

ESDにおける「自分自身と社会を変容させる学び」に関する一考察 —システム思考に着目して—

A Study of “Learning to Transform Oneself and Society” in ESD:
Focusing on Systems Thinking

曾我 幸代*
SOGA Sachiyo

Abstract

This paper focuses on “learning to transform oneself and society” and aims to view ESD as Education for Transformation using “Theory U” as a type of ‘systems thinking’.

To address global issues in ESD, UNESCO emphasized systems thinking as an important ability for dealing with complex problems. It refers to a way you can see the relation of events within a system and this is necessary for building a sustainable society.

ESD aims to change values, behaviors and lifestyles that are integrated with sustainable development, and promotes learning to transform oneself and society. In systems thinking, it is necessary to question oneself, “who, where and when I am”, to give a second thought to your own life, and to generate an alternative lifestyle. It is not only a problem-solving skill, but a process that helps to create new ways through encountering uncertainty, poorly defined situations and conflicting values. The key is to stop, reflect, and question our current behavior. ESD has to create an environment where learners can encounter various values in order to rethink about themselves. It is not a linear process where learners are educated for the purpose of “sustainable development,” but a complex and contextualized process in which learners can face and internalize their the differences, conflicts, and uncertainty.

ESD requires a transformation in the culture of education. Education system must shift away from the future-dominated, linear sense of time where they see learners as human resource for the nation’s economic growth. Although ESD needs future-oriented learning, that future should not be idealized by adults, but should be envisioned by learners themselves. ESD should be an education that encourages learners to transform themselves and society toward their own future.

* 聖心女子大学大学院文学研究科博士後期課程

はじめに

近代科学技術の進歩や経済発展によって、私たちはさまざまな恩恵を得てきたが、現在私たちが直面しているのは、環境、経済、政治などに関わるさまざまな諸問題である。経済成長によって豊かさや便利さ、安全性が享受されるという「神話」は根底から揺さぶられ、不確実な時代が到来したと言われる（例えば、バウマン、2001；大澤、2011）。現代社会が抱えている、経済開発、環境保全、人権保障などに関わる諸課題は、当事国や地域コミュニティで議論されることが多かったが、私たち一人ひとりの行動がそのような地球規模の諸問題に関わっていることに気づき、自らの行動やライフスタイルを省みることが求められている。

ESD (Education for Sustainable Development: 持続可能な開発のための教育、持続発展教育) は、1992年のリオ・サミットで採択された行動計画である「アジェンダ 21」第 36 章にその誕生を見ることができる。持続可能な開発の実施手段の一つに「教育、人々の認識、訓練」が示され、「教育は、持続可能な開発を促進するために不可欠である。」⁽¹⁾として、実施プログラム領域の一つに「持続可能な開発に向けた教育の再方向付け」と提示された。その後、2002年のヨハネスブルグ・サミットで ESD を世界的に促進するために、国連 ESD の 10 年 (UN Decade of ESD : 以下、UNDESD) が採択された。ESD では、教育と学習のあらゆる側面に持続可能な開発の原則と価値観、実践を統合し、持続可能な未来や積極的な社会変容に求められる価値観や行動、ライフスタイルを学ぶことが目標とされた (UNESCO, 2005a: 6)。その主導機関であるユネスコは、ESD で取り扱われるべき重要課題を、3つの視点から挙げる。一つは、社会・文化の視点—人権、平和と人間の安全保障、ジェンダーの平等、文化的多様性と異文化理解、健康、HIV/AIDS、ガバナンス—であり、二つ目は環境の視点—天然資源、気候変動、農村の変容、持続可能な都市化、防災・減災—、そして最後に、経済の視点—貧困削減、企業責任と説明責任、市場経済—である⁽²⁾ (UNESCO, 2006:18-21)。これらは関連して取り扱われるべきとされ、このような地球規模の諸課題を扱うことが ESD の特徴であるとも UNDESD 国際実施計画 (International Implementation Scheme: 以下、IIS) の枠組みに記されている (UNESCO, *ibid.*)。さらに、「自分自身と社会を変容させる学び」がその特徴の一つであることが示された (UNESCO, 2009a; 2010)。ESD の目標と特徴から、グローバルな諸問題に取り組むことを通して、自己変容と社会変容をもたらすことを目指していることがわかる。

しかしながら、上記のような地球規模的な諸問題を扱った教育実践は、UNDESD の以前にも環境教育や国際理解教育、開発教育などのような「〇〇教育」と称される「形容詞付きの教育 (adjectival education)」でも取り組まれていた (UNESCO, 2009a:37)。「形容詞付きの教育」は、これまでも時間割の中のどの授業時間を使うことができるのか、また既存の教科内のどこの単元に組み込まれるのかなどの議論が行われてきた (McKeown and Hopkins, 2007)。ESD においても、既存の教科—国語・算数 (数学)・理科 (化学・物理・生物)・社会科 (公民・地理・歴史・倫理・政治経済・現代社会)・英語・家庭科など—内で関連する単元の中で扱われたり、総合的な学習の時間等を使って、分野横断的な学習が行われたり、また学校全体で取り組んだりと多くの実践が積み重ねられてきている (永田他、2012)。

ESD は、その誕生までの経緯から考えても⁽³⁾、「形容詞付きの教育」、なかでも環境教育との親和性は高く、どこに違いを見出すことができるのか定かではない (UNESCO, *op.cit.*: 28-30)。ESD を推進する民間ネットワーク団体である ESD-J (「持続可能な開発のための教育の 10 年」推進会議) は、

ESD を図 1 のように示し、「形容詞付きの教育」に ESD のエッセンスが含まれていると説く。図 1 をみても、ESD が既存の「形容詞付きの教育」とまったく異なる教育ではないことがわかる。では、ESD-J が示すように、「ESD のエッセンス」と呼ばれるコアな部分の教育とは、どのような特徴をもつか検討する必要がある。そこに、ESD 独自の特徴を見出すことができよう。



図 1 ESD のエッセンス

出典) ESD-J のウェブサイト「シナリオプロジェクト」

<http://www.esd-j.org/j/scenario/index.html> (2012 年 9 月 16 日参照)

本論では、システム思考の視点から ESD が個人の変容と社会の変容をもたらす教育であることを明らかにする。システム思考は、地球規模の諸問題に取り組むための一つの思考様式である。また、それは事象を関係性のある全体として捉える考え方であり、持続可能な社会を形成する上で必要とされている⁽⁴⁾。先にあげたグローバルな諸問題は、さまざまな原因が複雑に絡み合い、引き起こされている。一つひとつの原因に反応し解決策を見出すような対処療法的な思考ではなく、それらの関係性を捉え、問題に包括的な対応をしようとする思考様式が求められる(例えば、メドウズ、1972; 1992; スターマン、2009; センゲ、2011)。そのため、UNDESSED においても、ESD を特徴づけるキーワードとしてシステム思考は強調されている(UNESCO, 2009a)。部分やパターンなどの互いが有機的に関わり合う全体を捉えようとするシステム論の考え方は、特に UNDESSED の中間年以降、ユネスコの文書・資料で重要視され、注目されている(UNESCO, 2010; 2011)。実際の取り組みをみても、一つの問題に焦点化するのではなく、さまざまな問題を関連させて統合的に扱っている。人権、平和、減災・防災、環境破壊、世界遺産、食などをテーマにして、私たちが直面している危機的な状況を社会・環境・経済の側面から横断的に捉えた実践が報告されている。(例えば、ACCU, 2009; UNESCO, 2005b; 2008; 2009b; 2011) このような取り組みでは、産官民連携や地域社会での実践などを通して、普段学校生活で会うことのない他者や諸課題に対応することが促される。異なる他者や、地域または地球規模の諸課題を通して、児童・生徒・学生のみならず、教員や地域の人々、その他の関係者を含める学び手がどのように変容し、社会の変化に関わることができるのかについて検討する必要があると筆者は考える。システム思考が問題を全体的に捉え、解決策を見出そうとする能力であることを考慮すれば、その問題とどのように自分自身の意識や行動に関わり、社会変容につなげることができるのかについて捉えるべきであろう。

したがって、本論はシステム思考の特徴に準拠しながら、ESD がどのような変容をもたらす教育

であるのかについて考察していく。「意識変容の学び」を提唱したメジローの学習論をはじめとする先行研究から変容をもたらす教育について概観した上で、事象の全体性を見ようとするシステム思考が、「自分自身と社会を変容させる」こととどのように関連しているのかについて、システム思考の一つであるU理論を用いて検討し、自己変容と社会変容の接点を捉える。次に、教育におけるシステム思考の扱われ方の課題と可能性を確認した上で、ESDを通して目指される変容についてESDに関連する宣言文や先行研究から検証し、ESDにおける「自分自身と社会を変容させる学び」の特徴を示して、ESDを改めて定義づけることを試みる。

1. システム思考にみる変容のプロセス

ジャック・メジローはフレイレの批判的教育学に影響を受け、成人教育における「解放の教育」を唱えた。学習者は、社会的背景によってつくられた、もしくは強化されている前提や世界観によって偏った認識をしているため、その状況から抜け出すことができない。そのため、メジローは、それまでの経験を自己批判的に振り返ることで、抑圧されていた認識から解放され、より包括的な見方で物事を捉えられるようになる」と説いた。彼は、このような学習者が持っている前提や価値観を問い直す学びのプロセスを「意識変容の学習 (transformative learning)」と呼び、学習目標として、個人の変容と社会の変化を掲げている。(クライトン、2005: 203-210; メリラム・カファエラ、2005: 374-398) 個人的な変容に重点が置かれていると指摘されるこの理論において、メジローは、個人の社会的存在に着目し、個人の変容によって「文化的な変化 (cultural change)、つまり、支配的な文化的パラダイム、もしくは集合的な準拠枠を変容させること」⁽⁵⁾ が可能であると、個人変容が優先されることを含みながら、社会変容と関連していることを強調する (Mezirow, 1998)。

確かに、メジローの理論には、個人の変容と社会の変化が相互関連している関係を読み取ることができる。しかしながら、メジローが示す社会的な準拠枠の変容とは、問題が生じている異なる社会文化間に共通する価値観を通して連帯し、当然視している習慣や考え方を問い直すことである。例えば、障がいがあることで虐げられている人と民族間の違いによって排除されている人は、「共生」や「正義」という共通する価値観を通じて連帯することができ、差別された人たちは、「排除される」、「虐げられる」といった習慣から解き放たれることができる (Ibid.)。このことから、メジローの理論では、学習者が自分自身と関係している文化的背景をもつ他者との連帯を通じた社会変容を意味していることがわかる。

一方、一個人の変容に力点が置かれるのではなく、各組織を単位として学習体と見なし、集団・組織が継続的に学びながら変容していくことを説く「学習する組織 (Learning Organization)」論が展開された (メリラム・カファエラ、前掲書:48-52; Jarvis, 2007: 96-121; センゲ、2011 など)。特に注目されたのは、個人変容と社会変容の関わりを説明したセンゲの『学習する組織』(2011)である。そこで重点が置かれたのが、システム思考である。

システム思考は、経営工学の分野で組織やプロジェクトをマネジメントする手法として注目されてきた。組織のシステム全体を捉え、プロジェクトなどの流れがどこで滞っているのかというレバレッジ・ポイントを探し、流れを取り戻すために用いられる (スターマン、2009)。システムとは、さまざまな部分が有機的に関わり合う全体性であり、それは私たちが問題を解決するために取った方策に反応する。つまり、それは、これまでの経済成長のプロセスにおいて取ってきた決断が今日のさまざまな問題を引き起こす原因になっていることを示しており、私たち一人ひとりも、

システムの中に生きていることを含意している。複雑化する問題に対して、システム思考は、ますます事細かで複雑な解決方法を見出し、「複雑性をもって複雑性と格闘すること」⁽⁶⁾と考えられる傾向にあるが、これはシステム思考とは真逆である。システム思考は、相互関係に注目し、行動と結果との間にある「遅れ (delay)」に目を向ける。遅れは、事象間をつなげていた流れを滞らせ、システムのバランスを崩す要因となる。このような遅れには、「レバレッジ (leverage)」と呼ばれる持続的で大きな変化を生み出すポイントがある。しかしそれは、普段見えにくいところに存在するため、表にあらわれている出来事や事象に直接対応するのではなく、その根底にある構造を見ることを学ぶことがレバレッジを見つける第一歩である。(センゲ、2011)

システム思考とは、私たちが近代以降分断し、二項対立図式のなかで捉えてきたさまざまな事象を、相互関連する関係性から捉える見方であり、目前にある問題の原因を部分的ではなく、全体的な視野から見ようとする考え方である。またそれは、自分自身と社会との関わり、現在と過去・未来とのつながりについて考え、システムの中で、個人がどのように位置づけられ、どのように関わっているのかを捉え、次なる一步を踏み出すまでの一連の思考のプロセスである。換言すれば、私たちは、システム思考を通して、これまで持っていた習慣や考え方を問い、自分自身と身のまわりの事象との関係に気づき、次にどのような行動をとるのかを感じ取り、考え、実践に移し、新たな習慣や考え方を身につけていくということである。また、それは、事象を多角的に捉え、その全体性を見ようとすることで、私たちが当然視していたことを一度手放し、見落とししたり、切り離したりしてきた部分にも目を向け、それらを受け入れるということを示している。それは、何か別のものを外から与えられて、取って換えられる枠組みではなく、従来のものを使いながら組み立て直し、新たなものを創り出すという変容のプロセスと見なすことができる。

このような変容のプロセス、すなわち、前提としている枠組みを崩し、組み立て直すプロセスという点において、先に述べたメジローの理論との相違は見られない。しかしながら、ESD で注目されているシステム思考は、例えば、気候変動による貧困の悪化と自分自身の生活のように、一見関わりのないように見受けられる事象との関連を捉える思考様式である。そのため、システム思考は複雑に絡み合った地球規模の諸問題のように、自分自身とは直接関係のないような社会との関連性を見出すことを通して、個人と社会の変容を促す考え方である。

成長志向の社会では、「強い」、「速い」など競争に「勝つ」ことが奨励され、その過程で落ちこぼれた人、虐げられた人の存在は社会の辺縁に追いやられてきた。権利保障が法的に認められても、例えば、障がい者や先住民、女性、子どもなどの社会的弱者と呼ばれる人々は、実生活を送る上でさまざまな困難さや辛苦を抱えている。また、近年頻繁に起きている凶悪犯罪の加害者である青少年らに見られるように、彼らは他者の視線を得ようとしたり、良好な人間関係を築くために「装った自分の表出」を強いていたりするなど、過剰な配慮をしながら周囲から浮かないように日常生活を送っている(土井、2004; 2009)。両者の困難さや辛苦の中身は異なるが、現代社会の人々は、生きづらさを抱えていることは共通している。この生きづらさの声は日常表出されることはない。目に見えない、隠れたところにレバレッジ・ポイントがあると考えるのであれば、それは、人々の痛みやつらさ、苦しさなどの生きづらさにあると考えられよう。システム思考は、その生きづらさを生み出す社会構造を捉え直す必要があることを示していると言える。

センゲによる「学習する組織」論を発展させ、変容のプロセスについて時間軸を加えて説明している「U理論」は、マサチューセッツ工科大学(MIT)のC・オートー・シャーマーによって提唱されたシステム思考の一つの技法である。U理論は、過去・現在・未来という時間意識を導入して、

個人と集団の変容のプロセスを示したことに特徴をもつ。そのプロセスは、地球規模の諸問題を自分自身と照らし合わせて、共通する「生きづらさ」を見出し、自分自身と社会の問題を考えさせるシステム思考である。個人や集団が他者や状況などの事象をどのように捉え、受け止め、そして、どのように行動するかについて、意識の向け方、行動の起点、時間、空間、知識、自己、社会のメカニズムなどから解説している。

U理論において、変容のプロセスは大きく3つの動き—「観察」・「内省」・「行動」—で表される。私たちは、何かある状況や問題に直面すると、日頃用いている対応を行う傾向にある。それは、ダウンローディングと呼ばれ、習慣になっている行為や考え方であり、その繰り返しが私たちの生活を形成しているのである。しかし一度立ち止まって、状況を「観察」することで、それを多角的に認識することができ、従来とは異なる見方で事象を捉えることができるようになる。また、その事象と一度距離を取って「内省」することで、そのときに生まれた次のイメージを受け取ることができる。その後速やかに「行動」に移すことで変容をもたらすことができると説かれている。

しかしながら、シャーマー（2010: 68-69）は、普段の生活や仕事で旧態依然としたダウンローディングの方法を取り、状況に「反応（reaction）」していることを問題視し、この3つの動きでは、変容をもたらすことができないことを指摘した。3つの動きに修正を加え、「U」の字を用いて自分自身の内側に向かっていく過程（Uの左側の下降線）と、そこから表に出していく過程（Uの右側の上昇線）を表した（図2参照）。このプロセスは変化に対応する4つのレベル—「反応」・「再設計（redesigning）」・「枠組みの再構成（reforming）」・「プレゼンシング（presencing）」—と6つの変曲点—「保留（suspension）」・「転換（redirection）」・「手放す（letting go）」・「迎え入れる（letting come）」・「具現化（crystallizing）」・「実体化（embodying）」—から成る。

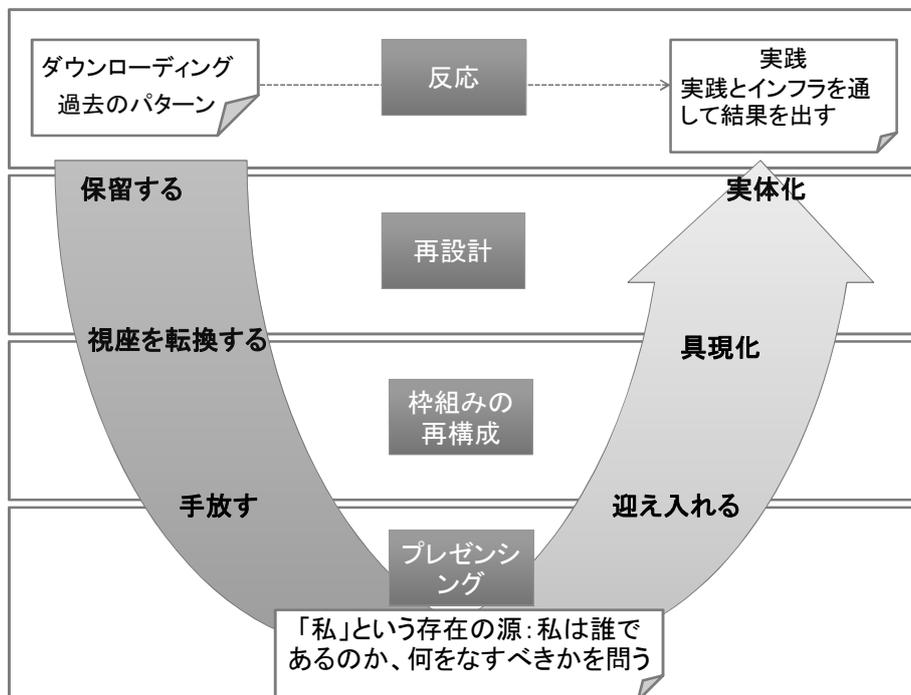


図2 Uのプロセス

出典) シャーマー（2010:73）をもとに筆者作成。

まず、変化の4つのレベルは、個人の「意識の領域構造（field structure of attention）」に対応し、意識と行動の変容過程を表している。最初の「反応」は先述したように、過去の習慣や繰り返して

いる方法で対処することである。このときの個人の意識の層は自閉的な「私の中の私 (I in me)」の状態であり、自身の考えを言わず、あたりさわりのない発言をして状況を取り持つことを示す。レベル2の「再設計」は、これまで取ってきた方法の仕組みやプロセスを変えることである、つまり、個人は自閉的なシステムから開かれて、自身の意見を主張し、状況に適応していく「それの中の私 (I in it)」の状態となる。レベル3の「枠組みの再構成」は、根底にある私たちの思考のパターン、前提そのものを見直し再考することである。それは、他者との対話によって、自分自身の考え方の枠を外し、システムの一部としての自身に気づき、異なる意見を受け入れていく内省的な段階、「あなたの中の私 (I in you)」の状態となる。レベル3までは過去の経験知から判断し、課題を分析して解決しようとする対応である。最後のレベル4の「プレゼンシング」は、現在自分たちが置かれている状況に目を向け、何をすべきかを自身に問いかけ、次のステップを創造する生成的な段階であり、「今の中の私 (I in now)」の状態にあるとシャーマーは説いている。

このような4つのレベルの間にあるのが、上記の変曲点である。その始めにくるのが「保留」である。目の前にしている状況や問題に対して、過去のパターンである習慣に従うのではなく、現状を認識する時間を取る—「保留」—ことで、過去のパターンとは異なる新しい見方で観ることができるようになり—「視座の転換」—、視野が開かれていくことを感じ取る。次に、習慣として当たり前前になっている枠組みを捨て—「手放す」—、一度、私とは何者であるのか、何をなすべきか等を問い、内なる声に耳を傾け、「今の中の私」という自分自身の存在の「源 (source)」につながる。シャーマーはこの段階を、現在を意味する名詞「プレゼンス (presence)」と感じ取るを表す動詞「センス (sense)」を組み合わせた造語であるプレゼンシングと呼んでいる。つまり、プレゼンシングの段階では、<いま、ここに在る私>を感じ取るということであり、自分自身にその存在意義や次の行動などについて問いかけることで、自身の内から現れる未来のイメージにつながるができるということである。プレゼンシング—「いま、ここ、わたし」—を通して出現しようとしている未来の自分を「迎え入れ」、それにつながるものが重要である。プレゼンシングで現れた未来のイメージをより具体的なビジョンにしていき—「具現化」—、実際にそれを実践しながらプロトタイプを構築し、「実体化」していく。

同じ変化レベルにある変曲点は、「保留」と「実体化」が習慣の変化、「視座の転換」と「具現化」は行動の変化、「手放す」と「迎え入れる」は、意識の変化と見ることができる。この一連のプロセスは、崩壊と創造のプロセスと捉えられよう。Uの左側を降りていくことは、古い枠組みを手放し、崩していくプロセスであり、もう一方のUの右側を上っていくことは、失敗を経験しながら、新たな習慣や価値観などがつくられていく再創造のプロセスと言い換えることができる。2つのプロセスの接点は存在の「源」という根源的な部分である。それは、時間と空間と自己が関連し合っている「いま、ここ、わたし」⁽⁷⁾という源を意味している。

プレゼンシングの段階におけるこの2つのプロセスの転換は、2つの自己の転換とも言える。個人においても集団においても、過去の経路を経て現在に至った自分—習慣的な自己 (self) —と、今後を通してそうなり得る可能性のある未来の自分—大いなる自己 (Self) —、この2つの自己の存在が互いに対話することが必要となる。(シャーマー、前掲書: 541-544) この2つの自己の関係は、ユング心理学やトランスパーソナル心理学で言われる自我 (ego) と自己 (Self) との関係に見ることができる。私たちは成長するにつれ、社会に適応するために現実社会との接点として社会的自我を発達させていき、本来区別がなかった自我と自己の関係に距離をつくっていく。それは、自己をコントロールしながら、社会に適応していくために必要な発達過程である。しかしながら、外的社

会からの要請や課題等が過剰になると、両者の距離がかけ離れ、「本当はこうしたい、ああなりたい」という自己からの応答に答えきれなくなり、コンプレックスとしてむかつきや生きづらさなどの否定的な感情が沸き起こってくる。(吉田、1999:45-47) 立ち止まって「自我」—過去からの現在に至る自己—を振り返り、コンプレックスを抱えた「いま、ここに在る私」を認めることで、未来に向かう自己を受け入れることを可能にしていると考えられる。

さらに、Uプロセスでは、目の前にある何らかの問題、例えば、先述した地球規模の諸問題や、自分自身や集団が抱えている課題などに取り組みながら、その問題との距離を縮めていき、自分自身との関わりを考えていくことが可能である。それは、自分自身と社会の変容を手助けする思考様式とも言えよう。さまざまな問題の渦中に存在する他者や自然が傷ついているという状況と、自分自身の中にある苛立ちやむかつき、つらさや苦しさなどの「痛み」として記憶されている否定的な感情を照らし合わせて、共通する「生きづらさ」を感じ取ること、そして、自分自身が本当にすべきことや欲していることを問いかけ、内から湧き上がる気持ちや考えに従うことが説かれている。この「生きづらさ」にこそ、「いま、ここ、わたし」という存在の源に通じる<普遍性>を見出すことができる。ここでいう<普遍性>は、メジローが指摘した、異文化を背景にもつ人々が連帯できる「民主主義」や「正義」などの価値観を示しているのではない。そのような価値観と照らし合わせたとき、また、それらが語られる文脈の中に収まりきれないとき、どこか違和感や葛藤を覚えることがある。このような文脈化できないときに抱く「否定性の経験」⁽⁸⁾に<普遍性>が貫かれている。(大澤、2011) そこには、一人ひとりが感じる違和感がそれぞれ異なるという個別性と、違和感を抱くということ自体に<普遍性>を見ることが出来る。現代社会に生きている人々が感じている生きづらさは、このような個別性かつ<普遍性>をもつ「否定性の経験」にあると言えよう。このようなアンビバレントな経験を通して、他者の生きづらさと共鳴し、個人の生きづらさは「外へと開かれる可能性」⁽⁹⁾をもち、個人と社会の変容へと導かれると考えられる。

2. ESD とシステム思考

(1) ESD で求められるシステム思考

価値観・行動・ライフスタイルの変容を目的にし、また自分自身と社会を変容させる学びを特徴とする ESD において求められるシステム思考とは、Uプロセスのような「いま、ここ、わたし」に問いかけ、自分自身の生活のあり方を見直し、これまでとは異なる生活様式に基づいた社会を形成していこうとする思考様式であろう。

システム思考は、ESD においても、地球規模の問題と個人のライフスタイルとの関係性を捉える思考様式として強調されたり、身につけるべき能力の一つとして挙げられたりしている (UNESCO, 2010; 2011)。しかしながら、そこでの指摘は、「問題解決」することが目標とされるため、対処療法的な対応として解決策を見出すことに集約されて、私たちの生活のあり方自体、考え方自体を根本的に問い直すきっかけとはなっていない (辻、2012)。それは、Uプロセスにみたプレゼンシングの段階、つまり「いま、ここ、わたし」を通らず、目標を未来に掲げ、その達成のために必要な現在と捉える未来優位の直線的な時間観に依っている。「既存の社会システムや豊かさを価値づける基準が将来にわたって変わらないことを前提としている」⁽¹⁰⁾ 時間観に基づいた思考様式では、社会に表層的な変化をもたらすことができても、根本的な変革にはならず、また一個人の変容をもたらすことは難しい。

ESD で扱われているシステム思考を捉え直してみると、次の2つに分けることができよう。自分自身と問題になっている事象との関係が二項対立的で、「問題解決」に集約されるシステム思考を「浅く閉じたシステム思考」と言い換えられ、もう一方の、自分自身と社会に通底する〈普遍性〉に問いかけるシステム思考を「深く開かれたシステム思考」と呼ぶことができる。ESD において求められているのは、「深く開かれたシステム思考」である。そこでは、プレゼンシングの段階にある「いま、ここ、わたし」に「問い」、そこでの応答を「聴く」ことが必要である。

岡部（2012）は、未来優位の直線的な時間観に基づいて行われている営みを「いったん宙吊りにする」ことの必要性について論じている。「いったん宙吊りにする」ことで、そこに関わる他者を一方的に同一化することなく、多様な他者が関わり合っている状態を静観して、その場に立ち現れる他者と「共に在る」ことができると説く。そのために私たちが為すべきこととして、「問い続けること」を岡部は提唱する。「問う」ということにおいて、対象としている問題の全体性を捉えることを可能にし、また、そこには現在世代の他者だけではなく、未来・過去世代の他者も立ち現れ、世代間公正・世代内公正を考えることを可能にするのである。また、それによって、「それぞれ異なる取り組みを深いところをつなぎ合わせる共通の理念や理想、あるいは相互の連携を深いところで支える共通の価値といったものが存在すること」⁽¹¹⁾に気づくのである。つまり、それは、先に述べた「否定性の経験」という「生きづらさ」に見られる〈普遍性〉である。

シャーマーは U プロセスで、「混沌と破綻のさなかで、冷静に進むべき道を見分ける能力」⁽¹²⁾、つまり、「古い仕組みが崩壊し、新しい仕組みがいまだ現れていない状況下で、何もない『無』から行動する能力を育み、次のステップを見分けて進んでいく能力」⁽¹³⁾を身につけていく必要があると述べる。「いったん宙吊りにすること」で、既存のシステムの全体像を見ることができ、「古い仕組み」では対応できないことに気づく。このことは、U プロセスでみた「手放す」⁽¹⁴⁾に当たり、手放したことで、崩壊したシステムは「混沌と破綻」のなかで新たに組み立て直される。このとき、他者と共に在ることを具現化させる「問い続けること」が求められる。問いかけることで、他者と自分自身に共通する「生きづらさ」を「迎え入れ」、「次のステップを見分けて」いくことができる。それは、「生きづらさ」を通して他者につながり、「外へと開かれる可能性」をもつことを示唆していよう。

(2) 変容をもたらす教育としての ESD

ユネスコは、ESD に関連する文書の中でシステム思考の重要性を説いている。持続可能性には多くの学問領域からの知識が求められており、また、持続可能な開発には、学生たちにエコロジカルで、経済的・社会的な、グローバルなシステムが相互に関連しており、その全体像を見る能力を身につけることが期待されていると、その必要性を強調する。しかし、そのことは、専門性を身につけることを促進してきた公教育へのチャレンジであるとも述べている。(UNESCO, 2010: 22)「学習する組織論」を提唱したピーター・センゲも、私たち個人には「システム思考家」としての潜在性を持ち合わせていることを指摘したうえで、その技能は未発達のまま、「線形の思考にどっぷりと浸った学校教育によって抑圧されているようだ」⁽¹⁵⁾と、従来型の教育の問題点について指摘している。

ESD は「線形の思考にどっぷりと浸った」公教育に対して、教育に対する見方の変化を促している。このことは、アームダバード宣言に見ることができる。UNDES D が始まり、前半期の半ばとなる 2007 年 11 月にインドのアームダバードで第 4 回環境教育国際会議が開催された。そこで採択された同宣言には、私たちが直面している地球規模の諸問題の原因となっているのは、「持続不可能な

開発モデルとライフスタイル」であることが指摘され、私たちの日常の生活様式や行動を問いなおすことが求められたのである (ICEE, 2007)。また、「持続可能な未来に向けたオルタナティブなモデルとビジョン」を実現するために ESD が必要であり、それは変容をもたらすために重要な教育であることが示された。マハトマ・ガンジーの言葉である「私の人生そのものを私のメッセージとしなさい。」が引用された宣言文では、行動を通して、持続可能な社会の構築が実現されることの重要性が示され、そのためには、そのもとにある価値観の変容が必要であることが明記された。(Ibid, Article 3) さらに、ESD は「機械論的な伝達手段としての教育から生涯にわたるホリスティックで包括的なプロセスとしての教育への変化」を促進すべきと指摘された (Ibid, Article 6)。機械論的な世界観を基盤にした近代社会の価値システムの確実性が見えなくなっている今、教育観そのものの転換が求められており、「ホリスティック」なパラダイムによる教育の方向付けや人間形成の営みの見直しが必要とされている (吉田、1999; 永田、2011)。

「持続可能な教育 (サステナブル教育 sustainable education)」を唱えるスティーブン・スターリン (2001:50-61; 2004; 2007) は、教育そのものの持続可能性を説き、「教育文化そのものを根底から捉え直すこと」(永田、2009:79) を求めている。持続不可能とも思える危機的な状況に対応するためには、教育それ自体の変容が必要であるとして、土台となっているパラダイム (精神 ethos)、学びの環境をつくる枠組み (構造 eidos)、そして学習と教授法 (実践 praxis) という関連する 3 領域の変化を求める。これに関連して、持続可能性に関わる危機的な状況への対応を 4 段階で表し、対応が何も見られない無反応 (no response) の段階、実践レベルでの変化を適用 (accommodation)、枠組み段階を改革 (reformation)、パラダイム段階を変容 (transformation) とする。この 4 段階について、持続可能性の度合い、その状態、持続可能性に対する社会の反応と教育改革の関係に関連づけて、表 1 が示された。(Sterling, 2004:57-60) 例えば、持続可能性が「とても弱い」場合、社会は持続可能性に「否定・拒否、または最低限」の反応を示す。そのため、持続可能性と教育は、「変化なし」または「名ばかり」の活動がなされる状態である。

表 1 持続可能性への段階的な反応

持続可能性の移行	社会的反応	持続可能性の状態	教育の状態
↓	1 とても弱い	否定・拒否、 または最低限	変化なし (または名ばかり)
	2 弱い	補足	うわべだけの改革
	3 強い	組み入れ	本格的な緑化活動
	4 とても強い	組み立て直し、再設計	全体的な統合
			持続可能な教育

出典) Sterling (2004: 58)より抜粋して、筆者訳・作成。

スターリンが重要性を指摘する第 4 段階の変容は、抜本的な改革を意味する。そのために、組み立て直し (rebuild) や再設計 (redesign) という対応が行われ、それぞれの部分が完全に関連し合う「全体的な統合 (wholly integrative)」状態を生み出すことが求められる。そこでの教育を「持続可能な教育」とした。それは、創造的かつ内省的に学び、学習主体として参加することが促されるような教育であり、プロセスや学びの質を強調し、曖昧さや不確実性 (ambiguity and uncertainty) に対応する能力や出現するものへの鋭い感覚を求める。また、全人格あるいは学習する組織全体をよび起すような変容の学びを促進すると説く。(Sterling, 2001:61)

ここで、変容を表す *transformation* の意味について語源から確認したい。その原型である動詞「変容する (*transform*)」は、*transformare* というラテン語の「変形させる」という語源をもち、「別の状態へ」という意味を持つ接頭語 *trans* と、「形作る」の *form* が合わさった語である。そこから「変形させる・変質させる・変容させる」という意味をもつ。一方、同じ「変化」を意味する *change* は、ラテン語 *cambire*「交換する」という語源をもち、取り替えるという意味を含んでいる。(New Oxford American Dictionary, 2005)

この2つは同じ意味を持つてはいるが、その内容は大きく異なる。*change* には、変化のプロセスが見出せなく、誰かによって変えられる行為が含まれる。このことは、ESD を「自分自身と社会を変容させる学び」とするユネスコによる特徴づけや「生涯にわたるホリスティックで包括的なプロセスとしての教育への変化」を主張したアーメダバード宣言に相反すると読み取れよう。私たちは、社会や自分自身を変えることができると信じているが、取り替えることはできない。今ある社会、組織、自分自身をどのように別の状態へと質を変え、形（生活や開発）を変えられるかを問い、考え、行動に移していくことが求められている。この過程に「持続可能な教育」の重要性を見出すことができる。表1の第4段階で、反応として組み立て直しや再設計が挙げられているように、課題となっている事象—他者や自然との関わり—を根本的に捉え直すための既存の価値観の「組み立て直し」が必要である。それによって、新たな価値観が生まれることに気づき、それを受け入れ、自分自身の中に多様な価値観を生み出していくことが重要となろう。それは、他者との関わりの中で行われる内省と言える。永田 (2011: 65) は、この過程を「変容を遂げようとする自己と他者が交わる場を通して自己も他者も内発的に変わっていくようなプロセス」と述べる。これは、社会変容の萌芽と捉えることができる。また、先の考察を踏まえれば、「深く開かれたシステム思考」を通した「教育文化の変容」と見ることもできよう。

しかしながら、ここで注意すべきは、ウォルスの指摘 (2011:177-180) である。それは、ESD が学習者にどのような変化を求めているのか、また、変化に対応できるような状況や仕組みをどのように作り、支援していくのかという問いかけである。換言すれば、持続可能な開発に向けて、子どもたちは教育されることを望んでいるのか、また、持続可能な開発に求められる行動とと思っていたことが、ともすれば、後に持続不可能な状況を生み出すことがあり得るのではないかという疑問である。ウォルスはこのような問いが出される背景として、次のことを挙げる。それは、環境教育も含めて ESD において、その持続可能性の焦点が民主主義や公正、参画の問題に「自動的に (*'automatically'*)」関わることを前提としていること、また、これらに関する知識を獲得し、自然環境に対する気づきを得て、何を学んだかが評価されることが基本的な学びの流れであると考えられていることである。つまり、情報を提供し、気づきを促し、態度を変えることが、人々の行動を変えるという目的を達成するには十分ではなく、行動変容は「単純で偶発的なモデル (*a simple casual model*)」で得られるものではない。それには、「複雑で文脈的な (*complex and contextual*)」モデルが必要であるとウォルスは指摘する。ESD は、学習者が「批判し、構築し、また高次の自律と自己決定を持って行動するダイナミックな資質を身につける」役割を担っており、そこでは不確実性や不明瞭な辺縁 (*poorly defined situations*)、相違する価値観・規範などに立ち向かう能力を身につけることが求められている⁽¹⁶⁾ (*Ibid*: 179)。

ウォルスの指摘にあるように、ESD においても、これまでの「形容詞付きの教育」で扱われてきた正義や公正、環境への気付きなどの価値観は重視されてきた。それは、IIS やボン宣言 (UNESCO, 2009c) にも記されている価値観の具体例である。しかしながら、これらが議論されてきた近代社会

の文脈とは異なり、複雑性や不確実性に満ちた現代社会の文脈では、上記のような価値観を改めて読み解く必要がある。本論で取り上げたシステム思考のように、自分自身との距離が狭まらない「浅く閉ざされた」ままの価値観では、自分自身の中に内在化させることは容易なことではない。ウォルスが挙げる不確実性や不明瞭な辺縁、相違する価値観・規範などに出会い、そこで生まれる違和感や葛藤といった否定性を通して、自分自身に内在化させていくことが求められていよう。それは「深く開かれたシステム思考」で指摘した、一度立ち止まって考え、内省することであり、事象と自分自身との間を往還しながら距離を狭めていく「複雑で文脈的な」学びである。行動変容につなげるためには、原因と結果が単純明快に用意されている「直線的な」学びのプロセスではなく (Wals, *op cit.*: 178)、不確実性に向かい合いながら、他者との関わりの中で社会を変えていくことを現実にしていくこと、また同時にさまざまな状況に出会うなかで、内省し、多様な価値観を内在化させていく非線形のプロセスが求められる。

非線形のプロセスを生み出すためには、教育においても教育方法、教育内容にとどまらず、ヒエラルキーな教育行政、固定された時間割などを含む「教育文化そのもの」の変容が必要である。それは ESD と「形容詞付きの教育」との相違点として次の2つにまとめることができる。例えば、ESD の誕生に深く関わる環境教育においても、協働型および参画型の学びの優良実践は、これまでも報告や検証がなされてきた。しかしながら、それらは社会変革に強調点が置かれていたために (小澤、2008; 佐藤・阿部・アッチア、2008; 鈴木・佐藤、2012)、ウォルスが投げかけた疑問が解決されないまま議論が進められ、個人変容の側面及び、個人と社会との接点についての検討が不十分であった。一個人と社会との間に一線を引いたままの「ダウンローディング」ないし、「うわべだけの改革」からもう一段進めるためには、個人変容ないし、その集団・組織自体の変容、つまり「持続可能な教育」に見られる「全体的な統合」について検討することが求められる。このことから、ESD は学校自体が変容することを受け入れる必要性を説いていると言えるだろう。

もう一つは、経済成長という目的のために、取り換え可能のように資源として子どもを見るのではなく、「生きる意味や価値、アイデンティティを感受する文化の土壌」に根ざし、子どもの「全人的な成長に配慮した学習環境を整える営み」への転換である⁽¹⁷⁾ (吉田、2008: 211-212)。それは、未来優位の直線的な時間観に基づいた教育観、つまり、児童・生徒・学生らを経済成長のための人的資源とみなす教育観からの脱却である。ESD が「持続可能な開発」という目的のために子どもたちを教育していくならば (Wals, *op.cit.*: 179; 吉田、前掲書: 212)、教育は社会に適合させる「道具」にすぎなくなる (永田、2009: 80)。大人や社会が提示する理想に向けて、必要とされる知識や規範を獲得していく教育では、学習者は「人材」としてしか見なされないだろう。社会変革のために未来の担い手や将来を見通せる人間の育成が強調されるのではなく、学習者自身が設定した理想に向かって自分自身を変容させていくことを支える教育が必要である (吉田、同上書; 石戸、2011)。

本論では、システム思考の一つである U 理論を用いて、個人変容と社会変容の接点について検討し、ESD の特徴である「自分自身と社会を変容させる学び」が、異なる価値観と対峙し、それを内在化させ、新たな社会像をイメージして具現化していくプロセスであることを言及した。また「教育文化そのもの」の変容を促す ESD が社会変革のみに重点が置かれるのではなく、個人と、個人が属する集団・組織の変容も不可欠であることを指摘した。ESD の取り組みを通して子どものみならず、教員や関係者といった一人ひとりの変容が、集団・組織の変容、または社会の変容へとつながり、その取り組み自体も状況に応じて変容を遂げていくことが望まれる。さらに、個人が自分とはまったく関わりがないかのように思える地球規模の諸問題に対応する手段として ESD が一条の光

となるためには、「深く開かれたシステム思考」を通して、人々の内面にある生きづらさに普遍的価値を見出し、多様な他者の「否定性の経験」を内在化させ、新たな価値システムに基づく社会を具現化していくことが求められている。

参考文献等

- ・石戸教嗣 (2011) 『教育システム』という森に分け入るにあたって」石戸教嗣・今井重孝編著『システムとしての教育を探る：自己創出する人間と社会』勁草書房、1-16 頁。
- ・大澤真幸 (2011) 『「正義」を考える：生きづらさと向き合う社会学』NHK 出版。
- ・岡部美香 (2012) 「無為の生み出す豊かさ：共に在ることにおいて立ち現れるこの私たちの存在と意義」井上有一・今村光章編『環境教育学：社会的公正と存在の豊かさを求めて』法律文化社、165-186 頁。
- ・小澤紀美子 (2008) 「学校教育における環境教育の実践と課題」社団法人環境情報科学センター編『環境情報科学』37(2)、24-29 頁。
- ・佐藤真久・阿部治・アッチア、マイケル (2008) 「トビリシから 30 年：アーメダバード会議の成果とこれから」社団法人環境情報科学センター編『環境情報科学』37(2)、3-14 頁。
- ・シャーマー、C・オットー (2010) 『U 理論：過去や偏見にとらわれず、本当に必要な「変化」を生み出す技術』中土井僚・由佐美加子訳、英治出版。
- ・鈴木敏正・佐藤真久 (2012) 『「外部のない」時代における環境教育と開発教育の実践的統一に向けた理論的考察：『持続可能で包摂的な地域づくり教育 (ESIC)』の提起』日本環境教育学会編『環境教育』21(2)、3-14 頁。
- ・スターマン、ジョン・D (2009) 『システム思考：複雑な問題の解決技法』枝廣淳子・小田理一郎訳、東洋経済。
- ・スピヴァック、G.C. (1998) 『サヴァルタンは語るることができるか』上村忠男訳、みすず書房。
- ・センゲ、ピーター (2010) 「序文」『U 理論：過去や偏見にとらわれず、本当に必要な「変化」を生み出す技術』シャーマー、C・オットー著、中土井僚・由佐美加子訳、英治出版、21-30 頁。
- ・センゲ、ピーター・M (2011) 『学習する組織：システム思考で未来を創造する』枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子訳、英治出版。
- ・辻敦子 (2012) 『「いまを生きること」の豊かさを求めて：児童文学『モモ』が語る生命の時間』井上有一・今村光章編『環境教育学：社会的公正と存在の豊かさを求めて』法律文化社、144-164 頁。
- ・土井隆義 (2004) 『「個性」を煽られる子どもたち：親密圏の変容を考える』岩波書店。
- ・--- (2009) 『キャラ化する／される子どもたち：排除型社会における新たな人間像』岩波書店。
- ・永田佳之 (2009) 「ポスト・ネオリベラルな時代の教育の行方：『サスティナビリティ』を手がかりに」日本比較教育学会編『比較教育学研究』第 39 巻、東信堂、74-90 頁。
- ・--- (2011) 「〈ポスト 3・11〉に期待されるオルタナティブ教育のミッション」開発教育協会『開発教育』編集委員会編『開発教育 2011』第 58 巻、55-71 頁。
- ・永田佳之他「特集 ESD と国際理解教育」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』第 18 号、44-86 頁。
- ・日本ホリスティック教育協会 永田佳之・吉田敦彦編 (2008) 『持続可能な教育と文化：深化する環太平洋の ESD』せせらぎ出版。
- ・バウマン、ジークムント (2001) 『リキッド・モダニティ：液状化する社会』森田典正訳、大月書店。
- ・メドウズ、ドネラ・H、メドウズ、デニス・L、ランダース、ジャーガン、ベアランズ三世、ウィリアム・W (1972) 『成長の限界：ローマ・クラブ「人類の危機」レポート』大来佐武郎監訳、ダイヤモンド社。
- ・メドウズ、ドネラ・H、メドウズ、デニス・L、ランダース、ヨルゲン (1992) 『限界を超えて：生きるための選択』茅陽一監訳、ダイヤモンド社。
- ・ユネスコ・アジア文化センター[ACCU] (2009) 『ESD 教材活用ガイド：持続可能な未来への希望』ACCU。
- ・吉田敦彦 (1999) 『ホリスティック教育論：日本の動向と思想の地平』日本評論社。
- ・--- (2008) 「結 ESD への『子ども』と『文化』の視点：『ホリスティック ESD 宣言』解説」日本ホリスティック教育協会 永田佳之・吉田敦彦編『持続可能な教育と文化：深化する環太平洋の ESD』せせらぎ出版、208-220 頁。
- ・Clanton, P. A. (1992) *Working with Adult Learners*. Wall & Emerson. (入江直子、豊田千代子、三輪建二訳 (2005) 『おとなの

学びを拓く—自己決定と意識変容をめざして』鳳書房。)

- ICEE (2007) *The Ahmedabad Declaration 2007: A Call to Action: 4th ICEE Environmental Education towards a Sustainable Future: Partners for the Decade of Education for Sustainable Development*. ESD-J Homepage: http://www.esd-j.org/documents/4thicee_ahmedabad_declaration.pdf [2012年8月25日参照] (訳文: 永田佳之 (2008) 「アーメダバード宣言: 行動への呼びかけ」日本ホリスティック教育協会 永田佳之・吉田敦彦編、前掲書、224-226頁。)
- Jarvis, P. (2007) *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society*. Routledge.
- McKeown, R. And Hopkins, C. (2007) “Moving Beyond the EE and ESD Disciplinary Debate in Formal Education.” *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(1), pp.17-26.
- Merriam, S. B. and Caffarella, R. S. (1999) *Learning in Adulthood: a Comprehensive Guide*. Jossey-Bass, Inc. (立田慶裕・三輪建二訳 (2005) 『成人期の学習—理論と実践—』鳳書房。)
- Mezirow, J. (1998) “Transformative Learning and Social Action: A Response to Inglis”, *Adult Education Quarterly*. 49(1), pp.70-72.
- *New Oxford American Dictionary Second Edition*. (2005) Oxford University Press.
- Sterling, S. (2001) *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Green Books.
- ---. (2003) *Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: Explorations in the Context of Sustainability*, Ph.D. Thesis, University of Bath. (URL:<http://www.bath.ac.uk/cee/sterling.htm> [2009年8月27日参照])
- ---. (2004) “Higher Education, Sustainability, and the Role of Systemic Learning.” Corcoran, P. B. and Wals, A.E.J.(ed) *Higher Education and the Challenge of Sustainability*. Kluwer Academic Publishers, pp.49-70.
- ---. (2007) “Riding the Storm: towards a Connective Cultural Consciousness.” Wals, A.E.J.(eds) *Social Learning towards Sustainable World*. Wageningen Academic Publishers, pp.63-82.
- UNESCO(2005a) *UNDESD International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.
- --- (2005b) *Education for Sustainable Development: Asia-Pacific Region*. Paris: UNESCO. (国立教育政策研究所訳(2006) 『アジア太平洋地域における「持続可能な開発のための教育」』)
- --- (2006) *Framework for the UNDESD International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.
- --- (2008) *ESD on the Move: National and Sub-regional ESD Initiatives in the Asia-Pacific Region*. Bangkok: UNESCO.
- --- (2009a) *Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development 2009*. Paris: UNESCO. (国立教育政策研究所訳 (2010) 『国連持続可能な開発のための教育の10年中間レビュー: ESDの文脈と構造』)
- --- (2009b) *UNESCO Associated Schools: Second Collection of Good Practices in Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.
- --- (2009c) *Bonn Declaration. UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development*. (URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799e.pdf> [2012年8月25日参照])
- --- (2010) *Education for Sustainable Development Lens: A Policy and Practice Review Tool*. Paris: UNESCO.
- --- (2011) *Education for Sustainable Development: An Expert Review of Process and Learning*. Paris: UNESCO.
- Wals, Arjen E.J. (2011) “Learning Our Way to Sustainability” *Journal of Education for Sustainable Development*. Sage Publications. 5(2), pp.177-186.

注

- 1) United Nations (1992) *Earth Summit Agenda 21: The United Nations Programme of Action from Rio*. (URL: <http://www.un.org/esa/dsd/agenda21/> [2012年6月4日参照])
- 2) 現在、ユネスコのホームページには、「生物多様性、気候変動、文化的多様性、伝統知、減災、貧困削減、ジェンダーの平等、健康の促進、持続可能なライフスタイル、平和と人間の安全保障、水、持続可能な都市化」の項目が挙げられている。(参考 URL: UNESCO Education for Sustainable Development (ESD) <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/> [2012年8月17日参照])
- 3) UNDESDの主導機関であるユネスコは戦後創立されてから、国際理解教育や平和教育など、さまざまな教育の重要性を説いてきた。なかでもユネスコが関わってきた環境教育の動向を中心に捉えながら、「持続可能な開発」の概念の歴史の変遷を追い、ESD 誕生までの経緯について書かれている論考として、次を参照されたい。曾我幸代(2012) 『国連ESDの10年』採択までの歩み: ユネスコの動向を中心に』『聖心女子大学大学院論集』34(2)、聖心女子大学、67-84

頁。

- 4) 地球規模の諸問題に取り組むためには、二項対立的にそれぞれの問題を把握することが困難である。複雑に絡み合う諸要因を捉える思考様式の一つであるシステム思考は、自分自身とそれら諸課題がどのように関わっているのか俯瞰的に確認することを可能にする。その詳述は、次の論文を参考にされたい。曾我幸代(2012)「持続可能性に求められる思考様式に関する一考察:システム思考の視点から」『国立教育政策研究所紀要』第141集、国立教育政策研究所、221-230頁。
- 5) Mezirow, J. (1998) “Transformative Learning and Social Action: A Response to Inglis”, *Adult Education Quarterly*, 49(1), p.71.
- 6) センゲ、ピーター・M (2011)『学習する組織:システム思考で未来を創造する』枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子訳、英治出版、128頁。
- 7) システム思考は、時に<過去・現在・未来>という直線的な時間観に基づいた考え方になりかねないことから、それを越えた理論としてU理論を用いて、空間と時間と自分自身とがどのように関わっているのかを検討し、個人変容と社会変容との接点である「いま、ここ、わたし」の重要性を説いた。詳しくは、曾我(前掲書:225-228)を参照されたい。
- 8) 大澤真幸 (2011)『「正義」を考える：生きづらさと向き合う社会学』NHK出版、255頁。
- 9) 同上書、282頁。
- 10) 辻敦子 (2012)『「いまを生きること」の豊かさを求めて：児童文学『モモ』が語る生命の時間』井上有一・今村光章編『環境教育学：社会的公正と存在の豊かさを求めて』法律文化社、145頁。
- 11) 井上有一 (2012)「環境教育の『底抜き』を図る：『ラディカル』であることの意味」井上有一・今村光章編『環境教育学：社会的公正と存在の豊かさを求めて』法律文化社、22頁。
- 12) シャーマー、C・オットー (2010)『U理論：過去や偏見にとらわれず、本当に必要な「変化」を生み出す技術』中土井僚・由佐美加子訳、英治出版、507頁。
- 13) 同上。
- 14) 「手放す (letting go)」ことは、学びのプロセスにおいて「学びほぐす (unlearn)」に、「迎え入れる (letting come)」は「学びなおし」に置き換えることができると考えられる。「学びほぐす」の原語である unlearn は、ポストコロニアル論者の G.C.スピヴァックが主著『サヴァルタンは語ることができるか』で提案したことで知られているが、それより以前にその言葉に出会い、その訳語として「学びほぐす」を用いた鶴見の見解も参考になろう(鶴見俊輔 (2010)『教育再定義への試み』岩波書店)。またスピヴァックの「unlearn」を用いた ESD に関する議論は、次の論文を参照されたい。朝岡幸彦 (2005)「グローバリゼーションのもとでの環境教育・持続可能な開発のための教育 (ESD)」日本教育学会編『教育学研究』第72巻第4号、112-125頁。
- 15) センゲ、前掲書、130頁。
- 16) ウォルスは辺縁にある価値観として「多元性と異質性 (pluralism and heterogeneity)」を挙げ、他者との関わりを通して自分自身の価値観等を反映する学びとしてソーシャル・ラーニングを唱える。詳しくは、Wals, A. E. J. (2007) *Social Learning towards Sustainable World*. Wageningen Academic Publishers. を参照されたい。
- 17) 吉田 (2008: 211-212) は、「ホリスティック ESD 宣言」の第1項の解説において、ESD には「持続可能な教育のための開発」が重要であることを強調した。また、永田 (2009: 80) は ESD が「持続可能な開発」のために教育が想定されているため、ともすれば教育が開発のツールになりかねないことを指摘し、「サステナブルな教育」に資する開発の必要性を説き、ESD の捉え直しを改めて強調している。

(受理日：平成25年3月20日)