

サービスマーケティングの導入に向けた「障害児者の防災教育プログラム開発プロジェクト」の試みと「学習成果」、「振り返り」と「参加の質」の観点からの批判的考察

A Project for the Development of a Disaster Prevention Model for Individuals with Disabilities and a Critical Analysis of Learning Outcome, Student Reflection, and Participation in Preparation for the Implementation of Service Learning in the Curriculum

笠原 千絵*

Chie KASAHARA

抄 録

本論の目的は、近年注目を集める教育手法の一つであるサービスマーケティングの授業への導入に向けた課題検討である。筆者が試行したプロジェクトの実施計画と実際を示し、先行研究をふまえて学習効果と振り返りの手法および参加の質という3点から批判的に検討した。その結果、第1に、主な学習効果として期待できるジェネリックスキルの習得と専門知識の深化については、プロジェクトの期間が長く複数のプログラムで異なる目標を設定することで、効果がぼやけるという課題があった。第2に、参加型アクションリサーチの手法を用いることで、振り返りには「話す」、「書く」に加え「為す」という方法を取り入れることとなった。学習効果があまり表れなかった専門知識の深化については「読む」という方法を取り入れることが効果的と考えられる。第3に、プログラムの内容、実施時期、時間帯等によって学生の参加率に違いがあった。参加を質・量ともに向上させるためには、参加学生の動機と支援の有無が影響すると考えられる。

1. はじめに

大学全入時代を迎え多様化する大学では様々な教育改革が進められている。なかでも近年注目を集める教育手法の一つにサービスマーケティング（以下SL）がある。SLはアメリカで生まれ、学生のボランティア活動を正式に大学のカリキュラムに取り入れ、学生が社会活動に積極的に参加し、地域社会から学び社会に対する責任の一端をになうことができるようにすることを目的としている（佐々木 2004）。SLの起源はアメリカ社会の「ボランティアリズム」と「経験としての教育」の哲学にあり、本質は「市民性の育成」、「省察」、「知的能力の開発」の3点に集約される（中留・倉本 2001）。SLには多様な定義があるが、このような観点はSLのキー概念を「省察 reflection」と「互惠 reciprocity」とし、「学生の学びや成長を増進するような意図をもって設計された構造的な機会に、

*関西国際大学教育学部

学生が人びと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態である」と定義するジャコビー（1996）にも現れ、学力低下や就職意欲の低下が問題となる日本の大学でも、有効な解決策を示す可能性のある教育手法である。

筆者の勤務校である関西国際大学は、2006年度に文部科学省の現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP）に採択された。採択テーマは「大学、住民及び行政等の協働と地域活性化：シニア学生受入モデルとサービスラーニングモデルの開発」であり、「サービスラーニング・シニア受入モデル開発」、「地域の安心・安全」、「市民との協働」、「地域の振興」、「子どもの育成」、「プロジェクトのマネジメント」という6つの領域のもと16のプロジェクトを実施した。中でも筆者が与えられたテーマは「地域の安心・安全」のうち「障害児・者防災教育手法の開発」（障害児者の防災教育プログラム開発プロジェクト）である。すなわち、三木市在住の障害のある人、家族、障害者福祉関係者からの意見に基づき、市民、防災の専門家、大学が共同して、障害のある人にわかりやすく役に立つ防災教育プログラムを開発することであり、本学の社会福祉専攻の学生が参加者として想定されていた。しかし具体的な方法、例えば参加学生像、プロジェクトの達成目標、参加と評価の方法、カリキュラム上のプロジェクトの位置づけ等については担当者に任されることとなった。

本論は、SLの導入に向けた課題検討を目的とし、以下では筆者が試行したプロジェクトの実施計画と実際を示し、先行研究をふまえてSLの学習成果と振り返りの手法および参加の質という3点からプロジェクトを批判的に検討する。

2. 実施計画

実施計画を検討する際の最大の課題は、プロジェクトの目的である防災教育プログラムの開発、すなわち「サービス」の部分と、学生の「ラーニング」につながるプロジェクトへの参加をいかに両立させるかということであった。プロジェクト目的からすると、短期間あるいは数回の活動で何らかの結果を出すことは困難であり、継続的な活動と振り返りの機会が必要であると考えられた。一方、長期にわたる自主的な活動にどれだけ学生が参加するかは未知数であり、何らかの形で正課の授業に組み込み、成績評価の対象にすることが有効と考えられた。これらの点をふまえ、まずプロジェクト全体のアプローチ法として、参加型アクションリサーチ（PAR）を採用した。

PARを採用した第1の理由は、社会福祉専攻学生にとっての教育効果である。社会福祉調査の目的には福祉ニーズの発見、社会福祉理論や援助方法の理論と専門性の検証、福祉サービスや援助方法の効果測定と手段の改善、社会資源の把握などがあり、社会福祉援助技術の体系では「間接」援助技術に位置づけられる。一方Marlow（2001）は社会福祉調査の目的の1つはクライアントのエンパワメントであるとし、実現の方法として参加型調査を挙げ、社会福祉援助と調査のプロセスの類似点を指摘している。すなわち、参加型調査は調査の実施過程そのものが参加者への「直接」支援になる可能性が考えられるのであり、本プロジェクトでいえば、学生はモデル開発に向けた調査プロセスの実施により、「参加者」すなわち障害児者への社会福祉実践と共通するスキルを擬似的に体験することになるのである。また後述するように、調査プロセスの体験は、卒業研究の研究計画書

作成に参考になると考えたからでもある。

表 1 調査と実践の関係 (The relationship between research and practice)

実践	調査
関係を結ぶ	参加型手法の採用
自分たちにとっての挑戦を明らかにする	問を立てる
方向性を決める	問を発展させる
その人の強いところを見つける (情報収集)	データ収集, サンプリング, デザイン
資源の可能性を分析する (アセスメント)	データをまとめ, 分析する
解決方法の枠組みを決める (目標設定と計画)	結果を書く
資源を活発化させ, 関係をつくり, 可能性を広げる	調査結果を活用する
成功したことを認めて得たことを採り入れる	調査を評価する

Marlow, C. (2003) Research Methods for Generalist Social Work Third Edition, Wadsworth/Thomson Learning, 25. 笠原訳

第2の理由は、GPの趣旨である「地域連携」、「サービス活動」との共通点である。PARには多様な理論的背景があり、それらは研究者が調査研究により科学的事実を発見するという、従来主流の純粋科学への挑戦という点で共通する。すなわち従来の調査研究と異なり「当事者」が自分たちの問題解決に向けて設計から実施、評価に至る調査プロセス全体に関わる方法であり、わかりやすさ、知識や価値への気づき、研究者との力関係の改善に向けた配慮が必要とされる (Park, Mayer and Goetz 2000)。このような手法は現にある課題の具体的解決方法につながり、それが社会的な貢献になることが期待できた。

2007年度は人間学部人間行動学科社会福祉専攻3年生の必修科目である「専門演習Ⅱ」において、筆者が担当するゼミで取組みを行った。「専門演習Ⅱ」は、4年生の必修科目である「卒業研究」の準備期間として位置づけられる科目であり、履修者は1年間かけて卒業論文研究テーマを絞り込み、研究方法を学び、研究計画をたてていく。プロジェクトの概要は研究計画作成および研究の実施と共通点を持たせるため、(1) 災害時要援護者に関する先行研究レビューと調査項目の検討、(2) 障害のある人と支援者への調査の実施と防災上の課題の抽出、(3) 学生によるプログラムの検討、(4) プログラムの発表と試行、(5) 再検討とした。SLプロジェクトの趣旨、目的、年間計画をシラバスに記載し、プロジェクトへの参加がゼミのエントリー条件であることを事前に説明したところ、社会福祉専攻3年生36人のうち11人が履修した。評価は「専門演習Ⅱ」の成績評価として行う必要があったため、シラバスには出席30%、最終レポート40%に合わせて、参加・協力点として各プログラム活動への参加協力を5点×6回=30%として示した。

2008年度は教育学部教育福祉学科社会福祉専攻2年生の必修科目「専門演習Ⅰ」において、履修者全員が行う課外活動としてSL活動を位置づけ、(1) 特別養護老人ホームまたは(2) カンボジアの教

育施設におけるワークキャンプ，(3)自分が関心をもつ領域の社会福祉施設における奉仕活動，(4)本プロジェクトの4種類からの選択プログラムとした。その結果，「専門演習Ⅰ」履修者26名のうち，6名が本プロジェクトへの参加を希望した。なお筆者は「専門演習Ⅰ」の科目担当ではないためプロジェクトアドバイザーとして関与し，シラバスに示す評価配点は，参加協力20%の中に含めることとした。

協力を得た団体は大学の所在地である兵庫県三木市内にある，知的障害のある人たちが通う小規模作業所（以下A作業所）である。A作業所では，18歳から47歳までの男性13名，女性2名，計15名のメンバーが，所長，5人の支援員とともに，手芸，木工，農園芸，点字名刺作成，ボランティア活動などに取り組んでいる。20代の比較的若いメンバーが多く，A作業所までは保護者の方の送迎と，バスや電車で自力通所の場合がある。一般的に作業所は十分な支援スタッフの配置がないなかで利用者のニーズに応えるためプログラムの充実に努め，なかなか防災にまで手が回らないという課題がある。そこで，本プロジェクトではA作業所のメンバーや支援者が感じる課題について，学生が解決方法を提示するという役割分担を考えたのである。また，プログラムの内容に応じて兵庫県防災センターおよび三木市消防本部の協力を得た。

3. 結果

3.1 学生の参加と学びのポイント：2007年度の取り組み

文献研究

2007年4月～6月のゼミではまず，高齢者，児童，障害者，外国人など「災害時要援護者」といわれる人たちのニーズについて文献研究を行った。学生の関心のあるテーマごとに分担を決め，付箋に書き出した重要なキーワードを，「災害前」，「災害直後」，「災害からの復旧」という時間軸にそって分類した。学びのポイントは事例の一般化であり，障害の有無を問わず共通する防災上の課題を発見し，課題抽出のための項目を検討することであった。

次に，参加型調査の意義，調査実施手順，インタビューと分析の技法等についての講義と演習を行った。学びのポイントは卒論執筆に向けたプロセスとの共通点の発見であったが，学生の反応は今ひとつであり，学生からはより多くの時間をかける必要性を指摘された。

プロジェクト説明会

6月には，学生はA作業所を訪れてプロジェクトの説明を行った。学びのポイントは文献研究から得られた課題の整理，障害特性とコミュニケーション技法の理解であり，それぞれについて学習した後，「分かりやすい情報」に焦点をあててプログラムを検討した。その結果，自己紹介と手づくりの名刺交換，簡単なゲームで緊張をほぐした後，パワーポイントを使ってプロジェクトの説明を行うという段取りを考えた。まずはお互いを知るという観点からゼミメンバー全員の写真入りポスターを作成したり，言葉による説明を補足するための動画入りのパワーポイント資料を作成したりするなど，知的障害の障害特性をふまえたプログラムを立案することができた。知的障害のある人と接することや，作業所の訪問が初めてという学生もいたため，短い時間ではあったが具体的な学

びの場面になったと思われる。

防災訓練と作業所メンバーへのインタビュー

8月には、兵庫県立防災センターにて煙避難、地震体験、消火器訓練等の防災訓練を行った後、本学に会場を移し、作業所メンバーが日ごろ感じる「防災上の課題」について学生の司会によるグループインタビューを行った。学びのポイントは、緊急の場面に遭遇した時のメンバーの反応を確認する観察技術と、知的障害のある人の意見を引き出すインタビュー技術の実践である。学生は、防災センターでの訓練で落ち着いて行動するメンバーの姿が印象的だったようである。また学生はインタビュー後の振り返りの話し合いで、支援者や学生の想定とは異なる「メンバー独自」の視点があったことを指摘し、当事者から意見を聞き取ることの重要性について理解を深めることができた。

一方で課題として、参加の少なさが目立った。6人の参加を予定していたが、数日前、前日、当日とキャンセルが相次ぎ、当日時間通りに集合したのは2人のみ、1人は大幅な遅刻による参加であった。台風5号の上陸という悪天候の影響もあったと思われるが、ゼミの進め方への不満の表れとも考えられ、秋学期からのゼミ運営に大幅な見直しを迫られることになった。

支援者へのインタビュー

10月にはA作業所にて、支援者が日ごろ感じる防災上の課題についてグループインタビューを行った。学びのポイントは、メンバーのインタビュー結果との比較、作業所運営と地域生活支援の課題および、ソーシャルワークにおける面接との共通点の理解である。学生は緊張しながらもインタビューに挑戦し、事前に準備した質問項目に加え不明な点について補足質問をするなど、少しずつ工夫することができた。また、インタビュー後の振り返りの話し合いでは、家族や地域住民の理解を得ることの重要性と難しさについて、これまでの取組を踏まえて考察することができた。事前準備、事後考察のいずれも、参加希望者の空き時間に行うようにしたところ、関心の高い学生4人の参加を得ることができた。

中間報告会

11月には、A作業所の秋祭り和本学の大学祭「あじあん祭」にて、中間報告として、これまでの取組をまとめたポスター発表と、調査研究の結果に基づく「防災クイズ」を行った。学びのポイントはプロジェクトの要約と分かりやすいプレゼンテーションの実施である。時間的制約があったため、準備はゼミの時間を活用し、学生の半強制的参加のもとに進めた。秋祭りに参加した学生が8人と多かったのは、「お祭り」というイベント的要素が影響していると思われる。一方「あじあん祭」の準備とブース運営に積極的に参加した学生は3人に留まり、動機付けが不十分であることがうかがえた。

3.2 学生の参加と学びのポイント：2008年度の取組み

事前学習と作業所での活動

2008年度は新たなメンバーでプロジェクトに取り組んだ。そのため、メンバーが確定した6月から毎週火曜日の昼休みに集まり、プロジェクトの目的、A作業所の活動内容、昨年度の調査の結果

などについて学び、今後の進め方を話し合う機会を設けた。プロジェクトの目的は、2007年度の調査結果、すなわち作業所の防災上の課題の中でも緊急性の高い「緊急時の連絡体制」と「非常持ち出し袋の準備」について、何らかのプログラムを提案することである。その結果学生は、防災プログラムを検討するためには作業所メンバーと活動について知る必要があるため、授業の空き時間や夏休みを活用して何度かボランティアに行くこと、ボランティア中に集めた情報をもとにプログラム案を検討すること、という2点を決めた。

2008年7月から8月にかけて、学生は作業所でメンバーと木工や手芸の作業をしたり、昼食を食べたりと活動を共にした。また学生は周辺地域の環境、所内の物理的環境、避難経路などを自分の目で確かめ、どのような防災対策が有効か考えるための情報を収集した。学びのポイントは知的障害のある人とのコミュニケーション、小規模作業所の日課や支援の実際、地域生活支援の課題について理解を深めることである。最初は知的障害のある人たちとのコミュニケーションに戸惑っていた学生も、昼食ごろにはだいぶ慣れ、作業所メンバーが見せてくれたアルバムをきっかけに、作業所の活動や楽しい思い出などの話を聞くことができるようになった。

防災プログラムの検討

活動日は午後から大学に場所を移し、活動の振り返りと防災プログラムの検討を行った。まず検討材料として各自がインターネット上や町内会の防災活動に関する情報を持ち寄り、非常時の連絡手段である「災害伝言ダイヤル」と「災害用伝言板」の「体験日」には実際に連絡の練習をした。その結果、ウェブサイト上での情報では分からなかったこと、すなわち「災害伝言ダイヤル」ではどの番号から伝言を登録するか決めておかないと混乱すること、「災害用伝言板」では伝言を登録した人が契約する携帯電話会社が分からないと伝言が再生できないこと、いずれにしても練習が必要なことなどが明らかとなった。これらの情報に基づき複数の方法のメリットとデメリットを比較しながらパワーポイントの発表資料をまとめた。

防災プログラム報告会

9月には、A作業所にて防災プログラム報告会を実施した。報告会参加者は、作業所メンバー、保護者、支援者と、三木市消防本部の職員であり、現実的な方法を検討するワークショップ形式で実施した。学びのポイントは、プレゼンテーションのまとめ方や分かりやすい説明方法、知的障害のある人とのコミュニケーションのとり方を実践し、地域生活支援や家族支援、グループワークの進行といったソーシャルワークに不可欠な支援方法について理解を深めることである。

発表終了後、災害時伝言ダイヤル等の具体的操作方法や、連絡がとりにくい場合の対処方法などについて保護者より質問があり、「これまでなかなか考える機会がなかった『防災』について考えるきっかけとなり、具体的方法がヒントになった」、「これからもいろいろ教えてほしい」などの感想が寄せられた。また、災害時の連絡をテーマに速さと正確さを競う「伝言ゲーム」は大いに盛り上がった。さらに2007年度と同様、作業所の秋祭りや大学祭の機会を利用し、プログラム開発のプロセスと成果を来場者に説明した。これにより、災害時に障害のある人が直面する課題について広く住民に理解してもらうことが期待できた。全てのプログラム終了後、A作業所のメンバー、保護者、

支援者全員から振り返りの感想文の提出があった。

4. 考察

2年間のプロジェクト試行を通して実感した最大の課題は、SLを学科、専攻におけるカリキュラム全体にどのように位置づけるかということである。まず、4年間の科目配当の中でSLを導入するタイミング、すなわち既に学んだ科目、これから学ぶ科目との関連性があり、これにより期待する学習効果も異なってくる。また、科目化という観点からすると、SLそのものを主な目的とする方法もあれば、すでに開講されている科目に「課題」として組み込む方法、さらに課外活動として実施する方法もあり、いずれの場合も単位付与や評価の方法を決める必要がある。しかしこれらは筆者の手に余る課題であるため、以下ではSLを授業に試行的に導入した結果、筆者が事前計画の必要性を特に痛感した「学習効果」、「振り返り」、「参加の質」という3点に焦点をあてて課題を検討する。

4.1 学習効果

第1は、SLのプログラムが想定する学習効果である。SLはいずれの学問領域にも導入が可能で、専門知識を深めることができると同時に、多様なジェネリックスキルの習得につなげることも可能である。例えばSLに参加した学生に有意に認められた学習効果として、学業成績（GPA、文章力、批判的思考力）、価値観（社会的・政治的な改革を目指す現状改革主義と、人種理解促進へのコミットメント）、自己効力感、リーダーシップ（リーダーシップ行動、リーダーシップ能力についての自己評価、対人関係スキル）、社会奉仕を志向する職業選択、卒業後の社会奉仕の継続の意志という11項目のうち、対人関係スキルと自己効力感、リーダーシップを除いた項目が挙げられる（Astin, Vogelgesang, Ikeda, et al. 2000）。また唐木（2004）は、SLの学習成果としてアイラーの6つのカテゴリーを引用する。それは（1）自信と成熟、思いやりと前もって判断すること、自分自身を知ることである「個人的な発達」、（2）仲間や教職員、多様な他者、制度・機関との結びつきである「他者との結びつき」、（3）コミュニティにおける「シチズンシップの発達」、（4）抽象的な概念を現実的なものに変え、学問領域からの理論を利用する「理解」、（5）他の領域における技能の利用、現実世界の技能の実践である「適用」、（6）継続的な批判省察によりものの見方を変える「新たな枠組みを構成すること」である。

本プロジェクトも、社会福祉援助職に必要な専門知識とジェネリックスキルについての学習効果を想定したが、実行しているうちに曖昧になってしまったように思う。その理由として、第1に目標の焦点化と学生への説明の不十分さがある。例えば2008年度は当該GPの最終年度報告書作成に向け、本学の教育目標である「ベンチマークの達成」が主な項目である共通書式を使った振り返りが求められた。本プロジェクトが想定していた様々なジェネリックスキルとベンチマークは共通していたのであるが、共通書式が示すベンチマークに引きずられてしまい、もう一方の専門知識を深めるための説明や指導についてはおろそかになってしまった。第2に、2年間というプロジェクト期間の長さがある。2007年度と2008年度で参加学生が変わったこと、実施したプログラムが複数ありそれぞれの目的が異なったことなどから、学生には全体像がとらえにくかったと考えられる。

全米各地の大学における SL 活動を牽引する Campus Compact のウェブサイトでは、教員は SL 導入前に SL のモデルを検討するべきとしている。それは、(1) 純粋な SL : ‘pure’ service-learning, (2) 学問分野ベースの SL : discipline-based service-learning, (3) 問題解決型 SL : problem-based service-learning, (4) 最高レベルの SL : capstone courses, (5) サービスインターンシップ : service internships, (6) アクションリサーチ型 SL : undergraduate community-based action research である (Campus Compact, 2002) (表 2)。本取組はモデル (6) に近いが、(2) と (3) の要素も含むと考えられる。SL の目標とモデルを事前に明確化し学生にも示しておくことで、目標と活動に一貫性をもたせ、目標達成につなげることができるだろう。

表 2 サービスラーニングの 6 つのモデル

1	純粋な SL ‘pure’ SL	学生をコミュニティでの奉仕に送り出すコース。コースが目指すのは学生によるコミュニティへの奉仕、ボランティア、市民活動の理解であり、多くは特定の学問領域に組み込まれていない
2	学問分野ベースの SL	Discipline-based service-learning このモデルでは、学生は学期を通したコミュニティでの活動と、経験の定期的な振り返りが求められる。クラスで学んだことが分析と理解の基礎となる。
3	問題解決型 SL	Problem-based service-learning このモデルでは、学生 (チーム) は自分たちを「クライアント」のために働く「コンサルタント」と位置づける。学生はよくあるコミュニティの問題やニーズを理解するため、コミュニティメンバーと活動する。このモデルでは問題解決に必要な知識の獲得を想定する。
4	最高レベルの SL	Capstone courses このコースはもっぱら最終年度に実施される。学生は専攻、副専攻を通じて学んだ知識を活用しコミュニティでの奉仕活動に関連付けることが求められる。最終目標は新たな課題の発見または専門領域に関する知識の総合化である。
5	サービスインターンシップ	Service internships インターンシップとの共通点は週 10~20 時間のコミュニティでの活動であり、異なる点は新たな経験を専門知識に基づき分析することと、コミュニティと学生の「互恵性」への焦点化である
6	アクションリサーチ型 SL	Undergraduate community-based action research 比較的新たなアプローチであり、コミュニティでの活動に十分経験をつんだ学生が行う学習のオプション。小規模のクラスや学生グループにも適している。このモデルでは、コミュニティの代弁者として活動しながら調査手法を学ぶため、学生は教員と密接にかかわりをもつ。

Campus Compact (2002) Essential Service-Learning Resources Brochure, <http://www.compact.org/resource/SLres-definitions.html>

4.2 振り返り

課題の第 2 は、学習成果を得るためにどのような「振り返り」(省察, リフレクション) を組み込むかということである。振り返りとは「サービス経験を再認識させる方法論であり、未来での問題解決場面で転移する発展的知識を身につけること」(倉本 2004), 「実際のサービス活動の間にしたことや見たことについて考えたり、話したり、書いたりすることができるように構造化された時間を提供すること」(唐木 2004) などとされる。方法は多岐にわたり、例えば倉本 (2004) は「レポート」, 「ディスカッション」, 「作品製作」, 「講演発表会」, 「サービスイベント」を、唐木 (2004)

はより具体的な方法として、アイラーの「リフレクションのマトリクス」を紹介する。それは4つのリフレクションの方法すなわち「読む」、「書く」、「為す」、「話す」と、6つの学習成果を掛け合わせた24セルの表であり、35種類のリフレクション方法が提示されている。

プロジェクトでは、2007年度の振り返りの方法は「ディスカッション」、「話す」が中心であった。当初はゼミ生全員の参加を想定していたが、実際はプログラムごとに参加者が異なり、ゼミの時間内に共通体験としての振り返りの時間をもつことができず、各活動プログラム終了直後に短い反省会のような形でディスカッションの機会を設けることになった。比較的手軽に、かつ体験の記憶が新しいうちに素早く気づきを言語化することができたが、時間的制約とプログラムに参加しない学生との兼ね合いから文章化まで求めなかったため、学びの内容を形に残すには至らなかった。

この反省をふまえ、2008年度は「レポート」、「書く」を導入した。比較的手軽なディスカッションに比べ、レポート作成は時間をかけて自己と向き合う作業である。課題としての強制力がなかったこともあってか、提出者は半数の3名に留まったが、達成したことや今後の学習課題、抱負は各自異なり、それぞれの観点から学びを深めることにつながった。学習効果や振り返りのポイントは事前に伝えておくほうがより効果的だっただろう。

ジェネリックスキルの習得に比べて効果があまり見られなかった専門知識の深化については、振り返りの方法にも課題があったと思われる。というのは、本プロジェクトのプロセスには「作品製作」（プログラム開発）、「講演発表会」と「サービスイベント」（中間報告としての「お祭り」参加と発表、防災プログラム発表会）などを含むため、唐木（2004）の提示する振り返りの4つの方法のうち、「書く」、「為す」、「話す」は実施したことになる。4つの方法は学習者の「学習スタイル」の段階を見極めて選択する必要があるというが、本プロジェクトで不足していたのは「理論的学習者」に特に有効とされる「読む」という振り返りだったのである。この点は授業との関連をもたせ、授業で使用する教材を活用することが有効と考えられる。

4.3 参加の質

課題の第3は、参加の質の確保である。参加の本質的意義とは「力の再配分」、すなわち従来の力関係の変容である（Arnstein, 1967）。教育現場に照らし合わせると、教員からの一方的な教授ではなく、学生自らが学習目標を設定し、課題を発見して力をつけていくプロセスが重要と考えられる。また参加の実現には、機会の設定と個別の支援が必要である（Beresford and Croft, 1993）。

授業、アルバイト、クラブ活動等で多忙な学生の活動時間の確保、また複数学生が参加可能な時間の調整は難しいため、2007年度のSLはゼミの時間を活用した。試行前の聞き取りでは、授業時間における福祉の実践的体験の機会を希望する学生が多かったため、その要望に応えるという意味もあったからである。しかし学生の反応は期待したほどではなく、春学期終了時に「ゼミでこんなことをするとは思わなかった」との意見もあった。一方2008年度のプロジェクトでは、学生はほぼ全ての活動に積極的に参加した。プログラム開発というプロジェクトの目的はあらかじめ決められたものだったが、具体的な進め方については学生同士の話し合いを通じて、自分たちで考えるように促したことが改善と成果につながった可能性がある。

そこで、より重要な課題は参加に向けた動機付けである。2007年度の参加が形式的に留まったのは、学生が取り組みを個々の関心に照らして一般化するに至らなかったこと、参加者は進路希望が固まりつつある3年生であり、専門領域への関心を失った学生もいたことなどが影響し、事前に説明していたもののプロジェクトの参加を「やらされているもの」と感じている学生が多かったからと考えられる。単位や成績という外発的動機付けによる方法もあるが、SLにおける「市民性の育成」の育成の観点からは課題が残る。学生が現実社会との接点において学びを深める喜びが実感できるよう、プログラムの構造も併せて詳細に検討する必要がある。

参考文献

- Arnstein, S. R. (1967) A Ladder of Citizen Participation, *American Institute for Planners*, July, 216-224
- Astin, A. W, Vogelgesang, L. J, Ikeda, E. K. et al. (2000) *How Service Learning Affects Students*, Higher Education Research Institute, University of California.
- Beresford, P. and Croft, S. (1993) *Citizen Involvement: A Practical Guide for Change*, Macmillan.
- Braye, S. (2000). Participation and Involvement in Social Care : An Overview, H. Kemsall and R. Littlechild eds. *User Involvement and Participation in Social Care Research Informing Practice*, Jessica Kingsley Publishers, 9-28.
- Campus Compact (2002) *Essential Service-Learning Resources Brochure*, <http://www.compact.org/resource/SLres-definitions.html> (2006. 8)
- Jacoby, B (1996) Service-Learning in Today's Higher Education, Jacoby, B et al., *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*, Jossey-Bass, 3-25 (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スラーニング」, 『経済学論集』, 第47巻, 43-61.)
- 笠原千絵 (2006) 「知的障害者福祉研究における参加型調査の課題：調査プロセスの実際とその批判的考察」, 『社会福祉実践理論研究』, 第15号, 15-26.
- 笠原千絵 (2009) 『みんなで考える防災プログラム：障害のある人の防災教育プログラム開発のプロセスと実際』, 関西国際大学GPプロジェクト事務局.
- 唐木清志 (2004) 「サービス・ラーニングにおける『リフレクション』の理論と方法：『サービス・ラーニングにおけるリフレクションのための実践者ガイド』を事例として」, 『公民教育研究』, vol. 12, 1-16.
- 倉本哲男 (2004) 「サービス・ラーニングの授業構成因子に関する研究：リフレクションとの関係性に注目して」, 『教育方法学研究』, 第30巻, 59-70.
- Marlow, C. (2001) *Research Methods for Generalist Social Work Third Edition*, Wadsworth/Thomson Learning.

- 中留武昭・倉本哲男 (2001) 「学校と地域を結ぶカリキュラム開発の新たな展開：米国のサービスラーニングに焦点をあてて」, 『九州大学大学院教育学研究紀要』, 第4号, 1-35.
- 中野敏子(2004) 「知的障害のある人の参加型研究の検討」『明治学院論叢 社会学・社会福祉学研究』 117, 1-24.
- Park, H. S., Meyer, L. and Goetz, L. (1998) Introduction to The Special Series on Participatory Action Research, *The Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(3), 163-164.
- 佐々木正道 (2004) 「大学におけるサービス・ラーニングの最近の動向 (特集・学生ボランティア)」, 『大学と学生』, (4), 14~16.
- Shaw, I. (2000) Just Inquiry? Research and Evaluation for Service Users, H. Kemshall and R. Littlechild eds. *User Involvement and Participation in Social Care*, Jessica Kingsley Publishers. 29-44.

Abstract

The purpose of this study was to examine issues related to service learning, an educational method that has gained much attention in recent years, for implementation in the curriculum. Based on experiences gained from an experimental participation of social work students in the project, I critically examined the results from the viewpoints of learning outcome, reflection and participation. The results were as follows: 1) With regard to the acquisition of generic skills and the deepening of knowledge in the discipline, which were expected to increase as a learning outcome, results were diverse and unfocused as a result of the prolonged period of the project (2 years) and diversity of the goals over multiple programs; 2) Adapting participatory action research, student reflection involved 'doing' in addition to 'discussing' and 'writing.' 'Reading' is effective especially for deepening knowledge in the discipline and area which showed little improvement; and 3) Rates of student participation were different among groups depending on program content, period, times, etc. Quality and quantity of participation vary according to student motivation and support for the program.