

共生社会で求められる「生きる力」を育む学校についての一考察
— 「心のバリアフリー」教育に注力する千葉県の市町村立中学校に着目して —

A Discussion on Schools which Foster “Competencies for Living” in a Living Together Society: Focusing on the Goals of Public Junior High Schools that Implement Education for “Barrier-free Mindset” in Chiba Prefecture

衛 藤 裕* 坂 口 真 康**
ETO Hiroshi SAKAGUCHI Masayasu

本稿の目的は、共生社会で求められる「生きる力」の議論を踏まえつつ、日本の学校における社会的機能を考察することである。具体的には、共生社会の実現を志向する「心のバリアフリー」教育を推進する千葉県に注目し、市町村立中学校の教育目標を分析する。その際、「心のバリアフリー」教育が根差す認識枠組みである、「社会モデル」の観点から教育目標を照射し、考察する。

分析の結果、本稿では、「心のバリアフリー」教育を推進する学校において、「社会モデル」の観点からその理念が教育目標に十分表出していない側面があることを指摘する。そして、「心のバリアフリー」教育が具体的な教育実践に焦点化されることによって、「社会のあり方」へのパラダイムシフトに寄与するという、「社会モデル」理論の要諦とは異なる様相を帯びる可能性について言及する。

本稿では最後に、学校の社会的機能を再考することを手がかりに、共生社会が求める「生きる力」を育成する学校教育についての一論点を提示する。

キーワード: 「生きる力」、共生社会、「心のバリアフリー」、社会モデル

Key words: “competencies for living”, living together society, “barrier-free mindset”, social model

第1章 問題の所在

本稿の目的は、他者との共生で求められる「生きる力」の議論を踏まえ、日本の学校の社会的機能を考察することにある。具体的には、日本の学習指導要領で示される「生きる力」に注目し、共生社会を志向した「心のバリアフリー」教育に注力する千葉県内の市町村立中学校の教育目標及び教育課程を分析し、その結果から考察する。

2022年9月9日に国際連合の障害者権利委員会(以下、権利委員会)が採択した、障害者権利条約の締約国の日本政府に対する総括所見¹⁾で、文部科学省が示した通知(特別学級の子どもが半分以上の時間を普通学級で過ごしてはいけないことを示すもの)の撤回が要求された²⁾。原田琢也は、日本が構築を志向するインクルーシブ教育システム³⁾は、障害を持つ児童生徒の、通常学級からの「排除」に拍車をかける恐れがあるとの懸念を示しており(原田2016)、権利委員会が示した総括所見は、原田が示した認識に親和性があることがうかがい知れる。

1994年の「サラマンカ声明」の採択を契機に、インクルーシブ教育が国際的に注目されるのだが、嶺井正也はそれに依拠し、インクルーシブ教育とは、障害児を含む特別なニーズを抱えるすべての子どもが通常の学校

において共に学ぶ教育として、その意義を見出している(嶺井2021——傍点は引用者による強調)。加えて嶺井は、インクルーシブ教育を「包摂共生教育」と訳すことで、すべての学習者が教育のためにインクルージョンされる重要性を強調している(嶺井2016: 147)⁴⁾。また小国喜弘は、インクルーシブ教育はすべての学習者の人権尊重が最優先事項に据えられた学校教育との認識を示しつつ、「これまでの学校や教師のありようへの反省を迫る」眼差しを内包すると指摘している(小国ら2015: 2)。嶺井及び小国の言及から、「通常」と見なされる学校教育の問い直しを契機に、様々なニーズを持つ子どもたちを包摂する学校づくりは、インクルーシブ教育の理念実現に向けた取り組みの一つであると言えよう。

酒井朗によると、教育は社会に参加するための基礎的な要件として重要であり、特に現代社会においては、その機会の保障の必要性が高まっていると言われている(酒井2015)。そして、社会から十分な教育を受けられないことは、人生の早い段階における社会保障の不充足であるとの認識を示している(同上)。他方、日本では特別なニーズを抱える児童生徒への教育を、通常学級とは異なる教育——いわゆる特別な教育——を受け場を設置することで実現を目指そうとする動向を見受けられることができる⁵⁾。インクルーシブ教育の理念に即

* 加西市立加西中学校

** 大阪大学

して日本の学校教育の現状を捉えるならば、特別なニーズを有する児童生徒を通常学級から分離することは、嶺井が意義付ける「包摂共生」(嶺井 2016: 147) と異なる方向性に向かう側面を有することが浮かび上がるだろう。

さらに一步踏み込むならば、このことを A. S. バラ・F. ラペールが指摘している、社会的排除による「社会的統合を保証すべき諸制度の機能不全」の影響と関連付けて議論することもできる(バラ・ラペール 2005: 19)。バラ・ラペールの指摘を踏まえると、日本のインクルーシブ教育を論考する上で、学校教育の社会的な機能を再考する必要性が浮かび上がるだろう。加えて 21 世紀の日本社会はグローバル化が進展し、多様な文化を持つ人と共に生きることが求められるとの展望を踏まえ、岡本智周が述べるところの、「共生」が「社会の中の多様性の尊重」と「社会の凝集性」とを両立する概念(岡本 2011a: 34) だとみなすならば、現代の日本の学校教育が、多様な社会的背景を有する人々をインクルージョンするための方策を探索することは、重要な課題だと位置付けられるのである。

現代の日本の学校教育を考える際、社会からの要請を受け、児童生徒の「生きる力」を育成する役割を担っている点は看過できないだろう。「生きる力」の育成については、2017(平成 29)年告示の中学校学習指導要領等に掲げられているが(文部科学省 2018)、中央教育審議会(以下、中教審)は「多様な国や地域の文化の理解を通じて、多様性の尊重や国際平和に寄与する態度や、多様な人々が共に生きる社会の実現に不可欠な他者への共感や思いやりを子供たちに培っていく」必要性に言及している(中教審 2016: 12—下線は引用者による)。つまり、「生きる力」は、他者と共生する上でも求められる力であることが示唆される。そこで、本稿では「生きる力」概念に着目することとする。

さらに本稿では、前述の 2017(平成 29)年告示の中学校学習指導要領等に示される、「社会に開かれた教育課程」(文部科学省 2018: 2)に注目する。中教審によると、「社会に開かれた教育課程」により、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という目標を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な教育内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを明確にしながら、社会との連携・協働によりその実現を図」(中教審 2016: 1) ることが目指されている。これを踏まえると、中教審レベルでは、学校の教育活動を通して育んだ資質・能力が、よりよい社会を形成する原動力となるという展望が抱かれていることが示唆される。同様に酒井は、社会的排除の観点から日本の学校教育を検討する中で、現代社会が直面する諸課題の克服にとっての重要な戦略拠点として、学校教育の意義を見出している(酒井 2015)。

ここまでの議論から、本稿では共生社会の実現に寄与する学校教育について、教育課程及びそれを具現化した教育目標で掲げられる「生きる力」の分析をもとに、

学校の社会的機能を考察する。その際に、共生社会の実現を志向した「心のバリアフリー」教育(e.g. 千葉県教育委員会 2023a) に注力する市町村立中学校⁶⁾の教育目標に注目し、具体的な実践を通じた資質・能力の向上に寄与するとの展望を形成する学校の認識枠組みに着目する。

ただし本稿では、石井英真が示すところの、「汎用的な資質・能力を明確化する場合 […] その学校がめざす理念や児童・生徒像を示す学校教育目標のレベルで位置付けることが有効」との見解(石井 2016: 85)⁷⁾に留意することとする。それは「心のバリアフリー」教育をめぐる個々の教育活動の意義に焦点を当てるのではなく、各学校の教育的活動全体を捉えることで、共生社会の実現に寄与する学校について、社会的機能の問い直しを手がかりとした論点を提示するねらいがあるからである。

第 2 章 分析枠組みの提示

第 1 節 「生きる力」

本稿が探究する「生きる力」はかつて、1998(平成 10)年の学習指導要領の改訂にあたって学校教育により育成する、実社会を生きていくために必要とされる力として掲げられた(中教審 1996)⁸⁾。また中教審は、21 世紀の日本社会が「複雑で予測困難」であることを強調し、「予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い […] よりよい社会と幸福な人生の創り手とな」るためには、「生きる力」の育成が重要だと認識を示している(中教審 2016: 10-11)。

本章第 3 節で後述するが、本稿では「生きる力」の共生の側面に焦点を当てて論考するうえで、岡本(2011b)が強調した、2008(平成 20)年の学習指導要領改訂に向けて中教審が示した「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等の改善について(答申)」の記述に注目する。具体的には、岡本(2011b)は、知識基盤社会⁹⁾の到来に言及しつつ「自己との対話を重ねつつ、他者や社会、自然や環境と共に生きる、積極的な「開かれた個」であることが求められる」(中教審 2008: 9—下線は引用者による)ことを踏まえ、学校教育の中での、「共に生きる力」の育成への期待を見出している。また岡本は、知識基盤社会は、「競争」と「共存」とが同時に必要である(岡本 2011a: 38)とし、「共に生きる力」を、個人の自立を前提としつつも、他者と連帯し共に生きることを要請するものとして、その意義を強調している。

第 2 節 「社会に開かれた教育課程」

中教審によると、「社会に開かれた教育課程」とは、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を学校と社会とが共有し […] 必要な教育内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを明確にしながら、社会との連携・協働によりその実現を図っていく」(中教審 2016: 1—

下線は引用者による強調) 観点に立つ考え方と定義される。その背景について、吉富芳正は、「教育課程を通じて、社会の変化の中で学校教育が果たすべき役割を問い直す必要」(吉富 2016: 26) 性を指摘しており、学校教育が担う従前の役割を再考する意義を読み取ることができる。

そして、中教審による「どのような資質・能力の育成を目指すのかは、各学校の学校教育目標等として具体化される」(中教審 2016: 31) との文言を踏まえ、教育課程で育成する「生きる力」を端的に表すものが教育目標に示されるだろう。言うまでもなく学校には教育目標だけでなく、校訓・学校像・子ども像といった様々な形で目指すべきものが存在しており、これらを体系的に整理し、教育活動を通じて何を指すかを明確にすることで効果的な教育活動を営むことができるとされている(吉富 2016)。その意味において、教育目標は、教育活動で育む「生きる力」を表象すると捉えることができる。

ただし、石井(2015)が指摘するように、資質・能力が想定する社会像や人間像によって求められる中身が異なることを踏まえ、資質・能力の育成に寄与するカリキュラムを構想する上で、目指す方向性は何かという価値的な問いと向き合う必要がある。それは、本章第4節で後述する、「社会的価値」へのはたらきかけを強く志向する「社会モデル」の特徴(e.g. 星加 2007)との重なりを見出すことができる。

第3節 「共生」概念

「共生」という営みについて岡本は、「『自己』と『他者』を隔てているものについての認識を深めていく」営み(岡本 2011b: 168)であると捉え、「『自己』と『他者』を隔てるものとは、多くの場合、人間が自ら作り出してきた社会制度や社会認識の枠組みだということにも気づかれる必要がある」と指摘している(同上)。共生という営みにとって、自己と他者との「差異」への眼差しが重要とする岡本の認識を踏襲しつつ、坂口真康は、「『差異』を生み出す社会制度や社会認識の妥当性や自明性に疑問を投げかけることにより、自己と他者の関係を相対化し、自己と他者を隔てる『差異』を生み出す社会的カテゴリを再編可能なもの」(坂口 2021: 44)として捉える視点を提示している。岡本と坂口の論考から、社会的に構築された「差異」を認識し、その「差異」が更新されるプロセスに共生の意義を見出していると言えよう。

岡本は2008(平成20)年告示の学習指導要領及び社会的背景要因を概観しつつ、様々な社会的カテゴリの人々との共生が要請されることの根幹に、「『自己』と『他者』がどのように、またどうして異なるのか、思いを巡らせることは、人と人との新たなつながりを見出す糸口」であると論じている(岡本 2011b: 169)。この点を踏まえ、「共生」の概念から示唆される「つながる力」とは、そのような思考を重ねながら社会関係を創り出し

ていく力(同上)は、共生社会に求められる力であろう。

他方で岡本が、「『共生』には『排他』が常に相補的に絡み合う」(同上: 168) 営みであることに言及している点は、本稿において重要な示唆を含んでいると思われる。「差異」を生み出す社会的カテゴリを「いまあるものと別なるものへと組み直す現象」(岡本 2016: 12)として認識する以上、「共生」という営みが、社会的カテゴリの存在を否定することは困難であることが示唆されるだろう。坂口(2021)はその点を踏襲し、共生があくまでもプロセスの概念であることを強調しており、理想的で目指すべき美しい状態として共生を認識することに対しての警鐘を鳴らしつつ、共生における「コンフリクト」に着目する重要性を指摘している。この坂口の指摘は、岡本が言及するところの、「『仲よくする』『相手を気づかう』といった素朴な価値以上のこと」が含まれた共生概念(岡本 2011a: 39)と接合するものと想定される。その意味において「人間には『異なるものどうし』のつながりの別なるあり方を検討することができるし、またときには、隔たりとなっている当の制度や認識自体を創り直すこともできる」(岡本 2011b: 169)という展望から、共生のプロセスを見出すことができよう。以上より、共生社会論に根差して定義する「共に生きる力」とは、社会的カテゴリの更新を生み出す力として強調される。

第4節 「社会モデル」

詳細は第3章で述べることにするが、本稿が分析対象に据える「心のバリアフリー」教育の理論的土台に、「社会モデル」という考え方を挙げるができる。「社会モデル」とは障害学の学問的基盤を成す「(障害の)社会モデル」と呼ばれる認識枠組みである(星加 2007; 松波 2011)¹⁰⁾のだが、松波はその特徴を、「健常者中心的な『社会のあり方』が障害者を排除」との認識を前景化させる認識枠組み(松波 2011: 172)と説明している。また星加は「社会モデル」の要諦への踏み込んだ言及として、障害発生メカニズムの社会性に対する認識にあることを前提に、「障害者をステイグマ化する認識が転換されずに維持される限り、それは『社会モデル』の名に値しない」と峻厳に述べ、障害者の不利益を解消するための手段及び解消への責任を社会に求めるだけでは不十分だと見なしている(星加 2022: 21-22)。この点において、共生社会で「生きる力」を育む学校教育を、「社会モデル」の認識枠組みで分析することを試みる本稿において、星加の指摘は重要な観点となると言えるだろう。

また、杉野昭博が述べるところの「『健常者社会のヘゲモニーの相対化』を軸として展開してきた」(杉野 2002: 271)という障害学の発展経緯にも、「社会モデル」がとりうるアプローチの特徴が如実に表れていると言えよう。障害学においては、排除の原因に個人の損傷があり、それを治療し社会に適応させる「障害の個人モデル」(以下、「個人モデル」)¹¹⁾を批判的に捉える視座に

学問的領域を求めるのだが、その背景に「個人モデル」が前提となっている社会に対して、パラダイムシフトの必要性を論理的に訴えかける意図を有していることが見出せる。

その一方で星加は、「社会モデル」もまた「個人モデル」同様に、ディスアビリティに対して否定的な意味付けがなされている点に注目することにより、規範性を帯びる社会理論に依拠した自己及び社会からの価値評価との関連が見出せると言及している（星加 2007）。そこで星加（2007）は「社会的価値」に焦点を当て、ディスアビリティはあくまでも社会で要求される価値との関連によって生じ、インペアメントはそれを個人に帰責するためにある種の機能的特質に対して否定的な価値付けがなされたものであると論じている。ここで示した星加の論考を踏まえると、「社会モデル」がある状態に対する「社会的価値」の背景にある規範を照射する理論として意義を有していることが示唆され、社会的事実としてディスアビリティを認識する視座が補強されるのである。

第3章 分析対象

第1節 「心のバリアフリー」教育

「心のバリアフリー」教育とは、2017年にユニバーサルデザイン2020関係閣僚会議（以下、UD会議）が作成した「ユニバーサルデザイン2020行動計画」（以下、UD計画）で、共生社会を実現するために、個人の意識や行動の変容を促す指導を中心に営まれるもの（UD会議2017）として位置付けられる。共生社会の実現には、「障害の社会モデル」をすべての人が理解し、それを自らの意識に反映させ、具体的な行動を変えていくことで、社会全体の人々の心の在り方を変えていくことが重要」と記されている（同上：2）。「心のバリアフリー」教育の理論的土台に、第2章第4節で論じた「社会モデル」が据えられていることを読み取ることができるだろう。

「心のバリアフリー」教育を推進する根拠としては、2020東京オリンピック・パラリンピック競技大会（以下、2020東京オリパラ）開催が位置付けられ、UD計画では、「2020年パラリンピック競技大会は、この共生社会の実現に向けて社会の在り方を大きく変える絶好の機会」（同上：1）と捉えられている。この点は、坂口（2022）が、スポーツと共生との関わりを議論する際に国際的なスポーツの大会の重要な位置付けを指摘していることも親和的である。この指摘とも重なる形で、2020東京オリパラは、日本で共生社会を実現する機運を高めるための重要な役割を担うことが期待されていたと言える。

一方で教育行政に注目すると、学習指導要領の改訂の指針となる答申——本稿で言うところの、2016年の中教審答申——の中で、2020東京オリパラ開催を契機に、2030年の日本社会を展望した学習を促進することの必要性への言及がなされている（中教審2016）。その意味

において、2016年の答申を指針として改訂された2017（平成29）年告示の中学校学習指導要領等において、学校教育に共生社会の実現に寄与する教育実践を求めていると読み取ることができる。

本稿では、「心のバリアフリー」教育に注力する地域として、千葉県に注目する。その理由として、千葉県教育委員会（以下、千葉県教委）が、2022（令和4）年度から県独自で「心のバリアフリー」教育を推進する事業をおこなっている（千葉県教委2023）ことがある¹²⁾。千葉県教委が意義付ける「心のバリアフリー」教育は、「共生社会の形成を目指して学校と地域等が連携・協働し、障害のある人や高齢者等を含めた他者の理解を深めるとともに、パラスポーツなどを通じて、相互に支え合い、認め合える心を育てる教育」（同上——下線は引用者による）であり、本稿で探究する共生社会から求められる「生きる力」を育む学校教育と親和的であるだろう。

千葉県で推進される事業の特徴的な内容として、「地域拠点校」の認定と、「グッドプラクティス校」（以下、GP校）の表彰を挙げることができる。地域拠点校とは、「児童生徒の意識向上、家庭地域等への普及啓発として、先進的な取り組みの実践などの役割」（同上）を付与される学校である¹³⁾。また「心のバリアフリー」教育の理念に沿って優れた実践をおこなった学校に対しては、GP校として表彰している（同上）¹⁴⁾。

第2節 千葉県内の市町村立中学校における「心のバリアフリー」教育の取り組み及び成果

本節および第4章で分析対象とする千葉県内の市町村立中学校について、引用する資料の一覧を以下の表1¹⁵⁾にまとめている。引用を示す際は、表1中で明記される記号を用いることとする。

表1：分析に用いる参照資料の対応表一覧

記号	参照資料名
【A】	市川市立第七中学校（2023）
【B】	柏市立逆井中学校（2023）
【C】	四街道市立四街道北中学校（2023）
【D】	匝瑳市立八日市場第一中学校（2023）
【E】	神崎町立神崎中学校（2023）
【F】	九十九里町立九十九里中学校（2023）
【G】	長柄町立長柄中学校（2023）
【H】	市原市立千種中学校（2023）
【I】	鴨川市立鴨川中学校（2023）
【J】	君津市立周南中学校（2023）
【K1】	銚子市立第三中学校（2023a）
【K2】	銚子市立第三中学校（2023b）
【L1】	浦安市立堀江中学校（2023a）
【L2】	浦安市立堀江中学校（2023b）
【M1】	松戸市立第五中学校（2023a）
【M2】	松戸市立第五中学校（2023b）
【N】	一宮町立一宮中学校（2023）
【O1】	南房総市立富浦中学校（2023a）
【O2】	南房総市立富浦中学校（2023b）

出典：筆者作成。

2022（令和4）年度にGP校に認定された市町村立中学校に共通する具体的な実践として、パラスポーツの体験への注力が挙げられる¹⁶⁾。松戸市立第五中学校の取り組みを例に挙げると、全校生徒で車いすバスケットボールを体験し、そして講演を聞くことを通して、障害に対する理解を深めている（【M1】）。また銚子市立第三中学校では、生徒だけでなく、地域住民や保護者、職員と共にボッチャを体験する機会を設けている（【K1】）。これらの実践は前述したように、オリンピック・パラリンピック教育に接続させる形で「心のバリアフリー」教育を推進する、千葉県の間接的関係が関連していることが示唆される。

また障害を持つ人と交流する機会に意義を見出していることが、実践の特徴として挙げられる。例えば南房総市立富浦中学校では、車いすバスケットボールのパラスリートと交流する機会を設けている（【O1】）が、障害当事者という立場からパラスリートの経験を学ぶ意義を見出している。この実践はUD会議（2017）が学校教育に要請する、障害のある人に対する取り組みと親和的であると言える。また同様に、2017（平成29）年告示の中学校学習指導要領等に明記されている、「同じ社会に生きる人間として、互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ場」としての中学校（文部科学省2018:129）を念頭に、「心のバリアフリー」教育を推進していることが推察される。

そして、地域社会を対象にした福祉的な活動にも精神的に取り組んでいることがうかがい知れる。例えば、浦安市立堀江中学校においては、地域の社会福祉協議会と連携した実践に注力している（【L1】）ことから、UD計画が志向する、「地方自治体、社会福祉協議会、障害者社会参加推進センター、障害のある人への支援等にかかわる社会福祉法人、NPO、地域に所在する学校、企業、町内会等とが連携し、地域の人々に「心のバリアフリー」を浸透させるための取組」（UD会議2017:15）のモデルケースであると見なすことができる。さらに2017（平成29）年告示の中学校学習指導要領等の基本的な理念である、「社会に開かれた教育課程」（文部科学省2018:2）とも接合することが示唆されるであろう。

このような卓越した「心のバリアフリー」教育の実践における成果として示されるものに、浦安市立堀江中学校が見出すように、パラスポーツを通して共生社会への理解を深める（【L1】）ことへの寄与が見出せる。また一宮町立一宮中学校は、元パラリンピアンによる講演を通して、「困難は工夫次第で必ず乗り越えていける」という考えを持った生徒や自分も強く生きていきたいと考えた生徒がいる」（【N】）ことを成果として挙げており、各学校の教職員が学習に取り組む生徒の様子や、事後学習による生徒の振り返りから「心のバリアフリー」教育の成果を見出す姿勢を有していると言える。これは、「心のバリアフリー」教育を学校の教育活動として位置付け、学習を通じて生徒の変化や気づきに焦点

化する眼差しを有していることが推察される。他方で、地域社会への普及及び啓発の成果については、管見の限りであるが資料から読み取るには至らなかった。また、指導する教師の資質向上について、具体的な言及も見出すことができなかった。この点において、「心のバリアフリー」教育を推進する各学校は、児童生徒への働きかけに注力していることが読み取れる一方、千葉県教委（2023）が注力する意義を見出す、保護者や地域住民への働きかけや、教職員への研修に課題があるとも捉えることができるであろう。

本稿で注目する「社会に開かれた教育課程」との関連において、一宮町立一宮中学校は、教育課程と結び付けて実施する展望が示されている（【N】）。これは、中教審による、「特別活動や総合的な学習の時間においては[...]」どのような資質・能力を育むかを明確にし、それを育む上で効果的な学習内容や活動を組み立て、各教科等における学びと関連付けていくことが不可欠」（中教審2016:25）という見解を踏襲している可能性が推察される。「心のバリアフリー」教育を継続的に推進するためにも、生徒たちに身に付けさせたい資質・能力とを接合させ、「社会に開かれた教育課程」の理念のもとで地域住民への普及・啓発等をおこなうことの意義が見出されるだろう。

第4章 分析結果

第1節 「心のバリアフリー」教育に注力する中学校が育む「共に生きる力」の分析

「心のバリアフリー」教育を推進する千葉県において、その中心的な役割が期待される地域拠点校の2023（令和5）年度の教育目標は、以下の表2の通りである。

表2：2023（令和5）年度「地域拠点校」の教育目標

学校名	教育目標
市川市立第七中学校	豊かな心を培い たくましく生き抜く力を育てる
柏市立逆井中学校	郷土愛 地域貢献
四街道市立四街道北中学校	自考自行 ～自ら調べ、考え、判断し、行動する生徒の育成～
匝瑳市立八日市場第一中学校	「友愛」豊かな心を持ち、友を大切に する思いやりのある生徒 「英知」確かな学力を身につけ、的確な判断ができる生徒 「剛健」心身ともにたくましく、気力、体力、忍耐力のある生徒
神崎町立神崎中学校	「知・徳・体」の調和がとれた、未知の状況に対応できる生徒の育成
九十九里町立九十九里中学校	『礼節を重んじ、豊かな心とたくましさを持ち、自主的・自律的に生きる生徒の育成』－『挨拶・返事・清掃・歌声』－『思いやり・やる気・克つ（勝つ）こと・60点』
長柄町立長柄中学校	「豊かな心を持ち、主体的に学ぶ、たくましい生徒の育成」 ～自分の未来を信じ、未来を切り開く～

市原市立千種中学校	思いやりにあふれ、未来を切り拓く逞しい生徒の育成
鴨川市立鴨川中学校	新しい時代を自ら切り拓き、たくましく生きる鴨中生の育成
君津市立周南中学校	自分で考え、自分で判断し、何事にも粘り強く取り組む生徒の育成
酒々井町立酒々井中学校	[掲載なし] ¹⁷⁾

出典：【A】【B】【C】【D】【E】【F】【G】【H】【I】【J】をもとに筆者作成。

上記の表2より「地域拠点校」に指定される市町村立中学校の2023（令和5）年度の教育目標に、直接的に「共生」という文言を用いる学校を見出すことができず、また「生きる力」を求める共生社会の粗描に着手する学校も管見の限り見当たらないことが指摘できる。共生社会の実現を志向する「心のバリアフリー」教育に注力する市町村立中学校に位置付けられる「地域拠点校」において、「共生（社会）」という文言を教育目標に掲げる学校が1校もないという事実は注視するに値するだろう。なぜならそのことは、「地域拠点校」が教育課程を編成する際には、「心のバリアフリー」教育の展望とは異なる位相から、その意義が見出される「生きる力」を捉える眼差しを内包すると解釈できるからである。

他方で、「地域拠点校」に選定される複数の市町村立中学校の教育目標に「自分の力でできる」ことを対して価値を付与する学校の価値規範がにじみ出ていることに注目する必要があると考えられる。例えば、四街道市立四街道北中学校の教育目標である「自考自行～自ら調べ、考え、判断し、行動する生徒の育成～」（【C】）によって、教育課程を通して、自分で学習や生活を営む力を育むことを志向していることが読み取れる。その意味において、生徒の自立を促すことを目指しつつ、「心のバリアフリー」教育の実践が営まれており、共生社会が求める「生きる力」の育成を図っていることが推察されるのである。

君津市立周南中学校は「自分で考え、自分で判断し、何事にも粘り強く取り組む生徒の育成」という目標を設定（【J】）しているが、ここから自分で物事をやり遂げることに對して価値を付与する認識を有していることが読み取ることができる。ただし、目指す生徒像において、「自他共に尊重し、寛容な心を持つ生徒」を掲げており（同上）、本研究が意義付ける共生社会を射程に入れて教育課程が編成されていることが想定され、「心のバリアフリー」教育と接合させる姿勢がうかがい知れる。

他方、共生社会に求められる他者を尊重する営みについては、「寛容な心」という個人の善良な心情に焦点化されているという重要な論点が浮かび上がるのである。それは、第2章で分析枠組みとして用いた共生社会論に根差し、「仲よくする」「相手を気づかう」といった素朴な価値以上のことが含まれた共生概念（岡本 2011a: 39）から「共に生きる力」を意義付ける本稿において、

君津市立周南中学校が掲げる共生は、本研究の分析枠組みとは異なる位相から捉えられる可能性が推察されよう。また、「豊かな心を培いたくましく生き抜く力を育てる」という教育目標を掲げる市川市立第七中学校（【A】）からも、前述の様相が想定されることが示唆される。

また、2022（令和4）年度のGP校が掲げる、2023（令和5）年度の教育目標は、以下の表3の通りである。

表3：2022（令和4）年度GP認定の市町村立中学校の2023（令和5）年度教育目標

学校名（賞名）	教育目標
銚子市立第三中学校（優秀賞）	学ぶ意欲を持ち、主体的に考え、判断し、行動する、心豊かでたくましい生徒の育成
浦安市立堀江中学校（奨励賞）	未来を拓く豊かな心を持ち主体的に活動する生徒の育成
松戸市立第五中学校（奨励賞）	社会の変化に主体的に対応できる力を備えたたくましい人間の育成
一宮町立一宮中学校（奨励賞）	[掲載なし] ¹⁸⁾
南房総市立富浦中学校（奨励賞）	志と優しさを持ち文武両道に励む富浦中

出典：【K2】【L2】【M2】【O2】をもとに筆者作成。

表3で示されるGP認定された千葉県の市町村立中学校の教育目標においては、本稿における分析枠組みである「共に生きる力」に親和的な文言や、共生社会と結び付く社会像を明示している学校を見出すには至らない。例えば、銚子市立第三中学校の教育目標は「学ぶ意欲を持ち、主体的に考え、判断し、行動する、心豊かでたくましい生徒の育成」であり、目指す生徒像として、「思いやりと感謝の心を持ち、自他を大切にする生徒【徳】」が掲げられている（【K2】）。「自他を大切にする」という文言において、共生に価値が見出されることが推察される一方で、共生社会論からは距離がある、「思いやり」と「感謝」の「心」に焦点化された認識が浮かび上がる。

また松戸市立第五中学校の教育目標は、「社会の変化に主体的に対応できる力を備えたたくましい人間の育成」である（【M2】）。そして、目指す生徒像として、「「思いやる」礼節を重んじ、自他を思いやる心を行動で示せる生徒」を掲げている（同上）ことから、自他を思いやる営みとして共生が射程に入れていることが示唆される一方で、その営みが「思いやる」心に依拠すると読み取ることができる。「心」への着目という点からは、本稿の分析枠組みとは異なる視座から、共生が捉えられていることが指摘できるだろう。

第2節 「社会モデル」アプローチで捉える教育目標

本節では、千葉県内において「心のバリアフリー」教

育に注力する市町村立中学校が掲げる教育目標及び教育課程を、2017（平成29）年告示の中学校学習指導要領の基本理念である「社会に開かれた教育課程」（文部科学省2018:2）に依拠した分析に着手する。その際には、本稿で意義付けた「社会モデル」の認識及び戦略的特徴を浮かび上がらせることとする。

浦安市立堀江中学校の教育目標は、「未来を拓く 豊かな心を持ち 主体的に活動する生徒の育成」であるが、2023（令和5）年度のグランドデザインにおいて「開かれた学校づくり」の意義を強調している点は注目に値するだろう（【L2】）。そこでは、中学校区を単位に社会と連携する必要性に言及されており（同上）、「社会に開かれた教育課程」との親和性を指摘できるからである。

その一方で、グランドデザインを含む教育目標から、浦安市立堀江中学校が育む力がどのような社会を展望しているかについての具体的な示唆を得ることはできなかった。また「社会に開かれた教育課程」との関連で考えるならば、浦安市立堀江中学校のグランドデザインに「願う家庭像」が示されている（同上）ことに注目する必要があるだろう。中教審が、「生きる力」の育成を強調した背景要因として、「家庭や地域社会での教育の充実を図るとともに、社会の幅広い教育機能を活性化」する（中教審1996:23）必要性を挙げていることから、「生きる力」を育成する上で学校以外での教育の重要性が示唆されよう。浦安市立堀江中学校（2023b）において、それを各家庭に焦点化する点に、生徒の保護者——すなわち、それは一個人——に対して取り組みの責任を求める認識枠組みだと捉えることができる。これは本稿の分析枠組みである「社会モデル」とは対照的に位置づけられる、「個人モデル」的な認識と親和性を有するといえるだろう。

また松戸市立第五中学校（2023b）が意義付ける、「学ぶ力」「よりよい社会を創る力」「よりよく生きる力」「よりよい未来を創る力」に注目する。これらを設定した松戸市立第五中学校は、2017（平成29）年告示の中学校学習指導要領が意義付ける「生きる力」の具現化（文部科学省2018）に着手し教育実践に取り組んでいることが指摘できる。その意味において、「心のバリアフリー」教育への注力を「生きる力」の育成と重ね合わせる認識を有していることが推察される。そこで、松戸市立第五中学校が育成を志向する「よりよい社会を創る力」に着目すると、自己肯定感・自己有用感の効用を挙げ、また人権意識の醸成に力を入れている（【M2】）ことが確認される。これは、第2章で言及した「社会モデル」と親和的であり、かつ第3章で指摘したように「心のバリアフリー」教育の注力によって「共生社会」の実現に寄与する展望が示唆されていると言えるだろう。

一方で、「よりよく生きる力」を育むための素地として規律・マナーを重視する認識が示されている（同上）のだが、そこでは教室環境を重視する視座から「秩序ある公共空間」の意義が強調されている（同上）。これを本稿の分析枠組みである共生概念から照射するならば、

坂口（2021）によって懸念される理想的な状態として、共生という営みが認識される可能性が指摘出来るであろう。

そして同中学校では「よりよい未来を創る力」を育むため、「新しい教育活動の創造」の必要性を掲げている（【M2】）ことから、学校の経営方針に「心のバリアフリー」教育推進を位置付けた結果として、千葉県内で「GP校」認定という卓越した実践が創発された経緯を推察することもできる。また、学区内で連携すること保護者の教育活動への参加、地域行事への参加の推奨を掲げている（同上）ことは、文部科学省（2018）が意義付ける「社会に開かれた教育課程」を具現化する一手法であると指摘することもできるであろう。

他方、新しい教育活動に寄与するとされる、学校が有する認識のパラダイムシフトが、主に地域社会との連携等に焦点化されている点に注目すると、「心のバリアフリー」教育の理論的土台の「社会モデル」理論において、——星加（2022）で要諦であると意義付けられる——「共生」を困難にさせる障壁に内包される認識の転換を見出すには至らなかった。また、注力が掲げられる職員研修においては、「授業力向上」「ICT活用」「救急救命」「不祥事防止」を挙げている（【M2】）。例示する具体的な項目においても、「心のバリアフリー」教育の基本理念である「社会モデル」との関連は見出されず、その意味において「心のバリアフリー」教育への注力そのものが、日本の学校教育が有する規範に影響されることが示唆される。

第5章 総合考察

第1節 教育目標と「心のバリアフリー」教育との関係

第4章から、千葉県内で「心のバリアフリー」教育に注力する市町村立中学校の2023（令和5）年度の教育目標において、管見の限り本稿の分析枠組みである共生社会を見据えた「生きる力」を見出すには至らなかった。加えて、「心のバリアフリー」教育を推進する一方で、教育目標に「共生（社会）」という文言を明示する中学校が1校も無いという重要な事実が浮かび上がった。再度強調するが、2017（平成29）年告示の中学校学習指導要領等に示される「社会に開かれた教育課程」の理念において、中教審が意義付けるところの、各学校の教育課程を通して育むことを目指す資質・能力が、「各学校の学校教育目標等として具体化され」（中教審2016:31）ている。それにもかかわらず、千葉県で「心のバリアフリー」教育に注力する中学校が掲げる教育目標で具体化された資質・能力に、管見の限り「共生（社会）」という文言を読み取ることができなかったのである。推察を含みつつ踏み込んで議論すると、教育課程全体を通して育むことを目指す資質・能力と、「心のバリアフリー」教育への注力との関連性がそれほど強くないと解釈することもできる。

本稿の論考で、UD会議（2017）や千葉県教委（2023）において、「心のバリアフリー」教育が共生社会の実現

を志向することは既に述べた通りである。そして中教審(2016)が示す「社会に開かれた教育課程」における教育目標の位置付けを踏まえつつ、本稿では、各学校の教育目標として具現化された「生きる力」において、分析枠組みとして意義付けた「共生(社会)」や「社会モデル」の理念が内包されるとの展望を見出すに至ったのである。

また、教育目標や目指す生徒像として「豊かな心」や「思いやり」といった言葉が明示され、個人の心にはたらきかけることで共生が志向される様相が見出される点については、第4章で論じた通りである。このことに関しては、岡本によって指摘されるところの、共生が「仲よくする」「相手を気づかう」といった素朴な価値以上のこと(岡本2011a: 39)を内包した営みだとの認識に至っていないことが推察されるといえよう。この点について、岡本が懸念を示すところの、共生という営みの具体的なイメージを社会で明確に共有できていない(岡本2011a)点と親和性を有していることが示唆される。ここから、千葉県の「心のバリアフリー」教育に注力する市町村立中学校においては、本稿が依拠した分析枠組みという観点からの共生社会との関連がうかがえる、具体的描写は確認できないことが指摘できる。その点について一歩踏み込んだ議論を展開すると、千葉県の事例で見られたような「豊かな心」「思いやり」に焦点化される共生とは、むしろ——本稿の分析枠組みとは距離のある——「美しい状態」としてイメージされる共生(坂口2021: 48)と親和性を有する共生であることが示唆される。

さらに、「社会モデル」の認識枠組みに焦点を当て、千葉県で「心のバリアフリー」教育に注力する市町村立中学校の2023(令和5)年度の教育目標を照射するならば、——星加(2022)が要諦と意義付ける——「社会モデル」の認識論が霧散される恐れがあることを指摘できるだろう。既に述べたように「社会モデル」は、社会的障壁を生み出す認識枠組みの更新につながるシステム改変を志向する理論である。それにもかかわらず、第4章の分析結果から、教育目標等では、生徒個人の「豊かな心」「思いやり」を育むことに焦点化されていることが浮かび上がってきた。これは飯野由里子・星加良司が「社会モデル」の実践に対する懸念として強調して述べるところの、「個人の善意に依拠した「やさしさ」や「思いやり」が動員された実践(飯野・星加2022: 78)と親和的であると捉えることができる記述である。またそのような実践が、理論的には「個人モデル」と親和性を有するとの見解(同上)を踏襲するならば、千葉県の「心のバリアフリー」教育においては、「個人モデル」の認識枠組みに根差した実践に注力されていると見なすことができよう。

第2節 自立と共生の位相から見る「生きる力」

第4章の分析結果から、「心のバリアフリー」教育に注力する市町村立中学校の2023(令和5)年度の教育

目標で示される「生きる力」において、「自分でできる」ことに価値を見出す認識が散見されたことは既に述べた通りである。ここから、「生きる力」を育む学校教育と、「自立」に価値を見出す規範とが親和的だと示唆される。

本稿の分析枠組みである岡本(2011a)が意義付けるところの、知識基盤社会を自立した個人同士が、他者とつながって生きるために求められる力としての「共に生きる力」概念から、学校教育によって育む「生きる力」は、自立と共生という2つの位相を併せ持つ概念であるとも解釈できる。そのような中、千葉県内で「心のバリアフリー」教育に注力する市町村立中学校の2023(令和5)年度の教育目標において、「共生(社会)」についての文言を見出せないことは既に前節で論じた通りであるが、その一方で、「自立」に代表される、自分でできることに価値を見出す規範¹⁹⁾が浮かび上がったという分析結果は、本稿において重要な示唆を含んでいるといえる。

個人の「自立」や「自己実現」に焦点化される眼差しは、石井(2015)が示唆するように、グローバル資本主義経済システムに依拠する新自由主義的なロジックが日本の学校教育に浸透することと一定の関わりがあることが想定される。そして石井(2015)による、学校教育もまた社会全体に流布する経済合理性や効率性を重視するグローバル資本主義の価値規範にさらされるとの指摘は、学校教育により個人が「生き抜くための力」の育成に注力され、学習指導要領が照射する「生きる力」における共生の側面への軽視を生むことが危惧されるのである。

さらに、「共生社会」もまた、飯野・星加によって「経済成長の手段として従属」させられかねないとの懸念(飯野・星加2022: 89)が指摘されている。このことを踏まえると、2023(令和5)年度の千葉県の「心のバリアフリー」教育に注力する市町村立中学校の教育目標から見出される「生きる力」においても、経済合理性にもとづく規範に影響を受けた結果、共生の意義が後景化する可能性が指摘できるのである。

第3節 論点提示と今後の課題

本稿では、千葉県の「心のバリアフリー」教育に注力する市町村立中学校に着目して論考してきたが、2022(令和4)年度「GP校」に認定された市町村立中学校の教育実践から、各校が創意工夫を凝らした「心のバリアフリー」教育を推進する姿勢が明らかになったと言えるだろう。ただし、解消手段並びに解消責任の社会性に焦点化した実践への注力により、星加が危惧する「個人(医学)モデル」的な理解を温存させてしまう(星加2022: 21)状況につながることへの危惧を踏まえ、本稿では、星加(2022)によって意義付けられる、発生メカニズムの社会性に対する認識を浮かび上がらせることを探究した。

本稿の分析結果からは、本稿で構築した分析枠組みに即した「生きる力」を掲げる学校を見出すには至らなかった。すなわち、「心のバリアフリー」教育に注力す

る千葉県内の市町村立中学校の教育目標に示される学校教育全体を通して育む「生きる力」に関しては、本研究の分析枠組みである「共生」との関連性を見出せなかったことに加えて、社会システムの改変を志向する教育課程を体現するものとして位置付けることができなかったということになる。本稿ではそのことを踏まえつつ、千葉県内の「GP校」で推進される「心のバリアフリー」教育においては、「社会モデル」が批判的に捉える「個人モデル」に親和的な規範が機能する可能性を指摘したのである。

第1章で述べたように、小国らはインクルーシブ教育の実現のためには、「これまでの学校や教師のありようへの反省」が迫られることを指摘している（小国ら2015: 2）が、「心のバリアフリー」教育の推進においても同様のことが求められるであろう。つまり、推察を含みつつ踏み込んで議論すると、共生社会の実現に向けた「心のバリアフリー」教育の前提を問い直す眼差しこそ、「社会モデル」の認識枠組みにもとづく実践になる可能性が見出されるのである。言い換えるならば、学校教育が「心のバリアフリー」によって「社会モデル」の理念を浸透させ、共生社会を実現するため、学校の社会的機能として「マイノリティを排除・周縁化し、無力化」（羽田野2018: 82）してきた負の側面を受け止め、その社会的機能を問い直す姿勢が学校に求められると言えるのである。

つまり、近代社会における学校の社会的機能の1つに位置付けられる「選抜・配分」が、産業社会の要請から付与される（岩永2007）という社会的事実について、問い直す必要が浮かび上がるだろう。ここから本稿では、共生社会を実現する学校の社会的機能を探るという営みに、「生きる力」を育む学校の議論を深める社会学的な論点が入り込んでいるとの想定に至るのである。星加は、「何が「社会的」であるのかを語ること自体が「社会的」な営み」（星加2022: 22）であるとの見解を示しているが、共生という営みの中で岡本が強調するところの、社会的カテゴリーを「いまあるものと別なるものへと組み直す現象」——すなわち、「ゴール」ではなく「プロセス」——として捉える（岡本2016: 12）視座を、学校の社会的機能にも援用することで、「選抜・配分」という資本主義経済システムに依拠した機能を再考する契機とする必要があると考えられるのである。

他方で、岡本は、「知識基盤社会を想定した人間観は、社会の価値や規範の変化への対応を、学校教育に要請するために掲げられた」（岡本2018: 161）と述べた上で、「知識基盤社会における新たな社会的価値・規範への対応は、「生きる力」の伝達と結びつけて語られている」（同上: 163）と論じている。ここから、本稿が探究した共生社会を「生きる力」を、各学校が教育課程及び教育目標を掲げることを通して、新たな規範を社会に浸透させるという展望が示されたと言える。

本稿では、共生社会で求められる「生きる力」を育むための学校教育についての議論を深める社会学的論

点を提示する論考に徹した。そのため、「心のバリアフリー」教育が抱える課題をどう克服し、教育効果を上げるかについての具体的方途は、検討するには至っていない。また日本の学校教育に通底する価値規範が、資本主義経済システムと親和性があることを指摘するに至ったものの、資本主義経済システムと共生とを包摂する、学校のあり方を示すことはできなかった。そして本研究が示した論点としての学校の社会的機能の更新をめぐっては、より深い理論的・体系的な分析が要請されることは明白であろう。今後の課題として更なる研究が求められる。

【付記】

本稿は、筆頭筆者が2023年度に、兵庫教育大学大学院学校教育研究科教育コミュニケーションコースで提出した修士論文の一部を加筆修正したものである。

【注】

- 1) 本稿では、2022年の権利委員会による総括所見は、インクルーシブ教育情報室のウェブサイト〈<https://www.crpj-in-japan.com/inforoom-un2022cr>〉（2023-03-13最終確認）に掲載される日本語訳を引用する。
- 2) 権利委員会による2022年の「第1回対日審査総括所見（子どもに関して）第24条教育Ⅲ.B.52.(c)」の和訳が掲載されているインクルーシブ教育情報室のウェブサイト〈<https://www.crpj-in-japan.com/inforoom-un2022cr-a24>〉（2023-03-13最終確認）から引用している。また、衛藤・坂口（2023）はこの出来事を手がかりに、インクルーシブ教育をめぐる日本政府と国際連合との認識の齟齬について探索している。
- 3) 日本が障害者権利条約に署名したのが2007年であるのだが、その後2012年に中教審初等中等分科会において「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）」が示されている。原田（2016）によると、この文書を提示したことが、日本が今後インクルーシブ教育を志向する姿勢を示すことになったと述べられている。
- 4) 本稿では、すべての子どもたちが同じように異なった存在との認識で、多様な人々が共に生きる社会を形成するための学校教育として、インクルーシブ教育の意義を見出している。一方、心身の機能障害を有するという、狭義の障害者に焦点化して定義している日本政府の「インクルーシブ教育」とは、その認識を異にしている。インクルーシブ教育をめぐる認識の齟齬について、衛藤・坂口（2023）を参照されたい。
- 5) 衛藤・坂口（2023）は、日本のインクルーシブ教育システムにおいて、学校教育で「生きる力」を育成するために、児童生徒に最適な環境を設けることを重視する認識を見出し、そのための手段としての分離教育が肯定されることへの懸念を示している。
- 6) 本稿で、分析対象を市町村立中学校とする理由として、前述の文部科学省調査で、中学校において不

- 登校生徒の割合が6%であったことを根拠に、学校への包摂は喫緊の課題だとの想定がある。他方で小国は、基準に外れる人間を地域から排除する役割を「地域の学校」が担っていたことを指摘している（小国2016）。本稿では、小国の論考をもとに「地域の学校」と示唆される、市町村立の学校を分析対象とする。
- 7) [...] は引用者による省略を表す。以下、同様。
- 8) 本田由紀が「生きる力」を、「文部科学省の教育理念を示すキャッチコピー」（本田2005: 56）と論じているとおり、それは日本の学校教育を体現する指針として意義付けられていると言えるだろう。
- 9) 知識基盤社会は、グローバル化により旧来からのパラダイムシフトが社会の至る所で生じると想定され、幅広い知識と柔軟な思考が重要となる社会でだともみなされている（中教審2008）。2017（平成29）年改訂の学習指導要領においても、知識基盤社会が引き続き想定されると展望されている（中教審2016）。
- 10) 本稿では、「障害の社会モデル」については、ここより以下、「社会モデル」と表記することとする。
- 11) 「社会モデル」に対比される認識枠組みであり、松波は「障害者の経験する困難の原因を、個人の身体の損傷・機能障害（インペアメント）にあるとし、その克服は基本的に個人の責任であるとする」考え方（松波2011: 172）と説明している。また「一般社会に広く浸透している常識的な価値観」であると位置付けられている（同上）ことを踏まえ、本稿では、学校教育に底流する規範が、「個人モデル」の認識枠組みと親和性を有するとの想定に立ち論考している。
- 12) 本稿で千葉県に注目する理由は、独自で予算を計上し、全県的に推進する点と、「心のバリアフリー」教育の理念に沿う先進的な教育実践を、県内に広める特徴的な取り組みを行う点（千葉県教委2023）にある。
- 13) 地域拠点校は、千葉県内の国公私立の小・中・高等学校及び特別支援学校から40校が選定され、そのうち市町村立中学校は11校である（千葉県教委2023）。
- 14) 2022（令和4）年度は、千葉県内の50校から応募があり、選定委員会が「実践内容の充実度」「実践の継続性」「地域等との交流及び広報活動」を基準に評価して顕彰校が決められている（千葉県教委2023）。
- 15) 分析対象である、2023（令和5）年度の「地域拠点校」の酒々井町立酒々井中学校及び2022（令和4）年度「GP校」である一宮町立一宮中学校においては、2023（令和5）年度の教育目標が掲載される資料を見つけれなかったため、一覧に挙げていない。
- 16) 千葉県教委のウェブサイト〈<https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/seisaku/kokoro-barrier-free/reiwa4-good.html>〉（2023-11-18 最終確認）に掲載される、2022（令和4）年度「GP校」認定校の実践内容と成果及び課題が示される「心のバリアフリー教育グッドプラクティス 応募資料」を参照している。
- 17) [] は筆者による。
- 18) 17) と同様。

- 19) 浅沼茂は、1998（平成10）年告示の学習指導要領で示された「生きる力」という新しい学力観の下、「必要な知識や情報を含め、自分の求める課題に対して自分で責任を負わなければならないという近代の「自己管理」の原理がより鮮明になっている」ことに懸念を示しつつ、「近代における自立した自己像の実現」が企図されているとしている（浅沼1998: 28）。

【参考文献・参照資料】

- 浅沼茂, 1998, 「「新学力観」の問題点—中央教育審議会第一次答申（1996年7月）および教育課程審議会「中間まとめ」（1997年11月）に見る「新学力観」—」日本比較教育学会『比較教育学研究』第24号, pp.19-29.
- バラ, アシット. S・フレデリック・ラペール著（福原宏幸・中村健吾監訳）, 2005, 『グローバル化と社会的排除—貧困と社会問題への新しいアプローチ—』昭和堂.
- 千葉県教育委員会 [千葉県教委], 2023, 「心のバリアフリー教育」千葉県ウェブサイト. 〈<https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/seisaku/kokoro-barrier-free/index.html>〉（2023-07-05 最終確認）.
- 銚子市立第三中学校, 2023a, 「心のバリアフリー教育グッドプラクティス 応募資料」千葉県教育委員会ウェブサイト 〈<https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/seisaku/kokoro-barrier-free/documents/r4-05choshi-daisan-c.pdf>〉（2023-11-18 最終確認）.
- , 2023b, 「教育目標」銚子市立第三中学校ウェブサイト 〈<https://www.city.choshi.chiba.jp/edu/school/jhs-daisan/goal/index.html>〉（2023-11-17 最終確認）.
- 中央教育審議会 [中教審], 1996, 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について—中央教育審議会第一次答申—」『教育情報研究』第12巻第1号, pp.17-54.
- , 2008, 「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等の改善について（答申）」文部科学省ウェブサイト 〈https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/information/20230210-mxt-kouhou02-1.pdf〉（2023-11-24 最終確認）.
- , 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等の改善及び必要な方策等について（答申）」文部科学省ウェブサイト 〈https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf〉（2023-11-24 最終確認）.
- 中央教育審議会 [中教審] 初等中等教育分科会, 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）」文部科学省ウェブサイト, 〈https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2012/07/24/1323733_8.pdf〉（2022-11-04 最終確認）.

- 衛藤裕・坂口真康, 2023, 「インクルーシブ教育をめぐる認識の齟齬に関する一考察—システムに通底する官僚制の価値規範に着目して—」『兵庫教育大学学校教育学研究』第36巻, pp.297-307.
- 原田琢也, 2016, 「日本のインクルーシブ教育システムは包摂的か?—サラマンカ宣言との比較を通して—」『法政論叢』第52巻第1号, pp.73-85.
- 羽田野真帆, 2018, 「マイノリティから見た学校空間」飯田浩之・岡本智周編著『教育社会学』ミネルヴァ書房, pp.81-92.
- 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中で—』NTT出版.
- 星加良司, 2007, 『障害とは何か—ディスアビリティの社会理論に向けて—』生活書院.
- , 2022, 「「社会」の語り口を再考する」飯野由里子・星加良司・西倉実季著『「社会」を扱う新たなモード—「障害の社会モデル」の使い方—』生活書院, pp.15-27.
- 飯野由里子・星加良司, 2022, 「「心のバリアフリー」は毒か薬か」飯野由里子・星加良司・西倉実季『「社会」を扱う新たなモード—「障害の社会モデル」の使い方—』生活書院, pp.71-100.
- 市原市立千種中学校, 2023, 「学校長／園長あいさつ」市原市ウェブサイト〈<https://www.city.ichihara.chiba.jp/schoolInformation?articleId=604a0c17e598fa2dfb8e2f00&orgId=30003610>〉(2023-11-17 最終確認).
- 市川市立第七中学校, 2023, 「令和5年度学校経営(UD版)」市川市立第七中学校ウェブサイト〈<https://ichikawa-school.ed.jp/dai7-chu/wysiwyg/file/download/1/2092>〉(2023-11-17 最終確認).
- 一宮町立一宮中学校, 2023, 「心のバリアフリー教育グッドプラクティス 応募資料」千葉県教育委員会ウェブサイト〈<https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/seisaku/kokoro-barrier-free/documents/r4-09ichinomiya-ichinomiya-c.pdf>〉(2023-11-18 最終確認).
- 石井英真, 2015, 『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準.
- , 2016, 「資質・能力ベースのカリキュラムの危険性と可能性」『カリキュラム研究』第25号, pp.83-89.
- 岩永雅也, 2007, 「現代の教育課題」岩永雅也・稲垣恭子編『新版 教育社会学』放送大学教育振興会, pp.224-241.
- 鴨川市立鴨川中学校, 2023, 「学校経営方針」鴨川市ウェブサイト〈<https://www.city.kamogawa.lg.jp/uploaded/attachment/14019.pdf>〉(2023-11-17 最終確認).
- 神崎町立神崎中学校, 2023, 「教育方針」神崎町立神崎中学校ウェブサイト〈<https://www.town.kozaki.chiba.jp/edu/jhs-kozaki/policy/index.html>〉(2023-11-17 最終確認).
- 柏市立逆井中学校, 2023, 「令和5年度柏市立逆井中学校学校経営プラン」柏市立逆井中学校ウェブサイト〈<https://kashiwa.ed.jp/sakasai-j/wysiwyg/file/download/1/2179>〉(2023-11-17 最終確認).
- 君津市立周南中学校, 2023, 「令和5年度 周南中学校経営構想」君津市立周南中学校ウェブサイト〈https://www.fureai-cloud.jp/_view/kmt-sunami-j/home/index/annai/keiei〉(2023-11-17 最終確認).
- 小国喜弘, 2016, 「地域と学校の再編成—「障害児」の排除と包摂に着目して—」小玉重夫編『岩波講座教育 変革への展望6 学校のポリティクス』岩波書店, pp.161-187.
- 小国喜弘・木村泰子・江口怜・高橋沙希・二見総一郎, 2015, 「インクルーシブ教育における実践的思想とその技法—大阪市立大空小学校の教育実践を手がかりとして—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第55巻, pp.1-28.
- 九十九里町立九十九里中学校, 2023, 「教育目標」九十九里町ウェブサイト〈<https://www.town.kujukuri.chiba.jp/0000002725.html>〉(2023-11-17 最終確認).
- 松戸市立第五中学校, 2023a, 「心のバリアフリー教育グッドプラクティス 応募資料」千葉県教育委員会ウェブサイト〈<https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/seisaku/kokoro-barrier-free/documents/r4-12matsudo-daigo-c.pdf>〉(2023-11-18 最終確認).
- , 2023b, 「令和5年度松戸市立第五中学校学校経営グランドデザイン」松戸市立第五中学校ウェブサイト〈<https://www.matsudo.ed.jp/mtd-5-j/index.cfm/1,402,c.html/402/20230420-145404.pdf>〉(2023-11-17 最終確認).
- 松波めぐみ, 2011, 「「障害者の権利」学習の構築に向けて—「障害の社会モデル」概念を中心に—」『世界人権問題研究センター研究紀要』第16号, pp.167-194.
- 南房総市立富浦中学校, 2023a, 「心のバリアフリー教育グッドプラクティス 応募資料」千葉県教育委員会ウェブサイト〈<https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/seisaku/kokoro-barrier-free/documents/r4-10minamiboso-tomiura-c.pdf>〉(2023-11-18 最終確認).
- , 2023b, 「学校経営方針」南房総市立富浦中学校ウェブサイト〈https://edu.city.minamiboso.chiba.jp/tmur_jhs/606/611〉(2023-11-17 最終確認).
- 嶺井正也, 2016, 「インクルーシブ(包摂教育)の国際動向—概念を中心に—」『専修大学人文科学年報』第46号, pp.145-176.
- , 2021, 「インクルーシブ教育の原点を確認する—サラマンカ宣言から25年—」『専修大学教職教育研究』第1号, pp.1-10.
- 文部科学省, 2018, 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』東山書房.
- 長柄町立長柄中学校, 2023, 「令和5年度学校経営方針」長柄町ウェブサイト〈https://www.town.nagara.chiba.jp/uploaded/life/9089_17798_misc.pdf〉(2023-11-17 最終確認).

- 岡本智周, 2011a, 「個人化社会で要請される「共に生きる力」」岡本智周・田中統治編著『共生と希望の教育学』筑波大学出版会, pp.30-41.
- , 2011b, 「「共に生きる力」をどう考えるか」『児童心理』第65巻第2号, pp.165-169.
- , 2016, 「共生の論理の社会的探究」岡本智周・丹治恭子編著『共生の社会学—ナショナリズム、ケア、世代、社会意識—』太郎次郎社エディタス, pp.9-14.
- , 2018, 「教育社会学の課題と展望」飯田浩之・岡本智周編著『教育社会学』ミネルヴァ書房, pp.159-170.
- 酒井朗, 2015, 「教育における排除と包摂」『教育社会学研究』第96集 pp.5-24.
- 坂口真康, 2021, 「「共生社会」と教育—南アフリカ共和国の学校における取り組みが示す可能性—」春風社.
- , 2022, 「スポーツを通じた共生教育」小林雄大・梶将徳編著, 『新時代のスポーツ教育学—Neo Sport Pedagogy and Andragogy—』小学館集英社プロダクション, pp.126-135.
- 匝瑳市立八日市場第一中学校, 2023, 「教育目標」匝瑳市ウェブサイト〈<https://www.city.sosa.lg.jp/page/page001106.html>〉(2023-11-17 最終確認).
- 杉野昭博, 2002, 「インペアメントを語る契機 —イギリス障害学理論の展開—」石川准・倉本智明編著『障害学の主張』明石書店, pp.251-280.
- ユニバーサルデザイン 2020 関係閣僚会議 [UD 会議], 2017, 「ユニバーサルデザイン 2020 行動計画 [UD 計画]」首相官邸ウェブサイト〈https://www.kantei.go.jp/jp/singi/tokyo2020_suishin_honbu/ud2020kkkaigi/pdf/2020_keikaku.pdf〉(2023-09-08 最終確認).
- 浦安市立堀江中学校, 2023a, 「心のバリアフリー教育グッドプラクティス 応募資料」千葉県教育委員会ウェブサイト〈<https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/scisaku/kokoro-barrier-free/documents/r4-11urayasu-horie-c.pdf>〉(2023-11-18 最終確認).
- , 2023b, 「堀江中学校グランドデザイン 2023」浦安市立堀江中学校ウェブサイト〈https://www.city.urayasu.ed.jp/_res/projects/school/_page_/003/003/472/2023.pdf〉(2023-11-17 最終確認).
- 吉富芳正, 2016, 「「社会に開かれた教育課程」の開発とカリキュラム・マネジメント」ぎょうせい編『新教育課程ライブラリ Vol.4 新教育課程を生かす管理職のリーダーシップ—次世代に求められる資質・能力の育成に向けて—』ぎょうせい, pp.26-29.
- 四街道市立四街道北中学校, 2023, 「令和5年度学校だより第1号」四街道市立四街道北中学校ウェブサイト〈http://www.yotsukaido.ed.jp/gakko/home/17ykita/%E5%8F%82%E7%85%A7%E3%83%95%E3%82%A1%E3%82%A4%E3%83%AB%E3%83%87%E3%83%BC%E3%82%BF/R5_%E3%81%8B%E3%82%93%E3%81%AA_4%E6%9C%88.pdf〉(2023-11-17 最終確認).