

はじめに

嶺井 正也

私たちが公教育の制度、政策そして内容を「包摂 (inclusion) と排除 (exclusion)」という視点から分析してみようと考えた背景には、二つの源流がある。

一つは、编者自身早くから着目し、懸命にその意義を説いてきた「インクルーシブ教育」である。周知のように、インクルーシブ教育とは、主流の学校教育 (mainstream school) から排除されてきた障害のある子どもを、地域の通常学校に包摂して教育をするという理念と実践である。その国際的宣言であるユネスコの「サラマンカ宣言」(1994年)を経て、今日では国連が2006年12月に採択した国連の障害者権利条約第24条の教育条項へと引き継がれて、各国で制度化と実践がすすみつつある¹⁾。

しかし、今日ではたとえば社会のなかでは排除されやすい移民の子どもたちを通常の学校に包摂して受け入れる教育を意味する場合も多くなっている。これはヨーロッパを中心とした社会的排除／包摂の理論、政策および実践に深くかかわる教育である。1990年代に入り、ヨーロッパ社会において排除されてきた集団や個人を社会に包摂していく政策がとられるように

なっている。もう少し詳しくいえば次のようになる。

ヨーロッパ諸国で家族や地域社会、企業における従業員の家族意識といった、互いを支え合う基盤が崩壊してしまったことに対して、彼らを孤立させずにもう一度社会の中に包摂しようという政策理念。ヨーロッパ諸国では若い失業者、低所得者、外国人、ホームレス、薬物中毒者などを社会から排除しようという動きが顕著となり、そのために社会不安が増大してきた。それに対して、こうした事態が続けば国家の崩壊にまで行き着くという危機感から包摂理念が生まれたという。^②

この包摂の過程で教育がその手段として位置づけられようとしている。主にイングランドの社会的排除政策を論じた文献にその端的な例を見出すことができる。

学習は「貧困と闘うための武器である。学習は参加と能動的なシテイズンシップに至る道である」(Kennedy 1997: 4)。こうした理由から、教育と訓練はさまざまな手段のなかでも社会的排除との闘いの主要な役割を担っている。^③

この二つの流れはいまや合流して、より広い概念としてインクルーシヴ教育という考え方になりつつある。ユネスコが2005年8月にスコットランドのグラスゴーで開催した特別教育会議で、バンコク・ユネスコのオロフ・サンダカル (Olof Sandakul) がこの流れをうまく整理している。^④

ユネスコの定義によれば、インクルーシヴ教育とは学習、文化および地域社会への参加を増大させ、教育内外における排除を縮小させることで、学習者のすべての多様なニーズに対応する過程である(2003年に提起した「教育への包摂アプローチを導入して排除を克服すること」という文書より)。インクルーシヴ教育の目標は、特に女子や女性、不利益を被っているグループ、障害のある子どもたち、学校の外部にいる子どもたちが学習に参加できるように障壁をなくしていくことに焦点をあてて、万人のための教育を支援することにある。インクルーシヴ教育の原則は1994年にスペインのサラマンカで開催された世界特別教育会議で採択されたものである。この原則の内容、構造、過程、政策そして戦略はその後、変化し、修正されてきた。インクルーシヴ教育は、フォーマル教育やノン・フォーマル教育の環境において、幅広い学習ニーズに適切に 대응しようとするものとなっている。ある学習者を主流の教育制度にいかにか統合していくかという周辺のテーマであるというよりはむしろ、インクルーシヴ教育は学習者の多様性に応えられるようにその主流の教育制度をいかに転換していくのかというアプローチである。

こうみてくると、インクルーシヴ教育の流れは、教育や社会においてある特定の個人や集団を排除することは問題であり、したがってその状況を解決するために教育や社会に彼らを包摂していこうという立場に立っている。あえて単純化すれば、排除Ⅱマイナス、包摂Ⅱプラスと考える立場である。もとより、このサンダカルの論文にもあるように、当然ながら排除したものを包摂していくには、教育や社会のこれまでのありようを問い直す作業も不可欠となる。

ただし、社会への包摂の手段として公教育の役割を重視しようとする社会的排除・包摂論はどちらかといえば、教育あるいは公教育そのものにとらえ返しという視点が弱いと言ってよい。

この点に言及しているのはカナダのテリー・ウォザースプーン (Terry Waterspoon) である。⁽⁵⁾

包摂と排除という概念、そしてとくに社会的一体性 (social cohesion) に関連した言説は、経済、社会そして政治の面で大きな変化が生じているなかで生まれてきた「社会問題」の解決をどう図っていくかという研究から近年強調されてきたものである。この探求は重要ではあるけれども、階級、ジェンダー、人種といった基本的な社会区分が、より深い構造的な力やその変革を無視しがちな言説や政策対応のなかであいまいにされる時には危険である。さえある。〈中略〉

包摂と排除の過程に対する公的な学校教育の貢献は本質的に矛盾したものである。大衆的な公的学校教育は包摂的で、しかも普遍的な方向性を有しており、学校は時を経るごと

により広く、多様な生徒に対応するためにその任務を拡大してきた。こうして、フォーマル教育は女性、明確なマイノリティ、障害のある人々、「危険のある」学習者、社会的・経済的な機会が制約されてきたカテゴリーの人々が被ってきた周辺化を克服する上で成功してきた。けれども、学校教育はまた、包摂を促していく機関 (agency) としてその効果を制約するような境界や障壁を作り出してもきた。教育へのアクセスに関わる定義や実践、さらに学校教育を通じて伝達される価値、技能、知識は政治的な選択や不平等な権力関係を含みこんでいる。結果として、いくつかの集団は学校内部での参加や発言、さらには教育証明書 (educational credentials) のもつ利益への参加や発言とが否定され続けるのである。

一方、社会的排除・包摂論においても、排除Ⅱマイナスとは限らない、という考え方もある。尹敬勲は、社会的排除Ⅱ貧困問題や失業問題を個別の問題として把握するのではなく、社会構造的な問題 (貧困を医療、教育、住居などと関連させて) として位置づけた「EUの社会的排除政策の展開と課題」という論文で、排除は否定的な側面だけでない、包摂も肯定的な側面だけではない、という指摘を行なっている。⁽⁶⁾

こうした点で、教育における排除/包摂の過程には排除 (マイナス) から包摂 (プラス) だけでなく、その逆に包摂 (同化的包摂・マイナス) から排除 (プラス) という過程もあることを踏まえて公教育を分析していくことも可能である。

近代における「子どもの発見」と言われるものは、大人とは異なる独自の存在としての「子ども」が大人から排除される過程としてとらえることもできよう。近代の価値観に立つと、これをプラスととらえることになる。

また、ヨーロッパ型の近代公教育においては、宗教は基本的には公教育運営の主体からは排除されてきた。たとえば、宗教団体が運営する学校は、基本的には公費助成のない私教育としてしか認められなかった場合などが散見できる。しかしそうした既存の宗教を公教育から排除することは、他方で新たな国家原理による国民のイデオロギー的包摂への方途を切り開くことになったのである。しかし、近代国家によるイデオロギー的な包摂が可能となる場合に、そしてまた資本主義と接合する場合には、宗教は否定され、排除されるどころか、むしろ擁護され活用される存在でもあったのである。したがって、学校で教えるべき教育内容あるいは教科としては、その具体的な形態はさまざまであれ、宗教に関連することが行なわれてきているのである。フランスを例外として。

こうした宗教と教育、とりわけ公教育の関係性はヨーロッパにおいて確立されてきたものである。ところが、イスラム世界の学校教育において宗教は大前提となっている。しかし、これを「近代公教育ではない」とは言えない。少なくとも、イスラム世界において宗教は国家のイデオロギー的統治に抗う存在ではなく、国家的支配や資本主義の貫徹や国民の包摂を支持するものである。その意味では、イスラム世界における公教育の前提として宗教が位置づけられる

原理は、公教育による国民の包摂の論理と矛盾しないのである。こうした公教育における包摂と排除の論理を通して、近代公教育の存り様を再考するという時期に来ていよう。

と同時に、包摂は同時に排除を、その逆に排除は包摂を不可避的に伴うという観点からの分析もある。たとえば、社会で排除されがちな外国人を包摂するため、定住外国人にデニゾンという地位をあたえ、それに見合った教育をしようというドイツなどでの取り組みは、同時に定住外国人以外の外国人を排除するという過程を伴っている。

繰り返し述べることになるが、本書は包摂と排除とを価値論的あるいは記述的な視点として、近代公教育制度を分析したものである。その視点は、今回はそれぞれの執筆者に委ねることにした。その意味で共通の認識と方法にたつての統一的分析や論述には必ずしもなっていない。

なお、ここで問題とする公教育とは、資本制社会を土台として成立した近代国民国家のもとで、その成員と労働力の担い手を育成するために、中央―地方の公権力が義務教育を中心として関与する教育であり、形態や規模の違いはあっても今日まで続いている教育である。

ただし、近代国民国家とは欧米の先進諸国において成立した資本主義システムを基盤に成立した国家であり、その後、日本などのアジア圏などをはじめとして世界的規模においても成立した国家体制をいう。その意味では、国家編成の原理や形態において多様であり、とりわけアフリカやアラブ圏でのイスラム圏の国家をどのように位置づけるかには様々な議論があるところである。たとえば、イスラム圏の国家では、欧米の近代国家成立のメルクマールといわれる

「政教分離」が妥当しないし、また、複数のエスニック・グループを一つのネイションとしてまとめつつ成立するという史的過程ではなく、植民地宗主国であった西欧列強により強要された国境において成立した、あるいはさせられたという史実があるからである。

しかしながら、近代国民国家という形態において成立した国家体制は、その構成原理として、域内の人民を国民として包摂することを目指し、支配を受容しない存在を物理的精神的に排除していくのである。その意味から、近代国民国家は、世界性を有しており、そうした近代国民国家における公教育体制は、教育に関わる国家的な包摂と排除が実践される現実であると整理できるであろう。

本書の執筆者は、かつて海老原治善や久保義三を中心に研究活動を行っていた「教育政策研究会」の趣旨を引き継ぐ形で、2005年12月6月に発足した「教育政策2010研究会」に集まったものたちである。

注

- (1) 嶺井正也『インクルーシヴ教育に向かって』八月書館、2008年を参照のこと。
- (2) 亀井肇「新語探検」JapanKnowledge <http://dic.yahoo.co.jp/newword?ref=1&pagenum=1&index=2007000440>
- (3) edited by Janie Percy-Smith (2000) "Policy Responses to Social Exclusion" OPEN UNIVERSITY PRESS.

59.

- (4) "Strengthening Inclusive Education by Applying a Rights-based Approach to Education Programming".
- (5) "The Dynamics of Social Inclusion and Exclusion in Public Education in Canada" <http://www.ccsd.ca/sites/inclusion/bp/iv.htm> (2007年12月30日)より。
- (6) 尹敬勲「EUの社会的排除政策の展開と課題」日本社会教育学会年報『日本の社会教育 社会的排除と社会教育』第50集、東信堂書店。
- (7) 海老原治善『現代日本の教育政策と教育改革』エイデル研究所、1986年や市川昭午『教育の私事化と公教育の解体』教育開発研究所、2006年などを参照のこと。