

論文

「学校における福祉教育とボランティア活動の混在化に関する一考察」
－学校と社会福祉協議会で支える福祉教育－

Consideration about study on welfare education and volunteer activity handled at the school the same

忍 正人

名寄市立大学保健福祉学部社会福祉学科 准教授

三浦 夏実

名寄市立大学保健福祉学部社会福祉学科

【要約】

福祉教育は「人権の尊重」についての学びのはずが、「ボランティア活動」を行うことが福祉教育の中心であり、目的とされている現状があるのではないか。そこで本論文では、特に学校において、福祉教育とボランティア活動の混在化がなぜ生じてしまったのか、その原因を明らかにするとともに、福祉教育とボランティア活動の混在化を回避する方法を考察した。その結果、回避する一手段として、福祉教育の実施主体である社協の介入が有効であることがわかった。

Keywords 福祉教育 社会福祉協議会 ボランティア活動 学童生徒のボランティア活動普及事業

1. 問題提起と目的

1998年の学習指導要領改訂で創設された新しい学習の時間である、総合的な学習の時間において、小学校、中学校ともに、学習課題の例示のひとつに、「福祉」が取り上げられている。そのため、全国各地で福祉をテーマに授業展開がなされており、その展開方法も地域により様々である。

福祉教育について一番ヶ瀬（1987）^①は『私自身は、「福祉」教育とは、さまざまな価値観を前提としながらも、「人権」をまもるものとして、日常生活における普段の努力を媒介にし、「社会福祉」を焦点とした実践教育であると思う。つまり、構造的には、人権教育を基盤にすえ、共に生きぬくための生活教育を媒介とした「社会福祉」をめぐる実践教育と考えている』と述べている。また大橋（1983）^②は「福祉教育とは、憲法 13 条、25 条等に規定された人権を前提にして成り立つ平和と民主主義社会を作り上げるために、歴史的にも、社会的にも疎外されてきた、社会福祉問題を素材として学習することであり、それらとの切り結びを通して社会福祉制度、活動への関心と理解をすすめる、自らの人間形成を図りつつ社会福祉サービスを受給している人々を、社会から、地域から疎外することなく、共に手をたずさえて豊かに生きていく力、社会福祉問題を解決する実践力を身につけることを目的に行なわれる意図的活動といえる」と福祉教育の定義を示している。福祉教育とは2人が述べた価値観のもと、人権を守ること、その力を養うことが中心にあるのではないだろうか。

その福祉教育の具現化するものとして、1977年に社協（以下社協）が実施した、「学童・生徒のボランティア活動普及事業」がある。これは、学校を中心として福祉教育を実施するものであり、現在でも継続されている事業である。また、1995年には日本福祉教育・ボランティア学習会が設立され、ここでも福祉教育が重要なテーマとなっている。そして、学校現場においては小学校、中学校、高校の学習指導要領の中で「総合的な学習の時間」や「特別活動」にて、ボランティア等の体験学習を取り上げるべき内容として重視しており、指導計画作成の際に配慮すべきこととして挙げられている。

しかし、一番ヶ瀬や大橋は一度も「ボランティア」という言葉を定義の中で使用していない。2人の言う「実践」は決してボランティア活動を指しているわけではなかったのにも関わらず、なぜ福祉教育推進のための事業名に「ボランティア活動普及」と取り上げられることとなったのか。また、学校教育にて福祉教育がボランティアに関する学びであることが基本となってしまったのか、私はこのことに疑問を持った。

三ッ石（2013）^③も『なぜ社会福祉について学ぶ実践が奉仕活動やボランティアと結びついてしまったのかという疑問である。福祉教育は福祉ボランティアの養成にのみ寄与してきたものなのか、「福祉人材」の養成に寄与しなければならないものと捉えられてきたのか、といった疑問が残る』と述べている。また、北海道社協による「学童・生徒のボランティア活動普及事業協力校活動報告書」24期（平成15年度）～33期（平成26年度）における各学校の実践例を見てみると、地域清掃活動や緑化活動に偏っていることがわかった^④。そして、外崎（2010）^⑤の調査においても『福祉教育・ボランティア学習として、特に力を入れて取り組んだ内容は何か』という質問に対しては、「その他（清掃・環境美化活動、献血活動、国際協力活動、自然保護・緑化活動、飼育活動など）」が62.3%と最も多く、次いで、「福祉施設等への訪問、交流活動」56.8%、「募金活動（赤い羽根、歳末助け合い運動、緑の羽根など）」55.5%という結果であった。環境整備や募金など集団的に取り組みやすい内

容が活動として選択される傾向が見て取れる』と述べられている。このような活動展開をみると「ボランティア活動」を行うことが、福祉教育の中心であり、目的とされてしまった危険性が生じている可能性もある。一番ヶ瀬や大橋の述べた福祉教育とは大きくかけ離れた活動、結果を生じさせているのではないか。

そこで、本論文では、文献で研究を行い、まず、福祉教育とは何か、その必要性、歴史の変遷に伴う変化を整理していく。次に「学童・生徒のボランティア活動普及事業」に着目し、なぜ「ボランティア活動普及事業」となったのかを考察し、福祉教育とボランティア活動が混在してしまった原因を明らかにする。そして、その混在化を回避する一手段として、実施主体である社協の機能をどのように生かすのかという点に着目し、社協と学校の連携体制と「学童・生徒のボランティア活動普及事業」の体系化について考えていく。

また、福祉教育は大別して「学校教育の中の福祉教育」「福祉従事者に関する専門的養成性を持った福祉教育」「地域住民に対する地域福祉推進のための福祉教育」の3つがある⁶⁾。本論文においては、その範囲を「学校教育の中の福祉教育」に限定し、考察を進める。その中でも小学校・中学校に焦点を当て、進めていくことにする。

2. 成果と考察

(1) 福祉教育とは

ここでは、福祉教育の定義・理念について改めてまとめ、歴史の変遷を見ていく。また、その中で生じてきた福祉教育の必要性の変化について整理し、福祉教育とは何かを考える。

1) 福祉教育の目的・理念を考える

福祉教育について述べていくには、その目的・理念を明確に理解している必要がある。一番ヶ瀬(1987)大橋(1983)については、前述のとおり「人権を守ること、その力を養うことが中心にある」と福祉教育の定義を示している。阪野(2000)の『福祉教育は、人権思想を基盤に、「自立と共生」の福祉社会や福祉のまちづくり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ものである。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理解・知的関心を深める、③社会福祉への自発的・市民参加(実践と運動)を促すことを目的とする』と述べている。

以上のように、三者ともに広義な捉え方をしつつも、その根本は人権の尊重にあることを示していることをおさえておきたい。では、人権の尊重とは具体的にどのようなことを指しているのだろうか。

2) 福祉教育における人権の尊重とは—「共生」と「思いやり」—

人権の尊重について、私が体験した福祉教育では「共生」という言葉に置き換えていたように思える。また先ほどの一番ヶ瀬、大橋の言葉からも「共に生きぬく」「共に手をたずさえて豊かに生きていく」といったことが理念の中でも取り上げられている。また、河村(2011)の『例えば、地域社会における「共生」も、「人は一人では生きてはいけない」「共に支え合う社会を創ろう」という謳い文句のもとで語られることが多い。理想的な共生社会は、十分すぎるほど語られている。しかし、実際に、「共生」に至るまでには数々の葛藤があり、個々の生活場面においては煩わしい、面倒だ、という感情も伴う。また、見たくない、触れたくない現実もある』と述べている。共に生きる、といってもそれを真に

理解できるかという難しいものではある。だが、そうであるからこそ、福祉教育の目的・理念として掲げていく意味があるのではないだろうか。自分一人ではなく、他者と生きていくことを子どもたちに根付かせることが重要である。

さらに、福祉教育の目的・価値について大橋（2009）⁹⁾は『福祉教育の目的・価値を考える場合、社会福祉が目的とする「福祉」的生活とは何かが重要になる。それは、人間以外の動物にはない、人間の特性を最大限に発揮した状態で生活を送ることではないだろうか』と述べている。人間の特性とは一体何を指しているのだろうか。

福祉教育の目的・理念をさらに、先ほどの人間の特性という言葉から考えてみる。何度も述べている人権の尊重があてはまるであろうが、より簡潔に述べるならば「思いやり」という言葉に行き着くのではないだろうか。思いやりという語について、大橋（2009）¹⁰⁾は「思いやりということは自分とは違う人を認知し、その人の属性がどういうものであるかを確認し、その人と自分はどのようなラポール（信頼関係）をつくったらいいいのかを考える。そのうえで相手が求めるものが何であり、自分にできるものは何であるのかということを考えて行動することが思いやりである」と考察している。やはり、他者の認識は重要な点として挙げられることがわかる。また、ノーマライゼーションやインクルージョンという言葉が福祉教育の実践現場では目的として使われることが多いが、その含意として多様な人間がお互いを尊重する社会を理解することであり、言い換えた結果「思いやり」になるのではないかと考える。また、河村（2011）¹¹⁾は『学校教育の「共生」の学びにおいて必要なことは、あくまでも「ヒトゴト」を「私のこと」として捉えなおすこと、常に「自分だったら……」と考えることではないだろうか』と述べている。共生についての考察した結果の発言であるが、「ヒトゴト」を「私のこと」として捉えるという行為、これは、まさしく「思いやり」であると私は考える。

福祉教育の目的・理念について、先行研究から考察してきた。それらを踏まえた上で定義づけるなら「相手のことを意識し、自分のことを振り返るきっかけづくり」と考えた。障害そのものの理解、社会福祉問題に対する知識理解を深めるのは福祉教育の根本の目的・理念ではない。それらは相手の理解、自分の理解の先にあるものである。また、一番ヶ瀬（1987）¹²⁾の『福祉教育においてはすでにのべた通り、何らかの価値観を必要とする。しかし、その価値観いわば福祉の「心」は、一方的なおしつけ、まして政策のもとでの操作によるものであってはならないということである』という言葉があるように、他者の理解の重要性を説いてはいるが、断じて子どもたち全員に同じような「他者の理解」「思いやり」の価値観を押し付けるものであってはならないことに十分留意したい。個人での考えを大切にし、それが社会とどう関係しているのか、といった視点を持てるようになることが重要な点になると考える。

3) 福祉教育の歴史的変遷

新崎(2007)¹³⁾は戦後の福祉教育史についての展開を、戦後福祉教育の萌芽期から学校を中心とした概念形成が始まった第Ⅰ期、1980年～1990年頃に主に学校教育を中心に福祉教育の理論が展開された第Ⅱ期、地域を基盤とした1990年以降の福祉教育の第Ⅲ期、「ゆとり教育」の提唱・教育現場における体験学習重視の第Ⅳ期、学力低下問題による「ゆとりの教育」の見直しの第Ⅴ期、の5つにまとめている。本章では、第Ⅰ期の歴史的変遷に着目、特に戦後から高度成長期までとそれ以降の2期に分け、福祉教育の変化を整理する。

①絶対的貧困と福祉教育

福祉教育の始まりについて、大橋(1987)⁽⁴⁴⁾は「戦後の学校教育における福祉教育は、共同募金とのかかわりにおいて実質的に始まったとあってよい」と述べている。1947年、戦後の民間社会福祉事業の窮乏を補うため、第二次世界大戦の敗戦により台湾・朝鮮半島などの外地から帰国した日本人をはじめ、多くの困窮者を助けるために国民たすけあいの精神のもとに発足したのが共同募金である。同年、徳島県で「子供民生委員」が発足され、1950年には神奈川県で「社会事業教育実施制度」をつくり、学校を指定して福祉教育の推進を図ってきた。もう一つ大きな出来事として「社会科」の創設が挙げられる。1946年11月3日に、大日本帝国憲法からの根本的転換を図り平和主義、国民主権、基本的人権の尊重を基本原則とした日本国憲法が公布された。この憲法の理念、目的を実現する上での教育の役割が提示されたのが教育基本法である。また1947年には学校教育法が施行され、新学制が整い始める。このような新しい教育理念、体制のもと学校の教育課程編成の基軸とされたのが学習指導要領であった。内容的には、子どもの経験を中心とした経験主義を基盤としたものであり、地域社会の問題解決にあたることのできる市民の養成が目指された。その中心となったのが「社会科」である。「社会生活についての良識と性格とを養う」ことを目的とし、子どもたちの生活現実に着目、問題の解決に取り組む科目として1947年に発足した。また、中学校社会科の副読本を刊行し、社会事業についての学習が図られた。その内容には14項目が設定され、生徒が価値観の形成をするように考えられたもの、地域・社会での問題発見学習をすることが求められる内容となっている。戦後の福祉教育の中心となったのは、共同募金にでもあるよう、貧困に対する学びと実践や、戦前の道徳心からの根本的改革にあるのではないかと考えられる。つまりは、「絶対的貧困」に着目することで、人権の尊重について考え、行動をしていたのではないのだろうか。この時期は、現在特に言われているような、精神的安らぎに関する事項よりも、衣食住であったり、教育の有無であったり、基本的な安全や安心の確立を目指していた時期であり、福祉教育もまた、そうした人々への理解、さらにそうした状況にいる自分自身への理解に重きが置かれていたように思える。

②発達の歪みと福祉教育

高度経済成長期とそれに伴う変化もまた今日における福祉教育の根本にも影響を与えた。1970年代頃当時に新たに求められてきた問題について大橋(1987)⁽⁴⁵⁾は「急激な社会構造の変貌により高年齢者が労働市場から放逐され、老人問題を国民化、一般化した」「急激な都市化が、地域における共同生活を破壊し、社会的交流を阻害した」「地域での在宅サービスが求められるようになった」「主婦と高齢者のボランティアの流れ」「子ども、青年の発達の歪みと社会体験の必要性の問題」「国際化時代における飢えと飽食の問題をどう教え、理解するかという問題」の6つの視点で整理し、福祉教育の必要性を述べている。また、大橋(1987)⁽⁴⁶⁾は『ハンディキャップをもった人々を中心とする国民の憲法感覚の深まり、とりわけ人権感覚の深まりによって、衣食住の最低限保障だけが、「健康で、文化的な生活」ではなく、自己の存在を意識し、存在を意識できる豊かな社会交流の場をもつ生活圏の拡大と確保こそが重要』と必要性の変化を述べている。

その後、さらに「受験戦争」「いじめ」等の問題が出てくる。これらの受験戦争、いじめといった状況から一番ヶ瀬(1987)⁽⁴⁷⁾も『このような反福祉的状况で、「人類の平和と福祉」

をになう力量が育まれるはずはない。したがって・・・(中略)・・・福祉教育は、教育の本質を改めて問う役割をになわざるをえないのである』と述べ、福祉教育の必要性を提示している。自然と「福祉」を学べる、経験する機会が乏しくなってしまったがゆえに、教育として再び、かつ新たな体制で確立する必要性が出てきたのではないか。また原田(2009)⁽¹⁸⁾は「内戦や戦争が始まった時に、一番最初に吹っ飛ぶのは福祉です」と述べている。あくまで本来の戦争に対しての見解であり、私は原田のこの言葉から「受験」という名の「戦争」状態にある子どもたちに「さあ福祉について学びましょう」とただ提言しているだけでは、福祉についての理解どころか、他者への関心、理解等は到底進んでいかないのではないかと考えた。そのため「福祉教育」として、学校へ福祉を内在させる取り組みが生まれてきたのではないだろうか。「福祉教育」という用語を最初に明文化して用いたのは全国社協による『市町村社協当面の振興方策』(1968)からであり、これをきっかけに福祉教育についての研究が本格化した。今日にも取り上げられるような、福祉教育の必要性が認知され始めたのは、やはり高度経済成長の流れで生じた諸問題、その中でも子どもたちを取り囲んでいた「受験戦争」「自殺・非行」「いじめ」の存在が大きいのではないか。1970年代頃当時に新たに求められてきた問題についてふれた中に、当時の子ども、青年の発達の歪みに関して取り上げたが、特に大橋(1987)⁽¹⁹⁾は「①社会的有用感の喪失、②集団への帰属意識、準拠意識の希薄、③成就感、達成感の欠如、④対人関係能力、自己表現能力の不足、⑤生活技術能力の不足」の5つを指摘している。このことは「受験戦争」「自殺・非行」「いじめ」に大きく関係していると言え、これまでの絶対的貧困の視点からの福祉教育の展開だけでは、子どもたちの発達にそぐわないことがわかる。

阪野(2006)⁽²⁰⁾は「福祉教育は、現代の社会、経済、政治、文化などの変化と、子どもから大人までの地域住民が家庭・学校・地域社会においてかかえる日常的な生活課題を背景に、福祉改革や教育改革の実践化が図られるなかで、その実践と研究の推進がかつてないほどに強く求められているのである」と述べており、時代の変化とともに、福祉教育も少しずつ形を変える必要があり、その必要性の問われ方も変化していったのではないだろうか。しかし、本論1にて述べてきた「人権の尊重」「共生」「思いやり」といった根本的な部分は変化してはいない。高度経済成長期にて生じた諸問題、子どもたちの発達の歪み等、それらの解決の一端を担うのは、やはり「人権の尊重」「共生」「思いやり」に帰するためである。もちろん、これらの価値観の押し付けはあってはならないが、「相手のことを意識し、自分のことを振り返るきっかけづくり」は、問題解決の一つの手になると考える。

これまで、福祉教育の目的・理念、歴史的変遷について見てきたが、具体的に学校現場ではどのような活動が展開されているのだろうか。地域、学校により様々な展開がなされてはいるが、それに大きな影響を与えていると考えられるのは「学童・生徒のボランティア活動普及事業」(「ボランティア協力校」制度)である。

(2)「学童・生徒のボランティア活動普及事業」から福祉教育を考える

1)「学童・生徒のボランティア活動普及事業」の出発点～事業実施前の状況の分析

「学童・生徒のボランティア活動普及事業」(「ボランティア協力校」制度)とは、1977年に始まった、国庫補助事業である。この事業は、学童・生徒の頃から幼少者・高齢者・障害者等との交流体験などの福祉体験活動を中心に、ボランティア活動を進めることで、子どもたちがさまざまな人々を自然に受け入れ、交流できる態度や福祉への関心を育むこ

とを目的に実施されている。厚生労働省社会・援護局地域福祉課が所管し、都道府県・指定都市社協（ボランティアセンター）を実施主体として、当該都道府県・指定都市内の小学校・中学校・高等学校等を「ボランティア協力校」として指定（基本的に3年間）し、それぞれ地域の実情にあわせて事業を行っている。また現在、国庫補助事業以外に各都道府県・指定都市、市町村が独自に指定校制度を実施している所も多い。

各地で推進されているプログラムの例として、清掃・環境美化活動、高齢者との交流、地域住民との交流、地域特産品理解・農業体験、年少児との交流、募金活動、交通安全、リサイクル・収集、広報・宣伝、ワークキャンプが挙げられている⁽²¹⁾。以上が現在の事業概要であるが、この「学童・生徒のボランティア活動普及事業」の出発点はどこにあるのか。以下に重要と思われる活動を述べていく。

①子供民生委員活動

子供民生委員活動とは、学校外における子ども会活動の一環として展開された活動である。「お友達は皆仲よく致しましょう」「困った人は助けましょう」「先生の教えは必ず守りましょう」「丈夫で勉強しましょう。働きましょう」「世の中のためになる人になりましょう」という、活動の目標を具体的に表した「5つの精神」がある。ここから、難しい概念を取り入れるのではなく、簡潔で明瞭な目標を提示することで、人権理解や平和教育など、その先にある本来の福祉教育の理念へと向かわせようとしたのではないかと考えられる。

②神奈川県を参考にした鳥取県での実践

1953年、鳥取県八頭郡社協は神奈川県での実践⁽²²⁾を参考にし、「社会福祉事業教育指定校制度」を行った。ここでは、指定校の1つである鳥取県八東部中学校の実践での学習評価を見る。評価は、理解・態度・技能の3点から取り上げられているが、理解の項目に着目すると「貧困や生活難の原因が単に個人的な理由ばかりでなく、不可抗力による場合もあることを理解し、人々の協力によってしか除去されないことを理解する」といったものや「社会福祉事業の本質的な意義、あるいはそれを実行するために設けられた法律や組織、さらにその活動について理解する」といった項目がある。さらには、『社会福祉読本』を刊行し、社会福祉の制度、財政、地域でのボランティア活動、生徒会活動にて取り組む活動の参考例、人権尊重等について教え、考えさせることができるように工夫がなされている。社会福祉に対する考え方、その展開方法は、現在の展開よりも福祉教育の目的に沿ったものである可能性を示しているのではないかと考える。

2) 「学童・生徒のボランティア活動普及事業」の事実上の原点

これまで述べてきた実践について、当時の社会問題についてふれながら、特に大橋(1987)⁽²³⁾は「神奈川県や鳥取県の実践は目を見張らせる素晴らしいものである」と述べており、その価値を評価している。このような時代の流れの中で長野県である動きが見られてくる。

1963年に長野高校社会科学研究班、1964年に長野清泉女学院高校社会福祉クラブで取り組まれた実践である。これらは長野県社協が始めたもので、1963年から1965年までは毎年1校ずつ指定され、実践が行われていた。そして1966年になると「社会福祉普及協力高等学校設置要綱」が定められ、より制度化が進み、毎年8校の指定校になった。1970年には短期大学、専門学校も含まれるようになり「社会福祉普及協力校」と変更され、1975年には中学校、1979年には小学校も対象となった。これが他県にも影響を与え、その動きを受けた厚生省及び全社協は国庫補助事業として、1977年に「学童・生徒のボランティア活

動普及事業」始めたのである。大橋（1987）⁽²⁴⁾は「学童・生徒のボランティア活動普及事業」について「長野県のこの実践の流れを「事実上の原点」と述べている。

これまで述べてきたことから、「学童・生徒のボランティア活動普及事業」がどのような流れとともに生まれてきたのか、整理をする。子供民生委員活動から長野県での実践を通し考察できるのは、福祉と教育が共同で取り組むべき事業であること、そして「ボランティア活動／学習」が福祉教育の中心にあるのではなく、本論1にでも述べたように「人権の尊重」であることが挙げられる。他者の存在を意識し、自分の存在を意識し、互いがどのような存在であるのかを考え、行動していく。手法としていくつかのボランティア活動があったにせよ、目的とその結果の中では、決して「ボランティアの普及」が一番にきてはいなかったことがわかる。また、今日よりも社会福祉に関する学びを深めていたのではないかとも考えることもできる。福祉教育の根本は変化していないはずであるのにも関わらず、今日において、「ボランティア活動を進めることで、子どもたちがさまざまな人々を自然に受け入れ、交流できる態度や福祉への関心を育むこと」という目的が明文化されつつも、実際には、その目的と手法が曖昧になりつつあることは否めない。そして、高度経済成長期から社会問題として取り上げられるようになった、大橋の述べていたような子どもたちの発達歪みは今日において解消されるどころか、形を変えて新たな対策が必要になっていると言える。そしてもう1つ、三ッ石（2013）は『「学童・生徒のボランティア活動普及事業」はほとんど検討がなされていないため、どのような経緯があって国庫補助事業として制度化されたのかわからない』⁽²⁵⁾「当時の厚生省や文部省による福祉教育にかかわる施策や答申が福祉教育の理論研究に対してどのような影響を及ぼしたのかわからないのである」⁽²⁶⁾と述べている。これらのことから、「社会福祉普及」から「ボランティア普及」へと変容したのはなぜかという疑問が残る。そのことについて、「学童・生徒のボランティア活動普及事業」に至るまでの実践と今日の福祉教育実践の比較、検討し考察する。

3) 「学童・生徒のボランティア活動普及事業」の事例を検討する

A 市市立 **B** 小学校「ジュニアボランティア養成講座について」⁽²⁷⁾の実践例から、「人権の尊重」という目的・理念の適用について、また「ボランティア」の位置づけにも着目し、考察をしていく。

ジュニアボランティア養成講座での活動のねらいは、「ボランティア学習をとおして、障害を持つ人々の社会生活を理解する」「自分にできる福祉活動を考える機会とする」の2点が挙げられている。内容は、校内での車いす体験を行い、水飲み場、図書館、トイレなどをコースに組み込み、自走と介助の両方に取り組んだようである。学習のまとめとして振り返りも行っていたが、報告書にある高学年の子どもたちの感想をいくつか取り上げてみる。「いつもは一人で出来ることが、車いすでは出来ないことがあることが分かった」「乗っている人が怖がらないように声をかけてあげるようにしました」「高いところにある物が取れない」「車いすを使っている人は大変なんだなあと思った」「手が届かないと思ったけど、けっこう届いたのでびっくりしました」「段差のある所では、乗っている人のことを考えて気をつけながら押した」など、子どもたちは感じた事をそのまま書き記している。

車いすの体験活動は全国的によく取り上げられている活動であるが、体験を通して、「障害者は不自由、大変」であるという感覚だけで終わってしまい、さらには「自分には障害がなくて良かった」という精神的な貧しさを抱いている、いわゆる「貧困的な福祉観」の

助長になっているのが、数人の子ども達の感想から読み取れた。「できないこと」を理解する、その上で自分がどうしたら「できないこと」が「できる」ようになるのか、そうした気付きを得た子どももいたように思えるが、それはどういった思いから実践に移しているのだろうか。「車いすに乗っている人は大変な思いをしているから」といったことがきっかけになってしまっていないだろうか。加えて、車いすの操作を学ぶ実践、車いすを操作できるボランティアの養成、で留まっているように感じる。また、目標に「ボランティア学習をとおして障害を持つ人々の社会生活を理解する」とあったが自分たちが今回体験したもののイコール車いす使用者の社会生活、と捉えてしまう危険性もあるのではないだろうか。障害当事者の存在が見えにくく、「人」に対しての理解がやや乏しかったように思える。

「学童・生徒のボランティア活動普及事業」が始まる前、また始まった直後は福祉教育の目的を意識した活動が行われていたが、近年になってくるにつれ事業が広まると、ユニークさを優先し、目的を見失うところ、ボランティア活動という体験活動そのものに意味を見出しすぎてしまっているところが出てきたのではないだろうか。これらに関して私は、政策によりもたらされる風潮や福祉教育に関する関係法令や通知から、その原因がわかると考える。

(3) 福祉教育とボランティア活動が混在化した原因

1) 政策によりもたらされる風潮—社会福祉を利用することへの風潮から読み取る

国民の社会福祉意識について大橋(2008)⁽²⁸⁾は「日々の生活のなかで自然に醸し出されるように形成されたものだけではなく、ひとつの政策として創り出されてきた背景がある」と述べている。しかし、これらはどちらか一方が起因して起こるわけではないと考える。もちろん、そのような場合は存在するが、多くは、この両者が混ざり合うことでより強い「意識」として社会に浸透していくのではないか。ここで言う「意識」とは、「根拠はないが、大勢がそうであると考えてしまうもの」、つまりは「風潮」と言い換えることが可能なのではないかと考える。ここで、ボランティアについての風潮を考えてみたとき、「奉仕活動」「体験活動」「慈善事業」であると認知されており、またそれらは「よい活動である」という意識を持たれているように感じる。つまり、「ボランティア=よい活動」という式が成り立っており、「よい活動は推進していくべき」といった短絡的な風潮が出来上がっているのではないか。このボランティアに対する風潮が、「ボランティア」という言葉に過剰にとらわれ、ボランティアをすることが大切であると考えてしまい、その先の必要性や本質について考えることがなくなってしまったのではないか。そして、福祉教育について「福祉教育=ボランティア」だと認知されてしまったことで、福祉教育が「奉仕、体験、慈善事業活動に関する教育」として浸透した可能性も考えられる。その原因や背景を考えると、福祉教育とボランティアが混在した原因もまた、見えてくるのではないか。

2) 関係法令、通知

ここでは、文部科学省による奉仕・体験活動に関する法令、通知やボランティアに関する調査等の報告等を取り上げたい。奉仕・体験活動に関して学校が基盤としている価値観、機能の理解が可能であり、それを無しには、学校と福祉という複数の分野が存在している福祉教育の内容を述べることができないであろう。また、ボランティアが漠然と「大切」だとされてきたのではなく、国が推奨しているという社会的な背景を改めて確認しておく

必要がある。以下、各法令、通知等をいくつか見ていくことにする。

①学校教育及び社会教育における体験活動の促進について（通知）（13 文科初第 597 号 平成 13 年 9 月 14 日）

学校教育及び社会教育における体験活動の促進についての通知にて、学校教育における体験活動に関する留意点が 6 点挙げられている。その中に、「各学校においては、現行の学習指導要領に基づき…（中略）…体験活動の一層の充実に努めること。その際、自ら学び自ら考える力、豊かな人間性などの「生きる力」を育成していく上で、体験活動の充実に図ることが必要であることに留意すること」とあり、体験活動が「生きる力」の育成に有効であるとして、その充実に力をいれるよう述べられている。また、「各学校においては、自校の教育目標、児童生徒の発達段階や実態、地域の実情等を踏まえ…（中略）…教育活動に体験活動を適切に位置づけ、その計画的・継続的な実施に努めること」とも述べられており、教科学習だけではなく、福祉教育、「学童・生徒のボランティア活動普及事業」の展開も含まれている特別活動や総合的な学習の時間において、体験活動の必要性が挙げられていると考えることが出来る。

②体験活動事例集 - 豊かな体験活動の推進のために - (29)

もう一つ、文部科学省が示している「体験活動事例集—豊かな体験活動の推進のために—」の第 1 章を見てみたい。「社会の変化の中で子どもたちの直接体験の機会が減少し、学校内外を通じて子どもたちの多様な体験活動の充実に図ることが求められている」と述べられており、体験活動の充実化、特にボランティア活動など社会奉仕体験活動、自然体験活動その他の体験活動の充実化に努めるようにとしている。これは、「ボランティアという体験活動」の充実に図ることといったように解釈することも可能なのではないだろうか。

③国としてのボランティアの捉え方

「ボランティア」の大きな契機となったのは 1995 年の阪神・淡路大震災であると多く述べられており、それ以降、国民のボランティア活動に対する関心に高まりを見せてきた。この「ボランティア」だが、災害等により社会の中で自然に求められるようになったと考えるだけではなく、何らかの法令、政策や運動等の存在がその在り方を強く形付けるようになったのではないかと考えられる。特に文部科学省は、ボランティア活動の活性化を目指し、推進体制の整備を進め、「全国体験活動ボランティア活動総合推進センター」等の設置を行い、各々がボランティア活動を身近なもの、また、日常生活の中で継続して取り組んでいくような社会的な意識を一層強めるべきであるとしている。つまりは、国がボランティア活動を推奨しており、社会に根差していく必要のあるものだと考えられており、社会もそれを受け入れている状況にあると言えるのではないかと。

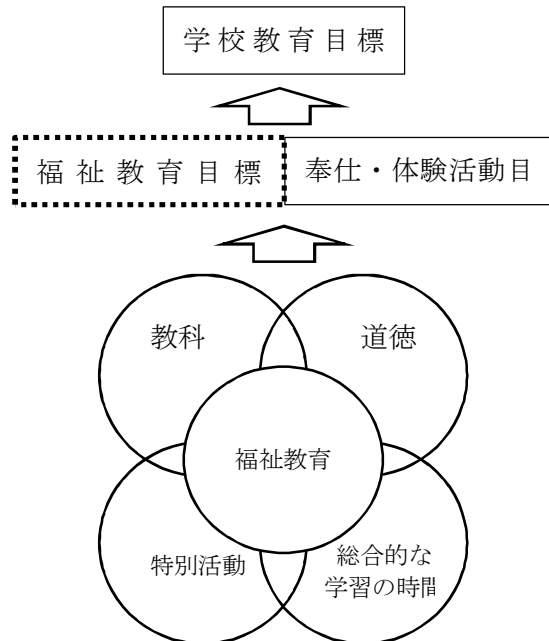
3) 福祉教育と奉仕・体験活動に関する教育との混合化の原因

以上の法令、通知等をもとに福祉教育が「福祉教育＝ボランティア学習」と認知されてしまったこと、それにより福祉教育が「奉仕、体験、慈善事業活動に関する教育」であると捉えられてしまった可能性を考えてみる。そして、福祉教育とボランティアが混在した原因をまとめていく。

①「生きる力」の考え方

まずは、奉仕・体験活動を実際に展開する各教科と福祉教育の位置づけについて考えてみたい。以下の図を見てみる。

図1 教育課程における教科、道徳、特別活動と「総合的な学習の時間」、福祉教育のそれぞれの位置づけと相互関係について⁽³⁰⁾（筆者作成）



これは教育課程における教科、道徳、特別活動と「総合的な学習の時間」、それに福祉教育のそれぞれの位置づけと相互関係について、阪野(2003)が作成した図をもとに、私自身が考えた、現在の教科、福祉教育等の位置づけと相互関係のイメージ図である。文部科学省は学校教育法における各学校種の目的・目標を定めており、学校現場ではこれらで述べられたことをもとに組み立てている。各学校にてその表現やより詳細な目標は異なるが、この根本の目的・目標がつまり、「生きる力」であり、学習指導要領でもその育成が明言化されたのである。図にある教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間、これら全ては「生きる力」を育むことが最終の目的だと言える。

次に、「生きる力」とは具体的に何か、福祉教育との関連性を見ていきたい。文部科学省が定義している「生きる力」とは、知・徳・体のバランスの取れた力であり、変化の激しいこれからの社会を生きるために、確かな学力、豊かな心、健やかな体の知・徳・体をバランスよく育てることが大切であるとしている。確かな学力とは、「基礎的な知識・技能を習得し、それらを活用して自ら考え、判断し、表現することにより、様々な問題に積極的に対応し、解決する力」、豊かな心とは、「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の豊かな人間性」、健やかな体とは、「たくましく生きるための健康や体力」としている。また、阪野(2003)⁽³⁰⁾は学習指導要領、中央教育審議会答申等の提言から「生きる力」について、『子ども自らが課題を設定し(課題性)、その課題に主体的、創造的に取り組み(主体性、創造性)、地域社会との連携・協力を図り(地域性、協働性)、自然体験や社会体験、観察・実験、見学・調査、発表・討論などの体験活動(体験性)を積極的に取り入れる。「総合的な学習」では、地域や学校、子どもの実態や実情などに応じた個別具体的な活動を通して、子どもの「問題発見」「問題追及」「問題解決」能力を育てるのである』と述べている。以上から、福祉教育ではどうなるのかを考えたとき、社会福祉に関する問題を「発見」し、それがどうして生じたのか、背景を「追及」する、そして、自分がどのような行動をこれからしていくのかという一つの「解決」をしていくものであると考えることができる。こうしたことから、「生きる力」の育成は福祉教育の目的にもつながると言えるのではないかと。

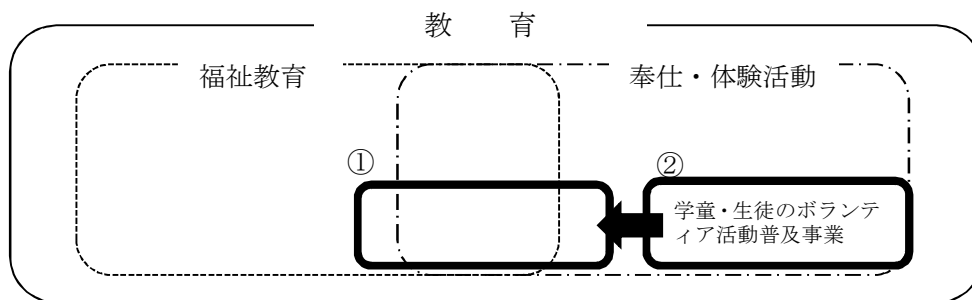
しかし、図の点線枠にも示したように、現在、「福祉教育目標」の存在が表面化されていないのではないかと考える。「生きる力」の育成を目的とした時、その過程や成果として「人権の尊重」とは何かを考えるきっかけは多くあるだろう。だが、こちらの目標よりも、奉

仕・体験学習により、技術の習得や「とにかく経験を積ませること」に重きが置かれてしまっているのではないだろうか。さらに言うならば、学校教育目標にもなる「生きる力」の育成にも届いていないのではないか。社会参加に向けて、様々な力を養う必要があるとされている子どもたちに、ただ奉仕・体験学習を行ってもらっただけではその育成にはならない。他者との関わりが必ず存在するのが社会であり、福祉教育の目的である「人権の尊重」とは、まさしくそれを学ぶことにある。福祉教育目標が欠如しては、「生きる力」を育むことにはならないだろう。では、なぜ、福祉教育目標が表面化しなかったのか。これを考える際に必要になるのが奉仕・体験活動と「ボランティア」に関する事柄にあると考える。次項で見ていく。

②「体験重視」の福祉教育

まずは、下記の図を見てもらいたい。

図2 福祉教育と奉仕・体験活動、「学童・生徒のボランティア活動普及事業」の位置づけに関するイメージ図（筆者作成）



これは、福祉教育と奉仕・体験活動、「学童・生徒のボランティア活動普及事業」の位置づけに関するイメージ図である。「学童・生徒のボランティア活動普及事業」の本来の位置づけは、①の部分であると考えており、福祉教育の具体的手法としての側面を持っていることはもちろん、その過程や派生して生まれる成果が、図らずも教育全体、奉仕・体験活動と重なっているのではないだろうか。しかし、今の「学童・生徒のボランティア活動普及事業」は②の位置にあると考える。これは、事業内で障害の疑似体験や、施設訪問といった、何らかの体験を「とりあえず」組み込もうとしている学校が多いことから、「学童・生徒のボランティア活動普及事業」が「奉仕・体験活動」のひとつとしてしか機能せず、法令や通知等に規定された体験活動に関する事項を満たすための事業として位置づけられてしまったことにあるのではないか。

また、「奉仕・体験活動」において、「ボランティア」という言葉が盛んに使用され、推進の対象となっている。これは、ボランティア活動を身近なもの、また、日常生活の中で継続して取り組んでいくような社会的な意識を醸成していく必要があるという、国が示している方針と大きく関係しており、学校生活を通じてボランティアに対する気運を高めていきたい、そのために教育の過程で行えるようにしたいという考えがあったのではないだろうか。その過程で、奉仕・体験活動の目的が、「学童・生徒のボランティア活動普及事業」の目的と同じものであるという考えが生まれ、浸透したこと、これが、法令や通知等に規定された体験活動に関する事項を満たすための事業になってしまった一要因なのではないかと考える。

もう一つ、フォローアップを考えず、教育の中にこの事業を始めてしまった結果が、福祉教育との混在化を招いた一要因として挙げたい。前項にて、「生きる力」の育成と福祉教育との関係性について触れたが、福祉教育の一手法としてある「学童・生徒のボランティア活動普及事業」が「生きる力」の育成を支えるものというだけではなく、この事業の存在の目的そのものが「生きる力」の育成であるという誤解が生じてしまっているように思える。福祉教育目標について考えることもなく、文部科学省による法や通知等の目標を達成するため、文章にある「体験」や「ボランティア」といった活動を重視してしまったのではないだろうか。

教育は法令等に規定された事柄に準じて展開されていく必要があり、その中で「体験することが大切だ」と言われ続けてしまったのなら、「とにかく子どもたちに何かを体験させよう」という考えに至ってしまうことは不思議ではないと考える。加えて「生きる力」は、その定義は存在しているものの、非常に抽象的な概念である。それを「教育」しなければならない学校では、それだけで大きな負担であり、書かれた通りの「体験」に逃げ込んでしまう。そして、福祉の専門者が少ない中「学童・生徒のボランティア活動普及事業」という福祉の視点が含まれている事業を教育の力だけで展開することは困難であろう。

③まとめとして―「体験」とどのように向き合うのか

福祉教育の目的、理念について、「人権の尊重」や「共生」などという言葉を使用してきた。また、「学童・生徒のボランティア活動普及事業」の目的、理念は「福祉体験活動を中心に、ボランティア活動を進めることで、子どもたちがさまざまな人々を自然に受け入れ、交流できる態度や福祉への関心を育むこと」である。福祉教育の具体的な手法として展開されているこの事業において、「体験」が大きな鍵になってはいるが、福祉教育の目的そのものではない。体験を通し、人権とは何か、共生とは何かを考えていくことが必要なのである。だが、福祉教育が関連するその他教育、事業と密接に関わりあっているが故に、福祉教育の目的、理念が埋もれてしまったのではないだろうか。

ボランティアについての風潮をもう一度振り返ったとき、「よい活動である」という意識を持たれているように感じると述べたが、法令等で「推進」されたで「良いもの」と捉えられる結果になり、そのことにのみ邁進し続けてしまったのではないか。何より「規定」がなされているのだから、どうにか形にしなければならないといった教師側の困難もうかがえる。そして、「ボランティア活動を充実させなければならない」「体験・奉仕活動を大切にしなければならない」と言われ続け、いつしか福祉教育の根底も崩れ始めた。また「学童・生徒のボランティア活動普及事業」にて指定を受けた学校は、「ボランティア」という単語を見て、さらにその考えを加速させてしまい、「学童・生徒のボランティア活動普及事業」もまた崩れ始めたのではないだろうか。

「生きる力」の育成において、奉仕・体験活動、ボランティア活動は大きな影響力を持っている。だが、安易に教育の中にボランティアを埋め込んだ結果が、福祉教育との混在化へとつながっていったのではないだろうか。ボランティアを推進することに躍起になり、福祉教育をボランティア活動に関する学習であるとだけ捉えてしまった。そして事例の内容のみが先行し「ボランティアという体験の機会を作ることが大切だ」という考えが生じ始めたのではないだろうか。

なぜ、ここまで「体験重視」に疑問が生じず、福祉教育の目的が見失われたのか。そも

そも、「学童・生徒のボランティア活動普及事業」は都道府県・指定都市社協（ボランティアセンター）を実施主体としている。社協は地域福祉支えるものとして、「福祉教育」の推進を図ることが求められ、その際には、教育関係者との関わりはもちろん、社協がどのように動くのかという点が重要になる。にもかかわらず、「学童・生徒のボランティア活動普及事業」に指定された学校がその中だけで完結しようとしている状況があることが、福祉教育とボランティア活動の混在化を招いたのではないかと考えなければならぬのである。

（４）学校における福祉教育とボランティア活動—学校と社協で支える福祉教育

これまで、福祉教育、「学童・生徒のボランティア活動普及事業」、ボランティア活動について述べてきた。福祉教育の理念とは「人権の尊重」であり、それには「共生」「思いやり」といった視点からの考察が必要であること、「学童・生徒のボランティア活動普及事業」の歴史をたどり、事業のはじまりと今日における実践例を取り上げ、事業の内容がボランティア活動そのものに寄与しすぎているのではないかと疑問を明らかにすべく、その背景を考察してきた。福祉教育とは何度も述べているが「人権の尊重」を主軸にしている。

しかし、年齢、発達段階に応じた学習内容と構成が必要になることは言うまでもなく、権利そのものの話を最初から伝えていってはならない。「共生」「思いやり」といった比較的身近な視点から、「人権の尊重」とは何かを感じ、学びを深めていけることが非常に重要になる。また、ボランティア活動、奉仕・体験活動について言及してきたが、何度か述べているように、この手法そのものを否定しているわけでは決してない。机上だけでは得ることのできない学び、考えの源泉がボランティア活動等の奉仕・体験活動には含まれているのは自明の理であるが、これを目的にしてならないのである。「人権の尊重」という目的を支えるための一手段であることを念頭に置きながら、事業の展開をする必要がある。福祉教育の目的は抽象的である。「共生」や「思いやり」というなじみのある言葉に置き換えても、依然としてそれは変わらないだろう。特に学校現場においては学習指導要領等が存在し、具体的に何を教えなければならないのか明確になっている。もちろん、授業の展開方法は教師により様々ではあるが、それでも得る結果としては同じ方向に行き着くと考える。

原田（2006）³²⁾は『日本の福祉教育実践は、1990年代以降、その資格制度の導入も伴って「担い手の育成」という視点を強めていく結果となった。そこでは対象者理解という視点から、援助者と利用者という二項関係の構図を強くすることになる。障害や高齢の疑似体験など相手を対象化することで、福祉教育実践は形骸化してきた。結果として貧困的な福祉観の再生産のもと、専門家主義によるパターンリズムが強まる傾向にすらある。それは学習者の問題ではなく、実は授業を企画する側の問題である。例えば学校教育などフォーマルな教育現場における福祉教育の場面では、「指導者」と「生徒」と「対象者」の構図による授業が典型である』と述べている。教師は考えの前提として、「教える事柄には正解がある」というものが多い。これは学習指導要領や教科学習を見てもわかる。しかし、福祉教育にはこの明確性がない。答えがひとつではないことが答え、考えたことすべてが答えであるとは言えるが、基本的に「教える」という立場にある教師が、答えのないもの、教育だけではなく、福祉の視点も含んでいる福祉教育を十分に展開できるのかといえば、それは困難である。また、教師としての職務に努めているだけで膨大な時間を要し、福祉教育に時間をかけるのが非常に厳しい状況に置かれている。そのような中、福祉教育の目

的を達成するため、教師たちが行動を起こした結果、「援助者」と「利用者」という構図や「指導者」と「生徒」、また福祉の「対象者」という構図を作る方が、自分たちも授業展開がしやすかった、もしくはそうして授業を成立せざるを得なかったのではないだろうか。

福祉教育は「教育」であり、福祉の視点だけで作られるものではない。教育基本法をはじめとした各種法令等に準じた上での展開が不可欠であり、そこから逸脱し、福祉教育を展開しようとするのは、学校の基本機能を見捨てることに等しく、学校と福祉関係機関の連携の破たんを意味すると考える。とはいえ、法令の文言をただ鵜呑みにしているだけでは、福祉教育の目的の達成は成し得ない。

最も大きな問題は「学童・生徒のボランティア活動普及事業」に指定された学校がその中だけで完結しようとしている状況があり、それに対し社協が機能を発揮していないことにあるのではないかと考える。福祉の関係者と教育の関係者が、どのようにすればこの課題と向き合えるのか。また、福祉教育の具体的手法としてボランティア学習が確立するためには何が必要になるのであろうか。

原田（2006）⁽³⁾は「しかし指導者自らが当事者としてそのなかに自らの立ち位置をおいた場合、その三者の関係性は一変する。すぐれた福祉教育実践では教師自らが授業をすすめるなかで悩んだり、楽しんだり、さまざまな場面でゆらぎ、そして三者の関係をつくろうとしている。そこでは指導者ではなく学習支援者であり、対象者ではなく当事者であり、生徒もまた学習当事者としてお互いに学びあう関係をつくりだす。こうした実践をつくりだすことを協同実践の目的としてきたのである」と述べている。つまり、教師が「教師」という役割で授業を行うのではなく、全員が「当事者」として社会福祉の事象等に向き合うことのできる空間を作ることが重要になると考える。そのためには、社協の機能を十分に発揮しなければならず、特に重きがあるのは「連携」にあると考える。具体的には大きく2点の連携を支えることが、社協には必要になる。

1つ目は、内容の構成に積極的な関わりを持っていくことであると考え。先ほども述べたように、教育だけではなく、福祉の視点も含んでいる福祉教育の展開は学校だけでは難しい。さらに答えがないものに立ち向かわなければならない。そして福祉教育に対し、時間を割きにくいという厳しい状況に置かれている。ならば、一から学校側に内容構成を委ねるのではなく、社協が大枠の提案をしてもいいのではないだろうか。教材を始めからひとりで考えるのではなく、打ち合わせ等を経て、基盤の提示受けることができれば、教師も展開を考えやすく、「もっとこういうことをしたらどうなるのか」といった発展や、具体的な方策も、福祉の視点との組み合わせがうまくいくことで可能になっていくのではないかと考える。なにより、福祉教育の目的を確認しながら進めていくことができ、教師もまた、曖昧であった福祉教育の目的の確認、慣れないものへの不安の解消、さらには「生きる力」に対する、ひとつの答えを見つけることも可能になるのではないだろうか。また、「福祉とはこうである」という答えを、社協が教師に、教師が子どもたちに教えるのでは決していない。あくまでも、学習を通して各々が福祉に対する考えを浮かび上がらせること、そして他者への意識を強め、「人権の尊重」への学びにつなげていく必要がある。

2つ目は、担当の教師が代わっていても、同じ内容、またはそれ以上を維持できる環境を整えることが重要になることではないかと考える。1つ目で挙げたことが、滞りなく進んだとしても、維持できなければ、また福祉教育の目的は見失われるという振り出しに戻ってしまう危険性がある。そのためには、「引き継ぎ」の機能の底上げをすることが求めら

れるのではないか。それに関して、まずは、教師から教師へ、直での引継ぎが考えられるだろう。しかしこれは、教師側の負担がとてつもなく大きく、学校内で完結してしまう要因にもなりえる。社協との関わりがあることで、福祉教育の目的の理解が進んでいたとしても、彼らは福祉の専門ではない。最初のひとりふたりまでは上手くかもしれないが、徐々に福祉の視点が薄れていくのではと考える。継続的な、学校と社協とのつながりが必要なのではないだろうか。その例のひとつとして、担当教師が代わった際には、社協が新しい担当教師に対し、福祉教育の目的、これまでの内容等を説明するという仕組みを作りたい。これには、社協が積極的に地域へと出向く機能を発揮していくことが求められる。地域の中にある、学校に社協が自ら出向いていくことで、福祉教育に対する理解が広まるのはもちろん、教師が直面している様々な葛藤の解決策にもなりえると考える。

原田の言う、「当事者」として全員がその場にいるために、ボランティア活動などの奉仕・体験活動を活かすことは重要である。それを体系化するために「学童・生徒のボランティア活動普及事業」があると考えている。そこから「人権の尊重」へと結びつけていくことが重要になる。しかし、いくら、福祉教育の目的が「人権の尊重」であると福祉を学んでいるものが理解していても、教育を学んでいるものにも伝えていかなければならず、また、どちらかの独断で動いてはならないし、動かせるようなことを招いてもならない。これらを成立させるためには、学校と社協の連携が必要不可欠なのである。

3. まとめ

本論文ではまず、福祉教育とは何か、理念や目的を整理し、歴史的変遷をふまえながら、その必要性を説いてきた。福祉教育の理念、目的は「人権の尊重」である。また、時が経つにつれ、子どもたちを取り巻く環境は変化してきたが、「人権の尊重」を根本にした福祉教育の展開の必要性は変化しないことを明らかにした。

そして、学校における福祉教育に大きな影響を与えている「学童・生徒のボランティア活動普及事業」に焦点を当てた。事業の成り立ちを整理し、「ボランティア活動普及」がこの事業の一番の目的では決してなかったことを明らかにした。しかし、今日における事例検討を行ったところ、「人権の尊重」という福祉教育の理念、目的に沿った活動を展開している学校もあれば、そうではない学校も存在していた。「ボランティアをする人」に関する学習で終結している、さらには目的意識も定まっていないと考えられる学校が存在したのである。ここに福祉教育とボランティア活動が混在してしまった原因があるのではないか。

その背景には、学校教育法等の法令、通知にて奉仕・体験活動の充実化やボランティア活動の推進が取り上げられていることを挙げた。法令、通知にて規定がなされたことを遵守しなければならない学校は、福祉教育の目的の理解まで至らず、奉仕・体験活動、ボランティア活動に取り組むことそのものに目的意識を置くという結果を生んだ。その背景には、教師の福祉教育に対する知識等の不足やそれを補うための時間が圧倒的に不足していること、また、福祉教育と関係が深い、「生きる力」の育成というものが非常に抽象的であり、結果的に奉仕・体験活動やボランティア活動に取り組むことが、すなわち、その目的の達成であると認知されるようになってしまったと考察した。

私は、この葛藤に福祉教育の実施主体である社協が介入することで、学校での福祉教育が目的を明確しながら展開できると考えた。これにより、「人権の尊重」や「生きる力」が抽象的なものではなく、具体的なものになるであろう。そして、ボランティア活動を目的

とするのではなく、あくまでその力を活かすことにより、「学童・生徒のボランティア活動普及事業」を体系化（図2参照）することができる。このことを福祉分野だけではなく、教育分野にも理解を深めていける仕組みが必要なのである。どちらか一方の働きかけでは福祉教育の目的達成は成り得ない。社協の積極的な学校への連携の介入と、それによる協働体制が必要不可欠なのである。

また、福祉教育には学校におけるものだけではなく、「福祉従事者に関する専門的養成性を持った福祉教育」「地域住民に対する地域福祉推進のための福祉教育」という側面も持っている。本論文では、この2点は触れることができなかつたため、狭義の研究となった。そして、学校教育において「人権の尊重」を学ぶ教科として道徳があるが、今回はこの教科との関連づけを持った考察にまで及ばなかつた。これらについては今後の課題としたい。

参考文献

- ・片桐芳雄・木村元・木村政伸・橋本美保・高木雅史・清水康幸『教育から見る日本の社会と歴史』（2008）八千代出版
- ・坂野貢監修 新崎国広・立石宏昭編著『福祉教育のすすめ 理論・歴史・実践』

引用文献

- (1) (6) (12) (14)(15)(16) (17) (19) (23)(24) 一番ヶ瀬康子・小川利夫・木谷宜弘・大橋謙策 『シリーズ福祉教育第1巻 福祉教育の理論と展開』（1987）光生館 p.6 1.24-28 p.12 1.5-7 p.25-26 p.21-25 p.23 1.18-23 p.9 1.2-12 1.21-24 p.24 1.27-29 p.37 1.26 p.38
- (2) 全国社会福祉協議会全国ボランティア活動振興センター『学校外における福祉教育のあり方と推進—福祉教育研究委員会中間報告—』（1983）p.15
- (3) 三ッ石行宏『福祉教育史研究の現状と課題』日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要第22号（2013-11-08）p.68-69
- (4) 社会福祉法人北海道社会福祉協議会北海道ボランティア市民活動センター発行「学生生徒のボランティア活動普及事業協力校活動報告書」24期（平成15年度）～33期（平成26年度）筆者調べ
- (5) 外崎紅馬『福祉教育・ボランティア学習の実際に関する考察』（2010）会津大学短期大学部研究年報 p.2-4
- (7) 阪野貢『福祉教育の理論と実践—新たな展開を求めて』（2000）相川書房 p.11 1.9-14
- (8) 河村美穂『学校教育における「共生」の学び—家庭科教科書における「共生」の扱いを手がかりに—』日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要 第17号（2011）p.56
- (9)(10) 大橋謙策『ふくしと教育 福祉教育は何を目指してきたか(第2回)社会福祉の思想・哲学と福祉教育』（2009）p.47 p.53
- (11) 河村美穂『学校教育における「共生」の学び—家庭科教科書における「共生」の扱いを手がかりに—』日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要 第17号（2011）p.57
- (13) 新崎国広「日本における戦後の福祉教育への思索 教育と福祉の邂逅をめざして」発達人間学論叢 第10号（2007）p.83-84
- (18) 原田正樹『共に生きること共に学びあうこと—福祉教育が大切にしてきたメッセージ—』（2009）大学図書出版 p.59 1.1
- (20) 坂野貢監修 新崎国広・立石宏昭編著『福祉教育のすすめ 理論・歴史・実践』（2006）ミネルヴァ書房 p.9
- (21) 全国社会福祉協議会地域福祉推進委員会/全国ボランティア・市民活動振興センター HP <https://www.zcwwc.net/> 取得日 2016.5.11
- (22) 組織的に学校における福祉教育を展開しようとしたのが、1950年に神奈川県で始められた「社会福祉研究普及校制度」
- (25)(26) 三ッ石行宏『福祉教育史研究の現状と課題』（2013）日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要第22号 p.71 p.73
- (27) 北海道社会福祉協議会『学童・生徒のボランティア活動普及事業協力校活動報告書第29期』 p.22-23
- (28) 大橋謙策『福祉教育は何を目指してきたか(第1回)国民の社会福祉意識の形成と風化行政』（2008）ふくしと教育 p.49
- (29) 文部科学省初等中等教育局 体験活動事例集 - 豊かな体験活動の推進のために - 平成14年10月 http://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/houshi/detail/1368011.htm 取得日 2016.08.11
- (30) 阪野貢「学校教育づくりと福祉教育」（2003）文化書房博文社 p.69
『図3-1 教育課程による「総合的な学習の時間」と福祉教育』を参照に筆者作成
- (31) 阪野貢『学校教育づくりと福祉教育』（2003）文化書房博文社 p.65 1.3-7
- (32)(33) 原田正樹『福祉教育が当事者性を視座にする意味：いのち・私・社会を問うための福祉教育であるために』（2006）日本福祉教育・ボランティア学習学会年報 p.51 1.3-13 p.51 1.19-25-p.52 1.1

