

| | |
|--------------|---|
| Title | 教育福祉の理論 |
| Author(s) | 高田, 一宏 |
| Citation | 教育文化学年報. 15 P.3-P.12 |
| Issue Date | 2020-04 |
| Text Version | publisher |
| URL | http://hdl.handle.net/11094/75908 |
| DOI | |
| rights | |
| Note | |

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/>

教育福祉の理論

高田 一宏

はじめに

2013年に子どもの貧困対策推進法が制定され、翌2014年に貧困対策の大綱が閣議決定されて以降、学校を「プラットフォーム」とした総合的な貧困対策というコンセプトのもと、様々な子どもの貧困対策が行われるようになった。具体的には、地域における子どもの「居場所」づくりや「子ども食堂」、学校内外における学習支援、スクールソーシャルワーカーの派遣・配置などである。

一方、多様化・複雑化する教育課題への対応と教員の多忙化の解消を両立させることをねらいに、中央教育審議会で「チームとしての学校」というコンセプトが打ち出されて以降、教員（ティーチングスタッフ）と教員以外の職員、外部の専門家やボランティアなどとの連携・協力のあり方があらためて問われるようになった（中央教育審議会 2015a）。2017年には学校教育施行規則が改正され、スクールソーシャルワーカーとスクールカウンセラーは、福祉専門職として教職員組織に位置づけられることとなった。

以上のように、社会福祉の側でも、教育の側でも、教育と社会福祉の連携・協力のあり方への関心は高まっている。ところが、「教育」と「福祉」のとらえ方や両者の関係については、研究者の間でも実践者の間でも共通理解があるとはいえない。そのためもあってか、教育と福祉の連携・協力に関する研究は、支援の課題の指摘や成功事例の報告にとどまる嫌いがある。学校や地域という実践の場でも、社会福祉関係者、学校教育関係者、住民やボランティアの間に、確執や軋轢がないとはいえない。

そこで、この小論では、教育と福祉の統合的な把握をめざす「教育福祉」論を手がかりにして、教育と福祉の関係を理論的に検討したい。まとまった論考というよりは、その下準備の研究ノートのような文章となることをお断りしておきたい。

以下、1節では、教育と福祉が人権保障という理念を共有しつつ、子どもの権利保障の観点からみると今の学校が多くの問題を抱えていることを指摘する。そして、学校のあり方を批判的に検討することなしに教育・福祉連携の実はあがらないことを述べる。2節と3節では、「教育福祉」の理論的研究を振り返る。2節では「教育福祉論」の先達である社会教育学者の小川利夫の所論を、3節では子どもの貧困対策やスクールソーシャルワークの進展とといった新たな状況をふまえて提唱されている「教育福祉学」の理論を取り上げる。

1. 教育と福祉の関係を問いなおす

まずは次のページに示した 2 つの図を見ていただきたい。図 1 は、文科省の「教育の支援を必要とされる方へ」と題するホームページに掲載されている、子どもの貧困対策における「学校をプラットフォームとした総合的な対応」を説明する図である。図 2 は、2015 年の中教審答申で示された、「チームとしての学校」の概念を説明する図である。

2 つの図から受けるスクールソーシャルワーカーの印象は大きく異なる。図 1 で想定されているのは、教育相談の窓口となり、家庭、地域、児童福祉機関、教育委員会等の間を動き回り、連絡調整を図る福祉専門職である。図 2 で想定されているのは、校長の指揮監督のもとで仕事をする学校職員である。組織上の位置づけの違いは、社会福祉の専門職としての職責を重視するか、教職員としてのメンバーシップを重視するかの違いとあってよいかもしれない。

同じスクールソーシャルワーカーという言葉を使っているとしても、社会福祉の側からみたときと教育の側からみたときには、これほどまでにイメージが異なるのだ。図 1 と図 2 のどちらが実情を「正確」に表現しているかは一概には言えない。見る人が置かれた立場によってスクールソーシャルワークとその担い手のとらえ方が異なるのは当然である。問題は、学校関係者と社会福祉関係者が、子どもの教育・支援における互いの特性の違いを十分に認識していないところにある。

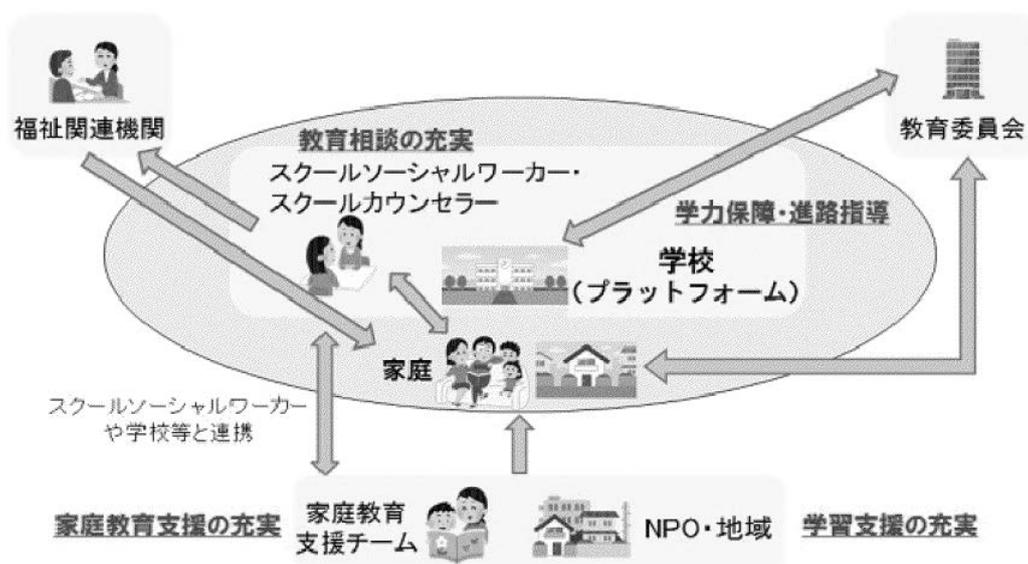
一応のところ、社会福祉と教育は、それぞれ、憲法第 25 条と 26 条で保障された社会権—社会福祉は生存権の、学校教育は教育を受ける権利の一保障をめざしているとは言える。社会福祉と教育は、「基本的人権の尊重」という理念を共有しているわけである。

だが、教育や福祉の現場では、子どもや社会福祉サービスの利用者に対する人権侵害は後を絶たない。教育と福祉の関係も、齟齬、摩擦、確執が目立つとあってよいだろう。教育と福祉は予定調和的に結びつくわけではない。社会福祉学研究者の松本は、「教育は子どもの貧困対策の切り札か？」と題する論考で、子どもの貧困対策においては「教育」そのものの批判的検討が欠かせないと指摘している。

どのような教育であれば貧困対策として機能するかという問いは、教育が貧困による不利を増幅させていないか、という問いを含んでいる必要がある。ここでの教育とは、学校でのカリキュラムや教師の教育方法、意識と態度のみならず、教育制度、労働市場との接続のあり方、教育費調達の仕組み、社会全体の教育観といった広い範囲を意味している。貧困対策の観点から教育を検証することは、現在の教育が貧困や社会的不利を増幅させているとすればどのようなことかという点の検証である。

(松本 2013, pp. 8-9)

図1 学校をプラットフォームとした総合的な対応

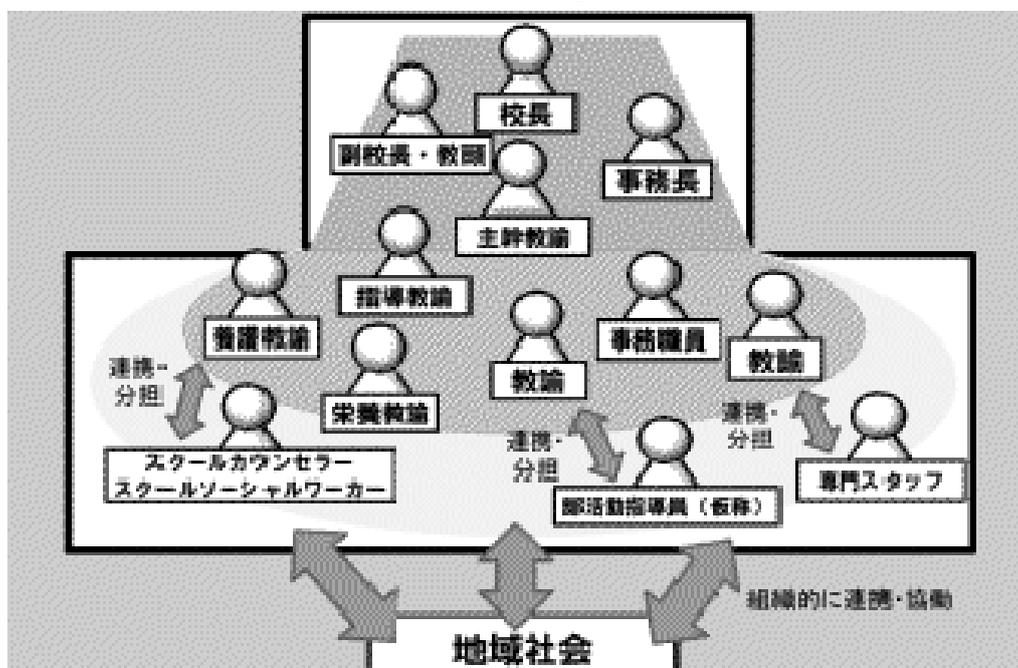


出典：文部科学省「教育の支援を必要とされる方へ」

(https://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/kodomo-hinkontaisaku/1369105.htm)

(2020年3月5日アクセス)

図2 「チームとしての学校」像 (イメージ図)



出典：中央教育審議会 (2015, p.14)

松本は、「不利の増幅」の例として、「教育の選別的機能の強化」を指摘する。学校は、子どもたちの間にある社会経済的な格差や文化的な多様性を捨象し、子どもたちを「同じに」扱い、メリトクラシーにもとづく選抜と地位配分を行っている。それが貧困に由来する不利を増幅し、格差・不平等の再生産につながる。このことは、学力や教育達成の格差に関する社会学的研究でくりかえし明らかにされてきた。

そもそも今の学校教育制度は、全ての子どもの学習権を保障できる制度ではない。例えば、生活困窮やそこから派生する学力不振や問題行動が原因となって学校を休みがちになる「脱落型」不登校の子どもたちがいる（保坂 2000）。外国籍の子どもは、そもそも、義務教育の対象とされてはいない。仮に通っていても、何らかの事情で生活基盤が不安定になっている場合、不就学の例も少なくはないと推測される（1）。子どもは家庭の経済状況や国籍を選んで生まれてくるわけではない。その意味で、日本における学習権は、すべての人の「人権」ではなく、恵まれた人の「特権」である。

学校に通わない／通えない子どもたちは「長期欠席」に該当する。だが、これらの子どもたちがどういう基準で「不登校」に分類されているかははっきりしない。「不登校」の定義は、長期欠席者（年度内に30日以上欠席した児童生徒）のうち、「何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しない或いはしたくともできない状況にあること（ただし、病気や経済的事情による者を除く。）」（文部科学省）とされているが、その解釈は教師に委ねられている。さらにいえば、不就学の子どもは、そもそも長期欠席にも該当しない。

長期欠席や不就学は教育を受ける権利が侵害された状態である。そうした状況にある子どもの権利擁護を目指す際には、国籍による学習権の制限や心理的アプローチに傾斜しがちな不登校対策の克服が問題となる。学校教育をめぐる法制上の問題点や不登校対応策の限界を乗り越えなくては、子どもの権利は実現できない。

ソーシャルワーカーの使命は、困難に陥った人びとが無力感や孤立感を乗り越えることを支援し、物心ともに欠乏や不安から解放されて幸せに暮らせる状態—ウェルビーイング—を作り出すことにある（2）。だが、現実の学校は、子どもの権利を十分に保障しているとは言えない。法制上あるいは実質的な教育機会の制約しかり、学力と教育達成の格差の生成しかりである。筆者は、スクールソーシャルワーカーが、将来的に、学校の正規スタッフとして常駐することに賛成である。その方が地域や学校の状況、子どもの状況を的確に把握できると考えるからである。しかし、今の学校の中で、教職員組織の一員としてのソーシャルワーカーが、自らの使命を果たすことができるかと問われれば、それには大きな疑問符がつくと言わざるを得ない。それは、今の学校が、法制上も実態としても、あらゆる子どもの学習権を保障する場になっていないからである。

教育と福祉の連携は、学校のあり方を子どもの人権保障の観点から検証することなしに始まらないはずである。

2. 教育福祉論の構想—小川利夫の教育福祉論—

教育と福祉の関係については、不登校、子どもの貧困、外国籍の子どもの不就学などが社会問題として注目されるようになる前から、理論的な検討がなされてきた。代表的な論者に社会教育研究者の小川がいる（小川 1985, 1994, 小川・高橋 2001）。

小川は、教育と福祉の関係について、端的に「福祉は教育の母胎であり、教育は福祉の結晶である」（小川・高橋 2001, p.1）と述べた。この言は、生存権の保障が教育権の保障の前提である（＝福祉は教育の母胎）とともに、福祉の増進において教育がきわめて重要な役割を果たす（＝教育は福祉の結晶）という関係を言い表したものである。

さて、小川は、教育福祉論を、表 1 に示すように、3 つの側面ないし要素から成り立つものとして構想した。一番下の層から順に説明しよう。

表 1 「教育福祉」問題の関連構造

| 福祉教育 | 福祉専門教育 | |
|--------------|----------------|-----------------------------|
| | 学校「福祉教育」 | 社会「福祉教育」 |
| 教育機関活動 | 学校福祉（学校保健、給食等） | 学校外（社会）教育（児童館や少年・青年の家・公民館等） |
| 社会福祉児童福祉サービス | 教育福祉 | |

出典：小川（1994, p. 264）

第一には、狭義の教育福祉問題である。小川は、これを「社会福祉とりわけ児童福祉サービスにおける学習・教育権保障問題」（小川 1994, p.264）と定義している。具体的には、貧困層の子ども児童養護施設や教護院（現在の児童自立支援施設）に暮らす子ども、重度の障害で就学猶予・就学免除とされた子ども、夜間中学生、高校非進学者・中退者をはじめとする社会的に不利な立場にある子ども・若者たちの学習権が保障されていないという問題である。第二に、学校教育や社会教育における福祉的サービスである。ここには就学援助のようなターゲットを絞ったサービスだけでなく、学校保健や給食のようなユニバーサルなサービスも含まれる。児童館（法令上は児童福祉施設）や公民館や少年の家（法令上は社会教育施設）なども、生活体験や遊びを子どもに提供しているという意味で、ここに位置づけられている。第三に、学校教育・社会教育及び社会福祉の専門職養成における福祉教育である。彼は、ユネスコの学習権宣言や子どもの権利条約を参照しながら、人権の主体としての子ども・若者の育成の意義を述べている。

第一の要素は、教育の機会均等と学習権の保障を実質化しようという考えにもとづくも

のである。第二の要素は、教育という社会領域における社会福祉である。今日のスクールソーシャルワークもその一環である。

小川の教育福祉論で興味深いのは、第三の要素（福祉教育）である。彼は、教育福祉論において、教育と福祉の機能的連関や技術的・方法的な実効性・効率性を深く語りはしなかった。彼の教育福祉論のポイントは、人権の主体としての子どもという視点から、教育の再定義を目指したところにある。小川は、福祉教育の意義を次のように述べている。

ひとつは、いわゆる恵まれない子どもたちの問題に具体的に触れることをとおして、子ども・青年の自己形成、とりわけ主体形成にとって重要な契機となりうることであり、今ひとつは逆に、恵まれない子どもたち自身が、自らの問題を対象化することをとおして、たんなる対象（児童福祉政策の、あるいは福祉教育「内容」における）ではなく、むしろ文字通りの主体として自立していく契機となりうることである。そして、いまひとつは、……（中略）……より深く現代日本の教育と福祉の問題や矛盾についての正しい認識や態度を養うことが可能となることである。

（小川 1994, p. 265）

小川は、社会福祉に関する学習をとおして権利主体としての意識と自らの権利擁護を求める力量を形成すべきだと主張した。だが、彼はフォーマルな学校教育のカリキュラムのなかで福祉教育をどのように具体化するかについては触れていない。それには小川の専門分野が社会教育学だったことも多分に影響しているようだが、理論に内在する問題として、学習権の保障と教育内容・教育方法の関係を十分に検討しきれなかったことを指摘できる。教育機関における福祉的サービスと学校教育活動としての学習指導・生活指導・進路指導の関係も十分に整理されていない。

学習権の保障は、どのような教育環境のもと、どのような内容を、どのような方法でもって学ぶのかという問題と切り離すことはできない。松本（2013）が指摘したように、たとえ教育を受ける機会を形式的に保障されたとしても、そこで行われる教育がマイノリティの子どもをマジョリティに同化させようとするものであったり、家庭背景を無視して学力向上に前のめりになるようなものであったりすれば、その教育は子どもの学習権を保障しているとは言えないからである。

3. 教育福祉論の展開—人類史的課題としてのエデュケア（Edu-care）

小川の問題意識を引き継ぎ、「教育福祉学」の体系的な検討をしている研究者の集まりに大阪府立大学の「教育福祉学類」グループがある。このグループは、共同研究の成果として、これまでに2冊の研究書を出版している（山野・吉田他 2012, 関川・山中他 2017）。編者の一人である吉田は、「教育福祉学」を次のように定義している（吉田 2012）。

教育福祉学とは、「人間の生活と発達の包括的な保障と支援に関する学」である。それは、「人間の尊厳を持った生活を保障する福祉的支援」と「人間としての発達と学習を保障する教育的支援」を「有効に相互補完させることのできる社会システムや地域支援あるいは対人援助法」について「問題解決的・実践的に理論化する研究」である。

さらに、吉田は、"education"と"care"を組み合わせた "Edu-care"というコンセプトのもとで子どもの成長・発達をホリスティックに捉え、教育と福祉の相互補完的関係を次の4点から整理している(3)。まず、理念・目的レベルでは①教育の母胎としての福祉、②福祉の方法としての教育、次に、実体・機能レベルでは③福祉における教育的支援、④教育における福祉的支援、である。

①は、小川の「福祉は教育の母胎」という表現を引き継いでいるが、その意味するところは最低限の生活保障にとどまらない。吉田はウェルビーイングの観点からみた生活の質の向上を重視している(4)。②は、「教育を推進するのは、すべての人のしあわせとゆたかさ＝福祉のため」(吉田 2012, p.9)という考え方に基づいている。ここでは、福祉という目的を実現する方法のひとつとして教育がとらえられている。

③の「福祉における教育的支援」は、社会福祉サービスの対象・利用者の学習権保障と言い換えることができる。小川の教育福祉論(表1)で言えば、社会福祉・児童福祉サービスにおける「教育福祉」にあたる。ただし、小川にあっては、学習権保障の焦点は、貧困、障害、差別などによって学習権を侵害された子ども・若者にあつたのに対し、吉田は、すべての人が「生涯にわたって喜びを持って学び、よりよい社会を創り上げていくという歴史の主体となるような学びを保障する支援が必要となっている。」(吉田 2012, p.11)という認識にたっている。

最後の④の「教育における福祉的支援」について、吉田らは、スクールソーシャルワークを「教育福祉」の大きな柱として位置づけている。それは、「貧困や孤立、虐待や発達障害といった困難を抱える子どもの問題が、けっして一部の特別な子どもたちのものではない状況にある」(吉田 2012, p.12)がゆえに、教育的な対応には限界があると考えられているからである。

では、何故、「教育における福祉的支援」は、「一部の特別な子どもたち」の問題ではないといえるのか。それは、近代学校教育制度が、人類史的な意味で変容を迫られているからである。吉田は、広井のケア論(広井 2000, 2006)やノディングズのケアの教育思想(Noddings 2005, ノディングズ訳書 1997)などを参照しながら、近代化の過程で個人が地域社会や大家族という共同体から切り離されたこと、しかし、社会的動物としての人間は独りでは生きていけないが故に、かつて共同体の中に埋め込まれていたケアする・される関係性を新しい形で模索しているとする。このようなポスト近代的な状況のなかで、近代学校制度は変容を迫られているというのだ。

前近代的な共同体とそのケアリング機能を前提とし、自らはティーチング機能だけに特化してデザインできた近代学校が、その役割を果たして成功裏に牽引した近代化の末に、その前提的な基盤を掘り崩し、今度はケアリング機能とコミュニティ形成機能を意図的な教育課題—否まさに「教育—福祉」的課題として焦点化せざるをえなくなった、ということである。

(吉田 2012, p. 17)

上で述べたような人類史的意義をもつ「教育—福祉」の視点から、吉田は、社会や教育に子どもを「合わせる」のではなく、子どもに「合わせて」社会や教育をつくることを主張する。「ティーチング」に偏した学校に「ケアリング」を根づかせようという主張である。吉田に言わせれば、教科指導以外のケアリング機能（基本的な養育、生活支援や心身のケア—つまり、より全人的でホリスティックなケア）を担う」（吉田, p. 18）ことが教職員に期待され、また、ケアを担う専門職が導入されてきたのは（5）、近代学校教育制度が変容を迫られているが故の「歴史的必然」ということになる。

なお、吉田は地域の状況にふれてはいないが、子どもに「合わせて」社会を作る営みの中には、地域社会におけるケアの機能の再生も含まれると考えるのが自然である。中教審は、この小論の冒頭で触れた「チームとしての学校」の答申と同時に、コミュニティスクール制度（学校運営協議会制度）や地域学校協働本部事業に関する答申を出した（中教審 2015b）。これらの制度や取り組みが、中長期的に、子どもの地域参加や多世代交流を促すようなものになれば、地域におけるケアリングの機能にも何らかの変化が生まれることだろう。

まとめに代えて

教育福祉論は、教育という生活領域における福祉研究であるとともに、近代学校教育の批判的検討の視座でもある。教育福祉論の教育観は、教育社会学のそれとは明らかに異質である。社会学的にみれば、教育とは、先行世代による次世代の社会化（socialization）であり、複雑な分業化が進んだ社会の各層にむけて人材を選抜・配分するための仕組みであり、社会的不平等や差別を再生産し正当化する装置である。無論、教育研究である以上、一人ひとりの学習者に関心を向けはする。だが、そのときも、学習がどのような社会経済的・文化的要因に影響されるか（社会→個人）、あるいは、学習の結果として身につけた知識や技能、学歴や資格が個人と社会にとってどのような意味や機能をもっているか（個人→社会）に着目する。

子どもの側から教育をみている人びと＝教育福祉論の先達は、福祉を実現する方法として教育を捉える。そして、社会と教育を「子どもに合わせる」ことをめざす。対して、社会の側から教育を見ている人びと＝教育社会学者（私もその端くれである）は、教育のあり方

は社会的に規定されているとみる。教育福祉は、未来の教育の姿を論じる。それは、実証性を重んじ、規範的な議論から距離を置いてきた教育社会学が苦手とする類いの議論である。だが、それゆえに、筆者は強く惹かれる。

現実の教育は、「社会に子どもを合わせる」動きと「子どもに社会を合わせる」動きが交錯する中で展開されている。私たち教育研究者がめざすべきことは、「すべての人のしあわせとゆたかさ」（吉田）という福祉の目標を引き受け、理想との現実の落差を埋める理論—吉田の言を借りれば、「学び場」と「居場所」、教育（ティーチング）と福祉（ケアリング）を架橋する学校づくり・地域づくりの理論を作り出すことである。

〈注〉

(1) 文部科学省は、先頃、日本国籍をもたない学齢期の子どもの就学状況調査を実施した（文部科学省男女共同参画社会学習・安全課，2019）。この調査では、対象の子ども約12万4000人のうち、約1000人は不就学で、約2万人はその可能性があることが明らかになった。

(2) 国際ソーシャルワーカー連盟（IFSW）と国際ソーシャルワーク学校連盟（IASSW）によるソーシャルワークの「グローバル定義」は次の通り。なお、訳文は日本社会福祉教育学校連盟・社会福祉専門職団体協議会（2014）によるものである。

ソーシャルワークは、社会変革と社会開発，社会的結束，および人々のエンパワメントと解放を促進する，実践に基づいた専門職であり学問である。社会正義，人権，集団的責任，および多様性尊重の諸原理は，ソーシャルワークの中核をなす。ソーシャルワークの理論，社会科学，人文学，および地域・民族固有の知を基盤として，ソーシャルワークは，生活課題に取り組みウェルビーイングを高めるよう，人々やさまざまな構造に働きかける。

(3) 広井（2001）によれば，ケア（care）は，最も広義には「配慮」や「気遣い」を，最も狭義には医療や福祉における専門的な「介護」や「看護」をさし，それらの中間的な意味として「世話」がある。ケアの機能は，近代化の過程で，地域や家族という共同体の外に外部化された。「子育て」「教育」「介護」などは独立の制度になり，ケアの専門職が生まれた。他者との関係の中で生きる社会的動物としての人間は，「ケアへの欲求」をもつ「ケアする動物」なのだが，共同体からケアが外部化されると並行して個人もまた共同体から外部化された。そして，今，「ケアする動物」としての人間は，あらためて共同体との新しい関係を模索している。

(4) ウェルビーイング（well-being）は，身体的・精神的，社会的に「良好」な状態をさす概念である。社会福祉においては，経済的・社会的・文化的資源からみた生活の質（quality of life）に加え，自己と自己を取り巻く環境についての認識をも含む概念としてとらえられている。子どものウェルビーイングの概念や指標化については，木村（2005）やOECD（訳

書 2011) を参照のこと。

(5) 養護教諭の前身は 1941 年の国民学校令で制度化された養護訓導である。スクールカウンセラーは 1995 年，栄養教諭は 2005 年，スクールソーシャルワーカーは 2008 年に，それぞれ国の制度として導入された。

〈参考文献〉

- 中央教育審議会，2015a，『チームとしての学校と今後の改善方策について（答申）』。
- 中央教育審議会，2015b，『新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）』。
- 広井良典，2000，『ケア学—越境するケアへ—』医学書院。
- 広井良典，2006，『持続可能な福祉社会—「もうひとつの日本」の構想—』筑摩書房。
- 保坂亨，2000，『学校を欠席する子どもたち』東京大学出版会。
- 木村直子，2005，『『子どものウェルビーイング』とは』『現代のエスプリ』No.453，pp.31-39.
- 松本伊智朗，2013，「教育は子どもの貧困対策の切り札か？」『貧困研究』No.11，pp.4-9.
- 文部科学省男女共同参画社会学習・安全課，『外国人の子供の就学状況等調査結果（速報）』，2019年。
- 日本社会福祉教育学校連盟・社会福祉専門職団体協議会，2014，「ソーシャルワークのグローバル定義（日本語版）」。
- ネル・ノディングズ著，立山善康・林康成・清水重樹・宮崎宏志・新茂之訳，1997，『ケアリング 倫理と道徳の教育—女性の観点から—』
- Noddings, N., 2005, *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education (2nd edition)*, Teachers College Press.
- OECD 編著，高木郁朗監訳，2011，『子どもの福祉を改善する—よりよい未来に向けた比較実証分析—』明石書店。
- 小川利夫，『教育福祉の基本問題』，勁草書房，1985年。
- 小川利夫，『社会福祉と社会教育—教育福祉論—』，亜紀書房，1994年。
- 小川利夫・高橋正教編著，『教育福祉論入門』光生館，2001年。
- 関川芳孝・山中京子・中谷奈津子編，2017，『教育福祉学の挑戦』，せせらぎ出版。
- 山野則子・吉田敦彦・山中京子・関川芳孝編，2012，『教育福祉学への招待』，せせらぎ出版。
- 吉田敦彦，2012，「教育福祉学への招待—人類史的課題としての Edu-care 探究—」山野則子・吉田敦彦・山中京子・関川芳孝編，2012，『教育福祉学への招待』，せせらぎ出版，pp.5-21.