

# 持続可能性教育とその要としての言語教育のためのカリキュラム論

## —— アクロス・カリキュラムのデザイン ——

岡 崎 敏 雄

### 1. はじめに

#### (1) グローバル化の下での社会的変動

##### —— ライフ・コースの確定性の低下：雇用軸の揺れ ——

1990年代の後半以降、日本社会は顕著な形で、グローバル化による構造的変動が進行している。1997年のタイ通貨バツの暴落をきっかけとして世界各地に拡大した通貨危機によって、構造的変動は加速された。

それまで日本社会の特徴だった終身雇用・企業福祉が、グローバル化に伴って要請される国際競争力強化の一環として雇用の流動化に向かい始めた（典型的には、1995年日経連〈現在の日本経団連〉による「新時代の日本的経営」——終身雇用は基幹社員に絞り、残りは有期雇用に切り換える経営効率化——の提言、1999年派遣労働業種の原則自由化、2004年有期雇用制限の1年から3年への延長、製造業への派遣の解禁）。

これにより2005年までの10年間で正社員が446万人減・非正社員は590万人増、非正社員の割合が21%から32%に上昇、15～24歳の若年層の50%が非正社員となる、などが進んだ（朝日新聞 2006年4月17日記事）。

これに伴い、典型的には未婚の若者が増え、親の経済的保護を必要とする数も増加した。根底には、非正規社員は生涯賃金を見ると正社員の1/3であり、また一般に子供を産み、大学卒業まで育てるのに平均2,700万円を要すると言われる中で、結婚すること、またその上で子供を育てることに対する展望が立ちにくくなっている状況がある。

他方、年金制度の動揺に見られるように、退職年齢後の展望も不透明になっている。

このように雇用の軸が転換したことに伴い、職業、結婚、子育て、退職後の高齢期に至るまでライフ・コースをあらかじめ想定した生活が確定しにくい状況になりつつある。

他方、世界全体においても、若者を中心としたこのような流動化が進み、フランスにおける若者雇用制度（CPE）をめぐる経緯に象徴的なように（2006年）欧州各地でも、国際競争の下、「雇用数調整が必須だ」とする動きは加速化している。また、旧社会主義圏においては国営企業の民営化の下で、早期退職、リストラが進み、民間型経営方式で同様の雇用制度が取り入れられている。アジアにおける中国、モンゴル、中央アジアの国々においても、通貨危機を契機に同じ動きが進み、南アメリカも同様の傾向が進んでいる。

この下で各国それぞれの様相を呈しながらも日本と同様、ライフ・コースの確定性の低下という問題が進行している。

## （2）変動に対する対応の直面する構造的課題

### A. 即戦力養成中心の社会・教育の構造化

このような社会的変動をもたらす動因となっている国際的競争力の強化に対応するために、日本および世界の多くの国々で、卒業後すぐ国際競争力強化に対応した能力を持った「即戦力養成」中心の教育が進められ、また社会全体もそのもとに構造化されてきている。例えば、就職後企業が一定の時間をかけて企業教育の中で人材育成を図る従来の構造は後退しつつある。

それに伴い、大学等高等教育のカリキュラムや研究領域も専門化・細分化へと加速化している。

### B. 世代間教育の構造的困難性

#### ——「無防備で社会に出る」——

ライフ・コースの確定性の低下の下にある特に若年世代は、これら変動に対応してどのような生き方を新たに形成していくか十分な教育を受ける機会を持っていないのが現状である。それは公教育に限ったことではない。家庭における世代間教育の基盤の喪失という構造的困難性が発生している。日本では特に、右肩上がりでライフ・コースを過ごしてきた親の世代では、現在のようなライフ・コースの確定性が低下するという事態を経験していないのである。その下でどのような価値観に基づき、どのような点に注目して生き方を育てていくかということについて子供の世代に教育するだけの基盤を持っていない。また子供の世代は、右肩上がりの社会で青年に至る十数年を過ごしてきた経験の下で、価値観も、留意すべき点もできあがっている。その意味で、今後ますます加速化していく社会的変動の下にある社会に出て行くに当たって、ほとんど無防備

の状態で臨むことを余儀なくされていると言っても過言ではないであろう。

### (3) 教育面における展望・生態学的対応

#### A. 即戦力養成中心の社会・教育に対する対応の展望

##### —— アクロス・カリキュラムの形成 ——

このような専門化・細分化される教育およびそのような社会の構造に対して教育面での展望が必要とされている。端的には、専門化・細分化されるカリキュラムに対してアクロス・カリキュラムの形成が必要とされる。アクロス・カリキュラムとは、従来注目されてきた専門化・細分化された教育・専門領域に対して、カリキュラム上、領域間にまたがる教育を形成していくものである。これは専門化・細分化された領域に入らないが、今後はグローバル化する世界の中での生活に必要なとされる多様な能力とものの見方を教育する場を社会的に保障するためのカリキュラムである。

#### B. アクロス・フィールドとアクロス・タイム

他方、世代間教育の困難性に対応した教育も求められる。ライフ・コースの各段階において人がどのような点に留意して情報を集め、意志決定を行ない、実行した後またフィードバックを得て調整しつつ社会・世界の中で生き方を形作っていくかについて、従来親の世代から与えられていたものに対応する教育を社会的に保障するカリキュラムが必要とされる。これは、上記の専門化・細分化に対するアクロス・カリキュラムがフィールドを横切るという意味でアクロス・フィールド・カリキュラムであるのに対して、こちらはライフ・コースの各段階、いわゆるライフステージそれぞれにわたるカリキュラムという意味でアクロス・タイム・カリキュラムが必要とされるものである。

#### C. アクロス・タイム・カリキュラム

##### a. 親の世代が示し得ていたもの

急激な変動の加速化以前は、親の世代が、ライフ・コースの各ステージに対応する生き方を示すことができた。就職期・子育て期・中年期・高年齢期における、留意すべきこと、守るべきこと、その結果得られると予測される状況などが有形無形の形であるいは親の生き方そのものによって示されていた。

## b. 態勢作りの必要

それに代えて、親の生き方を踏まえつつも子供の世代各自で作り出すことが新たに必要となっている。就職期・子育て期・中年期・高年齢期、また以前は想定されなかった何度かは必ず遭遇することが予想される様々な困難での対応態勢作りが個々人に求められている。

## c. アクロス・タイム・カリキュラムの展望

### ——メタ・ライフステージの教育・学習——

これらの態勢作りは、本稿が焦点を置く言語教育においてひとまず出発点を形成することができる。ただし現在の大学教育在学中つまり社会的経験以前に見ている社会観世界観を基に形成された各自の学習は、環境の変動に対して修正・再編される必要がある。社会・世界は今後も変動していくことが前提となり、それに対する調整あるいは根底的な再考も必要とされてくる。また、そもそもその状況になってしかリアリティーを持って考えられないこともある。

従って、第一に、人生全体に対する一つの構えという大枠をベースとしながらも、ライフステージそれぞれに対する考え方、意志決定の仕方、留意すべき点を考えていくことが必要になること、さらに大学教育終了以降の各ライフステージの変わり目で、どのように情報を収集し、考え方の枠組みを修正あるいは新たに形成し、意志決定を行ない、実行し、改善するかというメタ・ライフステージの教育・学習への対応が必要とされる。それがアクロス・タイム・カリキュラムの展望である。

同時にアクロス・タイム・カリキュラムの持つべきもう一方の側面は、今後の世界変動、典型的には温暖化や石油ピークによる世界の変動の「世界予測軸」に沿った考え方の枠組みの設定もそのカリキュラムの中には含まれる必要がある。石油ピーク、温暖化だけを突出して考える理由は、石油ピーク、温暖化によって根本的なライフラインが今後大きく左右されることが2010年（石油ピーク）、2018年、2028年、2038年、2050年のように具体的に予測として出されていることに基づく。原油の他に、例えば水、食糧、それに左右される産業経済的な影響などである。原油・水・食糧の不足とその価格高騰は様々な社会領域に波及する動因となることが指摘されている。それは従来の予測を大きく超え、現時点で対応できることを超える点もあるにせよ、この軸に沿って考えることは現実的と言える。

d. 単一能力項目の養成 VS. 生態学的自己・自他支援システムの養成  
—— グローバル化の下での社会的変動に対する生態学的対応教育 ——

以上のようなアクロス・カリキュラムの持つ前提は、上記の様相を呈する変動の中で求められる対応能力が、単一能力の項目養成によっては到底達成できないという点にある。各自の所属する専門領域における学習の一つの拠点としつつも、例えば自然科学、人文社会科学のような従来双方を生きるのに十分な内容で学習することなど考えられなかった別々の領域にわたる情報、対応能力が必要である。さらに、健康管理、他者との協働、保険等社会経済的な基本、さらに都市化の中で乖離していく自然との一体化の生活スタイル、あるいは個々ばらばらの情報の洪水の中で枠組みを持って考え意志決定するための基盤、例えば読書等を通じた自己形成など、極めて多次元多方面にわたる内容を、一定の枠組みに沿って形成していくカリキュラムが必要とされている。

その場合、当然個々ばらばらではなく、グローバル化の下での社会的変動に対応するための生態学的な自己支援システム、あるいは自己と他人という意味での自他支援システムを形成する方向の教育、すなわち生態学的対応教育のためのカリキュラム作りが必要とされる。

(4) 言語教育の新たな役割

—— 持続可能性教育の要としての言語教育 ——

A. アクロス・フィールド・カリキュラムが可能な言語教育

専門化・細分化する多くの教育研究領域とは対照的に、言語教育はアクロス・フィールド・カリキュラムを形作るのに必要な条件を多く具えている。典型的には、読み・聞き・話・書・考の諸活動を行なう対象となる素材として多くの領域の内容を取り上げることが可能である。例えば、温暖化に象徴的な環境・開発問題、グローバル化を形作っている経済・社会に関わる読み教材を取り上げ、それについて読んだ後討論する過程で、話の活動、あるいは内容について考えたことを書く活動、のような流れを単位とするカリキュラムが可能である。これは従来、例えば英語教育で、小説、環境問題に関する評論、思想論説文などの読み物を読むことを媒介として単語・構文能力を形成していく形で行われてきた。ただし従来の焦点は、内容そのものよりも単語・構文等の言語能力の向上が中心であった。これを内容そのものをも教育対象とすることに転化するわけである。

## B. アクロス・タイム・カリキュラムが可能な言語教育

同様の取り上げは、ライフステージそれぞれの諸問題、就職・子育て・結婚等々を内容とする上記のような諸活動を取り上げることが可能である。言語教育は、この点でアクロス・タイム・カリキュラム、つまり、ライフステージ全体にわたる学習、メタ・ライフステージの学習の要としても位置づけることができる。

## C. 変動に対する専門別での内容を含む生態学的対応

### —— ネットワークの要としての言語教育 ——

専門教育の中において、本来の専門的な内容とは別に、その専門中で可能な環境問題への対応、例えば環境に配慮した製品開発、社会システム開発などを織り込むことで各専門の中にアクロス・フィールド・カリキュラムの一つのノードを形成することが可能である。言語教育は、各専門の中で行われる変動に対する対応のネットワークの要として位置づけることができる。

## (5) 本稿の目的

本稿は、持続可能な生き方を追求するための教育を持続可能性教育と定義する。具体的には、グローバル化の下での社会的変動に対応して、各人それぞれの生き方を追求し、同世代間、「南」「北」諸国留学生と日本人学生間などで共有して行くための場を提供する生態学的対応教育とその要をなす言語教育のカリキュラムのあり方について、大学教育の場を中心に考察する。

## 2. グローバル化に対するローカルな視点の形成

### (1) 「国際化」概念の変化

#### —— 90's における「国際化」の定義の拡大・深化 ——

#### A. 90's 以前

グローバル化と一括りにされる多面的な変動の中で、我が国では、「国際化」という概念の下に多面的な変動のうちの一定の部分を切り取ってとらえてきたと言える。

その場合、多面的な変動のどの側面に焦点を当てるかという点について時代的な変遷を遂げてきたと見ることができる。

1990年代以前においては、まず「国際化」とは「海外で通用する能力・活用

できる人材の育成」という意味での「国際化」が主として経済界を起点とし、それに応じて当時の文部省と教育機関において提起された。それに続いて、地域社会における外国人の増加に伴い、「地域の国際化」すなわちこれまで地域社会で見られなかった日本人と外国人との間の交流を円滑に進めることが目指され、主として日本人の側での「国際化」が必要とされるとされた。

## B. 1990年代以降

1990年代においては、第一に「内なる国際化」に焦点が当てられ始めた。出入国管理令の緩和により、日系人労働者が増加し、意識面・地域社会における対処を進めることが目指された。具体的には、外国人年少者および成人に対する日本語教育や、地域自治体における多言語サービス事業と呼ばれる日常生活、教育、医療等にわたる文書の翻訳および外国人に対する相談窓口を多言語で提供するような形が推進された。

第二に、それ以前の「国際化」の内容よりはより広い範囲での問題意識、特にグローバルな課題（global issues）と呼ばれる諸問題が取り上げられるようになった。それは21世紀に入るに至ってますます顕著となってきた。

### (2) global issues

#### A. 「国際化」問題と「環境＋開発」問題の一体化

global issues として取り上げられた問題では、これまで取り上げられてきた「国際化」の問題に加えて、国連を中心に進められてきた環境に対する対処、および開発に対する対処の問題が一体化した形で取り上げられるようになってきている。

その背景には、1990年代特に agenda 21(1992)の形でリオ・デジャネイロ・サミットで行動計画が示された「持続可能な開発」におけるパラダイム・シフトが横たわっている。

一言で言えば、これはエコロジーのとらえ方に関わるシフトすなわちエコロジーのパラダイム・シフトと言うことができる。以前においては環境危機への対処をエコロジーの取り組みの中心としてきた。それに対して、agenda 21で示された根本的なとらえ方は、環境危機に対する対処は貧困、国内・国際紛争、開発の不十分性等住民のすなわち人間の諸問題と密接につながっている環境諸問題という側面を抜きに解決することはできないという考え方であった。すなわちパラダイムを環境のみから、環境に加えて開発の両者を統合的にとらえて

取り組むことが提起され、具体的な行動プランが agenda 21 として提起された。

その根幹は、地球上の人口の20%に当たる人々が、地球上の80%のリソースを使用しており、残りの80%の人口がリソースの20%に依拠して生活するに至っている現在の状況を、「公正 (equity)」が実現される必要のある状況ととらえる「公正への視点」が特徴的である。

これに呼応して、国連を中心として世界の高等教育機関を初めとして「持続可能性教育」という従来の環境教育と開発教育を統合した内容の、また公正に対する視点を持つことを包含する教育が、特に「持続可能性教育の10年」(2005—2014年)の提起以降顕著な形で進められた。日本においても国連大学が設置され、「持続可能性教育の10年」を国連で提起した国として、従来の開発教育、環境教育を統合する形で開始されている。

## B. 持続可能性教育の開始：

global issues が同時に「内」的性格を持ち始めた

—— グローバル化に対するローカルな視点の形成 ——

このようなグローバルな課題の新たなとらえ方が提起される一方で、「内なるグローバル化」という様相が各国で顕著に現れ始めた。すなわち従来、いわゆる開発問題として考えられてきた問題は、地球の相対的に貧しい「南」諸国と、相対的に裕福な「北」の諸国の間に横たわる不均衡、現実的には「南」の諸国の貧困に対して、特に「北」の諸国の意識改革が求められるものとしてあった。

それに対して、90年代後半を顕著な境目、特に97年のアジア通貨危機、として、「北」諸国を巻き込んだ大幅な経済危機の中で、我が国を含む「北」諸国内部においても貧困の問題が大きく顕在化してきた。特にグローバル化の下で企業を中心として国際的競争力の強化が追求され、そのために雇用を「調整」し、景気の変動にも対応できる企業構造の追求がなされ始めた。その結果が雇用の流動化と呼ばれるものである。具体的には、正規社員とは別個に、景気変動に応じて非正規社員、例えば派遣社員、パートタイマー、アルバイト等を雇用調整のために大幅に取り入れる制度の導入である。従来終身雇用が大勢を占めていた日本のような国においても若年層の非正規社員が50% (2006年4月の時点) となり、またリストラが増加し、社会全体としては社会保障の動揺が顕在化し始めた。このような様相はリスク社会 (ベック, 1998)・不安社会と呼ばれる状況を世界レベルで引き起こした。

### C. 「よそのこと」から「自分のこと」

#### —— グローバルな視点とローカルな視点の出会い：開発教育・持続可能性教育の直面する困難の打開 ——

このように内なるグローバル化が進むと共に、これまで「北」の諸国の住民にとって「よそのこと」であった貧困問題が自国のこと「自分のこと」に転ずるに依じて、「開発」問題としてとらえられてきたいわゆる開発途上国の問題が自国の至る所に遍在する「自分のこと」としてとらえられるようになった。

1980年来の開発教育、またそれを継承する持続可能性教育は、長年にわたる困難に直面してきた。「北」に住む学習者には「暖衣・飽食」の社会状況の下で、貧困問題に代表される問題群が「自分のこと」として切実にとらえられない、という構造的な困難であった。「内なるグローバル化」が足下からこの構造を変えた。開発教育・それを継承発展させる持続可能性教育が、生活不安にさらされない状況の下では他人事であったものが、自らの問題を対象とする学習の場へと転換した。

### 3. global issues にどう対処するか

#### —— 大学教育における「グローバル化へのローカルな視点」の育成を通じた持続可能性教育 ——

このように global issues が同時に、「内」的性格を持ち始めるという世界および日本社会の状況の下で、大学教育、言語教育はどのような役割を担うべきかが問われている。本論では、このような状況の下で「グローバル化へのローカルな視点の形成」が見られることに注目する。具体的には次の「3つのフェイズ」を通じて大学教育と、地域の内発的なネットワークでの取り組みとの連携の中でグローバル化へのローカルな視点の育成を通じた持続可能性教育を考える。

#### (1) 大学教育における3つのフェイズを通じた持続可能性教育

大学教育において、第一に、地域でこれまで進められてきた内発的な国際交流に関するネットワーク、第二に、外国人年少者、成人日本語教育・多言語サービス活動、開発教育、環境教育に関する地域における取り組みとの連携を作り上げながら、それらに呼応することを目指した大学教育における持続可能性教育のあり方を次の3つのフェイズで考える。

##### 1) global issues に取り組む大学における人材の育成

## 2) 参加型プロジェクトの育成

### 3) 地域の内発的ネットワークとの直接的連携・コーディネート

第一の global issues に取り組む大学における人材の育成は、大学教育のカリキュラム改編に基づくものである。すなわち従来のカリキュラムの枠組みを越えて、そこに共通の課題として global issues を組み込む教育を構築する。そこでは、対象課題は global な issue ではあっても、より正確には「global な広がりを持った local な」現実事象の総体に対して、その「local 部分の下でライフコースを組み立てていく存在」として自己および significant others「自己にとって重要な他者」をとらえること、また、その具体的な行動表現として「地域の内発的な諸活動」に参加する意識・ノウハウを持った人材の育成を目指すものである。

第二の「参加型プロジェクトの育成」のフェイズとは、第一のフェイズをベースとして、より積極的に大学の関連諸機関、諸教育領域が連携して地域の内発的な活動への学生の参加を、カリキュラム上も組み込んだ上で進めていくプロジェクトの育成である。

第三の「地域の内発的ネットワークとの直接的連携・コーディネート」は、地域固有の環境、開発教育に対する草の根レベルの活動のネットワークと、大学での研究、教育関係機関、研究者・教育者との連携・コーディネートを図るものである。グローバル化する経済秩序とは別の視点から、地場産業など地産地消としていわゆるローカルな経済秩序の育成を目指した形でも対応が進められている。

## (2) 人材の育成のフェーズを通じた持続可能性教育

人材の育成のフェーズでは次の3点が中心として進められている。本論は以下このフェーズについて見る。

- 1) 自然科学・人文社会科学の教育・研究における持続可能性の追求
- 2) 言語教育・留学生教育における持続可能性の追求
- 3) 総合教育・専門別教育における持続可能性の追求

## (3) 自然科学・人文社会科学諸学の教育・研究における持続可能性の追求

### A. 研究における追求

自然科学および自分社会科学研究における持続可能性の追求の典型例として千年持続学研究の構築が挙げられる。

2001年に「千年持続学宣言」が提起された。この宣言では、現在の環境・開発上の諸問題を緊急の課題ととらえ、一方で、数年から10年、あるいは50年、100年の単位で取り組みながらも、他方で、人類が長期的な展望を内包して環境・開発への視点を持ってこれまで進めてきた諸事業を振り返ると共に、それに基づき千年単位で地球環境をとらえ、そこで示される課題に対して、千年持続性を視野に入れながら企画し現実化していくことを目指す学として千年持続学を提起している。このような主として自然科学の視点から提起された宣言と呼応して、人文社会科学の視点から自然科学の諸問題を統合するというベクトルをも含みながら、自然科学系の研究と人文社会科学研究を学融合的に展開していくプロジェクトが提起された（2003：学振「人文社会科学振興のためのプロジェクト研究事業」）。具体的には「心性，都市，社会制度に関する学融合的研究」として現実化され始めている。

また、生態学の領域では、自然生態学に呼応して人間生態学諸学——精神生態学，言語生態学，生態学的哲学，生命系の経済学，生態学的認知科学等——が形成，展開，体系化され，それを基礎に，自然，人間両生態学の諸学それぞれにおいて総合生態学に向かう展開が進展している（岡崎，2007c）。それは一方で，生態学諸学の展開そのものにおいて，他の生態学の視点を導入すると共に，他方，生態学以外の個別諸科学の成果を生態学的に展開するという様式によって行なわれている。

典型的には，人間生態学——生態学的哲学，精神生態学，言語生態学，情報生態学——が宇宙生命圏生態学，情報理論，宇宙科学諸学，散逸構造研究等の知見を生態学的に展開する宇宙生態系生態学として進められている。これは従来の生態系生態学が，それ以前の自然生態学に物質循環，大気循環，水循環，エネルギー循環を加えた環地球レベルの生態学レベルであったものが，宇宙空間から飛来する紫外線や，人類によるロケットの原子炉等による宇宙空間廃棄物に対する対処をきっかけとして，宇宙スケールでの物質循環，エネルギー循環をも含めた生態系生態学として展開され，そのような宇宙生態系を形成するものとしての人類および個人，その精神，コミュニケーション，情報等の人文社会科学的視点からの統合として行なわれているものである。

## B. 教育における追求

### —— 持続可能性を追求する教育 ——

教育においては，持続可能性を追求する教育，具体的には従来行なわれてき

た環境教育が自然科学系の視点から進められ、他方開発教育が人文社会系の視点から主としてなされてきたものを、全体として統合する教育を施行するものである。これは環境対策だけを行なっているにもかかわらず環境危機は打開されず、環境に加えて人間生活を含めた開発全体が視野に入るべきだとされた「エコロジーのパラダイム・シフト」に対応するものである。

より具体的には、環境教育と開発教育両者の統合教育を目指すと共に、自然・人文社会科学科目両者の知見を生かすような学習を様々な形態で作り出す形で追求されてきている。以下これをより具体的な科目・カリキュラムとしてどのように進められているかについて見る。

#### (4) 言語教育・留学生教育における持続可能性の追求

##### A. 言語教育

冒頭に述べたように、グローバル化の変動の動因となっている国際的競争力の強化に対応するため、国内外において国際競争力の強化に対応した能力を持った「即戦力養成」中心の教育が進められ、世界全体もその下に構造化されている。そのような専門化・細分化される教育およびそのような社会の構造に対して、前述した生態学的対応を追求する教育面での展望すなわちアクロス・カリキュラムの形成が必要とされ、言語教育はその要の位置にある。

従来の言語教育は、取り上げる内容とは一旦切り離れた上で、ツールとしての言語能力の養成に焦点を当ててきた。これに対してアクロス・カリキュラム教育の対象として持続可能性に関わる内容の素材を取り上げ、それについて読み、書き、話し、聞き、そして考える教育が1990年代の後半以降急速に展開され始めてきている。第二言語教育・外国語教育両領域についてはもちろん、そのための教師養成を行なう教師養成教育においても内容教育 (content-based instruction) はカリキュラム上の再編成を伴って具体的な教育方法論の緻密化を進めている (岡崎, 2007a)。

##### B. 留学生教育

通常このような言語教育を伴う留学生教育は、アクロス・カリキュラムの対象として持続可能性を取り上げる教育の一つの焦点を形成している (岡崎, 2007 b)。その理由の第一は、例えば日本の地域社会においてグローバルな視点を持った生活者として留学生はかけがえのない「体现者・肉声」のリソースであり、グローバルな協働のパートナーとして特別な位置を形成している。大学コ

コミュニティーにおいてはもちろん、日本人学生、教官も含め世界の諸地域でローカルなコミュニティーにおいて独自の文化社会的生活様式を体現し、そこにおける考え方、ものの感じ方を個人ベースあるいはクラスベースであるいは広く地域社会ベースで具体的な人格を通して示し関わる存在である。

第二に、留学生はいずれ母国に帰国し、その後母国で「持続可能性の追求」を担う主体として存在している。母国を離れ、日本という外国に滞在中の学習を契機として、他のどの留学生および日本人とのグローバルな関わりおよび視点の形成を成し遂げ、帰国後それを母国で人々と共有していく存在であるという点による。

## (5) 総合教育・専門別教育における持続可能性の追求

### A. 総合教育

大学教育のカリキュラムによっては、言語教育とは別に、自然、人文社会科学専門の学生間の交流を媒介とした環境（自然系）開発（人文社会科学系）の両側面を持つ持続可能性教育が可能であり、実際にもカリキュラム化され、例えば総合科目のような名前で行なわれ始めている。

自然、人文社会科学いずれの専門であるかに関わらず、大学受験に当たって獲得した他の系列の知識は通常、受験の知識として現実の生活に十分に生かされないままに終わってしまっていることが多い。このような他系列の知識を改めて自分が現在の変動する社会、世界における生き方に生かすこと、具体的には自分との関連性（relevance）を改めて考えながら学んでいく場をなすのが総合教育の場である（岡崎、同上）。

### B. 専門別教育

各専門別教育においては、将来の職業に直結するスペシャリストとしての教育が当然中心となってカリキュラムが形成されている。従って、そのような教育内容が自分の生き方にとってどのような関わりを持つかに関する考察や統合的な見方は、日々の専門別教育のための学習とは別個に各個人がその余力に応じて行なわれるものということが前提となっている。またキャリア教育のような形で実施される場合にも、広く各人のライフステージに関わる内容への展開はやはり各個人に委ねられている。

現実的な突破口としてのリアリティを持った展開の中心は自然科学諸学においては、eco-efficiency の追求として各産業で進められている追求を学的な

内容として取り上げると共に、教育内容でもその人の生活における意義を考えながら進めるという展開がなされている。例えば、エタノール車はエコロジーの点でどのように評価し得るか、あるいはある自動車なら自動車はエネルギー・トータルを考えた場合にどの程度エコロジカルであるかなどの視点である。

また人文社会科学系統では、経済において、経済のグローバル化を持続可能なものにするために、どのような産業の再編成、あるいは地産地消の形でのローカル経済の構築のための理念と、形態および政策的表現が可能に関する学習が組み込まれる形になりつつある（岡崎、同上）。

#### 4. 結語

##### —— 持続可能性教育をアクロス・カリキュラムのデザインを通じて実現するための今後の課題 ——

以上、2000年以降国連およびその提起によって世界の高等教育機関さらには中等初等教育機関において構造的にカリキュラムされつつある持続可能性教育のカリキュラム面に焦点を当て、アクロス・カリキュラムのデザインの日本の大学教育における現在の展開と今後の展望について述べた。今後、以下のような課題が教育の場で追求されることが求められている。

第一に、学習者において、自己との関連性(relevance)を形成しながら、「内なるグローバル化」に伴って変化してきている、特に若い世代の意識変化を、彼ら自身が、どのように自らのライフコースの確定性低下の状況に結びつけて実現していくかが課題となる。

第二に、グローバル化に基づく世界および自然生態系における変動に対して、どのように生き方を組み立てていくに関わるグローバル・リテラシー(Barton, 1994; 岡崎, 2005a), エコロジカル・リテラシーの能力を次のような4つの問いを考える場を持つことで形成していくことが必要となる:

- 1) 「世界はどうなっているか」(global view) / 「自然はどうなっているか」(ecological view)
- 2) 「どちらを向いて生きていけばよいか」—— 行動の基準 —— (global ethics) / (ecological ethics)
- 3) 「他人をどう位置づけて生きるか」—— 「公正」を含む —— (global equity) / 「他の生物/自然をどう位置づけて生きるか」(ecological equity)

4) 「世界との関係で自分とは何なのか」 (global identity) / 「自然との関係で自分とは何なのか」 (ecological identity)

第三に、アクロス・タイム・カリキュラムの具体的な展開の形として、生涯学習の一環としての大学教育の基盤の構築が求められる。具体的には、生涯発達課題に対する対応をベースとしたカリキュラム化が求められる。すなわち「職業の選択」、「子育てへの選択」、「アイデンティティーの揺れの克服」、「後続してくる世代への関わり」(世代間倫理の問題を含む)、「競争期ライフステージ以降の他者への関わり」、「人格完成」、「死の意味づけ」などライフステージ上現れてくる諸課題を、具体的な変動、例えば具体的な温暖化の危機に関わる10年単位の予測との関係で考える、社会保障制度の変化への対処の学習の場を考えていくことが求められる。

参考文献

- 江原裕美. (2003). 『内発的發展と教育』 新評論
- 岡崎敏雄. (2005a). 「言語生態学原論 —— 言語生態学の理論的体系化 —— 」『共生時代を生きる日本語教育』 凡人社, 503-554.
- 岡崎敏雄. (2005b). 「言語生態学に基づく言語政策研究」『筑波応用言語研究』 12, 1-14.
- 岡崎敏雄. (2006a). 「言語生態学における心理・社会的両生態領域間の相互交渉的關係 —— 『巨視的モデル』の生態学的位置づけ —— 」『筑波大学地域研究』 26, 15-26.
- 岡崎敏雄. (2006b). 「言語における心理・社会的両生態領域間の相互交渉的關係 —— 『巨視的モデル』の生態学的評価 —— 」『筑波大学地域研究』 27, 15-27.
- 岡崎敏雄. (2007a). 「持続可能性を追求する日本語教育 —— その基礎としての言語教育における生態学的アプローチ —— 」『筑波大学地域研究』 28, 67-76.
- 岡崎敏雄. (2007b). 「地域社会の国際化に果たす大学の役割 —— グローバルな視点とローカルな視点 —— 」『留学生シンポジウム2006報告書』 5-17, 茨城大学. 宇都宮大学留学生センター.
- 岡崎敏雄. (2007c). 「情報生態学原論 —— 情報概念の規定 —— 」『筑波応用言語学研究』 14, 1-14.
- マイケル・カーレー, フィリップ・スパーベンス. (1999). 『地球共有の論理』 日科技連
- ウォルフガング・ザックス, ラインハルト・ロスケ, マンフリート・リンツ. (2002) 『地球が生き残るための条件』 家の光協会
- アーリック・ベック. (1998) 『危険社会』 法政大学出版局
- F. シュミット・ブレイク. (2000). 『ファクター10』 シュプリングァーフェアラーク東京
- Barton, D. (1994). *Literacy*. Blackwell.
- Beck, Ulrich. (1997). *Was ist Globalisierung?* Frankfurt / M: Suhrkamp.

Kasper, F. Loretta. (2000). *Content-based College ESL instruction*. Lawrence  
Earlbaum.