

博士学位論文

持続可能なコミュニティと自己変容をもたらす教育

Sustainable Community
and
Education to Transform Oneself

聖心女子大学大学院
文学研究科・人間科学専攻

曾我 幸代
2014 年 2 月

はじめに

地球温暖化によるさまざまな影響は、環境だけでなく、社会や経済にも及び、その深刻化が問題視されている。1992 年の国連環境開発会議で世界にその名を知らしめたセヴァン・スズキの言葉は、今でもなお私たちの心に届く。「どうやって直すのかわからないものを、こわし続けるのはもうやめてください。」解決できないことを続けまいと呼びかけた声は、どれだけの「大人」の心に残っているのだろう。この言葉は、現代社会が直面している問題に、私たちがどのように対応していかなければならないかを考えさせる。また、それは、教育が地球規模の諸問題の解決に貢献できるのかという問いにもつながる。私たちが、教育に何を求め、どこに教育の目標を置くのかによって、そのあり方は異なる。子どもや若者の成長に役立つとともに、社会の発展にもつながる教育について考えていく必要がある。

筆者がこれまでに会ってきた子どもたちや若者たちは、教育によって、幸せを感じている者もいれば、反対に苦しみやつらさを覚えている者もいた。途上国で出会う、学校に行きたくても行けない子どもたちや、児童労働の場から逃れて再教育を受けている若者たちに、教育の重要性について気づかされる一方で、試験の結果に一喜一憂し、教師や親の評価を気にする子どもたちに、教育とは何かを改めて問いかけられる。

筆者は教育に関心をもち、教育学を学び、子どもや若者がそれぞれの苦しみから解放される可能性を教育に期待するものの、教育に関わる、もしくは子どもや若者に関係する報道を見聞きするたびに、家庭や学校など、子どもや若者の居場所に何か異変が起きているように思われた。また、同時に教育する側の「大人」に不信感を抱くようになった。

現代社会に生きる「大人」になった今、改めて上記のセヴァンの言葉を自分自身に問いかけると、教育のあり方を根本から考え直さなければならない必要性に迫られる。子どもや若者を取り巻く持続不可能とも思える問題が取り立たされるなか、教育は重要であるという前提を信じたい思いが、博士後期課程に進学させたとも言えるのかもしれない。どうすれば子どもや若者が苦しみやつらさから解放されるのかという問いに、一つの道を示してくれたのが、2007 年の夏に聖心女子大学で開催された「環太平洋国際会議」で出会った「ESD (Education for Sustainable Development)」という教育のあり方だった。同会議に一ボランティアとして参加して、ESD という初めて耳にする教育のあり方を学ぶうちに、筆者はそれに魅了された。ESD に秘められた可能性を探るために、既存の教育と何が違う

のか、どこにその特徴を見出せるのかと問い続けた。「こわし続ける」人間による社会を「直す」ために、その根底にある世界観から捉え直し、また、どのような教育が必要であるのかについて検討してきた。ESD は、何か明確な正解がある教育ではない。ゆえに、一人ひとりが教育について考えていかなければならないのである。

本論が、一人ひとりの生活や考え方を問い直すきっかけとなり、「こわし続ける」社会をストップさせ、「直す」ことができる社会について考えるための、また、子どもたちや若者たちの足元を照らす教育について再考するための一助となれば、幸いである。

目 次

はじめに

序 章 研究のねらいと先行研究の検討

第1節	問題の所在	1
第2節	先行研究の検討	4
第3節	本研究の目的と方法	10
第4節	本論の構成	15

第1章 持続可能性に向けて求められる思考様式

第1節	近代科学技術の進歩と二元論的世界観	20
第2節	全体論的世界観に基づいたシステム思考	26
第3節	科学と持続可能性	37

第2章 持続可能性を実現するコミュニティ

第1節	不確実性の時代の到来と価値観の多様化	42
第2節	持続可能な開発とその必要性	47
第3節	持続可能な開発における＜人間中心＞主義	52
第4節	持続可能な開発と自己変容	62

第3章 自己変容のための教育

第1節	「国連 ESD の 10 年」採択までの国際的動向	72
第2節	変容をもたらす教育としての ESD	87
第3節	ESD と「自分自身と社会を変容させるための学び」	98
第4節	ESD の課題と自己変容の重要性	116

第4章 変容を目指した教育の実践とその考察

第1節	自由学園の教育的基盤	126
-----	------------	-----

第2節	生活に根ざした自由学園の教育	
	一自由学園最高学部生への聞き取り調査をもとに	137
第3節	変容をもたらす教育への示唆	152
第5章	持続可能なコミュニティと自己変容をもたらす教育	
第1節	ケアと ESD	162
第2節	本研究の課題	168
	おわりに	172
	参考文献一覧	174
	聞き取り調査に関する別紙資料	
	別紙資料1 自由学園での聞き取り調査の質問項目	198
	別紙資料2 データのコーディング	200

略語一覧

ACCU	Asia/ Pacific Cultural Centre for UNESCO ユネスコ・アジア文化センター
ASPnet	Associated Schools Project Network ユネスコスクール
BUP	Baltic University Programme バルト海大学プログラム
DCSF	Department for Children, School and Family (英国) 子ども・学校・家庭省
EFA	Education for All 万人のための教育
EfS	Education for Sustainability 持続可能性のための教育
EPD	Environment and Population Education and Information for Human Development 人間開発のための環境・人口教育と情報
ESD	Education for Sustainable Development 持続可能な開発のための教育、持続発展教育
ESD-J	「持続可能な開発のための教育の 10 年」推進会議
GDP	Gross Domestic Product 国内総生産
ICEE	International Conference on Environmental Education 国際環境教育会議
IEEP	International Environmental Education Programme 国際環境教育計画
IIS	International Implementation Scheme 国際実施計画
ILO	International Labour Organization 国際労働機関
IPCC	Intergovernmental Panel on Climate Change 気候変動に関する政府間パネル

IUCN	International Union for the Conservation of Nature and Natural Resources 国際自然保護連合
MDGs	Millennium Development Goals ミレニアム開発目標
NGO	Non-Governmental Organization 非政府組織
NIER	National Institute for Educational Policy Research 国立教育政策研究所
NPO	Non-Profit Organization 非営利団体
PI	the Presencing Institute プレゼンシング・インスティテュート
SDGs	Sustainable Development Goals 持続可能な開発目標
SoL	Society for Organizational Learning 組織学習協会
UN	United Nations 国際連合
UNDESD	United Nations Decade of Education for Sustainable Development 国連持続可能な開発のための教育の 10 年
UNECE	United Nations Economic Commission for Europe 国連欧州経済委員会
UNEP	United Nations Environment Programme 国連環境計画
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 国連教育科学文化機関（ユネスコ）
WCED	World Commission on Environment and Development 環境と開発に関する世界委員会（ブルントラント委員会）
WWF	World Wide Fund for Nature 世界自然保護基金

図表目次

図 I	ESD のエッセンス	8
図 II	世界の失業者数と失業率の推移と予測	12
図 III	先進 7 か国における不確実性と失業率	12
図 IV	20～29 歳の自殺死亡率と若者失業率の推移	13
表 1-1	環境倫理学で扱われる問題	23
図 1-1	世界人口の推移と推計（紀元前～2050 年）	27
図 1-2	U プロセスと変化の 4 段階、およびその変曲点	31
図 1-3	意識／世界の構造と時間	35
図 2-1	〈切り身〉の関係＝かかわりの部分性	45
図 2-2	〈生身〉の関係＝かかわりの全体性	46
図 2-3	care と cure の意味の変遷と関連	57
図 2-4	U プロセス	63
図 2-5	社会システムの見取り図	68
表 3-1	ESD に関わるユネスコ等による国際会議等の経緯	76
表 3-2	IEEP の前半期の区分と活動	77
表 3-3	トビリシ宣言に明記された環境教育の目標・目的・指針となる原則	78
表 3-4	「世界保全戦略」における開発と保全の概念	79
表 3-5	EPD の焦点と原則	82
表 3-6	「ダカール行動枠組み」による EFA へ向けた目標	84
表 3-7	ミレニアム開発目標	85
表 3-8	ESD の 7 つの特徴	89
表 3-9	持続可能性への教育と社会における段階的な対応	93
図 3-1	ESD の見取り図	96
表 3-10	学習の柱の比較	104
表 3-11	未来のための学び：ESD におけるコンピテンシー	110

図 4-1	自由学園における「生活即教育」の実践	129
図 4-2	自由学園の食の循環図	130
図 4-3	ホールスクール・アプローチ	136
表 4-1	聞き取り調査の日程一覧	138
図 4-4	インフォーマントの通学歴（単位：人）	140
表 4-2	自由学園における学び	142
表 4-3	自由学園の教育の「概念モデル」	145
図 4-5	社会システムの見取り図と自由学園	155

凡 例

1. 文中では、『 』、「 」、“ ”、＜ ＞の4種類の括弧を使い分けている。『 』は、文献および雑誌の名称を示すときに、「 」は、和雑誌論文名および直接文献等から語句と文章を引用しているときに、“ ”は、欧雑誌論文名ならびに、外国語の語句をそのまま使用するとき用いている。＜ ＞は、筆者が強調した語句を示すときに使用している。
2. 引用については、原文をそのまま記述することを基本にしているが、原文の文体が本文と異なるとき、具体的には、原文が敬体の場合、本文全体の文体を統一させるために、常体に変えている。また、欧文献から引用するときは、原文をもとに筆者が訳しているが、日本語訳が出版されている場合は訳書を参考にしている。
3. 引用・文献参照は、(著者名、出版年)という表記方法を基本としている。引用の場合は、(出版年: 頁)として、出版年の後にページを示している。また、文献の一部を参照している場合も、参考とした範囲を出版年の後ろに表記している。
4. 本論の構成は、章、節からなる。ただし、必要に応じて、「節」内に「項」区分をしている。その際、「1. 」、 「2. 」、 「3. 」のように表示している。
5. 巻末に参考文献一覧を付している。最初に和文献を五十音順に、次に欧文献をアルファベット順に表記している。なお、表記方法については、和文献は筆者が所属する日本国際理解教育学会の投稿規定を基本にしながら、詳細については日本社会学会による『社会学評論スタイルガイド』および日本心理学会の『執筆・投稿の手びき』を参考にしている。また、欧文献についてはAPA (American Psychological Association) スタイルを参考にしている。

序章 研究のねらいと先行研究の検討

第1節 問題の所在

現代社会は、地球温暖化、環境破壊、地域紛争、貧困の格差拡大、金融危機などの持続不可能な事態に直面している。地球規模で起きている喫緊の諸問題に対して、私たちはどのように対処すべきかが問われている。

1972年に開催された国連人間環境会議（ストックホルム会議）以降、経済成長か環境保全かという二項対立的な論争を越えた人間と自然との共生のあり方が問われているが、同会議から40年を経た今でも、対立的な議論が繰り返されている。その一つの要因として挙げられるのは、経済成長と環境保全が相互補完関係にあるという認識のもとで議論が進められていることである。それは、環境を破壊しないように配慮した「グリーン」な技術革新によって、経済成長を遂げようとする考え方である。このようなグリーン・エコノミーの導入と促進は、近年の国際会議においても強調された（United Nations, 2012）。しかしながら、それが「持続可能な開発（Sustainable Development）」のあり方であるのかを問わなければならない。つまり、環境的・経済的・社会的側面を包括的に捉え、世代内および世代間の公正を実現する「開発」であるのかを吟味する必要がある。そうでなければ、これまでの経済成長路線を進む社会体制と根本的に変わらない開発が行われていることとなる。

1987年のブルントラント委員会の報告書『地球の未来を守るために（“Our Common Future”）』で定義づけされたとされている持続可能な開発は、「将来世代のニーズを損なうことなく、現在世代のニーズを満たすこと」（WCED, 1987: 8）を意味している。この定義によって後押しされた経済成長は、資本主義体制のもとで環境負荷をかけないように進められていると言える。それは、従来の体制と同じシステム内で技術革新をしているにすぎないのである¹。このような変わらない資本主義体制内で行われるという前提自体が問われなければ、経済成長を目指す途上国・新興国と二酸化炭素排出量の削減目標を達成しようとする先進国の二極化によって生まれた溝は埋まらないだろう。

資本主義体制のもとで行われる経済活動の特徴の一つとして、あらゆるものを数値化して予測し、無駄を省き最大限の成果を挙げることを目指した合理主義が挙げられる。未来への貯えのために計画的に実行していくという考え方は、機械論的な世界観に依っている。それは、近代以降私たちの生活の中に染み込んでいる直線的な時間観や、事象を客体化し

要素還元的に捉える見方に代表される思考様式である。確かに、現代社会には機械論的世界観に基づいた、さまざまな発見や実践、進展が積み重ねられてきた。その恩恵は、私たちが手に入れてきた物質的な豊かさと時間短縮による便利さにみることができる。

その一方で、それによる社会システムの歪みが、現在直面している幾多の諸問題として現れていることも否定できない。世界の国々が科学技術の進歩に力を注ぎ、工業化を促進させる一方で、天然資源は枯渇し、環境破壊は悪化している。近代科学技術の進歩や経済成長が私たちに豊かさや安全をもたらすという「神話」は環境破壊や経済格差などによって根底から揺さぶられ、不確実な時代が到来したと言える（例えば、今道、1990；今村、1994a；バウマン、2001；ベック、2005；見田、2006；大澤、2008, 2011）。自然を客体化する機械論的な世界観に基づいた自然科学の進歩や資本主義体制の確立によって、深刻化した環境破壊や経済格差などの問題を目の前にして、人間と自然に関わる知識の問い直しが求められている（例えば、Prigogine and Stengers, 1984=1987；鬼頭、1999a；鬼頭・福永、2009；尾関、2001, 2007；松尾・牧村・稲垣、2010）。

近代科学技術の進歩を支えた知識体系は、社会的な営みの中で形成される価値観や伝統的信条といったローカルな知識体系よりも優位にあるとされてきた（シヴァ、2002, 2003）。偏った知識体系の全体性を整えるためにも、科学的に実証されていない知識体系に位置づけられる叡智や人間性などについて捉え直す必要がある。ローマ・クラブは1972年『成長の限界』において、資源の有限性、その利用効率の改善、質を重視した開発の3点を指摘した。なかでも、3つ目に関しては「われわれが必要とする、最後の、最もつかみどころのない、そして最も重要な情報は、人間の価値観に関するものである」（メドウズ他、1972: 167）と述べ、「生産性や技術以上のもの、つまり、成熟、憐みの心、知恵といった要素が要求されるだろう」（メドウズ他、1992: viii）と説明を加えている。このことは、環境保全と経済開発の関連が説かれる持続可能な開発に関するその後の国際的な宣言文からも読み取れ²、持続可能な社会やコミュニティをいかに形成するかについての議論や実践が行われている（例えば、木村、2008；立教大学 ESD 研究センター、2011；鈴木、2012；西井・藤倉他、2012: 140-281）。

機械論的な世界観に基づいた社会体制のもとで生じる世代内・世代間の不公正に対応するために、換言すれば、科学的に実証された知識体系が優先されるという知識体系の偏在化を問い直すために、ESD（Education for Sustainable Development: 持続可能な開発のための教育³）は提案された。その誕生は、1992年の国連環境開発会議（リオ・サミット⁴）

で採択された「アジェンダ 21」の第 36 章に見ることができる。それ以降、ESD は世界的に促進され、2002 年に UNDESD (United Nations Decade of ESD: 国連持続可能な開発のための教育の 10 年) として国連総会で採択された後、国際連合教育科学文化機関、ユネスコ (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: UNESCO) を主導機関として、さまざまな教育現場で実践されている (例えば、UNESCO, 2005a, 2008, 2009a など)。

国内においては、環境省や文部科学省を始めとして関係省庁が集まり、「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」関係省庁連絡会議が内閣に設置され、2006 年に「わが国における『国連持続可能な開発のための教育の 10 年』実施計画」が定められた。さらに、ESD に関連する法律の改正等も進められた⁵。なかでも、2008 年に公布された「教育振興基本計画」において「地球的規模での持続可能な社会の構築は、我が国の教育の在り方にとっても重要な理念の一つである」(文部科学省、2008: 10) として、ESD が生涯学習社会を実現させるために参考となる理念であると記された。また 2013 年に閣議決定された第二期「教育振興基本計画」においては、ESD が現代的・社会的な課題に対応する学習として推進されるべきと明示された (文部科学省、2013a)。近年の学習指導要領改訂には「持続可能な社会」の文言や「持続可能な開発」に関連する内容が記された。ESD が学校教育において取り組まれる環境が整備されてきており、ESD の実践を推進するユネスコスクールへの加盟件数も近年増加している⁶。さらに、環境省や ESD-J⁷などによって地域における ESD の実践も進められ、生涯学習として子どもから大人が関わる身近な学びの場づくりが行われている。

ESD は環境保全と社会的公正を実現するために必要とされているが、環境教育や開発教育などの既存の教育と類似しており、その特色が見出されないまま展開されている。ESD が「持続可能な開発」に向けて行われる「教育」であるならば、世代内・世代間公正に向けた開発のあり方を探究することが、一個人の人格形成にどのような影響をもたらすのかについて検討する必要がある。つまり、自然や他者が、自分自身とどのように関わっているのかを捉えることが求められる。

上記のような問題意識は、教育が地球規模の諸問題を引き起こす社会システムの再生産に貢献しているのではないかと (Orr, 2004)、という疑問につながっている。近代教育では、一個人の人間性を開花させたり高めたりしながら、社会の発展や革新を目指す営みではなく、社会秩序を維持するための人材育成が重視されてきた。そのため、学校には競争原理が持ち

込まれ、再生産の構造はより固められる。管理体制のもとで行われる数値による評価とそれによる序列化は、子どもたちのみならず、教員にも影響を与え、精神的な抑圧となって、教育活動にさまざまな弊害を引き起こしている（例えば、堀尾、1989；天野、1995；藤田、2007；広田、2009）。ESD が社会の変容をもたらす、持続可能な社会をつくるための一つの手立てとされるのであれば、社会変容をもたらす教育とは、どのような特性を持っているのかについて、教育と社会システムとの関係を明らかにしながら検討する必要がある。本研究の狙いは、教育が危機的な状況に 대응することができないのではないかとする先の疑問への応答の一つとして、社会を変容するためには、教育が要になるということを考察していくことにある。

第2節 先行研究の検討

ESD は、人類の生存が持続不可能とも予測される地球の現状に歯止めをかけ、持続可能な社会をつくるための国際的な教育政策として推進された。UNDESD の国際的な実施枠組みとしてユネスコによって作成された UNDESD 国際実施計画（International Implementation Scheme: 以下、IIS）には、持続可能性の中核を占めているのは教育であり、教育と持続可能性は密接につながっていると書かれている。深刻化する地球規模の諸課題を克服する上で、教育が担う役割の重要性をここに改めて確認することができる（UNESCO, 2005b: 27）。

IIS には、教育と学習の側面に持続可能な開発の原則と価値観、実践を統合させることが UNDESD の全体目標であると記されている。この教育的な取り組みを通して、行動の変化が促され、より持続可能な未来がつくられることが期待されているのである。ゆえに、すべての人が、教育を受け、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べる機会のある世界が UNDESD のビジョンとして描かれている（*Ibid*, 6）。IIS の内容をより詳しく説明している枠組みには、このような目標を実現させるために、ESD に取り組む特徴として、学際的・ホリスティック、批判的思考と問題解決、価値志向性、多様な方法、参加型、適用可能性、地域の重要性の7つが記されている（UNESCO, 2006: 17）。また、取り扱われるべき重要課題が3つの視点から挙げられている。一つは、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、ガバナンスに関わる社会・文化の視点であり、2つ目は天然資源、気候変動、農村の変容、持続可能な都市化、防災・減災を含む環境の視点で、最後の経済の視点は、貧困削減、企

業責任と説明責任、市場経済についてである⁸。さまざまな地球規模の諸問題を関連させることが、ESD の特徴であるとも記されている (*Ibid.* 18-21)。

地球規模の諸問題を扱うという特徴が、ESD に問題解決のための教育である印象を与えていることは否めないだろう。確かに、IIS に記されている上記の特徴から、気候変動や生物多様性などの諸問題をテーマにして、学際的な観点から批判的に問題を捉えたり、地域課題と関連させながらグローバルな問題について考えたりすることを求めていることが読み取れる。しかしながら、UNDESD の目標やビジョンに書かれているように、ESD が持続不可能になりつつある社会から持続可能な社会へと変容させることを促す教育であることに注目しなければならない。上述したグローバルな課題を扱った教育活動を通して、学び手の意識や習慣が変わることを狙いとしているため、そこで問われている「変化」は、表面的な「取り替え」を求めているのではない。UNDESD のビジョンにある「価値観や行動、ライフスタイルを学ぶ」とは、従来の考え方や生活習慣を見直し、持続可能な社会の形成に求められるものの見方やふるまいを身につけていくことと考えられる。そのために、UNDESD におけるユネスコの役割および加盟国の課題の一つに、「既存の教育プログラムの再方向づけ」⁹とあり、UNDESD の始まりとともに、各国政府には、ESD を組み込んだ教育システムの変革が求められた (*Ibid.*, 7)。さらに、UNDESD の後半期には、「自分自身と社会を変容させるための学び (Learning to transform oneself and society)」が ESD の特徴の一つであることが示された (UNESCO, 2009b, 2010)。以上のことから、ESD は自己変容と社会変容をもたらそうとする教育であると考えられる。

UNDESD が始まり、ESD に関する学術的な研究は増えてきており、国内においては日本環境教育学会や開発教育協会、日本国際理解教育学会などによって進められている。2005 年以降、学会等での研究報告やシンポジウムの開催、論文発表や関連書籍の刊行、実践事例集の配布などが継続的に行われている。ここでは、それを大きく次の 4 つに分類して、先行研究のまとめとしたい。

一つ目は、ESD 誕生までの経緯から、既存の教育との関連性について捉えた研究である。UNDESD 採択までの経緯や各国の動向 (例えば、佐藤・阿部・アッチア、2008; 佐藤・阿部、2012)、複雑な要因によって引き起こされているグローバルな諸問題について理解するための分野横断的かつ学際的な内容についての議論が目立っている (例えば、日本環境教育学会、2012; 祐岡・田渕、2012)。なかでも、ESD との関連性も高い環境教育の分野での議論は、ESD を検討する上での重要な先行研究となりえる。それは、環境教育が国内に

において社会的認知を受けた過程と、ESD の普及と促進の過程が重なるからである。現在、環境問題は学校教育でも社会教育でも扱われるテーマであり、数多くの実践が行われている（例えば、清里環境教育フォーラム実行委員会、1992；鬼頭、1999b；鬼頭・福永、2009；阿部・朝岡、2010）。しかしながら、学校におけるその役割は、まだなお課題が残っている。それは、今村が指摘するように、環境教育が地球規模の環境問題の解決に功を奏しているのかという疑いである。このような問題意識のもと、今村（2009：3）は、「学校で行われている環境教育を阻む『壁』の正体を暴き出し、その『壁』を乗り越えていく方法を模索し、環境教育の基礎理論を構築しようとする。海外の批判的な議論を用いながら、環境教育の分野で教育学的な視座から「新しい環境教育」¹⁰を示している。今村を始めとする「新しい環境教育」は、本研究における ESD 論を考察する上で、不可欠な示唆を提供している。

2 つ目は既存の理論を用いて、ESD の特徴を捉える理論研究である。ワークショップでの実践や ESD に取り組んでいる学校への調査から得られた見解をもとに、参加型経験学習や対話などの方法（例えば、川嶋、2011；中西、2011；中澤、2012）、習得されるべき技能（例えば、丸山、2009；Mochizuki and Fadeeva, 2010；トランスファー21、2012）などが考察されている。なかでも、小栗による「ローカルな知」を通した ESD 論では、地元学や鶴見和子の内発的発展論などを用いて、ESD の特徴である地域性や価値志向性について論じられており、生活者である一人ひとりによる学びの創造の重要性が述べられている。小栗は、ESD がユネスコを始めとする国際機関や国によって政策としてトップダウンに推進されていることや、ESD でも重要視されている「ローカルな知」に関して、それを所有する当事者ではない第三者、つまり、教育者や研究者などの専門家によって分析され、活用されることを問題視する。けれども、彼女は専門家による知識の分析や活用に対抗するのではなく、当事者性を引き出し、「草の根の民衆の思いや願いを形にしていける理論」（2005a：29）として ESD 論を構築していくことを目指す¹¹。同じように、岩佐（2013）も鶴見の内発的発展論を用いて地域における ESD の実践を捉えて、トップダウンで展開される ESD のあり方に疑問を呈し、「内発的 ESD」の意義を強調している。

次に、国内外における優良実践をもとに検討した事例研究である。IIS や関連する文書資料に書かれている ESD の特徴が現れている具体的な事例を集め、どのような教育活動が行われているのかを考察している。（例えば、UNESCO, 2005a, 2008, 2009a, 2011a；阿部・田中、2012）。永田や成田らは従来の教育観からの変化を指摘し、ESD の評価につながる議論を展開しており、学校文化や地域の変容に通じる見解を述べている（永田、2009a, 2010,

2011; 成田、2009)。なかでも、日本国際理解教育学会特定課題研究プロジェクト「持続可能な社会形成と教育：ESD の実践基盤に関する総合的研究」（永田・原他、2012）は、変容に着目して4種類のアプローチによる ESD の実践を示し、そこでの学びの特徴を捉えている。ESD の目的である「既存の教育プログラムの再方向づけ」によって、教育活動の方向性と手法、習得されるべき技能が有機的に関わっていること、また、そのようなシステムが学び手の変容にどう関係しているのかを読み取ることができる研究報告である。さらに、日本ホリスティック教育協会（2006, 2008）は、UNDESD の前半期に ESD に関する書籍を刊行し、その可能性について全体論的な視座から論じた。機械論的な思考様式からの転換を主張し、世界各国のオルタナティブ教育の事例から ESD がどのような教育観に根ざすべきかについて検討した論考が掲載されている。なかでも、同協会とユネスコ・アジア文化センター(Asia/ Pacific Cultural Centre for UNESCO: ACCU)の共催によって 2007 年に開催された環太平洋国際会議で生まれた「ホリスティック ESD 宣言」は、子どもの発達に応じた教育、地域性、文化の重要性、大人自身の学びの必要性を説き、ESD にとって必要不可欠な視点を示している。

最後は、ESD を批判する研究である。ESD が学習者自身にもたらす影響、および教育システムの変容、社会変容へとつながるということについて、教育学的視座から体系的に論述された研究は、国内においてまだ発展途上と言える。海外においては、*Journal of Education for Sustainable Development* を始め、欧米の環境教育関連の学術誌が刊行されており、ESD や持続可能な開発に対する批判的議論がなされている（例えば、Jickling, 1992, 1998; Selby and Kagawa, 2010; Wals, 2011）。カナダの環境教育学会長であるジクリング（1992）は、「なぜ私は自分の子どもを持続可能な開発のために教育させたくないか」という論文で、「持続可能な開発」の曖昧な定義づけと、「〇〇のための教育」に見られる教育の道具的な目的論を批判した¹²。環境教育においても、概念の哲学的な分析が不十分であることと、「環境のための教育」という名称が与える教育の方向性や目的が限定されることの2点については検討すべきと指摘する。このジクリングが投げかけた議論は、現在においても引用されており、ESD の根本的な課題を示していると考えられる。このような ESD への批判の共通点として、ESD が新自由主義の影響を受ける危険性をもっているという見解である。つまり、十分な議論をされていない「持続可能な開発」が経済至上主義や技術至上主義に基づき、経済成長が優先される社会の再生産の道具にされたり、異常気象や生物多様性など、喫緊の課題とされるテーマのアドボカシーに利用されたりする危うさを内

包していることが挙げられる。曖昧な定義づけによって、地域社会や学校の文脈に応じた取り組みが可能となり、実践に多様性が生まれる一方で、自らの足元をすくうかもしれない脆弱さがあることに気づかせる指摘である。

このような重要な指摘は、国内で ESD に取り組んでいる関係者の目に留まる機会は少なく、「ガラパゴス」¹³状態を生み出しているとも言える。国内における優良実践から ESD の特徴を捉えることも重要であるが、海外で行われている ESD に関連する議論を手鏡にして自らの取り組みを相対的に捉え、内省しながら深みのある実践へと発展していくことが期待されよう。

ESD が扱われる領域が環境教育や開発教育、国際理解教育などさまざまであるために、ESD と既存の教育との類似性ないし親和性を捉えることはできるが、それらとの差異が見えにくいために、ESD そのものの特性が見出されていない。ここに、ESD と既存の教育との関係を明らかにする一つのイメージとして、ESD-J が示した図 I がある。それは、「形容詞付きの教育 (adjectival education)」に ESD のエッセンスが含まれていると説く。図 I 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。

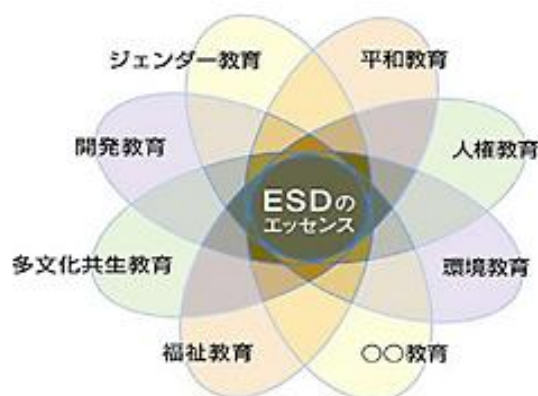


図 I ESD のエッセンス

出典) ESD-J のホームページ「シナリオプロジェクト」

<<http://www.esd-j.org/j/scenario/index.html>>より抜粋 (2012 年 9 月 16 日)。

実際、教育方法や教育課程、教育内容等に関わる先述した 7 つの特徴や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」でも取り組まれていた (UNESCO,

2009b: 37)。ESD の概念が検討され始めたことで、そこで扱われる「環境や開発のトピックが、持続不可能性を帯びた新たな時代状況でいかに活かされ得るのかについては各教育の現代的課題である」(永田、2012: 50) が、「形容詞付きの教育」はグローバルな諸問題と関連させ、時代に応じた教育内容の適用範囲を拡大させてきたとも考えられる。「形容詞付きの教育」は、これまでに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ている (McKeown and Hopkins, 2007)。ESD においても、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・家庭科などの既存の教科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・原他、2012)。

ESD が「形容詞付きの教育」と関係し合いながらも、独自の特性をもたなければ、ESD の実践を評価することも難しいだろう。ESD が「形容詞付きの教育」との違いをどこに見出すことができるのか定かではないとき、「形容詞付きの教育」の一つとなる危険性をもっている。それによって、従来の教育システム内で「形容詞」が示す研究領域やそれに関連する問題が要素還元的に扱われ、限られた授業時間や教育内容における「形容詞付きの教育」同士のパイの奪い合いに ESD も参加することになろう。極論を言えば、「形容詞付きの教育」があといくつ増えれば、地球規模の諸問題が解決され、持続可能な社会が形成されうるのかと懐疑的にならざるを得ない。教育現場はそれに翻弄されたり、「新しい教育」の誕生に鈍感になったりなど、政策と教育現場との溝は広がる。それは UNDESD の目指す教育システムの変容を妨げる要因ともなろう。生徒・学生のみならず、教職員もエンパワーされ、教育文化を改善しようとする ESD の可能性は、「形容詞」という研究領域ではなく、教育に重点が置かれていることに見出せるのである。

そこで、本研究においては、教育システムの変容を捉えることが鍵となる。なぜなら、ESD の目的の一つである「既存の教育プログラムの再方向づけ」には、どのような目標で方向性が示され、どのように方向づけられるのか、つまり、既存の教育プログラムがどのように変容するのかということが含まれていると筆者は考えるからである。ゆえに、社会システムとの関連から変容の方向性を確認するとともに、教育システムの変容が何を意味するのかについて検討していく必要がある。本論で図 I が示す「ESD のエッセンス」と呼ばれるコアな部分の教育に迫り、それがどのような特徴をもつのかについて考察するため

にも、「持続可能な開発」の概念を整理し、ESD を教育論として展開していくことが求められるのである（日本ホリスティック教育協会、2008: 7）。

第3節 本研究の目的と方法

UNDESD のビジョンでは、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・行動・ライフスタイルを学ぶことが目指された。つまり、ESD では意識や行動基準、習慣を変えることが求められており、その特徴とされる「自分自身と社会を変容させるための学び」が必要とされているのである（UNESCO, 2010）。それは、誰かによってもたらされる変化とは異なり、自分自身と社会が変容するのを実感し、持続可能な社会がつくられていくプロセスを経験することである。このような経験を重ねることで、持続可能な社会づくりの変化の担い手として育っていくのである。

ここで、変化の意味をもつ2つの言葉、「変容（transformation）」と「変化（change）」について確認しておく。まず、「自分自身と社会を変容させるための学び」にある「変容（transformation）」の意味について語源から検討したい。その派生のもとにある動詞の「変容させる（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」という意味の接頭語 “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。一方で、「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（McKean, 2005: 284, 1789）。

両者は同じ意味をもってはいるが、それぞれが含意している変化の状態は大きく異なる。“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。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ということを知っている。つまり、トップダウンに社会システムの変革を行い、世界を変えていくのではなく、一人ひとりの変容によって、一人ひとりが生きられる社会を創造しながら、社会システムを変容させていくことが求められているのである。

そこで、本研究では、「自分自身と社会を変容させるための学び」が生まれる教育とはどのような特性をもつのかについて、関係性を捉え直す思考様式であるシステム思考に着目して考察していく。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。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。先に挙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、メドウズ他、1972, 1992; スターマン、2009; センゲ、2011）。そのため、UNDESD 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, 2009b）。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認識しようとするシステム思考は、特に UNDESD 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, 2011a）。システム思考を用いることによって、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検討することが可能となるだろう。本論では、事象の全体像を見ようとするシステム思考に一人称の視点を加え、事象と自分自身との関係性を問い直すシステム思考の重要性について考察する。それによって、UNDESD で求められている、既存の価値観・行動・ライフスタイルの変容の過程を把握することができると考えるからである。

また、本研究が自己変容と社会変容に着目していることから、本論の研究対象は、ESD においても注目される「若者（youth）」とする。国連の定義によると、国や地域の文化による差異があるため若者を定義づけることは不可能であるが、統計上 15 歳から 24 歳までの年齢層にいる青年期の人々を示すとして、国際的な基準が提示された（United Nations, 1981）。しかしながら、本研究では、その年齢幅を広め、15 歳から 30 歳前後の人々を「若者」とする。それは、広井（2006）の言う「後期子ども」に相当する。

「後期子ども」と呼ばれる世代は、現代社会において、世界的に「生きづらさ」の中にいる。例えば、このことは、次の図 II から図 IV が若者の置かれている状況を示してくれよう。先述したように、安定した経済システムや安全な社会システムが保たれるという時代の終焉は、未来が予測できない不確実性を高めた。経済成長によって成り立っていた安全神話が崩壊した時代に生きている若者は、不安定な経済・社会システムの中で育ち、将来の安定が約束される就職先を見つけることも困難である。このような状況は、図 II の「世界の失業者数と失業率の推移」と図 III の「先進 7 か国における不確実性と失業率の推移」からも確認することができよう。図 II からは、2007 年に起きたアメリカのサブプライムローン問題に端を発した世界同時不況の影響を受けて、失業者数と失業率が増加したことを読み取れる。また、ILO（International Labour Organization: 国際労働機関）は、マクロ経済予測によれば、2017 年まで世界の失業率は約 6 %にとどまるだろうと今後の見通しを示している。

図 III では、国の政策と経済それぞれの不確実性と失業率の相関を見ることができる。先進 7 か国における国策の不確実性、また経済の不確実性の推移が、失業率の動きと近似していることを確認できよう。ILO は、よりよい政策が経済成長と雇用の機会を押し上げ、消費と投資、雇用を促進し、自信回復につながるだろうという見解を述べる。

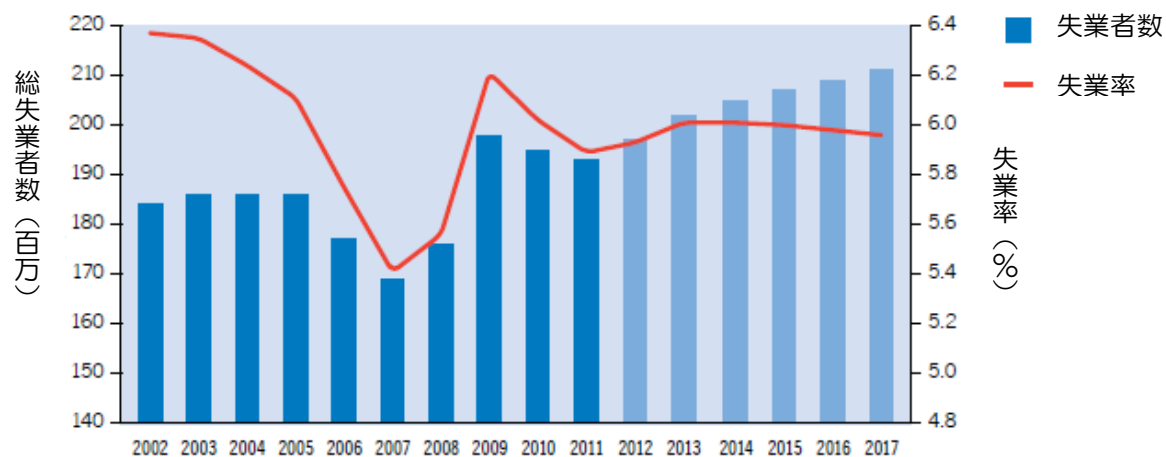


図 II 世界の失業者数と失業率の推移と予測
出典) ILO(2013: 16)より抜粋。注記、筆者訳。

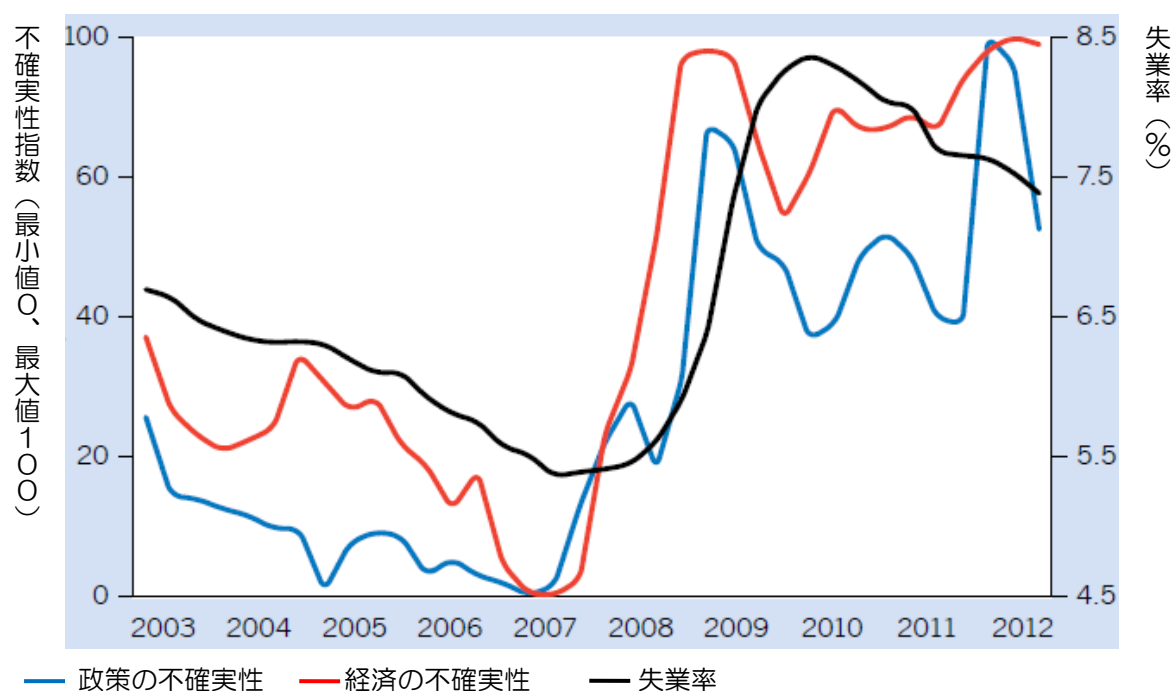
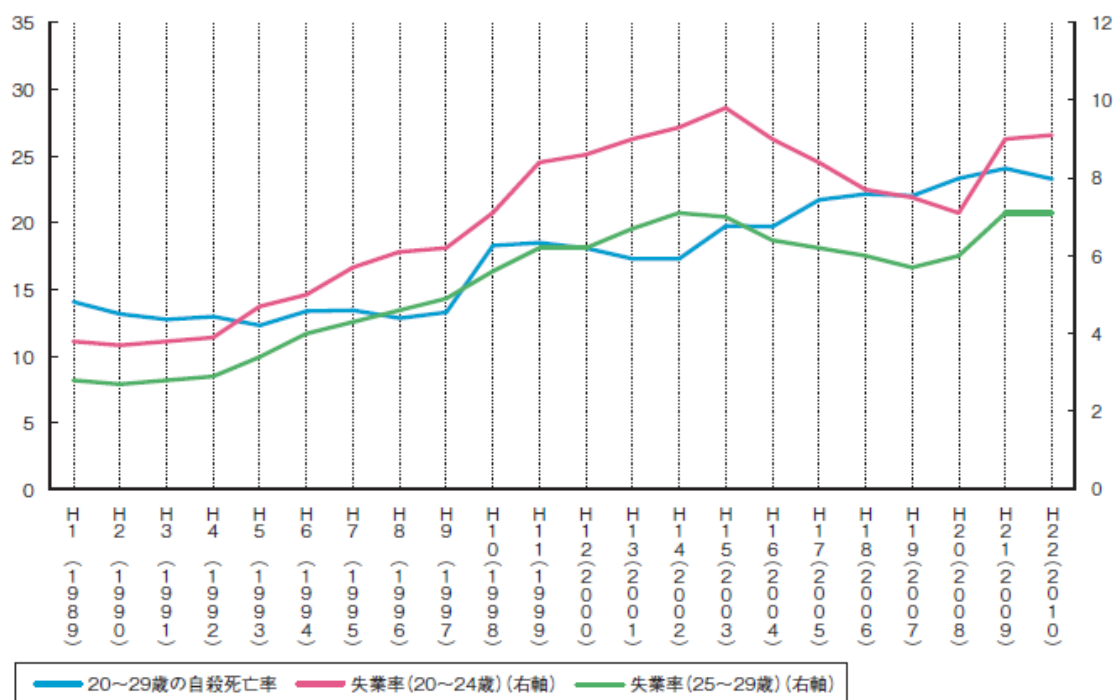


図 III 先進 7 か国における不確実性と失業率
出典) ILO(*Ibid.*, 18)より抜粋。注記、筆者訳。

世界の動向と同じように、国内においても若者を取り巻く状況が深刻であることを読み取ることができる。図 IV は国内の 20 代の若者の自殺死亡率と失業率の推移を表しており、

国内においても、若者が「生きづらさ」の中にいることをうかがい知ることができる。世界の失業率の推移と同じように、2007年以降の金融危機によって、国内の失業率は増加している。また、失業率の推移と並行して、若者の自殺率も徐々に高くなっている。



資料：警察庁「自殺統計」、総務省「国勢調査」、総務省「人口推計」及び総務省「労働力調査」より内閣府作成

図 IV 20～29 歳の自殺死亡率と若年失業率の推移

出典) 内閣府(2012: 81)より抜粋。

このような若者を取り巻く状況は、先進国に限られたことではない。市場原理に基づく社会の変化は、途上国の若者にも影響を及ぼし、抑うつなどの症状を引き起こしている。地方と都市部での比較では、地方の若者に孤独や抑うつの症状がより現れており、都市部の生活に憧れ、発展が遅れている地方を非難している若者の姿が読み取れる (Simpson, *et al*, 1996)。グローバル化する社会の変化が若者に及ぼす影響は、経済面や文化面にとどまらず、心理面にも大きく与えていることがわかる。さらに、すでにグローバル化が進んでいる途上国の都市部においては、大学生の抑うつの原因が孤独と関係することを示す研究も報告されている (Nordin, *et al*, 2009)。また、近年、就職のために習得したスキルと実際の労働市場で求められているスキルとの間に生じている齟齬が世界的に問題視されているように (ILO, *op.cit.*; UNESCO, 2012)、若者を取り巻く不確実性は、国家による政策や労働市場の雇用状態のみならず、スキルを習得する学校で扱われる教育内容との不釣り合

いにもあると予想されている¹⁴。

経済成長路線にのれば恩恵を受けられるという「神話」が失われた時代において、若者の生存のための物質的基盤および、生きることの意味を問う精神的基盤は不安定化し、若者は社会的に脆弱な立場に置かれている。血縁や地縁などによって固く結ばれた共同体社会においては、若者は共同体の一員であり、職業も結婚も親や共同体によって決められていたため、アイデンティティが確立される過程でモラトリウムを経験する必要がなかった。近代社会になり、就職や結婚に関して、自分で選べる自由が増えた分、自分が何者であるのかを問うアイデンティティに関わる問題が生まれる。これによって、若者は社会的な基盤が緩み、不安定な状態にさらされることになる。ただし、右肩上がりに経済成長が成し遂げられている安定期においては、若者のアイデンティティ確立過程で生じる危機は学校卒業後の就職と結婚によって収束した。ところが、個人化やグローバル化が進んだ現代社会は、安定した近代社会とは異なる様相を呈し、若者を取り巻く経済的・社会的状況は一変した。就職や結婚によって確立されるはずのアイデンティティは、不安定な就労形態や失業率の高さ、未婚・離婚率の高まりとともに危機に何度も直面し、その形成と崩壊をくり返すことになる（本田、2007: 13-22; 乾、2010; 浅野、2012; 山田、2012）。

学校から仕事、家庭というライフコースが不安定になり、社会の再生産が困難になりつつあるなかで（浅野、2012: 13）、現代社会に生きる若者は、安定した近代社会に顕著だった「安定したライフコースを送ることができる青年」と、不安定な現代社会の煽りを受けて、学校から仕事へというコースから「はみ出された青年」に分断されていると、山田（2012）は指摘する¹⁵。しかし、不安定な経済的・社会的状況が、前者に分類される若者を後者にする可能性は否定できない。このような若者のアイデンティティの流動性は、若者一人ひとりが経済的・社会的な苦境に立たされていることを示す一方で、本田（2007）は若者がその生の最初から、すでに変わってしまった社会を生きており、彼らは新しい前提に基づいて、この社会を作り変えてゆく存在であることを述べる。

脆弱性と可能性をあわせもつ若者に関わる諸問題は、教育と社会との間に齟齬があることを示しており、そのような課題に取り組むためにも、教育の役割について改めて考え直さなければならないことを想起させる。教育が社会に適応するための知識やスキル等を提供するという目的にのみ、その必要性を見出すのであれば、教育と社会の状況との乖離はますます広がるだろう。人々に、特に若者に社会を変容させるプロセスに関わらせ、「社会を作り変えてゆく存在」であるというアイデンティティを確立させていくには、ESD の特

徴とされる「自分自身と社会を変容させる」教育が必要となってくると筆者は考える。環境破壊や経済格差などの諸問題を手鏡に、自らの価値観や習慣、社会の仕組みなどを問い直し、自己変容と社会変容をもたらす教育のあり方を検討していかなければならない。地球の持続可能性に関わる問題が「教材」となり、問題解決に焦点化される ESD にとどまれば、それは社会に適応するための教育に縮約される可能性を含んでいる。ゆえに、本論では、社会適応を超えて、社会変容をもたらすための教育のあり方を自己変容との関係から考えていく。なお、自己変容を社会変容につなげるためのアプローチとして、システム思考とケア論を取り上げる。両者は教育学以外の分野で、十分な議論がされているが、教育学においてはまだ途上にあると言える。問題解決のスキルとしてのシステム思考、および他者との関係や倫理観を捉えるケア論から、教育システムの変容のための概念的枠組みとして、両者の可能性から自己変容と社会変容の関わりを論じていく。

また、本論で扱うコミュニティとは、自治体組織として公的な性格を強くもつ集団や、家族などのような私的な性格を強くもつ集団を表すのではなく、広井（2009: 11）が指摘するように「人間が、それに対して何らかの帰属意識を持ち、かつその構成メンバーの間に一定の連帯ないし相互扶助（支え合い）の意識が働いているような集団」を表す。時に、持続可能な開発や ESD で文化の重要性が強調されるあまり、伝統的な村落共同体への回帰、つまり、個が失われた全体の最大幸福が主張されることがあるが（今村・五十嵐他、2010；鈴木、2013）、持続可能な開発ないし ESD が伝統的な社会への回帰を望んでいないことは、IIS から読み取れる。哲学者である内山（2010: 165）は、「歴史改革の方向性が『大きな転換』から『小さな積み上げ』へと変わってきている」と指摘する。それは、トップダウンで社会を改革する封建的な変革ではなく、それぞれが生きられる世界を創造しながら社会システムが変わっていくことを意味している。そこで重要となるのが、個人が所属する「コミュニティ」である。しかし、一つのものにすべての人が結合されている伝統的な共同体とは異なる。一人ひとりが生きられる小さな「コミュニティ」を多元的に積み上げ、それらの連携を形成していくことに、社会変容の鍵はあると筆者は考える。そこで、本論では、持続可能な開発論を一人ひとりが、特に若者が生きられるコミュニティづくりの視点から検討する。

第4節 本論の構成

本論は機械論的な世界観に基づいた要素還元的な思考様式を問い直すとともに、成長神

話が崩壊し、不透明な未来を目の前にしている現代社会における ESD の可能性と課題について考察することを狙いとしている。

持続可能な社会をつくっていく過程で、科学技術の進歩は必要不可欠である。しかしながら、経済成長と近代社会の発展に寄与した西洋近代科学技術によって、安全が保障されないことは、現代社会が直面する環境破壊や経済格差、自然災害などから明らかである。このことを踏まえ、技術至上主義の根底にある従来の二元論的な思考様式の問題点を捉え、全体論的な思考様式の一つであるシステム思考について検討しようとするのが、第 1 章である。第 1 章では、UNDESD のビジョンにある価値観・行動・ライフスタイルの変容の前提条件となる、私たちの思考様式の捉え直しについて論じ、全体論的な世界観に支えられた知識体系について考察する。

続く第 2 章では、前章の考察をもとに、全体論的な世界観に基づいたコミュニティとは、どのような価値観に根ざし、つくられていくのかについて論じていく。持続可能な開発に関する捉え直しとなる本章において、持続可能な開発に関する先行研究を用いながら、環境保全か経済成長かという二項対立的な議論ではなく、私たち人間存在のあり方と社会の形成との関係について捉えていく。その際、環境倫理学と開発学とでは使われる意味合いが異なる「人間中心主義」に着目する。自然観の視点からそれを問い直すことを試み、＜人間中心＞的な持続可能な開発のあり方について検討する。最後に、＜人間中心＞的な持続可能な開発を通して、人間がどのように変容していくのかについて、変容の過程を捉えながら考察し、持続可能な開発の必要性について論じる。

第 1 章と第 2 章から得られた見解を土台にして、ESD について論じるのが第 3 章である。ESD は環境保全と社会的公正を実現するために必要とされているが、そのような内容を扱ってきた開発教育や国際理解教育、環境教育などの既存の教育の中で検討されることが多いため、その特色が見出されないまま、ESD に関する議論が展開されている。そのため、始めに UNDESD 採択までの国際的な動向を捉え、その特徴を歴史的経緯から確認する。次に、UNDESD 開始以降の動向を踏まえ、特に「自分自身と社会を変容させるための学び」として特徴づけられた背景を検討し、ESD の意義を明らかにしていく。ESD に自己変容と社会変容をもたらす学びがあると特徴づけるならば、変容をもたらす学びについて検討する必要がある。それがどのような学びで、どのような教育システムのもとで実現されるのかについて、先行研究を用いながら論じていく。そのうえで、「自分自身と社会を変容させるための学び」をもたらす教育とは、どのような教育であるのかについて考察する。最後

に、以上の見解を用いて、現在の ESD の課題を提示する。

第4章では、ESD において自己変容と社会変容の重要性が強調されつつも、その実践が紹介されたり、研究されたりすることは皆無に等しかったことを鑑みて、社会変容を目指している既存の取り組みを紹介する。東京都東久留米市にある自由学園は、創立当初より「社会をより良くすることのできる人間を育てる」（自由学園総合企画室、2010: 56）ために生活に根ざした教育を続けてきた。同学園は ESD を標榜して ESD の実践をしている学校ではないが、近年、ESD の実践校としての認識も共有されつつある（永田、2009b; 高橋・小林、2012）。社会を変容させることを目指してきた同学園の教育から「自分自身と社会を変容させるための学び」を考察する上で示唆を得ることができると筆者は考える。始めに、変容を目指した同学園の教育の根底に流れている理念について、創立者である羽仁もと子の思想から検討する。次に、自由学園で学んできた学生への聞き取り調査で得られたデータをもとに、変容を目指した教育には、どのような特徴があるのかについて分析し、考察する。

最後に、本研究のまとめとして、第4章までの考察を振り返り、「ESD のエッセンス」にある ESD の特徴について考察する。「自分自身と社会を変容させるための学び」をもたらす教育とはどのような教育であり、「形容詞付きの教育」とどこが異なるのかについて言及する。これによって、ESD の根本的な課題を乗り越えるための見解と、教育が持続可能な社会形成に寄与できるという可能性を示すことができるだろう。ESD のさらなる発展に向けて、自己変容か社会変容かという二項対立に捉えるのではなく、両者を統合的に捉える視点を提示し、「既存の教育プログラムの再方向づけ」につなげる見解を述べる。また本論を通して浮かび上がってきた課題から、今後の研究の展望を記す。

注

- ¹ 例えば、深井(2005: 17-59)、Fien and Tilbury(2002: 1-12)、Orr(1992: 23-40)を参照されたい。深井(2005: 58)は、Peter Christoffの言葉を用いて「弱いエコ近代化論」であると指摘し、またOrr(1992: 24-28)は、「技術的な持続可能性」であると述べる。これらに対して求められるのは、「強いエコ近代化論」(深井、前掲書)であり、「エコロジカルな持続可能性」(Orr, *op.cit.*: 28-38)である。
- ² 例えば、倫理的価値観に配慮した環境教育の実践を唱えた「トビリシ宣言」(1977年)や、科学の不確実性を指摘した「リオ宣言」(1992年)などがある。これら国際的な宣言文については、後述する章で扱う。
- ³ 他に「持続発展教育」と呼ばれることもあるが、本論では議論の展開上、ESD、もしくは、「持続可能な開発のための教育」を用いる。
- ⁴ 地球サミットと呼ばれることもあるが、本論では、他の会議名と同様に、地名を使う通称で統一させるため、リオ・サミットを用いる。
- ⁵ 例えば、2012年に施行された「環境教育等による環境保全の取組の促進に関する法律(環境教育等促進法)」、「消費者教育の推進に関する法律」などがある。それぞれの法律に関しての詳細は、環境省「環境教育・環境学習・環境保全活動」、http://www.env.go.jp/policy/suishin_ho/kaisei_2011.html (2013年7月16日)、消費者庁「消費生活情報」、<http://www.caa.go.jp/information/index12.html> (2013年7月16日)を参照されたい。
- ⁶ 1953年、ASPnet (Associated Schools Project Network)として、ユネスコ憲章に示された理念を学校現場で実践するため、国際理解教育の実験的な試みを比較研究し、その調整をはかる共同体として発足した。国内ではASPnetへの加盟が承認された学校をユネスコスクールとしている。世界180か国で約9,000校がASPnetに加盟し、国内では2013年9月の時点で幼稚園から教員養成系大学までの615校が加盟している。ユネスコスクールについては、公式ウェブサイト「ユネスコスクールとは」、http://www.unesco-school.jp/?page_id=34 (2013年7月16日)を参照されたい。
- ⁷ 「持続可能な開発のための教育の10年」推進会議の略称で、ESDを推進する民間ネットワーク団体である。ESD-Jについては、当団体のホームページ<http://www.esd-j.org/>(2012年5月31日)を参照されたい。
- ⁸ 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。詳しくは、ユネスコのホームページを参照されたい。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)
- ⁹ ほかに、「質の高い基礎教育へのアクセスを向上させること」、「人々の理解と認識を高めること」、「トレーニングを提供すること」とある。それぞれの詳細は、UNESCO(2005b: 28-30)を参照されたい。
- ¹⁰ 「新しい環境教育」については、今村(2009)のほかに、今村・井上(2012)を参照されたい。
- ¹¹ 小栗によるESDに関連する論考は、小栗(2005a, 2005b, 2008, 2012)を参照されたい。
- ¹² ジクリングの論文(1992)に関する詳細については、今村・石川他(2003)を参照されたい。
- ¹³ 永田(2013a)は、日本で取り組まれているESDがその国際的な動向と乖離していることを懸念し、国内のESDを「ガラパゴス化」していると指摘した。
- ¹⁴ 教育と雇用の齟齬については、2012年のEFA (Education For All: 万人のための教育) グローバルモニタリングレポートでも報告されている。途上国では未就学によって、読み書き・計算能力を含む最低限必要なスキルを身につけていないことや高校卒業資格がないこと、教育を受けても就職できる雇用機会がないことなどが若者の失業率の増加につながっている。先進国においては、問題解決能力や情報伝達能力、リーダーシップな

どの汎用性の高いスキルや専門的な知識の習得、都市部貧困層の若者や学校中退者への再教育の機会の提供などが課題として挙げられている（UNESCO, 2012）。

- ¹⁵ 小谷(2013: 2-7)は『希望難民ご一行様：ピースボートと「承認の共同体」幻想』にある古市憲寿の見解に対する違和感を述べながら、望みうる自己実現と承認のすべてを手にした若者を「世界を舞台に活躍するグローバルエリート予備軍」と称し、もう一方を『『地元』の小さな世界の中で生きることを宿命づけられた人たち』として、若者の世界の二極化を指摘した。

第1章 持続可能性に向けて求められる思考様式

第1節 近代科学技術の進歩と二元論的世界観

1. 近代科学技術の進歩

20世紀後半から徐々に拡大している環境破壊や経済格差は国内だけにとどまらず、国境を越えた問題となり、地球の持続可能性が問われている。さまざまな危機に直面している私たちは、これまでの開発のあり方を改めて考え直さなければならないときにいると言える。機械論的な見方による断片化された諸問題に対して、同じように二項対立の図式の中で解決しようとするのではなく、問題の原因を捉えるためにも異なる思考様式を身につける必要がある。

西洋科学技術の進歩とその発展は、機械論的な自然観によって支えられた。自然は対象物として人間から分断され、「オートマトン（自動機械）、つまりロボット」として操作され、利用されてきた（Prigogine and Stengers, 1984=1987）。その功罪は現代社会に顕著にみることができる。私たちの生活は物質的に豊かになり、また便利になった。国境を越えて他国の人とのコミュニケーションや交流も可能になった。その反面、上述した地球規模の諸問題が起きている。精神と物質、自然と人間が切り離されることで、世界も「オートマトン」と考えられ（*Ibid.*）、人間はオートマトンを動かす部品と見なされたとも言えよう。この思考様式によって生まれる弊害は、工業化、核家族化、地方から都市への人口移動による過疎化と過密化、経済格差、自殺率の増加など自然環境面以外にも現れている。つながりや関わりの喪失、あるいは希薄化の源流は、科学技術の発展の礎が築かれた近代に見ることができる。大澤（2010: 4）は、「知の覇権」を握った自然科学の歴史を追いかけることで、近代を捉えることができると述べる。

近代を特徴づけるメルクマールは、真理システムとして自然科学が採用されたことにある。真理システムは、（自然）科学だけではなく、かつては、たとえば宗教や呪縛等も、その機能を果たしていた。固有の意味での（自然）科学が誕生し、それが真理システムの中で圧倒的に優越的な地位を占めるに至ること、それこそ、近代への変容を示すきわめて明確な道標である。（同上書: 3）

科学技術の発展をみる以前のアリストテレスの自然学のもとでは、知識体系は自然の中

に内属していた。しかし近代における科学革命がこの構造を変え、科学は自然に対して「外在的・超越的」な位置に置かれることになる（Prigogine and Stengers, *op.cit.*；大澤、前掲書）。近代科学技術の進歩によって、16-17世紀までの「神・人間・自然」という三項関係から、神が省かれ「人間・自然」という新しい二項関係へと転換した（村上、2002a: 33）。近代における西欧科学技術の発展は、科学から宗教を引き離し、科学が独立して知を扱う学問となった。自然界にある真理は、神との関係から解き明かそうとされていた近代前期とは異なる文脈で追究されることとなった。このことから、哲学者である村上は科学革命を「聖俗革命」と呼び、その理由を以下のように説明した。

近代＝現代が最初から一枚岩として、科学的真理なるものを前提とし追究してきているという神話を破壊し、近代＝現代という歴史は、自然科学にとっても、多くの選択と可能性を孕んだ多様性の時代としての近代初期から、ある一価値的なものへと凝縮した一様性の時代へ移行していく過程だということを明らかにするところにある。（同上書: 20）

宗教と科学とが調和し、秩序が保たれていた神話的な時代から、自然科学を真理と見なす世俗的な時代へと近代が移行してきたことがわかる。村上（同上書: 21-22）は、その過程を『全知の存在者の心の中に』ある真理、という考え方から、『人間の心の中に』ある真理という考え方への転換であり、『信仰』から『理性』へ、『教会』から『実験室』への転換である」と描写する。つまり、聖俗革命において、科学と宗教は分離し、人間の知性と精神性は分け隔てられたということである。それは、科学の内容にとどまらず、その担い手の移行をも意味していた。知識は、近代以前のように神に認められた担い手に限られたものではなく、一般の人々に平等に開かれたものとなったのである。聖俗革命は、神の真理を明かすことが一部の人々、すなわち、聖職者や貴族にのみ許されていた時代から、すべての人間にその可能性がある時代への移行をもたらしたのである（Prigogine and Stengers, *op.cit.*: 94-95; 大澤、前掲書: 53-56; 村上、前掲書: 23-36）。

デカルトやベーコン、ニュートン、ガリレオ、カント、フロイトなどは、知識の平等の機会を得た科学者である。科学と宗教を分け隔てることになった聖俗革命において、彼らは自然界の現象を細密に分析・考察することで得られる真理の追究に尽力した。彼らが成し遂げた数多くの成果は、自然と神を分け隔て、精神と物質とを分離する思考様式と人間

中心的な科学を確立するための礎を築くことにつながっていく。二元論的世界観の源流として取り上げられる科学者らの中には、デカルトやカントなどのように、機械論的自然観を唱え、人間を主体、自然を客体として捉える一方で、自然の中に意味や目的を見出すアリストテレスから引き継がれる目的論的自然観を同時に主張する者もいた（河野、2001；田中、2010）。近代科学を牽引した科学者は、両方の自然観をあわせもっていたが¹、彼らは法則が発見されるプロセスから事象を切り離し、分析する要素還元的な手法によって、真理を追究しようとしたのである。このような近代科学の知識は技術と結びついて、「成長」のための道具となり、自然を客体として捉える世界観が広がることになる。

二元論的世界観をもとにした機械論的自然観から得られる知識体系は、自然の人為的支配のために利用され、近代以降、技術が進歩した。技術は、近代以前から科学とともに生活の中に位置づいていた。それは農耕や医療などで発達し、社会の要請に応じてきた。つまり、その成果を求めて買いに来る客が存在していたということである（村上、2010: 17）。そのため、客の目的に適うように技術の改良がなされ、その発展につながっていったと考えられよう。技術は「一面において、ある目標を照準したとき、その照準されている目標を、最も経済的に達成するために、筋道を選ばない、という性格を帯びている」（村上、2002b: 285）ことから、自然破壊を省みることなく、その進歩のために自然の人為的支配による近代科学の発展がなされたのである。利便性や効率を求めた人間の欲求の増大と、物質的な豊かさを目指した成長志向が、技術革新とその発展の後ろ盾となったことは否定できない。このような状況に歯止めをかけるためにも、行動規範となる倫理観が必要となるはずであるが、自然の品位が落とされた西洋近代社会においては、そのような倫理観が生まれることは期待できなかった。進歩の過程で極めて蔑ろにされてきたのは、自然であり、また「成長神話」を信じて働いてきた労働者たちであろう。

デカルトやベーコンなどのような近代哲学者らの功績は、現代の私たちの生活を支える土台を築いたと言ってよい。しかしながら、彼らによって得られた知識は、経済成長を実現させるための道具とされたのである。その過程には見落とされ、あるいは見過ごされてしまった部分がある。そのしわ寄せとして現れているのが、現代社会のさまざまな諸問題である。

2. 二元論的世界観に基づく思考様式の問い直し

さまざまな自然破壊の問題が「地球環境問題」として取り扱われるようになったのは、

1989 年とされている。この地球環境問題という新しい枠組みが登場して、それに関する哲学・思想的分野として環境倫理学（Environmental Ethics）が注目されるようになる。環境問題を解決するためには、従来の生活スタイルを変えることが求められ、人々の行動規範として全人類に普遍的な倫理観が必要とされるようになった（鬼頭、2009）。環境倫理学では、表 1-1 のように 3 つの視点が一般的に掲げられている。

表 1-1 環境倫理学で扱われる問題

I. 自然の生存権の問題	人間だけでなく、生物の種、生態系、景観などにも生存の権利があるので、勝手にそれを否定してはならない。
II. 世代間倫理の問題	現在世代は、未来世代の生存可能性に対して責任がある。
III. 地球全体主義	地球の生態系は開いた宇宙ではなくて閉じた世界である。

出典）加藤(1991: 1-12)をもとに筆者作成。

上記の 3 点には、人間と自然とを分離する二元論的世界観に基づいた考え方をみることができる。

I の「自然の生存権の問題」は、人間中心的な考え方を否定する主張である。人間を主体と捉える機械論的な自然観は、人間だけに生存権を認めているため、その生存を守るという理由があれば、結局は自然破壊が正当化されてしまうことを含意している。そのため、生存の権利という概念を、自然物を含めた権利として深く問い直す必要を促している（加藤、1991: 1-4）。

II の「世代間倫理の問題」では、民主主義と自由主義の問題点が示されている。資源の枯渇や自然環境の破壊は、現在世代による未来世代への侵害である。近代化によって獲得した民主主義は、構造的に共時的な、世代内の決定システムであるため、「異なる世代間にまたがるエゴイズムをチェックするシステムとしては機能しない」（同上書: 5）。一方、環境問題は通時的な、世代間の決定システムを要求しているため、決定方式を考え直さなければならない。また、他者への危害を含まない限りにおいて、すべての決定を自己決定に還元するという、他者決定を排除して自己決定する原理が自由主義にはあるが、現在世代の決定が未来世代に利害を及ぼす環境問題では、自己決定の原理は認められない。ゆえに、II においては自由主義にも課題があると、加藤は述べるのである（同上書: 4-7）。

20 世紀を象徴しているこれらのイデオロギーは、「単一の—あるいは少なくとも有機的

な統一性を有する一意志を帰属させうる人民なるものの存在が前提にされている」ため、排除される他者が残されるのである（大澤、前掲書：249）。フランス革命で提唱された3つのスローガン「自由・平等・博愛」に支えられる民主主義や自由主義などのイデオロギーも、二元論的世界観に立っている。資本主義下における階級社会は、人々の間に不平等や差別、排除などの問題を生み出した。そのような問題は、近代から現代にいたるまで解決されずに、社会の中に置き去りにされているという指摘もある（今村、1994a）。

IIIの「地球全体主義」は、有限な資源をいかに分配するかという正義の問題に関わる。地球の利用可能な物質とエネルギーは無限ではない。IIIは世代内・世代間倫理に関わる問題であり、IIと重複する部分もあるが、IIは意思決定システムに関連し、IIIは資源の有限性を強調している。地球全体主義は、閉ざされた世界の中にある選択可能なものの中から、最善のものを選択する倫理に関わっている（加藤、前掲書：8-12）。世代内・世代間公正を含意しているこの問題は、これまでの発展が現在の私たちの欲を満たすために行われていたことへの警告と受け止めることができる。地球にある資源は有限であり、それをどのように現在世代と未来世代の人々が利用することができるのかを考えていかなければならない。

IIIについては、近代以降の時間意識に関わっていると筆者は考える。近代以前、農業を中心とした生活を営んでいた人々は、時計を用いて時間を計ることをせず、太陽の動きや季節の循環などの自然の運動に依った時間意識をもっていた。それは、円環的な時間観と呼ばれ、過去中心的な意識である。過去と現在で成り立つ時間観は、「伝統に従って生きる事の中に価値規範を置く生活様式」を現していた。そこには、未来の意識が入り込む余地はなかった。「まだない」ことを予測するという考え方は、中世以降に高利貸しの発展とともに生まれる²。中世においては、円環的な時間意識と、「知性によって計算できる非自然的できわめて人工的な対象としての時間意識」とが、同時進行的に内在していた時期があったとされる。しかし、14世紀に、都市に時計が置かれるようになると、生産や労働のリズムを正確に計るために、人々は一秒、一分を計れる時間意識、つまり過去にも未来にも開かれた直線的な時間意識をもつようになったと言われている（今村、1994a：62-69）。

直線的な時間観によって、意志が働くようになり、未来を予測して計画を立て、現在の状態を変革していく思考様式と行動様式が生み出される。同時に、日常の忙しさから解放されて、「世界を非実践的な態度でじっと眺める」という思考様式、つまり、過去の価値基準や価値規範を省みるという思考様式は、未来に向けられた思考様式に吸収されたのであ

る。危険があるかもしれないという未来の不確実性を最小限に抑えるためにも、計画を立てて進むことが必要とされていった（同上書：70-86）。それは、未来といういまだ知りえない他者との関係の始まりでもあった（大澤、前掲書：316-322）。

このように III の問題は、世代内・世代間公正に関わる問題であるが、時間意識にも関わってくる問題である。私たちは「成長」した未来を描き、そこから現在をみることを止めなかった。予測することで、未来を掌握することはできるかもしれないが、すべてを予測することはできない。計画通りに時間を支配することはできないという予測不可能性の現れの一つとして、環境問題が挙げられるだろう。直線的な時間意識をもって、「成長」ではないオルタナティブな未来を描くこと、そこに行き着く過程を再考する必要があることを示している。同時に、環境問題を「現在」と「未来」という近代的な時間意識で捉えることに問題があることを投げかけているように読み取れる。過去・現在・未来という3つの関係を包括的に捉える必要がある。

以上の3点は、近代以降、私たちの思想の土台となっていた世界観への問い直しを求めている。機械論的な自然観、民主主義、自由主義、直線的な時間意識といった思想体系では、現在世代だけではなく未来世代にも関わる地球規模の環境問題に取り組むことは難しい。近代の思想体系を用いることで問題の新たな一面を垣間見ることができるため、二項対立的な考え方を見直し、全体的かつ包括的に問題を捉えて、対応していかなければならない。

このような二元論的世界観の限界を受け止めず、GDP（Gross Domestic Product: 国内総生産）を豊かさの指標とする経済成長が現代においても期待されている。経済成長が幸福をもたらすと信じられている限り、機械論的な自然観にもとづいた近代科学技術の進歩は続き、人間対自然という対立構造は崩されないまま、人間中心的な発展が進められるだろう。自由主義、民主主義、経済成長など、これまでの発展の必要条件を保持したまま、これからのグローバル社会を生き抜いていくことができるのかどうかを考えなければならぬときに来ていることは確かである（加藤、2005）。私たちは、今一度現状に目を向け、西欧近代科学技術の発展過程を否定したり、それが達成し得た成果を絶対視したりすることなく、これまで歩んできた過程を踏まえながら、どのように、そしてどのような道を切り開いていくことができるのかを考えていかなければならない。また、私たちはその分岐点に立っていることを意識しなければならない（村上、2002b: 288）。これまで語られてきた人間と自然環境との関係は、二項対立の図式の中で捉えられてきた。現代の地球規模

の環境問題を解決する上でその図式を用いて対応することは難しいため、複雑に絡み合うさまざまな事象の関係性を見ていくことが求められている。

第2節 全体論的世界観に基づいたシステム思考

二元論的世界観を包括する全体論的世界観は、さまざまな事象の関係性を捉えようとするため、持続可能性を考える上で注目されている見方である。関係性を捉える見方は、これまでも環境倫理学の分野においてみることができた。例えば、土地倫理を提唱したA・レオポルド（1997）は、原生自然が多種多様であり、それをもとにできあがった人工物も変化に富み、さまざまな形で最終的にできあがったものが「文化」であると、自然と文化との関わりについて指摘し、自然と人間との関係を二者択一的に考えるのではなく、文化という自然と人間の関わり合う総合的な系に着目した。同様に、環境倫理学において社会的リンク論を提起した鬼頭（1996）も、自然を母体として人間の営為によって生み出された文化があり、そこには社会的経済的側面と宗教的文化的側面が不可分に存在すると主張する。社会的、経済的、宗教的な特徴をもつ文化は、人間と自然との関わりの中で作り出された統合性あるシステムとして認識され、自然を守ることは文化の継承にもつながると指摘する。さらに鬼頭（2008, 2009）は、環境（environment）という言葉が、もともと人間を取り囲むものという意味をもつことから、環境が自然的環境のみを示すのではなく、社会的環境、精神的環境を含めているより全体的なものであると説き、二項対立図式にある問題について、人間が自然とどう関わるのかという関係性から捉えていこうとする「環境倫理学」を展開する。さらに、「自然生態系のなかで人間社会を維持し、再生産していく仕組み」であるサブシステンス（subsistence）に着目する戸崎・横山（2002）は、自然本来がもつ「潜在的実現性（the potential）」を高めていこうとする仕組みへの転換を主張する。潜在的にもっている実現可能性を阻む「暴力」によって生まれる「苦」を減らし、理想と現実との格差を生み出す構造を変えていこうとする。

上記のように関係性を捉える試みは、経営学における組織論の分野で長く取り組まれてきた。そこでは、関係性を捉えるシステム思考（Systems Thinking）が重視されている。それは、組織やプロジェクトを管理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（leverage point）」を探し、流れを取り戻すために用いられる（スターマン、2009；センゲ、2011；小森谷、2012）。

システム思考は、「パターンの全体を明らかにして、それを効果的に変える方法を見つけるための概念的枠組み」（センゲ、2011: 39）であり、「静態的な『スナップショット』ではなく変化のパターンを見る」（同上書: 123）能力である。それは、「生きているシステムに固有の性質を与える、捉えにくい相互関連性を捉えるための知覚能力である」（同上書: 124）とも言える。つまり、私たちが近代以降分断し、二項対立図式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。『成長の限界』を記したドネラ・M・メドウズらは『限界を超えて』の中で、複雑な諸問題を説くために求められるのはシステム論的な視野であると指摘し、それは「世界を、成長、衰退、振動、行き過ぎなど、展開する一連の動的行動パターンとして捉える」（1992: 4）見方であると説明する。そこでは、成長によって虐げられてきた、あるいは見落とされてきた事象も注目される。

20 世紀に成し遂げられた成長は、右肩上がりの線型の図式が描かれると思われる傾向にあるが、幾何級数的な図式を描いていることが、人口増加や消費・生産量などの統計からわかる。例えば、世界人口の推移と今後の予測を表したのが図 1-1 である。17 世紀以降の急速な人口増加を読み取ることができる。

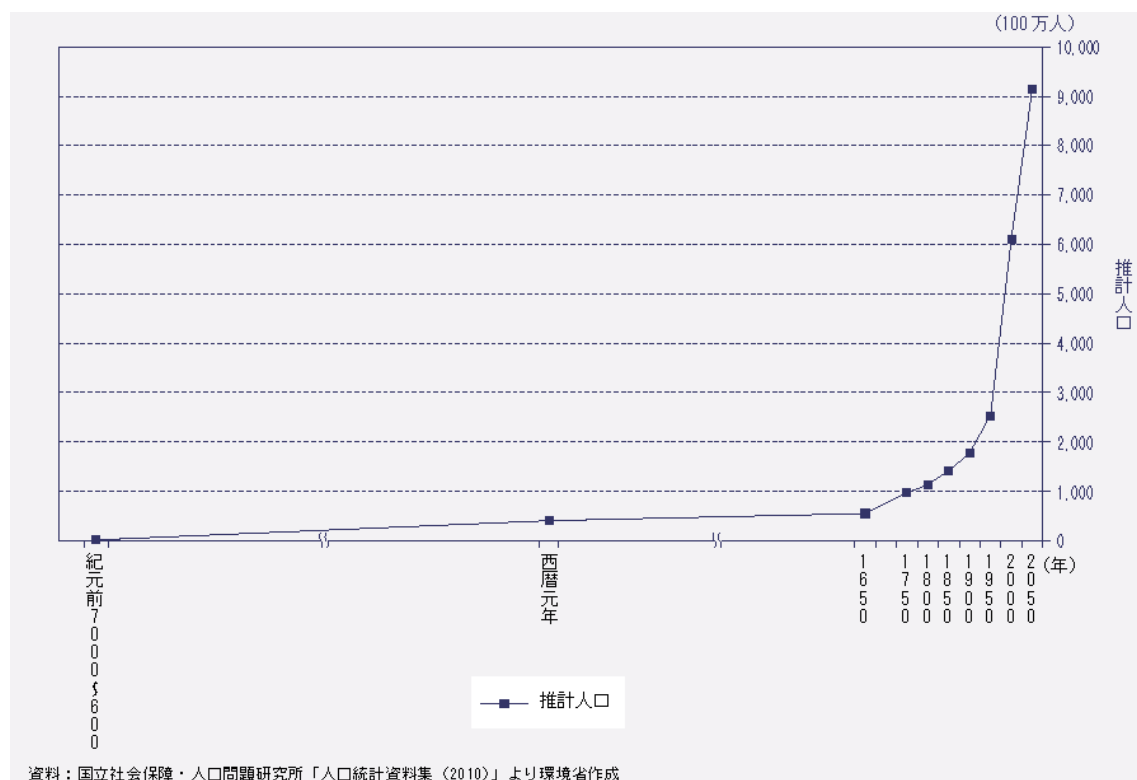


図 1-1 世界人口の推移と推計（紀元前～2050 年）
出典）環境省(2010)より抜粋。

先進国と呼ばれる産業化した国々では、物質的な豊かさを得ることができたが、その成長度は線型ではなかったため、急激に変化を遂げて「オーバーシュート（行き過ぎ）」を起こしてしまった（メドウズ他、1972, 1992）。幾何級数的な成長の変化に対して、その兆候が現れるのが遅いため、遅れた現象の中には事実の歪曲、無視、否定などが起きていた（メドウズ他、1992）。このような状況を留意せず、急速にすすめられた成長のプロセスにおいて生み出されたのが、排除や差別、格差などによる多くの過ちや障害であった。「アウトプットが何らかの形でインプットよりも時間的に遅れて生じるプロセスである」遅れには、ストックと呼ばれる原料やエネルギー、情報などの蓄積が生まれる（スターマン、前掲書: 378）。それによって、それぞれの事象間をつなげていた流れが滞るのである（メドウズ他、1992; スターマン、同上書）。滞りを無視したり、見落とししたりすることによって、そのシステムは崩壊していく。

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考えること、つまり「複雑性をもって複雑性と格闘すること」と捉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、繰り返しになるが、相互関係に注目し、行動と結果との間にある遅れに目を向ける。「レバレッジ」と呼ばれる「小さな、的を絞った行動を正しい場所で行えば、持続的で大きな改善を生み出すこと」を、システム思考は示すのである。レバレッジのあるところを見つけて、変化を生み出すことは難題である。なぜなら、それはシステム内において極めて見えにくいところに存在するからである。そのため、出来事や事象ではなく、「根底にある構造を見る」ことと、変化のプロセスから考え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とされる。私たちは普段、事象間にある関係を原因 A と結果 B というように直線的に考えてしまうが、実際は環状になっていることに注意しなければならない（センゲ、2011）。

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される。飯尾（1986: 13）によれば、システムとは環境から受ける「投入（input）」と環境に与える「産出（output）」の2つの影響から成り、いくつかのシステムが結合してまとまりをなしているという。それは、どこか特別に存在するのではなく、社会的、経済的、政治的、物理的な領域など、どこにでも見ることができるため、「私たちは、人形遣いのように、『どこか離れた場所』からシステムに影響を及ぼすことはできない。私たちもそのシステムのなかに生きている」（スターマン、前掲

書: 10) ことを念頭に置かなければならない。つまり、昨日取った策が今日に影響を及ぼすということである。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いる。近代以降急速に変化を遂げてきた背後には、さまざまな歪曲や無視、否定などの行為が行われてきたことがわかる。それが、自然や社会的弱者、また自己とのつき合い方に顕著に出てきており、環境問題や人権問題、精神疾患の増加など、現代人を取り巻く数多くの問題として現れているのである。前節で挙げた環境問題の3つの視点が抱える課題、すなわち現代社会を支えているイデオロギーによって起きているさまざまな「遅れ」を解消するために、システム思考がもっている上記の特徴は役立つと言えよう。それは、問題の全体像をつかむことから始まる。それによって、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、どのように関わるのかを認識することが可能となるのである。

次に、自分自身と社会との関係を捉えるシステム思考に関する2つの理論を取り上げる。一つは、ピーター・センゲの「学習する組織 (Learning Organization)」論であり、もう一つはオットー・C・シャーマーの「U 理論 (Theory U)」である。センゲの「学習する組織」論は、組織経営学のみならず、教育学においても教育行政や開発教育、生涯学習などの分野で用いられ、国内においてもコミュニケーション能力やリーダーシップ育成、組織づくりなどで評価を得ている(例えば、織田、2013; 石川、2012; 中村、2004, 2005, 2011)。また、シャーマーの U 理論も、リーダーシップ能力の開発や社会変容の領域で注目を集めており、コミュニティ開発や福祉などの領域で取り入れられている(竹端、2010, 2011)。センゲもシャーマーもマサチューセッツ工科大学の研究者であり、センゲは自らが代表となっている Society for Organizational Learning (SoL) という非営利な学習コミュニティを中心にして、「学習する組織」論の実践に基づいた研究を積み重ねている³。シャーマーは、The Presencing Institute (PI) を創設し、世界各国で行われる PI による能力開発や組織づくりなどのプロジェクトにおけるアクション・リサーチを通して U 理論の実践と研究を進めている⁴。これらの理論からは、個人と社会との関わり／つながり、現在と過去・未来との関わり／つながりについて検討しながら、持続可能性に求められるシステム思考の可能性について考察する。

センゲ (2011: 34) は、断片化された「独立した、互いに関連のない力で世界が創られている」という思い込みから思考を解放するために、互いが機能し合って世界をつくりあ

げることが可能であることを主張した。彼の考えは、「学習する組織」論として展開する。学習する組織とは、「未来を創り出す能力を持続的に伸ばしている組織」（同上書：50）であり、自分たちの行動がどのように現実につながり、またそれをどのように変えられるかを継続的に発見し続ける場であるとセンゲは説明する。そこでは、個人と集団との相互関係が説かれている。すべての根幹となる個人が明確なビジョンを持ち、それを深めることが、集団のビジョンを強化する。個人のビジョンは集団に共有される。そこでは、対話（dialogue）、つまり他者のビジョンに耳を傾けることが求められる。共有されたビジョンは、全体のイメージとして掌握され、集団のビジョンとして設定され、集団が目指すべき方向性が示されるのである。ここに、システム思考が必要とされる。ビジョンが組織体系を方向づけていることで、組織全体のあり方がイメージとして構成メンバー一人ひとりに共有されるため、組織内の個人や小集団間の関連性が見出しやすくなるのである。「学習する組織」論におけるシステム思考は、個人と集団との関係を捉え、組織全体の動きを確認することができる考え方である。

次に、現在と過去・未来とのつながり、および個人と社会の関係性について、センゲの「学習する組織」論に時間軸を加えてシステム思考に関する理論を展開したシャーマーのU理論を用いて捉えてみたい。U理論は、マサチューセッツ工科大学の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概念的な枠組みである。シャーマーは、図1・2にあるように、個人や集団が事象を把握する際にどのように捉え、受け止め、そして、どのように行動するのかについてUの字を用いて解説した。U理論は、個人や集団の変容のプロセスを示したことに特徴をもつ。シャーマーはそのプロセスを、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説明している。

シャーマー（2010）によれば、U理論において、変容のプロセスは「観察」・「内省」・「行動」という3つの動きで表されるという。しかしながら、彼は、普段の生活や仕事で、問題が生じた際にその状況に「反応（reaction）」しても、旧態依然とした「ダウンローディング（棚卸し）」の方法、つまり、日常の習慣的な対応策を取っていることに疑問を抱き、上の3つの動きで、変容を捉えることは不十分であると指摘した。そこで、3つの動きに修正を加えたのが、図1・2の「Uプロセスと変化の4段階、およびその変曲点」（次頁参照）である。

このプロセスは変化に対応する4つの段階—「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

(suspending)」・「転換 (redirecting)」・「手放す (letting go)」・「迎え入れる (letting come)」・「具現化 (crystallizing)」・「実体化 (embodying)」一から成る。

まず、変化の4つの段階は、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もつことを示す。2段階目の「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。3段階目の「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。3段階目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4段階目の「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。

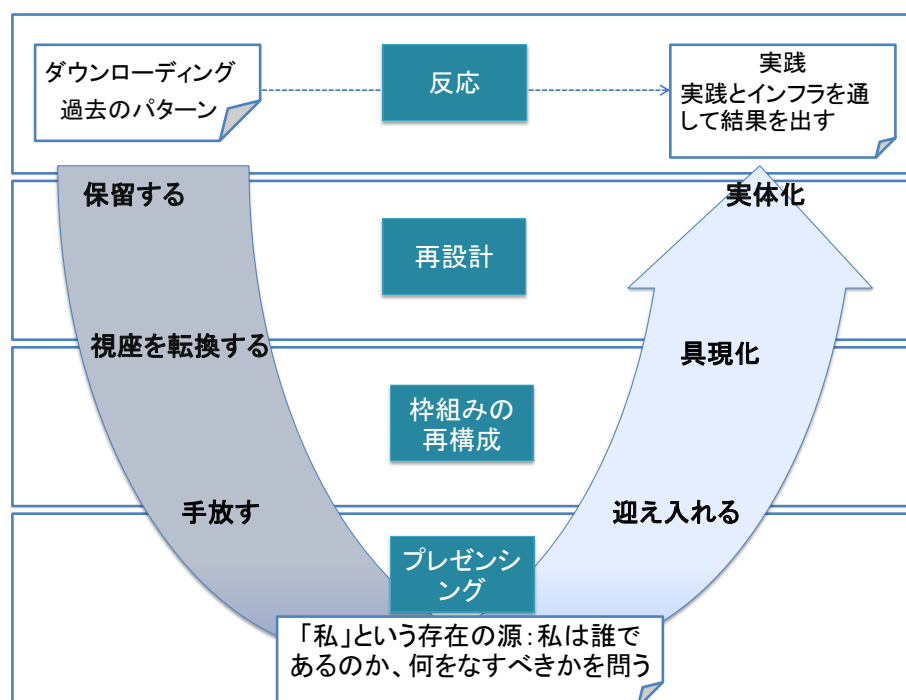


図 1-2 U プロセスと変化の4段階、およびその変曲点
出典) シャーマー(2010: 73)をもとに筆者作成。

Uのプロセスを下降・上昇するときの各段階間にあるのが、上記の変曲点である。その始めにくるのが「保留」である。それは、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ことである。「保留」によって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る。これが「視座の転換」であり、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になっている枠組みを「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ぶ。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、自身の内面から現れる未来のイメージにつながることができるということである。プレゼンシングを通して「いま、ここ、わたし」を問い、出現しようとしている未来の自分を「迎え入れ」、それにつながることが重要である。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、いき、「具現化」させ、実際にそれを実践しながらプロトタイプを構築し、日常的な行動として「実体化」させていく。

同じ変化の段階にある変曲点は、変化をもたらすインプットとその表れであるアウトプットを示す。「保留」と「実体化」が習慣の変化、「視座の転換」と「具現化」が行動の変化、「手放す」と「迎え入れる」が意識の変化の段階である。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」⁵という源を意味している。

シャーマー (2010: 468) によると、U理論は「自分自身や他の人々が未来の最高の可能性とつながり、それを実現する助けになる原則と実践」であると言う。つまり、それは自分と他者が理想を共有し、その理想を実現するために現状を変えていこうとする思考様式であり、バックキャストの考え方に位置づけられるだろう⁶。またU理論では、協同的な学習を通して、システム行動の起点となっている意識を転換させ、抜本的な変革を導くことを狙いとしている。意識の転換とは、個人が持っている2つの自己 (Self)、つまり、

過去の経路を経て現在に至った自己と、今後を通してそうなり得る可能性のある未来の自己との対話を通して、古い自己への固執から抜け出し、出現しようとしている未来の自分の姿を迎え入れ、つながることを意味している。すなわち、それは、U 曲線の左側の下降線と右側の上昇線との接点である、「プレゼンシング」の段階を示す。そこでは、瞑想や沈黙の時間などの静寂な時間を設け、2つの自己間の対話を通して、「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」（同上書: 507）を身につけていくことが求められる。このことが、個人についても集団についても同様に行われることで、過去と現在と未来とのつながりを確認する起点となる。

シャーマーの視点には時間軸があるため、これまでの時間意識を捉え直す必要があることを U 理論は示している。前節で述べたように、近代的な時間観は成長志向の右肩上がりライフサイクルを含意しており、現在という点を境に左右に過去と未来とが開かれているものの、過去は振り返らず、予測可能な未来と現在によって成り立つ直線的な時間観であった。しかし、U 理論で扱われている時間は、「過去<現在<未来」という未来が強調される直線的な意識ではない。そこでは、「いま、ここ、わたし」⁷という時間意識を深め、過去・現在・未来の対等な関係から三者が統合される意識を読み取ることができる。

数学者であり哲学者でもあるアルフレッド・ノース・ホワイトヘッド（1981: 160-175, 1982: 57-111）は、「いま、ここ」で経験している「出来事（event）」が生まれては消滅してしまうという繰り返しを時間と捉えた。ホワイトヘッドにとって、時間とは、そのつどの経験が次々と継起して、「エポック（epoch）」という塊によって切断されながらも、そのつど生まれる「エポック」によって連続していくプロセスを意味した。それは、線上に異なる出来事が点のように並んでいるのではなく、「いま、ここ」で、「わたし」が経験して知覚できる一瞬一瞬によって構成されたまとまりの連続なのである。その「いま」は、先に消滅した一瞬一瞬の「過去化」した出来事によって成り立つと考えられた。つまり、「いま」という「エポック」は非連続であるが、「ここ」に「わたし」が存在している「場所（place）」は連続しているため、「いま、ここ、わたし」こそ変わることなく存在し続け、時間に流れをつくるのである。このことは、ホワイトヘッド哲学で言われるところの「非連続の連続（discontinuous continuity）」にあたり、「いま、ここ」が「わたし」という活動する存在によって連続していくプロセスと言えよう⁸。

過去の出来事に対する内省やフィードバック等から、レバレッジの高いポイントを見出

し、どのように行動すべきかをイメージし、それを実践していく、という一連の流れを繰り返しながら、現在の状態を改善していこうとするのが、U理論と言われる協同作業である。過去からの応答に耳を傾け、現在の「いま、ここ、わたし」に向き合い、未来のビジョンを描き、そのビジョンを共有し、現実を理想に近づけていく創造のプロセスとともに経験するのがU理論で説かれている変容のプロセスである。この点において、単なるバックキャスト型の思考様式ではないことがわかるだろう。理想に向かって現実を近づけていくためには、過去を振り返ることが求められる。「いま、ここ、わたし」という現在において、過去の自分となりたい未来の自分との自己対話をすることで、過去の記憶を書き換えなければならないこともあり得る。他者との対話、さらに自己対話において、過去・現在・未来がつながり、関わり合う関係性が生まれる。「いま、ここ、わたし」という時間は、直線的な時間観に基づいて時計で計ることができない質的な意識である。センゲとシャーマーの理論を実現させるためには、「いま、ここ、わたし」を感じ取れることが重要であり、そのためには、感じ取る感性を疎かにせず磨いていく必要がある。また、一人ひとりが内面や理想をわかち合うことができる物理的な環境の整備も求められる。何よりも、個人がビジョンを話すことができる、一人ひとりが互いに意識を高め、深め合うことができるコミュニティとしての有機的な場づくりが不可欠である。

システム思考に関わるこの2つの理論は、個人と社会とが関わっており、自己変容が社会変容につながることで、また、「いま、ここ、わたし」が過去と未来の自分と関わり、両者をつなげる接点であることを提示していると言える。さらに、「いま、ここ、わたし」での自己対話の重要性を示しているのである。「いま、ここ」の個人の行動が明日の社会の変容につながり、個人と社会と時間との関係を捉えることができる。「いま、ここ、わたし」を通ることで、自分自身と関連する世界を広げていくことが可能になる。それには、従来のシステム思考では十分ではない。なぜなら、従来のシステム思考は、事象と自己との関わりを考える視点が欠けているためである。それは、問題を引き起こしているさまざまな要因を捉え、全体像を把握しようとするが、自分自身が問題とどのように関わっているかを捉えないため、自己変容と社会変容とのつながりを見出すことができないのである。ゆえに、センゲやシャーマーの言うシステム思考に見られるように、「いま、ここ、わたし」という視点をともなう＜システム思考＞⁹が重要となる。それによって、今を生きている私たちが直面している喫緊の諸課題に対応することが、現代社会を変容させることにつながり、未来世代にも関係してくるというシステムの全体図を描くことができるだろう。

このように、「いま、ここ、わたし」は、現代社会が抱えている諸問題に対する解決策の糸口を提供していると考えられる。「いま」は時間を、「ここ」は空間（近距離）を、「わたし」は自己を表しており、前節で取り上げた環境倫理学の3つの視点の限界を超えることができる視座となりえよう。人間中心的な自然観、直線的な時間意識、市場経済、民主主義と自由主義という、近代科学を支えてきた思想体系では、未来が強調され、都市や先進国などに見られる物質的な豊かさに方向性を合わせた成長に重きが置かれた。個人に至っては成長志向の風潮が、周囲からの要請や期待に応えようとする自我と自己との間に溝をつくり、内部にある自己への抑圧が起きている。一つひとつの経験によって成り立っている「いま」という質的な時間、個人に関わりの深い「ここ」という地に根づいた小さな社会、そして「わたし」という個人の内面にあり、他者や生き物などの生命に開かれていく<いのち>とつながっている自己、この3つの視点をもつことが持続可能性に関わる諸問題の解決には重要となってくると考える。

さらに、センゲやシャーマーらの<システム思考>に見られた時間と人間の意識の関係について、広井が示した図をもとにしながら捉えていきたい。広井は死生観について論じながら、「人生のどのような喜びや悲しみも、快や苦も、最終的には常に『現在』に帰ってくる。あらゆる価値の源泉が究極的には『いま、ここ』にある」（2001: 193）と述べた。彼は、本来、人間が多層的な時間の中に生きる存在であることを説き、その関係を図1-3の「意識／世界の構造と時間」に表した。

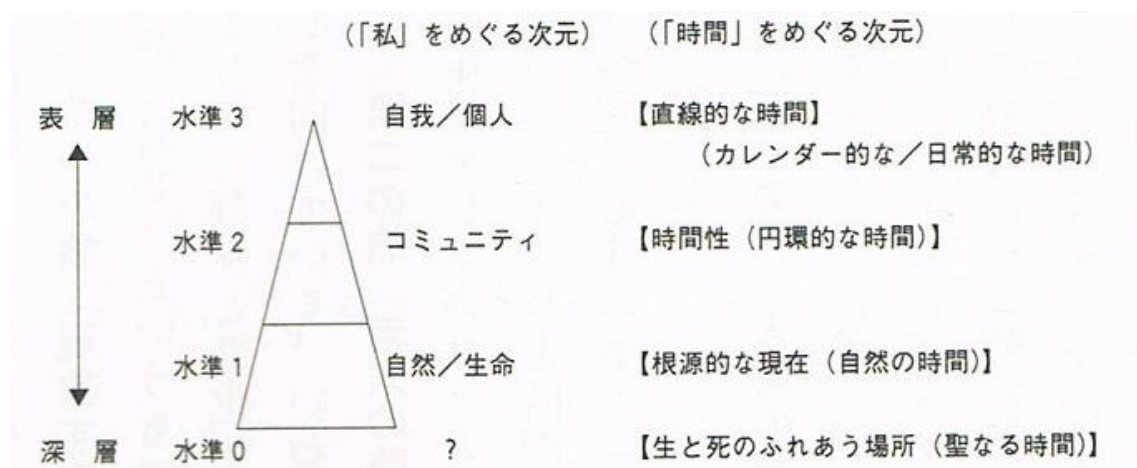


図1-3 意識／世界の構造と時間

出典）広井(2001: 25)より抜粋。

個人は「カレンダー的な時間」の中で生活する。その個人が属しているコミュニティでは子どもから老人までが生活し、一つの円環的なライフサイクルを形成する。そのコミュ

ニティでの人間の生活は自然界の中で営まれているため、「円環的な時間」に根ざしていた。自然界には、食物連鎖を繰り返しながら生態系を維持している「自然の時間」がある。さらに、死生観や生の尊厳などの宗教性に関わる「聖なる時間」が根底に流れている。私たちの意識の深部にある時間の層と、生命の全体に貫く深い時間の層とは、根源的な現在という「＜原・現在性＞」でつながっているため、人間が自然の中に入ると、癒されるのだろうと広井は推察している。しかし、このような時間の次元の層が離れたり、深層部への通路を失ったりすると、「私たちの心は何か閉ざされたものとなり、いわば『根』を失った、束縛されたような状態」になると指摘する。その原因として、広井は、工業化社会の到来を挙げている（広井、同上書）。

広井が説明するように、近代化によって、人間の意識の層は徐々に薄くなった。それは、聖俗革命による「聖なる時間」層の剥離、科学技術の進歩による「自然的な時間」層との乖離、経済成長による「円環的な時間」層との別離とも表現することができるだろう。

近代以前の神話的で多様性のある時代においては、人間は神や仏、聖霊などの超越的な存在を信じ、自然の中で地縁や血縁で結ばれた共同体をつくっていた。土地に根づいた生業と暮らしは、季節や天候などの自然の状態に左右されたり、人間本来に備わっている本能や感性などを働かせたりしながら成り立っていた。近代以前の人間の営みには、共同体独自の円環的な時間が流れていたのである。近代化は、多層性ある生活を、一層の一様化した生活へと変容させた。直線的な時間は生産と労働のリズムを支配し、自然や超越的な存在とのつながりを希薄化させた。根源的な「＜原・現在性＞」とつながる術を失った人間は、自然的・社会的・精神的環境の持続可能性に関わる諸問題の発生を契機にして、改めてつながりや関わりを見直しが迫られている。

広井の図を踏まえれば、セングやシャーマーの言う＜システム思考＞は、事象の関係性を捉える空間的な視野だけではなく、図1-3のピラミッドを「降りていく」¹¹方法を示しているとも考えられよう。二元論的な世界観のうえに成り立つ社会、換言すれば、カレンダー的な時間の中で社会の表層で生きてきた私たちは、深層にある「＜原・現在性＞」へ「降りていく」通路や方法を忘れてしまったと言える。その方法を取り戻す術の一つが、＜システム思考＞であろう。それは、一つひとつの事象を捉えて対処療法を行うのとは異なり、関係性を捉え、相互作用の中から解決策を見出そうとする考え方であった。また、世界や他者とのつながりのみならず、自己とのつながりの重要性を説いている点に、持続不可能性や危機的な諸問題を抱える時代に生きるヒントを提供していると言える。セング

の言葉を借りれば、＜システム思考＞は「自分自身が世界から切り離されているとする見方から、つながっているとする見方へ、問題は『外側の』誰かか何かが引き起こすものだと考えることから、いかに私たち自身の行動が自分の直面する問題を生み出しているのかに目を向けることへの変容」（前掲書: 48）をもたらすのである。

第3節 科学と持続可能性

センゲとシャーマーの理論で扱われているシステム思考は、事象の全体性を捉えるだけでなく、私たち個人の全体性も調和される必要があることを示唆している。微細な部分の専門性を身につけ、知性のみを磨くことが強調されるのではなく、事象の全体性を捉えるための想像性、苦楽を共感する感性、それらを感じ取る身体性といった一個人の全体性を統合し直すことが求められる。

センゲ（2011）は、私たち個人が「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に言及する。そのため、事象間のつながりを見出し、環状的な関係の中での負のサイクルや遅れ、滞りなどのレバレッジの高いところを抑え、危機的な状況を回避する力を養う必要があると指摘する。同時に、事象と自分自身とのつながりを見出し、その過程において他者や社会とのつながり、過去・現在・未来とのつながり、自己とのつながりに気づき、意識することが求められるのである。ここでは、センゲやシャーマーが述べるように、知性だけではなく、感じ取る力、イメージする力などの感性を磨くことが重要となってくるだろう。システム思考家としての潜在性を引きのばすためにも、教育が扱う知識体系を問い直す必要がある。センゲ（同上書: 130）は、システム思考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」と述べる¹²。学生と教師との関係、時間割による区切られた教科授業、階層的な学校組織の編成、知識偏重の教育内容など、二元論的な世界観に基づいた学校教育の問題の源流は、自然科学が唯一の真理システムとなった近代に見ることができるだろう。

1節でみたように、「真理システム」はもともと、宗教や呪術、自然科学などが多様に機能し合いながら成り立っていたが、自然法則に関する数々の発見によって、自然科学が「真理システム」の大部分を占めるようになり、「知の覇権」をとったのである。科学による知の体系によってつくられる「一価値的な」社会では、「線形の思考」で予測し、計測できることにのみ価値が置かれたのである。そこには、＜システム思考＞に必要な想像性や感性、倫理観などは含まれなかった。

科学とは、本来、哲学と同じ原点をもち、ものを考えることであり、ラテン語“*scientia*”を語源とする科学（science）という用語は、「知識」の総体を表していたとされる（村上、2010: 187）。しかし、近代科学以降、科学は自然科学という限られた領域を示す言葉となった。存在するものしか解明できない自然科学によって、蓄積されたデータは分析や実験を通して検証された。微細な世界を捉えようとした自然科学が相手にしてきた自然界は、有機的につながるシステムであり、分断したり隔離したりすることは自然の法則に反することである。流れや動きのある自然界の現象の時をとめて、法則を捉えようとした近代科学を超えるためには、私たちは今一度有機的な生態系を扱うということを心に留めなければならない。物質と精神とを分離する思考様式ではなく、相互に補完し合い、相互に依存し合い、相互に関連し合っている関係として捉えるところから出発しなければならない。

知識を使うかどうかを判断するのは、検証されるデータだけでないことをローマ・クラブによる『成長の限界』は示している。危機的な問題に直面する現代社会に対して、ローマ・クラブは3点指摘している。1つは、物質およびエネルギーも流れを削減しない限り、1人当たりの食糧生産量、およびエネルギー消費量、工業生産量は何年後かに減少すること、2つ目は、物質の消費と人口増加を促進する政策や慣行を変更し、資源やエネルギーの利用効率を改善すること、3つ目は、持続可能な社会へ移行するために、長期目標と短期目標のバランスをとり、量よりも質を重視することが挙げられた。なかでも、3つ目に関しては、「われわれが必要とする、最後の、最もつかみどころのない、そして最も重要な情報は、人間の価値観に関するものである」と述べ、「生産性や技術以上のもの、つまり、成熟、憐みの心、知恵といった要素が要求されるだろう」と説明を加えている（メドウズ他、1972, 1992）。

同様に、価値観に関する問題を指摘しているのは、哲学者である花崎皋平である。花崎は、東日本大震災後の日本社会に関する地方紙のインタビューに答え、倫理観の欠如に言及した。これまでの行動規範は経済による欲望の充足であり、「欲望のまま、科学技術で何をやってもいいと国策で突き進み、足尾鉍毒事件や福島原発事故を引き起こした」と批判した（中日新聞、2011）。成長を遂げた背後にある犠牲は、公害問題や環境破壊、経済格差などのように、社会関係資本や自然資本に現れた（センゲ、前掲書: 27）。私たちには、この欲望の暴走を止めるために、集団的な共有ビジョンから得られる、自らを制御するような規範、倫理観が必要である（村上、2006）。私たちが直面している諸問題は、人間が下した決断の結果として生まれていることを認識すべきである（スターマン、前掲書; セ

ング、2010)。その決断するために求められる価値基準は、科学技術や経済成長への絶対的な信頼ではない。それは、規範や倫理観、直感、想像力、リテラシーなど人間のもつ全体的な知によるのである。

アインシュタイン(1950: 31)が、「宗教なき科学は不完全であり、科学なき宗教は盲目である」¹³と述べたように、宗教と科学は目的と手段、目標とプロセスという相互補完関係にある。科学は真理を探究し、そのプロセスにおいて事実や構造、秩序などを理性的に解明し認識しようとしてきた。一方、宗教は真理を追究し、その起源や意味を説き、目標を示してきた(ポーキングホーン、2000)。両者の補完関係は現在見直され、科学と宗教の対話の機会がもたれている。地球環境の保全のためには、人間の意思決定とその基になる価値基準が重要である(タッカー、2007)。理性を抜きに科学を語ることはできなく(湯川、1976; 村上、1986)、本来備わっていた、総体としての科学の知を探究することが、環境的・社会的・精神的な持続可能性を高めることにつながるだろう。

持続可能性には、全体論的な世界観に根ざした思考様式が求められる。それは、問題が起きたときと同じような考え方では、その問題を解決することができないというアインシュタインの名言に顕著である。人類の生存に関わる地球規模の諸問題を解決するためには、それを生み出した二元論的な世界観に基づいた思考様式ではなく、全体論的な世界観に立脚した思考様式が求められる。「知の覇権」を手にしてきた実証できる近代科学の知のみならず、不確実な時代において求められるのは、想像性、感性、価値観や信条、直感、経験知、伝統知などを含めた全体的な知である。未来学者であるアーヴィン・ラズロ(2010)は、前者を「歴史的知識」として、時を経ても有用性が変わらない知識体系であり、学校教育において教えられて身につける知識であると説明し、一方、後者を「タイムリー・ウィズダム(いまこそ必要な知恵)」と言う。「タイムリー・ウィズダムとは教えられるものではなく、自ら学ぶものである。学習者は適切な判断力と、洞察を行動に変えていく創造力を働かせ、考え抜いた独自の結論に到達することによって、これを学ぶことができるのである」と説き、タイムリー・ウィズダムを育むことの必要性を強調した。なぜなら、歴史的に先例のない状況に求められるのは、問題にどう対処するかという対応の仕方であるからである。そのためには、十分な情報に裏付けられた判断力と、その判断に基づいた創造力を身につけていくことが求められる。

近代科学の知を否定しているのではない。それによって得られたさまざまな恩恵の上に、今の生活があることを認め、その知識体系は今後も伝えられていく必要がある。しかしな

がら、地球規模の諸問題に対応するためには、それだけではなく、他者への思いやり、共感、畏敬の念などの精神的な側面に関わる価値観も重要であることに気づかなければならない。現代社会において今求められることは、全体的な知をもって、不安定で持続不可能とも見える状況に対応し、持続可能な社会を創造していくことである。自分自身との関わりを含めて、物事の全体を把握する＜システム思考＞は、そのための一つの思考様式であり、持続可能な社会づくりに有用となるであろう。

注

- ¹ 吉田(1999: 35)は、「近代の科学的合理性の祖といわれる彼らは、実は合理的にはさしあたり説明のつかない予感や直観（「暗黙の知」）に導かれ、だからこそ問いを立てることができ、予感されていた答えを、（その後で合理的分析的に）見出したのである」と述べ、知の発見されたプロセスの重要性を指摘する。詳しくは、吉田(1999)を参照されたい。
- ² 今村(1994: 65-69)によれば、直線的な時間観の浸透には、商業の発展が深く関わっていると言う。高利貸しは時間を利用して利益を生み、金儲けをする商売であるため、時間を計測する必要があった。西洋中世において、時間は神のものであり、「膨らんだり減ったりせず、永遠に同じものとして反復するような自然の時間として円環時間のこと」を示していた。それを金儲けのために利用することは、神への冒瀆とされたため、高利貸しへの批判が相次いだ。この批判は後に、時間をめぐる神学論争へと発展していった。都市に時計がつくられたことで、この争いは教会側の敗北に終わり、時間意識は直線的な時間観へと変わっていったとされる。
- ³ SoL についての詳細は、同ホームページ<<http://www.solonline.org>>(2014 年 1 月 13 日)から確認されたい。また、国内における SoL については、SoL ジャパンのホームページ<<http://www.soljapan.org>>(2014 年 1 月 13 日)を参照されたい。
- ⁴ PI の活動については、<<http://www.presencing.com>>(2013 年 1 月 13 日)を参照されたい。また、世界中の PI コミュニティの一つとして、グローバルな活動と日本をつなげ、国内での情報提供や学びの場の企画・運営等に携わっているのが、PI Community Japan (PICJ)である。詳細は、<<http://www.presencingcomjapan.org>>(2013 年 1 月 13 日)を参照されたい。
- ⁵ 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えるため、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する必要がある。詳しくは、曾我(2012)を参照されたい。
- ⁶ バックキャストについては、例えば枝廣(2010: 131-132)を参照されたい。
- ⁷ 「いま、ここ、わたし」という時間意識は、哲学においてカントやベルクソン、ホワイトヘッドらによって議論されてきた概念である。本論では、時間を過去・現在・未来の関係性で捉えようとしたホワイトヘッドの考えに依っている。
- ⁸ ホワイトヘッドの時間論や空間論については、田中(1998)、中村(2007)を参照されたい。
- ⁹ 「いま、ここ、わたし」という視点をともなうシステム思考を<システム思考>として表記し、自己と事象との関わりを捉えていない従来のシステム思考と区別する。
- ¹¹ ソーシャルワーカーである向谷地生良は、経済発展に見られるような右肩上がりの成長とは異なり、個人が抱える苦に向き合い、老いや死を意識した生き方のことを「降りていく生き方」と呼ぶ。本論では、この「降りていく」概念を参考に、個人の内面、深層部に向き合う過程を「降りていく」と捉えた。「降りていく」概念に関連する文献は、向谷地(2006)、横川(2003)、斉藤(2002, 2010)を参照されたい。
- ¹² システム思考を教育課程にいかにして取り入れるかについては、近年研究が進められている。具体的な実践例としては、奈良教育大学附属中学校の ESD の取り組みを参照されたい。詳しくは同校の研究集録に記されている。例えば、奈良教育大学附属中学校(2007)、竹村・曾我(2012)を参照されたい。
- ¹³ 文献内で使われている日本語訳を参考にしたが、差別用語が含まれていたため、使用は避けた。文中で使っている訳は、原文“Science without religion is lame, religion without science is blind.”をインターネットで検索し、それをもとに筆者自身が行った日本語訳である。

第2章 持続可能性を実現するコミュニティ

現代社会は、多くの要因が絡み合った複雑な諸問題を解決できるのかという難題に答えるべく、各国政府や学者、NGO 等が国際会議等で議論を積み重ねてきているが、地球温暖化、異常気象、環境破壊、戦争、テロ、貧困の格差拡大、経済危機などの問題は解決されることなく深刻化しており、人類の持続不可能性を高めている。

上記のような地球規模で起きている危機的状況の源は、私たち一人ひとりの行動や考え方であり、思考様式の転換が求められることを前章で扱った。本章では、全体論的な世界観に基づいた思考様式を用いたコミュニティの形成について検討することを目的とする。要素還元的な思考様式によって分断された関係をつなぎ直すための概念的な枠組みについて捉え、持続可能な開発のあり方について考察する。

第1節 不確実性の時代の到来と価値観の多様化

前章で捉えたように、近代科学を築いてきた科学者らは自然界におけるさまざまな法則を発見してきた。それによる技術の進歩と革新が人間の生活を豊かで便利にしてきたことは想像に難くない。また、今後も、一人でも多くの人が平和で安心できる生活が送れるように、その進歩への期待は増すだろう。しかし、ここで注意しなければならないのは、それを使う側の人間の判断基準である。どのような科学技術が必要であるのかを決めるのは人間であることから、そこでの判断を支える価値観の変容が求められている。

人間中心的な自然観や自由主義、直線的な時間観などによって、近代化は進展したが、自然や他者、未来を客体化し、掌握できるという考え方による弊害は、環境破壊などの地球規模で起きている諸問題だけにとどまらず、人間関係、アイデンティティの形成、就職、失業などに関わる個人の問題としても起きている。安定や安全が保障されるという確実性が低くなり、近代化を支えてきた価値システムが揺らいでいることは、現代社会で取り立てられているさまざまな状況から推察できよう。不確実性の高まりは、私たちに絶えることのない問いを示している。

不確実性を確実性に変えるためには、未来を支配し、操作しなければならず、前章で見てきたように、直線的な時間観でもって、未来を予測し、不確定要素を消去していくことが求められた。それはあたかも、現在が次に起こる未来によって判断され、意味づけされることを示していた。現在という時間は単独では価値を持たず、後続するさらに高い価値

の前触れと見なされたのである。それぞれの瞬間、すなわち「いま」は、いまだ存在しない目標までの距離を縮め、それが達成された瞬間、その重要性和価値を失うという考え方であった。ゆえに、「まだだ」、「もっとしなければ」などという欲求が目標に向けての努力に拍車をかけ、成長や効率などに価値が置かれる社会を生み出したという示唆もある（例えば、今村、1994a; バウマン、2001）。

また、近代における未来に重きが置かれる時間観は、中世都市における商業の発展と関わっていることは前章で述べた通りである。近代以前の農業社会では、円環的な時間とともに自給自足の生活が営まれていたが、農業社会に直線的な時間が持ち込まれるようになった背景として、西欧近代社会で繰り返し起きていた内紛や戦争があると内山（1999a: 221-222）は指摘している。戦争を遂行するための国力として経済力が求められるようになり、国内を市場経済化し、税収を増やし、国に貨幣が集まる合理的なシステムをつくったと説明する。それが、市場経済の発展であると述べる。確かに、農村共同体が安定し、共同体内で日々の営みが完結しているときは、共同体の慣習にもとづいた贈与経済による現物交換が行われており、共同体の外との交流は必要ではなかった（内山、1997: 211）。贈与経済における交換財には人々の感謝や返礼などの想いも含まれており、贈答贈与による経済活動は、円環的な時間の中で自然や文化、精神性などと深く関わっていた。

今村（1994b: 12-32）は、それを死の観念との関係から捉えている。人間の特有性は、死者を埋葬したり、回想したりするなどの死の観念を持っていることに見出され、葬送儀礼が生きている者の生活にリズムをつけてきたと説明する。贈与行為は、社会関係を「元のままに維持すること」という広義の法的理念の上で行われていたとして、「贈与財は、宗教、経済、政治、法のあらゆる領域と重なりつつ、同時にそれらのすべてでもある」と今村は指摘する。

社会の関係を保っていたとされる贈与経済は、外部の共同体との交通が盛んになると、徐々に衰退していく。農村社会が外部と交流することで交換財として貨幣を用いる機会が増加し（内山、1997）、貨幣を媒介にした商品交換が行われるようになった。交換経済が定着した近代の都市部において、上記のような死の観念は経済からも政治からも追放され、制度化した宗教に任されたという見解もある。しかし、その宗教も、信仰や死の観念を商品経済に組み込み、貨幣による価値評価の対象としたとも考えられる（今村、前掲書）。

物質と精神を分離して考えるデカルトに代表される二元論的世界観の上に成り立つ近代システムは、原子論にもとづく均質性を特徴としている。そのため、「市場経済における

等価交換の考え方の根底には、すべてのものが、同質のものに還元でき、それゆえ交換可能であり、この世界は、均質なものの集積の上に成り立っている」（鬼頭、1999a: 27-28）と考えられた。このことが市場経済における貨幣による等価交換を含めた、交換可能性を支えた。貨幣は時間の経過による質の低下もなく安定していて、持ち運びができるなど、人々にとって便利な交換財となりえた。今村（前掲書: 47-56）は、貨幣を人間関係の結晶化と捉えたゲオルク・ジンメル の貨幣論を用いて、人間関係および物との関係の客観性を説く。近代思想に見られる二項対立的な主客の関係によって、人と人、人と物との情緒的合一がなくなり、主客の間に距離ができ、客観性が成立したと指摘する。今村はこの「距離化」が、新たな橋渡しとなる制度を形成させると説明を続け、「貨幣は交換の媒介者として、人間関係の客観性、そして合理的制度化を推進してきた」と述べる。

この客観性と合理性をもった貨幣は、単なる交換財以上の役割を担うようになる。交換価値で計られる商品だけでなく、労働力や土地、技能などを使ってその有用性が決まる使用価値も、貨幣によって価値評価されるという不条理な現象が起きている。使用価値は、客観的で合理的な価値基準を持たず、関係の中に成立する有用性を特徴とするため、「関係的世界とともに変容するという非合理性を捨て去ることはできない」（内山、1997: 217）。人間の営みの中で生まれる有用性は、質的で使用価値による豊かさである一方で、所有している量で計られる貨幣は、交換価値による豊かさである。商品経済の歴史は、消費生活や生産に対する考え方を変え、人間の精神や文化といった人間的価値が育まれる土台を蝕みながら、経済的合理性の中に人々を巻きこんでいった。貨幣自体が「権力」と化し、国家にとっての有用性を重視した貨幣価値が生み出され、個人の存在意義もこの構造の中に組み込まれていくこととなる（内山、1999b: 211-238; ポランニー、2003: 31-47）。

貨幣で表現される価値観は、客観性と合理性をもった市場経済の発展を促した。近代以前に見られた共同体の一部の機能を担い、関係性の中で成り立っていた経済活動は、地域社会や自然、産業、文化を内包し、それらを操作する構造へと変わった（内山、1999b: 24; Orr, 2004）。そこでは、いまだ見ない未来への欲求を満たすことが人生の究極の目的となっていたのである（バウマン、前掲書）。

二元論的世界観の上に成り立った近代システムは、人と人、人と物などの関係に距離をつくり、主客関係において対象を客観視すること、そして、それらを合理的に使用できるように技術革新を推進してきた。距離化、客観化、合理化の過程で、関係性の中で成り立っていた目に見えない精神性や地域言語、文化などがはぎ落されてしまった。

経済の力が環境や社会の領域を内包し圧迫している近代以降の体制に対して、鬼頭（1996, 2008, 2009）は、社会的リンク論を展開し、文化的・宗教的リンクと社会的・経済的リンクからなる人間と自然との関係について論じている。前者は、自然を宗教的・文化的な対象として捉え、宗教儀礼を伴うような精神的な側面での関わりであり、後者は、資源として捉える自然から糧を得て、社会的活動を行う経済的側面の関わりである。鬼頭は、2つのリンクが統合性のある連関した状態であることが望ましく、2つの関係を再構築することが求められていると説く。

人間と自然との関係について、鬼頭（1996）は〈生身〉と〈切り身〉という2つの関係性を示した。前者は、「人間が、社会的・経済的リンクと文化的・宗教的リンクのネットワークの中で、総体としての自然とかかわりつつ、その両者が不可分な人間—自然系の中で、生業を営み、生活を行っている一種の理念型の状態を『かかわりの全体性』と呼び、『生身』の自然との関係のあり方」を指す。対して、後者は、2つのリンクによるネットワークが分断され、「自然から一見独立的に想定される人間が、人間から切り離されて認識された『自然』との間で部分的な関係を取り結ぶあり方を、『かかわりの部分性』と称し、『切り身』の自然との関係のあり方」を表す。2つの関係は、下記の図2-1と図2-2に表される。〈切り身〉として関わりある事象を部分的に扱ったことで、自然も機械のように見なされ、人間の営みとは別の領域で行われている産業において加工された。そこでは自然がもつ価値は見出されず、交換価値として見なされた。近代化の影響は、人間による自然破壊と自然保護という概念を生み出したことにも見えるのである。

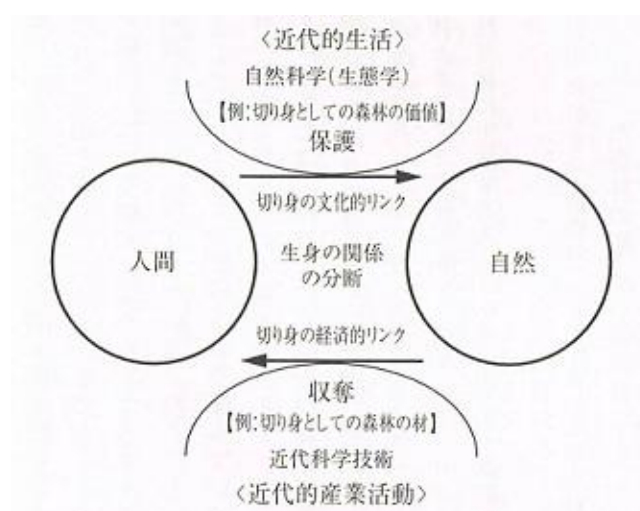


図2-1 〈切り身〉の関係＝かかわりの部分性
出典) 鬼頭(1996: 130)より抜粋。

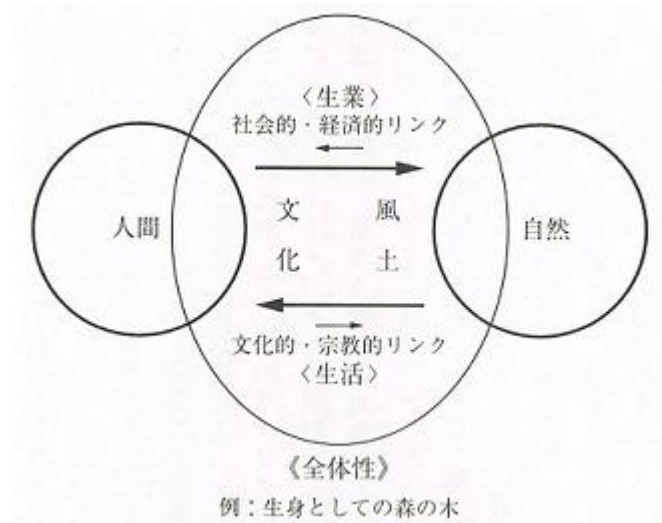


図 2-2 〈生身〉の関係＝かかわりの全体性
出典) 同上。

一方、鬼頭は、図 2-2 にあるように、文化的・社会的リンクと社会的・経済的リンクが不可分にネットワークを形成していることが、関わりの本質であると説く。〈切り身〉の関わりの中にいる私たちが図 2-2 のようなあり方をいかに実現すべきかについて、次のように述べている。

ローカルな社会的・経済的状況、文化的・宗教的な状況の中で、木を伐ったり動物を殺したりするという行為が、どのように、その社会的・経済的リンクと文化的・宗教的リンクのネットワークの全体性を損なうことなく、また別のネットワークの形成によって代替的な全体性が形成されるのか否かということが、重要である。(同上書、140)

鬼頭(1996, 2008)は、伝統的な村落共同体に見られる〈生身〉の関係を単純に取り戻すことを求めている。2つのリンクの全体的な関わりを改めて築き、伝統社会に暮らす人々や先住民の生活とつながっていくことが必要であると主張する。

さらに、鬼頭(1999a)は、近代システムで捨象された「かけがえのなさ」は、他の存在と交換することができない「時間の一回性」と「存在の唯一性」をもっていると述べる。この2つの視点は前章で述べた「いま、ここ、わたし」に関わってこよう。「時間の一回性」は「いま、ここ、わたし」という瞬間を尊重することであり、「存在の唯一性」とは他との関わりの中での自分自身の存在が問われ、価値が置かれることを示している。「わたし」の

身の周りにある対象物が商品化される経済活動において、さまざまな関係性がわからなくなっている。個々が散在し、国や地域の社会システムのもとで統合される現在、「死の観念」や「かけがえのなさ」といった「生命の結び合い」（内山、2009: 190）が感じられる〈生身〉の社会をつくることが求められている。

貨幣経済による影響は避けられず、私たちは貨幣を用いて消費生活を送っている¹。このことはこれからも変わらないだろう。しかしながら、貨幣を使う私たちの考え次第で、「生命の結び合い」が感じられる経済を実践することは可能となるだろう。地域社会において地産地消、一次産業の活性化など土地に根ざした労働が行われることで、顔の見える経済、血の通った貨幣の交換が行われる。商品経済のもとで使用される貨幣は交換価値があるのみで、それ以上でも以下でもない。これを内山（2009）は「冷たい貨幣」とし、お金以上のものを含んだ貨幣を「温かい貨幣」と呼んだ。「温かい貨幣」には今村が示した「死の観念」に通じる他者への配慮や感謝などの気持ちが含まれ、「自分の存在を包む関係がみえているローカルな世界にしか生まれない」貨幣形式である。現在求められる貨幣とは、交換価値に異なる価値観を付与した「温かい貨幣」であり、それが創造される社会をつくっていくことが必要である。貨幣が商品の売買をする交換財に過ぎないのではなく、それに加えて他者の存在が感じられる関係を築く媒介者として捉えていかなければならない。そのとき、さまざまな関係の中で生きる「いま、ここ、わたし」の存在が認められ、国や企業にとっての有用性が中心とされる社会から一個人がもつ「かけがえのなさ」によってつながる社会へと転換する端緒となろう。

貨幣やそれを媒介にして得られた商品を所有することに価値が置かれる経済優先の社会では、量、合理性、効率性などが重視され、直線的な時間観に立った右肩上がりの成長が目指された。目先にある目標に向かう努力が促進され、その過程で多くの「かけがえのなさ」が捨象された。現在、私たちの身の周りで起きている現象は、二元論的世界観に基づく近代システムにおいて断絶されたところで起きている。橋渡しとして制度化された多くの関わりを見直すときに来ていると言えよう。

第2節 持続可能な開発とその必要性

1. 持続可能な開発の概念

18世紀から19世紀にかけて起こった産業革命以降、人間の生産活動はますます拡大し、自然環境は徐々に破壊されてきた。水質汚濁や大気汚染、土壌浸食などによって顕著にな

った自然がもつ浄化能力の限界も、地域的な公害問題や地球規模的な環境問題として露呈された。例えば、先進諸国を中心にその被害は報告され始める。ヨーロッパにおけるバルト海の水質汚染、酸性雨の被害、水俣病、イタイイタイ病、新潟水俣病、四日市ぜんそくという日本での四大公害病に表されるように、産業化による被害が世界各地で発生していた。環境汚染の原因となる化学物質の使用の危険性を訴えたレイチェル・カーソンの『沈黙の春』が1962年に出版された。その10年後の1972年には、民間シンクタンクであるローマ・クラブが『成長の限界』を発表し、人口増加や地球温暖化の視点から、産業化に基づく経済成長を優先させた開発の続行に警鐘を鳴らし、資源の有限性とその有効活用および、質のある開発への転換を呼びかけた（メドウズ他、1972）。

また、20世紀は科学技術を駆使した争いも多発し、「戦争の世紀」と呼ばれるが、今も止まず繰り返される地域紛争や戦争が自然にかけられる負担も計り知れない。人間の欲を満たすために自然への影響を顧みず推し進めてきた経済成長や争いの代償は大きく、現代に生きる私たちは次世代のためにも、また環境破壊によって絶滅の危機にさらされている生態系のためにも、これまでの開発のあり方を見直し、新たな開発のあり方を探求しなくてはならなかった。

戦後、「環境教育」という言葉が1948年のIUCN(International Union for Conservation of Nature and Natural Resources: 国際自然保護連合)の設立総会で初めて用いられ、その後生物多様性や気候変動枠組みなどに代表されるような環境と開発に関する国際会議が世界中で開かれている。そのなかでも注目される会議は、1972年の国連人間環境会議（ストックホルム会議）²、1992年の国連環境開発会議（リオ・サミット）³、2002年の持続可能な開発に関する世界首脳会議（ヨハネスブルグ・サミット）⁴、2012年の国連持続可能な開発会議（リオ+20）⁵である。

1972年の国連人間環境会議以降、先進国では、問題視された公害の被害や環境破壊の影響から開発のあり方が問われるようになる一方で、途上国では貧困による経済格差の緩和には開発が必要であると、両者の議論が対立する。1980年代に、経済開発と環境保全の調和を図る概念である「持続可能な開発（Sustainable Development）」⁶が用いられるようになるが、現在もまだその対立関係は続いている。持続可能な開発という言葉が世界的に認識されるに至ったのは、1984年に国連に設置されたブルントラント委員会⁷による報告書『地球の未来を守るために（“Our Common Future”）』を1987年に公表してからのことである。そこで定義づけられた持続可能な開発とは、「将来世代のニーズを損なうことな

く、現在世代のニーズを満たす開発」(WCED, 1987: 8)である。それは、これまで経済と環境とのバランスを探究してきた開発に、世代間の公平性の意味を加えた開発の概念であった(森田・川島、1993)。

2002年に発表されたIIS内の持続可能な開発に関する概念によって、経済開発と環境保護という対立関係を改めて捉え直すことができた。IISには、持続可能な開発とは、環境・社会・経済という相互関連する3領域から成り、継続する長期的な変化のプロセスであると説かれている。その目指されるところは、人々の間に平和的共存がなされること、また自然環境の再生能力を回復することにある。また、それは現状の維持を表すのではなく、変化の方向性と影響を表すとされ、相互関連した3領域の基底となるのは文化であると、その重要性が説かれている(UNESCO, 2006: 12)。このことから、持続可能な開発とは、環境的・社会的・経済的側面が関連し合い均衡の取れた開発であり、人間と自然の両者への尊重を基盤におく開発のあり方であると言える。それはこれまで対立関係にあった要素、例えば環境と経済、先進国と途上国を結びつける開発のあり方である。また、文化という社会や自然に内包され、人間の価値観を形成する基盤であり、かつ時代を超えて継承されてきた時間的・空間的な触媒をもって相互の関係を捉え直すことができる開発のあり方であると言える。

IISには、ESDで育まれるべき価値観として以下の4つが示されている。

全世界の人々の尊厳と人権への尊重とあらゆるものへの社会的・経済的公正への責任
未来世代の人権への尊重と世代間の責任への関与
地球のエコシステムの保護と回復を含む、そのあらゆる多様性の中に生きるいのちの
より大きなコミュニティへの尊重とケア
文化的多様性への尊重とローカルにグローバルに寛容で非暴力の、平和な文化を築く
責任 (Ibid., 15)

これら4つの価値観からは、持続可能な開発が目指すべきビジョンを読み取ることができる。自然、社会、経済など、いのちあるものを取り巻く環境が危機に面している時代において、持続可能な開発の必要性は高まってきていると言えよう。持続可能な開発は目指されるべき到達点ではなくプロセスであり、このプロセスにおいて従来の世界観や経済成長のあり方を変容させていくことが求められる。物質的な豊かさを求め、量的な成長を目

指す経済、人間の欲のために支配・統治される自然、弱者が虐げられる社会、このような開発を進めてきた近代以降の世界観を転換することが求められている。

2. 持続可能な開発の必要性

持続可能な開発の概念は、IIS の定義によって、環境保護と経済開発の対立構造、つまり先進国と途上国との間にある世代内の不公正に対応できる包括性をもち、その適用範囲を世代間・世代内に拡大した。しかしながら、それが究極的には経済成長を目標としているのではないかという批判もある⁸。それは、誰にとっての持続可能な開発であるのかについて、政策立案やその施行過程におけるパワーバランスが依然として不公平であり、弱者を支配する構造が温存されていることを指摘するのである（石山、2008: 81-83）。IIS による定義が公表される前の持続可能な開発の概念は、定義づけが曖昧で、その解釈も多様であったため、IUCN はそれらを2つのグループに分けることができると説明した。一つは、「持続可能な経済成長」であり、もう一つは「持続可能な人間開発」である。前者は、現在の社会的・経済的構造を変えることはせず、政策として自然環境を保護しなければならないと考える。経済成長の持続可能性に個人や産業活動をシフトするためには、技術や経済の役割があると強調する。後者は、社会的公正や生態系の限界という問題に焦点を置き、無限な経済成長を前提とする世界観と開発モデルを疑問視し、現在の構造からの急速な逸脱を求めている（Fien and Tilbury, 2002: 3）。両者の違いは持続可能性がどこに向けられているかにあり、デイビッド・W・オーの言葉を借りれば、前者は「技術的な持続可能性」であり、後者は「生態的な持続可能性」である（Orr, 1992）。IUCN は、ブルントラント委員会の定義づけは前者に当たるとしている（Fien and Tilbury, *op. cit.*）⁹。

序章の冒頭で述べたように、環境保護と経済開発に関する議論は、根底にあるシステムが変わらなければ、同じ議論を繰り返すことになる。つまり、持続可能な開発が、現在支配的な経済制度であるグローバル経済の影響下に置かれる危険性をもっているということである。すでに企業によるグローバリゼーションは、経済成長のための「共有地の囲い込み」¹⁰を行い、貧困、飢え、渇きの増大をもたらしている（シヴァ、2007: 34-37）。地球規模の問題に対処するための持続可能な開発が経済活動に吸収されて、新たな被害を生み出したり、状況を悪化させたりしている。

物理学者であり環境運動家であるシヴァはこの問題に対して、2つの理由を挙げる。一つは、経済が市場と資本によって支配されていること、もう一つは、経済成長という名の

もとで企業の利益追求が優先され、実在の人間の権利が犠牲にされることが多くなっていることである（同上書：35・36）。いわば、グローバル経済によって、私たちは負の連鎖の中に組み込まれたと言えるのかもしれない。新自由主義に基づく市場経済は、企業によって多額な資本が投入され、上述したように「共有地の囲い込み」が行われ、地元の人々から土地や資源を奪う。企業は地域にある文化や生態系の多様性よりも、利益追求のために合理的手法を選択し、モノカルチャーをもたらす。林業や農業などの第一次産業においてそれは顕著である。モノカルチャー化された土地は、自然破壊や資源の枯渇を招く。それによって、人々は仕事を失い、生活することができなくなり、移住を余議なくされる。自然とともに暮らしてきた人々は飢えと貧困に苦しみ、自ら命を絶つこともある。シヴァは企業による植民地的な行為であり、自然を含め、土地の人々を排除する行為であると、企業によるグローバリゼーションを批判する。

持続可能な開発が、新自由主義の影響を受け、企業や先進国、新興国などの利益が優先されたとき、世代間の不公正および社会システムの再生産の構造は今よりも強固なものとなるだろう。菊地（2006: 190-191）によれば、それは「浅い持続可能性」と称され、持続可能性が国益の維持・増進と自己責任の理念に結びつく。未来世代に問題を先送りにしたり、弱者を虐げたりすることで、人々は自らのあり様を問わなくなり、現実に向き合うことをしなくなると菊地は述べ、「ほんとうに価値のある姿」であるのかどうかを批判的に見直すことの必要性を説く。それは、「持続可能な（sustain-able）」という言葉が示す「支持するに値する」という意味をもつ「深い持続可能性」であり、支配-被支配の構造を育んでいる人間社会の「いま」を問うことを求めるのである。

機械論的な世界観に基づいた社会システムのもとで生まれた世代内・世代間の不公正に対応するためには、全体論的な世界観に立った社会システムへの変容が求められる。2005年に公布された IIS と翌年に出された IIS をより詳細に説明した枠組みで示された持続可能な開発に関する定義は、変化のプロセスであること、また、文化が基底となっていることを明示していることから、地域性や参加型の手法を取り入れた、従来とは異なる開発が期待されたのである。それは、国や企業らによって資金が投入され、トップダウンで誰かに進められるのではなく、その地に住む人々が計画立案や意思決定などのプロセスに参加し、自律的に関わるプロセスである。環境的・社会的・経済的な側面が関連し合う概念であるが、そのプロセスは極めて政治的であろう。近代化によって、さまざまなものと「距離化」した関係を見直し、老若男女問わず住民が住民たちの手で制度を編み直し、新しい

制度を創造していくことが可能となる。ここに、弱者への支配と搾取の構造を問い直す可能性があるだろう。

資本主義体制のもとでの経済成長によって支えられていた価値システムが崩壊しつつある今、私たちは人間の生というものを再考するときにきている。自然か人間か、他者か自己かという二項対立的な考えは、主体-客体の関係を前提とし、どちらが優位で、客体を支配できるのかを確認しようとする。そうではなく、自然・他者・自己という三者の関係を捉え直し、自然と他者と自己がどのように関わり、共生していくべきかについて考えていかなければならない。企業によるグローバリゼーションは、自然を要素還元的に捉え、商品価値を見出せる種類のみを囲い込んで、モノカルチャーを生む。価値を置かれなかった種類は囲い込みから外され、使い捨てにされる。世代を超えて信仰や文化などによってつくられてきた倫理観や伝統知などは、商品価値とは異なる価値観であるため売買できなく、グローバル経済のシステムでは「遅れ」とされ、社会システムから少しずつ消滅しているのである。現在の経済活動が、自然、人間、特に社会的弱者と呼ばれる人々を含めるあらゆる生命を尊重しているとは言い難い。言葉を奪われてしまった者が再び声を取り戻せるように、すなわち、社会的弱者や自然に配慮した、地域からの、土地からのボトムアップ型の開発のあり方を検討していく必要がある。政府や企業などから排除されてきたものに耳を傾け、場と役割を与え、それらとの相互関係から新しい関係性を築いていくことが求められている。

第3節 持続可能な開発における＜人間中心＞主義

本節では、資本主義体制下での開発を変えるために求められる自然観とは、どのような価値観であるのか、IISで説かれている内容から読み解いていく¹¹。

なお、本論で用いる「人間中心」の語句については、3通りの方法で区別する。二元論的な世界観に基づき、人間と自然とを二項対立の図式で捉える自然観については、人間中心的な自然観と括弧なしで表記する。一般的には人間中心的な自然観を表す語とされる傾向にあるスチュワードシップであるが、第1項においてその捉え直しを行い、スチュワードシップに表される自然観、つまり人間存在の捉え直しを含意する自然観については「人間」中心的な自然観とする。最後に、ケアの概念を用い、スチュワードとしての人間が自然とどのように関わるのかという関係性を表す自然観を＜人間中心＞的な自然観と記す。

1. スチュワードシップの「人間」中心的な自然観

IISにおいて、自然環境を守るための態度・価値観を表している用語は、「スチュワードシップ (stewardship)」と「ケア (care)」がある¹²。一つ目の「スチュワードシップ」の記述には、ESD が「コミュニティを基盤とした意思決定や社会的寛容、環境管理、適切な労働力、生活の質向上に求められる市民性を育成する」とある (UNESCO, 2005b: 31 傍点は筆者)。また、IIS をより詳細に説明した枠組みには、資源の使用に関する記述の中で、持続可能な開発が求める対応の一つとして「あらゆる種類の資源の先を見越した管理」と記されている (UNESCO, 2006: 11 傍点は筆者)。

上記の記述からは、スチュワードシップが数量的かつ計画的に行う環境管理を示しているように見受けられる。スチュワードシップとは、どのような意味合いをもっているのかについて語源から紐解いてみると、「地球の番人」という意味合いを含んでいることがわかる。オックスフォード辞典によると、その意味は「スチュワードの職」と「管理、経営、責任」とあり、「スチュワード (steward)」の派生語であることが示されている。名詞の「スチュワード」の意味は、「給仕、幹事」、「支配人、執事、管財人」、動詞だと「給仕を務める」、「(財産を) 管理する」である。その語源は、12世紀以前の古英語 “*stī-weard*” であり、「家、ホール」を表す “*Stī*” と「被保護者、管理人」を意味する “*Weard(ward)*” の複合語である (McKean, 2005: 1662)。すなわち、「家の番人」という語源をもっている。ここから推察できることは、スチュワードシップが自然環境に関連して使われる際の「家」が、地球を指しているということである。それは、しばしば「環境に優しい」を表すときに使われる「Eco (エコ)」という言葉から考えることができよう。生態系や自然環境を意味する “*ecology*” や経済を表す “*economy*” などに共通する「Eco (エコ)」という語は、「*home*(家)」、住む場所を表すギリシア語 “*OIKOS*”(オイコス)を語源にもつ (*Ibid.* 536)。ゆえに、スチュワードシップとは、人間が住んでいる「地球の番人」として管理する責任があることを示す言葉である。

「地球の番人」としての人間が自然環境を管理する役目を担っているという考え方は、一見、人間が自然を支配し操作する人間中心的な自然観に依っていると思われる。しかしながら、上で述べたように、スチュワードシップが意味する「地球の番人」からは、そのような自然観は読み取れない。ここで確認しなければならないのは、「地球の番人」としての人間の役割についてである。そのため、この点について、スチュワードの責任を説くキリスト教の見解から検討する。

人間と自然との関係を切り分け、両者を主体・客体との関係で捉えようとする見方は、機械論的な世界観に基づいた自然観であり、それによって経済成長や環境破壊が引き起こされていると、批判されることが少なくない。このような考え方は、リン・ホワイト・ジュニアによる論考をはじめとして、キリスト教にその源流を見ることができると言われてきた（例えば、今村、1998；尾関、2007：231-234；村上、2002b）。それは、旧約聖書の創世記1章28節の「産めよ、ふえよ、地に満ちて地を従わせよ。海の魚と、空の鳥と、地の上を這う生き物をすべて支配せよ。」（日本聖書協会、1992：2）という記述が、人間が自然に対する自由な「従属権」、「支配権」を行使できると解釈されるためである¹³。

しかしながら、ユダヤ・キリスト教的自然観において、人間中心的な自然観を再考する点として注目されるべきは、その人間観である。神の似姿として「土の塵」¹⁴から創造された人間は、神の代理者として、全創造物に対する「支配権」を委ねられた。このことは「神の歴史世界への直接的介入による支配ではなく、人間を通して間接的に神の主権が及ぶ」（守屋、1998：123）ことを意味する。つまり、人間は土地を耕し、その土地を細心の注意を払って守ることを神から託された信託者であることが示されており（例えば、森本、1998：39；守屋、前掲書；教皇庁正義と平和評議会、2009：360-385；教皇ベネディクト13世、2010）、人間中心というよりも神中心であると言える。さらに、人間が「土を耕す」ことに着目して、間瀬（1996：22）は文化の創造を人間に信託されたのは「ひとつのすぐれたメタファー」と述べる。また、守屋（前掲書）は「耕す」の本来の意味を強調し、人間中心的な自然観の新たな見方を提示している。「耕す」を意味するヘブライ語の「アーバド」は、神を目的語とするときには「奉仕する」の意味になることから、人間が「土に仕える」者であることを説く。「どんなに科学技術が発展しても、根本的に人間は『土に仕える』存在なのであり、最後は『土に戻る』（創世記3章19節）存在」なのである。それゆえ、人間中心的な自然観の源流を聖書から捉えようとすることはできないとしている。

以上のことから、ユダヤ・キリスト教的自然観において、神の似姿として造られた人間はその権限を委託され、万物の管理を信託された存在であり、自然環境を守ることが神への応答、つまり人間の責任であることが確認された。人間は「土の塵」から形づくられ、「土に仕える」存在であるというキリスト教の人間観によれば、人間が自然の一部であることがわかる。スチュワードシップに現れている自然観は、経済成長を最優先にして資本主義体制を強化する経済活動が中心に置かれる自然観ではなく、「仕える者」として神から信託された被造物の保護に従事し、謙遜的な態度で応答する人間の存在を捉え直す自然観

であると言える。

一方で、神から人間に委託された「支配権」が間違っ行使され、「管理的支配」ないし「暴力的支配」がなされてきた（守屋、同上書）。そこでは、人間の「制約なき発展」を認め、自然は文化の一部であると見なす考えが、他の文化を無視してきた。無視された文化の中では彼らの科学技術による開発が脅威となるのである（ブラボー、2007: 245-246）。

「制約なき発展」による支配と搾取の構造は、グローバリゼーションによって強化され、情報や所得などの格差を広げ、世代内の不公正な状況を悪化させている。

この世代内に存在する不公正を改善するために、私たちは今一度、スチュワードシップに表される「信託者」としての責任を再考すべきであろう。地球の番人として神から地球の管理を委託された者、つまり「土に仕える存在」である人間は、文化の創造と自然の保護を二項対立的な関係ではなく、両者を統合的に捉え、「仕える者」としての視点から自然との関わり方を改める必要があるのである。

2. スチュワードシップにおけるケア

スチュワードシップの意味を通して、自然に対して私たち人間がどのような存在であるのかを確認することができたが、その関わり方については、その言葉通り、信託されていると言える。つまり、スチュワードシップからは、自然との関わり方を捉えることができないということである。そのため、「制約なき発展」を認めることなく、「仕える者」としての責任を果たすためには、どのように自然と関わるかが求められているのかについて検討する必要がある。IIS においてスチュワードシップに加えて記述されていたケアの語に着目して、その関わり方について捉えていく。

IIS において「ケア」に関する記述は、2 か所ある（UNESCO, 2005b）。一つ目の ESD で重視される価値観に関する項目では、持続可能な開発が、人間の尊厳や人権、公正、「環境のケア（care for the environment）」（傍点は筆者）といった多くの価値観のさらなる一歩を踏み出せるようにし、世代間をつなぐ価値観としてその適用範囲を拡張させるという文脈で示された。それは、国連が上記の価値観を支持してきた歴史的経緯に関連する。また、2 つ目の質の高い教育に関する項目の中では、「質の高い教育を通して、個人が世代間公正に貢献するために環境をケアし、公正かつ公平で、平和を志向する世界、つまり持続可能な世界の理想が支持され、伝えられること」（傍点は筆者）とある。さらに、先述した IIS の枠組みに記されている 4 つの価値観の一つに、「地球のエコシステムの保護と再生に

関わる、その多様性の中で生きるいのちのより大きなコミュニティへの尊重とケア」(UNESCO, 2006: 15 傍点は筆者)があり、地球上のいのちあるものに注意を払い、気遣うことの重要性を読み取ることができる。IISにおいて「ケア」は、世代内だけではなく、世代間公正に関わる価値観として挙げられていることがわかる。

しかし、ケアの概念は、通常対人間との関係に使われる。IISに記されているように、対自然にも適用範囲を拡大させることの意義は、スチュワードシップとしての人間に課された神への応答として見出すことができる。では「自然をケアする」ことが環境保全と何が違うのかについて、ケアの語源、起源、そしてその概念から検討する。

始めに、スチュワードシップと同様、「ケア (care)」の意味から検討していく。オックスフォード辞典 (McKean, *op.cit.*: 258) によるとその意味は、大きく3つ、「世話、介護、保護、管理」、「注意、用心、配慮、努力」、「心配、気苦労、不安、懸念、悲しみ」に分類することができる。その語源を辿るとラテン語 “cura” に由来し、2つの意味で使われていたとされる。一つは「心配、苦労、不安」などの意味で、もう一つが「注意、配慮、世話、保護」などの意味である。しかし、元来の意味には、深い悲しみ・悲嘆・心配・苦労を意味する “grief” や、悲しみ・悲嘆・嘆きを意味する “lament” が含まれていた。江藤 (2007) は、それ以前の印欧祖語 “gär” にその語源を見出すことができると指摘した。その意味は「叫ぶ、悲しみ叫ぶ」である。その後、ゲルマン祖語の “karo-”、古英語の “caru”、“cearu” と悲しみの意味をもつ語へと変遷していく。ケアは、「心配 (anxiety)」・「悲しみ (sorrow)」・「叫ぶ (cry, shout)」の意味を語源的にもっており、その根本には「何か悲しくなるものを見たときに声をあげんばかりに心から心配している (自分の気持ちがその方向に向いている) こと」(同上書: 2) という意味合いが含まれていた。

一方、同じラテン語の語源 “cura” をもつとされる「キュア (cure、治療する)」の最初の意味は、「注意、気遣い」である。後に中世教会用語として「魂の救済」、「信仰の監督」という意味をもち、14世紀末に「治療」の意味で使われるようになった。キュアとケアは語源的に似ており、同じ語源をもつ言葉として紹介されることが多いが、その根拠はいまだない。図2-3のように、両者の意味分化の過程で「注意、気遣い」の意味がケアに統合され、キュアには「魂の救済、治癒、治療」の意味が残り、ケアとは区別された語として、キュアの意味は確立していったと考えられる。

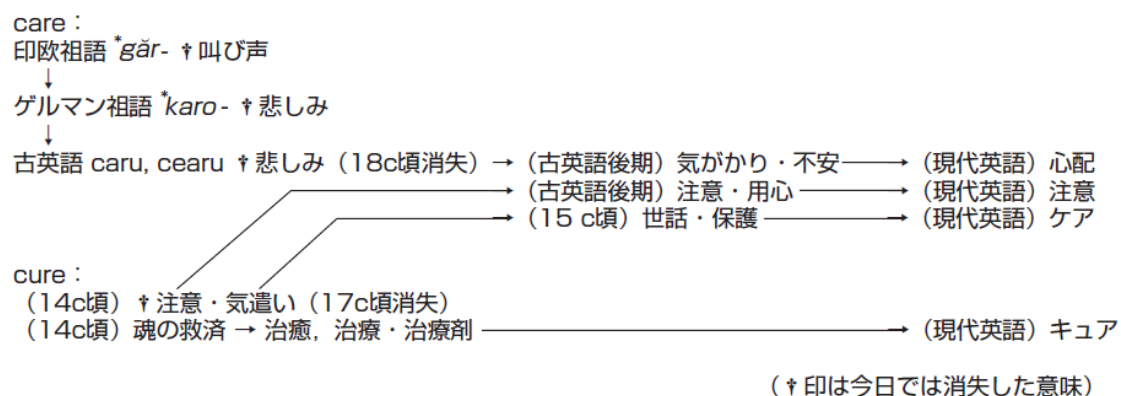


図 2-3 care と cure の意味の変遷と関連
出典) 江藤(2007: 2)より抜粋。

さらに、ケアは原始医術にまで遡り、ギリシアにおけるディアイタ（diaita, 養生法）にその起源を見ることができる。古代ギリシアにおけるディアイタには、宗教的医療、合理的・経験的医療の2つの流れがある。両者とも病気になる前の心身の健康状態に対する配慮であって、私たち人間を超えた次元の自然の秩序に由来した。中世におけるケアもディアイタの意味を継承し、人間は自然のものによって形作られ、病気は自然に逆らうものとして捉えられた。自然に逆らった状態を実践的な生活の変更、「習慣の転換」によって、人間の健全な状態へと向かわせた養生法であった（池川、2005）。

看護学者である池川は、中世におけるケアほど「人間の実存的問題と強く結びついた時代はなかった」（同上書: 142）と指摘し、「病の中においても、人々はその意味を人間の救済の必要性として経験し、ケアによる癒しの中に救いをみていた」（同上書）と述べる。この指摘は、先に扱ったケアの語源からも明らかであろう。中世で使われる「治療（cure）」には「魂の救済」という意味があり、その後、注意や気遣いの意味がケアに統合されていく過程を踏まえれば、ケアは人間の身体性や精神性などの全体性に関わっている語であることがわかる。ゆえに、当時の状況から、「自然と人間、自然と心、生と死といった一見対極的緊張をはらむ概念が、一個の全体として解釈されている」（同上書）ことが読み取れ、ケアが一生に関わる行為であり、また心理的・精神的部分をも含み、人間の全体性を調和させる行為であると捉えられる。さらに、人間が自然との関わりの中で生き、その関わりを通して人間の中にもある自然がもつ調整力や浄化力などを取り戻す関係づくりの場をケアが提供しているとも考えられる。

ケアという行為は、ケアの提供者と受け手の相互関係によって成り立ち、ケアされる側に影響があることは想像に難くない¹⁵。けれども、実際、ケアを通してつくられる関係性

の中での変容は、ケアする側においてもみることができる。このことについて、メイヤロフは「他の人々をケアすることをとおして、他の人々に役立つことによって、その人は自身の生の真の意味を生きている」(1971=1987: 15) と述べる。ケアされる側がもっている苦しみや悲しみ、いたみにケアする側の意識を向けることで、ケアする側の意識に変化がもたらされる。メイヤロフは、その著書『ケアの本質——生きることの意味』の冒頭で「一人の人格をケアするとは、最も深い意味で、その人が成長すること、自己実現することをたすけること」(同上書: 13) とケアの本質について言及する。

「ケアにおいては、相手とともにいるということは、とりもなおさず相手のためにいるということ」(同上書: 95 傍点は原文ママ) を強調し、他者のケアを中心にしてケアする側自身もケアされることを説く。自身とは異なる存在である他者からの呼びかけに対する応答、つまり責任 (responsibility) を通して、自身の存在意義を見出すのである。メイヤロフはこのことを「差異の中の同一性 (identity-in-difference)」(同上書: 186) と呼ぶ。それは、先述したケアの起源にある実存的問題への応答と捉えることができ、ケアを通して自己の存在意義が新たに発見されることを可能にしている。他者との関わりの中で生きている<わたし>は、それぞれが異なるけれども、他者と自己との関わりが<わたしたち>という一体をつくり出すことを示唆していると考えられる。「“自らを見いだす人” はまた、“自らをつくりあげる” 人でなくてはならない」(同上書: 212) とメイヤロフが指摘しているように、ケアは、異なる両者、つまり他者と自己の存在意義を認め、新たな関わりとしての<わたしたち>という場を創造する。それは彼の言葉を借りれば、「自分の落ち着き場所にいる (be-in-place)」(同上書: 15) ということであり、ここに、ケアの核を見出すことができる。

この「場の中にいる (in-place)」¹⁶とき、「私と補充関係にある対象によって必要とされている、という事実からくる帰属感を深く身に感じると、その経験は私を根底から支え」(同上書: 143-144 傍点は原文ママ)、自身の自己と自我が統合された状態になる。これをメイヤロフは「基本的確実性 (basic certainty)」(同上書: 141) と呼ぶ。自己と自我との間に格差が生じると、自分の存在意義や為すべきことがわからなくなるという「不確実性」が現れる。けれども、「場の中にいる」ことには、その「不確実性」とは正反対の安定性をもつ「基本的確実性」があり、ケアを通じた関係性には、自己の生を再創造する可能性があることをメイヤロフは述べているのである。「自己の生の意味を生きる」という<わたしたち>の実存に関わるところに、ケアの重要性がある。

最後に、ケアを通した「差異の中の同一性」において、他者と自己をつなぎ、＜わたしたち＞となりえる接点について検討する。森村（2000）は、メイヤロフのケア論を用いながら、その語源にある“**grief**（悲嘆）”に着目する。彼は、人間が傷つきやすさ（**vulnerability**）をもつ存在であることを前提にして、自分自身や他者の病や老い、他者の死、そして人生で経験するさまざまな辛苦に対して悲嘆することが許されていることを確認する。しかし、現代社会において、私たちは他者を傷つけないように、他者に傷つけられないように他者との距離を取ってきたために、他者の死や、つらさやいたみに共感する場、その過程に寄り添うことが少なくなっていること、また、悲嘆に対応する術が教育においても扱われなかったことを森村は問題視する。そして、彼は、人間が＜良く生きる＝良くある（**well-being**）＞ためには、悲嘆の感情に対応する方法を身につけていかなければならないと「死への準備教育（**Death Education**）」を提案する。その一つの手立てとしてケアの重要性が論じられた。彼は、人間が身体的・精神的にも弱く、「傷つきやすさ＝脆弱性（**vulnerability**）」を持っているということへのまなざしこそが、ケアなのであると述べる。

このまなざしは、ケアの起源にあった「習慣の転換」による人間の健全な状態を取り戻すことができる鍵であると言えよう。メイヤロフは、「ケアする対象が、それが持つ存在の権利ゆえに、かけがえのない価値をもっている」（前掲書: 20）と述べる。私たちは他者のケアを通して、自身の「傷つきやすさ」に気づき、いたみやつらさの読みかえをして自身のケアにあたっている。この意味において、「かけがえのない価値」とは、人間誰しもが持っている「傷つきやすさ」、つまり脆弱性（**vulnerability**）であると考えられる。

ケアにおいて、＜わたし＞という主体性¹⁷、主体性をもつ他者との関係から生まれる社会性、そして他者と自己との関係性から気づく「基本的確実性」という普遍性の3要素が複雑に織りなしていることがわかる¹⁸。その過程で、他者のいたみや苦しみ、悲しみを互いに共有し、自己対話を重ねることにケアの要を見ることができよう。楽しさや嬉しさなど感情が高ぶること、強さや速さといった他者を打ち負かすことが評価され、苦悩や悲嘆、弱さ、遅さのような消極性を取りあげることが遠ざけられている今日、生老病死を含む人間のライフサイクルの全体性を見直し、それに向き合うときにきている。未来を予測し、被害をできる限り取り除くことで、私たち人間は文明を発展させてきた。しかし、私たちはすべての苦しみやつらさを取り除くことなど不可能であり、そのような感情をもち、人々と共感しながら、つながりある社会を形成してきたのである（小路口、2010）。今一度、「傷つきやすさ」に目を向け、他者の声、自身の声に耳を傾ける必要がある。

IIS において「環境をケアする」という文言が記述されていること、それは、単に自然環境の保護を強調しているだけにとどまらない。自然環境を介することで、そこに暮らす遠く離れた他者の存在を認め、彼ら／彼女らと自身とが何らかのかたちで関わっていることを想起させると考えられる。また、「環境をケアする」ことで、資源の有限性や自然破壊、種の絶滅といった消極性の中にある、自然の「傷つきやすさ」に気づくことができる。このようなまなざしをもつこと、また、それを通して自己対話を重ね、自らの生を問い直すことで、自己と他者、そして自然という三者が関わり合う関係性を生み出すことができる¹⁹。

ケアは、「仕える者」としての人間に、「傷つきやすい」存在である自然を通して、自己の生を振り返ることを可能にさせる。つまり、スチュワードシップでは見出し得ない、自己との対話や内省の過程を含んでいることに、ケアの重要性がある。自然環境をケアすることが、地球や人類の存続のために環境を守ることだけを意味するのではなく、自らのライフスタイルおよびライフサイクルを見直し、自然や他者との関わり方を考える機会となっているのである。ここに、「信託者」として、いかに自然と関わるのかをみることができる。また、スチュワードシップとケアが補完的に示されることで、世代内・世代間公正を実現させる基盤となり得るのである。

3. <人間中心>的な自然観に根ざしたケアの重要性

最後に、これまで捉えてきたケアの起源、メイヤロフの見解から「人間」中心的な自然観を改めて考察し、機械論的な世界観に基づいた人間中心的な自然観とは異なる<人間中心>的な自然観について検討する。

「土を耕す」ことで文化を創造し、神が被造された万物の調和を侵すことなく、私たち人間は自然環境を守らなければならない。それは、神に対して人間がなすべき応答であり、スチュワードシップとしての責任 (responsibility) ある務めなのである。注意すべきは「仕える者」である人間が「土を耕す」方法である。それが、人間に任されているために、それぞれの文化間に違いが生まれるのだろう。文化によって異なることを認め、他の文化を脅かすことないように、現在行われている「制約なき発展」を見直すべきである。前章で述べたように、聖俗革命によって宗教性を失った近代社会において、人間は自然とどのように向きあい、関わるべきかを判断することができなくなっていた。しかし、ケアは、近代化の過程で「距離化」した人間の生死、心身、人間と自然との関係をつなぐことができる。

前章2節で扱った広井による図1・3「意識／世界の構造と時間」で、人間が多層的な時間の層の中で生きている存在であることを確認したように、私たちの意識の深部にある時間の層は、生命全体に貫く時間の層とつながっている。「自然の時間」は、下層に位置づけられているため、自然をケアすることによって、意識が深められていく。換言すれば、直線的な時間の中で生活している私たちは自然をケアすることで、時間の層を「降りていく」ことができ、かつ、その方法を取り戻すことができるのである。さらに、それは、あらゆる価値の源泉である「いま、ここ、わたし」、広井の言葉を借りれば、「根源的な現在」でつながる＜いのち＞に向き合うことを可能にさせる。自然をケアすることを通して、人間は自然という有限な＜いのち＞の集合体と自分自身との関係を問い直すとともに、自然を介して出会う他者との関係を捉え直すのである。自然をケアし、自然の「傷つきやすさ」に意識を向けることで、自分自身や他者の存在意義、すなわち、＜いのち＞の尊さに気づくことができる。

このことは、IIS に記されている価値観にも通じよう。地球という「多様性の中で生きるいのちのより大きなコミュニティへの尊重とケア」とは、生命全体に貫く時間の層に「降りていく」ことによって培われる価値観とも言える。ケアは、時間の層を「降りていく」ことを助けるシステムであり、自分自身の意識を深めるとともに、人間と自然との関係、自己と他者という距離化した関係をつなげる。自然をケアすることとは、システム思考によって自然の状態を捉えることでもあり、未来世代や地球の存続を考えることにつながる。しかし、それだけにとどまらず、自然に働きかけている自分という人間の存在を問う自然との関わりでもある。それゆえ、自然をケアすることには、「いま、ここ、わたし」という視点をともなう＜システム思考＞が含まれているのである。つまり、自然をケアするとは、自然を通して人間の意識を深めさせ、人間存在を問い直させる内省的なプロセスでもある。人間の内側に意識を向けるという意味において、それは、＜人間中心＞的な自然観であるとも言えよう。

経済成長か環境保全かという議論は、人間が自然よりも優位とされる人間中心的な自然観と、自然にも生存の権利を認める自然中心的な自然観に立脚して、敵対する両者の主義・主張を述べているように聞こえる。機械論的世界観に基づいた二項対立的な関係とは異なる関係性を築くことが求められている今、捨象されてきた「傷つきやすさ」や「死」、「悲嘆」といった消極性に意識を向ける方法を取り戻し、自然との共生への手立てを探究する必要がある。

ケアには、二項対立している両者をつなぐ可能性がある。それは、生老病死という営みに関わる概念であるからだろう。地球上の生物は、有限ある「いのち」をもっている。私たちは他者や自然を無限ではない資源、「いのち」あるものとして見なし、自然環境の中で無関係な存在がないことを認識しながら生活することができるのかについて、ケアを通して問いかけなければならない。人間のあり方を問い、人間存在を深める＜人間中心＞的な自然観は、従来の人間中心的な自然観とは異なり、ケアされる側のいたみや苦しみ、悲しみを通して自らの価値観を問い、他者や自然との関わり方を捉え直す。人間が「いのち」を軽んじることなく、一人ひとりの生がケアされる開発が求められる。

第4節 持続可能な開発と自己変容

IIS (2006) によれば、持続可能な開発とは継続する長期的な、変化のプロセスである。しかしながら、この「変化のプロセス」とは、どのような変化の過程をたどるのかについての詳述はない。筆者は、序章で説明を加えたように、IIS で説かれている持続可能な開発は、「変化」のプロセスではなく、「変容」のプロセスであると考え。そこで、1節で述べたように、根底にある世界観が変わっていない持続可能な開発、IUCN の言葉を借りれば「持続可能な経済成長」やウォーによる「技術的な持続可能性」と区別するために、変容のプロセスを表す持続可能な開発を＜持続可能な開発＞と括弧書きで表す。

本節では、これまで分断された事象を再構築する理論として前章でも取り上げた U 理論と前節で捉えたケア論を用いて＜持続可能な開発＞について検討し、その必要性を改めて考察する。

1. U 理論における変容のプロセス

システム思考は1章で確認したように、有機的につながっている部分の全体像を捉える考え方であった。また、持続可能性に求められる＜システム思考＞は、これまで持っていた習慣や考え方を問い、自分自身と身の周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ことであり、「いま、ここ、わたし」という視点をともなう思考様式である。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中で、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。何か別のものを外から与えられて、取り換えられる枠組みでは

なく、従来あったもの、つまり、捨象してきたものを含めて、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。

特に、地球規模で起きている問題に対応するために求められている＜システム思考＞とは、例えば、気候変動による貧困の悪化と先進国に住む人の生活のように、一見関わりのないように見受けられる事象同士の関連を捉える思考様式である。複雑に絡み合った地球規模の諸問題や、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。

そこで本論で扱ったのが、シャーマーによる U 理論である。過去・現在・未来という時間意識をセンゲの「学習する組織」論に導入して、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。シャーマーは、個人や集団がどのように問題を捉え、それを受け止めながら、次の行動に移しているのかという思考のプロセスについて、意識の向け方、時間、空間、自己、社会のメカニズムなどから解説する。そのプロセスでは、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の関連を考えさせることができると筆者は考える。

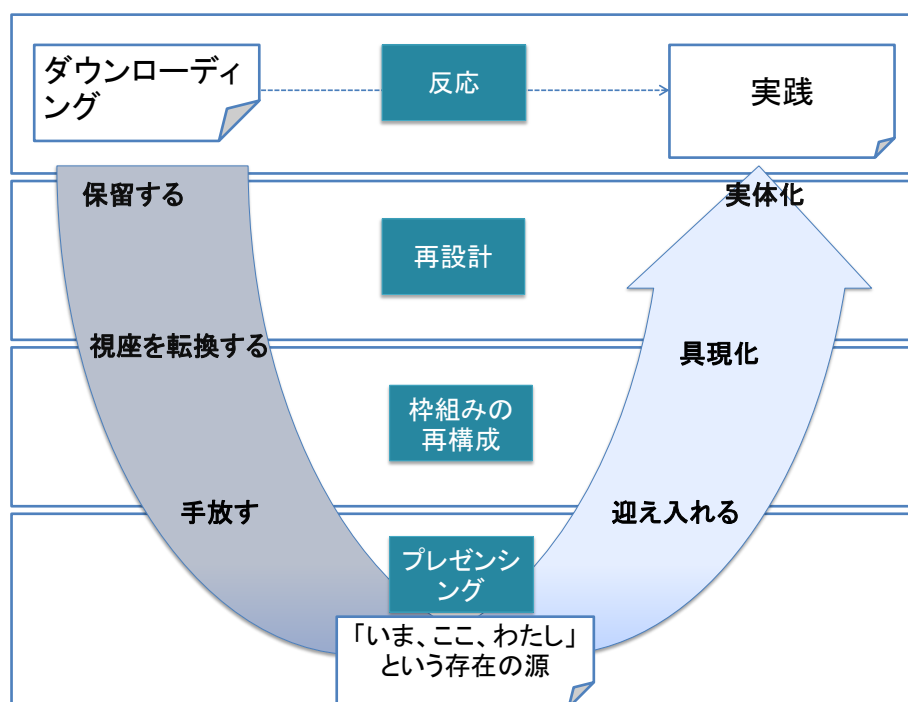


図 2-4 U プロセス
出典) シャーマー(2010: 73)をもとに筆者作成。

シャーマー（2010）によれば、変容のプロセスは前章で詳述したように、4つの変化の

段階と、その変曲点からなる（図2-4参照）。U字を「降りていく」プロセスでは、個人や集団に身につけている習慣や固定観念などによって狭められている思考の枠組みが開かれていく。もう一方では、思考する際の前提条件から解放された視野のもとで、何をすべきかを自身に問いかけながら、考え方や行動が新たに生み出され、具体化されていく。

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、1章で説明した2つの自己の転換である。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である「習慣的な自己（self）」と、今後そうなり得る可能性のある未来の自分である「大いなる自己（Self）」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、本来区別のなかった自我と自己の間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）。立ち止まって過去からの現在に至る自己である「自我」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、未来に向かう自己の受容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、つらさや苦しきなどの「いたみ」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で、直面している状況に対応するのである。それは、既存の習慣の繰り返しではなく、他者や自然などと自己が「生きづらさ」を共有して生み出された新たな対応の仕方である。これにより、問題が引き起こされる原因に対応できる道がつくられるのである。

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。しかしながらここでの普遍性は、右肩上がりの成長志向の社会に基底していた価値観とは異なる。大澤（2011）によれば、成長志向の社会で共有されていた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らないとき、どこか違和感や葛藤を覚えることがあるという。例えば、それは、近代社会において暗黙的に信じられてきた「がんばれば報われる」という価値観から外れる考え方や、意味づけできない経験に見られ、このような文脈化できないときに抱く「否定性の経験」（同上書：255）に普遍性が貫かれていると大澤は説く。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のである。現代社会に生きている人々が感じている生きづらさは、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。こうした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」（同上書：282）をもち、個人と社会の変容へと導かれると考えられる。このことは、後に扱うケアとも深く関わってこよう。

最後に、集団や組織が変容していく過程を捉えておく。U理論は、他者がいることが前提で展開される。つまり、Uプロセスは、自分自身と他者との関係性が変わっていく様を示すのである。それは、＜わたし＞のみならず、他者を含めた＜わたしたち＞の変容が、その集団にも影響をもたらすという一連のプロセスを表している。

集団や組織の変容とは、中央集権化している組織をリ・デザインし、改革する過程である。それは、一極に集中している権力を一度「保留」して見直すことから始まる。中央集権化している構造を分権化させ、組織内のコミュニケーションを促進させるために、ネットワークをつくる。これにより、他者と意見交換する場が形成され、習慣化している見方を意識化できるようになる。これが「視座の転換」である。次に、同じ組織内で行われる取り組みを相対化するために、さまざまな組織と出会い、対話することが求められる。これにより、組織内にある前提や思い込みを問い直すことができ、それらを「手放す」ことで、改めて社会全体における自分たちの組織のプレゼンスを問うのである。現在の社会状況を鑑みながら、必要なことは何か、なぜそれが求められているのか、どのように展開していくのかという「プレゼンシング」における問いかけを通して現れるイメージを「迎え入れる」。それを起案して、社会との関わりから「具現化」していく。この時、迎え入れられるのは、集団や組織がそれまで固執していた習慣で排除されたり、見落とされたりしてきた部分であり、それらを受け入れた新たな体制を整えて、新たな習慣として、集団や組織内で定着させ、「実体化」させていくのである。

2. ケアを通した変容のプロセス

ケアを通した変容のプロセスについて、前章と前節でも扱った広井の「意識／世界の構造と時間」モデルと U 理論を用いて、さらに検討を加えてみたい。

前章で取り上げたシステム思考について、筆者は広井の「意識／世界の構造と時間」モデルを用いながら、世界や他者とのつながりだけではなく、自己とのつながりを取り戻す思考様式であると述べた。このことは、ケアすることにも通じる。ケアには、他者や自然、身の周りの社会との関わりを通した自らの生、また自己への気づきがある。換言すれば、ケアすることで、他者や自然を通した＜わたし＞という主体性が認識されるのである。また同時に、ケアを通してさまざまないたみや悲しみ、苦しみをもっている他者と出会い、＜わたし＞とは異なる主体性に気づき、共有された「傷つきやすさ」によるつながりを認識するのである。主体性とそれぞれが集まったところに生まれる社会性、両者の関係は持ちつ持たれつの相互補完にある。両者が関わりながら「降りていく」過程と同時進行で、量的で直線的な時間から「いま、ここ」という非連続な時間へと深められていく。それは、U 理論での「存在の『源』」であり、メイヤロフのいう「基本的確実性」、広井のいう「＜原・現在性＞」である。「わたし」という「かけがえのない (irreplaceable)」存在になるとき、自己変容のポイントをくぐることになる。

自らも悲しみや苦痛などを抱える主体であり、主体性を持っていた自己を苦悩や悲痛などをもつ「傷つきやすい」当事者として客観視することができる。その当事者として見える新たな世界とともに、未来に向けた次の一步を踏むことができ、他者との関係を再創造することができる。ケアとは、センゲやシャーマーの言う＜システム思考＞を用いて、他者との関係性を変容させていく有機的なつながりであり、他者を通した自己変容のプロセスであるとも言えよう。

家庭の中で扱われていた生老病死は、今では企業による市場経済の中に組み込まれている。生老病死と「わたし」との間にできた「距離化」は、つながりの中でケアされてきたさまざまな生のあり方を「切り身」のように分断した。1 節でみてきた死の観念と同じように、私たちは自らの苦悩や悲痛などを取り戻し、それらを受け止める必要がある。ケアという行為は医療や看護、介護、福祉の分野にとどまるものではない。農業、教育、倫理、育児など、さまざまな領域で実践され、また根底にある概念でもある。ケアの視点を取り入れた関係を見直し、人々のいたみや悲しみが遠ざけられるのではなく、それらに向

き合い、受け止められるシステムを築いていくことが求められる。苦悩や悲痛が受容されるシステムでは、いたみやつらさなどがケアの過程で優しさや思いやりといった他者を包みこむ温もりの感情へと変わっていく。優しさや思いやりは、それとは逆の感情、つまり、いたみや悲しみ、つらさなどなどを知って初めて手に入れることができるのである（小路口、前掲書）。市場や行政に預けてきた私たちの生のあり方を一つひとつ取り戻し、私たちの生活の中に織り直していく作業が必要である。それは、伝統的な共同体の中で受け継がれていた慣習などに見出すことができ、現在多くの地域社会で見直され、実現されている（例えば、内山、1997, 2010; 鬼頭、1996）。

3. 持続可能な開発に求められる自己変容

＜持続可能な開発＞は、自然や他者とのつながりから自分自身を引き離して、支配・被支配の構造が強化されてきた社会からの転換を目指すとともに、このような社会システムを支えた近代以降の機械論的な思考様式を問い直すことを求めている。この概念の前提にあるのは、一人ひとりの行いの積み重ねが、地球規模の諸問題を引き起こしているという考え方である。ゆえに、＜持続可能な開発＞は、人々にこれまでの習慣や生活スタイル、考え方を変えるように促しているのである。ケアは、これを可能にする。他者や自然をケアすることを通して知る世界と自分自身が見てきた世界との違いを受け止め、従来の思考や習慣、行動を変えていくことは、自分にとっての＜当たり前＞を問い、新たな価値観や行動をつくり出していくということである。

広井（1997: 8）は、ケアとは他者に「時間をあげる」こと、つまり、「時間をともに過ごす」ことであるという。それは、他者や自然とともに時間を過ごし、お互いの「生きづらさ」を共有することによって、分断された関係がつながれていくプロセスである。また、自分自身ではどうすることもできない＜いのち＞の限界性に向き合いながら、既存の価値観や考え方が問われていくプロセスでもある。

成長志向の経済活動が優先される持続可能な開発とは異なり、＜持続可能な開発＞には、関係を編み直すケアとそれによってもたらされる自己変容が不可欠である。ケアは、自分自身と切り離されていた対象とをつなぎ、当事者性を高めるとともに、人間存在を深める自己変容のプロセスである。これによって、当然視され、確かであると思われていた知の体系が変わり始め、従来の社会システムを変容させる端緒が開かれるのである。ゆえに、自分自身を変容させることが持続可能な開発の必須条件であり、そうでなければ、開発の

あり方がトップダウンによる社会の再生産ないし、改革ということになる。

ここで、これまでの議論を整理するために、一つの図を提示する。図2-5は、社会システムを4つに分けて説明する。

第1象限の「変容」には、＜持続可能な開発＞のプロセスをコミュニティ全体で共有しており、変化に対して開かれ、かつ当事者性の高い社会システムが位置づけられる。ここでは、自己変容が鍵となり、他者や自然との関係を編み直すシステムをもつコミュニティが形成されている。第2象限の「伝統」は、昔ながらの規律や規範を守り、後世に伝えていく共同体のあり方である。ここでは、他者や自然とのつながりがあり、共同体における当事者性が高い半面、伝統を守るということにおいて、変化に対して閉ざされている特徴をもつ²¹⁾。次の第3象限にあるのが、「再生産」であり、ここには、本論で批判的な検討を加えてきた経済成長志向型の開発が位置づけられる。変化に対して閉鎖的で、トップダウン型の組織構造のもとで行われる当事者性の低い社会である。最後に、第4象限の「改革」は、変化に対する閉鎖性は高くないが、当事者性が低く、トップダウン型の開発であるため、弱者への支配と搾取の構造は温存している状態である。

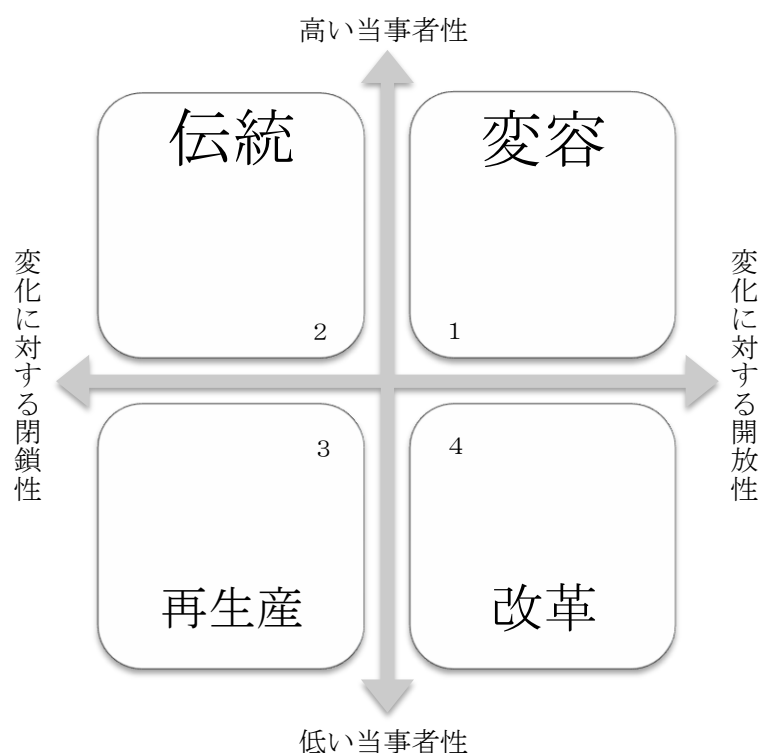


図2-5 社会システムの見取り図
出典) 筆者作成。

現在議論されている持続可能な開発は、2節で述べたように二分している。一つは資本主義体制下での経済成長を促進させるための「技術的な持続可能性」であり、もう一つは開発について根底から見直しを図る「生態的な持続可能性」である。前者は第3象限ないし第4象限に、後者は第1象限に当たり、IIS に書かれている＜持続可能な開発＞の概念は後者に位置づけられる。しかしながら、序章で記した通り、持続可能な開発に関する国際的な議論は、資本主義体制下での技術革新によるグリーン・エコノミーの促進についてである。それは、第4象限の「改革」でもある一方で、資本主義体制が維持され、弱者が虐げられる社会システムが繰り返される「再生産」でもあるため、第3象限と第4象限の間に位置づけられよう。IIS に記されている＜持続可能な開発＞を実現させるためには、自己変容と、それによる高い当事者性が求められる。

これまで、一人ひとりの変容の重要性を述べてきたが、＜持続可能な開発＞を進めるためには、それを推進している国際機関や国、自治体、企業などが、まず自分たち自身が変容のプロセスを経験し、旧来の組織構造を再編していく必要があるだろう。そうでなければ、＜持続可能な開発＞は理想止まりの崇高な概念と化して、次にくる新しい概念に吸収される危険性をもっている。つまり、トップダウンで行われる対処療法的な政策を見直すことが求められているのである。苦しみやいたみなどを覚えている他者の足元まで下ることをしなければ、変容をもたらすことはできないだろう。IIS で定義づけされた＜持続可能な開発＞が文化を基底としていることの重要性を改めて問う必要がある。

自然よりも人間が強者とされる社会は人間による単一な社会であり、さまざまな「いのち」が生きる現実社会において、それは生きづらい環境を生み出している。強者だけが利益を得る社会ではなく、異なるものが生きる多様な社会の実現が求められる。そこでは弱い存在がもつ価値が尊重され、それを共有し、ともに生きる道を追求しようとする社会の構築が必要となる（島藺、2007）。そのような尊重しケアする価値観は、互いのいたみを共有し受難を乗り越えようとする未来志向の価値観である。持続可能な社会が形成される上で、「人間と自然」という二項対立的な関係や分断された個々の領域でのあり方を問うのではなく、関わりの中で互いに時間・空間を共にし、いたみや喜びなどの感情を共有するケアの視点から、コミュニティのあり方を捉え直すことが必要とされるだろう。

注

- ¹ 持続可能な経済活動の一つとして、地域経済を発展させるために地域通貨を使う取り組みが広がっている。例えば、関上(2008)を参照されたい。
- ² スウェーデンのストックホルムで開催された環境問題についての最初の政府間会合であり、「人間環境宣言」を採択した。環境権の存在を宣言し、国際社会が環境保全のために行動する責任を表明した。〔参考、日本科学者会議編(2008: 382)〕
- ³ ブラジルのリオ・デ・ジャネイロで開催され、「環境と開発に関するリオ・デ・ジャネイロ宣言」が採択された首脳レベルの国際会議である。地球サミットと呼ばれることもあり、持続可能な開発の実現と地球環境の保全の調和を図ることの重要性が強調された。〔参考、日本科学者会議編(同上書: 678-680)〕
- ⁴ 南アフリカのヨハネスブルグで開催された首脳会議であり、人類が抱える課題の解決に向けて世界的な行動を促すことが目指され、具体的な行動計画や首脳の政治的意志を示す「ヨハネスブルグ宣言」が採択された。〔参考、日本科学者会議編(同上書: 1005)〕
- ⁵ 1992年のリオ・サミットから20周年を迎える機会に、ブラジルのリオ・デ・ジャネイロで開催された首脳レベルの国際会議であるが、国際機関や民間企業、市民社会から約4万人が参加したとも言われている。持続可能な開発のための制度的な枠組みづくりやグリーン・エコノミーへの移行、持続可能な開発目標(Sustainable Development Goals: SDGs)への移行などについて議論された。同会議の成果文書として「私たちが望む未来(The Future We Want)」がまとめられた。〔参考、外務省ホームページ(2012)〕
- ⁶ Sustainable Development の邦訳は「持続可能な発展」とされることもあるが、本論では Sustainable Development が公表されてからの邦訳である「持続可能な開発」を用いる。
- ⁷ 「環境と開発に関する世界委員会(World Commission on Environment and Development: WCED)」のことで、委員長が後にノルウェーの首相となったブルントラント女史であったことから、この名前をとりブルントラント委員会と呼ばれた。
- ⁸ 物理学者であり環境活動家であるヴァンダナ・シヴァや哲学者サティシュ・クマールは持続可能な開発に対して、経済開発との違いが定かでないこと、また、誰にとっての持続可能であるのかが不明確であり、結局は企業の経済成長に利用されているという批判を述べる。このような主張は、筆者が参加したナヴダーニャのコース(2010年11月24日から12月4日まで)で度々繰り返された。ナヴダーニャについては、曾我(2011a)を参照されたい。
- ⁹ 他にも、深井(2005: 17-59)は、Peter Christoff の言葉を用いて、前者を「弱いエコ近代化論」、後者を「強いエコ近代化論」とであると述べた。
- ¹⁰ 地球を一つの共有地として考え、知識、文化、水、生物多様性、健康や教育といった公共サービスなどもこれに含まれる。しかし、企業はこれらを囲い込み、私的所有物と見なし、統制し独占することを追求しようとする。アメリカ合衆国前大統領のジョージ・W・ブッシュが第二期就任演説で使用した「所有権を尊重する社会」というレトリックによって、あらゆるものが所有物にされ、時には特許が与えられた。〔参考、シヴァ(2007: 14-15, 47-57)〕
- ¹¹ ESDの基盤構築に向けて、人間中心的な自然観を再考し、持続可能な開発に求められる人間観を捉えた論文として、曾我(2013a)を参考されたい。
- ¹² IISで自然環境を守るための行動を表している用語は、「保護(protection)」、「保全(conservation)」、「管理(management)」が使われている。〔参考、UNESCO(2005b: 6)〕
- ¹³ キリスト教的自然観が、自然を対象化する思想として定着したのは、ギリシア・キリスト教の流れを汲むストア主義の影響があり、その理性的な自然観が、近代科学や近代哲

学の機械論的な世界観と結びつくとされる。〔参考、間瀬(1996: 23-29)、村上(2002b: 28-41)〕人間中心的な自然観とキリスト教的自然観との関係について検討した論考として、曾我(2010a)を参照されたい。

¹⁴ 旧約聖書創世記 2 章 7 節には「主なる神は土の塵で人を形づくり、その鼻に命の息を吹き入れられた。人はこうして生きる者となった」、3 章 23 節には「主なる神は、彼をエデンの園から追い出し、彼に、自分がそこから取られた土を耕させることにされた」と「土の塵」ないし「土」から造られたことが記されている。〔参照、日本聖書協会(1992: 2, 5)〕

¹⁵ ケア論において、ケアする側とされる側の 2 人の相互の関係をケアリング (caring) と呼ぶことがある。例えば、ノディングス(1984=1997)、日本ホリスティック教育協会(2009)を参照されたい。

¹⁶ 「場の中にいる」ことに関する説明は、メイヤロフ(1971=1987: 115-123)を参照されたい。

¹⁷ マクフェイグ(1997)は、あらゆるものが主体性 subject (元々は、[sub-]「～の下に」と [-ject] 「投げられた」が合わさり、「～の支配下にある」という意味をもつ。) ある存在、つまり、神の被造物であるということに着目して、他者・自然との関係を「subject-subjects model」として示し、愛をもって (the loving eye) 接するケアの倫理を説いた。逆にいえば、どんな存在であれ、誰かに横柄な態度で (the arrogant eye) 客体化されることはなく、主体・客体とみる二元論的な思考に基づいたこの構造自体を問題視した。

¹⁸ この 3 つの関わりについて道德性の発達の視点から、発達心理学者ギリガン(1982=1986)が『もう一つの声——男女の道德観の違いと女性のアイデンティティ』内で 3 段階による移行として考察している。

¹⁹ ESD においても、自然や地球へのケアなどという文言を用いて、自然との関わりについて言及している国際的なネットワークをもつ教育実践や国の教育政策の枠組みがある。例えば、Department for Children, School and Family(2008, 2009)を参照されたい。国や地域、市民団体のレベルでは自然への「ケア」の視点が受け入れられており、そのような草の根レベルからケアの視点を重要視した自然観が発信され広まりつつある。

²¹ 例えば、小田(2011: 65-72)が取り上げる事例として、アメリカにあるアーミッシュ村がある。そこでの生活はこの象限に位置づけられる。

第3章 自己変容のための教育

2002年に「持続可能な開発」に関する世界首脳会議（ヨハネスブルグ・サミット）で日本の政府と市民によって提案された「国連持続可能な開発のための教育の10年（UNDESD）」は、同年12月の国連総会で採択された。2005年から2014年までのUNDESDの主導機関となったのは、ユネスコである。ユネスコは、ESDがどのような特徴をもち、どのように取り組まれるのかについての枠組みをIISに示した。各国政府は、それをもとにそれぞれの状況に合わせた実施計画を作成し、ESDの普及を進めた。

日本国内においても、2005年12月に関係省庁による「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議が内閣に置かれ¹、翌年「わが国における『国連持続可能な開発のための教育の10年』実施計画」が策定された。同年12月には戦後制定されてから約60年を経て、教育基本法が改正された。それに伴い、2008年7月に公布された「教育振興基本計画」において地球規模の問題に対応する学びとしてESDが位置づけられた（文部科学省、2008）。2008年と2009年の学習指導要領改訂では、「持続可能な社会」や「持続可能な開発」に関連する内容が記され、ESDの位置づけが明確化した。また、環境問題や南北問題等に長年関わってきたNPO／NGOによる分野横断的な実践の充実、学校との連携などから、ESDに取り組む環境が学校内外において整備されている。関連省庁によって地域におけるESDの実践も進められ、老若男女が関わる生涯学習の場の形成にもつながっている。

ESDが国内外で教育政策として扱われるようになり、優良実践とされる取り組みも報告されている現在、ESDがどのような特徴をもち、どのような教育観を示しているのかを今一度捉える必要がある。そこで本章では、ESDに関わる歴史的な動向や前章までに検討してきた＜システム思考＞との関連などから、改めてESDの特徴と課題について考察する。

第1節 「国連ESDの10年」採択までの国際的動向

1. ユネスコの設立

戦争の世紀とも呼ばれる20世紀において、人類は数々の戦争を経験した。二度にわたる世界大戦の後、国際連合の設立準備と並行して、1945年8月にユネスコ憲章の原案が連合国文部大臣会議で発表された。同憲章は、同年11月に採択され、翌1946年11月に発効された。「戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和の砦を築かな

なければならない。」で始まるユネスコ憲章前文では、「無知と偏見を通じて」引き起こされる戦争を二度と繰り返されることなく、「国際平和と人類の共通の福祉という目的を促進するために」、「人類の知的及び精神的連帯」の必要性が強調された。それは、政治的および経済的な取り決めのみによってもたらされる平和が、世界の人々に共有され、「永続する誠実な支持を確保できる平和ではない」と考えるからであり、それゆえに教育の重要性が確認されたのである（国際教育法研究会、1987）。

1948年には世界人権宣言が採択され、「人類社会のすべての構成員の固有の尊厳と平等で譲ることのない権利」が承認された。第26条において、教育を受ける権利が保障され、「教育が人格の完全な発展並びに人権及び基本的自由の尊重の強化を目的としなければならない」ことが確認された（同上書）。これによって、人権として教育を受けることが認められた。また、教育の目的が人格の発展と、人権と基本的自由の尊重の強化であることが明示された。

世界人権宣言が採択された後、世界では東西冷戦、アフリカでの植民地独立、経済開発による南北の対立等が起き、ユネスコもこのような歴史的動向に左右された。しかし、ユネスコが貫く理念は変わらず、世界平和の実現と人類の共通の福祉を目指し、教育・科学・文化の面で国際社会に主張し続けた。特に、教育の分野においては、加盟国の政治や経済の状況に影響されながらも、いま、そしてこれからを生きる人を育てることに念頭が置かれた。ゆえに、教育の量的な拡大だけではなく、質的改善・向上が図られるとともに、公教育ならびにノン・フォーマル教育にわたって、人間性の重視が訴えられてきた（千葉、2004; UNESCO, 1972, 1996, 2002, *et al.*）。

ユネスコは同憲章の前文と第1条において、世界平和と安全保障に貢献するために、国際理解を推進すると主張した。初代事務局長であるジュリアン・ハックスレーは、「ユネスコの目的とその哲学」において、ユネスコのような機関は、その組織の目的だけでなく、人間の存在とその意義と目的に関わる生きた哲学が必要であるとし、それは、世界的、科学的小および進化論的ヒューマニズムに基づかなければならないと強調した。世界的ヒューマニズム（world humanism）とは、すべての人々が世界市民として受け入れられ、人間の尊厳および相互の尊重、教育の機会において一人ひとり平等に扱われるという意味である。科学的ヒューマニズム（scientific humanism）は、科学の利用が私たちの生活を豊かにするとともに、その実践と理解が私たちの人間の活動と調和していなければならないことを示す。けれども、それは、唯物的ではなく、存在の物質的側面と同じように精神的

かつ心理的側面も含み、真に一元論的、統一的な哲学的基盤を持たなければならないとされる。最後に、進化論的ヒューマニズム (evolutionary humanism) は、自然科学と人間の歴史の結びつきを捉える上で不可欠であると説かれている²。それが、量的な達成や瞬間的な情勢を示す静的な意味よりもむしろ、速度や方向性を示す動的な意味において考えることをハックスレーは主張するのである。さらに、それが、私たち人間の価値の生物学的なルーツや起源だけでなく、自然現象に関して中立的な立場を取っているように見える多数の見解の中で基盤や外的な基準となるものを示すとして、その重要性が述べられている。したがって、ユネスコの全体的な哲学は、科学的世界ヒューマニズムであるべきで、グローバルに拡大し、進化論的な背景をもつとされる (Huxley, 1946)。

人間存在の意義や目的を問うという哲学的基盤の上に立つことを要求されたユネスコは、人間一人ひとり、誰もが持っている普遍的な人権の尊重や全体論的な世界観に基づいた科学、文化の重要性を訴えてきた。それは、世界平和と安全保障、人類の福祉のために、無知と偏見を除くという目的のもとで主張されてきた国際理解教育を始めとする数々の教育からも明らかである。また、途上国における教育協力において、経済中心ではなく、文化的価値観を重視した人間中心の開発が推進されてきたことから確認できる。60年代に提唱された生涯教育や70年代から強調されてきた環境教育、1985年第4回国際成人教育会議で採択された「学習権」、1996年にユネスコに提出された21世紀教育国際委員会報告書で示された「学習の4本柱」などのように、すべての人々が「教育を受ける権利」をもっていることを支えるさまざまな教育的概念がこれまでに示されてきた。一人の人間の人格形成から、集団への働きかけを通じた社会変革まで、大きな流れで教育を捉えようとしているユネスコのダイナミズムが読み取れる。

ユネスコは、国際理解教育の普及と促進とともに、基礎教育の向上に努めてきた。国際理解教育では、人格の全面的な発達と基本的人権の尊重を目的として、学習・理解・態度形成・行動・連帯と国際協力の一貫性が強調された。技術の習得のみならず、平和な社会を実現するための情報を提供したり、心理的態度を涵養したりすることが重要とされた。また、基礎教育は人々を無知から解放し、農村の社会、経済および文化水準の向上を図ること、また、平和志向の市民社会を建設することを狙いとした(千葉、前掲書)。この流れは、初等教育・義務教育の発展、識字教育やノンフォーマル教育の推進、1980年代のEFAへとつながっていく。

2. 「持続可能な開発」の概念の誕生と環境教育の動向

戦後、ユネスコが関わってきた活動の背景にあるのは、世界中で起きているさまざまな問題の複雑化や深刻化である。東西冷戦、南北格差、地域紛争やテロ行為などによる暴力、貧困、公害、地球温暖化、資源の枯渇化など、国内に限らず、国内外に渡る地域的（リージョナル）、国際的、地球規模の問題に対応するために、ユネスコは教育の重要性を訴え続けてきた。その動向は表 3-1 から読み取ることができるだろう。表 3-1 は、戦後ユネスコが関わってきた活動を時系列にまとめた年表である。戦後、悪化する諸問題への対応として誕生してきた数々の教育は、既存の教科教育とは異なる分野横断的なテーマを扱う教育であり、「形容詞付きの教育」と称される（McKeown and Hopkins, 2007）。このような「形容詞付きの教育」の誕生からは、世界平和と安全保障に貢献してきたユネスコの活動の足跡をたどることができる。

戦後の経済成長による被害は、先進国を中心に報告され始めた。酸性雨の影響といわれるイギリスのロンドンスモッグやバルト海の水質汚染、日本での四大公害病に表されるように、環境破壊が世界中で始まっていた。

環境汚染の原因となる化学物質の使用の危険性を訴えたレイチェル・カーソンの『沈黙の春』が 1962 年に出版された。その 10 年後の 1972 年には、民間シンクタンクであるローマ・クラブが『成長の限界』を発表し、人口増加や地球温暖化の視点から、産業化に基づく経済成長を優先させた開発を続けることに警鐘を鳴らした（メドウズ他、1972）。

同年にはスウェーデンの首都ストックホルムで国連人間環境会議（以下、ストックホルム会議）が開催された。環境問題について話し合われた政府間会合であり、全 26 原則からなる「人間環境宣言」と 109 の勧告からなる「国際環境教育計画（International Environmental Education Programme: IEEP）」が採択された。原則 19 には、環境問題についての教育が、環境保護のためにも必須であることが明記され、勧告 96 では、学際的な手法で、学校の内外・年齢・教育段階を問わず、都市や農村部に住む一般市民に向けて、環境の保護と管理についての簡単な手立てを教育することが目指された（UNEP, 1972）。

表 3-2 で示されるように、20 年間続いた IEEP の前半期において、環境教育が段階的に進展してきたことがわかる。

表 3-1 ESD に関わるユネスコ等による国際会議等の経緯

国際理解教育		基礎教育 (fundamental Education)	
1945	終戦		
1945.8	ユネスコ憲章原案発表 (同年11月採択)		
1946.11	ユネスコ憲章発効		
1948	1948 国際教育局 (IBE) による「第11回国際公教育会議」 国連「世界人権宣言」採択 第24国際勧告「青年の国際理解の高揚と国際機関の教育について」採択		
成人教育			
1950年代	1950 ユネスコ、国際理解教育を「世界市民のための教育」に改称 東西冷戦		
	1952「世界共同社会に生きるための教育」に改称 1954 国際理解に関する8原則を発表 1956 東西文化価値相互理解重要事業計画	初等教育・義務教育の発展 1956 ラテンアメリカ初等教育拡充重要計画	
1960年代	世界経済における 南北の対立構造的顕在化 『沈黙の春』(レイチェル・カーソン)	1960 第2回国際成人教育会議 (政府の責任が強調される) 1960 カラチ・プラン (アジアでの初等義務教育の拡充) 1961 アディスアベバ・プラン (アフリカでの初等 中等教育の拡充) 1965 第3回国際成人教育会議 ポール・ロングランによる生涯教育の提唱 識字教育 1965 世界識字実験計画	1960 国連総会からの要求(1960年): 非識字者の根絶
『成長の限界』(ローマ・クラブ)		基礎教育 (Basic Education)	
1970年代	1972 国連人間環境会議(ストックホルム会議) 「人間環境宣言」及び「国際環境教育計画 (IEEP)」採択 国連環境計画 (UNEP) 発足 1974 国連世界人口会議 → 人口教育 国連、新国際経済秩序宣言 1974「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権および基本的自由 についての教育に関する勧告」(1974年国際教育勧告) 1975 国際環境教育計画 (IEEP) 発足 (1995年終焉) ユネスコと国連環境計画 (UNEP) の協力 国際環境教育ワークショップ(ベオグラード会議) 開催 → 環境教育 「ベオグラード憲章」採択 国際婦人年、国連婦人の10年 → 女子教育の強化、性的差別の排除など 1977 環境教育政府間会議(トビリシ会議) 「トビリシ宣言」採択	1973 リカレント教育 (OECD) 1977-1982 第一次中期事業計画 ユネスコ、内発的発展の主張	
1980年代	1980 軍縮教育世界会議 批判的思考(クリティカル・シンキング・スキル)の強調 IUCN/UNEPの委託によって世界自然保護基金(WWF)が 報告書「世界保全戦略」提出、「持続可能な開発」の概念の初出 1984 国連「環境と開発に関する世界委員会(ブルントラント委員会)」設置 報告書「地球の未来を守るために(Our Common Future)」で「持続可能な開発」の概念を規定 1987 モスクワ環境教育専門家会議(モスクワ会議)	1984-1989 第二次中期事業計画 「万人のための教育(EFA)」 1985 第4回国際成人教育会議 「学習権」	文化的価値観やアイデンティティに基づいた開発、 人間の主体性を重視する開発概念の提示
1990年代	1991 IUCN・UNEP・WWFによる『新・世界環境保全戦略(Caring for the Earth)』の発表 1992 国連「平和のためのアジェンダ」の提唱(ブトロス・ガリ) ユネスコ、「平和の文化」策定 国連環境開発会議(リオ・サミット、地球サミット) 「リオ宣言」と行動計画「アジェンダ21」合意 → ESD 1993 国連人権世界会議 → 人権教育 1994 ユネスコ、第44回国際教育会議 「平和、人権、民主主義教育に関する総合的行動要綱」採択 1993 ユネスコ総会にて「人間開発のための環境・人口教育と情報 (EPD)」採択 1996『学習：秘められた宝』(21世紀教育国際委員会) 1997 環境と社会に関する国際会議(テサロニキ会議)「テサロニキ宣言」採択	1990 国際識字年 万人のための教育世界会議 (ジョムティエン会議)	
2000年代	2000 平和の文化国際年 2001 文明間の対話国連年 平和の文化と世界の子どもに対する非暴力の国際10年(2001-2010) 2002 持続可能な開発に関する世界首脳会議(ヨハネスブルグ・サミット) 「ヨハネスブルグ宣言」採択 国連総会、国連持続可能な開発のための教育の10年(UNDESD) (2005-2014) 決議 2005 UNDESD開始 2007 アメリカ元副大統領アル・ゴアおよび気候変動に関する政府間パネル(IPCC)、ノーベル平和賞受賞 UNESCO・UNEP・インド政府による「国際環境教育会議(ICEE)」(アーメダバード会議) 「アーメダバード宣言」採択 2009 ESD世界会合(UNDESD中間年会議) 「ボン宣言」採択 国連気候変動枠組条約第15回締約国会議(COP15) 「コペンハーゲン合意」採択	2000 世界教育フォーラム(ダカール) ダカール行動枠組み 国連ミレニアム・サミット 「国連ミレニアム宣言」採択 ミレニアム開発目標(MDGs)	
2010年代	2010 生物多様性条約第10回締約国会議(COP10) 国連生物多様性の10年(2011-2020) 決議 2011 国連生物多様性の10年開始 2012 国連持続可能な開発会議(リオ+20) 成果文書「私たちが望む未来(The Future We Want)」採択 持続可能な開発のための環境教育政府間会議(トビリシ+35) 「トビリシ宣言：持続可能な未来に向けた今日の教育」採択 2014 UNDESD最終年世界会合開催(予定)		

出典) 千葉(2004: 160-177)、佐藤・阿部・アッチア(2008)、永田(2010: 99)、日本環境教育学会(2012: 200-203)、ESD-J ホームページ「ESD の経緯」<<http://www.esd-j.org/j/esd/esd.php?catid=86>> (2013 年 10 月 29 日) をもとに筆者作成。

表 3-2 IEEP の前半期の区分と活動

区分	年代	内容
第 1 期	1975-1977 年	環境教育の国際的な認識の拡大
第 2 期	1978-1980 年	環境教育の概念・方法の進展
第 3 期	1981-1985 年	環境教育の実践と訓練に関する内容と方法の構築、教材開発

出典) 佐藤・阿部・アッチア(前掲書: 3-6)をもとに筆者作成。

IEEP の活動の第 1 期には、1975 年に開催された国際環境教育ワークショップ（以下、ベオグラード会議）があり、採択されたベオグラード憲章では、環境に関する状況、環境活動の目標、環境教育の目標、その目的・対象、プログラムの指針について記され、環境教育のフレームワークが示された。60 年代、先進国と途上国との経済格差から南北対立の構図が明らかになり、1974 年に採択された「新国際経済秩序（New International Economic Order）」³体制のもとで開発のあり方が問われていた。このことが憲章内の「環境に関する状況」の項目に明記され、人間と環境間の均衡と調和のとれた開発の必要性が説かれた。環境教育の目標は、「環境とそれに関わる諸問題に気づき、関心をもつとともに、現在の問題解決や新しい問題の発生の未然防止に向けて、個人的および集団で活動するための知識、技能、態度、意欲、責任を身につけた人々を育てること」とされ、このために認識（awareness）、知識（knowledge）、態度（attitude）、技能（skills）、評価能力（evaluation ability）、参加（participation）という 6 つの目的が挙げられている（UNESCO, 1975）。そこでは、環境、またそれに関連する問題についての知識や技能だけにとどまらず、気づきや感性、責任感、積極的に参加する意欲などを身につけさせること、環境に関するプログラム等を生態系や政治、経済、社会、美、教育の観点から評価できるようにすることなどが記されている。

その後、1977 年に旧ソ連（グルジア）のトビリシでユネスコと UNEP（United Nations Environment Programme: 国連環境計画）による環境教育政府間会議（以下、トビリシ会議）が開催され、トビリシ宣言が採択された。ベオグラード憲章の内容が反映された同宣言では、環境保護を環境的側面のみならず、社会・経済的側面から捉え、開発と関連させること、また環境教育が学際的かつ総合的な性格をもち、倫理的価値観に配慮した環境保護を行うのに必要な技能や態度を育成することが目指された。宣言内で明記された環境教育の目標、目的、指針となる原則は、表 3-3 の通りである。

表 3-3 トビリシ宣言に明記された環境教育の目標・目的・指針となる原則

目 標	<ul style="list-style-type: none"> - 都市や農村部における経済的・社会的・政治的・生態的相互関係についての明確な気づきと関心をもつように促進すること - 環境を保護し改善するために必要とされる知識・価値観・態度・責任・技能を身につける機会をすべての人に提供すること - 環境に向けた個人や集団、社会全体の行動の新しいモデルを創造すること
目 的	<ul style="list-style-type: none"> - 認識：社会集団および個人が、環境全体とそれに関わる諸問題に意識を向け、それを感じ取る感性を身につけるようにすること - 知識：社会集団および個人が、環境とそれに関連する諸問題に関わり、さまざまな経験を積み、基本的な理解を身につけるようにすること - 態度：社会集団および個人が、環境に関心をもつような価値観や感情、そして環境の改善や保護に積極的に参加しようとする意欲を身につけるようにすること - 技能：社会集団および個人が、環境問題を見極め、解決するための技能を身につけるようにすること - 参加：社会集団および個人が、あらゆるレベルで環境問題の解決に向けた働きに積極的に関わる機会を提供すること
指 針 と な る 原 則	<ul style="list-style-type: none"> - 環境をその全体性—自然と人工、科学技術と社会文化(経済、政治、科学技術、文化史、倫理、審美眼)—の中で考えること - 継続する生涯の過程であること、つまり、就学前教育に始まり、あらゆる公教育とノンフォーマル教育を通して続けられること - そのアプローチは学際的であること、つまり、それぞれの学問領域の特徴的な内容を生かし、可能なかぎりホリスティックでバランスの取れた総合的な見方をもつこと - 学生が地理的に異なる地域に見られる環境状況について洞察することができるように、地域的(ローカル)、国内(ナショナル)、広地域的(リージョナル)、国際的な視点から主要な環境問題を調査すること - 歴史的な見方を考慮に入れながら、発展の可能性のある、その時々環境状況を重点的に取り扱うこと - 環境問題の予防と解決に関する地域的、国内および国際的な協力の必要性和その価値観を促進すること - 開発と成長のための計画に環境的側面を入れ、明確に検討すること - 学習者が自らの学びの経験を計画し、意思決定と自らが出した結果を受け入れる機会を提供できるようにすること - 環境的感受性、知識、問題解決力、価値観の明確化をあらゆる年齢に関連させること、特に幼少期においては、学習者が属するコミュニティから感じ取る環境的感受性を養うことが強調されること - 学習者が環境問題の兆候と真の原因を見つけられるようにすること - 環境問題の複雑性について強く説明することで、批判的思考と問題解決力の必要性が重要視されること - 実践的な活動と直接体験が十分重きを置かれた環境から／についての教授／学習のために、異なった学習環境と多様な教育学的アプローチを活用すること

出典) UNESCO(1978: 26, 27)をもとに筆者訳・作成。

続く IEEP の第 2 期には、IUCN と UNEP、WWF (World Wide Fund for Nature: 世界自然保護基金) によって、「世界保全戦略 (World Conservation Strategy)」が作成され

た。この行動指針は、「持続可能な開発のための生物資源の保全」を副題にし、生物資源の保全を通して持続可能な開発の達成が促進されることを目的として書かれ、ユネスコ等の各国連関係機関に提出された。ここに「持続可能な開発」という文言が国際機関の文書を通して初めて公表されたと言われている（例えば、森田・川島、1993；佐藤・阿部他、前掲書）。この文書において、ベオグラード憲章以降取り上げられている環境保全と開発の関係について、両者が二項対立する関係ではなく、統合され相互依存の関係にあることが明記された。開発と保全の概念は表 3-4 の通り、示された（IUCN, 1980）。ここにみられる関連領域の相互関連・相互依存性、世代間公正などは、後の「持続可能な開発」の概念に大きく影響を与えていると言える。

表 3-4 「世界保全戦略」における開発と保全の概念

開発 (development)	人間の欲を満たし、人間の生活の質を向上するために行われる生物圏の改変であり、人間がもっている、資金的、生物資源／非生物資源の利用である。開発が持続可能であるためには、経済的な要素と同じように、社会文化的・生態的な要素と、生物資源と非生物資源、オルタナティブな行動の長期的・短期的なメリットとデメリットに留意しなければならない。
保全 (conservation)	未来世代のニーズと願望を満たす潜在資源を維持しながら、現在世代に最大の持続可能な恩恵を生み出せるように、生物圏での人間の使用を管理することである。

出典) IUCN(1980: 1)をもとに筆者訳・作成。

ストックホルム会議から 10 年を経た 1982 年、ケニアのナイロビで UNEP 特別管理理事会（ナイロビ会議）が開催された。そこで環境問題について提言する委員会の設置が日本政府によって提案され、1984 年に国連に「環境と開発に関する世界委員会（World Commission on Environment and Development: 以下、WCED）」が設置された。WCED の初代委員長となったのは、ノルウェー首相のグロ・ハーレム・ブルントラントであったことから、彼女の名をとって、ブルントラント委員会と呼ばれた。1987 年に発表された WCED の会合の報告書である“*Our Common Future*（『地球の未来を守るために』）”では、「持続可能な開発」の概念が「将来世代のニーズを損なうことなく、現在世代のニーズを満たすこと」（WCED, 1987: 8）と定義づけされた。続いて、持続可能な開発は限界を含意していると記された。この「限界」は決定的な限界点を意味しているのではなく、現在、私たちが制限された状態にあることを示唆している。それは、環境資源を使用する社会組織と科学技術の現在の状態と、生物圏の再生能力の不均衡によって生じており、科学

技術と社会組織が、経済成長の新たな時代に向けて管理され、改善される必要があることを説いている。また、ニーズを満たすということが、発展途上国のための経済成長を必要とするだけでなく、その成長を支えるために必要とされる資源が公平に分け与えられるという保障を要求している (*Ibid.*: 8, 9)。

持続可能な開発が世代内の公平性ととともに、先述した定義にあるように世代間の公平性をも含んでいる概念であることが WCED の報告書で説明された。それは、調和という静的な状態を示すのではなく、変化のプロセスであり、その過程では、資源の利用や投資の方向性、技術開発の方向づけ、制度の変化について現在のニーズと同じように未来世代も含めて検討されるべきであるとされた。単純な道のりではないこの過程では、いたみをもなう選択がなされ、政治的な意思が頼りとなる (*Ibid.*)。WCED による持続可能な開発の概念の定義づけによって、世代間公正という時間軸をもつ概念であることが明確化した。現在世代と同様に、未来世代も人権を等しく保障される存在であることが認められ、世代間の公平性と世代内の公正な社会の実現を説いている概念と言える。しかしながら、この定義づけには経済成長を継続する意図が読み取れるため、この概念は2章で示した「持続可能な経済成長」ないし「技術的な持続可能性」に相当するのである。

IEEPの第3期における教育実践の成果から、1987年にモスクワ環境教育専門家会議(モスクワ会議)が開催され、1990年代に向けて環境教育と訓練に関する国際的行動戦略が提案された。1991年には「世界保全戦略」に続く「新・世界環境保全戦略：かけがえのない地球を大切に (Caring for the Earth)」が発表され、持続可能な開発の達成に向けて環境教育の重要性が改めて強調された。そこでは、持続可能な開発について、環境収容力の限度内で人々の生活の質的改善を行うことと定義づけられ、「持続可能な社会」の基本原理として次の9項目が挙げられた。生命共同体の尊重と保全、人間の生活の質の改善、地球の生命力と多様性の保全、再生不能な資源の最小限の消費、地球の収容能力の限度内での諸活動、個人の生活態度と習慣の変化、地域社会による環境の保全、開発と保全を統合する国家的枠組みの策定、地球規模の協力体制の創出である(国際自然保護連合他、1992)。

以上のように、持続可能な開発は、ユネスコが設立された当初の目標である世界平和と人類の共通の福祉のために目指される一つ概念であり、時代の変遷とともにその定義も発展してきたことがわかる。一人ひとりの人権が保障される社会の実現という目標のもとで、環境と開発、現在と未来世代という対立構造を統合する考え方として見直されてきた。それは、普遍的な権利として適用範囲が生態系全体に拡大され、時間軸が現在から未来ま

で伸ばされ、自然や未来世代を含めた異なる他者との共生を説く重要な概念となった。

ストックホルム会議から 20 年後の 1992 年に地球サミットとも呼ばれる国連環境開発会議（以下、リオ・サミット）がリオ・デ・ジャネイロで開催され、「環境と開発のためのリオ・デ・ジャネイロ宣言」と「アジェンダ 21」という行動計画が合意された。リオ宣言では、第 15 原則において科学の不確実性が指摘され、それが不可逆的な被害を予防できなかった理由に用いられてはならないことが示された（国連環境開発会議、1992）。「アジェンダ 21」は、社会的・経済的側面、開発資源の保護と管理、主たるグループの役割強化、実施手段の 4 部から構成されており、途上国における国際協力、貧困撲滅、消費生活、居住、農業などをいかに持続可能にするのか、また生物多様性や意思決定における環境と開発のバランス等をいかに保つか、さらに、女性、子ども、青年、先住民、NGO、労働者、企業、自治体等がどのような役割を担っているのか、およびいかに持続可能な開発を実現するのかについての実施手段が書かれている。

なかでも、第 36 章には「教育、意識啓発、訓練の推進」について明記され、持続可能な開発のために教育が重要であることが確認された。そこでは、「公教育、意識啓発、訓練を含む教育は、人間や社会がその最大限の潜在能力に到達できる過程として認識されるべきである。教育は、持続可能な開発を促進し、環境と開発の諸問題に取り組む人々の能力を高めることに不可欠である。」と記され、持続可能な開発に向けた教育の再方向づけと、意識啓発の強化、訓練の推進の 3 つが実施プログラム領域として示された（United Nations, 1992）。

ユネスコは、「アジェンダ 21」の第 36 章を踏まえた、分野横断的かつ諸機関間のプロジェクトである「人間開発のための環境・人口教育と情報（Environment and Population Education and Information for Human Development: EPD）」を 1993 年のユネスコ総会で提唱し、同会議で正式に採用された。EPD は、リオ・サミットの勧告や 1993 年イスタンブールで開催された人口教育および開発に関する第 1 回国際会議、地球規模の危機的状況を考慮して、ユネスコの最優先課題の一つとなった。EPD では、人々が中心となって公正で持続可能な開発に従事するように、統合的なアプローチをもって人口や開発、環境に関わる諸問題に取り組むことの必要性が説かれた（UNESCO, 1994）。さらに、持続可能な開発の主要な手段となるように公教育を立て直すこと、またメディアの使用や産業、NGO、市民社会のリーダーを含めた、人々の意識啓発と情報を広めることに目標が置かれた（NIER/UNESCO-APEID, 2004: 17）。EPD で強調されたのは、持続可能な開発やいの

ちの多様性、人的能力の構築などの5点であり、その行動戦略は3つの原則に基づいている（表3-5参照）。

表3-5 EPDの焦点と原則

焦点	<ul style="list-style-type: none"> - 平和、連帯、国際理解の文化を促進しながら、生活や環境の質を高めることにおいて人間の尊厳の重要性について考慮する持続可能な開発 - 理性的な人間の活動と自然生態系を保存するニーズとの均衡といのちの多様性 - 地球環境と人口変動の影響に関心をもつグローバルとローカルな視野 - 人的能力の構築、個人や組織間での協力や人々の参加の促進 - 持続可能な人間開発に関する知識を広める手段や教育の質の改善と再方向づけ
原則	<ol style="list-style-type: none"> 1. 行動枠組みの知識基盤およびその開発の改善 2. 再方向づけされた、もしくは新しい教育・訓練・情報のプログラムや教材の開発と加盟国の能力の強化 3. プロジェクト活動に賛同する国際・地域・国内レベルの意思決定者やオピニオンリーダーの支援の結集化

出典) UNESCO(1994)をもとに筆者訳・作成。

リオ・サミットで採択された「アジェンダ 21」で芽を出した ESD は、サミット翌年に開かれたユネスコ総会で採用された EPD の流れの中に埋没したかのようにその存在は希薄化した。一方で、「持続可能な開発と教育」に関して議論されることは世界的に増していき、リオ・サミットの5年後、トビリシ会議から20年後の1997年に、ギリシアのテサロニキにおいて、「環境と社会に関する国際会議——持続可能性のための教育と意識啓発」（以下、テサロニキ会議）が開催された。その名から明らかなように、教育に焦点があてられた会議であり、ESD を始めとした「持続可能な開発と教育」に関するさまざまな名称の使用についても議論され、「持続可能性のための教育（Education for Sustainability: EfS）」の概念が提唱された（鈴木、2011: 8）。そこでは、「教育が、態度やライフスタイルを変化させる手段であり、人々に知識やスキルを広め、持続可能性に向けて変革するための備えを与えるもの」（同上書）と定義された。「アジェンダ 21」の第36章「教育・意識啓発・訓練の促進」では、持続可能な開発を促進するためには教育が重要であることが記され、その重要性が改めて捉えられた。採択された「テサロニキ宣言」においても、「教育と意識啓発が法律、経済および技術とともに、持続可能性の柱の一つとして認識されるべき」（UNESCO, 1997）と明記され、教育が世界中のすべての人に不可欠な役割を担っていることが確認された。また、持続可能性について「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、平和をも包含するものである。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」(*Ibid.*)と定義づけされた。環境と開発の統合についての議論が始まって 30 年弱経つが、正式に国際文書の中で持続可能性が環境のみに関わる概念ではないことが記された。一方で、環境教育がこれまで取り組んできた試みは、ここまで捉えてきた国際会議への貢献からも明らかであることから、環境教育が「環境と持続可能性のための教育 (Education for Environment and Sustainability)」として表現してもかまわないことが明記された。このことから、同会議の副題にある持続可能性のための教育が、環境教育に深く関係していると指摘される (佐藤・阿部他、前掲書)。

ESD は 1992 年にその始まりをみることができたものの、その誕生までの歴史から関係の深い環境教育や「アジェンダ 21」第 36 章が反映した EPD、またテサロニキ会議で提唱された Efs の中に吸収されたかのように、2002 年のヨハネスブルグ・サミットまでの約 10 年間、ESD が注目されることはなかった。換言すれば、リオ・サミット後の約 10 年間は ESD にとって「失われた 10 年」であったと言える。

1972 年のストックホルム会議からのこれまでの流れでは、環境保護や貧困削減を目標に掲げ、そのためには教育が不可欠であることが確認されてきた。従来の専門分化した知識の獲得や一方向の教授法を見直し、分野横断的な教育内容を扱い、参加型や経験重視の教育方法を取り入れることの必要性が説かれてきた。それは、現代社会が抱えている諸問題の悪化を予測して、将来起こってほしくない事態を避けるように改善策を練るという、フォアキャスティングの思考様式を用いた議論とも言える。また、逆に、持続可能な社会、つまり環境破壊の進行が緩やかになり、途上国と先進国との格差も狭まり、世界中の人々が平和に暮らしている理想を描き、そのために必要な知識や技能、態度が身につけられる現在の教育のあり方を考えるという、バックキャスティングとも捉えることができる。しかしながら、両者とも、子ども自身、若者自身といった教育の受益者自身よりも、社会の変化、特に地球規模の諸問題の解決に重点が置かれた教育が提唱されたとも読み取れる。それは、従来の社会システムからの転換が強調されるが、途上国、先進国問わず、一個人の実生活とどのように関わっているのか、また社会システムの転換が教育システムにどのような影響をもたらすのか定かでないこともあり、「〇〇教育」と称される教育がまた一つ増えたようにも見受けられる。その一方で、ユネスコのもう一つの教育活動である基礎教育の拡充の流れは、社会よりも教育の受益者自身および、教育システムの変化に焦点が当てられたと言える。しかしながら、実際は教育へのアクセス拡大など、政府によるトップダウンの量的な拡充が行われ、教育システムの変化には至らなく、ESD との関連から教育

の質の改善が求められている。

3. 基礎教育の改善と ESD

ESD の誕生の前に、世界人権宣言第 26 条で保障されている「教育を受ける権利」を確保するために、1990 年にタイのジョムティエンで「万人のための教育 (Education For All: EFA) 世界会議」が開催された。同会議では、2000 年に向けた EFA の行動枠組みである「万人のための教育世界宣言」が採択され、初等教育の普遍化、男女格差の是正、識字率の改善などが目標とされた。この 10 年後の 2000 年には、セネガルのダカールで世界教育フォーラムが開催された。1990 年の宣言で書かれた目標が達成困難であったことが示され、2005 年と 2015 年に分けて目標内容が決められた。宣言されたダカール行動枠組みでは、就学前教育の拡大・改善、無償初等教育へのアクセス確保、成人識字率の改善と基礎教育へのアクセスの確保、教育における男女格差の解消と男女平等の達成、教育の質の向上が示された (表 3-6 参照)。

表 3-6 「ダカール行動枠組み」による EFA へ向けた目標

1	最も恵まれない子どもたちに特に配慮した総合的な就学前保育・教育の拡大および改善を図ること
2	女子や困難な環境下にある子どもたち、少数民族出身の子どもたちに対して特別な配慮を払いつつ、2015 年までにすべての子どもたちが、無償で質の高い義務教育へのアクセスを持ち、修学を完了できるようにすること
3	すべての青年および成人の学習ニーズが、適切な学習プログラムおよび生活技能プログラムへの公平なアクセスを通じて満たされるようにすること
4	2015 年までに成人 (特に女性の) 識字率の 50 パーセント改善を達成すること、また、すべての成人が基礎教育および継続教育への公正なアクセスを達成すること
5	2005 年までに初等および中等教育における男女格差を解消すること、2015 年までに教育における男女の平等を達成すること、この過程において、女子の質のよい基礎教育への充分かつ平等なアクセスおよび修学の達成について特段の配慮を払うこと
6	特に読み書き能力、計算能力、および基本となる生活技能の面で、確認ができかつ測定可能な成果の達成が可能となるよう、教育のすべての局面における質の改善ならびに卓越性を確保すること

出典) UNESCO(2000: 15-17)より抜粋、筆者作成。

先に述べたように、1992 年のリオ・サミットで採択された「アジェンダ 21」の第 36 章に記されている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づけ」がある。そこには、「万人のための教育世界宣言」の内容も反映され、基礎教育の促

進と改善がその目的の中に組み込まれた。環境と開発についての認識を高め、それに関する教育にアクセスできるようにすること、またすべての教育プログラムの中で環境と開発の概念が統合されるように促進しなければならないことが目指された。つまり、ESD で強調される教育内容や教育方法などが EFA の活動を補強し、目的の一つである「教育の質の向上」に貢献すると考えられ、「アジェンダ 21」において、途上国も先進国も同様に「持続可能な開発」に向けて既存の教育プログラムを編み直すことが求められたのである。

EFA は、教育を通じた国民の統合、社会の発展や再生産を促進しようとする教育の社会的機能が積極的に評価されており、途上国においては、EFA の名のもとで基礎教育の拡充が試みられた。しかしながら、地域間・階層間の教育格差や教育の質の低下、初等教育の無償化による親の消極的な関与、政府主導のトップダウン型の改革による個人やコミュニティの従属性や他律性などが問題視されており、教育を通じた国民の連帯の強化の困難さが露呈された（北村、2009: 95-98）。ゆえに、1992 年のリオ・サミットで提唱された、教育の質の向上や地域に根ざした改革を目指す ESD と EFA とを融合させた教育協力が求められつつある（Wade and Parker, 2008; UNESCO, 2009b, 2011a; 北村、同上書; Guevara, Nagata and Shibao, 2012）。

同年続いて行われた国連ミレニアム・サミットで、「国連ミレニアム宣言」が採択され、1990 年代に開催された国際会議やサミットで採択された国際的な開発目標を統合して、一つの共通の枠組みとして提示されたのが、「ミレニアム開発目標（Millennium Development Goals: MDGs）」である（表 3-7 参照）。目標 2 と目標 3 には、EFA の流れを受けて初等教育の普及と教育における男女格差の解消に関して記された。また、目標 7 には、持続可能性に関する項目が記され、持続可能な原則を国家政策およびプログラムに盛り込むことが示された。

表 3-7 ミレニアム開発目標⁴

目標 1：極度の貧困と飢餓の撲滅	
目標 2：初等教育の完全普及の達成	
ターゲット 2.A	2015 年までに、すべての子どもが男女の区別なく初等教育の全課程を修了できるようにする。
目標 3：ジェンダー平等推進と女性の地位向上	
ターゲット 3.A	可能な限り 2005 年までに、初等・中等教育における男女格差を解消し、2015 年までにすべての教育レベルにおける男女格差を解消する。
目標 4：乳幼児死亡率の削減	
目標 5：妊産婦の健康の改善	
目標 6：HIV/AIDS、マラリア、その他の疾病の蔓延の防止	

目標 7：環境の持続可能性の確保	
ターゲット 7.A	持続可能な開発の原則を国家政策およびプログラムに反映させ、環境資源の損失を減少させる。
ターゲット 7.B	生物多様性の損失を 2010 年までに確実に減少させ、その後も継続的に減少させ続ける。
ターゲット 7.C	2015 年までに、安全な飲料水および衛生施設を継続的に利用できない人々の割合を半減する。
ターゲット 7.D	2020 年までに、少なくとも 1 億人のスラム居住者の生活を改善する。
目標 8：開発のためのグローバルなパートナーシップの推進	
出典) 外務省ホームページ「ミレニアム目標 (MDGs) とは」< http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/doukou/mdgs/about.html#goals > (2012 年 6 月 4 日) をもとに筆者作成。	

ストックホルム会議から 30 年後の 2002 年、持続可能な開発に関する世界首脳会議（以下、ヨハネスブルグ・サミット）が南アフリカ共和国のヨハネスブルグで開催された。リオ・サミットから 10 年後の会議であったため、「アジェンダ 21」の実施状況を評価し、それを見直し、環境と開発に関する新たな課題について議論された。そこで日本が提案した UNDESD が、同年 12 月の国連総会において採択された。その主導機関となったユネスコは、国際実施計画案を 2004 年に作成し、翌 2005 年に ESD を実践するための枠組みである IIS を公布した。これをもとに、各国が実施計画を作成し、それぞれの国の状況に応じた取り組みがなされることが期待された。IIS で持続可能な開発は、社会・環境・経済という相互関連した 3 領域から成り、継続する長期的な変化のプロセスであると説かれている。また、その基底にあるのは、文化であると、その重要性が記された。持続可能な開発が目指すべきは、人々の間に平和的共存がなされることと、自然環境の再生能力を回復することであり、社会的および環境的な持続可能性を高めることが目標とされた (UNESCO, 2006: 12)。持続可能な開発に関わる議論は、環境保護と経済成長の関係を並列的に捉える段階から、相互関連した関係として捉える段階へと変遷してきており、ヨハネスブルグ・サミットでは、その概念を実践に移行する時期にあることが強調された (矢口、2010)。

UNDESD 採択までの動向について、ユネスコが関わってきた国際会議等を中心に捉えてきたことで、世界平和と人類の福祉のために教育が重要視されてきた背景を確認することができた。しかしながら、国内政治や経済状況によって、教育は最優先課題になりにくく、さらに教育が国家政策を推進させるための道具とされることもあるため、それが一人ひとりの学習者のニーズを満たしているわけではない。人間一人ひとりに与えられている教育を受ける権利が保障され、その機会にアクセスできる環境、また、今後の社会を形成していくために求められる価値観や能力、態度などを培える教育システムが必要である。

国際平和の実現と、そのための教育の促進、人権としての「教育を受ける権利」の保障に関連して、さまざまな教育観が、それぞれの問題点から発せられてきた。反戦を訴える平和教育、自然保護を促進する環境教育、経済優先の開発による問題を捉え直す開発教育、相互理解と知的連帯をめざす国際理解教育など数多くの教育が、戦後誕生した。誕生した当初の意義を発展させながら、教育実践が積み重ねられてきている。このことは、環境教育における概念の変遷からもわかる。環境教育は、「環境についての教育 (Education about Environment)」、「環境の中での教育 (Education in Environment)」、「環境のための教育 (Education for Environment)」というように、その適用範囲を広げてきた。また、その背景にあるイデオロギーも「技術中心主義」から「生態中心主義」へと変わってきた（フィエン、2001）。このような変遷は、現代の状況が戦後の時代状況と異なるため、必然的な現れとも読み取れよう。時代の変遷を経て、人々を取り巻く経済・社会状況や自然環境も変わり、現代社会で起きている問題を考慮しながら、どのような教育が求められているのかについて議論がなされている。

ESD は、このような歴史的変遷を経て生み出された教育観である。本節では、ユネスコの設立の歴史を踏まえ、ESD の誕生までを扱った。ESD は、環境教育から EPD、そして ESD へと変遷してきたと捉えられることもあるが（NIEP/UNESCO-APEID, *op.cit.*; 佐藤・阿部他、前掲書）、ESD の源流はユネスコが設立当初から取り組んでいる国際理解教育と国際教育協力の2つにあることが読み取れる。人口教育、環境教育、人権教育、平和教育など、ESD 誕生までに生まれたさまざまな教育があるゆえに、それらの教育との親和性があり、多様な領域で取り組まれている。「アジェンダ 21」に「既存の教育プログラムの再方向づけ」として記されているように、ESD はこれまでの教育観を持続可能な開発に向けて編み直すプロセスである。そこでは扱われる地球規模の諸問題に焦点が当てられることも多いが、そのようなテーマを通して私たちは何を学び、どのように行動すべきかが問われており、私たち自身の価値観・行動・ライフスタイルの変容が求められている。

第2節 変容をもたらす教育としての ESD

上述したように、現代社会が直面している問題に対応するために、どのような教育が求められているのかが議論されてきており、ESD もその特徴をもって生まれた。このような教育の現れは、フォアキャスティングの思考に基づいた対応であるとも見受けられる。持続可能な社会を形成するためには、未来のイメージから振り返り、そのイメージに近づけ

るための効果的な方法を考え、実行するというバックキャストिंगの思考が求められると言われるが（枝廣、2010）、筆者はこの指摘に疑問を抱く。前章までで捉えてきたように、持続可能なコミュニティを形成するためには、過去・現在・未来を統合的に捉えることが必要である。未来のイメージから振り返るというバックキャストだけでは、十分ではないだろう。現代社会が抱えている諸問題を引き起こす原因をつくった過去を振り返り、切り離してきたり、見落としてきたりした知識体系や、他者や自己とのつながりなどを取り戻すことが求められるのである。フォアキャストもバックキャストの思考も、未来志向であることには変わりはない。経済が優先される社会の再生産ではなく、持続可能な社会へと変容させるためには、未来志向とともに、現在までに至る見方を変えることが肝要である。学習者一人ひとりのライフスタイルやライフサイクルが持続可能なコミュニティを形成することとどのようにつながっているのかを問うとともに、私たち自身の思考様式を変えていくことが望まれる。つまり、それは、前章で捉えた自己変容が求められるのである。

そこで、本節では、ESD で求められる思考様式を検討するために、また、ESD の特徴を改めて捉えるために、前章で検討したシステム思考をもとに、ESD と自己変容の関わりについて考察していきたい。

繰り返しになるが、改めて UNDESD のビジョンをここで確認したい。ユネスコは UNDESD において「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と行動、ライフスタイルを学ぶ」（UNESCO, 2005b: 6）ことをビジョンとして掲げた。持続可能な社会を形成するためには、日常の考え方やふるまい、生活を変えていくことが求められている。このことは、価値観の変容を示唆し、従来の価値観を問い直す、つまり、自らの思考や行動を振り返る必要性を説いているのである。

また、UNDESD の目的は、人々の気づきや教育システムの変化に関連するとして（UNESCO, 2006: 6）、社会システムと同様に、教育システムの変化を求めていることがわかる。ESD では教育を通して、一人ひとりが価値観や行動、ライフスタイルを変え、社会を変えていくという自己変容と社会変容が目指されているのである。それは、学校での学びに限られるのではなく、日常生活から地域や職場においても、また、就学前教育から高等教育、成人教育に至る生涯学習として行われるべきとされる（*Ibid.*: 21-22）。つまり、このことは ESD が生徒・学生のみならず、すべての人々を対象として行われる教育であることを意味している。換言すれば、これまで区別されていた学校教育と社会教育が統合

される場が生まれ、両者の協働の必要性を説いているのである。

IIS によれば、ESD の普遍的なモデルはないとされているが、国ないし地域社会で ESD に取り組むにあたって、その目標や強調点、プロセスは地域的な文脈に合わせながら、また文化的に適した方法で決められるべきであるとされた。それは、途上国でも先進国でも ESD を実践することが望まれたためと考えられる。ゆえに、地域的な適合性と文化的な適応性のみならず、ESD が生涯学習を促進すること、公教育、ノンフォーマルおよびインフォーマル教育に関わること、持続可能な開発の基礎となる原則と価値観に基づいていることなど、その分野横断的な性格が確認された（UNESCO, 2005b: 30）⁵。

序章で述べたように、ESD で扱われる重要課題は、地球温暖化や貧困、農村の過疎化など環境・社会・経済的な分野を横断する地球規模の諸問題である。そのような問題に対応するためにどうすべきかを考えながら、従来の価値観や行動、ライフスタイルを振り返り、新たな知識体系を創造していくことが求められている。ゆえに、そこで取り入れられるべき特徴として、ユネスコは下記の 7 点を示した（*Ibid.*）。表 3-8 は、7 つのそれぞれの項目となぜそれが重要であるのか、どのような特徴をもっているのかについて示している。

表 3-8 ESD の 7 つの特徴

項目	内容
学際的・ホリスティック	分断された教科としてではなく、全教育課程の中に埋め込まれた持続可能な開発のための学びである。
価値志向性	前提となっている規範、つまり、共有されている価値観や持続可能な開発を支えている原則が調査、議論、検証、応用されるように、それらが明示されることが不可欠である。
批判的思考と問題解決	持続可能な開発自体がもっているジレンマや課題に取り組むときの確信へと導く。
多様な方法	ことば、アート、演劇、ディベート、経験など異なる教授法によって、プロセスがつくられる。単に知識を伝えることに連動される教授（ティーチング）は、教師と学習者が知識を獲得するために協働するアプローチにつくり直されるべきであり、教育機関の環境を形成する際に役立てるべきである。
参加型意思決定	学習者が、これからどのように学んでいくのかという意思決定に参加する。
適用可能性	日常の私生活と職業が統合される学びの経験が求められる。
地域の重要性	学習者が共通言語を用いて、グローバルな諸問題と同じように地域的な問題にも取り組む。持続可能な開発の概念が他の言語にも慎重に表されなければならない。言語や文化はそれぞれ異なっており、個々の言語には、新しい概念を創造的に表現する方法がある。

出典）UNESCO(2006: 17)をもとに筆者訳・作成。

地球規模の諸問題は、地域課題に関連することから、それぞれの地域に合わせて議論されるべきである。問題への対応を考えることは、前章で挙げた持続可能な開発の概念がもっている経済成長か環境保護かというジレンマを克服することである。また、アートや演劇などの多様な方法を用いて、学習者も教師も、地域の人々も参加し、当事者性を高めることが求められる。分野横断的な内容を経験的に学ぶことで、これまで既存の枠組みに囚われていた価値観や規範を確認しながら、検証することが可能となる。さらに、実際に起きている問題への対応策を考えるという実践的な学びによって、個人の日常生活や職業などとのつながりを捉え直すことができる。

IIS におけるこれらの記述には、日常、当然のように繰り返している考え方や行動などの習慣を見直すことが説かれている。習慣を変えることは易しいことではない。変えようと思える何かのきっかけを経験することが必要である。経験からの気づきによって、自らの価値観や従来の行動を内省することが可能となり、行動変容へとつながるのである。経験から内省へ、そして行動変容へのプロセスを教育活動の中に組み込むことが求められているよう。

このような変容のプロセスは、学校外における地域やスタディツアーでの ESD の実践を通して生まれており⁶、個人がどのように変容しているのか、また、地域社会での学びが学校システムにどのような影響をもつのかを読み取る必要がある。そうでなければ、学校と地域社会との関係は、教育活動のすみ分けをした、切り離されたままの状態となる。有機的なつながりのある教育システムを実現するためには、自己変容と社会変容との関係がどのように読み取れ、価値観・行動・ライフスタイルの変容へとつながるのかについて検討していかなければならない。つまり、いかに、地球規模の諸問題と自らの生活の関わりを見出し、自らの価値観と生活習慣、その他の行動を改めていくかという課題に取り組まなければならないのである。

UNDESD 開始後の 2007 年にインドのアーメダバードで第 4 回環境教育国際会議が開催された。「持続可能な未来への環境教育——『持続可能な開発のための教育の 10 年』のためのパートナーたち」⁷と題された同会議では、環境教育と ESD の進むべき方向性が示された。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、日常の生活様式や行動、開発モデルを問い直すことが求められたのである。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不可欠な教育であることが示された。「私の人生そのものを私のメッセージとしなさい」というマハトマ・ガンジーの言葉が引用された宣言文では、持続可能な社会を実現させるには行動に移すことが重要であると説かれ、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と明記された。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 (ICEE, 2007)。

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必要とされている。知識の伝達という役割を担っていた教育は、従来の知識体系を編み直し、改めて創造していく営みへと変わっていくことが求められている。そのためには、「ホリスティック」な、つまり全体論的なパラダイムによる教育の方向づけや人間形成の営みの見直しが肝要である (吉田、1999; 永田、2011)。それは、知識が伝わったという結果のみならず、再創造されるプロセスが重要視される教育観であり、ESD は教育自体の変容を促していると言えよう。

オー (2004) は、教育が地球規模の諸問題の解決に貢献できていないことを批判して、それ自体に問題があることを主張する。前章までに機械論的な世界観に立脚した思考様式では、現代社会が抱えている諸問題に対応することは無理に等しいことを指摘した。それは、問題を引き起こした考え方と同じ世界観によって導き出された対策では、根本的な解決にならないからである。オーの指摘は、思考様式の問題が教育にも通じていることを気づかせる。ゆえに、アーメダバード宣言にあるように、機械論的な教育観からの転換が求められているのである。

全体論的な世界観に基づいた思考様式の一つであるシステム思考は、近年 ESD においても注目されている。それが、持続可能なコミュニティを形成する上で必要な思考様式であることは前章までに確認してきたが、教育自体にも変容をもたらし得るのかについては未検討であるため、ESD とシステム思考との関係を捉えながら考察していく。

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。持続可能な開発は、ローカルな知やグローバルな知の体系、過去と未来に関する知、そして新しい解決策を現代の諸問題に結びつけることを求めるため、全体像を捉えるシステム思考が必要とされるのである。また、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も、システム思考は強調されており、身につけるべき能力の一つとして取

り上げられている (UNESCO, 2010, 2011a)。

しかしながら、現代社会が直面している諸問題を解決するという文脈で、システム思考に言及されるため、ESD が「問題解決 (problem-solving)」を目標としていると捉えられかねない。システム思考は、問題の全体像と、自分自身との関わりを捉えるための考え方であるため、それを使うことで問題が解決するわけではない。ESD が問題を解決することを目的としていないことは、表 3-8 の「ESD の 7 つの特徴」にある記述を見ても明らかである。「問題解決」は、諸問題に対応するための態度や価値観の涵養を示唆しているのであり、システム思考はそのためのアプローチであると言える。重要なのは、システム思考を用いて、自分自身の生活や考え方などを振り返ることである。

問題解決という目標達成に縮約されたシステム思考や ESD が、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を提供しているとは言い難い (辻、2012)。それは、U プロセスにある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」(同上書: 145) 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のである。

以上のことを前章までのシステム思考の視点から考えると、ESD で扱われているシステム思考は、次の 2 つに分けることができよう。一つは、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であり、もう一つは、自分自身と社会に通底する根源的な部分である「いま、ここ、わたし」に問いかけるシステム思考である。前者を「浅く閉じたシステム思考」と言い換えられ、後者を「深く開かれたシステム思考」と呼ぶことができるだろう。

価値観・行動・ライフスタイルの変容を目指す ESD において求められているのは、思考の基盤となっている世界観の転換を必要とする「深く開かれたシステム思考」であり、この「深く開かれたシステム思考」によって、教育自体の変容をもたらすことが可能となると筆者は考える。そこで、「深く開かれたシステム思考」と教育自体の変容の関わりについて、「持続可能な教育 (サステイナブル教育 sustainable education)」を唱えるスティーブン・スターリンの見解を用いて検討していく。

スターリン (2001: 50-61, 2004, 2007) は、G. ベイトソンの学習論を用いて、学習の 3

段階を次のように説明する。学習Ⅰは物事をよりよくすることであり、学習Ⅱはよりよいことをすることであり、学習Ⅲは物事を異なる見方で捉えることである。これらの学習段階は、教授法や学級経営などの実践に関わる方法論、学びの環境をつくる枠組みに関わる存在論、ものの見方の土台となっているパラダイムに関わる認識論につながっていると説いた⁸。それらは互いに関連しており、持続可能性という課題に対する社会の反応と、教育の変化に影響すると彼は述べる。そこで、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)」として、この4段階について、持続可能性の度合いとその状態、持続可能性に対する社会の反応と教育の対応を示したのが、表3-9である。

表3-9 持続可能性への教育と社会における段階的な対応

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)	変化なし (または名ばかり)
	2 弱い	補足	うわべだけの改革	持続可能性についての 教育
	3 強い	組み入れ	本格的な緑化活動	持続可能性のための 教育
	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。

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」の反応を示し、社会システムや教育にも変化が現れなく、「変化なし」または「名ばかり」の活動がなされるだけである。一方で、持続可能性が「強い」場合、集団や社会制度は持続可能な開発の要素を「組み入れ」、「本格的な緑化活動」としての現れを見ることができ、教育においては「持続可能性のための教育」が行われている。その際、枠組みや実践での変化は起きているが、パラダイムの層までに達していないため、変容段階ではないことがわかる。

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。それは、組み立て直しや再設計という対応によって、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 (Sterling, 2004: 54-59)。彼は、第4段階での教育を「持続可能な教育」と称した⁹。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、曖昧さや不確実性に対応する能力やそれらを見抜く感覚を求める。また、「持続可能な教育」では、全人格あるいは学習する組織全体をよび起す学びが促進され、学び自体を変容させることが必要となる（Sterling, 2001: 61）。

スターリンは、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、パラダイム、枠組み、実践という上述した3領域の統合的な変化を求める。還元主義や実証主義などの機械論的なメタファーの上に成り立っている近代的なパラダイムを転換し、変容する学びへと方向づけるためにも、全体論的な世界観を基盤にして、教育理念や教育内容、教育方法、教育経営などを再考するように提案する。それは、学校という組織全体も、パラダイムの層・枠組みの層・実践の層という3領域にわたって変容することを意味し、教育そのものの持続可能性を説いている。永田の言葉を借りれば、スターリンは「教育文化そのものを根底から捉え直すこと」（2009a: 79）の必要性を主張するのである。それによって、学校の根底に流れている価値観、それが反映される制度や組織編成、カリキュラム、実際の教育活動に変化が生まれるだろう。

例えば、表3-9の持続可能性の段階を踏まえれば、持続可能性が「とても弱い」段階は、学校での持続可能性に関する取り組みはない。「弱い」段階では、各教科内での実践がなされ、従来の学習とは異なる手法や内容が扱われる。地域やNPO、企業からゲストティーチャーが来校し、特別授業を受けるなどの取り組みも見られるようになる。「強い」段階では、教科間の連携が生まれ、総合的な学習の時間などが有効に使われ、全学年で持続可能性に関わる学びが促進される。地域に出かけ、地域課題に取り組むなど、地域との交流や協働が盛んに行われている。しかしながら、学校自体に根づいている管理や評価という体制は変わっていない状態である。最後の「とても強い」段階では、学校全体で持続可能性に取り組み、土台にあるパラダイム段階も変容しているホールスクール・アプローチを取り入れた実践となる。それは、ESDを通して、生徒・学生、教職員、地域の人々等が学び手となって、学校がどのような場であることが望ましいかについての意見を共有し、それを具体化できている段階である。

この最後にある第4段階で、既存の価値観を振り返り、課題となっている他者や自然との関係を根本的に捉え直し、「組み立て直し」が具現化されることが求められる。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が育まれていくことが期待される。それは、他者との関わりの中で行われる内省と言

える。永田は、この過程が「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」(2011: 65)であると述べる。これは、社会変容の萌芽と捉えることができ、先の考察を踏まえれば、「深く開かれたシステム思考」を通じた「教育文化の変容」の端緒と見ることもできよう。

センゲやシャーマーの言う<システム思考>は、地球規模の諸問題に対応するための考え方であるだけでなく、教育システムを捉え直し、新たに方向づけるための重要な思考方法である。特に、自己変容のプロセスを含む「深く開かれたシステム思考」によって、自分自身と所属する組織との関係を振り返ることができ、組織内のどこに「遅れ」が生じているのかを把握することができる。それを他者と共有することで、組織のあり方を捉え直すことが可能になる。

ESD の対象者は、生徒・学生だけに限られていない。ユネスコは、それに関わるステークホルダーが持続可能な開発に関わる価値観や行動、ライフスタイルを身につけ、持続可能な社会づくりに参加することを求めている (UNESCO, 2005b)。そうであるならば、教職員自身も、ESD を通じて変容することが肝要である。一度立ち止まって、自分がいる状況を見渡し、内省を通して、自らの教育観を問い直していかなければならない。教職員自身が、ESD を内面化させ、それを体現していくことが求められる。

アーメダバード会議の前年に都内で開催された環太平洋国際会議で発表された「ホリスティック ESD 宣言」には、ESD が子どもの学校教育だけに関わっているのではなく、大人の自己教育でもあることを示唆する宣言文がある¹⁰。

大人たち自身は、子どもに伝える前に、ESD の文化とその価値観を内在化させ、体現して生きなくてはならない。そのような大人の姿がロールモデルとなって、子どもを育てるのである¹¹。(Nagata and Teasdale, 2007: 210)

吉田 (2008: 218) は、大人自身がロールモデルとなって子どもを育てるという当然のようにも思われる指摘がなぜ宣言文に明記されたのかについて解説する。生徒・学生は、地球規模の諸問題について学ぶとともに、大人への不信感と、自分たちの未来の閉塞感を覚えることもある。それは、「持続不可能な環境と社会を、次世代の利益を追求してつくってきたのは、まぎれもなく子ども世代ではなく大人世代」であるためである。世代間公正の実現を目指す ESD が、持続可能な社会形成を次世代に期待すれば、大人世代の責任を転

嫁する教育となりかねない。ESD は、大人世代が変わることを求めている。大人たちの行動や態度を見て、子どもや若者が未来に一条の光を見出し、持続可能なコミュニティを創造していくプロセスに積極的に参加することが期待されるのである。

教育自体の変容には、カリキュラムや教育方法、教育内容、学校運営などの再編が必要であるとともに、教職員自身の自己変容が不可欠である。彼ら／彼女たちが ESD で重要視される価値観を内面化させ、それを体現するロールモデルとなって、生徒・学生に接することが望まれる。しかし、ここで留意すべきは、生徒・学生に教える立場に執着し、「こうあらねばならない」というロールモデルのイメージを固めないようにすることである。教職員自身がそのイメージに翻弄されて、閉塞感を覚えることがないように、また、生徒・学生にそれを押しつけることがないようにしなければならない。学校システム全体の統合と変容の鍵は、教職員自身も生徒・学生と同じように、自らの行動や考え方を問い直し、変容のプロセスを生徒・学生とともに進んでいくことにあると思われる。

最後に、前章で示した図 2-5「社会システムの見取り図」と前述したスターリンの見解をもとに、「ESD の見取り図」(図 3-1)を示して、本節のまとめとしたい。

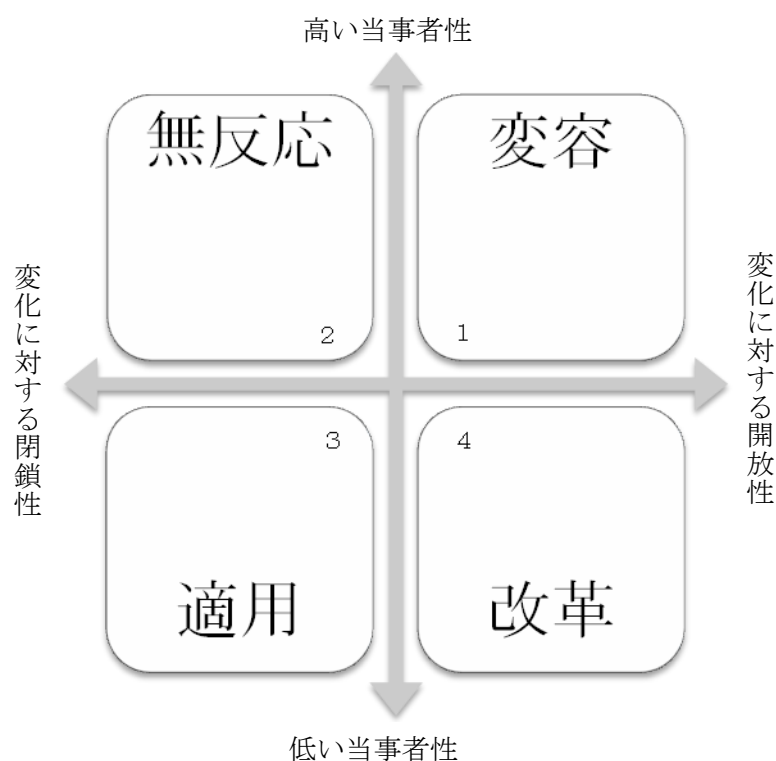


図 3-1 ESD の見取り図
出典) Sterling(2007: 57)を参考に筆者作成。

上図の枠組みは、図2-5と同様である。すなわち、横軸が変化に対しての開放性、ないし閉鎖性を示し、縦軸が当事者性の高低を指す。4つの象限には、先に述べたスターリンの持続可能性への変化の段階を用いた。それらは、対応が何も見られない「無反応」、実践レベルでの変化を表す「適用」、枠組み段階の変化となる「改革」、パラダイム段階の「変容」である。

第1象限の「変容」は、変化に対して開かれており、当事者性の高い実践である。先に述べたように、ホールスクール・アプローチで学校全体がESDに取り組んでいる事例が位置づけられる¹²。第2象限の「無反応」は、変化に対して閉鎖的であるが、当事者性が高いことが特徴である。もちろんこの象限には、ESDの実践校として明示しているにもかかわらず、つまり、ユネスコスクールに登録しているものの、ESDに関連する取り組みを何もしていない教育機関が位置づけられるが、既存の教育プログラムがESDの特徴を兼ね備えているため、ESDとして特別な対応をしていない事例も含まれる。これらは、成田の言う「黙示的、持続・継承的实践学校」(2009: 101, 107)であり、教育活動に対する高い当事者性を読み取ることができるが、「既存の教育プログラムの再方向づけ」が見出しにくい。次の第3象限は、変化に対して閉鎖的で、当事者性も低い「適用」である。誰かの指示で数名の教員ら、もしくは一人の教員が既存の教育プログラム内で部分的にESDに取り組んでいる事例が該当するだろう。教育活動が分断的で「うわべだけの改革」となっている状態を示している。最後の「改革」は、変化に対して開かれているが、当事者性が高まらない取り組みである。それは、ESDに本格的に取り組み、ESDの価値観や原則に基づく教育活動を行うために、さまざまな試みがなされているが、学校全体としての統合がなされていない状態を指す。先述したスターリンの持続可能性の段階で言えば、3段階目の「強い」状態であり、「持続可能性のための教育」に位置づけられるだろう。

ESDの実践を推進するユネスコスクールの数が増え、各校の取り組みが事例集としてまとめられている(例えば、KNCU, 2009; UNESCO, 2009a; ACCU, 2009, 2011)。事例集では、ESDの実践の目的と内容が紹介されているため、その実践の傾向を読み取ることができる。しかしながら、事例集という性格上、具体的な学習プロセスおよび、成果を読み取ることが難しい。特に、「変容」段階に求められる生徒ならびに教員の自己変容や、教育システムの変容に関する報告が不足している。

このことは、佐藤・菊池の調査結果が明らかに示している。佐藤・菊池(2010)は文部科学省の現代GPから日本の高等教育機関におけるESDの実践の特徴を捉えるために、

現代 GP のホームページおよび報告書の文章分析を行った¹³。調査結果から、国内の高等教育機関における ESD の実践の特徴として統合的手法、参加型活動、地域性とグローバルな視点を用いた地球的課題への取り組みの3点が挙げられた。一方で、価値の明確化、体系的思考、批判的反省、モチベーションの構築といった内面的側面が少ないことが報告された。その理由として佐藤は、一つは活動において内面的側面が配慮されていないこと、2点目に内面的側面が組み込まれている活動ではあるが報告書等に明確に文書化されていないこと、3点目に ESD の活動において内面的側面の重要性が認識されていないことを挙げる。

さらに、丸山（2011）は ESD の実践に関するユネスコスクールへの調査から、国内の ESD の特徴として、学校内外の協働・連携、教科間の連携と包括的な取り組み、およびユネスコスクールのネットワークを活用した交流の3点を挙げる。一方で、UNDESD の目標に掲げられている行動変容やライフスタイルの変容の成果を把握するための十分な時間が必要であることを指摘した。

上記のような調査報告から、現在行われている日本国内の ESD には、外部の専門家や教師間の協力、外部団体との協働、教科間の連携や理論と実践を統合させた手法、参加型の活動、地球規模の諸問題や地域課題への取り組みなどの特徴があることを読み取れる。しかしながら、「変容」段階に求められる自己変容や、教育システムの変容を捉えることが困難であるため、事例集等から確認できる範囲において、国内で行われている ESD の実践の傾向を検討すると、第1象限に相当するとは言い難く、第2象限から第4象限に位置づけられよう。ESD に取り組んでいる関係者それぞれが、実践および枠組み、パラダイムの段階でどのような変化がみられるのかを確認することで、何が求められているのかを捉えることができるだろう。「深く開かれたシステム思考」を用いることで、当事者性が高まり、第1象限に向けた変容のプロセスを歩むことができるだろう。

第3節 ESD と「自分自身と社会を変容させるための学び」

前節において、ESD では、子どもたちのみならず、大人自身も学ぶ必要があることを「ホリスティック ESD 宣言」の宣言文から捉えた。つまり、ESD は、それに関わっているすべての人に変容をもたらすのであり、ESD は生涯学習であるとも言えよう（UNESCO, 2006, 2009c; ICEE, 2007）。学校という教育機関は、子どもから大人、老人というさまざまな年代の人が集うため、その場に「生涯」を形成する。

そこで、本節では、変容をもたらす教育についてより詳細に検討していくために、ジャック・メジローの「変容的学習 (transformative learning)」を先行研究として概説した上で、ESD の特徴として挙げられる「自分自身と社会を変容させるための学び」について、ユネスコ等の文書資料から捉えていく。「生涯」を形成する学校というコミュニティに求められる教育について考察する。

1. メジローの「変容的学習」とシステム思考

「自分自身と社会を変容させるための学び」に関わる先行研究の一つとして挙げられるのは、メジローの「変容的学習」である。メジローは、パウロ・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、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。このような学習者がもっている前提や価値観を問い直す学びのプロセスを「変容的学習」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 (Clanton, 1992=2006: 203-210; Merriam and Caffarella, 1999=2005: 374-398)。

トム・イングリス (1997) は、メジローの理論を「解放のプロセスの心理化」であると捉えて、変容的学習は個人と自己概念の構築に焦点化していると述べた。また、変容的学習理論において、当然視している前提を問い直す批判的省察が強調される一方で、個人が所属する組織がもつ権力構造や価値観については議論されていないと、イングリスは指摘した。彼はメジローの理論が個人の変容に重点を置いており、社会の変化につながる社会的な運動についての議論が不足していると批判した。

この批判に対してメジロー (1998) は、変容的学習が抑圧を引き起こしている社会的な規範などの枠組みを再構成していることを主張し、「解放のプロセスの心理化」ではないことを反論した。けれども、世界を変えることとそのために個人の変容に手助けすることのどちらかを選ばなければならないのなら、躊躇なく後者を選択すると述べた。また、個人の変容的学習を促進することが、教育者の役割であり、教育者は「文化的な行為 (cultural action)」のプロセスに従事しているのであると指摘した。メジローは、個人の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説明する。メジローにとって、社会的な運動は、変容的学習や社会の変化に影響力がある一方で、不安定な働きかけであ

るため、「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」(Ibid.: 71) が不可欠であった。この「文化的な変化」には、「文化的な行為」が必要であり、それにより、社会的な運動を起こすための考え方を身につけることができると説いた。つまり、メジローは、個人の変容と社会の変化を、イングリシの指摘に見られるような二項対立的な関係として捉えているのではなく、個人の変容と社会の変化が動的に相互関連していることを示したのである¹⁴。

確かに、メジローの理論には、イングリシの批判にあるように、組織への働きかけに関する十分な検討がなされていない。メジロー (2009) は、変容的学習理論の課題の一つとして社会的な行為を挙げながらも、政治的な行動に移すための基盤をつくることに変容的学習は焦点をあてていると説く。ゆえに、それは批判的省察と、市民としての倫理的な自己形成について強調する傾向にあると述べる。変容的学習の重要な領域である 2 つの特徴は、成人の道德性の最も高次のレベルにあると指摘した。

メジローによる変容的学習理論からは、改めて教育のもつ社会的な役割を確認することができる。確かに、社会変容につながる組織への直接的な働きかけについてのメジローの見解を読み取ることはできない。しかしながら、メジローは、教育者が「文化的な行為」のプロセスに従事していることを強調し、それが社会的な行為へとつながることに言及している。間接的とも受け取れるメジローが示す社会的な運動は、「文化的な変化」という社会の根底にある世界観を問い直していくプロセスであり、一人ひとりの存在に根ざし、内発性を触発する働きかけと言えよう。社会の変化に直結する集団や組織的な構造に働きかけることは、イデオロギーや社会的規範などによって抑圧されている状況を問い直すことを求めている変容的学習理論の概念に反しており、新たなイデオロギーや規範の押しつけにつながるだろう。イデオロギーに対して中立的でありながらも、メジロー (1998: 72) によれば、成人教育者は決して中立的ではなく、変容的学習や批判的対話に自由に参加できるシステムや組織、文化的規範、社会的な実践を支援し、それを広めることに専心する活動家であるべきと指摘した。教育実践は個人の変容に重点が置かれているが、教育それ自体は「文化的な行動」であり、社会の変化に貢献している社会的行動である。また、前節のシステム思考の視点から捉えれば、変容的学習は個人と社会の関係を捉える「深く開かれたシステム思考」のプロセスであると言えよう。

一方、メジローの理論で十分な議論がされなかった組織に着目し、それを一つの学習体と見なし、集団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（例えば、Merriam and Caffarella, *op.cit.*: 48-52; Jarvis, 2007: 96-121; センゲ、2011）。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』である。それは、個人が、所属する組織において、システム思考によって状況を認識し、省察したうえでどうすべきかをチームで考え、ビジョンを共有し、協働していくプロセスを説明している。重点が置かれたのは、システム思考であった。センゲは、システム思考がその潜在能力を発揮するためには、他の4つの方法も必要であると述べる。4つの方法とは、未来のイメージを組織内で共有し、長期的な方向性を定めるための「共有ビジョン」の構築、個人や集団が置かれている前提を振り返る「メンタル・モデル」への対処、個々の力を結集させて、より大きな全体像を探究する「チーム学習」、個人の行動がどのように集団や組織に影響するのかを継続的に学んでいく「自己マスタリー」¹⁵である。システム思考を含めて、これら5つが統合的に作用することが重要であると指摘した。

センゲの理論は、経営者や研究者、実践者らの経験知をもとにつくられているが、『学習する組織』が抽象的であるため、経験主義的な参考文献を読み解くことが困難であるとの指摘もある。また、対立や変化への十分な対応ができていないこと、目的論的な前提では、失業や低開発が説明できないこと、組織的な手順に関する前提と行動理論を一致させることが困難であることなどの問題点も挙げられる（Jarvis, *op.cit.*: 114）。しかしながら、彼の理論においてシステム思考は、一人ひとりが置かれている状況の把握とともに、今後の対応の再検討に不可欠な概念であり、それによって個人の変容のみならず、社会変容の可能性が認識されたのである。

前章までで捉えてきたように、＜システム思考＞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、次の一步を踏み出す一連の思考のプロセスである。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、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、生きづらさを抱いていることは共通しており、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・ポイントがあるとするならば、それは、人々のいたみやつらさ、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の捉え直しとなる思考様式であると言える。

メジローの変容的学習理論やセンゲの『学習する組織』におけるシステム思考などから、変容的学習とは、個人や集団が前提としている枠組みを批判的に振り返りながら崩していき、それを新たに組み立て直すプロセスであることが確認できた。変容のプロセスでは、個人の変容と社会の変容が相互に関連しており、「深く開かれたシステム思考」には、両者をつなげる可能性があることがわかった。

2. 「学習の4本柱」と「自分自身と社会を変容させるための学び」

ユネスコは UNDESD の後半期に入ると、教育の基盤であるとされる「学習の4本柱」を発展させて、5本目の柱となる「自分自身と社会を変容させるための学び (Learning to transform oneself and society)」が ESD の特徴の一つであることを示した (UNESCO, 2009b, 2010)。しかし、その詳細については明らかにされていない。例えば、UNECE (United Nations Economic Commission for Europe: 国連欧州経済委員会)¹⁶⁾は、「学習の4本柱」を用いて ESD の枠組みを提示しているが、そこには5本目の柱は含まれていない。IIS に示された「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、行動、ライフスタイルを学ぶ」という UNDESD のビジョンは、社会変容に必要とされる学びを ESD が提供しなければならないことを表している。そうであるならば、5本目の柱について検討することが求められよう。しかしながら、ここで留意すべきは、上記のビジョンに見受けられる思考、すなわち、理想とする社会を実現させるために教育が行われるというバックキャストの思考様式である。前節で述べたように、ESD を考える上で、フォアキャストよりも、バックキャストの思考様式が望ましいと決めて、議論を展開するのではなく、社会変容を前提とした教育であるのかを確認することも含めて、個人変容と社会変容との関係について捉えていく必要がある。

そこで本項では、「学習の4本柱」と ESD の関係を確認しながら、5本目である「自分自身と社会を変容させるための学び」について吟味していく。そうすることで、改めて ESD の特徴を捉えることができるだろう。

ユネスコ・アジア太平洋地域教育事務所の元所長であるシェルドン・シェーフアーは、生涯学習の視点から ESD の特徴を位置づけようとした。シェーフアー（2006）が、「知るための学び（Learning to know）」、「為すための学び（Learning to do）」、「共に生きるための学び（Learning to live together）」、「存在を深めるための学び¹⁷（Learning to be）」という「学習の4本柱」に「社会を変容させ、世界を変えるための学び（Learning to transform society and change the world）」という5本目を加えることを提案した。それは、「ジェンダーに中立で差別のない社会に向けて働きかけること」であり、「社会的連帯を達成するために行動すること」、「持続可能に暮らすこと」を示している。さらにそれは、「地球とその環境に敬意を払い、保護すること、開発や充足のための機会を私たちから奪うことなく、私たちの身の周りの世界のエコロジカル・フットプリントを抑制し最小限にする実践や行動をとること、常に自然を支配したり操作したりしようとするよりむしろ可能なら協力して自然とともに存在すること」と説明を加えている。5本目の柱は、持続可能な開発につながる行動を取ることを示唆していることがわかる。

UNDESD が後半期を迎える頃、「社会を変容し、世界を変えるための学び」ではなく、「自分自身と社会を変容させるための学び」が使われている（UNESCO, 2009b; 2010）。ここに自身の変容が加えられ、かつ自己変容と社会変容（to transform oneself and society）が併記されたことは、ESD の特徴を考える上で大きな意味をもっていると考えられる。

価値観・行動・ライフスタイルの変容を目指すということは、個人自身の考え方、行動、そして生活の変化を求めているのである。個人の暮らしが変われば、徐々に社会のあり様も変質していく。社会が変容し、世界が変わることを学ぶ前段階として、個人の変容が新しい社会をつくり変えていくことにつながるという、個人と社会との関係性が示された。ここで改めてセンゲやシャーマーの言う＜システム思考＞の重要性が確認できるのである。

では、まずユネスコが ESD の文脈に則して示した「学習の柱」とはどのような学びであるのかについて捉えていく。表 3・10 は、左に『学習——秘められた宝』（以下、『ドロール・レポート』¹⁸）で示された「学習の4本柱」である、「知るための学び」と「為すための学び」、「共に生きるための学び」、「存在を深めるための学び」を記し、中央に ESD の評価ツールである『持続可能な開発のための教育のレンズ——教育政策と教育実践を見直すためのツール』（以下、『ESD レンズ』）、右にユネスコのホームページによる「学習の5本柱」をそれぞれまとめて記してある¹⁹。

表 3-10 学習の柱の比較

学習の柱	『ドローラ・レポート』 (1996=1997)	『ESD レンズ』(2010)	ユネスコのホームページ 「学習の5本柱」(2012)
知るための学び	<ul style="list-style-type: none"> -人生の手段であると同時に目的でもある。 -個人の尊厳をもって生きることができるよう、自らを取り巻く諸環境の理解を促し、労働のための技能を発展させ、他者と交わる能力を身につけることである。 -知る喜びを味わうことである。 -他者とのコミュニケーションを可能にする。 -集中力、記憶力、思考力を動員して、いかに学ぶかを学ぶ。 	<ul style="list-style-type: none"> -知識や知恵を探究し、尊重するための知識、価値観、技能。 -フォーマル、ノンフォーマル、インフォーマル教育で取り組まれる。すなわち、文脈を重視しながら、内容を扱うこと、地球規模の諸問題と地域の優先課題を含むこと、分野横断的である。単独の学問領域が ESD を独自のものと主張することはできず、あらゆる学問領域が ESD に取り組むことができる。 -カリキュラムは内容と文脈の範囲のバランスを重視する。 	<ul style="list-style-type: none"> -学ぶことを学ぶ。 -生活を通して学ぶことが好きになる。 -批判的思考を伸ばす。 -世界を理解するための道具を獲得する。 -持続可能性の概念と諸問題を理解する。 <p>持続可能性という課題を認識するために、ESD は</p> <ul style="list-style-type: none"> -持続可能性の概念が発展性をもつことを認識させる。 -さまざまな社会で増大しているニーズを反映する。 -地域のニーズを満たすことがしばしば国際的にも影響を及ぼすということを認識させる。 -内容と文脈、グローバルな諸問題と地域的な優先課題に取り組む。
為すための学び	<ul style="list-style-type: none"> -知識を実践にいかに関係づけられるかという職業訓練と密接に関連している。 -コミュニケーション能力、協調性、管理能力、問題解決能力。 -人間的資源の開発、つまり人間同士の安定した効果的な関係を確立する能力が肝要である。 -先進科学技術にアクセスできる科学的精神を獲得する。 -自国に特有の諸条件にそった革新と創造の能力を無視してはならない。 -いかにうまく不確実性の時代に対処できるか、いかに未来の創造に関与できるかという課題に直面している。 	<ul style="list-style-type: none"> -営利的な雇用への積極的な関与と休養に求められる知識、価値観、技能。 -ESD は地域のニーズ、理解、状況に基づいているが、地域のニーズを満たすことがしばしば国際的な影響をもたらすこともある。すなわち、それは心的なモデルや概念を調査・検証することを通じて、心的なモデルから持続可能性に向けた実践へと転換を促す。また、ESD には企業家精神と創造的な開発も含まれる。 -カリキュラムには、ローカルとグローバルな知識に基づき、地域の持続可能性に向けた実践に学習者が参加することが含まれる。 	<ul style="list-style-type: none"> -考える人であると同時に行為者である。 -グローバルでローカルな持続可能な開発の諸問題を理解し行動する。 -技術的・専門的なトレーニングを積む。 -日常生活で学んだ知識を応用する。 -個人が所属する環境の中で責任をもって創造的に行動することを可能にする。 <p>決断して行動するために、ESD は</p> <ul style="list-style-type: none"> -地域の文脈に適合し、文化的に適切である。 -すべての人にとって持続可能で平和な世界をつくることに貢献しようとする。 -私たちが日常取っているあらゆる決定や行動へと具現化しなければならない。

<p>共に生きるための学び</p>	<ul style="list-style-type: none"> -人には人種があること、異なる人種間にある共通性を知ること、また、すべてが相互に依存していることを教える。 -他者を理解するためには、自己を知らなければならない。 -何ものであるのかを発見する手助けによって、他者の身になって考えることができ、その人の反応を理解することができる。 -他者との共感によって、生涯を通して社会における態度や行動の仕方を習得する。 -対話や討論によって、他者との出会いをもつことが必要である。 -さまざまな人と共同作業ができるような十分な時間と計画を設けるべきである。 	<ul style="list-style-type: none"> -国際的および、異文化間、地域間の協働と平和に求められる知識と価値観と技能。 -ESD は、世代間・世代内の公正、社会正義、資源の公平な配分、地域社会への参加（お互いに）の原則に基づいており、それらは持続可能な開発の基礎となっている。 -カリキュラムには、世代間・世代内公正が含まれる。 	<ul style="list-style-type: none"> -ますます多元的・多文化になる社会に参画し、協働する。 -他者の歴史・伝統・信仰・価値観・文化の理解を十分に進める。 -人々の中にある違いや多様性を許容・尊重・歓迎し受け入れ、祝福する。 -緊張関係・排除・対立・暴力・テロ行為の解決に対処することができる。 <p>集団的な責任と建設的なパートナーシップのために、ESD は</p> <ul style="list-style-type: none"> -学際的であり、どの分野もESD を独占することはできず、すべての専門分野がそれに貢献する。 -地域社会を基盤とした意思決定、社会的寛容、環境管理、順応な労働力、そして生活の質の向上のために市民の能力を構築する。
<p>存在を深めるための学び</p>	<ul style="list-style-type: none"> -自らの能力を発達させ、自らの生を制御するために必要とされる自由な思考力、判断力、感受性、想像力を育成する。 -個性の多様さや独自性、独創力、挑発的精神は、社会の創造や革新を促す。 -変化する社会に対応するために、想像力と創造性は不可欠であり、そのためには美術・芸術・文化・スポーツ・社会などを経験することが必要である。 -同時代の人や先人の創造物に触れさせることが重要である。 -個の発達とは、自己を知ることから始まり、自己と他者との関係を築くという対話的過程でもある。 	<ul style="list-style-type: none"> -個人、および家族の幸福のための知識、価値観、技能。 -ESD は、生涯学習を促進し、持続可能性の概念がもつ発展性に適応させる。ESD は学びの価値の重要性を強調する。 -カリキュラムは、異なる文脈にある持続可能性の理解について学習者が見直すための機会を含んでいる。 	<ul style="list-style-type: none"> -未来のために積極的な成果を出す主要な行為者として自分自身を見なす。 -発見と実験を奨励する。 -普遍的に共有された価値観を身につける。 -自分自身の個性、自己の意識・認識と達成を発達させる。 -よりよい自治・判断・個人の責任で行動できる。 <p>人間の尊厳のために ESD は</p> <ul style="list-style-type: none"> -持続可能な開発の基底となっている原則と価値観をもとに進められる。 -教育と学習、また持続可能な開発の4つの領域（社会、環境、文化と経済）を結びつける。 -個人の発達（精神と身体、知性、感受性、美的な鑑賞力と精神性）に貢献する。

自分自身と社会を変容させるための学び		<ul style="list-style-type: none"> -持続可能な未来のための知識、価値観、技能。 -ESD は地域社会を基盤とする意思決定、社会的寛容、環境管理、柔軟な労働力、質の高い生活のために市民の能力を育成する。ESD は参加や内省的なアプローチを通して促進される。 -カリキュラムには、内省のスキルを発達させるための機会が含まれている。 	<ul style="list-style-type: none"> -ジェンダーに中立で差別のない社会に向けて働きかける。 -自分自身と他者のために持続可能なライフスタイルを統合する能力と意思を発達させる。 -身の周りの世界のエコロジカル・フットプリントを最小限にする実践や行動を促進する。 -あらゆる多様性の中に生きる地球と生命を尊重する。 -社会的連帯を達成するために、行動する。 -平和が実現する社会で民主主義を促進する。 <p>個人と集団的な行動のために、ESD は、</p> <ul style="list-style-type: none"> -学びのすべての側面に持続可能な開発に内在している固有の価値観を統合させる。 -すべての人が生きられる公正な社会のために、行動の変化を促す。 -地域社会を批判的に振り返ることを教える。 -持続可能な未来をつくることを楽しみ、責任をもてるようにする。
--------------------	--	--	---

出典) UNESCO(1996=1997: 66-75)、UNESCO<<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/>>(2012 年 7 月 31 日)、 UNESCO(2010: 49, 51-53)をもとに、筆者訳・作成。

ユネスコに「21 世紀教育国際委員会」が提出した報告書である『ドロール・レポート』では、「人の生涯と同じ長期にわたり、社会全体へ広がりをもった連続体としての教育」(UNESCO, 1996=1997: 100) を生涯学習と呼び、その必要性が強調された。知識や技術の伝達を中心にした「教える」ことへの教育観から、学習者の主体的な学びを重視した教育観への移行を唱え(千葉、2004)、教育が知識や技術の増進だけに関わるのではなく、「人格形成と個人、集団、民族の間の関係を構築するための、他に比すべくもない手段である」(Ibid.: 14) ことが確認された。それは、環境、社会、経済、文化に関わるさまざまな緊張関係に対応するためには、知識や技術のみならず批判的思考や行動力、想像力などの人

間の知性、感性、理性、精神性といったすべてに働きかける不断の過程が求められていることを示している。

UNDESD の後半期にユネスコから出された評価ツールである『ESD レンズ』は、学校段階における教育システムの再方向づけに焦点を絞り、各国の政策や状況に合わせて、教育政策や教育実践を再検討できる枠組みを提供している。その中で、質の高い学びをもたらすために、どのような支援ができるのかについて「学習の4本柱」を用いて説かれている。それが、表3-10にある中央の列である。さらに、『ESD レンズ』では、UNDESD のビジョンにある積極的な社会変容を促進するためには、5本目として「自分自身と社会を変容させるための学び」を必要とすることが提案された。『ESD レンズ』において、学習の「5本柱」²⁰では、問題の文脈と内容、異世代や異なる学問分野、地域とグローバル、異文化間など関係性を捉えること、またバランスを取るなどが示されており、『ドローール・レポート』で取り上げられた緊張関係をより詳細に説明し、それらに対応するために、どのような方法を取るべきかについてそれぞれの柱で説明されている。ESD の評価ツールであるため、持続可能性への対応が強調されていることに特徴を見ることができる。それは、「存在を深めるための学び」の項目で顕著に反映されている。『ドローール・レポート』では、人間の個性の発達および、さまざまな能力の育成に焦点が当てられているのに対して、『ESD レンズ』では ESD の要である持続可能性について述べられているにすぎない。いわば、IIS に記されている ESD の特徴が「5本柱」によって分類されたと言える。

最後に、ユネスコのホームページに載せられた「5本柱」の説明を表の右側にまとめた。ここでは、これまでに示された「学習の柱」に関わる内容を改めて捉え直したことがわかる。例えば、『ESD レンズ』で「為すための学び」に記されていた「地域のニーズを満たすことがしばしば国際的な影響をもたらすこともある」という項目が、ホームページ上では、「知るための学び」に位置づけられた。地域に基づいた行動についての説明として「為すための学び」に書かれていたが、その内容自体は、地域のニーズを満たすことによる影響についての理解であるため、「知るための学び」に分類されたと考えられる。さらに、学際的であることという特徴が、「知るための学び」から「共に生きるための学び」に移動した。このことについては、学問分野が限定されず、学際的な学びが促進されているため、異なる学問領域の関係者が交流および協働し、パートナーシップを築くことが求められたと読み取れるだろう。「すべての教育プログラムは、質の高い教育を提供し、持続可能な人間開発を促進するために5本の根本的な学習の柱を土台にすべき」として、ユネスコは生

涯学習の概念である「学習の4本柱」を発展させ、ESDにおける「学習の5本柱」を提示した²¹。持続可能な開発に関する原則や価値観を教育と学習に統合させるという UNDESD の目的が、この「学習の5本柱」に顕著に示されている。それは、一見、持続可能性や持続可能な開発に関連する知識や技能を獲得し、存在を深め、自分自身と社会を変容させていくという一連の流れにある教育活動であるように見受けられるが、先に述べた学際性と同じように、柱を横断するような内容についてのより正確な検討が求められよう。

表3-10 から、UNDESD の後半期から注目されている「自分自身と社会を変容させるための学び」の特徴を表すキーワードとして2つ挙げることができる。一つは、「内省」であり、もう一つは「行動の変化」である。自分自身と社会を変容させるためには、まず自らの行動や生活を振り返りながら、持続可能な社会づくりに求められる行動について考え、実際にそれを変えていくことが重要となるのであろう。

では、5本の柱がどのように関わり、また、自己変容と社会変容がつながる生涯を通じた学びには、価値観と行動、ライフスタイルの変化がどのように関わっているのかについて、前章で扱った U プロセスを用いて捉えてみたい。

行動や思考を習慣的に繰り返すという「ダウンローディング」にあたるのが、家庭や学校で受けている教育である。その教育が個人にとって当たり前とされ、疑問をもつこともなく、教室で教師から専門分化した知識や技能が伝達される授業を受けることが習慣となっている状態である。その状態を一度疑い、習慣化している当たり前の行動を「保留」させることで、教室で学んできた知識や技能だけでは地域課題やグローバルな諸問題に対応できないことに気づくことができる。身の周りにある課題やグローバルな諸問題への取り組みや、生活の中にある学びを通して、学ぶことを学び、教科書に書かれていない知識や技能を経験的に獲得していき、関心を広げる。従来の前提を支えていた「視座の転換」を図るのである。ここまでの「知るための学び」、「為すための学び」の段階である。地域課題やグローバルな諸問題を扱うことで、普段関わらない他者に出会う「共に生きるための学び」の段階に移行する。「知るための学び」と「為すための学び」で培った知識や技能を活かしながら、異なる価値観を持つ他者と協働し、話し合う。それによって、自分自身が知らなかった世界と出会い、自身の前提を問い直すことが求められる。このとき、自身の習慣的な思考や行動を「手放す」ことが無意識的になされ、「存在を深めるための学び」へとつながり、普段意識化されていない自分自身の存在について問いかけていく。それは、さまざまな関わりの中で生きている自分自身に対して、どのようにありたいのか、どのよ

うに振るまえるのか、どのような生活をしたいのかといった、自身の生き方やあり方について今一度問う「プレゼンシング」の段階である。そこでは、自分自身への問いかけに対する応答を「迎え入れる」自己対話が行われる。内からの応答を具体化するために、他者とさまざまなイメージを共有し、方向性を確認するとともに、個々人が行動に移し、「具現化」させる。具現化させた行動は、個々によって異なることも認められるように留意しなければならない。行動を積み重ねながら、身近な地域課題やグローバルな諸問題への対応と、自分自身も満たされた暮らしを「実体化」、つまり新しい習慣として実践するのである。

「ダウンローディング」から「プレゼンシング」までの一連の流れが、価値観の変容のプロセスであり、個人の変容に重点が置かれている。自己対話を基点に、社会の変容につながるプロセスへと進む。他者とイメージを共有して、新たな行動を取っていくことで、行動の変化が、それを繰り返して習慣を変えていくことで、ライフスタイルの変化が起きるのである。

このようなプロセスのある学びは、何か問題が生じたときに、また繰り返される。新しい習慣自体も続けていくと「当たり前」になる。その当然視された前提によって、また新たな問題が生じることもあるだろう。問題が起きたときに、どう対応すればいいのかを考えること、すなわち、自分自身の生活や集団のあり方を問い直すことを「自分自身と社会を変容させるための学び」は必要としているのである。ゆえに、それは、「知るための学び」から「存在を深めるための学び」、「学習の4本柱」を一連のプロセスとして統合し、生涯を通して繰り返される学びである。また、それは、自己と他者、人間と自然という二項対立する関係で捉えられていた分断された関係性を捉え直す学びでもあり、「深く開かれたシステム思考」が求められるのである。

最後に、もう一つの枠組みを示し、本節のまとめとしたい。

表3-11は、UNECEによる教育者向けのESDのコンピテンシーである²²。UNECEは、持続可能な開発を進める上で重要な役割を担っている教育が現在、持続不可能性を高めることに貢献していることを危惧し、持続可能な開発に向けた教育の再方向づけを求めた。その際、UNECEは教育者や教育に関わるリーダーや意思決定者のコンピテンシーを高めることが重要であると考え、教育者用のコンピテンシーを作成したのである（UNECE, 2011: 2）。

表 3-11 未来のための学び：ESD におけるコンピテンシー

学習の 4 本柱	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	変容を遂げること：人・ 教授法・教育システム
知る ための 学び	<p>教育者は右記のことを理解している。</p> <ul style="list-style-type: none"> - システム思考の基礎 - 自然・社会・経済のシステムがどのように機能しているのか、またどのようにそれらは相互に関連しているのか - 世代内・世代間の相互依存の関係性と同じように、人間と自然との関係や富と貧困との関係について - 自分の世界の見方と文化的な前提、および、他者のもっている世界観と文化的前提 - 持続可能な未来と私たちが考え、暮らし、働く方法とのつながり - 持続可能な開発に関連する自分自身の思考と行動 	<ul style="list-style-type: none"> - 持続不可能な開発の根本的な原因 - 持続可能な開発が発展的な概念であること - 持続不可能な実践から、生活の質、公正、連帯、環境的持続可能性を促進していくという喫緊の必要性 - 未来を計画し、変化を引き起こすときの問題設定、批判的な内省、先見的で創造的な思考の重要性 - 持続可能な開発を支援するときの科学的な根拠の重要性 	<ul style="list-style-type: none"> - なぜ、学習を支援する教育システムを変容させる必要があるのか - なぜ、私たちが教育する、および学ぶ方法を変容させる必要があるのか - なぜ、学習者は新しい課題に対処するための準備をすることが重要であるのか - 変容の基盤となる学習者の経験を増やすことの重要性 - 現実世界の諸問題に取り組むことがどのように学習成果を高め、実際に学習者の違いを見出すのか
為す ための 学び	<p>教育者は右記のことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> - 偏見や先入観なく、異なる学問領域／場所／文化／世代からの意見や経験を共有するための機会をつくる - ジレンマや諸問題、緊張関係、対立に異なる見方をもって働きかける - 自分たちが影響を及ぼしている地域やグローバルな圏域と学習者をつなげる 	<ul style="list-style-type: none"> - 社会における変化の過程を批判的に評価し、持続可能な未来を描く - 変化という緊迫感を伝え、希望を抱かせる - 異なる決定と行動がもたらす影響力を評価する - 学習リソースや文脈として、学校施設を含む物理的、自然的、および社会的環境を使用する 	<ul style="list-style-type: none"> - 批判的思考や積極的な市民性を発達させる参加型で、学習者中心の教育を促進する - 持続可能な開発に関連して、変化や達成という点から学習成果を評価する
共に 生きる ための 学び	<p>他者と協働する。教育者は右記の方法で</p> <ul style="list-style-type: none"> - さまざまな世代や文化、場所、学問領域にわたる異なる集団と積極的に関われる 	<ul style="list-style-type: none"> - 持続可能な開発に対応できる新しい世界観の現れを促進する - オルタナティブな未来を交渉するように促進する 	<ul style="list-style-type: none"> - 組織段階も含めた教育システムを貫く持続不可能な実践に挑戦する - 学習者が対話を通して自分たちや他者の世界観を明確にさせ、オルタナティブな枠組みが存在することを認識する

存在を深めるための学び	る。教育者とは右記のような人である	・先住民の知や世界観を含む、異なる学問領域や文化、見方を包括している人 ・他者や、他者の社会的・自然的環境に対して、地域的にもグローバルにも積極的に貢献することに前向きである人 ・不確実な状況でさえも、よく考えて行動をとることをいとわない人	・持続不可能な実践の根拠となる前提に挑戦することをいとわない人 ・学習過程においてファシリテーターにも参加者にもなれる人 ・批判的に振り返ることができる実践者 ・創造性と刷新をもたらす人 ・学習者と積極的な関係を築ける人
-------------	-------------------	--	--

出典) UNECE(2011: 7-8)をもとに筆者訳・作成。

UNECE のコンピテンシーは、先に挙げたユネスコによる 5 本の「学習の柱」と異なり、4 本柱が、ホリスティック・アプローチと変化を想像すること、変容を遂げることという 3 つの重要な特徴から説明されている。ホリスティック・アプローチは、相互関連する問題を捉えるための思考様式、持続可能な開発に関わる諸問題に対応できる包括的な見方、複雑性に取り組むことという世界観に関わっている。変化を想像することには、過去から学び、現在の課題に関与すること、またオルタナティブな未来を探究することに関係する批判的な思考や創造力などの能力の育成が含まれている。また、変容を遂げることは、教育者であることの意味や教授法、教育システム全体の見直しを示している。「共に生きるための学び」では、組織レベルで持続不可能性に対応する手段を身につけることが示唆されている。つまり、教育者は身の周りの教育システムの持続可能性に向けて取り組み、コミュニティの内側からシステムを変容させていくことが望まれているのである (UNECE, *op.cit.* : 9-10)。

「学習の 4 本柱」と 3 つの特徴からなる UNECE のコンピテンシーは、それ自体が「自分自身と社会を変容させるための学び」を表しているとも言える。「知るための学び」から「存在を深めるための学び」の統合的なつながりによって、ESD に従事する教育者の特性が示されている。また、自己と他者、人間と自然などの関係性の捉え直しによって、持続可能な開発についての理解が促進される。さらに、問いかけを通じた授業や教育システムの見直しによって、教育と社会システムの変化に教育者自身がどのように関わるのかを確認することができる。それは、自分自身と集団のあり方を問い直し、持続可能な開発を捉える枠組みであると言えるだろう。

しかしながら、「存在を深めるための学び」に記された教育者の理想像とも読み取れる各項目からは、「変化への開放性」というよりも、ESD に取り組む教育者としてのあり方

が定められたような閉塞感さえ読み取れる。存在を深めるための学びとは、コナイ・ターマン（2007: 91）の言葉を借りれば、「自分が何をすべきかを知っていて、うまく実行できる人」になるための学びである。ターマンは、太平洋地域と西洋諸国の知識体系の違いを説明し、西洋型の教育制度がもたらした影響で、理想とする人間像が変わってきたことを指摘する²³。人と人とのつながりを重視する地域社会では、学校での成績や学位よりも、学びを活かして家族やコミュニティを助けているかが問われるのである。ゆえに、上記の人間像が目指されている。学びの成果は、個人が獲得した知識や技能ではなく、他者への働きかけや行動で評価されたのである。

西洋型の学校教育は、将来のために必要な知識や技能を身につけさせる。その一方で、地域社会は「いま、ここ」の人間関係のために求められる知恵を習得させるのである。ゆえに、理想とする人間像である「自分が何をすべきかを知っていて、うまく実行できる人」からは、身につけるべき能力や態度、知識などを読み取ることができない。それは、働きかける他者やコミュニティに応じて異なるためであろう。また、個人によってその様も異なる。一人ひとりがどのように対応すべきかを考えていくことが求められるのである。つまり、「存在を深めるための学び」とは、何かによって規定されるのではなく、豊富な知識と経験に支えられた「いま、ここ、わたし」への問いを通して深められるプロセスなのである。それは、「自分自身と社会を変容させるための学び」にとって、要となる学びと言えよう。

3. 「自分自身と社会を変容させるための学び」の深化

前項のユネスコと UNECE の枠組みから、「自分自身と社会を変容させるための学び」には、内省を通じた「存在を深めるための学び」が前提条件となることがわかった。それは、ESD が地球規模の複雑な諸問題に対応するために、自分自身を犠牲にすることを学ぶ必要性を説いているのではなく、自分には何ができるのか、また、従来の営みのどこに問題があったのかを問うことが重要であることを示している。繰り返しになるが、UNDESD の目的は、「積極的な社会変容（positive social transformation）」に求められる価値観・行動・ライフスタイルを学ぶことである。それは、知識を新たに獲得することではなく、従来の開発のあり方のみならず、自分自身の生活や考え方を問い直すということである。ゆえに、上記の表 3-10 と表 3-11 でも批判的思考が強調されていたのである。批判的に振り返ることで、直面している課題と自分自身との関係を捉えることができ、課題の全体像

を描くことができる。そのうえで、変容をもたらすレバレッジ・ポイントを探し、対応策を考えていくことが求められるのである。それは、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すプロセスであると同時に、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という自己対話である。1章で述べたように、それは、過去の経路から現在に至った自己（self）と今後そうなり得る可能性のある未来の自己（Self）との対話である。つまり、自然や他者とのつながりを断ち、客体化してきた過去から現在までの自分が、自然や他者との関係性の中で生き、本来あるべき、もしくはそうでありたい自分自身に気づき、それに近づけていこうとするプロセスである。

今村（2009）は、エーリッヒ・フロムの2つの「存在様式」、「持つ存在様式」と「在る存在様式」を用いて、求められる教育の方向性を検討した。2つの様式は人間存在に根ざしているため、両者の占める割合によって、社会は決定づけられると説明した。現代社会は、「持つ存在様式」によって方向づけられており、現代人は所有したいという欲望に駆られ、物を「持つ」ことで自分の存在を確かめているとする。一方で、「在る存在様式」は、「人やものとの関係性を結び、そのなかで自分が自分であることを知ること」（同上書：92）であると説く。それは、「自分自身の内面にある創造性を現実化する自己実現」（同上書：91）と他者とともに存在することであると述べる²⁴。今村は、「持つ存在様式」から「在る存在様式」へと変えるためのプロセスを整備する必要があることを主張し、「在ること」を体験し、その様式に基づいた環境教育の可能性を提示する²⁵。彼は、「持つ存在様式」が優位な社会に現代人が生きていることを自覚すること、また、「在る存在様式」があるということを知ることが重要であると強調した。

今村の指摘には、自己変容を検討する際に重要となる見解が含まれている。「在ること」を体験させることで、「持つ存在様式」に方向づけられた現代社会や自分自身の生活を見直すきっかけができる。それは、Uプロセスの左側のプロセスを降り始めるための引き金とも言えよう。今村（1996）は「在ること」は他者との共通体験を共有することが前提であり、「他者への思いやりや犠牲、分かち合いや奉仕といった人間的行動」（2009：91）でもあると言う。また、「在ること」とは「心のなかに同じ風景を見るという経験」（同上書）を通して、自分自身を取り戻す方法であると説明する。ESDにおいて、世代内・世代間公正を実現するためには、見えない他者、つまり未来世代の他者や遠くに暮らしている他者との関わりを捉えることが求められる。しかしながら、「心のなかに同じ風景を見るという

経験」を通して、自己と他者との関係をどう捉え直していくのかについては、定かではない²⁶。

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」ことができるという。そのために私たちがすべきこととして、「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が可能となる。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、世代間と世代内の公平性が二律背反ではなく、統合的に扱われるのである。それによって、「それぞれ異なる取り組みを深いところで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」（井上、2012: 22）に気づくのである。つまり、それは、前章に述べた「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。

吉田（2009）は、自己と他者との関係を捉えながら、ケアの可能性について考察した²⁷。近代化によって、自然から、共同体から自立してきた個人が、改めて自然や社会とつながり直そうとしているが、その新しいつながりの原理を見出せないまま経済成長が進められることを問題視した。吉田は、つながるための原理の一つの可能性として、ケアを挙げる。〈ひとり〉と〈みんな〉の間には、自分と他者との〈ふたり〉の関係があることを指摘し、〈ふたり〉の関係、つまり、ケアの前提にあるのが、自立していることであると主張した。自立していること、それは、他者の呼びかけに応答できる主体であること、また、他者に依存したり拘束されたりしないことであると説いた。「他者からの呼びかけのなかに、根源的な何かの呼びかけを聞き取りつつ、他者に応答する」（同上書: 206）という関係には、単に水平的な人間関係だけでなく、「垂直に深められた、何か根源的なものにふれるような出来事」（同上）があり、ケアは、他者の存在とともに、自分自身の存在を確かめ証し合う行為であると述べた。

「何か根源的なもの」によって支えられるケアは、前章でも述べたように、近代以降二項対立的な図式で捉えられていた自己と他者をつなぎ、目の前にいる他者といったみや苦悩などを共有し、自己対話を重ねながら、自分自身の存在意義を確認していくプロセスであった。ここで行われる自己対話に、人間存在を問うということが含まれているのである。自分に何が求められているのか、何をすべきかという問いかけによって、他者を客体化し

操作しようとする見方は「いったん宙吊りに」される。自分の意識が向けられる自然や他者を通して、あるべき姿や取るべき行動を確認するのである。そのとき、ケア論で捉えた「傷つきやすさ」へのまなざしが重要になってくる。なぜなら、それが、「深く開かれたシステム思考」における「レバレッジ・ポイント」を捉える視座となるためである。

シャーマー（2010: 507）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」、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」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」²⁸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」があることを示唆していよう。

地球規模の諸問題が深刻化する現代において、普段の生活が当たり前ではなくなりつつある。それは特に、頻発する自然災害から気づかされることであるが、習慣化している日常生活が自然から切り離されている都市部においては、その異常さを問うことができない社会システムとなっている。それは、前章までに捉えてきた機械論的な世界観に基づいた時間観や要素還元的な思考様式、技術至上主義が優先される成長志向の社会システムである。このような社会システムによる歪みから、当然視できない世界を問うことが求められているのである。

「自分自身と社会を変容させるための学び」が生まれる教育には、自己対話を通した人間存在を深めていく自己変容が必要とされる。自己対話を通して問うということは、いったん足を止めて、自分が生きている世界を振り返り、俯瞰視することである。また、それは、自分自身の生活がその中でどう位置づけられているのかを客観視し、自分の生き方を編み直すことである。自分の行動や考え方が地球の持続不可能性を促進させることにつながっていないかという問い、さらには、普段の生活で自分自身を追いつめて、自己の持続不可能性を高めているのではないかという問いなど、さまざまな問いをもつことが許容され、それらに向き合える十分な時間が注がれるとき、「自分自身と社会を変容させるための学び」へと学び自体が変容するだろう。だからといって、教育者の不要や教育の不在を主

張したいわけではない。学びの変容を引き起こすために、一人ひとりに問いをもたせる機会を提供し、自分自身の存在（being）を深めていける教育環境を整えていくことが教育に、また教育者に求められるのである。ゆえに、教育自体を問い、改める必要がある。その取っ掛かりとなる視点を、ESD の7つの特徴（表3-8参照）は示しており、7つが有機的に関わりながら、教育システム全体が統合されていくことが期待されている。ここでいう自己変容とは、一個人が存在を深めていくプロセスのみならず、教育自体の変容をも含んでいると考えるべきであり（Orr, 1992, 2004）、教育それ自体がその役割や意味を問い直す必要性に迫られているのである。ESD は、個人の変容を通じた社会への影響と同時に、教育の変容を通じた社会への影響を考えていかなければならないという難題を私たちに投げかけているのである。

第4節 ESD の課題と自己変容の重要性

本章では、個人と社会の変容に教育がどのように関わっているのかについて、ESD が誕生するまでの歴史的背景（第1節）、システム思考（第2節）、ESD の特徴である「自分自身と社会を変容させるための学び」（第3節）の3つの視点から捉えた。人間存在の意義や目的を問うという哲学的な基盤の上に創設されたユネスコは、世界の状況に応じて、教育の重要性を主張してきた。それは時に、先進国における「形容詞付きの教育」の普及と途上国における基礎教育の充実というように、経済のみならず、教育も世界の二極化を促進させている印象を与えてきた。それらは、ESD の誕生によって、統合的に捉えられるようになった。

しかしながら、ESD と従来の「形容詞付きの教育」との違いが不透明なまま、ESD が展開され、問題を解決することに強調点が置かれたため、地球規模の諸問題と一人ひとりのライフスタイルの関係を見出すことが難しかった。そこで、「いま、ここ、わたし」の視点をともなう＜システム思考＞を用いて、変容をもたらす教育として ESD を捉え直した。ESD では、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が求められる。その際、注意すべきは「教育文化そのもの」の変容を促す ESD が社会変容のみに重点が置かれるのではなく、個人と、個人が属するコミュニティの組織的な変容も不可欠であることを指摘した。

それは、メジローの理論に見られた「文化的な変化」を導く「文化的な行為」の重要性を示していると言えよう。社会変容に直接はつながらないが、人々の意識に働きかけ、「集

合的な準拠枠」、つまり、コミュニティを支えている概念的な枠組みを変容させることが求められる。教育システムの変容は、この取り組みの一つと捉えることができる。それは、身近なコミュニティが温存している支配・被支配の構造を見直していくことから始まる。学校においては、学級内および教師間の組織構造を改めて認識することが求められる。そこに隠れている「生きづらさ」を見つける作業を細やかにしていく必要があるだろう。

ESD の取り組みを通して学生のみならず、教員や関係者といった一人ひとりの変容が、コミュニティの変容、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、ESD が一個人の生活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出会い、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る。それは、同時に、メジローの理論には欠けていた社会的な行動を教育の中でどのように扱うべきかという問題に取り組むことを示唆する。教育が学習者に特定のイデオロギーを教えることは避けなければならないが、学習者が何か行動に移したいと思ったときに、教育者はそれに対応できるように、教育環境を整えておく必要があるだろう。また、学習者の相談に応じることや助言することも含めて、学習者を支援していくことが求められる。教育者自身もセンゲやシャーマーの言う＜システム思考＞を身につけることで、学習者が変容のプロセスに参加し続けることを可能にする教育環境が整えられるのである。これによって、教育においても、個人の変容と社会の変容を可能にする道が開かれるだろう。

最後に、ESD の課題を挙げ、本章のまとめとしたい。

本章では変容に注目して、ESD の可能性を捉えてきた。しかしながら、ここで注意すべきは、ジクリングとウォルスの指摘である。ジクリング（1992）は、「なぜ私は自分の子どもを持続可能な開発のために教育させたくないのか」という論文で、ESD への批判を投げかけた。「持続可能な開発」についての議論が不十分なまま、その重要性が強調されることの危険性と、「〇〇のための教育」という名前がもつ教育の目的の外部化に言及した。ジクリングによる ESD への批判は、現在においても引用されている。そのうちの 하나가、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つくり、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想っていた

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。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。一つは、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である。もう一つは、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、何を学んだかに評価の視点が置かれるという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、人々の行動の変化につながるという議論の展開は十分ではなく、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ということである。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明確な定義づけがされていない状況、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²⁹（*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、環境への気づ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が、これらが議論されてきたのは、近代社会の文脈であることを確認する必要がある。人間と自然、資本家と労働者、健常者と障がい者などのように、二項対立的な図式で関係を捉えてきた近代社会とは異なり、現代社会は複雑性や不確実性に満ちている。このような文脈でも、正義や公正のような価値観が共有されるのかを改めて問い直し、それらを現代的な文脈の中で読み解いていくことが求められよう。ボン宣言では、不確実性や複雑な諸問題を解決するためのイノベーションとエンパワーメント、さらには、創造的で批判的なアプローチと長期的な思考とを ESD で強調していくことを訴えている。本論で取り上げたシステム思考はその一つのあり方である。しかし、事象と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、自分自身の中に内面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定義づけが不十分な状況、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自分自身の中に内在化させ、人間存在を深め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」に見られる、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)、不確実性に向き合いながら、他者との関わりの中で社会を変えていくことを具現化していくこと、また同時にさまざまな状況に出会いながら、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、階層的な教育行政、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、本章1節で確認したように、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必要性は主張されてきた。また、それに関する優良実践もこれまでに報告や検証がなされてきた。しかしながら、それらは ESD の文脈で社会変容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、自己変容の側面および、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、「存在を深めるための学び」をもたらすように、教育環境を整えなければならない。このことは、コミュニティ自体の変容、つまり「持続可能な教育」に見られる「全体的な統合」について検討する必要性を示唆している。したがって、ESD は教育者を含め、学校自体が変容していくことを求めているのである。

もう一つは、教育観の転換である。経済成長という目的のために、取り換え可能な資源として生徒・学生を育成するという機械論的な教育観ではなく、一人ひとりの人格の発達を第一義的に考える教育観に基づくべきである。教育は、「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」として捉え直されなければならない³⁰ (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 (Jickling, *op.cit.*; 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。社会変容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、それを支える教育が必要である（吉田、同上書；石戸、2011）。

近代化によってさまざまなつながりが分断され、切り離されてきた現代社会において、関係性を捉え直そうとする試みが ESD を始めとして行われている。その一方で、グローバリズムの台頭は、新たな分断を引き起こしている。資源や知識の「囲い込み」によって、近代とは異なる支配・被支配の構造が生まれつつある（シヴァ、2002, 2003）。複雑化する地球規模の諸問題に対応するために生まれた ESD で、IIS に記されている問題解決や社会変容に標準を合わせた教育活動が促進されていけば、ジクリングやウォルスの指摘にあるように、自らの足元をすくう危険性があることに目を向けなければならないだろう。前章で指摘したように、「持続可能性」や「持続可能な開発」という言葉には、市場経済のレトリックに操られる曖昧さがある。それを予防するためにも、ESD は、持続可能な開発や持続可能性の概念を思想的に分析し、その意義を捉えておくことが求められる。グローバリズムの威力に押し流されないためにも、地盤となる思想を固めていかなければならない。

さらに、教育自体がそれに影響されないためにも、教育観を改めて問い直すことが求められる。変化の担い手を育成しようとしているのが ESD であると言われる。しかしながら、変化は変容によって生まれることを本論では U 理論を用いて明らかにしてきた。変容した結果が変化であるということを確認しなければ、誰かによってすり替えられたり取り換えられたりして、教育現場はその動向に左右させられるだろう。ゆえに、変化を起こすためには、一人ひとりの習慣や考え方を変容させていくプログラムが必要である。それは、直線的な時間観に基づいた線形の単純な計画ではなく、人間存在を深める非線形の文脈的なプロセスである。その深まりのプロセスをともに過ごしなが、土地に根ざして、実践していくことが望まれる。自己変容を繰り返しながら、人間存在を深めていくことが支援される教育にこそ、グローバリズムに左右されない持続可能性を見出すことができるのである。

注

- ¹ 内閣官房、外務省、文部科学省、環境省、内閣府、総務省、農林水産省、経済産業省、国土交通省の9省庁と法務省、厚生労働省がオブザーバーとして参加して、計11省庁による連絡会議が設けられた。〔参考、「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議(2009)〕
- ² ハックスレーは、「ユネスコの目的と哲学」において、多くの思想家が成し遂げてきた貢献を認めながらも、ユネスコが一定の原理、すなわち宗教や政治的・経済的教義などの見解に基づくことは阻止すべきであるとし、ユネスコがヒューマニズムに基づいた機関であることを強調した(Huxley, 1946: 6-7)。なかでも、進化論的ヒューマニズムに関しては、キリスト教カトリック神学からの批判を受けている。例えば、進化論的ヒューマニズムは、人間の進化が人類の将来を解明し、それによってその将来像が示されるとする幻想を抱いていると反論する。また、ハックスレーが生涯を用いて論じようとした宇宙が「自立し、自ら変化し、自己を創造する過程」であること、その起源について超越的な存在への軽視をしていると述べる。しかしながら、進化論的ヒューマニズムが関心を向けている時間と空間における人間の意味、つまり「現実の、歴史的空間、時間の次元にあるもの」についてと、人類の未来の生存との問題について、キリスト教神学は軽視してきたことを認め、特に救済史の問題を開拓する必要があるとしている。〔参考、ノガル(1969)〕
- ³ 発展途上国が先進国による資源の乱掘やそれによる利益の独占に対して、途上国側の資源自主権と開発の権利を主張した資源ナショナリズムを背景にして、先進国中心の国際経済システムの変革を求めた。1974年の国連資源特別総会で採択された「新国際経済秩序樹立に関する宣言」においてその成果を挙げた。〔参考、千葉(2004: 169, 192)、戸崎(2005: 3-7)〕
- ⁴ それぞれの目標には下位項目が示されているが、本文に関係する下位項目のみ表示している。その他の項目については、外務省ホームページ<<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/doukou/mdgs/about.html#goals>> (2012年6月4日)を参照されたい。
- ⁵ その他については、UNESCO(2005b: 30)を参照されたい。なお、これに関連してESDにおける教師教育のためのガイドラインがユネスコによって作成された。ここに、ESDのプロジェクトの基準となる7点が示されており、その中の一つに「ESDが、地域の文脈への適合性があり、文化的に適切である」こととある。〔参考、UNESCO(2005c: 16)、日本語訳は国立教育政策研究所(2007: 5)を参照されたい。〕
- ⁶ 例えば、地域での実践については生方・神田・大森(2010)、スタディツアーについては永田(2013b)を参照されたい。また、朝岡(2005)は、環境教育において、地域を再創造するためにESDがもたらす影響は大きいと指摘して、社会変革のための教育の意義について考察している。
- ⁷ 原文は“Environmental Education towards a Sustainable Future: Partners for the Decade of Education for Sustainable Development”である。
- ⁸ スターリン(2007: 68-70)は、それぞれを「する領域 (Doing Domain)」、「知る領域 (Knowing Domain)」、「見る領域 (Seeing Domain)」と呼んだ。
- ⁹ スターリン(2001: 61)が「持続可能な教育」の優良事例として挙げるのは、イギリスのデボン州にあるシューマッハー・カレッジ (Schumacher College) である。シューマッハー・カレッジの大学院課程は政府に認可されていなかったが、現在、近郊にあるプリマス大学と提携して、「転換のための経済学 (Economics for Transition)」や「持続可能な園芸と食の生産 (Sustainable Horticulture and Food Production)」、「ホリスティック科学 (Holistic Science)」、「エコロジカル・デザイン (Ecological Design)」の領域で修士号の学位を取得することが可能である。シューマッハー・カレッジについては、Phillips(2008)、当カレッジのホームページ<<http://www.schumachercollege.org.uk/>>

(2013 年 10 月 16 日)、および曾我(2011b)を参照されたい。

- ¹⁰ 同会議は、2007 年 7 月 31 日から 8 月 5 日まで都内渋谷区広尾にある聖心女子大学で開催された。日本ホリスティック教育協会とユネスコ・アジア文化センターの共催で、「ESD へのホリスティック・アプローチ——アジア太平洋地域における〈つながり〉の再構築へ」というテーマのもと、環太平洋の 10 カ国から 33 人の専門家や教師が集まった。会議の詳細については、Nagata and Teasdale(2007)、日本ホリスティック教育協会(2008)を参照されたい。
- ¹¹ 日本語訳は原文をもとに、筆者が行った。
- ¹² 例えば、ホールスクール・アプローチの実践校として永田(2006)は、イギリスの公立学校クリスピン・スクールを挙げている。
- ¹³ 佐藤・菊池(2010)は分析の枠組みに、バルト海大学プログラム (Baltic University Programme: BUP) で開発された「持続可能な開発のための学びにおける重要 11 要素」——統合的手法 (Integrative Approach)、時間的見解 (Time Perspective)、空間性 (Spatiality)、価値の明確化 (Value Clarification)、体系的思考 (Systemic Thinking)、批判的反省 (Critical Reflection)、モチベーションの構築 (Motivation Building)、パートナーシップ (Partnership)、協同とコミュニケーション (Cooperation and Communication)、参加 (Participation)、能力の構築 (Competence Building) ——を援用している。バルト海大学プログラムについては、BUP のホームページ<<http://www.balticuniv.uu.se/>> (2013 年 10 月 29 日) を参照されたい。また、BUP による「持続可能な開発のための学びにおける重要 11 要素」の詳細については、Rohweder and Virtanen (2008)を参照されたい。
- ¹⁴ メジロー(1998)は、イングリシスがメジローの見解を誤って読み取っていると指摘して、「変容的学習」の個人と社会との関係について改めて説明を加えたのである。
- ¹⁵ セング(2011: 48)は、「自己マスタリー」がないと、受け身的な思考になり、誰かが、あるいは何かが問題を引き起こしているのだという発想に陥り、システムの見方ができなくなる可能性を示唆する。
- ¹⁶ 1947 年に設立された国連経済社会理事会の下部機関である。地域経済委員会の一つであり、欧州を中心としてアメリカ・カナダを含む 56 カ国が加盟している。欧州経済委員会加盟国の経済的関係の強化を目的としている。事務所は、スイスのジュネーブにある。〔参考、外務省国際機関人事センター <http://www.mofa-irc.go.jp/link/kan_unece.html>(2013 年 9 月 14 日)〕
- ¹⁷ Learning to be の訳には、他にも、天城勲監修の『学習——秘められた宝』にある「人間として生きるための学び」があるが、本稿の内容に即して、日本ホリスティック教育協会(2008)を参考して、「存在を深めるための学び」を用いる。
- ¹⁸ 21 世紀教育国際委員会の委員長だったジャック・ドロールの名にちなんで、ドロール・レポートと呼ばれている。なお、同委員会のメンバーにいた天城勲が、同レポートの日本語訳の監訳を行った。
- ¹⁹ ユネスコのホームページに記載された当ページは、2012 年 7 月に参照したものだが、2013 年 9 月 14 日現在同ページは更新され、「学習の 5 本柱 (Five pillars of learning)」についてのページ (<<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/>>(2012 年 7 月 31 日)) にアクセスすることができなくなっている。
- ²⁰ 「学習の 5 本柱」という表現ではないが、5 本目を加えた「5 本柱」という表現が『ESD レンズ』内で使われているため、5 本すべてを表すときに本文中でも「5 本柱」と記している。〔参照、UNESCO(2010: 49)〕
- ²¹ UNESCO <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/>>(2012 年 7 月 31 日)
- ²² ESD に求められる「学力」に関する議論を展開することは、本論の趣旨から外れるた

-
- め、本論では扱わないが、ESD における「学力」については、トランスファー21 編著(2012)、丸山(2009)、Mochizuki and Fadeeva(2010)を参照されたい。
- ²³ 地域に根ざした知識体系を再考する教育については、Teasdale and Rhea(2000)、Thaman(2008)を参照されたい。
- ²⁴ 今村(1996)は、ただ単に人間が個として存在するだけでは不十分であり、必ず他者や何らかの仕事とつながって存在することが必要であり、そうでなければ、ナルシズムや自己本位な考え方を助長すると指摘する。
- ²⁵ 例えば、今村(1996)はキャンプ活動やボランティア活動、また共同体での経験を共有できる環境を整えることを提案する。また、今村(2009)は就学前教育における環境教育の展開を検討している。
- ²⁶ 今村(2009)は環境絵本を通した環境教育の実践を提案しているが、本論が対象としている若者にどのような影響があるのか、つまり自己変容にどのように関わっているのかを読み取ることは困難である。
- ²⁷ 吉田(2009)は、マルティン・ブーバーの対話論を用いて、ケアにおける〈ふたり〉の関係を説明した。ブーバーの対話論については、吉田(2007)を参照されたい。
- ²⁸ 「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「学び直す」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(2010)の見解も参考になろう。またスピヴァックの「unlearn」を用いた ESD に関する議論は、朝岡(2005)を参照されたい。
- ²⁹ ウォルスは十分な定義づけがされていない価値観として「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の必要性を主張し、その一つの表れとしてソーシャル・ラーニングを唱える。詳しくは、Wals(2007)を参照されたい。
- ³⁰ 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(2009a: 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、「サステイナブルな教育」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。

第4章 変容を目指した教育の実践とその考察

価値観・行動・ライフスタイルの変容を促すには、一個人の生活を問い直すこと、また、学校全体の変容、教育システムの変容が求められていることを第3章までに述べてきた。IISによれば、ESDは過密なカリキュラムの中に加えられる教科ではなく、ホールスクール・アプローチで取り組まれるべきとされ（UNESCO, 2006: 22）、授業のみならず学校運営に至るあらゆる側面にESDの価値観を統合させることが求められた。それはUNDES開始後も注目されており¹、2012年の持続可能な開発のための環境教育政府間会議で採択された「トビリシ宣言」では、教育機関が組織全体でESDに取り組む手法である「ホールインスティテュート・アプローチ」が明記され、それを採用してESDを促進していくことが求められた²。

ホールインスティテュート・アプローチはホールスクール・アプローチの適用範囲が学校だけに限られるため、その範囲を拡大し、大学院などの高等教育機関、各自治体の生涯学習センターなどの社会教育機関など、学校内外でのESDの取り組みが期待されている。「ホールスクール・アプローチ」および「ホールインスティテュート・アプローチ」は、コミュニティの概念的・組織的な変容を促す手法であり、カリキュラムのみならず、組織の管理・運営、建築、ガバナンス、地域社会とのつながりなどを含めた組織全体にESDの価値観を染み込ませることが望まれている。それは、ESDの目的でもある「既存の教育プログラムの再方向づけ」にも有効な手法となり、教育が地球規模の諸問題の解決に貢献していないというオーやUNECEの問題提起に対する一つの応答となろう。一方で、ジクリングやウォルスの指摘にあるように、教育の目的が個人の人格形成よりも、経済成長などの社会の発展に強調点が置かれ、焦点化されることは避けるべきであろう。そのため、個人の人格発達と持続可能な社会への対応の両者が統合的に考えられる教育のあり方を検討する必要がある。

そこで、本章では、ホールスクール・アプローチの優良実践として紹介されたこともある自由学園に焦点をあてて、個人と社会の変容を統合させた教育のあり方について検討する。自由学園以外の事例として、イギリスのシューマッハー・カレッジやインドのナヴダーニャの教育活動が挙げられ、それらからは、自己変容と社会変容の関わりを検討する上で重要な示唆を得ることができる（曾我、2011a, 2011b）。しかしながら、若者を対象にして、日本という地域で行われている事例を取り上げることで、国内で行われているESDの

実践をより批判的に捉えることができると考える。確かに、自由学園は、ESD が唱えられる 1990 年代よりも前に創立されており、現在においても ESD を標榜して、その取り組みを積極的に実践している学校ではない。前章で示した図 3・1 では、「無反応」に位置づけられる事例である。しかし、日本国際理解教育学会で ESD の事例として取り上げられ、同学園はホールスクール・アプローチによる ESD の優良実践として見なされている。また、同学園男子部長である高橋も、自由学園の「生活即教育」がホールスクール・アプローチの教育として再評価できることを述べている（高橋・小林、2012: 80）。つまり、図 3・1 の「変容」に位置づけられる事例として紹介されているのである。

自由学園は、新教育運動の流れをくみ、創立当時から約一世紀近く「生活即教育」という独自の教育活動が続けていることは周知の通りである。同学園は、創立者羽仁もと子が娘たちの受けている知識詰め込み型教育に疑問を抱いたことがきっかけとなって始められた。個人の人格の発達には家庭が重要であるとして、第二の家庭として学校を位置づけ、生活に根ざした教育を自由学園は展開してきたのである。また、彼女が同学園を「それ自身一つの社会として生き、成長し、そうして働きかけつつある学校」（羽仁、1950: 23）と称したように、「生活即教育」には「社会に働きかける」機会が織り込まれた。それは、羽仁もと子が社会の変化を目指していたためである。

同学園は近年、これまでの学園の教育を振り返る取り組みを行っている。2005 年には、90 周年を迎えるにあたって、改めて学園の教育の特徴を捉える機会が設けられた。学園はカリキュラムを創設以来続けている独自の「食の学び」を中心に編纂し、改めて「生活即教育」の重要性を確認した。これにより、一つひとつの教育活動の関連性および、それぞれの要素によって成り立っている自由学園の全体的な取り組みを知ることができた（自由学園食の学び推進委員会、2009）。さらに、UNDESD 開始後に行われた、日本国際理解教育学会研究プロジェクト「持続可能な社会形成と教育——ESD の実践的基盤に関する総合的研究」（2009-2011 年）においても、同学園の取り組みが優良実践として取り上げられた。その研究報告としてまとめられた論文では ESD を手鏡に、自由学園における「生活即教育」の実践がホールスクール・アプローチの教育として再認識できること、また自由学園が ESD の先駆的な取り組みとして位置づけることができることに言及し、現代社会における同学園の教育の意義を改めて捉え直す必要性が示されている。

以上のことから、創立以来、学校全体で教育活動を展開してきた自由学園の長年の歴史から、ESD への示唆を得ることができるだろう。つまり、自由学園の教育から ESD にお

いて検討されていない「ミッシング・リンク」を捉えることは可能であると筆者は考える。それは、前章までに扱ってきた「自分自身と社会を変容させるための学び」における自己変容と社会変容の接点を見出すことにつながるだろう。そのため、社会の変化を目指してきた同学園の教育から、ESD で見落とされている特徴を導き出すことが、本章の狙いである。自由学園の教育を前章で捉えた「自分自身と社会を変容させるための学び」の視点から検討し、学園の特徴と課題を提示しながら、変容をもたらす教育に求められる特色を考察する。「生活即教育」に表される自由学園の教育の特徴を捉えることで教育内容と教育方法の変化に終始する ESD の議論を深めることができるだろう。

第1節 自由学園の教育的基盤

1. 羽仁もと子と自由学園の設立

自由学園は、1921 年 4 月に羽仁もと子・吉一夫妻によって、目白（現在の東京都豊島区西池袋）に創設された私立学校である。1934 年に東久留米市に移転し、現在、就学前教育から高等教育に至る 19 年間の一貫教育が行われている。はじめに、羽仁もと子（以下、もと子³⁾）の生い立ちと同学園が「社会をよくする」ために行ってきた教育活動を概説する。

自由学園の創設者である羽仁もと子（旧名、松岡もと子）は、1873（明治6）年に青森県八戸に生まれた。祖父松岡忠隆は教育に熱心だったことから、孫が外国留学や上京して勉強することをいとわなかった。もと子は、1889 年東京府立第一女学校（現在の白鷗高校）に入った。そこで出会った同級生を通して、彼女はキリスト教を知り、在学中に洗礼を受けた⁴⁾。明治女学校が編集、発行していた『女学雑誌』を愛読していたもと子は、第一女学校卒業後、キリスト教に基づく私立明治女学校の高等科に入学する。生活費を稼ぐために『女学雑誌』の校正の手伝いをしたこと、ならびにそこでの寄宿舎生活は後の彼女の活動に大きく影響したことは想像に難くない。同女学校在学中、夏休みを利用し八戸に帰郷した際、いくつかの学校で教師を務めるも⁵⁾、結婚してすぐに離婚を経験するなど、激動な時期を過ごす。その後、東京に戻ったもと子は、報知新聞社で女性初の校正係として採用され、女性や子どもなどの記事を書き、編集記者に抜擢されるなど、日本最初の女性のジャーナリスト誕生としてその活躍は知られている。もと子は 29 歳のときに、同僚の羽仁吉一と結婚する。2 人の結婚は社内で非難的となり、退職し、家庭に入る。羽仁夫妻は近代化する日本社会の中で女性と家庭が犠牲になっていることを問題視し、家庭から社会を変えようと、『家庭之友』を創刊した。その後『婦人之友』と改題し、思想、文化、生活にわ

たる広範囲の情報を通して家庭の重要性を訴え、世の女性たち、母親たちを啓蒙した（羽仁、1928a；吉見、1978；斉藤、1988；岩間、2012；高橋・小林、2012）。

もと子は、『婦人之友』で扱う教育問題や女性に関わる道德問題などを通して、また、子をもつ母親として、「よい学校がほしい」（1950：88）という思いが高まる一方だった。彼女は、娘たちが小学校で受けた知識偏重の学校教育に違和感を抱き、「旧い詰め込み教育とは違った本当の自由な発達の仕方」（同上書：90）を探究し、三女恵子の小学校卒業を機に自由学園女学校は設立された。

現在の文京区目白台にある明日館は、建築家フランク・ロイド・ライトによって設計されたことで有名であるが、生徒数が増すにつれて手狭になったため、創立当初から10年余の後、現在の東久留米市に移転する。その後、男子部、幼児生活団、最高学部を設置して、現在に至る。自由学園の教育活動は学園内にとどまることなく、国内外における支援活動、卒業生による組織の立ち上げなど、学校教育から社会教育まで幅広い取り組みを行ってきた。例えば、関東大震災後、生徒が学んだことを活かして支援活動に参加したり、卒業生が一丸となって社会に働きかけようと「消費組合運動」を展開したり、学校近くの農村や東北5ヵ所で家庭経済の改善や子女の教育などを指導する「農村セツツルメント」をつくったりなどの社会貢献をしてきた。また、戦時中は中国北京に生活学校を1938年開設し、終戦を迎える45年までに221名の卒業生を送り出している⁶。近年では、阪神大震災支援活動、東日本大震災支援活動を行っている。海外では、最高学部の学生がネパールで植林活動「ネパールワークキャンプ」を1990年から続けている⁷。

もと子が生きた時代、すなわち自由学園が創設され、その基盤がつくられるまでの時代は、明治から昭和初期にかけての激動の社会状況であった。明治維新後の廃藩置県や学制発布、大日本帝国憲法制定、日清戦争、日露戦争、韓国併合、第一次世界大戦、第二次世界大戦、終戦という政治的に不安定な時期であった。一方で自由学園が開校した頃は大正デモクラシーの時代で、学生や女性も自由や権利を唱えた時期であった。『婦人之友』で扱われる教育問題に対して、もと子（1928a：91）は「実際に一つの学校を創設しなくてはなりませんでした」と述べ、同学園開設の案内は、『婦人之友』に掲載された。『婦人之友』の読者の家庭から集まった26名とともに始めた自由学園は、学校を第二の家庭と見なし、「生活即教育」という教育理念の下、生活の重要性を唱え、生活をしながら学ぶことを狙いとした。

母体である『婦人之友』と自由学園の関係について、もと子は「自由学園と婦人之友は

同じものです。自由学園とは何か、婦人之友とは何か、婦人之友とはすなわち皆さまと私もであり、自由学園とは特にその婦人之友の若き芽ののびる所です」（同上）と記した。つまり、自由学園は『婦人之友』の思想を継承する次世代の若者が育つ場であると読み取ることができる。吉見（1978）は、『婦人之友』および、その愛読者を中心につくられた団体である「友の会」、自由学園の三者は「もと子のひたむきな理想追求の足跡にほかならない」と述べた。「友の会」はもと子の思想に賛同し、キリスト教精神に基づき、「友愛の集いとして社会改良運動を目ざし」、『婦人之友』は、生活の改善と合理化を掲げ、家庭に働きかけ、自由学園は「人間そのもの」に働きかけたのである。その中心的な役割を担ったのは自由学園であったと吉見は説く。人間と家庭と社会、この三者に働きかけることを狙いとしたもと子の教育思想は、自由学園の教育活動を通じて深まっていた⁸。

筆者は、もと子にとって、この三者をつないだのが生活であったと考える。「生活する」ということには、一人ひとりの生き方が表れると同時に、さまざまな人が暮らす共同体としての営み、それらの土台となる社会文化との相互関係が含まれる。三者の有機的な関わりの核にある生活に根ざすことで、当時の社会状況に左右されない自律した人間を育てることができたと考えられる。それは、もと子が『女学雑誌』から関わってきた女性や子どもの課題や、彼女の子どもたちの教育を通して抱いた疑問から生じた産物とも言えよう。ジャーナリズムの世界から学校づくりに至ったもと子の教育観は、社会の変容を視野に入れたダイナミックな考えでありながらも、一人ひとりに関わる生活に着目した現実的なものであった。学校設立までのこのような流れは、世界の新教育運動の流れにおいても稀有な事例であるとされている（岩間、2012: 40）。

2. 自由学園の教育理念

では、次に自由学園とはどのような学校であるのかについて、設立の背景と教育理念に見られるもと子の思想から捉えていきたい。

自由学園の誕生は、もと子の娘たちが受けていた知識偏重の詰め込み教育に覚えていた違和感と、10 年余にわたって『婦人之友』で続けてきた家庭改革と女性解放の主張との相乗効果であり、必然的な流れだったと言える。当時行われていた女子教育一般の目的が良妻賢母の育成であることと反して、もと子の教育思想の基本にあるのは、子どもの内面的な要求を抑圧せず、いかに達成できるかを生活しながら考えていくこと、また生活する中で出会うさまざまな課題に自ら考えて対応しながら、自身の欲望を抑制できる人間に育て

ることであった（斉藤、1988: 127）。このことは、もと子の教育観が表れている自由学園のモットーである「思想しつつ 生活しつつ 祈りつつ」から読み取ることができる。

生活を通した学びは文脈的なプロセスの中で生まれるため、学生はさまざまな問題に対応する術を身につけることができる。例えば、生徒・学生は、事実を教師から受け取り、知るだけにとどまらず、創作活動や作業、労働、課外活動などにおいて困難な状況と対峙した際に、状況を判断し、考え、問題に対応したり、人の意見を聞き、自分自身の解決策を見出したり、場に応じた身のふるまい方を習得したりする。このことから、生活のすべてが教育の機会であると捉え、生徒・学生の発達に応じた教育内容と教育方法によって、彼ら／彼女たちに内在している活力を伸ばす工夫がなされた⁹。それらはすべて、掃除や炊事、衣服作りなど衣食住に関わる生活に根ざした教育活動であった。自由学園の教育理念である「生活即教育」にあるように、1日24時間の生活すべてが勉強であるとされ、教科や行事などのすべての教育活動が互いに関わり合うシステムがつくられたのである。高橋は、それをホールスクール・アプローチによる教育の営みとして図4-1のように示した。



図4-1 自由学園における「生活即教育」の実践
出典）高橋・小林（2012: 75）より抜粋。

もと子の教育思想において目的に掲げられる「真の自由人」が円の中心に置かれ、「思想しつつ 生活しつつ 祈りつつ」というモットーのもと、「身体・精神・霊性」がバランスよく発達し、「判断力・実践力・隣人愛」が養われることを中心円は示している。この教育

目標に向けて、その周囲の8領域における教科外活動と教科学習が関連しながら、教育活動が営まれている（高橋・小林、2012: 74-80）。なかでも、自由学園の「生活即教育」を表すとも言える「自労自治」とは、学園におけるあらゆる実生活の運営を、生徒を中心に、教員、保護者らが協力して取り組むことを指している。例えば、毎日の昼食作り（女子部）や掃除、衣類づくり（女子部）、6年間使う自分の机・椅子づくり（男子部）、野菜作りからキャンパス内の施設管理、年間行事の運営などが生徒自らの手で行われる。特に、学園全体で取り組んでいる「食の学び」は、食材の生産から廃棄までの一連のプロセスに、生徒・学生自らが関わり、食に関わる循環を経験的に学ぶ機会となっている。食育では、一般に、食べることが個人の成長や心身の健康にもたらす影響について扱われる傾向にあるが、自由学園の食育は、生活の中に組み込まれているため、食育が食べることと成長・健康の関係に焦点づけられていない。畑で野菜や果物を育てるという生産、食べる場である食堂の設営、食べるという消費ならびにその時間の過ごし方、食事後の後片付け、残飯を使ったたい肥作りなど、教科の授業とは別に、生徒・学生たちの1日の生活に組み込まれているのである。この食に関わる循環は、生徒・学生の手によって行われており、自治の一つの表れとも言える。



図4-2 自由学園の食の循環図

出典) 自由学園食の学び推進委員会(2009: 3) より抜粋。

図4-2は、自由学園の「食の学び」を表した循環図である。自然豊かなキャンパスと、その中央に設計された食堂という環境に支えられ、学園の「食の学び」は展開される。「育てる（生産・加工）」、「整える（調理）」、「味わう（食事）」、「始末する（廃棄・再利用）」という循環を経験的に学ぶことで、一人ひとりの人間の命が植物や動物によって生かされ

ていることに気づき、自律した食生活を営む力を身につけていくことができるのである。また、このことが、人間の本当の自立につながると考えられている（自由学園食の学び推進委員会、2009: 3）。

自労自治の生活は、もと子が通った明治女学校での寄宿舎での生活の影響を見ることができる。自由学園では、女子部生・男子部生は寮生活をし¹⁰、異学年の生徒6～8人から成る1部屋は高等科3年生が室長となって、下級生の世話をしている。寮の1日の流れは、朝5時半の起床から、朝食の自炊、食事の後片付け、掃除、洗濯、勉強、就寝に終わる。大人の舎監を置くことはなく、日中の病人の看護を担当する寮母や管理栄養士、寮担当の教員がいるが、寮内の維持・管理はすべて生徒が行う「自労自治」で運営されている。

知識偏重の詰め込み教育の批判から生まれたこのような教育的特徴は、子どもたちの知性、感性、精神性、霊性などをバランスよく発達させるためである。それは学園創設当時の生徒募集要項からも読み取ることができる。

一、自由学園は天真爛漫にして本気な少年少女を歓迎する。自ら進んで自らを教育せんとする気概ある少年少女を歓迎する。

一、自由学園はかくの如き人々の真の成長を助けるために、工夫をこらし、力を尽くし、日々に新たに自ら成長し発達しつつある所である。（羽仁、1955: 255-256）

上記の項目から、自由学園が「自ら進んで自らを教育せんとする」子どもの「真の成長を助けるために、工夫を凝らし、力を尽くし、日々に新たに自ら成長し発達しつつある所である」ことがわかる。この後半にある「日々に新たに自ら成長し発達しつつある所」が意味しているのは、学園それ自体が日々成長し発達しつつあるということであろう。そこで学ぶ子どもたちだけではなく、学園という集合体が「日々に新たに成長し発達しつつある」ことの含意は、上述の2つの項目の前に記されている2点に表されている。

一、それ自身一つの社会として存在し、成長し、働きかけつつある学校。

一、それ自身一つの家庭として存在し、成長し、働きかけつつある学校。（同上）

「個人の人格を単位としたよき小社会をつくり、その小社会の集合によってさらに学校という一つのよい社会をつくり、それが一般社会、すなわち世の中に働きかけてゆく」（羽

仁、1950: 27) と、もと子は子どもたちと意思を共有し、学生による自主的な活動を通じて学校をつくり上げていくというイメージを確立していった。もと子をはじめに学校があり、そこに子どもたちが通い、教師に働きかけられるのではなく、「学生が学校をつくり、学校は絶えず形成の過程のなかにある」(斉藤、1988: 144) と考えていたのである。子どもたち自身が基本的に運営していくという自労自治を通して、社会問題を考えられるように子どもたちを導くという教育方法は、個人相互の協力によって、個人と団体の関係性を捉えることができる有効な手段なのである(羽仁、1950: 23-48)。

個人か団体か、どちらかを重視することで、歴史上の過ちは繰り返されてきたと、もと子は言う。個人主義が進めば、周囲との関係が煩わしくなり、自分さえよければいいという功利主義的な考えが広がり、勝ち負けや損得で判断する社会がつくられていく。そこでは、競争原理が働き、利益が少しでも増えるように技術革新が必要とされていく。技術至上主義や序列化を促進する思考様式は、利益を上げる戦力にならないものを排除する。また、団体の利益が重視されれば、その中にいる個人や集団が抑圧され、個性を伸ばすことができなくなり、その団体にとっての有利な人材育成が強化されていく¹¹。もと子は、当時の軍国主義的な状況について、個人や各家庭を無視し、社会を重視しようとする考えが世界中にあったことを指摘した。そのなかで、家庭や学校において個人と集団が二項対立する関係として捉えられるのではなく、連なり合っていることを経験させるのが自由学園の教育であると述べた。また、学校が社会に働きかけることで、学生が学び、さらにそれが「社会改造」の最適な方法であることに言及した(羽仁、1931)。

もと子は、次第に教育が「社会改造」に重要な役割を果たすことになることを主張した。「学校は社会に人材を送り出すところであるという思いにかえて、教育は新社会をつくるものであるという信念を打ち建ててゆく」(1950: 41) と、教育が新社会の創造につながるという考えを表明する。それは、「教育と変化する社会 (Education and Changing Society)」をテーマにした、1932 年フランスのニースで開かれた世界新教育会議で、もと子が講演した内容にも現れている。自由学園の教育について「それ自身一つの社会として生き、成長し、そうして働きかけつつある学校 (A School, a Society which Lives, Grows and Acts)」(同上: 23) と題した講演の冒頭で、「われわれはよい社会を想像しなくてはならない。そうしてわれわれは、たしかによりよい社会を創造し得る。という自信と希望を、その体験を通して被教育者に与えること、そのことのみが、変遷しつつある社会に、もっとも有力なるものとして、かれらを生かしめ得る唯一の方法である」(同上) と話した。

もと子の言う「社会改造」は、本文でいうところの社会変容に通じると筆者は考える。学生が学校に働きかけながら、学校を形成し続け、身近な社会をつくっていくというプロセスには、他者との協働を通じた自己認識が含まれている。それは、互いの意見を聞きあい、よい学校をつくるためにはどの策を立てればよいのかについて労働しながら考え、神に与えられた創造物としての自身の存在を認めていくというプロセスである。さらに、それはまさに自由学園の教育上のモットーである「思想しつつ 生活しつつ 祈りつつ」を実践していると言える。学校に働きかけることを通して、他者と協働し、困難を乗り越えていくことで、個人が成長していく。単に集団をよくするために働きかけるのではなく、そうすることで個人も変化し、集団もよくなっていくということは、単なる「社会改造」ととどまらない。それは、個人と社会が目指すべき理想を共有し、互いに発達しながら現実を理想に近づけていこうとする社会変容のプロセスである。このことは、次のもと子の言葉に明確に示されている。

一つの学校のもつ生命も、それが全生徒の力強き目標となるのでなければなりません。(中略) その学校のもつ総合的生命が、全生徒の目標となるようにといたいのです。目標の定かならぬ教育というものはあり得ないからです。そうしてそれにはまず学校自身、すぐれた生命、少なくともよきといわれ得る生命をもっていなくてはならないわけです。しかしまたその感化が自然に生徒におよぶだけでなく、学校はつねに謙遜にしかしながら活発に、あらゆる方面からすべての生徒に働きかけなくてはなりません。そこに学校それ自身の進歩もあり、また絶えず全生徒にいろいろの新しい成長進歩の目標を提供することができるからです。(羽仁、1950: 62-63)

学校の教育理念が、生徒・学生一人ひとりがもっている夢や目標を取りこぼすことなく包みこめる価値観に根ざし、生徒・学生が自らの目標を実現させるための精神的基盤となることが求められる。つまり、学校が全体論的な世界観に基づいた包括的な目標を掲げていることで、それぞれ異なる目標を抱えている生徒・学生は排除されることなく、その場にいられるのである。ただし、その教育理念が単に掲げられているだけでなく、その影響が広く行き渡るように、教育理念に表されている価値観を鏡に、学校の教育活動を見直し、かつ向上していく必要がある¹²。それは、包括的な教育理念に方向づけられた学校というコミュニティが、それを教育活動に表すこと、いわば「体現」することを示唆しているので

ある。

学生一人ひとりの目標とその実現のためのプロセスと、学校全体の目標とそれに向けての総合的なアプローチの検討が共鳴することによって、変容がもたらされることを示し、目標とそのための方法の自由な検討こそ、教育の両輪であることをもと子は指摘する（羽仁、1950: 63）。

もと子が『婦人之友』を創刊した当初からこのような社会変容を構想していたとは考えられないが、当時の社会構造や近代学校教育が女性や子どもたちを抑圧し、不自由な状況下に置かれていたことを肌で感じてきたことが、彼女の教育思想を確立したと考えることは妥当であろう。それは、もと子の教育思想の根底になったその目的からもわかる。「真の自由人をつくりだすこと」という彼女が掲げた教育の目的の背景には、「自由は何ぞ、いうまでもなく不自由の反対である」と、一人ひとりが囚われている社会の不自由さを指摘する。「めいめいが深く囚われているこの社会の積弊」に対して、「明らかなる科学研究の態度をもって、旧世界に決して見なかった新しい個人の生活、家庭の生活、新しい学校及び社会をつくってゆかなくてはなりません」と、もと子の社会変容に向けた考えが表された（羽仁、同上書）。

個人と社会の変容の相互関連性には、もと子の宗教観が介在している。不自由な状況から解放され、「真の自由人」になるためには、右か左かを選択する「意志の自由」を養う必要があると、もと子は述べる。クリスチャンであるもと子は、「もし人が神の造りたまひしままに、神の力と人の力で生活しつつ育ちつつあるならば、それはたしかに自由人である」と述べ、「神の力」とともに「人の力」に言及し、そこに教育の必要性を見出している。人間は「進歩と墮落の可能性」がある存在であるゆえに、教育を通して、さまざまな状況の中で助け合い関わり合いながら、「意志の自由」を育てていくのである（羽仁、1950: 7-22）。自由学園の校名にある「自由」は、新約聖書ヨハネによる福音書第8章32節「真理はあなたたちを自由にする」に由来している。もと子は教育を通して、子どもたちの身の周りにある不自由さに気づかせ、それまで囚われていた社会認識から解放させる「真理」に出会わせていたのだろう¹³。「真の自由人」こそ、自由学園が目指す人間像なのである。

さまざまな権利が拘束されている時代において、女性や子どもたちが自らの手で自由を獲得するために、もと子は教育に期待した。その教育を実現させるために必要だった方法が、生活であった。自由学園における生活に根ざしたあらゆる教育活動によって、新しい社会づくりの担い手が育てられている。自由学園の教育とは、換言すれば、羽仁もと子と

いうジャーナリストであり教育者である一人の女性による社会への働きかけの現れであった。

3. 自由学園から ESD への示唆

自由学園の教育活動から学ぶべきは、生徒・学生たちの成長しつつある個性を引き出し、伸ばしていることにある。そのために必要な教育内容、教育方法、教師の対応など、彼ら／彼女たちの身の周りの環境を整えていることに、その独自性を見出すことができる。もと子（1928b: 24）は、自由学園の教育理念である「生活即教育」のために必要なのは、「自覚的生活環境ただそれ自身」だと指摘した。家庭でも学校でも、親や教師は子どもたちにとって、できるかぎりよいものを使って環境をつくることに努めなければならない、このことが「私たちの子供にとって一番大きな活きた教育」であると、教育環境の重要性について言及した。その基準にあるのは、子どもたちの成長にとってよいかどうかである。国や地域社会、家庭にとってよいものではなく、子どもたちの内発性が活かされるように気を配らなければならない。経済成長のための人材育成でもなければ、親の名誉心のための子育てでもなく、それは目の前にいる一人の人格を育むために行われる教育活動である。

ESD において検討すべき点は、子どもたちの発達と持続可能な開発との関係である。ESD は「SD（持続可能な開発）学」や「ESD 学」を教え伝えるのではなく、持続可能な開発を通して、生徒や学生が何を学び、どのように成長していくのかを示していくことが必要である（大島・伊井、2012: 83）。自由学園は、コミュニティに働きかける機会を生徒・学生に提供し、経験させ、コミュニティの一員であるという主体性を育てている。同時に、生徒・学生が所属している学校というコミュニティに働きかけることが、学校の管理・運営につながっている。ESD を実践する学校一般が、「自覚的な生活環境」をつくることにどれだけ配慮されているのかについては¹⁴、定かではないが、自由学園においては働きかける場所が彼ら／彼女たちの身近な環境であるため、「自覚的」となり得るのである。個人と社会を変容させるためには、生徒・学生が自らの手で実践できる場と、挑戦できる機会がある物理的および精神的環境を整えていく必要がある。

また、生徒・学生によるコミュニティへの働きかけに関して、別の側面から検討したい。前述したように、自由学園では生活が教育から切り離されることなく、生活に根ざした教育活動を通して、生徒・学生は学校という一つのコミュニティに働きかけている。1日の流れ、1年の流れの中に教育活動が組み込まれており、コミュニティに集うメンバーは

そのプロセスを共有する。もと子は目標を共有することの重要性を次のように記している。

生徒も指導者も共通の目標にむかって一つになって、おのおのその思うところの持つところの力を惜しみなく出しあって発見されたところの統一には、人びとが喜んでそれにしたがうばかりではなく、その統一の内容を十分に事実の上に働かせてゆくことができます。そうしてそこからまた新しい仕事が生れます。かかる種類の目標および統一は、決して型ではなく、それぞれに大切な一つ一つの足場になってゆくものです。(羽仁、1950: 64・65)

一つの目標に向かって「力を惜しみなく出しあって発見されたところの統一」を繰り返すことで、学園の教育の基盤が固められていくのである。このプロセスをコミュニティ全体で共有し、コミュニティはより結びつきを強めていくのである。生徒・学生は毎日のルーティンワークと授業、季節ごとにある行事や課外活動に取り組むことを毎年続けるのである。学年が上がるごとに増える「仕事」とその責任が、彼ら／彼女たちの発達を促している。同時に、学園はコミュニティとしてのつながりを維持し続けている。それは、永田が英国の公立学校クリスピン・スクールの事例をもとに作図したホールスクール・アプローチの図4・3に表された持続的な教育活動の連関とみることができる¹⁵。連関する教育活動のルーティン化が、自由学園の持続性、つまり伝統を築いていると言えよう。

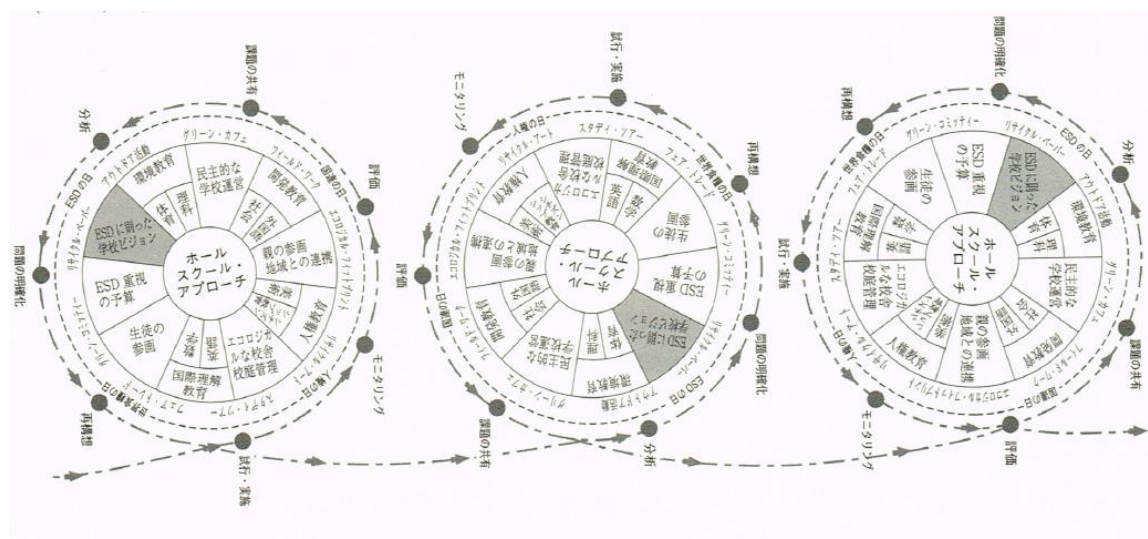


図4-3 ホールスクール・アプローチ
出典) 永田(2006: 44)より抜粋。

このように個人と集団が有機的に関わり合いながら、個人が属している集団に働きかけることでその集団をよくしようとする重要性は、今後 ESD においてより高まっていくだろう。環境や社会の持続可能性が危ぶまれる今日において、成功体験を積むことができる経験を通して、学生一人ひとりに自信と未来への期待をもたせることができるだろう。さらに、学生は学園の教育活動で得た経験を確実な一つひとつの糧として、人間存在を深めていくことができるのである。

第2節 生活に根ざした自由学園の教育

—自由学園最高学部生への聞き取り調査をもとに—

1. 調査目的

近代科学技術の進歩とサービスの発展、行政の整備によって、現代の人々は、特に先進諸国に住む人は、物質的に豊かで、安定した生活を送ることができている。また、「時短」という言葉で表されるように、手間を省き、時間を節約できる便利な社会で暮らしている。換言すれば、現代社会は「自分のことは自分でする」¹⁶ことをしなくなったのである。それは、私たちが不安定な状態に身を置いていることを示している。前述したように、社会の変化を目指したもと子の思いは、同学園の教育に反映され、学校、および関連施設への働きかけを通して、被教育者は自身らが属している集団を「よい社会」にしてきた。「自分のことは自分でする」学びによって、「自分たちのことは自分たちでする」¹⁷学校をつくり続けてきたのである。

そこで、「自分たちのことは自分たちでする」という自治を通して、持続可能なコミュニティを形成してきた自由学園は、実際にどのような教育的な特徴をもっているのか、被教育者である学生から聞き取り、自由学園の教育を現代的な文脈の中で改めて特徴づけようとするのが、本調査の目的である。また、調査結果から見えてくる特徴から、個人と社会の変容の相互関連性についてさらに検討し、変容をもたらす教育に求められる特徴について考察する。

2. 調査方法

筆者は、自由学園の教育活動を捉えるために、予備調査として、2008 年の「食の学び一貫教育」発表会や 2011 年の創立 90 周年記念教育報告会などの公開発表会を始め、年度末に開催される最高学部の卒業研究報告会や各学年の研究報告会、美術展や午餐会などの学校

行事への参加、最高学部での授業やゼミの見学などを進めてきた。多種多様な機会に参加してきた予備調査を踏まえて、2012年10月と11月に、週3回の頻度で同学園に通い、在学生への聞き取り調査に従事した。さらに、2013年4月下旬から6月上旬にかけて同学園卒業生への聞き取り調査を行った。下表は、聞き取り調査をした日程表である。調査協力者については個人情報の保護のため、コードで表記している¹⁸。また、括弧内は調査にかかった時間である¹⁹。

表4-1 聞き取り調査の日程一覧

調査日	協力者（調査時間 h/m/s）
2012年10月3日	3A（1.43.20）
2012年10月9日	3B（1.10.00）、3C（2.09.10）
2012年10月10日	3D（53.00）
2012年10月11日	3E（1.13.30）
2012年10月16日	4A（1.15.50）、3F（1.08.40）
2012年10月17日	4B（51.00）、4C（1.00.30）
2012年10月23日	4D（1.21.50）、3G（1.25.10）
2012年10月24日	3H（1.31.30）
2012年10月25日	4E（50.55）
2012年10月30日	3I（1.42.40）、3J（1.13.15）
2012年11月6日	4F（1.46.15）、3K（3.29.30）
2012年11月8日	4G（1.14.05）、4H（1.34.50）、3L（35.55）
2012年11月20日	4I（1.29.10）、4J（54.15）
2013年4月24日	1A（1.02.40）
2013年5月10日	2A（1.51.50）
2013年5月11日	1B（1.29.55）、1C（1.43.20）
2013年5月14日	1D（1.54.05）
2013年5月18日	1E（1.37.35）、2B（1.17.40）
2013年5月26日	2C（2.51.20）
2013年6月3日	2D（1.57.20）
2013年6月6日	2E（2.23.30）

本調査では、「同学園で生活している学生はどのような経験をしてきたのか、また、学生が考える学園の特徴と課題は何か」をリサーチ・クエスチョンとして掲げ、学園に入学してから何を感じ、考えてきたのか、また、今何を考えているのかについて、調査対象者である自由学園の在学生および卒業生から話を聞いた。

学園で最低7年間生活している学生に、過去の経験を振り返りながら個人的なライフストーリーを聞き取る調査であるため、面接法を用いた。

調査対象者は、自由学園最高学部在籍する3年生と4年生、同学園を卒業して1年または2年を経た卒業生とした。それは、彼ら／彼女たちが現代社会の「生きづらさ」を体現していると考えからである。同学園最高学部は、学校教育法第1条に定められている教育機関としての認可を受けていなく、法令上各種学校とされるため、最高学部を卒業しても学士の資格を取ることができない²⁰。学歴や資格の有無が就職に影響することもある現代社会において、自由学園最高学部の学生は資格を取ることよりも、それまで受けてきた「自由学園での一貫教育を仕上げる場」（自由学園総合企画室、2010: 39）である最高学部への進学を選択した。彼ら／彼女たちは、学校に働きかけることに専念していた高校までの生活とは異なり、社会に出て活動する機会も増えていくなかで、一般の学校とは異なるカリキュラムに基づいた教育の特異性を認識している。特に、最高学部3年生から就職活動が始まるため、その機会は増す。競争原理が働いている就職活動とは対照的に、それとは異なる価値観に根ざした教育を受けてきた学生たちは、学歴や資格で判断される社会システムの中に身を投じ、学園とは異なるコミュニティと触れ合うことで、改めて学園の特異性を問い直している。それは、2章で述べた「生きづらさ」とも言えるだろう。

最高学部3年生と4年生は、前節で概観した女子部・男子部の生活から時間的・空間的に距離が取れており、学園というコミュニティで学生として過ごしていることと、卒業後一般社会で働くことの間の時期にいる。また、卒業生は、学園とは異なる環境に身を置き、新たな社会生活を始めている時期にいる。両者は、自由学園のコミュニティから新たな社会に生活圏を広げつつあるなかで、自由学園とは異なる社会システムを経験している。前節で捉えたように、自由学園では、不自由な社会を自由にするために、それに必要な術を若者たちが身につけ、彼ら／彼女たちの手で何事にも取り組める経験の機会が日常から与えられてきたのである。彼ら／彼女たちは働きかける機会を全うすることで、よりよいコミュニティを形成してきた。このような経験を積み、社会に出ようとしている、あるいは出ている者たちを対象にすることで、個人と社会を変容させるために求められる教育のあり方を検討することができる。同時に、創立当時とは異なる文脈にある現代社会における学園の教育の特徴と課題を改めて捉えることができよう。

なお、在学生からの協力者は、3年生全員が集まる「クラスの時間」、4年生全員が集まる「クラスの時間」で筆者自身による調査の依頼をして、希望者を募り、67人中22人の協

力を得た。卒業生は、紹介法で調査を依頼し、承諾した 10 人がインフォーマントとなった。したがって、調査協力者の総数は 32 人であり、その男女比は 17 : 15、平均年齢は 21.81 歳であった。また、図 4-4 にあるように、インフォーマント 32 人中 21 人が中等科からの通学歴をもち、そのうち 3 名は全国にある幼児生活団に通っていた。調査期間、調査場所、調査協力者の内訳に関する調査概要は、次の通りである。調査協力者の括弧内の数字は、学年全体における割合を示している。

調査期間 2012 年 10 月から 2013 年 6 月 まで

調査場所 【在學生】 自由学園最高学部

【卒業生】 都内某所または聖心女子大学

調査協力者 32 人

【在學生】 137 人中 22 人 (16.06%)

2012 年度 3 年生 32 人中 12 人 (37.50%)

2012 年度 4 年生 35 人中 10 人 (28.57%)

【卒業生】 10 人

2011 年度卒業生 34 人中 5 人 (14.71%)

2010 年度卒業生 54 人中 5 人 (9.26%)

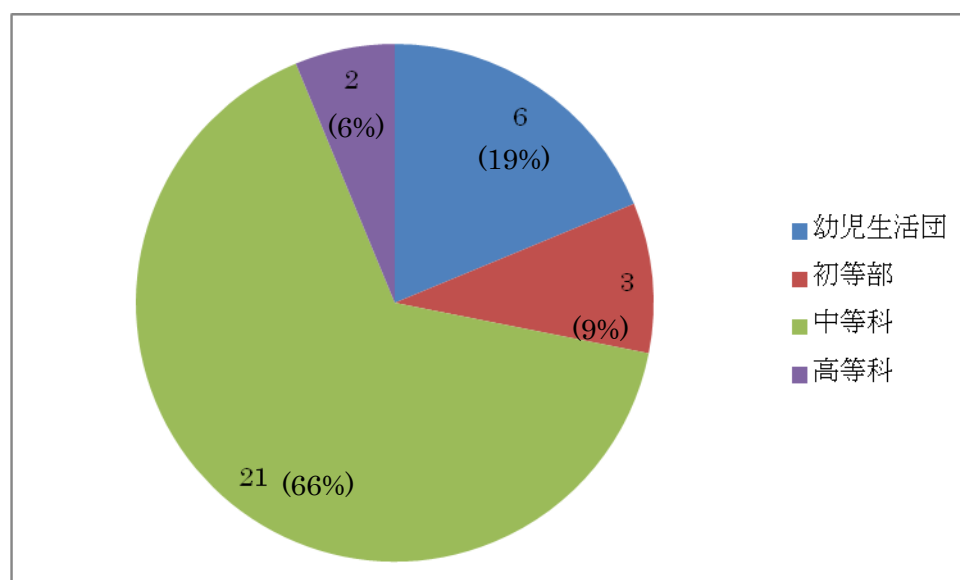


図 4-4 インフォーマントの通学歴 (単位 : 人)

在學生への面接には、自由学園最高学部の施設を使用した。卒業生に対しては、インフォ

ーマントにとって都合のよい場所、あるいは筆者が属する聖心女子大学内の施設を使うなどして、適宜対応した。その際、会話内容が第三者に聞かれることのないように配慮した。面接時間の平均値は約 90 分であった。

面接時には、インフォーマントの承諾を得てから、データ分析のために聞き取り内容の音声録音した。聞き取り調査は、筆者自身が行った。初対面のインフォーマントもいたため、彼ら／彼女たちが緊張しないように調査時のメモ書きは避けた。また、答えにくい質問には答える必要がないことを伝え、インフォーマントの意思を尊重した。

聞き取りの質問項目は、先のリサーチ・クエスチョンをもとに、大きく 2 つからなる。一つは、自由学園入学から高等科までの印象的な経験および、学部進学後 4 年間で印象的な経験についてであり、もう一つは学園の教育の特徴と課題についてである。これらを基盤にして、あらかじめ質問項目を立てたが（別紙資料 1 参照）、インフォーマントからの返答に応じて、適宜質問項目を増減する半構造化面接の手法を採用した。

3. 調査分析

はじめに、面接を通して得られた音声データを文字テキストに変換する書きおこしの作業を筆者本人が行った²¹。データをもとに現象を理解し、分析するため、グラウンデッド・セオリーを採用した。なかでも、理論化するプロセスは、佐藤（1992, 2008）による質的データ分析の「二段階の再文脈化」を参考にした²²。分析過程は、下記の通りである。

A. プロセス 1：トランスクリプトの作成

はじめに、音声データを文字化したトランスクリプトの確認とそれの添削箇所の有無の提示を調査協力者本人に依頼した。調査協力者の確認後、分析用のトランスクリプトを作成した²³。

B. プロセス 2：オープン・コーディングと脱文脈化

インフォーマント 32 人分のトランスクリプトをもとに、データ分析するための素材である「文書セグメント」を作成した。これによって、データ分析のための素材がもとの文脈から切り離された。この文書セグメントにラベルをつける「オープン・コーディング」を行った。

C. プロセス3：焦点的コーディング

オープン・コーディングをさらに抽象化させた焦点的コードをつけた（別紙資料2参照）。

D. プロセス4：第一段階の再文脈化

プロセス2で脱文脈化したデータを類似するオープン・コーディングごとにまとめ、データベース化を行った。表4-2は、学生の学びがどこで現れているのかを示している。分類したカテゴリーは6領域で、A)高等科までの学び、B)学部での学び、C)コミュニティへの働きかけ、D)問題への対応、E)学園の強み、F)学園の課題である。各カテゴリー内に分けられた下位カテゴリーを象徴する具体的なインフォーマントの声を記述した²⁴。

表4-2 自由学園における学び

カテゴリー	下位カテゴリー	インフォーマントの具体的な声
A) 高等科までの学び	A-1) 行事、授業	「知らないことを教えてくれる美術だった。」「デンマーク体操やって、体の動かし方とか表現の仕方を学べた。」「歴史もすごく楽しくなったし、ほかの授業にも影響して、自分なりに勉強してみたり、発展させて考えてみたいようになった。」「(体操会のために) みんなが一緒に練習して、表現する場があって、だんだんでき上がっていくのが楽しかった。」
	A-2) 友達、先輩・後輩との関係	「(学校を) やめようとしていることがばれて、怒られて、泣かれた。」「お互いの弱みを出して、受け入れた。お互いに悩みをサポートしあった。」「周りが自分を認めてくれたことで、自分が公立にいたときから変わったことがわかる。」「(室長は) すごい恐い人だったけど、常に気にとめてくれてた。」
	A-3) 教師の存在	「一歩を踏み出すための一言をくれた担任の先生。」「嫌いだった先生が、陰で僕を信じてくれてた。」「外部の先生から、外に触れたい一心で話をした。いろんな本をくれて、そこから発展して、自分でいろんな本を買って読んだりした。」「視野を広げてくれるアドバイスをくれる。」
	A-4) 寮生活	「順応すること、社会性など基本的なことを学べた。」「生活に慣れるのが大変、洗濯とか自分でやりだすので、一杯いっぱいだった。」「経験していなかったら、今の自分がないのは、寮。悩みがあって、すぐに相談できる環境だけど、その人もこの環境にいるから人間関係は大変だった。」
	A-5) 係・委員	「学校のこと(生活、教育、思想など)を客観的に見ることができた。自分の動き方も全体的な流れのなかで捉えられるようになった。」「(寮長の経験で) 問題が発生しても、自分が何もできないということに気づかされた。」「(寮長のとき) 高3で学校のこともしろいろあるのに、寮のこともあって、一番考えたり悩んだりした。」
B) 学部での学び	B-1) リベラル・アーツ	「自分の選んだ方向に勉強を傾けられるのはすごいよかった。」「含蓄、教養が広がった。」「同じことを続けられる楽しさ」「理系と文系間のつながりや、1年と2年の学びのつながりを見つけられる。」
	B-2) ゼミ	「視野が広く持てるし、分野横断的に扱える。」「先生が厳しいから、技術や知識がしっかり身につくと思った。」「(学園をよくすることは) 卒業論文を通して、いいのがあれば、先生たちの目に留まるかも。」「これから、学園への楽しさのある関わりを増やしていきたい。」

	B-3) 授業外での活動	「(学園新聞で)先輩・後輩の関わりを通して新しい人脈の輪が広がった。」「(自主研究で)普段の生活では知ることのない過程を見れたことが面白かった。」「どういうふうに仕事をすればいいのかも考えられるようになった。」「自分の無力さを知れた。」
	B-4) ネパールワークキャンプ	「全然違う国に行って活動して、自分がこんなにできないんだって経験を積めた。」「現地での活動を通して、格差を知り、貧しい人たちが生きていくための活動を一緒にできることがよかった。」「グローバル化への恐さ」「現代の技術に依存していることに問題意識を持つようになった。」
C) コミュニティへの働きかけ	C-1) 掃除	「環境に愛着がわく。ただ勉強するだけの空間だけでなく、自分たちがどういうところで学んでいるのか、自発的に環境を整えることを考えるようになる。」「身近な経営で、自分で治めるということ。何もしていなければ荒れていく。」「(業者委託したら)学生の見えないところで掃除してくれることが当たり前になるのがやだ。当たり前になると、掃除してくれることすら、感謝することすら忘れると思う。」「面倒と思いながらも、やることの楽しさ。」
	C-2) 学園特別実習	「面倒だと思うけど、この制度自体にはいいと思う。」「実践的なことができる環境は、ありがたい。」「お金をもらわないでやることのほうが価値があるんじゃないかと思った。」「学園とつながって、関わっていることを思うと誇りに思うし、自分のやってることが役立ってるってわかると、楽しかった。」
	C-3) 行事の運営	「いろんな行事を学生が関わるのも、どこかが怠けると他がやらなくちゃいけなくなる。」「自分が与えられた役割を担い、成功させたことには力になれたと思う。」「全体を組み立てるのがすごい面白かった。自分に向いている分野を見つけられた。」「裏方のほうが楽しくて、みんなを導いていくのが楽しかった。」
	C-4) 学校に対して	「自分のことを考えるよりも、女子部をよくしなくちゃって考えてた。下級生とか学校のために考えて、行動するほうが優先された。」「当たり前のことを当たり前にするようにするためにどうするべきかを考えた。」「自分の属する社会からよくしていかなきゃいけない意識がある。」「男子部のとき石畳作ったことがある。」
	C-5) 自分自身への影響	「働きかけるっていう意識だけでも持っているのが大事なじゃないかな。」「普段のことをしっかりやっていると、下級生の意識も変わるし、学校のスタンダードが上がるのかなと思った。」「(上級生がしっかりしていないことに対して)自分は絶対そうならないって思って、生活はしっかりしてた。」「自分の知らないことがあるということへの気づき」
	C-6) 社会との関係	「就職活動していて、稼ぐことに興味がわかなかった。」「人のためになれたらいいなっていうのは、学園のつらかった経験とか、そのときに誰かに助けてもらった経験があるから。」「社会に役立てることなら政治以外で関わる。だから、就職を選んだ。できることがあれば小さいことからやってみたい。」「知らない環境で生活してきた人と一緒に過ごすことで、自分の知らない世界を知った。」
D) 問題への対応	D-1) つらさやむかつきに対して	「友達に話す。」「人の意見を聞くことで、自分の意見と混ぜたい。自分だけの意見だけという不安。別の意見もある。」「平凡な日常のほうが楽だけど、何かあったときのほうが成長してるって経験的にわかってるから、また強くなれるんだって変換するのが染みついている。」「基本的には自分で考えて、感情を落ち着かせる。」

	D-2) わかりあえない他者に対して	「話しあう。」「わからないから知ろうとすることが楽しい。理解できないことはもうあきらめる。そういう人なんだって、その部分においてわかろうとすることをやめる。」「排除はしない、普通に接する。」「わからないけど、ぐだぐだ話すことがいい。硬いもの同士では壊れてしまうから、柔らくなることで、受け止められる。」
	D-3) 抗えない状況に対して	「しょうがないと思う。今後のために、何が悪かったのか学ぼうとする。」「ありのままを許容しつつ、その環境でできる範囲のことを自分がやる。そのために必要なことは、今やっておこうと思う。」「何かしら動いたり発言しないと、反対勢力の意見も聞けないので、自分の信念に従って、動くか発言するかと思う。」「同じ思いを共有できる人に呼びかけて、行動する。規模は小さくてもいい。」
	D-4) 不安定な社会に対して	「不安を乗り越えたいし、それに入り込むことに壁がない。」「どうにかなるでしょって、そうやっていくのが自分の人生だと思うから、不安はない。」「友達、家族、親せきとかのつながりをしっかりしていけば大丈夫だと思う。」
E) 学園の強み	E-1) 自分たちで考えること	「自分たちで話し合っ、今こういう問題が起きているけど、自分たちはそれに向けて、どういうふうにやっていけるのかを考える時間をなくしてしまうと、学園の教育が変わってしまうと思う。」「自ら考えて行動する人を育てたり、与えられたものだけを消化していく教育の現場じゃない。」「いろんな場で生徒が考える機会がある。」
	E-2) システム	「他ではゆるされないことでも包み込んでくれる。学校がいさしてくれる、環境がいさしてくれる。」「寮とか、掃除とか食事作りとかのシステムがあるからこそ、いろんな人というんな形で関われる。」「生徒を受け入れたり、場合によっては断るとか叱りきってあげるっていう体制自体が中心にあって、初めてなること。」「体操会」
	E-3) 実学	「自分で作る感じ、育てる感じとか、今食べてるものとかをリアルに感じるがあった。」「実学はほかでも体験的な学びが増えてきたけど、大切なのはそれが生活の中にあるということ。生活の中に実学があることで、分野横断的な学びが含まれている。」「やってみることで記憶に残りやすい。」「生活と勉強が一体ということ、環境を整えるのも勉強の一環と学んできた。」
	E-4) 面倒くささ	「授業の効率化してたらだめ。」「毎日同じことを繰り返すってのは、普通じゃない宿題で、努力が目に見える。成長がみられる。」「やらなくてもできる環境の中でも残してきたこと。わざわざ面倒くさいことをやることに意味がある。」「より楽に生活できるようにすることを提案しがちだけど、忙しい生活の中に学びがある。」
F) 学園の課題	F-1) 閉鎖性	「内部だけで終わらせちゃだめ。内部はできて当たり前、かつ外みたいない意識。」「どうしても内々で完結させようとしちゃってる部分がある。」「学園内にこもってしまったから、外に関わるでも働きかけるでもあったほうがいい。中だけじゃなくしたほうがいいと思う。」「学校内のことは当たり前だけど、地域に出て活動することがない分、学園は内向きだと思うし、遅れていると思う。」
	F-2) 外部への発信	「発信が一部に留まっている。」「学部の研究が自己満足というか、自分たちが所属してきた学園について取り上げたテーマでも、男子部・女子部・初等部への内々に発信していく力が弱い。」「広報」「アピール力」
	F-3) 勉強不足	「専門的なことを学べるのに、中途半端な気がする。」「学園で学んだことがいかに素晴らしくても、それを相手にわかるように表現したり、伝えたりするためには、ある程度の知識なり、言語力なり、学力が必要になってくる。」「学園では日々

		<p> いろんな生活の中で気づきがあるから、課題を見つけてそれを解決するのは大事だけど、それをちゃんと筋道立てて考えられるようになるといいと思う。」 </p>
--	--	---

E. プロセス5：「概念モデル」の作成

前過程で作成したデータベースにある、それぞれの下位カテゴリーの関係を捉え、「概念モデル」を作成した。これによって、上述した学びがどのような教育によって生まれているのかを知ることができる。各下位カテゴリーが【1】関係性を考え直す生活、【2】コミュニティに働きかける機会、【3】他者とともにいる技法、【4】世界を広げる学びという4領域に分類された。

表4-3 自由学園の教育の「概念モデル」

カテゴリーとその特徴	下位カテゴリー
<p>【1】関係性を考え直す生活</p> <p>親に頼っていた生活、また機械に依存していた生活を送っていた生徒・学生が、自由学園での「生活即教育」を通して、さまざまな「大変さ」や「面倒くささ」に直面しながら、自分自身とのあらゆる関わりを考えていく。</p>	<p>A-4) 寮生活</p> <p>A-5) 係り・委員</p> <p>C-1) 掃除</p> <p>C-2) 学園特別実習</p> <p>C-3) 行事の運営</p> <p>E-1) 自分たちで考えること</p> <p>E-3) 実学</p> <p>E-4) 面倒くささ</p>
<p>【2】コミュニティに働きかける機会</p> <p>自分が属するコミュニティに働きかけることを通して、「みんな」が過ごしやすくなる。</p>	<p>C-4) 学校に対して</p> <p>C-5) 自分自身への影響</p> <p>C-6) 社会との関係</p>
<p>【3】他者とともにいる技法</p> <p>異年齢の学生がともに生活し、ともに働くことで生まれる関係によって、気に留めたり、気に留められたりしながら、学園を自分自身の居場所として意識化していく。また、問題を共有し、話し合うことを通して、「みんな」ですることの方法を体得する。</p>	<p>A-2) 友達、先輩・後輩の関係</p> <p>A-3) 教師の存在</p> <p>D-1) つらさ・むかつきに対して</p> <p>D-2) わかりあえない他者に対して</p> <p>D-3) 抗えない状況に対して</p> <p>D-4) 不安定な社会に対して</p> <p>E-2) システム</p>
<p>【4】世界観を広げる学び</p> <p>学際的な教育活動を通して、考え方や見方が変わり、自分自身の知っていた世界を広げていく。その一方で、学園自体の内向性は、生徒・学生が生きる現代社会の実態に出会う機会を閉鎖している。また、学園および関連施設への学術的な働きかけが期待されている。</p>	<p>A-1) 行事・授業</p> <p>B-1) リベラル・アーツ</p> <p>B-2) ゼミ</p> <p>B-3) 授業外の活動</p> <p>B-4) ネパールワークキャンプ</p> <p>F-1) 閉鎖性</p> <p>F-2) 外部への発信</p> <p>F-3) 勉強不足</p>

4. 調査結果

以上の分析から得られた表4-3の「概念モデル」を用いて、「第二段階の再文脈化」、つまり、自由学園の教育の特徴と課題をまとめた。

【1】 関係性を考え直す生活

インフォーマントは、自由学園入学前、身の周りにあふれる商品やサービスを消費し、親などの大人に頼っていたが、同学園への入学を機に、洗濯や掃除、食事づくりなど、自分に関わることを「やりだすので、一杯いっぱい」になる。「生活に慣れるのが大変」で、「ホームシック」になることもある。

生活に根ざした自労自治の活動を通して、学生は自分の役割や学園での存在意義を認識していく。ある卒業生（1B）は「誰かがしてくれるだろうってところもなくはないけど、誰もやらないんなら、私たちがやるしかない」と学園の運営の一担い手として「仕事」していたことを述べる。また、別の卒業生（1A）は「何もしていなければ荒れていく、どこかが怠けると他がやらなくちゃいけなくなる」と、学園の活動が一人ひとりの働きから成っており、それは「身近な経営」でもあると形容する。働きかけることで、学園への所属意識が高まり、「自分のことは自分でする」、「自分たちのことは自分たちでする」ということを自然に体得していることがわかる。また、それは、個人とコミュニティをつなぐ役割を担っている。

さらに、生活に根ざした教育実践は、自己とのつながりや人とのつながりを生成していることがわかる。自由学園の教育活動には、掃除を始めとして、さまざまな「大変さ」や「面倒くささ」がある。「あえて面倒くさいことをさせること」（2C）で、学生は「なんでこんなこと」と悩み、自分自身の行いや存在を振り返り、意味づけるといった自己対話することを続ける。「自分が」、「自分たちが」という考えが奢りにつながるのではなく、自信や誇りとなり、自己肯定感を高めている。さらに、「学園の担い手の一員にお邪魔させてもらっている感じ」（1E）や「与えられた使命を全うしている」（2C）という発言には、神という超自然的な存在、畏れ敬う存在を認め、学園のキリスト教的価値観に根ざした奉仕の精神や、謙遜的な態度を読み取ることができる。また、面倒なことを通して、深い人間関係が築かれている。特に、4Hは就職活動を通して「卒業生、学園生っていうだけで、みんな家族みたいな雰囲気がある。共通話題があるから。」と述べる。面倒なことや大変なこと、自由学園以外の学校から見れば特異な活動、例えば登山や体操会などに取

り組んだことで、その達成感を共有しているクラスメートや共通経験としてわかち合える卒業生などと、「家族」のようなコミュニティ感覚を持つことができるのである。

「生活すること」とは、さまざまな関係性によって成り立っている自分自身の生活に意識を向け、考え直すことであると捉えられ、ここに自由学園の教育の一つ目の特徴が見出せる。

【2】 コミュニティに働きかける機会

自由学園では、コミュニティに働きかける機会が多く用意されている。上述したように、学生はさまざまな係りや委員を担当し、学校ないし学園に働きかけている。すべての学生が在学中に何度か委員を経験し、学校の運営に携わる。また、学生全員は掃除をする場である「自治区域」を分配され、その場の自治を任される。一人の卒業生（2A）は、自治区域での活動中に疑問に思ったことを教師に相談したことから、学校改善ないし、学校内の調査研究が始まった経験や、使われていなかった暖炉を使い始めたことで寮内に新たな場が形成されたことを話す。また、別の卒業生（1D）は校内の不便なところを改善したことを振り返る。このような行いは、学内に働きかけていたことで気づく不便さや不思議さから始まっている。さらに、そのような問題意識を解決するために、試行錯誤できる教育環境があったことをインフォーマントたちは回想する。

すなわち、「コミュニティに働きかける機会」が日常的にあること、また、それを改善できる実践的な場があることで、「自分の属する社会からよくしていかなくちゃいけない意識」（4J）が育つと考えられる。教師の介入がなく、学生たちに任されているという信頼と、「自分たちでする」ことが許されている環境があることで、学生は自発的に、主体的に学校の活動に関わろうとしていることが読み取れる。「自分のことは自分でする」だけでなく、学年が上がるにつれて、「自分たちのことは自分たちでする」というコミュニティのあり方を考えるようになる。すると、「当たり前のことを当たり前にできるようにするためにどうするべきか」（1A）についてクラス全体で話し合うようになるという。在学生（3B）も「自分のことを考えるよりも、女子部をよくしなくちゃって考えてた。下級生とか学校のために考えて、行動するほうが優先された」と中学・高校に在籍していた当時のことを話した。

学校をよくするために働きかける機会があらゆるところに設定されていることで、自律的な行動を取れるように成長していくと考えられる。また、このような行いが有効に働く

のは、その場にいる同級生や教師、先輩・後輩などからの賞賛や励まし、アドバイスなどの反応がすぐにわかる環境にいるためであろう。誰かのため、困っている人のための働きかけを通して、学生は対費用効果ではない基準で物事を捉えている傾向にある。それは、「お金をもらわないでやることのほうが価値がある」(4J) や、「貧しいって基準は、機械を作り出した側の押しつけ」(4D) といった発言からもうかがい知ることができた。

【3】 他者とともにいる技法

異年齢の学生がともに生活し、ともに働くことで生まれる人間関係を通して、学生は他者へのケアを体得していることがわかる。寮生活で上級生から褒められたり、叱られたり、また、クラス内で自分の間違いを指摘されたりすること、さらに、教師に相談して、丁寧に対応されたりすることで、自分の存在が認められていることを確認していく。そのような経験の積み重ねによって、学園が学生一人ひとりの居場所として意識化されている。

クラスメートとは、最短7年間から最長 19 年間一緒に過ごしていることから、「嫌だと思っても、違うところでいいところを見つけて、何でも話せる濃い関係」(1D) や、「お互いの弱みを出して、受け入れた。お互いに悩みをサポートしあった」(3F) 関係を築くことができている。教師の介入なく、クラスや寮のことについてなど、一つひとつの問題を徹底的に学生同士で話し合うことを繰り返してきているため、みんながよいと思える「合意形成」(2A) をすることが訓練される。それは「何かしら目的を持って、みんなでやるっていう、一人じゃないよっていう、みんなで感、っていうのかな」と、ある卒業生(1D) は話す。この「みんなで感」を何度も共有することで、意見や性格の異なる者同士でも、みんなですることの方法を体得していくと考えられる。また、「みんなで感」とは、誰かが「できないことに対して手助けすること、見捨てないこと」(4G) であり、一人ひとりがいるという環境全体を示していることがわかる。特に次の発言にそれが現れている。

例え、みんなが嫌だってつっても、その環境がゆるしてくれてる。動物だってそうじゃないですか。ワニとかだったら、普通にみんなから嫌われてるじゃないですか、危ないとか、怖いとか。でも、サバンナだったら、彼らはいるじゃないですか、ずっと。彼らの住む環境があって、適地とする場所があって、彼らが天敵としての存在すらいるぐらいなんで。つまり、環境がいさしてくれるわけですよ。学校って、

それとおんなじなんだなあって思って。僕って存在もいさしてくれるだろうな、みたいな。(3A)

前述した項目で述べたように、自由学園の生徒・学生は高校までの生活の中で、学校行事や日常の「仕事」など、何らかの目標に向けてクラスや学校全体がまとまって活動する経験を積み重ねてきている。そのため、彼ら／彼女たちは目標を達成させるための集団のまとまり方を習得している。卒業生(2E)の言葉を借りれば、高校までは「団体の中の個人っていう意識が強い」ため、「常に自分以外のことを考えなきゃいけない生活」であったというほど、個人よりも集団としてのまとまりが強調されたのである。一方で、最高学部に入ると「団体って枠がなくなったから、すごく自由というか、自分で選ぶ、何でも選ぶっていう環境にいきなり変わって」、個人が強調される生活になると言う。それは、「今まで団体で生活してた仲だからこそ言える、個人的な意見だとか、それで持てる個人的な意見とかがあって、(・・・)でもやっぱりみんな団体でいたから、そこに、安心感を覚えちゃうじゃないですか。でもその中で個人を追究できるかっていうのが、学部」(3C)であると、在學生は説明した。「団体」というまとまりを経験しているコミュニティであるからこそ、一人ひとは「安心感」を抱き、自分という存在を「いさしてくれる」環境に居場所を感じられるのであろう。それは、メイヤロフのいう「自分の落ち着き場所にいる」という「基本的確実性」に相当しよう。

一人ひとりの存在が認められ、一つの有機的なシステムを形成している学校で、学生たちは、さまざまな困難な状況に直面しながら、わかり合えない他者とともにいる技法や抗えない状況に対応する術をそれぞれ身につけていると言える。楽観的な思考で切り抜けようとする者、行動や発言することで状況を突破しようとする者、同じ思いを共有できる人に呼びかけようとする者など多種多様であるが、どの意見にも共有して見られたのは、「自分ができる範囲のことをする」ということだった。つらい状況に置かれても、状況をよくするために、何かできることをしようとする意志の力を読み取ることができた。

【4】 世界観を広げる学び

生活に根ざした学際的な教育活動を通して、学生は客観的な考え方や多角的な見方を学び、自分の「知らない」世界の広がりを経験している。未知なものへの好奇心をもち、楽な活動ではなく、大変な仕事や活動を選び、自分自身の成長を貪欲に求めていること

がわかった。一人の卒業生（1A）は、卒業して物事を俯瞰的に考えられていない、目先のことばかりになっていると現在の多忙な仕事の状況を振り返るも、仕事のやり方には学園での学びが影響していることを話す。

楽なほうがいいですよ。でもあんまり得るもんないから。それだったら、もっと一緒にやってくれる人って、大体大変なものやったときのほうがみんな仲よくなるし。そのほうが後々、ああいうことあったよねみたいな話もできるし、絶対そっちのほうが楽しい。

大変さを共有することで得られる親密な人間関係は、前述した項目との共通性を見出すことができよう。多様な教育機会を通して、学生はまだ知らない世界と出会い、そこでまた新たな自分の成長を経験する。自由学園の一貫教育の最終課程である最高学部の3、4年生が選択するゼミは、「環境と経済・社会」、「ライフスタイル」、「人間形成と教育」、「世界と日本の文化」、「数理モデルとインターフェイス」、「自然の理解と創造」の6つから成り、卒業研究としてグループ研究と個人研究を行う。毎年3月に開催される卒業研究報告会で発表される内容を見ると、ほとんどのゼミが自由学園や周辺地域、学園関係施設をフィールドにした研究である²⁵。そのため、実際に学園に働きかける「学園特別実習」や「掃除」などとは異なり、学問的な専門性を活かして学園に働きかける機会となっている。学園をよくすることを考えたことがないと話す在学生も、「卒業論文を通して、いいのがあれば、先生たちの目に留まるかも」（3A）とその影響力の大きさを示唆した。さらに、卒業研究をきっかけに学園に新たな提案を出そうとする学生（3K）は、「これから、学園への楽しさのある関わりを増やしていきたい」と話し、学園に積極的に働きかけることをしてこなかった過去の自分を振り返りながら、「ナウな自分と、ウィルな自分を見てほしい」と卒業研究に対する意気込みとそれに関わる自分の楽しみを強調した。

バランスのとれた授業や諸活動によって、学生たちの知的関心は広がり続ける。それが、自由学園の教育の総仕上げとされる最高学部の卒業研究へとつながり、個人の世界観の広がりや深まりに寄与している。

【自由学園の課題】

上記4点の特徴とともに、自由学園の教育の課題として挙げられたのは、同学園の「閉鎖性」である。

【3】の「他者という技法」からは、学生たちが協働の場を通して団体としてのまとまる術を身につけていること、同時に、「安心感」のあるコミュニティを形成してきていることを読み取ることができた。しかし、このことは、同学園の閉鎖性を強める働きをもち得ていることに気づかせる。学生たちの中には、自由学園の人間関係や教育環境に「安心感」を覚えるため、その場にとどまり、同学園とは関係のない場に出る機会を活かすことができないものもいる。「個人を追求できる」時期である最高学部において、その機会が十分に活かされていないことは、【4】の「世界観を広げる学び」にも通じる課題として見ることができる。

【4】の「世界観を広げる学び」には、先述の肯定的側面とともに、学園の教育の課題を示す「閉鎖性」という反対項目も含まれている。学生は、自分自身の「知」の広がり食欲になる一方で、その活動の幅を広げることは多くなかった。彼ら／彼女たちは、学園が提供する機会を十分に利用し、さまざまな働きかけをしてきている反面、「どうしても内々で完結させようとしちゃってる部分がある」(2A)。それは、最高学部での学びに対する不満として、インフォーマントからも聞かれた。「学校内のことは当たり前だけど、地域に出て活動することがない分、学園は内向きだと思うし、遅れていると思う」(4A)や、「(私は) 学園内にこもってしまったから、外に関わるでも、働きかけるでもあったほうがいい。中だけじゃなくしたほうがいいと思う」(1B)などからも、学園の「閉鎖性」ないし内向性を読み取ることができる。また、学園の閉鎖性は、学部生の研究の発信が一部に限られていることにも表れているとして、卒業生(1C)は次のように指摘する。「学部の研究が自己満足というか、自分たちが所属してきた学園について取り上げたテーマでも、男子部・女子部・初等部への内々に発信していく力が弱い。」学部進学者が年々減っていることを心配し、学園をよくするなら、学園内部の女子部や男子部を最高学部の外部機関として捉えて発信していくことも一つの方法だと述べる(1A)。

また、「学園で学んだことがいかに素晴らしくても、それを相手にわかるように表現したり、伝えたりするためには、ある程度の知識なり、言語力なり、学力が必要になってくる」(1C)と、学園生の勉強不足を指摘する声もあった。それは、自由学園が専門的な学問を学べるのに十分な豊かな教育環境をもっているにもかかわらず、現在の教育

活動が「労働の延長でしかない」（2A）と批判する卒業生の言葉からもうかがえた。

生徒・学生が生きる現代社会に働きかけて「よくする」ためには、現代社会が抱える「大変さ」や「面倒くささ」に出会う機会が必要である。それは、自由学園の次なる挑戦であろう。経験を十分に積んでいる学園生だからこそ、勉学的な学びを通して広がった世界の深化が求められている。

第3節 変容をもたらす教育への示唆

1. 自由学園と社会変容

前節の調査の考察を、自由学園創設者である羽仁もと子の言葉を引用することから始めたい。それは、今でも学園の入学式で学園長によって新入生に伝えられる、「あなたたちは学園をよくするために入学を許された」という一文である。第1節で捉えたもと子の教育思想は、自由学園の教育理念である「生活即教育」に現れている。協力して自分たちで考えながら生活していくこと、それを一日、一日と日々続けていくことで、よりよい社会がつくられていくという、一人ひとりの生活と社会づくりに、教育が有機的に関連していることを示す考えである。その実践の場が自由学園であり、学園に入学した学生は、上の言葉を伝えられる。この言葉からは、学園という学校システム全体をよくするために一人ひとりの存在が必要であり、一人ひとりの手によって、学校全体が日々動いているという意味を読み取ることができる。「一人ひとり」には、生徒を始め、教職員、保護者、卒業生など学園の運営に関わるすべての人が含まれ、みな対等な発言権を持ち、学園のために働くことが求められている。そこにあるのは、教師と生徒という二者だけの関係ではない。それぞれの立場にいる人が同等の権利をもつことができる環境がつくられているのである。ゆえに、生徒・学生が主体的に発言することや行動することが認められ、受容されているのである。

この対等な関係は、キリスト教的価値観に根ざしていることも深く関わっていると考えられる。もと子（1950: 42）は自由学園には先生がいないと断言し、「ただ一人ここが変わることのない先生があります。それはキリストです」と唯一絶対の教師の存在を示している。自由学園は、キリストの教えにしたがい、神の前の平等を説き、一人ひとりの生が尊重されるシステムをつくり上げたとも言える。それは、学園内に宗教主事を置かないという方針にも表れているだろう²⁶。

前述したように、身体・精神・霊性という3つにバランスよく働きかけることの重要性

を述べるもと子の思想は、頭と身体と心が関連し合いながら、人格を発達させていくという考えに基づいている。そのため、自由学園では、科学と芸術と宗教に根ざした学際的な取り組みが行われている。特に宗教と芸術に関わる授業が、学生に与えている影響は、本章で扱った調査からもうかがい知ることができる²⁷。日々の生活で起きるさまざまな問題を通して、自分自身を振り返ること、また自分を表現することが、授業として改めて用意されていることは、数値化できる偏差値ではなく、前学園長である羽仁翹が言うところの「人間値」を高めることにつながっていよう。日本の教育システムが点数化できる「目に見える力」を重視しているのとは対照的に、学園が愛や感謝、協力、いたわりという「目に見えない力」を求め続けるのは、キリスト教的価値観との関連があるからであり、「真の自由人」を育てるという目的に必要な教育のあり方であるからである(羽仁翹、2005: 107-114)。

自由学園は、現代日本の教育システムがなおざりにしてきた「目に見えない力」を身につけ、周囲の人や社会を「よくする」ことに価値を置いて、教育活動を続けてきた。それを点数化して評価することには無理が生じるだろう。それは、人が成長していくというプロセスや、人がどこでどのようにふるまっているのかという文脈を見ることが求められるからである。人間が成長するということは、時間や場所、人が関わっていることを示唆し、それは人によってそれらの関わり方も異なる。数値化すること、標準化することで切り捨てられるものが、生活するという行いにすべて組み込まれている。さまざまな機会を通して「目に見えない力」が養われる自由学園の教育システムの可能性に、私たちは今一度目を向け、現在の教育システムのあり方を考え直さなければならないだろう。

学生は学校に働きかけることを通して、多くの困難さや大変さに出会い、「成長」していることが前節の調査からもわかる。学生がいう「成長」とは、本論で扱ってきた「変容」に相当しよう。それは、「平凡な日常のほうが楽だけど、何かあったときのほうが成長してって経験的にわかってるから、また強くなれるんだって変換するのが染みついている。」(4C)と話す学生の言葉からもわかる。大変さや困難さ、つらさがあるとき、学生は、自分一人じゃできないという、自分一人の無力さ、弱さに気づく。それをクラスや特定の友人に開示し、問題を提起することで、「みんなで」その困難を乗り越えてきた経験がある。このような経験を積み重ねてきた学生たちは、自分たちがどういうときに成長しているのかを客観的に捉えることができていると言えよう。

弱さを開示し、みんなでそれを共有し、協力しながら、問題を解決するという変容のプロセスを幾度も経験し、学生たちは「強く」なっている。しかし、その強さはプロセスや

文脈を通してでしか見ることができないため、その評価は学園内でとどまってしまう。内部に働きかけることを当たり前とする環境で続けてきた行為が、学園外に出たときにどのように評価されるのかを最高学部の人に身につけるべきだと卒業生は振り返る。「学部は社会に出るゼロとイチの中間の地点」(3F)にあるからこそ、「学園で学んできたことをほかの人にどう伝えるか、どうやったら伝わるのかを考えることができる環境」(1C)を活かすことが求められていよう。このことは調査結果からも明らかなように、学園の閉鎖性が自由学園ないし関連団体への働きかけにとどまっている現状を表している。社会に対して発信したり、働きかけたりする機会が一部に偏ることなく、現代社会に対して働きかけていくことがこれからの課題であろう。

最後に、自由学園の実践がシステムとしてどのように位置づけられるのかについて、2章で示した社会システムの見取り図をもとに考察する。

図2-5では、横軸が変化に対する開放性、ないし閉鎖性を示し、縦軸が問題に対応する際の当事者性の高さと低さを表している。第1象限である「変容」は、現状の問題点を認識し、変化に対して開放的であり、人々も積極的に関わろうとする意思があり、一人ひとりが多様な機会を見つけて、行動している状態である。第2象限は、継承されている価値観に基づく社会システムを維持しようとする「伝統」である。人々が関わることで状態を保とうとするため、当事者性は高くなる。第3象限の「再生産」は、変化に対して閉鎖的であり、社会の流れに押されるような当事者性の低い状態である。最後の「改革」は、社会システムが変化に対して開かれており、その必要性を人々は感じているけれども、当事者性が低いため、誰かが変えてくれることを期待している状態や、組織の上層部からの命令によって変わるように方向づけられる状態を示す。

自由学園の教育は、一般的な近代の学校で行われていた画一的な知識を「詰め込む」教育とは相反することから、第3象限の「再生産」型ではない。また、文部科学省等からのトップダウンの「改革」によって、その方針が大きく左右されることもないので、第4象限でもない。では、第1象限の「変容」であるのか、それとも第2象限の「伝統」のどちらかであるのか、筆者は自由学園の実践がその間にあると考える。これを図示すると、図4-5のようになるだろう。

自由学園がもともと『婦人之友』を母体にして社会変容を目指して、創設され、その前提として、学校を「よくする」実践を続けてきたことを踏まえれば、「変容」に位置づけられる。第1象限の「変容」は教育に関わる一人ひとりの自己変容と、学校システムの変容、

それによって社会変容がもたらされていることを示している。今回の学生への調査から、「自分のことは自分です」という自治の思想が「自分たちのことは自分たちです」という「みんなで感」を生み、当事者性を高めていることがわかった。同時に、創設当初から学校を「よくする」教育活動を行ってきたために、それを継承していくことに重きが置かれていること、また一つの目標に向かって集団としてまとまって動くことが重視される女子部・男子部の特徴を考えると、「伝統」の側面をもっていることも否定できない。しかし、それは、伝統的な村社会にみられる個人一人ひとりの権利が尊重されず、社会全体が重視される伝統的な共同体とは異なるため、第2象限に位置づけることもできない。したがって、自由学園の取り組みは「変容」と「伝統」の間にあると考えられるのである。

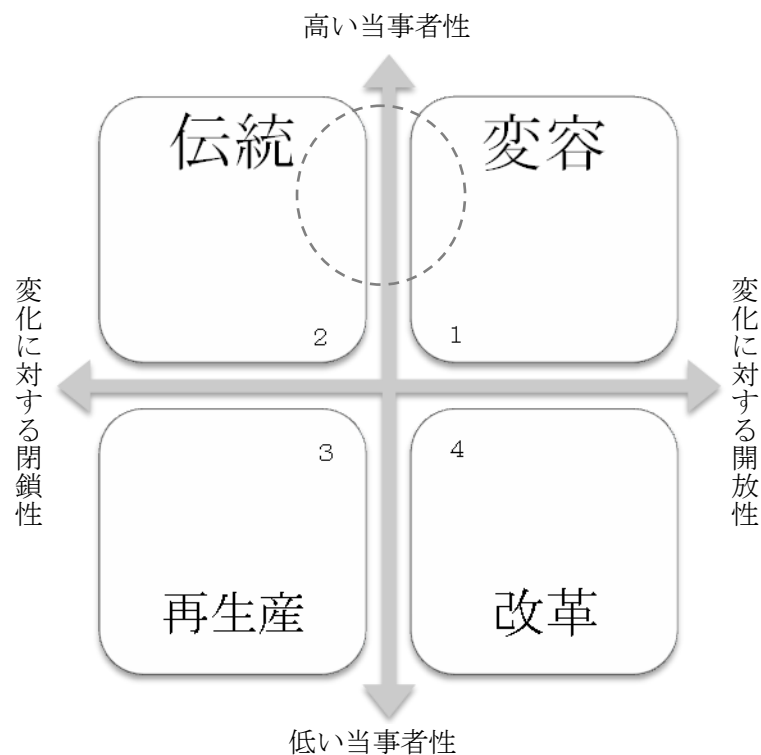


図4-5 社会システムの見取り図と自由学園
出典) 筆者作成。

自由学園の教育活動が他の学校とは異なるため、その特異性を学園外に説明することの困難さと学生は向き合わなければならない。その改善点を聞き取り調査に協力した卒業生は、学園生が勉強することだと答えた。確かに、偏差値で評価されれば、低い方の学力の学校として位置づけられるため、学生たちは「低い学力」で判断されることのつらさを経験している。しかし、彼ら／彼女たちには、羽仁翹の言う、偏差値では測れない高い「人間値」への自負がある。それを活かしながら、社会に貢献できる人を育成することを求め

ているのならば、学園生は社会に対応できる知を身につける必要があろう。高橋（2012: 81）も指摘しているように、学園生は学校に働きかけながら、それ自体を「社会」として認識し、それを維持・管理してきている一方で、学園生のみならず、学園の教育の視点としても、現代社会のさまざまな課題への関与が希薄であるため、学園の活動が他の実践と共有することが難しく、「広く未来を築くための共通課題や同根性」（大島・伊井、2012: 89）を見出すことができないのである。ゆえに、社会に向けた汎用性が低く、自由学園だからでき得る実践とされかねない閉鎖性ないし、内向性が高まっていると考えられる。

自由学園は、子どもの発達に応じた総合的かつ包括的な教育実践を行い、学生が「社会」のあり方を模索しながら、具現化してきた優良実践である。このことを活かし、広く社会に共通する問題と関連させた取り組みを学園の教育活動に組み入れ、発展していくことが望まれる。学園の取り組みが学園というミクロなシステムの中で捉えられるだけではなく、現代社会の中でどのように位置づけられるのかという俯瞰的な視点をもって、「自分たちで」評価することが期待されている。そうすることで、自由学園は、女子部、男子部という「学校」単位で完結していたホールスクール・アプローチを、自由学園という教育機関全体として統合的に捉えることができるホールインスティテュート・アプローチへと転換し、よりダイナミックな教育活動を実践することが可能となるだろう。学生たちは、学外の問題を考えながら、学内に働きかけることができ、自分たちの実践を客観視するとともに、社会に対して説明する「知識」や「言語力」、「学力」をもつことができるようになる。学内と学外を往還する作業によって、自由学園の有機的な教育はより深まりを増し、その存在意義を改めて確認することができるだろう。

2. 変容をもたらす教育とケア

自由学園は「社会に働きかけて、社会をよくすること」をその教育の使命としている。ゆえに、変容を目指した教育の事例として本章で取り上げた。実際、前述したように、その閉鎖性から社会変容をしていると言い難いが、学校というコミュニティの管理のために、生徒・学生がコミュニティに働きかけてきたこと自体に、その実践の意義を見出すことができる。それは、先の社会システムの見取り図で位置づけたように、自由学園は「伝統」と「変容」の間にあり、高い当事者性をもっているということである。この高い当事者性は何から生まれるのかについて、ケアの視点から検討し、本章のまとめとしたい。

調査結果から、自由学園の教育の特徴が「関係性を考え直す生活」、「コミュニティに働

きかける機会」、「他者とともにいる技法」、「世界観を広げる学び」の4つに表されることを示した。これら4つの基盤にあるのが、「関係性を考え直す生活」であることは、自由学園の教育理念からも明らかであるが、これら4つの特徴をつなげているのが、ケアであると筆者は考える。

「関係性を考え直す生活」に根ざした教育実践には、「自分のことは自分です」という自分自身に意識を向けること、また、さまざまな係りや委員の「仕事」を通して、他者と関わるが含まれている。親によって支えられていた生活から自分でする生活に慣れるためには、自分自身に意識を向ける必要がある。必然的に、自分の生活や行動を振り返り、考えなければならなくなる。自分自身をケアすることが始まるのである。しかし、土井（2009）によれば、これだけに終始すると、自分の内面にのみ意識が集中して、自分自身を追い込んでしまう危険性がある。これを回避するためにも、他者と関わり、意識を外に向けさせる必要があると言う。自由学園では、自分自身へのケアのみならず、他者に意識が向かうことや「仕事」があることで必然的に意識を外に向けことができ、自分自身をケアすることに意識が集中されるのを防ぐことができるのである。それは、「自分たちのことは自分たちです」という自治があるためである。生徒・学生は「仕事」をすることで、「大変さ」や「面倒くささ」に出会う。自分が抱えているつらさや悩みを他者に開示したり、内省したりすること、さらには次の仕事に専心することで、「大変さ」の重みが軽減されるのである。「コミュニティに働きかける機会」は学年が上がるにつれて増えていき、異年齢の上下級生とも関わることで、他者をケアすることを習得していくのである。「仕事」を遂行する上で直面する他者のわかりあえなさに対して、生徒・学生は自分が働きかけることができる部分とできない部分を見極め、できない部分を認めた上で、できることをしていく術を身につけている。人との違いを認めながら、互いのできる部分で補い、他者を排除しないシステムを形成してきた。

自分自身をケアしながら、他者をケアしていく自治の教育が成り立つのは、自由学園という教育システムに内在している精神性がケアに通じるからであると考えられる。生徒・学生が自分たちであることを認め、許容しているコミュニティであるからこそ、生徒・学生は大人からの信頼を感じ取れ、自分たちですることに意識を向けられるのである。広井（1997: 8）が、ケアすることは「時間をあげる」ことであり、「時間をともに過ごす」ことであると指摘するように、自由学園が生徒・学生たちと「時間をともに過ごす」ことができていることを意味していよう。つまり、自由学園は、生徒・学生たちが「みんなで」時

間をともに過ごせる機会を提供しているのである。同級生、上下級生、教職員それぞれが、一人ひとりと時間をともに過ごすことを惜しまず、話を聴いたり、状況が落ち着くまで待ったりすることで、生徒・学生は自分自身の居場所を確認することができる。一人の学生の発言にあったように、学生の側からすれば「居させてくれる」安心できる場なのである。このような環境がしっかりとしているからこそ、学園生は、つらさを乗り越えることに耐えられる「強さ」をもっていると考えられる²⁸。

自由学園は、生徒・学生と時間をともに過ごし、さまざまな教育活動のプロセスを卒業生も含めて共有している「ケアするコミュニティ」であり、そこで取り組まれる教育を通して、生徒・学生はつらさをわかち合いながら他者とつながり、自分自身の成長を実感することができるのである。変容をもたらす教育に求められるのは、生徒・学生が信頼と安心を感じられる教育環境であり、一人ひとりが自分自身の存在を感じられる教育活動であり、また、プロセスが共有されるコミュニティである。それらが一つも欠けることのないような有機的なシステムを整えていかなければならない。

注

- ¹ 例えば、2009 年に開催された「アジア太平洋教育者フォーラム」で公表された「HOPE 東京宣言」文内において、ホールスクール・アプローチを促進することが ESD 評価の中の一つに組み込まれることが強調された。詳しくは、ACCU(2010)を参照されたい。
- ² 同会議は、1977 年のトビリシ会議の 35 年後の開催であることから、「トビリシ+35」と呼ばれる。宣言文については、Intergovernmental Conference on Environmental Education for Sustainable Development[Tbilishi+35]. (2012=2013)を参照されたい。なお、トビリシ+35 のホームページ (<http://www.tbilisiplus35.ge>) は、2013 年 10 月 20 日現在閲覧ができなくなっているため、IUCN のホームページより入手が可能である。
- ³ 結婚前後の姓の変化による混乱を避けるため、および、文脈から夫や娘たちと思われる可能性を取り除くため、「羽仁」ではなく、本文中では以下、「もと子」を用いる。
- ⁴ 岩間(2012: 36)によれば、もと子の母方の親戚に、キリスト教徒（ギリシア正教伝導士）がいたこと、八戸の士族が明治 6、7 年にクリスチャンになる者がいたことなどから、もと子はキリスト教の雰囲気になじんでいたという。
- ⁵ もと子は、八戸の公立小学校と、盛岡のカトリック系ミッション・スクール（現、盛岡白百合学園）で教えた。明治女学校のキリスト教プロテスタント学校と盛岡のカトリックの学校との違いを、もと子は「明治女学校の中には、キリスト教思想があっても信仰はなかった。尼さんのほうの宗教には、神秘的な憧れはあっても、人間の血や肉の上に与えられる信仰ではなかった」と記している。当時、カトリック教会は、第二バチカン公会議の前の時代にあたるため、聖域である敷地を出て社会運動をすることが禁じられていた。もと子が出会った「尼さん」は、教育修道会であるシャルトル聖パウロ修道女会の修道女である。子どもたちが帰宅した後、「全く世の中とは没交渉の世界であった」とあるように、修道女の生活は祈りを中心とする私語厳禁の時間に切り替わり、もと子の言うように、「人間の血や肉の上に与えられる信仰」をみることはできなかったであろう。一方の、明治女学校は「実に社会的で」あったが、「生ける信仰を欠いていた。その聡明さはキリスト教思想を解していても、本気に神に仕えようとしていなかったであろう」と回想している。〔引用文献、羽仁(1928a: 61-62)〕
- ⁶ 北京生活学校で行われた日本語教育と、羽仁夫妻が抱いていた中国に対する考えが侵略的であるという指摘もあるが、生活学校で中国人と日本人が共同生活をしたことの意義は平和構築の面で高く評価できる。〔参考、太田(1998)、王(2010)〕
- ⁷ 開始当初は男子学生からの有志の参加であったが、1999 年から女子学生も加わり、有志 20 名程度と引率教員数名がネパールの首都カトマンズの東に位置するカブレの丘で活動を行っている。1989 年にインド、タイ、ネパールに派遣された教員によって、どのような働きかけの可能性があるのかについて確認がなされた。男子部での植林活動を活かした取り組みができるとの判断によって、カトマンズ営林署の協力のもとでネパールでの活動が始まった。このネパールワークキャンプをきっかけに、1994 年からネパールからの留学生が定期的に入学している。〔参考、羽仁翹(2005: 201-202)〕
- ⁸ 評論家の大宅壮一は、もと子を「自由主義教育の家元であり、信仰と教育と生活を結びつけた一種の新興宗教の教祖でもあった」と形容した。また、自由学園は独自の实用主義と合理主義に基づき、生活に困らない良家の子どもやその親の「一種の選民意識、知的貴族主義といったようなものがそこから生まれ、二代目実業家、東京文化に憧れる地方財閥、大学教授や高級官吏などの間に熱烈な支持をえて、羽仁もと子の存在は、彼らというよりも、その夫人たちの偶像となって、その子弟を続々と自由学園へ送りこませた」と大宅は評した。大宅が指摘するように、自由学園がもつ選民的な特徴は否めないが、それは私立学校一般の特徴とも見えるだろう。またこの評論からは、当時の自由学園の影響力の大きさを読み取ることができる。〔引用・文献参照、大宅(1980)〕
- ⁹ もと子(1950: 70)は「やや極端に言えば、身体（からだ）、精神（こころ）、霊性（たまし

- い) と、この3つを含む活力を強くしてやりさえすれば、そのほかのことは何もいらないと思ってもよいほどである」と述べている。
- 10 男子部は中等科1年生が全員1年間寮生活をして、生活の基本を学ぶ。女子部は地方生や通学に1時間半以上かかる生徒、また委員になったときに入寮する。
- 11 斉藤(1988: 143-149, 200-209)は、もと子がクリスチャンであったこと、また当時の時代背景から、もと子の思想が反軍国主義、反ブルジョア主義、反唯物主義であり、非マルキシズムであったと述べ、独自の社会改造論は団体の行動を重視する点において、ファシズムに足をすくわれかねない危険を含んでいたと指摘する。
- 12 自由学園以外の私立学校の教育における教育理念と教育活動の関係については、曾我(2007)を参照されたい。
- 13 自由学園創設当初の女学生は、中流階級の出身者が多く、その家庭には「雇い人」がいた。「自分のことは自分でしたいと思いながら、つい雇い人にものを頼むことにならされている子供ら」だったため、面倒と困難に直面することが多く、保護者からの非難もあった。しかし、それに対して強く主張したのは、学生たちであったと、当時のことをもと子は回想している。〔参考、羽仁(1950: 28-31)〕
- 14 イギリスのトニー・ブレア政権で促進された「サステナブルスクール」の取り組みでは、学校の取り組みを評価する指標とワークショップ用ツールがつくられている。例えば、Department of Children, Schools and Families(2008, 2009), Government Office for London(2008)を参照されたい。
- 15 クリスピン・スクールについては、永田(2006)を参照されたい。
- 16 例えば、矢野恭弘(2010)「おわりに」自由学園総合企画室編『自由学園とは？100問100答』自由学園広報室、p.71。この言葉は、聞き取り調査でインフォーマントが使った言葉であり、自由学園の教育を特徴づける言葉として共有されていると考えられる。
- 17 同上。
- 18 インフォーマントのIDコードは、左の数字が学年ないし、卒業後の年数を示し、右のアルファベットは調査順を表している。例えば、3Aは調査当時、最高学部3年生で1番目に調査に協力したインフォーマントを指す。また、2Cなら、調査当時、卒業後2年経っているインフォーマントで、3番目にインタビューしたことを表している。
- 19 調査の記録のために使用したICレコーダーに表示される時間から、実際にインタビューを始めるまでの調査説明等を差し引き、インタビューにかかった時間を記している。なお、記録は、録音の許可を取ってから始めている。
- 20 卒業生の進路は、4年制大学卒業に相当するとして就職している人や、資格が必要な職業に就くために大学や大学院に進学する人などさまざまである。〔参考、自由学園総合企画室(2010: 49)〕
- 21 卒業生への調査のトランスクリプションは、一次起こしを数名の調査協力者に依頼し、筆者が最終的な確認を行った。トランスクリプションは、桜井(2002: 177-180)がまとめた表記方法を用いて行った。
- 22 本項では、佐藤(2008)による質的データ分析で使用されている用語を文脈に即して一部変更している。
- 23 インフォーマントの個人情報保護のため、トランスクリプトを本論に添付することは控えた。
- 24 インフォーマントの言葉は、インタビューに応じた際に発せられたままの状態を載せている。
- 25 2012年度の報告会で発表されたテーマは以下の通りである。「マーケティングの視点からみた『自由学園のブランド戦略』(ライフスタイル)」、「那須気象データの統計モデルによる体系化」(数理モデル)、「プロジェクトマネジメント手法の開発」(インターフェイス)、「自由学園らしい放課後の過ごし方の研究: JIYU アフタースクールのあり方について考える」(人間形成と教育)、「自然と人のかかわり: 武蔵野の動植物、ニホンミツバチを中

心に」(自然の理解と創造)、「地域と自由学園の持続可能な関係づくりに向けた行動変容に関する研究：向山緑地としてのめ寮の取り組みを通して」(環境と経済・社会)、「人を動かす力」、「Amenity：生活における快適性の考察」(世界と日本の文化)。

²⁶ 教育における宗教の必要性を論じる一方で、「教育の詰め込みよりも宗教の詰め込みは実におそろしいことです」とあるように、宗教の与える影響力の大きさを認識しており、宗教を強要しない姿勢を保った。それは、現在にも引き継がれている。[参考、羽仁(1950: 41-46)]

²⁷ インフォーマントに、授業では何が好きだったかという質問に対して、彼ら／彼女たちの多くが美術と答えた。また、体操やキリスト教の授業を挙げる者もいた。

²⁸ ここでいう「強さ」はつらさや悩みを経験して身についた精神的な弾力性を表しており、体力や技術が優れて他を負かす意味を含んではない。近年注目されているレジリエンス *resilience* に相当するだろう。

第5章 持続可能なコミュニティと自己変容をもたらす教育

第1節 ケアとESD

身の周りの持続不可能性を持続可能性へと方向づけ、自己変容と社会変容をもたらすことが、ESDに課せられたミッションである。この使命の重要性を認識するためにも、「ESDのエッセンス」とは何であるのかを確認しておく必要があるだろう。それは、前章で捉えたケアであると筆者は考える。本章では、4章で捉えた自由学園の特徴である「ケアするコミュニティ」について、3章までの見解をもとに考察し、ケアとESDとの関係を検討し、本書のまとめとしたい。はじめに、前章までの内容を振り返る。

持続可能性を考える上で、まず求められるのは、持続不可能性を認識することである。何が原因で危機的な状況が引き起こされているのかについて、確認することが必要であり、根本的に捉え直そうとしたのが、第1章である。はじめに、近代以降の思考様式の基盤となっている二元論的な世界観を問い直した。二元論的な世界観によって全体性のある知識体系は分断され、科学は自然科学という限定的な領域を示す言葉として使われるようになった。本来、知の全体性を表していた科学が、西欧近代科学技術の進歩の過程とともに見落としてきたのは、近代科学では測ることができなかった感性や伝統知、信条などの精神性に関わる部分である。分断された知識体系と思考様式によって引き起こされた現代的な課題に対応するためには、全体論的な世界観に基づいた思考が求められる。

第2章では、地球規模の諸問題と思考様式が関わっていることを確認した上で、複雑化する諸問題に対応するために必要となる考え方の一つとして、センゲやシャーマーが示す＜システム思考＞について検討した。近代科学技術の進歩と経済成長にともなって、社会システムは一人ひとりの生活から経済や医療福祉、教育などに関わる営みを切り離してきた。私たちは気づかないうちに、自分自身で心身の調子を整えることができなくなり、情報の正しさを判断する知性や感性などのバランスを崩してきた。自然、ないし共同体から切り離してきた人間性を取り戻していくための開発のあり方として、「いま、ここ、わたし」という視点をともなう＜持続可能な開発＞を検討していくことが求められる。そのために重要となる手法の一つとして捉えたのが、ケアであった。ケアには、自然と人間、他者と自己との関係を捉え直す自己変容のプロセスが含まれているため、それによって、切り離してきた関係性をつなげていくことができる。

1992年のリオ・サミットで合意された「アジェンダ21」で、深刻化するグローバルな諸

問題に対応するためには、教育が必要であると改めて強調され、ESD は誕生した。誕生までの経緯を振り返り、その特徴である「自分自身と社会を変容させるための学び」について検討したのが第3章である。「変容的学習」を提唱したメジローの理論をはじめ、センゲの「学習する組織」論、シャーマーの U 理論を用いながら、自己変容と社会変容の関係を捉えた。個人と社会をつなぐ教育を通して、囚われている前提を意識的に捉え直そうとするのが変容的学習であり、社会変容につながる「文化的な行為」であることを確認した。意識の変容に求められる「深く開かれたシステム思考」、変容のプロセスを示す U 理論を使って、個人の自己変容と社会変容のつながりについて論じた。個人と、個人が属するコミュニティを組織的に変容させながら、教育文化を変容させることが重要となる。

第4章では、学校教育と生活が融合した取り組みである自由学園の教育から、個人と社会との接点を捉えた。自分自身や他者、コミュニティに働きかけることを通して、つながり合う関係性が、自由学園の長年の歴史を紡いできた。個人から切り離された人間性を取り戻すためのシステムの中心にあるのは、自分のことを自分で行うという自治である。同学園は、独自の「生活即教育」によって、関係性を取り戻すケアが暗黙的に実践されながら、持続可能なコミュニティを形成してきた。「自分のことは自分です」という自分自身のケアから始まり、「自分たちのことは自分たちです」という他者へのケアを通したコミュニティのケアへと、ケアの対象が広がっていき、当事者性が高められていく。それは、自治という教育方針によって、協働の場がつくられているためである。苦労や悩みを抱え、自己対話しながら自分の人間存在を深めていく自己変容と、一つひとつの「仕事」を遂行しながら人間関係を深めていくコミュニティづくりという2つのプロセスが動的に関わり合い、自由学園の教育的伝統が継承されているのである。その要になっているのが、「生活する」という日常の営みに染み込んだ教育活動であり、この教育的営みを通して、自由学園は一人ひとりが居場所を感じられる環境となっているのである。

生活するという人間の普段の営みには、人間の「生」のすべてが現れる。それは、第2章で述べたケアにつながる。人間が生きるということは、身体的に発育することや、技術や能力を身につけ、何かができるようになるという成長や獲得だけを示すのではなく、そのプロセスには、生老病死に表されるように、老いや病という一般的には望まれない側面もある。自分の力ではどうしようもできない「限界性」¹や不確実性に対応することも含まれているのである。自由学園は、人間の「生」の全体性に向き合える生活の要素を教育の営みの中に位置づけることに成功した優良実践であり、生活するというプロセスを共有す

るコミュニティがつくられている事例と言える。

自由学園の調査からは、自己変容と社会変容の統合的なプロセスを部分的に捉えることができたが、その全体像を捉えるには十分ではなかったため、今後の課題として残るが、自己変容をもたらす教育を検討するための重要な示唆を得ることができた。それは、教員と学生との関係、上下級生との関係、友人関係という他者と自己との関係であり、ケアする関係が形成されていた。2章で捉えたように、ケアは、他者との違いを認識し、その「差異の中の同一性」を捉え、＜わたし＞という主体から＜わたしたち＞という高い当事者性へとつなげていく行為である（Mayeroff, 1971=1987）。自由学園から捉えることができた人間関係は、異なる他者との共同生活ないし、協働作業によって築かれていた。何か目的を達成するために話し合われる時間では、それぞれが抱いた問いに傾聴し、それが共有される。対話を重ね、一つの結論を「みんなで」導き、それを行動に移していくというプロセスが重視されていた。「いま、ここ、わたし」という視点からそれぞれが考えることで、＜わたしたち＞というコミュニティが形成されている。

このコミュニティのもつ関係性が安心感につながっている一方で、学生たちの目は自由学園の外の世界に向けられることが少なく、内向的な性格を強めていると考えられる。ケアし合うことで自己と他者とのつながりを強め、人間存在を深めている特徴を活かし、自己に関連する世界を広げていくことが今後期待される。

図3-1（第3章）で示した「ESDの見取り図」では、自由学園の実践は第2象限の「無反応」に位置づけられる。それは、ESDを標榜していない「黙示的、持続・継承的实践学校」（成田、2009）であるためである。高橋（2012）が課題として挙げるように、自由学園の教育に取り入れるべきは、現代的な課題への関与である。自由学園のネットワークを活用するとともに、異なる他者に出会う機会を取り入れていくことが求められよう。ここに、ESDの目的の一つである「既存の教育プログラムの再方向づけ」の重要性を認識できるのである。IISが示すように、ESDには普遍的なモデルがないが、実践する教育現場の地域性や文化に合わせた教育活動が展開されることが望まれている（UNESCO, 2005b）。自由学園には、全国各地から学生が集まるため、地域を一つに定めることは難しいだろう。しかし、日本という地において、またさまざまな諸問題に直面している現代社会において共通する地域的な、つまり、リージョナルな諸問題を取り扱うことは可能であると考えられる。それは、創立期にみられた北京生活学校や農村セツルメントなどのように、異なる他者に出会う機会を広げていくことで、真に同学園が「変容」をもたらす教育として特徴づけ

られることができるのだろう。

一方で、ESD を積極的に取り組んでいる学校は、図 3-1 で言えば、第 3、あるいは第 4 象限に位置づけられる。地球規模の諸問題を扱っている一般の実践からは、一人ひとりの生活と世界との関係を見ることができるが、身近な他者との関係から深まる自己、つまり「いま、ここ、わたし」とのつながりを捉えることができない。そのため、当事者性を高めているとは言い難く、「適用」ないし「改革」となる。そのような実践を社会システムとの関連で捉えれば、図 2-5 の「社会システムの見取り図」(第 2 章)における「再生産」ないし、「改革」に位置づけられよう。当事者性を高めるためには、自由学園の特徴から明らかのように、教育に「ケア」を取り入れることが望まれる。それは、身近な他者との関係を捉え直すことであり、休み時間や放課後などの授業外の時間における教員と学生との関係、上下級生との関係、友人関係を見直すことを示している。もちろん、それは授業や課外活動においても、他者の声を聴くという環境が整っているか否かを確認する必要性を説いている。教師や友人の「目」、つまり、他者からの評価を気にして、自身の気持ちを表出できない構造、換言すれば、抑圧的な権力構造がつくられていないかどうかを配らなければならない。このことは、教員間にも同様であろう。

組織構造が明確であることは、危機管理上必要であるが、その管理のあり方を考えていかなければならない。このことは、第 2 章第 3 節でスチュワードシップとケアとの関係から捉えた通りである。子どもや若者を危険から守り、管理することは重要であり、保護者に対する学校の応答責任とも受け取れよう。しかし、第 1 章で述べたように、二元論的な世界観に基づいた機械論的な思考によって、組織を管理することで生まれる弊害は、現在の教育現場から発せられる子どもや若者、教員らの「生きづらさ」の実態からも顕著である。それは、例えば、いじめや体罰、教員の精神疾患の罹患者数の増加など²、生徒・学生、教員を取り巻く学校内の持続不可能とも思える問題からも明らかである。教育が抱える諸問題に対応するためにも、管理のあり方を再検討することが求められる。

人間を相手にする教育であるからこそ、機械論的な世界観ではなく、全体論的な世界観に根ざし、スチュワードシップのあり方としてケアするという視点が重要となる。それは、2 章で捉えた人間存在を問う関わり方である。管理者を意味するスチュワードシップには、超越的な存在から与えられた使命に応える「仕える者」としての姿勢が示されていた。また、関係性を捉え直すケアには、自然や他者との関わりから人間存在を深めていくプロセスが含まれていた。それは、異なる感情や価値観をもっている一人ひとりに「仕え」、働き

かけ、それぞれの「生きづらさ」に向き合うことを意味する。ケアの関わりで出会う他者のいたみやつらさを通して、自分自身の問題が外在化され、それまで見えていなかった抑圧的な権力構造が意識化される。抑圧的な構造の中で生きてきた「生きづらさ」が認識され、自らの人間存在を見つめ直すとともに、目の前にいる「生きづらさ」を覚える他者となつてつながることができ、〈わたしたち〉という当事者性が高められていく。つまり、ケアは、「いま、ここ、わたし」という視点をともなう「深く開かれたシステム思考」を用いて、他者との関係性を捉え直していくプロセスであると言え、社会変容につながるシステムをもっているのである。ゆえに、ケアというプロセスを通じた自己変容は、社会変容の萌芽と捉えることができるだろう。

吉田（2009: 190）が、ケアは「〈ひとり〉と〈みんな〉の間の〈ふたり〉」の関係とともに、「〈ひとり〉で立ち、〈みんな〉で支えることの意義」をも考えさせると述べるように、それは他者との関係性を通して、自分自身とコミュニティのあり方を捉え直していく概念的枠組みである。ケアは従来の考え方を問い直すという意味において、新たな価値観が創造されるプロセスとも言え、ESD において、IIS に記されている「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・行動・ライフスタイルを学ぶ」（UNESCO, 2005b: 6）過程と言い換えることができる。

3章で引用したメジロー（1998）は、教育は個人の変容と社会の変化をつなぐ文化的な行為であり、どちらかが優先されるとすれば、個人の変容であろうと指摘した。メジローの理論は、教育が社会に直接働きかけるのではなく、一人ひとりの人間に働きかける応答関係であることを想起させる。変容的学習に見られた、個人が当然視している既存の社会的規範や慣習によって抑圧されているという構造を疑わせること、それによってどのような問題が生じていたかを批判的に振り返らせ、それを認識させること、また、包括的に問題を捉えることを含む一連の学びのプロセスは、ケアにおける自己変容のプロセスと相似している。つまり、教育が社会という集合体ではなく、一人ひとりの変容を優先する要因は、ケアを内在している教育自体の特徴にあると考えられよう。ゆえに、ESD においても、優先されるべきは個人の変容であり、社会変容よりも自己変容をもたらす教育であることが念頭に置かれるべきであろう。以上のことから、ESD において、ケアは他者との関わり方を意味する手段にとどまらず、「自分自身と社会を変容させるための学び」とよび、重要な概念的枠組みであり、「ESDのエッセンス」と捉えることができよう。

ケアは、ESD、Education for Sustainable Development という名前にある Development

の意味を問い直させる。それが開発か発展かという社会のあり方を示すのみならず、人間的な「発達」を意味する言葉であることに注目しなければならない³。ESD において、目の前に悩み苦しんでいる生徒・学生や教員がいるにもかかわらず、地域課題や地球規模の諸問題に対応することが強調されては本末転倒である。ESD が理想論ではなく、持続可能な社会を形成することに貢献できる現実的な教育であるならば、身近な問題に対峙しなければならない。学校がある地域の特性はもちろんのこと、学校に集う生徒・学生たちが面している持続不可能性に向き合い、関係者が自己変容のプロセスを歩みながら、持続可能性を高めていくことにこそ、ESD の真価を見出すことができるのである⁴。

しかしながら、ESD が社会の変容を強調し、その比重が個人よりも社会に置かれたとき、それは要素還元的に捉えられ、経済学や環境学、「SD (持続可能な開発) 学」、ひいては「ESD 学」として個別の学問領域となり、IIS に書かれている「学際性」ないし、「ホリスティック」という特徴と相反する教科と化すだろう。そうではなく、子どもや若者に内在する可能性に目を向け、彼ら／彼女たちの学びをケアしていかなければならない。センゲ (2011: 50) は、「人間であるとはどういうことか」という意味の核心に踏み込むのが真の学習であると指摘し、学習を通して、私たちは自分自身を再形成すると述べる。それは、2 章で捉えた＜人間中心＞的な自然観におけるケアのプロセスに通じよう。人間存在を問いながら、深めていくそのプロセスを教育の中に組み込むためには、ケアの精神に根ざした学校文化を築いていく必要がある。「人間であるとはどういうことか」という深い問いに出会わせること、またその問いに応えていくプロセスをともに過ごすコミュニティを形成していくことが求められる。そのためには、教育者自身も ESD の価値観を内在化させていかなければならない。下記は、人間的な発達と大人世代に着目した「ホリスティック ESD 宣言」の第 1 項と第 4 項である。

現代社会へ単に適応させるために教育するのではなく、子どもの全人的な発達のために注意深く考えてデザインされた学びの環境を創造していくこと。そのこと自体が、ESD の目的を実現する。

大人たち自身は、子どもに伝える前に、ESD の文化とその価値観を内在化させ、体現して生きなくてはならない。そのような大人の姿がロールモデルとなって、子どもを育てるのである⁵。(Nagata and Teasdale, 2007: 209)

上記の宣言文は、本論で捉えてきた教育と、持続可能な開発の2つのあり方を根本から問い直す視点を私たちに投げかけていると言える。前者は、教育の機能の問い直し、後者はESDにおいて扱われる諸問題に対応するための前提の見直しの必要性を説いているのである。

経済成長や地域的な発展、人間的な発達という「開発」の多義性と、社会の再生産と人格の発達という「教育」の両義性ゆえに、ESDは使われる文脈によってさまざまな意味合いをもつ。ESDの曖昧な概念を着地させ、ESDがグローバリズムや伝統的な共同体への懐古を主張する運動の影響を受けないためにも、人を育てるという教育の原点に立ち戻る必要があることを「ホリスティック ESD 宣言」は示していると言えよう。目の前にいる学習者それぞれの「生」がケアされる教育への転換が求められている。

ESDを通して、学校全体で生徒・学生一人ひとりの人格の発達に働きかけるように、教育内容、教育方法にとどまらず、教育環境全体を見直していくことが求められる。それは、持続可能な社会づくりに貢献できる価値観をもった人間を育てることに目的が置かれ、一人ひとりが「生」を全うできるようにケアされた学習環境を提供する必要があることを意味している。ESDは、多様な価値に出会わせ、切り離された知識体系と既存のものとを再編成させていく機会を提供しているとも言える。そのとき、深く、問いかけ、考えることが重要となる。そうすることで、出会えない他者や自然の「傷つきやすさ」に向き合うことができる。さらに、自己対話をしながら、切り離された他者や自然とともにいるコミュニティのあり方を問うのである。一人ひとりが立ち止まって自分自身のあり方を問い直し、一人ひとりがケアされるコミュニティをつくっていくことで、UNDESDの目標である持続可能な未来の創造ないし、積極的な社会変容は具現化していくだろう。

第2節 本研究の課題

本論では、ESDの特徴である「自分自身と社会を変容させるための学び」を検討し、教育が持続可能な社会づくりに寄与できる可能性を探究してきた。二元論的な世界観の影響を受けた近代学校教育システムを全体論的な世界観をもって再編成されることは、理想に過ぎないと受け取られることもあり得よう。しかしながら、学校現場で起きている問題は、現在の教育システムへの警鐘である。この状況を乗り越えるためにも、今一度一人ひとりが人間存在の意義について深く問いながら、多元的価値を認め、自分たちが進むべき方向

性を確認していくことが求められる。そこでは、誰かによって方向性が示されるのではなく、社会状況を顧みながら、自分たちで自身に問いかけ、何をすべきか、またどうすべきかを考えていくこと、なおかつそれぞれが教育について語り合うことが必要とされている。一人ひとりがケアし、関係性を取り戻した学校へと変容し⁶、一人ひとりが生きられるコミュニティが具現化されていくことを期待したい。

最後に、本論の課題を3点述べる。「自分自身と社会を変容させるための学び」を捉えるために、本研究は対象を若者に設定した。「変化の担い手」とされる若者がいる社会を検討することで、変容をもたらす教育としてのESDの性格を捉えることができた。しかし、自由学園の調査から自己変容のみならず、社会変容の統合的なプロセスの全体像を捉えることができなかったため、今後の課題として、若者の学びをもたらす高等教育の実践とその成果を捉えながら、その特徴と課題を示していくことが挙げられる。高等教育は、教員を始めとする大人たちの学びなおしの場でもあるため、今後生涯学習の重要な教育拠点となることが期待されている。実際、ESDにおいてもHESD(Higher Education for Sustainable Development)として研究と実践が進められており⁷、「自分自身と社会を変容させるための学び」に関するより発展的な議論を展開するためにも、HESDに関する研究を、今後も押さえていくべきだろう。

若者に焦点を当てて、第4章の調査を進めたため、自由学園で学んだ学園生が卒業後どのような社会貢献をしているのかについて捉えることができなかった。「自分自身と社会を変容させるための学び」を検討するためには、社会に働きかけている卒業生を対象にした調査を行い、社会変容のプロセスを捉えることが求められる。それは、U理論の右側のプロセスを検証する上でも、重要であると考えられる。自己変容と社会変容の両者を検証することで、教育の実態とその成果を捉えることができよう。

最後に、ESDと内発的発展論との関係を検討することが本研究の課題として挙げられる。近年、ESDと内発的発展論との検討が環境教育の分野でなされている。それは、第三者によって促されるESDではなく、地域に根ざし、地域に内在している文化的な自治や開発手法を内発的ESDとして再検討していくべきであると提案する議論である（例えば、小栗、2005a, 2008, 2012; 岩佐、2013）。佐藤（2012）は地域の特徴を活かした実践が生まれるという内発性と、国際的な流れの中でESDの必要性が強調されるという外発性に、ESDがボトムアップとトップダウンによる組織・社会変革の可能性を秘めていると指摘する。しかしながら、内発的ESDについては、環境教育や開発教育の分野で、地域での活動に焦

点が置かれて強調されるため、地域での取り組みに議論が終始されている。そのため、学校教育におけるその応用的な展開については示されていなく、教育文化ないし学校文化の変容にまでは至っていない。

学校教育において、内発性と外発性を兼ねているという ESD の特徴を活かすためには、国外の ESD の実践を紹介したり、ESD に関する研究が共有されたりする機会の提供とともに、内発的な実践が展開できる環境の整備が求められる。この意味において、学校教育における内発的发展論の検討が求められるのである。

本論ではシステム思考の一つとされる U 理論とケア論を用いて、教育システムの変容の重要性を説いてきた。しかしながら、両者に関係する理論として鶴見和子らが唱えた内発的发展論を検討することで、当事者性の高い変容のプロセスを捉えることが可能となろう。また、本論は現代的な地球規模の課題である環境問題の源流にある人間と自然との関係を批判的に捉えながら、議論を展開してきた。そのため、どちらかと言えば、社会的な側面、つまり、人間と人間との関係を扱う開発学の視点が弱い。ゆえに、社会的弱者へのまなざしを重視することで、変容のプロセスの議論を補完できるだろう。

注

- ¹ 菊地(2006)は「自分で生まれることさえできず、自分で呼吸を止めることさえできない人間の限界性」に言及し、それを中心に据えていた社会が念頭に置かれ、持続可能性を考えていく必要があることを指摘した。
- ² 文部科学省の平成 23 年度のまとめによると、教職員の病気休職者数のうち精神疾患による休職者数の割合は、約 6 割を占めている。平成 20 年まで罹患者数は毎年増加し続けたが、近年対策が進められるなどして、平成 23 年度の報告ではピーク時の平成 20 年度の 63.3%から 61.7%に減少しているが、依然として高水準にあり、深刻な状況である。〔参考、文部科学省(2013b)〕
- ³ ESD を教育学的視座から検討した論考として、今村(2005, 2009)、日本ホリスティック教育協会(2006, 2008)、鈴木(2013)を参照されたい。
- ⁴ 永田(2013a)は、ESD が持続不可能性に向き合う教育であるのであれば、いじめや体罰に関わる問題に対処すべきであると述べている。
- ⁵ 日本語訳は原文をもとに、筆者が行った。
他の 2 項は次の通りである。「マイノリティの文化やローカルな地域文化を保持し、文化的多様性を維持することが、ESD にとって力強い基盤となること。これは必ずしも、国民的なアイデンティティの土台を掘り崩すことにはならない。」(第 2 項)「伝承文化を、現代のグローバルな社会の現実を踏まえて創造的(交響的)に継承していくためには、その文化の最善のものと克服すべきものを見極めていく眼を持つことが大切である。」(第 3 項)〔引用、日本ホリスティック教育協会(2008: 220)〕
- ⁶ 関係性を取り戻すためのツールとして、イギリスのトニー・ブレア政権によって進められていた「サステナブル・スクール」の枠組みが参考となるだろう。〔参考、Department of Children, Schools and Families(2008)〕また、この枠組みをもとにして、曾我(2010b)は枠組みを作成し、日本国際理解教育学会第 21 回研究大会で発表した。
- ⁷ 例えば、*International Journal of Sustainability in Higher Education* を始めとする学術誌や、本論でも取り上げたスターリンやウォルスらは HESD の論者として関連する文献を執筆している。例えば、Corcoran and Wals(2004), Jones, Selby and Sterling(2010)を参照されたい。

おわりに

ESD は私たちに持続可能な社会づくりとともに、危機的な問題への対応を考えさせる。それは、私たち人間が自然を破壊する存在であると同時に、それに働きかけて築いてきた文化をもっている存在であることに気づかせてくれる。破壊と創造のバランスを保つためにも、私たちは自分自身に何が正しいかを問い続けていかなければならない。

本論冒頭でも引用したセヴァン・スズキの言葉は、地球規模の諸問題への対応だけでなく、私たちの今後のあり方をも考えさせる。「どうやって直すのかわからないものを、こわし続けるのはもうやめてください。」大人の身勝手な行動によって苦しみ、「生きづらさ」の最中にいる子どもや若者の数は計り知れない。売買され、搾取される子どもや若者、誰かによって評価され、序列化される子どもや若者など、目の前にいる子どもや若者の声に耳を傾ける社会にしていくことが求められる。

地球温暖化を原因とする異常気象による自然災害、地域紛争、多国籍企業による途上国の侵略的開発などによって、世界中で数多くの人々が悲痛な叫び声をあげ、つらさに打ちひしがれた表情を目にする報道が続いている。「弱者」が切り捨てられる社会の再生産はもう終わりにしてほしい。二項対立の図式で議論される知の覇権争いをやめにしよう。地球は「みんなで」守り、よくしていかなければならない、と何度唱えればいいのか。

本論は、この問いの答えには到底ならないが、人間存在の両義性を認め、そのあり方を探究した。また、教育がどのように貢献できるのかについて考察してきた。もちろん、これがすべてではないし、いまだ課題も残るが、この問いに目をそむくことなく、本論が他者とともに居続けるための一助となることを願う。

最後に、本論を書くというプロセスをともに共有したすべての人に感謝の意を表したい。一人ひとりの存在がいなければ、この論文は日の目を浴びることもなかっただろう。未熟な筆者の限界域を少しずつ広げること、深めることに手を貸してくれた皆さまに深く御礼申し上げたい。「ありがとうございました。」

調査にご協力いただきました自由学園関係者の方々、特に、インタビューにご協力いただきました在学生および卒業生に厚く御礼申し上げます。

次に、大学院生室とともに学んできた院生たちに感謝している。どのような時とともにいて、問いを共有し、切磋琢磨しながら研究を続けてこられたのは、研究仲間のおかげで

ある。ありがとう。また、本学教育学科の先生方すべてに謝意を表したい。的確な助言と温かい激励とともに、研究環境の整備にご尽力いただいたことを深謝している。特に、卒業論文と修士論文でご指導いただいた高田遵湖先生には、研究の基礎を教えていただいた。また、副査である永野和男先生には、筆者が教育学を学び始めた学部頃から筆者の「なぜ？」にいつもつき合っていたいただいた。博士後期課程の指導教員である永田佳之先生は、7年間という研究生活でさまざまな人と出会う機会とともに、定期的な対話の時間を共有してくださり、筆者の研究は広がりや深まりをもつことができた。また、筆者自身が自己変容のプロセスをたどるのを静かに、そして温かく見守ってくださったことに深謝している。聖心女子大学という地で多くの方々にケアされながら、本論を書きあげることができた。

最後に、筆者の存在の源である父重信、母つや子に、そしていつも笑顔の源をくれる家族に謝意を表したい。ありがとうございました。

参考文献一覧

- アインシュタイン, アルバート著、中村誠太郎監訳(1950)『晩年に想う』日本評論社.
- 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』72(4)、pp.112-125.
- 浅野智彦(2012)「若者論の現在」一般財団法人青少年問題研究会編『青少年問題』59(648)、pp.8-13.
- 阿部治・朝岡幸彦監修(2010)『持続可能な社会のための環境教育シリーズ [3] 学校環境教育論』筑波書房.
- 阿部治・田中治彦編(2012)『アジア・太平洋地域の ESD (持続可能な開発のための教育) の新展開』明石書店.
- 天野郁夫(1995)『教育改革のゆくえ』東京大学出版会.
- 淡路剛久・植田和弘、川本隆史、長谷川公一編(2006)『持続可能な発展』有斐閣.
- 飯尾要(1986)『システム思考入門』日本評論社.
- 池川清子(2005)「実践知としてのケアの倫理」川本隆史編『ケアの社会倫理学——医療・看護・介護・教育をつなぐ』有斐閣、pp.137-148.
- 石川一喜(2012)「『学習する組織』論の教育分野における展開の可能性——開発教育におけるグローバル人材の育成に向けて」拓殖大学国際開発研究所編『国際開発学研究』12(1)、pp.33-51.
- 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『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、pp.1-16.
- 石山徳子(2008)「原子力発電と『公正なサステイナビリティ』——リスクに直面する弱者たち」木村武史編『サステイナブルな社会を目指して』春風社、pp.80-94.
- 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、pp.11-32.
- 乾彰夫(2010)『＜学校から仕事へ＞の変容と若者たち——個人化・アイデンティティ・コミュニティ』青木書店.
- 今道友信(1990)『エコエティカ——生圏倫理学入門』講談社.
- 今村仁司(1994a)『近代性の構造——「企て」から「試み」へ』講談社.

- (1994b)『貨幣とは何だろうか』筑摩書房.
- (1998)『近代の思想構造——世界像・時間意識・労働』人文書院.
- 今村光章(1996)「エーリッヒ・フロムを基底とした環境教育理念構築へのアプローチ」京都大学教育学部編『京都大学教育学部紀要』42、pp.104-114.
- (2009)『環境教育という〈壁〉——社会変革と再生産のダブルバインドを超えて』昭和堂.
- 編(2005)『持続可能性に向けての環境教育』昭和堂.
- 今村光章・五十嵐有美子・石川聡子・井上有一・下村静穂・杉本史生・諸岡浩子(2010)「バワーズの『持続可能な文化に向けての環境教育』論の批判的検討」日本環境教育学会編『環境教育』19(3)、pp.3-14.
- 今村光章・石川聡子・井上有一・塩川哲雄・原田智代(2003)「Bob Jickling の『持続可能性に向けての教育 (EfS)』批判」日本環境教育学会編『環境教育』13(1)、pp.22-30.
- 今村光章・井上有一編(2012)『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.
- 岩佐礼子(2013)「持続可能な発展のための内発的教育 (内発的 ESD) ——宮崎県綾町上畑地区の事例から」日本環境教育学会編『環境教育』22(2)、pp.14-27.
- 岩間浩(2012)「羽仁もと子・自由学園と新自由教育運動」世界新教育学会編『教育新世界——世界は一つ、教育は一つ』60、pp.33-48.
- 内山節(1997)『貨幣の思想史——お金について考えた人びと』新潮社.
- (1999a)「市場経済と自由——自由から自在へ」内山節・大熊孝・鬼頭秀一・榛村純一編『市場経済を組み替える』農山漁村文化協会、pp.212-231.
- (1999b)「市場経済社会を組み替える」内山節・大熊孝・鬼頭秀一・榛村純一編『市場経済を組み替える』農山漁村文化協会、pp.11-24.
- (2009)『怯えの時代』新潮社.
- (2010)『シリーズ地域の再生2 共同体の基礎理論——自然と人間の基層から』農山漁村文化協会.
- 生方秀紀・神田房行・大森亨編(2010)『ESD (持続可能な開発のための教育) をつくる——地域でひらく未来への教育』ミネルヴァ書房.
- 枝廣淳子監修(2010)「環境教育の視座——自然と人間の関係性を問う」五島敦子・関口知子編『未来をつくる教育 ESD——持続可能な多文化社会をめざして』明石書店、

pp.123-145.

江藤裕之(2007)「通時的・統語論的視点から見た care と cure の意味の相違——care 概念を考えるひとつの視点として」長野県看護大学紀要委員会編『長野県看護大学紀要』9、

pp.1-8.

王娟(2010)「自由学園北京生活学校の設立について」神戸大学編『鶴山論叢』10、pp.1-19.

大澤真幸(2008)『不可能性の時代』岩波書店.

——— (2010)『量子の社会哲学——革命は過去を救うと猫が言う』講談社.

——— (2011)『「正義」を考える——生きづらさと向き合う社会学』NHK 出版.

大島弘和・伊井直比呂(2012)「ESD 実践のための地域課題探究アプローチ——大阪府立北淀高校の成果と大阪ユネスコスクール (ASPnet) 学校群の試み」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』18、明石書店、pp.82-89.

太田孝子(1998)「自由学園北京生活学校の教育——日中戦時下の教育活動」岐阜大学編『岐阜大学留学生センター紀要』1、pp.3-19.

大宅壮一(1980)「羽仁もと子と自由学園」『大宅壮一全集——大学の顔役』14、蒼洋社、pp.248-271.

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、pp.165-186.

小栗有子(2005a)「持続可能な開発のための教育論の展開方法としての内発的発展論——鶴見和子のコペルニクス的大転換の過程を中心に」鹿児島大学生涯学習教育研究センター編『鹿児島大学生涯学習教育研究センター年報』2、pp.18-29.

——— (2005b)「成人教育からみた持続可能な開発のための教育の意義と可能性」日本社会教育学会年報編集委員会編『日本の社会教育 グローバリゼーションと社会教育・生涯学習』49、東洋館出版社、pp.173-185.

——— (2008)「持続可能な地域社会を創造する学びとローカルな知——水俣地元学の成立と発展の意味を問う」日本社会教育学会年報編集委員会編『日本の社会教育 <ローカルな知>の可能性——もうひとつの生涯学習を求めて』52、東洋館出版社、pp.65-78.

——— (2012)『「当事者主権」としての地元学序論——吉本地元学の進化の意味をもとめて』鹿児島大学生涯学習教育研究センター編『鹿児島大学生涯学習教育研究センター年報』9、pp.8-18.

- 尾関周二編(2001)『エコフィロソフィーの現在——自然と人間の対立をこえて』大月書店。
 ——— (2007)『環境思想と人間学の革新』青木書店。
- 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)、pp.24-29。
- 小田勝己(2011)『サステイナブル社会と教育——ESD の新しい軸』アカデミア・プレス。
- 織田康幸(2013)「学校づくりにおける校長のリーダーシップに関する事例研究——『学習する組織』論の視点から」三重大学教育学部附属教育実践統合センター編『三重大学教育学部附属教育実践統合センター紀要』33、pp.1-6。
- 外務省ホームページ(2012)「国連持続可能な開発会議(リオ+20)」<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kankyo/rio_p20/gaiyo.html> (2013年10月12日)
- 「ミレニアム目標(MDGs)とは」<<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/doukou/mdgs/about.html#goals>> (2012年6月4日)
- 外務省国際機関人事センターホームページ「国連欧州経済委員会(UNECE)」
 <http://www.mofa-irc.go.jp/link/kan_unece.html> (2013年9月14日)
- 加藤尚武(1991)『環境倫理学のすすめ』丸善。
 ——— (2005)『新・環境倫理学のすすめ』丸善。
- 川嶋直(2011)「ESDにおけるE(教育)とは何か——個の変革を目指す参加・体験型の学びのスタイル」立教大学ESD研究センター監修『次世代CSRとESD——企業のためのサステナビリティ教育』ぎょうせい、pp.185-215。
- 河野勝彦(2001)「環境哲学の構築にむけて」尾関周二編『エコフィロソフィーの現在——自然と人間の対立をこえて』大月書店、pp.85-107。
- 環境省ホームページ「環境教育・環境学習、環境保全活動」<http://www.env.go.jp/policy/suishin_ho/kaisei_2011.html> (2013年7月16日)
- (2010)『平成22年度版環境白書——循環型社会白書／生物多様性白書——地球を守る私たちの責任と約束——チャレンジ25』、<http://www.env.go.jp/policy/hakusyo/h22/html/hj10010000.html#n1_0> (2013年9月18日)
- 菊地栄治(2006)「^{サステイナブル}持続可能な教育社会へ——新自由主義の教育改革とどう向き合うか」日本ホリスティック教育協会 吉田敦彦・永田佳之・菊地栄治編『持続可能な教育社会をつくる——環境・開発・スピリチュアリティ』せせらぎ出版、pp.190-209。
- 北村友人(2009)「開発途上国の教育政策に対する国際機関の影響」日本比較教育学会編『比

- 較教育学』39、東信堂、pp.91-106.
- 鬼頭秀一(1996)『自然保護を問いなおす——環境倫理とネットワーク』筑摩書房.
- (1999a)「いのちと環境の『かけがえのなさ』と市場経済——生と死、性、環境がつきつけるもの」内山節・大熊孝・鬼頭秀一・榛村純一編『市場経済を組み替える』農山漁村文化協会、pp.25-47.
- 編 (1999b)『環境の豊かさをもとめて——理念と運動(講座 人間と環境 12)』昭和堂.
- (2008)「環境倫理におけるホリスティックな視点の ESD」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、pp.157-164.
- (2009)「環境倫理の現在——二項対立図式を越えて」鬼頭秀一・福永真弓編『環境倫理学』東京大学出版会、pp.1-22.
- 鬼頭秀一・福永真弓編 (2009)『環境倫理学』東京大学出版会.
- 木村武史編(2008)『サステイナブルな社会を目指して』春風社.
- 教皇庁正義と平和評議会著、シーゲル、マイケル訳(2009)『教会の社会教説綱要』カトリック中央協議会.
- 教皇ベネディクト 16 世(2010)「2010 年世界平和の日メッセージ」カトリック中央協議会.
- 清里環境教育フォーラム実行委員会編(1992)『日本型環境教育の「提案」——自然との共生をめざして』小学館.
- 国際教育法研究会編(1987)『教育条約集』三省堂.
- 国際自然保護連合・国連環境計画・世界自然保護基金著、世界自然保護基金日本委員会訳 (1992)『かけがえのない地球を大切に——新・世界環境保全戦略』小学館.
- 国連環境開発会議(1992)『環境と開発に関するリオ宣言』<http://www.env.go.jp/council/21kankyo-k/y210-02/ref_05_1.pdf> (2012 年 6 月 4 日)
- 「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」関係省庁連絡会議(2009)「国連持続可能な開発のための教育の 10 年ジャパンレポート——我が国の UNDESD に関する取組及び優良事例」<<http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kokuren/090709report.pdf>> (2012 年 7 月 11 日)
- 小谷敏(2013)「もちあげ・たたき・あきらめさせる——若者論の 20 年をふりかえって」一般財団法人青少年問題研究会編『青少年問題』60(649)、pp.2-7.

- 小森谷浩志(2012)『協奏する組織——認識力のある主体の観点から』学文社.
- 斉藤道雄(2002)『悩む力——べてるの家の人びと』みすず書房.
- (2010)『治りませんように——べてるの家のいま』みすず書房.
- 斉藤道子(1988)『羽仁もと子——生涯と思想』ドメス出版.
- 桜井厚(2002)『インタビューの社会学——ライフストーリーの聞き方』せりか書房.
- 佐藤郁哉(1992)『フィールドワーク増訂版——書を持って街へ出よう』新曜社.
- (2008)『質的データ分析法——原理・方法・実践』新曜社.
- 佐藤真久(2012)「内発的外向型発展論と ESD の内発性と外発性」佐藤真久・阿部治編『持続可能な開発のための環境教育シリーズ〔4〕持続可能な開発のための教育 ESD 入門』筑波書房、pp.211-230.
- 佐藤真久・阿部治編(2012)『持続可能な開発のための環境教育シリーズ〔4〕持続可能な開発のための教育 ESD 入門』筑波書房.
- 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)、pp.3-14.
- 佐藤真久・菊池慶子(2010)「日本の高等教育機関における持続可能な開発のための教育 (ESD) の実施動向——Baltic21 大学プログラム (BUP) の ESD11 要素に基づく現代 GP 関連活動の分析を通して」『日本環境教育学会関東支部年報』4、pp.33-38.
- シヴァ、ヴァンダナ著、松本文二訳(2002)『バイオパイラシー——グローバル化による生命と文化の略奪』緑風出版.
- 著、戸田清・鶴田由紀訳(2003)『生物多様性の危機——精神のモノカルチャー』明石書店.
- 著、山本規雄訳(2007)『アース・デモクラシー』明石書店.
- 持続可能な開発のための教育の 10 年推進会議 [ESD-J] ホームページ 「ESD の 10 年の経緯」 <<http://www.esd-j.org/j/esUNDESD.php?catid=86>> (2012 年 5 月 31 日)
- シャーマン、C・オットー著、中土井僚・由佐美加子訳(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』英治出版.
- 自由学園食の学び推進委員会(2009)『自由学園 生活即教育ブックレット「食の学びー貫教育」』自由学園出版局.
- 自由学園総合企画室編(2010)『自由学園とは？100 問 100 答』自由学園広報室.
- 消費者庁ホームページ 「消費生活情報」 <<http://www.caa.go.jp/information/index12.ht>

ml> (2013 年 7 月 16 日)

小路口聡(2010)「“モッタイナイ” から “シノビナイ” へ——中国哲学（儒教思想）の叡知に学ぶ」松尾友矩・竹村牧男・稲垣諭編『エコ・フィロソフィ入門——サステナブルな知と行為の創出』ノンブル社、pp.65-80.

島藺進(2007)「危機の時代における科学と宗教——生命の価値と文化の差異」島藺進・氷見勇一監修『スピリチュアリティといのちの未来——危機の時代における科学と宗教』人文書院、pp.16-39.

鈴木克徳(2011)「世界的動向」阿部治監訳、荻原彰編『高等教育と ESD——持続可能な社会のための高等教育』大学教育出版、pp.1-31.

鈴木敏正(2012)『持続可能で包摂的な社会のために——3・11 後社会の「地域をつくる学び」』北樹出版.

—— (2013)『『持続可能な開発のための教育 (ESD)』の教育学的再検討——開発教育と環境教育の理論的・実践的統一のために』北海学園大学編『開発論集』91、pp.127-153.

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)、pp.3-14.

スターマン, ジョン・D. 著、枝廣淳子・小田理一郎訳(2009)『システム思考——複雑な問題の解決技法』東洋経済.

スピヴァック, ガヤトリ・C. 著、上村忠男訳(1998)『サヴァルタンは語るができるか』みすず書房.

関上哲(2008)「まちづくりとローカルな知——地域通貨の学びを中心に」日本社会教育学会年報編集委員会編『日本の社会教育 <ローカルな知>の可能性——もうひとつの生涯学習を求めて』52、東洋館出版社、pp.92-104.

センゲ, ピーター・M.(2010)「序文」シャーマン, C・オットー著、中土井僚・由佐美加子訳『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』英治出版、pp.21-30.

——著、枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子訳(2011)『学習する組織——システム思考で未来を創造する』英治出版.

曾我幸代(2007)「聖心会の教育的伝統に関する一考察——カトリック女子教育への創業者

- の意思について」日本カトリック教育学会編『カトリック教育研究』24、pp.26-41.
- (2010a)「人間中心的な自然観からの転換——『持続可能な開発』の視点から」
聖心女子大学編『聖心女子大学大学院論集』32(2)、pp.97-113.
- (2010b)「イギリスにおけるサステナブル・スクールのためのナショナル・フレームワークの再考」日本国際理解教育学会第21回研究大会発表抄録、pp.115-116.
- (2011a)「地域に根ざした持続可能な開発と高等教育——インド・ナヴダーニャの多様性の保護を事例として」聖心女子大学編『聖心女子大学大学院論集』33(2)、pp.131-150.
- (2011b)「『価値中心』のESDの実践にむけたシューマッハー・カレッジからの示唆」国立教育政策研究所編『国立教育政策研究所紀要』140、pp.225-234.
- (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編『国立教育政策研究所紀要』141、pp.221-230.
- (2013a)「＜人間中心＞的な自然観の再考——持続可能な開発のための教育(ESD)の基盤構築に向けて」日本カトリック教育学会編『カトリック教育研究』30、pp.3-24.
- (2013b)「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」国立教育政策研究所編『国立教育政策研究所紀要』142、pp.101-115.
- 高橋和也・小林亮(2012)「ESD実践のためのホールスクール・アプローチ——自由学園における自治的生活と食育を事例に」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』18、明石書店、pp.72-81.
- 竹端寛(2010)「ボランティア・アクションの未来——障害者福祉政策における社会起業家の視点から」国際ボランティア学会編『ボランティア研究』10、pp.15-38.
- (2011)「福祉現場の構造に関する現象学的考察——『U理論』と『魂の脱植民地化』概念を手がかりに」山梨学院大学編『法学論叢』68、pp.363-389.
- 竹村景生・曾我幸代(2012)「ESD実践のためのインフュージョン・アプローチ——奈良教育大学附属中学校のカリキュラム再編」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』18、明石書店、pp.63-71.
- タッカー、マリー(2007)「宗教とエコロジー——高まりつつある協調」島藺進・氷見勇一監修『スピリチュアリティといのちの未来——危機の時代における科学と宗教』人文

- 書院、pp.228-243.
- 田中綾乃(2010)「ヨーロッパの自然観と基本姿勢」松尾友矩・竹村牧男・稲垣諭編『エコ・フィロソフィ入門——サステイナブルな知と行為の創出』ノンブル社、pp.81-97.
- 田中裕(1998)『現代思想の冒険者たち ホワイトヘッド——有機体の哲学』2、講談社.
- 千葉果弘監修(2004)『国際教育協力を志す人のために——平和・共生の構築へ』学文社.
- 『中日新聞』2011年11月18日朝刊19面「『足尾』と『福島』酷似——正造の警告世紀超え」.
- 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、pp.144-164.
- 鶴見俊輔(2010)『教育再定義への試み』岩波書店.
- デイリー, ハーマン・E.著、新田功・蔵本忍・大森正之共訳(2005)『持続可能な発展の経済学』みすず書房.
- 土井かおる(2003)「マクフェイグにおけるケアの倫理——環境問題へのキリスト教の可能性と課題」関西学院大学神学研究会編『神学研究』50、pp.133-141.
- 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.
- (2008)『友だち地獄——「空気を読む」世代のサバイバル』筑摩書房.
- (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.
- 戸崎純(2005)「持続可能な社会への架橋のために——サブシステム視座の含意」郭洋春・戸崎純・横山正樹編『環境平和学——サブシステムの危機にどう立ち向かうか』法律文化社、pp.3-24.
- 戸崎純・横山正樹編(2002)『環境を平和学する！——「持続可能な開発」からサブシステム志向へ』法律文化社.
- ドブソン, アンドリュー編著、松尾真・中尾ハジメ訳(1995)『原典で読み解く環境思想入門 グリーン・リーダー』ミネルヴァ書房.
- トランスファー21 編著、由井義通・ト部匡司監訳(2012)『ESD コンピテンシー——学校の質的向上と形成能力の育成のための指導方針』明石書店.
- 内閣府(2012)『平成24年度自殺対策白書』内閣府ホームページ<<http://www8.cao.go.jp/jisatsutaisaku/whitepaper/w-2012/pdf/honbun/pdf/p78-84.pdf>> (2013年7月15日)

- 中澤静男(2012)「教員養成における ESD 授業実践の意義に関する一考察——持続発展教育 (ESD) 概論の授業実践を通して」奈良教育大学教育実践開発研究センター編『教育実践開発研究センター研究紀要』21、pp.98-107.
- 永田佳之(2006)「^{サステイナブル}持続可能な教育実践とは——ホールスクール・アプローチを超えて」日本ホリスティック教育協会 吉田敦彦・永田佳之・菊地栄治編『持続可能な教育社会をつくる——環境・開発・スピリチュアリティ』せせらぎ出版、pp.34-61.
- (2009a)「ポスト・ネオリベラルな時代の教育の行方——『サステナビリティ』を手がかりに」日本比較教育学会編『比較教育学研究』39、東信堂、pp.74-90.
- (2009b)「サステナブルな未来のための学び——ESD (持続可能な開発のための教育) とは」NPO 法人家庭科教育研究者連盟編『家教連 家庭科研究』285、pp.4-11.
- (2010)「持続可能な未来への学び——ESD とは何か」五島敦子・関口知子編『未来をつくるための教育 ESD——持続可能な多文化社会をめざして』明石書店、pp.97-121.
- (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』58、pp.55-71.
- (2012)「ESD の実践へと導く四つのアプローチ——日本におけるグッド・プラクティスからの示唆」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』18、明石書店、pp.44-51.
- (2013a)「ガラパゴス化する日本の ESD——世界的に求められるホリスティック・アプローチ」日本ホリスティック教育協会『ホリスティック教育ニュース』86 (2013 年 2 月 20 日)、pp.2-6.
- (2013b)「グローバル化時代における〈聖心スピリット〉の涵養——海外スタディツアーの試みを事例に」聖心女子大学キリスト教文化研究所編『宗教なしで教育はできるのか』春秋社、pp.211-239.
- 永田佳之・原郁雄他(2012)「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』18、pp.44-86.
- 中西紹一(2011)「CSR を牽引する『対話 (ダイアログ)』とは何か——ESD における『対話』の位置づけと次世代 CSR」立教大学 ESD 研究センター監修『次世代 CSR と ESD——企業のためのサステナビリティ教育』ぎょうせい、pp.141-184.
- 中村香(2004)「ピーター・センゲの『学習する組織』——社員の力量形成を企業の発展につなげるプロセス」日本社会教育学会年報編集委員会編『日本の社会教育 成人の学習』

- 48、東洋館出版社、pp.228-240.
- (2005)「企業の社会的責任 (CSR) に関する一考察——学習する組織論と関連して」お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科生涯学習論研究室編『お茶の水女子大学生涯学習実践研究』3、pp.51-65.
- (2011)「成人の学習を組織化する省察的实践——学習する組織論に基づく一考察」日本教育学会編『教育学研究』78(2)、pp.26-37.
- 中村昇(2007)『ホワイトヘッドの哲学』講談社.
- 奈良教育大学附属中学校(2007)『研究集録第36集——ESDの理念にもとづく学校づくり(2年次)』.
- 成田喜一郎(2009)「ESDへのアプローチ」ユネスコ・アジア文化センター[ACCU]『ESD教材活用ガイド——持続可能な未来への希望』ACCU、pp.93-107.
- 西井麻美・藤倉まなみ・大江ひろ子・西井寿里編(2012)『持続可能な開発のための教育(ESD)の理論と実践』ミネルヴァ書房.
- 日本科学者会議編(2008)『環境事典』旬報社.
- 日本環境教育学会編(2012)『環境教育』教育出版.
- 日本聖書協会(1992)「創世記」『聖書 新共同訳』.
- 日本ホリスティック教育協会 吉田敦彦・永田佳之・菊地栄治編(2006)『持続可能な教育社会をつくる——環境・開発・スピリチュアリティ』せせらぎ出版.
- 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.
- 吉田敦彦・守屋治代・平野慶次編(2009)『ホリスティック・ケア——新たなつながりの中の看護・福祉・教育』せせらぎ出版.
- ノガル、R.J. (1969)「進化論的ヒューマニズムとキリスト教」日本版コンキリウム編集局編『対話：キリスト者の今日的務め』南窓社、pp.127-141.
- ノーバーク=ホッジ、ヘレン著、『懐かしい未来』翻訳委員会訳(2011)『懐かしい未来——ラダックから学ぶ』懐かしい未来の本.
- バウマン、ジークムント著、森田典正訳(2001)『リキッド・モダニティ——液状化する社会』大月書店.
- 羽仁翹(2005)『よく生きる人を育てる——偏差値ではなく人間値』教文館.
- 羽仁もと子(1928a)『羽仁もと子著作集 半生を語る』14、婦人之友社.

- (1928b)『羽仁もと子著作集——家庭教育篇（下）』11、婦人之友社.
- (1931)『羽仁もと子著作集 みどりごの心』16、婦人之友社.
- (1950)『羽仁もと子著作集 教育30年』18、婦人之友社.
- (1955)『羽仁もと子著作集——友への手紙』19、婦人之友社.
- 広井良典(1997)『ケアを問いなおす——〈深層の時間〉と高齢化社会』筑摩書房.
- (2000)『ケア学——越境するケアへ』医学書院.
- (2001)『死生観を問いなおす』筑摩書房.
- (2006)『持続可能な福祉社会——「もうひとつの日本」の構想』筑摩書房.
- (2009)『コミュニティを問いなおす——つながり・都市・日本社会の未来』筑摩書房.
- 広田照幸(2009)『格差・秩序不安と教育』世織書房.
- フィエン, ジョン著、石川聡子・石川寿敏・塩川哲雄・原子栄一郎・渡部智暁訳(2001)『環境のための教育——批判的カリキュラム理論と環境教育』東進堂.
- 深井慈子(2005)『持続可能な世界論』ナカニシヤ出版.
- 藤田英典(2007)『誰のための「教育再生」か』岩波書店.
- ブラボー、エリザベス(2007)「自然を操作・改造する」島藺進・氷見勇一監修『スピリチュアリティといのちの未来——危機の時代における科学と宗教』人文書院、pp.244-281.
- フレイレ, パウロ著、小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳(1979)『被抑圧者の教育学』亜紀書房.
- ベック, ウルリッヒ著、木前利秋・中村健吾監訳(2005)『グローバル化の社会学——グローバルイズムの誤謬——グローバル化への応答』国文社.
- ポーキングホーン, ジョン著、本多峰子訳(2000)『科学と宗教——一つの世界』玉川大学出版部.
- ポランニー, カール著、玉野井芳郎・平野健一郎編訳(2003)『経済の文明史』筑摩書房.
- 堀尾輝久(1989)『教育入門』岩波書店.
- ホワイト・ジュニア, リン著、青木靖三訳(1972)『機械と神——生態学的危機の歴史的根源』みすず書房.
- ホワイトヘッド, アルフレッド・ノース著、上田泰治・村上至孝訳(1981)『ホワイトヘッド著作集 科学と近代世界』6、松籟社.
- 著、藤川吉美訳(1982)『ホワイトヘッド著作集 自然という概念』4、松籟社.

- 本田由紀(2007)『若者の労働と生活世界——彼らはどんな現実を生きているか』大月書店.
- 松尾友矩・竹村牧男・稲垣諭編(2010)『エコ・フィロソフィ入門——サステイナブルな知と行為の創出』ノンブル社.
- 丸山英樹(2009)「ESD ではぐくむ『学力』」ユネスコ・アジア文化センター[ACCU]『ESD 教材活用ガイド——持続可能な未来への希望』ACCU、pp.109-130.
- (2011)「ユネスコスクールにおける ESD 活動の成果と課題に関する一考察——実践前後における回答を比較して」ACCU『ひろがりつながる ESD 実践事例 48』ACCU, pp.148-166.
- 見田宗介(2006)『社会学入門——人間と社会の未来』岩波書店.
- 間瀬啓允(1996)『エコロジーと宗教』岩波書店.
- 向谷地生良(2006)『「べてるの家」から吹く風』いのちのことば社.
- 村上陽一郎(1986)『近代科学を超えて』講談社.
- (2002a)『近代科学と聖俗革命 (新版)』新曜社.
- (2002b)『西欧近代科学——その自然観の歴史と構造 (新版)』新曜社.
- (2006)『文明の死／文化の再生』岩波書店.
- (2010)『人間にとって科学とは何か』新潮社.
- 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 著、大来佐武郎監訳(1972)『成長の限界——ローマ・クラブ「人類の危機」レポート』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, ヨルゲン著、茅陽一監訳(1992)『限界を超えて——生きるための選択』ダイヤモンド社.
- 森岡正博(2003)『無痛文明論』トランスビュー.
- 森田恒幸・川島幸子(1993)「『持続可能な発展論』の現状と課題」『三田学会雑誌』85(4)、pp.532-561.
- 森村修(2000)『ケアの倫理』大修館書店.
- 森本あんり(1998)『現代に語りかけるキリスト教』日本キリスト教団出版局.
- 守屋彰夫(1998)「聖書の自然観——環境問題への視座」東京女子大学編『東京女子大学紀要論集』49(1)、pp.109-125.
- 文部科学省ホームページ(2008)「教育振興基本計画」
 <http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/080701/002.pdf> (2012 年 5 月 22 日)

- (2013a)「教育振興基本計画」<http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/06/14/1336379_02_1.pdf> (2013 年 9 月 14 日)
- (2013b)「教職員のメンタルヘルス対策について(最終まとめ)」<http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655_03.pdf> (2013 年 10 月 6 日)
- 矢口克也(2010)『『持続可能な発展』理念の実践過程と到達点』国立国会図書館調査及び立法考査局編『総合調査報告書「持続可能な社会の構築」』pp.15-49.
- 山田昌弘(2012)「青年の『アイデンティティ』の二重構造」一般財団法人青少年問題研究会編『青少年問題』59(648)、pp.2-7.
- 祐岡武志・田渕五十生(2012)「国際理解教育としての世界遺産教育——世界遺産を通した『多様性』の学びと学習者の『変化』」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』18、pp.14-23.
- 湯川秀樹(1976)『目には見えないもの』講談社.
- 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.
- (2011)『ひろがりつながる ESD の実践事例 48』ACCU.
- ユネスコスクール ホームページ「ユネスコスクールとは」
http://www.unesco-school.jp/?page_id=34 (2013 年 7 月 16 日)
- 横川和夫(2003)『降りていく生き方——「べてるの家」が歩む、もうひとつの道』太郎次郎社.
- 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、pp.208-220.
- (2007)『ブーバーの対話論とホリスティック教育——他者・呼びかけ・応答』勁草書房.
- (2009)「ケアの三つの位相とその補完関係——〈ひとり〉と〈みんな〉の間の〈ふたり〉」日本ホリスティック教育協会 吉田敦彦・守屋治代・平野慶次編『ホリスティック・ケア——新たなつながりの中の看護・福祉・教育』せせらぎ出版、pp.190-209.
- 吉見周子(1978)「羽仁もと子」円地文子監修『人物日本の女性史 教育・文学への黎明』12、

- 集英社、pp.189-218.
- ラズロ, アーヴィン(2010)『『いまこそ必要な知恵』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編『教育改革国際シンポジウム報告書「持続可能な開発」と21世紀の教育——未来の子ども達のために今、私たちにできること——教育のパラダイム変換』国立教育政策研究所、pp.7-21.
- 立教大学 ESD 研究センター監修(2011)『次世代 CSR と ESD——企業のためのサステナビリティ教育』ぎょうせい.
- レオポルド, アルド著、新島義昭訳(1997)『野生のうたが聞こえる』講談社.
- Asia-Pacific Cultural Centre for UNESCO [ACCU].(2010). *ESD Journey of HOPE: Final Report of the Asia-Pacific Forum for ESD Educators and Facilitators*. ACCU. Baltic University Programme [BUP]. <<http://www.balticuniv.uu.se/>> (2013 年 10 月 29 日)
- Cranton, Patricia A. (1992). *Working with Adult Learners*. Wall & Emerson. [入江直子、豊田千代子、三輪建二訳(2006)『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.]
- Corcoran, Peter Blaze and Wals, Arjen E.J.(ed). (2004). *Higher Education and the Challenge of Sustainability*. Kluwer Academic Publishers.
- Department of Children, Schools and Families [DCSF]. (2008). *S3: Sustainable School Self-evaluation: Driving School Improvement through Sustainable Development*. DCSF.
- (2009). *Planning a Sustainable School: Driving School Improvement through Sustainable Development*. DCSF.
- Fien, John. and Tilbury, Daniella.(2002). The Global Challenge of Sustainability. in Tilbury, Daniella. and Stevenson, Robert B. (ed.). *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*. World Conservation Union, pp.1-12.
- Gilligan, Carol. (1982) *In a Different Voice: Psychological Theory and Woman's Development*. Harvard University Press. [岩男寿美子監訳、生田久美子・並木美智子共訳(1986)『もう一つの声——男女の道德観の違いと女性のアイデンティティ』川島書店.]
- Government Office for London [GOL]. (2008). *Towards Whole School Sustainability: a*

View from London Schools. GOL.

Guevara, Jose Roberto., Nagata, Yoshiyuki. and Shibao, Tomoko. (ed.). (2012). *Tales of Hope III: EFA-ESD Linkages and Synergies.* ACCU.

Huxley, Julian.(1946). *UNESCO: Its Purpose and Its Philosophy.* [上田康一訳(1950)『ユネスコの目的と哲学』 日本教文社.]

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000681/068197eo.pdf>> (2012 年 6 月 4 日)

Inglis, Tom. (1997). Empowerment and Emancipation. *Adult Education Quarterly.* 48(1), pp.3-17.

Intergovernmental Conference on Environmental Education for Sustainable

Development[Tbilishi+35]. (2012). *Tbilisi Communiqué: Educate Today for a Sustainable Future.* IUCN<https://cmsdata.iucn.org/downloads/tbilisi_story_komunike_small.pdf> (2013 年 10 月 20 日) [丸山英樹・永田佳之訳(2013)「トビリシ宣言——持続可能な未来に向けた今日の教育——解説と訳」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』 19、明石書店、pp.109-117.]

International Conference on Environmental Education [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. <http://www.esd-j.org/documents/4thicee_ahmedabad_declaration.pdf> (2012 年 8 月 25 日参照) [永田佳之訳(2008)「アームダバード宣言——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『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、pp.224-226.]

International Labour Organization [ILO]. (2013). *Global Employment Trends 2013:*

Recovering from a Second Job. Geneva: ILO. <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_202326.pdf> (2013 年 7 月 12 日)

International Union for the Conservation of Nature and Natural Resources [IUCN].

(1980). World Conservation Strategy: Living Resource Conservation for Sustainable Development. <<http://data.iucn.org/dbtw-wpd/edocs/WCS-004.pdf>> (2012 年 6 月 4 日)

Jarvis, Peter. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society:*

- Sociological Perspectives*. Routledge.
- Jickling, Bob. (1992). Why I Don't Want My Children to Be Educated for Sustainable Development. *Journal of Environmental Education*. 23(4). Routledge, pp.5-8.
- . (1998). Education for the Environment: a Critique. *Environmental Education Research*. 4(3). Routledge, pp.309-327.
- Jones, Paula., Selby, David and Sterling, Stephen.(ed). (2010). *Sustainability Education: Perspectives and Practice across Higher Education*. Earthscan.
- Korean National Commission for UNESCO [KNCU]. (2009). *Regional Collection of Good Practices in Achieving MDGs through ESD in Asia and the Pacific Region 2009*. KNCU.
- Mayeroff, Milton.(1971). *On Caring*. HarperPerennial. [田村真・向野宣之訳(1987)『ケアの本質——生きることの意味』ゆみる出版.]
- McFague, Sally. (1997). *Super, Natural, Christians: How We Should Love Nature*. Fortress Press.
- McKean, Erin.(eds.). (2005). *New Oxford American Dictionary 2nd ed.*, Oxford University Press.
- McKeown, Rosalyn. and Hopkins, Charles. (2007). Moving Beyond the EE and UNDES D Disciplin ary Debate in Formal Education. *Journal of Education for Sustainable Development*. 1(1). Sage Publications, pp.17-26.
- Merriam, Sharan B. and Caffarella, Rosemary 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, Jack. (1998). Transformative Learning and Social Action: a Response to Inglis. *Adult Education Quarterly*. 49(1), pp.70-72.
- . (2009). An Overview in Transformative Learning. in Illeris, Knud. (eds.). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists...in Their Own Words*. Routledge, pp.90-105.
- Mochizuki, Yoko. and Fadeeva, Zinaida. (2010). Competences for Sustainable Development and Sustainability: Significance and Challenge for ESD. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 11(4). Emerald,

- pp.391-403.
- Nagata, Yoshiyuki. and Teasdale, Jennie.(ed.).(2007). *Roots and Wings: Fostering Education for Sustainable Development: Holistic Approaches towards ESD (Final Report of International Workshops and Symposium: Holistic Approaches towards Education for Sustainable Development (ESD): Nurturing “Connectedness” in Asia and the Pacific in an Era of Globalization)*. Japan Holistic Education Society & Asia/ Pacific Cultural Centre for UNESCO (ACCU).
- National Institute for Educational Policy Research [NIER]./ UNESCO-APEID (2004). *Educational Innovation for Sustainable Development*. The Department for International Research and Co-operation NIER. <http://www2.unescobkk.org/elib/publications/Edu_innovation/NIER_Report.pdf> (2012 年 11 月 19 日)
- Noddings, Nel.(1984). *Caring: a Feminine Approach to Ethic & Moral Education*. University of California Press. [立山善康・林泰成・清水重樹・宮崎宏志・新茂之訳 (1997)『ケアリング——倫理と道德の教育——女性の観点から』晃洋書房.]
- Nordin, Noradilah Md. Talib, Mansor Abu. and Yaacob, Siti Nor. (2009). Personality, Loneliness and Mental Health among Undergraduates at Malaysian Universities. *European Journal of Scientific Research*. 36(2). EuroJournals Publishing, pp.285-298.
- Orr, David W. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. State University of New York Press. pp.23-40.
- . (2004). *Earth in Mind: on Education, Environment and the Human Prospect*. Island Press.
- Phillips, Anne. (2008) *Holistic Education: Learning from Schumacher College*. Green Books.
- Presencing Institute [PI].<<http://www.presencing.com>> (2013 年 1 月 13 日)
- Presencing Institute Community Japan [PICJ].<<http://www.presencingcomjapan.org>> (2013 年 1 月 13 日)
- Prigogine, Ilya. and Stengers, Isabelle. (1984). *Order out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature*. Flamingo. [伏見康治・伏見譲・松枝秀明訳(1987)『混沌からの秩序』みすず書房.]

- Rohweder, Lisa. and Virtanen, Anne.(ed.).(2008). *Learning for a Sustainable Future: Innovative Solutions from the Baltic Sea Region*. The Baltic University Press.
- Selby, David. and Kagawa, Fumiyo. (2010). Runaway Climate Change as Challenge to the ‘Closing Circle’ of Education for Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*. 4(1). Sage Publications, pp.37-50.
- Shaeffer, Sheldon.(2006). *Beyond “Learning to Live together”: the Key to Education for Sustainable Development*. Expert Meeting on ESD: Reorienting Education to Address Sustainability. Bangkok: UNESCO.<http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/esd/documents/workshops/kanchanburi/shaeffer_key_ppt.pdf> (2012 年 8 月 25 日)
- Schumacher College. <<http://www.schumachercollege.org.uk/>> (2013 年 10 月 16 日)
- Simpson, Paul L. Schumaker, John F. Dorahy, Martin J. and Shrestha, Sarvagya N. (1996). Depression and Life Satisfaction in Nepal and Australia. *The Journal of Social Psychology*. 136(6). Taylor and Francis, pp.783-790.
- Society for Organizational Learning [SoL].<<http://www.solonline.org>> (2014 年 1 月 13 日)
- Society for Organizational Learning Japan [SoL Japan]. <<http://www.soljapan.org/>> (2014 年 1 月 13 日)
- Sterling, Stephen.(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. <<http://www.bath.ac.uk/cree/sterling.htm>> (2009 年 8 月 27 日)
- . (2004). Higher Education, Sustainability, and the Role of Systemic Learning. in Corcoran, Peter Blaze and Wals, Arjen 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, Arjen E.J. (eds.). *Social Learning towards Sustainable World*. Wageningen Academic.
- Teasdale, G.R. and Rhea, Z. Ma. (2000). A Dialogue between the Local and the Global.

- Local Knowledge and Wisdom in Higher Education*. Pergamon, pp.1-14.
- Thaman, Konai. (2007). Learning to Be: a Perspective of Education for Sustainable Development in Oceania. in Nagata, Yoshiyuki. and Teasdale, Jennie. (ed.). *Roots and Wings: Fostering Education for Sustainable Development: Holistic Approaches towards ESD (Final Report of International Workshops and Symposium: Holistic Approaches towards Education for Sustainable Development (ESD): Nurturing "Connectedness" in Asia and the Pacific in an Era of Globalization)*. Japan Holistic Education Society & Asia/ Pacific Cultural Centre for UNESCO (ACCU), pp.87-103.
- 〔天野郷子訳(2008)「存在を深める学び——オセアニアから見た ESD への視点」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、pp.50-69.〕
- . (2008). Nurturing Relationships and Honouring Responsibilities: a Pacific Perspective. *International Review of Education*. 54, Springer, pp.459-473.
- United Nations [UN]. (1981). Annex: Report of the Advisory Committee for the International Youth Year. *Report of the Secretary-General: International Youth Year: Participation, Development, Peace*. A/36/215. New York: UN.
- . (1992). *Earth Summit Agenda 21: the United Nations Programme of Action from Rio*. <<http://www.un.org/esa/dsd/agenda21/>> (2012 年 6 月 4 日)
- . (2012). *The Future We Want*.
<<http://sustainabledevelopment.un.org/futurewewant.html>> (2012 年 8 月 27 日)
- United Nations Economic Commission for Europe [UNECE]. (2011). *Learning for Future: Competences in Education for Sustainable Development*. ECE/CEP/AC.13/2011/6. Geneva: UNECE.
- United Nations Environment Programme [UNEP]. (1972). Educational, Information, Social and Cultural Aspects of Environmental Issues. *Report of the United Nations Conference on the Human Environment*. <<http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=97&ArticleID=1511&l=en>> (2012 年 6 月 4 日)
- . (2003). *Cultural Diversity and Biodiversity for Sustainable Development*. Nairobi: UNEP.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO].

- “Education for Sustainable Development” <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/>> (2012 年 8 月 17 日)
- (1972). *Learning to Be: the World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- (1975). *The Belgrade Charter: a Global Framework for Environmental Education*. <http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/47f146a292d047189d9b3ea7651a2b98The+Belgrade+Charter.pdf> (2012 年 6 月 4 日)
- (1978). Declaration and Recommendations of the Conference. *Intergovernmental Conference on Environmental Education Tbilisi (USSR): Final Report*. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf>> (2012 年 6 月 4 日)
- (1988). *UNESCO-UNEP Congress Environmental Education and Training: International Strategy for Action in the Field of Environmental Education and Training for the 1990s*. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000805/080583eo.pdf>> (2012 年 6 月 4 日)
- (1994). *Environment and Population Education and Information for Human Development (EPD): UNESCO's Interdisciplinary and Inter-agency Cooperation Project*. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001405/140596eb.pdf>> (2010 年 6 月 4 日)
- (1996). *Learning: The Treasure within*. Paris: UNESCO. [天城勲監訳 (1997) 『学習——秘められた宝 ユネスコ「21 世紀教育国際委員会」報告書』ぎょうせい.]
- (1997). *International Conference Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability*. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117772eo.pdf>> (2012 年 6 月 4 日) [阿部治・市川智史・佐藤真久・野村康・高橋正弘(1999)「『環境と社会に関する国際会議——持続可能性のための教育とパブリック・アウェアネス』におけるテサロニキ宣言」日本環境教育学会編『環境教育』8(2)、pp.71-74.]
- (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting Our Collective Commitments*. Paris: UNESCO. [文部科学省ホームページ参照: <

- <http://www.mext.go.jp/unesco/004/003.htm>> (2012 年 6 月 4 日)]
- (2001). *Unesco Universal Declaration on Cultural Diversity*. Paris: UNESCO.
- (2002). *Learning to Be: a Holistic and Integrated Approach to Value Education for Human Development*. Bangkok: UNESCO.
- (2005a). *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」』]
- (2005b). *UNDESD International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.
- (2005c). *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability*. Paris: UNESCO. [国立教育政策研究所訳(2007)『持続可能性に向けた教師教育の新たな方向づけ——ガイドライン及び提言』]
- (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). *UNESCO Associated Schools: Second Collection of Good Practices in Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.
- (2009b). *Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development*. 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』]
- (2009c). *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development: Bonn Declaration*. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799e.pdf>> (2012 年 8 月 25 日)
- (2010). *Education for Sustainable Development Lens: a Policy and Practice Review Tool*. Paris: UNESCO.
- (2011a). *Education for Sustainable Development: an Expert Review of Process and Learning*. Paris: UNESCO.
- (2011b). *Astrolabe: a Guide to Education for Sustainable Development Coordination in Asia and the Pacific*. Bangkok: UNESCO.

- (2012). *Education for All Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills: Putting Education to Work*. Paris: UNESCO.
- Wade, Ros. and Parker, Jenneth. (2008). *EFA-ESD Dialogue: Educating for a Sustainable World. Education for Sustainable Development Policy Dialogue No.1*. Paris: UNESCO.
- Wals, Arjen. E.J. (2007). *Social Learning towards Sustainable World*. Wageningen Academic Publishers.
- . (2010). *Message in a Bottle: Learning Our Way out of Unsustainability*. Wageningen University.
- . (2011). Learning Our Way to Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*. 5(2). Sage Publications, pp.177-186.
- World Commission on Environment and Development [WCED]. (1987). *Our Common Future*. Oxford University Press.

聞き取り調査に関する別紙資料

別紙資料 1	自由学園での聞き取り調査の質問項目	198-199
別紙資料 2	データのコーディング	200-297

●学生への質問

- ・自由学園に通って、何年目ですか？（いつから自由学園に通っていますか？）
- ・なぜ自由学園に入学しようと思いましたか？
- ・自由学園での一番の思い出は何ですか？
一番たのしかったこと、うれしかったこと、かなしかったこと、つらかったことなど
- ・自由学園で受けてきた教育の中での一番の思い出の授業は何ですか？
- ・今までで印象の強かった出会いはどんな人ですか？それはなぜですか？
- ・自由学園を出ようと思ったことはありますか？
- ・なぜ最高学部に進学しようと思いましたか？
- ・最高学部の魅力は何ですか？また、もしあれば、どこに不満や不安などを感じますか？
- ・自由学園の魅力（絶対にゆずれないもの、大切なもの）は何ですか？
- ・自由学園外での活動をしていますか？それは何ですか？
- ・自由学園を卒業した後の進路はどうしますか？
- ・自由学園のゆずれないところは、何ですか？なぜですか？
- ・つらい問題に直面したとき、どう対応しますか？
- ・分かり合えない他者と、どう対応しますか？
- ・自分の人生の中で最高学部での時間にタイトルをつけるとしたら何をつけますか？なぜですか？

●卒業生への質問

- ・自由学園への通学歴（何年通いましたか？）
- ・なぜ自由学園に入学しようと思いましたか？
- ・自由学園で受けてきた教育の中での一番思い出のある経験は何ですか？
- ・自由学園で受けてきた教育の中での一番思い出のある授業は何ですか？
- ・大切な人との出会いはありましたか？それはどんな人ですか？なぜですか？
- ・なぜ最高学部に進学しようと思いましたか？
- ・最高学部での学びで一番思い出に残っている経験は何ですか？
- ・学部の頃、学園とは関係のない団体等で活動をしていましたか？
- ・学園への働きかけを通して、学園をよくしていたと思いましたか？
- ・卒業後、改めて気づく学園の教育の良さは何ですか？
- ・卒業時、ご自身が社会にどう関わろうと思っていましたか？（他者との付き合い方、会社でのあり方。）今、実際、どうですか？
- ・理想と現実の生活とのギャップをどう対応していますか？
- ・学園での時間、特に、学部での4年間を人生の過程にどう位置づけられますか？（タイトルをつけるとしたら何をつけられますか？）
- ・そのために、学部での学びはどう効果的でしたか？
- ・今の学部生へのメッセージは何ですか？

- 自由学園のゆずれないものは何ですか？
- 学園、または学部の変えるともっとよくなると思うことは何ですか？
- 環境破壊や人権侵害などのグローバルな問題に、自身はどう関わっていると思いますか？

ID		1A
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	親の意向	親の意向 父親が行きたかったらしい
学園での学び	純粹培養 有機的な発達	純粹培養された うまく細胞分裂したんだと思う 結局は一つですから
男子部での学び	先生からの影響 外に触れたい コミュニティ 内向性 つらかった寮生活 縦割り、今つらくない 先生との出会い 世界の広がり 外に出たい思い	歴史とか古文 高等科 先生に影響された 外部の先生から、外に触れたい一心で話をした コミュニティ的なところがある 内向きなところが嫌だったから、そこから出て みないと学園のこともわからない 男子部の寮生活 特に中1 縦割りで、いろいろつらかったけど、今の仕事 始めて、離職率も高い職場なのに、つらいと思 わない 古文の先生 いろんな本をくれた そこから発展して、自分でいろんな本を買って 読んだりした SNSを通して特殊メイクの会社の社長に働かし てほしいとお願いができたのは、外の世界を知 れたからだと思う 外に出たいと思った 中2と中3と高2 自分で勉強すればいいと思って、外には行かな かった
大学進学	他大学進学希望 受験意識が低い	映画が好きで、映画の勉強がしたかった 勉強以外の面が強いから、受験に対する意識が あんまりない。高3で受験考えても間に合わな いし、浪人することは考えていないから、学部 に上がるタイプが多い
学部での学び	学ぶ場 掃除 嫌だけど、学園だから 仕方がない 学外での活動 勉強 自主性、自発性 個人社会 課題	男子部までは生活を学んだらいいけど、学部で 学ばなかったらどうするのって思ってた 嫌だった 掃除しなきゃいけないのは学園だから仕方がな い 映画の台本を書いて、映画会社の仕事を手伝っ ていた 学部は学ぶ場で、映画業界は働く場で両方を融 合させて、社会に出る意識だった 勉強しろってこと 自分で突き進むことを経験しないと伸びない 高校の勉強で終わらないようにって言いたい 1年でもがくのは大事だけど、3、4年生で目 的がなくてもがいているのは、ただの甘えん ぼ。そこも自分自身で考えて、自分でやるしか ないってことを言いたい そういう意味で、学部は個人社会 広報 男子部、女子部に学生に広報させればいい

	<p>学園内の連携</p> <p>自分の変化</p> <p>学部の教育</p> <p>教養</p>	<p>男子部、女子部を外部だと捉えて、それに働きかけることもできなくはない</p> <p>「覚醒」か「変革」</p> <p>いろいろ目覚めて、いろいろ学んで、自分が変わった時期</p> <p>男子部はやらされてたことが多い</p> <p>学部は、つぶれる人はつぶれてくし、伸びる人は伸びる</p> <p>効果的だった</p> <p>俎上はしっかりしているから</p> <p>歴史、思想史、経済学、経営学</p> <p>含蓄、教養が広がった</p> <p>ブランディングとか、今の仕事にも役立ってる</p> <p>新しかったから、基礎的な意味でも学んだ</p>
働きかけること	<p>学園への影響</p> <p>意識だけ持っているのが大事</p> <p>内部はできて当たり前、かつ外</p>	<p>散々言われてきたし、掃除も学園をきれいにしてるからいいんじゃないのかって感覚だった</p> <p>働きかけるっていう意識だけでも持っているのが大事なんじゃないかな</p> <p>学部は外のことしか考えていなかった。内部だけで終わらせちゃだめ。内部はできて当たり前、かつ外みたいな意識だった</p>
仕事	<p>仕事は想像通り、経済の影響あり</p> <p>学園と会社との違いを消化するためには人一倍働く、自分のものにしていく</p>	<p>仕事は想像通りだけど、経済状況が悪いからものづくりには苦しいところがある</p> <p>違いを消化していくには、人一倍働くんだと思う。それが根底にあって、変わらないもの。その場に應じて、常識は変える。いろいろ知って、自分のものにして働く</p>
学園のよさ	<p>あったかさ</p> <p>ふるさと</p>	<p>ちゃんと見守っててくれるような感覚はある</p> <p>でも、それに甘えちゃいけないと思う</p> <p>それは、学園という組織がそうだし、卒業生も学園を見守っている。故郷（ふるさと）的な感覚</p>
つらさへの対応	<p>わからなさの感覚がなかった</p> <p>自分から話しかける</p> <p>働きかけて、仕事をもらってきた</p> <p>思考パターンから先読みする</p> <p>思いを伝えてきた</p> <p>今も、伝えている</p> <p>行動してみる</p> <p>得るものはある</p>	<p>学生当時、わからないっていう感覚がなかった</p> <p>でも実際、いろいろ一人で作業するときとかは、何を考えているかわからなかった</p> <p>わからない人しかいないから、自分から話しかけるしかない</p> <p>同僚の名前覚えたり、朝早く来て掃除して、コーヒー作ってとかして、仕事もらったりした</p> <p>わからない人の考えを聞いて、そう考えるんなら、って先読みして、会話する</p> <p>学園長や先生たちに自分の思いは伝えたことがある</p> <p>段取り決めるときとかは言う</p> <p>言ってみないとわからない</p> <p>言え、どの道、得るものはあるから</p> <p>表に出さない。行動で表すタイプ</p>
判断基準	<p>利益など経済面</p> <p>耐久性</p> <p>大変さ</p> <p>自分の成長</p>	<p>仕事の場合は、目先のことだけ考えている</p> <p>普段は、持続可能性を考えて買い物している</p> <p>奮発しても長く使えるものを買う</p> <p>大量に物は買わずに、ずっと使いたいものを買う</p> <p>大変なほうを選ぶ</p> <p>楽なほうがいいけど、得るものないから</p>

	チームが仲よくなる	大変なほうやったほうが、一緒にやる人がみんな仲よくなるし、後々の思い出話になって楽しいから
学園の強み	掃除 身近な経営、自分で治めること 行事への学生の関わり	掃除 自治区域は、身近な経営で、自分で治めるということ。何もしていなければ荒れていく いろんな行事を学生が関わるのも、どこかが怠けると他がやらなくちゃいけなくなる
地球規模の問題とのつながり	新聞で確認 俯瞰的な思考ができていない	景気に左右される業界だから、新聞は毎日読むようにしている 俯瞰的に考えることを最近できていない 毎日の仕事のスケジュールのことで頭がいっぱい 自分の2年後とかよりも、来週何するんだっけって考えるほうが多い
これからの自分のあり方	続ける クリエイティブな仕事 がしたい 人間関係 根底となるもの	仕事は続けるけど、立場を変わりたい 内容を考える演出とかプランニングとか、クリエイティブなほうに行きたい 自分が作りたいものを作りたい 誰にもみたことないようなものしか作りたくない 人間関係をすごい大事に思う 骨組みとして、根底となるものがあるのとないのとでは重みが違う

ID		1B
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	親の意向 学園の雰囲気 在学生の態度と対応	親と本人の意向 父の思いが強かった 学園の雰囲気がよかったのと、学園生の態度や対応がよかったから
女子部での学び	親しみやすさ 自分の変化、内向的から外向的へ 多角的な視野 面倒 ひどい出来からの上達 懇談の時間、クラスへの働きかけ 先生との出会い 熱心で本気 苦手な時間	よかった 小学校が嫌いだったから、新しい環境でやっていくぞと思っていた 小学校まで内気だったけど、みんなも話しやすい人ばかりだったから、いろんな人と話した 歴史 自分で教科書を作った 初めは面倒くさいと思っていたけど、あとになって思うとひとつだけじゃないっていう捉え方はすごく活きている 音楽会 高2 指揮者の先生にひどい出来だって駄目だしされて、何とかしたいなって思って、懇談の時間を使って、クラスに働きかけたこと 指揮者の先生 先生がすごく熱心で本気だった マラソン 中2
大学進学	他大学進学希望 親の反対 オケでのいい位置にいられる	音楽を極めたかった 親の反対を押し切れず、そこまでしなくなかった 学部に行けば、オーケストラでも指揮者の一番近くにいられるから
学部での学び	共学 学外との関わり ゼミ 親の薦めへの反抗 学園が好き 先生たちの熱心さ、伝えたいことがあること 課題一閉鎖性、外への関わり 4年間	男子がいるから、違うなって思ったくらい ない 教育 数理と迷ったけど、数理は一人しかいなかったし、親が薦めてきたものの最後の反抗だった 学園が好きだったから、教育を選んだ 学部の授業は楽しかった。先生たちが熱心で、伝えたいことがある感じがした 学園内にこもってしまったから、外に関わるでも働きかけるでもあったほうがいい。中だけじゃなくしたほうがいいと思う 前半が「一生懸命」で、後半が「暗黒期」 学園が好きで、一番多く単位を取ってた人だと思ふ
働きかけること	学園特別実習 創設者の言葉 集団の変化の認識 国との関わり 海外	農芸 中1から農芸の係りを続けていたから、迷いなく選んだ 入学式で言われる「学園をよくするために入学を許された」ということを認識してた 学園の変化の認識は、音楽会であった なし ネパールワークキャンプ、フィリピン、アメリカなど
就職	卒業したくなかった	卒業したくなくて、卒業後を考えると暗い気持ちだった

	稼ぐことの興味が無い 子どもたちと接する場	就職活動していて、稼ぐことに興味がなかった 教育の分野だけ興味があって、実際に子どもたちと接する現場に行ってみたいという気持ちもあったから
社会との違い	人間関係 組織化されていないこと 対応—自己開示、気持ちを伝える 行事に指示出しをした 教えないことは不親切	職員の中でうまくやっていくのが難しかった 組織がないから、指示も定まっていなくて、もう少し整備してくれれば、効率よく動くところがあると思っていた 実習が終わって、自分の気持ちを言ったら、自由にやりたいことをやっていいと言われて、自分らしくいていいことを意識するようになった 2年目に先生方がやめて、園のことを知っているのが自分なので、今は自由にしている。行事の指示出しもしてしまった 何も教えないことは厳しいんじゃないくて、不親切だと思っているから、新しい先生たちには教えている
専門学校との違い	つまらない やる気なし、時間の消化	授業がつまらない 先生もやる気ないし、お互いに時間を消化して るだけみたいな感じ
地球規模の問題とのつながり	弱者をいいわけにしない くない	小さいときに、ご飯が食べられないときに言われる「ご飯が食べられない子もいるんだから」っていうのは違うと思う
これからの自分のあり方	一人ひとりと向き合うこと ケア	子どもたち一人ひとりに向き合いたいと思う できない子が切り捨てられていくのがかわいそうだと思うから
学園の強み	寮生活とか料理とか 忙しい生活の中に学びがある	寮生活とか料理とか 羽仁翹先生の本を読んだときに、より楽に生活できるようにすることを提案しがちだけど、忙しい生活の中に学びがあるんだなって思った

ID		1C
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	<p>友の会</p> <p>体操会、学園の生活への憧れ</p>	<p>親と本人の意向 母：友の会会員 『婦人之友』を見て、自由学園を知って、体操会に行ったのがきっかけで、学園の生活や環境に魅かれた</p>
女子部での学び	<p>慣れること 小学校までとの違いに戸惑い</p> <p>自分なりの解釈 意味づけ</p> <p>勉強の仕方の変化、自分で発展的に考えるようになった クラスみんなでの合唱を午餐会で披露した</p> <p>友達の不登校</p> <p>精神的なつらさ</p> <p>システムを考えるようになった 勉強し直す機会をうしなった</p> <p>先生には恵まれたが、関わる機会は少なかった。相談は先輩や同級生</p> <p>生徒指導の部分が小さい</p> <p>友達との出会い 悩みを相談できる子</p>	<p>想像以上に大変 自分たちで自発的にやる学校だったので、小学校とは全然違うし、人間関係も変わるので戸惑うこともあった</p> <p>歴史 高1 歴史的な出来事だけでなく、自分なりにその出来事を解釈して、どういう意味をもつのかを考察する授業だった それから、歴史もすごく楽しくなったし、ほかの授業にも影響して、自分なりに勉強してみたり、発展させて考えてみたりするようになった 午餐会 高2 食事作りだけでなく、クラスみんなで歌ったこと。それぞれ忙しい中で、全員で練習して、歌えたのが楽しかった 友達が不登校になったこと 高3の始めの委員の期間で忙しかったのと、クラス内でつらいことがあって、それがきっかけで友達が学校に来られなくなってしまった 自分も精神的なつらさが身体的にあらわれて、食事ができなくなってしまった そのあと、学校の仕組みや個々の仕事の振り方とかを考えるようになった 英語 点数が悪くても追試や留年っていう仕組みがなかったから、改めて勉強しなおす機をなくしたから、今でもどう勉強していいかわからない ただ、先生が嫌いだから授業が嫌だとかはなくて、すごくいい先生が多かった 先生と関わる機会はそんなになかった、進路や勉強の相談は先生ではなくて、先輩や同級生だった 生徒指導の部分がかなり小さい学校だと思う。周りの人に助けられたり、自分の中で整理つけたりしていた 同級生 入学した当初からずっと仲がよくて、お互いの悩みを相談できる子に出会ただけでも、学園に入った価値がある</p>
学外での活動	<p>学園の相対化</p> <p>課題—閉鎖性、伝統固持</p>	<p>障がい者の子どもも行くキャンプに参加していた 高校に入ってから高等科新入生からの質問に学園の特徴を気づかされる 特に、閉鎖性、伝統を重んずるあまり、仕組みが変わらないところを意識するようになった</p>

大学進学	他大学進学希望、親や先生と話して断念	高1くらいからずっと栄養士になりたくて、資格取るためにも他大学進学をしようと思っていたが、両親や先生方と話して、とりあえず学部に進学することを決める
学部での学び	<p>時間の無駄、したいことが見つけられない</p> <p>学内の活動 上下級生との関わり、新しい人脈の広がり</p> <p>達成感、創作に関われることに感動</p> <p>海外 自分の無力感</p> <p>ゼミ</p>	<p>1、2年のとき、好きでもない勉強をやって時間を無駄にしちゃってるって思ってた 何をしたいか明確に見つけられなかったから学園新聞 女子部で上下級生と積極的に関わってこなかったから、かない濃い交流をすることで、先輩・後輩の関わりを通して新しい人脈の輪が広がった</p> <p>特に、2年のときの編集長の経験はすごい緊張したけど、達成感があった。実際に実物になること、自分たちで作れることに感動した</p> <p>ネパールワークキャンプ 全然違う国に行って活動して、自分がこんなにできないんだって経験を積めたこと</p> <p>環境と経済、社会</p>
働きかけること	<p>掃除 面倒だけど、その環境に愛着がわく 自発的に環境を整えることを考える</p> <p>自分たちでやるしかない</p> <p>学園特別実習 総合的な見方</p> <p>学園へは義務 面倒 管理は周囲を見る目につながる 学園への影響はない 発信が一部にとどまっている。自己満足な研究</p> <p>学園と社会の結びつき 学園での学びを発信する方法を考えるとこ</p> <p>学園での学びを客観視するところ</p>	<p>正直面倒くさい 自分たちが掃除することで、汚したくないから、汚れているところが目につく 環境に愛着がわく。ただ勉強するだけの空間だけじゃなくて、自分たちがどういうところで学んでいるのか、自発的に環境を整えることを考えるようになる</p> <p>誰かがしてくれるだろうってところもなくはないけど、誰もやらないんなら、私たちがやるしかないって思う</p> <p>食 自分たちが何を食べているか、何を食べたいか、バランスを見るようになって、実際の食事になるので、総合的に物事が見れるようになった</p> <p>義務だからしなきゃいけないところもある 正直面倒くさい 学園の維持・管理をしてくことが、周囲を見る視点につながっていると思う 働きかけが学園をよくしているとは思えない 卒業論文報告会でも、発信が一部に留まっている。学部の研究が自己満足というか、自分たちが所属してきた学園について取り上げたテーマでも、男子部・女子部・初等部への内々に発信していく力が弱い</p> <p>「学園と社会の結びつきを考える4年間」 学園で学んできたことをほかの人にどう伝えるか、どうやったら伝わるのかを考えることができる環境が学部 学園の教育や自分の学びが社会にどう評価されるのか、自分の考えが世の中でどういう位置づけになるのかをきちんと理解することができた4年間</p>

	課題—勉強不足	研究内容を発表する学会への参加だったり、自由学園を知らない人に説明する機会が増えて、学園での学びをどう活かしていこうか考える場が多かった 勉強すること 全体的に学園生の学力が足りない 勉強の質を上げれば、社会に通用する人になると思う
	積極的に、自主的な活動ができる仕組み作り 外部に伝えるための、知識や言語力、学力不足	学生がもっと積極的になって、自主的に活動できる仕組みをつくってもいい 学園で学んだことがいかに素晴らしくても、それを相手にわかるように表現したり、伝えたりするためには、ある程度の知識なり、言語力なり、学力が必要になってくる
	学歴	学部を卒業するまで、特に感じていなかったし、在学中の勉強も十分満足していた
	就職活動で振り返る	就職活動で、みんな学部が曖昧な位置づけにあることの意味を考え直すんだと思う。そこで気づく子が多い
	悔しさ、単位免除にならない	同じ科目を今の学校でも受講しなくていけないこと、単位が免除にならないことの悔しさはある 学園のことを話すのは楽しい。みんな興味をもって聞いてくれるから
学園での学び	生活と勉強の一体	生活と勉強が一体ということ、環境を整えるのも勉強の一環と学んできた
	土壌づくり、基礎づくり	人間関係も勉強も、こうして生きたいってことも基礎を作ってきたところ。その土壌があって、これから世の中に発信したり、自分が学んだことをどう活かすか、社会でどう動くかっていう苗を植えるための基礎を作ってきた
卒業後	進学	短期大学（社会人コース）
現在の学校との違い	違和感 職員による掃除 勉強だけ 学校のシステムを考える時間の欠如、話し合いの欠如 最小限の人間関係 自分のことだけ考える 専門性 学園での経験が活かされている	違和感がある 掃除を職員がやっていること 勉強だけしていれば認められること テストをこなし、課題を提出して、試験に合格すればいいから、学校の仕組みや運営のシステムを考える時間がない そのために話し合う時間もないから、人間関係も広げなくても、最低限の人に限られる 自分のことだけ考えていればいいの、自分のことも周りのことも考えなきゃいけないのは大きな違い 学問的に、専門的な勉強ができる 学園で経験を積んできたことで、食事の大切さをからだで理解している
これからの自分のあり方	食事の大切さを学ぶ環境の提供	子どもや母親、母親になる人に食事の大切さを生活の中で学べるような環境を提供していく側になりたい 今までは高齢者福祉施設で働きたいと思っていた 病気にならない食事に興味があったけど、その前に噛めなくなるとか飲み込めなくなるとかにならないためにどうしたらいいかを考えていきたいと思うようになった

	学園での学びと専門性との融合、食に対する考え方の発信	学園の10年間で学んできた食育に、今の専門的な知識を組み合わせ、自分なりの病気にならない食事づくりとか、食に対する考え方を発信していく仕事をしてみたい
食に対する価値観	整えること	自分で食事や生活を整えることができることが根本にある
	技術、選択する力	調理する技術、食事を選択する力、情報を選択する力を身につけてほしい
	未来志向	今の食事が、10年後、20年後の体づくりになることを理解してほしい
	サイクル全体をみる	生産から消費、廃棄までのサイクル全体を見渡せるようになりたい
学園の強み	話し合うこと	話し合うこと
	先生の介入はほとんどない	死ぬほど話し合う時間がある。そこに、先生は介入しない。あまりに迷走していると助け船を出してくれる程度
	自分たちで考えること	自分たちで話し合っ、今こういう問題が起きているけど、自分たちはそれに向けて、どういうふうにやっていけるのかを考える時間をなくしてしまうと、学園の教育が変わってしまうと思う

ID		1D
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	親の意向	親の意向 東京に行けるっていうそれだけで試験を受けに来て、それが結果的に自分は東京にいくんだと友達に思われた。合格してから、駄々こねていたけど、母親に説得された
男子部での学び	違和感 話し合い みんなでやる、気持ちの高まり 友達との濃い関係 何でも話せる	中学3年間でやめたいと思っていた 言葉の違いもあるし、東京もあんまり好きじゃなかったから、違和感があった 高等科3年生の懇談の時間 みんなが寮に集まって、夜遅くまで男子部の運営について話しあって、っていうのが好きだった 歴史 教科書を見るのが好きだった みんなでやること、みんなでつくること、気持ちを高めてやっていくのは好きだった クラスメート 嫌だと思っても、違うところでいいところを見つけて、何でも話せる濃い関係が築けた
大学進学	学部進学、勉強不足、ネパールの活動、野球部があること	勉強もしてなかったし、ネパールの活動と野球部があるから、学部進学を決意した
学部での学び	昼食 みんなの顔を確認 ゼミ 変化を考える 学外での活動 海外での活動 問題への対応—議論 コミュニケーション 悔しさ—言葉、行動 参加メンバーをまとめること 一生懸命になれるもの 出会えた	食事の時間 そこにはみんなが集まるから、みんなの顔を確認できる ライフスタイル 何か変えたらこうなるっていうのを考えたくて、ライフスタイルのいろんな観点から見れるのに興味をもったから NGOのキャンプに参加した 学部4年生 ネパールワークキャンプ 1年から3年まで参加、2年副リーダー、3年リーダー 1年目の現地でのスケジュール変更の連絡が全然降りてこなかったことに、リーダーと先生に意見する。次年度参加意思をもっていたので、副リーダーになろうと思った コミュニケーションをうまく取れるようにしたかった。先生と参加学生との関係をうまくしたいと思っていた 現地で言葉が通じないこともあって、思っていることを発揮できなかったこと、夜は日本でやれるようなことを場所を変えてやってるだけということが悔やまれた 3年目は1、2年目よりもネパールのことを考えられなくて、いかに参加メンバーをうまくまとめるかを考えていた 「見つけた」 男子部が「人間関係」。人と人とのつながりがあった時代で、学部は自分が一生懸命になれるものを見つけた、その基礎になったものに出会えた時期

	<p>学部の教育 課題—資格とればよかった 意志</p> <p>失敗をして、それから考えること</p> <p>一人ひとりがケアされる社会</p>	<p>十分だった 資格とかとれる環境であればよりよかったけど、学部のいいところの恩恵を受けられた 周りから間違っているとか、違うとか言われても、自分が正しいと思っていれば、その言葉に耳を傾けてはいけない</p> <p>無理だと思ったら、自分でやめることを決めればいい。後悔するくらいなら、やればいいと思う。失敗することを恐れる人生ではなくて、失敗してそれからどうすればいいかを考えるほうが絶対楽しいと思う</p> <p>学園はみんな平等に親切に扱ってくれる。社会はそうではない。けど、それを知っていることは必要なこと</p>
ネパールに対して	夢中、好きだから、つらくてもつらくない	夢中になってやってる感じ。だからなぜ好きなのかわからない。好きだから、つらくてもついて思わない
就職活動	<p>親に迷惑かけられない</p> <p>母親の後押しで、ネパール行きを決意</p> <p>NGOのスタディツアーに参加、学園との違いを考えた 学園—学び、守られている環境、NGO—支援、協働</p>	<p>親に迷惑かけられないと思って、就職活動を始めた</p> <p>どういう仕事がしたいとかまったくなかった 学園の就職支援室からもらった話がだめだったときに、もう就職はやだなと思った</p> <p>ネパール行きたいなと思っていたときに、母に見抜かれて、就職活動をやめ、ネパールに行くことを決意した</p> <p>学園関係者がやっているNGO団体を知り、そのスタディツアーに参加し、学園のとの違いを考えるようになった</p> <p>学園のキャンプは学びが大きいので、守られている環境がある。NGOは支援に重きが置かれるから、ネパール人と一緒に協働する</p>
働きかけること	<p>特別実習 掃除 学園への影響</p> <p>友達とか、上下級生を考えた 自分たちの生活がよくなる</p> <p>働きかける環境がある</p>	<p>施設管理 当たり前になっている よくしてる気持ちはなかった 男子部のとき石畳作ったことがある</p> <p>学園のためとは思っていないくて、友達とか上下級生のことを考えてやったこと</p> <p>自分たちの生活がよくなると思った。みんなが過ごしやすくなるんじゃないかっていう思いつきだった</p> <p>後づけだけど、そういうことが学園としても望んでいることなんじゃないかと思う</p> <p>学園で学んだことによって、出てきたこと。自分たちで何とかしなきゃいけないとか、それができる環境もある</p>
卒業後	<p>留学 仕事するために、言葉を覚える 自分がしたいことをするという意志</p>	<p>ネパール留学 仕事をするためには言葉を覚えなきゃいけない</p> <p>就職活動をやめたことに対して、悩んだこともあったけど、結局学部も扱いとしては大学ではないので、組織に属するよりも、自分がしたいことをして本領発揮したいと思った。就職から逃げたと言われることもあったけど、そういう考え方自体が好きじゃない</p>

ネパールでの生活を通して考えること	<p>日本との違いを楽しんでいる 純粋さ、日本人一周囲を気にしすぎる</p> <p>ネパールがよくなることを考える</p> <p>ネパールにいる日本人の行いに違和感がある</p> <p>外国人がネパールのよさを壊している</p> <p>環境問題</p>	<p>日本に比べて整備されていないことも多いけど、その部分を見ているのが楽しい ネパール人の純粋さに、本能的なものを感じる。日本人は周りを気にしすぎるんじゃないかと思う 自分がもともと、学園生みたいに礼儀正しい人間ではなかったから、ネパールにきてちょうどいいくらい</p> <p>この国にいたら、外人でしかないから、ネパールでなぜ？と思うことをどうしたらよくなるかを考えるようしている</p> <p>長く住んでいる日本人の中には犯罪に手を染める人もいる。日本でやらないことをネパールでしていること、ネパールの治安を悪くしていることに疑問を思う</p> <p>ネパールが好きで来ているはずなのに、どうしてそういう行為ができるのか信じられないし、外国人がネパールのよさを壊しているところも目に付く。それは、目に見えない部分も 外国人がネパールの環境問題を悪化させている部分もあるので、今後どう関わっていけるのか、今考えているところ</p>
これからの自分のあり方	教育に携わる	子どもに教える大人のマナーも悪いので、教員になろうかと思っている
学園の強み	<p>学生の自主性で変えていくことができる</p> <p>家 つらい時に思い出す</p> <p>「いってらっしゃい」で送り出される卒業式</p> <p>みんなで考えてくれる環境、見放さない</p>	<p>自分あんまり言いたくない 今の時代に合わないものは変えていくべきだと思っているし、それは、学生・生徒が自分たちがすごしやすいようにしていけばいいと思う 大人が入ってくる機会が増えている気がする 広報も学生たちが自然とやっている行動で、外部の人に伝えていけばいいと思う</p> <p>家 つらいときに思い出す学園での生活が懐かしくなるときがある 戻れないけど、戻ってもいいのかなって気持ちにさせてくれるような言葉「いってらっしゃい」を卒業式で言われる意味に気づかされた 何か問題があれば、仲間を助けてくれる。それは怒ってでもその場から救出してくれる。みんなで考えてくれる環境だし、見放さない</p>
原動力	<p>弱さ、もっと大変な人はいる</p> <p>つらさを話す</p> <p>母親の存在 友達の承認 自分の特異性</p>	<p>強くないから失敗してもいいって言える。実際はめっちゃビビってる。自分が大変なときは元気ないけど、自分よりももっと大変な人間はいるっていつも考えている</p> <p>つらいときはつらいって言う。友達や家族にとことん話す 特に、母の存在は大きい 友達に認めてもらいたい気持ちもある 自分がメインストリームから外れて特別なことをしていることが好きでもある</p>
地球規模の問題とのつながり	考える	<p>よく考える もともと新聞を読むのが好きで、興味がある ネパールでも環境問題も紛争問題も、商品のコピーの問題もある</p>

両義性、どこかで正当化すること	意識しているときは、何かをした後で、しているときはなかなか考えられないし、それを考えてしまうと生活できない部分はある ある意味、正当化する部分はあると思う
-----------------	--

ID		1E
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	友の会	親の意向 母が友の会会員
男子部での学び	勉強とフィールドとのリンク	勉強以外での記憶が多い 初等部ではつか大根育てて、みんなで抜いたこと 勉強とフィールドとのリンクがあった 歴史、地理、産業 特に、産業 果樹グループで、毎週楽しみだった。午後全部その時間に割り当てられているから 体操会 体操が好きなのではないけど、行事の雰囲気が好きだった
	行事の雰囲気	全校みんなで一つの目的に向かってがんばること
	一つの目的に向かう	受付から会場設営まで全部やること 懇談
	みんなでやること	話し合いに積極的に参加するタイプではなかったから、クラスからどう思われているのかが気になった
	クラスに自分がどう思われているのか	寮生活 上級生が厳しく、つらかった 友達の存在
	寮生活	寮生活 上級生が厳しくて、毎週末に実家に戻るけど、日曜日に寮に戻るのがつらかった クラスメイト みんながいなかったら、今の自分はいないし、みんなと一緒に生活できてよかったと思う 中でも、高3のときの室長としての対応を指摘してきた同級生には、はたと気づかされることがあった
	上級生が厳しく、つらかった	自分の思いだけでつっぱしるな、お前の考えがすべてじゃないって指摘をされた
	友達の存在	
	自分の行いへの指摘	
大学進学	最高学部進学 学部でしたいこと	学部進学を考えた 卒業式で卒業したかったから 学園新聞を改革したい 卒業式でピアノを弾きたい 体操会の種目アナウンスをしたい すべて実現させた
学部での学び	みんなに会えること	食事の時間 みんなで集って食べるから、みんなに会える 就職活動中は昼には戻ってこれるようにしていた 戻ってくると安心できた
	リベラル・アーツ	数学のグラフ理論、社会学、経済学、被服学 いろんな教科が受けられるから、興味があるのは取った
	学外での活動 地域との関わり	アルバイト 自主研究グループ（治水） 地域の環境フェスティバルに参加した こちら辺の人は学園関係者が多いので、学園を客観視することはできなかったけど、活動を知らない人がいれば紹介した
	ゼミ	環境と経済、社会

	<p>学歴</p> <p>特異性</p> <p>学園のいいとこどり 教養</p> <p>閉鎖性、外部からの入 学者には賛成できない</p> <p>挑戦 実現させてくれるサ ポート</p>	<p>治水の研究につなげたくて、自然系と迷ったけど、幅広い視点から考えてみたかった 実際、3.11があって、治水の研究はできなくて、防災の研究をしたけど、今の仕事につな がった</p> <p>就職活動のときはハンディだとおもったけど、 社会に出てからは思ったことがない</p> <p>違う生き方をしてきたこと、学園での生活を誇 りに思っているから、否定はしたくない 自分の生き方も否定することになるし、学園も 否定することになるから</p> <p>「自由学園のいいとこどりをした4年間」 講義は興味のあるものを何でもとれるから、 引き出しは増えた</p> <p>閉鎖的な環境をどうにかと思うけど、外から入 学者を入れてほしいとか、就職のための講座と かを設けるとかはしてほしくない</p> <p>自分が思ったことを何でもできること 先生や学園長も相談にのってくれて、実現させ てくれるサポートもある それをやらせてくれる環境はいい</p>
働きかけること	<p>掃除</p> <p>他愛もない話 もしなければ、人任せ</p> <p>学園特別実習 学園をよくしてる思い はない。お邪魔させて もらっている。</p>	<p>抵抗ない</p> <p>無性に今でも掃き掃除がしたくなる しゃべりながらできたのが、好きだったのかな もしなければ、人任せにしてた感はある</p> <p>会社でも、男性社員が女性社員にお茶を入れて もらって、そのまま退席するのは驚く。もし、 自分も学園でやってなかったら、そうやってた かもしれない</p> <p>図書 学園をよくしているっていう思いはなかった。 特別実習は学園の担い手の一員にお邪魔させて もらっている感じだった</p>
卒業後	就職	<p>キャリア支援室から紹介を受けて、今の会社に 決まった</p> <p>非常用のバッテリーや電池を扱う会社</p>
学園と社会との違 い	<p>ギャップ</p> <p>希薄な人間関係</p> <p>結果重視、形式主義</p>	<p>会社に対する理想はなかったけど、学園の生活 とのギャップは感じる</p> <p>会社は自分のやっていることがすべてな感じ で、横のつながりがなくて、話せてもない。人 のいないところで陰口を言って、話し合うこと がない</p> <p>会社はみんなでつくるというよりも、自分で何 とかするしかないという雰囲気</p> <p>社会のためと理念にあるから、それに向かって みんながんばっているのかもしれないけど、形 だけ。自分の生活もあるから、個々の世界で、 人のことは構わない感じ</p> <p>結果が重視されて、プロセスはどうでもいいか ら判子だけまわってるような、形式ばったとこ ろは多い</p> <p>もし、掃除を導入したら、社の雰囲気は変わ ると思うけど、仕事に直接関係ないから、浸透し なさそう</p>

	他愛もない話がない、 つながりがない	まず基本は身の周りを整理することからとか、 自分の使ったものぐらい片づけるとか、それが 仕事にもつながるのかなと思う 掃除することで、仕事とまったく違う話ができる かもしれない。他愛もない話がないから、つ ながりがない
学園の強み	環境 一緒に暮らす 有機的なつながり 「みんなで感」	環境 自然環境とかではなくて、何か目的をもって、 みんなでやるっていう「みんなで感」 一緒に暮らす、生活してきたからそういう意識 になるのかもしれない どこが始まりかもわからない、どれもなくした らだめ 大きなベクトルが目標とかがあって、それに向 かってやったことが思い出になってる。そこに みんなもいる
これからの自分の あり方	会社での変える輪を広 げる 自分の居方 人に優しく、オープン でありたい	社会人生活の中で実現させたいという環境に自 分たちがしないと絶対にかわないので、少し でも変えられる努力を自分の近い人から輪を広 げていく 学園が言っている社会をよくする人を育てる、 実際に社会をよくしていくっていうことを少し でも広げていきたい 人に優しくありたい 誰とでも気軽に話したり、仲よくなって、知っ てる人も増やしていきたい 相手のことをまず思って、自分の行動をしな きゃいけない 何でもいいよっていうのは、ただの「いい人」 相手のことを考えながら、自分の中にも人の意 見を取り入れて、人の認識とか見方を変えて対 応していきたい
判断基準	直感	人に聞くけど、最終的には自分の直感で決める
地球規模の問題と のつながり	遠いけど、近い問題 自分一人の限界 意識の広がり	手の届かないところにあるけど、自分の属して いる世界ではあるから、まったく影響がないわ けではない 自分でどうこうできる、言える問題ではない 自分ができることは、節電とごみを出さないこ と みんなに広がっていけば、実感としてわくかも しれない

ID		2A
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	ものづくり 寮生活	本人の意向 木のものの作りができて面白いなと思った 寮生活に興味があった
学園を知った理由		母の知り合いに女子部卒業生がいたこと、小学校のときに習っていたラグビースクールに初等部の生徒がいたこと
男子部での学び	想定外 恐怖 ラグビー 学科嫌い、感性教育は好きだった 小遠足 つらさ、驚き 交流、楽しい 室長との出会い 「ミスター男子部」 真面目、忠実、生活の基本、理想の姿 学校変容、最悪最底辺からの変化 身の周りの問題に向き合う、徐々に改善 ゼロに戻る、当たり前 つまらない男子部という男子部 学外での活動	すべて想定外 楽しそうとか面白そうとかいう興味をもっていたけど、初日の一日がすごく長かった。恐怖でしかなかった 一つひとつのやり取りが厳しかった ラグビー 自分がやってたから。学科がすごい嫌いだったから、得意な授業はないけど、ものを作るとか、スポーツとかの感性教育は好きだった 小遠足 学年の最後の最後にある行事で、それまでいろんなことを乗り越えてきて、まだあったかって思った 普段あまり話さない子とかと話したり、遊んだりした。中1以降が一番楽しんでた行事 新入生部屋の室長 当時、ほかにはいなかったらうって言われるような人、ミスター男子部 すごい真面目で忠実な人。生活の基本から理想の形を見せてくれた人 卒業後もその関係は変わらず、差が縮むことがない人 最悪最底辺の状況が何か少しずつ変わっていった、自分たちが6年になるころに、よくするとかを考えるような 中1から男子部内にある身の周りの問題について向き合っていて、それが徐々に改善されていった 6年の頃に、ゼロに戻って、そこからスタートするために、当たり前のことを当たり前にするためにどうすべきかを考えた つまらなくなった半面、すごくいい男子部になった。すごく難しいときだったと思う なし 解放できる場所を探そうとしていたけど、見つからなかった
大学進学	専門学校への進学 解放への要求 学部への疑問	専門学校に進学しようとしてた 学部には行かないで、専門学校に行くって言ってた 男子部からも、人間関係からも解放できる場所を探していた思いと、一歩出たいという感覚がすごい強かった 大学卒の資格が取れないことに対する疑問があった。何のために学部に行くのか、何に役立つのかわからなかった

	ハンディ、不安	学部4年間で卒業後、どう活かされるのか、学部卒がどう影響するのか、ハンディみたいな不安を感じていた 勉強ができない自分は、やりたいことだったらできるっていう自信があって、専門学校に行こうっていう甘い考えだった
学部での学び	リベラル・アーツ 学歴への疑問、手放す 不安の継続 学部の4年間の証明の仕方、自分の欠点 入学後のモチベーションの低さ、6年間の延長 甘えていた4年間	自分の選んだ方向に勉強を傾けられるのはすごいよかった 学部入学した時点で、ある意味いらないって思った 不安は今も持ち続けている 卒業後、どこかで問われることはないけど、学部の4年間でどう証明するのか、自分にはまだ欠けているから。それだけの行動をしてこれなかった 何も考えてなかった。6年間の延長に4年間があると勝手に思った。モチベーションが低くて、1年生のときは何やりたいのかもわからないし、できるのかもわからなかった 男子部6年間で一番学園に対していい時間だったのに対して、学部4年間は甘ったれてた気がする
ゼミ	ゼミ 人と接する、社会福祉 学園生活を振り返る機会 つなげる4年間 興味・関心の深まり 学部の課題 内向性 自己完結 社会の状況を知ること 新しい機会の提供	人間形成と教育 専門学校に行こうと思ってたのは、人と接する仕事がしたかったら、社会福祉みたいなところに興味があったから。その方向に関われるゼミと思って、教育を選んだ ゼミの内容から、学園の生活を振り返られるような機会になると思ったから 「次につなげる4年間」 自分の興味・関心をすごい深めさせてくれた 地域との関わり どうしても内々で完結させようとしちゃってる部分がある それがすごくもったいない 例えば、男子部の椅子の自主研究は研究に値しない もっと外を知ろう 同じ環境で長ければ19年とかの時間を過ごしているから、そこで完結しちゃいがち 力をつけたいなと思うことに対して、社会がどうなのかを知ってほしいなと思う そのためには、先生たちがそういう環境を与えてほしい
働きかけること	自治区域での疑問 設計ミスの発見 機会の提供 わくわく感、面白さ 寮の暖炉使用	中1の自治区域の時間に不思議に思った排水溝排水できないことを疑問に思って、先生に相談したら、学園の設計図をもとに一緒に確認してくれて、設計ミスを見つけた 中1のできる仕事を先生が与えてくれて、壁に穴をあけて排水させた 普通できないことをしたことへのわくわく感と、そういうことができる面白さを知ったきっかけだった 高3で寮長をしているときに、寮にあった暖炉が使われていないのを、使えるようにした

	<p>場づくり、みんなに対する取り組み</p> <p>学部寮の風呂場改善</p> <p>地域に対して</p> <p>学園全体への変容なし、活かせる場の欠如</p> <p>海外 植林と子どもたちへの教育</p>	<p>夕食後、みんなが集まる場を作って、自分自身のことじゃなくて、みんなに対する何かが出来た</p> <p>学部寮の風呂場にオイルヒーターをおいて、脱衣所の床の老朽化を防いだ</p> <p>いろんなポイントで、すごい疑問に思うことが学部の中にはたくさんあるのに、男子部であんなにできたことが学部になるとやらなくなることへの疑問が強かった</p> <p>身近なフィールドをもって働きかけるともあったけど、自分は全然できていなかった</p> <p>自分のことや学園のことで知りたいことが多かったから、卒業生とか関係者から昔の話を聞くことが楽しかったし、実際知ることもできたけど、活かせる場所が学園になかった。大人になればもっと社会に対してできることがあったんじゃないかなって今考えるとと思う</p> <p>ネパールワークキャンプ</p> <p>はげ山にしておく危険性をネパールの子もたちに教えて、植林をした</p> <p>地すべりや水不足と関わっていること</p>
学園の強み	<p>自由学園をよくするための入学許可 考える、行動する（能動性）</p> <p>「よくする」一合意形成みたいなもの</p> <p>目標達成や反応を気にしている</p> <p>現在への影響—メンバーからの評価が原動力</p>	<p>「自由学園をよくするために、入学を許されました」というところ</p> <p>入学式で創立1年目から言われ続けていることで、そういうことができるっていうこと、自ら考えて行動する人を育てたり、与えられたものだけを消化していく教育の現場じゃないことを表しているから</p> <p>合意形成みたいなもの。みんながいいと思っているから、自分一人がこれがいいっていう「よさ」に直結しない</p> <p>何か対象があって、その結果とか反応とかを気にしてる気がする</p> <p>今の組織も委員会みたいなものだから、メンバーに評価されること、望んでいることにこたえていかなきゃいけない。そこが一番の原動力になる。会社なら、それは株主かも</p>
進路	<p>進学</p> <p>学園との違い、詰め込み教育だけど、自分の関心に触れる内容</p> <p>学園での学びを振り返る2年間、無知な自分への気づき</p> <p>学部の中途半端さ</p> <p>例、学部生による植林は男子部の労働の延長</p> <p>研究の希薄、キャンプ化</p>	<p>専門学校への進学</p> <p>すごい詰め込み教育だったけど、自分の気持ちにストレートに触れる内容だったから、毎日楽しかった。かなり充実していた</p> <p>学園であれだけ木工や林業に関わることをたくさんやっているのに、全然知らないんだっていうことに気づかされた2年間だった</p> <p>専門的なことを学べるのに、中途半端な気がする</p> <p>学部生が行ってる植林地は、日本一の森林を持っている人の敷地を借りているにもかかわらず、学部生は男子部の労働の延長でしかない</p> <p>創立者やあそこを始めた宮嶋先生がやりたかった形なのか、研究とか少なく、キャンプになってしまっている</p> <p>学園でももっともっと勉強すれば、専門学校に行かなくても、直接就職できたかもしれないと思うぐらい、もったいない</p>

	学園へのこれからの働きかけにつなげる	自分のフラストレーションは、木工の非常勤として関わるときに発散しようと思う
仕事	<p>NPO法人 理想と現実とのギャップ 自分だけで解決できない</p> <p>しかけづくり</p> <p>理想に近づけるために考える</p>	<p>NPO法人 理想として、もっと日本の木を使えるようにしたい、使ってほしいと思っていた 実際にはいろんな課題があって、それは自分だけでは解決できない部分で、ぎくしゃくする必要とされないから使われないし作らないんだらうと思うので、消費者に興味を持ってほしい そのためのしかけを作ることが解決の鍵だと思う どうしたら理想に近づけられるか、いろんな方向から考えることが必要で、それは、学園の経験から感じる</p>
木に対する思い	<p>学園での経験</p> <p>実学</p> <p>地球規模の問題の認識</p> <p>価値が置かれていないことへの疑問</p> <p>日本への興味の希薄</p> <p>日本の魅力の認識と人々の認識のギャップ</p> <p>ニーズと資源の使い方のミスマッチ</p> <p>子育てへの影響と貢献</p> <p>時間のかかる問題</p> <p>学園での経験、ものづくり、愛着</p>	<p>学園で勉強してきて、いろんなところで木に触れることが多かった 中3の産業の時間に養豚を選んで、自分で作る感じ、育てる感じとか、今食べてるものとかをリアルに感じるがあった ネパールの問題が日本にもあること、また、日本の皆伐を通してオーストラリアが被害を受けていることを、専門学校で学んだ。それを学園で勉強できればよかった 自分で植えて育てて、先輩たちが育ててきたっていうことに価値があまり感じられないことにすごい疑問をもった 木は食べ物じゃないから、育てる感じが伝わらないかもしれないけど、何十年も前に誰かが植えた一本が大根よりも価値が低いて、なんでだろうっていう素朴な疑問をもった 森林、林産業、川下での消費までに結びつけると、木の価値がほんとにない 日本の森に対して興味がないのは普通だと思ってて、でもそもそも日本に対しても興味がない人が多いように感じた 日本の魅力って、森林率とか一番古い木の家があるとかに現れると思うけど、それを知らない人たち だから、遠くに見えている景色にしかないし、価値として感じられないんじゃないか でも、木の家具がいいといって、有名店の外国産のものを買っている 時代のニーズと森林資源の使い方がマッチしていない それは、木の価値を知っている人があまりにも少なすぎると思った 最初の子育てをきっかけに、影響できたらいいなと思う いろんな課題があって、まだまだ1年や2年じゃ解決できる問題ではなくて、木が育ってきた分、かかるような話なのかもしれない 学園で学んだこと、木で物を作ったりして大事にしたり、愛着がわいたから思うんだと思う</p>

これからの自分のあり方	人間関係が大切、自分ができることをする	人間関係が大事だと思うから、仕事抜きなら、小さな町とか田舎で自分のできることをしていきたい
地球規模の問題とのつながり	価値の問い直し 小さな働きかけから関わる	価値 木の価値を問い直したい それが自分ができる関わりだと思う 木を育てて切って、ものを作って、それを伝えていくことは自分ひとりではできないので、小さな働きかけだけど、そこから木の価値を問い直したい

ID		2B
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	寮生活	親の意向 母が初等部卒業 生活団には通った 寮生活に魅かれた
男子部での学び	寮生活 怖かった 美術 ものづくり 登山 学園の特徴 英語 実用性への応用の困難さ 筋トレ 大変 室長との出会い 面倒見てくれる 会社のOB アドバイス	怖かった 高3が、思った以上に怖かった 美術 いろんな材料を先生が持ってきて、作るのは面白かった 登山 あとにも先にもない経験 英語 授業はわかるけど、実際使おうと思うとわからなかった 筋トレ 入学当初、全然体力も筋力もないから、非常に大変だった 室長 入学してからいろいろ面倒見てくれる親代わりのような存在 会社のOB 就職活動のときに、いろいろとアドバイスをいただいた
大学進学	最高学部への進学	すんなりと決めた 受験をそもそも考えなかった 中学入学したら、大学まで行って卒業するんだと思っていた
学部での学び	自由 解放 学外での活動 中高生一楽、でも大変、成果を求められる 学園特別実習 よくしている感覚なし 当たり前 改善の気づき 日常への影響 2年の研究発表、学園の源流を知る	自由 男子部で縛られていたのもあって、学部で自由度が高くなった印象があった アルバイト（塾講師） 学園生ではない中高生を見て、楽な生活してるなと思った 掃除も洗濯もしなくていいし、テレビもゲームもできる ただ、受験勉強しなくちゃいけないのは大変だなと思った 試験の点数が彼らにとってはすごい大事で、それによって成績も決まる 学年平均以上の点を取らないと親に言われる 成果を求められる学生だと思った もし自分なら、勉強の虫になっていたと思う いい大学に入るために必死に勉強してたと思う 図書 よくしている感覚はない やること自体が普通になっているから 活動しながら、こうしたらいいのっていう気づきはある 図書館の使い方、ものの調べ方に役立った 2年の研究発表のときに、『婦人之友』創刊前の歴史を探り、学園の源流に迫れたことは面白かった

	<p>変わらないもののよさ</p> <p>ゼミ</p> <p>課題解決の勉強</p> <p>基礎</p> <p>学歴のハンディ</p> <p>学部への貢献</p> <p>ごみの減量のためのシステムづくり</p> <p>課題—現代社会に適用性</p> <p>生活の中での気づきを筋道立てて考えられるようにすること</p>	<p>一本変わらない軸があるのはすごいなって思う</p> <p>数理モデルとインターフェイス</p> <p>3年のときに研究室のレイアウトを考えた</p> <p>研究室の課題とそれを解決するために何が必要か考えて、実際に作っていく一連の課題解決の勉強をした</p> <p>数学のほうは、幾何学の勉強で、多面体を数学的に理論だてて知っていく、基礎を勉強した</p> <p>あるところはあるんだと思う</p> <p>自分はあからさまに感じたことがない</p> <p>「学園をよくした4年間」</p> <p>学部が一番学園に貢献したと思う</p> <p>就職活動が早く終わったのもあって、委員に就くことが多くて、学園に貢献できたなと思う</p> <p>例えば、生活環境委員でごみを減らすためのシステムをつくって、実際にごみを減らした</p> <p>社会に出て使える人材をつくるみたいなことをうたっているの、それを具体化するようなカリキュラムを入れてもいいんじゃないか</p> <p>物事を主張するときには、ちゃんと筋道立てて、説得力のある話し方で説明できるようにしなさいってこと</p> <p>今、散々会社で言われること</p> <p>学園では日々いろんな生活の中で気づきがあるから、課題を見つけてそれを解決するのは大事だけど、それをちゃんと筋道立てて考えられるようになると思う</p>
進路	<p>就職</p> <p>理想と現実とのギャップ</p> <p>学園との違い</p> <p>同世代がいない</p> <p>価値観や考え方の違い</p>	<p>IT</p> <p>自分のやりたい仕事にはつけないんだなって思った。今となっては仕事に慣れたので、何にも感じていない</p> <p>違う</p> <p>周囲に同世代がいないのが一番大きい</p> <p>学園生とは全く違う価値観や考え方をしている人が多い</p> <p>学園の友達のように、気心も知れられる関係を築けるようになると思う</p>
つらさへの対応	<p>抗えない状況に対して、割り切る</p> <p>他者に対して、目的の共有</p>	<p>割り切るしかない、やるしかない</p> <p>何かやらなきゃいけない目的意識を達成させるために、どういうことができるかを考えて、それを出していくようにした</p> <p>自分はある程度気にしないタイプかもしれない</p> <p>仕事してるときは、この人がどういう人かは考えない、モードが違う感じがする</p>
学園の強み	<p>生徒主体</p> <p>生徒が考える機会がある</p> <p>自分でやる</p> <p>誰もが知り合える、一つの社会</p>	<p>生徒主体</p> <p>いろんな場で生徒が考える機会がある。それを先生がやったら、何か違うなって思う</p> <p>自分でやるっていうこと</p> <p>学園をよくするための思想、生徒主体の学校であるという学園の根幹となる前提が崩れないような変更ならいい</p> <p>小さい学校だから、誰もが知り合えている一つの社会が形成されているところ</p>

	<p>機会の提供</p> <p>協調性</p> <p>利他的な思考</p>	<p>グループで何をやるという場が大量に用意されていること</p> <p>周りの人と協調し合えるところ</p> <p>お客さんに一番よい結果をもたらすためにどうすればいいかっていう視点で自然に考えられるところ</p>
地球規模の問題とのつながり	地球よりも、自分のため	配慮というか、どちらかというと地球のためよりも自分のために、節水とか節電する。支払う料金を上げないようにするため
判断基準	<p>自分へのメリット</p> <p>楽しい経験</p>	<p>自分がどれだけのメリットを享受できるかを考える</p> <p>楽しい経験ができるか</p> <p>大きなプロジェクトをするときとか、夢のある経験ができるとか</p>
これからの自分のあり方	<p>自分自身において、オンとオフとの切り替えをする</p> <p>会社において、お客さんの役に立っている実感をしたい</p>	<p>オンとオフを切り替えて、オフは好きなことしたい</p> <p>その分をオンで仕事に還元できればいいと思う</p> <p>会社に対して貢献できる人間でありたい。自分がした仕事でお客さんの役に立っているっていう実感したい</p>

ID		2C
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	友の会	親と本人の意向 母が友の会会員 親に紹介されたこと、料理と裁縫が好きだったから、授業の中でできるのが魅力的だった
女子部での学び	寮生活 異年齢の人と同じ部屋 社会系 実学 委員 考えたり悩んだりした 体操会 みんなで 競技的じゃない 体の動かし方 友達との出会い つらさー委員 自分だけ寮全体のことを考える つらさ一足ならし 同じ道で楽しみがない 数学嫌い 先生はいい先生	帰りたいって思った 寮だったので、初対面の人と話せなかったから、異年齢の人と同じ部屋だったから、でも思ったより厳しくなかった 社会系 特に気象の授業で、天気図描く授業が印象に残っている 毎朝、百葉箱で気温と湿度と降水量を調べて報告する当番でもあったから 高3の寮長 絶対にやらないと思ってたのに、委員候補メンバーを見てもしかたらって思った。高3で学校のこともいろいろあるのに、寮のこともあって、一番考えたり悩んだりしたときだった 体操会 体操が好きで、芝生で体操できるのも好きだった 体操会に向けて、午後授業が全部授業になってみんなで頑張ろうってやってくのが好きだった 競技的じゃない どう動かしたらきれいに見えるかがだんだんわかるようになってくるとうれしかった 中1で同じ部屋になった同級生 彼女がいなかったら、学園での生活はつまらなかったと思う 寮長 新生が入ってくる時期だったから、みんなも学校と新生のこと考えてるけど、自分だけ寮全体のことを考えなきゃいけない 自分のことを一緒に考えてくれる人がいないとか落ち込んでいた 登山の足ならし 毎年同じ場所だから、道を知っていて、楽しみがなかった 数学 単に嫌いだった。基本的に先生はいい先生だった
大学進学	最高学部への進学 専門的に勉強したいわけじゃないから	わりとすんなり思った 外に行こうかと思ったけど、別に何か専門的に勉強しなくちゃいけないわけじゃないから、って考えたら、学部で学んでもいいなと思った
学部での学び	びっくり 学生の変化に驚く 卒業旅行	正直、びっくりした 女子部は何をやるにも明確なルールがあって、それをやってきた人たちがこんなに適当になるのがびっくりだった 2回の卒業旅行 2年課程に行っていたので、3年編入だった

	<p>自由学園の歴史を実感、友達との共通経験・意見の共有</p> <p>ゼミ</p> <p>残りの時間</p> <p>考えること</p> <p>学部—理想と現実とのギャップ</p> <p>自己変容—俯瞰的な視点</p> <p>リベラル・アーツ</p> <p>視点の広がり</p> <p>学部の特徴、自分で考えること</p> <p>経験できる機会の提供</p> <p>課題、個人の時間</p> <p>みんなで一緒にやること</p>	<p>2年生のときに行った卒業旅行が、今までの歴史があるからいけるようなところばかりで、それを友達と一緒にいける共通経験にできたことがよかった</p> <p>同じところに行って、みんなが違うことを感じて、それを共有できるって意識で行けたことがよかった</p> <p>文化</p> <p>学生の話聞くことができた、いろんな経験を積み重ねて、感じたこととか考えたことだった</p> <p>行事が最後になるから、一個一個大事にしていきたいと思っていた</p> <p>意識的に、礼拝に行こうと思っていた</p> <p>いろんなことを考えていたほうがいいと思った</p> <p>考えるのって、やらないとできなくなると思った</p> <p>学部までが一番考えて生きていた</p> <p>理想と現実の自分の間にギャップがあった、理想に近づいていく努力もそこまでできなかった</p> <p>物事を俯瞰できる、視点を切り替えてみることもできるようになった</p> <p>学部になって、自分で選べるようになった</p> <p>全部自分の責任でやらなければいけないので、視点が広がったと思う</p> <p>同じように過ごしてきたはずなのに、こんなに違いが生まれるのかがわかるようになった</p> <p>何を選ぶかを考えること</p> <p>強制ではなく、どうやったら参加できるか考えること</p> <p>選択の自由が広がって、その中から自分がいいと思うことを選ぶ</p> <p>全部自分たちがやってるとか、やらされてる感が強いけど、それは経験させてもらってることがたくさんあること</p> <p>フォローしてもらえ環境で大丈夫って言うてくれる人がいるときに、成功も失敗もできるのは運がいい</p> <p>個人の時間をもっと大事にしてもいいと思う</p> <p>学園生としてみんなで一緒にやるなら、そこはもっとちゃんと大事にしていく</p>
働きかけること	<p>掃除</p> <p>面倒</p> <p>やらないことへの罪悪感</p> <p>業者委託したら反対</p> <p>本末転倒</p> <p>学園特別実習</p> <p>利用者から運営側を経験できる機会</p>	<p>抵抗なし</p> <p>正直面倒くさいから、やらない人もいる</p> <p>自分は、ずっとやってきたことだから、やらないことに対する罪悪感があった</p> <p>反対</p> <p>女子部生、男子部生が見てるから、高校まで当たり前にできてたことが大学生になってやらなくなるのは違う</p> <p>学部で業者に頼むなら、全部頼んでしまったほうがいいけど、それは本末転倒かと思う</p> <p>図書</p> <p>『婦人之友』の資料整理はどう記録に残すか、どうすれば利用者が使いやすいかを考えて、学園の運営の一環を担っているって言われていた</p>

	<p>小さいところからの関わり 一部で携わっていること。機会の平等</p> <p>やらしてもらっている</p> <p>与えられた使命を全うする</p> <p>よくなってほしい</p> <p>変えることは無理 小さいことの積み重ね 学園生としてのプレッシャー</p>	<p>利用者側から運営側に携われる機会だった 中1から委員会に携わって、小さいところから関わっている</p> <p>学園の運営を考えなきゃいけないときに、一部でも自分が携わっていればもっと変えたいとか、こうしたほうがいいとか意見としていえると思う。みんなグループは違うけど、平等に機会は与えてもらっている</p> <p>自分がやっているっていうよりも、やらしてもらっているっていう感覚だった</p> <p>キリスト教の学校だからだと思うけど、学園生としての意識が高かったから、与えられた使命を全うしているっていう考え方をする人がいて、そこでずっとしてきているからそうなるんだと思う</p> <p>よくなってほしいとは思っていた。それが正しいかどうかはわからないから</p> <p>学園を変えるのはたぶん無理</p> <p>小さいことの積み重ね</p> <p>自由学園が栄えていた頃の人たちの思いに応えなきゃいけないっていう学園生としてのプレッシャーも感じる</p>
進路	就職	<p>仕事が決まっていて、それ以外はしなくていいっていうような会社では働きたくなかった</p> <p>ちゃんと人間関係つくれる職場がいいと思っていた</p>
仕事	<p>抗えないものに対して (年配の方)</p> <p>予防、備え</p> <p>学園との違い、達成感</p>	<p>ほぼ理想通りの職場</p> <p>上司に恵まれた。全体を通して、そんなに嫌ではない</p> <p>どこまであきらめてもらうかを考える</p> <p>理想はそうかもしれないけど、現実は無理だということもあるから、それをわかってもらわなければならない</p> <p>わかってもらうための情報を集めなければならない。2回目を繰り返さないようにも</p> <p>つなぎ役なので、どちらでもいいことがある。でも、何とかせねばその後の先が困ることもある</p> <p>ここで自分が投げたら、目の前の人にはわからないままで、同じことを繰り返す、それも効率が悪いから、次につなげるためにどっかでならなきゃいけない</p> <p>学園は、自分たちが参加する行事を成功させるなり、やり切るためにやってる。でも、会社は利益を上げるためにやってると、達成感を感じることが難しい</p> <p>みんなが同じところを目指して行っていればできるかもしれないけど、仕事は仕事なので難しい</p>
これからの自分のあり方	<p>会社において、責任が 取れること</p> <p>自分自身において、穏やかに、優しい人</p>	<p>今の上司が理想の上司なので、自分の下に人がつくようになったら、ちゃんと責任がとれる人になりたい</p> <p>穏やかに生きていきたい、優しい人になりたい</p>

	<p>基盤をもっていること</p> <p>厳しくも優しいこと</p>	<p>何か考えの基盤みたいなものをもっていて、それを基準によし悪しを判断している人</p> <p>何でもいいよって言う人は甘いだけだから、甘やかすのではなく、厳しくも優しい人になりたい</p>
判断基準	<p>今までの経験</p> <p>学歴のハンディ 覚悟</p> <p>努力の差</p> <p>特異な教育への引け目 はない</p>	<p>自分が助けてもらったから今ここにいると思うから、今までの経験が判断の基準になると思う</p> <p>就職活動のときに意識した</p> <p>学部進学を決めた時点で、就職のときに苦労するしかない</p> <p>もしそこで苦労したくないのであれば、高校のときに勉強する。どこで自分が努力するかの差だと思う</p> <p>働き始めてから、意識することが全然ない。変わった教育を受けてきたことへの引け目はない</p>
学園の強み	<p>面倒くさいこと</p> <p>意味がある</p>	<p>あえて面倒くさいことさせること</p> <p>掃除もご飯炊くのも、裁縫やるのも正直面倒くさい</p> <p>それをやらなくてもできる環境の中でも残してきたこと</p> <p>わざわざ面倒くさいことをやることに意味があるのかなって思ってた</p>
地球規模の問題とのつながり	知らない人だから、できること	遠い世界の話のような気がする。自分の近いところにいる人って、国籍とか関係なくて、知らない人に対してだから、できることがある

ID		2D
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	友の会 キャンパス、昼食のおいしさ	親と本人の意向 学校説明会に行ったときに、キャンパスがいいなと思ったことと、昼食がすごくおいしかった 母親が友の会だった
女子部での学び	寮生活 大変 自分でやることになれること 美術 ものづくり、実学 懇談の時間 共通経験 小学校とのギャップに驚く 委員 何もできないことへの気づき 思い込み、自分に対する言い訳 委員 下級生への対応の難しさ、苦悩 つらかったこと 嫌いな授業 先生たちの丁寧な対応 女子部の課題 女子部の特徴	最初はホームシックだった 生活に慣れるのが大変 洗濯とか自分でやりだすので、一杯いっぱいだった 美術 動物のぬいぐるみを作った。図鑑を見て、型紙を作って、手縫いでつくった 懇談の時間 中1の1学期の終わり頃に、一人の子がクラスで気になったことがあったみたいで、そのことについて話し出したら、最終的にその子が泣き出してしまった。それを聞いていたみんなまで泣き出して、クラスで泣いたことがあった 小学校のときは、そんな時間自体がないから、その一体感に驚いた、すごく仲よくなっている感じがした 高3での寮長 問題が発生しても、自分が何もできないということに気づかされた 寮長だったから、自分ばかりが大変だと思い込んで、寮長であることを理由に自分に対する言い訳をしていた 1学期は寮が嫌いな子が集まるような部屋の室長をやって、その室員の対応に追われた 本人にわからせることの難しさ、苦悩って感じだった。だんだんその室員も変わってきて、任期を終えることができた 特にない 特にない 苦手な科目が嫌いにならなかったのは、補習を設けるなどして、先生たちがすごく丁寧につき合ってくれたからだと思う ない 厳しさが女子部らしいと思う
大学進学	最高学部への進学 学外への憧れ、やりたいことがない 学部への期待、英語 自由、共学に対する居心地の悪さ、女子部との違い	悩んだけど、学部進学を希望 学園以外への憧れだったから、これといってやりたいこともなかったのも、学部でやりたいことを探せばいいと思った 英語の勉強がんばろうかなと思ったぐらい 女子部でしっかり時間が決まっていたのが、急に授業以外は自由になると、男子がいることに対する居心地の悪さがあった。女子部と違う空気を感じていた
学部での学び	掃除 さぼる人もいる 面倒	抵抗ない 女子部みたいに絶対やんなきゃいけないとか、やしないと誰かに言われるという感じじゃなかったから、さぼってる人もいた 面倒くさいなと思うときに、さぼるときもあった

自分が扱う場所をきれいにするのは、学生も社会人もやること	自分が扱う場所をきれいにするのは、学生だからやるんじゃないくて、社会人になってもきれいにしなきゃいけない
気づき、するかしないかの選択の下地づくり	掃除してると、汚いところに気づいて自分でやる、別にやらなくてもいいこともするかしないかの選択は、社会に出てもあると思う。その下地をつくっていたと思う
学園特別実習	食
楽しい、当たり前だった	楽しくやっていた。別に大学生になってまでこんなことしなきゃいけないという感じもなく、自分が学園を支えているという感じでもなく、当たり前にする感じだった
ゼミ	ライフスタイル
生活と密着	美術が好きで、美術系のことを論文で扱いたいと思っていた
先生が存在	自分の生活と密着したことで研究できたらいいなと思ったから
力を抜くことができたゼミ	先生が好感持てた人で、あの先生だったから、続けられたと思う。一時期学部をやめようかと思ったときもあったから
学外との関わり	ゼミの先生が、こうあらねばならないとかいう先生ではなかったことと、ゼミ生も真面目にやりすぎなくてもいいんじゃないっていうタイプもいたことは、「スーツ軍団」から抜けてもいいかなって思ったきっかけだった
学部の特徴	なし
面倒、顔合わせる	掃除と昼食
別々、つながり	学食じゃないので、時間が決まってて、みんながその時間に来て、食べること
一か所にみんなが集まること	面倒くさいときもあったけど、あれがあったから、嫌でも誰かと顔を合わせなきゃいけない
孤立することはない	みんな別々に行動してるけど、どこかしらでなんとなくつながりがあるみたいな感じになってた
悩む4年間	学部みたいに、基本的にはバラバラなときだからこそ、普通の家庭でご飯はみんなで食べようねみたいな感じと同じ感じ
生きてる意味	人とのつながりを作る上で、どこか一カ所はみんなで集まるのがあって大事。面倒だけどお金払ってる分もったいないって思うし、拘束されてるみたいな感じもあるけど、友達できなくて、孤立することはない
反学部的な学生	4年間わりと悩んで終わったみたいな感じ。逆に女子部のときまで悩まな過ぎた
学部の課題	何のために今ここに来てるのかって悩んでた
社会との関わり、視野の広がり	生きてる意味みたいな
閉鎖性	勉強したいことがあって来てるわけではないので、何しに毎日時間をかけてきてるんだろうって、反学部的な学生だった
	システム
	学園外の人が入ってくる環境のほうが、学生の視野は広がる。社会との関わりをもつ
	学園生同士しかわからないこともあるけど、学園のことしかわからないのはどうかと思う

	<p>各種学校でいる意味の不明さ 学部への扱い</p> <p>学園の社会的認知不足</p> <p>社会とのギャップの認知の低さ</p> <p>学部の客観視</p>	<p>各種学校でいる意味がこの時代においていまいちわからない ハンディを感じる 就職活動</p> <p>大学として就職活動をしていいといわれるものの、企業側の認知がないので、そのギャップの埋め合わせをどう捉えればいいのか、考えた学生に変な負担がかかるのはなくしたほうがいい</p> <p>学園の外も見たほうがいい 学部の外と中、自分との違い、ギャップを感じてたほうが、より自分に合ったことが考えられるんじゃないかなと思う 学部のいいところもよくないところも意識してたほうが今後につながっていくと思う</p>
進路	<p>資格取得準備中、やりたいことをする</p> <p>学歴への後ろめたさ、リベラル・アーツの課題</p> <p>就職活動への疑問 勉強不足</p> <p>学部での学びを表現できない</p> <p>「見える学力」不足</p> <p>就活をやめてからも不安、アピールの足りなさ</p>	<p>就職活動とか、他大学の学祭で、自分がやりたいことをやってる人たちの姿を見てたら、いいなと思った</p> <p>3年生ぐらいから、決まった専門の勉強をしているわけではないことに対する後ろめたさがあった</p> <p>結局、自分が何を勉強しているのか、決まった答えがないので、それに悩み始めた</p> <p>就職活動そのものにも違和感を持った</p> <p>自分はもっと勉強しなきゃいけないんじゃないのかなって思った。就職活動を通して、自分は何もできないということを感じた</p> <p>学部は楽しかったし、ほかの大学生がやってないいいところもあるんだろうなとは思っていたけど、それをうまく表現できない自分がいた</p> <p>学歴や偏差値、受験など、いわゆる一般的に見られるところで自分は足りなんだなって考えた</p> <p>就職活動をやめても、楽になることはなく、この先が見えない感じもあった。結局は自分のアピールがうまくなかったことを感じていた</p>
現在	<p>資格取得準備中 女性にはよい不安だけど、捨てるものは何もない</p> <p>後悔したくない</p> <p>楽観性</p>	<p>資格取得（司法書士）準備中</p> <p>女性にはいい仕事なのかなと思った</p> <p>学部卒業したので、もう捨てるものがないって思いながら、第二新卒ということを考えて不安もある</p> <p>ここで自分はやらないと、後悔するっていうのがあって、今まで勉強しなかった分をここでしろっていう感じかなって思う</p> <p>悩むんだったらやったほうがいいので、どうにかなると思って始めた</p>
学園の強み	<p>自主性 自分で考える、機会の提供</p>	<p>生徒の自主性</p> <p>自分で考えて何かすることが大事。人任せとか、言われたらやるとかじゃなくて、なぜやらないといけないのか、なぜ自分がこうしたいのかを考える場面がやたらとある</p> <p>そういうことがいい方向につながるのかなって思う</p>
学園の課題	<p>学外へのアピール 学園での10年間</p>	<p>アピール力</p> <p>学園の10年間は「考え抜いた10年間」</p>
これからの自分の	<p>仕事において</p>	<p>困っている人の助けになりたい</p>

あり方	<p>困っている人の助け</p> <p>自分自身において 自由人、組織に拘束されない 生活を自分で決める 社会貢献 少数派</p> <p>学園でのつらさが人のためになれたらへ</p> <p>クラスメートとの出会い</p>	<p>力になれることがあれば、利益がいい仕事よりも、自分の持ってる資格でなるなら、助けるような仕事ができたらいいなと思う</p> <p>自由人になりたい あんまり組織に縛られない人になりたい</p> <p>自分の生活は自分で決めたい 自由にしつつ、ちゃんと社会貢献したい 今まで少数派だったので、組織に入らなくてもいいって思える</p> <p>人のためになれたらいいなっていうのは、学園のつらかった経験とか、そのときに誰かに助けてもらった経験があるからだと思う</p> <p>クラスの子 何でも話せちゃう そういう仲間がたくさんできたことは、特別だと思う</p>
働きかけること	<p>芝刈り 景観づくり</p> <p>昼食づくり</p> <p>委員 管理</p> <p>先生との話し合い、運営を実感</p>	<p>高1の芝の係り 芝刈りとか、植え替えとか、雑草抜くとか、いろいろあるんだけど、目に見えて、学園のきれいな景観をつくってるのは自分たちだっていうのがあった</p> <p>昼食づくり 自分たちが作ってるから、みんなで食べられる寮長 戸締りの確認して、みんなを守ってることを感じる 寮長と担当の先生で話し合いするときに、運営していることを実感した</p>
地球規模の問題とのつながり	<p>関心をもつこと</p> <p>日々の行い</p>	<p>やろうと思えば何でも 節水 問題に関心をもつことで、直接的にできないかもしれないけど、みんなにそういう意識があったら、いいほうに行くんじゃないかと思う 食器をゴムべらにかけてから洗うこと 節水にもつながるし、洗剤の使う量も減る</p>
学園とは	<p>考え方の基盤 考える方向性 特殊な環境、人格に影響</p>	<p>考え方の基盤が作られた場所 考える方向性が作られた 10代の多感な時期に、ああいう特殊な環境に置かれて、いろいろ考えてきたことが自分の人格に影響しているのは確実にある</p>

ID		2E
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	姉妹が在学生 楽しさ、自分でやっ てる姿	本人の意向 姉が帰ってくる度に学園の楽しい話とかしてく れて。それまですべて親がやっていたことを自 分でやってる姿を見て、私もやりたいと思った
女子部での学び	寮生活 厳しさ 温かい、楽しいだけ じゃない 忙しい、覚えることが 多い 自治寮、運営 慣れることで一杯 委員 みんなのためって言う 生活 料理、裁縫 小学校の受け身の授 業、自分で考えたり、 疑問に思ったりするこ とがなかった 学園は能動的な授業、 一つの方法だけではな い、多様な方法、選択 する学び 友達が財産、大事 退学者が出たときのつ らさ 課題 大切な出会い	ちょっと違った 厳しさ 温かい面もあったけど、ただ楽しいだけじゃな い 忙しくて、覚えることも、勉強だけでなく、 生活のこととか、寮の約束事とか 自治寮。大人がいない寮で、生徒だけで運営し ていく 一年目は追われていて、気づいたら一年。一年 目は慣れるので、一杯いっぱい 中等科と高1まではただただ自分の生活とか、 追われるというか、それで一杯いっぱいだっ た。高2に委員が回ってきた 自分よりも生活がすべて、学校とかみんなのた めに、っていう生活にその期間は入って。その 経験が一番大きいような気がする 料理、裁縫 小学校の頃は、ただ先生が授業をして、それを 聞いて、勉強して、テストを受けてっていう受 け身な授業だった。ただ聞いて、それを覚える だったり、裁縫、家庭科とかだと、もう作る物 が決まっていて、全部この手順でこうやりま すっていうふうに説明されて、それをやってで ければOKみたいなところがあって。自分で特 に考えたり疑問に思ったりすることがなかった 例えば裁縫だと、一応こういう順序でやるっ ていう方法は教えてもらうけど、一つのことを学 ぶのに、一つの方法だけじゃなくて、いくつか 方法があって、どれを自分が選ぶかっていうと こから学んで、能動的な授業というか 寮生だったので、常に周りに誰かがいる環境で 24時間過ごしてて、もちろん楽しくもあり、い ろんな経験してきた友達はすごいかけがえな い、今でも私の財産っていうか、大事なもの 途中で辞めちゃう子もいたし。その子を失うこ とになっちゃったときは、つらかった いろんな外の世界とつながっていること、閉ざ されていること クラスメイト
大学進学	悩んだ	結構考えた

	<p>本当に自分のやりたいことをやりたかった、受験をしていない劣等感、焦り</p> <p>学部生と話して、学部への進学を決意。リベラルアーツ</p>	<p>中高は、団体の中にいる自分。でも自分の想いとかやりたいこととかできないこともたくさんあって。当時は学園とか女子部とかから離れて、本当に自分のやりたいこととかだけを熱中したいって思ってる時期。もう1つは、学園の勉強ってすごく独特、受験のための勉強ではないので、当時は焦りというか。やっていない自分に心配というか劣等感みたいなものを抱いているときもあって。このまんまで自分は（笑）いいのかなって思う時期</p> <p>みんなが勉強しているようなことをきちんと自分も勉強したいっていうのは、そのまま学部でもできること。知識を得たいなら勉強すればいいし。女子部では団体の中の個人っていう意識が強いんですけど、学部入ると、個人が集まって団体になる感覚があるというのを学部生と話して感じて、別に自分が目指してたのは、他の大学に行くことではなかったなって思って。いろいろなもの勉強するっていうことで、学園の教育の最終段階に進むことを選んだ</p>
学部での学び	<p>自由責任</p> <p>学園特別実習、体を動かせる</p> <p>過酷 自分のためだけじゃない時間、学園と向き合う時間、自分の利益以外の時間</p> <p>自由を履き違えること、自分勝手に生きること。みんなのことを考えられなくなる。立ち止まって考える</p> <p>団体への所属</p> <p>掃除、疑問もたない</p> <p>誰かがきれいにしていることを考えてなかった</p> <p>自然にできることの大切さ</p> <p>ゼミ</p>	<p>全部自分に任されてるんだなって感じ</p> <p>団体って枠が抜け、なくなったから、すごく自由。もう子どもじゃないんだなというか、自分のことに責任をもたなきゃという思い</p> <p>樹木庭園。何か体を動かすのがいいと思った。女子部の時に、木を切ってる学部生が楽しそうだったから。あと、終わった後にみんなでアイスとか食べてて、いいなと思った</p> <p>過酷。楽しまないとやってられない</p> <p>他の授業は自分のことばかり考えて、実習で唯一、学園のこととかみんなのこととか、自分の学びたいこととか利益とかのため以外の時間を過ごせた。今女子部は、どうなってるとか見れたりとか、女子部生と接したりとか、そういう時間にはなってた。自分は学園に属してることとか、自分のためだけじゃない時間、学園と向き合う時間、みんなとか団体と向き合う時間が得れた</p> <p>団体から抜けて、それぞれ自分で何でも選べるようになったときに、人っていきなり自由になると、それをはき違えちゃうことってある。自分勝手に生きちゃうとか。みんなのこと考えられなくなるとか。そういうのを立ち止まって、自分は一人で好き勝手生きていいわけじゃない（笑）って</p> <p>個人が集まって団体になるって意識</p> <p>個人あつての団体が変わった</p> <p>疑問をもたなかった、自分が汚したところ、使ってるところは、自分が掃除する。自然とやってた</p> <p>社会人になって、誰かがきれいにしてくれてるなんて考えてなかったけど、掃除してくれてたんだなって思う</p> <p>自分の環境は自分で整えるっていうのを自然にできるって大切</p> <p>ライフスタイル</p>

	振り返り 学部の位置づけ 学部の教育の意義、変えるチャンス 学部のよさ リベラル・アーツ、いろんなものに触れられること、みんなのために何かをする時間 学部生へのメッセージ、いろんな生き方を知ること、自分の生き方を考える4年間にしたい	自分がどういことを学んできて、これからどう生きていきたいのかを考えるため 自由学園の食教育について論文を書いた 自分を知った 理想と自分の現実に葛藤していた6年間 自信がついた4年間。自分を受け入れた期間 いろんなことを変えられるチャンスがあったのかもしれない 小さな学校だから限りがあるけど、自分が学びたいときにそれを実現する場がある。気づく機会がたくさん与えられていた リベラル・アーツ。専門職はないけど、いろんなものに触れられたのがいいことだった。いろんなものに触れられる機会と、自分のやりたいことだけでなく、みんなのことを考えたり、みんなのために何かやるっていう時間が授業としてあったことは、大事だった いろんな生き方があること、世の中にはいろんな人がいるから、多くの人と触れることも大事。自分がどうい生き方をしたいかって真剣に考えることが4年間のうちにできるといい
働きかけること	当たり前と思わない 気づき みんなで使ってる意識	大きな変化はない 当たりのことを当たり前って思わないこと 気がつく人が掃除すること、何か気づいて言えば、ちょっとずつ変わる。気づくことで自治が保たれる 意識の中でみんなが使ってるのかというのがあるかもしれない
進路	就職 働く前の思いとのギャップ、社会をよくしたい	働きたい業種も決まっていなかった、とりあえずの駄目な選択 自分の働く社会をよくしたり、できればいいかなくらいの軽い動機だった。社会に役立てればいいと思っていた
学園での学び	学園の10年：アイデンティティの確立	アイデンティティの確立
つらさへの対応	わかり合えない他者への対応 考えを埋める	しょうがない。その人の考えに無理に合わせようとしない、その人の考えって受け止める 攻撃はしないけど、疎遠になるかもしれない。仕事を一緒にするなら、お互いの考えを埋めていくしかない
学園の強み	自治 自分でする、整える 先生がいない環境	生きていく中で自分のことは自分でする、自分の生きていく環境は自分で整えるっていうことは、与えられるわけではないから 自分をおごってはならないこと
これからの自分のあり方	仕事において、社会人と学園とのかけ橋 振り返る機会の提供 楽しく生きる	自分のいる社会をよくできる人になりなさいっていう教育理念を、社会に出たと同時に忘れてしまいがちだから、自分がかけて橋となればいいのかと思う 自分が受けてきた学びを振り返る機会を提供したい 楽しく生きていきたい。友達も大事にしたい。本質とか大事なことは見失わないように生きていきたい
地球規模の問題と	関係性	自分とまったく関係がないこととは思わない

のつながり	日々の行い	全部が全部つながってる フェアトレードの商品を買う けどいつも買うわけではない
-------	-------	---

ID		3A
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	兄弟が在学学生 いじめからの逃げ	親と本人の意向 小学校の時のいじめが原因で地元中学への進学ではなく（「逃げる」）、兄の通う学園での生活に期待した
男子部での学び	つらさ 耐える 友達存在、再登校 先生の助言 後輩の存在を通じた自己承認 自分の変化 存在確認 輝く 課外活動 疲れと喜び、達成感 相補関係 協調性 一人の限界、みんなでやること 基盤形成	中等科のときのいじめ 今の捉え方：関心のあるいじり、小学校のときは「排斥」、「外に追い出そう」 当時の対応：室長に相談、母親に告げる、いじめた子へもやめるように促す（効果なし） 「耐える、ひたすら我慢する」 不登校、中等科1年の3学期 母親から、継続して通学するかやめるかの選択を狭まれる 数名の話の合う友達存在を頼りに、学校に行き始める 新年度（2年生）から通学になる 3年生 「君自身も一歩歩んでみたらどうか。」 一歩を踏み出すための一言をくれた担任の先生 高等科新入生として入ってきた彼への対応を通して、自分の存在が認められた 憧れの室長の姿として、受け止められたこと 修養会で、自分の気持ちを言うようになる。（怖いながらも） その後、友達じゃない人たちとも接するように心がける 徐々に、コミュニケーションを取れるようになる ラグビー 当時の体型が重宝され、そのときばかりは僕が輝くって思ってた 名栗・海山・那須の学外活動（中高大） 土木作業の疲れでも、一日が終わったあとの喜びと達成感 疲れてても、みんなの顔がすごく楽しそうだった クラス一人ひとりの相補関係（できる人がそれぞれできる分野で活躍する） みんなの助けになれた 協調性 組織内での効率的な仕事の仕方を学べた 絶対一人じゃできない、みんなで必ずやらなきゃいけないこと 学びとるための、置くための位置ができた。その上に、授業で学んだことを入れるみたいな感じ
大学進学	最高学部への進学 低い学力 他大学への興味ない リベラル・アーツ 慣れ	最高学部 他校からみると、学園のレベルが低い 他大学に行く気がなかった 学部でやりたいことができると聞いた 学園の生活に慣れてたから、離れようって思わなかった
学部での学び	離れがたい	よかったと思う

	<p>視座の転換</p> <p>卒業論文を通した働きかけ</p> <p>個人的な場</p> <p>地域への関わり 学園特別活動 当たり前 流し 掃除</p> <p>学園特別活動 グループ活動 面倒</p> <p>植林活動</p>	<p>なぜかわからない いやなことばかりだけど、「離れがたい」 クラスの雰囲気があるのかもしれない 深く干渉しない うべだけの付き合いとも言えるかも ばらばらだけど、気がつくとなんかいる キリスト教 それまでの聖書の解釈とは異なる視点を持てた ネットを活用した学園のブランド戦略 学園の一般認知度が低いから、そのブランド力を上げる 学部は個人的な場。団体意識が薄れる。個が重視される 中高は、団体で動くとか、みんなですとか 特別実習 市役所で、自然と水の関わりについて話した 当たり前のことをした 先生の指示に従っただけ 抵抗ない 中高の延長 気まぐれにやったり、さぼったり グループで課題に向き合う 授業とは違う 面倒くさいけど、グループ内で話しながら取り組む 海山での植林</p>
学園での学び	<p>自分の変化</p> <p>多角的な視野 鈍感</p>	<p>いじめを通して、自分の考え方や受け止め方の変化があった いろんな側面から捉えられるようになった 反面、言葉への反応が鈍くなった いじめの記憶が常に手の届く範囲にある いい思い出なんて欠片しかない</p>
働きかけること	<p>現状の肯定 伝統</p> <p>学問的な証明</p> <p>家庭と学校の統合</p> <p>生活の営みの一部</p>	<p>学園がかわることを強く思ったことはない 築きあげられた伝統を大事に守っていく学園 強く変えようと思ったことはない ゼミなら、変えられるかなって思うこともある 卒業論文を通して、いいのがあれば、先生たちの目に留まるかも 母も兄も卒業生だから、学校の生活の延長に家庭がある 生活の営みのなかに学校がある 切り離してない</p>
つらさへの対応	<p>不安定な社会に対して 就職への不安 楽観性</p> <p>手放す</p> <p>ローリスク、ローリターンだけど、緩めがいい わかりあえない他者</p>	<p>就職できなかったら、やだなっていうぐらい不安だからテンパっても、どうにもならないのらりくらしと生きてたほうが、なんとかなる ある程度のことではある 例、土木作業、植物の知識、湧水の場所を知っているから、なんとかなる 全部受け止められなかったら、捨てればいい 肩肘張りつづけても、生きていけない、とがってばかりいてもだめ 自分の中の痛みも傷もすくない、その代わりもらえるお小遣いも少ないかもだけど、のらりくらしのほうがいい 自分からは関わろうとしない</p>

学園の強み	関わらない	でも、存在は排除しない、排除するのも面倒だから。排除するにも力があるから 別に集団の中で自分が一人になっても気にしない 本当に孤独はつらいから、誰か横に気の合うやつがいるだけでいい
	場を許容しつつ、できることをする 備える	ありのままを許容しつつ、その環境でできる範囲のことを自分がやる そのために必要なことは、今やっておこうと思う 例、知識を蓄えるとか、対処法を知るとか
	多様性	変わり者の集まりで楽しい 大量生産的なものではない 高望みや格好つけ、当たり障りのない答えはしない
	非常線 許容 いさしてくれる ありのまま 包みこみ 有機体	変わり者が来る最後の非常線 それを許容する学校、全部を許容してくれる 人が持ってるものをそのまま許容してくれる ありのままをいさしてくれる 先生たちもありのまま 他ではゆるされないことでも包み込んでくれる 学校がいさしてくれる 例、自然界。ワニだっていさしてくれるサバンナとかと同じ 天敵として存在するのにな、環境がいさしてくれる 気づいたらいなくなってること、それは、学校が許してくれなかったから
	主体性 能動性	グライダーではなく、プロペラを育てる 能動的に自分から進んで動く人

ID		3B
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	友の会 在学生への憧れ	本人の意向 母親：友の会会員 友の会の子どものお泊り会で、在学生への対応に憧れをもつ 同じ最寄駅を使っている在学生（当時、高校生）の話を聞き、憧れる
女子部での学び	寮生活、大変 閉鎖性 客観的な見方 自分の変化 寮生活、楽しさ 読書の時間 先生との関係 小学校の時の先生 友達の再発見 女子部をよくすること	生活に慣れるのが大変 学年が上がるにつれて、慣れてきた 外の世界がわからないってこともある 高等科からの入学生を通して、違う考え方を学んだ 学園に染まりたいと思うようになる なかなか時間が取れなくて、生活を振り返れなかった 一緒に生活したこと 創立者の言葉の解釈、現代的な読み取りなど 先生とのやりとり 先生がなぜ否定するのかわからなかった 高3になって仕事の話をするようになって、うまくコミュニケーションがとれたけど、部活等ではだめだった もっと提案すればよかったのかも、ただ自分が言うだけじゃなくて 今のほうが、仲良し 第二のお母さんみたいな、厳しくもあり、一緒に遊んでくれる先生だった 学園の先生ではない 高2・高3になると、友達の新たな面に気づく 高3の生活が忙しすぎて、自分のことを考えるよりも、女子部をよくしなくちゃって考えてた。下級生とか学校のために考えて、行動するほうが優先された
大学進学	学園のことを学ぶため みんなと一緒にいたい 学園のためにいたい	学部への進学 女子部出ただけでは知らないことがある 6年間学園にいたのに、学園のことを学び切れていない みんなも成長してるから、いろいろ変わってきてて、もっと一緒にいたいって思った もっと、学園のためにいたいって思った
学部での学び	学園の新しい見方 学園の客観視 先生との出会い 考え方のヒント 時間の共有	社会学、哲学、教育学 でも、刺激があったのは、学園特別実習 自然の視野から学園を見るような新しい見方をするようになった 学園新聞 学園を客観視できる 自然誌の先生 いろんな情報をくれる、何でも知ってる人だけど、すべてを教えてくれるわけではなく、ヒントを教えてくれる 一緒に学園内を回りながら、植物の状態を確認してくれる

	昼食、安心	忙しい中でも、私のために時間を使ってくれる先生 昼食 おいしいし、みんなに会える、ほっとできる、みんなの顔見ると安心できる
働きかけること	<p>学園特別実習</p> <p>植物を大切にしたい</p> <p>社会的な意識</p> <p>学園の利用 生物の保護</p> <p>掃除</p> <p>自分たちでできること</p> <p>一人の限界 学部を変えるのは無理</p> <p>自分は行動できる</p> <p>現状の肯定 女子部をよくしたい</p> <p>考え方 視座の転換</p>	<p>自然誌</p> <p>庭の手入れや、H市の自然管理・記録など 学園内の植物をもっと大切にしたいって思った</p> <p>社会的にも、自然そのものが減ってきてるから</p> <p>学園生にも、もっと勉強にも使ってほしい 大きく言えば日本のためかもだけど、貴重な植物が絶えないようにしたい</p> <p>抵抗なし 高校までの延長</p> <p>自分たちでできるんだったら、自分たちで何でもしたほうがいいなって思う</p> <p>一人じゃ変えられない 学部はなおさら、無理 学部は個人、個人で生活してるので、変えられない</p> <p>でも、自分がこうしたいって思えば、自分は行動できる</p> <p>学部を変えようと思わない 女子部の生徒がもっとよく生活できるように援助したい 変えたいっていうよりかは、もっとよくしたい</p> <p>みんなの意識とか行動が上になる、よくなるように、サポートしたい 決まりを変えるんじゃないくて そのためには、過去の学園、学園の思想がどうなのかを知る必要がある 自分が動かすんじゃないくて、みんながこうしたいって言えるように、手伝いたい 女子部の子たちが自分たちの生活に自信をもてたら、いい生活ができるんだと思う</p> <p>外と比べすぎてる。マイナス思考に捉えてる 学園や社会の見方がまた変わる 発見</p>
学外での活動	<p>学園の学びの応用の場</p> <p>社会をよくするために 学園の教育がある 思想がすべてではない</p> <p>学びを活かすこと</p> <p>学外者との協働の困難さ</p> <p>海外 自分の変化</p>	<p>アルバイト</p> <p>学園外にも学べることはある。学園で学んだことを活かす場として</p> <p>大きく捉えると、社会をよくするために学園の教育がある しかし、学園の思想がすべていいわけではない</p> <p>学園の思想にとらわれるのではなく、学びを通して社会に出たときに日本社会がよくなるように活動できると思う</p> <p>学園を知らない人の中でどう行動していくかは難しい</p> <p>フランス、デンマーク、ネパール いろいろ考えるようになった</p>

	考える、流れで捉える	調べる意欲がわいた
	視野の広がり	流れで見えるようになった 視野が広がったので、いろんな面から見られるようになった
将来	進学 人を癒す 優しさと思いやりをもった接し方	看護師になりたい 人を癒す仕事 やさしさや思いやりをもった接し方は活かせる
つらさへの対応	話す、冷静 存在の肯定 あきらめる、学ぶ 不安だけど、捨てたものじゃない 原動力、友達・家族 楽観性	友達に話す 落ち着かせる 自分がいいように考える この人はこういう人なんだ 排除はしない、普通に接する しょうがないと思う 今後のために、何が悪かったのか学ぼうとする 不安は感じるけど、世の中捨てたものじゃない 友達・家族がいるから 今日ちゃんと生活すれば、きっと明日は来る

ID		3C
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	「暮らしてる」	親と本人の意向 母親：卒業生 学校説明会にきて、想像ができた、「暮らして る」 他校の印象は、「学校」
男子部での学び	理想とのギャップ 悩む 自己認識 黒歴史 逃げていた 学校運営に携わる 他大学進学を目指す 知らないをこと知れた 生活・授業への慣れ、 言葉、伝統 クラスの友達と先生の 存在 自分のことを悩んでく れた みんなでよくする	高等科入学 転校生として、扱われると思っていた すでにある友達関係になかなかなじめず、1年 間悩む 高等科新入生3人で一緒にいた とにかく、慣れることに大変だった 高2のときに、公立の中学のほうが、自分には あっていたんだと思った 印象に残っている経験や授業がない 高2の半ばから終わりにかけて 学校への不信感から、反抗的になる 将来への不安も重なり、荒れた 校則をやぶるような行動をとる 学校にいない時間をつくって、遊んで、学校の ことを忘れるようにしてた 逃げてるだけで、根本的な解決にはならなかつ たから、高3のときに決断しなくちゃいけな くなった 寮長とか、リーダーとか 真面目にやってて、充実できてた でも、考えなきゃいけないことは後回しにして た 結局、高3の最後の泣きの出来事へ 高3 あんまり覚えてないけど、将来への不安、どん な人間になるのか、学園にいることに疑問をも つようになる 美術はもともと好きだったけど、それまでの美 術は違って、面白かった 知らないことを教えてくれる美術だった 生活に慣れること。言葉、伝統 授業の進みの遅さへのいら立ち やめようとしてることがばれて、怒られて、泣 かれた 友達ってというのは、ライバルだと思って、一線 引いてたところがあった、自分の中で でも、その考えを払しょくできた 陰でいろんな人が自分のことを悩んでくれてた ことを知って、申し訳なくなる 嫌いだった先生が、陰で僕を信じてくれてた 妙に助けてもらえたっていう気持ちになった 一人の反応に対して、みんなでよくしていこう みたいな感覚
大学進学	学園への不信感 安心した 取り戻したかった	他の大学に進学しようと思ってた 高3 学園への不信感 最高学部への進学を決めた 高等科3年間の時間を取り戻したかった

	学園にいるからわかることを手に入れるため	この学園にいるからわかるっていうものを、自分は全然手に入れていない
学部での学び	好き	学部っていいところ 取り戻したいものは、今わかるものではないのではと思う 当時の穴埋めはなかなか難しいと思う
	団体の中の個人	個人的な意見が強調される それまで団体で生活してきた仲であるからこそ言える、個人の意見
	安心感 講義 キリスト教	安心感のある団体のなかでの個人の追究 個人の意見がどんな形でも取り入れられる 興味ある授業はキリスト教 キリスト教的価値観に興味がある でも、そもそも学部の講義はおまけ 学部の生活の中に講義をうまくつなげられない あんまり勉強って考えたことがない、趣味の延長みたい
	趣味の延長	
	一人じゃできないことに手をつけられる場	自分一人じゃできないけど、やってみたいものに手をつけられる場 将来の就職とかにつなげた勉強として捉えたくない
	義務化ではない学び ゼミ 体操会の練習 認められること	勉強の義務化ではない学び 文化 体操会の練習 努力の分だけ、自分に戻ってくる感覚 がんばりを認めてくれる場
	解放	自分のことを考えなくていい、全部忘れられる感じ
		休み時間、友達と話しているとき
学外での活動	震災ボランティア、微力な自分	自分の力の小ささ、ゼロではないけどって思うけど、ほぼゼロに近い 復興のための自分の力って、どれだけなんだろうって思ったら、自分一人いなくても変わらない
	自分の変化	自分の力が何かになるという成果を求めなくなった
	学びがあった、世代間交流、未知の知を知った	どちらかというと、経験から学ばせてもらった世代間の交流を通して、知らないことを知れた場所や年齢が違って、価値観が同じ人もいれば、その逆もある
	視野の広がり	人と話をわかち合うことで、自分の視野が広がる。人の視野が自分の視野になるみたいな感覚
	イベント運営、システムとしての捉え方	何でもやろうと思ってたときだったから、2つの部署をかけもちしたら、学校もあるから、もう無理って思った。やめるって話に言ったら、トップにいた人に、自分の仕事がどういう位置にあるのか考えろって怒られた
	自分の変化 学校と仕事との違い	システムを考えるようになった 学校と仕事との違いを実感
働きかけること	掃除 自治 教育の一環 修行	自治区域は、掃除が目的ではない その場を自治するイメージ 教育の一環として捉えてる 1年の時は芝刈り担当で、本当に大変。掃除って思ってたってやられる量ではない

	<p>自分の場所だから大切</p> <p>学園を変えたいと思っ ていない</p> <p>単発的な改善</p> <p>リサイクル</p>	<p>修行してるお坊さんみたいな気分、煩惱数えて るような</p> <p>正直やりたくない、でも、自分の場所だったか ら大切にしたいなって。親になったような気持ち</p> <p>変えたいと思ってない</p> <p>今の学園が好き</p> <p>間違ってることがあれば、改善したいと思っ ても、それは単発的なもの</p> <p>でも、震災ボランティアを通して考え方が変 わった</p>
将来	就職	<p>広告系に携わりたい</p> <p>進学希望もあったが、親の定年を考えると、自 分のバイトでは追いつかないと思い、断念</p>
つらさへの対応	<p>わかりあえなさ</p> <p>楽しい</p> <p>理解できない部分でわ かろうとすることをや める</p> <p>試練として受け止める</p> <p>意味づけ</p> <p>未来のことは思い悩ま ない</p> <p>いまを大切にしたい</p>	<p>最初から理解できないって思ってる</p> <p>わからないから知ろうとすることが楽しい</p> <p>喧嘩も、できる仲でよかったって思う</p> <p>理解できないことはもうあきらめる。そういう 人なんだって、その部分においてわかろうとす ることをやめる</p> <p>高2のときの悪あがき</p> <p>抗えないけど、乗り越えられる力があるんだと 思う。その人に与えられた試練</p> <p>震災の死者に対しては、自分なりの意味づけを して納得させる</p> <p>不安は誰でもある</p> <p>不安要素を早い段階に摘んでしまう</p> <p>未来のことは考えない、気にしないようにする</p> <p>いまを大切にしたい</p>
判断基準	<p>いまの気持ち</p> <p>協力者、面倒くさくな いこと</p>	<p>面倒くさくないこと</p> <p>協力者がいる、友達とか</p> <p>将来の成果が証明されていないから、今楽しい ことをしたい</p>
学園の強み	人間関係、信頼、安心 感	信頼できる友人、自分のことを理解してくれて いる安心感

ID		3D
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	親の意向	親の意向 学園の教育にほれ込んだ
女子部での学び	委員 達成感 評価 後輩へのケア 人間関係の大変さ 乗馬の先生との出会い 先生との出会い	美術展、委員 クラスリーダー 夜まで会場づくりとか、上級生の仕事を手伝うとか 当日、お客さんが来て、終わった後の達成感 責任を持てたこと。結果を人に見てもらえること 食主任 後輩たちをまとめて、指示したり教えたりする 面倒を見て、可愛がったこと 仕事へのやりがいを、先生に褒められることを通して実感 達成感 寮生活での友達のグループ意識 先生との関係 孫のように親しみのある先生 親身になって応えてくれる先生
大学進学	学歴への戸惑い 親からの説得	他大学への希望あり、断念 やりたいことがあった、各種学校扱いへの迷い 人間形成のためには学園の教育を受けてほしい、学べないことがここにはあるから
学部での学び	悩む4年間 印象的な授業ない 先生との会話が多い ゼミ 閉鎖性 いま、ここにいること 精神性の蓄え 解放	学園を卒業することの意味を考えた ない でも、先生と会話をする時間が多いのがいい ライフスタイル 自分とほかのもののライフスタイルの関係を考えたかった 地域との接続がない、封鎖されてる いかに外とのつながりをつくれるかは、自分次第 自分と向き合う時間にしたい、将来ではなく 知識だけではなく、経験的な学びは精神的なたくわえとなるから、精神的な知識を蓄えたい 学問はいつでもできるから 学校から家までの帰り道 体操と美術、昼食 自分を出せる場所、表現できる場所
学外での活動	ダブルスクール ものづくり 状況判断 異文化体験（デンマーク研修旅行）	インテリア系 学園の環境が影響してる フランクロイド・ライトによる建築、風情 木を扱うのが好き、自然に触れる 手を汚しながらやる その状況を見ること（人でも、ものでも） 人のことを考えて行動することは、学園の学びが活かされてる 後輩たちのためになると思った 他の文化を知れたこと、言葉の限界がある中でも身ぶりとか気持ちがあれば通じることを知れた

	WOOF	学外研修としても位置付けられるので、それが許されるのも学園ならではの。みんなの活動を聞きあうっていいものがあるのはいい
働きかけること	掃除 当たり前 汚染者負担、当然 日常生活への影響、手 伝う、親への敬意 自分の変化、気づき 苦労、変えること 一人の限界	抵抗なし 当たり前のこと 場所をきれいにすることは当然のことで、誰かにやってもらえることのほうが不思議 自分たちが生活して汚した場所だから、他の人がやらなきゃいけないことではない 自分がかんばって、きれいにするから、汚す気にならない 両親を敬うこと、手伝うことをするようになった 家族の表情を見て、生活することが多い 人に対しての気づき、気づかないと問題提起にならないから 違う流れにしたいっていう気持ちがある 変えるのは一苦労 自分一人だけなら変えられない
将来	専門学校への進学：動 物関係、いのちを大事 にする	いのちを大事にするって自分の中で大切だから、子どもとか、動物とか、植物とか、声ないものの
つらさへの対応	客観視する 過去の経験を活かす 疑う 続ける 不安だらけ、絶望では ない、手に職つける	学園を知らない人に話す、話すことで自分のなかにあるものを整理する 書き出す どう対処したらいいのかについては、いまだに考える 積み重ねていくうえで、新たな問題に対処しながら、解決している 昔の出来事を今の出来事で解決しようとする 解決できない以前に、人を疑う どこまで信じ切れるのか、相手に対しても、自分に対しても過信しない 自分一人だったものが、いつか共感してくれる人がでてくるかもしれないことを信じて。粘る 自分が満足するまで体当たりしつづける、その先にある大きな達成が、楽しかったり、面白かったりするから 不安だらけ、でも、絶望はしていない 手に職つければ、生きてけるから 自分がやりたいことを見てるから幸せなのかな
判断基準	周囲の人の喜び 意志	家族なり、大切な人が喜んでくれるなら、大変でもやる 自分がやりたいって思えること
学園の強み	コミュニケーション 働くことと、人との関 わり	自分で働くことと人との関わり 伝統がなくなると、学園の枠組み自体がなくなる

ID		3E
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	外に出たかった 体操会	本人の意向 地元っていう道を通りたくなかった 体操会を見て、よさそうって思った 母親：友の会会員
男子部での学び	がっかり 本音でぶつかる つらさからの成長 教師への不信 先輩の存在	理想との違い、上級生の厳しさ、同級生とのけんかなど最悪だった スキー合宿 高2 本音でぶつかり合って、クラスがまとまるきっかけだったから いい思い出が少ないけど、つらいことを通して成長できた 自分を第三者目線で見られるようになった 数学 高1 教師への不信 高3の人 受験勉強で忙しいのに、中1のときに接してくれた
大学進学	最高学部進学 低い学力、就職に有利	就職に有利 中3のときに外部進学を考えたが、男子部の学力が高くないので、思いとどまる
学外での活動	キャンプ 居場所 働きかけ 語学留学	知らない人と話せる 学園だけのつながりよりも、学外の活動があることで、居場所が増える 自分の居場所は学園だけじゃない 小学生への呼びかけに対して、同じスタッフ側から、意識の低い反応がある 呼びかける相手を見極める。響かない相手には言わない インターンが目的だったけど、もろもろの事情で語学留学に
働きかけること	掃除 学園を変えること 影響はある 政治 世界との関わりより、日本への関心 就職	抵抗あり さぼる 環境変えるのは難しい 生活環境委員で節電の呼びかけをした 呼びかけの効果があるのかわからなかったが、案外効果があった 高校までにくらべて、響きにくい 匿名でよければ、言いたい 日本がだめな国にならないように。世界よりも日本に関心がある 高等科から働きたかった 父親の姿を見て、自分にもやれるはずと思った 職というよりも、最終的には家庭。いい家庭を作りたい
学部での学び	自分の変化 外部への発信	物事に対して意欲がわくようになった 嫌いなものをさけなくなった 特別実習での経験、さぼってて、先生の信用を失いかけた 90周年の記念報告会 報告する内容が対外の人にもわかるように、準備した

	ゼミ	わかりやすく見せるための技術を習得できた 自然の理解と創造 食に関係するから
つらさへの対応	客観視する	無視する、冷静になるように心がける 逃げはしない ほんとに信頼してたら、第三者として見られない、簡単に嫌いになれる相手だからこそ、第三者として見られる 第三者として見られるのは、人間関係を地図みたいに捉えることができる
	表面的なつきあい	文化が違う人でも、日本人相手にするのと根本的には同じ
	ささやかな抵抗	例、坊主に対してしたたかに髪を伸ばすこと 安全を確保すること
	希望、一通りの苦難は終わった	希望を持ってる 中高大で、一通りの苦難は終えた 自分に益のあるものを選んでいけるようになった
判断基準	直感	悪いものといいものの差はわかる わるいものは9割、いいものは1割で転がってくると思ってるから
	安定	安定している方向に進む
学園の強み	各行事	机の上の勉強以外が大事
	成長	成長があるから
	つらさ、日常が楽	つらさがあるから、日常が楽になる
	運営を任されること	運営とか任されること

ID		3F
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	姉妹が在学生 友達づくり	本人の意向 全国に友達をつくりたかった 姉2人：在学生
女子部での学び	寮生活 自己認識 弱さの開示 学外での活動 先生との出会い 楽しむ授業	期待通り 寮生活 高3の寮長の経験 部屋替えの係りになり、寮生のことを観察し、部屋をつくってるのは自分だと思った 自分の失敗を見せることをした いつも厳しく引っ張っていく上級生というイメージをやめたかった。気張らず、フレンドリーな関係を築きたかったから なし 上手に自分のやりたいことを導いてくれた 手紙をくれるなど、常に気をかけてくれた 小学校の体育が苦手だった 初めて体を動かすことを楽しめた
大学進学	人間を学ぶ	他大学医学部進学希望あり 人間力とか言ってる学校を蔑ろにして、医学部にいけるのか 人間ってものを学ぼう、そして、卒業してからでも間に合う
学部での学び	気持ちの整理 地域との交流 友達の再発見 ゼミ 学歴への気後れなし 自分が認めさせる 自信 学園の学びを客観視すること 自分をつくる	日本文学史 毎時間読む本と、そこで書く感想文を通して、学部の中での気持ちの整理がついた。特に、自己や自我ということについて、考えたことが大きい 特別実習で、学園の自然を地域の人たちに知ってもらえた H市内の自然についても知れたこと 友達の知らない部分を知れた 落ち着く、ねちねちしてない大人な対応をしてくれる、ラフなつきあい 文化 卒論報告会を中高のときに聞いて、一番印象に残った 日本文学史の先生のもとで、もっと学びたかった 理系よりも、もっと抽象的なことで、自分の考えを残してみたかった 各種学校であることへの気後れはない むしろ、自分が認めさせようっていう意識 学部の時間を過ごさないほうが損だと思う 最終学歴が学園であることの自信、それは、学歴によった考えでないということ 学部の環境の中になる学び 新しい自分が発見された 女子部は非現実的な部分も多いから、学部は社会に出るゼロとイチの中間の地点 働くか働かないかは自分で決める、外とどう関わるとか 物事の判断のベースにあるのは女子部 女子部は自分が自分だとは思っていなかった

	<p>学びの広がり・深まり</p> <p>関連する知の発見</p> <p>システム思考、知ることへの興味</p>	<p>大人として生きていく上での原点が学部幅広く学べた</p> <p>女子部での学びを深めて、広げることができた</p> <p>学部で得た知識は、それぞれがつながってるっていう発見があった</p> <p>いろんなことをつなげて考えられる、いろんなことを知らなきゃいけないって駆り立てられた複合的に考えられるようになった</p> <p>学びきれてない学園の要素に向き合いたい</p>
働きかけること	<p>掃除 自律</p> <p>自己肯定</p> <p>後ろめたさ 学園特別実習</p> <p>よくしている意識</p> <p>学園の成長</p> <p>日常生活</p> <p>途上国に対する意識の変化</p> <p>小さな働きかけの影響</p> <p>震災ボランティア</p>	<p>抵抗なし</p> <p>やるっていう意識がないと、絶対にやらないこと</p> <p>女子部はやることが正しいし、みんながやるから当たり前のことだった</p> <p>学部では、偽善だなと思うこともある</p> <p>優越感、やらない人が多い中で、私はやってる自分を納得させた、肯定させた</p> <p>さぼることの後ろめたさ</p> <p>自然誌環境グループ</p> <p>社会変容の意識はない</p> <p>労作のときに感じる</p> <p>お客さんが来たときに実感する、褒められることで、学園の評価を高めてると思う</p> <p>学園自体が成長してる</p> <p>上級生のイメージを、高等科のときに変えた</p> <p>近所の人へのあいさつ</p> <p>隔離されてる環境で、挨拶一つでつながりができてると思う</p> <p>地域の情報を学園に提供することができる</p> <p>家事全般</p> <p>気合の強さ、這ってでも行くべきところにはいく</p> <p>ネパールワークキャンプ</p> <p>発展途上国って、なぜ発展途上っていわれるのか</p> <p>日本が飽和状態なだけ、途上国の人たちは、熱意をもって変わろうとしてる</p> <p>それが、発展途上なんだ</p> <p>1か月間思いを共有して、何かを残せるっていう経験を通して、思いとか活動が引き継がれていくこと、小さな働きが</p> <p>社会変容の意識はない</p> <p>震災ボランティア</p> <p>選挙には関心があるけど、まだ経験なし</p> <p>社会変容の意識はない</p>
将来	就職	<p>住まい、住環境に関する業界に就きたい</p> <p>暮らすって住空間の大切さ</p>
つらさへの対応	<p>友達と話して、客観視する</p> <p>待つ 話し合う</p>	<p>友達に話す自分の言葉から、また考える</p> <p>日記をつける</p> <p>泣く</p> <p>ほとんどが次の問題で消化される</p> <p>先生の言葉に助けられる</p> <p>何年か後に解決する</p> <p>話し合って、違いを探して、その違いをはっきりさせる</p>

	<p>できることをする</p> <p>不安定な社会に対してやれることの限界</p> <p>あきらめ</p>	<p>あきらめない</p> <p>自分が動いて変えられる範囲のことなら、できることをする</p> <p>自分が弱者の立場なら、人に自分の思いを託す不安、だけどやれることに限界がある</p> <p>女子部のときは絶望を感じてたから、私がやらなきゃって医者を目指した。助けなきゃって今は、社会が大きく変わることはないってあきらめてる</p>
判断基準	直感	<p>友達とか家族からの言葉を消化させて、イメージをしたあとで、がんばれば叶えられる道を選ぶ</p> <p>自分の欲が満たされる範囲、それらのバランスをくずさない道</p>
学園の強み	<p>みんなでご飯を食べること、生きること、協力すること、生活を大事にしてる学校</p>	<p>必然的にみんなでつくることを含んでる</p> <p>食べ物をとることは生きること、生きることの一番欠かせない部分を、みんなで協力してやること、共に味わうことは、生活を大事にしてる学校だから</p>

ID		3G
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	両親が卒業生	本人の意向 両親：卒業生 地元の中学校ではない選択をしたかった
男子部での学び	寮生活 先輩の存在 学外での活動 苦手 ロールモデルとの出会い 自分の頑固さ みんなの存在への気づき 過去の学園との比較	来るところ間違えた 高3生が怖くて。でも、数か月後には生活にも慣れて、楽しかった 皆勤賞をめざしたけど、流行病で断念したこと 中3 室長が栄養剤を買って、ベット脇に置いてくれた。それを知ったのは、回復した後だった 高3生 かわいがってくれた 下級生に接する理想を示してくれた つらかったり、むかついたりしたときに話を聞いてくれた なし 数学 苦手だったから S先生 すごい熱くて、思いきりのいい先生、ポジティブな考え方だから、懂れた 高3 固執した考えで、周りのみんなの存在を「切り捨てて」た 男子部が終わる頃に、みんながいなくちゃ何もできないことに気づいた 学部で、その経験を活かして、周りに合わせることを考えながら行動するようになった 国語 面白かった、考えさせられた 先生も学園卒だったから、当時の思い出と照らし合わせて、考えた
大学進学	外に出ることの魅力がない	外に出たいと思わなかった 外の大学に意識がなかった 中1のときに、漠然と学部に行くもんだと思ってた 最高学部への進学 親からも学部が終わって、学園卒であることを教えられてた
学部での学び	がっかり 他愛もない話 先生との出会い ゼミ 日常生活への影響	ガクって感じ どう学部で過ごしていいのかわからなかった 昼食、休み時間 学部での過ごし方を悩んでたときに、すごく相談にのってくれた 先生だけど、一人の人間としてつき合ってくれた人 気にかけてくれた 自然の理解と創造 将来のため 家業に関連した食関係を学べると思った 見受けられない 男子部のほうがあった

	<p>洗礼を受けた</p> <p>自分自身を取り戻していくこと</p> <p>学部での学びへの影響 残りの時間</p>	<p>男子部でもってた自信がぶち壊され、自分のできなさに落胆する 自分で目標を見つけなくちゃいけないのが学部、目標が与えられるのが男子部 自分を壊すことができた4年間、見つめ直す時期だった 当たり前のことをする自分を取り戻す 壊されたものをそのままにしてるのは、肩の力を抜くことを覚えたから 直してるのは、自分自身をやり直そうとすること</p> <p>正直、わからない 卒業後、幸せだったなって思えるように、やり残すことがないようにする</p>
働きかけること	<p>掃除</p> <p>業者委託したら</p> <p>学園特別実習</p> <p>学外での活動</p> <p>学園の客観視 学園への影響 学部の可能性</p> <p>学部の課題</p> <p>政治</p> <p>集団への働きかけ</p> <p>将来</p> <p>社会変容</p>	<p>抵抗なし 他大学の状況のほうが気になる さぼりたいときもある 自分をしっかりさせたいときに掃除する 業者への委託は絶対反対 学園じゃなくなる 樹木庭園 学園に無関心じゃなくなる 学園を見渡せる 震災ボランティア 経営のセミナー参加 学園は甘いことを痛感、許される環境にある 変えられると思う 学園って狭いから、学部という高等教育機関としての役割を考えれば可能 指導者的な人の不在 システムがない 学部生が団結するなら、意識も変わるはず 実感がわからない、税金とか選挙とか 大人になることは考える 国民としての責任感は、感じない 世界との関わりは感じない 変容を意識する 集団の雰囲気ややる気が淀んでるときに、自分が動かなきゃって考える その場にいる人が近しいと、行動に移せるけど、知らない人だと気が引ける 就職 どこかに就職した後、家業を継ぐ 影響は与えられると思う、ライフスタイルの変化でも 自分の変容があることが前提なら、ライフスタイルを変えたいけど、周囲の変化のためだけに自分がつらい思いをしてライフスタイルを変えたいとは思わない</p>
つらさへの対応	<p>人に話す</p> <p>いまにつながるつらさ</p>	<p>同情や反対意見をもらって、自分の考え方を客観的に見ようとする 話す相手は、日常から何でも話せる人 つらい経験があったから、今の自分があるって考えるようにしてる 後々、生きてくるんだろうと思う</p>

	<p>話しかける、挨拶をする</p> <p>従う 自分のできることをする</p> <p>不安定な社会に対して</p>	<p>わかり合えない部分はそのままにして、わかり合える部分を探す 高3のときの後悔があるから、わかり合えないから関係を切ることはしなくなった なるようにしかならない とにかく従う、自分のできることをやる シタバタすると思うけど、落ち着かせる 客観的にみようとすることは、高校のときに身についた 特に、部活を通して、第三者目線が大事なことを学んだ 不安ではない 社会情勢に興味がなかったから（高校まで） 学部で、就職に関わってくるから、聞くようにはなったが、不安になってもしかたがないこと 先のことはあえて考えないようにする</p>
判断基準	後悔のないようにすること	自分の気持ちを大切に、後悔しないようにすること
学園の強み	自治	<p>生徒がやるっていうこと 誰かがやってくれるのは、すごく便利で簡単、でも何も力にならない 自治、自分たちで考えること 先生や業者が首を突っ込んできたなら、学園の魅力はなくなる</p>
僕たち意識	<p>一体感</p> <p>対話</p> <p>生活すること</p>	<p>みんなでやらなきゃいけないとき みんなで一丸となって、クラス全員で動かないといけないとき 自分だけでも、誰かががんばればいいのかではなくて みんなで考える。クラスの問題、学校全体の問題を共有して、みんなで考えること 一人ひとりが折り合いをつけることを学ぶ 自分の考えがすべて反映される世界はないことを学ぶ 考えの違う人と一緒に生活すること、話し合うことで育まれる</p>

ID		3H
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	友の会、体操会	親（母親：友の会の会員）の意向 自分も地元の中学校の授業や先輩などとの人間関係に興味を持てなくて、行きたくなかった 体験入学、体操会がよかった
女子部での学び	寮生活 信頼できる友達との出会い 友達との楽しい時間 委員の仕事 上級生との出会い 他愛のない話 難しさ 基礎の基礎 日常生活への影響	家から離れて精神的なダメージが大きかった 自分の身の周りや寮の部屋のことが大変だった 週末の帰省は、地方生が帰られないことを考えなきゃいけない空気 農芸の係り 中3 親友って呼べる存在ができた 信頼できるし、信頼されているって思える存在に会えた スキー合宿 高1 朝まで騒いでた、仲のいい友達と 特に高2 家のことも重なって大変だった 上級生に私情をもちこむなと指摘された 物事に対する独創的な考え方と、周りの人を大切にしている姿が好きだった 美術の時間で、当たり障りのないことを話しながら、描くことが好きだった 数学 女子部の勉強 刻みものは速くなったけど、その他はあまり。配膳は無意識にやっていたことがある
大学進学	学園の再確認 低い学力	女子部にいるときに学園のよさがわからなかった もう少し客観的に学園をみてみたかった 勉強嫌いだったので、学力的に外の大学は無理だった
学部での学び	リベラル・アーツ 一体感 委員の経験 女子部とのギャップ 学外での活動 ゼミ 社会に出る準備期間 やりたいことをする	美術 やりたいことがやってくれる、少人数体制 同じことを続けられる楽しさ 体操会 盛り上がりがないと思っていたけど、意外と楽しかった 1年生で学部のこともわからないのに、副委員長になってどうしたらいいかわからなかった 男子部のルールに従う世界であることを感じ、女子部のときとの違いにストレスを感じる アルバイト 花屋での事務職、社長がOB 文化 本が好きだった 宗教美術に興味があった その人の世界観が卒論に現れるから、不安 知識を深めて、広げていきたい 女子部の学びの発展型 自分の勉強したいことをゼミで勉強するとか、異性との関わり方を知るとか やりたいことをできるのは学生のうちだから、

働きかけること		自分じゃ考えないことをやりたい
	掃除	抵抗なし 高校までの活動の延長線上 さぼりたいとも思うし、さぼれる おしゃべりしながら
	業者委託したら	抵抗あり 私たちの場所を見慣れない知らない人が掃除して るって思う 別に嫌だとは思わないけど、女子部生だった ら、見下すかも
	学園特別実習 自主性	農芸 先生に言われてやってるだけではだめで、気づ いたことをやらなきゃいけないんだろうなって 思う
	面倒	なんでこんなことに時間を使わなきゃいけない のかって気持ちはある
	学園への影響	学校は変えられない 何らか働きかけることで、自分は変わると思う
	無駄なことが使える	そのときは無駄だって思える経験が、今になっ て使えることがある
	一人の限界	学校自体を一人で変えられるわけではない
つらさへの対応	思いを共有している人 に話す	失敗を引きずる、今も忘れられない 同じ思いを共有してる人に話す 考えないように、勉強とか仕事して忙しくさせ る
	今につながるつらさ	忘れちゃいけないことだと思う、つらさがある から今があるんだって思う
	関わらないこと	基本的に自分から人と絡まない 向こうから寄ってくるときは、うまく取り繕う 自分からは行動を起こさない 誰かに誘われることが多い
	面倒 変えるには話し合うこ と	学校の規則は理不尽だし、面倒だと思った それを変えるには、話し合うことや交渉が必要 そのリスクのほうが大きすぎる
	不安定な社会に対して	不安で、就職のことを考えると追いつめられて いると思う
判断基準	ローリスク、挑戦、協 働者	失敗しないほうを。負の感情から入る 少し新しい領域へのチャレンジもある 一緒にやる人を見る
学園の強み	自治	運営に携わったり、掃除したりする 自分たちの学校のことは自分たちでするってい う思いがある 同じ仕事をするから、友達ができる 学園のことについて考える時間を一緒に乗り越 えたこと
	一体感	つらかった経験 形は違ったとしても、つらい経験をしてるとい う意識があること 共通のトピックスがあるとき

ID		3
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	友の会、生活団の記憶	本人の意向 生活団に通った時の思い出（子どもでも尊重される環境）が残ってたから 祖母が友の会会員
女子部での学び	希望と緊張 下級生から見られていることのプレッシャー 厳しい自律性 学外での活動 友達との出会い 信頼、違いへのこだわりがない 自分を出せる場所 小さいクラスでの生活と労働 ロールモデルとなる人との出会い 経験するということ	希望に満ちてた 緊張とか、上級生の怖さとかあったけど、学校で起きるすべてを吸収したい 高2と高3 下級生が増えることに対するプレッシャー 常に見られているって意識が強かった 下級生に思いが伝わらなかった 自分の生活をしっかりしようとした 自分の間違いが許せなかった 高2は上級生と下級生の板挟みになった 習い事と部活 学校との両立が正直、苦痛のほうが大きい やってることに満足してた 小学校のときあまり楽しくなかったし、学校が好きじゃなかった。自分の本心が言えない仲だった 女子部は、率直に言えたり、本心を言っても非難されない信頼がある 表面的な違いにこだわらない中学生 上下関係は大変だったけど、横の関係は落ち着ける状況で、自分を出せる場所があったから、やってこれたんだと思う お互いにいい関係を築きたいという思いがある 小さいクラス内での生活や仕事が、仲のよい関係を築くのに役立った 室長 この人にすべてを預けても大丈夫だと思える、母のような存在 生物 磯の勉強や、カエルの解剖など、実際にやってみることが多かった やってみることで記憶に残りやすい 少人数で、独特のカリキュラムの中での勉強の仕方が好きだった
大学進学	最高学部への進学 受験勉強への不適應 リベラル・アーツ	中学のときから学部に行くこと以外考えていなかった 高校のときに研究職に憧れ、他大学を目指そうとするが、受験勉強に適應できなかった。女子部での生活を全力で過ごそうと思った 関心のある分野を学び、可能性を広げたいと思って、学部への進学を決めた
学部での学び	女子部とのギャップ	女子部の生活にどっぷり浸っていたので、女子部でやっていたことが正しいことだと思っていた 学部に女子部でやっていたことがないので、苛立ちを感じた

	<p>個人の社会 理解を深める</p> <p>分野横断的な知</p> <p>失敗からの学び</p> <p>ゼミ 築く</p> <p>振り返り</p>	<p>掃除をするとか、食事中は静かにするとか、団 体の目標があって、それに向かうことが正しい ことというのがなかった</p> <p>不満に思っていたのは、生活面だった それぞれのいいと思うことをする環境</p> <p>数学 もともと好きだった数学の理解を深めたい</p> <p>経済 数字を使うことが多く、数学とのつながりを感じ る</p> <p>理系と文系間のつながりや、1年と2年の学び のつながりを見つけることが好き</p> <p>学園新聞 上下級生との関係も密だから、失敗しても前向 きな言葉をかけてくれて、やりがいがあった どういうふうに仕事をすればいいのかも考えら れるようになった</p> <p>数理、理系科目が好きだから 崩されたものを築く 理想や固定観念に守られてたけど、すべて崩れ た</p> <p>理想に向かって築くことを女子部で練習したか ら、自分の理想をもって進むことがやりやす くなってる。女子部で築いた土台の上に築いてい るものが、学部で培ったもの</p> <p>自分を振り返りたい 学校で過ごす時間を疎かにしないようにする</p>
学外での活動	<p>アルバイト</p> <p>学園との違い</p>	<p>塾講師 勉強の仕方の違い</p> <p>女子部ではテストは確認するための手段で、点 数を稼ぐための手段ではなかった</p> <p>今の生徒は、自分のことに目を向けている時間 が多い。近い将来のことを考えてる</p> <p>学校全体の中の自分の立ち位置とか、他者との 付き合い方とか、生活を向上させることとかを 考えていた</p>
働きかけること	<p>学園特別実習 実践の場、未知への気 づき</p> <p>掃除</p> <p>業者委託したら</p> <p>面倒、汚染者負担</p> <p>学園への影響 試すこと</p>	<p>農芸 実践的なことができる環境は、ありがたい 自分の知らないことがあるということへの気づ き</p> <p>小さな経験でも、どこかで活かせることは必ず ある</p> <p>抵抗なし 自分がやるもんだと思ってる 次使う人があんまり不快に思わないようにする 程度</p> <p>体を動かす時間は、一日の中でも息抜きになる 今までできたことなのに、やらなくする意味が ない</p> <p>面倒なことなんだけど、汚した人が片付けるべ き</p> <p>学園を変えられるとは思わない 環境に対して疑問をもったら、自分で行動を起 こすことはできる</p>

	<p>生活の向上</p> <p>日本の客観視</p> <p>精神性の重要性</p>	<p>気の許せる相手であれば、自分の疑問を解消するために働く環境はある</p> <p>自分が正しいと思ったことは試すことができ、いろんな人の意見と重なり合って、最終的に生活の向上につながると思う</p> <p>知らない間に変わってる気がする</p> <p>自分のことは自分でするっていうことは、大きい</p> <p>ネパールワークキャンプ</p> <p>2年と3年</p> <p>植林の意義</p> <p>ネパール人の考え方</p> <p>精神性</p> <p>宗教性を守ってる人は、何か畏れる存在みたいなものに支えられていて、それが人の生活を正す。学園の宗教性もそういう考え方があったはずで、女子部のときは意識していたのに、今、忘れていることに気づいた</p> <p>何か超人的な存在に対する畏れは、怠け心とかに勝る重要な存在</p>
将来	就職	<p>早く経済的に自立したい</p> <p>何かやりたいことがあれば、就職してからでもいい</p>
つらさへの対応	<p>耐えて、できることをする</p> <p>待つ</p> <p>見えていない部分をみようとする</p> <p>不安定な社会に対して</p>	<p>耐えるしかない</p> <p>ずっとは続かないから、できる全力をだせば、後悔もしない</p> <p>共感できそうな部分に出会うまで待ってた</p> <p>仲介に友達を挟んで、自分が見えていない他者のよさを知って、近づこうとした</p> <p>周りに目を向けられる人になりたい</p> <p>自分にできる最大のことをしたい</p> <p>不安はない</p> <p>不安になることが起こらないのがベストだけど、起きたときに動揺しすぎないようにしたい</p>
判断基準	<p>周囲への影響</p> <p>自分の成長</p>	<p>周りに迷惑をかけたくない</p> <p>自分の選択が周りにどう影響するのか考える</p> <p>自分に厳しいほうを選びたい</p> <p>自分が常に向上していきたい</p>
学園の強み	<p>自労自治</p> <p>目標に向かう団体意識</p> <p>社会とのギャップ</p>	<p>自分のことは自分でするっていうこと</p> <p>自分たちの食事を作るとか、掃除をするとか自分たちでやってることから得られることや考え方が重要</p> <p>社会での活用は不可能に近い</p> <p>女子部は、漠然とした共有されている考えや理念がある</p> <p>学校として目指しているもの、理想が共通しているので、それに対する個々の考えの差を議論して、目標に向かって行動できた</p> <p>社会において、共有される社会像がない</p> <p>個々の理想や考えに対する議論になるから、一つのところに向かって行動するのは不可能に近い</p> <p>理想がはっきりしてるほうが楽だけど、危険性もある</p>

正しいと思い込んでいたことが違ったとき、危険な方向に行くんだと思う
それぞれに理想をもって、それぞれを共有できる環境や関係を築くことが大事
一つにまとまらなくても、何か新しいものができる
女子部は団体でやってる意識があるからまとまっているけど、それが一番いい方法だとは思わない

ID		3J
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	体操会	親と本人の意向 小5、体操会 雰囲気よかった、自分の個性を活かせる
男子部での学び	入学後の印象	想定外のことばかりだった 天気のように、いつ変わるかわからない状況 だった
	ものづくり	美術 もともとものづくりが好きだった、特に机づくり ひと手間加えることで個性を出すことを教わった
	係りの仕事	新聞係 中1の冬 早起きをして、新聞を事務室に取りに行き、各部屋に配ること 根性がついた
	面倒見のよい人との出会い	高3の新入生係 中1のとき 見かけとは違うその人の一面を知ることができた 面倒を見てもらった
	話を聞いてくれる教師	寮生活で、いろんな人のいろんな特徴が見えた 学校の先生 先生たちの話（在学時代の話）を聞くのが好き だった 先生も卒業生だから、アドバイスがありがたかった 話し合う機会もあって、悩み相談をしていた 先生もすぐに対応してくれた
	いじめ	帰りたいとか休みたいと思ったけど、通い続けた 高2ぐらいになると、仲良くなった 長いつきあいが人を変えたのかもしれない 場所に対する居心地の悪さはなく、人に対しての嫌悪感があった 根性とか負けず嫌いとか、頑固っていう性格も功を奏したのかもしれない 何かが変わった、自分も昔みたいな感じではないし、相手も友好的になった
大学進学	最高学部	外の大学に関する情報がなかったから、学部に行こうと思った クラスの人々と一緒に行きかけた
学部での学び	実用的なものづくり	美術（陶芸） 自分で使えるものが作れる
	震災ボランティア	食事作りでは、自分の経験が活かされた 自分なら何かできるなって思ってたときに、学部生からメールがきた
	ゼミ	ライフスタイル 自分の思ったことができると思った
	自分次第	広告、特に静止画に関して調べている 海で漂流してる状態、この先どうなるか自分次第で、何をすべきか自分でみつけていかないと生活できない

		自分からアプローチしないと、何も変わらないし、解決できない 自分でやらないと何もならないことを学んだ 就活とゼミとの両立
学外での活動	残りの時間の過ごし方 アルバイト	郵便局の年末年始の配達 片づけとか掃除が、人よりもできていること
働きかけること	掃除 学園特別実習 所属感と自身の役割の認識 就職 当たり前の考え直し 知ることから始まる 手作りの魅力 欲をもつこと 日常生活への影響	抵抗なし さぼる気もない 何でもやるのが基本 農芸 行事などで自分たちの成果が出せればと思っていた 実際は自己満足だと思う 学園を変えるというよりは、自分たちがやらないと成り立たない 政治活動に興味はない 社会に役立てることなら政治以外で関わることができるのであれば小さいことからやってみたい ネパールワークキャンプ 学部2年で参加 海外でのありきたりを考え直した 何かできるかではなくて、話を聞くことがきっかけになると思う 魂のこもった手作り品に興味があった 子どもたちを通して、欲をもつことの大切さに気づかされた 掃除やお小遣い帳へ記入から、細かいことに配慮できるようになった
将来	特異性	就職 特徴のある会社に入りたい、ありきたりではなくて
つらさへの対応	手放す 多様な材料から答えを探す 他愛もない話をする 不安定な社会に対して 続けること、隙を伺うこと	見切って、避ける 自分で解決しないと、後々自分のところに降りかかるから何かしら解決しないといけない いろんな材料から答えを求めた（本、人の言葉など） わからないけど、ぐだぐだ話すことがいい 硬いもの同士では壊れてしまうから、柔らかくなることで、受け止められる 真面目くさった話ではなく、ぐだぐだすることで、相手も何かをこぼすかもしれない 不安と希望が50:50の状態 ただ黙々とやり続けるしかないけど、その隙を伺ってここならいけるとところを探す
判断基準	ローリスク 達成感	最小限の被害を考える 無難なほうを選んだり、気になることを選んだり 達成感のあるほうを選ぶと思う
学園の強み	人間関係	自分の成長があった

ID		3K
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	友の会	親の意向 母親：友の会 受験した学校の中で一番最初に合格通知をもらったから
男子部での学び	中1の寮生活 係りの仕事—人間関係づくり 難しい つらいけど一体感は好き 気にとめてくれる人との出会い ものづくりの楽しさ	緊張していた 学割の係り 中3 電車好き、係りを通していろんな人と話をした 数学、古文、現代文 難しいことを考えるのが嫌だった 登山 でも、その一体感は好きだった みんなでやりきったのが気持ちよかった マイ・ジェネレーション 先輩 すごい恐い人だったけど、常に気にとめてくれてくれた 励ましやほめ、叱りもくれた人 美術 ものづくりに取り組めることが好きだった 使っていく過程で愛着がもてた
大学進学	外の世界の魅力	他大学進学希望 新しい環境が魅力的だった 学園を出て、他の場所で生活してみたかった 他大学への進学は学力の問題で、断念
学部進学後	解放	自由になって、自分が生きたい生き方ができる場所にきた 縛られるのが自分には合っていないことを再認識した
学部での学び	表現 那須での活動：プロセスを知ること、所属することでの自己認識 ネパールワークキャンプ：格差を知る、人の温かさ、生の実感、他者への奉仕 学園の社会的認知の低さへの悲しさ、他校との比較に対応できない 学歴：ハンディ、悔しさ ゼミ	情報の表現 那須農場での川の調査と米づくり・販売 グループに入っていることでの差異化 製造から販売までの過程を知ることができた 普段の生活では知ることのない過程を見れたことが面白かった 活動を通して自分の存在を感じた ネパールワークキャンプ 初めは、行きたいって思いだけで応募した 現地での活動を通して、格差を知り、貧しい人たちが生きていくための活動を一緒にできることがよかった 人の温かさ、生きてる感じを知れた 共通話題がないので、悲しさがある 学園の偏差値が低いこと、名前が通らないこと、説明が続かないこと、他の学校と比べることで対応できない自分がある わかってもらえない先入観があるのかもしれないけど、面倒くさいと思う。面白いって言われて、初めて熱が入る ハンディになって、悔しさもあるけど、自分をみてほしい 教育

	<p>多様な生き方の可能性</p> <p>切り離したり、逃げたりしないこと</p> <p>飛躍</p> <p>学ぶきっかけ 残りの時間を使った学園への貢献</p>	<p>ドイツへの短期留学を通して、いろんな生き方の可能性を見ることができた、複線的な教育のシステムに興味をもった</p> <p>樂ができるゼミを選ぼうと思ってたけど、自分をゼミから離すようなゼミではなくて、自分から逃げることはしたくなかった</p> <p>ナウな自分とウィルな自分を見てほしいという強い思い</p> <p>学園から与えられているものも大きい</p> <p>これから、学園への楽しさのある関わりを増やしていきたい</p> <p>卒論で扱う生活学校でのキャンプの実現を通して、生活学校の魅力を学園関係者にわかってもらいたい</p> <p>卒論を通して、落胆させた先生をこちらに向かせたい</p> <p>お世話になった先生にやるじゃんって思ってもらえる生徒に変われたらいいと思う</p>
学外での活動	<p>外での活動にある魅力、自己の再認識と未知の世界の発見</p> <p>人の笑顔、他者への奉仕、自分への誇り</p>	<p>音楽団体でのスタッフ経験</p> <p>井の中の蛙って言われることが嫌だった</p> <p>外に展開していく意思がすごいあった</p> <p>自己再認識と学外の世界の発見と気づき</p> <p>人は大学で決まらない</p> <p>知らない環境で生活してきた人と一緒に過ごすことで、自分の知らない世界を知った</p> <p>震災支援で、被災者の笑顔が見れた。サポートできて、役に立っている自分が誇らしかった</p>
自労自治	<p>掃除 面倒くさい</p> <p>業者委託したら 学園じゃない 自分たちのことは自分たちでする 学園特別実習、面倒くさい、自由だからやらなくなる 使われてる</p>	<p>抵抗ある</p> <p>面倒くさい</p> <p>そのよさを学園生はわかってないのかも</p> <p>悲しい</p> <p>学園じゃないって気がする</p> <p>自分たちのことは自分たちでするっていうことを入学した当初から言われて、やってきたから取り組むことはやじゃない。ただ、面倒くさいだけ。それをやるのもやらないのも自由だから、やらなくなってしまう</p> <p>使われてるだけ</p>
働きかけること	<p>学園を変えられる 強いバックアップ 経験どまり 多角的な視野 自分の客観視 先見性</p>	<p>学園を変えられると思う</p> <p>提案を聞いてくれる。バックアップは強い</p> <p>経験どまり</p> <p>多角的にものごとを見られるようになった</p> <p>自分を客観視できるようになった</p> <p>先を見通すこと、人を見ること</p>
将来	<p>進学 就職活動への疑問 自分がどうしたいか</p>	<p>自分の夢のために語学力を身につけたい</p> <p>周囲の就職活動の動きに疑問を感じる</p> <p>今後生きていく自分がどうしたいかだと思う</p>
つらさへの対応	<p>人に聞いてもらう</p> <p>人と話す</p> <p>静観</p>	<p>人の意見を聞くことで、自分の意見と混ぜたい。自分だけの意見だけという不安。別の意見もある</p> <p>話す</p> <p>下から、丁寧に聞く。関わろうとする</p> <p>状況を静観する</p>

	<p>できることをするという こと、他者の存在を 通した生の実感 不安定な社会に対して</p> <p>原動力：自分の成長</p> <p>後押しするもの 家族や友達</p>	<p>できることをする、その先に何があるかわから ないけど、人の笑顔とかありがとうって言葉 だったりを求めて生きているのかもしれない</p> <p>不安ある 不安を乗り越えたいし、それに入り込むことに 壁がない</p> <p>自分の成長 その状況、自分のその先を見てみたい 家族や友達など見てくれている人 その人たちの言葉</p>
判断基準	自分の意志	後悔しないこと 自分がやりたいことを選ぶ 人の意見も聞くかもしれないけど、最後は自分
学園の強み	<p>自労自治 自分たちのことは自分 たちです 成長、人間づくり</p> <p>行動と成長の有機的な つながり 一つの目標に向けた行 動</p> <p>関わり合う環境、まと まる</p>	<p>自分たちのことは自分たちですということ を、他の人に委託したり、大人が介入したら、 だめになる</p> <p>誰かがやってくれるんじゃないって社会じゃな いし、生きてるのは自分自身。自労自治を通して 人間的に作り上げられる</p> <p>ごみ分別一つひとつも、人を作っていく過程</p> <p>学園の教育を受けているから、何か一つの目標 に向けて行動できる クラスの力って強い</p> <p>関わりがある環境だから、まとまる力が身につ く、協力してみんなでできる</p>

ID		3L
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	友の会	親の意向 母親が友の会会員
男子部での学び	体操―体を動かすこと、数学―解くこと 継続する人間関係のつらさ 数学―先生が変わったこと、国語―書くのが苦手だったこと 学園の思想と生徒の実態とギャップ	体操と数学 体を動かすのと、解くのが好きだった 公式テニス 同じ人間関係が続くこと 数学 変わって、来た先生がわかりにくかった 国語、文章を書くのが苦手だったこと、授業内容がついていけなかった 中2ぐらい 学園の教育が熱心なわりに、生徒のモチベーションが低かった
大学進学	学園への働きかけ、リベラルアーツ	最高学部で男子部でやり残した「学園に関わること」をしたかったから 他の大学に魅力を感じなかった 自分の進路も全然何も決めていなかったから
学部での学び	人との出会いはない 印象な授業はない 自分の無力さを知る 労働 無知と苦難 残りの学部での時間	印象に残っている人いない 学部での印象的に残る授業はない 自主研究 自分の無力さを知れた 仕事を通して、自分の力がついた 自分の力の無さを痛感して、きつかった やり残しがないように
学外での活動	アルバイトを通して学園と自分自身を客観視する	住み込みのバイトなど 学園の固定した人間関係でのキャラ認証がやだった ゼロから始めるバイト先で、自分自身を改めて知ることができた
ゼミ	思想への興味	教育 教育思想に興味があった
働きかけること	学生で運営すること 自分で考えることが苦手 自分のためから、家族である学園のために 自分でする 世界との関わりなし 国との関わりなし 流通への興味 不安定な社会に対して	抵抗なし 個人的に反対 今まで学生で運営してきたことだから 抵抗なし、農芸 自分で考えることが苦手で、行きたくなくなることもあった 学園への影響を感じるけど、変化は思わない 働きかけは自分のためだと思ってた 学園が家族単位で見え始めたときに、学園に対する影響にもつながることを感じた 自分で考えること 自分の手で行うこと 世界との関わりはない 国との関わりはない 就職 自主研究をして、流通について興味がある 就職への不安
つらさへの対応	つらさとは別のことをする、できることをする	家に帰ってストレス発散をする 音楽とか運動とか 自分ができることをやっていく

	他者への最小限の関わり—挨拶	わかり合えなさとかそういうところに気づいていなかった 気が合わない人は、関わろうとしない 挨拶ぐらい
	その場でできる正しいことをする	関わらない別の路線に進むと思う 自分が正しいと思うことをする
判断基準	安全と挑戦	身の安全とできる範囲の仕事 少しの挑戦（自分の力量の1.5倍くらい）
学園の強み	自由：自分で選択する、責任、家族、自治、寮	自由 自分で選択するとか、責任を感じるとか 勝手気ままな態度ではない 家族だなんて思えたときに、それを感じる 自治区域、寮生活、学園行事の運営

ID		4A
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	親が卒業生	親の意向 母：卒業生、父：学園への興味あり 中学
女子部での学び	しんどさ 人間関係 居心地悪さ 高校受験 断念 歴史 システム思考 音楽 好き 係り 客観視 システム思考 人との出会い 親 友達 拾い上げてくれた 学外での活動 合唱団と教会 息抜き、寮を出る口実	しんどかった。思春期ゆえの「わちゃわちゃ」 自分と周囲との関係 温度差があったから、居心地が悪かった 親に話す 親の反対で断念 準備不足、受験までの計画が立てられなかった 高1 成績もよかったから、他大学への進学希望 高2 最高学部への進学意思固まる 歴史 中等科 時間の流れを人がつくっているという感覚をもつ 全体の流れの中で見るのが培われた 音楽 歌うのが好きだった 学校説明会の係り 高3 学校のこと（生活、教育、思想など）を客観的に見ることができた 自分の動き方も全体的な流れのなかで捉えられるようになった 劇的な出会いはない 親の言葉はありがたかった 友達 友達づきあいが下手でクラスで浮いたときに、問題を拾い上げてくれた 学外の合唱団（中高） 教会 高1のとき、委員生活で寮に入るので、週末通ってた 息抜きであり、寮を出る一つの口実だった
大学進学	最高学部 係り、得るものが大きい 女子部を振り返る	最高学部 高2 係りとかにちゃんと取り組んだら、得るものが大きいって思った 中間のポイントに立って、女子部を振り返れば、新たな学びがあると思った
学部での学び	記憶にない 音楽会 全体の組み立て 適材適所 ゼミ 学際性	あんまり記憶にない 音楽会 2年 ステージマネジメントの係りをやって、全体を組み立てるのがすごい面白かった 自分に向いてる分野を見つけられた 環境、経済、社会 オールラウンドでやりたかった 視野が広く持てるし、分野横断的な扱えるから

	準備期間ではない 見定める時期	震災支援後、自分の考え方が揺らいで、どう自分が社会に関わるか、ゼミで何を扱えるのかを考えた 社会に出るための準備期間ではない 自分が今まで伸ばしてきたものを見つけて深めるか、周りに広げるのかを見定める時期
働きかけること	抵抗ない 慣れ 教育の一部 仕事することに通じる 力がつく 閉鎖性 入学式での言葉 学外での活動 手伝いの感覚 わりきり 海外 世界への意識がない 地域での活動 お邪魔させてもらっている感覚 与えられた仕事はする、変化への期待はおこがましい 日々の行いへの影響、ごみやエネルギー、環境の持続可能性	抵抗なし 高等科になると慣れてくる 中等科のころは、作業によっては業者がやればいいと思うんだけど、慣れてくる。それが、教育の一部だと思えるから 日々の積み重ねや気づき、協力、時間配分など、仕事することに通じるんだと思う 訓練されてるとも思わないけど、力がついてくる 学校内のことは当たり前だけど、地域に出て活動することがない分、学園は内向きだと思うし、遅れてると思う 入学式での言葉「あなたたちは学園をよくするために入学を許された」をよく思い出した。何のためにやってるのか思い出してた。今すぐによくなるわけではないけど、最終的にはよくなってる、何かが発展するのかもしれないなと思ってた 震災ボランティア 国よりも、その場所の人たちの手伝いの感覚が強い 活動期間も範囲も限られてるから、できないことはしょうがないと思ってる なし 学校や教会の活動で、誰かのために活動することはあっても、世界っていう意識をしたことがない ない 地域への働きかけは、その場にお邪魔させてもらってるっていう感覚 喜んでもらいたいから与えられた仕事はするけど、その場の変化を期待するのは、おこがましいと思う 市のごみやエネルギー政策は市報を通して目にはしてるけど、それが最終的に国のためにやってるわけではない。環境が次世代にも持続するようには思う
進路	就職 人とのつながり	物流関係のIT 人と人をつなぐ、裏方の仕事がしたいと思った 居心地よくなるような場所づくりやおもてなしの経験が活かされてる 学園で太い部分ができて、そこに内外でのいろんな経験があった
つらさへの対応	あがく 中等科、逃げ 高等科、考えていない	あがく 中等科はとにかく嫌なことから逃げてた 高等科は時間がないから、どっかでひっきりながらも、あんまり考えてなかった

	嫌いなものは蓋をする 自分の客観的な考察 学部、距離化、一人じゃないことが救い 自己肯定、自己否定してそうになると不安 嫌いになるのは簡単 わりきり 存在の肯定、関わらない 抗えないものに対して、その場でできることをする、ヒーロー的な感覚なし 不安定な社会に対して自分のことに対する希望 社会に対する微々たる自分の力 生活から離れたところに対する壁	でも、何かあるかもしれないから、ちょっとがんばろうと思うようになった。女の子の秩序を乱さず、嫌いなものは蓋をしてた 自己中心的な考え方ではなく、自分は嫌われてもいいから、こうだって割り切って、でも、自分を客観的に考察した 学部では、切り離して考えられるようになった。あえて好かれようとは思わない。仲いい子はいたから。一人じゃなかったのは、救いだった 自分が大好きだから、自分がまずあって、他者のことを考える。今のままでいいとは思わないけど、自分のことを肯定してる。否定しそうになると、むしろ不安 嫌いになるのは簡単だけど、私から好きになれなくて、相手からの好きも受けとれない 自分以外の評価とその人自身は見るようにしてた 私とは仲よくなれないんだっていうところに落ち着く 存在は認めるけど、関わらなくてもいい 半分なりゆきにまかせて、あとはその場でできることをする。無理にあがいて疲弊するよりは、目の前にあるものをちゃんとやろうっていう気持ちが強い。何か無理にその状況を打開しようというヒーロー的な感覚はない 不安ある 自分個人に対してはきらきらした部分を描くことはできる でも、社会ってなると微々たる自分の力がって思う いがみ合ったり、私利私欲に走るのをやめればいいと思うけど、自分の生活から離れたところに対して、壁がある、何かしようとは思ってない。動向は見守るけど、劇的に変えるような奇跡を起こすことはしない
判断基準	自分にとってのメリット 「見えない部分」への価値 無駄にも気づきがある 信仰 礼拝 「見えない部分」への面白さ 次につながる何か、視野の広がり 前のめり 逆転の発想	自分にとってメリットがあるかってところ やりたいわけではないものには、それをもしやったら何か得られるかもっていう見えない部分に価値を置いてきた 結局は無駄だと思うことも、解釈次第で気づきがある 見えないものを信じる教育ってある、信仰っていう部分だと思う 学園での礼拝がそれにあたる 見えない部分に対して面白そうって思ってるし、それをする事で優越感もある やっておくことで、次につながるし、それだけ視野も広がる 気持ちとしては、後ろ向きではなく、前のめりもののとらえ方、逆転の発想
学園の強み	自主性と実学	生徒の自主性と実学

生活の中にある実学	実学はほかでも体験的な学びが増えてきたけど、大切なのはそれが生活の中にあるということ
創立者の言葉	「24時間、すべてが勉強の時間だ」という創立者の言葉に、意義がある
学際性	生活の中に実学があることで、分野横断的な学びが含まれている

ID		4B
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	親の意向 生活力 校舎	親の意向 生活力をつけさせたかった フランク・ロイド・ライトの建築
男子部での学び	外に出たい 学力の低さへの不安 美術 他ではできないこと 手を使って造ること 個性を楽しむ 寮生活 苦勞、けど楽しい 順応、社会性 クラスメート 新しい価値観 未知の世界を知る、覆 る価値観	あった 学力の偏差値に対する不安 他大学に行くことを考えるが、やりたいことが 定まらず 学部に行って、やりたいことを決めようと思っ た 美術 他の学校ではできないことができた 実際に手を使って作ることができたことは大き い 他の人の作品から、個性を楽しむことができた 寮生活 中1と高3 苦勞の思い出だったけど、今思えば楽しかった 順応すること、社会性など基本的なことを学べ た クラスメート 特に編入生 新しい価値観を知ることができた 触れてこなかった世界を知ること、もともと 持っている価値観が覆ることもある
学部での学び	法学 授業形式 他者の意見 印象的な経験なし 先生との出会い 学問への興味 底が見えない楽しさ ゼミ リベラル・アーツ 多角的な見方 問題解決 メンバー 理論と実践の両輪 プレゼンの力 発表の場 迷走 考えた	法学 授業スタイルが好きだった 他の人の意見を聞くことができる なし 先生 学問に対する興味も上がる どこまでもいける、底が見えない楽しさ 文化 リベラル・アーツをやってきたから、一つの学 問に絞るのが好きじゃなくて、文化は何でもで きると思った リベラル・アーツをうたって、好きな学問をい ろいろ取り込めるところ 多角的な見方をしたかった 自分からやりたいことを決めて、問題提起でき るところもよかった メンバーもよかった 理論と実践の両輪が鍛えられた 専門学校と同級生を見ていて、自分のプレゼン 力には自信がついた 普段から発表の場があったことに、学園の教育 を肯定できた 迷走してた4年間だった とにかく考えさせられた、何をすべきか
働きかけること	掃除 委託業者の人に何も思 わない人へのおかしさ 学園特別実習	抵抗ない 学部に入って、学部生の掃除のしなさに驚いた 今、外部機関で委託業者の人が掃除姿を見て、 何とも思わない人たちにおかしさを覚える 図書

	<p>やらされている感じ 実験的な場 自治</p> <p>変えられる楽しさ 面白さ 学外での活動 与えられた仕事、自分 なりの考え</p> <p>明日館</p> <p>国 海外</p>	<p>若干やらされている感じもある 実験的に自分の力を生かせる場であると思う 自治を重んじてる学校だから、よくしていこう と思えばできる</p> <p>変えられる楽しさもある 実験的な組織にいる面白さもある アルバイトとボランティア</p> <p>与えられた仕事に自分なりの考えを入れたり、 よくできるところはすべきって考えを持って やってた</p> <p>特に、明日館のバイトは半分学園でもあるか ら、働きかけやすかった</p> <p>なし</p> <p>なし</p>
進路	<p>就職 ダブルスクール</p> <p>デザイン</p>	<p>就職 専門学校とのダブルスクールをしてるので、卒 業は来年度</p> <p>卒業後は企業に入ってデザインをやりたい</p>
つらさへの対応	<p>相談が苦手</p> <p>人の意見を引き出すよ うに質問をする</p> <p>人の素直さ、真摯な対 応を寮生活で知る</p> <p>変われる存在</p> <p>わかり合えない人はい ない</p> <p>同じ生活、人間関係を 避けられない</p> <p>譲歩、自分のためにも なる</p> <p>関心を向けること、理 解への努力を続けるこ と</p> <p>自然災害の両義性</p> <p>不安定な社会に対して</p>	<p>友達や上級生に相談することが多い中、自分は 苦手だった</p> <p>でも、相談すると楽になることは経験していた から、人の意見を引き出すように、質問をする と思う</p> <p>極力周囲に自分の気持ちを悟られないようにう まく心がける</p> <p>人は無関心なものって思ってたことがあった が、素直に感情を出して、それに真摯に応えて くれる人もいることを寮生活で知った</p> <p>わかり合えない人とはぶつかるよりも、人は変 われる存在であることを認識していると案外受 け入れられる</p> <p>人は何かしらの条件で変われることができる し、自分も変わることができるから、ほんとに わかり合えない人っていないのかなって思う</p> <p>文化に関する問題は、時間が解決する問題でも あると思う。避けて通る方法もあるのかもしれ ないけど、それについては経験していないか ら、わからない。同じ生活をしていると、人間 関係を避けることができないから</p> <p>譲歩するしかない。それは、お互いに。でも余 裕があるほうがすばいと思う。自分が譲歩 するなら、それは自分のためにもなると思う</p> <p>愛の反対は無関心だっていう言葉がある通り、 相手に関心を向け続ければ、理解できてくるも のなのかも。悪いイメージでも関心を持ち続け るとか、理解しようって努力を続けることは必 要だと思う</p> <p>ある意味、割り切るしかない。災害って、恵み と禍との両義性がある。昔の人はそれを理解し てたし、現代人は忘れちゃったのかも。行き場 のない怒りを人に向けたらだめだと思う</p> <p>不安だけど、意識してなかった</p>
判断基準	<p>やること バックキャスト</p>	<p>やらないよりもやるってこと あとから考えて、どっちがいいのか、時間軸を 先に据えて、振り返ることをする</p>

学園の強み	<p>伝統と信頼 人とのつながり</p> <p>相互の信頼関係</p> <p>経験、自信</p>	<p>伝統と信頼 古くからの人とのつながりがあって、独自のカリキュラムが成り立っている</p> <p>生徒と教師、保護者、外部組織の協力などの相互の信頼関係が必要</p> <p>経験していることでは自信があった 今の専門学校がネームバリューがあるので、その点でカバーされた</p>
課題	<p>籠の鳥 守られてる、閉鎖性 学歴コンプレックス</p>	<p>籠の鳥 守られてる環境だった 学歴に対するコンプレックスあり</p>

ID		4C
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	<p>友の会</p> <p>食事</p> <p>実学</p> <p>なんで?への応答</p>	<p>親と本人の意向</p> <p>母：友の会会員</p> <p>学業報告会で食べた女子部の食事がおいしかった</p> <p>実学にひかれた</p> <p>詰め込みの教育ではなくて、子どものなんで?に答えてくれると思った</p>
女子部での学び	<p>英語と裁縫</p> <p>全体性</p> <p>体操会</p> <p>みんなが一緒、表現する場</p> <p>寮</p> <p>緊張</p> <p>今の自分がない</p> <p>人間関係</p> <p>友達</p> <p>弱さの開示、サポート</p> <p>先生</p> <p>見守る</p> <p>カプセル</p>	<p>英語と裁縫</p> <p>英語は好きだったから</p> <p>裁縫は、体のサイズ測って、型紙作ることから、服をつくるまで全部やるから</p> <p>体操会</p> <p>体操は嫌いだった。体育がやりたかったから</p> <p>みんなが一緒に練習して、表現する場があって、だんだんでき上がっていくのが楽しかった</p> <p>寮</p> <p>プライベートがなくて、常に緊張してた</p> <p>経験してなければ、今の自分がない</p> <p>悩みがあって、すぐに相談できる環境だけど、その人もこの環境にいるから人間関係は大変だった</p> <p>同級生</p> <p>お互いの弱みを出して、受け入れた。お互いに悩みをサポートし合った</p> <p>先生</p> <p>いつも見守ってくれた</p> <p>卒業後も手紙と本が送られてくる、その意味はこれからわかるだろうと信じている</p> <p>カプセルの中にいるみたいだったから、声出せば響く</p> <p>よくしようっていえば、変わる</p>
大学進学	最高学部への進学、周りの流れ	学部に行くだろうと内心思っていたけど、周りの雰囲気流されて、自分も他校でいろんなことができんじゃないかなって考えた
学部での学び	<p>授業</p> <p>客観できない</p> <p>友達との関係</p> <p>友達</p> <p>意思ある決断、少数、仲よし</p> <p>天井筒抜け</p> <p>ゼミ</p>	<p>まだわからない</p> <p>こじつければ、いくらでもあるけど、客観的に言えない</p> <p>友達とより深く関わることができた</p> <p>友達</p> <p>意思があって学部に来た子たちだから、人数も少ないので、みんなと仲よくなれた</p> <p>学部は、天井が筒抜けだから、叫んでも響かない</p> <p>文化</p>
働きかけること	<p>掃除</p> <p>自然、やるかやらないかの選択</p> <p>女子部のときを思い出して反省する</p>	<p>抵抗なし</p> <p>むしろ、女子部のとき自然なことだったから、学部になってやるもやらないも選択になっちゃって、意思のある人がやるってなってる</p> <p>女子部のとき、学部生が働いていないのをみて、奮起してたけど、実際そうなくなってしまっ</p> <p>て、女子部のときを思い出して、反省したりする</p>

	<p>他愛もない話</p> <p>学園特別実習 運営の担い手という自負</p> <p>変える意識なし 中高ではある 学外での活動 理想 変な学校</p> <p>海外 国の違いを見つける 同じ人間なのに、違う ことの理由</p> <p>自分の生活への振り返り 変わらないけど、信じるしかない</p> <p>河口</p> <p>人に支えられていた</p>	<p>みんなとしゃべりながら、やだとは思わない。 普通の大学だったら、こんなことしないよねって言いながら</p> <p>樹木庭園管理 学園全部の手入れだったから、自分たちがいなかったら、学園回らないだろうっていう自負があった。そういうモチベーションでやらないと、疲れる</p> <p>変えるっていう意識はなかった 中高のほうがあったかも ない 理想として、そういう経験ができたらって思う 学園はちょっと変な学校で、そこで育ってるから変わってるんだろうなって思う</p> <p>ネパールワークキャンプ 途上国と日本との違いを見つけようとしてた でも、終わるころ、みんな同じ人間だって思って、こんなふうに違うのはなんでだろうって考えてた</p> <p>節電とかエネルギーに関しては、日本が普通に使えることに気を付けようと思う 実際、こんなことで何にも変わらないだろうと思うけど、そんなこと言っても、何も始まらないので、信じるしかないと思っている</p> <p>河口的な、海と川の間みたいな感じ 学園のことも考えつつ、外の空気も吸いつつ 自分のこと、学校のこと、将来のことも考えて自分がいかに人に支えられてたかを学んだ4年間だった</p>
進路	就職	就職
つらさへの対応	<p>感謝 成長</p> <p>試練を祈る</p> <p>他者のわかりあえなさ わかるって思ってる</p> <p>違いの受容</p> <p>あきらめる</p> <p>できるだけのことをする 目を向けない</p> <p>楽観性</p>	<p>ありがたいと思うようにしてる 平凡な日常のほうが楽だけど、何かあったときのほうが成長してるって経験的にわかってるから、また強くなれるんだって変換するのが染みついてる</p> <p>お祈りとか礼拝のときに、クリスチャンじゃないけど、試練を与えてくださいって言う いつも躓くところ 話し合えばわかるんじゃないかって思ってるから、どうやって向き合ったらいいかわからない わかりあえないけど、この人のそのまますを受け入れて、自分で納得して違うところもあるって思いこむしか、できない</p> <p>昔だったら、悩んで考えてたけど、今はあきらめる できるだけことはして、それでも無理ならあきらめる 自分の環境に対する不安はあるけど、外にあまり目を向けていない どうにかなるでしょって、そうなっていくのが自分の人生だと思うから、不安はない</p>
学園の強み	<p>伝統 効率化はだめ</p>	<p>特別な授業 裁縫の授業での運針がなくなった、授業の効率化してたらだめ</p>

同じことをくり返すこと、基礎、成長	毎日同じことを繰り返すってのは、普通じゃない宿題で、努力が目に見える。成長がみられる。手縫いの練習で、基礎の動きがあるから。ミシンばかり使えてもだめ
創立者の言葉の現代的な解釈 寮生活	創立者の言葉を現代的な文脈で解釈できる先生、思春期だからこそ、必要 寮生活も大きい

ID		4D
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	友の会	親の意向 祖母：友の会の会員 兄弟6人、学園に入って、託児からいた
男子部での学び	出たくない ラグビー みんな本気、楽しい 体操会、リーダー 成功、うれし泣き 友達とのけんか 無視、怒らせた 罪悪感、謝ってくれた 苦い経験、でも、今の 自分がある クラスメート みんなのおかげ いろいろ学べた 巻き込める	ない ラグビー 高3 みんな本気になってやってるのが楽しかった 体操会の組み立てのリーダー 高3 前日になって、やっと成功した。初めてうれし 泣きをした 友達とけんかしたこと 中1 無視されたり、自分も悪かったところがあっ て、相手を怒らせた 罪悪感を感じてたけど、なかなか自分から言い 出せず、結果的に相手から謝ってくれた。学校 やめようかと思ったけど、やめなくてよかった 苦い経験だけど、それがあるから、今の自分が いる クラスメート 今の自分の理想像とか価値観があるのは、みん なのおかげ 一緒に長くいるからこそ、いろいろ学べた S先生 人を巻き込める人で、プロジェクトを進めるこ とができる人
大学進学	迷い 各種学校、専門性 集大成	高2に迷った 大学じゃないこと、専門の勉強ができないから でも、学園の教育を最後まで受けたと思って た
学部での学び	サッカー部 仲間 OB 面倒見てくれた ゼミ モチベーション 価値観の確立 崩壊と再構築 多様な価値観を通した 価値変容 生活を通してつなが る、多様な価値観の受 容	サッカー部 男子部でも一緒にやってきた仲間とやれるのは 最後だったから 就活でお世話になったOB いろんなことを教わったし、面倒を見てくだ さった 数理 ゼミの学生も先生のモチベーションもしっかり してるから ゼミ選択のとき、自分一人かと思ったけど、6 人ぐらい集まった 「価値観が固まる」 男子部でできた価値観が、学部で崩れて、もう 一回作り直している いろんな価値観があるから、それを吟味しなが ら、自分の価値観も変わっていくと思う 授業内容が役立ったということではなくて、学 部で生活することで、いろんな人と深くつなが りながら時間を過ごせるから、いろんな価値観 を受け入れることができたと思う
働きかけること	掃除	抵抗なし

	汚染者負担 面倒くさい 学園特別実習 変わる 高校、委員長 学部、実習 おいしい、楽しい 学外での活動 呼びかける 人との出会い 価値観の共有 国 問題への関心 海外 押しつけ 募金 価値観の共有→影響 使命感 日々の行いへの影響 寮生活の学び	知らない人が自分たちが汚したところを掃除して るってほうが、気持ちが悪い、不自然 さぼりたいと思う 面倒くさいから 食 自分の働きかけで何かが変わるって思う 高校の委員長の経験 学部では、特別実習 昼食においしいものを出すことで、学部の昼食 の時間が楽しくなるかなと思った 震災ボランティア 震災直後の4月に学校とは関係なく、行った 呼びかけて、同級生や下級生と一緒にいった ボランティアに来てた人たちの出会い 学園関係者じゃない人とも話が合って、学園外 にも、同じような価値観を持ってる人がいるこ とを知れた 選挙 国の問題に関心がある。ネットで調べたりする ネパールワークキャンプ 貧しいって基準は、機械を作り出した側の押し つけ 募金でも、できるだけしたい 影響があるように思うけど、自分一人よりも周 りの人と価値観があったときにできるんだろ うって思う 震災ボランティアの呼びかけは、使命感があっ たから、すぐに動けた。いつどう感じるのか、 まだわからない 学園の学びが日常に影響している 特に寮生活の学びはそのまま活かしてる
進路	就職 自立 チャレンジ	就職 自分で稼ぎたい 今後、価値観が合わない人もいると思うけど、 ここで得た価値観を曲げずに、自分がやろうと 思ったことはチャレンジしていきたい
つらさへの対応	相談 落ち着かせる わかり合えるところを 探す 変わる存在 逃げの必要性 不安定な社会に対して 努力	人に相談する 聞いてもらうことで、安心する 基本的には自分で考えて、感情を落ち着かせる わかりあえない部分はみんな持ってる わかりあえないところばかりを見ないで、わか りあえるところを大事にしたい 話すことで、わかりあえない部分を見出すけ ど、その人のすべてがわかるわけではない 環境が変われば、人も自分も変わるから、仲よ くすればいい 自分だけでもやろうと思ったことはやる 状況に応じて、逃げることも必要になってくる と思う 不安だけど、社会情勢のせいにするのはナンセ ンス 一生懸命努力すれば、それに見合うだけのもの は返ってくると思う
学園の強み	教育方針	自分のことを自分でするっていう教育方針

	システム、人との関わり	寮とか、掃除とか食事作りとかのシステムがあるからこそ、いろんな人といろんな形で関われる 話したことがない人と一緒に仕事をするとか 仲のいい人とそばにいられる ここがなくなるといろいろ矛盾したり、らしさがなくなる
判断基準	直感 本能	直感 本能的な部分に頼って、何が好きだから、やりたいから選ぶ

ID		4E
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	体操会 男子部生の態度	本人の意向 生活団にあって、小4のときに体操会を見て、男子部生の態度がすごいかっこよかったから 中学は公立でいいっていう父親の考えに従って、公立にいったが、どうしてもあきらめきれなく、編入した
男子部での学び	寮生活 がっかり 自律 親切、歓迎 美術 信頼 体操会 練習 継承 下級生へのケア 注意することのつらさ 男子部をよくしたい、覚悟 大切な出会い 周りによる認証、変容 居心地のよさ 自分の行動が変化を生み出す	期待外れ 高等科生がしっかりしていないことに対してがっかりだった 自分は絶対そうならないって思って、生活はしっかりしてた 同級生はすごく親切だったし、歓迎してくれた美術 作らせてもらえることに、生徒が信頼されていることを感じた 体操会 体操会に向けて練習すること 上級生の思いを感じられる 下級生の面倒をみなくちゃいけないこと 中3、高3 生活がしっかりできていない下級生に注意をしなきゃいけないこと 本当なら、踏み込まなくてもいいところにふみこまなきゃいけないのがつらかった 高3のクラスが男子部をよくしたいって思いがあったから、下級生に嫌われても覚悟しようって決めた クラスメート 周りが自分を認めてくれたことで、自分が公立にいたときから変わったことがわかる 自分がしたかった居方。居心地よかった 男子部のときは、自分が動かなきゃ変わんないって思ってた
大学進学	魅力ない 学部生のイメージ 他大学進学希望 学部生のよさ 高3の生活への責任	学部に魅力を感じなかった だらけてる 他大学に行きたかった でも、同級生のお兄さんに相談して、学部生にもいい人がいることを知った 高3の生活をしっかりしたかった。受験すれば、どんなときも勉強しなきゃいけないくて、そこまでしたくなかった
学部での学び	イメージ通り、自律 共学 違いを知る 時事問題 社会を知る 男子部と違い 個人、一人ひとりの時間の使い方の違い 自覚 学外での活動	やっぱり、だらけた団体だと思ったけど、自分はしっかりやろうと思った 女子との共学 いろいろな違いを知れて、いい出会いだと思う 時事解説とか時事研究 わかりやすく世の中のことを教えてくれた 男子部のスタンスでは通用しないってわかった 学部は個人だから一人ひとりの時間の使い方も違う 個人の自覚だから アルバイトとボクシング

	<p>学園との違い</p> <p>ゼミ</p> <p>学歴への自信</p> <p>学力のハンディ</p> <p>整える 力の分散</p> <p>考え方の変化、学園での学びへの確信</p>	<p>他大に行ってる子からの話から、学園との違いを感じる</p> <p>文化</p> <p>本が好きだったし、ほかに苦手な子がいたから各種学校でも、自信がある</p> <p>ほかではできないことをやらせてもらえたから学力でのハンデはあるかもだけど、それだけだから</p> <p>「調整」</p> <p>男子部はエネルギー爆発させて動き回ったけど、学部に入ってから、外に出るためにいろんなことに力を分散させたり、まとめたりしてきたから</p> <p>学部に入って、考え方を変えなきゃいけないとは思ってたけど、それまで自分がやってきたことは間違っていないと思った</p>
働きかけること	<p>掃除</p> <p>自治</p> <p>さぼれる</p> <p>ルーティンワーク</p> <p>学園特別実習</p> <p>実学</p> <p>役立て</p> <p>国</p> <p>自覚</p> <p>自分</p> <p>海外</p> <p>帰国後の変化</p>	<p>抵抗ない</p> <p>自分たちの使ってるものは自分たちでっていう学びだから</p> <p>さぼれるし、やりたいくないときもある</p> <p>食事のあとは掃除っていうルーティンワーク</p> <p>食</p> <p>座学だけだったら、耐えられないかも</p> <p>学園がよくなってるかはわからないけど、ためにはなってると思う</p> <p>選挙</p> <p>子どもじゃないんだって思った</p> <p>ほかの活動については、興味がない。自分のことで精いっぱいだから</p> <p>ネパールワークキャンプ</p> <p>そこまでの衝撃を受けてはいない。行ってよかった</p> <p>ない</p>
進路	<p>就職</p> <p>国防</p>	<p>就職（公務員）</p> <p>国を守りたいから、自衛官になりたい</p>
つらさへの対応	<p>話す</p> <p>待つ、受容</p> <p>認める</p> <p>全否定する人はいない</p> <p>暮らしている仲間</p> <p>抗えない状況について話す</p> <p>思いの共有、小規模でも行動すること</p> <p>不安定な社会に対して夢</p>	<p>友達と話す</p> <p>頭中ぐちゃぐちゃな状態でも話して、自分が冷静になれるのを待って、自分を認めてくれるわかりあえないけど、認めてる</p> <p>中2のときも、生活面では上級生のことが理解できなかったけど、ほかの面で尊敬してたから、ほんとにだめって思った人はいなかった</p> <p>下級生に対しても、よくなるって期待してた。最初は、敵だと思ってたけど、同じ学校で暮らしてる仲間だっと思えるようになった</p> <p>友達と話す。負けたくないから</p> <p>同じ思いを共有できる人に呼びかけて、行動する。規模は小さくてもいい</p> <p>生まれた時からなんで、不安はない</p> <p>働いたら楽しいとか、結婚とか家庭を作るとか夢があるから、お先真っ暗じゃない</p>
学園の強み	<p>自主性</p> <p>信頼</p>	<p>生徒主体</p> <p>生徒が信頼されてて、大人が入らず、生徒主体でやれるから</p>

集団行動	一人の限界	自分一人じゃできることはそんなにないっていう思い
	つながり	みんなとつながってるって思ってると思う
判断基準	成長	つらくて、自分が成長できるほうを選ぶ
		違う自分を見つけられる

ID		4F
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	自立	母からの推薦と本人の意向 自立しなかった、一人っ子で何もできない状況だったから 母が仕事で学園に来たことがあったのと、知り合いの娘さんが通っていたので、話を聞いた
女子部での学び	ホームシック 生活に慣れることに必死 少人数制 裁縫 未知の世界、こだわり、楽しい、手づくり 体操会シーズン 発表の場 学園の人 成長できた場 安心感、両面を知っている 今へのつながり 高3生 憧れ 時間的拘束性	寮はホームシックだった 親と離れること、寮の生活に慣れるのに必死だった 学校は、少人数制ですごい授業も受けやすかった 裁縫 自分がまだ踏み込んだことのない領域に強制的にあきらめてやっていくなかで、自分でこだわってやっていくのが楽しかった。自分で作って完成すること 体操会シーズン 発表する場って感じ、競争がない 学園で出会ったすべての人 学園は人として成長させてくれた場所だったから 本音を言っても嫌われない安心感、やなことでもいいことも見てるから 一人ひとりがいたから、今の考え方ができると思う 新入生係の高3生 全部いろいろ教えてもらったりお世話してもらったり、憧れだった 女子部はやることが決められていて、時間が区切られていた
大学進学	他大学進学希望 専攻決めに悩む ネパールへの魅力 リベラル・アーツ 学部生のイメージの悪さ	初めは、他大学に行こうと思ってた 専攻を決めることができてなくて悩んだ ネパールに行きたいって思って、学部進学を決めた 専攻決めなくてもよかったのも大きい 学部生見てて、こんな人になりたいって思えなかった
学部での学び	想像通り 自律 自分次第 音楽会 裏方の楽しさ 考える 学外での活動 客観視 学外とのギャップ 外に出ることで見えるよさ	やっぱりって思うことはあった 自分はこうはならないようにしようと思って生活してた 「何も縛られるものがない中でどれだけ自分に厳しく生活するか」 縛りがなくなって、何をするかは自分次第 音楽会 裏方のほうが楽しくて、みんなを導いていくのが楽しかった 走りまわって、次のことを考えたりとかしてるのがよかった アルバイト、吹奏楽団 学園の客観視 学園の当たり前が学外で通用しなかったし、同年代の文化についていけなかった 就職活動を通して、一回外に出るからこそ見えてくるよさがある

	<p>表現 友達の再認知 ゼミ</p> <p>学部への扱い、人を見てほしい 学力以外の学びがある</p> <p>影響</p>	<p>表現技法 友達の新たな面が見れて面白かった 教育 デンマークに行って、教育に興味をもった 気にしてなかったけど、会社側の対応に対して、人を見てほしいと思う 学園卒に対して、学力の面でないかもしれないけど、ほかの学びをして得たものがある ないとは言えない 直接にはつながらないけど</p>
働きかけること	<p>掃除 業者委託したら</p> <p>自治</p> <p>掃除してくれることが 当たり前になる</p> <p>学園特別実習 楽しい、学園とのつながり、誇り、貢献</p> <p>販売の仕事 変えられる意識ない よくなる 気づき 広い視野 国 選挙、関心ある</p> <p>海外 人を大切にする、信頼 人を見る</p>	<p>抵抗なし 学生の見えないところで掃除してくれてることが当たり前になるのがやだ 自分が使ってる、生活してる場所は自分で掃除する 当たり前になると、掃除してくれてるってことすら忘れてしまう 感謝することすら忘れると思う 消費組合 学園とつながって、関わっていることを思うと誇りに思うし、自分のやることが役立ってるってわかると、楽しかった 消費組合で販売の仕事をしてた 変えられる意識はない よくなると思う 気づいて動くようになった 周りを見るようになった うるさいぐらいに関わりたくはない 選挙は行かなきゃだし、政治や社会の話はよく親とも話す デンマーク 人を大切にしている、尊重していること、信頼 一人の人をちゃんと見たいって思った</p>
進路	<p>就職 理念</p> <p>社会貢献</p>	<p>就職 理念で人を大切にしているところ、社会もお客さんも 社会貢献に重きを置いている会社</p>
つらさへの対応	<p>話す、気分転換</p> <p>思いの共有 押しつけない</p> <p>抗えない状況について話し合う 一人の限界 不安定な社会に対して可能性を探す</p>	<p>話をしたり、気分転換に何かおいしいもの食べたりする お互いの思いを言う 押し付けすぎず、譲るところと譲れないところを確認する 同意見を持つ人を探し、話し合う 自分ひとりで行く勇気はない 不安 でも、会社に対する期待や、自分のわからない可能性を見つけない</p>
学園の強み	<p>自主性</p> <p>手伝う、考える</p>	<p>生徒主体 先生がやることでほかの学校と同じになる 自分のことだけ考えてるっていうのではなくて、困ったら手伝うとか考えとか</p>
判断基準	<p>直感</p>	<p>外の意見も聞きながら、自分がいいと思ったほうに行く 雰囲気とか、人の気持ち</p>

ID		4G
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	親の意向	親の意向 父親が明日館を見て感動した
高等科までの学び	友達づくり 難しさ 情報 授業でのハプニング 評価、教師への尊敬 水泳 講師との出会い 数学と英語 わからない 寮生活 叱ること、叱られること	生活団からの生徒と友達になるのが大変だった もともと仲がよいところに入っていくことの難しさ 情報 高2 自分の父親が外部講師として担当した授業 CMを作るのに、データが全部消えてしまった 寄せ集めで作ったCMに対して、親ではなく、一教師として評価してくれたことに、尊敬した 水泳 6年生 講師の大学生との交流が印象に残ってる 水泳の指導の大学生 優しかった 数学と英語 わからないんでやめちゃう 中1の寮生活 とにかく高3の怒られないようにしてた 高3のときは下級生を怒ることができなくて、そのことを陰で言われてて、つらかった
大学進学	最高学部進学	最高学部への進学を希望してた 外に出ることは考えなかった
学部での学び	自由な時間 学外での活動 コミュニケーション OBとの出会い アドバイス 特別講義 夢 ゼミ 基盤構築 特別講義の影響大 みんなでつくること 手助け、見捨てない	何も期待もなかったので、好きに自由に時間を過ごせた 学童保育のボランティア活動 いろんな人とのコミュニケーションできた アフタースクールのチーフ 悩んだときに相談して、そんなに急がなくてもいいし、いろんなことやったほうがいいっていう一言で救われたから 婦人之友社の特別講義で、乳幼児と遊んだこと 出会った子との再会（初等部の説明会） 子どもに関われる仕事につきたいって、思った教育 人間の基礎、自分の基盤ができた時期 初等部時代が畑の芽が出た 男子部時代が育ちざかり 乳幼児実習して、アフタースクールでの活動が大きい 一人でつくるのではなくて、みんなでつくること できないことに対して手助けすること、見捨てないこと 社会への応用可能だと思う
働きかけること	掃除 当たり前 自治 業者委託したら 面倒、楽しさ	抵抗なし 当たり前で、自分の中に染みついている 不満言うなら、行くべきと思って行ってた 捨てていい場所とか知ってるのは自分たちだから、業者では無理。 何かがなくなってしまう気持ちになると思う 面倒と思いながらも、やることの楽しさ

	<p>学園特別実習 地味、面倒</p> <p>意見を聞いてくれる</p> <p>国 海外 地球規模の問題とのつ ながり 地域との関わり 楽しい</p>	<p>考古学 地味な仕事を毎日して、面倒くさかった 評価される場がないから、あればやりがいもある</p> <p>学生の一意見を聞いてくれるときもある 勇気がなくて、上の人には言いづらい</p> <p>選挙 ない 影響してることはないと思う</p> <p>アフタースクールの夏祭り 地域の子どもたちが楽しんでいたこと、それを通して保護者も自分たちも楽しかった</p>
進路	<p>就職</p> <p>人との関わり 数学</p> <p>つらい経験 各行事、面倒、楽しい 学部への扱い 社会的認知度の低さ</p> <p>自分から売り出す 若い世代が知らない</p>	<p>介護職 ずっと保育士になりたくて、進学を希望していたが、親の反対を押し切れなかった。アフタースクールのチーフからアドバイスを受け、就職することを決める</p> <p>人と関わる仕事を探し、介護職に就く</p> <p>数学 苦手だったけど、無駄な経験じゃないなって思った</p> <p>ない 行事も面倒くさがりながらも楽しんでいる ハンディを感じる どこって言われるときに認知度の低さを実感する</p> <p>自分から売り出していくしかない 若い世代が知らないから、知ってもらおうと思う</p>
つらさへの対応	<p>相談 咀嚼</p> <p>受容</p> <p>わかり合える努力</p> <p>謙虚さ 自然災害に対して</p> <p>不安定な社会に対して 内定、周囲が自分を認めてくれること</p>	<p>誰かに聞いてもらう いろんなアドバイスを受けて、自分なりに噛み砕く</p> <p>自分とは違う意見に対して、最初は突っぱねるけど、時間をかけて受け入れていく</p> <p>距離を置くことはあるけど、わかりあえるように努力する</p> <p>低姿勢で対応する 何もできないと思うけど、集団でいれば逃げると思う</p> <p>不安はない 内定ももらっているし、自分のことを認めてくれる人もいるから</p>
学園の強み	<p>信頼</p> <p>ケア</p> <p>コミュニケーション、 人への思いやり</p>	<p>信頼関係 学生、保護者、教師の3者の信頼関係があること</p> <p>時間を作って、相談にのってくださること、辛抱して面倒見てくださったこと、叱ってくれるし、励ましてくれること</p> <p>コミュニケーション、人への思いやりは大事な部分</p>
判断基準	客観視	<p>意見を聞くこと 聞いてもらうこと</p>

ID		4H
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	体操会	本人の意向 体操会を見て、自分も踊るほうが楽しいと思っ た 引っ越しを機に、友の会に入ってる知り合いに 学園を紹介された
女子部での学び	普通 世間と違いすぎてるイ メージがあった 物理と英語 面白い 緩い 体操会 楽しい 午餐会 みんなが一堂に会す、 楽しみ 時間の共有 友達との出会い 時間との共有 裁縫 面倒 楽しい 遠足 体力的な厳しさ 忙しさ 客観視、学園のよさの 発見 一致 キャラ	思ったより普通の人がいた 思想とか古いと思ってたから、世間と違いすぎ てるイメージがあったけど、普通だった 物理と英語 面白かった 公立のほうがガツガツしてて、学園は緩い 体操会 やってるほうが何倍も楽しかった 練習期間も楽しかった 午餐会 学園みんなが一堂に会してご飯を食べるのが毎 年楽しみ 自分たちが準備したところに来て、時間を共有 するのが好き 友達 精神的につらかった時期に、時間を共有したこ とが大きかった 裁縫 授業始まるまでが面倒くさい 始まれば、楽しい 遠足 体力的に厳しかった 女子部のとき、食事も作って、掃除もして、礼 拝をして、ほかの仕事もあって、一日が忙し かったけど、公立は授業を受けて、友達と話し て、暇だったのかなって、自分が一日何をして たのか疑問がわく 中学を全部で3つ行ってるから、常に客観視し て学園のよさを見ようとしてた 学外に出れば、つらくないって思って、学外に 出ることが希望にあふれてると思っている子が 多いから、いつも説得するために、学園のよさ を話してた 女子部は「家と学校の一致」 自分のキャラが一致したのはすごく大きかった
大学進学	悩む 他大学受験への興味 塾の勉強の仕方に意味 を見出せない、高3の 生活への責任	少し悩んだ 中2のときに、学園に合格するために塾通っ て、すごい勉強したら、塾の先生にあと一年い たら、どこでもいけるレベルになるから、もう ちょっと勉強してみないかって言われたことが 記憶に残ってた。だから、それだけ勉強すれば ほかに行けるのか気になった 高3になる直前に塾に行ったけど、勉強の仕方 に意味を見出せなかったのと、高3の頭に遠足 でリーダーに決まって、高3としてやっていく ことがやるべきことだと思って、辞めた

	ネパールの魅力	学部進学は、ネパールに行きたいって思った。あと、もう少し学園にしようと思った。外がどういう感じかはわかってると思ったから
学部での学び	共学	男子がいる 雑だな
	ネパールワークキャンプ	ネパールワークキャンプ
	出会いへの興味	違う人たちに会えることに興味があったんだと思う
	ゆったりした時間	ゆったりした時間、人に会いたかった
	みんなとの生活	みんなとの生活も楽しかった
	日本との違い	見るものすべてが日本と違う楽しさもあった
	哲学	哲学
	考える楽しさ	考えても考えても正解はないから、意味ないなと思ったけど、考えるのが楽しかった
	ゼミ	文化
	学部の扱い、ハンディ	ない 学園だから、これができないとか思わない
働きかけること	学園への誇り	就職活動も学園だからだめと思うような組織に属す必要ないって思ってた
	自覚	「学園生であるっていう自覚」
	卒業生とのつながり	卒業しただけでつながりが持てること、学園と社会の間にある学部を卒業することで卒業生となって自信になる
	家族、共有話題	卒業生、学園生っていうだけで、みんな家族みたいな雰囲気がある。共通話題があるから
	学部の影響	あり 学部での時間がないと、思えなかったこと
	諸活動で感じたこと	講義ではないかもしれないけど、社会に出ていくためにネパールを始めとする活動で感じたこと
	掃除	抵抗なし
	強制ではない	女子部みたいに強制されないから、やらなくても済むところはある 誰かが掃いたり、除草しようって思えば、自分もやるって思える
	業者委託したら お金の無駄使い 抵抗ある 学外での活動	反対 そこでお金を使うとこじゃないって思う 委託のほうが抵抗ある 震災支援 何もしてないから、できるならしようと思った
	学園特別実習 楽しい	農芸 やり始めるまでが嫌だったけど、始めれば楽しい
	やることの大切さ	やるのとやらないのとでは違いがある
	労働	掃除と同じ、労働みたいな感覚
	よくしていない	よくなってる感覚はない
	行事の成功への貢献と 学園の発展への貢献の 違い	行事に対して、自分が与えられた役割を担い、成功させたことには力になれたと思うけど、学園全体に対しては毎年入学希望者が少なくなってるから、そういうことにつながるとは思えない
	学園の方向性と自分の 気持ちとの一致	学園が意見を求めている、学園の動きたい方向に自分の気持ちが一緒なら、それは反映されると思う
	国	ない

	直接的な関りはない	個人的には国政に対して思いはあっても、直接の働きかけはない
	海外 グローバル化	ネパールワークキャンプ グローバル化への恐さ
	生活の豊かさ、時間を かけること	どこの国行っても、服が同じになってること 一日の一つひとつのことにどれだけ時間をかけて、心をこめてやれるかで毎日の生活の豊かさが変わってくる
	地域性の希薄化、もっ たいない	地域性がだんだん薄れていくこと、もったいないと思う
進路	就職	就職
	よくなる期待	間を取り持つ仕事がしたかった 自分の働きかけでよくなるっていう期待を持っている
つらさへの対応	寝る	寝る
	わかり合えない他者には 関らない いいところを探す 抗えない状況に従う 待つ	就職活動のときだけ、何ともならなくて、家族からも性格が悪くなったって言われた 関わらなくていいなら関わらない
	不安定な社会に対して 人とのつながり	でも、相手のいいところを探そうと思う 従いたくないけど、従うと思う 自分が影響を与えられる立場になれば、自分の思うやり方でやってみたい 不安なし 人とつながっていれば生きていける 友達、家族、親せきとかのつながりをしっかりしていけば大丈夫だと思う
判断基準	価値観 居心地 自分らしさ	自分の価値観がすべて 家庭にある居心地とか価値観があっていること 自分が自分らしく、自分がいいなって思えるところ
学園の強み	体操会 環境	体操会 大芝生できないとだめで、それはあの建物とあの環境も必要
	業者ではない 日々の積み重ね	業者が入ってもできない 学生は練習をしなければいけない 学園の仕事には、1年生のうちからちょっとずつ仕事して、3年生の仕事をしてっていう段階があるから 学部生も出席しないと卒業できないから

ID		41
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	家族が卒業生 構内の雰囲気によさ、 寮生活への興味	家族と本人の意向 祖父母も父母も卒業生だったから、自分も入 らなろうと思っていた 構内の雰囲気がいいなと思ったのと、両親の話 から寮生活が面白そうだった
男子部の学び	寮生活 大変 厳しさ、大変さ ギャップ ホームシック、身内の 心配 自分の限界の受容、祈 り、委ねる 国語と体操 考え方の基礎 体の動かし方、表現の 仕方 恒例行事 学外での活動 先生の存在、話を聞い てもらった 考えるきっかけをくれ る 視野の広がり 専門家との出会い 考え方の変化、多角的 な視野 濃い価値観 ロールモデル 紳士、面白い、こだわ り、表現できる力 土台づくり	びっくり 思っていたより厳しくて、大変なところだった 上級生の厳しさ、自分が何でもやることの大変 さ 聞くとするのとのギャップに困惑した 中1のときに、ホームシックで親と離れるのが すごく怖かった。自分が気づかないところで、 親や地元大切な人が死んじゃったらどうしよ うって思ってた 何かのきっかけで、自分ではどうすることもで きないことを正面から受け止められるように なった。祈るしかないような、何かに委ねよう と気持ちが切り替わった。中2の始めぐらいに 国語と体操 いろんな題材を持ってきてくれて、今の自分の 考え方の基礎になってるものがある。影響を受 けたと思う 体育は義務的に定められている課題をすること が苦手だったけど、デンマーク体操やって、体 の動かし方とか表現の仕方を学べた 恒例行事 なし いろいろ道にそれたい学年のときに、自分の話 を聞いてもらったのが印象深い 基本的にマンツーマンで話をして、その悩みを 考えるきっかけを与えてくれる 視野を広げてくれるアドバイスをくれる 女子部の卒業生の研究家 ものの考え方を教えてくれた。博識で多角的な 見方ができる人 価値観も濃くて、話してるだけで、いろんなこ とが吸収できる 山口瞳とか伊丹十三、北杜夫、 紳士的で、面白くて、自分なりのこだわりを はっきり持っている人で、そのこだわりが周り とけんかしない。それを表現できる力を持っ ているところ 自分の土台は男子部で大方作られたと思う
大学進学	他大学進学希望 美術やデザインに興味 最高学部への進学、学 園が好き 教育の集大成	他大学進学を考えた 美術やデザインに興味があったから 代々学園卒業生であること、6年間学園が好き だったこと 学園の教育の集大成なら行こうかなと思った
学部での学び	印象よくない がんばる雰囲気の緩 和、自由、だらしなさ	正直あんまりよくない 高等科までの自分たちでがんばってやってい こうっていう雰囲気が緩和されてて、自由だっ たから、男子部のときに見てきた上級生がだら っとしてて、いい印象をうけなかった

	学外での活動 表現 視野の広がり	ない 情報の表現と哲学 表現や考え方、生活の中でのデザインを知る きっかけになったので、自分の視野が広がった
	ゼミ	数理モデルとインターフェイス デザインのことにについて学びたかったから 先生が厳しいから、技術や知識がしっかり身につくと思った
	学部の扱い、ハンディ 認知への期待	情報の研究室が持っている資料も豊富だった ある 大卒と認められることの審査が多くなる 大学として社会認知されるといいなと思う
	リーダーシップ	「随所作主立処皆真（ずいしょさくしゅりっ しょかいしん）」 どんな場所でも自分がその空間の主（あるじ） になりなさい、そうすれば、あなたが立つところ はすべて真（まこと）になるみたいな意味
	崩壊、考える	土台の上にあったものが一回壊されて、学部で いろいろ考えてきた
	再構築の継続、未完成	学部でつくっているものは、これからもやって いけないといけないし、完成するののかも わからない
	学際性、多角的な見方	学際的な学びを通して、自分自身について、物 事について多角的に見れるようになっている
	視野の広がり、自分の パターンを増やした	授業外の活動を通して、視野が広がって、いろ んな場における自分のパターンを増やしていっ た
	多様な考え方の練習	一つの考え方に固まりすぎないで、自分の重点 を置くポイントを変えていく練習だった
	内向的な自分から対外的 な働き方を身につけた	今まで自分の内向的だった部分が、学部で考え てきたことを通して、対外的な働きかけ方を吸 収できている
働きかけること	掃除 普通 業者委託、違和感	抵抗なし 学校っていう空間にあるのが普通 そうなるなら、そうなるでいいけど、学園はそ ういうことも学生たちが自発的に提案して制度 になっていくって思うから、学園側が決めるの は違う
	プロセス、学園らしさ の喪失	プロセスも違うし、掃除の時間をなくしてしま うと、学園らしくない 違和感がある
	学園特別実習 面倒、制度自体はいい	図書 面倒だと思うけど、この制度自体にはいいと思 うし、違和感ない
	変容 問題意識、違和感	変えられると思う 問題意識や違和感を持ったとき、自分にも変化 がある
	自己変容と社会変容 国 海外 経験を増やす 客観視	両者は同時におこり続けている感覚 政治には興味はある ネパールワークキャンプ 自分の経験を増やしたかった 日本と全然環境が違うので、日本を客観的に見 ることができた 自分の生活環境をありがたいな、恵まれてるな と思う

	技術至上主義への問題視 日々の行いへの影響—節約、次年度の活動的な貢献 ネパールの環境問題の意識化 考え方の変化	逆に、現代の技術に依存していることに問題意識を持つようになった 節電や節水をしようと思ったぐらい。次の年の活動から、何か活動的に貢献したいって考えてやった ネパールの環境問題でポイ捨てが多くて、何か変えられないかなと思って、2年目に参加した2年目は副リーダーで、3年目はリーダーをやって、自分が何を吸収できるかから、自分が何を出せるかに考え方がシフトした
進路	進学	進学 デザインの勉強を専門的にしたいから
つらさへの対応	聞いてもらう 考える わかり合えなさ—話し合う 相手の考え方を知る 両義性 視野の広がり、意識化 抗えない状況について考える 発言や行動することで状況把握する、自分に従う 自然への尊重、過去の記録からの準備 不安定な社会に対して同世代の動き、エネルギー、社会の変化への希望	気の許せる友達に聞いてもらって、ほぐしてもらう 人に言えないことはひたすら考える あとから笑い話にできればいいなと思う その人ととことん話し合う 平行線だとしても、相手の考え方を理解することはできる 物事の両義性をわかってるから、自分の考え方が100%正しいと思っていない 相手の話を聞くことで、自分の視野が広がる。自分にかけている部分、真反対のところを意識できる 環境と自分の関係について、じっくり考えたいと思う 何かしら動いたり発言しないと、反対勢力の意見も聞けないので、自分の信念に従って、動かすか発言するかすると思う 自然に対しては、尊重すると思う。災害に対しては過去の記録からどう対処したらいいか準備しておきたい 絶望ではないけど不安はある 同世代のアーティストとかの動きを見ていると、エネルギーはあると思ってて、自分の中にもそういう意識はでてくるから、周りの人たちが僕で変えていくことはできると思う。希望を持っておかないとつらいってのもある
学園の強み	自主性 考える、実践する場があること 教師のサポート	生徒の自発性・自主性 学生が自分で考えて、それがよくても悪くても、自分たちで考えたことを実際にやってみて、学校はその方向性を正したりでコミットしてくるところ だからといって、生徒・学生がど真ん中・中心っていうわけではないと思う。まずは、生徒・学生が考えて決める機会が失われたら、だめだと思う 学部になって、男子部のことを考えると、先生たちが相当支えてくれていた。後ろで手をまわしてくれていたり、あとから一緒に怒られたりしてくれたりした。そういう人たちの存在があることに、学部になって初めてわかった

判断基準	システム自体が中心にある	生徒だけではなくて、それを受け入れたり、場合によっては断るとか叱りきってあげるっていう体制自体が中心にあって、初めてなること
	後悔しない 成長	後悔したくないこと 自分自身の研鑽につながるほうを選んでいると思う 相手に聞かせるだけのスキルがほしいから、自分が向上できるほうを選ぶ

ID	4J	
焦点的コーディング	オープン・コーディング	文書セグメント
志望動機	家族が学園生	親と本人の意向 姉2人が在学生であり、両親も卒業生だったから
高等科までの学び	理科 実学 テニス部 仕事との両立の大変さ、キャプテン 学外での活動、カンボジアのスタディツアー 姉の影響 数学 苦手 理想がストレスに 先生との出会い 人間的な深さ、親近感 友達 ロールモデル 学園が好き、委員での責任を全う	理科 小4 蚕から繭をとって糸をとる取り組みを楽しみにしていた テニス部 学校の仕事があるから毎日大変だったけど、そんな中で中高キャプテンをしたこと カンボジアのスタディツアーに参加したり、フィリピンの孤児院に知り合いに連れて行ってもらったこと 姉がNGOに所属していたことも影響して、自分もそういう活動がしたいなと思ってた 高2の数学 苦手だった こうあるべき姿っていうのがストレスだった 自分がしたいことよりも学校が求めていることをしなきゃいけないことが嫌だった 担任の先生 人間的に深く、親近感もある 話していて、いつも学ぶことがある人 友達 姉 自由学園が大好きで、委員もすべて責任を全うしていたから
大学進学	他大学進学希望 学園嫌いのまま卒業したくない、父も自分も否定したくない	他大学進学希望 親の反対と友達の一言で学部進学を決意 このまま学園を出たら、学園を嫌いなまま卒業してしまい、父のこともそれまでの自分も全部否定することになると思ったから
学部での学び	選択の自由 仲のいいクラス 学園特別実習 大変だけど、楽しい 学園新聞 大変 数学 表現 中高の経験の振り返り ゼミ 解放 したいことができる環境 自分を追い込むこと 厳しさ	女子部で縛られていたことが全部なくなって、自分が選択していろいろできることが、すごくよかった クラスも仲よくて、来てよかったと思う 学園特別実習 樹木庭園 精神的にも体力的にも大変だけど、働くの好きで楽しかった 学園新聞 編集長のときの意思決定が大変だった 数学 先生がやる気にさせてくれたから、乗り切れた 総合表現法 中高での経験を文章化して、面白かった 数理 一番厳しいところだったから 「のびのび過ごす」 こうあるべきものがなくて、解放されたこと 自分がしたいと思っていることができる環境 自分を追い込むことをしてきた 一番厳しいところを選んできた

働きかけること	<p>掃除 学部のだらしなさ</p> <p>業者委託したら 学園特別実習</p> <p>お金ではない価値</p> <p>誇り 管理に不可欠な存在</p> <p>学園の改善 委員</p> <p>自律した生活の影響</p> <p>地域への関わり</p> <p>学外での活動 自分の属する社会の変容 身近なところからの変化 国</p> <p>海外 経済至上主義への疑問</p> <p>関係性</p> <p>不平等への疑問</p>	<p>抵抗なし 学部はちゃんと掃除されていないから、そのほうが問題だと思う</p> <p>反対 バイトなら、いくらもらえるんだろうって考えることもあった お金をもらわないでやることのほうが価値があるんじゃないかと思った 自分たちを誇りに感じているところはあった キャンパス管理の中でなくてはならない存在だと思っていた</p> <p>普段は思っていない 委員の時は、どうやったら学部をよくできるか考えていた</p> <p>普段のことをしっかりやっていると、下級生の意識も変わるし、学校のスタンダードが上がるのかなと思った</p> <p>自治体の環境会議の中の、地域の子どもたち向けの料理教室に参加した</p> <p>震災支援 自分の属する社会からよくしていかなきゃいけない意識がある 自分の身近なことから変えていかなきゃいけないって思いがある あんまりない 海外に留学中に日本人とは何かについてよく考えていたけど、自分の活動で国を動かせることは考えたことなかった</p> <p>カンボジアとフィリピン かわいそうって上から目線だったのが、現地の人と話したら、時間を共にして、向こうの人も幸せに過ごしていたので、経済発展がすべてじゃないって思った</p> <p>日本にはない関係性とか、自然の中での生活とかがある</p> <p>不平等とか、虐げられていることがあるのはおかしいけど、日本のようになってほしいとは思わない</p>
進路	就職 迷い 悩む	<p>スポーツ関連 留学したかったのと、進学も考えていた 悩みながら就職活動していた</p>
つらさへの対応	<p>泣く、寝る 目標に向かってがんばること</p> <p>弱さの開示、自分の強み</p> <p>わかり合えない人に対して 話す、受容</p>	<p>泣いて、寝る 中高の頃はテニスがあったおかげで、目標に向けてがんばっていたから精神的に強かったと思うけど、学部に入ってそれがなくなって、精神的に弱くなったと思う</p> <p>人に弱みを見せるのがまったく苦にならないので、話を聞いてもらう。それは、自分の強みでもあると思う</p> <p>話す お互いの考えていることを受け入れて、何のわだかまりもなかったように話せるようになるまで話す</p>

	<p>弱さを開示しても、嫌われない関係</p> <p>抗えない状況の受容、自分と合うところを探す</p> <p>不安定な社会に対する希望</p> <p>社会をよくする人</p> <p>スポーツの力</p>	<p>自分の悪い面を見せても、簡単に嫌われない関係があることが、わかり合えているということだと思っている</p> <p>生きていくためにはある程度は受け入れていかなければならない部分があるけど、自分の考えに合うところを探す。もし、無理なら、別の道もあると思う</p> <p>どうなるのか考えるけど、このままで終わったりしないだろうと思っている</p> <p>社会をよくする人でありたいということだけある</p> <p>スポーツの力で何か変えていけるんじゃないかって思っている</p>
学園の強み	自治	<p>自治</p> <p>自分たちでやっていることを誰か雇ってしまったら、意味がない</p> <p>やってきたことにプライドもあるし、それがなくなっていくのは悲しい</p>
判断基準	<p>父の信頼</p> <p>人を傷つけないこと</p> <p>大変さ</p>	<p>父の信頼を裏切ってもしたいことはする</p> <p>人を傷つけないこと</p> <p>楽なほうは選ばないこと</p>