

「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

Implications of the Schumacher College case for “Value-Driven” ESD

曾我 幸代*
SOGA Sachiyo**Abstract**

HESD (Higher Education for Sustainable Development) has been highlighted and promoted since the DESD was adopted by the UN General Assembly in 2002. While potential ESD practices of have now started, there remain many challenges. To deal with the multifarious situations of modern society, it is necessary for us to have comprehensive, holistic wisdom such as participatory approach, and to propose an alternative way for higher education to achieve that.

Therefore, in this study, one innovative case of higher education is examined, that of Schumacher College in Dartington, near Totnes in England. This case shows how higher education can practice sustainability. Schumacher College provides not only an interdisciplinary program including sustainability, but also shows us a way of organization which realizes sustainability.

To examine practices in Japanese higher educational institutions, research by Dr. M. Sato is referred to, in which he used the 11 ESD components in the Baltic University Programme (BUP) framework, and analyzed the reports and websites of each university in terms of the Good Practices designated by the Ministry Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), in order to research Japanese ESD practices. His results show the characteristics of ESD practices in Japanese higher educational institutions. Those characteristics are compared with the ESD characteristics showed in the Framework for the UNDES International Implementation Scheme (2006), and areas of challenge were noted. Those were not cleared “value-driven” and “cultural dimension” that three dimensions of society, economy and environment are based on.

Finally, challenges related to the ESD framework in Japanese higher education were considered from the point of the cultural aspects of ESD showed in the Framework for the UNDES International Implementation Scheme (2006), and from the point of Dr. S. Sterling’s systemic thinking or whole thinking.

はじめに

近年の金融危機や世界各地にみられる経済格差によって、経済成長の限界が問われ始めている。経済成長を支えた産業技術の発展や近代科学の進歩などの不確実性に直面し、目先の利益だけを追求するのではなく、全体的に事象の関係性を捉えようとする価値観や思考が求められている。

* 聖心女子大学大学院文学研究科博士後期課程院生、研究協力者

1980年代以降、環境倫理の重要性が高まるとともに、複雑に絡み合ったグローバルな諸問題に対して持続可能な開発に関する議論が進められている。1992年の地球サミットでは持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development：以下、ESD）が重要であると説かれ、2002年のヨハネスブルグ・サミットではESDの10年（Decade of ESD：以下、DESD）が提言され、同年12月の国連総会で採択されている。DESDでは教育と学習のあらゆる側面に持続可能な開発の原則と価値観、実践を統合し、持続可能な未来や積極的な社会変容に求められる価値観や行動、ライフスタイルを学ぶことが目標とされている。

このような社会状況を反映して、近年、高等教育機関は環境学やサステナビリティ学などの学際的な知を扱う学部や学科を創設または編成し、ESDの実践も行われている。文部科学省は2008年度の現代的教育ニーズ取り組み支援プログラム（以下、現代GP：Good Practice）のテーマの一つに「持続可能な社会につながる環境教育の推進」を盛り込んだ。それに加えて、国際連合大学高等研究所を中心としたアジア太平洋の高等教育機関のネットワーク ProSPER.Net や、国内の大学間でHESDネットワーク（立教大学ESDセンター、2009）を構築する動きが始められている。国内外の大学間交流・共同研究、産官学連携、地域の小中高大連携、地域づくりや地域の生態系保全、食育、環境教育などの実践が見られる。環境省（2008）は、『持続可能なアジアに向けた大学における環境人材育成ビジョン』の中で、環境教育とサステナビリティの視点から国内外の取り組みを整理している。

佐藤と菊池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の実践について、バルト海大学プログラム（Baltic University Programme）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（Systematic 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、現代GPのホームページおよび報告書の文章分析を行っている。調査結果では、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、空間性が挙げられている。「理論と実践の反復を目的としたプログラム構成」に見られる統合的手法、地域や自然環境へのフィールドを活用した参加型の活動、地域性とグローバルな視点を以て地球的課題を空間的に認識しようとする空間性の三点が強調されている。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ている。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、二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、三点目に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ている。（佐藤、菊池：2010）

DESDの指針を示すDESD国際実施計画（DESD International Implementation Scheme: 以下、IIS）でESDの特徴として挙げられている「価値中心」は重要性が述べられながらも、「価値中心」のESDとはどのような実践であるのかについての議論は、佐藤らの調査結果からも明らかのように十分になされていないのが現状である。

そこで本稿では、全体論的世界観に基づいた高等教育が行われているイギリスのシューマッハー・カレッジ Schumacher College を一例として挙げ、国内における高等教育機関で実施されるESDでは弱い「内的なもの」、つまり価値を変容させる教育実践を整理し、シューマッハー・カレッジの設立者の一人であるサティシュ・クマール氏への聞き取り調査から得た価値中心の教育についての

知見を述べ、IISの枠組みで示されているESDの特徴とS・スターリンによる変容のプロセスの視点を用いて、高等教育のサステナビリティに関する教育的重要性を示すことを目的とする。

1. 事例研究

1.1 シューマッハー・カレッジの概要

1991年イギリスのデボン州トットネスのダーティントンという町にシューマッハー・カレッジは創設された。シューマッハー・カレッジの前身はインド人哲学者であり詩人でもあるタゴールの思想を基盤にした学校、ダーティントン・ホール・スクール Dartington Hall School である。ダーティントンの町の教育活動を導いたダーティントン・ホール財団の設立者であり理事であったレオナルド・エルンハースト Leonard Elmhirst によって1931年に始められた。ダーティントン・ホール・スクールは当時刷新的で先例のない特徴—児童中心、経験重視、エコロジカル—をもっていた。学びのプロセスを重視し、教授法に経験学習を取り入れた刷新的な教育であった。(Phillips, 2008:27-33)

このような教育的基盤の上で始められたシューマッハー・カレッジでは、設立の準備段階から機械論的な世界観が疑問視されていた。それは「進歩」や「成長」が機械論的・物質的・産業的パラダイムに基づき、全体性の中で考えられていないこと、そして、現代社会が直面する環境と精神性の危機的状況が社会におけるつながりを薄めるとともに、生態系の破壊をもたらしていることなどが理由として挙げられる。(Kumar, 2008) これらの状況から現代社会の根底に流れるパラダイムを変えるためには、全体的包括的な学びが求められると考えられ、インド人哲学者であるサティシュ・クマール Satish Kumar を中心にして、シューマッハー・カレッジの設立のために実践家や研究者らが集められた。全体性 wholeness を基盤にしたカリキュラム開発がなされ、学習と教授は、研究分野の関係性 relatedness と相互関連 interconnectedness を原則にデザインされている。学問分野は従来の分断的なカテゴリーではなく、エコロジーとエコノミー、科学と精神性などの相互関連性が強調された。二項対立の図式で考えられてきた二者の調和や統合性が求められた。設立当初に教員として招かれた研究者の中には物理学者フリチョフ・カプラ、ガイア理論を唱えたジェームス・ラブロックなどがいた (Kumar, *ibid.*)。

1.2 シューマッハー・カレッジを支える統合的な世界観

全体性の重視というシューマッハー・カレッジの特長を体系付けたのは、設立者の一人であるサティシュ・クマールであると言えるだろう。クマールはシューマッハー・カレッジの教育のあり方を二つの観点から説明している。一つは世界観であり、もう一つはそれをもとにした社会のあり方である。前者についてエコロジーとエコノミーの関係についてギリシャ語の語源から説明し、後者については3S—Soil (土)、Soul (心)、Society (社会)—のバランスがとれた社会を提唱している。

現代における経済のあり方は、環境破壊を押し進めてきた一因であると言われ (Orr, 2004; デイリー、2005)、経済成長を追求する人間が自然を支配・操作し技術を発展させてきた人間中心的な自然観に基づいている¹⁾。しかし、自然界における人間の文化的な営みが経済活動となってきた過程を顧みてみると、本来はエコロジーがエコノミーを内包していたことがわかる (Orr, *ibid.*)。このシステムについて、エコロジーとエコノミーの語源からクマールは次のように説明している。

エコ ECO のギリシャ語の語源は「home 家」、住む場所を表す OIKOS (オイコス) である。エコロジーという接尾語 -logy は LOGOS を表し、知、知るということを意味する。つまり、エコロジーとは、住む場所についての知を身につけること、家について知ることを含意している。一方、エコノミーという語にある -nomy という接尾語は「management 管理する、運営する」という意味の NOMOS であり、エコノミーとは家、住む場所の運営の仕方という意味である。現代社会は運営の仕方であるエコノミーに意識が集中している状態であるとクマールは説明し、住む場所についての知すら身につけていないのに、どのように運営することができるのかと経済偏重の現代社会に警鐘を鳴らしている。(懐かしい未来ネットワーク, 2007; Kumar, *op.cit.*) 物質と精神を二分し、人間が自然を支配しようとする機械論的・二元論的世界観から、自らの生活、住む場所である家や社会、地球についての知を扱うエコロジカルな世界観へと変容していくことが求められる。

クマールはまた、社会のあり方について、歴史上唱えられてきた三つのスローガンではこれからの社会の持続可能性を説明することは難しいと述べる。例えば、フランス革命で掲げられた「自由、平等、博愛」は社会や人間を中心にしており、ここには精神性やエコロジー、自然に関する要素が見られない。また、1960年代から70年代に唱えられたニューエイジ思想の「身体(Body)、心(Mind)、霊性(Spirit)」には社会的かつエコロジカルな側面が表されていない。そこでクマールが提唱したのは3Sである。3Sは人間の活動の全体性を表現しており、調和の取れた社会のあり方であると述べる。3Sは「土 Soil」が自然、「心 Soul」が個人、「社会 Society」が社会を表し、かつこれら三要素を融合させることができると言及する²⁾。土から恵みを受け、土に還る存在である人間であることを認識すること、また他者を愛するためには自分自身を愛さなければならないこと、そして音楽や芸術、文化、宗教などから多くの知や感性などが得られる自分の周りをケアすること、つまり社会に貢献することが含意されている。(懐かしい未来ネットワーク; Kumar, *ibid.*)

シューマッハー・カレッジでは、上記の世界観を基底にカレッジ全体がバランスよく調和されていることが重要であり、カレッジを家として、コミュニティとして捉えていることが特徴的である。

1.3 シューマッハー・カレッジとサステナビリティ

筆者は2度にわたりシューマッハー・カレッジの設立者の一人であるサティシュ・クマール氏にサステナビリティに関する聞き取りを行った。以下は、調査の概要である。

- ・第1回調査：2010年9月21日

シューマッハー・カレッジの見学を兼ねてカレッジを訪問し、サティシュ・クマール氏より聞き取り調査を行った。

- ・第2回調査：2010年11月28日

サティシュ・クマール氏が集中講座で教えているビジャ・ビジャピース Bija Vidyapeeth (Earth University)³⁾に訪問し、聞き取り調査を行った。

クマールはシューマッハー・カレッジをサステナビリティのための教育 (Education for Sustainability) かつ持続可能な教育 (Sustainable Education) を具現化した高等教育機関であると述べ、サステナビリティについて次のように述べる。「理論や枠組みだけでは、サステナビリティは扱えない。サステナビリティのための教育は二つの足で歩かなければならない。つまり、枠組み (知識・情報) と実践 (経験・生活) である。」「サステナビリティについて話したり書いたり勉強したりするだけでは不十分である。サステナビリティを実践し、その中で生活しなければ (live in sustainability) サ

ステナビリティを学ぶことはできない。」⁴⁾

シューマッハー・カレッジではサステナビリティに関する理論と実践を関連させ体系づけ、生活の中にサステナビリティが組み込まれている。参加型アプローチと生活を通じた経験学習は、シューマッハー・カレッジの特色である。生活に組み込まれたサステナビリティとは、学生、教師、ボランティア、職員全員が当番制で菜食中心の食事を作ったり、庭の手入れをしたりというルーティンワークを行うことである。また、授業や生活に関わる問題は学生も含め教職員、ボランティアスタッフ全員で議論される。生活の中に実践的な活動を組み込むことで、サステナビリティへの態度とライフスタイルが体得されることを狙っていると考えられる。

次に、サステナビリティは実践を通して手足だけを使うだけではなく、心の涵養も重要であるとクマールは指摘する。「サステナビリティとスピリチュアリティは共にあらなければならない。サステナビリティは人の心で育つものであり、そこから始まるのである。」⁵⁾ この言葉はクマールが唱えた3S—土 soil、心 soul、社会 society—、及びシューマッハー・カレッジの教育理念がエコロジカルな世界観とともにスピリチュアルな価値観を基盤としていることに通じている。エコロジカルかつスピリチュアルな価値観こそ、シューマッハー・カレッジの活動を方向付ける指針となっている。自らの価値観は「あなたはどのような美德 (virtue) を持っているのか」⁶⁾ という問いを投げかけることで再考することができる。回答には、自らの活動の土台となっている世界観が反映される。

最後に、上記に示したような理論と実践、身体と心の統合性をカリキュラムや教育理念に組み込んだシューマッハー・カレッジにおける教育についてクマールの言葉から捉える。クマールは、教育は知識の詰め込みではなく、個人が持っている潜在能力をいかに引き出し育てるかであり、変容のための学びが求められると述べる。クマールによれば、変容 (transform) とは「物事が元々持っている本質は保ちながら、姿・形を変えていくこと、まるで粘土が陶器になるように」⁷⁾ と説明される。変容のためにはコミュニケーションや経験が必要であり、それらを通して「私はあなたにサステナビリティの価値を伝達する (to transfer the values of sustainability)」⁸⁾ ことができ、「私の価値をあなたが受け取ったなら、そのときが変容である」⁹⁾ と説く。自分にとって新しい価値を受け入れるということは既存の知識を「アンラーニング(unlearning)」¹⁰⁾ し再考し、本質を保ちながら姿・形を変えた価値として取り入れるということである。

シューマッハー・カレッジは、サステナビリティを扱う学際的なプログラムを提供するだけでなく、サステナビリティを具体化させた組織のあり方をも示している。ルーティンとなっている日常生活のリズムを刻むことで、人々は無意識にサステナビリティを身につける。そして、自らを振り返り反芻させ、変容させるプロセスに入っていることに気づくのである。タゴールの教育思想を土台にして構築されてきた「教育文化」を継承し、理論と実践が有機的に連関し、カリキュラムだけでなく組織のあり方においても全体性が意識され具体化されている事例として、シューマッハー・カレッジは特筆すべき高等教育機関であろう。

2. 国内における高等教育におけるESDの実践への示唆

シューマッハー・カレッジのサステナビリティの特徴として、先に取り上げた「生活」、「価値」、「変容」の視点から、国内における高等教育におけるESDの実践について考察を行う。

佐藤ら (2010) の調査から、国内の高等教育機関におけるESDの実践において理論と実践の統合や統合的手法を用いた実践が積み重ねられていることは読み取れる。しかしながら、IISで示されている価

価値観や態度、ライフスタイルの変容を授業実践や学校生活を通してもたらしているかについては、各機関の報告書に記述がなかったこともあり、十分に議論がなされていなかった。シューマッハー・カレッジの生活を通じた実践で見られたように、学生や教職員が「サステナビリティに生きる (live in sustainability)」ことをしているのか今後の課題として受け止める必要がある。授業だけではなく、大学の日常生活においてサステナビリティを実践する機会があるため、学生や教職員がサステナビリティを日常的に継続的に実践することで、自らの行動がコミュニティや社会の変容につながることを体現することができる。大学が学ぶための場だけでなく、食やコミュニケーションをする生活・憩いの場であることを考慮に入れ、「サステナビリティに生きる」ということを具体的に検討することが重要である。

次に、IIS において ESD の特徴とされる「価値中心」に関わる内面的側面が、国内の実践においては少ないことが報告された (佐藤・菊池、2010)。内面的側面は、各大学の実践の本質的な部分に触れる部分であると考えられる。クマールは「人の心から」サステナビリティは始まると述べ、シューマッハー・カレッジの基盤となる教育理念にエコロジカルでスピリチュアルな価値を置く。カリキュラムや運営、土地の活用、環境整備において、それが羅針盤となっていた。価値とは、個人それぞれが異なってもつ判断基準である。IIS には、「価値観を理解することは個人の世界観や他者の世界観を理解する上で不可欠なことである。個人の価値観、社会の価値観、他者の価値観を理解することは、持続可能な未来のために教育する上で中心的な役割を担う」¹¹⁾と記され、ユネスコは、個人の意思決定に関わる価値観こそ重要であると指摘する。その一方で、持続可能な開発に向けた価値観とは何かについては議論の途上にある。IIS の枠組みでは、少なくとも次の四つが培われるべき価値観として示されている。「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」、「地球のエコシステムの保護と回復を含み、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」、「未来の世代の人権への尊重と世代間の責任へのコミットメント」、「文化の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、平和な文化を築く責任」¹²⁾である。これら四つに表されている普遍的な価値観は、地球の持続可能性を考える上で欠くことができない。このような普遍的価値観をどのようにして各大学が取りこみ、独自の羅針盤として位置づけていくかが求められている。シューマッハー・カレッジに根付く「教育文化」のように、各機関の価値観と土地や地域の特色が織り交ぜられることで、独自性をもつ「教育文化」は創造されるだろう。

「教育文化」は普遍的価値観と相互関連することで組織の全体性を支え、かつ全体性のなかで部分と部分とをつなぐ「流れ」を生むと考えられる。それは「教育文化」という言葉がもつ潜在性に表されるだろう。「引き出す (educare)」という教育と「耕す (cultivate)」という文化の両語源からも明らかなように、働きかけを通して人や土地がもつ本質を引き出す過程を含意する。教育という働きかけを通して大学に関わる人々、大学自体、そして大学が根付く土地のそれぞれの本質が呼応するとき、「教育文化」は学校枠や地域性を越え、ダイナミックかつメタ的な様相を含み、普遍的価値観と呼応すると考えられる。全体論的パラダイムに支えられた建学の精神や教育理念で表されている価値観は、各校の本質的部分であり「美德 (virtue)」である。それは「教育文化」の要であり、土台である。それまで学内だけで考えられていた価値観が普遍的価値観と相互に関連するとき、教育と地球のサステナビリティとの間に有機的なつながりを見出すことが可能となるだろう。

最後の「変容」については、佐藤らの調査結果からは読み取れないが、変容の視点は価値観や態度、ライフスタイルの変容を目的とする ESD を考える上で重要である。ここではスターリンの見解

を用いて検討する。

スターリンは、高等教育各機関におけるESDの実践は「適応 (adaptive)」しているに過ぎないと指摘する。表1は、持続不可能性を帯びた諸課題に対して、どのように対応しているかを示している。スターリンは教育機関の実践を氷山に例え、水面下にあり土台となっている「パラダイム (paradigm)」と「目的 (purpose)」は、表層に出ている「方針 (policy)」・「実践 (practice)」を支え導くと説明する (Sterling, 2004: 64-65)。表1にある1段階は「実践」レベルにあたり、結果としては何も変わっていない状態を示している。また「方針」の段階、2段階は「適応」であるとされ、結果として起きている変化は、多くの大学で行われている緑化や二酸化炭素排出削減などの取り組みであり、「見せかけの緑化」と指摘する。1・2段階においては学生の学びも見られない、もしくは状況に適応しているにすぎなく、IISで目指されている価値観・行動・ライフスタイルの変容には至っていないことがわかる。サステナビリティを考えるためには、基本となっている既存の構造 (form) を問い直し、改めて再編するような3・4段階の対応が必要である。つまり、活動を支える「深層部にある目的とパラダイム」¹³⁾の「改革 (reformation)」もしくは「変容 (transform)」が求められる。

表1 サステナビリティの課題への段階的な学びの対応

段階	対応の種類	結果として起こる変化	学習の種類
1	反応なし	変化なし	否定/無視 (学びがない)
2	適応	見せかけの緑化	適応
3	改革	本格的な改革	批判的な反省的適応
4	変容	ホールシステム再設計	変容

出典) Sterling (2004: 57)

先述したように、大学の基盤である教育理念や建学の精神が、どのようにESDの活動に位置づけられているかが重要となる。大学の価値観、「本質」ともいえるべき教育理念や建学の精神を核とし、羅針盤とすることで、ESDの取り組みにも大学の特徴が出て教育内容に独自性が表れる。しかし、大学の価値観が近代的な理論の上に成り立っているには変容にはならない。還元主義や実証主義などの近代科学的な概念や機械論的なメタファーの上に成り立っている二元論的なパラダイムを転換する必要がある。変容する学びへと方向付けるためにも、「ホールシステム」のパラダイムが確立され、教育機関がもつさまざまな側面が有機的体系的につながりをもつような「システムミック Systemic」なあり方が求められる (Sterling, 2004: 64)。

3. 持続可能な開発のための高等教育に求められる課題

国内における高等教育機関のESDの実践や研究内容を見てみると、環境教育や環境学などを中心として行われている傾向が強い (北村、2009)。環境教育への傾倒は、現代的な課題である地球温暖化や気候変動などによる自然破壊を考慮すれば疑う余地はない。将来的にもその重要性は認められる。しかしながら、ESDの構成要素のバランスや調和など、ホリスティックな視点に立って「環境」に取り組むことが重要である。小澤 (2007) は、日本の環境教育の学習モデルに欠けている点として、『学習者と学習課題との対話的なプロセスとしてとらえ、そのプロセスを通して学習は自らの

認識を不断に構成していく』というホリスティックなアプローチであり、批判的思考過程である。」¹⁴⁾と指摘する。また、鬼頭(2007)は「人間の社会的なあり方を含めて、より広範な形で人間と自然との関係をホリスティックに捉える視点はほとんどなかった」¹⁵⁾とし、以下のように指摘する。

自然的な持続可能性という問題は、社会的な公正に特に留意した社会的関係の問題と、生業から遊び仕事、遊びまで拡がりのある、人間の自然とのかかわりにおける基本的営みの行為そのものに集約できる自然との精神的な問題をも含めて、全体として捉えるようなホリスティックなアプローチの中で捉えられていくべきである。¹⁶⁾

刷新的事例として挙げたシューマッハー・カレッジでは、小澤と鬼頭が指摘するホリスティックなアプローチが用いられ、環境だけでなく、経済、社会、文化の領域を包括したコースー「システム思考」、「変容する開発」、「目的と利益」、「エコサイコロジー」など¹⁷⁾一が開講されている。自然との関わりを強調しているものの環境のみに焦点化したコースは設けられていない。それは、環境(environment)という言葉が、自分自身を内包しない二元論的な性格を連想させるためとクマールは説明する¹⁸⁾。地球を「家 OIKOS」として考え、人間も自然の一部であるとするエコロジカルな世界観を土台とするシューマッハー・カレッジは、文化を基底とする三領域の均衡と全体性がカリキュラムにも組み込まれていると言える。

ユネスコは、文化が価値観や言語、世界観などと結びついており、人々の生活を通して絶えず変化していくプロセスの中で生まれ、存在や関わり、態度、信仰、行動の方法そのものであると説明する(UNESCO, 2006: 14)。つまり、持続可能な開発とは、人々の精神性や「内的なもの」など人間の本質的な部分に関わる開発のあり方であるといえるだろう。ここに、ESDと環境教育の相違がある。環境教育の実践をESDとして位置づける高等教育機関には、学生にどのように働きかけ、学生に変容をもたらしているのかを問う必要がある。環境教育という切り口から社会や経済、文化の領域を包括した内容にできるか、またどこまで学生一人ひとりの思考方法や価値観、あり方などの「内的なもの」に気づきを与え、自らを反芻し、新たな持続可能な方向を示すことができるかが課題である。

人々の価値観や行動、ライフスタイルを変容させることを通して、持続可能な社会の実現を目指しているというDESDの目標に記されているように、ESDは変容のための学びである。人々のこれまでのあり方を立ち止まって気づかせること、「アンラーニング(unlearning)」が求められる。従来の世界観に基づく教育に警鐘を鳴らしたクマールは、全体論やエコロジカルな世界観に基づく教育をデザインした。個々の価値の「本質」に働きかけ、また「本質」の潜在能力を引き出すことで姿・形を変えるプロセスが教育であり、ESDである。

シューマッハー・カレッジは「システミック」なあり方を具現化し、「変容」の段階にある教育を行っている高等教育機関であるといえる。二元論的思考方法の限界を認め、全体論的なパラダイムにたつてカリキュラムや教育環境などをデザインしていることにおいて、参考に値するオルタナティブな事例である。しかし、シューマッハー・カレッジの特殊性をいかにして一般的な高等教育機関に反映させることができるかが課題である。現在のシューマッハー・カレッジはキャリアを積んだ社会人や知的水準の高い人々のための再教育の場であり、生涯学習の場となっている。また学生の年齢や性別から判断すれば世代やジェンダーバランスが取れた「共同体」が形成されている。その一方で、アフリカやアジア諸国の学生や障害のある学生、少数民族の学生などマイノリティに属す

る学生には経済的知的側面から、まだ閉ざされていると言える。18歳から25歳程度が多数派を占め、何百人、何千人という学生数を持ち、その中には障害や精神的な問題を抱えるマイノリティの学生もいるメインストリームの高等教育機関へ汎用するには確かに限界がある。

しかしながら、シューマッハー・カレッジでも顕著でありESDの特徴である「価値中心」は、日本の高等教育機関が再度検討しなければならない課題である。自らの価値観とサステナビリティの相互関連性を問い直し、直面する課題を包括的に捉える視座をもつことが求められているように思われる。例えば、環境整備に関して、緑化や二酸化炭素排出削減などの取り組みが大学の価値観とどのように関連し、それを導入することで、学生や教職員にどのようなことが期待されるのかを考える必要があるだろう。環境整備に限らず、さまざまな問題を抱えるメインストリームの高等教育機関にとっては、一つひとつ対応し解決していく「適応」が理に適っているのかもしれない。しかし「適応」ではなく「変容」となるように、まずは根底となっている各機関の価値観や本質を見直し、有機的に問題に対応していくことが求められるだろう。

注

- 1) 人間中心的自然観と持続可能な開発との関係については、以下を参照されたい。曾我幸代(2010)「人間中心的自然観からの転換：「持続可能な開発」の視点から」『聖心女子大学大学院論集』第32巻2号(通巻39号)聖心女子大学、pp.97-113。
- 2) クマールはガンディの非暴力ー自然への非暴力、自分自身への非暴力、他者への非暴力ーの思想をもとに3Sを生み出した(参考：Kumar, Satish. “Study at Schumacher College.” Preface in Philip, Anne. *Holistic Education: Learning from Schumacher College*. Green Books. 2008. p.18.)。
- 3) インド共和国ウッタルアーカンド州デラドゥン市郊外にある生物多様性保護センター、ナヴダーニヤ Navdanya の活動の一つに教育活動があり、ビジャ・ビジャピース Bija Vidyapeeth はその一つである。本稿では紙幅の都合上、この教育機関についての説明は割愛するが、次のURLから同活動については参照されたい(Navdanya. Bija Vidyapeeth. <http://www.navdanya.org/earth-university>)。
- 4) サティシュ・クマールへのインタビューより(2010年9月21日、シューマッハー・カレッジにおいて行った筆者による聞き取り調査に基づく)。
- 5) サティシュ・クマールへのインタビューより(同上)。
- 6) 同上。
- 7) 同上。
- 8) 同上。
- 9) 同上。
- 10) 同上。
- 11) UNESCO. *UNDESD International Implementation Scheme*. 2005, p.7.
- 12) UNESCO. *Framework for the UNDESD International Implementation Scheme*. 2006, p.15.
- 13) Sterling, Stephen. “Higher Education, Sustainability, and the Role of Systemic Learning.” in Ed. Corcoran, Peter Blaze and Wals, Arjen E.J. *Higher Education and the Challenge of Sustainability*. Kluwer Academic Publishers. 2004, p.64.
- 14) 小澤紀美子(2007)「環境教育の現状 理論と実践をつなぐ」『持続可能な教育と文化』、日本ホリスティック教育協会編、せせらぎ出版、p.147。
- 15) 鬼頭秀一(2007)「環境倫理におけるホリスティックな視点とESD」『持続可能な教育と文化』、日本ホリスティック教育協会編、せせらぎ出版、p.157。
- 16) 同上、p.164。
- 17) “Systems Thinking in a Complex World”, “Transformative Development Season”, “Purpose and Profit: How holistic thinking can remark business”, “Ecopsychology: Exploring the Routes to Change”. (参考：Schumacher College

<http://www.schumachercollege.org.uk/>)

18) サティシュ・クマールへのインタビューより (前掲)。

参考文献

- ・ 北村友人(2009)「日本の大学による ESD への取り組み」、日本比較教育学会第 45 回大会自由研究発表 (東京学芸大学)
- ・ 鬼頭秀一(2007)「環境倫理におけるホリスティックな視点と ESD」『持続可能な教育と文化』、日本ホリスティック教育協会編、せせらぎ出版
- ・ 小澤紀美子(2007)「環境教育の現状」『持続可能な教育と文化』、日本ホリスティック教育協会編、せせらぎ出版
- ・ サティシュ・クマール、尾関修・尾関沢人訳(2005)『君あり、故に我あり：依存の宣言』講談社。(Kumar, Satish. *You Are Therefore I Am: A Declaration of Dependence*. Green Books. 2004.)
- ・ 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』No.4、pp.33-38.
- ・ 持続可能なアジアに向けた大学における環境人材育成ビジョン検討会 (環境省) (2008) 『持続可能なアジアに向けた大学における環境人材育成ビジョン』
- ・ 内閣官房「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(2006)『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』
- ・ 懐かしい未来ネットワーク (2007) 『土と心と社会：サティシュ・クマール東京公演 2007』NPO 法人開発と未来工房
- ・ ハーマン・E・デイリー(2005)『持続可能な発展の経済学』、みすず書房 (新田功・蔵本忍・大森正之共訳)。
- ・ 立教大学 ESD センター(2009)『HESD2008 関連事業報告書：サステナビリティに向けた大学教育の挑戦』
- ・ Kumar, Satish. “Study at Schumacher College.” Preface in Philip, Anne. *Holistic Education: Learning from Schumacher College*. Green Books. 2008. pp.11-19.
- ・ Orr, David W. *Earth in Mind*. Island Press. 2004.
- ・ Sterling, Stephen. “Higher Education, Sustainability, and the Role of Systemic Learning.” in Ed. Corcoran, Peter Blaze and Wals, Arjen E.J. *Higher Education and the Challenge of Sustainability*. Kluwer Academic Publishers. 2004, pp.49-70.
- ・ UNESCO. *Framework for the UNDESD International Implementation Scheme*. 2006.

(受理日：平成 23 年 3 月 15 日)