ブラウン・プラン B2.0 - エコ・エコノミーをめざして』ワールドウォッチジャパン。(Brown, L. (2006). *Plan B 2.0: Rescuing a Planet Under Stress And a Civilization in Trouble*. WW Norton & Co Inc.)
- NIER/UNESCO-APEID(2004). *Educational Innovation for Sustainable Development*.
- UNESCO(2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development: Draft International Implementation Scheme*.
- UNESCO(2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development: International Implementation Scheme*.
- World Commission on Environment and Development(1987). *Our Common Future*. Oxford Univ. Pr.
- 黄宇・張蘭生(2002)『中国的環境教育及其概念変遷』『日中における持続可能な社会のための環境教育システムに関する研究』(平成11~13年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(2))研究成果報告書・小澤紀美子代表)。
- 联合国教科文組織・環境人口与可持續發展教育全国工作委員会(2002)『联合国教科文組織 環境人口与可持續發展教育(EPD)項目 項目指南』。
- 史根東(2005a)『中国 EPD 教育前進の新方向』中華人民共和國联合国教科文組織全國委員會・联合国教科文組織環境人口与可持續發展(EPD)教育全國工作委員會『中国可持續發展教育』2005年第3期。
- (2005b)『中国 ESD-EPD 教育的發展方向和主要任務』中華人民共和國联合国教科文組織全國委員會・联合国教科文組織環境人口与可持續發展(EPD)教育全國工作委員會『中国可持續發展教育』2005年第6期。
- (2005c)『促進可持續發展:新世紀教育的重要使命』『教育研究』2005年第8期。
- (2006)『中国可持續發展教育(ESD)項目 2005-2006年工作回顧与2007年工作要点說明(提要)』中華人民共和國联合国教科文組織全國委員會・联合国教科文組織環境人口与可持續發展(EPD)教育全國工作委員會『中国可持續發展教育』2007年第1-2期。
- 田青(2002)『中国基礎教育課程中的環境教育』『日中における持続可能な社会のための環境システムに関する研究』

（平成11～13年度科学研究費補助金（基盤研究（B）(2)）研究成果報告書・小澤紀美子代表）。

——（2003）「我国可持續發展教育初探」『中国人口・資源与環境』第13卷第3期。

王桂英編（2004a）『中国 EPD 教育項目 教育教学案例選評 小学分冊』教育科学出版社。

——（2004b）『中国 EPD 教育項目 教育教学案例選評 中学分冊』教育科学出版社。

王巧玲（2007）「可持續發展教育在中国的本土化实践」『北京師範大学学报』2007年第6期。

許嘉琳（1996）『面向可持續發展的中学環境教育』北京師範大学出版社。

張偉・田青（2002）『整合与擴展 - 從環境教育到可持續發展教育』学苑出版社。

張遠增（2004）『可持續發展教育』天津教育出版社。

中華人民共和國教育部編（2003）『中小學環境教育實施指南（試行）』。