

海外研修と地域福祉実践をつなぐ課題解決型学習プログラムの構築

—創造的思考力の獲得を目指す試行的学習プログラムの効果と課題—

櫻 幸恵

Building a Problem-Based Learning Program that Connects Overseas Training and Community-Based Welfare Practices : Effects and Issues of Trial Study Programs Aiming for Creative Thinking Ability Acquisition

SAKURA Yukie

本稿では、社会福祉系学部の学生を対象とした「海外研修（ソーシャル・アクション研修）」に関して、参加者の自己評価に基づき学習プログラムの効果と課題の検証を行った。このプログラムは Problem Based Learning（課題解決型学習）を基盤に、海外研修と地域福祉実践研修を複合的に実施し、地域における子どもの福祉的課題の解決策を企画する授業枠外の試行的学習プログラムである。検証の結果、参加者は課題解決に向けた主体的な活動経験に大きく影響を受け、新たな知識や概念を応用し実践する力を身につけたと認識しており、卒業後もその効果が認められた。今後の課題としては、プログラム構成や学習成果の評価方法と学修目標との整合性等が挙げられる。

キーワード：課題解決型学習、海外研修、統合的学習経験、創造的思考力、ソーシャルアクション

This paper examines the effects and issues of the learning program based on the participants' self-evaluation of the "Overseas Training Program (Social Action Training)" for students at Faculty of Social Welfare. This program is based on Problem Based Learning, and is a trial learning program outside the classroom framework that attempts to find solutions to the welfare issues of children in the community through a combination of overseas training and community welfare practice. As a result of the verification, the participants recognized that they were greatly influenced by their independent problem-solving activity experiences and that they acquired the ability to apply and practice new knowledge and concepts, and this effect was recognized after graduation. Future issues to be addressed include the program structure and the consistency of the evaluation method of learning outcomes with the learning objectives.

Keywords: problem-based learning, overseas training, integrated learning experience, creative thinking ability, social action

I 研究の背景と目的

本稿では社会福祉系学部において授業外で実施した「ニュージーランド海外研修（ソーシャルアクション研修）（以下 NZ 研修）」の学習効果及び課題の検証を試みる。この学習プログラムは、Problem Based Learning（課題解決型学習）を基盤にソーシャルアクションを体験的に学ぶ試行的なプログラムである。また、海外研修と地域実践研修で構成された複合的プログラムで

あるところに特徴がある。

ソーシャルアクションとは社会的課題の解決に向け社会構造の変革を目指す活動や行為を指す。社会福祉の分野においては、例えばソーシャルワーク専門職のグローバル定義(国際ソーシャルワーカー連盟, 2014)には、ソーシャルワークは社会変革や社会開発(social change and development)を目指す実践であり学問であることが明記されており、その実践形態の一つがソ

ーシャルアクションである。具体的には政策や制度・サービスの開設・改善などを行う活動である。既存の施策や制度から零れ落ちるような複合的かつ複雑多様な課題を抱えるクライアントにとってソーシャルアクションは重要な意味を持つ。日本におけるソーシャルアクションは「組織的活動」「間接援助技術の一つ」「コミュニティオーガニゼーションの実践モデルの一つ」という意味で使われている(渡邊, 2014)。また、近年では、日本におけるソーシャルアクションに関して多様な論考がなされている(岩間, 2014; 渡邊, 2014; 高良, 2015, 2017; 山東, 2019; 岩田, 2020 など)。一方で、社会福祉士養成カリキュラムにおけるソーシャルアクションの教育方法に関しては、具体的な方法が定まっていない現状がある(山東, 2019)。また、社会福祉士法及び介護福祉士法の施行以降、資格取得を前提としたカリキュラムではソーシャルアクションを授業で扱う機会は極めて少ない(渡邊, 2014)。

他方、例えば保育士が行う保育ソーシャルワークについては、ソーシャルアクションに関する議論はほとんど見当たらない。井上は、保育士が1970年代から1980年代にかけて「地域住民への働きかけ、保育水準の維持・向上のための社会運動」や給食闘争などのソーシャルアクションに関わってきた経緯を述べたうえで、近年は現状適応を志向する傾向にあることに懸念を示し、保育士は常にソーシャルアクションを展開していくわけではないとしながらも「保育ソーシャルワークには現状変革への志向性が不可欠である」とする(井上, 2010)。しかし、こうした論考は多くない。また保育士養成課程においてソーシャルアクションに触れる機会は皆無である。

上記のようにソーシャルアクションの重要性は認識されても専門職養成カリキュラムの中ではほとんど扱われておらず、そのためソーシャルアクションの具体的な教育方法に関する先行研究も極めて少ない。黒岩はソーシャルワーク実習における事例を基に分析を試み、ソーシャルアクションへの関与を通して学生は自律性の涵養や連携する力の育成、研究志向など多様な学びを得るが、実習機関でソーシャルアクションを扱うには制約が多く、学習機会の設定には新たな実習調整を必要とすると述べている(黒岩, 2015)。このような具体的な教育方法や効果検証に関する研究の蓄積は乏しく、ソーシャルアクションの教育方法に関して検討を進めることは喫緊の課題である。変動が激しい現代

社会において学生がソーシャルアクションについて体験的な学習機会を持つことは重要であり、その教育方法を検討することは意義があると考えられる。

こうした状況を踏まえ、本研究では社会福祉系学部 of 学生を対象にソーシャルアクションを体験的に学ぶ研修プログラムを試行的に実施しその効果の実践検証を行うことを研究目的とした。ただし、本プログラムはあくまでも授業外の研修として試行しており、授業との双方向性はあるが、現時点では正規の授業カリキュラムに組み込む意図で設計したものではない。

II. 研究の枠組み

(1) ソーシャルアクションを学ぶ複合的学習プログラムの検討

高良(2015)によれば、ソーシャルアクションの実践は「ミクロからマクロまでの視点を有する」「課題に気づき」「可視化し」「社会的なものとして議論する機会を創設」「共感者を増やす」。また、近年のソーシャルアクションは「協働的活動」を特徴とし、「ネットワークや実践の蓄積などの基盤が不可欠」で「専門職として自らの責任で行う自立性が必要」だとしている。また黒岩は専門職教育においてソーシャルアクションの学びには連携力や企画運営力、組織力を高める取り組みが必要だと述べている(黒岩, 2015)。そこで、本プログラムでは学生が体験的に学ぶソーシャルアクションを「地域課題を把握しその解決のために新たな支援枠組みを主体的に企画立案し関係者と協働して実践する活動」として設定した。

また、高良はソーシャルアクションについて「闘争モデル」と「協働モデル」を提起しており(高良, 2017)、山東(2019)はソーシャルアクションのプロセスには、「ダイレクトアクション」と「インダイレクトアクション」の2類型があるとする(表1)。ソーシャルアクションの学習ではマクロの構造的課題の把握と解決に向けた学びは非常に重要である。しかし、学生が「闘争モデル」または「ダイレクトアクション」について短期間で主体的学習体験をすることは難しい。そこで、海外研修において①日本とは異なる社会政策・施策体系の相対的把握、②文化的多様性と権利保障の体験、

表1 ソーシャルアクションの2類型とその特徴

	準備段階	対象	手段	目標
ダイレクトアクション	世論の喚起 集団形成	議会 行政機関(広域)	署名、陳情、請願、 裁判闘争	権利の獲得 制度の変革
インダイレクトアクション	理解の促進	地域 行政機関	検証・交渉	地域レベルでの新たな社会 資源の創出

出典:日本におけるソーシャルアクションの2類型とその背景-ソーシャルワークの統合化とエンパワメントに着目して-(山東, 2019)

③自律的な住民活動など先駆的な実践手法を学ぶ機会を設定し、学生が社会の構造的課題を捉える俯瞰的視野や課題解決に向けた多様な発想・方法を体得し、それを地域実践活動に活用する複合的プログラムを意図した。本稿では学生のソーシャルアクションの学びに対する複合的プログラムの可能性を検証する。

(2) 海外と地域をつなぐ複合的プログラムの特徴

先行研究によれば海外留学経験者は国家や地域への帰属感やグローバル社会への関心、自己肯定感等に肯定的な意識の変化を認識し帰国後は地域などへの貢献・支援活動などに肯定的変化がみられる(小林, 2016)。1 か月程度の短期留学でも参加学生は「チャレンジする勇氣」「自立」「自信と積極性」「人間関係の大切さ」を体得している(大津・佐竹, 2016)。このことから、プログラムに海外研修を組み入れることは前述の俯瞰的視野や多様性の獲得だけでなく行動を起こす力の喚起も期待できる可能性がある。

今回の海外研修(NZ研修)は、10日間現地に滞在するスタディツアーで学生の主体的実践を通じた学び(アクティブラーニング)を意図している。研修の形は「主体性重視型海外スタディツアー」(石川, 2020)に近いが、学生自身が研修テーマをリクエストするなど学生の主体的関与が深い点や、海外研修で得た知見を地域実践研修に活用し、また地域実践での学生企画を紹介して必要な資金をNZのファンレイジング(寄付金集め)で獲得するという双方向があり、スタディツアーとしては新規性のある構成となっている。

海外研修の評価には帰国後のプレゼンテーションや報告書、自己評価を含むプログラム評価、ルーブリックを用いた学びの変容の自己評価などがある(藤原, 2016)。本稿では、海外と地域における複合的な研修の効果を包括的に捉えて自己評価する形をとった。先行研究には同様の事例が見当たらないため、評価方法については既存の枠組みを参考に試行した。

(3) Problem Based Learning (課題解決型学習) と学習評価

今回扱う試行的学習プログラムは、アクティブラーニングの主たる学習方法である Problem-Based Learning (課題解決型学習: 以下 PBL と表記) を基盤に組み立てている。PBL は学習者が「現実的な状況の中」に立って「現実の問題」を知り、考え、行動する、という一連の過程で学ぶ学習である。指導者は PBL をデザインし、学習者の認知プロセスに伴走するように

支援する。PBL を体験する中で学習者は、問題にぶつかった際の解決策について自分なりの方法を見つけ、新しい知識やスキルを身につけ仲間をつくる。また、開いた探求(1つの正解ではなく、何通りもの探求)を基盤とする(Torp & Sage, 2011 伊藤他訳 2017)。こうした PBL の学習方法を用いることは、既存の制度では解決困難で複雑な課題を扱うソーシャルアクションを学ぶ枠組みとしては有効であると推察される。

一方、アクティブラーニングの評価はパフォーマンス評価と親和性がある。パフォーマンス評価は目標準拠評価である。そのためルーブリックなどの評価基準表が用いられ形成的評価として機能する。アクティブラーニングにおけるパフォーマンス評価についてはジレンマも論じられているが(松下, 2016)、小野他は PBL のパフォーマンス評価方法の一つを取り上げ、学生が評価主体となって行う「学習としての評価」要因を分析し、学生に深い学びや省察を促し学生の成長につなげることで、「学習としての評価」として機能していると推察している(小野・斎藤・松下, 2018)。こうしたことから、本研究ではプログラムが授業外の研修であることを踏まえ、成績評価ではなく学生の成長につながる評価を意図して、パフォーマンス評価の考え方に基づいて獲得目標を明確化したうえで、学生による自己評価によって学習成果を図ることとした。

III. 複合的学習プログラムの構成と学生の獲得目標

1. 複合的学習プログラムにおける学生の獲得目標

高良(2015)の先行研究を参考に「多面的に見る力」「対話し協働できる力」「行動を起こせる力」とした。

【プログラムの目的】

学生が主体的に考え、自らリサーチし、議論を踏まえて解決策を企画・実践することを通して、福祉的課題の解決に向けたソーシャルアクションを学ぶ。

【学生の獲得目標】

- (1) 「多面的に見る力」: 地域の固定観念を越えた俯瞰的な視野から多面的に考察できる。
- (2) 「協働できる力」: 多様な価値観に対応し、対話し協働できる。
- (3) 「行動を起こせる力」: ソーシャルアクションを起こす具体的手順や実践手法を自ら扱える。

2. プログラムの構成

プログラム構成は図1～図2、表2～表3の通りで、研修期間は概ね1年間である。ニュージーラン

ドでの海外研修と大学近郊での地域実践研修を並行実施し、それぞれの学習内容を双方向で活用しながら包括的に学生の獲得目標が達成される構成とした。PBL をベースとして進め、海外研修や地域実践研修のいずれも学生が学習テーマの設定や企画実践に主体的に関与し、自己学習やグループ学習を進め、教員はサポートに徹するスタンスをとった。

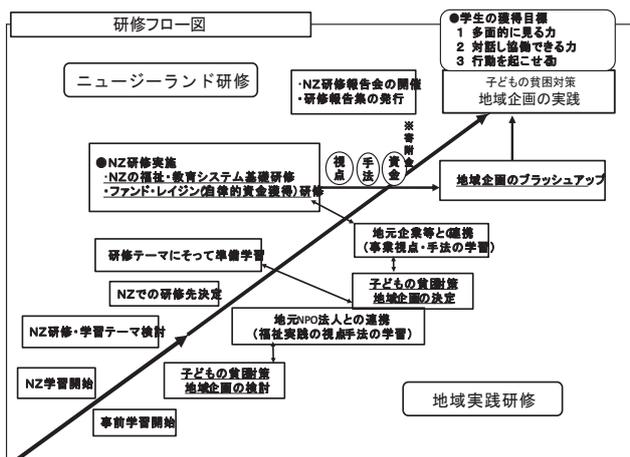


図1 研修全体のフロー図

Date	AM(9am頃から)	PM(5pm迄に帰宅)
Day1 3/2(Sat)	前夜成田発、クライストチャーチ空港待合せ、HHチェックイン 滞在オリエンテーション、翌日会場ブース下見	
Day2 3/3(Sun)	【研修1】Canterbury Japan Day 2019 会場で大学ブース設置、大学の活動紹介、NZ流のファンドレイジング実施、 郷土料理イベント手伝い、各ホームステイ先へ	
Day3 3/4(Mon)	【研修2】幼児教育を学ぶ(幼保施設) BestStart Kilmamock 【ワークショップ(WS)1】現場視察の感想・ ディスカッション	【研修3】復興研究 震災復興のカチヲを学ぶ、各ホームステイ先へ帰宅
Day4 3/5(Tue)	【研修4】学校教育とインクルージョンを学ぶ Middeton Grange School 学校制度、インクルージョンを学ぶ (Special Needs)を学ぶ	【WS2】現場視察の感想・ディスカッション 各ホームステイ先へ
Day5 3/6(Wed)	【研修5】子ども・家庭支援の仕組みを学ぶ Ministry of Social Development 政府組織、社会開発省の役割を学ぶ 【WS3】UCキャンパスで感想・ディスカッション	【自主研究】学生による企画 自由行動、各ホームステイ先へ
Day6 3/7(Thu)	【研修6】Special Needsの仕組みを学ぶ Kilmamock Enterprises 障害者職業支援のサービス内容を学ぶ	【WS4】現場視察の感想、ディスカッション 交流夕食会、各ホームステイ先へ
Day7 3/8(Fri)	【研修7】子育て現場を学ぶ Conductive Education 日本人子育てママ座談会	【WS5】研修まとめ、各自発表、ディスカッション 各ホームステイ先へ
Day8 3/9(Sat)	週末はホストファミリーと子育てで休日を学ぶ、夕方 Rugby 観戦ツアー、各ホームステイ先へ	
Day9 3/10(Sun)	早朝 Check out、クライストチャーチ空港集合、帰国	

図2 NZ 現地研修の内容

表2-1 研修の構成と獲得目標・評価基準【2018年度 NZ 現地研修】

研修区分	キーワード	研修場所	内容	見込まれる成果
①教育・福祉システム基礎研修	<ul style="list-style-type: none"> ・子ども主体 ・文化的多様性 ・俯瞰的視野 ・施策体系の把握 ・権利保障 ・柔軟な発想、官民連携 	<ul style="list-style-type: none"> ・政府機関 ・就学前施設 ・小学校 ・Special Needs の社会的企業 	<ol style="list-style-type: none"> ①NZ の施策や先駆的实践に関する視察、質疑応答、意見交換を実施 ②日本の社会福祉に関する情報を発信し双方向で情報交換 ③WS: 振り返り・ディスカッション 	<ul style="list-style-type: none"> ・地域の福祉的課題に対して、グローバルで俯瞰的な視野と柔軟な発想で解決策を考え、実行できるようになる。
②ファンド・レイジング研修	<ul style="list-style-type: none"> ・自立的資金獲得 (ファンド・レイジング) ・対話と協働 ・コミュニケーション能力 	<ul style="list-style-type: none"> Japan Day(東日本大震災復興支援イベント)における学生の企画ブース 	<ol style="list-style-type: none"> ①Japan Day のイベント企画と準備 ②資金獲得のコンセプト構築とプレゼンテーション準備 ③NZ の人々(資金提供者)へのプレゼンテーション ④ファンド・レイジングの理念獲得 ⑤WS: 振り返りディスカッション 	<ul style="list-style-type: none"> ・既存の枠に縛られず、新たな資金獲得の視点、事業コンセプト、異なる考えの人々との対話と協働が実行できるようになる
③ファミリー・ファースト研修	<ul style="list-style-type: none"> ・ファミリー・ファースト (個と社会の関係) ・コミュニケーション能力 ・主体的交流 ・価値観の相対化 	<ul style="list-style-type: none"> ・ホームステイ先 	<ol style="list-style-type: none"> ①ホストファミリーとの交流を通し、ファミリー・ファースト社会、子ども・子育てで優先社会を体感 ②ホストを通して研修内容の理解を深める ③異文化の理解 ④WS: 振り返りディスカッション 	<ul style="list-style-type: none"> ・子ども子育てで理念や個と社会の関係について従来の価値観に縛られずに発想し活動できるようになる。 ・異なる文化や価値観の理解と相対化、主体的なコミュニケーションが図れるようになる。

表 2-2 研修の構成と獲得目標・評価基準【2018年度 地域実践研修】

研修区分	キーワード	研修場所	内容	見込まれる成果
地域実践研修	<ul style="list-style-type: none"> ・子ども主体 ・俯瞰的視野 ・柔軟な発想 ・企画立案 ・情報収集、ニーズ把握 ・協働実践 	<ul style="list-style-type: none"> ・学内演習室 ・NPO 法人 ・特別支援学校 ・イベント会場 	<ul style="list-style-type: none"> ①地域の先駆的实践への参加、質疑応答、意見交換 ②当事者と意見交換、課題の把握 ③イベント企画・準備 ④WS: 振り返りディスカッション 	<ul style="list-style-type: none"> ・地域の子ども福祉の課題に対して、柔軟な発想で自ら解決策を考え実行できるようになる。

表 3 研修の全体日程

月	地域実践に関する学習	海外実践に関する学習	教員との打ち合わせ
2018	●子どもの貧困の現状と課題を知る	●NZ現地研修 参加者決定	●NZ現地研修 参加者決定
7	ゲストスピーカーの講義/教員のレクチャー	●NZの社会政策についての学習開始/教員からのレクチャー	●NZミーティング①
8	・学習支援・子ども食堂・フードバンク等のボランティア体験⇒学生企画の発案につなげる	・国際セミナー受講(英国のsw実践)	
9	・地域の子ども食堂にボランティア参加	地域実践企画・JapanDay打ち合わせ開始、◆学生の自主ゼミ開始	●NZミーティング②
10	●	●2017年度NZ研修報告会 ●NZ在住者による事前研修⇒NZ現地研修の内容検討 NZの社会制度・文化・多様性に関する学習	●NZミーティング③
11	・学生企画(学生子ども食堂)打ち合わせ ●NPO法人との協働開始	●NZ現地研修での各自の学習テーマ決定	●NZミーティング④
12		NZファンドレイジング(出品物) 他学部・地元企業への協力要請	●NZミーティング⑤
2019		地域企画(子ども食堂)のNZのJapan day資金集めプレゼン準備 現地研修でのテーマ学習の質問項目検討 英語でのプレゼン・質問作成	●NZミーティング⑥
2		●ブース開設NZとの打ち合わせ	●NZミーティング⑦⑧
3		●NZクライストチャーチでの現地研修 3/1(金)-3/10(日) NZ現地視察・フィールドワーク・japanday(ファンドレイジング)	●NZミーティング⑨
4	●地域企画「Kiwi食堂」開設準備	●NZ現地研修報告書作成	●NZミーティング⑩
5	●地域企画「Kiwi食堂」の打ち合わせ(ひとり親支援NPO・障害児支援放課後等デイNPO・特別支援学校)		●NZミーティング⑪⑫
6	●		●NZミーティング⑬⑭
7	●地域企画「Kiwi食堂」協働開催 ●オープンキャンパスにてNZブース開設	●寄付金を扱う「Kiwi預金」開設	●NZミーティング⑮

【海外研修のフィールドの決定】

NZ では財政逼迫を契機に政治・経済の体制、北欧並の高福祉政策を小さな政府へと大転換した。「国からの財政支出と介入」方針は「権限委譲と自立」へと変更され福祉政策にまで及んだ。個人、家族、コミュニティの自助および相互扶助的な仕組みにより福祉的ニーズ・課題解決が求められた。官民連携での福祉事業の実践が行われ、民間事業者等では自律的資金獲得のファンド・レイジングが実践されている。一方、NZ では先住民との共生を具現する二分化主義がとられ文化的多様性の尊重や権利保障に重きを置き、小国でありながら子どもの教育・福祉をはじめ官民連携の先駆的な実践に世界の注目を集めている。こうしたことから、主体的実践を体験的に学修できる研修先に決定した。

【地域の子どもの福祉的課題】

子どもの抱える困難は、経済的な困窮、いじめ、不登校、ひきこもり、障害、虐待など、多岐にわたり複合的で複雑なケースも多い。背景には子どもに関する法制度・政策の不足も顕著である。近年では以前より制度は整備されてきているが、地域における社会資源は未だ不足している。背景の政策的課題を俯瞰的に捉えつつ、子どもの社会資源の改善や創出を行うソーシャルアクションは特に地方においては必要であることからPBLで解決すべき対象課題として設定した。

3. プログラム実践の概要

表3の通り学生達は自主的なゼミを何度も開催してNZでの学習テーマやファンド・レイジングの企画、地域実践企画(学生による子ども食堂)を決定し準備を進

めた。NZ 現地研修では現地法人 KJANZ の協力により、先駆的実践や政府機関を視察、フィールドワーク現場で質疑を行い午後はワークショップで学びを深めた。Japan Day では現地の方に子ども食堂の必要性をプレゼンテーションし、忍者ゲームでアピールし本学学生が地元企業とコラボ開発した日本のお菓子をゲームの景品にして目標額を越える寄附金を獲得した。

帰国後は、NZ 現地研修で得た知見を活かし子ども食堂「Kiwi 食堂」を開催。多くの子どもが参加できるような学生の発案で「インクルーシブ」をテーマに設定、ひとり親支援の NPO 及び障害児支援の NPO、特別支援学校と共同開催し、多様な子どもたちが参加、食事や NZ 紹介、ゲームを楽しんだ。開催資金は全額 NZ での寄附金で賄った。障害児の放課後等ディの皆さんから「初めてこんなイベントに誘われ楽しかった、ぜひ継続してほしい」と大変好評だった。また、新聞報道により地元の賛同者から寄附金があり、NZ の寄附金と併せ活動継続に向け「kiwi 預金」を開設した。資金獲得、協働実践、権利保障など NZ で学んだ価値観や手法を使って実践し、課題も把握でき学習成果を確認できた。

他に海外研修の成果報告会、オープンキャンパスでの NZ 研修紹介、研修報告書の作成等で省察を深めた。

一連の研修活動について、教員は定期的にミーティングを開催し、学習の進捗状況に応じサポートをした。

IV. 研究方法

1. 対象と方法

本研修は2017年度・2018年度を試行期間として2019年度から本格実施の予定だったが、COVID-19 の世界的な感染拡大で2019年度以降は研修を中断している。

本稿では学部内公募選考を経て7名の学生が参加した2018年度プログラムの学習効果と課題を検証する。社会福祉士課程5名と幼稚園保育士課程2名の学生が参加したが、現時点で実際に連絡が取れ、研修後の状況に関する質問紙調査に承諾を得た5名（社会福祉士資格4名、幼稚園保育士資格1名）を研究対象とした。

(1) 質問紙調査

①2019年7月調査

プログラムの初回ミーティング(2018年7月20日)と最終ミーティング(2019年7月18日)時点の、1) 自分自身の変化成長、2) ICEモデルによる学習成果の確認、3) 研修の獲得目標の達成状況について質問紙調査を行った。この調査は7名に実施したが、本稿では現時点で承諾を得た5名を対象に記述している。

②2021年9月調査

2021年9月1日時点での学習成果の展開・応用に関する質問紙調査を5名に実施した。

(2) 評価の枠組み

学習評価に関する枠組みはICEモデルに依拠した。ICEモデルはアクティブラーニングにおける学習方法と評価モデルの1つである。学習過程を①基礎的知識 (Ideas)、②つながり (Connections)、③応用・展開 (Extensions) とし、(I) 基礎的な知識を獲得している、(C) 学んだ知識や概念のつながりを理解できている、(E) 学習の場以外のところで応用・展開することができていることを評価の枠組みとしている (Young & Wilson, 2000 土持他訳 2013)。特に (E) は学びを発展させ学習の場以外で創造的な応用展開に結び付けることを目指す。このことからこの枠組を引用した。本稿では参加者の認知プロセスを外化するため、2019年調査で (I) (C) (E) に対する学生の個々の学習成果を1-10のスケールを用いて数値化して自己評価をしてももらった。また、自由記述で変化を記載してもらった。なお、ICEモデルではラーニングポートフォリオによる質的評価を用いるが、本研修の報告書(ラーニングストーリー)、学内報告会等の成果物は別途分析する。

(3) 学習成果の評価

学習成果は、「何ができると思っているか」を本人に答えてもらう間接評価 (indirect assessment) によって行った。実際の能力を反映させた評価には、「何ができるか」を本人に提示させる直接評価 (direct assessment) を行うことも必要とされるが (小野・松下, 2015) 現時点での直接確認が困難なため見送った。

2. 倫理的配慮

本学の研究倫理規定に則り、被調査者の回答の自由及び守秘義務に則りデータは慎重に取り扱われること、分析結果の公表にあたっては匿名性が担保されることなどを書面にて説明し了解を得た。

3. 分析手法

本人による学習成果を数値化した結果をグラフで可視化し推移と特徴を分析した。ICEモデルが有益なのは他者、またはある種の標準や規範と比べるのではなく、個々の学習者が以前と比べてどれだけ前進したかを本人のスタート時点と比べて評価できることで、この比較はICEモデルの核である (Young & Wilson, 2000 土持他訳 2013)。したがって今回のように少人数であっても比較は有益である。また、自由記述について

ではシーケンス分析をおこなった。分析手法には SCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いた。SCAT を用いる理由は、比較的小規模のデータ分析に適用可能であることと、明示的で段階的な分析手続きを有することから分析過程が可視化でき、妥当性確認が容易であることによる (大谷, 2019)。

今回は質問紙調査の自由記述を分析対象としたため、1～2行程度のごく短い言語データが複数あった。そこで、福士・名郷 (2011) が開発した SCAT の活用法を参考に分析した。具体的には1つの回答記述を1つのセグメントとみなしてテキスト欄に書き込んで最初は通常の SCAT の手順と同様に<1>テキスト中の注目すべき語句、<2>テキスト中の語句の言い換え、<3>左を説明するようなテキスト外の内容、<4>テーマ・構成概念という流れでコーディングし、その後<4>を見ながら、各行を縦方向に並べ替えグループ化し、再度、全ての行の<1>から<4>を検査し直し、最終的な<4>に基づいてストーリーラインと理論記述を記載した (大谷, 2011)。また、各回答者に分析結果を戻して妥当性を確認した。

V. 結果

1. 研修直後 (2019年7月時点) の学習成果

(1) 自己評価点に基づく学習成果の分析

ICE の学習成果の枠組みに基づいて初回ミーティング (2018年7月20日) 時点と最終ミーティング (2019年7月18日) 時点と比較してスケール1-10の点数を付して学習成果の自己評価をしてもらった。評価枠は ICE モデルに沿って、I (Ideas) :新しい知識・概念、語彙や定義の量、C (Connections) :学んだこととすでに知っている概念との関係や概念同士のつながりを捉えること、E (Extensions) :新しく得た知識を利用して実践すること・新たに創造することとした。それぞれの学習成果の自己評価の結果から、以下の図3、図4、図5のとおり初回と最終回ではいずれの参加者にもプラスの変化が確認できた。

また、レーダーチャートで参加者全体の状況を比較した。その結果、図6、図7、図8の通り3つの評価枠のいずれにもプラスの変化がみられた。特に「(E) 新しく得た知識を応用して実践すること・新たに創造すること」(図8)は、プラス評価が明確な他に、全体としての評価バランスが良く、グループ全体として安定した学習成果があったことを把握できた。

ただし、項目ごとの個々の伸びには何れもばらつきがある。その理由は今回の調査では判断できなかった。

① 学習成果の評価点の伸び

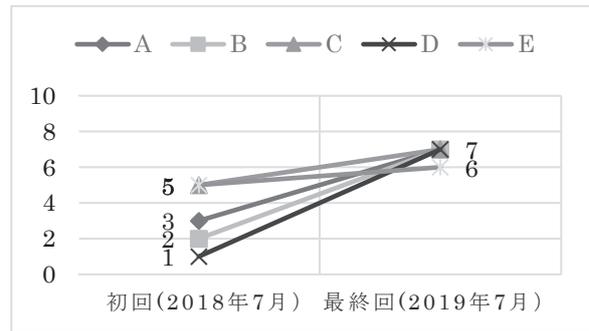


図3 I (Ideas) : 新しい知識・概念, 語彙や定義の量

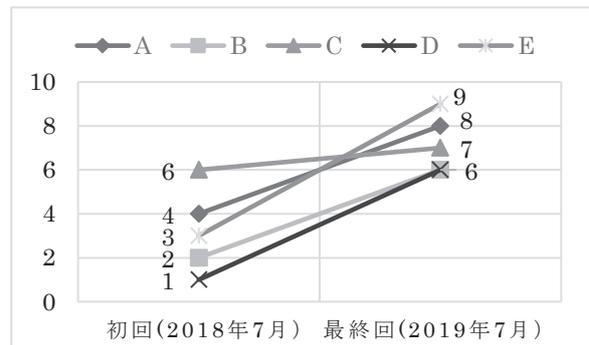


図4 C (Connections) : 学んだことと既に知っている概念との関係や概念同士のつながりを捉えること

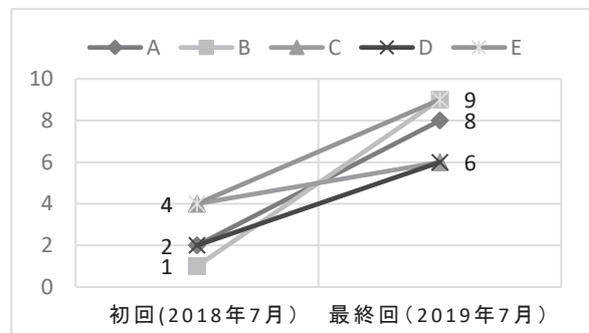


図5 E (Extensions) : ・新しく得た知識を利用して実践すること, 新たに創造すること

② 学習成果の全体バランス



図6 I (Ideas) : 新しい知識・概念, 語彙や定義の量

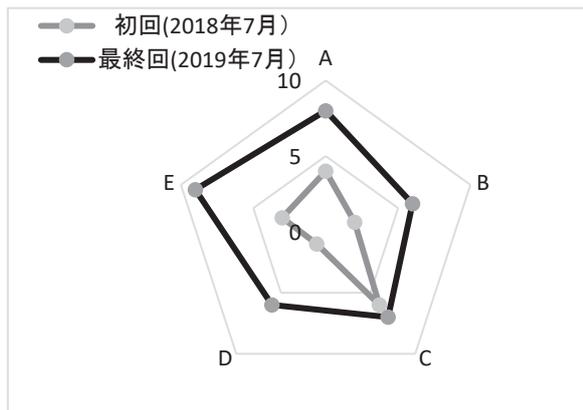


図 7 C(Connections) : 学んだことと既知っている概念との関係や概念同士のつながりを捉えること



図 8 E(Extensions) : ・新しく得た知識を利用して実践すること, 新たに創造すること

(2) 自由記述による学習成果の分析

上記の学習成果に付記された各参加者の自由記述について SCAT を用いて分析した。紙面の都合で〈2〉テキスト中の語句のいいかえ、〈3〉テキスト外の内容、ストーリーラインは記載していない。〈4〉テーマ・構成概念、理論記述は表 4、表 5、表 6 の通りである。

参加者は大学の講義等で得た既存の知識をベースに置きながら、海外での異文化体験や日本とは異なる福祉システム、多様な価値観と実践手法を比較しつつ俯瞰的で多様な視座を獲得していた。また、地域の関係者と創出した子ども食堂(kiwi 食堂)の開催経験などの統合的学習経験から、プログラム終了時には以前とは異なる積極的な行動力を手に入れていた。課題の解決策に向けて新たな支援の場を実現できたことで成長への達成感、創造的思考力を自分なりに獲得できたという認識を持ち、離れた他者への発信力も培っていた。

表 4 I : 新しい知識・概念, 語彙や定義の量

	テキスト	〈1〉テキスト中の注目すべき語句	〈4〉テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)
初回	A	すでに実習を経ておりおまかなSWの知識については学んでいたが、実践として扱うまでには至っておらず、支援に困難を抱えることがあった。	SWの知識、学ぶ、実践として扱えない、支援に困難 知識と実践の連続性に課題
	B	特に子ども子育て環境についての知識が薄かったが、福祉はすべての分野が繋がっており連続的であると考えていたように思う	子育て環境、薄い知識、福祉の分野が繋がって 福祉の知識や特性の限定的知識
	C	講義等で得た知識、概念の量だった	講義で得た知識、概念 限定的な知識・概念の理解
	D	社会福祉を学び始めたばかりで概念や定義等を知らない状況だった	社会福祉、学び始めたばかり、概念や定義等を知らない 知識や概念の不足
	E	保育を中心に社会福祉の基本的な知識はあった	保育中心 社会福祉の基本的な知識 限定的な知識・概念の理解
最終回		テキスト	〈1〉テキスト中の注目すべき語句 〈4〉テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)
	A	障害者、子どもはケアされるべき存在とこれまで学んでいたことで無意識にできていた枠が外れた。ラーニングストーリー等、ほめる文化を味わうことで、これまでの成功体験による自己肯定感を育む支援ではない新たな関わりの基本を学べた。	これまで学んでいたこと、無意識にできていた枠が外れた ラーニングストーリー、ほめる文化、新たな関わりの基本を学べた 異なる価値観の体験的理解 思考のバイアスの気づき 新たな概念の獲得
	B	「スペシャルニーズ」「家族最優先社会」等、福祉の知識というより、NZの考え方のものに触れ、社会の概念から福祉を考える量(率)が増えた	スペシャルニーズ、家族最優先社会、NZの考え方そのもの、社会の概念から福祉を考える量が増えた 社会福祉のメタ認知
	C	新しい知識というよりも新しい概念を得ることができた。	新しい概念を得ることができた 新たな概念の獲得
	D	NZと日本を比較しながら知識量を増やすことができた	NZと日本を比較 知識量を増やせた 既存の知見との照合、知識量の増加
E	NZの福祉と日本の福祉を比較したことで日本の福祉をより客観的に理解を深められた。一方で理解が深まったからこそ自分の知識不足を痛感する点も出てきた。	NZと日本の福祉を比較、日本の福祉、客観的に理解を深めた、深まったからこそ知識不足を痛感してきた 既存の知見との照合、社会福祉のメタ認知	

理論記述

学習開始時は、限定的な知識・概念の理解しかなく知識と実践の連続性に課題がある。しかし、終了時点では、異なる価値観の体験的理解を通し、知識量を増加させ、既存の知見との照合を行い思考のバイアスに気づく。新たな概念を獲得し社会福祉のメタ認知ができる。

表 5 C: 学んだことと既知っている概念との関係や概念同士のつながりを捉えること

	テキスト	〈1〉テキスト中の注目すべき語句	〈4〉テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)
初回	A	SW支援の中でしかSWを捉えることができなかった。幼児、子ども(保育系)や経済的、教育面でのSW的要素を見いだせなかった	SW支援の中でしかとらえていない、幼児、子ども、経済的、教育面でのSW的要素を見いだせなかった 浅い関連付け
	B	障害者の就労支援について制度に基づいて進めることで共生社会の実現を目指そうとする考えしかなかったと思う	障害者の就労支援、制度に基づいて進める考え、共生社会の実現 限定された思考枠
	C	専門演習で子どもの貧困を扱ったことで、臨床的な対応から政治哲学のつながりを知ることができた	専門演習、子どもの貧困、臨床的な対応、政治哲学のつながり 知識のつながりを知る機会
	D	学んだ後に繋げる機会がなく自身で考えることもしていなかった	学んだ後、繋げる機会がない、自身も考えない 受動的な思考
	E	保育、障害児ではこうだ、他の福祉の分野ではこうだといったように縦割りしか考えていなかった	保育、障害、他の分野を縦割りしか考えていない 限定された思考枠

	テキスト	(1) テキストの中の注目すべき語句	(4) テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)
最終 回	A	専門分野に限らずSW適用があらゆる場面で内包されていることを学んだ。ティファリキ・タマリキの存在、保育園での掲示物=多様性の尊重	専門分野に限らない、SWがあらゆる場面に内包、ティファリキなどから知る多様性の尊重
B	同じ共生社会を目指すつながりはあっても、NZはスペシャルニーズが幼い頃から身の回りにおける環境で育つことで、スペシャルニーズとの対等な関係性が自然と身につく、制度に縛られない形である。アプローチの違いに今後も考えていきたいと思った。	スペシャルニーズとの対等な関係性、制度に縛られない形、アプローチの違い	インクルーシブな社会のあり方
C	NZの福祉的・サービスが成り立っているのは社会全体の理解があつてこそだと知ることができた	福祉的・サービス、社会全体の理解	福祉制度・サービスと社会との関係
D	分野を超えた概念のつながりを実感できた	分野を超えた概念のつながり	分野横断的な概念の捉え
E	福祉全体が相互に関連していること、考え方の根本は一緒であることに気づいた。同時に、NZの目指す福祉と日本の目指す福祉に共通していることが多いことに気づいた。(日本は実践できていないだけ)	福祉全体が相互に関連していること、NZの福祉と日本の福祉に共通していること	福祉に対する俯瞰的な視座の獲得

理論記述

学習開始時は、知識のつながりを知る機会はあるが限定された思考枠で受動的な思考しかできず s w も浅い関連付けしかできない。終了時点では、社会に内包された SW 実践や福祉制度・サービスと社会の関係、インクルーシブな社会のあり方を理解することで、分野横断的な概念の捉えが可能となり福祉に対する俯瞰的な視座の獲得ができる。

表 6: E 新しく得た知識を応用して実践すること、新たに創造すること

	テキスト	(1) テキストの中の注目すべき語句	(4) テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)
初回	A	アルバイト先の施設での支援に困難を抱えていた	支援の困難
B	福祉の知識を多少応用し実践してみることがあっても、新たに創ることはできなかった。	福祉の知識を多少応用、新たに創ることはできない	新たな創造の困難
C	知識の獲得でとまっていた	知識の獲得でとまると	知識の獲得に限定
D	アルバイト等で実践する機会が多々あった	アルバイトで実践機械	日常の実践機械
E	知識は知識、実践は実践と分けて考えていた	知識と実践を分けて考えていた	知識と実践が分断
最終 回		(1) テキストの中の注目すべき語句	(4) テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)
A	①子どもたちとの肯定的な関わりを意識できるようになった。単に感謝し甘やかすのではなく、まず自分と子どもたちが楽しむことを大切にしたい。小さなところでもほめる意識できるようになった。	肯定的なかかわりを意識、楽しむことを大切に、褒めるを意識	異なる事象を繋ぐ
B	②子ども食堂の開催、障がい理解、インクルーシブな場にするため、スポーツを通じて自然形で相互理解を図った。課題もいくつか見られたが、NZで学んだことを発信する場としてはとても良いものとなった。	子ども食堂、障がい理解、相互理解、NZで学んだことを発信	学習成果で新たな場の創造、仲間づくり
C	子ども食堂という枠組みを、さらにインクルーシブな場へと創造することができたのではないと思う。	子ども食堂をインクルーシブな場へ想像できた	概念をつなぎ新たな創造
D	NZ研修全体を通して(10)を実践できた	全体を通して(10)を実践	学習成果の外化
E	チームでKiwi食堂を企画しやり遂げることができた。しかし、個人ではまだ実現できていないと感じる。	チームでKiwi食堂を企画、やり遂げた。個人では実践できていない	成長の達成感、仲間づくり、継続学習の意志
	NZで実践したこと、学んだことを日本での実習等で実践できた。学んだことに対して「こうしていきたい」と思うことは過去にもあったけれど、実際に実践できたことは自分にとっての大きな成長だと感じた。(わかることとできるの違い)現場に出て更に学び続けること、後輩や同じ職場の人たちに発信するという意味。	NZでの実践、学んだことを日本の実習等で実践できた。実践できたことは自分にとっての大きな成長。わかることとできるの違い。現場に出て更に学び続けること、後輩や同じ職場の人たちに発信する	成長の達成感、仲間づくり、継続学習の意志

理論記述

学習開始時は、日常の実践機会はあるが知識の獲得に限定され、知識と実践が分断され、支援策を持たず、新たな創造の困難がある。終了時点では、学習成果が外化され、異なる事象を繋ぐことが可能となり、概念をつなぎ新たな場

の創造や学習成果で新たな場の創造を通して成長の達成感を得る。そこから、学習の場を離れて発信する創造的思考力や仲間づくり、継続学習の意思を持つ。

2. 2年後(2021年9月時点)の状況

調査の承諾を得られた参加者5名に対し、2年後の状況について質問紙調査を実施した。複数の質問項目のうち、研修時の「特に心に残る場面」と「獲得目標に関する現時点の状況」を取りあげる。「特に心に残る研修場面」は複数回答で回答してもらった。最も多いのは⑥で4名が回答し、次に②④⑤にそれぞれ3名が回答した。主体的な関わりや協働的な実践場面、創造的思考力の獲得を意図した場面が多く選択されていた。

表 7

NZに関する講義や演習、②学生同士で行った準備や話し合い、③NZでの視察研修、④NZでのファンドレイジングの実践活動、⑤NZでのホストファミリーとの交流、⑥帰国後のkiwi食堂などの実践活動、⑦地元でのNPOとの交流、⑧帰国後の報告会やレポート作成、⑨その他(具体的に記載:)、⑩特になし

また、「獲得目標に関する現在の状況」を以下、表8の通りSCATで分析した。

表 8 獲得目標に関する現時点の状況

	獲得目標	テキスト	(1) テキストの中の注目すべき語句	(4) テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)
A	多面的に見る力	〇〇すべきという固まった見方が減ったように思います。今の仕事でも患者さんの笑やエピソードからこんな思いがあるのではないか、こんな人だったのではないかと想像を膨らませながら支援を行っています。	患者さんの思い、想像を膨らませて支援	想像力、多面的な支援
A	対話・協働できる力	話し合いの場面で自分の考えを伝えるだけでなく、相手の考えを聞き、受け入れることができるようになってきています。	相手の考えを聞き受け入れる	他者の受け入れ・協働
A	行動を起こせる力	研修に参加したことで自信が付き、自分がチャレンジしたいことのために必ず行動できるよくなりました。就活でもコロナ禍ではありましたが、自分の目指したいSW像を軸に積極的に行動できたと考えています。	チャレンジしたいことのために必ず行動	新しいことへの行動力
B	多面的に見る力	平日、週末、さまざまな視点から考えるようになっているが、まだまだ足りないことも多い。想像力を持って支援にあたることの重要性に気づかされる。もっと多面的に観察できれば、見立て・推考も打倒しやすくなる。「気づき」の刺激であると感じる毎日である。	想像力を持って支援にあたることの重要性、多面的な観察	想像力、多面的な観察
B	対話・協働できる力	自分の意見を否定せず聞いてくれた、先生方やメンバー、ホストファミリーの存在で、自己肯定感を高めることができたと思う。だからこそ、対話ができ、日々の支援において他職員と声を掛け合いながら、連携することができていると思う。	対話、日々の支援、声を掛け合いながら連携	対話と連携
B	行動を起こせる力	何かを成し遂げるために、必要だと考えられることについては、取り強く取り組むことができていると思う。なるべく(後輩の)ように、正しいと思ったら行動に移すようにしている。一方で、自信が足りないことについては、恥ずかしく感じ、行動できない自分もいることも事実。	頑、決意、取り組むこと、行動に移す	あきらめない行動力
C	多面的に見る力	記憶なし	記憶なし	記憶なし
C	対話・協働できる力	分からないこと、自分の力だけでは解決できないことに直面した時、以前は自分だけの力で何とかしようとして対応しきれず課題を投げ出してしまっていたが、研修後は自分から周りの人に協力を求めるようになった。	周りの人に協力を求める	他者との協力体制
C	行動を起こせる力	②の内容と同じだが、自分から他者に協力を求めるようになったのは一つの成長だと感じている。	他者に協力を求めること	他者への協力要請
D	多面的に見る力	日常生活の中で新聞や報道から日本の時事問題について考える際に類似する事例や海外の事例と比較しながら推察する視点が身に付いたと感じている。	日本の時事問題、類似の事例や海外事例と比較し推察	俯瞰的な視野
D	対話・協働できる力	スクールソーシャルワーク実習において様々な関係機関の方と子育て支援に関する現状や課題について対話することができた。	関係機関と現状や課題について対話	関係に向けた対話
D	行動を起こせる力	知り合いのことで学びを深めたい分野に関する講演の参加や団体・個人への問い合わせを積極的に行うようになった。	講演参加、団体や個人への問い合わせを積極的に行う	積極的な情報収集
E	多面的に見る力	保護者、子ども、職員すべての人と関わる際、相手の考え方や行動について一方向からだけでなく、様々な視点で見ることができている。	人と関わる際、様々な視点で見ることができている	多様な視点
E	対話・協働できる力	上の人になかなか言いづらいようなこともあるが、毎週報告を徹底し、距離感を大切にすることで連携をとり、保護者や子どもたちのための関係者につなげる	連携をとり保護者や子どもたちの関係者につなげる	連携・協働
E	行動を起こせる力	勇気がないときもあるが、困難を克服したいと思ったことはすぐに相談し、仲間を巻き込む場合は周囲と協力して実行している。	困難を克服したいと思ったことはすぐに相談、周囲と協力して実行	周囲を巻き込む行動力

理論記述

多面的に見る力は、クライアントへの想像力、多面的な支援の形で使われる。また、グローバルで俯瞰的な視野として具現する。対話協働できる力は、職場での課題の解決に向けた対話や連携協働の際に活かされる。行動を起こせる力は、積極的な情報収集、周囲を巻き込む行動力、粘り強い行動力として継続して職場等で発揮される。

上記のように、主体的に「現実的な状況」の中で「現実の問題を知り」考え、行動するというPBLの学習過程を通して外化された認知プロセスは、俯瞰的な視野を涵養し課題解決の取り組みや協働実践、仲間づくりを生み、また、自身の成長を感じて意欲と自信を得た経験は創造的思考力を内在化させ、2年後の現在も生活や業務の場面で継続している影響していることが確認できた。

VI 考察と課題

上記のとおり、本稿で対象とした試行的学習プログラムの参加学生は、地域の子どもの課題解決のために、主体的に解決策を考えNZでその理念を伝え資金獲得し、NZで学んだ権利保障や楽しみながら事業を進める手法を活かし、ひとり親の子どもと障害児を対象にした「インクルーシブな子ども食堂(Kiwi 食堂)」を発案、地元のNPO法人と協働開催して、学びの旅を結実した。本稿の分析では、そうした統合的学習経験を通して、各自の行動変容を生んでいたことが分かった。

また、ICEモデルによる評価を見ると、すべての項目において成果が把握できた。「新しく得た知識を利用して実践すること、新たに創造すること」に関する学習成果の評価バランスからは、応用と展開に関してグループとして良好な成果が生成されていた。

SCATの分析からは、NZとの比較を通して既存の思考バイアスに気づき社会福祉システムについて俯瞰的な視座を獲得し、創造的思考力や協働的实践に関するコミュニケーション能力の獲得、多面的な視点、仲間づくり、離れた他者への発信力が培われていた。そのことは大きな達成感と意欲を生み、2年後の調査からは獲得目標である「多面的に見る力」「対話・協働できる力」情報収集力を含む「行動を起こせる力」が継続して職場の業務に活かされていたことが把握された。

このことから、ソーシャルアクションにつながる俯瞰的な視座や情報収集、課題の把握、解決に向けた対話と協働実践への意欲と行動力という基礎力養成には

一定の効果があつたと判断される。

しかしながら、今後の課題としては、以下の4点、
 ①今回の分析対象が単年度の参加者5名という限られた範囲であったため汎用性の確認のため評価検証を今後も継続して行い評価手法を確立させる必要がある、
 ②プログラム構成のどの部分が学習成果に具体的に結びつたのか大まかには把握できたが詳細な検討には至っていない、
 ③学習目標と学習成果の整合性についての検討がなされていないことが挙げられる。新型コロナウイルスの感染拡大が収束し、学習プロジェクトの再開を待って引き続き積み残された課題について実践検証を行っていきたいと考える。また、このような研修を行うためには多大な時間と労力、多くの協力が必要となり、教員の負担が大きだけでなく、参加学生にも相当な意欲が求められる。そのため、資格の授業カリキュラムに組み込むことは相当な困難が伴う。
 ④正規のカリキュラムとの整合性をどう図っていくかも大きな課題である。

謝辞

本研究を実施するにあたり、調査にご協力いただいたプログラム参加者の皆様、研修実施に多大なご協力を頂いた学部関係者の皆様、KJANZ様はじめサポート頂いた皆様に対し、記して感謝の意を表します。

2018年度のNZ研修は本学の政策的経費(学長特別枠)予算で実施されました。

文献

富士元春・名郷直樹 2011 指導医は医師臨床研修と
 帰属意識のない研修医を受け入れられていない—
 指導医講習会における指導医のニーズ調査から—
 医学教育 42 (2) 65-73
 石川敬之 2020 海外スタディツアーの類型化と参加
 学生の自主的な学び 北九州市立大学国際交流セ
 ンター 国際論集 18号 89-107
 井上寿美 2010 「保育ソーシャルワーク」における
 「ソーシャルワーク」のとらえ方に関する一考察
 「保育士が行うソーシャルワーク活動」を中心と
 して— 関西福祉大学 社会福祉学部紀要 第
 13号 127-136
 岩田千亜紀 2020 ソーシャルアクションにおけるプ
 ログラム評価の有用性および方法—渋谷スタディ

- クーポン事業へのプログラム評価の実践を通して
—
- 岩間伸之 2014 生活困窮者支援制度とソーシャルアクションの接点—地域を基盤としたソーシャルアクションのプロセス ソーシャルワーク研究 vol. 40-2 113-23
- 黒岩晴子 2015 現場とともにつくる実習教育—ソーシャルアクションの協働を通して 福祉教育開発センター紀要 第12号 151-164
- 高良麻子 2015 社会福祉士によるソーシャルアクションの体系的把握 社会福祉学第56巻第2号 126-140
- 高良麻子 2017 日本におけるソーシャルアクションの実践モデル—制度から排除への対処 中央法規出版
- 小林明 2016 留学体験のインパクトと成果—留学経験者と留学非経験者の比較調査から— 独立行政法人日本学生支援機構 『留学交流』8月号 1-15
- 松下佳代 2015 ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために 勁草書房
- 松下佳代 2016 アクティブラーニングをどう評価するか 松下佳代・石井英真(編)「アクティブラーニングの評価」 東信堂 3-25
- 溝上慎一 2014 アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換 東信堂
- 溝上慎一 2015 アクティブラーニングの現在—アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング 松下佳代監修 ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために 勁草書房 31-51
- 大谷尚 2011 質的研究シリーズ SCAT:Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法 日本感性工学会論文誌10巻3号 155-160
- 大谷尚 2019 質的研究の考え方—研究方法論からSCATによる分析まで 名古屋大学出版会
- 大津理香・佐竹正夫 2016 短期海外語学研修はどれほどの効果があるのか—常磐大学の場合—独立行政法人日本学生支援機構 『留学交流』8月号 16-24
- 小野和弘・松下佳代 2015 教室と現場をつなぐ PBL—学習としての評価を中心に 松下佳代監修 デ
- ィープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために 勁草書房 215-240
- 小野和弘・斎藤有吾・松下佳代 2018 PBLを評価する改良版トリプルジャンプにおける「学習としての評価」の要因 京都大学教育研究第24号 35-44
- 山東愛美 2019 日本におけるソーシャルアクションの2類型とその背景—ソーシャルワークの統合化とエンパワメントに着目して— 社会福祉学 第60巻第3号 39-51
- ソーシャルワーク専門測のグローバル定義 2014年 国際ソーシャルワーカー連盟 IFSW
http://jfsw.org/definition/global_definition/
- Torp, L., & Sage, S., 2011 PROBLEMS AS POSSIBILITIES : Problem-Based Learning for K-16 Education 伊藤佳代子・定村誠・吉田信一郎訳 2017 PBL 学びの可能性をひらく授業づくり—日常生活の問題から確かな学力を育成する 北大路出版
- Young, S. F., & Wilson, R. J., 2000 ASSESSMENT & LEARNING: THE ICE APPROACH 土持ゲーリー法一監訳 2013 「主体的学び」に繋げる評価と学習方法—カナダで実践されるICEモデル 渡邊かおり 2014 社会福祉教育におけるソーシャル・アクションの位置づけ—博士論文の研究を中心に — 生涯発達研究 第7号 73-77