

論 文

ソーシャルワーク実習教育における学生のコンピテンス涵養の意義と課題 —実習を経験した学生へのグループインタビューの分析から—

加藤 由衣*¹山口 真里*²西梅 幸治*³

—抄 録—

本研究では、ソーシャルワーク実習教育において学生のコンピテンスを涵養する意義と課題を提示することを目的とする。そのためにまず、コンピテンス概念について先行研究をもとに、生活者としてのコンピテンスと専門職としてのコンピテンシーの2側面に整理し、その関連性を仮説的に示した。次に、実習を終えた学生7名に対して、コンピテンス涵養の実際についてグループインタビューを実施した。その分析の結果、16の重要カテゴリーを抽出することができ、分析結果を「実習教育のなかで学んだ内容」「相談援助実習後の生活者・専門職としての変化」「実習教育の効果と課題」の3つに分類した。最後に分析結果をふまえて、CSWEのコンピテンシーをもとに涵養された専門職としてのコンピテンシーを考察するとともに、生活者として涵養されたコンピテンスを具体化した。そしてそれらを涵養するための省察の重要性と涵養に向けた課題を提示した。

キーワード：ソーシャルワーク実習教育，コンピテンス，コンピテンシー，省察

I. はじめに

わが国では現在、社会福祉士養成教育の新カリキュラムが始動し、社会福祉士としての実践能力を高めていくために、実習や演習の充実が図られている。その背景には、理論学習と演習・実習、実践とそのふり返りという体系的かつ循環的な学習が十分に機能していない問題が指摘されるなど（中村2017：54）、ソーシャルワーク教育が理論と実践の循環した学びとなっておらず、学生の実践能力や力量形成に十分機能していなかったという課題もあったと考えられる。そのため、ソーシャルワーク実習とその前後でのソーシャルワーク実習指導及びソーシャルワーク演習で構成されるソーシャルワーク実習教育（以下、実習教育）をいかに展開するか

が、学生の力量形成において重要な鍵になると考えられる。

一方で、実習教育のなかで語られる学生の力量形成に関しては、専門職のコンピテンシーという側面に特化したものが中心となっている。その一例として、実習教育のなかで学生のコンピテンシー評価を取り入れる動きがみられている。しかし、ソーシャルワーク領域においては、利用者の特性を示すコンピテンス概念が先んじて導入されており、筆者らは、それを専門職としてのコンピテンシー概念を包含したものとして、実習スーパービジョンのなかで涵養することの重要性をこれまでに指摘してきた（山口ら2018）。

そこで本研究では、学生の生活者としてのコンピテンスにも着目しながら、コンピテンス涵養の意義と課題を明らかにしていきたい。そのために、まずコンピテンス概念とコンピテンシー概念の特徴を示しながら、インタビュー調

受付日：2021.2.26

*¹*³高知県立大学 *²広島国際大学

査の分析と考察により、実習教育を通じて学生がどのようなコンピテンスを高めているのか、またそれに影響する環境要因は何かを分析しながら、コンピテンス涵養のプロセスを検討していきたい。

Ⅱ. コンピテンス概念の特徴

コンピテンス概念そのものは、心理学を中心に多様な領域に広がってきている。例えば心理学では、発達や健康を促進する内発的な動機づけや自律性、有能さ、能力に関連する概念として捉えられている。その成果をふまえてソーシャルワーク領域では、例えばアメリカでMaluccio, A.が、生活モデルの鍵概念として、生態学的なコンピテンスを重視し、その促進を志向したアプローチを提唱している。環境との相互作用をとおした概念としてその主な構成要素は、能力と技術、動機側面、そして環境の質であり、個人のコンピテンスが、これらの構成要素の相互作用による結果であることが指摘されている(Maluccio1981)。特にMaluccio (1981)は、生態学的コンピテンスを重視する理由について、ソーシャルワーカーに、環境への感受性、相互作用の強調、人間行動の文脈への認識を深め、利用者のコンピテンスに影響する環境の関わりを示唆を与えるからであると主張している。

わが国では従来、太田義弘がソーシャルワークにおけるコンピテンスを社会的自律性という、環境との関わりの中で培われる力量として理解できる概念に成熟させてきた(太田1984:62)。特徴的には、心理学的及び生態学的な知見から、内的コンピテンスと外的・環境的コンピテンスの両側面を保持し、内的適応力とシステム構成力からなることを挙げることができる(太田1994:32-33)。すなわちこの指摘では、利用者が環境と相互作用しながら動機づけを養い、環境と適応的に関わり、成長・変容に向けたシステムを構成していく性質を示している。そして個人的な特性のみならず、生態学的な観点から生活過程において継続される環境

との相互作用関係を視野に入れた概念として理解することが求められているといえよう。

一方でコンピテンス概念は近年、ソーシャルワーカーとしての専門的力量を示す概念として用いられることも増えてきた。このように用いられる場合は、コンピテンシーと呼ばれることも多い。特にこのコンピテンシー概念については、McClelland, D. C.の研究を出発点としている(McClelland1973)。その経過をふまえて今日的なコンピテンシーは、職場環境との関わりの中で、業績や職務遂行に通じる能力や行動特性を反映している(例えば古川2002; Spencerら=2011)。そして、ソーシャルワークにおける実習教育や専門性などを追究する際には、この意味合いを強調する概念として検討されている。

ソーシャルワーク教育におけるコンピテンシー概念は、1970年代後半にアメリカで提唱されたコンピテンシーに基づく教育(Competency-Based Education)の影響が大きい。それは当時、資格を有した専門職としての説明責任の強調から、ソーシャルワーカーを輩出する教育プロセスの成果に注目が集まるなかで登場した(Shepard1981)。その後イギリスやカナダに広がり、日本でも重視されてきた(池田ら1991; 池田2005)。特にわが国においては、1980年代中盤からカナダのトロント大学で実施されていたコンピテンシー志向の実習教育が紹介され始めたが(Bogoら1991; 前田1985)、本格的な導入の試みは、日本社会福祉士養成校協会(現日本ソーシャルワーク教育学校連盟)による実習教育のコンピテンシーモデルの開発に関する研究と、その成果として提示された「実習生のコンピテンシー自己診断シート」(添田2009:258)が一つの契機となっているだろう。その後、各養成校で目標や能力の到達度の確認や社会福祉士として行動するための技能習得の確認のため、実習教育におけるコンピテンシー評価の導入が図られてきた(池田2005; 藤田ら2008; 種村ら2015; 松原2020)。このように、ソーシャルワーク教育におけるコンピテンシー概念は、学生が教育のなかで身に

つける専門職としての実践能力という文脈で語られてきた。

以上の両概念の特徴をみていくと、本研究ではソーシャルワーク領域において、生活者としての利用者の特性を反映する概念としてコンピテンスを、ソーシャルワーカーの専門職としての特性を示す概念としてコンピテンシーという用語を活用することが望ましいと考え、採用することとした。そこで次に本稿のテーマに即して、ソーシャルワーク教育におけるこの意味でのコンピテンスやコンピテンシーとその関連性についてみていきたい。

まずソーシャルワーク領域におけるコンピテンスとコンピテンシーの関連性については、図1のように示すことができるだろう。具体的に図1をみていくと、まずコンピテンスが先行研究の指摘にみられるように、内的適応とシステム構成という二側面の能力を、動機づけ、能力、環境の質によって向上させていくような構造であり、その一部に専門職としてのコンピテンシーが存在することを仮説モデルとして示している。日常生活においては、職務環境や業務のみならず、多様な環境との相互作用が存在し、生活を営んでいくためには、これらの環境と適応的に関わっていく力量が欠かせない。ソーシャルワーク教育においては、コンピテンスについて学生がこれまで営んできた生活で培った力量として理解でき、それをどのように専門職

教育に反映させ、涵養していくかが鍵となる。

一方で専門職としてのコンピテンシーに関しては、例えば米国におけるソーシャルワーク教育評議会（以下、CSWE）によると9項目のコンピテンシーが示されている（CSWE2015）。具体的には、①倫理的・専門職としての行為の明示、②実践における多様性と差異の保証、③人権と社会的・経済的・環境的正義の推進、④実践の知識を用いた研究、研究の知識を用いた実践への従事、⑤政策的実践への従事、⑥個人、家族、集団、組織、地域とのエンゲージメント、⑦個人、家族、集団、組織、地域に対するアセスメント、⑧個人、家族、集団、組織、地域との介入、⑨個人、家族、集団、組織、地域との実践の評価、の9項目である。わが国でも日本ソーシャルワーク教育学校連盟が提示した「ソーシャルワーク演習のための教育ガイドライン」で紹介されており、実習教育のなかで涵養していくことが期待されていると考えられる。

これらの専門職としてのコンピテンシーは、実際に社会福祉現場において専門的な力量を発揮し、利用者の生活支援に対して成果を上げていくことが問われる。そのため、図2に示す実習施設・機関に向かう右向きの矢印のように、ソーシャルワーク専門職の成果が問われる社会福祉現場を中心とした実習施設・機関との相互作用のなかで発揮される専門的な力量が焦点となる。その環境のなかでコンピテンシーを発揮し、業務を適応的に望ましいあり方で遂行していく行為については、パフォーマンスと表現できるだろう。そしてその発揮の背景には、生活者としてのコンピテンスの存在が想定される。このコンピテンスについては、キーコンピテンシー（Rychenら=2006）、人間力（内閣府2003）、社会人基礎力（経済産業省2020）など、多様な分野で類似概念が紹介されている。例えば2006年に経済産業省は、社会人基礎力の重要性を指摘し、現在でもなお人生100年時代に求められる力として再定義している（経済産業省2020）。このような社会人基礎力は、基礎学力や専門的知識と関連する力であり、人間性や基本的な生活習慣がその前提として示されてき

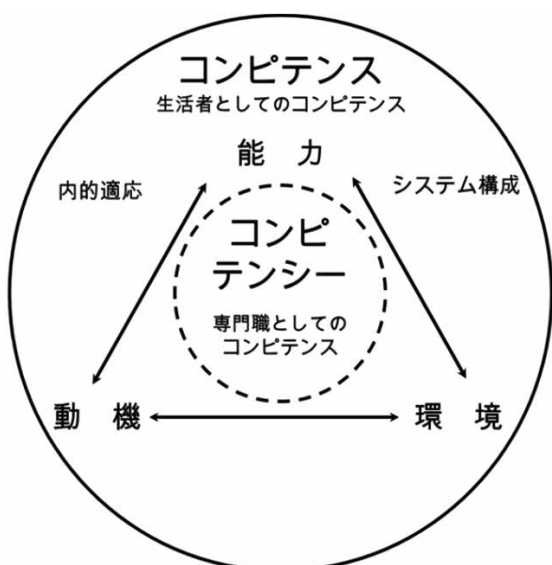


図1 コンピテンスの構成

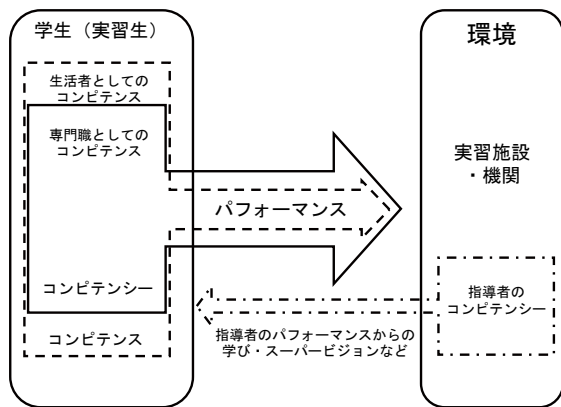


図2 ソーシャルワーク実習教育におけるコンピテンシーと環境との関連性

た。この社会人基礎力にみられるような生活者としての力が、少なくともコンピテンシーの背景に想定されることは十分に考えられるだろう。

とりわけわが国の実習教育では、これまで学生が日常生活の営みから育んできたコンピテンシや、専門職としての学びから培ってきたコンピテンシーを發揮する環境としては実習現場が出発点であるといえよう。しかしまだ専門職でない学生は、実習現場でパフォーマンスとして表現できるコンピテンシーを十分に備えているとはいえない。どちらかといえば、実習では現場で利用者と関わり、ソーシャルワーカーが發揮するコンピテンシーから学びを得ながら、さらには実習後の教育でのふり返りを通じて、自身のコンピテンシーとして獲得していくプロセスが中心であると考えられる。このことは、生態学的な知見を重視するソーシャルワークにおいて交互作用的な観点からも理論的にも考えられる作用であり、むしろまず実習現場で獲得していくプロセスから検討することが実習教育におけるコンピテンシーの手がかりとなるだろう。さらに、専門職としてのコンピテンシーの背景に生活者としてのコンピテンシが位置づいていることを考えると、これまでの研究でほとんど触れられてこなかった生活者としてのコンピテンシが、実習教育のなかでいかに涵養され、またそれが今後専門職となる学生にどのように影響するかを検討する意義は大きいと考えている。

Ⅲ. 研究の目的と方法

以上をふまえて本研究では、学生が実習教育のなかで、専門職としてのコンピテンシーを含めたコンピテンシをどのように涵養しているかを明らかにしていきたい。また、コンピテンシの涵養に影響した要因とともに、それらのコンピテンシが学生のソーシャルワーカーとしての成長にいかにか寄与していくかを考察していきたい。そのために本研究では、相談援助実習を行った学生を対象にインタビュー調査を実施し、実習をとおした学びの内容や自身の変化、学びに影響した要素を分析することとした。なぜなら実習教育において、実践現場でのコンピテンシーの發揮やその可能性を推量するためには、学習の主体であり、固有な生活世界を持つ学生個人の状況や文脈のなかでとらえ直すことが必要と考えたからである(山口ら2018)。そのため、実習教育に関する学生の語りから得られたデータの分析をふまえて、コンピテンシ涵養の意義と課題を検討していくこととした。

なお本研究では、多様な視点や相互刺激から広範で深遠なデータを得るため、グループインタビューを採用し、2019年7月に調査を実施した。調査対象者は、表1のとおり多様な分野で相談援助実習を行った学生から選定し¹⁾、メンバーの個別背景やメンバー間の相互作用を意識してインタビューを行った。

インタビューの際には、以下5点を中心にインタビューガイド作成し、適宜、それらから広げていくような半構造的な形式で実施した。

1. 実習(事前・事後)を通じて、専門職として、生活者として学んだこと
2. 実習での成果と教育・スーパービジョンの関連性
3. 生活者として学んだ・身についた内容の専門職としての姿勢への反映

表1 インタビュー調査対象者

No.	学年	実習分野
1	4	障害
2	4	医療
3	4	児童
4	4	医療
5	4	医療
6	4	児童
7	4	地域

4. 実習での成果と自分の実習前に培った性質との関連性
5. 学びの将来への活かし方

そして、得られたインタビューデータをもとに、安梅（2010）の質的研究法を参考に、以下の手順で分析を進めた。

- 1) 逐語記録及び観察記録から重要アイテムの抽出
- 2) 重要アイテムの背景の解釈をふまえたサブ重要カテゴリーの抽出
- 3) サブ重要カテゴリーから重要カテゴリーの抽出

なお本研究は、研究上の倫理に配慮するために、高知県立大学研究倫理委員会及び高知県立大学社会福祉研究倫理審査委員会からの承認を得て実施した（受付番号：社研倫 18-61号）。またインタビュー参加者には、書面及び口頭で、調査の概要、データ及び個人情報取り扱い、参加者が有する権利について説明し同意を得た。そして、得られたデータや個人情報については、セキュリティ対策を十分に講じて管理を行った。

IV. 分析結果

1. 分析結果の概要

分析から得られたサブ重要カテゴリーは80、重要カテゴリーは16であった。まず重要カテゴリーをもとに、実習教育における学生の学びの全体像を図解化した（図3参照）。またカテゴリーの内容に応じて、実習教育のなかで学んだ内容（表2）、相談援助実習後の生活者・専門職としての変化（表3）、実習教育の効果と課題（表4）の3つに分類して整理することができた。以下の文中では、サブ重要カテゴリーを〈 〉、重要カテゴリーを《 》の記号を用いて表記し、図3の解説も含めてカテゴリーの内容を説明していきたい。

2. 実習教育のなかで学んだ内容

学生が実習教育のなかで学んだ内容では、35のサブ重要カテゴリーと7の重要カテゴリーが得られた（表2参照）。結果から、まず学生は、《利用者中心の関係づくり》《アセスメントを

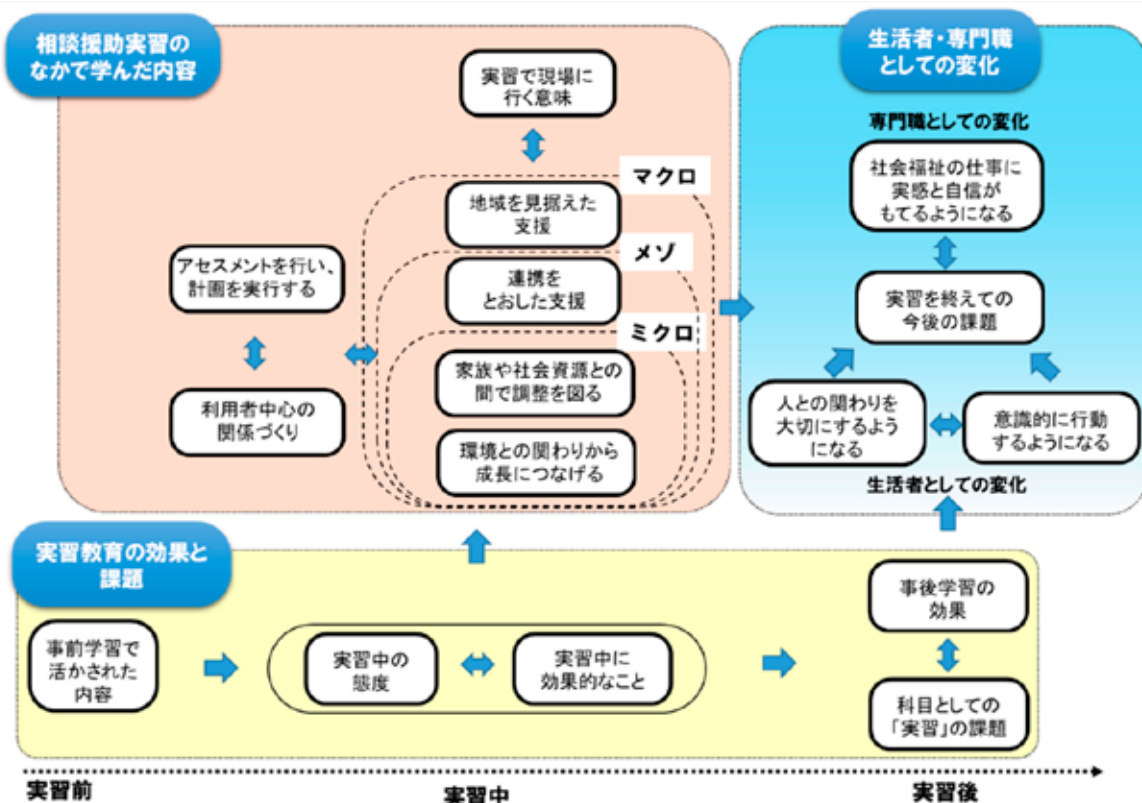


図3 ソーシャルワーク実習教育における学びと変化

表2 実習教育のなかで学んだ内容

サブ重要カテゴリー	重要カテゴリー	サブ重要カテゴリー	重要カテゴリー	
利用者との交流を深める	地域を見据えた支援	好きなことに着目する意味	アセスメントを行い、計画を実行する	
地域を基礎に支援対象を考える		観察による利用者理解		
地域の状況を把握する		利用者理解に向けて話を聴く		
社会資源を探し、活用する		連携をとおした支援	計画を策定する	家族や社会資源との間で調整を図る
関係機関と関わりを強める			強みに着目し、計画を実施する	
個別と地域の関係性を意識する			社会資源との間での代弁・仲介・調整	
地域をつくっていく			患者・家族間の代弁・仲介・調整	環境との関わりから成長につなげる
連携により強みを活かし合う	家庭を見据えて代理機能を果たす			
連携の大切さを理解する	暮らしやすい環境で成長につなげる			
専門職同士で目的や意識を共有する	利用者中心の関係づくり		環境を整える	実習で現場に行く意味
内・外で連携する		イメージが具体化する		
患者を中心としたチーム支援		理論と実践の結びつきを考える		
患者(利用者)の権利を大切に		実際を知る		
個別化の大切さ		経験になる		
自己選択・決定の意味と効果		将来を考えることができる		
主体性尊重に向けた利用者理解		地域に関心が高まる		
支援関係を築く	他の実習科目との違いを理解できる			
場面にに応じてコミュニケーション方法を変える				

行い、計画を実行する」という支援過程の展開における中核となる機能や、《家族や社会資源との間で調整を図る》《環境との関わりから成長につなげる》など、個別の利用者に対する支援、すなわちミクロレベルのソーシャルワークについて学んでいた。具体的には〈個別化の大切さ〉〈主体性尊重に向けた利用者理解〉など、ソーシャルワークの価値に基づく支援や、〈好きなことに着目する意味〉〈強みに着目し、計画を実施する〉といったストレングス視点を実感していた。また〈社会資源との間での代弁・仲介・調整〉〈環境を整える〉のように、現場での観察や体験から、ソーシャルワークの機能や役割を学んでいた。

加えて、《連携をとおした支援》というように、実習施設内外での職員間・専門職間の連携の実際や意義を体験することで、メゾレベルの支援方法の学びも深めていた。さらに〈個別と地域の関係性を意識する〉〈地域の状況を把握する〉〈地域をつくっていく〉など、《地域を見据えた支援》を学んでおり、マクロ支援の意義や方法まで視野を広げていた。

こうしたミクロからマクロのソーシャルワーク実践に関する学びに加えて、学生は配属実習によって《実習で現場に行く意味》を実感していた。具体的には、〈イメージが具体化する〉〈実際を知る〉など、現場を体感するとともに、体

験しながら〈理論と実践の結びつきを考える〉ことで、ソーシャルワークへの理解を深めていた。また配属実習をとおして、〈将来を考えることができる〉〈地域に関心が高まる〉といった将来への展望を持っていた。

3. 相談援助実習後の生活者・専門職としての変化

次に、学生の変化に関しては、19のサブ重要カテゴリーと4の重要カテゴリーが得られた(表3参照)。まず、配属実習や実習後のスーパービジョンをとおして《社会福祉の仕事に実感と自信が持てるようになる》というように、学生は専門職としての自覚を高めていた。一方で実習体験は、《実習を終えての今後の課題》を考えるきっかけにもなっていた。例えば〈伝える力を養う〉〈自己理解(覚知)を深める〉〈疑問を持つ〉からは、ソーシャルワークの知識だけでなく、それらを発揮するためのスキルの課題を感じていることが分かる。また、〈アンテナを張って社会経験を積む〉というように、専門職になるために日常の行動を意識化するようになっていた。こうした実感や自信と課題意識の相互性のなかで、学生は専門職としての自覚を芽生えさせていた。

同時に、日々の生活のなかで、〈相手の言動の背景を考える〉〈相手を受け入れられるよう

表3 相談援助実習後の生活者・専門職としての変化

サブ重要カテゴリー	重要カテゴリー	サブ重要カテゴリー	重要カテゴリー
伝える力を養う	実習を終えての 今後の課題	相手に合わせられるようになる	人との関わりを 大切にするようになる
アンテナを張って社会経験を積む		その場その場でのコミュニケーションを大切に 地域とのつながりを気にかける	
自己理解(覚知)を深める		行為をふり返る	
関わりの難しい利用者と関わる		相談を大切に 目標を立てて行動する	意識的に 行動するようになる
疑問を持つ		即行動しない	
情報共有を大切に 相手の言動の背景を考える		自分と対話するようになる	
とりあえずよく笑う	人との関わりを 大切にするようになる	実習体験が自信につながる	社会福祉の仕事に実感と 自信が持てるようになる
相手を受け入れられるようになる		社会福祉の仕事に実感が持てる	

になる〉など、生活者として《人との関わりを大切にできるようになる》という変化がみられた。また、〈行為をふり返る〉〈自分と対話するようになる〉など、生活者として《意識的に行動するようになる》という変化もみられ、実習を経て、日常生活においても省察的な行動をとるようになっていた。こうした生活者としての変化は、図3に示したように、《実習を終えての今後の課題》にも影響を及ぼしていると考えられる。

4. 実習教育の効果と課題

インタビュー調査では、実習教育における学生の学びに、教員や他者との相互作用が影響していることが語られていた。その内容を、実習教育の効果と課題として分析したものが表4で、図3には実習前から実習後までの時系列でカテゴリー間の相互関係を示した。まず学生は、〈積極性を持つ〉〈職員としてみられることを意識する〉など、他者との関わりを意識しな

がら《実習中の態度》に気をつけていた。一方で、〈帰校日で友だちと会い励みになる〉〈巡回で教員に会えてうれしい〉など、教員を含めた他者との関わりを《実習中に効果的なこと》として捉えていた。また、〈実習中にふり返りの時間がある〉にみられるように、省察が学生の学びを深めることに貢献していた。

これら配属実習中の要因とともに、分析からは《事前学習で活かされた内容》《事後学習の効果》もみられた。具体的には、実習前には〈自己紹介票作成で自分を見つめる〉〈体験的な学びが活かされた〉など、実習指導や演習教育の効果が語られていた。また実習後には、〈実習報告会が学びになった〉〈実習後に学びを共有できたことがよかった〉というように、実習後のスーパービジョンをとおして、学びを深めていた。

このように、実習前・配属実習中・実習後の教育において、学びを促進するカテゴリーが得られた一方で、《科目としての「実習」の課題》

表4 実習教育の効果と課題

サブ重要カテゴリー	重要カテゴリー	サブ重要カテゴリー	重要カテゴリー
マナーに気をつける	実習中の態度	励みになったこと	実習中に 効果的なこと
笑顔を大切に 積極性を持つ		帰校日で友だちと会い励みになる	
規則正しい生活		巡回で教員に会えてうれしい	
職員としてみられることを意識する		実習中にふり返りの時間がある	事後学習の 効果
ワーカーとの関わりを意識する		記録を書く努力をした	
事前に学習したことに気づけない		実習報告会が学びになった	
ふり返りが少ない	科目としての 「実習」の課題	実習後に学びを共有できたことがよかった	事前学習で 活かされた内容
終了時間が遅くなる		事前学習の内容が活きる	
記録の返却が遅く共有できない		自己紹介票作成で自分を見つめる	
権利が守られない		マナーの学習が活かされた	
事後学習の開始が遅い		学んだ知識が活かされた	
連携が分かりづらい		体験的な学びが活かされた	
専門性が分かりづらい			

もみられた。それには、〈ふり返りが少ない〉〈記録の返却が遅く共有できない〉など、配属先での課題とともに、〈事後学習の開始が遅い〉という教育課程の課題も含まれていた。加えて、〈事前に学習したことに気づけない〉〈専門性が分かりづらい〉など、学生の学びがスムーズに進展していない点もみられた。

V. 考察

1. 実習教育におけるコンピテンシーの涵養

分析結果から確認した学生の生活者や専門職としての学びや変化をふまえて、ここからは実習教育におけるコンピテンシー涵養について考察していきたい。まず、コンピテンシーの獲得やパフォーマンスとしての発揮に関わることが多く語られていたため、CSWEが示した9項目のコンピテンシーと比較し、実習教育で涵養したコンピテンシーの内容を考察してみたい。そのために、サブ重要カテゴリーからソーシャルワークのコンピテンシーに関連する項目を抽出し、表5のようにCSWEの9項目のコンピテンシーに分類した。

表5をみると、学生は、特にソーシャルワーク支援過程のエンゲージメントからアセスメント、インターベンションに関わる内容（コンピテンシー6～8）に関して、配属実習の多様な場面で学びを深めていると捉えられる。太田（1992:135）が「ソーシャルワーク実践とは、援助過程の展開を意味し、実践の科学性・専門性とは、過程を掘り下げて考察することである」と述べるように、支援過程はソーシャルワーク実践の根幹をなすものである。つまり、実習教育を通じて、ソーシャルワークの中核にある支援過程を展開するためのコンピテンシーを獲得しつつあると考えられる。

また、倫理的・専門職としての行為の明示（コンピテンシー1）に関して、多くの学生にとって初めての現場体験となる実習で、学生は〈職員としてみられることを意識する〉というように、専門職としての自己を自覚するようになっていた。そしてその自覚の芽生えから、〈自己

理解（覚知）を深める〉〈自分と対話するようになる〉など、専門職の土台となるコンピテンシーを獲得している。特に〈自分と対話するようになる〉で得られた「毎日自分との話し合い」という語りからは、学生がパフォーマンスとして発揮していることがうかがえる。つまり学生は、現場体験をとおして、専門職としての基礎となる倫理的・専門職としての行為を体現しながら、コンピテンシーを涵養しているといえるだろう。

そして、実践における多様性や差異の保証（コンピテンシー2）、人権と社会的・経済的・環境的正義の推進（コンピテンシー3）についても、現場実習をとおして個々の利用者の違いを認識したり、利用者の権利を意識したりと、ソーシャルワークの価値を基盤とした実践に対する学生の意識の醸成がみられた。こうした多様性の尊重や人権、社会正義は、ソーシャルワーク専門職のグローバル定義においてもソーシャルワークの中核的な原理に位置づいている。そのため、学生が利用者などとの関わりをとおして、これらを実感しつつ理解していることは、実習教育がソーシャルワークの価値に関するコンピテンシーの獲得に影響しており、実習体験を中心としたコンピテンシー涵養の意義を強調することができる。

次に、学生のコンピテンシー獲得に影響した点について考察していきたい。インタビューでの学生たちの語りには、個別化やストレングス、自己決定、連携、代弁、社会資源の活用など、ソーシャルワークに関する専門用語が表出していた。これらの専門用語は配属実習での利用者との関わりや、実習指導者のコンピテンシー発揮を通じて具体化されることで、ソーシャルワークの〈イメージが具体化する〉〈実際を知る〉〈理論と実践の結びつきを考える〉という成果に結びつき、コンピテンシー獲得につながったと考えられる。そのためそのプロセスには、学生と他者との相互作用や学生が配属された実習施設・機関の環境が大きく貢献しているといえる。

また、専門用語の表出の背景や用いられ方に

表5 実習教育をとおして涵養したコンピテンシー

CSWEのコンピテンシー		サブ重要カテゴリーの内容	重要カテゴリー
1	倫理的・専門職としての行為の明示	自己理解(覚知)を深める	実習を終えての今後の課題
		自分と対話するようになる	意識的に行動するようになる
		職員としてみられることを意識する	実習中の態度
2	実践における多様性や差異の保証	個別化の大切さ	利用者中心の関係づくり
		好きなことに着目する意味	アセスメントを行い、計画を実行する
		相手の言動の背景を考える	人との関わりを大切にようになる
3	人権と社会的・経済的・環境的正義の推進	患者を中心としたチーム支援	連携をとおした支援
		患者(利用者)の権利を大切にする	利用者中心の関係づくり
		自己選択・決定の意味と効果	
4	実践の知識を用いた研究と研究の知識を用いた実践への従事	理論と実践の結びつきを考える	実習で現場に行く意味
5	政策的実践への従事		
6	個人、家族、集団、組織、コミュニティとのエンゲージメント	利用者地域との交流を深める	地域を見据えた支援
		主体性尊重に向けた利用者理解	利用者中心の関係づくり
		支援関係を築く	
		場面に応じてコミュニケーション方法を変える	
		相手を受け入れられるようになる	人との関わりを大切にようになる
		相手に合わせられるようになる	
その場その場でのコミュニケーションを大切にする			
7	個人、家族、集団、組織、コミュニティに対するアセスメント	地域を基礎に支援対象を考える	地域を見据えた支援
		地域の状況を把握する	アセスメントを行い、計画を実行する
		個別と地域の関係性を意識する	
		観察による利用者理解	
8	個人、家族、集団、組織、コミュニティとの介入	利用者理解に向けて話を聴く	地域を見据えた支援
		社会資源を探し、活用する	
		関係機関と関わりを強める	
		地域をつくっていく	連携をとおした支援
		連携により強みを活かし合う	
		連携の大切さを理解する	
		専門職同士で目的や意識を共有する	アセスメントを行い、計画を実行する
		内・外で連携する	
		計画を策定する	
		強みに着目し、計画を実施する	家族や社会資源との間で調整を図る
		社会資源との間で代弁・仲介・調整	
		患者・家族間の代弁・仲介・調整	
家庭を見据えて代理機能を果たす	環境との関わりから成長につなげる		
暮らしやすい環境で成長につなげる			
環境を整える			
9	個人や家族、集団、組織、コミュニティとの実践の評価		

着目すると、現場で実習指導者などから知識として提供されている要因も大きいであろう。しかし、例えば〈患者・家族間の代弁・仲介・調整〉に含まれる「代弁とかでいったら、(…中略…) (MSWが) 患者と家族の間に立って、その患者の家族に伝えたりとか、その逆もあったりとか」という語りからは、事前・事後を含めた大学での学びを、配属現場での観察や体験に関連させながら語っていると考えられる。このように、専門用語が語りのなかに表れたことは、配属実習でゼロから獲得した内容というよりも、大学で獲得した知識としての理解があったうえで、それが示す内容の重要性について実

習のなかで理解・考察してきたと考えることができるだろう。

このように、配属実習だけではなく、実習を中心としたカリキュラム全体をとおして、学生が専門職としてのコンピテンシーを獲得するプロセスを経験(体験)していることがうかがえ、そのプロセスの有効性が理解できる。このことは、既述の中村(2017:54)が理論・演習・実習とそのふり返りによる体系的かつ循環的な学習の課題を指摘しているが、そのプロセスの重要性と効果を示していると考えられる。

そしてこのプロセスは、図2で示した実習指導者のコンピテンシーからの学びであると同時に

に、学生の省察によって涵養したコンピテンシーであるともいえる。例えば分析結果からは、〈行為をふり返る〉〈ふり返りが少ない〉など、実習でのふり返りに関する意義や課題がみられた。このことから学生たちは、ふり返り、つまり省察の重要性を理解したと考えられる。また〈実習報告会が学びになった〉というように、実習後に他の学生との体験の共有やふり返りをとおして学びを総括しており、事後学習を含めた省察の意義が強調できる。このように学生は、理論と体験そして実習指導者のコンピテンシーからの学びや自分自身での省察をとおして、専門職としてのコンピテンシーを涵養しているといえるだろう。

2. 実習教育におけるコンピテンスの涵養

一方、生活者としてのコンピテン스에 焦点化して考察すると、〈実際を知る〉〈経験になる〉といった《実習で現場に行く意味》を感じながら、《社会福祉の仕事に実感と自信が持てるようになる》という成果につながっていた。それは「実習が終わって、成人の障害を持っている方の支援を仕事として…やっていきたいなって」などの動機づけに関わる語りにみられた。このように将来への見通しを持つことができたのは、一生活者である学生の人生選択に対する力の獲得でもあり、学生が生活者としてのコンピテンスを高めていると理解できる。

さらに専門職としての実習体験は、《人との関わりを大切にできるようになる》《意識的に行動するようになる》という生活者としての日々の行動や将来に向けた変化も生じさせていた。具体的に《意識的に行動するようになる》では、「実習していたら、何が分からないのかとか何を学びたいのかとか考えた時に、今何をすればいいのかって言うのを考えることをしないとイケないというふう気づいて、そこから目標を立てることとか、大切」という語りのように、実習体験が、生活者として〈目標を立てることの大切さに気づく〉ことにつながっていた。つまり、実習をとおした専門職としての自覚が、生活者としての日々の行動にも影響していると

考えられるのである。これらの成果をみると、学生は専門職としての自己と生活者としての自己を切り離すことなく、同化させながらコンピテンスを涵養していることがうかがえよう。山口ら(2018)は、学生が、実習終了後に実習体験やそこでの自分の感情に対する省察を行いながら、個人的自己と専門的自己の統合を図ることで、生活者としての自己の延長上に専門職としての自己を捉えながら、二つのコンピテンスを相互関連のなかで涵養するとしている。本研究の分析・考察により、学生が生活者としての自己と専門職としての自己を統合しながら成長するプロセスの実際がみられたことは、専門職としてのコンピテンシーを包含したコンピテンスの意義を示しているだろう。

また生活者としてのコンピテンスの涵養においても、省察が大きな役割を担っているといえる。例えば実習後、自身の生活のなかで《意識的に行動するようになる》には〈行為をふり返る〉が、《人との関わりを大切にできるようになる》では〈相手の言動の背景を考える〉などの変化がみられていた。このように、学生は日々の行動や他者との相互作用のなかでの自己を省察しながら、生活者としての変化を生み出し、コンピテンスを涵養していると考えられる。加えて、今後の課題に〈自己理解(覚知)を深める〉があるように、生活者としても省察を重視するようになっていくと捉えられるだろう。

そして、専門職としてのコンピテンシーを含めたコンピテンスの涵養は、講義・演習・実習の一連のプロセスのなかで、教員、利用者、実習指導者を中心とした専門職、そして他の学生の存在が、結果をみても大きく影響していた。すなわち、生態学的な観点からコンピテンスの主要な要素として挙げられる環境の質が、学生のコンピテンス涵養に大きく関与していることが理解できる。このように本研究からは、学生がソーシャルワークへの理解を体験的に深める際の他者との相互作用と、体験や自分自身に対する省察が、コンピテンス涵養に多大な貢献をしていることと、そのプロセスが示されたといえよう。

3. 実習教育におけるコンピテンス涵養の課題

実習教育におけるコンピテンス涵養の実態やプロセスが明らかになった一方で、分析結果では獲得がみられなかったコンピテンスも存在した。それは表5の政策的実践への従事（コンピテンス5）と実践の評価（コンピテンス9）である。このことは、実習プログラムや実習時間の影響もあると考えられる。具体的に、厚生労働省が示した相談援助実習の教育に含むべき事項には、政策の発展や改善への関与が明記されていない。そのため、本指針に基づく実習教育では、政策的実践への従事に関する学びの機会が十分に得られず、コンピテンスの獲得がみられなかったと考えられる。また実践の評価については、例えば介護福祉実習が450時間という実習時間のなかで介護計画の実施・評価まで行うことを考えると、180時間という限られた実習時間で支援の評価を実施することの困難さが挙げられる。そのため今回の調査では、実践の評価に関する語りがなかったと推察できる。

次に分析結果からは、学生が実習のなかで〈事前に学習したことに気づけない〉、実習を行ってもなお、ソーシャルワークの〈専門性が分かりづらい〉と感じている実態もみられた。しかし、既述のとおり、専門用語と配属実習での観察・体験を関連づけて語られていたことから、大学の講義や演習で学んだことは、少なからず学生のなかに知識として蓄積されているといえる。また、実際には実習計画書の作成などで専門的知識や技術をふり返る機会があったであろう。それにも関わらず、こうした語りが発せられたのは、専門的知識が学生のなかに定着していなかったからと考えられる。そのため、いかに学生の意識的な学びによる知識の定着化につなげるか、そしてそれをいかに生活・実践場面にも還元させていくかが、今後の実習教育におけるコンピテンス涵養の大きな課題と考えられる。

この課題に対して重要な役割を担うのが、学生自身の省察と、コンピテンスの環境要因としての他者の働きかけであることが、本研究の結

果からは指摘できる。すでに言及してきたとおり、学生は実習体験について省察しながら理論と結びつけることで、専門職としてのコンピテンス獲得へとつなげていた。また生活者としても、省察をとおして行動の変化が生まれていた。このように、省察を促し、学生自身が気づきを得られるように働きかけていくことが、実習教育におけるコンピテンス涵養に不可欠であると考えられる。特に実習後のスーパービジョンでは、「実習先で得た体験を学生自身のなかで何度もとらえ直し、自分のことばで解釈していく過程」（坪内2003）が重視されるように、省察により体験を意味づけし、内在化することで、学生はコンピテンスとして認識・獲得していくことができるだろう。そしてそれには、Howeら（2013）が指摘するように、省察のプロセスを支える教員の促進する役割が求められるといえる。

最後に、実習教育は将来の専門職養成のための教育であるゆえ、成長の途上にある学生が、コンピテンスの獲得や成長を自覚し、ソーシャルワーカーとなったときに活かしていくことが不可欠である。そのため、体験や省察をとおして獲得したコンピテンスや、生活者としての変化といったコンピテンスの高まりを、学生自身が自覚し、未来へとつなげていく働きかけが、実習教育におけるコンピテンス涵養の意義であると考えられる。またこれまで筆者らは、実習教育において実践結果や達成状況から学生のコンピテンスを推し量る過程の重要性を指摘してきた（山口ら2018）。そのため、教員が学生の実習に関する語りや学びから、個々の文脈で獲得したコンピテンスを学生とともに推し量りながら、学生が今後別の文脈のなかでも発揮していくことができるような働きかけが重要となろう。

このように、実際には無意識のうちに知識や体験として学生に取り込まれたコンピテンスを、教育のなかで学生が自覚し、力量形成につなげるためには、これまで強調してきたとおり、教員をはじめとした他者との相互作用のなかで省察を深めることが不可欠と考えられる。

そしてコンピテンスの涵養には、学生が主体的に学び、自らのコンピテンシ獲得へと結実させる教育プロセスや環境整備のさらなる深化が問われているといえるのである。

VI. おわりに

本稿では、グループインタビューをとおして、学生が相談援助実習で涵養したコンピテンシーやコンピテンシの内容とそれに寄与した要因について明らかにしてきた。そして、実習教育が、学生のソーシャルワーク専門職としてのコンピテンシーとともに生活者としてのコンピテンシも涵養していることを示してきた。特に、実習体験をとおした学生の日常の行動の変化や将来を見通した進路選択の力の獲得など、生活者としての学生にも着目しながらコンピテンシの涵養を示したことは、本研究の意義と考えている。その一方で、政策的実践への従事や実践評価に関する学びや語りが少なかったことなど、コンピテンシー涵養の課題もみられた。これは、本研究が6名に対するグループインタビュー調査の結果に基づくものであるため、調査対象者の配属実習にこれらの学びの機会がなかったとも考えられる。この点は他の結果についても同様で、本研究の結果からコンピテンシ涵養の一般化までできないことは、本研究の限界と考えている。

一方で、実習中・実習後の結果をみると、学生が理論と実習体験を結びつけて語れるように、教員は学生の語りの文脈を理解し、語り続けるきっかけを与えており、学生の省察を促していることを改めて実感することともなった。学生が実習体験をふり返り、意味づけしていくプロセスを促進する他者の存在、特に教員の働きかけが果たす役割は大きいといえる。こうしたプロセスを詳細に検討しながら、今後も、引き続き学生の省察を促し、ソーシャルワーカーとしてのコンピテンシを涵養する方法や展開を模索していきたい。

本研究の一部はJSPS科研費17K13893, JSPS

科研費18K12968の助成を受けて実施した。

注：

1) 調査対象者は、実習体験を言語化でき、調査の趣旨に賛同し協力の承諾を得られた学生から、グループダイナミックスを意識して選定した。なお対象者は、3回生時に実習を行っているが、実習関連の授業の成績が開示された後に調査を依頼し実施した。

文献：

- 安梅勅江 (2010) 『ヒューマン・サービスにおけるグループインタビュー法Ⅲ／論文作成編—科学的根拠に基づく質的研究法の展開—』 医歯薬出版。
- Bogo, M.・高橋重宏 (1991) 「トロント大学大学院ソーシャルワーク学部におけるCBE(Competency Based Education) の最近の発展—コンピテンシー要素・技能、評価表を中心に—」 『社会福祉研究』 51, 鉄道弘済会, 15-21.
- Council on Social Work Education (2015) *Educational Policy and Accreditation Standards for Baccalaureate and Master's Social Work Programs* (<https://www.cswe.org/getattachment/Accreditation/Standards-and-Policies/2015-EPAS/2015EPASandGlossary.pdf.aspx>, 2020.1.13).
- 藤田久美・山本佳代子・青木邦男 (2008) 「社会福祉教育におけるコンピテンシー評価項目の検討」 『山口県立大学社会福祉学部紀要』 14, 67-80.
- 古川久敬監修 (2002) 『コンピテンシーラーニング—業績向上につながる能力開発の新指標—』 日本能率協会マネジメントセンター。
- 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』 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シ・アセスメントの活用について—コンピテンシ評価結果の分析を通して—」 『北星論集』 42, 49-65.

- Howe, K. & Gray, I. (2013) *Effective Supervision in Social Work*, SAGE.
- 経済産業省 (2020) 「社会人基礎力」 (<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>, 2020.3.20.)
- 前田ケイ (1985) 「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』11(1), 相川書房, 30-37.
- Maluccio, A. (1981) *Promoting Competence in Clients*, The Free Press.
- 松原弘子 (2020) 「A女子大学の社会福祉士養成課程で学ぶ学生のコンピテンシーを測定するための尺度の開発 (第1報): 学生の主観的能力評価の変化に注目した分析」『宮城学院女子大学発達科学研究』20, 43-50.
- McClelland, D. C. (1973) Testing for Competence rather than for “intelligence”, *American Psychologist*, 28, 1-14.
- 内閣府人間力戦略研究会 (2003) 「人間力戦略研究会報告書」 (<https://www5.cao.go.jp/keizai1/2004/ningenryoku/0410houkoku.pdf>, 2021.12.5.)
- 中村佐織 (2017) 「第4章 高度専門職業への進展」太田義弘他編著『高度専門職業としてのソーシャルワーク—理論・構想・方法・実践の科学的統合—』光生館, 45-56.
- 太田義弘 (1984) 「9講 実践の原理」太田義弘他編著『ソーシャル・ワーク—過程とその展開—』海声社, 60-65.
- 太田義弘 (1992) 『ソーシャル・ワーク実践とエコシステム』誠信書房.
- 太田義弘 (1994) 「ソーシャル・ワーク援助と社会的自律性」『社会問題研究』43(2), 21-35.
- Rychen, D. & Salganik, L., ed. (2003) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber Pub. (=2006, 立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして—』明石書店.)
- Shepard, G. & Wahle, L.P. (1981) “A Competency-Based Approach to Social Work Education: Does it Work?”, *Journal of Education for Social Work*, 17(3), 75-82.
- 添田正輝 (2009) 「第8章 実習指導方法論Ⅳ—実習教育評価」社団法人日本社会福祉士養成校協会編『相談援助実習指導・現場実習教員テキスト』中央法規.
- Spencer, L. M. and Spencer, S. M. (1993) *Competence at Work : Models for Superior Performance*, John Wiley & Sons, Inc. (=2011, 梅津祐良『コンピテンシー・マネジメントの展開』生産性出版.)
- 種村理太郎・小口将典・柿木志津江他 (2015) 「社会福祉士養成教育における実習科目と演習科目との連動を重視したコンピテンシー・モデル (福科大版) の検討」『関西福祉科学大学紀要』19, 13-25.
- 坪内千明 (2003) 「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』43(2), 102-112.
- 山口真里・西梅幸治・加藤由衣 (2018) 「コンピテンシーを涵養する実習スーパービジョン—ソーシャルワーク教育におけるコンピテンシー概念の検討をととして—」『広島国際大学医療福祉学科紀要』14, 29-44.

**Significance and Issues of Cultivating Students' Competences
in Social Work Practical Training**

—Analysis of group interviews with students who have experienced practical training—

Yui KATO

Mari YAMAGUCHI

Koji NISHIUME

— Abstract —

The purpose of this paper is to discuss the significance and issues of cultivating students' competences in social work practical training. Firstly, we review the research and hypothetically divide the concept of competence into 2 aspects which are competence as a living person and competency as a professional. Secondly, we examine the data from group interview which we conducted with seven students who completed the practical training. We found 16 important categories which can be categorized into 3 categories: "contents learned in social work practical training", "changes occurred after the social work practical training as a living person and professional", and "effects and issues of practical training education". Finally, based on the analysis above, we discuss the competencies promoted as professionals based on notion of CSWE competencies, and embodied the competences promoted as a living person. Then, we suggest the importance of reflection as well as issues in promoting the competences.

Key words : social work practical training, competence, competency, reflection