

公教育における包摂の多次元性 —高知県の福祉教員の事例を手がかりに—

京都大学 人間・環境学研究所 倉石 一郎

はじめに

戦後日本において、被差別部落出身あるいは在日朝鮮人の児童生徒に特別な関心を払った、公教育の枠内での教育的取り組みのいくつかの事例を検討する中で筆者は、これらを進歩派や革新派の社会運動が「権力」からもぎとった稀少な果実として解釈する見方を相対化し、むしろ公教育が宿す「包摂」性が最も顕著になった現象として、すなわち例外ではなく常態として捉える視点を提起した(倉石2009; 倉石2012)。この議論の根底にあるのは、公教育システムは他者包摂に向けた絶えざる衝動をその本質として有する、という命題である。しかしながらこれまでの筆者の研究では、上記の命題は事例研究の「副産物」という位置づけしか与えられていなかったがゆえに、それ自体を自覚的に検討の対象とする作業を怠ってきた。

そこで本稿ではまず、このままではまだ舌足らずの観がある公教育の他者包摂にまつわる命題について、米国の教育史家デビッド・ラバレーの議論を手がかりに詳しく検討する。特にここで強調しておきたいのは、ある一定の条件のもとでのみ、包摂への衝動という可能態から、具体的な制度や教育実践の束の形成という実体への移行が発生することである。この二つのフェーズの区別は重要である。次にその命題が、公教育の他者包摂をめぐる事例の解釈にどのような地平を切り拓くかを、筆者がこれまで対象としてきた研究事例に即して明らかにしたい。本稿で取り上げるのは、1950年代から60年代前半にかけて長欠不就学問題への対策として制度化され、戦後同和教育の先駆けとも目される高知県の福祉教員制度である。この検討作業から示されるのは、包摂に先立って活動し公教育に働きかけ、包摂の実体化に刺激を与えることになった社会運動の中にも、相異なる公教育観が混在していること、すなわち公教育を公的財

(Public Goods) とみなす考えと私的財 (Private Goods) とみなすものが混在しせめぎ合っていることである。

こうした論を展開する際、つねに筆者の念頭にあるのは、近年のいわゆる格差社会問題をめぐる議論に対する、教育学の側からのコミットのあり方についてである。学問としての教育学が議論にコミットし、独自の知見を発信することは今後とも大いに奨励されるべきことだが、筆者には、この言説産出のあり方自体がすでに「包摂」現象の一部をなしているように思えてならない。教育学者によって構成される学知そのものも、公教育システムの一部を構成している。この再帰性 (reflexivity) に自覚的であることが、他分野以上に切実に求められているのではないだろうか。

I

これまで便宜上、「公教育の包摂性」という言い方を用いてきた。しかし厳密に言えば包摂とは、公教育システムによる自律的・自己組織的な拡張現象のことである。公教育という言葉が意味する中には、たとえば校舎や運動場、机や椅子といった具体的なモノと空間、教科書などに具象化されたカリキュラム体系、それらを背後で基礎づける学問知や教育思想、さらにそれらの運用のために確保された人材と予算、それを正当化する政策など、多岐におよぶ存在が含まれる。だが、本稿における公教育システムという用語がカバーする対象は、さらに広範囲に及ぶ。すなわち、公教育に対して利害や関心や影響力を有する民間のさまざまな立場の個人や団体、そこに関与する人々が共有する思想信条や政策、動員可能な資源もそこに含まれる。公教育による包摂は、教育行政が実施する政策のみならず、こうした民間からの影響が複雑に絡み合いながら展開するものである。

公教育の包摂性を概括的に論じるにあたり、スタンフォード大学の教育史学者デビッド・ラバレーが用いた枠組み、すなわち米国公教育史を、民主的平等性 democratic equality / 社会的効率性 social efficiency / 社会的階層移動 social mobility という三つの次元の異なる目標追求のせめぎ合いとして捉えた枠組みを参照する (Labaree, 1997)。ラバレーの枠組みは、公教育の発展史を教育外在的な因子に還元するのではなく、教育の目標追求という公教育システム内部の動きによって、自己組織的に形成されるものとして捉えている。その認識を筆者も共有している。このラバレーの議論を、公教育の包摂性が複数の次元をもつことを指摘した議論として読み替え、日本の福祉教員 (同和教育) の事例解釈のための下準備を行いたい。

三者のうち、第一の目標民主的平等性はシティズンシップの獲得を学校の機能として重視するのに対し、社会的効率性と社会的階層移動の二者は、生徒を市場に適応させることに主眼を置いている。また第一および第二の目標追求にあっては (両者間に重要な差異が存在するにせよ) 公教育は公的な財と考えられているのに対し、社会的上昇移動が目標追求される際には教育は私的な財として捉えられる。民主的平等性は市民の、社会的効率性は納税者と雇用者の、社会的階層移動は教育の消費者の立場からそれぞれ発生する目標である。ラバレーによれば、この三者は時には互いに手を取り合って共闘もするし、また時には激しく互いを攻撃し合うが、相手を殲滅することは決してなく、常にせめぎ合いながら公教育史を形成してきたという。ただ近年の米国では、第三の社会的階層移動の追求が他の二つの目標を圧倒して、教育動向を左右しているとも指摘している (ibid:42-43)。

まず三つのうち、本稿のテーマである公教育の包摂性に最も密接に関連する、第一の民主的平等性の追求を取り上げる。一般的に米国の文脈で、この第一の次元に最も注目が集まるのは、独立・建国後間もない19世紀前半のコモンスクール運動との関わりにおいてかもしれない。たしかに、まだ国家としての輪郭もおぼつかなかった当時、市民としての徳 virtues を備えた市民社会の担い手を育成することは喫緊の課題であったろう。勃興する資本主義経済の中で、蔓延し始めた

利己主義の風潮に対抗することも重要な課題であった。ただコモンスクール運動をこのような、徳目注入主義一辺倒として捉えるのは一面的である。「生まれもつての富の不平等は、共和国を脅かす最大の害悪」とはアメリカ公教育の父ホーレス・マンの言葉である (ibid:45)。彼によれば、無償の公立学校に出席する義務を負う子どもが、そこで全員共通のカリキュラムで同じ教育を経験することこそが、この害悪に打ち勝つ唯一の道であった。平等化の装置として公教育を位置づけたマンの思想には、まぎれもなく包摂の発想が胚胎していた。ラバレーはこの局面を「処遇の平等 equal treatment」という概念で捉えている (ibid:45)。ただここでの「包摂」の範疇にはまだ、南部で奴隷制のくびきに囚われたままだった黒人の存在は念頭にない。また、公教育にとつての「疾風怒濤」時代が過ぎ去ったあとでも、目標としての民主的平等性が大きな存在感を示すことはたびたびあった。たとえば世紀転換期 (19-20世紀の端境期)、ハイスクールの役割をめぐって教育界を二分する大論争が起きた。その際、細分化した職業準備教育を主張する企業家らの主張を退け、普遍的なリベラルアーツ教育の意義を説いたのは、民主的平等性に目標追求の軸足を置くことを主張する人々だった。

しかしながら、包摂性との関連でこの目標が最もクローズアップされた時代は何と言っても、公民権運動やウーマンリブ、ベトナム反戦運動などが社会を揺さぶった1960-70年代である。この時期、人種、エスニシティ、ジェンダー、障害の有無に関わらず等しい教育機会を求める運動が高揚し、黒人と白人との人種隔離撤廃、男女共学、障害児と健全児の共学などが次第に実現していく。さらに80年代になると、教科書から人種やジェンダーにまつわるステレオタイプを除去する取り組み、さらにカリキュラムの中に非白人、女性、障害者らの経験を反映させようとする多文化主義の運動が見られるに至ったことは周知のとおりである。また、人種や階級による差別を固定化するものとして、進路別のコース振り分け (tracking) や能力別クラス編成が指弾の対象となり、混合クラスや協同学習が新たに注目を集めるようになった。また学区ごとの所得格差を反映して不均衡な

ままの教育財政を、州の補助によって是正する試みも着手された。そして最後に、形式的な機会の平等だけでなく結果の平等を保障するための、補償教育やアファーマティブ・アクションが州および連邦政府レベルで推進された (ibid:45-46)。これらの教育動向の中でクローズアップされていたマイノリティは、19世紀の間はもちろん第二次大戦後もなお、「処遇の平等」の埒外にとどめられ、排除されていた人たちがばかりである。ちなみに、日本の被差別部落民、在日朝鮮人といったマイノリティに対して戦後取り組まれてきた教育施策や教育実践についてもある程度まで、以上見てきた60年代以降の米国のマイノリティ教育の進展とパラレルな要素を指摘することが可能であろう (中島1998, Kuraishi,2011)。

ラバレーの議論が本稿にとって興味深いのは、公教育史の流れを直線的にえがく代わりに、歴史上繰り返し現れるパターン、いわば公教育史の祖型を措定していることである。その祖型の第一に挙げられているのが民主的平等性 (democratic equality) 追求への衝動であり、その主たる構成要素である「処遇の平等 equal treatment」が狭義の包摂に対応することをこれまで見てきた。一方でラバレーは、この第一の祖型が常に公教育の歴史的展開の前面に現れるわけではなく、第二、第三のその後塵を拝して顕在化しない点について論じている。どのように説明しているのかを次に見ていこう。

20世紀初頭、いわゆる革新主義の時代 (Progressive Era) に入った米国において台頭したのが、第二の祖型、社会的効率性 (social efficiency) の追求である。産業界、労働界、教育界のリーダーの思惑が期せずして一致し、ますます高度に階層化する社会に適合的な、組織面でもカリキュラムの面でも複数の階層からなる公教育に向けた改革を要求した。その結果、職業教育プログラムに対する連邦政府の財政支援が立法化された (スミス=ヒューズ法)。だが公教育に対して、それ以上に重大な帰結がもたらされた。公教育の従来までの目標、すなわち生徒を民主社会の担い手たる市民へと一人前にするという政治的目標が、労働市場に入るための準備を生徒にさせ、既存の社会構

造に適応させるという経済的目標に書き換えられたのだ。公教育が有能な労働者を社会に供給することを通して、経済成長に寄与するというロジックは、特に教育税の納税者にアppealするものだった。納税者の大多数は、自分の子どもが公立学校に通っていないにも関わらず納税している。間接的にしか公教育のベネフィットを享受できない納税者からも、社会的効率性が主張する経済成長のロジックは、民主的平等性の主張よりはるかに実感が得られやすいものだった (Labaree,1997:47-50)。ところで毎年巨額の予算が投じられる公教育が、無駄な投資ではないことを納税者に絶えず納得させる必要が生じてきたこと自体は、公教育が限界近くまでその包摂性を高めたことの、ある種の帰結であったと見ることもできる。

ラバレーはその議論の中で、社会的効率性の目標追求による政治から経済へのシフトは、「処遇の平等」を保証することから必然的に公教育を遠ざけると論じている。なぜなら社会的効率性は学校を、フラットでシンプルな場から階層的な重層構造を備えた場に、作り変えることを要求するからだ (ibid:49)。それは狭義の包摂に、真っ向から反対するものと言えそうだ。しかしながら、革新主義期米国で民間慈善組織が発信し、のちに公教育に取り入れられていった種々の実験的な教育-福祉プログラムを研究した筆者の知見 (倉石2014a) によれば、こうした学校の組織、あるいはカリキュラム面での改編は、決して包摂に逆行するものではなく、むしろ公教育から放たれた「包摂」の変化球である。この時期米国では、年少労働規制と就学義務制度がタイアップし、子どもたちの学校への囲い込みが完成の域に入りつつあった。それは裏を返せば、就学に十分な動機も持たず勉学に必要な文化資本にも乏しい生徒層を、公教育が大量に引き受けざるを得なくなったことを意味した。また資本主義経済の現実を目の当たりにした同時代人は、既にホーレス・マンの楽観的な平等化装置論を信じられるほどナイーブではなかった。形式的には共通の学校経験が、同じような人生を帰結するわけでもなければ、不平等問題を解消するわけでもない。こうした現実に合わせて公立学校のいわば調節弁として、特定の属性や下

位文化を持つ社会集団をピンポイントに対象としたさまざまな特別な教育プログラムが発展をみた。それらは、現に資本主義経済の中に存在する不平等や格差に折り合いながら、公教育の包摂への衝動を充たし続けるために構築された装置であった。以上が社会的効率性の目標追求もまた、包摂のヴァリエーションであったと考える所以である。

もう一点、ラバレーの論点で興味深いのが、目標間での反目だけでなく共闘関係の分析である。もっと具体的に言えば、民主的平等性にせよ社会的効率性にせよ、実は第三の目標である社会的階層移動 (social mobility) との接合によって初めて、時代の前面に出ることが可能となったとの論点である (Labaree,1997:55)。社会的階層移動の目標追求は、社会的効率性と同じく経済の次元で公教育を捉えるものだが、後者との間に決定的な違いがある。学校で何が学ばれるかはもはや問題でなく、各個人がいかなる卒業資格証を得、それをどう自らの職業的地位達成につなげるかだけが問題となる、という点である (ibid:55-56)。ここでは公教育とは名ばかりで、「公」性は徹底的に解体され尽くしている。しかし社会的効率性の目標は、社会構造が階層化し、階層ごとに異なった労働力ニーズが発生する中で顕在化したものである。この状況は裏を返して言えば、各自がどのレベルの教育をどれだけの期間継続して受けたかが、その職業地位達成に直結することを意味する。したがって、公教育を私的財として捉える社会的階層移動の目標追求との親和性は、極めて高いことになる。ここに両者が共闘する条件が整うことになる (ibid:60-65)。

民主的平等性もその例外ではない。1960-70年代の「政治の季節」の中で、民主的平等性が復権を果たしたことは先に見たが、実はその再興の影には、民主的平等性と社会的階層移動という「水と油」の関係にありそうな二つの目標どうしの接合があった (ibid:65-70)。これまで否定され続けてきた、たとえば黒人に対する「処遇の平等」の追求が支持を集めたのは、公教育を徹底して私財として捉え、学校で得た卒業資格を個人の職業地位達成へと変換することに目標を集中しようとする、マイノリティ側の消費者としての志向が、根

底で下支えしていたからだ。たしかに社会的階層移動の論理は、集団としてのマイノリティを掘り崩しそれをバラバラの個人に解体する。そこで全ての生徒は、他に対してゼロ・サム的競争関係に入り、他人を出し抜いて成功をおさめるレースに駆り立てられる (ibid:56)。学校はそのために、極限まで階層性を高めた場へと転生する (ibid:52)。ラバレーはそれゆえ、社会的階層移動が追求される時、民主的平等性や処遇の平等 (包摂) は最も遠のくと論じている (ibid:66)。しかしながら、「個人化」と「包摂」が必ず相克し合うとは限らない。むしろリベラリズムの論理を介して、両者が結びつく可能性が高い。現に今日では、インナーシティに暮らすマイノリティの上昇移動への渴望を動力源に、公立学校のチャータースクール化など公教育への市場原理の浸透が、加速化しているのだから。

つまり、公教育の包摂性がいかなる条件のもとで顕在化するかという本稿の問いに、ラバレーの議論から引き出される一応の答えは、マイノリティ問題に限定して述べるなら、社会的階層移動の追求というマイノリティ大衆が共有する価値と結びつき、そこに共振現象が発生したとき、包摂への衝動が解き放たれやすくなる、ということになる。包摂に先立って存在する社会運動が大きな刺激となることは、米国でも日本でも共通する現象であるが、その運動の論理に含まれる公教育観、特に公教育を公的財と見なすか私的財と見なすかに格別の注意を払わねばならないことも、ここから示唆される。この「解」がどれほどの説得力をもつかについては、章を改めて検証することにした。

ここまで、ラバレーが米国教育史の中から摘出した三つの「祖型」を検討してきたが、本稿はそれを、公教育の包摂性の多様な次元を説明したものとして、日本の文脈で読み替えようとしている¹⁾。ラバレーは、政治的目標 (民主的平等性) と経済的目標 (社会的効率性、社会的階層移動) とが時に野合する可能性に言及しつつも、原理的に相いれないものである点を強調していた。しかし日本の公教育史を振り返ると、米国の民主的平等性に相当するような、政治的主体形成を追求する伝統

は極めて乏しい。1941年の国民学校令などにやや主体形成への関心の萌芽を見ることができ、あくまで天皇制イデオロギーの枠内での限界を抱えたままだった。戦後は占領期を例外として、左右両勢力のすくみ合いの中で、公教育における政治的目標追求が表だって議論されることは避けられてきた(橋本2013:6)。その結果、政治ではなく経済的次元における目標の追求が、一元的に公教育を牽引してきたと言える。ラバレーが描く米国のケースのように、左右に振り子が揺れ動くダイナミズムはそこにはなく、むしろ直線的、単線的に公教育システムの自律的、自己組織的拡張プロセスが進行してきた。いわゆるマイノリティに対する「包摂」もまた、基本的にこのマクロな動きに規定され、そこに埋め込まれた形で進展するほかなかった。

II

これまでデビッド・ラバレーの議論を手がかりに、公教育システムの自律的・自己組織的動きとしての包摂を、三つの異なる次元に腑分けして検討してきた。そこでわれわれの注意を引いたのは、もっぱら民主的平等性をめぐる問題に結びつけて考えられがちな「包摂」に経済的な次元が存在すること、そして消費者の立場から公教育を私的財として捉える公教育観が、包摂の進展に寄与する可能性があることであった。これらの点を念頭に以下、公教育における同和教育の取り組みの一例として、高知県の福祉教員制度を取り上げる。この事例は1950年代から60年代前半にかけて、中学校を中心に義務制学校で取り組まれたもので、県によって制度化された教員配置に基づく取り組みであり、対象は公立学校に限定されたものであった。ただ形式上、県による施策という体裁をとってはいても、福祉教員の成立過程には多くの民間レベルの人々が関わっていた。また制度の運用面でも、県のコントロールを離れた自律的な側面が見られる(倉石2014b)。この点で、米国公教育成立史を背景とするラバレーの議論が、解釈に有効に寄与することが期待される。

高知県における福祉教員制度は、敗戦後に実施

された新学制下の日本における長期欠席者対策の中で、最も大規模でありかつ最も早くから実施されたものの一つである。福祉教員は、長欠・不就学問題を直接的理由として県内の小中学校に配置され、特定の学校に籍を置く教員でありながら校外の家庭・地域の訪問や関係機関との間の調整に奔走することを任務とし、児童・生徒の生活状況と学校教育との間に起こるさまざまな矛盾に対処した。配置当初から、福祉教員がとりくんだ最大の課題は、同和地区(被差別部落)出身児童生徒における長欠・不就学等の問題であった。その後、時代の変遷とともに主要な課題はシフトしていったが、その配置先が部落出身児童生徒の多く通う学校であることに変わりはなかった。こうした経緯から今日、戦後日本における同和教育の原点として、高知県の福祉教員の存在が言及されることがあるほどである(倉石2009)。

ところで福祉教員が担った長欠対策とは、それ自体が包摂の根幹をなす実践である。すなわち、就学義務年齢にある子どもが、本人に責めを帰すことのできない事情によって通学に困難を抱えているケースを見つけ、その事情を調整することによって困難を除去し、通学を回復することであった。特に問題が集中したのは、戦後の新学制によって誕生した新制中学校においてであった。戦前の中等教育制度が社会の階級構造に応じて複雑に分化し、階層化したものであったのに対し、新制中学校は一切の階層性を払しょくし、当該年齢の全ての子どもに開放された、完全にフラットな場として制度設計された。福祉教員の長欠対策とはまずもって、この制度設計の趣旨に沿った形で、「教室に居るべきはずの子どもがいない」ことの不正義・不公正をただそうとするものだった。ここで想定されていたのは、かつて米国でホールズ・マンが構想したように、そこに集った全員が共通のカリキュラムで同じ教育を経験する、オープンでフラットな空間としての公教育であった。

しかしながら、当時の日本に類例をみないユニークな制度である福祉教員が、高知県に配置されるまでの経緯を詳細に検討すると、それが戦後新教育の「民主的平等性 democratic equality」の価値にコミットしたものだということ単なる解釈は修正を余儀なくされることになる。ここではさし

あたり、1950年度から正式に始まる福祉教員配置に直接につながっていく、敗戦直後からの一連の経緯を述べる²⁾。舞台は現在の高知県南国市、当時の長岡村の被差別部落野中地区と、地域の学校である鳶ヶ池中学校である。しかしその経過をさらに深く理解するためには必然的に、そこで重要な役割を果たしたアクターたちの1945年以前の過去に触れなければならない。かれらが1945年にたどり着くまで、どこで何をしどんな履歴をへてきたか、どんな事績の積み重ねや思想信条の形成をへて戦後新教育の成立という時代状況に立ち会うことになったのか。

福岡弘幸は、正式な配置に先立つ1948年に、長岡村鳶ヶ池中学校に試験的に配置された福祉教員の一人で、最古参の第一人者としてこの制度をもっともよく知る立場にあった人物である。その福岡は、2005年3月に筆者が行ったインタビューにおいて、この当時は次のように語った。

昭和22年に私は戻ったでしょ、それは青年学校の先生。まだ福祉教員というのはない。で。23年に、定員外配置ができたわけ。23年、24年と定員外の教師をね、二人配置しました。ところが、そのうちのもう一人は女の先生だった。音楽の先生いなかったから、この先生は音楽を教えててね、定員外は、本当の定員外は私だけだったわけ。

この証言から分かるように、1915年生まれ(2006年没)の福岡には、アジア・太平洋戦争への出征をはさんで戦前期からの教員キャリアがあった。その職場は本人の言葉にあるようにもっぱら青年学校であり、福岡は故郷の長岡村を離れ、県内各地の青年学校を転々とした。青年学校とは、1935年に設置されたノンエリート大衆向けの中等教育機関で、教育界では傍流、周縁に位置づけられていたことだけ念頭に置いておきたい。福岡は生前残した多くの文章において、この福祉教員配置を実現させるために、自分を含む関係者が積極的に陳情活動を行い、知事をはじめ県上層部に働きかけたことを述べている。

昭和二十二年四月から学制改革(六・三・三

制)で新制中学校が発足した。敗戦で希望を失い、食う為には家族全員で働かなければならない時代になったのと、義務制となった新制中学校になじまない家庭が多かった。特に県下最大の同和地区野中地区の生徒の長期欠席、不就学が多く、出席しても学業不振と非行が多く、鳶ヶ池中学校草創時の苦難の道がはじまった。…今は亡き「溝渕信義先生」は、こうした混乱を予測し、「県下の同和地区に校長級の教員三十人を特別に配置し、同和教育を徹底する以外に収拾の方法はない。何年かかっても県にやらさなければならない。福岡君その陳情書を書け。」ということで陳情書を書いたのが、昭和二十年十二月の事、昭和二十一年一月から、時の知事、桃井直美氏に陳情をはじめた。桃井知事は旧姓公文、国府出身で、溝渕先生と長岡の高等で同じ時代ということもあって、溝渕先生の私宅に知事を招いて、二～三回一盃くみかわしながら主として私が陳情した。この間、時の県議会議長高橋義高氏や警察隊長平井学氏にも数回陳情した。この陳情は、昭和二十二年度いっぱい続けられた。…昭和二十三年四月、試験的に特別配置教員二名が定員の枠外で配置された。私と谷村婦美子先生であった。漸く陳情が認められたのである³⁾。

この回顧は、歴史に関心をもつ者にとっていくつもの大きな問題をはらんでいる。一つは桃井直美高知県知事の在任期間と、福岡らが陳情を行ったとする時期が一致しないという問題である。これは口述資料が、歴史研究においてどこまで有効かという方法論上の論争にも通じる問題であるが、ここではこれ以上触れない。ここで取り上げたいもう一つの大きな問題は、「こうした混乱を予測し」という一言によって処理されてしまった、現在の価値の過去への投影という問題である。長期欠席、不就学、学業不振、非行などの病理現象が、新学制のスタートと同時に、中等教育が前提とする学校文化とそれまで無縁であった部落出身の中学生を中心に噴出した、とある。そうした問題の解決は、就学年齢にある誰をも一切排除しない、完全にフラットでオープンな場としての新制

中学校の存立のために、欠かせないものであっただろう。だがしかし、福岡らが陳情書をしたためたのが、証言通り1945年10月頃であったとすれば、まだ新憲法も確定しておらず、占領軍のもとでの教育改革の行く末も見通すことができなかったその時点において、戦後民主主義教育の「民主的平等性」の価値を参照して、新しい特別制度を求める陳情活動を行うことは不可能だったはずである。むしろ福岡らは、戦争をはさんで戦前期からの文脈の中で、民主的平等性とは異なる別の価値（ラバレーの用語で言えば追求すべき目標）をあらかじめ共有していた、と考えるべきではないだろうか。このことをさらに探究する手がかりとなるのが、上掲の引用で名前が言及された、福岡の師匠的存在の溝淵信義である。

溝淵信義は、福岡と同じ野中部落出身の融和運動家にして教育者であり、農業補習学校教員養成所時代に福岡を教え、のち改組され青年師範学校教員、さらに戦後の学制改革によって高知大学農学部教員を歴任した。福岡と並ぶ、福祉教員制度誕生の経緯におけるキーパーソンである。溝淵は戦後の1954年に、それまでの功績が認められ、高知県教育委員会文化賞を受賞している。以下に抜粋するのは受賞にあたって紹介された溝淵のプロフィールである。

溝淵氏は、『同和問題は教育で解決する』という基本方針で、第一に教育者を作るという信念を持ち、自身一日僅か七十五匁の農夫よりたたき上げ、資格を取り、次々と後輩を教員養成所に入所させた。…次に欠席児童皆無を目標に先ず長岡村に福祉教員を置き、それから県に交渉し二十数ヶ所に専任福祉教員を配置させ、欠席児童皆無に近いまでに成功した⁴⁾。

この紹介にある通り、溝淵・福岡の出身地である野中地区からは、数多くの学校教員が輩出した。被差別部落の中では極めて異例なことである。だがこの「教育者を作る」という言葉には注意が必要である。こうした溝淵周辺のコミュニティの様子を生き生きと語ってくれたのが、溝淵を育ての

父親と自認する、高知県同和教育研究協議会（現在は高知県人権教育研究協議会）の元会長、中沢勇夫の言葉である。生前の溝淵について知るため、筆者は2006年9月に中沢に対してインタビューを行った。

そして中沢の口から聞くことができた言葉からは、民主的平等性の目標追求とは異なる文脈が、福祉教員の前史に滔々と流れていたことが示唆されているように思える。それは、ラバレーの概念では「社会的効率性social efficiency」「社会的階層移動social mobility」に該当する、経済的な目標を重視する文脈である。中沢の声をきこう。

あこ、南国市自身が、穀倉地帯なんですよ。…55%は、この一田地、農地をもっておるわけなんです、まあ、三反百姓で。それでこちら部落は、17%しか土地がないわけなんです。農村がですね、農村、穀倉地帯でありながら、同じ南国市でおりながら、[一般地区が]55%が田地をもっておるのに、その中の部落である野中部落は17%しか土地をもっていないですよ。…いわゆる部落差別が、あるわけなんですけどね。しかもそれが、三反以下の百姓、あの一田圃であるわけですね。普通まあ五反百姓、五反百姓いうけど、他のところは五反百姓、うちは三反以下と。…こういうような差ははっきりとあるわけです。こういうような不安定な仕事、ほんでだから、重労働、であるわけですね。人のいやがる3K。でその上に、低い賃金であるから、で生活あるから三つも四つも仕事もっちゃうと。だから部落のなかでも、…格差がうーんとあって、で、その格差の不安定で重労働である層が、非常に占めるパーセンテージが[一般地区]より多いと、いう、ところですね。だから、えー一番のいい仕事が、あの頭の、部落の、ぼくが書生にはいっちゃん溝淵信義先生は、部落の子どもたちの、頭のいい子どもたちを、あの一師範学校に行かしちゃうわけですよ。うん。それで、学校へ行かして、教員にさしちゃうわけですよ。ほんでいわゆる、安定した仕事に就けていくということが一番。他に、こういうような資産がないわけですから。だ

から、公務員になるということは、もう、最高の、教員になるということは、最高の仕事であると。それから、次にあるいうたら、あの一鉄道員、それから警察官。この一三つが、部落の人たちの、一番のトップの仕事なんですよ。あとはまあいうたら、失業対策の仕事とか、あの一自由業とかね、行商とか、こういうような仕事です。で、危険な仕事で行くとかね。とび職とか、…工事とか。そういうような仕事に、だいたいなってますね。

野中地区は、高知の穀倉地帯と言われる肥沃な場所に地理的に位置しながら、長年の差別によって土地所有から排除され、生産関係から疎外されてきた。そのため人々は、行商や土建関係、失対事業に依存しながら生計を立てねばならず、貧困にあえいでいた。この状況は、戦後農地改革によって小作農が「解放」された後になっても、基本的に変化がなかった。溝淵信義は、部落がおかれたこうした窮状からの脱出の道すじとして「教員、鉄道員、警察官」という具体的な職種を示した。そしてこれと思う青年には、自宅に起居させて中等教育レベルの学校にまで通わせ、社会的階層移動という目標の実現を支援していった。中沢自身も以下の語りにあるように溝淵のもとで育てられ、長じて東京の大学に進んだあと、郷里に戻って教職の道を歩んできた一人だった。

母が26のとき、ぼくが2歳のとき、ですから、26のときから一生懸命行商しながらやるということで、この溝淵先生が、俺んところで、その一ほら、北海道まで行って行商するわけだから、見てやろうというかたちで、そこへ書生に入って、ぼくはそっからずーっと、育ててもらうわけです。で、環境が自然、自然に、その一吉本代次郎さんとか福岡弘幸先生とか、いろいろなそういう方々が来ておるから、私に部落のプというようなことも一つも教えてくれたことはないけど、そういう環境にあったわけですね。

このように見てくると、福祉教員制度の源流にある文脈はもはや明らかであろう。発祥の地である

野中部落に脈々と流れていたのは、差別の厚い壁を乗り越え生活の安定をかちとるために、初等教育レベルを超えた教育機会を部落の若者に、できる限り広げていこうとする志向性である。ただしこの目標追求は、単純にラバレーの言う社会的階層移動に結びつけられるかどうかは、慎重な判断が必要である。ラバレーによれば、社会的階層移動の目標追求において公教育は、分断化され消費者の立場に立つ個人によって私的財(Private Goods)と見なされ、もはや公共性は掘り崩されている。しかしたとえば、溝淵の薫陶を受けたり支援を受けたりして教職の世界に入った福岡や中沢らは、ただ単に獲得した生活の安定に自足していたわけではない。それぞれ同和教育の運動に深くコミットし、反差別や人権保障の先頭に立ち、部落全体の生活改善や向上を常に考えて行動した。したがってかれらが、消費者の立場に徹し公教育を私的財としてしか見ていなかった、と断定するのは明らかに不当であろう。生き延びるのに困難を極める現実と折り合い、社会構造への適応を何とかめざそうとする「社会的効率性」への意思を、ここに読み取ることが可能であろう。

だが同時に強調しておかねばならないのは、筆者のかつての研究も含め多くの先行研究が陥ってしまったように、福祉教員制度やその実践を戦後民主主義教育の平等、機会均等といった文脈に還元してしまうことは、明らかにミスリーディングだということである。溝淵・福岡らが共有した「なんとかしなければ」という危機感、戦後民主主義教育の理念に照らして解釈されるべきではない。かれらの目の前にあったのは、県都高知が空襲で大きな被害を受けたことから予想がつくように、戦争による経済社会の荒廃で商工業が致命的なダメージを受け、ただでさえ細かい部落の生活手段がさらにやせ細るかもしれないという危機感であった。「県下の同和地区に校長級の教員三十人を特別に配置し、同和教育を徹底する」ことのでかれらが「収拾」しようとした危機とは、このような経済的色合いの強いものであったはずだ。そこで想定された特別な教員たち(のちの福祉教員)の任務には、もちろん長欠・不就学や非行への取り組みも含まれていただろうが、その先にはより明確な、社会的効率性や社会的階層移動にかかわ

る経済的な志向性があった。

現に福祉教員制度が全県下で開始されて以降、農山村や漁村のような非都市圏で活動した福祉教員を中心に、こうした経済的志向はユニークな実践として開花した。草分け的存在の福岡弘幸自身も「生産点に立った同和教育」の理論を打ち立て、のちに『腹のふくれる社会教育』という著書にまとめている（福岡1987）。ほかに、福岡の後輩である吉本班が室戸市上段地区において部落の婦人層を組織して行ったキュウリの栽培、あるいは大方町（現黒潮町）万行地区において、植田文彦が指導したラッキョウ栽培の事例がある。前者は峻険な山地、後者は海岸地帯で、いずれも作物の栽培はとうてい不可能な、不毛の地とみなされていた。そこが、農業栽培の知識をもつ福祉教員の尽力によって、不毛の地から解放されていったわけである。

最後に、草分けの一人である福岡弘幸自身における、戦前の青年学校教員としてのキャリアと戦後の福祉教員としての行動とのつながりを見ておきたい。先に述べたように青年学校は、上級学校への進路を絶たれ早くに職業世界に入ったノンエリート大衆をパートタイムで収容する教育機関として、戦時色強まる時期に急整備されたものである。戦後の評価は、「軍国主義教化の機関」「ファシズムの温床」などさんざんなものであった。しかしどれほど「軍国主義的」であろうと、傍流教員として若年ノンエリート大衆と相まみえ、そのなかで若年の部落大衆の思いに多く触れてきた福岡のコースは、のちの福祉教員としての資質を磨き上げるのに絶好の環境を用意したと考えられる。筆者が行ったインタビューの中で福岡は、それを「前座」という言葉で表現している（倉石2009:282）。以下の抜粋は戦前の青年学校教員時代の出席率向上の実践が、のちの福祉教員の長欠・不就学への取り組みの原型をなしたことを、福岡自身の言葉で語ったものである。

あの一朝は、もう、3時ごろから起きてきますからね。それで船で行って、トントントンという三隻で行きますからね。こー両方も、真ん中オオナカというてね、三隻で大

敷網とって、行きますからね、だから昼間は、あの一朝あげをして戻ってきたら、昼の三時ごろに行くまでの間はね、何にもせずに、うちに戻ってきたり、船の中でゴロゴロしたり。ぜんぜん出て来ないんです。それで僕はね、漁業班というのを作った。同和地区の青年でしょ、全部。漁業班というのを、それで、漁業班を作ってね、それは毎日やりますからね。毎週木曜日、漁業班を、学校へこいって、引っ張り上げてきて、それで、授業やったわけ。ほいだらば、押さえちよって連れてくるけ、出席率98パーセントじゃ。県下でパーッと3番目まで上がって。

これを再読して筆者に去来する一つの思いがある。同じ「長欠対策」でありながら、かたや学校と言いながらほとんど軍事教練に明け暮れてばかりのような訓練機関、かたや戦後民主主義の理念を体现したフラットでオープンな中等教育の場という、水と油のように性質の違う場所での取り組みを、同一視できるのだろうか。しかしながら米国社会のようにまがりなり民主主義という価値が公教育の根幹をなす理念として守り通されてきたのと異なり、日本社会は政治的次元においてこれまでも大きな価値変動を経験したし、今後また大きな変動に見まわれる可能性をなしとしない。米国における「民主的平等性」のような政治的目標は、日本の公教育において極めてもろく、はかないものである。逆に言えば、福岡の中で180度異なるものがスムーズに結びついていることは、日本の文脈における公教育の包摂性が、政治的次元とは別の次元（この場合は経済的次元）においていかに活性化への高いポテンシャルを有しているかを示唆しているように思われる。

おわりに

本稿ではまず前半で、デビッド・ラバレーの米国公教育史論を手がかりに、それを読み替えることで、日本における公教育システムによる包摂の多次元性を記述する枠組みとして再構成した。その上で後半では、戦後初期同和教育を飾るエピソードと目される高知県の福祉教員制度を祖上に載

せ、制度誕生に至る経緯の再解釈を集中的に行った。誕生の舞台となった長岡村野中地区周辺のキーパーソンたちが置かれた文脈を、戦前期にまでさかのぼって検討し、そこには戦後民主主義教育に顕著な民主的平等の価値とは異なる、個人の地位上昇移動やそれを通じた地域の生活改善を追求する、経済的次元での「包摂」の論理の太い水脈が、滔々と流れていることを確認した。福祉教員が、フラットでオープンな新制中学校の基本理念・価値の忠実な体现者であるという理解は、現在の価値観の投影による虚像でしかなく、日本における公教育の包摂の性質を見誤らせるミスリーディングなものである。後の同対審答申・特措法体制下での同和教育に鮮明に現れる、公教育におけるマイノリティの包摂プロセスの脱政治化を理解する上でも、この点は重要である。

本稿を閉じるにあたり最後に言及しておきたい問題がある。それは、「包摂」の対概念のように考えられることの多い「排除」について本稿は何も触れていないが、筆者が公教育の排除性についてどのように考えているのか、についてである。

筆者は、公教育システムは外部の存在を許容しない点にその本質があると考え。さらに公教育システムは、絶えず自己の影響の及ぶ範囲を拡張し続けなければ自己自身を維持できないがゆえに、その拡張必要性を正当化する理屈（言説）を、システムの一部に組み込んでいると考えている。その理屈（言説）は、公教育の影響が及んでいない未踏の領域を指摘し、充たされるべきニーズの存在を訴える。「公教育の排除性」とは、この言説の内部にしか存在しない、一種のフィクションであると筆者は考えている。

たしかにマイノリティが、主流の学校文化に対して順接的でない下位文化を地域社会や家庭において持ち、それゆえに学業不振、ドロップアウトなどさまざまなかたちで周縁化されていることは、日本においても米国においても広く知られている。しかし連続体としての現実の中からこのモメントだけを切り取り、「公教育の排除性」を立証するエビデンスとして差し出すのは、知的営みとして極めて乱暴なものと言わざるを得ない。タイムスパンをもっと長くにとって現実を検証すれば、周縁化の告発は一つの包摂サイクルの完結に引き続い

てなされ、それが次なる新たな包摂のサイクル開始の呼び水となっていることが見て取れる。「公教育の排除性」を強調する議論は、運動論としてみたとき有効な局面はあっても、公教育システムの現実の動きを捉え損ない、認識の目を曇らせてしまう点で長い目で見れば、マイナス面の方が大きいと考える。

註

- 1) 言うまでもなく米国の公教育発展史はきわめて独特の道りを辿っており、その独自性を踏まえたラバレーの議論を脱文脈的に捉えることには困難が付きまとうことに自覚的でなければならない。たとえばコモンスクール運動において、草の根的に進められた学校の建設を基盤に、次第に公教育制度が成熟していった経緯にみられるように、米国公教育には官民の立場の区別を超えて多くの人々が関わっていた。この点は、日本の公教育が国家のトップダウンによって成立した経緯と大きく様相を異にしている。また、公教育にまつわる意志決定は郡、州、連邦政府といった上位機関を排して校区住民が行うというローカル・コントロールの伝統が、米国では21世紀の今日なお息づいている。一面では草の根民主制の堅固さの現れともされるが、他方で学区間の格差や不平等の放置という事態も招き、論争の的になっている。これもまた、戦前から義務教育費国庫負担制度が整備され、戦後はさらに平衡法の施行によって教育予算の地方への再分配が行われ、教員賃金や学校施設の平準化が徹底している日本では考えられない状況である。
- 2) 2014年2月に高知県において筆者が実施した資料調査の結果、後の福祉教員制度に結実する制度の実現を、1949年時点で高知県教員組合が県教委に対して要求していたことを示す文書を発見した。福祉教員制度の誕生史を書きかえるほど重要な意義を持つ発見であるが、本稿の議論では十分にその点を反映できていない。この点は他日を期するとともに、調査のきっかけを与えて下さった吉田文茂氏に深謝する。
- 3) 福岡弘幸1987「回想」『鷲ヶ池中学校創立百周年記念誌』、pp.118-120
- 4) 大黒敏周1954、「同和問題は教育で解決する。（受賞者のプロフィール）」『教育月報』高知県教育委員会、第6巻第10号、p.47

参考文献

- 福岡弘幸1987『腹のふくれる社会教育』同和教育実践選書刊行会
- 橋本伸也2013「近現代世界における国家・社会・教育：「福祉国家と教育」という観点から」広田照幸・橋本伸也・岩下誠編『福祉国家と教育』昭和堂、pp.3-76.
- 倉石一郎2009『包摂と排除の教育学：戦後日本社会とマイノリティへの視座』生活書院
- Kuraishi, I. 2011 "Poverty, Education and National Policy in the "Affluent Society": A Comparison of the United States and Japan in the 1960s" *The Japanese Journal of American Studies* 22, pp.125-150.
- 倉石一郎2012「包摂／排除論からよみとく日本のマイノリティ教育：在日朝鮮人教育・障害児教育・同和教育をめぐる」稲垣恭子編『教育における包摂と排除：もうひとつの若者論』明石書店、pp.101-136.
- 倉石一郎2014a『アメリカ教育福祉社会史序説：ビジティング・ティーチャーとその時代』春風社
- 倉石一郎2014b「福祉教員像の再構成のための覚え書き：戦後国民国家の再編成という視点を手がかりに」三時眞貴子研究代表・日本学術振興会科学研究助成事業（学術研究助成基金助成金 基盤研究（C））報告書『教育「支援」とその「排除性」に関する比較史研究』、pp.79-105.
- Labaree, D. 1997 "Public Goods, Private Goods: The American Struggle over Educational Goals" *American Educational Research Journal*, 34 (1), pp. 39-81.
- 中島智子編1998『多文化教育：多様性のための教育学』明石書店