

Society.5.0とSDGs/ESD政策の批判的分析：
実践↔制度改革の複雑系アプローチから

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター 公開日: 2023-03-13 キーワード (Ja): SDGs/ESD政策, ESDメインストリーム(主流化), 実践↔制度改革, 内発的な教育実践, 複雑系アプローチ キーワード (En): 作成者: 梅澤, 収 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00029437

Society. 5. 0 と SDGs/ESD 政策の批判的分析

実践⇄制度改革の複雑系アプローチから

梅澤 収

静岡大学特任教授

Critical Analysis of Society.5.0 and SDGs/ESD Policy

From the Complex System Approach of Practice ↔ Institutional Reform

UMEZAWA Osamu

Abstract

In this paper, in order to advance practical research on the system approach of the complex system of practice ↔ institutional reform, we critically examine the policy trends of Japan's SDGs/ESD and Society 5.0 in a framework that captures both policy aspects and school practice aspects. The structure of the paper is as follows. Chapter 1 discusses SDGs/ESD and Society 5.0 policies, and clarifies issues facing Japan's education policy from the perspective of mainstreaming ESD policies. In Chapter 2, I stated that in order for schools and teachers to actively promote reforms in educational settings, it is necessary to consider the complex system approach of institutional comprehensive approach and intrinsic practice ↔ system reform. I would like to incorporate this into the action research of the Graduate School of Teacher Education.

キーワード

SDGs/ESD 政策 ESD メインストリーム(主流化) 実践⇄制度改革
内発的な教育実践 複雑系アプローチ

はじめに

UNESCO は、ESD for 2030(SDGs) ⁽¹⁾ 及び 2050 年までの教育の考え方⁽²⁾ をまとめ、OECD も 2030 年までの教育の方向性⁽³⁾ をラーニング・コンパス(資料図5参照)としてまとめた。また、日本では、令和の教育改革答申(2021)⁽⁴⁾と教師教育改革答申(2022a)⁽⁵⁾がまとめられ、後者では改革工程も示された。また、次期学習指導要領の改訂も 2027 年に予定されている⁽⁶⁾。

このような内外の政策動向の中で、これまでのような教育政策を待って学校現場が実践を行うという関係、すなわち「教育政策→学校現場の関係」は限界にきている。例えば、教育課程のこれまでの改訂スケジュールでは、2027 年に次期学習指導要領を改訂して 3 年後の 2030 年度に完全実施するのでは、ESD for 2030(SDGs)の目標達成の最終年になってしまうことから、令和の教育政策の方向性を見据えながら、今から学校現場で内発的な取組みが創発的に行われていく必要がある。そうであるならば、教育政策と学校制度・実践が相互応答する新たな関係、すなわち「政策⇄学校・実践の(往還的)枠組み」を構築していかなければならない。本稿は、この問題意識で 3 年間プロジェクト研究⁽⁷⁾を行ってきた成果をふまえ、令和の学校改革・

教師改革にその成果をビルドインする方向で、Society5.0 や SDGs/ESD の政策動向を批判的に分析検討する。そして、実践の側の視点から、実践側と政策側の双方が往還していくために、「実践⇄制度改革の複雑系アプローチ」を採用し、教職大学院と連携して学校現場で教職員が取組んでいくことを提案する。

構成は以下のとおりである。問題の所在と先行文献の整理と本稿の独自性について「はじめに」で言及する。第 1 章では、ESD 政策の日本的な展開を解説しながら、UNESCO・GAP(2013)が提唱した ESD 政策のメインストリーム(mainsream, 主流)化⁽⁸⁾の枠組みとしては不十分であることを明らかにする。第 2 章では、「教育政策→学校現場の関係」は限界にきていることから、令和の教育政策の方向性を見据えながら、教育政策と学校制度・実践が相互応答する新たな関係、すなわち「政策⇄学校・実践の(往還的)枠組み」を考察する。その枠組みを要約すれば、機関包括型アプローチと内発的実践⇄制度改革の複雑系アプローチの見方・考え方で捉えることであり、教職大学院のアクション・リサーチに取り入れることを提案する。最後に本稿のまとめと課題を述べる。

本稿を執筆するにあたり、主に次の文献を参考にし

た(文献一覧参考).SDGs/ESDについてはUNESCOの一連の政策文書と報告書がある.特に,UNESCO(2015)「教育を再考する」とUNESCO(2021)「私たちの未来を共に再想像する」は国際的な方向性⁽²⁾を提示している.研究書としてはLeicht(2018)が注目できる.一方,日本ではOECDの教育政策が今のところ主流であるが,これにはシュライヒャー(2019),白井俊(2020)がある.文科省政策やSociety5.0については,合田(2009,2020)や日立東大ラボ(2018)がある.また,諏訪哲郎(2020)は学校3.0×SDGsを検討した.学校現場のESD実践については,手島(2017),住田(2019),大塚(2021)がある.また,学校の当り前を見直す観点,現場目線からは工藤(2021)や松本(2020),研究者からは苫野(2019)がある.学校改革の方向性は,リヒテルズ直子(2019)等イエナプランに注目した(私立の大日向小学校と風越学園,公立山吹小学校等)ほか,堀(2013,2019)のきのくに子どもの村学校,公立伊那小学校(2012,2016)に注目した.ESDの研究は,国研(2012),後藤田・中澤(2016),本図(2021)がある.特に岡山大学(2016)のESDの教育効果(評価)研究が注目されるが,SDGs時代の評価については米原(2022),文化事業に関するアーツ・コンソーシアム大分(2019)報告書が,また発展的評価(DE:developmental evaluation)⁽⁹⁾が参考になる.システム思考についてはセンゲ(2011)があるが,ESDと関連づけた研究として,永田(2017,2020)曾我(2013)がある.複雑系アプローチについては,Strom(2020),牧野(2002)の自己組織論,アーチャー(2007)の主観性の存在論が参考になった.

本稿は,以上の諸文献を参考にした論考であるが,SDGsとESDの政策動向と令和の学校教育改革・教師教育を繋ぐ(ビルドインする)枠組みを考察した論考であり,今般の教育改革を内発的実践によってシステム転換する研究として意義がある.また,本稿は,今日の学校・教師改革と大学・教員養成改革を内発的に実践するための共通の理論的研究となっている.

第1章:日本のSDGs/ESDの政策

ESDとSDGs国際的動向及び日本の現在までの動向については別稿で整理するとして,ここでは2019年国連で決議されたESD for 2030(SDGs)から検討を行う.名称は「SDGs達成に向けた持続可能な開発のための教育:ESD for 2030(SDGs)」で,国連でESDとSDGsの関係を再整理した重要な文書である(表1参照.図表は一括掲載している).

(1)ESD for 2030(SDGs)のビジョン(展望)は,SDG4目標(教育の質)とESDの強化によって「公正で持続可能な世界を構築する」ことである.

(2)戦略目標(strategic objectives)について「ESDは,質の高い教育の重要な要素であり,a)個人

の変容,b)社会の変容,c)技術進歩に特に留意して,17のSDGs目標を実現する主要手段(key enabler)である(下線筆者,以下同じ)」としている.

解説を行うと,ESDは,SDGs(17目標)の第4目標「質の高い教育」の中の重要な要素であり,ターゲット4.7として次のように位置づけられている.

2030年までに,持続可能な開発のための教育及び持続可能なライフスタイル,人権,男女の平等,平和及び非暴力的文化の推進,グローバル・シチズンシップ,文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解の教育を通して,全ての学習者が,持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする.

以上からESD for 2030(SDGs)の戦略目標を見ると,ESDは,①技術進歩に対応しながら,個人と社会の変容を行うことであり,また②SDGsの17目標を実現する主要手段(key enabler)と位置付けられている.①と②をどのように具体化していくかは当事者国の大きな課題となるが,これは政策的に検討すべき課題であるとともに,学校・教師にとってはその意味を考えながら,学校教育においてどう実践していくのが課題となる.このことから,「政策+学校+実践の(往還的)枠組み」が必要となる.

次にターゲットとなる対象者は,「政策立案者」「機関リーダー」「学習者」「親」「教育者」「若者」「コミュニティ」の7つを挙げている.これらのすべてがそれぞれ別の立場から参画していくことを想定している.当事者国の活動については,「国レベルのマルチ・ステークホルダー構想(initiative)」というタイトルを付け政策パッケージのポイントとして5つの観点を示している.

- ①政策推進:教育と持続可能な開発をグローバル・地域・国家の視点でESDに統合すること,
- ②学習環境:機関包括型アプローチ(whole-institution approach)を推進すること,
- ③教育者:能力育成(capacity development)の機会を提供すること,
- ④若者:若者参加の機会を提供すること,
- ⑤コミュニティ:全優先行動分野の結節点として地方コミュニティコミュニティをエンパワーすること.

ここで①政策側,②は組織及びリーダー,③④は実践者,⑤は実践の行方舞台/場(プラットフォーム)と捉えることができるが,日本のSDGs/ESDの政策も,この5つの要素を羅列するだけでなくトータルデザインした制度設計が求められる.肝要なことは,政策側と実践側の相互理解と信頼関係が生まれ,内発的実践が創発される制度設計となることであろう.このような方向で,ESD政策の主流(メインストリーム)化を行うことが求められる.

日本の ESD 政策(ユネスコ国内委員会/文部科学省・環境省)

ESD (Education for Sustainable Development) は「持続的な開発(発展)のための教育」と訳されるが、ESD の動向は別稿にゆずり、「第 2 期 ESD 国内実施計画～SDGs 達成のための教育の推進～」⁽¹⁰⁾ (2021 年 5 月, 文部科学省・環境省, 以下第 2 期実施計画と表記) を取上げる(資料図 1)。

国内実施計画と言われるものは, これまで「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」実施計画(2006 年), 「持続可能な開発のための教育(ESD)に関するグローバル・アクション・プログラム」実施計画(2016 年)があったが, 2019 年に先述の ESD for 2030 (SDGs) が国際的枠組み(2020-2030)として正式に採択されたことを受けて改訂したものである。同時に「ESD(持続可能な開発のための教育)推進の手引」も 2021 年に改訂された(既に 2018 年改訂版が出ているので, 再改訂版と表記する)。

第 2 期 ESD 国内実施計画や再改訂版手引きを読むと, これまでの日本の学校教育施策や ESD 等の取組みの羅列的な記載に留まっている。もっと言えば, ESD 政策のメインストリーム(mainsream, 主流)化の枠組みを積極的に提起し, 社会や学校のシステム転換をめざした学校・教師の実践・制度改革を統括し先導していく政策が必要である。教育現場を担う学校・教師が, インスパイヤー(inspire: 鼓舞する, 突き刺さる)され, 政策の方向性を捉え, 遣り甲斐のある実践を主体的に引き受けたいと思わせる政策が欲しい。現状の政策では, 学校現場に ESD はほとんど届かない⁽¹¹⁾。

日本の学校教育の現状を冷静に見てみよう。日本が主導して取組んできた ESD 実践を進展させ, その拠点となるユネスコスクールの学校数の増加(1, 120 校, 2019 年 11 月現在⁽¹²⁾)は国際的に評価されていることを認めたとしても, 日本の学校総数 56, 651 校(学校統計 2021 年 5 月)⁽¹³⁾の 2% に満たない規模⁽¹⁴⁾であること, また, 2017 年改訂学習指導要領の前文・総則に「持続可能な社会の創り手(の育成)」の文言が入ったとしても, 学習指導要領の全体構造がトータルにデザインされたものとなっていないので, 学校・教師にこの理念が浸透しその名に値するカリキュラムと教育実践が実際に広く実施される状況にはない。筆者は, 教員免許状更新講習(2021 年度をもって終了)において, SDGs/ESD の実践講座を 5 年間行ってきたが, ほとんどの教員は ESD についての知識がないし, 学習指導要領にどのような経緯で盛り込まれたのか, どのような実践が求められているのかについて知らない。それでも, 講習で学ぶと興味深く受け取り, 今後の実践にどう活かすかを考えてもらうことができた。この政策と実践のギャップをどう埋めるのかを考え, 政策の側も実践の側も改革の方向性を共有する枠組みが必要

であると認識するに至った。

指摘したいことは, 学習指導要領の前文・総則に「持続可能な社会の創り手(の育成)」を盛り込んだとしても, 学校現場がすぐにそれに対応した教育活動を展開できるわけではないことである。学校・教師と学びのあり方を問い, そのシステム転換を行うための政策(①政策の系)がまず第 1 に必要だし, 第 2 に教育委員会・学校においては, 内発的な実践と学校・学級の制度変革を円環させる枠組み(②実践の系)が必要である。また, そのような力量を持つ教師の育成の観点から, 教師教育(養成・採用・研修)もまた創発的に取組んでいく枠組み(③教師教育と大学の系)が必要である。このような政策パッケージが早急に求められる。

第 2 期 ESD 国内実施計画は, ①～③の方向性をブランドデザインした枠組みを示すことが期待されたが, 文部科学省は, そのような方向性で教育政策構想を立案する体制や考え方がこれまでなかった(できなかった)のではないかと後述するように, 令和の学校教育改革と教師教育改革の 2 つの答申には, ESD は, 国の教育政策のメインストリーム(主流)として登場せずに, Society. 5.0 が前面に出ることになった。

日本の SDGs 政策(内閣府): Society.5.0 への読み替え

日本の中央政府と自治体の政策的/政治的文脈, また経済界⁽¹⁵⁾においても, いまや(とりわけ 2018 年以降)SDGs 推進に舵を切っており, 社会全体の文脈の中で, 自治体の学校改革, そして大学の教育改革は, SDGs/ESD をどのように組み入れて制度デザインし, 実践的に取り組んでいくのかが問われているが, 日本の SDGs 政策が内閣府主導で行われ, Society. 5.0 の未来社会像に読み替えられたために, ESD は政策のメインストリームとなっていない経緯を述べたい。

(1)SDGs 推進本部(内閣府)

日本の SDGs/ESD の政策は, ESD for 2030 (SDGs) の考え方をとり入れた制度設計となっているとは, 現状(2023 年 1 月段階)では言いがたい。SDGs の政策的な取組みは, 2016 年 5 月以降は内閣総理大臣を本部長, 全閣僚を構成員とする「SDGs 推進本部」(内閣府事務担当)が設置され統括している。またそのもとに「円卓会議」が NGO/NPO, 有識者, 民間セクター, 国際機関等の参加によって開催されている。「SDGs 実施指針 2016」を経て, 2017 年 12 月決定された「SDGs アクションプラン 2018」からは年度ごとにアクションプランをまとめている。その後 G20 の大阪開催(2019 年 6 月)に向けた「日本の SDGs モデル」を発信するために, 2018 年 6 月「拡大版 2018」を策定したが, その内容は, ①SDGs と連動した官民挙げた「Society 5.0」の推進, ②SDGs を原動力とした地方創生, ③SDGs の担

い手である次世代・女性のエンパワーメントの3本柱としており、SDGsが前面に出てESDは位置づけられていない。その後、2018年12月「アクションプラン2019」ではSDGs関連予算が設けられているが、各省庁の施策の寄せ集めの印象がぬぐえない。この点は2021年6月に推進本部がまとめた「SDGsに関する自発的国家レビュー（VNR）」についても同様である。

(2) 科学技術・イノベーション会議(内閣府)

内閣府の国家政策（戦略）の基調となっているのは、Society 5.0の考え方である。内閣府に設置される「重要政策に関する会議」のひとつである「科学技術・イノベーション会議⁽¹⁶⁾」（前身は科学技術会議）は、内閣総理大臣、科学技術政策担当大臣のリーダーシップのもと、各省よりも一段高い立場から、総合的・基本的な科学技術・イノベーション政策の企画立案及び総合調整を行う役目を担っている。Society 5.0の考え方は、第5期科学技術基本計画（2016-2020）で登場し、科学技術・イノベーション基本計画（第6期：2021-2025年度）では「我が国の未来像：Society 5.0の実現」として、再提示された。そのキャッチフレーズは、「SDGs達成のための科学技術イノベーション」（STI for SDGs: Science, Technology and Innovation for SDGs）の考え方である。ちなみに、この考え方から、STEAMが前面に出てくることとなった。

SDGsの目標達成は、「Society 5.0の未来像を実現することで行う」戦略である。それは、知識基盤社会（Knowledge-based society）をベースとした社会変革版として、科学技術・イノベーションを駆動させることに重点がおかれ、そのための教育・人材育成という考え方になっている。こうして、SDGsは、科学技術・イノベーションがもたらすSociety 5.0の未来像の前に後景に隠れてしまったし、ESDはさらにその奥に隠れてしまった。Society 5.0とは、「サイバー空間（仮想空間）とフィジカル空間（現実空間）を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会」である。その「解説」⁽¹⁷⁾と次の「要旨」を正確に確認しておきたい。

…Society 5.0では、ビッグデータを踏まえたAIやロボットが今まで人間が行っていた作業や調整を代行・支援するため、日々の煩雑で不得手な作業などから解放され、誰もが快適で活力に満ちた質の高い生活を送ることができる（下線①）ようになります。これは一人一人の人間が中心となる社会であり、決してAIやロボットに支配され、監視されるような未来ではありません（下線②）。また、我が国のみならず世界の様々な課題の解決にも通じるもので、国連の「持続可能な開発目標」（SDGs）の達成にも通じるものです。わが国は、先端技術をあらゆる産業や社会生活に取り入れ、イノベーションから新たな価値

が創造されることにより、誰もが快適で活力に満ちた質の高い生活を送ることのできる人間中心の社会「Society 5.0」を世界に先駆けて実現（下線③）していきます。

また「第6期計画」要旨⁽¹⁸⁾は次のように解説する。

…20世紀の負の遺産を超えていこうとするSDGsの提案に強く共感しながらも、そこに「信頼」と「分かち合い」という我が国独特の価値観を重ねたコンセプトとして Society 5.0を再提示（下線④）する。社会や自然との共生、「信頼」に基づく市民感覚、三方よしの社会通念、分かち合いの共感性、こうした「ソフトパワー」の価値を、信頼性の高い科学研究や技術力、さらには極めて質の高い社会データの存在と結びつけ、我が国の未来像として Society 5.0を世界に問いかける（下線⑤）…

ここで注目されるのは、SDGsの提案に強く共感しつつも、そこに「信頼」と「分かち合い」という我が国独特の価値観を重ねたコンセプトとして Society 5.0を再提示したこと（下線⑤）、すなわち、UNESCOのSDGsの提案を日本独自の解釈と「読み替え」によって Society 5.0が提起されていることである。確かに、科学技術とイノベーションが社会を大きく変革する期待は大きくその重要性は確かである。ESD for 2030(SDGs)でも、「技術進歩に対応する」ことの重要性を指摘しながらも、「個人と社会の変容を行うこと」をより重視していることは明らかである。つまり、そこで生きる人間は、「誰もが快適で活力に満ちた質の高い生活を送ることのできる（下線①）」という表現のように、科学技術・イノベーションの成果（利益）を享受する存在（客体）に留まるのではなく、いかに地球規模の人類共通の課題である20世紀負の遺産の克服の課題（現実の国際社会と日本に存在している！）を担う人間を育成するのかがである。すなわち「持続可能な社会の創り手」を育成するためのESD実践が政策のメインであり実践の核心でもあることを明示し、そのための施策を提起する必要がある。日本の国民的な特質をソフトパワーの価値（「社会や自然との共生、「信頼」に基づく市民感覚、三方よしの社会通念、分かち合いの共感性」）として捉え、「信頼性の高い科学研究や技術力、さらには極めて質の高い社会データの存在と結びつけ」る未来像を実現する（下線⑤）ためには、社会及び人間の価値観や行動の変容（transformation）が必須であり、そのためには既存の価値・システムの転換だけでなく、それを主体的に変革していく学びや力量形成が欠かせない。これこそが教育・人材育成のメインの政策であり実践的課題であり、科学技術・イノベーションの教育・人材育成はその基盤（土台）の上に置かれるのであって、その逆

ではない。

科学技術・イノベーションによって国際的に取組む開発目標（SDGs）が一挙に解決できるわけではないし、結局はその取組を行う人間の育成が必要なのである。それゆえに、ESD＝「持続可能な社会の創り手を育てる教育」が国際的に中核的概念（key-enabler）として登場してきた。ESD は、①現代社会の問題を自らの問題として主体的に捉えること、②問題の解決につながる新たな価値観や行動等の変容をもたらす、持続可能な社会を実現することの2点をめざす学習・教育活動であり、ESD の基本的な考え方は、「環境・経済・社会の統合的な発展」のために「知識・価値観・行動等」が変容していく学びである（資料図7）。

Society5.0 は、「快適で活力に満ちた質の高い生活を送ることのできる人間中心の社会（像）」を先端技術・イノベーションが可能にするとバラ色に描くが、デジタル化の進展が実際にはプライバシーや不都合な情報等を監視・統制する国家になる怖れがあることは最近の国際情勢の中で現出しており、そうならないために人権・自由と平等を基本とした社会・国家づくりを担う人間（公民）の育成の観点が公教育の基本的な課題である。今の少子高齢化問題、子育て・教育と介護の問題、賃金格差や働き方問題、差別・偏見の問題などを、科学技術・イノベーションを活用しながら社会的に解決していくのは人間である。ESD は、「環境・経済・社会の統合的な発展」のために「知識・価値観・行動等」が変容していく学びによってそれを主体的に担い変革していく人間を育成しようとする。それゆえに、ESD＝「持続可能な社会の創り手を育てる教育」が、メインストリームの政策化（主流化）されなければならない。その意味で、Society5.0 の政策は、ESD for 2030 (SDGs) の基本方針と ESD を組み入れた再設計（政策的な主流化）がなされなければならない。

(3) CSTI:WG の教育・人材育成政策パッケージ

総合科学技術・イノベーション会議（CSTI）は、2021年9月「教育・人材育成ワーキンググループ（WG）」を設置・検討⁽¹⁹⁾し、最終的に CSI の政策パッケージとして公表した。「Society 5.0 の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」（2022年6月2日）と呼ばれるもの⁽²⁰⁾で、文部科学省は省内タスクフォース報告書（2018a）を、CSI:WG に提出している。同報告書の提出からおおよそ4年間の検討がなされて CSI がまとめたこの政策パッケージの位置づけについて検討しておきたい。

政策パッケージは、「一人ひとりが多様な幸せ（well-being）を実現できる社会」＝Society5.0 の実現をめざしていることを指摘し、パッケージの「位置づけ」を次のように解説した⁽²¹⁾。

科学技術・イノベーション基本計画においては、

「一人ひとりが多様な幸せ（well-being）を

実現できる社会」としての Society5.0 の実現をめざしている。そして、教育現場では、新学習指導要領が2020年度より小学校から段階的に実施され、「主体的・対話的で深い学び」による資質・能力の育成を図り、「持続可能な社会の創り手」の育成を目指して、全国約100万人の教師が、今必死に取り組んでいる状況にある（下線①）。/本WGにおける議論は、…一人ひとりの多様な幸せ（well-being）を実現するという共通項を土台に、双方の目指すべきところを実現するために、次期学習指導要領改訂や来年度実施予定の教員勤務実態調査、「こども目線での行政の在り方の検討・実現」などの今後の動きも見据え、今後5年程度という時間軸のなかで子供たちの学習環境をどのように整えていくのか、各府省を超えて政府全体としてどのように政策を展開していくのか、そのロードマップの作成を目指すこと（下線②）が、本政策パッケージ策定の目的である。

子供の学ぶワクワク感、教科の学びが自分の設定した課題の解決に活きているという実感、自分の学びを自分で調整する力をどう育むのか、「好き」

「夢中」を手放さない学びをどう実現していくのかなど、子供たちからこれらの力を引き出すべく取り組む教師や学校現場を支えるための具体的なロードマップを引き、さらには、現在の新学習指導要領に対応するための教師の今の取組を、次の学習指導要領改訂や今後の学習環境の整備に確実につなげていくこと（下線③）が重要である。/そして、子供たちが自由に発想し、子供たちによる主体的な学びを支える主体を多様化し、学校だけでなく地域や保護者、企業、行政など社会全体の理解と連携のもとに、社会全体で教育・人材育成政策を推進する見取り図を示していく（下線④）。

下線①～④をどのように読み取るであろうか？特に、下線①「教育現場では、新学習指導要領が（…）実施され、「主体的・対話的で深い学び」による資質・能力の育成を図り、「持続可能な社会の創り手」の育成を目指して、全国約100万人の教師が、今必死に取り組んでいる状況にある」という表現は妥当であろうか？

本稿にて先に述べたように、筆者は「「持続可能な社会の創り手」の育成を目指して、全国約100万人の教師が、今必死に取り組んでいる状況」のような「学校の現実」ではないと考える。そうであるならば、期待される教育政策パッケージは、学校・教師の置かれた現実（現場）の状況をどのように認識し改革し改善していくのかを検討し、そのロードマップを示す必要がある。前述した「日本の学校教育の現状」で指摘したように、政策側の認識と、実践側の認識とのずれを冷静に見つめ、解消していく枠組みが必要である。現状の政策は、

政策⇨実践（現場）の回路を軽視していると言わざるをえない。

下線②は、次期学習指導要領改訂（2027年改訂を想定）や教員勤務実態調査、こども基本法とこども家庭庁の創設（2023年4月設置）による「こども目線での行政の在り方の検討・実現」を具体例として挙げる。そして、今後5年程度という時間軸のなかで子供たちの学習環境をどのように整えていくのか、各府省を超えて政府全体としてどのように政策を展開していくのか、そのロードマップの作成を目指すとしている。このことは非常に重要な観点であるが、下線③：教師や学校現場を支えるための具体的なロードマップを引き、さらには、現在の新学習指導要領に対応するための教師の今の取組みを、次の学習指導要領改訂や今後の学習環境の整備に確実につなげる、下線④：子供たちが自由に発想し、子供たちによる主体的な学びを支える主体を多様化し、学校だけでなく地域や保護者、企業、行政など社会全体の理解と連携のもとに、社会全体で教育・人材育成政策を推進する見取り図を示していくこと、等の記述を読んでいくと、この政策パッケージは、期待できるものであろうか？確かに、政府・他省庁の合意を取り付け、これからの文科省の政策の理解を示すために必要である面があることは理解できる。しかし、具体的施策を学校現場に降ろす従来の形式・スケジュールで行うならば、ESD for 2030(SDGs)の学びは学校において普及していくだろうか。従って、政策側と実践側の双方で、実践⇨制度改革の観点で②から④までを実現できる枠組みを政策化することが必要である。

(4) Society5.0に向けた学校 Ver.3.0

先述したように文部科学省は、報告書（2018a）をまとめてCSI:WGに提出している（2018.6.5）。この報告書は、「Society 5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会／新たな時代を豊かに生きる力の育成に関する省内タスクフォース」がまとめたもので、「Society 5.0に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～」というものである⁽²²⁾。

大臣懇談会は2017年12月から2018年5月までに9回の有識者の話題提供と意見交換の会合（1時間半）が行われ、省内タスクは2017年11月から第4回（骨子案の議論）までは月1で開催され、5月に第5回が開催されている。「Society 5.0に向けた人材育成」のテーマに限定されたこともあって、報告書の内容は「Society5.0に向けた学校 Ver. 3.0（学びの時代）」の図（資料4参照）にまとめられた。

報告書（8頁）は「AIやビッグデータ等の先端技術が、学びの質を加速度的に充実するものになる世界：Society 5.0における学校（「学び」の時代）が間もなく到来する」と述べている。それを見ると、学校 Ver. 3.0（学びの時代）は、「持続可能な開発モデル」

に対応するもので、これまでのグローバル市場経済モデルの学校 Ver. 2.0（学習の時代）を転換したイメージとなっているが、「AIやビッグデータ等の先端技術が、学びの質を加速度的に充実する」という考え方をストレートにイメージ化したものとなっている。それゆえに、「教育におけるAI、ビッグデータ等の様々な新しいテクノロジーを活用したあらゆる取組事例として、「EdTechを活用した教育ビジョンの策定に向けた方向性」が報告書の参考資料に盛り込まれた。

それによると、児童生徒は、①スタディ・ログ等を蓄積した学びのポートフォリオの活用による自身の能力や特性に応じた「公正に個別最適化された学び」を実現、②EdTechの活用により、人間関係や学習面など学校生活上の悩み等を見逃さずに発見。必要に応じて、きめ細かい支援が受けられる環境を実現（する）。

教師は、①一人一人の児童生徒の基盤的学力や情報活用能力の習得状況の継続的な把握と迅速なフィードバックと、教師の気付きを組み合わせ、きめ細かな指導を効果的に実現、②学習指導・生徒指導・学校経営など様々な場面で、EdTechを使うことで、指導の質の向上と教師の負担の軽減を両立させ、より良い教育を実現（する）、としている。

要するに、Society 5.0に向けた人材育成は、学校とそれ以外の学びの場を含めてEdTechの条件整備によって行う方向性を示している。しかし令和の教育改革答申（2022）では、「個別最適の学び」と「協働的学び」の2本立てを改革コンセプトにしていることから、テクノロジーを活用したあらゆる取組=EdTechだけでなく、人間がコミュニケーションしながら協働的に活動する面を強調している。筆者も「個別最適の学び」と「協働的学び」は対立するものではなく、どのように統合して学校 Ver. 3.0の教育制度に転換し、教育活動をデザインするのが、政策枠組みとして、また学校・教師にとっては、学校システムと学級経営やカリキュラム・授業実践の上でも重要なポイントである。

(5) 中央教育審議会の政策の策定過程の問題点

先の文部科学省タスクフォース（2018a）が、2017年改訂学習指導要領を学校 Ver. 2.0の側に位置づけていたことからわかるように、中央教育審議会の現在の教育政策は、その実現のための学校のシステム転換や学級経営やカリキュラム・授業実践の改革プランを提起できておらず、この点、令和の学校改革答申や教師教育改革の政策も同様であり、大きな課題である。

そのようになった経緯は、国の教育政策のこの間の形成過程に関連している。第2次安倍内閣は、「経済再生と並ぶ日本国の最重要課題」であるとして、教育提言を行う首相の私的諮問機関「教育再生実行会議」⁽²³⁾（以下、実行会議）を置き（2013.1）、また自由民主党・教育再生実行本部⁽²⁴⁾（以下、実行本部）を設置

(2012.10) し、両者を連動させて国の教育政策の基本的審議の権限を持つ中央教育審議会に大きな影響力を与えてきた。実行会議は、「人づくりは国づくり」をスローガンに第12次提言(2021.6)まで教育「再生」策をまとめて、教育政策の方向性と具体策について事実上、中教審の議論を基本的に枠づけた。なお、岸田内閣が「教育未来創造会議⁽²⁶⁾」(以下、創造会議)を設置(2021.12)した際に実行会議は廃止された。

実行会議第7次提言(2015.5,概要版)は、「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について」(第七次提言)において、「体験型・課題解決型学習として、持続可能な開発のための教育(下線筆者)、オリンピック・パラリンピックに関する教育、政治や選挙に対する関心を高める教育等を充実(する)」があるのみで、第11次提言(2019.5,概要版)は「Society5.0で求められる力と教育の在り方」とSociety5.0を前面に出している。

小括

以上の、日本のSDGs/ESDの政策研究から指摘したいのは、日本の教育政策、特に学校教育の教育政策においては、国際的にはOECD・PISA学力論と資質・能力論に視点を限定され、UNESCOのESDの考え方や教育政策のESD主流化の本格的検討が今までなされてこなかったことである。第4期(2023-2027)の教育振興基本計画審議報告素案⁽²⁶⁾(2022.12.12)もまた同様であった。学習指導要領の前文と総則に「持続可能な社会づくりの創り手」の記載を入れただけで、それを実効性あるものとするために深め、学校システムを学校Ver.3.0型に転換するための政策パッケージの構築を行ってこなかった。これまで精力的に取組んだ文科省の教育改革諸施策は、学校Ver.2.0型の枠組みで課題ごとに矢継ぎ早に取組んで来たけれども、学校の抱える問題状況を脱することができていない。

この点に関して文部科学省(2018a)が、2017年改訂の学習指導要領を、学校Ver.2.0型から学校Ver.3.0に移行させるもの、架橋するものと位置付けていることである。とすれば、2027年改訂予定の次期学習指導要領は、学校Ver.3.0型へシステム転換することを目的として、次のように根本的に見直す必要がある。

第1に、学校や教師の今後のあり方・役割のこれからの方向性を問い直すことであり、第2に、教育課程(カリキュラム)や授業・学びのあり方、学級の在り方等を問い直して、第3に、創造的な実践が湧き出てくるようにデザインすることである。

そのような学校づくりとは、子どもたち一人ひとりの知りたい・聞きたい・見たいがベースとして尊重され、仲間・集団で体験・創作・活動する学びを基本にしながら、これまでの教科等の授業・学習を適切に関連付けながら主体的な学びが行われることが基本とな

る。すなわち、学校の子どもたちの学びが、時間とテーマ・内容ともにブツブツと途切れることなく持続しているようなカリキュラム・デザイン、そして学習方法

(a)である。詩人の高村高太郎の詩「道程」を借りて表現するならば、「僕の前に(学びの)道はない、僕の後ろ(学びの)に道はできる」のである。近年の文科省の教育政策文書では、文理融合型で教科横断的な学びの代表としてSTEAMが登場するが、先にも述べたようにESDこそがその代表(メイン)となるコンセプトである。そもそも子どもにとっては、(a)の場合にその区別はないのであって、いかにこれまでの学校が各教科に分かれた知識を教師が主導して行う「知識伝達型」の学習パターンの学校であったかが逆に照射されてくる。もちろん学習内容と方法の体系化とその更新は重要であるが、教師が(a)をどのように実践活動としてデザイン(設計)し行っていくのかが専門職教師としての真骨頂となる。従って、学校Ver.3.0(学びの時代)へとシステム転換するためには教育課程行政、及び学校教育政策をどのようにするのかを視野に入れ検討する必要がある。この政策転換の枠組み構築は、政策側・実践側双方の実践的かつ理論的な研究テーマである。

学校現場の状況とその課題解決の方向性について政策側が真摯に見据えて政策立案を行うと同時に、学校現場が実践したいことを政策担当者側に提起して政策に反映していくことで内発的な改革実践が大きく進展する。政策側と実践側の両者がお互いをリスペクトして調整し合意形成の枠組みができた時に「よし一緒にやろう!やりたい!」という内発的なエネルギーが湧き出てくる。次世代学校モデルはこのことを基本にして枠組み構築すべきであり、政策・実践の相互調整の視点とその政策的枠組みが必要である。

これまでの学習指導要領の改訂プロセスからすると、2027年度が改訂予定だとすれば、その実施は2030年度ごろとなり、ESD for 2030(SDGs)の目標達成の最終年度を迎えることを考えると、政策・実践の双方が共有できる制度を早急に設計することが求められる。

第2章:複雑系アプローチとその実践

以上、ESDの政策主流化の観点から、教育政策の批判的検討をしたうえで、本章では、学校・教師はどのような枠組みで改革実践を行っていったらよいのかを考察する。第1章の教育政策の趣旨や問題点を理解した上で、実践の側から「内発的な実践(取り組み)を行い、その成果を学校の制度改革に反映(実践・制度改革)させる公立学校づくりの枠組み⁽²⁷⁾」を考える。この枠組みで公立学校の改革に取組み、自治体や国の政策もこのフィードバックを反映して調整・修正することによって政策側と学校・教師の実践側の合意形成が行われ、教育改革の実現可能性と実効性を確かなものにできるというイメージである。また大学改革は、この文

脈の中で、大学教育・教員養成の役割を考え、大学自体のカリキュラム・授業改革及び組織改革を連動させて実際に行わなければならないし、併せて大学の重要な使命となっている社会（地域）貢献の側面から、学校・教師改革の支援のための大学のあり方・役割を実践・研究していく必要がある。令和の学校・教師改革は、この枠組みを取り入れることによって創発的で実効性あるものとなる。GIGA スクール構想は重要な改革要素の一つではあるが、いま必要なのは学校 Ver. 3.0 型の教育システム転換のための教育政策パッケージである。

その要点は、これからの教育政策を見据えながら、教育実践を内発的に行い、その成果を教育政策に反映させることで、政策と実践の相互循環（調整）によって改革を進めていく枠組みである。アーチャー(2007)は、構造と主体を繋ぐ環として「主観性」の持つ意味を存在論的に考察している。内発的実践・制度改革の複雑系アプローチを理論的に深める意味でもこの考察は参考になった⁽²⁸⁾。具体的にそのイメージを述べるならば、1 人称の（問いと）知（リフレクション、クオリアを働かせた学び）が、2 人称の（問い）と知（協働的な学び）で問い直され、再構築される。そのような知の営みが、科学的知識や文化・芸術的な価値から問い直されるとともに、新しく創出されていく。そして、そのような実践の営みが可能となる学校教育の制度改革と往還しながら進展していく。

これからの教育政策を考えて教育実践を行うといっても、①Society. 5.0/学校 Ver. 3.0, SDGs/ESD, OECD そして令和の学校教育改革等、多様な観点で見ることがあり、他方では②教育政策と関連する動向、例えば子ども基本法/子ども家庭庁や国連子どもの権利委員会による日本への所見等がある。さらに、③学校の働き方改革施策や生徒指導提要改訂 2022 のように学校改革・改善の個別具体的な施策にも対応する必要がある。学校が主に③だけに対応している現状は、通知等に従って指示待ちの対応を行うだけに留まり、①と②を視野に入れて③を学校改革・改善に活かしていく方向になかなか向かわない状況をどうしたらよいのか？

筆者は SDGs/ESD プロジェクトの実践・研究を通じて、このような問いを解く鍵は、全体を俯瞰し自己調整して取組みを行うための見方・考え方＝システム思考や複雑系アプローチが必要であると考えに至った。具体的には、機関包括型アプローチや持続可能性の変容の枠組みであり、いま教職大学院の現職教員がそのアプローチで学校改善の実践的課題研究を行っている。筆者（2022）と重複する部分があるが、その後の経緯を含めて論じる。

機関包括型アプローチと持続可能性の変容の枠組み

ESD が、個人と社会の変容をめざすことで、SDGs の実

現をめざす学習・教育活動であるとするれば、学校教育（その他の教育領域もあるが）においてそのような学びをどのようにすすめるのか、またそのための条件整備をどう行うのかは根本的な問題である。

この課題に対して提起されているのが「whole-institution(機関包括型)アプローチ」（学習環境の改革として）である。日本ユネスコ国内委員会⁽²⁹⁾が発行している「手引き再改訂版(2021)⁽³⁰⁾」でも、「学校全体として ESD に取り組むことを、ユネスコは、『ホールスクール・アプローチ：Whole School Approach』と呼んでいます。これは、学校教育での ESD の学びの環境を整え、実践の質の向上と、取組の持続発展を図るためにはとても重要な視点です」と指摘し、次の「3つのポイント」を挙げている。①体系的な ESD プログラムの開発と実践、②校内体制と地域や関係機関との連携の構築、③管理職のリーダーシップと学校経営である。そして「展開と効果」（4点）では、①教育課程全体で取り組む ESD、②各学年が連携して体系的に取り組む ESD、③校内環境や学びの環境を変革する ESD、④学校を越えて取り組む ESD にまとめられている。

プロジェクト研究の初発の枠組みとその進展

筆者が取組むことにしたプロジェクトの初発（2020年度）の課題設定は以下のとおりである。学校教育の現場では ESD を総論的に肯定するものの、子どもや学校・教師の変容をもたらす「ホリスティック（全体的・総合的）な学校改革（2020年度の時点ではこの用語を用いていた。筆者注）につなげる「鍵的概念」として ESD の教育改革力が活かされていないこと、またどのように実践していくかの道筋・戦略のイメージがないために、実践に踏み出せない学校・教師が多い。そこで、この課題を打開する「理論と実践の枠組み」を、学校経営、カリキュラム・授業マネジメント、教員の育成・支援の3つの観点で学校現場の改革実践から学んで、「ESD と総合的な学校改革のための理論と実践の枠組み」を提示する構想であった（静岡大学 2021:参照）。

2年次のプロジェクトでは、「ESD と総合的な学校改革のための理論と実践の枠組み」を深掘りして、機関包括型アプローチの考え方や持続可能性の変容の枠組みの2つを基本に据えた。

まず、機関包括型アプローチとは、学校改革の柱となる事項（要素）を全体との関連で位置づけて捉えるアプローチであり、UNESCO(2014a)のイメージ図が大変分かりやすい(図2参照)。「持続可能な開発のための教育」（円の中心）は、「生きることは学ぶこと」であるとしている。これは UNESCO の学習権宣言（1985年）や生涯（教育）学習の考え方を中心に据えている。そして、周辺には、①ガバナンス：方針と能力形成、②機

関：学校運営,③カリキュラム：教育と学習,④コミュニティ：パートナーシップと関係性,を配置している。この①～④の4つの結節点(nodal point)から全体を俯瞰しそれぞれの取組と相互関係を調整しながらESDを進めていく全体図となっている。

次に,いまの状態を「持続可能状態」へと変容させていく枠組みのイメージ図として,V.Kioupi(2019)の「持続可能性の変容の枠組みと主要な5段階」が参考になる(図3参照)。次のようである。

①ビジョン「持続可能状態(規範的枠組みとしてのSDGs)」を設定すること

②そのための実現可能な条件を考察し確保すること,持続可能性のための教育を行うために

③持続可能性のコンピテンス(資質・能力),④教授方法を創発し実践すること,そして⑤モニタリングと評価となっている。

図3のように,①から⑤までの全体像を視野にいれた枠組みを構築して,実践・制度の内発的な改革の実践(取組み)が進展すると思われる。

以上の「機関包括型アプローチの全体像」「持続可能性の変容の枠組み」の2つの大きな枠組みは,「令和の学校教育改革とESD政策の主流化とESD実践をリンクさせること」で,日本型学校教育の内発的改革実践が各学校で起こされ,学校Ver.3.0(学習の時代)へと転換していくことを展望できると考える⁽³¹⁾。本稿では,このような考え方を,教育政策と学校制度・実践が相互応答する新たな関係「政策・学校・実践の(往還的)枠組み」として位置づけている。

政策と制度,そして実践は,これからは総体として捉えていく考え方が必要である。この点について,牧野(2002)は,「装置」(制度)と「行為空間」(人間の行動・実践)のダイナミックな2重構造の枠組みを提示していることが参考となる。すなわち,「装置」は「組織構造・制度・組織文化といったような全体機能レベルからみた「結果」としての情報空間」であり,また「相互行為空間」とは「個の相互作用・集合レベルからみた「進行形」の情報空間」と捉え,後者が実際の「個」を介してつながっている」構図である。本稿は,これを参考に実践・制度の枠組みの着想を得た。

私たちは,Society.5.0にあっても,自分とは何か,どう生きるか,どんな生き方・仕事をするか,また言葉を通じて他者と関わることの意味について悩み・手探りしながら生きていくことには変わらない。学校は,教師と子どもとの「相互行為空間」の中で学習や体験等を通してこのような課題を深めていく。鷲田(2020:193)は,このような「相互行為空間」が「場が生きている」となるには「自由と可能性を許容する謙虚な心構え」(福田恒存)が必要だという。これからの教育政策は,このような空間の大切さ(教育/実践/子どもの学びという営みそのもの)を重視して,学校Ver.3.0型(学

習の時代)の制度改革への好循環ができるような政策枠組みを構築していく必要がある。

複雑系の学習-実践の見方・考え方

機関包括型アプローチの考え方と持続可能性の変容の枠組みをもとにして,学校・教師が,内発的な実践と学校組織・カリキュラムの好循環(実践・制度改革)をもたらすにはどうしたらよいか?その探究をさらに進めて得た結論は,複雑系(complex system)の考え方で政策・制度を見据えながら,学習-(教授)実践を行うことである。

複雑系の教育実践の見方・考え方は,教える教師と学ぶ集団(子どもたち)が社会・学校の状況,子どもたちをめぐる状況を含み込みながら,その複雑さを保持しつつ,カリキュラム・授業実践を創造的に行う方向に転換するイメージ(考え方)である。この複雑系の教育実践を行うためにも,「機関包括型アプローチの全体像」と「持続可能性の変容の枠組み」は政策・制度を視野に入れ全体性を俯瞰し調整するために有益であろう。

K. J. Strom and K. M. Viesca(2020:8)は,複雑系(complex)で教師が学習-(教授)実践をおこなうための捉え直し(転換)を7つのポイント(視点)をまとめている。「二元論から内在へ」「個人から多様性へ」「自律から集団へ」「人間中心から人間-and へ」「中立と普遍から政治的・状況的へ」「在ることから成る(差異化)へ」「同一性から差異性へ」である。この考え方をもとに,教育実践をデザインしていくことで教育実践研究は質的に大きく進展することが期待される。

複雑系の組織・カリキュラム改革の枠組み

これからの学校改革は,ESD実践のような複雑系の総合的な学びを中軸に据えつつ,今までの知識伝達型の学びを適切に組み込んでトータルにデザインすることであるが,主体的かつ内発的にそのような構造転換をしていく枠組みについて,さらに深掘して以下の3点にまとめる。

第1は,見方・考え方を学校の「当り前」に働かせて考えることである。「教科等の見方・考え方」の手法を,従来の学校や社会の「当り前」を見直すために適用することが出発点である。学校・カリキュラム・学級担任・教師・AIと人間などについて多様な見方(複雑系)で考え議論することが出発点となる。学校のカリキュラム・時間割・授業や学級担任制等の「当り前」を見直すことから始めたい。ものの見方・考え方を働かせることは,発想を柔軟にすることや,他者や時代状況をふまえて選択肢を見つけること(開放系の知の創発)に繋がる。つまり,見方・考え方を働かせることは,自分の知識・価値観等の準拠枠を問い直し,他

者との対話を通じてアイデア・改善策等を見出し協働することを可能とするのである。

第2は、複雑系で考え議論し枠組を設定し協働で行動・検証することである。複雑系の考え方は主にユリア・エンゲストローム（ヴィゴツキー第3世代と言われる）の理論をベースにしており、社会構成主義の考え方である。主体だけでなく文脈や手段（ツール）を重視して（視野に入れ）デザインする。学校がこれからの予測困難な状況を乗り越える力を育成する場となり、人間の成長と社会変革の基礎・基盤となる場となるには、自分はやれる（挑戦する!）という感覚、応援する仲間・人々がいるという感覚、失敗しながらも対応していく（レジリエンス）等、子どもの内発性を引出し育てる学びでなくてはならない。そのために教師・社会は、ヴィゴツキー「発達の最近接領域」（レディネス）の視点を採り、これからの社会に適した育成支援を関係者・文脈・手段等をデザインして行う重要な役割がある。学校は、クリエイティブさを発揮できる場、すなわち‘創発’（emergence）の場に転換していく必要がある。その評価指標は、質の良い「わくわくする楽しい」場所となっているかである。この点は、発展的評価（Developmental Evaluation）の考え方を取り入れることで、教育評価の新たな実践研究が展開可能となると考える。

第3に、再方向づけは、公立学校だけでなく大学と教師教育も同じであること。複雑系で考える枠組をつくる（システム思考）そのもとで行動（活動）する/実践する⇨評価・検証による改善という往還のサイクルが基本となるが、このようなシステム思考の考え方を学校教職員が共有することで、学びの構造転換（主体的・対話的で深い学び）や教員の働き方改革の可能性は高まると思う。要するに、「木を見て森も見る」、すなわち全体と部分を見据えて自己組織化（調整）しながら、個と全体を同時にクリエイティブに活性化していくことである。これは複雑系の研究スタンスの基本である。その意味で、創発の開発（金型づくり）が重要であり、カリキュラム・時間割・授業/組織などを複雑系で研究することを提案したい⁽³²⁾。

現職教師による学校改善のアクション・リサーチへ

本稿の以上の考え方を参考にして「複雑系のアクション・リサーチによる学校改善研究」を、現職教員の院生とともに教職大学院で行っている。その詳細については今後の成果とその検証に待つほかはないが、指導のプロセスで感じることは、現職教員の実践研究のやる気を引き出していることである。また、フィールド対象の学校・教員にとっても新しい発想・考え方は新鮮な刺激となっていることを指導教員として感じるし、大学教員としての筆者もこのアクション・リサーチの取組みから学ぶことが多い（研究者としての見方・知

見や研究の深まり・幅が広がっている）。この考え方で実践研究のアクション・リサーチを行うことは、これからの教職大学院の方向性として大きな成果を期待させるものである。現職教員とともに「持続可能な学校づくり」のイメージ図を検討しているが、教職大学院における課題研究の今後の方向性として提案したい。

おわりに 本稿の総括 今後の課題

本稿は、教育政策等の国内外の動向をESD政策の主流化の観点から批判的に整理するとともに、教師が内発的実践⇨制度改革の枠組みで実践に取り組む方向性（枠組み）を検討してきた。教育制度のシステム転換をめざして「再方向づけ」するための実践研究の枠組みは、学校が自己組織化（調整）しながら、個（個別課題）と全体（学校全体に及ぼす影響）を同時に捉えてクリエイティブに活性化していくような枠組みについて考察を行った。以下、今後の課題を述べたい。

SDGs/ESD研究は、学校のシステム転換を可能とするための教育政策の新しい展開や新しい教育方法学を求めており、細分化された教育関連学会の総力を結集することによる「知の総合・統合（化）」が必要である。また、その知見と成果を活かして学校教育や大学教育のカリキュラム・授業実践に反映し実践検証することを求めている。この大きなシステム転換や知の総合化を視野に入れて、ガバナンス/組織改革や大学/地域・学校の連携・協働に取り組んでいくことで、創発が起こり実効性のあるものとなるであろう。

本稿は、Society5.0やSDGs/ESD時代における学校改革・教師改革の在り方を、教師の内発的実践⇨制度改革の複雑系アプローチに焦点を当てて論じてきた。しかし、より直接的に、このような時代においても（こそ）、学校・教師はどのようなカリキュラム・教育実践で応答する仕方と研究がこれまで教育学の主流であった。すなわち、時代や社会変化を超えて「子どもたちはどう生きるか」という人間の在り方・生き方に関わる問いに応答する教育実践となることが主流であったと考えている。しかし、学校・社会のシステム転換の文脈を見据えずにそのような実践を行うこと（木を見て森を見ない）に注目するだけでは、こんにちの学校教育は確かな応答ができるとは思われない。本稿で述べてきた複雑系アプローチでカリキュラム・授業実践等をデザインしていくことで、この課題にも魅力的で豊かな応答ができると考える。この点も今後の教育学において実践的理論的に究明すべきテーマであろう。

【脚注】

1. UNESCO (2020) Education for sustainable development: a road map: ESD for 2030. ESDとSDGsの調整文書なので、ESD for 2030(SDGs)と記す。
2. UNESCO (2021) 3. OECD (2019)

4. 中教審答申 (2021) <令和の日本型学校教育改革>
5. 中教審答申 (2022) <令和の教師教育改革>. 「教師の養成・採用・研修等」を「教師教育」とする. ここで教師教育改革工程表が示された (2022b) .
6. CSTI (2022. 6. 2) の政策パッケージによる. 次期学習指導要領の改訂は 2027 年度予定としている.
7. 「ESD 実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発 2020-2022」. SDGs 達成の担い手育成 (ESD) 推進事業 2020-2021 として, 2022 年度は大学独自プロジェクトとして行った.
8. UNESCO・GAP (2013) は「ESD の成功した活動は, 多くの場合固定された時間枠と限られた予算内でのみ行われる. 多くの場合, ESD の政策と実践は適切に関連付けられていない. ESD は, 教育と持続可能な開発のアジェンダの主流への統合 (complete its integration into the mainstream of the education and sustainable development agendas) を完了していない.」と指摘する.
9. 発展的評価 (DE) について千葉 (2018) を参照.
10. 第 2 期 ESD 国内実施計画はユネスコ国内委員会 HP (文科省国際統括官付が事務担当) から得た. 省庁縦割り・省内縦割りもあって, 日本の学校教育改革政策には ESD のトータルな政策枠組みがないと考えている. https://www.mext.go.jp/unesco/001/2018/1407955_0010.htm 2023. 2. 17 2023. 1. 9 閲覧
11. 教育小委員会 (2017) は, 「学校等で ESD を実践する」人々にメッセージを出した. しかし, 学校教育に広く普及するには, それを可能とする基盤づくりや学校教育システム改革について文科省に強く建議する必要があると考える.
12. ユネスコスクール HP によると, 日本: 1, 120 校, 世界の加盟校: 182 か国, 約 11, 500 校 (いずれも 2019 年 11 月現在) である.
13. 就学前教育から高等教育 (tertiary) 段階の学校総数. 文部科学統計要覧 2021 年 5 月による.
14. 同上統計では, 小 (19, 336), 中 (10, 076), 義務教育学校 (151) の合計 29, 563 校. ユネスコスクールはこの段階が一番多いが, 5% に満たない.
15. 日本経済団体連合会 (2017)
16. 17. 内閣府 (2020) Society 5.0 のサイトを参照.
18. 第 6 期科学技術・イノベーション基本計画や要旨は以下を参照 (2023. 1. 8 閲覧) <https://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeikaku/index6.html>
19. 総合科学技術・イノベーション会議 (CSTI, 2022. 6. 2) : Society5.0 の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyouikujin_zai/index.html 2023. 1. 7 閲覧 20. 同上 21. 同上
22. 文部科学省タスクフォース (2018a) . もう一つの文部科学省 (2018b) : 未来検討タスクフォース報告があり, これは文科省改革に関する報告書である. https://www.mext.go.jp/a_menu/mirai_tf/1412086.htm 2022. 12. 24 閲覧
23. 首相官邸「教育再生実行会議」HP 参照. <https://www.kantei.go.jp/jp/headline/kyouikusaisai2013.html> 2022. 12. 24 閲覧
24. Wikipedia「自由民主党教育再生実行本部」を参照して自民党 HP で 12 の提言を確認した.
25. 内閣官房「教育未来創造会議」の参照. <https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kyouikumirai/index.html> 2022. 12. 24 閲覧
26. 第 4 期 (2023-2027) 教育振興基本計画の審議経過案 (2022. 12. 12) は, 次期計画の基本コンセプトを「持続可能な社会の創り手の育成」「日本社会に根差したウエルビーイングの向上」をあげており, 7 つの基本方針のうち①「グローバル化する社会の持続的な発展に向けて学び続ける人材の育成」において「SDGs の実現に貢献する ESD 等」も入り, 5 年間の目標と基本施策 6 には「持続可能な開発のための教育 (ESD) の推進」が盛り込まれた. しかし, Society5.0 と OECD のラーニング・コンパスの考え方を基調に据えており, UNESCO の考え方は紹介のみにとどまる. また, 学校 Ver. 3.0 のシステム転換へどう移行するかはの視点は窺えず, これまでの施策を総花的に列挙している.
27. 教師の内発的実践によって制度と実践を連環させて学校を変革していく枠組みは, 情報学から学んだ牧野 (2002) の「自己組織化論」から着想を得た.
28. アーチャー, M. S. (2007)
29. 「ユネスコ国内委員会とは」 (2023. 1. 8 閲覧) <https://www.mext.go.jp/unesco/002/001.htm> 日本ユネスコ国内委員会の役割と責任は大きい. 同委員会は, 「我が国におけるユネスコ活動に関する助言, 企画, 連絡及び調査を行う機関として, ユネスコ活動に関する法律第 6 条に基づき, 我が国の関係大臣 (文部科学大臣, 外務大臣等) の諮問に応じて, 次の事項 (略) を調査審議し, これらに関して必要と認められる事項を関係大臣 (文部科学大臣等) に建議 (意見・希望) する機関」ある. 「手引き」の発行に留まことなく, ESD for 2030 (SDGs) を推進する SDGs/ESD の教育政策の主流化のパッケージの建議を期待したい (大臣の諮問に応じてなので, 大臣の責任も問われる) .
30. 日本ユネスコ国内委員会の「持続可能な開発のための教育」で入手できる (2023. 1. 8 閲覧) . <https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>
31. 永田 (2017) は, ESD を各教科等に分散させて導入した日本の学校教育を鋭く批判し, 新しい酒 (ESD 実践) も古き袋 (学校の枠組み) も台無しにしているので, 「新しい革袋」を創ることを提案する. しかし, ESD 実践も学校の枠組みも学校・教師が自己調整しながら創造していくほかないので, 「教師の内発的な活動 (実践) を基軸に据えて, 教師 (個人

の変容)と「制度」(全体の変容)の双方を可能とする基盤構築(複線系のデザイン思考)を行う」という考え方を筆者は設定している。この点は、深谷(2014)の武田(1967)の研究から学んで、「接ぎ木」による土着化」をとりたい。すなわち、「古い皮袋にもられた酒はその中にひめられた醗酵素のゆえに、いつの間にか新しい酒に変わっており、しかも、新しい酒は皮袋を破ることなく、皮袋をもやがて新しい皮袋にと変容してゆく…日本文化に対する新しい価値の接ぎ木型土着方法のみごとな例(である)」とする考え方である。

32. S.Sterling(2003:283)は、持続可能性の移行のレベル(level)の4段階に整理している。L1 非常に弱い:変化なし/名ばかり、L2 弱い:うわべの改革<持続可能性についての教育>、L3 強い:組込み<持続可能性のための教育>、L4 非常に強い:再構築/再設計<持続可能な教育>である。本稿は L1~3の段階を、L4「再構築又は再設計」「全体的な統合」「持続可能な教育」の移行にどのように実践的に繋げるかという課題意識があるので、「木も見て森も見る」という見方を提示した

【参考資料】

【表1】SDGs 達成に向けた 持続可能な開発のための教育:ESD for 2030(SDGs)

出典:Road Map(2020) 筆者訳

【ビジョン】 ESD 強化と17SDGs 達成を通じ、より公正で持続可能な世界を構築すること

【戦略目標】 ESD は、質の高い教育の重要な要素であり、a)個人の変容、b)社会の変容、c)技術進歩に特に留意して、17のSDGsを実現する主要手段(key enabler)である

【優先行動分野】 2.学習環境の変容 3.教育者の能力育成

4.若者のエンパワーメント 5. ローカルレベルの活動の促進

【ターゲットグループ】 政策立案者 機関リーダー 学習者 親 教育者 若者 コミュニティ

【参加国の活動】国レベルのマルチ・ステークホルダー構想(initiative)

①政策推進:教育と持続可能な開発をグローバル・地域・国家の視点で ESD に統合

②学習環境:機関包括型アプローチ(whole-institution approach)の推進

③教育者:能力育成の機会の提供 ④若者:若者参加の機会の提供

⑤コミュニティ:全優先行動分野の結節点として地方コミュニティコミュニティをエンパワーすること

【ユネスコの支援】

①国レベルの ESD マルチ・ステークホルダーの構想:規範的指針と国レベルの支援

②パートナーの包括的なネットワーク:会合と交流の公式なプラットフォームの提供

③モニタリングと評価:5つの優先行動分野及び実施プログラムの成果の観測(モニター)

④活動のためのコミュニケーション:SDGs と教育の役割を啓発するプログラムの開発

⑤証拠に基づく実装とリソースの動員



図2 Society 5.0に向けた学校ver.3.0

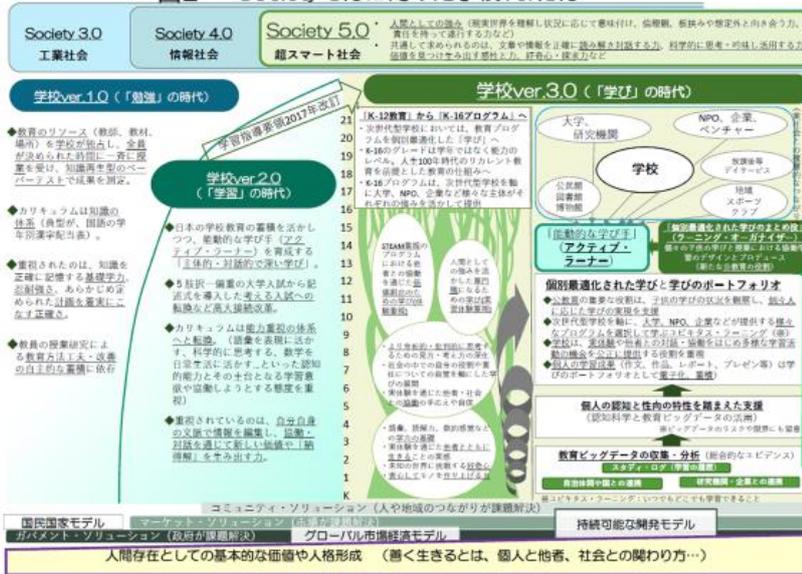
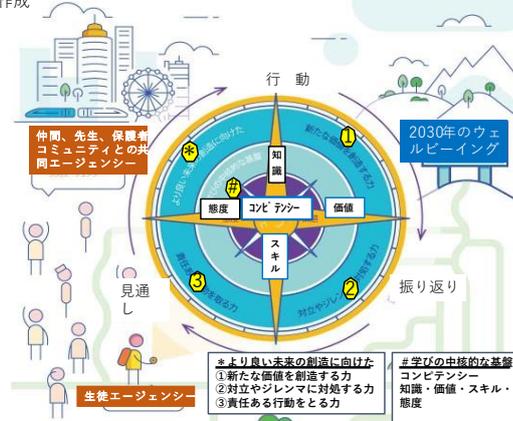


図3 OECD ラーニング・コンパス(学びの羅針盤)2030
 OECD (2019) Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning Framework 仮訳
 「ラーニング・コンパス (学びの羅針盤) 2030」 (2020) 日本イノベーション教育ネットワーク
 P.5 をもとに筆者作成



*と#及び[1]~[3]をまとめて表記した(梅澤)

図4 機関包括型アプローチ

出典：UNESCO 2014a : Shaping the Future We Want) P.89
 Figure 4.2.1.4: The whole -school approach を筆者日本語訳

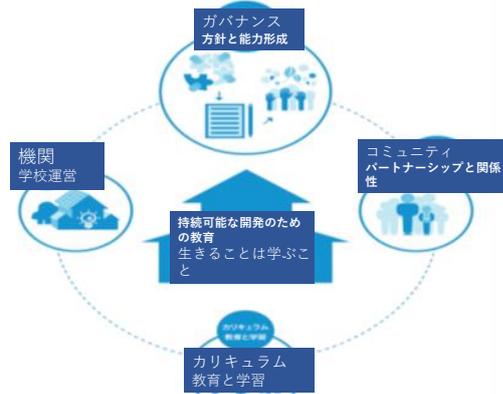


図5 持続可能性の変容の枠組みと主要な5段階

出典：V.Kioupi et al.(2019) p.6

Figure 2. Educational framework for sustainability transformation and main stepsを筆者日本語訳 Education for Sustainable Development: A Systemic Framework for Connecting the SDGs to Educational Outcomes pp.1-18 Sustainability11(21)

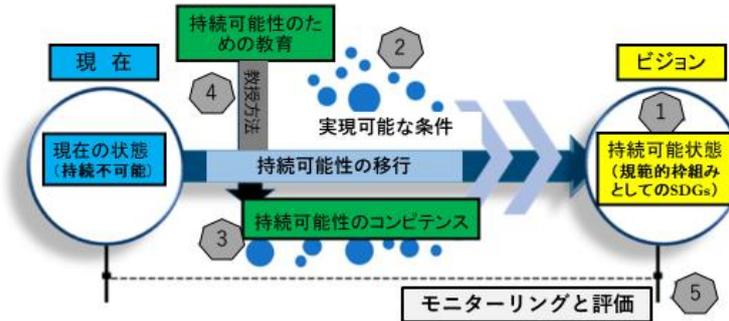


図6 OO教育とESD



ESD-J:ESDレポート 第号 (2007)p.3

図7:ESD



ユネスコ国内委員会: 持続可能な開発のための教育 <https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>

【文献一覧】

- ・アーチャー, M. S, (2007) 主観性の存在論的位置～構造とエイジェンシーを繋ぐ失われた環～ 佐藤春吉訳 立命館大学人文科学研究所 104 号 149-177
- ・アーツ・コンソーシアム大分 (2019) 文化と評価ハンドブック (実績報告書)
- ・文化庁×九州大学共同研究チーム (2021) 文化事業の評価ハンドブック水曜社
- ・千葉直紀 (2018) ソーシャルイノベーションを「発展的評価」で促す オルタナ編集部 <https://www.alterna.co.jp/24549/> 2023. 1. 17 閲覧
- ・中央教育審議会 (2016) 次期学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)
- ・中央教育審議会 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して (答申)

- ・中央教育審議会 (2022) 令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について (答申) 第 132 回総会 (2022. 12. 19)
- ・中央教育審議会 (2022b) 同上改革工程表 同上
- ・同教育振興基本計画部会 (2022c) これまでの審議経過について(報告素案)第 11 回部会 (2022. 12. 12)
- ・深谷潤 (2014) 内村鑑三の「武士道に接ぎ木されたキリスト教」に関する間文化哲学における一考察 西南学院大学人間科学論集 10-1 pp. 23-39
- ・合田哲雄 (2009) 文部科学省の政策形成過程に関する一考察 日本教育行政学会年報 35 号 2-21
- ・合田哲雄 (2020) アイディアとしての「Society5.0」と教育政策 日本教育政策学会 27 号 2-23
- ・後藤田洋介・中澤静男 (2016) 「持続可能な社会づ

くり」の構成概念と ESD の視点に立った学習指導で重視する能力・態度に関する一考察 奈良教育大学紀要 65 巻 1 号 169-181

- ・日立東大ラボ(2018)Society5.0～人間中心の超スマート社会～日本経済新聞出版
- ・本図愛実編著 (2021) グローバル時代のホールスクールマネジメント ジダイ社
- ・堀真一郎 (2013) きのくに子どもの村の教育—体験学習中心の自由学校の 20 年 黎明書房
- ・堀真一郎 (2019) 増補・自由学校の設計—きのくに子どもの村の生活と学習 黎明書房
- ・伊那小学校 (2016) 内から育つ子ら—小学校低学年における総合学習の展開— 信濃教育出版社
- ・伊那小学校 (2012) 共に学び共に生きる 1・2
- ・石井英真 (2022) EBPM 時代における学校変革支援の方法論—ヴィジョン・ドリブンで内発的改革を励ます—日本教育政策学会 29 号 108-114
- ・V. Kioupi et al. (2019) Education for Sustainable Development: A Systemic Framework for Connecting the SDGs to Educational Outcomes pp.1-18 Sustainability 11(21)
- ・国立教育政策研究所 (2012) 学校における持続可能な発展のための教育 (ESD) に関する研究最終報告書
- ・工藤勇一 (2021) 未来の学校を、「今ここ」から考える <https://logmi.jp/events/2705> 2021. 10. 5 閲覧
- ・教育再生実行会議 (2015) これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について (第 7 次提言)
- ・教育再生実行会議 (2021) ポストコロナ期における新たな学びの在り方について (第 12 次提言) <https://www.kantei.go.jp/jp/headline/kyouikusais/ei2013.html#kyo19> 2023. 1. 7 閲覧
- ・A. Leicht et al. (2018) : Issues and trends in education for sustainable development UNESCO
- ・牧野丹奈子 (2002) 経営の自己組織論: 「装置」と「行為空間」日本評論社
- ・松本謙一 (2020) 戦後 74 年の『当たり前』を見直す—南砺市の教育改革「チーム担任制」—先端教育 <https://www.sentankyo.jp/articles> 2023. 1. 7 閲覧
- ・松本謙一 (2022) 持続可能な教育基盤を創る『南砺令和の教育改革』—学校の主体性・多様性を支える—日本教育政策学会 29 巻 85-93
- ・文部科学省タスクフォース (2018a) Society 5.0 に向けた人材育成～社会が変わる, 学びが変わる～ (2018. 6. 5) Society 5.0 に向けた人材育成に係る大臣懇談会／新たな時代を豊かに生きる力の育成に関する省内タスクフォース (2022. 12. 24 閲覧) https://www.mext.go.jp/a_menu/society/index.htm
- ・文部科学省 (2018b) 未来検討タスクフォース報告 https://www.mext.go.jp/a_menu/mirai_tf/1412086.h

tm 2022. 12. 24 閲覧

- ・内閣府 (2020) Society 5.0(2022. 12. 24 閲覧) https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/
- ・永田佳之 (2017) A Critical Review of Education for Sustainable Development (ESD) in Japan Educational Studies in Japan: International Yearbook No.11 29-41
- ・永田佳之(2020) “ESD for 2030” を読み解く: 「持続可能な開発のための教育」の真髄とは ESD 研究 3 号 5-17
- ・日本経済団体連合会 (2017) 企業行動憲章の改定にあたって～Society 5.0 の実現を通じた SDGs (持続可能な開発目標) の達成～ <https://www.keidanren.or.jp/policy/cgcb/charter2017.html> 2022. 12. 26 閲覧
- ・日本ユネスコ国内委員会 (2016, 2018, 2021) : ESD 推進の手引 (初版, 改訂版, 再改訂版)
- ・日本ユネスコ国内委員会教育小委員会 (2017) : 持続可能な開発のための教育 (ESD) の更なる推進に向けて～学校等で ESD を実践されている皆様へ
- ・日本ユネスコ国内委員会 (-) 持続可能な開発のための教育 (2022. 12. 26 閲覧) <https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>
- ・OECD (2019) Future of Education and Skills 2030 : Conceptual learning Framework 仮訳「ラーニング・コンパス (学びの羅針盤) 2030」
- ・岡山大学 (2016) ESD の教育効果 (評価) に関する調査研究
- ・大桃敏行 (2020) 日本型公教育の再検討—自由, 保障, 責任から考える—岩波書店
- ・大塚明 (2021) 持続可能な社会の創り手を育てる教育 長倉書店
- ・Priestley, M. et al. (2015) Teacher Agency: An Ecological Approach Bloomsbury Academic
- ・S・リヒテルズ直子 (2019) 今こそ日本の学校に! イエナプラン実践ガイドブック 教育開発研究所
- ・貞広斎子(2022)中央政府レベルの教育政策 EBPM の制度設計—その課題と方向性—日本教育政策学会 29 号 102-107
- ・櫻井直輝・佐々木織恵(2022)内在的な教師実践をホリスティックな公立学校改革に結びつける—SDGs プロジェクト 1 報告— 日本教育政策学会 29 号 94-101
- ・センゲ, P. (2011) 学習する組織 英治出版
- ・白井俊 (2020) OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来: エージェンシー, 資質・能力とカリキュラム ミネルヴァ書房
- ・静岡大学 (2021) SDGs プロジェクト 1 成果報告書: ホリスティックな学校組織・カリキュラム改革を考える
- ・総合科学技術・イノベーション会議 (CSTI:2022)

Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ 2022.6.2 会議資料

- ・シュライヒャー, A. (2019) 教育のワールドクラスー21世紀の学校システムをつくる 鈴木寛他訳 明石書店
- ・曾我幸代 (2013) 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 国立教育政策研究所紀要 142号 101-115
- ・Sterling, S. (2003) Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: Explorations in the Context of Sustainability, Ph.D. Thesis, University of Bath. (2022.2.7 閲覧) <http://www.bath.ac.uk/cree/sterling.htm>
- ・K. J. Strom et al. (2020) Towards a Complex Framework of Teacher Learning-practice Professional Development in Education pp.1-16
- ・住田昌治 (2019) カラフルな学校づくり:ESD 実践と校長マインド 学文社
- ・住田昌治 (2021) 「管理しない」校長の改革, ESD で学校はどう変わる (2021.10.5 閲覧) <https://toyokeizai.net/articles/-/446225>
- ・諏訪哲郎他 (2020) 学校 3.0×SDGs—時代を生き抜く教育への挑戦 キーステージ 21
- ・武田清子 (1967) 土着と背教 新教出版社
- ・手島利夫 (2017) 学校発・ESD の学び 教育出版
- ・苫野一徳 (2019) 「学校」をつくり直す 河出新書
- ・梅澤収 (2022a) 公立学校の内発的な実践と改革のためのアクション・リサーチ～複線型思考と whole-institution アプローチ～静岡大学教育学研究科教学校組織開発コース「教職大学院を活用した学校等改善事例集 2021」 38-41
- ・梅澤収 (2022b) 教育実践を学校・教師改革に繋げる—ESD/SDGs のホールスール・アプローチから— 静岡大学教育実践総合センター紀要 31号 59-69
- ・梅澤収 (2022c) : EBPM 時代における教育実践と制度改革の枠組みの構築—公立学校の変革支援の枠組みをどう創るか— 日本教育政策学会 29号 68-75
- ・ UNESCO (2010) Education for Sustainable Development Lens: A Policy and Practice Review Tool 永田佳之 (監訳) (2013) ESD レンズ: 政策および実践のためのレビュー・ツール
- ・ UNESCO (2012) Shaping the Education of Tomorrow
- ・ UNESCO・GAP (2013) 持続可能な開発のための教育 (ESD) に関するグローバル・アクション・プログラム (GAP) 参考資料 37C
- ・ UNESCO (2014a) Shaping the Future We Want: DESD (2005-2014) Final Report
- ・ UNESCO (2015) 教育を再考する: 教育はグローバルな共有財になりうるか? (文部科学省科省仮訳) (原文: Rethinking Education)

- ・ UNESCO (2017) Education for Sustainable Development Goals: learning objectives 日本語訳「持続可能な開発目標のための教育: 学習目標」
- ・ UNESCO (2020) Education for sustainable development: a road map: ESD for 2030
- ・ UNESCO (2021) Reimagining our futures together: a new social contract for education 『私たちの未来を共に再想像する: 教育のための新たな社会契約』
- ・ 山下 斉・ 渡邊哲也 (2022) 人口減少地域における特色ある教育づくり—持続可能な学校づくりを指向する仕組みの構築—日本教育政策学会 29号 76-84
- ・ 山住勝広 (2017) 拡張する学校: 協働学習の活動理論 東京大学出版会
- ・ 米原あき他 (2022) SDGs 時代の評価: 価値を引き出し, 変容を促す営み 筑摩書房
- ・ 吉野源三郎 (1937, 1982) 君たちはどう生きるか 岩波文庫 (初出は新潮社)
- ・ 鷲田清一 (1996 初出, 2011) だれのための仕事～労働 Vs 余暇を超えて～講談社学術文庫
- ・ 鷲田清一 (2005 初出, 2019) 想像のレッスンちくま文庫