

伝統的な環境教育に対するESDの

変容的学習の意義

—スリランカの「セカンド・ライフ」を事例に—

神 田 和可子

神田 和可子

## 要旨

本研究では、伝統的な環境教育に対するESDの変容的学習の意義について検討を行った。ESDにおける変容的学習が、これまでの教育や不確実性の時代における教育の在り方を問い、新たな視座を与える役割として位置づけている。

本研究の目的は、学校外における学びに着目し、変容をもたらす学びがいかにして実現されているのかを明らかにすることである。そしてその方途を明らかにすることで、自己及び社会の変容をもたらす学び、ひいては教育や学びにおいて重要な概念を導き出すことである。

本稿は、スリランカにおける伝統的な環境教育に対するESDの変容的学習の意義について考察した内容から、自分自身とその地域社会に変容をもたらす学びをセカンド・ライフに見出し、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）による「変容をもたらす学びのプロセス」の分析を通して検証した変容をもたらす学びの鍵概念に焦点を当てて論じている。

セカンド・ライフの学びから、変容をもたらす学びのプロセスには、個人の心的循環と他者との共有とが互いに往還し合い、意識変容・行動変容・共同体の変容をもたらしていたことが明らかになった。変容をもたらす学びには、自己と向き合い、環境や社会の変化とともに自らを「『生』の主体」として捉え、人間存在を深める学びが重要であると結論づけた。

このようなセカンド・ライフの学びは、急速なグローバル化や経済成長の波が押し寄せる途上国におけるESDの方向性を示唆しているのではないだろうか。教育や学びの在り方自体を省みて、一人ひとりの人生の可能性を拓き、人生がより良く生きられるような教育や学びとなっているのか、私たち一人ひとりにその問いが投げかけられているのである。グローバル化や経済成長のための人材育成に絡めとられない、「生」のための教育が求められている。

## 1. 問題の所在と本研究の目的

一般的に、伝統的な知識習得型の環境教育では生活や暮らしの変容が生まれにくい。日本国内の環境教育においても同様に、「環境教育が環境問題の根本的な解決にはつながっていないのではないか」(今村, 2009:2)という見解もある。これまでスリランカでは、低学年のカリキュラムの一部として環境教育が行われてきた。一方、これらの学校で学んだ環境意識と実際の暮らしの行動にギャップが生じていることを多くの先行研究で論じられ、その課題に準じた意識と行動の事例分析も行われている(例えば、清水・吉田, 2012; 諏訪・山本・岡田・太田, 2006; 宮崎・セラピラツヌ・飯島・藤野, 2016)<sup>1</sup>。

これまで通り、環境教育を意識啓発の役割として重要であると位置づけながらも、環境教育の学びを暮らしの行動へ導く教育としては不十分であったとの指摘もされている(諏訪ほか, 2006)。つまり、大半の実践では価値観、行動、ライフスタイルまでの変容にまで至っていないのが実情である。その理由には、学校での学びを試験や進学のための学びとして捉え、既存の社会システムを維持するための人材育成を重視するような伝統的な教育が行われていることが挙げられる(Dore, 1976 松居訳, 1998; 荒井, 2015)。

世界的にも持続可能な開発目標(SDGs)が浸透しつつある昨今、スリランカにおいても生活や暮らしの変容、スリランカの代表的な社会問題である環境問題を解決するような学びや教育が求められている(UNESCO, 2018b)。なお、経済成長志向の強い途上国や中興国で環境をいかに保全し、持続可能な未来を志向していくのか、そのための価値観や行動、ライフスタイルの変容をいかに学びを通して実現するかが重要課題として国際的にも認識されている(UNESCO, 2006)。

さらに、ESDの概念が発展するにつれ、ユネスコによる「学習の4本

神田 和可子

柱」<sup>2</sup>に5本目の学習の柱として「自分自身と社会を変容させることを学ぶ (Learning to transform oneself and society)」が加わった (UNESCO, 2018a; UNESCO and UNEP, 2011)。この動向は、国際的な宣言文にも反映され、2014年に採択された「あいち・なごや宣言」の第8項は「学習者自身及び学習者が暮らす社会を変容させる力を与える ESD の可能性」について言及されている<sup>3</sup>。

そこで本研究では、学習者自身及び学習者が暮らす社会に変容をもたらす学習実践に着目し、その学びがいかんして実現されているのかを明らかにすることを目的とする。そしてその方途を明らかにすることで、自己及び社会に変容をもたらす学び、ひいては教育や学びにおいて重要な概念を導き出すことである。

## 2. 伝統的な学びから ESD の学びへの転換

20世紀初頭の産業主義の発展は、学校教育においても教育内容や方法に大きな影響を与えてきた。教師から生徒へ一方向だけの情報を伝達する閉ざされた学びや効率性を重んじた学習過程とその成果を一律のテストで評価する構造は、産業主義社会の工場の生産工程と経営システムの構造と類似している (佐藤, 2010: 21-24)。産業主義社会では、モノの生産と消費が市場経済の中核をなしていた (同上書: 23)。しかし、グローバル化やテクノロジーが進行するポスト産業主義社会では、情報や知識や対人サービスが市場経済の中核になる (同上書: 23)。このような時代の移行期において、「教える」ことから「自主的に学習する」ことを中心とした教育観への移行も世界的な趨勢として唱えられている (千葉, 2004: 166)。

教育はどのように社会と向き合うことができるのだろうか。ジクリングとウォルス (Jickling and Wals, 2008) の “Globalization and

表1：教育概念と市民との関わり

教育の役割	市民の活動範囲	市民の関わり方
社会「再生産」	既存の枠組み	個人
社会「変革」	コミュニティ	積極的な参加者

出典：Jickling and Wals (2008) をもとに筆者作成

environmental education: looking beyond sustainable development” の論考に依拠しながら、その問いについて検討する。この論考で、彼らは教育を社会「再生産」としての役割と社会「変革」としての役割の2つをそれぞれ市民の視点も考慮に入れて論じている（表1）。

つまり、教育が社会「再生産」として役割を担う場合、市民は個人として既存の枠組みの中で効率的に働き、教育が社会「変革」として役割を担う場合は、市民は積極的な参加者としてコミュニティ内での意思決定プロセスに参加するのである。この視点は、社会との関わり合いの中で教育の役割をどこに見出すのか新たな視座を与えてくれる。上記をさらに横断的に捉え、教育を「再生産」と「変革」の2つの概念と教育を受けた2つの市民像を4象限で表した概念が以下の図1になる。横軸の「権

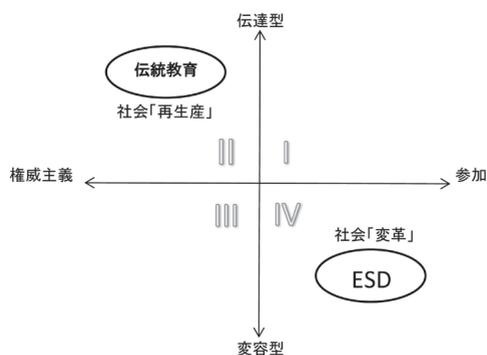


図1：伝統教育とESDの特徴

出典：Jickling and Wals (2008) 及び永田 (2015) をもとに筆者作成

神田 和可子

威主義」と「参加」は、いかにして意志決定の過程を辿るか教育実践の形態を表し、縦軸の「伝達型」と「変容型」は知識の生成過程の概念を表している。この論考を踏まえ、永田は、第2象限に「伝統教育」を、第4象限には「ESD」を位置づけ、伝統教育とESDの特徴を示している（永田，2015：101）。

これらの「伝統教育」と「ESD」の特徴を、古代ギリシャを起源とする「模倣的伝統」と「変容的伝統」を提唱したアメリカの教育学者であるジャクソンの教育に関する2つの異なる伝統に照合させると、「伝統教育」は教師から学習者または教科書から学習者に対し、知識や技能が示され、伝達されるものであり、「ESD」は教師から学習者に問いかけ、学習者と共に形を変えていくものであるという解釈ができる。

さらに、ジクリングとウォルス（Jickling and Wals, 2008）は第4象限を、「持続可能な開発を超え、思考と行動を可能にする」（*Ibid*: 10）と分類づけ、第4象限は様々な関係性の中で動的な状況下で生じると述べている。換言すれば、ESDの学びには「モノ」から「関係性やつながり」、分離や二元論的世界観から統合や参加型の視点への転換が求められると言えるだろう（Sterling, 2012: 56）。

### 3. ESD と関連性のある7つの非伝統的な学び

以下の表2は、102ヵ国を対象に行ったグローバルモニタリング評価調査（以下、GMESと略記）で明らかになった9つのESDの学びをもとに分析されたESDと関連性のある7つの非伝統的な学習の種類を記したものである。

GMESによると、「ESDの学びは上記7つのうち1つだけを取り出して成立するものではなく、すべての学びの融合が必要である」（UNESCO, 2012: 26）。その結果、価値観や行動、ライフスタイルへの変容をもたら

表2：ESDと関連性のある7つの非伝統的な学び

学習の種類	説明
発見型学習	学習者自身の探求や意味づけを通して、未知との遭遇をもたらす学び。
参加型学習 / 協働学習	学習過程において、学習者の積極的な参加と学習者間の相互作用を強調した学び。
問題解決学習	問題を解決することに焦点を当てた学び。身近な問題や実生活の改善にも役立つ学び。
学際的学習	学びの出発点として問題を取り入れ、多くの学問分野や視点から改善や解決を図る学び。
批判的思考学習	人々、組織、コミュニティが暮らしている前提や価値観を問い直し、振り返り、議論を促す学び。
システム思考学習	全体が部分の合計以上であるというつながり、関係、相互依存性に着目する学び。
社会的学習 (複数の関係者の参画)	様々な価値観、視点、知識、経験といった多様な背景を持ち合わせた人々と創造的に解決策を探求する学び。

出典：UNESCO (2012) 及び Wals (2017) をもとに筆者作成

す学びが実現するものと考えられる。さらに、学びの融合だけではなく、学校の垣根を超えた複数の関係者と学校教育を超えたノンフォーマル教育やインフォーマル教育といった様々な教育形態間での融合とそれに伴う相乗効果は、持続可能な社会において、ますます意義のある効果的な関わり方の前提条件として考えられるようになってきている (Wals, 2017: 21-22)。

#### 4. 学習者自身及び学習者が暮らす社会を変容させる学習実践

##### (1) 研究フィールドである「セカンド・ライフ」の概要

セカンド・ライフは、スリランカの中部州に位置するキャンディ市役所廃棄物管理課によって開設されたりサイクルショップ兼ゴミのリサイクル方法を学ぶ学習施設である。施設の運営には、公衆衛生責任者、創作の指導を行う講師、現場担当者、作業員から成る4名のスタッフが携

神田 和可子

わっている。学習者の年齢は4歳から77歳までと幅広く、講師は定期的に各コミュニティや学校に出向き授業を行っている。

廃棄物問題は地球規模課題の1つとして世界的にも認識されているが、途上国における廃棄物問題は喫緊の課題として取り上げられている。同施設は2015年から廃棄物管理課のプロジェクトとして計画が始まり、2017年10月6日にそのプロジェクトの実施と運営が開始した。同施設が誕生した背景には、埋立地のゴミや電子廃棄物を最小限に抑えることや廃棄物問題が引き金となり生じるデング熱やマラリア等の衛生面への予防策を講じるだけにとどまらず、地域住民の人々に開かれた学習の場を提供し、廃棄物を製品へ作り変えることによって雇用機会の創出も目指している。さらに、これらの目標を達成する上で、廃棄物を資源とみなす人々の価値観の変化や態度の変化を重視し、創造することで拓かれる道や健康で幸せをもたらす環境の構築といったよりよく生きていくためのビジョンについても同施設の概要書に明記されている。

## (2) インタビュー対象者

本研究のインタビュー対象者は、創設者1名、講師1名、学習者24名である。学習者の選定は、創設者と講師が行った。その選定基準は、キャンディ市の6つに分けられている区域からこれまで同施設で学習したことのある学習者を無作為に各4名ずつ選定し、偏りのないよう努めた。なお、6つの区域にはそれぞれ1人ずつキャンディ市役所の職員が配置されている。その職員は担当区域の統括や講師としての任務も任せられており、定期的に同施設の研修を受けている学習者でもある。

調査実施期間は、2018年6月20日から2018年7月3日の14日間である。

## (3) インタビューの手続き

本調査では、参与観察及び半構造化インタビューを行った。インタ

ビューはICレコーダーに録音し、インタビュー終了後に逐語録を作成した。倫理的配慮については、インタビューを開始する前に依頼状を配布し、書面及び口頭で研究目的を説明し、同意書の署名をもって研究への同意を得たものとした。

インタビューは、セカンド・ライフ、訪問先の学校、学習者の自宅の3カ所で行った。言語は英語を用い、学習者によっては講師の通訳を介してインタビューを行った。インタビューは1人当たり約15分から1時間半である。なお、インタビュー項目は主に以下の6つの質問を中心に半構造化インタビューを行った。

- 1) セカンド・ライフで学ぶ(働く)ようになったきっかけ
- 2) セカンド・ライフで学んだこと
- 3) あなた自身、家族、友人、地域においての変化
- 4) セカンド・ライフで最も印象に残っているエピソード
- 5) あなたにとってセカンド・ライフとは
- 6) あなたの夢

#### (4) 分析方法

本研究の分析手法は、M-GTAを用いた。M-GTAは、プロセスの明確化にあたっては極めて有用な研究方法である(木下, 2005)。またM-GTAは、データを切片化せず、現象の大きな流れやインタビューである学習者のコンテキストの理解を重視する点で本研究の学びのプロセスの概念を生成するには最適である。

#### (5) 分析過程

M-GTAは、インタビューの逐語録をもとに概念を生成する分析方法である。概念を生成後、それぞれの概念の関連性をカテゴリーごとに分類し、最終的には結果図として提示する。具体的には、以下のような分析過程

神田 和可子

を経て分析結果まで至った。

インタビューを終え、逐語録データを作成しながら、分析テーマを「変容をもたらす学びのプロセス」と設定した。インタビューは、学習者24名とセカンド・ライフの創設者1名と講師1名に行ったが、分析の焦点者は24名の学習者に絞った。

分析ワークシートは、概念名・定義・ヴァリエーション(具体例)・理論的メモで構成されている。最も印象的で内容の深い逐語録データから分析を開始した。逐語録データと分析テーマとの関連性のある箇所をヴァリエーション(具体例)に記載し、類似の逐語録データは同じ分析ワークシートへ記載した。異なる逐語録データは新たな分析ワークシートを立ち上げ、分類していった。それぞれ着目したデータの類似性や、なぜ着目したのかを考え、理論的メモにアイデアや疑問点を記し、概念とその定義を分析ワークシートへ記述していった。1人の分析が終了したら、同様の手順で2人目、3人目…と分析を進めていった。その後、概念からカテゴリーや結果図の生成は、創設者と講師の逐語録データを活かし検討しながら作成し、まとめていった。

## (6) 結果

分析の結果、15の概念が生成され、3つのコア・カテゴリーと7つのカテゴリーから成る結果図が生成された(図2)。以下に、コア・カテゴリーを《 》、カテゴリーを〈 〉、概念を【 】で示し、分析結果のストーリーラインを記す。

コア・カテゴリーは《変容のプロセス》《個人の心的循環》《他者との共有》の3つが生成された。中でも《変容のプロセス》は、本研究の中核をなす上位概念として位置している。その《変容のプロセス》は、【意識変容】から【行動変容】、そして【共同体の変容】と段階を経て変容がもたらされている。さらに、下位概念として《個人の心的循環》と《他者との共有》の2つのコア・カテゴリーが互いに往還し合いながら、《変

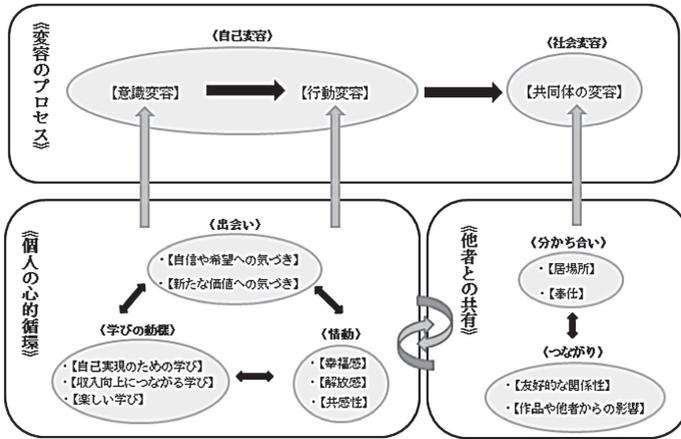


図2：変容をもたらす学びのプロセス（結果図）

（筆者作成）

容のプロセス」へ大きな影響を与えている。《個人の心的循環》は、主に《変容のプロセス》の【意識変容】と【行動変容】へ直接的に働きかけている。一方、《他者との共有》は《変容のプロセス》の【共同体の変容】を後押しするように作用し、変容を個人から共同体へと拡充させている。

## （7）考察

図2の結果図をもとに、各カテゴリーにおける概念の関係を3つのコア・カテゴリーごとに考察する。表記は前述同様、コア・カテゴリーを《 》、カテゴリーを〈 〉、概念を【 】で示し、ヴァリエーション（具体例）は「 」で示すこととする。なお、表3は概念名及びカテゴリーの一覧表である。

### 《変容のプロセス》

【意識変容】では、ゴミを再生させ新たな製品や作品を生むという過程で「どのように環境をきれいにし、守っていくのか」という環境問題へ意識が向けられるようになった学習者が多くみられる。一方、学びの過程で他者と触れ合うことにより見出された「私たちは社会を動かし、人

神田 和可子

をも動かすことができる」といった自らが変化の担い手であるという意識の芽生えも見られる。また、「まるで鳥のように今では遠くまで行ける。何かできる（…）考えながら。前は問題を抱えていたが、ここに来るようになった今は、子ども、家族、すべての人ととても仲が良い」といったように、ゴミ問題含む環境問題を越えた多様な意識変容がもたらされ、「幸せへの変容、この学びを通して幸せへ向かっている」ことが推察される。

【行動変容】では、多くの学習者が「以前はゴミを捨てていたが、今ではゴミを集めて何か作る」ようになった。さらに、「彼らはこのこと（ゴミを再生すること）を学び、彼らの家で自らの仕事として始めている」といったようにセカンド・ライフの学びをビジネスへ展開し、収入向上にもつながっている事例も見られた。学習者の中には「すべての作業を素早く終わらせるようになって、ゴミを使って何か創造物を創るようになった」と日々の暮らしの【行動変容】も交えながらも、ゴミに関する【行動変容】が主としてもたらされていた。視覚的に変容を捉えやすい【行動変容】では、他の学習者も共通してゴミに関する【行動変容】が語られた。

【共同体の変容】には、学習者から身近な家族へ学びの波及が見られた。自宅訪問インタビューでの参与観察や夫婦、親子、祖母と孫の同席で行ったインタビューの回答で、その変容を窺い知ることができた。自宅訪問インタビューでは、自宅の至るところに学習者がゴミを再利用して作った作品が置いてあり、小物入れや蓋、プリンター等といった生活用品として暮らしに溶け込んでいた。また、学習者の中には「私の家族、うん。彼らも変わったよ、そうじゃない？私がかかっていると、妻も手伝ってくれるようになったんだ。これがセカンド・ライフ、ここに在る意味なんじゃないかな」や、ある学習者の夫は「私たちには24時間と限られた時間しかない。この学びには役立つ価値のある時間がある。私はゴミを使って創作品を作ることに最も価値があることなのだと感じている。限りある時間を価値のあるこの創作に捧げることで私の心が育まれる。そ

して私たちはとても幸せです。私の息子も創って、私は彼にも感心したよ。私は妻を手伝うし、セカンド・ライフに行くことにも賛成している。学び続けることを。それは彼女を愛しているからという理由だけではなく、私はこの学びと創作が好きだし、環境を守りたいからです」と学習者の家族の変容とセカンド・ライフの存在意義を見出しているような事例もあった。

### 《個人の心的循環》

学習者は、セカンド・ライフへ足を踏み入れた時に【自信や希望への気づき】や【新たな価値への気づき】との〈出会い〉から始まる。具体的には、「世界で起こっていることについて学び、それに対して私は何かできる」といった【自信や希望への気づき】や「無駄なものはない。すべてが大切なもの」といった【新たな価値への気づき】との〈出会い〉である。また、「学校には教育の限界があるが、セカンド・ライフには学びの限界がない」といった教育の有限性と学びの無限性といった学習に関する【新たな価値への気づき】もあった。セカンド・ライフでの学びが学習の枠に留まらず、「この世界に無駄なものはない、多くの人が出すゴミにさえ第2の人生がある」といったような人生観への気づきも語られている。

さらに、学習者は学びの過程で「自分の作品ができた後、幸せな気分になる」といった【幸福感】や「ここに来ると、私は自分の問題を忘れることができるの」「学校では先生に従わなきゃいけなかったので自由はなかったけれど、ここには自由がある」といった【解放感】を抱いていくようになる。同時に、学習者は「セカンド・ライフに来て、それらの作品を見た時、共感を得てとても幸せな気持ちになった」り、「心の底から深い学びを提供している彼女(講師)へ敬服している」といった尊敬や感謝の念を呼び起こす【共感性】を示している。【幸福感】や【解放感】、そして【共感性】は【意識変容】や【行動変容】の生成プロセスの根幹

神田 和可子

をなす人間の心の在り方であり、そのことを〈情動〉として捉えた。

学習者は〈学びの動機〉として「次は何だろう？何を変えようか？どのように学ぼうか？」といったように、もっと学びたいという学習意欲が駆り立てられる【楽しい学び】を体験しているだけでなく、その【楽しい学び】の先には、お金を稼ぐことを目的とした【収入向上につながる学び】や自分の夢や目標を見つけ、それを叶える【自己実現のための学び】といったように学ぶ目的を自ら獲得していく様子が窺えた。

このように学習者は、上記3つのカテゴリーである〈出会い〉〈情動〉〈学びの動機〉を《個人の心的循環》として自身の内側に目を向けながら、《他者との共有》も図っている。そして、個人は他者と〈つながり〉、〈分かち合い〉を持つことで【共同体の変容】へとつながっていく。

### 《他者との共有》

学習者は他の学習者が作る作品や講師、他の学習者と共に学び合う中で【作品や他者からの影響】を受け、新たなアイデアを得たり、勇気づけられたりしている。その結果、【幸福感】や【解放感】を得られるといったような《個人の心的循環》と《他者との共有》との往還が見られる事例もあった。それは例えば、「家だと独りでするけれど、ここに来ると新しい違うことを学べるのよ。そして、他のすべての人と物事を共有できるから解放感と幸せを感じるの」といった発言から推察される。また、「友人同士の関係もとても良好」で講師とも【友好的な関係性】を築き、〈つながり〉を実感している。

このような関係性の中で、学習者はセカンド・ライフを「まるで家のように」「誰もが来られる、開かれている」と語り、自らを受け入れてくれる【居場所】として認識している。また、スリランカでは女性が仕事を持つことは珍しく、主婦で家にいることが多いため、そのような女性たちの社交の場としてセカンド・ライフを捉えられている学習者も見受けられた。さらに、学習者は、自らの幸せや自己実現のその先に、誰かの

ため、社会のために尽くしたいという【奉仕】の気持ちが芽生えていく。例えば「良い人生だね（笑）みんなにとってね。（中略）私が社会に役立つ、この場所で私は学んで、自分の人生が変わった。何か社会のためにできるってね。（中略）社会への貢献、それが私たちの幸せで私たちにできること」や「他の人にこの機会を与えて彼らに学んだことを伝えたい、これが私の夢です」といった〈分かち合い〉たいという想いが【共同体の変容】へとつながっている。

表3：概念名及びカテゴリーの一覧表

コア・カテゴリー	カテゴリー	概念名	定義
個人の心的循環	出会い	自信や希望への気づき	何かできるというポジティブな気づき
		新たな価値への気づき	セカンド・ライフとの出会いと学びを通して、新たな価値の感得
	情動	幸福感	学びを通じて自らが幸せである、幸せになったという肯定的な気持ち
		解放感	日々のストレスや問題から解き放たれ、自由な気持ち
		共感性	尊敬や感謝の念を呼び起こす共感する心、気持ち
	学びの動機	自己実現のための学び	自分の夢や目標を見つけ、それを叶えるための学び
		取向上上につながる学び	お金を稼ぐことを目的とした学び
楽しい学び		新たな知識や技術習得から、もっと学びたいという学習意欲が駆り立てられる楽しい学び	
他者との共有	つながり	作品や他者からの影響	作品や他者との交わりから学習者へ与える影響
		友好的な関係性	教師と生徒の関係ではなく、対等で友好的な関係
	分かち合い	居場所	セカンド・ライフを自らの居場所として認識
		奉仕	誰かのため、社会のために尽くしたいという気持ち
変容のプロセス	自己変容	意識変容	学びを通してまず自己と向き合い、正しい環境に関する知識や人とのつながりを得て、自ら行動を起こしたいという意識への変容
		行動変容	学びを通して自己効力感を得て、これまでの自らの行動を見直し、学んだこと、さらには学びの先へと新たな行動への変容
	社会変容	共同体の変容	個人の意識・行動変容から学習者の属する共同体（家族や地域）への学びの波及。 学習者の家族／研修を受けた職員から学んでいる学習者／出前講座先の学校の教師や生徒及び地域住民の意識や行動の変容

（筆者作成）

神田 和可子

## 5. 変容をもたらす学びを超えて

### a. 社会変革をとまなう学び

問題解決型や意識化を通して変容的学習論を唱えたフレイレは以下のように述べ、「教育を人間に欠かせない知の実践」（イリイチ、フレイレ、1980: 133）であるとみなし、解放へ向かう絶えざる探究であると考えた。

（前略）見られた世界を別な目で見つめ、どのように世界を認識していたかを知ることによって、人はよりよく認識する必要を再認識するのである。（中略）人はその過程で、もはや他人によって与えられ、他人によって指示された知識の受け容れ器械であることをやめ、認識する主体となって、現実の理法 *razón* を知得していくのである。そのとき現実もまた、それゆえに、挑戦と可能性を、必然と自由を、人間性の否定と肯定を、持続と変革を、勇気と怯懦を、宿命論的な無為における希望なき待望と何かを闘いとらんと期した人びとの希望にささえられた期待を一同にもふくんだ世界としてわれわれのまえに立ち現れてくるのである。

（フレイレ、1982: 250-251, 傍点原文ママ）

フレイレは「援助としての教育」と対比させながら、上記の教育のことを「認識論的状况としての教育」と捉えている。援助としての教育は、学習者を麻痺させ、世界に対して無批判で無思慮なまま放置しておく。一方、認識論的状况としての教育は、学習者の精神を揺さぶり、暗記を強いることではなく、学習者を正しい思考へと誘う（同上書: 245）。その特徴を前者は硬直し、独断的、権威主義的であり、後者は動的かつ批判的であるとしている（同上書: 245）。つまり、教育の役割はたえず自らの認識行為を構成し直していくこととなる。教育はすでに完成されたものを講述し、伝授し、普及し、注入することではない（同上書: 246）。「銀

行型教育」の概念を生み出したフレイレは、学習者が知識を詰め込められることで、主体性を失い、受動的で従順な学習者となり、世界を変革すべきものではなく、与えられているその世界に適応するしかないと感じてしまうという事態を憂慮した。大切なことは、世界がどのようなものであるかを示すことではなく、それを変革することである（フレイレ, 2011）。ある事象を自らに引き寄せ、学び続ける学びが教育たるものなのである。

永田（2014）は「自己変容と社会変容の学びはESDならではの内発的な学び」（同上書：5）であると特徴づけている。このような学びの実現には、フレイレの説く変容的学習論に加え、メジローによる「ほかの人々が定義した社会的現実を受動的に受け入れるのではなく、一人ひとりがいろいろな意味、目的、価値観に関して、交渉を通じ、批判的で思慮深く、理性的な協議によって取り決めることを学習する」（メジロー, 2012：6）といった変容的学習理論に基づく学びが不可欠になる。換言すれば、学びを動的なものとして捉え、環境や社会の変化に寄り添いながら共に変化していく教育が求められていると言える（岩佐, 2015：86）。

## b. 深い次元の変容をもたらず〈出会い〉

深い次元での変容は容易になせる業ではない。ESDの論客であるスターリン（Sterling, 2004）は、「学びの転換がなければパラダイムの転換もない」（*Ibid*: 54）とし、変容的学習の重要性を謳っているが、変容的学習は「単に理論的で概念的な学びの問題だけでなく、我々人間の情動的及び直観的な学びでもある」（*Ibid*: 56）と指摘している。つまりその難解さの謂われは、変容的学習には学びの過程で情動的及び直観的な学びの要素が含まれる点が挙げられるだろう<sup>4</sup>。

いかに深い次元の変容をもたらず学びが生起されるのだろうか。ここではその学びを〈出会い〉に着目し、捉えていく。なぜなら、セカンド・ライフでの学びの事例では、個人の心的循環と他者との共有との往還が

神田 和可子

変容のプロセスを生み出していたが、とりわけ個人の心的循環の〈出会い〉は情動的であり直観的でもあり、後の変容のプロセスにおいて影響力が大きかったからである。

学習者は、セカンド・ライフとの出会いと学びを通して、自信や希望への気づきや新たな価値への気づきを得ている。その気づきは、表層的な気づきではなく、自らが変容し、変革を起こしうる可能性を秘めた深層的な気づきである。それは例えば学習者が発した「あなたはすべてのことができる。私たちは革新者になれる。想像力と創造性は美しいものを創り上げるの」といった気づきは、自らの潜在的可能性に気づき、他者をも勇気づける人間として生きる意志や意味を見出すような根源的な〈出会い〉を体験していると言えるだろう。このような「〈出会い〉は人を、お決まりの物語から連れ出して、硬直した生に新鮮で瑞々しい生気を取り戻してくれる」（吉田，2007：53）<sup>5</sup>。自己が変容し、他者も変容を遂げるような学びには、心や精神が揺さぶられるような深みのある〈出会い〉が在る。

このような〈出会い〉を学習者が学びの中で経験するには、エンパワメント<sup>6</sup>の観点が必要になる。エンパワメントの語源は“em-power-ment”である。emは「内」という意味を持つ接頭語であり、powerは「力」、mentはempowerという動詞を名詞にする接尾辞である（森田，1998：18）。つまり、エンパワメントとは自分にすでにある豊かな「内」なる「力」を信じ、気づき、内在する自己に働きかけることである。森田（1998）はエンパワメントという言葉は「出会いの持ち方」とありとし、さらに「それぞれ内に持つ力をいかに発揮し得るかという関係性である」（同上書：14）と述べている。一人ひとりの内に持つ力と他者とが〈出会い〉、変容の端緒が開かれるのである。教育もまた、知識の伝達ではなく、語り合う主体相互の出会いである（フレイレ，1982：223）。

「何者かにならなければと懸命に励んで知識や技術と言う服を幾重にも着込んでいくのではなく、逆に着膨れしている服を一枚一枚脱いでいき、

自分の生命力の源に触れる」(森田, 1998: 18) ことが深い次元の変容につながる〈出会い〉へと導く学びなのだろう。

### c. 人間存在を深める学び

ユネスコによる「学習の四本柱」に5本目の柱として「自分自身と社会を変容させるための学び (Learning to transform oneself and society)」が加わったが、4本目の柱である「人間存在を深めるための学び (Learning to be)」は、新たに加わった5本目の柱にとって要となる学びである(曾我, 2018: 145)。この両者の関係は、セカンド・ライフの学びを経て学習者が自らの内面に目を向けた先に、自らの使命と他者とつながる世界を見出していたという事例からも分かるように、内面的世界と外側の世界といった「意識と世界が同時に与えられるような関係」(フレイレ, 2011: 105)であると捉えることができるだろう。つまり「自分自身と社会を変容させるための学び」には、「人間存在を深める学び」が前提条件となり、変容をもたらす学びには欠くことのできない学びなのである(曾我, 2018: 145)。意識と世界が同時に与えられる関係に身を置くことができると、人間は自らの前に現れる世界を、自らとのかかわりにおいて捉えるようになり、現実を静的なものではなく、変革の過程にあるものであると捉えられるようになる(フレイレ, 2011: 108)。

このように、自らの内面に目を向け、自らの存在を深める学びは自分自身と社会の変容の学びにつながっている。これは、吉田(1999)がミラーの説く3つの学習形態を整理しながら、「トランスフォーメーション: 変容」型の学習は「内と外との〈つながり〉が深まり、自己自身の変容していくような学びである」(同上書: 197)と論じていることとも通ずるであろう。

人間は未確定な存在であり、現実が絶え間ない生成の過程であるからこそ、存在するために現在、今ここに存在する(フレイレ, 2011: 110)。社会構造に統合されるのではなく、ものごとの本質を問う姿勢をもち、

神田 和可子

構造そのものを変革し、「自らのための存在」を創り出していく必要がある（同上書：85）。

フレイレの言葉を借りれば、それは「より人間らしく在りたいという終わりなき探究」であり、教育はその探究を支える役割を担い、人々の可能性を拓き続ける教育が必要とされているのである。

## 6. まとめ

意識変容・行動変容・共同体の変容といった変容のプロセスには、個人の心的循環と他者との共有が互いに往還し合い、それぞれの変容へ働きかけていることが明らかになった。そしてその変容をもたらす学びには、人間存在を深める学びが重要となる。社会をはじめから実体的にあるものとして理解するのではなく、学習者自身が「『生』の主体」<sup>7</sup>として自己の内面に目を向け、他者とつながることによって自らの存在が深められる。地球規模課題に関する教育は単に知識を伝える教育ではなく、個々人と学校や地域へ変容をもたらすような教育である（永田，2018）。一人ひとりの内にもつ力と他者とが出会い、変容の端緒が開かれるのである。

セカンド・ライフは社会問題であるゴミを〈いのち〉の再生という新たな視点と新たな価値を創出し、自らの力で新たに形づくる創造的かつ未来志向的な学びを実践している。そしてその実践を通して、学習者が自らの生きる意味を問い続ける学びが体現されている。

このようなセカンド・ライフの学びは、急速なグローバル化や経済成長の波が押し寄せる途上国におけるESDの方向性を示唆しているのではないだろうか。教育や学びの在り方自体を省みて、一人ひとりの人生の可能性を拓き、人生がより良く生きられるような教育や学びとなっているのか、私たち一人ひとりにその問いが投げかけられているのである。

グローバル化や経済成長のための人材育成に絡めとられない、「生」のための教育が求められている。

## 7. 今後の課題

本論文では、教育観の転換をESDの変容的学習の可能性から見出し、論じた。その新たな教育の在り方や学習の在り方の一端としてセカンド・ライフの学びを取りあげた。セカンド・ライフの学びは1つの事例に過ぎず、今後は複数の事例を検証し、体系的な整理を行うことが必要である。加えて、本研究では分析の対象者を学習者に絞っている。そのため、講師や創設者との関わりやその影響の分析までには至らなかった。本研究の結果でも明らかになったように、個人と他者との相互作用は変容に大きな影響を与えている。

教育や学びにおいて、学習者のみならず教師や学びに関わっている人々との関係性も調査対象に含め分析する必要がある。また、メジローの提唱する変容的学習には変容のプロセスには欠かせない「混乱するジレンマ」が挙げられているが、学習者のインタビューで語られる言葉から、そのジレンマに関する葛藤をどのように乗り越え、自分の生活へ統合していったのかといったプロセスを引き出すことができなかった。これは、言語の壁と筆者と学習者との関係性の浅さがその要因であると推測できる。ただ、筆者はインタビュー中に学習者が涙する場面や言葉に詰まる場面に遭遇した。それは、システムの中で生きている自分とありのままにいられるセカンド・ライフの自分との狭間で溢れ出た感情の表れであったのではないかと推察する。

今後は、このような言葉に表れていない感情を含む心の在り方といった内面的な感情を探求できる人間存在を深める学びをいかに育むことができるのかといった視点からの研究も求められるだろう。

神田 和可子

## 注

- <sup>1</sup> 先行研究では、スリランカの文脈から分析されている研究と環境教育全般として研究されている研究がある。ここでは両方の先行研究を参考にしている。
- <sup>2</sup> 「知ることを学ぶ (Learning to know)」、「為すことを学ぶ (Learning to do)」、「(他者と) 共に生きることを学ぶ (Learning to live together)」、「人間として生きることを学ぶ (Learning to be)」から成る。なお、本稿ではターマン (2008) と同書の日本ホリスティック教育協会 (2008) 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』を参考に「人間存在を深める学び」を用いる。
- <sup>3</sup> あいち・なごや宣言 (文部科学省仮訳) (<[http://www.esd-jpnatcom.mext.go.jp/conference/result/pdf/Aichi-Nagoya\\_Declaration\\_ja.pdf](http://www.esd-jpnatcom.mext.go.jp/conference/result/pdf/Aichi-Nagoya_Declaration_ja.pdf)>) を参照されたい。
- <sup>4</sup> この点については、吉田 (1999) によるミラーの教育諸理論の三層包括的分類において、変容 (トランスフォーメーション) に分類される教育の目的に、「意志・感情・思考・精神の関係の深化。意味や価値の自覚」(吉田, 1999: 281) と明記されていることから推察できる。
- <sup>5</sup> 吉田はブーバーの「すべて真に生きられる現実は出会いである」という言葉を用い、他者との出会いから対話へ歩む諸相を解明している。詳しくは吉田 (2007) を参照されたい。
- <sup>6</sup> フレイレによる意識化の概念を元に生まれた現実を深く認識し、変革する力をつけるエンパワメントの意味もあるが、森田は1970年第初期に台頭したアメリカの変革思想の中で影響力を持った言葉としてエンパワメントの定義を付している。詳しくは森田 (1998) を参照されたい。
- <sup>7</sup> 社会学者であるジンメルが指摘する「社会的生産」に基づく概念である。「社会的生産」とは、さまざまな文化や制度がもともと存在していたものではなく、無数の名もなき人々の営みの積み重ねや「社会的相互作用」の積み重ねによって作り上げられているという理解のことを指す。ジンメルは「生の哲学者」としても知られている (菅野, 2003)。

## 引用・参考文献

- 荒井悦代 (2015) 「スリランカの教育問題と人文系大卒者失業問題の背景 (特集 内戦後のスリランカ経済—持続的発展のための諸条件)」日本貿易振興機構アジア経済研究所編『アジア研ワールド・トレンド』243巻, pp.18-21.
- 今村光章 (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。
- イリイチ, I・フレイレ, Pほか著、島田裕巳・角南和宏・林淳・伊藤周訳(1980)『対話—教育を超えて』野草社。
- 岩佐礼子(2015)『地域力の再発見—内発的發展論からの教育再考』藤原書店。
- 菅野仁(2003)『ジンメル・つながりの哲学』日本放送出版協会。
- 木下康仁(2005)『分野別実践編 グラウンデッド・セオリー・アプローチ』弘文堂。
- 佐藤学(2010)『教育の方法』左右社。
- 清水研・吉田充夫(2012)「開発途上国のごみ問題における市民の環境意識と行動の事例分析—スリランカの2つの地方自治体での比較を通して—」『廃棄物資源循環学会論文誌』pp.1-12。
- 諏訪博彦・山本仁志・岡田勇・太田敏澄(2006)「環境配慮行動を促す環境教育プログラム開発のためのパスモデルの構築」『日本社会情報学会誌』Vol.18, pp.59-70。
- 曾我幸代(2018)『社会変容をめざすESD—ケアを通じた自己変容をもとに』学文社。
- ターマン, コナイ・H(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。
- 千葉早弘監修, 寺尾明人・永田佳之編(2004)『国際教育協力を志す人のために—平和・共生の構築』学文社。
- 永田佳之(2014)「グローバル化時代に求められる教育とは—〈他者と変える教育〉から〈自己が変わり、社会が変わる学習〉へ」信濃教育会編『信濃教育』1526, pp.1-13。
- (2015)「『ESD公開学習会』をふり返る—〈ESDの森〉の淵に脈をいをもたらすということ—」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』vol.21, 明石書店, pp.98-102。
- (2018)「地球規模課題と国際理解教育—気候変動教育からの示唆—」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』vol.24, 明石書店, pp.3-12。
- フレイレ, パウロ著, 里見実・楠原彰・松垣良子訳(1982)『伝達か対話か—関係変革の教育学—』亜紀書房。
- 著, 三砂ちづる訳(2011)『新訳 被抑圧者の教育学』亜紀書房。
- 宮崎絵理・サウミヤニルミニ・セラピラツヌ・飯島聰・藤野毅(2016)「日本とスリランカの都市近郊で生活する子どもたちの環境保全活動参加意欲に関する意識分析」『人間生活文化研究』No.26, pp.487-498。
- メジロー, ジャック著, 金澤睦・三輪健二訳(2012)『おとなの学びと変容—変容的学習とは何か』鳳書房。

神田 和可子

- 森田ゆり (1998) 『エンパワメントと人権 こころの力のみなもとへ』解放出版社.
- 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.
- (2007) 『ブーバー対話論とホリスティック教育 他者・呼びかけ・応答』  
頤草書房.
- Dore, Ronald P. (1976) *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*. London: George Allen & Unwin Ltd. (ドーア, ロナルド・P 著, 松居弘道訳 (1998) 『学歴社会 新しい文明病』岩波書店).
- Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development, *Journal of Curriculum Studies*, 40, no.1, pp.1-21.
- Sterling, Stephen. (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*. Netherland: Springer. pp. 49-70.
- (2012). An Analysis of the Development of Sustainability Education Internationally: Evolution, Interpretation and Transformative Potential, in Blewitt, John and Cullingford, Cedrec, eds., *The Sustainability Curriculum: The Challenge for Higher Education*, London: Routledge, pp.43-62.
- UNESCO. (2006). *Framework for the UNDESD International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.
- (2012). *Shaping the education of Tomorrow: 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development, abridged*. Paris: UNESCO.
- (2018a). *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.
- (2018b). *Opening the door to education for sustainable development for all in Sri Lanka*. <<https://en.unesco.org/news/opening-door-education-sustainable-development-all-sri-lanka>> (2019年1月1日参照).
- UNESCO and UNEP. (2011). *youthxchange Climate Change and Lifestyles Guidebook* <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002128/212876E.pdf>> (2018年11月27日参照).
- Wals, Arjen E.J. (2017). Transformative Social Learning for Socio-Ecological Sustainability at the Interface of Science and Society: A Forward-looking Retrospective, *A Decade of Progress on Education for Sustainable Development: Reflections from the UNESCO Chairs Programme*. Paris: UNESCO.