

福祉教育活動に関する考察

—生活課題の学習素材化と学習者の主体化—

後藤 康文*, 野田 秀孝

A study of welfare education activities

-Learning with a life problem as resource and Independence of will improvement of the learner-

Yasufumi GOTOU, Hidetaka NODA

E-mail: yasugoto@mua.biglobe.ne.jp, noda@edu.u-toyama.ac.jp

キーワード：福祉教育, 生活課題, 学習素材, 主体化

keywords: welfare education, life problem, resource, Independence of will

I はじめに

2000年に社会福祉法が改正され、我が国の社会福祉充実の目標の一つとして、地域における福祉の推進、いわゆる地域福祉の推進が掲げられた。地域福祉の推進には、地域住民自身が地域における社会福祉活動に関心を持ち、地域の課題や問題を共有化し、その解決に向けて自ら参加することが必要不可欠である。その解決には、内部、外部の社会資源を活用することや、存在しない社会資源を作り出すことも含まれる。また、地域住民と専門家の協働も不可欠である。

地域福祉を推進していくためには、啓発や体験による気づきや啓発を喚起することは重要であるが、地域住民がエンパワーメントを得て、自ら地域の課題や問題を解決していく主体になっていくためには、生涯にわたって福祉を学習し続ける活動が不可欠である。

福祉教育は、社会福祉問題を学習素材に用い、福祉コミュニティの具現化に向けた住民主体の形成アプローチである。これにそったものであれば、地域を舞台に展開されている成人住民を対象とする学習会、研修会などは福祉教育実践に位置づけることができる。

一方、多くの福祉教育実践は学校を舞台に展開さ

れ、そこでの学習者は児童生徒である。学校における福祉教育実践では、車いす体験、アイマスク体験、高齢者擬似体験、手話学習などを実施することが多い。これらは確かに社会福祉問題であるが、個人の身体的特性を素材とするものであり、いわば障害の理解を促すものといえよう。体験をただけでは、福祉コミュニティの形成に向けた住民主体を高めることにつながらず、そうした身体特性がどのような生活困難を発生させるのかを学習する必要がある。

本稿では、福祉教育は、福祉と教育の領域にまたがるものであることから、地域福祉の推進と福祉教育の変遷を考察し、福祉教育の今日的な意義とあわせて学習素材を検討する。福祉教育実践者はどのように変化するかについてもあわせて考察する。

II 福祉教育実践と研究の変遷概観

1 福祉教育実践の変遷

阪野(1998)によれば、福祉教育の源流とされるいくつかの実践があり、それらは戦後のGHQによる社会事業の民主化による流れと、同じくGHQによる教育民主化の二つの領域から分類されている。通史的・制度的な視点から以下にまとめる。ただし、近年(1990年代以降)は、社会福祉分野や教育分野とともに大きな改革がおこなわれていることから別項で取り上げる。

*富山大学 非常勤講師

(1) 戦後社会事業改革の流れ

社会事業改革の流れでは、『国民たすけあい共同募金 -社会科教材参考資料-』の刊行(1948)、「社会福祉についての全国学童作文コンクール」の開催(1953)といった、共同募金運動の推進の中に「社会事業についての理解と関心をうながしたり、国民たすけあいの精神の育成を図ろう」とする戦後福祉教育の開拓的な取り組みがある。

また、社会福祉事業がもつ「旧態の慈善事業的感覚を払拭」し、「社会福祉の基礎理念たる国民相互扶助精神の徹底化を期する」ため、将来、中堅国民となる中高校生に対し社会福祉教育を実施するという「社会事業教育実施校制度」(1950)(1967年に「社会福祉研究普及校制度」と改称)が神奈川県単独事業として開始された。

神奈川県取り組みは鳥取県に波及し、八頭郡社会福祉協議会では郡内15校の中学校のうち過半数の8校で「社会福祉事業普及校事業」を3年間(1953~1955年度)にわたり展開した(阪野：2006-a)(注1)。

その後、高度経済成長期(1955~1975)をむかえた日本は、急激な工業化や都市への人口集中、これに伴う核家族化の進行と家庭機能の低下、地方では過疎や自然破壊と生活環境の悪化、地場産業の衰退、地域共同体の機能低下や崩壊など、社会問題、地域問題、生活課題が連続していく。社会福祉問題が国民化、地域化する中、国民生活審議会による『コミュニティ -生活の場における人間性の回復-』(1969)、中央社会福祉審議会『コミュニティ形成と社会福祉』(1971)などの発表により、コミュニティを指向する政策や制度が試みられる。

このような時代背景の中、全国社会福祉協議会(以下、全社協)は『市町村社協当面の振興方策』(1968)で「福祉教育の推進」を明文化し、以前から福祉教育に取り組んでいた長野県社協(1963)、静岡県社協(1967)に加え、宮城県社協(1971)、山形県社協(1972)、富山県社協や佐賀県社協(1973)など、福祉教育実践が広がりを見せていく。

神奈川県民生部で行われていた「社会福祉研究普及校制度」は県教育委員会に移管され「ふれあい教育」の一環(1986)として展開されるようになり、この制度をひとつのモデルに「学童・生徒のボランティア活動普及事業」(1977~1991年度)が国庫補助として事業化され全社協により全国的に展開さ

れることとなる。

(2) 戦後教育改革の流れ

第二次世界大戦以前に福祉教育の源流を探れば、大正デモクラシーの影響による新教育運動下の取り組みとして、野村芳兵衛による「池袋児童の村小学校」(1924)を福祉教育の遡及的起点とする指摘(村上：1994)もあり、また、社会事業専門職員の養成・育成に視点を向けば、感化救済事業職員養成所(1919)の「社会事業教育」に福祉教育の源流のひとつを求めることができる。

戦後に目を移すと、新教科である社会科の教育実践のひとつとして、徳島県で平岡国市が創設した「子供民生活動委員会制度」(1946)がある。

子供民生活動は「平和教育の一翼」であり、「地域や学校における日常生活課題や葛藤と切り結び、その具体的な解決活動の展開を通して価値・規範の内面化」を図ろうとする「価値教育(学習)」としての意味をもつ。

具体的には、選挙候補者のビラを早く剥がし対立感情をやわらげる、風水害火災地に見舞品を集め贈る、食事時の挨拶や食器洗いをする、ハエ・蚊・ネズミ退治に協力する、農繁期に子守りをする、お母さんの会に臨時保育所を開く、など大人による民生活動より広範囲の活動を行っていた。子供民生活動は徳島県下での展開にとどまらず、一部他県にまで波及する。

このような展開をみせた子供民生活動であるが、「高度経済成長や、それによる社会生活環境や福祉・教育状況の激変という時代状況に制度的・組織的に対応することができなかった」(阪野：2006-b)(注2)。

そして文部省が促進する地域子ども会活動の伸展や、学習指導要領が法的拘束力を有し、社会科の学習方法が生活学習、問題解決学習から「系統学習」へと変化したことで、地域や学校における子供民生活動は衰退していく(阪野：2005)。

こうした徳島県における福祉教育実践とは別に、大阪市民生局では中学校社会科の副読本『明るい市民生活へ -社会事業の話-』を刊行(1949)する。

副読本は、社会全体の幸福を願う場合、そのことに関心をもち、科学的に研究を行わなければ社会的な幸福の実現方法が不明であることから、中学生に対し「現在行われている社会の幸福をおし進める事業(社会事業)について知ってもらおう」ことを発行

目的としている。

発行者である大阪市民生局は行政機構改革によって、市民局と社会部を継承する形で1947年に創設された。民生局は内部に調査課を新設し、調査結果を内外に発表し、また小冊子の発刊などを行うことで、社会事業に関する知識の普及、啓蒙に取り組んだ。この副読本は大阪市民生局の発行物『民生局報告』の号外という位置づけであり、単年発行で終わっている（阪野：2006-c）（注3）。

戦後から近年に連なる教育改革の流れについて臨時教育審議会『教育改革に関する第二次答申』（1986）では、軍国主義や極端な国家主義教育を排除し、民主主義・自由・平等の実現を目指した人格形成を教育の目的においたとしている。

戦後教育は、戦後復興期から高度経済成長期にかけて量的に拡大したことで、教育の機会均等や水準の維持向上が図られた一方、いじめ、校内暴力、受験競争の激化など、高度経済成長や近代工業文明の「負の副作用」とともに、画一化、硬直化、管理強化、学歴偏重といった学校教育における「負の副作用」が、子どもの自主的精神、個性、自律性といった人格形成を妨げたとする認識を示した。そのうえで答申は「ひろい心、すこやかな体、ゆたかな想像力」、「自由・自立と公共の精神」、「世界の中の日本人」を「21世紀のための教育の目標」に掲げている（一番ヶ瀬・大橋：1993）。

2 福祉教育研究の変遷

福祉教育研究の変遷について、原田（1996-a）（注4）は、1960年代後半から始まる「第1期」、1980年代を「第2期」、1990年代を「第3期」としている。ここでは、この時代整理に沿ってみられる研究をあげておく。ただし、第3期については、福祉分野・教育分野でともに大きな制度改革がなされているため、次項でとりあげる。

第1期には、児童生徒を対象として行われた福祉教育実践に注目した先行研究が多いとされる。この系譜の研究として、村上庄三郎「義務教育課程における福祉教育」（1971）（注5）、新谷弘子『中学生高校生のための福祉教育』（1979）（注6）、野上芳彦「福祉教育の実践的課題—新しい教育の視点」（1979）（注7）がみられる。

しかし、第1期において地域住民を対象とする福祉教育を主張する論がないわけでもない。阪野

（1989）のレビューによれば、東京都社協福祉教育研究委員会報告（1970）（委員長：一番ヶ瀬康子）、大阪府社協に設けられた研究委員会報告（1970）（「全国社会福祉会議全国共通テーマ研究委員会」委員長：岡村重夫）、全社協福祉教育研究委員会報告（1971）（委員長：重田信一）や栃木県社会福祉審議会（1978）（委員長：大谷英一）、神奈川県社協総合委員会（1979）（委員長：望月正道。1979）などの社協や県行政といった福祉教育推進機関による研究報告、あるいは藤本隆（1978）（神戸市立青陽東養護学校）や金坂直仁（1979）（わらしべの里）による実践者からのものがある。

地域を指向した福祉教育を提言するものとして、阿部（1979）は、全社協「ボランティア活動普及校事業協力校」制度の実績から学校における福祉教育の問題点を指摘するとともに、「社会教育としての福祉教育」として「これからの福祉教育は、福祉行政の受益者としての住民を養成するのではなく、権利意識の目覚めから、住民相互の学習活動を通して、福祉の担い手たる市民へと自己教育できるかどうかを問われている」と指摘している。

同様に大橋（1979）は「社会教育における福祉教育が問題にされる背景」を5つ指摘、分析したうえで、「知的認識の問題が中心」とする福祉教育ではなく、その方法として「ハンディキャップをもった人びとと、自由に交流できる『たまり場』」をつくり、そこへの参加を「ケースワーク的にフォローし、グルーピングすることが必要」であり、住民に対しては社会福祉問題を理解させ「共通認識を求めるための『考え方、見方を問う』」取り組みをふまえた「体系的な社会福祉についての学習を促進」し、「そこで育成された人びとが、地域での活動の核になる」ことが求められる、としている。

1970年代から登場する地域を指向する福祉教育研究は、第2期において「より構造的に福祉教育理論が形成」されていく。

第1期で示された地域組織化の方法論としての福祉教育理論の体系と、児童生徒の育成としての理論体系に、教育原理的な分析が加わることで、これらが融合され、総合的な福祉教育理論が形成される過程である。

原田（1996-b）（注8）は、この時期の研究系譜を①児童・生徒の成長発達保障を軸に構築されたもの、②地域福祉を軸に構築されたもの、③基本的人

権を機軸にこれら二つを統合したもの、に分類している。

①では、村上尚三郎、新谷弘子、野上芳彦、伊藤隆二をあげ、「福祉教育を人間形成にとって必要な教育活動として位置づけ、その対象を児童生徒とした」ことから主に学校教育体系での展開を中心課題にしている。

②は、野上文夫、木谷宣弘、阪野貢であり、「福祉教育の対象を成人や地域住民、福祉サービス利用者も含めて広範囲にとらえ、地域社会における福祉教育のあり方」を検討し、地域福祉との関連から構造的に理論構築を試みたものとされる。

③では、一番ヶ瀬康子、大橋謙策をあげ、前者は福祉教育の個別領域や実践方法に言及するというよりも、「むしろ福祉教育全般にわたるひとつの原理論」として位置づけることができ、また後者は「様々な領域を網羅的に検討しながら体系的な理論展開」をしているもので、先行研究の対象として「ひとつの原理論」とであるとされる。

第2期の後期において大橋（1988）は、福祉教育実践の視座として、成人も含めた発達論、成長発達にとっての外化（体験）、学校経営再編成の視点からナショナルミニマムとしての福祉教育や学校施設の地域活用をあげ、それは学校外と有機的につながり、地域にある福祉施設が福祉教育の場として活用されること、こうしたことを進めることで女性や高齢者が地域ボランティアとして広がり、あわせて世代に規定されない生涯教育としての福祉教育の展開が可能となる、と述べている。

福祉教育を研究領域とする動向は、さらに学際的に進める動きへと結実し、1995年10月に「日本福祉教育・ボランティア学習学会」が設立する。

3 近年の福祉改革・教育改革と福祉教育

(1) 近年の福祉改革と福祉教育

1990年以降、社会福祉分野では地域福祉を指向する動きが強まった。

在宅福祉サービスの積極的推進を意図した1990年の社会福祉関係八法の改正のひとつである社会福祉事業法では、社会福祉事業の経営者は「地域に即した創意と工夫を行い、地域住民等の理解と協力を得るように努めなければならない」（法第3条の2）と改正され、同法第70条の2に基づき、厚生大臣は国民が社会福祉に関する活動への参加促進のため

の基本指針を定めることとなった。

これにより1993年4月に「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」（以下、基本的指針）が告示される。

そこにはボランティア活動や住民参加による福祉活動の自主性を尊重し、これらの活動と公的サービスとの役割分担と連携のうえ、地域の基盤整備をすすめ、地域社会の構成員が支え合う福祉コミュニティづくりを目指すとする考え方を示されている。そのため、国民の福祉活動への理解を増進する措置として「福祉教育・学習」があげられている。

さらに同年7月には、中央社会福祉審議会地域福祉専門分科会が「ボランティア活動の中長期的な振興方策について（意見具申）」（以下、中長期的指針）をだし、「すべての人が当事者としてともに生きていく社会」を福祉社会とし、「福祉という共通の価値観を共有し、ともに生きるという思想に立って、ともに理解し共感し、地域においてさまざまな形で福祉を支え合う」という福祉コミュニティ形成のため、「福祉教育・学習」を重点課題のひとつにあげた。

中長期指針が発表された当時、ボランティア活動への参加意欲の増大、住民参加型サービスの急速な進展、企業や労働組合による社会献身活動の活発化といった背景もあり、「長期的には、国民の過半数が参加し活動する福祉社会づくり」と「当面の目標は、現に活動したい人が活動できるようにする基盤づくり」を目標に掲げ、後者についてはボランティア活動に「①いつでも、②どこでも、③誰でも、④気軽に、そして⑤楽しく」参加できるように本格的な仕組みづくりを求めた。

ほかにも福祉教育は、高齢社会福祉ビジョン懇談会「21世紀福祉ビジョン」（1994）や厚生省社会・援護局長「福祉活動への参加の推進について（通知）」（社援地第104号、1995）に登場する。

その後、社会福祉事業法は2000年に社会福祉法へと改称し、その目的、理念も改正される。「地域福祉の推進」（第4条）が掲げられたことで地域福祉は「指向」から「主流」へと変わった。その条文は、地域住民や社会福祉に関する活動を行う者は、社会福祉事業経営者と相まって「相互に協力し」、福祉サービスを必要とする地域住民があらゆる分野で活動参加、地域参加できるよう、同じ「地域住民の一員として」、「地域福祉の推進」に努めていく、

という解釈ができる。

この理念のもとでは地域住民、社会福祉に関する活動者、社会福祉事業経営者の三者は、いずれも地域福祉の推進主体であるが、これらが「地域住民の一員」として「相互に協力」しているとは言い難いのが常態である。

法理念と現実との乖離は、地域福祉の推進に向けた三者の主体性を高める必要性を生み、それは福祉教育の展開を地域に求める指向を強めることにつながる。

前述の基本的指針や中長期的指針にみられる福祉教育実践の場は、学校や施設をも包含する地域を指向した。そして社会福祉基礎構造改革によって確定した地域福祉の主流化（注10）は、政策指向として、地域を展開の場とする福祉教育の確定性を高めた。

学校と施設における福祉教育の学習者はともに児童生徒であるのに対し、地域を基盤とする福祉教育（原田はこれを「地域福祉教育」という。注11）では、児童生徒に加え成人が学習者に位置づけられる。

この場合の成人には、児童生徒が成長して将来の成人になるという意味と、現在の成人という意味をもつ。それは学校教育と福祉教育という枠組みが、生涯教育と福祉教育へとシフトすることである。

生涯にわたる教育はライフステージと福祉教育という枠組みを意味する。社会福祉基礎構造改革は、福祉教育に「福祉教育実践の場としての地域」と「学習者としての全住民」、住民の「ライフステージに応じた展開」という転換を求めているといえよう。

地域福祉に関する政策はさらに新たな局面をむかえている。地域における「新たな支え合い」（共助）の確立を重視した「これからの地域福祉のあり方に関する研究会」報告（以下、あり方研報告。注12）と福祉教育との関わりである。

この報告では、地域福祉教育は、地域における共助の形成にどのような視点から取り組むべきか、既存施策を見直すひとつの視点に「住民主体を進める」ことをあげている。それは地域住民が「地域の生活課題に敏感に反応」し「自分たちで発案」し「ニーズに対し、柔軟かつ敏速に応えた」活動を「長続き」させることであり、住民自らの発想と主体的な取り組み「そのものが活動の原動力」になるものである。

具体的には、生活重視の姿勢、課題解決への意欲、解決方法の発案力、柔軟性と敏速性、継続性をそなえた行動力などを発揮する住民像であると推察でき

る。

その行動原理には従来の共同性に加え、市民性が求められることになる。地域における福祉教育は、こうした住民像の具現化を目指すものなのかもしれない。

近年の福祉改革と福祉教育との関わりについて述べてきたが、福祉教育の地域指向は、過去に例のない、まったく新しい動きではない。地域を舞台とする福祉教育実践は以前から各地の事例（注13）でみられ、むしろ社会福祉政策が地域を指向する過程で、福祉教育の今日的な重要性が高まったと見ることができる。

当時であっても学校と地域を舞台に活動展開されていた徳島県の子供民生活動は、ひと時、衰退の時代を経験しつつも、その歴史を風化させることなく、TIC (Teens In Community) 運動として新たな展開を見せ始めている。

TIC 運動は「十代の少年少女が、主役となって自発的にボランティア活動に参加することを推進し、また、その活動を地域の大人たちがサポーターとして見守り支え、地域社会を基盤として活動していくことを目的」（注14）とするものである。

活動者・運動者としての Teens とサポーターである大人という構造は、子どもの主体的な活動を大人がどのようにサポートするか、というサポートの質が問われることになる。

Teens が「主役」として「地域社会を基盤として活動」するには、Teens の活動力を引き出す大人のサポート力を醸成することが必要であり、サポート活動そのものも体験学習と成り得る。これは TIC 運動における多世代同時の福祉教育といえるだろう。また、Teens たちの活動は地域の大人たちに向くであろうことから、地域住民は Teens から学ぶことになる。成長過程でこのような取り組みを経験した Teens は、時を経て成人になっていく。ここにも「場としての地域、学習者としての全住民、ライフステージでの展開」といった福祉教育のあり方が求められる。

こうした地域福祉の推進における福祉教育の登場は、具体的な方法論を求め、次項で述べる教育改革とも関連して、全社協では『学校における福祉教育ハンドブック』（1994）の刊行につづき、『福祉教育実践ハンドブック』（2001）、『福祉教育実践ワークブック』（2002）を発表した。

(2) 近年の教育改革と福祉教育

福祉分野における福祉教育は地域展開を指向するものであることが確認できた。教育分野における福祉教育においても地域指向がみられる。

それは教育分野におけるボランティア活動のとらえ方と関わりをもつ。教育分野におけるボランティア活動は1990年までその教育的意義を認めつつも「依然として奉仕という概念で捉えられてきた」(長沼：2002)と指摘している。近年の教育改革と福祉教育との関連を考える上で、ここでは長沼(2002)による考察に依拠して述べていく。

生涯学習審議会の「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について(答申)」(1992)は、教育分野からボランティア活動に関し活発な提言をしている。この答申は「①ボランティア活動そのものが自己開発、自己実現につながる生涯学習であり、②ボランティア活動を行うために必要な知識、技能を修得するための学習として生涯学習があり、学習の成果を生かし深める実践としてボランティア活動がある。そして③人々の生涯学習を支援するボランティア活動によって、生涯学習の振興が一層図られる」として生涯学習とボランティア活動との関連について言及している。

あわせてこの答申は、ボランティア活動の社会的評価についても取り上げ、無償性や自発性といった基本理念に留意しつつも、ボランティア活動経験やその成果を「①学校における教育指導に生かすこと、②活動の経験やその成果を賞賛すること、③活動の経験やその成果を資格要件として評価すること、④活動の経験やその成果を入学試験や官公庁・企業等の採用時における評価の観点の一つとすること」としている。この答申を機に地域におけるボランティア活動の経験や成果が高校入試の合否判定材料とする動きが活発化する。

続いて、生涯学習審議会「地域における生涯学習の充実方策について(答申)」(1996)では「大学等においてボランティアの育成を図る」ことや「受入れの仕組みを明確にし、広く社会に積極的な受入れの姿勢を示す」ことが必要であり、あわせて「ボランティアを対象とする研修の充実も必要」と提言している。この答申で、ボランティア活動に対する単位認定やボランティア活動を取り入れた授業科目を開設した大学が増加した。

評価を得るためにボランティア活動を行うという

事態は、本末転倒的であるが、社会教育におけるボランティア学習の場が地域に向いていることは確認できる。

学校教育に関しては、同年(1996)、第15期中央教育審議会は「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」を出している。この答申が「生きる力」を醸成する教育を提言したことについて、長沼は生きる力を形成するひとつの柱にボランティア精神が取り上げられているとし、さらに答申で述べられている青少年のボランティア活動について「ボランティア活動の意義」と将来的に本格的なボランティア活動に関わる契機としての「準備学習」としての教育的意義があると指摘する。

第一次答申の中で「生きる力」は「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性である」とされている。それは個々の児童生徒が習得すべき「私」の生きる力ととらえることができるが、地域福祉の推進を指向する福祉教育の立場からすれば、「生きる力」という概念は成人や生活課題を抱える人々など、地域住民にとっても同様のものである。私見を述べれば「生きる力」に地域の共同体意識や「当事者性」(原田：2006)を育む視点を包含したい。これを「私たちの生きる力」と換言することができよう。

1998年の教育課程審議会の答申について、長沼は「特別活動の特性である体験のおよび実践的な活動を通して児童・生徒の成長・発達を促す観点から、学校行事で(ボランティア活動の)導入を図るよう明示されている」(カッコは筆者)と指摘し、この流れは1989年告示の学習指導要領で「学校行事の分類のなかに、奉仕的行事を加えた経緯」からくるもので、今回の答申は「この枠を拡大してボランティア活動を導入するよう要請している」とする。

学習指導要領で初めて「ボランティア活動」という語が登場したのは、1998年告示(高等学校は1999年告示)の学習指導要領である。

この改訂で特筆すべきことは「総合的な学習の時間」の創設であるが、これを行うに当たって例示されている「国際理解、情報、環境、福祉・健康」という4つの領域は、「すべてボランティア学習の題材となりうる」ものである。

しかし、この学習指導要領におけるボランティア活動は「ボランティア活動そのものなのか、ボランティア精神の涵養のことなのか、活動の意義の理解なのか、など実践の形態や教育課程の位置づけによって異なる」と長沼は指摘する。

首相の私的諮問機関として発足した教育改革国民会議（2000）は、7月に出した中間報告で、奉仕活動を満18歳で1年間「義務づける」としたが、12月の最終報告にある17の提言の中で「奉仕活動を全員が行うようにする」とトーンダウンしたものの、「なぜボランティア活動でなく奉仕なのか」という長沼の疑問は筆者も同感であり、さらに長沼は奉仕活動の「1年間」義務づけという日数規定についても是非を問うている。

1996年以降は教育の分野にボランティア活動が急速に入ってきた時期であり、奉仕とボランティアの概念、包含関係が曖昧であり、学びとしての成立要件、学習方法やその質を担保できる教育システムの未確立、評価の是非など、多くの課題を抱えていると長沼が指摘する。

長沼の指摘するボランティア学習の問題点の背景は、体験学習としてのボランティア活動が社会問題を活動領域としながら、その内容を吟味しないことにあるのではなからうか。

ひるがえって福祉教育では、社会福祉問題を学習素材とするが、例えば「総合的な学習の時間」で「福祉」を取り上げ、その素材に、福祉施設訪問や身体障害の疑似体験などを安易に取り入れたカリキュラム、プログラムを実施したとしても、結果として「貧困的福祉観」（原田：2000）を再生産してしまう。これは、体験型学習が体験のみに始終してしまうと、その人が直面している日常生活に着目し、それをどうしたら共有化できるかという学習課題が達成されないことになる。

ボランティア学習と福祉教育には親和性、近似性が認められるものの、ボランティア活動における教育的な意義と福祉教育のそれとはイコールではない。

阪野（1999）によれば「ボランティア活動は、体験的、実践的学習活動としてとらえるべき」ものであり、福祉教育の展開過程で「学習主体に対してボランティア活動への動機づけや方向づけがなされる」ことはあっても、それは「あくまで結果」としてのもので、「福祉教育は、本来、ボランティア活動そのものの推進を図ろうとするものでは」なく、

その「延長線上にボランティア活動は位置づけられる」。

「福祉教育の究極的なねらいは、人権思想を基盤に、福祉のまちづくりを目指して日常的な実践や運動を展開する主体の形成を図るところにある」。対してボランティア学習は「ボランティアについての理解をはじめ、活動そのものの円滑化、継続化、質的向上、さらにはボランティア自身の自己の再発見と人格的変容を図る」という「ボランティアの主体形成を意図的・目的的に進めるための教育実践である」。

福祉教育のねらいが人権思想を基盤とした福祉のまちづくりのための住民の主体形成であるのに対し、ボランティア学習はボランティア理解とボランティアの主体形成である。

阪野による知見は、ボランティア学習と福祉教育における目的と対象の相違を明らかにしただけでなく、ボランティア学習の生成源に福祉教育があることを示している。

それは市民性を育む指向をもった福祉教育といえる。仮に市民性を福祉教育の原理のひとつに置いた場合、福祉教育実践には当然「運動」としての側面をもつことになる。それは地域福祉分野におけるまちづくり活動とも重なるものである。

Ⅲ 今日の福祉教育の意義と学習素材

福祉教育は近年の福祉改革との関わりで、「福祉教育実践の場としての地域」、「学習者としての全住民」、その「ライフステージに応じた展開」の方向が現れ、自律した住民の形成を目指して福祉教育は地域を基盤に展開されることになる。また教育改革との関わりでは、生涯学習の地域指向、個人の生きる力を共に生きる力に高めること、福祉教育とボランティア学習との相違から市民性の醸成が示唆された。これらをヒントとして福祉教育の今日的な意義について述べていきたい。

1 福祉教育実践の場としての地域

地域を舞台とする福祉教育実践の例は過去にもみられ、まったく新しい展開方向ではない。しかし、地域を福祉教育実践の場とすることは、学校教育体制とは明らかに違う利点をもっている。

地域には教育資源が多様に存在する。福祉教育は

社会福祉問題を素材とするが、学校におけるそれは、安易な疑似体験は論外にしても、身体障害を有する個人をゲストティーチャーとして招き学ぶ、といったスタイルが多い感がある。もちろんこのスタイルにはゲストティーチャーの抱える福祉問題を理解するといった効果が期待できるものである。

しかし、福祉教育の場を地域とすることは、こうした人たちが地域生活をおくるうえでどのような困難さがあるか、といった地域社会のつくられ方と福祉問題とを結びつけて学ぶことに意義がある。

児童生徒が疑似体験しながら地域に出かけるにしても、ゲストティーチャーと同行するにしても、地域の実態は生活の困難さを浮き彫りにしていくだろう。この場合、事前学習や振り返りなどを組み込んだ意図的なカリキュラム、プログラムが必要なことは言うまでもない。

しかし同時に、地域を福祉教育の場とすることには課題が発生する。児童生徒を対象として地域福祉教育を実践する場合、学校外がその舞台となり、児童生徒の安全確保やリスクマネジメントなどの課題がある。また地域側にも学習者を受け入れる理解と寛容さが求められるだろう。

2 学習者としての全住民

学習者に全住民を位置づけることは、性別や年齢など、属性にとらわれないことを意味する。それは福祉課題の共有化であり、ノーマライゼーションの具現化を目指すことである。全住民といっても、乳幼児などは直接的な学習者とはなりにくい、その場合、養育者を対象とすればよい。

社協が全住民の福祉教育を実践する場合、地区懇談会や地区サロン、民協やボランティアが集まる機会、障害者団体などの会合などを活用することが考えられる。こうした場で福祉教育を実践することは互いに学び合うという効果が期待できる。

そこでの学びはインフォーマルな傾向が強まると思われる。エデュケーターあるいはファシリテーターなどが「何を学びとして習得できたか（できなかったか）」を確認しつつ展開することが必要であろう。

これらは社協がイニシアティブを発揮しやすい機会であるが、保健や介護などの分野における会合を活用してもよい。さらには防犯、防災などの領域で展開することも可能であろう。

しかし課題もある。保健や介護分野、あるいは防

犯・防災領域の機会を活用する場合、そこに集まる住民の目的と福祉教育実践で扱う素材とにかい離がないよう留意しなければならない。この場合の素材として広義の社会福祉問題を取り上げ、それと会合との目的を近似させる能力が実践者に求められる。生活者の視点から学習素材を取り上げることが肝要となろう。

3 ライフステージに応じた展開

ライフステージとは「人間一生の発達過程にみられる諸段階」を意味し、その視点には「生理学的側面」と「心理学的側面」、「社会的側面」があり、「各側面の相互規定をもとに発達達成される」（森岡：1993）とされている。

ライフステージに着目した福祉教育は共通テーマを設定しやすい。

例えば子育て、自身の介護予防、老親の介護などは、ライフステージでいう「諸段階」の問題であり、住民の一定年齢層と合致する。そのため学びとしての「気づき」や「課題の共有化」などを得やすく、またテーマごとの組織化や具体的な地域活動につなげやすい。

ただし、人生の諸段階に応じて取り上げる素材テーマは、その段階を終えれば（たとえば子育てが終われば）忘れがちである。前学習世代が次の学習世代に引き渡していく仕組みと、前学習世代が取り組む新たなテーマを発見していく仕掛け、いわば世代間を結ぶ取り組みが必要である。

IV 学習素材と実践主体

上にあげた3つの課題のうち、地域が福祉教育実践の場であることは原田が既に述べている。ここでは「学習者としての全住民」と「ライフステージに応じた展開」を取り上げる。

この二つを視点とする学習素材には何があるだろうか。安易な体験学習が貧困の福祉観を再生産させることは既に述べた。この克服には、福祉教育の方法論の検討が必要であるが、本論では、もうひとつの視点として、学習素材の見直しを提案したい。

それは生活課題を学習素材として用いることである。この場合の生活課題は、高齢者や障害者など、福祉サービス利用者や利用予定者が抱えているものである。生活行為には個人の属性に関わりなく多く

の共通点があることから、その行為をスムーズにできないという状況は理解や共感を得やすいものと考えられる。

その反面、生活行為は個別性が高く、またあまりに日常的な行為であることから他者に知られにくい。そのため、生活課題を学習素材に用いるには、高齢者や障害者などの具体的な生活課題を顕在化する必要がある。

生活課題は個人の生活様式に密着しているから、その把握には、アウトリーチの活動スタイルをもつ援助主体が望ましい。

具体的にはホームヘルパーや民生委員、地域包括支援センター職員、介護支援専門員、見守り活動や友愛訪問など、インフォーマル領域での活動者も含まれる。

例えばホームヘルパーは掃除や洗濯、調理など住居内での家事援助をはじめ、買い物代行や移動支援など、地域の生活資源と利用者とを中継する機能をもつ。その意味でホームヘルパーの家事援助は地域生活の支援である。家事という行為は、介護サービスの利用者に限らず、年齢、性別などの属性に規定されない生活に必要な行為である。

アウトリーチによって支援活動を行う援助主体は生活課題の発見者となり得る。しかし、これらの者は生活課題を解決すべき課題あるいは留意すべき状況として扱うため、福祉教育の学習素材として認知する視点に乏しく、そのままでは学習素材となりにくい。これとは別に、生活課題を学習素材として扱う意図的な視点、すなわち生活課題の学習素材化が必要である。

また、発見された生活課題を集約し、福祉教育に活用できる学習素材とするには、加工が必要となるが、そのための概念として国際生活機能分類（以下ICF。注15）が活用できると考える。

ICFによる生活機能の分類は「全ての人に関する分類」であり、その構成要素のうち、とりわけ「活動と参加」(activity & participation)と「環境因子」(environmental factors)の下位要素・項目のいくつかを用いることで、生活課題を学習素材へと転換することが可能と考える。

生活行為のうち「ゴミ出し」を例に考えてみよう。ゴミ捨てはICFで「活動と参加」のうち「家庭生活」の中の項目にあげられている行為である。

現代社会においてゴミは分別されるべきものであ

り、その種類によって廃棄の場所や期日が異なる。これはICFの「環境因子」のうち「サービス・制度・政策」(公共事業サービス・制度・政策)に該当する。

ゴミを分別する方法の理解は「活動と参加」の「学習と知識の応用」であり、ゴミ出し行為は「一般的な課題と要求」(日課の遂行)に該当する。また「運動・移動」(物の運搬・移動・操作)としてゴミ出しが行われる。

このようにとらえた場合、生活課題をICFの活用によって福祉教育の学習素材に転換することは、一定の有効性があると考えられる。

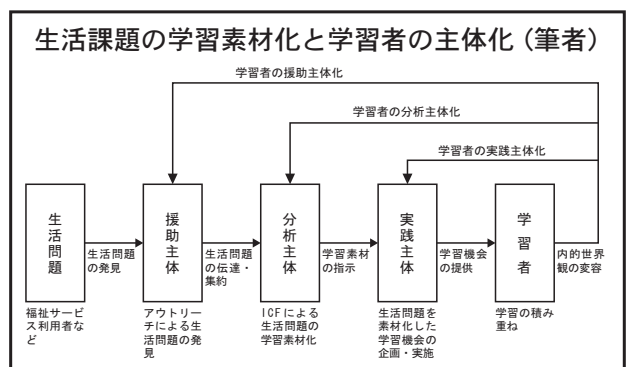
生活課題を学習素材へ転換するには、ICFの構成要素・項目を活用する「分析主体」である。「分析主体」の担い手は一定程度の専門知識が必要と思われる。しかし、この場合のICFは分析視点として活用するのであり、個別具体的な福祉問題のアセスメントツールとして使用するわけではない。

分析主体によって学習素材となった生活課題は、福祉教育の「実践主体」で扱われる。「実践主体」は、社会福祉協議会、まちづくり活動をおこなうNPO法人、民生委員児童委員協議会、ボランティアなど、地域福祉の多様な担い手が考えられる。実践主体によって提供された学習機会を得て、学習者は福祉教育による理解を深めることになる。

学習者は、学習素材としての生活課題を自らの生活行為と照合しつつ、福祉教育の学習をすすめることになる。そこでは、日常行為を困難にさせる要因に気づき、なぜ問題となるのか、問題への自らの関わり、地域課題としての認識などを学んでいくと考えられる。

以上のように考えると生活課題を学習素材とする福祉教育実践は、図のように示すことができる。

生活課題を学習素材として用いる福祉教育は、内的世界観を変容していく可能性をもつ。これによ



て学習者が援助主体となって生活課題を発見し、ICF 概念に理解を深め福祉教育の分析主体や学習機会の企画や実施を行う実践主体に変化していくことが期待される。

V おわりに

福祉教育活動は、戦後間もなくから始まり、社会の変化に伴う社会福祉制度や政策が、施設福祉から地域福祉へと移行するに伴って、地域へと展開する場を変えつつある。

地域を展開の場とする福祉教育は、生活課題を題材に地域社会のつくられ方・あり様に視点を向け、そこに暮らす住民が生活課題を共有化し、解決を志向する。このことは、地域福祉の基本的視点であり、現代社会が求める指向とも一致する。

生活課題の共有化にあたってはライフステージに応じた展開が望ましく、学習素材として生活課題を活用するには、発見された生活課題を分析し、学習素材化して行くことによって、学習者である住民の主体形成を促すことを示した。

しかし、様々な課題が残されていることは文中でふれたとおりである。本稿による知見が実践にフィードバックされ、さらなる検討の機会を得て、考察を積み重ねていかなければならない。

文献

- 阪野貢（1989）『福祉教育の創造 ―視点と論点―』相川書房，18-29頁。
- 阪野貢（1998）「福祉・教育改革と福祉教育のあゆみ」『福祉教育論』北大路書房，2-13頁。
- 阪野貢（1999）「地域福祉主体形成としての福祉教育実践」『地域福祉実践の課題と展開』万葉社，177-196頁。
- 村上尚三郎（1994）「福祉教育を先達に学ぶ」『福祉教育を考える』勁草書房，3-16頁。
- 一番ヶ瀬康子・大橋謙策 編（1993）『シリーズ福祉教育第7巻 福祉教育資料集』光生館，39-60頁。
- 原田正樹（2006）「福祉教育が当事者性を視座にする意味」『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報 vol.11』万葉舎，34-55頁。
- 原田正樹（2000）「福祉教育プログラムの構造とその実践的課題」『福祉教育の理論と実践』相川書

房，204-215頁。

- 阿部志郎（1979）「福祉教育をめぐって」『月刊福祉』第62巻，3月号，全社協，20-25頁。
- 大橋謙策（1979）「福祉教育の視点と方法」『月刊福祉』第62巻，3月号，全社協，26-31頁。
- 大橋謙策（1988）「福祉教育の実践的視点と今後の検討課題」『月刊福祉』第71巻，第3号，全社協，42-47頁。
- 長沼豊（2002）「教育学におけるボランティア活動研究」『ボランティア活動研究』大阪ボランティア協会，38-49頁。
- 森岡清美（1993）「ライフステージ」『新社会学辞典』有斐閣，14-57頁。

[注]

- 注1 阪野貢（2006-a）「神奈川県における福祉教育実践の展開」，「鳥取県八頭郡における福祉教育実践の展開」『戦後初期福祉教育実践史の研究』角川書店，101-152頁。神奈川県の「社会事業教育実施校制度」については，本書「神奈川県における福祉教育実践の展開」（101-125頁）に，そこから波及した八頭郡社会福祉協議会の取り組みは「鳥取県八頭郡における福祉教育実践の展開」（127-152頁）に詳しい。
- 注2 阪野貢（2006-b）「平岡国市と子供民政委員制度」『戦後初期福祉教育実践史の研究』角川書店，43頁。子供民生活動は福祉教育実践の源流のひとつであり，その盛衰については，本書「平岡国市と子供民政委員制度」（13-74頁）に詳しい。
- 注3 阪野貢（2006-c）「中学校初期社会科と福祉教育副読本」『戦後初期福祉教育実践史の研究』角川書店，75-92頁。戦後混乱期の「中学校社会科」科目の創設に関連して大阪市民生局が副読本を作成・配布した意図・経緯については，本書「中学校初期社会科と福祉教育副読本」（75-92頁）に詳しい。
- 注4 阪野貢（2005）『子供民生委員と市民教育』角川書店，20-64頁。
- 注5 原田正樹（1996-a）「『福祉教育』研究の動向と課題に関する考察」『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報 vol.1 福祉教育・ボランティア学習の歴史と理念』東洋堂企画出版，74-75頁。
- 注6 村上尚三郎（1971）「義務教育課程における福祉教育」『佛教大学研究紀要』第55号。

- 注7 新谷弘子（1979）『中学生高校生のための福祉教育』全国社会福祉協議会。
- 注8 野上芳彦（1979）「福祉教育の実践的課題」『木野論評』第10号，京都精華大学。
- 注9 原田正樹（1996-b）「『福祉教育』研究の動向と課題に関する考察」『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報 vol.1 福祉教育・ボランティア学習の歴史と理念』東洋堂企画出版，85頁。
原田は，第2期における福祉教育研究について，福祉教育の「教育目的」「教育対象」「教育素材」「教育方法」から先行研究を分析し，3つの研究傾向として整理した。
- 注10 武川正吾（2006）『地域福祉の主流化』法律文化社。
- 注11 原田正樹（1996）「地域を基盤とした福祉教育実践の展開」『地域福祉実践の視点と方法』東洋堂企画出版社，125-140頁。
- 注12 この研究会（座長：大橋謙策）は，厚生労働省，社会・援護局長の私的諮問研究会として設置され，その報告書『地域における「新たな支え合い」を求めて ―住民と行政による新しい福祉―』は2008年3月に公表されている。
- 注13 たとえば『シリーズ福祉教育第4巻 学校外における福祉教育実践』（1988，光生館）にみられる。
- 注14 徳島県社会福祉協議会（2008）『徳島県の福祉教育のあゆみ ―徳島県福祉教育・ボランティア学習の歴史資料編―』103-114頁。
- 注15 国際生活機能分類（International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF）は，世界保健機関が世界保健総会（World Health Assembly。2001年5月22日）において，国際障害分類（1980年採択，International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps：ICIDH）の改訂版として採択したものの。健康状態，心身機能，障害の状態を相互影響関係及び独立項目として分類し，当事者の視点による生活の包括的・中立的記述をねらいとし，社会・心理・医学モデルといわれる。障害者福祉研究会（2008）『ICF 国際生活機能分類―国際障害分類改定版』中央法規。

（2014年5月20日受付）

（2014年7月9日受理）