

# 教育で「福祉」を重視する意味

野 島 正 也

## はじめに

先日、福祉事務所につとめる知り合いから、こんな話をきいた。それは、ある家庭の息子のことだった。その息子は、同居の祖母をうとんじる態度を頻りに示すようになったという。そこである日、母親がその理由を彼に質した。息子の答えは、「別にわけはないよ。でも、おばあさんがいえるだけで暗い感じになるんだよ。老人ホームには入れない?」。

もちろん、こんな理由で老人ホーム入園が発想されてはたまらない。ともあれ、この息子ほどではないにしても、若い人びとのあいだで、眼にうつったうわべだけから、おとしよりを、自分たちと異質な人間ととらえる風潮がでていることは、しばしば経験的に知られるところである。

こうした風潮の原因はいろいろあろうが、少なくとも、子どもをとりまくマス・メディアの特質には注目しておくべきだろう。たとえば、テレビの宣伝用フィルムのシーンには、ほとんどきまって、若い世代やその家庭が登場する。また、ホーム・ドラマで三世代の家庭が描かれる場合でも、登場するおとしより役の役まわりはかなり脚色されて、通常の実生活でみられる、おとしよりの平均的生活様式と生活水準を、概して上回ったものになっている。

しかし、テレビとともに育った若い世代は、テレビのこうした「虚像」を、現実よりももっと現実的な「実像」としてとらえがちである。このことを考えると、いまの子どもたちにとってたいせつなのは、身近の生活現実をこそ、まさに「実像」としてしっかり見すえる習慣や態度を形成することだといわざるをえない。さきの息子の例にもどっていえば、彼には、人間のライフサイクルにおける身体の発育と凋落を自然なものとして受容する美意識が欠けていなかったか、また、眼が人間の存在の肉体的表れにのみ向けられ、祖母の心理的側面や精神的な側面に必要な配慮が欠けていなかったか、が問題にされよう。人間の生活の現実をトータルに把握できるような指導が必要なのである。

その場合、この教育指導の主役が家庭にあるか、学校

にあるかを問うのはほとんど不毛であろう。学校、家庭、およびそれらも含む日常生活圏としての地域が、密接な連携を保ったうえで、それらが教育の担い手としてどのような機能を分担し協働できるかが、むしろ問われなければならない。

## 1 「福祉」の意味

「福祉」という用語は、古くは「韓詩外伝」,「焦氏易林」等の漢書のなかにみられ、いずれも「幸せ」ほどの意味で使われている。のちに日本語で「福祉」の用語が定着したのは、中村正直が S. スマイルズの著作を「西国立志編」として訳出し、そのなかで「福祉」の訳語を用いて以来である。その場合、「福祉」は `happiness、`well-being、`well-doing の訳語であった(現在「福祉」は、welfare の英語の訳にあてられるのが一般的であるが、いずれも「幸せ」、「よい暮らし」ほどの意味である)。ついでにいえば、教育基本法前文で、教育の基本的価値として掲げられた「福祉」の用語も、前後の脈絡から、同様に「幸せ」、「よい状態」といった意味内容と解される。

「福祉」とならんで、「社会福祉」という用語も、一般的にしばしば使われる。これは、貧困、疾病、身体障害、精神障害などの生活問題をかかえた人びとを援助して、その生活を一定の望ましい状態にまで引き上げる活動の総称である。

こんにち、私たちが日常的につかう「福祉」ということばの語感を要約すれば、「社会福祉」の活動等によって、全ての人びとが、精神的・肉体的に不幸な状態、困難な状態からまぬがれ、ある程度の適切な生活水準が保たれている事実、ないしそのための活動、といったところだろうか。

ところで、わが国の福祉政策は、高度成長期における財政基盤の拡充をもとにして、昭和48年に大きく推進した。いわゆる「福祉元年」である。その頃は、福祉の問題は、主に要援護者の援助という狭義の社会福祉の制度的改善に集約されており、福祉を国民一人ひとりの問題としてとらえる視点は未熟だった。

それから約10年たったいま、福祉は、狭義のそれにと

どまらず、教育、公衆衛生、住宅などの他の社会制度との密接な関連性が注目されるに至った。「福祉」が、人びとのあいだで、知的および感性的に、その全体性において理解されていることを、こんにち目ざされるべき市民的資質の主要な一部だとする考え方は、後述する「生涯教育」の理念の浸透とあいまって、学校教育関係者のあいだで、しだいに広範な合意を得つつある。

現在、65歳以上のおとしよりは、全国で約1,100万人いる。これは全人口の9.5パーセントにあたる。それが、約20年後の西暦2000年になると、その人口は約2,000万人、比率で全人口の15.6パーセントにも達する。わが国が「高齢化社会」に突きすすむことはほとんど避けられない見通しである。いまの子どもがおとなになるまでの10年から20年間は、社会の構成が大きく変動する時期にあたる。子どもの教育の任にあたる人は、こうした近い将来を見越して、何が教育の価値として重視されなければならないかを、しっかり見きわめなければならない。学校における「福祉」の価値の重視は、こうした課題にこたえて、次世代をになう子どもの教育に確固とした展望を用意するものとおもわれる。

## 2 「おもいやり」の心理

私たちの社会で広く支持を得ている考え方の一つに「能力主義」というものがある。それは、ある面で能力の勝る者がそうでない者よりも、心理的・社会的に優位に立つことを承認する立場である。そして人は、多かれ少なかれ、この立場を受容している。

この能力主義は、現実には、差別的な考えと無関係ではない。差別観は、実際、ときとして、おとしよりに対して、幼いものに対して、心身に障害をもつ人びとに対して、女性に対して……あらわれる。教育に福祉を位置づける意味は、ややもするとあらわれがちで、この能力主義の弊害を克服するところにもある。

私たちは、ときおり、体が不自由であることが一見して容易に判断できる人びとに出会うことがある。その時、私たちは、その人に対する遠慮から、どことなく眼をそらせてしまうことがある。しかし、私たちがその人のために何ができるか、という考えに立てば、遠慮がちにせよ、どうしてもその障害の部位を確かめ、どのように不自由かを推しはからなければならない。そこでは、多くの人びとのもつ平均的身体機能との差違を確かめるといふ動きが不可欠である。

この、機能の差違をたしかめるといふ動きは、「能力主義」の観点から、偏見や差別的考えを生み出す契機にもなりうるが、そうならないためには、「確かめる」働

きを動機づけている、いわば「人間愛」の思想がパーソナリティの一部として結実していなければならない。その思想の基本的特徴は、人間の能力がどうであるかという以前に、人間である事実それ自体に無上の価値があるという判断にある。同じ人間として、周囲の人びとと幸せを共有するためには、客観的に困難な事実を認識する力とともに、それを支えるヒューマニティがなくてはならない。

その種のヒューマニティを、アメリカの心理学者G. W. オルボートは、「自我拡大」という用語で示した。それはつぎのような意味である。人間は自分自身を愛し、たいせつにする。これは自然の傾向である。人間は、それと同じように、他者や集団を愛することができる。人は自分の一部として隣人を愛し、たいせつにすることができるし、わが町、わが国を愛することもできる。オルボートは、「自我拡大」を、人が、人間的であるために欠くことのできないパーソナリティの一部だと主張した。私たちが日ごろ示す、他者への「おもいやり」の行動は、「自我拡大」の典型的な表現である。

いま、身近な実例をあげてみよう。算数の授業でのことである。教師の発問に、生徒のあいだから、「ハイ」「ハイ」「ハイ」と手があがった。そのうち、ある生徒が、「先生、〇〇君が手をあげているよ!」といった。

この生徒があえて先生に注目を促して、自らがクラス全員の前で正答を告げるチャンスを少なくすることは、自らが挙手していることと動機のうえで矛盾する。にもかかわらず、とっさに発言したのは、ふだんほとんど答えない仲間が答を述べることで生ずるうれしさを共有したい思いが、彼にとって、尋常のものでなかったからであろう。

子どもの日ごろの行動を注意深く観察するとき、「自我拡大」(「おもいやり」)の契機は存外に多く発見できるかもしれない。

## 3 真の「自立」とは

人間は本来的に社会的動物であり、役割の分業をとおして一社会を構成している。そこで目ざされる人間像は、自らに与えられたそれぞれの役割を責任をもって果たしながら、全体的見地からは、相互に支えあう協同性を身につけている、というものである。いわば、相対的に自立した社会的人間像である。

こうした人間観にたてば、自立について、つぎのべるように「見かけの自立」から「真の意味の自立」を区別することができる。

「見かけの自立」は、「自分のことは自分でできる」

という事実だけでそれを自立と思いこんでいるもので、その自立を支えている多くの社会的な力に気づいていない。つまり、自分自らを社会の広がりの中で構造的に位置づけることができない。このたぐいの人々は、身体の障害や社会的に不利な条件などの何らかの理由で、一時的あるいは長期にわたって、自分のことが自分で十分にできない人びとを、自分と異質な人間とみなす排他性もちがちである。

それに対して、「真の意味の自立」とは、自立というものが、本来、相対的であることを自覚した上でのそれである。いいかえれば、自分が他者の多くの力で支えられているように、逆に他者に対しても、可能な範囲で支えとなろうとする自立である。自立は、形ではなく働きである。他者を精神的、肉体的、社会的に支えることができたことで、結果的に、自らの足場が堅固であり、真に自立していることがわかるのである。真に自立した人間が、「たくましい」人間に見えるのは、行動の重心がしっかりしていて、それゆえに他者をも支えるゆとりがあるからであろう。

子どもはやがておとなになり、社会の主要な担い手になる。子どもの頃から真の自立への規範意識や美意識を育てることは、将来にわたって、彼らの生活行動全体に活力を与え、かつ、周囲の人びとの自立を喜びをもって手助けする精神的・情緒的基盤を築くことであり、その意義は大きい。

昭和56年の中教審答申『生涯教育について』では、「人間形成の基盤を培う教育」の眼目として、「一人一人の子どもが社会人として自立していくこと」（付点は筆者）をあげているが、その「自立」は、福祉の視点から、上述のような「相対的自立」としてとらえることが適切であろう。

## おわりに

ここでの課題は、教育の内容と方法に「福祉」の視点を位置づけることである。そして、その地固めとしては、子どもが、具体的な人間に眼をむけ、自分自らや校内、校外のさまざまな人びとの生活現実や生き方に関心をよせ、それらをよりよく知ろうとするところからはじめたいとおもう。それは同時に、ややもすれば「学力」偏重の教育、抽象的な教育になりがちな学校教育のあり方を軌道修正する役割をもつものである。

学校教育は、「福祉」の視点の導入によって、「生涯教育」の一翼をになう教育制度として、さらにその重要性を明確にする。「生涯教育」というと、たいがいは、バラバラな個人の生涯にわたる教育プログラムを想起がちである。しかし、たいせつなのは、人びとが一生のあいだに経験する困難や悲しみがどのようなものであるかをよく知り、それを克服し、より人間的に生きようとする協同的心性と知性を育てることである。