

【書評】

金丸彰寿著

『「共生」の教育創造に向けた〈関係形成〉〈理解・認識〉の内容と連関—京都府下における「共同教育」実践の遺産—』

(風間書房 2024 年)

かたおか みか
片岡 美華 (鹿児島大学法文教育学域教育学系)

E-mail : kataoka@edu.kagoshima-u.ac.jp

本書の概要

本書は著者である金丸彰寿氏が神戸大学大学院人間発達環境学研究科に提出した博士論文を加筆修正したうえで、日本学術振興会の研究成果公開促進費により刊行された書である。序章から結章を含めた6章に補論を加えた300ページ弱の書物である。以下に概要を述べる。

序章：課題・対象・方法

本書のテーマである「共生」について著者個人の問題意識の語りから始まり、社会的な課題として『「共生」の教育』を探究することを提示している。「共生」の教育は、多様性社会の現在、扱う内容が多岐に渡るが、本書においては「障害に関する領域と問題」に焦点化されている。障害領域において現在の学校教育では、「交流及び共同学習」として指導されているが、歴史的には「交流教育」「共同教育」として実践されてきた経緯がある。そこで本書は『「発達必要」に応じる実践と研究に焦点を当てて』(p.4)、『「共同教育」という教育実践運動に着目』(p.4)し、課題を探究している。さらに、「共生」の教育の創造について考察するために〈関係形成〉と〈理解・認識〉という2つの枠組みを設け検討するとされている。そして序章の最後には本研究が(1)京都府下における「共同教育」実践の創出と展開の整理と分析を行うこと、(2)第1水準(総論レベル)及び第2水準(各論レベル)に即した2つの枠組みの内容と連関から学習指導要領の分析を行うことで、「共生」の教育の創造への示唆を得ることが示されている。

第1章：「交流教育」「交流及び共同学習」における〈関係形成〉〈理解・認識〉の内容と連関

本章では1971年度から2018年度改訂までの学習

指導要領より「交流教育」「交流及び共同学習」を〈関係形成〉と〈理解・認識〉という2つの枠組みの内容と連関を検討し、教育課程上の位置づけを整理している。この整理については、各指導要領の改訂、障害種ごとに、求められる指導内容を先述の2つの枠組みで分類している。

第2章：舞鶴地域の実践における〈関係形成〉〈理解・認識〉

本章では、「共同教育」を創出した京都府下、なかでも京都府立盲学校舞鶴分校・ろう学校舞鶴分校と舞鶴市立高野小学校、同城北中学校の実践を3期に分けて紹介、分析している。

分析の途上では9・10歳の質的転換期との関係やそれを踏まえた認識の変容について図式化を試みている。

第3章：与謝地域の実践における〈関係形成〉〈理解・認識〉

本章では1972年から1988年の京都府立与謝の海養護学校高等部と京都府立加悦谷高等学校の共同教育実践を「青年期の発達要求」という視点を踏まえて紹介し、分析している。分析は3期に分けて行われ、「共同教育」が障害者問題を越えて「人権」の問題として広がりと深まりを遂げていく〈関係形成〉〈理解・認識〉の内容と連関することを明らかにしている。また教育課程上の位置付けも整理している。

第4章：乙訓地域の実践における〈関係形成〉〈理解・認識〉

本章では1980年代の小学校通常学級を中心に、京都府立向日が丘養護学校の「共同教育」実践や地域のサマースクール実践、通常学級と障害児学級の実践を背景に『「発達・障害」学習』として紹介、分析している。1973年から1990年までの実践を、0期から3期にわけて整理・分析し、さらにこの学習の独自性と課題についても検討している。

結章：「共生」の教育の創造に向けた〈関係形成〉〈理解・認識〉の内容と連関

結章では、前章までの実践を京都府北部、南部と分けて総括している。そのうえで、「共生」の教育の創造に向けて〈関係形成〉〈理解・認識〉の意義と課題を示している。最後に実践、研究、政策への示唆を呈すとともに、今後の課題として7点述べられている。

本書の特徴と得られた示唆

1) 歴史的手法が与える示唆

本研究は「歴史的手法」を用いた点にオリジナリティがある。それは、史実(ここでは主に教育実践)を資料からひも解き、解釈することのみならず、そこから示唆される実践の本質的側面を見つめようと志向する姿が感じられるからである。すなわち、先駆者たちが指導を組み立て実践し、児童生徒のつぶやきや姿から、また次の実践を行っていく試行錯誤の過程を通して、金丸氏が当時の児童生徒がなぜそう考えたのか、教育によってどう変容したのか、そのきっかけは何か、指導内容や展開、語り、あるいは教育課程編成における、どの部分にそのヒントが隠されているのか等を貪欲に見つめた結果が表されていると言える。文中ではそれを関係図として示しているが、図として現わされているもののみならず、その行間にも示唆があると感じられた。具体的には、子どものつぶやきとつぶやきを直線の矢印でなく、螺旋状の矢印として示している点である。そもそも児童生徒の変容は、言動で確認することができるものの、それがすべてとは言えない。たとえば共同教育実践では、「発達必要」という視点から分析考察しているが、これは実践記録にある児童生徒の言動の背景にある内的発達の分析でもある。本書においては、それを〈理解・認識〉でしばしばくくっているが、現象として見えているつぶやきがどういう思考をたどって出てきたのか、あるいはその言動を引

き出すために教師はどのような実践(本書では縦と横の揺さぶりという表現を使用)を行ったのかを丁寧に見取る作業なくしては解釈することができない。とはいえ、金丸氏がこれらの授業実践者ではないことから、その場の空気感や日頃の児童生徒の様子を知ることはできず、限られた資料と補足的インタビューで情報を集めた上での「見取り」である。さらに各時代の学習指導要領や背景(障害者問題、人権問題を含む)や、発達論を絡ませた分析が、1971年から2018年という長い期間にわたってなされ、結果、今後の「共生」の教育の在り方における根拠、あるいは礎となるわけである。本書で扱われている教育実践はいずれも障害児教育の歴史上重要かつ「有名」なものと言える。しかしそれを「歴史研究」としてある時代を切り取り位置付けたのではなく、現在あるいは将来につながる枠組みをもって分析考察した点が、「歴史的手法」を用いた研究である所以と言えよう。

2) 学習指導要領の分析から得られた示唆

現在、社会においてインクルージョンを進め、互いを尊重する機運は一層高まっている。それは学習指導要領においても同じであり、交流及び共同学習として障害者理解教育であったり、他者を尊重したりする学びが行われている。同時に自立活動で障害の自己理解や自ら環境調整することなどの指導が求められている(文部科学省、2018)。しかしながら、実際にその指導に割く時間は比例増加するどころか減少しているのではないだろうか。あるいは、やっばいも惰性的であり、真の障害(者)理解が促進できているのであろうか。

筆者はかねがね「交流及び共同学習」を講義等で扱う際に、交流教育や共同教育との歴史的つながりについて関心をもっていた。たとえば映画『ぼくらの学校』のシーンにもある与謝の海養護学校と加悦谷高校との実践(本書に詳しく紹介あり)は、その後どのように発展したのだろうか、どのような経緯で現在まで用語や概念が変化してきたのだろうか、と言ったことである。換言すれば、あれからインクルージョンの概念が広まり、多様性社会が一層求められる中で、優れた教育実践(共同教育)が今日にも生かされているはずだろう、という思い(ねがい)を抱いていたわけである。しかしながら障害者基本法に「交流及び共同学習」が明記されてさえも(第16条の第3項)、給食や行事の交流での実践が紹介されるにとどまり、ステレオタイプの障害観を学んだ経験談を学生から聞くことが多かった。とりわけ交流及び共同学習の「共同学習」においては、具体的に何をどこまで求められているのかわからないままであった。金丸氏はそれを第1章で『「交流教育」

から『交流及び共同学習』への変化が単なる用語変更に残り、本質的な転換に至っていない」(p.68)と指摘している。むしろ、真似をしたい、広めたいような優れた実践は現に存在するが、この指摘は痛烈であり、なおかつ現状からも納得させるに十分な「痛快な指摘」であった。

現行の学習指導要領では総則に「交流及び共同学習」について示されており(文部科学省, 2017), その箇所を読む限り、「確かに重要だから取り組まなくてはならない」と思わせる内容となっている。しかし現場からは、「単発学習で終わっている」、「特別支援学校の教員に内容を任せている(=丸投げ)」、「障害者が頑張っていることを伝えたい(=ステレオタイプ)」など実践の歴史的積み重ねを感じさせるものとはいえない。挙句、これまで事前事後指導と交流を組み合わせて熱心に複数年で取り組んでいた学校さえも、4年生と6年生のみ、または4年生のみの学習へと教育課程上の位置づけを「見直した」という声も聞こえており、憂慮すべき事態と言える。金丸氏の指摘は、単なる指摘に留まらず、こうした現状とリンクしつつも、「共生」の教育としてどこに注目し、教える上で何が必要かを考える一助を示していると言えよう。

3) 発達理論が与える「共生」の教育への示唆

これまでの研究において、障害について認識し、理解するうえでは9・10歳ごろの発達の力が欠かせないとされる。本書でもこの点について随所に述べられているが、障害児を「違う」存在と「認識」することから共同学習を経て「同じ」存在へと変わり、「両者が渦のように行き交い」(p.82)、「同じだけでも障害がある」という「認識」に至ることが示されている。この「渦のように行き交う」思考過程が大変重要であり、その渦を起こせるような実践かどうかが要となろう。先述の通り本書では、その思考の内的過程を螺旋で描こうと試みており、この葛藤を生み出せるか否かが実践の評価ともなり得る。そして発達論を踏まえると現在、主として4年時に交流及び共同学習を行っていることは妥当であると言える。しかしだからといって、単に「皆と同じ4年生だけれどAさんには障害があるんだよ。困っていたら助けてあげようね」と指導をまとめることではない。あくまでも児童間の関わりにおいて疑問を持ち、調べたり考えたり、聞いたりする活動を経て解決に導き、そこから新たなルール形成や心持ちが生じる必要がある。したがってこの過程においてはp.88に述べられているように偏見とみられる言動が仮にあったとしても教師はそれを受けとめ、子どもの変容を信じる必要があることも伝えている。

4) 二つの枠組みが与える示唆

金丸氏は〈関係形成〉と〈理解・認識〉という枠組みで共同教育を紐解き、「共生」の教育の枠組みとなるかどうか検討している。現在までの実践は、障害について知る、障害者を理解する、という〈理解・認識〉について重視されていることは概ね共通理解と言えよう。最近はこちらについて他者理解、自己理解という語も用いて説かれている。ここで重要なのは他者理解と自己理解、そして感情理解も合わせて相互に関係しあうとされ(小島, 2017), 本書の文脈で言えば、他者と自己の往還的な理解でそれぞれが深まると示唆されることである。

3章では、青年期の新たな価値の形成の時期において、「障害」の有無によらない青年の発達要求が悩みや葛藤を経て、やがて人権問題へと発展することが示されている。ここでは青年期の発達の特徴とそれとも関連する「生徒同士の連帯」が鍵となっていた。つまり、自分とは何か、と言った自己を理解する時期に、障害のある他者がおり、その姿からさらに自己を見つめ直すという一連の過程と、生徒間の連帯という集団的要素が加わることで理解が深まったとされる。このことから〈関係形成〉と〈理解・認識〉が「不可分な連関構造」(p.215)であることがわかる。そして、これらを検証することが教育内容を検討する上で求められ、本書はそれを結章で行っている。

さらに4章の通常学校での共同教育実践は、今後の発展性を見出す上で、具体的にどのような学習が必要か示唆するものであった。たとえば現在求められている合理的配慮は、障害のある当事者が意思を表明することから始まるが、実際に環境整備に取り組むのは、障害のない人である場合が多い。合理的配慮の行使は、当事者が障害について自己認識し、必要な支援を理解しておくことが求められるが、同様に、周囲の者も合理的配慮が法律上守られた権利であることを知っておく必要がある。むしろ職場での研修は必須であろうが、合理的配慮はアルバイトを含めるとさらに幅広い年齢で実行されている現状からも、これへの理解は社会で共に生活する(=共生する)うえで欠かせなくなっている。それを前提として考えると、合理的配慮については本来、市民教育の一環として国民が知っておくことが望ましい。つまり現在の日本では、「困っている人がいたら助けてあげましょう」などというレベルではなく、障壁を除くために何ができるか、具体的に調整していくことが求められる段階であると言える。

他方、インクルーシブ教育の推進と併せて、いわゆる発達障害の可能性のある児童生徒が教育現場に相当数いることがわかったことにより(約1割: 文

部科学省, 2022), 障害のある人が「隔離された」空間にいるのではなく、「すぐ隣にいる」ことも明らかとなっている。このことから、「共生」の教育は、障害者理解教育として障害について知るのみならず、受け身ではない、教えられだけの関係ではない、障害のある児童生徒からの発信、当事者主体の視点が今後一層重要であろう。このことは、共同教育が「両者の『エンパワーメント』を促した」(p. 229)として歴史的評価を見出せる可能性があるという金丸氏の意見を支持すると共に、互いを知ってもらうべく自ら動くという「攻めの理解・啓発」の教育の開始とも言えよう。

5) 今後の多様性理解教育への示唆

本書の結びには、今後の課題が7つ示されている。筆者は其中でも最後の「世界のインクルーシブ教育及び『共生』の教育との架橋」(p.234)という国際的な視点が重要であると考えている。例えば本書でも触れられ、分析を試みているスウェーデンの「共生」のカリキュラムや福祉教育の考え方は、今後の

多様性理解教育を検討する上でも示唆的であろう。また、白豪主義から多文化主義へと変貌を遂げたオーストラリアやマオリ族との共生を実現しているニュージーランドの例も参考になる点が多いのではないだろうか。金丸氏が「共生」の教育をさらなる視点で検証していくことを今後も期待している。

文献

- 小島道生 (2017) 心理学の視点によるセルフアドボカシーを支える自己理解. 片岡美華・小島道生編著『事例で学ぶ発達障害者のセルフアドボカシー:「合理的配慮」の時代をたくましく生きるための理論と実践』(pp.24-33) 金子書房
- 文部科学省 (2017) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領
- 文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部)
- 文部科学省 (2022) 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について