

社会福祉教育におけるコンピテンシーの経年変化 —社会福祉教育におけるコンピテンシー評価尺度の開発(2)—

宇佐美 尋子*¹ 山田 千香子*² 須田 仁*³

Changes in competency through social welfare education — Development of a competency assessment scale for social welfare education(2) —

USAMI, Hiroko, YAMADA, Chikako and SUDA, Hitoshi

要旨

本研究は、既存の社会福祉学科コンピテンシー評価尺度の再検討を行った上で、縦断調査を通して社会福祉学科学生のコンピテンシーの変化、及び約1年間の社会福祉教育のコンピテンシーへの影響について検討することを目的とした。方法は、2019年度と2020年度にA大学社会福祉学科に在籍する学生を対象にコンピテンシーに関するアンケート調査を実施した。そのうち、両年度とも有効回答であった74名を分析対象とした。結果より、「対課題基礎力」とその下位因子の「計画実行力」において統計的に有意なコンピテンシーの伸長が、「コンピテンシー総合」、「對自己基礎力」とその下位因子の「自己信頼力」において有意傾向のコンピテンシーの伸長が認められた。これらは、横断調査において社会福祉学科学生の弱みに該当したコンピテンシーであるが、社会福祉教育及びコンピテンシーの「認識」と「理解」の取り組みの中で高まることが示唆された。

キーワード

コンピテンシー、縦断調査、尺度開発、社会福祉教育、キャリア教育

Abstract

The purpose of this study was to determine the changes in the competencies of students in the Department of Social Welfare and the effect of social welfare education on competency through longitudinal research after additional verification of the existing competency assessment scale for social welfare education. The study employed a Web-based questionnaire survey of students enrolled in the Department of Social Welfare of university A during fiscal years 2019 and 2020. Valid responses were obtained and analyzed from 74 students for each of the fiscal years. The survey verified increases in some competency as a result of one-year social and welfare education; in particular, a statistically significant difference was found in the domain of basic challenge skills and the subscale of plan execution skills, as well as a significant tendency in the domains of the total of the three skill, basic self-skills, and the subscale of self-trust skills. All of the domains and subscales were identified in the cross-sectional survey as competencies corresponding to weaknesses in the students in the Department of Social Welfare; therefore, the result implied that the effect of social welfare education and process of “recognize” and “understand” of competencies improved competencies.

Key words

competency, longitudinal research, scale development, social welfare education, career education

はじめに

キャリア教育は、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義され¹⁾、基礎的・汎用的能力の育成や社会・職業との関連を重視した実践的・体験的な活動の充実が求められている。キャリア教育を通して育成される能力は、生涯を通じて育成される能力であり、学士課程教育を通じた学修成果としても位置づけられる²⁾。

大学におけるキャリア教育は、キャリア教育科目の導入だけでなく、キャリア教育科目ではない一般的な授業科目におけるキャリア形成支援も求められ、一般的な授業科目における学習成果の指標に、キャリア教育で育成すべき基礎的・汎用的なスキルや能力が捉えられている。そのため、キャリア教育と一般的な授業科目の架け橋の必要性や、学業と職業の接続意識の醸成の必要性が指摘されている³⁾。

さらに、学修成果の可視化が重視される中で、学習意欲⁴⁾

*1：聖徳大学心理・福祉学部社会福祉学科・准教授／*2：聖徳大学心理・福祉学部社会福祉学科・教授／
*3：聖徳大学心理・福祉学部社会福祉学科・准教授

や職業観・就業観⁵⁾、自己効力感⁶⁾など、多様な評価基準を設けたキャリア教育の評価研究が散見される。その評価基準の一つにコンピテンシーがある⁷⁾。キャリア教育におけるコンピテンシーに関する先行研究では、キャリア教育において対象とすべきコンピテンシーの明確化⁸⁾や、測定項目やルーブリックの開発^{9) 10) 11)}、大学4年間の継続したコンピテンシーの測定により、コンピテンシーの伸長の変遷と学生活動(学業成績、授業内容、活動時間など)との関連を分析することで、コンピテンシーの伸長に寄与する要因を明らかにする検討¹²⁾などがされている。また、職場体験学習である企業インターンシップ研修の経験によるコンピテンシーの変化とその要因(達成・親和動機、研修の型、インターンシップ満足度)についての検討¹³⁾や、特定の専門職養成教育における実習指導や実習を通じたコンピテンシーの変化の検討など^{14) 15)}、キャリアを意識した学びの経験によるコンピテンシーの育成の示唆や取り組みがされている。

一方で、コンピテンシー育成のためのキャリア教育プログラムに関する先行研究は少なく、多くは職業選択に対する自己効力感を高めるためのキャリア教育プログラムやキャリア意識を高めるための大学初年度のキャリア教育といった、キャリア教育科目の中での取り組みの検討となっている^{16) 17) 18)}。

コンピテンシー育成のためのキャリア教育プログラムの検討においては、Spencer&Spencer¹⁹⁾が提案したコンピテンシーを基としたトレーニング方法が活用できる。Spencer&Spencer¹⁹⁾は、コンピテンシーは学習可能とし、既存の学習と変容に関する理論を踏まえ、次の6段階からなるコンピテンシー学習の総合戦略を示している。ステップ1は「認識」であり、学習者が、仕事を遂行するために必要で重要なコンピテンシーがあることを認識、納得し、学習への動機づけとする。ステップ2は「理解」であり、資料や講義でコンピテンシーとは何か、どうすることかといった概念を説明する。ステップ3は「自己評価」であり、学習者のコンピテンシーのレベルと期待されるレベルとを比べたフィードバックをし、ギャップに気づかせる。ステップ4は「スキル演習とフィードバック」であり、現実的なシミュレーション演習を行い、改善のためのコーチング・フィードバックを行う。ステップ5は「仕事への適用/目標設定」であり、学習したコンピテンシーを現実の仕事にどう活用するかについての具体的な目標設定と行動計画の策定を行う。ステップ6は「フォローアップ・サポート」であり、新たなコンピテンシー行動の試行を褒賞したり、学習者同士で進行状況を検討し相互支援を行うといった継続的サポート活動である。

コンピテンシーを評価基準としたキャリア教育においては、コンピテンシー育成に焦点を当てたプログラムの実施が必要である。上記の一連のトレーニング方法は、企業で実践されている手法であるが、このような手法を基にしたコンピテンシー育

成のためのキャリア教育プログラムを構築し、その教育効果の実証の必要性が指摘できる。

社会福祉教育におけるコンピテンシーに関する研究においては、社会福祉士専門職^{20) 21)}や介護福祉士²²⁾、管理栄養士²³⁾といった専門職養成におけるコンピテンシー尺度の開発やコンピテンシー・モデルの検討等が行われてきた。その中では主に、実習教育におけるコンピテンシー・モデルの検討がされている。社会福祉教育では、特定の専門職養成や実習指導におけるコンピテンシーの評価と教育に焦点が当てられてきたといえる。そのため、社会福祉教育におけるコンピテンシーの育成において、特定の専門職養成や実習指導に限らない社会福祉教育全体、ひいては大学教育や学部教育などカリキュラム全体とのつながりが課題であるといえる。

筆者らは、各大学教育課程の独自性を反映させた基礎的・汎用的な力をコンピテンシーとして捉えて大学教育に活かしていく必要性を指摘した上で、多様な福祉専門職や対人援助職の養成を行う社会福祉教育において獲得すべき基礎的・汎用的な力といった独自の視点からコンピテンシー・モデルの検討を行い、評価尺度(社会福祉学科コンピテンシー評価尺度)の開発を行った²⁴⁾。

本稿はその継続研究として、約1年間の社会福祉教育におけるコンピテンシーの経年変化を捉え、コンピテンシー育成のためのキャリア教育プログラムの構築を行っていくため、次の2つの検討を行う。

検討1：社会福祉学科コンピテンシー評価尺度の開発において、因子構造の再検討の必要性が指摘されていた尺度について、因子構造及び信頼性を再度確認し、尺度構成を行う。

検討2：社会福祉学科における1回目調査と約1年後の2回目調査の各コンピテンシーの変化を把握し、約1年における社会福祉教育及びコンピテンシー育成に関連した取り組みの影響を検討する。

方法

1) 検討1の調査対象・調査時期・調査方法

A大学の社会福祉学科に在籍する、2020年度入学生の女子学生85名を対象に、コンピテンシーに関するアンケート調査を実施した。A大学社会福祉学科は、社会福祉士・介護福祉士・精神保健福祉士・保育士・養護教諭の養成課程を含み、福祉・教育分野で活躍する人材の養成を行う。調査は、大学のWebポータルサイト上で実施した。調査内容は、社会福祉学科コンピテンシー評価尺度²⁴⁾の尺度原案の54項目である。項目はすべて過去の行動事実を問う形式であり、選択肢は「全くあてはまらない(1点)」から「かなりあてはまる(5点)」の5件法である。その他の調査項目はないが、大学のWebポータルサイト上での実施であることから、被調査者の氏名及び学年は調査

表1 社会福祉学科コンピテンシー評価尺度の「対自己基礎力」の因子分析結果

因子	項目内容	因子負荷量			共通性
		第1因子	第2因子	第3因子	
行動継続力 ($\alpha = .87$)	困難なことでも、最後まで諦めずにやり遂げた。	.89	.08	-.09	.75
	失敗しても、諦めずに挑戦した。	.77	.03	.07	.67
	目標が達成できそうになかったので、取り組むことを諦めた。*	-.76	.10	.02	.53
	目標を達成するために、継続的に取り組み続けた。	.76	.00	.06	.63
セルフコントロール力 ($\alpha = .81$)	状況に応じて、自分の感情を適切にコントロールできた。	.04	.74	-.07	.53
	感情に流されず、いつも冷静でいられるように心がけた。	.05	.74	.03	.59
	動揺する出来事があっても、自分を落ち着かせることができた。	-.03	.71	-.13	.43
	感情に流されず、客観的に状況を分析して判断することができた。	-.05	.67	.24	.63
自己信頼力 ($\alpha = .74$)	自分の強みを知ることができた。	.00	-.15	.89	.69
	自信につながる経験をした。	.18	.04	.61	.55
	周りの人が反対しても、自分にとって意味のあることには最後まで取り組み続けた。	.05	-.01	.57	.35
	人の言葉に左右されずに、自分を信じることができた。	-.17	.22	.49	.31
固有値		34.03	14.30	7.17	
因子間相関		第1因子	1.00		
		第2因子	.28	1.00	
		第3因子	.51	.47	1.00

*は逆転項目

(n=82)

データに付されている。回答期間は、2020年5月4日～2020年5月17日であった。任意の調査の結果、有効回答を得た82名を分析対象とした（回答率96.5%）。

2) 検討2の調査対象・調査時期・調査方法

A大学の社会福祉学科に在籍する、2016年度入学生から2019年度入学生迄の4学年の女子学生242名を対象に、コンピテンシーに関するアンケート調査を実施した。調査1回目の調査期間は、2019年7月5日～2019年7月24日、2回目の調査期間は2020年3月及び6月23日～7月31日であった。調査は、大学のWebポータルサイト上で実施した。調査内容は、検討1と同じである。任意の調査の結果、初回の調査は143名（回答率59.1%）、2回目の調査は82名（回答率33.9%）から回答を得た。そのうち、1回目及び2回目の調査において有効回答を得た74名を分析対象とした。分析対象における1回目調査時の1年生は43.2%、2年生は8.1%、3年生は23.0%、4年生は25.7%であった。

3) 分析方法

検討1では、調査データを用いた基礎統計量の算出、因子分析（最尤法・斜交プロマックス回転）を行った。信頼性の確認は、各尺度の内的整合性をクロンバックの α 係数を算出して確認した。

検討2では、データの正規性の確認を行った上で、対応のあるt検定を行い、2019年の1回目調査と2020年の2回目調査の各コンピテンシーの変化を検討した。分析には、統計ソフトPASW statistics 18を使用した。

4) 倫理的配慮

社会福祉学科コンピテンシー評価尺度の開発と評価に関する

本調査は、A大学ヒューマンスタディに関する倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号：2019U005, 承認日：令和元年6月27日）。調査に際しては、調査協力者に調査説明文書において調査の目的や内容、分析処理方法、調査協力への同意の方法や同意撤回の方法、プライバシーの保護、個人情報の厳重な取り扱い、調査者において授業担当教員が含まれていることから、調査への参加の有無や結果が成績評価等、個人に有益・不利益を与えることがないこと、個人の情報や個人の結果は決して公表せず、データは統計的に処理を行い、本研究を遂行しその後検証するためにのみ使用する等の説明を行い、任意の調査協力を得た。

結果

1) 社会福祉学科コンピテンシー評価尺度「対自己基礎力」尺度の再検討

先行研究²⁴⁾において社会福祉学科コンピテンシー評価尺度の「対自己基礎力」尺度のみ、「自己信頼力」の項目において「セルフコントロール力」の因子負荷量がやや高い項目が認められたため、因子構造の再検討の必要性が指摘されていた。そこで、「対自己基礎力」尺度の因子構造を再検討するため、まず、「対自己基礎力」の下位項目に該当する調査データの記述統計量を確認し、天井効果と床効果の有無を把握したが、該当する項目は認められなかった。

次に、該当項目を用いて因子分析（最尤法・斜交プロマックス回転）を行った。因子負荷量の低い項目や複数の因子にまたがっている項目、共通性の低い項目を除外して各因子分析を行い、最終的に3下位尺度各4項目の最適解を得た。「対自己基礎力」尺度の因子分析結果を表1に示した。第1因子として、目標達成のために諦めずに取り組み続ける「行動継続力」、第2因子として、自分の感情を適切に調整したり冷静で客観的な

表2 社会福祉学科コンピテンシー評価尺度の要素と定義

3つの力	要素	定義
対人基礎力	リーダーシップ力	自ら先頭に立って率先して行動し、チームを率いていくことができる力
	相互信頼力	心を開いて会話し、相手を信じて頼ることで、周囲の人と信頼関係を築くことができる力
	チームワーク力	チームメンバーを積極的に手助けし、状況に合わせて自分の役割を柔軟に変えながら、チームワークを高めることができる力
対自己基礎力	行動継続力	物事を諦めずにやり続け、失敗しても挑戦し続けながら、目標達成に向かって最後までやり遂げることができる力
	セルフコントロール力	自分の感情や言動を、状況に合わせて適切にコントロールでき、動揺する出来事があっても、冷静な姿勢で、客観的に状況を分析して判断することができる力
	自己信頼力	経験を自分の強みに変えて、人の言葉に左右されずに、自分を信じて自分が決めた行動をとることができる力
対課題基礎力	情報収集・分析力	課題に取り組むときに、適切な情報を集めて課題の本質を考え、客観的に情報分析をすることで、目的を果たすために何が問題となるかをさらに考えることができる力
	協働実践力	周囲が納得する目標や計画を立て、周囲の協力を得ながら、自分の考えを次々と行動に移していくことができる力
	計画実行力	目標達成のために、様々な想定をしながら計画を立て、計画を実行しながらも、臨機応変にやり方を変えていきながら、確実に進めていくことができる力

判断ができる「セルフコントロール力」、第3因子として、経験を自信につなげたり自分を信じた行動がとれる「自己信頼力」が抽出された。尺度の α 信頼性係数は、第1因子 $\alpha=.87$ 、第2因子 $\alpha=.81$ 、第3因子 $\alpha=.74$ 、全体 $=.84$ と高く、十分な信頼性が得られた。先行研究で指摘された、複数因子にまたがる項目は認められなかった。また、因子を構成する項目において先行研究との相違はなく、「対自己基礎力」の下位尺度は、先行研究同様に「行動継続力」「セルフコントロール力」「自己信頼力」の3因子からなる。

先行研究²⁴⁾及び本研究結果より、表2の「対人基礎力」「対自己基礎力」「対課題基礎力」の3つの力及び9つの要素を測定する社会福祉学科コンピテンシー評価尺度が開発された。コンピテンシーの各下位尺度はすべて4項目から構成され得点範囲は4～20点、「対人基礎力」「対課題基礎力」「対課題基礎力」の得点範囲は12～60点、コンピテンシー総合の得点範囲は36～180点である。

2) 社会福祉学科コンピテンシーの経年変化

まず、社会福祉学科コンピテンシー評価尺度を用いて、各コンピテンシー項目の歪度と尖度を算出し、正規性の確認を行った。歪度はすべて-1～1の範囲であり、標準誤差の2倍より大きいものもなかったため、対称分布からずれていないと解釈した。尖度はすべて-1～2の範囲であり、外れ値に該当するデータは確認されなかった。

1回目調査(表中2019年と表記)と約1年後の2回目調査(表中2020年と表記)の各コンピテンシーの経年変化を検討するため、対応のあるt検定を行った。結果は表3に示した。

結果より、「対課題基礎力」及び対課題基礎力の下位尺度で

表3 2019年と2020年のコンピテンシーの比較

	2019年		2020年		t値	有意確率
	平均値	(標準偏差)	平均値	(標準偏差)		
コンピテンシー総合	124.1	(15.42)	126.8	(13.41)	-1.84	+
対人基礎力	42.4	(6.00)	42.5	(5.60)	-2.0	
リーダーシップ力	12.0	(3.49)	11.9	(3.26)	.19	
相互信頼力	14.6	(2.59)	14.7	(2.36)	-.37	
チームワーク力	15.8	(2.05)	15.9	(1.75)	-.39	
対自己基礎力	41.3	(6.37)	42.6	(5.92)	-1.91	+
行動継続力	14.5	(2.67)	14.6	(2.38)	-.36	
セルフコントロール力	14.0	(3.20)	14.6	(2.72)	-1.60	
自己信頼力	12.8	(2.96)	13.4	(2.86)	-1.91	+
対課題基礎力	40.3	(6.07)	41.7	(5.09)	-2.42	*
情報収集・分析力	13.7	(2.86)	14.1	(2.31)	-1.44	
協働実践力	13.6	(2.52)	13.9	(2.11)	-1.07	
計画実行力	13.0	(2.52)	13.7	(2.10)	-2.61	*

+ $p < .10$, * $p < .05$ (n=74)

ある「計画実行力」においては、2回目の得点が1回目比べて5%水準で有意に高かった。また、「コンピテンシー総合」、「対自己基礎力」及び対自己基礎力の下位尺度である「自己信頼力」においては、2回目の得点が1回目比べて10%水準で有意に高い傾向であった。その他の項目においては、統計的有意差は認められなかった。

3) 社会福祉教育における1年間の取り組み

1回目調査から約1年の間に社会福祉教育及びコンピテンシー育成に関連して取り組まれた内容を、以下に示す。

(1) 社会福祉教育におけるコンピテンシーの内容及び取り組みの教員への周知：社会福祉学科におけるコンピテンシーの定義「社会福祉教育において獲得すべき基礎的・汎用的な力であり、経験から身についた行動特性」と、その具体的な内容(表2)を学科会議の中で学科専任教員に説明した。また、社会福祉教育課程4年間を通して学科学生のコンピテンシーの変遷や強みの客観的把握をしていくことや、教育プログラムの検討や効果測定等の取り組み予定を周知した。さらに、先行研究²⁴⁾において明らかとなった現在の社会福祉学科学生の強みと弱みの説明を行った。具体的には、「対人基礎力」が強みである一方で、「リーダーシップ力」や「対課題基礎力」は低いこと、全体的に学年が高いほどコンピテンシーが高いが、「対課題基礎力」は授業等の忙しさが顕著になる2年生が高く、学科の教育カリキュラムの特徴がコンピテンシーに反映されている可能性を伝えた。

(2) 社会福祉教育におけるコンピテンシーの内容及び取り組みの学生への周知：学生に対して、大学生活における行動や考えの振り返りを行い、有効な学生支援や教育方法を検討することを目的としたコンピテンシー調査の継続的实施について、Webガイダンスを通して周知した。また、2年生を対象に2020年2月に実施された学外研修において、ルーブリックを用いた

表4 社会福祉学科コンピテンシーのルーブリック

このルーブリックは、A大学社会福祉学科の学生として求められる汎用的なスキルをコンピテンシー（行動実践力・経験から身に付いた行動特性）の視点から測定し、どの程度獲得できているのかを確認するためのものです。評価は5段階（評価1～5）です。最高評価「5」は、大卒者として社会で求められるスキルレベルと考えてください。このルーブリックで、自身の強みや足りないもの、研修や前後の成長等を確認し、自身のコンピテンシーを育成するためのツールとして活用してください。

	評価項目	評価					解答欄
		1	2	3	4	5	
対人基礎力	リーダーシップ力について あなたは、自ら先頭に立って行動することができますか？	チームの中で自ら率先して行動することの必要性を感じられない。	自ら率先して行動することも、チームメンバーをまとめることも、どちらもできない。	自ら率先して行動すること、チームメンバーをまとめることの、どちらかはある。	自ら率先して行動すること、チームメンバーをまとめることができ、どちらかもある。	リーダーとして、自ら先頭に立ってチームを率いていくことができる。	前 後
	相互信頼力について あなたは、他者に信頼される言動をとることで、お互いに信頼関係を築くことができますか？	周囲の人と信頼関係を築くことの必要性を感じられない。	心を開いて会話することも、相手を信じて頼ることも、どちらもできない。	心を開いて会話すること、相手を信じて頼ることの、どちらかはある。	心を開いて会話すること、相手を信じて頼ることが、どちらもできる。	心を開いて会話し、相手を信じて頼ることで、周囲の人と信頼関係を築くことができる。	前 後
	チームワーク力について あなたは、チームにおいて自分の役割を理解し、協力しながらチームの活動ができますか？	メンバーと協力しながらチーム活動をする必要性を感じられない。	チームメンバーの手助けを積極的にすることも、状況に合わせて自分の役割を変えることも、どちらもできない。	チームメンバーの手助けを積極的にすることも、状況に合わせて自分の役割を変えることの、どちらかはある。	チームメンバーの手助けを積極的にすることも、状況に合わせて自分の役割を変えることができ、どちらもできる。	チームメンバーを積極的に手助けし、状況に合わせて自分の役割を柔軟に変えながら、チームワークを高めることができる。	前 後
対自己基礎力	行動継続力について あなたは、目標達成のために、諦めずにやり続けることができますか？	物事を諦めずにやり続けることの必要性を感じられない。	物事を諦めずにやり続けることも、失敗しても挑戦し続けることも、どちらもできない。	物事を諦めずにやり続けること、失敗しても挑戦し続けることの、どちらかはある。	物事を諦めずにやり続けること、失敗しても挑戦し続けることができ、どちらもできる。	物事を諦めずにやり続け、失敗しても挑戦し続けながら、目標達成に向かって最後までやり続けることができる。	前 後
	セルフコントロール力について あなたは、感情に流されず、状況に合わせて自分の言動をコントロールできますか？	感情に流されず、状況に合わせて自分の言動をコントロールすることの必要性を感じられない。	自分の感情を適切にコントロールすることも、冷静に状況を判断することも、どちらもできない。	自分の感情を適切にコントロールすることも、冷静に状況を判断することの、どちらかはある。	自分の感情を適切にコントロールすること、冷静に状況を判断することが、どちらもできる。	自分の感情や言動を、状況に合わせて適切にコントロールでき、動揺する出来事があっても、冷静な姿勢で、客観的に状況を分析して判断することができる。	前 後
	自己信頼力について あなたは、自分の強みを認識し、自分を信じて行動することができますか？	自分の強みを信じて行動することの必要性を感じられない。	自分の強みを認識することも、自分を信じて行動することも、どちらもできない。	自分の強みを認識すること、自分を信じて行動することの、どちらかはある。	自分の強みを認識すること、自分を信じて行動することが、どちらもできる。	経験を自分の強みに変えて、人の言葉に左右されずに、自分を信じて自分が決めた行動をとることができる。	前 後
対課題基礎力	情報収集・分析力について あなたは、課題を明らかにし、必要な情報収集や情報分析ができますか？	課題に取り組むときに、適切な情報収集や分析をする必要があるということを知らない。	課題に取り組むときに、適切な情報を集めることも、客観的に情報分析をすることも、どちらもできない。	課題に取り組むときに、適切な情報を集めること、客観的に情報分析をすることの、どちらかはある。	課題に取り組むときに、適切な情報を集めること、客観的に情報分析をすることができ、どちらもできる。	課題に取り組むときに、適切な情報を集めて課題の本質を考え、客観的に情報分析することで、目的を果たすために何が問題となるかをさらに考えることができる。	前 後
	協働実践力について あなたは、自分の考えを行動に移すために、周囲の協力を得ることができますか？	自分の考えを行動に移すために、周囲の協力を得ることの大切さがわからない。	周囲が納得する目標や計画を立てることも、自分の考えを行動に移すために周囲の協力を得ることも、どちらもできない。	周囲が納得する目標や計画を立てることも、自分の考えを行動に移すために周囲の協力を得ることの、どちらかはある。	周囲が納得する目標や計画を立てることも、自分の考えを行動に移すために周囲の協力を得ることが、どちらもできる。	周囲が納得する目標や計画を立て、周囲の協力を得ながら、自分の考えを次々と行動に移していくことができる。	前 後
	計画実行力について あなたは、状況に応じた効果的な計画を立て、実行することができますか？	目標達成のためには、状況に応じた計画を立て、実行していく必要があるということを知らない。	目標達成のために、状況に応じた計画を立てることも、確実に計画を実行していくことも、どちらもできない。	目標達成のために、様々な想定をしながら計画を立てること、確実に計画を実行していくことの、どちらかはある。	目標達成のために、様々な想定をしながら計画を立てること、確実に計画を実行していくことの、どちらもできる。	目標達成のために、様々な想定をしながら計画を立て、計画を実行しながらも、臨機応変にやり方を変えていきながら、確実に進めていくことができる。	前 後

研修前後のコンピテンシーの把握を行った。ルーブリックの内容は表4に示した。これまでも、学内外の研修において、ルーブリックを用いて獲得すべき力の把握は行ってきたが、その内容は研修内容や研修開催年により異なる内容であった。そこで、4年間を通して獲得すべき力を、社会福祉教育におけるコンピテンシーの内容に統一し、学生に具体的な到達レベルごとの内容を示すことにより、学生のコンピテンシーのレベルと期待されるレベルとを比較可能とし、そのギャップの気づきを促した。

上記以外に関しては、社会福祉学科の授業カリキュラム内容等における特筆すべき変更はなかった。

考 察

1) 社会福祉教育におけるコンピテンシー評価尺度の開発

先行研究²⁴⁾において再検討の必要性が指摘されていた社会福祉学科コンピテンシー評価尺度の「対自己基礎力」尺度に関して、3因子構造及び十分な信頼性が確認された。しかし、本研究における「対自己基礎力」尺度の検討は、1年次生の5月時点での調査によるものであり、社会福祉専門職を目指して本学科に入学しているものの、十分な社会福祉教育を受けたとはいえない学生を調査対象にしている点は懸念される。本研究結果は、1年次～4年次の社会福祉教育を受けている学生を調査

対象とした先行研究結果と相違のない因子構造及び信頼性を確認できているため、結果における調査対象者としての妥当性は保たれていると考えるが、本評価尺度のさらなる検討の必要性については指摘しておく必要がある。

2) 社会福祉学科コンピテンシーの経年変化

社会福祉学科コンピテンシー評価尺度を用いた1回目調査と約1年後の2回目調査において、「対課題基礎力」とその下位尺度である「計画実行力」における伸長、「コンピテンシー総合」、「対自己基礎力」とその下位尺度である「自己信頼力」の伸長の傾向が示唆され、その他のコンピテンシーに関しては顕著な変化はなかった。2019年の1回目調査²⁴⁾において強みとして挙げられた「対人基礎力」の有意な伸長は見られず、弱みに該当する「対自己基礎力」や「対課題基礎力」の伸長がみられた。「自己信頼力」は「対自己基礎力」の中で最も得点が低い下位尺度であり、「計画実行力」も「対課題基礎力」の中で最も低い下位尺度であったことから、「対自己基礎力」と「対課題基礎力」の底上げにはつながったと考えられる。

3) 社会福祉教育における取り組みのコンピテンシーへの影響

1回目調査から約1年の間に社会福祉教育及びコンピテン

シー育成に関連して取り組まれた内容のコンピテンシーへの影響について考察を行う。今回は、社会福祉教育カリキュラムや教育アプローチの変更、特定のキャリア教育科目やその内容の変更は行っていない。

主な取り組みは、社会福祉教育におけるコンピテンシーの定義や内容、コンピテンシー調査等の、学科としてのコンピテンシー育成に関する継続的な取り組みに関して、教員及び学生に周知することであった。具体的には、社会福祉学科におけるコンピテンシーの定義の明確化や現状の学生の強みや弱みの可視化、社会福祉教育において獲得すべき力の統一化とその内容の説明を行った。これは、Spencer & Spencer¹⁹⁾のコンピテンシーに基づくトレーニング手法のステップ1「認識」とステップ2「理解」に該当する。学習者だけでなく、トレーナー（企業においては上司）に該当する教員に対しても「認識」を行うことで、互いに動機づけが高まったと考えられる。また、ループリックを用いた研修前後のコンピテンシーの変化の把握を行い、学生のコンピテンシーのレベルと期待されるレベルとを比較可能とし、そのギャップの気づきを促した。これはステップ3の「自己評価」に該当する。しかし、この取り組みは2年生に対する研修を通じた評価に限定した内容であった。

今回の取り組みは、特定のコンピテンシーを育成する目的で実施されたのではなく、社会福祉教育におけるコンピテンシーの認識とコンピテンシー育成への動機づけに限られたことから、社会福祉教育における取り組みが、どのように個別に作用して「対課題基礎力（計画実行力）」の伸長や「対自己基礎力（自己信頼力）」の伸長傾向につながったのかについての理論的な根拠の説明は難しい。ループリックを通じたコンピテンシーの可視化により、これまで気づかなかったコンピテンシーの強みに気づき、「自己信頼力」につながった可能性は指摘できるが、対象者が限定されることから、その作用は限定的であるといえる。コンピテンシーに意識を向けることでの動機づけによる、コンピテンシーの底上げには作用したことが示唆される。今後、育成するコンピテンシーの明確化や、社会福祉教育の有無によるコンピテンシーの違いの検討により、社会福祉教育がどのように作用してコンピテンシーの変化につながっているのかを明らかにしていく必要がある。

また、今回の取り組みは約1年間と短く、コンピテンシーに基づくトレーニングがステップ2にとどまっており、その結果として、コンピテンシーへの影響も限定的であったといえる。一方で、ステップ2までの取り組みにおいて、全体的なコンピテンシーの顕著な変化が認められなかったことは、開発した社会福祉学科コンピテンシー評価尺度の安定性を示唆しているとも考えられる。

今後、ループリックを活用し、全学生に対して定期的にステップ3「自己評価」に該当する取り組みを行い、現状のコンピテ

ンシーと期待されるレベルのコンピテンシー比較から学習が必要なコンピテンシーの気づきにつなげていき、ステップ4の「スキル演習・フィードバック」の取り組みやさらなるステップに取り組んでいくことによる、コンピテンシーの育成及び伸長が期待される。

4) 教育環境の変化がコンピテンシーに与えた影響

社会福祉学科の授業カリキュラム内容等の変更はなかったものの、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の拡大に伴い、2020年5月～7月の大学の授業形態がオンライン授業になるなど、授業形態や学習方法に大きな変化が生じた。このような教育環境の変化が少なからずコンピテンシーに影響を与えていると考えられる。

社会福祉学科では、主にオンデマンド型授業（音声動画の教材や資料を配信し、学生は教材を見ながら課題に取り組み、提出課題に対するレビューを受けたり質疑応答をWeb上で行う形式）、一部でオンデマンド型授業とリアルタイム型授業（パソコン上で授業を行いリアルタイムで配信する形式）の併用によるオンライン授業が実施された。2020年8月にオンライン授業に関する学生ヒアリングを行ったところ、オンライン授業の利点として①自分のペースで繰り返し学べることによる授業の理解度の向上、②課題のフィードバックや学生の意見・質問の共有によるさらなる学びや授業へのモチベーションの増加、③チャットによる質問のしやすさ等が挙げられた。欠点としては、①課題の量の多さ、②リアルタイム型授業による通信環境の問題、③パソコンに向かう時間の多さによる身体的負担等が挙げられた。

これらの内容を踏まえると、学生は、平常の対面授業時よりもオンライン授業時の方が課題等に取り組む学習時間が長く、教員への積極的な質問や多くの課題に取り組んだ経験、大学に登校できない中で授業の聴講や課題を学生自身でマネジメントして取り組んだ経験が、自信としての「自己信頼力」や「計画実行力」の自覚につながった可能性が考えられる。今後、これらのコンピテンシーの伸長が授業形態や学習方法の変化によるものなのか、社会福祉教育やコンピテンシー育成に関する取り組みによるものなのか、その他の要因によるものなのかについては、継続的な調査により把握していく必要がある。

さらに、学科の教育改善の一環としての社会福祉教育に関わる取り組みとして、授業配置の変更によってボランティア等の授業外の社会福祉活動の時間を設けた。しかし、その開始は2020年春学期からであり、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の拡大に伴う様々な活動自粛の中で、そのような活動が積極的に行えた学生は少ないと推測され、コンピテンシーの変化に影響した可能性は低いと考えられる。平常の活動が可能になった環境において、授業外の活動の充実がコンピテ

ンシーに与える影響についても検討する必要がある。

5) 今後のコンピテンシー育成の取り組み

約1年の社会福祉教育（一般的な授業科目）及び、コンピテンシー育成プログラムにおけるステップ1「認識」とステップ2「理解」の取り組みだけでは、一部のコンピテンシーの底上げの効果に限られることが示唆された。顕著なコンピテンシーの育成には、長期的な社会福祉教育とステップ3以降の具体的なプログラムを検討し、コンピテンシーの育成及び伸長を図っていく必要がある。

先行研究²⁵⁾を参考に、今後のコンピテンシー育成の取り組みを検討すると以下の内容が挙げられる。既に取り組んできたステップ1「認識」とステップ2「理解」では、さらに各コンピテンシーに関する理論の講義を行い、各概念の認識や理解のずれを防ぐ必要がある。ステップ3「自己評価」では、既述したルーブリックを用いたコンピテンシーの変化の把握を毎年行い、強みの把握を自信に、弱みの把握を改善につなげていき、ステップ4「スキル演習とフィードバック」における直接経験や観察・模倣による学習によって力の獲得を促す仕組みを作っていく。ステップ5「仕事への適用/目標設定」では、獲得したコンピテンシーの活用について、大学生活や福祉専門職やその他の仕事においてどのように活用するかの具体的計画の検討を行う。ステップ6「フォローアップ・サポート」では、継続的なコンピテンシーの把握や実践における支援を大学4年間に限らず卒業後も行っていく活動が検討される。

結論

本研究より、約1年間の社会福祉教育とコンピテンシーの「認識」と「理解」の取り組み過程による、「対課題基礎力」と「対自己基礎力」の底上げという効果が示唆されたものの、顕著な経年変化は見られなかった。授業形態や学習方法の変化によるコンピテンシーへの影響も考えられることから、教育環境を統制した上で、社会福祉教育がコンピテンシーにどのように作用しているのかについて検証していく必要がある。

また、本研究においては、社会福祉学科全体のコンピテンシーの経年変化の把握にとどまっている。学年によるコンピテンシーの違いや伸長の仕方の違いは先行研究^{8) 24)}においても指摘されていることから、今後の学年別の検討が必要である。

さらに、本研究においては、社会福祉教育（一般的な授業科目）とコンピテンシー育成の取り組みの効果を明確に分けて捉えることは困難である。今後、大学4年間のコンピテンシーの変遷の把握、特定のコンピテンシー育成プログラムの実施により、社会福祉教育による効果とコンピテンシー育成プログラムによる効果の違いや関連性を把握し、相乗効果をもたらす取り組みを検討していきたい。

コンピテンシー育成に関連した取り組みにおいては、今回はコンピテンシー育成プログラムにおけるステップ1「認識」とステップ2「理解」に該当する取り組みにとどまっていたため、コンピテンシーの影響も限定的であったといえる。今後、ステップ3「自己評価」以降の取り組みを体系的に実施するプログラムの作成を行い実行していく必要がある。

付記

本研究は、A大学社会福祉学科における教育の質改善に関連する取り組みであり、学科教員の承諾を得て発表している。教員各位のご理解に謝意を表したい。

引用文献

- 1) 文部科学省国立教育政策研究所生徒指導研究センター. キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書. 2011. https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/22career_shiryou/pdf/career_hattatsu_all.pdf (閲覧日2020年8月31日)
- 2) 中央教育審議会. 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—(答申). 2012. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (閲覧日2020年8月31日)
- 3) 小山理子. 学業と職業の接続意識が学習成果に及ぼす影響に関する研究. 2016. キャリア教育研究, 35, p.1-10.
- 4) 堀井瀬奈, 能見清子. 看護大学生におけるキャリア成熟度と職業選択志望動機との関連. 2020. ヒューマンケア研究学会誌, 11, p.27-33.
- 5) 白木みどり. キャリア教育にかかわる価値観形成についての一考察. 2010. 上越教育大学研究紀要, 29, p.75-86.
- 6) 澤聡一. 大学生のコミュニケーション・スキルと進路選択に対する自己効力感との関連. 2018. 北翔大学教育文化学部研究紀要, 3, p.157-172.
- 7) リアセックキャリア総合研究所. PROG白書2018:企業が採用した学生の基礎力とPROG研究論文集. 学事出版, 2018.
- 8) 学校法人河合塾・株式会社リアセック. PROG白書2015~大学生10万人のジェネリックスキルを初公開~. 学事出版, 2015.
- 9) 藤田久美, 山本佳代子, 青木邦男. 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. 2008, 14, p.65-78.
- 10) 永井成美, 赤松利恵, 長幡友実, 吉池信男, 石田裕美, 小松龍史, 中坊幸弘, 奈良信雄, 伊達ちぐさ. 卒前教育レベルの管理栄養士のコンピテンシー測定項目の開発. 2012. 栄養学雑誌, 70 (1), p.49-58.
- 11) 長峰伸治, 成松美枝, 高橋佐和子. 本学養護教諭課程履修学生のルーブリックによる自己評価:ルーブリックの作成と実施について. 2018. 聖隷クリストファー大学看護学部紀要, 26, p.7-17.
- 12) 伊藤雅, 石井義裕, 松村直樹. ジェネリックスキルの経年変化に関する考察—大学生パネルデータの4年間の分析—. 2017. 工学教育, 65 (5), p.8-13.
- 13) 矢崎裕美子, 中村信次. インターンシップ経験によるコンピテンシーの変化—動機と研修の型からの検討—. 2013. 日本福祉大学全学教育センター紀要, 1, p.3-9.
- 14) 柿木志津江, 橋本有理子, 小口将典, 種村理太郎, 中島裕, 得津慎子. 2年間にわたる実習生のコンピテンシー自己評価を踏まえた社会福祉士養成教育における課題—相談援助実習指導・相談援助演習・相談援助実習との関連に着目して—. 2018. 関西福祉科学大学紀要, 22, p.75-87.
- 15) 池田雅子. 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—. 北星学園大学社会福祉学部北星論集, 2005, 42, p.46-65.
- 16) 桑原千幸, 喜多敏博, 合田美子, 根本淳子, 鈴木克明. 初年次キャリア教育科目における相互評価学習の実践と進路選択自己効力感の向上. 2014. 日本教育工学会論文誌, 38 (2), p.79-89.
- 17) 川瀬隆千, 辻利則, 竹野茂, 田中宏明. 本学キャリア教育プログラムが学生の自己効力感に及ぼす効果. 宮崎公立大学人文学部紀要, 2006, 13, p.57-74.
- 18) 矢野香. 初年次における学生のキャリア意識とキャリア教育科目の効

- 果. 長崎大学教育イノベーションセンター紀要, 2019, 10, p.7-19.
- 19) Spencer, Lyle M. & Spencer, Signe M. Competence at Work, Wiler, 1993. (梅津祐良, 成田攻, 横山哲夫訳. コンピテンシー・マネジメントの展開 [完訳版]. 生産性出版.)
 - 20) 池田雅子. 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—. 北星学園大学社会福祉学部北星論集, 2005, 42, p.46-65.
 - 21) 藤田久美, 山本佳代子, 青木邦男. 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, 2008, 14, p.65-78.
 - 22) 高宏. 介護教育におけるコンピテンシーモデル導入の意義. 生老病死の行動科学, 2015, 19, p.39-44.
 - 23) 永井成美, 赤松利恵, 長幡友実, 吉池信男, 石田裕美, 小松龍史, 中坊幸弘, 奈良信雄, 伊達ちぐさ. 卒前教育レベルの管理栄養士のコンピテンシー測定項目の開発. 2012, 栄養学雑誌, 70 (1), p.49-58.
 - 24) 宇佐美尋子, 山田千香子, 須田仁. 社会福祉教育におけるコンピテンシー評価尺度の開発 (1). 2019, 聖徳大学研究紀要, 30, p.15-22.
 - 25) 吉原克枝. 短期大学の授業におけるコンピテンシーに基づくトレーニングの効果—チームワーク能力の育成に焦点をあてて—. 2019, キャリア教育研究, 38, p.1-13.