

## 持続可能な地域づくりとESDにおけるインターンシップの可能性

—内閣府ソーシャルビジネス・インターンシップ事業をもとに—

Potentiality of Internship for the Development of Sustainable Societies,

Based on Cabinet Project on Social Business Internship

吉川 まみ\*, 佐藤 真久\*\*

YOSHIKAWA Mami\*, SATO Masahisa\*\*

\*\*\* 東京都市大学・環境情報学部

[要約] 本研究では、「新しい公共」の考え方に基づく内閣府事業「社会的企業人材創出・インターンシップ」をもとに、社会課題解決に着目したソーシャルビジネスの領域でのインターンシップにおける取組みが、持続可能な地域づくりとして有効であることを、そのねらいや仕組みから考察している。また、ソーシャルビジネスにおけるインターンシップは、状況的な学びの視点からも、ESDで重視される人材育成像とそのねらいを共有することから、地域の持続可能性の創出及び地域に根差したESD実践におけるインターンシップ導入の可能性の理論的根拠を探るものである。3.11以降の持続可能性の生活基盤として、地域雇用が新たな面からクローズアップされてきたいま、持続可能な地域づくりという社会課題解決をテーマとするインターンシップが、環境問題を含む雇用や経済などの相互連関的な社会諸課題と生きる力の育成など教育の諸問題に同時に働きかけるアプローチとして期待される。

[キーワード] ESD, インターンシップ, 持続可能な地域, 社会的企業 (ソーシャルビジネス), 状況的学習

### 1. はじめに

平成22年3月から24年2月末まで、内閣府では「新しい公共」の考え方に基づいた「明日の安心と成長のための緊急経済対策」の一環として、「地域社会雇用創造事業」における「社会的企業人材創出・インターンシップ事業」(ソーシャルビジネスをテーマとしたインターンシップ事業)を実施した。<sup>1</sup> 背景には、若者の勤労観の希薄化、高い早期離職率や地域産業の衰退をはじめとする社会・雇用・教育(人材育成)という三領域横断的な問題認識がある。<sup>2</sup>

### 2. 研究目的および方法

本稿では、「地域社会雇用創造事業」における「インターンシップ」概念および、これによって育成したい人材像とともに、既存のインターンシップやキャリア教育など関連概念の変遷を考察する。そのうえで、持続可能な地域づくりとその担い手育成も、ESD持続可能な開発のための教育(持続発展教育)としての展開も、これらが目指す育成像および状況的学習という学びのあり方においてそのねらいを共有しうるものであることを考察する。そして、連携・協働を重視するソーシャルビジネス・インターンシップという仕組みを活用した

これらの取組みが、社会・雇用・教育(人材育成)という3領域の横断的な諸課題を同時に軽減しうる可能性を考察したい。

### 3. 「新しい公共」の考え方

「地域社会雇用創造事業」の背景には、政権交代後も継続された平成21年10月26日第173回国会内閣総理大臣所信表明演説における「新しい公共」の基本的な考え方および、「明日の安心と成長のための緊急経済対策」(平成21年12月8日閣議決定)がある。「新しい公共」は、これまでの行政により独占的に担われてきた「公共」を、市民・事業者・行政の協働によって実現しようとするものである。鳩山元首相は「働くこと、生活の糧を得ることは容易なことではありません。しかし、同時に、働くことによって人を支え、人の役に立つことは、人間にとって大きな喜びとなります。私が目指したいのは、人と人が支え合い、役に立ち合う「新しい公共」の概念です。「新しい公共」とは、人を支えるという役割を、「官」と言われる人たちだけが担うのではなく、教育や子育て、街づくり、防犯や防災、医療や福祉などに地域でかかわっておられる方々一人ひとりにも参加していただき、それを社会全体として応援しようという

新しい価値観です。」と述べている。<sup>3</sup>

#### 4. 「地域社会雇用創造事業」とソーシャルビジネス・インターンシップのしくみ

「地域社会雇用創造事業」の目的は、社会的企業の起業支援・人材育成である。諸外国では地域社会における雇用の担い手になっている、NPO や社会起業家などの「社会的企業」だが、日本では事業基盤も総じて弱く、潜在的な雇用吸収力をまだ発揮できていないのが現状である。そこで、社会的企業の起業支援および、社会的企業へのインターンシップをはじめとする研修等を通じ、こうした人材を速やかに発掘・養成し、地域社会における様々な生活関連サービスの事業と雇用を加速的に創造することを目的として、事業開始から1年で100超の起業事例200超の就業事例を生み出した。<sup>4</sup>

インターンシップについての定義は多様で、一般的には「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」と定義されている。しかし、本事業では社会的企業(ソーシャルビジネス)に対して初めて政府が大きくフォーカスを当てている点にその大きな特徴が見られ、企業などの受入れ側が、学生の職場体験を提供する一方向の職業訓練的なものではない。また、「新しい公共」が標榜する民・事業者・行政の協働によって、社会・雇用・教育(人材育成)という3領域の取組みをひとつにつなぐシステムとして「社会的企業人材創出・インターンシップ事業」を捉え、雇用創出と社会課題の解決の両方につながる取組みをめざす点に本事業のもう一つの大きな特徴がある。ゆえに、ここでねらいとされる人材育成は、地域社会の中で、地域社会課題解決・軽減について、何らかの貢献を行うために、協働の活動に関わったりそれらを創出したりすることに共鳴する人材であることがうかがえる。

本事業主体は公募によりNPOなど12団体が選出され、その代表団体を務めるNPO法人ETICでは、事業のねらいを「地域に若者と地域がともに協働する人材育成のプログラムや創業支援の仕組みを導入することで、地域の担い手を育成し地域の活性化に繋げていくこと」と捉えて、ネットワークや経験・ノウハウを土台とし、日本の各地域に「ソーシャルビジネスを担う人材を自律的に生み出す仕組み」を構築すべく事業展開を行った。要件として、

- 1) 地域各セクター(企業・大学・自治体)との協働促進のしくみによる人材育成基盤強化
  - 2) 地域課題の発見・再編集・プロジェクト化(仮説検証)・事業化による解決促進
  - 3) ソーシャルビジネスの担い手となる若手人材(社会人含む)の発掘・育成・活用
- の3点を明確にし、3.11 東日本大震災に際しては、ソーシャルビジネス実習に参加中の震災復興プロジェクトインターンシップ生が中心となり、宮城県南三陸町で炊出プロジェクトを行うなど、多様なプログラムが導入された。<sup>5</sup>

#### 5. 「インターンシップ」の歴史

1915年、アメリカの大学で初めて産業界と大学が連携して教育を行うという試みがスタートした。当時この教育は「Cooperative Educational Program」(産学協同教育制度)と呼ばれ、知識の応用の実地体験を通して、大学に帰ってからの学問知識の探求の熱意を高めるなどの効果を上げるとともに、年齢、学歴、職歴、地位などの異なる多数の企業人の中で切磋琢磨されることにより、独創性、積極性、技術に対する高い見識、人間関係の重要性など学生の人間形成上に大きな効果を発揮したといわれている。1950年代ごろからこうした体験学習は積極的に評価されるようになった。<sup>6</sup>

1970年代、アメリカとイギリスには、大学生による社会参加(インターンシップやコープ教育、サンドウィッチ教育)が急激に発展した。ベトナム戦争が終戦を迎えた1975年以降、アメリカは非常に混沌としていて、環境や平和が謳われ価値観の多様化が見られる中、学生たちは次の社会の方向を暗中模索していた。ちょうどこの頃、経済低迷の波を受けた企業は、大学生に即戦力を求め、大学は高等教育の変革を迫られていた。アメリカではカリフォルニア州サンフランシスコを中心に、ベンチャー企業やNPOが受入先となり、インターンシップが急激に増加した。資金は潤沢ではなかったものの、新しい価値を創り出そうとするベンチャー企業やNPOに、志ある若い人材が流入する仕組みが生まれた。そして、このインターンシップの動きは結果的に、社会基盤の多様化を生み出した。この1980年代の米国における経済の低迷、高等教育改革、若年者層の職業観の多様化はインターンシップを加速し、80年代後半には全米約90%の大学でインターンシップがカリキ

ュラムに組込まれたという報告がなされている。<sup>7</sup>

日本では、昭和40年代後半から医師のインターンシップ制度が発足し、ほかの様々な分野でもインターンシップ制度が導入されるようになっていくが、高等教育の視点で見ると、日本の多くのインターンシップは、大学と企業の二者間の連携にとどまるのが現状である。

## 6. 「キャリア教育」と「インターンシップ」

1970年代初頭からアメリカにおいてキャリア教育が推進されて以来、日本の進路指導にも影響を与えてきた。中学校・高等学校進路指導の手引き「体験的・探索的な学習を重視した進路指導—啓発的経験編」(旧文部省昭和59年9月)には、特色ある啓発的経験の指導の試みとしてキャリア教育が紹介されているがし、「キャリア教育」という文言が、文部科学行政関連の審議会報告等で初めて登場したのは、中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」(平成11年12月)である。<sup>8</sup>

キャリア教育については「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」(中央教育審議会、1999)と説明し、キャリア教育の目的は、主体的に進路を選択する能力・態度の育成にあることを示している。その後、中学校における職場体験学習の進展はみられたものの、キャリア教育という用語が使われることもなく、学校現場において特に変化はみられなかった。

2003年6月、文部科学大臣、厚生労働大臣、経済産業大臣及び経済財政政策担当大臣からなる「若者自立・挑戦戦略会議」において取りまとめられた「若者自立・挑戦プラン」は、政府の「経済財政運営と構造改革に関する基本方針2003」にも盛り込まれ、このプランの重要な柱として「キャリア教育」が位置付けられた。さらに、「青少年育成施策大綱」(平成15年12月)においても、新たに生じた大きな問題として若者の社会的自立の遅れを指摘し、全年齢期を通じて今後特に重点的に取り組む課題として、「社会的自立の支援」があるとして、キャリア教育の必要性を述べている。「経済財政運営と構造改革に関する基本方針2004」の策定にあたっては、「若者自立・挑戦プラン」を一層強化することとし、文部科学大臣、厚生労働大臣、経済産業大臣及び経済財

政政策担当大臣の4大臣に、さらに内閣官房長官が加わり、「若者自立・挑戦プラン」の強化の基本的方向が合意された。そして、2004年6月に文部科学省から「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」が出され、小中高等学校におけるキャリア教育の推進が始まった。<sup>9</sup> 文部科学省行政では、経済回復が行われたとしても、学生の意識には問題があるとの認識と、学校教育の役割の重要性を促進する立場から、キャリア教育・職業教育・進路教育における施策としてインターンが位置づけられているのが特徴で、このなかで、インターンシップは職場体験を提供するための一つの手段とされている。<sup>10</sup>

川崎は、2004年から小中高等学校において本格的に導入されたキャリア教育の効果を、国立教育政策研究所が作成した「職業観・勤労観をめぐむ学習プログラムの枠組み(例)」をもとに、①人とうまくやっていく力(「人間関係」)、②情報を調べ、生かす力(「情報活用」)、③将来の生き方を考える力(「将来設計」)、④自分のことを自分で決める「生きる力」(「意思決定」)、の視点から効果測定を行った結果、「人間関係形成能力」を中心に職場体験学習の効果が認められたものの、効果に関連する要因や効果の持続性についての検討が今後の課題であると指摘した。<sup>11</sup>

一方、経済産業省では、2008年から学校や産業界を直接支援するのではなく、地域のNPOなどを仲介役として学校と地域産業界が一体となったキャリア教育支援のしくみの構築に取り組んでいる。<sup>12</sup> 2011年、中央教育審議会が取りまとめた(平成23年1月31日答申)「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」では、産業構造や就業構造の変化、職業に関する教育に対する社会の認識、子ども若者の変化等、社会全体を通じた構造的問題の存在をふまえ、家庭、地域・社会、起業、経済団体、職能団体、NPOとの連携のもとで、1.社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力、2.子ども・若者一人一人の発達状況の的確な把握ときめ細かな支援、3.能力や態度の育成を通じた勤労観・職業観等の価値観た勤労観・職業観等の価値観の自己形成・自己確立、がその基本的な考え方となっている。<sup>13</sup>

## 7. 持続可能な地域づくりとESD—その担い手像と学びの変遷

1980年代、地球温暖化現象をはじめとする地球規模の環境問題が顕在化し、環境問題は、直接的な環境問題のみならず、人口、開発、貧困、食糧、民主主義、人権や平和などの諸問題がと不可分であるという認識の下で「持続可能な開発」の概念は広く流布された。ESD(持続可能な開発のための教育、持続発展教育)は、1992年「国連環境開発会議」(リオ・地球サミット)における「アジェンダ 21」(36項)でその重要性が指摘された。1997年「環境と社会に関する国際会議」(テサロニキ会議)では、持続可能性の概念は、環境だけでなく、貧困、人口、健康、食料、民主主義、人権、平和を含むこと、環境教育を「環境と持続可能性のための教育」と表現してもかまわないとし、わが国においても、中央環境審議会の答申「これからの環境教育・環境学習ー持続可能な社会をめざしてー」(1999年)では、環境教育・環境学習をいわゆる「環境のための教育・学習」という枠から、「持続可能な社会の実現のための教育・学習」にまで範囲を広げることが求めている。小澤は、こうした環境教育の国際的な文脈で見ても、そもそも環境教育はストックホルムから終始、社会諸課題との相互連関的な環境問題をふまえ、持続可能な社会・地域づくりをめざしてきたと述べている。<sup>14</sup>

2002年、「持続可能な開発のための世界サミット」(WSSD)で「持続可能な開発のための教育の国連10年(UN Decade of Education for Sustainable Development, DESD)」が採択され、2009年「ESD世界会議」(ボン)、2012年「国連持続可能な開発会議」(リオ+20)が開催された。2014年には、「ESDに関するユネスコ世界会議」がESDの10年その最終年に日本で開催されることが決まった。2012年には、日本ユネスコ国内委員会は「ユネスコスクールと持続発展教育(ESD)」のなかで、ESDを「持続可能な社会づくりの担い手を育む教育」とし、「人格の発達や、自律心、判断力、責任感などの人間性を育むこと他人との関係性、社会との関係性、自然環境との関係性を認識し、「関わり」、「つながり」を尊重できる個人を育むことそのため、環境、平和や人権等のESDの対象となる様々な課題への取組をベースにしつつ、環境、経済、社会、文化の各側面から学際的かつ総合的に取り組むことが重要」であるとしている。

こうしたあゆみのなかで、環境教育の実践やそ

の環境教育活動の評価についても議論がなされ環境教育の歴史的進展とともに、これらの学びのプロセスやあり方もまた変化した。1970年代半ばから90年代半ばまで、有識者や研究者、教師などが学習者に対して一般的な知識を移転する「知識移転型」の教育アプローチが主流であったが、このアプローチは環境問題の改善に重要な役割を担う一方で、ESDへと発展する教育の中で、地域固有の様々な状況や社会的な文脈が反映させることができないことが指摘されるようになってきた。そこで、「知の獲得・構築(knowledge acquisition)」における2つのアプローチ(解釈論的アプローチと批判論的アプローチ)の役割と機能が注目されるようになった。解釈論的アプローチは、フィールドでの体験学習が重要視されるので、このアプローチにおいて教師は知を移転するのではなく、フィールド体験のオーガナイザーの役割を担うことになる。近年の環境教育では、批判論的アプローチを重視した事例が多く見られるようになってきている。これは、従来の知の移転型の教育ではなく、環境改善に向け共同行動と参加を通して、集団的に新しい知を獲得・構築していこうという参加型・対話型アプローチである。<sup>15</sup>

## 8. インターンにおける学びと状況的学習

本稿5節に述べたように、イギリスでは、インターンシップのことを「理論と理論の間に実践をはさむ」ことから「サンドウィッチコース」と呼び、アメリカと同様、1970年代後半以降に急激に伸びている。当時のイギリスも経済が低迷し、大学生の就業意識が変化し、学生たちの将来設計も多様化しつつあった。実践型学習・Work Based Learningが重視され、ベンチャー企業やNPOが多くの学生を受け入れたことで、新しい価値創造型組織が拡大したことはアメリカと類似している。

佐藤は、こうした事例の調査研究とアメリカにおける環境インターンシッププログラムへの参加の実体験を通し、1970年代半ば以降のイギリスやアメリカと、1996年に就職協定が廃止され、大学の存在意義が問われ始め、学生たちは新しいキャリア観、就業意識を持ち始めた1990年代後半の日本の状況とが非常に似ていることを指摘している。そして、現在も、「理論と実践の反復」を重視した学生の社会参加(インターンシップやサービスマーケティングなど)の必要性を訴えかけている。「理論と実践の反復」とは、換言すれば、「状況的

な学習機会の構築と体系的学習とのリンク」である。日本の学生たちは、小学校入学以来、教室内の授業によって理論的に学ぶ・理解する体系的な学習環境にいるものの、混沌と、そして急速に変化していく社会の現場では、体系的学習による知識だけでは対応できない事態に多く直面する。そこで求められるのが状況的学習である。<sup>16</sup>

小澤は、現行の学校カリキュラムは、知識投入という「投入－産出型モデル」が展開されており、算出された結果の「知識量」を「学力」としてテストで測るのが近代学校システムであり、一人一人の思考過程や価値観の違い、あるいは自己と環境との相互作用によって変容していく状況的なプロセスは無視されていることを指摘した。また、こうした受験学力育成型の教育からは、環境問題やほかの横断的な課題 issues(課題解決に向けて代替案のもと論争が必要な課題)への取組みの能力の育成は危ういとする。<sup>17</sup>

「状況的学習」(situated learning)とは、レイヴとウィンガーによって『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加－』において示された学習理論である。<sup>18</sup> レイヴとウィンガーは学習とそれが生じる状況に焦点をあてて、学習を社会的実践への参加の中にとらえている。これは、「実践コミュニティ(実践共同体):communities of practice」といった概念とともに、実践のなかの学習論として注目されてきている。<sup>19</sup> レイヴとウィンガーは学習を特定のタイプの社会的共同参加という状況の中におき、学習にどのような認知過程と概念的構造が含まれるかを問うかわりに、彼らはどのような社会的関わり合いが生起する適切な文脈を提供するかを問うている。つまり、さまざまな社会的活動に参加することを通して学ばれる知識と技能の習得実践が「状況的学習」とする。「社会的実践の理論は、行為者、世界、活動、意味、認知、学習、さらに知ること(knowing)に関係論的相互依存性を強調する」のであり、「学ぶこと、考えること、さらに知ることが、社会的且つ文化的に構造化された世界の中の、世界と共にある、また世界から湧き起ってくる、活動に従事する人々の関係」だとする。このような「状況的学習」の概念が提示されたことによって、学習というものが事実についての知識や情報の受容であり、人間について単に認識論的説明にとどまることから、学習が実践の共同体への参加の過程であること、そして、その参加が次第に関わりを深めながら変容するという

新たな論点を提供したことは意義深い。また「状況的学習」は、既存の学校教育における「体系的学習」に代わるものとして登場するのではなく、両者がリンクすることによってその効果を高めることを可能にする。<sup>20</sup>

ESD 国際実施計画策定過程において、ESDの学習の場は学校教育だけでなく、高等教育機関や、教員訓練機関、政策決定機関、などを対象とするほか、ノンフォーマル教育、インフォーマル教育、コミュニティ、職場を学習の場として位置づけ、「知識の獲得だけではない態度の変容」を求めている。<sup>21</sup> このことは「状況的学習」の視点から、社会的実践への参加過程は、インターンシップにおける体験と振り返りのプロセスとも重なるものである。

## 9. 結果と考察

日本における既存の一般的なインターンシップは、学生と受入側との二者間による職場体験の提供であったり、キャリア教育における職業体験の場を提供する手段として位置付けられることが多い一方、内閣府事業におけるインターンにおいては、さまざまなステークホルダーを相互につないで連携させ、協働させていくダイナミックなプロセスをねらいとしており、そのしくみとしてインターンシップが位置付けていることがわかった。そのような連携・協働のダイナミックなインターンのプロセスは、持続可能な地域づくりをテーマとして活動するさまざまなステークホルダーの人々がともに学びあうしくみづくりでもあり、その結果期待されるのは、社会・雇用・教育(人材育成)という、従来は別個の活動領域であった社会課題に、横断的なひとつの領域として同時達成的にアプローチされるという特徴による効果である。

これらは、若者を取り巻く社会環境や社会問題といった日本国内の文脈からも、また、環境問題の原因がグローバルで相互連関的なものであることが可視化され、持続可能性の構築が中心課題として展開されるようになってきた環境教育の国際的な文脈からも同様のことが言える。すなわち、持続可能な社会・地域づくりへの具体的な取組みが、国内的にも国際的にも求められているなかで、これらは Think Globally, Act Locally という言葉で示されるようなESD持続可能な開発のための教育の取組みと問題意識やテーマ、そのアプローチを共有するものである。

さらに、環境教育の学びの変遷において、近年、形式的な学びのみでなく、共同行動と参加を通して、集団的に新しい知を獲得・構築していこうという参加型・対話型アプローチが重視されるようになったことから、状況的な学びを提供しうる地域の連携・協働をねらいとしたインターンシップは有意義であると考えられる。

持続可能な社会像を示すキーワードとして、3.11 東日本大震災後の第 4 次環境基本計画(平成 24 年 4 月 27 日閣議決定)では、これまでの低炭素・循環型・自然共生に加えて、「基盤としての安全確保」が付加された。3.11 以降、ESD の面からも防災教育がますます重要視されるようになっただけでなく、個々人のライフスタイルの転換とともに大量生産、大量消費、大量型の経済社会システムを持続可能な方向へと変革すべきであるとの認識のもと、平常時・非常時問わず貢献しうる持続可能性の生活基盤づくりとしても、インターンシップの可能性に期待したい。

#### 参考文献

- [1] 内閣府ウェブサイト「地域雇用創造事業」  
アクセス 2013 年 1 月 10 日  
<http://www5.cao.go.jp/keizai1/koyou/koyou.html>
- [2] 内閣府公式ウェブ「内閣府の政策-新しい公共」  
<http://www5.cao.go.jp/npc/index.html>
- [3] 首相官邸ウェブ「第 173 回国会における鳩山内閣総理大臣所信表明演説」より抜粋  
<http://www.kantei.go.jp/jp/hatoyama/statement/200910/26syosin.html> アクセス 2010 年 12 月 15 日  
アクセス 2011 年 10 月 15 日、および、奥野信宏、栗田卓也. 新しい公共を担う人々. 岩波書店, 2010.
- [4] 内閣府ウェブサイト「地域雇用創造事業」. 同上
- [5] 佐藤真久. 「内閣府 平成22-23年度内閣府「地域社会雇用創造事業」報告書ー「ソーシャル・ビジネスエコシステム創出プロジェクト」における若年者の社会参加に関する評価研究ー地域社会におけるソーシャルビジネス (SB) に関する人材育成プログラムの開発・実施とその意義」. NPO法人エティック, 2013
- [6] NPO 日本インターンシップ推進協会ウェブより、「インターンシップの歴史」  
<http://www.jipc.or.jp/>
- アクセス 2011 年 10 月 1 日
- [7] 佐藤真久. 日本の高等教育における環境インターンシップ導入の提案. 筑波大学大学院環境科学研究科(修士論文), 1997.
- [8] 宮下和己 (文部科学省初等中等教育局児童生徒課生徒指導調査官) キャリア教育の推進. 職業研究 2004, 2004.
- [9] 川崎友嗣. キャリア教育の効果と意義に関する研究ー中学校における効果測定の試みー. 関西大学人間活動理論研究センター Technical Reports No.7, 2008.
- [10] 文部科学省. キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書, 2004.  
文部科学省. 小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引ー児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるためにー, 2006.
- [11] 川崎. 前掲.
- [12] 経済産業省人材政策室. 経済産業省のキャリア教育支援 (平成 23 年 1 月 31 日), 2011.
- [13] 中央教育審議会. 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (平成 23 年 1 月 31 日答申), 2011.
- [14] 小澤紀美子. 環境教育は持続可能な社会・地域づくりを目指してきた. 水環境学会誌第33巻第1号. 2010.
- [15] 佐藤真久. ESDにおける「知の構築」のあり方ー「持続可能性」・「開発」・「教育」を橋渡しする開発コミュニケーションに焦点をおいてー. 生方秀紀ほか編著. ESD (持続可能な開発のための教育) をつくるー地域でひらく未来への教育ー. ミネルヴァ書房, 2010. pp.28-42
- [16] 佐藤真久. 1997. 前掲.
- [17] 小澤紀美子. 2010. 前掲.
- [18] ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー. 佐伯胖訳. 状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参加ー. 産業図書, 1993. (原書 Jean Lave and Etienne Wenger, 1991, Situated Learning legitimate Peripheral Participation, Cambridge press University Press
- [19] 松本 大. 状況的学習と成人教育、東北大学教育学研究科年報第55週第1号、2006. p.220
- [20] UNESCO. DESD国際実施計画、2005. United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) , International Implementation Scheme, UNESCO, Paris, France. 2005.