生活指導と福祉教育における実践的課題
－「福祉的機能」の内発的発展をめぐって－

鈴　木　庸　裕（生活指導論）

Ⅰ．問題の所在

近年、阪神・淡路大震災への国民的な支援活動などを契機に「ボランティアブーム」とさえいわれる状況がある。この「ブーム」の評価については多分に議論の余地を残していると思われるが、その動きの中にいくつか注目できることがらがある。それは単に、大人や子ども・青年の社会福祉活動や社会参加への興味・関心だけでなく、そこに従来の「社会奉仕・奉仕活動」観やさまざまな社会的ニードをもつ人々との関係性について新たに問い直そうとする意識の高まりが認められる点である。そして福祉そのものを、「与え施すこと－施されること」「慈恵的なもの」「要求するためのもの」からみずから参加し築いていくものととらえ、しかもその対象を社会的弱者に限定するのではなく働きかける当事者自身も対象となるという、まさに個の自立と成長に根ざす営みであると理解されはじめている点である。

ところが、教育の分野では、福祉問題をめぐる「耳障りのいい」「ものわかりのいい」論議やボランティア活動主義が学校教育に流れ込み、教育における福祉万能観が拡がっている。さらにそれは、今日の日本型福祉社会の諸施策に後押しされ、教育と福祉の恣意的で無原則な「統合」を引き起こしつつある。福祉行政がいう「多様なニーズに対して柔軟できめ細かな対応」[1]を可能にしようとする参加型福祉社会論のもとでは、公的保障に対応する安上がりの福祉マンパワーの確保や生涯を通じた徳育的管理主義の政策的推進、そしてなによりも当事者の権利主体形成という視点を欠くことになりかねない。

今日の福祉教育はこうした諸問題をはらみながら学校教育活動において、その独自性の不明確さと具体的な実践領域(生活指導)との十分な切り結びに不十分さがある。その大きな要因の１つに管理主義教育や一元的能力主義競争下での教育現場がかかえる「反福祉的状況」とそれに対する福祉分野からの介入の困難さがあげられる。同時に従来の「社会貢献」「奉仕活動」観への教育現場からの「抵抗」も少なくない。

本稿では、主に、教育と福祉の内発的な結びつきのもつ問題点を、学校教育における福祉的機能の「未発の状態」（あるいは眠り込まされている状態）ととらえ、生活指導の立場から教育と福祉をつなぐ実践的課題（内発的発展の芽）について考えていきたい。

Ⅱ．福祉的機能の潜在化

１．学校の福祉的機能とは

日本の学校教育の歴史は、福祉とその制度論的概念である「保護」をそのうちにとりこんできた経緯をもっている[2]。例えば義務教育の年齢主義や公教育の無償とその内容・対象の拡大、子ども・青年の発達保障機関としての学校の発展などをめざしてきたことに概観できる。

従来、学校教育と福祉概念を結びつける観点を大別すると次の３点になると考える。

① 福祉は子どもの就学条件や教育環境条件を整備することであり、学校教育の基盤にあたるということ。

② 福祉は学校や教師の教育活動の全課程においてなされるべきものであり、子どものみならず教師、父母の権利を保障する際の原理になるということ。

③ 子ども・青年そのものが福祉の対象であるとともに、福祉を権利として要求・行使する主体

者として見ること。

しかし、差別・選別・競争の能力主義教育や教育の自由化路線にのった受益者負担主義の強化や、一方的な輪切り選抜の進路（進学）指導、障害児の学習権や発達権の否定、効率主義・合理主義による住民無視の学校統廃合、あるいは子どもの幸せや安全・癒しの「抑圧」など、教育活動に福祉を貫徹する上で大きな障害がある。近年、学校における生活指導実践が子どもの権利と保護・ケアを提起する根拠はこの３つめの観点を通じて第１、第２の観点における閉塞的な状況を組みかえようとするものである[3]。

本稿の冒頭で述べたように、上述した３つの点を直ちに学校の福祉的機能と呼ぶには福祉の「両刃の剣」(福祉の制度化、「保護」を通じた支配・管理の問題）からみて慎重にならざるをえない状況がある。学校の福祉的機能が地域や家庭の要求や補助のために発生してきたことからして、そこでの機能が今日のような地域や家庭の教育力（愛護、養護機能を含む福祉機能)の低下の肩代わり機能として存在するならば、いわゆる学校型の地域や生活の再編成を進行させることになる。しかも城丸章夫が指摘したように「児童保護の上に立って義務教育を行うのではなく、義務教育によって児童を保護するという奇妙な肩代わりが行われてきた」[4]という面を無自覚に温存することになる。

今、課題となるのはこうした教育政策による「肩代わり」の問題を越えて、新しい学校の福祉的機能をいかに再生・復権するのか。しかもそれを教育方法論と学校論の転換という視野からいかに論じていくのか。これは子どもの権利条約が示すように「子どもの最善の利益(the best interests of child)」を個別具体的な実態に即して実現する基盤づくりとみる側面に照らし合わせても重要な課題である。また、昨今の児童福祉法改正論議にも見られるように、ある特定の子どもを対象とする保護としての福祉から家庭へのケアとの連続性、およびすべての子どもと子育てへの「支援」としての福祉をいかに実現すべきかという新たな局面への対応にも関わってくる課題である。[5]

そこでここでは学校における福祉的機能について以下のように定義しておきたい。学校の福祉的機能とは、まず、政策概念としての福祉ではなく人権としての福祉を基礎としたものであり、社会とのつながりで言えば、社会的障害をみずからかつ人々とともに克服しようとする人々への援助(社会的障害への働きかけの自由を保障すること)であり、そしてそのことによって芽生えてくる子ども・青年の「学び」と「営み」への教育指導の総体である。このことは、今後、生活指導実践の課題に内在するテーマ、つまり権力的な関係にとらわれない自己の形成という問題と切り結ばれていくものである。内発的発展という意味から見て、新しい実践のステージを切り拓く志向性をもつものである。

２．福祉の「教育化」問題

学校の福祉的機能が潜在化する一因に福祉の「教育化」がある。

「児童」そのものを保護の対象とする。この中には、福祉を子どもが働きかける対象として位置づけない考え方が働いている。子どもの指導に対する自己選択や自己決定の保障を視野にいれないばかりか、福祉問題が子どもたちの興味や関心を引き出していることに対して、こうしたことが子どもたちの福祉活動への働きかけであると自覚化されにくい状況にある。これは子どもたちの自発性の発展を目的－手段的尺度によって誘導し彼らの固定化した福祉観の開放を困難にしているためである。障害児者に対して「この人たちもこんなに困難があってもがんばっているのだからあなた達もがんばりなさい」という励ましにも似た刺激＝指導はその典型例である。

また、福祉の「教育化」は、すべての人々の幸福を「所与のもの」として教授－伝達の対象にする。したがって、「あわれみ」への情緒的な対応ではないにしても、社会的諸矛盾の事実や社会の問題を読みとる素材（社会財）としての教材というように社会的問題を授業の枠に無媒介に従属させてしまう。これは学習を通じて習得する文化や

科学、知識・技能と人々が共に生きることとの連関を深める筋道に福祉教育が設定されるのではなく、結果としての福祉活動を要求する学校の大きな問題点につながる。

そして、福祉の「教育化」は人権感覚や人権思想の結実への展開がなされず、観念的あるいは個人的しつけで終わる結果を生みやすい。「思いやりの心」「やさしい心」[6]がすべての福祉問題を解決するという観念的な指導によって、こうした「心」さえあれば公的な社会保障が確立するといった認識を誤って子どもたちに植え付けかねない。

社会福祉が歴史的営みとして主権者の創造と努力によって生み出されて来たことを欠落させては、社会福祉の知識理解のうち現行の制度・事業の運用方法や諸技術の方法論的能力に傾斜し、現代社会の人権や現実生活への認識を高めることには結びつかない。社会福祉を視野に入れないような日常生活での個人的実践（努力）は、福祉教育を高齢者や障害児者との接し方（マナーやエチケット）、教育活動の一環として美化・清掃活動の閉じこめてきた。具体的で日常行動をともなう点で、これは「勤労体験学習」などと区別がつきにくく、人類がつくり上げてきた社会的努力としての福祉という理解を弱める危険性がある。ボランティアが競争秩序にのった評価、例えば高校入試への点数化に取り込まれているのはそのあらわれである。

ところがこれらは教育と福祉のつながりをめぐる外発的な要因（社会的要請）からの観点によるものである。ここで、教育と福祉のつながりに着目することそのものは成長・発達過程にある子ども・青年の自己教育力への働きかけを前提としている。そのことから福祉をその一般概念とは区別して、人々が幸福をもとめるにあたっての前提や条件となる日常の状況としてのWelfareより、人生や日常生活のなかで幸福であるための生活上の努力やその結果の状況としてのWell－beingと理解し、教育と福祉がともにどういった内発的な結合努力をおこなってきたのか考えていかねばならない。

そこで、次に生活指導と福祉教育との両者の結びつきをめぐって、その内発的な側面、つまり相互に要求・必要、課題としあってきたものが何であったのかを見ていく。

Ⅲ．内発的な結びつきをめぐる歴史的課題と現代的課題から

1．生活指導における福祉の水脈

(1)生活教育論争と「はみ出したもの」

これまで生活指導の実践的局面にあって一般概念としての福祉は教育の目的や理念に即応して存在してきた。にもかかわらず生活指導の理論的蓄積の中で福祉教育ならびに社会福祉との接点が明確に位置づいてきた経緯はすでに述べたように不明瞭である。その理由についてまず、歴史的文脈を示しうる「生活教育論争」から読みとることにする。

北海道家庭学校シャナプチ分校（教護施設）に携わった留岡清男と生活綴方教師（佐々木昂や北海道綴方人ら）との間でなされた「第三次生活教育論争」（1937－38年）は、福祉的教養をめぐる学校知と民衆知の問題、そして教師や学校教育の生活教育論への批判的検討に及んでいる。この論争の出発点は当時の学校教育を視野にいれて留岡が生活主義の教育は子どもたちの実生活と離れていないかと論じ、次の点を忘れていると批判したことにはじまる。

「今日の教育は、小学校でも、青年学校でも、また農学校でも、最小限度を保障されざる生活の事実から遊離して、最大限度の観念に満足する一般論を教えている。」[7]

「生活主義の教育とは、端的に言えば最小限度を保障されざる生活の事実を照準として思考する思考能力を涵養する。」[8]

その後、北海道綴方人らとの座談会の感想で、「生活主義の綴方教育は、畢竟、綴方教師の鑑賞にはじまって感傷に終るに過ぎない」[9]と述べ、こうした思い切った批判へのさまざまな議論が生まれた。これは綴方人内部の課題をも突き出すことになった。そのうちの1つ、綴方が生活指導の契機をもつことによって取り組んできたもの、いわゆる綴方教育（綴方科）から「はみ出たもの」

をどう整理するのかをめぐって、後に佐々木昂、村山俊太郎、鈴木道太らの生活のリアリズムや地域社会との関係に関するスタンスを浮き彫りにした。当時の東北の農村がおかれた生活と子どもの現実を何とかしなければならないと努力していた教師たちが、例えば、佐々木のように学校での教育を所与のものとするのでなく、生活を指導するのに何が必要なのかから出発し、「村落更生指導」（伝染病対策、生活福祉）などに踏み出し、並行して子どもたちとともにどう生きるかを展望した[10]。すでに抽象化した地域社会に分け入るための生活の具体化を地域社会の現実に求めたのである。明示的ではないが、農村家庭の生活困難や都市からの偏見、労働力の衰退といった当時の東北地方固有の生活課題を社会科学的に分析する糸口について学校から見た実態だけでなく、地域との接触の過程で発見し組みかえようとした。もはや子どもたちにとって福祉は地域理解の素材というよりも地域そのものの文化的表現の発揮の源泉であったと見ていたのである。

また福祉とのつながりにおいて、鈴木道太が戦後町役場の職員（教育文化課－後に県庁母子課）になってから教師から児童福祉司に転じた以降のルポルタージュ「町が学校であるという考え方で」は興味深い。これはすでに学校や学校知を越えたところに福祉を想定する考えである。やや長くなるがその部分を引用する。

「（戦後教師から児童福祉司に転じた理由の２つめに－引用者）役場と町の仕事に、かつての教育に劣らない生甲斐と熱情とを感ずるようになったからである。役場に入ったばかりの時は、常会指導と勧業が僕の仕事だった。そのうちに、文化課という名前に変って貯蓄や学事などの仕事が入って来たが、やがて戦災者が雪崩をうって町に避難して来るようになると、家を見つけてやったり、家財や寝具の寄付を貰ったり、その援護が僕の主たる役目になった。終戦になって引揚者の群が、そちこちの物置小屋を埋め、銃後奉仕会の解散から、戦没者の寡婦や失業者など、生活困窮者の問題が、ようやく表面化するに及んで、その援護が今度の僕の仕事となったのである。

これは教育であった。教室の代りに町が学校であった。民生委員が困窮者を申請してよこす。それの調書を作り、金を貰ってやる。それだけでは困窮者は立ち直らないのである。教室を同じように『生活指導』が必要であった。町全体が学校であると思われて来ると、かつて『生活学校』でやってきた仕事が、別な立場からやることになる。僕は又狂気のような熱情が燃えてきた。

生活困窮者が、全町学校の最低の層であれば、それへの生活指導と同時に、前衛部隊の教育もしなければならない。僕は復員した連中のうちから、純真な青年の一群を把んだ。これらへの文化の指導・演劇会を通しての町全体の文化の引上げ、絶えず教室への思慕を持ちながら、教壇への復帰をしない理由はここにある。」[11]

この「教室の代わりに町が学校である」という鈴木の考え方は、働きかけの対象が子どもから成人・大人（家族）に移ったこと以上に、生活指導の前提に生活福祉の存在を発見し、その存在を地域の生活実態から読みとることができたためである。このことは、後に学校での福祉教育と地域とのつながりの中で顕在化してくる。学校（教育）が地域とのつながりをつくりあげる際に何を福祉との関係から追求しようとしたのか。すなわち、地域（社会）の変貌を読みとり、しかも、学校を支える地域住民の意識との緊張関係の中に生活向上への視野を持ち込んである。この点について鈴木が残した教訓は、今日の生活指導における地域福祉思想であるといってよい。

もともと、教育と福祉の統一が教育実践において強調されてきた背景をみると、学校と地域生活との関係の中で、「地域における学校とは何か」という議論に含まれてきた。戦後初期であれば、当時の学校教育の指導観や子ども観は「市民としての子ども」の形成であり、なによりも子どものちからによる教育環境－社会の変革に主眼がおかれていた。「新しい中学校の手引き」（文部省）によれば「学校が地域に奉仕する」と述べているところに示されている[12]。ここでは福祉とは満た

されない要求＝福祉ニードをもつ対象への働きかけをさすというより、奉仕活動への一方的な同一行動が強調され、学校を含む地域と福祉教育との「統合」のなかで、公共の福祉への奉仕者としての資質形成が先行する。しかしながら、自らも含めた社会環境を整えることと「学校と地域のきずな」として、地域福祉教育の展開がその基礎になっていたと考える「芽」がある。

(2)生活指導実践の総括視点から

さらに、生活指導における福祉的機能はより構造的な問題をはらんでいる。この論争の一連の議論の展開に関わって、戦後生活指導研究者の宮坂哲文は、留岡への批判として「現場の実践家と批評家、学者とのはるかな距離に対する悲しみ」[13]と述べ、民衆知と学問知との対立を実践家と研究者との対立から論じている。筆者の見解でいうならば2つの知の関係から民衆知のもつ人間的要求に踏み込むべきであったと思われるが、宮坂は最後に「実践者の側からの、いわば下からの生活教育と、教育政策論的ないわば上からの生活教育との組織的結合や、理論と実践の相即的な発展を可能とする生活教育というものは、戦後の教育史のなかではじめて辿られることとなったといえよう」[14]と総括を加えている。

これは生活指導が人間の「最低限度を保障されざる生活の種々の原因」に着目した上での社会変革をめざす際、敗戦後の社会情勢（社会事業や児童福祉施策を含めて）へのテーマの立て方に関わるものである。戦前の生活指導実践の展開の中で、この「最低限度を保障されざる生活」への理解は当時の国家統制による学校の組織化に取り込まれることによって成し得なかった。そして綴方教育の中で「意識づくり」論として成り得た生活指導の存在に正当性を付与した。このことについて、竹内常一は、「宮坂は、生活綴方の生活指導の内実を自由意志ないしは人間的要求にもとづく社会改造とみなし、この文脈において生活訓練、集団教育をとらえることによって、それらを急進的な教育による社会改造論に組みかえようとしたのではないかと考えられる」という批判を展開する[15]。

この批判は生命主義的な綴方と生活訓練を結合する際に留岡のいう「上からの生活教育」（制度知による生活向上）と生活綴方人たちがいった「下からの生活教育」（民衆知による生活向上）とをつなぎ合わせるという課題を掘り起こしていることになる。このことは戦後生活指導運動史の総括をめぐる問題点を示唆しているだけでなく、「上から」と「下から」の問題を乗り越える論議として、生活指導と福祉教育とのつながりはこの総括に迫るものだといえる。これはまさしく生活指導実践内部の方法論的志向と公的な保障や制度に対して民衆による自治をもとに生活改変をすすめる方法論的志向とを分離して考えることによって生まれてきた問題であった。

また、竹内の批判は、綴方教育のもつ子どもの思いや感情を主意的にとらえる事による弊害をさすものであり、子どもたちの地域での生活福祉問題を社会科学的視点への展開の筋道において一定の限定した視野から解明することが宮坂においては不十分であったことに対応している。今日的に言えば、行政が抱える課題やひずみを批判するだけでなく、実践に内在する課題を行政のなかに読みとりながら相互の変化を追求する研究方法やつながりを追求する研究の必要性である。これは今日的にも引き継ぐ課題である。

(3)福祉教育の萌芽と「推進」

一方、福祉教育の立場からはどうであったのか。

教育基本法はその前文で「人類の福祉と平和」を明記し、国民としてのこうした貢献の実現を教育の力に待つとし、憲法の精神を民主的教育の基本原理に位置づける。その中で、「共同社会の福祉を増進する」際、福祉とは幸福であり、生活向上への社会的理念を教育の力によって達成しようとする方向性と個人の尊重に立った人格形成の方向性とを結合する視点をもった。したがって、日本国憲法や教育基本法にもとづく権利としての教育の実践的概念であった福祉が教育活動の過程で統一的に把握され、同時に教育の倫理的思想の凝

集ならびに市民社会形成の協同原理の基礎として一定自覚的に理解はなされてきたといえる。まさしく、子ども・青年を対象とする福祉教育と学校の教育活動の関係について、「社会事業」といったそれまでの教化・啓蒙教育から戦後民主教育の端緒の時期にあり、社会福祉の理念の実践的追求を学校教育体系の過程全体に見いだそうとする、いわば内発的な要因からの「萌芽」的時期であったと見ることができる。

そもそもこうした「萌芽」なるがゆえに未結合であった福祉と教育は、その両者をつなぐ制度の有無や担い手の職務・技術・運営上の共通認識の隔たりによって機能論的な連携においても希薄であったとみてよい[16]。ただ、新しい市民社会の形成が教育や福祉の分野のみならず国民生活の諸分野で模索された当時、社会や地域改変の論理に共通した部分での教育と福祉の連携は存在した。それは、福祉的実践力を習得することと個々人の人格形成の関係に介在する社会参加（地域参加）をめぐる連携である。

戦後の学校における教科（社会科など）や教科外の活動にその「萌芽」をみることができるのは、福祉教育が社会福祉をめぐる実践教育の出発を意味しているにすぎず、学校における人権教育や生活教育の「局面としての実態」に委ねられていたためである[17]。

では学習指導要領の告示前後までを例に取ると、福祉教育は福祉・奉仕活動（日本赤十字、募金・助け合い運動、福祉教育協力校制度を含む）との関係の中で、いかなる課題を突き出してきたのか。

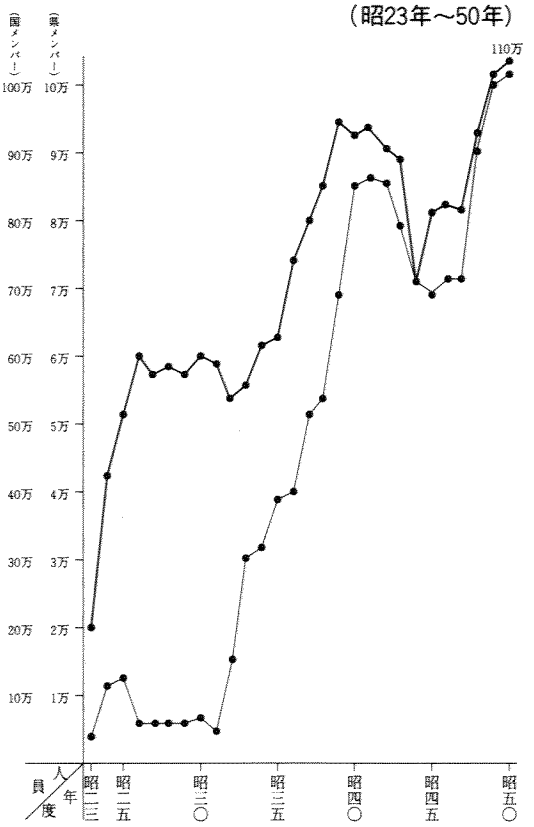
福祉教育が体系的に取り組まれはじめたのは1950年前後からであるが、その当時生活指導実践はおおむね次のようないくつかの実践が混在した状況にあった。その一つがしつけによる社会的生活習慣の定着を目的としたもの。そして２つめにガイダンスによる個人的及び集団的な問題の心理的治療を目的としたもの。３つめに、特別教育活動による自主的で社会的な生活態度と生活技術の習慣を目的としたもの。４つめに、学級づくり・仲間づくりによる集団指導による現実生活の中での生き方の指導といわれるもの。そして５つめに、集団主義的指導による規律と組織の中での変革的な人間形成を目的としたものである。

とくに、福祉教育は３つめのタイプに随伴して展開する。その点でもっとも特徴的な状況でいうと、「自由研究」から特別教育活動への経過は、やや全国での画一的な活動を押し進めるだけでなくそれまでの学校や学校地区での福祉教育（活動）の時間的余裕を奪い、全国的にひろがりつつあった「福祉教育推進校」を減少させるなどの変化を及ぼした。それを数値で示したものが以下の表である[18]。

1957年（昭和32年）と1973年（昭和48年）に大きく「推進校」が減少しているのは端的にその実態を示している。

表１　J・R・C全国メンバー数と福島県メンバー数

（昭23年～50年）



２．地域変貌と生活向上の矛盾にみる現代的課題

(1)都市化社会への対応

次に現代的な課題について明らかにしておく。今日、福祉教育への研究視角としてボランティ

ア活動がその主たる対象となっている。ボランティア活動がいかなる役割と任務を帯びているのかを理解していくときに、さまざまなボランティア活動の社会的生成とその変容過程をひろく生活問題の諸領域と結びつけ、社会の生活構造的文脈のなかでボランティア活動が果している役割と機能を分析していく必要がある。

高度経済成長以降、社会の「ひずみ」として生まれてきた公害問題や福祉問題に対する施策は、成長期にあったような財政的裏づけをすでに失っており、「福祉の見直し」論を正当化するばかりか安上がりの福祉施策の多様化に見られる受益者負担の風潮をあらわしている。現代社会のボランティア活動は、低成長期の産業構造の改革を背景にして、つまり1970年代前半のオイルショックによる財政の硬直化と福祉見直し論にいきつくことになる。「福祉ニード」に対する行政施策の限界、都市化に象徴される社会的病理に深化、共同社会の崩壊を通じ、逆に民間責任と住民の社会参加の必要性が認識されていった。こうした視野が学習の対象として系統的に深めることを目的としていった。

他方、ボランティア活動の分野は、80年代以降、飛躍的に拡張する様相をあらわしてきている。社会福祉分野や教育分野はもとより、文化、スポーツ・レクレーション、学術研究、海外からの難民や移住者への国際理解・国際交流、国際協力、人権擁護、自然環境・保護、ホスピスや自立生活援助、在宅介護者への保健・健康、医療、まちづくりといった地域振興など、ネットワーク型発展の形態をとりながら拡大の状況にある。他方、都市化問題から見ると、急速な都市化の進展とボランティア活動に取り組む自発的グループの増加は密接な相互関係にある。つまり、都市化の歪みが公的保障の遅れを助長し、自発的なボランティア活動をますます必要にしたきた関係がある。こうしたボランティア活動の取り組み領域拡大はおのずとボランティア概念の拡張を生み出すといえる。

ところが、その際、福祉教育と学校教育を切り結ぶ可能性を探ろうとすると、従来結びついてこなかった諸領域の結合がいくつかの接点を持ちうるという期待もある。その1つが、福祉教育実践において学校生活では感じとれなかった新しい世界を他者との関係の内につくりだすような教育方法論を可能にすること。2つめには、学校における福祉教育は学校という集団的活動によって参加することが避けられない（個人の拒否の困難さ）が、福祉的機能をゆがめないためにも、ボランティア活動を学校と教育の機能だけではない多角的な把握を必要としたことがあげられる。3つめは、学校の中に埋もれていた子どもたちの自発的な諸活動をボランティアとして国家が吸い上げようとしている点に考慮しつつも、福祉教育が、子ども・青年の自立と成長に対する学校の主体的条件を明確にする課題（実践）を発見するのではないかということである。

表2　ボランティア活動の中長期的な振興方策について（意見具申の概要）

（平成5年7月29日　中央社会福祉審議会・地域福祉専門分科会）

ボランティアへの関心の高まり

○ 国民の意識の変化と多様化 ⇒ 心の豊かさ、自己実現、社会参加
○ 企業、労働団体等 民間非営利団体 ⇒ 福祉活動、社会貢献への関心の高まり

⇩

ボランティア活動の意義や同期の変化

慈善、奉仕の心 ⇒ 自分たちの地域で何か役に立ちたい
自分たちの地域を福祉コミュニティとして守り育てたい（共生・互酬性）

21世紀の目指すべき社会は
参加型福祉社会
－参加の場は地域社会、福祉コミュニティの形成－

ボランティア活動振興に向けての基本的考え方

① いつでも
② どこでも
③ 誰でも
④ 気軽に
⑤ 楽しく

参加できるようにするための本格的な枠組みづくり
⇒ 現に活動したい人（国民4人に1人）が活動できる基盤づくり

現在は、30人に1人の国民が活動 ⇒ 2000年には4人に1人を目標
（長期的には、国民の過半数の参加が目標）

⇩

7つの重点課題

	【具体例】
① 福祉教育、啓発、社会的評価の確立	・幼少期からの福祉教育 ・ボランティア活動推進会議
② 活動参加プログラムの開発普及	・時間、活動方法別のプログラム ・高齢者・障害者用のプログラム
③ ネットワーク体制の整備とこれを支える推進者の育成	・ボランティアセンター ・アドバイザー（30万人規模を目標） ・コーディネーター（3万人規模を目標）
④ 企業・労働組合の社会貢献活動	・多様な活動メニュー
⑤ 住民参加型サービスの振興	・ボランティア休暇・休職制度 ・地域福祉基金の活用による支援
⑥ 社会福祉協議会等の役割	・運営ノウハウの研修・経験交流 ・ボランティア活動推進の拠点
⑦ 活動基盤の整備と支援	・体制整備と職員の意識啓発 ・地域福祉基金・共同募金 ・ボランティア基金

ただ、生活指導（地域生活指導）がねらいとする実践に対して、こうした概念の拡大は子ども・青年との接点を考えていく際に１つの落とし穴をもっている点に気づかねばならない。それは今日の都市化社会のゆがみが「多様できめ細かなボランティア活動」を生み出さねばならないという問題を隠蔽しているという、産業構造や消費構造の資本主義的改革を補完しようとする民間責任型社会参加がまさにこれにあたる。表２（前頁）はその振興方策の概要である[19]。

このことは、新自由主義的風潮と地域生活指導との関わりの中で問われるものであり、これからの地域と学校との絡みに微妙な影を落とすものである。福祉の拓かれ方が企業社会のゆがみによって生じてきているという認識にたつことによって、この歪みと教育の関わり方も顕在化する。

(2)社会福祉概念の転換との関係

もう１つ現代的課題を浮き上がらせるものに、社会福祉概念の「地域福祉」化との関係である。ここでは、こうした社会動向とのすりあわせから社会福祉概念の近年の転換的動向を分析しつつ考えてみる。

地域の変容や家族概念の転換など80年代以降の日本の諸状況から見て、社会福祉の概念そのものもいくつかの動向を示している。まず、これまでの選別的救済的な福祉から普遍的な福祉への転換である。２つめは、施設主義から地域主義への移行である。３つめは、受動的な措置としての福祉から当事者の主体的でかつ選別的な利用を主体とする福祉への転換。４つめは公的行政サービスの画一的な性格から行使協同による多元的なサービスの供給。５つめは、中央集権的福祉から地方分権的福祉への動向である。

これらは「地域福祉」がこれまでの地域共同体での無自覚に「自然」的におこなってきたものをより効率的に押し進めていく視野をもちながら、こまかなニーズに対応する社会資源の整備に社会福祉の重点が置かれている。

こうした動向に絞って教育と福祉のつながりを見ると、学校のスリム化や社会体育の推進と子ども・青年への福祉を営む中間的位置の存在に対し観念的に追求する問題が生じる。この中間的位置の存在とは行政サービスの行き届かないところを補完するようなものではなく、何らかのたのものを創るボランティアという視点が必要になる。車いすで介護を必要とする場合、すでに介護を必要とする（介護者がつく）行為そのものが階段や建物、道路の段差によってなされなければならないのであって、こうした障壁が障害（者）を生み出している。ボランティアを養成したり組織を作ることが先行する今日的状況にあって、こうした障害環境への転換を迫る行為に乗り出していく人々を育てるといった考え方が必要になろう。

こうした観点から教育と福祉の実際的なつながりを見ると、これらは教育と福祉をめぐる縦割り行政による弊害や教師・専門職養成段階から実践（業務）活動段階を通じて交流や連携が希薄であるなどの「壁」にもよるが、大きくは社会的存在としての子ども観の相違に論点があると考えられる。つまり「通常」と「特殊」という枠組みである。ここには次の２つの発想の対立がある。

その１つが「福祉ニーズ」対象者を社会から「分離」して全体社会の秩序と安全を維持していくという発想である。もう１つが分離せずに受容しつつ社会全体の福祉水準を高めていこうとする発想である。これは福祉をめぐる人々の地域（生活圏）の分離となって教育と福祉の統一の妨げとなっている。

このことは、今日の「子どもの権利条約」が教育現場に根づきにくい一因とも考えられるが、子どもの権利を擁護するための保護としての福祉的機能が学校内部に衰退しているとみる以上に、学校と地域や家庭とのつながりの中に要求される福祉的機能の衰退がみられる。地域・家庭と学校との分離の過程、地域の教育力の低下の実態もこうした視点から見直す必要があるのではないか。現に学校５日制が「学力保障」なる塾通いとボランティアの励行を促進する動向も見られる。

(3)「福祉的機能」の再生に関わる4つの視点

以上、述べてきた歴史的課題と現代的課題を通じて学校の福祉的機能の発展を次のようにおさえておきたい。

第1に、大人、子ども、青年をとりまく生活破壊の進行に抗して人間としての生存条件（生存権）の保障と確立をねらいとすること。

第2に、学校が子ども・青年の生活の場（居場所）として成り立ちうること。

第3に、生活環境・生活条件の保障と人格形成の弁証法的統一の観点になった福祉。

第4に学校の生活福祉を地域福祉と結びつけて発展させていく展望をもつこと。

これらは学校における福祉が教育目的に従属した福祉であったり、教育的な福祉であっても教科授業に従属した福祉ではないことが前提になると考える。子ども・青年をめぐる「反福祉的状況」に対してかれらの福祉を学校として配慮する立場性が希薄な中で、とりわけ生活福祉については、養護・養育を主たる目的とする機関に委ねる傾向があり、家庭や地域社会が負う任務であると考えられる場合が少なくない。しかしながら学校が子どもの生活福祉の場となることを免除されるものではない。近代学校の成り立ちをさかのぼるまでもなく、また、今日の家庭や地域社会の教育要求に照らし合わせるまでもなく、学校は地域住民の協同の関心によって形成された機関（センター）であることを軸に学校教育の再編が必要となる。外発的な問題要因によって把握されてきたことによる機能の潜在化をいかに内発的な組み替えによって顕在化し自覚化するのか。これは国民的な協同の要求と知見によって明らかにすべき課題である。つまり、「施される」「やってもらえるものが福祉である」という意識構造の転換が重要になる。

Ⅳ．社会参加とボランティア活動の今日的展開

1．ボランティアの特徴

(1)自発性・連帯性・無償制の拡張

これからのボランティア活動は社会参加としてのボランティアと関係性としてのボランティアの2面性を教育指導の過程でいかに統一するかに関わってくると思われる。これらのもつ福祉的機能から生活指導実践の課題について考えてみたい。

今日、ボランティア活動をめぐって克服すべき点は大きく2つある。

① 「施し」や「哀れみ・同情」のレベルとは異なる「善意」を基盤におきながらも、社会科学的な認識の希薄な社会奉仕型活動をいかにつくりかえていくのか。

② 人権・権利保障に向けて行政責任の追求のための問題提起を中心とする社会運動型活動をいかに個人の諸要求の実現レベルにもってくるのか。

そしてこうした性格のものが二極分解して存在していることへの解明であろう。

従来、ボランティア活動の特質を指し示すものとして何があげられてきたのか。

福祉教育の基本的視野からみて、ボランティア活動はそのもっとも中核的な実践であり、幅広い活動の位置を占めるものである。福祉教育実践を論じるとき、ボランティア活動はすでに述べたように、子ども・青年に「福祉ニード」への着目を基本的価値として育てる重要な人間的活動の場である。ボランティア活動とは一般に、「自由な意志による自発性に支えられた実践行為そのものであり、福祉社会づくりに積極的に取り組んでいく意図的、計画的な日常活動」であり「いわば市民意識を基底にすえながら、地域社会づくりに向けて、より住みやすい明るい生活を、相互に連帯しながら築きあげていく絶え間ない活動」[20]と定義されている。

さてこれまで一般に、ボランティアの定義は、その自発性と連帯性、そして無償性という特性によって表現することが多い[21]。

自発性とは、自己の要求を他者にもおこなう積極的な倫理観に立つものである。他者の利益のために自己の行為を選択する自主的な意志と自発的な行為であり、強制される行為であったり、不可避的なできごとではない。連帯性とは、連帯的相互性の原理にもとづくものであり、その活動を通

じて自己志向が他者志向に変革され、自己と他者を「共存する関係性」においてとらえていくことができるようになるひとびとの成長を期待し、かつその過程を大切にする行為である。無償性とは、原理的には内発的な意志や自由な行動内容が物質的数量的な尺度で換算されることなく報酬を期待しないことである。これはすでに奉仕の精神と呼ぶよりも、市民的義務として位置づけられるべきものである。無償性とはあくまでも、今日の善意の還元を明日に期待する「反対給付」を想定した行為ではない。

ところが、こうした特性の上に成り立つボランティアにも以下のような問題性がある。それは、社会志向から生じるもので、自己のボランティア活動が現在の福祉行政や公的扶助の後進性を温存しているのではないかという疑問。そして、2つめが福祉見直し論や福祉切り捨て行政への「安上がり行政」に加担しているのではないかという疑問である。3つめにはボランティア活動を通じて獲得しているものが、自分自身の人間形成や精神的成長の目的となり、対象となる相手を自己啓発の手段にしていないかという自己志向への反省である。これらは教育におけるボランティア活動の実践的な問題提起として重要であろう。

(2)先駆性・共同性・提言性・改革性への志向

しかし今日、これらに合わせて、先駆性、共同性、提言性、改革性が付加ないし統合しつつある。

先駆性については、80年代以降、ボランティアの本質は生涯学習審議会の「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策（答申）」が述べるように、「ボランティア活動は、個人の自由意志に基づき、その技能や時間等を進んで提供し、社会に貢献することであり、ボランティア活動の基本的理念は、自発（自由意志）性、無償（無給）性、公共（公益）性、先駆（開発・発展）性、にあるとする考えが一般的である」[22]とする動向に示されたものであり、この発端は生涯学習とボランティア活動の関係に見ることができる[23]。

以上のことから、ボランティアの特性を根拠づけるものには明らかに個人や集団の生活や意識を規定している経済社会のメカニズムが浸透しており、マイナスの作用が見えかくれしている。すなわち、後に詳しく述べるが、ボランティア活動がその実践主体である者の自己決定能力や自己組織能力、自己選択能力を明確に保障していないからである。とはいえ、ボランティア活動からボランティア学習に転換するにはこうした諸能力を再生する認識形成の場が設定できるかもしれない。ボランティアの概念定義を支える要因の変化がこうした定義を生み出しているといってよい。

次に共同性の視点は、社会福祉の実践をその問題に即して、国家や自治体が直接引き受けるのではなく、自由で自主的な意思をもっている民間団体や個人がおこなう方がよいとされる。そうすると、こうした考えを支える要素は、自発性、連帯性、無償性の3つだけをもとに固定できない。ここでは、公私の問題を根本から問い直す必要がある。教育の中では公私を教えることがある。公私共同を実現する課題でもある。例えば地域社会の「福祉ニード」に対してみずから積極的に応じていこうとする先進的な役割や公的面での行政制度の不備や問題点を指摘しつつ、改正に関わる、補完的な役割や、行政施策や行政関係機関と地域の人々とを切り結んでいく理解者や協力者との架け橋的な役割をもつことが挙げられる。これらは、福祉教育が地域福祉を基盤としながらすすめていくための見通しの上にある。それが公的な資源なのかあるいは私的な資源なのかによる区別を問いながらも、双方の独自な役割分担を意識した公私共同をめざすものである。より共同性に分け入ってみると個人の社会福祉的問題をいかに社会的な問題として、つまり社会的文脈から課題を他者と共有化するのか。こういった意味で共同性が問われる。後の提言性や改革性とはこれらの延長線上に成立する特徴である。

V.「参加としてのボランティア」

1.「阪神淡路大震災」の中での事例から

(1)都市災害への着目

子どもたちの社会(地域)参加や人権教育・学習の視点から注目すべき諸課題が浮かび上がってきている。これらはいずれも子ども・青年をめぐる現実の人間関係や社会関係の中で彼らがどう生活の主体者として生きるのかを問うことに合致する。

近年の子ども・青年の福祉活動・ボランティア活動から以下のような状況が報告されている。

震災当時、報道機関などによって「ライフラインの切断」といった表現が多数おこなわれた。しかし、現実に切れたのは水道やガス、電気といった生活物資としての生命ラインであって、人と人との結びつきという生活ラインはより高まったと言われる。しかも、顕在化したのは都市災害としての特徴とボランティア活動との関係であった。

ここで無償の社会奉仕活動というよりも社会参加の観点から問い直すことができる。

都市の震災被害者は必ずしも社会的弱者ではなくボランティアと被災者との関係が相互理解においてなされるものである。当初「なにかしなければ」と勇んで駆けつけたボランティアが直面した課題がある。それは「対等な関係において自分ができることとは何かを考える」行動である。援助者から被災者への一方的な援助の関係が問い直されたといえる。しかも、時間や体力、人でを供給すること以上に、他者への理解と創意が必要であることに気づいていった。このことについて野田は「ボランティアが自分の創意で被災者に近づき、心の交流をしていくことこそが災害時ボランティアの精神である」[24]と述べている。

同時に精神＝理念のみならず、危機に強いのはシステムやマニュアルではなくそれをささえる人々の援助文化であるとし、「対等な人間関係をもとに得られる情報と持てる資源の管理ができるだけ小集団が自生していく文化こそが、危機に有効に対応できる」[25]という興味深い指摘をしている。そして「市民参加のシステムでなく、市民が自分の生活環境を考えることを阻害しないシステムであり、被災者の悲しみや疲れとつきあいながら町づくりの意欲が湧いてくるまで待つことのできる専門家である」[26]という。こうしたスタンスには注目できる。

さて、これらからわかることは、働きかける側と働きかけられる側との溝をいかに埋めるかである。そのためにボランティアされる側をマスで理解し、される側の個別情報(人格権)を無視し、分離してしまう問題点について考える必要性がある。

(2)ボランティアに取り組む子どもの姿

では、次に震災でボランティアに携わったいくつかの子どもの「作文」から見てみる。

「(前略) 私の通っている瓦木中学校にも、1,400人を越えるたくさんの被災者が体育館や教室に避難された。そして、瓦木中学校の先生たちのボランティア活動を見て、心を動かされた。先生たちも同じように被害を受け、家の仕事が山ほどあるというのに、朝早くから、夕方遅くまで、少しでも避難されている方々がよい生活ができるようにと心がけて、一生懸命働いた。私はその姿を見て、私もがんばらなきゃ、と思い、ボランティア活動へ参加した。想像していた以上に、大変な仕事がたくさんあった。トイレ掃除に、食糧の配給、救援物資運びなどだった。食事の時間の合図をすると、被災者の方々が列を作り大勢、次から次へとならんでくる。その人たち一人ひとりに笑顔で接し、食糧と共に、心の中で勇気をあげるのだ。そしてまた、相手もそれに答えてくれるかのように、笑顔で「ありがとう」と微笑み返してくださる時、嬉しさと満足感とで心が満たされるのである。次に、大事なことを教えられたのがトイレ掃除だ。水が出ないためプールからバケツで水を何度も何度もトイレに運び、その水で洗う。決して目立つ仕事ではないが、もし誰もやらなかったらどうなるのだろうか。誰かがやるだろうではなく、自分でやるんだ、そう思う心を教えられました。このように、このボランティア活動をして、私は多くのことを学び、少し人の心をつかめることができた気がした。そして自分が何となく変わったような気がする。(後略)」

(「震災をとおして学んだこと、考えたこと、

将来に思うこと」、瓦木中学校３年生）[27]

「私らは被災者だから、なにもせんでいいという考えは変だと思う。命や家の失った人は大変だ。でも、家が助かった人とかは、何かできるのではないか、そして、こんなに全国から救済物資や気持ちが集まっているのに、私たちもがんばらなあかんとちゃうか。今が若い者の力の見せどころとちゃうか、と思いボランティアに参加しました。

このひとふんばり、勇気が、この町、この人々を救うのではないか。お年寄り一人でがんばるより、みんなで協力していく方が絶対いい。私の見た人の中に、本当に軽い荷物を持てない人がいた。私たちだったら、その荷物を持って走れるぐらいの重さ。一言、『持ってあげましょうか？』と声をかければ、そのお年寄りは、体も心も救われるのではないか。こんな時だからこそ、がんばるのが私たちの役目やと思っている。たよりないけれど、自分なりにがんばっていきたい。でも、一人やったら絶対無理やと思う。勉強も大切やけど、ボランティアも一つの勉強だと思う。こんなことは、一生に一度の経験だと思う。だからこそがんばっていきたい。」（鷹取中学校１年）[28]

こられの作文から読みとれることは以下の通りである。

① 災害への支援活動を通じてボランティアを、「～でなければならない」から「～できる」「～したい」という意識でとらえなおしていること。

② この「～できる」という意欲を基礎にして、みずからさまざまな社会的ニードをもつ人々との関係性を新たに問い直そうとする意識の高まりが認められること。

③ 福祉の現場にみずから参加し築いていくものととらえ、またその対象を社会的弱者に限定せずに子ども・青年一人一人が対象（当事者）になるという個の自立と成長に根ざした営みであるという視野に立とうとする点がある。

④ 地域での社会的活動を通じた人々との出会い、共感的他者とのふれあいによる「癒し」。

⑤ 他者から「期待される自分」「役に立っている自分」の発見を通じた自信の創出。

そして、瓦木中学校の生徒のように、日常見る教師の姿ではないボランティアの様子につき動かされている。昨日までとはまったく異なった生活・世界でありながらも、人間としての行動を教師と生徒がまさに共有する空間がある。被災者の救援施設として、学校が被災者を「収容」する施設から暖かみと共感・協同のある「生活の場」に変化した一瞬である。

2．学校での多様なボランティア活動

その他にノーマライゼーションや障害児者理解、あるいはこれまでの社会の枠組みの中で現実に抑圧されてきた人々についての理解と共同行動がある。

それは実生活の身近な出来事から地球環境・自然環境問題、地域開発問題、民族問題、人権・平和などの人類的課題の解決に結びついていこうとするものである。

こうした動きや個人の思いは、奉仕としての福祉から事実としての福祉への転換を目的とする。しかも、福祉が「日常の教育の営みにおける潜在的教材の宝庫」（一番ヶ瀬康子）となり、生活の主体的改善のなかで深められることをあらわしている。

「福祉の見直し」論や今日の日本型福祉の矛盾から考えると、「福祉」自体のあり方を日常生活の中で問い、逆に社会福祉問題の所在を認識するという過程（学習）が重要であり、そのことがこうした生活の主権者からの追求、つまり学習者自身の日常生活における福祉問題の発見を基とした問題認識やその教育方法を確立することにつながる。子どもたちをとりまく地域生活そのものが、矮小化され、抽象化、隠蔽化されるとそれだけ教育もまたその可能性を大きく阻まれてしまう。

教育は地域性や同一学年単位を強調することによって限定をもつ。しかし、福祉はエリアをこえたコミュニティを基盤におこなわれる。これが個人の閉鎖的な視野をおのずから解放する。

正しいボランティアを導入することの意味ー権

力関係にとらわれない「自－他」関係であり、対等な関係であることを明示している。

なお、もう１つ心のケアの問題が浮かび上がってくると思われるが別の機会に論じることにしたい。

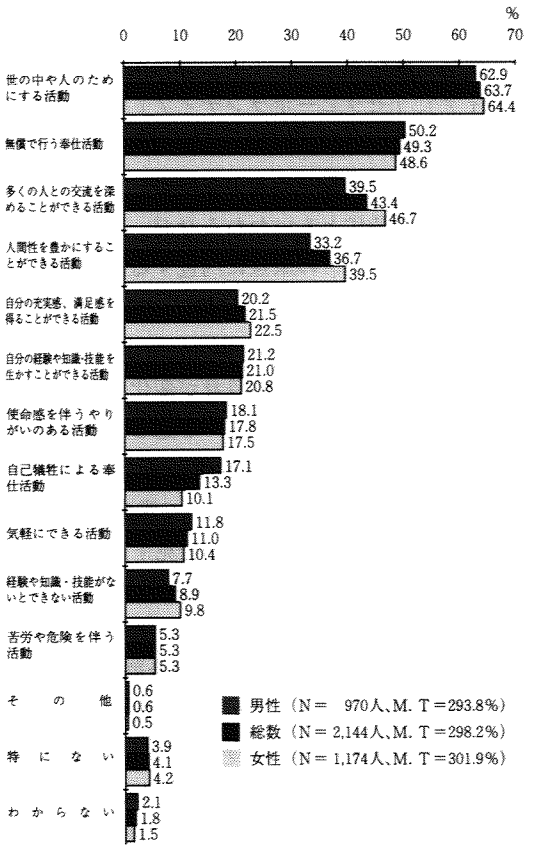
３．社会福祉問題への新たな関心

このような動向は決して特異な事例ではなく、例えば、子ども・青年、成人を対象にしたボランティア活動の実態を示す総理府「生涯学習とボランティア活動に関する世論調査」[29]の結果からも見ることができる。

この調査は生涯学習とボランティア活動に関する国民の意識を調査し今後の施策の参考にしようとする目でおこなわれたもので、全国15歳以上者3,000人を層化２段階無作為抽出法によって1994年に実施された。

表３　ボランティア活動に対するイメージ

（複数回答）



左の表（表３）にみられるように、「世の中や人のためにする活動」「無償で行う奉仕活動」が従前通り多い数を示しているが、「多くの人と交流を深めることができる活動」「人間性を豊かにすることができる活動」が目立つ。女性のポイントが総数、男性とくらべて高いことが特徴だといえる。その点で、男性が「使命感を伴うやりがいのある活動」「自己犠牲による奉仕活動」に他と比べて多く女性の活動のしなやかさの由縁を示している。これは現代人の新たなライフスタイルの志向として合致する。

また、年齢別に見た今後の参加意向については次の表（表４）である。15歳から19歳の層と他の年代層と比較してみると母数の問題はあるが、男性女性ともに「機会があれば参加してみたい」が多く、職業別に見ても「学生」が最も多い。「ぜひ参加してみたい」では決して高いパーセンテージを示しているといえないが、活動機会に接したいという気持ちには積極性が感じられる。

表４　ボランティア活動への今後の参加意向

	該当者数	参加してみたい（小計）	ぜひ参加してみたい	機会があれば参加してみたい	参加してみたいとは思わない	わからない
	人	%	%	%	%	%
総数	2,144	57.5	7.6	49.9	35.2	7.3
（性・年齢）						
（男性）						
15～19歳	100	62.0	3.0	59.0	29.0	9.0
20～29歳	117	42.7	2.6	40.2	52.1	5.1
30～39歳	125	60.0	4.0	56.0	28.8	11.2
40～49歳	180	62.2	7.2	55.0	32.8	5.0
50～59歳	173	56.6	9.8	46.8	34.7	8.7
60歳以上	275	49.5	9.1	40.4	45.8	4.7
（女性）						
15～19歳	83	72.3	8.4	63.9	21.7	6.0
20～29歳	148	61.5	7.4	54.1	26.4	12.2
30～39歳	218	64.2	5.5	58.7	26.6	9.2
40～49歳	260	68.1	10.4	57.7	25.0	6.9
50～59歳	233	61.8	9.4	52.4	31.8	6.4
60歳以上	232	37.9	8.2	29.7	56.0	6.0
（職業）						
自営業主	255	54.9	9.4	45.5	39.2	5.9
家族従業者	155	61.9	7.1	54.8	32.9	5.2
被傭者（小計）	869	59.6	7.7	51.9	32.1	8.3
管理・専門・事務所	433	69.3	8.8	60.5	23.6	7.2
労務職	436	50.0	6.7	43.3	40.6	9.4
主婦	460	57.2	8.7	48.5	35.0	7.8
学生	193	69.4	4.7	64.8	22.8	7.8
その他の無職	212	38.7	6.1	32.5	56.6	4.7
（ボランティア活動への参加経験の有無）						
したことがある（小計）	646	83.0	20.9	62.1	13.2	3.9
現在している	212	94.3	50.0	44.3	4.7	0.9
過去にしたことがある	434	77.4	6.7	70.7	17.3	5.3
これまでにしたことはない	1,479	47.0	2.0	45.0	44.9	8.1

その他の調査[30]からも、「活動のきっかけ」では、「社会に何か役立ちたい」、次に「自分の勉強

になる」、「余暇を有意義に使いたい」と、「余暇活動」の項目がただ上位にあるだけでなく、前2者との関係からすると、暇があるからボランティア活動をしているのではなく、活動のために余暇を利用する実態がある。「ボランティア活動をして良かった点」では「福祉の理解が深まった」「友人を得ることができた」「思いやりの心が深まった」の順に、日常つきあうことのない人との出会いが特筆されるべき事柄となっている。こうした現実を次に「もう1つのボランティア活動」としてとらえてみたい。

Ⅵ.「関係性としてのボランティア」への展開

1．オルタナティブな社会への実践主体に

このように新しい参加論の台頭は新しいボランティア活動から発せられているといってよい。そしてこの活動がオルタナティブな社会への窓口となる。類型化にみると次のような4つがあげられる。

援助ボランティア：

同じ悩みを持つ人々の活動がネットワーク化していくことに見られる。こうしたつながり型ともいえる状態は、ある個人がなんらかの切実さをもって問題にかかわり、他者とつながりをみつけようと活動するなかで価値を発見していこうとするものである。つまり、他者の問題を自己のものにひきつけていく活動である。これは、都市化のなかでこれまで見えなかった地域集団の力であり、こうした取り組みの中で再生しているところに注目できる。

おすそわけボランティア：

自分自身の問題からはじまりそれと同じ問題を抱えた者と共同して対処していきながらその過程で獲得した問題処理の方法を他者に「お裾分けする」もの。これが近年最も増加している。

セラピーボランティア：

自己のためと他者のためを統一した自己治療をさす。例えば実践的には、非行少年が老人ホームで奉仕する取り組みを通じて更正していくものはかつてからある。この取り組みはより積極的に、中学生が独居老人に協力家庭として委託し、これまで活動の対象者であった人が活動者に転換するものにも発展している。これはボランティアの一方方向性を組みかえていこうとする取り組みである。(自発性とは個人本位のものではなく、相互志向性をもち、それ自身、集団的共同的なものである。)

有償ボランティア：

近年のボランティア活動は進路問題や生き方、働き方などと関わって来るのではないだろうか。ビジネスそのものがボランティアと一体化しているものである。本来の業務を持ちながらその接点で生まれたニーズに対応していくものなど、社会事業への参加が有給として制度化しておこなわれている。その1例として、農協女性部や生協の福祉活動の拡がりには目をみはるものがある。

これら「援助ボランティア」、「おすそわけボランティア」、「セラピーボランティア」は、相互に担い手や対象にもなる関係は、相互自立という視点がボランティア観そのものを変更しようとしている。共生の時代ともいわれる今日、「共に生きる」をボランティアの原点に内包する傾向が生まれてきている。

こうした実態から見ると、ボランタリーアクションを成立させるための要件自身が変化しているといえる。特定のライフスタイルを通じて無自覚の内につくりあげられる「規範性」とは異なり、「出会い」による相互行為によって構成される潜在的な可能性から自己の存在を発見する。これはボランティア活動のみが有する組織原理ではない。ある高校生は「ただ一口にボランティアといっても、たんに奉仕活動という意味と社会福祉をイメージした意味があります。だから、無償の奉仕活動であるという意味では、僕のやっている生徒会活動もボランティアの一種じゃないかと、ふと思います。そこでは学年や学校を越えた同世代の仲間

とふれあい、勉強や友だちのことなど、いっぱい考えることができます」と述べている。これは愛知の高校生フェスティバルに取り組んできた高校生の言葉である。

要するに「関係性としてのボランティア」とは「創るボランティア」であり、ボランティア活動を組織したり活用することではない。

2．ボランタリーアクションと学校参加

こうした「関係性としてのボランティア」を教育実践のレベルに置き換えるためにどのような視点や工夫が必要になるのか。まず、そのまえに、このボランタリーアクションについて論じておく。

佐藤慶幸はボランタリーアクションの内包と外延として次の視点を示している。

「自律的であること」、「権力志向的ではないこと」、「職業的ではないこと」、「非交換的でないこと」、「非日常的であること」、「一時的・間欠的であること」[31]。

佐藤はT・パーソンズの社会システム論が非ボランタリーアクション（生存欲求や経済的欲求など）によって構成されていることを指摘し、ボランタリーアクションが非ボランタリーアクションから自律し、「人々が社会システムにおける地位－役割関係から自由な立場で行動できる世界」[32]であるという。

では、この問題を子ども・青年の参加権と学習権との関係からとらえるとどうなるのか。これらのボランティアの状況を学校教育（教育的働きかけ）の立場から整理してみると次のようなことが権利行使の基礎につながると思われる。

① 個人の行動として自律的であること。

このことは、既存の諸制度や学校という制度から拘束をうけないで、そこから自由な立場で意志決定し行動しうるものであること。

② 評価を意識したり権力志向的ではないこと。

なんらかの権力のあり方を批判することはあっても、自ら権力的立場を求めないものであること。

③ 非日常的であること（任意性）。

慣れ親しんだ自分の日常的生活より一歩踏みだす動機づけにもとづいての行為であること。日常的生活が子ども・青年にとっては継続的であると考えると、ボランティア活動は日常的生活のなかで一定の時間を一時的に割く行為である。日常と非日常の「間」にある「不連続」のなかにひらかれた思考が生まれる。

この③につけ加えていうと、いま、子ども・青年にとっていえることは、当然である世界から一歩踏み出すことによって、新しい世界を他者との関係のうちに創り出していく必要性である。一歩踏み出すことによって獲得される世界がボランティアの世界であるといえる。すなわち、制度化された日常世界のなかでみずから新しいものを創り出す世界である。学校教育はこうした「一歩を踏み出す」契機を支援する役割をもっている。

こうした役割は学校教育での福祉教育のすすめ方を修正していくと思われる。現に存在している子どもたちの間ではじまった社会参加の多様な活動をさまざまな角度から分析し、子どもたちが編み出した活動の手法を抽出し、教師の指導力量の修正や目標を再検討していくものになる。では、学校での枠をはずした取り組みを勇気を持ってやっていく根拠を生み出すものが「関係性」であり、その前提は対等であることということである。

3．日常生活への「ひろがり」

学校教育においては、日常の行為を「ひらくこと」で公共的な活動を進めていくことができるのではないか。これを前提にして、「関係性としてのボランティア」が芽をだす。

自己選択と自己実現の統一を志向する参加民主主義論において、現代社会の規範性にもとづかない関係性を自覚する主体形成の問題と、働きかける側と働きかけられる側との自己決定への対等な参加（当事者の論理の保障）の問題が論じられている。伊藤周平によれば、「参加とはあくまでも地域住民による福祉援助活動やサービス供給活動への参加、もしくは、ボランティア活動への参加の意味であり、(中略)サービスの利用者である福祉クライエントの側からのサービス供給過程や決

定過程への参加という視点を欠落している」[33]。

その際、市民社会でのボランティア活動論の教訓から、２つの観点を挙げておきたい。

その１つが福祉への参加の自己創出をいかに集団の自治を通じて展開するのかという観点である。参加には運動、参画、活動の３つがある。

それぞれをみてみると、運動としての参加は政治的に否定的であり、要求的対決的な性格をもつものである。参画とは政治的であるが同時に自治に対しては肯定的ないし協力的に自治を指向するものである。活動は日常性を指向するものだけに非政治的であるが、制度に対しては肯定的であるもの、そうではなく活動そのものの自由を重んじるがゆえに制度に対して否定的なものというように多様な形態がある。地域民主主義の創造とはこの３つの形態を相互に関連づけていくなかで創造可能だと考える。問題はここでの当事者のスタンス（認識）をどう育てるかである。

もう１つが管理社会をいかに抑制するのかという観点である。

教育のみに限らず、福祉や医療などの分野でも専門化が進行している。ノーマライゼーションは、対象者を選別し、同質の者だけを集めて働きかけようとする傾向に歯止めをかける思想である。治療の過程ではその必要があるが、今後長期にわたる生活の場となるときには問題が出てくる。処遇のための処遇が横行し手段化する傾向がある。また、地域の人々を立ち入らせない閉鎖隔離が生じる。

以上のことから現状において、社会参加とは、さまざまな専門化や管理化への人間的働きかけを取り戻す意義をもつといえる。同質化に対して市民（子ども・青年）が持つ異質性を持ち込むことであり、閉鎖、隔離化に対して地域性を持ち込むことでもある。また、手段化、操作化に対して当事者が批判・提言（異議申し立て）・弁護を持ち込むことである。

子ども・青年にとってこうした「持ち込み」は媒介者の存在なしには成立しにくい。しかしながら、参加の意義は、参加が民主主義の場となり、人権意識や連帯意識をはぐくむ。この過程のなかに、新たな生活指導の要素が秘められており、人格形成への観点をつくりあげる。

国家や制度や慣習を越えて行動する自由な精神。その自由性ゆえに共同体の困難や危機を見て、制度や組織に組み込まれた者には期待できない批判、抵抗、創造、連帯、提言といった行動を生み出すことが可能となる。

Ⅶ．地域福祉教育の創造と生活指導
ーまとめにかえて

１．地域福祉活動との連携

今後、学校教育での生活指導と福祉教育とを切り結び、相互の再生の可能性を探るためには、専門教育（教師や専門職養成）としての社会福祉教育と他世代や特別なニーズをもつ人々との共生的な学校での福祉教育、そして制度や行政、住民自治をとりまく地域福祉教育といった３者の連携が不可欠になる。

その際、例えば地域の障害児者施設やその仲間と学校教育、子ども・青年との交流を、養護施設等の福祉状況の整備・拡充に結びつけ、そのことが福祉教育の社会的基盤をより充実させていくことが可能となるように計画していく必要がある。ストリートチルドレンや第三世界の子どもたちの生活困難状況への学習から社会参加への道筋は、地球的規模でのこうした基盤整備（生活の場づくり）を視野にいれた教育活動として見ていくべきではないだろうか。

生活指導において、教育と福祉の関係は相互補完的なものではなく、子どもの内発的な発達と地域福祉社会の内発的な発展を媒介する統一体であるととらえる必要がある。

２．地域福祉教育の方法論的課題

その際、以下のような課題が残されていると思われる。

第１に、福祉への子ども・青年参加は、地域の「福祉ニード」と資源との調整をはかるためでなく、地域社会の社会関係をみずからによって改善

していこうとする目的を持つ。教育活動におけるボランティア活動を地域への住民参加（Citizen Participation）の必要性としての広義のボランティアとどう結びつけていくのか（企業社会の中で社会的役割を果たすことに鈍感となった点とのつながりをいかに再生するのか）。こうしたボランティア活動をソーシャルアクションの一過程であるcommunity Developementにいかにつなげるのか。

第2に、自発的結社論の再検討にも関わるが、ボランティア活動が個人の意志による行為であるという定義はやや実態にそぐわない状況がある。ボランティアの社会的目的を達成するために、組織的なグループを必要としたり、その活動の系統性や専門性の継続から専門家との連携、あるいは参加者間の役割の調整などが必要になってきている。その際、いかに個人の自主性とボランティア活動を支える集団の自発性との統一をはかるのか。今後、教育活動における「任意性」のもつ課題について究明する必要がある。

第3にボランティア・コーディネーターとしての教師論である。

コーディネート（Coordinate）とは、「対等にする」「同格にする」という原義をもっている。援助する立場だけでなく、援助を受ける立場からの視点もふまえて、両者の共同活動が展開されるように両者の人間関係を援助する役割が必要になる。もともと「ボランティア」という主観的な認識や行動は相手の立場を意識してはじめて客観的に有益な活動へと発展していく。教師がコーディネーターの力量をどういった実践や認識、自己分析をくぐって獲得し得るのか。

第4は、第3の課題ともかかわるが、実態としての福祉教育の領域とは別に、「福祉教育原理」の理論構築に向けた教育活動領域の検討が課題になる。現在、①社会福祉専門教育、②学校福祉教育、③地域福祉教育を構成体とする福祉教育の領域論がある。①の社会福祉専門教育は従来のsocial work educationとして馴染みのある領域であるが他の二者はそうではない。それぞれの研究・教育領域のから制約を受けている。こうした課題への解明に、今後、生活指導研究が教育と福祉のつなぎめにどういった形で位置づいていくのか。これは学校教育はもとより、生活指導自身の福祉的機能の再検討につながると思われる。その方策として、教員養成や福祉専門職養成での教育内容の交流と結合（福祉専門教養の授業化－ボランティア学習の批判的検討、あるいは児童福祉法と教育基本法との関係を講じるカリキュラムの編成と実施）が挙げられる。

注

(1)厚生省社会・援護局地域福祉課監修『参加型福祉社会をめざして』全国社会福祉協議会、1993年、P.248、所収。

(2)土井洋一「〈教育〉と社会福祉の間」『教育－誕生と終焉』（中内敏夫他編）藤原書店、1990年、P.52－53参照。

(3)全生研大会基調委員会の基調提案（80年代中盤以降のものを参照。）

(4)城丸章夫『集団主義と教科外活動』明治図書1962年、『城丸章夫著作集』第5巻、青木書店、1993年、P.17所収

(5)児童福祉法の改訂に関わって「児童福祉」を児童家庭支援に転換する内容が盛り込まれている。

(6)全国社会福祉協議会編『学校における福祉教育ハンドブック』1994年、P.3－P.4。なお、これが示す目的は以下の通りであるが、すでに存在する福祉理念や福祉的社会資源への適応とそこで必要な実践力や能力に止まっている。

1)憲法で規定された基本的人権を現実のものとするために、人権感覚および福祉意識を開発すること。

2)社会福祉問題の学習を通じて、それらを自らの課題および住民共通の課題として認識すること。

3)現行の社会福祉制度、活動の関心と理解を高め、それを活用する主体として福祉問題を解決する実践力を身につけること。

4)以上の実践を通じて、自らの人間形成と、

共に生きる力を養う。

こうした概念を受けて次の方策をのべている。

1)子どもから高齢者および障害者まで、すべての人々が出会いとふれあい体験を通じて、他者の立場や心情を思いやり、互いに支え会う心や態度を養うこと。

2)福祉問題を抱えた人々とのかかわりのなかで、社会福祉の理念、制度、施策の現状と問題点を学ぶとともに、福祉向上に寄与する実践力を育てること。

3)地域社会において家庭、学校、地域の連携のもと組織的、計画的、継続的に福祉活動を実践し、共に生きる福祉社会の形成主体となるように援助すること。

そもそも、福祉教育とは、『社会福祉実践基本用語辞典』によれば、「児童生徒および一般市民や、社会福祉の専門職員になることをめざして学ぶ人びとを対象として、世界人権宣言第25条や日本国憲法第25条に規定されている基本的人権が保障される社会を形成していくために、現実のさまざまな社会福祉問題にふれつつ、社会福祉制度や各種の社会資源を活用して、問題解決をはかる実践的能力を身につけることをめざして行われる意図的な働きかけをいう」（同書P.138）と述べられている。

(7)留岡清男「酪聯と酪農義塾」『教育』5－10、岩波書店、1937.10、P.60。

(8)同上書

(9)同上書

(10)佐藤広和「佐々木昂研究」『佐々木昂著作集』、無明舎出版1982, P.328

(11)『生活学校』1947年5月号、P.12－P.16 日本読書刊行会（復刻）

(12)文部省『新しい中学校の手引き』1951年、P.295

(13)宮坂哲文「生活教育の系譜」『生活教育』（籠山京編）国土社、1956年、P.33

(14)同上書

(15)竹内常一『生活指導の理論』、明治図書、1969年、P.139

(16)小川利夫『教育福祉の基本問題』勁草書房、1985年、P.154

(17)拙稿「学校における福祉教育実践編（その2）」『福島大学教育実践研究紀要』27号、1994年、P.80

(18)福島県日本赤十字協会『100年記念』P.388の資料より。

(19)厚生省主催福祉教育セミナー資料、1995年より。

(20)仲村優一他編『現代社会福祉事典』全国社会福祉協議会、1988年（改訂版）、P.439

(21)拙稿前掲、P.70

(22)前掲、厚生省社会・援護局地域福祉課監修『参加型福祉社会をめざして』P.249

(23)詳しくは拙稿前掲を参照。

(24)野田正彰『災害救援』岩波書店、1995年、P.77

(25)同上書、P.100

(26)同上書、P.165。そして次の課題を示している。

「課題達成に向けての対等な人間関係こそが、災害救援ばかりでなく、これからの産業構造の転換、創造的な知識集約的産業社会を作っていく力でもある。そのためにも、強力な危機管理やものの備蓄を主張する前に、既存の組織やシステムが何をしていたのか、観察し検証しなければならない。」（同、P.168）

また次の指摘もある。

「昨今、日本でもボランティア活動への期待や関心が集まったり、高まったりしていることの一つの底流としては、今日の職業生活というのが、その二側面のうちの、収入を得るという面が肥大化して、必要とされている社会的役割を分担するという側面が軽視あるいは無視されようとしていることへの対抗関係や危機感が強まり、広がり始めている動きがあると考えられているからである」「ボランティア活動の展開と評価」園田恭一『生活協同組合研究』1995、8 P.21）

(27)『阪神・淡路大震災と学校－教育現場からの発信』兵庫県教職員組合・兵庫教育文化研究所編、エイデル研究所、1995年、P.97－P.98

(28)『阪神大震災・かがやく笑顔ふたたび』全教西宮教職員組合、清風堂、1996年、P.79－P.80
(29)総理府・内閣総理大臣官房広報室『生涯学習とボランティア活動に関する世論調査』1993年、P.19およびP.38
(30)佐藤慶幸『アソシエーションの社会学』早稲田大学出版部、1982年、P.90
(31)同上書、P.88
(32)伊藤周平『福祉国家と市民権』法政大学出版局、1996年、P.12

：なお、本稿は1996年9月6日、日本生活指導学会第14回大会（沖縄）の課題研究「福祉と生活指導」分科会で口頭発表したものをもとに執筆した。

Practical Subject of Life Guidance and Welfare Education
－On Endogenous Development of Welfare function－

SUZUKI NOBUHIRO

Today, life guidance in the school must have a new point of view for the welfare education.

Education (teaching) and social welfare (social work) are quite different. The purposes and techniques, aims of each role are clearly distinct and bear little relationsip to each othres.

Life guidance and welfare education have much in common and it is the purpose of this paper to examine some of the obvious point of contact.

This paper compared some of the purposes and priciples of life guidance and social welfare, and reviewed some overlapping welfare function.