

# 「包摂のロジック」の教育社会学的研究

## — 一定時制高校に着目して —

佐川宏迪

本稿では、高校教育の拡大が終わった 1970 年代以降に注目し、生徒が多様化する定時制高校において、いかにして彼らを「包摂」することが可能になっていたのかを検討した。その際、特に教師に目を向けた。すなわち本稿は、「包摂」を実践する主体に着目しつつ、「包摂」の機制とはいかなるものであったのかに迫ろうとする試みである。より具体的には、高校進学率の上昇にともない拡大した生徒層を学校に受け入れることを「包摂」ととらえ、それがいかにして可能になっていたのかを検討した。とりわけ、当該生徒らに適合するカリキュラムを提供することや彼らが学校から離脱しないよう実践を展開することなど、彼らを学校に受け入れることで必要となった教育実践を広く「包摂実践」ととらえ、それを展開する教師に注目した。

先行研究は、あらゆる者が高校教育にアクセスするようになって以降、教師（ないし学校）が生徒との葛藤や離脱といった課題に対処するべくどのような実践を展開してきたのかについて議論を積み重ねてきた。だが一方で、「包摂実践」を個別の学校で展開するにあたって参照されていたであろう方針や方向性といったトピックが研究の対象とならなかった。そこで、本稿では、教師らが学校現場において組み立てまた変化させる「包摂」の方針や方向性を「包摂のロジック」ととらえ分析を行った。

なお分析では、先行研究の指摘をふまえ、高校教育の拡大によって全日制高校では受け入れられなかった者を受け入れた定時制高校を、高校教育システムに立ち上がった「境界」領域を担い、全日制高校に収容できない生徒らを包摂しようとしていたものにとらえた。また同様に、1960 年代以降に定時制高校が勤労青少年の教育機関としての役割を縮小させ多様な生徒を受け入れていったことが先行研究によって指摘されていることをふまえ、当該の時期を分析の対象とした。

具体的な分析に入る前に、第 1 章および第 2 章では、定時制高校が「境界」領域に位置づく背景について、定時制高校の位置づけの変化と全日制高校における包摂の限界の 2 つのポイントから検討した。具体的な内容を簡潔に述べる。

戦後発足した定時制高校は、当初、勤労青少年の教育機関としてのニーズに応え、高校教育において特別な位置にあった。ところが、1960 年代以降になると、経済状況の好転や全日制高校進学者の増加、また高校教育の序列化等を背景として、定時制高校はそのニ-

ズを低下させていった。他方で、高校教育の拡大が進展する 1970 年代には、全日制高校教師らが生徒指導において困難を抱えており、全日制高校の中退率も上昇していた。こうした状況のもとで、勤労青少年の教育機関としてのニーズを低下させた定時制高校は、全日制高校へ進学できなかった者や退学を経験した者の受け皿となっていった。そして定時制高校においては、全日制高校に行けなかった生徒等を受け入れるようになることで、生徒を「包摂」することを求められていった。

以上の知見をふまえ、定時制高校ではどのようにして生徒を「包摂」していったのかを検討した。具体的な検討内容は以下のとおりである。すなわち、①教師たちは、多様な生徒を学校に受け入れることで、教育実践の方向性をどのように転換させたのか（包摂を実践レベルで展開するためのロジックの転換への着目）、②高い中退率が問題とされた定時制高校では生徒が学校に定着することは教師・生徒双方からどのように意味づけられていたのか（包摂のロジックを協働的に構築する実践への着目）、そして③教員集団においてマジョリティを占める教員と異なる立ち位置にいるというリアリティのなかで実践をする教員がどのようなかたちで「包摂のロジック」を構築していたのか（教員集団におけるオルタナティブな「包摂のロジック」の構築実践の検討）の 3 点について検討した。

第 3 章では、東京都の定時制教師による研究会機関誌に着目した。分析を通じて、変化する生徒を包摂するにあたって教師らが実践の方向性を変化させていたことが明らかとなった。当初、教師らは学習指導面に限って実践を構想していたが、実践を構想するために参照していた定時制生徒イメージを持てなくなるにつれて、実践の範囲は拡張していった。上記のように教育実践のロジックが転換していくことで、あらゆる生徒を包摂することが可能になったことが示唆された。

第 4 章では、東京都の定時制（通信制）生徒による生活体験発表記録誌に着目した。本誌は、教師や学校によって掲載される内容が選ばれる面がある一方で、生徒による学校生活への独自の意味づけがなされる余地が残されていた。本資料の分析を通じて、「包摂のロジック」が協働的に構築されることを明らかにした。また、ここでの「包摂のロジック」の協働的構築は、学校現場でも普遍的に見られる現象ととらえうることを合わせて指摘した。

第 5 章では、生徒を包摂するための「非排除的实践」を展開した定時制教員 OB のインタビューデータを分析した。特に、教員集団のなかでマジョリティを占める教師とは異なる位置にいるというリアリティを持つ教師に着目し、彼が当該実践を「アウトロー的」ととらえながらも正当化することはいかにして可能になっていたのか、その論理構成に注目した。分析を通じて、同一教員集団内でオルタナティブな「包摂のロジック」が構築されることが明らかとなった。

以上の知見は、包摂ないし排除にかかわる先行研究に対して以下の学術的示唆を与えるように思われる。まず第 3 章からは、「包摂（実践）」を検討するにあたって、教師のリアリティという視点が不可欠であることが示唆される。先行研究は、教師たちが生徒との葛

藤や生徒の離脱といった課題に直面してきたこと、また生徒らを包摂するにあたってどのような実践を展開したのかに注目してきた。これらの研究では、包摂を実践する教師が現場をどのように把握していたのかなど彼らの意味世界に内在した検討が行われてこなかった。しかしながら、包摂実践を展開する主体が教師であることをふまれば、彼らがどのようなリアリティのもとで包摂（実践）のロジックを立ち上げまた変化させていったのかという点を見逃すべきではない。また、教師の視点に内在し教師の置かれた状況や文脈を記述することで、包摂実践をよりダイナミズムに富んだかたちで記述することが可能になることも示唆される。

第4章からは、教師の包摂実践が生徒のニーズを参照しながら組み立てられるものにとらえることが示された。先行研究は、包摂実践を描くにあたって専ら包摂の主体である教師に目を向けてきた。だが、彼らの包摂実践にはその客体である生徒のニーズが少なからず反映される余地があるのである。したがって、ここからも包摂実践の検討にあたって教師のリアリティを視野に入れることの重要性が示唆される。また第3章および第4章ではテキスト資料を分析したことで、結果的に「包摂のロジック」が時期的な経過とともに変化あるいは多様化していくことも示された。このことは、「包摂のロジック」を時間（の経過）という変数を考慮しつつ検討することが有効であることも示唆している。

第5章からは、「包摂のロジック」が同一教員集団内において必ずしも単一とはならず、したがって包摂実践もまた単一とならないことが示唆された。この点をふまれば、包摂実践は教員間での葛藤などをともないながら、展開していく面があるものにとらえることが必要である。また教員間の葛藤がオルタナティブな「包摂のロジック」を立ち上げる契機となっていたことをふまれば、教育実践に際しての「ノイズ」ともとらえられる現場教師らの葛藤なども、むしろ積極的に記述されるべきであろう。

また、本稿全体を通じて、高校教育システムの「境界」領域を担ってきた定時制高校が、特定の時代の生徒が抱える困難への対処を模索するアリーナとして機能してきたことが示唆された。このことをふまえ、定時制高校は実りある研究対象として把握可能であることを指摘した。

最後に、本稿の検討を通じて、定時制高校が包摂を展開した結果として、教科教育に関わる機能を低下させるといった事態が生じていたことが示唆されたことをふまえ、学校において生徒の包摂を無条件に「善なるもの」ととらえることを禁欲し、包摂することそれ自体の問題についても議論しなければならないことを新たな論点として提示した。