

機会均等政策と排除の論理

池田賢市(中央大学)

はじめに

教育に関する機会は、教育への権利保障として、個人の地理的条件あるいは経済的条件によって何らかの制限を受けるということはあってはならないのであり、したがって、機会の均等については、少なくとも法的には一定の到達をみているといわれる。フランスの学校は「一にして不可分の」共和国市民を形成する機関である。フランス教育法典は、「国は、児童生徒に知識を伝達することのほか、これに共和国の価値を共有させることを学校の最高の使命として定める」(L. 111-1 条)としている。すべての者に共通の知識・技能・感覚そして価値の共有によって社会的連帯をつくり出す制度的保障が機会均等の原則ということになる。この原則ゆえに、個人の特性・属性等による差別なく、教育の機会が保障されることになる。

しかし、学校教育へのアクセスが保障されることと、すべての子どもたちが十分な学習効果をあげることとは別の問題である。周知のように、ブルデューの分析以降、社会的な不平等の問題が今日まで教育政策上の大きな課題となっている。表現を変えれば、いかなる社会的属性にあっても学校教育へのアクセスは保障されるという点でしか教育の民主化は達成されていないともいえる¹⁾。

本稿では、移民、宗教、障害をキータームとして、この機会均等の原則のあり方を確認すると同時に、そこに含まれる排除の論理への転換の危険性、そして、ある種の排除によってこそその均等政策は機能するという点を確認していきたい。それがどの程度政策遂行に際して意識化されているかは別とし、排除への道を含んだものとして機会均等が目指すべきこととして語られるならば、とくに移民あるいはそこに自らのアイデンティティを求めようとする者たちの社会的あり方(「フランス」からのまなざし)を重要な要因とする、都市郊外をおもな舞台とした病理現象は、強化されることはあっても、政策が求める社会的統合には至ることはないであろう。

1 ZEP 政策の問題点

フランスの社会統合にとっての大きな課題のひとつは、移民の存在を教育制度の中にもどく位置づけるかである。国籍に関係なく義務教育の保障が確立しているという点では、あえて「移民」(外国籍者とは限らない)として彼らをカテゴライズする必要はないのであるが、その生活環境に着目するとき、実質的な平等の確保が問題として浮上する。これを政策化したものとして、1981年からはじまる ZEP(教育優先地域)政策がある。

これは、いわばアファーマティブ・アクションとして位置づけられ、教育的環境という点での地域の特性に着目した補償教育措置である²⁾。具体的には、学力問題と ZEP 指定と

が深くかかわっていることはいままでのないが、さらには、失業率の高さや移民の多さといったことも地域指定に重要な条件としてはたらいっている。そして、このような地域に対して、教育予算が多く投入されていく。パリ市内の ZEP にある小学校では、外国人(移民)の子どもたちが全体の 50%を超えているところもある。

しかし、ZEP 地域外の学校との格差は、導入後 20 年以上が経過した今日でも歴然としている。この背後には、つぎのような問題点があるのではないか。

ひとつは、フランス社会の外国人(移民)、とくにアラブ系の移民に対する差別問題である。ZEP 指定された地域からフランス人が流出し、結局、失業に悩まされる移民家庭の子どもたちだけが残されるような事態も発生する。このような状態を、ゲットーあるいはアパートヘイトと表現する者もいる 3)。

もうひとつは、ZEP に指定されている地域の特徴が、実はその「劣等性」にあるのではなく、その「多様性」にあるという点が、実際の政策遂行の段階で十分に考えられていなかったのではないかということである。たとえば、パリ地区の ZEP では、生徒の 80%が学業上の成功を収めている学校もあれば、わずか 20%である学校もある。これは、教授上の工夫のほうが子どもの社会的出身や家庭環境よりも、政策的な変数としては、より重要であるということを示している。

さらに、両者に関連することで加えるとすれば、教員の問題も指摘できる。まず、ZEP 地域での勤務を積極的にとらえていない教員が多いことは、偏見や差別の結果でもあり、そのような地域の抱える「難しさ」のためでもある。また、地域の具体性を基盤とした実践の取り組みのためには、生徒や家庭に対する教員の好意的な態度が重要であり、ある程度長期にわたってそこにとどまることが必要となる。それにより、教員相互の連帯・協力体制がつくられる。その前提の上にさまざまな教授上の工夫が可能となるのだが、実際には、近年になりようやく実践の交流が重視されるようになってきたとはいえ、まだ成果を十分に上げるには至っていない。

このような ZEP の実態をみると、この政策が、学校側の失敗を子どもの側の家庭的あるいは社会的な環境上の困難さに置き換えることを可能にしてしまった側面を指摘することができよう。本来、不利といわれる教育的環境を補うことで学業達成への平等を確保しようとした政策であったが、なぜ「不利」なのかが問われることなく、学校と家庭との間の文化的距離の程度の問題として学力が議論されることで、フランス社会にある差別問題が俎上に乗らないような制度的仕掛けとして機能してしまったのではないか。

2 生活リズムとしての問題把握

ZEP は、教育問題を地域という枠でとらえようとしていた。そのことが、特定の地域を特別なものとして定義し直す結果になるネガティブな面をもっていたが、一方で、地域全体の構造のなかで学校の機能をとらえ、子どもの生活実態に迫ろうとした点では、また、アクセスの保障だけではなく、学習成果における平等性を確保しようとした点ではポジテ

イヴな面をもつ。

ZEP 政策の開始に平行して、80年代に入って、「生徒」の背後に隠されていた「子ども」の存在に注意を払うことによって、子どもたちの人格形成上必要な地域のなかでの芸術・スポーツ・文化的活動を学校教育に導入することが重要であるとの問題意識が政策化されていく。地域社会のなかでの子どもの具体的姿に注目した学校と学校外とのかかわりのなかで問題を扱おうとしたのである。子どもの生活リズムの再調整(amenagement des rythmes de vie de l'enfant)という、「子どもが実際に生活する場所で、リズムをグローバルに捉える」4) ことを不可欠とする政策意図があらわれたのである。その生活条件、両親の労働および住宅事情、経済的困難や社会的不平等の影響、彼らのまわりの文化的資源の豊かさや貧しさ、これらを見逃さない重要な教育環境として認識していこうとすることで、教育のパートナーの再認識、学校の内外を通した一貫した時間空間的な管理を行おうとしたのである。この点は、もはや教育は学校のみが担うのではなく、「学校教育時間外に実施される社会・文化活動、とりわけ体育とスポーツ活動の発展を促進し、学校教育を補完する必要がある」5) とした 1984 年 12 月 13 日付通達に確認することができる。

これは、学校教育時間再調整 (A T S : aménagement du temps scolaire) といわれる政策で、「教育には、学校内での活動の延長上に、あるいはそれを外から補うものとして、教育効果のある活動を準備しておく義務までが含まれる」6) という発想に基づく。学校の教員以外の専門指導員が、ある場合には教員と協力して、ある場合には彼らのみで、学校教育時間の延長上で、スポーツ・文化活動を組織し、また、授業時間の調整等、各地域の特殊性に適合した多様性が保障されるようになったのである 7)。

1991 年 9 月 20 日付通達 (国民教育省、文化・コミュニケーション省、青少年・スポーツ省共同) は、社会的、地理的、文化的不平等に対する戦いをとくに強調することで、リズム政策の意図を明確に表現している。この通達は、子どもの生活リズムのバランスのとれた組織化が、学校教育上、社会生活上、彼らの成熟を実現するために不可欠なことであるとした上で、その実現のためには、子どもとその家族の生活条件、彼らの暮らす地理的・社会的環境の多様性を考慮した教育空間を創出し発展させることが重要課題であるとしている。そして、子どもたちに期待されることとして、自らの時間を管理し自立性を獲得すること、また、個人的・集団的な計画を練りあげていく能力を獲得することが挙げられ、これを通して学業成功も導かれ、最終的には、将来の市民としての生活の質の改善につながっていくととらえている。自らの時間・空間の管理能力と実際生活上での自分の居場所をみつけることを可能にするリズム政策が、市民性への接近の過程となるといったように、「移民」の問題を「市民」というタームでとらえ直そうとしているのである。

しかし、このような具体的な「生活」全体を包み込むような政策は、共和国の理念から眺めたとき、大きな問題を抱え込むことになる。それは、宗教生活という具体的な実践を学校制度の中でどう扱うかということである。

3 スカーフ禁止法

個人を一定の集団の一員としてとらえるのではなく、したがってその「所属」から導き出される思想・信条等を括弧に入れた「ニュートラル」（あるいは抽象的）な個人としてとらえ、その連帯によって公的時間空間を機能させようというのがフランス「共和国」の原則（=公私の峻別）である。そして、これはフランスの教育政策の基本でもある。つまり、このような「所属」の排除によって機会均等は成り立っているということである。

これに対して、個人の属性の重要性・問題性を印象づけたのが、イスラームのスカーフ事件（1989年）、つまり、校内でイスラーム教徒の女子生徒がその宗教を象徴する「スカーフ」をつけたままにいることの是非をめぐる問題であった。

スカーフを許容するのか、排除するのか、学校現場では混乱を招いていた。そこで、大統領直属の委員会が発足、2003年12月11日の報告書（委員長の名をとって「スタジ報告」という）を受け法案が提出され、国会の審議を経て、2004年3月15日、学校内での宗教的標章（シンボル）の着用を禁止する法律が成立した。（条文は次の通り。）

「公立初等学校、コレッジ、リセにおいて、児童生徒が宗教的所属を目立つように（*ostensiblement*）表明する標章（*signe*）及び服装の着用は禁止される。学校内規は、懲戒手続きの実施に先立って児童生徒との対話を行なうことを求める。」

「共和国」では、子どもたちを分断するような要素は排除されるべきとする。宗教は、その分断の危機を招くひとつの重要な要素である⁸⁾。憲法においても、共和国が「非宗教的」（*laïque*）であることが確認されており、上の規定は憲法に沿った正当な立法という見方は成り立つ。これはまさに、公教育からのスカーフ排除によって、その「市民」育成機能が果たせるというフランス的平等のあり方を確認していることになる。

4 男女平等の問題

ところで、「スカーフ」をめぐるのは、89年の段階では、その議論は「宗教」（*laïque*）の原則をどう機能させるかに焦点化されていた。しかし、法制化をめぐる2003年からの議論では、ここに「女性」の問題（男女平等の実現の方策）が明示的に重ねられてくる。それは、スタジ報告の次の記述にもうかがえる。

「このような立法化、すなわち公権力によってイスラームという集団に差し向けられる強い指示は、スカーフを強要する信仰篤きイスラームの家族や地域による圧力の犠牲となっているサイレント・マジョリティとしての彼女たちを保護することになる。」

ここには、イスラームという宗教によって抑圧されている女性（その象徴が「スカーフ」）を解放するためには、法という強制力が必要である、との認識が示されている。男女の別

も分断の危機と理解される「共和国」にあっては、イスラームの女子生徒によるスカーフ着用は、「宗教」の上に「男女」が重なったところに発生した問題となる⁹⁾。つまり、男女という性による属性によらず平等を確保しようとしたとき、それと同時に、スカーフを排除することが正当化されていくことになっているのである。

なお、ここには、さらに、彼女たちが移民第二世代であるという社会学的存在特性も加わる。つまり、旧植民地を起源とする彼女らは、「非西洋」として文明化されるべき対象でもある。ファノンの次の指摘は、この点の説明としての的を射ている。(フランツ・ファノン／宮ヶ谷徳三他訳『革命の社会学』みすず書房、1969年)

「女を回心させること、女を外国の価値観にひき入れること、女をその身分制から奪いとること、それは、男に及んでいる現実の力を征服することであり、同時にアルジェリア文化破壊のための実際の、効果的手段を獲得することであったのだ。」(19頁)

「ヴェールを脱いだ新しいアルジェリア女の一人一人が、[これまで頑強に維持して来た民族の]防御体系を解体し、開かれ、引き裂かれたアルジェリア社会の到来を予告している(中略)。脱ぎ落ちたヴェール(中略)、自由になった体、占領者の横柄でいら立ったまなざしに供せられた顔、それら一つ一つが、アルジェリアは自己を否定し、植民者の強姦を受け入れ始めたということをネガティブに表現しているのだ。アルジェリア社会は、実際、ヴェールが脱ぎ捨てられる度ごとに、主人の教えに従うことを認め、占領者の指導と保護の下に、その習慣を変えてしまうことを決意したかのようにみえるのである。」(22頁)

このような植民地支配の論理の問題性を今日の政策の中に読みとることは困難である。政策立案側においても、排除の過程が意識化されずにいるということであろう。しかし、そのことは、必ずしもフランスのネガティブな面のみを際立たせることにはならない。つまり、ファノンの語り方をそのまま今日に当てはめるならば、共和国からの抑圧的要素を逆にたどってはぎ取っていくならば、そこには、「純粹なる」イスラーム(そして移民)の姿が立ち現れるということになる。ところが、現実的には、彼女たちの多くはフランスで生まれ育っているのであり、その意味ではフランスが祖国であり、国籍もフランス国籍である者も多い。すでにフランス社会の中に組み込まれた存在としての移民そしてその宗教的特性をいかに包摂していくかが問題なのである。

5 障害児の統合

繰り返しになるが、フランス共和国は「市民」による契約に基づいて形成されている。そのための基礎教養を培う機関が学校であり、機会均等が重要なもの、ある一定の子どもたちの排除があったとすれば、それは契約が成立しない状況を生み出すこととなり、まさに共和国の危機となるからである。この観点からは、必然的に、「障害」を理由にした排除

をも否定されることになる。2005年2月11日付法律「障害者の権利、機会、参加および市民権の平等のための法律」(Loi no.2005-102 du 11 fevrier 2005 pour l'egalite des droits et des chances, la participation et la citoyennete des personnes handicapees)をそのような文脈の中に位置づけることで、移民の社会的統合の問題についての意義を引き出せるのではないか。

この法律により、フランスの障害児教育制度は「原則統合」に向けて動き出すことになった。具体的には、障害の有無や種類・程度によって制度的に分離するのではなく、原則として、今後子どもたちはその居住場所から最も近い小学校に入学することになる。

この法律の趣旨は、2005年4月15日付通達(no.2005-067、「05年度新学年の準備」。以下のまとめにおいてはAと表記)と同年8月19日付通達(no.2005-129、「障害児の学校教育」。同Bと表記)により明示されている。それをまとめると次のようになる。

まず、障害のある子ども・青少年に対して公教育へのアクセスが権利であること(B)を確認し、すべての生徒の教育水準の向上には、そのニーズに合った対応を受けられないことで学業成功に至ることができない生徒に特別な注意を払うことが必要である(A)とした。

そして、子どもの就学問題についての親の要求に応えることが不可欠であり、地域の学校への障害児の就学は権利であること(B)を明確にした。

また、障害のある生徒の学校教育は、保障されるべき特別な課題を示すもののようにみなすことはできないし、その援助は、教育チーム(=学校全体)に帰されるものであり、生徒にもたらされる個人的な援助として考えることはできない(B)という見方を示した。

さらに、中等教育において学業が続けられるように、また、社会的およびその習得した技能に見合った職業的統合を促進するように、病気および障害のある生徒が教育を受けている学校の能力を向上させることを重要視している(A)。

このような原則統合の発想は、移民の社会的統合の問題を考える上で、実によいモデルとなる。なぜなら、そこでは、障害児といわれる者たちに対してその特性をいったん括弧に入れるようにとは要求していないからである。そして、その「障害」が、個人に宿命的に付着した特性(そしてそのことを原因とみなす問題把握)としてではなく、社会的な関係性の中で、あくまでも相対的に定義されてくるものだとすれば、フランス「共和国」が求めるニュートラルな個人という虚像のもつ不当性を明示できるのである。フランス社会が設定した枠組みこそが、社会的な病理現象の基盤を、少なくともその一部を形成することになっているとの認識の重要性を示すことができる。

6 まとめにかえて—排除と包摂の同時性とその克服の可能性

これまで確認してきたように、イスラームのスカーフに象徴される移民をめぐる諸特性は、いったん「共和国」の枠組みからは排除されてきた。その後、機会均等の原則の下、学校による「均質化」のフィルターを通ることで再認識され、あらためて価値づけ・包摂されていくことになる。

移民の子どもへの「入門学級」(フランス語の集中的学習のための小学校内での特別学級)の設置をめぐってもなされていた。とくに親からの批判が多かった。その後、この措置は制度的差別と位置づけられ、政策的には、通常の学級のなかで対応していくことを基本とするようになった。ただし、現在でも、ごく限られた子どもたちを受け入れる組織として入門学級は存在している。

4) Comité interministériel de l'évaluation des politiques publiques, Premier ministre - Commissariat général du plan, *L'aménagement des rythmes de vie des enfants*, La Documentation Française, 1994, p.19

5) 特別研究『学校と地域社会との連携に関する国際比較研究、中間資料集(2.)』国立教育研究所、1997年、240頁。

6) Comité interministériel de l'évaluation des politiques publiques Premier ministre-Commissariat général du plan, op. cit., p. 26

実施に向けた通達は、青少年スポーツ省と文部省とから別々に2通出されている。

・1985年2月19日付通達、第85-30/B号：「青少年スポーツ省外局による実施要項」

・1985年4月1日付通達、第85-126号：「文部省県担当部局による実施要項」

7) 学校外の活動への参加を促すためには、それが無償であることが望ましい。これにはその地方・地域ごとの財政上の問題が絡む。したがって、国が助成金を出し、財政的な裏づけをすることで、組織化された無料の活動が保障されることになっているのではあるが、地方自治体が主導権を握る以上、より豊かな学校とそうでない学校とに二分される危険があるという点は注意されなければならない。

なお、リズム政策に関しては、拙著『フランスの移民と学校教育』(明石書店、2001年)の第5章を参照。

8) 「フランス共和国は、すべての宗教的、政治的、文化的信念を尊重するが、そのことが単なる共存状態に参加しているだけの各コミュニティに国家が分裂してしまうことになってはならない。同じカリキュラムに沿ってすすむことを阻害するような、したがって、学校に、その意味が学校の共同生活の規則からある生徒を分断してしまうほどのこれ見よがしの記号の存在を受け入れることはできない。」(バイルー通達、1994年9月20日付通達)

「学校を共同体主義的な要求から保護することによって、法律は、共に生きる意欲のための学校の役割を強化する。すべての子どもたちを受け入れるに適している公立学校を、宗教的所属が目立つような表明から生じ得る圧力から守ることにより、法律は各人の良心の自由を保障する。」(フィヨン通達、2004年5月18日付通達)

9) その背景にはイスラームへのステレオタイプの認識もある。それは、1987年に国籍委員会がイスラームの問題点として、一夫多妻制、男女間の不平等、強制的結婚を挙げたことに典型的に見ることができる。(KHELLI M., *Sociologie de l'intégration*, PUF, 1997, p.10)