

# 大学教養課程における福祉教育

## —— 第四の「福祉教育」となるべきもの

伊藤 順 啓

### 一 『社会福祉学』講座への招待状

#### 一 『社会福祉学』講座への招待状…第二信

この数年にわたる拙稿の「タイトル」群を眺めながら、本稿にいたる問題意識のプロセスを辿りなおすことから始めたい。

A 福祉意識における 発想の転換 —— 『社会福祉学』第一講

ノート から (『本誌』第五号)

B ボランティア活動の再イメージ化をめざして —— 金子郁容・

ボランティア論が示唆するもの (『本誌』第七号)

C 「地域福祉」論における視座 —— 地方自治 シビル・ミニ

マム 市民福祉 (『本誌』第八号)

D 本稿 (『本誌』第九号)

E 女子短期大学生にみる「ボランティア意識」調査

(『社会調査報告シリーズ』第十五集)

あたかもA稿の「副タイトル」が全五稿を代表しているかのよう

### 四 第三の「専門教育としての福祉教育」からは

### 三 第一の「学校教育としての福祉教育」からは

### 二 「大学教養課程としての福祉教育」を抽出する

伊藤 順 啓

いずれも本学における『社会福祉学』講義ノート（九〇分授業で半期15回）を構成するもので、ほぼ前四半分に記述されている「テーゼ」や「概念」になにほどこ緻密な再考を加えて成稿とした。

より内容に則するならば、A稿はまず受講生の抱いている社会福祉問題をめぐる「日常的な発想」（一般常識レベル）に限界のあることを別決するとともに、あらためて社会科学的理解と福祉実践へのエートスをもたらしところに講座の意図があることを訴えた、「社会福祉学教室への招待状」（一四頁）を兼ねる体裁をとっている。そうした招待状を発信するのは、毎学年度の受講状況を担当者の目から見たときに、第一・二看護学科生は専門教育課程に必修科目化されているので別格として、他の文化教養学科生や食物栄養学科生には教養教育課程の選択科目に位置づけられているゆえか、少数派にとどまるのは気がかりにならざるをえない。この両学科生に向けて『社会福祉学』を学ぶ意義を確実にメッセージしたり、ひいては受講への動機づけを促進させるには、限られた頁建ての『講義要旨集』だけで事足りるわけもないことを、反省させられてきたからである。続くB・E稿は、受講生にとって社会福祉問題と身近な接点となりうる「ボランティア活動」を考察対象に、金子郁容『ボランティア——もうひとつの情報社会』（岩波新書、92）を紹介しながら今日的なボランティア観を示したB稿、ならびに本学生における「ボランティア意識」のありようを調査した報告書のE稿。またC稿は、社会福祉諸分野のひとつたる「地域福祉」を論ずるときに欠

かせない三つの keyword「地方自治 シビル・ミニマム 市民福祉」を提示したうえで、それらが実現されるための主体・担い手の資質を形成してゆくプロセスである「地域社会的社会化」(socialization of community)にまで遡及された。これはかつて、別稿「地域社会と大学教育——公立大学に独自の教育理念はあるか」でオリジナルに創出された概念を、地域福祉論の場に応用する試みであった。そこでD稿たる本稿が「福祉教育論」を主題に掲げるのは、はじめのA稿と同じ問題意識を継承する意図をより明確化させたつもりで、一面では「大学教養課程における福祉教育」の担当者たるアイデンティティが然らしめ、もう一面では卒業して福祉社会を構成する担い手となるべき受講生に、福祉的素養を身につけてもらうためにも、まずは教室へ招請せねばならないであろう。かくてふたたびの第二信が発せられる……。

## 二 「大学教養課程としての福祉教育」を抽出する

「福祉教育」論の大方に共通するのは、まずその「対象」ないし「レベル（段階）」に応じて、「学校教育としての福祉教育」（児童・生徒のための「第一の福祉教育」）、「社会教育としての福祉教育」（一般市民のための「第二の福祉教育」）、「専門教育としての福祉教育」（たんに「社会福祉教育」ともいう。社会福祉専門職従事者のための「第三の福祉教育」）——の三つに分ける（以下

では、「通説」と表す)。その伝からすれば、前節一のごとき経緯がある問題意識の本稿は、あえて四つめの「対象」や「レベル」を抜き出そうとしているのかもしれない。たとえば、これまでの「福祉教育」論の金字塔ともいうべき一番ヶ瀬康子・小川利夫・木谷宜弘・大橋謙策 編『シリーズ福祉教育』（光生館、87、93）の最終第七巻『福祉教育資料集』の「目次」構成は、I「福祉教育に関する総論的資料」（三篇）がタイトルどおり「総論」ゆえに教育段階にこだわらないもの、続くII「学校における福祉教育関係資料」（十一篇）とIII「学校外における福祉教育関係資料」（五篇）にいう「学校」は、厚生省『学童・生徒のボランティア活動普及事業実施要綱』（77）の――

小・中学校及び高等学校の学童・生徒を対象として、社会福祉への理解と関心を高め、社会奉仕、社会連帯の精神を養うとともに、学童・生徒を通じて家庭及び地域社会の啓発を図ることを目的とする

にも見られるように、小学校・中学校・高等学校を指しており、「第一の福祉教育」に該当する。またIV「社会教育の福祉教育関係資料」（六篇）は、社会人・一般市民を対象とする「社会教育」つまりは「第二の福祉教育」に、V「専門社会福祉教育関係資料」（七篇）は、もっぱら社会福祉専門職従事者に対象を特定化された「第三の福祉教育」に、それぞれかわる関係資料を納めている。これを一瞥したかぎりでは、学童・生徒から一般市民にいたる福

祉教育のすべてが尽くされているかのようである。しかしあらためて見直してみると、大学教育レベルのうち社会福祉専門職コースにはわからない非社会福祉系学部・学科における福祉教育、つまりは「大学教養課程としての福祉教育」が看過されてはいないだろうか。むしろ大学・短期大学の学部・学科・専攻タイプの全体像やそのでの学生定員からすれば、圧倒的多数派をこちらが占める。にもかかわらずその福祉教育が、「学校教育としての福祉教育」課程（その最終段階は高等学校）を修了したあかつきには、一足とびに一般市民を対象とする「社会教育としての福祉教育」課程に委ねてしまふ通説的見解は、大学進学率が50%に近い昨今からいふ三分法といわざるをえない。新たに、「第四の福祉教育」を設定するゆえんである。

もっともこれまでも、通説的な三類型化に異を唱える声はなかった。たとえば前納弘武「短期大学における社会福祉教育の展開——その今日の問題状況の解説」は――

われわれが……対象にしている教育課程とは、〈社会福祉専門職教育〉のそれであって、〈社会福祉教育〉一般ではなく、また〈社会福祉専門教育〉の教育課程でもない。……従来、大学における社会福祉教育といえば「福祉専門教育」を標榜しながら、実質的には「福祉教養教育」が支配的であり、敢えて〈社会福祉専門職教育〉を前面に押し出し、そのあり方をめぐる体系的な議論はまことに少ない現状にある。（四六頁）

社会福祉専門職従事者のためのいわゆる「社会福祉教育」をさらに「社会福祉専門教育」(social welfare education)と「社会福祉専門職教育」(social work education)の二つに分ける。両教育を分かつメルクマールに、「(福祉)実習教育の位置づけとその意義をめぐる解釈」(四七頁)の仕様が考慮される――

社会福祉従事者の養成を、独自に〈専門職教育〉の視角からとらずに、〈社会福祉専門教育〉といういま少し広い枠組みのなかでとらえるか、それともプロフェッションの養成を前面に出した〈専門職教育〉の枠組みにおいてとらえるか。この問題は、表面上さほど大きな問題ではないかもしれない。しかしその教育実践の内側に立ち入ってみると、典型的には実習教育の位置づけとその意義をめぐる解釈において両者のとらえ方の違いはより鮮明になってくる。そして「実習」に関する見解の相違というものが、社会福祉教育のあり方それ自体を左右する結果にもなっている……。すなわち、〈社会福祉専門教育〉という枠組みにおける実習の場合には、必ずしも後継者養成のための実習ではなく、体験学習の機会を得るための実習であってよい、という見解になりがちである。これに対して、〈社会福祉専門職教育〉の枠組みにおける実習の場合には、単なる体験学習の機会であってはならず、後継者養成のための実習という性格がより強く付与される。したがって後者においては、専門職へのモチベーションを確立したうえでの実習であることがよ

り強く要請されることになる。そして社会福祉教育のカリキュラム全体における実習と講義(理論ないし知識の学習)の比重ないし意義をめぐる解釈になると、〈専門職教育〉においては、講義よりも実習の意義を高く評価し、「次節三の図3「指導科目重視型」」、〈専門教育〉の場合は、理論学習のための講義を重くみて、実習を技術習得の手段とみなす「同じく「講義科目重視型」」という傾向になりがちである。

(四七～八頁)

そこで、前納説のほうに「四つめ」の福祉教育類型の提唱権(先取り特権?)があるとすれば、本稿の立場はさらに「五つめ」の類型を誕生させることになろうか。

ここまでの予備的考察をとおして、図1が得られる。しかも「五つめ」の福祉教育といえども、大学教育課程を基盤に拠っているところは「第三・四の福祉教育」とも共有するので、表記の仕方は「第三の福祉教育」(通説の「社会福祉専門職教育」)と「第三の福祉教育」(前納説の「社会福祉専門教育」)と「第三の福祉教育」(本稿の「教養課程としての福祉教育」)に定着させたい。また、その大学教育と社会教育が生涯教育体系のもとに組み込まれつつある時勢下では、「第二の福祉教育」たる一般市民のための「社会教育としての福祉教育」とも、連続性や一貫性が求められよう。作図過程には、そのかんの微妙な相関性も反映させたつもりである。

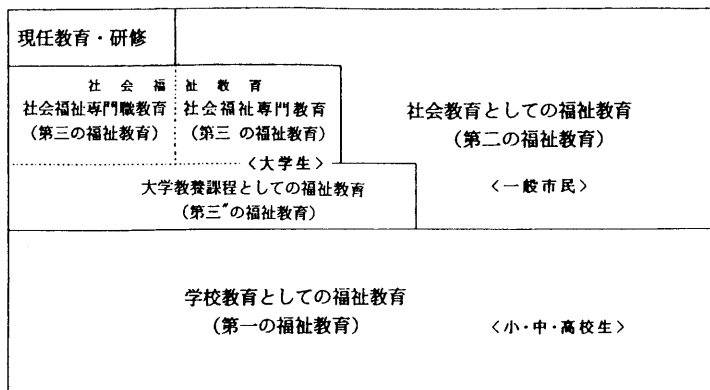


図1 対象別にみた「福祉教育」

『社会福祉教育のあり方』(75・7および76・7)を検討した宮田和明「社会福祉教育の現状と課題」は——

第一は、答申の実務主義的・技術主義的な「職業教育」への一面化に対して、どのような「専門的職業人」の養成を対置するかという問題であり、第二は、「専門的職業人」の養成という

伊藤 順 啓

ところで、文献蒐集に費やした手間暇や努力がいまだ足りないにせよ、限られた情報のなかにも暗に「大学教養課程としての福祉教育」を想定しているらしきものも、散見された。そもそもは、「第三の福祉教育」たる社会福祉専門職従事者養成のための「社会福祉教育」をターゲットにしている厚生省社会福祉教育問題検討委員会の二次にわたる答申

と二点に絞り、うち前者をとりあげてさらに日本学術会議「社会福祉の研究・教育体制等について(勧告)」(74・5・20)の——

I 社会福祉の研究・教育体制の充実について

1 大学及び大学院における社会福祉の研究・教育体制の充実をはかること。

……なお、大学前教育における社会福祉についてもその充実をはかること。

(説明)

……社会福祉の仕事は医師や教師と同じく、人々の苦悩の解決や児童の人間形成などにかかわるすぐれて人間的な仕事であるが故に、その職業の社会的責任の自覚からして、ヒューマンズムの精神に徹した思想性・倫理性が要求されるのはもちろん、人々の生活障害の解決に寄与するためには、社会の中で人間の労働と生活とその阻害要因に対する社会科学的理解を深めると共に、人間それ自体についての科学的洞察が必要とされるのである。……従ってまた、その職務にあたらうとする者については、少なくとも大学において豊かな教養と専門的教育が行なわれるべきものといえることができる (一一五〜七頁)

を参照させながら、いうところの「ヒューマンズムの精神に徹した思想性・倫理性」と「人間の労働と生活とその阻害要因に対する社

会科学的理解」と「人間それ自体についての科学的洞察」三つの資質や態度・能力を具えた——

真の「専門的職業人」は、自主的・民主的に組織された労働の中でこそ自覚的に養成されてくるものであり、大学における専門的教育の役割はそのための基礎づくりにあるのであって、明日からでもすぐ役に立つ出来上がった「職業人」を現場に送り出すことにあるのではないことが明らかである」

(一三三—一三三頁)

として、大学における教育と研究の自治を擁護する視点に立って「答申」を批判的におさえる。また後者の第二点については——

一般的に他の分野にも共通していえることであろうが、専門的教育の果たす役割は、特定の分野の専門家を養成することに限定されるものではない。むしろ、すぐれた専門家を養成するための基礎づくりの課程として専門的教育をみるならば、それはある意味で高い普遍性をもつはずである。社会福祉についての内容豊かな専門的教育を受け、その成果を身につけて卒業することができれば、社会福祉の分野に限らず、広くさまざまな分野ですぐれた「専門的職業人」として成長することが期待できる。……社会福祉の専門的教育は、せまい「職業教育」に歪少化されるべきでなく、大学教育としての高い普遍性をそなえたものとしてすすめられねばならないであろう。しかも、わが国の社会福祉の水準からすれば、社会福祉の専門的教育を受け

たものが、広く社会のさまざまな分野で活躍することの意義はとりわけ大きいものと思われる。そのことは、社会福祉に関する国民の意思を高めるのに役立ち、ひいては社会福祉教育を大きく前進させる原動力となるであろう。すぐれた社会福祉労働者を養成することとあわせて、広い意味での社会福祉の一般教育、啓蒙教育をすすめることが、今日の社会福祉系大学に与えられた大きな課題の一つ

(一三四頁)

とみなす。ここでは、さきにみた前納説が第三の「社会福祉専門教育」にウェイトを置いたとすれば、むしろそれと対置させられる第三の「社会福祉専門教育」の役割、つまり社会福祉系学部・学科で学びながらも卒業後は社会福祉職コースに進まない者にとつての学習意義が再確認されている。ただし、「社会福祉の一般教育・啓蒙教育をすすめる」という文言にもかかわらず、社会福祉系大学・短期大学の課題を論じているかぎりでは、宮田・前納両稿ともに福祉系学部・学科・専攻生のためのいわゆる「社会福祉教育」論を展開している点は、同じくする。

しかるに本稿の視点からは、むしろ「勧告(説明)」中の後段——

……なお、社会福祉の充実・向上のためには、ひとりその仕事にあたる者だけでなく、関連分野にたずさわる者はもとより広く一般国民が正しい理解を持つことが必要であり、そのためには、高等教育段階で一般教育課程中に社会福祉が含まれることが望ましいとともに、小・中・高校段階において社会福祉に

ついでに正しい理解が得られるような教育が行なわれることが必要である。しかるに現行の中学・高校での取扱いを教科書の分析を通じて検討すると、社会福祉についての扱い方は全体として極めて不十分であり、従って大学前教育における社会福祉教育の充実についても一層の考慮が払われる必要があることを指摘しておきたい (一一七頁)

という「高等教育段階で一般教育課程中に社会福祉が含まれること」に注目したい。こうした援護があれば、あえて「教養課程としての福祉教育」を独立のタイプに引き出す試みも、受容されるにちがいない。

なお当然ながらの疑問ないし反論は、「大学における福祉教育」が三つの局相に識別されるのであれば、第一の「学校教育としての福祉教育」もまたそれぞれの教育レベルに応じて、「第一の小学校課程」と「第一の中学校課程」と「第一の高等学校課程」に三分されるのだろうか、と。しかしながら、既存の「学校教育としての福祉教育」論を繙くかぎりでは、多くが「小学校における福祉教育の場合」、「中学校における福祉教育の場合」、「高等学校における福祉教育の場合」と分けながら論ずるか、ないしはそれらを通じて「小・中・高校における福祉教育」の連続性・一貫性・体系性の立場から議論されて来た。歴史的にみても、三つのレベルや対象が内包されることを前提に立論構成するのに比べては、大学教育における福祉教育がもっぱらその専門教育性に偏りすぎていた点は否めな

い。

### 三 第一の「学校教育としての福祉教育」からは

前節二では、「福祉教育」の類型をめぐる通説的な見解ならびに前納・宮田説や本稿などの異見を紹介して来た。ところで、そもそも「福祉教育」とはどのように定義づけられ、概念化されていると見るべきだろうか。主としては、さきに掲げた『シリーズ福祉教育』(全七巻)を参看するならば、まず全社協・福祉教育研究委員会『福祉教育の概念について——福祉教育に関する中間答申』(71頁)は——

福祉教育とは、憲法にもとづく社会的基本権としての生活上の福祉の確保をさまざまの諸問題を解決し、かつ住民の生活における福祉を増進するために、地域社会における住民が、それのみずからのおよび住民共通の課題として認識し、そのうえにたつて福祉増進の住民運動を自主的・継続的に展開するのを側面的に助けることを目的としておこなわれる教育活動……。地域住民自身が福祉を自分の問題として主体的に認識し、行動するという自己教育の過程である。……住民の日常生活面での権利擁護の観点から、制度や政策を批判的に検討し、その問題点を克服するための住民の実践意欲を建設的な方向で高めていく

ような教育活動

(第七卷、五頁)

と定義つけて、憲法(代表的には第一三条・二五条など)にもとづく福祉行政サービスを向上させるべく「地域社会における……住民運動を自主的・継続的に展開する」こと、また「地域住民の実践意欲を……高める」ことなどを目的とした「自己教育の過程」、つまりは地域社会の構成員としての住民における主体性(地域住民性、住民意識)、とりわけ福祉意識の養われた地域福祉主体性を形成することに、「福祉教育」の意図をみている。

また東京都社協・福祉教育研究会『社会福祉の理解を高めるために——福祉と教育』(71・3)は——

社会福祉教育とは基本的には民主主義を根底とした「市民教育」である。したがって、それはたんなる知識の伝達であってはならず、人間の全面的発達と深く関連するものであり、とくに次の三つの局面における探求が必要である……①基本的人権をまもり、尊重するための人権感覚および意識の開発 ②現行社会福祉制度の理解および生活者としての知識、経験にもとづいての問題把握 ③問題解決のための実践意欲の涵養と実践方法の体得。(第一巻、七五頁)

おそらくこれら「三つの局面」、①②③を承けたであろう野坂貢「福祉教育の理念と構造」<sup>9)</sup>は、それぞれに①②③を対応させるかのように——

福祉教育は、基本的人権の尊重を基盤に、福祉社会の実現をめ

ざして日常的な実践や運動を展開する主体の形成を図ろうとする……より具体的には……①福祉的な心情や態度を培う ②社会福祉についての知的関心・知的理解を深める ③社会福祉への自発的・市民的参加(実践と運動)を促す。これらはまた、社会福祉についての①感性的認識、②知的・理性的認識、③実践的認識 といいかえることもでき……、それぞれ独自の内容をもちながらも、同時に相互不可分の関係にあり、しかも段階的・相互関連的に高められ、深められなければならない (三一頁)

として、社会福祉主体における感性と知性と実践性の三側面が相互不可分に高められ、深まりゆくことを求める。なお①「福祉的な心情や態度」は、文献・資料によっては「福祉のこころ」とも表現されるが、その場合に「こころ」という字面に惑わされると、「福祉教育の生活道德化、社会道德化、公民道德化」(三四頁)を招きやすいことが懸念されてか——

必要かつ重要なのは、「福祉の心」そのものの構造的究明と、「福祉の心」が不足あるいは欠如し、いまその育成が強調される社会的・経済的背景についての科学的理解、それに「福祉の心」の育成・高揚方策「自立」と「連帯」の精神を支える心を育成し、自立と連帯の街づくり・地域づくりをめざす」についての具体的検討である。(三三頁)

いふなれば道德レベルとは明確に画されるべき、社会科学的概念



としての福祉マインド (mind) (福祉マインドの社会科学的理解) である点をとくに留保している。こちらの「福祉マインド」は、たとえば厚生省告示第一一七号『国民の社会福祉に関する活動への参加の促進を図るための措置に関する基本的な指針』(93・4・14)の第二(一)「福祉活動に対する理解の増進 (1)福祉教育・学習」で――

ア 福祉活動への理解を深めるため、幼少期からの福祉活動の体験を通して、福祉マインドや社会連帯の意識を育むことが重要であり、またそのような体験は児童の健全育成に極めて有効である。

また厚生省社会援護局長『福祉活動への参加の推進について』(94・7・11)の第三「都道府県・指定都市ボランティアセンター活動事業」の『福祉教育推進事業実施要領』は――

地域住民の福祉活動への理解と関心を深めるため、幼少期から高齢期に至るまで生涯を通じて幅広く福祉教育・学習の機会を提供し、体験・交流活動等を推進することにより、地域住民各層の福祉マインドの醸成を図ることを目的とする  
などに登場して、近年は広く浸透しつつあるともいえよう。

さらに東京都教育庁指導部『福祉教育指導資料』(87・3)は、「学校における福祉教育」を段階別の教育目標に分けて――

小学校における福祉教育――児童の生活の中にある様々な出来事を探り上げ、それを自分の生き方と関係つけて自分自身の

生き方をみつめさせ、具体的に考えさせること……思いやりの心、助け合う心、人々と協力し合う心を育てること

中学校における福祉教育――人間相互の触れ合いを通して自他の立場を尊重し、人間愛や奉仕の心に支えられた社会連帯の精神すなわち思いやりの心について、奉仕活動等の体験活動を通して考えさせ、よりよい福祉社会の形成者を育成していくこと

高等学校における福祉教育――小・中学校の教育の成果を基礎に、福祉に関する基本的認識の一層の深化を図るとともに、実践的分野を拡大し、その体験を通して福祉社会の形成者としての資質を培い、福祉の向上に主体的に貢献し得る能力・態度を育成すること……高校生は、地域社会において、社会福祉の実践を分担することができ、また期待されている

(第七巻、七六～八頁)

とそれぞれに例示してくれたが、これも右に引いた①②③ないし①②③にいう社会福祉主体における感性・知性・実践性を具体的に敷衍したものとみられる。とりわけ「高等学校における福祉教育」が社会福祉主体に実践的能力の開発をも求めるのは、「学校教育としての福祉教育」の最終到達点に位置づけられるからにちがいない。

小・中・高等学校教育課程における福祉教育をとおして形成された社会福祉主体を、「福祉人」と見立てる全社協・福祉教育研究委

員会・中間報告『福祉教育の理念と実践の構造』(81)は――

福祉のあり方を模索する過程で、福祉の主体であるわれわれ一人ひとりに、その福祉のあり方に沿った形で、ある生き方が要求されざるを得ない。……国民の社会福祉への関心と参加の促進<sup>②</sup>をめざす福祉教育は、……新しい人権思想に基礎を置いた『社会福祉のいとなみ』をその主体者として市民一人ひとりが担いうる、いわば『福祉人』(自他に対する鋭い人権感覚に裏づけされた、自立心と連帯感を備えた行動的自由人という『福祉人』)への期待を持っている。……そこから、自他に対する鋭い人権感覚に裏づけされた、自立心と連帯感を備えた行動的自由人という『福祉人』の(そしてそれがまた現代という時代を生きる人間像でもあるが)最も根幹となるイメージが浮き彫りになってくる[ように]、福祉のいとなみと教育課題の両者を分解し、相互に関連する同士を結合した上で、再び全体を俯瞰するという工程を経て、より明確な福祉教育像を見い出そうと試みた

(第七巻、一〇〇頁)

図2を提示する。ここでは、社会福祉主体における感性・知性・実践性をさらに①⑩の資質や能力にまで要素分析をすすめて、おのが相関しながら均衡的に伸長したあかつきには、「福祉人」像が具体的な姿となるメカニズムを説き明かしてくれた<sup>⑩</sup>。

また大橋謙策『地域福祉の展開と福祉教育』<sup>⑪</sup>は、編著『社会教育と地域福祉』<sup>⑫</sup>とならんでその「タイトル」が象徴するように、「地

域福祉」論と「福祉教育」論を相即的なものにとらえており、本稿の立場にも近い。「まえがき」には――

地域福祉はその展開において、「在宅福祉サービスの組織化」と「共に生きる街づくり活動」[具体的には「福祉教育・ボランティア活動の促進」(五二頁)]とを「車の両輪」として有していなければならない。そしてその「車軸」は「地域福祉を推進する住民の主体形成」である。……[この主体形成を]意図的に行う営みが福祉教育である。(ii)頁)

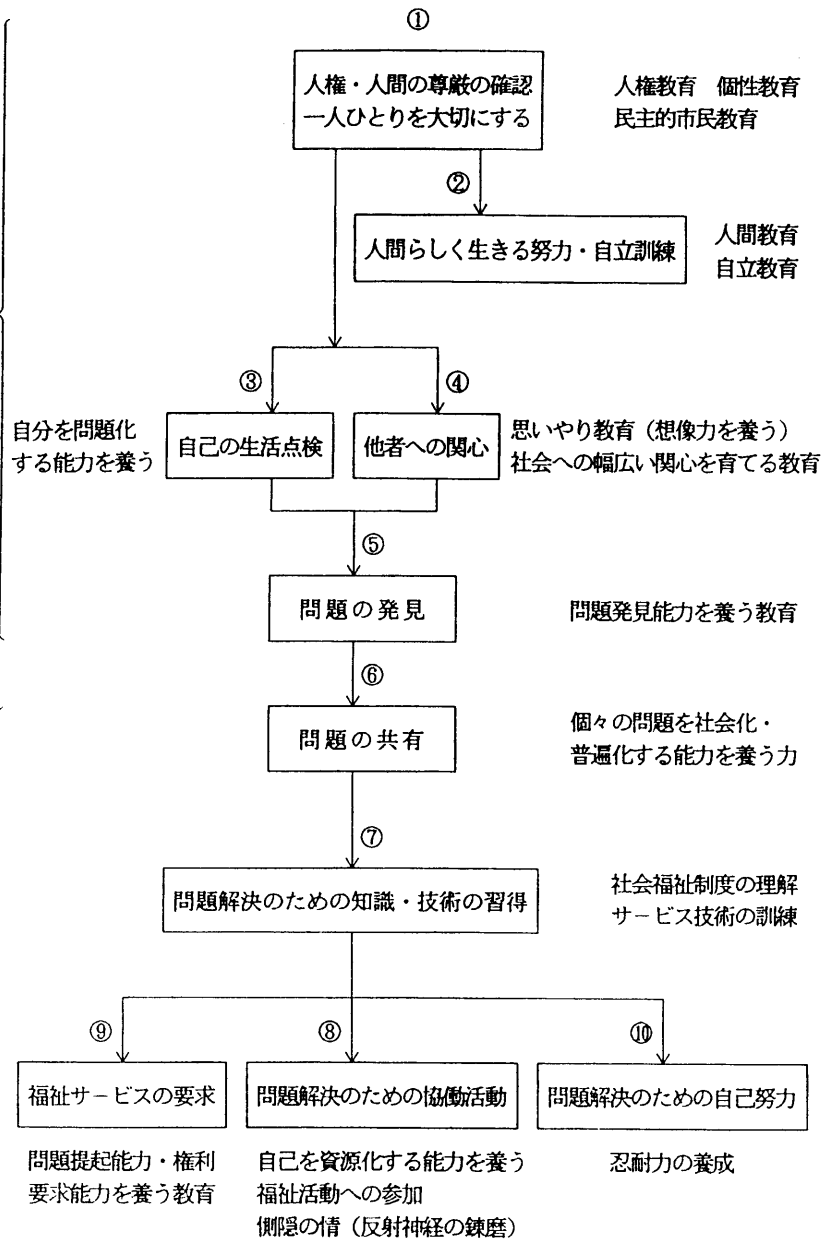
すなわち「福祉教育」には、「地域福祉を推進する住民の主体形成」が意図されていると規定したうえで、本文ではより具体的に――

①社会福祉に関する情報提供による関心と理解の進化 ②地域福祉計画策定への参加と政策立案能力 ③社会福祉行政のレイマン(layman)コントロール ④社会福祉施設運営への参加 ⑤意図的、計画的な福祉教育の推進 ⑥地域の社会福祉サービスへの参加(ボランティア活動)による体験化と感覚化 ⑦社会福祉問題をかかえた当事者の組織化と当事者がピア(仲間peer)としてカウンセラー(相談相手counselor)となり援助することにより意識が変わり、たかまる (四六頁) など七つを、「地域福祉の主体形成のしかたと主体として形成されるべき力量」(四六頁)とみなす。したがって「福祉教育の特色」(一二三頁)は――

①歴史的、社会的存在である社会福祉問題を素材として学習す

非人間的なものを見抜く力を養う教育  
するどい人権感覚の錬磨

行動力を養う教育



ゆたかな生活感覚の育成  
文化的情操教育・生活教育  
(家庭科・職業教育)

連帯教育・助け合い教育  
かわり教育・他者へ尽くす心を養う教育  
社会の一員としての自覚を養う教育

図2 “福祉のいとなみ”の各局面に対応した福祉教育の課題

ること ②とりわけ政策的課題として認知されている社会福祉サービスを受給している人びとを社会から、地域から疎外することなく、共に生きていくための実践活動に取り組むことをとおして、人権感覚豊かな主体的に生きかつ他者と共同できる力量を身につけ、平和な民主主義社会をつくる担い手をつくりあげることにある (一一三頁)

福祉教育は、国民が社会福祉を自らの課題として認識し、福祉問題の解決こそが社会・地域づくりの重要なバロメーターとして考え、共に生きるための福祉計画づくり、福祉活動への参加を促すことを目的に行われる教育活動。……住民の福祉意識を変え、福祉問題をトータルにとらえ、問題解決のための実践などを行える住民の形成であり、それこそ地域福祉の主体形成 (一一四～五頁)

となる。さらには、このような地域福祉の担い手主体が形成された度合いを、「学校教育としての福祉教育」のケースでは児童・生徒ひとりひとりを教師や学校側が判定すべき「福祉教育の実践を評価する枠組み」試案(一六二頁)までも、構想してくれた(表1)。

他方で、さきの阪野 貢の別稿「地域の福祉力と福祉教育ネットワーク」<sup>(15)</sup>は――

住民一人ひとりの福祉文化的な生活を確保し、人間的な発達と自立を保障する地域・社会を創造するための力量 (一一六頁)

を総称した「地域の福祉力」という概念を設定して、「福祉教育のねらいを『地域の福祉力の形成と発揮』に置く」(一六一頁)として、

いわばミクロの個人的な社会福祉主体の形成に着眼した先の稿からふみこんで、よりマクロな地域社会の福祉的総体力を「福祉教育」の達成目標に取り込む。

もっともその中身を、「地域の福祉力」の構成要素にまで分け入ってみるならば、「地域住民やボランティア、福祉専門職、福祉行政職員などの人的かつ内的な」(一六〇頁)ものとして

表1 福祉教育実践の評価の枠組み(試案)

問題関心の高揚	障害者への関心
	高齢者への関心
問題理解と知識の深化	難民への関心
	人権への関心
問題解決実践力の向上	人命への関心
	障害者の生活・心理の理解
個人レベル	高齢者の生活・心理の理解
	人権の知識
集団レベル	社会福祉問題の発生原因の理解
	社会福祉思想の知識
実践的意欲	社会福祉制度の知識
	実践的創造力・企画力
実践的技術(車いす操作・手話等)	実践的意欲
	実践的技術(車いす操作・手話等)
集団運営技術	実践的技術(車いす操作・手話等)
	集団運営技術
指導性	指導性
	指導性

①地域への帰属・準拠意識や自治意識、権利意識、福祉意識  
②地域の福祉課題を発見し、認識し、共有化する能力 ③福祉

に関する情報を収集し、管理し、処理する能力 ④地域住民や福祉サービス利用者などを組織化する能力 ⑤地域にある多様な住民組織、各種団体、グループなどを適正に運営・管理する能力 ⑥福祉制度やサービス、地域にある社会資源などを効果的・効率的に活用する能力 ⑦新たな福祉制度やサービス、地域の社会資源などを開発、創出する能力 ⑧実践や運動を展開するための資金（財源）を造成・調達する能力 ⑨福祉専門職の専門的技術や福祉行政職員の福祉行政能力 ⑩地域住民の自治能力や権利を行使する能力 （一六〇～一頁）

などを挙げる。うち社会福祉専門職、福祉行政職員ならざる一般地域住民やボランティアに限れば、①・②・④・⑥・⑦・⑩の諸能力を体得させることが「福祉教育」の狙いとなろう。このように地域住民の個々人レベルに還元してみると、二つの阪野稿に論理的整合性が見出され、また「福祉のまちづくり」を提唱する他稿「地域福祉活動計画と福祉教育」は――

福祉のまちづくりのための実践や運動は、住民自身による自己教育・相互教育活動としての福祉教育を必要不可欠とする。福祉教育を通して、住民は現・状・認・識・能・力と問・題・発・見・能・力、そして問題解決能力を身につけ、福祉のまちづくりの主体化をはかる。……地域住民を、本人の意識と意志によって生活福祉問題を解決する主体に育てる――「主体形成」をはかることが福祉教育のねらいである。（三〇～九頁）

結局、「地域福祉」論と関連づけながら地域住民の個別的主体性の形成を問う先の大橋説とも、「福祉教育」をめぐる発想は同じくするようだ。

#### 四 第三の「専門教育としての福祉教育」からは

前節三の作業過程は、「福祉教育の概念」つまり「福祉教育の目標」をたずねながら、「地域福祉ないし地域の福祉力における担い手主体の形成」を導いた。そのうえで、「第三の福祉教育」たる「大学教養課程としての福祉教育」をイメージづくりするために、前段階の小・中・高等学校における「福祉教育」のありようをいっらか顧みてきた。本節では逆方向のアプローチ、すなわち究極段階ともいふべき「社会福祉教育」なканずく「社会福祉専門職教育」を探っておこう。なぜなら「大学専門課程としての福祉教育」つまり「第三の福祉教育」は、ある意味で「第一・第二の福祉教育」が収斂してゆくはずの理念を有すると考えられる。

京極高宣「社会福祉専門教育の現状と課題」は――  
専門教育としての福祉教育、とりわけ福祉系大学の専門教育は教育水準のレベルの相違だけでなく、その質的内容においても他の福祉教育の進歩的な牽引車の役割をになう意義をもっていなければなら「ず」……、学生にたいする日常的な教育実践を

つうじてモデル的な福祉専門教育を模索し、創造していく社会  
的使命をもっている。(一九頁)

福祉系大学のカリキュラムを基礎科学ないし関連科目との関係  
から、類型的にみると社会福祉援助技術方法・社会福祉政策・  
社会福祉法制等を土台とする社会福祉の「専門教育」志向型と、  
家族社会学・社会病理学・臨床心理学・生活経済学等を土台と  
する「基礎教育」志向型がある。……さらに指導科目(とく  
に実習)がどれくらい重視されているかで類型化を行う……  
[と]、指導科目重視型と講義科目重視型と[に]区分[される]。

(二二頁)

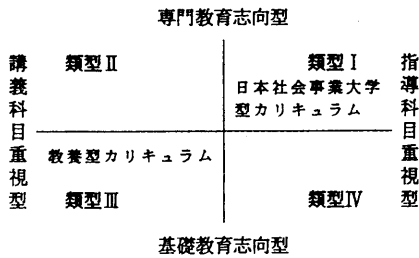


図3 福祉系大学のカリキュラム類型

かくして、「福祉系大学のカリキュラム類型」は四つにタイプ分け  
される(図3)。うち類型Iが、ま  
さに典型的な「社会福祉専門職教  
育」(第三の福祉教育)例としての  
「日本社会事業大学型カリキュラム」  
とすれば、類型IIIは「教養型カリ  
キュラム」(第三の福祉教育)と  
想定され、卒業後も「福祉現場に  
出る学生の割合が少ない」(二三頁)  
福祉系大学・学部(科・専攻)が  
その例となる。「教養型」とはい  
え、福祉系大学・学部における

「社会福祉専門教育」であるかぎり、本稿が考察対象とする非福祉  
系学部・学科生における「教養課程としての福祉教育」とは、教  
養の次元が異なるとみなければなるまい。これら大学教育にお  
ける三つの「福祉教育」目標の相互関係を、一般市民(地域住民)  
性の高いものから福祉専門職性の高いものへ並べること語らせる  
ならば、第三「教養課程としての福祉教育」(非福祉系学生におけ  
る)↓第三「社会福祉専門教育」(類型III。福祉系学生ではある  
が、卒業後は他職コースを選ぶ者における)↓第三「社会福祉専  
門職教育」(類型I。福祉系学生で、かつ卒業後に福祉職コースに  
進む者における) となろうか。いずれにせよ専門(職)性のレベ  
ルに差異はあるものの、究極タイプの「日本社会事業大学型カリキ  
ュラム」はもとより、中間タイプの「教養型カリキュラム」といえど  
も、「福祉教育の……牽引車」ないし「モデル的な福祉専門教育」  
を担っているがゆえに、「教養課程としての福祉教育」カリキュラ  
ム像を逆照射させてくれるにちがいない。

また秋山智久「社会福祉の従事者問題」は、「社会福祉専門職教育」  
をとおして涵養される福祉労働者の具えるべき視点や資質を――

- ①人間と社会に関する正確な理論と知識
  - ②実践・援助を的確に行ない得る方法・技術
  - ③社会的不正義・不公平を察知する社会的感受性
  - ④社会問題の原因を見抜く社会科学の視点
  - ⑤社会福祉の人間観または価値観
- (三八七～八頁)

の五つに絞る。うち②が、あまりにも専門職性の強い固有の社会福祉の方法や技術に執しているのを別とすれば、残る①・③・④・⑤四つをあらためて念頭におきつつ、以下の「資料」を読み比べてもらいたい。大学基準協会・一般教育研究委員会報告書『大学に於ける一般教育』(51・9)は――

人文科学においては、人間の文化的所産である美術・音楽等の理解および批判によって美に対する思考力すなわち鑑賞力やその創造力を涵養し、あるいは哲学・倫理・宗教等によって真・善・聖に対する哲学的・倫理的思考力を養成し、あるいはまた文学作品を鑑賞して人間性の探求に役立たしめ、正しい人生観を把握すること

社会科学においては、政治・法律・経済・社会に関する知識を理解しこれを総合して、人間の社会生活によって簇生する諸種の社会現象を分析、批判し、さらに人間の判断行為と社会機構との調和の実現を図る諸問題を科学的、合理的に解明するに役立つ原理や方法を与えて、現実に直面する社会的問題に対し、社会人として正しい認識判断を為し得ること

それぞれの分野から学んだ各々特徴ある知識を総合して物の見方、考え方を批判検討して自己の正しい思考を成熟させること……。すなわち視野を広くし、如何なる種類の問題にも関心と理解とをもち、それを正しく批判し得る思考を養うこと……。……如何なる社会機構の下においても、また如何なる問題に

直面しても、おのずからつねに正しい認識判断がなされ、社会に貢献しうる人間となり得る。(二一―二頁)

あるいはまた、文部省臨時教育制度審議会『審議経過の概要(その三)――一般教育の在り方』(86・1)にいう「臨教審の基本的意向」によれば――

一般教育は大学教育において重要な要素であり、科学、人文の諸分野で幅広い素養を身に付けた教養人を育成するとともに、専門の諸学を学習し、学術・文化を創造する基礎的な資質を培うことを目的とする。(四八頁)

あらためて指摘するまでもなく、これら二つの「資料」が訴える当初の、つまりいわゆる「大学設置基準の大綱化」(91・7)前の一般教育課程システムの理念、具体的には全国それぞれの大学・短期大学における「人文科学系列」および「社会科学系列」の開講科目群が総体としてめざす受講生の能力開発は、さきの①・③・⑤に掲げられた福祉労働者として求められる能力に、ほとんど重なり合っていないだろうか。すなわち「社会福祉主体の形成」という達成目標からすれば、第三「社会福祉専門職教育」と第三「教養課程としての福祉教育」とは、きわめて近似した関係にあることが解き明かされた。

ひとつふたつの「社会福祉専門職教育」論のみをもって、性急にも「ひとつのテーゼ」を導き出してはならないのかもしれない。あるいはまた、参照された「資料」のひとつは戦後に一般教育課程

が導入された初期のもので、もはや歴史的な意義を有するにとどめると反論されるかもしれない。すでに拙稿「一般教育課程における『統合化の理念』」<sup>14)</sup>が、79・12に発足した一般教育学会の『一般教育学会誌』に登場する「一般教育(の理念・思想・目的)論」のいくつかを比較検討しており、それをふまえた「テーゼ」のつもりである。にもかかわらず、「教養課程としての福祉教育」が帰するところ「社会福祉専門職教育」ともなりうるなどと結論づけるのは、あまりにも無謀な行論といわざるをえない。秋山稿が掲げた五要件のうち、あらかじめ②「方法や技術」を不問に付しておいたのは、そのような立論構成にとって決定的な弱味である。社会福祉サーピスは、きわめて日常的で具体的な実践行為であり、その現場では欠かすことのできない「方法や技術」の水準いかんが、まさしく福祉専門職性を測るバロメーターともなりうる。かの前納稿が、「社会福祉教育」をあえて第三・三のふたつに分かつことを提唱したのも、この福祉的方法や技術を習得すべき「社会福祉実習」の教育ウェイトを重くみただからである。あれこれの留保すべき事情を勘案するならば、ここでは「教養課程としての福祉教育」と「社会福祉専門職教育」をその究極的目標からみると、同心円構造を成しているというにとどめよう。

これまでの別稿(C稿を除いての統一副タイトル「社会学的高等教育論」)をとおして考察がほどこされ、提出された「テーゼ」群

をふり返っておきたい。

C稿『地域福祉』論における視座——地方自治 シビル・ミニマム 市民福祉」は、「地方自治の本旨」(憲法第九二条、地方自治法第一・二条など)を実現するための地方分権化の動き(95・5・15「地方分権推進法」制定)が活発化している今日、めざされるべき福祉社会の主流は「地域福祉」にある(社会福祉事業法第三条・三条の二など参照)、というテーゼ。その担い手たる地域住民の主体性(住民意識性)を形成する過程を「地域社会的社会化」(socialization of community)とみる、というテーゼ(F稿「地域社会と大学教育——公立大学に独自の教育理念はあるか」参照)。より具体的には、地方自治ないし地方分権を担うべき「地域住民性・意識」<sup>15)</sup>、「シビル・ミニマム(civil minimum)」、「市民福祉」などの前提要件が、「civi」意識や「市民性」である、というテーゼ。

G稿「高等教育の現代的機能——大学でなにを学ぶのか」は、Martin Lowの仮説「ユニバーサル型高等教育Ⅱ(高度)産業社会に適応しうる全国民の育成」に拠りつつ、「柔軟でバランスの取れた判断力」(安西徹雄)や「問題発見(設定)能力」・「問題解決能力」を養成する、というテーゼ。

H「短期大学生にとっての『一般教育課程』」は、『新潟大学再建のための討議資料(教養課程の部)』(69・12・21)にいう「第三教養主義」の概念を借りながら、「人間中心主義」と「知識の総



合化、知的創造性・主体性の涵養」を柱とする「第三教養人」を  
めざす教育課程、というテーゼ。

I稿「一般教育課程における『統合化の理念』」は、「一般教育課  
程と専門教育課程を一元的に統合化させる」、というテーゼ。

これら先行する地域福祉論・大学教育論・公立大学論・教養課程  
論で得られた諸テーゼの延長線に、本稿の行論を照応させてみよう。

現代における大学教養課程ないし大学教育全課程が目的とするこ  
ろは、高等的の市民や特権階級ならざる一般市民ないし地域住民の予  
備員たる学生に、自律的な人間としての「主体性」や「市民性」、

「地域住民性」を涵養すること。またそれは、大学教育課程の一環  
に位置づけられる「第三」教養課程としての福祉教育」からすれ

ば、「社会福祉主体を形成すること」でもある。つまり、「大学教  
育の全課程」も、その一部としての「教養課程」も、そこにおける

「福祉教育」も、それらの教育理念や目標の視点からみていずれか  
ひとつを達成できることは、残る二つの達成をも連動的に喚起させ

る相乗効果をもたらす有機的連関にある。したがって全国すべての  
大学・短期大学のいかなる学部・学科における教養課程であれ、開

講科目のいくつかに社会福祉系科目がカリキュラム化されることは、  
「教養課程」や「大学教育」の理念からしても、また「福祉教育」

の目標からしても、きわめて有効な配慮となる。<sup>(21)</sup>

さらにいえば、そもそも小学校から大学にまでいたる「学校教育」  
の全課程とそれと並行しつつその一環として営まれる「福祉教育」

の全段階との相互関係は、小川利夫「『教育福祉』問題調査の回顧  
と反省——高度経済成長長期における」<sup>(22)</sup>によれば浦辺 史から贈ら  
れた言葉とされる——

福祉なくして教育はなく、教育のない福祉はない  
あるいは野上芳彦「『福祉教育』への具体的取り組み——新しい  
教育の視点」<sup>(23)</sup>の——

「福祉」即「教育」、「教育」即「福祉」あるいは  
教育とはもともと「福祉教育」であるといった認識が必要で、  
両者は相即的なものである (三一—二頁)

などにつきることが、以上の考察をとおして再確認されたであろう。

(95・10・15 稿)

#### 註

(1) 東北社会学研究会『社会学研究』第55号所収、90・3。

(2) 代表的には、京極高宣監修『現代福祉学レキシコン』(雄山閣出版、  
93)による「福祉教育」の定義は——

国民の社会福祉への理解と関心を深め、ボランティア活動などの  
体験を行うことを通して、国民的課題になっている高齢化社会の  
問題の解決などのための国民の社会福祉への参加と協働を進める  
ことを目的に行われる教育活動。広義には社会福祉教育ととらえ  
られ、児童・生徒に対する福祉教育、成人に対する福祉教育、専  
門従事者を養成する福祉教育 に分類できる(五三—一頁)。

- (3) 一番ヶ瀬康子ほか編『シリーズ福祉教育・6 社会福祉の専門教育』所収、光生館、90。ほかにも「社会福祉教育と社会福祉実習」『淑徳短期大学研究紀要』所収、第20号、81。「社会福祉教育における『実習目的』の内容分析」同第30号、91。
- (4) 資料解説・三浦文夫『季刊 社会保障研究』所収、77・1。座談会「マンパワー対策としての福祉教育」『月刊 福祉』所収、76・11（12）。
- (5) 全国学生社会福祉ゼミナール中央機関誌『科学とヒューマンイズム』第11号所収、78・9。ほかにも「社会福祉教育の現状と課題について」『月刊 福祉』所収、全社協、79・4。
- (6) 日本社会福祉学会『社会福祉学』第15号所収、74・9。
- (7) 伊藤隆二編『「福祉教育」の研究』、柏樹社、75。伊藤・上田・和田編『福祉の思想・入門講座③福祉の教育』、柏樹社、76。特集『福祉教育』をめぐって『月刊 福祉』所収、79・3。村上尚三郎編『福祉教育を考える』、勁草書房、94。『学校における福祉教育ハンドブック』、全社協、95。
- (8) 土井洋一「福祉教育はなにをめざすか」『季刊 労働法・別冊 現代の社会福祉』所収、総合労働研究所、81・5。
- (9) 阪野 貢『福祉教育の創造——視点と論点』所収、相川書房、89。
- (10) こうした懸念の表明には、ほかにも小川利夫「教育福祉論の今日的課題」〔『教育』所収、国土社、89・4〕——
- 「福祉教育」の名のもとに新たな道徳教育、あるいは教育そのものの道徳化に陥る危険性をもっているといってもいいすぎではない（八一頁）。
- 京極高宣「社会福祉専門教育の現状と課題」〔『福祉専門職の展望』所収、全社協、87〕——
- 福祉教育の核心は、ある意味では市民教育レベルではなくむしろ専門教育であるということもできる。というのも、福祉従事者を養成する専門教育こそが、ヒューマンイズムと科学的精神に立脚した社会福祉ニーズ評価と社会福祉制度運用と社会福祉援助技術（いわゆるソーシャルワーク技術）などの面でもっとも曖昧さを許されない領域のものであるからである。……その点では、いわば「権利としての社会福祉」を抜きにした「福祉の心」だけにとかく傾斜しやすい市民への啓蒙教育の現状には、いくらかの問題性がないとはいえない（一八頁）。
- (11) 阪野 貢『社会福祉教育論序説』（相川書房、84）は、「福祉教育の基本的視点」十二項のなかで——
- ①福祉教育は社会福祉についての単なる知識教育ではなく、人間の全面的発達にかかわる全人的な教育、人間のあり方に迫る教育である。
- ③福祉教育は人間性の尊重を基調にして、相互扶助精神や社会連帯意識の昂揚と福祉活動への実践意欲の涵養をはかる。
- ⑥福祉教育は福祉社会の建設に寄与する人間——「福祉実践型市民」の育成をはかる（二八頁）。

「福祉教育」の名のもとに新たな道徳教育、あるいは教育そのもの

- (12) 本文、前出。厚生省告示第一一七号。
- (13) 村上尚三郎「義務教育課程における福祉教育」〔佛教大学研究紀要〕所収、第56号、72・3)は、「人間育成の基礎としての福祉教育」(二二頁)ととらえる。ほかに「福祉教育についての提言」〔佛教大学社会学部論叢〕所収、72。
- (14) 大橋謙策「地域福祉の展開と福祉教育」、全社協、86。同編「社会教育と地域福祉」、78。ほかにも「社会福祉問題と社会教育」〔講座社会福祉・9 関連領域と社会福祉〕所収、有斐閣、83。「福祉教育の構造と歴史的展開」、「地域福祉の主体形成と社会教育」〔シリーズ福祉教育1・5〕所収、前掲。
- (15) 阪野 貢「福祉のまちづくりと福祉教育」所収、文化書房博文社、95。
- (16) 京極高宣「福祉専門職の展望——福祉士法の成立と今後」所収、前掲。
- (17) 仲村・三浦・阿部 編「社会福祉教室」(増補改訂)所収、有斐閣選書、89。
- (18) 伊藤順啓「短期大学の社会学」所収、国際書院、91。
- (19) 大橋謙策「地域福祉の展開と社会教育」〔社会教育〕所収、国土社、91・10)や「地域福祉論」(放送大学教育振興会、95)は、地域福祉主体に「地域の連帯力・地方自治能力」を期待して、その形成課題には「地域福祉計画策定主体」・「地域福祉実践主体」・「地域福祉サービス利用主体」・「社会保険制度契約主体」など四つを挙げ
- (20) 稲月 正「福祉主体の形成と福祉意識」岡本・保田井・保坂 編「地域福祉システムを創造する」所収、ミネルヴァ書房、95。高橋紘士「福祉意識と地域意識」〔季刊 社会保障研究〕所収、96・9。
- (21) 高橋 智「福祉マインドのある教師の育成を——福祉教育を教師教育の基礎教養に」東海高等教育研究所「大学と教育」所収、第15号、95・7。そのほかにも宇田川・伊藤・高橋 編「教職への招待——教育と福祉をつないで」、ミネルヴァ書房、94。
- (22) 吉田久一 編「戦後社会福祉の展開」所収、ドメス出版、76。ほかにも「教育福祉の基本問題」、勁草書房、85。
- (23) 「福祉教育——学校における福祉教育の展開」所収、相川書房、85。

〔平成七年(一九九五年)十月二十七日 受理〕

