

岡本智周・田中統治 編著

## 『共生と希望の教育学』

— 第2部・第3部を中心に

佐藤博志\*

### 1. 「はじめに」の検討

共生について、「人間の活動としての教育の本来的な性質に関わる」(p. i, カッコ内の頁番号は本書の該当箇所, 以下同じ)と述べていることから分かるように、共生は、教育と同義とさえ言えるような非常に広い概念である。実際、教育界では、「教育は共育である」と言われてきた。したがって、素朴に考えても、本書のタイトルは「教育と希望の教育学」と換言できる。実際、本書全体の概念枠組は明確ではない。このような同義反復に近いところを出発点にして、研究は発展するのだろうか。総論的になってしまい、理論的・実践的問題の提起は難しいのではないか。

そして、共生について、「誰かにつながる可能性が広がることは、同時に、別の誰かにつながる可能性を遠ざける」(p. i)とある。このように共生は、二律背反の可能性を常に内在した概念である。この点、第1部第5章における「原理的にいえば、共生が達成されることはない。」(p. 58)との指摘は適切である。同様に、第1部第3章でも「完成状態としての共生概念はありえず」(p. 38)と指摘している。

共生概念がこのような特質を持っているにもかかわらず、それを図書の主題に掲げ、最終的に何らかの「提案」(巻末)をしようとする、共生が「善というイメージ」(第1部第4章, p. 43)を持ち、「ゴール」(p. 38, p. 58)に位置づけられ、必然的に、リニアな理想論に終始してしまうのではないか。そして、そのような図書の基本構造は、各部・各章に何らかの影響を与えているのではないか。

この理想論への傾向は、「共生と希望の教育学」と題し、希望に関する概念の吟味を行わず、希望を付けたことによって拍車がかかる。それは「共生の理念を掲

---

\*筑波大学人間系

げて思考することによって見えてくる希望」(p.ii)という非常に規範的な志向性によって強化される。関連して、「共生という言葉を用いて見えなくなってしまう問題」(p.ii)をせっかく扱っても、「それでもなお、だからこそ、そこに見出しうる可能性」(p.ii)という観点によって議論を着地させているようにも見える。ここで可能性の概念構成はどうなっているのだろうか。可能性という言葉は「何かある」というイメージを付与するものであり、研究で使用する場合、注意を払う必要がある。本書のスタンスは、第一部第一章の『『共生と希望』の視点を掲げる理由は、教育学を社会科学のジャンルに位置づけ、その立場から教育へのロマン主義を復興させてみたい』(p.5)という表現からも看取できよう。

しかし、学校組織の葛藤、教師の実態と課題、子どもの発達をめぐる諸問題をふまえない研究は、リニアな理想論に過ぎない。リニアな理想論は、第一に、理論的問題として、問題の解題を回避し、研究の着地点が予定調和的であるため、一方向的になり、学術的な考察が平板なものとなる。第二に、実践的問題として、学校の複雑な現実と距離があるため、実践的な示唆を提示できない。読者、とりわけ教師からは、「現場では違う」という意見が出されるのではないだろうか。

その一方で、理想論を越えるための手がかりも本書に示されている。例えば、『『共生』から『希望』がつむがれるという、その構えを立ち止まって思考する』(p.44) ことがあり得るだろう。「共生を前にして生じうるのは共生についての思考停止である。共生にはそうさせるだけの美しさがある。」(p.57) という隘路に注意することも必要である。

さらに、一步踏み込んだ指摘もある。「葛藤や矛盾を共生のプロセスとして位置づけ、改めて統合教育現場の実態を丹念に見ていくことが、共生の教育(共育)論を実体化していく上で不可欠である。さらに、プロセスとして着目するからには、実際に葛藤や矛盾がどのように処理され、あるいは処理されずに残されていくのかという点に注目する必要があるだろう。」(p.112) この指摘は、今後の共生教育研究の道標になるだろう。

これらの論者の指摘は重要であるが、残念ながら、全体を貫く研究の枠組みには位置づけられていない。その結果、所々で警鐘が鳴らされるものの、図書全体の傾向とその印象としては、第4章で指摘されているように、共生という「そのことばを使うこと自体で終着点に至ったかのように、何かが変わったと思って満足してしまうかのように、『ことばの魔術』の落とし穴にはまってしまっている」

(p. 43引用箇所, 原典: 『「ことばの魔術」の落とし穴—消費される「共生」』『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』三元社, 2006年) のではないか。

さらに, もう一点付け加えるとすれば, 共生は英語で何というのだろうか。表紙に Education for Human Coexistence and Hope と書いてある。Coexistence は, 共存ではないのか。日本で使われている共生と英語の Coexistence (共存) はどう違うのか。意外と大きな差があるのではないか。本書の第1部第2章でも『「共生」概念に相当する英語が見当たらなかった』(p. 26) と指摘されている。共生は, どのような日本文化特有の含意を有しているのか。第1部第3章では「共存」(p. 31) や「社会的包摂」(p. 32) に言及されている。門脇厚司は共生社会を Decent Society (p. 82脚注) と英訳しているようだ。だが, 概念の比較を含めた議論の展開は見られなかった。

## 2. 第2部の検討

第6章では, 人間関係論に関する基礎理論が展開され, 「人間関係における共生の実現に向かうプロセス」(p. 81) が示される。そして, 共生を実現するための手法として, 共感やケア (pp. 81-82) が鍵になると指摘している。これらの論調は理解できるが, プロセス, 共感, 手法のいずれも共生に向かって直線的に示されている。プロセス各段階ないし段階移行の葛藤や, 共感やケアの困難性については論及がない。例えば, 共感やケアを行動規範としてきた小学校教師が, 学級崩壊を起こしてしまう事例などについては, どのように考えるのだろうか。

第7章では, 生徒の教師に対する信頼感 (pp. 90-91) という着眼点は現代的で意義がある。すでに, イギリスやオーストラリアでは, 生徒の教師に対する信頼感は学校評価の指標の一つに位置づけられている。「生徒の教師に対する信頼感の検討から, 教師-生徒関係は従来の『教師側の要因』だけではなく, 『生徒側の要因』や『環境的要因』も含めて捉え直していく必要性が示唆された。」(p. 94) とあるが, それは, 教師の間では, かなり前から常識になっているのではないか。『「教師-生徒関係」を中心に「人と人をつなげる関係づくりを志向」(p. 96) するためには, 学校で, 連携以外に, どのような方法が必要だろうか。

第8章では, 『「罪悪感について考えること」』を1つのツールとみなし, その他の様々なツールと組み合わせて (以下略) (p. 107) とあるが, 教育実践上, 罪悪感について考えることは, ツールのように意図的に活用しない方がいいのでは

ないか。子どもの罪悪感をめぐる出来事は、人間の本性に関わるがゆえに、「結果的に育ちの機会になった」という位置付け方が望ましい。つまり、ツールという言葉の方に違和感があった。ところで、罪悪感とカタルシス概念（苦しみの感情の浄化）の関係はどのようになっているのだろうか。カタルシスが媒介した時、罪悪感から共生への展望が瞬間的にせよ開かれるのだろうか。

第9章では、『共に学ぶ』ための実践が積み重ねられる中で『共にいる』ことが当たり前になったからこそ、葛藤や矛盾が生じることがある」（p.112）との指摘は、注目に値する。ここでは、教育実践と照らし合わせる中で、既存の共生概念に依存することなく、「共に学ぶ」「共にいる」という視点を抽出し、リニアな理想論ではない、リアルな「共生教育研究」の端緒を開こうとしている。『障害児』と『健常児』の関係性を相対化し、数ある関係性の1つへと組み替えていく言葉を編み出すことである。（p.119）と述べられている。組み替えていく「言葉」とは、どのようなものか。その「言葉」に、自由社会の成立要件、基本的人権、日本文化はどのように関わっているのか。

第10章では、「少子化を処理すべき『問題』と考えれば、『近代家族』像の見直しは避けては通れない」（p.130）とあるが、「近代家族像の見直し」とは、どのようなイメージなのか。『家族』という社会的カテゴリそれ自体の組み替え」（p.131）が「共生社会に向けた課題」（p.131）と書いてあるが、「家族というカテゴリの組み替え」とは、どのようなものなのか。共生社会の課題を結語で述べているが、この課題が第10章の出発点になるべきだったのではないか。

### 3. 第3部の検討

第11章では、コラボレーションという視点を設定し（p.137）、それに合うような4つの事例を紹介している（pp.35-140）。しかし、各事例においては、教師と子どもの関係に踏み込んでいないため、表面的な描写に留まっている。事例から、特徴を見出し（pp.140-141）、コラボレーションをめぐって自己討論しているが（pp.141-143）、残念ながら、問題の構造化と論究は見られない。最後に、コラボレーションは、ファシリテーションやサーバントリーダーシップと類似のものとして述べている（p.145）。だが、もしそうならば、この論考の見解はほぼ常識の範囲のものとなってしまう。本章（本文）で、共生概念が使われていないのはなぜだろうか。

第12章では、「共生的価値」概念を「よいもの」程度の意味として使っているようだ。「サマースクールや体験活動といったさまざまな教育活動や、授業や学習の幅の拡大、人脈、教育効果といったような『共生的価値』が『創出』された」(p. 156)との論述はあまりにも安易で一面的ではないか。様々な教育活動をめぐる葛藤や逆効果・課題なども見る必要があるだろう。一部の教諭への聞き取りだけでなく、より多面的に学校の実態を捉えるべきではないか。「教員と学校運営協議会委員を対等な関係として捉えること」(p. 157)が、なぜ共生的価値につながるのか。例えば、教員の専門性の位置づけはどのようなのだろうか。

第13章では、「教師、子ども、ボランティアの共生」(p. 169)と述べているが、ここで「共生」の意味は何なのか。学校支援ボランティア総論(p. 159)としてはじまり、論を展開し、結んでいる。このままでは、研究の進展に限界があるのではないか。ボランティア研究を基盤にしながらも、もう少し別の問題意識があってもよい。重要な教育活動(例えば、特別支援教育とその組織運営)を研究の中心に設定し、そこにおけるボランティアの在り方を考える研究はどうか。

第14章では、「ファシリテーターとしての教師」(p. 179)の実践記録(発問と応用)、授業研究協議会の記録などを引用されると分かりやすかったのではないか。「共生教材」(p. 179)という言葉を使っているが、「共生発問」はあり得るのだろうか。あり得るとすれば、その特徴と成立条件(教師の態度・思考力や子どものレディネスなど)はどのようなものか。

第15章では、「違いによって生じるコンフリクトは否定されるものではない。むしろ、「違い」の存在を前提とする社会においては、コンフリクトは他者との対話として肯定されるべきものであり、それを通じてお互いのアイデンティティを確認する手段として存在するものと考えられる。」(p. 192)との指摘が注目に値する。しかし、『コンフリクト』の意義をこのように肯定的な観点から改めて捉え直したとき、新たな一面が見えてくるのではないだろうか。」(p. 192)と述べ、それが共生社会と希望を生み出す機能を持っているという主張は、やや唐突ではないか。もう少し説明が必要ではないだろうか。

#### 4. おわりに

「共生と希望の教育学」というタイトルは適切であったのだろうか。共生と希望という大きな言葉を前面に掲げ、依存したため、全体として、リニアな理想論を

展開せざるを得なかったのではないか。図書のタイトルは「共生の教育学」の方がよかったのではないか。「共生の教育学」を主題に設定した場合であっても、教育学の最新動向を意識し、実践と向き合い、何度も書き直す覚悟が求められる。そうした覚悟が本書で皆無であったとは言わない。大学院生を含めた何名かの論考の中にはそのような志向性が見られた。そこに、本書の、あるいは、筑波大学大学院の“希望”が見出された。だが、序論から結論への全体的流れとしては、「共生と希望」という言葉に依存し、理論ないし実践との対峙を伴う知的な格闘はあまり見られなかった。本全体の構成を背景として、「共生と希望」という用意された言葉に安易に乗った、あるいは、乗らなければならないと考えたからではないだろうか。