

[その他]

## 社会福祉学科「基礎演習」実践報告

山本孝司・水間宗幸・平川泰士 (社会福祉学科)

### 【要 旨】

社会福祉学科においては平成22年度より、他学科に先駆けて初年次教育の一環として学科1年生全員を対象とする新設科目「基礎演習」を設置した。

本稿では、2010年度社会福祉学科のなかで試行的に実施した「基礎演習」を振り返ることで、本学科ひいては本学における初年次教育に関連して、見えてきた課題とそれに対する今後の展望とを明らかにする。

**キーワード：初年次教育 対人関係構築 「社会問題」 フィールドワーク FD**

### I. はじめに

社会福祉学科においては2010（平成22）年度より、他学科に先駆けて初年次教育の一環として学科1年生全員を対象とする新設科目「基礎演習」を設置した。「基礎演習Ⅰ」、「基礎演習Ⅱ」と半期ごとに分かれているが、演習としては前後期ワンセットの通年授業である。

本稿では、2010年度社会福祉学科のなかで試行的に実施した「基礎演習」を振り返ることで、本学科ひいては本学における初年次教育に関連して、見えてきた課題とそれに対する今後の展望とを明らかにする。本稿の構成は、まずⅡにおいて社会福祉学科「基礎演習」の設置経緯について触れた上で、Ⅲで社会福祉学科「基礎演習」の方針、Ⅳで社会福祉学科「基礎演習」のシラバス内容、Ⅴにおいて、それぞれの演習担当者による実践報告となっている。そしてⅥにおいて、残された課題と展望について述べる。

なお、本稿は2010年度「基礎演習」担当者8名のうち、3名による報告である。

### Ⅱ. 社会福祉学科「基礎演習」設置経緯

#### 1. 「初年次教育」の一般的動向

平成20年にまとめられた中央教育審議会関係の文書「学士課程の構築に向けて」の中で解説が加えられたとおり、以下のように意義を捉える。

「高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく、主として大学新生を対象に作られた総合的教育プログラム。高等学校までに習得しておくべ

き基礎学力の補完を目的とする補習教育とは異なり、新生に最初に提供されることが強く意識されたもの。具体的な内容としては、（大学における学習スキルも含めた）学問的・知的能力の発達、人間関係の確立と維持、アイデンティティの発達、キャリアと人生設計、肉体的・精神的健康の保持、人生観の確立、大学における教育上の目標と学生の個人的目標の両者の実現を目指したもの」（中央教育審議会大学分科会 制度・教育部会「学士課程の構築に向けて(審議のまとめ)」）。

ここに示されるように、中央教育審議会が言及された「初年次教育」は、高校までの教育を補完する、単なる「補習」とは区別される教育であり、その中身は、学問的・知的能力のみならず心身両面にわたる健康、人間関係の構築からキャリア・プランニング、人生観の確立まで、その目標は多岐にわたる。そして文末にある「大学における教育上の目標」という箇所は、当初この「初年次教育」というタームが用いられた文脈である「学士課程」論議にも深く関わっていた。2007年に中教審大学分科会制度・教育部会「学士課程教育の在り方に関する小委員会」による『学士課程教育の再構築に向けて』を受けて、高等教育の質的向上が議論されるなかで、質の担保の一つの手段として初年次教育に注目が集まった。

このような初年次教育への注目の背景には、わが国における高等教育を取り巻く環境的変化がある。なかでも高等教育のユニバーサル化の進行に伴う、多様な学生の高等教育への進学は、これまでの大学教育に改変を求める重要な契機となって

いる。一方で、卒業時の学士としての質保証が求められるようになり、その保証に各大学でどのように対応していくかが今日の課題となってきた。

「初年次教育」という言葉自体は近年市民権を獲得しつつあるが、その定義についてはいまひとつ理解が得られているとは言えない。濱名氏の解説によると<sup>1)</sup>、大学教育全体は、先にあげた「学士課程」という言葉で示すことができる。学士課程には、大学のカリキュラムに示される「正課教育」と正課以外のキャンパスライフとから構成される。初年次教育は学士課程の二区分のうち、正課教育のなかの一領域であり、卒業要件に関わる教養科目、専門科目群のなかでの教育、キャリア教育、導入教育と並置される。より正確に表現するならば、初年次教育は、並置される他領域を含みながら、大学に新たに入学してきた学生を対象に行われる教育である。したがって、先に指摘したように、高校までの教育の補完を目的とする入学前教育、リメディアル教育と同義ではない。

## 2. 社会福祉学科「基礎演習」の位置づけ

上のような「初年次教育」の一般的動向を意識しつつ、本学社会福祉学科の特性を考慮して、初年次教育の科目として構想されたのが「基礎演習Ⅰ、Ⅱ」であった。

他方で、社会福祉学を学ぼうと、学生がいかなる基礎学力を身に付けておくべきかという議論が、2009年度に組織された「カリキュラム改訂委員会」を中心に議論されてきた。こうしたことは広義には、大学教育を受けるうえでのレディネスを問うことでもあり、狭義には、社会福祉学科において専門への入口教育を視野に入れたプログラム開発の意識化ということでもあった。つまり大綱的に打ち出された中央教育審議会答申に刺激を受けつつ、社会福祉学科および学科に所属する近年の学生たちの傾向を鑑みて、「基礎演習」はとりあえず形にされた、というのが実情である。

当初「基礎演習」のなかでの具体的な目的は次の5項目があげられた。

1) 初年次において、大学生活、大学環境等への適応性を高め、学問・研究や地域社会との交流

を通じて、社会福祉の基礎を学ぶ。

- 2) 「授業リテラシー」の獲得(問題意識をもって学習を進める際のスキル)を目指す。身近な問題を扱う中で、社会福祉に関する視点や問題意識を培う。
- 3) 教員や学生同士との間でコミュニケーション能力を高め、他者を理解し、自己を知ることを進め、専門職や福祉の実践家に必要なスキルに繋げる。
- 4) 学生生活のために必要な学習・研究計画を立て、将来の専門職等への進路について考える場とする。
- 5) 近隣諸国を中心に、他国の文化への理解力を培う。

## Ⅲ.【基礎演習Ⅰ、Ⅱ】における基本方針

「基礎演習Ⅰ、Ⅱ」を実施するにあたって、起てられた基本方針は次の7項目であった。

- (1) 「基礎演習Ⅰ」と「基礎演習Ⅱ」は単なる連続ではなく、それぞれを特徴づける。
- (2) 「基礎演習Ⅰ」においては大学、大学生活への適応性を高める。
  - ①環境適応：大学への適応、大学の仕組みを知る。
  - ②大学における学びとは：学習から学問へ。
  - ③大学における学習技術の習得：読み書き、読解力、思考力、調査能力、分析力など。
  - ④対人関係づくり：人間関係を構築し、他者を理解し自己を知る。  
柔軟性、多様性を身につけ、異なる立場(考え方・生き方)を受け止める。
  - ⑤基礎的な専門用語の習得：辞書、事典などの活用
  - ⑥社会問題への関心を高める：ディベート等を通じて自らの考えを明確にする。  
同時に、他者の認識をはかる。

※少人数グループによる話し合い、学習成果の発表の機会をつくる。物事の現象面にとらわれない多面的な気付き、考え方、捉え方の基本姿勢を涵養するため、双方向型の授業を重視する。

※「社会福祉特講Ⅰ」との相乗効果が得られるように運用する。

- (3) 「基礎演習Ⅱ」では社会問題をピックアップ

プした演習形式の授業を通じて社会正義のあり方を考えさせる。社会適応力(social skills)を拡大させ、留学生との交流等を通じて異文化への理解を深める。地域と触れ合い、地域を知るための活動をフィールドワークとして実現する。

- (4) 教材(教科書)作成
- (5) 各教材の内容を共有し指導効果を高めるため、演習担当者全員による定期的な授業検討を行い、他の科目担当者との連携も図る。(FD的な意味合いをも持たせる。)
- (6) ライフプランおよびキャリアプランを考えさせ、専門教育へのサポートのためには、書籍の紹介、専門書の講読などを行う。
- (7) 基礎演習担当教員は初年次における担任となる(担当教員数6-8名)。ここにあげている項目のうち(4)および(3)の一部を除く項目においては初年度に概ね方針通りの授業実施ができたように思われる。(5)については、担当者会議の席で、各担当者による授業実践報告を毎回行った。欲を言うならば、担当者全員が授業公開にまで踏み切って、相互に授業批評できる空気ができあがるとなおよかった。(必ずしも全ての担当者が、学習指導案を作成した上で、授業を相互に参観し、お互いの授業を点検できたというわけではなかった。)

#### IV. 「基礎演習」の構成について

##### (1) 「基礎演習Ⅰ」の内容

- 第1回: アイスブレイク(説明等を行なうための導入回として利用)
- 第2回: 環境適応 対人関係づくり①
- 第3回: 環境適応 対人関係づくり②
- 第4回: 環境適応 対人関係づくり③
- 第5回: 学生生活の設計①(目標の設定)  
大学での学び①
- 第6回: 学生生活の設計②(タイムプランニング)  
大学での学び②
- 第7回: 学問領域の探索準備  
大学での学び③
- 第8回: 学問領域の探索(学科教員研究室訪問等)  
大学での学び④

##### 第9回: 文献収集の仕方

大学での学び⑤

##### 第10回: 文献の講読 大学での学び⑥

##### 第11回: 文献の講読 大学での学び⑦

##### 第12回: 文献の講読 大学での学び⑧

##### 第13回: 学生生活の設計(現実的な解決を含む)

大学での学び⑨

##### 第14回: これまでの振り返りとキャリア形成について

##### 第15回: 評価シートで達成度を確認

#### 2) 「基礎演習Ⅱ」の内容

##### 第1回: 前期単位取得状況を確認 後期履修状況を把握してガイダンス

##### 第2回: 社会問題①

##### 第3回: 社会問題②

##### 第4回: 社会問題③

##### 第5回: 社会問題④

##### 第6回: 社会問題⑤

##### 第7回: フィールドワーク事前準備①

##### 第8回: フィールドワーク事前準備②

##### 第9回: フィールドワーク事前準備③

##### 第10回: フィールドワーク①

##### 第11回: フィールドワーク②

##### 第12回: プレゼンテーション準備

##### 第13回: プレゼンテーション

##### 第14回: 専門教育への導入、キャリアの検討

##### 第15回: 振り返り(学生生活の設計と学習の方向性、キャリア支援)

#### V. 各演習担当者による「基礎演習」実施報告

##### 1. 山本孝司クラス

##### (0) 基礎情報(履修人数、男女比等)

履修者: 「基礎演習Ⅰ」男子2名・女子15名、  
「基礎演習Ⅱ」男子2名・女子10名

##### (1) 「基礎演習Ⅰ」の取り組み-特に「対人関係構築」に焦点化して

第1学期「基礎演習Ⅰ」のスタートは17名という「演習」としては大所帯であった。第1学期の取り組みとしては、高等学校教育から大学教育へのスムーズな移行を第一義として、「授業リテラシー」の獲得および対人関係構築を「隠れたカ

リキュラム」に置いた。

まずは機械的に分けられた部分集団から機能集団へとどのように作りかえていくかという課題であった。こうしたクラス経営の技術についてはT O S S（教育技術法則化運動）その他で紹介されている授業実践を参考にさせてもらった<sup>2)</sup>。これらの論者に共通するのは、ハウツーではなく、「哲学」の強調である。作りたい組織イメージ、そのためにどのような活動をさせるか、その活動の評価と、よりよい組織イメージの再構築。もちろんこうした活動は「知的な授業」のなかで行われてこそ意味をもつ。

具体的な実践としては、たとえば教員による指示をひとつとっても、知的に動かす指示とそうでない指示がある。個人としてどうありたいか、自分が所属する集団をどうしたいか、こうしたことを学生たちに考えさせる場面は、実は日々の演習のなかにたくさん含まれている。

部分集団を機能集団へと作りかえていくなかで、ただ闇雲に「友だち」を作ることを良しとせず、他者との適切な距離の取り方についても触れた。限られた時間のなかで意図的に「友だちを作しましょう」と言ったところで無理な話である。また「基礎演習」だけが出会いの場でもない。本来、普段のかかわりのなかで友人関係は築き上げられるものであり、友だちができる過程には意図的計画的というよりも偶然的要素が入りこむ。そこにこそ友人作りの妙もある。

ちなみに菅野仁は『友だち幻想—人と人の〈つながり〉を考える』、土井隆義『友だち地獄—「空気を読む」世代のサバイバル』のなかで、今日の若者が「友人重視志向」にあり、「友人」グループのなかで「空気」を読むことを過剰なまでに気に掛けることを指摘している<sup>3)</sup>。

また、森岡正博は「無痛化する社会とテクノロジーのゆくえ」のなかで、医療のみならず、対人関係においても近代以降、「痛み」を忌み嫌うようになり、その回避に努めてきたことを論じ、そうした「痛み」の回避された社会を「無痛文明」と名付けている<sup>4)</sup>。こうした「空気」を読むことに汲々した状態、「無痛文明」のなかでの対人関係によって、かつて中島梓が「コミュニケーション不全症候群」<sup>5)</sup>と呼んだ若者が増殖する

ことになっているのも確かである。

ただし、一方で『人を〈嫌う〉ということ』の著者で哲学者である中島義道が訴えるように、日本の学校教育では、筆者を含めたほとんど全ての人は、小学校入学時に耳にする「1年生になったら……友だち百人できるかな」のフレーズに象徴されるごとく、友だちを量に還元し、友だちを多くつくることを是とする観念を植え付けられて育っている。また、対人関係において、われわれは「人を好きになることの自然さ」は説いても、「人を嫌いになる自然さ」は教わってきていない。中島は「人を好きになる自然さ」と同時に「人を嫌う自然さ」も切々と説いている<sup>6)</sup>。こうした「人を好きになる自然さ」だけ強調される土壌の延長線上に「みんな一緒主義」が醸成され、健全な個性が育たない一因となっていることも、中島のみならず、しばしば日本文化論者がこれまで論じていることである。

山本指導の「基礎演習Ⅰ」では、上のような論者による若者論、コミュニケーションに関する研究を踏まえて、適度な「ゆるさ」を心がけた。この「ゆるさ」はもちろん、意図的計画的に作られた弛緩であり、「たるんだ」という意味合いにおける弛緩とは区別されることをお断りしておく。

対教師についても、学生たちにとって「基礎演習」は対人関係スキルの訓練の場である。近年「友だち教師」<sup>7)</sup>という言葉が登場しているが、「ルール」感覚の共有を学生たちにもってもらうことにより授業規律の維持に意識的であろうとした。学生たちへの過度な同調と同質性の強調は、学生たちからみて「ものわかりよい教員」ではあるが、教員と学生との間の関係をフラットにすることによって、自らの責任を放棄する怠惰さと紙一重である<sup>8)</sup>。しめるところはしめる、ゆるめるところはゆるめるである。

具体的レベルでは、教員も含めて各学生が、他者に対してアサーティブなコミュニケーションがとれるように働きかけるよう努めた。自分の意見を述べる際に、当ゼミでは模範解答をわざわざ探すのは御法度。時には、学生たちの意見に、教員側が一見突飛な反論をぶつけてみたり、彼らのうちの「常識」「当たり前」にゆさぶりをかけることしばしばであった。

学期が終わるころには、他人の意見を尊重しつつも、それに縛られない自分独自の意見表明をする学生たちの姿があった。

## (2) 「基礎演習Ⅱ」社会問題を内容とするローテーション演習について—授業公開の試み

2学期より、山本クラスには新たに平川助教がスタッフに加わった。

2学期には、専門導入教育として「社会問題」を教育内容に、各担当教員の専門と結び付けて、学生たちに問題提起を行った。山本は「教育格差」をテーマに、「子ども手当」、「高校授業料無償化」を教材に採り上げた。

前者については、「子ども手当」導入以前と以後で所得によってどのように家計に変化が表れるかを学生に計算させた。(その際に玉名市健康福祉部子育て支援課に資料提供いただいた)。

後者については、新聞記事を中心に、事例を読ませた。そのなかで無償化は授業料であり、授業料以外に高校生活には出費があること、その出費は教具、部活、特別活動等広範囲にわたり、高校生活を送る上で決して無視できない額であることに気づかせる試みであった。

また、特記事項として、この「社会問題」をテーマにした演習では、各教員がローテーションでクラスの垣根を越えて授業を担当した。そして授業研究のために授業を視覚化するために、それぞれの教員が予め学習指導案を作成した後に授業実施した。このような指導案作成は、自分の授業に意識的であることを第一義とし、実施後の授業改善のための手がかりとなることから取り入れた。授業実施時には、担当者に対し授業参観をしてもらえるよう呼びかけ、山本の授業には水間講師に参観いただき、授業のビデオ撮影の補助もしてもらった。(水間講師の授業時には山本が出向き、同じく参観とビデオ撮影の補助を行った。)

授業者としての同僚の参観のもとでの授業実施は、授業担当者にとっては、いつもにも増して緊張感を得ることができた。ちなみに水間講師は、本学教育実習指導のスタッフであり、本人も教育学部出身で教育実習経験をもつ。指導案の書き方から、教材研究、授業時における発問、机間巡視に至るまで、授業者の視点で参観してくれ、授業

後に的確な助言をしてくれた

「基礎演習」では、基本方針の(5)で示したように、FD的な要素も含むということであった。FDに関しては宇佐美が『大学授業の病理—FD批判』で次のように述べている。「学生は授業の専門家ではない。だから、授業についての意見など持てない。専門家である教師は、授業の目標を明確にし、枝々のレベルの授業技術までを計画しておくという授業設計をしている。授業設計も念頭に無い学生には意見など持てない。患者が医師の手術計画について医師と同様の全体的な意見を持っていないと同様である。しかし、患者は自分の心身の状態についての情報を申告することは出来る。学生の場合も同様である。『理解できたかできなかったか』や『興味を持てたかどうか』などは授業についての意見ではない。普通の日本語では『意見』とは称しない。自分の状態の申告である」<sup>9)</sup>。宇佐美は、学生による授業評価に批判的姿勢を示す論拠として「教員相互の授業評価が出来ない〈なれあい〉状態と無責任な学生のマス『評価』の過大な尊重とは、表裏一体なのだろう。専門家集団が自分たちで勉強しあう規律がないから、この集団外の力をどう統御すべきかも見えないのである」<sup>10)</sup>と述べた上で、専門家集団としての教師が相互に授業を批評することを勧める(ちなみに山本は、宇佐美によって授業評価を受けた一人である<sup>11)</sup>)。この宇佐美の考えを支持し、「基礎演習」のなかで授業の相互参観、批評の実践を行った。

## (3) 「基礎演習Ⅱ」フィールドワークについて

山本・平川クラスは、玉名市の子育て支援サービスをテーマに設定。フィールドワークの対象として松本学園「おおくらの森こども園」内にある「ろぐさん家」にご協力いただいた。ちなみに松本学園は園内に幼稚園、保育園をもつ幼保一体型の教育・保育施設である。「ろぐさん家」は、その敷地内に併設された、幼稚園、保育園入園前の子どもと保護者が自由に参加できる子育て支援のネットワークの場である。

この「ろぐさん家」にフィールドワークに出る前に、クラスで次の三点の課題を事前調査として課した。A. 国・県の子育て支援の取り組み、

B. 地域の子育て支援の取り組み、C. 子どもを取り巻く現状（健康問題等・・・）である。

こうした事前調査による学習を経て、実地調査では次の3者への質問グループに分け、調査を行った。すなわちA. 利用者、B. ワーカー（先生）、C. マネジメント（園長、理事長等）である。

こうした事前調査、実地調査による「学び」を、総まとめするために報告会を行った。報告会を終えてみて、座学では得られない、現地の生の声を聞き取ることができ、授業を通して学んだ知識に経験的なレベルで肉付けをすることになったという感想が学生たちからつぶやきとしてあった。

なお、この報告会はクラスで報告の「中締め」をした翌週に、水間講師のゼミと共同報告会を開催した。他のクラスは別のテーマ、別のフィールドで調査を行っており、お互い自分たちにとっては未知の調査内容であったため、非常に刺激となったと思われる。

#### （4）その他（履修指導等）

アンケートで寄せられた学生からの声で、時間割作成のための指導が役立ったというものが多かった。

また、発表資料の準備・作成や人前で報告するときの作法、レポートの書き方等、他の授業にも役立つ「授業リテラシー」を学べたことがよかったという声も多かった。

末筆ながら、本学教員のパーソナリティに負うところ大だと思われるが、教員の「個性の豊かさを見て、2年の授業が楽しみになった。基礎演習は興味や好奇心が増える授業だと思った」という声も寄せられていた。

## 2. 水間宗幸クラス

（0）基礎情報 前期：16名（男子1／女子15）  
後期：11名（男子1／女子10）

### （1）基礎演習の取り組み

大学で学ぶということは、高校レベルまでの「詰め込み」教育とは異なり、自ら学ぶことが求められる。また学問の追求という意味において、

幅広く多角的に思考することが求められる。特に思考しこれを言語化することは、大学での学びにおいて最も重要な力のひとつと考える。このため前期における基礎演習の取り組みにおいて、いくつかの試行的プログラムを実践した。

1) コミュニケーションプログラム内における動作法及び竹内敏晴の「こころとからだのレッスン」における「リラクゼーション」の体験

このプログラムでは「他者の身体に触れる」ことの意味、「他者から触れられた自身の身体への反応への気付き」を行った。例えば、「他者の肩に触れる」レッスンでは、触れられた側はその触れ方により自身の身体への反応が緊張しているか否かを言語化させ、身体反応への気付きを確認させた。またリラクゼーションにおける自身の身体への気付きは、「緊張の解けない身体」あるいは「自動化し力を抜くことの出来ない身体」を通して行なった。自分自身の身体をコントロールできていないことに気付くことは、さまざまな既存概念や思い込みによって自身が支配されていることへ気付くことになる。またそのようなものから自身を解放させる必要性を考える機会となった。

2) 1960年代に起きたベルギーの子殺し事件を題材にしたディベート

1960年代にベルギーで起きた生後間もないサリドマイド奇形児をその母親らが殺害した事件を題材にディベートを行なわせた。この事件は裁判の結果、母親らの無罪が確定したが、この判決の賛否を討議させた。学生はこれまでもディベートを経験することはあったようだが、一部の学生からしか意見は出なかった。この結果は予想のつくものであり、実践では、思考を言語化すること、価値を形成することの難しさを経験させることを主たる目的としたため、想定内の反応となった。

大学で学ぶことの意義として考えられることは、自身の価値基準を形成することである。ディベートが成立しなかったことは、それぞれの価値基準の形成の課題と、それを言語化することの困難さを明らかにし、学生自身がこのような課題と向き合うことの意義を確認する機会となった。

## (2) 「社会問題」に関する演習

1980年代に日本で発生したダウン症児の生命をめぐる経緯を通して、さまざまな立場を経験し、生命倫理の本質に迫る課題実践を行なった。この事例は、深刻な内部疾患を併発して出生したダウン症児の両親が、「障害児だから」という理由で生命に関わる手術に同意をせず、周囲がこれに対しさまざまな働きかけをし、同意に至らせたものである。また当時この事例は新聞でも取り上げられ、これによせられた読者からの意見も合わせて、資料とした。学生は、読者からの賛否の意見を読みながら感想を書いた。また関係者、両親、当該児の立場となり、それぞれの立場で意見を記述した。この記述に対し別の学生がそれぞれの立場で意見を記述する方法をとった。本来はディベート形式による討論などの方法がオーソドックスなものであると考えられるが、前期におけるディベートの様子から、思考を言語化することや発表をすることなどに学生が抵抗を感じていると判断したため、このような方法をとった。一度に全てを要求するのではなく、優先順位を設け、段階的に思考を言語化させることを目的として行なった。

この実践に対し学生の感想として、「さまざまな立場で考えることの重要性がわかった」などの感想が見られた。また年度末に行なわれた基礎演習全体の感想では担当クラス以外の受講者から「この演習内容を続けてほしい」との意見も見られた。

## (3) フィールドワーク実践

本クラスは2つのグループでフィールドワーク実践を行なった。1つは全国の発達障害児者支援の専門家によるワークショップを2日間で30以上開催した「次世代育成と発達障害児者支援の体験博覧会2010」（以下博覧会）の運営スタッフとしてのフィールドワーク（参加学生男子1名、女子4名、計5名）、もう1つは大学近郊の障害者支援施設における半日実習体験（参加学生女子6名）である。

博覧会は、九州各地を中心にした保護者、教員、施設職員等各領域の関係者が参加したもので

あり、実践内容はこの運営の全て（設営、資料作成、会場案内、ワークショップ準備および補助など）に関わるものであった。大学1年生である学生にとっては「発達障害」は未知のものであるため、事前学習として発達障害に関する概要、支援などにおける課題、社会的問題としての位置づけに関する自己学習およびレクチャーを行なった。博覧会当日は、参加者の多さや各参加者の所属（施設職員、教職員、あるいは保護者など）、学びの熱心さ、ワークショップにおける課題の重要性、講師のレクチャーの様子などの感想が事後報告としてなされた。この実践では、「専門的支援」をどのように捕らえるかという根源的な問いへの気付きへと繋がったと考えられる。また事後の報告では「なぜ、講演会ではなくワークショップによる博覧会形式が必要なのか」について、対象理解や問題把握の重要性、具体的支援の構築やその実践方法などを理解がなされ、「専門的支援」の具体的イメージを築くこととなった。

福祉施設でフィールドワークを行なったグループは、施設が主に知的障害者を対象としたものであったため、知的障害、ダウン症、自閉症などに関する基礎知識および事業内容などに関する自己学習とレクチャーを事前学習として行なった。またこれらの学習の中で頻繁に使用される「自立」「社会参加」などのことばについて考えさせ、これらを施設職員に質問する項目として設定することにした。

このフィールドワークでのスケジュールは13:30～17:00となっており、最初に職員からの30分程度のレクチャーがあったあと、現場に入った。活動では2つのグループに3人ずつ配属され、それぞれ体操のグループ、掃除のグループでの活動となった。体操のグループでは動作法を主体としたリラクゼーションが行なわれており（計らずも、前期の演習内容が具体的に理解される場となった）、利用者への声掛けを中心とした活動であった。掃除のグループでも各利用者への掃除の見守りや声掛けなどを中心とした活動であった。活動終了後は休憩時間が設定されており、利用者とのコミュニケーションの場となり、活発なやりとりがみられた。利用者の退所後は、施設職員とのミーティングがあり、かかわり

や対応の難しさとともにやりとりの楽しさなどが報告された。また事前に用意した質問を行い、実際に施設、利用者、職員、地域社会との関係を考えることが出来るミーティングとなった。

これらのフィールドワークでは事後に改めて指導、レクチャーを行なった後、資料をまとめ、他の演習グループとともに発表会を行なうことで、まとめとした。

### 3. 平川泰士クラス（「基礎演習Ⅱ」）社会問題に関する演習について）

山本クラスに2学期から参入し、オムニバスにて取り組んだ。全体については山本が詳細に報告をしているため、以下、個別で担当した「社会問題」に関する演習について報告する。

#### （1）テーマ

「2006年JR下関駅放火事件」をもとに資料に基づき、事件を考察した。本事件はJR下関駅が放火により全焼したもので、容疑者は刑務所出所後に、寒さをしのいでいた駅を追い出されたため、短絡的に放火をしたものとされている。容疑者は知的障害があり、長年刑務所への入退所を繰り返しており、生活に必要な資金も支援者もなく、保護を求めた行政に拒否された結果、野宿をせざるを得なかった。そこを追い出され、行き場もない中、もう一度捕まれば刑務所で生活できるという思いでの放火であった。

#### （2）目的

本講義では、各教員の専門領域に基づき、社会問題に関する具体的な事例をもとに、学生たちの思考を促すことが求められた。今回は、担当者の専門領域である障害者福祉の話題をもとに、以下の2点を講義の目的として含めるよう設定した。

第1に、福祉の問題が領域ごとの、単一問題ではなく、多問題、多層化していることを示すことである<sup>12)</sup>。

第2に、一方的に説明したり、解説するのではなく、提示された資料をもとに、そこに書かれていない情報を推察し、理解しようとする姿勢を促すことを目的とした。

#### （3）講義の展開

##### (a)新聞記事を読む。

記事の選定基準として、容疑者が知的障害のある者ということ福祉的支援を断られ、行き場所がなかったということを明示していない記事を用いた。この記事をもとに、放火事件そのものをどのように感じたかを記録し、その後、二人組で意見を交換し、全体でどのような意見があったかを共有した。

ここでは、事件を「身勝手だ」「人の迷惑を考えていない」「軽率な行動である」という容疑者を批判するような意見が中心であった。

##### (b)山本讓司『獄窓記』2006年を輪読

『獄窓記』では、山本氏が本人とインタビューし、事件の経緯をまとめ、累犯障害者の状況について問題提起をしている。本事件に関連する部分を抜粋し、資料や事件については特に説明せず、4人組になり、輪読をしていった。輪読終了後、個別に記録し、グループで意見を交換した。

ここでは、「刑務所が安心できる場であり、放火はそこへ帰るための手段だった」「その人を取り巻く環境にも原因があるのではと思った」といった容疑者の行動を容認したり、他の原因があるのではといった問題を端的な原因に求めない意見が出された。

##### (c)現在の取り組みの解説

討議と意見の発表の後に、問題を捉える視点を整理し、現在取り組まれている触法障害者への支援について、紹介し講義を終えた。

#### （4）まとめ

2つの同じ出来事を、違う側面からの情報をもとに考えることで、対照的な意見が出された。「最初は容疑者が悪いと考えていたが、日本の制度に問題があったと変わった」と視点と考えの変革がなされたと考えられ、想定した目的が達成されたといえる。

また、その他の意見として「一人で考えるよりたくさんの方ができる」「自分が気づかなかったこと、思わなかった意見があった。」「同じ意見がでたことが嬉しかった」とグループで討議することを通し、他者の視点や意見を取り入れるこ



と、他者と共感することの重要性に気づいたようである。

## VI. 残された課題と展望 - 初年次教育か専門導入教育か？

本稿においては紙幅の関係で、担当者3名による現象レベルでの実践報告を記すにとどまったが、その他の担当者によっても、それぞれの専門領域とキャラクターに応じたユニークな実践が行われたことをここに付しておく。

3名の「報告」をみてもわかるように、初年次教育の目標の具体的現象への投影の仕方はそれぞれ異なる。「基礎演習Ⅰ」については、大学への環境適応、授業リテラシー、対人関係構築など、どのクラスによっても、その教育プログラムの定型化は今後整備が進んでいくことが予測される。

「基礎演習Ⅱ」については、初年度がそうであったように、それぞれの担当教員の専門を活かしつつ、それぞれのフィールドで「社会問題」ならびに「フィールドワーク」の指導がなされていくだろうし、またそうならざるを得ないだろう。

すでに示したように「基礎演習」の当初の基本方針のなかに掲げられ目標も多岐にわたっているため、各担当者が1年目からそのすべての目標を念頭に実践することは望めない状況であった。そのことを断ったうえで、1年間で見てきたいいくつかの課題のうち、大きなもの、すなわち基礎演習の位置づけとして「初年次教育」「専門導入教育」どちらに傾斜するのかという問いを巡って問題提起というかたちで述べておきたい。

演習実施中は担当者の意識から消し去られてしまっていたが、全回を終えて気づいたのは、「学士課程」論議で要請されていた、それぞれの大学の理念的目標と教育プログラムとをどう関連づけるかという問題である。本学の3つの基本理念（「地域とともに成長」「生涯にわたって学べる」「近隣諸国と結ぶ」）と5つの教育方針（「「こころ」豊かな人間性を培い、個性を尊重する精神を養う」「患者並びにクライアントとコ・メディカルスペシャリストとの間の人間関係と信頼性を確保する」「論理的・学際的思考力を育成し、適切、かつ、柔軟性に富んだ判断力分析力を養う」「国際的な幅広い視点に立ち、最新の

情報収集と情報発信能力を培うとともに、国際感覚の習得と創造的・意欲的な活動力を育成する」

「保健・医療・福祉に関する最新の知識と技術水準を向上させる」）とを反映させるように、さらに一層構成を工夫する必要があると思う。

「基礎演習」は設置当初より、その方針、内容、方法において満場一致でスタートを切れたわけではなかった。争点となったのは、社会福祉学科としての専門導入教育という位置づけなのか、それとも大学教育として初年次教育という位置づけなのかという問いである。平たく言えば、設置初年度は学科カリキュラムのなかで2年次以降に割合的に増えてくる専門教育とどうリンクさせていくかという点の意識が少し曖昧であった気がする。

2010年の「社会福祉士および介護福祉士法」改正において、社会福祉士の養成カリキュラムは、科目名の変更、演習時間の増加、養成の標準化など、実際の社会福祉士に必要とされるような、福祉に関連する各種サービス・知識、技術・方法の取得を中心とした、高い実践力を持って、活躍しうる人材養成を目指すことを目的とした体系へと変更された。これまでの領域ごとの「論」による体系に現されるような、社会福祉学の学士養成とは異なり、有資格者を養成することを強調している。

この改正について、古川は次のように指摘している。「社会福祉士の活動を支える専門的な知識や技術の背骨ともなるべき科目の欠落は中長期的には大きな痛手となりかねない。養成施設や大学には、新養成課程の意図をうけいれつつ、社会福祉実践の背骨となりうる内容をもつ科目を設定し、その充実に努めることが求められよう。」<sup>13)</sup> 有資格者養成への偏重を受け入れながらも、社会福祉学をバックボーンとした知見とともに、有資格者としての専門的知識・技能を持つことの必要性を指摘している。

改正にともなう養成機関としての大学が目指すべき方向は、「社会福祉学の学士養成」なのか「社会福祉士などの有資格者養成」なのか、または、その両方を目指すのか、明確な解決を得ているとはいいがたい。しかし、少なくとも、大学においては、この両輪による教育が求められるだろう。

ところで、本学の建学の理念には「保健・医療・福祉活動についての研究及び人間的知見と能力を有した人材」の一文がある。この理念は、社会福祉学科においては、特に社会福祉学の知見、技術を学ぶことは本大学、本学科の使命であると考えられ、両輪の教育は本学のもともとの使命とあってよい。

本学社会福祉学科の2006年度入学生以降適用されたカリキュラムでは資格取得が科目履修上での卒業の条件となっていない。そのため学生は社会福祉士、精神保健福祉士、介護福祉士以外にも、教職や資格なしの道を選ぶことができ、資格取得は学生自身の自己決定の範囲となる。

基礎演習の運営について、初年次教育としての授業リテラシーや関係作りを重視し、まだ自身の進路の確定していない1年生に対し、「福祉色」を出すべきではないとの意見もあった。実際の運用の場面では、担当する教員のバックボーンが必ずしも社会福祉学でないこともあり、社会福祉学らしさの表し方に、各教員の自由裁量が反映され、統一見解を持って、基礎演習を運営出来たわけではない（これは2010年度の運営の反省点の一つとしてあげられる）。

社会福祉士カリキュラムの改正、本学理念、また、社会福祉学科の学士課程教育という点から、学生の選択が決定しておらずとも、社会福祉学の知見に基づいた教育について考えていく必要がある。残念ながら、基礎演習担当者のみならず、本学科教員の中でも、どの方向を目指すのか、現時点で必ずしも共通理解ができているとは言い難い面もあり、今後の課題としていきたい。

#### 【註】

- 1) 濱名篤「第1回 初年次教育の意義と効果の高め方」Benesse 教育研究開発センターHP  
([http://benesse.jp/berd/center/open/dai/between/2009/04/04/jissen\\_01.html](http://benesse.jp/berd/center/open/dai/between/2009/04/04/jissen_01.html))
- 2) たとえば次の書が参考になった。向山洋一『子供を動かす法則』（明治図書、1987年）、岩下修『AさせたいならBと言え』（明治図書、1988年）、野口芳宏『野口流 授業の作法』（学陽書房、2008年）、深澤久『鍛え・育てる一教師よ！「哲学」を持って』（日本標準、2009年）。

- 3) 菅野仁『友だち幻想—人と人の〈つながり〉を考える』（ちくまプリマー新書、2008年）、土井隆義『友だち地獄—「空気を読む」世代のサバイバル』（ちくま新書、2008年）参照。
- 4) 森岡正博「無痛化する社会とテクノロジーのゆくえ」『21世紀医学フォーラム・京都 DNAと文化』2004年7月参照。
- 5) 中島は、現代若者に見られる「他の存在」への想像力の欠如を「コミュニケーション不全症候群」と命名した。（中島梓『コミュニケーション不全症候群』筑摩書房、1991年）。
- 6) 中島義道『人を〈嫌う〉ということ』、角川書店、2003年。
- 7) 児童、生徒（学生）たちを前に大人として屹立することができず、「教室の空気で決定してしまう」教師のこと。子どもが傷つくことに過敏なあまり、必要な指導を怠る半面、子どもたちに気に入られようとする努力はマメに行う。（菅野仁『教育幻想—クールティーチャー宣言』、ちくまプリマー新書、2010年参照）
- 8) 「教室の空気にあわせてしまう」教師の代表例として、1986年中野・富士見中学いじめ事件（所謂「葬式ごっこ」）に加担した教員たちがあげられる。クラスメイトが彼を死んだことにして休み時間に葬式用の色紙を回し、みんなが追悼文を書いたというもので、そのなかには、担任を含めた4人の教員が含まれていた。クラス全体の雰囲気に合わせてとのことで、所謂「ノリ」であったと報告されている。（宮川俊彦『このままじゃ生きジゴク』角川文庫）
- 9) 宇佐美寛『大学授業の病理—FD批判』東信堂、2004年、p.118-119.
- 10) 同書、p.171.
- 11) 同書の「第7章 他の教員による授業評価—一つの実例」のなかで批評されている授業者B講師は東京にある某私立大学で非常勤講師をしていた時代の山本である。
- 12) 社会福祉は、障害者福祉や高齢者福祉等、行政の担当部署の縦割りによっては語られ、扱われてきた。しかし、「多問題家族」の言葉に代表されるように、複数の課題が複雑に絡み合っている現状が認識されつつある。
- 13) 古川孝順『社会福祉の拡大と限定：社会福祉学は双頭の要請にどう応えるか』中央法規、2009、p86.

## 【付録】平成22年度「基礎演習」授業評価結果

	1: 強くそう 思う	2: そう思う	3: どちらと もいえない	4: そう思わ ない	5: 全くそう 思わない
①履修指導(時間割作成等)は役に立ったと思いますか。(未記入1名)					
人数	36名	41名	7名	5名	6名
パーセント	(37.5%)	(42.7%)	(7.3%)	(5.2%)	(6.3%)
②人間関係構築(友達関係を築く)ができたと思いますか。					
人数	43名	28名	11名	9名	5名
パーセント	(44.8%)	(29.2%)	(11.5%)	(9.4%)	(5.2%)
③担当教員とコミュニケーションをとることができたと思いますか。					
人数	32名	40名	14名	6名	4名
パーセント	(33.3%)	(41.7%)	(14.6%)	(6.3%)	(4.2%)
④自分の意見を人前で伝えることができたと思いますか。					
人数	14名	47名	25名	9名	1名
パーセント	(14.6%)	(49.0%)	(26.0%)	(9.4%)	(1.0%)
⑤他者の意見を聞くことが身についたと思いますか。					
人数	27名	54名	9名	4名	2名
パーセント	(28.1%)	(56.3%)	(9.4%)	(4.2%)	(2.1%)
⑥学習の手順(資料の収集の仕方)が理解できたと思いますか。					
人数	11名	46名	30名	8名	1名
パーセント	(11.5%)	(47.9%)	(31.3%)	(8.3%)	(1.0%)
⑦資料の作り方(レポート、発表資料の整理・作成)ができるようになった。					
人数	13名	51名	25名	5名	2名
パーセント	(13.5%)	(53.1%)	(26.0%)	(5.2%)	(2.1%)
⑧学内の設備利用(図書館、パソコン室の利用の仕方等)ができるようになった。					
人数	28名	45名	13名	6名	4名
パーセント	(29.2%)	(46.9%)	(13.5%)	(6.3%)	(4.2%)
⑨学問領域についての理解(学科教員の研究室訪問を通して)ができた。					
人数	15名	44名	24名	10名	3名
パーセント	(15.6%)	(45.8%)	(25.0%)	(10.4%)	(3.1%)
⑩「社会問題」についての理解(担当教員による問題提起によって)ができるようになった。					
人数	17名	53名	15名	9名	2名
パーセント	(17.7%)	(55.2%)	(15.6%)	(9.4%)	(2.1%)
⑪フィールドワークにより、社会福祉の現場が理解できたと思いますか。					
人数	36名	45名	5名	6名	4名
パーセント	(37.5%)	(46.9%)	(5.2%)	(6.3%)	(4.2%)
⑫これから専門的に学んでいく「社会福祉(学)」のイメージが固まった。					
人数	7名	44名	35名	8名	2名
パーセント	(7.3%)	(45.8%)	(36.5%)	(8.3%)	(2.1%)
⑬自分のキャリアプランニングに対して役に立ったと思いますか。					
人数	10名	50名	25名	9名	2名
パーセント	(10.4%)	(52.1%)	(26.0%)	(9.4%)	(2.1%)

⑭社会福祉の専門職として働いていく気持ちは高まったと思いますか。					
人数	22名	44名	18名	8名	4名
パーセント	(22.9%)	(45.8%)	(18.8%)	(8.3%)	(4.2%)
⑮社会福祉の専門職のイメージは明確になりましたか。					
人数	7名	50名	28名	10名	1名
パーセント	(7.3%)	(52.1%)	(29.2%)	(10.4%)	(1.0%)
⑯基礎演習を学ぶ目的は理解できましたか。					
人数	9名	38名	30名	15名	4名
パーセント	(9.4%)	(39.6%)	(31.3%)	(15.6%)	(4.2%)
⑰高校から大学の講義の形式に変更していくことは順調にできましたか					
人数	23名	47名	14名	12名	0名
パーセント	(24.0%)	(49.0%)	(14.6%)	(12.5%)	(0%)
⑱「基礎演習」の授業、好きだった。					
人数	13名	27名	36名	14名	6名
パーセント	(13.5%)	(28.1%)	(37.5%)	(14.6%)	(6.3%)



図1.平成22年度「基礎演習」授業評価結果

[Others]

## "Basic Seminar" practice report in the Department of Social Welfare

Takashi Yamamoto, Muneyuki Mizuma, Yasushi Hirakawa  
(Department of Social Welfare)

### 【Abstract】

New establishment subject intended for all the freshmen "Basic Seminar" was set up in the social welfare subject in advance of another subject as part of the first year education in 2010.

In this paper, it looks back on "Basic Seminar" and clarifies the problem concerning the first year education in the Department of Social Welfare and this university.

**Key words :** the first year education   Interpersonal relationship construction   "Social Problem"  
Fieldwork   Faculty development