

障害の視点から見た批判的教育学

—N. エレヴェレスの所論を中心に—

教育内容開発コース 堤 英 俊

Critical Pedagogy from the Perspective of Disability
—focusing on Erevelles's Arguments—

Hidetoshi TSUTSUMI

The aim of this paper is to examine the significance and disputes surrounding Nirmala Erevelles's arguments on Critical Pedagogy for Disability Studies. Her arguments consist of the following three matters. Firstly, she poses an urgent problem whereby the dualistic logic and segregation between able-bodied students and disabled students have a close connection with the unemployment and poverty among disabled adults according to the "correspondence principle" by Samuel Bowls and Herbert Gintis. Secondly, she focuses on Critical Pedagogy after the 90's was influenced by the impact of post structural theory and cultural studies, in particular Henry Giroux's "Border Pedagogy" to overcome the negative schooling=economical structure. Finally, she brought up the limitations and possibilities inherent in Critical Pedagogy after the 90's from the perspective of disability. Then, she reaches one radical possibility in disruptive and irrational voice of disabled students.

目 次

1. はじめに
2. エレヴェレスの問題構成—障害・学校・貧困—
3. エレヴェレスの批判的教育学議論
—障害の視点から—
 - A. 1990年代以降の批判的教育学への注目理由
 - B. 1990年代以降の批判的教育学の限界と可能性
4. 考察—意義と課題—
5. おわりに

1. はじめに

本稿の主要なねらいは、現代アメリカの障害学者、ニルマラー・エレヴェレス Nirmala Erevelles¹⁾の問題構成や批判的教育学議論から見出される論点を整理した上で、その研究の有する意義と課題について考察することにある²⁾。

批判的教育学 Critical Pedagogy は、80年代以降のアメリカでラディカルな立場から構築されてきた教育理論である。80年代の批判的教育学は、文化をめぐる政治力学の中に学校教育という営為を位置づけ、ミクロな教育実践における様々な差異を社会構造と結びつけて本質主義的に分析する中で、平等で公正な社会の実

現を目指す実践知を創造しようと試みてきた。90年代に入ると、ポスト構造主義やフェミニズム、カルチュラル・スタディーズとの関係を強めるようになり、流動性、混成性、多元的な会話・声などを織り込んだ境界教育学 Border Pedagogy と呼ばれる理論へと変容していった。それと同時に、これまで主たる研究領域としてきた学校を超えて、家庭、教会、企業といったあらゆる文化生産の場へと関心を拡げていった。このような批判的教育学の代表的な論者には、ヘンリー・ジルー、ピーター・マクラーレン、ニコラス・バービュレスの名前を挙げることができる。

こうした動向の中で、本稿で主題とする障害と批判的教育学に関する先行研究は、その絶対数からして少ない。残念なことに、国内に限っては1つも見当たらない状況にある。推察するに、当の批判的教育学論者らが自身の著作や論文の中で障害という用語を一切用いていないところに原因があるのだろう。海外に存在する数少ない先行研究については、おおよそ次の3つのタイプに大別できる。

1つ目は、80年代の初期の批判的教育学理論を、軽度の機能障害を有する子どもの在籍する集団での教育実践に適用し、単線的に健常/障害の関係性の変革と障害児の人間の解放を目指すタイプの研究である。こ

の場合、批判的教育学は完成されたパッケージとして用いられるため、それ自体が理論的に検討されることはない。健常児を対象とする既存理論をそのまま適用するために、機能障害の度合いでその授業への参加がかなわない子どもたちが出てくる。このタイプには、スーザン・ピーターズの研究が挙げられる³⁾。

2つ目は、90年代以降の批判的教育学理論に注目し、その知見を生かして、自身の専門とする障害学研究を進展させようというタイプである。このタイプにも、批判的教育学自体を探究しようという意志は見られない。さらには、このタイプにおいては、教育実践化への関心をも見られない。あくまでも、この研究の中心にあるのは、理論的研究の深化なのである。このタイプには、ロバート・アンダーソンとアンソニー・ノセラⅡの研究が挙げられる⁴⁾。

3つ目は、2つ目と同様に、90年代以降の批判的教育学の抱く可能性に期待しつつも、既存理論をそのまま健常／障害問題に当てはめることや表面的に示唆を引き出すことに危惧を示し、大前提として、イギリスを中心にした社会構築主義的な障害学研究の知見を生かしての批判的教育学の理論的再構成の必要性を説くタイプの研究である。したがって、必要不可欠なプロセスとして、批判的教育学理論の内側にコミットしていこうという姿勢が見て取れる。このタイプには、本稿で取り上げるニルマラー・エレヴェレスの研究が挙げられる⁵⁾。

そもそも、テーマ自体が応用的であるために、各研究の先駆性に意義を見出せるのであるが、やはり、理論内容の限界性を無視して、障害児の参加する教育実践に既存理論を素朴に適用したり、表層的に示唆を受けとったりするスタンスには少なからず疑問を抱いてしまう。遠回りではあるが、3つ目のように、健常児の教育学としての批判的教育学を障害の視点から再検討していく作業が、障害と批判的教育学をつなぐ研究には欠かせないだろう。こうした理由から、本稿はエレヴェレスの研究に着目するのである。

2. エレヴェレスの問題構成—障害・学校・貧困—

エレヴェレスが強く意識を傾けるのは、競争的な市場経済社会における成人障害者の貧困・失業問題と、通常教育から分離・二元化された特殊教育をめぐる不平等問題という2つである。前者の問題実態に関して、彼女は、しばしば1995年にコペンハーゲンで開かれた「世界社会開発サミット」上での「今や障害者た

ちは、貧困、失業、及び社会的孤立を強いられる世界最大のマイノリティ・グループの1つに数えられる」という報告を引用するとともに、アメリカの障害労働者たちが、低所得労働者たちの平均給与取得額のわずか63.6%しか所得を得ていないというデータを示す⁶⁾。他方、後者の問題実態に関しては、アメリカの教育界で、500万人以上に及ぶ障害児が、分離された特殊教育施設に籍を置いてきたというデータを示す⁷⁾。彼女は、これら2つを別個の問題として把握する見方に対して批判的であり、通常教育から分離された特殊教育という健常／障害の二元化システムが、障害者の貧困や失業といった経済状況を生み出すのに構造的に貢献してきたのではないのか、という仮説的な問題提起を行う⁸⁾。彼女の提起に従えば、特殊教育の存在は、一般に批判されるような、偏見・差別意識・スティグマの創出問題に留まらず、むしろ、経済階級・階層化の促進問題として受け止められる。

エレヴェレスの問題提起の論拠には、アメリカの経済学者、サミュエル・ポールズとハーバート・ギンティスの対応理論 *Correspondence principle* が置かれている。よく知られているとおり、対応理論は、ルイ・アルチュセールのイデオロギー装置論やピエール・ブルデューの文化的再生産論、バジル・バーンステインの言語コード論と並び、70年代以降のラディカルな再生産理論群の一角を担う研究として高く評価されてきた。エレヴェレスが主として引用するのは、1976年発刊の著書『アメリカ資本主義と学校教育』である⁹⁾。したがって、ここでは、70年代前半を中心としたポールズ＝ギンティスの対応理論とそれに対するエレヴェレスの解釈について見ていくことにする。

ポールズ＝ギンティスの対応理論は、リベラリズムの教育理念批判から出発する。すなわち、彼らは、60年代のアメリカの学校教育改革に見られるような、学校を経済的な平等化の推進装置と見なして、その拡充によって社会的不平等を是正していこうというリベラル派の意図を批判し、むしろ、実際の学校が、知識やカリキュラムなどの内部的な社会関係と職場での対人関係などの市場の社会的関係とを構造的に対応させることで、巧妙に経済的不平等を再生産し、資本主義社会とその権力構造を永続させていることを指摘する¹⁰⁾。その学校の内部で行われている機能は、階級・階層化された労働者役割にふさわしい、動機づけ、権威への服従、自己規律、労働規範の内面化といった非認知的な人格特性を生産することであるとされる¹¹⁾。このような非認知的な人格特性と性差、人種、年齢などの個

人的属性が、階級的に異なる諸個人の経済的成功の要因となるとともに、資本主義的な社会的関係を正当化してきたという¹²⁾。

こうした学校機能に無頓着なりベラル派は、個人的属性に基づく公然たる差別ばかりに注目し、それを是正する目的で、あろうことか、能力主義的 meritocratic な選別尺度を学校教育に積極的に導入しようとする。そこでは、IQ の得点による能力主義的選別にに基づき、全国民に義務的・補償的なプログラムを課すことが社会的平等を推進するために重要とされる。そして、個人の認知的能力としての IQ スコアをある程度まで増やすことで、経済的成功の御膳立てができ、経済的不平等の是正につながると仮定する。しかし、実際には、教育上の能力主義の尺度が個人の経済的成功にほとんど寄与していないことをボールド＝ギンティスは様々な統計データを持って論証する¹³⁾。結局、学校における認知的能力の育成は、非認知的な人格特性育成の副産物にすぎない。むしろ、表向きは客観的とされる IQ が有する選別機能は、生徒たちに認知的能力が経済的成功のために重要であると信じ込ませ、経済的不平等の正当化と不平等な労働役割への人員配置の円滑化に貢献しているのである¹⁴⁾。このように、能力主義的尺度もまた、個人的属性に基づく差別批判の歴史的な文脈の中で、市場の社会的関係から派生してきた人工物なのである。さらに、能力主義的尺度の学校教育への導入が、「貧乏人が貧乏なのは、彼らに知的能力が欠けているから」という IQ 論者の語りにも象徴されるように、貧困の原因を、資本主義構造の問題ではなく、IQ などの個人の能力の欠損、自己責任の次元に落とし込んでしまう可能性についても批判される¹⁵⁾。以上のような議論が、70年代前半のボールド＝ギンティスの対応理論の中核をなす論点である。

このようなボールド＝ギンティスの議論を踏襲しつつも、エレヴェレスは、障害の視点から独自の解釈を進めていく。すなわち、彼女は、ボールド＝ギンティスが提起するように、認知的能力による選別が経済的不平等を正当化するために機能してきたとするならば、似たような唯物論的分析を障害カテゴリーや特殊教育システムに適用することが可能ではないかと主張する¹⁶⁾。障害者、特に、重度の障害者たちは、彼(女)らの「『リアル』な身体的、認知的差異」が、労働生産性という面において効率性を遅らせると想定されるがゆえに、これまでめったに市場に包含されてこなかった¹⁷⁾。ボールド＝ギンティスが指摘するとおり、このような市場の社会的関係に対応した構造が、学校

システムにおける社会関係にも見られる¹⁸⁾。つまり、障害児は個人の欠陥を理由に通常教育から隔離された環境での不平等な教育、すなわち特殊教育プログラムを蒙ってきたと理解できる。この分離された特別プログラムは、市場の社会的関係と対応する非認知的な人格特性の育成を通して、わずかな軽度の障害者に対して社会の底辺に位置する仕事を提供する以外は、その他大勢の障害者に対して、残りの生涯を福祉に依存して生きるように誘導してきたと解釈できるのである¹⁹⁾。こうして、通常教育から分離された特殊教育という健常／障害の二元化システムが、障害者の貧困や失業といった経済状況を生み出すのに構造的に貢献してきたのではないのかという仮説的な問題提起が生まれてくるのである。

以上が、エレヴェレスの問題構成とその論拠である。このような問題の組み立て方をするがゆえに、エレヴェレスは、特殊教育と通常教育の制度的統合を推進する立場に立つ。しかし、この統合の意図は、通常教育への特殊教育の同化、健常児への障害児の同化の推進ではない。あくまで、特殊教育の解体と通常教育改革とを同時に進行させる方向で構想している。実際のアメリカにおいては、「分離された教育施設は本質的に不平等である」とした1954年の連邦最高裁のブラウン判決以後、教育と公民権の平等を求める障害者の主張が合法的現実性を帯び、1975年には、全障害児教育法が制定され、メインストリーミング、REI といった特殊教育の解体と部分的な統合の方向へと動いてきた。そして、90年代初頭からは、重度の障害児も含め、全ての子どもを通常教育の一員として見、必要とされるサポートを通常教育の中で提供するインクルージョンの方向へと動き出している²⁰⁾。こうした制度的な進展があったため、その意味では、特殊教育の解体が進み、以前よりも多くの障害児たちが通常教育に統合されている状況がすでに存在している。しかしながら、エレヴェレスは、アメリカの通常教育では、教師や生徒らが目に付く生徒を「危険」「学習障害」「精神障害」などとラベリングして学級外に排除する悪しき慣行が続けられており、健常／障害の二元論的ロジックがそのまま残されていると指摘する²¹⁾。エレヴェレスにおいては、もはや制度形態の「分離か統合か」という議論を超えて、通常教育において健常／障害の二元論的ロジックに基づくネガティブな関係性を乗り越えるにはどうしたらいいのかを議論することが近々の重要課題とされている。すなわち、たとえ制度的統合が進み、特殊教育システムが解体したとしても、通常教

育における健常／障害の二元論的ロジックの克服なしには、エレヴェレスの提起する障害者の貧困といった構造問題は、実質的な解決の方向に向かわない。こうした流れから、彼女の問題意識は、通常教育改革へとスライドしていく。

一方で、ボールズ＝ギンティスが示すとおり、学校教育改革はより広い視野に立った市場における変革的实践と結びつかなければ成功しない²²⁾。この点についても、エレヴェレスは了解している。いくらインクルーシブな学校教育改革が進み、健常／障害の二元論と分離のロジックを一時的に克服できたとしても、資本主義社会全体の改革が伴わなければ、障害者の貧困・失業問題は解決しない。エレヴェレスは、社会全体の改革の方向性を、マイケル・オリバーらイギリス障害学における政策議論の中に見出そうとしている²³⁾。本稿では、前述した学校教育改革の側面に焦点を当てるため、社会改革の議論については、また別の機会に検討することにした。

3. エレヴェレスの批判的教育学議論

—障害の視点から—

A. 1990年代以降の批判的教育学への注目理由

繰り返すが、エレヴェレスは、アメリカにおける制度的統合の進展を背景に、通常教育における健常／障害の二元論的ロジックに基づくネガティブな関係性の改革を近々の重要課題として捉えている。この研究を進展させるにあたり、彼女が注目するのが、90年代以降の批判的教育学、とりわけ、ヘンリー・ジューの境界教育学である²⁴⁾。しかしながら、すでに述べたように、ジューを含む批判的教育学論者たちは、これまで、障害について一切言及してこなかった²⁵⁾。エレヴェレスは、ジューが障害を批判的な分析の対象としないのは、彼が、障害児・者を、政治的なマイノリティ・グループとしてではなく、医療・社会的サービスに依存する受動的な患者個人として把握しているからではないか、と推察する²⁶⁾。にもかかわらず、エレヴェレスが、90年代以降の批判的教育学に注目する理由はいったいどこにあるのだろうか。以下では、ジューの境界教育学における学校論の特徴を説明した上で、エレヴェレスの有する具体的な注目理由について明らかにすることにする。

ジューは、教師—生徒、生徒—生徒という非対称的な権力関係の中で、多様な差異に基づく差別的関係性、および、それを創出する起点となる同質的・静態

的・一貫的な自己概念や支配的文化が学校を通して再生産され続けていること、そして、それが一般社会や市場における不平等と構造的に運動していることに対して批判の目を向ける²⁷⁾。一般社会においては、往々にして、西欧近代的な白人性・男性性といった中心集団の文化が社会全体の標準や規範として普遍化され、正当化される一方、周縁集団の声は、そうした暗黙の前提である文化的規準に合わないものとして差別・排除されている。学校教育においても同様で、中心集団の特定の思考法が自明なものとして単一的に語られ、その枠組みに収まらない他者性を持った文化や言説は不確実なものとして排除されている²⁸⁾。

こうした問題状況を踏まえて、ジューは教育実践の質的改革によって、学校を民主的な「公共空間 public sphere」に改革することを目標に掲げる²⁹⁾。その鍵となるのが、生徒1人1人が学校に持ち込んでくる実際に生活する中で学んできた価値や社会的・文化的経験であり、それらが支配的文化に対する抵抗の起点となるという。そもそも、学校、とりわけ学級は、異なった経済階級、人種、性、宗教など、多様な個々人が、出会う場である。異なったアイデンティティを抱く人々がそれぞれの仕方で世界を理解し表象する以上、学級は「支配的、および従属的な権力の諸形態の相互作用をとおして形成された、現実の様々な層の中で媒介された声のポリフォニー」となりうる可能性を有している³⁰⁾。

ジューは、こうした学級構造の分析と同時に、これまでの同質的・静態的・一貫的な自己概念を、伸縮可能な「境界枠 border」という複数的・流動的・断片的な概念に置き換えることを試みる。これによって、個々人は、自己内部に「抑圧—被抑圧」関係を孕む差異カテゴリーを多元的に有し、それらが重層的に創りだす葛藤や対立を日々引き受けて生活している主体として理解されることが可能になる。こうした自己は、論理的な側面とともに、感性的側面、すなわち欲求 desire・快楽 pleasure・身体性 corporeality の経験を通じて創られた非論理的な側面を広く含むとされる³¹⁾。この自己概念の転換によって、例えば、人種のような特定の差異カテゴリーにおいて対立関係にある生徒同士は、それぞれの文化的差異に固執し対立を深めたり、棲み分けたりするのではなく、論理的な対話、とりわけ口語による討論を介して、互いに自己内部の複数の差異カテゴリーを自由にずらして相手との共有基盤を探することで、互いの自己の境界枠を越境し、結果的に差別的関係性を再配置することができる³²⁾。こ

れによって異質な他者との連帯が学級の中で実現する。

以上が、ジルーの境界教育学における学校論の特徴である。彼の教育学は、鋭い批判的視点を保持するにもかかわらず、学校教育に対する悲観主義や宿命論を回避し、改革の希望や可能性を意欲的に語ろうとする点において魅力的である。エレヴェレスもまた、境界教育学のこうした性格に魅かれつつ、具体的には次の3つを注目理由として挙げている³³⁾。

第1の理由は、自身の問題構成の論拠にしていたボールズ＝ギンティスの経済決定論的な性格を乗り越える論理を、境界教育学が含んでいる点である³⁴⁾。そもそも、批判的教育学は創始当時から、再生産論者たちの批判的視角に強い関心を示し、その理論を評価する一方で、限界性をも指摘してきた。例えば、ジルーは、ボールズ＝ギンティスの対応理論においては、階級秩序の再生産が資本主義の必然的な機能として展開され、学校の内側部分は主要な分析対象とはされずに、受動的な人間観が認識の基盤とされていたことを批判する³⁵⁾。批判的教育学は、「構造に対する文化の自律性を説き、「構造概念の外側に文化や主体といった概念を設定し、それによって構造を流動化させる戦略」を取ることでその限界を乗り越えようとするのである³⁶⁾。

第2の理由は、境界教育学が、差異をめぐる学校論争でしばしば取り沙汰される「分離か統合か」「放置か同化か」という対立図式を超え出る論理を有する点である。すでに見てきたように、その理論は、同質性や棲み分けを否定し、対話を重視した多文化主義的な学級設計を指向している。すなわち、特定の差異カテゴリーの二項対立図式に基づく差別的関係性をそのまま温存させるのではなく、多様な差異カテゴリーの交差を前提にした対話的教育実践を介すことで積極的に再構築することを目指している。その意味で、エレヴェレスの探究する、健常／障害の二元論的ロジックに基づく関係性の問題に関しても、境界教育学は示唆的でありうる³⁷⁾。

第3の理由は、境界教育学が、自己・主体概念において、障害児を参加主体として追加する余地をその理論の中に秘めているように考えられる点である。すでに述べたように、ジルーは、同質的・静態的・一貫的な自己概念から複数的・流動的・断片的な自己概念への転換を試みていた。そして、個々人の自己が、論理的な側面とともに、感性的側面、すなわち欲求・快楽・身体性の経験を通じて創られていることについて

も述べていた。さらに、エレヴェレスは、この自己概念の転換と連動して、ジルーが、従来の「論理的、一貫的、個人主義的な主体 human agency」概念を「多層的で、曖昧で、葛藤だらけの不確かな主体」概念へと転換させたことを指摘する³⁸⁾。これらの新しい概念は、元来存在していた狭い主体基準を、大幅に拡張する指向性を有しているため、障害児をも包括する可能性を含んでいるのである³⁹⁾。

B. 1990年代以降の批判的教育学の限界と可能性

続いて、彼女が指摘する障害の視点からの境界教育学の限界と可能性について述べていくことにしたい。

まず、エレヴェレスは、境界教育学が前提とする高い能力基準に関して限界を指摘する。具体的には、そもそもの批判的教育学の目的が、「生徒たちが支配的イデオロギーについて批判し、変革することを可能にすること」にあるがゆえに、ジルーは「批判的に思考する力と意識を変容し続ける力」の必要性を強調する⁴⁰⁾。このような能力を、障害児、とりわけ知的に遅れのある障害児に対して求めるには自ずと限界が出てくる⁴¹⁾。批判的意識の能力に限らず、自己の様態を理解する力や、他者との対話の際に自己内部の多様な差異カテゴリーをずらす力など、対話的教育実践を成り立たせるために欠かせないいくつかの必須能力がある。そのため、こうした能力を機能的に欠く、あるいは苦手とする障害児たちは、この種の教育実践から必然的に除外、もしくは放置されざるを得ない。

次に、エレヴェレスは、境界教育学の核となる対話実践におけるコミュニケーション手段についても限界を指摘する⁴²⁾。ジルーの境界教育学においては、口語による対話、すなわち討論が中心的な方法として採用されていた。なぜなら、境界教育学における対話が単なるおしゃべりではなく、支配的イデオロギーを批判的に読み、それを他者と共有する中で、互いの自己内部の多様な差異カテゴリーを自由にずらして関係性の変革を行うというような、高次の論理的コミュニケーションとして構想されているからである。論理的対話が口語中心である以上、障害児、とりわけ知的な遅れや言語に困難を抱く障害児がその討論の輪に参加するのは難しい。

これらの限界に対して、エレヴェレスは1つの可能性論、つまりは、理論的に再構成するためのヒントを提出する。すなわち、彼女は、欲求・快楽・身体性を基盤にした非論理的な声の対話的教育実践への参入に、境界教育学の限界を克服する可能性を導き出そう

とする⁴³⁾。すでに述べたように、境界教育学は、「多層的で、曖昧で、葛藤だらけの不確かな主体」概念を持ち、個々人が、論理的側面とともに、欲求・快楽・身体性という非論理的な側面からも構成されている存在であることを認めていた。しかしながら、いざ差別的関係性の変革実践の段となると、その方途を高次に論理的な対話法のみ限定していたといえる。しかし、エレヴェレスは、非論理性を含んだ対話であっても、差異カテゴリーによっては、差別的関係性を変革したり、支配的文化を再構成したりする場合があると考える⁴⁴⁾。むしろ、非論理的な声が関係性の変革に重要な意義を持ちうる場合があるとも主張する。もし対話的教育実践における非論理的な声の重要性が、境界教育学理論において妥当性を持つとなれば、先に述べた、境界教育学の前提となる必須能力の有無にとらわれる必要はなくなり、晴れて、障害児たちは、対話的教育実践への参加が認められることになる。また、これに伴い、障害児が他者に向けて欲求を表出する方法や対話の方法においても、口語のみならず、ハンドサインや絵、身体表現、テクノロジーによる表現ツールなど、様々なコミュニケーション手段が採用される必要性が生まれてくる⁴⁵⁾。そして、障害児が対話的教育実践に参加可能となることによって、学級の中でのリアルな差異カテゴリーの1つとして健常/障害が対話の組上に上がることができるようになる。これが境界教育学、すなわち90年代以降の批判的教育学に対する障害学者の視点からの提案である。

4. 考察—意義と課題—

ここまでエレヴェレスの著述を検討してきたが、以下では、彼女の研究の有する意義と課題について、論者の視点から考察を行うことにしたい。

まず第1に、偏見・差別意識・スティグマの創出問題という一般的な解釈を超えるという斬新さにおいて、エレヴェレスの問題構成に意義を見出すことができる。しかしながら、著述中に示される問題実態のデータからは十分なリアリティや切実性が伝わってこず、さらには、肝心のボールドズ＝ギンティスの統計データ分析に論及がなされていない。そのため、折角の斬新な問題提起が、極めて曖昧な次元に留められてしまっている。彼女の問題提起が理論的妥当性を持つためには、著述中での引用以上にリアリティのある問題実態のデータ収集と分析が必要とされるであろう。

次に、エレヴェレスが障害学と批判的教育学の理論

の接合点を自己・主体概念に見出していた点についても意義を見出すことができる。その提示は、「批判的教育学の対話的教育実践に障害児は参加できるのか」と、「批判的教育学の差異カテゴリーとして健常/障害は認められるのか」といった2つの問いに答える必要があることを示唆していた⁴⁶⁾。これらは、今後の研究を進展させていくための重要な指標を与えてられている。しかしながら、エレヴェレスの著述において、上記の2つの問いへの応答が一色端になされ、比較的、前者に偏る形で論じられていた部分については議論の不十分さが感じられる。なぜなら、たとえ障害児の参加が認められたとしても、自動的に健常/障害が差異カテゴリーとして認められるとは限らないからである。したがって、この2つは、別次元の課題として各々理論的に検討される必要があるように思われる。

具体的に、前者の問いに関しては、論理的な声と非論理的な声の相補性に基づく対話的教育実践について探究されることが必要であろう。この点には、津田による先行研究があり、幸いにもその批判的検討から研究を出発させることができる⁴⁷⁾。ただし、非論理性を含む対話的教育実践は、極めて複雑で実践的な課題であるので、先行理論の検討に終始するのではなく、実際の学級場面から、質的データをとり、その分析を通して批判的教育学理論と照らし合わせていく作業も必要不可欠であろう。また、非論理的な声や非論理性を含む対話の実践形態についても議論が必要である。例えば、難波博孝は、「あらかわす」文化として、美術、音楽、運動、演劇の4つを挙げているが、これらは、言語に限定されない身振りや表情、姿勢などを含めた非論理的な声の形態について考えはじめる具体的な手がかりとなりうる⁴⁸⁾。また、非論理性を含む対話とその政治性を探求した先行研究として、里見実の民衆演劇論の検討は欠かせないだろう⁴⁹⁾。

後者の問いに関しては、社会構築主義的な障害学研究の知見を手がかりにして、丁寧な検討が求められるだろう。大前提として、批判的教育学の差異カテゴリーの1つとして認められるためには、その差異がヒエラルキー構造を持っていることと、社会的に構築されたものであることの2点を満たす必要がある。健常/障害カテゴリーがヒエラルキー構造を抱えていることは明白であるが、それが社会的に構築されたものかどうかについては、身体の物質性と絡めての議論の余地が残されている⁵⁰⁾。また、もし身体物質性が一定程度認められるということになれば、健常/障害の差異カテゴリーの内部に存在する視覚障害、聴覚障害、肢

体不自由、知的障害、発達障害などの既存の機能障害区分間のヒエラルキー構造からも目を背けることはできない⁵¹。このように、差異カテゴリーを検討する大前提として、障害定義の理論的整理が必要である。さらには、1990年代以降の批判的教育学における身体性の語られ方についてもより詳細に整理・検討することが必要であろう。これに関しては、広義の意味で批判的教育学論者に数えられるベル・フックスによる「からだとエロス」の議論⁵²や、ウェンディ・コーリによる「身体化された主体」の議論⁵³が示唆に富んでいるように思われる。最終的に、社会構築主義的な障害定義と批判的教育学における身体性論とを照らし合わせる作業も不可欠であろう。

5. おわりに

本稿では、アメリカの障害学者 N. エレヴェレスの議論の整理・検討を通して、批判的教育学の限界や可能性、および、今後研究を進めるべき具体的な方向性を明らかにしてきた。実際に検討を進める中で、エレヴェレスの先駆的な議論から多くの重要な論点を引き出すことができた。その一方で、通常教育と特殊教育の二元化システムと成人障害者の貧困・失業問題とを直結させる問題構成については、彼女の意図は理解できるものの、根拠の脆弱さのために、同調するまでには至らなかった。経済問題以前に、一般的に言われるような、偏見・差別意識・スティグマの創出問題として分離システム問題を捉える方がまだ論者自身の問題実態の認識には近いように感じられた⁵⁴。ただし、こうした問題実態の認識のズレは、日本的な事情に起因するのかもしれない。

1994年のユネスコによるサラマンカ声明や欧米圏でのインクルージョンを目指す学校制度改革の影響を受けて、日本においても、特殊教育から特別支援教育へと法制度上の名称が変更になり、すでに2007年4月から施行されている。しかし、通常教育と特殊教育の制度的統合が進んだわけではなく、その改革は、分離システムを前提とした上で、既存の特殊教育に通常学級に在籍する LD、ADHD、高機能自閉症といった発達障害児への対応を追加したにすぎなかった⁵⁵。そこには、「通常教育と障害児教育（特殊教育）という二分法の枠組みが教育制度上きわめて堅固であり、対象のニーズに対応する教育の領域や教育機能・サービスはそれ自体で成立できずに、教育の場（学校・学級）によって規定されている」という日本の学校システムの

置かれた現実がある⁵⁶。したがって、皮肉な言い方をすれば、日本においては、分離システムのもと、日々、偏見・差別意識・スティグマは、制度的に創出され続けている状況にある。実際に、発達障害に対する社会的認知度の高まりは、被診断者数の増加、通常学級でのラベリングの一般化・正当化、そして、特別支援学校への軽度の発達障害児の流入の拡大という傾向を招いている⁵⁷。

各言う論者は、東京都内の知的障害児・発達障害児の多く通う特別支援学校、すなわち、通常教育から分離（隔離）された特殊教育の場で教師をしている。近年、軽度の発達障害児や発達障害が疑われる子どもを児童・生徒として受け入れる機会が増え、かつ、その中には通常学級でのいじめ・不登校などを経て、激しい暴力・暴言行動や精神神経症的症状などの二次障害を抱えて転入してくる子どもも少なくない⁵⁸。したがって、制度的統合が進んだとしても疎外を正当化する通常教育の改革が進まなければ実質的な改善には至らないというエレヴェレスの主張に対して論者も一定程度同意する。その一方で、通常教育が現状のままであれば、現在の分離システムを維持した方が発達保障の面においてはよいのではないかという意見に対しては現場の目線から同調したい気持ちになるときもある⁵⁹。ただし、いずれの見解を持とうとも、今の日本においては、先に述べたような教育現実があるため、よほどの国家主導による全面改革が行われない限り、制度的統合は難しいのではないかと推測される。反面、制度的改革のみでは解決し得ない健常／障害の二元論的ロジックの問題を考えると、トップダウン的な強行改革が望ましい戦略であるとは到底思えない。

こうした日本の教育現実を踏まえた上で、改めて、健常／障害の二元論的ロジックを問題とすると、むしろ、論者は、現在の特別支援学校における学級集団のコミュニケーションの関係⁶⁰、および「新教育」的实践⁶¹の中に、オルタナティブな実践形態の1つを見出しうのではないかと考えている。結果的に、アメリカのように制度的統合が先行したとしても、健常／障害の二元論的ロジックに基づくネガティブな関係性が実践場面で残り続けている状況を考えれば、とにもかくにも制度的統合を進めた方がよいという意見は説得力を欠く。したがって、通常教育と特殊教育の制度的統合や通常教育改革を志向しつつも、それ以前に、健常／障害の二元論的ロジックに基づくネガティブな関係性という問題へのオルタナティブを、実際の教育実践の場において実験的に模索することが重要ではな

いかと考えるのである。こうした点から、軽度の発達障害児や発達障害が疑われる子どもの流入によって多様性を増す特別支援学校における小人数の学級集団は、本稿で議論したような、非論理性を含む対話的教育実践を模索する環境に恵まれているように考えられる⁶²⁾。

以上のような日本の教育現実に根差したスタンスを持ちながら、障害の視点からの批判的教育学に関する理論的・実践的研究を今後一層進めていくことにしたい。

(指導教員 川本隆史教授)

註

- 1) ニルマラー・エレヴェレスは、インド南東部のチェンナイ出身の女性研究者である。彼女は、1985年にマドラス大学の数学科を卒業後、2年間、チェンナイ市内の特殊教育施設の教師として働く。1986年にアメリカに移住し、シラキュース大学大学院で、1989年に特殊教育に関する修士号を、1998年には博士号を取得している。その後、オーバーン大学、アラバマ大学で Assistant Professor を務め、2003年から2010年現在に至るまでアラバマ大学の教育関係学部で Associate Professor として教鞭を奮っている。エレヴェレスは、障害学を軸に、教育社会学、フェミニスト理論、多文化教育などを専門としている。本稿で扱う彼女の批判的教育学議論は、当該分野の代表的論者の1人、ニコラス・バービュレスの指導を受けている。
- 2) 近年「害毒」といった差別的な語意を有する「害」という文字を使うことを懸念し、障害を、障碍という言葉に言い換えて使用しようとする動向がある。その意図は理解できるものの、障害という用い方が制度や医療分野で堅固に使われている状況は変わらず、現段階では、「碍」の字を使う意図の明確な説明なしには、そのニュアンスを一般の人々と共有することは難しい。この語に関しては、あえて障害という文字を用いることで、一般の人々と同じ土俵上でオーソドックスに切り崩しの対話を進める方が建設的なのではないかと思われる。したがって、本稿では、障害という漢字を用いる。
- 3) Peters, S. Transforming disability identity through critical literacy and the cultural politics of language in Corker, M. French, S. "Disability discourse" Open University Press, 1999
- 4) Anderson, R. C. 2006 Teaching (with) Disability: Pedagogies of Lived Experience. Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies, 28, 3
Nocella II, A. J. 2008 Emergence of Disability Pedagogy. Journal for Critical Education Policy Studies, 6, 2
- 5) Erevelles, N. 2000 Educating unruly bodies: Critical pedagogy, disability studies, and the politics of schooling. Educational Theory, 50, 1
Erevelles, N. Rewriting Critical Pedagogy from the Periphery: Materiality, Disability, and the Politics of Schooling in Gabel, S. L. "Disability Studies in Education: Readings in Theory and Method" Peter Lang Pub Inc, 2005
- 6) Erevelles, N. op. cit., 2005, p. 29
- 7) Erevelles, N. op. cit., 2000, p. 25
- 8) Erevelles, N. op. cit., 2005, p. 77
- 9) Bowles, S. Gintis, H. "Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life" Basic Books, 1976 (宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育 I・II』岩波書店, 1986・1987)
- 10) Bowles, S. Gintis, H. op. cit., 1976, p. 131
- 11) Bowles, S. Gintis, H. IQ in the U. S. class structure. Social Policy, 1972-1973 (「アメリカ階級構造における IQ」青木昌彦編著『ラディカル・エコノミックス』中央公論社, 1973 p. 224)
- 12) Bowles, S. Gintis, H. op. cit., 1976, (前掲訳書 I p. 199)
- 13) Bowles, S. Gintis, H. op. cit., 1976, (前掲訳書 I p. 195)
- 14) Bowles, S. Gintis, H. op. cit., 1972-1973, (前掲訳書 pp. 242-243)
- 15) Bowles, S. Gintis, H. op. cit., 1976, p. 123
- 16) Erevelles, N. op. cit., 2000, p. 30
- 17) Erevelles, N. op. cit., 2000, p. 28
- 18) Erevelles, N. op. cit., 2000, pp. 28-29
- 19) Erevelles, N. op. cit., 2000, p. 29
- 20) 吉利宗久『アメリカ合衆国におけるインクルージョンの支援システムと教育的対応』淡水社, 2007, pp. 7-8
- 21) Erevelles, N. op. cit., 2005, p. 78
- 22) Bowles, S. Gintis, H. op. cit., 1976 (前掲訳書 II p. 97)
- 23) Erevelles, N. op. cit., 2000, p. 41
- 24) Erevelles, N. op. cit., 2005, p. 69
- 25) Erevelles, N. op. cit., 2005, p. 71
- 26) Erevelles, N. op. cit., 2000, p. 31
- 27) Giroux, H. A. "Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning" Bergin & Garvey, 1988, p. 76
- 28) Giroux, H. A. "Border Crossings" Routledge, 1992, p. 244
- 29) Giroux, H. A. op. cit., 1988, p. 159
- 30) Giroux, H. A. "Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age" University of Minnesota Press, 1988, p. 117
- 31) Giroux, H. A. op. cit., 1992, p. 193
- 32) Giroux, H. A. 1997 Rewriting the Discourse of Racial Identity: Toward a Pedagogy and Politics of Whiteness, Harvard Educational Review, 67, 2, p. 299
- 33) Erevelles, N. op. cit., 2005, p. 81
- 34) Erevelles, N. op. cit., 2005, p. 69
- 35) Giroux, H. A. Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: Toward a Critical Theory of Schooling and Pedagogy for the Opposition in "The Giroux Reader" Paradigm Publishers, 2006, pp. 7-9
- 36) 小玉重夫 再生産理論の展開『教育改革と公共性』東京大学出版会, 1999, p. 88
- 37) ただし、高橋舞は、ジルーの境界教育学の「問題となる差異をずらす」という行為が、ある特定の差異カテゴリーの「抑圧—被抑圧」関係を結果的に残留させてしまう可能性があるという指摘する。
高橋舞 20世紀アメリカにおける『関係性』の教育学研究動向

- ーデューイからジルーに至る一貫性『人間成長を阻害しないことに焦点化する教育学—いま必要な共生教育とは』ココ出版, 2009, p. 66
- 38) Erevelles, N. op. cit., 2000, p. 32
- 39) Erevelles, N. op. cit., 2000, p. 32
- 40) Erevelles, N. op. cit., 2000, p. 31
- 41) Giroux, H. A. op. cit., 1988, p. 84
- 42) Erevelles, N. op. cit., 2005, p. 71
- 43) Erevelles, N. op. cit., 2005, p. 72
- 44) Erevelles, N. op. cit., 2000, p. 38
- 45) Erevelles, N. op. cit., 2005, p. 71
- 46) Erevelles, N. op. cit., 2005, pp. 71-73
- 47) 津田英二 セルフアドボカシーとエンパワーメント『知的障害のある成人の学習支援論—成人学習論と障害学の出会い』学文社, 2006, pp. 217-221
- 48) 難波博孝「あらわす」文化を学ぶために 川端有子, 難波博孝, 戸苅恭紀編『子どもの文化を学ぶ人のために』世界思想社, 2002, pp. 185-190
- 49) 里見実 2002 教室という空間と試行としての演劇 演劇学論集 第40巻
- 50) 例えば, 以下の著作において, 社会構築主義的な障害学研究が展開されている。
加藤秀一 構築主義と身体性の臨界 上野千鶴子編著『構築主義とは何か』勁草書房, 2001
- 51) 現代の障害者運動では, 健常/障害を問題とするにもかかわらず, 知的障害児・者を, 運動の成員として十分に迎え入れることができてこなかった歴史がある。
田中耕一郎 社会モデルはく知的障害を包摂したか『障害学研究3』明石書店, 2008, pp. 41-47
- 52) hooks, b. "Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom" Routledge, 1994 (里見実, 堀田碧, 朴和美, 吉原令子訳『とびこえよ, その開いを—自由の実践としてのフェミニズム教育』新水社, 2006, pp. 221-232)
- 53) Kohli, W. 1998 Critical Education and Embodied Subjects: Making the Poststructural Turn. Educational Theory, 48, 4
- 54) 論者自身の問題実態の認識は, 以下の文章に示してある。
堤英俊 2009 いか生きるかの選択—養護学校中学部卒業後の進路をめぐる— 第3回早稲田教育実践研究フォーラム報告書
- 55) 越野和之「特別支援教育と特別ニーズ教育の関係」をめぐる— 森博敏・障害をもつ子どもと教育実践研究会編『「特別ニーズ教育」「特別支援教育」と障害児教育』群青社, 2002, p. 54
- 56) 高橋智, 前田博行他 2002 日本における特別なニーズ教育概念の検討—その理念, 領域, 対象, ケア・サービス— 東京学芸大学紀要 第51巻, p. 201
- 57) 戸恒香苗 特別支援教育にかかわる臨床現場から 日本社会臨床学会編『「教育改革」と労働のいま』現代書館, 2008, pp. 139-171
- 58) 通常学級における発達障害児の不応状況については, 以下の実態調査が詳しい。
高橋智他『軽度発達障害児の学校不応問題の実態と対応システムの構築に関する実践的研究 (科学研究費研究成果報告書)』2008
- 59) 加瀬進, 高橋智他 2000 特別なニーズ教育と学校教育改革・1:「特別なニーズ教育 (SNE)」研究の到達点 (日本教育学会第58回大会報告) 教育学研究 第67巻 第1号, p. 98
- 60) 二宮厚美・神戸大学附属養護学校編『コミュニケーションの関係がひらく障害児教育—神大附属養護学校の教育実践』青木書店, 2005, pp. 17-35
- 61) ここで言う「新教育」とは, デューイ以来の, 子ども中心で, 生活体験を重視する教育のことである。通常教育は, 歴史的に「新教育」的な学習観と点数的学力重視の両極の間を行き来してきたが, 特別支援学校ではカリキュラムの中に正式に位置づけられている。
村上美奈子 2008 養護学校の教育における『新教育』的要素—その導入と定着過程の検証— 東京大学大学院教育学研究科紀要 第48巻 2008, pp. 33-34
- 62) 通常教育のオルタナティブとして考える場合, 科学的系統性, 階級・階層格差の拡大といった「新教育」に対する批判について十分に踏まえられておく必要があるだろう。
同上, pp. 36-39