

インクルージョン教育における脱カテゴリー化論争¹

ミヒャエル・クヴァンテ/シルヴィア・ヴィーデブッシュ

瀬川 真吾訳

訳者解題

シルヴィア・ヴィーデブッシュ (Prof. Dr. Silvia Wiedebusch) は、ドイツ・オスナブリュック応用科学大学 (Hochschule Osnabrück) の経済学・社会学部の教授を務めており、専門は主に幼児教育におけるインクルージョン、幼児の感情についての発達研究、慢性疾患を抱えた子どもや青年の社会心理学的研究などである。ミヒャエル・クヴァンテ (Prof. Dr. Dres. h.c. Michael Quante) は、ミュンスター大学 (Universität Münster) の実践哲学講座教授であり、専門はヘーゲル哲学、マルクス哲学、生命倫理学、行為論などである。両者が本稿で扱う問いは、ドイツのインクルージョン教育において子どもたちの支障をカテゴリー化して把握することが放棄可能であるのかどうかである。この問いに対して著者らは、カテゴリー化が原理的に放棄不可能であり、また倫理的にも放棄されるべきではないと主張する。

著者らによれば、人間の思考とはそもそも言語や概念に依存しており、それらもまたひとつのカテゴリーである。例えば「支障」を抱えた「子ども」が二つのカテゴリーであり、それらがインクルージョン教育をめぐる論争に用いられねばならない以上、カテゴリー化は原理的に放棄不可能であるとされる。さらに著者らは、支障を抱えた人々を同等な権利を持った存在として扱い、社会参加を可能にするというインクルージョン教育の目的を達成するためには、そうした目的の達成を阻む個人的ならびに構造的要因が把握されねばならないと述べる。その際そうした要因は、個人に結びつくカテゴリー化を使用することによって把握されるのである。このことによってはじめて専門家（幼児教育の教員など）は、支障を抱えた子どもや人々の不利益（例えば排除や差別）に対する教育的介入を適切に行うことができるようになる。それゆえ、カテゴリー化の使用は放棄されるべきではないとされる。

また著者らは、カテゴリー化使用によって生じるリスク（レッテル張りやステイグマ）の回避措置も提案している。その際に重要なのは、カテゴリー化の記述的使用と評価的使用を区別することである。著者らにしたがえば、専門家は教育課程のなかでこうした区別に対する批判的意識を習得していなければならない。そのこ

¹ 訳註1：本論文は、著者らの申し出により、以下の論文を日本語訳したものである。Michael Quante & Silvia Wiedebusch (2018): Die Dekategorisierungsdebatte im Kontext Inklusiver Bildung. In: Michael Quante, Silvia Wiedebusch, Heidrun Wulfekühler (Hrsg.): *Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung*. Weinheim: BELTZ. S. 119-141.

とによって、実践におけるカテゴリー化の無意識な評価的使用の回避が可能になるからである。それに加えて、経験的に基礎づけられた分類システム（病気の国際分類 ICD や国際生活機能分類—子どもと青年—ICF-CY）を用いることで、カテゴリー化する際に専門家の主観的観点が入り込まないようにすることも、そうした提案としてあげられている。

本稿がとりわけ説得的であるのは、支障を抱えた子どもや人々の不利益を是正するためには（教育学的）介入が不可欠であり、さらにそうした介入が適切なものであるためには、不利益の原因となっている要因がカテゴリー化によって突き止められねばならないことを指摘している点にある。つまり、カテゴリー化をせねば適切な介入は不可能なのである。しかしながら私が見る限り、本稿に全体的に欠けているのは支障を抱えた人間の当事者としての視点である。本稿は、インクルージョン教育の目的が支障を抱えていない人間だけで達成可能であることを暗に前提にしていないだろうか。もしそうであれば、支障を抱えた人間の教育的介入に関する決定プロセスからの排除がそうした目的を達成するうえで正しいのか、そしてそうした排除がそもそもそうした目的と両立するのかどうかは疑わしい。さらに言えば、そうした目的そのものが支障を抱えていない人間によってのみ考案され、共有されたものではないのかも検証する必要があるように思われる。それゆえ著者らには、目的そのものの再検証ならびに支障を抱えた人間を早期教育の教師として雇用し、支障を抱えた人間と抱えていない人間が教師として介入について共に話し合い、共に決定することが、インクルージョン教育の目的を達成するうえで適切であるのかどうかを検討するという課題が残されている。

キーワード

教育学・インクルージョン・社会参加・排除・差別・障がい・ドイツ

1. 前書き

2009年に国連障がい者権利条約が批准され、その条約のなかで障がいの有無にかかわらず、人間には教育の機会均等が求められていることが明記された。それ以来ドイツでは、保育園や幼稚園あるいは学校でインクルージョン教育への傾向が徐々にではあるが、確実に高まっている(vgl. aktueller Teilhabebericht der Bundesregierung, BAS, 2017)。インクルージョン教育を掲げる教育施設は、すべての子どもたちに——子どもたちの持つ不均質さという次元があるにもかかわらず、それを考慮せずに——個々人に合った教育を提案し、可能な限り多くの子どもたち

にそうした教育に与えるようにしようとしている。その際子どもたちが多様であることは、パーソナリティ、健康状態、人種、文化あるいは社会といった多種多様な基準によって特徴づけることができる(vgl. Wiedebusch et al., 2015)。このようにインクルージョン教育が発展するなかでドイツでは現在、インクルージョン教育という文脈において、個人を形作る多様な特徴に言及することが不可欠であるのか、あるいは放棄可能であるのかについての論争が生じている。こうした言わば脱カテゴリー化論争が本稿の議論の対象である。本稿の考察は脱カテゴリー化論争に関わる倫理的な論争、つまり基礎づけ論争に焦点を絞り、脱カテゴリー化をどのように実現するのか、あるいはどのように使えるようにするのかといった論争に分類される論点(vgl. Lindmeier & Lindmeier 2015)には言及しない。

- 現在の論争を見渡すと、カテゴリー化に賛成する立場が一般的に障がいの有無に応じた教育施設の区分けを正当化するのに対して、脱カテゴリー化に賛成する立場は、完全なインクルージョン教育システムを要求し、さらに特別支援学校の撤廃をも要求している。教育システムを具体的にどのように制度化するのか、学校においてどのようにインクルージョン教育を実施するのか(例えば Seitz, 2008)といった問いと結びつく論争は、本稿では取り上げない。またカテゴリー化を支持する何人かの論者は、社会的な権力関係あるいは構造的な教育の不平等の解明といった根本的な社会批判や教育に関わる政治批判を展開している(例えば Boban et al, 2014)。しかし本稿では、論争のこうした次元についても考察の対象外とする。というのもそうした次元を扱うことで、その都度の個人を形作るカテゴリーを使用するか否かに関する本稿の議論の核心が視野から外れてしまうからである。
- いわゆるレッテル—財源—ジレンマは、脱カテゴリー化論争と密接に結びつく。このことで子どもの障がいあるいは特異性といった個人に結びつくカテゴリー化を通じてしか支援措置のための財源にアクセスできないという不十分な法整備の状況が描かれることになる(vgl. Pretis 2016)。こうしたことは、「特別支援が必要である」(Hillenbrand 2013)というラベルを子どもに張りつける機運を確実に高めることになる。しかし本来追及されるべきは、教育施設のなかで支援が受けられることと個々の子どもたちの個別的な要求との結びつきを外すことである。ただし、こうしたジレンマも以下では言及しない。というのも、これは第一義的には行政の問題であり、カテゴリー化に関する倫理的評価[本稿の目的]は、どのように財源を法的に調整するのかといった問いとは必ずしも結びつかないからである。

本稿で問題となるのは、インクルージョン教育における「カテゴリー化 vs. 脱カテゴリー化」の論争に言及し、分析し、そしてカテゴリー化あるいは脱カテゴリー化に対する賛成ならびに反対論拠の正当性を吟味することだけである。専門書においては主に、例えば何らかの健康上の支障を抱える子どもたちといったように、ひとつの不均質さという次元に関する論争に焦点が絞られている。こうした焦点化は、そうした子どもたちが学齢期(前)の教育施設において、特別な支援や援助、そして一部では全体向けの支援や援助にも頼らざるを得ないということで、事実的なものとして基礎づけられている。しかしそうした支援や援助は、ほかにも多様な特徴を持った子どもたちの求めるものとは乖離しているのである(vgl. Ahrbeck 2013b)。本稿の論述も同様に、そうした支障を抱える子どもたち、すなわち(将来的に危惧される)障がい、慢性疾患および発達や振る舞いの特異性を持った子どもたちに関するものだけである。全体的に言えば、論争の批判的解明は以下の点を目的にしている。

- 対立する二つの立場の暗示的かつ明示的な規範的前提を浮かび上がらせる
- さまざまな論証タイプと論証の次元を同定する
- 倫理的合意を突き止める
- 教育上の実践において個人を形作るカテゴリー化への批判の持つ正当な観点を取り上げる手法を提案する

2. 緊張関係の記述

カテゴリー化を支持する論者は(例えば Ahrbeck 2016, Stinkes 2013, Dederich 2015)インクルージョン教育においても、何らかの支障と支援の必要性を程度に応じて分類化することに賛成する。これは、従来の(特殊な)教育実践において一般的なものである。それに対して脱カテゴリー化の支持者は、その都度の個人に結びつくさまざまな性質を帰属させることの放棄を求めている。こうした立場の支持者によれば、「障がい」ないし「慢性疾患」といった支障を表す一般的概念や、「学習習熟度という限定的な発達障がい」といった支障を表す特殊なカテゴリー化も、「学習という分野における特別教育の支援の必要性」といった特別な支援の必要性を表すカテゴリーも、どれもインクルージョン教育施設の目的とは両立しないのである(例えば Ziemer & Langner 2010, Hinz 2009, Moser 2012, Haas 2012)。ヴォッケン(Wocken 2011)は、全面的な脱カテゴリー化を支持しているわけではなく、(ひとまず)学習、言語、社会的感情の発達という分野における支援の必要性に傾

値を置くことに対してのみ反対するというにとどまっている。またザイツ (Seitz 2008)も、支援に重点を置いたシステムの放棄を求めている。

全体的に見れば、脱カテゴリー化論争における立場表明には、専門に特有の傾向性と業種に基づく政策上の意図がはっきりと見て取れる。教育学や社会学といった教育学的あるいは社会学的な専門分野に準拠する職業グループに属する人々は、一般的に脱カテゴリー化を支持する。彼女・彼らは何らかの支障を分類化し、支援の必要性をカテゴリー化することに含まれる評価的帰属リスクを厳しく指摘するが、そうしたことが持つ支援教育上ならびに治療上の効果を見逃す。それに対して、医学や心理学ならびに支援教育学といった治療学的あるいは支援教育学的分野で働き、個人に結びつく分類化システムの使用という長き伝統につらなる職業グループに属する人々は、多くの場合、健康、発達、振る舞い方に関わる支障を分類化することに賛成する。そうした人々は、専門家の連携という文脈であっても、予防的、治療的ならびに支援教育的手法にとって、そうした分類化には利益があることを強調する。その際、彼女・彼らは一見するとカテゴリー化と結びつく潜在的なレッテル張りやスティグマを負わせる効果には強く反対しているように見える。脱カテゴリー化をめぐる論争は、部分的に個々の専門分野に対する厳しい批判を伴う。例えば、支援教育学がカテゴリー化に固執するのは、インクルージョンが要求されることで、その専門分野として認定された身分が危機に瀕するからであるという非難が支援教育学には向けられている (Haas 2012)。

カテゴリー化、脱カテゴリー化および潜在的な脱カテゴリー化の立場を取る個々の論者たちは、議論をするなかで感情的で部分的には誹謗中傷を含んだ戦いに陥ってしまっている。さらなる論争的立場を描くうえで本稿は、(保守主義者、インクルージョン支持者あるいは極端なインクルージョン支持者という)双方の論争上の配置を繰り返すことはしない。というのも、そうした配置を論じたとしても、それは倫理的問題の合理的説明には役に立たないからである。以下では、さしあたりインクルージョン教育システムにおける子どもたちに対するカテゴリー化あるいは脱カテゴリー化が持つ実践的帰結を視野に入れながら、現在の論争のなかで見られる緊張関係を示すことにする。そのためには、論争に参加している者の目から見て、二つの立場の持つ長所、短所ならびにリスクが描かれなければならない。

2.1 カテゴリー化：賛成派と反対派

インクルージョン教育という文脈のなかでカテゴリー化を適用することの長所として挙げられるのは、個人に結びつく診断や支障を描くことで個々の子どもたちがどういった支援や援助を必要としているのかが明らかになり、そのことでそ

うした子どもたちにより適切な支援措置や援助措置を提供することができるというものである(例えば Ahrbeck 2013a ならびに 2016)。こうした立場を支持する論者によれば、個人的な支障をカテゴリー的に描くことで、多様な生活状況の複雑さを広範囲にわたって正当に評価することが可能となる(Dederich 2015)。それにしたがえば、子どもたちの特殊な要求に適切に向き合うために、教育施設における(早期)教育の専門家たちは、そうした細分化された記述的カテゴリーを頼りにしているのである。さらなる長所は、間主観的に検証可能なカテゴリー化と支援基準によってのみ、子どもたちに対する適切な援助と支援の倫理的な要求が基礎づけられるということにある。

カテゴリー化の短所は、カテゴリー化がさまざまな人間に同じ程度に見られるグループ的な特徴を強調するものであるがゆえに、それが人間の生活状況を個別のなかたちで完全に描き切ったものではなく、支障に対する個人的な特殊性から抽象化された性質の記述にとどまることにある(Wocken 2011)。たとえ極めて精密な分類化であったとしても、そのことによって人間の個別性ならびにその都度の生活状況を完全に把握することは不可能である(Wocken 2015 ならびに Dederich 2015)。それゆえ何人かの論者は、カテゴリーを記述することのなかに、根本的な人間の尊厳の侵害を見出すというほどまでに強い批判を展開している(例えば Boban et al., 2014)。

カテゴリー化をめぐる論争のなかで一致しているのは、個人に結びつくカテゴリー化を使用することには、賛成派と反対派で程度の差こそあれど、リスクも伴うということである。カテゴリー化の反対論者は、カテゴリー化がレッテル張りやスティグマ化につながり、そのことから生じるカテゴリー化された支援ならびに援助を必要とする個人やグループに対する潜在的な差別の危険性を強調する(Boban et al. 2014)。さらなる危険は、カテゴリー化の使用によって、それぞれ独自の発達ならびに学習過程を持つ子どもたちの個別性が視野から零れ落ちる点である(Wocken 2015)。

2.2 脱カテゴリー化：賛成派と反対派

脱カテゴリー化の長所としては第一に、潜在的なスティグマ化と差別につながる性質を人間に帰属することを完全に放棄することがあげられる(Boban et al. 2014 ならびに Hinz & Köpfer 2016)。個人に結びつく支援の必要性に代わり、システムによる援助の必要性が強調され(Hinz & Köpfer 2016)、人間をカテゴリー化する代わりに、どういった文脈で学習や参加が妨害されるのかをカテゴリー化することが提案される(Boban et al. 2014)。個人的なリスクの次元からシステムのリスクの次元へのこうした転換は、個人に対するカテゴリー化の否定的な影響を回

避し(Moser 2012)、支障を抱える子どもや未成年者の人間の尊厳を維持し(Hinz & Köpfer 2016)、そして教育という文脈において非差別的な言語を使用することができるようになる(Boban et al. 2014)。それに加えて脱カテゴリー化を支持する論者によれば、脱カテゴリー化は、インクルージョン教育施設において、カテゴリーに頼らず、システムに重点を置いた新しい援助の提供に貢献するのである(例えば Hinz 2009 ならびに Hinz & Köpfer 2016)。

脱カテゴリー化の反対論者によれば、そのもっとも重大な欠点は、個人的な支障やそのことから生じる支援の必要性を基準に則って同定することを放棄することにある。そうした同定は、クールマン(Kuhlmann 2011)にしたがえば、何らかの支障を抱える人間が倫理的かつ政治的に同じ権利を持った者であることを請求するために不可欠なのである。さらに反対論者にしたがえば、間主観的にのみ検証可能な診断基準や支援基準を放棄せよとの要求や、そうした診断基準や支援基準を放棄したかたちでの支援の提供が——場合によっては十分な専門的知識を持たない——個々の専門家の主観的評価に依存してしまうことになる(Ahrbeck 2013b ならびに 2016)。それに加えて、脱カテゴリー化はつねに非公式の類型化というかたちで隠されたカテゴリー化を含んでいるのであり、そうした類型化はコントロールできず、それゆえ批判的な反省や議論には不適切なのである(Ahrbeck 2013b)。

脱カテゴリー化のリスクは、論争のなかで三つの箇所で見取れる。第一に、カテゴリーならびにそれに伴う専門用語を放棄することで支援と援助の必要性を細かく見ていくことができなくなることが危惧される。そのことによって、実践において子どもたちに対する援助が特殊性のない専門性の低いものになってしまうであろう(Ahrbeck 2013a,b ならびに Ahrbeck & Fickler-Stang 2015)。こうしたケースでは、エビデンスに基づく教育的介入や治療学的介入のために推論可能な指示が欠けているために、専門家は場合によっては何らかの支障を抱えていることから生じる特殊な要望に正しく対応できないかもしれない。第二に、カテゴリー化に準拠する学際的なネットワークに(早期の)インクルージョン教育を結びつけることが難しくなるだろう(Ahrbeck & Fickler-Stang 2015)。第三に、診断された支援の必要性と使用可能な支援のリソースが依然として結びつけられているという現状では(レットラー財源—ジレンマ)、人員や備品・設備が浪費され、専門家による特別教育学あるいはインクルージョン教育学に基づいた特別な鑑定書が監査を受けることになることとされる(Moser 2012)。モゼアー(Moser 2012)によれば、最後の二つのリスクには、インクルージョン教育を提供するためのシステムに結びつく指示の導入や資格認定の導入によって対処することができる。しかしながらモゼアーは、例えば個別的な発達プランやそのための支援に関わるような基準がこれま

でのところ、まだ不十分にしか開発されておらず、確実なものではないことを認めている。

3. 理論的基礎——論争の倫理的およびメタ倫理学的分析

脱カテゴリー化をめぐる論争には、純粋な倫理的論拠に加えて、カテゴリー化使用の完全なる放棄というカテゴリー化反対論者の根本的要求に反対する超越論的な論拠もある。超越論的論拠の場合、問題となるのは直接的には倫理的基礎づけではなく、用いられた倫理的論拠ないし掲げられた倫理的要求が誤りを含んでいることを証明することである。超越論的論拠が説得的なものであり得るのであれば、そのことから確かに直接的な倫理的論拠が引き出されるわけではないが、そこには間接的な倫理的帰結が伴う。こうした帰結は、掲げられた要求には自己矛盾が含まれているがゆえに、そうした要求を基礎づけることができず、それゆえ妥当性も要求することができないということのなかに現れる。本節の第二部で純粋な倫理的な論証タイプを議論する前に、まずはカテゴリー化がそれ以上背後へと遡りえないことを示すもっとも重要な論拠を示すことは有効である。

3.1 カテゴリー化の背後遡及不可能性(Unhintergebarkeit)

哲学的観点から見れば、カテゴリー化はそれ以上背後へ遡れないものと評価される。というのも、思考、言語、知覚あるいは行為におけるカテゴリー（つまり普遍的な概念）を放棄することができるであろうという想定は、矛盾したものだからである。人間の思考や言語が概念やカテゴリーの使用に依存しているため、ボバン(Boban et al. 2014)らによって提案されるカテゴリーに頼らない思考という代替案を矛盾なく定式化することは不可能である。そうした代替案という試みの結果は必ず次のことに行き着くだろう。つまり、そうした結果が概念的な構造を持たないものであるならば、それは行為を導くものとはなり得ないし、根拠あるいは基礎づけを提供するものともなり得ないということである。言い換えれば、カテゴリーに頼らない思考はいかなる論拠も定式化することができない。なぜなら、これは概念使用なしには不可能である間主観的な議論を必要とするからである。

さらに、カテゴリーがつねに社会的権力に根差した解釈の表現であるために、その使用を全面的に放棄すべきだという要求は、行為遂行上の自己矛盾を意味する。つまり、論拠あるいは要求を（行為遂行上の）言語行為として用いるということは、不可避免的にカテゴリーを使用せざるを得ないということである。なぜならそこで問われるのは、間主観的な妥当性要求だからである。それに対して（言語行為によって言われるところのものとしての）論拠あるいは要求の内容は、カテゴリーを決して使用すべきではないということである。行為遂行上の自己矛盾の場合、人は自

分が言うところのもの、つまり人が言語行為でもってまさに自分で行うところのものと矛盾してしまう。「あらゆる人間」について話す(Boban et al. 2014)というカテゴリー化を回避するために、脱カテゴリー化の賛成派によって提案される代替案は、矛盾したものであり、行為遂行上の自己矛盾である。というのも、「あらゆる」も「人間」もまさにカテゴリーだからである。それに加えてカテゴリーは、知覚においてもそれ以上背後に遡れないものである。このことについては、シュティンケス(Stinkes 2013)がカントと結びつけて以下のように指摘していた。私たちはつねに何かを何かとして知覚している。こうした「としてという構造」は、不可避免的に概念的な構造を持つものなのである。カテゴリー化使用の反対論者によって要求される倫理的原理も、カテゴリー的に把握されている。私たちはカテゴリーを用いることなくほかの人間を承認するべきであることを求める者は、矛盾した要求を定式化しているのである。デデリッヒ(Dederich 2015)が正しく強調したように、言語哲学的分析は、「承認」という関係が三項構造であることを示している。XはYをZとして承認する(そして知覚の場合のように、「としてという構造」は概念的な構造を持つ)。

結局のところ、人間の個別性を承認し、考慮するという脱カテゴリー化論争に参加するすべての論者に共有されている倫理的目的を視野に入れれば、カテゴリーを完全に放棄するという要求は、矛盾したものであることが分かる。またパーソナリティについての哲学的分析が示しているのは、人間がみずからの個別性を自身の性質や能力に対する個人的かつ社会的に共有された振る舞いによって発達させるものであるということである(vgl. Quante 2012)。個別性とは、カテゴリーについての個人的解釈あるいはカテゴリーから離れることによって構築されるのであって、それを捨てることによってではないのである。カテゴリーによって把握される性質あるいは能力など存在しないものと考えられる限りにおいて、人間の個別性が突き止められ得るのであるというしばしば支持されるイメージは、誤解を招くものである。そうした抽象化的振る舞いによって、探し求められている個別性はぼやけたものとなってしまいうだろうし、そのことでもってすべての人間は違いのない存在として均一化してしまうであろう。人間の個別性を把握し、それを中心的な倫理的価値として維持したいのであれば、カテゴリーを放棄することはできない。もちろんデデリッヒ(Dederich 2015)がアドルノを引き合いに出して指摘していたように、カテゴリーを用いた一般的な記述と記述される側の個別性とのあいだには、完全には克服され得ない相違があるということに自覚的である場合に限って、個別性は適切に把握され得るのであるということには正しい。人間の個別性がみずからの性質や能力に対する個人的かつ社会的に共有された解釈から構成されているが

ゆえに、カテゴリーとは個別性にとってはそれ以上後ろに遡れないものなのである。

3.2 カテゴリー化の放棄不可能性

超越論的論拠は合理的な手段では退けられ得ないが、そうした論拠はカテゴリー使用の原理的な放棄という根本的な要求に反対するものとしてのみ向けられ得るものである。カテゴリー化がそれ以上背後に遡られないものであるという証明からは、どういったカテゴリーが特定の行為領域のなかで記述され、知覚されあるいは行為を伴う介入に用いられるのかということは引き出されない。さらにそうした超越論的論拠は、特定のカテゴリー化を用いることに賛成したり反対したりする倫理的根拠を提供することもできないし、特殊な倫理的要求を掲げることもできないのである。こうした理由から、最終的な審級において論争の両陣営の支持者たちがどういう立場を取るのかに目を向ければ、カテゴリー化の推奨かあるいは脱カテゴリー化の推奨かのどちらかをしっかりと根拠づけるはずの倫理的論拠が引き出されることになる。以下ではこれらの論拠は、倫理的ならびにメタ倫理的に分析される。そのためには、以下の図 1 のように、異なった論証タイプと論証の次元を区別することが求められる。

図 1. 倫理的な論証タイプ (vgl. Quante 2014)

論証タイプ I	論証タイプ II	論証タイプ III
次元 A (普遍的な倫理的価値ならびに規範)	ダム決壊論証 →行為の在り方に関するリスクと場合によっては生じる帰結の指摘	効率に関わる論証 →行為の在り方が誤っているあるいは重要ではないという指摘
次元 B (文脈依存的かつ文化依存的な倫理的価値ならびに規範)		

次元 A の論証タイプ I の意味における抽象的な倫理的価値や規範（例えば平等、正義、自律、人間の尊厳）に依拠した教育上の行為の在り方や要求の基礎づけは、人権という普遍的な妥当水準で展開する。それに対して具体的な倫理的価値や規範（例えば参加、連帯、関係的自律）に依拠して生じる次元 B の論証タイプ I の基礎づけは、文脈依存的かつ文化依存的な妥当性要求を掲げる。特殊な状況から生じる倫理的要求や特殊で個人的な倫理的要求を普遍的な倫理的原理からよりよく区

別するためには、論証タイプ I 内部でのこれら二つの次元を議論のなかで区別しなければならない。このことが重要なのは、こうした区別によって次元 B の倫理的なさまざまな側面が相互に比較考慮され得るようになり、さらにリスクの観点とも比較考慮され得るようになるからである。それに対して次元 A の論拠というかたちで持ち出される倫理的なさまざまな側面は、そうした比較考慮を認めない (vgl. Düber & Quante 2016)。それに加えて、さらに二つの論証タイプが脱カテゴリー化論争には見られる。第一の論証タイプにしたがえば (図 1 の論証タイプ II を見ること)、倫理的基礎づけは、リスクや場合によっては生じる好ましくない帰結を指摘することによって定式化される。ここでの論争において有名なひとつの例は、あらゆる分類化がレッテル張りやその結果としてのスティグマ化あるいは差別のリスクを伴うという論拠である。第二の論証タイプにしたがえば (図 1 の論証タイプ III)、倫理的基礎づけは、ほとんど効果がないことあるいは完全に誤った効果を指摘することによって定式化される。そうした例としては、系統ごとに提案された援助の提案が、それが子どもたちに対する適切な支援を保障することができないという理由でもって却下される場合である。

脱カテゴリー化論争には、倫理的論証のこれら三つのタイプに加えて、頻繁に見られるさらに二つの論証の在り方が見出される。それは倫理的評価ではなく、政治的要請を表したものである。これは第一に、支援の必要性のカテゴリー化とリソースへのアクセス可能性とを結びつけてしまっており (レッテル-財源-ジレンマ)、第二に、支援の必要性のカテゴリー化と特別施設の制度とを結びつけてしまっている (前書きを参照すること)。しかしながらカテゴリー化についての倫理的評価は、法的な枠組み条件あるいはすでにある制度的構造に立ち返ることでは基礎づけられ得ないのである。それゆえ実際のところ二つのケースで問題となっているのは、さまざまな問いに対する論拠としては容認されない記述と評価との混同なのである。そうした混同は、倫理学においては純粋な記述的前提から評価的言明を引き出すヒュームの法則として特徴づけられている (Quante 2017)。

カテゴリー化が放棄不可能であるのかという問いが前提とするのは、考察されている対象領域には目的があり、そしてその目的を実現するためには議論されているカテゴリー化が必要であるということである。脱カテゴリー化論争に加わるすべての論者が共有する目的は、特殊な支障を抱える人々の根本的な権利と尊厳を尊重し、そうした人々を同じ権利を持った者として扱い、そうした人々に共に生きるために必要な社会参加を可能にするということである。さらに彼女・彼らのあいだで一致しているのは、人間の個別性も多元性も認められるべきであるという点である。これら最上位の価値や規範に対して、すべての論者が同程度に義務的なものを感じている。個々人の特殊な性質や能力に関係するカテゴリー化が用いら

れるだけで、これらの根本的価値や規範がインクルージョン教育という文脈のなかで実現され得るのかどうかを決定するには、カテゴリーがそれ以上背後に遡れないという超越論的論拠だけでは不十分である。こうした立場に対して脱カテゴリー化の支持者は、そうしたことが実現され得るためには、系統ごとのリスクの次元に集中するだけで十分であると反論する。すなわち、障がいという普遍的概念は、インクルージョン教育という文脈において倫理的に求められるべき措置を実現するうえでは必要ではないとされる(Moser 2012)。したがって問われるべきは、倫理的に共有された目的を念頭に置いた場合、子どもや未成年者の抱える支障を記述するカテゴリー化が放棄可能であるのかどうかである。それに対して、そうしたカテゴリー化が放棄不可能であることを示す強い異論がいくつか定式化される。

平等という原理を見た場合に重要なのは、二つの理解を区別することである。一方で平等ということが意味し得るのは、あらゆる特徴がお互いに似ている個々人の持つ記述的には区別のつかないということについてのイメージである。他方で平等は、同じ権利を持つという倫理的な要求という意味でも用いられ得る。明らかなのは、脱カテゴリー化論争においては個別性と多元性の承認と尊重が問題となるべきであるから、平等に関する前者の理解がこうした論争では基礎とはなり得ないということである。こうした問題に対して、記述的に区別のつかないという意味での平等に関するイメージは不適切なのである。すでに存在する不平等を前にすると、倫理的に同じ権利を持つという原理的な人権という意味でのインクルージョンだけが問題となり得るのである。個別性を保護し多元性を促進したいのであれば、同じ権利を持つという平等を目指した要求は(図1の論証タイプI:次元Aを参照)、個々の人間が違ったものであるという事実と結びつけられねばならない。こうした違いを同定するためには、個人に結びつくカテゴリー化は放棄不可能なのである(Dederich 2016b)。シュティンケス(Stinkes 2013)に依拠して、同じ権利を持つという普遍的な規範は、「承認論的視点」(同上 89頁)として理解することができる。それは、「統合運動やインクルージョン運動の根拠」(同上)と同じようなものである。そうすると、教育学的な「理解の過程やそれを理解し納得する過程」にとって、カテゴリーとカテゴリー化はともに放棄不可能なのであり、シュティンケスが論じているように、こうした過程は承認論的かつ人権的な視点からは区別されねばならない。なぜなら「概念もカテゴリー化」だからである(同上 96頁)。

普遍的な倫理的規範のひとつとしての正義原理に依拠する倫理的論拠や要求に関して(図1の論証タイプI:次元A)、哲学的な正義論においてはすでに古代以来知られている区別にも注意せねばならない(Quante 2017を参照)。交換的正義ということで理解されるのは、平等(あるいは同等なものとの交換)という正義の

基準に向けられている正義である。それに対して倫理的に重大な不平等が存在する領域のなかで正義に注意を払いたい、あるいは正義を確立したいのであれば、分配的正義を前提にすることになる。分配的正義の基準は、分配的正義の不平等さに応じて不平等なものを平等に扱うことを要求する。例えば A と B がある能力に関して違いがあるならば、逆転不可能な要素としてこうした違いは正義を確立するために考慮されねばならない。分配的正義の原理は異なった扱われ方を正当化し、そのことによって機会の平等を確立するだけにとどまらず、この原理は、不平等な前提条件を修正する際に抛り所となる要求を基礎づけることにも役に立つ。明らかなことは、支援措置の倫理的基礎づけが公平的原理を基礎とすることでのみ可能であるということである。ここで再び前提とされるのは、倫理的に支持可能な異なった取り扱いを基礎づけるためには、特定の能力や不足が正確に同定されねばならないということである。このことは、個人に結びつく特殊なカテゴリー化をすることなしには実行できない。言い換えれば、差別からの正当な保護を、交換可能な正義で言われている同等の扱いをせよという要求の意味で理解してはならないのである (vgl. Burckhart & Jäger 2016)。こうした平均化は、「インクルージョンの原理と矛盾するであろうし、個々人が多様であること、個々人が異なった出発点におり、個々人が異なった前提を有しているということを顧みないであろう」 (Burckhart & Jäger 2016, S. 90)。

脱カテゴリー化論争のなかですべての論者に共有されている価値、規範そして目的を前提にするならば、カテゴリー化が放棄できないものであることは明らかである。インクルージョン教育が多様であることと個別性の承認ということを前提としたうえで、すべての人間を倫理的に同じ権利を持った者として扱うことや正義を保護し促進することを求めるならば、直ちに、またその限りで、インクルージョン教育は短所と不利益を同定することができねばならない。これらの短所や不利益のすべてが制度的構造あるいは社会的枠組み条件に還元され得るわけではない。それゆえ、何らかの支障を抱える子どもたちの性質や能力は、支援と援助を受けて補われねばならない。子どもたちの尊厳を尊重し、子どもたちの人権を実現するためにはそうした性質や能力が確定される必要がある。(こうした考察は論証タイプ III についてのものであり、効率条件を表している。図 I を参照すること)。そうした性質や能力を確定するための適切なカテゴリー化を使用しなければ、そうした性質や能力を確定することの必要性が明確に認識されることはないし、倫理的な要求を掲げる際に話を聞いてもらうことさえできないのである。

個人に結びつくカテゴリー化の放棄不可能性というこうした明証性は、実際に用いられたカテゴリー化を批判的に検証することさえも不当でなければならないということの意味しない。さらに、インクルージョン教育の倫理的目的を実現する

ためには、インクルージョンを妨げる制度的構造や社会的枠組み条件を認識し、変えることが重要であるということも、こうした明証性からは結論づけられない。とりわけこうした所見から、カテゴリー化の批判者が倫理的に傾聴すべき論拠を何も提供しないということを引き出すことは許されない。

3.3 カテゴリー化反対論者の正当な関心とその限界

脱カテゴリー化論争に加わる論者は、根本的な目的ならびにその倫理的基礎づけにとって重大な価値と規範については一致している。ここまでの考察で示したように、こうした目的を達成するためには、個人に結びつくカテゴリー化の使用は放棄不可能である。さらに明らかなことは、論証タイプ I 次元 A のかたちで持ち出される（倫理的に同じ権利を持った者として扱われるという意味における）人間の尊厳や人権という普遍的な規範的原理に加えて、論証タイプ I 次元 B のかたちで定式化され得る文脈依存的な価値や規範もあるということである。後者の意味での価値や規範は、例えば社会参加や排除から制度的に保証されるべき保護、あるいは学業を進める際の自己決定とそのための支援とのあいだの個別的事例のなかで勘案されるべきバランスなどである。次元 A の普遍的な倫理的論証とは反対に、次元 B の文脈依存的な倫理的論証は、何かを決定する際に倫理的に重大なさまざまな側面を比較考慮することを認める。大まかに言って、あらゆる具体的なケースでは、異なっていて、さらに部分的には矛盾し合うさまざまな価値や規範とのあいだに適切なバランスを見つけ出すことが重要である。そうした比較考慮が実施されるなかで、論証タイプ II と III という論証もまた考慮され得るのである。そうした論証タイプも同じく、無数の可能な行為の選択肢のなかから、倫理的に関係するさまざまな側面にもっともよく適合しそうな選択肢を見出す決定プロセスに組み込むことができる。ある人がみずからの倫理的立場を論証する際に、タイプ II あるいはタイプ III の論証を用いるのであれば、その際に前提されているのは、倫理的な問いが比較考慮を受けつけない厳密な普遍的価値や規範の次元では決定され得ないということである。それに対して論証タイプ A（次元 A）をほかの論証タイプと結びつけることは、矛盾する。

カテゴリー化反対論者の正当な懸念を見定め、そうした論者の批判の限界がどこにあるのかを規定するためには、差別という概念の曖昧さが回避されねばならない。記述的な意味で差別とは、概念的に捉えられた特徴を手掛かりにして、個々人が異なっていることを意味する。そのことで確認されるのは、個人がどのような特徴を持っているのかを同定することが可能な特定のグループに属しているということであり、そのグループのすべての構成員は概念でもって名づけられる特定の特徴を共有しているのである。評価的な意味において差別とは、（少なくとも否定

的な) 価値判断を表現する言語行為(あるいは行為の在り方ないし確信)である。これまでの考察が示したのは、カテゴリー化がその記述的機能にあってはそれ以上背後に遡れないものであり(3.1を参照すること)、そしてカテゴリー化がインクルージョン教育という文脈では、共有された倫理的目的を定式化し、実行するために放棄不可能であるということである(3.2を参照すること)。ところがカテゴリー化反対論者の正当な批判は、差別についての評価的次元に焦点を当てている。相違を概念的に把握する、あるいは知覚するということが完全に中立的な仕事であったことなど一度たりともなく、それは認識論的関心と結びつく。こうした関心は、対象領域の理論的把握や構造化という目的に加えて、たいていの場合、この領域における行為を理性的あるいは合目的に指導するという実践的な目的を伴っている。倫理的次元は、こうしたことに明示的あるいは暗示的につねに一役買っているのである。各々の概念的区別が評価的差別の可能性を含んでいるため、問われるべきは、こうした可能性が高いリスクあるいはコントロール不可能なリスクを表しているのかどうかである。個人に結びつくカテゴリー化の批判者は、まさにこうした異論を持ち出すわけである(図1の論証タイプIIを見ること)。すなわち、こうした種類のカテゴリー化を用いる者は、意識的あるいは無意識的、望んでいようといまいと、必然的に過小評価や排除という意味での否定的な差別を促進することになるというのである。こうしたリスクは、概念的に区別をすることが持つ本性であるとされ、また批判者によれば、一度でもカテゴリー化に足を踏み入れてしまえば、そうしたリスクは止まることのない滑り落ちる斜面という意味でコントロールされ得ないものとされる。

概念ないしカテゴリー化の持つ機能についての哲学的分析によって、あるいは社会的現実を目を向けることによって、こうした批判的異論を完全に拒絶することは許されない。ただし、そうした論拠が批判されている類のカテゴリー化を完全に放棄するための十全な基礎づけであるのかどうかを判断するために、[当該の]論証構造が正確に分析されるべきである。哲学的観点から見れば、ダム決壊論とは、その主張を確実なものとするために信頼できる経験的基盤に基づいた予測である(Düber & Rojcek 2015)。それゆえ、カテゴリー化の記述的使用で、かなりの確率であるいは不可避的に否定的評価という意味での差別が生じるという予測の裏づけを特定することのできる事実がなければならない。ダム決壊論では、二通りの基礎づけが可能である。第一にダム決壊論は、可能な限りリスクを減らすために、保護措置に注意を払い、安全を確実なものとするための体制の構築を正当化する。第二に排除しきれないリスクは、論証タイプI(次元B)において持ち出される観点のすべてと倫理的に比較考慮されねばならない。哲学的倫理学は、リスクとの責任ある向き合い方のために、いわゆるリスク倫理学(vgl. Hubig, 2015)というひとつ

の下位分野を用いる。責任を負うことのできる行為のさまざまな規則は、リスク倫理学のなかで展開され、基礎づけられるのである。

しかしながら絶対的な禁止というものは、ダム決壊論に依拠することでは基礎づけられ得ない。まさにここで、個人に結びつくカテゴリー化使用の反対論者たちは、自分たちの批判力の限界に突き当たる。そうした論者は、もっともな理由でカテゴリー化の使用が批判的評価を伴うことになるという危険を示し、そうした危険をあらゆるほかの倫理的観点に優先される論拠として引き合いに出す。しかしこれが説得的であるのは、否定的帰結が回避不可能であり、カテゴリー化を使用することの損害が明らかに甚大であり、保護措置も安全を確実なものとするための体制も確立され得ない場合だけであろう。ところがこれらの前提が満たされることはないのである。なぜなら、因果法則的に裏づけられるそうした宿命の予測のための経験的基礎など存在しないからである。重要なことは、個人に結びつくカテゴリー化使用に伴うリスクをコントロール可能なものとするためには、保護措置や安全を確固たるものとするための予防措置が要請されねばならないということである（4.1と4.2を見ること）。こうした考察でもって、議論は倫理的議論の次元を離れ、実践の次元に移ることになる。

4. インクルージョン行為のための解決提案

これまでの分析によって、何らかの支障をカテゴリー化することがインクルージョン教育という文脈においてそれ以上背後に遡れないものであり、放棄できないものであることが分かった。質的に高い支援を実現するためには、倫理的ならびに専門的知見から見ると、個人に結びつくカテゴリー化に立ち返って支援を個別的に診断する措置を堅持するということが必要である。何らかの支障を抱えた子どもたちにぴったりと合った適切な支援と援助ということを視野に入れれば、こうした措置には長所が見出される。しかしながらそうした長所は、代替的な支援戦略では、これまでのところ経験的にはっきりと証明されたわけではない。個々の子どもないしグループに対する潜在的なレッテル張りあるいはスティグマ化という脱カテゴリー化論争のなかで見定められる危険は、実践においてこれまでよりもしっかりと考慮されるべきである。しかし、いったいどのようにしてこうした危うい綱渡りの状況を渡りきることができるのであろうか。以下論じられる解決提案は、カテゴリーの帰属とのこれまでとは違った接し方を目的としている。倫理的理由からして、インクルージョン教育という学際的文脈のなかでは、それに関わるすべての専門家はこうした接し方に対応しなければならない。それに加えて、インクルージョン教育がうまく実現されるためには、教育システムの構造変化（例えばレッテル財源—ジレンマの解消）が求められる。

4.1 カテゴリー化使用に対する感性を高めること

個人に結びつくカテゴリー化を用いる（早期）教育に関わるすべての専門家は、こうしたカテゴリー化を帰属させることとの接し方に対して、反省的意識を作り上げるべきである (Stinkes 2013 ならびに Dederich 2015)。なぜなら、デデリッヒ (Dederich 2016a) が障がいという概念に対する批判的議論と関連づけて定式化したように、カテゴリー化を使用する際には、「規範的で倫理的な反省が高い水準で問われることになる」(同上 84 頁) ことに異論の余地はないからである。カテゴリー化をきめ細やかに使用し、そこには偏見も入り込んでいることに自覚的であり、さらにカテゴリー化の使用に伴うリスクを合理的に議論するためには、インクルージョン教育という行為分野のなかで働く専門家は、専門教育の過程でそうした「倫理的教養」を獲得しておくべきである (vgl. Büscher & Quante 2014)。そうした教養は、カテゴリー化との向き合い方に対する感性を磨くことになる以下の三つの基本的能力を含む。

1. みずからの倫理的な基本的想定を自己反省する能力

こうした行為分野で働くすべての人は、一般的に何らかの直観的な倫理的前提を置いている。こうした前提はみずからの態度を不十分にしか自己反省的に振り替えることがないので、しばしば暗黙のものであり、議論が進むなかで表現されることもない。こうしたことは、倫理的討議のなかではしばしば議論の「道徳化」(Dederich 2016a, S. 48) に至ることになる。そこでは合理的な基礎づけに代わって、あまりにも修辭的な敵味方という分類が行われるだけである。こうした理由からすべての関与者の自分自身の倫理的方向性についての反省的自己啓蒙は、お互いに尊敬の念に満ちた寛容な付き合い方にとって不可欠な前提に属するのである。

2. 倫理的議論におけるさまざまな論証タイプをコントロールしながら使用する能力

脱カテゴリー化論争は、——哲学だけで行われるわけではないほかの倫理的議論（例えば出生前診断あるいは臨死介助の議論²）と同じように——、すでに上述した三つの論証タイプの組み合わせによって特徴づけられる（図 1 を見る）。これら三つの論証タイプを議論のなかで相互に区別することは有用である。というのも、そうした論証タイプに伴う基礎づけ負担と妥当性要求は異なるからである。そのことを知っていることと、異なった論証タイプと論証の次元を相互に区別す

² 訳註 2：臨死介助とは安楽死のことである。ドイツでは安楽死という用語がナチスの蛮行を連想させるために、臨死介助という用語が用いられている。以下の文献を参照。Segawa, Shingo (2020) *Der Begriff der Person in der biomedizinischen Ethik*. mentis: Paderborn.

ることができる能力は、合理的な倫理的議論のためには不可欠な前提である。こうした前提が欠けていれば、みずからの倫理的立場に対する異論あるいは問い合わせに答えることもできないし、ほかの倫理的立場に対する異論や問い合わせを定式化することもできないのである。

3. カテゴリー化の記述的使用と評価的使用とを区別する能力

日常生活において一般的に用いられる何らかの支障（例えば障がい、行動障がい、学習障がい）をカテゴリー化する際、そこには両義性がある。そうしたカテゴリー化は、記述的にも評価的にも用いることができるということである (vgl. Stinkes 2013 ならびに Dederich 2015)。概念使用のこうした二つの在り方を相互に細分化し、一方から他方へと使用方法が変わるときには、そのことに敏感に応じることが必要である。そのことで、専門家が実践において無意識にカテゴリー化の記述的使用から評価的使用へ移ることを回避することができるのである。カテゴリー化の評価的使用から生じる子どもたちに対するレッテル張りならびにスティグマ化という危険性は、そのことで払いのけられる。日常用語というよりも、むしろ専門用語に沿ったカテゴリー化は（例えば 4.2 節で挙げられた分類システムの使用）、言語使用においては長所を持つ。というのも、そうしたカテゴリー化は、記述的使用から評価的使用という無意識的に行われる移行には強い抵抗力を持っているからである。

ここで描かれた「倫理的教養」は、ボート(Both 2010, 2014)によって求められる「価値リテラシー(Value literacy)」と部分的に重なり合うことを示している。「価値の教養」ということでボースが理解しているのは、インクルージョンと結びつく価値や規範を内外へ向けた対話のなかで論拠によって支持可能なものにする（早期）教育の専門家の能力である。それとともに「倫理的教養」は、シュミット(Schmitt 2016)によって要請される「これらの緊張関係との理論的反省的討論」にとっての中心的基礎を表してもいる。倫理的教養は、こうした基礎をインクルージョン教育の専門化への不可欠な一歩」と見なしている(同上、285頁)。このように理解すれば、「倫理的教養」によって、カテゴリーの帰属という付き合い方における自己反省的習性(Schmitt 2016 ならびに Häcker & Walm 2015)を学び、それをしっかりと身に着けさせるための基礎的前提が作り上げられることになる。

4.2 カテゴリー化システムの倫理的に責任のある利用

カテゴリー化の使用を前提にしたスティグマ化プロセスが直面するリスクは、可能な限り少なく抑えられるべきである。それゆえヴォッケン(Wocken 2015)は、

各々の個別事例において一般的なカテゴリー化と特殊な人称化(Personalisierung)とのあいだのバランスに注意を払い、「形式的な診断、文書による資料、具体的な個人々人に対する個人的な帰属が本当に必要で助けになるのか」(同上 111 頁)をつねに検証することを必要なものと見なしている。こうした批判的検証にしたがってカテゴリー化が有用であると見なされ、行われるのであれば、カテゴリー化は、倫理的に責任を負うことの可能な枠組みにおいてのみ、そして倫理的に支持可能な方法を用いるという条件下でのみ行われるべきである。

障がいという普遍的概念を放棄するために、ヒレンブランド(Hillenbrand 2013)は、国際的に認められている分類化システムに基づいた支障の記述を提案している。脱カテゴリー化の支持者が特殊な診断の使用によって、例えば「障がい」あるいは「特別教育という支援の必要性」といった幅広く理解されている概念の使用と同じように、レッテル張りやスティグマ化に至ることがあり得るということを前提にしているとしても、純粋な記述的なカテゴリー化という目論見は、そうした手段を手掛かりにすることでよりよく実行することができるのである。

ドイツでは少なくとも病気の国際分類(International Classification of Diseases: ICD)は、カテゴリー的分類に加えられる。こうした経験的なものに依拠した基準に導かれた多面的な軸を持つ分類システムの導入(vgl. Döpfner 2013)は、広範囲に客観的な診断プロセスという枠組みのなかで、子どもたちの個人的な支障を個々に詳細に記述し、そのことに伴う支援の必要性や援助の必要性を確定するうえで適切であることが証明された。結果的にこうしたやり方は、子どもたちの健康状態、発達程度、態度の特異性に対するカテゴリー的記述(そしてカテゴリーの非評価)を基礎にして、目的に即したかつ多くの場合に根拠に基づいた支援を引き出すことを可能にする。個々の専門家あるいは教育施設におけるチームの主観的評価に広く依拠した子どもたちの個別的な支援の必要性をカテゴリーなしで記述することが、同じように信頼における見解や行為の推奨につながるのかどうかは、疑ってかかることが許される(vgl. Ahrbeck 2013b ならびに Probst & Euker 2013)。

2007年以降、国際生活機能分類—子どもと青年—(International classification of functioning disability and health child and youth: ICF-CY)というICDに対する補完的な分類システムが登場する(ドイツ語版 Hollenweger & Kraus de Camargo 2011)。ここで問題となっているのは、(何らかの支障を抱えたあるいはそうした支障を抱えていない)子どもたちや青年らの生活状況、健康状況および参加可能性を細分化して記述することを可能にする分類システムなのである(Pretis 2016)。ICF-CYは、障がいを子どもたちの個別的な支障と環境要因ならびにこれらの相互関係から明らかになる参加可能性という三つのあいだでの相互影響関係の結果として把握している(Hillenbrand 2013 ならびに Pretis 2016)。ICF-CYを使用するための倫理的な

ガイドラインで明確に指摘されているのは、こうした分類システムを用いることで人間にレッテルを張ることが回避できるということである。そうした分類システムを手掛かりにすることで、子どもたちの生活状況は、健康や環境ならびに個人に結びつく側面と関連づけて記述されるようになるのである(Simon & Seidel 2016)。このことによって、社会参加を達成するうえで有用である、あるいはそれを妨げている個人的要因も構造的要因も同定することができるようになる。学際的視点を前提とし、ICF-CYという分類システムを基礎にすれば、個別的な支援の必要性が認識され、支援措置が計画され、評価されるようになる。このことは、教育課程を視野に入れても妥当する(Hillenbrand 2013)。ドイツではICF-CYの実施が健康保険制度のなかで、つまり早期支援(Simon & Seidel 2016)ならびに社会教育センター(Häußler 2007)のなかで始まったにもかかわらず、ICF-CYの導入は教育の領域においてはこれまでのところ散発的にしか議論されていない(例えば Hollenweger 2015)。ただし、スイスからの事例、すなわちチューリッヒ州における取組(Standortgespräch)³は、こうした道具を体系的に導入することが学校の文脈では有用であることを示している(Hollenweger & Luder 2010)。インクルージョンを目指した子どもの保育園ならびに学校での教育上の行為に対して、こうした分類システムは多くの選択肢を提供する。そうした選択肢によって、施設において専門家から構成されるチーム内で個別的な支援の必要性についての合意が形成され、これを基礎にして調整された意見を反映した支援が提案され、実行に移されるのである。このことでICFは、「インクルージョンを実行する際の重要な手段」となるのである(Hollenweger 2016, S. 161)。

すべての子どもたちが(早期)学校の教育施設や、それ以外の教育施設に入学するときに、個々人の発達を個別に観察し、個別に向き合うことは(早期)教育の標準的方法と見なされている。子どもたちに対するこうした方法に基づいた可能な限り早い段階での支援が、子どもたちのその後の発達や教育形成史に良い影響をもたらすということについては、意見の一致が見られている。こうしたことは、まさに何らかの支障を抱えた子どもにも妥当するのである。倫理的観点と同様に専門的観点から見ても、支障を抱えた子どもたちの場合、経験に基づいた知識と同様にカテゴリーを記述するなかで分類される専門的な知識に立ち返ることで、さまざまな専門家による支援の診断には潜在的なスティグマ化を懸念する必要などはまったくないとするのは、適切ではないように見える。というのも、このことによって個別的で特別な支援計画が困難になってしまうだろうからである。さらに、と

³ 訳註 Standortgespräch とは、スイスのチューリッヒ州で実施されているインクルージョン教育を促進するためにはどういった措置が必要なのかについての報告書である。以下の URL から閲覧可能。<https://docplayer.org/29071963-Schulische-standortgespraeche.html> (2021年2月19日閲覧)

りわけ「インクルージョン支援」という文脈においては、「診断的措置と介入的措置を緊密に組み合わせることが推奨されている」(Probst & Euker 2013, S. 199)。

4.3 インクルージョンの社会過程に対する実践研究の焦点化

何らかの支障の専門的に基礎づけられたカテゴリー化に反対する論者は、レッテル張りやスティグマ化という影響を危惧している。なぜならそのことによって、診断を根拠にして子どもたちがインクルージョン教育を目指した保育園や学校のなかで差別され、排除されることにつながるかもしれないからである。社会集団がインクルージョンを目指した教育施設において実際のところどのように具体的に形成されるのか、あるいはカテゴリー化を根拠にして、あるいはほかの何らかの理由によって特定の子どもたちへの排除が生じるのかどうかは、今日に至るまでまったく不十分にしか研究されていない。ただし、多様な支障を抱える子どもたちが健康の面で何らの制限を持たない友達たちから受け入れられ、遊びに加えられるのかという問いについては、いわゆる子どもたちのインクルージョン決定に関する一連の研究がある(vgl. Wiedebusch 2017)。この研究は、広範囲に一致を見ているところ而言えば、その見た目あるいはその振る舞いから何らかの支障を抱えていることが具体的に知覚される子どもたちは、一般的には好まれた遊び相手には選ばれないということである。このことは、友達たちの側から強く拒否されるわけではないにもかかわらず、妥当するのである。ただし、質問された子どもたちの一緒に遊ぶかどうかの決定は、潜在的な遊び相手が実際に持つ何らかの支障についてのその都度のカテゴリー記述の診断に基づいてはいない。というのも、大半の研究において、子どもたちにはそうした情報が与えられていなかったからである。むしろ質問された子どもたちは、自分たちの好みの遊び相手を、相手が同じような遊びをするであろうことを主観的に評価することで選んでいる。遊び相手が自分の遊びたいことを制限してしまうと知覚した場合、子どもたちはほかの遊び相手を選んでいった。排除が生じた場合、それは専門家のカテゴリー化に基づいて生じているのではなく、質問された子どもたちの年齢や発達の程度に応じた主観的コンセプトに基づいて、自分たちの潜在的な遊び相手の身体的あるいは精神的な特異性が知覚されることで生じている。ユターフス(Ytterhus 2011)も、インクルージョン施設にいる学齢期前の年齢にある子どもたちとのインタビュー調査のなかで、そうした子どもたちが何らかの支障を抱えた子どもたちを、自分たちの主観的な経験に基づいてカテゴリー化していたことを示している。そうしたカテゴリー化は、さまざまな診断を用いてグループ分けしたものを手掛かりにしたカテゴリー化とは明確に区別されたものであった。質問された学齢期前の子どもたちは、自分たちの遊び仲間を、例えば「親切な子」(その下のカテゴリーだと「親切なんだけど病気

の子)」あるいは「変わった子」(その下のカテゴリーだと「単に変わった子」、「変わった子で病気の子」、「変わった子でのんびりとした子」あるいは「変わった子でひどい子」と描いていた。これらの研究成果は、日常において脱カテゴリー化が生じる場合には、おそらく専門的ではない新たなカテゴリーが明らかにされるであろうというアーベックの評価と一致している(Ahrbeck 2013b)。というのも人間は、みずからの知覚や経験を概念的に構造化することを必要としているからである(本稿 3.1 を見ること)。

子どもたちの一緒に遊ぶかどうかの決定や子どもたちの主観的なカテゴリー化に対するここまでで描かれてきた経験的な調査結果は、次のことを強調している。すなわち、インクルージョン教育を目指した教育施設における(早期の)教育学の専門家のもっとも重要な課題は、子どもたちの排除を可能な限り回避するために、グループ内での社会的なインクルージョン過程につき添うということである。その際の本質的な教育上の介入は、排除あるいは差別の根拠の背景には何があるのかを調べ、子どもたちの主観的なカテゴリー化がどのようなものなのかを主題的に取り上げ、そしてこのことによって、何らかの支障に関する極めて多種多様なあり方を示すカテゴリー化について子どもたちの考え方を修正し、拡大することである。私たちの見立てによれば、こうした課題に焦点を絞ることは、カテゴリー化の問題に対する専門家の感性を高めることと同じように、何らかの支障を抱えた、あるいはそうした支障を抱えていない子どもたちが共に生き、共に学ぶということにとって決定的である。それゆえインクルージョンを目指した教育システムを実現する場合には、教育学の専門家の「倫理教養」形成もまた放棄不可能な重大な点であり、有意義な補助策なのである。というのもそうした「倫理教養」形成は、子どもたちへとさらに広がらなければならないからである(vgl. Runtenberg 2016)。社会的排除プロセスの回避が問題であるならば、そして脱カテゴリー化反対論者の論拠がその点を第一の目的としているのであれば、しっかりと子どもたちに向き合うことは、幼児教育施設や学校における社会的なグループ形成の過程を分析し、それにつき添うためには不可欠である。そのためには、適切な介入を展開し評価する経験的アプローチに基づいた実践研究が求められる。そうした適切な介入でもって、インクルージョングループにおいて評価された態度や反差別的態度が促進され得るのである。脱カテゴリー化論争への一面的な向き合い方は、不適切である。すなわち、「レットテル張りという問題を指摘したことの重要性が(中略)憂慮すべき傾向を示している。というのも、時として、そうした重要性がインクルージョンをめぐる論争の決定的な点を代表しているかのようであるからである」(Ahrbeck 2013a, S. 76)。ここで大切なのは、視野を広くし、インクルージョン教育がさらにうまくいくための要素が何かを批判的に検討することである。

5. 結論

(早期)学校という教育施設において、個々の子どもたちにぴったりと合った教育や個別的な支援ならびに援助が提供されるのであれば、インクルージョン教育の中心的関心は、すべての子どもを、彼女・彼らの比類なき独自性のなかで正当に評価することにある。その点において、カテゴリー化賛成論者と反対論者のあいだに異論はない。ヴォッケン(Wocken 2015, S. 100)は、人間を「彼女ら・彼らの比類なき独自性のなかで」考慮することをインクルージョン教育の共通目的と見定めている。認められた分類システム(例えばICDやICF-CY)の助けを借りて、何らかの支障を個人に結びつくカテゴリー化を使用して把握するということは、倫理的に責任を負うことができる。というのもそうした使用は、インクルージョン教育施設における子どもたちの特別な支援や援助の必要性を早い段階で認識し、そうした必要性に専門的かつ個別に細分化された支援や援助の提案でもって対応するためには放棄できないものだからである。こうした方法でのみ、特に傷つきやすい子どもたちとの責任ある向き合い方が教育システムのなかで保障され得るのであり、こうした向き合い方によって、そうした子どもたちに平等な参加という機会が開かれ得るのである(Lindmeier & Lütje-Klose, 2015)。確かに、個人に結びつくカテゴリー化は倫理的に支持可能なアプローチではあるが、その際には起こり得るリスクに自覚的であり、こうしたリスクには適切な教育学的措施で対処することが求められる。それゆえ、そうしたカテゴリー化の正当な使用をめぐる専門的で学際的かつ社会的論争がすでに解決済みであると見なされることは、許されないのである(vgl. Sasse & Moser 2016)。むしろ求められているのは、インクルージョン教育の文脈のなかで、こうした問いに合理的に取り組むための枠組み条件を作り出すことなのである。

文献

- Ahrbeck, B. (2013a). Ist es normal, verschieden zu sein? Über Chancen und Grenzen der Inklusion. In M. Brodkorb & K. Koch (Hrsg.), *Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems?* (S. 73-87). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- (2013b). Der Umgang mit Behinderung. Moderate oder radikale Inklusion? Vortrag, Fachtagung der Paritätischen Sprachheilkindergärten (<https://www.yumpu.com/de/document/read/25146098/der-umgang-mit-behinderung-moderate-oder-radikale-inklusion>).
- (2016). Inklusion: Eine Kritik. Brennpunkt Schule, 3. Akt. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. & Fickler-Stang, U. (2015). Ein inklusives Missverständnis. Warum die Dekategorisierung in der Verhaltensgestörtenpädagogik die Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie erschwert. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 43, 255-263.
- Boban, I., Hinz, A., Plate, E. & Tiedeken, P. (2014). Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierungen? In N. Bernhardt, H. Hauser, F. Poppe & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusion*

- und Chancengleichheit. *Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 19-24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T. (2010). Wie sollen wir zusammenleben? Inklusion als wertebezogener Rahmen für pädagogische Praxisentwicklung. Vortrag. Internationale Fachtagung von Kinderwelten am 11. 06. 2010. Berlin.
- (2014). Structuring knowledge for all in the 21st century. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. LehrerInnenbildung gestalten*, Bd. 3 (S. 57-70). Münster: Waxmann.
- Büscher, M. & Quante, M. (2014). *Discovering, reflecting and balancing values: Ethical management in vocational education training*. München: Hampp.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2017). *Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen 2016*. Berlin.
- Burckhart, H. & Jäger, B. (2016). Menschenrechte. In I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 87-87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Dederich, M. (2015). Kritik der Dekategorisierung. Ein philosophischer Versuch. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84, 192-205.
- (2016a). Unterstützung durch Dekategorisierung? Eine Replik auf Andreas Hinz und Andreas Köpfer. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85, 48-52.
- (2016b). Ethische Grundlagen. In I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 81-87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTG.
- Döpfner, M. (2013). Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie*, 7. überarb. u. erw. Aufl. (S. 31-56). Göttingen: Hogrefe.
- Düber, D. & Quante, M. (2016). Prinzipien, Prinzipienkonflikte und Partikularismus – Über die Rolle, Reichweite und Grenze von Prinzipien in der Ethik. In J. S. Ach, K. Bayertz, M. Quante & L. Siep (Hrsg.), *Grundkurs Ethik. Grundlagen*, Band I, 4. vollst. überarb. u. erw. Auflage (S. 57-70). Münster: Mentis.
- Düber, D. & Rojek, T. (2015). Argument der schiefen Ebene. In D. Sturma & B. Heinrichs (Hrsg.), *Handbuch Bioethik* (S. 9-17). Stuttgart: Metzler.
- Haas, B. (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung. Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, 404-413.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 26, 81-89.
- Häußler, M. (2007). Die Rolle der ICF-CY in Sozialpädiatrischen Zentren. *Frühförderung interdisziplinär*, 26, 173-180.
- Hillenbrand, C. (2013). Inklusiv Bildung in der Schule: Probleme und Perspektiven für die Bildungsberichterstattung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 359-367.
- Hinz, A. (2009). Inklusiv Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 171-179.
- Hinz, A. & Köpfer, A. (2016). Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85, 36-47.
- Hollenweger, J. & Luder, R. (2010). Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Maßnahmen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 3, 271-286.

- Hollenweger, J. (2015). Anwendung der ICF im Kontext von Lernen und Lernstörungen. *Lernen und Lernstörungen*, 4, 31-41.
- (2016). Klassifizierungen der Medizin und Gesundheitswissenschaft. In I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 161-165). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Hollenweger, J. & Kraus de Camargo, O. (Hrsg.) (2011). ICF-CY – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Bern: Huber.
- Hubig, C. (2015). Risiko. In D. Sturma & B. Heinrichs (Hrsg.), *Handbuch Bioethik* (S. 140-147). Stuttgart: Metzler.
- Kuhlmann, A. (2011). *An den Grenzen unserer Lebensform. Texte zur Bioethik und Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Lindmeier, C. & Lindmeier, B. (2015). Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses. *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 26, 43-51.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 26, 7-16.
- Moser, V. (2012). Braucht die Inklusionspädagogik einen Behinderungsbegriff? *Zeitschrift für Inklusion*, 3. (www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/40/40)
- Pretis, M. (2016). *ICF-basiertes Arbeiten in der Frühförderung*. München: Reinhardt.
- Probst, H. & Euker, N. (2013). Pädagogische Testdiagnostik für die inklusive Schule. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*, 2. Aufl. (S. 197-207). Stuttgart: Kohlhammer.
- Quante, M. (2012). *Person*, 2. Aufl. Berlin: de Gruyter. [ミヒヤエル・クヴァンテ (後藤弘志訳) 『人格－応用倫理学の基礎概念』知泉書館、2013年]
- (2014). *Menschenwürde und personale Autonomie. Demokratische Werte im Kontext der Lebenswissenschaften*, 2. Aufl. Hamburg: Meiner. [ミヒヤエル・クヴァンテ (加藤泰史監訳) 『人間の尊厳と人格の自律－生命科学と民主主義的価値』法政大学出版局、2018年]
- (2017). *Einführung in die Allgemeine Ethik*, 6. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sasse, A. & Moser, V. (2016). Behinderung als alltagspraktische, historische und erziehungswissenschaftliche Kategorie. In I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 138-145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Rutenberg, C. (2016). *Philosophiedidaktik*. Paderborn: Fink.
- Seitz, S. (2008). Leitlinien didaktischen Handelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59, 226-233.
- Schmitt, C. (2016). Paradoxien von Inklusion. Zur notwendigen Professionalisierung einer kontroversen Debatte. *Behindertenpädagogik*, 55, 285-295.
- Simon, L. & Seidel, A. (2016). Implementierung der ICF in der Frühförderung in Deutschland. Aus- und Fortbildungsaspekte. *Frühförderung interdisziplinär*, 35, 138-145.
- Stinkes, U. (2013). Ist es normal, verschieden zu sein? Eine Aufforderung zum Denken im Widerspruch. In M. Brodkorb & K. Koch (Hrsg.), *Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems?* (S. 89-103). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Wiedebusch, S. (2017). Inklusion: soziales Lernfeld Kindergarten. In F. Petermann & Wiedebusch (Hrsg.), *Praxishandbuch Kindergarten* (S. 382-399). Göttingen: Hogrefe.
- Wiedebusch, S., Hensen, G. & Lohmann, A. (2015). Inklusion. In I. Dittrich & E. Botzum (Hrsg.), *Lexikon Kita-Management* (S. 307-310). Köln: Wolters Kluwer/Link.
- Wocken, H. (2011). Rettet die Sonderschulen? – Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. *Zeitschrift für Inklusion*, online (www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/81/81).

- (2015). Dekategorisierung: Eine Einladung zur kategorialen Bescheidenheit. Sozialpsychologische Grundlagen und inklusionspädagogische Konsequenzen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84, 100-112.
- Ytterhus, B. (2011). „Das Kinderkollektiv“ – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), *„Dabeisein ist nicht alles“*. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten, 2. Aufl. (S. 112-131). München: Reinhardt.
- Ziemen, K. & Langner, A. (2010). Inklusion – Integration. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (S. 247-259). Oberhausen: Athena.

著者らによる読書案内

- Ach, J. S., Bayertz, K., Quante, M. & Siep, L. (Hrsg.) (2016). *Grundkurs Ethik. Grundlagen*, Band 1, 4. vollst. überarb. U. erw. Aufl. Münster: Mentis.
- Horster, D. & Moser, V. (Hrsg.) (2012). *Ethik der Behindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.