

子どもの貧困と「特別扱いしない」日本の共同体的な学校文化

Child Poverty and Japanese Communal School Culture which doesn't allow Special Treatments

原 田 琢 也

Takuya HARADA

1 はじめに

不況が長引き子どもの貧困が社会問題化される今日において、貧困状況にある子どもたちの学力達成や学校適応を保障するために、学校・教師が生徒をどのように処遇していくかを考えることは、重要な課題であるといえる。この点に関して先行研究は、学校・教師が貧困状況にある子どもたちの現実を直視していないこと（久富 1993）、そして彼らを取り巻く厳しい現実を顧みることなく他の子どもたちと同じように処遇することにより、状況をますます悪化させていることを批判的に論じてきた（盛満 2011）。その際問題となるのが、「みんな同じ」を重んじ「特別扱いしない」日本の共同体的な学校文化の特質である。

それならば、今後学校における「子どもの貧困」の対応策を考えるにあたって、この共同体的な学校文化を解体し、特別な処遇を強化していけばいいということになるのだが、ことはそう簡単ではない。本研究では、ここに介在する問題点を明らかにし、今後日本の学校がこの問題とどのように向き合っていくべきかについて、その方向性を示唆しようと思う。そのために本研究では、以下4つの視

点からのアプローチを試みる。

第一は、学校現場の視点からのアプローチである。学級内で差異に基づく「特別扱い」が行われた時に、どのような葛藤が生じるかを描き、その上で貧困児童生徒に対する「特別扱い」がどのような状況をもたらすかをシミュレートする。

第二は、貧困問題の特性の視点からである。ニューカマー研究と貧困研究の論旨を対比し、貧困問題の特性を抽出する。二つの問題はどちらも社会的弱者ということでは共通するが、根底にあるエスニシティの葛藤の有無に着眼したとき、全く異なる様相を見せる。貧困のケースにおいてもニューカマーのケース同様に「特別扱い」が適格的かどうかを検証する。

第三は、歴史的な視点からのアプローチである。なぜ、どのようにして日本に共同体的な学校文化が形成されてきたのかを確認し、日本の共同体的な学校文化のプラス面とマイナス面を整理する。その上で改めて、貧困問題と共同体的な学校文化との関係を見てみることにする。

第四は、特別支援教育の視点からのアプローチである。日本の特別支援教育とイギリスの「特別なニーズ教育」における貧困問題の現

れ方を比較し、「特別扱い」が貧困問題に与える影響を考察する。

そして、最後にそれまでの議論を総括し、今後の実践・政策・研究が向かうべき方向性を示唆したい。第一から第四までの項目は、いわば対象を見るための「窓」であり、視角である。当然相互に関連し合っているものの、ここではそれらが順序正しく論理的に配列されているというわけではない。「特別扱いしない」日本の学校文化という難題に対して、様々な角度から光を当てて考察してみようというのが、本研究の現時点における射程距離である。

2 視点①—教育現場の実践から

筆者は今年から大学に勤めることになったが、それまでの28年間、公立中学校の教員をしてきた。ここでは筆者自身の経験を振り返り、日本の共同体的な学校文化が、「特別扱い」に遭遇したときに、どのような問題として学校の日常世界に立ち現れてくるかを描写する。

学校現場の実践は、見方によれば、「特別扱い」をめぐる葛藤の連続であるといえる。たとえば朝一番、学校の日日は「朝読書」から始まる。生徒は自分の本を持参することになっているが、中には本を持ってこない生徒もいる。もちろんその生徒に直接指導をしたり、保護者に連絡をとって協力を依頼したりするのだが、それでもその生徒は本を持ってこないとする。放っておくとその生徒は、朝読書の時間は何もせずに過ごしてしまうことになるだろう。そればかりではない。暇をもてあましておしゃべりに興じたり、教室を歩き回って他の生徒の読書の邪魔をし出さかもしれない。その結果、他の生徒も落ち着かなくなり、朝読書は成り立たなくなる。それならばその生徒に「特別に」本を貸してやれ

ばいいではないかということになる。しかし、それでは、今度はその生徒だけではなく、他の生徒までもが本を持ってこなくなるかもしれない。そうなれば、やはり朝読書は成り立たなくなる。どうしたらいいのだろうか。

このような葛藤が、朝から晩まで矢継ぎ早に教師に迫ってくるのである。教師はそれを半ば無意識的に、経験知に基づいて、まるでハードルでも跳ぶかのように次々に裁きつつ、微妙なバランスを保って教育実践を続けている。しかし、時としてそのバランスが崩れ、問題が大きく顕在化してしまうこともある。筆者自身の経験の中から、印象に残っているエピソードを3つ紹介しよう。

（1）場面緘黙症の生徒をめぐる

筆者がまだ30歳前半の頃、今からおよそ20年ほど前の頃のことである。筆者は中学1年生の担任をしていた。そのクラスにいたA子は、家族とは会話するが、学校で友達や教師と会話することがなかった。いわゆる場面緘黙症である。私は担任としてA子が安心して過ごせる学級をつくりたいと願ったが、学級の雰囲気はA子にとって決して寛容なものではなかった。小学校時代からともに過ごしてきた何人かのクラスメイトは、本当は話することができるA子が学校で話さないのは、A子の甘えであり、怠慢であると主張し、さまざまな形でA子に圧力をかけていった。また担任である私に対しても、小学校時代の担任を引き合いに出しながら、A子に対する厳しい指導を求めてきた。小学校の担任は、たとえば授業中、A子を他の生徒と同じように指名し、A子の発話を引き出すために、しばらく座らせずに立たせたままにしていたのである。生徒たちは、A子を「特別扱い」することは「えこひいき」だと言い、私に詰め寄ることもしばしばあった。A子を甘やかし

ては、いつまでたっても話せるようにはならないというのが生徒たちの言い分であった。私は、「A子が学校で話さない本当の理由は誰にもわからないが、A子は話したくないから話さないのではなく、話したくても話せないのだ。そして、本当にA子が話せるようになることを望むのならば、厳しさよりも温かさが必要だ」ということを懸命に説いた。しかし、私の思いとは裏腹に、私が力説すればするほど、他の生徒たちとの距離は広がるばかりであった。一部の保護者からは、「先生はなぜこひいきをされるのですか。もっと子どもの声に耳を傾けてください」という苦情がくることもあった。学級崩壊寸前の状態であった。

(2) 同和地区生徒の学習会をめぐって

次の事例も同じ頃のことである。当時は特別施策に基づき、同和地区生徒のみを集めて夜間の学習会が開かれていた。場所は、同和地区内に建てられた「学習センター」と呼ばれる教育委員会の施設で、指導者は地元学校の教員である。制度に基づく学校外の取り組みとはいえ、一部の生徒だけを「特別扱い」をするということは、様々な葛藤を引き起こす要因となっていた。まずは、生徒同士の間の葛藤である。なぜ同和地区生徒だけが学校の教師から特別な指導を受けているのか、地区外生徒だけではなく、当の同和地区生徒もそのことを十分には理解できていなかった。だから地区外生徒からの「なんで学セン行くの」という問いかけに対して、同和地区生徒が答えに窮してしまい、「行かなかったら怒られるからや」とか「私らアホやし行かなあかんねん」と答えたり、黙り込んでしまったりするケースも少なくはなかった。また地区外の親から教師に対して、「学校はなぜ差別教育をするのか」という批判が差し向けられ

ることもしばしばあった。すでに差別が見えにくくなっている当時の状況の中にあっては、同和地区生徒にとっても、自分たちだけが他の生徒と異なる処遇を受けるということそのものが、まさに差別の現実であるかのように受け止められることになり、その怒りが教師に向かうこともあった。原因は同和施策への無理解にあるのだが、結果的に、教師は同和地区外の生徒・保護者からも、そして当の同和地区の生徒・保護者からも、両方から批判的になることもあった(原田 2007)。

(3) 特別な支援が必要な生徒をめぐって

2007年から特別支援教育が本格的に実施されている。各校には支援員が配当され、学習障害・注意欠陥多動性障害・高機能自閉症をもつ生徒など、支援の必要な生徒のサポートにあたっている。ただ支援員といっても、人数は原則各校一人、パートタイムであり、何かの資格を持っている専門家であるわけではない。

中学1年生のB男は、授業中じっと座っていることができず、勝手に席を離れたり、周囲の生徒としゃべり続けたりすることがあった。教師から注意されると、興奮し反抗的な態度をとり、暴れることもあった。別室に連れて行き、話をするのだが、なかなか素直に教師の指導を聞き入れようとはしない。ところが不思議なことに、2時間ぐらいたてば、冷静にもどり、何事もなかったかのように素直な態度を示すようになるのである。

私たちは、親や特別支援学校のアドバイザーと連携を密にとり、対策を考えた。まず特に落ち着きがなくなる授業だけでも、別室での個別指導ができないかと考えたが、それについては親と本人が難色を示した。次の段階として、支援員が入り込むことを考えた。ところが、決まった学級の決まった授業にだけに

支援員が入るとなると、何か特別な理由が必要になる。何の説明もなしにそのような状況をつくってしまうと、様々な憶測が飛び交うことが予想されたからである。たとえば「あれはB男のための先生や」「担任があかんからや」「あのクラスは学級崩壊を起こしているみたいやで」というように、無責任な噂が学校内だけではなく、地域においても飛び交うことが懸念される。それを避けるためにやむなく、学年全体の学力向上を理由にして、最も困難な状況にある授業にのみ、当該学年全クラスに均等に支援員に入ってもらうことになった。学校には支援が必要な生徒は他にも多くいる。しかし、ピンポイントで必要なところに効率よく支援員がかかわることは難しい。

3つのケースから示唆されることを整理しておくことにする。第一に、「特別扱い」は、他の生徒や保護者から「えこひいき」として受け止められ、不正な行為として位置づけられ、教師に対する不信感を醸成する。第二に、当該生徒に対して周囲の生徒から有形無形の圧力が加えられ、時としてそれがいじめに発展することもある。第三に、教師に対しても周囲の生徒や保護者から不満が突きつけられ、教師・生徒間の信頼関係に亀裂が入り、時としてそれが学級崩壊を引き起こすことにもなる。第四に、「特別扱い」は、人々の憶測を生みだし、無責任な噂を学校内外に拡散させてしまうこともある。第五に、「特別扱い」が、教師個人の判断によるのではなく、制度に基づくものであっても、同様のことは起こりうる。第六に、「特別扱い」の理由が周りの人々に理解されていればこのようなことにはならないが、本人または保護者の意向で、その理由を周囲の人々に説明することができないことが多い。またその理由が本人にさえ

理解できないこともある。第七に、教師が「みんな同じ」を決め込み「特別扱い」を回避する傾向は、学校文化あるいは教師文化によって構成されている教師のハビトゥスに基づく慣習的行為としてある場合もあるが、それだけではなく、「特別扱い」の必要性を感じつつも、そこから生じる様々なリスクを回避するために、意図的に選択されている場合もある。

このようなことは、日本の学校だけではなく、欧米の学校でも、あるいは学校外の他の集団でも、多かれ少なかれ起こっていることであろう。しかし、「特別扱いしない」共同体的な日本の学校文化の特性から、特に日本の学校、とりわけ「学級」内で機能する圧力は強く、それだけ日本の教師や生徒にかかる負荷は大きくなっていることが考えられる。教師のバーン・アウト、学級崩壊、いじめといった現代の日本の学校をとりまく喫緊の課題を考える際にも、「特別扱いしない」日本の学校文化の影響は十分考慮に入れられねばならない重要なファクターであるといえる。また、マイノリティや「障害」のある子どもの学校適応や学力保障を推進する立場からは、個に応じた特別な支援が求められることになるが、その際にも、「特別扱いしない」日本の学校文化は、教師の意識や能力といったレベルをはるかに越えた構造的な制約として、教師の前に立ちはだかっていることを忘れてはならない。

3 視点②—貧困問題の特性に着目して

「特別扱いしない」学校文化は、ニューカマーの子どもたちの学校適応を考える際にも問題視されてきた。というより、まずニューカマーのケースで取り上げられた「特別扱いしない」学校文化という認識枠組みが、貧困のケースに転用されたというのが正しい。本

節では、ニューカマーの子どもたちに関する研究と貧困状況にある子どもに関する研究の論旨を対比し、二つの文脈における「特別扱いしない」学校文化の果たす機能の違いを明らかにし、それがどこからもたらされているのかを考察することにする。

(1) ニューカマーの子どもに関する研究

ここでは、志水宏吉・清水陸美編『ニューカマーと教育』をとりあげる。ニューカマーの学校経験を観察した著者らは、ニューカマーの子どもたちが学校においては「見えにくい」存在となっていると指摘する。そして学校における教育支援が行き届く範囲が、「学校パーソナリティ」において「問題」だとみなされる部分にのみ限定され、そこに合致しない子どもたちのエスニシティは切り捨てられると指摘する。さらに、「学校パーソナリティ」という論理そのものが、「問題」を「個人化」していく枠組みとして機能しているために、「集団としてのニューカマーに対する支援」という認識が学校には育ちにくく、「問題」は「個人化」され学校文化は維持される。従って著者らは、「外国人だからといって特別扱いしない」という考え方から、「外国人として特別扱いする」という考え方への転換を求めることになる。

(2) 貧困状況にある子どもに関する研究

ここでは、盛満弥生「学校における貧困の表れとその不可視化」をとりあげる。著者は、貧困層の子どもたちが学校の中で学力下位に位置づき、不登校率が高いにもかかわらず、学校・教師から「生活保護世帯出身」といった同一の社会背景をもつ子どもたちとして「特別扱い」されないことが、課題を一層深刻にしていると指摘する。さらに、部活動の遠征費や弁当代をポケットマネーで肩代わり

してやるなどの「学校的差異」の縮小をねらった教師の献身的な「特別扱い」が、かえって貧困層の子どもに共通した問題を「個人化」し、「社会的差異」を不可視化することになっていると指摘している。そして、「学校としてはできるだけことはやっている」という自負があるために反省を促すにはいわず、学校文化は変化せず維持されると結論づけられている。

(3) 共通点

両者の論理構成は非常に似ている。まず根底に、同調性が強く「特別扱いしない」日本特有の学校文化という認識枠組みがある。その中でニューカマーの子どもと貧困状態の子どもは、学力不振や不登校といった学校不適応状態に陥りやすいが、学校・教師にはその存在が「見えにくい」。もし何らかの対策が講じられても、それは「学校的差異」の縮小をねらったものであり、課題の根源にある「社会的差異」を縮小しようとするものではないので、結果的に「社会的差異」は温存され、学校文化も維持される。

(4) 相違点

しかし、両者の間には違いもある。まず、ニューカマーのケースでは「学校パーソナリティ」とエスニシティの相克という媒介項が差し挟まれているが、貧困のケースではそれに当たるものがない。二つめは、ニューカマーのケースでは、著者らは最後に「外国人として特別扱いする」ことの重要性を主張して論を閉じているのだが、貧困のケースではたとえば「貧しい子どもとしての特別扱い」というような歯切れのよい提言がない。三つめは、「見えにくさ」に関してニューカマーのケースでは実例が示されているが、貧困のケースでは「見えなくする働きをしている可能性が

ある」と可能性が示唆されるだけで具体例は示されず、むしろ教師の実践によって不可視化されていることが問題視されている。

（５）考察

これらの違いはどこからもたらされるのか。ニューカマーのケースでは、ニューカマーの子どもと他の子どもの間にある違いはエスニシティという、いわば「質」の違いであり、最初から違いは顕在化しており、二つのエスニシティはしばしば対立する。対立が生じたとき、学校文化は背後にある権力を動員して、対抗的な文化に対して同化を迫ることになる。だから「見えにくさ」が問題となるのである。

それに対して貧困のケースでは、貧困状況にある子どもと他の子どもの間にある違いは、家庭の経済力といういわば「量」の違いであり、グラデーションのように両者を隔てる境界は曖昧で、決して対立関係にあるわけではない。もっとストレートに表現すれば、ニューカマーのケースにおける「エスニシティ」に匹敵する、「貧困者」としてのエートスやアイデンティティといったものが想定できないということである。それならば、そこには学校文化の同化作用が生じる余地はないということになる。

従って、ニューカマーのケースでは、「学校パーソナリティ」とエスニシティの相克という図式で問題を捉えることができ、だからこそ問題解決には「外国人として特別扱う」という違いを際立たせる戦略を提起することができる。しかし、貧困のケースでは、学校文化との対立が存在するわけではなく、違いを際立たせることは難しい。

貧困のケースで「見えにくさ」に関して「可能性がある」とされ、実例が示されないのも同様の理由による。そこにははじめから質的な差異はなく、さらに、貧困状況にある

ことは一般的に、本人にとって隠したいとされることからであるからである。貧困状況にある子どもが「見えにくい」として、それを学校文化の同化作用に求めるのは見当違いである。

にもかかわらず、貧困のケースにも、ニューカマーと同じ枠組みを援用しようとするあまり、ポケットマネーで遠征代を肩代わりするなどの教師の「献身的な」個別の支援が、「差異を不可視化」する具体例として批判の対象に据えられることになる。もしそう考えるならば、例えば学習が遅れている貧困状況にある子どもに対して、「特別に」勉強を見てやることも、「差異を不可視化」することになってしまう。そうなれば実践者にできることは何もない。先に筆者自身の教師としての経験を振り返り、「特別扱いしない」日本の学校文化が学校の日常世界にどのような葛藤を生じさせるかを見てきた。これらの教師は、「特別扱い」からもたらされる様々なリスクを考慮に入れながらも、目の前の子どものことを思い、苦渋の決断をしてこのような手を選択したのではないか。筆者は、そのような教師の行為は「差異を不可視化」するものとして一蹴に付されるべきではなく、むしろ逆に学校内に貧困対策を拡充していく上での核として、肯定的に評価されるべきだと考える。

もう一点。「特別扱いしない」日本の学校文化は、両方のケースにおいて、差異を不可視化する作用を持つものとして取り上げられているだけではなく、文字通り、特別な処遇を妨げるものとしても取り上げられている。ニューカマーのケースでは、明確に「外国人としての特別扱い」が求められているので、それに対する妨げになることは間違いない。しかし、この論理は貧困のケースにも適用できるだろうか。たしかに社会的に不利な状況

にありながら「特別扱い」されることなく、他の生徒と同じように扱われることにより、問題が先送りにされ、状況は悪化の一途をたどっているという指摘は肯首できる。もし特別な処遇を望むのならば、「特別扱いしない」日本の学校文化の特質は障壁となる。しかし、貧困のケースにおいてもニューカマーのケース同様、違いを際立たせる戦略が有効かどうかということについては吟味が必要である。盛満も指摘するように、貧困のケースでは、当事者をエンパワーし、グループとして一括りにするためのアイデンティティの源泉が見いだせない。もし特別な処遇を求めないとすれば、「特別扱いしない」日本の学校文化という枠組みを、貧困のケースに適用する意味がなくなってしまう。そればかりではなく、無理に適用しようとするあまり、教師の実践を隘路に封じ込めることに陥っているようさえ見える。

本節では、「特別扱いしない」日本の学校文化の適用例として、ニューカマーのケースと貧困のケースの二つを対比させ、その違いを考察した。一見どちらの問題も同じ枠組みで捉えることができそうであるが、詳細に見てみればそこには違いがあることが見えてきた。貧困状況にある子どもの学力保障や学校適応を考える時、「特別扱いしない」日本の学校文化は障壁となって立ちほだかるかのよう考えられがちであるが、本当にそうなのだろうか。この点について結論を出すには、さらなる議論が必要であろう。

4 視点③—歴史的経緯の考察を経て

(1) 「学級」への着目

ここでは、「特別扱いしない」学校文化がどのような経緯で日本に形成されてきたのか、その歴史的経緯からアプローチを試みる。「特別扱いしない」学校文化の成立は「学級」

の成立と密接に関係している。「学級」の歴史をひもとけば、19世紀のイギリスに辿り着く。日本固有の事情に入る前に、まず洋の東西を問わず存在する「学級」という場に、基本的に備わる特性について確認しておきたい。

19世紀イギリスでは、近代学校の黎明期には、モニトリアル・システムと呼ばれる能力別による等級制を原理としたクラス編成が主流であった。これは学習集団としての等質性を重視し、児童・生徒を能力別に分類して、能力別集団ごとにモニター（助教）をつけて個別に指導するというものであった。ところが、このシステムは、すぐにギャラリー方式にとって代わられることになる。ギャラリー方式とは、大学の講義室のような階段状の教室で、同年齢集団で一斉に授業を受けるというスタイルのことを言う。柳 治男（2005）によれば、ギャラリー方式への転換は、一つは、近代教育システムの普及に伴い、教育効果の測定の必要に迫られたこと。もう一つは、国民形成のためには3R'sだけではなく、道徳教育あるいは全人的な教育を行う必要が出てきたことによってもたらされたということである。

小玉重夫（2012）はこの変化について、次のように総括する。「等級制に基づくクラスから、生活集団と学習集団が一体化した学年制に基づく学級へと発展・移行したことによって、階級や出身身分などを異にする多様な子どもたちを一つの国民へとまとめ、国家に統合していくことが可能となった。その意味で、学級は国民国家のイデオロギー装置としての機能を担ってきたといえる」。さらに柳治男（2005）は、フーコーの権力論を援用しながら、この変化を次のように説明する。「フーコーが『監獄の誕生』で展開した規律訓練の具体的現れがモニトリアル・システムであるならば、ギャラリー方式とは、彼が晩年に強

調した司祭者権力の具体化に他ならないのである」。

フーコー（Foucault 1975）によれば、^{ディシプリン}規律訓練の権力とは、「階層序列的な監視」「試験」「規格化」と「知」とが結びつくことにより、「従順な身体」を作り出す「権力の技術」である。規則（尺度）を定め、「試験」と「監視」により逸脱度を計測し、逸脱の著しい一部の者を排除することにより、大部分の者を同化することを可能にするのである。司祭者権力は、それをさらに洗練させた権力形態であり、原罪の許しを請う信者と牧師の関係のように、生徒は自分のために自ら進んで教師に従うようにコントロールされていくことになる。

ここで確認しておきたいことは、「学級」は日本に限らず本来的に、排除を前提にした権力が機能する場であるということである。本研究は、「特別扱いしない」日本の学校文化を対象としているが、「学級」が本来的に権力装置としての機能を負わされている限り、欧米の学校においても、多かれ少なかれ学級内では同化圧力が働いているはずであり、この問題は全く日本特有の問題だというわけではなく、程度の差こそあれ近代学校システム共通の問題という側面を持っていることを確認しておきたい。

（2）日本の「学級」の特質

それではなぜ、日本の学校文化は、「みんな同じ」を重んじ「特別扱い」を許さない傾向が特に強いと言われるのだろうか。このような状況はどのようにしてつくられてきたのだろうか。

この点に関して、柳（2005）は、近代化の遅れた日本社会に、近代的な学校システムが突如現れ、急速に導入されたことにその原因があると説明する。氏の説明は概ね次のよう

である。村落共同体に生活基盤を置いた当時の日本の人々にとっては、学級の匿名的人間による集団形成はなじみが薄く、非日常のできごとであった。このような集団に子どもが参加するには、相応の自己準拠作用が必要であった。そのため大正時代には、生活綴り方教師を中心に、「学級文化活動」が展開された。今われわれが小学校の教室の中でみることができる日常化した活動が、このような「学級文化活動」を発端として導入され、一般化して定着し、わが国の「学級」を特徴づけることとなった。しかし、このことは「学級」があらゆる生活機能を包含した村落共同体の論理によって解釈されたことを示している。教室はそれ以後、学習機能、給食機能、娯楽・遊戯機能、自治機能、作業機能など、様々な活動が累積する場となり、一種の感情共同体へと変容していったのである。

要するに、前近代的な村落共同体社会の中に、近代的な学校システムが急速に導入されたために、その乖離を埋める形で、村落共同体を支える人間関係のあり方や行動様式が学校の中に入り込んできたということである。

（3）「標準法の世界」

荻谷剛彦（2009）は、明治期の村落共同体の影響を前提にしながらも、戦後日本の教育財政政策の影響が大きいことを論じている。氏の説明は概ね次のようである。教育費の算出方法は、他の先進国では、生徒一人当たりの費用を計算し、生徒数に応じて教育費を配分する仕組みがとられている（パーヘッドの世界）。しかし、日本では、学級定員の上限を決め、そこからコストを計算する方法がとられている（標準法の世界）。前者は、「個人」を単位に資源配分の平等を考える原理に立つが、後者は、学級や地域といった集団的・空間的な集合体を単位に資源配分の平等を考え

る(=「面の平等」)。前者は、カリキュラムや教授法の個別化に対応できるが、後者は、暗黙のうちに斉授業や共通のカリキュラムを前提にしている。さらにいえば、前者は、「非等量、非等質の教育の提供」こそが、それぞれ個々の生徒のニーズに応じて「教育の機会均等」を実現するための「財政的裏付け」となりうるという考え方に基づくが、後者は、「等量、等質の教育の提供」をもって「教育機会の均等」と見なす、一定の教育機会均等観に基づいている。

終戦直後の日本は、厳しい財政状況の中で、前者を選択することができなかった。さらに、当時の日本の学校状況を考えた時に、後者を選択することにメリットもあった。柳の研究が示すように、目の前には生活共同体としての「学級」がすでにできあがっていた。個々の子どもの学習の個別化に向かうよりも、「学級」という共同体を前提に行われる教育を選択する方がスムーズに事を運ぶことができたのである。

(4)「大衆教育社会」を支えるイデオロギー
一般的に世界で通用している平等観に基づけば、社会に歴然とした階層差があるにもかかわらず、それを無視して「みんな同じ」に扱うことは、却って不平等・不公正だと認識されることになる。そして、戦後日本にも階層差は存在した。にもかかわらず日本においては、今なお「標準法の世界」が存続し、人々はむしろ「みんな同じ」に扱われることこそ「平等」だと信じてやまない。これはなぜか。

荻谷は、戦後日本には「大衆教育社会」が生みだされたと言う(荻谷 1995)。以下、同著における荻谷の主張を紹介する。大衆教育社会とは、「特定の社会階層に属する人びとだけが教育を求めるのではない。どの階層に対しても教育が開かれており、また、階層に

よらず、だれもが教育に高い価値を置いている—そのようなイメージが定着している社会」である。そしてそれを可能にした要因として、戦後日本で人々から支持されてきた「学歴社会論」と「差別選別教育論」という考え方が、日本型の共同体的学校文化を維持するイデオロギーとして機能していたと述べる。

まず「学歴社会論」について説明する。「日本では、学校での経験、学歴の取得によって、文化的にも社会的にも生まれ変わることが可能である」という学歴信仰が強かった。学歴社会という社会認識は、「生まれ変わるものなら生まれ変わりたい」という人びとの願望を強化し、その願いを教育へ、学校へと水路づけするイデオロギーとして作用した。共通の学校経験と受験経験の中で生まれ変わった多くの日本人は、階層間の境界をはっきり線引きするだけの、明確な身分文化をつくりだすことはなく、その結果、日本の学校で教え込まれる文化は、特定の階層や身分集団が占有する文化とは重ならない、「中立的」な文化となったのである。

次に「差別選別教育論」である。通常欧米では、個人的な差異によるのではなく、むしろ、階級や人種・民族、性別、出生地などの「社会的カテゴリー」の差異にもとづく「不当な」差別的処遇をさして、「差別」という語が与えられるのだが、日本には、生徒に対して差別的な処遇を行うことを「差別」だと見なす傾向がある。こうした教育のとらえ方は、平等な教育とは、生徒に差別感を生みださない教育であるという認識に基礎づけられていた。その結果、「みんな同じ」に扱い「特別扱い」を許さない共同体的学校文化が強化されてきたというのである。

荻谷はこの「大衆教育社会」の効果を以下のように整理している。第一に、このような平等主義は、教育の形式的な均等化、すなわ

ち「画一的平等化」を推し進めた。第二に、教育機会の拡大をもたらすことにつながった。第三に、メリトクラシーの大衆化を推し進める力となった。「能力＝素質決定論」を否定する「能力＝平等主義」は、結果として努力主義を広め、「生まれ」によらずだれにも教育において成功できるチャンスが与えられていることを強調した。第四に、能力主義教育批判は、競争条件の均質化、平準化を図るうえで多大な貢献をなした。第五に、差別感の発生を忌避する平等主義の徹底は、エリートたちに、ノンエリートたちに差別感を与えまいとする心性を獲得させることになった。第六に、このような平等主義を基調に拡大した教育は、「階層と教育」問題への視線を、結果的に塞ぐことになった。

以上が苜谷の展開した議論の骨子である。ここまでの議論を総括すれば、日本の「学級」の共同体的特質は、「標準法」という制度によって強化され、「学歴社会論」と「差別選別教育論」というイデオロギーに支えられながら、今日の学校文化に至ったということになる。

（５）「学級」の共同体的特質と母子関係

恒吉僚子（2008）は、このような日本の学級の共同体的特質は、人格形成に優れており、世界から高い評価を受けることになっていると指摘する。次は恒吉の議論を概括する。

共同体的な日本の学校の日常には、子どもの社会性を育み、人格形成を促すのに有効な仕掛けが随所に埋め込まれている。そして、このような仕掛けの中には、母子関係を軸とした日本特有のしつけの方法がうまく敷衍されているのだと言う。日本のしつけの特徴は、子どもを直接的に統制したり、批判したりするのではなく、内在的な罪悪感や`絆、を通して働きかけ、子どもに共感的な気持を呼び

起こし「自発的」に期待に沿うような行動をとらせるリモートコントロールにある。就学前教育から小学校へかけての時期は、集団への「自発的同調」を学ぶ最初の間として位置づけられ、子どもが集団に属することの喜びを感じ、所属感を持つように様々な工夫がなされ、家族同様、間接的な統制が好まれて使われる。そして、教師は権威者として子どもに同調を求めるよりも、子ども同士の話し合いや、やりとりの中で解決を望み、ルーティン化による習慣づけを進め、集団への帰属意識を育んでいくのである。その結果、子どもはしだいに集団に準拠して行動をとることができるようになるのである。

（６）共同体的学校文化の功罪

苜谷と恒吉に共通している点は、両者とも、現在進められている日本の教育改革が、欧米の国々が模倣しようとしている日本型教育モデルのメリットを自ら放棄し、逆に欧米型モデルに近づけようとしていることに対して、警鐘を鳴らしていることである。たしかに、日本の共同体的特質には利点がある。

しかし、両者とも、同時にその問題性も強調している。苜谷（1995）の主張は次のようである。共同性の価値を奉じる集団の中では、個人の差異は集団秩序への挑戦となりやすく、差異が差別へと転化しやすい。従って、学習面での差異化は、共同体秩序を揺るがすものとして忌避され、個人の差異を前提にした「差別的な処遇」の導入は長らく見送られることになった。

恒吉（2008）の場合は次のようである。密接な関係を築く共同体は、そこにうまくはまった者に対しては所属する充実感を味わわせる場となりうるが、それが閉鎖的な集団の論理で働いたときには、逃げ場のない阻害の場ともなりうる。そして、日本の学校は、「思い

やり」があっても社会的公正への視点は薄く、機会均等に反するような場合にうまく対応できてない。

「特別扱いしない」日本の共同体的な学校文化は、総じて学力が高く、格差が小さく、統合性の高い社会をつくることに貢献してきた。これはプラス面である。しかし、一方で、社会的弱者に厳しく、同調性の高い社会を作ることにも貢献してきた。これはマイナス面である。日本の共同体的な学校文化の特質には二面性があるのだ。

それでは子どもの貧困問題を考えるに当たって、この文化的特性はどのような作用を及ぼすことになるのだろうか。ここではまだ仮説の域を出るものではないが、筆者は、子どもの貧困問題を考える際には、この共同体的な学校文化の特性はマイナスに作用するよりもプラスに作用することの方が大きいのではないかと考えている。前章で考察したように、同じ社会的弱者の問題とはいえ、ニューカマーのケースと貧困のケースでは、問題そのものの特性が異なる。ニューカマーのケースでは、たしかに学校文化の及ぼす同化作用はエスニシティをかき消すものとして大きな障壁となる。しかし、貧困のケースではむしろ、「同じに扱われるはずのものが同じにならない」ことが問題なのだから、むしろ「同じに扱うこと」を求める学校文化の特性は有効に働くのではないかと考えられるからである。ただこれは仮説の域を出るものではない。この点に関して結論を出すためには、フィールドワークを伴う実証的な研究、しかも海外との比較研究が必要だと考えている。

5 視点④—「特別支援教育」と「特別なニーズ教育」の対比から

本研究では「特別扱い」について論じているのだから、この研究は特別支援教育に関す

る研究ではないか、という疑問が湧いてくるのではないだろうか。ある意味それは正解であるし、また間違いであるともいえる。いや、この曖昧な点にこそ、この問題の難しさと特別支援教育という制度の矛盾が露呈していると言わねばならない。最後に、特別支援教育という制度との関係から、この問題にアプローチする。

(1) 日本の特別支援教育では

日本の特別支援教育制度では、支援の対象にする子どもを絞り込む際に、イギリスのように「特別な教育的ニーズ」に着目するのではなく、具体的な障害種別、あるいは診断名によって判断することになっている（文部科学省 2003）。そうなれば、支援が必要だと思われる子どもに実際に支援を行き届かせるためには、何らかの診断名が必要だということになる。極端な言い方をすれば、支援をするために「障害」を作り出すという、本末転倒した事態が生じる可能性があるということだ。そして社会的・家庭的な環境に起因する子どもたちの課題が「障害」として読み込まれてしまう可能性もある。申請者がかつて行った調査では、特別支援の対象になっている子どもたちの中に占める、同和地区生徒・就学援助受給家庭生徒・ひとり親家庭生徒の割合は、生徒全体の中でそれらの子どもたちが占める率よりも、はるかに高くなっていた（原田 2011）。

それではなぜ日本の特別支援教育の制度は、診断名を前提にしているのか。筆者は、その原因は「特別扱いしない」日本の学校文化にあると考えている。「特別扱いしない」共同体的な日本の学校文化においては、一部の子どもを「特別扱い」するためには、揺るがしがたい厳格な根拠が必要になる。その際用いられたのが「障害」というカテゴリーである。

従って、日本の学校文化においては、いくら理念として「インクルージョン」や「ノーマライゼーション」を掲げて、「障害／健常」を分かち境界線は消滅しない。なぜなら「特別扱いしない」日本の学校文化の中で「特別扱い」を可能にしているのが、その境界線であるからである。第2章で学校現場における「特別扱い」がどのような葛藤を引き起こすことになるか考察したが、この「境界線」がしっかりあるので、教師は学校の中で安心して特別な処遇を行うことができるのである。教師は、ノーマライゼーションやインクルージョンという理念に心より賛同していても、実践レベルでは、「境界線」を必要としてしまうものである。

（2）イギリスの「特別なニーズ教育」では

この点、イギリスの「特別なニーズ教育」(Special Needs Education)は、ケアの対象にするかどうかを日本のように診断名で判断するのではなく、「教育的ニーズ」に基づいて判断することになっている。「特別なニーズ教育」でも、LDに対して「特別な教育的措置」が与えられるが、この場合のLDは"Learning Difficulty"（学習困難）であり"Learning Disability"（学習障害）ではない。焦点が当てられるのは、あくまでも支援の必要性（ニーズ）であり、個人の内にいる「障害」ではない。そして、「学習困難」の要因としては、「個人内要因」「環境要因」「学校システム関連要因」の3種類が指定されており、日本の特別支援教育のように「個人内要因」としての「障害」に限定されているわけではない。従って、差別や貧困といった社会的要因に基づく課題も、「障害」という概念に転換されることなく「ニーズ」として位置づけられ、そのままの形でケアの対象として組み込まれていくのである。そう考えれば、

イギリスの「特別なニーズ教育」は、日本の特別支援教育より、一段とインクルーシブな感じがする。

しかし、ここにも「落とし穴」がある。マイノリティや貧困状況にある子どもに対して特別な処遇がなされているとしても、それがメインストリームから切り離された別のトラックで行われているとしたらどうだろうか。たとえばアダムズらの研究(Adams et al 2000)の中には、MLD（中度学習困難）というカテゴリーが登場する。そして、MLDの教育は、その「ニーズ」に応じて、通常学校の通常学級とは分離された別の学級で「特別に」行われているのである。そしてそこでは、日本で言うところの「管理主義的な」実践がまかり通っていることが報告されている。たとえば、廊下に整列させてから入室させ、指定された椅子の後ろに立たせてから一斉に着席させるなどである。そしてMLDの大半は労働者階級の子どもたちで占められるという。

フィンランドでは、総合制学校システムが導入されてから、特殊教育を受ける子どもは急増し、その大半が労働者階級の子どもと、家庭が崩壊している子どもで占められている(Kivirauma & Kivinen 1988)。アメリカでは、ヒスパニッシュやアフリカン・アメリカンなど、白人以外のコミュニティの学校が荒れているが、その荒れの原因を「注意欠陥／多動性障害」に求め、課題を持っている子どもを分離し、リタリンという薬で管理する方法がとられているという(高岡 2007)。確かに欧米では社会的差異に対して「特別扱い」がなされている。しかし、ここで指摘されているように、社会的な要因からもたらされている課題を抱えている子どもたちを、メインストリームから切り離された別のトラックに隔離するような方法は、ある意味日本以上に

不公正だと言えるのではないだろうか。

6 総括

本研究においては、子どもの貧困問題と「特別扱いしない」日本の学校文化の関係を4つの視点から考察してきた。

第一の視点は、学校現場の実践からの考察であった。実際には、生徒間の差異は様々な形で学校の日常において顕現化する。そして教師は、個々の状況に応じた「特別扱い」の必要に迫られるのだが、周囲の理解が得られない状況下における「特別扱い」は、社会的制裁を誘引し、いじめや学級崩壊の引き金にもなり得る。「特別扱い」の理由を説明し、生徒や保護者から理解を得ることができればそのような事態は回避できるのだが、多くの場合、本人・保護者の意向でプライバシーに関わることを公表することは禁じられる。現場の教員は大きな葛藤を抱えることになる。

第二は、ニューカマーのケースと貧困のケースの比較を行った。教育社会学の領域における、ニューカマーの子どもたちの研究と貧困状況にある子どもたちの研究の論旨を対比させ、「特別扱いしない」日本の学校文化の機能の違いに着目することにより、二つの問題の間にある質的な違いを明らかにした。ニューカマーのケースでは、学校文化と対抗的なエスニシティに対して、「特別扱いしない」学校文化は、文化的差異を不可視化させるように機能していた。貧困のケースでも、同様の論理構成をとろうとするが、学校文化に対抗的な「貧困性」なるものが存在しないため、「特別扱いしない」学校文化が不可視化させている対象を特定することができず、子どもの背後にある貧困に気づき、献身的に子どもを支援しようとする教師の努力を、「差異を不可視化する兆候」と見なすことに陥っていた。盛満（2011）の眼目が、教師の個人的な

努力に頼るのではなく、問題を問題として立ち上がらせ学校体制で挑むことの重要性を主張するところにあったことは理解できるが、貧困状況にある子どもたちを「貧困児童生徒」として一括りにして立ち上がらせることは難しく、子どもの貧困問題に、ニューカマー同様「特別扱い」を求めることは、有効な手立てとは言えないのではないかと、という私見を述べた。

第三の視点では、「特別扱いしない」日本の学校文化がどのような歴史的経緯で生みだされてきたのか、そしてそれがどのようなプラス面とマイナス面を併せ持っているのかを確認した。「特別扱いしない」日本の学校文化は、フーコーの言う「規律訓練の権力」及び「司祭者権力」が機能する「学級」をベースにしながらも、前近代的な村落共同体的文化が学校の中に入り込み、戦後の「標準法」という制度と「学歴社会論」「差別選別教育論」といったイデオロギーによってさらに強化され、今日に至ったと考えられる。そのプラス面は、多くの人々を学校システムの中に取り込み、総じて学力が高く、格差が小さい学力状況を作り出したこと、また人格形成・社会性の涵養といった面でも優れていたところにあった。その結果、日本では、階層間の格差をあまり感じず、相対的に統合性が高く、調和のとれた社会を生み出すことができたのであった。

しかし、一方で、マイナス面もあった。日本的な学級集団は、そこにうまく適合できるものにとっては、帰属感をもたらす精神的な安定を与えるのだが、そうでない場合には、同調圧力が作動し、息苦しさを感ぜさせることになる。また、「みんな同じ」に処遇することは、実際に個々の児童・生徒の間にある差異を無視し、差異に応じて適切な手立てをとることを抑制する。その結果、平等に扱お

うとすることが、却って社会の不平等を増大させてしまうという、パラドクスを生み出すことになっていた。

第四の視点として、特別支援教育との関係について言及した。たしかに欧米では、そのニーズに基づいて「特別扱い」が行われていた。しかし、その結果、社会的な課題を負わされている子どもがメインストリームから分離され、特別に教育されている実態があることも垣間見られた。筆者には、この状況は日本の状況よりも、はるかに不公正であり、差別的であると感じられる。

ここまでの記述を踏まえて、暫定的だが私見を述べる。社会的包摂を考えた時、「特別扱いしない」日本の学校文化は、二面性を併せ持っている。同調性が強く、そこに適合しない一部の者を排除したり、集団内の社会的差異を見えにくくしたりする面があることは事実であるが、逆に、異質性をあえて際立たせることを避け、できる限り多くの者を集団内に居とどまらせるように機能する側面があることも、また事実である。私たちは今、この曖昧な日本的な特質をうまく活用することが求められている。ニューカマーの子どもたちの教育を考える時、たしかに違いを際立たせる戦略が有効であり、「特別扱いしない」日本の学校文化のマイナス面は克服されねばならない。しかし、子どもの貧困を考えるときには、その戦略は必ずしも適格的ではなく、あえて差異を顕在化させるより、日本の共同体的な学校文化の利点をうまく活用し、集団の中に包摂していく方向に導く方が有効であるように考えられる。

さらに踏み込んで言えば、実践と研究の両面において、「事実を知ること」と「具体的な手立てを考えること」を分けて議論すべきであると考え。その上で、第一に、子どもの貧困の現実を知ることが大切である。子

どもの貧困は「見ようとしないと見えない」と言われる。まずもって教師が現実を知ろうとすること、そして研究者は貧困状況にあるということが、学力や子どもの自己概念、学校適応にどのような影響を及ぼすかについて掘り起こしていくことが大切である。そして、第二に、必ずしも「特別な」手立てで対処しなくてはならないと考える必要はないことも、併せて強調しておきたい。貧困状態にある子どもたちをカテゴリー化し、特別な手立てを講じようとすることは、集団内を分裂させ、ただでさえ厳しい状況にある子どもたちを、ますます厳しい状況に追い込んでいく危険性をはらんでいる。先にも述べたように、よほどうまく理由が周知されない限り、「特別扱い」に対しては様々な社会的制裁が加えられ、貧困状況にある子どもたちに対する差別的なまなざしはますます助長されることになる。たとえ「特別扱い」が制度化されたとしても、その状況が変わるわけではない。唯一それを緩和する方法は、貧困状況にある子どもたちを「障害者」に仕立て上げることである。特別支援教育の文脈で進んでいる事態はまさにこれである。もちろんケース・バイ・ケースで、差し迫った状況においては、個別の支援で緊急回避しなくてはならないことはある。ただ、その際も、方向性は「分離」することではなく、「つなげる」方向であらねばならない。今ここで言いたいことは、「特別扱い」が先にありきではないし、できることなら極力避けるように努力すべきだということだ。

「事実を知ること」と「具体的な手立てを考えること」を分けて議論し、前者ではむしろ「特別さ」を強調し、後者では逆に「特別でないこと」を強調した。それは次のような理由による。「特別扱いしない」日本の学校文化においては、「特別扱い」は葛藤を引き起こす原因として、現場の教師からは忌避さ

れる傾向にある。そのことが現場の教師を、子どもの社会的背景から目をそらさせる原因ともなっているのである。つまり、「特別扱い」できない、あるいはしたくないから、「特別さ」に気づかないようにしたいという、いわば本末転倒した心理が、教師の中で無意識裡に働いているところがある。だから、逆説的ではあるが、必ずしも特別な手立てによる必要はないということを強調した方が、教師が子どもの背後にある「特別さ」を直視することを促すことにつながると考えるのである。「事実を知ること」と「具体的な手立てを考えること」を分けて議論し、まず現実を直視することを促すことが賢明であると考えられる。

本稿を閉じるに当たって今後の課題を整理しておきたい。第一に、学校・教師が子どもの貧困に対して、具体的にどのような手立てを講じることができるのかを、明らかにさせていく必要がある。未だ多くの学校・教師が子どもの貧困に関して無関心である現状がある一方で、一部の学校・教師による先進的で献身的な取り組みも進んできている（保坂・池谷2012）。そのような実践を掘り起こし、共有することが大切である。また学校づくりに関しては、志水らによって進められてきた「力のある学校研究」が示唆に富む（志水2009・2011）。これらの研究成果を参考にしながら、この方向での研究をさらに精力的に進めていく必要があると考える。

第二に、欧米との子どもの貧困に対する実践の比較研究が必要である。本研究では、「『特別扱いしない』日本の学校文化」に焦点を当て、日本の学校文化のプラス面とマイナス面について論じたが、日本と欧米の学校文化の間に、どの程度の違いがあるのかは未だ明らかにされていない。「隣の芝生は青く見える」と言われるように、ただ外国に憧れる

感情に基づいて、漠然と日本の学校文化を批判するのでは、「百害あって一利なし」である。今後、貧困に対する実践の国際比較研究を進めていく必要がある。

引用・参考文献

- Adams, Joan・Swain, John and Clark, Jim, 2000, 'What's So Special? Teachers' Models and Their Realisation in Practice in Segregated Schools', *Disability & Society*, 15: 2, pp.233-245.
- 藤田英典, 2005, 『義務教育を問いなおす』ちくま書房。
- Foucault, Michel, 1975. *Surveiller et punir: naissance de la prison*. 田村俣訳. 1977. 『監獄の誕生』新潮社。
- 原田琢也, 2007, 『アイデンティティと学力に関する研究』批評社。
- 原田琢也, 2011, 「特別支援教育に同和教育の視点を」志水宏吉編『格差をこえる学校づくり』大阪大学出版会。
- 保坂渉・池谷孝司, 2012, 『ルポ 子どもの貧困連鎖—教育現場のSOSを追って』光文社。
- 荻谷剛彦, 1995, 『大衆教育社会のゆくえ』中央公論新社。
- Kivirauma, Joel and Kivinen, Osmo, 1988, 'The School System and Special Education: Causes and Effects in the Twentieth Century', *Disability & Society*, 3: 2, pp.153-165.
- 荻谷剛彦, 2009, 『教育と平等』中央公論新社。
- 小玉重夫, 2012, 「近代学校と義務教育」森川輝紀・小川重夫『教育史入門』放送大学教育振興会, pp.54-65。
- 久富善之, 1993, 『豊かさの底辺に生きる』青木書店。
- 文部科学省, 2003, 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm
- 盛満弥生, 2011, 「学校における貧困の表れとその不可視化」『教育社会学研究』第88集, pp.273-292。
- 志水宏吉・清水睦美, 2001, 『ニューカマーと教育』明石書店。
- 志水宏吉, 2009, 『力のある学校』の探究』大阪

大学出版会。

志水宏吉，2011，『格差をこえる学校づくり』大阪
大学出版会。

恒吉僚子，2008，『子どもたちの三つの「危機」』
勁草書房。

柳治男，2005，『〈学級〉の歴史学』講談社。