The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	教育福祉の概念構造と歴史的変遷
Author(s)	高橋, 味央
Citation	教育文化学年報. 2020, 15, p. 43-53
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/75911
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

教育福祉の概念構造と歴史的変遷

高橋　味央

1. 問題の所在

本稿の目的は，教育福祉に関する先行研究の包括的検討を通して，わが国において教育と福祉がどのような関係性にあり，それはどのように変化してきたのか，その構造と歴史的変遷を整理することである。そして，今日求められている教育福祉のあり方について，その展望と課題を明示したい。

昨今，脱工業社会やグローバル化の進展に伴い社会経済構造が目まぐるしく変化し，新自由主義や市場主義経済の下，「排除型社会」（Young, 2007）が到来した。日本においても，バブル崩壊後の長年に及んだ不況や不安定雇用の拡大が家庭の経済状況を脅かし，2000 年代後半には「子どもの貧困」問題再考の時代を迎えた。そうした中で，「困難な確執や対立を生み出してきた」（吉田 2012, p.5）と言われる教育と福祉において，その協働の必要性が再び注目を集めることとなった。従来，両者の関係はどのように論じられてきたのか。教育福祉論の代表的な論者である小川・高橋（2001）は，教育福祉について「今日の社会福祉とりわけ児童福祉サービスのなかに，実態的にきわめて曖昧なままに放置され，結果的には軽視され剥奪されている子ども・青年さらに成人の学習・教育権保障の体系化をめざす概念」（p.2）であると説明する。さらにそれらは「すべての国民の生存と発達にかかわる問題」（p.10）であり，その歴史は 20 世紀末以来の社会問題行政の生成期にまで遡る「古くて新しい歴史的課題」（p.3）であると述べている。そうした長年にわたる論究を経ても容易には解決仕切れない複雑な問題である上に，高度経済成長期以降，不登校やいじめ，自殺の問題を「豊かさの中の病理現象」と捉えられ，心理的なカウンセリングや精神医療に人々の関心が移行したことで，教育福祉への関心は薄れていった（辻 2017, p.4）。そのために，教育福祉は教育学においても社会福祉学においても，学問として洗練されてきたとは言い難く，明確な学問領域として位置づけられていない現状がある。そうしたことを背景に，「教育福祉（論）（学）」という概念は，論者により異なった使用がなされ，曖昧な部分を多分に残していると言われており，いまだ定説化された定義はないとされている（吉田 2012, p.5）。

そこで本稿では，教育と福祉の関係性が歴史的にどのように議論されてきたのか，その変遷を辿るとともに，複雑化した概念構造の整理を試みる。そして，今日求められている

教育と福祉の関係性および協働の在り方について，展望と課題を明示したい。

2. 教育福祉の歴史的変遷－貧困層の子どもを対象として－

本節では，社会福祉学の理論構築を牽引してきた岡村重夫が提唱した「教育と社会福祉」（岡村 1963, pp.141-167）という社会福祉学の各論に基づき，教育と福祉の関係の歴史的変遷について整理する。岡村はこの著書の中で両者の関係性を「教育と社会福祉の交渉関連」とし，①社会福祉からの教育の阻害，②保護事業における「貧児教育」，③教育制度のなかの社会福祉という三段階に分類している。小川（1987, p.116）はこれを「岡村教育福祉『三段階』論」と呼び重要視する一方で，歴史的な分析にもとづく発展段階論には至っておらず，類型論的であると批評している。本稿では，他の文献も併せて検討しながら岡村の三類型を時系列的に読み解き，教育と福祉の関係性がどのように変容してきたのかについて，貧困層の子どもの教育に焦点を当て，その歴史的変遷を辿っていく。

1） 戦前における教育と福祉－分断的な構造－

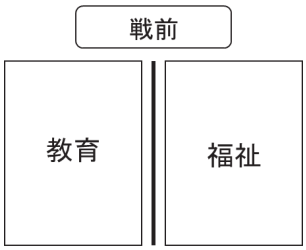

図1

まずは福祉関係法規における貧困層の子どもの教育に着目し，戦前の教育と福祉の関係性について整理する。最初の救済制度とされる 1874 年の恤救規則は，血縁関係による相互扶助の救済を基本とし，それが不可能な「無告ノ窮民」に対してのみ，限定的な救済を行うというものであった。不十分な法制度であると当時から指摘されていたものの，寧ろその方が西欧のように「惰民」を増やさずにすむと考えられており（池本，1996），限定性を維持した防貧が謳われていた時代であった。そのため，この制度は「生理的生存のみを認める」（岡村 1963, p.142）もので，当然ながら貧困層の子どもの教育に対する要求は，法規の中で触れられることすらなかった。制定から約 50 年後，いよいよその限定的な制度に限界が訪れる。当時は，第一次世界大戦終焉後の不況，関東大震災，世界恐慌といった経済的な社会問題が頻発し，貧困の救済を国の責務とする必要性が生じた，救貧事業の転換期であった。そうした時代背景のなか登場したのが，1929 年に制定された救護法である。そこには，生活扶助，医療，助産，生業扶助という 4 種類の救護内容が盛り込まれ，恤救規則に比べて対象者も内容も拡張された法規となったが，依然として教育扶助は含まれなかった。つまり，貧困層の子どもの教育は，国家の責務として認められず，それについて触れられることすら皆無の状態が継続されることとなった。これについて岡村（1963, p.142）は，「教育の如きは，一種の浪費ないしは『ぜい沢』に属するものとして排除せられたのである」と批判的に推察している。

一方，当時の教育関係法規では，貧困層の子どもの教育はどのように位置づけられていたのだろうか。小川（1985, p.46）は，就学義務の猶予・免除規定の変遷を記した平原（1969）

の表を手がかりに，義務教育の権利についてまとめている。それによれば，1886 年（明治 19）の小学校令では， 就学義務の猶予の事由に「家計困窮」が対象とされていたことが記されている。続いて 1890 年（明治 23）の小学校令では， 「貧窮」という事由で， さらに 1900 年（明治 33）の小学校令では， 「保護者ノ貧窮」という事由でもって就学義務の猶予・免除対象とされている。猶予・免除の事由から経済的困窮が除外されたのは，1941 年（昭和 16）の国民学校令以降のことである。このことから， 福祉関連法規において教育保障が後回しにされたのみでなく， 教育法規においてもその権利と国家の責務は認められていなかったことが推測できる。岡村（1963, p.143）が「貧困児童は， 『就学の免除又は猶予』という抜け穴によって， 義務教育から排除」された上に， 「社会福祉からの教育の阻害」も生じており， 貧困層の子どもは教育と福祉両者において長らくの間， 疎外されてきた歴史があったと読み解くことができる。この当時の教育と福祉の関係は， 図 1 に示したように「なんらの交渉関連も存在しえない」状態で，分断的な構造であったと言える。

2） 終戦直後の教育と福祉－補完的な構造－

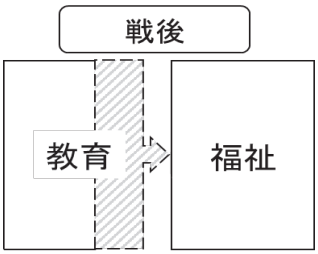

図2

第二次世界大戦後の日本では，日本国憲法の下，1947 年に旧教育基本法（第 3 条の 2）が制定され，新たな教育の確立が目指された。その第 3 条 1 には， 「すべて国民は， ひとしく， その能力に応ずる教育を受ける機会が与えられなければならないものであつて， 人種， 信条， 性別， 社会的身分， 経済的地位又は門地によって，教育上差別されない」ことが明文化された。さらに第 3 条 2 には， 「国及び地方公共団体は， 能力があるにもかかわらず， 経済的理由によって修学困難な者に対して， 奨学の方法を講じなければならない」と明記された。この法規の誕生により，名目上は全ての就学年齢児童に義務教育の機会が与えられることとなったが， 実際には多くの制限が残されていたことが指摘されている。戦争孤児や障害者， 失業者が増加していた社会情勢の中では， 教育よりも生活保障が優先され，それらを福祉が担うところとなったのである。

戦後，福祉関係の法規における貧困への処遇は「救貧事業」から「保護事業」へと移行し，GHQ の指令のもと， 1946 年には旧・生活保護法が制定された。保護事業は， 先述の救貧事業と比較すれば，「『生理的生存』以上の社会生活上の要求をみとめるところ」（岡村 1963, p143）に特色があったが， 憲法策定の最中であったこともあり， いくつかの課題を残していた。特に大きな問題は， 救護法に追加されたのは葬祭扶助のみであり， ここでもまた教育扶助が組み込まれなかったことである。福祉関連の法規に教育扶助が登場したのは， 日本国憲法 25 条の生存権に基づくことが明記された， 1950 年の現・生活保護法であり， ここでようやく義務教育に必要な学用品等の費用が扶助されるようになった。これは岡村曰く，「一種の『ぜい沢』であった『教育の機会』を，必要最低限の生活上の要求として承認する」（1963, p.144）ことを意味し，法の誕生が福祉における教育保障の契機となったと言

えるが，処遇基準の制限という課題が依然として残されていた。ここで浮上したのは，一般的な教育の機会と保護事業による教育扶助の格差である。岡村はこれを「保護事業専門の行政系統において，貧困者の各種の生活要求に応ずるようなサービスを，一元的に運営する，という伝統的な特色」（1963, p.144）によるものだと指摘した。つまり，保護事業下で一般の子どもと貧困層の子どもとの処遇は区別され，貧困層の子どもに与えられる教育の機会が，保護事業特有の基準に留まるという格差を引き起こした。教育扶助は，教育機関ではなく保護事業の運営機関（福祉機関）により算定されることから，その扶助額は厚生省の管轄により決定され，通常必要とされる教育費よりも顕著に少額なものとなっていたからである。これらの特徴から岡村は，貧困層の子どもへの教育が，子どもやその保護者がいかに貧困であるかという判定に重点がおかれていたこと，それ故に「貧困なることの証明」を迫るものとなり，平等な教育機会の保障は実現せず，「明瞭な限界」があったと痛烈な批判を寄せている。同様の視点から小川（1985）が注目したのは，1947 年の児童福祉法草案前文で，児童の教育保障問題が重視されていたにも関わらず，立法過程で削除されたという事実であり，厚生省と文部省の行政割拠主義的な立場が法を規定したと批判的に論じている。

以上のように，戦後の日本は種々の法規をもって従来疎外されてきた貧困層の子どもの教育への取り計らいを進展させてきたが，それは戦前からの教育と福祉の分断という特徴を色濃く残し，一般国民との間に顕著な格差を有する処遇であった。そうした中で，義務教育から排除された子どもに対して，福祉が独自の基準とサービスで限定的な教育を付与していた時代であり，図 2 に示したように，教育と福祉は補完的な構造にあったと言える。

3） 高度経済成長期の教育と福祉－内包的な構造－

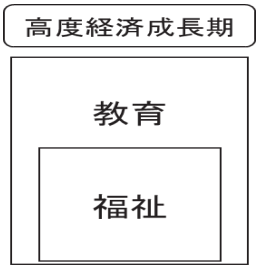

図3

戦後の混乱を脱した日本では，前項で述べたような，福祉サービスにて最低限の教育を担保していた段階から，教育制度自体のなかに福祉的機能をとりいれる取り組みが散見される段階へと移行していった（岡村 1963, p.146）。この変化は，「すべての学令児童・生徒を義務教育諸学校の提供する学習の機会に参加せしめ，その学習経験を有効に利用させるための配慮」が，「教育制度自体の社会的責任である」という自覚の高まりと，義務教育の機会を提供するにあたり，学校教育が子どもの生活全体に対して配慮する必要性が生じたためであった。福祉サービスによる教育機会の付与では，貧困状態であることを証明しなければならず，保護者がそれを避けるために，あえて不就学や長期欠席を選ぶという事態を招いていた。そうした事態を背景として，保護事業での「隔離的ないしは差別的なサービス」ではなく，教育制度自体に福祉サービスをとりいれる学校社会事業が展開されていった（岡村 1963, p.149）。「学校における社会的サービス」の具体例として挙げられているのは，1954 年（昭和 29 年）の学校給食法による給食サービス，1958 年（昭和 33 年）の「学校保健法」によ

る学校保健計画，1959 年（昭和 34 年）の「日本学校安全会法」による災害給付，1956 年（昭和 31 年）の「就学困難な児童，及び生徒のための教科書図書及び修学旅行費の給与に対する国の補助に関する法律」である。一方，こうしたサービスは当時すでに学校ソーシャルワークを“School Social Services”の一部として導入していたアメリカ，教育福祉サービスや職業指導等が含まれていたイギリスと比較すれば，物的・金銭的なものに限定され，「児童・生徒の社会的，心理的条件に対する個別化的援助においては，なおほとんど未開拓」であった（岡村 1963, p.149）。さらに，教育制度の中で付与される福祉サービスは，すべての子どもを対象とする利点がある一方で，子どもの学校出席を前提とした法整備という難点もあった。そのため，子どもや保護者への援助を行い，継続的な登校を促す「出席奨励サービス」が必要となり，教育が行う集団サービスと，家庭の状況に応じた個別サービスとが同時に求められることとなった。1949 年（昭和 24）の高知県での訪問教師制度を嚆矢として，千葉，栃木，静岡，奈良，愛媛，福岡の各県，尼崎，伊丹，甲府の各市での「福祉教諭」「長欠対策主任」「カウンセラー教師」「訪問教師」等，長欠・不就学児童・生徒対策を中心とした学校福祉事業が散見されるようになっていく。当時はまだ，一貫した理念や理論体系，指針や方法はなかったが，一般の教諭とは別の立場から子どもの教育保障を行う存在が立ち現れ，岡村はこれを「教育制度のなかにとりいれられた社会福祉的援助」（1963, p.150）とし，学校福祉事業の意義と発展可能性を示唆した。つまりこの時代は，教育の中で福祉的機能を担保していく段階であり，図 3 に示したとおり，内包的な構造にあったと言える。

4）現代の教育と福祉－融合的な構造－

岡村の論究は前項までであるが，その後の教育と福祉の関係性の展開について，辻（2017）を参照しながらまとめたい。高度経済成長期に入ると，所得の増加で高校進学率が急速に伸びた一方で，集団就職する子どもや児童養護施設で育った若者の低い教育達成の問題が浮上した。そして，教育運動や政策立案，地域や自治体の実践の展開まで，総合的に探究することが目指されるようになっていった。しかしながら，1970 年代になると問題視されていた高校進学率も 90%を超え，教育機会の不平等は解消されたという認識が広がりを見せる。同時期に，不登校やいじめ，自殺が社会問題化し，「豊かさの中の病理現象」として捉えられるようになっていったことから，人々の関心は心理的支援に傾倒され，教育と福祉の関係を問う議論は徐々に下火になっていった。しかし日本では，バブル経済崩壊後の不景気により多数の失業者や不安定雇用労働が生まれ，やがてニートやネットカフェ難民など，若者が直面する困難にも焦点が当てられるようになっていった。家庭の経済的困難は子どもにも影響を与え，2000 年代後半には，子どもをめぐる格差や貧困という問題の議論が再燃した。それにより，教育と福祉の関係性や

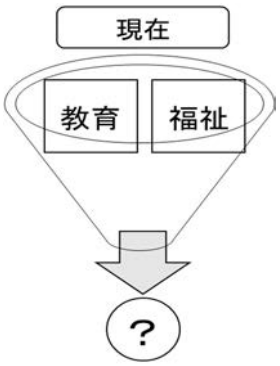

図4

協働の在り方を再考する必然性も高まり，教育福祉の概念に再び注目が集まるようになった。

辻（2017）は，教育福祉を「教育と福祉が連携して，子ども・若者あるいは成人が安定した生活基盤のもとで豊かな人間発達を実現することをめざす概念である」（p.1）と定義する。辻の議論では，①当事者が中心となった教育運動，②当事者としての主体性を育む地域での支援，③子ども・若者の困難と教育に向き合う地域づくりを改革の原動力とし，その根底に自治の力による教育福祉のまちづくりがあるという「教育福祉をめぐる重層構造」が提示された。辻の教育福祉の特徴は，従来の教育福祉が軸としてきた教育の機会均等という視点に留まらず，地域や民間との協働によるまちづくりの視点を投入することで，教育全体の在り方を見直す必要性を提示した点である。

続いて吉田（2012, pp.5-21：2017, p.265-277）は，教育福祉を「人間の生活と発達の包括的な保障と支援に関する学」と定義し，人間の尊厳をもった生活を生涯にわたり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」であるとした。またその特徴について，①教育の母胎としての福祉：生活権や教育権という社会権の総合的な保障を目指す理念・目的，②福祉の方法としての教育：教育基本法等の法規にみられる，広義の福祉の実現のための方法として教育が位置づけられていること，③福祉における教育的支援：従来児童福祉サービスの対象とされてきた子どもたちの学習権保障といったような，福祉問題を教育的な問題として把握する支援，④教育における福祉的支援：学童保育や子育て支援，SSW の導入等，教育問題を福祉的に把握する支援，という 4 類型を示している。また，「〈教育×福祉〉複眼的アプローチ」や「双方向なクロスオーバー」（吉田 2017, p.268）の必要性が強調された。教育における福祉的支援を単に福祉制度にとどめるのではなく，「ケア」する教育学として捉え直した点に，その独自性があると言える。

これらの提言から，現代の教育福祉は，児童福祉と教育という従来の枠組みを超え，まちづくりを含む地域福祉の要素を取り入れていくことが目指されていると捉えることができる。また教育と福祉は，それぞれ異なる互いの要素を織り交ぜながら，新たなものを生み出していく，融合的な構造となることが求められていると推察できる。融合により生み出されるものはいまだ明確にはなっていないものの，当事者主体の中で行政，学校，地域，民間が一体となって実践方法を模索していくことが求められていると言えるだろう。

3. 教育福祉の概念構造－三つの立場を中心に－

本節では，教育福祉について様々な論者が様々な議論を展開しており，未だ曖昧な概念であると指摘されていることを鑑み，高橋（2001, pp.226-232）が示した「社会効用論的教育福祉論」「学校福祉＝学校社会事業としての教育福祉論」「学習権保障論としての教育福祉

論」という三つの立場の概観を通して，教育福祉の混沌とした概念を整理したい。

1） 社会効用論としての教育福祉

社会効用論としての教育福祉は，福祉国家・福祉世界の実現のために「不可欠な部分とされている教育福祉の内容を，主として経済的な視点から究明」（市川 1975, p.17）するものである。この立場の代表的な論者は，市川昭午や伊藤和衛であるとされている。市川は福祉国家論の視点に立脚し， 福祉国家の実現のために教育サービスが果たす有効性を追求するところに重点を置いた（高橋 2001, p.226）。市川（1975, pp.20-48）は次の三類型を示している。第一には，教育の社会福祉 : 広義の教育サービスに含まれる社会福祉的サービスである。これは教育制度に含まれる社会福祉機能の側面として捉えられ，「要保護及び準要保護児童生徒に対する学用品・通学用品・通学・修学旅行・校外活動・学校給食・医療・学校安全会掛け金等の費用援助」「特殊教育就学奨励費」「定時制高校と高校通信教育に対する教科書・学習書等の給与」「同和地区の高校等進学奨励」「高度へき地学校児童・生徒パン・ミルク給食等」「育英事業費」が例として挙げられている。第二には，経済福祉 : 教育がもたらす経済福祉的な帰結である。これについては，教育が国民所得の増大・平等・安定に寄与するとして教育の経済的機能とそれに伴う経済発展， 教育による人間形成， 労働力の質的・量的改善， 物的資本の蓄積， 国民所得再分配への影響が挙げられている。第三には， 総福祉 : 教育およびその結果が有する総体的福祉機能である。これは，教育サービスそれ自体が福祉をもたらす， あるいは教育自体が福祉であるということを指し， 教育サービスが経済の向上をもたらし， 福祉国家を実現させ得るという考えであったと解釈される。これら三種の教育福祉は「単純に比例し合う関係にあるものではなく， 独自の性質を有するもの」（p21）とされながらも，教育サービスに含まれる社会福祉サービスの供与が，所得再分配的役割を果たし， それにより経済福祉を増大せしめる方向に作用し， 生涯所得の増大や所得再分配に対する教育の寄与が総福祉を増加させ得ることはあると述べられている。つまり， この立場の教育福祉は， それぞれの関係性を「総福祉のための教育」と捉えていたと言える。高橋（2001, p.227）は，こうした論調は，教育制度上の問題とそれを生み出す社会構造との関係を度外視しているとし， 教育条件が整備されれば豊かな社会が実現され得るという誤解を招きかねないという課題を指摘した。

2） 学校社会事業論としての教育福祉

学校福祉＝学校社会事業としての教育福祉は， 「教育」を学校教育として捉え， 就学保障や就学監督， 子どもと保護者への助言指導や条件整備を「福祉」の側面から捉えてきた（高橋 2001, p.227）。こうした立場の代表的な論者は岡村重夫や村上尚三郎であるとされている。前者は， 福祉国家論の視点に立脚し， 先述のとおり社会福祉の各論として「教育と社会福祉」を提唱した。「教育機関自体の行う学習活動や， それを補助する保健・衛生，職業指導， 心理学・精神医学的サービスと， 児童の家庭条件ないし両親とを， 結びつける

ような個別化的サービスを欠いては，真実に教育機関そのものの意図も実現せられないであろう」とし，それが担保されていない日本の学校活動は，「画竜点晴を欠くもの」と指摘した（岡村 1963, p.150）。岡村は児童福祉事業とは異なるものとして学校福祉事業を位置づけ，学校福祉事業について，①学校の本来の活動である学習活動を補足するものであること，②学校の運営プログラムの一部であり，一体的関係において実施しなければならないこと，③教員とは異なる立場からの特殊な社会福祉的援助を与えることといった特色を挙げている。具体的には，アメリカの「学校における社会サービス」の一部門であった「学校ソーシャルワーク＝（以下 SSW）」（school social work）と同義的に捉え，「学校の活動計画の一部であって，児童の学校適応上の困難の原因となるような，社会的および情緒的問題をもつ児童を援助するもの」と説明している。当時の日本では SSW のような社会福祉を担う専門職が学校に配置される地域はほぼ見られない状況であったため，岡村は福祉教員の事例を挙げてその機能を論じている。例えば，社会福祉事業を担う者は，学校の運営方針や行事等について他の教員と同程度の理解をもつ「同僚」となりチームワークが重要であること，一般教諭とは異なる専門的知識やケースワークの技能を用いることなど，今日の SSW が享有する専門職性を思わせる示唆を導いている。

村上（1981）は，岡村の論調を指示し，経済の高度成長を背景として，学校社会事業の必要性を謳った。学校は，子どものどのような徴候をも早期発見できるという「ユニークな立場」にある一方で，当時から十分な人員配置がないまま授業活動以外に様々な活動や事業を引き受け，教師の負担量の過重を招いていた。それにも関わらず，諸外国に比べて福祉関係要因の配置は著しく少ない状況であり，そのことを「社会福祉のたちおくれのなかの教育」がもたらした「教育の欠損的現象」と表現した（村上 1981, pp.78-79）。そして，学校社会事業（School Social Work）こそが「学校教育を本来的なものにするための支援活動」であると，その必要性を強調した。これらの指摘は，その後，学校教育の生活指導の問題や教育条件の整備へと接続され，学校教育のもつ福祉的機能への注目の契機となった。高橋（2001, p.228）はこの主張に対して，「従来学校教育の諸活動のなかに埋もれてきた局面に光を当て，その意義をとらえかえす積極性をもっている」と評価する一方で，「福祉」概念やその内容・位置づけの曖昧性を批判し，今後吟味していく必要があると述べた。

3） 学習権保障論としての教育福祉

学習権保障としての教育福祉は，「恵まれない子どもたちの教育権保障の問題」2001:228）に光を当て，その教育権保障を「すべての国民・子どもたちの人権にふさわしい内実をもつもの」へと，教育そのものを変革することを提起した（高橋 2001, p.228）。こうした立場の代表的な論者は，小川利夫や高橋正教である。小川の教育福祉は，教育行政論的な視点に立脚するものだとされている。彼らは「教育福祉」問題を「教育と福祉の谷間にある諸問題」として捉え，「幼保一元化問題や障害者教育問題，夜間中学生問題や同和（解放）教育問題，さらに養護や救護，要保護児童や在日朝鮮人・引揚者問題等」（小川

1987, p.115）といった児童福祉の対象となる子どもの実態調査を行った。その結果から，「貧困・差別・障害」問題といった人権抑圧問題とそれによる教育機会の剥奪を明らかにし，人間解放の筋道が「教育福祉」として模索された（遠藤 2001, p.219）。こうして小川は，主として児童福祉の対象とされてきた子どもたちの，教育を受ける権利・学習権保障を重視し（高橋 2001, p.11），「教育と福祉の権利の統一的保障」のための教育制度改革を目指した（遠藤 2001, p.217）。さらに小川（1972, p.6）は，留岡（1940）の言葉を引用し，「文部省の行政の根底」にある「文政型の児童館」，「厚生省の行政の根底」にある「恤救型の児童観」，「司法省の根底」にある「行刑型の児童観」という三つの行政型児童観を示し，「教育と福祉の谷間の問題」はそうした児童諸行政の児童観の相違にあると指摘した。そして，児童観や福祉観の抜本的な検討を行うことで，児童諸行政のあり方を再吟味し，教育への権利意識を高めて再構成していくことを求めた。遠藤（2001, p.219）の考察を読み解けば，小川のこうした研究は①高度経済成長期における教育から労働への移行過程の教育学的知見，②生存権の保障という観点から「教育における国民的最低限」の保障や「教育の機会均等理念」の追求，③「転職＝非行」や「低学習意欲」という子どもたちの行動や能力についての誤解や偏見の克服という成果をもたらしたと解釈できる。

4. まとめ

本稿では，教育福祉に関する先行研究の包括的検討を通して，教育と福祉の関係性がどのように論じられてきたのか，その変遷と概念構造を整理してきた。2 節では，教育と福祉の関係性の歴史的変遷を検討した。それは，教育と福祉が分断的な構造であった戦前の状態から，保護事業の対象である子どもを教育から分離し，福祉によって教育を保障するという補完的な構造であった戦後直後の状態，教育の権利保障が進展したことにより，学校教育の中で福祉サービスを授与するという内包的な構造であった戦後から高度経済成長期の状態へと変容してきたことが見えてきた。そして，現代では教育と福祉の異なる要素を織り交ぜ，新たな援助を生み出していくような融合的な構造が求められており，既存のものではなく，当事者や地域を交えて具体的な方法を探索していく段階にあると考えられた。3 節では，教育福祉論の三つの立場から概念構造を整理した。三者の相違を端的にまとめると，経済的再分配による援助，実践技術や専門性の向上による援助，教育行政改革や法整備による援助という分岐である。またその論点は，再分配（財政）か援助技術の向上か，もしくは行政改革（権利保障）かという方向性に関する議論や，支援の必要な子どもか全ての子どもかという対象に関する議論であった。しかしながら，それぞれの理念や視点は相反するものではない。学校福祉事業の立場である村上（1981，p.79）も「教育権や福祉権を重くみて，これを尊重しようとする発想に基づく」と権利保障を重視していたし，権利保障を重視する小川も「恵まれない子どもの学習権」を全ての子どもの人権に広げようとしていたからである。今後，教育福祉論は，教育と福祉の間にある学問領域，法規，行政管轄の相

違をいかに越えて総合的な支援と保障を打ち出していくのか，その方法と在り方を明示する包括的な概念として吟味されていくことが求められている。

2008 年の「子どもの貧困元年」から 10 年以上の月日が経過し，是正に向けた種々の法律・施策は見直しの時期を迎えている。その間，チーム学校や学校プラットフォーム構想が誕生したが，明確で具体的な方策はいまだ打ち出せないでいる。社会福祉は「総中流社会」の中で，教育福祉という各論領域の発展・深化の機会を逃してきた。教育もまた，心理や病理偏重型の風潮に流され，自身が内包していたはずの福祉的機能を衰退させてきた。そのため，両者の行政的・制度的分断や実践的課題は，解決されないままである。SSW の教育法規における法定化が，2017 年と極々最近であることがその象徴でもある。教育福祉は，「実践的な実体概念」（小川 2001, p2）であり，「社会構造の中で生み出される問題を見据え，制度・政策を求め，実践を展開する動態的なもの」（辻 2017, p1）である。だからこそ，財政改革や制度改革と実践とが，それぞれどのような相互作用を生み出していて，それによりどのような新たな協働の形が作り出されているのか，そのダイナミックスに着目しながら，包括的な子ども支援を再考していく必要があるだろう。

＜参考文献＞

遠藤由美，2001，「『教育と福祉の谷間』を問うて見つめて―小川利夫教育福祉論の形成と特質―」小川利夫・高橋正教編『教育福祉論入門』光生館，pp.212-224.

市川昭午，1975，「現代の教育福祉――教育福祉の経済学――」持田栄一・市川昭午編『教育福祉の理論と実際』教育開発研究所，pp.11-57.

池田美和子，1996，「感化救済事業：日本における社会事業形成の基点」『社会福祉学』37 巻 1 号，pp.56-72.

Jock, Young, 1999, *The Exclusive Society: Social Exclusion, Crime and Difference in Late Modernity*, Sage Publications Ltd.（=2007，青木秀男・村澤真保呂・伊藤泰郎・岸政彦訳『排除型社会－後期近代における犯罪・雇用・差異』洛北出版）

村上尚三郎，1981，『教育福祉論序説』勁草書房。

小川利夫，1985，『教育福祉の基本問題』勁草書房。

小川利夫，1987，「福祉教育と教育福祉」一番ケ瀬康子・小川利夫・木谷宜弘・大橋謙策編『シリーズ福祉教育第 1 巻福祉教育の理論と展開』光生館，pp.113-134.

小川利夫，2001，「教育福祉の意義と概説」小川利夫・高橋正教編『教育福祉論入門』光生館，pp.2-9.

岡村重夫，1963，『社会福祉学（各論）』柴田書店。

高橋正教，2001，「教育福祉研究―これからの捉え方と課題―」小川利夫・高橋正教編『教育福祉論入門』光生館，pp.225-244.

辻浩，2017，『現代教育福祉論』ミネルヴァ書房。

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『教育福祉学への招待』せせらぎ出版，pp.5-21.
吉田敦彦，2017，「〈教育的まなざし×福祉的まなざし〉の複眼的アプローチ―『もっとよく』と『ありのままで』の間で―」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，pp.265-277.