

# 福祉教員制度の成立・展開と教育の〈外部〉 —高知県の事例を手がかりに—

倉石一郎\*

## 1. 問題の設定

戦後同和教育の取り組みが「長欠・不就学」対策に始まり、実践記録の標題ともなった「きょうもあの子が机にいない」を合言葉に献身的な取り組みが行われた、ということは関係者の間で「教科書知識」としていちおう認知されている\*1。しかしそのことは裏返して言えば、そして「教科書的」たる所以もそこにあるのだが、戦後同和教育の始まりを飾るこの取り組みが本格的な吟味、再検討を受けたことは、少なくとも学問レベルではほとんどなかったということである。だがそこには、さまざまに思考を刺激する興味深い事実が、山と詰まれて横たわってはいないだろうか。

本稿は、全国でいち早く「福祉教員」制度を確立し長欠・不就学問題に取り組んだ高知県の事例を手がかりにして、その後の同和教育の歴史シーンにさまざまに形を変えては現れることになる根本的な問題の原型を、戦後同和教育「黎明」時代のなかに読み込もうとする試みである。その作業を行っていく上で鍵概念として位置づけられるのが、教育にとっての〈外部〉である。

同和教育運動によって得られた最大の成果の一つは、教育事象をとらえる際にそれを学校や教室といった閉鎖空間に閉じ込めてしまわず、たえず認識を学校や教室の外へ開き、多様な社会連関の中において事象を見つめるポジションが得られたことである。社会へ目を開くと言ってもそれは、俗に「教育以前」のことと呼ばれ

るような、学校や教員の力ではどうすることもできない、しかも圧倒的な力で教育を左右するものを直視することであり、教育無力論、絶望論とも紙一重のきわどい営為である。がそうした面も含めて、同和教育運動がわれわれにもたらした共有財産であることに変わりはない。

だが問題はその先にある。たんに認識のレベルにとどまらず、さらに進んで、自らの教育実践を外部との緊張関係の真っ只中にさらし、いわばその緊張関係を自ら進んで生きようとするとき、教育実践に、あるいは実践者の身に、いったい何が起きるだろうか。それに関わってこれまで問われてきたのは専ら、どうすれば教育実践者が自らを外部へと開いていくことができるかという問いだった。しかし本稿では少し問題をずらして、次のような問いを立てたい。緊張関係に身をさらし、限界状況に立ちながらも「教員」としての足場を失わず、踏みとどまることができるのは、いかにしてか。限界状況において教員は、素朴な意味での外部、すなわち学校教育や教員の力が及ばず、かつ教育実践を深く規定し左右する作用の総体、に丸腰のまま立ち向かうのではない。かれらはそこで、教員としての足場を掘り崩されてしまうことがないよう、外部に何らかの手を加えて構成しなおすことで、教育以外、あるいは「教育以前」などと呼ばれる問題群と何とか折り合いをつけると考えられる。教育と、構成されたその外部との関係はちょうど、システム論で言うところの「システム」と「環境」との関係に置

き換えることができる\*2。任意のシステム—この場合、教育実践というシステム—には必ず、自己維持をはかるため、自らの環境を構成することで自他の境界を明確化させる営みが伴う。裏を返して言えば、環境はシステムの存立に貢献する限りで環境たることを許される。本稿において強調したい点はそのにある。つまり、こうして構成された環境は実はシステムにとって真の外部ではもはやなく、システムに半ば取り込まれ制御可能となった外部なのだ。外部でありながら外部でない、という特別な含意をもたせるため、以下では<外部>という表記を用いる。高知の事例をもとに考察したいのは、福祉教員たちがいかに<外部>を構成したか、つまり通常は「より大きな」社会の問題と捉えられているものを、いかにして、教育による取り扱い可能なものへと変換したかの過程に他ならない。

実際、深刻な長欠・不就学問題を背景に、授業担当をはずれ「就学督励」を主任務として、部落の家々を訪ねて親たちと渡り合い、白昼の繁華街に子どもの姿をさがし歩き、学用品を買う教育扶助の捻出に役場中を駆け回る福祉教員たちの姿は、まさに外部との緊張関係を生きた教育実践者そのものであった。それは、多少の背景や形態の違いこそあれ、同和教育に深くコミットする後の時代の教員たちの姿にも重なる。そしてこうした日常活動にたずさわりながら福祉教員たちはしばしば、教育実践者としてなしうことの小ささ、自らの無力さを、子どもたちを襲う過酷な現実への呪詛とともに表明している。それは素朴な意味での外部への言及であり、今に残る実践記録にしっかりと刻印されている。それに対し、そのような限界状況にあってなお、かれらがどのようにして教員として踏みとどまり続け、そのために必要なく外部>の構成をいかにして行ったかは、自己自身の手によっては表出も分析もされていない。わ

れわれは残された資料から、そのわずかな痕跡を探り当て、それをつなぎ合わせて復元を試みるしかない。

方法論的困難について述べたが、本稿の対象である福祉教員は、福祉と教育という異質な営みをその名が一身に体现していることに象徴されるように、同和教育の歴史のなかでも最も深いレベルで外部との緊張関係を生きた教育実践者の事例の一つだと考えられる。それはとりも直さず、教員・教育者としての存立を賭けたく外部>を構成せねばならない切実性が深かったことを意味する。したがって福祉教員の事例は、敗戦後初期という时期的な理由のみならず、問題の深度においても一つの「原型」をなすと考えられる\*3。

本稿の構成である。まず2. では福祉教員制度成立期の状況に照準を合わせ、主に県教委側の資料を手がかりに<外部>構成の諸相を検討する。このときの<外部>はその後の構成活動の底流をなす基底的なものである。3. では、福祉教員制度が動き出した初期の長欠・不就学対策の実践記録を手がかりに<外部>構成の諸相を検討する。福祉教員の活動（「福祉教育」）が当時「特殊教育」のカテゴリーに組み入れられていた点にも触れる。4. では長欠・不就学問題が後退（解消）していく時期の福祉教員を、同和地区青少年生活指導調査員の設置との関係を中心に論じ、<外部>構成の変容に焦点化する。最後に5. で全体のまとめを行う。

## 2. 基底的<外部>の構成：福祉教員制度成立を下支えするもの

本節では、福祉教員制度の発足・成立時点に焦点を合わせる。制度の起源については、その要求運動が高知における戦前の融和教育運動の系譜を引くものであることを示唆するにとどめ\*4、本稿では実証史的関心とは異なる観点、すな

わち制度成立を下支えした〈外部〉の構成作業はいかなるものであったかを明らかにしていきたい。それは以後の福祉教員活動の展開期においても底流にあり続けるという意味で、基底的〈外部〉の構成と呼ぶことができる。以上の目的のため、まず一方で福祉教員制度の設置主体である高知県教育委員会側の資料から、制度設置の正当性・妥当性を説く文脈のなかで長欠・不就学問題がどのような言説で語り出されたかを検討する。次に、実際に福祉教員の職務に従事し、「高知県福祉教育協議会」に結集して実践交流・記録の発信を精力的に行った教員たちが、その活動の出発点において長欠・不就学問題の所在をどう考えたかを俎上にのせる。いずれの分析においても最大の注意が払われるのは、教育問題を語る文脈のなかに、教育以外・以前の問題と考えられるものがどう挿入されていくかである。

### (1) 『高知県教育年報』を資料とした分析

高知において福祉教員が初めて配置されたのは1950（昭和25）年のことで、それに先立つ1948（昭和23）年に試験的に二名が県下長岡郡鷹ヶ池中学校（当時）に配置された、というのは「教科書の知識」に属する事柄である。そのことが『高知県教育年報』上に初めて現われるのは、昭和二十六年版（1951.3刊行）においてである。この年度（1950年度）の重点項目の第七項に「不就学ならびに長期欠席児童生徒の問題」として立てられ、不就学・長欠問題の説明に続いてその対策としての「特別教員」\*5の設置、具体的な教員配置、教員団体の県社会福祉教育協議会\*6の結成が報告されている。冒頭「義務教育における不就学ならびに長期欠席の問題は、今や全国的に重大な問題として、その解決には格段の注意が払われている」としたあと、「本県においても、この不就学ならびに長

期欠席児童生徒の数は、昭和二十五年三二七名の多数にのほりその対策に種々苦心をしている」と問題の所在を明らかにしている。またそこでは不就学・長欠カテゴリーの定義も行われているが、不就学については「不就学児童生徒とは、就学義務の猶予もしくは免除の法的手続きを経て認可を得た者と、そのほか、小学校、中学校に一日も出席（就学）しない者」と言う、その後段が本稿の主題と関わる部分である。長欠については「在籍児童生徒の中正当の理由なく引続き一ヶ月以上欠席している者」が基本定義であるが、そのうち「出欠常でないもの、あるいは一旦就学はしたが途中学業を放擲して就学の義務を果さないもの」が本稿と関連する部分である。なお、該当記事末尾には「教務課町田武雄」の署名が入っており、県教委教務課および本人の責任において書かれたことが明示されている。このことを念頭に置いた上で次に、福祉教員制度設置の正当性・妥当性を説く文脈で、教育以外・以前の問題と考えられるものがどう語られ、〈外部〉が構成されているかを分析する。

二十六年版年報は、不就学・長欠問題発生の原因を、「本人の怠惰によるもの」「家庭の事情によるもの」「学校の取扱に原因があるもの」「社会環境に原因するもの」の四つに分けてそれぞれについて述べている。当時の認識の水準を照らすものとしてまず注目したいのは、「学校の取扱」の項である。

子供達の楽園であるべき学校が、子供達にとって必ずしもそうでない場合がある。いち悪がクラスにいたり、また、上級に彼を執拗につけねらう悪童がいたりする場合がある。また、常に子供達を愛の翼に抱かなければならない教師が、時には不用意に、または性格的の異質から子供達の上に投げられる無慈悲な言葉により童心が傷つけられ、彼等はやがて学園がたえられない苦痛の場となる

場合がある。ことに、戦後学園におけるこうした愛情の欠乏は大いに反省しなければならない点である。<sup>\*7</sup>

ここには時代的制約もあろうが、のちの解放教育運動が獲得することになる学校文化の排除性への批判的視点（私流に言えば、学校本体に食い込んだ外部を抉り出す視点）は皆無であり、「楽園」「愛の翼」「童心」といった情緒的な言葉遣いが目につく。この原因分析を忠実に受け取るとすれば、学校において教員は態度に気をつけ子どもたちへの愛情さえ欠かさなければ、不就学・長欠問題に対してなすべきことは何もなく、あとは本人・家庭・社会環境サイドの問題解決を待つのみということになる。これは教育実践について思考する際、それを脅かすような「夾雑物」についての思考を完全に排除し、外部を否認するというストラテジーである。これはこれでひとつの現実との折り合い方であるが、実際に子どもと関わり始めると、圧倒的な外部の侵入を前にいつまでも否認で応戦することはむずかしい。

「家庭の事情」の項では、大きく「家庭の貧困」と「家庭の無理解」に問題を分けて記述している。貧困は「敗戦の日本の困難な世相」を背景にするものとして時事問題化、言い換えれば非歴史化されて捉え直される。そして続けて、そうした子どもに対して「教育扶助の道は開けているが、その額は充分といえず、またさらにその範囲を拡大しないと救助にもれるものが現在相当多い」としている。一方「家庭の無理解」については、

法の軽視学校教育に対する不信により現在の学校教育の効果を否定して、子女を家庭の手伝いにあるいは他家に就労させるものである。まことに子供を犠牲にして顧みない慨嘆すべきものである。これらの考えはやがて子供にも影響して、子供達もまた就学を嫌悪するようになるものである。

とし、貧困という社会的条件を、就学義務の不履行という（親の）行為へと媒介するものとして、親の社会意識を重要視している。また、阻害された子どもの向学校意識が、親の社会意識のコピーである可能性に言及しているのが注目される。

また「社会環境」の項では、「今日の社会環境は、きわめて非教育的で子供達を誘惑するものが多い」とした上で、競馬・競輪などのギャンブル産業、その他「悪徳商業政策」による子どもの汚染が槍玉に挙げられているが、概して扱いは家庭の項に比べて軽い。

本稿にとっての関心は、このような原因把握からどのようにして福祉教員設置の必然性・正当性が導き出されるかの筋道にある。それを知る手がかりは、「この問題解決の根本策は経済的自立と啓蒙との二点にある」という文言に始まる解決策の叙述にある。まず経済面について、教育扶助の拡大必要性が繰り返されたあと、より根本的な解決のために「生活の再建自力更生の為の施策が考えられなければならない」「その為には彼等の部落の改善完全就労等社会改善の一連の施策が実施されなければならない」としている。しかし施策と言っても財政面を含め何らの具体的裏づけも存在しない以上、部落の側の「自力更生」すなわち自己努力、自己改善に待つしかないという本音を読み取らねばならない。ここには、福祉教員制度に直結するより具体的な解決策の「啓蒙」への橋渡しが見られる。啓蒙の具体については、先ほどの「家庭の無理解」の記述と重複する。

これら不就学長欠児童生徒の父兄母姉は知的水準も低くたいていは教育に対し理解がなく親の無知のため子供が犠牲となっている場合が多い。今日の文化の進展に追順できなかったら彼等の子弟が社会の下層に苦悶しなければならない事実を充分認識させ、教育に対する信頼を深め、子供を立派

に教育することが人生の目的であることをさとらせねばならない。

教育とその外部の接点のあり方を物語るのが、ここに現れた、親の犠牲としての子どもという論理である。先ほどの、阻害された子どもの向学校意識が親の社会意識のコピーであるという言説も同型である。結局、福祉教員制度設置を必然化・正当化する県教委側の論理をたどる限り、教育実践に差し込む影ともいべき外部は、無知で教育に理解がなく子供を犠牲にすることはばからぬ親、として捉えられた。このように〈外部〉が構成し直されたのである。福祉教員が設置されたのは、主として親への啓蒙、説得を内容とする「この仕事が、重大であり、学級担任の教師のみでは、あまりにも負担が重く、かつ十分な成果を挙げ得ない実情に即して、…この問題の解決にあた」らせるためであった。だが実際に教員が取り組んだ相手は親のみではない。むしろ子どもとの関わりに比重があった。県教委のテキストからは、生身の子どもを前にした福祉教員がどのように〈外部〉を構成することで立ち向かっていったのかは見えてこない。

## (2) 高知県福祉教育協議会サイドの資料の分析：「第一回社会福祉教育発表要録」から

先にすこし触れたように、1950（昭25）年、福祉教員が設置されたのと時を同じくして、「児童生徒の福祉増進をはかることを目的」（『会則』第1条）とする教員団体として、高知県福祉教育協議会が福祉教員たちの手で結成された。『年報』二十五年版によれば会長は高知県教育長・杉村盛茂、副会長に県教委教務課長の楠瀬洋吉と朝倉小学校教員・福吉利雄が充てられている。このトップの陣容からは同協議会が官製団体であるような印象をうけるが、副会長の福吉はこの会の性格について「何等法的根

拠なく、同志相よって作った協議会」だと述べている\*8。

本稿では、この協議会が、福祉教員設置後間もない1950年12月に開いた研究会の記録「第一回社会福祉教育発表要録」\*9を手がかりに、福祉教員がその活動の出発時点で長欠・不就学問題をどのように展望し、〈外部〉をどのように構成したかを明らかにしたい。この「発表要録」は、次の六本の報告から構成されている。

- ・出席督励を顧みて 山本実子（高知市長浜小学校）
- ・同和教育の断片 福岡弘幸（長岡郡鶯ヶ池中学校）
- ・本校特殊学級のカリキュラム 昭和小学校
- ・不就学児童受入について 長尾正利（高岡郡戸波中学校）
- ・不就学並に長欠欠席児童生徒問題について 谷内照義（高知市朝倉中学校）\*10
- ・社会福祉考 福吉利雄

このうち山本・福岡・長尾・谷内・福吉の5名は最初期の福祉教員メンバーと考えられ、また高知県同教（1974）は福岡弘幸を、1948年に試験的に配置された二名のうちの一人としている。いずれにせよここに草創期の主だった福祉教員が顔をそろえている。一方、昭和小学校からの報告「本校特殊学級のカリキュラム」だけはこの中であって趣を異にしている。福祉教員たちが担った仕事は、当時の言葉で福祉教育としてカテゴライズされていたが、その中に含まれるのは貧困や部落差別に由来する問題ばかりではなかった。今日で言う障害児教育もそこに含まれ、いわば両者が混在していた\*11。この混在ぶりがもつ含意にはそれなりのものがあったと考えられるが、次項にまわすとして、ここでは5名の初期メンバーの、就任からまだ日が浅い時点での語りを解説していきたい。なおかれらが所属する長浜小学校、鶯ヶ池中学校、戸

波中学校、朝倉中学校はいずれも、後の高知県の同和教育の中核・拠点となっていく学校である。

このうち谷内報告は、長欠・不就学問題の全体像を分かりやすく呈示しており、山本報告は出席督励の実際のプロセスを克明に再現している。長尾報告も実践報告と見なせる。それに対して福岡報告、福吉報告は美文調のもので実践報告という文体ではない。内容もかなり観念的である。

このうち谷内報告は、いくつかの重要な点で、『県教育年報』の検討を通して前項で把握した県教委側の言説と、重なり合っている。長欠・不就学問題の発生原因を「(1) 本人の問題 (2) 家庭の問題 (3) 学校の問題 (4) 社会国家の問題」の四項目に分けて論じたり、長欠の子どもを「不幸」「低学力」「品性の破壊」「教育困難性」「不良青少年」「犯罪の構成」といった相対論じる点<sup>\*12</sup>、さらには解決策を貧困救済と両親の啓蒙の二本柱に置いている点に、それが顕著である。しかし他方で、骨組みは同じでもそこには具体的な実践経験に基づく肉付けが存在するため、全体としての基調はかなり異なってきたとも言える。たとえば「家庭の問題」の項では、無理解という言葉の解釈について、土佐弁での具体的な言葉も交えながら、三つの場合分けをして述べている。

(イ) 教育の価値や効果に対する不信がある。「うちの子供は教育しても良くはならない。むしろ遊ぶことを覚えてごどうになる。子供は将来百姓か土方になるのぢゃきに学問はいらん。教育して貰っても役には立たん」というような人たちが居る。・・・

(ロ) 「学校へやったところで、能力の低い私の子どもには何の教育にもなっていない。ただ金を出して学校へ坐りに行くようぢゃ意味がない。私の子どもをりこうにしてくれる実際的な取り扱いをして呉れるなら出そう」という人たちが居る。教

育実践に対する信用の失墜が感じられる。

(ハ) 家の経済の豊かでないことを口実にして、時には田畑の耕作の多忙なことをたてにして「子どもに働いてもらわんと食うていけん。子供に手伝ってもらわんと仕事にならん」という意味の無理解型にいたるまでいろいろある。

「子供を下手に学校に行かせると、遊びを覚えて極道になってしまう」というのは、ある意味で教員の虚をつく言葉である。学校=遊び=極道という連想は、通常の教育的発想の範囲を超えている。幾分かは売り言葉に買い言葉的な要素も含まれているが、長欠・不就学問題の背景に想定される「教育に無理解な親」についての、無知・無関心といったステレオタイプを打破するだけの力のある言葉だ。

このような具体的な言葉に裏打ちされた問題の肉付けは、〈外部〉の構成を、県教委の場合とは相当異なったものになっている。(ロ)の「私の子どもをりこうにしてくれる実際的な取り扱いをしてくれるなら出そう」という言葉も同様であるが、ここでの問題の構成され方は、単に(貧困を遠因とするにせよ)不心得な親がいて子どもが犠牲になっているという話ではない。親が親なりに学校での教育内容を冷静に値踏みして、その結果ダメ出しをされたのだという認識である。県教委の言説のように、教育に差し込む外部という影にただ慨嘆するだけではなく、ある一定層の親から抱かれた教育の効果や価値への不信や疑念、というように教育内容を改革する努力によって対応可能なものに「問題」が書き換えられた。この書き換えこそ、福祉教員による〈外部〉の構成である。

谷内報告を県教育年報の言説と比べたときの、肉付けレベルでのもう一つの相違点は、「学校の問題」の捉え方にある。学校に起因する長欠・不就学の原因が五点にわたって記述されているうちの第二項に「終戦後の教育混乱期

にあって、教育者自身、教育上の確固たる見透しがつかず、方法上においても子どもをひきつけ学校に止め、学習のよろこびを持たせる上で、大きな欠陥があったと思われる」とある。県教委の言説がひたすら教員側の愛情等心がまえを強調し、事実上外部を締め出していたのと比較すると、教育内容に関わる部分で長欠・不就学問題を受け止めているのは、顕著な違いである。

このように言説レベルでみると、福祉教員たちが独自の仕方でも〈外部〉の構成に乗り出したことが見て取れる。だがそれはまだ、長欠・不就学問題を教育実践という領域内部で取り扱い可能にする前提条件ができたというだけで、実際に内実が伴っているかはまた別問題である。山本報告・長尾報告のように、実践レベルに徹した書き方をしてみると、具体的に拳がってくるのは「特別教室に充当する教室の不足」「教育扶助額の少なさ」「生活保護額のささやかさ」「冬に向けて衣服の不足」といった周縁的なハード面整備や「児童愛」といった精神論、さらに「授産所の設置」を通じたよりダイレクトな生活の安定・向上化などに過ぎない。つまりより実践に密着したレベルになると、〈外部〉の構成において県年報に示されたレベルからいくらかも先に進んでいないことが分かる。

ここまでの、「第一回社会福祉教育発表要録」の検討から示唆されたのは次の点である。第一に福祉教員たちが、骨格においては県教育年報に示された認識を踏襲しながらも、実践経験を通じた具体的肉付けが与えられることで、教育実践という自らの足場を崩すことなく教育の外部と向き合うこと、この場合は長欠・不就学問題を教育実践という領域内部で扱えるよう問題を変換すること、に総論レベルでは成功している点である。そして第二には、福祉教員制度の正式発足から1年にも満たない時点である意味当然のこととはいえ、具体的な実践レベルでは、

確保された足場を生かすだけの実践の内実がまだ伴っていないということである。すなわち適切な形で〈外部〉の構成は行われていなかったということである。

### 3. 「出席督励」時代の福祉教員：『きょうも机にあの子がない』を軸に

福祉教員が、その設置当初の趣旨に沿う形で、すなわち長欠・不就学児童生徒の出席督励に従事したのは、実は時期的にはわずかな期間であった。二十九年度版『県教育年報』（1955.3刊）には福祉教員について、早くも次のような文言がみられる。

不就学・長欠者の出席督励と生活指導ならびに学習補充などにつき専念従事しており、これらの学校では現在不就学生徒・児童は、病気のための者を除いては、ほとんどあとを絶つに至った。しかして、出席率も漸次向上して、95%を突破する学校も数多くなった。

このように制度発足から丸五年にして、早くも発足当初の条件が大きく変わろうとしているのである。ここではその比較的短期間であった「出席督励」時代の福祉教員の活動に焦点を当て、これまでと同様に〈外部〉の構成のありようを分析していく。まずはじめに(1)で、制度発足から約五年間の福祉教員の活動の軌跡をまとめた『きょうも机にあの子がない』を手がかりに分析する。次に(2)では初期の福祉教員の活動における雑居性、すなわち今日では異なったカテゴリーに属するものの同居の問題に若干触れたい。

#### (1) 福祉教員の初期の活動における〈外部〉の構成

『きょうも机にあの子がない』の序文（高知県友愛会書記長桂井和雄）には「本書は、南

海土佐の中心都市、高知市の五つの小中学校\*13に勤務する若い五人の福祉教育専門の先生方が、毎日毎日、長欠、不就学、非行の児童たちや、その家庭と取組んで生れたケースを中心に、問題を提起しようとした、各人の真情にあふれた一冊」とある。この五人とは、あとがきの筆者として名を連ねている橋本碩治、松下盛夫、横田登志雄、水田精喜、寺崎伸一のことである。

この五人が連署したあとがきは、この実践報告冊子の性格を理解する上でも、また本稿の問題意識に照らしても、大変示唆に富んでいる。

昨年十月二日の午後、保護会館の食堂の一隅で、私達五人は、この本の企画を話し合いました。それは、県下の二十数名\*14の福祉教員が、如何にもがいても、子供達の幸福は守れるものではないし、それぞれの学校でどのように働いても、とても及び難い世の中の流れの強さであるし、しかも先生方個々の考え方すらも、私達の希いからはるかに遠い方々が非常に多いことや、そして教育に関するいろんな部面の理窟も、何か高踏的な概念に終始しているとか思えない傾きがあって、毎日を生きる為にあえいでいる親や子の日常から浮いてゆくという、お互いのあせった気持ちももとなっていたのです。

この中で注目すべきはまず、「福祉教育」が志向するところの、教育の外部を教育実践に取り込もうとする企てが、難渋を極め、厳しい壁に直面していることが、「福祉教員が如何にもがいても子供の幸福は守れない、世の中の流れに抗えない」という言葉で記されていることである。第二に、福祉教員以外の一般教員との意識の疎隔が、「私達の希いからはるかに遠い方々が非常に多い」という言葉で記されていることだ。そして最後に、「教育に関する様々な理論は高踏的で福祉教育の現実から遊離している」という言葉にあるように、福祉教育活動を進め

る上で首肯でき依拠するに足る理論に出会っておらず、暗闇の中を手探りで進んでいることが表明されている。

この三点は、「きょうも机に…」全体の基調ともなっている点で重要であるが、さらに注目されるのは、同冊子における福祉教員の立場が、絶望や無力感と強烈な自負というアンビバレンツを含んでいる点である。まず一方で、上記の三点全てがある意味で自らの無力、それへの怨嗟の表明と受け取ることができる。しかしながら三点目の頼るべき理論不在の指摘は、単なる慨嘆でなくむしろ自らを新たな理論の製作者として任じることの裏返しとも解釈することができる。二点目の一般教員の意識の低さの指摘も、だからこそ学校現場の前衛として、これからもかれらを啓蒙・叱咤していかねばならないという矜持の表れかもしれない。「あとがき」には次のような断片がある。

福祉教員ということばを、正しく理解されている先生は、未だ極めて数少ないと思います。私達はこのことばが、教育に関するあらゆる理論の基底に考えられなければならないと思っているのです。…若し先生方が、担当学級の子供達の生活状態を本当に知ったら、現在多くの本に書かれている、或は多くの学校で行われている教育の前に、もう一つ是非なくてはならない、大切な仕事がある事が判るはずです。この大事な事を放っておいて、どうして本当の教育が出来るでしょうか。

教育や教育実践をめぐるあらゆる理論や思考が、基底に据えなければならないような根源的な何かを、福祉教員たちが経験的に掴み取ったという強烈な自負が、この冊子を世に問うた動機の一つ少なくとも一部に潜んでいた。そのことを念頭に置いておきたい。

この実践報告冊子は、今日の視点から見ればややカタログ的な作り方をされており、内容をまとめていく構成になっている。全体は六章か



ら成っている。一章が「問題の提起」で、その前半部は「5つの事例」として福祉教員が出会った具体的事例の略述、後半は「福祉教育の位置」としてその本質を論じている。二章は「学校の責に帰する諸問題」と題して、福祉教育の対象となる「問題児」たちの国語・数学の学力テストならびに漢字能力テストの結果分析がデータ呈示と共に行われ、残りは「一般教員の手記から」「卒業生の寄せた二つの手紙」と題する小節が占めている。三章は「問題の地域的偏在」と題し、朝倉・長浜・潮江の三地域（いずれも同和地区である）の生活実態と長欠・不就業問題の概況が述べられ、「失対就労者地区別表」が付加されている。四章は「実践記録」で、前半が匿名の福祉教員の日記の抄録、後半が「問題児対策の跡を追った記録」と題して5本の実践記録が収録されている。また「福祉教員活動実績」として、どれだけ欠席が減少したかのデータが掲げられている。五章「問題生徒の早期発見（南海中学校）」、六章「関係機関の機能」の二つはごく短いもので、事実上は一から四の四部構成といってよいだろう。

『きょうも机に…』から、まず四章前半の日記の抄録を取り出して、福祉教員の心情と論理に迫ってみよう。

【日記抜粋1】S部落にS子を訪ねる。砂地の麦の下菜も黄色くなりはじめた。S子の家のはっきりしないので、丁度道端に居た三十五六の婦人にきいてみる。S子の家はすでに移転したと、北の方を指さして教えてくれる。そして今日行っても、親類の法事へ行って皆留守だから駄目だと言う。何となくずるそうな顔付きと、あまりくわしい事を知っているのをおかしく思い、ふと勘が働いたというか「あなたはS子のおかさんですか。」ときくと、きまり悪そうに、ずるい眼付きでうなずきながら、「今日は自転車で足を怪我したので、父といっしょに医者へ行った。」という折からふと見ると、東の

方からS子らしい者が自転車に乗ってやってくる。一寸その方へ近寄った間に、ふり向いて見ると母親は居ない。・・・法事というのはこの家の事だろう。丁度客がたくさん集って酒を呑んでわいわい騒いでいた。手伝いの人に聞いてもらったが、やはり家の奥に居るらしい。変な眼くばせをしながら、皆返事もろくにしない。…前途の多難を感じる。

この日記の断片には、長欠児を追い回す福祉教員と、それを迎え撃つ格好の「S部落」の人々との攻防の図が、鮮やかに切り取られている。「ずるそうな顔付き」「ずるい眼付き」「変な眼くばせ」といった部落の人々の主観的印象の列挙に注目したい。こうした羅列が極めて一面的な描写であり、差別的とさえ断ずることは容易い。しかしながらこうした断片にも、福祉教員が一筋の光明を見出そうともがく様子が見て取れる。それは、「ずるい」顔付き・眼付きという描写に含まれた、筆者（福祉教員）と対象（地域の人々）との関係性への志向である。眼付き、顔付きはあくまで特定の相手に向けられるものであり、そこに対象との関係性がにじみ出る。そこには福祉教員、ひいては学校に対するS部落の人々の関係性が反映されている。一般的、抽象的な教員・学校に向けられたものから、固有名を持ったこの福祉教員の私、この学校に向けられたものへの再定位。そこには、この私、この学校に対してなら、見直して意識を変えてもらう機会がないとは言えない、そんな関係の可塑性・流動化に賭けようとする筋道が見える。「ずるそうな眼付き・顔付き」の奥に隠されている「ほんとうの顔」をいつか自分に見せてくれるかもしれない、という希望である。

就通学を阻害する社会条件一般を論じることから、固有名をもつ個別具体的なこの子どもと自分との関係性に再定位することで、関係の変化に賭けようとする戦略は、子どもとのかかわ

りにおいても見られる。以下は、Hという小五の少年にまつわる事例である。

【日記抜粋2】H（五男）学級主任の話によれば、登校しても級友の邪魔をしたり、弱い者いじめをする。しかも殆んど午後は学校に居ない。該学級に頻々として盗難事件が起るが、多分Hの仕業と見当はつけても、現行はつかみ得ないし、本人も自白しない。それにしても友人が持っている金の高や、場所などを、聞きもしないのに言うのは不思議である。昨日は同級のTが無断欠席をしたので、担任がHに呼びに行かせたところ、「浜へ魚釣りに行って居ない。」という報告だったそうである。担任もHが役に立ちだしたと喜んで喜んでいた。私もこれを信じて、今日はTの母を説得するつもりで出掛けた。ところが案に相違して、Tは病氣だとして青白い顔をして坐っている。母親もHが来た事などは知りもしない、とんでもない話だという。早速学校にひき返し、Hに聞いてみると、たしかに行こうこうだという。今日こそこの虚言癖をと思って、自転車にいっしょにのせてTの家に行く。しかし出来れば本人の口から本当の事を言ってもらいたいと途々きいてみたが、やっぱり行ったのだと言う。何分か後には判る事を、之程迄にかくさなくてはならないのだろうか。Tの家へ行って対決させるとやはり嘘、昨日は、中学一年の生徒と、学校の南側で喧嘩をして、そのまま学校へ帰ったそうである。恐るべき虚言癖、しかしそれでも少しは心の動揺があったのか、浜辺にあげた舟の陰で、静かに話していると、四、五日前に級友の金一四五円を盗んだ事を自白したが、それ以外は頑として口を開かぬ。この虚言癖、盗癖の矯正が、果たして五十人の児童の中で出来るだろうか。

この断片の主題の一つである「うそ」もまた、関係性のバロメータである。少なくともこの断片で、長欠児Hのうそは、担任や福祉教員に対する関係性を物語るものとして位置づけられて

いる。Hは担任をあざむき、福祉教員にもしらを切ろうとするがそれは露見し、「浜辺にあげた舟の陰」で二人きりで話すと盗みの件は「自白」した。手のつけられないHだが、そんな彼でも相手をそれなりに見、判断してものを言い、行動している。そうした仄かな手ごたえを福祉教員は獲得している。この福祉教員は担任とHとの関係も冷静に見つめていて、再びHが窃盗を働いた日の日記には「『先生がこんなにかわいがっちゃりゆうに、どうしてこんな事をするぞね』ヒステリックに叫ぶ担任の先生は、何時か私に、『あの子を呼んで来るのはいいが、余り有難くない』というような事を言った事がある」と書きつけている。こうした担任の関わり方に慨嘆し落胆の念を見せながらも、他方から対して見せる子どもの態度との落差に、福祉教員はひそかに、自らの正しさに対する確証を深めていったのではないだろうか。

ただ一方で「盗癖」という言葉が頻出するのを見ても分かるように、子どもの特性を本質化し、関係性から切り離して固定化する傾向も見え隠れする。これは、医療モデルをなぞる「福祉」の限界かもしれない。福祉教員の実践の中では、本質化と脱本質化がせめぎ合っているように思われる。

こうした本質化の傾向に加え、福祉教員の日常の業務の中には、やはり今日の「同担」教員のそれとは大きく隔絶した、まさに「福祉」の名で呼ばれる所以を感じさせるものも少なくない。家庭からいわゆる関係施設への、「渡し守」の役目である。

【日記抜粋3】早朝、私は一人でHをつれてK学園の門をくぐった。私はHの親ではない。Hを託された受持でもない。ここに入れたくないという、親や受持に進めて、事をここまで運んで来た私である。Hは私を恨んでいるかも知れない。しかし、今この朝の静かな学園の応接室で園長のO先生に、

懇々とHの将来をお願いしているのは私一人だ。愛情をもっているという親や受持ではなく、手放せと無慈悲に突っぱねた私一人だ。恐らくHの人生の大きな転機となるだろう今日という日だ。愛情とは一体何だ。ほんのささやかなとも言えない程の愛情しか持たない私一人でないか……。そう思うと目の前でうちおれているH、おとなしくしてはいるが今夜はきっと逃げ出すだろうH……。今まで横着者と思っていたHを、私はこの時はじめて心からいとおしく思った。

この措置は、Hとの日常的接触のなかで、その家庭がHの養育機能をもはや果たしえないと見切りをつけた教員が、親や受持（担任）の反対に耳を貸さず、養護施設「K学園」送りを決断したものである。福祉教員は、学校教育の外部にあってその環境をなすもの、たとえば家庭の養育現場もそのテリトリーとし、状況を知悉している。その立場を活かして、子どもの養育者を差し替える権限も時には行使している。自らが養育者を代行することはできないにもかかわらず、養育者を決定する最終権限は保持している、という微妙な位置に立たされているのが福祉教員である。

『きょうも机に…』から、より直接的に部落問題に言及した部分を見てみよう。三章「問題の地域的偏在」の「(一) 朝倉小学校の過去と現在」には、やや唐突な形で「学校行事について、保護者がどれ位来てくれているのか」に関する調査結果が呈示されている。それによると、本年\*15の体育大会に子供自身で親に来てもらえないと考えた数は2～6年の合計で169名、だが当日実際に来なかった数は合計65名でそのうち同和地区が半数を占めている旨報告されている。それに、「日常生活を通じ、父母の会話などから、来てもらえないと考える子供の心と、実際に来なかった親の心を如何に解せばよいのか。」とコメントしている。さらにそのしぼら

く後に、次のような断片が見出される。

本校は学芸会発表には、全児童の参加を主としているが、欠席や長欠の為、四年間一度も発表した事のない児童を主として、発表を行ったが、一度も来た事のない親が、早くから来て坐っているのを見た時、やはり子供のことは忘れていたのではなかったことを知る事が出来る。来る機会を与えてやらなかった、われわれの責任を痛感する。

「来る機会を与えてやらなかったわれわれの責任」への言及に、これまでの関係性への深い反省と、その組み換え可能性に関するある程度の手応えが見てとれる。「一度も学校に来た事のない親が早くから来て坐っている」姿を、これまでの親の姿に対する学校側の理解を脱本質化しようとする契機として位置づけている。

最後に、福祉教員の配置体制の問題を論じておきたい。『きょうも机に…』発刊の翌年、1955年度から従来の一校ごとの配置に代えて地域制をしくようになる\*16。地域制とは一人の福祉教員が複数校をまたいで広域を担当する制度であり、同和地区の子どもを含まない「一般」の子らまで、対象が拡大することを意味する。そしてそれを理論化する論理が『きょうも机に…』にも現れていた。あとの「福祉教育は教育に関するあらゆる理論の基底に考えられなければならない」という言葉は、福祉教育を、特定層の子どものためのものから、すべての教育を下支えするものへと普遍化する志向を現している。この背景には、福祉教員の努力で長欠・不就学問題が徐々に前景から後退を始める中で、逆に自らの存在理由を再定式化する必要を、福祉教員たちが徐々に感じとり始めたことがある。この実践報告集自体が、一般的には福祉教員の存続必要性を、具体的には地域制への移行を訴えることで、自らの生き残りを賭けたものだったと見ることができる。

ここまでの『きょうも机に…』からの読み取

りを再度まとめておきたい。実践記録からは、福祉教員たちがその過程でいかに厳しい壁に、本稿のタームで言えば教育の外部に直面し、たじろぎ、悩み苦しんだかが容易に読み取ることができる。しかし重要なのはそこではなく、そうした困難が一つ一つ、絶望や無力感を深める契機から福祉教員としての自らの「天命」を確証する契機へと、あるいは自らの立場への自負と矜持の源泉へと、作り変えられていったところにある。これが〈外部〉の構成である。その転回を可能にしたのは、まず第一に抽象的・一般論的な親論・子ども論を廃して、徹底的に固有名を持った個別具体的な相手との関係性に自らを定位させることで、長欠の子、親のなかに可塑性を発見し、関係の流動化の糸口にするのであった。福祉教員にとって当該の子どもの担任教師（受持）は、この流動化において時に格好の「資源」であった。福祉教員にとって、学校外に広い行動範囲をもつことは、それだけ子どもや親との接触の仕方も多岐にわたる可能性に恵まれ、教室の中ですれば硬直化しやすい受持との関係とは異なる一面にであう可能性にも恵まれている。そのことで、関係の流動化への確証を獲得しやすいポジションにあるといえる。受持の態度や姿勢が問題含みであり、福祉教育に対して非協力的であればあるほど、逆説的に自らのポジションを確固とすることができるのである。

それと同型の構図は、ある程度まで親との関係にも妥当する。親が子どもの就学や教育に対して不熱心である場合に、逆にポジションとしての利点を活かして、一般教員が見出しえないような関係の流動化の契機をつかみとることはあり得るのである。ただしこれには、ある限度がある。親の養育機能がある一線を越えて低下した場合、自ら養育者の代行になり得ない福祉教員が、養育者交代の決定を下さねばならない。

この時福祉教員は、自らが手を下しえない外部に再び打ちのめされることになる。

## (2) 福祉教員の活動における雑居性

ここでは、福祉教員の活動における雑居性について若干の考察を述べる。雑居性についてはすでに、高知県福祉教育協議会結成の段で触れた。今日で言う同和教育と障害児教育が、同じ福祉教育の名のもとで同一カテゴリーに入れられていたということである。

再びここで『県教育年報』をひもとき、福祉教員の記述をトレースしていくと、興味深いことに気づく。福祉教員設置を報じた昭和二十六年版（二十五年度版）に続いて、福祉教員に言及されるのは二年後の二十八年版（二十七年度版）であるが、それは大項目「社会教育」中の項目「同和教育」の中に位置づいている。ところが続く二十八年度版になると、福祉教員の記述は大項目「学校教育」中の項目「特殊教育」の中に位置づくのである（ただしこの年は大項目「社会教育」中の「同和教育」にも県福祉教育協議会に関する記述が見られる）。続く二十九年度版でも、大項目「学校教育」中の「特殊教育」の項に福祉教員に関する記述がある。ところが昭和三十年度になると、再び大項目「社会教育」中の「同和教育」の項に記述の場所が戻る。三十一年度、三十二年度、三十三年度と同様の扱いがなされる。それが三十四年度には今度は大項目「学校教育」中の「同和教育」の項に福祉教員の記述が登場し、それ以後、少なくとも三十九年度まで変わることがない。おそらくその後位置づけは固定化されたと思われるが、そこに至るまでには紆余曲折があったのである。おそらく教育行政側としても、福祉教員の活動の境界領域的性質やその内部の雑居性を認識して、位置づけに迷い続けたものと考えられる。

雑居性の意味についてももう少し詳らかにしておきたい。おそらく、同一教員が、同和教育的なものと障害児教育的なもの、両方を一手に引き受けていたということではなさそうである。福祉教育協議会は四つの部会構成をとり、「同和教育」と「特殊教育」は截然と分かたれていた。したがって担い手が重なることはあまりなかったことが、たとえば同和地区の子どもが多い学校に配属された福祉教員には戦前からの融和教育運動に関わっていた者や地区出身者が充てられることが多かった\*17という事情からも推察できる。しかし他方で、福祉教育協議会を中心に福祉教員たちが頻繁に接触し実践交流や情報交換を重ねていたことを考えると、同和教育部門と特殊教育部門はそのようなチャンネルで互いに触発し合っていたものと考えられる。

しかし、そうした制度的・物理的な次元の接触にとどまらない深い交流が、当時の両者間にはあったものと想像することもできる。のちに全同教はじめ部落解放教育の中に「健康」というジャンルが位置づけられることから察しがつくが、この時代の部落において疾病、障害、死といった問題は、今日において類推が困難なほど日常に深く食い込んだ、文字通り生と背中合わせの存在だったに違いない。差別や貧困の問題と疾病・障害の問題がもはや、どちらが原因でどちらが結果か分からぬほど渾然一体となって、部落に覆いかぶさっていたとすれば、「純粹」な同和教育、特殊教育（障害児教育）というカテゴリー分けは今日以上にナンセンスなことだったかもしれない。

また当時の時代背景として、戦災の爪痕が依然として残り、それが問題を深く、重くしていたことに眼を向けなければならない。「きょうも机に・・・」の活動日記や実践報告にも、「問題児」の背景に「父は戦死」「母は空襲で死亡」といった記述にしばしばぶつかる。死や病、

障害等をともすれば身体の次元に押し込め、非社会化・個体化して捉えようとする今日的感觉に慣らされた我々と違い、当時の人々にとって、それらは即人間社会の問題を意味していたのかもしれない。そうした感覚があって、同和教育と特殊教育（障害児教育）を同一カテゴリーに括ることにさほどの抵抗感を覚えなかったということかもしれない。

#### 4. 「ポスト出席督励」時代の福祉教員：同和地区青少年生活指導調査員への編入を軸に

先に述べたように、福祉教員の主任務が出席督励であった時期はそれほど長くなかった。「きょうも机に…」が世に出た1954年は、早くもターニングポイントに差し掛かっていた。同年度の県教育年報は、不就学生徒がほぼ根絶し、長欠の克服もかなり進展を見せていることを論じている。また「きょうも机に…」の四章（三）「福祉教員活動実績」の項でも同様のことが述べられている。高知市内の五校の1950年4月から54年3月まで四カ年にわたっての毎月の出席率が、折れ線グラフで、市内小中学校の平均とともに示されている。それを受けて曰く「前二頁にかかげたグラフの如く、かつては五校共に、市内小中学校の平均をはるかに下廻っていたが、最近では非常に接近して来た。特に長浜小、潮江中では市内の平均を幾分上廻っているのに驚く」。このように福祉教育自体による大きな成果により、長欠・不就学問題が後退（解消）へと向かっていく時期であるが、福祉教員による〈外部〉構成の営みは途絶えることなく継続する。以下でそれを見ていくが、その基底にはかれら独特の戦術、言うなれば「成果を誇らない戦術」があることがまずもって指摘できよう。

さて1960年代を迎えると、福祉教員の活動は新たなステージに入る。そのことを告げるのが、

1961年度に設置される同和地区青少年生活指導調査員である。少なからぬ福祉教員がこの任に充てられ、「青少年問題」対策にあたることになった。そのことを述べる前に、福祉教員の活動条件の変容を、県教育年報を通してみておきたい。

まず昭和二十八年度版には「福祉教員は原則として一般授業から開放されていなくてはならない。にもかかわらず、かなりの授業を負わされているものもあるのは、考慮すべき点である」とあり、授業兼担のなかでの業務が指摘されている。三十一年度年報には「福祉教員の孤立化、浮き上がりの防止」が、第三回高知県同和問題研究会で議題になった、とある。さらに福祉教員増員の上程が記録されているのが三十五年度（1960年）である。同年の同和教育審議会の審議事項に「福祉教員の増員」があり、提言として「福祉教員を増員して同和教育の徹底を図る。福祉教員数は現在30名である。これを最小同和地区を含む全学校に配置するようにすること」と掲げられている。この年度は、制度発足から九十年にあたるが、スタート時の18名から30名に増加した<sup>\*18</sup>にもかかわらず、この時点でさらなる増員が提言されている。かつての不就学・長欠問題それ自体は後退（解消）しつつあることを考えると、この増員要求の背景として、福祉教員に対して求められるものがこの時期までに大きく変容したことが指摘できる。三十五年度には「とくに高知市やその他二、三の地域における場合は非行生徒の頻発に伴い、その対策に心身を消耗するほど」と、非行対策への高いニーズを特に強調している。以後、福祉教員は1961年度32名、62年度37名、63年度39名、64年度43名と、順調に数を伸ばしている。またこれまで、福祉教員の職務内容や任命の方法について正式の規定がなかったが、たびたびその必要性が議論され、その結果として62年度

に「福祉教員要綱」が作られ、職務内容等が明文化された。そこでは従来懸案であった兼任問題については「福祉教員は一部授業を担当することを原則とする」<sup>\*19</sup>と規定され、かつての福祉教員が良くも悪くも学校の周縁部に活動領域を見出していたのに対し、その内部化がはかられている。また先述のように配置体制は、当初の各校専属制が1955年に地域制へ移行、その後再び各校専属制に戻るなど大きな揺れを見せるが、要綱では「任命せられた福祉教員は、その市町村教育委員会の所管勤務校において勤務する」と、各校専属が明文化された。このような増員、配置体制の度重なる変更、法規の登場といった状況変化のなかに、同和地区青少年生活指導調査員の設置が位置づけられるのである。

同和地区青少年生活指導調査員は、「同和100万円予算のうち60万円がこれにつかわれ、県下36部落に40名の指導調査員を委嘱配置し、青少年非行の防止と善導にあたった」（三十六年度年報）とあるように、61年度の同和教育事業の目玉と位置づけられ、大きな投資が財政・人材両面で行われた。調査員の資格は「(1) 当該地区の青年のうち、特に青少年指導に熱意をもち、指導力と実践力のあるもの (2) 当該地区担当の福祉教員 (3) 当該地区にある隣保館、公民館の職員 (4) その他当該地区にあって、または常時出入りし、青少年指導に熱意を有するもの」<sup>\*20</sup>のいずれかの号に該当する者とされたが、61年度の調査員名簿を見ると40名の調査員のうち少なくとも11名が、翌62年度には40名中16名が福祉教員で占められている<sup>\*21</sup>。この比率からも、同和地区青少年生活指導調査員の事業推進に多くの福祉教員も動員され、活躍したことが分かる。

この調査員が一ヵ年の活動記録をまとめ、高知県教育委員会より刊行した冊子が「園児から青年まで－同和地区青少年生活指導調査員の記

録』（1962.3刊）である。10本の実践記録が収録されているが、調査員名簿と照合した結果3人の福祉教員がそれぞれ1本、実践記録を寄せている。まだ調査員制度が走り出して1年足らずの時点でしたためられた記録であり、調査員の活動展開を把握するには不十分である。だが同和問題の位置づけにおいて、「きょうも机に…」と比較した際には歴然とした隔りがある。前者においては、確かに「問題の地域的偏在」という形で同和問題を位置づけていたが、それと取り組んだ記録が個々のモノグラフ（日記、実践記録）の形をとってはほとんど残されていない。それが『園児から青年まで』では、明確な形で同和教育のモノグラフとして成立している。かつての普遍化志向から、同和問題への特化へと舵が切られたことが見てとれる。

このうちここでは、朝倉中学校の福祉教員森川義弘の報告「同和教育と部落差別：子供会についての一考察」を若干取り上げたい。一つは資料的関心からで、当時朝倉中学校には草創期の福祉教員として同校に関わった谷内照義が校長として復帰し「一〇年前勤務した当時のそれとは、凡そ似つかぬ学校の姿であった」という校長生活を記録しているからである\*<sup>22</sup>。いま一つはタイトルにあるとおり、この報告が子供会を扱っている点である。子供会活動は少なくとも解放教育運動の文脈では、単に学年横断的に地域の子供をつなぐにとどまらず、学校で過ごす時間以外の家庭・地域での生活総体を点検し、反差別の観点等から抜本的に再編することを含んでいる。学校の外の領野に目を向ける点がかつての時代と共通だが、少なくとも生徒の「身柄」はほぼ100%学校に確保できているという条件下ゆえ、質的には大きく変貌している。

基本的にこの時期の子供会育成のねらいは青少年健全育成の文脈に位置づくが、「最も多くの問題を内含し問題行為の多いM町に私達は先

づ第一に子供会を育成することにした」その必要性について、森川は次のように述べている。

部落の子のおかれている条件を…考察してもすべてにわたって社会からあらゆる遠因と偏見とによって疎外され、子供達の幸福と教育の機会均等は差別という遠因をもとに学力遅進と非行の傾向が種々の欲求不満の代償行為としてみられる。家に帰っても父兄もだれも相手になってくれる者いない淋しさ、遊び場さえ満足にないこの子供を放置して、そのでだても何等なすことなく、問題の子の後には必ず問題の親があるとして投げやりとなって放置することが許されるだろうか。確かに社会教育の部に属するものではあるが、それが行はれない、現段階においては一応許される範囲で子供達の幸福を考えてやり学校教育の延長としての家庭への働きかけ、そのことを通して父兄の理解と協力、さらに信頼をされ得る教師の努力と熱意の中から生れた教育観の中に家庭教育の正しい在り方を見つけ正させその方法として子供会の存在もあると思える。

やや悲壮感ただよう文体であるが、この時点の福祉教員が、就学督励時代の福祉教員と比べて、同じく学校外の子どもの生活に目を向けるといっても、やはり異なる外部に直面していることが分かる。往時には、学校で授業が行われている同時間帯に、遊興・無為に過ごしたり労役のなかで搾取の対象となっている子の姿が想像された。しかし森川の時代には、象徴的な言い方をすれば学校の「ウラ」でなく「アト」の生活に想いがはせられている。たとえば遊び場への言及が注目される。森川は報告の中で、遊びに関する部落の子どもの意識調査によせて「子供達は遊びたいのだ、そして自由に伸々と何の心配もなく駆けずり回わり新しい変化のあるダイナミックな遊びがしたいのだ」と遊び環境の整備を訴える。ここでの遊びが、学校のウラでなされるうしろ暗い遊興と異なり、暖かい配慮の

まなざしのもと、学校がひけたアト（放課後）や休日になされる健全なそれを意味する点が重要である。学校世界に生きる教育者にとって、ウラの世界との関係は有機的なものではない。唯一の関心は防衛的関心であり、ウラの世界の残滓を放逐することで基本的に関心は達成される。ところがアトの世界は、そのような単純なものではない。アトの世界の荒廃はたちどころに教育に悪影響を惹起するが、その解決は防衛的態度によっては達成されない。アトの世界への不断のはたらきかけ、耕しが求められる。また、学校世界の困難を理解し解決する鍵を握っているものとして、アトの世界が「発見」される。この時期には、このような枠組みのもと外に対して新たな光が当てられ、〈外部〉が構成されたと言えよう。そこでは放課後の遊びですら、教育的関心のもとで真剣な再吟味の対象とされた。

森川は1年目の子供会が「指導者側の体制の不備と内容の不備によって（子どもが）激滅」するなど十分に実を結ばなかったとしているが、その成否とは別に注目すべきは子供会組織に向かおうとする実践者の論理である。大胆に約めてそれを言えば、地域や家庭の状況が非行等さまざまな病理現象を部落の子に引き起こしているとすれば、教育実践者としての任務は、究極的には、現存する地域や家庭を代替するものとして、教育的配慮を施した「地域」や教育的な「家庭」を人工的に創出して、学校のアトに子どもに保障すること（その第一歩が子供会）だ、ということである。この時代の福祉教員は、学校のウラでなくアトに外部を見出し、かつての福祉教員がひるんだ養育者役割の代行を引き受けることで、それを〈外部〉として構成したのではないだろうか。

## 5. おわりに

これまで、高知における福祉教員の活動の展開を、草創期から60年代まで時系列にそって追ってきた。大きく三つの時期区分に整理することができるだろう。

第一期は「就学督励」期で、文字通り長欠・不就学問題に取り組んだ時期である。高知の福祉教員が全国的に喧伝されるのはもっぱらこの第一期のことであるが、その時期はあまり長くない。正式設置から5年後の1955年には地域制に移行し、これを画期として第二期に入るものと考えられる。名高い実践報告集「きょうも机にあの子がいない」も、実は福祉教員自身が、第二期への移行の必要を察知してその歯車をはやく回そうとする思惑のこもった刊行だったことを指摘した。この時期は、長欠・不就学児やその親たちとの格闘から得たものを、教育実践全般を基礎づけるものとして敷衍・拡張することが追求された。これによって、従来の感覚では教育実践者にとって実践を渋滞させるただのノイズに過ぎなかった「教育外・教育以前」の事がらが、もはや排除や無視の対象でなくなり、教育実践という営為を可能にし下支えする〈外部〉へと変換されていった。少なくとも論理として、その筋道は明確になったのであった。第三期は、制度面では再び地域性が解かれて一校配属に戻り、また青少年問題（非行等）対策のニーズに応える形で増員の実現、要綱制定、同和地区青少年生活指導調査員事業への関わりが生じた時期である。この時期の特徴は、それまでの普遍化のベクトルから特殊化、すなわち同和問題を前面に据えたスタンスへの変更である。問題の把握において、長欠・不就学という立て方はもはや見られず、代わって非行、荒れなどさまざまな位相で捉えられた。第三期における〈外部〉の構成については、仮説的な提示しかできなかったが、同じく学校外の子どもの



生活（特に部落の子どもの生活）に目を向けるといっても、明らかに第一期の福祉教員のまなざしとは異なるものであった。そこでは、学校における深刻な問題事象の理解・解決の鍵を握るものとして、背景としての家庭・地域生活に目が向けられ、その「耕し」すなわち教育的配慮・関心に基づく再編、介入が目指された。それを本稿では、学校との間に有機的連関をもたない「ウラ」から、システム内事象として取り込まれた「アト」へのまなざしの転換と捉えた。子供会育成事業は、「アト」への関心をもっとも雄弁に物語るものだった。

これまで見てきたように、高知の福祉教員たちは、時代の変化の波にもまれながら、その時々可能なかたちで〈外部〉を構成し、部落問題に取り組む教員としての足場を確保し続けてきた。その姿はどことなく、飽くことなくフロンティアを求めて前進する開拓者の姿に重なる。またそれは、教育という営みそのもののフロンティアの、絶えざる前進運動だと言うこともできる。かれらの歩みは、教育とそうでないものとの境界線を絶えず揺さぶり、流動化させ、引き直しながら教育の内実を拡張させていく歩みでもある。したがって、同和教育に対してしばしば行われる、教育と異質な原理（たとえば政治）の一方的持ち込みだという批評が的外れであることは明らかだろう。むしろ、異質とおぼしき何かと境を接した教育が、いかに巧妙に異質を取り込み、内部へと同化していったかを読み取らねばならない。その軌跡を丹念に読み解くことは、同和教育をはじめ教育の外部に向き合おうとする営みに関わろうとする者全ての道しるべとなり、関わりを躊躇する者に対しては勇気を与えることだろう。ただ、教育の拡張がもたらした負の効果に対しても十分な注意が必要であり、その点は筆を改めて論じたい。

最後に、福祉教員の時代の解釈の基底に置か

れるべきことを述べておきたい。それは、敗戦を直接の契機にしてわが国の就学義務期間が、6年から9年へと「劇的」に引き上げられたことである\*<sup>23</sup>。9年の就学義務期間はいまを生きる者にとって空気のごとき自明のことであり、問題化されることはない。かつて義務教育期間が今より3年も短かったことは、社会全体の記憶の奥深くに沈められてしまっている。しかし草創期の福祉教員たちが活動した時代は、「今より3年も義務教育が短かった時代」の生々しい記憶を、まだ人々が生きていた時代だと考えたほうがよい。そもそも就学義務期間の延長が直ちに意味するのは、アリエスの言葉を借りれば社会の子どもが学校の内に囲い込まれ、社会から隔離される期間の延長であり、かれらが社会に出る時期の遅延である。これによって甚大な打撃を受けた社会層が確実に存在した。そして、そうした層の子どもたちを受け取る教育の側にとってそれは、重くのしかかる巨大な外部となった。とするなら、戦後の教育実践史はこの外部との対峙の歴史であり、それをいかに取り込み〈外部〉を構成するかに、実践者の巨大なエネルギーが投入されてきたのだと言ってもよい。それはそのまま、戦後同和教育の中心的モチーフでもあるとすれば、同和教育を軸とした戦後教育史の再構成・再叙述に向けたゆたかな眺望が、ここに開かれることになる。高知県において福祉教員は、1970年代半ばまで存在し続けた。たとえ長欠・不就学問題が解消に向かい、任務が従来と全く変質してしまっても、福祉教員という名とその存在は、人々に、風化しかかる記憶をたえず再生させ、その出発点に抱えこんだ外部との格闘がまだまだ継続中であることをたえず想起させたことだろう。福祉教員が姿を消した現在、それを語り継ぐ意義が、同和教育論においてはもちろんのこと、あらゆる教育研究の文脈において、ますます高まっているので

はないかと考える。

\* Ichiro Kuraishi 東京外国語大学外国語学部

【注】

- \*1 福祉教員に関するものとしては、『部落解放教育資料集成』（全国解放教育研究会編、明治図書）8巻ならびに『資料戦後同和教育史（戦後部落問題の研究第二巻）』（部落問題研究所編、同出版部）のいずれにも、実践記録「きょうは机にあの子がない」が抄録されている。また前者には高知の福祉教員制度について簡単な解説が付けられているが、残念ながら事実関係に正確さを欠いた部分がある。なお中尾2000も参照のこと。
- \*2 この視点は、もともと倉石2001において提示した問題意識だが、その後、ニクラス・ルーマンのシステム論的社会学によって深めることができるのではと考えるに至った。難解をもってなるルーマン理論の全貌は到底消化しきれない。ただ、システムが、その環境としての他のシステムの複雑性を縮減することで自他の間に境界を形成し、システム存続をはかるという理論骨子は本稿の問題設定に原型を与えてくれた。福祉教員の事例において、教育実践システムはその環境としての経済（システムの）問題や家庭生活（システムの）問題に絶えず脅かされるが、なんとかその複雑性を縮減して外部との間に折り合いをつけ、教育実践システムの維持をはかる。本稿で言う「外部」の構成は、ルーマン言うところの「環境の複雑性の縮減」を念頭に置いている。Luhmann1964=1992, 2002=2004, 石戸2000。
- \*3 この点にかかわって本稿の匿名の査読者から、大阪・八尾における1960年代の川内俊彦の実践（川内1969）が「外部」構成の発展形態として注目すべきとの示唆をいただいた。本稿では十分な検討を加える余裕がないが、長欠問題に正面から取り組んだ同和教育実践として、高知とは異なる角度から注目する必要があると考える。
- \*4 この部分に関する文献・資料のフォローは未だ不十分であるが、管見の限り、高知県長岡郡長岡村野中出身で、高知青年師範学校教員となった溝淵信義を、制度設置要求のキーパーソンと見る見方が一定の広がりを見せている。「『部落のこの荒廃を救う道は教育以外にない。・・・そのためには校長級の教員を県下で最低三十人を確保し、主だった部落へ特別に配置し、部落を救わなければならない。』こう考えた溝淵先生は、教学課の藤平栄先生・・・、青年師範学校の大久保松次郎先生等を説き、福岡弘幸氏・・・に起草させ、県当局等各方面に働きかけた。その運動は同志の支援を受けて、昭和二十年十月から二十一年、二十二年と続けられ、遂に昭和二十三年四月葦ヶ池中学校に二名の教員を試験的に設置した。（福岡、谷村）」（高知県同教1974：94）。ほかに、高知県同教1977、大谷1986にも同様の記述がみられる。なお溝淵は、高知県長岡郡融和連盟総務、高知県公道会支会常任幹事、土佐青年融和連盟長岡村委員、高知県公道会長岡郡委員などを歴任した（大谷1986）。
- \*5 『年報』二十六年版には「福祉教員」の名称は登場せず、「特別教員」とのみ呼ばれている。ただし『戦後高知県教育史』は「二十五年県教委は、全国にさきがけ、同和地区の多い次の県下十七校に特別の任務をもつ福祉教員を配属して就学督励の任に当たらせたとしている（高知県教育史編集委員会1972）。次に記述が登場する二十八年度版からは「福祉教員」の名称が定着している。
- \*6 『年報』二十六年版には「社会福祉教育協議会」と記されているが、次に登場する昭和二十八年度版以降、「高知県福祉教育協議会」で名称が統一されている。本稿でも以下、福祉教育協議会の名称を用いることにする。
- \*7 続けて、山間部など僻地の子どもたちと不就学・長欠問題とのつながりが、簡単に触れられている。
- \*8 二十八年度版教育年報に「この会に対しても精神的援助と並んで何等かの予算的措置も必要かと思うのであるが未だその域に達していない。」とあり、結成三年後も財政的裏づけのない任意団体扱いであることが分かる。
- \*9 この研究会で出されたレジュメが、『谷内照義著作集第1巻』に収録されている。谷内1977参照。
- \*10 この谷内の報告のみ、「不就学・長期欠席問題とのたたかい(1)」と改題されて谷内1977に収録されている。朝倉中学校という所属は、谷内1977、1994等の自讃によって補った。
- \*11 この雑居性は、協議会の部会構成にも反映していた。「会則」第2条によれば部会構成は、第一部が「異常児教育」、第二部「就学督励」、第三部「同和教育」、第四部「盲ろう児教育」となっている。
- \*12 たとえば「低学力」の実態として「百以下の二位数と二位数、二位数と基数の加法が困難な者が二分の一」以下5項目が具体的に記されているが、この記述は『県年報』二十六年版と、文言に至るまで全く同一である。
- \*13 『県教育年報』昭和二十八年度版によると、同年度に高知市内で福祉教員が配置された学校は潮江中学校、南海中学校、朝倉中学校、長浜小学校、朝倉小学校である。「きょうも机に・・・」のあとがきの日付が1954年（昭29）5月31日であることから、高知市内の五つの小中学校とは、この五校を指すと思われる。じっさい、冊子の「問題の地域的偏在」の章は、朝倉地区、長浜地区（南海中学校区を含む）、潮江地区の三

- 地域の現状分析にページが割かれている。
- \* 14 設置初年度の1950年には18名だったので、漸増の傾向にあることが分かる。
  - \* 15 「本年」がいつを指すのかは本文中に明示されていない。
  - \* 16 「戦後高知県教育史」（高知県教育史編集委員会、1972）による。「特に高知市では、地域担任制によって一人の福祉教員が数校を担当し、校内問題については、別に学校ごとの福祉主任が福祉教員と連携して実効をあげる態勢を整えた」。その後、再び一校配属制が復活する。水田精喜は復活後の一校配属制を「非行生対策を主にしている」と批判している。水田1964：42。
  - \* 17 福祉教員の草分けである福岡弘幸は、1950年の発表レジュメで、「私は嘗て（昭和十六年日下青年学校に於て）同和教育の指定校としての責任から、同和教育について研究発表を行った事がある」と述べている。また谷内照義は晩年のインタビューで、自らが1950年に朝倉中学校に福祉教員として配属された経緯について問われて、「多分私がこの地域の者であり、また若かったし、そんなこと、いろいろの理由でなったと思います」と答えている（谷内1994：77）。
  - \* 18 ちなみに1955年度の福祉教員数は、小学校16名、中学校9名の合計25名であった。「戦後高知県教育史」による。
  - \* 19 三十七年度版年報に採録された要綱全文は以下の通りである。
    - (1) 任命の手続  
福祉教員は当該市町村教育委員会が校長の意見を聞いて任命する。  
任命せられた福祉教員は、その市町村教育委員会の所管勤務校において勤務する。但し他校所管の必要あるときは兼務発令をする。
    - (2) 職務の内容
      - (イ) 福祉教員は一部授業を担当することを原則とする。
      - (ロ) 福祉教員は学級担任教員に協力して次のことを行う。
        - (1) 長欠・不就学・継続欠席などの児童、生徒について、家庭訪問などを行い、出席を奨励する。
        - (2) 非行その他の問題児については、保護者、民生委員（児童委員）、児童福祉司などと隔意のない意見、情報の交換を行い、それぞれ関係機関に連絡依頼し、未然に不良化を防止するよう努める。
        - (3) 問題児の進路については、進路指導の担当者として協力して連絡補導に努める。
        - (4) 同和教育についてその適正な推進をはかる。
  - \* 20 県教育年報三十六年度版に全文が収録されている。
  - \* 21 調査員1961年度名簿のうち、福祉教員として特定でき

- るのは少なくとも寺本伍、米倉益、近森重彦、松村音、吉本瑠、西岡力、森川義弘、上野静子、池清、永野穰、木下祥、62年度は寺本伍、米倉益、近森重彦、松村音、吉本王光、東岡希彦、西岡力、川端三男、森川義弘、上野静子、山中重利、野村幹夫、西森正利、池清、永野穰、木下祥、以上である。県教育年報昭和三十六年度版、三十七年度版による。
- \* 22 谷内照義「あさかぜとともに一ひとにかえる」（平和プリント、1996）、同著作集第二巻、など。同中学校が独自に刊行していた紀要「あさかぜ」も資料として残っており、校長谷内、福祉教員森川らが健筆をふるっている。
- \* 23 戦後の教育学が、この主題と正面から格闘したとは到底言いがたい。その作業を妨害したのは、就学義務期間の延長前と延長後の間に、日本の敗戦、占領軍による統治、新憲法の制定、飢饉や社会経済の大混乱など数々の、しかも各々超弩級の、歴史事象が介在してしまっただけかもしれない。「敗戦に伴う体制の転換」があまりに耳目を引く華々しいものであったため、就学義務期間の6年から9年への変更（延長）それ自体がもたらした効果や影響を見つめるまなざしが、曇らされてしまった。いま必要なのは、「体制の転換」を敢えて、就学義務期間延長のきっかけを与えすぎないトリガーとして括り出してしまうことで、天皇制・軍国教育から民主主義教育へ、とか勅令主義から憲法・教育基本法体制へ、といったイデオロギー中心の従来の教育学の思考枠組みから、自由になる余地を確保することだと思われる。

【参考・引用文献】

- Aries, Ph. 1960＝杉山光信・杉山美恵子訳1980「〈子供〉の誕生」みすず書房
- 粟津龍智・村越末男1966『未解放部落の実態と同和教育の課題』部落解放同盟土佐市協議会
- 部落問題研究所編1978『資料戦後同和教育史』（戦後部落問題の研究第二巻）部落問題研究所出版部
- 石戸教嗣2000『ルーマンの教育システム論』恒星社厚生閣
- 川内俊彦1969『差別とたたかう教育』明治図書
- 高知県同和教育研究協議会1974『解放教育の遺産と継承』高知県同和教育研究協議会1977『日の当たらない谷間：高知の解放教育』明治図書
- 高知県同和教育研究協議会2000『解放教育の父 谷内照義が遺したもの』平和プリント
- 高知県教育委員会『高知県教育年報』昭和三十五年版－昭和三十九年度版
- 高知県教育委員会1957『明るい社会を子供らに2：同和教育推進のために』
- 高知県教育委員会1961『傾斜のある社会』（同和教育実践の記録第13集）

- 高知県教育委員会1962「園児から青年まで：同和地区青少年生活指導調査員の記録」（同 和教育資料第14集）
- 高知県教育史編集委員会1972「戦後高知県教育史」
- 高知市福祉部1954「きょうも机にあの子がいない」
- 倉石一郎2001「マイノリティ教育における〈包摂〉原理の再検討：1970年前後の大阪市における在日朝鮮人教育をめぐる『言説の交代劇』から」日本教育社会学会『教育社会学研究』第69集, 43-63頁
- Luhmann,N.1964=沢谷豊・関口光春・長谷川幸一訳1992「公式組織の機能とその派生問題」上下巻、新泉社
- Luhmann,N.2002=村上淳一訳2004「社会の教育システム」東京大学出版会
- 水田精喜1964「未完成の記録」部落問題研究所
- 中尾健次2000「差別の現実から学ぶ教育のあゆみ」中野陸夫・池田寛・中尾健次・森実『同和教育への招待』解放出版社
- 大谷修一1986「中学校における同和教育：先輩（溝淵信義）の生きざまとその教材化」高知県教育センター「研修生研究報告書」99-105頁
- 谷内照義1977「谷内照義解放教育著作集 1~3」明治図書
- 谷内照義1994「流れるままに」平和プリント
- 谷内照義1996「あさかぜとともに：ひとにかえる」平和プリント
- 全国解放教育研究会編1985「部落解放教育資料集成」第8巻、明治図書

本稿作成にあたり、高知において多くの方々に資料提供等の面でご厚情を賜った。とりわけ高知県人権教育研究協議会、高知県教育委員会事務局人権教育課、高知県教育センター、高知市民図書館の皆様に変にお世話になった。記して感謝申し上げる。また高知訪問のきっかけを作ってくれた部落解放研究所の中村清二さんに深謝する。なお本稿は、平成16年度文部科学省科学研究費補助金（若手研究B）による研究成果の一部である。最後に、土佐の地を受された故池田寛先生に本稿をささげたい。