



# 「みんなで共に学ぶということ」の 視座と取り組み



## No one will be left behind

No one will be left behind. (誰一人取り残さない) とは、国連2015年9月採択の「持続可能な開発のための2030アジェンダ」の示す取り組みの過程で示されている「誓い」のことばである。2030アジェンダでも大きな位置を占める教育がこのために担う役割は、おのずと大きいであろう。

国連教育科学文化機関は1994年、「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明」(UNESCO, 1994)の中で、『競合する理由がないかぎり、通常の学校内にすべての子どもたちを受け入れる』(国立特別支援教育総合研究所, 2000) 教育実践を各国政府に要求・勧告した。これと、障害者の権利に関する条約

(障害者権利条約)で『障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと』(外務省, 2019)が締約国に求められていることの両者を以て、現在よく知られる『インクルーシブ教育』(中央教育審議会, 2012)の基盤だとみてよい。

いま、障害者の教育を例示した。ここで、障害者権利条約を尊重し、競合する理由がないかぎり、通常の学校内にすべての子どもたちを受け入れることを、「『誰一人取り残さない』ための教育のあり方」のひとつ、と仮定しよう。しかし、ここで立ち止まって考えてみたい。それは、『排除されない』、すなわちエクスクルードしない教育の大切さは、障害者だけの話なのだろうか、ということである。なお、我が国はインクルーシブ教育を『障害者の権利に関する条約に基づく』理念であるとしている(中央教育審議会, 2012)。

多様な価値観や意見をもって形づくられた社会に子ども

もや市民がいる。日本の風潮や感覚とは異なる倫理観を持つ国にも教育は存在する。生活を通じ、子どもは将来の夢やキャリア意識をめいめいで芽吹かせている。一方子どもは、不慮の事件事故や虐待等にわかには受け止めきれない境遇に陥ることもある。そして、合理的配慮のもと学びたい障害者の子どもが居る。

だいいち、前述のUNESCO(1994)「サラマンカ声明」も『Education for All』と主唱している。筆者らは、前述のインクルーシブ教育より広い捉え方として、「みんなで共に学ぶということ」を本稿で扱う。これに子どもたちが出会うことの価値について考えたい。

なお、これを学校教育で実現につなげるには、学習環境への措置に留まらず、教育課程全体に亘る検討を要する。つまり、各教科だけでなく、特別活動、総合的な学習の時間などを総動員して初めて、叶うものであると筆者らは捉えている。以下、「みんなで共に学ぶということ」を軸に、いくつかの視座を示す。それに関連した取り組み例にも触れる。本稿を通じ、『『誰一人取り残さない』ための教育のあり方』の一検討としたい。

## 2.

### 特別支援教育の実践から

特別支援教育は、「みんなで共に学ぶということ」を牽引するような先駆的な取組をしてきた。2007年4月、従来の特殊教育から特別支援教育への転換が図られた。特別支援教育の理念と基本的な考え方の中では、発達障害をはじめとして通常の学級に在籍する子どもへの配慮が求められていること、医学的診断の確定にこだわらず、教育的ニーズを把握し対応する必要があること、こうした考え方が学校全体に浸透することで、障害の有無にかかわらず、すべての子どもの確かな学力の向上や豊かな心の育成につながる事が述べられている(中央教育審議会, 2006)。特別支援教育の根底には、障害児だけではなく、すべての多様な子どもを包括する視点が既に含まれている。実際、特別支援教育がスタートして10年以上が経過した現在、個別のニーズに対応した「合理的配慮」とともにみんなのためである「ユニバーサルデザイン」

が学校現場に浸透しつつあり、各学校の創意工夫のもとで障害のある子どもが障害のない子どもと共に学ぶことが実現しつつある(花熊, 2018)。

しかし交流および共同学習等の特別な時だけではなく、毎日、同じ教室で共に学ぶ中で、多くの課題があることも事実である。こうした課題に対して、学校生活の中で日々子どもたち自身が、色々なことを感じ、考え、行動する中で、「私たちが共に学ぶ仕組み」づくりが進められている。子どもにとっては、自分たちの目の前にある現実が大きな意味をもち、小さな現実を通して社会を理解していく。特別支援教育を中心として、多様な子どもが共に学ぶことが広がりつつある今、「みんなで共に学ぶということ」を実現するためには、制度や体制づくりはもちろん必要だが、現場の教室で障害のある子どもも含めた一人ひとりの子どもがどのような現実と出会い、そこで何を学ぶのかという視点から子どもとともに一人ひとりの教員がボトムアップ方式で築き上げていくことも重要なことだと考える。その際、これまでの特別支援教育の実践の積み重ねがたくさんのヒントを与えてくれることになるだろう。

## 3.

### 主権者教育や学級経営の充実から

2017年告示の学習指導要領では、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力として初めて、「主権者として求められる力」が挙げられ、小学校・中学校・高等学校の各段階を通じて教科等横断的な視点で育成することとしている。これは、2015年6月に公職選挙法等の一部を改正する法律が成立し、2016年6月に施行され、公職の選挙権を有する者の年齢が満18歳に引き下げられたことが背景にある。「主権者教育の推進に関する検討チーム」の最終まとめ(2016年6月)においては、主権者教育の目的を「単に政治の仕組みについて必要な知識を習得させるにとどまらず、社会を生き抜く力や地域の課題解決を社会の構成員の一人として主体的に担うことができる力を身に付けさせること」としている。

「共に学ぶ」という社会の構築は、社会を支え担い創り

出すのはまぎれもなく自分であると児童・生徒が自覚して、主体的に行動することによって実現できるものである。この意味で主権者教育の充実、今後さらに教員一人一人の指導力に期待される。指導内容では社会科を始め、特別の教科道徳や特別活動、家庭科など、その教科の特質等を生かして指導していくことが重要である。殊に特別活動においては、学級や学校において役割を自覚して協働する、生活をよりよくするために話し合い合意形成を図り実践するなど、その学びや実践の場が学級や学校の中に日常的にある。林(2018)は、『特別活動において社会的資質の育成を図るより効果的な指導内容と指導方法を開発するためには、「人間関係形成」、「社会参画」「自己実現」がどのような相関関係をもって実践に反映され、学びの過程として具体化されるのかを明らかにすることが求められる。』としている。また、学級担任は、個々の児童についての理解を深め、教師と児童、児童相互の信頼関係を育み、学級経営の充実を図ることが、学習指導要領の総則や特別活動において強調されている。

教員養成課程においては今後さらに、学級経営の指導法において学級には多様な児童が在籍することを前提に、児童との人間的な触れ合い、きめ細かい観察や面接、保護者との対話も含め、一人一人の児童を客観的かつ総合的に理解していくことを実践的に指導し、確実に学級担任としての力量形成をするように、指導内容を工夫・改善することが課題である。

## 4.

### 共生社会の中でのキャリア教育

菊池(2018)が説明するように、2017年告示の学習指導要領では、「児童生徒一人一人の発達をどのように支援するか」という軸で、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の各学習指導要領は一貫して記述が整理された。特にキャリア教育という視点でいえば、2017年告示の小学校学習指導要領(文部科学省, 2017)では、総則の第4「児童の発達の支援」の「児童の発達を支える支援の充実」の中でキャリア教育の充実を掲げている。同じく

2017年告示の特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(文部科学省, 2017)では、総則の第5節「児童又は生徒の調和的な発達の支援」の「児童又は生徒の調和的な発達を支える指導の充実」の中でキャリア教育の充実を掲げている。どちらも児童の発達という視点の中にキャリア教育を位置づけたものである。

キャリア教育を推進する上でキーワードとなるのは「キャリア発達」という言葉である。キャリア発達とは、中央教育審議会(2011)の定義によれば「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」である。本田(2005)や峯村(2017)がいうように、今日の社会では「みんなと同じ」のような同質性であったり、「学歴」や「資格」のような標準的で手続き的・比較可能であったりする近代型能力が求められているのではなく、多様性の中にある個性、個性性などの「ポスト近代型能力」がまさに求められる。「自分らしい生き方」を実現する社会とは、まさにポスト近代型能力という個性や個性性、「その人そのものだからこそその生き方」をすべての人が実現することにある。

そのためには、共生社会の実現に求められる「相互に人格と個性を尊重し支え合う」態度や「人々の多様な在り方を多様に認め合える」態度を養うことを、キャリア教育の中でも進めていくことが必要である。大内(2020)がいうように「障害がある幼児児童生徒の自立や社会参加」を推進すれば共生社会が実現するのではない。あらゆる人が様々な場所で働く姿から、子ども自身が学び、そしてすべての人が、自分らしく、社会の中で自分の役割を果たすことができるのだということを、キャリア教育の中で伝えていくことが共生社会を実現するためのキャリア教育には求められる。

## 5.

### 共に学ぶ社会に立ち上がる現実

ここまで述べた、特別支援教育、主権者教育、キャリア教育という互いに異なる学習活動の枠組みにおいても、特に学校教育は、みんなで共に学ぶこと、そしてみんなが共に社会を作り上げる一員であることを標榜して

いる。学校教育を通じて、その志や意識の形成へと学習者を導いていくことを目指しているという点で軌を一にしている。

翻ってその学びの場において、目指す人間像や作り上げたい社会の機微が捨象されていることが少なくないことを指摘しなくてはならない。石井(2015)はコンピテンシー・ベースのカリキュラムをどう受け止めるかの議論のなかで、『「社会の特徴」と「一般的な心理特性(資質・能力)」の間をつなぐ、社会像や人間像を検討することこそが重要(p.11)』と指摘する。その社会像や人間像をもとに、学習者が、いわば切実さに基づいた内発的動機から、自ら主題をさだめ、社会的な課題の解決への提案も視野に入れながら探究活動をすることは、つまり「総合的な学習の時間」が位置付ける学びである。だが、以下のように、その共につくり共に参画していくところの社会の中に、まだ取りこめていない現実があると指摘できるようである。

## 6.

### 児童の一時保護と学校教育

児童虐待を児童相談所で対応した件数は、調査を開始してから増加の一途をたどっている。虐待が児童相談所に通報されると、子どもは必要があれば児童相談所に付設する一時保護所に保護されることになる。一時保護所は、児童福祉法の第12条の4に基づき、保護が必要な子どもを一時的に保護する施設である。児童虐待の増加する昨今の状況において、なくてはならない施設であることには疑いはないが、その目的は一時的な「保護」に重きを置くがゆえに、保護された子どもの学習権については、長く見過ごされてきた。圓入(2005)は、一時保護所における子どもの教育課題を「外出の制限により、学校教育へのアクセスが制限されていること」であると、し、「学習指導を受けているが、児童指導員や保育士の多くは教員免許を持っていない」という状況を指摘している。一時保護所に保護された子どもが在所する期間は、「平均31.3日」(厚生労働省, 2019)で、その期間、通学できないことは学びの機会を逸している可能性を否定でき

ない。

「児童相談所における一時保護の手続等の在り方に関する検討会」では、このような状況を踏まえて、「分校や分教室など基本的な仕組み、所内できちんと学校教育を受ける仕組みづくりまで踏み込んだ記述が必要」(厚生労働省, 2021)だという議論も出てきてはいるものの、その制度づくりは遅れていると言えよう。社会的養育を必要とする子どもを取り巻く教育は、かねてより課題を抱えてきた。児童自立支援施設に公教育の導入として、分校や分教室が設置されたのは、2000年代以降である。福祉と教育の狭間に取り残される子どもをなくすために、「保護」のその先を考えていく必要があるのではないだろうか。

## 7.

### 国際協働学習で学ぶ

外国の児童生徒との協働的な取り組みや交流を含む、国際的な学校間交流学習(稲垣, 2004)(以下「国際協働学習」)は、真に多様な価値観が存在する世界各地の子どもたちと共に学ぶ経験となることが期待される。

国際的素養を育むことを目指した我が国の中等教育の先導的事例として、2014年度から2020年度まで進められてきた文部科学省事業であるスーパーグローバルハイスクール(online)がある。同事業では、研究指定校によるカリキュラム研究開発を通じて、高等学校におけるグローバル・リーダー育成に資する教育の事例・成果が積み上げられた。研究指定校は地域や各校の特性を生かした取り組みを進め、それは大学との連携や、企業・国際機関等との連携、海外フィールドワークなども含むものであった。しかし、こと同世代の生徒同士の国際協働学習となると、研究指定校の取り組みを経た報告書を見ても、その事例は少ない。2019年度に実施された研究指定校を対象とした調査(対象67校)によると、たとえば、半分以上の研究指定校が、テレビ会議、Skype等を利用した国外の学生との交流を行っていない(文部科学省, 2020)。我が国では、真正で多様な価値観と向き合い、「みんなで共に学ぶ」ことの実現である国際協働学習が、

これら先導的な取り組みに挑む高等学校においても、生徒の学びに次々取り入れられるまでには未だ到っていない。

このような取り組みには、コーディネーションの役割が重要になる。たとえば国際協働学習組織であるイアーン (iEARN, online) は、国際教育に造詣の深い教員が中心となり、サポートする技術者、篤志家、国によっては教育省など公的機関も参加する形で運営されている、国際協働学習プロジェクトのコーディネーションを行う民間団体である。学習プロジェクトを各国教員が互いに出し合い、自主的に集まった学校間での国際協働学習が展開する。このような組織を仲立ちにした、みんなで共に学ぶ経験の深化が待たれる。

## 8.

### みんなで共に学ぶための視座とは

共に学びたいが個人の意思に反して学べない、あるいは世界には現前と存在する学びの場なのにそれがあたかも共に学ぶ場だと認識されていないことが、現実にはあるようだ。

「共生社会」は、障害者基本法(昭和四十五年法律八十四号)第一条(目的)にある記述、『全ての国民が、障害の有無にかかわらず、等しく基本的人権を享有するかけがえのない個人として尊重されるものであるとの理念にのっとり、全ての国民が、障害の有無によつて分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会』を引用することが多いとみられる。一方、中央教育審議会(2012)は『「共生社会」とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である。』と障害者等の社会参画により力点を置いて述べている。しかし筆者らは、この『障害者等』はつまり一つの例示であると捉え、より広範で真正な現実を踏まえた

参画により実現可能な学びのかたちを「みんなで共に学ぶということ」と捉え、これについて述べてきた。

筆者らは、社会の特徴をふまえ、学校教育が必ずしも向き合えていないかもしれない真正な現実を学校教育のなかに引き入れる勇気が、学校教育にいま、求められているのではないかと指摘したい。しかしその責めを学校教育や教育制度だけに負わせるのではない。実現のためには、そんな学校教育が依拠していくことのできる社会像や人間像を、ひとり一人が思い描き、そして、社会全体で方向性を定めて作り上げていくことが問われているのかもしれない。

もしかしたら、その社会像や人間像を、初等中等教育に臨む子どもたちが自ら、「総合的な学習の時間」「特別活動」等の教育課程を通じて考える機会を得て、その方向性を示すことが、理想型かもしれない。

#### 注記

執筆分担は次の通りである。

阿久津美紀(6.)、小宮山郁子(3・5・8.)、峯村恒平(4.)、渡邊はるか(2.)、藤谷哲(1・5・7・8.)

#### 参考文献

- 国連教育科学文化機関(UNESCO)(1994). “The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.”  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (2021年8月29日最終閲覧)
- 国立特別支援教育総合研究所(2000). 『特別支援教育法令等データベース 総則/基本法令等—サラマンカ声明—』.  
[https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1\\_h060600\\_01.html](https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html) (2021年8月29日最終閲覧)
- 外務省(2019). 『障害者の権利に関する条約』.  
[https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index\\_shogaisha.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html) (2021年8月29日最終閲覧)
- 中央教育審議会(2012). 『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)』. 中央教育審議会初等中等教育分科会. 平成24年7月23日.  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm) (2021年8月29日最終閲覧)
- 中央教育審議会(2006). 『特別支援教育を推進するための制

- 度の在り方について(答申)』。 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm) (2021年11月30日最終閲覧)
- 花熊暁(2018).『ユニバーサルデザインの学級・授業づくりの意義と課題』。社会問題研究, 67, pp.1-10.
- 林尚示、安井一郎、鈴木樹(2018).『特別活動で社会的資質を育成するための指導内容と指導方法の開発に関する基礎研究(3)』。東京学芸大学紀要 総合教育科学系 I, pp.69-79.
- 主権者教育推進会議(2021).『今後の主権者教育の推進に向けて(最終報告)』。  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/142/mext\\_00001.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/142/mext_00001.html) (2021年11月30日最終閲覧)
- 中央教育審議会(2016).『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について(答申)』。  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm) (2021年11月30日最終閲覧)
- 文部科学省(2017).『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』。東洋館出版社。
- 菊池一文(2018).『新学習指導要領とインクルーシブ教育システムの充実 ―キャリア教育支援の視点を踏まえて―』。植草学園大学特別支援教育研究センターニュースレター, Vol.5, pp.1-5.
- 文部科学省(2017).『小学校学習指導要領』。東洋館出版社。
- 文部科学省(2017).『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領』。海文堂出版。
- 中央教育審議会(2011).『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)』。  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878\\_1\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf) (2021年11月30日最終閲覧)
- 本田由紀(2005).『多元化する「能力」と日本社会 ―ハイパー・メリトクラシー化のなかで』。NTT出版。
- 峯村恒平(2017).『小学校・中学校・高等学校の系統的キャリア教育に関する一考察 ―「時代」の変遷と自己の形成に焦点を当てて』。人と教育, No.11, pp.92-96.
- 大内進(2020).『インクルーシブ教育とキャリア教育』。学び!と共生社会, Vol.9.  
<https://www.nichibun-g.co.jp/data/web-magazine/manabito/inclusive/inclusive009/> (2021年11月29日最終閲覧)
- 石井英真(2015).『今求められる学力と学びとは』。日本標準。
- 圓入智仁(2005).『児童相談所一時保護所における学習権保障の問題』。日本社会教育学会紀要, 41, pp.1-10.
- 厚生労働省(2019).『福祉行政報告例 令和元年』。  
<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00450046&tstat=000001034573> (2021年11月30日最終閲覧)
- 厚生労働省(2021).『児童相談所における一時保護の手続等の在り方に関する検討会 第7回 議事録』。  
<https://www.mhlw.go.jp/content/000809717.pdf> (2021年11月30日最終閲覧)
- 稲垣忠、黒上晴夫、中川一史(2004).『学校間交流学習をはじめよう』。三晃書房。
- スーパーグローバルハイスクール(online).『スーパーグローバルハイスクール』。  
<https://sgh.b-wwl.jp/> (2021年11月23日最終閲覧)
- 文部科学省(2020).『平成31年度(令和元年度)「スーパーグローバルハイスクール事業の成果検証」の調査結果について』。  
[https://www.mext.go.jp/content/20200512-mxt\\_koukou02-000007119-01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200512-mxt_koukou02-000007119-01.pdf) (2021年11月23日最終閲覧)
- iEARN(online).『iEARN』。  
<https://www.iearn.org/> (2021年11月23日最終閲覧)