

地域福祉サイエンス 2014 創刊号 学術刊行物

**養成段階におけるボランティア経験が保育者・
支援者の実践に与える影響について**

—知的・発達障がい児に対するスポーツ活動のサポートを通した学びのプロセス—

時 本 英 知
(青森中央短期大学)

『地域福祉サイエンス』（創刊号）2014年10月発行 拡刷

養成段階におけるボランティア経験が保育者・ 支援者の実践に与える影響について

—知的・発達障がい児に対するスポーツ活動のサポートを通した学びのプロセス—

時 本 英 知（青森中央短期大学）

要約

本研究は、知的・発達障がい児・者を対象としたボランティア活動経験における学びのプロセスを明らかにし、障がい児・者の保育や支援の実践に与える影響について考察することを目的としている。対象者は養成段階に障がい児・者を対象としたボランティアを行っていた保育者や支援者5名である。対象者に対してインタビューを実施し、そのデータをM-GTAを用いて分析を行った。その結果、11の概念と4つのカテゴリーが生成された。学びのプロセスとしては、まずボランティア活動を通してサポート経験をふりかえり、悩みながら次のサポートを経験していく。これを繰り返すなかで障がい理解の促進と関わり方の理解につながっていくが、すべてを理解し実践できるわけではない。その後の保育者や支援者という立場へと移り変わるなかで、経験をもとに専門職の立場と役割の理解が深まっていく。これらの学びは支援実践を蓄積させる力として活用されていくことが示された。

Key words : 知的障がい 発達障がい ボランティアの学び 保育者 支援者

The Effects of Volunteer Experience During the Nurturing Stage on the Practice of Care Workers and Supporters

—The Learning Process Through Supporting the Sports Activity for
Children with Intellectual or Developmental Disability—

Abstract

The objectives of this study are to clarify the process of learning in the volunteer activity experience for intellectually and development handicapped people and children, and to consider the influence to the practice of nursing and support for he handicapped people and children. The surveyed five persons are nurse and supporters who performed volunteer works during the training stage. I carried out interview to the target persons and analyzed the data using M-GTA. As the result, eleven concepts and four categories were generated. In the learning process, at first they looked back the support experiences through the volunteer activity and proceed to the next support under being warred about the new experiences. The repetition of this process lead them to advance the understanding to the handicapped people and to understand how to deal with them, however, they cannot understand and practice all. After then, during they change their positions to nurse or supporter, they deepen the understanding on their situations and roles as a professional. Thus, it was shown that the learning experience is used as the accumulated power for support and practice.

Key words : Intellectual disability, Developmental disability, Learning from volunteer work, Supporter, Care worker

背景と目的

近年、わが国では「障害者基本計画」が掲げる「共生社会」の実現を目指して、その理念の普及、障がい理解の促進、障がい者に対する配慮等の啓発・広報活動を推進している。なかでも将来を担う若者への啓発・広報活動を重要と捉え、「学校教育における交流及び共同学習の推進」や「学校におけるボランティア教育」などが具体的な推進内容として掲げられている。また、学習指導要領には道徳や総合的な学習時間において、ボランティア活動を活用した学びを積極的に取り入れることが明記されている。さらに、高等学校や大学等ではボランティア活動を単位として認定することが可能となっている¹⁾。このような取り組みをきっかけとし、社会では様々な場面で障がい児・者と関わりを持つ機会が増えはじめている。

内閣府が平成24年7月に実施した「障害者に関する世論調査」によると、障がい者との「会話や手助けの経験」があると回答した割合が年々増えていることが示されている²⁾。しかし、その一方で偏見を持つと考えている人の割合³⁾や社会の差別や偏見は改善されていないと考える割合⁴⁾が前回調査よりも増えている現状が明らかになっている。徳田・水野（2005：34）は「障害者と同じ場所で時間を共有しさえすれば障害理解が進むと考えるのは、誤った認識」と指摘している⁵⁾。また、益山・東原・河内（2008）は「障がい児との交流教育や統合教育経験が障害児に対する態度を好意的にする場合と、逆に非好意的な態度を強化される場合、そして変わらない場合がある」としている⁶⁾。つまり障がい児・者との関わり経験は必ずしも肯定的な効果をもたらすばかりではなく、否定的な効果をもたらす可能性もあるのである。障がい者との関わり経験が否定的な効果をもたらす要因として、河内（2006）は「自主性」を挙げており、自らの意思でその場面から回避することが難しいと否定的な効果が生じる可能性があると指摘している⁷⁾。また、徳田・水野（2005：34）は「接触体験が障害理解にあたえる影響について考える際には、接触体験がどのようにもたらされたものであったか（計画的か、非計画的か）について考える必要がある」⁸⁾とし、計画性の有無に要因があることを指摘している。さらに益山・東原・河内（2008）は「障害児に関する接触

経験と知識の両方が提供された場合には、障害児に対する態度は好意的方向に変化する可能性の高い」⁹⁾とし、知識の有無に要因があることを指摘している。このように障がい児・者との関わり経験を通して肯定的な効果をもたらすためには、自主性と計画性と知識の3つの要素が重要な要素になると考えられる。

この3つの要素が影響するのはボランティア活動を通じた障がい児との関わりにおいても同様といえよう。鈴木（2006）は障がい当事者の想いが学生へ逆に伝わり誤解を生んでしまうことがあると指摘している。その上で原因の一つに企画する学校や教師がボランティア活動の意図を十分に伝えず「ただ体験させる・聞かせること」で役に立つと安易に考えている可能性を挙げている¹⁰⁾。本来、ボランティア活動は自主的な活動であるため、参加する者の自主性が大きな問題として挙げられる事は少なかった。しかし、多様なボランティア活動が実施される現状では、そもそもボランティア活動が自主的な活動と位置づけることは難しくなっている。自主的な活動でなければ自ら参加に向けて計画を立てることは少なくなり、自ら事前に知識を得ることも少なくなってしまう。その結果、学生の誤解につながってしまうと考えられる。ボランティア活動を通して障がいに対する肯定的な効果をもたらすためには、企画する側が活動への参加を計画し、事前に参加者へ必要な知識の提供することが重要なのである。それでは実施条件が整った場合、ボランティア活動による障がい児・者との関わり経験はどのような肯定的な効果をもたらすのであろうか。黄・大野（1989）はボランティア活動に参加した学生は参加していない学生に比べて、障がい者に対する態度や自己効力感が前向きであることが示している¹¹⁾。また、山田（2007）は障がい者スポーツのボランティア活動は活動後に障がい者意識を肯定的に高める効果をもたらすことを示している¹²⁾。これらの先行研究の結果から、ボランティア活動による障がい児・者との関わり経験は障がい理解を深め、障がい児・者に対する新たな態度を獲得するなどの肯定的な効果をもたらすことが分かる。

ボランティア活動の効果を考えると、障がい児・者に対する支援等を行う福祉従事者を目指す学生にとっては活動が有効な学びにつながる。そ

のため、社会福祉の専門職を養成する大学等ではボランティア活動が盛んに行われており、取り組みに関する研究成果も報告されている。たとえば戸田（2004）は「子どもについての理解」や「子どもとのかかわり方についての理解」の深まりや、「対象者の立場」を考えるきっかけとなり必要な経験や知識に結びつくとしている¹³⁾。また永野（2008）はスポーツ支援及びボランティアなどの障がい者との触れ合いは好意的な障がい者イメージをもたらし、正しく障がいを理解するうえで有益であり、不安軽減やコミュニケーションの重要性に気づくといった効果が期待できると示唆している¹⁴⁾。ただ、これらの先行研究の多くは障がい児・者に関するボランティア活動が障がいや障がい児・者に対する理解を促進するとしたものや、理解を促進するための態度の獲得に有効という結果が中心である。たしかに、福祉従事者にとって支援の対象である障がい児・者の理解や障がい児・者に対する態度の構築は重要である。しかし、自主性があり、計画的で必要な知識をもって取り組んだボランティア活動がもたらす学びには、社会福祉の実践現場で活かされる内容を他に学べてはいないのだろうか。また、逆にその養成段階におけるボランティア活動での学びが、支援実践で活かすことが難しく、時には邪魔となつてはいないであろうか。このような視点に立つと社会福祉の専門職として支援を始めた新任支援者がボランティア活動で何を学び、何が支援実践で活かせ、何が支援実践で活かす事が難しいのかを示すことが必要と考える。

そこで本研究では社会福祉の専門職の養成段階である学生時代のボランティア活動において、障がい児・者との関わりを経験した新任保育者・新任支援者が感じたボランティア活動における学びの内容とそのプロセスを明らかにする。その結果からボランティア活動における学びが障がい児保育の実践や障がい児・者支援の実践でどのように影響するのかを考察することを目的として研究を進める。

方法

1. 対象者

本研究では保育士と介護福祉士を養成するZ短期大学在学中に知的・発達障がい児・者を対象と

したスポーツクラブにて活動のサポートボランティアとして継続的に参加した者を対象とした。そのうち現在、保育者や支援者として知的・発達障がい児・者を対象に保育、支援を実施している者5名（保育士2名、幼稚園教諭1名、介護福祉士2名）を対象に1対1の半構造化インタビューを行った。調査協力者のプロフィールは表1に示す通りである。

調査協力者がボランティア参加していたのはZ短期大学のある地域を中心に知的・発達障がい児・者を対象としたスポーツクラブの運営やスポーツ教室、スポーツ大会を開催している特定非営利活動法人Xスポーツクラブの活動である。Xスポーツクラブではボランティア参加を広く呼びかけており、多くのボランティアが参加している。ボランティアの参加者に対してはスタッフから事前に必要な情報提供や注意事項の説明、日常的な活動に関するアドバイスをはじめとして、ボランティアを対象とした指導者育成講習会などを定期的に開催している。この点から前述した障がい児・者との関わり経験が肯定的な効果をもたらす重要な要素のうち、計画性と知識提供の条件が満たされているボランティアと考えられる。また、もう一点の要素である自主性については、ボランティア参加に関してZ短期大学の単位の付与や授業によるものなどの外的な参加理由がないなかで、調査対象者は1年から3年にわたっての継続的に参加していることから自主性についても問題はないといえる。

また、調査対象者抽出に当たり、インタビューではボランティアを行っていた当時のことを思い出し話しをしてもらうこと、現職を通して現在感じているボランティアの影響等を語ってもらうことを考慮し、卒業後2年以内の者を調査対象として選出した。調査対象者のプロフィールは表1の通りである。

2. インタビューの手続き

2014年3月から2014年4月にかけてインタビューを行った。調査協力予定者に対しては研究の目的、調査内容や方法、倫理的配慮等についてあらかじめ書面を送付した上で、電話にて改めて研究概要説明と協力の依頼を行った。その後、2週間の期限を設けてメール、電話、郵送にて調査協力

に関する解答をもらい、同意の得られた調査協力者に対して日時と場所を相談のうえ決定した。調査場所については調査協力者の負担が少ない場所であることを考慮したうえで設定した。インタビューは筆者が1名ずつ実施し、インタビューの時間はひとり60分から75分であった。インタビュー実施後、筆者自ら逐語録を作成した。

3. 倫理的配慮

調査協力者に対してはインタビューを実施する前に、あらためて研究目的と方法、インタビュー内容の研究使用とICレコーダーによる録音、結果の公開、個人情報の保護、調査協力者の権利などについて説明した。そのうえで同意する意思の再確認を行ってから調査を実施した。

なお、本研究は筆者が所属する青森中央短期大学の研究倫理審査の承認を受け実施した。

4. 分析方法と手順

本研究は「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下M-GTA）」を採用し分析を進めた。その理由としてまず知的・発達障がい児（者）を対象としたボランティア活動の学びについて焦点をあて研究を実施している点が挙げられる。知的・発達障がい児（者）を対象としたボランティア活動はヒューマンサービス領域であり、「人間の社会的サービス相互作用としてサービス提供がされている」ためM-GTAが適しているのである。次に焦点を当てている学びという現象は「プロセス的」な特性を持っている点である。M-GTAの特徴としてプロセス的な性格をもっている場合は「分析を成功させやすい」という点がある^[5]ため、この分析方法を採用し研究を進めた。

具体的な手順として、まず、分析のテーマを「ボランティア活動における学びのプロセス」と設定した。次にインタビューデータの解釈を推進するために「分析焦点者」を1名設定した。「分析焦

点者」としては内容が豊富に語られていると判断した調査協力者Aとし、そのインタビューデータに着目し、分析テーマに沿いながら重要箇所の意味を整理し概念を生成した。その際、概念ごとに定義、ヴァリエーション、理論的メモを記した分析ワークシートを記載しながら進めた。その結果6つの概念の可能性が見られたところで、調査協力者Bのデータの分析を行いながら調査協力者Aのデータ分析と同時に分析を行った。その結果8つの概念が生成された。その8つの概念をもとに調査協力者Cと調査協力者D、調査協力者Eのデータを確認するとともに、新たな概念の生成を行った。新たな概念がでてきた場合は他のデータに立ち戻り、確認するという作業を繰り返した。次に概念同士の関係性を検討しカテゴリーを生成した。この段階においてもデータに立ち戻り、概念やカテゴリーを確認するという作業を繰り返した。このような手順を踏みながら、最終的に11の概念と4つのカテゴリーが生成された。各調査協力者に認められた概念数は表1に示す通りである。

研究を進めるにあたり、分析テーマの設定、分析方法と手順、概念とカテゴリー生成について、質的研究方法に詳しい大学教員からスーパーバイズを受けて、分析の質を保障した。

結果と考察

1. 結果図とカテゴリーの動き

分析により生成された11の概念と4つのカテゴリーの関係について図1に示した。なお、本文中ではカテゴリーを《 》、概念を〈 〉、具体例を『 』を用いて記した。

まず、カテゴリーを中心にボランティア活動を通した学びのプロセスについて説明する。学生は知的・発達障がい児・者のスポーツ活動をサポートするというボランティア活動を通して《実践経験の蓄積》を行っていく。ボランティア活動で障

表1 調査協力者のプロフィールと概念数

| 調査協力者 | 性別 | ボランティア経験年数 | 保育者・支援者経験年数 | 現職 | 概念数 |
|-------|----|------------|-------------|------------------|-----|
| 1 A | 女 | 2年 | 1年 | 幼稚園教諭 | 10 |
| 2 B | 男 | 3年 | 1年 | 障がい者施設支援員（介護福祉士） | 7 |
| 3 C | 女 | 2年 | 1年 | 保育所保育士 | 8 |
| 4 D | 男 | 1年 | 2年 | 障がい児施設支援員（保育士） | 8 |
| 5 E | 男 | 2年 | 1年 | 障がい者施設支援員（介護福祉士） | 6 |

がい児・者をサポートした経験をふりかえり、悩みながら次のサポートを経験していく。学生は継続的に障がい児・者と関わることで、障がい児・者の状況を確認し比較的早い段階で《障がい理解》が促進され始める。《障がい理解》が促進されると、それまで障がい児・者を一括りに捉えていた状況から、一人ひとりの個を捉える必要性を感じるようになる。さらに、活動を支える保護者に対しても意識が向き始める。その結果、障がい児・者やその保護者といった《対象との関わり方の理解》につながっていくのである。ただし、当然のことながらボランティアという立場ではすべてを理解し、実践が可能となるわけではない。この点について引っかかりを感じながら、学生はボランティアという立場から保育者や支援者という立場へと移り変わっていくことになる。立場が変わるとそれまでのボランティアにおける経験をもとに新たな気づきが生まれ、《専門職の立場と役割の理解》がより深まっていくことにつながっていく。

これらの学びには基本的に《実践経験の蓄積》が重要である。各カテゴリーの学びに移り変わっていくためには自らが実践し、その実践を見つめ直し、次の実践につなげていくという繰り返しが必要である。その過程の中で学びが深められ、一

定の段階に達すると次の段階の学びへと移り変わっていき、段階的に学びが得られていくのである。また、この繰り返しが効果的な実践の実施方法を身につけることにもつながるのである。

2. 各カテゴリーにおける学びについて

①実践経験の蓄積（コア・カテゴリー）

調査協力者の多くが学生時代のボランティアへ参加するまで知的・発達障がい児・者との関わり経験がほとんどない。そのため、ボランティア活動における《実践経験の蓄積》は《障がい児のサポート経験》から始まっていた。《障がい児・者のサポート経験》の具体例として『子どもと一緒にスポーツができる（協力者A）』『子どもと遊んでいるみたいな感じ（協力者B）』などの気軽なサポートからスタートしている。そういった経験の中で『子どもと触れ合う（協力者A）』経験や『その子たちとコミュニケーションとれる（協力者B）』経験を得ていくことになる。また、ある程度の経験を積み重ねると『マンツーマンで子どもにつかせてもらった（協力者E）』や『障がいの程度の軽い子とかからマンツーマンでやらせてくれた（協力者C）』といった個人を意識できる経験を積んでいった。このような《実戦経験の

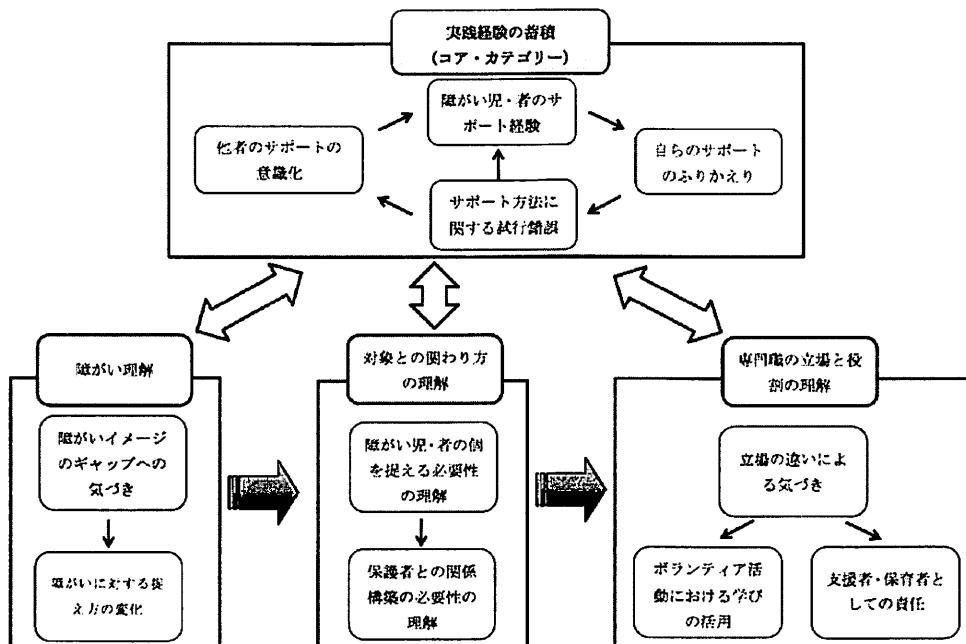


図1 ボランティア活動を通じた学びのプロセス

蓄積》は『慕ってくれる、近くによってきてくれる（協力者B）』『自分を必要としてくれる（協力者E）』という経験を得ることにもなっている。これは支援者や保育者に求められる「養護性の刺激」¹⁶⁾につながる学びといえる。

次に学生は〈障がい児のサポート経験〉に対して〈自らのサポートのありかえり〉を行っていくようになる。はじめは自らの実践をありかえる習慣がない状態であったため『自分一人ではありかえれなかった（協力者B）』。しかし、少しずつ『活動が終わってから誰かとご飯とか食べながらでも「今日の活動、こうだったよな」「こうすれば良かったんじゃない」「でもおれはそれで良かったと思うよ』といった自然な流れでやっていました（協力者B）』というように、〈自らのサポートのありかえり〉を実施できるような経験を積んでいくことになる。また、このありかえりは『もっと分かりやすい言葉をかけられる（協力者A）』『もう少しちゃんと伝えなければ（協力者C）』『もっと何か出来たんじゃないかなと…（協力者D）』という思いを引き出すきっかけとなっている。この一連の〈自らのサポートのありかえり〉に対して『誰かと振り返ることで自分のなかにしっかりと吸収されていたのかな（協力者B）』という思いにつながっている。これは保育者や支援者には欠かすことの出来ない実践のありかえりや確認を、ボランティア活動という場でその重要性と必要性を体験的に学び、根付かせる学びが出来ていることを示唆している。

〈自らのサポートのありかえり〉によって出てきた思いは、次に向けた〈サポート方法に関する試行錯誤〉につながっていく。具体的な試行錯誤としては『自分でしっかりと調べたりして、考えて工夫したり（協力者D）』『色々考えて実際に試して（協力者E）』などを行っている。これは学生がサポートするなかで、関わっている障がい児・者に対して「こう過ごして欲しい」などの目的意識を持てているからこそ生まれる試行錯誤といえよう。

この〈サポート方法に関する試行錯誤〉を繰り返し、実践につなげたとしても自らが考えている方向へ必ずしも向かっていくとは限らない。自ら悩み考へても上手くいかない時、周囲の仲間たちのサポートを確認し始め〈他者のサポートの意識

化〉につながっていく。具体的には『同級生がその子と関わっている様子を見ていると、日に日に信頼関係が出来上がっていきのが見えて（協力者A）』や『この人はこういう立ち回り、だから場が成り立つという風に考えていたので、俺がやつても効果的じゃない（協力者B）』などのように同じ立場のボランティアやスタッフのサポートを意識し始める。〈他者のサポートの意識化〉は他者の方法を参考にしたり自らの実践を客観的に見つめ直したりすることにつながる。また、『友人が戸惑っているような感じで…そういう場面になった時にどのように対応したら良いのか（協力者D）』というように、他者の経験を自分に置き換えて考えることにもつながっている。

このように《実践経験の蓄積》はサポート経験、ありかえり、試行錯誤、他者サポートの意識化を何度も繰り返しながら、全体的な実践を積み上げていくことである。ボランティア活動に参加し障がい児・者と関わるなかで、実践を積み上げていく流れと方法を学び、その方法を身につけているのである。そしてこの繰り返しのなかで新たな学びが得られていくことになる。

②障がい理解

学生のボランティア活動を通した障がい児・者との関わりは《障がい理解》につながっていく。活動に参加した初期段階に〈障がいイメージのギャップへの気づき〉がある。学生は『活動に参加して、子どもたちと触れ合って、あれ？（協力者A）』と感じる。それまでは『動けないし話せないしコミュニケーションできないし（協力者B）』というイメージが強く、『障がいのある子とない子は別（協力者A）』と捉えていた。このようなイメージを持ってたため『話しができるという所が最初のインパクト（協力者B）』として語られている。

〈障がいイメージのギャップへの気づき〉があると次に〈障がいに対する捉え方の変化〉につながっていく。学生は一緒に活動する中で『楽しんで一緒にスポーツできる（協力者B）』『実習に行って関わった子（障がいのない子）となんにも変わらない（協力者E）』という思いを持ち始める。そして『障がいがあるからって、区別するのはおかしいし何も変わらない（協力者A）』『伝わらな

いから言うのを辞めようとかそういう気持ちは無くなつて（協力者B）『同じ人として向き合つていこうと思えるように（協力者C）』というような変化につながっていく。このような障がい児・者との関わり経験を通した肯定的な変化については永野（2008）などを始めとした研究においても多く確認されている点である。

③対象との関わり方の理解

学生の《障がい理解》が促進され、さらに一緒に活動する経験を積み重ねていくと〈障がい児・者の個を捉える必要性の理解〉につながっていく。また、活動に参加する障がい児・者の個を大切にしていく為には、活動を支える〈保護者との関係構築の必要性の理解〉に行き着く。この障がい児・者と保護者の両方と関わりを進める必要性に気づき、試行錯誤することで《対象との関わり方の理解》につながっていく。

〈障がい児・者の個を捉える必要性の理解〉としては『普段はあまり自分から話しかけたりしない子が活動の最中では自分から積極的にはなしかけたりしている（協力者A）』『少しづつ関係が出来てくると、活動にこだわらずある活動を楽しんでいる姿を見せた時に興味を持ってくれた（協力者E）』『確かに活動はやっているんですけど、しゃべる事を楽しんでいたり触れ合いを楽しんでいたりと、しっかりと見ていくと楽しんでいることの違いに気づきました（協力者D）』などの活動中に見せる子どもたちの様子からその理解が進んでいく。そのうえで『一人ひとりの子どもたちについてもっと知りたい（協力者A）』『一つ一つに気づく、小さな一歩を積み重ねていくことが大切（協力者B）』などのように関わりを深めようと思いや考えが出てくる。

ただし、障がい児・者との関わりを深めるためにはボランティアという限られた時間だけでは、どうしても個を捉え関わり方につなげるのが難しいこともある。そういう点について学生は『お母さんやお父さんに活動以外での様子など色々と聞いて、一緒にいる時間を少しでも補って活動で関わる事が出来れば（協力者A）』や『長いことその子と関わっている人に聞いていけば、その子にあった関わり方などが出来るんじゃないかなと（協力者C）』と感じ、〈保護者との関係構築の必

要性〉の理解につながっていく。また、『保護者が入ってきてその子を叱った（協力者C）』や『お母さんとか親の気持ちってどんなもんなんだろうと…どうして欲しいとか（協力者D）』などのように、参加する障がい児・者が楽しく活動を行うためには保護者の思いや考えを捉えておくことも重要と考えるようになっていく。ただ、この保護者と関係を構築することは『疑問に思っていることを聞けば失礼かなという思いが先走って聞けなかった（協力者C）』『やっぱり緊張しちゃって…実際に話しさはするんですけど…（協力者D）』などのように学生の立場では関係を構築するのは難しい状況も明らかとなった。

④専門職の立場と役割の理解

学生はボランティアという立場で障がい児・者や保護者といった対象との関わり方のすべてを理解し、実践出来るわけではない。この点については多くの学生が葛藤し、学生ボランティアという立場から保育者や支援者へと立場を移していくことになる。ただし、学生のボランティアという立場における葛藤は、保育者や支援者という立場になると〈立場の変化による気づき〉につながっていく。具体的には『ボランティア活動の時はその活動の時しか、普段の生活が見えない（協力者A）』『やりたい事をやりにきているその時間しか一緒にいられない（協力者C）』『生活の一連の流れと一部では全然違います（協力者D）』というように、ボランティアにおける障がい児・者との関わり場面が、限られた場面での関わりにすぎないことに気づくのである。また、『ボランティア活動の時は当然ボランティアとしての見方をしていました（協力者D）』というように決して不真面目に取り組んでいたわけではないのだが、その視点の不十分差に気づいていくことになる。さらに、『ボランティアの時のようにマンツーマンでつくことは出来ない（協力者A）』『ボランティア活動よりも本当にやる事や見なければいけないことが多い（協力者E）』『親の思いというのがボランティアという立場より強く入ってくる（協力者D）』というように、ボランティアという立場とは異なる役割や関わり方が支援者や保育者には求められることに気づくのである。

ただし、立場の違いを実感し気づくため〈支援

者・保育者としての責任〉を強く意識し、関わりや役割を見直していくことにつながっていく。具体的には、まずは『ボランティアはべつにその団体の名前を背負っていない訳ではないんですけど背負う量とか重みが違う（協力者B）』という気づきがあり、『責任の重さを踏まえてシミュレーションをかなりするようになった（協力者B）』というような態度へ。また『楽しませてれば良いやみたいな所だけではなく、しっかり対応するという気持ちは強く持ちながら支援できるように（協力者D）』という意識をもとに、『先を見通して必要となる事は、そのタイミングを見逃さずにしっかりと支援していく（協力者D）』というような具体的な考えを持つようになっている。このようにボランティアと比べて支援者・保育者としてはその責任の大きさに気づき、新たな態度を身につける必要性を感じるようになる。もちろん学生はボランティア活動においても一定の責任を感じながら取り組んでいる。だからこそこの気づきによってさらに高い意識で保育や支援にのぞむことにつながっていくと考えられる。

また、〈立場の違いによる気づき〉は〈ボランティア活動における学びの活用〉にもつながっていく。具体的にはまず『出会った子どもを思い出し、あの子に似ているなとか思った（協力者A）』『経験から次のアプローチが見えてくる（協力者B）』といった点がある。支援や保育の実践場面に重ね合わせて考える経験をボランティア活動におけるサポート経験で得ているのである。ボランティア活動を通した〈実践経験の蓄積〉が支援や保育の実践場面においても活用されているのである。つまり、〈実践経験の蓄積〉におけるサポートの経験やふりかえり、試行錯誤、他者の意識化が継続的に積み上げられていくことになる。さらに『楽しませる事については、保育の遊びの活動のなかでは活かせる（協力者C）』『ボランティア活動での楽しませるというところは、信頼関係の構築にとても活かせている（協力者D）』『日常的に良い所を見ようと意識すること（協力者D）』といった点も支援や保育の実践場面で活用できるとしている。今回のボランティア経験がスポーツ活動の支援といいわゆる余暇支援ということもあり“楽しませる”“良いところを見る”という点は、関わりを通して学びの内容において特に多

いと考えられる。しかし、学生が参加するボランティア活動の多くは“楽しませる”や“楽しみを共有する”という要素は決して少なくない。そのことを考えると〈ボランティア活動における学びの活用〉の一つとして挙げることには問題ないと考える。

総合考察

本研究は社会福祉の専門職の養成段階である学生時代のボランティア活動において、障がい児・者との関わりを経験した新任保育者・新任支援者が感じたボランティア活動における学びの内容とそのプロセスを明らかにする。そして、その結果からボランティア活動における学びが障がい児保育の実践や障がい児・者支援の実践でどのように影響を与えるのかを考察することを本研究の目的とした。調査と分析の結果、ボランティア経験を通して学びの内容とプロセスは次の通りである。
①ボランティア活動を通して学びは実践経験を蓄積することから始まっていく。この実践経験の蓄積とは知的・発達障がい児・者に対するサポート経験を通して自らのサポートをふりかえり、サポート方法を試行錯誤し、他者のサポートを意識するといった一連の流れを蓄積していくことである。これについては流れを体験しながらその方法を学び、身につけていく。
②障がい児・者との関わりを通して、自らが持っていた障がいイメージと実際とのギャップへの気づきが見られる。この気づきをもとに実践経験を通して障がいの捉え方が変化し、障がい理解が促進されていく。
③障がい児・者との関わりがさらに増えると、障がい児・者の個を捉えるようになる。その結果、障がい児・者の個を大切にしようとする実践経験が蓄積され、関わり方の理解とその方法を探り始める。ただし、ボランティアという立場でその理解と方法を見いだすには限界がある。ボランティアの段階ではそれに悩み、葛藤しながら実践を続けていくことになる。
④自らの立場がボランティアから保育者や支援者へと移り変わると、その役割や責任の違いに気づきはじめる。立場の変化による気づきは専門職の役割と責任を意識させる。また、ボランティアにおける実践経験での学びは、保育者・支援者という立場における実践経験の蓄積に活かされていく。以上の4つの段階における学び

がボランティア経験よりもたらされることが示された。

それではボランティア活動における学びが障がい児保育の実践や障がい児・者支援の実践でどのような影響を与えるのであろうか。まずは実践経験で学ぶ「ふりかえり」「試行錯誤」「他者のサポートの意識化」を何度も繰り返し蓄積している点については、障がい児保育や障がい児・者支援の実践に大きな影響を与えるといえる。「ふりかえり」や「他者のサポートの意識化」は客観性を持つことにつながる。特に「ふりかえり」や「他者のサポートの意識化」を同僚や仲間と共有できれば、さまざまな視点でその保育や支援を見直す機会となる。さらに保育や支援の対象となる障がい児・者の捉え方も広がる可能性がある。津守（1997：286）¹⁷⁾は「保育者が集まって同じ子どもについて話をすることは、自分が見たのとは違う側面に気がつかれる機会である」と述べている。ボランティアにおける実践経験を通して身に付けた「ふりかえり」「他者のサポートの意識化」をもとに、その内容を共有していければより良い保育や支援が展開できると考えられる。また、「試行錯誤」は“ゆらぎ”にもつながる。尾崎（1999：i）は「『ゆらぎ』に直面し、『ゆらぎ』を抱え、『ゆらぎ』という体験から何かを学ぶことによって、その専門性や技術を高める」¹⁸⁾と述べている。ボランティアにおける試行錯誤を通した“ゆらぎ”的経験は“ゆらぐこととのできる力”的育成にもつながる。その力は将来の障がい児保育や障がい児・者支援の実践においても発揮され、専門性や技術を高める可能性がある。

次に「立場の違いによる気づき」があることも障がい児保育や障がい児・者支援の実践に大きな影響を与えるといえる。簡単に言えば専門職の立場と比較する対象を持っているという強みである。違いを感じることができれば、専門職としての意識が高まりより高い専門性を発揮するきっかけになると考えられる。しかしその反対に、立場の違いに気づけなかった（気づこうとしなかった）場合は、それまでと変わらない意識で保育や支援を行う可能性があり、実践経験の蓄積の停滞につながる。これについては過度の自信や慣れで引き起こしてしまうと考えられる。

最後に「ボランティア活動における学びの活用」

についても大きな影響を与えるといえる。ボランティアにおける現場と保育や支援の現場は当然異なる。そのため、ボランティアで身につけたことをそのまま活用することは難しく、技術や知識は現場の状況に応じてアレンジすることが求められる。しかし、調査協力者のなかには「ボランティアで身につけた技術とかは、保育のごく一部の場面でしか活かされないかもしれません。そのギャップに最初はびっくりしました」と戸惑い「違う、ボランティアだから出来たんだ」と捉え、ボランティア実践と保育実践を全く別物と考え混乱を招いた時期があったという。

経験の少ない新任保育者や新任支援者は上手く実践できないことを焦りに感じる。特にボランティアとはいって一定の経験を積んできた者にとっては、それまでに築いた自信が崩れそうになる瞬間であるためその焦りは強いと考えられる。その結果、活用できないと簡単に判断してしまう危険性があり、せっかく学んだ内容を失ってしまうこともつながりかねない。

ボランティアにおける学びの中心は保育や支援の実践における基礎づくりが中心である。そのことを理解したうえでボランティアにおける実践経験者に対しては、保育や支援現場における実践経験の活用に関するアドバイスやスーパーバイズを行っていくことが必要といえよう。冒頭にてボランティア活動を企画する学校や教師が障がい理解につながると安易に考えている可能性について指摘した。この指摘は社会福祉の専門職を養成する段階のボランティアでもいえることである。ボランティア活動を通して保育者や支援者としての実践力をつけるには、ただ体験させるだけでは決して十分とはいえない。特に保育者や支援者としての立場に移り変わる段階での介入は必要である。しかし、学生が主体的に取り組むボランティア活動に「専門職を育成するために」という思いで大学や教師が一方的に介入していくことは、そもそもボランティアの要素を奪うことにつながり課題も多い。社会福祉の専門職の養成段階におけるボランティアに対する介入の仕方についてはさらに検討していく必要がある。

最後に本研究の課題として、今回の調査協力者は肯定的な効果をもたらすための要素を満たしたボランティアを経験していることを条件としてい

た。そのため、その要素を確実に満たしたボランティアを実施しているスポーツクラブに参加する者を抽出し研究を進めた。ただし、社会福祉の専門職を目指す学生が参加するボランティアは多岐にわたり、その内容も様々である。そのため、今回の結果だけではなく、今後はより多様なボランティアを経験している者を調査対象者として抽出し、普遍性を高めていくことを目指して研究を進めしていく。

注

- 1) 平成5年度から、他の高等学校・専修学校において単位認定が可能となり、平成10年度から、大学・高等専門学校・専門学校・社会教育施設などでも単位認定が可能となった。その後、平成17年度からは、認定できる単位数の上限が、20単位から36単位に拡大された。
- 2) 障害者に関する世論調査において「障害のある人と気軽に話したり、障害のある人の手助けをしたりしたことの有無」について尋ねた結果、「ある」と回答した割合は平成4年8月調査では51.5%、平成9年7月調査では55.5%、平成13年9月調査では58.8%、平成19年2月調査では68.4%、平成24年7月調査では70.0%であった。
- 3) 障害者に関する世論調査において「障害のある人に対し、障害を理由とする差別や偏見があるか」について尋ねたところ、「あると思う」もしくは「少しはあると思う」と回答した割合が、平成19年2月調査では82.9%であったが平成24年7月調査では89.2%と増加している結果が示されている。
- 4) 障害者に関する世論調査において「差別や偏見の改善状況」について尋ねたところ、「かなり改善されている」もしくは「ある程度改善されている」と回答した割合は平成19年2月調査では57.2%であった。それに対して平成24年7月調査では51.5%と減少している。また、「ほとんど改善されていない」もしくは「あまり改善されていない」と回答した割合は平成19年2月調査では35.3%であった。それに対して平成24年7月調査では40.8%へと増加している。
- 5) 徳田克己・水野智美「障害理解一心のバリアフリーの理論と実践」誠信書房、2005.
- 6) 益山篤子・東原文子・河内清彦「通常学級における知的障害児に対する級友の態度に及ぼす接触および性別の影響」障害科学研究(32)、2008.
- 7) Cloerkes (1979) による障がい者との接觸経験は自発性に欠け、自主的に回避できない場面は否定的な影響を与えるという先行研究と、青木(1998)による統合教育を受けたものが接觸をすることで嫌悪感を抱いた研究結果をもとに述べている。詳細は河内清彦「障害者等との接觸経験の質と障害学生との交流に対する健常学生の抵抗感との関連について—障害者への関心度、友人関係、援助行動、ボランティア活動を中心にして」教育心理学研究(54)、2006を参照。
- 8) 徳田克己・水野智美「障害理解一心のバリアフリーの理論と実践」誠信書房、2005.
- 9) 益山篤子・東原文子・河内清彦「通常学級における知的障害児に対する級友の態度に及ぼす接觸および性別の影響について」障害理解研究(32)、2008を参照。
- 10) 鈴木は大学等の教育においてボランティア経験がもたらす一定の学習効果を認めたうえで、誤解が生まれていることを指摘している。詳細は鈴木治郎「当事者及び役割と福祉教育・ボランティア学習への期待」日本福祉教育・ボランティア学習学会年報(11)、2006.
- 11) 黄誠遠・大野博之「ボランティア活動参加が健常者の障害児・者に対する意識・態度に及ぼす影響」九州大学教育学部紀要(教育心理学部門)、1989.
- 12) 山田力也「障害者スポーツボランティア活動車の意識変容と役割構造に関する研究」永原学園西九州大学・佐賀短期大学紀要(37)、2007.
- 13) 戸田は障がいの有無には言及せず、学生はボランティアを通して「子どもの内面を理解したい」という想いから試行錯誤する姿が見られるとし、子どもとの様々な関わり経験が「さらに理解したい」という動機付けになるものもあるとしている。詳細は戸田竜也「保育者養成におけるボランティア活動の必要性」埼玉純真女子短期大学研究紀要(20)、2004を参照。
- 14) 水野典詞「障害者スポーツ指導者養成における障害者との触れ合いの重要性—公認障害者スポーツ指導者資格取得認定校(保育系短大)における実践を通じた学生の課題レポートの分析からー」中九州短期大学論叢(30)、2008.
- 15) 木下康仁「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)の分析技法」富山大学看護学会誌第6巻2号、2007.
- 16) 別府は「大人にとって自分の働きかけ(例えば指導など)に自閉症児が応答してくれる機会を増やすこと、それが大人の養護性を刺激し、大人からの働きかけの増大と適切なやり方の工夫を生み出す」としてい

- る。詳細は別府哲「自閉症における他者理解の機能連関と形成プロセスの特異性」障害者問題研究34(4)、259-266、2007、263頁を参照。
- 17) 津守真「保育者の地平 私的体験から普遍に向けて」ミネルヴァ書房、1997.
- 18) 尾崎新「ゆらぐことのできる力 ゆらぎと社会福祉実践」誠信書房、1999.
- 参考文献**
- 大山祐太・増田貴人・安藤房治(2012)「知的障害者のスポーツ活動における大学生の継続参加プロセスースペシャルオリンピックス日本・青森の事例からー」障害者スポーツ科学、10(1)、35-44。
- 萱間真美(2007)「質的研究実践ノート 研究プロセスを進めるclueとポイント」医学書院。
- 木下康仁「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)の分析技法」富山大学看護学会誌第6巻2号、2007.
- 木下康仁(2007)「ライブ講義M-GTA 実践的質的研究 法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて」弘文堂。
- 田中浩司(2010)「年長クラスにおける鬼ごっこ指導プロセスーM-GTAを用いた保育者へのインタビューデータ分析ー」教育心理研究、58、212-223。
- 徳田克己・水野智美「障害理解一心のバリアフリーの理論と実践」誠信書房、2005.
- 戸田竜也「保育者養成におけるボランティア活動の必要性」埼玉純真女子短期大学研究紀要(20)、2004.
- 永野典詞「障害者スポーツ指導者養成における障害者との触れ合いの重要性ー公認障害者スポーツ指導者資格取得認定校(保育系短大)における実践を通じた学生の課題レポートの分析からー」中九州短期大学論叢(30)、2008.
- 益山篤子・東原文子・河内清彦「通常学級における知的障害児に対する級友の態度に及ぼす接触および性別の影響について」障害理解研究(32)、2008.
- 山田力也「障害者スポーツボランティア活動車の意識変容と役割構造に関する研究」永原学園西九州大学・佐賀短期大学紀要(37)、2007.