

## 分類することの権力性・差別性について

池田 賢市 (中央大学)

### はじめに—教育機会確保法(不登校対策法)案の問題点

- ①学びを権利とせず、課程主義・能力主義的に義務教育制度をつくり変えようとしている。
- ②教育機会については、日本国憲法や教育基本法、さらには、子どもの権利条約等の国際条約等でも規定されているのだから、新たな法律をつくる必然性はない。
- ③不登校児童生徒を定義することで、不登校を子どもの自己責任に帰しており、いまの学校のあり方自体を問う視点がない。
- ④「多様な学びの場」を用意し、子どもたちを分類・排除する差別制度をつくらうとしている。
- ⑤学校以外の場での学習にも国・地方公共団体の管理が及ぶことになり、多様な学び、自由な学びは保障されない。
- ⑥民間団体が公教育の経営・運営を行うことで、教育機会の均等性や安定性に問題が生じる。
- ⑦子どもの権利条約に則ると謳いながら、子どもたちの意見表明の機会が保障されていない。
- ⑧夜間中学が、不登校の子どもたちの「受け皿」的存在として認識されていく規定となっている。夜間中学については、別の法案とすべきである。

ここではとくに③と④に着目して、学校教育全体が抱える問題として、その権力性・差別性を述べてみたい。

### 1 分類するという行為の権力性

私たちは「分類」することでものごとを理解しようとする。それが科学的見方の基礎でもありとされている。確かに、「わかる」は「分かる」と書く。しかし、その反面、分類することで見えなくなってしまうことも多い。「分類」という行為を人間に対して当てはめようとするれば、客観的にみて「同じもの」をひとつにするというよりも、「似ているもの」を集めてそこに名前をつける作業をすることになる。まったく「同じ」人間はそもそも存在しないからである。「似ている」ということは「異なっている」ということでもある。異なっているにもかかわらず、そこになんらかの共通性を見出してグループをつくるわけである。ここに、分類という行為の強引さがあるのだが、問題は、誰にとって「似ている」と見えたのか、なぜ、分類する必要があったのかという点である。

日常用語としての「分類」は、「整理整頓」の前提である。では、誰が「整理」を必要としたのか、どんな「観点」で整理しようとしたのかが問われなければならない。つまり、分類する側の意思が、何をどう整理していくかを決定し、それが人に対してなされるとき、そこに権力性が付着する。

## 2 日常的な分類行為

少し視点を変えれば、このような「分類」が日常的に行われていることがわかる。たとえば、「年齢」に着目した分類にはなじみがあるのではないか。「高齢者」とは65歳以上の人を指すとされているが、一律、単純に年齢だけで「高齢」と言ってしまうのだろうか。75歳以上の人でも、十数パーセントの人が自分を高齢者だとは思っていないときも。しかし、私たちは、単純な基準で分類し、そこに「高齢者」という名前を付けることで、本人たちの生き方とは関係なく、その人たちへの「まなざし」を共有することになる。このような分類が家族にとって意味があるはずもなく、たとえば、定年の発想や年金・医療費等の財政の問題としての線引きなのであり、「整理」したいのは誰なのかは明らかである。

また、男女という分け方も日常的である。分けているという感覚すらないかもしれない。さまざまなことが男女別に設けられていることは、学校教育を経る中で、多くの人が共有している経験である。いま、性については、たとえばLGBTというくくり方で「性的マイノリティ」と表現され、理解すべきことがらとして対象化されている。このくくり方自体に対して、性的指向を示すLGBと「障害」に分類されているT(トランスジェンダー)とが、なぜ同列に並ぶのか、との疑問が呈されることはある。誰から見て、それらが「同じこと」に見えたのか。当事者がそのように捉えたということもあるかもしれないが、ここでも、マイノリティ(絶対数が少ないという意味ではない)として分類されることの権力性(差別性)を問わなければならない。それは、マイノリティであることの問題ではなく、マイノリティとされてしまうことの問題を問うということである。

## 3 学校による分類行為

上に見たような年齢と性別に関しては、学校では、当然のように分類の基準として採用されている。この分類は、教育学や心理学ではなじみのある発想である。

まず年齢に関していえば、乳幼児期・児童期・青年期・壮年初期・中年期・老年期といったように、発達段階として理解される。これは、発達心理学におけるハヴィガーストの発達段階論での分類である。それぞれの段階には「発達課題」が設定され、それらが達成できないと幸福になれず、次の段階での課題達成も難しくなり、社会的に承認されない、という説明がなされる。これが、人のそれぞれの育ちに対して偏見をもたらし、また、「障害児・者」を生み出すことにつながっていくことは明らかである。人にはそれぞれの個性があるとか、多様性の尊重などと言われながらも、「もう〇〇歳なのだから、これくらいのことはできなくてはい」といった観点で人々が評価されていく。

そもそも「学年」と「年齢」とが(原則として)一致する学習環境のつくり方自体が、「教える側」の都合と思いつくられていることを示している。なぜ、年が同じだというだけで、同じことを学ぶことになるのか。しかし、このような批判は、習熟度別の学習や飛び級・落第の正当化として利用されることがあるので注意が必要となる。

また、性別については、学校が「得意」とする分類であり、男女別の名簿等の問題に見られるように、これまでもジェンダー問題として多く語られ、批判されてきた。しかし、もっと根

本的に問う必要がある。つまり、なぜ性的な好き嫌いが、学校において「問題」になるのか、なぜ公務員たる教員がそれに関心をもつ必要があるのか、と。勉強に対する好き嫌いのことならまだしも、誰が(性的に)好きかというは、完全に個人の自由の領域、私的領域のことではないのか。つまり、それを「問題」にしてしまう前提的価値(この場合は異性愛)を問い直す必要がある。

このことを踏まえた上で、やはりそれを公的に問題にする必要があるのだとすれば、それは、ある性的な好き嫌いの状態が差別(偏見)の対象になっているからである。このことを解決すべき課題に据えなければならない。LGBTと分類されている者を「理解すべき対象」にするのではなく、彼らが差別されていること、少なくとも生きにくい人生を送らざるを得ない社会状況であることを解決すべき対象に据えなければならない。

#### 4 何が問われるべきか

LGBTであるということ自体が問題ではないのだから、そのこと自体を、たとえば心理学的、医学的に理解するなどということは必要がない。しかし、本人たちは「苦しんでいる」との反論がある。もちろん、「苦しんでいる」。正確には苦しめられている。問題にすべきは、その苦しめているものは何かということである。繰り返しになるが、性的特徴と言われていること自体は理解の対象にはならない。異性愛でないと、また、生物学的な性別と社会的な生き方との間に何らかの期待される一致がないと、それを問題だとしてしまう「まなざし」を分析しなければならない。

これは、学校教育における「障害児」をめぐる議論にも敷衍できる。「障害」は医学的に理解すべき対象ではなく、ある身体的・精神的状態を「障害」たらしめる環境を問わなければならないのである。

年齢と学年の考え方に関しても、それが子どもたちの「生活」を無視したものであることは、「高齢者」というくくり方を検討したときと同様である。しかし、だからといって、個に応じた対応として子どもたちが分けられていくとすれば、そこに新たな分類が発生することになり、切がない。

#### 5 インクルーシブな学校に向けて

なぜ、ある子どもたちを問題視し分類していくのか。それは社会をインクルーシブなものとして捉えていないからである。たとえば、カナダのブリティッシュ・コロンビア州には「普通学級」が存在していない。(国民教育文化総合研究所編『分けないから普通学級のない学校』アドバンテージサーバー、2014年を参照。)なぜなら、「特別な」学級がないからである。1970年代に教員から分離教育は役に立たないとの問題提起がなされ、80年代を通して特別な学校や学級が閉鎖され、今日では障害のある子どもたちは普通学級に在籍している。当然、保護者の意思を尊重し、それぞれの子どもの状況に応じた合理的配慮がなされるわけだが、日本のように、それは分けていくためではなく、一緒に生きていくことを実現させるためのものである。

人はそもそも多様なのであるが、そこにあるフィルターをかけて分けていくのではなく、一

緒にすることをめざすのは、社会の分裂を回避するためである。イタリアがインクルージョンを教育制度上、すでに 1970 年代において実現させていることはよく知られているが、フランスにおいても、2005 年の法律によって、障害の有無にかかわらず子どもたちは皆、自分の家からもっとも近い普通学校に在籍することになった。そして、2006 年、国連は障害者権利条約を採択し(日本の批准は 2014 年)、その 24 条でインクルーシブ教育を実現すべきことが規定された。実現すべきは、学習の機会に平等にアクセスすることである。その機会を実現する場を分けていくことではない。

## 6 インクルーシブな社会に向けて

いま、国際的な動向を紹介したが、日本の中でも、インクルーシブな環境を実現している学校はいくらでもあり、さまざまな実践が積み重ねられている。それはけっして非現実的な話なのではない。しかし、なかなか報道されることがなく、また教育行政側から積極的に紹介されることもない。

インクルーシブ教育を実現している学校は、はじめになんらかの物的・人的「条件」が整っていたから実現できたというのではない。共に学ぶことの意義を基盤とする学校をつくらうとし、みんなで学び活動していくためにどんな工夫が必要なのかをその時その時の具体に応じて考えていった結果なのである。「合理的配慮」とはこのように理解されなければならない、「いろいろとまだ条件が整っていないから障害児の受け入れは困難です」といった発言は、今日では差別なのである。

先にふれたフランスにおいて 2009 年に出された視学官報告書では、教育におけるインクルージョンが社会的な排除への闘いという観点から概念化されていることがよく示されている。しかも、それは、教育再生実行会議の第九次提言で主張されていることと正反対であることを確認できる。フランスはインクルージョンを実現するために以下のことを要求している。

- ①家庭的・社会的・文化的条件において不利な立場にある子どもたちの学校での成功の機会の平等を保障すること。
- ②幼稚園から義務教育修了までの間、社会的に厳しい地域にある学校に通っており、困難を抱え、またその兆候のある子どもに対して、その状況を改善していくこと。
- ③学校を離脱した子どもに「セカンド・チャンス」を与えること。経済的・社会的・文化的に恵まれていない(moins favorisés)生活環境にある子どもたちへの対応は、単に就学させ学業を続けさせるといったことだけではなく、学校からの離脱と闘う政策を必要とする。
- ④障害児が学習を続け、また将来に準備できるように、その要求にあった学校環境を用意すること。障害があると言われる子どもたちのなんらかの「欠陥」によって学業面の「失敗」や「成功」があるのではない。彼らの特別なニーズを認識し、そのための適切な対応をとる学校環境のあり方によって彼らの学業は左右されるのである。
- ⑤フランスに新たに入国しフランス語を十分に話せない外国人の子どもに、社会的・職業的参画を保障するために、その特別な要求に応えること。外国人の子どもも、区別なく、通

常の学校に組み入れられなければならない。

- ⑥ロマ(ジプシー)の家庭の民族的・文化的特殊性に基づく要求に配慮すること。共和国の学校は生徒の民族的な特性による区別を禁止している。
- ⑦拘留中の未成年者の教育は権利であり、学校は他の生徒に対するのと同様な義務を彼らに負っていると認識していくこと。
- ⑧刑務所内での教育は権利であり、したがって、もし教育を受けていない者がいれば、彼らへの読書算の教育を最優先すること。教育への権利は基本的であり普遍的な権利である。これは、留置されている人が外の社会から孤立しないようにするものである。

さまざまな子どもたちがいるという点の認識においては、一見すると日本の施策も同様であるように感じられるかもしれないが、さまざまな特徴に着目した後の対応がまったく異なる。第九次提言でも、上にみた子どもの特徴づけとほぼ同様のことがなされているが、それぞれに対して特別な場所を用意するという施策になっている。フランスの場合は、それらをいかに統合していくかを課題としている。

このようにインクルージョンという概念がカバーしている問題・課題は日本におけるこの語のイメージよりかなり広いことがわかる。しかし、「インクルーシブ教育」を「障害児教育」とほぼ同義にとらえている日本の状況は、問題を狭く限定してしまい、したがって、社会的な排除や連帯といった概念との結びつきが弱くなり、学校全体の課題、そして社会全体の課題としてインクルージョンが位置づかなくなってしまう。

## 7 「支援」の問題性

以上のようなインクルージョンの観点から今回の不登校に関する法案を検討してみると、それがきわめて排除的な性質をもち、社会的なつながりを断ち切っていくものであることがわかる。学校には、性別や年齢、そして障害や成績といったもののほかに、どんな分類の軸が存在しているのだろうか。どのような観点で子どもたちを見ているのか、より具体的に言えば、「気になる子」「問題のある子」とは、誰が気にし、誰が問題だと認識したのか、ということ意識化する必要がある。

「不登校」という現象は、誰が、何のために「問題」として設定したのかを考えなくてはならない。しかも、その現象を、子どもを分類する特徴として活用し、「不登校児童生徒」という「あらたな人間」を設ける必要があると、誰が何のために認識したのか。

いろいろな子どもたちがいろいろな軸によって分類・分断されていくのが、今日の教育改革の特徴であるが、そこには必ず「支援」がついてくる。教育再生実行会議の第九次提言では、「多様な個性が長所として肯定され生かされる教育」を目指すとしながらも、子どもたちを多様に分類した後に、小分けにされた子どもたちの「一人一人の課題によりきめ細かく対応する」支援を施すことによって、その「問題」を解決していくという論法がとられている。いわば「個に応じた教育によって個をつぶしていくわけである。

つまり、細かく分けるのは、全体を統一(画一化)していくためである。まず、分類されるこ

とによって、その分類されたグループ内はモノカルチャーになるという意味で、画一化される。しかし、その分類は「問題」としての分類なのだから、そこには解決されなければならない子どもたちが集められているということになる。その象徴的表現は、教育再生実行会議の第九次提言にある「不登校等の子供に対し学校卒業後も継続的に相談・支援」が行われるよう促進する必要があるという件(くだり)である。ここには、いわば「卒業している不登校の子ども」が支援の対象となるとされているのだが、卒業しているので、もはや不登校状態にあるわけではない。いったい何を支援するのか。

## 8 「不登校」についての認識の違い

なぜ、卒業しているのに「不登校」が問題になるのか。それは、不登校について文部科学省が「心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により」登校しない状況にあること(児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査より)と定義し、教育機会確保法(不登校対策法)案も同様に「不登校児童生徒」を「学校における集団の生活に関する心理的な負担その他の事由のために就学困難な状況として文部科学大臣が定める状況にあると認められる者」と定義したためである。つまり、「不登校」とは、ある状態を指す言葉ではなく、そのような状態になった心理的・情緒的等の要因を問題にする概念なのである。

この法案の大きな問題点は、「不登校」という状態になっていることを子どもたち自身の心の問題として把握しようとしていること、そして、逆に言えば、いまの学校がなぜ子どもたちから拒否されるのか、あるいは行きたくともいけないところになっているのかということについての分析をまったく欠いているところにある。

冷静に考えれば、「不登校」は学校に通うという前提があって成り立つ現象なのであり、かつ、文部科学省自身が、どの子にも不登校は起こりうるとしているのだから、学校に問題があるに決まっている。いろいろな子どもがいるという認識に合意するのなら、ある子どもたち(というよりも、本来はすべての子どもたち)を排除しないと成り立たない学校のあり方自体が、見直されるべき課題として設定されなければならないはずである。

現在の教育改革(と称するもの)においては「支援」がキータームとなっている。しかし、支援(人を支えるということ)の前提は「分ける」ことではなく、話を聞くことである。

## おわりに 一義務教育制度の年齢主義の確認

最後にあらためて、義務教育制度は何のためにあるのかを確認しておきたい。それは、「社会に出てから困らないように基礎的な知識を習得するため」ではない。学校教育法 17 条は、保護者に対してその子どもが 6 歳になったら小学校等に就学させることを義務として課し(=就学義務)、小学校等を 12 歳までに終わらないときは 15 歳まで延長しようと書かれている。子ども自身に対して学校に通うようにとの義務づけはない。

重要な点は、義務教育制度は「年齢主義」に基づいているということである。つまり、小・中学校での教育内容の習得をもってではなく、15 歳(になる日の属する学年の終わり、つまり 3 月末日)をもって義務教育は終了するのである。たとえば 15 歳で中学 2 年生であったとしても、

(さまざまな理由で一般的に考えられている学年と年齢との一致からのズレはあり得る)、その学年の終わりで義務教育は終了する。ここで「終了」するのは保護者の就学義務である。学びへの権利に年齢制限はないので、中学校を卒業するまで学び続けることはできる。

年齢主義としての義務教育制度は、産業革命期のイギリスにその発想の源を見出すことができる。そこで問題となっていたのは児童労働からいかに子どもたちを保護するかという点であった。つまり、子どもが労働力として酷使されないために、その保護者から子どもたちを保護するという点に今日の義務教育制度の根源的意義がある。

したがって、義務教育制度は労働法制とセットなのである。日本では 15 歳までは、原則として労働者として雇用されてはならないのであり、それを確実に実行させるために保護者に対してその子どもについての就学義務を課しているのである。つまり、子どもたちが「働いてはいない」ということが重要なのであって、そこで何を学ぶかは、子どもの権利行使の問題であり、強制されるような性質のものではないのである。

つまり、保護者は就学義務を引き受け、子どもは学籍を得ており、どこかで働かされているということもない、というのであれば、制度の目的は果たされているのである。

## 参考文献

- ・国民教育文化総合研究所編『分けないから普通学級のない学校』アドバンテージサーバー、2014年
- ・(一財)教育文化総合研究所編『季刊 教育と文化』85号、特集<子どもを「支援」すること>、アドバンテージサーバー、2016年
- ・池田賢市「フランスにおけるインクルーシブ教育の制度と問題点」、中央大学教育学研究会『教育学論集』53集、1～24頁 2011年
- ・池田賢市「インクルーシブな学習を保障するための課題」、中央大学教育学研究会『教育学論集』57集、1～12頁、2015年
- ・梅根悟監修『世界教育史体系 28 義務教育史』講談社、1978年