

地理における「持続可能な開発のための教育（ESD）」の可能性

和田 文雄

本論では、「持続可能な開発のための教育（ESD）」の概念を整理し、その立場での高等学校地理教育の可能性について検討し明らかにする。「持続可能な開発（SD）」は、世界に共通する理念として、国連の主要な取組みのひとつとして、開発に関する議論を広げたが、その概念は多義的で抽象的であることから様々な拡大解釈を生んできた。「持続可能な開発（SD）」の実現のためには教育が最も重要であり、その理念、学習内容、学習方法についての協議がユネスコを中心として推進されてきた。高等学校の地理は「持続可能な開発（SD）」としての学習内容を多く包含している。その学習方法としては、広い意味での問題解決学習に含まれる探究学習がふさわしいと考える。この意味で、持続可能な開発としての地理学習には可能性が大きい。その視点から教材開発した「地球温暖化」の学習指導案は、それを具体的に提示するものである。

1. はじめに

本論文の目的は、「持続可能な開発のための教育(ESD)」(以下ESDと略称する)の概念を明らかにする。そしてその高等学校の地理教育への導入を、その理念および学習内容と方法から検討し、その可能性を明らかにすることにある。

現在をいかに時代認識するか、ということは、教育のありかた考えるうえで重要である。世界がいま、根本的な転機にあることは明らかである。「地球憲章」はその前文の冒頭で、「私たちは今、人類が自分たちの未来を選択しなければならないという、地球の歴史上重大な転換期にさしかかっている」としている。この認識は、ESDの前提である。大きな転機にある今、教育に求められていることは何であろうか。「今の状況を考えると、現在の社会を先々まで維持するためには、教育を通じ未来予測的な、時代にあった知恵(timely wisdom)すなわち、新しい洞察力和新鮮な想像力を生徒が自ら学ぶ形で伝えていくことが必要である(ラズロ2005)」これはESDの本質に関わる視点である。ESDについて検討し、考察することが、いま求められており、その立場から地理教育の内容と方法について考えることは、地理教育そのもののありかたを再検討する契機ともなる。地理教育におけるESDとしての可能性を検討し、その存在意義を明らかにすることが本論文の目的である。ESDは、特に1990年代以降、国連を中心とした国際機関で、その協力のもと協議され、推進されてきた。特にユネスコ(国連教育科学文化機関)は、その主要な推進機関として重要な役割を果たしている。

2. ESDについて

1) 持続可能な開発(SD)の概念について

ここではESDの概念について検討するが、そのまえに、持続可能な開発(SD)¹⁾(以下SDと略称)の概念について整理する。筆者は、SDの概念の系譜についての整理を試みた(和田2005)。それを以下にまとめる。1970年代初め、環境問題として登場したSDの概念は、世界に共通する理念として、国連の4つの主要な取り組みを中心とし、開発に関する議論を広げたが、その概念は、多義的で抽象的な表現であったがゆえに、具体的な場面で様々な拡大解釈を生んできた²⁾。それは現代世代と未来世代の通時的関係を制約するものから先進国と発展途上国の共時的関係の調節といった機能の拡大や、さらには国家群や国家の利害の多様化を創出させている。

この概念を最初に提起したのは、ヨーロッパである。その背景には、酸性雨などの環境問題の発生とそれに対する国際的な取り組みがある。

SDを環境問題として扱い、その制度的な枠組みをスタートさせたのは「国連人間環境会議(1972年)」であり、その会議において、その基本理念が議論され、その概念形成の先駆けとなった。ここでは環境と開発の両立が、初めてSDという言葉で提示された。「環境と開発に関する世界委員会」の報告書「われら共通の未来(1987年)」は、SDを「将来の世代が、その欲求を充足する能力を損なうことなしに現在の世代の欲求を充たす開発をいう」と、初めて明確に定義した。これ以後、SDが世界中で論じられるようになる。この概念は多義的であり、開発に関する議論に新しい方向を与えたが、その抽象的表現が、具体的な場面で様々な拡大解釈を生むことにもなった。SDを主要議題とした「国連環境開発会議(1992年)」では先進国と発展途上国の対立が

会議全体の基調となった。この会議では、それまで現代世代と未来世代の通時的関係を制約するSDの概念が、先進国と途上国の共時的関係の調節弁として機能するようになった。採択された行動計画である「アジェンダ21」は、それまで環境問題を将来世代に負債として残さないとの文脈で認識されてきたSDの概念を大きくひろげた。「SDに関する世界首脳会議（2002年）」では、SDの概念の3本柱である「人間(社会)」「環境」「開発(経済)」のバランスを重視することが認識されるようになった。SDに向けた各国の決意を示した「ヨハネスブルグ宣言」には、いくつかの対立軸が存在する。3本柱の各側面において先進国と発展途上国の従来型の南北対立は依然として根強い。加えて、先進国間と途上国間の対立も生まれている。

以上のような経緯を経て、SDの概念は、現在、次のように規定されている。先進工業国が進めてきた開発は、世界のすべての人々に人間らしい生活（衣食住・教育・福利厚生等）をもたらすことができないだけでなく、将来の世代がその能力を開花するために必要な資源を残すこともできない。したがって、これからの開発は、経済開発だけでなく社会開発（健康・教育・福祉の充実、文化振興、公平性の向上など）がなされ、さらに環境保全とのバランスもとられなければならない。このバランスに加え、現代世代と将来世代間の公平さを実現する開発のあり方を総称してSDという。

2) ESDの概念について

ESDを正式に取り上げ協議したのは「国連環境開発会議（「地球サミット」）(1992)」である。この会議では、SDを実現するため、環境やSDに関する価値観や行動規範を育成する必要性が議論され、それを可能にするのが教育であるとされた（岡部2005）。さらに、その行動計画である「アジェンダ21」は、その第36章「教育、意識啓発、研修の促進」の第3節で、「教育はSDを推進し、環境と開発の問題に対処する市民の能力を高めるために不可欠である．．．（中略）．．．教育はまたSDにそった環境および倫理上の意識、価値と態度そして技法と行動様式を達成するために不可欠である」とし、SDのための教育を特に重視している。そしてSDを推進し、環境と開発に関わる課題に対処する能力を向上させるうえで、教育が重要であることが強調された。これ以後、SDは、国連における共通の関心事となり、教育が必要な変化をもたらす原動力であることが共通のコンセンサスとなっている。「アジェンダ21」をうけてユネスコの「環境と社会に関する国際会議」の「テサロニキ宣言（1997）」は、「環境教育は環境と持続可能性のための教育である」とし、「持続可能性という概念は、環境だけ

ではなく、貧困、人口、健康、食糧の確保、民主主義、人権、平和をも含むものである。最終的には、持続可能性は道徳的・倫理的規範であり、そこには尊重すべき文化的多様性や伝統的知識が内在している」とした。このようにESDの概念は拡大をみたのであるが、この背景には、1990年代の一連の国連および国際会議において地球的な諸課題の相互連関性が認識されてきたことがある。

ユネスコの「第5回国際成人教育会議（ハンブルク）1997」の「ハンブルク成人教育宣言」は、ESDとは、①生態系や環境保護を中心とした従来の環境教育、②人口、貧困、健康といった開発問題を扱う開発教育、③平和、人権、民主主義、共生といった平和教育・人権教育の内容の3つの柱により成り立つ教育学習活動である、とした。これはすべての教育を含めたESDの学習内容として捉えられる。

「地球サミット」以降、国連持続可能な開発委員会（CSD）(1993年設立)では、UNESCOが中心となり、SDのための教育のあり方についての検討がすすめられてきた。この考えは2000年のミレニアム宣言にも引き継がれ、1992年のリオ・サミットの検証と、さらなる展開目標の作成のために2002年に開催された「SDに関する世界首脳会議（WSSD）(ヨハネスブルグサミット)」でも、教育の重要性が再確認された。また、同サミットで提言されたSDの達成のための4大原理（問題の認識、共通の義務と効果的連携、的確な判断に基づく行動、人間の尊厳の尊重）は、UNESCOの21世紀教育国際委員会報告書（Learning :The Treasure Within）で述べられている「学習の4大柱（知ることを学ぶ、共に生きることを学ぶ、為すことを学ぶ、人間の尊厳の尊重）」をふまえたものであり、SDをめざすには、価値、行動、生活様式の変革が必要であることが強調された（中山2004ほか）。さらに同サミットでは、2005年から2014年までの10年間で「国連・SDのための教育の10年（UNDESD）」に指定するよう国連総会に提案することが決議された。このように国際的な開発事業において、1980年代後半以降、SDが国際協力の中心的な考え方として定着し、その実現への重要な鍵として教育が重要な役割を果たすということが主要な会議で認識されてきた（岡部2005）。

「ヨハネスブルグサミットの実施計画（WSSD, Plan of Implementation,2002）」においても、教育はSDの促進にとり重要であると明言され、同計画では、ミレニアム開発目標(2015年までの初等教育の完全普及)と万人のための教育に関するダカール行動枠組みが連携付けられ、あらゆるレベルおよびタイプにおけるジェンダーに配慮した教育システムの構築がESDの重要な要素である

とされた。さらに同計画では、教育が農村開発、保健医療、地域社会参画、HIV/AIDS、環境、そして人的価値や人権などの倫理的・法的な問題を解決するための手段として認識された。このように教育の重要性が高まる中、ヨハネスブルグサミットでの決議を受け、2002年12月に開かれた国連総会で、2005年から2014年までを「国連・SDのための10年」とすることが承認され、UNESCOがその実施主導機関（リードエージェンシー）に指名された（中山2004）。2005年から2014年までの10年間で、持続可能な人類社会のための基礎としての教育の推進と、ESDの革新的な政策、プログラムおよび実施に関する国際協力の強化が期待されている。ESDの最終目標は、「共生と公正を基本とした持続可能な地球社会づくりである」（田中2004）とされている。ESDは、そのための新規のプログラムではなく、教育政策、プログラム、実施を新たな方向へと転換するプロセスを求めるものであり、人類及び福祉と伝統、地球資源の尊重とのバランスを模索し、持続可能な将来を創り出すあらゆる年代の人々に社会的な力を与えるための新しい教育ビジョンを含む概念である。教育を通してSDを達成するためには、教育者や学習者がそれぞれの地域社会を批判的に考える必要があるため、ESDの全体目標は、環境および社会が好ましい変化をもたらすため市民に社会的な力を与えることであり、人々が世界をより理解できるよう、多くの専門分野の概念や分析手段を統合したものとなっている。そのためESDは、基本的に価値観を問題にするものであり、中心におくべきものは、現在及び将来の世代を含む他者の尊重、相違と多様性の尊重、地球の資源の尊重である。

ESDは、正義、責任、探究、対話に対する感覚に従い、すべての者が生活基盤を奪われることなく満ち足りた生活を送ることを可能にするための行動力や実践力を身につけるよう、我々を動かすことを目的としている。

ESDはすべての人が学習対象であり、あらゆる場で実施される。それは広範囲かつ複合的な取り組みであり、持続可能な社会を築くために、あらゆるレベルの教育を通して人々の生活スタイルや行動の変化に影響を与えるための価値観や倫理観の普及をその全体目標としている。

3. ESDとしての地理教育について

ESDは、あらゆる人を対象として、あらゆる場で行われる。その学習内容は広範囲におよび、さまざまな学習方法がとられる。学校教育においては、ほとんどの教科で扱われるべきものである。ここでは高等学校の地理教育に焦点をあて、そのESDとしての可能性を「国連持続可能な教育の10年国連実施計画（案）」（以下「実施計画」と略称する）を手がかりとして検討し、考察する。

これは「国連持続可能な開発のための教育の10年」に関する戦略と内容についてUNESCOにアドバイスするハイレベルパネルが作成したものであり、大きな影響力を持つものである。

「実施計画」は、ESDが求めなければならない価値観の基礎として、以下の4点をあげている

- ①人間の尊厳と人権を尊重し、社会的・経済的公正にコミットする。
- ②次世代の人権を尊重し、世代間の責任を守る。
- ③地球生態系の保護と回復により実現する生命多様性あふれるコミュニティ全体を尊重する。
- ④文化的多様性を尊重し、寛容で非暴力、平和な文化を地域社会と世界に築くことに責任をもつ。

これらはESDの概念を包括し整理したものであり、ESDの目的である。これは地理教育にもあてはまる。

ここでは、高等学校の地理Aをとりあげるが、それは、SDとしての学習内容もしくはその学習内容として捉えることが可能なものが多い、という理由による。高等学校の学習指導要領地理歴史科地理Aは、その目標を「現代世界の地理的な諸課題を地域性をふまえて考察し、現代世界の地理的認識を養うとともに、地理的な見方や考え方を培い、国際社会に主体的に生きる日本人としての自覚と資質を養う」としている。ここには、SDという言葉は用いられてはいないが、SDの理念や内容を含めることができる。

同学習指導要領は、地理Aの2つの大項目のひとつである「地域性をふまえてとらえる現代世界の課題」の学習内容として環境、エネルギー問題、人口、食糧問題、居住、都市問題を例示している。

「実施計画」はESDの学習内容として以下の15重点分野をあげている。

(1)社会・文化分野

- ①人権②平和と人間の安全保障③男女平等④文化の多様性、文化間理解⑤保健・衛生意識の向上⑥エイズ予防、患者と家族の生活保障⑦行政管理能力（ガバナンス）

(2)環境分野

- ⑧自然資源（水、エネルギー、農業、生物多様性）
- ⑨気候変動⑩地域格差の是正⑪持続可能な都市化
- ⑫災害の防除と被害の削減

(3)経済分野

- ⑬貧困削減⑭企業責任⑮市場経済

地理とESDの学習内容は重なる部分が多い。それぞれについて地理で扱える内容を検討する。まず、(1)社会・文化分野では「人権」と「文化の多様性、文化間理解」がある。「人権」では、民族問題を民族間における言語や宗教的対立などをあつかう。「文化の多様性・文

化間理解」では、世界の生活文化すなわち世界の諸地域における衣食住および風俗習慣についての学習がある。(2)環境分野は、「自然資源(水、エネルギー、農業、生物多様性)」「気候変動」「地域格差の是正」「持続可能な都市化」「災害の防除と被害の削減」の5つがあげられている。これらはいずれも地理の学習内容である。農業が自然資源に含まれているのは、自然との関連性を重視していると考えられる。「気候変動」については、後述する教材開発の指導案においてふれる。「地域格差の是正」および「持続可能な都市化」については、地理が本来扱う学習内容である。「災害」については、今までの地理学習でほとんど取り上げられておらず、特に地震、津波、水害等の自然災害の学習は、新しい学習内容として注目される。(3)経済分野の内容は貧困削減、企業責任、市場経済とされている。貧困削減の例としては、食糧問題や食糧援助、スラムなどの地域問題が、企業責任については、環境問題と企業責任の関連において取り上げることができる。市場経済は旧社会主義国の市場経済化にともなう地域変容がその学習例としてあげられる。このように15重点分野のうちの多くの分野で地理が直接もしくは間接的に扱う学習内容となっている。

学習指導要領の地理Aは、その目標の後半部で「それらの課題の解決に当たっては各国の取組みとともに国際協力が必要であることについて考察させる」としている。これにはSDの視点が基本的に不可欠であると考え。「実施計画」はESDの教授・学習方法として以下の6点をあげている。

- (1)学際性・総合性
- (2)持続可能な開発を支える価値観・原則を共有する
- (3)批判的な思考と問題解決
- (4)言語・芸術・討論・実習など多様な教育法を駆使する
- (5)参加型の意味決定
- (6)地元地域の問題を扱う

地理におけるSDの学習方法については、まず、(3)批判的な思考と問題解決が注目される。これには「SDがかかえるジレンマとそれへの挑戦に対応することに自信を持つように導く」という説明がなされている。批判的な思考は、問題や事象を批判的にとらえるという意味でESDに不可欠である。ここでいう問題解決は、問題解決学習であると考え。この学習は、生徒の自発的・能動的かつ探究的な思考活動を展開させ、組織する学習である。問題解決学習は、それをひろくとらえる立場によると、4つに分けられる。すなわち、①正しい理解と説明ができる②見方考え方を成長させる③合理的な意思決定する④市民的に行動する(森分2001)、である。

筆者は、問題解決学習において問題の原因や背景を知

的に探究させる、すなわち①と②を重視し、ESDについてもこの学習が、まず行われるべきであり、それはSDの学習においても重要な位置を占めていると考える。筆者は、意志決定や行動を否定するものではない。それは探究の延長線上にあるものである。まず、生徒による探究をさせ、それを意図した授業を実施すべきである。この授業は教師による探究過程を示すものである。問題の解決策をSDの立場で考えることは重要である。しかし、そのためには、まず問題をSDの立場で生徒に正しく把握させる探究授業が、ESDとしての地理の授業としてなされるべきであると考え。

(4)多様な教育法とは、言語、芸術、議論、経験など多様な学習方法を駆使するものである。これは地理学習においても積極的に導入すべきである。(5)参加型の意味決定は、「いかに学ぶかについての意志決定に学習者が参加する」こととされており、学習者の主体性が求められている。(6)地元地域の問題を扱う、は地理教育そのものの学習である。

4. ESDの地理教材開発：世界の環境問題—地球温暖化について—

筆者によるESDの視点に立った地理Aの教材開発の例をここに紹介する。

1) 単元のねらい

環境問題は、自然と人間の関係について学ぶ地理学習の重要な柱であり、地球温暖化は、その典型的かつ象徴的な学習テーマである。これはESDの15重点分野の一つとされている。本単元の目的は、世界の環境問題としての地球温暖化の学習をとおして、生徒自らの探求学習へ導くことにあり、その能力を育てることにある。ここでは、地球温暖化を所与のものとして、その実態および要因についても生徒に考察させる。それは学習指導要領のいう地理学習の内容の範囲を超えるものであるが、本学習の目的である生徒自らの探究学習に導くという理由から含めることとした。本単元は実態、要因、影響およびその対策という地球温暖化の問題全体を学習する。この学習のねらいは、①自然の事物・現象に関する知識の定着②科学技術への興味・関心・態度③自然や社会の様々な事象を認知する能力の育成、をめざすものであり、生徒は学習の過程で、⑦科学と人間・社会との関係を俯瞰的・総合的に捉える能力がきたえられる。そしてこれらを通して最終的には、④課題発見、主体的に判断し解決していく能力の育成をめざす。

2) 単元の構成と特色

本単元は、生徒自らの探求学習能力の育成というねらいをふまえ、学習内容を地球温暖化の実態、要因、影響そして対策の4つから構成する。そして以下の点に特に

重点をおくこととした。

地球の平均気温は、過去と比べ、この100年間で著しく上昇し、温暖化は疑うべくもない。その要因は、人間活動と自然変動のいずれによるものかはまだ確定していない。温暖化の影響はすでに様々に指摘されているが、不明なことも多い。そのすべてに共通することは、地球

規模であり、不可逆的である。その影響には地域によってはプラス面もある。気候の将来予測は、現在の情報技術レベルでは依然として難しい。温暖化対策は、悔いのない政策という立場から、その国際的な取り組みが進められているが、国および国家グループによる考え方には相違がみられる。

3) 単元計画 世界の環境問題—地球温暖化について—

(配当時間計 4 時間)

題目 (配当時間)	学 習 内 容	指導上の留意点・評価
1. 地球温暖化の実態について (1時間)	<ul style="list-style-type: none"> 地球表面の気温の変化はさまざまな方法で測定されている。 氷床コアによる過去の気候の測定法について理解する。 20世紀の気温の上昇は、過去1万年の記録をはるかに越えるものである。 温暖化の程度には地域的な相違がある。 	<ul style="list-style-type: none"> 気候変動はその期間のとりかたで、その意味に違いがあることに留意させる。 〔評価方法〕 ③…レポート、アンケート ②…レポート、アンケート
2. 地球温暖化の要因について (1時間)	<ul style="list-style-type: none"> 地球温暖化には二酸化炭素など温室効果ガスの影響が大きいとされている。 地球の気候変化には地球の軌道要素や太陽活動もその原因となっている可能性がある。 近年の気温上昇の理由は、人間活動によるものか自然変動によるものかはまだ明確にされていない。 	<ul style="list-style-type: none"> 大気はさきわめて複雑であり、気温の予測は難しいことに留意させる。 〔評価方法〕 ②…レポート、アンケート ④…試験、アンケート
3. 地球温暖化の影響について (1時間)	<ul style="list-style-type: none"> 地球温暖化の影響としての海面上昇の理由とその影響について考える。 温暖化の影響としての降水パターンの変化について考える。 温暖化による森林や植物への影響について考える。 地球温暖化の影響は、まだすべては解明されていないが、それらはいずれも地球規模であり、不可逆的である。 	<ul style="list-style-type: none"> 温暖化の影響は、すべて予測されおらず、予測されない影響があらわれる可能性もある。 〔評価方法〕 ①…レポート、アンケート ②…レポート、アンケート
4. 地球温暖化への対策について (1時間)	<ul style="list-style-type: none"> 地球温暖化防止をめざす「地球温暖化枠組み条約」は各国の激しい議論を経て発効した。 「地球温暖化防止京都会議」で採択された「京都議定書」は、大きな成果と同時にさまざまな課題も残されている。 「京都議定書」が発効した場合の温暖化防止の程度については意見が分かれている。 	<ul style="list-style-type: none"> 地球温暖化対策の共通理解として「悔いのない政策」の実施があることに留意させる。 〔評価方法〕 ①…レポート、アンケート ②…レポート、アンケート

評価方法については、その観点を、関心・意欲・態度... ① 思考・判断... ② 技能・表現... ③ 知識・理解... ④ と表記し、主要なもののみをあげている。

4) 指導のポイント

本単元の目的は、地球温暖化について生徒自らの探求学習に導き、それをおこなう能力の育成にある。以下の点を指導のポイントとした。

本単元は主題学習であり、教師主導の講義形式の授業スタイルをとる。この学習では教師の科学的な探求の過程を生徒に提示し、わかりやすく説明する。ここでは事実と解釈を明確に分けること、そして明らかなことと不明なことをできるだけ明確に示す。この授業は教師の一方的な説明でなく、資料を提示し、できるだけ生徒と討

論することにより展開する。それにより生徒の既成概念や予断・偏見を打破し、生徒の科学的思考をうながす。生徒はこの授業をふまえ、それぞれが新たな探求のテーマを考え、その設定理由とともに提出する。この授業は生徒のそのための疑問を誘発し、それを生徒による探求の契機とすることを意図している。

5. おわりに

本論では、ESDの概念を整理し、その立場での地理教育とその可能性について考察した。SDは、世界に共通

する理念として、国連の主要な取り組みのひとつとして、開発に関する議論を広げたが、その概念は多義的で抽象的であったため、様々な拡大解釈を生んできた。SDを実現するためには教育がもっとも重要であり、その理念、学習内容、学習方法についての議論がユネスコを中心として推進されてきた。地理はSDとしての学習内容を多く包含しており、その学習方法としては、広い意味での問題解決学習に含まれる探究学習が最も有効である。この点で、ESDとしての地理学習には可能性が大きい。その指導案である「地球温暖化」は、それを具体的に提示するものである。この授業実践からも多くのことが学べると確信している。SDは教師の世界観であるべきであり、これは誰も否定しえない普遍的なものである。生徒が授業に期待するものは教師のその世界観である。それをいかに授業実践で提示できるかが、いま問われている。

注

- 1) 提唱された当初、Sustainable Developmentは、「持続可能な開発」と訳されたが、開発という日本語が持つ意味が必ずしもdevelopment に対して適当ではないという判断もあって、その後「発展」と訳されることが増えている。筆者は本文においては「持続可能な開発」と表記するが、本文においては「持続可能な発展」と表現するものもある。これは文献や資料によるものである。
- 2) 「持続可能な発展」は各国の利害や立場の違いを超えた共通理念を提起するものとして抽象的な表現をとらざるをえなかった。これは明確な定義というよりも、あるべき姿を結果の方から規定した表現であり、具体的な場面で様々な拡大解釈を生んできた。この概念は環境経済学のみで、40を超える概念がある(森田・川島, 1993)。

参考文献

森田恒幸・川島康子(1993):「持続可能な発展論」の現

- 状と課題,「三田学会雑誌」第85巻4号, pp. 4~33.
- 森分孝治(2001):問題の解決どう考えられてきたのか
社会科教育 No. 496 pp.52~54.
- 中山修一(2004):国連・持続可能な開発のための教育の10年」(UNDESD)の課題と展望 地理教育フォーラム 第5号 pp. 1~20.
- アーヴィン・ラズロ(2005):「今こそ必要な知恵」を育む:現代教育の最重要課題 教育改革国際シンポジウム実行委員会「持続可能な開発」と21世紀の教育 国立教育政策研究所 pp. 7~21.
- 岡部かおり(2005):UNESCO主体の持続可能な開発のための教育(ESD)とその研究課題 地理教育フォーラム 第6号 pp 1~10.
- 和田文雄(2005):「持続可能な開発」概念の系譜—ストックホルム会議からヨハネスブルグサミットまで—地理教育フォーラム 第6号 pp. 11~20.
- 国際連合大学広報部(1992):持続可能な開発のための活動計画国連大学アジェンダ21諮問グループ報告書 29p.
- 内藤正明・加藤三郎編(1998):持続可能な社会システム, 岩波講座, 地球学10 228p.
- 文部省(1999):高等学校学習指導要領解説地理歴史編 実教出版 336p.
- 佐和隆光(2000):21世紀の問題群—持続可能な発展への途—, 新曜社, 311p.
- 国際連合広報センター(2002):ヨハネスブルク・サミット2002 12p.
- 太田宏・毛利勝彦(2003):持続可能な地球環境を未来へ, 大学教育出版 274p.
- 田中治彦(2003):持続可能な開発とは何か? 別冊開発教育「持続可能な開発のための学び」112p.
- 地球憲章推進委員会(2003):地球憲章 持続可能な未来に向けての価値と原則 ぎょうせい 55p.
- 国連持続可能な開発のための教育の10年(2005~2014) 国際実施計画案:http://www.esd-j.org/documents/DESD_J_Draft2.pdf