

社会福祉士養成校協会相談援助実習評価表による 実習生の自己評価の試み

Self-evaluation of the Trainee Using the Evaluation List for Field Work
Made by JASCSW

大山 博幸
Hiroyuki OYAMA

片山 友子
Tomoko KATAYAMA

和文要約

社会福祉士養成校協会は2013年に、「相談援助実習・実習指導ガイドライン」及びこれらに対応した「相談援助実習評価表」（以下、評価表）を作成した。この評価表は、「ソーシャルワーク実践力」における「ミニマム・スタンダード」の議論を踏まえ、社会福祉士の国家試験受験資格取得を目指す学生が、相談援助実習で「何をどこまで学ぶのか」といった学習内容が網羅的かつ並列的に示されていることが特徴である。この評価表の使用によって、相談援助実習及び相談援助実習指導を履修する学生（以下、実習生）の学習達成度が明示されることになる。本研究は、この評価表を実習生自身の自己評価として用い、その結果を明らかにすることで、相談援助実習の学習内容や実習指導上の課題を検討することを試みる。実習生による自己評価のみの結果ではあるが、本研究の結果から、評価表によって、相談援助実習でなされた学習内容とその達成度を確認することができた。しかしながら、学習の達成度は学習内容によって差があった。筆者は実習後達成度としての得点が低い項目が生じる理由を、①当該実習生及び当該担当教員に帰する要因、②実習配属先機関・施設及びその実習指導者に帰する要因、③評価表が示す学習内容自体に帰する要因、④実習生自身が項目の示す学習内容を意識化できない要因の4点に整理し言及した。

1. はじめに

1.1. 社会福祉士養成校協会の相談援助実習評価表

2007年の社会福祉士及び介護福祉士法の一部改正によって、2009年から社会福祉士養成指定科目

は新たなカリキュラムとなり適用されることとなった。このカリキュラムではいわゆる「ソーシャルワーク実践力を有する社会福祉士養成」という目標が明示されるなか、特に実習教育に関連する科目が拡充された。これを受け、社会福祉士養成校協会（以下、社養協）では実習教育の標準

化を目指すべく、2013年に「相談援助実習・実習指導ガイドライン」及びこれらに対応した「相談援助実習評価表」（以下、評価表）を作成した。この評価表は、「ソーシャルワーク実践力」における「ミニマム・スタンダード」の議論を踏まえ、社会福祉士の国家試験受験資格取得を目指す学生が、相談援助実習で「何をどこまで学ぶのか」といった学習内容が網羅的かつ並列的に示されていることが特徴である。

この評価表の使用によって、相談援助実習及び相談援助実習指導を履修する学生（以下、実習生）の学習達成度が明示されることになる。また、その結果が評価の実施主体である実習指導者や実習担当教員、その対象である実習生に対して、可視化、共有化することができ、その意味で、実証性に基じた実習教育実践とその研究の地平を開くことができると考える。

1.2. 実習評価に関する研究

実習評価に関する研究は近年増えてきている。

池田・米本（1991）は、実習教育上の実習目標に対応した評価の必要性を主張し、実習配属側と実習生自身にそれぞれ評価を求め、結果を比較、検討している。その後、池田（2005）は、実習教育の目標をソーシャルワーカーとして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・モデルに基づき、池田が所属する北星学園大学社会福祉学部の教員が中心となって開発した「自己コンピテンシ・アセスメント」の記入を実習指導及び実習の前後6回にわたり実習生に求め、その対応関係にある結果を分析し考察し、実習教育上の課題について言及している。中村ら（2009）は、ISO9001規格の考え方をもとに、実習教育全体をシステム化することの意義を主張し、教育の手順と学習内容を標準化することを目的に、独自に開発したワークシートや実習計画書、北星学園大学の自己コンピテンシ・アセスメント（池田2005）をもとに批判的に検討し作成したアセスメント表への記入を実習前の学生に求め、その結果

を検討しつつ、何をどこまで教えるのかといった、実習教育に対する評価領域や評価基準を設定することの必要性について言及している。巻ら（2014）は、相談援助実習におけるOSCE（客観的臨床能力試験）を開発、実施し、相談援助実習前に実習生に求められる技術水準が明示されることの意義を主張している。また阿部（2014）も通常OSCEと合わせて実施されるCBT（Computer Based Testing）を、実習前評価システムの一つとして取り上げ、コンピュータ入力ではなく印刷した用紙での実施を「疑似CBT」として、実習生への実施を試みている。小林ら（2014）と佐々木ら（2013）は、相談援助実習指導の評価方法においては、一定水準の実践力に達しているかどうかといったそのパフォーマンスを判断するのにループリック評価が適していると考え、独自に作成したループリックをを複数の教員で担当する科目でもある相談援助実習指導の授業運営に関連づけて使用することを試み、その意義や課題について言及している。藤井ら（2005）は、実習を経験した実習生自身が、実習先や教育機関の実習指導カリキュラムやその体制について評価することの意義を述べ、その評価票の開発を試みている。

これらの上記の研究の特徴としては、①一定の学習内容の水準やその達成度を、研究者各自が設定、作成した実習評価の結果から明示することを試みようとしていること、②評価の結果を実証的に検討し、評価項目自体の検討も含め、実習教育のカリキュラムや授業デザインにフィードバックすることで、実践された実習教育の課題を明示しつつその改善を目指していることが挙げられる。

本研究は、上記①②を踏まえ、社養協の「相談援助実習評価表」を実習生自身に自己評価として記入を求め、その結果を実証的に明らかにすることを特徴とする。これまで、社養協の評価表を用いた実証的研究はまだ見当たらず、本研究はこの評価表の使用自体への吟味を試みる点でも意義があると考えられる。

1.3. 目的

本研究は、相談援助実習に臨む実習生に対して、この評価表を実習生自身の自己評価として用い、その結果を明らかにすることで、相談援助実習の学習内容や実習指導上の課題を検討することを試みる。

2. 対象と手続き

筆者自身が担当するX女子大学の平成26年8月から9月にかけておよそ120時間の相談援助実習を行う実習生26名（3、4年生）に本調査を実施した。なおこの実習生たちは、平成25年2月から3月にかけて各々60時間以上の実習を終了している（この一回目の実習配属先は後日の120時間の実習配属先と必ずしも同一配属先とは限らない）。実習事前事後にそれぞれ実習生自身が自己評価として記入できるように、評価表の各チェック項目における評価基準の表現を修正した評価表を作成した（以下自己評価表）。実習事前の自己評価表では、教示文を「あなたの実習における、現時点での学習の達成状況に基づいて、あてはまる選択肢のうち、それぞれ一つずつ選び、その番号もしくは記号を○で囲んでください」とし、評価基準を「4：十分達成できると思う、3：だいたい達成できると思う、2：ある程度達成できると思う、1：あまり達成できないと思う、NA：質問項目の意味がわからない」とした。また実習事後の自己評価表においては、上記と同様の教示文で、評価基準を「4：十分達成できた、3：だいたい達成できた、2：ある程度達成できた、1：あまり達成できなかった、NA：やっていない」とした。なお評価基準はリッカートスケールとみなしNAを0点として集計、解析を行った。実習事前に、対象となる実習生に対して上記実習事前の自己評価表の項目及び実習先の種別を問う質問と学生の年齢及び氏名を問う質問によって構成された質問紙に記入を求めた。実習終了後に、実習事後の自己評価表及び学生の氏名を問う質問

によって構成された質問紙の記入を求めた。実習配属先は児童養護施設、特別養護老人ホーム、地域包括支援センター、障害者支援施設、社会福祉協議会、福祉事務所、児童相談所等であった。26名のうち分析に有効となる21名（20-22歳）のデータを対象とした（有効回答率80.8%）。

実施前に学生に本研究の調査の依頼をした。その際、氏名を記入するのはデータの対応関係を知るためであって本授業の成績評価とは関連のないこと、質問紙調査票の記入を拒否することができるとを文章にて説明し、了解を得た。なお本研究は筆者が所属する大学内研究倫理委員会の審査を得た。

3. 結果と考察

表1は、分析の対象となった実習生21名の配属先種別をまとめたものである。

表2は実習後の小項目における結果である。小項目は合計51である。表の右端の列の記号は、小項目の平均値が2.5以上と比較的高いと思われるものには◎を、2.0未満と比較的低いと思われるものには△をつけた。また項目に対して「0：やっていない」と回答したものが5名以上いた項目には*をつけた。

表3は実習後の小項目を厚生省シラバスの区分に従いそれらの平均値を中項目としてまとめた結果である。中項目は21あるが、そのうち、中項目2、15、16、17、それぞれ小項目1つのみに対応している。表4はさらに中項目を厚生労働省相談

表1 実習配属先の結果

配属先種別	度数	パーセント
児童養護施設	1	4.8
特別養護老人ホーム	5	23.8
通所介護事業所	1	4.8
地域包括支援センター	1	4.8
障害者支援施設	3	14.3
就業移行支援事業所	2	9.5
社会福祉協議会	5	23.8
福祉事務所	1	4.8
児童相談所	2	9.5
合計	21	100

表2 実習後の小項目における結果

(右端の欄において、◎は平均値が2.5以上、△は平均値が2.0未満、*は「0やっていない」の度数が5以上ある項目)

大項目	中項目	小項目	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
ア	1	Q1出合いの場において関係形成のための適切な対応ができる	21	1	4	2.62	0.81 ◎
		Q2相手の状況に合わせて会話を継続できる	21	1	4	2.71	0.78 ◎
		Q3対象に合わせた言語コミュニケーションの技術を理解し、活用することができる	21	2	4	2.76	0.63 ◎
		Q4対象に合わせた非言語コミュニケーションの技術を理解し、活用することができる	21	1	4	2.38	0.92 ◎
2	3	Q5自分が関わりやすい人だけではなく、不特定の人に関わることができる	21	1	4	2.67	0.91 ◎
		Q6面接や日常生活の観察を通して利用者を理解できる	21	2	4	2.95	0.67 ◎
		Q7利用者理解の方法を職員への対応や記録から学び、特徴を説明できる	21	1	4	2.62	0.74 ◎
4	5	Q8実習機関・施設の数年分の入退所の動向や利用状況を把握し、特徴や傾向等について考察できる	21	0	4	2.33	1.24 △
		Q98を踏まえて考察したことや分析したことを説明できる	21	0	3	1.86	1.01 △
イ	6	Q10実習機関・施設で用いているアセスメントツールの枠組みに沿って利用者を客観的に把握し、利用者の全体像を説明できる	21	1	4	2.43	0.81 ◎
		Q11担当する利用者(特定ケース)の問題を把握し説明できる	21	0	4	2.57	1.17 ◎
ウ	7	Q12担当する利用者(特定ケース)のニーズを特定し、根拠または理由を示して説明できる	21	0	4	2.33	1.16 △
		Q13プランニングの重要なポイント、手順が説明できる	21	0	3	1.90	1.14 △
		Q14利用者のアセスメントに基づいてプランニングができる	21	0	3	1.62	1.07 △*
		Q15担当する利用者(特定ケース)の支援目標を根拠を示して設定できる	21	0	3	1.67	1.20 △*
		Q16援助関係を形成することの意味を理解し、説明できる(個性の尊重、共感的理解、自己決定、人権尊重)	21	1	4	2.62	0.81 ◎
		Q17実習機関・施設における多様な面接の形態や構造を理解し説明できる	21	1	4	2.24	0.89 ◎
		Q18利用者との多様な場面(遊び、作業、ケア、地域支援など)を通して援助関係形成を意識して関わる事ができる	21	0	4	2.52	0.93 ◎
		Q19面接技法を活用し、利用者に関わることができる	21	0	3	2.05	1.02 △
		Q20利用者の家族が抱える問題を把握し、ニーズを確定できる	21	0	4	1.71	1.19 △
		Q21担当する利用者(特定ケース)と家族との関係性をエコマップやジェノグラムを活用し、説明できる	21	0	4	2.10	1.18 △
エ	9	Q22実習機関・施設における苦情解決の流れを説明できる	21	0	3	1.33	0.80 △
		Q23実習機関・施設における利用者への権利擁護の取り組みを説明できる	21	0	3	1.67	0.80 △
		Q24実習機関・施設におけるエンパワメント実践を抽出して説明できる	21	0	3	1.43	0.81 △
		Q25利用者への支援やサービスに対するモニタリングができる	21	0	3	1.19	0.93 △*
オ	10	Q26利用者への支援やサービスの評価ができる	21	0	3	1.19	0.93 △*
		Q27実習機関・施設で働く他の専門職の業務内容を理解する	21	1	4	2.38	0.81 ◎
		Q28実習機関・施設においてチームで取り組んでいる事例を理解する	21	0	4	2.33	0.97 ◎
11	12	Q29実習機関・施設で開催される会議の種類とその目的を説明できる	21	0	4	2.14	1.11 △
		Q30会議の運営方法について説明できる	21	0	4	1.57	1.08 △
カ	13	Q31関連する機関・施設及び専門職の役割・業務を説明できる	21	1	4	2.52	0.68 ◎
		Q32ケースカンファレンスにおける各機関・施設の視点及び連携の方法を説明できる	21	0	4	1.95	1.16 △
		Q33実習指導者の業務観察の中から、社会福祉士の倫理判断に基づく行為を発見・抽出し、説明できる	21	0	4	1.90	0.94 △
		Q34実習中に体験した倫理的ジレンマを言語化できる	21	0	4	1.62	1.12 △
14	15	Q35個人情報保護・秘密保持の取組について説明できる	21	1	4	2.48	0.93 ◎
		Q36実習機関・施設の就業に関する規定などについて説明できる	21	0	4	1.76	0.94 △
		Q37実習機関・施設的意思決定過程(稟議の流れ等)、決議機関、委員会の役割等について説明できる	21	0	3	1.52	1.03 △
16	17	Q38実習機関・施設の法的根拠及び予算・事業計画、決算・事業報告について説明できる	21	0	3	1.33	0.80 △
		Q39実習機関・施設で用いられる文書の種類・用途・管理方法について説明できる	21	0	2	1.29	0.72 △
キ	18	Q40業務日誌・ケース記録の特性や書き方を説明できる	21	0	3	1.86	1.06 △
		Q41実習記録ノートを適切に記入し管理することができる	21	1	4	2.81	0.93 ◎
		Q42事前学習を踏まえ、実習機関・施設のある地域の人口動態、生活状況、文化・産業などを説明できる	21	1	4	2.38	0.97 ◎
		Q43事前学習を踏まえ、地域と実習機関・施設の歴史の間わりについて説明できる	21	1	4	2.14	0.91 ◎
ク	20	Q44事前学習を踏まえ、実習機関・施設のある地域の社会資源を列挙できる	21	0	3	2.05	0.87 ◎
		Q45当該地域の地域福祉計画・地域福祉活動計画の特徴をあげることができる	21	1	3	1.67	0.73 △
		Q46実習機関・施設の当該地域への働きかけの必要性と方法を説明できる	21	1	4	2.52	0.75 ◎
		Q47当該地域アセスメントを行うことができる	21	0	2	1.05	0.74 △*
		Q48当該地域におけるネットワーキングの実践を説明できる	21	0	2	1.19	0.81 △*
21	21	Q49当該地域住民や当事者の組織化の方法を説明できる	21	0	3	1.29	0.85 △*
		Q50情報発信の意義と方法を理解できる	21	0	4	1.67	1.11 △
		Q51実習機関・施設が行う当該地域に関わった行事の意義を説明できる	21	0	4	1.86	1.15 △

表3 実習後の中項目の結果

(塗りつぶしは平均値が2.0未満)

大項目(内容)	中項目	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
ア	1対象(利用者、職員、グループ、地域住民等)との基本的なコミュニケーションを学ぶ	21	1.50	4.00	2.62	0.67
	2円滑な人間関係の形成方法を学ぶ	21	1.00	4.00	2.67	0.91
	3利用者理解の方法を学ぶ	21	1.50	4.00	2.79	0.60
イ	4利用者の動向を統計的に学ぶ	21	0.00	3.50	2.10	1.09
	5対象(利用者、グループ、地域住民等)へのアセスメントとニーズ把握の方法を学ぶ	21	0.33	3.67	2.44	0.94
	6個別支援計画等、様々な計画の策定方法を学ぶ(プランニングまでを主として)	21	0.00	3.00	1.73	1.07
ウ	7利用者との援助関係の形成の意味と方法を学ぶ	21	1.25	3.50	2.36	0.71
	8利用者との家族との関係を学ぶ	21	0.00	4.00	1.90	1.14
エ	9利用者や関係者(家族等)への権利擁護及びエンパワメント実践を学ぶ	21	0.00	2.67	1.48	0.62
	10モニタリングと評価方法を学ぶ	21	0.00	3.00	1.19	0.91
オ	11実習機関・施設他職種、他職員の役割と業務及びチームアプローチのあり方を学ぶ	21	1.00	4.00	2.36	0.67
	12実習機関・施設の会議の運営方法を学ぶ	21	0.00	4.00	1.86	1.06
カ	13関連機関・施設の業務や連携状況を学ぶ	21	1.00	4.00	2.24	0.80
	14社会福祉士の倫理を学ぶ	21	0.67	4.00	2.00	0.77
キ	15就業規則について学ぶ	21	0.00	4.00	1.76	0.94
	16実習機関・施設の組織構造及び意思決定過程を学ぶ	21	0.00	3.00	1.52	1.03
ク	17実習機関・施設の法的根拠、財政、運営方法を学ぶ	21	0.00	3.00	1.33	0.80
	18業務に必要な文書様式の記入内容・方法を学ぶ	21	0.67	3.00	1.98	0.62
ク	19実習機関・施設のある地域の歴史や人口構造等を学ぶ	21	1.00	4.00	2.26	0.86
	20実習機関・施設のある地域の社会資源を学ぶ	21	0.50	3.00	1.86	0.71
	21地域社会における実習機関・施設の役割と働きかけの方法等を学ぶ	21	0.17	2.67	1.60	0.71

援助実習シラバスの内容にあたる部分に従いそれらの平均値を大項目として（以下、大項目）まとめた結果である。

3.1. 実習後の各自己評価結果とその考察

3.1.1. 実習後の各自己評価項目の結果

小項目の結果を全体的にみると、その平均値は項目上位の部分がやや高く、下位の部分に行くにしたがってやや低くなっている傾向にある【表2】。これら大項目（内容）の区分からみれば、ア：「円滑な人間関係の形成」、イ：「利用者理解とその需要の把握及び支援計画の作成」、ウ：「利用者やその関係者との援助関係の形成」の平均値は比較的高く、エ：「利用者やその関係者への権利擁護及び支援とその評価」、カ：「職業倫理、組織人としての役割と責任の理解」、キ：「経営やサービスの管理運営の実際」、ク：「地域社会の一部であることの理解と地域社会の働きかけに関する理解」の平均値は比較的低かった（表4）。

しかしながら比較的平均値の高い大項目ア、イ、ウにおいてもQ9：「8を踏まえて考察したことや分析したことを説明できる」や、中項目6：「個別支援計画等、様々な計画の策定方法を学ぶ（プランニングまでを主として）」に対応するQ13：「プランニングの重要なポイント、手順が説明できる」、Q14：「利用者のアセスメントに基づいてプランニングができる」、Q15：「担当する利用者（特定ケース）の支援目標を根拠を示して設定できる」の4つの小項目は低かった（表2）。

一方、大項目において比較的低い平均値であった、エ：「利用者やその関係者への権利擁護及び支援とその評価」に対応するQ22：「実習機関・施設における苦情解決の流れを説明できる」、Q23：「実習機関・施設における利用者への権利擁護の取り組みを説明できる」、Q24：「実習機関・施設におけるエンパワメント実践を抽出して説明できる」、Q25：「利用者への支援やサービスに対するモニタリングができる」、Q26：「利用者への支援やサービスの評価ができる」の5つのすべての小項目の平均値は2.0未満で低かった（表2）。

またカ：「職業倫理、組織人としての役割と責任の理解」に対応する小項目4つのうち、Q33：「実習指導者の業務観察の中から、社会福祉士の倫理判断に基づく行為を発見・抽出し、説明できる」、Q34：「実習中に体験した倫理的ジレンマを言語化できる」、Q36：「実習機関・施設の就業に関する規定などについて説明できる」の3つ（75%）の平均値が低かった（表2）。

またキ：「経営やサービスの管理運営の実際」に対応する5つの小項目のうち、Q37：「実習機関・施設的意思決定過程（稟議の流れ等）、決議機関、委員会の役割等について説明できる」、Q38：「実習機関・施設の法的根拠及び予算・事業計画、決算・事業報告について説明できる」、Q39：「実習機関・施設で用いられる文書の種類・用途・管理方法について説明できる」、Q40：「業務日誌・ケース記録の特性や書き方を説明できる」の4つ（80%）の平均値が低かった

表4 実習後の大項目（内容）の結果
（項目の文章は厚労省シラバス上のタイトルを筆者が圧縮して記述）

大項目(内容)	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
ア円滑な人間関係の形成	21	1.60	3.80	2.63	0.64
イ利用者理解とその需要の把握及び支援計画の作成	21	0.70	3.30	2.23	0.79
ウ利用者やその関係者との援助関係の形成	21	1.17	3.67	2.21	0.77
エ利用者やその関係者への権利擁護及び支援とその評価	21	0.00	2.40	1.36	0.58
カ多職種連携をはじめとする支援におけるチームアプローチの実際	21	1.33	4.00	2.15	0.68
キ職業倫理、組織人としての役割と責任の理解	21	0.50	4.00	1.94	0.75
ク経営やサービスの管理運営の実際	21	0.80	2.80	1.76	0.52
ク地域社会の一部であることの理解と地域社会の働きかけに関する理解	21	0.80	2.70	1.78	0.57

(表2)。

またク：「地域社会の一部であることとの理解と地域社会の働きかけに関する理解」に対応する小項目は10あり最も多いが、そのうち、Q45：「当該地域の地域福祉計画・地域福祉活動計画の特徴をあげることができる」、Q47：「当該地域アセスメントを行うことができる」、Q48：「当該地域におけるネットワークングの実践を説明できる」、Q49：「当該地域住民や当事者の組織化の方法を説明できる」、Q50：「情報発信の意義と方法を理解できる」、Q51：「実習機関・施設が行う当該地域に開かれた行事の意義を説明できる」の6つ(60%)が平均値が低かった(表2)。

なお、各小項目において1人以上「NA：やっていない」との回答があった項目は51項目中、18項目(項目全体の35.3%)であった(表2)。またその中で特に21名中、5人以上(回答者全体の23.8%)が「NA：やっていない」と回答した項目は、Q14：「利用者のアセスメントに基づいてプランニングができる」、Q15：「担当する利用者(特定ケース)の支援目標を根拠を示して設定できる」、Q25：「利用者への支援やサービスに対するモニタリングができる」、Q26：「利用者への支援やサービスの評価ができる」、Q47：「当該地域アセスメントを行うことができる」、Q48：「当該地域におけるネットワークングの実践を説明できる」の6項目(項目全体の11.8%)あった(表2)。

3.1.2. 実習後の各自己評価項目の結果に対する考察

これらの結果は学生の自己評価結果であり、各項目に対して、達成できたかそうでなかったかを学生自身の主観によって示されたものである。それゆえ、比較的平均値の高い項目は、当該学生自身が十分に達成できた、もしくは達成しやすかったと感じられた項目であろうし、比較的平均値の低い項目は、十分に達成できなかった、もしくは達成しにくかったと感じられた項目であると思われる。各項目の自己評価得点が低い理由はいくつか推察される。筆者は以下4点にて整理した。

3.1.2.1. 当該実習生及び当該担当教員に帰する要因

一つには、当該実習生及び当該担当教員に帰する要因であり、当該実習生に対してその項目が示す学習内容の難易度が高く達成することが困難であることが挙げられる。つまり実習生自身が事前学習を行って実習に臨むことの必要性が示唆されたこととなり、そのため実習系科目を担当する当該担当教員は当該実習生に対する自らの教育実践を改善していくことが求められることになる。このことは、「ドナベディアン・モデル」に基づいて実習教育の質を評価することを主張する中村ら(2009)の言葉を借りれば、実習評価の「結果」から、実習教育のシステム(構造)と教育内容(過程)への評価・見直しへとフィードバックすることが求められることと表現される。本調査結果においては、特に大項目エ、カ、キ、クに対する実習指導上のカリキュラム及びその単元や授業デザインを、担当教員は改善していくことが求められる。

3.1.2.2. 実習配属先機関・施設及びその実習指導者に帰する要因

2つには、実習配属先機関・施設及びその実習指導者に帰する要因であり、当該実習生に対して、本評価表で示される学習内容及びその機会を十分に指導・提供しているかどうかが挙げられる。総じて、得点の低い項目に対しては、得点の高い項目に比べ、実習配属先において十分に指導・提供できていないということが考えられる。この場合、担当教員はこのような結果を実習指導者へフィードバックすることで、実習配属先での実習指導の方法や内容が改善されることを促していくことが必要である。特に、小項目の選択肢において「NA：やっていない」と回答されたものには注意が必要であろう。本調査結果では、21名中、5人以上(回答者全体の23.8%)が「NA：やっていない」と回答した6項目(項目全体の11.8%)においては、当該実習配属先への確認と実施検討への示唆が必要と思われる。

3.1.2.3. 評価項目が示す学習内容自体に帰する要因

3つには、評価表が示す学習内容自体に帰する要因であり、その項目が示す学習内容を達成すること自体の困難さが挙げられる。本評価表は相談援助実習における厚労省のシラバス学習内容及び社養協ガイドラインに対応したものであり、社会福祉士として習得しなければならない学習内容が列挙、作成されたものではあるものの、現状180時間程度の実習期間では、これらの領域すべてにわたって十分に達成できるのかどうかの議論・課題があると思われる。

本調査結果を、大項目から全体的に見れば、ア、イ、ウに対応する専門的援助関係や相談援助過程については、比較的達成しやすい内容と言えるが、エ、カ、キ、クは達成しにくい内容であると考えられる。このことを総じて言えば、専門的援助関係や相談援助過程に関する学習内容は達成されたと感じられており、権利擁護もしくはエンパワメント支援、社会福祉士としての倫理、従来ソーシャルアドミニストレーションと言われる経営や運営管理、コミュニティーワーク（もしくはコミュニティーソーシャルワーク）といった地域支援に関する学習内容は比較的達成できなかったといえる。

しかしながら、比較的得点が高い大項目イにおいても、その中項目6：「個別支援計画等、様々な計画の策定方法を学ぶ（プランニングまでを主として）」に対応する小項目Q13：「プランニングの重要なポイント、手順が説明できる」、Q14：「利用者のアセスメントに基づいてプランニングができる」、Q15：「担当する利用者（特定ケース）の支援目標を根拠を示して設定できる」は、相談援助過程における中核的な援助技術にあたると思われるものの、平均値が低かった結果から、達成するには難易度の高い内容であると思われる。池田・米本（1991）は、実習配属先と実習生自身に実習後にそれぞれ22項目4側面からなる独自に作成した評価を実施、比較しているが、実習生の

自己評価においては特に「実践技術・技能の習得」に関する項目が他の項目に比べかなり低得点になる傾向があることを指摘しており、本調査結果もほぼ同様の結果であると思われる、実習中に実践的な援助技術を習得することの困難さが示唆される。

一方比較的平均値が低い大項目であるキ：「経営やサービスの管理運営の実際」の小項目Q37：「実習機関・施設の意思決定過程（稟議の流れ等）、決議機関、委員会の役割等について説明できる」、Q38：「実習機関・施設の法的根拠及び予算・事業計画、決算・事業報告について説明できる」、Q39：「実習機関・施設で用いられる文書の種類・用途・管理方法について説明できる」は、いわゆる、ソーシャルアドミニストレーションといわれる施設・機関の経営や運理管理に関する内容であるが、これらは当該配属先の施設・機関のセンター長や事務長レベルでの業務分掌にあたると思われる内容であり、実際、実習指導者による指導では不十分もしくは困難になることが予想される。またク：「地域社会の一部であることの理解と地域社会の働きかけに関する理解」の中項目21：「地域社会における実習機関・施設の役割と働きかけの方法等を学ぶ」に対応する小項目Q45：「当該地域の地域福祉計画・地域福祉活動計画の特徴をあげることができる」、Q47：「当該地域アセスメントを行うことができる」、Q48：「当該地域におけるネットワーキングの実践を説明できる」、Q49当該地域住民や当事者の組織化の方法を説明できる」などといった、当該機関（たとえば社会福祉協議会に代表される）・施設のコミュニティ・ワーク（あるいはコミュニティ・ソーシャルワーク）の実際の過程や効果は、一定程度の時間的推移の中で認識されると考えられるが、短い実習期間中には実習生にとって、理解、習得が困難ではないかと推察される。

3.1.2.4. 実習生自身が評価項目の示す学習内容を意識化できない要因

さらに、4つには、上記3.1.2.1.に挙げたこと

とも関連するが、実際は実習中にその学習活動を行ったにもかかわらず、実習生自身がその項目の示す学習内容を意識化できず、得点が低くなっているといった学生自身の要因に帰するものである。例えば、大項目エの中項目9：「利用者や関係者（家族等）への権利擁護及びエンパワメント実践を学ぶ」のうちの小項目Q23：「実習機関・施設における利用者への権利擁護の取り組みを説明できる」、Q24：「実習機関・施設におけるエンパワメント実践を抽出して説明できる」といった、権利擁護やエンパワメント支援は、当該配属実習先機関・施設のさまざまなソーシャルワーク実践の中で通底して取り組まれているものと思われるが、実習生自身がそれ自体を意識化できないこともあるのではないかと推察する。またそのような意味で、上記3.1.2.2.で挙げた、小項目の選択肢において「NA：やっていない」と回答されたものにも注意が必要であり、本当にその学習活動をやっていないのか吟味する必要があるであろう。

3.2. 大項目における実習前後の差の結果と考察

3.2.1. 大項目における実習前後の差の結果

次に、大項目において、それぞれ実習前後の平

均値の差の検定（t検定）を求めた。実習前と実習後では筆者が作成した自己評価表の評定名称が異なるものの、今回は対応関係があるという前提で検定を行った。表5はその結果である。

ア：「円滑な人間関係の形成」は.01%水準で、イ：「利用者理解とその需要の把握及び支援計画の作成」は5%水準で、ウ：「利用者やその関係者との援助関係の形成」とオ：「他職種連携をはじめとする支援におけるチームアプローチの実践」は10%水準で、それぞれ実習事後に平均値が上昇しており有意な値が示された【表5】。なお、総合計得点の平均値においても実習後有意に上昇した【表5】。

3.2.2. 大項目における実習前後の差の結果からの考察

本調査結果は、およその対応関係によるデータであったものの、いくつかの項目が有意に増加したこと、項目の総合計得点が有意に増加したことから、実習経験を得た実習生が学習達成度を向上させたことが、この評価表による自己評価の結果から推察される。

また、実習前後の平均値の差が有意に上昇した項目ア、イ、ウは、3.1.1.で示した実習後の結果では比較的平均値が高く、有意ではなかった項目

表5 大項目の各平均値における実習前後の差

大項目	実習前後	平均値	度数	標準偏差	t(20)	有意差
ア円滑な人間関係の形成	後	2.63	21	0.64	3.91	***
	前	2.22	21	0.47		
イ利用者理解とその需要の把握及び支援計画の作成	後	2.23	21	0.79	2.45	*
	前	1.81	21	0.45		
ウ利用者やその関係者との援助関係の形成	後	2.21	21	0.77	1.89	†
	前	1.92	21	0.43		
エ利用者やその関係者への権利擁護及び支援とその評価	後	1.36	21	0.58	0.15	ns
	前	1.34	21	0.38		
オ多職種連携をはじめとする支援におけるチームアプローチの実践	後	2.15	21	0.68	2.00	†
	前	1.82	21	0.54		
カ職業倫理、組織人としての役割と責任の理解	後	1.94	21	0.75	1.05	ns
	前	1.80	21	0.55		
キ経営やサービスの管理運営の実践	後	1.76	21	0.52	0.95	ns
	前	1.64	21	0.36		
ク地域社会の一部であることの理解と地域社会の働きかけに関する理	後	1.78	21	0.57	0.67	ns
	前	1.67	21	0.46		
得点総合計	後	102.76	21	23.56	2.55	*
	前	90.48	21	17.99		

***: $p < .001$ *: $p < .05$ †: $p < .1$

エ、カ、キ、クは、比較的平均値が低かった。このことから、大項目ア、イ、ウの学習内容は、実習中の実習生にとって、比較的達成しやすいもしくは学びやすく、エ、カ、キ、クは達成が困難であったもしくは学びにくかったことが、この対応データからも示唆された。

4. 総合考察

実習生による自己評価のみの結果ではあるが、本研究の結果から、本評価表によって、相談援助実習でなされた学習内容とその達成度を確認することができた。

しかしながら学習の達成度は学習内容によって差があった。特に実習後に達成度としての得点が低い項目が生じる理由を、①当該実習生及び当該担当教員に帰する要因、②実習配属先機関・施設及びその実習指導者に帰する要因、③評価項目が示す学習内容自体に帰する要因、④実習生自身が評価項目の示す学習内容を意識化できない要因の4つの要因に整理し言及した。

①②④においては、実習配属先による実習指導の内実も含めた実習教育全体の授業デザインの見直し・改善が求められるものと考えられる。しかしながら③においては、特に低得点となる傾向のある項目に対して、現在、180時間（180時間以上と定められているが）で実施される実習状況において、その学習内容の達成を求めることが果たして妥当なのかどうかという疑問が生じ得ず、このことは議論が分かれるところであろうが、いずれにしろ今後は実習教育の文脈において、評価表の項目自体に対する吟味・検討の議論が必要であろう。

5. おわりに

今後は、池田・米本（1991）や藤井ら（2005）の研究にあるように、実習生の自己評価のみでなく、実習指導者や担当教員の評価も含めて実習教

育上の課題を検討していくことが求められる。また、項目おける学習内容の達成度の差異について、実習配属先種別ごとの差や、実習指導者及び担当教員による実習指導の仕方との関連においても検討することが課題である。

引用文献

- 阿部好恵（2014）社会福祉士養成教育における実習前評価システムの取り組み（Ⅱ），帯広大谷短期大学紀要 51, 27-34
- 池田雅子・米本秀仁（1991）社会福祉実習における評価について—「実習受入先の評価」と「学生の自己評価」の比較分析を通して—，北星論集（文） 28, 33-64
- 池田雅子（2005）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—，北星論集（社） 42, 49-65
- 小林哲也・佐々木宰・川廷宗之・杉野聖子・原田聖子・宮脇文恵・永嶋昌樹・三橋真人（2014）社会福祉士養成における相談援助実習指導の評価方法に関する研究—ルーブリック評価法の応用可能性について—，人間生活文化研究 24, 168-180
- 佐々木宰・小林哲也・川廷宗之・川上るり子・杉野聖子・坪田由紀子・原田聖子・宮脇文恵・横川剛毅（2013）相談援助実習指導における少人数制を活用した授業運営と評価方法に関する研究，人間生活文化研究 23, 222-229
- 中村剛・井上浩・竹内美保（2009）実習教育システム構築の試み，社会福祉学 vol.49-4（No.88）日本社会福祉学会 158-173
- 藤井美和・児玉志保・高杉公人・李政元（2005）社会福祉援助技術現場実習カリキュラムにおける実習先担当者、学生、教員の3者にメリットをもたらす評価尺度群の開発，関西学院大学社会学部紀要 99, 209-220
- 巻康弘・川勾亜紀奈・福岡麻紀・近藤尚也・大友芳恵・鈴木幸雄（2014）相談援助実習における

OSCE（客観的臨床能力試験）の開発—実施結果と学生アンケート調査から—，北海道医療大学看護福祉学部紀要 21, 1-11