

教育福祉に関する覚書

Memorandum on Education Welfare

遠藤由美

ENDO Yumi

はじめに

「教育福祉」が、ここ10年ほどの間に、改めて検討の俎上にあがってきている。その際、紹介される「教育福祉」概念は、小川利夫（1978）が規定した以下の内容としてとらえられる場合がほとんどである。

「今日の社会福祉とりわけ児童福祉事業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・教育権上の諸問題が、ここでいう教育福祉問題に他ならない¹⁾」

小川（1985）は、伊藤和衛の「教育は福祉である」とする「教育福祉」論や、市川昭午の教育福祉を主として教育を受けさせるための前提条件を提供するものとしてとらえるものに対する第三の立場として、貧困等社会問題の学習・教育権論的考察を課題とする立場に立って、前述の概念を措定した。

今日「教育福祉」は、主に「ソーシャルベダゴジー」の観点とスクールソーシャルワークの観点から注目されている。これらは、「教育福祉」について論じることを主たる目的とした論稿ばかりでは必ずしもないが、取り上げられる文脈に注目しながら検討してみたい。本稿では、1970年代以降小川利夫が提唱した「教育福祉」概念に関連する議論をふまえて、「教育福祉」の今日的な課題、とくに社会的養護との関連について、検討することを目的とする。

1. 教育と福祉の関連、無原則的な統一の危険性

かつて、小川利夫（1976）は、浦辺史から送られた「福祉なくして教育はなく、教育のない福祉はない」ということばを紹介した上で、「福祉と教育、あるいは教育と福祉の問題は、70年代も後半を迎えた今日ようやく『ひとつのもの』として多くの国民の切実な願いとなり、共通な関心事となりつつある。しかし、本来両者は無原則的に『ひとつのもの』として抽象的・形式的にとらえられるべきものではない。両者の関連は元来すぐれて実践的かつ歴史的なものである。したがって、その歴史実践的な現実の課題を離れて一般的な論議をもてあそぶことは許されない。」と述べ、「教育」と「福祉」

が「ひとつのもの」として深い関連をもつようになったものの、「無原則的に」とらえられるものではないことを指摘した。

歴史研究者として数々の貴重な業績を蓄積した吉田久一（1977）は、小川利夫が1977年から編者発行し始めた『講座■現代社会教育』の第一巻『現代社会教育の理論』に挟み込まれた「月報1」（1977年3月）に「社会福祉と教育」と題する文章を寄せ、前述の「無原則的」なとらえ方について、以下のように述べた。

「…高度成長以降社会福祉と教育の関係は、一見『流行』とさえみられるようにジャーナリズムその他でとりあげられている。そして、社会福祉の側にいるものにとって、社会福祉が教育に解消しかねない錯覚さえ持つ。しかし、この社会福祉と教育の関係は小川利夫氏が『本来両者は無原則的に『ひとつのもの』として抽象的、形式的にとらえられるべきものではない』といわれるように、両者の関係は歴史的かつ実践的なものである。そして、研究においても、明治以降社会福祉と労働政策の関係が歴大かつ緻密な業績をうんだのに対し、社会福祉と教育の関係にはまだそれほど多くの蓄積はない。」とした。

さらに、吉田は、社会福祉と教育の関係の局面を歴史的・実践的視点で4つの論点をあげ、整理したうえで、両者の関係について次のように指摘した。「社会福祉と教育の関係は、歴史的結論からいえば、社会福祉は教育に『社会性』を与え、教育は社会福祉に『教育性』を与えたということであろう。しかし、それより私は社会福祉が教育に流れこむことによって『社会性』を捨て去った戦時中の経験や、教育が社会福祉によって『慈恵性』を附与された日本の実態を反省したい。社会福祉の側にいる者として、教育に望みたいことは、高度成長以降すでに社会福祉は貧困等社会問題から解放されたというムードのもとに、教育へ接近しようとする風潮に対して、逆に教育の側から貧困問題等を問い直すことによって、このような上ずった価値先行の風潮に歯止めをかけ、両者の正しい設定を図ってくれることである。」と結んだ。

小川（1985）は、前述の吉田の指摘に注目し、「そこには第一に、戦前とくに『戦時中』の論調を想起させるような『うわずった価値先行の風潮』が顕著だからである。そして、ともすれば安易に、ときには半ば大真面目に、教育と福祉の無原則的な統一が唱導されているが、そうした傾向は必ずしも

喜ぶべきことではないからである。それは歴史的にはむしろ『危険な』兆候でさえある。」とし、今日の教育福祉論における「貧困等社会問題」の位置づけが問われるとした。「教育福祉」論の課題は、「福祉国家論的教育福祉論に対して批判的な第三の見解」、「児童における『貧困等社会問題』の学習・教育権論的考察にある」と指摘した。この指摘からすでに30年経過し、子どもの貧困への政策的着目もみられるようになったが、今日的検証が必要である。

2. 教育福祉の問題領域

土井洋一（1983）は、非行問題や家庭学校等児童福祉施設史研究者として知られる研究者であるが、小川教育福祉研究の共同研究者でもあり、ともに教育福祉について実践的理論的に検討し、「教育」と「福祉」の関連について整理している。その業績は、「児童福祉と教育をめぐる今日的課題」（1982）、「教育福祉研究の課題と展望」（1983）においてまとめられている。「教育福祉」の問題領域を、「第一 社会福祉（制度）における教育的機能論、ならびに教育的条件整備論」「第二 教育（制度）における福祉的機能論、ならびに福祉的条件整備論」「第三 両者の相互関連、調整機能論」と整理したうえで²⁾、第一、第二において機能論と条件整備論を併記した理由として、「現実の制度としての『教育』『福祉』概念と、活動内容から導き出される機能としての『教育』『福祉』概念を、実践・運動の課題に即して構造化していくことが重要であるとすれば、制度移管や制度化の要求を内包する制度論を基盤とした機能論でなくてはならないから」と述べた。そこでの整理によれば、両者はそれぞれに理念的根拠を持ち、単純に溶け合う性格のものではない性格を指摘している。教育と福祉は、個々の子ども・青年やおとなの権利保障において統一的に保障されるものであって、その実現のために、行政

的にも実践的にも教育と福祉の協働が行われるべきもの（土井の言うように、必要がある場合は、行政的な所管移動も当然あるもの）である。吉田の指摘と共通する指摘であるように思われる。

3. 地域における協働を重視する「社会教育福祉」

土井は、「教育福祉研究の課題と展望」を示すなかで、学校外教育の実践的展開とその理論化を急務としながらも、「地域福祉の実践と研究の諸潮流を無視しては深まらない」と指摘し、『『危険な兆候』と厳しく対決しながら、やはり地域福祉と社会教育の関連を基軸とした、相互間の協業体制の確立が求められよう」としていた。

その指摘が社会教育研究の側から、問い直したのは松田武雄であった。松田（2015）は、小川が教育福祉を福祉国家のもとでの教育権保障の問題として論じていると指摘したが、今日「福祉国家のもとでの教育権保障にとどまらない、福祉社会における教育福祉の在り方が問われているといえる」と加えた。また、「社会教育が『固有の教育の範囲内』にこもることなく、コミュニティにおける協働や互酬性を重視する教育福祉的営為として、今日再解釈される余地はある。日本の社会教育とドイツの社会的教育学の歴史的な概念的重なりは、もっぱら『教育の社会的方面を強調する教育学』の立場から注目されてきたが、『学校以外の、社会的および国家的な教育福祉事業の総体を意味するもの』としての立場から読み直すことによって、社会教育の現代的なコミュニティの価値を掘り起こすことができるだろう」とした。これらの指摘は、社会教育分野のみならず、社会的養護・養育の分野において日本に紹介されている「教育福祉」「ソーシャルペダゴジー」に共通する立場だろう。

視角	福祉	教育	論点
目的	生活上の必要充足 (憲法 25 条、生存権)	教育価値に基づく人間形成 (憲法 26 条、教育権)	①暮らしと生き甲斐・生き方
対象	社会的弱者（国民）	国民（学習者）	②社会的弱者の位置づけ
機能	①生活条件の充足 ②自立援助・関係調整	①学習による主体形成 ②条件整備	③福祉における教育的機能 教育における福祉的機能
主たる人間観	平等	自由	④両者の関連
政策の歴史的 성격	貧困対策と 慈恵主義（劣等処遇）	良民形成と教化主義 (能力主義教育)	⑤マンパワー論とイデオロギー論
行政	厚生省所管	文部省所管	⑥コミュニティ行政とボランティア振興

表 1 福祉と教育の比較と論点（土井洋一作成）
出典「教育福祉研究の課題と展望」（1983）『講座社会福祉 9 関連領域と社会福祉』所収

さらに、松田は、「社会教育は、フォーマル、ノンフォーマルな教育・学習を計画的に組織して、あるいはインフォーマルな学習を積み重ねて、個人の自己実現をはかるとともに、より善き社会を実現していくことを目的とした営みである。それは、地域にソーシャル・キャピタルを実現していくことも意味している。このような個人の自己実現とより善き社会の実現は、福祉の理念そのものである。社会教育と福祉は、アプローチの仕方は異なっても、その理念は共通していると言える。この点に社会教育福祉の概念を構想する根拠がある。」と指摘した。

かつて、土井（1983）は「福祉と教育の比較と論点」図を示したが、松田の指摘をふまえ、「教育」と「福祉」について、今日的な比較と論点抽出、再検討が求められる（表1）。

4. 教育と福祉の権利の統一的保障

小川（1977）によれば、子どもの権利、とくに子どもの人権中の人権として「教育と福祉の権利」が位置づけられる。そしてその権利状態について、二重の意味で二重構造をもつ、と指摘された。すなわち、子どもの「権利のいわば二重構造とその矛盾が今日のお歴然として」おり、さらにそれが「少なくとも二重の意味でとらえられる必要がある」と言われる。「一般的にみて教育と福祉の権利の乖離ないし分裂した状態が問題となると同時に、さらに、そうした」子どもの「権利の一般的な問題状況が、いわゆる恵まれない」子どもの「権利状態においてはいっそう差別的な現実をもたらしていることが問題となる」ととらえられた。後半は、「子どもの教育権と生存・生活圏との関連、したがってまた、教育と生活との結合の問題が、子どもの権利の全面的保障の見地からもっとも直接的かつ具体的に問われているのは、学校教育や家庭教育さらには社会教育からも一般的に疎外されているいわゆる恵まれない子どもたちにおいてである」（1973）とも言い換えられる。小川が、「恵まれない子どもたち」の教育と福祉の権利保障にもっとも注目するのは、「今日の『日本の子ども』たちの問題が、そこにもっとも集約的にしめされていると考えられるからである（1980）。しかも、「いわゆる恵まれた子ども、できる子どもをも渦中にまきこむ形で、できない子ども、恵まれない子どものうえに集約的に体现されてきている」（1977）という把握は、問題が「恵まれない子ども」にのみ集中してあらわれることだけを示すのではなく、問題の放置がその拡大を進めていることを示唆している点で重要である。子どもたちの権利の剥奪状態が固定的で

はないという認識である。そこでは、子どもたちが置かれている社会経済的な問題解決なくしては克服することが困難な課題の性格が示されている。

教育学とくに青年期教育をベースに社会教育を考える小川は、問題が集約的にあらわれる子どもの教育権保障を考えるにあたって、高度経済成長期における高校不進学者への研究を入りに、児童養護施設の子どもたちがおかれた環境の条件から高校進学をあきらめざるを得ない、施設を退所して働きながら学ぶ道を選択せざるを得ない等の現実を目の当たりにし、以降、児童養護施設の子どもたちの進路保障問題の検討を始める。検討の場は、全国養護問題研究会進路指導分科会であることから、論点は、児童養護施設における進路指導として高校進学をどのように可能ならしめるか、就職する場合に安定した生活をどのように保障するかという点にあった。すなわち、養護・養育の内容として中卒段階での進路指導をどのように行うか、さらには進路保障に当たって必要になる連携のあり方は何かを論点として議論が重ねられ、実践に生かされていく。これらの問題は、まさに「今日の社会福祉とりわけ児童福祉事業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」（小川）児童養護施設の「子どもと青年の学習・教育権上」の高校進学保障問題を「教育のない福祉」から「教育のある福祉」とする取り組みだった。当時児童養護施設業界で関心すら向けられていなかった高校進学保障に光を照射し、進路保障のあり方を問うたものである。

小川らが取り組む教育福祉においては、学校教育保障は重要な課題であったが、それだけにとどまるものではなかった。児童養護施設をはじめとする児童福祉施設における「養育」「養護」「教護」等の機能を子どもが育つ方向で実践的に検討を求めるものであった。子どもに直接養護・養育者として関わる施設職員の自己教育運動に基づく実践検討が、教育福祉研究を進める方法であった。教育福祉は、実は、児童福祉を利用する子どものその特性を十分に把握できない状態にある教師にその教育のあり方の再検討を迫るだけでなく、子どもたちの生活の場における養護・養育、したがっておとなによる教育のあり方の再検討を迫るものであり、教育福祉の担い手は、教師のみならず、児童福祉施設職員をはじめとする子ども施設の職員を含む。全国児童養護問題研究会（以下養問研）において、実践的には、教育と福祉の両者の機能をあわせ持つ養護・養育の課題が検討されてきたが、教育福祉実践として会全体に自覚されたものだったわけではない。

5. 教育福祉と学校福祉・スクールソーシャルワーク

大崎広行(2017)は、「学校におけるソーシャルワークの展開とその展望」と題した論稿のなかで、教育福祉について、「教育現場で起きている福祉的課題・問題に対して、支援のための制度を充実させていくのが教育福祉であり、教育福祉を充実させていくために具体的なサービスを展開し、支援していくのが『教育福祉』実践である」とした。学校現場において子どもの生活課題（福祉的）課題・問題に対して必要な支援を行うことは求められるし、その支援内容や方法にスクールソーシャルワークとして立ち入っていくことは小川教育福祉論では、展開してきれなかった課題ではある。しかし、それに先立って、教育福祉は、「教育（学校）分野」だけを現場とするものではないことは確認しておきたい。宮地さつき(2018)は、「Sozialpädagogik / 社会的教育学から学校福祉論を再考する」において、「教育福祉の領域において議論される事柄は、学校外で行われる教育活動がメインとなっており、それらの活動は子どもが家庭の次に多くの時間を過ごす学校現場とどのような協働がなされているのか、またはできるのかについては、今後の課題としてさらなる議論が求められている」と指摘していることは、対照的である。

おおよそ子どもがいわゆる生命への固有の権利を行使するにあたって、教育と福祉の権利は統一的に保障されなければならない、それは子どものあらゆる生活場面で追及されるものである。したがって、学校が現場となることはもちろん、家庭や児童福祉施設、地域における教育的営みの場が現場となる。それは、土井の整理を踏まえることによって、明確になる。そのような全体構造のなかで、小川は、「教育における国民的最低限」を問い、その保障を目指す立場から、当時児童養護施設業界における進路保障のあり方を問い、同時に教育、とくに学校教育における関心を喚起する役割を果たした。そのことによって、教育・学校教育そのもののあり方を

問い直し、教育福祉概念を活用する役割を実行した。教育における平等を問い、自由を得るための学びの機会への接近を問題にした。

そのプロセスや共同研究のなかで、学びの場である学校における教育の機能や条件整備の問題として、学校福祉の重要性が認識されていたが、その内容は、既存の養護教諭による学校保健、学校給食、学校環境として整理、検討されるにとどまった(表2)。

学校福祉との関連でいえば、教育福祉の対象とする範囲が、子どもの生活全般にわたることをおさえた上で、学校教育における福祉的支援・教育的支援を、学校内でさらには地域のなかで、どのようにとらえるかが課題となる。

スクールソーシャルワークに早くから着目し、学校福祉としてのとらえ直しに取り組んできた鈴木庸裕(2018)は、次のように述べている。

「学校福祉のポイントは、学校におけるソーシャルワークが子どもにどんな力を育てるのかを明らかにしようとする点である。(略)子どもたちにどんな力を育てるのかというこの問いは、学校の福祉的教育や権利主体の形成、家庭教育や社会教育と社会福祉の関係、ソーシャルワークと授業や学習指導、心理教育や安心・安全、健康教育、地域、子どもの発達と学習などを学校に改めて埋め戻し、その力をもとに学校改革を迫っていくことである。つまり、当事者性をもった福祉の主権者として育つ教育をいかに促していくのかである。」

子どもたちが「当事者性をもった福祉の主権者として育つ教育をいかに促していくか」を課題とすることを示し、そこでさらに教育福祉との関連を語っている。

「この観点は、小川利夫氏(1985)をはじめ数多くの先人の願いや想いをもとに、1950年代や1970年代に復興し、教育と福祉のつながりをめぐる研究や実践の領域概念として生まれた『教育福祉論』の単なる継承ではないが、明確に学校教育や教職員(スクールソーシャルワーカーもその一員)が責任をもつ専門分野である学校福祉論へと再定義し、そこから生まれる実践方法論を提案していきたい」としている。

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・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	

表2 「教育福祉」問題の関連構造(小川利夫作成)
出典「福祉教育と教育福祉」(1987)『シリーズ福祉教育1 福祉教育の理論と展開』所収

小川の示した教育福祉関連構造図における学校福祉へのスクールソーシャルワークの措置が行われたといえる。従来学校給食や学校環境・学校保健を想定するにとどまっていた「学校福祉」領域に、スクールソーシャルワークを位置づけたことになる。

同じ著書で、野尻紀恵（2018）は、「教育と福祉の谷間をどう捉えるのかという視点から、実践のありようを吟味するの」に、『学校福祉＝学校社会事業としての教育福祉論』は重要である。『教育福祉』の『教育』を、学校教育と位置づける『教育福祉論』である。高橋によれば、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のが学校福祉である。小川は、『教育福祉』を単に操作的概念や目的的概念と見ず、実践的な実体概念ととらえている。しかし、実践的な実体概念は、実は不明確であった。その『教育福祉論』を、学校福祉というキーワードでもって対象概念を明確化することで、方法的概念が導き出される。つまり概念を実践に変換する具体的な方法としてスクールソーシャルワークを捉えることができる」と野尻は発展的にとらえた。野尻はさらに、大橋謙策が指摘した「住民の主体形成を担う社会教育と、地域の生活における課題の解決を担う地域福祉を結びつけ、福祉教育との関連の中で教育福祉をとらえる」ことの重要性を重視し、地域と学校がソーシャルワーカーの働きによって連携することの重要性を述べ、「地域とともに」「学校でつくりあげる子どもの福祉」の実現を目指すとした。子どもの福祉を実現するために学校と地域が具体的事例において連携することと、活動によって得られた知見を「福祉教育」として子どもたちに還元するサイクルの重要性が指摘される。

野尻らの「学校福祉論」においては、「教育と福祉の谷間の問題」を認識し、小川の「教育と生活との結合の問題が、その権利の全面的保障の見地から今日もっとも直接的かつ具体的に問われているのは、学校教育や家庭教育さらには社会教育からさえも一般的に疎外されているいわゆる恵まれない子どもや青年たちにおいてである。」との指摘に注目しており、実践において、子どもたちの孤立化・困窮化等生活課題に抗するソーシャルワークを追求している。しかし、政策立案者・実践者・研究者によってその位置づけは一樣ではなく、スクールソーシャルワークを学校に位置づけることによって、とくに保護を要する子どもたちの姿を見えづらくし、政策的に周辺化されることがあってはならない。野尻の指摘は、その文脈で理解できる。

6. 実践の担い手としてのソーシャルペダゴグと教育福祉

細井勇（2016）は、「ソーシャル・ペダゴジーと児童養護施設」を検討するなかで、2000年代前後から「新自由主義の台頭という文脈において教育と福祉の連携が別用の形で浮上することになる」とし、の児童福祉の中心としての児童虐待対策や子どもの貧困率上昇への注目に対して、「選択された対応策は、スクール・ソーシャルワーカーの配置等、所得の再分配なき教育福祉プログラムの強調であった（倉石2014）と倉石の指摘を引いた。また、「1980年前後、小川利夫を中心として、子どもの教育権保障の観点から『教育福祉』が強調された。それは日本社会の福祉国家化を目指すという文脈における『教育福祉』の強調であったと言えよう。」さらに2000年代に「強調される『教育福祉』は1980年戦後に強調された『教育福祉』とは非連続であり、明らかに異質である。」と評価した。新自由主義的発想ではなく、所得再分配を正当に行う教育や福祉のプログラムが求められる。

細井は、「ソーシャル・ペダゴジー」こそが、施設養護のあり方に内容を付加するという問題意識をもつ。その担い手であるソーシャル・ペダゴグは、「教育と福祉を横断する『教育福祉』職だから」施設職員が教育職か福祉職かという分裂の問題が生じない、とする。さらにそれは、「1980年前後の集団主義養護論として展開された教育と福祉の一体化とは全く異なる性格のものである。2000年台になって強調される新自由主義政策の中での教育と福祉の一体化とも全く異なる性格のものである。」と指摘される。施設養護に特化したソーシャルペダゴジーを紹介した『ソーシャルペダゴジーから考える新たな施設養育』によれば、集団主義養護論の本質との重なりは相当あるのだが、細井の論考によれば、集団主義養護論の問題点として「家族主義」という性質が批判されている。集団主義養護論の提唱者である積惟勝が組織した養問研の二代目の会長を務めた浅倉恵一（1984）は、「積惟勝氏の集団主義養護理論をたどる」と題した追悼記念講座において、積の集団主義養護論の3つの思想的系譜として、「生活綴り方教育思想」「集団主義教育思想」と並んで「家庭教育思想」をあげている。「家庭教育思想」の起源は、1945年であり、この時期積は「全生活教育」実践に取り組んでおり、戦争によって親を失った子どもたちにとっての「家庭的な雰囲気、人間的な触れ合い」を重視し、「家庭第一主義という意味の家庭ではなく」、「家庭の持つ雰囲気、いわゆる家族集団に目が向けられ」、施設を大家族集団として考えていた。戦後の

この時期施設では、戦争によって親を失った多くの子どもたちを目の前に、その「親替わり」としてのあり方が寮長・寮母に求められるものとしてとらえられていたといえる。この職員の位置づけをめぐっては、養問研でも、課題として認識され、その後職員のあり方の検討が加えられ、民主的な職員集団として養護労働に取り組むあり方が、提案された。今、9割以上の子どもには親がいる社会的養護の現状をふまえ、職員が親替わりの存在ではなく、専門性をもった存在として代替的役割を超えて、子どもの権利保障の重要な担い手として生活づくりを生命線とする養護実践に取り組むことが求められる。

日本の教育福祉の発展のしづらさには、担い手が見えにくい問題があった。教育福祉が積極的に論じられた1980年代には、社会福祉の関連領域として「教育福祉」の他に、「司法福祉」「医療福祉」「労働福祉」などが取り上げられるようになった。その際、たとえば「司法福祉」であれば、その担い手として家庭裁判所調査官や保護観察官などが、「医療福祉」ではPSWが担い手として位置づく。一方「教育福祉」領域には、その対象とする領域が学校教育・家庭教育・社会教育等多岐にわたり、教師・施設職員・社会教育職員等統一された専門職を持たなかった。そのため、困難さを増した。地域や家族から分離された子どもたちを養護・養育する施設職員は、子どもたちが抱える困難な課題と向き合って養護・養育し、子どもたちの教育と福祉の権利を統一的に保障することが期待されるとともに、親や家族、学校、児童相談所等多様な機関や相手と協働することが求められる極めて専門性の高い仕事である。この施設職員が「教育福祉」の担い手として位置づき、自覚化されることは、非常に重要である。

7. ソーシャルペダゴジーと施設養護実践

このような状況のもとにある日本に、ソーシャルペダゴジーの考え方が受容されようとしていることには注目できる。『ソーシャルペダゴジーから考える施設養育の新たな挑戦』を監訳した檜原真也(2018)は、「子どもたちの成長や回復を支える日々の営みを『子育て、や』子どもの幸福、といったより大きな枠組みのなかで捉えようとするときに、従来の心理学やソーシャルワークを超えた視点での必要性を感じていたからである。何よりも、これまで『治療的養育』や『生活臨床』という概念をてがかりに考察してきたものの、子どもたちの生きる姿や彼らを支える施設職員の日々の営み、この仕事の意義や楽しみや魅力を描ききれていないという忸怩

たる思いがあった。」と、本書を訳出しようと考えた動機について説明した。と同時に、日本の社会的養護・養育をめぐる状況をとらえ、対応困難な場面が増加してきた現実に対する「閉塞感を打開するために、特定のペアレンティングスキルや治療技法などに代表されるケアの『技法、やマニュアルを過度に重視することによって、子どもたちの思いや彼らとの関係性が軽視されがちな場面も生じている。さまざまな記録・基準や自立支援計画書などを整えることを重視するあまりに子どもとの直接的なかかわりの機会が失われる状況、治療モデルおよびエビデンスベースド・アプローチへの傾倒、性的接触と見なされることを恐れて子どもとの身体的ふれあいを避けようとする傾向、子どもの間違った行動を適切に指摘することができない養育のあり方など、著者らが指摘する事態は、すでに我が国にも生じている。」と指摘する。社会的養護・養育の仕事の「奥深さ・魅力や可能性」をこの著書に見出している。

本書には、子どもの状態を問題や欠点とみて個別的治療的ケアの対象ととらえるか、生活と学びの共有をベースに集団も対象として発達促進的ケアを関係性のなかでとらえるのかという重要な問いかけが行われている。これは、ソーシャルペダゴジーをドイツから受容したイギリスの実践と理論の書である。細井の研究によれば、ドイツとイギリス（さらにはデンマーク）においてソーシャルペダゴジーに基づく施設養護実践の理念と実践には多くの共通点といくつかの相違点がある。比較検討し、日本への応用のあり方を見定める必要がある。

おわりに

人とくに子どもたちの教育と福祉の権利を統一的に保障するために、「教育福祉」という概念でとらえられる統一のとらえ方に潜む危険性を認識し対峙したうえで、実践的・機能的に働きかける営みとしての有用性の一端を整理した。1980年代に提起された教育福祉論と重ね合わせることによって見えてきた今日的課題の検討は、他日を期したい。

注

- 1) 小川の「教育福祉」規定は、論稿によって対象や用語に変更がみられる。ここでは、数々の貧困家庭の子どもの教育問題調査をふまえてまとめられた比較的初期の規定を紹介した。
- 2) 土井は、「児童福祉と教育をめぐる今日的課題」(1982)においては、「児童福祉における教育権論」「児童福祉における教育的機能論」「教育条件整備論」の3つにまとめた。「児童福祉における教育権論」とは障害児の教育権保障、教護児童の教育（就学と修学）権保障、施設入所児童の高校進学など、「本来教育プロパーの側で保障すべき教育条件整備の課題を、児童福祉制度がこれまで未分化のまま包摂しそのなかに埋没せしめてきた実態を通して導き出す視角を不可欠としている」。第二の「児童福祉における教育的機能論」は、学童保育活動、児童福祉施設における生活指導、関係機関による育成活動等、「児童福祉制度のどの局面に」も含まれる「教育的機能」論として説明した。

松田武雄（2015）編『社会教育福祉の諸相と課題—欧米とアジアの比較研究—』大学教育出版。

宮地さつき（2018）「Sozialpädagogik/ 社会的教育学から学校福祉論を再考する」鈴木編『学校福祉とは何か』ミネルヴァ書房。

吉田久一（1977）「社会福祉と教育」『講座■現代社会教育 第一巻 現代社会教育の理論』に挟み込まれた「月報1」亜紀書房。

引用・参考論文・文献

- 浅倉恵一（1984）「積惟勝氏の集団主義養護理論をたどる」全国養護問題研究会編『集団主義養護への道』ブックショップ「マイタウン」。
- 小川利夫（1973）「教育福祉の権利」『季刊教育法』9月、エイデル研究所。
- 小川利夫（1976）「『教育福祉』問題調査の回顧と反省—高度経済成長期における」吉田久一編『戦後社会福祉の展開』ドメス出版。
- 小川利夫（1977）「児童福祉と教育権論の課題」日本教育法学会年報（第6号）『学習権実現の今日的課題』有斐閣。
- 小川利夫（1980）「教育における子どもの福祉」『法学セミナー 教育と法と子どもたち』日本評論社。
- 小川利夫（1985）『教育福祉の基本問題』勁草書房。
- 大崎広行（2017）「学校におけるソーシャルワークの展開とその展望」櫻井慶一・宮崎正字編『福祉施設・学校現場が拓く児童家庭ソーシャルワーク』北大路書房。
- 鈴木庸裕（2018）編『学校福祉とは何か』ミネルヴァ書房。
- 橋原真也（2018）監訳マーク・スミス／レオン・フルチャー／ピーター・ドラン著『ソーシャルペダゴジーから考える施設養育の新たな挑戦』明石書店。
- 野尻紀恵（2018）「学校でつくりあげる子どもの福祉」鈴木編『学校福祉とは何か』ミネルヴァ書房。