

スウェーデンにおける Socialpedagogik の動向

松田 武雄

はじめに

筆者はかつて日本の社会教育概念が成立するにあたって、ドイツの Sozialpaedagogik との関連性に着目し¹、ドイツの Sozialpaedagogik が日本の社会教育の概念形成に及ぼした理論的な影響について論じたことがある²。社会教育という概念は日本独自なものであるという有力な考え方が存在していたが、この研究を通じて報告者は、それが誤っていること、そして日本とドイツの社会教育学の近似性について明らかにした。

一方、大串隆吉は、ドイツ研究の立場から、「社会と教育を結びつけた言葉、社会教育は、日本独特のものではない」と指摘し、ドイツの Sozialpaedagogik と日本の社会教育学との共通性について論じている。そして、社会教育学という用語は、北欧、バルト三国、東欧でも用いられていることを指摘している³。実際、筆者がこれまで訪問したスウェーデン、デンマーク、ロシア、スロベニアの大学では、成人教育とは別に社会教育学の研究室が存在し、主として青少年支援や社会的排除に関わる問題の研究を行っている。

本稿では、特に福祉国家として最も注目されてきたスウェーデンにおける Socialpedagogik (以下、社会教育学と訳す) の最新の研究動向と Socialpedagogik (以下、社会教育者と訳す) の養成課程、さらに社会教育学の現場での実際の活動についてインタビューを行い、スウェーデンにおける社会教育学の総体的な現状と当面する課題について考察することを目的としている。

スウェーデンでは(他の北欧諸国やドイツでも同様だが)、社会教育学は青少年を対象にしてきた伝統がある。つまり青少年を社会に統合していくことが社会教育学の主要な目的であり、主として個人に焦点化した支援であった。しかし、リンショーピン大学のエリクソン教授(Lisbeth Eriksson)によれば、近年、社会教育学は、家族全体や社会的ネットワークに向けられるようになってきたと言う⁴。つまり年齢に関わりなく、周辺化された集団や問題を抱えた人々、一方では、通常の学校や民衆大学(Folkhögskola)などでも社会教育者が仕事をするように

なってきたのである。

ストックホルム大学「社会活動(Social Arbete)学部」の Socialpedagogik コースのリーフレットによれば、1953年に孤児院監督者のための教育課程が創設され、それが1959年に Socialpedagogik の名称となり、Socialpedagogik 課程の始まりとなったとされている。そして1980年代の初めには、青少年だけでなく大人も活動対象として教育課程に位置づけられるとともに、施設内だけの活動ではなく施設外の社会における活動も射程に入れるようになった。このリーフレットによれば、社会教育学は「心理社会的に不利な状況にある個人や集団、また同時にかれらを支援するプロセスのための条件に関する学問」と定義されているが、実際のところ社会教育学に関する定義はやっかいであり、多様である。理論的にも多様であるが、社会教育者が働く現場も多様である。

本稿では、スウェーデンの社会教育学について、最新の研究動向と職員養成課程を概観するとともに、社会教育者が働いている現場を訪ねてインタビューを行い、福祉国家において教育と福祉を融合したような社会教育学がどのような役割、機能を果たしているのか、その現状と課題を明らかにすることを目的としている。この研究は、日本においても「社会教育福祉学」という新たな領域が成り立たないかどうか、比較検証するという意味も込めて行うものである。

1. スウェーデンの社会教育学の研究動向—エリクソンを中心に

スウェーデンの社会教育学の源流は1908年にさかのぼるとされている。社会的に問題や困難を抱えた人達(犯罪者や精神的障害者など)を施設に収容し、そこで治療、ケアすることが社会教育であるとされた。ここでは、対象者を社会化することが目的とされたのである。しかし、治療、ケアに従事する人たちは専門的な教育を受けていなかったため、収容された人達は症状が悪化することも見られた。そのため、ここで働く職員のための教育が始まることになる。1930年代以降になると、貧困問題に目が向け

られ、社会教育と社会政策との関連が注目され、社会福祉の思想が生まれてきた。このような歴史的な流れの中で、社会教育学は社会福祉の一部という理解が生じてきた。そのため、社会教育学よりも社会福祉の方に重点が置かれ、社会福祉の中の教育的要素は軽視されてきた。

しかし、ストックホルム大学のクリステル・セデルlund教授(Christer Cederlund)は、社会教育学は、教育学と社会活動の間に位置していると語る⁵。彼によると、社会教育学の7つの定義の7番目が、「社会活動と教育活動は近接している」というものであり、当事者とともに参加しながら、どう生きていくのかをともに考えていく、当事者と教育者との相互作用を通して当事者のアイデンティティを形成していく点に教育学としての要素があると言う。スウェーデンでは、伝統的なソーシャルワークはデスクワークであり、当事者に直接働きかけ、相互作用を通して彼らのアイデンティティを強化していく点に社会教育学の独自の意味があるとされるのである。従って、社会教育者には高いコンピテンスが要求されるのである。

スウェーデンにおいて社会教育学の理論研究を主として行ってきた代表的研究者としてリズベス・エリクソン(Lisbeth Eriksson)を挙げることができる。彼女は、最近の著作の中で「社会教育学の一定の定義はない」と言い切っている。そして、「社会教育学の言説は複合的であり、多様な側面を含んでいる。社会教育学の核心をどのように定義するのかという努力が行われてきたが、それを確立することは不可能である。」と述べている⁶。しかし、この用語を分解すれば、「社会的」と「教育学」という2つの用語から構成され、ここから社会教育学は、「ある仕方での社会的な教育学」あるいは「教育の要素を持ったソーシャルサービス」のいずれかを意味しているということになる⁷。彼女は社会教育学の概念の原点はこの点にあると考えている。

エリクソンは、スウェーデンにおける社会教育学の歴史的な源流として三つを挙げている。一つは大陸的な伝統であり、特にナトルプを取り上げている。この理論的な伝統においては、個人の社会への統合に向けた社会化と再社会化が課題とされた。二番目はアメリカの潮流であり、アメリカのソーシャルワーカーの伝統に根ざしたものである。ここでは、治療的アプローチが特徴的である。アメリカの治療的方法は広まってはいるが、エリクソンはそれに対して批判的である。つまりそこには、社会教育学に関する省察が見られないからである。三番目の柱は、ジョン・デューイやパウロ・フレイレの理論である。デューイの思想は20世紀半ば以降のスウェーデンの教育理論に大きな影響を与えた。また、フレイレの理論は、スウェー

デンの社会教育学におけるエンパワーメント、解放、社会的組織化などの思想の基礎になっている。たとえばアルフ・ロンビィ(Alf Ronnby)は、社会教育学は、人々が彼らの状況を変革し、それによって、そのプロセスを通じて彼ら自身が発達していくことを鼓舞すべきであると述べており⁸、フレイレの理論的影響が見られる。エリクソンは、スウェーデンにおける社会教育学の概念を理解する上で、まずこのような歴史的なルーツを知ることが重要であると考えるのである⁹。

エリクソンは、社会教育学の3つのモデルを提示している。適応モデル、編成・組織化(mobilization)モデル、民主的モデルの3つである。これらのモデルは、実践データから導き出したものであり、社会教育実践に関する理論的仮説を含んでいる。それぞれのモデルの特徴は表1の通りである。

表1

	適応モデル	編成・組織化モデル	民主的モデル
ツール	関係	行動	対話
方法	個人に対する援助・治療	社会に対する構造的な方法	グループの活性化
姿勢	個人主義的	集団的、変革	実践知
概念	コミュニティ	解放、エンパワーメント	陶冶、市民性

適応モデルでは、主要な目標は社会への統合あるいは適応であり、良き社会が存在するという前提がある。もし個人が社会的に排除されていたなら、社会教育学の援助・治療を通して良きコミュニティに戻り参加することができるようになるであろうとされる。社会教育の仕事は、専門職とクライアントとの間の良好な関係に基づいており、目標に到達するために異なった援助・治療方法が用いられる。このモデルは、社会ではなく個人を援助・治療するという個人主義的なスタンスを反映したものである。

編成・組織化モデルの目標は、クライアントの解放である。この社会教育学の解釈はラディカルなものである。クライアントは彼/彼女自身の状況を認識するようになり、結果として解放される。行動はこのモデルにおいては重要である。社会構造が個人の問題を引き起こしていると考えられるため、用いられる方法は社会の変革に向けられている。

民主的モデルは、ヒューマニズムと民主主義の思想に基づいている。個人は、社会教育学の援助を通して「市民性の陶冶」がなされる。編成・組織化のアプローチを持ってはいるが、2番目のモデルよりラディカルではない。このモデルでは対話が本質的なものであり、直感を含んでおり、社会教育者は実践知を持っているという仮定が

ある。活性化という方法は、地域社会でのグループ活動のための民衆教育として述べられるが、このモデルの方法もそれに似たものである。グループが彼ら自身の状況に立ち向かうために援助を行うのである。このような方法は、フレイレの思想に類似している。

このような社会教育学の特徴づけはエリクソン以外にも、マドセン(Madsen,B.2005, Sosialpaedagogik)など他の研究者も行っているが、エリクソンは、スウェーデンでは社会教育学が一つの学問領域として確立していないと考えている。それは、大学において社会教育学の課程を有しているのは1大学だけであり、ほとんどのスウェーデンの大学では、ソシオノム(Socionom、ソーシャルワークのような領域、socioの語源はsocialである)の一分野として扱われているということにも現れている。

ソーシャルワークの分野や社会では、一つのコンピテンスとして社会教育学に対する関心が増大している。しかし同時に、大学は社会教育学をソシオノムの領域に組み入れている。現在では、社会教育学の視点と方法はソシオノムのコースの内容になっている。従って、社会教育学はカリキュラム上、不明瞭になってきている。学問的に自律的なステイタスから遠ざかっているのである。さらに、いくつかの大学では、社会教育学は特別な訓練としてソシオノムの選択コースになってしまっている。それにもかかわらず、逆説的であるが、教師教育(特に困難を抱えた子どもの教育)の分野では社会教育学への関心が高まっている。ソシオノムと教師の訓練・教育の中間的な領域に関わる理論的実践的な関心が増大しているのである¹⁰。

エリクソンは、もともと民衆大学の研究をしていたこともあり、社会教育学と民衆教育、成人教育との関連、あるいは地域開発・地域づくり(Community development)との関連についても関心を寄せている。社会教育学とは何か、というテーマを考える上でも一つの重要なアプローチになると思われるので、この点についてのエリクソンの言説を考察してみたい。

これまでスウェーデンのコミュニティには、社会教育学、民衆成人教育、地域づくりの活動が関与してきた。エリクソンは社会教育学を、ナトルプの思想の延長上に、コミュニティをめぐる理論と見なしている。そして社会教育学は、スウェーデンにおける地域開発・地域づくりに合致する伝統を持っていると述べる。とはいえ、社会教育学は主としてドイツや北欧の伝統であり、地域開発・地域づくりはアングロ・サクソンの伝統である。

地域開発・地域づくりは時に教育分野に位置づくものと述べられているが、社会教育学は、少なくともスウェーデンの伝統的な理解ではソーシャルワークと考えられてき

た。一方、民衆成人教育は、社会的問題を抱えた人々はめったに参加せず、文化的に向上しようとするエリートのためのものであった。その結果、社会教育学に包摂される集団は、成人教育に参加する集団とは完全に切り離されていた。

しかし、1970年代初期に、成人教育、特に民衆成人教育の領域に劇的な変化が生じた。社会的問題を抱えた多くの人々が、民衆大学のような民衆成人教育に参加し始めたのである。失業者、薬物中毒者、犯罪者などが自発的に教育プログラムに参加し始めるとともに、彼らはまた多かれ少なかれ様々な公共機関によって参加するように強いられた。この結果、社会教育学と成人教育の境界があいまいになり、社会的な分野でのみ見いだされるものとして社会教育学を説明することが、もはや説得力をなくしてきた。

地域開発・地域づくりは教育学的な側面を言明しているのに対して、社会教育学はソーシャルワークの伝統に属している。しかし、今日のスウェーデンにおける議論では、社会教育学の明確な教育学的な理解が増大している。教育学的な要素は、社会教育学の教育においても研究においても強調されている。北欧外の国々には、個人に対する支援・治療という理解で社会教育学が広がりつつあるのだが、スウェーデンでは社会教育学は長く民衆成人教育の要素となってきた。民衆成人教育と社会教育学の間の境界は拡散しており、線引きをするのは難しい。たとえば民衆大学のクラスにおいて、社会的側面と教育学との間の境界を引くことは不可能であり、妥当ではないのである¹¹。

エリクソンは、社会教育学が成人教育と重なりつつあり、従って、地域開発・地域づくりとも関連を深めつつあると考えている。しかし、それらがどのような関連構造になっているのか、という点にまで踏み込んで理論化しているわけではない。筆者のインタビュー(2010年8月17日)においても、その点について納得のいく説明は得られなかった。理論よりも実践が先行して多様化しており、多様な実践をどのように理論化していくのかは今後の課題となるであろう。

一方で、大学のカリキュラムにおいては社会教育学の位置づけが弱まっており、社会教育学の社会的な需要からすると矛盾であるが、それは社会教育学の学問的アイデンティティ、つまりソーシャルワークなのか教育学なのか、という問いかけとも関連している。社会教育学における教育学的な要素は高まっているが、教育学としての社会教育学として学問的アイデンティティを確立することは不可能であろう。ここに学問的なディレンマがあり、エリクソンもそれに対して回答を出すことはできないと思われるのである。

2. 社会教育者の養成課程

かつて社会福祉の領域では、ソシオノムと社会教育学という2つの異なった教育が行われていた。ソシオノムは大学で養成され、社会教育者は単科大学で養成されていた。両者の教育の最も顕著な違いは、社会教育学のコースでは、ソシオノムとして必要な法律の教育がなされていないことである。他方で、社会教育者はグループ・トレーニングや教育学のコースを受けていた。しかし、1990年代になると、社会教育者の教育は大学の教育システムに組み入れられ、その後、ソシオノムの教育の一部となった。今日では、ほとんどのスウェーデンの大学は、社会教育者やソシオノムのための一般的な共通教育の課程を持っている。社会教育学は現在では、ソシオノムの1コースとして位置づけられ、それぞれの大学は、異なる内容のカリキュラムの中に、多かれ少なかれ社会教育学を含んでいる。しかし、単科大学、高等学校、民衆大学には、まだ社会教育学の課程がいくらか残っている。そうした学校の課程は、少なからず短いものであり、数週間から数学期までである。これらの学校を卒業した学生は、ソシオノムのアシスタントとして働くことも少なくない。

このように社会教育学の教育システムと教育内容は、この10年間に大きく変化した。従って、現在のソーシャルワーカーと社会教育者は、いつ、どこで教育を受けたのかによって異なった教育を受けているのである。たとえば教育の期間やカリキュラムが違っているし、内容も変化した。

トロールヘッタン市 (Trollhättan) にあるウェスト単科大学 (Högskolan Väst) はスウェーデンで唯一、社会教育学の独自の専攻課程を今も持っている。「社会教育学・社会学部」にあり、3年間の課程である。この専攻を卒業すると、ソシオノムではなく社会教育学の学位が得られる。スウェーデンで唯一、この大学でしか得られない学位である。卒業した学生は主として福祉の現場で教育的な役割を果たす仕事に従事するという¹²。3年間なので、6学期であるが、それぞれの学期のコース名は次の通りである。

- 1 学期 人々、社会、日常生活、生活状況に対する社会的、教育学的なパースペクティブ
 - コース1 人間の発達、社会、学習
 - コース2 日常生活と生活状態
- 2 学期 福祉国家の制度的な枠組みとソーシャルワークに関する法律
 - コース3 福祉国家の政策一価値と機関
 - コース4 社会的法律
- 3 学期 社会教育学、周辺化、福祉における変化の過程
 - コース5 パワー、ジェンダー、エスニシティ、多様性

- コース6 調査法
- コース7 日常生活と参加行動の方法
- 4 学期 社会教育学と学習を統合した仕事
 - コース8 社会調査、ケースの処理、文書化の方法
 - コース9 社会教育学分野の実習
- 5 学期 組織化とターゲット・グループに関する教育的パースペクティブ
 - コース10 組織化とターゲット・グループに関する教育的パースペクティブ
 - コース11 実習とソーシャルワークの応用
 - コース12 社会的に傷つきやすい子どもに対する社会教育学的な仕事
 - 若者に対する社会教育学的な仕事
 - 高齢者に対する社会教育学的な仕事
 - 知的障がい者に対する社会教育学的な仕事
 - 薬物中毒と他の中毒の問題を抱えた人々に対する社会教育学的な仕事
- 6 学期 科学と行動としての社会教育学
 - コース13 多様性と社会的カテゴライズ化
 - コース14 ソーシャルワークと社会教育学の調査法
 - コース15 (コース名なし) まとめ

これを見ると、教育学とソーシャルワークを統合したようなカリキュラム構成になっていることがわかる。福祉的な領域で教育学的アプローチを通して、問題や困難を抱えた個人を支援しつつ社会問題を解決していくというスタンスである。

一方、ストックホルム大学では、社会活動 (Social Arbete) 学部にソシオノムの課程があり、社会教育学はその中に位置づけられている。3年半の課程であり、社会教育学のコースには5人のスタッフがいる。かつては単科大学であったが、1998年にストックホルム大学に統合された。毎年、150～160人の学生が入学し、約30人ずつに分かれて、3つがソシオノム、1つが社会教育学、もう1つは障がい者・高齢者のコースとなる。1年目 (I、II学期) は社会科学や法律など基礎理論を学び、3～5学期に社会活動など共通科目を学びつつ、5学期以降に専門科目を学ぶ。社会活動の科目にはI、II、IIIとあり、Iは基礎理論、IIは現場実習、III (6学期) で卒業論文の作成を行う。かつては実習の時間が多かったが、次第に実習は減り、理論が重視されるようになってきた。修士課程は1学期だけだが、もっと研究したい学生は1年半を加えて修士の学位を取得することができる。博士課程まであり博士の学位も取得できる。7学期を終えると、社

会教育学専攻のソシオノムという資格が得られる。国家資格ではなく、ソシオノム協会認定される資格である。卒業した学生の主な就職先は、福祉事務所、学校、治療施設などである¹³。

民衆大学 (Folkhögskola) では、ストックホルム市内の4つの学校に社会教育学のコースがある。その中で、1999年にトラレ民衆大学 (Tollare Folkhögskola) が最初に社会教育学のコースを設置した。もともとアルコール中毒者の更生施設が母体となって設立された学校であり、その経緯より校内(寮も含めて)での飲酒は禁止されている。

学校のリーフレットには、社会教育学のコースについて次のような趣旨が記されている。

「このコースは、健康状態にリスクのある若者を予防したり、支援・治療する仕事に就きたい人のためのものです。ここでは、若者の薬物乱用や犯罪性のある行為に関する知識を学びます。

どのようにして破滅的な方向に向かう者を何らかの前向きな方向に向けるのか、実験や成功した方法を参考にして学びます。

このようなことを実践するグループのメンバーとコンタクトをとります。活動的な実践家や現場でのカウンセラー、福祉の仕事に従事する人から学んだり、長期間の実習を行います。」

3学期制で1年半の課程であり、カリキュラムとしては、おおよそ次のような内容である。

- 「若者の状況」 一 発達心理学、知覚学習心理学、ドラッグ依存状態、識字、神経症・精神障がい
の診断、家族問題
- 「社会」 一 調査方法、社会政策・社会奉仕、法律、オープンカウンセラーとその制度、非営利組織、保険制度、性の問題
- 「社会教育学」 一 社会教育学、教育学の方法、実習と事前指導など
- 「その他」 一 社会計画、職業の役割と倫理学など

社会教育学のコースに応募できるのは、高校を卒業し22歳以上であり、社会で働いた経験、特に青少年問題に関わる仕事に従事した人が望ましいと記されている。試験はないが、面接をして意欲があるかどうかを見極めながら入学を許可するかどうか判断する。現在、社会教育学コースに在籍している学生の平均年齢は30歳であり、移民が多いと聞いた。働く職場ではさまざまな民族の人達がいるので、多民族で構成されているクラスは重要であるという。家族や仕事から離れられず通学できない人達のた

めに遠隔教育も行われている¹⁴。

民衆大学では教育期間が短いということもあり、ウェスト大学のような社会教育学専門の課程に比べると教育内容を厳選しなければならず、トラレ民衆大学では、薬物中毒、アルコール中毒、それに伴い犯罪へと向かう若者をもっぱら対象としたカリキュラムとなっている。しかし、後述するように、卒業して実際に働く職場はその分野に限られるものではない。

3. 社会教育者の仕事

1960年代初期から1990年代にかけて社会教育者は、社会的、精神的、心理的な問題を抱えた青少年の施設で働いていたが、社会の変化と青少年ケアに関する考え方の変化によって、居住施設での配置が少なくなっていった。この結果、社会教育者の働く場はしだいに、就学前学校やホリデイ・キャンプのようにもっとオープンな場所へと変化した。1990年代には、社会教育者は新しい職場で仕事を始め、青少年だけでなく他の年齢のグループや以前とは異なる問題に対応しようとした。さらに今日では、社会教育者は広い範囲の職場で働いており、すべての年齢にわたる、身体的精神的な健康、子どもの福祉、アルコール・薬物中毒の治療、社会福祉サービス・プログラムの仕事に携わっている。彼らの仕事は、個人、家族、小グループ組織、コミュニティへの支援全体にわたっている。また、スウェーデンで社会教育学が関わる新しい領域として、刑務所や保護観察、基礎学校がある。

このような仕事は社会教育者だけが行っているわけではなく、社会教育的なアプローチが用いられる場所であると言うことができる。社会教育者の仕事の領域が拡大している要因はさまざまであるが、明確なことは、社会教育学は価値があり効果的であると見られており、従って、いくつかの領域で適用すべきであると考えられていることである。もう一つの要因は、働く領域の拡張が社会教育者にとって働く機会の拡張につながっているということである。労働市場において社会教育者は、以前に比して需要が高まっている。特に学校は、特別なコンピテンスとして社会教育者を採用することに関心を持ち始め、社会教育学の教育を受け、そのコンピテンスを持った専門家を求めるという求人広告を出している。

社会教育者は職場や個人に応じて多様な方法を用いている。それは折衷的なアプローチを有しているという点で共通しており、異なった方法を個人的に組み合わせて実践している。エリクソンは、4つの異なったフィールドで方法がカテゴライズされると論じている。支援・介入、アウトリーチによるソーシャルワーク、治療、管理の4つで

ある。さらに、社会教育学を特徴づける他の方法もあり、一つは創造的方法である。スウェーデンの社会教育実践における創造的な要素は広がっている。創造的方法とは、たとえばハンディクラフト、アート、ダンス、ドラマ、コミュニケーション、音楽といったものであり、オーラル・スピーチが用いられていた方法に代わるものである。何らかの理由で自分自身の状況や問題について話すことができない、あるいは話しながら人にとって、音楽や絵画のような方法を用いることにより、彼らの感情や思考を安心して表現することができるようになる。

社会教育学にとって固有であるとみなされている他の方法は、地域活動あるいは地域開発・地域づくりである。地域開発・地域づくりはスウェーデンでは、政治的でラディカルな観点と関連づけて見られている。初期の研究では、社会教育学と地域開発・地域づくりとのつながりは、大変強く指摘されていた。しかし、この方法は、今日ではめったに用いられなくなり、社会教育学の多くの教師はそのことを残念に思っている。地域開発・地域づくりの方法によって仕事をすることは、社会教育者がクライアントのエンパワーメントと編成・組織化のために努めることを意味している。その方法のもっとラディカルな意図は、社会における力関係を変革することである。それにもかかわらず、こうした方法は社会教育学の教育や実践においてそれほど共通なものになっていないが、社会教育学の理解において最も重要な要素の一つとなっている。

エリクソンは、このような構造的な方法の不在は、個人的な関心に向かう社会の一般的な傾向の結果であると見ている。全体としてスウェーデンの社会福祉の仕事においては、構造的な支援・介入から個人的なものへと傾向が移っているようである。従って、社会教育学の方法も、諸個人、個人主義的な解釈と支援・介入に向けたものになってきているのである¹⁵。

さて、大学等で社会教育学を学んだ者が、卒業後、どのような職場でどのような仕事をしているのであろうか、筆者は実際に幾人かの職場を訪ねてインタビューを行った。その内容を紹介して若干の考察をしたい。

(1)基礎学校で働く社会教育者

Aさん(男性)は、Kvickenstorpという、ストックホルム市にある基礎学校(9年制)で働く社会教育者である。21歳の時に基礎学校に就職したが資格はなく、補助教員として働いた。その中で、学習が困難な子ども達に関心を持ち、なぜ困難なのだろうと考えながら仕事をしていた。30歳の時に現在の学校に移ったが、教員の資格はとるつもりはなかった。というのも、教科を教えることに興味は

なかったからである。

そこで、32歳の時に、先に紹介したトラレ民衆大学の社会教育学コースに入学し、学校に在職しつつ2年間学んだ。修了後、この学校で社会教育者として取り組んだのは、学習が困難な子ども達のためにサポートするクラスをつくったことである。ADHD、アスペルガー症候群、自閉症の子ども達、あるいは家族が崩壊していたり、親が精神障がいや薬物中毒の患者であったりする子ども達が、そのクラスに10人いる。彼以外に、2人のソシオノム、2人の教科担当の教師が配置されている。子どもを中心にしたクラスをつくっていきたいと言う。

彼の役割は、子どものケア、支援であり、「蜘蛛の巣の真ん中」の役割を担っているという。つまり、子どもとの会話、両親との連絡、行政との連絡など、子どもをめぐって「蜘蛛の巣の真ん中」にいるような存在なのだという。たとえば、学年の教育目標には到達していなくても、子ども自身にとっては学習目標を達成しており、高校にも進学できるという希望を持たせることが大事である。朝、子どもが不機嫌に登校してきた時にも、そうした子どもの気持ちをきちんと受け止める必要がある。親には、家庭訪問をしたりして、負い目を持たせないようにする、親と学校が協力することが大事である。彼はこのようなことを語っている。

この学校には、社会教育者はもう一人いて別の仕事をしている。ソシオノムは3人いて、ほぼAさんと同じ仕事をしている。ほかにキュレーターが配置されていて、子どもの問題に対して支援をしているが、Aさんが担当している症状の重い子ども達以外の子どもである。(2010年8月19日にヒアリングを実施)

(2)ストックホルム市 Nova Center で働く社会教育者

このセンターは5年前に設立され、18～30歳の精神的神経的に疾患があったり、機能が低下している青年に対する学習と就職のサポートをしている。1日の生活のリズムをつくったり、作業所で工芸作業などを行いつつ仕事に就くためのサポートを行っている。30歳で区切っているのは、社会保険事務所からの補助金と学校に通うための定期代が支払われるのが30歳までだからである。30歳以下であれば教育手当が支給されるが、30歳を越えると傷病手当になる。精神分裂症、パニック症候群、対人恐怖症、ADHD、アスペルガー症候群などで判定を受けた青年が、このセンターに通うことができる。最近は薬物中毒者が増えてきたと言う。

社会教育者は3人いて、ストックホルム大学を卒業したためソシオノムの資格を持っている。2人にインタビューをしたが、2人ともセデルルンド教授のもとで社会教育学を

学んだ。スタッフは、技師や調理師なども含めて15人いる。

設立当初は参加者が1～2人程度であった。青年達はこのセンターに来るのが億劫だったり、恐れていたのである。そこで、まず医療機関と連携をとることから始め、センターでの今後の活動について説明した。そして青年達と会う機会をつくり、お茶を飲んだり、映画に行ったり、話し合ったりして、ニーズを聞いた。体を動かす活動をするためにロックの演奏活動などもした。

そこから、「ポペグ」(途上にある、という意味)という青年を活動的にするためのコースを作り上げた。12回のコースであり、毎回違うテーマで実施した。社会保険事務所、生活相談所のスタッフ、進路相談員の話の聞いたり、公共交通機関の乗り方を教え、就職相談所やストックホルム大学を訪問したりした。コースの目標は、社会にいくつもの選択肢があることを教え、学校退学者やひきこもりの青年に生きる自信を与え、都心部のセンターに通うことにより普通の青年と同じような生活を送ることである。社会から隔離して作業所で仕事をするのではなく、社会に参加することが目標である。

青年に対するケアは行わないが、活動をすることによって支援がなされていく。既にこのコースは3回実施し、参加した青年は学校に通い始めたり、就職したりし始めている。スタディサポートを行っており、学校と連絡をとりながら、コンピュータを使って学習の支援をする。この取り組みを通じて3人が大学に進学し、8人が高校に進学した。また、雇用サポートもしている。労働市場が厳しくなっているが、7人が就職している。住宅サポートでは、いっしょに散歩をしたり、お茶を飲んで話したり、バスの乗り方を教えたり、日常生活のルールを教える。

ここでは個々人に合わせたサポートを行っている。たとえば、学校に通えず6年間引きこもりの青年が来週から家具・木工のコースに通うことになっている。学校教師と会って話し、自立した生活ができるように補助具を申請して準備している。ADHDの青年は朝起きるのがつらいので、作業療法士を通して起きやすくなるような補助具を申請している。つまり、それぞれの青年に応じて、何が困難なのか、長い時間をかけて見極め、ニーズに合わせたサポートをするのである。長い期間にわたって関わる中で青年のニーズがわかるのであり、急いではいけない。

センターに通うすべての青年に実行プランを作成させている。何を到達目標とするのか、資格取得、経験、将来の可能性や希望など、ソシオノムが本人といっしょにプランを作成する。半年間そのプランを実行して評価する。目標を達成するためにどれだけ努力したのか、本人が自覚するようにする。青年自身が自らの発達を自らの責任で

行えるように支援するのである。青年自身の生き方に関わってくる。

週に1時間だけ来ても良いし、毎日来ても良い、その青年に合ったプランをつくる。最初は週に1回から始める。本人と相談して、どれだけ通うのかを決める。活動の内容も個人に応じて変わってくる。週に1時間だけでも効果があるという。青年にとって自信が出てくるのである。

しかし、最終的に青年が自立して社会参加することが目標であるため、このセンターでの居心地が良くなり、ここに残ってしまうのは問題がある。センター外でスタディサポートが行われれば、もっと教育学的な意義があると考えている。

このようなセンターでの活動はストックホルム市の中で大きな業務となっており、他のコミュニティにはないものである。従って、他のコミュニティにもこのコースを提供しており、その対価を得ている。青年期後期にあたる困難を抱えた青年に対するこのような支援は、スウェーデンでも新しい試みであり、ここでも社会教育者が活躍している。ここで取り組まれている活動の内容は、まさに日本でいうところの社会教育に近いものである。(2010年8月20日にヒアリングを実施)

(3) 難民の子どものためのグループホーム (Linngården) で働く社会教育者

ここは、ストックホルム市の社会福祉・労働市場管理部が管轄している、難民の子ども(14～18歳)を対象としたグループホームであり、市に5カ所設置されている。移民局で審査して難民として認定され滞在許可を持っている子ども達を受け入れている。現在は、アフガニスタンやアフリカから来た子どもが多い。ここでは、12人の子どもを収容することができる。スタッフは7人で、2人が社会教育者であり、スタッフとして採用される条件はソシオノムか社会教育者であるということである。子どもが多民族のため、スタッフも多民族の人達で構成されている。

アフガニスタン、イラク、ソマリアなどから、親が戦乱から子どもを守るために一人でスウェーデンに密入国させるケースがある。仲介者としてブローカーが入り、親はブローカーに金銭を渡して子どもを密入国させる。ブローカーは、入国させたら子どもを移民局の前に放置する。移民局が子どもを保護し、最初はトランジットの宿舎に仮住まいさせる。そこには2人のコンタクトパーソンが配置され、難民として認定するかどうか3カ月ほどかけて審査し、認定されればコミュニティで受け入れて、ストックホルム市ではこのグループホームに入居する。

難民として認定された子ども達は、健康診断を受けた

上で、このホームに滞在しながら学校に通う。スウェーデン語がわからないので、移民・難民の子ども達のための学校に通うことになる。スウェーデン語を学びながらスウェーデン社会に適応するための教育を受ける。また、料理など自立生活を促す教育もなされる。18歳を越えたら、難民の住居に移る。逆に14歳未満の子どもは、家族ホーム、いわゆる里親の制度を使って、一般の家庭が申請して受け入れている。

社会教育者はグループホームで、子どもと話して将来計画を立てる。どのようなニーズを持ち、何を学びたいのか、を話し合う。スウェーデン語など必ず習得しなければならない科目もあるし、子ども自身の課題もある。何かに興味を持つように支援していく。そして、関係の架け橋をつくる。友達との関係づくり、コミュニケーションや対応の仕方などを話し合う。必要であれば、医師やカウンセラーとも連絡をとって対応する。また、行政と連絡をとる手助けもする。学校になじめない子どもは、別の実習のプログラムに参加させる。

ここでは狭義の教育は行わず、銀行や郵便局の機能、お金の使い方、衣服の買い方など、日常生活に必要なトレーニングを行う。移民局から毎月700クローネ(約1万円)が支給されるので、それで衣服などを買うことができる。食事はこのホームでとり、自分たちで料理する。

社会教育者は、親から引き離された異国での難民の子ども達の心に寄り添い、将来にわたってスウェーデン社会で働き生活するための自立への支援を行っているのである。移民・難民を受け入れているスウェーデンならではの施設であり、ここでも社会教育者が働いているのである。(2010年8月18日にヒアリングを実施)

(4)福祉企業で働く社会教育者

アテンド(Attendo)はスウェーデンで最大規模の福祉の企業である。スウェーデンだけでなく、デンマーク、ノルウェー、フィンランドにも展開している。社員は、スウェーデンで8000人、北欧全体で11000人を擁している。高齢者福祉、障がい者福祉、個人・家族の福祉という部門に分かれており、筆者が訪ねたのは個人・家族の福祉部門である。この部門の従業員は少なく500人である。北欧では福祉サービスは無料であるため、個人からサービスの代金を支払ってもらうことはできず、コミュニオンがすべて支払っている。つまりこの企業の顧客はコミュニオンであり、コミュニオンにサービスを売ることによって経営が成り立っている。この部門にいる社会教育者は4人だけであり、ソシオノムは50人いる。スウェーデンにこのような企業は70社ほどあるが、大半は小企業であり、大きな企業は4

～5社であるという。

福祉全般にわたる多様な仕事を展開しているが、社会教育者のBさん(男性)はもっぱらファミリーホームの仕事に従事している。いわゆる里親制度である。さまざまな理由で親といっしょに暮らすことができない、あるいは難民の子どもを受け入れてくれる里親を広告で募集し、最終的に子ども達を受け入れてもらうという制度である。

まず申し出た家族の調査を慎重に時間をかけて行う。社会福祉事務所の登録も調べる。夫婦それぞれに分けて、4時間かけてヒアリングを行う。そのヒアリング結果を心理学者に見せ、長所、短所などを明らかにする。そのことを応募してきた家族に話す。さらに、その家族の知人などにも話を聞く。そうやって信頼できる家族であると認定されれば登録され、現在、18～20家族が登録されている。

コミュニオンからファミリーホームの必要な子どもがいるという連絡があれば、その子どもに最も適していると思われる家族を決め、里親として成立することになる。子どもがその家族のもとで暮らし始めると、Bさんは隔週にその家族を訪ね、どのような様子であるのか、話し合う。さらに、その子どもを取り巻く環境とのネットワークづくりにも関わる。子どもを受け入れた家族には、1日に202クローネ(約2800円)が支払われる。特に力量のある家族には、その倍の額が支払われる。

Bさんはひたすらこの仕事に従事しており、ほとんど事務所にはおらず、国内を車で駆け回っている。彼は2000年にウメオ大学の最後の社会教育学課程を卒業しており、翌年度から社会教育学はソシオノムの課程に吸収されている。従って、ソシオノムの資格を持っていない社会教育者である。彼が言うには、ソシオノムは事務的な仕事が多く、それに対して社会教育者は直接人と関わる仕事なので、社会教育学に共感を抱いている。

もう一人、同席してくれた社会教育者のCさん(女性)は、ストックホルム大学を1989年に卒業した。彼女の仕事は、17歳以上の青年が親といっしょに住めない場合に、トレーニングアパートで生活できるように支援することである。家庭での虐待、薬物中毒、親との関係が悪い、親の役割を放棄している、といった状況に置かれた青年を対象とし、コミュニオンから連絡があれば、その青年と親といっしょに会って話し合う。そして、トレーニングアパートに住めるかどうかを判断する。というのは、トレーニングアパートに住む場合、自己管理できなければならないからである。17歳の青年は親の同意が必要である。そして、その青年に適したコンタクトパーソンを選び、週に1～3回、訪問して様子を聞き、18歳未満の場合は親とも連絡して会う。(2010

年8月18日にヒアリングを実施)

アテンドに働く4人の社会教育者のうち2人に会ってインタビューしたが、いずれも福祉の領域で仕事をしているものの、事務的な仕事ではなく、直接人と会い深く関わりながら、問題を抱えた青少年を支援している点で共通している。セデルルンドは、ソーシャルワークは心理学、精神医学、法律学、社会政治学などに理論的な基礎があり、教育学的な視点が欠けていた、その点で社会教育学は教育学の視点を強調したい、教育学の視点の一つとしてクライアントとの相互作用がいかに行われるか、相手との関わりの中でどのような結果を出すことができるのか、という点がある、と語っている。ソーシャルワークの仕事は、クライアントに職場に来てもらって調査することが主体であるのに対して、社会教育学では、個人に何か問題があれば、家族といっしょにその問題を分析する点に違いがある、と言う¹⁶。

この2人の社会教育者の仕事も、その点で納得できるものである。

(5) 起業した社会教育者

ストックホルム大学を5年前に卒業した社会教育者のDさん(女性)は、最初、コミュニンに就職したが、行政の枠内で仕事をするのに限界を感じ、退職して、2006年に1人で会社を設立した。自分自身のイニシアティブで社会を変革できるような社会教育の仕事がしたかったからである。

基礎学校が顧客であり、子どもが「人生の智慧」を身につけるのを支援する仕事を起こした。

SET(Social Emotional Training)と称するもので、子どもに何か葛藤が生じた時に子どもはどうすればよいのか、ロールプレイを用いて、勇気を出したり、言語化したり、感情をコントロールするトレーニングをするための講習を教師に行っている。テキストを出版して、それを販売し、そのテキストを用いて行う。人生を豊かに生きる人達を育てる、よりよい環境を育てることを目標にしている。

移民の多い学校では、社会への統合を重視したロールプレイを行っている。中流階級の学校、アルコール中毒者のいる学校など、それぞれの学校に応じたトレーニングを行っている。

心理学者やソーシャルワーカーといっしょに仕事をすることもあるし、学生時代の仲間を誘ったこともある。

現在は2年半の育児休暇をとっており、仕事は一時中断しているが、将来的には地域活動に関わる仕事もしたいし、青少年だけでなく大人に向けた仕事もしたいと考えている。たとえば、ある企業が再編成を迫られているとする。そうすると、社員は異動して新たな葛藤が生じたり、新し

い職場になじむことができない、という問題が生じたりする。そこで、講習を開き、どのように対応するのかを支援するという仕事である。あるいは職場での人間関係(特に上司との)をどのように改善するのか、という支援もすることができると考えている。

また、ホームレスや薬物中毒者を支援しているスタッフに対する講習の開催も考えている。そのようなスタッフはボランティアが多く、専門的な知識を持っていないため、講習を開くことにより、スタッフと当事者とをより結びつけることができると考えている。

Dさんもセデルルンド教授の指導のもとで社会教育学を学んだが、彼女のアイデアは教授の影響もあるようである。セデルルンドは社会教育学の視点からホームレスの調査を行い、考察しているが、この論文の中で彼は、「今や社会教育学は大人や家庭や近隣社会まで包含している」と述べている。特にコンピテンスとクオリフィケーションをキーワードとして着目し、社会的に排除された人達がコミュニティに参加することに社会教育学の一つの方向性を見ているのである¹⁷。

おわりに

エリクソンは、スウェーデンで社会教育学は決して「大きな」論点にはなっていないと述べている。社会教育者として教育されているのは少数の人達である。彼らによって実践されている仕事もまた低いステイタスであり、サラリーも低いと見なされている。大学からの社会教育学への関心も低い。伝統的に社会教育者は単科大学と高等学校で教育されてきたからである。教育システムにおいては、社会教育学ははっきりしないものになっている。それは、ソーシャルワークの中へと消えていくかもしれないし、ソーシャルワークの教育的な側面として残るかもしれない。

従って、今なぜ社会教育学への社会的な関心が増大しているのかを理解するのは難しい。この関心は、労働市場においても研究においても言えることである。また、社会教育学は学問分野としてのステイタスを持っていないにもかかわらず、スウェーデン研究審議会からファンドを得て、現在、3つのプロジェクトが進行している点も注目すべきことである。実践的な分野で社会教育学は拡張しているため、社会教育者として雇用される機会は増え、多様な領域で社会教育学的なアプローチを用いることが増えている。こうした事実は、社会教育学の活気に満ちた未来を示しているように見える。社会教育学的な問題は、常に実際的であるし、一つの学問分野の範囲内で定義づけることはできないように思われる。社会教育学は、一つ

の学問分野以上に関わっており、多分野による定義が必要である。そして、ソーシャルワークにおける教育学的な側面と、教育学における社会的な側面は、研究においても実践においても論争的である。

スウェーデンの社会教育学は、転換期を経て、今まさに発展途上にあり、これからの学問分野として形成されていく可能性を持っていると言える。しかし、実践的にも学問的にも教育と福祉の間で矛盾を抱えつつ揺れ動いており、それが大学のカリキュラムにも反映している。

日本の社会教育は、歴史的に社会事業（社会福祉）と密接な関係をもって成立してきたが、ヨーロッパとは異なり、福祉的要素が削ぎ落とされ、教育に特化する方向で発展してきた。かつて小川利夫は、「福祉は教育の母胎であり、教育は福祉の結晶である」「社会教育は教育と福祉、福祉と教育を結ぶものである」と語っていた。こうした小川の言葉を改めて噛みしめながら、筆者は福祉国家スウェーデンの社会教育の現場を訪ねた。

小川は「社会教育福祉」という言葉を用いたことがあったが、それについての説明は一切なかった。スウェーデンの社会教育学は、日本では差し詰め「社会教育福祉学」と名づけられるかもしれない。川本宇之介の「教育の社会化と社会の教育化」というアイディアは、ドイツの社会教育学に依拠しているが、この言葉で意味している内容は、ドイツ、北欧の社会教育学に近いものである。

筆者はかつて「社会教育と福祉は入れ子状の発展過程をたどってきた」¹⁸と論じたことがある。正確には、社会教育の成立過程において教育と福祉が入れ子状になっていたと言った方が良いであろう。第二次世界大戦後、それがしだいに失われてきたが、現代社会が抱える深刻な諸問題に社会教育がどう関与していけるのかを考えた時、「社会教育福祉学」の構築は有効なアプローチになるものと思われる。その際に、たとえばスウェーデンの社会教育学の理論と実践は、何がしかの示唆を与えてくれるのではないかと考える。本稿は、スウェーデンの社会教育学とその実践の現状と課題を提示するにとどまったが、今後、日本で「社会教育福祉学」の構築を探求しようとする際、両者を比較検討する意味はあるだろう。少なくとも同じ社会教育という用語を歴史的に用い、社会と教育との接点を絶えず探求し、社会問題を教育的に解決しながら良き社会をつくり上げていこうとする点で両者は共通している一方で、その方法論上の違いや、教育と福祉との関係性の違いなど相違する点も多い。しかし、学問分野としてのアイデンティティを確立するのに苦しんでいるという点では類似しており、これらのことを含めて、今後も検討していきたい。

<注>

- 1 松田武雄『近代日本社会教育の成立』九州大学出版会、2004年。
- 2 松田武雄『現代社会教育の課題と可能性』九州大学出版会、2007年。
- 3 大串隆吉『社会教育入門』有信堂、2008年。
- 4 Lisbeth Eriksson & Ann-Marie Markstrom, 'Social Pedagogy in a Swedish Context', Yacob Kornbeck & Niels Rosendal Jensen, "The Diversity of Social Pedagogy in Europe", 2009, pp.48-49.
- 5 Christer Cederlund、ヒアリング（2010年8月16日）による。
- 6 Lisbeth Eriksson & Ann-Marie Markstrom(2009), pp.46-47.
- 7 Lisbeth Eriksson & Ann-Marie Markstrom, 'Interpreting the Concept of Social Pedagogy', Anders Gustavsson, Hans-Eric Hermansson & Juha Hämäläinen, "Perspectives and Theory in Social Pedagogy", 2003, p.46.
- 8 Alf Ronnby, "Socialarbetes Förklaringsmodeller", 1983.
- 9 Lisbeth Eriksson & Ann-Marie Markstrom(2003).
- 10 Lisbeth Eriksson & Ann-Marie Markstrom(2009).
- 11 Lisbeth Eriksson, 'Community Development and Social Pedagogy: Traditions for Understanding Mobilization for Collective Self-development', "Community Development Journal", 2010.
- 12 Marie Westerlind(Högskolan Väst)、ヒアリング（2010年8月17日）による。
- 13 Christer Cederlund、ヒアリング（2008年3月27日）による。
- 14 Eva Önneshöj (Tollare Folkhögskola 校長、当時)、ヒアリング（2008年3月27日）による。
- 15 Lisbeth Eriksson & Ann-Marie Markstrom(2009), pp.51-53.
- 16 Christer Cederlund、ヒアリング（2008年3月27日）による。
- 17 Christer Cederlund、ヒアリング（2010年8月16日）による。
- 18 松田武雄「社会教育福祉としての公民館研究の意義」『沖縄の字公民館における地域福祉・社会教育の推進と青年の自立支援に関する研究』（科学研究費補助金研究成果報告書、研究代表者・松田武雄）、2008年。