

# 社会福祉実習前教育としてのサービスラーニングの検討

## Discussion of Service Learning as Pre-Education of Social Work Practicum

尾崎 慶太\* 山田 一隆\*\*  
Keita OZAKI Kazutaka YAMADA

### Abstract

The purpose of this paper is to perform a study of service-learning in social welfare practice before education.

An overview of the trends in Certified Social Worker, to organize the discussion is between the social work education and social worker education. It refers to reference standards indicated by the Science Council of Japan and the global definition of social work, and to understand the reality of post-enforcement new social worker education curriculum since 2009, "Welfare Mind" of the origin of the social work education is important.

On the other hand, in the qualitative transformation of university education, to confirm the definition and concept of service learning, as education of social work practicum it found that there is a significance of introducing the service learning.

キーワード：サービスラーニング, 「福祉マインド」, 社会福祉教育, 社会福祉実習前教育

### はじめに

2007年に社会福祉士法及び介護福祉士法が改正され, 社会福祉士の定義や義務規定の見直しとともに, 養成カリキュラムが大幅に変更となった。そこから, 10年が経過しようとしている。

新カリキュラム以降, 社会福祉士養成課程における実習教育の在り方について各養成校が試行錯誤を繰り返す中, 高橋 (2013: 112) は改めて, 社会福祉士制度化以前からの社会福祉実習教育の変遷について概観し, かつての実習体制に注目している。具体的には, 「矛盾だらけで一般論から外れる個別事例がある実態から疑問や課題を発見し, それらを批判的に検討する力の醸成の絶好の機会として実習教育を捉えるべきであろう。この点, 過去の日本社会事業大学の実習教育の知的発見型学習は, 現在においても評価に値する」と述べる。

専門職養成に資するべきなのか, あるいは専門教育であるべきなのか。大学における社会福祉教育をめぐる論議は絶えない。しかし, 現代の福祉サービスを必要とする人々の生活課題や社会

\* 関西国際大学教育学部

\*\* 岡山大学地域総合研究センター

問題が複雑・多様化する中で、制度の枠組みを超えた支援（実践）ができる専門職の養成が肝要である。それは、指定された社会福祉士養成カリキュラムの枠組みのみで、「受験対策」に偏重した社会福祉教育を展開しただけでは、現代社会の課題への対応を求められる専門職教員としては限界があり、単純な二者択一への還元を越えて、両者の統合的視点に立った展開が、今こそ望まれているという問題意識である。

本稿は、社会福祉士資格制度化を取り巻く動向を概観したうえで、福祉系大学における社会福祉教育について再確認する。そのうえで、先に述べた単純な二者択一への還元を越えて、「福祉マインド」の涵養という、もう一段の高みへと引き上げる、社会福祉実習前教育としてのサービスマイニングの可能性に言及しようとするものである。なお、本稿で用いる社会福祉教育とは、社会福祉専門教育、社会福祉専門職教育、社会福祉実習前教育を包含する用語として用いている。

## I 社会福祉教育における専門教育と専門職教育をめぐる議論

### 1. 社会福祉士資格制度化をめぐる動向

福祉従事者の専門性や専門職化は、1970年の「社会福祉施設緊急整備5か年計画」や1971年の「社会福祉専門職員の充実強化方策としての『社会福祉士法』制定試案」（以下、制定試案）によって、活発に議論されている。戦後間もないころの福祉サービスは、主として経済的困窮や疾病に対する救済であった。その後、高度経済成長や人口構造の変化に伴い、複雑・多様化していく社会にあって、福祉ニーズは経済的困窮や疾病によるものにとどまらない状況になった。福祉理念の変化と対象の拡大、福祉従事者の専門的知識と技術の必要性は、一般に十分認識されているとは言いがたい状況にあると指摘している。

そのような中、制定試案は、将来的な高齢者問題や新たな社会福祉の対象となる問題の出現を予測し、福祉従事者の専門性確立のための資格制度として、「ソーシャル・ワーカーを中心とする公私の社会福祉専門職者を包括的にとらえる専門職として社会福祉士（仮称）制度を設け、その資格基準を明定し、それによって社会福祉専門職員の処遇の改善をはかるものとする」（中央社会福祉審議会職員問題専門分科会起草委員会1971）とした。

その翌年の1972年に、日本社会福祉学会が刊行する学術誌『社会福祉学』第12号において、「社会福祉の専門性をめぐって」と題した特集が組まれる。そこでは、制定試案に対する問題点や社会福祉の専門性について、福祉系大学関係者や福祉従事者が寄稿している。制定試案に対する賛成派は、職場の客観的事実にもとづき、福祉サービスの質的向上や従事者の処遇改善を望む立場にあった。他方、反対派の立場の主張は、職場の改善を図るよりも教育機関や研修機関の改善・充実をはかることが先決である。また、社会福祉士法という単独での制定は時期尚早であること、専門職化は官庁機関のイニシアチブで法定化するのではなく、学校連盟や職能団体がそれを発揮するのが妥当だというものであった。これらの議論を経て、最終的に制定試案は廃案となった。

専門職化の議論が進む中、社会福祉教育を展開する福祉系大学においては、試行錯誤を繰り返して教育実践の蓄積を進めてきた。戦後、GHQの強い要請に応じ社会福祉教育を進めるべく、当時の厚生省の委託を受けて設置された日本社会事業大学は、実習教育を中心とした教育課程の構築をめざしていた。詳細は後述するが、教育課程の中で、社会問題や生活課題を学ばせるために現場に赴く、いわゆるセツルメント的な活動に始まり、福祉サービスの方法論としての技能の習

得を意図した構造となっていた。

制定試案が提出されてから、17年が経過した1987年に社会福祉士及び介護福祉士法が成立し、社会福祉専門従事者としての国家資格である社会福祉士が誕生した。成立前年である1986年に、社会福祉教育懇話会は、「社会福祉専門従事者の教育および資格に関する提言」を取りまとめている。提言には、社会福祉専門従事者教育の基本的考え方を示しつつ、それを踏まえて、福祉系大学への提言を4つにまとめている（社会福祉教育懇話会1986）。

- ①社会福祉系大学は、その各大学の建学の精神及び歴史を尊重しつつも、現実の社会福祉に対応する教育と研究をすすめるべきであろう。日本社会事業学校連盟は、現実の社会福祉に対応する教育をすすめるため、社会福祉専門従事者養成のためのガイドラインを作成し、その実現を図ること。
- ②社会福祉教育の中でも、特に実習教育体制を重視し、そのための専任教員の配置や、附属社会福祉実習施設の設置ならびに実習教育を担当できる資格ある職員の確保を積極的に図ること。
- ③日本社会事業学校連盟が作成した社会福祉専門従事者養成のためのガイドラインの社会的承認をたかめるため、学校連盟としてのア Kredィテーション（認可）ならびに、卒業生へのサーティフィケーション（資格付与）制度を確立すること。
- ④社会福祉教育と社会福祉専門職の維持、発展を図るため、大学は社会福祉専門従事者に対する一定水準の継続教育（研修）を積極的にすすめること。

制定試案による社会福祉士資格取得ルートの構想では、国家試験としてのハードルを課していなかった。それが、1987年に施行された社会福祉士及び介護福祉士法では、いかなるルートであっても国家試験に合格することが最終条件となった。これは、社会福祉士を国家資格として専門職化することにおいて肯定的な評価ができるだろう。

福祉系大学における社会福祉教育は、学問の場であり、各大学の建学の精神や歴史的背景を認めつつ、福祉従事者を現場に輩出するための専門職教育、とりわけ実習教育を中心に進めていくことが肝要である。つまり、社会福祉とは何かといった本質論と、福祉サービスの対象者に関わり、問題解決を図っていくための方法論とを一体的に教育していくことを大学に期待していたことがうかがえる。

## 2. 社会福祉士資格制度化以降の社会福祉教育

日本社会事業学校連盟（現、日本社会福祉教育学校連盟）は、1998年に『戦後社会福祉教育の五十年』を刊行した。それは、社会福祉士及び介護福祉士法が成立して10年後にあたる。

同書の巻頭には、一番ヶ瀬（1998）が50年にわたる社会福祉教育の歩みを「戦後社会福祉教育の五十年」と題して語っている。その中で、実習教育からの切り口で、社会福祉教育の現状を次のように指摘をしている。

各大学では実習の手引きが出ておりますが、その何冊かを読ませていただきました。気がつきましたのは、私は社会福祉学を実践学として考える場合、必ず、問題認識のための問題発見

の在り方をはっきりしないと、これは展開にならないと思います。そういう意味では試験科目が一斉にカリキュラム化されない前には、かなりの大学で生活構造論とか生活問題論、社会問題論を置いておられました。ところが最近、国家試験の指定科目に押し出され、姿を消している。そのため、利用者のニーズを把握しようとは書いてあるんですけど、ニーズの中身はわからない、ニーズのチェックポイントが書いてない手引書がかなりあります。それでは、学生が実習の現場に行き、ニーズを把握しようといつて、いきなり高齢者の方に「あなた何が必要ですか」と言って話をしてみたところで、本当のニーズは把握できない（一番ヶ瀬1998：19-20）。

一番ヶ瀬（1998：17）は、「福祉教育というのは、感性教育・理性教育・主体性教育、この三つの局面でなされつつ、それらが統合されることが実践の向上、深化につながる」とし、人権教育の観点からの感性教育の必要性を説いている。

また、米本（1997：67）は福祉系大学における社会福祉教育について、次のように言及する。「大学は『社会福祉学』の構築の場であり、社会福祉士に代表される実践家養成は時代的な要請に対する付随的な対応にしかすぎないと回答すれば、大学教育の展開はまたおのずと異なることになる。他方、実践家養成を明確に掲げたとしても、この場合、当然のことながら社会福祉士のみを指すわけではない。ある意味では、なだれを打って『社会福祉士養成』に流れ込もうとする動きのなかで、それを内に含みつつ『実践家』の像を明確に描き出せるかが問われている」のである。さらに、「課題は実践家養成を目的に掲げたということで終わるわけではない。いわゆる養成校一般ではなく、大学で養成することの意味が問われなければならない。つまり、社会福祉専門教育は、社会福祉専門家教育にとどまらないということである。」そして、その問題を解消する手立てとして、ClarkとChrisのCompetenceとDisciplineの概念（表1）を用いて説明している。

「一見対立するように見える両志向であるが、実はそれぞれの内部に他の視点を含み込んでい

表1 Competence と Discipline

Competence	Discipline
与件的枠組みに基づき事前に定義された問題	なじみの薄い問題、未知の例
既知の職務課題	予測不可能な課題
定型的、機械的問題解決	問題発見、反省的思考
遂行行動中心	行動の源泉たる人中心
事前に一括された知識	新知識の追求
決まり切った方法、外在的処方	新規の方法、改革の解決法
予測できる結果	前もってわからない結果
知識類型：特に手続き、処方、モデルないし推論規則の知識	知識類型：特に社会的実践の組織体、社会構造、文化的社会的規範など。分類体系、調査研究の主要成果、経験的一般化と科学的法則の知識。因果的説明を可能にするような論法形式の知識
準備：技術的訓練	準備：専門教育

出典：Clark, Chris. 'Competence and Discipline in Professional Formation'. "British Journal of Social Work" 25 (5), pp.563-580, 1995. 邦訳は米本秀仁（1997：68）による。

る。ただ実際にはどちらかの方向へ傾斜するのである。しかし、この『傾斜する傾向をもつ』両者のどちらかを採るかという具合に問題設定するよりも、むしろ統合できるかという問題設定をするほうが生産的である」(米本1997:69)と言及している。大学は、職業訓練として、あるいは資格取得のためだけの場ではない。

これに対し、山手(1998:225-226)は、米本が指摘することを引用しながらも、論争点は、現在の段階では根本から再構成されなければならないと指摘する。

第1に、社会福祉士養成大学は、社会福祉士養成を目的としてカリキュラムを整え、社会福祉士を志向する受験生を募集するようになったのであるから、「社会福祉士受験資格」を与えるだけでなく、社会福祉士国家試験に合格しうる学力を養うという社会的使命と学生への責任を、誠実に遂行すべきである。

第2に、社会福祉士養成教育は、単なる技能者養成教育ではなく、高度な学問的理論・技術と倫理を必須とするプロフェッション教育であり、基本的には大学・大学院において行われるべき教育である。社会福祉士養成教育の指定科目および試験科目の大部分は、福祉系大学において研究・教育されており、そのなかで創造された内容が、各科目の教育内容や試験問題に取り入れられているのである。

米本(1997)は、福祉系大学における社会福祉教育の再構築として、CompetenceとDisciplineの概念を用いてその統合を図り、社会福祉士取得のための学習にとどまらない教育内容を検討するものであった。山手(1998)は、国家資格である社会福祉士は医師の養成教育との比較を中心にした拡充・強化を推進する立場から論じている。すでに社会福祉士は国家資格であり、養成教育を修了し、試験に合格したのであれば、他の専門職と同様にプロフェッションでなければならないと主張するのである。

両者の主張は、福祉系大学における社会福祉教育を展開するうえで、議論の分岐となるであろう。しかし、社会的要請に応える福祉従事者の養成を担う福祉系大学は、これらの主張を内包しながら社会福祉教育を展開する必要がある。

### 3. 資格制度化以前の実習教育

福祉系大学における社会福祉教育の出発点は福祉従事者の養成教育にあり、戦後、GHQの指導により米国のソーシャルワークが導入され、福祉系大学に養成課程の整備が進められてきた。ここでは、当時の厚生省から委託を受け、その先導的役割を担った日本社会事業大学の教育カリキュラムを概観する。

#### (1) 日本社会事業大学における1950年代から1960年代の実習教育体制

1950年代当時は短期大学であったが、ゼミ、社会調査・社会事業実習、卒業論文の三本柱を確立させた教育課程になっていた。社会調査実習は専門科目の中でも必修科目として重視されている。社会調査実習の主なテーマとして、「地域的には農漁村や都市スラム地域等を中心に、対象別では引揚者や被保護者層の調査や教育問題等、『貧困研究』を主軸」(日本社会事業大学五十年史刊行委員会1996:75)に実施されている。

4年制大学化後も社会調査実習を必修とし、その後の社会事業実習への接続としている。1968年頃には、実習教育の方針と骨格を示すようになる。1968年の実習方法を改定した理由として、「本学の教育の重点である三年生の社会事業実習は従来、とかく画一主義に傾くきらいがあったの



で、学生自身の問題意識をさらに深めさせ、実習の効果をあげる」(日本社会事業大学五十年史刊行委員会1996:125) ことであったという。そのため、実習配属前の教育の徹底を図っている。具体的な実習の枠組みとしては、配属前の実習指導⇒3日間の予備実習の配属⇒実習の学習計画・個別面談⇒配属本実習(教員による巡回指導)⇒配属実習後の報告書作成・報告会というプロセスを示している(日本社会事業大学五十年史刊行委員会1996:126)。

## (2) 日本社会事業大学における1970年代から資格制度化以前までの実習教育体制

日本社会事業大学は、1975年と76年に社会福祉教育問題検討委員会が提出した「社会福祉教育のあり方について(答申)」を具体化する立場にあったため、教育改革を進めることになる。その第一歩として、実習に関する二つの委員会を内部で発足させ、検討が進められた。そこでは、「社会福祉の専門教育を大学一年次から一部導入する『クサビ型』の教育構造が考えられており、社会事業実習も一年次から指導をはじめるのが望ましいとされている。また本学の教育課程改革で提出されている『類』構想を評価し、社会事業実習の指導強化を『類』構想に期待している」(日本社会事業大学五十年史刊行委員会1996:187)と述べられている。

カリキュラムを大幅に改正するとともに、その中心には、実習教育体制の強化がある。当時の具体的な実習教育のプロセスは表2に示す通りとなっている。以前にあった、社会(生活)問題を解明するための社会調査実習は、1971年をもって必修化ではなくなったようだが、低年次からの体系的な実習教育が構築されてきたといえるだろう。

表2 日本社会事業大学の教育課程による実習教育の課程

学年	科目名	主な内容と指導の流れ
1年次		準備学習として視聴覚教室、現場体験学習Ⅰ(自分の住む地域の福祉事務所やそこから紹介された民生委員の訪問)
2年次	社会福祉実習Ⅰ	社会福祉入講座(社会福祉の実態に関する知識、問題関心の明確化)⇒現場体験学習Ⅱ(学習意欲と問題意識の高揚のための施設見学を含む)⇒訪問学習(福祉問題の関心の明確化のための福祉施設・機関訪問)⇒配属先決定のためのオリ、面接、施設・機関訪問⇒配属先決定
3年次	社会福祉実習Ⅱ	オリエンテーション・全体学習会、類別・分野別等のグループ学習会(実習計画書作り、実習記録、スーパービジョン)⇒配属実習(予備実習1週間)⇒配属実習(本実習2週間)・グループ学習会⇒インテグレーション・キャンプ、実習総括レポート
4年次	社会福祉実習Ⅲ(選択科目)	実習Ⅱの成果を深め卒論に生かすことを意図して12日間以上実施。卒論担当教員が単位認定。

出典：高橋流里子(2013:105)

## 4. 社会福祉士養成カリキュラムの変更

これまで、社会福祉士の資格制度化をめぐる動向、社会福祉教育における専門教育と専門職教育の議論について概観してきた。日本社会はめまぐるしく変容し、福祉サービスが対象とする生活課題も複雑・多様化している。それに対応するため、2007年に社会福祉士及び介護福祉士法が改正されることになる。特に、社会福祉士の定義や義務規定の見直しとともに、養成カリキュラムの大幅な変更があった。

社会福祉士及び介護福祉士法第2条によると、社会福祉士の定義は次のように示されている。

専門的知識及び技術をもつて、身体上若しくは精神上の障害があること又は環境上の理由により日常生活を営むのに支障がある者の福祉に関する相談に応じ、助言、指導、福祉サービスを提供する者又は医師その他の保健医療サービスを提供する者その他の関係者との連絡及び調整その他の援助を行うこと（「相談援助」）を業とする者（下線部は筆者による）

下線部は、旧規定から追加された部分である。当事者との関係のみに焦点を当てるのではなく、多職種連携やチームアプローチが、強調されるポイントとなっている。また、2009年からの新たな養成カリキュラムでは、卒業時点での獲得すべき実践力を、「臨床的実践力（相談・援助・解決～自ら支援する力量）」、「調整・連携力（連携して自立を支援する力量）」、「地域福祉増進力（社会資源を開発し繋げる力量）」として示された<sup>注1</sup>。近年の社会福祉士を取り巻く状況に鑑み、これまで以上に、社会福祉士養成課程の中で相談援助の力量を強調する内容となった。

当時、社会福祉教育学校連盟の副会長であった黒木（2008）は、学校連盟通信第59号の巻頭言の中で、学校連盟の立場として、改正に関わる期待と課題を述べている（黒木2008：1-3）。ここでは、大学に関連する事項について整理する。

1つ目は、養成教育の質保証と向上を図ることから大学に対しても実習・演習系科目の基準化がなされたことである。これまでの大学での養成教育は、指定科目の名称が一致あるいは読み替えることが可能と判断できれば、資格取得できるという条件であった。今回の改正によって、基準化が図られ、大学相互のレベルアップにいかに関がっていくかが課題である。

2つ目は、社会福祉学教育と社会福祉専門職養成教育のあり方を検討できる契機となることである。成果主義教育、あるいは合格率ランキングによる評価という現実であるが、各大学の独自・特色ある教育理念・目的・目標・教育課程・教育方法・教材開発等々、今一度検討するチャンスが出てきたといえる。

3つ目は、実践的な判断・見識、理論的な知識・科学的な判断をどのように身に付けさせるか、いわゆる社会福祉士としての物事が考えられる教育方法を検討しなければならない。つまり、実践力を身に付けさせるためには、専門職養成教育だけで完結するはずはなく、教養教育との接合が重要である。

## 5. 小括

1986年の社会福祉教育懇話会「社会福祉専門従事者の教育および資格に関する提言」、その後の米本（1997）と山手（1998）の論争、2008年の学校連盟による期待と課題、これらは、社会福祉士制度化から10年間隔での主張になる。改めて、それぞれの主張する内容について整理すると表3のようになる。

社会福祉士国家資格制度から20年のプロセスを概観すると、福祉現場で働く人材の専門職化をめぐる議論を皮切りに、国家資格としての社会福祉士を確立させ、その養成教育のあり方から、さらに教育の質保証や基準化の論議が積み重なってきている。

近年のめまぐるしく変容する社会状況とそこから生じる複雑・多様化した生活課題への対応は、福祉従事者が直面している課題である。とりわけ、社会福祉士は、高度な知識と技術を有した専門職として期待されてきた。しかし、制度化以降の社会福祉士を取り巻く状況を鑑みても、社会福祉士が固有の専門性を有し、社会的認知の高い専門職として位置づけられているとは言い難い。

表3 資格制度化以降20年の養成教育を取り巻く主張

<p>1986 社会福祉教育懇話会</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・現実の社会福祉に対応する教育と研究</li> <li>・実習教育体制の重視</li> <li>・ア krediteーション（認可）とサーティフィケーション（資格付与）</li> <li>・一定水準の継続教育（研修）</li> </ul>
<p>1997, 1998 米本と山手による主張</p>	<p>米本：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・Competence と Discipline</li> </ul> <p>山手：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・社会福祉士養成教育の高度化（医師の養成教育との比較）</li> </ul>
<p>2008 学校連盟</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・養成教育の質保証の観点からの実習・演習科目の基準化</li> <li>・教会福祉学教育と社会福祉専門職養成教育のあり方の再検討</li> <li>・科学的な社会福祉士としての物事が考えられる教育方法</li> </ul>

出典：社会福祉教育懇話会（1986）、米本（1997）、山手（1998）、黒木（2008）をもとに筆者が作成

制度化から20年後に法改正がなされ、養成カリキュラムも改められた。これまでの論議を踏まえ、社会福祉士養成の実態と、社会福祉教育のめざす方向性について再確認しておく必要がある。さらに、それを素地として、これからの人材像を展望しなければならないであろう。次章では、日本学術会議分科会などでの人材像に関する論議と、新たなカリキュラムによる人材養成現場の実態を概括し、大学教育改革の枠組みでの論議への橋渡しとしたい。

## II 社会福祉教育のめざす人材養成とその実態

### 1. 日本学術会議社会福祉学学科会による「近未来の社会福祉教育」と「参照基準」

日本学術会議社会学委員会社会福祉学学科会（以下、社会福祉学学科会）は、社会福祉士を取り巻く状況に鑑み、2008年「近未来の社会福祉教育のあり方について」を提言した。そこには、「社会福祉士の養成を超えた人材の育成」として、福祉系大学における社会福祉教育（人材養成）のあり方を次のように示している。

生活問題を顕在化させる社会構造にかかわる理解やグローバル社会に生きる人間像や人権に関する理解など、ソーシャルワークに寄与する基礎学問の修得が次世代には強く求められている。…（中略）…現状の社会福祉制度を利用者本位の制度に改革していくことができるための基礎知識を加え、学際的にソーシャルワークを展開していく総合化の視点をもった人材養成カリキュラムに変えていく必要がある。また、少子高齢時代の社会構造についての理解のみならず、グローバル化した今日の状況を踏まえるならば、国際的に通用する人材の養成教育と情報化社会に対応できる人材の養成教育の強化が喫緊の課題である（社会福祉学学科会2008：5）。

「近未来の社会福祉教育のあり方について」は、社会福祉士を多様な福祉現場で働く専門職の基礎資格として想定している。とりわけ、福祉系大学に対して、社会福祉士養成教育をコアカリキュラムとしながらも、各大学の教育理念に基づき、独自性のある社会福祉教育を行うことで、豊かな人間性と教養に裏打ちされた質の高いソーシャルワーカーの養成や社会福祉教育の発展を期待している。



また、社会学委員会社会福祉学分野の参照基準検討分科会（以下、検討分科会）は、2015年に「大学教育の分野別質保証のための参照基準 社会福祉学」（検討分科会2015：4-5）を報告した。そこでは、社会福祉学の固有性を「政策と実践の連関システムとして把握すること、および実態と価値の関連を探究すること」とし、社会福祉学を学ぶ学生が身に付けるべき基本的素養を次のように示している。「個人と社会の幸福を追求し、それらが相互に関連していることを理解し、個人の問題解決と社会の連帯をどのように実現するかを俯瞰的に捉えることである。そしてそのことを説明できる力が『福祉マインド』である。」ここで言う「福祉マインド」とは、「人間の尊厳などの価値を踏まえて自らが社会的役割を実行するために必要な素養」と定義している。社会福祉学を学ぶ学生は、この「福祉マインド」を備えることで、現代社会の不平等や社会的格差といった問題を本質的にも構造的にも理解することができる。

日本学術会議の2つの分科会報告から、社会福祉教育は、人権感覚に富む「福祉マインド」を備え、個人と社会の幸福の追求のために、生活問題を顕在化させる社会構造へ働きかけることができる人材養成をめざしていると言えよう。

## 2. ソーシャルワークのグローバル定義

2014年に改められたソーシャルワークのグローバル定義は、次のようなものである。

ソーシャルワークは、社会変革と社会開発、社会的結束、および人々のエンパワメントと解放を促進する、実践に基づいた専門職であり学問である。社会正義、人権、集団的責任、および多様性尊重の諸原理は、ソーシャルワークの中核をなす。ソーシャルワークの理論、社会科学、人文学、および地域・民族固有の知を基盤として、ソーシャルワークは、生活課題に取り組みウェルビーイングを高めるよう、人々やさまざまな構造に働きかける（日本社会福祉教育学校連盟2014）。

現代社会では、グローバル化、ボーダーレス化が進み、従前の価値を当然視することが難しい。社会福祉教育は、ソーシャルワークのグローバル定義の内容が具現化された教育カリキュラムとして構成されるべきである。専門職としての拠り所が明確でなければならず、またその教育を養成課程の中で展開することが肝要である<sup>注2</sup>。

また、「多様性尊重」や「地域・民族固有の知」という語句を用いていることから、ソーシャルワークは特定の実践環境や西洋の諸理論だけでなく、先住民を含めたそこに生活する人々の文化や宗教、生活様式などにも拠っていることがわかる。米国のソーシャルワークの理論の影響を受けてきた経緯があるが、わが国の文化的背景を考慮した生活課題の分析やアプローチ方法の構築<sup>注3</sup>が必要となるのではないだろうか。

## 3. カリキュラム改正後の実態

さて、2007年の法改正、2009年の新カリキュラムスタートからすでに5年以上が経過した。果たして、その実態はどのような状況にあるのだろうか。

社会福祉士養成校協会（以下、社養協）は、2015年3月に「社会福祉士養成新カリキュラムの教育実態の把握と、社会福祉士に必要な教育内容のあり方に関する調査事業」報告書を発行した。

この事業は、2007年に改正された社会福祉士及び介護福祉士法による新カリキュラムの実態を把握しつつ、教育内容の見直しや再編等の必要性について検討することを目的としている。社養協は、本事業の中で、実習指導者調査、雇用者調査、教員調査、学生調査を行い、その結果を公表した。ここでは、実習指導者に実施した調査結果を参照する（社養協2015：15-95）。

まず、「相談援助実習で習得すべき課題9項目を実習プログラムに組み込むことができたかどうか」の質問に対して、組み込むことができたと回答した割合が高かった項目は、「利用者やその関係者、施設・事業者・機関・団体等の職員、地域住民やボランティア等との基本的なコミュニケーションや人との付き合い方などの円滑な人間関係の形成」、「利用者理解とその需要の把握及び支援計画の作成」、「多職種連携をはじめとする支援におけるチームアプローチ」であった。社会福祉士は、対人関係が基本であり、信頼関係の構築は必須であることから、納得できる結果である。また、支援計画の作成や多職種連携・チームアプローチの項目が高かったのは、カリキュラム改正後、実習指導者に必須となっている実習指導者講習会の内容からもうなずける。

一方、「施設・事業者・機関・団体等の経営やサービスの管理運営の実践」、「当該実習先が地域社会の中の施設・事業者・機関・団体等であることへの理解と具体的な地域社会への働きかけとしてのアウトリーチ」についての項目は、相対的に高いとは言えない結果を示している。社養協は報告書の中で、「実習に組み込むべき項目のうち『管理運営』や『権利擁護』といったマクロレベルの実践を実習に組み込むことが難しいようなので、より具体的なメゾあるいはマクロレベルの実践を組み込んだ実習プログラムの例示が必要になる」と述べている。限られた実習時間の中で、実習に組み込むべき項目を網羅することは難しく、実習施設で対峙している利用者やそこで働く職員との関連で、実習プログラムを構築せざるをえない現状がある。

次に、実習指導者が、実習生の課題と感じている項目として、「実習記録や課題などの文章能力」、「実習先に関する知識・技術」、「相談援助（ソーシャルワーク）に関する知識・技術」が不十分と感じている状況にあった。また、「資格取得の動機づけがあいまいである」ということが約半数を占めている状況は、重大な問題である。

法改正に伴う新カリキュラムの施行で、社会福祉士養成教育の質的担保や社会的認知を図ろうとしたが、その現状は技術的側面を重視している傾向にあるように思われる。また、同調査報告書では、学生の社会人としてのルールやマナーといった態度面、現場職員に準じる実務を遂行できるかといった職務面に対する自由回答が多く寄せられている。社会福祉士養成教育の質的担保をするはずの新カリキュラムだが、現時点では、その水準に苦慮する学生、養成校、福祉現場の実態が浮き彫りになっている。

#### 4. 小括

日本学会議の2つの分科会からの報告書、ソーシャルワークのグローバル定義を参照し、現代の社会福祉教育のめざす人材養成の方向性について確認した。他方で、2009年からの新たな社会福祉士養成カリキュラム施行後の実態についても概観した。

専門性の高い社会福祉士を養成するという観点で、新カリキュラムは、福祉系大学にも一部基準化を図った。そのことで、演習・実習系の授業展開や相談援助実習内容が充実し、これまで問題視されていた社会福祉士としての相談援助実習が是正されてきている。

しかし、社養協の調査報告書でも明らかなように、ソーシャルワークとしての技術的側面の習

得に傾注しており、日本学術会議の2つの分科会報告やグローバル定義に通底する「福祉マインド」をどのように醸成するかという視点については、背景に退いている感を禁じえない<sup>注4</sup>。社会福祉教育の原点は、いわゆる「福祉マインド」教育にあり、そこを基盤として社会福祉士の知識や技術を獲得していくことにあるはずである。社会福祉士資格制度化をめぐる動向やその後の20年間の論議にみた、社会福祉教育のあり方を再確認し、参照基準も踏まえ、現代におけるその展開を検討する必要がある。

### Ⅲ 新カリキュラムの中での教育現場の試行錯誤

#### 1. 大学教育改革の中での社会福祉教育

福祉系大学における社会福祉教育については概観してきたが、他方で2000年代の大学教育の置かれている状況を軽視することはできない。つまり、わが国の大学は、ユニバーサル段階を迎え、高等機関として期待される専門性を有した人材輩出とは裏腹に、入学段階での学力格差や多様な学生を受けざるをえなくなり、大学生をいかに学ばせるかという視点が求められることになる。

たとえば、中央教育審議会答申である「我が国の高等教育の将来像」(2005年)や、「学士課程教育の構築に向けて」(2008年)、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」(2012年)のなかで、能動的学修を促す体験活動を含んだ教育方法への期待が、繰り返し表明されている。とりわけ、インターンシップや留学体験と並んで、サービスラーニングは、PBL (Project/Problem-Based Learning) の手法としての期待感が高いといえる。

阪口(2007:44-46)が実施した調査によると、カリキュラムにサービスラーニングを導入している福祉系大学は、24.2%であった。また、サービスラーニングに関する科目導入のねらいとして、「福祉系実習の事前指導として」、「教養教育(自己実現力、社会力、学習力、市民力の形成等)として」、「専門教育への導入として」が上位の回答数であった。

サービスラーニングの学習プロセスは、図1に示す通り、「事前学習ー体験・実習活動ー事後学習・省察」となる。これは、社会福祉実習教育と類似した構造を有している。また、ボランティアや実習と現象的には類似しているとみなされるため、福祉現場との連携が図られやすい。大学教育におけるサービスラーニングへの注目が、徐々に高まってきた時期にあって、一部の福祉系大学は、社会福祉士養成カリキュラムにサービスラーニングを導入しようと模索していた。

また、学生の学習意欲を喚起したり、社会福祉実習への動機づけや円滑な接続をしたりするために、体験学習を導入している大学が数多くある。例えば、社会福祉実習をより円滑に行うための取組みとして、高梨(2014;2015)は、所属する日本福祉大学の実習前教育としての現場体験学習について、定量・定性調査を継続的に実施しており、実習前における体験学習について検討

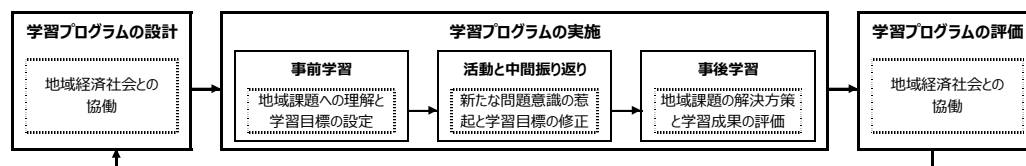


図1 サービスラーニングのワークフロー

出典：山田一隆(2009:38)

している。社会福祉教育を各大学が試行錯誤していることがうかがえる。

## 2. 関西国際大学での実践事例

本節では、筆者が所属する関西国際大学のサービラーニング導入事例について言及する。関西国際大学は、2008年文部科学省質の高い大学教育推進プログラム（いわゆる「教育GP」）「初年次サービラーニングの取組」の採択を受けた。本事業の取組みでは、「大学初年次にサービラーニングを通して、問題解決能力を身につけさせるとともに、現実社会の課題と専門的知識との関連性を意識させることで、体験と知識を総合化する方法を学ばせること」を企図しており、1年次全員がサービラーニングに従事参加している。それを契機に、社会福祉士養成課程を置く教育学部教育福祉学科福祉学専攻では、2010年度生と2012年度生を対象にサービラーニングを実施した。そのプログラム概要をまとめたものが、表4である。

### （1）サービラーニングプログラムの目的

両年度生に共通する点は、専門科目の学びを深めることにある。これは、実施科目が、養成指定科目であり、科目内容（知識や技術）の理解を促進するためにサービラーニング活動を経験させていると理解できる。

相違する点は、2010年度生対象プログラムが、態度やスキルの獲得、いわゆる汎用的能力の涵養であるのに対し、2012年度生対象プログラムは、将来福祉現場で働くための動機づけ、経験をもとにした課題設定やふりかえり（省察）となっている。前者は、教育GPの趣旨にある要素が含まれている一方、後者は、3年次前期に実施しており、3年次後期に実施される現場実習本体

表4 入学年度別サービラーニングプログラムの概要

2010年度生の SL プログラム		2012年度生の SL プログラム
○科目の専門性理解 ●態度やスキル（「情報収集力／発見力」「話す／聞く力」「共感的態度」「豊かな心」）の獲得	目的	○専門科目の学習効果を高める ●将来福祉現場で働くための動機づけを図る  ●活動の経験をもとにした課題設定や授業での振り返りを計画する
●1回生後期，2回生前期	活動時期	●3回生前期
○48時間 （2回生時は選択でさらに+24時間も可）	活動時間数	○48時間
●1回生後期：老人福祉論，障害者福祉論，地域福祉論 2回生前期：社会福祉援助技術論Ⅰ	SL 実施科目	●社会福祉援助技術論Ⅲ 相談援助演習Ⅰ
○大学周辺の福祉施設，機関，団体	活動先	○大学周辺の福祉施設，機関，団体
●受入機関が希望する活動，作業補助	活動概要	●福祉関係機関・施設で働く職員の方の業務に準じる活動
○活動実数に応じた振り返りシートの記入（必須） ○各科目による定期的な振り返り（科目担当者による）	ふりかえりの手法	○活動実数に応じた振り返りシートの記入（必須） ○各科目による定期的な振り返り（科目担当者による）

〔凡例〕 ○：共通するもの， ●：相違するもの  
出典：関西国際大学（2011）とサービラーニング実施科目のシラバスより筆者が作成

への接続やその後の就職を意識したものであると捉えることができる。

#### (2) 科目と活動先、活動概要

養成課程におけるカリキュラムは、概ね低年次時に総論を学び、そこから、各論や方法論（演習、実習を含む）を積み重ねていく構造になっている。そのため、2010年度生では各論での学習内容（利用者の理解、制度・政策の理解など）とのつながり、2012年度生では方法論での学習内容（対人援助技術、ソーシャルワークの方法論など）とのつながりを意識したサービ斯拉ーニングとなっている。他方、実施する科目や学年が異なっているが、基本的な活動先や活動概要は、両年度生ともに同様である。つまり、両年度生ともに活動実態は同じであり、そこから学ぶ角度が異なっているということになる。

#### (3) ふりかえりの手法

両年度生とも同様の手法を用いている。つまり、科目の中で課題として提示される活動時の振り返りシート（日報）の提出は必須とし、実施している科目の中での省察については、科目担当者に委ねられているということである。上記にも関わることだが、活動から得た経験を、どのように省察させ、その後の専門科目における学習意欲や目標の具体化と結び付けることが重要である。科目担当者が意識的に、学生の活動経験を意味づけるような省察の工夫が、技術的にも求められているということである。

## IV 社会福祉実習教育へのサービ斯拉ーニング導入の検討

### 1. サービ斯拉ーニングの再確認

大学教育の質的転換を図る一つの方策として、教育手法であるサービ斯拉ーニングが注目され、福祉系大学でも教育実践として推進している現状がある<sup>注5</sup>。しかし、サービ斯拉ーニングの本質を理解していなければ、座学との接合や専門教育へいざなうことは難しい。そこで改めて、サービ斯拉ーニングとは何かを確認する。

サービ斯拉ーニングの定義について、ジャコビーは次のように示している。

サービ斯拉ーニングとは、学生の学びや成長を増進するような意図を持って設計された構造的な機会に、学生が人々や地域社会のニーズに対応する活動に従事するような経験教育の一形式である。省察 reflection と互惠 reciprocity はサービ斯拉ーニングのキー概念である（ジャコビー、1996=2007：44-45）。

省察することのなかには、学生が自身の学びや成長を客観的に振り返ることだけでなく、活動に「対応しているニーズや問題についての歴史的、社会的、文化的、経済的、政治的な文脈をより深く理解することが含まれている。」（ジャコビー、1996=2007：46）

また、「他者や地域社会の発展やエンパワーメントのためのサービス、相互学習といった価値を表現することは、学習者（学生）とサービスを提供される側との社会的教育的交流の目的や本質、過程を決定する。それゆえ、サービ斯拉ーニングは、互惠の哲学なのであり、そこには、慈善から正義へ、サービスを提供することからニーズを除去することへ変化していくよう、一致協力することが含意される」（ジャコビー、1996=2007：48）のである。つまり、サービ斯拉ーニングは、



学生を現実社会にある問題に関わらせ、学習を促進することだけが期待されているのではない。学生は、省察を通して、深い学びや新たな学習課題への気づきを獲得する。そのことは、サービスが求められている背景にある社会問題に迫ることが期待されており、当該地域の社会問題そのものを除去していくという、社会変革や社会改良への契機を招来するものだというのである。

これは、先にふれた日本学術会議での論議にみた「福祉マインド」に込められた素養や、ソーシャルワークのグローバル定義がもつ含意も合致すると考える。つまり、個人の生活課題を地域や社会の問題と連関させながら俯瞰的に理解し、地域の物的、知的、人的資源を生かし、解決への方途を提示する力を獲得する。そのための学びのプロセスが、ローカルにもグローバルにも「福祉マインド」をもった人材を育てる社会福祉教育である。ならば、サービスラーニングという教育手法は、サービスを提供する活動をきっかけとして、地域や社会の問題や矛盾に接し、葛藤を経て、現実的な解決策を得ようとするダイナミズムのある現場という豊かな教場を、社会福祉教育に与えてくれるものだということができよう。

## 2. 社会福祉実習前教育としてのサービスラーニング

社会福祉士養成カリキュラムが改正され、従来の指定科目からの科目数や授業時間数が増加したことは、専門職としての社会福祉士をより固有のものとして、評価できる側面はある。一方で、養成教育の結果としての社会福祉士合格率が、養成校としての評価を左右している側面もある。福祉系大学は、専門性の高いソーシャルワーカーをめざした教育と、資格取得のための学習を主とした教育との間に、葛藤を感じるだろう。

それを縮減するひとつの方策として、指定科目での学習内容との関連を意識し、社会福祉実習に接続するための実習前教育としてのサービスラーニングの導入が効果的であると考えられる。現行カリキュラムでは、各大学の裁量によってカリキュラム構成は多少異なっている。つまり実習・演習系科目を除けば、大学独自で教育カリキュラムを編成することになる。そのため、資格取得を主にした指定科目を配置するだけになったり、あるいは、国家試験合格をめざした受験対策が中心となったりすることへの危惧がある。しかし、福祉系大学は社会福祉士資格制度化以前から、社会福祉教育として福祉人材を輩出してきた。そこでの教育実践は、社会福祉が対象とする社会問題や生活課題への注目であった。つまり、そのことへの再注目はこれからの社会福祉教育にとって不可欠であるだろう。すなわち、社会福祉教育の原点に立った「福祉マインド」教育が重要であり、その習得について、参照基準では、以下のように説明している。

目の前に起きている課題に気づき、社会構造との関連で問題として理解し、さらにその上で、生活問題を抱える人々の課題をその人の社会的資源を活用してその人の問題として捉えなおすことを通じて、動的（ダイナミック）な臨床的知を追求するところに大きな特徴がある。理論、歴史、法制度などの学習と実践現場（フィールド）の学びの循環によって、福祉マインドを習得することができる（検討分科会2015：5）。

日本社会事業大学を嚆矢とする、地域や社会の生活課題に根差したセトルメント的な活動であった実習に込められた教学理念は、こんにち、日本学術会議での論議を経て、分野別参照基準に「福祉マインド」と表現される素養としてとらえ返され、社会福祉教育の方向性、すなわち、社会福

福祉養成を超えた社会福祉教育の原点に、再定位されたとみることができる。

サービラーニングは、現場でのサービスの提供を契機として、ニーズの除去、根絶を志向した新たな学びへといざなうことを企図している現場と教室とを行き来しながら、省察を通して、深い学びを獲得し、構造的理解を促す。他方で、こんにちのわが国大学教育改革においては、サービラーニングは、授業時間外の教室外学修活動を惹起する教育手法としても期待されており、そこには、授業内容の確認や理解の深化のための探究や、教員と学生、他の専門家と学生、学生どうしのコミュニケーションの豊富化が要請されている（中教審2012：9-10）。

演習担当教員の中には、講義科目との連動の難しさに葛藤している。そのような養成校の教育現場の実態が明らかになっている（社養協2015：173-174）。先にふれた関西国際大学での複数の講義科目において、授業外学修時間でサービラーニング活動を実施した取組みは、それぞれの学年と科目に応じた教育目的が設定され、当該講義科目の理解と現場活動の経験を連動させる省察が試みられている。学習成果の吟味は、残された課題ではあるが、講義での学びと演習・実習の経験を連動させる媒介として、サービラーニングの可能性に一石を投じるものだととらえられる。

これらを重ね合わせれば、大学教育の質的転換で注目を浴びるサービラーニングは、社会福祉教育においては、指定科目学修への偏重を是正し、「福祉マインド」教育を展開するための装置として機能する可能性が指摘できる。とりわけ、講義と演習・実習との連動を助長する実習前教育としての導入意義は大きい。

従来、養成カリキュラムは、おおむね社会福祉に関する総論から始まり、分野別の各論、方法論、そして演習・実習系科目という体系になっている。日本社会事業大学が資格制度化以前に構築していた実習教育プログラムは、専門科目との接合や社会福祉実習本体への接続を意識されていたものであった。つまり、低年次時では、社会福祉に対する問題意識の醸成に始まり、社会問題・調査型プログラムを展開することで、「福祉マインド」教育や生活課題の背景にある社会構造に働きかける動機付けにつながる。高年次時には、相談援助方法論の学習や実習への準備としてのプログラムを展開する。講義での学びと実践現場の学びを往還させるサービラーニングを導入することにより、4年間の学士課程教育としての重層的な社会福祉教育になるであろう。

本稿では、社会福祉士資格制度化を中心に、社会福祉教育における専門教育と専門職教育との間にある議論を概観した。また、法改正に伴う新カリキュラムと、他方で大学教育の質的転換にある中で、社会福祉教育がどのような状況にあるのかを整理した。その中から、社会福祉実習前教育としてのサービラーニングの意義について検討した。しかし、サービラーニングの具体的なプログラムにまで言及することはできていない。そのことについては、今後の検討課題としたい。

#### 【注】

注1 社会保障審議会福祉部会報告「介護福祉士制度及び社会福祉士制度の在り方に関する意見」（2006）で社会福祉士に求められる役割が示され、それを社会福祉士養成校協会は卒業時点での獲得すべき実践力として捉え、相談援助実習・実習指導ガイドラインを作成している。

注2 筆者は、国際的な基準を日本国内に適用することについて、尾崎慶太（2013）の中で、国際条約である児童の権利に関する条約を実現する児童家庭福祉実践の必要性を指摘した。

- 注3 空閑浩人(2014)は、日本の文化的な文脈で社会福祉が対象とする人々の生活課題を理解し、そこへのアプローチが必要であると主張し、「生活場モデル」を提唱している。
- 注4 調査の目的や方法について留意が必要であるが、調査報告書自由回答欄からは、「福祉マインド」やそれに関連する用語は検出されなかった。
- 注5 たとえば、高梨2014；高梨2015など。

【参考】

- ・中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて——生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ——（答申）」2012
- ・中央社会福祉審議会職員問題専門分科会起草委員会「社会福祉専門職員の充実強化方策としての『社会福祉士法』制定試案」1971
- ・一番ヶ瀬康子「戦後社会福祉教育の五十年」一番ヶ瀬康子・大友信勝・日本社会事業学校連盟編『戦後社会福祉教育の五十年』ミネルヴァ、2-25頁、1998
- ・一般社団法人日本社会福祉教育学校連盟「ソーシャルワークのグローバル定義（日本語訳版）」2014
- ・一般社団法人日本社会福祉士養成校協会『社会福祉士養成新カリキュラムの教育実態の把握と、社会福祉士に必要な教育内容のあり方に関する調査事業』実施報告』2015
- ・バーバラ・ジャコビー著、山田一隆訳「こんにちの高等教育におけるサービラーニング」『龍谷大学経済学論集』47巻1・2号、43-61頁、2007
- ・関西国際大学『初年次サービラーニングの取組—学士課程における複合的・重層的サービラーニングの展開— 最終報告書』、2011
- ・空閑浩人『ソーシャルワークにおける「生活場モデル」の構築—日本人の生活・文化に根ざした社会福祉援助—』ミネルヴァ書房、2014
- ・黒木保博「巻頭言 法改正に対する今後の期待と課題」『学校連盟通信』59号、2008
- ・日本学術会議社会学委員会社会福祉学分科会「近未来の社会福祉教育のあり方について—ソーシャルワーク専門職資格の再編成に向けて—」2008
- ・日本学術会議社会学委員会社会福祉学分野の参照基準検討分科会「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 社会福祉学分野」2015
- ・日本社会事業大学五十年史刊行委員会『日本社会事業大学五十年史』日本社会事業大学、1996
- ・尾崎慶太「児童の権利に関する条約からみた外国籍児童の要養護問題と児童相談体制の課題」『関西国際大学』14号、7-17頁、2013
- ・阪口春彦「社会福祉実習の事前指導としてのサービラーニングの導入状況と課題（2）」『龍谷大学論集』470号、44-56頁、2007
- ・社会福祉教育懇話会「社会福祉専門従事者の教育および資格に関する提言」1986
- ・高橋流里子「社会福祉教育における実習教育の変遷と課題」『日本社会事業大学研究紀要』59巻、99-116頁、2013
- ・高梨未紀「社会福祉士養成課程における現場体験学習の教育効果に関する一考察—相談援助実習指導前年度学生を対象にした質問紙調査の結果から—」『日本福祉大学社会福祉論集』第131号、127-146頁、2014
- ・高梨未紀「相談援助実習入門科目履修生の現場体験における学び—社会福祉士を目指す学生は、‘現場’から何を学ぶのか—」『日本福祉大学社会福祉論集』第133号、87-101頁、2015
- ・山田一隆・尾崎慶太「サービラーニング受講を契機とした大学生の態度特性変化—活動の随意性に注意して—」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』22号、77-88頁、2013
- ・山田一隆「経験から学びを獲得する手法としてのサービラーニング」『社会・経済システム』30号、35-43頁、2009
- ・山手茂「日本社会事業学校連盟加盟校の社会福祉士養成教育」一番ヶ瀬康子・大友信勝・日本社会事業学

校連盟編『戦後社会福祉教育の五十年』ミネルヴァ、210-229頁、1998

- ・米本秀仁「社会福祉専門教育の課題－教育現場と福祉現場の連携－」『社会福祉研究』第69号、65-70頁、1997

**【付記】**

本稿は、日本学術振興会科学研究費補助金「高等教育でのサービスマーケティングの長期的学習成果をプログラム改善に生かす実践的研究」（研究代表者：尾崎慶太、課題番号：26780332）の成果の一部である。なお、本稿の一部は、日本福祉教育・ボランティア学習学会第21回やまぐち大会において、口頭報告した内容をもとに、大幅に加筆修正したものである。当日の質問者の先生方に謝意を表したい。