

小学校における福祉教育に関する一考察

佐藤 真澄

A Study of Welfare-education in elementary school

Masumi SATOH

1. はじめに

まずは本稿の主題である「福祉教育」の定義を確認しておく。最も有名な定義は1980年に全国社会福祉協議会に設置された福祉教育研究会（大橋謙策委員長）が示したものである。「憲法第13条、25条等で規定された基本的人権を前提にして成り立つ平和と民主主義社会をつくりあげるために、歴史的にも、社会的にも阻害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とおして、社会福祉制度・活動への関心と理解をすすめる、自らの人間形成をはかりつつ、社会福祉サービスを受給している人々を社会から、地域から阻害することなく、とも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われる意図的な活動である」(全社協他 1983)。つまり、福祉教育は①人権思想を基盤としている、②学習素材として社会的な問題を扱っている、③実践力の習得をめざしているという3点の特徴を持つ。そのうち、①については道徳と共通する部分が多く、②および③に福祉教育の独自性を見出すことができる。

歴史的にみても、わが国の福祉教育はそれぞれの時代の社会問題と密接に関係しており、大きく2つの潮流がある。それは、児童の健全育成を意図した流れと、地域福祉の推進を意図した流れである。児童の健全育成を意図した取組は、終戦直後に人間性の信頼の回復をめざすことから始まったとされる。校内暴力や家庭内暴力、凶悪犯罪の低年齢化、いじめ、学級崩壊や引きこもりといった社会問題が次々と顕在化していくなかで、偏差値重視の教育からの脱却をめざし福祉教育やボランティア活動が重視されるようになった。つまり、成長発達の課題達成や歪みを修正していく過程に、社会性や公共性、あるいは福祉性を身に付けることが重要であるという認識のもと、福祉教育が推進された。その流れに位置付くのが、2002年に文部科学省が示した「生きる力」を掲げた現行の学習指導要領である。新たに導入された「総合的な学習の時間」のなかにボランティア活動が扱われている。

もう1つの地域福祉の推進を意図した流れは、1960年代後半からスタートしている。高度成長や核家族化、高齢化の進展を背景に地域や家庭の機能が変化していくなかで、地域福祉活動を推進していくために住民への啓発活動が必要になり、その方法として福祉教育が重視されるようになった。その取り組みの中心となったのが社会福祉協議会である。近年では社会的孤立や社会的排除の問題が浮き彫りになり、さらには東日本大震災からの復興をめざす実践のなかで、地域住民による支え合い、住民主導型のまちづくりといった地域福祉活動が再評価されている。一方

では障害者権利条約の批准に向けた国際的な人権思想が高まるなかで、人々の多様なあり方を相互に認め合える全員参加型の「共生社会」の実現をめざす取組が各地で始まっている。このように、福祉教育は、地域課題の解決に向けた実践力の習得、すなわち地域福祉活動の担い手の育成をめざす取組として推し進められている側面もある。関連した国の動向としては、1993年の社会福祉事業法の改正により「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」が示され、さらに2000年に制定された社会福祉法第4条で、地域住民に対し「地域福祉の推進に努めなければならない」と明記された。

このように福祉教育は学校教育と社会福祉（あるいは地域福祉）という異なる領域で取り組まれてきたが、それは対立軸にあるわけではなく、相互補完的な関係にある。立石は、「学校」「地域社会」に「家庭」を加えた3者を福祉教育の担い手として挙げている（立石2006）。家庭には基本的な生活習慣の意図的・無意図的教育としてインフォーマルな「養育力」が、学校には学習指導要領に準じた体系的・組織的なフォーマルな「指導力」が、地域社会には自由意思によるノンフォーマルな「福祉力」が求められるとしている。そして、その接点部分に福祉教育の「教育力」を位置付けている（図1）。そのうえで、家族機能の低下による養育力の問題、地域連帯感の希薄化による福祉力の問題を挙げ、教師へは学習指導要領を超えた発展的な指導力への期待が集まり、責務が広範になっていることを指摘している。

このように、学校教育における福祉教育は、これまで地域社会で培われてきた「福祉力」までもを取り込んだ内容が求められるわけだが、それを本当に担うことができるかは甚だ疑問がある。少なくとも教師をめざす本学の学生たちを見る限り、その力量は及ばない。そもそも核家族化の進展で高齢者との接触体験が乏しく、また地域活動が減弱化していく時代に育った彼らにとって、「福祉」を身近に感じる機会は少ない。平成9年度から始まった教育職員免許法での「介護等体験」の実施はそうした危機感に対応しようというものであるが、その成果を疑問視する意見も多い¹⁾。また、彼ら自身の小学生時代は「特殊教育」から「特別支援教育」への過渡期にあり、障害者（あるいは障害児）への関心は個人差が大きい。

将来、子どもたちに福祉を教えることを期待されている立場にある学生の「福祉力」は決して高くない、それが本研究の出発点である。彼ら自身の「福祉力」を高めることが、ひいては福祉教育の質的向上につながる。ただし、本稿は学生の「福祉力」そのものを評価するという趣旨ではない。彼らを受けてきたであろうこれまでの福祉教育を概観すること、従来の福祉教育の課題を克服しようとする先駆的な教育実践に着目することを通して、小学校における今後の福祉教育についての一考察を示すことが本稿の目的である。

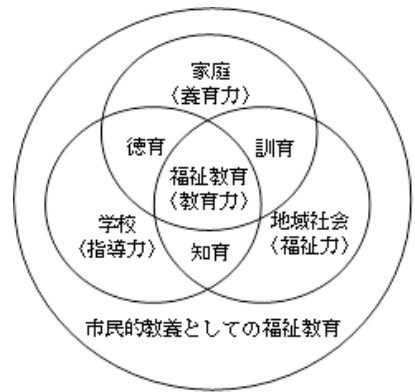


図1. 福祉教育と家庭・学校・地域社会
出典：立石宏明(2006)『福祉教育実のすすめ理論・歴史・実践』ミネルヴァ書房, 3

2. 福祉教育の領域と共通原理

1) 福祉教育の領域と本稿の射程

原田（2014a）は福祉教育を次の3領域に整理している。それは、①学校を中心とした領域（学校福祉教育）、②地域を基盤とした領域（地域福祉教育）、③社会福祉専門教育の領域（社会福祉教育）である（図2）。この図の特徴は各領域の重なり合であり、3領域が独立したものでなく、相互に関連し合っ構成されるとしている点である。たとえば①と③の接点であるaは、高校における教科「福祉」や福祉科の学習が該当する。①と②の接点であるbは、地域と連携した課外活動であり、その典型がボランティア活動等である。②と③の接点であるcには、認知症サポーター講座、市民後見人養成講座といった地域住民が参加する体系的なカリキュラムを有した福祉講座がある。このように、福祉教育の領域は極めて広範であるが、本稿においては、aおよびbを含む①の領域を扱うこととする。

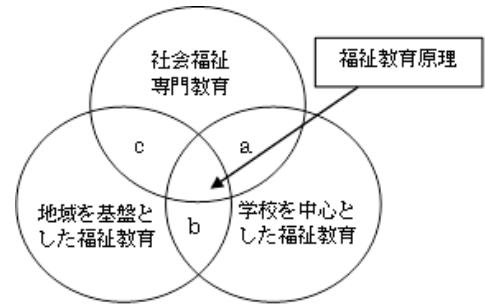


図2. 福祉教育の3領域

出典：原田正樹（2003）『福祉教育実践ハンドブック』全国社会福祉協議会,25

2) 福祉教育原理に相当する理論の整理

先原田の整理では、3領域の重なり合う中心部分を「福祉教育原理」とし、教育と社会福祉に共通した価値が相当すると述べている。そこで本稿では、福祉教育の前提となる共通価値として、「ノーマライゼーション」「ICF（国際生活機能分類）」という2つの基本的な理論を整理しておきたい。

【ノーマライゼーション】

「ノーマライゼーション」は、1950年代に北欧諸国で発祥した。ノーマライゼーションの父と称されるバンク・ミケルセンはノーマライゼーションについて「障害のある人々に、障害のない人と同じ生活条件をつくりだすこと」と簡潔に述べている。具体的には、障害者が他の人々と変わりなく、同じような家に住み、同じように学校に通い、同じように職に就き、同じように余暇を楽しむ生活をするのが当然とする考えであり、その点から「正常化」「日常化」と日本語訳された。

しかし、それではノーマライゼーションの本来の意味を十分に伝えきれないという指摘がなされ、1980年に国連が示した「国際障害者年行動計画」では、「ある社会からその構成員のいくらかの人々をしめ出すような場合、それは弱くてもろい社会である」と表現された。さらに1981年国際障害者年のスローガンとなったノーマライゼーションは「完全参加と平等」と日本語訳された。現在では、ノーマライゼーションは障害のある人々の開発ではなく、社会の側を変えていくことに力点がある、つまり、社会のあり方が変化して障害のある人をも包み込むという思想、「非排除の原則」として定着しつつある。

この点は福祉教育の原理として重要な要素を含んでいる。それは、福祉教育が最終的に目指すのは個々人の心境の変化に留まるのではなく、社会のあり方の変化だという点である。たとえば

平野（2002）は地域福祉の理念としてのノーマライゼーションはひとつの「社会開発」であると
し、「価値を低く扱われている人々に、地域社会のなかで価値ある役割を果たしたり、再び得た
りすることを手助けすることであり、その根底にあるものは、障害者の人権、価値、尊厳が他の
市民と同じであり、障害のある人々も障害のない人々も平等に生活できる社会こそがノーマルな
社会であるという哲学」だと述べている。このことは、個人の課題を社会福祉問題として捉え、
その解決をめざす実践力を重視する福祉教育の特徴に通ずる。

【ICF（国際生活機能分類）】

「ICF（国際生活機能分類）」は、ICIDH（国際障害分類）を改訂するかたちで2001年にWHO
総会で採択された。ICIDHが「障害」というマイナス面に注目していたのに対し、ICFは人が「生
きる」というプラス面に注目している点が根本的に異なる。そして、「生きる」こと全体のなか
に障害を位置付けて、「生きることの困難」として理解しようとしている。この点が「障害は誰
にとっても起こりうる身近な問題」という障害概念の普遍化につながる。

ICFは、「心身機能・構造（生命レベル）」「活動（生活レベル）」「参加（人生レベル）」という3
つのレベルで人が生きるということ捉えるという特徴を持っている。このことは、対象の全人
的理解という、福祉教育における重要な視点につながる。ICF理念に沿うとすれば、福祉とは、
単に生物としての生命の維持を目的とするものではなく、日々の生活が充実することをめざす活
動であり、誰もが社会に参加し、ともに生きていく営みである。福祉の対象への関心を人生レ
ベルまで拡大することの論拠がここにある。

また「環境因子」と「個人因子」という「背景因子」が重視されるのもICFの特徴である。
環境因子が意味するのは、「生きることの困難＝障害」は環境に大きく影響を受けるということ
である。この場合の環境因子には段差等の物的環境だけでなく、支援者や社会的な意識といった
人的環境、サービス・制度・政策などの制度的な環境も含まれる。一方の個人因子は、その人固
有の特徴、すなわち個性を意味する。このことは一人ひとりの個性を尊重するという点で、福祉
教育の特徴である人権思想と一致する。

さらにICFには、主観的次元を重視する考えがある。上田は「体験としての障害」という言
葉を用いて、障害体験を克服しようとする意識的・無意識的な努力によって、新しい個性が獲得
されることもあると述べている（上田2005）。当事者参加の福祉教育において学ぶべき視点は、
この「体験としての障害」そのものである。

3. 学校を中心とした福祉教育の歴史と方向性

1) ボランティア活動と福祉教育

福祉教育の原点には諸説あるが、戦後に限定すれば、1947年から開始された共同募金運動が
挙げられる²⁾。ただし、児童・青少年に対しては、募金活動への直接的な参加よりも、福祉につ
いての理解を深めることをめざす広報活動に力点が置かれ、教材用資料の刊行や作文コンクール
の開催、子ども自身が街頭募金に立つなどの取組がなされた。この点について杉山は、「共同募
金の理念を普及させることにとどまるのではなく、学習を通じて助け合いの精神を広めようとす
るもの」であり、福祉教育の開拓的役割を果たしたとしている（杉山2006）。このほかにも1947

年に徳島県で始まった「子供民生委員」や、1948年に復活した「青少年赤十字」の活動がある。これらはいずれも、学校と社会福祉協議会等の地域の組織団体との協働、つまり前述の分類のbの領域に相当するものがある。

その後、学校においては「福祉教育」ではなく「ボランティア活動」というキーワードが多用されている。1977年度には、国庫補助事業として「学童・生徒のボランティア活動普及事業」が開始された。これが厚生省（現・厚生労働省）による本格的な福祉教育のスタートとされ、これ以降、社会福祉協議会を通じて学校におけるボランティア活動の推進がなされた。文部省（現・文部科学省）の管轄でも、1983年青少年の社会参加促進事業を皮切りに、ボランティア活動の推進のための補助事業が多く実施された。1993年には、文部省から「高校入試の内申書におけるボランティア活動歴の積極的評価」が通達されたことで、それまで自主的な活動として取り組まれていたボランティア活動への関心が一気に高まった。ボランティア元年ともいわれる1995年の阪神・淡路大震災を経て、1996年の中央教育審議会では「ボランティア活動」の推進が教育施策として提言された。さらに1998年の「生きる力」を掲げた中央教育審議会答申では、「総合的な学習の時間」が新設され、学習指導要領にボランティア活動を積極的に取り入れる旨が示された。

ところで、学校教育におけるボランティア活動は、奉仕活動という言葉とほぼ同義に使用されている。学校教育法第31条でも、「ボランティア活動など社会奉仕体験活動」という表現が用いられており、ボランティア活動は社会奉仕活動という枠に括られている。つまり、①の学校を中心とした領域では、「福祉教育」は「ボランティア活動」を中心に進められてきた歴史があり、それは「奉仕活動」とほぼ同義として扱われてきた。奉仕活動は社会貢献をめざす活動であり、いわば「誰かのため」の活動である。

他方で、②地域を基盤とした領域では、「福祉教育」という言葉が少し違った意味合いで用いられていることに着目したい。たとえば、2013年に全国社会福祉協議会が示した報告書『社会的包摂に向けた福祉教育～共感を軸にした地域福祉の創造～』では、社会的排除や社会的包摂、生活困窮者支援といった今日的な社会福祉問題に対して必要な地域のアプローチとして、地域住民への福祉教育を位置付けている。地域住民という言葉で明らかのように、福祉教育の対象は課題を抱えた地域に暮らす人であり、「私ごと」という当事者性が強い。対象者の持つ課題を地域の課題と捉えなおし、言うなれば「自分たちのため」の活動として推進していることが地域福祉の特徴であり、その点は「奉仕活動」という言葉に欠ける要素である。

地域福祉の研究分野では、ボランティア学習と福祉教育が区分されている。2006年に刊行された『新版・地域福祉事典』では、以下のように定義している（原田2006）。ボランティア学習は、「学習者がボランティア活動を通して公共の社会の一員として社会的役割を探り、担うための社会的体験学習」である。一方、福祉教育は、「福祉課題を素材として社会福祉への理解と関心を深め、住民の主体形成を促す教育実践」である。そして、「福祉教育を通して『ともに生きる力』を育みながら一人ひとりが地域福祉を推進する力を身に付けていく、その過程にボランティア活動が位置付けられるが、福祉教育は決してボランティア養成を意図しているものではない」としている。つまり、ボランティア学習（活動）は福祉教育の方法の1つであるが、福祉教育が最終

的にめざすところは、住民の主体形成を促すことにある。

このように整理してみると、bの領域、つまり学校福祉教育と地域福祉教育の接点部分は、ボランティア活動という「方法」だけでは十分ではない。地域福祉教育から学校福祉教育に採り入れるべき要素は、自分たちの地域の課題として捉える当事者性という「志向」である。地域福祉の担い手としての主体形成が、学校福祉教育の課題のひとつであると考えられる。

2) 道徳教育と福祉教育

わが国の高齢化の進展と福祉教育との関連は既に触れたが、高齢者問題に関わる内容は道徳で多く扱われてきた。1997年に上續が発表した論文「小学校道徳副読本に見る高齢者問題」によると、出版社8社の小学校道徳副読本（全学年）を対象とした調査で、全ての出版社の、2年生から6年生までほぼ全ての学年の副読本で何らかの高齢者問題が挙げられている（上續1997）。このことから、当時の文部省が示していた道徳教育の課題「21世紀を生き抜くことのできる人間の育成」は高齢者問題と深く結びついていることがわかる。

その背景には、高齢社会を迎え今後需要が高まる福祉の担い手としての子どもたちへの期待があったとされる。たとえば、福祉教育に関する研究の第一人者である大橋は、「二十一世紀の社会の担い手になる今日の児童・生徒に求められる『国民的教養』」として、（中略）高齢化に関する学力と文化を身につけてほしいものである」と述べている（大橋1994）。阪野も「高齢化社会の進展に伴って、今日、老人問題は全ての国民の生活課題となり、（中略）わが国が21世紀を迎える超高齢社会の担い手は、現在の子供、青年たちである。かれらの老人福祉問題への関心と参加の促進が求められる」と明確に述べている（阪野1992）。つまり、1990年代における福祉教育の主な目的の一つは高齢社会の担い手の育成であり、それは道徳教育に期待されていた。

前出の論文のなかで上續は、これらの副読本の内容のまとめとして、①指導内容として「思いやり・親切」「尊敬」「感謝」「家族愛」などを指導内容に設定しているが、登場人物がとりわけ高齢者でなくともよいのではないかと考えられるものがある、②指導内容にねらいとは別に高齢者問題について学習できる内容であるにもかかわらず、それが十分に生かしていない、③社会福祉にかかわるものが取り扱われている一方で、高齢者の援助は家族によることが当然であるといった記載がみられる、④高齢者を客観的に捉え社会的弱者としての位置付けからいかに接するかという視点で取り扱われているものが多いといった点を指摘している。

つまり、障害の普遍化やストレスへの着目といったICF視点、個人の課題を地域社会の課題として捉えなおす地域福祉の視点、ひいてはノーマライゼーションの視点が扱われていない。これは道徳副読本に書かれた高齢者問題を福祉教育の教材として扱う際に留意すべき点であり、換言すれば、福祉教育の教材を高齢者問題に限定することの限界を意味する。その後、福祉教育の課題は社会的排除や人権思想といった方向へと拡大し、それに伴い、道徳副読本で扱われる福祉教育に関連する内容も広がっている。

4. 小学校における福祉教育実践の方法と課題

本章では、先行文献を参考に、小学校で実践されている福祉教育の方法と指摘されている課題

について整理する。ここで用いる「福祉教育」とは「社会福祉に関する教育」全般を指し、「生活」「家庭」等の教科、「道徳」「総合的な学習の時間」「特別活動」といった全ての領域を含むものとする。また学校の管轄で行われる学習や活動に限定し、第1章で扱った共同募金や青少年赤十字等の地域の組織・団体が主催する活動への参加については省略する。

各学校で取り組まれている実践報告を概観すると、大きく①福祉制度や対象に関する文献等によって知識面での理解を促す、②疑似体験等によって体験的に理解を促す、③当事者との交流を通して共感的な理解を促す、に分けることができる。それぞれの取組例と指摘されている課題について整理したい。

1) 福祉制度や対象に関する文献等によって知識面から理解を促す

知識面から理解を促す教育は、教科時間内に行われていることが多い。福祉教育という概念を、冒頭で示した「人権思想を基盤とした教育」と幅広く捉えるなら、普通教科や道徳の授業の中で用いられている教科書等にも、福祉教育の教材となるものは多数ある。

たとえば、小学校4年生の国語の教科書（幸村図書国語四上かがやき）では「だれもが関わり合えるように」というタイトルで点字が取り上げられている。19歳で視力を失った著者が点字を獲得していく様子が記され、点字の歴史や成り立ちについても触れている。単元そのものは課題を解決するために調べ、まとめ、発表するという流れであるが、点字の一覧表や実用例などが挙げられており、点字への関心を誘導する構成となっている。このように教科の内容と連動させることで、あえて福祉教育の時間を設けなくとも、その機会を拡大することができる。

道徳の授業では教材として伝記や自叙伝が多く用いられている。代表作のひとつが、乙武洋匡氏の『五体不満足』である³⁾。先天性四肢切断という状態で生まれた著者が成長していく過程が、自叙伝として綴られている。有名なエピソードとして、障害のあるわが子を「驚き」や「悲しみ」ではなく、「かわいい」という表現した母子の対面シーン、健常の子どもたちとの学校生活のなかで子どもたちが考え出した「オトちゃんルール」などがある。障害者の尊厳や合理的配慮といった理念を分かりやすく導入できる教材である。また、著者自身のポジティブな障害観が描かれており、ICFの背景因子である個人因子を理解する教材としても扱える。

福祉教育に特化した教材の例としては、各地域の社会福祉協議会を中心に副読本が制作されている。先駆的に取り組んでいる静岡県社会福祉協議会の福祉教育副読本『みんなちがっても、おなじ「いのち」』は「マイナスイメージではなく、プラスイメージから始まる副読本でありたい」というコンセプトのもと、「高齢者や障がい者を素材とせず、日常の生活の風景を描いている（仮名表記は原文のまま）」と紹介されているように、障害概念の普遍化をめざすICFの視点を理解する教材となる⁴⁾。

こうした文献等による福祉教育について、目立った反対意見はないが、積極的な賛成意見も少ない。中山らが小・中学校教員を対象に行った福祉教育に関する質問紙調査では、副読本や資料集などの必要性について、80%以上がその必要性を認めているが、「かなり必要である」という積極的な回答は少なかった。その理由として、「上から与えられ、消化しなければならないものとして扱うことを強制される副読本には拒否反応がある」こと、「教科書のような副読本では学

校や学級、地域の実情に合わない内容になってしまう」ことを指摘している（中山、宮本、今中 2004）。同じ教材を用いたとしても、子どもの発達段階や個別事情、学校や地域の状況、そして何より教師の展開力によって学びや気づきに差が生じやすい。

成功を収めた人物の自叙伝や伝記等といった教材も慎重に扱う必要がある。いわゆる英雄的存在として紹介すると、「障害のある人は偉い」「障害のある人はがんばっている」という美談調の障害観が子どもたちに植え付けられていく。しかし、「障害があるのに」と賛美する根底には、「自分たちとは違う存在だ」と障害のある人を特別視する気持ちが存在する。それは障害者を差別する気持ちと表裏一体であると、当事者を中心とした障害学の分野で、これまで多く指摘されている⁵⁾。それは極論だとしても、身近な存在としてのリアリティに欠けることは否定できない。「障害のある人とは」というステレオタイプの理解に向かいやすく、各人が個性をもった個人であるという理解につながらない。

こうした指摘はいずれも教材選択の難しさに通ずる。知識面からの理解を促す場合、「教える」という意味合いが強くなりがちで、子どもたちに「正しい答え」として一定の価値観を押し付けることにもなり兼ねない。

2) 疑似体験等によって体験的に理解を促す

「体験」には、点字や手話といった技術の体験と、ある立場や境遇に似せた状況をつくる疑似体験とがある。疑似体験には、アイマスク体験や車いす体験といった部分的なもの、高齢者疑似体験セット（耳栓、特殊メガネ、サポーター、重り、手袋等）のように組み合わせたものがある。これらの体験授業は市販の教材を利用することで取り組みやすく、比較的多くの学校で行われている。総合的な学習の時間等に実施している学校が多いが、時間的制約があり単発的になりがちである。

疑似体験のねらいは、高齢者や障害のある人が直面している立場や境遇を疑似的に体験することで、彼らの生きづらさを共感的に理解したり、必要な支援を考えたりすることである。条件さえ整えれば、子どもたちは自ら気づき、感じることで学ぶ。受動的に「教わる」のではない、主体的な学びが実現しやすい。しかし、安易な「体験活動至上主義」に陥りがちだという批判もある。たとえば坂野は、「単なる体験だけでは、活動が選択的、個別的、局部的になりやすく、活動による認識も主観的、感覚的なものにとどまらざるを得ず、科学的で合理的な認識や理解は深まらない」と指摘している（阪野 2006）。選択的、局部的という指摘については、どういう状況を想定して体験するかという場面設定に工夫の余地がある。たとえば「アイマスクを着用して街中を歩く」という体験を通じて、白杖などの福祉用具、段差や点字ブロックといったまちづくりの視点まで関心を広げることができる。主観的、感覚的な理解に留まるという点においては、子どもたちの「気づき」と知識・理論との結びつけが課題であり、事前・事後の指導が重要になる。

疑似体験に関するもう 1 つの批判は、障害のマイナスの部分だけを切り出して体験しているという指摘である。「大変だ」「不便だ」という感想は、「かわいそうな人」「気の毒な人」という理解につながり、「対等な個人」という見方にならない。それは、プラスの部分への着目、あるいは障害の普遍化という ICF の視点に逆行する。時に「私は足が不自由でなくてよかった」「年を

取りたくない」といった「貧困な福祉観」を植え付けるという指摘もある（長谷部 2014）。

手話や点字の体験学習についても、実際に点字器を使用したり、歌詞に合わせて手話をする手話コーラスといった取り組みが行われているが、技術の体験や習得だけで満足してしまうという指摘がある（原田 2014b）。当事者不在の体験学習では、点字や手話が人と人とのコミュニケーション手段であるという大前提を欠いている。

これらの指摘に共通するのは、人と障害とを切り離した理解だという点である。体験するだけでは、障害の理解に留まり、「障害のある人」「障害を生きること」「老いる」といった全人的な理解にはつながらない。疑似体験で得られた「学び」はあくまで疑似であり、それは当事者が直面しているリアリティではないという限界がある。

3) 当事者との交流を通して共感的な理解を促す

上記の1) 2) で課題としたリアリティについて、障害者や高齢者など福祉ニーズを抱えた当事者との交流に期待される部分は大きい。目の前の当事者が語る「その人」の経験談はまさにリアリティにあふれており、子どもたちに与えるインパクトは大きい。語られる内容は一般論や伝聞ではない「その人個人」の人生であり、全人的な理解へとつながる。彼らの直面している課題の解決に向けて意見を交わし、互いの考えを知ることによって「学び合う」という対等な関係が形成される。

当事者との交流は各地域の学校で取り組まれており、特別活動として、恒例化した学校（学年）行事となっている場合も多い。たとえば、高齢者を学校に招き、伝承遊びや手工芸を教わる、戦争などの体験談を語ってもらうといった世代間交流の取り組みを年間行事として行っている学校がある。それらは福祉教育という枠組みではないが、高齢当事者の理解という点では福祉教育として捉えなおすことも可能である。

各校の取り組みを概観すると、当事者が生活する地域や福祉施設などに出向く、あるいは当事者を学校に招き入れるという2つの形態に分けることができる。「出向く」という形態で多いのが、高齢者や障害者の施設を訪問し、歌などを披露したり、手作りの品をプレゼントしたりする「慰問」や、清掃や草取りといった「奉仕」活動である。2012年に文部科学省が示した「小学校学習指導要領解説 特別活動編」においても、勤労生産・奉仕的行事の例として福祉施設との交流活動が挙げられている。この「奉仕」という言葉のもつ危うさは既に触れたが、「慰問」という言葉についても否定的な意見が多い。そもそも「慰問」は慰めや励ましを意味する。「福祉施設への慰問」という表現には、福祉サービスの利用者を社会的弱者とみなす構図が内在しており、「してあげる」という一種の優越感にも似た感情を生みやすい。一方、近頃では、施設の高齢者と一緒に昔あそびをしたり、障害のある人たちと一緒に作業をしたりといった取り組みをしている学校もある。「一緒に楽しむ」、「語り合う」といった時間の共有こそが「学び合う」という福祉教育の本来の目的であり、当事者のポジティブな姿を理解することがICFの視点につながる。ただし、現実の施設は、必ずしもポジティブな側面だけではない。施設を訪問した際に、障害のマイナス部分や受け入れがたい境遇を目の当たりにすることもある。その時に子どもたちの内面に生じる葛藤やゆらぎを敏感に察し、昇華できるようなかかわりが教師に求められる。

「出向く」という形態については、福祉施設との調整の煩雑さを指摘する意見も多い。サービスを利用している当事者に不都合が生じないように、且つできるだけ多くの交流が担保できるような場面を設定するためには事前の調整が不可欠である。それでも本来意図する学びにつながるような出会いや体験は偶然性に依拠せざるを得ない部分も大きく、かかわりの対象やその内容によって学びに個人差が生じる。だからこそ事前学習が重要になるが、前述の中山らの調査（中山、宮本、今中 2004）でも体験学習や交流学习の事前学習段階での資料の必要性を指摘されており、その方法は確立していない。

「招く」という形態で多いのは、障害当事者による講義形式の「講話」である。当事者でないと語れないこと、具体的には実体験に基づいた生きづらさや社会の障壁、固有の障害観は文献にはないリアリティを持って子どもたちに伝わる。しかし、「講話」という一方の語りだけでは「学び合う」は実現しない。その点については、時間的な制約の中で、質疑応答の時間を長めにとるなど、双方向の対話ができる機会を設定する工夫がなされている。そのほかにも、当事者参加の方法の難しさも多く指摘されている。松本（2014）は、「ただ単にゲストスピーカーとして話をするだけではなく、『何を』『どう』伝えたいのか、その福祉教育実践によってどのようなまちづくりをめざしていくのかを、当事者参加のもとで作りに上げていくことが重要」と述べているが、実際にはその時間の講師だけを当事者に依頼し、伝える内容は任せているという実態もある。その場合、講師自身の経験や主観に依拠する部分が大きくなり、学びに偏りが生じやすく、また単発的な学びになってしまいがちである。

5. 教育実践の取り組み—A校における4年生を対象とした福祉教育の実践

前章の整理の目的は、現行の福祉教育を批判することではなく、それぞれの教材の限界を明らかにしたうえで、相互補完したカリキュラムを検討することにある。表1は3つの教育実践の方法についてまとめたものである。どの方法も単独では限界があることがわかる。ここでは、実際にこれらの教材を組み合わせ、一連のカリキュラムとして福祉教育を行っているA校の実践に

表1. 福祉教育実践の方法の比較

（主な教材）	リアリティ	学びの体系化	取り組みやすさ	留意点・課題
教科書・副読本等の文献	少	易	○ ・教科との連動が可能なので時間が確保しやすい ・教材選択が難しい	・ステレオタイプのな障害理解や価値観に向かいやすい
技術体験・疑似体験	↓	↑	◎ ・教科以外の時間の確保が必要 ・市販教材を利用することができる	・負の部分に着目し、全人的な理解につながらない
当事者との交流			△ ・教科以外の時間の確保が必要 ・事前準備や現場・講師との調整が煩雑	・対象や体験内容によって学びに個人差が生じやすい
多			難	

着目する。一部の内容については複数の学年で行われているが、本稿では4年生に焦点を絞る。

1) A校4年生における福祉教育プログラムの概要

A校の4年生では、1学期の道徳の授業で、視覚障害者と少年とのかかわりを題材とした「心の信号機」を扱う。2学期(9月)に、視覚障害の当事者による授業「心のバリアフリー」を行う。当事者である講師の資料はあらかじめ担任の教師に渡されており、授業内容を共有できるようになっている。また、その後の授業で、講師への手紙として授業での学びをまとめるという課題がある。同じく2学期(10月以降)に、「総合的な学習の時間」としてマイマスク、点字、手話、車いすといった障害者の疑似体験や技術体験を行う。こうした一連の流れは数年間続いており、講師と学校との意見交換の場も設けられている。ただし実際には、当事者による授業の内容は講師に任せられている。

次に、A校の教育実践で特徴的な道徳の授業と当事者が講師を務める授業について詳細にみていきたい。

2) 道徳「心の信号機」の授業実践

道徳「心の信号機」は1学期に行われている。授業展開は次に示すとおりである。

【導入】 親切にした経験を想起

自分が「親切にした経験」「親切にされた経験」を想起させる。そのうえで、「今日は親切ということについてもう少し深く勉強しよう」と語りかける。

【展開①】 資料から主人公の気持ちを考える

授業に使用される「心の信号機」は、道徳の副教材本に掲載されている。「交差点の信号機のところに視覚障害のある人がおり、信号が変わっても立ったまま、口だけかすかに動かしている。それを見た主人公は気になって、様子を見ている」といった設定である。本ではこの後の場面で主人公が声を掛けて一緒に渡るのだが、この授業ではその先の資料は提示されない。教師は「この子はこの後どうしたと思う?」と問いかける。子どもたちからは、「声を掛ける」「一緒に渡る」「立ち尽くす」「お遣いに行く(本来の行動)」といった意見が出される。

【展開②】 自分の考えをもたせる

「声を掛ける」という意見をくみ上げ、「声を掛ける／掛けない」で自分の考えを示すよう投げ掛ける。まずはワークシートを配布し、掛ける／掛けない理由を書かせる。さらに心情図(赤／青2色の円を重ね、その割合で自分の心情を示すツール)を用いて、自分の考えの変化を示す。その後、友達の考えを聞いてもう一度考える時間をもつ。たとえば、「知らない人に声を掛けてはいけない」という友達の発言を聞き、多くの子どもが「声を掛けない」に考えを変えるといった変化がある。

【展開③】 日頃利用する信号付近の音を聞く

付近の横断歩道の写真とそこで録音してきた音声を教材とする。写真を示した後に、目をつぶらせて音声を聴かせる。音声では、交差する道路の音が混ざり、途切れなく車の走る音がする。その後、「今日、そこに目が見えない人が立っていたとしたら、自分だったら(主人公ではなく)、声を掛ける?」と問いかける。すると、ほとんどの子どもが「声を掛けない」と答える。

3) 障害当事者が講師を務める授業「心のバリアフリー」

2学期には、総合的な学習の時間（約1時間）を使い、障害当事者による授業が行われる。今年度の講師は近隣に住む全盲の男性で、A校や他校で複数回、同様の授業を担当した経験を持つ。授業展開は次に示すとおりである。

【導入】 Aさん自身に関心をむける

最初の挨拶に続き、視覚障害者が人と挨拶することの難しさ（相手の存在が見えないことによる）について語り、「だからこそ目が見える人から声を掛けてほしい」と語る。この際、できるだけユーモアを交えて語ることを心がけているとのこと。

【展開①】「障害＝生きづらさ」とは何かを考えさせる

「花火大会に行った時に一番辛かったことは何だと思う？」という問いに3つの選択肢（①花火の音しか聞こえない、②溝に落ちてケガをする、③いじわるを言われる）を設定して、拍手で自分の意見を決めさせる。ほとんどの子どもたちは③を選択する。なぜ③が辛いのか子どもたちの意見を聞いた後で、「①、②は自分の心のなかで納得することができるが、③人の心を変えることはできない」とその理由を語る。

【展開②】 白杖の意味を考えさせる

白杖を見せ、2つの役割（①目が見えないことの表示、②足元の安全確認）について、実体験を交えて語る。白杖のおかげで見ず知らずの人からも声を掛けてもらえる。自分は視覚障害者の存在を知ってもらい、声を掛けてもらいやすいように、盲導犬やガイドヘルパーを使わず、あえて1人で白杖を使用して歩いていることを語る。

【展開③】 心のバリアフリーについて

バス停を降りたときに方向性を見誤ったという体験談を紹介し、音声信号機や点字ブロックといった物理的なバリアフリーについて説明する。そのうえで「どうしましたか」という声掛けが嬉しかったという体験を語る。さらに、本当の理想は、当事者から「助けてください」と声を掛けられる街であると語る。

【展開④】 自らの障害観を語る

「世界に一つだけの花」の歌詞を紹介し、「目が見えないからこそできること」という自らの障害観について語る。全盲者は1000人に1人の割合であり、その結果、自分は選ばれた存在として、今子どもたちの前に立っているのだと伝える。

【演習①】 キャッチボールをする

盲人ソフトボールの経験を生かし、音を頼りに子どもたちとキャッチボールをする。

【演習②】 一緒に歌を歌う

講師自らがギターを演奏し、子どもたちと歌う。

【まとめ】

一番大切なことは、「各自が努力の花を咲かせること」と「人の花を認めること」だとし、子ども達にも自分自身の花を咲かせてもらいたい。そして、同じ空の下にいるみんなが助け合いたいという話で締めくくる。

授業の感想として子どもたちが書いた作文には、「困った人がいたら次は声を掛けたい」「自分でできることがあれば声を掛けてほしい」といった意見が多く書かれていた。また、この授業のあとにアイマスク体験をしたことに触れ、改めてギターの演奏やキャッチボールについて「すごかった」「かっこよかった」という感想が多く書かれていた。

4) A校における福祉教育実践の特徴

A校における福祉教育実践の特徴として、3点を挙げたい。

1点目は、一貫したテーマ設定である。それは「視覚障害」という題材だけでなく、「声を掛ける」という具体的な行為を扱っている点である。そこには、実践力の獲得というねらいがある。「道を渡れないでいる障害者」ではなく、「声を掛けられないでいる主人公」に焦点を当て、自らを投影させている。障害のある人の理解はもちろん大切だが、境遇の異なる人物に自らを重ね合わせることは、4年生では難しい。障害者が「どうしてほしいのか」ではなく、それを発見した人が「どうすればいいのか」という行動を考えさせることで、子どもたちに実践することの大切さを気付かせる。当事者による授業の導入でも、当事者から「声を掛ける」という行為の難しさだけでなく、だからこそ自分たちから声を掛けてほしいと語っている。そして、そのアピールの役割を白杖が担っていると知る。子どもたちの感想には「次には声を掛けたい」という意見が目立った。どうやって声を掛ければいいのかを具体的に考えたことによって、「声を掛ける」という行為のハードルが下がったと思われる。

2点目は、リアリティを重視している点である。道徳の授業では、実際に学校付近の交差点で録音した音声を用いることで、副読本の教材にリアリティが加わっている。「どこかの街での出来事」ではなく、「この街での出来事」として子どもたちは考えるようになる。当事者による授業はリアリティそのものである。講師が地元住民である意味は大きい。子どもたちは講師が体験した場面を思い浮かべることができ、リアリティが強化される。子どもたちは、講師の遭遇した「生きづらさ」を身近な地域の課題として捉えるようになる。この講師は街で昨年度にこの授業を受けた子どもたちから声を掛けられることもあるという。地域の人材を活用することの相乗効果である。

3点目は、「正しい答え」を押し付けていない点である。子どもたちが自然に福祉観や障害観が確立できるような工夫がなされている。たとえば道徳の授業では、「声を掛ける」という模範解答を誘導するのではなく、むしろ自分たちの心のなかの葛藤を自覚させ、「声を掛けることが望ましいとわかっているけどできない自分」に気付くことを大切にしている。録音した音声を聴いた後でもやはり「声を掛けられない」子どもはいる。しかし、そのことを取って修正しない。子どもの意識が少しでも変わればそれが学習効果だと考えている。当事者による授業でも、障害者を「英雄」化していない。講師はユーモアや失敗談を交えながら、等身大の存在として自らを紹介している。そして、障害のある自分について「選ばれた存在」とポジティブに表現する。ギターの演奏やキャッチボールといった双方向にふれあいを通して、身近な存在として対等な関係性を育てている。子どもたちはその後のアイマスク体験を通じて、その行為の難しさを知る。そして、講師のことを「すごい!」「かっこいい!」とポジティブに振り返る。この順序が逆であれば、疑似体験について指摘したとおり、「大変だ」「かわいそう」だという同情や、「(障害があるのに)がんばっている」「えらい」といった特別視が先行し、対等な関係性が成立しにくい。

6. 考 察

本稿では、これまで小学校で行われてきた福祉教育実践について、①福祉制度や対象に関する

文献等によって知識面での理解を促す（知識的理解）、②疑似体験等によって体験的に理解を促す（体験的理解）、③当事者との交流を通して共感的な理解を促す（共感的理解）の3つに分類し、その方法について述べてきた。ここでは、こうした従来の福祉教育実践を整理することで見えてきた課題への取組について考察し、今後の研究課題をまとめる。

第1の課題は、これらの方法の順序性である。それぞれの方法には意義と限界があり、補完的な関係にあることは既に述べたが、その際の順序性については先行研究でも示されていない。平易に言ってしまうと、「障害のある人」に着目することから始めるのか、「障害そのもの」の理解から始めるのかという議論である。

結論から言えば、小学生段階では前者が有効ではないかと筆者は考える。それは、高齢者や障害者との接触体験が乏しい小学生にとって、抽象的な障害概念から具体例を連想させることは難しいからである。A校の実践では、「親しみある当事者との出会い」が身近な問題として障害について考えるきっかけになっている。「障害のある人」→「その人のもつ生活のしづらさ」→「(ICFの言うところの) 障害」という道筋をたどることで、リアリティを伴う理解となる。知識としての「正しい答え」だけを教えることで、「わかった気」にさせることは、福祉教育でもっとも避けなければならない。

第2の課題は、社会福祉問題のもつ「生々しさ」に対峙した子どもたちの動揺への対応である。老いや障害、貧困、社会的排除といった社会福祉問題の多くは、できるなら「そうなりたくない」「直視したくない」と思う境遇であり、リアルな現実を知るほど子どもたちの内面に葛藤やゆらぎが生じる。「こうあるべき」という理想的な答えがわかっているからこそ、そう思えない現実の自分とのギャップに苛まれる子どももいる。

しかし、これまで身近ではなかったことに出会い、感じて考えるという体験は成長の過程で重要であり、体験を意味ある思考の起点とするために提唱されているのがリフレクションである。リフレクションとは、自らの行為をふりかえり、自己の内面に深く対峙しながら成長という軌跡をたどることとされる（河村 2014）。A校の道徳授業で用いられた心情図も自己の内面的な変容を意識化するという点では共通している。子どもたちの内面に生じた動揺は、意味ある思考である。葛藤やゆらぎを自覚することこそが、社会福祉問題に主体的に向き合うことに通じる。そのためのリフレクションの具体的な方法については、今後の研究課題としたい。

第3の課題は、こうした理解や思考を実践力につなげるということである。「福祉は実践の科学」と言われ、実践することにこそ価値がある。知識的・体験的そして共感的な理解や気づきを、個人のなかだけで完結してしまうのではなく、地域の問題解決や社会に向けての志向性へと発展させ、地域福祉活動の担い手として育成することが福祉教育の最終的な目標である。そのためには、教師自身が地域への関心を高めることも重要だが、学校だけで行う福祉教育には限界があり、「地域の力を借りる」ことも大切である。地域を基盤とした福祉教育の実践、具体的には自治会や子ども会といった地域組織の活動、あるいはそれらと学校教育との連携について今後の研究課題としたい。

第4の課題は、こうした福祉教育の基盤となる子どもたちの社会への関心である。自立した個人が互いにその存在を認め合い、かかわりを大切にしながら生きていく「共生社会」を目指す国

の方針とは逆行するかたちで、個人主義的な考えが横行し、地域の連帯感が希薄化している。とりわけ社会的排除や社会的孤立といった社会福祉問題については、自分たちの地域の課題として捉える当事者性が、子どもだけでなく、大人にも乏しい。むしろ柔軟な発想ができる子どもにこそ、こうした諸問題を発達段階に応じた形で提示し、社会への関心を広げることが大切である。そのことが、個人の「生きる力」にとどまることなく、「ともに生きる力」の形成へとつながる。

おわりに

学校教育におけるインクレイブ教育の推進といった動向のなかで、教育と福祉の連携が重要視されている。さらに2016年4月から施行される障害者差別解消法は、「合理的配慮」という新たな人権思想を教育現場にも投げかける。障害のある子どもたちを受け入れる土壌を学校のなかでどう構築するかは教師の力量に委ねられており、その課題は地域のなかで社会的に排除されてきた人々をどう包摂するのかという地域福祉の課題と一致する。また、子どもたちは、将来的に地域福祉の担い手となることが期待される存在であり、その素地は小学校における福祉教育に依る部分が多い。

本稿は、福祉教育について関係者と議論するなかで、いずれ教師になる学生自身が、福祉への関心が低いのではないかという問題意識でスタートした。学生に「福祉」をどう教えるかは、いずれ教師になる学生が子どもたちに「福祉」をどう教えるかに通ずる。そのことを念頭において、今後の学生への福祉教育について検討していきたい。

本稿の執筆にあたり、ご指導、ご協力くださったA小学校の先生方、当事者講師の方に深く感謝申し上げます。

注

- 1) たとえば田実は、介護等体験を経験した学生への調査結果を踏まえ、介護等体験の福祉施設体験は教職志望学生にとって教員としての資質を向上させる体験とはなり得ていないと結論づけている（田実 2015）。
- 2) 共同募金は先駆的には1921年長崎県で試みられたが、それは短期間で終わった。
- 3) 小・中学校の教員を対象に中山らが行った調査で、福祉教育に教材として用いた本で最も多かったものが『五体不満足』となっている（中山、宮本、今中 2004）。
- 4) 静岡県社会福祉協議会のホームページには、『みんなちがっても、おなじ「いのち」』について、全国では例のないICFの視点による「福祉教育副読本」と紹介している。
<http://www.shizuoka-wel.jp/information/welfare/div-classsectionh2h2-h2h2.php>
- 5) たとえば豊田正弘は『平成7年版 障害者白書 バリアフリー社会をめざして』に掲載された「障害は個性」という障害者観を批判する形で、「障害者を差別することも、賛美することも、特別視すること自体が障害者と健常者を隔てている「障害」の具体的現れである」と厳しく批判している（豊田 1996）。

文 献

- Bengt Nirje 著、河東田博、橋本由紀子、杉田穂子、和泉とみ代訳（2004）『新訂版 ノーマライゼーションの原理 普遍化と社会改革を求めて』現代書館.
- 平野隆之（2002）「ノーマライゼーション—障害者の開発？それとも社会開発？」平岡幸一、平野隆之、副田あけみ編『社会福祉キーワード [補訂版]』,86-87.
- 原田正樹（2006）「ボランティア学習と福祉教育」日本地域福祉学会編『新版・地域福祉事典』中央法規,406-407.
- 原田正樹（2013）『社会的包摂にむけた福祉教育～共感を軸にした地域福祉の創造～』平成24年度社会的課題の解決に向けた福祉教育のあり方研究会報告書,社会福祉法人社会福祉協議会、全国ボランティア・市民活動振興センター
- 原田正樹（2014a）「福祉教育の領域」上野谷加代子・原田正樹監『新福祉教育実践ハンドブック』全国社会福祉協議会,24-25.
- 原田正樹（2014b）「福祉教育の問題点は？」上野谷加代子・原田正樹監『新福祉教育実践ハンドブック』全国社会福祉協議会,20-21.
- 長谷部治（2014）「福祉教育の教材をどうつくればいいのか？」上野谷加代子・原田正樹監『新福祉教育実践ハンドブック』全国社会福祉協議会,138-139.
- 河村美穂（2014）「リフレクションとは？」上野谷加代子・原田正樹監『新福祉教育実践ハンドブック』全国社会福祉協議会,70-71.
- 光村図書出版株式会社編集部「だれもがかかわり合えるように」『国語四上かがやき』光村図書,104-115.
- 文部科学省（2012）『小学校学習指導要領解説 特別活動編』
- 松本すみ子（2014）「福祉教育実践への当事者参加の意味は？」上野谷加代子・原田正樹監『新福祉教育実践ハンドブック』全国社会福祉協議会,54-55.
- 中山哲志、宮本文雄、今中博章（2004）「義務教育段階における福祉教育」『東京成徳大学研究紀要』11,61-74.
- 大橋謙策（1994）「世代間の対話と共生 - 新しい福祉教育のために」教育科学研究会「現代社会と教育」編集委員会『21世紀の人間等教育（現代社会と教育⑥）』大月書房,151
- 障害者福祉研究会（2002）『ICF 国際生活機能分類—国際障害分類改訂版—』中央法規出版.
- 杉山博昭「第2章福祉教育の歴史」阪野貢監『福祉教育のすすめ—理論・歴史・実践—』ミネルヴァ書房,22-33.
- 社会福祉法人静岡県社会福祉協議会（2013）『みんなちがっても、おなじ「いのち」』
- 阪野貢（1992）『福祉教育の創造—視点と論点—』相川書房,4-7.
- 阪野貢（2006）「第1章福祉教育の理念と構造」阪野貢監阪野貢監『福祉教育のすすめ—理論・歴史・実践—』ミネルヴァ書房,17.
- 豊田正弘（1996）「『障害個性論』批判」関西障害者定期刊行物協会わだち編集委員会編『わだち』37,19-20.
- 立石宏明（2006）「序章 福祉教育の探究」阪野貢監『福祉教育のすすめ 理論・歴史・実践』

ミネルヴァ書房,1-5.

田実潔 (2015)「11年間の縦断的研究による介護等体験での学生意識変化—特に施設での体験から学生が学ぶもの—」『北星学園大学社会福祉学部北星論集』 52,61-68.

上田敏 (2005)『ICFの理解と活用 人が「生きること」「生きることの困難（障害）をどう捉えるか」きょうされん,61.

上續宏道 (1997)「小学校道徳副読本に見る高齢者問題」『福祉教育・ボランティア学習研究年報』 2,158-174.

上續宏道 (2010)「老いを起点とした福祉教育への視座」『四天王寺大学紀要』 49,437-446

全社協・全国ボランティア活動振興センター (1983)『学校外における福祉教育のあり方と推進』 15.

