



ESDにおける「教育」の人権性の系譜と質の高い教育

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-04-12 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 伊井, 直比呂 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00002799

ESD における「教育」の人権性の系譜と質の高い教育

伊井直比呂

はじめに

国連持続可能な開発のための 10 年（UN Decade of Education for Sustainable Development:以下 DESD）が終了した 2014 年、その国際的な成果としてユネスコ世界大会「高校生フォーラム」が岡山で開催され、各国の背景や課題と同時に持続可能性への阻害要因に基づく ESD（Education for Sustainable Development:以下 ESD）の多様な実践が共有された。明らかになったことの一つには、各国が各地域の課題に寄り添う実践を行い、また国家的な利害を超えた国際連帯に相応しい実践が為されてきたことが挙げられる。

一方、2015 年からは、引き続いて国際的な ESD 推進のための実施プログラムである Global Action Program（以下 GAP）が実施されたこと。同時に「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」として「持続可能な開発目標」(Sustainable Development Goals: 以下 SDGs)が提示されたことによって、ESD は次の段階に進んだ。

ところで、新たな段階での ESD を方向付ける GAP や SDGs の中には、持続可能な社会・未来のために、教育が「再方向づけ」されるべきことや、「教育が権利に基づく」ことなどの教育の人権性¹⁾が付加されている。これは、ESD が各国の課題を背景としつつも国際的な協同実践であることから、ESD における「実践基盤」を確認する重要な前提を示すものと捉える必要がある。現代において、UNESCO が推進する教育、とりわけ ESD によって持続可能な開発課題に向き合うとき、多くの点で国際連帯の共通基盤が人権の原理に依拠していることに着目する必要がある。

では、この「再方向づけ」や教育の人権性は、どのように捉えられるべきであろうか。また、両者はどのように関係して既存の教育（学習）枠組みを転換、あるいは方向付けることを求めているのだろうか。同様に、強調して提起されている「質の高い教育」などの基本的概念は、これらとどのように関係づけられるかも問われるべきであろう。本稿はこれら基本概念の背後に一貫して流れる ESD における教

育の人権性の系譜を示しながら、「再方向づけ」や「質の高い教育」の意味と関係性を考察する。

1. ESD における「教育」の人権性

(1) ESD の人権性の系譜

GAP を通じて展開される新たな ESD は、これまで以上に質が求められ、またこれにともなう能力観や評価についても研究が進められている。しかし、一方ではこの ESD の基盤となる教育の人権性や GAP が示す「教育の再方向性」について、その根源とも言える概念や内容は、国内ではあまり触れられてこなかった。

元来、UNESCO が主導する ESD

が国際協同実践であり、GAP がその ESD 推進の国際的基準でもあることを念頭に置くと、これらが前提にしている教育の人権性における共通の基盤概念を踏まえておく必要があるだろう。もちろん、UNESCO が国連の機関である以上、両概念は国連で採択された諸条約などに示されてきた「人権」や「教育」概念を踏まえて進められている。中でも教育の人権性は、ESD による「教育の再方向性」と関連付けて、既に DESD が開始された直後から UNESCO によって以下のように示されている。

2006 年に ESD の指針を示した “*UNESCO Framework for the UNDESD International Implementation Scheme*” (UNESCO:2006) では、「教育は基本的人権であり、それは持続可能な開発、平和、持続可能性 (略) への鍵である (Education is a fundamental human right and it is the key to sustainable development, peace 略)」(2006: 10) こと。そして「(そのような) ESD は教育アプローチ (カリキュラム、内容、教育学、そして試験) の再方向づけを要求する (ESD calls for a

表 1: 教育の人権性が示されてきた系譜 (筆者作成)

1948	世界人権宣言
1989	子どもの権利条約
1990	World Declaration Education for All.
2000	The World Education Forum.
2000	UNESCO World education report : “The right to education”
2001	The right to Education: An Analysis of UNESCO’s Standard
2005	UN Decade of ESD 2005-2014. At a glance.
2006	UNESCO Framework for the UNDESD International Implementation Scheme.
2012	UN, RIO+20 UN conference on SD
2014	UNESCO Education Strategy 2014-2021
2014	UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on ESD

reorientation of educational approaches – curriculum and content, pedagogy and examinations.)」(2006:5) (傍点筆者) ことが示され、UNESCO が ESD の開始にあたって教育と人権との関係を位置づけ、かつ教育の国際的な方向性を示していた。

では、ESD や GAP に示される教育の人権性は、どのような背景を持つのだろうか。この系譜は世界人権宣言 26 条 (1948) の「Right to Education」に遡る²⁾。その後、子どもの権利条約 (1989) の採択を経て、「万民のための教育」(Education for All:以下 EFA) の世界宣言 “*World Declaration on Education for All*” (UNESCO:1990)において教育の人権性が再確認され、続いて EFA の目標を具体的に達成する “*The World Education Forum : Dakar Frame for Action*” (UNESCO:2000)においても、「すべての子ども、若者、大人は基本的な学習ニーズを満たす教育の恩恵を得るための人権を有している」(all children, young people and adults have the human right to benefit from an education that will meet their basic learning needs) (2000:8)との確認が繰り返された。

このように教育が人権に相応しい内容や方法に従うことを示した内容は、「表 1」に示す全ての文書や宣言において同様に一貫して書き示されている。特に、DESD の 10 年間の教育のあり方を示した “*Framework*”(UNESCO:2006)の内容が、DESD 終了後の教育のあり方を示した “*UNESCO Education Strategy 2014-2021*” (UNESCO.2014) にも通底して引き継がれている。その「指導原理」においては「教育が実利的な価値からだけでなく、疑い得ない人権として教育を推進する “権利に基づいたアプローチ” を指導する (UNESCO leads a rights-based approach which promotes education not only for its utilitarian value, but also as an undeniable human right.)」(2014.52) (傍点筆者) こと、と明確に示されている。

以上、これまであまり注視されてこなかった UNESCO における教育と人権の一貫した関係を辿ることで、ESD における「教育」の国際的基準を確認することができよう。そのような意味では、今後の ESD の推進を質的に引き上げる Global Action Program (GAP:2014) は、上記 ESD の人権性に基づいて把握される必要があり、とりわけ GAP の原則 (Principles (a) ~ (g)) には強くこれらが盛り込まれている点に注視する必要がある。具体的に、原則 (c) では、「ESD は、権利に基づく教育へのアプローチ (方法的・内容的) に立脚する。これは、質の高い教育及び学習の提供に関係して意義のあることである」(文部科学省環境省訳:2014) (傍点筆者) と、ESD における教育そのものが人権に立脚し、かつ質の高い教育や学習と密接で

あることが盛り込まれている。また、原則 (b) には、教育と人権そして ESD との関係について、ESD 推進の基本的な考え方を示した *Framework* (2006) と同じ「a fundamental human right and it is the key to sustainable development, peace」(2006:10) の表現で繰り返し確認されている。

以上より、UNESCO が示してきた諸文書や宣言などから、教育と人権の関係性を明らかにすると、次のように整理されよう。

①：教育は人権である。②：①を前提とした教育 (ESD) を進める。③：教育 (ESD) は学習者の権利として学習内容にアプローチできるよう指導する。④：このことが質の高い教育及び学習の提供となる意義を有する。この①～④の文脈は、言うまでもなく教育は権利の保持者である学習者が主体であり、その学習者の状況に応じた教育内容やプロセスの提供が「質の高い教育」及び学習である、という一連の関係を示している。

これら意味のまとまりとして整理された「質の高い教育」の概念は、このような国際的文脈から切り離されて国内独自の解釈で把握されてきた状況を逃れ、学習者の権利を起点として再整理することができる。

次に、GAP 原則 (d) では、上記①～④の次の段階として、教育システム及び構造の再方向づけを求めている。同時に ESD が既存の教育実践の付加的レベルで捉えられるべきでないことを、次のように強く求めている。

「(d) ESD は、社会を持続可能な開発へと再方向づけするための変革的な教育である。これは、教育及び学習の再構成と同様、最終的には教育システム及び構造の再方向付けを必要とする。ESD は教育及び学習の中核に関連しており、既存の教育実践の追加的なものと考えられるべきではない」(2014:原則部分) (下線筆者)

そして、上記原則 (d) に記される「再方向づけ」の意味は、原則 (b) の「教育の人権性」、および原則 (c) の権利に基づく教育へのアプローチは質の高い教育および学習にとって意義のあること、と関連して把握すると、再方向性の意味の核心が自ずと規定される。つまり、ESD は基本的人権として位置づけられた学習者の権利に基づく教育へ教育全体が転換 (再方向化) することを求めていると言えよう。もとより、既存の教育実践の追加として ESD を実践することを、「ESD の実践」とは捉えていない。原則 (d) には制度的転換をも求める毅然たる姿勢が読み取れる。

以上のように、ESD は大きな影響力をもって教育の変革の根拠となりうる重要な価値を提起していることが確認できよう。この背景には教育が人権として捉えられた（前頁）①～④の論理と、その帰結としての⑤：「教育及び学習の再構成と同様、最終的には教育システム及び構造の再方向付け」が為される、という教育の人権性の系譜に基づく GAP の射程があろう。

（２）教育の人権性とは何か

次に、前節（１）で明らかにした UNESCO、ESD に示される教育が人権であることの意味をどのように捉えるかについて国際文書などから確認する。なお、教育と人権の関係は、もちろん国内でも早くから研究されてきている。本論文と文脈的に近いのは山崎真秀（1987）による国際的な人権規範を踏まえた日本国憲法の人権規定の観点から、「教育を受ける権利の人権性」を論じた内容などがある。また、古くは、国家の教育への介入を防ぎ、子どもの成長・発達の権利を教育の私事性から導き出した学習権論（旭川学力テスト最高裁判決：1976年5月21日判決）などその蓄積は今日の教育を支えている。これらの重要性を意識しつつも、国際的には国連子どもの権利委員会による一般意見や総括意見などによって教育と子どもの権利に関する内容が深められてきている（後述する）ことを背景に、本稿では国際的に教育に取り入れられている子どもの権利条約から教育とその人権性に焦点をあてる。

ところで、SDGs や ESD が広く実践されるようになり、途上国での教育問題が関心を集めていることに起因して、一見すると ESD における教育の人権性が途上国の問題であるかのように耳にすることがある。しかし、いかなる国も国際的な共通の基盤に立脚して ESD に取り組む必要性から、自らの教育を捉え直す必要があろう。そこで、まず、人権と教育との関係を整理し、次に子どもの権利条約における条文中の教育の人権性を示す。

元来、人権概念は、一人ひとりのかけがえのない存在。つまり、生命だけでなく一人ひとりの自由な精神的営みなどが他の人と代わりえない個人の存在の尊厳性を明らかにし、このことに価値を置く（浦部・2016:42）。同時に、上記自由権的基本権が前国家的基本権として位置づけられ、個人を社会の基本として国家から公正かつ平等に人権の享有を保障される地位にする。まず、これらのことを「教育」を通して学ばなければ、生まれながらにして自身に人権が備わっていることを知らず、自己

の意味と価値を自覚することができないまま生きることになろう。同様に、他者にも人権が備わっている理解（他者尊重）³⁾にも至らない。さらに、「他の市民的、政治的、経済的そして社会的権利を行使することもできず、人権尊重そのものが幻の理論に終わる」(UNESCO 2001:10)。そして、UNESCO はこれらをふまえて「教育は諸権利の中でも上位の権利(“upstream” right)に位置する」(2001:10) と位置づけている。すなわち、教育が人権（権利）を自覚化させること。また、人として必要不可欠な自由な精神的営みや他の権利の行使を可能にする諸能力の成長が、他の人と代わりえないかけがえのない個人をより明らかにする。それゆえに、何人も「教育」の対象から漏れたり疎外されたりすることがあってはならず、「誰一人取り残されない」(国連文書 A70/L.1:4) ことにもつながるだろう。まさに教育が人権として捉えられる理がここにある。

次に、このような教育の人権性は、上記の宣言や UNESCO の著作物⁴⁾、あるいは国連文書だけでなく、多くの国際人権法の中でも扱われてきた。特に「子どもの権利条約」(以下、権利条約)には、28条に「教育の機会均等」や「義務教育」(1項)が示されている他、29条で具体的な「学習上の権利」が列挙されている。そこで、ここでは権利条約の具体的な解釈を手掛かりに ESD や GAP に示される教育が人権であること（教育の人権性）について明らかにしていく。

まず、子どもの権利条約 29 条には「教育の目的」が以下のように記され、続いて権利内容が示される。その具体的な権利内容については、「条約法に関するウィーン条約」(1969 採択)の解釈基準に基づき、かつ「国連子どもの権利委員会」答申および一般意見等の解釈基準に基づいて（権利条約の）解釈を為した「コンメンタール」(M.Verheyde:2006:11)⁵⁾が詳しい。「コンメンタール」(2006:11)によると、教育の人権性は国際的に共有されている権利条約の「教育の目的」の他、二つの「教育」の概念定義から、教育と人権との関係をより詳細に明らかにしている。

- 第 29 条 1 項：締約国は、子どもの教育が次の目的で行われることに同意する。
- (a)子どもの人格、才能ならびに精神的および身体的能力を最大限可能なまで発達させること。
 - (b)人権および基本的自由の尊重ならびに国際連合憲章に定める諸原則の尊重を
発展させること。
 - (c)子どもの親、子ども自身の文化的アイデンティティ、言語および価値の尊重、

子どもが居住している国および子どもの出身国の国民的価値の尊重、ならびに自己の文明と異なる文明の尊重を発展させること。

- (d)すべての諸人民間、民族的、国民的および宗教的集団ならびに先住民間の理解、平和、寛容、性の平等および友好の精神の下で、子どもが自由な社会において責任ある生活を送れるようにする。
- (e)自然環境の尊重を発展させること。(2006:11)

上記 29 条 1 項条文中に記される「教育」の意味については、「他のあらゆる国際人権文書同様、子どもの権利条約は教育の明確な定義を示していない」(M.Verheyde:2006:11)。しかしながら、「コンメンタール」(M.Verheyde:2006:11)は、「通常、国際的な法文書等において、教育という用語は二重の意味で用いられる」ことを他の条約や関連文書から明らかにしている。現在は、以下のように「教育」の二つの意味が国際的に広く用いられていることに注視する必要がある。

- 「a) 基礎的な技能を備えるものとしての教育。
- b) 若者の知的、精神的及び感情的な資質の育成、換言すれば若者の人格のより一層の発展としての教育。⁶⁾(2006:11.) (下線筆者)

以上の二つの「教育」の意味の内、「a)」の「基礎的な技能」は、何をもって基礎的な技能とするか、という点について、子どもの権利委員会の見解を用いながら次のように強調している。

「識字力や数的理解力のみならず、バランスの取れた決定を行う能力や非暴力的な方法によって紛争(対立)を解決する能力、健康的なライフスタイルや良好な社会的関係及び社会的な責任を負う力を発達させる能力、批判的思考、創造的才能、及びその他の能力で子どもが人生における選択肢の幅や可能性を追求するために必要な手段をもたらす能力」⁷⁾(2006:11.) (下線筆者)

このように、条約は、権利に値する教育内容として識字や数的理解だけでなく、「人生の中で直面するであろう課題に向きあうことができる」(to face the challenges that he or she can expect to be confronted with in lite) (UN CRC/GC/2001/1:4) ための能力、また、「人生における選択肢の幅や可能性を追求す

る」市民的、政治的、経済的、そして社会的権利の行使を可能にする諸能力を基礎的技能として 29 条の「教育」の意味を明らかにしている (Verheyde:2006:11/UN Convention: 2001:4)。即ち、UNESCO など国際的な共通概念として用いられる「教育」の意味「a) 基礎的技能を備えるものとしての教育」からは、

① 識字や数的理解だけでなく、人生の中で直面する課題に向きあうことができる能力。

② これら能力を発展・発達させる能力。

③ 子どもが人生における選択肢の幅を広げ可能性を追求する(手段を備える)能力。などが養われる教育であることを意味しよう。

もとより、これら「能力」が身につくことなく社会に放置された場合、当該人々への被抑圧的な歴史が繰り返されてきたことは既知の通りである。したがって、尊厳をもって生を引き受けるために、(人生を通じて誰もが直面する) 課題に向き合う用意(「基礎的技能」)が備わることを求める。ここに教育と人権が結びつくことになる。

一方、権利条約は、目的を達成するならばどのような教育(内容・方法)であってもよい、と言っているわけではない。権利条約 29 条 1 項の「教育」の意味「b)」は、「(2) 教育の人権性とは何か」(85 頁)でも記した通り、人として不可欠な身体的、精神的、経済的な権利と自由を行使する(あるいは享受する)ための、人として生来の諸能力の発展(人格の発展)を為すことが前提となる。同様に、国連子どもの権利委員会・一般意見(CRC/GC/2001/1:5:No12: 17 April 2001)でも、「教育の全般的な目的は、自由な社会に全面的に、かつ責任をもって参加するための子どもの能力および機会を最大限に増進すること」が教育であり、このために「ホリスティック・アプローチ」(以下 H.A) (CRC/GC/2001/1:5:No12: 17 April 2001)を求めている。

以上より、権利条約の教育条項は、「身体的、精神的、情緒的側面」、「知的、社会のおよび実際の側面」、ならびに「子ども期と生涯」のそれぞれの側面で、「子どもがその能力および才能の可能性を最大限にかつ調和のとれた形」(2001.b-12)で発達することができるような「教育」を求める権利の存在を示していることがわかる。また、教育が「人格的発展」と深い関係を持つことが確認できる。

(3) ESD に反映される子どもの権利条約から導かれる「基礎的技能」

教育の人権性は、もとより子どもの権利条約と理論的に深い関係にあり、その権利条約で定義される「教育」の意味と権利内容は、先にも示した通り UNESCO をはじめとして国際的諸文書等に用いられている。本節では、さらに権利条約が意味する先述の「基礎的技能」を養う教育内容がどのように ESD・GAP に取り入れられているかを示し、それらと人権との関係を明らかにする。

DESD が開始された当初、ESD の考え方を示した“*UN Decade of Education*” (UNESCO: 2005)において、権利条約で示される「基礎的技能」を養う教育内容が援用されている。具体的に、「批判的かつ創造的思考、コミュニケーション、紛争(対立)の解決策や問題解決力、課題探求力 (critical and creative thinking, communication, conflict management and problem solving strategies, project assessment) (UNESCO:2005:3)の獲得が挙げられている。このことから、特に、権利条約 29 条の教育の目的である基礎的技能として養う内容が、批判的思考力、創造的思考力、紛争解決力、問題解決力などを中心に ESD でも用いられていることを確認することができよう。それは、ESD の教育が人権として捉えられると同時に、子どもの権利条約 29 条 1 項の教育である「尊厳をもって生を引き受けるために、(人生を通じて誰もが直面する)課題に向き合う用意(「基礎的技能」)が備わる教育」であることを意味しよう。もちろん、権利条約に示された「基礎的技能」と「持続可能な社会を築くための諸技能」とは異なる面もあると考えられるが、両者の基盤として「基礎的技能」を位置づけられていると言えよう。

さらに、*Framework* (2006.21) には、「創造と批判的思考」、「識字」、「紛争(対立)解決」、「問題解決」、「意思決定」などが同様に挙げられている点から、ESD は権利条約の「基礎的技能」を養う教育の具体的かつ国際的な実践化を図ったものと考えられる。それ故に教育の再方向性であり、かつ ESD の中に既存の教科教育や学校システムを組み込むことを説くことと結びつく。

続いて、DESD 終了後の新たな ESD を担う GAP の原則では、原則「(b) (略) ESD は、批判的思考、複雑なシステムの理解、未来の状況を想像する力及び参加・協働型の意思決定などの技能を向上させる」(文部科学省環境省訳:2014)と示され、同様に「基礎的技能」(2006:11)や「ホリスティック・アプローチ」(国連文書 (CRC/GC/2001/1/No12) の内容が用いられている (ESD 独自の技能も含まれる) ことが認められる。

加えて、GAP「原則(c)」においても「ESDは権利に基づく教育アプローチを土台としている。これは質の高い教育及び学習の提供に関係して意義のあること」(下線筆者)と、権利条約に示される教育が人権であることに立脚することが示されている。

したがって、ESDは、教育が基本的人権であること。権利条約の教育の目的に添う教育であること。その教育は個人の尊厳を確かなものにする内容であり、「人生の中で直面するであろう課題に向き合い」、そして「選択肢を広げ可能性を追求する」一人ひとりの人間的成長を伴う学習への権利の内容の具現化として構成されていることが整理できる。

2. 教育の人権性からみる子どもの現実

(1) 隠れた教育の人権問題とESD

これまで示してきたとおり、UNESCOは教育を世界人権宣言や子どもの権利条約他、国連を中心として国際的諸条約・宣言で確認された教育の人権性に基づいた学習者中心の諸制度へと展開を理論化している。特に、GAPについては、そもそもSDGsが「誰一人取り残さない」(外務省(仮訳):2015/国連文書UN A/70/L.1:2015:15)ことを宣言し、全ての人の未来を前提にする国際的な取り組みであることから、国際的共通基盤としての教育の人権性に着目することを求めている。

ところで、これら教育(特に学校教育)と人権との関係は、国内においては子どもの人権を「生徒一般」が有する抽象的概念で捉えられることが多く、一人ひとりの生徒の具体的な教育上の人権問題や権利の問題としては捉えられることは少なかった。これら個々の生徒の問題としては、多くの場合においては、いじめ、差別、障がい者の受け入れ、体罰、校則などの範囲で捉えられることが多い。もちろんこれらは重要な人権問題であり、全力で取り組まなければならない問題である。日本の当該問題の深刻さなどに対して、国際的にも「国連子どもの権利委員会」による「総括所見」(UN Committee on the Rights of the Child (CRC):2001:4)などで取り上げられてきた。しかし、教育における人権問題はこれだけではない。既存の教育制度の中で、一見すると通常の教育的営みや風景であっても、その中に子ども(学習者)が「教育」から事実上排除されていたり、学校教育の中で見えない差別

によって人権としての教育が確保されていなかったりする場合がある。そういう意味では、ESDが実施され持続可能な開発目標（SDGs）を達成する教育活動を行うことで、「（2）教育の人権性とは何か」に示した国際的な「二つの教育の意味」の観点から隠れた人権問題に気づくことができる。このことは、新たな着眼点で教育を問い直すことになる。

このようなESDと既存の教育との関係性は、「教育の中に持続可能な開発（SD）を組み込むだけでなく、SDの中に教育を組み込む」（UNESCO:2014:14）ことが求められているように、SDを進めるESDが、既存の教育を包括する概念として説明する新しい展開を示唆している。つまり、全ての人にとって等しく可能性と未来がある存在や社会となるESDの観点から教育と人権との関係をとらえ直すと、これまで見えなかった児童・生徒の教育からの排除などに気づくことができる。

次の事例は、実際に筆者や学生が遭遇したり経験してきた事例の一部であり、多くの生徒や学生がこの種の経験をしてきている。また、学校ではあたりまえの様に長く放置され続けている問題でもある。

- （小学校）理解が遅い児童、またそれゆえに静かにできない生徒5名が、少し離れた一か所に集められて授業が行われていた。机間指導も当該5名のところには行かず。彼らは授業もわからずに消しゴムカスを投げて過ごしていた。
- （小学校）教科書を忘れた女子児童が、それを教師に申告した際、「お前、また忘れたんかいな」と言われた。教師は本人に対して他の児童に教科書を見せてもらうなどの指示なくそのまま授業が続けられた。
- （小学校）ブラジルからの渡日生が在籍した際、日本語が全くわからないまま来日したにも関わらず、週に2回の日本語指導の先生が来るだけで、ほとんどの授業は全くわからないまま進められていた。後日、その生徒が暴れた事件のことを聞いた。
- （中学校）教師が、授業を聞かない生徒6人を注意したところ、一人の生徒が「なぜ静かにしていたのに自分を注意したのか」と抗議をした。教師が「うろろうろして、授業の邪魔になる」と答えたところ、その生徒は「都合の良いことばかり言いやがって！」と言い争いになった。この生徒が言いたかったのは、「誰のための授業なのか」ということであった。（授業がわからないのは自分！）
- （高校生）小学校低学年から、授業についていくことができず、高校まで「わかった」経験がない。小学校、中学校ではただ学校にいただけだった。「どうせ」

という言葉が頻繁に使用する。[公立]

- (高校生) 地域のトップクラスの進学校に進んだ。高校2年から数学の授業は、難関国立大学を受験する人のための授業となった。最初は必死だったが全くわからず、やがて質問すら出来なくなって仕方なく授業中はずっと寝ていた。気がついたら、他の高校を馬鹿にしてストレスを発散していた。[公立]
- (高校生) ディスカッションの際、成績のよい生徒の発言は耳を傾けられるが、私が普通に真面目に発言しても疑いの目で見られる。結局、自分が普段から「おちゃらけキャラ」とみんなから評価されている程度に発言しなければならなかった。[公立]
- (大学生) 中学までは成績が優秀で県内有数の進学校に入学した。歴史授業は一問一答式のセンター試験対策の授業だったために、それまで大好きだった歴史が嫌いになった。成績は下位になり、結果的に自分は高校時代に先生から期待されない生徒になった。こんな自分がどのように教育実習に臨んでよいかわからない。[公立]

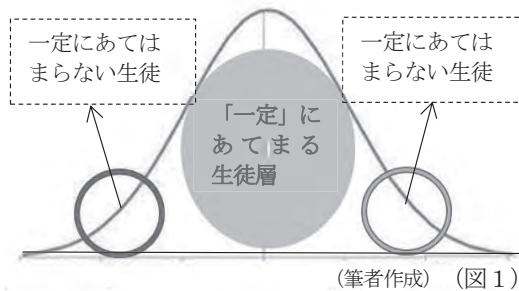
以上の事例は日々教育現場で起こっている現実の様子である。当該事例の学校は通常の義務教育学校や高校であり、どの地域の学校でも同様のことが起こりうるものである。そして、これらの事例の中に隠れた差別や排除、あるいは人権問題が潜んでいることがわかる。例えば、左記の事例は、学校教育において、小学校頃から「(授業が) わからない」という経験が繰り返されており、しかも、それが治癒されることなく蓄積されてきた生徒の「自分のことを諦めてきた辛さ」がわかる。この結果、「どうせわからない・できない自分」という低い自己評価に至り、それが彼らにとって深刻な影響を及ぼしている要因となっている。これは自尊感情を奪い去ってしよう。

一方で、小学校や中学校時代には、上記のような経験がなかった生徒が、「進学校」に進んで初めて「一定」にあてはまらない自分を経験することがある。そして同様に内心が荒み、自尊感情を崩してしまったり、あるいはこれまでの高い自己評価を維持するために、無意識に他人を差別的に見て「プライド」を維持しようとさえしたりする現状もある。ここに差別意識が醸成される過程がある。

言い換えると、多くの日本の学校において、学校や教師が設定する、一定の時間に、一定の内容、一定の進度、一定の回答(解答)を前提として、その上でどれぐ

らい到達しているか。さらに、真面目さや素直さなどの一定の態度をも求めて、今もなお画一的で教え込みのような状況がある。結果的に、この一定の中にあてはまる生徒と、そうでない生徒との学習上の差は大きく、後者の子どもは、問題が「本人の問題」や「本人の責任」として扱われて学校自身の指導が振り返られることは多くはない。むしろ一方的な評価を子ども（学習者）が受けてしまうことで、彼らの苦悩が増していることがある。

特に、「図1」のような学力の（仮の）正規分布に対応して考えると、分布の左側に位置する一定にあてはまらない生徒は深刻である。一方、分布の右側の生徒も「一定」の外に位置するが、既に授業内容を理解している分だけ深刻度は前者に比べて高くはないだろう。しかし、当該生徒も、先の事例のように、自らも「一定」にあてはまらずに学びから疎外されてしまう可能性がある。



そして、この教育における「見えない差別・排除」を受けている

児童生徒の「学びからの疎外」は、「1. (2) 教育の人権性とは何か」で示した条約29条の教育の目的の(a)、(b)を中心に、目的的にその達成が制限されている。特に、事例で挙げたブラジル渡日生の場合は、ほぼ全ての目的から疎外されていることになろう。このように、義務教育段階と高等学校とでは事情が異なるとしても、学校や教師が画一的な「一定」を設定した場合、教育の対象から事実上漏れている児童生徒がいることが「事例」からもわかる。この結果、確実に「人権尊重の『心』の領域」である「自分が価値ある人間だと誇れる気持ち」や「ありのままの自分を認め好きだと思う」(野崎:2000:106)のような自尊感情を奪い、自らの未来への希望が持てない生徒を生み出している。まず、この状態こそ、先に示した人権に値しない教育となることを意識しなくてはならないのではないだろうか。

その上で、とりわけESDを推進して持続可能な開発目標を達成するためには、私たちは足下からこの問題性を捉えなければ、多様性や教育の人権などを旨とするESDさえ、「一定」の教育の中に押しとどめてしまい、根本的にGAPの原則とは異なる実践をしてしまう可能性がある。ただし、この問題は教員個人の力量の問題に矮小化されてはならず、むしろ教育行政や社会全体の問題として捉えなければ根本的

な問題解決とはならない。このような意味で「教育の再方向性」を意識化する必要がある。

3. 権利に基づく教育へのアプローチの意義

(1) GAP 原則に示される「権利」の内容

上記のような現実を、とりわけ ESD はどのように変革し、全ての人の未来につながる教育を用意することができるか、この点について教育の人権性の系譜とそれに基づく ESD は大きな示唆を与える。

元来、子どもは教育を受ける権利を有し、国はこの保障として教育確保のための条件整備等を行う。しかし、教育ならばどのような内容や方法であってもよいわけではなく、人権に値する内容や方法・制度を兼ね備える必要がある。この点、GAP は「原則 C」の中で、「権利に基づく学習を土台としている」ことが示され、教育の「人権性」を前提として、児童・生徒の学習への具体的な「権利」に基づいた教育 (ESD) であることを求めている。そして、この「権利に基づく学習を土台としている」ことの意味は、「1. (3) ESD に反映される子どもの権利条約から導かれる「基礎的技能」に示した通り、ESD や GAP は、教育について多くの点で子どもの権利条約 29 条に基づいて述べられている。それによると、子どもは「特定の質を備えた教育に対する独立した主観的権利 (subjective right)」(CRC/GC/2001/1:4) (傍点筆者) を有していることが示される。この主観的権利とは、個人の尊厳に必要不可欠な自由に関する作為と不作為を求める権利 (小山剛 2011:145/佐藤幸治 1995:445) であり、特に子どもが有する「主観的権利」について、国連子どもの権利委員会は「一般的意見第 1 号」「条約 29 条 1 項の機能.No9」の中で次のように示している。

「『すべての子どもは独自の特性、関心、能力および学習上のニーズを有している』という認識に立った、個人としての子どもの人格、才能および能力の発達である。したがって、カリキュラムは子どもの社会的、文化的、環境的および経済的背景や子どもの現在のおよび将来のニーズに直接関連するものでなければならず、かつ、子どもの発達しつつある能力を全面的に考慮にいれたものでなければならない。教育方法はさまざまな子どものさまざまなニーズに合

わせて調整されるべきである。」(CRC/GC/2001/1:4) (下線筆者)

上記内容を生徒や児童の言葉に置き換えると、「自分もわかりたい」、「成長したい」、「自分の理解力に合った説明をしてほしい」、「もっと励ましてほしい」、「褒めてほしい」「一つの基準で優劣を決めないでほしい」、「理由もわかりたい・・・」、「自分のことを信じてほしい」、「自分に期待してほしい」、「可能性を信じさせてほしい」他などのように表現することができるだろう。これらを

(表2) (「表2」ではやや極端化した表現を用いた)

<p><「一定」の教育> A</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一定の学習目標と意図。・一定の内容と順序。 ・一定の時間内と速さ。・一定のレベルを維持しながら一定の正確さで一定の態度・熱心さも求めてどれだけ要求に応えたか。・どれだけ達成したか。
<p style="text-align: center;">↓</p> <p><個々の能力に着目した教育> B</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒の事情や背景や現実の状況を起点として。 ・生徒が抱える課題と社会的課題との関わり。 ・生徒の興味・関心・大切にしている価値に応じて。 ・生徒の理解の仕方に応じて。・生徒が納得でき意欲を持てる目標と内容で。・生徒自らがフィードバックしながら、また自分に誠実さと責任を持ちながらどれだけ自分の目標に到達できたか。 ・どれだけ成長したか。など。

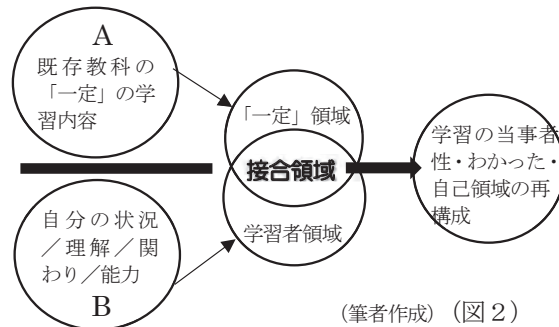
通して、生徒一人ひとりが教育に対して有する「主観的権利」を理解することができよう。そして、この権利が保障されることで教育の人権性が確保されることになる。

ここで、先述の「一定」による教育(表2-A)と、学習者のありように基づく「学習ニーズ」に沿う教育(表2-B)との教育形態の差異を整理すると、一層具体的に「主観的権利」の内容が把握できる。

そして、A、Bの隔絶された教育の現実の中で、学習者の「ニーズ」をどのように具現化し「主観的権利」を保障していくか、ということが問題として顕在化する。この権利保障をイメージしたのが「図2」の試案である。

「図2」中のA領域は、教科の学習など比較的「一定」に基づく領域。次に、B領域は、自己の背景や理解の仕方、理解度などに基づく学習者の実態の領域である。もちろん、教科学習・学校教育の全てが児童・生徒の「主観的権利」に基づく「B」領域の「学習上のニーズ」の考え方のみでは成立しないのも事実であるため、私見としては、択一的な思考ではなく、教科の目標や技能から習得すべき「A」領域と、子ども独自の特性・関心・能力などのありよう(学習ニーズ)から出発する「B」領域との「接合領域」の教育を最大限に創る必要があると考えられる。

このように、教育を受ける権利に内包される「主観的権利」は、単に形式的な平等としての機会均等や教育へのアクセスとして理解するだけではなく、例えば、自己へ提供される教育に対して、真に自己が「学ぶことについて参加可能」であることが重要な権利となる。これによって基礎的技能や人格的發展など、学習者にとっての「教育の目的」が初めて達成される機会を得る。もちろん、この時点では「主観的権利」に基づいた教育機会の端緒ではあるが、少なくとも権利に基づく「質を備えた教育」へのアプローチの機会となる。ここに「権利に基づく学習」との関係が明瞭となる。



(2) 「教育の人権性」と「質の高い教育」の関係

つづいて、上記「主観的権利」の内容が明らかになることで、GAP原則(c)に記される「権利に基づく学習」、「これは、質の高い教育及び学習の提供に関して意義のあること」および「カリキュラム」の関係性とも整理できる。ESD・GAPのカリキュラムの基盤となる考え方は、これまで示してきた、ESDの人権の系譜、子どもの権利条約29条「教育の目的」、そして同条約が示す国際共通概念としての「二つの教育の意味」等の各人権性に依拠した子どもの「主観的権利」(2001:4)の中にカリキュラムの考え方が具体的に示されている。それは、次のようにまとめることができよう。

- ① 学習者がおかれている状況や背景などに着目した学習上のニーズを満たしていること。
- ② 子どもが自分の未来に希望が持てる構成であること。
- ③ 発達しつつある子どもの能力を的確に掴みながら、教育方法を生徒の能力や必要性に合わせるよう調整されるカリキュラムであること、などである。

重要であることは、個々の理解の仕方や経験の違い(能力)に応じて、学習者に対して有効な内容や方法でなければならないことをこの権利は包含していることである。「コンメンタール」(M.Verheyde.2006.26)によると、先の「目的」「質を備

えた教育」を達成するために、カリキュラムや教育の実質が個々の子どもにとって「受け入れ得る (acceptable)」ものかどうかを、①学習者にとって適切で、②受け手の文化的事情にも適合しており、③良質 (good quality) なものかどうか、の3点を挙げて生徒のモニタリングなどを示唆している。したがって、GAPは、「3. (1) GAP原則に示される権利の内容」に示した、「権利に基づく学習」、「質の備わった教育」を実現する上記①～③の要件を満たしたカリキュラムによるESDの学習である場合に「質の高い教育及び学習の提供」と述べていることがわかる。

4. まとめ

UNESCO Roadmap(2014:14)は、「教育の中に持続可能な開発を組み込むだけでなく、持続可能な開発の中に教育を組み込む」ことにより、「誰もが持続可能な開発に貢献する諸能力とスキルを獲得する機会を持つことができるよう教育と学習を再方向づける」(2014:14)ことを求めている。この「再方向性」は、ただ既存の教育の中にESDを導入する(組み込む)ことで終わるのではなく、究極的に持続可能な開発に添うように教育を変革することである。つまり、GAP「原則」の文脈から、各国の教育の現実をESDやGAPなどによる国際的な基準で再構成することを求めている。そして、この国際的基準こそが、教育の人権性に基づく「基礎的技能」や「人格的発展」、それを基盤とした「学習者中心による教育(学習)」などが根底にあることがわかる。そして、その教育は「主観的権利」に基づいたカリキュラムや学習内容となることで「質を備えた教育」となる。

以上、ESD/GAPの根底には、一人ひとりのかけがえのない存在(尊厳性)を教育の中で実現させるプロセスで展開しようとしていることが、ESDの教育の人権性を踏まえることで理解できよう。

最後に、2030年には、冒頭で示したようなESD、あるいは持続可能な開発目標の成果を確認し合う大きな世界大会が開催されるのではないかと予想される。その時に、世界が「だれ一人取り残さない」取り組みを共に行った成果が共有されるに違いない。このためには、多くの寛容さや多様性が必要であり、その共通基盤としてESDが示してきた人権としての教育があるものとする。

注)

- 1) 「教育の人権性」の用語は、UNESCO 文書において次の様に表される (例) 「the right to education, characterized as a fundamental right」(UNESCO 2001) GAP における記載は、「原則 5.(C)」において、「権利に基づく教育 (学習法) に基づくこと。そして、そのような教育は質の高い、かつ今日の状況に適合した教育や学習であること」が示されている。(原文) 「ESD is grounded in a rights-based approach to education. It is concerned with the provision of quality education and learning that is relevant today.」。また、SDGs では、Introduction7 で、「世界人権宣言や国際人権法や国際文書などの重要性が再確認され」、持続可能な開発目標に向けた取り組みが指示される。特に教育に関する Goal4 においては、「包括的で公平な、質の高い教育を確保する」ことなどが示され、人権宣言に基づく教育と質の高い教育が関連付けられている。(原文) 「The importance of the Universal Declaration of Human Rights, as well as other international instruments relating to human rights and international law, was also reaffirmed.」、Goal 4 から、「Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all」など。
- 2) Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights stipulates: (1) everyone has the right to education (略) 他にも UNESCO は、1960 年の「教育における差別禁止条約 (教育への権利の核心部分を記す法的拘束力ある文書) がある。
- 3) UNESCO Strategy (2013,25)には、「Education is a fundamental human right and contributes significantly to the realization of other rights.」と記され、人権が自分だけでなく他者の尊重を含む。
- 4) 例えば、UNESCO(2000) *The World Education Forum*, /UNESCO(2014) *UNESCO Education Strategy 2014-2021* 他。
- 5) 同コンメンタールは「条約法に関するウィーン条約」(1969 年採択、1980 年発効) に規定された解釈のルール 31 条~33 条に基づき、「その条文の目的と目的に照らして条約の用語に与えられる通常の意味に従って誠実に」、また「関係する条文との関係から」(31 条)整合性をもって解釈されている。さらに、国連・子どもの権利委員会の答申等及び一般意見・総括意見を取り入れた解釈基準に依拠している点で、世界で利用されている。

- 6) 原文：「a) Education as the provision of basic skills, and b) education as the development of the intellectual, spiritual, and emotional potential of the young person or in other words the broader development of his or her personality.」
- 7) 原文：「the notion 'basic skills' does not only include 'literacy and numeracy but also life skills such as the ability to make well balanced decisions; to resolve conflicts in a non-violent manner; and to develop a healthy lifestyle, good social relationships and responsibility, critical thinking, creative talents, and other abilities which give children the tools needed to pursue their options in life.」

引用・参考文献等

- ・ UNESCO(2006) *Framework for the UNDESD International Implementation Scheme*. Paris, UNESCO
- ・ 外務省 HP 「世界人権宣言と国際人権規約」(閲覧日 2016年8月10日)
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/udhr/kiyaku.html>
- ・ UNESCO(1990) *World Declaration on Education for All*. New York, UNESCO.
- ・ UNESCO(2000) *World Education Forum: Dakar Frame for Action*. Paris, UNESCO.
- ・ UNESCO(2014) *UNESCO Education Strategy 2014-2021*. Paris, UNESCO.
- ・ 文部科学省環境省 平成 26 年 4 月「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」
- ・ 山崎真秀(1987)「現代教育法の展開：その領域と課題」勁草書房年 47 頁
- ・ 旭川学力テスト最高裁判決：昭和 43 年(あ)第 1614 号：1976 年 5 月 21 日判決：刑集 30 卷 5 号 615 頁
- ・ 浦部憲穂(2016)「憲法学教室」日本評論社 42 頁
- ・ Yves Daudet, Kishore Singh(2001) *The right to Education : An Analysis of UNESCO's Standard: -Setting Instruments*. Paris, UNESCO.
- ・ 国連文書 E/CN.4/Sub.2/1998/10, E/CN.4/Sub.2/1999/10 (8 July 1999)
- ・ 国連文書 UN A/70/L.1 (18 September 2015)
- ・ 国連文書 UN CRC/GC/2001/1 (17 April 2001) pp1,pp4,pp5
- ・ 岩澤雄司編著 国際条約集 2016 年版--International Law Documents 有斐閣,2016

- ・ M.Verheyde(2006) *Article 28: The Right to Education*, in: A.Alen, J.Vande Lanotte, E.Verhellen, F. Berghmans and M.Verheyde (Eds) *A Commentary on the United Nations Convention on the Right of the Child*. Martinus Nijhoff Publishers, Leiden.
- ・ 2001年1月25日第26会期採択(CRC/GC/2001/1) (日本語訳: 日本弁護士連合会 / 平野裕二, 「一般的意見第1号(2001年): 第29条1項No1～9訳出部分 (閲覧日 2016.8.10)http://www.nichibenren.or.jp/activity/international/library/human_rights/child_general-comment.html.
- ・ UNESCO(2005) *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005 - 2014*. Paris, UNESCO
- ・ 小山 剛 (2011) 「憲法上の権利の作法」 新版.尚学社 145 頁
- ・ 佐藤幸治(1995) 「憲法 (第三版)」 青林書院 445 頁
- ・ 野崎志帆 (2000) 「国際理解教育におけるセルフ・絵スティームの本来的意義と検討: 「共生」と「エンパワメント」の視点から」 国際理解教育, 帝塚山学院大学国際理解研究所 106 頁
- ・ 外務省 (訳) 「我々の世界を変革する: 持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」 宣言 4 (第 70 回国連総会.2015 年 9 月 25 日,採択国連文書 (A/70/L.1)宣言 4
- ・ 文部科学省 「教育課程特別部会」 資料 5 平成 27 年 8 月 26 日
- ・ UNESCO(2014)*UNESCO Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*, Paris. UNESCO.

Human Rights genealogy of "Education" in ESD, and Quality Education

Naohiro II

The Global Action Programme, or the GAP, has been consecutively implemented from 2015, as well as setting the Sustainable Development Goals, or the SDGs, both of which upgraded ESD to the next stage. These GAP and SDGs, which also orient renewed ESD to its goals, stress the fundamental attribute of human rights in education in some issues they raise such as “reorientation” of education for sustainable society and future, and “education as a human right”. We need to consider these suggestions as indications of the important premises that confirm “the foundation of implementation” of ESD, which is a global cooperative implementation with each Member State having its own challenges in its background.

Then, how should we comprehend this “reorientation” and the attribute of human rights in education under such condition mentioned above? And how do the both suggestions relate each other, and which way do they ask us to take in order to convert or reorient existing educational framework? Also, the relation between these suggestions and basic notions raised additionally such as “quality education” need to be examined.

This paper gives full consideration to the significance of “reorientation” and “quality education”, as well as the relation between these two suggestions, by describing the tradition of the attribute of human rights in education in ESD, which steadily underlies these basic notions.