

〈包摂と排除〉を超えるメタ理論：マイノリティの教育を巡って

2025年2月24日（月）

東京学芸大学先端教育人材育成機構

外国人児童生徒教育ユニット（ユニットC）シンポジウム2024

「子どもたちの多様性が生きることばの教育」基調講演

倉石 一郎

京都大学大学院人間・環境学研究科

本資料の利用について 教育・研修を目的とした利用に限ります。資料としてご利用を希望する場合は、コンテンツの出典として「利用する資料等の作成者・執筆者」「利用する資料等が作成・公開された事業名」「コンテンツが示されているウェブサイトのURL」を明記して利用してください。部分的な切り取りや加工をして利用することは禁じます。

簡単な自己紹介 1

『包摂と排除の教育学』（2009／新版2018）

- 研究の出発点：在日朝鮮人教育研究→第1部に収録
- 1980年代末までの、日本の学校における教育運動の到達点と課題を分析・整理。民族学級等での文化保障（カリキュラム）にはあまり関心が持てず、もっぱらアイデンティティ問題に議論が集中。
- 「包摂と排除」については詰め切れていない。大阪での1970年前後の「言説の交代劇」を分析した章のみでこの概念対を使用（初出は2001年）。
- 第2部では、教師でありながら生活・生存保障の領域にずぶずぶにはまり込んだ高知の福祉教員を研究。←部落の長欠・不就学問題への対処。

『包摂と排除の教育学』
(2009／新版2018)
表紙

- 本書の叙述の中心は〈包摂〉そのものでなく、その周境界隈にある。筆者の関心は〈包摂〉そのものより、ある水ぎわから〈包摂〉というものが立ち上がってくる、その動きの方にある。
- 今日生じているさまざまなゆがみや困難も〈包摂〉が終わったことで発生したのではなく、〈包摂〉の帰結として生じているのではないか。少なくとも、〈包摂〉のあり方の中に問題の淵源があるのではないか。

(いずれも『包摂と排除の教育学』 2009)

簡単な自己紹介 2

『アメリカ教育福祉社会史序説』 (2014)

- 前著での福祉教員のカウンターパートとして、米国におけるビジティング・ティーチャー = 訪問教師 (後のSSW) の歴史研究を行った。
- 20世紀初頭の新移民 (カトリックやユダヤ教などの宗教的他者でもある南東欧からの移民) 流入を契機に都市部学校で起こった、怠学 (長期欠席) や学業不振に対処するため、セツルメント運動から起こった動き。やがて公費雇用され、全米的ネットワークが形成され、専門職化していった。
- 移民の子どもも個人に問題の責を帰するのではなく、貧困や児童労働といった社会環境の調整、WASP中心の学校文化への批判的介入を行った。

『アメリカ教育福祉社会史序説』 (2014) 表紙

本日の主題に直接関わる著作

『教育福祉の社会学：〈包摂と排除〉を超えるメタ理論』（2021年）

日本の教育領域においてこれまで、制度的不公正を是正したり排除に抗う原則を実践に打ち立てようとしてきた、多くの改善的施策や改革的プロジェクトに対して、わたし自身が抱いてきた／なお抱いている不満や苛立ちを、〈包摂と排除〉論に落とし込むことで表現した。

『教育福祉の社会学：
〈包摂と排除〉を超える
メタ理論』
(2021年) 表紙

序章 出発点—〈包摂と排除〉の同心円モデル

第1章 包摂と排除の「入れ子構造」論—迷宮に分け入るための一歩

第2章 ルーマンから学ぶ「包摂その一歩手前」の大切さ—「平凡でないマシーン」とその平凡化の視座から

第3章 「包摂の一歩手前」を可視化した貴重な記録—在日朝鮮人高校生を描いたあるビデオドキュメンタリーから

第4章 創発的包摂の教育小史—「必要の政治」を主題とする三つの事例から

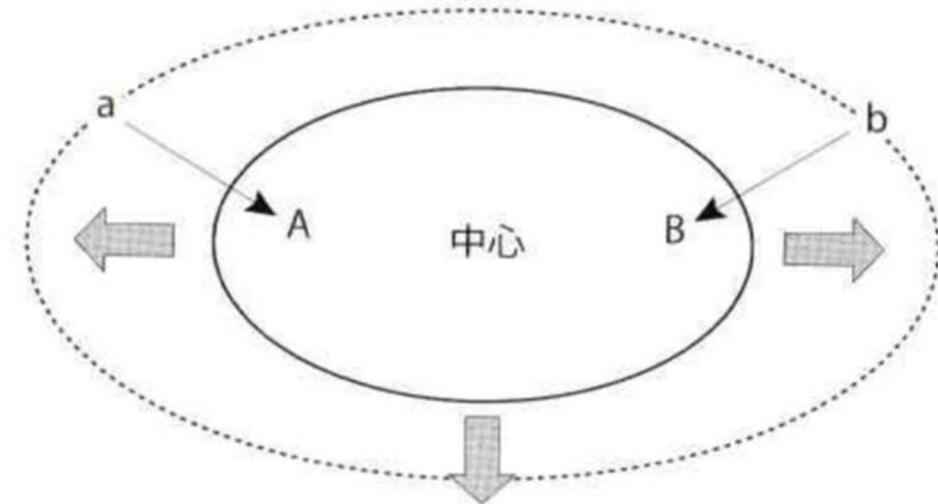
第5章 創発的包摂を生きる主体の肖像—リー・ダニエルズ『プレシャス』を観る

第6章 公私融合の混迷状況で読み解く“包摂と排除”—教育基本法改定前・後の比較から

終章 蠅螂の斧をふりかざす—コロナ禍のもとでの思考停止に抗う

序章 出発点—〈包摂と排除〉の同心円モデル

- 筆者を含むわたしたちが包摂と排除をめぐって思考したり議論する際に無自覚につきまといっている思考図式。
- この図式こそ、教育福祉の理論・実践を構想する際のもっとも力強い相棒であり、かつまた思考をせばめるもっとも厄介な足枷でもある。



図序-1 〈包摂と排除〉の同心円モデル

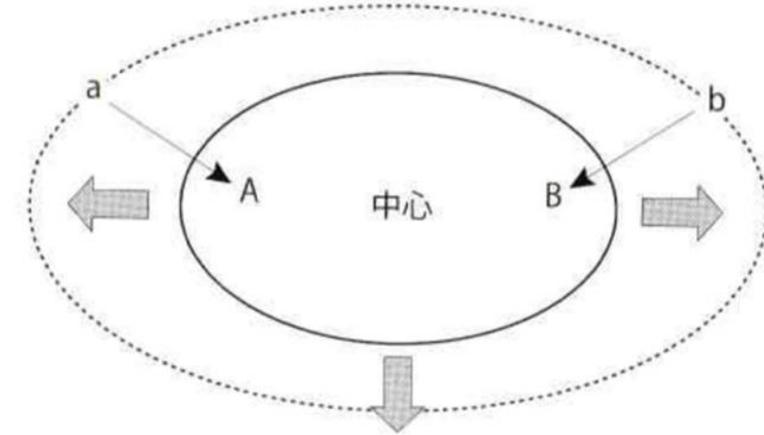
同心円モデル思考のキモ：「位置の移動」

- **a, b**：排除 = 社会システムに十全に参加できておらず、利益が享受できない状態
- **A, B**：排除の状態が**解消**された状態

〈排除がなくなるには・・・〉

- ① $a \rightarrow A$, $b \rightarrow B$ への自己努力による移動（社会移動）
（同化主義的）教育、立身出世
- ② 「居ながらにして」の包摂 = 円の方が拡大（太矢印）

But, ①と②は見かけほど大きく違わない。どちらも中心が不動のまま、弱者だけに「位置の移動」が起こる。



図序-1 〈包摂と排除〉の同心円モデル

同心円モデル的思考の問題点（弱点）

○そこに潜在し、大きな問題をはらんでいるのは単線（リニア）的思考図式。単線的思考図式とは、「排除」現象をアプリアリな所与とし、それへの対処策として事後的に「包摂」の必要性を構成する考え方のこと。

○そこで前提とされている2つのこと

(1) かならず「排除」が先で、「包摂」が後にくるという**時間的序列**

(2) 「排除」が悪であり「包摂」を善とする**価値序列**

→この時間秩序と価値秩序の自明性が問いなおされないまま、ただテクニカルに排除／包摂が論じられていくとき、多くの大事なことが見おとされる危険がある。それは一種の「思考停止」である。ここでは包摂にひそむパターンナリスティックな側面やある種の抑圧性が見過ごされがちだ。

○包摂のベクトルは常に中心に発し周縁部へと拡散される。（内→外）

同心円モデルを突破するには？

→ 「包摂と排除の入れ子構造」論

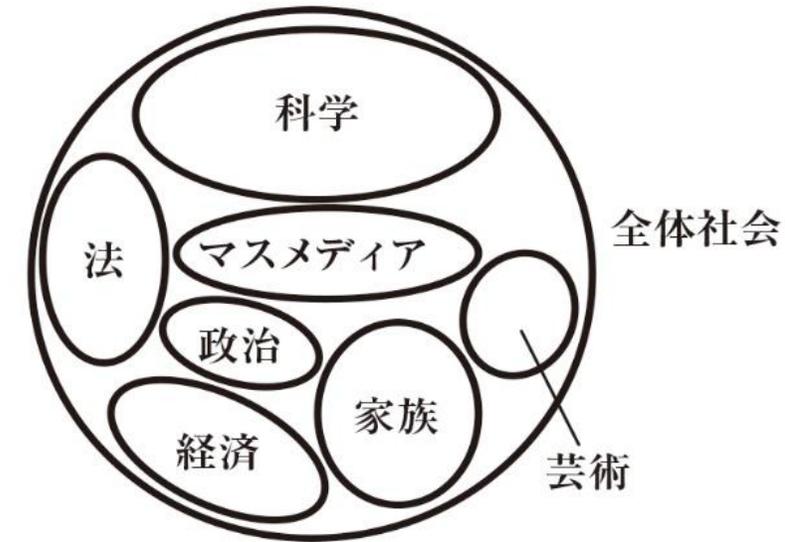
- たぶん直感的な思い付き。包摂のなかに排除が、また逆に排除のなかに包摂が宿されているという考えにもとづく議論。

入れ子構造①：排除そのもののなかに最初から（部分的）包摂がプログラミングされ、排除を母体として出現する包摂が、逆説的だがそれによって排除をより完全なものとする。

入れ子構造②：その体内にいくつもの排除の種をやどしたかたちで包摂が存在し、包摂はそれに続く排除をプログラミングしており、排除が発動されることによって包摂は自らを自己完結させる。

「入れ子構造」論を補強してくれる？ルーマン

- 徹底した「脱-中心的思考」の人、ルーマン。
→機能システムの分化（右図）。現代社会は「**中心も頂点もない社会**」
- ルーマンによれば、包摂はあくまでノーマルなシステム作動の一局面にすぎない。さらにその視角には、包摂こそが排除を生む（排除が包摂を生む）という含意が見てとれる。
- 包摂を善意や良心から切り離れた点が魅力。



顔写真

○ルーマンの「包摂」定義：「人が社会的に顧慮されるチャンスが指し示されること」

→結果的に包摂が不調に終わる事態（社会的に顧慮されないケース＝排除）までもが含意されている。

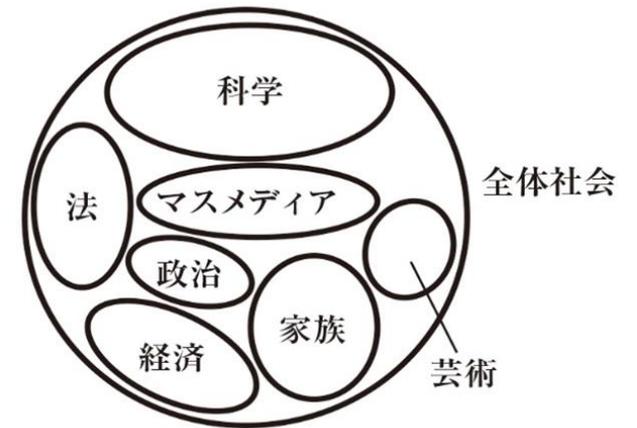
「個性はもはや立ち位置（身分、地位）によって規定されるのではなく、また包摂によるのでもない。それは排除によって規定される。」

○中世→近代への変化プロセスにおいて、かつて全人格を包摂していた身分が消滅し、すべての個人はいったん社会から「排除」される。

→そうであるがゆえに、どの機能システムも（もちろん教育も）誰に対してもオープンな「包摂的」なものでなければならない。

誰もがすべての機能システムへの参加のチャンスを与えられ、また関与できねばならない、そして関与のチャンスを利用しないことは個人の責任に帰せられる。

→参入規制（包摂／排除の形式）はそれぞれの機能システムに委ねられることに。



ここで「入れ子構造」論に戻って…

- 「入れ子構造」による在日朝鮮人教育史の絵解き

1965年12月28日文部次官通達

日本国に居住する大韓民国国民の法的地位及び待遇に関する日本国と大韓民国との間の協定における教育関係事項の実施について

【通達発出以前の前提条件】

「排除1」：教育を受ける権利の主体（義務教育の対象）であることからの疎外（地位の実質的不安定）

根拠：サンフランシスコ講和条約発効による、旧植民地出身者（在日）からの日本国籍**剥奪**

【通達発出の効果】

- 「包摂1」：外国人の入学を「許可」（地位の実質的安定）、授業料無償、教科書無償措置を「同等に」適用。→単に教科書代の負担を免除されたという物的、経済的な意味のみならず、学校という場に「居ることが当然の存在」として承認される点で包摂として大きな意味を有する
- 「排除2」：カリキュラム上の「同等扱い」=いないも同然のもの（透明人間）扱い→朝鮮半島にルーツをもつ者として、自らのルーツの言語や文化、地理や歴史についてまなびたいというニーズがあったとしても、それをいっさい顧みないで、日本の子どもと同じ内容を勉強してもらおうという趣旨。上記「包摂1」の「居ることが当然の存在」として承認するのと矛盾するメッセージを与えた

【その後の事態の進展】

- 「包摂1B」：「就学案内発給」によるサービス向上等
- 「包摂2」：関西を中心に1970年代以降草の根で進んだ課外での民族教育的内容の保障、および1991年日韓覚書によるその追認（同時に外国籍教員登用（ただし職位に制限）の道も開かれた）

• 「入れ子構造論」による解釈

通達において明文化された包摂1は、入学を「許可」という恩寵的、パターンリスティックな性格の一方、権利において分け隔てない扱いをす
るといふ両義的なものだった。しかし、カリキュラムでの「特別扱いはし
ない」といふ排除2の壁はきわめて高く、厚いものだった。通達以後、関
係者の努力によって包摂2（民族教育の課外での容認）や包摂1B（就学
案内発給によるサービス向上等）が進められ、1991年覚書で確認された。

この排除2の壁は、のちにその一部が人びとの方で壊されることをあらかじめ
織りこんでいて、だからこそ高く、厚く築かれたのではないか。もち
ろんこの壁は構造的に、一部しか崩れないようにできている。そして一部
が崩されること（包摂）によって、壁としての機能がより高次へとたかま
る。この場合、カリキュラムの最末端部にほんのわずかな形で在日の民族
文化が位置づけられることで、学校内での「二級市民」への固定化が結果
的にますます進んでいく。同様に排除1の壁（就学義務対象外）もまた、
高くきびしくそびえ立ったままだ。そこに、就学案内の発給というきめ細
やかなサービスが包摂として開始されることで、かえって教育上の無権利
状態におかれた立場が見えにくくなり、それに抗いにくくなる。

※日本語指導が必要な子どもに対する 「特別の教育課程」をめぐって

【概要】

2014年1月26日付文科省通知（25文科初第928号、前川初等中等教育局長名）により、日本語指導を必要とする児童生徒に対して義務制学校において「特別の教育課程」を編成することができるとする制度改変がなされた。（→2023年から高等学校にも拡張）

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm

改変から10年が経った現時点はその検証の良いタイミング。ここでは歴史的文脈に位置づけ、「**既視感**」というキーワードで振り返りたい。

外国につながる子どもの教育課程上の包摂の比較対象として、

- ・ 障害児教育（特に教育課程に**1971**年に導入された「養護・訓練」（現：自立活動）の時間をめぐって）

- ・ 敗戦後になされた戦後教育改革における女子教育改革

を参照し、三つの領域に共通する構造を捉えたい。

→ 一見、これまで教育課程において排除されてきた他者を包摂しようとする動きに見えるが、どのような問題構造があるか？

①外国につながる子どもの教育 重要な背景のおさらい：1965年文部次官通知

二、協定の実施に関する事項

(4) 教育課程に関する事項

- 学校教育法一条に規定する学校に在籍する永住を許可された者およびそれ以外の朝鮮人教育については、日本人子弟と同様に取り扱うものとし、教育課程の編成・実施について特別の取り扱いをすべきではないこと。

「特別の教育課程」 氷河時代の始まり

→教育課程（カリキュラム）において在日を「同様に扱う」ものとし、「特別な扱い」の対象とはみなさないということは、カリキュラム上の一切の配慮をしないということである。つまり、朝鮮半島にルーツをもつ者として自らのルーツの言語や文化、地理や歴史について学ぶニーズもつ主体として承認しないことがここに宣言されている。それは結果的に、在日朝鮮人児童生徒を「いないも同然のもの（透明人間）として扱う」ことを含意している点で、表面的な包摂的レトリックとは裏腹に、強い排除性を帯びたものであることに注意したい。

（『増補新版 包摂と排除の教育学』 p.307）

氷河時代における抵抗＝関西の民族学級普及運動

- 朴正恵2008『この子らに民族の心を：大阪の学校文化と民族学級』新幹社
- 金兌恩2022『なぜ、公教育における民族教育の場に注目するのか：民族教育と多文化共生教育：京都・大阪・川崎』博英社

『この子らに民族の心を：
大阪の学校文化と民族学級』（2008）

『なぜ、公教育における民族教育の場に注目するのか：
民族教育と多文化共生教育：京都・大阪・川崎』
(2022)

「特別の教育課程2014/2023」は本物の雪解けか？

(1) 実施状況がまだらであり、浸透が十分でない点

→申請主義の問題点

(2) より根本的な問題（こちらが重要）

・外国につながる（移民的背景を持つ）子どもたちの教育問題を「日本語教育問題」に還元。あたかも日本語教育が充実すれば問題はほぼ解消されるかのような印象をふりまきかねない。

・通常の保障すべき学習時間と日本語教育にあてる時間とを**トレードオフ関係にあるもの**と捉え、子どもたちに**不利な二者択一を強要**している点。→

文科省HPより

- Q 「特別の教育課程」による日本語指導は、教育課程上どのように位置付けられているのでしょうか。
- A 「特別の教育課程」による日本語指導は、児童生徒が学校生活を送る上や教科等の授業を理解する上で必要な日本語の指導を、**在籍学級の教育課程の一部の時間に替えて**、在籍学級以外の教室で行う教育の形態です。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341926.htm

②障害児教育の領域

- 特別支援教育における教育課程編成の考え方

◎特別支援学校

- 総授業時間数は小中学校と原則同じ。
- 教育目標・内容は小中学校に準じる一方で、「自立活動」という領域を実施することになっている。

※自立活動：旧「**養護・訓練**」（1971年に導入）

◎特別支援学級

「障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること。」

③教育とジェンダー

- 戦後教育改革における「男女共学」「男女平等」改革
→戦前の教育上の差別是正という意味があった一方で、あくまで「男子を基準とした教育への女子参入であり、男子教育を基準とする見方は揺るぎないものとして存在し」た。

(小山静子『戦後教育のジェンダー秩序』 p.84)

三つの領域に構造的に共通するもの

- 日本語指導が必要な児童生徒に対しては、通常保障すべき学習と「マイノリティに特化した」学習との二者択一が、トレードオフ的に迫られる。
- 障害児教育においては、合理的配慮を欠いた通常学級に放置された中でのサバイブか、通常学級から切り離された分離教育環境での「薄められたカリキュラム」かの二者択一が強いられた。
- 戦後実施された「男女共学」は、女子が一方的に男子基準に合わせた「男女混学」あり、女子には、フルスペックの男子並みカリキュラムを受忍するか、逃げ道に巧妙に仕組まれた「ジェンダー・カリキュラムトラック」に嵌まり込むかの選択が強いられた。

- 力のある主流の側（日本人、健常者、男性）のあり方は手つかずのまま、非主流の側の「特性」に配慮するというより機械的・一方的に主流の側に近づくだけだったり、同じく主流側の教育課程はそのまま、非主流の側の学習機会の一部を奪ったり薄めたりする形で「特別の課程」が導入されるという構図が共通に認められる。

インクルージョン（の難点）を乗り越える道？ →トランスクルージョン

G.ビースタ『教育にこだわるということ』 p.145

「包摂は、私が「位置の移動」と呼んだもの、つまりアウトサイダーの場所からインサイダーの場所に移動することにかかわるだけではなく、同時に「**地平の移行**」、つまり包摂と排除の緊張が高まる「地平」そのものを再定義することを必要とする。この二重の動きにおいて重要なのは、包摂とは、排除されていることがすでに知られている人びと、すなわちすでに特定の・・・秩序の中にアイデンティティを有している人びとを連れてくるプロセスにかかわるものではもはやなく、アイデンティティ、場所、空間の再定義にかかわるものであるということである。」

Key Persons : ランシエールとビースタ



顔写真

Jacques Rancière



顔写真

Gert Biesta

ビースタ 『教育にこだわるということ』

- したがって、それは単なる外部にいる人びとの包摂を超えるものであり、「トランスクルージョン」の概念がこの二重の動きの重要性を強調するより適切なあり方であることをまさに示している。その結果、私たちの包摂の努力はもはや「私たち」がいる場所の外部にいる人びとに影響を与え、すべての人びと…のアイデンティティや主体の位置に影響を与える。
- トランスクルージョンは、…包摂的な願いが、単に「私たち」がより寛大で友好的になることを求めるだけでなく、まさに包摂的であろうとする「私たち」そのものの再定義や再配置を必要とするこの理解を助けてくれるものである。

「トランスクルージョン」の例証？：大阪府立松原高校における「準高生」制度から支援コースへの歩み（倉石2025より）

中学生の
みなさんへ



- その後、地元の中学生から二万筆もの署名が集まり、大阪府教委に対する攻勢を強めていった。そして最終的に、行政的には正規生との交流を認める障害児として「交流生」という名称で、しかし地域や学校では高校生に準じる存在として「準高生」という呼び名で、松原高校における知的障害児との共存が開始された。このように実質的な制度化をかちとった積み重ねの上に、2001年の調査研究校指定、そして2006年から現在まで続く知的障害生徒自立支援コースがあった。
- 生徒たちの訴えは無謀だったと先に書いたが、それは学校自治の思想がまったく根づいていない日本の土壌で、誰を生徒として受け入れるかというアドミッションの問題に、生徒が口を挟もうとしたことにあると思える。まさしくランシエールのいう「間違い」であり「違反行為」であった。しかしこの生徒たちは、「違反行為を行うことで、話す存在として、つまりたんに欲求や苦痛や憤慨を表すだけでなく知性を表明する言葉を与えられた存在として、姿をあらわに[した]」(Rancière,1995=2005,p.53)ののだといえよう。あるいは、「話す存在として数えあげられる権利をもたない人々が、自らを計算に入れさせ、間違いを共有することによって、共同体を創設[した]」(ibid,p.56)という言葉がそのまま当てはまるように思える。

仲間の会

<https://www.osaka-matsubara.ed.jp/nakama.html>



おわりに

- 松村圭一郎『うしろめたさの人類学』

「たぶん、世界を根底から変えることはできない。まったくあたらしい手段をみつけて、すべてをつくりかえることはできない。ぼくらにできるのは、「あたりまえ」の世界を成り立たせている境界線をずらし、いまある手段のあらたな組み合わせを試し、隠れたつながりに光をあてること。／それで、少なくとも世界の観方を変えることはできる。」 p.215

参考文献

- Biesta, G. 2019, *Obstinate education: reconnecting school and society*, Brill Sense (=上野正道訳2021『教育にこだわるということ：学校と社会をつなぎ直す』東京大学出版会)
- 小山静子2009『戦後教育のジェンダー秩序』勁草書房
- 倉石一郎2025 「日本の教育論議における〈包摂〉概念の歪みとジャック・ランシエール哲学の可能性の中心」国際研究集会2025「教育の中の他者性を考える」/ Colloque international 2025 « L'Altérité dans l'éducation » 京都大学人間・環境学研究科地下講義室、2025年2月9日
- 松村圭一郎2017『うしろめたさの人類学』ミシマ社
- Rancière, J. 1995, *La méésentente : politique et philosophie*, Galilé. (=松葉祥一・大森秀臣・藤江成夫訳2005『不和あるいは了解なき了解：政治の哲学は可能か』インスクリプト)