

社会問題の教育学を求めて

*辻

浩

はじめに

1. 社会問題と社会教育の展開
 2. 高齢社会と福祉教育
 3. 貧困・格差拡大と教育福祉
 4. 自治体再編と公的社会教育
 5. 「共生と自治」の社会教育
 6. 「学校から社会への移行」と社会教育
 7. 「内なる社会問題」との葛藤
- おわりに

はじめに

私は2018年に「社会・生涯教育学領域」の教員として着任し、6年間に在職させていただき、定年退職を迎えることになった。その間、新たな出会いもいただきながら、これまで取り組んできたことを発展させ、まとめることができた。お世話になった皆様に感謝申し上げます。

短い在職期間だったにもかかわらずこのような研究科紀要を編集していただくことに恐縮しているが、慣例ということで、私の拙い研究の足取りを著すことをお許しいただきたい。これまでをふり返って思い出すのは、社会教育の研究と実践に取り組む多くの方から学ばせていただいたことである。しかし、そのことは研究室が発行する『社会教育研究年報』に書かせていただくので、ここでは私が社会教育・生涯学習をどのようにとらえてきたのかを書かせていただきたい。

私は教育学の概論の授業を担当する時には、「教育は人間による人間の発達に対する意図的な働きかけである」として説明をはじめようにしてきた。「人間による」とは、一般的には親や教師が思い浮かぶが、地域の人や職場の人もあるし、子ども同士による教育ということもある。また「人間の発達」とは、知的なこと

もあれば、身体的なことあれば、道徳的なこともある。そして教育にかかわる「意図」とは、高度な科学技術の開発に携わってほしいということもあれば、組織の方針に忠実であったほしいということもあれば、今の社会を変革する力を身につけてもらいたいということもある。さらに「働きかけ」とは、学校教育であれば法制度をつくり教育の内容や方法を吟味して実践を行うということがあり、フリースクールや居場所であれば、人との出会いや活動に参加する中で偶発的に起きることもある。

このように、「人間による」「人間の発達」「意図」「働きかけ」はさまざまに考えられ、教育学は多くの研究領域で構成されている。そして、これらの全体にかかわって、二つの大きな考え方がある。一つは、教育を現実の社会の問題とかかわらせて課題解決も含める考え方であり、二つは現実の問題から距離をおいて基礎的・普遍的な知を提供する考え方である。この二つの考え方はともに大切であるが、社会教育や生涯学習の主流の考え方は前者であり、私が学部・大学院で教えを受けた小川利夫先生は「社会教育は社会問題教育である」とよく言っておられた。

社会問題が発生した時にそれを放置すれば、人びとの不満が高まり、社会の体制を維持できなくなるため、対策的な社会政策が出される。しかし、その政策は弥縫的であったり懐柔的になったりすることから、

* 名古屋大学大学院教員

それに対抗する社会運動が生まれる。そして、社会政策も社会運動も、自分たちの考えを広げるために教育に注目し、大人の学習を中心とする社会教育にはそれが直接的に持ち込まれる。このような歴史的なダイナミズムに注目するとともに、今日的にどのような拮抗状況があるかを考えながら教育学の一角を占めることが、「社会問題教育」としての社会教育研究が取り組むべきことである。私はこのようなことを考えながら、社会教育・生涯学習の研究を行ってきた。

その歩みのはじめは歴史研究からであり、その後、社会福祉学部にも長く勤めたことから、教育と福祉の接点の問題を考えることが多くなり、力を入れてきた研究組織の取り組みから、地域・自治体の問題を考えることも多くなった。その歩みはあまり計画的ではなく紆余曲折に満ちたものであったが、ここではいくらか整理をして記述していきたい。

1. 社会問題と社会教育の展開

私は大学院時代や職を得て間もない頃、先輩からの勧めや実践者から声をかけられて、名古屋の勤労青年学級や鹿児島青年団活動、高知の平和運動や自治体労働者の学習活動などに参加させてもらったが、研究としてすすめるべきではないことは歴史研究と思っていた。そのようなことから、戦間期、戦後改革期、高度経済成長期、低成長・経済大国期、格差拡大期に区分して、社会問題と社会教育がどのように展開され、私がそれにどうコミットしたのか跡づけてみたい。

私が修士課程の時には、研究室の共同研究として「戦間期社会教育史研究」が取り組まれていたが、私自身は戦後初期の公民館に関する修士論文を書いた。そして、博士課程にすすむと同時に、研究室の共同研究が「占領期社会教育史研究」に移り、CIE/GHQの社会教育担当官だったJ.M.ネルソンが帰国後に書いた論文や、鈴木英一先生（教育行政学）の尽力でアメリカ公文書館から名古屋大学にもたらされたCIE文書などを讀んだ。占領期の共同研究は在学延長をした間も続いたが、その時には、自分なりに戦前の社会教育の研究にも取り組みたいという気持ちになり、それは鹿児島女子大学と高知大学に勤務した30歳代いっぱいまで続いた。

【戦間期社会教育史の研究】

戦前の社会教育の取り組みの中で報徳運動は重要であるが、社会教育以外でも研究がなされていることから、「推譲」という概念に注目して、生活上の価値観を中心とした研究にすることを考えた。また、社会政

策として重要な労働問題について、工場法の制定にかかわった桑田熊蔵の思想に注目するとともに、産業の振興と軍備拡張において健康増進が課題になることから、公衆衛生の普及や国民体力強化の研究も行った。このような論文を書きながら、社会教育と社会事業が重なるセトルメントや都市下層にかかわる職員の研究にも取り組んだ。

これらはいずれも大きな研究対象であったが、私は次々と注目することを変えたために、戦前社会教育の研究をまとめることができないまま今日に至っている。しかしこれらは、小川利夫先生がまとめた社会教育思想の形成に関する研究、とりわけ「精神的救済」を仲立ちとして社会教育と社会事業が接近したという指摘と相まって、その後の私の研究と教育をすすめる基盤になった。

遅れて産業化の道を歩み出した日本の資本主義は、長時間・低賃金労働、劣悪な衛生環境、植民地獲得のための戦争によって、貧困や疾病、障害といった問題を生み出し、それは社会不安の原因になったが、その問題を覆い隠すために社会政策的な教育が展開された。それに対して、資本主義の構造的な問題を指摘する労働運動や農民運動の中でも教育が展開されたが、1930年代になると社会運動は弾圧され、教化一辺倒の社会教育が国民精神総動員運動の中で大きな役割を果たすことになった。このような社会問題の発生と社会教育に関する骨格にいくらか肉づけして授業で話し、大きな研究枠組みを示す必要がある場合にもこのように書くことができたのは、戦前の社会教育にかかわる研究に取り組んだからだと考えている。

【戦後改革期社会教育史の研究】

占領期の社会教育研究については、修士論文で戦後初期の公民館を扱ったことがはじめであるが、それは公民館国庫補助政策を断片的に明らかにするという成果にしかならなかった。一方で、博士課程では占領文書を使った研究に参加し、貴重な資料を扱うことができた。しかし、英語の資料を読み解く力が不足していて、貴重な資料を使わせていただいたにもかかわらず、十分な成果をあげることができなかったことを申し訳なく思っている。そのような中でも、社会教育関係団体への補助金禁止をCIEが強く求めたことや、公民館がCIEに認められるのに新憲法を普及するという理由が大きかったこと、CIEは社会教育が分権化にとって重要であるといっていることなどに注目しながら、占領軍が考えた日本の民主化に社会教育がどのような役割を果たすことが期待されたのかをいくらか理

解できた（小川利夫・新海英行編著『日本占領と社会教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ』大空社、1990-1991年）。

占領期の共同研究をはじめるとは、新海英行先生から「戦前社会教育の継承と断絶」「地域社会教育史への注目」「東アジアの歴史の中での考察」ということが研究の視点として提起された。このうち「継承と断絶」については、CIEや教育刷新委員会の考え方で戦後社会教育の仕組みが整えられていくものの、水面下に国体護持を目論む力があり、国家主義的な教育を推進した社会教育関係団体が補助金を求め、それは占領政策の転換と結びついて、戦後間もなく復活してくる。戦前を反省して取り組まれた戦後教育改革の中の社会教育でさえも、戦前の国家主義的なものが継承されたことを理解できたことは、私が社会問題として社会教育を考えることに大きな影響を与えた。また「地域史」ということは、岐阜県軍政部の研究や地域の小学校に保管されていた資料に注目した研究を行ったが、中央の政策に規定されながらも相対的に独自の動きを明らかにする地域史研究にまでは至らなかった。そして「東アジアの歴史の中で」ということは、この時の占領期研究では取り込むことができなかった。しかしその後、「地域史」という視点が私を社会教育実践史研究に導いてくれ、「東アジアの歴史の中で」という視点は、教育福祉の戦後の出発点でそこに課題があったことに気づかせてくれ、高度経済成長期社会教育史の共同研究の中では最初から位置づけて考えることにつながった。

【高度経済成長期社会教育の研究】

高度経済成長期の社会教育については、1959年の社会教育法改正の問題が学部でのゼミで取り上げられ、小川利夫先生がこの時期に精力的にすすめた青年期教育や教育福祉、公民館の研究を読んだり聞いたりしたことから、大学院の時にはわかった気になっていた。私たち指導生は小川先生が行っているそれらの研究のつながりをあまり意識せず、それぞれ分担して受け継ごうとした感があったが、40歳代になってそれではいけないと思いはじめた。青年期教育の中心な課題は後期中等教育の差別的構造の改革であり、それは恵まれない環境にある子ども・若者にかかわる教育福祉と強いつながりがある。そして、そのような恵まれない環境を打ち破るための大人の学びをつくり出すのが自己教育運動であり、公民館ではそれをどう支えるかが問われている。このようなつながりに思い至ったことから、私の社会教育研究は「地域—学校—福祉」のかかわりを意識するようになり、それを福祉教育、教育福

祉、地域・自治体づくりの中で探求することになっていった。

そして、名古屋大学に在職することになったことから、小川先生が取り組めないまま定年退職を迎えた高度経済成長期社会教育史研究に研究室の共同研究として取り組めないかと考えた。大学院生には博士論文の執筆に向かって歩んでもらう必要があるが、サイドワーク的に公民館報の網羅的分析に取り組んでもらうとともに、まとめの段階では、それぞれの関心を生かして教育福祉と生活構造の変容にかかわる研究をすすめてもらった。そして、私自身はこの時代を特徴づける国民の学習権保障と社会教育をめぐる議論を整理し、そこから何を学ぶべきかを考えた。この取り組みの中で、小川先生の世界社会教育研究のキーワードであるにもかかわらず、自分の言葉にすることができなかった「内在的な矛盾」をどのように解釈すればいいかを考えた。社会問題に対して人びとが求めていることに応えているように見えて、実は権力的に求めていることが貫徹されていくことが問題であり、社会教育の法制度の動きが住民の学習の自由を広げるものなのか、制限するものなのかといったことを見極めることが大切である。このようなことを私自身の言葉で話したり書いたりできるようになった（辻浩編著『高度経済成長と社会教育』大空社出版、2024年）。

【低成長・経済大国期社会教育の研究】

私は高度経済成長の最中に生まれ、低成長・経済大国期に高校・大学・大学院の時期を過ごした。したがって、低成長・経済大国期は、私にとっては同時代史になる。そして、大学院生だった1980年代前半に臨時行政調査会で行政改革の提案がなされ、80年代半ばに臨時教育審議会で教育改革の方向性が示された。この時には、行政改革については、委託や事業団が広がってきているということを理解した程度だったが、その後、この改革の影響の大きさがわかるようになり、地域・自治体づくりの社会教育を論じる際には、その画期として意識するようになった。一方、教育改革については、小川先生が「教育改革原理としての生涯学習」という指摘をしていたことから、「自由化」と「生涯学習体系への移行」によって、学校教育から社会人の教育を貫く教育改革というとらえ方をすることができるようになっていた。アジア諸国の技術力が向上してくる中で、大学に入れば勉強する必要がない「学歴社会」を続けていては競争に負けると考え、いつ学んでも適正に評価される「学習社会」に切り替え、大学生や社会人が学び続けるようになるとともに、そのように学

び続けることを意識した高校までの教育にしなければならない。生涯学習政策がめざしたことはこのようなことであり、ここに社会教育との違いがあるということを授業で話すとともに、このような観点から学校教育を見ることが増えていった。

また、この時期に「共同」の取り組みが盛んになり、生活協同組合や医療生活協同組合、共同保育所、共同作業所、学童保育、親子劇場などが広がり、「内発的発展」や「仕事おこし」といった言葉も盛んに使われた。高度経済成長の中で失われた人びとが協力する機会を、新しい形で甦らせる仕組みとそれにもとづく経済循環の可能性、そしてそこに学習が介在する必要があることに目を見張った。このことはその後、特定非営利活動促進法が制定されて、NPOが志をもって事業を展開するようになる中で、共同研究に参加させてもらい、学習を基盤に創造的な活動を展開する力と自治体がどのように連携することができるのかを考えることになった(佐藤一子編著『NPOの教育力—生涯学習と市民的公共性—』東京大学出版会、2004年)。

【格差拡大期社会教育の研究】

このように、私は戦間期と戦後改革期と高度経済成長期の社会教育を歴史的に学び、低成長・経済大国期の社会教育は同時代史として注目してきたが、何かを集中的に研究するということがなかった。しかし、40歳代半ばになって、いくらか全体が見渡せるようになったことと、日本社会事業大学という社会福祉学部で社会教育の授業を担当していたことから、福祉教育と教育福祉と地域づくり教育にアクセントをおいた社会教育の研究をすすめるようになった。

その際考えたことの一つは、大学院時代からそれまでに学んだ視点を反映させることであり、二つは、日本社会が1980年代半ばから所得格差が広がりはじめ、90年代半ば以降、格差社会に入っているということであった。教育と福祉のかかわりと地域づくりを軸にした社会教育を、歴史的にとらえるとともに、格差が進行していることに注目して研究するようになっていった。

2. 高齢社会と福祉教育

私が40歳代・50歳代に勤めた日本社会事業大学は、戦後初期に設立された経過、さらには戦前の社会事業講習会の流れから、厚生労働省と強いつながりがあり、私が赴任した時には、「ケアマネジメント」や「権利擁護」といった高齢問題にかかわる政策立案に貢献する調査を行うことが求められていた。また、人口高

齢化に対応するために施設福祉から地域福祉が中心になる中で、地域のインフォーマルサービスを住民参加で充実させることが求められていた。このような高齢問題への対応は、住み慣れた家で地域とのつながりを継続するノーマライゼーションの理念に合致する面がある一方で、増大する福祉予算に歯止めをかけるための施策という面もある。

このような社会福祉と大学の状況の中で社会教育を担当する私に求められることは、福祉教育やボランティア養成のプログラムを開発することだったと思われる。しかし、社会問題が発生した時に社会政策的に社会教育が利用された歴史を学んでいた私は、期待されるような研究や教育には素直には向かわなかった。また、高齢者を支えるボランティア養成をすすめる社会福祉協議会は常に受講者が少ないことに悩んでいた。このようなことから、ボランティア活動をただ推奨するのではなく、時間的・精神的なゆとりのない生活の問題を考える必要があり、住民参加を論じる際には、ボランティアだけでなく、切実な課題をもつ当事者や厳しい状況の中で真剣に事業に取り組んでいるNPOも視野に入れなければならないと考えた。

そこで当事者運動や社会的経済について自分なりに理解を深め、そこから住民参加型福祉を論じるようになり、そういう話を通じる人たちとの交流がはじまった。また、社会福祉学部にも所属している社会教育研究者ということで、多くの公民館で地域の福祉を考えるための講演をさせてもらい、その中でも比較的長い講座の助言者をさせてもらうことで、社会福祉をめぐる問題は多様であり、政策として提起されたことを普及するだけでは済まないということを感じた。そしてそのことを『月刊社会教育』に書くことも増えた。

このような中で、自分がこれまで学んだことと今取り組んでいることをまとめて最初の単著を出すことになった。そこでは冒頭に「社会福祉と生涯学習をつなぎ、福祉のまちづくりに何か貢献できるとすれば、それは住民参加における主体形成の視点と方法についてではないか」と述べ、それを深めるために「批判精神と創造的情熱を統合する」「困難を抱えている住民の参加を考える」「住民参加を社会構造や社会規範のなかでとらえ、実践的に解決する」ということを打ち出した。そして、教育と福祉が連携することは歴史的には人権保障に逆行することもあることをふまえると歯止めの議論が必要であること、教育と福祉を連携させた優れた実践は厳しい現実に向き合う中で生まれたものだったこと、声をかけてもらって参加してきた地域リハビリテーションや福祉教育の実践に関して実践者の

思いを掬い取ることを意識した（辻浩『住民参加型福祉と生涯学習—福祉のまちづくりへの主体形成を求めて—』ミネルヴァ書房，2003年）。

この単著を書いた後、私の関心は、格差社会の問題が端的にあらわれる子ども・青年の教育福祉に移り、高齢社会にかかわって福祉教育を論じることは少なくなかったが、それでも少しずつ議論を深めてきた。その中で、自分なりにつかんだことは、地域福祉の中で行われる住民の学習は、地域包括ケアシステムの普及を急ぐことに端的にあらわれているように、「専門家や中央の官僚が定めたゴールに向かって住民が学び、参加していくこと」であるのに対して、社会教育の学習は「住民の生活実態を交流し課題を発見すること」であり、そのために、聞き手の力量や聞いた話から実践や政策をつくる公務労働が求められるということである。したがって、地域福祉での学びと社会教育での学びは「別物」であることをはっきりさせ、どちらも大切であると考えようになった。このような主張は、効率的な行政をめざす流れの中では簡単には理解されないとと思われるが、住民の自由な学習で地域が活気づく事例を紹介しながら、それに賛同する地域・自治体が増えることを願ってきた（日本社会教育学会編『高齢社会と社会教育—日本の社会教育 第66集—』東洋館出版社，2022年）。

3. 貧困・格差拡大と教育福祉

私が日本社会で貧困・格差が広がっていることを最初に学んだのは1990年半ばに出された経済学者の著作であり、80年代半ばからジニ係数（不平等度）が高まり、それは経済のグローバル化がもたらす構造的なものであるということに強い衝撃を受けた。日本社会事業大学では、専門の授業のほかに、教養の授業を担当していたことから、そういうことを講義や基礎演習の中で取り上げた。このようなことを何年かしているうちに、今の時点で教育福祉をとらえ返す必要があるのではないかと考えるようになった。

ちょうどその時、『月刊社会教育』の編集長をしていて、販売部数が減ってきていることをカバーするために、雑誌を発行している出版社との間で、社会教育の概論の授業で使える教科書をつくるという話が持ち上がった。その時、教科書とはいっても、現代社会を切り取る鋭い切り口がなければいけないと考え、「現代の貧困」を冠した書籍をつくったところ、増刷を重ねることになり、社会教育の教育と研究において、教育福祉に注目することに確信がもてるようになった（上田幸夫・辻浩編著『現代の貧困と社会教育—地域に根

ざす生涯学習—』国土社，2009年）。

私がこのようなことをしている間に、貧困問題は子ども・若者の問題として盛んに語られるようになり、実践的なものから研究的なものまで、多くの著書が次々と刊行された。それらを見ながら、自分には実践者ではないし調査をする研究者でもないが、小川先生が提起した教育福祉論を今の時代の中で論じることが必要ではないかと考えた。その結果、冒頭で「実践をふまえて歴史に照らし、領域横断的に考察することにした。（中略）したがって、特定の課題を直接的・即効的に解決するという点では、本書は回り道になるかもしれない。しかし、子ども・若者の生きづらさを解消ないし緩和するための未来社会の見取り図とそれを実現する道筋は示すことができたのではないかと考えている」と述べ、教育福祉の論点と理論の整理、「教育と福祉」のかかわりについての日本の歴史と国際的な動向、学校教育の制度と教育的価値の変革、教育福祉がもたらす地域づくりへの影響など、思い切って視野を広げて2冊目の単著を仕上げた。ここでは、小川先生が依拠した教育と福祉の職員による社会運動が低下している一方で、当事者運動や市民運動がさまざまに展開されていることに今日の可能性を見出そうとした。また、貧困・障害・差別という問題に取り組む人びとが視野を広げるために、歴史的な構造や国際的な動向に触れながら領域横断的に論じる著書があってもいいのではないかとの思いもあった（辻浩『現代教育福祉論—子ども・若者の自立支援と地域づくり—』ミネルヴァ書房，2017年）。

この単著を刊行した直後に私は名古屋大学に移ることになり、大学院生がいる研究室の運営に携わることになった。そこで高度経済成長期社会教育史研究に共同で取り組むとともに、研究室年報に教員として率先して執筆するようになった。一年目は、日本社会事業大学で複写した森永ひ素ミルク中毒事件についての資料を使って、この問題を教育福祉として描くことに取り組んだが、二年目以降は、教育福祉が考えるべき課題をいくらか意識して、現行教育基本法第4条（教育の機会均等）を梃子にした全条文の読み解き、教育福祉実践を活性化させるためのNPOと行政の連携、困難をかかえた人の「学校から社会への移行」の支援、教育福祉実践に「働くこと」を位置づける方法、というように書き続けてきた（名古屋大学大学院教育発達科学研究科社会・生涯教育学研究室『社会教育研究年報』第33号～第37号，2019年～2023年）。

また、学部・研究科の中期計画を検討する中で、私が所属するコースの教員が中心となって「教育福祉研

究センター」が設置されることになったのはありがたいことであった。そして、学生の卒業論文や大学院生の研究テーマの多くが教育福祉にかかわるものになってきていて、貧困・格差拡大という社会問題に向きあう教育学への関心が高まってきていると感じている。

4. 自治体再編と公的社会教育

私が学部学生として社会教育を学ぶ中で印象深かったことは、社会教育にかかわる職員や住民が社会教育のあるべき姿を描いたことであった。1963年に枚方市社会教育委員の会が出した「社会教育をすべての市民に一枚方市における社会教育の今後のあり方―(枚方テーゼ)の「社会教育の本質は憲法学習である」「社会教育は大衆運動の教育的側面である」という指摘や、1965年に長野県飯田・下伊那主事会が出した「公民館主事の性格と役割」(下伊那テーゼ)の「歴史の流れの中で、より人間らしく生きぬこうとする人間をつくっていく」という指摘、そして1974年に東京都教育庁社会教育部が出した「新しい公民館像をめざして」(三多摩テーゼ)の「公民館は住民にとっての『私の大学』」という指摘に心を躍らせた。しかし、それらが高度経済成長の中で住民の生活が厳しい状況になっていくことへの対抗的な動きの中で描かれたものであることがリアルに理解できるようになったのはかなり後になってからであった。

このような職員と住民から社会教育のあり方が提起された背景には、社会教育が行政主導になることへの危機意識があった。1951年の社会教育法改正で戦前に国民精神総動員運動を担った社会教育主事が復活することになり、53年の青年学級振興法では上司の命を受けた青年学級主事によって勤労青年が指導されることが明記された。そして59年の社会教育法改正では、社会教育教育主事の養成が行政の意向が簡単に反映される研修でも可能になるとともに、社会教育関係団体への補助金支出を認めることで住民の学習に統制を加える道が開かれた。しかしその後、このように社会教育の法制度が改変されるだけでなく、もっと大きな政策の渦に社会教育は巻き込まれることになっていく。

1970年代にはコミュニティ政策が出され、地域の問題を自分たちの力で何とかすることが期待され、80年代になると行政改革によって「小さな政府」にすることがめざされ、「第三セクター」「民間活力の導入」「受益者負担」が強調された。そして90年代には財源の手当てが弱い状態で地方分権がすすめられるとともに、規制緩和によって地方行政の根幹が揺るがされ、そ

こに民間の経営手法に倣った効率重視のNPM (New Public Management) が新しい公共部門の管理手法として導入され、民間資金を活用して公共施設の設置と運営をすすめるPFI (Private Finance Initiative) やPPP (Public Private Partnership) が採用されるようになった。そして今日、2018年に総務省が出した「自治体戦略2040構想」によって、職員の削減と自治体が有する財産を民間企業に提供することが促され、自治体はサービスを提供することをやめ、サービス提供者の評価と選定を行うことを任務とする方向性が出されている。このような中で、非正規職員が会計年度任用職員とされてこれまで以上に不安定な労働に従事することになり、教育・文化・スポーツの財困も厳しい競争のもとに置かれるようになり、正規の自治体職員も住民を政策課題に巻き込む学習を行うことが求められるようになってきた。

このような社会教育を取り巻く地域・自治体政策の改変について、私は教育と福祉のかかわりを考えることに追われて、なかなか取り組むことができなかった。しかし、私が参加していた社会教育・生涯学習研究所の活動の中で、住民と協働する自治体職員の姿にふれることで、地域づくりの実践における住民の学習の有効性を確認しながら、それに向かえない自治体職員のジレンマがあることを知った(島田修一・辻浩編著『自治体の自立と社会教育―住民と職員の学びが拓くもの―』ミネルヴァ書房、2008年)。また、小さな一つの自治体に絞って、住民と職員と首長と議会の動きとそこに流れる地方自治の理念をまとめることができた(岡庭一雄・細山俊男・辻浩編著『自治が育つ学びと協働 南信州・阿智村』自治体研究社、2018年)。そして、今日の自治体と社会教育労働の問題を強く意識ながら、住民の学習と自治を発展させる優れた実践を自らの働き方と結びつけて考え、職員の気概や情熱の根源に迫ることを試みた(辻浩・細山俊男・石井山竜平編著『地方自治の未来をひらく社会教育』自治体研究社、2023年)。

5. 「共生と自治」の社会教育

これまで述べてきたように、私は2000年代になって、一方で、高齢社会や格差拡大という問題について教育と福祉のつながりという視点から考え、他方で、地域・自治体の問題について住民と公務労働者の協働ということに注目するようになった。当初のことは私の中で二つの柱になっていたが、教育と福祉のつながりを求める運動の担い手が専門家ではなく当事者や住民に移っていることから、地域・自治体づくりに深

くかかわるものになってきていると考えるようになった。事実、学習教室や子ども食堂、若者支援に取り組むことによって地域が活気づき、障害のある人が姿を見せることで地域が明るい雰囲気になっていることに気づいた。そして、これは学部学生の時に出会った糸賀一雄の「この子らを世の光に」という思想の実現ではないかと考えた。

このようなことから、教育と福祉が連携して生み出す「共生」と、住民と公務労働者が協働する「自治」は相互に関連していると思えるようになった。その結果、「教育福祉と地域づくりはそれぞれに社会教育にかかわるだけでなく、重なり合って社会教育にかかわるものになってきている。社会的に排除されそうな人も社会に参加できるようにすることは、地域づくりの課題であるとともに、そのことに取り組むことで地域に活気が生まれている。共生のために自治が必要であり、共生によって自治が高まる」という問題意識で3冊目の単著をまとめることにした。

しかし、ここで考えなければならぬことは、共生も自治も住民意識を権力的に統合することに利用される可能性があるということである。社会教育の歴史を学び、今日の政策動向を批判的に見てきたことで、そのような畏にはまらないことが大切だという考えが私には強かった。そのようなことから、「国民の学習権」を保障することを求めてきた社会教育の理論と実践を、時代背景も考慮してきちんと描くことが必要ではないかと考えた。戦後改革期、高度経済成長期、低成長・経済大国期、格差拡大期と時期区分した上で、それぞれの時代の制約を受けながらも精一杯提起された理論や取り組まれた実践を紹介することで、「共生と自治」の社会教育が住民意識の権力的な統合に利用されないようにしてきたことを示したいと思った。また、そのような実践者と研究者はどのような関係をつくる必要があるのかという問題提起をして、若手・中堅研究者として実践にかかわりながらも居心地が悪かったことをふり返るとともに、今かかわっている見晴台学園大学と長野県阿智村の取り組みについて、その背景にある状況や関係者が発表してきたものをふまえて、研究者である自分に何が書けるかを問うた結果がこの記述であると述べ、実践者と研究者のかかわりについて考える一つの素材にしてもらいたいと思った（辻浩『〈共生と自治〉の社会教育—教育福祉と地域づくりのポリフォニー—』、旬報社、2022年）。

6. 「学校から社会への移行」と社会教育

教育と福祉が連携して生み出す「共生」と、住民と公

務労働者が協働してつくる「自治」が関連していることに注目すると、次に、学校がそこにどう位置づくのか気になりだした。教育と福祉の連携という課題が提起されたのは、後期中等教育の差別的構造をめぐってであり、それは今日では高等教育の差別的構造ということになる。また、教育と福祉の連携の必要が唱えられた時には考えられなかった不登校や引きこもりということがある。そして、生涯学習の視点からは、一方で、生涯にわたる職業能力の開発という課題があり、他方で、社会的排除の克服と人権保障という課題がある。そして障害者権利条約を批准したこともあり、文部科学省が「障害者の生涯学習」についての有識者会議を設けて、そこから、生涯にわたって学ぶことができるということに加えて、「学校から社会への移行」に注目することが提起された。

このような中で、私は教育と福祉の連携には、高校までの教育、高等教育、社会教育のそれぞれに課題があるものの、その間の移行の問題に関心をもつようになった。たとえば、高校を中退した人が学び直そうと思った時、通信制高校への入学や高校卒業程度認定試験を受けることが考えられるが、その勉学を支える社会的な仕組みが必要である。また、安定した就職先が決まらないまま卒業していく高校生もいることから、つまずいた時に若者支援を行っている団体に相談に行きやすいように「校内カフェ」が設けられるようになり、対人的な困難をかかえる大学生に対して社会に出るための支援が、大学と地域が協力して行われるようになってきている。そして、障害のある人が18歳以降も学校のような場で学びを継続できるように、学校型専攻科や福祉事業所型専攻科が設けられ、無認可ではあるNPOで全日制の4年制大学が開設されるようになってきている。

「学校から社会への移行」は困難をかかえた子ども・若者がつまずいた時のことを考えるためだけではない。生涯職業能力開発の観点からいえば、大学に進学してからも社会人になってからも学び続ける必要がある。しかしその一方で、厳しい経済競争の中で人びとの人権を蹂躪することになる可能性もある。したがって、「学校から社会への移行」を意識した中等教育のあり方はすべての生徒にかかわる問題である。

このようなことを考えていた時に、私は附属学校の校長を併任することになった。それは思いもよらないことであったが、密かに、生涯学習の視点から生徒や学校にメッセージを送ということを決意した。附属学校には長い歴史とそこで培われたものがあるので、併任の校長が抜本的に改革することは無理だしその必要

もない。そこで、朝礼で話す機会や卒業する生徒に贈る言葉を書く機会、研究会での挨拶や研究紀要の巻頭言、教育実習に来る大学生に話す機会などで、生涯学習を研究してきた私がどのような発信をできるかを考えた。その結果、生徒に向かって生涯学習のことをそのまま話しても唐突なので、高校卒業後も学び続けることが求められる時代になっていることを語り、今学校や社会で起きていることを生涯の視点でとらえるとうどう考えられるのかを語り、高校を卒業した後私を支えてくれたものは何だったのかを語ることにした。そして退任後、生涯学習が学校教育にどうかかわることができるのかをまとめてみた（辻浩『希望への学びのために―「生涯学習の校長」が学校で語ったこと―』私家版、2023年）。

7. 「内なる社会問題」との葛藤

私の研究の歩みは以上であるが、もう一つ書いておかなければならないことは、自分自身の「内なる社会問題」に向き合う必要があると感じてきたことである。それは社会の中で生きる親の生活史から影響されるものであり、たとえ特別な困難がない家庭に育っても背負わざるをえないものではないかと考えている。

私の父は戦争で両親を亡くし、何もなしで結婚し、人との交流はほとんどなく社会問題に関心をもたない「マイホーム主義」の家庭をつくっていった。そしてその延長線上で、子どもを受験競争に向かわせた。私はそのことに反発することなく、社会問題への関心をもたず、自分がやりたいことを考えることもなく、個人主義的な意識の強い人間になっていった。このような私が社会問題に取り組む社会教育に関心をもったのは、自分の生活史の中にないものに憧れて、自分を変えたいと思ってのことだったのかもしれない。

社会教育の研究を40年余り続けてきて、私は変わることができたのだろうか。研究の道に入ると、就職のために研究業績を競う気持ちが生まれ、それを今でも

引きずっているような気もする。職場の問題や社会活動、近隣づきあい、子育て、親の看取りなどを厄介に感じて、できるだけ簡単にやり過ごそうとする自分もいる。社会問題に取り組む社会教育を研究している私自身が、競争主義や効率主義、個人主義という社会問題を抱えて葛藤を繰り返してきた。そしてこのことは、自分を制御する力が衰える高齢期にどのような方向に向かうのか定かでない。このような「内なる社会問題」に私はどのように向きあっていくのか、そのことも含めて生涯にわたる学びを続けていきたいと思っている。

おわりに

私の研究は、歴史研究からはじまって、高齢社会と格差拡大社会の中での教育と福祉の連携、自治体改革の中での地域づくり教育、そしてそれらを総合的に考えるということに向かい、それを「福祉教育」「教育福祉」「社会教育」の研究として単著にまとめることができた。これらは本学大学院で学んだことがベースになっているが、鹿児島や高知という個性豊かな土地に赴任したことや、社会福祉学部で長く勤めたこと、『月刊社会教育』の編集や公民館での講師・助言者活動、社会教育・生涯学習研究所での共同研究、見晴台学園大学や長野県阿智村にかかわりがもてたことでかたちづくられてきたものである。歴史的な視点をベースにしながら現実の問題に迫られることで、何とか個性的でありながら普遍的な社会教育の研究ができたのではないかと考えている。

このことを一言であらわすとすると「社会問題の教育学」ということになる。人びとの幸せにつながる本物の「共生と自治」のあり方を「社会問題の教育学」として探求することで、定年退職まで元気に研究と教育に取り組むことができたのは幸せなことであった。その間出会った皆様に心から感謝申し上げたい。

In Search of a Pedagogy for Social Issues

Yutaka TSUJI*

There are various fields in pedagogy that can be broadly divided into two types: one which relates education to real-life problems, and which offers potential remedies, and one more distanced from real-life problems that provides basic, introspective knowledge of the systemic aspects of educational issues. Both types are important, but as most current ideology regarding social education research focuses on pedagogy and its relation to social issues, so, too, has my research been directed.

Early in my research career, I conducted historical research on social issues and social education. My research career can be divided into five historical periods of Japanese education: the interwar period, the postwar reform period, the period of high economic growth, the period of low growth and economic power, and the period of widening inequality. It is this background that has informed my current ideas regarding today's social issues and social education. When social problems occur that are left unaddressed, the increase of public dissatisfaction impacts the existing social system negatively, which results in the necessity for educational countermeasures. Since this approach can be a selfish, conciliatory approach with its emphasis on singular issues, appropriate educational constructs should be employed to counter any effects from the implemented measures. Both aspects impacting change are relevant to the notion of social education with its focus on adult learning. Looking at this historical dynamism, I have been conducting research on social education as a social issue itself.

In the middle of my career, my research emphasized ways to address social welfare as a contemporary social issue in social education. Initially, I conducted research on welfare education in response to Japan's aging society, considering the potential for addressing the problem by increasing volunteerism, as well as by including organizations such as NPO's. Subsequently, I investigated the educational welfare required in the face of widening socioeconomic disparities, with a focus on citizen's movements that shed light on issues such as poverty, disabilities, and discrimination. The increase of such social issues has emerged as challenges to Japanese society that need to be addressed, and for which, there is growing consensus to do so. Simultaneously, I conducted research on public social education during a time when the reorganization of local governments was common, and examined the issues addressed by administrative staff responsible for new social education practices.

Toward the end of my research career, my work showed how the cooperative ideas of bringing people together encouraged by a social welfare ideology became intertwined with a community's desire for autonomy. In other research, I also suggested the need to advance research on school education to enrich the transition period from school to society.

Throughout these research periods I have continued to explore the "pedagogy of social issues." Now as I retire, with more than forty years of research, I reflect on my research journey, and hope to sincerely express my gratitude to everyone, especially all the wonderful people I have met through my work, as well as to all those who contributed towards my research, over such a meaningful and long period of my life.

* Professor, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University

