

教育福祉論の再検討

松田 武雄

はじめに

「用語としての教育福祉は…一九六〇年代を中心とする高度経済成長期以降の社会において、国内的にも国際的にも、積極的な意味をもって用いられるようになった」¹とされているように、教育福祉という用語は、「福祉国家の黄金期」とされる1960年代以降に使われ始めた用語である。それ以前から小川利夫らは、養護施設の児童や夜間中学校の生徒など、社会から周辺化された子ども・青年の生活と学力に関する調査を長年にわたって続けていた。そうした調査をもとに、1970年代以降、小川は教育福祉論について精力的に議論を展開した。教育福祉論は小川だけでなく、福祉の専門家の間でも論じられ、今日ではある程度用語は普及してきた。しかし、その学術的な概念規定については、いまだ明確とは言えない。

教育実態からすると、小川らが注目した教育福祉的な問題状況は、「福祉国家という政治経済システムの歴史的使命は終わった」²と言われる今日、複雑化、深刻化している。何よりも子どもの貧困問題、虐待等の問題は深刻さを増している。現在においても貧困問題は教育福祉問題の肝となっている。それは、子どもや若者に象徴的に表れているが、学校教育のみならず社会教育も注視すべきことである。この問題解決はいまだほど遠いにしても、以前に比して政策的にも実践的にも取り組みが進んでいる。

このような実践的展開からすると、理論的な分析は遅れているように思われる。小川の『教育福祉の基本問題』（1985年）が出版されて以降、小川の理論枠を超える議論があまり見られないのではないかと。近年、発行された著書のなかでは、社会教育の立場から書かれた辻浩『現代教育福祉論』（ミネルヴァ書房、2017年）が、小川の理論枠を継承しつつ、教育福祉を地域づくりと関連づけており、現代的な政治的文脈のもとで、小川が着目しなかった点に論及している。ほかに高橋正教、遠藤由美、辻浩らがいくつかの論文を執筆している³。しかし、教育福祉論の現代的な理論的枠組みの提示には至っていないと思われる。

社会福祉の立場から書かれた著書としては、川村匡由・瀧澤利行編著『教育福祉論 生涯学習と相談援助』（ミネルヴァ書房、2011年）、山野則子・吉田敦彦・山中京子・関川芳孝編『教育福祉学への招待』（せせらぎ出版、2012年）、関川芳孝・山中京子・中谷奈津子編『教育福祉学の挑戦』（せせらぎ出版、2017年）など多くある。しかし、小川の権利論の視点はここにはあまり見られず、福祉の側からの新たな理論枠の提示は見られない。

社会福祉の立場から、吉田敦彦は教育福祉学の定義として5点を示している。その要点は、「福祉における教育的支援と教育における福祉的支援とを双方向にクロスオーバーさせながら、「福祉と教育」の協働を促進するためのコンセプトである」⁴という点である。そして教育福祉の要素として、「教育の母胎としての福祉」「福祉の方法としての教育」「福祉における教育的支援」「教育における福祉的支援」という4点が挙げられている。教育福祉という概念の枠組みを構築するという視点は弱いと、社会福祉の立場から小川とは異なる

論を展開している。

本稿では、小川利夫を中心に、その議論を検証しながら、教育福祉論の再検討のための若干の問題提起をすることを目的としている。

1. 教育福祉問題への着目

小川にとって教育福祉問題は、何よりもまず子どもや青年の教育と福祉の権利問題であった。「国民の生存のための教育保障が、教育と福祉への権利」であり、重要なことは、「子どもの権利における教育と福祉の問題関連、その今日的な意味内容をさらに豊かなものにしていく必要がある」のである。小川は、あくまでも権利論の立場から「教育と福祉の問題関連」を明らかにしていくことを課題とした。そのために小川等は共同研究に取り組み、理論的課題とともに、次のような実践的課題の分析にも取り組んだ。幼稚園と保育所、教育扶助と教育補助、障害児・者教育、へき地教育・夜間中学、養護施設児童、青少年非行一教護院問題、職業訓練である⁵。これらの成果が『教育と福祉の権利』（1972年）として発行された。

小川は、まず戦前日本の教育学の性格を「学校教育主義的な教育学の特質」と指摘し、「戦前日本の教育学がいわゆる普通児童あるいは正常児中心の教育学であり、その意味では一般的に、すでにみた文政型児童観の枠内に安住していた」と述べている。このような学校教育主義的教育学に対しては、「戦前の日本にも批判的な教育学の系譜」があったとして春山作樹を挙げているが、合わせて次のような乗杉嘉壽の文章を紹介している。⁶

「(犯罪児童、筆者)を教養する方法手段が、我邦の教育系統に一もないのは実に遺憾なことで、我邦で教育といえは、更に普通の児童に学校で教育を受けることの様に考へるが、之は大なる間違であつて、…異常な身体や精神を有する子供に対する特別な手当を施す教育が必要で、…当然我教育系の中に之を収めて、根本的に之を実行するの必要なことは、普通児に対して義務教育を強制すると同様の意味に於いて必要である。」⁷

このように乗杉は「特殊教育」の義務化論を主張しており、今日でいうところの教育福祉問題について問題提起していると言える。小川は、このような戦前からの学校教育主義的な教育学への批判の系譜を教育福祉問題の歴史に位置づけ、『教育と福祉の権利』において、教育福祉問題について論じている。ここで小川は、「福祉と教育の問題は、…子供の権利の主要な側面をなすものではあるが、両者は本来不離一帯の関係にあるもの」⁸と解釈している。

「不離一帯の関係」とはどのようなものか、この点にこそ教育福祉問題の核心があると思われるが、この点に関しては、論文の最後に、「教育と福祉の日常的実践・運動の課題として、それらをとらえる共通の原則的理解を深める広場をつくりだしていくことこそが、まず必要である」⁹と締めくくるところとどまっている。

2. 学習権保障としての教育福祉問題

小川は当初、「社会福祉とりわけ児童福祉サービスそのものの性格と機能の中に、いわば未分化のままに包摂され埋没されている教育的機能ならびに教育的条件整備の諸問題」を教育福祉問題と称していた¹⁰。その後、「教育福祉は、今日の社会福祉とりわけ児童福祉サービスのなかに、実態的には多分に未分化に包摂ないし埋没され、結果的には軽視ないし

剥奪されている子どもと青年の学習・教育権上の諸問題」¹¹（のちに成人も含めている）というように、「教育的機能ならびに教育的条件整備の諸問題」を「子どもと青年の学習・教育権」と明確化したのである。

この点については、高橋正教も、「学習権保障論としての教育福祉論」あるいは「恵まれない子どもたちの教育権保障の問題」¹²と述べている。

すなわち教育福祉問題は、福祉の中に埋没された子ども・青年の学習・教育権と捉えられたのである。いわば福祉サービスにおける教育権論としての教育福祉問題である。ここでは、福祉の権利とともに、恵まれない子ども・青年の教育的課題を浮かび上がらせようとしたものであったろう。と同時に、従来の教育権論—「普通児童あるいは正常児中心の教育」権論—の再検討を試みるものでもあった。

高橋は、「国民の教育要求・福祉要求の前進は、教育と福祉の関係の議論を、「恵まれない子どもの教育権保障」の問題から問うことだけに限定することを許さない」と述べ、教育と福祉の関係を本質論的に問うことを求めている。そして、「教育と福祉の実践的統一および教育と福祉の権利の統一的保障」¹³を主張している。

この点については既に小川が「教育と福祉の権利の統一的な発展をはかっていく必要がある」と述べており、「学校教育が福祉的機能を果たしていない」ことを問題にしていると同時に、「福祉」の名において「教育」の問題を軽視ないし無視している」と指摘している¹⁴。

一方、小川は、「教育と社会福祉との関連と統一」に対して次のように警鐘を鳴らしている。

「教育と社会福祉との関連と統一が、今日改めて多くの国民の関心をよんでいるのは、その意味では必ずしもよろこばしい兆候ではない。それはむしろ危険な兆候を明らかに「内包」している。なぜなら、教育が社会福祉の中に無原則に導入されるとき、その教育は国家主義的な「教化」に転化されるだけでなく社会福祉そのものも「社会教化」化される。」¹⁵

すなわち、戦時中の教訓をもとに、社会福祉の中に教育が組み込まれた場合、教育の本来の機能が失われる、「教育」が「教化」化される可能性を指摘しているのである。小川はこれ以上のことは述べていないが、教育福祉問題における教育と福祉の関連をどのようにとらえるのかを、歴史的な教訓を踏まえて問題提起している。

3. 教育と福祉の「谷間」の問題と基本構造

一方で小川は、教育福祉を「教育と福祉の“谷間”における諸問題」¹⁶という表現をして問題提起している。これは文学的な表現であると小川は述べているが、教育福祉問題を「学習権保障論」と断定するよりも、「教育と福祉の“谷間”における諸問題」と言うことにより、教育と福祉に関わる様々な問題が浮き彫り化されるように思われる。

この点について小川は次のように述べている。「谷間」といういかにも文学的な表現は、たんに現象的な問題をさすのではなく、より本質的な問題状況を暗示してきたと思われる。そこでは、「谷間」の名において、実は既成の教育観ないし福祉観、さらに既成の児童観の批判とその新たな統合の見地が実践的に求められてきたのではあるまいか。（中略）教育と福祉の谷間とは、その意味では両者の本来のあり方が実践的に求められるさいに不可避

的な一定の理論的争点にほかならないのである。」¹⁷

「谷間」とは、古い児童観、教育観、福祉観が見落としてきた子どもの教育と福祉の権利である。その権利の合理的な統合が「理論的争点」となるのであろう。

では、どのような「理論的争点」であるのか。小川は、教育と福祉の無原則的な不離一帯論は危険であるとし、「構造的一元論」を提唱する。「構造的一元論」とは具体的にどのような意味合いなのか示されていないが、教育福祉問題の歴史的統一視点として、貧困・解放・発達の問題を挙げている。言い換えれば、小川の言う教育福祉問題の内容的な「理論的争点」は、貧困・解放・発達の問題である。小川にとっては特に貧困問題が教育福祉問題の起点となっている。この点について次のように小川は述べている。

「現代の「教育と福祉」問題の基本構造が、今日なお貧困とりわけ現代の貧困…における人間の解放および発達の問題として基本的にとらえられる必要がある」¹⁸。

小川の言う「現代の「教育と福祉」問題の基本構造」は、『社会福祉と社会教育』（1994年）の図1¹⁹に示されているように、基盤に福祉があり、上部に教育があり、その間に福祉と教育が不離一体化して位置づいているというものである。この構図は基本的に正しいであろう。福祉で生存の基盤を確立し生活を保障して、教育で個人の能力を引き出し発達を促す。こうした人々の成長と発達の過程で、教育でもあり福祉でもあるような教育福祉の活動が機能していくのである。

次に社会的な側面での「理論的争点」は、第一に、「親子関係の崩壊現象に象徴されるような社会問題としての児童問題そのもののいわば社会的性格とその矛盾にかかわるもの」である。第二に、「それに対応する児童の教育・福祉政策と運動にかかわるもの」である。第三に、「日常実践的な実現過程における行政と活動のあり方」である。そしてこれらの三つの次元が「全体として相互に構造的関連をもつものである」と説明している²⁰。これらは、社会的実践的な側面での「教育と福祉」問題の基本構造を示している。

小川はこのように教育福祉問題の基本構造を描いたが、権利論の視点から見るとどのように把握されるのであろうか。小川、高橋は主として学習権の問題として教育福祉問題を捉えたが、権利論からすると教育福祉問題は学習権にとどまらない。小川は、「教育と福祉の権利」と言っており、学習権に限定していなかったが、児童福祉の中の教育問題をクリアに焦点化すると、学習権としての教育福祉問題ということになったのであろう。

小川は、一方で教育福祉問題を「子どもと青年の学習・教育権上の諸問題」と言い、他方で「教育と福祉の権利の統一的な発展」と述べている。ここには、児童福祉サービスにおける「子どもと青年の学習・教育権」の実現を中心に据えて、その権利を実現するためにこそ、「教育と福祉の権利の統一的な発展」が必要であるという小川の発想があったと思われる。逆に言えば、「教育と福祉の権利の統一的な発展」があつてこそ、児童福祉の中の「子どもと青年の学習・教育権」の実現をはかることができるという発想である。その際、小川の権利論には、「恵まれない子どもたち」の権利問題にこそ、子ども一般の権利問題が集中的に表れているという見方があった。

既述のように小川は、「教育福祉は、今日の社会福祉とりわけ児童福祉サービスのなかに、実態的には多分に未分化に包摂ないし埋没され、結果的には軽視ないし剥奪されている子どもと青年の学習・教育権上の諸問題」と定義した。児童福祉は子どもの教育の母胎であ

り、従って、子どもの教育権もその中に埋め込まれている。小川がこの文章を書いた1970年代当時、子ども・青年の教育権は、児童福祉サービスの中に「未分化に包摂ないし埋没され、結果的には軽視ないし剥奪されてい」という歴史的事情があった。しかし今日、子ども・若者の教育権は、少なくとも制度的には児童福祉の中に「埋没」しているとは言えない。福祉を母胎にしつつ、子どもの学習権は制度的に位置づけられるようになってきた。

とはいえ、「谷間」の問題は依然として存在している。たとえば児童養護施設の子どものための高校、特に高等教育進学率はかなり低い現状にあるし、何よりも子どもの貧困問題は深刻である。「谷間」における子どもの教育権の「埋没」状況はいまだ見られるのである。「谷間」における学習権の問題は、課題解決への努力がなされてきたが、残された課題は少なくない。

4. 機能論としての教育福祉論

教育福祉論は、教育学の分野では学習権を中心に論じられてきたが、今日、制度的な権利論だけでは教育福祉問題を語るができない。小川は、「学校教育が福祉的機能を果たしていない」²¹と述べており、ここでは、教育福祉を機能論として語っている。逆に児童福祉施設が教育的機能を果たしていないと言えるかもしれない。あるいは、教育的機能と福祉的機能の線引きができず、両者が融合した状態で機能しているかもしれない。また、高橋も、「教育における福祉的機能」「福祉における教育的機能」「教育と福祉それぞれの独自機能」と、三つの機能を区分けしている²²。

たとえば教師は、子どもの家庭的な事情にどこまで関わることができるのか、あるいはどのように関わるのか。学校は制度的には教育の場であるが、子どもの「善き生」を実現する福祉の場でもある。従って、教師は子どもの福祉に無関心ではいられないであろう。しかし、教師は福祉の専門家ではないため、教育活動において福祉的な機能をどのように取り込んでいけば良いのか悩まざるをえない。山野則子は、「教師のなかに福祉の認知度はさほど高くない」、「機能として社会福祉が十分に教育制度に入りこめていない」²³と指摘し、学校教育における福祉的機能の脆弱性について述べている。

2015年度から全国の公立小・中・高校にスクール・ソーシャルワーカーが配置されることになったが、貧困問題や虐待等福祉問題に取り組むだけでなく、学校文化のなかに福祉の思想が広がっていく契機になる可能性もある。そのなかで教師の福祉意識が徐々に醸成されていくようになれば、学校に教育福祉的な思想が育まれていくかもしれない。

逆に児童福祉職員においても同様のことが言える。彼らは福祉の専門家ではあるが、子どもの教育に何らかの仕方に関わらざるをえないであろう。児童養護施設、児童自立支援施設、児童相談所一時保護所等によって教育機能の位置づけは異なるので、それぞれの職員の役割も異なってくるが、子どもに関わる以上、教育の視点を持つことは必然である。子どもの発達段階を見すえた指導・援助、子どもの教育を支援する学習指導など、子どもの学習意欲を支えるような役割が求められる。たとえば小川は、次のようなケースワーカーの実践を紹介している。

低所得層の多い荒川区では、福祉事務所の職員が中心となって、一九八五年から学力不

振の中学三年生のための勉強会を行なっている。その勉強会は、ケースワーカーが自分の担当のケースの家庭の中で、学力不足などから高校進学をあきらめている子供を説得するところから始まる。勉強会の場所は、福祉事務所の休息室。週の三日、国語、数学、英語の三教科に分けて教える。講師は福祉事務所のケースワーカーのほか、区役所の他の部局からも応援にかけつける²⁴。

この事例は随分以前のもので、現在、ケースワーカーはたぶんこのようなゆとりはないであろうと思われるが、福祉の側から「谷間」の補完をしていく取り組みであり、そのようなシステムと専門職が設置されることが望ましい。ドイツや北欧等では、ソーシャル・ペダゴグ（社会教育士）がそれに近い役割を果たしている。

つまり、子どもの成長・発達過程において、教育的機能と福祉的機能がまじりあって、専門職等による指導・援助が行われることが期待されるのである。このプロセスはどこかで機能の区分けをすることは難しい。意図的にせよ無意図的にせよ、2つの機能がうまく調整され、かみ合って機能していると言って良いであろう。つまり、それぞれの機能が互いの機能のなかにバランスよく埋め込まれて、教育的機能と福祉的機能が同時的に作用し、子どもに働きかけていくのである。このことは、小川らが主張する権利論としての教育福祉論を補完する考え方である。いわば機能論としての教育福祉論と言っても良い。

たとえばドイツやスウェーデンなど西・北欧諸国の学校（生産学校など）では、ドラッグや犯罪などにより中等教育を修了していない青年に、中等教育レベルの教育をするとともに、卒業後、就職できるように職業技術教育もしている。職業技術教育自体は教育領域であるが、学校で健全な生活を送ることを身につけさせ、卒業後の労働生活を保障するという意味では福祉の領域であるとも言えるのである。従って、単に権利として教育を保障するということにとどまらないであろう。

権利としての教育福祉が保障されることにより、機能としての教育福祉が活かされる。権利論を抜きにして機能論だけの教育福祉論はありえない。小川が、「私たちは改めて「教育福祉」問題というものを一方で社会的に徹底してとらえると同時に、他方では国家的に徹底してとらえていく必要がある。」²⁵と述べたのは、その意味では教訓的である。私たちは、かつて教育が内務行政に統制されていた時代があったことを忘れるべきではない。

5. 教育福祉と地域づくり

簡潔に言えば、社会教育（さらには学校教育）と福祉がつながり合って（連携・融合して）活動を発展させることにより、ウェルビーイングを実現していく地域づくりが展開されていく、と筆者は考えている。社会教育も地域福祉も最終的にはウェルビーイングな地域社会を築くことを目的にしており、そこで個々人が自由で豊かな生活を送ることを目的にしている。社会教育あるいは「社会教育的な活動」と地域福祉が十全に機能していない地域において、私たちが満足するような地域をつくりあげていくことができるとは思えない。

社会教育は元来、地域づくりと不離一体の関係であり続けてきたし、福祉（地域福祉）も社会教育と深い関係を持ちながら、あるいは両者が重なり合いながら、社会教育版の教育福祉と言ってもよい概念（「社会教育福祉」）をつくりあげてきた。

学校教育についても近年、文部科学省は、「学校を核としたまちづくり」を提唱しており、

子どもたちが地域と関わった学習を通じて「生きる力」を養っていくことを提唱している。実際のところ取り組むのは難しいとは言え、学校教育も地域づくりに積極的に関与していくことが期待されているのである。

学校での福祉活動は主にスクール・ソーシャルワーカーが担い、「学校福祉」と言われたりする。スクール・ソーシャルワーカーは、学校における教育と福祉をつなぐ役割を担っているのであり、福祉の側から、教育と福祉の「谷間」に位置していると言ってよい。そしてスクール・ソーシャルワーカーはコミュニティ・ソーシャルワーカーと連携することができる。活動の場は学校のみならず地域社会でもあり、こうして「学校福祉は地域福祉と連結する」²⁶のである。

学校教育と社会教育が合わせて福祉とつながり、総称して教育福祉論とすることができるのであり、おとなも含めた幅広い学習権、社会権の実現を目指すことができる。そして教育福祉活動の展開によって、地域の多様なアクター（住民、学校教員、社会教育職員、福祉職員、公務員、医療関係者、商店、企業など）が可能な範囲で協働して、ウェルビーングな地域社会を構築していく可能性を見つけ出すことができる。文部科学省が提唱している「チーム学校」は、ある意味では教育福祉の行政版であるが、「チーム学校」として完結せず、地域社会と接合していけば、教育福祉から地域づくりへと発展していく契機となるであろう。コミュニティ・スクールは、学校を中心とした地域づくりをしていく機能も期待されているところであるが、教育福祉的な機能を内に含ませることも可能であろう。たとえば学校運営協議会において、困難を抱えた子どもたちへの支援策について協議することもできる。

社会教育と地域福祉を統合した「社会教育福祉」は、学校教育以上に福祉的性格の強い地域づくりへと展開している。たとえば島根県松江市では、地区公民館のなかに地区社会福祉協議会が設置され、社会教育活動と地域福祉活動が一体となった住民主体の活動が行われている。高齢者福祉、児童福祉、子育て支援などの活動を、公民館と地区社会福祉協議会が協力し合っている。

福岡県大牟田市では、地区公民館のなかに地域包括支援センターが設置されており、健康づくりの活動など、両者が連携して地域福祉・保健活動がおこなわれている。公民館のサークル活動に参加した人が、ついでに地域包括支援センターにちょっと立ち寄って、近くに住む一人暮らしの高齢者の様子について、地域包括支援センターの相談窓口で話したりする。社会教育版の教育福祉活動である。

このような活動を通じて、誰もが暮らしやすい地域づくり、地域のなかでの相互承認の関係づくりが築かれていくのである。子ども・青年の学習権保障としての教育福祉論は、今日、社会教育に目を向けると、高齢者の学習権保障の論ともなり、さらに地域づくりへとつながっていく。

現在、地域づくり、コミュニティ政策は、国策のような位置づけになっている。しかし一方で、住民同士が互いの声を尊重し合いながら、住民が主体となった地域づくりも多様性を持ちつつ瞠目に値する活動を行っている。教育福祉論はもともと学校教育と福祉の「谷間」の問題として提起されたが、社会教育と福祉が結びつくことによって、「社会教育福祉」として地域づくりへと展開していく。本来、教育福祉論は権利論として提起されたが、「子どもの学習権と地域での生活全体を視野に入れた世帯に対する生活支援」²⁷は密接につな

がっており、権利論は、地域の福祉、社会における自己実現と相互承認を実現し、ウェルビーイングな地域社会を築いていく契機ともなる。下図は、それを構造化してみたものである。

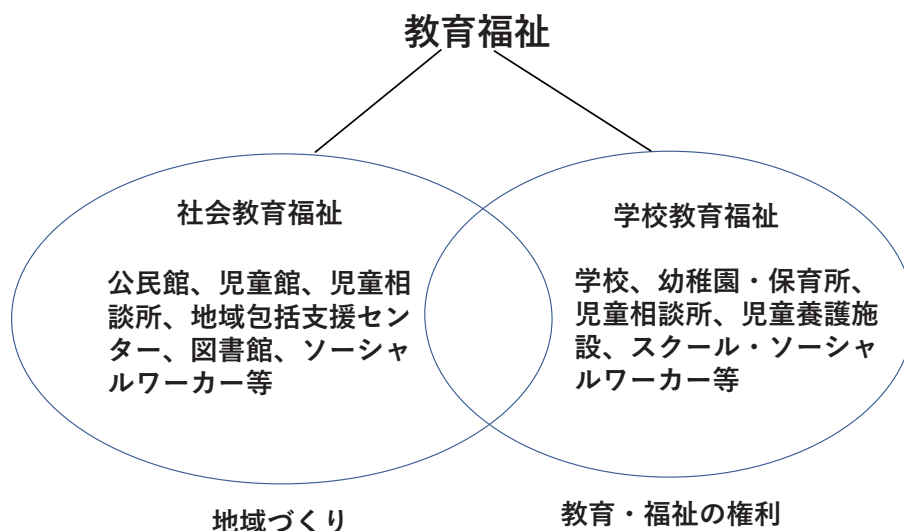


図 教育福祉の構造

6. 再編下の現代福祉国家と教育福祉の矛盾構造

従来、教育福祉という用語は、積極的な意味合いにおいて用いられてきたと思われる。しかし、再編下にある現代福祉国家の文脈でみると、たとえば橋本伸也が、「教育が手段的価値（たとえば、完全雇用の前提としての就学や職業訓練）を有することはほとんど自明視され、いくつかの国や地域では広義の福祉概念のなかに教育を含めて考えている」²⁸と述べているように、教育と福祉の「谷間」の学習権と福祉の「手段的価値としての教育」とは表裏の関係にあると思われる。あるいは「教育が福祉を代替する」²⁹とも言える。さらに、「教育の機能には、福祉国家を支える側面と、福祉国家を弱める側面とがある」³⁰という矛盾を指摘する意見もある。学習権保障の立場から、困難を抱えた若者に教育を提供することが、同時に福祉を補完し、就労支援をしているということは確かに事実と言えるであろう。

このように考えると、福祉の価値と教育の価値が対等に相乗的に作用し合って、「教育福祉」という包括的な価値が生み出されてくるとは必ずしも言えないように思える。しかし、一方で岩下誠は、「特定の歴史的社会的条件のもとでは、教育と福祉が相互促進的に機能することがありうる」³¹と論じており、筆者もこの意見に同意する。こうしてみると教育と福祉は、一定の条件のもとで、教育福祉としての可能性を開くこともあるし、教育が福祉を実現する手段ともなると言えるであろう。

エスピン・アンデルセンは、「福祉国家によって直接に形成され方向づけられる多くの社会制度の中でおそらくもっとも重要なものは、職業生活、雇用、労働市場である」³²と述べている。ここにおいては、教育の役割は就労支援であり、それによって完全雇用に近づけば、福祉体制も維持することができる。社会民主主義レジームの福祉国家（エスピン・アンデルセン）においては、「福祉と労働の融合」が特質であるが³³、ここに教育が関与しているのである。つまり「福祉と教育と労働の融合」と言うこともでき、福祉国家論においては、「教育福祉」論に労働の視点を含むことを示唆している。同時に彼は、「最小限度の福祉国家を求める伝統的な主張の背後にある哲学とは、就労に不適なあるいは就労不可能であることが明らかな人々のためにセイフティネット、いわば最後の避難所を確保すること」³⁴であることも述べている。それこそ教育福祉の領域である。

教育福祉の領域と機能は近代社会、とりわけ福祉国家において成立する。ドイツでは、19世紀半ばに Sozialpädagogik（ゾツィアル・ペダゴギク）という福祉と教育を融合した学問領域が登場した。小川利夫は早くからドイツの Sozialpädagogik を「社会的教育学」というよりも、「教育福祉学」と訳して注目していた³⁵。小川が着目したように、ヨーロッパのソーシャル・ペダゴジーは、日本で言うところの教育福祉に近い領域である。

たとえば社会民主主義レジームの福祉国家とされるスウェーデンでは、Socialpedagogik（ソシアル・ペダゴギク）を教育の範疇で考えるのか、福祉の範疇で考えるのか、課題視されてきた。スウェーデンでは、ソスペッド（社会教育士）というソーシャル・ペダゴジーの教育福祉専門職を大学や専門学校などで養成しているが、ソーシャル・ペダゴジーは次第に社会福祉の領域に吸収されてきた。社会福祉の領域では、類似した専門職であるソシオノム（ソーシャルワーカー）の需要が高まり、大学等の養成課程では、ソシオノムの養成課程にソスペッドの養成が統合されるようになり、ソスペッドの位置づけが学問的に弱くなってきた。しかし近年、現場ではソスペッドの需要が高まり、多くの職業専門学校や民衆大学等ではソスペッドを養成している³⁶。つまり教育学的な素養も有しているソスペッドへの期待が高まっていると思われる。

エスピン・アンデルセンが類型化した3種類の福祉国家では、アメリカを除き、いずれもソーシャル・ペダゴジーが福祉と教育をつなぐ役割を果たしており、特にドイツと北欧の国々がそれを牽引している。

7. 教育福祉論と互酬性

武川正吾によれば、「福祉国家がその目標を実現するために行う活動には、少なくとも2つの種類のものがある。1つは給付であり、他の1つは規制である。」³⁷。その中で「教育は規制の側面に多く関わる」と言われている³⁸。しかし、「学習権としての教育福祉論」は、主として「給付」の側面から議論されてきた。

福祉国家は、「給付国家」と「規制国家」という側面から捉えられ、「給付国家」という側面から見ると、資源配分様式は「自助」「互酬」「再分配」「市場交換」という4類型が析出されるという³⁹。教育との関連で言えば、特に「互酬」「再分配」の類型が俎上にのぼる。

1960～1970年代、教育福祉が提唱され始めた頃、それは国家に対する学習権保障（条件整備）要求として議論されたが、再編下にある現代福祉国家においては、教育福祉の権利論は広義化しており、非国家的セクターの果たす役割にも注目しなければならない。広田

照幸は、福祉国家と教育との関係を示唆するエスピン＝アンデルセンの説明について、次のようにまとめている。

「福祉を提供する主体を（排他的に）国家に限定しないことで、現代福祉国家以前、および、高度成長期型福祉国家の見直し以後の、多様なアクターによる福祉提供をトータルに視野に収めることができる（福祉多元主義、あるいは福祉ミックスという視点）」。⁴⁰

このような理解を、「学習権保障としての教育福祉論」という視点から解釈すると、国家による学習権保障に限らず、多様なアクターによる学習権保障を考えていくことが現代的な課題となる。さしあたり「教育福祉多元化」論と称しておきたい。

この視点から、先ほどの藤村による資源配分様式の類型化に目を向けると、「互酬」の類型が目目される。たとえば学校に登校しづらい子どもたちに声をかけて、公民館などで地域のNPO、ボランティアが学習支援をする事例はしばしば聞くことである。児童養護施設の子どもや若者にNPO、ボランティアが学習支援をすることもあるかもしれない。貧困家庭の子どもたちに、放課後、教師や地域住民が学習支援をすることもあるだろう。これらの事例は、資源配分様式の「互酬」という類型に位置づくと考えられる。「互酬」と言う場合、日本では、伝統的な地縁に基づく互酬と現代のアソシエーションによる互酬が併存しており、それぞれが機能しているというのが特徴的である。

現在、当たり前のように見られるこのような取り組みを、教育福祉における互酬性として概念的に位置づけ直してみることは、教育福祉の概念のうちに、教育・福祉機関や専門職のみでなく、コミュニティにおける互酬性を包摂することができる。しかし、互酬性という場合、専門性との関連はどうなるのであろうか。スウェーデンのソスペッドというような専門職が教育福祉の領域に十全に配置されれば、互酬性という要素は必要ないのであろうか。スウェーデンは個人主義的な福祉国家であり、それだけに専門職制度は充実しており、個人は一応専門職に守られているが、一方で、コミュニティの重要性を指摘するスウェーデンの研究者も存在する。

互酬性、特に地縁に基づく互酬性は、自由を拘束する側面があるが、他方で、コミュニティの絆をつくり、それが教育福祉の機能を豊かにする土壌となる可能性も考えられる。互酬性という概念は議論が分かれるところであるが、今後の教育福祉論の構想においては必要な概念ではないかと考える。

かつての「学習権保障論としての教育福祉論」という規定が、現代教育福祉論においても普遍性を持つのかどうか、改めて問い直してみる時代にいると思われる。

おわりに

本稿では、小川利夫を中心とする教育福祉論を中心に考察し、そこでの議論では深められていない、あるいは現代的に新たに顕現したと思われる論点をいくつか挙げて論じた。全体として不十分との誹りを免れない。しかし、実践的には今日、教育福祉は求められていることであり、その方向に向かっていると思われる。理論化が遅れているのである。日本で教育福祉の議論が進めば、ヨーロッパのソーシャル・ペダゴジーの議論ともつながっていく可能性がある。

教育福祉論は、今後の学校や地域社会の再編成とどう関連していくのか、あるいは福祉国家の危機を迎え、福祉国家の再編成が課題となっている今日、そのような文脈に教育福

社論をどう位置付けることができるのか、ということも考えながら考察していくことも必要であろう。教育福祉論の曖昧性を大事にしつつ、理論化への努力を怠らないことが重要である。

注

- ¹ 小川利夫「教育福祉の意義と概説」、小川利夫・高橋正教編著『教育福祉論入門』光生館、2001、p. 7。
- ² 新川敏光『福祉国家変革の理路』ミネルヴァ書房、2014、はじめに。
- ³ 高橋正教「教育福祉の問題状況と課題」「教育福祉研究—これからの捉え方と課題—」、遠藤由美「教育と福祉の谷間」を問うて見つめて」、辻浩「社会教育史研究の課題と教育福祉」、いずれも前掲『教育福祉論入門』、など。
- ⁴ 吉田敦彦「教育福祉学への招待」山野則子・吉田敦彦・山中京子・関川芳孝編『教育福祉学への招待』せせらぎ出版、2012、p. 6。
- ⁵ 小川利夫・永井憲一・平原春好「まえがき」小川利夫・永井憲一・平原春好編『教育と福祉の権利』勁草書房、1972。
- ⁶ 小川利夫「児童観と教育の再構成—「教育福祉」問題と教育法学—」、同上、pp. 12-13
- ⁷ 乗杉嘉壽『社会教育の研究』同文館、1923、p. 28。
- ⁸ 小川利夫、前掲「児童観と教育の再構成—「教育福祉」問題と教育法学—」、p. 20。
- ⁹ 同上、p. 23。
- ¹⁰ 同上、p. 5。
- ¹¹ 小川利夫「教育と福祉の間—教育福祉論序説」小川利夫・土井洋一編著『教育と福祉の理論』一粒社、1978、p. 7。
- ¹² 高橋正教「教育福祉研究—これからの捉え方と課題—」、前掲『教育福祉論入門』、p. 228。
- ¹³ 同上、p. 238-239。
- ¹⁴ 小川利夫『教育福祉の基本問題』勁草書房、1985、p. 55。
- ¹⁵ 小川利夫「教育福祉問題の権利構造」城戸幡太郎先生 80 歳祝賀記念論文集刊行委員会編『日本の教育科学』日本文化科学社、1976、p. 3。
- ¹⁶ 小川利夫「教育福祉の意義と概説」、前掲、『教育福祉論入門』p. 5。
- ¹⁷ 小川利夫、前掲『教育福祉の基本問題』p. 40。
- ¹⁸ 同上、p. 48。
- ¹⁹ 小川利夫『社会福祉と社会教育』亜紀書房、1994、p. 185。
- ²⁰ 小川利夫、前掲『教育福祉の基本問題』、p. 50。
- ²¹ 小川利夫、前掲『社会福祉と社会教育』p. 55。
- ²² 高橋正教「教育福祉の問題状況と課題」、前掲、p. 15。
- ²³ 山野則子「福祉と教育の融合—スクールソーシャルワークの視点から—」山野則子・吉田敦彦・山中京子・関川芳孝編『教育福祉学への招待』せせらぎ出版、2012、p. 124。
- ²⁴ 小川利夫『社会福祉と社会教育』、前掲、p. 74。
- ²⁵ 小川利夫、前掲「教育と福祉の間—教育福祉論序説」p. 11。
- ²⁶ 野尻紀恵「学校でつくりあげる子どもの福祉」鈴木庸裕編著『学校福祉とは何か』ミネルヴァ書房、2018、p. 83。
- ²⁷ 同上、p. 71。
- ²⁸ 橋本伸也「近現代世界における国家・社会・教育—「福祉国家と教育」という観点から」広田照幸・橋本伸也・岩下誠編『福祉国家と教育』昭和堂、2013、p. 13。
- ²⁹ 広田照幸「序」、同上、p. ii。
- ³⁰ 広田照幸「福祉国家と教育の関係をどう考えるか」、同上、p. 243。

-
- ³¹ 岩下誠「新自由主義時代の教育社会史のあり方を考える」、前掲『福祉国家と教育』、p. 311。
- ³² G. エスピン・アンデルセン著/岡沢憲英・宮本太郎監訳『福祉資本主義の三つの世界 比較福祉国家の理論と動態』ミネルヴァ書房、2001、p. 152。
- ³³ 坪洋一『福祉国家』法律文化社、2012、p. 74。
- ³⁴ G. エスピン・アンデルセン、前掲『福祉資本主義の三つの世界』 p. 152。岩下誠は、ジョン・ロックの救貧改革法に言及して、「現在のワークフェアと見紛うような政策は、すでに18世紀初頭において提言されており、福祉、教育、労働は一体の社会政策パッケージであった。」と述べている(岩下誠、前掲「新自由主義時代の教育社会史のあり方を考える」。
- ³⁵ 小川利夫、前掲「教育と福祉の間—教育福祉論序説」 p. 29。
- ³⁶ 松田弥花「スウェーデンにおけるソスペッド (Social Pedagogue) 養成課程に関する考察」日本社会教育学会編『社会教育職員養成と研修の新たな展望』東洋館出版社、2018。松田武雄『コミュニティ・ガバナンスと社会教育の再定義』福村出版、2014。
- ³⁷ 武川正吾『連帯と承認 グローバル化と個人化のなかの福祉国家』東京大学出版会、2007、p. 6。
- ³⁸ 森直人「二〇世紀福祉レジームの形成と教育をめぐる問題」、前掲『福祉国家と教育』、p. 272。
- ³⁹ 藤村正之『福祉国家の再編成—「分権化」と「民営化」をめぐる日本的動態』東京大学出版会、1999、p. 19。
- ⁴⁰ 広田照幸、前掲「福祉国家と教育の関係をどう考えるか」 p. 234。