

学習指導要領と日本の福祉教育

岡 田 真

第1節 はじめに

I 研究の全体構想

本稿は共同研究「わが国福祉教育に関する調査研究」の成果報告の一部を構成するものである。本研究は、中学、高校生段階の福祉意識の福祉教育による涵養、滲透の実態を把握しようとするものであって、研究テーマは次の6つに分かれる。

- (1) 欧米諸国とくに英米諸国とわが国との児童生徒段階における福祉意識に関する比較研究（原田信一）。
- (2) わが国中高校段階における学習指導要領その他福祉教育体系に関する研究（岡田真）。
- (3) わが国福祉意識の現状とその問題に関する研究（小沼正）。
- (4) わが国中高校段階における社会福祉教育の実態に関する研究（広島三朗，井本克二）。
- (5) 青少年赤十字（JRC）の指導者及びメンバーの福祉意識に関する研究（高橋重宏）。
- (6) 共同研究による中高校に関する実態調査（アンケート調査）及びJRCについての実態調査（メールサーベィ）（全員参加）。とくに、中高調査については質を問題とする事例調査に徹するものとする。

本稿は上記のうちのテーマ2について研究成果を報告することとしたい。

本研究には、駒沢大学研究助成金（1980年度，小沼，原田，岡田），社会福祉事業研究開発基金（1981年度，上記3名他高橋，広島，井本）による助成がなされている。また助成対象者外に小林弘人は海外出張中にテーマ1について資料採集を行っている。

なお，本報告書を本紀要に投稿させてもらうこととの調整の必要から，本紀要前号に岡田が掲載した「『都市学』『福祉学』とコミュニティ」の続稿にあたる「『福祉』と『開発』と論文『コミュニティ，オーガナイズーションの諸側面』」は、『駒沢社会学研究』誌に投稿させてもらうこととした。

Ⅱ 各次の学習指導要領

われわれが調査を行った時点までに，わが国では「学習指導要領」が6次にわたり文部省から「発行」または「告示」されている。

第1次学習指導要領が発行されたのは，いわゆる「戦後民主教育」の開幕期にあたる昭和22年であった。

第2次学習指導要領は昭和26年に発行されている。

第3次学習指導要領は昭和30年に発行されている。この時に全面改訂されたのは高校学習指導要領だけであって，小，中学校に関しては社会科篇の改訂にとどまっているが，その部分改訂が実質的には，第3節で詳述するように，全面改訂にも劣らない内容をもつ大きな変化を意味するものであった。

第4次学習指導要領が告示されたのは，小，中学校については昭和33年，高校については昭和35年であった。

第5次学習指導要領は，小学校昭和43年，中学校昭和44年，高校昭和45年と順を追って，それぞれ告示されている。

第6次学習指導要領は，小，中学校については昭和52年に，高校については昭和53年に，それぞれ告示されている。

そして，われわれが調査を行った時点は，第5次学習指導要領から第6次学習指導要領への移行措置が，中学校段階で採られている時期に相当する。

これらの学習指導要領のうち，第1次から第3次までに発行されたものは，文部省が「発行」した「著作物」であって，法的拘束力をもつものではなかった。とりわけ初期の学習指導要領には，——この著作物はそれぞれの現場がそ

それぞれの教育課程を創造していくうえの参考資料にとどまるものであって、学習指導要領に安易に頼り切ってはならない——という趣旨が、各所でくりかえし強調されていた。

それと対照的に、第4次以降に告示された学習指導要領は、学校教育法および同施行規則に拠って「告示」されたものである。そして学習指導要領に法的拘束力が存することを、文部省はとりわけ1960年代においては、特に強調していた。この法的拘束力を論点としては法廷における争いもみられた。

第5次および第6次の学習指導要領も「告示」である点では第4次のそれと異なるものではないが、個々の具体的指示においては、教育現場が創意工夫をこらす余地を残すものが増えている。

Ⅲ 学習指導要領検討の枠組

各次の学習指導要領の検討に際しては、その記述のなかに「福祉」「社会保障」などの言葉が実際に用いられている部分に主たる研究対象を限定することとし、拡大解釈をすれば福祉教育ともみなしうるような指導について述べる部分や、福祉教育と間接的に関連する学習内容を述べる部分についてまで、議論が拡散することのないようにつとめた。

検討の結果の要旨をまず示すならば、「福祉」という言葉は初期には「教科」に関する記述のなかに登場する。昭和33年に教科以外の領域として「道徳」が小中学校に特設されてからは、しだいに「道徳」においてもこの言葉が登場するようになる。ただし、「福祉」という言葉が「道徳」に関する指示のなかにおいて用いられているのは、「公共の福祉」という文脈のもとにおいてのみである。

第2節 終戦直後の中学・高校と福祉教育

I 第1次学習指導要領の上の福祉

第1次、第2次の学習指導要領のもとにあった終戦直後の教育で、「中心教科」の位置を与えられていたのは社会科であった。当時の教育課程の基本構造は、現実の社会から学習の素材として適した「問題」をとりあげ、その問題の

「解決」という視角からあらゆる教科を総合的に指導しようとするものであった。たとえば、具体的現実的な問題解決のための文献読破の過程で字を学び、その問題解決と直結したかたちで数の取扱いを学ぶなどということを経験的構想とするものであった。そのような学習活動の中心（コア）に社会的要素（および理科的要素）が位置づくのは、きわめて自然であったといえよう。

この総合的な「問題解決学習」の中心（コア）に位置するところの社会科そのものについてみるならば、この教科が備えていた総合的性格は、他教科より一層顕著であり、いわゆる公民、地理、歴史の間の壁を取りはらってその融合をはかるだけでなく、道徳教育的要素をもそのなかに含むものであった。

このような意味における「中心教科」としての社会科は、その一つの「単元」として福祉問題を取りあげている。単元とは「学習内容のまとまり」を意味する用語である。

その単元には論理的にはいわゆる「諸学問の内容的系統」によって「まとまり」が設定されることによるものもありえてよいわけであるが、その種の一種の「章節」のような性格の「学習内容のまとまり」までが単元と呼ばれたのは、「問題解決学習」から「系統学習」への回帰がはかられた昭和30年代の一時期においてのみであって、一般には、「単元」の語によっては、問題解決学習において取りあげられるところの、「一まとまりの問題」を意味することが多いようである。

「問題解決」のための「単元」は、それぞれの学校や教室が、それぞれの地域の実状に即応して、各学年の発達段階をも配慮しながら、設定すべきものとされているのであるが、その単元設定の参考事例を初期の学習指導要領はそれぞれの教科について例示している。第1次学習指導要領は「社会科篇Ⅱ」で、中等教育段階における社会科の「単元」を次のように例示している。

○第七学年（中学校第一学年）

- (I) 日本列島はわれわれに、どんな生活の舞台を与えているか。
- (II) われわれの家庭生活は、どのように営まれているであろうか。
- (III) 学校は社会生活に対してどんな意味をもっているであろうか。
- (IV) わが国のいなかの生産生活は、どのように営まれているであろうか。
- (V) わが国の都市はどのように発達してきたか。また、現在の都市生活にはどんな問題があるか。
- (VI) われわれは余暇をうまく利用するには、どうしたらよいであろうか。

○第八学年（中学第二学年）

- (I) 世界の農牧生産はどのように行われているか。
- (II) 天然資源を最も有効に利用するにはどうすればよいか。
- (III) 近代工業はどのように発展し、社会の状態や活動にどんな影響を与えて来たか。
- (IV) 交通機関の発達はわれわれをどのように結びつけて来たか。
- (V) 自然の災害をできるだけ軽減するにはどうすればよいか。
- (VI) 社会や政府は生命財産の保護についてどういうことをしているか。

○第九学年（中学校第三学年）

- (I) われわれは過去の文化遺産をどのように受けついでいるであろうか。
- (II) (イ)われわれの芸術的欲望を満足させるために、社会はどんな機会を与えているか。(ロ)宗教は社会生活に対してどういう影響を与えて来たか。
- (III) われわれの政治はどのように行われているであろうか。
- (IV) 職業の選択に際し、また職業生活の能率をあげるためにどんな努力をしなくてはならないか。
- (V) 消費者の物資の選択に際して、社会の力はどういう影響を与えているであろうか。
- (VI) 個人は共同生活によく適合して行くには、どうしたらよいであろうか。

○第十学年（高等学校第一学年）

- (I) 市場・仲買業者・貸付け・取引所及び経済的企業は、われわれの経済生活においてどんな機能を果たしているか。
- (II) われわれの経済生活に対して政府はどんな仕事をしているか。
- (III) 従業員と雇よう主とは相互にどのような権利と義務とを持っているか。また両者は社会に対してどのような義務を持っているか。
- (IV) 貧困や生活難から、社会や個人を助けるため、どんな手段がなされているか。
- (V) 日本国民はどのように民主々義を発展させつゝあるか。
- (VI) われわれは世界の他国民との正常な関係を再建し、これを維持するためにどのような努力をしたらよいか。

これら諸単元のうち、福祉問題に特に比重がかけられている単元は、「第十学年」の「単元Ⅳ」である。この単元の具体的な記述のなかには、「要旨」「教材の排列」などの項目が含まれているが、「教材の排列」の例示は次の如くである。そこに福祉学的学習要素のみならず経済学的、経済政策学的、社会政策学的な学習要素も盛込まれているのは、問題解決学習の総合的性格の然らしめた所であろうが、下記「六の5のホ」「六の6」「六の7」「一〇」などの学習は、福祉問題そのものを直接に取りあつかうものといえよう。

- (一) 貧困と生活難は、個人の福祉にいかなる影響を興えるか。

- (1) 個人に，その発展の機会を阻害させる。
 - (2) 精神的・感情的な不安定を起させる。
 - (3) 不適當な食糧・衣服・住宅などについての望ましくない生活条件や栄養不良と疾病，不衛生を助長して，十分な休養と慰安の機会を阻害する。
 - (4) 不正直・不徳義・無気力のような，望ましくない性格を助長する。
- (二) 貧困は，集団の福祉にどう影響するか。
- (1) 悪行や犯罪を増す（第八学年单元六参照）。
 - (2) 危険な貧民街を生み出す。
 - (3) 子供たちを，小さいころから労働にかりたてる。
 - (4) カード階級（貧窮救済事業の対象になる）を生む。
- (三) 広く過去において存在し，現在も存在している貧窮と経済的，社会的不安定の原因は何か。
- (1) 長期間にわたる戦争準備と，その遂行に対して行って来た国家資源の使用。
 - (2) 戦争の結果による経済の崩壊。
 - (3) 戦争にもとづく肉体的損耗。
 - (4) 天然資源に比して人口圧の大きいこと。
 - (5) 農・工業管理の拙劣。
 - (6) 国家資源からもたされる所得の不均衡な分配。
 - (7) 独占企業の存在。
- (四) 日本人の現在の経済事情はどうか。（第十学年单元二参照）
- (1) 低位生産と広範囲にわたる失業。
 - (2) 生活水準の低下。
 - (3) 適度な食糧，衣料，住宅の欠乏。
 - (4) 農・工業における生産力の現状。
 - (5) 物価の上昇とインフレーション。
- (五) 個人が，生活難を避け得るようにするためには，いかなる手段があるか。
- (1) 職業教育・公民的訓練・余暇の善用，健康な習慣の発展，家庭生活への準備などを含む教育の研究（第七学年单元三・单元六・第九学年单元四参照）。
 - (2) 収入をうまく使う研究。
 - (3) 貧窮と生活難の原因を少なくし，その影響の緩和に努力している人に対する協力。
- (六) 貧窮と生活難の諸原因を緩和し，その影響を緩和するのに望ましい計画のうちには，いかなるものがあるか。
- (1) 日本経済の再建。（第十学年单元二参照）
 - (イ) あらゆる資源をうまく利用すること（第八学年单元二参照）
 - (ロ) 日本の産業の再建計画
 - (ハ) 農業の見とおし
 - (ニ) 地主と小作人の問題

- (ホ) 外国貿易の再建
 - (ヘ) 独占企業の解体
 - (ト) 全国民の能力と才能を活用する
 - (チ) 労働組合の機能の利用
 - (リ) 租税の効果的使用
- (2) 失業問題の解決。
- (イ) 失業の原因
 - (ロ) 機械と人間労働との対立
 - (ハ) 農工業の組織とその雇よう方法
 - (ニ) 労働者の教育
 - (ホ) 雇ようと生産力との関係
 - (ヘ) 雇ようと外国貿易との関係
 - (ト) 失業の結果
 - (チ) 失業問題解決への可能な手段
 - (リ) 政府の失業者救済対策
- (3) 健康維持のための施設。(第八学年単元六参照)。
- (4) 精神と肉体の健康保全。
- (5) 青少年保護。
- (イ) 少年労働保護
 - (ロ) 経済的安定への施設
 - (ハ) 健康と安全への施設
 - (ニ) 教師や、両親の青少年に対する理解。両親や、他の成年者、子供及び社会に
関係する情操教育の施設
 - (ホ) 児童福祉法
- (6) 老年者・病弱者に対する配慮。
- (イ) 財政的援護方法
 - (ロ) 家族制度や社会制度を、老年者保護の場所として維持する
- (7) 不具者・廃疾者に対する配慮。
- (イ) 就職不可能な者に対する施設
 - (ロ) 不具者・めくら・つんぼ・廃疾者への配慮
 - (ハ) 怠慢者・犯罪者を含めた道徳的に欠陥のある者に対する施設
 - (ニ) 地震・台風・こう水・火災・その他の災害の被害者に対する配慮
- (8) 復員者及び海外引揚者の問題。
- (七) 上述の計画において示された諸施策を実行するについて、現在いかなることが
行われているか。
- (八) 上述の方策中、過去において日本で行われたものに、どんなものがあるか。
- (九) 将来実施する目的で、この計画に追加するものとして、いかなることが論議さ
れているか。

(一〇) 貧困と生活難から生ずる問題を解決するために、外国において実行しているもので、日本に採用できるものには、どのようなのがあるだろうか。

- (1) 合衆国・スウェーデン・イギリス，その他における失業対策。
- (2) 社会救済事業。
- (3) 直接的な救済事業。
- (4) 公共的援護事業。
- (5) 失業保険制度。
- (6) 養老（年金）保険・恩給制度。
- (7) 住宅建築計画。
- (8) 私的社会福祉援護協会の事業。
- (9) 寺院・教会及び教団の事業。
- (10) 病院・孤児院・養老院・身体的欠陥者への配慮・施設。
- (11) 社会事業館の事業。
- (12) 合衆国における社会事業基金制度。
- (13) 青年団（Y. M. C. A, Y. W. C. A, 4Hクラブ）。
- (14) 損害保険，健康保険制度。
- (15) 母子保護施設。
- (16) 職業指導。

(一一) 各個人は、この問題の解決に協力するために、いかなる責任を負うべきであろうか。現在、実際的に、効果的にどうして協力すべきか。

ここに扱われる福祉問題は、「知識」の量としてはきわめて豊富である。しかし、その「問題解決」については、「一一」として、ややつけたり気味の指導計画が用意されているにとどまる。しかもそれは「問題の解決」に「協力するために」という水準の、受動的な態度養成にとどまるものであり、積極的に市民として福祉対象者の援助に直接的具体的に参与する（具体的には、近年強調されている所のコミュニティ・ケアにボランティアとして参与する）などの態度の養成は、考慮されていない。

しかも当時は国民のほとんど全てが「貧困」水準において生活をしてきた時代である。（この事情はこの単元の要旨の項における記述にも反映されている）。そのような時代に、福祉問題を経済政策や社会政策による国民全体次元の貧困の解決の問題と「総合的に」（ないし未分化に）教室で議論するとき、福祉次元で行われるべき個別ケースに即した具体的な問題解決が、経済政策一般や社会政策一般に解消されてしまう恐れもありうるであろう。

直裁に述べるならば、如上の指導計画からは——経済開発を推進して全体としての所得の水準を向上しさえすれば、全ての国民が貧困から解放されるであろう——という「結論」が導かれる可能性も、ありうるわけである。

このような問題点をも含むものが第1次学習指導要領における福祉問題の取扱いであったということを念頭に置きながら、それ以降の学習指導要領に検討を加えていくことにしたい。

そのような問題をはらむものではありながらも、第1次学習指導要領における福祉問題の取扱いは、各次の学習指導要領のなかで最も詳細なものであった。

だがここに、この単元が例示されているのが「第十学年」の段階についてであるという、いま一つの問題が存する。

当時の高校進学率からすれば、第10学年の教育を受けることのできる青少年は、決して国民の大多数ではない。従って、多くの国民はこの単元を学習しないままで社会人になってしまっていたはずである。

しかも、当時の学習指導要領は文部省の「著作物」としての参考資料的性格のものであったから、高校によっては、学校独自の判断によって、ここに例示されているような福祉学習の単元を具体的に設定することを全く行わないことも、許されていたのであった。

II 第1次学習指導要領とコア・カリキュラム

「問題解決」の過程であらゆる教科を総合的に指導することをはかる教育課程は、コア・カリキュラムと呼ばれる。そして終戦直後の学習指導要領はそのコア・カリキュラムの理念に基いて構成されているものと一般に教育史では位置づけられている。

だが実は、第1次学習指導要領はこの点について性格が明瞭であったとは必ずしも言い切れないのである。すなわち、社会科については確かに公民、地理、歴史の壁が取りはらわれて総合的な指導計画がたてられているが、もしコア・カリキュラムの趣旨を徹底的に貫くものとするならば、各教科間の壁をも取り払わなければならないはずである。それにもかかわらず、第1次学習指導要領

には社会科の他に理科、国語、数学（算数）等々がそれぞれ独立した教科として位置づけられている。

第1次学習指導要領においては、国語的学力や数学的学力を社会科等との総合のもとに指導しようとするものであるのか、そうでないのかが、あいまいである。このあいまいな性格がもたらされた事情に関しては、これまでも当時の文部省内にあって占領軍と接触した人たちが、それぞれ回想を発表しているが、そのそれぞれが占領軍側の意向として理解する所には、それぞれくいちがいがある。（また、それぞれが占領軍側の誰と接触したかによって、受けた感触にくいちがいが生じてくるのは、当然のことともいえよう）。

そのあいまいな性格がもたらされた事情についてはむしろ、「アメリカ教育使節団報告書」に関する片山宗二による分析⁽¹⁾をもとに解釈を下すことによって、より明確な判断が得られるもののように思われる。すなわち同報告書執筆者には、デューイ主義者⁽²⁾の G. S. Counts や T. V. Smith などから、基礎学力主義者（エッセンチャリスト）⁽³⁾ の I. L. Kandel などまでが含まれているのであって、使節団内の双方の立場の妥協の産物が、終戦直後の学習指導要領に盛込まれたところの「総合性」の水準であった、と考えることができる。

このあいまいさは、第2次学習指導要領で若干手直しされた。コア・カリキュラムとしての総合は社会科以外の諸教科には必ずしも及ばないこととなった。あるいは、国語、数学等々の諸教科はそれぞれの独自性を保持するものとなった。ただし社会科の内容構成に関しては第2次学習指導要領においても総合的な「問題解決＝単元」の設定による指導が続けられている。

また、第1次学習指導要領では「教科」の一つとして「自由研究」が存在していたが、第2次学習指導要領からはその名称が消えた。そして、小学校では、それ以外のそれぞれの教科のなかに「自由研究」の趣旨が活かされることとなった。中学校では、「教科」とは別に「特別教育活動」という領域が特設されて、それまで「自由研究」として行われていたクラブ活動等は特別教育活動として位置づくことになった。

すなわちこの時に中学校の教育課程の2つの「領域」として諸教科と特別教

育活動とが並ぶこととなったのであった。

Ⅲ 現実のカリキュラムの上の福祉

学習指導要領の問題解決学習的性格は当初からあいまいなものであったが、その時代に現場ではどのように福祉問題を取扱っていたであろうか。

神奈川県の実例をみると、当時は福祉問題が社会科以外のさまざまな教科においても取扱われていた。たとえば、数学の応用問題のなかで福祉に関係するデータが用いられたり、国語の教材として福祉に関連する文章が用いられたりしている。(本調査の別の報告書で詳述)

このような指導の行ない方は、コア・カリキュラムとして設定された単一の単元のなかで、数学や国語の指導を行うこととは違う。それでありながら、福祉に関する指導の責を社会科だけに負わせるのではないのであって、福祉という社会的な問題の解決への接近を、数学や国語などあらゆる教科の学習のなかで行なおうとしている。その点においては、コア・カリキュラムの理念は活かされているといえよう。

そのような現実が存在できた背景には、当時数多くの著述が「コア・カリキュラム」や「コミュニティ・スクール」について公刊されていて、現場教員がその理念を習熟することができたという事情があることを無視できない。

このようなかたちでの福祉教育は、昭和30年代の、学習指導要領が「総合」から「分科」への急転換をとげた後の時代(第3次、第4次学習指導要領の時代)にも、現場ではなおしばらくは持続しているのである。

第3節 第2次学習指導要領から第3次学習指導要領へ

I 中学校のばあい

第3次学習指導要領はなお文部省の「著作物」として「発行」されたものであって、「告示」ではない。また、高校については全面改訂が加えられたのであったが、小、中学校については社会科に関する部分改訂であった。しかしその改訂された部分が、コア・カリキュラムの構造上では「中心教科」に位置づ

くところの社会科にかかわるものであっただけに、それは全面改訂に劣らぬほどの大きな転換を含むものであった。

それにもかかわらず、日本の教育の「問題解決学習」から「系統学習」への移行は、改訂前後の連続性を一見維持するかのようなかたちで推進された。

先行する第2次学習指導要領は、第1次学習指導要領と同じく「問題解決型単元」によって総合的に社会科を指導しようとするものであったが、第1次学習指導要領と異なる点は、各学年ごとに年間の「主題」が設定されていた点であった。その第2次学習指導要領における各主題は

- 中学第1学年 われわれの生活圏
- 中学第2学年 近代産業時代の生活
- 中学第3学年 民主的生活の進展

とされた。そして続く第3次学習指導要領もまた、各学年ごとに年間の「主題」を設定している。すなわち、

A 案

- 第1学年 われわれの生活圏
- 第2学年 われわれの社会生活の発展
- 第3学年 現代生活の諸問題

B 案

- 第1学年 日本の社会生活
- 第2学年 世界の結合
- 第3学年 民主的生活の発展

である。このうちのA案は、一見、前回の学習指導要領の主題設定をそのまま踏襲するものであるかのようなようである。ところが実は、A案こそ、総合的な「問題解決学習」よりは地、歴、公民の分科による「系統学習」に傾斜した内容のものであった。すなわち、A案は「学年によって学習指導要領域のある分野に重点を置いて計画した場合」の案であり、むしろB案の方が「各学年の学習領域がさらに広い領域にわたるように計画した場合」の案であるとされている。

総合的な教育課程を第3次学習指導要領が全面否定するものではないことは、総合的なB案が分科的なA案と並記されていることから明かである。しかし、教育現場が実際にB案を採ることを困難にするような指示が、今次の学習指導

要領においてはなされている。

すなわち、いわゆる ミニマム・エッセンシャルズとして、「中学校社会科の基本的目標を達成するために必要であると考えられる具体的目標や指導内容」が、地理的分野，歴史的分野，政治・経済・社会的分野のそれぞれごとに、まさに「具体的」に示されているのである。分野別に示されたミニマム・エッセンシャルズを学習させるためには、教育課程をB案よりはA案によって組織して系統的に指導した方が効率的であることは誰の目にも明かである。

このようにしてA案は、建前としては法的拘束力をもたないものであるにもかかわらず、実質的には国家基準的な機能を果すものとなった。またそれは実質的に、社会科が総合的な問題解決学習の最後のとりでとして落城をしたことをも意味した。そしてこのような転換の背後には、ミニマム・エッセンシャルズの保障に対する国民各層からの要望が、「六三制，野球ばかりが上手くなり」とまで詠まれた終戦直後の教育状況に対する不満の上に、たかまっていたという事情が存するのであった。

さて、福祉に関する学習は、「具体的目標や指導内容」では「政治・経済・社会的分野」のなかに含まれている。この「政・経・社」と略称される分野は

1. 近代民主主義の発展と人間生活
2. 近代における政治・経済・社会の構造と機能
3. 現代社会の諸問題
4. 世界と日本
5. 文化と人間生活

などの大項目を含むものであるが、そのうちの「3」において、「社会保障」が「労働問題」や「公衆衛生」などとともに取り扱われている。

このような内容を含む「政・経・社」は第3学年に配当されるものであって、第1，2学年は事実上その学習から排除されることとなった。すなわち、改訂に先立って催されたいわゆる伝達講習で「小沼視学官」は、「政治・経済・社会の分野はだいたい三年で扱うと思います」と述べている。また彼は、「A，B両案もだいたい三年に関しては、政治的，経済的，社会的分野が主であり」とも述べている⁽⁵⁾。

もちろん小沼視学官は、「政治・経済・社会の分野でも、地理や歴史と関連して、一年や二年で扱ってよい、ということもあると思います」とも述べてはいる。だが、「現代社会」の福祉問題は、「現代社会」以前の歴史や、地理の地形気候などに関する部分と「関連して」扱えるものではないことは、言うまでもあるまい。そして「政・経・社」（公民）の学習を中学1，2学年から排除することは、その後の数次の改訂を経て第6次学習指導要領に至るまで、そのまま継承されているのである。

Ⅱ 高校のばあい

高校の学習指導要領は今次において全面改訂をされたのであったが、第2次から第3次への移行は、高校のばあいにもやはり一見連続的である。

高校の教育課程は中学校のそれと異り、各「教科」のもとにさまざまな「科目」が属するというかたちを当初から採っていた。

「福祉」についての記述を含むのは社会科であるが、社会科という「教科」に属する「科目」としては、それまで、次のようなものがあった。

- 一般社会
- 日本史
- 世界史
- 人文地理
- 時事問題

これら諸科目のうち一般社会のみが第1学年の必修に指定されていたのであって、他諸の科目は生徒自身によって選択し履修されるものであった。これらのうち「一般社会」と「時事問題」は総合的な問題解決学習によって展開されるものであり、「日本史」「世界史」「人文地理」は、系統的指導によるものであった。（もちろん、西洋史と東洋史を統合して世界史とすることや、地理において人文要素を重視することなどの工夫がこらされているが、それらの試みは、むしろ関連諸学会の意向を反映するものでもあった）。

第3次学習指導要領では、「一般社会」と「時事問題」とが廃止され、「社会」（社会科社会と通称）という科目が新設された。新設の「社会科社会」のみが

「必修」(第1学年)に指定されたが、諸他は全て「選択」科目であった。

現場側のなかに「社会科社会」を「一般社会」の単なる名称変更のなされたものと理解するむきがあったとしても、当然のことであったであろう。またこの科目のみが第1学年において必修科目に指定されている点においても、形式的な連続性は維持されている。この昭和30年の学習指導要領改訂を、昭和55年版の『教育白書』は、従前の選択教科制を全面改訂して必修の教科や科目を増やしたものとして性格づけているが、社会科に関する限り、必修科目が増加したわけではない。だが、「選択」の意味は、第4節で詳述するように、大きく転換しているのである。

さて、「社会科社会」の「内容」は下記のような大綱目を含むが、そのなかに「9. 社会福祉の増進」がある。すなわち

1. 民主政治
2. 日本の政治
3. 国際政治
4. 経済生活
5. 日本経済の諸問題
6. 国際経済
7. 農村生活の向上
8. 労働関係の改善
9. 社会福祉の増進
10. 個人と社会
11. 人間の概念と民主的政治
12. 社会生活のあり方と文化の創造

その各大項目のうち「9. 社会福祉の増進」について学習指導要領が記述するところの全文は、次の通りである。

現代社会の生活不安

生活不安をもたらすものとして、たとえば失業・貧困・疾病・災害・犯害などについて政治・経済などとの関連のもとに考えさせる。

社会保障

諸外国および日本について、社会保障の歴史と現状の概要を理解させ、社会保障制度を確立するための条件を考えさせる。

福祉についての記述をこのようなスタイルによって行うことは、その後

「告示」される各次学習指導要領の「政治・経済」に継承されていく。

この記述は、「福祉」を「生活不安」「失業」「貧困」などの克服としておさえている点においては、正鵠を得たものであるといえよう。だがその貧困の克服策としては社会保障制度のみをとりあげ、具体的処遇については言及をしていない。また「知識」を提供するのみであって、「態度」、すなわち生徒の周辺に実在する「失業」者、「貧困」者、「疾病」者等々に対するコミュニティ・ケアに参加するなどの「態度」を育成する視角が欠けている。このような点においては、第1次学習指導要領について本稿が指導した問題点が、依然として持続していると、判断されざるをえない。

第4節 現状の福祉教育に至る道

I 中学校におけるその後の推移

〔第4次学習指導要領〕

昭和33年に小、中学校に「道徳」という領域が特設され、小、中学校の教育課程は、教科、道徳、特別教育活動、学校行事等のいわゆる「四領域」によって構成されるものとなった。今次の学習指導要領は、第1章の総則に続いて、第2章では諸教科を、第3章では第1節で道徳を、第2節で特別教育活動を、第3節で学校行事等を、それぞれ取扱っている。

「教科」のなかでの福祉に関する記述は、社会科の「第3学年」という標題に続く部分に見出される。今次の学習指導要領は「第1学年では地理的分野、第2学年では歴史的分野、第3学年では政治・経済・社会的分野についてそれぞれ学習させることを原則とする」ものであった（いわゆるザブトン型）。ただし、「じゅうぶんな準備がある場合」には「第1学年および第2学年を通じて地理的分野および歴史的分野の内容を学習させるなど」（いわゆるパイ字型）をも容認するものであったが、原則と特例の何れを採るばあいにも、福祉への言及があるところの政治・経済・社会的分野の学習が第1、2学年には配当できないことに、変りがない。

政治・経済・社会的分野が配当されるところの「第3学年」の社会科には、

次の大項目が含まれている。

1. 近代社会と民主主義
2. 民主主義の組織と運営
3. 産業・経済の構造と機能
4. 現代の社会生活と文化
5. 世界と日本
6. 現代の諸問題

そのうちの「6」は、さらに「産業・経済の振興」「国民生活の向上」「文化の創造と伝統の継承」の小項目を含む。そしてその第2の小項目の「国民生活の向上」の記述のなかで、福祉についての言及がなされている。その全文（下線本稿筆者）は次の通りである。

「国民生活の向上」については、国民生活を向上させるためには、産業・経済の振興を図るほかに、人口問題、労働問題、社会福祉と社会保障、農村問題、都市問題、犯罪の問題など、解決に努力しなければならない多くの問題のあることを考えさせる。そして、個人の幸福が、国家や社会の機能や人々の協力に深く結びついていることに気づかせ、社会福祉や社会保障を積極的に進めることがたいせつであることを理解させる。

「道徳」のなかでは、第4次学習指導要領の段階では、まだ福祉という言葉は用いられるに至っていない。

「特別教育活動」は生徒会活動、クラブ活動、学級会活動を含むものであるが、学習指導要領はそのそれぞれの活動について概括的記述をなすにとどまっております。そこでは福祉という言葉が用いられる余地がない。（しかし実際には、われわれの調査の対象となった学校のなかなどに、この時期に、福祉教育を特別教育活動の一環として位置づけるようになったところもある）。

「学校行事等」の節の「第2 内容」の記述はわずかに3行にとどまるものであり、そこにも福祉という言葉が用いられる余地はない。

〔第5次学習指導要領〕

第5次学習指導要領において、「道徳」の記述のなかにも「福祉」という言葉が用いられるようになる。また「社会科」のなかで今度も「福祉」という言

葉が用いられているが、その社会科における「福祉」に関する記述をめぐって、この学習指導要領が告示後2年目に「一部改訂」をされているのが今次において注目されるところである。

まず「社会科」に関して検討を加えてみよう。第5次学習指導要領は「第1, 第2学年を通じて地理的分野と歴史的分野とを学習させ, 第3学年において歴史的分野と公民的分野とを学習させることを原則とする」としている(変型パイ字型)。この学年配当によっても, 第1, 2学年からは, 福祉教材を含む公民的分野が排除されざるをえないわけである。それぞれの分野の授業時数は「地理的分野 140 単位時間, 歴史的分野 175 単位時間, 公民的分野 140 単位時間を標準とする」(週当たり1時間の1年間の授業が35単位時間に相当する)ものであった。

「公民的分野」は, 身近な集団の学習から大きな社会の学習へと同心円をえがいて拡大していく方式で内容を構成している。すなわち,

1. 家族生活
2. 社会生活
3. 経済生活
4. 国民生活と政治

というものが, その「内容」の大項目である。(第2項目で社会生活と称するものの内容は, 地域社会の生活を実態とするものである。このような教材の配列は, 初期社会科における現場の自主的教育課程編成に強調されたところの「同心円型拡大」に類似している)。

これらの大項目のうち, 「3. 経済生活」で福祉は言及されている。この大項目に含まれる小項目は次の通りであるが, 福祉への言及はそのうちの「エ. 日本経済の現状と課題」で行われている。

- ア. 家計と企業
- イ. 価格と金融のはたらき
- ウ. 財政の役割
- エ. 日本経済の現状と課題
- オ. 日本経済と世界経済

「エ, 日本経済の現状と課題」についての記述の全文は, 告示当初の昭和44

年には次の通りになっていた。(下線本稿筆者)

国民所得の動き、技術革新による生産の増大、景気の変動、消費構造や産業構造の変化などの学習を通して、第二次世界大戦後の日本経済の復興とその後の急速な成長、それに伴う経済構造や生活水準の変化のあらましを理解させる。

また、物価の安定、労働力の活用、流通の近代化、社会資本の整備、国土の高度の利用などに関する課題や人口問題、農業問題、中小企業問題などがあることを理解させる。

さらに、国民生活の向上のためには、生産の集中が進む中での消費者保護、住宅・生活環境施設の整備、公害の防除、雇用と労働条件の改善、社会保障制度の充実などを図り、経済の発展と国民の福祉の増大とが結びつくことが必要であることを理解させる。その際、個人や企業などの社会的責任についても考えさせる。

その後昭和46年の「一部改訂」で、この記述の第3段落以降が改められ、「さらに」に続く文章は次の如くになった。(下線本稿筆者)

さらに、国民生活の向上や福祉の増大のためには、生産の集中が進む中での消費者保護、住宅・生活環境施設の整備、雇用と労働条件の改善、社会保障制度の充実などを図ること、および産業などによる各種の公害を防止して、国民の健康の保護や生活環境の保全を図ることが必要であることを理解させる。その際、人間尊重や国民福祉の立場に立って、国や地方公共団体の役割を理解させるとともに、個人や企業などの社会的責任について考えさせる。

この時の「一部改訂」は当時のジャーナリズムには、主として公害教材の取扱いとの関連で喧伝されていたが、その改訂は同時に、いわゆる「福祉と経済との調和条項」の削除をも内容とするものであったわけである。

本稿は第1次学習指導要領の福祉の取扱いについて、その指導計画からは、——経済開発を推進して全体としての所得の水準を向上させれば、福祉問題も自ら解決する——という「結論」さえも導きだされかねないと述べたが、第5次学習指導要領の福祉観は、実は、第1次学習指導要領の福祉観と、福祉問題の解決を経済開発による所得水準上昇に直結させるものである点において、同じ本質をもつものである。ただし、昭和44年には公害問題の発生という新しい条件が加わり、経済開発を終戦直後のように無制限に主張することは困難になった。そのような条件のもとに、「経済開発の従属変数」としての福祉に判断を下すとき、「開発を抑制するなら福祉も抑制せざるをえない」という結論が

導かれるのは当然であろう。

しかも第3次学習指導要領以降、福祉についての学習から具体的措置にかかわる素材を「教材精選」してしまい、金銭扶助を主たる内容とする社会保障に視野を限定してしまっているのであるから、その視角内では、開発抑制にともなう社会保障財源難の問題についてしか、着目することができないはずである。

福祉についてのこの水準の理解からは、今次の学習指導要領が一部改訂前に行ったような記述が、福祉についてなされるのは必然であった。

コミュニティ・ケアへの参与などの「態度」の育成がはかられていない点においても、学習指導要領の記述は第1次から第6次に至るまで一貫している。第5次学習指導要領が「経済生活」としてのみ福祉を取扱い、「社会生活」（地域社会生活）の項目で地域のボランティア活動等に言及していないことは、この学習指導要領の福祉理解の水準を象徴するものであるのかもしれない。

さて次に「道徳」についての検討に移ろう。第5次学習指導要領はこの道徳と呼ばれる「領域」のなかでも、「福祉」という言葉を使用し始めている。ただしこの言葉は「公共の福祉」という文脈の上で用いられているのであって、「問題をかかえる人」の権利擁護という福祉学の共通理解とする視点から、この言葉が使用されているのではない。

その「道徳」の「内容」として、第5次学習指導要領は、13の徳目を、学年配当の指定をすることなしに、かかげているが、「福祉」という言葉は「徳目12」と「徳目13」のなかに登場する。すなわち（下線本稿筆者）

12. 公共の福祉を重んじ、社会連帯の自覚をもって理想の社会の実現を目ざす。

(1) 公私の別をわきまえ、社会の一員たるにふさわしい公德心の伸長に努めること。

(2) 正義を愛し、利己心や狭い仲間意識を克服して、差別のないよりよい社会の実現のために力を合わせること。

13. 日本人としての自覚をもって国を愛し、国家の発展に尽くすとともに人類の福祉に寄与する人間になることを目ざす。

(1) わが国の国土と文化に対する理解と愛情を深め、すぐれた伝統の継承と創造に役だとうとすること。

(2) 常に国際的な視野に立って、世界の平和と人類の幸福に貢献することのでき

る人間になろうとすること。

第5次学習指導要領においては小、中学校の教育の「領域」が、前次の「四領域」から「三領域」に改められて、「教科」「道徳」「特別活動」の各領域から構成されるものとなった。(学習指導要領は、1章総則、2章各教科、3章道徳、4章特別活動という構成になっている)。

「特別活動」は中学校では、生徒活動(生徒会活動、クラブ活動、学級会活動)、学級指導、学校行事を内容とするものである。学習指導要領はそのそれぞれの活動について概括的記述をなすにとどまっておき、「福祉」という言葉はそのなかでは使用されていない。(しかし実際には、われわれの調査の対象となった学校のなかに、この時期に福祉教育を特別活動として位置づけていたところが稀ではなかった)。

II 高校におけるその後の推移

〔第4次学習指導要領〕

高校には、小、中学校のように「道徳」という領域が特設されることはなかった。従って第4次学習指導要領のもとでの高校教育は、小、中学校の四領域から道徳を除いたところの、教科、特別教育活動、学校行事等の「三領域」によって編成されるものであった。

「道徳」が特設されなかった高校の学習指導要領においては、「道徳」のなかに福祉という言葉が登場する余地がないのはもちろんのことである。福祉という言葉は第4次の高校学習指導要領においては「社会科」という教科のなかの「政治・経済」という科目のなかにのみ登場している。

「社会科」のなかに含まれる科目の種類は、第4次学習指導要領において従前と著しく変化することとなった。新しい諸科目は次の通りであった。

| | | | |
|-------|-----|------|-----|
| 倫理・社会 | 2単位 | | |
| 政治・経済 | 2単位 | | |
| 日本史 | 3単位 | | |
| 世界史A | 3単位 | 世界史B | 4単位 |
| 地理A | 3単位 | 地理B | 4単位 |

科目の必修指定も生徒の専攻学科ごとに緻密に行われた。そしてこの必修指定緻密化の傾向は、社会科以外の教科についても認められる所である。社会科の必修科目すなわち「すべての生徒に習得させる」ものは、専攻学科の如何にかかわらず、「『倫理，社会』および『政治・経済』を含めて4科目」であった。そしてこの基本線のもとに、「普通科」「職業教育を主とする学科」「音楽に関する学科」「美術に関する学科」のそれぞれごとに、その必修科目を指定している。各学科ごとの必修指定は次の通りであった。

〔普通科〕

- ア 「倫理・社会」 2単位
- イ 「政治・経済」 2単位
- ウ 「日本史」 3単位
- エ 「世界史A」 3単位または「世界史B」 4単位
- オ 「地理A」 3単位または「地理B」 4単位
- カ できれば「倫理・社会」または「政治・経済」のいずれかに1単位を加えて履修させることが望ましい。

〔職業科〕

- ア 「倫理・社会」 2単位
 - イ 「政治・経済」 2単位
 - ウ 「日本史」 3単位および「世界史A」 3単位または「世界史B」 4単位のうち1科目以上ならびに「地理A」 3単位または「地理B」 4単位のうち1科目，合計2科目以上について5単位
- この場合において、「日本史」，「世界史A」および「地理A」については2単位とすることができる。

〔音楽科・美術科〕

- ア 「倫理・社会」 2単位
- イ 「政治・経済」 2単位
- ウ 「日本史」 3単位および「世界史A」 3単位または「世界史B」 4単位のうち1科目以上ならびに「地理A」 3単位または「地理B」 4単位のうち1科目，合計2科目以上について6単位

福祉についての言及があるところの「政治・経済」は、専攻学科の如何にかかわらず、全ての生徒に必修として課せられるものであった。この点は、福祉についての言及があるところの従来の「一般社会」や「社会科社会」が全ての生徒に必修として課せられていたことと、同じである。

だがその学習が配当される学年は変化している。「一般社会」や「社会科社会」の学習は第1学年に配当されていた。これに対し「政治・経済」は「全日制の課程にあっては第3学年，定時制の課程にあってはそれに相応する学年において履修させることを前提として」その「内容」が作製されているものである。すなわち，福祉にかかわる教材の学習が，第1学年から第3学年に繰り延べされているのである。

「政治・経済」の「内容」を構成する大項目は次の通りであるが，その第3の項目に「社会福祉」が登場する。

1. 日本の政治
2. 日本の経済
3. 労働関係・社会福祉
4. 国際関係と国際協力

この大項目の「3」は，「労働関係の改善」「社会福祉の構造」という2つの小項目から構成されている。そのうち「社会福祉の構造」の項の記述の全文は次の通りであるが，その記述の基本的スタイルは，第3次学習指導要領の「社会科社会」のそれを，ほとんどそのまま踏襲している。

社会生活の向上（現代社会における生活不安の解決を取り扱い，福祉国家の理念にもふれる。）

社会保障（社会保険，公的扶助などを取り扱い，おもな国々の社会保障制度にもふれる。）

いわゆる「三領域」のうち「教科」以外のもの，すなわち「特別教育活動」「学校行事等」に関する第4次学習指導要領の記述のなかでは，福祉という言葉は使われていない。すなわちこの学習指導要領は，「1章総則」「2章各教科・科目」「3章特別教育活動 および 学校行事等」という章別構成をとっているが，その第3章は全体で6ページの記述をもつのみであって，そこにおける概括的指示のなかに福祉教育についての直接的指示が含まれる余地はないのである。（しかし実際には，われわれの調査の対象となった学校のなかなどに，この時期に，福祉教育を特別教育活動の一環として位置づけるようになったところもある）。

〔第5次学習指導要領〕

続く第5次の学習指導要領においても、福祉への言及は社会科の「政治・経済」のなかで行われている。

教育課程の「領域」は、中学校での「四領域」から「三領域」への変化に対応して、高校でもこの時に「三領域」が「二領域」に減ることとなった。すなわちこの時に、高校教育は「教科」と「各教科以外の教育活動」とから編成されるものとなった。そして「各教科以外の教育活動」には、ホームルーム、生徒会活動、クラブ活動および学校行事が含まれる。

「教科」としての社会科に含まれる科目の種類は、前回の学習指導要領とあまり変わっていない。主な変化としては、「世界史A」と「世界史B」とが「世界史」（3単位）に統一されたこと、および「地理A」と「地理B」との区別が、単位数の違いを意味するものであることをやめて、地誌を主とするものと系統地理を主とするものとして、それぞれ内容上の特性を明確にしたうえで、ともに3単位科目とされたことが、あげられるくらいである。

必修科目としては、「倫理・社会」と「政治・経済」とが指定されていた。そしてその上で、「日本史」「世界史」「地理A」「地理B」の4科目中2科目が「すべての生徒に履修させるもの」とされていた。

各科目の学年配当については、『倫理・社会』、『政治・経済』および『日本史』は第2学年または第3学年において、『世界史』、『地理A』および『地理B』は第1学年または第2学年において、……履修させることが望ましい」とされている。この記述は、前次の学習指導要領が各科目の履修学年を厳しく指定していたのに比べると、かなり柔軟な内容のものである。しかしその柔軟な記述は、各学校が前次学習指導要領のもとで決定した学年配当案をそのまま踏襲することをも、許容することが可能な内容のものでもあった。

要するに、福祉に言及があるところの「政治・経済」は、第5次学習指導要領においても第4次学習指導要領におけると同じ性格の必修科目として指定されており、前次におけると同じく第1学年においては履修されないものとされていたのである。

その「政治・経済」の「内容」は、次の大項目を含むものであった。

1. 日本の政治
2. 日本の経済と国民福祉
3. 国際経済と国際政治

そして「2. 日本の経済と国民福祉」には、中項目として、「経済活動の進展と現代経済の働き」「日本経済の現状と課題」「国際経済の現状と課題」「国際経済の動向と日本経済」「国民生活の向上と福祉の実現」が含まれている。そして中項目「国民生活の向上と福祉の実現」のなかに、小項目として

公害と国民生活
労働関係の改善
国民福祉の向上

が含まれる。福祉についての言及はそのなかの「国民福祉の向上」という小項目のなかでなされているのであった。この部分の記述の全文は次の通りである。

所得・消費の水準や格差，成長経済下の社会的消費・社会資本の状況，社会変動などの観点から，社会的緊張の発生する理由と社会保障の必要性について理解させ，おもな国々の社会保障制度にも触れながら，福祉国家の実現について考えさせる。

「各教科以外の教育活動」については，この学習指導要領はその「第3章」において指示を行っている。だがこの章は全文で6ページだけの簡潔なものであり，その概括的指示のなかに福祉教育についての直接的指示がなされる余地はない。（しかし実際には，われわれの調査の対象となった学校のなかに，この時期に福祉教育を生徒会活動，クラブ活動などの一環として位置づけている所が稀ではなかった。）

Ⅲ 学習指導要領の推移の時代的背景

昭和30年の中学校学習指導要領の鋭角的な「部分改訂」の背後に，「六三制，野球ばかりが上手くなり」と詠まれて然るべき状況に対する教育受益者側の反発が存したことを，前に述べた。教育受益者にとってのみならず，人材需要者にとってもまた終戦直後の学力低下は望ましいものではなかったであろう。

経済界を中心に「人づくり」が盛んに議論されるという時代的背景のもとに，昭和35年の高校学習指導要領改訂は行われたのであった。第4次学習指導要領

においては、いずれの教科についても、多様な専攻コースのそれぞれごとに、必修科目が緻密に規定されている。

「選択」という言葉の意味も、この時期に鋭角的に変化した。すなわち、「選択科目」とは昭和20年代には、高校生自らがそれぞれ自由に選択する科目を意味していた。そのような選択の意味が第3次学習指導要領において変質しはじめ、第4次学習指導要領以降は、「選択科目」とは学校が選択して全校生徒ないし特定コース全生徒に課す科目のことになっている。

当時の高校多様化は、商業高校、工業高校等を普通高校の下位に位置づけようとするものであるかのように世に伝えられた。そしてそのような言論が世間一般の親の心を動かして、その後に職業高校の地盤沈下をまねいたことは否定できない。だが、学習指導要領の商業、工業等の「専門教科」に関する規定そのものについてみる限り、職業教育を普通教育よりも低い水準において構想していたのでは決してないことがわかる。

たとえば、「商業」という教科のなかに「経済」という科目があるが、その「内容」は、第4次学習指導要領においては、普通教育としての「政治・経済」の内容よりも、はるかに専門的に経済学の体系を指導するものとなっていた。当時の科目「経済」は、大学の「経済原論」の水準において指導を展開することも、生徒の質と教員側の専門性の如何によっては、不可能でないものであったと言ってもよい。

昭和30年代に推推された高校多様化について、それを当初から学力による選別を意図したものであるとみなすのは、このような学習指導要領の志向する水準をみると、必ずしも適切であるとはいえないようである。多様化を、進路に応じたカリキュラム設定から、標準偏差の十分の一（業者テストのいわゆる1点）を単位とする学力序列の設定に転じてしまったことの責は、むしろ、いわゆる無目的進学希望者すなわち、将来計画や自らの学習意欲を欠いたままで高校大学への進学を希望する青少年と、その親たちに問われるべきであろう。

学習指導要領は、高校の多様なコースのそれぞれから、それぞれの分野の高度の人材（当時の慣用語では「ハイタレント」または「マン・パワー」）が輩

出することを可能にしようとしていた。そしてそのような人材育成が、その頃ようやく高度経済成長期にさしかかりつつあったわが国の「社会的要請」に応えるものであったことは、いうまでもあるまい⁽⁶⁾。

当時の文部省が協力を惜しまなかったものとしての高度経済成長は、国民所得というトータルな数値についてその増大をもたらすことのできるものである。そして、国民所得の水準の一般的上昇の従属関数として福祉を把握するのが、第1次以降の各次の学習指導要領に一貫する姿勢であった。ちなみに、昭和33年に告示された中学校学習指導要領は「個人の幸福が、国家や社会の機能や人々の協力に深く結びついている」という文章を受けるかたちで「社会福祉や社会保障」に言及していたのであるし、昭和30年と昭和35年の高校学習指導要領は、「社会福祉」に関する教材を、一般的な「生活不安」の解決や一般的な「国民生活の向上」と、「社会保障」すなわち金銭的援助とだけに「精選」し、具体的直接的な援助についての取扱いは切捨ててしまっていた。

経済開発に福祉への効果を無限定に期待していることについて、文部省の不勉強を一概に責めるわけにはいかない。福祉の専門研究者の間にさえ、それと同じ理解水準の人たちはいたのであって、福祉に関する国際会議に、日本の福祉学界は1962年に当時わが国に進行中の地域開発をコミュニティ・ディベロップメントの実例として報告しているのである⁽⁷⁾。

だが、そのような福祉理解の水準のままでは、経済成長を阻害する要因が出現すると、「福祉見直し」を結論する他に、道が発見できなくなってしまう。そして公害問題に直面した昭和40年代の中頃に告示された第5次学習指導要領において、福祉がどのように取扱われていたかは、すでに検討した所である。

その後昭和50年代の第6次学習指導要領告示前後に、日本経済は「安定」成長を余儀なくされている。しかも、「高度」成長の遺産として、国民総生産というトータルな概念においては、日本は有数の強大国であり続けている。

それにもかかわらず、オートメーション化にともなう「事実上の失業人口」は構造的に増大しているはずである。出稼などにともなう家族欠損、交通事故などによる身体障害など、新たな「貧困の原因」が形成されつつある。老齡従

属人口はその比率を増大しつつあるし、進学率上昇にともなって若年不就労人口は量においても比率においても増大しつつある。経済開発の遺産として日本がG.N.P. 強大国となったということは、福祉問題が自動的に解消するということの意味するものでは決してなく、むしろ社会保障制度の緻密で柔軟な充実と、具体的直接的な福祉対象者に対する措置の工夫とは、いよいよ必要とされるに至っている⁽⁸⁾。

そのような昭和50年代の前半に告示されたのが第6次学習指導要領である。そこにおいては、福祉はどのように扱われているのであろうか。

第5節 現状と第6次学習指導要領

I 中学校のばあい

われわれが調査を行った時点は、第5次学習指導要領から第6次学習指導要領への移行措置が中学校段階でとられていた時期に相当する。この時点以降の中学高校で展開される福祉教育は当分の間、第6次学習指導要領のもとに実施されることになる。そのような意味をもつものとしての第6次学習指導要領を、これからみていきたい。

まず中学校についてであるが、今次の改訂は義務教育における「ゆとり」の強化を一つのねらいとしたものであると言われている。

「第1章 総則」においてこそ、「第2章以下に示す各教科、道徳及び特別活動の内容に関する事項は、特に示す場合を除き、いずれの学校においても取り扱われなければならない」とされているが、実際にはその「第2章以下」には、現場の自由裁量の余地を残す記述が数多くなされている。「教科」に関する記述が圧縮され、学習指導要領全体のページ数が大きく減少している。それぞれの教科の授業時間数も減少している。(ただしそれがかえって一時間当りの授業内容の過密化という、ゆとり強化に逆行する結果をまねいてはいるが)。

今次の学習指導要領においては、中学校の教育課程は「教科」「道徳」「特別活動」の「三領域」から編成されるものとなっている。そして「福祉」という言葉は「教科」としての社会科の公民的分野と「道徳」とに登場している。

「教科」は学習指導領の第2章で取扱われており、その第2節で社会科が扱われている。

社会科の各分野の学年配当については、「第3. 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」において、「第1学年及び第2学年を通じて地理的分野と歴史的分野とを並行して学習させ、第3学年において公民的分野を学習させることを原則とする」(パイ字型)としている。この原則にそのまま従う限り、福祉への言及がある公民的分野は第3学年に配当されることになるが、今次学習指導要領は学年配当に関し学校の実態に即して「適切な指導計画を作製することができる」と付記している。この付記は、告示としての各次の学習指導要領のなかでは、最も明確に現場の自由裁量を承認しているものである。

「各分野に充てる授業時数」は、公民的分野と歴史的分野がそれぞれ35単位時間(週当たり1時間の1年間の授業に相当する)ずつ削減されている。すなわち、「地理的分野140単位時間、歴史的分野140単位時間、公民的分野105単位時間を標準とする」ものとなった。

公民的分野の「内容」は次の大項目によって構成される。

1. 民主主義と現代の社会生活
2. 国民経済の向上と経済
3. 日本の政治と国際社会

これらの大項目のうち、福祉についての言及は「2. 国民生活の向上と経済」で行われており、そこには次の小項目が含まれる。

- ア. 消費生活と経済の仕組み
- イ. 職業と生産活動
- ウ. 国民生活と福祉
- エ. 貿易と国際協力

これらの小項目のうち、「ウ. 国民生活と福祉」の記述の全文は下記の通りである。たまたま前次の学習指導要領は、告示直後に、「公害」に関する記述の手直しと「福祉と経済の調和条項」の削除とを主たる内容として「一部改訂」されたものであったが、今次の学習指導要領は、再び、「財政収支の重要な意味」と「納税の義務」の強調の後に福祉を取扱うものとなった。すなわち、

国民生活にとって財政収支が重要な意味をもっていることを理解させるとともに、租税の役割と納税の義務についての理解を深めさせる。

また、国民生活の向上や福祉の増大のためには、雇用と労働条件の改善、消費者の保護、社会資本の整備、公害の防止などの環境の保全、資源やエネルギーの開発とその有効な利用、社会保障制度の充実などが必要であることを理解させる。その際、国や地方公共団体の役割を理解させるとともに、個人、企業などの社会的責任について考えさせる。

「道徳」は学習指導要領の第3章で取扱われている。その「内容」としては16の徳目が学年配当を指示されることなく挙げられているが、「福祉」という言葉が用いられているのは徳目14のなかにおいてである。この徳目の全文は

公私の別をわきまえ、公共の福祉を重んじ、社会連帯の自覚をもって理想の社会の実現に尽くす。

(公德心を伸ばし、公共の福祉と社会の発展のために力を尽くすとともに、正義を重んじ、差別や偏見のないよりよい社会を実現するように努める。)

というものであって、前次学習指導要領と同じく、「福祉」という言葉を「公共の福祉」という文脈において使用するものである。

「特別活動」は学習指導要領の第4章で取扱われている。その記述がきわめて概括的であることは前次と同じであるが、それが概括的であるがゆえに、特別活動の一環に福祉教育を包含することもまた可能であろう。すでに前次までの学習指導要領のもとにあっても福祉教育を特別活動の一環として位置づける学校が存在していたことは、既述の通りである。その「内容」は

A. 生徒活動

- (1) 学級会活動
- (2) 生徒会活動
- (3) クラブ活動

B. 学校行事

- (1) 儀式的行事
- (2) 学芸的行事
- (3) 体育的行事
- (4) 旅行的行事
- (5) 保健・安全的行事
- (6) 勤労・生産的行事

C. 学級指導

- (1) 個人及び集団の一員としての在り方に関すること。

- (2) 学業生活の充実に関すること。
- (3) 進路の適切な選択に関すること。

から構成されている。「学級指導」の1，および3種類の「生徒活動」は福祉教育になじむものと考えられるし、「学校行事」もまた，行事の持ち方や行事のもたれる場面の如何によっては，福祉教育としての効果を含むものとなることができるであろう。（この点については第6節で後述する）。

Ⅱ 高校のばあい

第6次の高校学習指導要領はページ数が従来のものに比べて著しく減少している。その減少が可能になったのは，商業，工業などの「専門教科」の記述が急激に圧縮されたことによるものであって，それ以外の教科について極端な教材精選が行われたわけではない。（第4次学習指導要領が「専門教科科目」について高水準な内容を詳細に記述しているのと，対照的である）。

今次の学習指導要領においては，高校の教育課程は「教科」と「特別活動」の「二領域」から編成されるものとなっている。そして福祉についての言及は社会科の2つの科目においてなされている。その2つの科目は，「政治・経済」と，新設の「現代社会」とである。

「教科」についての今次の特色は，履修すべき単位数が教科別には示されていない点にある。すなわち生徒は必修諸「科目」を含めて80単位以上を履修すれば卒業できるのであって，社会科について何単位以上，国語について何単位以上などという規定はない。必修科目に指定されているのは，「現代社会」「国語Ⅰ」「数学Ⅰ」「理科Ⅰ」「保健」「体育」「音楽Ⅰ・美術Ⅰ・工芸Ⅰ・書道のうちの1科目」（女子は家庭一般も）である。必修指定が僅少である点において，一見，終戦直後の学習指導要領に類似している。

ただし，「第1章総則」の「第8款」のなかに，「学校においては，卒業までに履修させる各教科・科目及びその単位数並びに特別活動及びそれらの授業時数に関する事項を定めるものとする」という指示がある。この文章は，「履修させる教科・科目」を生徒の自由選択を含むかたちで学校が「定める」ことを，

もちろん否定するものではない。だがまたこの文章は、それぞれの学校が「定めた」ところの科目を全て生徒に必修として課すことをも、否定するものではない。そして第4次学習指導要領以降の慣行からすれば、科目の選択は生徒よりは学校の主導のもとに決定されるばあいが当分は多いであろうと予想してよさそうである。

いずれにしても、福祉への言及のある「現代社会」は全生徒に必修として課せられるものであるが、この他にも社会科には次の科目が含まれている。（現代社会は4単位）

| | |
|-------|------|
| 日 本 史 | 4 単位 |
| 世 界 史 | 4 単位 |
| 地 理 | 4 単位 |
| 倫 理 | 2 単位 |
| 政治・経済 | 4 単位 |

必修科目としての「現代社会」は第1学年に配当されている。これまで久しく、福祉への言及を含む科目が高学年次に配当されていたことと、対照的である。しかしまた今次の学習指導要領のもとでは、「現代社会」以外の社会科の指導が第1学年では全く行われなくなってしまう可能性もある。すなわち、社会科に関する「節」の「第2款. 各科目にわたる指導計画の作成と内容の取扱い」のなかに、「『現代社会』は、原則として第1学年において履修させるものとし、『日本史』、『世界史』、『地理』、『倫理』、及び『政治・経済』は、原則として『現代社会』を履修した後に選択して履修させるものとする」（下線本稿筆者）という指示がある。

「現代社会」と「政治・経済」の「内容」はそれぞれ、次のような大項目を含んでいる。

〔現代社会〕

1. 現代社会の基本的な問題
2. 現代社会と人間の生き方

〔政治・経済〕

1. 日本国憲法と民主政治
2. 日本の経済と国民福祉
3. 国際社会と日本

「福祉」という言葉は、「現代社会」の「1. 現代社会の基本的な問題」と、「政治・経済」の「2. 日本の経済と国民福祉」のなかに登場する。そのそれぞれに含まれる小項目と記述の全文とは、次の通りである。(下線本稿筆者)

[現代社会]

現代と人間

現代社会の成り立ちと人間生活

人類と環境

人口問題と資源・エネルギー

現代の経済社会と国民福祉

科学技術の発達と現代の経済生活

(生産の拡大と現代の企業，市場機構と政府のはたらき，経済体制など)

日本経済の特質と国際化

(国民所得の動き，景気の変動，国際収支の動向など)

経済の調和のある発展と福祉の実現

(消費者保護と企業の責任，人間の尊重と公害の防止，労働条件と労働関係の改善，社会保障と福祉社会の実現など)

[政治・経済]

現代の経済の特徴とはたらき

経済社会の変容，現代の市場と企業など

国民経済の構造と経済成長

国富と国民所得，経済の安定・成長と金融や財政の役割など

国際経済と国際協力

国際経済の動向，経済体制の変化，国際経済における日本の役割と発展の方向など

日本経済の現状と国民福祉

日本の産業構造と日本経済の課題，国民生活の向上と福祉の実現にかかわる基本的問題，特に科学技術の発達と資源・エネルギーの活用，公害の防止，労働関係の改善，消費者保護，社会保障制度の充実など

上に引用したところをみると、「現代社会」にせよ「政治・経済」にせよ，福祉を主として社会保障すなわち金銭的援助の水準でおさえられている点において，これまでの各次学習指導要領と福祉理解が同水準であるといわざるをえない。わずかに「現代社会」に「福祉社会の実現」が述べられてはいるが，それは社会体制次元の問題であって，生徒の身近に存在する「問題をかかえる人」のためにコミュニティ・ケアに参加することなどは，全く指導内容から除

外されているのである。

それでは、地域住民としての自覚は「倫理」の学習によって育成されることになっているのであろうか。いやそのような補完を今次の「倫理」に期待することは難しいようである。「倫理」の内容の大項目は、1. 人間の自覚、2. 日本の思想、3. 現代社会と倫理、とされているのであって、そこにおいては、地域住民としての自覚を徳目として授けることは不可能でないにしても、コミュニティ・ケアがなぜ必要であるかの理由を論理的に納得させるだけの指導を展開する余地は、残されていないのである。

従って、高校生がすでに自発的に展開しているボランティア活動などに一層の指導を加えるためには、「特別活動」としての展開を試みる他に道はないであろう。ただし今次学習指導要領の「第3章 特別活動」の記述総量は3ページであって、従来より一層圧縮されており、当然、福祉教育についての直接的言及がそのなかでなされる余地はない。その「内容」に関する記述はさらに短いものであって、その全文は下記の通りである。

A ホームルーム

ホームルームは、学校における生徒の基礎的な生活集団として編成し、主として次の事項を取り扱う。

- (1) 集団生活の充実に関すること。
- (2) 学業生活の在り方に関すること。
- (3) 進路の適切な選択決定に関すること。
- (4) 健康で安全な生活に関すること。
- (5) 人間としての望ましい生き方に関すること。

B 生徒会活動

生徒会は、全生徒を会員として組織し、主として次の活動を行う。

- (1) 学校生活の充実や改善向上を図る活動
- (2) 生徒の諸活動間の連絡調整に関する活動
- (3) 学校行事への協力に関する活動

C クラブ活動

クラブは、学年やホームルームの所属を離れて共通の興味や関心をもつ生徒をもって組織することを原則とし、次のいずれかに属する活動を行う。

- (1) 文化的な活動
- (2) 体育的な活動
- (3) 生産的な活動

D 学校行事

学校行事は、主として全校若しくは学年、又はそれらに準ずる集団による活動とし、次の行事を適宜行う。

- (1) 儀式的行事
- (2) 学芸的行事
- (3) 体育的行事
- (4) 旅行的行事
- (5) 保健・安全的行事
- (6) 勤労・生産的行事

上記のうちの、「ホームルーム」の(1)、「生徒会活動」の(2)、「クラブ活動」の(1)、(3)は福祉教育になじむものと思われるし、「学校行事」もまた、行事のもち方や行事のもたれる場面によっては、福祉教育としての効果を含むものとなることができるであろう。(この点については後述する)。

第6節 学習指導要領と教育現場とへの提言

I 福祉の本旨と教育課程上の福祉

各次の学習指導要領の何れにおいても、福祉がほとんど社会保障を中心とする公的な援助に局限して取扱われている。その財源問題とのかかわりで国民の納税の義務が強調されることはあっても、ボランティア活動への決起などを具体的内容とするところの、地域住民として具体的直接的に福祉活動に参加することの必要に言及されることはほとんどない。この点を、本稿は各次学習指導要領のそれぞれについて検討する過程で指摘してきた。この指摘は、いわゆる「戦後民主教育」の原点として教育史家によってしばしば位置づけられるところの、第1次学習指導要領についてさえも、あてはまるとしてよいであろう。すなわち、学習指導要領は各次の何れも、福祉教育に関する限りは、満足のできるものでない、と言わざるをえない。

だが、学習指導要領は今後も改訂をくりかえしていくことであろう。本節では、いつの日かの改訂に際して改善がなされることを期待しつつ、何を学習指導要領に盛り込むべきかについて、論じ、かつ若干の提言を行うことにしたい。またそれに続いて、現行学習指導要領のもとで何を教育現場においてなしうる

かを論ずることにしよう。

議論に入る前に確認しておくが、これから行う提言はシビル・エデュケーションないしゼネラル・エデュケーションとしての福祉教育にかかわるものである。専門家育成のための福祉教育は一応ここでの議論の対象から除外することとしたい。

もちろん制度的には高校段階に専門教育として福祉についての「教科」を設置することが禁じられているのではない。従って、「商業」「工業」「農業」「看護」などのいわゆる「専門教科」の一つに「福祉」を加え、その教科に属する「科目」として、ケースワーク、社会保障、老人福祉、障害者福祉等々の幾つかの科目を設置することも許されるであろう。高校生の発達段階からしても、優秀な生徒でさえあれば、これらの科目の学習によってかなりの専門性を身につけることが、必ずしも不可能ではないはずである。もし筆者が提言を、第4次学習指導要領告示前後のような、高校段階の専門教科に高度の水準を期待する社会的雰囲気のもとで行うのであったとしたら、筆者は専門家養成としての福祉教育にも言及することを、決して怠らなかつたであろう。だが第6次学習指導要領告示前後の社会的風潮のもとでは、専門ワーカーの高校段階での養成を論ずるのは、現実的ではない。すでに米国では、スーパー・バイザー水準のソーシャル・ワーカーの養成は実に大学院教育の仕事となっている。わが国の社会福祉主事の資格も大学水準の幾つかの科目の修得によって得られるものである。もちろん徒らに在学年数を延長することが人材を育てる道ではないが、現状では、高校段階でいかに優秀な専門家を養成してみても、彼らを受け容れる職場は僅少であろう。本稿が専門家育成のための福祉教育を議論しても、現在の高校教育に現実的提言をなすことにはならない。

さて、シビル・エデュケーションとして福祉教育を論ずる場合にまず指摘せざるをえないのは、学習指導要領が「知識」に重点を置いて福祉を指導しようとしており、それを「態度」に結晶させることを忘れていた点である。このことは、児童福祉、障害者福祉、社会保険等々にかかわる教材を詳細に取扱う第1次学習指導要領についても、また教材を社会保障に「精選」してしまったそ

の後の各次学習指導要領についても、言えるところである。

育成されることが望まれる「態度」は、本稿が再三くりかえしたように、コミュニティ・ケアに積極的に参与するという、地域住民として望まじき態度である。ただしその態度は、正確な「知識」を、コミュニティ・ケアとは何であり、なぜそれが必要であるかについて与えられることの上にならなければ、育成されるものでなければならない。

そもそもコミュニティ・ケアの主役は、専門家ではなく、福祉については素人であるところの地域住民である。その素人たちが、コミュニティケアの局面では専門ワーカーにはなすことのできないような援助を、「問題をかかえる住民」のために提供できる潜在力を秘蔵している。

なぜなら、「問題をかかえる住民」は、他の一般住民と社会関係を結ぶことによって、日常の生活を営むことを得ているのが常である。もし、あるいは失業をしたから、あるいは脳出血で半身不随になったから、あるいは精薄児を産んだからなどを契機として、特定住民が他の住民から疎外されることにでもなれば、その人は生活を続けていくことができなくなる。地域における社会関係の網の目は、「問題をかかえる住民」にとってきわめて貴重な「資源」（生活力の源泉）である。そして、日常生活の次元での社会関係を「問題をかかえる住民」と結ぶことは、福祉事務所、諸施設、病院等の従業員であるところの「専門家」には、なすことができない。「問題をかかえる住民」をめぐる社会関係を保全し、さらに一層強化することは、その地域の日常生活の次元で当人と行為を交換しつつあるところの無数の「素人」たちの積極的な参与によってこそ、はじめて可能となる。だから、「素人」が主役なのである。

このような意味をもつものがコミュニティ・ケアであるとするならば、そのあり方も自ずと明らかになってくる。コミュニティ・ケアは、日常生活の次元でのいわゆる「小さな親切」を、「問題をかかえる住民」に周囲の住民が具体的に直接的に提供することである。コミュニティ・ケアは住民が補助労働力を専門家に提供することではないし、ましてや、素人が素人医者や素人ワーカーなどの擬似専門家として立振舞うことではない。

「コミュニティ・ケア」⁽⁹⁾がこのようなものであるとすると、その「素人」による日常生活次元での援助だけによって、福祉問題が解決するものでないことは、自明である。一般住民の決起と並行して専門家による援助が充分になされることを要する。ただし専門家の養成は別種の福祉教育の課題である。(専門家のなかには、素人住民たちの援助が手間のかからない「小さな親切」として持続できるようにするため、特殊の技術を駆使して住民を組織する人もいる。その技術は「コミュニティ・オーガニゼーション」⁽¹⁰⁾と呼ばれる。その訓練も専門家育成のための福祉教育の次元では不可欠である)。

次に、昭和40年代以降の学習指導要領執筆者(特に中学校の)が強い関心を示している財源問題に目を転じよう。コミュニティ・ケアが各地で活発に展開されるようになることは、福祉予算の節減に通ずるものでもある。

もし、生活保護家庭に周辺の商店が白い眼を向けるようなことであれば、その家庭は遠くの店で高い買物をせざるをえなくなるであろう。それでは生活保護費をどんなに増額しても間に合うはずがない。あるいはまた、もし、母子家庭に周囲が冷淡であれば、公費によって保育所を増設せざるをえない。

このような冗費が、「問題をかかえる住民」と周辺住民との社会関係を保全し強化することによって、節減できることになる。

地域に住む素人たちが「問題をかかえる仲間」に冷淡であるときには、専門家を動員して具体的援助を行うことのためにいかに経費をかけても、その効果は水の泡のように消えてしまうであろう。いわんや、金銭的援助の効果などは、一般住民が冷淡であるときにはきわめて弱いものでしかありえず、いかにそのための予算を増額しても間に合うはずがなからう。

コミュニティ・ケアの充実が福祉予算節減に通ずるとは上述のような意味においてであって、素人の無償労働力の使役によって有給の専門家の人員整理を行うことが可能だということではない。岡村重夫は、施設収容相当の住民までを居宅のままに放置して経費節減をはかることとコミュニティ・ケアとを混同してはならないと、厳しく主張している。

第6次学習指導要領は、福祉の教材を社会保障に「精選」しているが、金銭

的な社会保障だけでは福祉は不十分である。この学習指導要領はとりわけ中学校についてはその「社会保障」を「納税の義務」に続くかたちで述べているが、もし国民が、「納税の義務」さえ果せば自分は福祉について免責されたと思ひ込み、コミュニティ・ケアへの参与に見向きもしないようになってしまったならば、かえって福祉予算はむしろ増大せざるをえなくなり、義務づけられる納税額も無限に増大していくことであろう。

身近に存在する「問題をかかえる人」に対する住民としての責任が説かれていない点は、今後の学習指導要領改定に際して、ぜひ改善すべき所である。

ただし、安定成長期の学習指導要領が財源問題に生徒の留意を喚起していることが、全く不当だというのではないことも、明記しておこう。すなわち国民の一部の、そして自らは貧困の原因となるべき「問題」をかかえていない人たちのなかには、公費によるレジャー施設の建設等々をも「福祉」の名のもとには要求しうるかに誤解している人もあるようであるが、そのような要求は本来の福祉ニーズとは無関係であるし、その要求をそのまま受容しては、自治体財政も国家財政も破綻することは、自明である。「福祉」の名のもとにいわゆる中産階級的エゴの公費による充足を要求するような「態度」が形成されるのを制御する上には、各次学習指導要領が福祉の財源問題を強調していることは、きわめて有効である。だがしかしそれとともに、本来の福祉とは何であり、住民にとって福祉活動とは何であるかについて、生徒に明確な理解が与えられなければならない。

最後に、学校教育の諸領域の上に、内容改善がなされた上での福祉教育をどう位置づけるべきかについて考えてみよう。

高校についてみるならば、コミュニティ・ケアの必要の理由をも含む福祉の「知識」は「教科」のなかで、たとえば「現代社会」などの第1学年配当の必修科目において取扱われるのが適切であろう。それを「態度」に昇華させるのは「特別活動」がもつべき機能であるが、「教科」のなかでも「倫理」などの科目には、態度への昇華の機能は期待することができる。

ただし、第6次学習指導要領の「倫理」が、福祉の論理的取扱いになじみに

くい内容構成をもっていることは、前述した所である。かつて第4次学習指導要領のもとに「倫理・社会」が新設されたとき、その内容は心理学的人間認識や社会学的社会認識の上に倫理に及ぶ構成をとっていたものであるが、そのような論理的展開の工夫が再評価されて然るべきではなからうか。

中学についても、「知識」の取扱いは「教科」のなかで、それも低学年段階で、なされることが望ましい。だが、社会科の公民的分野が最終学年に配当されることとなってすでに久しい。この学年配当の慣行がもし当分のあいだ改められないものと予想されるならば、別の工夫がなされなければならない。

そのばあいには、「特別活動」や「道徳」などの「教科」以外の領域で、低学年段階の指導が行われざるをえない。例えば「道徳」の徳目として、他者のかかえる問題への共感をうながすものを明示し得よう。そして、「特別活動」における指導とあいまって、他者に共感する一般的な「態度」を身につけさせることを先行させながら、最終学年の社会科で「知識」を提供することによって、より高次の態度形式をはかるという方途がありうる。

自分以外の住民のかかえる「問題」に共感をもつということは、他者もまた権利を有する存在であることに気付くということに他ならない。それに気付くということは、いわゆる「公共の福祉」の尊重とは微妙に異なるものである。

Ⅱ 学習指導要領のもとでの教育現場

教育現場への提言は、現場の営みはその時の学習指導要領を基準として展開されるものであるということを前提として行いたい。

まず「教科」に関してであるが、それぞれの現場は、さしあたり最低基準としての学習指導要領の指示に準拠して、中産階級的エゴの発揮が日本の経済を破綻させるものであること、そしてまた中産階級的エゴの主張は本来の福祉とは無関係であることをおさえることを要する。その上で、最低基準に補充して、「問題をかかえる住民」にとって、諸他住民からの援助が貴重な「資源」であることを、必ず理解させてほしい。

次に「特別活動」（および「道徳」）に関してであるが、各次の学習指導要領はこの領域については現場の創意工夫が加わる余地を大きく残している。

そのなかでも、とりわけ「学級会活動」「学級指導」「ホーム・ルーム」などに、「他者を一箇の権利を所持する人格として認めること」の指導の場が存する。級友を蹴落すべき敵対物としてのみ意識し、標準偏差の十分の一を尺度として人間を評価しがちな生徒たちの意識を、変革するところに、「問題をかかえる仲間」に対する援助の第一歩がある。

そのような意識変革をなしえた生徒のなかから、実生活の次元で「問題をかかえる隣人」を援助するところのボランティアが出現する。ボランティア活動は「クラブ活動」「生徒会活動」として組織することができるが、日常生活上の「小さな親切」は必ずしも組織を形成することをともなわなくとも「問題をかかえる隣人」に提供できるものであることを、指導にあたる教員は認識していなければならない。

もともと、「問題をかかえる住民」の立場からすれば、真に感謝に値する隣人たちからの援助は、たとえ小さなものであっても継続的に提供してもらえるところの、日常生活にかかわる「親切」である。突発的に慰問団がやってきて日常生活の平穏を破ってくれたあげくに、彼らの煙草の吸いがらの後仕末までさせられることを、福祉対象者は望んでいるのではない。

ある広島県山間部の特別養護老人ホームの入所者がその施設の機関誌に発表した手記には、毎週末に高校生が入れ替り立ち替りやってきては、騒音に等しい「音楽」を演奏してくれるが、それにつきあってやるために固い椅子に座らされて、腰が痛くてたまらない、という旨が記されている。もしハレとケという言葉を用いるならば、本物のコミュニティ・ケアは、ハレの祭りではなくして、ケの日常生活の一環であるのでなければならない。

本物のコミュニティ・ケアは、祭りでなく、日常生活次元の「小さな親切」の継続的提供であるということを確認した上で、生徒の指導のあり方を2つの段階に分けて考察したい。

第1段階の判断は、援助としての意味が稀少であるにもかかわらず、バザーの開催、障害者と健常者が混交するパーティーへの参加、施設の慰問（というよりは実質において見学だが）等々のいわば一種の「祭り」には、中学高校生

段階の福祉教育としては、それなりの意味がある、ということである。すなわち、中学高校生のなかには、このような学習活動を通じて「貧困」や「障害」その他の社会「問題」を、始めて具体的に認識するに至る者が、近年には珍しくないからである。

従って、この種の行事的な活動に興味をもつ一部生徒を「クラブ活動」と「生徒会活動」の系譜で指導することができると同時に、年間に幾つかの地域的行事への参加を学校暦の上に用意して、「学校行事」と「生徒会活動」の系譜で全校生徒の啓発をはかることも可能であろう。

第2段階の判断は、この種の活動の展開をもって、それを指導する側が、福祉教育の全てを完了したかに錯覚してはならない、ということである。この種の活動の対象者とされることは、深刻な「問題」にそれぞれ直面している人たちにとっては、むしろ迷惑なものであると指摘したことを想起してほしい。あえて対象者に迷惑をかけてまで、生徒に地域住民としての自覚をもつ契機をつくらせてもらうものが、「祭り」としてのこの種の活動である。この種の活動によって生徒がもつようになった「驚き」を、「祭り」が終わった後の「日常」のなかで適切に指導していくことが必要である。

その事後指導の適切が得られるならば、それぞれの生徒は各自の身近に存在する多様な「問題をかかえる人」に対して、継続的な、しかし勉学に支障をきたさない程度の時間的負担で、日常生活の一環として援助を開始するようになるかもしれない。そしてそのような、社会に福祉としてまさしく機能するような有志活動を生徒が開始するようになったとき、はじめて福祉教育が成果をあげたと評価されてよいことになる。

福祉教育が成果をあげるとは、生徒の行為が、それぞれの生徒の有する社会関係を介して、地域社会において福祉としての効果をあげるようになることである。学校という擬似社会から生徒が離乳して、地域社会に機能を果すような行為をしだいに採るように指導していくことは、教育基本法、学校教育法がうたう「社会の形成者としての資質」を養成するゆえんのものであろう。そして社会の形成者としての資質の養成こそが、教育基本法、学校教育法の中学、高

校に課すところの基本的使命なのである。

なお、最後に念のため付言しておこう。生徒が上記の意味でのボランティア活動に従事しているとき、そのような生徒たちの活動を学校はクラブ活動として組織することは可能ではある。だが、ボランティア活動は本質的に地域社会の構造を介して機能するものであるから、彼らの全てを学校内のクラブに組織して、学校社会の構造のなかに封じ込める必要は、必ずしもないはずである。継続的な「小さな親切」は、もはや生徒の日常生活の一環であって、毎朝顔を洗い、食事をするのと同じほどの慣習となっていなければならない性格のものである。彼らをぜひとも学校が組織しようというのは、洗顔に粉歯みがきを使用する生徒全員を一つのクラブに、そして練歯みがきを使用する生徒全員を一つのクラブに組織しようとするのにも等しい。前に、日常生活上の小さな親切は必ずしも組織を（学校が）つくらなくとも「問題をかかえる隣人」に提供できる、と述べておいたが、このことを再確認しておきたい。

また付言しておこう。すでに「小さな親切」を継続的に展開している生徒は、啓発指導次元の「大きな行事」にはむしろ反発的であって当然であろう。そのような生徒を、福祉意識の低いものとして誤認することのないよう、くれぐれも留意することが肝要である。

注

- 1) 片山宗二、「アメリカ側の内部構造と社会科の成立過程——わが国における社会科成立史研究——」, 社会科教育研究, No. 43, pp. 29—44, 日本社会科教育学会
- 2) デューイの思想は浅薄なものではなく、それをどう理解し、それをどう継承発展させるかは、デューイ主義者たちの中で一様でありえないのは当然であろう。一応、彼らの共通点としては、教育を児童の環境形成の社会的助成として把握していること、その社会的助成を意図的に行う場としての学校については協同労作を重視すること、教育課程編成については学習者のモチベーションを重視することなどがあげられるであろう。ただし、彼らが重視する学習者のモチベーションは、学習者がそのコミュニティの成員として育っていくのを助成するという意図にそうもの、すなわち、それぞれのコミュニティの抱える「問題」とかかわるものでなければならぬはずであって、終戦直後の日本教育界の一部にみられたような、児童生徒の恣意的関心に妥協するが如きことが、その本旨でないのはいうまでもない。

- 3) 社会人として生活していく上に最低限必要な知識（ミニマム・エッセンシャルズ、要素知識）についての、系統的で明瞭な理解を児童生徒にもたせることを、教育の中心課題とする人たちである。従ってその構想する教育課程も当然に教材の系統的配列を重視するものとなり、デューイ主義者らのように学習者の問題関心を教材の系統性に優先させることはない。ただし、エッセンシャルリストが重視する系統性は、あくまでもミニマム・エッセンシャルズにかかわるものでなければならないはずであって、受験競争激化後の日本教育界の一部にみられるような、過剰に大量な知識を一見系統的な章別に従ってつめこむ如きことが、その本旨でないのはいうまでもあるまい。
- 4) 文部省初等中等局、「中学校社会科の目標および内容について」（第5回中間発表, 1955. 2. 22）
- 5) 文部省編, 『改訂された小・中学校社会科の解説』（1955）, p. 111, 大日本印刷株式会社
- 6) 拙著『都市化日本の学歴社会』（1972, 大明堂）の第4章2節「『社会のメンバー』への影響と『社会全体』への影響」で詳述。
- 7) 拙著『コミュニティ・ワーク論』（1981, 大明堂）の第5章「『地域開発』から『住民運動』まで」を参照。
- 8) 拙稿, 「資源有限下の相対的過剰人口」, 駒大人口研究所年報, Vol. 4; 所収, 拙著, 『人口Uターンと日本の社会』（1976, 大明堂）, 第12章
- 9) 拙著前掲7) の第3章「コミュニティ・ケア」で詳述。
- 10) 拙著前掲7) の第4章「コミュニティ・オーガニゼーション」で詳述。