

SDGs と教育(1)

～高大教育、社会文化的背景、学校経営の観点から～

茂野賢治*¹ 重光由加 *¹ 齋藤保男*²

SDGs and Education(1)

---Perspective of the environment, international understanding, and secondary education and higher education---

Kenji SHIGENO*¹ Yuka SHIGEMITSU*¹ Yasuo SAITO*²

This paper overviews what is expected of university level of education from three perspective of SDGs and education. In Chapter 1, Saito discusses the guidance of SDGs for secondary education and higher education. Each section includes the discussion after the change in the education system with SDGs.

In Chapter 2, Shigemitsu points out that the aspect of understanding cultures is placed beneath the all 17 goals. However, the aspect is not mentioned explicitly. Therefore, when employing SDGs in the classes or courses, we need to keep in mind on the aspect of socio-cultural background into the SDGs.

In Chapter 3, Shigeno explores the possibility of building the foundation of the SDGs philosophy by taking multicultural education as an example from the perspective of management in school education. As a result, it was found that the practice of multicultural education requires school management to develop while connecting and overlapping with learning of various related genres such as human rights, environment, and gender. It was suggested that the school management would facilitate the smooth development of the SDGs philosophy by integrating and focusing on educational content.

はじめに

SDG s (Sustainable Development Goals) とは、「未来の世界のかたち」であり、「持続可能な開発目標」であり、「この先もずっとこの地球上に住み続け、人類が繁栄していくために、日本と世界がやらなければいけないことが詰まっている」が示されている。これらの目標については 17 個が示されている。この目標を示すキーワードを示すと、貧困・飢餓・健康と福祉・教育・平等・水とトイレ・エネルギー・働きがいと経済成長・産業と技術革新・不平等・まちづくり・生産と消費の責任・気候変動・海・陸・平和と公正・パートナーシップである。そして、それぞれの目標毎に計 169 個のターゲットが示されている。

そして、SDG s の重要な点として、すべての国連加盟国が賛同していることである。「国による意見の違いや、やり方の違いはあっても、将来あるべき姿は共有している」のである。この SDG s は教育とどのように関わっているのか。そして、教育においてどのように生かされているのか。本論では、SDGs と教育についての関連を、まず高大教育から検討する。次に、論点を絞り大学の一般教育と学校教育における学級経営から検討する。これらの検討から、SDGs と教育の関わりについて、より明確にすることを目指す。

第 1 章 教育における SDGs の実質化に向けて

齋藤 保男

1. SDGs と日本政府の取組み

本章では、SDGs (Sustainable Development Goals: 持続可能な開発目標) の中等教育及び高等教育における展開のあり方について述べる。はじめに SDGs の背景について、教育及び政策との関連を概観する。次に、日本の中等教育及び高等教育での SDGs の導入及び展開について、その事例を含めて概観する。こうした経緯や導入例をもとに、日本の中等教育及び高等教育における SDGs の展開について考慮すべき点について、組織学習論をもとに検討することとする。

SDGs は、2000 年の国連サミットで採択された MDGs (Millennium Development Goals: ミレニアム開発目標) に代わり、2030 年までの国際目標として、2015 年の国連サミットで採択されたものである。SDGs とは、誰一人取り残さない持続可能で多様性と包摂性のある社会を実現するために、17 の国際目標と 169 個のターゲット、232 項目の指標が策定されたものである。

日本政府では、2016 年に内閣総理大臣を本部長とし、すべての閣僚を本部員とした持続可能な開発目標 (SDGs) 推進本部を内閣に設置した。推進本部では「SDGs 実施指針」を策定し、アクションプランの策定 (2018 年から

*¹ 東京工芸大学工学部工学科教授 *² 東京工芸大学教育研究支援課長
2022 年 3 月 25 日受理

毎年)、「ジャパン SDGs アワード」による表彰を実施している。「SDGs 実施指針」では、「持続可能で強靱、そして誰一人取り残さない、経済、社会、環境の統合的向上が実現された未来への先駆者を目指す」ことをビジョンとして5つの実施原則と8つの優先課題・具体的施策を盛り込んでいる。

SDGs における持続可能な開発という概念は、1992年にリオデジャネイロで開催された国連地球サミットで言及されたことに淵源を持つ。MDGs が開発途上国における課題解決に重点を置いていたのに対し、SDGs は途上国・先進国を問わず共通で取り組むべき課題となっている。西村・笹岡(2016)は、SDGs には公正性や包摂性(インクルージョン)の意味を、先進国を含めた世界に問い直した点が評価できるとしている。

SDGs は個人の取り組みでもあり、同時に、政府、企業、学校などあらゆる組織・集団においても取り組むべき課題を示している。たとえば境ほか(2020)では、SDGs のアグリビジネスとの関連について言及している。そのため、経済界においても新たなビジネスチャンスや、社会的貢献の一環として積極的に捉えられている。

2. 教育現場での SDGs の取り組み

1) SDGs と ESD

SDGs と教育について考えるうえで重要となるのが、ESD (Education for Sustainable Development: 持続可能な開発のための教育)である。ESD は、2002年に開催された地球サミットで日本が提唱した考え方である。ESD は、同年の国連総会で「国連持続可能な開発のための教育の10年(DESDE)」に取り入れられ、ユネスコを主導機関として2005年から2014年の間実施された。SDGs では、目標4「すべての人々に包摂的で公正な教育を確保し、生涯学習の機会を促進する」が設定され、その中の4.7に2030年までの持続可能な開発を可能とする知識と技術を修得できるようにすることが掲げられており、ESD の方向性が包含されている。及川(2020)によると、ESD の特徴として、教育の質向上を重視すること及び教育が持続可能な社会構築に貢献することといった2つの視点があり、この2つの視点から ESD/SDGs を実践することが重要だとしている。

ESD の考え方に沿った、持続可能な社会の構築の観点が中学校(2008年改定)、高等学校(2009年改定)の各学習指導要領に盛り込まれた。さらに、2020年度から施行された新学習指導要領の前文と総則に、「持続可能な社会の作り手の育成」が掲げられた。文部科学省では、「ESD 推進の手引」を2016年に公開し、以後2回にわたって改訂している。

また、ユネスコが掲げる目標「平和と国際相互理解の推進」のために教育の質を高める学校間国際ネットワーク(ユネスコスクール)への加盟校も、1,100校以上(世界の約1割)となっているという。日本国内のユネスコ

スクールが ESD の実践校となり、SDGs の教育現場での実践にも取り組んでいる。

2) 中等教育での取り組み

地方自治体などが、SDGs の周知に向けて独自に取り組む動きもある。北九州市教育委員会では、中学校の社会科などで活用してもらうための副読本を作成し、世界規模の課題に加え、地域の SDGs の取り組みも学べる仕様になっているという。また、奈良教育大など産学官民でつくる「奈良新しい学び旅推進協議会」は、SDGs の視点で奈良の歴史文化遺産を学ぶための修学旅行向けのツアーを販売している。

表1 ジャパン SDGs アワード表彰高校

回	学校名	表彰
第2回	山陽女子中学校・高等学校 地歴部	特別賞
第4回	青森県立名久井農業高等学校 環境研究班	SDGs推進副本部長 表彰
第5回	愛知県立南陽高等学校 Nanyo Company 部	特別賞

(筆者作成)

荒木ほか(2020)によると、武蔵野大学附属千代田高等学院では SDGs の理念に共鳴し、2017年に国連グローバル・コンパクト(UNGC)への加盟が認められたという。そして、日本国内のネットワーク内での SDGs 分科会幹事として、プロジェクト学習に取り組んでいるという。

政府が毎年実施している、ジャパン SDGs アワードでは、中等教育機関では3校が表彰されている(表1参照)。

3) 高等教育での取り組み

柴田(2022)によると、THE 世界大学ランキングを発行している Time Higher Education の調査でも、「今後 SDGs が大学の研究内容や運営に影響する」という意見が主流だという。日本国内の大学でも、第1回ジャパン SDGs アワードで金沢工業大学(SDGs 推進副本部長(内閣官房長官)表彰)、岡山大学(特別賞)が表彰されたのを皮切りに、学内で専門機関を設置したり、研究プロジェクトや教育プログラムに導入する動きが増えている。

たとえば、千葉商科大学では、組織統治、教育・研究、人権、環境・エネルギー、防災・地域発展の5項目からなる SDGs 行動憲章を2019年に制定した。また、会計学の新展開、CSR 研究と普及啓発、安全・安心な都市・地域づくり、環境・エネルギーの4つのテーマの学長プロジェクトを推進し、「CUC 公開講座 in 丸の内」や「学長プロジェクト・フォーラム」を通じてプロジェクトの成果を学内外に発信しているという。中部大学では、中部高等学術研究所に2009年に設置した国際 ESD センターを、2019年に同センターを国際 ESD・SDGs センターに改称し、学生・研究・地域・国際の4つの領域で活動を展開しているという。

池田 (2018) は、学校教育で行われる PBL (Project Based Learning : プロジェクト基盤学修) は、SDGs を明確に位置づけて取り組んだ方がやりやすいと指摘している。文部科学省の新しい学習指導要領におけるカリキュラム・デザインの重要性や探究学習、アクティブ・ラーニングなどにも、SDGs や ESD を意識的に関連付けて実践する事例は今後も増えると思われる。

4) 入試における SDGs

中等教育・高等教育を担う各校では、教育プログラムの導入だけでなく、学生募集・入試においても SDGs を取り上げる機会が増えている。小林 (2021) によれば、2018 年度頃から公立高等学校の入試で SDGs に関連する内容が出題されるようになり、2019 年度には全国で 100 問以上が出題されたという。科目としては社会、ついで英語が多いという。

公立高等学校では、教科以外の試験でも SDGs を取り上げることがある。2020 年度には横浜市立横浜サイエンスフロンティア高等学校の特色検査で、2021 年度には東京都立日比谷高等学校の推薦選抜の小論文で、それぞれ SDGs を取り上げた。

東京立正中学校では、2021 年度から SDGs 入試を導入している。試験内容は、SDGs と関連のある授業を受けた後に、筆記試験・SDGs プレゼンテーション+面接、というものである。SDGs プレゼンテーションは、調べた内容や創作したものを SDGs という視点で発表することを求めており、面接 (個人面接) も SDGs の内容を深めたり、志望理由をうかがう対話型で実施するとしている。同校の「イノベーションコース」では SDGs の観点で授業を進めており、校長先生は入学時から SDGs の視点を持っている生徒が欲しいとしている。

成瀬・池田 (2021) は、SDGs の観点で素養をもつ学生募集に向けた大学入試の評価法として、1) 基礎学力を評価するための文理共通入試 (大学共通テストを活用)、2) グループワーク型評価、3) マルチプルミニインタビュー形式による面接、4) 小論文やプレゼンテーション、5) 継続的取り組みの評価、を提示している。実際、2020 年度入試において、琉球大学農学部亜熱帯資源科学科の推薦入試 I や東京成徳大学経営学部経営学科の AO 入試 I 期などの小論文で、SDGs に関連して出題されている。同時期に公開された、大学入学共通テスト試行テストの地理 A の問題例としても、SDGs が取り上げられた。

このように、中等教育、高等教育の授業だけでなく、入試でも取り上げられることで、学生・生徒にとっても SDGs を様々な形で意識する機会が増えているものと思われる。

3. SDGs の実質化のために必要なこと

政府でも学校でも企業でも毎日取り組まれて目にするようになった SDGs だが、取り組みとして定着している

と言えるのだろうか。SDGs が取り扱う内容は非常に幅広く、ある意味社会や世界における問題を「見える化」したものだと言える。朝尾 (2019) は、日本人になじみにくい英語の定冠詞の the が、認識が共有されるための輪郭をつくる指示代名詞 that の意味が弱化して生まれたものと説明している。SDGs も同様に、途上国・先進国を問わず解決すべき課題の輪郭をつくり、認識が共有されるようにしたものと言えるかもしれない。とはいえ、入試対策や課題レポートで SDGs に触れました、と書くことで取り組んでいるとは言えないだろう。ましてや、頻出単語として目標を暗記したりするものでもない。昔の英会話教室のテレビ CM ではないが、「SDGs は知ってても、それだけじゃ困ります」なのである。

たとえば、池田 (2017) によると、ESD は国際的に先行する環境教育と深く結びついていて、広義の環境教育の流れが ESD につながったとしている。なんとなく「環境に優しい」といったトレンドで、ESD や SDGs が消費されている可能性もあると思われる。

また、中澤・辰巳 (2018) は、日本国内における ESD 実践事例 (2009-2014 年) 296 件を調べたところ、小学校が 524 件と最も多いこと、テーマが (3) 教育・(6) 持続可能な都市・(7) 生物多様性の保護が多いことから、ユネスコの方向性と日本国内の ESD の方向性にズレが生じているのではないかと指摘している。幅広い領域を取り扱う SDGs であるので、国連の目標を受けて政府が施策を策定し、学校が教育を行う中で、さまざまな認識のズレは生じる可能性が高いだろう。

それでは、SDGs を教育の現場で実質化するには、どういった観点が必要だろうか。ここでは、経営組織論の観点を手がかりに考えていきたい。

経営組織論では、組織変革を図る手法の一つに、OD (Organizational Development : 組織開発) がある。SDGs や ESD では途上国の開発というニュアンスが日本では強く感じられるが、これらの開発にはそれまでのあり方の変革という要素を含んでいるのである。

Senge (1990) は OD のあり方として、「学習する組織」という概念を打ち出している。組織が学習をすることで変革するために、1) システム思考、2) 自己マスタリー、3) メンタルモデルの克服、4) 共有ビジョンの構築、5) チーム学習、といった 5 つの規律を提起している。

経営組織論では、OD に関連した概念として、組織学習 (Organizational Learning) がある。組織学習とは、「組織が獲得した情報や知識によって、組織行動を変容させるプロセス」(Fiol and Lyles, 1985) である²²⁾。個人が意識を変容させるだけでなく、個人が所属する集団や組織の行動を変容させるプロセスを意味している。Crossan et al. (1999) は、組織学習のプロセスを個人、集団、組織、の 3 つの組織段階に発生する、直観、解釈、統合、制度化といった、4 つの連結した学習プロセスと

整理している。この組織段階を、個人、グループ、クラス（学年）といった学校内の学習プロセスに置き換えたり、個人、企業、政府といったよりマクロなレベルで置き換えることで、SDGs を実質化させるために必要な意識変容や行動モデルを検討するのが可能になるのではないと思われる。

SDGs の課題・目標は、個人の取り組みで一朝一夕に達成できるものではない。それでも、一人ひとりがそれぞれの課題や目標を自分のものとして了解し、自らの意識変容を遂げること、それを身の周りのグループや自分が所属する場の取り組みやルール変更につなげ学習成果を血肉化すること（制度化）、が重要である。中等教育段階ではそのためのツールとして、持続可能な開発を自分事として取り組むことを組み込んでいる学習指導要領が用意され、各学校での実践例が蓄積されている。Abedor and Sachs (1978) は、高等教育機関の組織革新における組織開発 (OD) と FD との関係性について論じているように、大学には実は FD 活動という仕組みが用意されている。OD や組織学習の概念を援用し、個人レベルで身近なところから SDGs に取り組むことで、今後よりそのプロセスや成果を共有し蓄積することが可能になるのではないだろうか。

第2章 一般教育と SDGs

重光由加

1. SDGs

本章では、一般教育がどのように SDGs に寄与できるかについて考察する。SDGs (Sustainable Development Goals) は、2015 年の国連総会で全加盟国が合意した 2030 年までに達成すべき方向性の提示であり、すべての国の賛同を得ているということは、「あらゆる国が、その政治的イデオロギーや、地理的な位置、軍事的・経済的パワーの違いを超越して、将来の世界の姿はこうあるべきだ、という目標に賛同」(蟹江 2020 p.2) しているところが重要である。

この目標ができたことで、日本政府が 2016 年に推進本部を設置したり、2018 年に地方創生を主眼においた「SDGs 未来都市」政策を始めたりしている。これにより、各自治体や企業の取り組みが視覚化され、取り組みに対して認定されたり、補助金の対象となるなどの制度も構築されている(蟹江 2020 p.p. 173-176)。また国連総会での合意ということから、政治的な性質ももつ。一方、SDGs の目標に含まれていない社会的側面がある。蟹江(2020, p. 29)の指摘にもあるが、文化の側面は目標では触れられていない。本章では、一般教育の科目に通底する文化の側面が SDGs 目標の理解と達成へのかかわりについて考察する。

2. 他大学での授業での SDGs 導入例

SDGs には資金・事業・投資・金融・コスト・ステークホルダーなどのキーワードが付随し、教育現場ではどのようにかかわりあえるのかが課題となる。

いくつかの大学の報告を例示する。長岡技術大学では、学生自らの能力向上を目指す学生の自主的チーム活動の場を創生し、基礎を固める対照に英語表現力を定義している。英語表現力向上では、英語多読多聴マラソンを実施が効果をあげている実例が報告されている。また、全国の高専生らと組んだ、高専の全国ネットワークと海外のネットワークを形成し、SDGs を軸とした教育の効果を報告している(井上他 2019, p. 449)。

幸田(2020)によれば、大阪樟蔭女子大学では、SDGs を通じて、「世界が抱える課題を知り、身近な問題を取りあげ、解決方法を検討する課題」を 2 年生の基礎演習 II という必修科目で取り入れている。この科目は SDGs を知ることに主軸においた授業であり、SDGs の各目標をグループで調べて学生に発表させている。同時に、日本企業や民間団体における具体的な取り組みにも学生の目を向けさせている。また、SDGs の目標の知識を一通り得たあと、身の回りの問題点を学生にあげさせ、SDGs の目標のどれに関連するか、解決のためにどのような方法があるかのアイデア出し合い、大学生の立場で何ができるかを議論するという授業も展開している。

東海大学では英語の授業で CLIL の枠組みを用いて、目標言語である英語を用いて SDGs を学ぶ教育が実践されている例が報告されている(2018 伊東)。CLIL とは目標言語を使用して、教科科目の内容を学習することで、内容と目標言語の両方を学び授業手法である。伊東は、英語を学習することが、言語能力習得以上の意義・目的があると考えており、SDGs の教育を通して、ひとりひとりの「ジブンゴト化」をする必要を期待している。CLIL のアプローチで SDGs をジブンゴト化するアプローチにより、客観的・批判的な思考力を身につけること、自律的行動を促すことにつながる可能性を示唆している(伊東 2018, p. 22)。

3. 一般教育での SDGs とのかかわり（東京工芸大学の場合）

前述したように SDGs では、文化に関して触れられていないが(蟹江 2020, p.29)、蟹江は、「SDGs は国により異なる状況を勘案して目標達成のための努力を行うことを強調しており、文化の多様性や文化振興などに触れるターゲットもあるものの、目標自体には文化は含まれていない。あるいは芸術も、生活の質や心の豊かさのためには非常に重要であるものの、SDGs のなかでは言及されていない」(2019, p. 29)と述べている。この指摘では明示されていないが、SDGs の目標に注目する際に、文化的側面はあえて明記しなくても、当然どの目標にもかかわると解釈できる。また、さまざまな文化とは、さまざまな価値観、コミュニケーションの手法などの異な

りによって、各国の事情により、同時進行および同質の目標達成へのプロセス実行は不可能であることも示唆している。つまり SDGs の目標は、ひとつの目標達成のためのチェックリストを備えるようなものとは異なる。したがって、文化社会的背景が異なるそれぞれの国が、それぞれに見合った目標への道のりをたどればよいということである。蟹江が指摘するように、SDGs の目標は、ひとつひとつが独立しているわけではなく、ひとつの目標に取り組みば、ほかの目標にも関連する。その際に、表出されていない文化的側面を意識させることが一般教育科目でできるのではないかと考える。

前節で示したとおり、SDGs の考え方をとりいれようとしている大学が増えている。前節で紹介した大学が SDGs を取り入れている理由は、ひとつには SDGs が世界のあらゆる国で賛同された目標であるため、SDGs を知る過程でグローバルな視点を学生に持たせることができるからである。また、SDGs は 2030 年までに達成する具体的な目標であり、自治体や民間企業がこの目標に合わせた取り組みを行っていることから、もうひとつの理由として、学生が就職後に就職先で即応するためである。政府や自治体が推進しているため、多くの企業や自治体が SDGs を取り入れる流れにのっている。また、教職につく学生には卒業後の教壇で、さらに若い生徒・児童に世界全体の目標をすぐに指導可能にするためである。東京工芸大学の一般教育科目での SDGs の導入の可能性を探る。東京工芸大学の一般教育科目は「コミュニケーション・スキル」「社会のしくみ」「心と身体」「工学基礎」というカテゴリーに分かれている。

コミュニケーション・スキル科目には、外国語だけではなく、日本語の文章表現力を高める科目もある。また、外国語科目では、目標言語の文化を吸収、理解を重視し、国際化時代に対応するコミュニケーション能力の育成を目指している。グローバルな視点にたつためには、母語だけではなく外国語の知識が必要だともいえるが、外国語の技能的能力の側面(competence)ばかりが注目され、実際の授業の中ではコミュニケーションのスキル、すなわち言語運用力(performance)も必要である。また、言語能力(competence)が不足していても、言語運用力(performance)は社会言語的知識(社会的状況、言語によるアイデンティの示し方など)と、語用論的知識(場面に適切な表現の表出、対人関係構築・維持のための適切な、表現ストラテジーの選択など)が必要である。特に、言語をグローバルな視点で見たときに、地球上の自分の抽象的な位置や立場を個別言語使用で、他者と相対化できる能力は必要である。このことは、SDGs の目標達成には必要なことと考えられる。なぜならば、SDGs の目標は賛同した 193 の国々が、持続可能な目標に対応することとなっているが、地球上の人々は均質の価値観をもっているわけではないからである。それぞれの地域・社会(または国)は長い歴史の中で培われた文化・社会的

背景に基づいてふるまっている。ここで言う文化とは、目に見えないコミュニティのルール(不文律)、道徳的観念、ふるまい方、価値観などである。SDGs が経済・社会・環境・政治的な含意をもつ側面はゴールに含まれているが、実際にこれらを達成するためにはコミュニケーション能力、すなわち、語用論能力が目標達成の根底にあってこそ、SDGs 目標達成に寄与するのだと推察される。

入学時の能力で分けたクラスの中には、基本的な道具としての言語能力(competence)からスタートせざるを得ないクラスもある。しかし、多くのクラスは、大学の目標にみるように、異文化の視点から外国語を学ぶ視点を育む姿勢は残していかなければならない。なぜなら外国語をまなぶことは、目標言語の文化社会と同一化するためではなく、母語を基盤としたそれぞれ学生自身のアイデンティティを俯瞰的に見ることもできるからである。文系の一般教養として設置されている科目のカテゴリーは、「社会のしくみ」と「心と身体」である。「社会としくみ」と「心と身体」は、社会科学と人文科学にまたがる多様な科目が提供されている。たとえば、「社会としくみ」は、社会学や歴史、地理的な内容の科目が含まれている(例:ヨーロッパ・中東の社会学、コミュニティと社会、国際社会と歴史など)。また、「心と身体」では、スポーツの科目もあるが、文系の内容を扱う科目としては、宗教、文学、人と人とのコミュニケーション、心理に関係する科目があり、主に、多文化・異文化についての理解、及び、人類の文化、社会と自然についての理解を目指すために設置されている。東京工芸大学の資料「工学部の教育がめざすもの」によれば、「現代社会にはグローバリズムとローカリズムの拮抗があるが、多元主義を理解し対応できる人材、時代変化という流動性のなかでの諸判断と知力をもって対応できる人材育成を目指す」ために開講されている科目である。この目標は、まさに SDGs 実行のために柔軟に対応できる人材にかかわるものと言える。すなわち、東京工芸大学の一般教養科目では、SDGs を学生に意識させたり、理解させたりする授業がすでに行われている。

この中から、「社会としくみ」の国際社会とコミュニケーション演習、「心と身体」のコミュニケーションと言語の講義科目についてもう少し検証する。国際社会とコミュニケーションは、小沢他(2021, p. 6)でもとりあげられている。そこで示されているように、この科目では学生自身がどのような価値観を持っているのかを知り、異文化適応のプロセスは何か、差別やステレオタイプなど、異文化理解に必要な基礎的概念、言語景観、「やさしい日本語」など国際コミュニケーションに必要なスキルから学生のレベルにあったものが提示されている。コミュニケーションと言語では、異なる文化的・言語的背景を持つ人々が、文化的前提や解釈の枠組みを共有していないことでおこるコミュニケーション上の問題を扱っ

ている(岩田他 2022)。

久保田(2015, p. 3)で指摘されているように、グローバル化は多様化のイメージを持つ一方、世界の経済活動が標準化されたり、文化が同一化されたりすることになりかねない。同時に、日本人のアイデンティティ維持や日本独自の視点を世界に広めようとする動きもあった。

「日本における国際化とは、西洋化(特に英語化)を通して国際社会に日本の力を示し、また、日本国内の民族や言語の多様性よりも、日本独特のアイデンティティを確立しようという試み」と久保田は指摘している(久保田、2015、p. 8)。この指摘はまさに的を射ていて、たとえば外国語が苦手な学生は、世界の文化が統一されることや、外国語文化(特に英語)に対して心理的拒否を示す者も多い。また、授業の中で、多くの学生が日本に住んでいる外国人のことを知らなかったり、興味をもたなかったりするままである。このことは、学内での留学生とほとんど交流を持たない様子からも観察される。

そのため、言語が人と人をつなぐ機能をもつことを意識化させることも重要である。岩田らが指摘しているように、言語は言語の使い手を取り巻く社会から独立した存在ではなく、言語は文化・社会から多大な影響を受けると同時に、実は言語が社会や人間関係を構築するのである(岩田 2022, p. iii)。

SDGs を授業で注目させるなら、通底する文化について、すなわち言語運用力(performance)を支える言語に対して、学生にあらためて繊細な態度で接してもらえよう演習を増やすこともひとつの方策である。たとえば、言語が異なると世界のとらえ方が異なるという言葉人類学的観点もそのひとつだろう。また、語用論研究でよく行われる批判的談話分析など批判的思考(critical thinking)もとりあげる必要があるだろう。悪意のない発言の中に、無意識のうちにマイクロアグレッションの表現が使われている可能性を意識させることは、SDGs にかかわらずグローバル化、グローバル化、または客観的に世界をとらえる力においては役にたつスキルと言えよう。

大学では、日本語を改めて学ぶカリキュラムが用意されていないので、日本語能力はどうしても本人の努力にまかされ、無意識の領域におかれていることが多い。外国語の学習において、母語についてあらためて自覚する授業を展開することが必要である。

以上、東京工芸大学の文系一般教養科目はすでにSDGs に対応可能な科目であることを示した。また、SDGs で明文化されていない言語や文化・社会的背景は、SDGs の 17 のすべての目標に通底していることを示した。明示されていないために言語や文化・社会的背景が見逃されたり、重要でないと思われた考えを学生には持たせたりしないような授業の展開が重要である。

第3章 SDGs 理念の基盤づくりと学校経営

茂野賢治

本章では、SDGs の理念(外務省, 2022)である「誰一人取り残さない持続可能で多様性と包括性のある社会の実現 (leave no one behind)」について、その理念の基盤づくりの可能性を学校教育における経営の視点から探っていきたい。

人々が、SDGs の理念を備え人や社会に対して一生に渡り何らかの関わりを持つことで、SDGs の理念でもある持続可能な多様性と包括性のある社会が実現され、人々が各々の幸せ(well-being)を享受できると考える。それゆえ、学校教育においても SDGs の理念を子どもたちに醸成するため、教育計画を立て教育活動を通して、その理念の基盤づくりの実現が求められているといえよう。学校を主管する教育行政機関である文部科学省や各教育委員会においては、その時々時代背景や社会情勢を鑑み、子どもたちの将来に必要な力の育成のため、様々な取り組みを考案し、学校現場へその実施を促す。また、現代は急速な技術革新による情報化の進展、急激な環境変動や未知の細菌の増殖による不確かで国境や従来の規制を越える状況が生み出されている。このような急激な変化、不確実、複雑、曖昧な世界(VUCA WORLD)を生きる子どもたちにとって SDGs の理念を包摂した教育内容は今後ますます必要になると考える。

したがって、現代日本の教育において、教育行政機関の一部である学校に対して SDGs の理念を巻き込むような教育内容の取り組みとして、〇〇教育、△△学習プログラムの実践が促されていることはうなずけることである。しかし、これら教育内容は多岐に渡り、多様性を帯びているので、学校は教育内容を単にこなすことに終始してしまうことにもなりうる。

学校教育において、総花的に SDGs の理念にもとづく教育内容を単に実践するのではなく、各学校の実態に合わせた学校経営のマネジメントを通して、子どもたちへその実践を配置することが必要であろう。

浜田(2019)は、「学校経営とは、教育専門機関である学校が、教育目的を達成するために人的・物的・財的・情報的資源を整備・活用・運営すること」と定義している。そして、教育実践の現場に位置する学校は、平等・統一の原理と子どもの個別性の原理という異なる方向性を持つ原理の結節点に位置することを指摘する。これら定義と指摘による SDGs の理念を醸成する生徒像を学校に求めるとするならば、まずは、各学校における教育目的の具体化及び教育目的を実現するための平等・統一と個別の双方の原理を同時に追求する教育内容の設定が必要となるだろう。

そして、学校経営において子どもたちに将来に渡る力の育成として様々な取り組みを可能な限り取り入れることは必要であろうが、学校教育の限られた資源、時間、

環境の中ではある一定のアプローチのもと、教育内容の統合化、焦点化された取り組みがより良い実践上の視点といえるであろう。

そこで、本稿では SDGs における 17 の国際目標を包摂するような教育内容をどのようにマネジメントするか、その考察を試みる。SDGs における 17 の国際目標は、社会、経済、環境の三つに大別することができる(外務省, 2022)が、本稿ではこれら目標を包摂するような多文化教育を例に取り上げ考察を試みる。

そこで、これら目標を包摂することに示唆的な視点が、船橋(2009)のバンクス(2006)を引用した多様性の要素と考える。船橋(2009)は、現代の多文化教育は人々の多面的な多様性とその複合を視野に入れ、取り組む必要性を指摘する。そして、その目的をあらゆる差異を尊重し、多様性を承認していける市民の育成としているのである(Ibid, 2009, p236)。多様性の要素として、社会格差、ジェンダー、性的指向、宗教、エスニック・アイデンティティ、人種、言語、能力、障害などである。船橋(2009)は、これら要素をもとにして多文化教育の実践を三つの類型に分けている(ibid, 2009, pp.236-239)。

本稿では、これら三つの類型をもとに、以下で学校における多文化教育の実践のための学校経営のマネジメントを考察していく。

①取り出し型アプローチ

このアプローチはもともと、メインストリームから外れた文化を持つ者たちへの教育と呼ばれ、「適用教育」を指す。内容的には公用語の補償教育が中心となる。その目的はひとまず、メインストリームから外れた人々を現在暮らしている社会や学校集団に適用させ、社会参加への意欲を促す点にある。一方、「適応」という視点においては、教育目的と教育内容の双方において従来の同化主義の域とどのように区別していくのが課題となるといえる。教育内容として公用語とともに、アイデンティティ形成のための母国語も保障していくバイリンガル教育の実践がその課題克服のための方策と考える。また、このアプローチにもとづく教育を受けることは、マイノリティの正当な権利行使として、特別ニーズ教育の一環をなすものでもある。

学校経営のマネジメントの視点として、教育内容を特化もしくは、別に取り出すことで平等と個別を同時に子どもたちに補償するという視点が必要であると考え。また、そのための教育内容のスキルと子どもへの個別の配慮ができる真の意味での教育的専門性を備えた適材適所の人的配置が学校経営の肝になることが考えられる。

②人間関係的アプローチ

このアプローチは、異文化に対する寛大さ、文化的背景の異なる者同士がお互いを受容し合える対話型のコミュニケーションの能力を獲得するための実践様式である。

実践において、子どもたちにロールプレイやブレインストーミングなどのカリキュラムを用意し、活動を通して偏見や思考を是正、更新していくことが考えられる。

学校経営のマネジメントの視点として、子どもたちの実践がリアルさを欠いた課題の追求に終始することなく、子どもたちに講義型の思想や実態を教え込むことがないようにすることに留意する必要があるといえる。教育方法の視点を中心に、改善のマネジメントを多文化教育における実践から試みることで、よりよい実践の可能性が見出していけるといえる。

③多文化的・社会構築主義的アプローチ

このアプローチは、知識の社会的構成の観点から調査や討論を中心に学習を組織していくものである。人種、階級、ジェンダー、障害、性的指向などの点でマジョリティにある人々の視点で形成されてきた公定の知識体系を批判的に取り扱うことを可能にするものである。学習者の生活経験、ボランティア活動などの社会参加を行いながら、固有の経験と声を反映させていく学習といえる。

学校経営のマネジメントの視点として、人的・物的・財的・情動的資源などの統合的な運用とそのための地域、保護者、関係機関などの連携協業が必要不可欠になると考える。教育内容、教育方法ともに、学習プロセス自体を多文化的なものにしていくことが必要になると考えられる。

以上、このような多文化教育は、人権、環境、ジェンダーなど関連する様々なジャンルの学習とつながり重なり合いながら、展開させていく学校経営におけるマネジメントによって教育内容の統合化、焦点化された実践となることが示唆される。そして、教育内容の統合化、焦点化をはかることは、各学校の実践において無理のない、円滑な SDGs の理念の醸成が可能になるといえる。

また、本稿で述べたこれらのアプローチはさらに統合化することも可能であろう。学校経営におけるマネジメントをいかに行うか、各学校の裁量としてまさにマネジメントが求められているといえよう。そして、生徒の声を聴くことを中心とした学校経営のマネジメントの評価、改善、計画、実施のサイクルも教育内容の精選と同時に必要になると考える。

参考文献

はじめに

蟹江憲史(2020)『SDGs(持続可能な開発目標)』中公新書
第1章

United Nations; Department of Economic and Social Affairs, Sustainable Development.

<https://sdgs.un.org/goals7970/> 2022年3月22日確認
首相官邸「持続可能な開発目標(SDGs)推進本部」

<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/sdgs/index.html>
2022年3月22日確認

西村幹子、笹岡雄一 (2016) 「教育の平等・公正に関するグローバル・ガバナンスと開発」国際開発研究第 25 巻第 1・2 号、pp. 35-46.

境新一編、齋藤保男、加藤寛昭、丸幸弘、塚田周平、白井真美 (2020) 『アグリ・アート』中央経済社

及川幸彦 (2020) 「ESD/SDGsを実践する視点と戦略」学術の動向第 25 巻第 7 号、pp.75-79.

文部科学省 (2021) 「持続可能な開発のための教育 (ESD) 推進の手引」 (令和 3 年 5 月改訂版)
https://www.mext.go.jp/content/20210528-mxt_koktou01-100014715_1.pdf 2022 年 3 月 22 日確認

朝日新聞 2021 年 12 月 16 日朝刊 (福岡) 「中学校にSDGs 副読本 北九州市教委、世界・地域の試み知る一冊」

朝日新聞 2021 年 6 月 27 日朝刊 (奈良) 「大仏通じ、SDGs 学ぼう 修学旅行向けツアー販売へ」

荒木貴之、西田浩之、保坂朗子、林 昂平 (2020) 「学校教育におけるSDGsを通じた人材育成に関する考察」武蔵野教育學論集第 8 号、pp.23-36.

柴田聡子 (2022) 「海外の高等教育の動向、関心事」Between 2022 年 1-2 月号、pp.18-21.

千葉商科大学「SDGsへの取組み」
<https://www.cuc.ac.jp/sdgs/> 2022 年 3 月 22 日確認

中部大学「国際ESD・SDGsセンター」
https://www3.chubu.ac.jp/organization/institute/advanced_studies/esd/ 2022 年 3 月 22 日確認

池田満之 (2018) 「SDGs達成に向けたESD・環境教育に関する考察と提言」中国学園紀要第 17 号、pp.149-158.

小林敦子「東向島学習塾ライト: SDGsって何?からの入試問題」
<https://lighthigamuko.biz/2021/08/25/sdgsって何?からの入試問題/> 2022 年 3 月 22 日確認

東京立正中学校・高等学校「中学入試情報」
https://www.tokyorisssho.ed.jp/exam/jhs_exam.html#link08 2022 年 3 月 22 日確認

朝日新聞 2022 年 1 月 12 日夕刊「中学入試、筆記だけでなくSDGsプレゼン・iPad活用 間口広げ、多様な生徒募る」

成瀬延康、池田文人 (2021) 「SDGsに基づく高等教育の可能性」高等教育ジャーナル: 高等教育と生涯学習第 28 号、pp.47-55.

朝尾幸次郎 (2019) 『英語の歴史から考える英文法の「なぜ」1』大修館書店

池田満之 (2017) 「2030 年を目指したESD・環境教育に関する考察と提言」中国学園紀要第 16 号、pp.221-230.

中澤静男、辰巳諭子 (2018) 「これからのESDの方向性に関する一考察」『奈良教育大学紀要第 67 巻第 1 号 (人文・社会)』、pp.179-189.

Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Currency Doubleday: New York. [枝廣淳子、小田理一郎、中小路佳代子訳『学修

する組織』英治出版、2011 年]

Fiol, C. M. and Lyles, M. A. (1985) "Organizational Learning" *The Academy of Management Review*, Vol.10 No.4, pp.803-813.

Crossan, M., Lane, H., and White, R. (1999) An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3): pp.522-537.

Abedor, A. J.; Sachs, S. G. (1978) "The Relationship between Faculty Development (FD), Organizational Development (OD) and Instructional Development (ID): Readiness for Instructional Innovation in Higher Education", "Instructional Development: The State of the Art. Volume I", pp.2-19.

第2章

市原誠、中村成芳、黒田恭平、油谷英明、藤井数馬、山口隆司 (2019) 「SDGsを活用した大学教育」『工学教育研究講演会講演論文集』公益社団法人日本工学教育協会 2019 年度 pp. 448-449.

岩田祐子 (2020) 「まえがきー改訂版を刊行するにあたって」『社会言語学: 基本からディスコース分析まで』岩田祐子・重光由加・村田泰美 ひつじ書房 p. iii-v.

蟹江憲史 (2020) 『SDGs(持続可能な開発目標)』中公新書
 幸田美沙 (2020) 「学生と日本社会、世界をつなぐ学び: 大学 2 年必修科目におけるSDGsを通じた学び」『樟蔭学園英語教育センターフォーラム』pp. 17-24.

小沢一仁、重光由加、齋藤保男 (2021) 「今大学に求められていること〜青年期からみた大学教育・副専攻・入学者選抜の観点から〜」『東京工芸大学紀要』東京工芸大学 44 号(2) pp. 20-30.

第3章

外務省 (2022) 持続可能な開発目標 (SDGs) 達成に向けて日本が果たす役割

https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/pdf/sdgs_gaiyou_202202.pdf (2022 年 3 月 15 日取得)

浜田博文 (2019) 『最新教育キーワード 155 のキーワードで押さえる教育』藤田晃之・佐藤博志・根津朋実・平井悠介編著. 時事通信社, pp.46-47.

バンクス, J. A. ら (2006) 『民主主義と多文化教育-グローバル化時代における市民性教育のための原則と概念』(平沢安政訳). 明石書店

船橋一男 (2009) 『教育学をつかむ』木村元・小玉重夫・船橋一男. 有斐閣, pp.232-240.