

十文字学園女子大学人間生活学部紀要第4巻 2006年

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
ー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ー

A Study of fundamental framework as
evaluation view point of Work Camp
ーBased on historic process and the effective
research of a work campー

佐藤 陽

Akira SATO

I. はじめに

少子高齢化が進む今日、内閣は「教育再生会議」を設置し、21世紀を担う青少年育成のあり方を問いはじめた。また、東京都教育委員会は、全国に先駆けて東京都設定教科・科目「奉仕」を設置し、平成19年度からすべての都立高校で必修化し、全学年又はいずれかの学年（年次）で奉仕体験学習を行うことになった。

青少年の「社会的自立」の問題として、ひきこもり、ニートがある。携帯電話やインターネットの普及は新たなコミュニケーションスタイルを生んだが、直接的な人間関係を希薄化し、社会生活を営む上で必要となるコミュニケーション能力の低下をもたらしたと考える。急激な社会経済環境の変化と共に、青少年の社会問題が顕在化する今日、社会関係の構築を意識し、自立した人間として成長していけるよう、青少年育成について検討し、取り組むことが急務である。

本論においては、今後ますます必要性が高まる青少年の育成において、「社会的自立」を促進する具体的実践方法として、福祉教育実践としての体験学習の有用性に着目する。その展開

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

Key Words: ワークキャンプ、福祉教育実践、体験学習

Work Camp, social welfare educational practice, experiential learning

方法は、今日中心的な夏休みのボランティア体験プログラム（以下、「V 体験」とする）ではなく、実施が減少している、集団による宿泊型の体験学習ワークキャンプとする。このプログラムは、学校や学年の異なる青少年がともに、社会福祉問題を学習素材として実地に学び、学習者の社会性をより豊かにする活動として実施されてきた。その歴史的経緯を振り返り、学習者が社会的有用感を得て、自ら社会参加への意識を醸成し、自立につながる有効性が高い実践であることを検証するとともに、その評価の視点となる基本枠組みの構築を試みる。

Ⅱ. 青少年の「社会的自立」に向けて

青少年育成推進本部は、平成15年、政府の青少年育成の基本理念と施策の中長期的な方向性を示す「青少年育成施策大綱」を策定した。その基本理念の1つとして、「青少年が、現在の生活を充実して送るとともに、将来に向かって、挑戦と試行錯誤の過程を経つつ、自己選択、自己責任、相互支援を担い、社会とのかかわりの中で自己実現を図る、社会的に自立した個人として成長するよう支援すること。」を青少年育成施策は推進するとした。

このように政府は、今日の青少年問題として、「社会的自立」の遅れと不適応の増加を危惧し、社会的自立支援を促進することを示した。そして、平成16年、内閣府政策統括官は、「若者が就業し、親の保護から離れ、公共に参画し、社会の一員として自立した生活を送ることができるよう、若者の包括的な社会的自立支援のための具体的方策を検討」する「若者の包括的な自立支援方策に関する検討会」を開催し、中間取りまとめを発表した。また平成17年には、青少年の社会的自立の支援を中心とした総合的な施策の推進のための基礎資料を得ることを目的に「青少年の社会的自立に関する意識調査」をまとめた。

平成18年版「青少年白書」においては、「未来を託す若者が、自然や社会の中で、豊富な直接体験・実体験を積み、たくましく自立できる大人になるためには、家庭、学校、青少年育成に関わる様々な機関や地域社会が協力し、地域の安全を確保しながら、そのような機会を創出していく必要がある」ことから、「若者が社会的に自立していく上で、体験活動を通じた豊かな人間性の育成が重要である」と、自然体験、社会体験、就労体験等の様々な体験活動の必要性を示している。

平成18年、文部科学省委託調査「地域の教育力に関する実態調査報告」によれば、子どもが過ごす場所は、自分の家で、ひとりで過ごす割合が90.6%と高く、家族と友達以外の異世代との交流機会は少ない。また前述した「青少年の社会的自立に関する意識調査」において、社会生活における関心事は、「身近な人間関係を大切にしている」人が83.8%と圧倒的に多く、「地域や社会に役立ちたい」は18.1%であった。こうした調査から、現在の青少年は自分の身近な場所で身近な人や物事への関心が高く、様々な立場の人たちと交流する機会を意識的に持つ社会性については意欲的とは見受けられない。

こうした現状において、求められる様々な体験活動の場の1つに「福祉」がある。平成19年度から東京都教育委員会は、全ての都立高校で東京都設定教科・科目「奉仕」を必修化する。そして、その取り組みには、「福祉の増進を図る活動」も含まれている。青少年問題が日常化してきた現代、改めて体験に基づき、「社会的自立」をめざす人間形成のあり方が問われ、様々な実践が行なわれている。

そもそも人間が生きていく過程そのものが、体験を通して学ぶことだといえる。環境保護活動、農作業等の体験は、直接体験そのものが学習になると考えられる。しかし、福祉体験は、福祉を必要としている人との直接交流体験が多く、学習者とその対象となる人との対人関係を育む学習が必要となる。なぜならば、「福祉が必要な人は気の毒な人」という差別感を、体験するだけでは助長してしまう可能性があるからである。

Ⅲ. 福祉教育実践としての体験学習

平成12年から学校教育において、「総合的な学習の時間」がはじまり、福祉等をテーマに、生徒が自ら課題を見つけ、考え、学ぶ、体験的な学習が行なわれるようになった。また、完全学校週5日制等により、学校外における体験学習の機会が求められるようになり、平成13年、学校教育法と社会教育法の一部を改正する法律において、学校教育、地域社会における「ボランティア活動等社会奉仕体験活動、自然体験活動等の体験活動の促進」がはじまった。こうした中で、平成19年度、東京都教育委員会は「奉仕」を必修化する。ここでいう「奉仕体験活動」とは、「生徒自らが社会の一員であることを実感し、社会に役立つ喜びを体験的に学ぶ活動」とされている。それは人間形成において重要なものだが、前述したように、「福祉の増進を図る活動」を推進する際、福祉教育実践としての体験学習であることを念頭に実施することが望ましい。

本論における体験学習¹⁾は、福祉を必要とする人と直接交流するプログラムと捉える。福祉教育実践²⁾方法としての体験学習における目的は、学習者と福祉を必要とする人を分離せず、関係性³⁾において成り立つことを認識し、その対人関係を通して、社会福祉問題について、体験から学ぶ中で、自ら吟味する力を培いながら、福祉を必要とする人を外在化せず、学習者が自らと切り結び⁴⁾、その問題をどう内在化していくか考えることにある。そして、その営みを通じて、社会福祉問題を解決する実践力を身につけられるようにする。つまり、社会福祉問題を自己課題として意識化、日常化していくことが重要であり、そこから初めて、福祉が社会の常識⁵⁾となり、すべての人間の尊厳を守るものであることが理解出来るようになり、行動が伴うようになると考える。

Ⅳ. ワークキャンプの歴史的経緯

1. ワークキャンプのはじまり

次に、ワークキャンプが体験学習として有効であることについて、歴史的経緯から検証を試みる。

このワークキャンプは、第一次大戦後、1920年ベルダンの荒廃地で、フランス、ドイツをはじめ数カ国の青少年男女が寝食を伴にし、家屋建築、道路修理、植林等の作業奉仕をしたのが起源と言われている⁶⁾。しかし、大規模な展開として行なわれるようになったのは、第二次大戦後のことである。1947年、世界キリスト教協議会が第1回エキュメニカルワークキャンプを実施した。これらのキャンプは、1つの地域において一定期間の援助を行なう形をとり、自発的奉仕を継続的行なったことに意義があるとしている⁷⁾。

戦後の日本の再建と復興に大きな役割を果たしたボランティア活動の1つがこのワークキャ

ンブで、1949年エキュメニカルワークキャンプとしてキリスト教関係の学生・団体をはじめ、宗派、教義の違いを超えて参加した人々がグループとなって実施された。その取り組みの1つは、戦後ソ連に占領された地域からの帰還者の中で、社会事業に携わり、また、1つは、原子爆弾によって破壊された長崎の学校を建て直すために行なわれた。ともに当時のワークキャンプを行なう際の原則とされていた「地方の必要性」に基づく意義あるものと評価されている⁸⁾。この時期は、物質的な損害と社会的混乱があったことから、帰還者を含む人々が、正しい生活の場に戻るようにするために活動が推進された。

次の節目になる取り組みが、1959～1961年の間、立て続けに起こった、伊豆、伊勢湾、飯田市への災害救援ワークキャンプである。ワークキャンプクラブが経験者により組織化され、再建復興から社会的災害⁹⁾へ取り組みが変わる中、外部のニーズを疎かにして奉仕の内面的な状況を考えようとし始めていた時期にこれらの災害が起こり、奉仕活動について再確認する機会になった。

この時代のワークキャンプの展望は、宗教的慈善行為に終始することがないように、活動が必要となる事態が起こった根源を調査し、問題点を追求して、その社会的原因を根絶して、社会全体がより住みやすいものになるよう務めることとしていた。そして、地域社会との関わりを持ち、労働によってその課題解決への取り組みを行い、キャンプ終了後も関心を継続できるよう心がけるとしており、ソーシャルワークの視点が取り入れられていることが分かる。そして、日本基督教団による『ワークキャンプの手引き』には、ワークキャンプは、目の前の社会問題における一面的な事象をセンチメンタリズムで取り組むのではなく、事象の根本問題に目を向け、その課題解決を行なう社会行動 (Social Action) になるべきものと位置付けている。

2. 体験学習としてのワークキャンプ

JYVA (日本青年奉仕協会) は、ワークキャンプが青年たちのエネルギーによって、復興や災害救援、社会福祉施設づくり、社会開発などを目的に行なわれていることに着目した。そして、ボランティアへの動機づけ、青年ボランティアの組織化、ボランティアリーダー養成をするための1つの教育手段として、ワークキャンプの役割を見出し¹⁰⁾、グループ体験による体験学習の機会として、1967年設立当初からワークキャンプを実施してきた。JYVA は、高校生学校単位別ワークキャンプとして学校指定する取り組みや、地区別と都道府県別に、社会福祉協議会やボランティア協会などの団体と共催する形で、ワークキャンプの普及を行ってきた。実施した都道府県社会福祉協議会その他は、その事業成果を評価し、継続して予算化、事業を位置付けられるよう努力をしてきた。「ワークキャンプは青年奉仕協会の代名詞」¹¹⁾と当時の社会福祉協議会は捉えていた。このように JYVA は、社会福祉やボランティアに関心を持ち、そうした活動に参加する機会としてワークキャンプを推進する中心的存在であったが、ほぼ同時期に、全国的な青年ボランティアの連絡協議会である VYS (Voluntary Youth Social worker) や、大阪ボランティア協会も同様の視点で取り組みをはじめた。

このように、今日の社会福祉協議会が実施しているワークキャンプの枠組みは、JYVA ワークキャンプに依拠していることが分かる。1970年代当時の JYVA ワークキャンプ事業目的¹²⁾は、①奉仕活動経験のない人または比較的経験のない人を主体として、奉仕実践や講義によ

て社会奉仕理解を深め、奉仕活動に必要な事柄を体得する。②奉仕実践によって、開催地元の人々に対して奉仕活動の意義と必要性を知らしめ、奉仕精神の啓発に役立てる。③ワークキャンプ終了後、奉仕活動経験を活かして、何らかの形でそれぞれの地域や分野で社会奉仕を継続して行なうことを相互に研究し、そのための土台づくりに役立てる。④社会奉仕を志す仲間として、奉仕活動について常日頃考えていることを互いに話し合い、相互に理解を深めるための場とする。

事業運営については、参加者が自主的に計画し、実行することに重点をおき、奉仕・生活・学習・余暇の班活動によって午前・午後の奉仕活動と夜の学習を行なう、とされていた。取り組みの多くは2泊3日の宿泊体験として設定されている。

JYVA ワークキャンプを終えた市区町村社会福祉協議会は、社会福祉施設や地域社会において、高校生が学校枠を越えて、異年齢集団の中で、社会福祉理解やボランティア活動の実践を通して学習することを目的に、体験学習の場としてワークキャンプを夏休みに実施するようになった。社会福祉施設における実践は、清掃、施設整備作業などの労働奉仕を通して、施設利用者に貢献する取り組みが多かったが、次第に直接施設利用者と交流する活動が増えていった。2泊3日あるいは3泊4日の期間、実践活動と学習者同士のディスカッションを中心に、キャンプOB,OGによるカウンセラーと呼ばれる学習援助者と社会福祉協議会、社会福祉施設の職員等の関係者で実施されるものが多かった。そして事後は、体験が活かせるよう開催地域の反省会だけではなく、都道府県社会福祉協議会でワークキャンプ事業参加者の集いなども設けられ、意識的な継続の場づくりが行なわれることで、高校生のボランティアグループが結成され、福祉活動につながっていく取り組みが多く見られた。また、ワークキャンプをボランティアリーダー養成の機会として実施するところもあった。こうした取り組みは、1983～1985年の全国社会福祉協議会によるユースアクション計画事業でさらに普及し、1989年には、全国社会福祉協議会で予算化され拡大推進されるようになった。

1983年全国社会福祉協議会福祉教育研究委員会¹³⁾において、ワークキャンプは「小さな社会」で、いろいろな仕事を実験社会のなかに取り入れて、それと日常生活とを有機的に結び合わせることによって、一人ひとりがより人間らしく育っていく所だとしている。グループ体験を中心とする体験学習は、キャンプを構成する一人ひとりが主役で、常に問題意識をかきたてるものでなくてはならず、そこでの生活は、人々の生活史、生きざまから切り離されて営まれてはならないとある。それは、1983年全国社会福祉協議会福祉教育研究委員会で示された福祉教育理念と重なり、その実践方法としてワークキャンプを捉えることが出来る。そしてワークキャンプは、生活と学習と実践という社会活動をはじめのに必要な基礎訓練が組織的かつ複合的に行なえることに意義があり、核家族化、コミュニケーションの喪失した社会生活、日常生活訓練不足の青年に社会的存在感も与えられる効果があると捉えている。そして、エキュメンカルワークキャンプ同様に、単なる感情的な高揚の場として満足するのではなく、たくさんの矛盾をはらんだ現実の社会を検証し、科学的ヒューマニズムを養うための取り組みであり、ワークキャンプ後のアフターケアがあってこそ生きた学習の場であり続けることを忘れてはいけないとしている。それは、「小さな社会」ではなく、福祉教育理念としても大切な日常生活の中でこの経験を活かすことを意味していると考えられる。

当初は、社会問題に対して青年が問題解決を仲間と考え、労働を通した実践の中で、問題を抱える地域社会の人々とともに解決に向かう努力をしていくことから、奉仕活動の必要性を位置付け、社会行動につながるとされたワークキャンプだった。しかし、次第に学習者の自己を形成するための手段とする面が強調され、この実験的社会を通して、本当の社会に目を向けるようにする取り組みとして視点が変わってきた。これは、1993年厚生省「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」において、「福祉教育・学習」が位置付けられ、1994年から全国社会福祉協議会が、ボランティア体験月間として、夏休み期間を中心に展開するようになった時期と重なっている。宿泊だけではない、単発で、学習者が自由に選べ、参加しやすい条件を整えたさまざまなV体験が推進されるようになり、地域社会の中で実践的に学んでいたことが、V体験というパッケージ化され作られた「場」において、学習者に主眼が置かれて学ぶように変換されてきた。

3. ワークキャンプからボランティア体験プログラムへ

このV体験の位置付けから、各市区町村社会福祉協議会は、ワークキャンプだけでなく、短期的で、参加しやすい条件を整えた様々なV体験メニューが夏休み期間を中心に展開されるようになり、従来を大きく上回る青年層が参加するようになった。ワークキャンプを体験学習の1つの方法と考えていた社会福祉協議会の多くは、この飛躍的な青年層の参加拡大を評価した。V体験メニューの多様化や、参加しやすいプログラム方法の開発に視点を当てるようになり、運営上、社会福祉協議会にとって予算的にも実務においても負担の大きいワークキャンプは実施が減少した。そして、各都道府県社会福祉協議会の多くはV体験を主軸事業とするようになった。青少年の体験学習は、社会福祉施設やNPO、ボランティア、福祉団体等で実施される多種多様なV体験が中心になり、その中の1つのプログラムとしてワークキャンプは矮小化されていった。気軽に学習者の都合で参加できる短期的なV体験が増加されたが、これらの多くは学習者の個人的体験が中心で、ワークキャンプのような集団活動体験は少ない。また、V体験の多くは、学習としての側面が不十分なこともあるが、「体験すること」が目的とされ、学習目的が曖昧なまま、学習者個々に学びを委ねているように思える。つまり、それは学習者の一方的な体験にとどまり、福祉を必要とする人の立場を尊重しているとは言えない。

ワークキャンプは、学校の違う青少年が集い、集団で社会福祉問題に関わる体験をすることから、その矛盾や現実の社会福祉問題を検証し、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中でその経験を活かすことを目的としていた。こうした集団活動体験は、青少年によるボランティア活動を活性化し、青少年グループの組織化につながっていった。ワークキャンプ事業を通し、学習者が社会福祉に対する理解と認識を培うとともに、自らが体験学習で関わった地域社会の福祉活動へ参加するきっかけになっている。そしてそこから、社会福祉従事者になっていく人も少なくない。しかし、総体的には、社会福祉に関わる体験として、感情的な高揚の場として満足する機会が終わってしまうことが多かったことから、結果としてV体験の普及とともに減少している。

今日実施されているワークキャンプは、前述してきた従来の社会福祉協議会主催によるものも若干あるが、主には、諸外国において青少年が数日から数週間、現地の人々と一緒に公民館

や学校、青少年センターなどの施設に宿泊しながら、自炊をして暮らし、その住民とともに、環境、文化保護、福祉、農村開発など、地域的な特色を活かした取り組みを行なう国際的な活動が大半になってきている。

しかし、これまでの歴史的経緯からもわかるように、ワークキャンプは、青少年が集団活動体験として、具体的な社会福祉問題に同世代の仲間と関わることから、社会福祉への問題意識を高め、その後、社会福祉問題の解決に取り組む実践力を養う機会となり、青少年のボランティアグループが組織化され、施設あるいは地域におけるボランティア活動が活性化してきた。

ワークキャンプは、今日、自分の身近な場所で、身近な人や物事への関心に終始し、社会性に乏しい青少年が、身近な地域の福祉課題に気づき、自分が出来ることは何か仲間と考え、学習者の一方的な体験にとどめず、解決に向けて自分の足元から行動する力を培う可能性がある。つまり、自らの日常生活力につながり、「社会的自立」を促進する体験学習として社会的有用性が高い実践であると改めて評価出来ると考える。

V. ワークキャンプの有効性について

1. 学習者個人の即時的変容についての研究成果

ワークキャンプが学習者の自己形成に有効であるかどうか、平成10年、筆者と川元ら¹⁴⁾は、「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」について調査研究を実施し、以下のように検証した。

調査対象を社会福祉協議会が夏休み期間に実施するワークキャンプとし、学習者の体験前後における即時的変容について検討した。その研究では、学習者個人の即時的変容のみを取り扱う範囲とし、変容を測定・検討する視点の枠組みは、伊藤¹⁵⁾の福祉教育の評価水準に関する理論的指摘を用いた。本調査対象は、富士見市を含む埼玉県内10ヶ所の社会福祉協議会が実施したワークキャンプ参加者男女165名。調査期間は、平成10年8、9月とした。

調査方法は、質問紙法自記式の集合配布・留置・集合回収の方法を用い、一部調査票の回収には郵送を用いた。調査対象者が体験するワークキャンプは、①初心者を対象としたプログラムであること②宿泊型のプログラムであること③障害者や高齢者と実際に交流する体験を含むプログラムであることの3条件すべてを満たすことを基準として選出した。これにより、調査対象者の体験学習の質を統制することにした。

変容項目の測定は、調査対象者が5件法の選択肢より1つ選ぶ自己評定方法を用いた。選択肢は、「とてもあてはまる」「ややあてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」。これを、体験学習参加の2、3週間前（第1回測定）、直前（第2回測定）、直後（第3回測定）、2、3週間後（第4回測定）の四時点で行なった。結果、分析項目のすべてに欠測のない103票をデータとして用いることになった。

変容項目得点を、第1回測定と第4回測定における平均得点と、二時点間の平均得点差の検定結果をまとめると、統計的に有意な差（ $p < .05$ ）が認められたのは19の項目だった。二時点間の平均得点差（変容した程度）が、絶対値で最も大きかったのは、「障害を持つ方やおとしよりと接している自分が、世間からどう見られているかが気になる」で、次に「障害を持つ方の『障害』やおとしよりの『年齢』には、あまり目が向かず気にならない」であった。伊藤

の評価水準に当てはめると、「関心」「知識」「態度」¹⁶⁾の水準に該当する項目に有意な差が認められ、「人柄」の水準もわずかが認められた。しかし、「技術」「実行力」「生き方の自覚」の水準の有意さは認められなかった。

自分とは異なる他者と関わった結果、その人たちが自分にとって身近な存在となると同時に、社会から自分たちがどのように見られているかが気になるという、共感反応と思われる学習者の「態度の水準」「知識の水準」の変容が特に顕著な結果として示された。

この調査を実施するためのプレ調査として、この態度や認識に対する測定項目を作成するためワークキャンプの経験者から聞き取りをした際、ほとんどの人が、体験学習の対象となる障害を持つ人に対して恐怖心があり、直接的な関わりを経て違和感はなくなったと述べていた。これは小川¹⁷⁾による「教育福祉」の問題であるが、健常者と障害者の分離がもたらせる偏見の根深さを彼らの言葉から感じた。同様のことが調査結果からも読み取ることが出来た。直接関わり、共通体験を行なうことで、認識すると共に、自らの態度が変容したことが分かる。自分とは異なる他者と関わることが相互理解に役立つと考えられ、こうした体験学習に有効性があることが分かった。

2. 宿泊を伴わないボランティア体験プログラムと宿泊を伴うワークキャンプの学習者への有効性の差異についての研究成果

平成11年、筆者と川元¹⁸⁾は、「サービスマーケティングにおける評価視点を用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」について調査研究を実施し、以下のように検証した。

夏休み期間を中心にしたボランティア月間が実施され、ワークキャンプ実施が減少するきっかけとなったボランティア体験プログラムと、ワークキャンプを対比し、学習者への有効性に差があるのか比較調査を行なった。対比させるボランティア体験プログラムは、宿泊でないこと以外は、平成10年の研究と同様にして、ワークキャンプに合わせて活動の特性を統制している。平成10年の研究結果から、評価枠組みについて新たに先行研究し、Alt&Medrich (1994)による「サービスマーケティングが積極的な影響を及ぼす側面」として示されたものを用いることにした¹⁹⁾。具体的測定項目については、前回のように、ワークキャンプ経験者男女6名への聞き取り調査し、枠組みとした15の視点に対応する27の測定項目を作成した。

調査は前回同様、富士見市を含む埼玉県内10ヶ所の社協で、平成11年7～10月に実施した。標本数は、ワークキャンプが186名、体験プログラムが210名。調査方法は、質問紙法自記式による集合配布・留置・郵送回収を用いた。結果、分析項目のすべてに欠測のないワークキャンプ120票、ボランティア体験プログラム58票を用い、体験学習前と後の二時点間における変容の有無と方向を検討した。

ワークキャンプは、8項目、ボランティア体験プログラムは3項目の効果評価視点²⁰⁾において統計的に有意 ($p<.1$) な変化が確認された。特にワークキャンプにおける効果評価視点に及ぼす影響の検討結果のうち、交流体験前に「活動対象や交流相手との具体的な接し方を、事前にみんなでじっくり話し合うこと」の場合、「少しした」とする参加者群では、8項目中5項目が効果評価視点について統計的に有意な変化が認められた。しかし、「たくさんした」と

する参加者群では変化は見られなかった。これに対して、参加後に「自分の活動体験を、それを知らない友達や家族に話して聞かせること」を「たくさんした」とする参加者群では8項目中7項目の効果評価視点において変化が認められ、「少しした」とする参加者群と「しなかった」とする参加者群では、それぞれ2項目と1項目でしか、変化は認められなかった。

以上の結果から、体験学習として、宿泊を伴うワークキャンプは、宿泊を伴わない体験プログラムに比べ、肯定的な効果として参加者に何らかの即時的変容をもたらす可能性が高いことが示唆された。また、プログラム展開方法において、少し行なっただけでも十分効果的なものと、たくさん行なって効果が上がるものがあることが示唆された。

この研究結果から、プログラム実施に向けては、わずかであっても学習者間で関わる人や取り組む内容について話し合う必要がある。そして、体験学習後、様々な人たちと自分の体験を話し合い、自己を振り返ることが自己変容に効果があると考えられる。

本研究における分析対象者が参加したワークキャンプ、あるいは体験プログラムの直接交流対象となる障害を持つ方あるいはおとしよりは同一人物ではなく、学習援助者のスーパーバイズ、プログラム等、その質は詳細に同一ではない。また、個人的体験が中心の体験プログラムと、グループ体験が中心となるワークキャンプという、個人と集団による体験学習の相違という点で比較検討しているものでもない。しかし、体験について話し合いを多く持つことが自己変容に効果的であると示されたことから、体験の振り返りを丁寧に行なうグループ体験は有効性が高いと考えられる。以上の考察から、本研究結果から得られた示唆には限界があるが、少なくとも学習者の即時的変容において、短期的な体験プログラムより、宿泊を伴うワークキャンプの有意性が明らかになったといえる。

VI. 効果評価視点についての枠組み

1. 今日の課題として地域を基盤とする福祉教育実践としてめざすこと

これまでのワークキャンプについての歴史的経緯からの検証と、2回の調査研究による検証から、具体的な社会福祉問題に関わり、関わった対象者が「自分にとって身近な存在」となり、「社会から自分たちがどのように見られているかが気になる」という共感的反応が示され、社会福祉理解と問題意識を高める中で、その問題解決に取り組む実践力を養う機会をもち、ボランティアグループの組織化、関わった施設あるいは地域におけるボランティア活動につながっていく、社会的有用性が高い可能性が示唆された。

今日の社会福祉は、地域福祉の推進を図るため、地域福祉計画の策定が実施されるようになり、福祉を必要とする人も含めた誰もが、地域の中で安心して暮らしていくために、日常生活のなかで福祉の理解と関心を深め、自ら参加していくことが求められるようになった。つまり、これまでとも言われてはいたが、福祉教育実践は学校だけでなく、改めて地域を基盤とした福祉教育実践について展開の充実が求められてきていると考える。

地域を基盤とする福祉教育実践は、社会福祉協議会やNPO等において、世代別の福祉体験学習、福祉イベント、福祉教育サポーターの養成、推進組織の形成、推進の手引き作成、地域社会資源の協働による実践、地区社会福祉協議会の活動、地域福祉計画策定に向けての住民学習²¹⁾などの取り組みとしてさまざまな方法で行われている。

福祉の営みを考えれば、それは個人、そしてその家族、その家族が生活している地域の中にある。つまり、子どもから大人まで、地域で生きる一人ひとりが福祉を必要とする人であり、福祉社会の担い手にもなり得る。福祉について理解と関心を深め、自ら行動出来る人になるには、地域で行われている様々な福祉活動に参加し、それに関わる実践者をロールモデルとする。その人を通じて、福祉を必要とする人との関わり方、活動の実践方法、組織化等、継続的に学ぶことが重要と考える。特に、激変する今日の社会情勢における青少年育成は、彼らが生活する地域を基盤として、様々な取り組みがなされることが求められており、福祉教育実践もその1つとなる。そして、その推進の中心は、これまで地域福祉推進の中核的組織であり、学校における福祉教育を促進してきた社会福祉協議会を基盤に考える。特に青少年の地域における福祉教育実践の推進について、学校や地域福祉活動を担う各種機関や団体等と連携を取りつつ、社会福祉理解とともにその問題解決に取り組む実践力を養う機会となり得るワークキャンプを、施設等で実施するのではなく、施設を利用している人たちが生活する地域の福祉課題を素材として、地域の大人や様々な立場の人や社会資源とともに実施することが、課題解決型学習として今後有効な実践的体験学習になると考える。

2. 効果評価の視点

学校の教育活動については、計画、実践、評価、こうした一連の活動がくりかえされながら、児童・生徒のよりよい成長をめざした指導が行われる²²⁾。

福祉教育実践についても、意図的、計画的、組織的に展開される以上、計画、実践、評価にのっとり、実践目的がどう達成されたか評価していくが必要になる。これまで福祉教育の評価についての効果測定の尺度の明確化を図るため、前述した2つの調査がある。しかし、変容を測定するための評価視点の枠組みはいずれも福祉教育実践としての体験学習について示されたものではなく、十分とは言えなかった。

これまでの福祉教育実践と研究をもとに、プログラム展開において、「事前学習（認知する）」⇒「実践準備（意識する）」⇒「具体的体験（認識する）」⇒「考察（理解する）」という段階的な体験学習展開過程と、学習援助者役割の明確化²³⁾を示してきた。

こうした調査や検証における考察と、本稿の「Ⅲ. 福祉教育実践としての体験学習」を基本枠組みとして、福祉教育実践としての体験学習ワークキャンプの有効性を改めて評価出来るよう、その視点について検討する。

これまでの検討から、学習者も、学習の対象者となる福祉問題を抱える人も、共通の生活基盤である地域社会で、互いに「生活する人」としてとらえる。体験学習を、地域のさまざまな立場の人々、社会資源を活用して地域を「学びの場」とすることから、その後、日常生活の延長線上として継続的な交流機会が作りやすくなると考える。

糸賀（1968）²⁴⁾は、「障害を持つ人々を天使とみようと、天才とみようと、それはみる人の勝手で、この人たちが自分たちと少しも変わらない存在であって、その生命の尊厳と自由な自己実現を願っており、生まれてきた生き甲斐を求めていることを友愛的に共感して、それが本当に社会の常識となることへの道行きが「福祉」の内容となる」と述べている。

つまり、これまでも論じてきたが、体験学習は、日常化を意識しながら社会福祉理解ととも

に、その社会福祉問題を解決していくことを考える機会であり、それは学習者の一方的な学びではなく、関係性を築くとともに社会性を身につけ、自立につなげることが重要である。

体験学習の主体者は学習者一人ひとりである。体験学習を評価する上でもっとも大切なことは、学習者がいかに体験学習という実践のなかで、常に自分自身の行動を振り返ることで自己を吟味し、その気づきをどのように自分の生活に活かして行こうとするか、自己評価するかということだと考える。ワークキャンプは、学習者自身の自己評価を中心に、学習援助者の評価、体験を共有した仲間との相互評価が必要と考える。本論は、その基本となる評価の視点について構築を試みる。

ワークキャンプの展開過程ごとに理解を促し、意識的にかかわれるように、体験学習の評価視点として基本枠組みを5つの構成要件と11の視点を示し、図式化する(図1)。

はじめに、主体となる学習者の【学習者の基本姿勢】である。それはワークキャンプという体験学習プログラムの展開過程全般にかかわる。[a.自ら進んで福祉体験学習に取り組んでいるか]という学習者が主体となる点と、1981年全国社会福祉協議会福祉教育研究委員会(以下、「1981年研究委員会」とする)が示した自他の関係性を意識化する[b.体験を通じて感じ、気づき、考えたことを他者に伝えられるか]が視点として考えられる。

次に、先述した平成10年調査研究で明らかになった、『福祉を必要とする人への憐れみや偏見の目が、かかわることで障害等の福祉を必要とする点にとらわれず、人として受け入れる姿勢が養われる』という対人関係における自己変容の視点を確認すべく、[c.学習者は体験の中で、直接交流する人たちと関わるができていないか]、[d.他者とのかかわりの中で自己をみつめる努力をしているか]、[e.単なる学習素材として直接交流する人をみていないか]を、【自分を大事にするように他者を大切に思う(関係性)】という視点から考える。そして、それに関連して、自分とは異なる他者と関わるのが相互理解に役立つと考えられることが確認されたことから、【違いを認める(特別な人たちの問題にしない)】ことを考慮しているかどうか、[f.直接交流する人たちを理解しようとしているか]という視点から捉える。

そして、先述した平成11年調査研究で明らかになった『自分のかかわりを意識的に見つけ、内省化することで、新たな自分をつみつけるきっかけを創る』という体験からの振り返りを意識化することから、1981年研究委員会に示される「自他に対する鋭い人権感覚」、福祉教育の構成要件とされる「自己への生活点検」と「他者への関心」につながる【人間らしく生きることが阻まれていないか考える】について、前述の構成要件に示された「問題の発見」「問題の共有」「問題解決のための協働活動」につながる[g.体験を通じてさまざまな課題に気づいているか]、[h.福祉体験学習において直面した課題解決に取り組んでいるか]を視点とする。それとともに、これまでの検討で示してきた地域とつなぐ福祉教育実践として重要な、地域で安心して暮らすため日常生活のなかで、福祉の理解と関心を深める【福祉を日常化する】ために、[i.自分の生活につなげて考えているか]、[j.体験で終えることなく、継続してかかわろうとしているか]、[k.社会や福祉問題への関心をもっているか]を視点として捉える。

(図 1) ワークキャンプの評価視点についての基本枠組み

I. 学習者の基本姿勢			
a. 自ら進んで体験学習に取り組む b. 体験を通じて感じ、気づき、考えたことを他者に伝える			
【認知する】 事前学習	【意識する】 ⇒ 実践準備	【認識する】 ⇒ 具体的体験（実践）	【理解する】 ⇒ 考察（ふりかえり）
	II. 自分を大事にするように他者を大切に思う c. 学習者は体験の中で、直接交流する人たちと関わるができているか d. 他者とのかかわりの中で自己をみつめる努力をしているか e. 単なる学習素材として直接交流する人をみていないか III. 違いを認める（特別な人たちの問題にしない） f. 直接交流する人を理解しようとするか IV. 人間らしく生きることを阻まれていないか考える g. 体験を通じてさまざまな課題に気づいているか h. 福祉体験学習において直面した課題解決に取り組んでいるか		V. 福祉を日常化する i. 自分の生活につなげて考えているか j. 体験で終えることなく、継続してかかわろうとしているか k. 社会や福祉問題への関心をもっているか

VII. まとめと今後の課題

これまでの理論と歴史的経緯による検証、2回の調査研究に基づく検証により、集団による宿泊型の体験学習ワークキャンプは、学習者が社会的有用感を得て、自ら社会参加への意識を醸成し、自立につながる有効性が高い実践であることがわかった。

そして、青少年育成について様々な方法が試される今日、青少年自らが生活する身近な地域の福祉課題に気づき、自分ができることは何かを仲間と考え、学習者の一方的な体験にとどめず、解決に向けて自分から行動する力を培う可能性のあるワークキャンプは、社会的自立を促進する体験学習として有効と考える。

しかし、体験当初は盛り上がりながらも、日常生活に戻ると忘れてしまう学習者が多い。つまり、学習者が体験を通じて、そのかかわりを日常化し、人間的に成長していくには、継続的なかかわりが大切である。

そこで、このワークキャンプを、今日の実施場所の中心となっている社会福祉施設だけでなく、施設を利用している人たちが生活している地域において福祉課題を素材とし、福祉を必要とする人とかかわる様々な立場の地域の人や社会資源を活用して実施することから、課題解決型学習として有効な体験学習になると考える。そして出来れば、学習者であった青少年は、その経験をもとに、自ら社会問題の解決を仲間と考え、共通体験の中で、問題を抱える地域の

人々とともに解決に向かう努力をし、社会行動につなぎ、彼ら自身により、地域福祉の推進がなされるようになることを期待する。

そのためには、体験学習の学習援助者の育成とともに、その体験を地域福祉活動につなぐ、ソーシャルワークの視点が必要となり、学習援助者がそれらをとともに行なうか、コミュニティワーカーと連携するなどの推進システムの構築も必要になる。

また、学習という側面から継続的に青少年の課題解決型学習を支援していくには、学習者である青少年の展開過程ごとにその変容を評価する視点が求められる。こうした点に対応出来るよう、これまでの様々な検証をもとに構築したものが、「ワークキャンプの評価視点についての基本枠組み」である。

今後の課題として、この枠組みをもとに、現在実施されているワークキャンプにおいて評価研究を行ない、今回明確化した視点の妥当性を検証する。また、十数回筆者がかかわってきた実践を通じて、継続的にボランティア活動をしている人たちからヒアリング調査を行ない、体験学習が学習者の社会的自立の促進にどう活かされているかについて検証を試みたいと考える。

注および参考文献

- 1) 一番ヶ瀬（一番ヶ瀬康子「福祉教育の展開」[シリーズ福祉教育1 福祉教育の理論と展開 光生館 1987年 pp.11～15]）は、“福祉”自体のあり方を日常生活の中で問い、社会福祉問題の所在を認識する過程が、福祉教育には不可欠な姿勢で、学習者自体の日常生活における問題発見を起点とした問題認識、問題解決への循環過程が方法として確立される必要があり、体験学習の有効性を述べている。大橋（大橋謙策「福祉教育の実践的視点と今後の検討課題」全国社会福祉協議会 月刊福祉 3月号 1988年 p.44）は、体・行動のレベルで、日常生活のなかで考え方が訓練され、より意識や行動が変わる教育方法論として、知的理解の深化だけではなく、体験化していくことが大事であり、こうした体験という教育方法を持ち込もうとするとともに福祉教育の特色と意味があるとしている。また、大橋（大橋謙策「社会福祉学習双書 社会福祉教育論」全国社会福祉協議会社会福祉研修センター 1988年 p.113）は、青年にとって、日常的には障害者や高齢者と交流する機会は少なく、こうした違った属性を持った人とふれあい、交流することは、対人関係能力や自己表現能力を育て、青年の人生観、価値観の形成に影響を与えるとしている。
- 2) 実践の構造化に取り組んだのが1981年11月全国社会福祉協議会福祉教育研究委員会（大橋謙策委員長）の中間報告「福祉教育の理念と実践の構造—福祉教育のあり方とその推進を考える—」である。当委員会は、福祉教育は、「国民の社会福祉への関心と参加の促進」をめざすものという出発点にたちかえり、その根底にある教育課題の整理を試み、福祉のいとなみと教育課題の両者を分解し、相互に関連する同士を結合し、より明確な福祉教育像を見出そうとした。この構造化によって、「自他に対する鋭い人権感覚に裏づけられた、自立心と連帯感を備えた行動的自由人という“福祉人”」のイメージが示され、福祉教育の理念と課題の明確化を図っている。その構成要件として、「人間の尊厳・人権の確認」「自立教育」「自己の生活点検」「他者への関心」「問題の発見」「問題の共有」「問題解決のための知識・技術の習得」「問題解決のための協働活動」「福祉サービスの要求」の9点を示し、図式化している。一番ヶ瀬は、この展開図を、従来の諸論を簡潔にまとめた活用可能な表として評価している。本研究は、当委員会における見解を支持する。

- 3) 「人間に関する科学の中心的対象は、個人でも、集団でもなく、人間と共存しつつある人間である。人間と人間との生きた関わりの中においてのみ、人間の本質性、人間に固有なるものが、直接、認識されるのである。」と人間が関係性における存在ということを示したブーバー (Buber, M.) の人間論に依拠し、早坂 (早坂泰次郎編著「〈関係性〉の人間学」川島書店 1994年) や金子 (金子郁容「ボランティアもうひとつの情報社会」岩波新書 1992年) の知見を参考にしている。特に金子は、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言っている。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 (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、人と人との間を切り離し、支配構造を作るという可能性をもたらすということを象徴している。p.101) 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 (自らをバルネラブルにする pp.111~113) しているのだと言う、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としている。
- 4) 1983年全国社会福祉協議会福祉教育研究委員会 (大橋謙策委員長) は中間報告「学校外における福祉教育のあり方と推進」において、「社会福祉問題は、今日では、決して特定の人の問題ではなく、多くの国民が抱えている生活課題であり、すべての国民の生活に関わる問題」として社会福祉問題の普遍性を強調し、生活の総体における貧困を示し、それらの貧困を憲法13条の疎外状況としてとらえ、特に配慮が必要となるのが、社会福祉サービスを受給している人々で、福祉教育は、社会福祉問題と切り結びつつ、とりわけ社会福祉サービスを受給している人々と共に生きるまちづくりをすすめるために行なわれなければならないとしている。
- 5) 糸賀一雄『福祉の思想』NHKブックス1968年 p.64
- 6) 安原昇「ボランティアグループづくりABC」『社会教育 Vol.26 No.4』p.47 全日本社会教育連合会
- 7) 日本基督教団青年専門委員会編「ワークキャンプの手引き」1962 pp.43-44 日本基督教団出版部
- 8) 同掲書 p.45
- 9) 戦後の再建復興により社会が正常になりつつある中、社会から忘れられた人々と場所にエキュメンカルワークキャンプは注目した。それは群馬県の孤児施設、帰還者のための千葉県施設、労働者の大阪の施設、鉾山夫の九州の施設などで、教会と社会の基盤や視野を広げるユニークな試みが行なわれた。『ワークキャンプの手引き』では、再建復興や災害などの緊急時の取り組みではなく、社会的に復興されてきた地域社会にワークキャンプで関わる際の援助姿勢と方法について示している。対象とする人あるいは地域の認識について、人々は自分たちが属している社会を、自分の計画に従って発展させていこうと願っており、仮に自分たちの力が不足しているとしても外部から援助を受けることは弱みを見せることになり、自尊心が許さない点を理解すべきとしている。そしてワークキャンプで関わる人は、奉仕意識を認識し、地域社会の状況を理解して行なう必要性が述べられている。
- 10) 「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.29 全国社会福祉協議会

- 11) 秋本瀧美「横須賀はまゆうキャンプの実践」『学校外福祉教育の実践』1988 p.115 光生館
- 12) 安原昇「ボランティアグループづくり ABC」『社会教育 Vol.26 No.4』p.47 全日本社会教育連合会
- 13) 「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 pp.28-30 全国社会福祉協議会
- 14) 川元克秀・佐藤陽・菊田英代子・松尾素・諏訪徹・土井進・中島修・高野利雄・柴田博「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』1999 pp.82-110 東洋堂企画出版社
- 15) 伊藤隆二「福祉教育・ボランティア学習の理念と実践—思いやりの心と教育—」『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報創刊号 Vol.1』1996 P.14-24 東洋堂企画出版社 伊藤は、福祉教育の評価の次元として、①関心の水準②知識の水準③技術の水準④態度の水準⑤実行力の水準⑥人柄の水準⑦生き方の自覚の水準という、階層性をともなう7つの水準を示している。これに基づき、学習者個人の即時的変容に関する具体的な測定項目の作成のため、ワークキャンプ経験者男女4名の聞き取り調査を1998年5、6月に行なった。この調査結果をもとに、学習者個人が即時的に変容する具体的な行動・態度・志向に関する項目を作成した。その項目は合計47項目となった。
- 16) 「関心」「知識」「態度」に関する変容項目の内容について以下に示す。**関心の水準**＝「自分は過去に障害を持つ方やおとしよりに対して偏見を持っていた。」「障害を持つ方やおとしよりと、もっと話したい、もっと相手を知りたいと思う。」「障害を持つ方やおとしよりが困っているのを他人事とは思えない。」**知識の水準**＝「障害を持つ方やおとしよりは、自分とあまり違いのない『普通の人だ』と思う。」「ボランティア活動は『えらい人』がするもので、自分とは関係ないと思う。」「ボランティア活動する人は、『感謝されたい』とか『ほめられたい』と思っていると思う。」「障害を持つ方やおとしよりも、自分と同じところや自分と似ているところがあると思う。」「今の社会には、障害を持つ方やおとしよりが普通の生活を出来ないような、さまざまな障壁が多いことに気づいている。」「障害を持つ方やおとしよりは、それぞれ人間として個性的な魅力があると思う。」**態度の水準**＝「障害を持つ方やおとしよりは、『自分と同じ仲間だ』と思う。」「障害を持つ方やおとしよりと一緒に遊びたいと思う。」「ボランティア活動するのは楽しい。」「周りに知り合いがいても、必要ならば、障害を持つ方やおとしよりと普通に話し続ける。」「障害を持つ方やおとしよりと一緒に外出した時、町中で自分の友達に会ったら、その友達を、一緒に外出した障害を持つ方やおとしよりに紹介する。」「障害を持つ方やおとしよりと接している自分が、世間からどう見られているかが気になる。」「障害を持つ方の『障害』やおとしよりの『年齢』には、あまり目が向かず気にならない」「障害を持つ方やおとしよりだからといって、遠慮するばかりではなく、人間として普通に接してみる。」
- 17) 小川利夫・高橋正教編著『教育福祉論入門』2001 光生館
- 18) 川元克秀・佐藤陽・諏訪徹「サービラーニ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
- 19) 評価視点①学問的スキル②問題解決スキル③批判的思考スキル④倫理的発達性⑤道徳的推論能力⑥社会的責任感⑦自尊感情⑧自己表現力⑨共感性⑩心理的発達⑪市民としての責任認識⑫政治的・社会的効力感⑬忍耐と多様性の受容⑭奉仕活動の任務に関する特殊技能⑮職業的な目標と知識 [Alt & Medrich (1994)]

20) 「サービラーニングにおける評価視点」の「学習前後2時点の変化」の有無と方向
(t検定の結果)

サービラーニングにおける評価視点	ワークキャンプ		体験学習プログラム		
	有無	前 後	有無	前 後	
「他人の困りごとの原因が気にかかる」	**	3.98>3.71			
「今の自分にどのような専門知識が足りないのかわからない」	△	3.28>3.09			
「自分は値打ちのある人間だと思う」	△	3.29<3.50	*	3.31<3.57	
「自分はあまりもらい泣きをしない方だ」	△	2.40>2.21			
「しんぼう強く物事に取り組むのが苦手だ」	**	3.22>2.91			
「自分はなんとか上手く解決していけると思う」	*	3.30<3.49			
「自分に社会の一員としての責任があると思う」	*	3.62<3.84			
「誰かが不当に扱われているのをなんとかしようとするのは、自分の責任だと思う」	*	3.65<3.86			
「自分の知識を役立てる方法が分からない」			△	3.17>2.98	
「みんなで力を合わせれば社会は変えられると思う」			*	3.72>3.50	

△: $P < .1$ *: $P < .05$ **: $P < .01$

- 21) 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 (1996)『地域に広がる福祉教育活動事例集』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 (2004)『プロセスを大切にしたい学びの展開』全国社会福祉協議会.『地域を創る福祉教育・ボランティア学習 日本福祉教育・ボランティア学習学会年報 Vol.9』万葉舎2004. 全国社会福祉協議会 (2005)『社会福祉協議会における福祉教育推進検討委員会報告書』
- 22) 児童・生徒は自らの学習理解について気づき、ふりかえることから新たに学習することで、発達を促すことが可能になる。2000年の教育課程審議会答申を受けた指導要録によれば、観点別評価として、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4つの観点から学習活動を評価しようとしている。
- 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の役割に関する考察」『日本の地域福祉』(日本地域福祉学会)第15巻, pp.63-72[体験学習展開過程における学習援助者役割] 福祉教育実践方法としての体験学習展開は、一定ではないが、本研究は、「事前学習→実践準備→具体的体験→考察」を過程と考える。学習援助者の役割は、体験学習の促進者であると共に、グループワーカーとして、スーパーバイザーとしての役割を重ね持つ。特に、学習者とのスーパービジョン関係を築くことが重要と言える。そして、福祉教育理念を体験学習目的として、実践につなげるためのプログラムを考え、その展開過程ごとに学習者が理解しやすいように工夫し、学習者が体験学習による学びを日常生活に活かせるよう配慮する。本研究におけるこれまでの考察から、学習援助者役割について、体験学習展開過程ごとに整理する。「事前学習」学習者と学習援助者が、感情を率直に表出させやすい雰囲気を作り、波長合わせを行ない認知する段階。学習目的と内容を確認し、相互作用関係を作る人と出会う機会を持ち、必要と思われる予備知識(福祉サービスを必要とする人に関わる社会福祉制度等)を、関係者に小講義してもらう。そこから交流対象となる福祉サービスを必要とする人、つまり学習者にとって

の「他者への関心」(福祉サービスを必要とする人が豊かに生きることを阻まれていないか、それを見抜く目を養い、社会への関心を育てる)を高めるとともに、学習者一人ひとりが「自己の生活点検」(自分の生活を点検し、人間らしい生き方が阻害されていないかなど自己を客観的に評価する)が出来るようにし、体験学習において、自他への関心が高まるよう配慮する。「**実践準備**」福祉サービスを必要とする人との交流プログラム(例えばデパートに買い物に行く。1泊小旅行をする等)を学習者同士、可能であれば福祉サービスを必要とする人と共に検討する。プログラムが決まれば、福祉サービスを必要とする人や関係者に様子(日常生活、アレルギーや発作等)確認する中から、「**問題の発見**」(福祉サービスを必要とする人の具体的な福祉問題に気づく)、「**問題の共有**」(その問題を他人事にせず自らのこととして考える連帯意識を育てる)を意識出来るよう配慮していく。実践準備を学習者、福祉サービスを必要とする人と関係者で行ない、相互関係を明確にし、信頼関係を作り、学習者主体を自覚出来るよう配慮しながら、心理的契約が取り交わせるよう学習援助者は支援する。「**具体的体験**」学習者は、福祉サービスを必要とする人と1対1の対人援助体験をする中で、福祉サービスを必要とする人のニーズ等、その場で対処を要求され、様々に思考しながら、自ら対応することで、対人関係スキルを身につけられるようにする。学習援助者は、媒介方法としての「傾聴」「観察」「感情移入」「受容」等を適宜学習者に伝え、学習者が必要とする情報提供が出来るよう配慮し、福祉サービスを必要とする人が生活しやすくなるためには、システムとしての地域社会、福祉サービスを必要とする人を取り巻く関係者とのつながりが必要であることを、前述したワーカーの5点の課題を視野に入れ、相互作用関係作りを支援する。「**考察**」体験後、ふりかえりとして福祉サービスを必要とする人や関係者と話し合う場を持つ。そこで相互の体験に対する受けとめ方を話し合い、学習者は体験と話し合いで、自分が気づいたこと、感じたこと、考えたことを整理し、自己覚知の機会にすると共に、他者への関心と福祉サービスを必要とする人の抱える福祉問題についての認識を高める機会にする。この段階で、「**問題解決のための知識・技術の習得**」(学習者の対人援助体験を技術的にふりかえる)、「**問題解決のための協働活動**」(問題理解から、福祉サービスを必要とする人と共に解決に向けて行動出来る姿勢を養う)、「**福祉サービスの要求**」(福祉サービスを必要とする人と共に、そして代弁者として社会福祉サービスの向上を要求する)等を認識する。そして、学習者と福祉サービスを必要とする人の関係を終結させた後、学習者と学習援助者によるふりかえりを行なう。学習援助者は、この考察を丁寧に行なうことを心がけ、体験学習の目的を再確認しながら、相互作用関係について等、学習者の様々な感情を受けとめ、思いが表出しやすいようにする。体験における問題点などが示された場合は、原因を分析し、一般化出来るよう考察する。この際、学習援助者は必要な資料、小講義などが準備出来るようにする。学習者はこうした考察を通じ、体験学習を自己評価する。この段階で「**人間の尊厳・人権の確認**」(一人ひとりの“いのち”が大切であること)について理解出来るよう配慮する。ここで、学習者と学習援助者のスーパービジョン関係を終結する。そして、これまでの過程をふりかえり、学習者の関心や課題と結びつけて、新しい行動計画を試みるための仮説化を行なう。そこではじめて学習は循環し、学びの場を離れても日常において、自らの力で学んでいくことが出来るようになり、吟味する力を培う。この段階で「**自立教育**」(自分自身が豊かに生きることを考え、そのために学ぶ)について理解出来るよう配慮する。そして、学習者が、この体験から地域福祉活動に関心を高めれば、学習援助者は、ボランティアコーディネーターあるいはコミュニティワーカーとして、そのアフターケアを援助する。