

「支えあい」の福祉体験学習への転換

Conversion of support each other to welfare experience learning

佐藤 陽
Akira SATO

要 旨

本論は、「支えあい」の福祉体験学習を捉え、プロセスに視点をおく集団による「支えあい」の福祉体験学習としてワークキャンプの有効性に着目し、「ふれあい」と「支えあい」の体験学習と仮定できる事例に参与観察して比較検証した結果、「ふれあい」のイベント体験学習ではなく、「支えあい」のリアル体験学習に福祉体験学習を転換していく必要があることが分かった。

I はじめに

平成23年3月、東日本大震災により社会の様相は激変し、人として「生きる力」¹⁾と絆が真に問われている。同年7月、中央教育審議会教育振興基本計画部会は、「東日本大震災を受けて教育振興基本計画の策定上留意すべき課題について(案)」において、「状況を的確に捉え自ら学び考え行動するなど、どんなに困難が起きようとも生き抜くための力が必要」と「社会を生き抜く力」を重視し具体的方策を検討するとした。

従来の想定枠をはるかに超えた今回の大震災によって2万人近くの高い人命が奪われた。しかし、釜石市の小中学生は「自分で自分の命を守る」ことを基本とする防災教育を受けてきた結果、生存率がほぼ100%近くであった。その教育内容とは、正解を覚え、前例や慣例に従うのではなく、マニュアル通りではない想定外を常に意識し、自分で思考し、判断し、行動する人間を育てる防災教育であった。また、ある地域では、日頃から身体の不自由な人の救助を想定した避難訓練を繰り返したことにより、地区のほとんどの人が助かった例もある。ハード面を整備しても、その想定を超える災害は起きうる。三陸地方の「津波てんでんこ」²⁾という昔話、釜石市の防災教育、地域の避難訓練の日常化からも分かるように、重要なことは、自分自

十文字学園女子大学人間生活学部人間福祉学科

Department of Human Welfare, Faculty of Human Life, Jumonji University

キーワード：福祉体験学習、支えあい、ワークキャンプ、福祉教育実践

Key Words: welfare experience learning, support, work camp, welfare educational practice.

身を信じ、主体的な意志を持ち、常に“いのち”を守ることを自覚的に生活することである。

今まさに、「自己に内在する力」に気づき、生きている人々の多様性（複数性）と互いの違いを認め、コンフリクトを社会的に共有し、解決に自ら取り組み、誰もが人間らしく安心して生きられる社会づくりを目指せるかどうかが問われる³⁾。特に次代を担う子ども・青年には、さまざまな立場の人と関わり、他者を思いやる実践のなかで、こうした姿勢を培えるようにすることが必要なのではないだろうか。仮想空間のバーチャルなものではなく、リアルな生活空間のなかで、自らの“いのち”と共に他者の“いのち”の大切さを紡ぐ。

インクルーシブ教育への移行も始まる今日、人を差別、排除するのではなく、「共生社会」の実現に向けて強い意志を持って「生きる力」を育むことが、日本の未来に向けて急務であると捉える。

こうした社会づくりに価値をおく教育に福祉教育がある。その実践展開方法として、自分の生活環境と異なる他者（福祉を必要とする人など）と直接的に関わる福祉教育実践としての体験学習（以下「福祉体験学習」）がある。

福祉体験学習は今日、子ども・青年だけでなく幅広い世代が参加しやすい夏休み期間に実施される福祉やボランティア体験プログラム（以下「体験プログラム」）が中心となり、体験的に学ぶ機会として実施されている。プログラムの大半は、施設等を活動の場として福祉を知る機会をつくる、直接的な交流による「ふれあい」体験学習である。しかし、学びを通して自ら考え行動できる「生きる力」を身につけるためには、表層的な福祉理解にとどまり差別観や独善的な満足感を助長するようなものであってはならない。

福祉教育は、単に福祉を知るだけでなく、本当の意味で理解するというのは、自らの生活と結びつけ、気づいた課題解決に向けて「実践する力」が重要なのである。

これからの福祉体験学習は、「ふれあい」体験学習で気づいた課題を他人事にせず、自分の出来ることは何か、自分の生活に紡ぎ考え、そうぞう（想像・創造）する力を養う。そして「生きる力」つまり「社会を生き抜く力」を育む、「自己に内在する力」すなわち良心⁴⁾に「気づく」⁵⁾ことから、課題解決に向けて行動する「実践力」を身につけうる「支えあい」の体験学習を主流にしていく必要がある。それは課題解決型の学習に転換し、実践に繋ぐことを目的に展開していくということである。

本論は、「支えあい」の福祉体験学習を検討し、「ふれあい」と「支えあい」の体験学習と仮定できる事例を参与観察から比較検証し、「ふれあい」から「支えあい」の福祉体験学習に転換する必要性を明らかにする。

Ⅱ 支えあいとは

レイン、ミードが示したように自己と他者は分離することが出来ない。自己と他者の関係においては、他者のために何かをすることが、自分にとって義務ではなく、意義あるものと感じられる時がある。そのような時に日本人は、「困った時はお互い様」などと自己と他者の互いの結びつきをいう。

このような、他との協力行動について進化生物学では、ある個体がある行動をとり、それが他の個体の適応度に対して何らかの影響を与える時、その行動によって行動のやり手も受け手

も双方が適応度上の利益を得るときには、それを相互扶助行動と呼ぶ。

社会心理学では、「困っている人を助けたい」という援助行動を向社会的行動あるいは、その下位行動として愛他行動と呼んでいる。それは、社会的ルールに従って他者の利益を増大させることを目標に動機づけられた行動である。

こうした困ったり苦しんだりして助けを求めている他人がいた時、それを見た人はその他人の苦しみを少しでも和らげてあげたいと思って行なう利他主義的な援助行動は、孟子のいう「惻隱の情」につながる。

金子 (1992)⁶⁾ は、ボランティアは「助ける」ことと「助けられること」ことが融合し、誰が与え誰が受け取っているのか区別することが重要でないと思えるような、不思議な魅力にあふれた関係発見のプロセスだといっている。

この福祉活動を含むボランティア活動は利己性と利他性の両面が顕著に表れる社会的活動といえる。金子によれば、ボランティアとは、困難な状況に立たされた人に遭遇した時、自分とその人の問題を切り離して考えるのではなく、相互依存のタペストリー⁷⁾を通じて、自分自身も広い意味ではその問題の一部として存在（自らをヴァルネラブルにする）しているのだという、相手への関わり方を自ら選択する人であるとしている。つまり、相互依存のタペストリーの中で、「他人の問題」を切り取らない、傍観者にならないということである。

ボランティアが自らを無防備なスタンスにおく時、ボランティアも他者に支えられることが起き、援助行動が必ずしも一方向的なものではなく、その支えられる側の人から逆に力をもらうことがある。このようなことが、他者を支えるプロセスに見られる。このように、援助行動における利己性と利他性は区分しにくい。しかし、利己的であれ、利他的であれ、人間は互いに助け合い、「支えあう」ことから生存してきた。

こうした検討を踏まえ、本論における「支えあい」とは、自他の分離しえない関係性⁸⁾を基軸とし、利他性に主眼を置きつつ、利己性との表裏関係を前提に、人間の関係性は、さまざまな課題解決に向けて、互いに支え、支えられる双方向なものであると捉える。

しかし、こうした相互扶助、つまり「支えあい」について、森岡 (1995, 1996, 1997)⁹⁾ は、相互扶助という行動それ自体が人間社会のなかに支配と抑圧を生み出してきたとしており、本論においてもその点は留意すべきと考える。

Ⅲ 福祉体験学習について

私たちは、日常生活において、さまざまなことに出会い、その営みのなかで気づき、考え、ふりかえる体験を繰り返し過ごしている。人生そのものが体験を通じた学びであり、体験からさまざまなことを学び、心を成長させている。こうした学びを教育方法として構造化したものが体験学習である。それは、これまでに誰かが得た知識を、教えられ記憶する学習ではなく、いまこの場で起こっているリアルな体験を学習素材に学ぶものである。

福祉体験学習は、障害や高齢で身体が不自由な人が利用する福祉施設等で活動したり、ボランティアグループ活動で直接的に関わったりするものが多い。

平成5年厚生省告示「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指針」により、参加型福祉社会の創造をめざし、「幼少期から高齢期に至るまで生涯を

通じた福祉教育・学習の機会を提供」する必要性が指摘された。その後、中央社会福祉審議会地域福祉専門分科会「ボランティア活動の中長期的な振興方策について」意見具申が示され、「福祉教育・学習」が重点課題として言及された。翌年厚生省は「福祉活動への参加の促進について」を示し、「福祉教育推進事業実施要領」を定め、学童・生徒のボランティア活動普及事業や福祉活動体験事業等を事業内容として示した。そして、全国社会福祉協議会・ボランティア活動振興センターは、ボランティア体験月間を設定。夏期を中心に福祉を身近に知る機会として、児童や障害、高齢の方たちとの交流体験、自然とのふれあい体験など、半日か一日単位で気軽に参加できる多種多様な市町村のボランティア体験プログラムメニューを都道府県ボランティアセンターが取りまとめ、参加を促進した。参加者(学習者)の関心と都合に合わせメニューを選択し、社会参加、進路選択、宿題、受験や就職のための実績などに活用され、参加者に主眼を置く福祉理解と参加を促進する体験学習の機会として、飛躍的に多様な世代の参加者数を伸ばし、今日福祉体験学習の中心として全国的に普及している。しかし、こうした参加者の一方的な体験だけでは、福祉を必要としている対象者は尊重されず形だけの体験になりかねない。

こうしたプログラムが主流になるまでの1960～1990年代当初まで若者を対象とする福祉体験学習の中心は宿泊型のワークキャンプであった。このプログラムに参加した若者は、関わった福祉施設や地域の福祉課題を解決するためにボランティアグループを組織化し、さまざまな福祉活動に取り組んだ。筆者は、福祉体験学習がワークキャンプから体験プログラムに大きく軸足を変え始めた際、学校外の福祉教育実践として、ワークキャンプに関する第一、第二調査研究¹⁰⁾を行ない、体験プログラムよりワークキャンプの方が学習者の即時的な変容に有意性があることを検証した。

しかし、体験プログラムに比べ、実施期間が長く運営や費用も主催者負担が多いワークキャンプは、宿泊のない軽易な体験プログラムの希望者が多くなり、次第に参加者不足が慢性化し事業は衰退した。

また、学校における実践は、「募金活動」「清掃・美化活動」「福祉施設訪問交流」「車いす・アイマスク・高齢者等の擬似体験」が多く、学習が体験することで完結し、その意味や課題を問うところまでの学習の深化を切り捨て、学校内や教師と生徒だけの取り組みに終始する傾向にあった¹¹⁾。

原田(2009)は、今日も主流であるこうした擬似体験、技術・技能の習得、施設訪問の三大プログラムは、ちょっと体験しただけであたかも相手を理解したような形だけの体験で福祉教育を形骸化し、「貧困的な福祉観」を再生産しているのではないかと問題提起し、「福祉の日常性、福祉課題がもつリアリティを伝えること」の大切さを述べている¹²⁾。

こうした学校内外の福祉教育実践として、ほんの少しの時間だけでも当事者の方と「ふれあい」体験学習は、福祉へのきっかけづくりや理解の導入として、差別や偏見を助長させないよう配慮し、「ふれあい」レベルの三大プログラム等のイベント体験学習を活用することは有効である。しかし、施策として始まった20年近い福祉体験学習の推進のなかで、その学習経験から福祉活動実践に繋がった成果はあまり確認できず、人が人と「支えあい」生きていく姿勢を育む体験学習が成熟してきたとはいえないと考える。

これからは、学校を含む地域において、学習者の意向だけに合わせた学習機会ではなく、さ

さまざまな福祉を必要とする人や関わる多様な立場の人と社会資源が協働して、双方向の意向を考慮した学習機会がつけられるよう、「支えあい」のリアル体験学習へ転換する必要がある。

それは、具体的な個別課題などへの参加型の課題解決学習である。そして、対話を重視して、互いに教え教えられる共同関係の中で省察することから成長するフレイレの課題提起教育の実践¹³⁾や正統的周辺参加¹⁴⁾を生かす実践に繋がる。こうした多様な人と社会資源が協働し、従来にはない新たな学習と実践を創出する場を形成するのが地域福祉教育推進プラットフォーム¹⁵⁾である。

本論はこのような場を活用して展開しうる福祉体験学習方法として、学校の違う学生が集い、集団で社会福祉問題に関わる体験から、その矛盾や現実の社会を検証し、課題解決に向けた社会行動に取り組んでいくことが目的とされ、少なくとも自分たちの日常生活のなかでその経験を活かすことを目的とし、関わった地域や福祉施設で「支えあい」活動に接続されたにもかかわらず、今日ではほとんど展開されていない福祉体験学習ワークキャンプに改めて着目する。

Ⅳ プロセスに視点を置く集団による福祉体験学習

主体性を育む源となる「自己に内在する力」に気づき、「支えあい」に繋ぐためには、自分本位になりがちな個別的体験ではなく、福祉体験のように自分の生活環境とは異なる他者との交流体験を、さまざまな人と共に集団で体験する方が自分を客観的にとらえ、多様に気づく機会を得やすいと考える。そもそも体験学習は、レビン(Levin,K.)らがグループ討議の中で起こっていることをスタッフと参加者で話し合い、自他やグループ理解を深めた気づきをきっかけに始まっている¹⁶⁾。こうした体験学習は「今そこで起こっていること」つまり「プロセス」¹⁷⁾に視点を置くことが重要とされた。

筆者がワークキャンププログラムを運営してきた際¹⁸⁾、話し合いのなかで参加者がそれぞれプロセスに気づき、「支えあい」に向けて自己変容していく様子を間近に見ることが多くあった。

それはデューイが「学校と社会」で示したように、生き生きとした人間関係を学ぶ上で自発的な経験が大切で、その営みから新たな課題に積極的に取り組む知性が育まれることを、学校ではない社会体験の場で実感したインフォーマル・エデュケーションと捉えられる。以下の記述は、障害のある人と交流した後のふりかえりの場面での一例である。

医師になるため障害者を見たいと参加した高校生A君は、BさんとC君が障害のある人と対等に関わっていた様子を見聞きし、自分の中の差別意識に気づいた。しかし、話し合いでは、「楽しかった。共生の大切さを実感した」と肯定的な感想だけを話題(コンテンツ)にして本音は出さなかった。しかし、BさんやC君、スタッフのボランティア(以下「スタッフ」)は、A君の障害のある人に対する言動や態度が高慢だったことに疑問を感じつつ、どう切り出してよいか分からず、話し合いの場は微妙な緊張感が漂っていた。A君が自分の関わり方について肯定しはじめたことで、スタッフは思わず、「A君は関わった相手のことを考えて行動していましたか?」と問いかけた。するとA君はハッとした顔つきになり、BさんやC君も「A君、本当は障害のある人を見下してない?」と指摘した。上辺の感想で終始しそうだった集団のふりかえりが一変し、A君にとっては不本意な他者からのフィードバックをきっかけに、互いの本音が出され始め、A君は泣き出し、BさんやC君やスタッフも困惑し、泣き出すなどそれぞれ

の感情が解き放たれた。筆者が間に入りその場を収めた後、再び分かち合いを行った。スタッフを含む参加者は、小集団が持っている人間への影響力、いわゆるグループ・ダイナミックスの効果を実感していた。体験を各自の内にとどめるのではなく、話し合いを通じて、相互に分かち合い、社会化される。A君は自分の差別観やそれに基づく人との関わり方を他者に指摘されたくないため頑なに自分を誤魔化そうとしていた愚かさに気づいた。BさんやC君は、自分達は正義だとA君だけを責め自分達こそ傲慢になっていたことに気づいた。スタッフは、結果的に気づきの機会を作ったものの、状況を冷静に観察せず感情的に発言し集団を混乱させてしまい、関与の仕方について改めて気づかされた。

自己表出をきっかけに自己省察による気づきと、メンバーがどのように各々を見ているか交換（フィードバック）しあい、互いを受けとめ合えるようになり、コンテンツだけではなく、本当のプロセス（関係の中で起こっていること）が理解できるようになった。A君は自己に内在する差別意識を見つめられるようになり、BさんやC君は自己に内在する傲慢さから謙虚さを学び、スタッフは、状況への適切な働きかけ方を学んだ。それぞれが自らに内在する力を引き出し合い、その良心のもと共に「支えあい」生きようとする姿勢が育まれ相互信頼の芽が生まれた。プログラム後このエピソードの学習者は、集団活動の充実を実感し、プログラムのテーマであった障害のある人たちの余暇活動を充実させたいと、課題達成に向けて取り組む機運が高まり、プログラムで関わった障害のある人達と交流するボランティアグループを組織化し活動を始めた。そしてその後ワークキャンププログラムのスタッフとして毎年企画運営の中心になっていった。

先述した筆者の福祉体験学習に関する調査研究では、体験プログラムより、集団によるワークキャンプの方が体験学習の後、さまざまな人たちと自分の体験を話すことから、自己だけでなく他者と双方でふりかえることが丁寧に行われ、自己変容に効果があると考えられた。「体験プログラム」は「ふれあい」体験学習であるが、このワークキャンプのような体験学習を「支えあい」の体験学習と捉える。

農業や自然体験のような直接的体験は、体験そのものが学習になるかもしれない。しかし、障害や介護を必要とする方と関わる体験学習では、参加しやすい体験プログラムは福祉理解のきっかけづくりとしては有効と思われるが、学習者の一方的な体験で終始してしまうことも起こりうるため、先述したように表層的な理解にとどまりかねない。つまり、福祉体験学習は、具体的な体験の内容を話し合う（コンテンツ）だけでなく、学習者と学習対象者、学習者同士、その他の関係者と共に、異年齢でさまざまな立場の人達と集団による関わりの中で、「プロセス」に視点をおき、どのような相互作用が起こったか見つけ、人間関係の真のプロセスを理解し、他者を生かしながら「自己に内在する力」に気づき、「支えあい」実践力を発揮できるようにする。こうした自他の関係性についての学びにより、前述したふりかえり事例のように新たな行動を考え、日常生活のなかで「支えあい」の実践に繋げられるようになると考える。本論はこれらを「支えあい」の体験学習と捉える。

これからの福祉体験学習は、単に「福祉理解と体験機会を提供する」に止まらず、個人の成長に寄与することだけに主眼をおくのではなく、成長の指向を社会性として、学習者と当事者と関係する人たちが双方向に学びを深め、体験についてのふりかえりを集団で丁寧に取り組み、

出会った福祉問題の解決に向けた「支えあい」の社会行動に繋がる「自ら実践する力を培う」ことができるよう意識的に「支えあい」の体験学習を展開することが必要になる。

V 体験のなかで起こっていることを丁寧に見つめるープログラム参与観察からー

前述調査研究の対象のなかで、唯一事業後に参加者によりボランティアグループが組織化され、地域福祉活動（障害児者と地域で余暇活動支援）実践に繋がっていたのがF会場のワークキャンプである。

2006年、ワークキャンプ減少傾向の最中、S県内で実施されている6会場のなかのF会場を含む3会場の協力により実態調査（第三調査）を実施した¹⁹⁾。F会場は市社会福祉協議会（以下「社協」）ではなくボランティアグループ主催²⁰⁾のプログラムとして運営されていた。本調査からは、プログラムの目標を明確にして「ふりかえり」に取り組むことが有効であることが示唆された。特にF会場は「障害児者の余暇活動支援について体験を通して考える」ことを目的とし、福祉課題の持つリアリティに直接かかわるプログラムであるだけでなく、同等以上の時間をふりかえりにあてていることから、他の会場に比べ圧倒的にふりかえりの自由記述量が多かった。

また福祉施設で職員、利用者、参加者が関わる形式の体験学習である他会場と比べ、F会場は、地域生活をする障害児者の余暇活動支援という地域福祉活動を学習素材として、当事者、その家族、支えるボランティア、専門職、活動に関わる地域住民や社会資源など多様な人との関わりのなかで体験学習が展開されていたことが特徴的であった。

筆者は、これまで検討してきた仮説のもと、このボランティアグループ主催によるワークキャンプと2009年の体験プログラム²¹⁾に参与観察し、参加者がさまざまな人と関わる体験とふりかえりを通じて「支えあい」の実践に繋がる変容過程の検証の比較を試みた。

参与観察の視点は、ワークキャンプの評価視点についての基本的枠組み試案²²⁾を援用し、①自ら進んで取り組んでいるか（学習者の基本姿勢としての主体性）、②学習対象者と関わる事が出来ているか（自他の関係性の意識化）、③学習対象者を理解しようとしているか（対象者との相違についての認識）、④学習対象者の課題に気づいているか（生活課題や社会的疎外の認識）、⑤学習者の生活に繋げて考えているか（福祉の日常化についての理解）の5点である。

以下に記す2つのプログラムは、ワークキャンプは一泊二日、体験プログラムは日帰り1日の違いはあるが、主催として企画運営する団体、体験学習展開過程は「事前学習⇒実践準備⇒具体的体験⇒考察（ふりかえり）」²³⁾で共通する。参与観察で抽出した対象者は、同一人物ではなく関わる交流対象者も異なるが、「学校の宿題で知的障害のある人と集団による交流体験に参加し交流中に戸惑う場面を体験した女子中学三年生」という点で共通する。

1 体験プログラムへの参与観察

中学生Aさんは、「現代社会の宿題」のため、知的障害のある人と遊びに行く体験プログラムを選択した。事前研修でAさんは、プログラムを担当するボランティアグループのリーダーから、参加する知的障害のある人の生活の様子やグループの活動を聞き、関わる諸注意、参加役割等を確認し、担当する障害のある方に事前連絡をして活動当日を迎える。Aさんは緊張し

た面持ちで、関わる障害のある1歳年上のBさんと挨拶を交わす。Bさんは大変小柄で二人並ぶとAさんがお姉さんに見えた。Bさんは言語コミュニケーションがとれず、所々でしゃがみ込んだり、動かなくなったりして集団行動が難しいため、Aさんはどう接してよいか戸惑っていた。常にボランティアグループメンバー（以下「スタッフ」）から声をかけてもらい支えられながら一日を過ごした。プログラムを終えて保護者に一日の様子を報告した後、活動後のふりかえりとして、Aさんはリーダーに「はじめはどう接していいかわからないし、（Bさんとペアで）大変だったけど、最後の方で、腕を組んで仲良くしてくれたのが嬉しかった」と感想を述べた。

AさんはBさんに能動的に関わらないと事が進まないため、否が応でも①②を試みざるを得なかった。相手が何を思っているのか、自分はどうか関わればいいのか、スタッフの関わり方を見聞きしながら、自分なりに③の努力をしている様子が伝わってきた。しかし、集団行動を意識しながら関わることに精一杯で、④⑤を考える余裕はなかったようだった。

帰路の電車でBさんがAさんと座りスキンシップをとる事が多く、行く時にはなかった行為だったため、スタッフ達から「Bさんは、Aちゃんと一緒に楽しかったんだね」と言われ、Aさんもととても嬉しそうだった。事後のふりかえりにおいては、Aさんと同様にどの体験参加者も「話をしてくれた」「仲良くしてくれた」「自分を待っていてくれた」等の交流対象者の好意的態度を通して、自分を受け入れてくれて嬉しかったという感想にとどまった。観察視点の①②③についてはいずれも努力している様子は窺えたが、④⑤については関わるボランティアが意識的に声かけしつつも、プログラムの関わりによる感想からは十分確認できなかった。

学習者が自由に選び、参加しやすい条件を整えた体験プログラムは、学習者が交流を通じて感情の高揚と自己有用感を得られる福祉やボランティア理解のきっかけづくりとして「ふれあい体験学習」としては有効といえる。しかし、対象者の課題に気づき、自らの生活に繋げて「支えあう」という視点にまで導くことは困難なようであった。

2 ワークキャンププログラムでの参与観察

中学生Cさんは、事前アンケートに実施会場が身近で先輩が主催グループにいるから参加したと記した。また、同アンケートで参加して何を得心したいかという問いには、「障害を持った人に対する抵抗を少しでもなくしたい」と記した。事前研修では、ボランティアグループのリーダーからは、グループ活動の目的や内容を聞き、関わる諸注意、参加役割等について確認し、宿泊を共にする中高校生や大学生の参加者とグループミーティングとして、自己紹介と班活動の役割分担をして事前交流を図った。担当する障害のある方にCさん自身が事前連絡をして活動当日を迎えた。

Cさんの交流対象者は小学生D君。年下だったことから弟に関わるように接し、D君からも手をつないだりしていたので、楽しそうに過ごしていた。しかし、遊び場が混雑していてD君の思い通りに遊べなかったことからパニックになり、暴れ出してしまった時には、どう接していいかわ戸惑ってしまい、スタッフに支援してもらい事なきを得た。交流活動を終え、対象者の保護者に一日の様子を報告。その後、初日は班ごとのスタッフと学習者同士による事後のふりかえりを行った。

また翌日はふりかえりがメインとなり、はじめに班ごとに体験を通じて感じ、考え、気づい

たことを確認して話し合い、その後施設職員を含むスタッフと参加者全員で話し合いをして全体的な共有化を図る。年上の参加者も多いことから、Cさんはあまり話し合いに積極的には見えなかったが、自分が感じたこと、気づけたことについては伝える努力をし、人の話をよく聞いていた。

Cさんの初日就寝前の「今日の感想」の記述には、当初は偏見の気持ちやいらだたないか不安を強く感じていたが、活動に参加してペアのD君と関わり始めたら不安は消え、D君とも仲良くなれ充実したと記されていた。D君のパニック時の記述もあり、「パニックを起こしてしまったときは、決して私が悪いわけではないのだけど、少し自分に責任感を抱いてしまい、不安な気持ちでいっぱいになったりもした。しかし、その後の自分の中での気持ちの切り換えも割とスムーズにできて、自分自身の成長も実感することができた」。

本人の記述は体験時の最中と読めるが、実際の様子は、体験後その出来事を気にしている様子が見受けられ、事後の話し合いで自らパニックについて話し、その場の支援に関わったスタッフから、なぜその時D君がパニックになったか説明を受け、また同席していた施設職員から日頃の生活の様子を聞き、少しずつ体験を受けとめた。他の学習者も交流時にCさん同様の関わりについての戸惑いやゆらぎ体験をしており、それぞれが自分の体験を話し始め、相互承認の場となり、就寝前の感想には体験から事後の班での話し合い、学習者同士の雑談等を踏まえ、コンテンツ（話題）だけでなく、人間関係のプロセス（体験の中で起こっていたこと）について、自分なりに受けとめられた内容を総括して記述していると思える。Cさんはその感想に、「偏見の気持ち」「自分自身の成長」を多用し、①②③について自己の内面で絶えず繰り返し問い続けていた様子が窺えた。また、「お昼の時間、言葉も交わしたことのない他の仲間がお菓子をくれた。この時、社会の中では境界線を引かれている健常者と障害者でも③④、彼らにとってはみんな仲間なんだ②、という意識を持っているんだ。自分をきちんと仲間だと認めてくれたんだ②と少しというかなんか嬉しく思った」「私たち自身が手伝いをしてあげてたり、お世話をしてあげてると思い、思われがちだが、それもあるかもしれないが④、実際、私たち自身も彼ら、彼女たちから新しい発見・感動などを学び得ていた⑤のだ。そう考えると、仲間たちは私たちにとって、財産というべきか、すごく大切な存在なのだろうと思う。本当にこの社会は、支え合って生きていくのが必要な場所なんだなあと改めて思った。⑤」（下線と番号は筆者による）と記しており④⑤についても洞察している。

事後アンケートでは、「障害者に対する見方が変わった」「障害者の子たちに対するいらだちや偏見がうまれなかった」と記した。また、最終日の感想では、「めったにできないような経験ができた。自分のためにもなり、『宿題で参加した』という域を超えたと思う」と当初は明言せず、話し合いの過程で自ら明らかにした参加動機を記述し、「また参加したい」と記された。

体験時においてCさんは交流対象者との個別の関わりだけではなく、他の参加者やその人が関わる交流対象者、交流対象者の保護者、スタッフボランティアや職員、外出時に遊び場に出会った一般の人達との関わりを通じて様々なことを実体験と共に考えていた。そして、ふりかえりでは、他の学習者が一緒に体験した活動をどう捉えたかを聞くとともに、それぞれの気づき、感じ、考えたことを互いに話し合い、相互承認したり意見し合ったりして、多様なやり取りを経験した。また、宿泊のワークキャンプは、食事の準備から全員での飲食、入浴や布団な

ど就寝準備等の社会生活体験も含まれ、その都度体験の会話や自分の日常生活や今気になっていること等などの雑談も含め、他者との多様な関わりによる相互作用を通じたプロセスを丁寧に見つめることが出来ていた。特にCさんがプロセスに気づいた場面があった。それは、事後の班での話し合いの際にスタッフが、Cさんが無自覚でいたり、忘れていたりしていることについても、「あの時はどう思っていたの?」と具体的場面をふりかえり問うことで、Cさんの中で潜在化してしまった体験が顕在化し、更に洞察し学びを深める場面も見受けられた。その後、自ずと身を乗り出し、積極的に話し合いに参加する態度の変化が窺えた。自他の関係性を具体的にふりかえり考察することから自己形成を図る機会になっていたように思える。最終日の「今日の感想」には、「ワンランク、ツーランク上のキャリアを積んだ年上の方々の意見を聞くことができてすごくためになった。こんなにも充実感を持って楽しくできた活動は初めてだったので、衝撃が強かった。もう一泊、二泊したいくらい」と有意義な学びの機会と受けとめていた。

当グループ実施の体験プログラムでは、「次のグループ活動の連絡をして、数名が参加してポツポツと続くことはあるが、メンバーとして継続することはない」とグループリーダーはいう。非日常的な生活の一場面を表層的に体験するだけでは、その経験が自己に内在化せず、前述したように他人事として自らの生活とは繋がらないのかもしれない。しかし、ワークキャンプ参加者Cさんはその後従来通りの声かけに呼応し、現在はグループメンバーとなり、学業と両立し、進路とは関係なく自分の生活の中に受け入れ、「支えあう」障害児者との余暇活動支援に継続的に参加している。

当会場のワークキャンププログラムにおいては、継続してグループ活動参加者が毎回1,2名いる。Cさんもそうだが、継続している人達は、出会った交流対象者、関わったスタッフ等、人との出会いとその人達ととことん話し合ったという充足感から「またみんなと会いたい、話したい」という気持ちが要因で繋がっている。それは、ワークキャンプで多様な人々と関わる体験（コンテンツ）だけでなく、その人間関係の中で起こっていること（プロセス）を丁寧にふりかえることで、自他の関係性における相乗効果として、相互承認と信頼による自己開示とフィードバック²⁴⁾がしやすくなり、「みんなとなら、いろいろと本音で話し合い、何か出来るかもしれない」というグループ・ダイナミックス効果ともいえる気持ちを高め、自己の有用感と肯定感が得られたことも要因といえる。そしてその営みのなかで「支えあい」を実感として体得したように思える。つまり「支えあい」の体験学習として有効であったといえる。

このように多様な人との関わりをのなかで学び、考え、行動するプロセスは、短期的で人間関係づくりやふりかえりが丁寧に実施しにくい体験プログラムでは得られない点であるかもしれないことが分かった。

しかし、ワークキャンププログラムにおいても、非日常的な体験を生活の中で日常的な体験に繋ぐためには、プログラム時のさまざまな関わりによる相互作用とそのプロセスを丁寧にふりかえり、自己有用感と肯定感を持続出来るように、事後スタッフが参加者一人ひとりに声をかけ、次の体験あるいは活動機会を作り出し、「あなたが必要」と人と人を紡ぐ言葉と行動がなされて初めて繋がる。つまり、事後のフォローがあってこそ生きた学習の場として続くといえる。

VI 「支えあい」の福祉体験学習への転換

いずれのプログラムも福祉やボランティアを理解する機会を提供する場として、自己形成に有用であることが分かった。しかし、福祉課題を抱える人をはじめ、同世代だけでなく異世代の多様な立場の人々との生活体験を通じて、その関わりのなかで起こったことから学び、考え、行動したことを丁寧にふりかえることで、「自己に内在する力」に気づき、体験を自らに繋げ、個人の成長にとどまらず自己の生活から社会変革に繋ぎ、共生社会の実現に向けて「支えあう」リアルな展開が可能な体験学習としてワークキャンププログラムが有効であることが、いずれの調査結果からも示唆された。

この「支えあい」の体験学習プログラムにおいて重要なことは、体験の内容（コンテンツ）だけでなく、その体験のなかで起きている多様な立場の人間関係の過程（プロセス）を丁寧に見つめ、互いに自己開示しフィードバックできるようにすることである。そして、その学び、考え、行動するなかで互いの違いに気づき、互いを認め合うという経験が、相互信頼の「支えあい」の風土を生む。そこで、学習者は「自己に内在する力」に気づくことが可能になる。

それは人間にあらかじめ内在しているものではあるが、単独で気づきにくく、他者との関わりが必要で、他者との直接的で密度の濃い相互作用を通じ、他者に内在する力を映し鏡として、これまで気づいていなかった自分を認識する。その「自己に内在する力」の発露が、関わった人々と共生社会に向けた主体的な「支えあい」を实践する力に繋がりと、それは「生きる力」といえる。

人と人、人と社会の繋がり、絆を紡ぐために、改めてワークキャンププログラムの有用性を活かし²⁵⁾、プログラム展開や運営方法、スタッフ支援役割等を再考し、不安定な社会を強く生き、共生社会に繋がられるよう自己有用感を高め「自己に内在する力」を発露させることを可能とする福祉教育実践として、新たな展開を図ることが必要と考える。

前章における参与観察事例も社協ではなく、ワークキャンプ経験者が中心に構成しているボランティアグループ主催であったように、今日はボランティア・NPO等の市民活動団体による各種福祉体験学習の推進も実施されるようになってきている。人間の「生」を尊重し支えあう関係性を暮らしの中で日常化させることが早急の課題である。

今後は、社協だけではなく、事例のように地域を基盤とする各種団体が中心的担い手となり促進されるようになることが求められる。参与観察事例のグループ活動は、地域の障害児者の余暇活動支援を目的としていた。このように地域に根差し、具体的な福祉課題の解決に向けて活動する団体と、そこに関わるさまざまな立場の人や社会資源と協働して学習と実践を繋ぐ場を創出（地域福祉教育推進プラットフォーム）²⁶⁾し、参加型の課題解決学習として実践活動に繋ぐ福祉体験学習の機会を広げることが必要と考える。

筆者は、前述したワークキャンプ参与観察調査の後、地域を場とする学習と実践の繋がりを意識し、2007年度当初からN市北部第二地区地域福祉推進協議会の取り組みに関わった。その結果、常に学習しながら問題解決に取り組む住民主体の実践から、地域福祉活動そのものに学習機能があることが分かった²⁷⁾。

つまり、地域福祉活動そのものがインフォーマル・エデュケーションの側面をもち、学習と

実践の交互循環性があり、実践の場からも新たな学習機会が創出された。この地域福祉教育推進プラットフォームは、地域福祉推進に向けて学習的視点を備える実践活動のなかで成立することが分かった²⁸⁾。

これからの「支えあい」の参加型問題解決学習の展開は、あらゆる世代の当事者を含むさまざまな立場の人たちが福祉理解と参画を双方向で促進することが求められる。つまり、子どもや青年もさまざまな人や組織、団体と混ざり合い共に生きていくことを実感することが大切になる。

そして、参与観察事例のように学習者が福祉を必要とする人との個別の関わりを基本に、その人と繋がるさまざまな人や機関、団体などとの関係性と課題解決に向けた取り組みに関わる体験学習にしていく。そのなかで対話し、関わるさまざまな人たちの役割や、その人たちの考え、生き方を間近に見る機会を得ることから、ロールモデルとして人間形成に繋がりを。この体験のなかで双方向に学びあいながら、自ら感じ、考え、行動したことを多様なふりかえりを通じて省察し、成長の体現として「支えあい」の実践に一步踏み出すことが期待される。

これまでの検討から、本論は、「ふれあい」のイベント体験学習ではなく、「支えあい」のリアル体験学習に福祉体験学習を転換していく必要があることを確認した。そして、その実践展開は、学校を含む暮らしの基盤である地域において、町会や自治会などの地縁的な団体と、NPOなどの市民活動団体やボランティアグループ等の機能的な団体が繋がる地域福祉教育推進プラットフォームを基軸とする。そこで、地域福祉課題を素材に、学習者とその課題に関わる多様な立場の人と社会資源と協働して、ワークキャンプの体験学習展開過程を活用し、具体的活動と同程度のふりかえりを行なう参加型の課題解決学習として促進する必要があると考える。

今後の課題としては、こうしたプラットフォームを支える中間支援組織の役割、地域福祉課題の解決に向けて実践に繋ぐ体験学習の展開方法に関する検討がある。

[註]

- 1) 平成23年4月小学校から新学習指導要領が実施され始めた。子どもたちの現状をふまえ、「生きる力」を育むという理念のもと、知識や技能の習得とともに思考力・判断力・表現力などの育成を重視している。そして、次代を担う子どもたちが、これからの社会において必要となる「生きる力」を身に付け育むためには、学校だけではなく、家庭や地域など社会全体で子どもたちの教育に取り組むことが大切であるとしている。
- 2) 地震があつたら、家族のことさえ気にせず、てんでばらばらに、自分の命を守るために1人ですぐ避難し、一家全滅・共倒れを防げという教訓。
- 3) 佐藤陽 (2010)「新たな公共空間を創出する学習と実践の場の創造－地域を基盤とする福祉教育推進プラットフォーム－」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要vol. 16』, 8-21.
- 4) エマソン (Emerson) が「自己信頼」で書いている全ては自己の内部にあることにも通じる点もある。しかし、本章でいう「自己に内在する力」すなわち良心とは、「何が善であり悪であるかを知らせ、善を命じ悪をしりぞける個人の道德意識」と定義 (広辞苑第五版) されている良心という道德意識の根底にあるものをソクラテスから捉える。ソクラテスは「ダイモニオンの声を聞く」と己の良心の声に従い、してはいけないことはしないと。筆者は、自分ではない他者との関わりの中で、ダイモ

- ニオンの声を他者や外在する神とするのではなく、自己に内在する真のものとして捉え、そこから「無知の知」を認識し、ソクラテスが指針とした「汝自らを知れ」と自己を真に見つめることから、最善の判断をして「生すべきことを為す」と自律に繋ぎ、主体性を育む発露を見出す言葉として使用する。
- 5) 伴 (2005) は、「気づき」とは、「ひとりひとりの人間の『生』の問題であって、人間存在の自覚の問題」としている。伴義孝『『気づき』の構造－実践と思想の対話』関西大学出版部, 169.
 - 6) 金子郁容 (1992)「ボランティアもうひとつの情報社会」岩波書店, 6.
 - 7) (6) 前掲書, 101. 関係性が2つの相反する作用をもつということ。それは、人と人を結合させるとともに、人と人の間を切り離し、支配構造を作るという可能性をもたらしということを象徴している。
 - 8) 佐藤陽 (2001)「関係性に着目する青年期における福祉教育実践としての体験学習目的の明確化に関する考察」日本福祉教育・ボランティア学習学会年報Vol. 6, 114-135.
 - 9) 森岡正博 (1995)「人間の本性と現代文明」中央公論, 76-84, 「引き裂かれた生命⑤」[仏教37号] (1996), 153-164, 「引き裂かれた生命⑥」[仏教38号] (1997), 216-227. たとえば、外敵から集団で身を守る時、それぞれの役割分担が生まれ、組織形態をとる。人間は、厳しい環境に打ち勝つために、権力支配関係のヒエラルキーを組み込むことで集団を維持してきた。つまり、相互扶助を進めていくことで上下関係が生まれ、権力支配につながり、互いに助け合うという姿勢は崩れてしまう。
 - 10) 第一調査 S県10ヶ所 社会福祉協議会主催ワークキャンプ 調査対象男女165名 1998年7～9月実施。第二調査 S県10ヶ所 社会福祉協議会（第一調査と同対象）ワークキャンプ調査対象男女186名 体験プログラム調査対象男女210名 1999年7～10月実施。川元克秀・佐藤陽・菊田英代子 (1999)「福祉教育・ボランティア学習活動による学習者の即時的変容の内容とその意味」『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報Vol. 4』東洋堂企画出版社, 82-110. 川元克秀・佐藤陽・諏訪徹「サービスマーケティングにおける評価視点をういた短期宿泊型福祉教育・ボランティア学習活動の効果評価とその評価に影響を及ぼす活動内容の検討」日本地域福祉学会第14回大会2000. 6/10, 11. 佐藤陽 (2006)「ワークキャンプの評価視点についての基本枠組みに関する考察－ワークキャンプの歴史的経緯と調査研究に基づく有効性の検証をもとに－」十文字学園女子大学人間生活学部紀要第4巻, 153-169.
 - 11) 池田幸也 (2006)「福祉・教育改革の動向と福祉教育実践の展開」阪野貢監修『福祉教育のすすめ理論・歴史・実践』ミネルヴァ書房, 47.
 - 12) 原田正樹 (2009)「共に生きること共にまなびあうこと」大学図書出版, 33-44.
 - 13) パウロ・フレイレ (1979) 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房, 79-88.
 - 14) ジーン・レイヴ／エティエンヌ・ウエンガー (1993) 佐伯胖訳「状況に埋め込まれた学習」産業図書. 状況的学習において、実践共同体への参加の中で知識と技術を修得する初期的プロセス。
 - 15) (3) 前掲書. 佐藤陽 (2009)「地域を基盤とする福祉教育推進プラットフォームの構造」十文字学園女子大学人間生活学部紀要第7巻, 83-96.
 - 16) 津村俊充・中野清 (1999)「体験学習による人間関係トレーニングの理論と実際」『人間関係第16号』南山短期大学人間関係研究センター, 1-2.
 - 17) 津村俊充 (1992)「プロセスとは何か」、「グループプロセスで何を見るか」津村俊充・山口真人編『人間関係トレーニング』ナカニシヤ出版, 46-48, 49-51.
 - 18) 富士見市社会福祉協議会ワークキャンプ担当 (1987年～2001年) 平成11年6月日本地域福祉学会第

- 13回大会立教大学「たがいの“いのち”を見つめあう～人間関係づくりのワークキャンプからはじまる地域福祉活動～」, 月刊福祉1998, 11月号「ワークキャンプの総括は『創作劇』富士見市社会福祉協議会」(1998) 全国社会福祉協議会, 1-5, 平成13年度第12回富士見会場ワークキャンプ県が実施する「ボランティア体験学習事業」の一事例として、共生社会政策統括官青少年育成「生徒のワークキャンプ事業(学童・生徒のボランティア活動普及事業)」で紹介。
- 19) 佐藤陽(2006)「ひととかかわる宿泊型福祉体験学習ワークキャンプ実践をとおして」2006年度科研費第二次報告『福祉教育の理念構築と実践構造の再検討に関する総合的な研究 福祉教育実践をどう見るか』, 38-44. S県3ヶ所 社会福祉協議会及びボランティアグループ主催ワークキャンプ 調査対象男女27名2006年8, 9月実施。
- 20) S県F市ボランティアグループAが主催するワークキャンプ。現在の構成メンバーの大半はワークキャンプ経験者である。「障害を持つ仲間たちとの交流体験を通して、感じ考えたことを共有する場と時間を持つ」ことを目的に2006年8月5日～6日(1泊2日) 養護学校小学部の知的障害児から施設入所、通所、一般就労している成人(交流対象者)14名、グループメンバー(スタッフボランティア)11名、参加者(学習者)8名、施設職員等(協力者)4名。オリエンテーション7月22日10時～12時(グループ及び活動説明、ワークキャンプ内容説明、事務連絡)、事前研修8月1日18時～20時(自己紹介、グループ説明、障害のある人との関わり方、ペア・様子確認方法・バスレク等の班ごとの打ち合わせと役割分担)。8月5日9時～17時バスハイク(S伝統工芸会館・S見晴台公園)、18時～19時30分夕食・入浴、20時～23時ふりかえり(班ごとの話し合い)自由就寝6日8時～9時朝食、9時～12時気持ちカードの作成(一日の活動を通して自分が感じたことをふりかえる)により話し合い、全体で話し合い、12時～13時昼食、13時～15時施設職員の話(障害のある人たちの生活について、体験を通した気づき感じたこと分からなかったことを聞く)、まとめ、15時～掃除・解散 参与観察の他、期間中に以下のアンケート調査と感想の記述を実施した。アンケートは、ワークキャンプの評価視点についての基本枠組み試案に基づく30項目による質問紙法自記式配票調査法を用いて、「はい」「いいえ」の2件法の選択肢より1つ選ぶ自己評定方法を用い、事前(事前研修時)・事後(体験終了時)の2時点で行った。また初日就寝前と最終日終了時に「今日の感想」の自由記述を実施した。
- 21) S県F市ボランティアグループAが主催する体験プログラム「障害を持つ仲間たちとの交流体験すること」を目的として2009年8月30日養護学校中学部の知的障害児から施設入所、通所、一般就労している成人(交流対象者)10名、グループメンバー(スタッフボランティア)9名、参加者(学習者)4名。オリエンテーション7月21日13時～15時(グループと当日日程の説明)、事前研修8月15日13時～15時、25日10時30分～12時30分(グループ活動の詳細説明、当日スケジュールと交流対象の障害児者の詳細説明と確認等)。当グループは、2006、2007年度はワークキャンプを実施したが、予算や人的な面で厳しくなり、2008、2009年度は体験プログラムとして実施。本章で言う参与観察とは、対象とするワークキャンプに直接参加し、プログラムにおける出来事を自分の目で観察し、体験する学習者や企画運営するグループメンバーに対して事実関係の聞き取りを行い、出来事についての感想を聞いたり、文書資料の分析を行ったりして、「観察者としての参加者」の立場で調査を行う。[佐藤郁哉(2006)「フィールドワーク増訂版」新曜社, 163-164.]。
- 22) 佐藤陽(2006)「ワークキャンプの評価視点についての基本枠組みに関する考察－ワークキャンプの歴史的経緯と調査研究に基づく有効性の検証をもとに－」十文字学園女子大学人間生活学部紀要第4

巻, 153-169.

- 23) 佐藤陽 (2002)「福祉教育実践方法としての体験学習における学習援助者役割に関する考察」日本地域福祉学会『日本の地域福祉』第15巻, 63-72.
- 24) (16) 前掲書, 12-13.
- 25) 埼玉県ボランティア・市民活動センター (2008)「彩の国ボランティア体験プログラムに関する意識調査」本調査においても、ワークキャンプの見直しについて言及している (37-38)。
- 26) (15) 前掲書. 行政任せで、効率的に管理統制されていくことに委ねることなく、人間のそれぞれの違いを相互に承認しあい、社会の中で孤立し、生きにくい人がいれば、社会の中で受けとめ、生きることを意味を見失わず生きられるようなコミュニティを構築し、互いの信頼関係を築き、誰もが人間らしく安心して生きられる社会づくりに向けて、あらゆる立場の人が学習と実践することを可能とする新たな公共空間としての場を、地域に創ることが重要になり、その具現化の方法の1つとして地域福祉教育推進プラットフォームがある。
- 27) 木村俊彦 (2010)「学びと実践のダイナミズムが住民主体を育む」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要 v o l . 1 6』, 71-81.
- 28) (3) 前掲書.