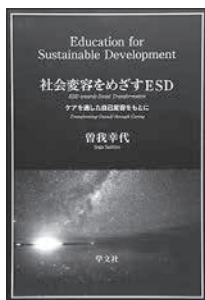


社会変容をめざすESD —ケアを通じた自己変容をもとに—

曾我 幸代 著
学文社 2018年

大阪府立大学人間社会システム科学研究科
伊井直比呂



近年、ESDの進展とSDGsへの取り組みが進む中、私たちはしばしば「これは教育なのか、それとも国際的な大運動（イベント）なのか？」との疑問に遭遇する。それは、SDにE (Education) が付されている、その実として「教育」と「運動」との区別を（実践者・研究者問わず）教育に携わる者が問いかけ、確信をもっておかなければ、教

育がかつてのように国策による大号令によって利用されるだけになりかねないだろう。しかし、一つの「確信」を導く大切な手掛かりは、ESDがいったい誰のためのESDであり、何のための持続可能性なのか（二頁）、という問いが教育と運動との峻別を可能にしていることである。そして、ESDが「教育」であるとするならば、この次に規定することは、その「教育」はいかなる教育か、ということの規定である。この問いに対しても本書は明瞭だ。端的に、「教育が個人ならびに社会のウェル・ビーイングを高めるか」という問いで表される通り、「個人」と「ウェル・ビーイング」のキーワードの連結にその本質が表れている。一般的に、ウェル・ビーイングは個人の権利や自己実現が保障され、身体的、精神的、社会的に良い状況を表す概念とされるが、まさに教育が「わたし」自身のためのものであり、「わたし」の生と結びつくウェル・ビーイングに直接つながることに教育の本質的意義がある。そして、次の規定として、このような教育が「持続可能な社会」づくりにどのように貢献するか、という個とパブリック（公共）との関係性をきれいにトレースしている。そういう意味では、ESDの概念が環境・経済・社会という抽象的一般的課題

として捉えられ、とりわけ経済発展と環境とのバランスという一九六〇〜七〇年代の環境論争の再登場としてあるのではない。それは、人の希望や苦悩、成長と挑戦など、暮らしの現実を通じて獲得される個の確立（人格の完成）と結びつく明確化された社会であり、持続可能な社会の具体的な姿であるだろう。すなわち、本書の随所に見られるように、個人の変容と社会の変容をインタラクティブにとらえる変容観であり、むしろ（著者が述べるところのトップダウンではない）下部構造が上部構造を規定するような変容観がある。さて、この書にはそのような社会

へ向かうための「教育」について、いくつかの提言がなされている。私なりにそれらを解釈して示すと、目指すべき教育は、自らの人間性の当事者となり得る自分、いのちを育む自然の連鎖の中に存在する自分、過去から引き受けた事実と未来への選択を担う当事者としての私をどのようにに形成するか、ということだと言える。換言すると、私たちは、このような生物的、精神的、人間的、時間的意味で膨大な因果関係の連鎖の中に事実として成り立つ存在なのであるから、自己の存在を（例えば）他者から、また、自然のいのちの立場から、あるいは他の生物から捉えられる多義的な自分を意識すること

ができる教育である。著者はこのような思考を全体論的システム思考（三二頁）という表現で表している。また、このように相対化された自己は、自然などの対象から癒され、生かされる存在。すなわち、あらゆる対象との関係において、相互に生かしあう（つながる）営みを通じて新たな「わたし」が自覚され、それに基づく主体性が認識される自己である。（八四頁）

では、このような主体性を築く教育がなぜ必要なのか。それは簡単に表すと、既存の序列と「ランキング大好き社会」の現代病理の中で、自分の位置を測って過ごす立ち位置から見えるものは、自己の「上位者」「下位者」そして「同位者」のみでしかない。その関係から見える社会は恐ろしいほど狭く、結果的に常に不安の中で自らの主体性を捨てて自己保存のための服従と優越感そして安心感を求める態度に窮することになる。これを「主体性」と呼ぶべきではないからである。

そもそも国際的に目指している「持続可能な開発」の概念で示される持続可能な社会や未来とはどのような社会であろうか。それは、冒頭にも記した「いったい誰のためのESDか」と同質の問いである。これに対しては、少なくとも先進国や社会的強者にとつての社会や未来

を指すのではなく、またある特定の人のみがその恩恵に浴する社会を指すのではないはずである。すなわち、いかなる属性やルーツ、あるいは経済的事情などの背景があったとしても、それらに関係なくひとしく全てのいのちがつながり続け、支えあい続け、それぞれの文化とよき環境が深まり続けるための当事者として、

これら恩恵が得られることを可能にする社会であろう。そうでなければ、あらゆる命の営みとその尊厳の上に成り立つ私たち一人ひとりの生を自ら否定することになる。だとするならば、人と人、人と社会、人と自然とが複雑な因果関係によって社会が成り立っているにも関わらず、それを（著者がいうところの）環境と経済の二項対立や、支配と被支配、あるいは序列化された狭小社会の中で小さな安心感に縋って暮らすだけでは自らの生を証明するには至らない。つまり、永遠に持続可能な社会の姿を予見しイメージすることはできない、ということだろう。だからこそ、「序列」という誰かが都合よく決めた選別の枠組みから脱して、相対する考え方、多様な価値、それぞれの想いを引き受けることができる人（当事者）へと自己を「変容」して、「わたし」という主体性を持つ必要があることが理解できる。そして、そのような「変容」を生み出す

教育は、もちろん序列化と排除に追随する教育ではなく、端的に、そこから「解放された教育」によってあることに気づかされる。この場合の教育の本質は「変容」をもたらすということになる。

そして、この画一性と序列化から解放された「変容」をもたらす教育こそが、「持続可能な開発のための教育」（＝ESD）ということである（一一二頁）。重要であることは、ESDに内包される教育価値の転換を図る時代的要請と必然性、そしてそれを支える子どもの権利やユニスコが蓄積してきた教育と人権の統合による新しい思知からこの結びつきが導かれていることにあると言える。とりわけ、本書では、二〇世紀で最も偉大な教育学者と言われるパウロ・フレイレの影響を受けたメジローの「変容的学習」やユニスコ文献、そしてユニスコ「二一世紀教育国際委員会」が示した「知るための学び、為すための学び、共に生きるための学び、人間存在を深める学び」の「学習の4本柱」（「ドロール・レポート」）などから丁寧に比較・分析が加えられてESDの内容が表されている（一三四～一三六頁）。私たちに網羅的な理解を提供してくれている点で必見であろう。

とここで、これら教育の根底を貫いているのは先の非画一化であると

同時に、学習者の権利に基づく学習要求に応える「教育」であると言える。換言すると、教育を提供する側が一方的に設定した到達要求にどれだけ応えたか、という「教育」ではない。まずこの点にESDが求める教育の再方向性が見える。具体的に、前者は、学習者それぞれの理解の仕方や各自に帰する課題が異なることに着目し、これらに応じて目標を設定して教育を提供する。一方、

後者はあらかじめ用意された一定の教育目標や達成目標に対して、抽象化された「児童生徒」がどれだけ諸目標に到達したかという一律の達成度で測る。しかし、先のように多様な因果関係とつながりの中で「わたし」が自覚され、それに基づく主体性が認識される」ことを通して、身近なことから社会に至る課題の当事者となる変容を遂げるためには、自分（わたし）との関係（つながり）を明瞭に理解する必要があることから、後者の教育は採用されるべきではないことがわかる。この点について、本書は学習者の学習要求を満たすと言える観点から「教育者」のコンピテンシーとして「ホリスティック・アプローチ…統合的な思考と実践」、「変化を想像すること…過去・現在・未来」、「変容を遂げる」と…人・教授法・教育システム」をUNICEFから援用し、「学習の4本

柱」と接合させて一覧に示している（一四一頁）。このことから、本書は、教師に対して「理念」の丸投げをすることなく具体的に変容を持たらす教育に必要なコンピテンシーを示したと言えよう。

最後に、本書は単なる教育論に終わることなく、人類の歴史としての普遍的価値に基づく人権思想に貫かれてるように思われる。ESDを推進するためのGAP (Global Action Program)「原則(c)」においては、「ESDは権利に基づく教育アプローチを土台としている」ことが示されている。つまり、その教育は個人の尊厳を確かなものにする内容であり、「人生の中で直面するであろう課題に向き合い」、そして「選択肢を広げ可能性を追求する」一人ひとりの人間的成長を伴う学習への権利の内容の具現化として構成されている。本書の重要キーワードである変容は、「わたし」という個人の主体的な社会（持続可能な社会）とのかかわりを導く点で、人権と教育との歴史的枠組みの中の「教育の再方向性」として位置づけることができる。