

社会福祉実習教育における学生の 自己コンピテンス・アセスメントの活用について

—コンピテンス評価結果の分析を通して—

池田 雅子

- 目次
- I 問題の所在
- II 先行研究
- III 研究目的と方法
- IV 研究結果
- V 考察

I 問題の所在

社会福祉教育における実習指導の状況を見ると、資格制度の成立から17年が経過し、その間に教育課程の見直しもあり、学内における事前・事後指導の位置づけや教育体制はある程度整ってきている。そのなかで実習教育に関する研究は、事後指導プロセスの質的研究(坪内 2003)や、ポートフォリオを活用した教授法の開発(栗山 2003)、スーパービジョンによる学生の満足度に影響する要因の分析(荒川ら 2003)、個別ケース担当の意義(井上 2002)など、学内の教育や配属実習の質的な側面に焦点が当てられている。一方、これらの取り組みにおいて目指される教育目標に注目すると、学生の省察、利用者との関係形成、専門的価値・知識・技術の習得など論者によって違いがあり、実習目標に関する合意がなされていない。

ところが実習指導者との協議において問題になることは、実習教育の到達目標であり、教育機関は配属実習において、学生に何をど

の程度まで学ばせることを期待するのか、さらに学生の評価基準をどう設定したらよいのかという点である。これらの疑問に対して、講義シラバス中の抽象的な教育目標の提示や学生の個別目標の説明などに終始し、実習指導者から納得の得られる回答を見つけ出すことは難しい。

このような現状に対して渡辺は、アメリカにおけるジェネラリスト・ソーシャルワーカー養成に向けたカリキュラム編成や実習内容から日本の教育実践を見直すことの必要性を指摘している(渡辺 1998)。また先駆的な取り組みとして、社会福祉援助技術現場実習北海道ブロック研究協議会において1992年から「実習評価項目に対応した実習指導上のポイント」⁽¹⁾を作成し、目標に対応した具体的指導内容や指導方法の共有化を図っている。また社会福祉士養成校協会は平成14年度から厚生労働省の科学研究費補助を受け、「社会福祉士専門職教育における現場実習教育に関する研究」として、実習スーパービジョンのミニマムスタンダードや学生のコンピテンシーについての研究に着手している(社会福祉士養成校協会 2003, 2004)。

これらの取り組みは、従来あいまいであった実習教育の目標を明確にし、養成校や実習指導施設・機関の役割と責任を明確にしようとするものである。そこで本稿では社会福祉実習教育の目標をソーシャルワーカーとして

キーワード：コンピテンス、アセスメント、社会福祉援助技術現場実習、専門的価値・知識・技術

の専門的能力の獲得にあると位置づけるコンピテンシー・モデルを取りあげ、その実際と課題について検討する。

II 先行研究

そこでソーシャルワーク教育におけるコンピテンシー・モデルを概観する。コンピテンシーについては、2000年以降産業界を中心に日本でも多くの出版物がある。

加藤は発祥地であるアメリカにおけるコンピテンシー・モデルの展開を以下のように整理している(加藤 2002)。まずコンピテンシーという概念はハーバード大学の心理学者 McClelland が1973年に提唱したものである。彼は伝統的な知能テストや適性検査の結果が、必ずしも職業人生における仕事の成果に結びつかないことから、それらに代わる測定方法を検討した。その結果、職務を実際に行っている人の行動を分析し、成功を通じて得てきた経験・知識・能力といった重要な変化を測定するなどの6つの原則を含む「コンピタンス」という概念を提唱したのである。そして実際にアメリカ国務省の外務情報職員に対し、「行動結果面接」(Behavioral Event Interview)や「コンピテンシー評価方法」(Competency assessment method)など自ら開発した手法を用いて調査を行っている。1980年代に入り Boyatzis は、McClelland の概念を発展させ、コンピテンシーを「ある職務において、効果的あるいは優れた業績の原因として関係する特徴」として定義し、平均的な業績や不十分な業績と優れた業績とを区別した。さらにコンピテンシーの3つのレベルとして①特性や動機という意識しないレベル、②自己イメージや社会的役割といった意識するレベルのもの、③スキルといった行動に現れるレベルに分け、コンピテンシーの応用範囲を広げたとされている。その後、研究者により様々な定義をされながらも、コンピテンシー・モ

デルは、1990年代に入りアメリカやイギリスの産業界において盛んに活用され、保健医療分野などにも広がっている。

ソーシャルワーク教育におけるコンピテンシー・モデルは、1970年代後半のアメリカで実践にもとづいた教育カリキュラムの重要性が指摘され(Armitage & Clark 1975)、ソーシャルワークの専門家として必要とされる技能の要素を基盤とした教育(Competency Based Education)が開発された。1980年代になるとカナダ、イギリスなどにも広がり、ソーシャルワーカー養成における中心的な教育モデルとなっている。日本には1985年以降、Bogo, Mらによってカナダのトロント大学大学院のプログラムが紹介された(前田 1985; Bogo, 前田 1989; Bogo, 高橋 1991)。しかしこのモデルが大学院レベルのプログラムであるため、2000年以降、ようやくわが国独自の評価項目作成に向けた動きが始まっている(社会福祉士養成校協会 2003, 2004)。

トロント大学大学院ソーシャルワーク学部では、モンタナ大学のモデルを基盤にして、「ソーシャルワーク実践のコンピテンシーに関する実習評価項目」を作成した。作成方法は、個人、家族、小集団、地域社会など様々なレベルでの仕事を代表するワーカーとの共同作業により能力あるソーシャルワーカーの要素を開発し、さらに博士課程の学生との共同で対人関係技能を開発した。現在、初期モデルを再編成し、8カテゴリー82の要素と技能に統合され、マイクロ実践とメツオ実践の各実践用の2区分で構成されている(Bogo, 高橋 1991)。内容はA 専門家として環境の中で適切に行動できる、B 組織的な環境の中で適切に行動できる、C コミュニティとの関わりの中で適切に行動できる、D 問題を認識し評価できること、E 計画すること、F 介入/実行、G フィードバックを評価し利用すること、H 効果的コミュニケーション技能を活用することの8カテゴリーである。

コンピテンシー評価項目を用いた教育プログラムの特徴として、①コンピテンシーモデルの枠組みの中での個別的な実習計画の作成と学習契約 (learning contract)、実習指導・評価の実施と、②実習にいたるスクリーニング的機能をもつスキルラボの実施と到達度評価という仕組み (Bogo, 前田 1989) が挙げられる。言いかえると、ソーシャルワーカーが持つべき実践能力を明らかにし、その獲得に向けて教員、現場スーパーバイザーが計画的に教育・訓練を行う学習カリキュラムであり、学生にとっても目標に向けて自己の到達度を評価し、計画的に学習をすすめる仕組みになっている。

Ⅲ 研究目的と方法

(1) 研究目的

上述のようにコンピテンシー・モデルを用いた教育は、コンピテンシー項目の設定、学習契約や実習評価表への反映、事前スキルラボ (日本における援助技術演習) での活用など多岐にわたる。北星学園大学社会福祉学部では、実習の事前指導科目担当教員が中心となり、実習におけるコンピテンシー項目を開発し、2000年度から実習の事前・事後指導において活用している。具体的には「自己コンピテンシ・アセスメント用紙」と「自己啓発活動評価表・啓発用紙」を作成し、受講学生に対して2年間にわたる事前・事後指導の各段階での記入を課題とし、記入内容をもとに事前準備や事後の振り返りを行うというプログラムである。そこで本稿においては、2000年度と2001年度の2年間にわたる学生の自己評価結果を分析し、その結果から実習への準備状態や実践能力に対する自己評価の状況を把握するという方法をとる。またこのプログラムを終了した学生からの感想や記述内容をもとに、「自己コンピテンシ・アセスメント」実施による教育効果を検討する。さらに実習

のカリキュラム全体と今回の試みとの関係から、コンピテンシー・モデルを取り入れた教育の意義や課題についても考察することを目的とする。

(2) 研究方法

1) アセスメント項目の組み立て

コンピテンシー項目の設定にあたっては、社会福祉援助技術現場実習北海道ブロック研究協議会における「実習評価項目に対応する実習指導上のポイント」と援助技術演習における教育内容をもとに作成した。「実習評価項目に対応する実習指導上のポイント」とは、北海道ブロックにおいて使用している「実習評価項目」(実習目標)を達成するために実習中もりこむべき経験項目を指導方法ごとに列挙したものである。その作成においては、北海道ブロックに所属する教員が共同で案を作成し、各実践領域の実習指導職員からの意見をもとに修正するという手続きをとった。本来のコンピテンシー項目作成手順とは異なり、実習評価項目からの演繹という方法ではあるが、具体的行動目標の設定において経験豊富な現場指導職員の意見が反映している点でコンピテンシー・モデルの考え方を取り入れている。さらに専門的能力を発揮するうえで前提となる要素として、「援助技術演習」の教育内容から、実践における自己理解と基本的なコミュニケーション能力を付加している。このようにして自己コンピテンシ・アセスメント項目は、「Ⅰ、実習に臨む自己の理解」(5つの大項目を含め、26項目)、「Ⅱ、実習で必要な技術の側面」(9つの大項目含め37項目)、「Ⅲ、実習で必要な知識の側面」(9つの大項目を含め19項目)」という3つの柱から構成され、合計82の評価項目により成り立っている(表1)。これらの項目に対して「0イメージが湧かない」、「1備えているとは全然いえない」、「2多少は備えていると思うが、とても通用するとは思えない」、「3備えてい

るものと補充しなければならないものの程度が半々くらいと思う」、「4 多少の不足を感じる」、「5 十分に備えていると思う」までのどの程度かを自己評価する、6 段階尺度評定法である。

表 1 自己コンピテンス・アセスメントの項目

| I 実習へ臨む自己の理解(26項目) | 下位項目数 |
|--------------------------|-------|
| I 1 自己理解 | 11 |
| I 2 他者に与える印象の理解 | |
| I 3 対人コミュニケーション理解 | 6 |
| I 4 自己の判断傾向の理解 | |
| I 5 学習の仕方の理解 | 4 |
| II 現場実習で必要な技術の側面(37項目) | 下位項目数 |
| II 1 利用者の生活状況をアセスメントできる | 1 |
| II 2 利用者の課題をアセスメントできる | 3 |
| II 3 利用者とは面接することできる | 9 |
| II 4 利用者の様子を観察することできる | 2 |
| II 5 利用者の家族の理解することできる | |
| II 6 利用者同士のグループ運営することできる | 4 |
| II 7 地域特性を描くために必要な要素 | |
| II 8 実習現場の組織分析することできる | 2 |
| II 9 基本的人権について考えられる | 7 |
| III 現場実習で必要な知識の側面(19項目) | 下位項目数 |
| III 1 現場の制度的成り立ちに関する知識 | |
| III 2 現場の現状に関する知識 | |
| III 3 現場の利用者に関する知識 | |
| III 4 現場の職員構成に関する知識 | 2 |
| III 5 その職種に要求される知識 | 3 |
| III 6 現場の実践理念に関する知識 | 1 |
| III 7 現場の実践方法に関する知識 | 1 |
| III 8 その現場が立地する地域特性の知識 | |
| III 9 現場の現状の問題点に関する知識 | 3 |
| 代表項目と下位項目の合計(82項目) | 59 |

さらに「自己啓発活動評価表・啓発用紙」には、「1 アセスメント結果の特徴（長所・短所）の分析」と「2 改善もしくは強化すべき目標（長期的・短期的・重点的目標）」、「3 改善の方法（各目標についてどのような方法で行うか、詳細に）」を毎回記述する。

2) 対象とした学生と記入時期

北星学園大学においては、「社会福祉援助技術現場実習指導（以下、実習指導）」及び「社会福祉援助技術現場実習（以下、現場実習）」をそれぞれ通年科目として、2 年次から 3 年次への積み上げ形式をとっている。評価結果の分析対象とした学生は、2000 年度から 2001 年度にかけて、積み上げ形式で「現場実習指導」と「現場実習」を履修している学生である。2 年間の授業の中で 6 回にわたって「自己コンピテンス・アセスメント用紙」及び「自己啓発活動評価表・啓発用紙」への記入を課題としている。

なお「現場実習指導」は、配属実習の事前・事後指導を目的とする科目として社会福祉士受験資格科目のなかに設置しているが、本学においては 2 年次学生を対象に事前指導を目的に展開している。内容は、様々な実践領域についての現場職員による講義と次年度の配属実習についてのイメージ形成が中心である。さらに授業終了時に次年度の配属実習先⁽²⁾と同一の施設・機関における 5 日間の「入門実習」を設けているのが特徴である。また 3 年次の「現場実習」は通年科目で 23 日間以上の「配属実習」と、事前・事後指導を実施している。自己コンピテンス・アセスメントの記入は、これらの 2 年次・3 年次の両科目における「実習経験」前後と、授業の開始期・終了期という節目の時期に実施している（表 2）。

表 2 自己評価の実施時期

| 実施時期 | 授業内の時期 | 実習との関係 |
|------------|-------------|----------|
| 1 2001年 4月 | 「現場実習指導」開始期 | |
| 2 2001年12月 | 「現場実習指導」終了期 | 「入門実習」直前 |
| 3 2002年 4月 | 「現場実習」開始期 | 「入門実習」直後 |
| 4 2002年 7月 | 「現場実習」中間期 | 「配属実習」直前 |
| 5 2002年 9月 | 「現場実習」中間期 | 「配属実習」直後 |
| 6 2002年12月 | 「現場実習」終了期 | |

記入用紙を授業時間中に配布し、学生は授業時間外に各自記入し、提出するという方式をとっている。

3) 分析方法

自己コンピテンス・アセスメント結果の分析にあたっては、以下の方法をとった。

第1に、各評価項目の度数分布を算出し、そこから各時期における実習への準備状態や実践能力に対する自己評価の状況を把握する。第2に、評価の3側面の代表項目ごとに平均値を算出し、1回目から6回目まで実施時期による評価の特徴について検討する。

第3に「現場実習指導授業開始期」と「授業終了期」、「入門実習」前後、「現場実習」前後、「現場実習後」と「現場実習授業終了期」における代表項目の平均値を比較し、その差から変動の大きい項目を抽出する。

第4に「自己コンピテンス・アセスメント」結果および「自己啓発活動評価表・啓発用紙」への記述内容について、2名の学生にグループ・インタビューを行い、自己コンピテンス・アセスメント記入の感想や実習を遂行するうえでの効果について意見を収集する。なお統計分析においては、SPSS 第10.1版を利用した。

IV 研究結果

(1) 調査対象と結果の概要

2000年に現場実習指導を履修し、続けて2001年度に現場実習を履修した学生中、自己コンピテンス・アセスメントの記入内容が著しく不完全な者を除いた179名の評価結果を分析対象とした。2年次に現場実習指導のみを履修し、3・4年次に現場実習を履修しなかった学生も今回の分析対象からはずした。

次に分析対象の概要を見ると、「所属学科」は福祉計画学科79名、福祉臨床学科91名、福祉心理学科9名である。「記入時の学年」では2～3年時記入学生が79名、3～4年時記

表3 対象学生の概要

| 所属学科 | N | % |
|--------|-----|------|
| 福祉計画学科 | 79 | 44.1 |
| 福祉臨床学科 | 91 | 50.8 |
| 福祉心理学科 | 9 | 5 |
| 回答時の学年 | | |
| 2・3年時 | 156 | 87.2 |
| 3・4年時 | 23 | 12.8 |
| 実習先の種別 | | |
| 入所施設 | 62 | 34.6 |
| 通所施設 | 28 | 15.6 |
| 相談機関 | 89 | 49.7 |

学生数=179名

入学生（編入生や過年度生）が23名となっている。また実習した施設・機関の種類は、入所施設が62名（34.6%）、通所施設28名（15.6%）、相談機関89名（49.7%）となっている（表3）。以上の結果は、現場実習履修学生の構成比率と大きな差がない。

(2) 各アセスメント項目の自己評価結果

1) 項目ごとの評価結果

各アセスメント項目の度数分布を見ると、項目や実施時期により、分布にばらつきがあった。例として「自己の理解（自己覚知）」（大項目）の1回目から6回目までの評価結果を見ると、1回目の現場実習指導の開始期には、「0どのような事柄かイメージがわからない」が2.2%、さらに「1備えているとは全然いえない」「2多少備えているとは思いますが通用するとは思えない」を合わせると3割に達している。ところが「入門実習」を経験した3回目には「備えているものと補充が必要なものが半々」という回答がほぼ5割を占めている。さらに「現場実習」終了後の4回目以降は、「4多少の不足を感じる」65%、「5十分に備えていると思う」16.8%を合わせて、8割以上の学生がある程度習得したと評価している（表4、図1）。このように授業の展開に合わせて評価結果が変動している。

表 4 実施時期別「I-1 自己理解」の度数分布

| | 自己理解1 | | 自己理解2 | | 自己理解3 | | 自己理解4 | | 自己理解5 | | 自己理解6 | |
|-------------------------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| どのような事柄かイメージがわからない | 3 | 2.2 | | | | | | | | | | |
| 備えているとは全然いえない | 4 | 2.9 | 2 | 1.5 | 1 | 0.6 | | | | | | |
| 多少は備えているが、とても通用すると思えない | 39 | 28.3 | 5 | 3.7 | 7 | 3.9 | 6 | 3.4 | | | | |
| 備えているものと補充しなければならないもの半々 | 65 | 47.1 | 51 | 37.5 | 88 | 49.2 | 61 | 34.3 | 26 | 18.2 | 20 | 11.4 |
| 多少の不足を感じる | 23 | 16.7 | 71 | 52.2 | 75 | 41.9 | 97 | 54.5 | 93 | 65 | 113 | 64.2 |
| 十分に備えていると思う | 4 | 2.9 | 7 | 5.1 | 8 | 4.5 | 14 | 7.9 | 24 | 16.8 | 43 | 24.4 |
| 合計 | 138 | 100 | 136 | 100 | 179 | 100 | 178 | 100 | 143 | 100 | 176 | 100 |
| 欠損値 | 41 | | 43 | | | | 1 | | 36 | | 3 | |
| | 179 | | 179 | | 179 | | 179 | | 179 | | 179 | |

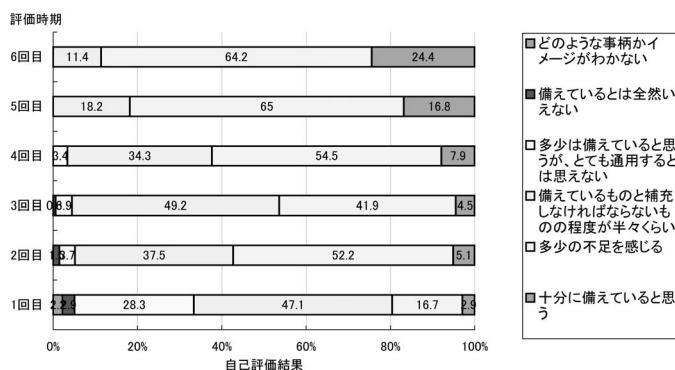


図 1 I-1 自己理解の度数分布

そこで評価の柱である「I 実習に臨む自己の姿勢」、「II 現場実習に必要な技術の側面」、「III 現場実習に必要な知識の側面」ごとに、各時期の評価の平均値を表したものが、表 5～7、図 2～4 である。評価の柱ごとに評価の結果をまとめていきたい。

2) 実習に臨む自己の姿勢について

この評価の柱は「自己理解」「他者に与える印象」「対人コミュニケーション」「自己の判断傾向の理解」「学習の仕方の理解」という 5 つの大項目と下位項目による。この評価の柱は、他の柱と比較し、全体的に高評価である。2 年次の現場実習指導授業開始期において、全ての大項目が 2.5 ポイント以上であり、回を重ねるごとに緩やかに上昇し、現場実習授業終了時には、平均 4 ポイントに達している。すなわち「多少備えているが通用しないと思う」段階から、「多少の不安が残る

が備えている」段階まで到達したと感じる学生が多いことが読みとれる。また評価項目によるばらつきは小さい。そのなかで傾向としては、どの時期においても「対人コミュニケーション」についての評価が相対的に低い。一方、「自己理解」と「自己の判断傾向の理解」の評価はやや高く推移しているが、入門実習後に「自己理解」が 0.1 ポイントの低下している点が注目される。差を比較すると、どの項目においても入門実習前後よりも、配属実習前後において変化が大きい(表 5, 図 2)。

3) 現場実習に必要な技術の側面について

この評価の柱は、「利用者の生活状況をアセスメントできる」「利用者の課題をアセスメントできる」「利用者とは面接することができる」「利用者の様子を観察できる」「利用者の家族の理解ができる」「利用者同士のグループを運営できる」「地域特性を描くために必

表5 実習に臨む自己の姿勢に関する評価結果

| 評価項目 | | 1回目 | 2回目 | 3回目 | 4回目 | 5回目 | 6回目 |
|--------------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| I-1 自己理解 | 度数 | 138 | 136 | 179 | 178 | 143 | 176 |
| | 平均値 | 2.82 | 3.56 | 3.46 | 3.67 | 3.99 | 4.13 |
| | 標準偏差 | 0.922 | 0.718 | 0.672 | 0.67 | 0.593 | 0.586 |
| I-2 他者に与える印象の理解 | 度数 | 138 | 137 | 179 | 178 | 143 | 177 |
| | 平均値 | 2.6 | 3.23 | 3.39 | 3.57 | 3.87 | 3.95 |
| | 標準偏差 | 1.124 | 0.866 | 0.744 | 0.765 | 0.721 | 0.729 |
| I-3 対人コミュニケーションの理解 | 度数 | 137 | 135 | 179 | 178 | 143 | 176 |
| | 平均値 | 2.55 | 3.1 | 3.21 | 3.36 | 3.68 | 3.76 |
| | 標準偏差 | 0.931 | 0.746 | 0.662 | 0.733 | 0.737 | 0.741 |
| I-4 自己の物事の判断傾向わかる | 度数 | 124 | 123 | 150 | 150 | 122 | 148 |
| | 平均値 | 2.7 | 3.39 | 3.55 | 3.75 | 4.02 | 4.2 |
| | 標準偏差 | 0.954 | 0.785 | 0.681 | 0.637 | 0.63 | 0.624 |
| I-5 学習の仕方がわかっている | 度数 | 137 | 135 | 179 | 178 | 143 | 177 |
| | 平均値 | 2.85 | 3.26 | 3.41 | 3.58 | 3.83 | 3.94 |
| | 標準偏差 | 0.928 | 0.801 | 0.74 | 0.726 | 0.712 | 0.732 |

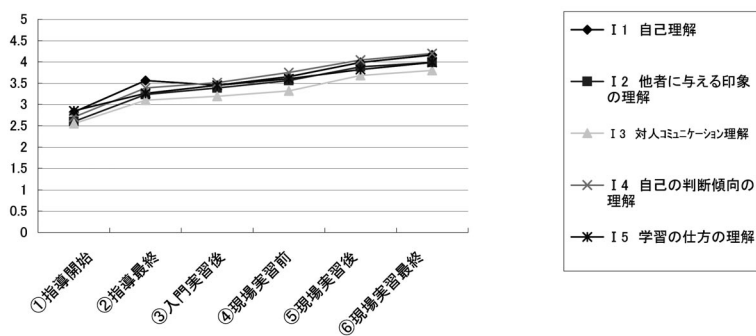


図2 実習へ臨む自己の姿勢

要な要素を頭に描くことができる」「実習現場の組織分析ができる」「基本的人権について考えられる」という9項目と下位項目によって構成される。この側面は「実習に臨む自己の姿勢」(図2)よりも全体的に評価が低く、特に2年次の授業開始時期の低さが顕著である。これは方法論系科目の多くが2年次から開講されていることから当然の結果と言えよう。しかし3年次の現場実習終了時の段階でも、評価が2.8から3.5の範囲までしか上昇せず、「備えているものと補充しなければならないものが半々くらい」との評価にとどまっている点は問題である。また評価項目間のばらつきは大きく、「基本的人権について考えられる」「利用者の様子を観察できる」など、利用者理解や価値に関わる項目はやや高い。これに対して「利用者同士のグループを運営

できる」「地域特性を描くために必要な要素を頭に描くことができる」など、地域やグループに関わる項目は低い。利用者や家族の課題をアセスメントができる、面接ができるなど、個別支援能力を問う項目は中間程度であった。以上の項目は、配属実習後にやや上昇しており、実習経験をとおしてある程度自信を得る学生がいることを示している(表6, 図3)。

4) 現場実習で必要な知識の側面について

この評価の柱は、「現場の制度的成り立ちに関する知識」「現場の現状に関する知識」「現場の利用者に関する知識」「現場の職員構成に関する知識」「その職種に要求される知識」「現場の実践理念に関する知識」「現場の実践方法に関する知識」「その現場が立地する地域特性の知識」「現場の現状の問題点に関する知識」の9項目と小項目によって構成

表 6 現場実習で必要な技術の側面の評価結果

| 評 価 項 目 | | | 1回目 | 2回目 | 3回目 | 4回目 | 5回目 | 6回目 |
|-----------------------------------|---------|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| II-1 利用者の現在の生活状況をアセスメントできる | 度 数 | | 138 | 137 | 179 | 178 | 143 | 177 |
| | 平 均 値 | | 1.36 | 2.45 | 2.69 | 2.87 | 3.39 | 3.53 |
| | 標 準 偏 差 | | 1.086 | 0.865 | 0.836 | 0.812 | 0.741 | 0.762 |
| II-2 利用者の現在の課題をアセスメントできる | 度 数 | | 138 | 136 | 179 | 178 | 143 | 177 |
| | 平 均 値 | | 1.72 | 2.53 | 2.56 | 2.71 | 3.01 | 3.16 |
| | 標 準 偏 差 | | 1.127 | 0.91 | 0.893 | 0.865 | 0.88 | 0.903 |
| II-3 利用者と面接することができる | 度 数 | | 41 | 43 | 0 | 1 | 36 | 2 |
| | 平 均 値 | | 1.72 | 2.53 | 2.56 | 2.71 | 3.01 | 3.16 |
| | 標 準 偏 差 | | 1.127 | 0.91 | 0.893 | 0.865 | 0.88 | 0.903 |
| II-4 利用者の様子を観察することができる | 度 数 | | 42 | 44 | 0 | 1 | 36 | 2 |
| | 平 均 値 | | 2.06 | 2.95 | 3.08 | 3.24 | 3.68 | 3.7 |
| | 標 準 偏 差 | | 1.013 | 0.909 | 0.838 | 0.883 | 0.827 | 0.78 |
| II-5 利用者の家族について理解することができる | 度 数 | | 138 | 136 | 179 | 178 | 143 | 177 |
| | 平 均 値 | | 2.01 | 2.69 | 2.78 | 2.92 | 3.45 | 3.55 |
| | 標 準 偏 差 | | 1.046 | 0.874 | 0.882 | 0.82 | 0.811 | 0.891 |
| II-6 利用者同士のグループを運営することができるI | 度 数 | | 138 | 136 | 179 | 178 | 143 | 177 |
| | 平 均 値 | | 1.13 | 1.87 | 2.07 | 2.25 | 2.57 | 2.88 |
| | 標 準 偏 差 | | 0.935 | 1.024 | 0.946 | 0.887 | 0.997 | 1.015 |
| II-7 地域の特性を描くために必要な諸要素を頭に描くことができる | 度 数 | | 138 | 136 | 179 | 178 | 143 | 177 |
| | 平 均 値 | | 1.17 | 2.07 | 2.23 | 2.54 | 3.02 | 3.21 |
| | 標 準 偏 差 | | 0.948 | 0.96 | 0.918 | 0.915 | 0.945 | 1.004 |
| II-8 実習の現場の組織を分析することができる | 度 数 | | 138 | 136 | 179 | 178 | 143 | 177 |
| | 平 均 値 | | 1.28 | 2.26 | 2.57 | 2.74 | 3.36 | 3.42 |
| | 標 準 偏 差 | | 0.982 | 0.966 | 0.948 | 0.909 | 0.9 | 0.902 |
| II-9 基本的人権について考えることができる | 度 数 | | 138 | 137 | 179 | 178 | 143 | 177 |
| | 平 均 値 | | 2.29 | 2.99 | 3.15 | 3.41 | 3.73 | 3.89 |
| | 標 準 偏 差 | | 0.99 | 0.804 | 0.787 | 0.785 | 0.731 | 0.794 |

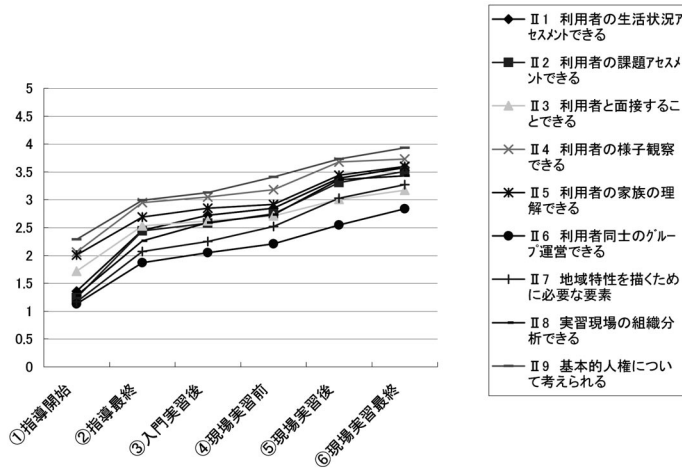


図 3 現場実習で必要な技術の側面

される。

この評価の柱は、初め低評価だが回を追うごとに上昇している点の特徴である。2年次の現場実習指導授業開始期には、平均が1.5ポイント以下と非常に低く、「備えているとは全然いえない」という評価が中心であった。ところが3年次の現場実習の授業終了時点では、現場の制度的成り立ちや現場の現状、現

場の利用者や職員構成に関する知識が高まり、4.0ポイント前後まで上昇している。これは2度にわたる実習経験と実習の授業展開による効果と考えられる。また、項目間のばらつきは小さく、どの項目に関しても、入門実習の前後と現場実習の前後で評価が大きく上昇している（表7、図4）。

表7 現場に必要な知識の側面の評価結果

| 評価項目 | | | 1回目 | 2回目 | 3回目 | 4回目 | 5回目 | 6回目 |
|--------------------------|------|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Ⅲ-1 現場の制度的成り立ちに関する知識 | 度数 | | 138 | 137 | 178 | 178 | 143 | 177 |
| | 平均値 | | 1.25 | 2.66 | 3.25 | 3.63 | 4 | 4.07 |
| | 標準偏差 | | 0.913 | 0.868 | 0.874 | 0.71 | 0.661 | 0.699 |
| Ⅲ-2 現場の現状に関する知識 | 度数 | | 138 | 137 | 178 | 178 | 143 | 177 |
| | 平均値 | | 1.25 | 2.57 | 3.07 | 3.4 | 4.02 | 4.06 |
| | 標準偏差 | | 0.829 | 0.812 | 0.906 | 0.784 | 0.676 | 0.7 |
| Ⅲ-3 現場の利用者に関する知識 | 度数 | | 138 | 137 | 178 | 178 | 143 | 177 |
| | 平均値 | | 1.52 | 2.73 | 3.17 | 3.48 | 4.09 | 4.1 |
| | 標準偏差 | | 0.881 | 0.827 | 0.869 | 0.753 | 0.58 | 0.688 |
| Ⅲ-4 現場の職員構成に関する知識 | 度数 | | 138 | 137 | 178 | 178 | 143 | 177 |
| | 平均値 | | 1.3 | 2.56 | 3.26 | 3.56 | 4.24 | 4.23 |
| | 標準偏差 | | 0.868 | 0.946 | 0.98 | 0.836 | 0.628 | 0.759 |
| Ⅲ-5 その職種に要求される知識 | 度数 | | 138 | 137 | 178 | 178 | 143 | 177 |
| | 平均値 | | 1.34 | 2.48 | 2.89 | 3.21 | 3.74 | 3.88 |
| | 標準偏差 | | 0.788 | 0.796 | 0.854 | 0.779 | 0.709 | 0.741 |
| Ⅲ-6 現場の実践理念に関する知識 | 度数 | | 138 | 137 | 178 | 178 | 143 | 177 |
| | 平均値 | | 1.25 | 2.34 | 2.96 | 3.17 | 3.76 | 3.85 |
| | 標準偏差 | | 0.88 | 0.926 | 0.907 | 0.836 | 0.743 | 0.769 |
| Ⅲ-7 現場の実践方法に関する知識 | 度数 | | 138 | 136 | 178 | 178 | 143 | 177 |
| | 平均値 | | 1.26 | 2.35 | 2.71 | 3.02 | 3.73 | 3.77 |
| | 標準偏差 | | 0.848 | 0.938 | 0.947 | 0.843 | 0.731 | 0.796 |
| Ⅲ-8 その現場が立地する地域の特性に関する知識 | 度数 | | 138 | 137 | 178 | 178 | 143 | 177 |
| | 平均値 | | 1.11 | 2.02 | 2.59 | 2.85 | 3.74 | 3.78 |
| | 標準偏差 | | 0.869 | 1.011 | 1.023 | 0.892 | 0.917 | 0.893 |
| Ⅲ-9 現場の現状の問題点に関する知識 | 度数 | | 138 | 137 | 178 | 178 | 143 | 177 |
| | 平均値 | | 1.34 | 2.26 | 2.8 | 2.99 | 3.75 | 3.84 |
| | 標準偏差 | | 0.85 | 0.875 | 0.957 | 0.85 | 0.726 | 0.796 |

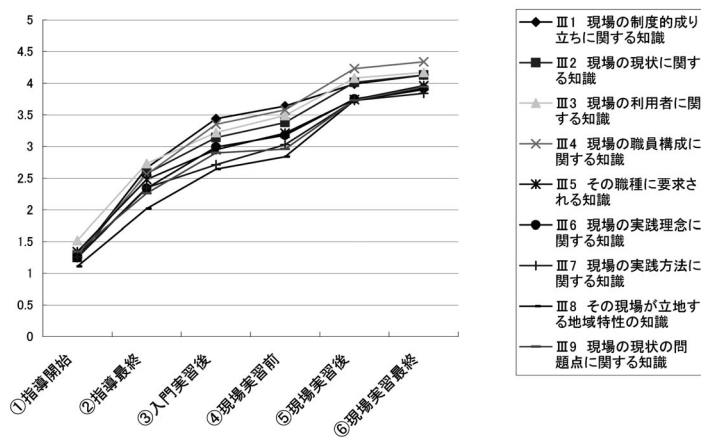


図4 現場実習で必要な知識の側面

(2) 評価結果の変動

「現場実習指導の授業開始期と終了期」, 「入門実習の前後」, 「現場実習の前後」, 「現場実習後と現場実習授業終了期」の平均値を比較し, 差の大きい項目や変化と少ない項目を抽出し, 評価の変動と授業展開や実習経験との関係について検討する。

1) 現場実習指導授業開始期と終了期(①と②)

2年次の事前指導を目的とした授業を通して, 自己評価が上昇した項目は, 「Ⅱ-1利用者の現在の生活状況をアセスメントできる」や「Ⅱ-2利用者の現在の課題をアセスメントできる」という「技術に関する側面」の項目と, Ⅲ-1～Ⅴの現場の制度的成り立ちや現状・利用者・職員構成・職種に要求される

知識など実習で必要な基本的「知識の側面」である。どの項目も平均値の差が大きく、1ポイント以上、上昇している。授業開始期には「0イメージが湧かない」「1備えているとは全然いえない」という低評価であったが、終了時期には「2多少は備えている」「3備えているものと補充しなければならないものの程度が半々くらい」が中心となってくる(表8)。これらの変動の要因としては、2年次開講の「社会福祉援助技術演習」におけるアセスメントや事例検討の演習や、現場実習指導の授業内において臨時講師による具体的な現場実践についての講義や解説が、現場実践への具体的なイメージ形成や知識の習得に寄与していると考えられる。

2)「入門実習」の前後(②と③)

入門実習の前後で評価結果の差が大きい項目は「Ⅲ-1 現場の制度的成り立ちに関する知識」、「Ⅲ-4 現場の職員構成に関する知識」、「Ⅲ-6 現場の実践理念に関する知識」、「Ⅲ-9 現在の現状の問題点に関する知識」であり、平均値を比較すると入門実習後に、0.6~0.8ポイント、上昇している。これらは、いずれも「Ⅲ実習で必要な知識の側面」のなかの項目である。ここから、入門実習では実践現場の制度、職員、理念、課題など基本的な知識の理解に有効であったと評価している学生が多いと解釈できる。これらは入門実習の目的にも合致する結果であり、入門実習が一定の効果を発揮しているものと考えられる(表9)。

一方、変化が小さい項目は、「Ⅰ-1 自己の

表8 ①(現場実習指導開始期)から②(授業終了期)の変動 ※平均差が大きい項目

| | 平均値 | N | 標準偏差 | 平均値の差 | t 値 | 有意確率 |
|----------------------------|------|-----|-------|-------|---------|------|
| Ⅱ-1 利用者の現在の生活状況をアセスメントできる1 | 1.35 | 136 | 1.092 | -1.09 | -14.976 | 0 |
| Ⅱ-1 利用者の現在の生活状況をアセスメントできる2 | 2.44 | 136 | 0.867 | | | |
| Ⅱ-2 利用者の現在の課題をアセスメントできる1 | 1.24 | 136 | 1.07 | -1.2 | -16.606 | 0 |
| Ⅱ-2 利用者の現在の課題をアセスメントできる2 | 2.43 | 136 | 0.849 | | | |
| Ⅲ-1 現場の制度的成り立ちに関する知識1 | 1.26 | 136 | 0.919 | -1.42 | -16.793 | 0 |
| Ⅲ-1 現場の制度的成り立ちに関する知識2 | 2.68 | 136 | 0.86 | | | |
| Ⅲ-2 現場の現状に関する知識1 | 1.26 | 136 | 0.834 | -1.32 | -16.387 | 0 |
| Ⅲ-2 現場の現状に関する知識2 | 2.58 | 136 | 0.803 | | | |
| Ⅲ-3 現場の利用者に関する知識1 | 1.53 | 136 | 0.886 | -1.21 | -15.906 | 0 |
| Ⅲ-3 現場の利用者に関する知識2 | 2.74 | 136 | 0.816 | | | |
| Ⅲ-4 現場の職員構成に関する知識1 | 1.31 | 136 | 0.874 | -1.26 | -15.485 | 0 |
| Ⅲ-4 現場の職員構成に関する知識2 | 2.57 | 136 | 0.94 | | | |
| Ⅲ-5 その職種に要求される知識1 | 1.34 | 136 | 0.791 | -1.15 | -15.616 | 0 |
| Ⅲ-5 その職種に要求される知識2 | 2.49 | 136 | 0.798 | | | |

表9 ②(現場実習指導終了期)から③(入門実習後)の変動 ※平均の差が大きい項目

| | 平均値 | N | 標準偏差 | 平均値の差 | t 値 | 有意確率 |
|-----------------------|------|-----|-------|-------|--------|------|
| Ⅲ-1 現場の制度的成り立ちに関する知識2 | 2.66 | 137 | 0.868 | -0.67 | -9.156 | 0 |
| Ⅲ-1 現場の制度的成り立ちに関する知識3 | 3.34 | 137 | 0.72 | | | |
| Ⅲ-4 現場の職員構成に関する知識2 | 2.56 | 137 | 0.946 | -0.79 | -8.432 | 0 |
| Ⅲ-4 現場の職員構成に関する知識3 | 3.35 | 137 | 0.888 | | | |
| Ⅲ-6 現場の実践理念に関する知識2 | 2.34 | 137 | 0.926 | -0.65 | -8.123 | 0 |
| Ⅲ-6 現場の実践理念に関する知識3 | 2.99 | 137 | 0.822 | | | |
| Ⅲ-9 現場の現状の問題点に関する知識2 | 2.26 | 137 | 0.875 | -0.64 | -7.22 | 0 |
| Ⅲ-9 現場の現状の問題点に関する知識3 | 2.9 | 137 | 0.807 | | | |

理解」「I-3 対人コミュニケーションの理解」「II-3 利用者と面接することができる」、「II-4 利用者の様子を観察することができる」などである（表10）。特に「自己の理解」は、入門実習後に評価が有意に低下している。これも実習経験の効果であり、実習経験をとおして自己の価値観や行動傾向について振り返る機会をもったためと考えられる。ある学生による「自分のことだから分かると思っていたが、実際に考えるとわからないことばかりである」との記述が、よくあらわしている。また対人コミュニケーションの理解や利用者との面接・観察については、援助技術演習等で学習していても、実際の利用者を前に行動に移すことは難しい。また1週間という短期間の入門実習において、これらの項目を実施し、考察する機会が得られないことも要因と

考えられる。

3) 「入門実習」後と「配属実習」前(③と④)

この期間は「入門実習」の経験をもとに不足する知識や技術を確認して事前学習を行い、さらに各自の問題意識を深めて実習計画書の作成を行うことが課題となる。両時期の自己評価結果を比べると、最大で0.3ポイント程度上昇している。評価の柱としては、「実習に必要な知識の側面」に集中している。III-1～8の現場の制度的成り立ちや職員構成、現場の現状に加えて、利用者理解や職種に要求される知識、実践方法など、より専門的実践に関わる項目に対する評価が上昇している点が注目される。また利用者の人権や地域特性を描く技術の上昇も認められる（表11）。

4) 「現場実習」の前後(④と⑤)

表10 ②(現場実習指導終了期)から③(入門実習後)の変動 ※平均の差が小さい項目

| | 平均値 | N | 標準偏差 | 平均値の差 | t 値 | 有意確率 |
|-------------------------|------|-----|-------|-------|--------|-------|
| I-1 自己の理解2 | 3.56 | 136 | 0.718 | 0.11 | 1.821 | 0.071 |
| I-1 自己の理解3 | 3.45 | 136 | 0.642 | | | |
| I-3 対人コミュニケーションの理解2 | 3.1 | 135 | 0.746 | -0.09 | -1.4 | 0.164 |
| I-3 対人コミュニケーションの理解3 | 3.19 | 135 | 0.652 | | | |
| II-3 利用者と面接することができる2 | 2.53 | 136 | 0.91 | -0.09 | -1.156 | 0.25 |
| II-3 利用者と面接することができる3 | 2.62 | 136 | 0.808 | | | |
| II-4 利用者の様子を観察することができる2 | 2.95 | 135 | 0.909 | -0.1 | -1.594 | 0.113 |
| II-4 利用者の様子を観察することができる3 | 3.05 | 135 | 0.766 | | | |

表11 ③(入門実習後)から④(配属実習前)の変動 ※平均の差が大きい項目

| | 平均値 | N | 標準偏差 | 平均値の差 | t 値 | 有意確率 |
|------------------------------------|------|-----|-------|-------|--------|------|
| II-7 地域の特性を描くために必要な諸要素を頭に描くことができる3 | 2.24 | 178 | 0.921 | -0.31 | -7.463 | 0 |
| II-7 地域の特性を描くために必要な諸要素を頭に描くことができる4 | 2.54 | 178 | 0.915 | | | |
| II-9 基本的人権について考えることができる3 | 3.14 | 178 | 0.786 | -0.27 | -6.229 | 0 |
| II-9 基本的人権について考えることができる4 | 3.41 | 178 | 0.785 | | | |
| III-1 現場の制度的成り立ちに関する知識3 | 3.24 | 177 | 0.874 | -0.4 | -6.77 | 0 |
| III-1 現場の制度的成り立ちに関する知識4 | 3.64 | 177 | 0.711 | | | |
| III-2 現場の現状に関する知識3 | 3.06 | 177 | 0.906 | -0.34 | -6.145 | 0 |
| III-2 現場の現状に関する知識4 | 3.41 | 177 | 0.786 | | | |
| III-3 現場の利用者に関する知識3 | 3.17 | 177 | 0.869 | -0.32 | -5.576 | 0 |
| III-3 現場の利用者に関する知識4 | 3.49 | 177 | 0.755 | | | |
| III-4 現場の職員構成に関する知識3 | 3.25 | 177 | 0.974 | -0.32 | -5.751 | 0 |
| III-4 現場の職員構成に関する知識4 | 3.56 | 177 | 0.838 | | | |
| III-5 その職種に要求される知識3 | 2.89 | 177 | 0.852 | -0.32 | -6.669 | 0 |
| III-5 その職種に要求される知識4 | 3.21 | 177 | 0.781 | | | |
| III-7 現場の実践方法に関する知識3 | 2.71 | 177 | 0.95 | -0.32 | -5.813 | 0 |
| III-7 現場の実践方法に関する知識4 | 3.02 | 177 | 0.846 | | | |
| III-8 その現場が立地する地域の特性に関する知識3 | 2.58 | 177 | 1.02 | -0.27 | -5.763 | 0 |
| III-8 その現場が立地する地域の特性に関する知識4 | 2.85 | 177 | 0.892 | | | |

ここでは23日間の現場経験である「配属実習」の直前と直後で、各項目の変化を比較する。差の大きい項目は、Ⅲ-2～9「実習に必要な知識の側面」の項目とⅡ-1～8「実習に必要な技術の側面」の項目である。特に差が大きい項目は、「Ⅲ-8 現場が立地する地域特性の知識」(0.89ポイントの差)、「Ⅲ-9 現場の現状の問題点に関する知識」(0.77ポイントの差)、「Ⅲ-7 現場の実践方法に関する知識」(0.7ポイントの差)である。そのほか、「利用者の生活状況をアセスメントできる」ことや現場の現状、利用者、職員、組織、問題点に関する知識など、幅広く上昇している。これらの項目は、入門実習の前後で変化のあった項目が含まれており、現場実習をとおしてさらに知識が確実なものになったと考えられる。さらに入門実習時点では差が小さかった、

「Ⅱ 現場実習で必要な技術の側面」の項目も含まれている。23日間という長期間の配属実習をとおして、利用者や家族の生活状況や課題のアセスメントを実施し、基本的な実践技術を身につけることができたとの評価である。また大学が「ケース研究」や「地域研究」を実習中の課題としていることから、課題遂行のためにアセスメントや地域特性の把握を実行し、評価が上昇したものと考えられる(表12)。しかし5回目の評価時点での平均値を見ると、「実習に必要な知識の側面」の評価が3.8から4.2と高評価なのに対して、「実習に必要な技術的な側面」の項目は、3.5以下が多く、「4 多少不足感を感じる」、「5 十分に備わっている」との評価にまでいたっていない点が問題と思われる。

5)「現場実習」後と授業終了時(⑤と⑥)

表12 ④(配属実習前)と⑤(配属実習後)の変動 ※平均差が大きい項目

| | 平均値 | N | 標準偏差 | 平均値の差 | t 値 | 有意確率 |
|-----------------------------------|------|-----|-------|-------|---------|------|
| Ⅱ-1 利用者の現在の生活状況をアセスメントできる4 | 2.85 | 142 | 0.784 | -0.54 | -9.968 | 0 |
| Ⅱ-1 利用者の現在の生活状況をアセスメントできる5 | 3.39 | 142 | 0.742 | | | |
| Ⅱ-2 利用者の現在の課題をアセスメントできる4 | 2.75 | 142 | 0.803 | -0.56 | -10.213 | 0 |
| Ⅱ-2 利用者の現在の課題をアセスメントできる5 | 3.31 | 142 | 0.746 | | | |
| Ⅱ-4 利用者の様子を観察することができる4 | 3.18 | 142 | 0.894 | -0.51 | -10.198 | 0 |
| Ⅱ-4 利用者の様子を観察することができる5 | 3.68 | 142 | 0.828 | | | |
| Ⅱ-5 利用者の家族について理解することができる4 | 2.92 | 142 | 0.803 | -0.52 | -9.565 | 0 |
| Ⅱ-5 利用者の家族について理解することができる5 | 3.44 | 142 | 0.803 | | | |
| Ⅱ-7 地域の特性を描くために必要な諸要素を頭に描くことができる4 | 2.52 | 142 | 0.897 | -0.51 | -9.149 | 0 |
| Ⅱ-7 地域の特性を描くために必要な諸要素を頭に描くことができる5 | 3.03 | 142 | 0.945 | | | |
| Ⅱ-8 実習の現場の組織を分析することができる4 | 2.73 | 142 | 0.9 | -0.63 | -10.5 | 0 |
| Ⅱ-8 実習の現場の組織を分析することができる5 | 3.36 | 142 | 0.902 | | | |
| Ⅲ-2 現場の現状に関する知識4 | 3.38 | 142 | 0.788 | -0.63 | -11.68 | 0 |
| Ⅲ-2 現場の現状に関する知識5 | 4.01 | 142 | 0.674 | | | |
| Ⅲ-3 現場の利用者に関する知識4 | 3.49 | 142 | 0.751 | -0.59 | -10.962 | 0 |
| Ⅲ-3 現場の利用者に関する知識5 | 4.08 | 142 | 0.577 | | | |
| Ⅲ-4 現場の職員構成に関する知識4 | 3.58 | 142 | 0.853 | -0.65 | -11.069 | 0 |
| Ⅲ-4 現場の職員構成に関する知識5 | 4.23 | 142 | 0.626 | | | |
| Ⅲ-5 その職種に要求される知識4 | 3.21 | 142 | 0.779 | -0.53 | -9.865 | 0 |
| Ⅲ-5 その職種に要求される知識5 | 3.74 | 142 | 0.711 | | | |
| Ⅲ-6 現場の実践理念に関する知識4 | 3.18 | 142 | 0.813 | -0.56 | -10.213 | 0 |
| Ⅲ-6 現場の実践理念に関する知識5 | 3.75 | 142 | 0.738 | | | |
| Ⅲ-7 現場の実践方法に関する知識4 | 3.03 | 142 | 0.825 | -0.7 | -12.531 | 0 |
| Ⅲ-7 現場の実践方法に関する知識5 | 3.73 | 142 | 0.726 | | | |
| Ⅲ-8 その現場が立地する地域の特性に関する知識4 | 2.84 | 142 | 0.88 | -0.89 | -14.383 | 0 |
| Ⅲ-8 その現場が立地する地域の特性に関する知識5 | 3.73 | 142 | 0.914 | | | |
| Ⅲ-9 現場の現状の問題点に関する知識4 | 2.96 | 142 | 0.846 | -0.77 | -13.028 | 0 |
| Ⅲ-9 現場の現状の問題点に関する知識5 | 3.74 | 142 | 0.721 | | | |

配属実習から授業終了までの期間による評価を比較する。この間、学生は「実習報告書」の原稿作成、「実習中のディレンマ経験」のまとめ、実習領域や訪問指導教員クラスを通じた実習経験の振り返りをを行っている。評価の差をみると、配属実習前後のような大きな開きはなく、0.2~0.3ポイントの上昇にとどまる項目が多い。その中で最も変化があったのは「II-6 利用者同士のグループを運営することができる」という項目である。下位項目で見るとさらに変動が大きい。これは配属実習後の時期に「社会福祉援助技術方法論(集団をとおした援助)」の授業が配置され、多くの学生が履修したためと考えられる。これ以外には「II-7 地域の課題を描くために必要な要素を頭に描くことができる」(0.24ポイント)、「II-9 基本的人権について考えることができる」(0.2ポイント)「II-1 アセスメントの枠組みを頭に描くことができる」(0.19ポイント)など、利用者の人権や課題を検討し、アセスメントをする技術の項目である。これは授業の中で実習中にまとめたケースの検討や、ディレンマ経験の検討をとおして利用者の人権に触れる機会が多いことが要因の一つと考えられる。また「I-1 自己の

理解」「I-2 自己の判断傾向をわかっている」など、実習後の振り返りや学習をとおして、自己理解が深まる傾向がある。

(3) 記述内容と学生へのインタビュー結果

アセスメント結果と啓発用紙の記述内容について、2名の学生に対し、実習終了後、1年間経過した4年次の12月にグループ・インタビューを行った。2名とも実習経験をもとに実習先と同領域の社会福祉現場に就職することが決まっており、調査に協力が得られるという条件の学生である。自己コンピテンス・アセスメント結果と自己啓発計画書の記述内容をもとに、筆者と共同研究者である実習科目担当教員の2名が、インタビューを行った。

在宅介護支援センターで現場実習を行い、春から老人福祉施設での就職が決まっている学生は、このアセスメントの実施が実習への準備や自己の振り返りにとって大いに役立ったと評価している。具体的な評価結果は全体の平均値と近く、典型的な評価パターンとなっている。特に「実習に臨む自己の姿勢」は、当初から評価が高く、授業終了時にはほとんどが4「多少の不足を感じる」と5「十分に備えている」との評価になっている。しかし細

表13 ⑤(配属実習後)から⑥(現場実習終了期)の変動 ※変化の大きい項目

| | 平均値 | N | 標準偏差 | 平均値の差 | t 値 | 有意確率 |
|------------------------------------|------|-----|-------|-------|--------|------|
| I-1 自己の理解5 | 3.99 | 142 | 0.595 | -0.18 | -4.363 | 0 |
| I-1 自己の理解6 | 4.16 | 142 | 0.591 | | | |
| I-4 自己の物事の判断傾向をわかっている5 | 4.02 | 121 | 0.625 | -0.17 | -4.525 | 0 |
| I-4 自己の物事の判断傾向をわかっている6 | 4.2 | 121 | 0.627 | | | |
| II-1 利用者の現在の生活状況をアセスメントできる5 | 3.39 | 143 | 0.741 | -0.19 | -5.503 | 0 |
| II-1 利用者の現在の生活状況をアセスメントできる6 | 3.58 | 143 | 0.736 | | | |
| II-2 利用者の現在の課題をアセスメントできる5 | 3.31 | 143 | 0.745 | -0.2 | -4.749 | 0 |
| II-2 利用者の現在の課題をアセスメントできる6 | 3.51 | 143 | 0.73 | | | |
| II-6 利用者同士のグループを運営することができる5 | 2.57 | 143 | 0.997 | -0.27 | -5.588 | 0 |
| II-6 利用者同士のグループを運営することができる6 | 2.84 | 143 | 1.005 | | | |
| II-7 地域の特性を描くために必要な諸要素を頭に描くことができる5 | 3.02 | 143 | 0.945 | -0.24 | -5.232 | 0 |
| II-7 地域の特性を描くために必要な諸要素を頭に描くことができる6 | 3.27 | 143 | 0.971 | | | |
| II-9 基本的人権について考えることができる5 | 3.73 | 143 | 0.731 | -0.2 | -5.418 | 0 |
| II-9 基本的人権について考えることができる6 | 3.93 | 143 | 0.775 | | | |
| III-5 その職種に要求される知識5 | 3.74 | 143 | 0.709 | -0.22 | -4.993 | 0 |
| III-5 その職種に要求される知識6 | 3.96 | 143 | 0.691 | | | |
| III-9 現場の現状の問題点に関する知識5 | 3.75 | 143 | 0.726 | -0.19 | -4.156 | 0 |
| III-9 現場の現状の問題点に関する知識6 | 3.94 | 143 | 0.734 | | | |

かく見ると、「自己が他者に与える『印象』がわかっている」の項目については1回目よりも2回目以降で5から4へと低下し、「対人コミュニケーションの理解」と「自己の判断傾向を分かっている」については3回目(入門実習後)から4回目(現場実習直前)にかけ4から3へと低下している。この点について「実習やその後の振り返りをとおして、他者に見られる自分を意識し、面接時だけでなく日常の対人関係においても自分の印象に気をつける必要があると気づいた」と述べている。次に「現場実習で必要な技術の側面」でも、当初は低評価だが徐々に上昇し、授業終了時には4「多少の不足を感じる」から5「十分に備えていると思う」に到達している。しかし途中経過を見ると、「利用者と面接することができる」の小項目においては、入門実習前後や現場実習の前後において評価が低下している項目がある点が特徴である。続いて「現場実習で必要な知識の側面」の項目は、いくつかの項目について現場実習の事前学習の時期に評価が低下し、現場実習後に上昇しているが、全体としては、授業展開とともに順調に評価が上昇している。このことに対してインタビューの中で、「知識の側面は教科書や資料から勉強しやすいが、技術面はなかなか習得できたという実感が無い」との感想を述べている。

次に社会福祉協議会で実習し、他地域の社会福祉協議会での就職が決まった学生は、典型とはやや異なる評価パターンとなっている。まず「実習へ臨む自己の姿勢」の項目は、1回目から評価が高く、変化が小さい。その中で例外は「対人コミュニケーションの理解」の項目で、初期の段階で低く、徐々に上昇している。この項目について「単独行動ではなく仲間と歩調を合わせて共同作業を行うことが自分にとって課題であり、実習経験や日常生活をとおして身につけるように努力したが、未だに課題がある」と振り返っている。そし

て「啓発計画書」には、毎回、コミュニケーションの課題が記述されており、実習経験による変容や肯定的な表現は見られなかった。次に「実習で必要な技術の側面」に関する評価項目は、2年次には1「備えているとは全然言えない」と2「多少は備えていると思うが、とても通用するとは思えない」が多いが、2回の実習経験を経た授業終了時にも、3「備えているものと備えていないものの程度が半々くらい」という低い評価にとどまっている。この点について「社会福祉協議会の実習においては、利用者や家族の生活状況や課題へのアセスメント、利用者との面接などは、ほとんど経験しなかったため」と指摘している。これは、社会福祉協議会の実践内容に合う評価項目が少ないことも一因であるが、実習指導プログラムや経験内容の特徴を表しているとも考えられる。最後に「実習で必要な知識の側面」については、当初2から3と低評価なのが、終了時にはほとんどの項目で4「多少の不足を感じる」程度にまで上昇しており、知識面の達成感が高いことが伺える。

2名の学生に共通することは、現場実習指導を履修している2年次の段階では、評価項目の意味について充分理解できなかったとの感想である。しかし社会福祉援助技術演習等の授業や入門実習や配属実習の経験をとおして、各項目の意味するところが明確になったと指摘している。特に前者の学生は、「実習における自己理解に関する側面」のうち「自己の観察のポイント」の小項目(「身体的姿勢」や「自己の声」「服装の傾向」)について、「スーパーバイザーの助言や利用者 と接する際の自分の印象を振り返るなかで課題を発見し、以前よりも評価が低下した」と述べている。これは言いかえると、言葉の辞書的な理解から、実習をとおして実践や現場の文脈のなかでの具体的な意味を理解することができたためと解釈できる。したがって、実習経験や事前学習を境に評価が低下する場合がある

ことは、学生の学習プロセスとしては大きな意味があると言える。このような点に気づくような実習経験の用意や事後指導が重要になる。

また2名の学生とも評価の3側面を比較すると、各側面によって授業終了時の到達状況に違いがあり、共通して「現場実習で必要な技術の側面」が低くなっている。在宅介護支援センターで実習した学生よりも社会福祉協議会で実習した学生の方がさらに低い。この点はインタビューでも述べられているように、技術を習得し評価することの難しさを表していると同時に、実習種別による経験内容の違いが自己評価結果に影響していると考えられる。

最後に、両学生から「記述することを通して、その項目の内容をふりかえることができ、同時に事前学習の不足に気づく点が効果ではないか」との感想が述べられた。要するに自己コンピテンス・アセスメントの記入は、各自の実習に向けた準備状態や実習後の到達状態を把握し、それに向けた学習の焦点化のために役立つということが、インタビューをとおして示唆された。

V 考察

(1) 自己評価結果の分析から得られた教育課題

今回の自己コンピテンス・アセスメントの量的な分析、およびインタビュー結果から、多くの学生にとって、各項目の評価結果は授業展開や実習経験の段階に合わせて上昇していることがわかった。しかし一律に上昇するのではなく、自己理解、技術、知識という評価の3側面によって、上昇の仕方に違いが生じている。自己理解の側面は授業開始時期から比較的高評価で、回を追うごとに緩やかに上昇する。技術の側面は当初から評価が低く、評価のたびに上昇するが、授業終了時にいたっても他の側面より低い。それに比べて、知識

の側面は授業開始当初には低いが、授業や実習経験を経るごとに大きく上昇し、終了時には高評価となる。これらの結果から、現状の実習経験や授業を通じた達成状況は、技術面や自己理解よりも知識面において高いとの結果が得られた。しかしながら実習教育の目標をソーシャルワーカーとしての専門的知識・技術・価値の獲得に置くとする、知識面の能力の獲得が中心で、技術面については不十分という評価結果は問題と思われる。今後は、技術面での評価が低い要因を検討し、改善に向けたプログラムの検討が必要である。

次に授業の段階ごとの変化を見ると、入門実習においては、制度や職員、課題の理解など基本的な項目の評価が高まっていることから、入門実習の教育目標はある程度達成されていると言える。また変化が小さい項目や逆に低下する項目があることも教育的な意味があり、配属実習に向けての準備につながるものが重要である。ところが3年次の配属実習の前後においては、入門実習後と同様に知識面の項目の評価が高まり、加えて技術面の項目も、ある程度上昇している。しかし知識面と比べて十分な評価ではないことが問題である。このことから実践技術の獲得に向けた配属実習中の指導プログラムやスーパービジョン技術の開発が必要である。特にインタビューで指摘されたように、実習した施設種別によって技術面の経験内容に差があり、それが自己評価の違いにつながっているとすると、各実習種別の指導内容の検討が急務となる。

(2) 自己コンピテンス・アセスメント活用の意義

第1に、問題の所在で述べたように、わが国においては実習教育の到達目標についての合意が得られていなかったが、コンピテンシーの考え方を取り入れることにより、専門職養成に向けた具体的目標の検討が教育上の課題となる。特にコンピテンシーは、外から観察可能な具体的な行動特性を示すことであ

るから、教育側と実習指導者、学生の三者にとっての到達目標が、より明確になる点が大きな意義といえる。

第2に自己コンピテンシ・アセスメント用紙と啓発計画書を併用することによって、授業の各段階において身につけるべき能力の確認と到達度の評価、学習目標設定と計画、実施、評価というプロセスを、自己学習で行うことができる。このような経験は、利用者の状況を把握し、援助計画を立て、実施、評価するという援助プロセスとも共通しており、ソーシャルワーカーの実践能力の訓練になることも期待できる。しかしこれらの評価結果はあくまでも学生の自己評価であることから、学生の主観的な要素が強い点は問題である。そこでコンピテンシーの360度フィードバックの必要性（社会福祉士養成校協会 2002）が指摘されているように、教員や学生同士、さらに実習指導者からの評価を加えることが重要である。また学生の肯定的な側面に対する評価を意図的にフィードバックすることも重用である。これによって、学生の自己評価ではできなかった気づきや自信、学習への意欲を引き出すことができると考えられる。

第3に、学生にとっての教育効果のみならず、教育側にとっても、事前・事後指導のプログラムや、入門実習と配属実習における指導内容を振り返るための重要な手がかりとなる。具体的には評価結果から、大学独自に設定している「ケース研究」や「地域研究」という実習中の課題は、「利用者の現在の課題（問題）をアセスメントできる」「地域の特性を描くために必要な諸要素を頭に描くことができる」という能力を高める機会として有効であることが推察できる。また事後学習におけるディレンマ経験の振り返りや実習報告会の開催は「基本的人権を考えることができる」という評価の向上に影響していると考えられる。また、技術面の評価結果から、配属実習における実習経験や指導内容の課題が浮き彫

りにされ、指導プログラムの開発やスーパービジョン技術の向上の必要性が見出された。

（3）残された課題

わが国にコンピテンシーを基盤にした教育モデルが紹介されて15年が経過した。その間、細分化されたコンピテンシーの評価項目に注目が集まり、コンピテンシー評価項目の紹介や日本文化や実践内容に適合した評価項目作りが着手されている。しかしソーシャルワーク教育におけるコンピテンシー・モデルでは、教育機関がソーシャルワーク実習を通して有能なソーシャルワーカーを育成するという教育責任の明確化が第一にあり、この理念を実現するための道具としてコンピテンシー評価項目が開発された。このような経緯から、学内の教育においては、コンピテンシー獲得に向けた演習形式による徹底した事前指導、コンピテンシー評価結果に照らした実習計画書作成の指導が行われている。学生も同様にコンピテンシー項目を理解して自己評価を実施し、準備・訓練を行っている。また、コンピテンシー項目を実習指導者に説明することにより、実習指導目標の共有や実習指導内容の組み立て、実習評価の実施に一貫性を持たせている。このように教育機関が中心となり、これら三者の取り組みを統合したものがコンピテンシー・モデルであると考えられる。

そのような視点から、今回の取り組みを省みると、自己コンピテンシ・アセスメントの実施は、学内における事前・事後指導における自己評価の導入に限定されており、援助技術演習や講義科目など社会福祉学部の教育カリキュラム全体とのつながりについては、充分検討されていない。また、実習計画書への反映や実習指導職員との共有についても、充分ではない。そこで今後は、コンピテンシーの評価項目を再検討するとともに、関連科目との連動や現場との連携を考えて、教育プログラム全体を見直すことが課題となる。

なお本研究は、2001～2002年度の北星学園大学特別研究費による大内高雄，相場幸子との共同研究をまとめたものである。

〔註〕

(1) 実習指導上のポイントとは、実習評価項目に対応して、各評価項目をつけるためには、どのような実習経験を留意すべきかという内容を一覧表にして示したものである。横軸として、経験項目を「読む」「語る」「示す」「問う」という、スーパービジョンの方法により分類している。

この様式は、日本社会事業学校連盟・全国社会福祉協議会 編『新 社会福祉施設[現場実習]指導マニュアル』全国社会福祉協議会 1996年 の中で取り上げられ、これらの項目を用いた各実践領域における指導モデルが提示されている。

(2) 同一施設で実習できない場合は他の施設・機関で実施している。そのため、相談機関を中心に3割程度の学生が現場実習とは異なる入門実習先となっている。

〔参考・引用文献〕

Bogo, M. & Vayda, E. (1998) *The Practice of Fieldinstruction in Social Work*, 2nded, University of Toronto, pp3-27.

マリオン・ボーゴ，高橋重宏「トロント大学大学院ソーシャルワーク学部におけるCBEの最近の動向」『社会福祉研究』第51号，1991年，pp.15～21

マリオン・ボーゴ，前田ケイ「カナダのトロント大学における実習と訓練のシステム」『ソーシャルワーク研究』1989年 Vol.11. No.1 pp.30～37

Armitage, A., & Clark, F.W. (1975) "Design Issues in the Performance-Based Curriculum", *Journal of Education for Social Work*, Vol.11, No1, pp.22-29.

荒川義子，藤井美和，大和三重（他）「社会福祉実習におけるスーパービジョンの研究—スーパービジョンに対する満足度に影響を与える要因について—」『関西学院大学社会学部紀要』第95号，2003年 pp.71～78

井上牧子「社会福祉実習における『個別担当（ケース担当）』の意義について—現場配属実習を体験した学生の調査からの一考察—」『上智大学社会福祉研究』平成13年度年報，2002年，pp.41～53

加藤恭子「アメリカにおけるコンピテンシー・ベースHRMの展開」『経済集志』日本大学経済学研究会 第72巻第2号，2002年，pp.433～447

栗山隆「社会福祉実習教育に関する一考察（その2）—デジタルポートフォリオ評価法の可能性—」『弘前学院大学社会福祉学部研究紀要』第3号，2003年，pp.39～59

坪内千秋「実習後グループによる学生の省察を促す指導プロセスの展開—グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた分析」『社会福祉学』第43巻第2号，日本社会福祉学会，2003年，pp.102～112

前田ケイ「社会福祉実践教育における共同の試み」『社会福祉研究』鉄道弘済会 第46号，1989年，pp.13～18

渡辺律子「ソーシャルワーク教育におけるジェネラリストの視点—直接実践教育における米国での試み—」『ソーシャルワーク研究』Vol.24 No.1, 1998年，pp.31～46

社団法人日本社会福祉士養成校協会『平成14年度「社会福祉士専門職教育における現場実習指導教育に関する研究」研究報告書』2003年3月

社団法人日本社会福祉士養成校協会『平成15年度「社会福祉士専門職教育における現場実習指導教育に関する研究」研究報告書』2004年3月

