

ソーシャルワーク教育におけるサービ斯拉ーニングの導入と実践 —大学とNPOの協働による障害児の余暇活動支援を通して—

The Introduction and Practice of the Service-Learning In Social Work Education : Support of
Leisure for child with disabilities through cooperation of University with NPO

鳥海 直美¹

キーワード：ソーシャルワーク Social Work, サービ斯拉ーニング Service-Learning
地域福祉 Community Welfare Practice

1. はじめに

1987年の「社会福祉士法および介護福祉士法」成立以後、社会福祉士養成教育（以下、ソーシャルワーク教育）のカリキュラムが初めて改正され、2009年度の施行を控えて大学教育のあり方が改めて問われている。ソーシャルワーク教育を担う大学には、変容する地域社会のニーズに応じた専門職の養成が求められると同時に、地域社会に貢献する市民としての教養を持つ人材の育成が要請されている。

地域社会に貢献するためのシチズンシップを形成する学習形態として、教室での学びとコミュニティ・サービスを結び付けたサービ斯拉ーニング（以下、SL）がある。SLは、人種差別撤廃を要求する公民権運動の只中にある1960年代後半から1970年代にかけてのアメリカで、社会問題を克服する方法として大学教育改革に取り入れられた。1980年代以降、国家施策による大学教育プログラムとして拡充し、今日に至っては全米の小・中・高校にも導入されている（開 2003）。

佐々木（2001）によれば、SLとは「サービスを提供する学生側とそれを受ける側とが対等の互酬関係に立ち、学生がボランティア活動の経験を授業内容に連結させ学習効果を高めると共に、責任ある社会人を育てることを目的とする」ものとされる。看護教育とSLの関連について検討した田代ら（2007）によると、SLとは「地域のニーズに沿ったサービスに参加することによって意図的になされた経験学習であり、コースの教授内容を深め、市民としての責任感あるいは社会的価値を高めるような大学と地域とのパートナーシップあるいは連携によってなされる教育カリキュラムである」とされる。また、SLの学習過程は、①学習効果を高めるための事前学習、②地域社会においてサービスを提供する実践活動、③実践経験を振り返りながら学びを引き出すためのリフレクションから構成され、とくに、福祉教育の立場からは、事前学習とリフレクションの重要性が強調されている（平野 2002）。このように、学習者が非自発的にコミュニティ・サービスを提供することや、意図的な学習と関連づけられていることから、SLとボランティア体験とは区別される。さらには、地域社会とのパートナーシップやシチズンシップの醸成に重きが置かれる点で、専門職養成を目的とする実習教育とも異なる。

近年、日本の大学においてもSLセンターが設置され、教養教育や専門教育の枠を超えてSLが導入されつつある。とりわけ、心理学・看護学などの対人援助にかかわる専門教育カリキュラムとSLを連動させる試みがみられるものの、ソーシャルワーク教育におけるSLの実践報告はみあたらない。

これらのことから、本稿では、ソーシャルワーク教育にSLを導入することの教育的意義を検討したうえで、大学と特定非営利活動法人（以下、NPO）との協働によって開発したSLプログラムとその実践内容を報告する。また、3年間にわたる実践の評価について、その効果と課題という側面から検討する。

1 Naomi TORIUMI 千里金蘭大学現代社会学部（受理日：2008年10月1日）

2. ソーシャルワーク教育における SL の意義

ソーシャルワーク教育には「社会福祉援助技術現場実習（以下、現場実習）」と称する実習教育が位置づけられている。以下に、実習教育の課題に照らし合わせながら、ソーシャルワーク教育に SL を導入することの意義を検討する。

第一に、SL の導入によって実習機会を補完することが可能となる。アメリカの学士レベルの実習教育が400時間であることに比べて、日本のそれは180時間と極度に少なく、しかも、同一機関において短期集中型で取り組まれることが多いために、観察実習が中心にならざるを得ない現状が指摘されている（石河 1999）。昨今のカリキュラム改正にかかわる議論において、実習時間の増大は主要な論点であったが、それが見送られ、教育機関の裁量によって付加的な実習が推奨されることになった。このようなことから、SL をもって実習教育の機会を補完することの現在の意義は大きい。

第二に、インフォーマルなサービスのコーディネーションや、新たな社会資源の開発などに取り組む NPO も、経験学習の場として取り込むことができる。現場実習の実習機関は、原則的に社会福祉事業を営む社会福祉法人等に限定されているため、社会福祉士が従事する NPO であっても、制度外の事業に取り組む事業所での実習が認められていない。しかしながら、SL の導入によって、岡村（1983）がいうところの「自発的社会福祉」にかかわる実践現場もまた経験学習の場として位置づけられ、それは、自らを社会福祉に向かわせるミッションや、既存の制度への批判的思考力を醸成する場として機能することが期待される。

第三に、社会福祉専門職が暗黙のうちに駆使する「実践の中の知」の獲得に SL が寄与するものと考えられる。ショーン（2001）によると、社会福祉分野や教育分野の専門職は、変わりやすい曖昧な目的に悩まされ、常に不安定な制度的文脈に煩わされているために、科学的知識を基盤とする専門知識・技能を発展させることが難しい。むしろ、複雑性、不確実性、不安定さ、独自性、価値葛藤という現象を孕んだ「実践の中の知」が専門性の核にあり、それは行動の判断根拠となるような規範や理論について省察し、ある行為へと導く自分の感情や、制度的文脈における自分の役割を考えることによって獲得される。共通の学習課題があらかじめ設定されている現場実習に対して、学生・教員間の対話によって、実践経験から「実践の中の知」を自在に引き出そうとするのが SL である。

このような学習の場における知は、一方向伝達的な流れではなく、双方向対話的な循環のなかに位置づけられる（杉原 2006）。よって、学生と教員の関係は、スーパービジョン関係にとどまらず、社会的実践を介して地域社会のあり方を共に模索する学習共同体として関係づけられる。

3. 大学と NPO の協働による SL プログラムの実践内容

筆者が所属する大学では、NPO との協働により SL プログラムを開発し、2005年度にソーシャルワーク教育のなかに導入した。2007年度までの3年間にわたる実践をふまえて、教育カリキュラムにおける SL プログラムの位置づけ、それを展開するうえでの NPO との協働体制、その具体的内容について述べる。

（1）教育カリキュラムにおける SL プログラムの位置づけ

筆者が所属する大学においては、ソーシャルワーク教育の指定科目である「社会福祉援助技術論」が「同Ⅰ」と「同Ⅱ」に分類されている。前者の学習範囲はケースワーク、グループワークおよびケアマネジメントなどとされ、後者の学習範囲はコミュニティワークなどとされている。いずれも、専門教育が始まる2年生を対象に通年にわたって提供される。そこで、筆者が担当する「社会福祉援助技術論Ⅰ」と SL プログラムを連動させ、「グループワークの理論と実際を理解する」という学習目標に関連づけることとした。また、学外での実践活動への参加を受講要件とする旨をシラバス（授業計画）に明記した。

しかしながら、当該科目で指定されている学習内容が膨大であり、SL プログラムのすべてをシラバスに取り入れることが難しいため、テーマに応じて授業時間外に実施するものや、参加形態を任意にするものを設定した。なお、当該科目の受講生数は、2005年度が13人、2006年度が6人、2007年度が7人であり、全員が社会福祉士養成

課程の在籍者であった。

(2) NPO との協働体制

SLプログラムを実践するためには、コミュニティ・サービスを提供する機関の協力を得て、実践活動の場を確保することが前提となる。大学とサービス提供機関は、SLプログラムの展開にかかわる責任と権限を共有し、相互の役割を補完するような協働関係を構築しなければならない。

協働先のNPOの選定理由として、NPOの運営理念と大学の教育理念の近似があげられる。また、地域社会におけるボランティアの育成というNPOの事業目標とSLの教育目標も重なり合っていた。さらに、SLプログラムの担当教員である筆者がNPOの法人運営に直接的に関与しているため、大学との協働事業について法人内で合意が得られやすいことに加えて、相互の信頼関係がすでに構築されていたことがあげられる。なお、大学の所在地はNPOと同一の市町村ではないものの、ソーシャルワーク教育に取り組む複数の大学のうちでNPOに最寄りの場所に位置している。

協働先のNPOの主な事業は、障害児とその家族の地域生活支援や、社会福祉・医療・教育にまたがる地域社会のネットワークづくりである。障害者自立支援法上の事業の指定を受けていないために、制度に拘束されることなく、中立公正性に根ざした支援活動に取り組むことを特徴としている。NPOの代表者は社会福祉士資格を有するソーシャルワーカーであり、スタッフもまた社会福祉分野や教育分野の専門職である。また、スタッフの大半が障害児(者)家族および難病児(者)家族としてのアイデンティティを併せ持っていることに加え、賛助会員の多くが障害児の保護者であることから、セルフヘルプグループの活動基盤としても機能している。

(3) 大学およびNPOの役割

担当教員の役割として、第一に、SLプログラムの開発段階では、大学とNPOをつなぐことがある。両者から協働事業にかかわる合意を取り付け、専門科目と社会的実践を連動させたSLプログラムを策定する。第二に、SLプログラムの展開過程では、SLプログラムや学習の進捗状況をモニタリングしながら、学生とNPOスタッフとの関係を調整する役割がある。第三に、学習過程においては、学習効果を高めるための事前学習や、実践経験から学びを引き出すリフレクションの場面で、学生を指導する中心的役割がある。実践活動の場面では学生を側面的に支援するスーパーバイザーとしての役割がある。最後に、SLプログラムへの積極性、学習内容の理解度や定着度などをもとに学生を評価する役割を担う。なお、SLセンターの設置されている大学においては、教員の中心的役割は事前学習やリフレクションにおける指導であり、その他の役割はSLセンターで担われている。

一方、NPOスタッフの役割は、第一に、SLプログラムの開発段階では、事業運営の方向性と重ね合わせながら、学生が参加するコミュニティ・サービスの具体的な内容を検討することがある。第二に、実践活動の場面では、共に取り組むパートナーとして、学生と密接にかかわりながら、学生を側面的に支援する役割がある。さらに、学外での事前学習やリフレクションの場面でも、学生との対話を通して学びを引き出す役割を担う。

このように担当教員とNPOスタッフは、事前学習－実践活動－リフレクションという一連の学習過程において、継続的に連絡調整を行う。

(4) SLプログラムの具体的内容

2005年度から2007年度までに実践したSLプログラムの具体的内容はTable.1・2・3に示したとおりであり、年度毎に若干の改良が重ねられてきた。いずれも実践活動の主軸を、障害児の余暇の充実を目的とするレクリエーション活動とした。NPOが用意したレクリエーション活動に参加するのではなく、学生がレクリエーション活動を計画し、学外のボランティアとともに実践する機会を取り入れたことに特徴がある。そこで、「事前学習－実践活動－リフレクション」というSLの学習過程を、障害児レクリエーション活動にかかわる「準備－計画－実施－評価」というグループワークのプロセスに重ね合わせながらプログラムを展開することとした。

以下には、SLの学習過程に沿ってプログラムの詳細を述べる。

Table.1 2005年度 SLプログラムの内容

回数	時期	テーマ	実時間	参加形態	会場	SLの学習過程		
						事前学習	実践活動	リフレクション
05-①	4/13(水)	オリエンテーション	0.5	必須	大学	●		
05-②	5/11(水)	NPO代表によるゲストスピーチ 「地域でともに」	1.5	必須	大学	●		
05-③	5/21(土)	ボランティア交流会 「遊びを体験しよう！遊びを企画しよう！」	3.0	必須	NPO	●		
05-④	6/4(土)	(1)障害児保育 (2)保護者交流会の運営支援	3.0	任意	NPO		●	●
05-⑤	6/18(土)	研修会「障害をもつ子どもとともに」	2.5	必須	NPO	●		
05-⑥	6/22(水)	障害児レクリエーション活動 計画作成①	1.5	必須	大学	●	●	
05-⑦	7/6(水)	障害児レクリエーション活動 計画作成②	1.5	必須	大学		●	
05-⑧	8/1・2・3	障害児レクリエーション活動 準備	12.0	任意	大学		●	
05-⑨	8/5(金)	障害児レクリエーション活動Aの実施 「つくろう！あそぼう！夏休み！」	8.0	必須	NPO		●	●
05-⑩	8/22・23・24	障害児レクリエーション活動 準備	12.0	任意	大学		●	
05-⑪	8/27(土)	障害児レクリエーション活動Bの実施 「楽しく自由にお絵かきしよう！」	8.0	必須	NPO		●	●
05-⑫	9/28(水)	障害児レクリエーション活動 ふりかえり	1.5	必須	大学			●
05-⑬	10/19(水)	障害児レクリエーション活動 実践報告ポスター作成	1.0	必須	大学			●

Table.2 2006年度 SLプログラムの内容

	2006年度	テーマ	実時間	参加形態	会場	SLの学習過程		
						事前学習	実践活動	リフレクション
06-①	4/12(水)	オリエンテーション	0.5	必須	大学	●		
06-②	5/14(日)	障害児レクリエーション活動 「バーベキュー・パーティー」	4.0	任意	NPO		●	●
06-③	5/17(水)	NPO代表によるゲストスピーチ 「地域でともに」	1.5	必須	大学	●		
06-④	5/27(土)	研修会「障害をもつ子どもとかわるために」	2.5	必須	NPO	●		
06-⑤	6/17(土)	(1)障害児保育 (2)研修会「社会参加をどう支えますか」	2.0	任意	NPO	●	●	●
06-⑥	7/1(土)	(1)障害児保育 (2)保護者交流会の運営支援	3.0	任意	NPO		●	●
06-⑦	7/5(水)	障害児レクリエーション活動 計画作成①	1.5	必須	大学	●	●	
06-⑧	7/12(水)	障害児レクリエーション活動 計画作成②	1.5	必須	大学		●	
06-⑨	8/21・22・23	障害児レクリエーション活動 準備	12.0	任意	大学		●	
06-⑩	8/26(土)	障害児レクリエーション活動の実施 「つくろう！あそぼう！夏休み！」	8.0	必須	NPO		●	●
06-⑪	9/27(水)	障害児レクリエーション活動 ふりかえり	1.5	必須	大学			●
06-⑫	11/1(水)	障害児レクリエーション活動 実践報告ポスター作成	1.0	必須	大学			●

Table3. 2007年度 SLプログラムの内容

	2007年度	テーマ	実時間	参加形態	会場	SLの学習過程		
						事前学習	実践活動	リフレクション
07-①	4/11(水)	オリエンテーション	0.5	必須	大学	●		
07-②	5/12(土)	(1)障害児保育 (2)講演会 「いのちをまなざす いのちによりそう」	4.0	必須	NPO	●	●	●
07-③	5/27(日)	(1)障害児保育 (2)保護者交流会の運営支援	3.0	任意	NPO		●	●
07-④	6/20(水)	障害児レクリエーション活動 計画作成①	1.5	必須	大学	●	●	
07-⑤	6/23(土)	(1)障害児保育 (2)研修会「支援の視点は支援の始点」	3.0	任意	NPO	●	●	●
07-⑥	7/1(土)	障害児レクリエーション活動 「電車に乗って、ボウリングに行こう！」	3.0	任意	NPO		●	●
07-⑦	7/4(水)	障害児レクリエーション活動 計画作成②	1.5	必須	大学		●	
07-⑧	8/20・21・22	障害児レクリエーション活動 準備	12.0	任意	大学		●	
07-⑨	8/24(金)	障害児レクリエーション活動の実施 「みんなで楽しくクッキング & おかいもの」	8.0	必須	NPO		●	●
07-⑩	9/26(水)	障害児レクリエーション活動 ふりがえり	1.5	必須	大学			●
07-⑪	10/24(水)	障害児レクリエーション活動 実践報告ポスターの準備	1.0	必須	大学			●

1) 事前学習

事前学習では協働先の NPO の理念を共有し、パートナーシップおよびスーパービジョン関係を構築するために、学内外で NPO スタッフと交流する機会を設けると同時に、障害児とその家族を巡る社会的状況やニーズ、障害児との関係づくりの視点などについて理解を深めるための研修会を設けた (05-②⑤, 06-③④⑤, 07-②⑤)。このような研修の講師には、専門職のみならず、保護者からも障害児とともに暮らす生活の実際について学ぶこととした。また、学生の主体性やチームワークを育むことを目的として、他大学の学生ボランティアと交流する機会を設け、障害児レクリエーション活動を計画する視点を培うためのワークショップを実施した (05-③)。さらに、障害児の日常生活が撮られたドキュメンタリー映像作品^(注)を学内で視聴し、障害児とともに過ごす場のイメージを学生間で共有した (05-⑥, 06-⑦, 07-④)。2006年度以降は、上級生から下級生に対して前年の障害児レクリエーション活動の実践報告を行う機会を設け、実践場面で直面する出来事を予測的に把握するなど、学生間の相互学習作用を促した (06-⑦, 07-④)。

2) 実践活動

実践活動の軸は障害児を対象とするレクリエーション活動である。障害児やその家族との予備的な接触の機会として、NPO が主催する障害児レクリエーション活動や障害児保育への参加を促し、子どもとともに過ごす経験からレクリエーション活動を計画する視点を引き出すこととした (05-④, 06-②⑤⑥, 07-②③⑤⑥)。

事前学習や予備的接触をふまえて障害児レクリエーション活動の計画が作成され、担当教員、NPO スタッフ、保護者からの助言を得ながら改良が図られた (05-⑥⑦, 07-⑦⑧, 07-④⑦)。NPO を介して参加する子どもの個人情報あらかじめ収集し、食事介助や排泄介助の方法など個別に配慮する点を確認することに加え、それをもとにグループ分けを行った (05-⑧⑩, 06-⑨, 07-⑧)。レクリエーションの具体的な活動内容は Table. 4 のとおりであり、社会生活活動、創作活動、身体活動などが組み合わせられている。将来の自立を見据えて、障害児自

Table4. 障害児レクリエーション活動の内容

実施年度-回数	レクリエーションの具体的内容	活動特性			参加者				
		社会生活活動	創作活動	身体活動	障害児とその兄弟姉妹	保護者	ボランティア	学生スタッフ	合計
05-⑨	サンドウィッチづくり 魚釣り、水鉄砲、ペットボトルボウリング	●		●	9	0	4	13	26
05-⑪	昼食の買い物&ランチ お絵かき、貼り絵	●	●		19	9	13	13	54
06-⑩	手巻き寿司づくり 紙粘土工作	●	●		11	0	10	6	27
07-⑨	食材の買い物 料理(煮込みハンバーグ、サラダうどん、 フルーツポンチ)	●			13	0	22	7	42

らが選択する機会や、生活体験の幅を広げる機会を重ねることを目的とし、昼食を購入する店を選択することや、買物先で金銭をやりとりすることが活動内容に取り入れられた。当日は学生がレクリエーション活動の司会進行を担当し、子どもと学生がペアになって活動に取り組んだ。また、保護者による送迎時には、保護者と学生間で子どもの体調を中心に情報交換する時間が設けられた（05-⑨⑪、06-⑩、07-⑨）。

3) リフレクション

実践経験から学びを引き出すための振り返りの機会を学内外に設けた。それらは、①活動直後のディスカッション、②活動直後の記録（報告用紙、アンケート用紙）、③授業でのディスカッション、④レポート作成、⑤実践報告の作成、⑥定期試験に大別される。

さまざまな実践活動の直後には、NPO スタッフの進行によって、学生間のディスカッションが行われた。子どもと共に過ごした直後ということもあり、具体的なエピソードから子どもの思いを汲み取ることに重きが置かれた。また、学生による記録の内容によっては、保護者にコメントを求め、後日に学生にフィードバックした。さらに、実践活動に参加したボランティアの感想を学生が集計し、その集計結果を共有することによってより多くの学びが見出された。

一方、大学の授業では、担当教員の進行によって、社会福祉援助技術論との接点を手繰り寄せながらディスカッションが行われた。例えば、ある学生が障害児保育のプログラムに参加した場合、その直後の授業において、障害児と生き生きと交流できた場面や戸惑った場面の詳細について報告を求めた。報告内容から「受容」「葛藤」「コミュニケーション」などの学習テーマを引き出し、実践経験と理論の統合的理解を図った。また、障害児レクリエーション活動の実践後には、NPO スタッフ、社会福祉協議会職員および他教員から評価を受ける機会を授業に重ねて設定し、担当教員の価値観や専門知識にとらわれることなく、実践経験の多角的な意味づけが行われるようにした（05-⑫、06-⑪、07-⑩）。さらに、レポート作成、実践報告の作成、定期試験を通して、個々の学生の学習の到達度や知識の定着度を確認した。

4. SL プログラムの実践上の効果

この度のSLプログラムの独自性に触れながら、SLプログラムがソーシャルワーク教育に与える効果を吟味する。加えて、SLプログラムがNPOの運営に与えた効果を述べる。

(1) ソーシャルワーク教育にかかわる効果

事前学習の一環としてボランティア研修会に参加した学生は、障害児を出産した母親から「(子どもが)生きて産まれてきてくれた」ことの喜びや育児に伴う戸惑いに耳を傾けながら、「いのちに向き合う時間を与えてくれた」と記録している（05-⑤）。また、障害児レクリエーション活動を計画する学生のなかには、料理に取り組むことへの不安を率直に表明する者もみられた（07-⑦）。自他のいのちを世話する力や、家事を含めた生活を営む力を培う途上にある学生にとって、SLプログラムに参加することが、いのちの尊厳を捉え直す機会や生活者としての自覚をもつ機会として機能したことが教育的効果としてあげられる。山田（2007）の指摘にみられるように、自ら

のいのちや生活の面倒をみようとしないう者が、他者の生活や権利を擁護する感性や知見をもち得るのかというソーシャルワーク教育の根本的課題と、SLプログラムの教育的効果の射程が重なることがみてとれる。

第二に、SLプログラムを介した学習過程で、学生に障害観の変容がもたらされていたことが確認できた。障害児レクリエーション活動を実践した学生は、「このレクリエーションで"障害"というものがわからなくなった。子どもは本当にかわいかったし、本当に楽しかった。なぜ、この子たちが"障害児"と呼ばれるのかわからない。」(05-12)とレポートに記述したうえで、リフレクションの場面で自身の障害観の変容を次のように語っている。

「(今まで) 障害児とかかわるといことがほとんどなくて。どうやってかかわればいいんやろって緊張して悩んでいたけど、普通に、素直に、接すればいいやんと思って。・・・(中略)・・・ほんまにレクは楽しかったし。・・・(中略)・・・障害児に対して「怖い」とか差別的な眼でみてしまうようなこともあるのかなぁと思って。自分がそう思うっていうことも怖かったけど。いろんな障害児とかかわって、障害児のイメージも変わった。今やったら、障害児ってすごく楽しくて、明るっていうイメージがついた、レクで。」(05-12)

この発言に呼応して、複数の学生から自らの障害観の変容が語られた。また、「話せなかったり、知的障害があったりしても、子どもたちそれぞれには意思がある」(05-12)という意見も複数みられ、子どもの個別性を見つめる視点が培われつつあることが確認された。事前学習においては、発達障害や知的障害にかかわる医学的知識および心理学に関する知識を十分に学ぶ機会を設けず、実践活動後の学生の関心に応じて参考文献を紹介するにとどめた。そのことは、障害特性や行動特性に基づいて子どもを理解する仕方ではなく、身体感覚や感性を駆使しながら、子どもの関心や特技などのストレングスを把握することや、子どもに特有の意思疎通のパターンをつかみとることを促したと考えられる。

第三に、SLプログラムを介した実践経験が学生の実践的関心および学術的関心を喚起し、新たな実践現場や卒業研究に橋渡しすることができた。SLプログラム終了後も障害児とかかわることを希望した学生は、協働先のNPOのコーディネーションにより、放課後の学習支援にかかわるサポーターや、中学校での特別支援教育補助員として活動する機会を得た。また、障害児を対象とするレクリエーション活動の意義に関心を抱いた学生は、それを卒業研究のテーマに取り上げ、障害児の自立支援やグループワークの理論とかみ合わせながら学びを深めることになった。

(2) NPOの運営にかかわる効果

協働先のNPOでは、従来から障害児の余暇活動支援を目的とするサービスを提供していたが、その実施時期や実施規模が非常に不安定であった。SLプログラムとサービス提供を連動させることによって、障害児に対してレクリエーション活動の機会を定期的かつ一定規模で提供できるようになり、継続的に参加する子どもの育ちにかかわる理解が深まることとなった。ボランティアの協力を前提として事業を運営するNPOにとっては、教育機関は人的な社会資源として捉えられ、それと協働することによってサービスを安定的に提供することが可能になったといえる。

また、学生が主体となって提供する障害児レクリエーション活動が、助成機関による実地調査の評価対象となった際、次代の市民を育成する活動として肯定的な評価が得られ、次年度以後の数年間にわたって助成を受けることができるようになった。民間助成金に依存せざるを得ないNPOにとっては、助成金の獲得は必至の課題であるが、NPOの運営理念と大学の教育理念を統合させながら緊密な協働体制を構築していることが助成機関からの信頼を高め、そのことがNPOの財政基盤の安定化につながったといえる。

さらに、SLプログラムでは、障害児の保護者を「サービスの利用者」ではなく「学習支援者」として位置づけ、学習過程に積極的に関与する機会を織り込んだ。その結果、学生との出会いに動機づけられた保護者からの提案によって、数ヶ月後には学生ボランティアとの協働によるレクリエーション活動が計画・実施されるに至った。障害児とともに過ごす経験を軸として、保護者と学生の相互学習作用が促進されたといえる。

このように、NPOがSLプログラムを介して大学と協働することは、地域社会、助成機関および保護者である賛助会員との信頼関係の深化に一定の効力があることが示された。

5. SLプログラムの実践上の課題

ソーシャルワーク教育で指定されている学習量が非常に多いこともあり、シラバスに規定される授業時間を大幅に超過したことが問題点としてあげられる。2005年度は障害児レクリエーション活動を2回にわたって実践したため、SLプログラムに要した実時間が合計56時間（約37コマ）となり、そのうち授業時間内に取り組むことのできたものは7.5時間（5コマ）であった。2006年度以降は障害児レクリエーション活動を1回にしたため、全体で39時間（26コマ）を要した。しかも、平日に取り組むことのできるプログラムが少ないため、事前学習や実践活動の多くが週末や夏季休暇を利用することになり、これらの時間がシラバスや時間割に反映されなかったことは、カリキュラム上のSLプログラムの位置づけを曖昧にさせてしまった。そこで、ソーシャルワーク教育の導入時に基礎ゼミを設けるなどして、指定科目と絡めずにSLプログラムを展開することが第一の課題としてあげられる。

第二の課題として、アメリカではSLに公的な補助が行われるが、日本にはそのような制度がないため、SLプログラムにかかわる経費を確保しなければならない。大学とNPOの間に謝金などの受領関係は発生しないものの、障害児レクリエーション活動にかかわる会場費や材料費、学生の交通費などの経費は、その都度、学生の人数に応じて両方で按分した。これらの経費は、NPOや担当教員がさまざまな助成金を獲得しながら捻出したが、SLプログラムを継続的に取り組むには財政基盤が不安定な状況にある。

第三に、学生の関心に応じて実践活動を選択することができるように、複数のNPOと協働関係を構築することが求められる。「高齢者の生活支援にかかわりたい」などのように実践的関心が定まっている学生であって、子どもとかかわることが不得手であると自己認識している者にとっては、当該SLプログラムに参加することによる精神的な負担が大きく、学習効果が十分に得られなかった。

第四に、実践活動に伴うリスクマネジメントが課題としてあげられる。SLプログラムの履修は、学外での実践活動の際の事故を担保する保険への加入が前提となり、事前学習の一環としてリスクマネジメントに関する知識を習得することが必要となる。安全に向けて最大限に配慮しながらも、学生が試行錯誤を繰り返すことが許容され、さらに、日常生活を営むうえで経験される普通の失敗も許容されるような実践現場のあり方を、大学とNPOがともに探っていくことが求められる。

最後に、SLプログラムを介して培われた地域社会への関心を、学生にとって馴染みのある地域への関心につなげるという課題が残った。この背景には、学生の居住地が多岐に渡り、実践活動の場と学生の生活圏が一致しないことがある。また、SLプログラム終了後、NPOの活動に関心をもった学生が継続的に活動に参加することが期待されたものの、十分な効果が得られなかった。その要因として、地理的な問題が大きいと考えられる。

6. おわりに

本研究では、ソーシャルワーク教育におけるSLプログラムの実践事例を報告し、実践上の効果および課題について検討した。SLプログラムの展開方法の一例を示すことはできたものの、その学習過程については十分に言及できていない。例えば、学習過程のなかで学生の障害観が肯定的に変容した事例に触れたが、その対極の事例も含めて、複数の学生の学習過程を分析するには至っていない。

今後の研究上の課題として、複数の学生の学習過程のケース分析が必要であり、事前学習－実践活動－リフレクションという一連の過程に沿って、ソーシャルワークに関連する概念や理論がどのように実践経験と重ね合わせて理解され得るのかを明らかにしなければならない。さらに、ソーシャルワーク教育の改正後のカリキュラムとSLプログラムの接点について検討することが課題として残されている。

謝辞

本稿で報告したSLプログラムは、NPO法人地域生活サポートネットほうぶとの協働で実施したものであり、スタッフおよび障害児の保護者の方々より多くの協力をいただきました。また、千里金蘭大学人間社会学部人間社会学科 社会福祉コースの教員の先生方によるご支援に加えて、同コース2年生の学生の皆さんの熱意と創意によって実現するに至りました。心よりお礼申し上げます。なお、当該SLプログラムは以下の助成によって取り組まれました。

- ・大阪市民共済会，平成17年度開拓的实践研究助成「不登校児・障害児の家族に対する地域支援事業」
- ・(株)大阪ガス，平成18年度子ども支援市民活動助成「障害をもつ子どもたちと家族が元気になる地域密着の余暇支援とサポーターの育成事業」
- ・(独)福祉医療機構，平成19年度長寿・子育て・障害者基金助成事業「障害児の社会参加の促進と自立に向けての支援事業」
- ・千里金蘭大学，平成17年度特別研究「大学とNPOとの協働による障害者(児)地域生活支援実践研究」
- ・千里金蘭大学，平成18年度特別研究「社会福祉実践における実践知の現象学的アプローチに関する研究」

注

MBS テレビ(2005)，映像'05「このまま、そのまま、あるがまま～ ダウン症・家族の6年～」。
(NPOスタッフの家族の日常生活が撮られたドキュメンタリー映像作品)

引用文献

- ドナルド・ショーン, 佐藤学・秋田喜代美訳 (2001), 専門家の知恵; 反省的实践家は行為しながら考える, ゆみる出版, 23-24.
- 開浩一・藤崎亮一・神里博武 (2003), 大学におけるサービスラーニングの開発に関する研究; 概念と取り組みの状況, 長崎ウエスレヤン大学地域総合研究所研究紀要1(1), 10.
- 平野優 (2002), 福祉教育におけるサービスラーニングの展開, 金沢大学教育開放センター紀要22, 42-44.
- 石河久美子 (1999), 実習教育とソーシャルワークの専門性, ソーシャルワーク研究25(1), 54-61.
- 岡村重夫 (1983), 社会福祉原論, 全国社会福祉協議会, 5-24.
- 佐々木正道 (2001), アメリカ サービスラーニングへの取り組み, 大学とボランティア; スタッフのためのガイドブック, 財団法人内外学生センター.
- 杉原真晃 (2006), 大学教育における「学習共同体」の教育学的考察のために, 京都大学高等教育研究12, 166.
- 田代順子・大森純子・平林優子・他 (2007), 米国におけるサービス・ラーニング(地域参加型教育)の理念と取り組み; ウィスコンシン大学とワシントン大学の視察調査とワークショップ報告, 聖路加看護大学紀要33, 69.
- 山田健司 (2007), 2007年度社会福祉援助技術現場実習報告集, 京都女子大学家政学部生活福祉学科.

