

# 教科「福祉」と新しい教育観の相関性

——「福祉のこころ」を育てる教師とは——

硯 川 裕 子

## はじめに

現代、人間の福祉に対する価値観は、経済成長に伴う様々な社会の変化により、「人間としての尊厳」から、人間を生産性や効率性といった基準で評価する価値観へと様変わりした。学校教育においても、いじめや不登校、学級崩壊など「学校の荒れ」の中で、未だ子どもたちの福祉が守られているとはいえない現実がある。

しかし、このように見失われてきた「福祉のこころ」は、人間性がすさみ、少子高齢化が進むなかで見直され、強く求められてきている。とくに、少子高齢社会においては、福祉関連従事者の人材養成とともに、福祉に対する国民意識、国民的教養の醸成が再認され、求められているのである。

文部省（現在：文部科学省）は「第三の教育改革」として、中央教育審議会の第一次答申で「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」提言し、より激しい時代の変化に対応するたくましい「生きる力」を柱とする新しい教育観を示した。まさに、その教育の基盤が「福祉のこころ」、人間教育なのである。「第三の教育改革」の一連のなかでとくに「福祉のこころ」の育成において、初等教育の「総合的な学習の時間」や、教科「福祉」が新設された。

そこで、教科「福祉」や新しい教育観を背景に、「福祉のこころ」の醸成を担う教師はいかなる資質をもつべきなのか、本稿ではとくに教科「福祉」

の教師について考察したい。

## I. 新しい教育観と教科「福祉」との相関性

新しい教育観は、長期の見通しにたった「第三の教育改革」として次の一連の審議を通して打ち出された。1971年の中央教育審議会の提言（「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」）を契機に、1985～87年の臨時教育審議会の答申、1996、97年の中央教育審議会の答申（「21世紀を展望した我が国の教育の在り方」について）を通してであった。

この新しい教育観を整理すると、①「個性重視の原則」（臨時教育審議会答申、1985年6月、1986年4月、1987年4月、8月）、②「生きる力」（中央教育審議会第一次答申、1996年7月）、③「一人一人の能力に応じた教育」（中央教育審議会第二次答申、1997年6月）の3つに整理できる。これらは、時代の変化に対応するために、思いやりをもつ、個性尊重のなかに他を尊重するといった人間性と、変化に対応する能力、たくましい体力といった資質や能力とされている。まさに人間形成の要素そのものであり、調和して育まれることにより、より激しい時代の変化に対応するたくましい「生きる力」となるのである。

このように「生きる力」は、人間観が多様化している現代社会にあっては、どのような時代においても生きていくことのできる現代的課題としてあがってきた。しかし、これは時と場を越えていつも変わらない普遍的、不易に不可欠な人間形成としての力でもあり、教育の究極の目的であるといってよい。したがって、「生きる力」をはじめとする新しい教育観は、教育の原点について、また人間の原点について見直すという方向に至っているものと考えられよう。

人間はみな、善なる特性をもっており、それらを最大限に生かして自己実現をし、自立した生活を送る価値をもつ存在である。この価値は、社会や時代がどのように変化しようとも第一に尊重されるべきものであり、これを実

現する力が全ての人間に必要な能力なのである。

さらに今日、少子高齢社会という時代においては、自分及び他者の「人間としての尊厳」を正しく理解し、共に支え合う国民精神、すなわち福祉社会の構成員としての精神が不可欠である。ここに、地域や学校教育における福祉教育の果たす役割は大きく、教科「福祉」の新設の意義は大きい。

教科「福祉」においては、社会福祉に関する生徒の興味・関心や学習意欲の向上を図り、単なる知識と技術の習得にとどまることなく、豊かな「福祉のこころ」を養い、社会福祉に従事する者として必要な意識や国民としての福祉マインドを高めること、さらに、専門的な知識と技術の深化・総合化を図るとともに、問題解決型の実践能力を育てることが求められている。

したがって、教科「福祉」の基盤には、「人間の生活をトータルなもの<sup>①</sup>として理解し、「福祉を生きた人間の抱える問題」<sup>②</sup>としてとらえる視点、すなわち「福祉のこころ」を育てる人間教育がすえられているのである。

このことは、文部省（現在：文部科学省）の「福祉科部会」が、「福祉サービス従事者として必要な資質や能力には、専門的な知識と技術の学習によって育成されるものだけでなく、生活体験を通して培われる生活感覚や生活の知恵あるいは社会人としての基本的な生活態度なども含まれるものであり、こうした幅広い観点からの人間教育が根底に置かれる必要がある<sup>③</sup>」として、いることからわかる。

このように、新しい教育観も教科「福祉」も、全ての人間（子ども）がどのような時代においても人間らしくその人らしく生きていく能力をめざすものであり、その基盤に人間教育が必要なのである。

このように考えると、新しい教育観と教科「福祉」の相関性は、①人間が一人前の人間として生きていくための基本的な資質や能力を身に付けること、②将来どのような状況にあってもたくましく生きる“心のバイタリティー”をもつこと、③その人らしく生きること、④自立と連帯の精神を支えるこころ（福祉のこころ）をもつこと、と理解できよう。連帯のない自立は孤立、利己主義を生み、自立のない連帯は単なる仲間内の慰安にとどまるものとな

る。「自立は、権利意識や社会連帯、公的責任に支えられたものでないと、偏狭な個人主義へと陥ることにもなる」<sup>4)</sup>のである。

そしてこれらの能力を身に付けるためには、①人間が人間らしく生きるという人間性の尊厳及び基本的人権の尊重への理解と、②福祉の思想・哲学・価値の理解が必要なのである。

## Ⅱ. 「福祉のこころ」の醸成を担う教師

これまで新しい教育観と教科「福祉」との相関性をみてきたが、これらの根底にある「福祉のこころ」を育てるためには、いかなる教師、いかなる教育活動が必要であろうか。そこで、新しい教育観を提言した文部省（現在：文部科学省）の教師像をみることにする。

教育職員養成審議会が、1996年7月に、新しい学校像の転換への一連の動きの中で、文部大臣より「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」諮問を受け、新しい「教員像」を提言している。

ここでは、教員に「求められる資質能力」を「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技術などの総体」<sup>5)</sup>であるとし、先天的な素質とは区別された後天的に形成可能なものとしている。

さらに、これらの資質を、①いつの時代にも求められる資質能力と、②今後とくに求められる具体的な資質能力とに区分している。

①については、これまでの一般論を追認したものであり、1987年の教員養成審議会答申の「はじめに」にあげられた内容からすると、それは教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力が求められている。さらに、第二次答申では「現場の課題に適切に対応できる力量」について、第三次答申では「実践と理論の統合」力が求められている。

②については、変化の激しい時代にあって、子どもたちに「生きる力」を

育てるという観点から、地球や人類のあり方をみずから考えるとともに、培った幅広い視野を教育活動に積極的に生かすこと、さらに変化の時代を生きる社会人に必要な資質能力をも兼ね備えていなければならないとしている(図1参照)。

そこで、以上の職員養成審議会が提言した教師像を中核に、「福祉のこころ」を育てる教師として、とくに教科「福祉」の教師像を考えると、次のような資質が求められよう。

まず、「福祉のこころ」を育てる教師においても、先の答申であげられた教師の内面的、人間的資質が教育活動の基盤であることは言うまでもない。とくに、教科「福祉」と「生きる力」に相關する「福祉のこころ」という普遍的な人間の価値を追及する教育においては、普遍的な人間教育に携わるという意識が重要である。つまり、「福祉のこころ」を育てる教師においても、第一に内面的、人間的資質として、教師自身が確固たる人間観、福祉観をもち、これを基盤として教育愛、信頼、忍耐をもつことが求められる。そして、そこから一般的にいわれる意欲や子どもを理解する能力(子どもを見る目)、絶えざる探究心が生まれるのである。これらの内面的資質は、あらゆる教育活動を成り立たせるものであり、専門的な能力(教科の知識、子どもの成長・発達についての知識、教育内容の編成と指導の技術)は、その上になければならないものである。さらに、これらの人間観、福祉観を基盤とした教育観をもち、理論と実践との統合をはかり、哲学のある実践をおこなっていく能力が求められるのである。

さらに、「福祉のこころ」を育てる教師においても、答申であげられたように、第一の資質を基盤に「今後とくに求められるもの」として、教師であるだけでなく一人の福祉社会の構成員であることが求められる。そこでは、教師として人間としてゆさぶりをかけてくる「異質性の受容」<sup>⑨</sup>が求められるのである。また、学校を地域コミュニティの拠点としたネットワークづくりへの参画など、教師自身も激しい時代の変化に対応する社会人であらねばならない。さらに、ネットワークづくりの参画を通して、学校の内外を結び、

そこから教育資源を掘り起こし教育活動に積極的に生かす力が必要である。  
そこで、それぞれについて以下にみていくことにする。

<教員の職務から必然的に求められる資質能力>

- 幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解  
例：幼児・児童・生徒観・教育観（国家における教育の役割についての理解を含む。）
- 教職に対する愛着、誇り、一体感  
例：教職に対する情熱、使命感、子どもに対する責任感や興味・関心
- 教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度  
例：教職の意義や教員の役割に関する正確な知識、子どもの個性や課題解決能力を生かす能力、子どもを思いやり感情移入できること、カウンセリング・マインド、困難な事態をうまく処理できる能力、地域・家庭との円滑な関係を構築できる能力

<地球的視野に立って行動するための資質能力>

- 地球、国家、人間等に関する適切な理解  
例：地球観、国家観、人間観、個人と地球や国家の関係についての適切な理解、社会・集団における規範意識
- 豊かな人間性  
例：人間尊重・人権尊重の精神、男女平等の精神、思いやりの心、ボランティア精神
- 国際社会で必要とされる基本的資質能力  
例：考え方や立場の相違を受容し多様な価値観を尊重する態度、国際社会に貢献する態度、自国や地域の歴史・文化を理解し尊重する態度

<変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力>

- 課題解決能力に関わるもの  
例：個性、感性、創造力、応用力、論理的思考力、課題解決能力、継続的な自己教育力
- 豊かな人間性  
例：社会性、対人関係能力、コミュニケーション能力、ネットワーク能力
- 社会の変化に適応するための知識及び技能  
例：自己表現能力（外国語のコミュニケーション能力を含む。）、メディア・リテラシー、基礎的なコンピュータ活用能力

図1 教員に求められる資質能力

（教育職員養成審議会第1次答申より）

### Ⅲ. 内面的、人間的資質をもつ教師

あらゆる教育活動の基盤には、内面的、人間的資質が不可欠であるが、とくに「福祉のこころ」を育てる教育活動においては重要である。その第一は、教師が確固たる人間観をもった教育活動を行なうことである。

ペスタロッチー (Pestalozzi, J.H.) によれば、「人間は心から喜んで善を欲し、子どももまた心から喜んで善に耳傾けるものではあるが、しかしそれは教師よ、汝のためでもなければ、教育者よ、汝のためでもなくて、自己自身のために欲するのだ」<sup>10)</sup>という。つまり、人間はみなかけがえのない存在であること、全ての人間が自己実現をはかる価値をもっている存在であることを意味する。この人間観があつてこそ、教育活動は成り立ち、「福祉のこころ」が育つのである。「福祉のこころ」とは、まさにこの人間の尊厳・人間性の尊重を基盤とした『『自立と連帯』の精神を支えるこころ』<sup>11)</sup>である。

また、すべての人間が自己実現をはかる価値をもつ、本来善なるものであるという人間観は、福祉の中核であるノーマライゼーション思想の根本でもある。つまり、この人間観は、福祉科教育の基盤であり、生きる力の一つの要素でもあり、また、教育活動そのものの基盤でもあるのである。

第二に、ペスタロッチーやボルノー (Bollnow, O.F.) に学ぶと、教育者の人間的、内面的資質は、第一の人間観を基にした教育愛と忍耐と信頼の3つにみることができる。

全ての人間が善を欲する、全ての人間が善なる本性を神から与えられたという人間観から、ペスタロッチーは「最も憐れな最も見離された子どもにも神の与え給う人間性の諸力」<sup>12)</sup>があるという。つまり、そこからどんな子どもにも善はあるのだという子どもへの強い「愛」と「信頼」が湧き出てくるのである。ペスタロッチーは、シュタンツの孤児院において人間性がすさまじかった子どもたちに対して自らがその中に入りこみ、当然全てを受け入れ、忍耐をもって、信頼と愛情を注ぐのである。

人間は愛されてはじめて人を愛することができる。そして、信頼するより

どころとして、その人の愛を知ることにより、はじめてその人を信頼し、こころを開くことができる。

そこには、当然、信頼と愛の結晶であるあたたかい支持的雰囲気、あたたかい目が生まれている。教師においては、そこから子どものよさが見える目、見抜く目を持つことができるのである。まさに、見抜く目は見抜くところである。しかし、ここでは可能性を早く実現させたいという急ぎは禁物であり、忍耐をもつことが必要であろう。

こうして信頼と愛着をもち、こころを開くことができると、さらに自己価値観の高まりや「私はみんなと共に生きているんだ」という自信、そして希望が生まれる。

ペスタロッチーは、「もしこれが成功したら、他の一切はきっと自然に得られる」<sup>(10)</sup>というように、この第一の人間観と第二の教育愛、信頼、忍耐が教育活動のカギとなるのである。

したがって、教師がこうした資質をもつためには、教師自身も愛情、信頼のよりどころをもつことが求められよう。すなわち、それは何か目に見えない「人間の力を超えた大いなるもの」<sup>(11)</sup>に生かされて生きているというよりどころである。また、教師としての真の権威とは、子どもたちが教師への信頼と尊敬をもつことから、生まれるものでなければならない。

以上、人間観を基盤とした教育愛、忍耐、信頼といった「人間教育に必要な全精神」<sup>(12)</sup>が教育活動に包括されていなければならないのである。

しかし、教師においては、こうした人間教育の哲学を始め、教育実践を支える思想的根拠（理論）を構造的に理解することが重要である。

そこで、教科「福祉」のねらいの中核となる「生きる力」と「福祉のこころ」を例に、この理論と実践の統合力の必要性について考えてみる。

「生きる力」とは、今日の福祉社会において、またいかなる時代においても、自ら学び自ら考え、自ら行動する力、つまり、「福祉のこころ」からわきでる力でなければならない。しかし、この自らが行動するという行為は、先に述べたように決して連帯のない自立ではない。それは、「福祉のこころ」で



ある「自立」と「連帯」（あるいは「共生」）の精神を基にして、地域社会の一員としてのインテグレーション、協働のなかで行動を起こす力を意味しているのである。

現在の「生きる力」教育は、ややもすると「自分だけの力で」という方法、形にとらわれてしまっている。「自分ですすんで～をする」「自分の力だけで～する」という行為があらわれることで、あたかも連帯のなかでの個性が尊重され、「生きる力」がみについているかのように短絡的に評価されがちである。このように、果たして子どもが教科内容を学習する方法として、主体性をもってとりくむことができているならば、連帯の中での真の「生きる力」が身についているといえるであろうか。もちろん、方法としての意義は十分にありとはいえようが、ここに確固たる教師自身の「生きる力」に関する教育観を全体的・構造的に堅持する必要がある。

実践は、理論と結びついてはじめて生きるものであり、理論は実践とむすびついてはじめて生きるものである。「生きる力」と「福祉」の哲学がなければ、真の教育実践にはおぼつかない。阿部志郎氏によれば、哲学の意義は「実践を支える思想的根拠を問い、自分と他者の関係がふれあいを通してともに変えられ、共存を方向づける」<sup>(13)</sup>とにあるという。とくに、福祉科教育においては、福祉が「他者との連帯を前提として成立する」<sup>(14)</sup>ものであることから、「人間への愛情と社会を見る目」<sup>(15)</sup>や福祉のこころを育成するため、教師自身が「福祉」の意味を問い、哲学をもつことが求められる。また、福祉の意味を問うところには、「自分とは誰なのかの疑問に自ら答えようとする自分との対話、他者にかかわって生きようとする人間関係の探求」<sup>(16)</sup>がなければならないであろう。

#### IV. 変化に対応する教師

「福祉のこころ」を育てる教師においても、当然のことながら先に述べた内面的、人間的資質を基盤としながらも、さらに教師自身が変化に柔軟に対

応できる力をもつことが必要である。

その一つとして、「異質性の受容」があげられる。そこで、答申にあげられた「たくましく変化に対応する能力」の一つとして、国際化に対応する能力を例に考えてみたい。

現在の国際化に対する見方は、どちらかといえば、自国に視点をおいて他国を絶対化してみる（「自分の国を土台にして、自国の延長線上に外国を位置づける」<sup>(77)</sup>）という程度でしかなく、同時に国際化教育においても単に世界の共通語を話して交流することにとどまるものでしかないことは否めない。

しかし、真の国際化とは、自国の理念、他国の理念や行動についての違いを理解し、その違いを認め尊敬しあう「異質性の受容」といった福祉のこころがあってこそ、成り立つものである。

このように、国際化を例にとってみたが、答申にあげられた「たくましく変化に対応する能力」として、「福祉のこころ」を育てる教師においては、福祉のこころとしての「異質性」の認識や受容、根本的な福祉観の醸成が求められていることを自覚しなければならない。しかも、この「異質性」は、あらゆる教育活動において、教師として人間としてゆさぶりをかけてくるものでもあり、教師として一人の人間として、教師自身も「異質性の受容」をもたなければならない。

次に、地域社会の一員として、一人の福祉社会の構成員として教育活動を行なうことが求められる。現代、多くのものが、他のすべてのものに対して一種の「緊張の状態」（ゲゼルシャフト）の中で、自己自身のためにのみ存在しがちで、人間の価値をこころにおかず、なにかひとつでもだめなところがあれば、その人の人格までも見過ごしてしまう傾向にある。ここには、全ての人間に潜在している「福祉への意志を掘りおこし、福祉行動への可能性を顕在化させる哲学・方法論・人材・拠点」<sup>(18)</sup>がないという問題が存在するのである。

学校は、明治維新の学制公布以来、地域社会の拠点としての役割を担ってきた。今日、学校の存在意義そのものが議論される時代にきているが、先に

述べたような問題を考えると、「福祉のこころ」を基盤とした「生きる力」により新たな福祉社会を構築する、その地域社会の拠点の一つとして、再度、学校の機能を見直し、あるべき展開を行なっていくという能力が必要であろう。

しかし、教師の一般的な自己教育にとどまることなく、学校の内と外、子どもたちと社会を結び、真の福祉社会構築、福祉コミュニティづくりの基盤となる住民の参画とコミュニティ意識の統合性（インテグレーション）の形成が意図されなければならない。

つまり、教師個人において知識習得や知識の使用、その理論を実践に結びつけるだけではなく、さらに福祉社会を構築する国民を育てる教師として、自らが地域社会のネットワークづくりに参画し、学校内外の人々との協働や交流を積極的に行なっていき、その中から教育資源を掘りおこし、教育活動に結び付けていくことが強く求められるのである。

## むすびに

教科「福祉」の新設にともない、「生きる力」との相関性を明らかにし、その基盤に「福祉のこころ」をみることができた。そして、「福祉のこころ」を育てる教師について考察することにより、次のことが浮き彫りにされた。

それは、学校の存在意義が議論される中、一つの方向性として、もう一度、地域社会の拠点として学校教育を位置づけることができるということである。2000年、社会福祉法の第4条に、地域住民は社会福祉の事業者や活動者と相互に協力して地域福祉の推進に努めなければならないことが明文化されたことから、これからさらに、従来ありがちな行政主体のもとでの形式的な住民参加ではなく、実質的な住民参画が図られようとしている。福祉コミュニティづくりとともに地域における教育力を強化するコミュニティづくりに、学校の大変革のチャンスがあるのではないだろうか。

また、社会福祉基礎構造改革において、「利用者主体」制度が始まってい

るものの、子どもの福祉問題に対する意識改革までには至っていない。昨今、“学校の荒れ”や子どもを生み育てる大人の幼稚化、子育て不安、児童虐待などの子どもの福祉問題が表面化してきている。児童の権利主体は子どもであるが、その実現は、大人（教師）の意識に左右されるものであることを忘れてはならない。社会福祉基礎構造改革の「利用者主体」制度に伴ない「成年後見人」制度が定められたように、児童の福祉についても、今一度見直す必要がある。この点においても、「福祉のこころ」を育てる教科「福祉」の意味は大きいと考えられる。教科「福祉」を中核に、子どもの権利、子どもの福祉の実現について見直し、学校教育の全活動の基盤に人間教育が再認められなければならない。子どもの福祉の実現の上こそ、「福祉のこころ」は育つものなのである。

最後に、教科「福祉」をはじめ福祉教育における今後の課題は、「福祉のこころ」を育てることで終わらせないようにすることである。「福祉のこころ」は人間のあらゆる生活の基盤となるものであるが、最終的な目標ではないということである。さらに、それは観念的なこころの教育でもなければ、超越論的な教育でもなければ、第二の道徳教育でもないこともおさえておかなければならない。

#### 注

- (1) 矢幅清司、細江容子編著（2000）「改訂高等学校学習指導要領の展開「福祉」編」明治図書出版 P.15～16
- (2) 同上書 P.15～16
- (3) 福祉科部会（1987）「福祉科について－産業教育の改善に関する調査研究－」
- (4) 村上尚三郎、坂野貢、原田正樹編著（1998）「福祉教育論」北大路書房 P.17
- (5) 教員職員養成審議会（1997）「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」
- (6) 阿部志郎著（1997）「福祉の哲学」誠信書房 P.137
- (7) ペスタロッチー著長田新訳（1995）「隠者の夕暮・シュタンツだより」岩波書店 P.51
- (8) 村上他編著 前掲書 P.17
- (9) 長田新訳 前掲書 P.50
- (10) 同上書 P.55～56

- (11) 村田昇著 (1997) 「生きる力と豊かな心」 東信堂 P.38
- (12) 長田新訳 前掲書 P.54
- (13) 阿部志郎著 前掲書 P.iii
- (14) 阿部志郎著 前掲書 P.146
- (15) 阿部志郎著 前掲書 P.iii
- (16) 阿部志郎著 前掲書 P.vii
- (17) 阿部志郎著 前掲書 P.136
- (18) 阿部志郎著 前掲書 P.121