

【論文】

# 社会福祉士の相談援助実習における 学生の自己評価の点数と関連する要因

伊藤 大介

## 和文抄録

ソーシャルワークを担う専門職として社会福祉士の役割が重視され、養成カリキュラムの見直しもされている。本研究は社会福祉士の相談援助実習に着目し、実習における学生の学習達成状況の自己評価の点数と実習内容に関する5つの要因の関連を明らかにする。対象はA大学B学部の相談援助実習を行った学生329人である。調査は集合調査法による自記式質問紙調査を行い321人から回答を得た。分析は学生の「自己評価の点数」を目的変数、「ケアワークの分量」など実習内容に関する要因5つを説明変数、学生や実習施設に関する要因6つを制御変数に用いて重回帰分析を行った。結果、学生が実習で①ケアワークを「少し」行う (B=6.16, ref.=無し)、②実習施設内の多職種連携を学べたと感じている (B=4.98, ref.=学べなかった)、③実習施設外の関係機関や社会資源との連携を学べたと感じている (B=8.04, ref.=学べなかった) と自己評価の点数は高いという関連が示された。

キーワード：社会福祉士、相談援助実習、自己評価、ケアワーク、連携

## I. はじめに

「地域共生社会」の実現に向け地域福祉を推進すること、並びにその過程でソーシャルワーク機能が発揮される体制の整備が求められている(厚生労働省2017)。そして、ソーシャルワークを担う専門職として社会福祉士の役割が重視されている(厚生労働省2018)。

しかし、社会福祉士の中には、資格の社会的な評価の低さを仕事上の不安・悩みとしている者が23.9% (n=19,100)、専門性が評価されていな

いことを離職理由に挙げる者が14.6% (n=1,966) いたとする報告もある(厚生労働省2008)。福祉分野への復職を妨げる理由としても、社会的な評価が低いとの所感は、主ではないものの理由のひとつとされている(公益財団法人社会福祉振興・試験センター2015)。また、10年程度以上の実践経験を持つ者に限っても、「社会福祉士としての位置づけ」や「資格を有意義に活かしているか」など「専門職としての役割の不確かさ」と向き合いながら業務を行っているときられる(浅野2017)。

社会福祉士自身がその価値や役割に疑問を抱きながら実践を行っているなか、社会福祉士の「あり方や機能を明確化する」必要性が指摘されている(厚生労働省2015)。社会福祉士養成カリキュラムについても見直しが行われ、2021年度か

2018年12月7日受付／2019年6月18日受理

ITO Daisuke

日本福祉大学社会福祉学部

E-mail: itodai@n-fukushi.ac.jp

らは新カリキュラムによる養成が開始される見込みである。この見直しでは、複雑・潜在化するニーズをふまえた対象者の把握や分野横断的な多職種との連携など、これからの社会福祉士に求められる役割に基づいた検討がなされており、相談援助実習の充実の必要性についても言及されている(厚生労働省2018)。

これまで、相談援助実習に関連する学生の学びについて以下のことが明らかにされてきた。坪内(2010)は、学生の実習日誌から学びの構造を検討し「専門的視点の構築」などの要素を析出している。また、実習後に実習での体験を語るなどの学習機会により、「自己視点の形成」が図られるとされる(坪内2005)。さらに、小松ら(2017)は、対象者から感謝されるという経験や実習指導者からの励ましによって学生の自己効力感が高まる可能性を示している。相談援助実習は、社会福祉士の専門性に関わる学びのみならず、学生が自分なりの考え方を形作ることや自己を肯定的に捉えることにも貢献しているといえる。上述のように社会福祉士自身がその価値や役割に疑問を抱いている現状からすれば、相談援助実習でこれらのような成果を得て、社会福祉士の価値や役割への理解を深め肯定的な認識を持つことにつながることを望ましい。ただし、これらの先行研究は対象12~34人の比較的少数例による質的分析であり、結果の一般化に向けてはさらなる検証が必要である。

他方、社会福祉士の実習教育の仕組みにおいて、評価項目・基準の設定は実習目標の明確化や効果測定を容易にし、効果的な教育につながるとされる(中村ほか2009)。加えて、学生の「省察」の重要性も指摘されている(横山ほか2010)。これらからすると、相談援助実習は、学生の学びを具体的な項目・基準で評価し、学生自身にそれを振り返らせる構造であることが肝要ということになる。

以上を受け本研究では、相談援助実習における学生の学習達成状況の自己評価に着目し、自己評価と関連する要因を計量的手法で検討する。自己評価はそれ自体が振り返りの機会である。さら

に、評価項目の内容の理解は社会福祉士の役割の理解を促し、評価を通じて実習の成果を実感できる可能性もある。学生が学習達成状況を十分なものと自己評価できるような相談援助実習での経験は、社会福祉士の価値や役割を明確に認識することや、それらを肯定的に捉えることの助になるかもしれない。

相談援助実習における学生の自己評価と関連する要因として学生の性別や実習施設の属する福祉分野の違いが検討されているものの、交絡要因は考慮されておらず、これらの要因単独での関連はほとんどみられていない(畑ほか2008)。その他、筆者の検索した限りでは、どのような要因が学生の自己評価と関連するのか明確にはされていない。相談援助実習の内容や進め方に関するような介入可能な要因との関連が明らかになれば、その点に留意して実習内容をプログラムすることで効果的な相談援助実習を実施できる。本研究の目的は、効果的な実習プログラムの作成に向けた基礎として、学生の自己評価の点数と実習内容に関する5つの要因の関連を明らかにすることである。

## II. 研究方法

### 1. 対象と調査方法

対象はA大学B学部(4年制)に在籍し相談援助実習を2017年8月下旬~11月上旬に行った3,4年生の学生329人である。集合調査法による自記式質問紙調査を2017年12月20日に実施し、321人から回答を得た(回収率97.6%)。

調査の実施主体は、A大学で社会福祉士養成カリキュラムに携わる教員の一部で構成され筆者も所属する、社会福祉士の実習教育をテーマとする研究会である。データの使用については研究会メンバーから了承を得た。調査は相談援助実習を行う学生が必修する実習指導に関わる一科目を通じて実施した。この科目は20名以下のクラス制で、各教室が集合調査の会場・実施単位となる。調査の説明と調査票の配布・回収は、各クラスの

担当教員が各会場にて行った。調査目的や配慮事項を記した調査協力依頼文の配布を行い、調査は授業と関係がなく参加は任意であることを説明し協力を依頼した。

## 2. 対象が所属する大学の相談援助実習について

A 大学 B 学部では、社会福祉士の配属実習を基礎実習と専門実習の 2 段階で設定している。基礎実習は社会福祉士国家試験の受験資格取得のために必須の実習となる。同学部では基礎実習の実習期間を 180 時間かつ 24 日以上とし、実習施設の種別にも規定を設けている。選択できる施設種別は、一部を除き、利用者を自施設で直接支援する入所か通所の施設となる。本研究の対象が行った相談援助実習とはこの基礎実習のことを指す。実際に実習が行われた施設種別と施設種別ごとの対象の人数を (表 1) に示す。

## 3. 目的変数

目的変数は学生の「自己評価の点数」である。調査票では、対象が相談援助実習で使用した学習達成状況に関する自己評価表と同様の 26 項目 (表 2) につき次の選択肢で問うている。選択肢は“十分できた”“ある程度できた”“あまりできなかった”“できなかった”という 4 件法に“経験していない”“評価項目の意味がわからない”を加えた 6 つである。このうち“経験していない”と“評価項目の意味がわからない”は学習達成状況の視点からは未達成と捉え得るとして“できなかった”に含めた。“できなかった”を 0 点、“あまりできなかった”は 1 点、“ある程度できた”は 2 点、“十分できた”は 3 点という配点で 26 項目の合計点数を対象ごとに算出し「自己評価の点数」とした。

自己評価の項目は、日本社会福祉士養成校協会 (現ソーシャルワーク教育学校連盟) (2013) の示したものをもとに、A 大学で社会福祉士養成カリキュラムに携わる複数の教員が内容と妥当性につき議論し作成された。本研究のデータ (欠損 1 ケース除く n=320) で 26 項目の内的整合性を確認したところ、クロンバックの  $\alpha$  係数は、

表 1 対象学生が実習を行った施設 (n=321)

分野	形態	施設種別	人 (%) *1
高齢者福祉	入所	養護老人ホーム	6 ( 1.9)
		特別養護老人ホーム	96 (29.9)
		軽費老人ホーム	5 ( 1.6)
		介護老人保健施設	10 ( 3.1)
在宅	老人デイサービスセンター	13 ( 4.0)	
	通所介護	10 ( 3.1)	
障害者福祉	入所	障害者支援施設	21 ( 6.5)
	在宅	地域活動支援センター等*2	8 ( 2.5)
		生活介護	58 (18.1)
		就労移行支援	6 ( 1.9)
		就労継続支援 特定相談支援事業	20 ( 6.2) 15 ( 4.7)
児童福祉	入所	児童養護施設	21 ( 6.5)
		児童心理治療施設	3 ( .9)
		母子生活支援施設	8 ( 2.5)
	在宅	障害児通所支援事業	19 ( 5.9)
			無回答 2 ( .6)

\*1 小数点第二位以下で四捨五入の結果合計は 100.0 %にならない。

\*2 内訳は「地域活動支援センター」「自立訓練 (通所型)」「福祉型障害児入所施設」「居宅介護支援事業」各 2 人となる。これらの施設で調査年度に実習を行った学生は 2 人ずつしかおらず回答から個人を特定し得る可能性が高いため、「地域活動支援センター等」という 1 カテゴリーに集約し、分析に使用した個票データ上で判別できない形としている。本研究では施設種別の内訳を考慮し「障害者福祉」分野の「在宅」に分類した。

938 で内的整合性に問題はないと判断した。

## 4. 説明変数

説明変数は以下の 11 の変数をダミー変数として用いた。

### 1) 学生の事前の経験と実習施設の選択理由

学生の実習前の福祉実践に関する経験や実習施設の選択理由は、実習への取り組み方の一部を規定し自己評価と関連すると考え、「福祉関連の資格の有無」「福祉現場での就労経験の有無」「実習施設の選択理由」の 3 つを用いた。「福祉関連の資格の有無」は、介護福祉士、保育士、介護職員初任者研修、ガイドヘルパー、重度訪問介護従事者養成研修のいずれかを取得・修了している者を資格“有り”とした。「福祉現場での就労経験の

表2 相談援助実習の自己評価項目と項目別回答結果の平均値\*1

	平均値(点)
<b>I 職業人としての姿勢・態度</b>	
①実習生として施設・機関の規則、注意事項、基本的なマナー（時間や書類の提出期限を守る、挨拶や言葉遣い、報告や連絡をすること）を守ることができる。	2.5
②他の職員とコミュニケーションを図り、協働して施設・機関の業務に取り組むことができる。	2.1
③スーパーバイザーとして積極的に実習指導者、実習担当教員に質問し、指導・助言を求めることができる。	2.0
④スーパービジョンを通して、自分自身を振り返り、姿勢・態度を修正することができる。	2.1
<b>II ソーシャルワークの現場</b>	
⑤実習施設の運営理念、事業内容、管理運営の実際を説明することができる。	1.9
⑥実習施設が地域社会で果たす役割を説明することができる。	1.8
⑦クライアントの生活支援に関わる多職種の業務と役割を説明することができる。	1.9
⑧ソーシャルワークを担う職種の業務と役割を説明することができる。	1.9
<b>III ソーシャルワークの価値・倫理</b>	
⑨社会福祉専門職として、クライアントやクライアントを取りまく人々の経験に学ぶ姿勢で関わるができる。	2.2
⑩クライアントとの関わりで、人々の価値観・考え方・その基盤となる文化の違いの重要性を理解することができる。	2.1
⑪クライアントとの関わりを通して、自分のものの見方や価値観を振り返ることができる。	2.2
⑫社会福祉専門職の倫理（倫理綱領・行動規範）を踏まえて、倫理的葛藤（ジレンマ）について言語化し、解決に向けた考え方を学ぶことができる。	1.7
⑬人権と社会正義の擁護・促進に価値をおくソーシャルワークの取り組みを学ぶことができる。	1.7
<b>IV ソーシャルワークの知識・技術</b>	
⑭クライアントとの援助関係の構築を意識して関わるができる。	2.2
⑮他職種との連携、チーム・アプローチについて説明することができる。	1.9
⑯他施設・機関との連携について説明することができる。	1.8
⑰クライアント主体の支援方法と権利擁護の取り組みについて説明することができる。	1.8
⑱大学で学んださまざまな知識を、実践と結び付けて説明することができる。	1.8
<b>V 支援のプロセス</b>	
⑲クライアントと環境との関係性に着目して、必要な情報収集をすることができる。	2.1
⑳ストレングス視点に基づくアセスメントができる。	2.1
㉑クライアントのニーズを把握することができる。	2.0
㉒支援に活用できる社会制度・施策や地域の社会資源について説明することができる。	1.7
㉓クライアント中心の支援計画を、根拠に基づいて立案することができる。	1.9
㉔モニタリング・評価の意義と方法を説明することができる。	1.7
<b>VI ソーシャルワークの問題意識</b>	
㉕ソーシャルワークの価値（人権と社会正義）に照らして、クライアントの生活のしづらさが生じるメカニズムを説明することができる。	1.6
㉖人々の豊かな暮らしを実現する制度・政策の在り方と、それに対するソーシャルワークの課題を説明することができる。	1.6

\*1 項目別回答結果の平均値は「十分できた」=3点、「ある程度できた」=2点、「あまりできなかった」=1点、「できなかった」「経験していない」「評価項目の意味がわからない」=0点という配点に基づく（鍵括弧内の文言は質問紙調査における回答の選択肢）。全26項目が無回答の1ケースを除く n=320の結果。

有無」は、雇用形態問わず6ヶ月以上福祉現場で就労した経験がある者を「有り」とした。いずれも参照カテゴリーは「無し」とした。「実習施設の選択理由」は、選択理由について①将来の進

路として考えている分野・施設だから、②興味関心のある分野・施設だから、③よく知っている分野・施設だから、④通勤（＝通うこと）が可能だから、⑤受け入れ人数枠に余裕があったから、⑥

その他の6つの選択肢から複数回答する設問をもとにした、①～③のどれかひとつでも該当すると回答した者を「実習施設の選択理由」「積極的」、それ以外の者は“その他の理由”に分類し、参照カテゴリーは“その他の理由”とした。

## 2) 学生個人の評価傾向

自己評価の高低は、自己を過大・小評価しやすい性格など学生個人の傾向からも影響を受ける可能性が高い。そこで学生の自己評価に対する傾向を考慮するため「実習指導者評価の印象」を用いた。A大学B学部の相談援助実習では、学生と実習指導者が同じ評価項目(表2)を用いてそれぞれ評価を行い、学生は実習後の授業内で実習指導者からの評価を確認することになる。これをもとに調査票では、自己評価に比べ実習指導者の評価が“高いと感じた”“低いと感じた”“それほど差はなかった”(実習指導者の評価を)確認していない”のどれに該当するかを問うている。この選択肢をそのままカテゴリーとして用い、参照カテゴリーは“それほど差はなかった”とした。

## 3) 実習施設の基本属性

実習施設の基本属性は実習内容の一部を規定し自己評価と関連すると考え、「実習施設の分野」「実習施設の形態」の2つを用いた。「実習施設の分野」は“高齢者福祉”“障害者福祉”“児童福祉”の3分野で(表1)のように分類し、参照カテゴリーは“高齢者福祉”とした。「実習施設の形態」は“入所”と“在宅”で(表1)のように分類し、参照カテゴリーは“入所”とした。

## 4) 実習内容に関する要因

自己評価と関連すると想定される実習内容に関する要因として次の5つを用いた。そのうち3つは学生の実習中の経験に関するもので、「ケアワークの分量」「実習施設内の多職種連携の学び(以下、施設内連携の学び)」、「実習施設外の関係機関や社会資源との連携の学び(以下、施設外連携の学び)」である。残る2つは実習指導者からの指導状況に関するもので、「実習指導者による対面での振り返り指導の頻度(以下、対面指導の頻度)」「指導コメント記入後の実習日誌の返却頻度(以下、実習日誌の返却頻度)」の2つであ

る。

「ケアワークの分量」は、実習中にケアワークを行ったか否かと、行った場合は実習内容のうちの程度の分量だったかを問う2つの設問を統合した変数である。ここでのケアワークとは、身体介護や作業補助、児童と遊ぶなどの直接的ケアまたは食事の準備や掃除などの間接的ケアの両者を含むものである。ケアワークの有無と分量への回答をもとに、“有り〈ほとんど〉”“有り〈半分ぐらい〉”“有り〈少し〉”“有り〈分量無回答〉”とケアワーク“無し”の5つに分類した。分量を表現する文言と区分は調査票の選択肢通りである。参照カテゴリーはケアワーク“無し”とした。

「施設内連携の学び」と「施設外連携の学び」は、これらにつき相談援助実習で学べたと思うか否かの主観的認識である。調査票では①とても思う、②やや思う、③あまり思わない、④まったく思わないの4件法で問うている。n=5やn=11のカテゴリーがあったため、①とても思う②やや思うを“学べた”、③あまり思わない④まったく思わないを“学べなかった”に再分類し2カテゴリーとした。参照カテゴリーは“学べなかった”とした。

「対面指導の頻度」と「実習日誌の返却頻度」は調査票で、①ほぼ毎日、②3～4日ごと、③1週間ごと、④2週間に1回、⑤3週間に1回、⑥4週間に1回、⑦行われなかったの7つ選択肢で問うている。n<10のカテゴリーが複数あったため、①ほぼ毎日はそのままとし、②3～4日ごと③1週間ごとは“週に1～2回”に、これらより低頻度の④～⑦は“2週に1回以下”に再分類し3カテゴリーとした。参照カテゴリーは“ほぼ毎日”とした。

## 5. 分析

分析は「自己評価の点数」を目的変数とした重回帰分析(強制投入法)を5つのモデルで行った。上述の1)学生の実験前との経験と実習施設の選択理由、2)学生個人の評価傾向、3)実習施設の基本属性に属する計6つの変数は制御変数と

してすべてのモデルに投入したうえで、4) 実習内容に関する要因はモデルごとに5つの変数うちの1つを投入した。

無回答の扱いは以下とした。「自己評価の点数」では、26の評価項目中1項目のみ無回答だった者は11人、全項目無回答の者は1人であった。前者の11人は無回答項目を0点として合計点数を算出し、後者の1人は分析から除外した。「ケアワークの分量」では、ケアワークを行ったと回答しながら分量は無回答だった者が36人(11.6%)いた。他の変数の無回答は2%未満であることに比べて多かったため、この項目の無回答に何らかの傾向がある可能性をふまえケアワーク“有り(分量無回答)”群として設定した。これら以外の変数は、無回答を欠損値として扱い、欠損値のあるケースを分析から除いた。

分析にはIBM SPSS statistics Ver 24.0を使用し、統計的な有意水準は $p < .05$ とした。

### 6. 倫理的配慮

集合調査を行った会場にて、対象に対し調査は大学の授業と関係ないものであることを説明し、各対象に配布した調査協力依頼文の記載事項に同意した場合のみ任意で調査に参加してもらう形とした。調査協力依頼文には、調査目的、収集したデータの使用目的、調査への参加は任意で回答は拒否できること、回答から個人は特定されないこと、参加・不参加並びに回答内容による授業や成績への影響は一切ないこと、その他不参加により被る不利益は一切ないことを記載した。調査票には氏名をはじめとして回答から個人を特定し得る設問は設けなかった。

## III. 結果

### 1. 分析に使用した変数の記述統計

分析に使用した変数の記述統計を(表3)に示す。

対象と実習施設に関しては以下である。社会福祉士以外の福祉関連の資格や福祉現場での就労経験の有る者はともに30%弱程度である一方、将

表3 分析に使用した変数の記述統計 (n=321)

自己評価の点数*1	平均値(標準偏差) 最小値-最大値	50.2(11.4) 2-78
		単位:点
変数名	カテゴリー	人(%)*2
福祉関連の資格の有無	有り	96(29.9)
	無し	225(70.1)
福祉現場での就労経験の有無	有り	85(26.5)
	無し	233(72.6)
	無回答	3(.9)
実習施設の選択理由	積極的	248(77.3)
	その他の理由	69(21.5)
	無回答	4(1.2)
実習指導者評価の印象(自己評価との比較)	高いと感じた	119(37.1)
	それほど差はなかった	121(37.7)
	低いと感じた	49(15.3)
	確認していない	28(8.7)
	無回答	4(1.2)
実習施設の分野	高齢者福祉	140(43.6)
	障害者福祉	128(39.9)
	児童福祉	51(15.9)
	無回答	2(.6)
実習施設の形態	入所	170(53.0)
	在宅	149(46.4)
	無回答	2(.6)
ケアワークの分量	有り(ほとんど)	125(38.9)
	有り(半分ぐらい)	70(21.8)
	有り(少し)	31(9.7)
	有り(分量無回答)	36(11.2)
	無し 無回答	53(16.5) 6(1.9)
施設内連携の学び	学べた	283(88.2)
	学べなかった	38(11.8)
施設外連携の学び	学べた	265(82.6)
	学べなかった	56(17.4)
対面指導の頻度	ほぼ毎日	125(38.9)
	週1~2回	126(39.3)
	2週に1回以下	70(21.8)
実習日誌のコメント頻度	ほぼ毎日	149(46.4)
	週1~2回	134(41.7)
	2週に1回以下 無回答	37(11.5) 1(.3)

\*1 表2の自己評価項目(0~3点×26項目)の合計点数

全項目無回答の1ケースは除外

\*2 小数点第二位以下で四捨五入の結果合計が100.0%にならない変数あり

表 4 学生の「自己評価の点数」を目的変数とした重回帰分析の結果

変数名	Model 1 (n=302)*2		Model 2 (n=308)*2		Model 3 (n=308)*2		Model 4 (n=308)*2		Model 5 (n=308)*2	
	B (95% CI)	p	B (95% CI)	p	B (95% CI)	p	B (95% CI)	p	B (95% CI)	p
福祉関連の資格の有無	-0.17(-3.27- 2.93)	.913	-0.06(-3.10- 2.97)	.968	.23(-2.73- 3.19)	.881	-0.06(-3.13- 3.00)	.967	-0.004(-3.07- 3.06)	.998
福祉現場での就業経験の有無	1.49(-1.75- 4.73)	.367	2.03(-1.12- 5.18)	.205	2.46(-0.62- 5.54)	.117	1.82(-1.35- 4.99)	.259	1.72(-1.45- 4.89)	.287
実習施設の選択理由	.51(-2.80- 3.83)	.762	.57(-2.65- 3.79)	.730	.71(-2.39- 3.82)	.652	1.15(-2.06- 4.36)	.481	1.06(-2.14- 4.26)	.516
実習指導者評価の印象(自己評価との比較)	1.94(-1.05- 4.93)	.202	1.49(-1.44- 4.42)	.318	1.82(-1.03- 4.67)	.210	1.69(-1.26- 4.64)	.260	1.92(-1.03- 4.86)	.201
(ref. それほど差はない)	-4.15(-8.16- .14)	.043	-3.82(-7.77- .14)	.058	-2.77(-6.66- 1.12)	.163	-4.35(-8.31- -.38)	.032	-3.96(-7.93- .01)	.051
高いと感じた	-2.08(-7.18- 3.02)	.423	-1.43(-6.43- 3.57)	.574	-1.42(-6.26- 3.42)	.563	-2.01(-7.04- 3.02)	.432	-1.81(-6.81- 3.19)	.476
低いと感じた										
確認していない										
実習施設の分野	2.77(-.91- 6.45)	.140	3.26(-.37- 6.89)	.078	2.95(-.58- 6.48)	.101	3.14(-.52- 6.80)	.092	2.72(-.92- 6.36)	.143
(ref. 高齢者福祉)	-0.90(-5.17- 3.37)	.678	.27(-3.85- 4.40)	.896	.77(-3.21- 4.74)	.705	-0.64(-4.69- 3.42)	.758	-0.79(-4.84- 3.26)	.701
障害者福祉										
児童福祉										
在宅 (ref. 入所)	-2.46(-5.83- .91)	.152	-1.99(-5.29- 1.31)	.235	-2.28(-5.49- .93)	.164	-2.43(-5.76- .90)	.152	-2.08(-5.40- 1.24)	.219
施設内連携の学び										
(ref. 無し)	3.02(-1.01- 7.06)	.141								
有り (ほとんど)	3.34(-.97- 7.65)	.128								
有り (半分ぐらい)	6.16(.90-11.43)	.022								
有り (少し)										
有り (分量無回答)	3.44(-1.79- 8.67)	.197								
施設内連携の学び										
学べた (ref. 学ばなかった)			4.98(.66- 9.30)	.024						
施設外連携の学び					8.04( 4.58-11.50)	<.001				
(ref. ほぼ毎日)										
週に1~2回										
週に1回以下										
実習日誌の返却頻度										
(ref. ほぼ毎日)										
週に1~2回										
週に1回以下										
	F (13.288)=1.85(p=.036)		F (10.297)=2.40(p=.009)		F (10.297)=4.08(p<.001)		F (11.296)=1.89(p=.041)		F (11.296)=1.98(p=.030)	
	R <sup>2</sup> =.04		R <sup>2</sup> =.04		R <sup>2</sup> =.09		R <sup>2</sup> =.03		R <sup>2</sup> =.03	

\*1 B: 偏回帰係数 CI: Confidence Interval R<sup>2</sup>: 調整済み決定係数 ref.: reference

\*2 使用した変数に欠損のあるケースを分析から除外したため各モデルでサンプルサイズは異なる

来の進路として考えているなどの積極的な理由で実習施設を選択した者は77.3%であった。また、自己評価と実習指導者評価の差はないとする者が37.7%で最多だったものの、実習指導者の評価が高いと感じている者も37.1%存在した。実習施設は高齢者福祉分野と障害者福祉分野の施設で83.5%を占め児童福祉分野は相対的に少なく、在宅に比べて入所の施設が6.6ポイント多いという結果であった。

実習内容に関する要因は以下である。ケアワークは81.6%の者が行っており、実習内容の半分程度以上をケアワークに割いた者に限っても60.7%であった。実習施設内の多職種連携、実習施設外の関係機関や社会資源との連携という2種類の連携については、学べたと回答している者がそれぞれ80%を超えており、多くの者は学べたと感じていた。実習指導者からの指導状況は、対面での振り返り指導や指導コメント記入後の実習日誌の返却が2週に1回以下だったという者はそれぞれ21.8%・11.5%で、多くの者は少なくとも週1回以上は実習指導者からこれらの形で指導を受けていた。

## 2. 学生の自己評価の点数を目的変数とした重回帰分析の結果

次いで、重回帰分析の結果を(表4)に示す。VIF (Variance Inflation Factor) がすべての変数で3.0未満であることから多重共線性の問題はないと判断した。

実習内容に関する要因の5つの変数で「自己評価の点数」と有意な関連を示したのは、「ケアワークの分量」のうちケアワーク“有り(少し)”( $B=6.16$ , ref.=無し)のカテゴリーと、「施設内連携の学び」「学べた」( $B=4.98$ , ref.=学べなかった)、「施設外連携の学び」「学べた」( $B=8.04$ , ref.=学べなかった)の3つであった。偏回帰係数(B)はいずれも正で、参照カテゴリーに比べて有意だったカテゴリーのほうが自己評価の点数は高いという関連であった。具体的には、「ケアワークの分量」ではケアワーク“無し”の者に比べて“有り(少し)”の者のほうが、

「施設内連携の学び」と「施設外連携の学び」では“学べなかった”者に比べて“学べた”者のほうが自己評価の点数は高いということになる。

制御変数として取り扱った6つの変数で有意であったのはモデル1とモデル4の「実習指導者評価の印象」「低いと感じた」( $B=-4.35$ ~ $-4.15$ , ref.=それほど差はなかった)のカテゴリーであった。実習指導者の評価と自己評価の相違について、“それほど差はなかった”と感じている者に比べ、“低いと感じた”者のほうが自己評価の点数も低いという関連であった。

## IV. 考察

本研究では、相談援助実習の内容に関する要因につき5つの変数を用い、それらと学生の自己評価の点数の関連を検討した。結果、「ケアワークの分量」「施設内連携の学び」「施設外連携の学び」の3つは統計的に有意な関連が示された。以下では、相談援助実習における①ケアワークの分量、②連携の学びと、本研究では有意な関連のみられなかった③実習指導者からの指導状況という3つの点から本研究結果を考察する。

### 1. ケアワークの分量と自己評価の関連

相談援助実習中のケアワークの分量では、ケアワークを行わなかった者と比べてケアワークを「少し」行った者に限り、学生の自己評価の点数は高いという有意な関連がみられた。学生が少しだったと感じる程度のケアワークは、学生の自己評価という指標からみると効果的である可能性が示されたといえる。

#### 1) ソーシャルワークにおけるケアワークを通じた対象者理解

ソーシャルワークや相談援助実習におけるケアワークについて、ケアワークを通じた対象者理解の必要性を指摘する声(塩田2016)や、ソーシャルワークとケアワークが明確に分離できるものではないとの見解(浅原2017)がある。本研究で用いた自己評価項目の、対象者との関わりを通じて学ぶ価値観(表2:⑩, ⑪)や対象者の理



解・アセスメント（表2：⑱～㉑）といった内容は、対象者との1対1の関わりによって一層学びが深まるものと思われる。ケアワークという対象者の生活により身近で個別に連続して関わる支援の経験が、これらの学びに寄与している可能性が考えられる。

## 2) 「少し」のケアワークを通じた対象者を取り巻く環境の理解

一方で、本研究で用いた自己評価項目は対象者との1対1の関わりからだけでは学びきれないだろう内容も少なくない。たとえば（表2）の「IVソーシャルワークの知識・技術」や「VIソーシャルワークの問題意識」に含まれる項目はその傾向が強いのではないかと推察される。それにも関わらず自己評価の点数がケアワークを「少し」行った場合に高いという結果であったことは次のように考えることもできる。

地域包括支援センターの社会福祉士等の3職種において、社会資源を創出するという実践経験の有無と個別支援での連携活動の活発さは関連するとされ（表2010）、地域福祉援助の過程では個別支援を起点に地域支援も一体的に展開していく姿が示されている（岩間ほか2012）。相談援助実習でも、これらのように次元の違う事柄の学びが相互に関連している可能性が考えられる。学生はケアワークを行うことで行わない場合より対象者理解など個の視点の学びを深められる。そして、ケアワークに偏重せず「少し」に留めることで、個の視点の学びだけでなく、個の視点から学んだことと関連づけて施設・地域などより俯瞰的な視点の学びも深める機会も得やすくなる。その結果、学ぶべき項目の集合である自己評価の点数の高さにつながるといえることが考えられる。

## 3) 養成教育における「少し」のケアワークの必要性

資格制度上の社会福祉士の役割に、本研究でケアワークとして扱った身体介護などの直接的ケアや食事の準備などの間接的ケアに関することは含まれていない（厚生労働省2006）。養成カリキュラムにおいても、相談やサービスのコーディネートなどのソーシャルワーク業務は社会福祉

士、介護や訓練といった直接処遇にあたるケアワーク業務は介護福祉士という認識で養成教育は行われてきた（浅原2017）。

本研究結果は関連を示唆するに留まるが、仮にケアワークが相談援助実習における学生の学びに貢献しているのであれば、養成カリキュラム内でのケアワークについて検討する余地はある。相談援助実習では学びの手段としてケアワークを活用するのか、あるいは資格制度上の役割・業務に含まれないことは実習でも行わないとの立場を取り、ケアワークが果たしているかもしれない学習機能を代替する手段を用いるのか検討する必要がある。

## 2. 連携の学びと自己評価の関連

実習施設内の多職種連携（以下、施設内連携）と実習施設外の関係機関や社会資源との連携（以下、施設外連携）の両者につき、学べたと感じている者は学べなかったと感じている者に比べ自己評価の点数は高いという有意な関連がそれぞれみられた。

### 1) 相談援助実習における連携に関連する学びと連携を学ぶ機会

本研究で用いた自己評価項目で連携に直接言及しているのは（表2：②、⑮、⑯）である。しかし、連携を学ぶ上では、社会福祉士・他職種・施設の役割の理解（表2：⑥～⑧）は欠かせないし、対象者を取り巻く環境（表2：⑱、㉒）や施設の運営管理（表2：⑤）などにも目を向ける必要が出てくる。つまり、連携に関する学びは他の学びの媒介役も果たしており、そのことが本研究結果をもたらした一因だと考える。

また、社会福祉士を目指す学生は他の医療・福祉専門職を目指す学生と比べて他職種との連携を意識しているとされる（加藤ほか2017）。現場で働く社会福祉士においても、介護福祉士等の他職種と比較して社会資源の調整に関わる取組の自己評価が高い傾向（安梅ほか1998）や、外部機関・地域への働きかけを重要な手段と捉えていること（高良2013）が明らかにされている。実際の職務でも、特別養護老人ホームの生活相談員の

行うソーシャルワーク実践は入所・入院対応が多いとされ(上田ほか2012),他職種・機関との連携は社会福祉士の主要な業務となっている。これらの状況もあつてか,本研究では施設内連携と施設外連携の各々で80%を超える学生が学べたとしており,多くのケースで連携についての学びは確保されていた。翻つて,連携を学べなかったと学生が感じるケースでは,実習内容の偏り,ひいては学べる内容の偏りといった構造的な課題を抱えている可能性も考えられる。

## 2) 連携の学びの変数が学生の主観的認識であること

本研究で説明変数として用いた「施設内連携の学び」と「施設外連携の学び」はどちらも学べたと思うか否かという学生の主観的な認識であり,同じく主観に基づく自己評価の点数と相関しやすい可能性には留意する必要がある。

しかし,他職種・機関,社会資源に関することまで含めても自己評価項目で連携について直接的に言及しているのは全体の2割程度であるにも関わらず,連携を学べたとの認識が学ぶべき項目の集合である自己評価の点数と関連しているという点は考慮すべきである。上述のように,連携の学びは他の学びの媒介となる可能性や,連携を学べる実習プログラムは連携以外のことも学べる構造になっているといった可能性が考えられる。

また,多くの場合に経験したという認識と実践できると認識することは異なると考えられる。その点からは,連携を学べたと思うことが,自己評価項目の文言(表2)にあるように「できる」と感じられるに至っていることはひとつの成果と捉えられる。

今後は,カンファレンスへの参加回数など連携の学びと関連しそうな客観的な指標を用いた本研究結果の検証と,学べたと感じるに至る経路や実習の構造を明らかにすることが望まれる。

## 3. 実習指導者からの指導状況と自己評価の関連

実習指導者からの指導状況としての「対面指導の頻度」と「実習日誌の返却頻度」は自己評価の点数と有意な関連を示さなかった。他方,地域包

括支援センターの社会福祉士を対象とした調査では,職場で相談助言を受ける環境への満足度が高いと業務自己評価も高いとの研究結果がある(武居ほか2008)。本研究は入所・通所施設が主であることや実習と職務の違いなどを考慮する必要はあるものの,本研究で関連がみられなかったのは,分析で指導状況の一部かつ形式的な面しか扱えなかったことが影響している可能性はある。行動モデルの提示のような間接的な指導や,学生にいか「内省」(横山ほか2010)を促すかといった指導内容・方法の質的な面の影響も小さくないと考えられ,さらなる検討を要する。

## 4. 本研究の限界

本研究の限界には以下のことがあげられる。まず,対象が一大学一学部 of 学生に限られており,実習施設の種別も相談援助実習の実習先として資格制度上認められている施設種別より限定されていることである。対象と実習施設の種別に依存する傾向が結果に含まれている可能性がある。次に,本研究では分析に含まれていない交絡要因の影響が考えられる。実習内容のほか,学生,実習施設,学校など関係する各主体の多様な要因が学生の学びと関わり自己評価に影響を及ぼすと思われる。

これらの課題に応じるため,対象を拡大し,本研究では扱っていない要因も考慮し本研究結果の検証とさらなる検討を行う必要がある。また,相談援助実習の学びを高める実習プログラムを明らかにするという観点からは,対照群を設け実習前後で比較するなどより厳密な手法で因果を究明することも望まれる。

## V. おわりに

本研究では,社会福祉士の相談援助実習における学生の自己評価の点数と実習内容に関する5つの要因の関連を検討した。このうち次の3つの実習内容に関する要因は,学生の福祉現場での就労経験や実習施設の属する福祉分野など学生と実習施設に関する6つの要因を考慮しても,学

生の自己評価の点数の高さと関連する可能性が示された。それらは、相談援助実習において学生が①ケアワークを「少し」行うこと、②実習施設内の多職種連携を学べたと感じていること、③実習施設外の関係機関や社会資源との連携を学べたと感じていることである。今後はこの結果を、対象を拡大しより多様な要因も考慮して検証するとともに、この関連の背景にある構造や因果の解明を行う必要がある。

#### 謝辞

本研究は、調査に参加してくれた学生たち、集合調査にご助力くださった教員の方々、調査実施主体である研究会のメンバーのご協力のもと実施できた。記して深謝致します。

#### 参考文献

安梅勲江・片山秀史・原田亮子・ほか (1998) 「ケアマネジメント専門性評価モデル試案の妥当性と信頼性および社会福祉士の自己評価の特徴」『老年社会科学』20(1), 50-60.

浅原千里 (2017) 「ソーシャルワークとケアワークの分離に至る過程「社会福祉士法試案」から「社会福祉士及び介護福祉士法」成立までの議論分析」『日本福祉大学社会福祉論集』136, 39-64.

浅野貴博 (2017) 「ソーシャルワーカーであることの不確かさーソーシャルワーカーとしての学びの検討を通してー」『ソーシャルワーク学会誌』34, 1-14.

畑智恵美・大西敏浩・信田光子・ほか (2008) 「本学における社会福祉士養成・社会福祉援助技術現場実習の現状と課題(その2) 現場実習指導の課題ー実習学生と施設の事後評価比較をもとにー」『四天王寺国際仏教大学紀要』45, 187-210.

岩間伸之・原田正樹 (2012) 『地域福祉援助をつかむ』第I部, 有斐閣.

加藤尚子・山口佳子・降旗光太郎・ほか (2017) 「多職種連携教育における学生の実習経験の解析ーテキストマイニング分析による可視化の試みー」『日本医療マネジメント学会雑誌』18(3), 141-6.

小松智子・内田若希 (2017) 「相談援助実習が社会福祉士養成課程の学生の自己効力感に与える影響: 相談援助職への自己効力感を構成する情報源に着目して」『リハビリテーション連携科学』18(1), 20-9.

公益財団法人社会福祉振興・試験センター (2015) 『平成27年度社会福祉士・介護福祉士・精神保健福祉士就労状況調査結果』。(http://www.sssc.or.jp/touroku/results/index\_h27.html, 2018.11.20)

高良麻子 (2013) 「日本の社会福祉士によるソーシャル・アクションの認識と実践」『社会福祉学』53(4), 42-54.

厚生労働省 (2006) 『介護福祉士制度及び社会福祉士制度の在り方に関する意見』社会保障審議会福祉部会。(https://www.mhlw.go.jp/shingi/2006/12/s1212-4.html, 2018. 11. 20)

厚生労働省 (2008) 『介護福祉士等現況把握調査の結果』。(https://www.mhlw.go.jp/bunya/seikatsuhogo/haaku\_chosa/index.html, 2018. 11. 20)

厚生労働省 (2015) 『誰もが支え合う地域の構築に向けた福祉サービスの実現ー新たな時代に対応した福祉の提供ビジョンー』新たな福祉サービス等のあり方検討プロジェクトチーム。(https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyokushougai hokenfukushibu-Kikakuka/bijon.pdf, 2018. 11. 20)

厚生労働省 (2017) 『地域共生社会の実現に向けた地域福祉の推進について』厚生労働省子ども家庭局長/社会・援護局長/老健局長通知.

厚生労働省 (2018) 『ソーシャルワーク専門職である社会福祉士について求められる役割等について』社会保障審議会福祉部会福祉人材確保専門委員会報告書。(https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000199561.html, 2018. 11. 20)

日本社会福祉士養成校協会 (2013) 『相談援助実習・実習指導ガイドラインおよび評価表』。(http://www.jaswe.jp/jisshuenshu\_education.html, 2018. 11. 20)

中村剛・井上浩・竹内美保 (2009) 「実習教育システム構築の試み「教育の質」が保証された実習教育の実現に向けてー」『社会福祉学』48(4), 158-73.

塩田祥子 (2016) 「社会福祉士実習におけるケアワークのあり方と利用者理解についての課題」『評論・社会科学』116, 105-22.

武居幸子・冷水豊 (2008) 「地域包括支援センターの社会福祉士の業務自己評価に関連する要因」『社会福祉学』48(4), 69-81.

俵志江 (2010) 「地域包括支援センターの3専門職の個別支援に関する連携活動と社会資源の創出との関連」『日本在宅ケア学会誌』14(1), 39-46.

坪内千明 (2005) 「実習体験の「語り」をととした学生の自己視点形成プロセスの研究—グループによる事後学習のグラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた分析—」『社会福祉学』45(3), 64-73.

坪内千明 (2010) 「相談機関実習の学びの構造—オプション実習における学生の実習日誌に基づく質的分析—」『ソーシャルワーク学会誌』19, 57-69.

上田正太・竹本与志人・岡田進一・ほか (2012) 「特別養護老人ホームの生活相談員が行うソーシャルワーク実践の構造に関する検討」『ソーシャルワーク学会誌』24, 15-28.

横山登志子・奥田かおり (2010) 「ソーシャルワークにおける省察的実践の検討—プロセスレコードの活用—」『ソーシャルワーク学会誌』19, 71-83.

## Factors related to students' self-evaluation in a social work practicum

ITO Daisuke (NIHON FUKUSHI UNIVERSITY, Department of Social Welfare)

Keywords : Certified Social Worker, Social Work Practicum, self-evaluation, Care work, Collaboration

The extant literature is replete with reviews of the role of a certified social worker undertaking social work as a specialist and that of the training curriculum. In this study, I focused on a social work practicum to explore the relations of five factors involved in self-evaluation by students and the contribution of training content to students' study achievements during training. A total of 329 students from X department of a university, who had completed their social work practicum, were included as study subjects, and 321 self-administered questionnaires were answered. Multiple regression analysis was conducted using students' self-evaluation as the objective

variable ; the aforesaid five factors related to training content, including the amount of care work, as explanatory variables ; and six factors related to the students and the study facility as the control variables. The results suggested (1) doing a small amount of care work ( $B=6.16$ , ref.=none), (2) how a student feels about learning inter-professional collaboration within the study facility ( $B=4.98$ , ref.=did not learn), and (3) how a student feels about learning to collaborate with relevant organizational and social resources outside of the study facility ( $B=8.04$ , ref.=did not learn), which related to a high self-evaluation.

