

未来の日本の教育のために

—新学習指導要領に見る問題点とこれから—

森田 美芽

序

2017年、新しい学習指導要領（以下、「新指導要領」）が実施された。その中には、時代の変化に伴う新しい教育、新しい学力観を基に、これまでにない方向性が打ち出されている。つまり、AI やロボットにない創造性や他者との理解・協調性を育むこと、そのために単なる知識や技能だけではなく、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう人間性」といった学力の多角的な育成目標と評価、さらに、それを可能にするために、「多面的・多角的な視点からの思考」「主体的・対話的で深い学び」などが強調されている。

こうした人間観、教育観の変化自体は当然と思われる。しかし、そうした変化が、良い成果をもたらしているか、それは、これからの日本や世界を支える子どもたちの教育にとって本当にふさわしいのだろうか。

この半世紀、教育の現場に身を置き、その変化を経験した者の一人として、またいま、保育者養成に関わる者として、また中学校・高等学校教諭を目指す学生たちを指導する者として、こうした変化が紆余曲折を経ながら、人間の多様性や人権を尊重する方向性を見出だしてきたことは嬉しいと思う。しかし、その一方で果たしてその狙いが十分に生かされているのか、また子どもたちがそのことによって、より充実した人間性を育てることができているかどうか。何よりも、教育基本法第一条に語られる、「人格の完成」を目指す教育が、果たしてこれで可能なのか。それは、現実問題として、実現可能なものなのか。

それを懸念するのは、昨今の教育界の多くの困難があるからである。教師のブラック労働問題や子ども同士のいじめなど、教育現場がますます窮屈なものになっていく原因は、そうした教育界の理念と現実の乖離、それを正すべき政治と教育行政と現場との乖離である。

本論文においては、現在の学習指導要領に書かれた教育の目的とその現実から、そうした分裂を生み出す教育観の問題、現在の日本の教育における人間論について考察する。一言で言えば、現学習指導要領の内容・目的と現実の乖離には、明治以来の日本の国民教育の持つ問題性が反映されていること、そこに解決を見出すために、現在、国連が中心となって進めているSDGsの観点から、いくつかの問題点を示すとともに、未来に向けての教育観の見直し、人間観の検討を行う。

そのための手順として、まず、第1章で新指導要領の主張と特徴を、特に社会科（公民科）と道徳科において検討し、どのような人物を育てるかの基本的姿勢を明らかにする。第2章では、そうした教育観がどのように形成されてきたか、戦後の教育の中でどう変化してきたかを検討す

る。第3章では今後の可能性について、SDGsに関わる教育の視点から、これからの教育への新しい視点と批判の論点を整理する。

1. 新学習指導要領の内容と方向性

(1) 学習指導要領の変遷と教育の流れ

2017年度(平成29年度)の学習指導要領改訂(平成33年度、2021年度より完全実施、ちなみに高校は平成30年度告示、令和4年完全実施)において、改訂の基本方針が明確にされた。それは、第一に、グローバル化や技術革新、社会構造の変化、情報化という、予測困難な時代となっている中で、「一人一人が持続可能な社会の担い手として、その多様性を原動力とし、質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくことが期待される」こと¹。つまり、人間にしかできない創造性を発揮することが求められているのである。第二に、AIの飛躍的な進化によって、知識の量ではなく、その目的や人間に対する判断が求められており、そのために従来の学力観に対し、「知識・技能」のみならず「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力、人間性」の形成が求められている。第三に、そのために学校教育においても、「多面的・多角的」な視点からの学びと討論、その中から妥協点を見出したり相互理解を深めたりして、異なる立場の者とも協力し新しいものを作り上げていく力が求められている。「主体的、対話的で深い学び」が、目差されている。つまり、「子どもたちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し、情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようになること」などが求められている、としている。これらは、後に触れる国連のSDGsに関わる教育において求められる方向性と一致している。

こうした改善の努力は時代の必然と言えるだろう。そこで育成を目指す資質・能力を明確化し、「主体的・対話的で深い学び」を行う授業改善を目指す。単位グループワークやディスカッションと言った方法を取るだけでなく、「教科ならではの見方・考え方」を働かせることが求められ、また各学校によるカリキュラム・マネジメントの工夫を図ることが求められている。

何よりもその転換の中心は、何を教えたか、という、教師側の視点ではなく、児童生徒が「何ができるようになったか」という観点、つまり、児童生徒主体の視点で教育を評価していくことや、その反省による授業改善が必要となることである。つまり、教育が「する」立場からではなく、それを受ける児童生徒の立場から考えるものとなったからである。我が国の学校教育が、常に何を教えるかを中心にされてきたことから考えれば、これは画期的なこととは言えないだろうか。一般的な理解では、教育とは、大量の知識をいかに効率よく教え、その知識を正確に身につけさせるかであった。しかし、そうした教育観はすでに過去のものとなっている。また、戦後の教育の中でも、学習指導要領の変遷において、いかにして時代の求める教育を行うかは一貫した

主題であった。その時代の要請と、それに対する「教育」の立場からの努力の方向性が伺える。

特徴的なのは、1968 (昭和 43 年) 年改訂では、冷戦期/高度経済成長期の人材養成の必要から、教育内容の一層の向上のため、学習量は最大になったことである。たとえば算数における集合の導入など、小学校段階としてかなり高度な内容も、「教育内容の現代化」、「時代の進展に対応した教育内容の導入」と言った形で進められ、取り入れられた²。良質で均質な労働力の養成、またそのために性別役割分業や家族主義が当然の前提とされていた。教育の多くは詰め込みであり、当然起こってくる学力によってエリート層とその他に振り分けるような教育制度と、それに応じるための熾烈な受験戦争が大きな問題となった。

こうした詰め込み型の教育を重視する傾向に対し、1977 年改訂では当時深刻になっていた校内暴力への対応や、ボランティア活動の重視や、それまでの教育への反省が見られた。1989 年改訂では、知識だけでなく思考力・判断力・表現力などを重視した新学力観に基づく教育へと転換がはかられ、小学校低学年において理科・社会を統合した生活科を新たに設置し、また隔週週 5 日制が始められた。しかしこの時期、経済においてバブル期と呼ばれ、「日の丸を背負い世界を股にかけて 24 時間働く日本人」のような、「日本国民としての誇り」と「有能さ」を両輪とした人間像が描かれた。ある意味単純な、世界に対し「追いつき追い越せ」の姿勢が顕著な社会の要請の中での苦心が伺える。

さらに 1998 年改訂においては、詰め込み主義からの脱却をめざし、「基礎・基本を確実に」「自ら学び自ら考える力などの生きる力」を求める「ゆとりある教育活動」(いわゆる「ゆとり教育」)が実施された。「総合学習」の設置など、そうした知識一辺倒の姿勢に対し、それだけでは不十分な子ども自身の主体的学習の導入などが行われている。しかしこれは多くの反対を引き起こした。狙いとしては、知識習得は基礎的なものを重視し、自ら考えることを重視する方向へシフトしたはずが、学力の低下を憂う声が大きく、また学習内容も量を減らしたために返って体系的な理解がしにくくなったとの評価があった。さらに「PISA ショック」と呼ばれる、諸外国との比較で著しく日本の生徒の成績が下がったことにより、学力の担保のため、2003 年に急遽一部改訂されることとなった。

こうして再び、学習内容を増やす方向へと向いた 2008 年改訂であるが、その中で「生きる力の育成」や「知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランス」といった形での、1998 年度改訂の方向は受け継がれた。小学校の英語教育が導入されたのもこのときであるが、まだ内容は英語活動であり、教科としての学習ではなかった³。

2015 年の一部改訂で最も注目されるべきは、「特別の教科 道徳」の導入であろう。2011 年の滋賀県大津市の中学 2 年生のいじめ自殺事件を契機に、道徳教育の重点化が叫ばれ、従来の「道徳の時間」に代えて「特別の教科」としての道徳科が設置された。「特別の」の意味は、検定教科書「わたしたちの道徳」を使用するが、数値評価は行わず、また当面、科目としての免許がな

く担任が中心に担当するということである。

すなわち、戦後の学習指導要領の改訂の流れは、「知識・技能」の習得を重視するか、それだけではない「考える力」「生きる力」の育成をどれほど実際の教育の中に取り入れるかの両極を揺れ動いていたと見られる。また、その場合、知識一辺倒というのではなくても、思考力・判断力・表現力といった力を評価し、それと共に道徳教育が志向されていたことがわかる。

そして2017年改訂の新指導要領においては、「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力」に加え、「学びに向かう力、人間性」という形に表現されているが、そのために現場の教員からは、具体的に困難を訴える声が聞かれる。

困難の第一は、これまでと異なる授業の形態となることへの教師自身の抵抗である。たとえば玉置崇は、主体性を育むために「1時間の授業で1回は必ず自己選択を行う場面を作ること」を提案したが、その時の教師たちの否定的な反応にも拘らず、実際に特別支援学級で実践し、生徒に対し、漢字の学習の仕方を自分で選ばせたところ、生徒は自分で覚えている漢字とそうでないものを分類し、自分でどれを選ぶかを決め、そのことが高い学習効果をもたらしたことを報告している⁴。つまり、教師が与えた選択から生徒が次の進め方を選ぶことから始めて、教師が選択させたい場面を示し、選択しそのものを考えさせるという第二段階、さらに教師がこのあとはどう進めようか（課題提示）と生徒に問いかけ、考えさせる第三段階、教師が生徒に現状を振り返らせ、今後の進め方を考えさせる第四段階と、自己選択による学習の段階が主体的な学習を進める手立てであることを示している。

また、高校教育においても、新学習指導要領の趣旨の実現のため、入試において思考力・判断力・表現力を問うことを重視する出題と変え、そのために解答時間や点数配分を変更したり、カリキュラム・マネジメントについても、まず生徒の実情を把握するために、面談、健康調査・いじめアンケート、心理アセスメント、コミュニケーションスキル測定子ども理解支援ツール「ほっと」（北海道医療大学・北海道教育委員会共同開発）等を用いて、グループによる課題解決型学習や、教科横断型の学び、自発的な学習を仕掛けるなどの工夫を行っていることが報告されている⁵。

こうした入学試験や授業の持ち方のみならず、教員が不安な内容として、「評価」がある。

木下雅仁⁶（滋賀県立彦根東高校教頭）によれば、評価に関する不安として、「調査書の形式はどうか」「観点別評価や評点の付け方が学校によって相当の差異がつくのでは」「5段階の区切りでモチベーションが高まるか」「そもそも、指導と評価の一体化の必要性は理解できるが、その実現により本当に学力はつくのだろうか」といった本質的な問題に関わっている。特に「指導と評価の一体化」については、「観点ごとの総括や評定への総括の考え方や方法がまだ研修の必要がある」「小グループの場合、グループ内での活動を公平に評価できるか」「レポート課題の評価基準が担当者間で統一するのは簡単ではない」「主体的に学習に取り組む態度の観点にどう

指導してどう評価するのか」「シラバスは示しているが、具体的なパフォーマンス課題の内容や評価法が整理できていない」など、新学習指導要領の本質的な問題に触れる問題であることが明らかになった。特に、「観点ごとに様々な評価方法を用意することは、評価のために課題が増えることになるのではないか。生徒にとって、負担感を強いることになるのではないか」即ち、目的と手段の転倒やそのための業務の煩雑化、多忙化を生み、返って新学習指導要領の趣旨である、生徒自身の主体性を育て学びに向かう力や人間性を育てるということから外れていくのではという懸念が示されている。

こうした声からも、新学習指導要領の趣旨自体を否定する声は少ないが、現場においては、児童生徒一人一人を適切に評価することの困難さと、物理的に手間や時間がかかることへの懸念が表されている。逆に言えば、「何を評価するか」によって教育内容も決まるわけだが、その評価の対象が、目に見えにくい「意欲」や「主体性」といったものである場合、それをどこまで客観的な力として評価可能なものであるかは決して単純ではない。観点別評価には、観点ごとの様々な評価方法を用意する必要があるが、たとえば「意欲」にしても、「関心」にしても、外側から測ることは難しく、単純に授業中に聞いているか、居眠りをしていないか、などはある程度見えても、そのことだけで測ることは危険である。そして生徒本人にアンケート形式で聞いてみても、これは真面目な生徒ほど基準を厳密にしようとし、「自分はまだ十分でない」と低い評価を付ける恐れがある。従って、客観的な評価については、短いスパンではなく、ある程度の時間の中で成長を見ていく、ということが必要だが、それも例えば、生徒の提出するコメントや感想といったものを細かくチェックしても、生徒たちにとって、「自分がどのように評価されるか」は大学入試に向けて最大の関心となるから、教師が良い評価を付けると思われるコメントや感想を書くことは珍しくないため、公正で適切な評価となりうるかは微妙である。それは、教師が生徒の学習に関する評価であったとしても、それを適切に把握することがいかに難しいか、あるいは、それが生徒自身の成長の励ましとなるようにできるかということ、単に結果を分析することよりも難しい。つまり、評価はあくまで一人の人間の一部分をある基準で見た場合の評価でしかない。それを全体的なその子ども自身に関わる部分まで評価の対象にすることは、困難というより不可能である。このことに困難を覚えるのはむしろ当然であろう。

以上見てきたように、戦後の学習指導要領の変遷は、確かに単純な知識量や短時間に求められた正解にたどり着くことを評価することから、人間の能力をより総合的・主体的な面から評価し、そうした人間性を形成することを目標としながらも、現実には様々な具体的な局面で理念と相反する状況が起こっている。それを典型的に示すのが、「道徳」に関わる問題である。

(2) 「特別の教科 道徳」における指導要領の問題

もう一つの注目事項は、「道徳教育」の位置づけである。

戦前の「修身」教育への反省から、戦後の教育改革において全面主義道徳への変更が行われた結果、主として「社会科」が歴史認識や地理、公民的内容も含めそうした全面道徳の中心的科目とされたが、それはすぐに改訂され、「歴史」「地理」はやはり知識中心の科目に変更されている。一方、公民的分野においても、倫理は思想史的な知識、政治経済も同様に政治経済社会の基礎知識に偏る内容となった。つまり、経験主義的な教育から科目系統主義への流れの中で、知識教育に入りきらない「道徳」をどうするか、特に保守的勢力からの道徳教育の必要論が説かれ、その中で1958年、文部大臣松永東の時に、突然「道徳の時間」が導入されることになる。これ以前から、「愛国心」をめぐる議論が起こり、政府としては戦前の「修身」的なものの復活を目論む層が中心となり、「道徳」の導入を決めた。これに対する日本教職員組合等の反対は、「教え子を再び戦場に送るな」に代表される、戦前の国家主義道徳への懸念と国民の嫌悪を力としていた。

その後、幾度かの改訂を経て、2006年に「教育基本法改正」により、道徳教育についての方針が記入され、その後も「道徳重視」の声は強く、事件が起こるたびに「道徳教育の強化」が叫ばれてきたが、2011年大津中2生いじめ自殺事件への社会の反響を契機に、「いじめによる死を防ぐ」ためにということで、「道徳の時間」として持たれていたのが2017年改訂を待たずに2015年(平成27年)から「特別の教科 道徳」として教科化された。教科化以前、「道徳の時間」として、授業でなかったために、しばしばこの時間を学校での行事や特別な活動のために転用し、十分な教育の成果が得られていないというわけである。

また、そこに描かれる人間像について、「自主自律」や「自ら考えること」の強調、つまり、生徒が主体的に道徳性を育むような指導が求められている⁷。以下AからDの4つの観点とその内容については、「A主として自分自身に関わること」として「自主、自律、自由と責任」「節度、節制」「向上心、個性の伸長」「希望と勇気、克己と強い意志」「真理の探究、創造」が挙げられ、「B主として人との関わりに関すること」として、「思いやり、感謝」「礼儀」「友情、信頼」「相互理解、寛容」が、「C主として集団や社会との関わりに関すること」として「遵法精神、公德心」「公正、公平、社会正義」「社会参画、公共の精神」「勤労」「家族愛、家庭生活の充実」、「よりよい学校生活、集団生活の充実」「郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度」「国際理解、国際貢献」が、「D主として生命や自然、崇高なるものとの関わりに関すること」として「生命の尊さ」「自然愛護」「感動、畏敬の念」「よりよく生きる喜び」が挙げられ、4つの観点に以上22の内容項目が掲げられ、小学校低学年から中学校3年生に至るまで、系統的に学び道徳性を養うように配置されている。

しかしながら、新指導要領において、「特別の教科 道徳」には興味深い内容が示されている。「道徳科の目標」としては、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育

てる。」⁸と述べられている。「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」は道徳性の内容として、これ以前も重視されてきた。今回は、それがより自分の生き方に考えを深めるために、「物事を広い視野から多面的・多角的に考え」ることを強調している。

さらに解説の中に、「道徳科の授業では、特定の価値観を生徒に押し付けたり、主体性をもたずに言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育の目指す方向の対極にあるものと言わなければならない。多様な価値観の、時に対立がある場合を含めた、自律した個人として、また、国家・社会の形成者としてよりよく生きるために道徳的価値に向き合い、いかに生きるべきかを自ら考え続ける姿勢こそ道徳教育が求めるものである。」⁹としている。これは従来の教育における道徳観からすれば、画期的なことである。なぜなら道徳とは価値を教えるという認識が一般的であり、そのように行われることが多かったからである。

しかし、新指導要領では、そのことを明白に否定している。むしろ、自分の意見を持たず他者に追従したり、特定の価値観を押し付けてはならない、と主張し、あくまで自分自身の意思や判断を持って自律的、自発的に道徳的な生き方を目指すことを目標としているように見られる。

にもかかわらず、実際には旧態依然とした価値の教え込みになっているケースが多くある。それは、教師自身に「道徳（の授業）はこういうもの」という先入観があることや、現実に教科書の使用が義務付けられており、その全ての単元を学ぶためには、週1時間年間35時間の授業時間では、項目を機械的にこなさざるを得ないという状況である。また、担任の業務過多のため、教科書の読み物教材を使って感想を書かせるか、視聴覚教材を用いるなどの教授法に頼ってしまい、時間をかけて教材を準備することが極めて困難なためでもある。教師の側も、新しい内容だけでなく従来と異なる指導法を研究する時間もなく日々の業務に追われている中で、特に道徳科だけに時間をかけることはできない。

また、成績評価については、現状では数値評価は行わないとしており、道徳的な変化について児童生徒ごとに文章によって表現することとなっている。しかし現実に、教科書などにも、自分の内面の状態に対してABCなどで自己反省するシートがあるなど、実際には内心の評価をするシステムもある。ただしそれがあくまで本人自身の内に留まっているならば、自己反省の機会であるともいえるが、これが担任と共有されたり、それが指導の材料として使われたりするならば、その使用についても一定のルールが必要と考えられる。

また、指導内容において、特徴的なのは「公共の精神」「家族愛」「我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度」の強調である。これらは教育基本法改正により追加された項目でもある。

まず「公共の精神」は、「社会全体のために尽くす精神」¹⁰であるとされ、「政治や社会に関する豊かな知識や判断力、論理的・批判的精神をもって自ら考え、社会に主体的に参画し、公正なルールを形成し遵守する精神である。」と、批判的精神を強調するよう見える反面、ルールの遵守を強調する。ルールの形成という点は、社会・公民的分野で最も重要な点の一つであるが、

その民主社会の形成のための選挙について、政治的な偏向を避けるためにということで、実際の政党の問題や政治を扱うことは極めて困難である。そして公立学校の教員には厳重な政治的中立の立場をとることが課されており、実際に批判的な精神で「公共の精神」を検討したり、自分たちを民主社会形成の主体として具体的な学びをすることが困難な状況では、こうした文言は絵空事と感ぜられるのではないか。その関連では、「勤労の尊さや意義」についても、現実の社会の矛盾を考えずに抽象的に扱うことは、逆に勤労への意欲を低下させるだけになるのではないか。

また、項目 14「家族愛、家庭生活の充実」についても、「祖父母や父母が在ること、そして自分は、そのかけがえのない子供として深い愛情をもって育てられていることに気づかせることが大切である。」¹¹と言われるが、現実には家族の中の葛藤、崩壊、虐待などを経験している生徒にとって、それは自分自身を否定されることにも等しい。確かに「指導に当たっては、多様な家族構成や家庭状況があることを踏まえ」とあるが、家族から否定されている子どもに対してどのような配慮ができるだろうか。それはやはり教師の生徒との信頼関係や、本音の言える環境、生徒自身を守るための配慮など、教師としての高度の教育力が求められる。

項目 17「我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度」について、これまでの歴史的経緯を考えれば、「国を愛する心」ではなく「態度」としているところに注目される。ここで言う態度とは、たとえば「国旗・国歌」に対する態度がまず考えられる。国旗・国歌法には、それを強制するようという規定はない。にもかかわらず、同法の制定以来、公立学校では「日の丸」が掲揚され、「君が代」斉唱時には起立して歌唱することが求められる。これは教員に対してまず強制されており、大阪では「君が代」斉唱時の各教員の唇の動きまでチェックされた。つまり、内心で「君が代・日の丸」に対する疑念があってもそういう態度を取らない者や、「君が代・日の丸」に対して抵抗はないが、それを強制されることに違和感を覚える者がそれを態度で表すなら、それは相応しくない態度とされるだろう。現実に教職員は、君が代斉唱時に起立しないために再任用を拒否され、大阪府に内心の自由を侵害されたとして損害賠償を請求し、裁判となった。最高裁判所は、2022年6月17日、この大阪府の措置が違法であるとした高裁判決を支持、確定した¹²。これこそ子どもたちにとっても、内心の自由として尊重されるべきものだろう。問題は、「心」ではなく外に現れる「態度」だから強制ではない、あるいは社会通念上の儀礼であるという形での指導もまた、生徒にとっての基本的な人権に関わる問題となる。

もう一つ、この「我が国を愛する態度」について、中学社会科公民的分野において、新指導要領では、「多面的・多角的に考える」ことの重要性を強調しているが、こと領土問題に関しては、竹島、北方領土、尖閣列島などについて、政府見解を教えるように強調されている¹³。つまり、領土問題の背景や、歴史的な問題、双方の言い分に耳を傾けるよりも、一つの正解だけを教えざるを得ない状況である。

このように、「道徳科」における指導は、抽象的な理念としては確かに重要なものであり、

普遍的な道徳にもある程度共通している。問題はそれを学校教育において実践する時、主体的な判断や対話の姿勢と真逆の指導が、生徒に対しても教職員に対しても行われていることである。

日本学術会議第一部哲学・倫理・宗教教育分科会における報告「道徳科において『考え、議論する』教育を推進するために」（2020年）において、4つの問題点を指摘している。それは、「①国家主義への傾斜の問題」「②自由と権利への言及の弱さの問題」「③価値の注入の問題」「④多様性受容の不十分さへの危惧の問題」¹⁴である。つまり、道徳教育において、生徒自身が自ら考え、価値について自由に討論したり、善意ではなく権利と意志によって社会に参画することを奨励し、そこで狭隘な国家主義的視点でなく、生徒の持つ多様性への理解を踏まえて生徒の直面する多様性の中での対話と相互理解を進めることこそが、新たな時代に求められる道徳教育であることを示している。ここに、旧態依然の「道徳教育」に固執する層の求めるものと、実際にこれからの時代を生きる子どもたちに求められるものの対立が明らかになる。

このように、現代の日本の教育において、2つの動向がせめぎ合っている。保守的な政治勢力は、あくまで旧来の「道徳」を強化することでいじめその他の問題を起こさない、また愛国心を涵養することを求め、それを教育基本法の改正に盛り込み、その実現を新指導要領に求めた。だがその一方で、世界的な教育の方向性がある。その中で、本音と建前のように、子ども自身の主体性や自由、多様性への理解は必ずしも進んでいるとは思われない。この問題は、日本の教育観自体に深く根差す問題であると言える。

2、日本の教育史から見た問題の背景

（1）明治期以来の国民教育の方向性

2022年は我が国に近代国家としての教育制度「学制」が布告されてちょうど150年に当たる。それは江戸時代からの変革と、全国統一の教育制度を通して「国民」を作るための新しい国家としての教育理念であった。その特徴は、国民皆学と実学の重視である¹⁵。つまり、それまでの武士階級における教育が藩校での儒学の学びが中心で、「心」の在り方を中心とした精神主義的なものであり、「人間形成の学」中心であったのが、客観性・実証性・合理性を必須の課題とする近代学知を取り入れなければならなくなった¹⁶。そのために全国一律の学校制度を取り、一斉授業の形態を普及し、可能な限り速やかにこうした近代的な学知を教授しなければならなかった。実はその中で、小学・中学・大学の3段階の単一系統の学校体系を取るが、その中で「修身」は下等小学の学科として綴字・習字・単語・会話・読本に続く6番目の扱いにすぎない。その後、「学制」は国・地方の財政事情や当時の人々の生活実態からかけ離れたものとして批判を受けるが、その一つが「道徳教育の退廃」であった¹⁷。そうした経緯から、1880年の第二次「教育令」において、「修身」を学科の首位に置くことになる。その後起ったのが、明治天皇侍講の元田永孚を中心とする宮中派と政府側の対立による「教学論争」である。明治天皇の意向で、国民教育

の根本精神を明らかにするという趣旨を受けて作られたのが元田による「教学聖旨」(1879年)である。それはあくまで「仁義忠孝の道」こそが教育・学問の「本」であり、本を明らかにすることで「末」(知識・技芸)を身につけるように進めるべきであるというものである¹⁸。

こうした復古的な動きに対し、1885年初代文部大臣に就任した森有礼は、教育を「国家経営」の見地から理解した。教育の意義は「我が帝国に必要な善良の臣民」を育て、国家に対し応分の働きを尽くすようにすることで、国家富強の基盤をより強固なものにすることである¹⁹。それゆえ学校制度を通して生徒を教育するのは生徒個人のためではなく国家のためである。その道徳性を支えるのは、古い「仁義忠孝の道」ではなく、人々の相互扶助(自他併率)の道理を社会関係の基準にすることであった²⁰。

そして学校制度は、どの学校を卒業するかによってどの社会階層に属するかが決定されるような仕組となった。すなわち教育は社会を支える下流・中流階級への施策であり、「学問」はそれ以上の上流階級のみが必要とされる営為となった²¹。小学校において修身を重視し、また師範学校に兵式体操を導入して軍隊式の集団訓練を行い、尊皇愛国の士気を錬磨することを目的とした²²。彼にとってはまさに「忠君愛国の気」を儒教道徳でなく身体重視の兵式訓練によって養うことが国家主義的な教育の手段であり、ある意味極めて合理主義的な性格を持ち、それが同じ「忠君愛国」と言っても元田と根本的に対立するところであった。

しかし山本は、森の「忠君愛国」の国家主義の中に、後の「教育勅語」への方向性が内包されていることを指摘する²³。「国体」という「連綿たる皇統を不可欠の基盤とする忠孝道德の国」が基盤となっていることが、森の死後、井上毅によって「教育勅語」の形で結実する。これは、12項目の普遍的な徳目をあげ、その基盤が皇祖皇宗によって樹立され、歴史を貫いて実践されてきた「忠孝」こそが国民道德の根本であり、すべての臣民を「忠孝」の自覚的な実践者とすることに国民教育の根本がある、とする認識を、天皇による宣旨として表明したわけである²⁴。

それ以後の「修身」は週3時間と倍増され、教科書は「教育勅語」に基づくものとなり、徳目主義と人物主義の教育が中心的になされるものとなった。ただし井上は、昭和前期のファシズムの時代のような天皇絶対崇拜・絶対服従の精神を前面に押し出すものではなく、「孝悌忠信」と「共同愛国」の2つの修行を持って国家に対する義務を強調するとともに、立憲国家にあつて自由の精神や個人の自主独立を説く姿勢も窺うことができる。

以上のように、明治期の国家主義教育の中で、「教育勅語」をその精神的な教育の基盤として国民教育を行うこと、その機会として「修身」が相当な重みをもって扱われていたことがわかる。そしてこれらが、集団訓練や徳目主義など、様々な形で今日の教育まで受け継がれていることは明白である。そして、この「教育勅語」に基づく修身教育が、教育における人間観を大きく歪めるものとなった。

何よりも国民は国家のために奉仕するものであり、その教育において、権威ある者に逆らうこ

と、批判することを教えなかった。そのために昭和初期のファシズムの時代、戦時体制が敷かれるに伴って、国民を『国体の本義』に従って個人主義を否定し、「我が国固有の国体を基として西洋文化を摂取醇化し、皇国の道に則った新たな日本文化を創造しなければならない」とした²⁵。そのために修身は大きな力を果たすことになる²⁶。

このように見ていくと、実はこの1937年の教育会議の視点は、2006年の教育基本法改革において取り入れられた内容と酷似している。道徳の重視、社会教育の重要性、家庭教育の重視なども含め、国民として「国(公共)」のために奉仕すること、国の発展に寄与すること、その根本に我が国固有の伝統文化を置くことなど、明らかに戦前の教育の流れを現在の道徳教育の流れに落とし込もうとするもので、その根底にあるのが元田-森-井上らのラインで作られた国家主義教育の枠組みである。

こうした教育の結果について山本は、このように指摘する。そしてこれは私たち自身の現在の教育においても重要な視点である。

「具体的な制度改善策については、戦局の進展のために実施に至らなかったものが少なくなかったが、『皇国ノ道』に帰一させるという教育の根本精神や目的は、まさにこの国のあらゆる教育活動に浸透させられたと評することは許されるであろう。私たちは、ここにすべての人間形成の営みを作為的・操作的に統制・支配することで、国家にとって有為な国民を形成しようとする『制度としての教育』ないし『近代教育』の、この国における一つの到達点を見ることができるのである」²⁷。

国家が国民に対する公教育の責任を、国民一人ひとりの人格の完成ではなく、国家のためとしたとき、またそれが国を挙げて強制力をもって行われるとき、国家による人格支配、そのことによる国民の分断、差別、人権無視が容易に起こることを、私たちは心しておかねばならない。

(2) 戦後の道徳教育の問題点

こうした戦前の修身教育が敗戦により停止され、「教育勅語」も廃止され、教育の民主化が進められてからも、時おり亡霊のように「教育勅語」回帰、道徳教育重視の声が挙げられてきた。堤正史によれば、戦後7回に及ぶ学習指導要領改訂のたびに、「道徳教育の強化」が取りざたされてきた。特にその変わり目を、堤は1989年改訂に見る。

「1989年の改訂は、戦後教育の『全面的』な改革を目論んだ『臨教審』の答申を受けたもので、道徳教育の改革は、改革全体の『非常に大きな柱』とまで言われた」²⁸。

つまり、高度成長期のように、単純に優れた知識技能を身につけるだけでなく、それを支える精神的な基盤、日本人としての自覚や道徳性といったものを全面的に出そうとしたのである。堤は重ねて言う。

1989年以降の改訂では、経済的な市場原理主義と結びついた新保守主義的イデオロギーが「強

化」を主張しているが、これに対して、教科は個人の内面にまで立ち入って（「心の教育」）一律の道徳観を強いるのではないか、それは『格差社会』といった社会構造の矛盾を糊塗するに過ぎないのではないかといった異論が向けられている²⁹。つまり道徳教育を進めるのは、バブル経済を頂点に、新自由主義と結びついた保守的政治勢力が、新たに自由を当然として育った世代をターゲットに、新自由主義を補完する形での道徳の重要性を強調したということになる。「豊かな心をもち、たくましく生きる人間の育成」³⁰という触れ込みではあるが、この場合の「豊かな心」は、世界に開かれた視野や多様な価値観を受け入れることよりも、戦前の「教育勅語」に基づく伝統的な道徳観や文化との親和性が高い。「たくましく生きる」ことに体育への重視があるのは、子どもの体力の顕著な低下という事実に対応するものであるが、同時に戦前の「錬成」を思わせる。事実この時期を代表するCMに「24時間戦えますか」というものがあるが、バブル景気を背景に世界を日本の経済力で席卷する日本人というイメージが作られた。しかし、バブル崩壊と共にそれらが、世界の平和と福祉への貢献ではありえなかったという空しい結果と、その後30年に亘る日本経済の苦境のみが残ることになった。

こうした道徳教育における戦前回帰の傾向は、1987年中曾根内閣時の「臨時教育審議会」答申において準備され、国際化や教育の自由化などの方向性と共に、保守的イデオロギーに基づく「こころの教育」「道徳教育」の強化が求められたが、一方、戦後こうした政府や文部省の行政に対し一定の反対勢力であった日本教職員組合（日教組）が次第に弱体化し、かつて道徳教育や愛国心を巡って行われたような論争が次第に低調になり、いわば、こうした歯止めのないまま、現在の「道徳科」の設置に至ることになった。

しかし、こうした保守的な道徳観の基盤となっているものは何だろうか。しばしば「教育勅語にもいいところがある」と言ったたぐいの発言がなされるが、それが大きな共感を呼ぶことはない。それが国民的な道徳の共通の基盤にならないことは、すでに多くの人が理解しているところである。従って、新たな道徳教育の基盤といっても、手探りの状態である。

たとえば貝塚茂樹は「型の教育」を提唱している。しかしリコーナの品性教育や貝塚の「型の教育」は、明らかに保守主義と親和的である。彼らの主張は一見しては穏当で頷く点も多い。しかし、型の教育を支持する主張の中には、イデオロギーむき出しの極論も含まれる。たとえば加藤十八は品性教育と戦前の修身教育を「良い教育」として重ね合わせ、杉原誠四郎は、「道徳教育は習慣化と押し付けの技術だから、道徳的に破綻した教師であっても、道徳教育はなしうる」³¹と主張している。しかしこうした説は国民の支持を受けることは難しい。子どもたち自身、教師の建前と本音、言うことと行うことの差異くらいは簡単に見抜いてしまうからで、説得力に欠けている。

しかし、そうした保守的な道徳観と現代の経済活動が結び付いた形での、新しい「修養」という考えの影響を見過ごすことはできない。大澤絢子は、こうした「修養」という考え方が、特定

の宗教によらずに「個人が主体的に自分を磨き、高めようとする志向」であるとして、1970年代以降、「自己啓発」という形で会社の中で通らざるものとなってきたことに注目している。つまり、個人の内面的な思いが、いつの間にか自分の帰属する集団における向上を目指す活動に取り込まれているのである。また、戦時体制下での「錬成」と言われ、努力を至上とする価値観となり、戦後の教育と社会に影響していることを指摘している³²。

一方、教職員を中心に、戦後日本においても強い影響力をもったローレンス・コールバーグ(1927-87)は、西洋の教育思想の発展における3つの流れを指摘する。それは、ロマンティズム、文化伝達そして進歩主義である³³。ロマンティズムとはルソーやジョージ・H・ミードらに代表される、子どもの内部に招来するものは発達のもっとも重要な側面のことであり、子どもの内的善性を容認する見解である。これに対し文化伝達の立場は、前世代の偉業を保持し安定を維持するために、次の世代へと価値や情報や規則を伝達する。これに対し進歩主義は、子どもと環境の弁証法的相互作用として捉え、デューイやウィリアム・ジェームズのように、教育を子どもと社会、あるいは環境との自然的関連を育むものと捉える。知識の獲得は経験的な問題解決の状況によってもたらされる認知の組み換えのパターンに変化をもたらす。こうした進歩主義の立場をコールバーグは支持し、認知の発達と道徳的発達を結合させる。有名な道徳的発達の三レベル六段階の理論は、こうした教育における子どもの知性と道徳性の発達を裏付けるという点で、我が国においても大きな影響を及ぼした。ジャスト・コミュニティ(公正な共同体)の主張や教育における学校・大学の改革に影響を与えた。

日本の戦後の教育学は、戦前のこうした「文化伝達」を至上とする教育観、とりわけ「教育勅語」に見られる教化主義と伝統的な忠孝主体の価値観を払拭するために、こうしたアメリカの民主教育の基となっている進歩主義的教育観を受け入れた³⁴。つまり、子どもの自然的な善性を信じ、それを開発し成長させることにより、自ずから発達を遂げる。これは戦後の教育姿勢に強い影響を与えた。子どもの成長力、子ども自身の可能性、様々な言い方はあるが、それはやはり道徳の押し付け、形式主義や徳目主義に反する有力な思想となった。

戦後の日本の教育界はそうした2つの大きな対立を持ち、それは日本教職員組合対文部省、革新勢力対保守勢力といった政治的対立として、後々まで深い影響を及ぼした。道徳教育においては、日教組はあくまで押しつけの道徳に戦前の思想を見て反対の姿勢をとり、それを退ける保守勢力は妥協点を持たず、結果として文科行政はことさらにその保守的な姿勢を固持し、こうした戦前的なものを引きずった道徳観を強く残すことになってしまったのである。

3. 新しい教育とSDGsの方向性

こうした日本の教育の現状と歴史的な問題に加え、今後の地球市民としての我々の課題は、国連の目指すSDGsの方向性と、それがいまの日本の教育の理念にどう関わり、何を変えること

になるかという問題である。

SDGs は、「持続可能な開発目標」として 2015 年に国連において採択された。2001 年に策定されたミレニアム開発目標 (MDGs) が 2015 年までに貧困・飢餓等 8 つの大きな途上国の問題解決を図る計画で、一部未遂のまま残された³⁵。その後継として、先進国を含め全国連科加盟国において、2030 年までに実現を目標に、各国が対策を実施している。その内容は、17 のゴール、169 のターゲットから構成され、地球上の「誰一人取り残さない (leave no one behind)」ことを誓うものである。「SDGs は発展途上国のみならず、先進国自身が取り組むユニバーサル (普遍的) なものであり、日本としても積極的に取り組んでいます。」と外務省のホームページに記されている³⁶。その 17 目標とは「1、貧困をなくす」、「2、飢餓を終わらせる」、「3、保健 (健康)」、「4、教育」、「5、ジェンダー平等」、「6、水・衛生」、「7、エネルギー」、「8、包括的かつ持続可能な経済成長とディーセントワーク」、「9、インフラ・産業化・イノベーション」、「10、不平等の是正」、「11、持続可能な都市と人間居住」、「12、持続可能な消費と生産」、「13、気候変動」、「14、海洋資源」、「15、陸上資源」、「16、平和」、「17、実施手段 グローバルパートナーシップの活性化」の 17 項目である。

日本における実施体制は、2016 年 5 月に総理を本部長、官房長官と外務大臣を副部長とし、全閣僚が参加する形で SDGs 推進本部を設置、2016 年に、2030 年アジェンダを実施し、「2030 年までに国内外において SDGs を達成するための中長期的な国家戦略となる実施方針を策定、その後、2019 年に一部改訂したものの、現在も基本的にこの目標達成を掲げている。

しかし、日本では、2020 年度において、総合スコアは 79.17 で世界第 17 位、総合スコアでは前年度の 15 位より下げている³⁷。さらに、大きな課題が残されているのが 5 項目、停滞または減少と評価された項目が 4 つあることは、国際的な立場からしても大きな問題であると言える。それは、5、「ジェンダー平等を実現しよう」、10「人や国の不平等をなくそう」、13「気候変動に具体的な対策を」、14「海の豊かさを守ろう」である。とりわけジェンダー平等においては、ターゲット 5.5「政治、経済、公共の場でのあらゆるレベルの意思決定において、完全に効果的な女性の参画と平等なリーダーシップの機会を確保する。」がいまだに不十分であるなど、課題が大きい。

SDGs はそれ自体のゴールにも「教育」を含むが、「持続可能な社会」を可能にするために、これからの世界を担う子どもたちがどのような教育を受けるべきか、またそのような教育をどうやって実施していくかが大きな課題である。それは、これまでの教育が、知識の伝達に重点を置くものであったのが、いま、「問題提起型教育」、即ち自らの生きる社会にある課題を批判的に捉え対話を通して問題の根源を深く理解することを目指す教育へと変わらざるを得なくなっているからである。新指導要領もまた、そうした理解に立って、「主体的・対話的で深い学び」の在り方を目指し、「持続可能な開発のための教育」を実践することの重要性を指摘している。ユネ

スコは1990年代に、学びの4本柱として、「知ることを学ぶ」「為すことを学ぶ」「他者と共に生きることを学ぶ」「人間としえ生きることを学ぶ」と提唱したが、今日ではそれに加えて、「自分自身と社会を変容することを学ぶ」が付け加えられ、新しい知識やスキルを吸収し続けるだけでなく、そうした新しい知識やスキルを自ら生み出し、それが社会の変化につながっていく、そうしたことを可能にする資質・能力を身に付けるための学びが求められている、というのである³⁸。

従って、SDGsに関わる教育とは、単に環境の保全や健康の増進、貧困や平和、人権といったテーマを取り上げるだけでなく、それらの課題解決に向けての方策を導き出し、行動へとつなげることで自分自身も変わっていくことを目指している。こうした学習は、日本の学校教育では、総合学習の時間を使って行われることが多い。

しかし、現状、そうした目標と実際の教育政策が全く矛盾している事実が見られる。たとえば性教育の問題がある。1992年から小学校から性について学ぶこととなり、性教育の充実が期待されたにも拘らず、2000年前後に政治介入による性教育バッシングが発生し³⁹、以後、「妊娠の過程を取り扱わない」ことになった。つまり、避妊や中絶といった若者に必要な知識を教えることもできず、そのことが、青少年が性の自立や自己決定、性的搾取や性犯罪に対して自己の尊厳を守ること、リプロダクティブヘルス&ライツを学ぶ機会を失したと言える。そのため、十代の妊娠中絶や母子世帯の貧困、産み捨てといった問題が生じている。SDGsと言いながら、ジェンダー平等に必須と考えられる、こうした性教育に関する姿勢は変わっていない。

またインクルーシブ教育の理念についても、統合教育と混同されやすい⁴⁰。統合教育では、特別なニーズを有する子どもや保護者の側が通常学級に適合しなければならない。しかしインクルーシブ教育は、障がい児に限らず、すべての子どもは固有のニーズを有していると認識し、教育の供給側（学校、教員、カリキュラムなど）が、子ども中心の教育を実施する形態を指す、と言われる。ここのポイントは、子ども主体の教育がなされるべきこと、そのために環境を整えカリキュラムを考え、一人一人に必要な力を付けていくという発想に転換されなければならないということである。

なぜ日本でインクルーシブ教育の理念が根付きにくいのかといえば、一つの原因として、特別なニーズのある子どもを分離して、その程度に応じて教育するのが、障がい児にとっても健常児にとっても幸福だという感覚である。日本では長らく障がい者の分離教育が当然という姿勢であり、障がいの重い子どもは、「就学免除」という名目で1979年まで学校に行くことすら権利を奪われていた。それは、一面では効率の問題であり、生産性のない者は本人の意向よりも支える家族や自治体の都合に従うべきという意識ではなかったか。インクルーシブ教育では、障がい者と健常者が共に学ぶと言っても、その個性に応じた教育をするためには、多種多様な必要に応じた支援がなければならず、クラスの小規模化や教員の支援、さらに外部機関への適切な連携などがなければならない⁴¹。これを実現するには、従来の1名の教師が1クラス40名程度に対し一斉授業を

行うという日本の教育方法は、実質的に不可能と言わざるをえない。その結果、意識しないうちに差別や分断を生む構造になりやすいことへの注意がなされにくい、ということになる。

こうした教育に関する基本的な姿勢を変えないままでの教育が、児童・生徒と教師の間で新しい変容への意識をもたらすことは困難であることは想像に難くない。そもそも教師が多数の生徒に一斉授業するというスタイルは、明治の学制以降に成立した教育の形態であるが、それがいまだに公教育の唯一の方法のように信じられている。

それと正反対に見えるのが、最近言われるようになった「個別最適化」である。文部科学省によれば、個別最適な学びとは、ICTを活用することで、「これまでにない量・質のデータを収集・蓄積・分析・活用し、個々の特性等にあった多様な方法で児童生徒が学習を進めることができる可能性が高まります。」⁴²ということである。また、「時間的・空間的制約を超えて音声・画像・データ等を蓄積・送受信し、今までにない方法で、多様な人たちと協働しながら学習を行うことができる可能性が高まります。同時に、AI技術が高度に発達する Society 5.0 時代にこそ、様々な場面でリアルな体験を通じて学ぶことの重要性もより一層高まります。」⁴³と言われるが、本当にそれは相応しい学びと言えるのだろうか。

確かに発達に特性を持つ子ども、様々な支援の必要を抱える子どもにとって、ICTを活用した個性に対応した学びができることの意義は大きい。ただ、全ての教科、全ての科目においてそれが有効かどうか。一人一人がパソコンやタブレットに向かい、その与えられた課題に黙々と取り組み、教師はその一人一人に対して援助するというやり方は、ある意味、教師を不要にしてしまうのではないかという疑念が湧く。文部科学省は、個別最適な学びと共に協働的な学びの必要を説くが、問題はそこだけではないと思われる。

その懸念は、学びの規格化、標準化である。誰もが同じような学力をつけるために、教える内容がモジュール(細分)化、パッケージ化される。そこでは学びは、規格化されたプログラムに従って最終レベルに到達することになる。その時、問題そのものや知識や法則そのものへの疑念、言葉の多様性といった不可知性との出会い、そうした知や学びそのものの不可思議さの目覚めは、小学生でも感じることはできる。しかし、そうした出会いを意識しない、衝突や対立や誤解の可能性も含む他者性を経験しない学びは、学びとしては単なる知識の集積にすぎないのではないか。形式こそ ICT の活用と新しく見えるが、知の断片化、非人格化に結びつく可能性はないのだろうか。

こうした学びの規格化が、実は「教職のプレカリアート化」「教育のサービス・デリバリー化」などの形をとって現れつつある。それは教職の脱専門職化である。勝野正章は、教員という身分保障の脆弱化(プレカリアート化)を指摘する⁴⁴。一例として、ガーナでは「オメガ・スクール」という私立学校チェーンがあるが、そこで、授業料や教材費、昼食代や制服代、保険料などを含めて費用を日割り計算した金額分を、通った日の分だけ支払うという形態が取られている。これ

は、就学費用が子どもを学校に通わせる妨げになっている人々にとって魅力的な方法である。しかしこれは、「カリキュラムと教育活動をモジュール(細分)化し、『学んだ分だけ支払う』モデルにより一日分をパッケージ化することでコストを抑える方法として採用されている」。⁴⁵つまり、教師の給与を公立学校の5分の一程度に抑え、教師一人当たりの生徒数も多く、教師の仕事がモジュール化、パッケージ化されたカリキュラムの提供になってしまっている、というわけである。この場合、教師は、専門的裁量や判断、教育の創造性といったものを抑圧され、代わりに学力テストなどの数値による教育成果の測定が重視され、そのためにテストの平均点をあげるための教育に力を入れることになる⁴⁶。これはまさに、大阪の公立学校で起こっているのと同じ事態である⁴⁷。アメリカなどに起こっているチャータースクールの問題も共通している。

日本におけるICT教育がバラ色と言えないのは、それが「教師のプレカリアート化」や「教育のサービス・デリバリー化」をある意味促進する可能性があるからだ。コロナ禍で休校が続いたとき、児童生徒の学力保障のため、ICTによる自宅学習が奨励されたが、その時、教師がいなくても標準的な授業を配信すればよいという意見が多く見られた。また日本においては教員の非正規率は、OECDの基準によれば19.9%、前期中等教育で非正規・有期雇用契約にある教員の割合が、国際平均(17.7%)を上回っている⁴⁸。

教育が単なるサービス事業化していることの問題性はつとに言われている。教師はあらゆる保護者からのクレームに対応し、部活動など非本来的な活動に拘束され、土日の休みもままならず、過労死ラインを超える働き方を求められている。教師として教材研究をする時間もなく、準備不足のまま授業に臨むことに苦しむ教員は少なくない。

何より、教師自身の主体的な授業実践力、指導力育成の機会が奪われ、教師はティーチングマシンになることが要求されると同じような事態になる。すでに教員養成の段階で、教職科目はコアカリキュラムが定められ、教員による自由裁量の度合いは減り、学習指導要領に忠実な指導ができる教員の育成が求められている。さらに教員として採用されても、「免許更新講習」は必要なくなったものの、代わりに受けた研修が全て記録されるようになる。教職キャリアの各段階で「身につけるべき資質や能力の具体的な目標」を示した「教員育成指標」とそれに基づく「研修計画」の策定が任命権者である県・指定都市教育委員会を中心に進められ、研修の体系化・組織化が図られている状況では、教員の個性を生かした指導は望めなくなる。こうした規格化、標準化の結果、教師の主体的な授業実践や指導力、教材開発等の機会は奪われ、教師は無力化し、ますます教職の脱専門化が進むことになる、と勝野正章は指摘する⁴⁹。

以上見てきたように、SDGsの視点は、むしろ私たちに課題を明確化し、課題解決に向けて促すものである。そのことを真摯に受け止めることが、SDGsを教育の問題として捉える大きな意義であろう。

結語

SDGs を教育の課題として取り上げることは正しい。しかし、そこに起こっている事実が、その理念と逆行していることや、その中で子どもたちを一人の地球市民として育てるための教育として SDGs を捉えなおすならば、日本における課題は、その古い人間観や教育観、つまり、明治期の国家主義的な教育観と、国民を道具のように見なし戦争に駆り立てたと同じ論理が生きていることへの反省なくしては不可能であろう。性教育の問題は、古い家父長制の意識、あくまで女性を産む性としてのみ評価し管理しようとする意識の問題であり、インクルーシブ教育の問題は、障がい者を社会のお荷物のごとく扱った前世紀の遺物のような意識の転換の問題でもある。さらに民主主義の担い手として子どもたちの教育は、世界を敵に回し自分だけが正しいとする偏狭なナショナリズムではなく、世界に向かって開かれ、困難を共にしながらそれを未来に向けて解決していく、未来の地球市民として生きるものへと転換されなければならない。100年後もまた、人間の教育に必要な理想は、人権、平和、自由、人間の尊厳、そうした西洋近代の中で獲得されてきた理念を真実にするためのものである。教育は常に、それを受ける個人と社会が最大の利益と幸福を得られ、人間らしく生きることを保障するものでなければならない。その意味で、新学習指導要領に示されている「主体的・対話的で深い学び」を一層深める自由と真理の発見が、子どもたちにとっても教師にとっても、いま見つめなおすべき課題であろう。

引用・参考文献

- ¹ 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年度告示）解説・社会編、1頁。
- ² https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2011/04/14/1303377_1_1.pdf（2022年8月29日参照）
- ³ 以上の記述については、文部科学省ホームページ「学習指導要領の変遷」を参考にした。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2011/04/14/1303377_1_1.pdf（2022年9月1日参照）
- ⁴ 玉置崇「学習指導要領のアイデアを实践する」009、『週刊 教育資料』2022年8月1日発行、No.1667 日本教育新聞、36頁。
- ⁵ 渡辺淳一（北海道網走南ヶ丘高校長）『多様な仕掛けで新学習指導要領の趣旨を實現』（「月刊高校教育」(学事出版) 2022年8月号、34-35頁。
- ⁶ 木下雅仁（滋賀県立彦根東高校教頭）「新学習指導要領施行に当たっての現場の先生たちの声」（「月刊高校教育」(学事出版) 2022年8月号、38-39頁。
- ⁷ 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説「特別の教科 道徳編」』90頁。
- ⁸ 同上、13頁。
- ⁹ 同上、13頁。
- ¹⁰ 同上、48頁。
- ¹¹ 同上、52頁。

- ¹² 2022年6月17日、最高裁判所判決。参照記事、NHK News WEB
<https://www3.nhk.or.jp/kansai-news/20220617/2000062443.html> (2022年9月18日参照)
- ¹³ 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説社会編』、160頁。
- ¹⁴ <https://www.sc.j.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-h200609.pdf> (2022年9月4日参照)
- ¹⁵ 山本正身『日本教育史』慶應義塾大学出版会、2014年、75頁。
- ¹⁶ 同上、57頁。
- ¹⁷ 同上、87頁。
- ¹⁸ 同上、110頁。
- ¹⁹ 同上、126頁。
- ²⁰ 同上、124頁。
- ²¹ 同上、127頁。
- ²² 同上、134頁。
- ²³ 同上、154頁。
- ²⁴ 同上、149頁。
- ²⁵ 同上、281頁。
- ²⁶ 同上、280頁。
- ²⁷ 同上、284頁。
- ²⁸ 堤正史「道徳教育の現状と課題—慣習的道徳と反省的道徳を共に生かす教育—」(村田翼夫、上田学編著『現代日本の教育課題』第9章、東信堂、2013年、230頁。
- ²⁹ 同上、231頁。
- ³⁰ 日本児童教育振興財団編『学校教育の戦後70年史』小学館、2016年、100頁。
- ³¹ 村田、上田編著前掲書、244頁。
- ³² 大澤絢子「『修養』の日本近代—自分磨きの150年をたどる—」NHK出版、2022年、223-4頁参照。
- ³³ リオラ・ブレスラー、デイヴィッド・E・クーパー、ジョイ・パーマー他『教育思想の50人』青土社、2012年、313頁。
- ³⁴ 同上、316頁。
- ³⁵ 極度の貧困の半減やマラリヤ対策などは達成されたが、「乳幼児・妊産婦の死亡率削減等は未達成であった。
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/pdf/sdgs_gaiyou_202206.pdf (2022年9月17日参照)
- ³⁶ <https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/about/index.html> (2022年9月17日参照)
- ³⁷ <https://j-sdgsaction.jp/n/neb50cfce2ae3> (2022年9月17日参照)
- ³⁸ 北村友人、佐藤真久、佐藤学編著『SDGs時代の教育—すべての人に質の高い学びの機会を—』学文社、2019年、17-18頁。
- ³⁹ 同上、158頁。および広瀬裕子「学校の性教育に対する近年日本における批判動向—『性教育バッシング』に対する政府対応—」(専修大学社会科学年報第48号、195-198頁参照。
- ⁴⁰ 同上、164頁。
- ⁴¹ 韓昌完、小原愛子、矢野夏樹、青木真理恵、「日本の特別支援教育におけるインクルーシフ教育の現状と今後の課題に関する文献的考察—現状分析と国際比較分析を通して—」琉球大学教育学部紀要第83号、2013年、118頁参照。
- ⁴² 文部科学省ホームページ『2. 育成を目指す資質・能力と個別最適な学び・協働的な学び』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/senseiyouen/mext_01490.html (2022年9月18日参照)
- ⁴³ 同上。
- ⁴⁴ 北村他編著、前掲書、226頁。
- ⁴⁵ 同上、229-230頁。
- ⁴⁶ 同上、230頁参照。
- ⁴⁷ 永尾俊彦『ルポ 大阪の教育改革とは何だったのか』岩波書店、2022年、32頁。
- ⁴⁸ 北村他、前掲書、226頁。

⁴⁹ 同上、232 頁参照。