Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2026-11-27

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

大山, 正博

(Citation)
研究論叢,31:51-55

(Issue Date)
2025-06-30

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/0100497168

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100497168

KOBE UNIVERSITY

4．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－』

大山　正博（武庫川女子大学）

本書は，著者である金丸彰寿氏が 2022 年 3 月に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に加筆・修正を行い，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ものである。

序章の冒頭で著者は，ある障害をもつ学生との出会いから，「共に生きることを夢物語や机上の空論とせずに，排除，分断や葛藤と向き合う現実の中から問い続ける必要性を学んだ」（１頁）と記す。その学びは，現実（史実）から「共生」のあり方を問うという，本書全体を貫く著者の姿勢として表れている。なお，本書における共生とは，「多種多様な差異を対象とする」（２頁）ものであるが，障害に関する領域に焦点を当てている。

京都府下における共同教育（以下，「共同教育」と記す）は，「交流教育」政策のもとで 1970～80 年代に実施され，「発達必要」（４頁）に応じつつ，集団を基本として「障害児者と非障害児者の『共生』を支えてきたという歴史的遺産」（5－6 頁）を有すると著者は述べる。その遺産をただ保護するのではなく，今日の状況にどのように活かすかを検討することが本書の目的である。

その目的を達成するため，本書では〈関係形成〉〈理解・認識〉という枠組みが設定される。この枠組みによって，「交流教育」（1970–2003）および「交流及び共同学習」（2004–現在）の政策と「共同教育」をつなぐことができるというのが本書の仮説である。

〈関係形成〉〈理解・認識〉は，学習指導要領などにみられるキーワードを包括的に捉えた概念である。たとえば，〈関係形成〉は「人間関係」「協働」（６頁）などの包括的概念であり，〈理解・認識〉は「正しく理解」「正しい理解と認識」（７頁）などの包括的概念である。

しかし，序章でこの概念が説明される際，その内実と意味を十分に理解できる読者はおそらくいない。本書でなされる諸所の実践の分析を通して初めて，〈関係形成〉とは何か，〈理解・認識〉とは何か，二つの概念の関連性はどのようなものか，なぜ理解と認識の間に「・」が置かれているのかが明らかになる。その意味で本書は，著者が仮説的に設定したこの枠組みの有効性や意味を明らかにするという隠れた目的をもつ。

序章を除いた構成は以下の通りである。

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：学習指導要領上の位置付けとその変遷

第２章　舞鶴地域の実践における〈関係形成〉〈理解・認識〉：盲ろう分校と高野小学校及び城北中学校の「共同教育」

第３章　与謝地域の実践における〈関係形成〉〈理解・認識〉：与謝の海養護学校と加悦谷高校の「共同教育」

第４章　乙訓地域の実践における〈関係形成〉〈理解・認識〉：通常学校内の「『発達・障害』学習」

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：京都府下における「共同教育」実践の遺産

補　論　与謝地域の障害者福祉における〈関係形成〉〈理解・認識〉：よさのうみ福祉会の実践

第１章では，1971 年度から 2018 年度までの学習指導要領における〈関係形成〉〈理解・認識〉を分析する。歴史を経て，学習指導要領におけるこれらの内容はそれぞれ深まっている。しかし，「協働」などにみられる望ましい人間関係から，「人々の多様な在り方」を理解し，「障害のある人と共に支え合う」ことを認識する，というように，〈関係形成〉が〈理解・認識〉を牽引するにとどまっている。すなわち，新たな〈理解・認識〉がさらなる〈関係形成〉を導くという発展的視点が欠けている点に，学習指導要領の限界がある。この限界を超える視点を持ち合わせていたものが，次章以降で分析する共同教育である。

第２章では，「９歳の壁（節）」を踏まえた小中学校のカリキュラムを実践した舞鶴地域が対象となる。具体的には，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，舞鶴市立城北中学校との間で行われた実践が対象である。実践を分析する上で三つの時期区分が設けられる。小学校段階の低学年（1–2 年），中学年（3–4 年），高学年（5–6 年）に応じた実践区分が確立された第Ⅰ期，「９歳の壁」の知見を導入した第Ⅱ期，小中学校９年間にわたり葛藤を節目とした実践を展開した第Ⅲ期である。本章では，自己と他者との同質性（「同じ」）と異質性（「違う」）の間で揺れ動く「葛藤」がキーワードとなっている。「９歳の壁」を境に，この葛藤によって揺れうごいた〈理解・認識〉が，社会問題として障害を捉えようとする姿勢（自身の社会への関わり方という意味で，〈関係形成〉と解釈できる）へとつながる様子が描かれる。

第３章では，「青年期教育の萌芽的実践」（117 頁）として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実践を取り上げる。この実践も三つの時期に区分される。障害の有無にこだわらず青年の発達要求を大切にし始めた第Ⅰ期，生徒同士の連帯によって障害者問題を人権問題として捉え直す様子がみられた第Ⅱ期，生徒の戸惑いや悩み，それに伴う葛藤を見通し〈関係形成〉〈理解・認識〉の変容を組織した第Ⅲ期である。本章では，高校生の社会参画や連帯に対する意識が大きなテーマである。なかでも第Ⅲ期においては，高校１年生段階では同質性と異質性を併せ持つ他者との関係に葛藤を覚えていた生徒が（〈理解・認識〉の側面），３年生になると学校を超えて地域の「人間同士のつきあい」（131 頁）に視野を広げていく様子が記されている（〈関係形成〉の側面）。前章と本章をもって，小中高一連の発達段階における共同教育実践を把握できる構成となっている。

第４章は，前２章とは異なり，主な分析対象を共同教育における「教材」とする。具体的には，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して展開された「『発達・障害』学習」（151 頁）の教材を分析する。ここでは四つの時期区分が設けられている。「乙訓障害児教育研究会」によって共同教育についての議論がなされた第０期，高学年対象のスライド教材「発達と障害のはなし」が作成された第Ⅰ期，小学校６ヵ年に応じたカリキュラムを作成した第Ⅱ期，障害児の家族への「共感」を促そうとした第Ⅲ期である。教材は，通常学級の児童が発達や障害を科学的に学習できるよう開発・改良された。また，舞鶴地域でも検討された「９歳の節」を取り入れたカリキュラム作成が進められ，教材を用いて系統的に学習できる環境が整備

された。通常学級の児童は障害をもつ児童と出会い，その経験を教材により「理解」する。そこから「違い」と「同じ」が存在することを「認識」する。しかし，その「認識」は出会いを通じた新たな「理解」により絶えず揺れ動き，既存の関係性自体を揺さぶる。このような葛藤の末に，共に生きるための姿勢，すなわち新たな〈関係形成〉が生まれる。乙訓地域で作成された教材とカリキュラムは，このような葛藤を組織していた。

結章では，前章までの総括を行う。共同教育における〈関係形成〉〈理解・認識〉は，〈関係形成〉が〈理解・認識〉を導くという，今日の学習指導要領にみられるような単方向的なものではなかった。揺れ動く〈理解・認識〉によって〈関係形成〉自体もまた揺さぶられる，そのような共同教育でみられた「螺旋構造」（199 頁）こそ，今日の状況に活かせるものである。さらに，〈関係形成〉〈理解・認識〉は「分析枠組みにとどまらず，『共生』の教育を考える基本枠組み」（206–207 頁）として位置付けられると著者は述べる。そこで，スウェーデンの「共生」カリキュラムと日本の福祉教育を，〈関係形成〉〈理解・認識〉の枠組みから検証する。最後に，実践，研究，政策への示唆を記すとともに今後の課題を述べる。

※※

本書の結章で述べられた通り，〈関係形成〉〈理解・認識〉は「共生」を捉えるための基本枠組みとして，広く活用可能なものである。たとえば，国際理解教育や異文化理解教育の分野においては，他者と関係を築く際に，「わかり合う／わかり合えない」を即座に判断するのではなく，その曖昧さから生じる葛藤に向き合うことの必要性が指摘されている。葛藤を経れば必ず良い関係を築けるわけではないが，葛藤を経ない関係が望ましいとも言い切れない。そもそも，異文化などの異質なものとの出会いにおいて，何らかの葛藤がまったく生じないことはあるのだろうかという疑問すら浮かぶ。本書で示された「螺旋構造」は，こうした現実に生じる他者との葛藤を丁寧に捉えるためのモデルとして有効であろう。

以下では，〈関係形成〉〈理解・認識〉について，評者が興味深いと感じた点を二つ紹介しつつ，この枠組みの意義について論じる。

一つ目は，「理解」と「認識」の間に「・」が置かれ，両者が厳密に区分されている点である。その区分について，たとえば舞鶴地域の実践におけるエピソードは以下のように記される。城北中の生徒たちは「盲ろう分校の生徒と『話が通じなくて本当の交流にならなかった』と『理解』した」（94 頁）。さらに，生徒たちは「教師がいなければ，自分たちで話をするのが困難な文脈と状況を『認識』した」（94–95 頁）。本書における「理解」とは子どもたちが現実に経験した事実そのものを対象とし，「認識」とはその事実に対する自分たちなりの解釈である。ただし，「理解」から「認識」へと単線的に進むわけではない。なぜ話が通じないのかといった疑問を差し挟みながら，経験した事実（「理解」）と自分たちなりの解釈（「認識」）は行きつ戻りつする。このような「螺旋構造」を踏まえ，「理解」と「認識」は区分されているのである。

二つ目は，「認識」が新たな〈関係形成〉につながる点である。上述のエピソードの続きとして，「自分たちだけでは話をするのが困難な文脈と状況を『認識』した」城北中の生徒たちは，「手話サークル」を結成した。このサークルでは手話のみならず，障害問題の歴史についても学んでいた。つまり，困難な状況を打破するために，城北中の生徒たちは新たな〈関係形成〉（盲ろう分校の生徒のみならず，自分たちが生きる社会との関係も含む）を築いたのである。ここに，〈関係形成〉〈理解・認識〉の枠組みを設けて史実を分析した本書

の意義が見出される。すなわち，〈理解・認識〉の「螺旋構造」が新たな〈関係形成〉を築くという点に，今日の「交流及び共同学習」を発展させる手がかりがある。

以上で述べた「理解」と「認識」の区分および「認識」と〈関係形成〉の関連については，マルティン・ハイデガーの現象学と重なるところがある。ハイデガーのいう「理解」とは，自己の可能性に関わるすべて（世界）が対象であるが，それだけでは漠然としている。ハイデガーによれば，「解釈の中で，理解は，自分が理解しているものを理解し納得する」（『存在と時間』1927＝2013，223 頁）。解釈を通じて自己の可能性（実存）を見出していくことこそ，ハイデガー流の世界との〈関係形成〉のあり方といえる。このように，〈関係形成〉〈理解・認識〉は，実存の概念と相性が良いと評者には思われた。ただし，本書の魅力は，〈関係形成〉〈理解・認識〉の有効性を理論的に論じるのではなく，それを史実に語らせた点にある。枠組みの理論的検討自体は本書の主目的ではない。教育学にとどまらず，広く「共生」を読み解くための一種の理念（あるべき姿）として，この枠組みが今後の著者の研究において理論的に深められていくことが期待される。

最後に，昨今の政治情勢に対して本書が与える示唆について考えてみたい。長期にわたり解決の糸口が見えないパレスチナ問題や，国際社会の秩序を揺るがすロシアのウクライナ侵攻など，異なる立場や価値観をもつ者同士が互いに排し合う争いは絶えない。また，国際問題に限らず，一国内の政治に目を向けても，自分とは異なる立場の人々に対する排除の傾向が顕著になってきている。こうした時代の政治状況について，アメリカの政治学者フランシス・フクヤマは，人々が他者と平等な存在として承認されたい欲求（「アイソサミア＝対等願望」）のみならず，他より優れた存在として承認されたい欲求（「メガロサミア＝優越願望」）が顕在化していると指摘する（『IDENTITY－尊厳の欲求と憤りの政治－』2018=2019）。たとえば，アメリカでは有色人種の女性が社会保障の対象となる一方で，所得の低い白人男性などの中には「対等願望」のみならず「優越願望」まで満たされていないと感じる者が存在する。こうした二重の不承認がもたらす憤りが，リベラルな社会が保護してきた人々に対する排除の動きを引き起こしている。そこには，共同教育でみられた「理解」と「認識」の間に生まれる「螺旋構造」や，それに伴う新たな〈関係形成〉へのプロセスが欠けている。こうした承認をめぐる対立は，民主主義の根幹を揺るがしかねない。

では，どのようにすれば人々を排除の方向に向かわせずにすむのか。フクヤマは，異なるもの同士が互いに承認を求め合うことの限界性を指摘する。個々人が承認を求める政治は，「小さく自己本位的な集団」への分割をもたらし（フクヤマ 2018＝2019，222 頁），「共生」とは異なる方向に向かうためである。そのためフクヤマは，「制度」への信頼に基づく理念的な統合の必要性を主張している。しかし，この主張には二つの懸念が伴う。一つは，個人や少数派に対して共同体の価値観や文化への同化を強いる共同体主義的傾向，もう一つは，自国の理念や価値観を他国にまで広げようとする帝国主義的志向である。ただ，これら二つの懸念があるとしても，共通の制度や社会そのものに信頼を置き，それを承認の基盤とするという視点は，十分に考察する価値がある。

ここで再度，〈理解・認識〉の「螺旋構造」が新たな〈関係形成〉を築いた，城北中のエピソードに立ち返りたい。そこでの〈関係形成〉は，単なる個人間の関係にとどまらず，生徒たちと社会との関係のあり方を問うもの

であった。今日の「障害」概念を規定する ICF（国際生活機能分類）は，障害を個人の問題とはせず，個人と周囲の環境（社会）との相互作用の中に位置付ける。その意味で，社会とは，一人ひとりの「対等願望」と「優越願望」が承認されるための，より良いあり方を常に模索する場である。すなわち，他者を〈理解・認識〉し，共に生きるための〈関係形成〉を築いていく場である。そのような社会への信頼によって，個々の生は承認される。本書が対象とした共同教育は，個々の子どもたちの承認欲求を社会に訴える運動の一端として捉えることができる。ゆえに，今日の「アイデンティティの政治」に対しても大きな示唆を与えるものであり，現代社会における「共生」を考える上で重要な視座を含んでいる。（風間書房　2024 年 1 月刊行　本体価格 8,800 円）