

教育科学研究会 研究活動方針

危機の時代のなかで子どもとともに生きる教育実践を社会的共同の力で創造する

—新自由主義社会への子どもの根源的な問いに答えて—

<目次>

第Ⅰ部 危機の時代における子どもと教育実践

- 1 私たちは危機の時代とどう向き合うのか
- 2 子どもとともに生きる教育実践を社会的共同の力で

第Ⅱ部 私たちが取り組むべき研究課題

A 子ども・若者の生きづらさにどう向きあうか

1 問題状況

- (1) 子ども・若者の生活世界と「子ども理解」
- (2) 「自己の育ち」と人格をめぐって—情動と感情の形成

2 研究課題

- (1) 人間の生存と子どもの養育環境の多様性
- (2) 子どもの生きる喜びにつながる文化・教養
- (3) ジェンダー・性の多様性と思春期・青年期の教育
- (4) 特別な支援と発達援助者の共同
- (5) 子育て・教育とケア

B 教育改革に揺れる学校、そこにある危機と希望

1 問題状況

- (1) 2000年以降の教育改革の基本的性格
 - ① 教師・学校バッシングを通じた教育改革手法
 - ② 教育情報産業による公教育の再編
 - ③ 学問と教育を「再定義」する動き
- (2) 教育実践の空洞化危機と教師の専門職性・専門性の抑圧・剥奪
 - ① 学力競争に加えての人格・人柄競争のひろがり
 - ② 教育専門職者としての教師の働き方の抑圧
- (3) 子ども・若者の生きる場としての地域はいま
 - ① 地域の広域化・抽象化と学校
 - ② 東日本大震災から考える地域の学校

2 研究課題

- (1) 教育改革と教育の公共性・権利性をめぐって
- (2) 教育実践と教師の専門性の回復の課題
 - ① 「手応えのある学び」をどうつくるのか
 - ② 教育専門職らしい働き方を求めて
- (3) 学校と地域との関係をあらためて問い直す

C 「自己の育ち」を支える学力と教育課程を問う

1 問題状況

- (1) 学力と人格の一体的管理・統制の動きを見据えて
- (2) 学力のかけがえのなさが損なわれる
- (3) 統治技術として推進される道徳科
- (4) 支配的な価値や能力の再生産のプロセスに転化する教育課程

2 研究課題

- (1) 学力と人格の関連をいかに問うか
- (2) 「特別の教科 道徳」への批判、対抗する私たちの道徳性の理論と実践の探求
- (3) 教育課程と教育方法の研究課題

おわりに

第 I 部 危機の時代における子どもと教育実践

1 私たちは危機の時代とどう向き合うのか

私たちは、これまで経験したことのないような地球的な規模での危機に直面している。

それは、地球温暖化などの気候危機であり、東日本大震災であらわになった原発の危険性であり、2020年に全世界を覆ったコロナ禍による人々の生存と健康の危機・生活の破壊などである。これらは人間が自然のあるべき姿を顧みず、分別のないやり方で自然を支配しようとしてきた結果である。

さらに、20世紀末以降に展開された資本のグローバル化は、この状況をますます悪化させ、いまや歯止めのきかない状態になりつつあるといわざるをえない。

そればかりか、グローバル資本の要求に従って進められる新自由主義的政策は、人々の長いたたかひの成果である人権の尊重や自由と民主主義の理念を軽視し、福祉国家的な枠組みを解体して、競争と格差を生みだし拡大させ続けている。その結果、雇用の破壊や貧困問題が噴出し、差別と社会的排除が蔓延した。こうしたなかで、人々は孤立を深め、資本の利潤追求に適合する能力主義に絡め取られ、そこに生まれた不満や不安は排外的で偏狭なナショナリズムに結びつく状況さえ生んでいる。

これらの危機に私たちはどう向き合うべきなのか。これをどう乗り越え、その後の社会をどのように描くのが試されている。この地球規模的・構造的ともいえる危機への向き合い方によって、それが国際的・社会的な連帯への転換点となるのか、それとも分断社会の訪れを許してしまうのが問われることになる。いま私たちはその分岐点にいる。

しかし希望はある。

排除と分断の雰囲気覆うなかでも、#Me Too、ブラック・ライブズ・マターやLGBT差別撤廃などの人間の尊厳を求める取り組みや運動は、国や民族などの違いを超えて拡がっている。また、地球温暖化問題をともに考え行動する人々、とりわけ若者たちの姿には、子ども・若者が、現代社会の深刻な矛盾を見つめ、人間的な成長を阻む問題を探り出していく道筋と可能性を見いだすことができる。さらに、ロシアによるウクライナ侵攻をはじめとする戦争がもたらす悲惨で異常な事態に対する平和を求める声は、ICTを介して瞬時に世界中に拡がるという状況も生まれている。

こうした人々のさまざまなたたかひに学びながら、私たちは危機のうちに宿る変革の兆しと希望の芽を探し出さなければならない。

教育においても、危機のなかから今日にふさわしい教育的価値を探り出す必要がある。現代に生きる私たちには、子ども・若者が危機を乗り越える学びへと向かうことを可能とする教育実践を社会的共同の力で生み出してゆく展望を切り開くことが求められている。

2 子どもとともに生きる教育実践を社会的共同の力で

21世紀に入って展開されている教育改革には、教育基本法の改悪とそれにとまなう教育振興基本計画の策定、人事考課（評価）制度の全国的導入や教員養成への統制強化、全国学力・学習状況調査の実施などがあつた。これらは評価を通じて、公教育で実現されるべき価値の内容と方法を国家が管理し、方向づけることを意図したものである。

それは、子ども・若者を管理・操作する対象とみなし、彼らを効率と成果を原理とする思考や行動へと導こうとするものである。同時に、教師・教育実践・学校は目標管理（PDCAサイクル）のもとにおかれ、絶えずその成果を求められ続けている。その結果、学びと学力は政財界が求める価値に紐づけられた評価の従属物としてのみ意味を付与されかねない危機的状況に直面しているといわざるをえない。

そればかりか、近年の経済産業省などの教育への「発言」が象徴するように、政財界自らが教育の内容や方法にまで踏み込んで教育を権力的に再定義しようという動きが強まっている。

ところで、1990年代半ば以降、おとなや若者たちの働き方が大きく変わり、不安定な生活を多くの人々が強いられるようになってきている。その上、社会的な成功・不成功は個人の才能と努力次第であるという自己責任イデオロギーのもとで格差の容認・放置が当然視されている。こうしたなかで、おとなたちの生活の不安定さが、子ども・若者の生活と学習の不安定化や、学ぶことや生きることへの意欲の喪失をひきおこし、彼らは自分の人生イメージを描けない苦しさを抱えている。学習面だけに限定しても、評価されるための「生き残り」をかけた競争が一層激しく展開される一方で、その対極に、早くから競争から降りるだけでなく、学習そのものに意味を見いだせない子ども・若者たちを大量に生み出してもいる。

こうした状況のなかで、子ども・若者が自らをかけがえのないものとしてとらえ、誇りと生きがいをもって学び、そして生きていくことを可能とするような教育とはなにかを問うことが求められている。また、そのために教師・発達援助者、そしておとなたちは何ができるのか、これらを含んで「子どもとともに生きる教育実践」とはなにかという問いを深めることを私たちの研究活動の柱に据えたい。

もちろん、戦前・戦中に教師たちがその熱心さや献身性ゆえに、子どもとともに戦争への参加・協力の道へと突き進んでしまった歴史を知るならば、安易にこの言葉を使うことはできない。しかし、「教育」の名によって、かえって子ども・若者が自分らしく生きる権利を奪われ、「自己の育ち」が支えられていない現実を見るとき、その変革を願う人々や教師たちの教育実践の創造をめざすことを含意したものとして、私たちは「子どもとともに生きる教育実践」という言葉を選んだ。

私たちは、2000年に決定した研究活動方針以来、「子ども理解」の意味を深化させる努力を続けてきた。その途上で、東日本大震災というかつてない災害も経験した。このとき、人は悲しみと喪失の体験を語ることで、また、その場をつくり出すことで、現実に向き合い、未来へと歩み出すことができることも学んだ。そして、自己の体験が聴きとられる空間と関係を、教室に、学校に、地域に創造することの重要性と必要性を強く認識した。

さらに、私たちは子どもの声を聴く上での専門性と協働の意味についても深めてきた。私たちが「子ども理解のカンファレンス」とよんできた、子どもの事実を語り合い、子どもの願いを見つめ合うような取り組みを通して、子ども・若者だけでなく、教師自身も安心して教育・学習ができる学校づくりの課題と可能性を見いだしてきた。

同時に、私たちは「子ども理解」が教師・発達援助者の側からの一方的な子どもの観察とは異なることを主張してきた。「子ども理解」とは、子ども自身が現実と自分を理解し、生活を変革し、未来を拓く主体として成長することを可能とする教育実践全体のあり方を問うものととらえるからだ。このことを踏まえて、子ども・若者とのいっそうの深い対話を通して、彼ら一人ひとりの個性的な発達過程によりそう教育実践の概念の探究を、「自己の育ち」をキー・ワードにして進めたい。

「自己の育ち」を簡単に定義することはできないし、現時点では、この概念を深めること自体が研究課題なのだともいえる。しかし、さしあたり「自己の育ち」とは、自らのなかにある「悪」や「攻撃性」そして「弱さ」などをも含みつつ、他者・世界との関係のなかで意識されるものであり、それは絶えず更新され続けるものであること。またそれは、「自分は自分である」という自己感覚を基盤とするものであって、他者によって定義や評価されるものでもないもの、として理解しておきたい。

その上での「自己の育ち」探究の提起は、子ども・若者が、自己を世界との関係のなかで固有の価値ある存在として認識し、日々の生活と学びを自らつくり続ける主体として成長していくことの意味と、その営みを支える関係を含んでの解明を意図したものである。これは教科研が追究してきた「子ども理解」を、子ども自身による「自己理解」を軸にして、さらに発展させていくことをめざすものであり、そのための援助と教育実践の課題をあらためて探究することである。

その第一歩は、子ども・若者の「自己の育ち」を支える学習、そして学力と道徳性をどのようにとらえるのか、そして、教育実践の基底をなす「普遍的にしてしかも個性豊かな文化」をつくり出す教育課程と教育方法のあるべき姿をどのように構想すべきかを問うことであろう。

より大きな視野においては、危機の時代のなかで持続可能な世界を担う主体として、また民族やジェンダーなどの差異による差別や排除を克服する民主主義と平和を担う主体として、子ども・若者が育つにはどのような援助や教育が構想されるべきなのかを探究する必要がある。このことは、外国にルーツを持つ数多くの子どもが日本の学校で学んでいる今日、

彼らを含むすべての子ども・若者の生存権や社会権の実現をめざす実践と研究を進めることでもある。

子ども・若者の「自己の育ち」の探求は、競争と自己責任を押しつける現代社会のあり方そのものを問題にせざるを得ないが、とりわけ学校がどのような影響をもたらしているのかということについての検討は不可欠となる。それは今日の学校が、社会の支配的な秩序・価値観の再生産という機能の一端を担っているという事実を無視できないからである。だからこそ、その学校の内側からそれを克服する展望を生み出す学校論（学校の再生）を構築する可能性を探り出す必要がある。

学校をつくる取り組みには、子どもの意見表明権の尊重を説く子どもの権利条約（1989年）が基盤に据えられなければならないし、学校を真に子どもや保護者に開くものでなければならない。これまで各地で実践されてきた三者（四者）協議会などは、子どもと教師ばかりでなく、保護者や地域の人々とともに取り組む試みであるが、参加者が自分の意見や要求を出し合い、たとえ意見は異なってもそれを相互に認め合うことで学校は人間形成の場にふさわしいものになっていく可能性を示している。その意味でも、子どもの権利条約の徹底を通じた学校づくりと相まってこそ、「子どもとともに生きる教育実践」の豊かな展開が可能となる。

「子どもとともに生きる教育実践」の探究は、現在の社会や教育のあり方を根源的に問い直し、その変革をめざす高度な政治性と結びついている。子どもの権利を守ろうとする人々や教師たちが教育実践やさまざまな取り組みを進める上では、現在の政治や地域に対する関心をたえず持ち続け、その課題に向きあうことが求められている。子ども・若者の「自己の育ち」を支え、ともに未来を語り合う共同をつくり出すことは、人間不信の政治を切りくずし、新しい社会をともに生み出す力となる。

私たちは、2018年から毎年の教科研大会テーマに「子どものしあわせ、大人もしあわせ」を掲げてきた。人が人らしく生きられることの象徴としての「しあわせ」の実現への願いをこめて、これをテーマとした。このテーマは、子どもたちの成長としあわせを願うことで、社会的共同によって人権を守り、自由と民主主義の実現をめざすとともに、私たちの生活を取り巻く社会と政治や経済のあり方を教育固有の論理から問い返すことを意図したものである。いま、生きづらさを生み出し続けている新自由主義社会への子ども・若者の根源的な問いに応答し、その困難に向き合う理論と方法を切り拓く教育学を創り出すことが求められているからである。

第Ⅱ部では、「子どもとともに生きる教育実践」を社会的共同の力で創造するための研究課題を、より具体的に述べていく。

第Ⅱ部 私たちが取り組むべき研究課題

A 子ども・若者の生きづらさにどう向きあうか

1 問題状況

(1) 子ども・若者の生活世界と「子ども理解」

6歳の子どもが暴言を吐き、友だちに殴りかかる。教室から飛び出す子どもや友だちにナイフを向ける子どもがいる。一方には、おとなの言いなりの「よい子」になろうと必死な子どももいる。そのどちらの子ども・若者の姿からも、家族や社会を信頼できないだけでなく自分自身をも肯定できずに、生きることそのものの意味を問うような悲鳴が聞こえる。

この背景には、新自由主義による競争と自己責任の論理が子どもの生活世界にも浸透してきていることがある。自然と人間の関係は変質し、水や土に触れる感覚を子ども同士で楽しむような遊びの機会を持ちにくくなり、子どもの遊びや体験そのものが商品化される傾向にある。また新自由主義が非正規雇用を拡大し、経済格差が広がるなかで、わが子が将来安定した仕事について生活を営むことができるのかという不安から、親は子どもを早期教育や受験競争に追い立てざるをえなくなってしまう。保育・教育・医療の公的保障が乏しい日本社会では、子どもの教育は、費用の捻出も含め、親の努力次第であるかのような教育観が根強い。それが親を追い詰め、親子関係の不安定さにもつながり、子ども・若者の身体や情動と感情の形成を脅かし、人間に対する基本的信頼感の形成を妨げてしまう場合もある。

一方、学校と教師も全国学力・学習状況調査や学校スタンダードによって、教育目標を設定され、数値や見た目での評価をとおして比べられ、競わされる状況にある。そうした中で子どもたちは、学校が求める「標準」から外れていると、自分が否定されたように感じ、ありのままの自分の存在価値を見いだせない状況に追い込まれてしまう。子どもが荒れ、閉じこもるのは、傷つけられたうえに自ら解決する術をもたず、だれにも相談することもできないからである。それが、毎年増え続けるいじめ認知件数や不登校児童生徒数にもあらわれている。

文科省有識者会議が2020年に不登校経験のある児童生徒を対象に「不登校児童生徒の実態調査」を実施した。毎年、学校を対象に実施している調査とは異なり、子どもたちに直接尋ねたこの調査では、不登校のきっかけ（複数回答）として、「先生のこと（先生と合わなかった、先生が怖かったなど）」が小中学校ともに3割近くにのぼった。教師の多忙さと、学力調査や学校スタンダードを通じて子どもの評価や見方が規定されることによって、様々な問題を抱える子どもたちと向きあい対話する関係を築きにくくなっていることが背景にあるだろう。ところで、この調査で対象となった不登校経験のある子どもの8~9割が、調査に全く回答しなかった。なぜ学校に行けなくなったのか、何があったのかを質問紙調査で問われること自体が責められていると感じたり、わかってもらえるはずがないという不

信感を抱いたりしているとも考えられる。不登校経験者の多くは、誰よりも自分自身が学校に行けない自分を責める。自分が学校に行かなかったことの意味がわかり、自己を肯定できるようになることを支える人々との出会いが保障されなければならない。

私たちは 2000 年研究活動方針で、「今の子どもたちの不安定な姿やさまざまな『問題』現象のなかに、子どもたちの人間としての生存・成長の要求と課題を見届けることが重要になっている」として、子ども・若者の生きづらさを理解し、彼らの生き方を支える教育実践を探究してきた。そして、子どもの声を聴くことをとおして子ども理解を深めることを重視してきた。子どもの声を聴くためには、子どもがどんな声でも発することのできる環境をつくること、すなわち、まちがいが許され、安心して声を発することができる子どもどうしや子どもとおとなの関係が必要である。また、声にならない声にも耳をすまし、子どもの声を聞こうとするおとなたちの共同性を築かなければならない。

そのように子どもの声を聴くことと子ども理解を深めようとする過程で明らかになってきたことのひとつは、子ども自身の「自己感覚」のありようにおけるさまざまな困難である。「自己感覚」とは他者とは異なる「自分は自分である」という感覚であり、自分の考え、感情、身体などの機能が自分のものであるという肯定的な感覚である。しかし、叱られてばかりで、他者の命令に従うことだけを求められ続けると、つねに他者にコントロールされ、他者とは異なる「自分が自分である」という「自己感覚」をもてなくなってしまう。

おとなが望ましいと思う姿に子どもをコントロールするのではなく、攻撃的な自己も好意にあふれた自己もどれも自分であるという感覚をもてるようなおとなの関わりが、子どもの「自己感覚」を育む。そうした「自己感覚」を子どもに育むことで、自分で自分がわかるようになり、他者の指示によるのではなく、自主的に自己を表現し行動できるようになっていく。こうした一定の時間軸の過程も含んだ子どもの自己の発達を、私たちは「自己の育ち」と呼んで着目し、「自己の育ち」の観点から子ども理解と教育実践のあり方について研究するようになってきた。

(2) 「自己の育ち」と人格をめぐる一情動と感情の形成

1990 年代における子ども・若者の生活世界の劇的な変化は、人格概念を、一人ひとりの子ども・若者の状態に即して問い直さざるを得なくさせた。自己や他者への攻撃性をあらわにする子どもの姿を前にして、子どもを理解することとはなにかを本格的に問う必要が生まれたのである。

2000 年研究活動方針は、「情動と感情の世界に対しては、その重要さにふさわしい関心を十分に向けきれないできた」という反省に立って、「認識」と「人格」、「わかること」と「生きること」の間に、「情動と感情の形成と教育」という研究課題を設定した。たとえば、当時問題になっていた「荒れる」「切れる」という子どもの現象は、子どもの内面に沸き起こる情動に突き動かされて、思考・判断が働かない状態に陥ることととらえることができる。

乳幼児期の子どもは情動によって空腹や不快を他者に伝え、それに応答する他者のケア

を引き出す。このように乳幼児期に子どもは、情動をとおして他者に支えられ、他者に自己を投影するが、自己の欲求への他者による充足がずれるなかで、他者と自己が分離し始める。そうした乳幼児期からの自己を育てる情動体験を豊かにしながら、他者との交流や自己表現をとおして、情動を表象やことばで抑制することを覚え、情動を感情へと発達させていく。

しかし情動は感情に高められて消えてしまうものではない。またいつも抑制されるべきものではない。おとなになっても、言い表せない疑問や違和感・不快感が問題意識となって学習意欲や深い思考へと導くこともあり得るし、また深い感動で思わず涙があふれるなど、情動は他者と関心・共感を交流する原動力にもなっていく。こうした情動・感情の重要性に留意しながら、攻撃的になったり、押し黙ったりしてしまう子どもたちを、私たちは情動・感情の発達の過程で自己内葛藤している姿として理解しようとしてきた。そうした子どもたちの自己内葛藤を肯定的に受けとめながら、子ども自身が自分のいらだちや不安の意味を自己理解していけるように支えていく教育実践とその研究を進めてきた。

こうした「自己」の発達を軸とする人間研究の視点を獲得し、その子ども・若者が、生まれ育ってきた「世界(Surrounding World)」と、その子がかたちづくってきた「自己(Relational Self)」との相互関係を問うことで、彼らが自己や他者への攻撃性をあらわすことさえも、世界と自己との相互関係のもとでとらえ直すことが可能となる。そして、自己を回復する過程を、もとの自分を「取り戻す」という意味をこえて、傷つけられた自己を受け入れ肯定しながら、自分と世界との相互関係を新たに結び直すものとして把握するようしてきた。「自己の育ち」をこのようにとらえることで、教育実践の全体構造もとらえ直され、諸能力の獲得やアイデンティティ形成の過程を、世界と他者との関係のもとで自分自身を本人がどう意識化しているのかに焦点をあててとらえることが可能となる。このことを通じて、他者との関係に苦しみ、自己自身からも疎外されている子ども・若者の苦しみによりそって、彼らの人格の形成を支援できるはずである。また同時に、教師や発達援助者自身が子ども・若者の「自己の育ち」をよりそう過程は、自らの教育観、人間観を問い直しながら専門性を培っていく過程でもある。

2 研究課題

(1) 人間の生存と子どもの養育環境の多様性

地球温暖化による異常気象や社会のデジタル化の進行など、子どもが生まれ育つ環境が激変し、人間の生存にも大きな影響が懸念される状況のもとでの身体の発達と「自己の育ち」との関係を解明する必要がある。「自己の育ち」を保障し、からだについての認識を育む観点から、自らの命と健康に関わる問題として地球環境や平和などについて考え、どのような未来をつくるかを考えられるような教育が求められる。また、良好な状態 (well-being) を保てるからだづくりの教育、からだを育む文化を伝え創造する教育の探究も必要である。

乳幼児期の情動を育む愛着関係(アタッチメント)については、実の両親あるいは単親であつても、里親、特別養子縁組、養護施設など社会的養護の環境のもとであつても、子ども

たちに等しく保障されなければならない。しかし実の親と子からなる家庭を前提にして、それ以外の環境で育つ子どもへの思慮を欠いたり、実の親なら無条件に子どもに愛情を持って育てるはずだという思い込みから、子どもの生存や発達への権利が脅かされる状況を見逃したりしてしまうこともある。同性パートナー、外国ルーツなど、家庭・家族の多様性がいっそう広がっているなかで、教育・福祉に関わる発達援助者が子どもたちの家庭・家族や養育環境の多様性を理解し、多文化共生社会の保育や教育を行うための専門性や共同のあり方を探求する必要がある。同時に多様な文化・宗教・養育環境を生きる子どもたちの発達と権利を社会が保障するための法や制度について、こども基本法、こども家庭庁の実効性も含めた研究が必要である。

(2) 子どもの生きる喜びにつながる文化・教養

世界と自己との相互関係を問い直しながら、「自己の育ち」を支えるために、乳幼児期から大人まで、世界と自己をつなぐ豊かな文化・教養との出会いが保障されなければならない。

絵本・演劇・音楽・アニメ映画など、子どもが幼児期から文化と出会い、自己表現することと自己の発達について研究を深める必要がある。その際、民族、宗教、性の多様性など多文化を生きる子どもたちにふさわしい文化の質を問う必要がある。同時に、受験競争に勝ち残って安定した職に就くという将来像から今何をやるべきかを強迫されるのではなく、様々な職業を知り、働くことの意味を考え、社会への参加のしかたや仕事だけではない人生の豊かさを思い描くことができるような教育へとつなげていかなければならない。

教師が子どもの率直な問いを尊重し、子ども同士が応答を交流させ、教師もともに学びながら授業を展開していくとき、子どもたちは学ぶことを楽しみ喜ぶことができる。自分たちの要求から話し合い、新たな活動を創りだしていく体験は、子どもたちに自信と喜びを感じさせる。特別活動が教育課程に位置づいている日本の学校で、子どもが生きる喜びを感じられるよう、自治と文化・教養をつないできた教師たちの実践の意義をあらためて確かめ、これからの学校や地域での実践にどう生かしていくことができるか研究する必要がある。

ところで、地球規模で進行している気候危機や戦争、核兵器使用の危機などは、子ども・若者の未来と生命を脅かす問題である。しかしながら子ども・若者はこの深刻な事態について学校でさえ学ぶ機会を持ってない。いまを生きる子ども・若者にとっての文化・教養とは何かを問いながら、地球の現在と未来について子どもと対話する責任をおとながどのように果たしていくのかを探究していかなければならない。

(3) ジェンダー・性の多様性と思春期・青年期の教育

自立の心が芽生え、親の価値観を相対化しはじめる思春期・青年期は、「自己の育ち」における困難が集中してあらわれやすい。胎児期からの性分化（からだの性の成り立ち）、排卵・月経、射精などの二次性徴、避妊・性交・妊娠・出産など、科学にもとづいた性の学習が重要な時期である。しかし日本の学校教育ではこうした性教育がおこなわれていない

め、性や自分の身体への嫌悪感や性差別的な情報にもとづいた誤解などを抱いてしまうこともあり、思春期の「自己の育ち」の観点から性教育のありかたを考えなければならない。

また、自分とは何か、どう生きていったらよいのかを本格的に問いはじめ、アイデンティティを形成するこの時期には、周囲からの期待や自分の内面にあるジェンダーについて意識したり葛藤したりするようになる。この時期にこそジェンダーについての学習をおこない、ジェンダー不平等が社会構造と同時に、身近な関係性においてどのように現象しているかを知り、その上で自らの生き方を考えることは、「自己の育ち」を促す教育実践を創造する上でとても重要なことである。ジェンダー不平等は女性に対する差別だけでなく、力で他者を支配する「男らしさ」を強いられるなど、男性にも生きづらさをもたらしている。ジェンダー規範が女性と男性の生き方の選択肢を狭めてしまうことに気づき、誰もが自由に自分らしく生きる権利を行使できるよう、ジェンダーについての学習機会が必要である。

SOGI（ソジ Sexual Orientation 性的指向、Gender Identity 性自認の頭文字）の多様性についての教育も重要である。多数の人々は、性的指向が異性である異性愛者で、かつ性自認は割り当てられた性別と自分の性自認が一致しているシスジェンダーである。しかし、今、異性愛シスジェンダーではない性的マイノリティと呼ばれる人々が、日本でも8%程度存在すると言われるようになり、性の多様性についての認識が広がっている。

割り当てられた性とは別の性自認をもつトランスジェンダー、男女どちらの性別でもないXジェンダー（ノンバイナリーとも言う）などの人々が性別違和を感じ始める時期は、早ければ3歳からである。したがって保育園・幼稚園も含め学校などで当たり前に行われている男女で分ける慣習・文化を問い直す必要があるが、思春期にはいっそう深刻なアイデンティティ危機に追い込んでしまうことがある。性別違和を持つ子どもたちは、名簿や制服など男女の性別二分化を前提とした学校をはじめとする社会に、自分の居場所を見いだせず、自分の存在を否定されるように思うからである。

非異性愛（同性愛、両性愛、アセクシュアル＝無性愛）の子どもたちは、思春期になると異性に関心を抱くと教える保健教育や、友だちどうしの「恋バナ」など、異性愛者を前提にした学校生活によって、自分の存在を否定されているように感じ、差別やいじめの対象になることに怯えて異性愛のふりをするなど、本当の自分をひた隠しにして日々を過ごしている。こうした性的マイノリティの子どもたちへの配慮の必要が文科省通知や「改訂生徒指導提要」に記されるようになったが、ジェンダー・セクシュアリティの学習が教育課程に位置づいていないため、シスジェンダー異性愛の多数の子どもたちが無自覚に性的マイノリティの子どもを苦しめる言動をしてしまうことが起こり得る。性的マイノリティの子どもの不登校や自死念慮は、それ以外の子どもと比べて極めて割合が高いというデータもある。

問題は性的マイノリティの側にあるのではない。教育によって性の多様性について理解が広がり、性の多様性が当たり前の社会がつくられれば、性的マイノリティの人々の苦悩はやわらぐ。また性の多様性についての理解が広がることは、性的マイノリティだけでなく、すべての人々がジェンダーアイデンティティを自由に豊かに形成することを可能にする。

そうした社会を実現するために、今の日本の学校で何ができるかを探っていく必要がある。

またSOGIとは別問題として、染色体や性腺、外性器、ホルモン分泌などが非定型的である「性分化疾患」の人々がいることへの考慮も必要である。当事者団体では、男女どちらでもない性という誤解や偏見を招くインターセックスや性分化疾患という表現ではなく、DSDs（ディーエスディーズ Differences of Sex Development 身体の性の様々な発達）を用いている。教科研はこれまでこの問題については十分に検討してこなかったので、今後の研究課題としたい。

（４）特別な支援と発達援助者の共同

通級指導や特別支援学級・学校等で、障がいのある子どもたちの生活と学習の要求に応えながら発達を保障しようとしてきた障がい児教育においても、子どもの自己の育ちを尊重する実践が進められてきた。ソーシャルスキルトレーニング等で行動変容させようとするだけではなく、子どもの気持ちを尊重し、自らの意思で学んだり行動したりすることができるように、教師が自己の育ちを支える実践は、通常学級の教育にも多くの示唆を与える。

また、病気・障がいだけでなく、外国語を母国語とするために日本語が不自由であったり、虐待やいじめによって他者と世界への基本的信頼を抱けなくなっていたり、家族の病気や障がいのために子どもらしい生活ができないヤングケアラー等、学校や社会から排除されがちな子ども・若者の自己の育ちを支えるための福祉の専門職と教師との共同の実践を探求していく必要がある。

教育機会確保法の施行によって、フリースクールや夜間中学、不登校特例校など、不登校の子どもたちの学びの場が少しずつ広がっている。一方、学校内の居場所カフェなど、子どもが安心していられる場としての学校づくりも進められている。そうしたなかで、学校に行かなかったり、学校になじめなかつたりしたことのある子どもが自分を否定するのではなく、そのことの自分にとっての意味を肯定的に受け止め、学校を含めた世界と自己を結び直していくための発達援助者等の実践を検討し、子どもの成長の場としての学校や地域社会のあり方を考えていく必要がある。

（５）子育て・教育とケア

赤ん坊の泣き声に応じて授乳などの世話をしたり、暴力の被害に打ちひしがれている人のそばにいて心身の痛みに対して手当をしたりすることなど、ケアとは、人間の生存あるいは尊厳のために必要な求めに応じる行為であり、関係性である。ケアは、ケアする人がケアされる人のニーズを知ることから始まる。子育て・教育は、子どもの声を聴きながら、子どもの声への応答を試行錯誤しながら、相互の関係性の質を高めていくケアの理念と方法によるものである。

新自由主義社会は、人間を人材（商品）化し、優劣で序列化し、格差と貧困を拡大させながら、利潤を生まないケア労働の価値をおとしめる。そうしてケアは、家庭内では主として

女性による無償労働に位置づけられ、社会では保育士・看護師など欠かせない労働であるにもかかわらず、それにふさわしいとは言えない低賃金で女性向きの仕事とされてきた。コロナ禍を経験した今、ケアとは何かを問い、その価値を社会のなかに定位することが、新自由主義的な競争によるのではない子育て・教育をつくりだすうえで重要になっている。

子ども・若者の育ちにかかわる営みは、学校などの公的機関だけではなく、地域における有形・無形の組織・機能に支えられてもいる。地域におけるそれらは、それぞれ固有の文脈・歴史があり、学校との関係も含めて、相互の連携や協働がなかなか進まないまま展開されてきたという事情もある。学校だけでなく、フリースクール、ユースワーク等の学校外の子ども・若者の居場所も含め、子ども・若者のケアに関わる福祉や医療関係者、教育関係者の共同で、子ども・若者の自己の育ちをどう支えていくか、その際の課題は何かについて研究を進める必要がある。

ケアは、衣食住をはじめとする生活を営むことや、助けを求め、助けに応えながら他者とともに生きるための能力を必要とする。そのようなケアの能力を子ども・若者が身につけていくために、どのような生活や教育が必要なのかについても検討していかなければならない。

B 教育改革に揺れる学校、そこにある危機と希望

1 問題状況

(1) 2000 年以降の教育改革の基本的性格

① 教師・学校バッシングを通じた教育改革手法

21 世紀に入ってから教育改革は、教師・学校の自由を極端に制限するとともに、子ども・若者の育ちを支える教育的価値の探究とは無縁の、政財界の要求に沿った内容・方法に枠づけるシステムの構築を図ってきたとあってよい。それは、教師の多忙化・長時間労働をつくり出し、学校や教師の創造的な教育実践の土台を掘り崩すとともに、高等教育においては教育・研究の自由を財政誘導等によって破壊する動きをともなって、公教育全体を再編するものとなっている。こうした動向は、GIGA スクール構想に典型的にあらわれているように、教育を子ども・若者の視点からではなく、政財界にとって有益かどうか、また「費用対効果」的な発想で教育の「良し悪し」を評価することを当然とするような教育の再定義にまで至ろうとしている。

その改革手法は、1990 年代後半から社会問題となった「学級崩壊」や、PISA を契機とした「学力低下問題」などの原因を子どもや教師に問題があるからだとして、学校・教師・子どもへの非難をあおる世論形成を背景にしてすすめられたところに特徴がある。たとえば、「学級崩壊」現象が多発した 1990 年代後半以降、教師の指導力がたびたび問題とされ、

それに呼応するように人事考課(評価)制度が全国的に導入され、同時に「指導力不足教員」の認定・研修の適用が相次いだ。さらには、免許更新制(2009年)などの教師を対象とする改革が行われた。これらは、人々に対して、教師たちの指導力が不十分であることを印象づけるものとなった。

学力問題においても同様の手法が使われている。文部科学省は、2000年代初頭に「子どもの学力が心配だ」とする世論を喚起し、学力テスト体制を確立した。こうした状況の下で行われる学力テストは「テストの結果が教育の成果を反映するもの」であるというイデオロギーを強化し、数値で教育を評価するという雰囲気蔓延させた。

さらに、学力テスト体制は学校・教師を管理する機能も果たしており、評価に値しない学校・教師と見なされないように振る舞わなければならない、という危機意識をあおるものとなった。

現在、このような改革手法はかつてほど有効に機能していないとはいえ、「説明責任」をキー・ワードにして進められた「管理・監視」と「評価」を教師が意識せざるをえない状況に変わりはない。その意味ではいまだに、教師の自律性・専門性、そして職能集団としての専門職性・協同性の危機のなかにあると言わざるをえない。

② 教育情報産業による公教育の再編

学校・教師への管理が強まり、学校と教師の教育行政に対する自律性が奪われた状況の下で、教育情報産業が公教育・学校教育に確実に浸透しつつあることも、この20年間の大きな特徴である。2007年から全国学力・学習状況調査(全国学力テスト)が実施されたが、その運営主体は事実上、教育情報産業であった。これら企業にとって、学力テストへの参入は、子ども・若者の学力のみならず、学力の背景となる子どもの家庭や地域の状況をもビッグ・データとして把握することを可能とすることを意味した。

また、高大接続を名目として大学の入試改革がすすめられたが、それもまた教育情報産業にとって恰好の市場となり、模擬試験の実施だけでなく学習アプリや生徒の学習履歴の収集などで、公教育のなかに浸透した。ここに蓄積されたデータの利用は、多忙のなかで疲弊している教師の一部にこれを「歓迎」する動きも生まれ、教育情報産業の個人データにもとづく進路指導が、これまで教師が子どもの願いに寄り添いながら熱心に行ってきた進路指導を揺るがすようになってきている。

さらにいま、GIGAスクール構想のもとで、教育情報産業自体がデジタルコンテンツやICT機器やシステムの提供主体として公認される状況も生まれている。

③ 学問と教育を「再定義」する動き

大学に対してもその自治と学問の自由をゆがめる政策が相次いだ。とりわけ、国・公立大学の独立行政法人化は、大学自らが運営費確保のために産学協同をせざるをえなくさせるとともに、私立大学を巻き込んでの資金獲得や学生獲得競争を激化させた。この結果、政財界にとって「役に立たない」と「認定」された大学・学部・学問領域はリストラの対象とな

り、学問の自由の基盤は大きく揺らいだ。

さらに高校教育段階においても、普通科高校に対してはその特色を打ち出すスクールミッションを明確にすることを求め、また、職業教育を主とする学科をおく専門高校には、産業界と一体となって地域産業界にとって使い勝手のよい人材の育成に特化することを求めている。

これら初等教育から高等教育を貫く一連の動きは、政財界にとっての「役に立つ知」の研究とその「知」を獲得するための「個別最適な学び」を「学問と教育」だとして、権力的に再定義するものとしてとらえる必要がある。

これを象徴しているのが、2020年に起きた日本学術会議委員の任命拒否問題、さらには2022年末に内閣府が公表した「日本学術会議の在り方についての方針」のなかで学術会議に対して「政府等と問題意識や時間軸を共有」することを強要していることである。

(2) 教育実践の空洞化危機と教師の専門職性・専門性の抑圧・剥奪

①学力競争に加えての人格・人柄競争のひろがり

1990年代に、一元的能力主義への「反省」から、関心・意欲・態度を評価項目として重視する新学力観が提起された。たしかにそれらは、学習活動の一側面として重要な構成部分ではあるが、それらをも点数序列に組み込むことによって、創造的な教育実践の基盤を揺るがし、子ども・若者を監視・操作する対象とみなす傾向を強めた。

こうしたなかで、子ども・若者は二つの支配ともいえるものにまなざされ、主体性を剥奪されようとしている。

そのひとつは、垂直（タテ型）支配であり、教師に「どう見られるか」「どう評価されているか」を絶えず意識せざるをえない状態である。もうひとつは、クラスなどの、本来であれば親密圏とよべるような場においても「浮かないように」「はみ出さないように」と、周囲への過剰な気遣いや配慮を自らすすんでおこなう状況をつくり出している水平（ヨコ型）支配である。

いま学力競争に人格・人柄競争が加わり、近代学校が持っている権力性のみならず、友だちのなかにおいても人格・人柄競争が貫かれることで、教室は言いようのない閉塞感、息苦しさに覆われているといわざるをえない。

この状況を踏まえると、子ども・若者の学習を支える基盤・土壌を、あらためて私たちは深くとらえる必要がある。そしてタテ支配・ヨコ支配に風穴をあけ、安心できる空間の中で、深く豊かな学びの創出に力を傾けなければならない。安心できる空間・関係性の中でこそ、自分の思いや考えを表現でき、それへの応答は生まれる。この応答的空間・関係をどうつくるかは、「自己の育ち」を支える学びの創出の根幹にかかわる切実な問題となっている。

②教育専門職者としての教師の働き方の抑圧

今日の教育政策の多くは、教師たちの多忙化をもたらすものとなっている。それと相まって、説明責任の名のもとで強制される膨大な事務作業への対応は、教育そのものが事務化さ

れかねない事態を招き、教師の専門性・専門職性を抑圧・剥脱するものとなっている。また、増えない教育予算が非常勤教員の数・比率の激増をもたらしていることも従来の学校文化の変化や職場の不安定化をひき起こす要因となっている。

こうした教師の働き方への抑圧は、長時間過密労働問題としてあらわれてもいる。これについては、文科省、教職員組合、大学などの研究機関による調査でも指摘され続けており、国際的にも TALIS のデータなどでも明らかにされているところである。

このほかにも、2000 年代に入って全国的に行われるようになった人事考課(評価)では、その評価過程で数多くの書類の記述・提出を要求されていること。全国・各地域の学力・学習状況調査では、その結果が全国平均や地域平均と比較され、それを踏まえた改善の方向を示すことが要求され実施を迫られ、それら一連の過程が PDCA サイクルとなっていること。さらに学習指導要領改訂のたびに教育課程編成のキー・ワードがめまぐるしく変更されたことなどがある。これらは、学校現場に混乱と多忙をもたらせ、教育実践が追究すべき課題から教師たちの目をそらすものとなっている。

さらに問題なのは、これら多忙化、教員評価、教育実践の自由の抑圧は、専門職としての誇りの喪失状況を生み出し、教師たちの教材研究、教材・教具づくりへの熱意の低下をひきおこしはじめていることである。また、子どもたちとかかわる時間・機会の確保が難しいなかで、子どもの状況・悩みをとらえる余裕・意欲までも奪われる危機に直面している。

さらに、こうした状況の下で、教師たちの心身の健康がむしばまれていることは看過できない。文科省の「公立学校教職員の人事行政状況調査」における病気休職者中に精神性疾患の占める比率の推移を見ると、1970 年代末までは 20%未満に留まっていたものが、1980 年代に入ると急上昇をはじめ、2020 年度には 67.8% (5180 人) となっている。これは今日の学校がいかにストレスフルな状態にあるかを示すものといえる。

(3) 子ども・若者の生きる場としての地域はいま

①地域の広域化・抽象化と学校

子ども・若者の生きる場としての地域をめぐっては、公立高校の通学区が全県一区になるなど通学圏の広域化や、自治体の合併などによって進んだ地域の広域化が、人々の具体的な生活を互いに見えにくいものとさせている。それによって、地域学習や地域の人々や自然・文化との交流などの活動も子ども・若者一人ひとりが暮らす具体的な地域ではなくなり、「地域に根ざす教育」のイメージを描きにくくさせている。

また、小規模校に対しては、一定規模の集団を前提とする教育活動を成立させるためという名目で統廃合が進められている。2015 年改訂の「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引」は、通学時間はスクールバスを用いて 1 時間程度までは許容されるとしたために、これまで以上に広範囲での学校統廃合の進行も危惧される。このような論理で、全国的な学校統廃合が進めば、地域のつながりの象徴でもある学校が消えることになる。

このように、地域の広域化・抽象化が進んでいるのは事実であるが、その一方でこれに抗

する動きも近年生まれている。地域おこし協力隊、若年世代の I ターンなどの機会の活用、住民参加によるまちづくり、地域における子ども・若者の居場所づくりなど、地域という舞台を新たな角度で照らし出す取り組みも見られることに注目したい。

②東日本大震災から考える地域の学校

東日本大震災の被災と復興においては、学校と地域とのつながりのあり方があらためて見直された。別々な地域への避難によって、それまでのつながりを奪われて不安を抱える子ども・若者の状況は、学校の存立には地域の安定が重要であることをうきぼりにした。「地域の学び舎」である学校の存在によってコミュニティが保たれてきたという事実もある。また、津波被害が甚大であった地域で、子ども・若者が「前を向く力を獲得」することをめざした実践が模索されたが、それらの多くが、地域とのつながりや地域の文化に着目して行われたことも、学校の存立には地域の力が欠かせなかったことを教えてくれている。

2 研究課題

(1) 教育改革と教育の公共性・権利性をめぐって

教育基本法「改正」による教育の目標規定、学校教育法「改正」や学習指導要領による資質・能力の強調と教育方法の画一化など、国家による教育への直接的な介入をどのようなものとしてとらえるかは必須の研究課題である。

また、学力テスト・スタンダード体制による教育管理と教員統制がすすむなかで、教育実践の自由を確保・発展させる取り組みの意義をあらためて確認する必要がある。

学力テストや高大接続の推進、ICT 教育の強制などを通じての教育情報産業の学校「浸食」はコロナ禍のなかにあって一層進められようとしている。そればかりか政府・財界は、これを既成事実化し、教育格差拡大防止と称して GIGA スクール構想への社会的合意形成を図ろうとしている。ICT そのものを否定すべきではないが、このように学校を市場として見るような発想に対して、現在の学校が抱える課題を見据えつつ、学校の公共性とは何かをあらためて検討する必要がある。

これらは国民の教育への権利や教育の自由の観点から批判的な検討を加える必要があるテーマである。言い換えれば、これは公教育とは何かをあらためて問い直すことであり、「国民の教育権」論の現代的な継承と発展の道筋を描く課題でもある。

(2) 教育実践と教師の専門性の回復の課題

①「手応えのある学び」をどうつくるのか

他者からの評価にさらされている学校空間のなかで「できること」を常に要求される状況が広がりかねない一方で、子ども・若者にとって意味が感じられる学び、仲間とともに学び合い、そして知を子ども・若者が自ら編み直す、いわば「手応えのある学び」が追究されはじめている。これまでの民間教育研究運動が蓄積してきた、現実に向きあうことで「わかる」

ことや、子どもが学びの主体であるという認識を深めてきたことを踏まえながら、現代にふさわしい教育実践を探究していきたい。同時にこのことは、GIGA スクール構想に象徴されるような教育の外側から提起される資質・能力への適応を迫る動向に対して、それとは異なる教育的価値の探究を教師の専門性の中核として再定位する課題となる。それは、子ども・若者の「自己の育ち」の過程において生じる喜びや葛藤、そしてそこから生まれる「問い」に伴走しながら、その「問い」に応答するカリキュラムを子ども・若者とともに紡ぎ出す営みであり、子ども・若者の「問い」に共振しながら、教師自身の社会や文化への問題関心を教育実践のテーマへと編み上げていくための研究をさらに深めていくことでもある。

たとえばそれは、気候温暖化への危機感を表明する Fridays for future の取り組みなどのような若者たちの「問い」を、今日の支配的な政治と文化へのまっとうな批判として受け止めるとともに、これを教育実践の課題として把握し直すことがその試金石のひとつとなるだろう。また、コロナ禍をめぐる問題についての子ども・若者の「問い」への応答もそうである。

子どもの権利条約は「生きる権利」「育つ権利」「守られる権利」とともに「参加する権利」の保障をうたっている。「地球環境の問題」や「コロナの問題」こそ、いま子ども・若者が生きていく上で切実に知りたいことであり、考えたいことのひとつであるはずだ。これらを踏まえながら、子ども・若者を社会と文化への参加を促し、彼らの誇りや生きるめあてを確かめ合うような対話と協働を軸にして進められる教育実践のあり方を追究する必要がある。

②教育専門職らしい働き方を求めて

「多忙化・長時間労働で教師たちが苦しんでいる」という報道の増加など、これまでの学校・教師バッシングの傾向に変化が生じていることはたしかではある。しかし、なぜ長時間過密労働がひき起こされているのかについてにまで迫るような社会的関心が十分に醸成されているとは言い切れない。その意味では、この問題の背景・要因が、この間に進められた教育改革・政策にあることを広く知らせていくことが研究と運動の課題となる。その際、教師の労働条件が教育の質を規定し、子ども・若者の学習権保障の課題と密接に結びついていることをより明確にしていく必要がある。

また、教師たちの教材研究、教材・教具づくりへの熱意と意欲を回復することが求められる。そのためには、学校現場が教師たちの教材研究の共同研究の場となる筋道を明らかにする必要がある。日本の教師たちが長い間、継続的に校内研究を行ってきたことは国際的にも評価されている。この特質を教師の働き方のなかにあらためて位置づけなおし、教育専門職らしい教育研究と実践のあり方を検討したい。さらに求められるのは、学校（職場）の枠を超えて教育専門職者の協同性をいっそう広げることである。これは民間教育研究運動の広い意味での再構築の課題でもある。これらを含めて教師たちが集団として研究することの意味をあらためて探究するとともに、その機会を保障する運動を進めることが重要である。

(3) 学校と地域との関係をあらためて問い直す

地域間格差は、この 20 年間で急速に広がり、しかも、それが当然であるかのような言説が流布され、そこに住む人々や若者たちの生きる希望を奪ってきた。とりわけ、東日本大震災の被災地の「復興」に象徴されるように、資本にとって利益があると見なされるものには政府が率先して政策化し、資本に便宜を図る一方、資本にとって意味をなさないと思われるものに対しては住民がどんなに望んでもいっこうに実現されないといった「地域の地方化」が一層進んでいる。こうした状況のなかで、「地方創生」や「地域の魅力発信」などといった言葉であたかも地域を重視しているかのような幻想を振りまきながら、実際には新自由主義的構造改革の一部としての地域政策への同意調達をはかる構図に人々を巻き込もうとする動きには注意する必要がある。

一方で、震災等による地域存続の危機は、「地域あつての学校、学校あつての地域」という関係の重要性をあらためてうきぼりにしてもいる。その意味で、ふるくから続く地域と学校の多様で豊かな関係を掘り起こし、修復し、新たにつくり出すことから、学校が地域に根を張り、子ども・若者が生きる希望を見いだす手がかりを探ることは重要な課題である。

C 「自己の育ち」を支える学力と教育課程を問う

1 問題状況

(1) 学力と人格の一体的管理・統制の動きを見据えて

この 20 年の間、学力のみならず人格全体を操作・管理の対象とした目標管理の仕組みを強化する動きが進行している。2007 年の学校教育法「改正」は、学力を政策的な達成目標として法的に規定するものとなった。PDCA サイクルに基づく目標管理の普及により、教育成果の指標設定とその改善を要求され続ける学校では、教育活動の全過程にわたって細かな点検・評価が行われている。こうした管理・統制をむしろ現場から呼び込むような、下からのスタンダード化というべき事態も生じている。学力と人格を一体として、深いレベルで管理し方向づける動きが進行している。政策が学校教育の目標として強調する資質・能力は、このような目標管理の仕組みのなかで機能している。

ここで資質・能力として掲げられているのは、政財界などの支配的な地位を占める人々にとって都合のよい意味での一般性・汎用性をもった能力（コンピテンシー）である。こうした能力は、新自由主義国家とグローバル資本による社会改造構想、グローバル経済競争に対応する雇用戦略や人材育成要求と密接にかかわるかたちで提起されている点に注目する必要がある。このような資質・能力論は、教室で学ばれる文化内容を手段としてしか見ない。子どもたちが文化を学び、そのことを通して世界や他者との関わりと働きかけ方を新たにしながら、それぞれの自己が育っていく過程に寄り添い、支えることが教育において最も大切な価値である。子どもたちの人格が、教師たちの教育実践のなかで差し出される文化を身につけながら育っていく過程は、いわば外付けのアプリケーションを更新していくような

機械的な過程ではない。

新自由主義的な社会において進行する経済的・社会的不平等と格差を正当化し、生活や労働に見通しをもてない状況を自己責任として引き受けるような構えを形成しようとするものこそ、現在進められている国家の道徳教育である。国家や市場の要請に対して能動的に応答する人格と、そうした人格のもとで機能する学力としての資質・能力を一体として形成しようとしているのである。この社会で人に支えられ、困ったときに手を差し伸べ合う仕組みと場を切り崩している人々が、困ったら自分の責任だという欺瞞に満ちた国家の道徳教育を推進している。

そして、現在の教育政策は、教育課程を社会に「開く」ことを強調している。ここで求められているのは、市場が要請する一般的なスキルを養成し、子ども・若者を人材として社会に送り出すという目的を効率的に実現するプロセスに矮小化された教育課程ではないか。

教育という名のもとに文化価値を市場への適合性に従属させ、教育の全過程における管理・統制を強化し、子ども・若者の学びを損ない、生きる展望を奪うことを許してはならない。

こうした状況に対して、人権と個性を尊重し、健康で文化的な生活を営むことを権利として保障し、皆で力を合わせてよりよい社会のかたちを描き実現していく民主主義を大切にできる生き方の価値を実感できる学びが求められている。子どもの声を聴き、子どもの生きることへの願いと学びの要求に応答する仕事を手放さず、子どもと豊かな学びをつくっていくとする教師たちの営みがある。子ども・若者の「自己の育ち」を支える教師の授業づくりの営みを励まし、その広がりを実現するために、どのような学力を大切に、どのような道徳性のあり方を求め、教育課程をいかなるものとして構想していくべきかが問われている。

(2) 学力のかけがえのなさが損なわれる

学力と人格という概念が PDCA サイクルの仕組みに基づく教育の管理・統制に深く組み込まれていく状況のなかで、学校で育てられる学力のかけがえのなさが損なわれている。

私たち一人ひとりがその生涯において形成し、発達させていく能力は、まさに私たち自身にとってかけがえのない力である。その力に依拠してこそ、他者とのかかわりのなかで私たちは自己を育て、力を合わせて新しい社会を切り開いていくこともできる。子ども・若者一人ひとりが、生きることへの願いを聴き取られ、学びの要求に応答する学校で文化や他者との豊かな出会いを通じて培い、発揮する学力や能力は、ほかの誰かとは比べられない、一人ひとりにとってかけがえがない価値を持っているはずである。

しかし、現在進行している資質・能力ベースの教育課程改革は、学力や能力を一元的な指標のもとに序列化することで子どもたちの学力や能力がもつかけがえのなさを損なうものである。また、学習の過程でいかなる力を身につけ、それをどう発揮するかを子ども・若者自身の自己責任に帰してもいる。評価がこのように統制の手段と化すならば、子どもの学び

や育ちの願いに応答し、彼ら一人ひとりの学力や能力の個性的な伸長を支え励ますべき教育的な評価の営みが損われることになる。

国が掲げる資質・能力概念は、人類が蓄積・継承・発展させてきた文化内容を単なる手段としてとらえる発想に基づくものである。その上、選択される文化内容は、現在の社会において支配的な考え方、価値、関係性を正統化するうえで都合のよいものに偏っており、支配的な位置を占める人々にとって望ましい抽象的で属身的な能力の育成とその発揮に資する文化のみが選択されている。ジェンダーやエスニシティなどに関わる不平等をもたらしている社会を批判的に捉え、自らの生き方を主体的に選択し、新しい社会のあり方を展望し、協働的に作りかえていくことを促進するような文化内容は排除されている。特に、性教育について、ユネスコは包括的性教育を提唱し、自らの、そして他者の多様な生き方を権利として保障する観点から、幼児期から科学に基づいた性とジェンダー・セクシュアリティの教育が行なわれることを求めている。だが、国は性への自覚を抑制し、性行動を管理する立場から、性教育に関する内容のうち、人の受精に至る過程、妊娠の経過については、科学的根拠も明確にしないまま、教えないよう制限を設けている。

教師には、分かち伝えるのにふさわしいものとして選択する文化内容を軸にした学習を組織立て、子ども・若者の学びの姿と要求に応答しながら計画や展開を作り直していくことが求められている。教師が子ども・若者とともに文化世界を生き、子どもの権利を実現することを保障する教育実践を通じて、一人ひとりかけがえのない学力を育む営みのもつ価値が尊重・探究されなければならない。

(3) 統治技術として推進される道徳科

地球規模の危機や格差・貧困の広がりの中で、日々の生活が脅かされ、明日の生活を展望することもままならない危機の時代に、私たちすべてが直面している。このような危機の中で、人権、民主主義、平和の価値を希求し、平等や生存権、正義が実現される社会を展望し、共同して創造できる主体を育てるような道徳性をどう培っていくかが課題である。

ところが、国による教科「道徳」の推進は、国家が定めた徳目を教育内容とし、公教育を通じて国民の行動規範、価値規範として教え、学ばせようとするものである。国の推進する道徳教育は、自らに備わったすべての資質・能力を現在の社会に適応するためだけに発揮することが「よい」こと、「正しい」ことだと認識させ、社会に適応する見通しが得られずともこの国と社会は「よい」「正しい」ものだと思わせる役割を担っている。この意味で、教科「道徳」は生活や労働に見通しをもてない者が国や社会に対して声をあげる回路をふさぎ、経済的・社会的な処遇の厳しさを自己責任として引き受けさせようとするための新自由主義的な統治技術の一環としての機能を果たすものとならざるをえない。

教科「道徳」では、「考え、議論する」ことを通じて価値観の形成を行うよう指導することが強調されている。だが、子ども・若者たちは孤立し分断された状態に追い込まれている。主体的に価値を選び取ったり、考えや立場の違いを認め合いつつ合意を形成し、行動と

判断の選択を行ったりする過程から疎外されている。

私たちが、さまざまなできごとや出会いのなかで、「よい」こと、「正しい」こととして認識し、共感する土台には、人類が数多くの努力と犠牲を払いながら社会の基本原則として洗練してきた文化遺産としての道徳があるはずだ。誰もが生きることに関心と展望をもち、力を合わせて今の社会を少しずつ変えていくことができると実感できる。そんな展望を誰もがもてるように、最良の意味での道徳の典型である人権と民主主義の理念を、子ども・若者自身の道徳性発達の今日的課題とその性格に即しつつ、継承・発展させていく点から、道徳教育の内容と方法が模索されなければならない。

(4) 支配的な価値や能力の再生産のプロセスに転化する教育課程

資質・能力を掲げる教育課程政策は、教科として組織される文化内容の道徳化、コンピテンシー形成（スキル）のための手段化を通じて、教育課程を市場適合性と国家統合の要請に資する学びを推し進めるプロセスへと転化させている。

新自由主義とナショナリズムの規範による人格形成力が社会に深く浸透するなか、学校教育は、学力テスト体制と教育の道徳主義化によって、支配的な位置を占める人々が求める人材と人間形成の場に変えられようとしている。

子ども・若者は、教室で、世界で、自らが存在しているという感覚、他者に承認され、安心して成長できるという感覚を失いつつある。そうした存在論的不安のなかで、何を、どう考えてよいかわからなくなるとき、行動・判断において特定の権威や規則に委ねざるをえない状況を生きてもいる。そして、学校・教師も目標と評価が管理・統制されるなかで、子ども・若者に何を教え、どんな力を身につけさせるかを考え、判断する余地を奪われている。学力のみならず、人格までも広く管理・統制の対象にしつつある教育課程政策の展開は、学校から、民主主義や人権、個の尊厳にそった主体的人格形成の場を奪おうとするものである。

競争と自己責任化されたサバイバルの手段としての学力獲得へと向かわせる力学のもとで、子ども自身の生きること、学ぶことに応答して授業づくりをしている教師が教えようとする内容への統制が進行している。このような状況に抗い、子どもが現在の社会を深くとらえ、共同して新しい社会を創造していく力を育てる教育の内容と方法を切り拓くことが求められている。

2 研究課題

2000年方針では、人間の存在を支える方法として、「子ども理解」を教育実践に深く組み込んでいくことを提起した。そして、このような観点を含んだ学習指導において、学んだことがら子ども・若者自身にいかなる身につけ方をしていくのかを、教養の問題として指摘している。20年間の実践と研究を経て、その上にどういう学力論、道徳教育論、教育課程論の発展を見据えていくのか。次のような研究課題について共に追究していきたい。

(1) 学力と人格の関連をいかに問うか

まず、国が教育目標として掲げる資質・能力論の特徴と、それが教育現場にもたらしている影響について批判的に検討することが課題となる。その際に、国際的な学力政策と学力論の動向に照らして、日本の現状と課題を解明することも必要となる。

OECD（経済協力開発機構）が提起したキー・コンピテンシーの再定義には、日本も参加している。OECD のキー・コンピテンシー自体がどのように変化したのかを踏まえた上で、EU や北欧諸国のコンピテンシーと比較するとどうなのかということも検討すべき課題である。OECD のキー・コンピテンシーのうち、リテラシーを測定・評価する PISA については、学力の世界的競争をもたらしているという批判もなされているからである。また、OECD のキー・コンピテンシーが、日本においてどのように取り込まれて、測定・評価されているのかを検討しなければならない。

これらも踏まえながら、学力をどのように追究していくべきなのかを明確にすることが必要となる。人格の形成ということと学力の形成との関係としてどのようなものが望ましいと考え、追究していくのか。この点をあらためて検討していくことも必要である。

人格を教育における重要な概念としてとらえる場合、一人ひとりの願いや要求と結びついた目的意識や課題意識、現実の世界への向き合い方や共同性への欲求といった意味が込められている。学力と人格の相互関係・構造を明らかにしながら子どもへの働きかけとしての教育実践のあり方、その過程における学力の変容の過程、学力と人格との結合の過程の具体的な様相を探求していくことが課題となる。私たちが学力を追究するのは、そのことを通じて、つぎのような教育実践の展開や展望を示したいからである。

学習を通じて、社会に対する認識、人権や民主主義、歴史的見通しがいかに形成されるのか。文化や芸術との出会いが子ども・若者の認識世界をいかに切り開いていくのか。子ども・若者が現実の生活を通して身につけている生活文化・感性・知性は、学校と教師が分かち伝えようとする文化とどのように結びつき、あるいはそれへの対決も含みながら共同的な文化の創造の基礎として位置づいていくのか。経済的価値の配分や生産と労働の仕組みも含めた新たな社会の共同的な創造過程に生かされていくのか。これらの研究課題を含んだ教育課程研究を進めたい。

(2) 「特別の教科 道徳」への批判、対抗する私たちの道徳性の理論と実践の探究

人間の道徳性形成の全体構造を探究し、学校教育全体を通じていかに形成していくのか。道徳性の育成に対する人々の要求を組織していく教育運動、教育実践のあり方はどのようなものを構想していくことが課題となる。

新自由主義と国家主義の規範は、子ども・若者の道徳性の形成にいかに作用しているのか、そのメカニズムを解明することが課題となる。教科「道徳」の推進は、国家や経済界の求める道徳性、行動規範、認識のあり方を日常的に刷り込む機能を強めるものだからである。その際、この新自由主義と国家主義の規範は私たちの社会にそれらを受け入れる一定の基盤

をもっていることを踏まえる必要がある。資質・能力として規定された学力を身につけ発揮し、評価されることが当たり前であり、その結果は自己責任として引き受けることが当然であるという、新自由主義的な主体性のあり方は、この社会で「よく」生きること、「正しく」生きるとは何かという価値観の形成にも大きな影響を及ぼしていることにも留意しなければならない。また、教科「道徳」の徳目自体は必ずしも悪いものではない、自らを犠牲にして国や社会に貢献した人物の行動に学ぶことは価値があるのではないかという、国民に広く共有された意識が国家主義の規範を受け入れる基盤を形成している側面もある。こうした国民的な意識基盤を一定の根拠にして、新自由主義的な社会を「よく」生きることが望めない者に対する、新国家主義的な道徳教育による人格形成がなされる仕組みが組み込まれている。

このような点を踏まえながら、道徳性とは何か、なにが道徳性にとって重要なのか、道徳的価値を教育はどう扱おうのか、本当の意味での道徳性形成のための教育方法とはなにかについて解明していく必要がある。それにはまず、子ども・若者の道徳性の状態の現状を明らかにする必要がある。彼らがどのような道徳的規範に取り巻かれ、どのような人間関係・つながりを生き、いかなる道徳的価値を実際に身につけているのかをていねいに検討する必要がある。

そして、子ども・若者にとってよりよく生きることがどのように捉えられているかを深くつかみ、かれらが他者や社会とどのように関わっていきたいか、いくべきかについて見とおしをもち、互いの存在を尊重し合う関係のなかで、民主主義と共同に向かう認識の獲得と価値の探究へといかに誘うのか。これらを含んで「自己の育ち」を支える教育学と教育実践をどのように構想するのが課題となる。

その上で、人間の道徳性形成の全体構造にあらためて迫り、学校教育全体が道徳性の形成のためにいかなる方法と領域において取り組むべきか、その全体像——教科学習、自治活動、主権者教育、生活指導等々のそれぞれの領域が道徳性の形成にいかなる固有の方法をもって共同するのか——の解明に迫りたい。道徳的規範の価値的選択における子ども・若者の自由と道徳的価値規範の社会的継承・創造との関係についての探究は、道徳教育の実践と理論にとっての基本的課題である。

(3) 教育課程と教育方法の研究課題

子ども・若者の学びの要求に応答する教育課程を構想するための研究課題は以下のものであると私たちは考える。

第一に、学習指導要領に示されている教育課程の性格や理念を明らかにすることである。資質・能力の強調によって教科編成原理や教科内容はいかに変質させられつつあるのかを解明する必要がある。その上で教科の本来の役割、内容編成の原理を解明することが必要である。

とりわけ、教科の学習において、科学・文化との相互作用を通じて子ども・若者の思考や

認識にいかなる変容が生じるか。そうした変容をいかに価値づけ、励ましていくかが重要である。授業の中での文化との出会いが、現在のように、学べば学ぶほどに子どもが傷つき、人より「できる、できない」思いがまとわりつくような経験になるのではなく、子ども・若者の世界を広げ、深め、他者との豊かなつながりを生み出す経験になるような教育課程と評価の在り方を、教師たちが担っている教育実践に即しながら解明していくことである。このような意味での学力と人格の統一という課題への取組みには、教科指導と生活指導・自治活動との関係や生活と教育の結合などの理論構築として蓄積されてきた教育学理論の今日的継承を必要とするだろう。

第二に、私たちが学校教育全体をどう構想するかを考えるにあたっては、認識と行動との関係を、教育課程においてどう捉えるかという問題を避けては通れない。その際に、教科指導が主として担う認識の形成と生活指導が主として担う行動能力形成を結びつけて人格形成を構想するような教育課程を構想する必要もある。認識（思想）が行動において統一されることを通して人格形成が実現されるという基本的な視点に基づいて、子ども・若者の内面の自由を保障し、その行動において人格の統一を図るという課題にどう迫るのか。子ども・若者が思想（目的意識や価値意識）を自ら創造していくことやそのことを支える教育的関わりと評価についてさらに解明していく必要がある。

さらに、学校教育内容それ自体が、現在の社会において支配的な体制や価値を再生産することに寄与しているという観点からの学校批判、カリキュラム批判をいかに引き取り、教育課程論の構想につなげていくのかも問われている。

学校における教育課程、教育目標・内容の組織化は、現在の社会において支配的な価値や能力の再生産に対抗し、社会の富をより公正・公平に分配する新たな仕組みを生み出すような学校を創り直すこととかかわって構想されなければならない。同時にそれは、多様な生き方と価値観、自らの尊厳と意思決定が保障されているという実感を、貧困や文化的・社会的不利益を被っている子ども・若者たちがもてること、疎外され目的を喪失し、その力を奪われた状態に対抗することに資するべきものでなければならない。学校とはそもそも何を、どのようなかたちで学ぶところなのかということについての原理的な探究を踏まえた上で、子どもたちの声が聴き取られ、その学びの要求に応答する教育実践の創造をめざしたい。

最も重要なことは、政治的・経済的に支配的な地位を占める人々が構想するような、子どもを人材として捉え、市場に適合できるか否かで自分や他者を評価するような生き方がすべてではないことをあらためて確認することである。この社会には、ただ人材として生きるのではなく、さまざまなりわいや営みを通じて、多様な自己の育ちの過程を辿り、生きている人々がいる。学校で、あるいは社会に開かれている学びと育ちの場で、多様な文化と出会い、仲間とともに学び合うことは、世界や他者を新たに知り、新たなかたちで働きかけることができることを知り、多様な生き方を認め合いながら生きていくことの豊かさを知る大切な機会ではないか。

教育課程は、子ども・若者の「自己の育ち」・主体的な自己形成を支え、よりよい社会づ

くりに向かって共同する力の基盤をつちかう質をどう回復できるのか。この問いを、子どもと向き合い、子どもの自己の育ちを支え励ましながら展開されている全国の教育実践の挑戦を励まし、またそこに学びつつ、すべての子どもを力づける学校論の構築の一環として解明していくことが求められている。

おわりに

教科研は教育実践と教育研究とを不可分のものとして研究活動を進めてきた。いま、新自由主義的な価値観とそれにもとづく資質・能力論が、教育を枠づけ、人々の思考と行動にも縛りをかけようとする動きが進行するなかで、人間の尊厳とそれを支える教育の探究をさらに深め、「子どもとともに生きる教育実践」のあり方の研究を切り拓いていくことがますます必要かつ重要になっている。そのような思いを込めて研究活動方針を確定した。

今回の方針では、とりわけ、不安に満ちた生活世界のもとで他者からの評価のまなざしにさらされ、子ども・若者が自分らしく「自己を育てる」ことが難しい状況に焦点をあてて検討した。また、それを踏まえて「子どもとともに生きる」ことを願うおとなや教師たちの取り組みにかかわる研究課題を描こうとした。

もちろん、これで十分だということではない。私たちの力が及ばず、描ききれなかった研究課題も多い。たとえば、現在の危機に向きあい、これを乗り越えるための教育と政治・教育制度のあり方、自己責任の論理に対抗しうる社会的共同・協働のあり方、ICTなど新しい教育テクノロジー活用のあり方、さらにはコロナ禍の現在と、コロナ「後」の教育実践の方向性の検討など、残された、しかし重要な研究課題がある。

研究活動方針の作成は、教育科学研究会会員はもちろんのこと、「子どもとともに生きる」ことを願いながら教育研究・教育実践を含めたさまざまな取り組みを行っている多くの人々と問いを共有するためのものであり、この方針が個々の研究活動や教育実践などを制約するものではない。この方針には示しえなかった研究課題や、別の見方をした方がよりリアルに問題が見えてくるようなこともあるかもしれない。その意味でこの方針が、教科研内外での自由で多様な研究や取り組みの発展を促し、交流が活発になるきっかけとなることを願う。

研究活動方針作成の最終的な作業の最中の2022年2月に、ロシアによるウクライナへの一方的な軍事侵攻がはじまった。それから1年たったいまもウクライナの子どもたちは、平和でしあわせに生きる権利を奪われたまま、耐えがたい恐怖と欠乏のうちに生きている。ウクライナの事態と惨状から目をそむけずに、地域や学校で子ども・若者とともに、暴力のない平和な世界をつくるためになにができるのかを考えあう教育実践の創造をめざすこと

は緊急かつ最重要な課題のひとつである。

危機のなかで教育は何ができるのか、何をすべきなのかが問われている。私たちは、平和と民主主義が本当の意味で打ち立てられ、人が人として尊重され、子ども・若者が自分らしく生きられる世界の実現をめざすための社会的共同をすすめる努力を通して、現代において求められる教育的価値とは何かを深めていきたい。