

# 新グローバル時代の市民性教育と生涯学習

鈴木 敏正

抄録:「生涯学習の教育学」の視点から、SDGs = 新グローバル時代の市民性教育の展開論理を提起し、とくに「民主主義の危機」が進行している今日におけるその意義を考察する。

2では、「グローバル」の意味を考え、「グローバルな教育実践としてのESD」の特徴をユネスコが提起した「ESD原則」とその発展課題、とくに「生涯学習の構造化」論と国際成人教育運動の動向から検討する。3では、SDGs4.7で提起されたグローバル・シティズンシップ教育(GCED)をふまえ、世界正義や世代間・世代内公正、市民民主主義の視点から「市民性」形成の課題を考える。

4では、市民性教育の構造と展開論理を提起する。そして5では、その今日的課題として、「民主主義の主体化」をめざす「参画型市民性教育」の実践的・理論的課題を整理する。

最後に、ESDの中核となる「持続可能で包摂的な地域づくり教育(ESIC)」の展開過程を、東日本大震災からの復興教育を事例として考え、その「現代の理性」(討議的理性を超えた観察的・行為的・協同的・公共的・計画的理性)形成の実践論理が、「ポスト真実」時代のポピュリズムを克服していく上でも重要な意義をもっていることを指摘する。

キーワード: 新グローバル時代, ESD, 市民性教育, 生涯学習の構造化, 持続可能で包摂的な地域づくり教育(ESIC)

## 1. はじめに—「新グローバル時代」と本稿の課題—

国際開発支援や環境保全運動の中から生まれた「地球的視野で考えて、地域で行動せよ Think Globally, Act Locally!」というグローバル(グローバルにしてローカル)な視点は、国連の「人間環境会議」(1972年)、さらに「地球サミット」(1992年)をとおして国際的に共有されるものとなった。この間、1980年代にはグローバル化する企業の地域戦略としても位置付けられてきたが、東西冷戦体制崩壊以後は「地域的に考えて、地球大に行動せよ Think Locally, Act Globally!」にインター・ローカルやトランス・ローカルの視点なども加えて、グローバルな視点の必要性<sup>1)</sup>と「グローバル人材」育成は、ひとつの時代精神になったかのように見える。しかし、グローバルとローカルは相互に規定し合いながら対立も含み、1990年代から21世紀にかけては、ローカルな視点を重視して経済的グローバリゼーションを批判する「アンチ・グローバリゼーション」や「オルター・グローバリゼーション」(S.George, J.Mittelman)の運動も展開された。

このような「グローバル時代」に対応する教育は、国際的には「持続可能な発展(開発)のための教育(Education for Sustainable Development, ESD)」として提起され、とくにヨハネスブルク・サミット(リオ+10=2002年)で日本の政府とNGOによって提案された「ESDのための10年(DES, 2005-2014)」をとおして一般化されてきた(日本社会教育学会2015, 鈴木敏正2013)。DESの後継が、「ESDのためのグローバル・アクション・プログラム(GAP, 2015-2019)」である。ESDは現在、国連の「持続的開発目標(Sustainable Development Goals, SDGs, 2016-2030)」の目標4「す

すべての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を確保し、生涯学習の機会を促進する」、とりわけ4.7「すべての学習者が、持続可能な発展を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする」に集約されている。本稿では、このSDGs段階を「新グローバル時代」と捉え、そこで求められている「生涯学習」の課題にアプローチする。

21世紀の「生涯学習の教育学」の基本的視点として、筆者は5つを挙げてきた。①生涯学習は「人権中の人権」であるという「現代的人権」、②大人の学びと子どもの学びをつなぐ「世代間連帯」、③学習は「社会的実践」であるという「社会参画」、④私と地域と世界をつなぐ「グローバル」、そして⑤地域生涯教育公共圏を創造する「住民的公共性」である(鈴木2014:第I章)。リーマンショック(2008年)以後の「ポスト・グローバリゼーション時代」、とくに日本では東日本大震災(2011年)の経験をふまえたグローバルな実践としての「3.11後社会教育」(鈴木2016)が求められてきたが、5つの視点はますます重要になってきている。これらは相互に関連し合うが、ここではとくに④の視点に焦点化しつつ、そこから市民性教育のあり方を提起する。

SDGs4.7では、旧来のESDのアジェンダに加えて、ローカル・ナショナル・リージョナル・グローバルの諸レベルでの市民性教育を統一する「地球市民性教育 Global Citizenship Education, GCED」が位置付けられ、教育の視点からは一般に「SDGs = ESD + GCED」だと考えられている。アメリカのトランプ政権やイギリスのEU離脱などに代表される自国第一主義、「異質な他者」を排除する権威主義的ポピュリズムの運動と政治が、北東アジアを含む国際的ひろがりをもたせ、「民主主義の危機」が叫ばれている今(中谷義和ほか2017)、「持続可能で包摂(包摂)的な」将来社会に向けた、グローバルな「市民性教育」の必要性はかつてなく高まっている。

日本の教育改革をめぐるでも、SDGsという枠組みのもとでのグローバル市民形成としてのESDアプローチや、「国民化から複数性へというベクトルと、排除から包摂へというベクトルの2つの交点に市民性教育を位置付ける」ような提起もなされるようになってきた(東京大学教育学部教育ガバナンス研究会2019:28,107)。当面する課題は、その先に、市民性教育の実践的展開論理を具体的に明らかにすることである。

なお、本稿は2019年11月2～3日に韓国・中央大学で開催された日本社会教育学会・韓国平生教育学会共催の第11回研究交流集会で報告した同タイトルの基調報告要旨に大幅な加筆をしたものであるが、児童・生徒の市民性教育について述べた前稿(鈴木2019a)の主旨を、グローバルな視点にたった生涯学習論として展開したいわば姉妹稿でもあり、叙述の一部に重複がある。

## 2. グローバルなESD実践と「生涯学習の構造化」

21世紀に入って「グローバル市民」や「グローバル人材」の育成にかかわる議論や政策提起がなされてきた。しかし、それらは「グローバル」な論理にもとづくものではなかった。たとえば、岩波講座「教育 変革への展望」の最終巻『グローバル時代の市民形成』は、今日の教育の重要課題は、「グローバルな倫理」を理解する「グローバルな意識をもった市民を育てること」だと主張しているが(木村友人2016:5)、世界各地の「グローバル市民」教育の検討はあっても、学校教育中心であることもあり、地域での実践にもとづいた提起とはなっていない。

こうした中では、「グローバル公共哲学」を主張する山脇直司が、「グローバル市民教育」を提起していることが注目される。山脇によれば、グローバルな市民教育とは「各自が生きる地域や現場を大

切にしつつ、国民を越えたグローバルな問題を共に認識し考えるような教育理念」であり、それにもとづく「活私開公の教育」は「国籍の如何に拘らず、教育現場において一人一人を活かしながら（エンパワーメントしながら）、児童・生徒や学生の公共性を開花させていくような教育の実践」である（山脇直司 2008：196）。それはまた、応答的・多次的「自己—他者—公共世界」理解の教育論だとも言われているが、公共哲学が主題であるためか、具体的な教育論や実践論の展開はなく、それらが旧来の教育実践論とどのように異なるかも明確ではない。

以上のような動向をふまえ、「グローバルな教育実践としての ESD」の特徴をみておく。

新グローバル時代の教育実践が問うものは、戦後福祉国家や開発主義国家の枠組みだけでなく、近現代の知、さらには自然・人間・社会の総体の捉え直しである。国立大学法人化（2004 年）以降に生まれた「地域学系の学部」では「グローバル科学」を標榜するものもあるが（小樽商科大学、福知山公立大学など）、新グローバル時代に求められているのは、より広く、近現代の一連の 2 項対立を克服し、普遍的な知と個別的な知を「実践的に媒介する知」である。具体的には、グローバリゼーションを進める知とプライベート化（個人化）を進める知をともに乗り越えて創造される実践知であり、とくにグローバリゼーションがもたらす地域的・空間的な格差拡大・貧困化・社会的排除に対して、地域住民が主体的・内発的に地域社会発展を進める際に不可欠な知である。〈表-1〉に、SD・ESD に関連する事項をあげておく（詳しくは鈴木 2011：終章第 2 節）。

〈表-1〉「グローバルな教育実践」が問うもの

グローバルな知	自然主義	モダン	客観主義	学知＝普遍主義	地球市民
ローカルな知	人間主義	ポスト・モダン	主観主義	生活知＝個性記述	生活者諸個人
グローバルな知	SD・ESD	ポスト・ポストモダン	協同実践	課題化→ESIC	地域住民

世代間・世代内公正を求める「持続可能な発展（SD）」は、先進諸国のポスト高度経済成長・ポスト福祉国家の時代、とくに冷戦体制崩壊後の、超大国アメリカと IMF・世界銀行・WTO などの国際機関、多国籍企業と国際金融資本、そして新自由主義的理念を採用した諸政府が推進する「経済的グローバリゼーション」が生み出した地球的問題群の深刻化への対応である。グローバリゼーションがもたらした「双子の基本問題」は、グローバルな環境問題と貧困・社会的排除問題であった。前者は自然—人間関係、後者は人間—人間関係の基本問題である。人間が人間に働きかける「人間の自己関係」としての教育の領域から前者に対応してきたのが環境教育、後者に対応してきたのが開発教育（人権教育、平和教育、ジェンダー教育などを含む）であった。21 世紀に入っては、それらの実践的統一が課題となってきた（鈴木・佐藤・田中 2016）。ESD は、それに応えようとする教育運動である。

自然と社会の循環性・多様性を基盤にした持続可能な発展（SD）への課題をにらみながら、教育をとおして「人間の持続可能性」の課題に取り組むのが ESD である。その前提は「生命と生活の再生産」（安全・安心に暮らし続けること）と、「個性（集団的には相異なる文化）の相互承認」（異質な他者を排除しないこと、SDGs の基本スローガン「誰一人取り残さない！」）である。それでは、「すべての人に包容的かつ公正な質の高い教育」を確保し、「生涯学習の機会を促進」（SDGs 目標 4）する ESD とはどのようなものであろうか。

DESD の成果をふまえて GAP では、次のような ESD の原則を確認した。すなわち、(a) 万人が

SDに向けた意思決定と行動をとることを可能とする「知識、技能、価値観および態度」を得るようになるもの、(b)革新的な参加型教育・学習、(c)権利にもとづく質の高い教育・学習、(d)社会をSDへと方向付ける、教育・学習の中核となる「変革的な transformative 教育」、(e)環境・社会・経済の柱となる統合的なものであると同時に、地域の特性に応じた文化的多様性の尊重、(f)定型的 formal、不定型的 non-formal、非定型的 informal、そして幼児から高齢者までの教育を含む生涯学習、(g)ESDと言わなくとも、上記の原則にもとづくすべての活動を含む、ということである。

とくに(a)や(c)に見られる普遍的権利を重視する一方で、(e)のように「ローカルな知」を尊重しつつ、(b)では①批判的思考、②システム思考、③未来を想像する力、④参加・協働型意思決定などの向上を図るとされている。そのようなESDは、(f)や(g)で明らかかなように、既存の狭い意味での教育を超えて、あらたな「生涯学習の構造化」をはかるもので、さらに(d)で、教育・学習の中核となる「変革的な教育」だとされていることは、グローバルな実践としてのESDの特徴を示すものである。ただし、その内実の具体的説明は残された課題となっている。

21世紀の生涯学習は、「学習ネットワーク」(I.イリイチ)を基盤とする。いま、その国際的展開が求められているのであるが、前提にしておくべきは、次の視点である(鈴木2014:51-2)。第1に、「課題化認識」である。それはすでに日本の高度経済成長初期に上原専禄によって、法則化認識と個性化認識を超えて、個人—地域—全国・世界を「串刺し」にして学ぶ際の認識として提起されたものである。第2に、かかわる地域が援助・被援助関係を超えて、相互豊穡的な「知と技能の交換」をするような関係づくりが求められるということである。そして第3に、これら学習の全体の「構造化」が求められるということである。実際に1960年代以降、日本の地域社会教育実践では多様な「学習の構造化」が追求されてきたが(鈴木2001)、その新たな発展が求められているのである。

「生涯学習としてのESD」の視点からすれば、グローバルな教育実践は、教育専門家や知識人が組織化する「定型的」学習と学習者が組織化する「非定型的」学習に対して、教育実践者と学習者の協同による「不定型」学習を展開することによって、これら全体からなる「生涯学習」を「構造化」するものである。内容的には内発的な「地域をつくる学び」を援助・組織化する活動を中心にして「実際生活に即する文化的教養」を形成する「社会教育」の新たな発展と考えられる(鈴木2014:第VI章)。この理解の上で、生涯学習に関する国際的動向を視野に入れなければならない。

国連の21世紀教育国際委員会(通称ドロール委員会)の報告書『学習:秘められた宝』(1996年)は、20世紀までの教育は①知ることを学ぶ、②なすことを学ぶを中心にしてきたが、21世紀には③「人間として生きること to be を学ぶ」と④「ともに生きること to live together を学ぶ」に重点を置かなければならないとした。③には地球に生きる人類の将来までが問われるようになってきたグローバルな環境問題、④には南北格差だけでなく、先進国でも深刻化してきた貧困・社会的排除問題、その結果としての社会の分断化が背景にある。それらは人間社会の持続可能性を脅かすものと意識されるようになってきており、③と④に同時的に対応しつつ、新たに⑤「ともに〈持続可能で包容的な〉社会をつくること to create sustainable and inclusive society」を学ぶことが今日的課題となってきた。自分自身を変えることと社会を変えることを統一するような「変革的な」学びが求められているとも言えるが、それが各地域におけるグローバルな実践で問われているのである。

第6回国際成人教育会議が提起した「ベレン行動枠組み」(2009年)では、生涯学習とは「包容的 inclusive で解放的、人間的、民主的な諸価値に基礎をおくあらゆる形態の教育の哲学であり、概念

的枠組み」である。成人の学習と教育は、人々が自分たちの権利を行使・発展させ「自分たちの運命をコントロールするために必要な知識・潜在能力・技能・遂行能力・価値」を備えさせるものであり、「公正と包摂の実現、貧困の軽減、公平・平等・寛容・持続可能で知識を基盤とした諸コミュニティの構築」にとって不可欠なものだとされている。とくに貧困・社会的排除問題に取り組むことをとおして、現代の参画型民主主義の発展に寄与しようとする ESD の視点が示されている。

定型・不定型・非定型（および偶発的）学習を含み、生涯的な過程である青年・成人教育の目的を「人々と地域社会の自立と責任感を発展」させ、「人々と社会が直面する諸挑戦に立ち向かうために、自らの運命と社会をコントロールできるようにすること」だとしたのは、第5回国際成人教育会議の「ハンプルク宣言」（1997年）であった。グローバリゼーションがもたらした地球的問題群に取り組む「人間中心的開発と人権への十分な配慮にもとづいた参画型社会」「対話と正義に基礎付けられた平和文化」構築の活動の一環として「生涯学習」が位置付けられ、その目的が上記のように定式化されたのである。それを具体化するアジェンダは、グローバルな教育実践としての ESD のテーマに重なっている。それを地域において現実化するのが、後述の ESIC である。

### 3. SDGs4 とグローバル・シティズンシップ

SDGs4.7 で ESD は、「人権、男女の平等、平和及び非暴力的文化の推進、グローバル・シティズンシップ、文化的多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解」をとおして推進されるものだとされている。それまでの ESD と異なるものとして、「地球市民性教育（Global Citizenship Education, GCED）」が位置付けられていることが注目される。このことから SDGs 段階の教育は、しばしば「ESD + GCED」と言われているのである。

それは「ユネスコ憲章」（1945年）に始まり、ユネスコ第18回総会で採択された「国際理解、協力、平和のための教育と人権及び基本的自由に関する教育についての勧告」（1974年）、2005年に立ち上げられた「世界人権教育プログラム」などで確認されてきた原則に基づくものだとも言える。しかし、2013年にパン・ギムン前国連事務総長がとったイニシャティヴ「Education First」、バンコクで開催された第1回 GCED 世界フォーラムに始まる GCED は、ローカル・ナショナル・リージョナル・グローバルの諸レベルでの市民性教育を関連づけながらグローバルな実践として推進しようとするものであり、今日的重要性をもっている。ユネスコ『GCED — トピックと学びの目的』（2015年）によれば、それは市民的リテラシーのスキルだけでなく、社会正義と市民参加、ケアと共感的態度、すなわち認知的・社会情動的・行動の学習をとおして、地球市民である当事者としてグローバルな課題に参加・貢献することが目的として掲げられているのである。

それがその後ますます重要な意味をもってきていることは、アメリカのトランプ政権に代表されるような自国中心主義、ヨーロッパをはじめ難民・移民問題を契機として広がっている民族的・宗教的排外主義、そして日本が直面している領土問題や歴史理解にかかわる近隣諸国との対立あるいは国内でのヘイトスピーチ問題などを考えるだけで理解することができよう。国家のあり方としては、経済的グローバリゼーションの下での大競争に対応しようとする「グローバル国家」戦略、他方で進展する地域社会の疲弊と地域消滅の危機、そうした中で「持続可能で包摂的な国のかたち」を追求する「グローバル国家」が必要とされているのである。

グローバリゼーション時代の「世界正義」論を批判的に検討した井上達夫は、実質的にアメリカの

覇権主義が支配している主権国家システムへの代替的世界秩序構想として、〈諸国家のムラ〉を提起している（井上 2012：375 以降）。それは主権国家＝国民国家の理想、すなわち「すべての国家の対等性・自律性と、すべての国家の人権保障責任という原理」を、「いずれの国家も他の国家に依存せずに生き残れるほど強くない」（互酬性ネットワークの必要）という条件をふまえて、構想したものである。そこには、主権と人権には「共起源的結合」、「一方なくして他方なしという不可分の内的結合」があり、「主権国家システムの規範的意義を再評価しその潜在力を生かすことが必要」（同上：371-2, 382）だという理解がある。しかし、それを 21 世紀の「世界正義」として具体化するためには、近現代の主権国家の展開にともなう「主権と人権」の対立を含む歴史的発展をふまえておかなければならない。両者を結びつける「シティズンシップ」については、近代国家から福祉国家まで、市民的→政治的→社会的と発展してきたという T.H. マーシャルの指摘が定説であるが、人権論としては、自由権→社会権→現代的人権（第 3 世代以降の人権）という展開がある。

井上は、主権国家の国際的正統性のためには、①市民的政治的人権の国内的保障の確立と実行化に向けた国際的支援、そしてそれと連動する社会経済的人権保障への国際的支援、②孤立的な「局所 (local)」ではなく、問題系の相互連関をふまえて全般的整合性を追求する「包括的 (global)」なアプローチが求められる、と言う（井上 2012：168-9）。その上で、たとえば世界貧困問題への視角として「世界経済の正義」を問うた際には、人間にとって根本的な人格権の構成要素として「移動の自由」（自分にとって意味のある〈居場所〉を選ぶ自由）の重要性を強調している（同上：262, 266）。これらを含んだグローバルな視点から、「現代的人権」総体の展開構造を明らかにしなければならないであろう。

SD は公正な社会（世代間・世代内の公正）を求める。神島裕子は、公正な社会を求める現代正義論として、リベラリズム、リパタリアニズム、コミュニタリアリズム、フェミニズム、コスモポリタニズム、そしてナショナリズムの 6 つを検討した上で、「人権の分配（保証）」のグローバル化、〈対等な人間としての暮らし〉を地球上の全員に保証するという「グローバル市民権」を考える機が熟してきたとして、それに対応する構想の十全な展開の鍵を握るのが「民主主義」（個人の自由と権利を守る砦）だと言う（神島 2018：254-5）。しかし、「自由（個人の幸福）と民主主義（社会の公正）は現代社会の双子の価値」（同上：257）というだけで、対立関係を含むその展開論理の解明については残された課題となっている。

もちろん、主権国家＝国民国家を前提とした「市民性 citizenship」も再検討されなければならない。「世界貧困問題」とは、経済的グローバリゼーションがもたらした貧困・社会的排除問題の深刻化である。冷戦体制崩壊後のグローバリゼーション時代にはそれがグローバルに連関する問題であることが明らかとなり、21 世紀の MDGs（ミレニアム開発目標）から SDGs への展開が示しているのは、発展途上国だけでなく先進諸国でも正面から取り組まざるを得なくなったということである。

グローバルな格差社会化・排除型社会化に対しては、対等平等な市民による「市民社会民主主義」が提起されてきた。それはまず、J. ハーバマスにはじまる「討議的民主主義」や「熟議的民主主義」として展開されたが、その手続主義的限界が明らかになるとともに、デモクラシーの担い手としての「市民」、民主主義の正当化や「熟議の制度」、市民の大衆化や情報基盤社会への対応、そして政治的参加と代表制への問い直しへと進んだ（斎藤純一 2017：第Ⅲ部）。もちろん、市民性の形成にかかわる民主主義の制度や方法への立ち入った実践的検討は重要な課題である。しかし、市民社会民主主義の内実は、政治的国家からの「官僚化・国家機関化傾向」と経済構造からの「商品化・資本化傾向」

を乗り越えてはじめて現実的である。ここでは、グローバリゼーション時代における政治的・国家・市民社会・経済構造の変容をふまえて、「市民性 citizenship」理解の基本に立ち戻り、市民性教育の目的と内容の展開構造を提示してみたい。

#### 4. 市民性教育の展開論理

そもそも「市民性教育 Citizenship Education」とは何か。

学校教育では一般に、イギリスの中等教育段階で市民性教育を必修化する際に前提となった「クリック報告」(1998年)が提起した3つの構成要素、すなわち①社会的道徳的責任、②地域社会への参加、③政治的リテラシーが基準となってきた。日本では①は公民教育あるいは道徳教育、③は政治教育として理解されてきたと言える。これまで①に比して③は「政治的中立性」行政のもとで低迷であったが、2015年公職選挙法改正による18歳選挙権の実現以降、にわかに「政治教育」＝「主権者教育」の推進が重要課題となってきた。現段階の課題は、②の地域社会参画の実践を通して、①や③の実践をより豊かに展開していくことである。それらは現実には、世代間連帯の活動をとおした生涯学習として展開されつつある(鈴木2019a)。

これこそグローバルな教育実践の内実が問われる領域であるが、その追求は必然的に教育基本法における教育目的(第1条)、すなわち「人格の完成」と「平和で民主的な国家および社会の形成者」育成、そして「良識ある公民として必要な政治的教養」(第14条)の見直し、さらには憲法学習・人権学習の今日的発展の課題につながる。もともと日本国憲法に基づく教育基本法(1947年)はその前文に言うように、「世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意」にもとづき、「普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育」を推進するものとして、グローバルな性格をもつものであった。それは、新教育基本法(2006年)においても基本的に変わっていないと言える。しかし、21世紀の現段階に求められているのは、憲法に規定された自由権と社会権をふまえて、国際人権論から提起された「第3世代の人権」<sup>2)</sup>以後の「現代的人権」論を展開することである。今日の「市民性教育」ではとくに貧困・社会的排除問題、すなわち形式的・実質的に社会から排除されている人々への対応が試金石となっている。

新旧教育基本法の教育目的＝「人格の完成」と「平和で民主的な国家及び社会の形成者」の育成という視点から考えると、今日の教育理念と実践的課題は〈表-2〉のように整理される。

〈表-2〉近現代的人格と教育理念

	人格の諸側面 (アスペクト)		教育理念	実践的課題
近現代的人格	類的存在	地球市民	世界主義	持続可能性(世代間・世代内公正)
	公民	国家公民	国家主義	公共性 (自己統治→主権者)
		道徳的人格	規範主義	
	市民	社会的個人	社会的機能主義	協同性 (自己実現と相互承認→社会形成者)
私的個人		個人的自由主義		

既述のように、世界主義（コスモポリタニズム）的視点からの今日の実践課題は、持続可能な発展（「世代間・世代内の公正」）を実現する社会の担い手形成である。それは諸国家・地域での教育実践をとおして具体化される。近代に始まって現代に至る近現代社会では、「国家の形成者」＝公民と「社会の形成者」＝市民は分裂している。それは、市民における「私的個人と社会的個人の矛盾」に規定されている。その矛盾（照応する教育理念の対立）を克服する「協同性」形成を基盤に、公民と市民の分裂を克服する「公共性」を形成することが「市民性教育」の基本課題となる。

ここで「地球（世界）市民（コスモポリタン）」をグローバルな視点から捉えることが必要である。J. トムリンソンは、コスモポリタンとは「同時にグローバルな世界とローカルな世界の両方に一倫理的・文化的に」生きる今日の「普通の人間」であり、「日常生活様式を選択するとき、自分のローカルな生活世界にかかわるものとして、より広い世界を日常的に受け入れなくてはならず、またその逆についても同じ」といった態度をとる人々を「倫理的グローカリスト」と言う（Tomlinson 1999 = 2000 : 337-8,341）。彼は、文化的・美的経験も重視しながら、コスモポリタンの連帯を実現するために、「我々の世界をますます広げてくれる日常的経験の脱領土化と、実生活の中で自己を実現したいという欲求とを結びつけること」の重要性を強調し、そうしたコスモポリタンの気質の形成は「手の届く範囲で実現できそう」だとしていた（同上 : 356）。しかし、グローバルな実践展開の論理は示されていない。ここではそれを、〈表－2〉を出発点に考える。

現代の「市民性教育」の展開過程を、現代国家とその政策理念の対立的重層構造とともに示すならば、〈表－3〉のとおりである。消費者市民から地球市民へ、主権者から社会形成者へ、この表の「公民形成」と「市民形成」を統一する運動の全体が「市民性教育」である。それらは現代的人権の展開と、既述の国連 21 世紀教育国際委員会が提起した 4 つの学びプラス  $\alpha$  に照応している。このプラス  $\alpha$  = 「ともに〈持続可能で包容的な〉世界をつくることを学ぶ」こそ、グローバル国家段階の大国主義に對置される、狭義の「グローバル主義」に照応する学習実践である。

〈表－3〉 現代的人権・社会的協同実践の展開と市民性教育

現代国家 (政策理念)	法治国家 (自由主義 vs 人権主義)	福祉国家 (改良主義 vs 社会権主義)	企業国家 (新自由主義 vs 革新主義)	危機管理国家 (新保守主義 vs 包容主義)	グローバル国家 (大国主義 vs グローバル主義)
公民形成	主権者	受益者	職業人	国家公民	地球市民
現代的人権 〈社会的協同 Association〉 学習領域 (ユネスコ 21 世紀 教育原則+ $\alpha$ ) 〈人格の自由〉 〈人格の平等〉	人権＝連帯権 〈意思協同 partnership〉 教養・文化 (知ること) 〈選択・拒否〉 〈機会均等〉	生存＝環境権 〈生活協働 cooperation〉 生活・環境 (人間として生きる こと) 〈表現・批判〉 〈潜在能力平等〉	労働＝協業権 〈生産共働 collaboration〉 行動・協働 (なすこと) 〈構想・創造〉 〈応能平等〉	分配＝参加権 〈分配協同 sharing〉 分配・承認 (ともに生きる こと) 〈参加・協同〉 〈必要平等〉	参画＝自治権 〈地域響同 symphony〉 自治・政治 (ともに世界をつく ること) 〈参画・自治〉 〈共生平等〉
市民形成	消費者	生活者	労働者	社会参加者	社会形成者

(注) 拙稿「ヘゲモニー＝教育学的関係と民主主義」北海学園大学『開発論集』第 104 号, 2019, p.109

この表によってリベラリズム的自由論、とくに「選択の自由」論を突出的に強調（その帰結としての自己責任論）するリバタリアン的な新自由主義論の限界は明らかである。それを批判する「潜在能力 capability」論、あるいは自由だけを語って平等にふれないシティズンシップ論や民主主義論の限界も理解されよう。リベラルな自由論の前提になっている個人主義的能力論から能力の共同性と協同性への展開、応能平等・必要平等から共生平等論への発展をはかることは、将来社会への方向性を示すことにもなる。

D. ハーヴェイは、「コスモポリタンの教育」構築に向けて、「新しいコスモポリタン」による「コスモポリタンの人権レジーム」(U. ベック) や (ローカル, ナショナル, リージョナルなレベルの) 「成層型コスモポリタニズム」的統治 (D. ヘルド), さらには「潜在能力的アプローチ」(M. ヌスバウム) を、いずれも新自由主義的枠内に吸収される弱点 (人権の個人主義的理解やその保障を国民国家に求めることなど) を持ったものとして批判した。そして、それらの「特殊主義的な諸要求とローカルな取り組みを、今日の諸問題の根源にある新自由主義的資本主義と帝国主義的戦略に反対する共通言語に翻訳」すること、そうした実践の空間と場所構築に関してどのような地理学的・人類学的・生態学的知識が「コスモポリタンの教育」にとって適切なのかを明らかにしていく必要性を強調している (Harvey 2009 = 2013 : 177,181)。この視点を教育学的に捉え直し、「グローバルな実践的時空間」分析の枠組みとして再構成する必要がある (鈴木 2016 : 第 7 章第 4 節)。〈表-3〉は、そうした要請に応えることになろう。ハーヴェイの「空間論的転回」や J. アーリの「移動論的転回」などを含む 21 世紀社会科学を「実践の学」として展開する課題については、別に検討しているので参照されたい (鈴木 2020)。

## 5. 「民主主義の主体化」と参画型市民性教育 Participatory Citizenship Education

今日、「市民性教育 citizenship education」の内実が問われている政治的動向として、「ポピュリズムのグローバル化」がある。南米大陸などの権威主義的開発国家にはじまり、移民・難民問題を契機とするヨーロッパ諸国家 (EU を離脱する英国を含む)、そしてアメリカのトランプ政権などにみられる動向であるが、日韓両国においても例外ではない。

ポピュリズムには新保守主義的な右派からのものだけでなく、左派からのものもあり (Mouffe 2018 = 2019, 橋本俊詔 2018)、解放と抑圧の 2 面性をもっていることも指摘されている (水島二郎 2016)。しかし、政治的分断は別にしても、客観的な情報や知識よりもイメージや感情・情動・心理を重視する、「ポスト真実」と呼ばれるようなポピュリズムの動向は、「民主主義の劣化・形骸化」を越えて「民主主義の逆説」を生み出しつつある。あらためて、「現代の理性」を形成することを含んだ「民主主義的な市民形成」のあり方が問われている。

これまで市民性教育は、常に民主主義のあり方を問うてきた。民主主義はほんらい「自由と平等の 2 原理」から成る。定義的に言うならば、教育学にとって民主主義とは、「人権理念を現実化する社会的協同実践によって、近現代的人格の自由と平等を統一する運動であり、公共性を形成する自己教育活動 (主体的な学習実践) を不可欠とする」(鈴木 2019b)。

出発点となる「現代的人権」において、〈表-3〉ではまず「連帯権」を位置付けている。「連帯」 (= 組織された友愛) は一般に、「自由・平等・博愛 (友愛)」というフランス革命の 3 つのスローガンのうち、その実現がもっとも遅れ、権利論としては重視されてこなかった博愛 fraternite にかかわる理念であ

る。しかし、1980年代末葉からの冷静体制終結＝ソ連・東欧社会主義体制崩壊において、「連帯」運動が注目され、先進諸国では、「国家の失敗」と「市場の失敗」を乗り切る「第3の道」として、社会的経済や「連帯経済」が提起された。J.アタリは、自由・平等・博愛の相関関係の重要性を指摘しつつ、グローバリゼーションがもたらした諸問題に取り組んでいく際にもっとも重要な概念として「博愛」を挙げ、「博愛は自由と平等を両立させる」、博愛原理主義を法制化し、「世界人権宣言には欠けている新しい権利と義務」（子どもの人権、他人への配慮、尊厳、もてなし歓迎すること、教育人材養成、沈黙などの権利、地球の公共財の保護、次世代への幸せを準備する義務など）を促進することを主張していた（Attali1999=2001:150-1,173）。これらの一部はグローバリゼーション時代に国連（ユネスコ）などで取り組まれているものであるが、より体系的に整理しつつ、「実行すること」が迫られている。もちろん、自由権と社会権そのものの発展も大きな課題となっている。教育学に即してそれらのことを考えるために、〈表－3〉では、現代的人権の発展を支える社会的協同実践、それに必要な学習活動と〈人格の自由と平等〉の展開方向を示している。

そこでは、〈人格の自由〉（選択・拒否の自由から、表現・批判、構想・創造、参加・協同、そして参画・自治の自由へ）と〈人格の平等〉（機会均等から、潜在能力平等、応能平等、必要平等、共生平等へ）を区別して示している。この両者を、現代的人権を具体化する社会的協同実践（Association）とそれに不可欠な学習実践（文化・教養から生活・環境、行動・協働、分配・承認、自治・政治の領域）をとおして統一していくことが、教育学的な民主主義の活動において求められているのである。これまで近代民主制の限界を越えようとして、既述の「討議的民主主義」（J.Habermas）にはじまり、「結社の民主主義」（P.Hirst）、「根源的民主主義」（E.Laclau/C.Mouffe）、そして「絶対的民主主義」（A.Negri/M.Hardt）などが提起されてきたが、教育実践で問われているのは、「民主主義と教育」（J.Dewey）論の21世紀的発展としての「民主主義の民主化＝主体化」（G.J.J.Biesta）である（鈴木2019b）。

〈表－3〉をふまえるならば、上記定義のような民主主義の今日的実践の焦点は、〈参画・自治の自由〉と〈共生的平等〉を追求することによって、地球市民＝社会形成者の形成をはかる、グローバルな実践としての「参画型市民性教育 Participatory Citizenship Education, PCE」である。それは具体的には、協同的地域づくりを基盤として「公共性」を形成する「持続可能で包摂的な地域づくり教育 Education for Sustainable and Inclusive Communities, ESIC」の展開となるであろう（鈴木2019a）。

オルター・グローバリゼーションのための理論的基礎として「批判的グローバリゼーション理論」を取り上げたJ.H. ミッテルマンは、その特徴として、再帰性、歴史主義、脱中心化、社会的探求と他の知識との横断、とくに「変化させる実践」を挙げる。そして、「グローバリゼーションへの抵抗の多くは散財し、差異化しており、私的であり親密でもあり、個人的であると同時に公共的でもある」、「ローカルなものであるが、世界の他の地域の応答と並行して、あるいは調和している」ことを指摘した上で、次のステップは「ミクロの抵抗とマクロの抵抗が媒介される多面的な方法を把握すること」だとしている。その上で、グローバリゼーションについての批判的認識論は、「学界におけるものと抵抗運動の担い手自身による批判的な学習という二重の教育」を行うもので、その主体的行為者は「エンパワーメント（自己決定能力をつけること）の手段となりうる教育の生産者でもある」と言う（Mitte-lman2004=2008:79-81,168-9）。

以上は、批判から創造へ方向を示している。その焦点はマクロとミクロを媒介する「メゾレベルの実践」、つまり地域レベルの構造を「変化させる実践」であり、そこでは、研究者と担い手（地域住民）

の、エンパワーメント過程につながる「批判的学習」が求められている。ここではESICをそうした意味での「グローバルな実践」だと位置付けてみよう。ESICにつながる批判的学習の展開過程は、〈表-3〉に示した。次の課題は、「ともに〈持続可能で包摂的な〉地域をつくることを学ぶ」を組織化・構造化するESICそのものの展開論理を明らかにすることである。

## 6. 「現代の理性」形成とESIC

SDGs段階のESICは、ESDの中核にある不定型教育を中心に、「生涯学習としてのESD」全体を構造化する実践である。それは、ローカルとグローバルを媒介するグローバルな実践であり、近代的理念を批判するポスト・モダンの思想を超えたポスト・ポストモダンの実践である。それゆえ、I. ウォーラーステインのいう「新しい学」の創造を必要とする。すなわち、ESICは(1)人間と自然、主観と客観を実践的に再統一し、それらの実体的統一である地域環境の再生・新創造をめざす、(2)「地球的規模で考え、地域で行動する」グローバルな実践であり、(3)基礎的な活動は当事者のアイデンティティを重視したネットワークングとパートナーシップで、なによりも地域的個性を重視しつつ「多元的普遍主義」をめざす活動として、(4)法則化認識と個性化認識の対立を超える「課題化認識」(上原専祿)を不可欠の前提としている。それらは、新たな「実践の学」の創造に発展していくものであろう(くわしくは、鈴木2020)。

ESICの実践例は、巨大津波と原発事故、その後の復興政策・行政の問題によって、既述の「双子の基本問題」の典型例となった東日本大震災被災地、中でももっとも厳しい状況におかれた福島県においても、というよりも、そうした状況におかれた地域だからこそ、見ることができる。

多様な支援と自助・共助のネットワーク活動(学習ネットワークを含む)が、ESIC展開の基盤である。その活動は、深刻な自己喪失と他者喪失、そしてコミュニティ喪失からの「人間の復興」過程であった。それは、被災者と支援者、被災者どうしの感性や情動、身体的知を含めた知覚レベルでの相互受容、被災者・支援者の立場交換、そしてイベントや伝統芸能復興などを含めて、自己表現・実現と相互承認関係の形成に至る当事者のエンパワーメント過程である。そこでは、戦後社会教育・生涯学習実践の蓄積が活かされると同時に、あらたな展開もみられる。そうした活動は、感性・知覚(具体的個別、当事者諸個人の思い)と悟性(抽象的普遍、行政と東京電力あるいは専門家の説明)の対立を乗り越えるグローバルな実践の基本的前提でもある。

あらたな対話的共同学習、生活(被災体験)記録学習、さらには自己調査=「当事者研究」<sup>3)</sup>活動が生まれた。そして、たとえば、最大で最も深刻だった避難所「ビッグパレットふくしま」から生まれた「おだがいさまセンター」は、「おだがいさま(お互い様)精神」での運営を基本に、「自治と交流とたまり場」を創造することによって「人間らしい生活を取り戻す」拠点であった。そこで生まれた、足湯や傾聴、サロン活動、女性コーナーの設置から始まる社会教育実践は、語り部活動やサークル活動だけでなく、センター外に展開する「ファーム」や「工房」をも生み出した。それらは〈表-3〉の社会的協同実践全体につながっていると言える。

そうした中で地域復興・再建を目指して展開されたESICは、①地域課題討議の「公論の場」形成(たとえば、飯館村村民集会など)、②地域研究・調査学習(伊達市小国地区汚染マップづくりなど)、③地域行動・社会行動(各地伝統芸能再生、コミュニティカフェなど)、④地域づくり協同(「かーちゃん」プロジェクトなど)、⑤地域社会発展計画づくり(二本松市東和里山再生・災害復興計画など)

から、⑥地域 ESD 計画づくりへの相互関連的な「布置連関 constellation」の展開として理解することができる。それらは、近代主義的な合理的＝手段的「理性」やそれを批判したヘーゲル理性論はもとより、I. カントが「世界市民」のために必要であるといった「理性の公共的使用」、さらには現代のコミュニケーション的理性 (J. ハーバマス) や解釈学的理性 (H-G. ガダマー)、そして「ポスト・コロニアル理性」(G.C. スピヴァク) をも超えた、「現実的実践理性」としての「現代の理性」を多声的に創造するグローバルな実践である。すなわち、①による討議的理性の形成を出発点として、②の観察的(現実的)理性、③の行為的(活動的)理性、④の協同的理性、⑤の公共的理性の形成、それら全体を⑥の計画的理性によって実践的に統一する実践にほかならない。②と③は主体と客体、④と⑤は個別と普遍といういずれも近現代が抱える二元論を乗り越えようとする運動であると言える。

具体的実践例については、別書(鈴木 2016, 日本社会教育学会 2019)をみていただきたいが、こうした実践の積み重ねとそれらに連帯する諸活動こそ、「風化・風評・風当たり」の現状を乗り越えて、内発的な被災地復興を実現する力なのである。それらは、「ポスト真実」の権威主義的ポピュリズムあるいは「ネオリベラル＋イリベラル」(樋口陽一 2019)状況を克服して、実質的に「市民性 citizenship」形成をしていくグローバルな諸実践に共通する論理をもっている。

## 7. おわりに―日韓交流の役割―

「はじめに」でふれた日韓研究交流大会の出発点となる韓国平生教育学会と日本社会教育学会の共同セミナー(2010年4月)では、キム・シニル氏(ソウル大学名誉教授)から「東アジア生涯学習協議会」の提起もなされた。筆者は、韓国側から提起された「教育福祉」や農村教育共同体運動などに学びつつ、「東アジア教育・福祉・環境・文化協同体」も視野に入れるべきだと述べた(鈴木・姉崎 2011: 287)。市民性教育の一環として「リージョナル・シティズンシップ」形成が課題となっている今日、あらためて「東アジアあるいは北東アジア生涯学習連帯」の可能性を再検討する必要がある。そこではグローバルな実践にかかわる知と技能の相互豊穡の交換が期待できるが、ESICはその内実において「共通語」となりうるであろう(鈴木 2019c)。

## 注

- 1) ただし、厳密な学問的定義はなされていない。代表的社会学者 A. ギデンズは、モダニティは本来的にグローバル化していく傾向にあるとし、それを「遠く隔たった地域を相互に結びつけていく、そうした社会的規模の社会関係が強まっていくこと」と定義し、それは「弁証法的過程」であるとしているが(Giddens1990=1993: 84-5)、それ以上の展開はない。その後も、グローバリゼーションは「世界中の地域のローカルな文化的アイデンティティの復興をうながす」ことなども指摘しているが(Giddens1999=2001: 33)、「グローバル」という表現はみられず、定番の彼のテキスト『社会学』第5版(2009)の索引にも本文にもない。

また、「リキッド・モダニティ」で知られる Z. バウマンは、グローバル化とローカル化の「断ち難い一体性」＝グローカリゼーション(R. ロバートソン)の指摘をふまえつつ、そこには「可動性のグローバルなヒエラルヒー」が生まれているとし、グローバル化のエリート層と非エリート層の対立の中で、「ローカルであることは社会的な剥奪と対抗のしるし」となっていると言うが(Bauman1998=2010: 96-7,3-4)、「グローバル」概念の提起はない。

その後、「グローバルな複雑性」をふまえた「社会学の新しい方法規準」(J. アーリ)も提起され、社会学の領域では、グローバリゼーションは『グローバリゼーション・インパクト』(厚東洋輔 2011)と呼ばれるほどの影響を与えた。しかし、グローカリゼーションをタイトルにした論者は限られており、それらにおいても「グローカル」の明確な定義、その論理と実践の正面からの検討はなされていない(たとえば、小林甫 2004, 神田外語大学国際社会研究所 2009)。21世紀社会諸科学の批判的検討については、別稿(鈴木 2020)を参照されたい。

- 2) 連帯の権利にはじまり、発展、平和、環境、人類の共同財産、人道援助などへの権利として提起された「第3世代の人権」をめぐる議論については、岡田信弘 1999を参照。筆者は現代的人権を、日本国憲法と国際人権規約に規定された基本的人権(自由権と社会権)の発展として考えている。現代的人権論を擁護するD. ルソーの「関係の自由」をふまえて、自由権と社会権の対立を乗り越える「市民の参加としての権利」(岡田 1999: 172)も、集団としてのみ発揮する人間諸個人の力をふまえた人権の展開として位置付ける必要がある。
- 3) 当事者研究については、精神障害者支援の社会福祉法人・浦河べてるの家の実践が参考になる。向谷地生良／浦河べてるの家『新 安心して絶望できる人生—「当事者研究」という世界』一麥出版社、2018、参照。

## 文献

- Attali, J., 1999, *Fraternites*, Fayard (=2001, 近藤健彦・瀬藤澄彦訳『反グローバリズム—新しいユートピアとしての博愛』溪流社)
- Bauman, Z., 1998, *Globalization: The Human Consequences*, Blackwell Publishing (=2010, 澤田眞治・中井愛子訳『グローバリゼーション—人間への影響』法政大学出版局)
- Giddens, A., 1990, *The Consequences of Modernity*, Polity Press (= 1993, 松尾精文・小畑正敏訳『近代とはいかなる時代か?—モダニティの帰結』而立書房)
- Giddens, A., 1999, *Runaway World*, Profile Books (=2001, 佐和隆光訳『暴走する世界—グローバリゼーションは何をどう変えるのか』ダイヤモンド社)
- Harvey, D., 2009, *Cosmopolitanism and the Geographies of Freedom*, Columbia University Press (=2013, 大屋定晴ほか訳『コスモポリタニズム—自由と変革の地理学』作品社)
- 樋口陽一, 2019, 『リベラル・デモクラシーの現在—「ネオリベラル」と「イリベラル」のはざままで』岩波新書
- 井上達夫, 2012, 『世界正義論』筑摩書房
- 神島裕子, 2018, 『正義とは何か?—現代政治哲学の6つの視点』中公新書
- 神田外語大学国際研究所編, 2009, 『グローカリゼーション—国際社会の新潮流』神田外語大学出版局
- 北村友人編, 2016, 『グローバル時代の市民形成』岩波書店
- 厚東洋輔, 2011, 『グローバリゼーション・インパクト—同時代認識のための社会学理論』ミネルヴァ書房
- 小林甫「グローカリゼーションとは何か—北海道から考える」札幌大学『社会情報』第14巻1号, 2004
- Mittelman, J.H., 2004, *Whither Globalization? : The Vortex of Knowledge and Ideology*, Routledge (=2008, 『オルター・グローバリゼーション—知識とイデオロギーの社会的構成』新曜社)

- 水島治郎, 2016, 『ポピュリズムとは何か』 中公新書.
- Mouffe, C., 2018, *For a Left Populism*, Verso Books (=2019, 山本圭・塩田潤訳『左派ポピュリズムのために』 明石書店)
- 中谷義和・川村仁子・高橋進・松下冽編, 2017, 『ポピュリズムのグローバル化を問う—揺らぐ民主主義のゆくえ』 法律文化社
- 日本社会教育学会編, 2015, 『社会教育としてのESD—持続可能な地域をつくる』 東洋館出版社
- 岡田信弘, 1999, 「第3世代の人権論」 高見勝利編『人権論の新展開』 北海道図書刊行会
- 斎藤純一, 2017, 『不平等を考える—政治理論入門』 ちくま新書
- 鈴木敏正, 2001, 『生涯学習の構造化—地域創造教育総論』 北樹出版
- 鈴木敏正編, 2011, 『社会的排除と生涯学習—日英韓の基礎構造分析』 北海道大学出版会
- 鈴木敏正, 2013, 『持続可能な発展の教育学—ともに世界をつくる学び』 東洋館出版社
- 鈴木敏正, 2014, 『増補改訂版 生涯学習の教育学—学習ネットワークから地域生涯教育計画へ』 北樹出版
- 鈴木敏正, 2016, 『将来社会への学び—3.11 後社会教育とESDと『実践の学』』 筑波書房
- 鈴木敏正, 2019a, 「市民性教育と児童・生徒の社会参画」『北海道文教大学論集』 第20号
- 鈴木敏正, 2019b, 「ヘゲモニー=教育学的関係と民主主義」 北海学園大学『開発論集』 第104号
- 鈴木敏正, 2019c, 「『地域づくり教育』 海外展開の条件と可能性—日英韓比較共同研究の経験から」 日本教育学会『教育学研究』 第86巻第4号
- 鈴木敏正, 2020, 「批判から創造へ:『実践の学』の提起」 北海学園大学『開発論集』 第105号
- 鈴木敏正・姉崎洋一編著, 2011, 『持続可能な包摂型社会への生涯学習—政策と実践の日英韓比較研究』 大月書店
- 鈴木敏正・佐藤真久・田中治彦編, 2016, 『環境教育と開発教育—実践的統一への展望:ポスト2015のESDへ』 筑波書房
- 橘木俊詔, 2018, 『ポピュリズムと経済』 ナカニシヤ出版
- 東京大学教育学部教育ガバナンス研究会, 2019, 『グローバル化時代の教育改革—教育の質保証とガバナンス』 東京大学出版会
- Tomlinson, J., 1999, *Globalization and Culture*, Polity Press Limited (=2000, 片岡信訳『グローバリゼーション—文化的帝国主義を超えて』 青土社
- 山脇直司, 2008, 『グローバル公共哲学—「活私開公」のヴィジョンのために』 東京大学出版会

# Citizenship Education and Lifelong Learning in the New Glocal Age

SUZUKI Toshimasa

**Abstract:** The article proposes the developmental theory of Citizenship Education in the New Glocal Age from the standpoint of ‘Pedagogy of Lifelong Learning’, and investigates its contemporary importance in ‘the crisis of democracy’.

First, it considers the meaning of ‘glocal’ and analyses the features of ‘the glocal educational practices of ESD (Education for Sustainable Development)’, based on the ‘ESD Principles’, proposed by UNESCO, and their developmental agenda, especially through ‘the theory of structurizing lifelong learning’ and the movement of international adult education. Second, considering the Global Citizenship Education (GCED), proposed by the Sustainable Development Goals (SDGs) 4.7, it examines the agenda of forming the citizenship from the viewpoints of world justice, fairness between and within the generations, and civil democracy.

Third, it proposes the structure and developmental theory of citizenship education. Fourth, it investigates the practical and theoretical agenda of ‘the Participatory Citizenship Education’ towards ‘the Subjectivation of Democracy’.

Finally, it considers the development process of ‘Education for Sustainable and Inclusive Communities (ESIC)’, the core of ESD, based on the examples of Recovering Education from the Great Earthquake in East Japan, and points out that the practical theory of ‘the Contemporary Reason’ (Observative, Active, Cooperative, Public and Planning Reason, beyond Deliberative Reason) has the important meaning to overcome the populism in the age of Post-Truth.

**Keywords:** New Glocal Age, ESD, Citizenship Education, Structurizing of Lifelong Learning, Education for Sustainable and Inclusive Communities (ESIC)