

福祉施設で体験的な学びを積み重ねた学生の態度特性変化

——実学臨床教育プログラム受講生への縦断調査より——

阿部利江・尾崎慶太^{*1}・山田一隆^{*2}

佐藤泰伸・阿部一彦

要旨：今日、福祉系の大学では、地域共生社会の実現を推進し、新たな福祉ニーズに対応する社会福祉士の養成が求められている。一方、社会の目まぐるしい変化に伴い、高等教育機関における社会福祉教育のあり方が議論され、能動的学修を促す体験活動を含んだ教育方法への期待も高まっている。そこで、筆者らは、大学教育における社会福祉教育を、資格の取得としての社会福祉士養成教育にとどまらない福祉マインドの涵養、ソーシャルワークの国際性や地域性に関する学びが重要であり、それを担う装置として、サービラーニングという教育手法も有効ではないかと考えた。

本稿では、実学臨床教育プログラムを受講した学生を対象に、実践的な活動で得た経験を契機として態度特性がどのように変化するのかについて縦断調査を実施した。その結果、「キャリア」や「エンパワーメント」、「自己主導学習者」、「市民としての責任」に関する項目が積極的なほうへと変化する傾向が明らかになり、福祉現場での体験が、学生の進路実現に必要な知識・技術・態度を学ぶ機会へと結び付くことが示唆された。しかし、実学臨床教育プログラムが社会福祉教育の一端を担うためには、さらに幅広い概念で福祉を創造できる人材の育成を目指さなければならず、どのように本学の福祉教育の特徴として位置づけていけるのかを検討していくことが課題に残された。

キーワード：社会福祉教育、サービラーニング、態度特性変化

1. はじめに

社会福祉士養成教育は新たな局面を迎えている。2019年6月28日に「社会福祉士養成課程における教育内容等の見直しについて」（厚生労働省社会・援護局福祉基盤課福祉人材確保対策室）が示され、新しいカリキュラムを2021年度よりスタートさせることとなった。この教育内容等の見直しの背景には、「ソーシャルワーク専門職である社会福祉士に求められる役割等について」（社会保障審議会福祉部会人材確保専門委員会2018）の内容を踏まえ、地域共生社会の実現を推進し、新たな福祉ニーズに対応する社会福祉士の養成という社会的な要請に応えることが挙げられている。

地域共生社会の実現を推進できる社会福祉士の養成は、社会福祉士が制度化される以前から福

*1 関西国際大学教育学部教育福祉学科

*2 岡山大学地域総合研究センター

祉系大学が取り組んできた社会福祉教育の目指すところと合致しているとみることができる。そして、社会福祉教育は、社会福祉士が国家資格化されたことを機に、社会福祉士養成教育か、それとも社会福祉教育かといった議論へと変化していくことになる。社会福祉士国家資格制度から20年のプロセスを概観すると、福祉現場で働く人材の専門職化をめぐる議論を皮切りに、国家資格としての社会福祉士を確立させ、その養成教育のあり方から、さらに教育の質保証や基準化の論議が積み重なってきている（尾崎・山田2016）。

これらの議論を経て、2007年に社会福祉士および介護福祉士法が改正され、2009年に現行のカリキュラムがスタートした。その後、めまぐるしく変化する社会状況のなかで、「近未来の社会福祉教育のあり方について」（2008年）や、ソーシャルワークの新たなグローバル定義の見直し（2014年）、「大学教育の分野別質保証のための参照基準 社会福祉学分野（報告）」（2015年）といった高等教育機関における社会福祉教育のあり方についての議論や、社会福祉学を学ぶ学生の基本的素養としての福祉マインドが語られるようになった。

社会福祉教育における人権教育の必要性を説く黒木（2014）は、グローバル化時代に求められる高等教育レベルでの人権教育、とりわけ、わが国の社会福祉専門教育また社会福祉士養成教育では、どのような教育課題、カリキュラム内容、教育方法、教授法で学生に人権感覚を育む教育に取り組んでいるか、かつ今後取り組むべきかについて論じている。なお、「『人権教育』とは、知識と技術の伝達および態度の形成を通じて、人権の普遍的文化を築くことを目指したトレーニング・教育の普及・情報活動である」とし、「人権についての認知的能力だけでなく、汎用的能力（Generic Skills）を育てていくことである」と言及する。また、福祉系大学の中で、「人権」に関わる科目を設置している大学をリサーチしつつ、社会福祉系教育課程カリキュラムと人権教育との関連について説明している。すなわち、国際的なソーシャルワークの定義にみられるように、「人権」がソーシャルワークの中核をなしており、その教育をすべく「コア・カリキュラム」の検討が重要であることを論じている。さらに、人権感覚を育むための具体的な教育方法として、①求められる実践能力と人権に関する科目の到達目標の再確認、②人権に関する講義・演習・実習の効果的組み合わせの検討、③教員と学生との双方通行コミュニケーションによる個人学習、④グループ学習とプレゼンテーションの併用、⑤教材開発とその教育手法、⑥学生の実践能力向上のための教育体制の充実を課題に挙げている。

日本学術会議による分野別参照基準の提示、ソーシャルワークのグローバル定義の見直しを受け、志村（2015）は、大学改革の一連の経緯を概括し、ソーシャルワーク教育の置かれた枠組みを紹介している。そして、その枠組みとグローバル定義を教育する手法との照合を試みている。まず、大学教育を取り巻く状況を踏まえ、学士力や社会人基礎力を概括しつつ、分野別参照基準の示す社会福祉学の学びを通じて獲得すべき基本的な能力（「社会福祉学に固有の能力」と「ジェネリックスキル」）について紹介をしている。また、社会福祉教育におけるコア・カリキュラムについて言及し、「ソーシャルワーク教育を展開するためには、大学教育としての質を担保しつつ、

コア・カリキュラムを基準として国内における社会福祉学の定義、そして新たに採択されたソーシャルワークのグローバル定義の双方を齟齬のないように学生に教育し、また実践現場での実態との照合を余儀なくされている」と指摘する。そのうえで、グローバル定義と参照基準との関連を示しながら、グローバル定義の課題について言及している。

社会福祉士が国家資格化されて以降の20年は、社会福祉士養成教育か、それとも社会福祉教育かといった議論があった。さらに、その後の10年は、ソーシャルワークの知識や技術を支える人権感覚（黒木 2014）、グローバル定義、参照基準に示される福祉マインドやジェネリックスキルの獲得（志村 2015）といった主張から、社会福祉教育のなかで、何をどのように教授し、どのような知識・技術を学生に身に付けさせていくかの議論が活発化することになる。

他方、大学等高等教育機関をめぐっては、「我が国の高等教育の将来像」（2005年）や「学士課程教育の構築に向けて」（2008年）、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」（2012年）といった一連の中央教育審議会答申のなかで、能動的学修を促す体験活動を含んだ教育方法への期待が繰り返し表明されている。とりわけ、インターンシップや留学体験と並んで、サービラーニングに対する期待が高いといえる。

サービラーニングとは、「学生の学びや成長を増進するような意図を持って設計された構造的な機会に、学生が人々や地域社会のニーズに対応する活動に従事するような経験教育の一形式である。省察 reflection と互惠 reciprocity はサービラーニングのキー概念である」（ジャコビー 1996=2007: 44-45）と定義される。サービラーニングのキー概念である省察には、学生が自身の学びや成長を客観的に振り返ることだけでなく、活動に「対応しているニーズや問題についての歴史的、社会的、文化的、経済的、政治的な文脈をより深く理解することが含まれている」（ジャコビー 1996=2007: 46）。また、「他者や地域社会の発展やエンパワーメントのためのサービス、相互学習といった価値を表現することは、学習者（学生）とサービスを提供される側との社会的教育的交流の目的や本質、過程を決定する。それゆえ、サービラーニングは、互惠の哲学なのであり、そこには、慈善から正義へ、サービスを提供することからニーズを除去することへ変化していくよう、一致協力することが含意される」（ジャコビー 1996=2007: 48）のである。つまり、サービラーニングは、学生を現実社会にある問題と関わらせ、学習の場を提供するだけにとどまらない。学生は省察を通して、深い学びや新たな学習課題への気づきを獲得する。そのことは、サービスが求められている背景、いわば社会問題に迫ることが期待されており、当該地域の問題そのものを解決していくという変革や改良への契機を招来するものだとということである。

これは、先にふれた日本学術会議の分野別参照基準で語られる福祉マインドとしての素養や、新たなグローバル定義に込められたソーシャルワークの指向性、そして地域共生社会の実現を推進する社会福祉士の役割にも合致すると考える。つまり、個人の生活課題を地域や社会の問題と関連させながら俯瞰的に理解し、地域の物的、知的、人的資源を活用し、解決への方途を提示す

る力を獲得することにつながる。この学びのプロセスが、ローカルにもグローバルにも福祉マインドをもった人材を育てる社会福祉教育であるならば、サービスラーニングという教育手法に期待がもてるだろう。サービスを提供する活動をきっかけとして、地域課題や社会問題に接し、そこに潜む矛盾や不条理に向き合いながら、現実的な解決策を得ようとするダイナミズムのある現場という豊かな教場を、社会福祉教育に与えてくれるものだとすることができよう。

これらを踏まえ、筆者らは、大学教育改革のなかにあつて、社会福祉士をどのように養成するのか、そして、大学教育における社会福祉教育をどのように教授していくことが望ましいのか問題意識をもった。大学教育における社会福祉教育を、資格取得としての社会福祉士養成教育にとどまらない福祉マインドの涵養、ソーシャルワークの国際性や地域性に関する学びが重要であり、それを担う装置として、サービスラーニングという教育手法も有効ではないかと考えた。

そこで、東北福祉大学総合福祉学部で開講されている『実学臨床教育』という科目に着目した。この科目は、2002年度より福祉を「理論（大学での講義）」と「実践（施設での活動）」を通じて、学生自身が『自分』で、そして『他者』から学ぶ教育プログラムとして開講された。福祉現場における知識と分析力を有し、実践力や考察力、理論化力を兼ね備えた人材の育成を目指す特色ある科目といえるだろう。

本学の関連法人施設を実践の教場に、大学初年次は対人援助の基礎となる自己理解や他者理解、コミュニケーション方法等を、2年次には施設で生活をする利用者の支援計画の作成から評価までを体験的に学ぶ。3年次以降は、学生が希望する福祉の分野・領域から研究目的を設定し、自由に実践場所を選定して学び続けている。この福祉施設等における実践の積み重ねと、福祉の理論を有機的に結び付ける実学臨床教育プログラムは、先に述べたサービスラーニングという教育手法と類するところが多い。

本稿は、実学臨床教育プログラムを受講した学生が、有機的に結び得た経験を契機として態度特性がどのように変化するのかについて考察する。

2. 研究の方法

1) 研究対象と調査手法

調査対象者は、実学臨床教育プログラムを受講した学生20名である（2015年-2018年）。

大学1年生から4年生までの間、おおむね半年に1回（9月と2月）実施してきた態度特性に関する自答式質問紙調査（以下、「自己評価シート」と記す）の8回分の結果を用いる。

「自己評価シート」は、立命館大学現代GP「地域活性化ボランティアの深化と発展」の一環で取り組まれた「ボランティア・サービスラーニング研究会」において、Diazら（2000a）によるシートを翻訳し、わが国の学生やボランティア活動や市民活動の実情を勘案して、若干の項目の変更を施した西田ら（2007）の自己評価シートである。西田ら（2007）の調査票を用いた態度

特性変化の検討は、山田（2009）、富田ら（2009）、尾崎ら（2012）、山田ら（2013）などの研究においても行われている。Diazら（2000b）の研究において、米国学生に対して実施した調査結果によるクラスタ分析とその適合度の検定結果から、29項目は、「学業 academic」、「キャリア career」、「市民としての責任 civic responsibility」、「エンパワーメント empowerment」の4分類を適用することが可能であると結論付けている。また、西田ら（2007）の事後評価シートのわが国での適用可能性に関する吟味が、山田ら（2011）により行われている。なお、本稿における調査では、「自己主導学習者 self-directed learner」に関する3項目を加え、5分類32項目、7件法リッカート尺度の調査票を用いている。自己評価シートには、語尾が否定文となっている逆転設問が5つ含まれているが、分析の段階では、得られた回答を逆転して、回答の方向性がすべて肯定文の設問と同じ向きになるように変換している。

学生が回答した自己評価シートのデータから、各調査時点間の変化、および、1年半から2年間の中長期の変化をみるために、対応のあるサンプルの平均の差のt検定を施した。なお、今回の調査対象となった学生数は少人数であるため、p値の有意差検定と合わせて、効果量(r)も指標として採用した。分析に用いた統計解析パッケージは、IBM SPSS Statistics 23である。

2) 倫理的配慮

本稿で用いている調査票は、日本学術振興会科学研究費補助金「高等教育でのサービスラーニングの長期的学習成果をプログラム改善に生かす実践的研究」（研究代表者：尾崎慶太、課題番号：26780332）の一環として実施され、当該研究課題の研究代表者が所属する大学の研究倫理委員会にて承認を得ている（申請番号：第H26-5号）。また、この調査票は、『実学臨床教育』に関する授業時間に配布し、本調査への協力は任意であることと、個人が特定されない方法で結果の公表をすることを口頭で説明し同意を得た。

3. 結 果

1) 半期ごとの態度特性の変化

実学臨床教育プログラムを受講した学生の態度特性変化は、いかなるものであったのか。半期ごとの各調査時点間での変化を記す。

(1) 1年生前期から1年生後期

1年生前期から1年生後期にかけては、図1のとおり、3分類4項目において10%水準で有意な変化がみられた。「市民としての責任」に関する「27. 私は近い将来、自分が暮らす地域社会をよくするための取り組みに参画するつもりである。」(t=1.761, df=18, p=.095, 効果量(r)=.383), 「自己主導学習者」に関する「30. 私は、自分が履修登録している科目について、授業の内容に関心や疑問を持ち、それについて調べたり、あるいは先生に質問したりしたことがある。」

($t=2.333$, $df=18$, $p=.031$, 効果量(r)=.482) で積極的なほうに変化している。他方、「学業」に関する「01. 大学の授業は知的に刺激的なものだと感じている。」($t=-2.970$, $df=18$, $p=0.008$, 効果量(r)=0.574), 「市民としての責任」に関する「29. すべての人にとって平等な(社会的・政治的・就業の)機会を実現することは重要である。」($t=-2.118$, $df=18$, $p=0.048$, 効果量(r)=0.447) で消極的なほうに変化している。

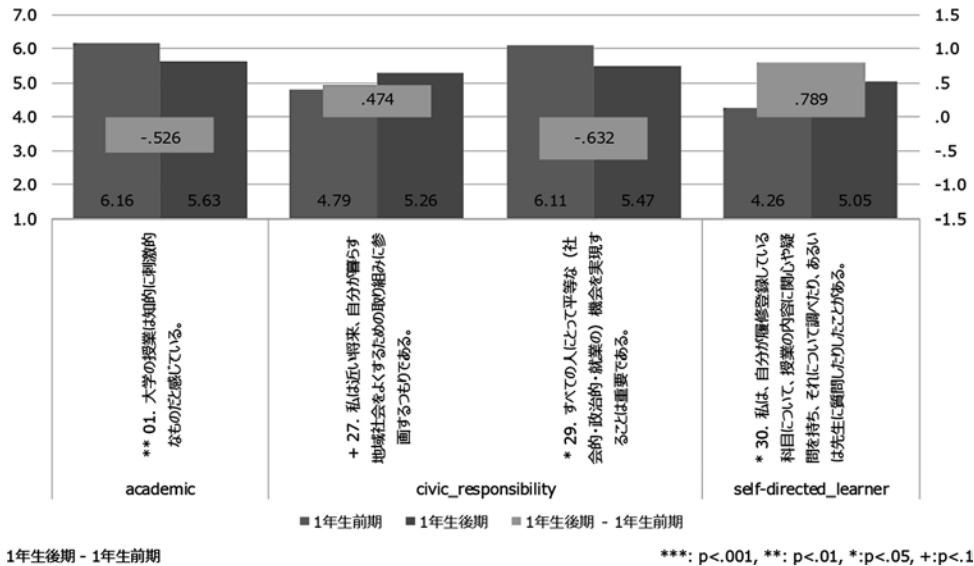


図1. 1年生前期から1年生後期にかけての態度特性変化

(2) 1年生後期から2年生前期

1年生後期から2年生前期にかけては、図2のとおり、2分類3項目において10%水準で有意な変化がみられた。「キャリア」に関する「03. 私は将来就きたいと考える(興味がある)仕事(キャリア)にはどのような責任が伴うのか、具体的に理解している。」($t=2.135$, $df=8$, $p=0.065$, 効果量(r)=0.602), 「市民としての責任」に関する「13. たとえ地域に課題があったとしても、私に関係なければ解決に取り組む必要はない。【反転】」($t=3.266$, $df=8$, $p=0.011$, 効果量(r)=0.756) で積極的なほうに変化している。他方、「市民としての責任」に関する「20. 私は地域社会が抱える問題解決の一助になりたいと感じている。」($t=-2.294$, $df=8$, $p=0.051$, 効果量(r)=0.630) で消極的なほうに変化している。

(3) 2年生前期から2年生後期

2年生前期から2年生後期にかけては、図3のとおり、3分類7項目において10%水準で有意な変化がみられた。有意差がみられた7項目すべてで、消極的なほうに変化している。「学業」に関する「01. 大学の授業は知的に刺激的なものだと感じている。」($t=-2.800$, $df=8$, $p=0.023$,

効果量(r)=0.704), 「11. 大学で学んでいることは、私の人生に役に立っている。」($t=-2.309$, $df=8$, $p=0.05$, 効果量(r)=0.632), 「25. 大学で学んでいることが、私の日常生活にとって何か意味があるとは思えない。【反転】」($t=-2.800$, $df=8$, $p=0.023$, 効果量(r)=0.704), 「市民としての責任」に関する「16. 地域の抱える課題が自分自身とは無関係だ。【反転】」($t=-2.401$, $df=8$, $p=0.043$, 効果量(r)=0.647), 「22. 私は自分が住んでいる地域に何らかの方法で貢献したいと考える。」($t=-1.890$, $df=8$, $p=0.095$, 効果量(r)=0.556), 「29. すべての人にとって平等な(社会的・政治的・就業の)機会を実現することは重要である。」($t=-3.464$, $df=8$, $p=0.009$, 効果量(r)=0.775), 「自己主導学習者」に関する「30. 私は、自分が履修登録している科目について、授業の内容に関心や疑問を持ち、それについて調べたり、あるいは先生に質問したりしたことがある。」($t=-4.000$, $df=8$, $p=0.004$, 効果量(r)=0.816) で消極的なほうに変化している。

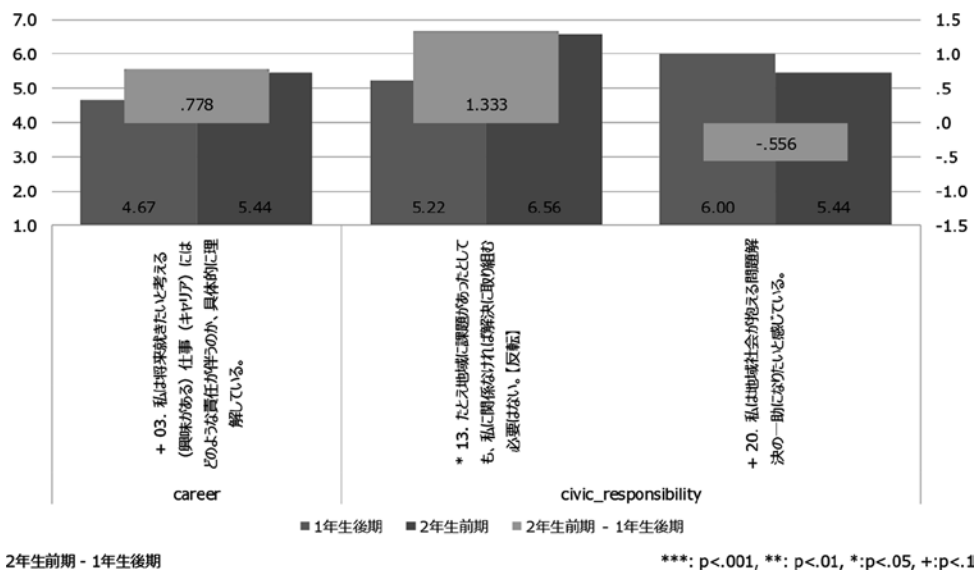
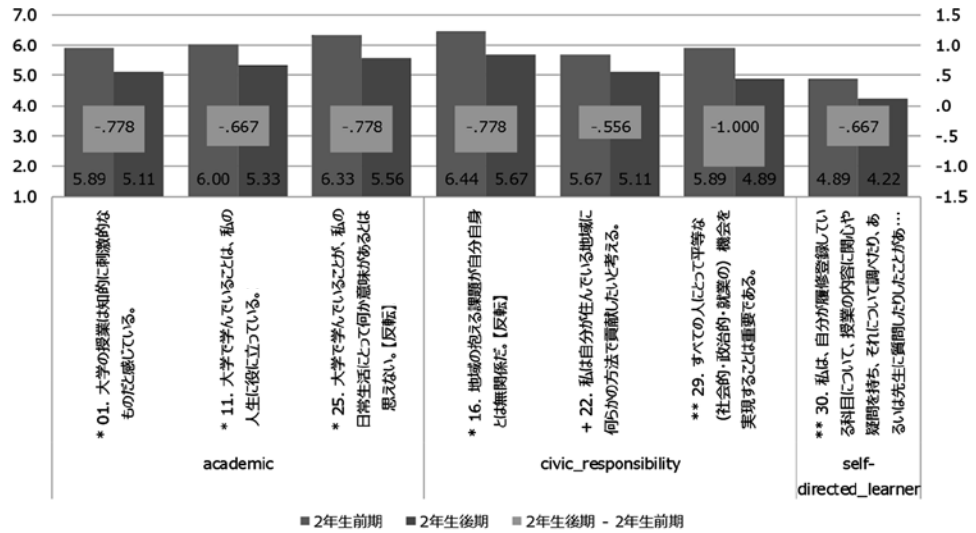


図2. 1年生後期から2年生前期にかけての態度特性変化

(4) 2年生後期から3年生前期

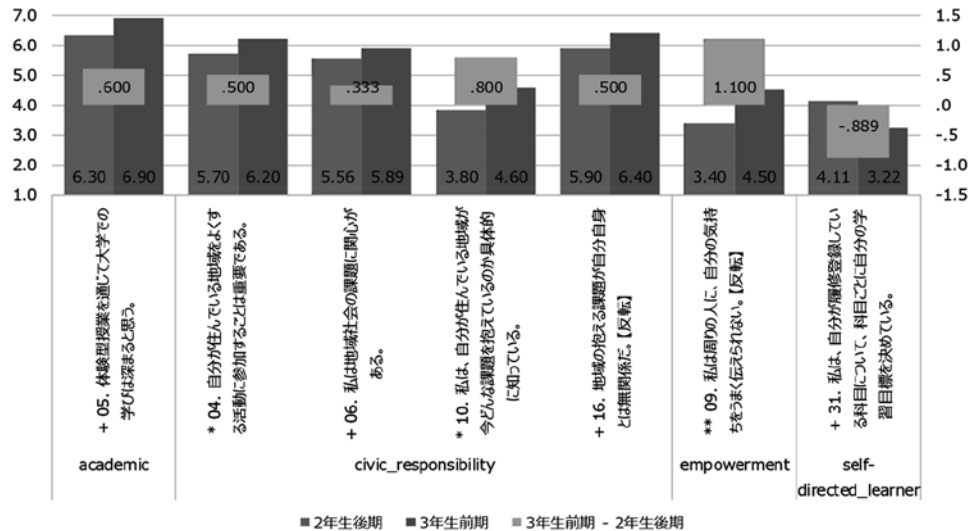
2年生後期から3年生前期にかけては、図4のとおり、4分類7項目において10%水準で有意な変化がみられた。「学業」に関する「05. 体験型授業を通じて大学での学びは深まると思う。」($t=1.964$, $df=9$, $p=0.081$, 効果量(r)=0.548), 「市民としての責任」に関する「04. 自分が住んでいる地域をよくする活動に参加することは重要である。」($t=3.000$, $df=9$, $p=0.015$, 効果量(r)=0.707), 「06. 私は地域社会の課題に関心がある。」($t=2.000$, $df=8$, $p=0.081$, 効果量(r)=0.577), 「10. 私は、自分が住んでいる地域が今どんな課題を抱えているのか具体的に知っている。」($t=2.753$, $df=9$, $p=0.022$, 効果量(r)=0.676), 「16. 地域の抱える課題が自分自身とは無関係だ。【反転】」($t=1.861$, $df=9$, $p=0.096$, 効果量(r)=0.527), 「エンパワーメント」に関する「09.

私は周りの人に、自分の気持ちをうまく伝えられない。【反転】(t=3.973, df=9, p=0.003, 効果量(r)=0.798), で積極的なほうに変化している。他方, 「自己主導学習者」に関する「31. 私は、自分が履修登録している科目について、科目ごとに自分の学習目標を決めている。」(t=-1.955, df=8, p=0.086, 効果量(r)=0.569) で消極的なほうに変化している。



2年生後期 - 2年生前期 ***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, +: p<.1

図3. 2年生前期から2年生後期にかけての態度特性変化

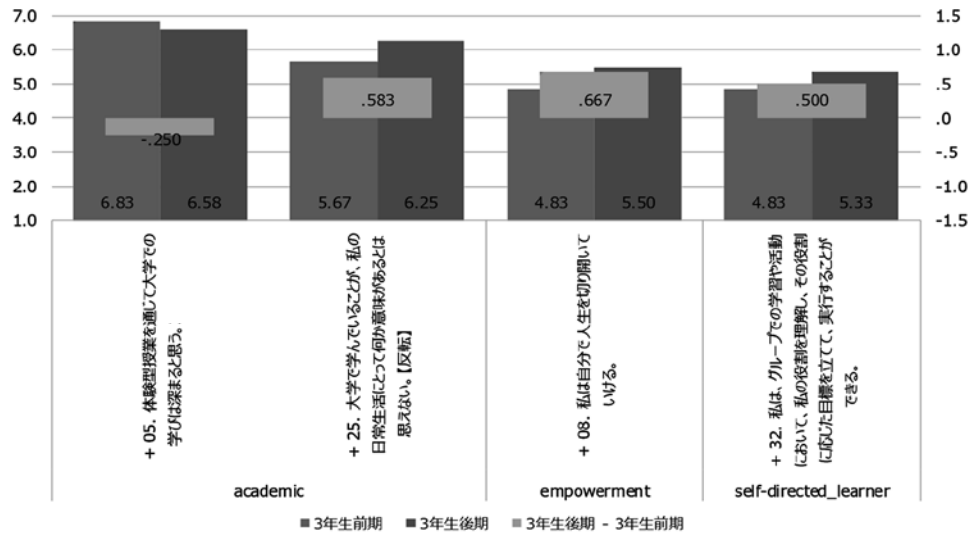


3年生前期 - 2年生後期 ***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, +: p<.1

図4. 2年生後期から3年生前期にかけての態度特性変化

(5) 3年生前期から3年生後期

3年生前期から3年生後期にかけては、図5のとおり、3分類4項目において10%水準で有意な変化がみられた。「学業」に関する「25. 大学で学んでいることが、私の日常生活にとって何か意味があるとは思えない。【反転】」(t=2.028, df=11, p=0.067, 効果量(r)=0.522), 「エンパワメント」に関する「08. 私は自分で人生を切り開いていける。」(t=2.000, df=11, p=0.071, 効果量(r)=0.516), 「自己主導学習者」に関する「32. 私は、グループでの学習や活動において、私の役割を理解し、その役割に応じた目標を立てて、実行することができる。」(t=1.915, df=11, p=0.082, 効果量(r)=0.500)で積極的なほうに変化している。他方、「学業」に関する「05. 体験型授業を通じて大学での学びは深まると思う。」(t=-1.915, df=11, p=0.082, 効果量(r)=0.500)で消極的なほうに変化している。



3年生後期 - 3年生前期

***: p<.001, **: p<.01, *:p<.05, +:p<.1

図5. 3年生前期から3年生後期にかけての態度特性変化

(6) 3年生後期から4年生前期

3年生後期から4学期前期にかけては、図6のとおり、1分類1項目において10%水準で有意な変化がみられた。「03. 私は将来就きたいと考える(興味がある)仕事(キャリア)にはどのような責任が伴うのか、具体的に理解している。」(t=2.250, df=12, p=0.044, 効果量(r)=0.545)が積極的なほうに変化している。

(7) 4年生前期から4年生後期

4年生前期から4年生後期にかけては、図7のとおり、4分類5項目において10%水準で有意な変化がみられた。有意差がみられた7項目すべてで、積極的なほうに変化している。「キャリア」

に関する「28. 私は自分の進路実現のためにどんなスキルが必要なのか、あまりよく分かっていない。【反転】」($t=2.197, df=14, p=0.045$, 効果量(r)=0.506), 「市民としての責任」に関する「06. 私は地域社会の課題に関心がある。」($t=1.835, df=14, p=0.088$, 効果量(r)=0.44), 「エンパワーメント」に関する「15. 私は自分の意志で物事を進めていくことができる。」($t=1.784, df=14, p=0.096$, 効果量(r)=0.43), 「21. 私は自分のことは自分で決められる。」($t=2.092, df=14, p=0.055$, 効果量(r)=0.488), 「自己主導学習者」に関する「32. 私は、グループでの学習や活動において、私の役割を理解し、その役割に応じた目標を立てて、実行することができる。」($t=2.863, df=14, p=0.013$, 効果量(r)=0.608) で積極的なほうに変化している。

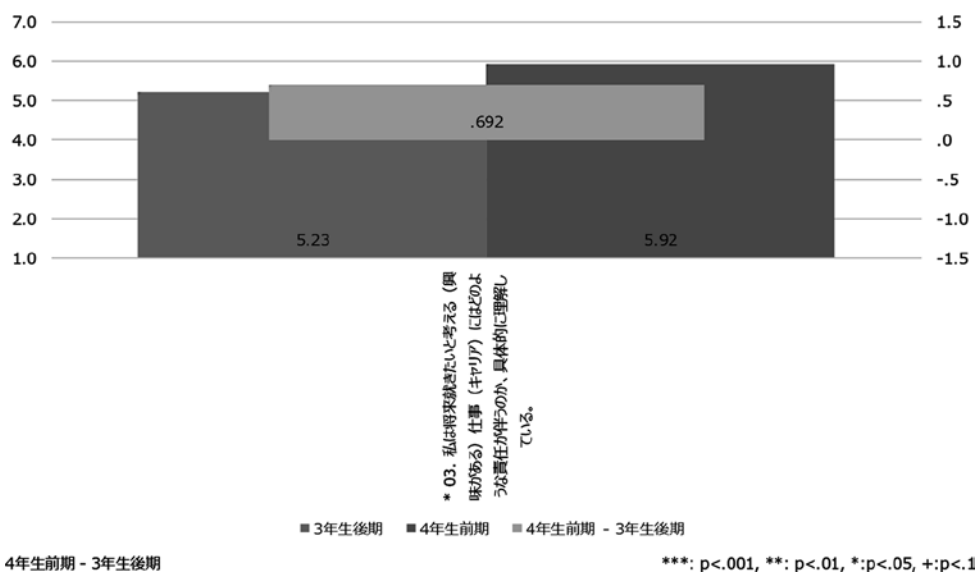


図6. 3年生後期から4年生前期にかけての態度特性変化

(8) 小括

ここまで、実学臨床教育プログラムを受講した学生における態度特性変化を半期ごとの各調査時点間での変化についてみてきた。表1は、10%水準で有意な変化がみられたところに、その変化の方向に応じて不等号を付した(積極的なほうに変化:「<」、消極的なほうに変化:「>」)ものである。

表1をみると、「学業」に関する項目は、1年生から2年生、3年生になるにしたがって消極的なほうに変化し、それ以降、4年生にかけては有意差がみられる変化がみられなくなる。「キャリア」に関する項目は、有意差がみられる変化は、項目、時期ともに、他の分類に比べて多くないが、有意差がみられる変化はすべて積極的なほうに変化している。「市民としての責任」に関する項目は、1年生から2年生、3年生にかけて、積極的なほう、消極的なほうのいずれにも有意差がみられる変化がみられるが、それ以降、4年生にかけては有意差がみられる変化がほほみ

られなくなる。「エンパワメント」に関する項目は、有意差がみられる変化は、項目、時期ともに、他の分類に比べて多くないが、有意差がみられる変化はすべて積極的なほうに変化している。また、有意差がみられる変化が、2年生から3年生以降にのみみられるのも他の分類と比べて特徴的である。「自己主導型学習者」に関する項目は、1年生から2年生、3年生になるにしたがって消極的なほうに変化し、その一部が4年生にかけて積極的なほうに変化する傾向が看取される。

「学業」や「自己主導学習者」に関する項目が、学年進行とともに、消極的なほうに変化していく傾向は、他大学での観察でもみられている。他方、「キャリア」や「エンパワメント」に関する項目は、学年進行とともに、積極的なほうに変化していく傾向にある。これは、実学臨床教育プログラムの目標のひとつである「職業倫理を身につけ、将来、専門職としての自覚に基づいた行動ができるようにし、現場における諸問題を主体的に解決できる能力を涵養する。」にかなうものであると考えられる。「市民としての責任」に関する項目は、低年次で有意差がみられる変化が起こっていることから、受講生たちにとっては、これまで慣れ親しんだ学校での学習とは異なり、学校ではない「現場」での活動が、地域社会の接点としての意味をもったのではないかと推察される。

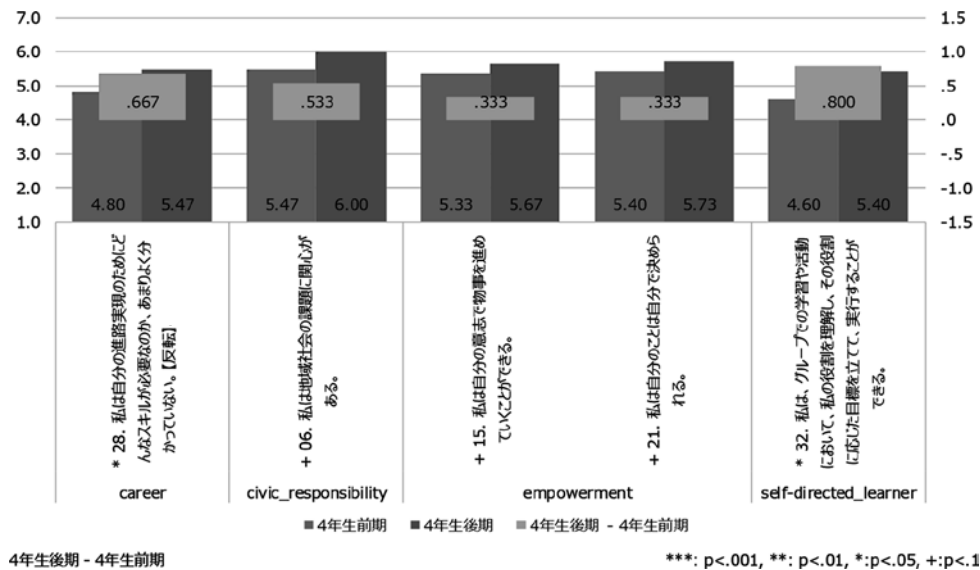


図7. 4年生前期から4年生後期にかけての態度特性変化

2) 中長期の態度特性変化

次に、実学臨床教育プログラムを受講した学生の態度特性変化を、1年半から2年間の長さでの変化、さらに、「入口」と「出口」にあたる1年生前期から4年生後期での変化についてみて

表1. 学生の態度特性変化(半期ごとの総括表)

学生の態度特性変化(半期ごと, 10%水準)

		1年生		2年生		3年生		4年生	
		前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
academic	01. 大学の授業は知的に刺激的なものだと感じている。	5.91	> 5.64	5.82	> 5.50	5.46	5.76	5.84	6.11
	05. 体験型授業を通じて大学での学びは深まると思う。	6.38	6.09	6.18	6.06 <	6.85 >	6.19	6.32	6.22
	11. 大学で学んでいることは、私の人生に役に立っている。	5.81	5.59	6.00	> 5.61	6.00	5.86	5.84	6.22
	14. 大学の授業を受けることで、自分の実生活を見る視点が変わると感じる。	5.48	5.45	5.45	5.28	5.23	5.43	5.63	5.94
	19. 私の実生活に直接的に役立つ内容が含まれているとその授業は楽しい。	6.16	6.23	6.09	5.83	6.08	6.00	6.11	6.17
25. 大学で学んでいることが、私の日常生活にとって何か意味があるとは思えない。【反転】	6.03	6.05	6.27	> 5.44	5.54 <	5.76	5.56	6.11	
career	03. 私は将来就きたいと考える(興味がある)仕事(キャリア)にはどのような責任が伴うのか、具体的に理解している。	5.09	5.14 <	5.00	5.44	5.38	5.19 <	5.58	6.00
	12. 私にはしっかりとした進路計画がある。	4.75	4.82	4.64	4.61	4.85	4.86	4.79	5.06
	17. 私は希望する進路の実現に向けて、必要な能力を身につけようと努力している。	5.44	5.32	5.27	5.28	5.75	5.48	5.21	5.78
	24. 私は将来進みたいと思う進路に向けて現在準備している。	4.66	4.91	4.91	5.06	5.00	5.14	5.11	5.78
28. 私は自分の進路実現のためにどんなスキルが必要なのか、あまりよく分かっていない。【反転】	4.03	4.33	4.30	4.61	4.85	4.52	4.68 <	5.33	
civic_responsibility	04. 自分が住んでいる地域をよくする活動に参加することは重要である。	5.81	5.77	5.73	5.72 <	6.15	5.76	5.74	6.17
	06. 私は地域社会の課題に関心がある。	5.59	5.77	6.00	5.71 <	5.77	5.57	5.42 <	5.94
	07. 私は将来、仕事を通じて他人の役に立ちたいと思う。	6.52	6.55	6.45	6.22	6.38	6.00	6.26	6.44
	10. 私は、自分が住んでいる地域が今どんな課題を抱えているのか具体的に知っている。	3.41	3.41	3.45	3.89 <	4.23	4.14	4.11	4.39
	13. たとえ地域に課題があったとしても、私に関係なければ解決に取り組む必要はない。【反転】	5.58	5.68 <	6.27	5.39	5.46	5.38	5.79	6.11
	16. 地域の抱える課題が自分自身とは無関係だ。【反転】	5.78	5.82	5.91	> 5.78 <	6.00	5.81	6.00	6.28
	20. 私は地域社会が抱える問題解決の一助になりたいと感じている。	5.68	5.91 >	5.18	5.33	5.92	5.57	5.58	5.78
	22. 私は自分が住んでいる地域に何らかの方法で貢献したいと考える。	5.84	5.77	5.64	> 5.56	5.77	5.62	5.74	5.72
	27. 私は近い将来、自分が暮らす地域社会をよくするための取り組みに参画するつもりである。	4.78 <	5.32	4.60	5.00	5.42	5.05	4.89	5.33
29. すべての人にとって平等な(社会的・政治的・就業の)機会を実現することは重要である。	5.84 >	5.45	6.00	> 5.33	5.75	5.95	6.00	6.17	
empowerment	02. 私は必要な場合は他人に頼ることができる。	5.66	5.50	5.55	5.67	6.00	6.00	5.58	5.83
	08. 私は自分で人生を切り開いていける。	4.71	5.18	4.64	4.67	4.92 <	5.05	5.11	5.33
	09. 私は周りの人に、自分の気持ちをうまく伝えられない。【反転】	4.03	3.59	3.91	3.83 <	4.08	4.14	3.79	4.17
	15. 私は自分の意志で物事を進めていくことができる。	5.00	5.09	5.27	5.22	5.23	5.24	5.26 <	5.56
	18. 私は相手の希望に配慮しながら、自分の希望を人に伝えることができる。	4.72	4.91	5.00	5.18	5.08	5.33	5.00	5.44
	21. 私は自分のことは自分で決められる。	5.28	5.32	5.27	5.22	5.38	5.19	5.37 <	5.50
23. 私は周りの人の意見を集約し、調整しながら物事を進めていくことができる。	4.63	4.91	4.82	5.06	5.23	4.81	5.00	5.50	
26. 私は自分に関することなら周りにアドバイスを求めても最終的には自分で決断できる。	4.87	5.29	5.09	5.28	5.31	5.05	5.37	5.61	
self-directed_learner	30. 私は、自分が履修登録している科目について、授業の内容に関心や疑問を持ち、それについて調べたり、あるいは先生に質問したりしたことがある。	4.06 <	5.09	4.55 >	4.56	4.38	5.10	4.95	5.28
	31. 私は、自分が履修登録している科目について、科目ごとに自分の学習目標を決めている。	3.78	4.14	3.45	3.72 >	3.33	3.76	3.79	4.00
	32. 私は、グループでの学習や活動において、私の役割を理解し、その役割に応じた目標を立てて、実行することができる。	4.75	4.73	4.73	5.06	4.92 <	4.90	4.79 <	5.44

表 2. 学生の態度特性変化（中長期の変化の総括表）

学生の態度特性変化（中長期の変化, 10%水準）

		1 年生			2 年生			4 年生						
		前期	後期	後期	前期	後期	後期	前期	後期	後期				
academic	01. 大学の授業は知的に刺激的なものだと感じている。	5.91	>	5.50	<	6.11	5.91	>	5.46	<	6.11	5.91	>	6.11
	05. 体験型授業を通じて大学での学びは深まると思う。	6.38		6.06		6.22	6.38	<	6.85	>	6.22	6.38		6.22
	11. 大学で学んでいることは、私の人生に役に立っている。	5.81	>	5.61	<	6.22	5.81		6.00		6.22	5.81		6.22
	14. 大学の授業を受けることで、自分の実生活を見る視点が変わると感じる。	5.48	>	5.28	<	5.94	5.48	>	5.23	<	5.94	5.48		5.94
	19. 私の実生活に直接的に役立つ内容が含まれているとその授業は楽しい。	6.16	>	5.83		6.17	6.16		6.08		6.17	6.16		6.17
25. 大学で学んでいることが、私の日常生活にとって何か意味があるとは思えない。 【反転】	6.03	>	5.44	<	6.11	6.03	>	5.54		6.11	6.03		6.11	
career	03. 私は将来就きたいと考える（興味がある）仕事（キャリア）にはどのような責任が伴うのか、具体的に理解している。	5.09		5.44	<	6.00	5.09		5.38	<	6.00	5.09	<	6.00
	12. 私にはしっかりととした進路計画がある。	4.75		4.61		5.06	4.75	<	4.85		5.06	4.75		5.06
	17. 私は希望する進路の実現に向けて、必要な能力を身につけようと努力している。	5.44		5.28		5.78	5.44		5.75		5.78	5.44		5.78
	24. 私は将来進みたいと思う進路に向けて現在準備している。	4.66		5.06	<	5.78	4.66		5.00	<	5.78	4.66	<	5.78
28. 私は自分の進路実現のためにどんなスキルが必要なのか、あまりよく分かっていない。 【反転】	4.03	<	4.61	<	5.33	4.03		4.85	<	5.33	4.03	<	5.33	
civic_responsibility	04. 自分が住んでいる地域をよくする活動に参加することは重要である。	5.81		5.72	<	6.17	5.81		6.15	<	6.17	5.81		6.17
	06. 私は地域社会の課題に関心がある。	5.59		5.71		5.94	5.59		5.77		5.94	5.59		5.94
	07. 私は将来、仕事を通じて他人の役に立ちたいと思う。	6.52		6.22		6.44	6.52		6.38		6.44	6.52		6.44
	10. 私は、自分が住んでいる地域が今どんな課題を抱えているのか具体的に知っている。	3.41		3.89	<	4.39	3.41		4.23		4.39	3.41		4.39
	13. たとえ地域に課題があったとしても、私に関係なければ解決に取り組む必要はない。 【反転】	5.58		5.39	<	6.11	5.58		5.46	<	6.11	5.58		6.11
	16. 地域の抱える課題が自分自身とは無関係だ。 【反転】	5.78		5.78		6.28	5.78		6.00	<	6.28	5.78	<	6.28
	20. 私は地域社会が抱える問題解決の一助になりたいと感じている。	5.68		5.33	<	5.78	5.68		5.92		5.78	5.68		5.78
	22. 私は自分が住んでいる地域に何らかの方法で貢献したいと考える。	5.84		5.56		5.72	5.84		5.77		5.72	5.84		5.72
	27. 私は近い将来、自分が暮らす地域社会をよくするための取り組みに参画するつもりである。	4.78		5.00	<	5.33	4.78		5.42		5.33	4.78		5.33
29. すべての人にとって平等な（社会的・政治的・就業の）機会を実現することは重要である。	5.84	>	5.33	<	6.17	5.84		5.75	<	6.17	5.84	<	6.17	
empowerment	02. 私は必要な場合は他人に頼ることができる。	5.66		5.67		5.83	5.66		6.00		5.83	5.66		5.83
	08. 私は自分で人生を切り開いていける。	4.71		4.67	<	5.33	4.71		4.92	<	5.33	4.71	<	5.33
	09. 私は周りの人に、自分の気持ちをうまく伝えられない。 【反転】	4.03		3.83		4.17	4.03		4.08		4.17	4.03	<	4.17
	15. 私は自分の意志で物事を進めていくことができる。	5.00		5.22		5.56	5.00		5.23		5.56	5.00	<	5.56
	18. 私は相手の希望に配慮しながら、自分の希望を人に伝えることができる。	4.72		5.18		5.44	4.72		5.08	<	5.44	4.72	<	5.44
	21. 私は自分のことは自分で決められる。	5.28		5.22		5.50	5.28		5.38		5.50	5.28		5.50
23. 私は周りの人の意見を集約し、調整しながら物事を進めていくことができる。	4.63		5.06		5.50	4.63		5.23	<	5.50	4.63	<	5.50	
26. 私は自分に関することなら周りにアドバイスを求めても最終的には自分で決断できる。	4.87		5.28		5.61	4.87		5.31		5.61	4.87	<	5.61	
self-directed_learner	30. 私は、自分が履修登録している科目について、授業の内容に関心や疑問を持ち、それについて調べたり、あるいは先生に質問したりしたことがある。	4.06		4.56	<	5.28	4.06		4.38	<	5.28	4.06	<	5.28
	31. 私は、自分が履修登録している科目について、科目ごとに自分の学習目標を決めている。	3.78		3.72		4.00	3.78		3.33	<	4.00	3.78	<	4.00
	32. 私は、グループでの学習や活動において、私の役割を理解し、その役割に応じた目標を立てて、実行することができる。	4.75		5.06		5.44	4.75		4.92		5.44	4.75	<	5.44

みる。結論を先取りすれば、おしなべて、半期ごとの各調査時点間での変化よりも顕著で特徴的な変化がみられた。

(1) 1年生前期から2年生後期

1年生前期から2年生後期にかけては、図8のとおり、3分類7項目において10%水準で有意な変化がみられた。「キャリア」に関する「28. 私は自分の進路実現のためにどんなスキルが必要なのか、あまりよく分かっていない。【反転】」($t=2.476$, $df=14$, $p=0.027$, 効果量(r)= 0.552)で積極的なほうに変化している。他方、「学業」に関する「01. 大学の授業は知的に刺激的なものだと感じている。」($t=-3.292$, $df=14$, $p=0.005$, 効果量(r)= 0.661)、「11. 大学で学んでいることは、私の人生に役に立っている。」($t=-1.974$, $df=14$, $p=0.068$, 効果量(r)= 0.467)、「14. 大学の授業を受けることで、自分の実生活を見る視点が変わると感じる。」($t=-3.798$, $df=13$, $p=0.002$, 効果量(r)= 0.725)、「19. 私の実生活に直接的に役立つ内容が含まれているとその授業は楽しい。」($t=-1.974$, $df=14$, $p=0.068$, 効果量(r)= 0.467)、「25. 大学で学んでいることが、私の日常生活にとって何か意味があるとは思えない。【反転】」($t=-3.090$, $df=14$, $p=0.008$, 効果量(r)= 0.637)、「市民としての責任」に関する「29. すべての人にとって平等な(社会的・政治的・就業の)機会を実現することは重要である。」($t=-2.449$, $df=14$, $p=0.028$, 効果量(r)= 0.548)で消極的なほうに変化している。

1)の(8)で述べたように、「学業」に関する項目は、学年進行とともに、消極的なほうに変化していく傾向が看取される。これは、入学の頃の緊張感が解け、授業をはじめとした学生生活諸側面に慣れてくることに拠るものとみられる。「キャリア」に関する項目は、既述したように、実学臨床教育プログラムを受講したことによる効果の一端とみられよう。「市民としての責任」に関する「29. すべての人にとって平等な(社会的・政治的・就業の)機会を実現することは重要である。」が消極的なほうに変化するのとは、「現場」での活動を通して、社会に存在する差別や偏見、格差の実態にじかにふれる経験から、学校で学んできた理想と現実とは異なることの混乱や葛藤を示唆するものであると考えられる。

(2) 2年生後期から4年生後期

2年生後期から4年生後期にかけては、図9のとおり、5分類15項目において10%水準で有意な変化がみられた。有意差がみられた15項目すべてで、積極的なほうに変化している。「学業」に関する「01. 大学の授業は知的に刺激的なものだと感じている。」($t=2.333$, $df=9$, $p=0.045$, 効果量(r)= 0.614)、「11. 大学で学んでいることは、私の人生に役に立っている。」($t=1.909$, $df=9$, $p=0.089$, 効果量(r)= 0.537)、「14. 大学の授業を受けることで、自分の実生活を見る視点が変わると感じる。」($t=6.091$, $df=9$, $p=0.000$, 効果量(r)= 0.897)、「25. 大学で学んでいることが、私の日常生活にとって何か意味があるとは思えない。【反転】」($t=2.751$, $df=9$, $p=0.022$, 効果量(r)= 0.676)、「キャリア」に関する「03. 私は将来就きたいと考える(興味がある)仕事(キャリア)にはどのような責任が伴うのか、具体的に理解している。」($t=2.538$, $df=9$, $p=0.032$, 効果量(r)

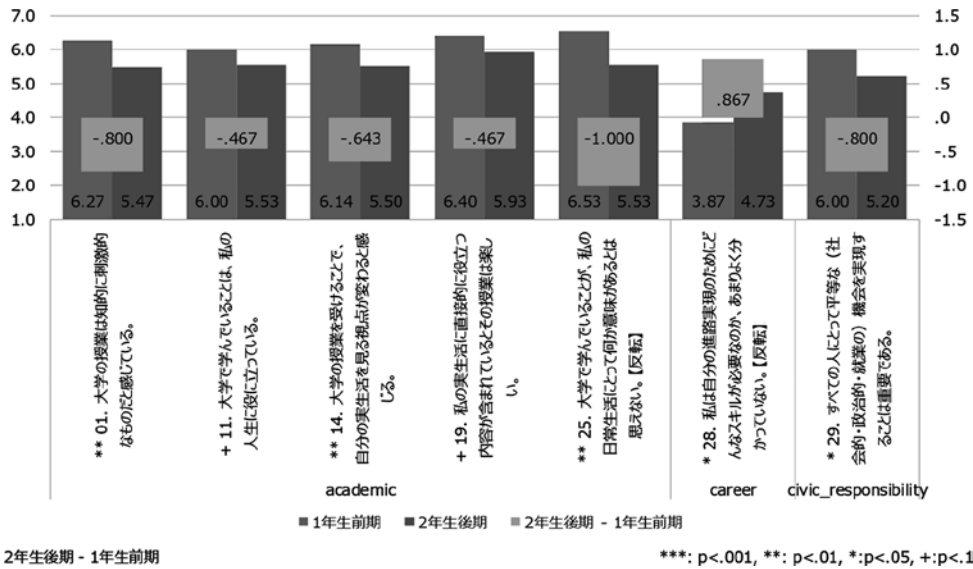


図8. 1年生前期から2年生後期にかけての態度特性変化

=0.646), 「24. 私は将来進みたいと思う進路に向けて現在準備している。」(t=3.411, df=8, p=0.009, 効果量(r)=0.77), 「28. 私は自分の進路実現のためにどんなスキルが必要なのか、あまりよく分かっていない。【反転】」(t=3.881, df=9, p=0.004, 効果量(r)=0.791), 「市民としての責任」に関する「04. 自分が住んでいる地域をよくする活動に参加することは重要である。」(t=3.674, df=9, p=0.005, 効果量(r)=0.775), 「10. 私は、自分が住んでいる地域が今どんな課題を抱えているのか具体的に知っている。」(t=2.121, df=9, p=0.063, 効果量(r)=0.577), 「13. たとえ地域に課題があったとしても、私に関係なければ解決に取り組む必要はない。【反転】」(t=1.922, df=9, p=0.087, 効果量(r)=0.539), 「20. 私は地域社会が抱える問題解決の一助になりたいと感じている。」(t=1.964, df=9, p=0.081, 効果量(r)=0.548), 「27. 私は近い将来、自分が暮らす地域社会をよくするための取り組みに参画するつもりである。」(t=3.857, df=9, p=0.004, 効果量(r)=0.789), 「29. すべての人にとって平等な（社会的・政治的・就業の）機会を実現することは重要である。」(t=2.377, df=9, p=0.041, 効果量(r)=0.621), 「エンパワーメント」に関する「08. 私は自分で人生を切り開いていける。」(t=2.714, df=9, p=0.024, 効果量(r)=0.671), 「自己主導学習者」に関する「30. 私は、自分が履修登録している科目について、授業の内容に関心や疑問を持ち、それについて調べたり、あるいは先生に質問したりしたことがある。」(t=3.25, df=9, p=0.010, 効果量(r)=0.735)で積極的なほうに変化している。

1)の(8)や2)の(2)で述べたのとは異なり、「学業」に関する項目は、学年進行とともに、積極的なほうに変化する傾向が看取される。2)の(2)で述べたことと合わせると「V字型」の変化の傾向である。この時期、実学臨床教育プログラムでは、本学の関連法人施設での活動から、

学生が個々に関心を高めた課題研究活動へと移行する。その際に、高齢者分野から新たな分野・領域の活動に転じる学生も少なくない。こうした変化のなかで、大学での学習と現場での実践とそこから得られる学びについて、学生自身が省察的に再評価していることが想起される。「キャリア」に関する項目は、低年次でみられた変化に引き続き積極的なほうに変化する傾向が看取される。将来就こうとする仕事の社会的責任や求められるスキルを理解し、そのための準備を進めていることが明確に意識されているということであろう。「市民としての責任」に関する項目は、「29. すべての人にとって平等な（社会的・政治的・就業の）機会を実現することは重要である。」で「V字型」の変化の傾向をみせる。1年生前期から2年生前期で感じた混乱や葛藤を乗り越え、公正な社会の実現を目指すことの意味を再認識したものとみられる。それは、地域社会の課題に対する関心や当事者意識、その解決への関与について積極的なほうに変化する傾向がみられることから、うなずけよう。

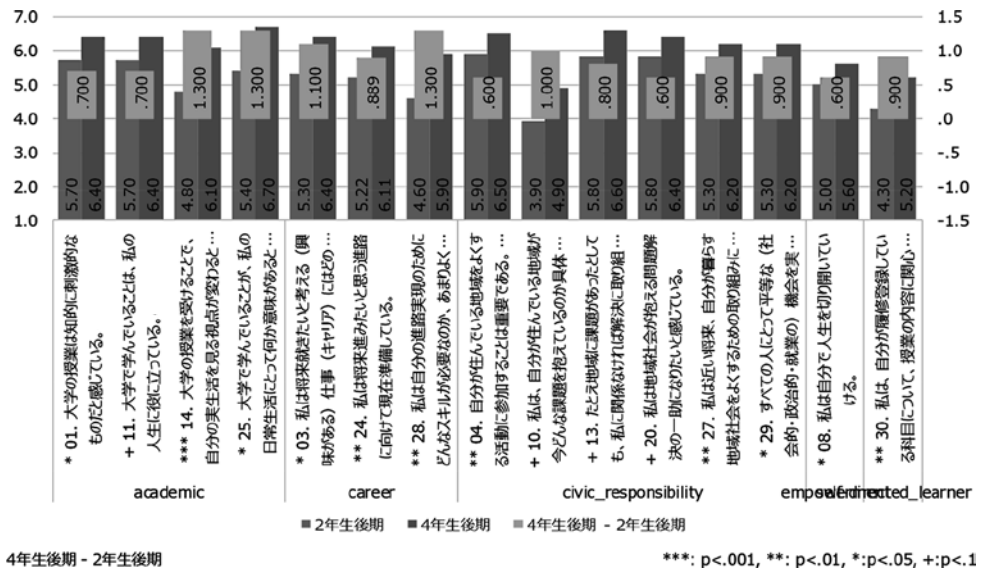


図9. 2年生後期から4年生後期にかけての態度特性変化

(3) 1年生前期から4年生後期

1年生前期から4年生後期にかけては、図10のとおり、4分類14項目において10%水準で有意な変化がみられた。有意差がみられた14項目すべてで、積極的なほうに変化している。「キャリア」に関する「03. 私は将来就きたいと考える（興味がある）仕事（キャリア）にはどのような責任が伴うのか、具体的に理解している。」(t=1.847, df=13, p=0.088, 効果量(r)=0.456), 「24. 私は将来進みたいと思う進路に向けて現在準備している。」(t=2.509, df=13, p=0.026, 効果量(r)=0.571), 「28. 私は自分の進路実現のためにどんなスキルが必要なのか、あまりよく分かって

いない。【反転】(t=3.606, df=13, p=0.003, 効果量(r)=0.707),「市民としての責任」に関する「16. 地域の抱える課題が自分自身とは無関係だ。【反転】(t=2.347, df=13, p=0.035, 効果量(r)=0.546),「29. すべての人にとって平等な(社会的・政治的・就業の)機会を実現することは重要である。」(t=1.963, df=13, p=0.071, 効果量(r)=0.478),「エンパワメント」に関する「08. 私は自分で人生を切り開いていける。」(t=3.122, df=13, p=0.008, 効果量(r)=0.655),「09. 私は周りの人に、自分の気持ちをうまく伝えられない。【反転】(t=1.958, df=13, p=0.072, 効果量(r)=0.477),「15. 私は自分の意志で物事を進めていくことができる。」(t=2.687, df=13, p=0.019, 効果量(r)=0.598),「18. 私は相手の希望に配慮しながら、自分の希望を人に伝えることができる。」(t=3.294, df=13, p=0.006, 効果量(r)=0.674),「23. 私は周りの人の意見を集約し、調整しながら物事を進めていくことができる。」(t=4.020, df=13, p=0.001, 効果量(r)=0.744),「26. 私は自分に関することなら周りにアドバイスを求めても最終的には自分で決断できる。」(t=3.789, df=13, p=0.002, 効果量(r)=0.724),「30. 私は、自分が履修登録している科目について、授業の内容に関心や疑問を持ち、それについて調べたり、あるいは先生に質問したりしたことがある。」(t=3.859, df=13, p=0.002, 効果量(r)=0.731),「31. 私は、自分が履修登録している科目について、科目ごとに自分の学習目標を決めている。」(t=1.847, df=13, p=0.088, 効果量(r)=0.456),「32. 私は、グループでの学習や活動において、私の役割を理解し、その役割に応じた目標を立てて、実行することができる。」(t=2.604, df=13, p=0.022, 効果量(r)=0.586)で積極的なほうに変化している。

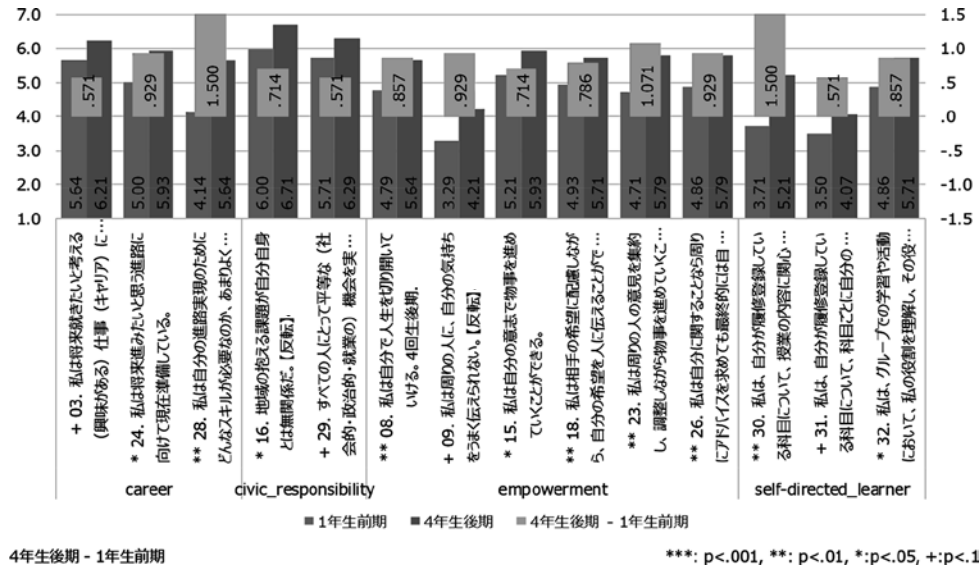


図 10. 1 年生前期から 4 年生後期にかけての態度特性変化

(4) 小括

ここまで、実学臨床教育プログラムを受講した学生における態度特性変化を1年半から2年間の長さでの変化、さらに、「入口」と「出口」にあたる1年生前期から4年生後期での変化についてみてみた。表2は、10%水準で有意な変化がみられたところに、その変化の方向に応じて不等号を付した（積極的なほうに変化：「<」、消極的なほうに変化：「>」）ものである。表2では、本結果で示すことを割愛した3年生前期を区分点とした変化も掲載している。

「学業」に関する項目は、1年半ないし2年間での変化では、おおむね、2年生後期、3年生前期を「谷」とした「V字型」の変化の傾向がみられた。学年進行とともに、学生生活に対する慣れからくる学業に対する態度特性の消極化は、実学臨床教育プログラムを受講した学生については、学生生活半ばからの反転、態度特性の積極化がみられた。実学臨床教育プログラムを通して、大学での学習や現場での活動を通じた学びの意義を深く認識し、教室での座学と現場での実践、いわば、デスクワークとフィールドワークの往還が、学生らに学びの意欲と意義を再定位したことが想起される。有意差がみられる変化のなかでは唯一、「05. 体験型授業を通じて大学での学びは深まると思う。」は、3年生前期を「山」とした「への字型」の変化の傾向がみられた。この時期、実学臨床教育プログラムでは、本学の関連法人施設での活動から、学生が個々に関心を高めた課題研究活動へと移行する。1・2年生で培った高齢者施設での経験が、新たな課題研究活動の場でも生かされたということなのかもしれない。他方、「入口」と「出口」とでの変化では、有意差がみられる変化は看取されなかった。

「キャリア」に関する項目は、1年半ないし2年間での変化、「入口」と「出口」とでの変化では、多くの項目で有意差がみられる変化として、学年進行とともに、積極的なほうに変化する傾向がみられた。「エンパワーメント」と「自己主導学習者」に関する項目は、1年半ないし2年間での変化では、2年生後期ないし3年生前期から4年生後期にかけて、「入口」と「出口」とでの変化でも、多くの項目で有意差がみられる変化が看取された。学年進行とともに、とりわけ学生生活の後半期に態度特性が積極的なほうに顕著に変化したとみられる。1)の(8)でも述べたが、これは、実学臨床教育プログラムの目標のひとつである「職業倫理を身につけ、将来、専門職としての自覚に基づいた行動ができるようにし、現場における諸問題を主体的に解決できる能力を涵養する。」にかなうものであろう。

「市民としての責任」に関する項目は、1)の(8)では、低年次で有意差がみられる変化が看取されたことを指摘したが、1年半ないし2年間での変化をみると、むしろ、学生生活の後半期の態度特性が積極的なほうに変化したとみられる。地域課題への関心や関与、公正な社会の実現への態度特性は、2年生後期、3年生前期のいずれからも4年生後期にかけて積極的なほうに変化しており、これらに関する項目は、「入口」と「出口」とでの変化でも、有意差がみられる変化となっている。これは、実学臨床教育プログラムの基本的達成課題である「定期的に社会福祉施設等での現場体験（実習及び実践活動）を積み重ね、自ら学習課題（研究目的）を設定し、探

究する姿勢や方法を身に付ける」ことにかなうものであろう。

4. 考 察

本調査結果より、実学臨床教育プログラムは社会福祉教育の一端を担い、福祉人材の育成に有効的な教育手法のひとつだろう。そこで、実学臨床教育プログラムの達成目標2つから考察する。そして、この考察には、学生が実学臨床教育プログラムを修了した際に記入した授業振り返りシートの内容も加えていきたい。

1) 現場体験を通して、福祉の知識・技術・態度を修得する

大学入学後、早い段階から福祉施設で働く職員や利用者との出会い、そこで体験する一つひとつの出来事が福祉に関する知識や技術と触れ合う機会を作り出していた。入学当初、「将来は社会福祉士として働きたい」や「福祉の国家資格を取得したい」などと語り、福祉専門職への憧れを抱く学生は多い。そして、国家資格を取得することに加え、福祉現場で場数を踏み、実践力や行動力を高めたいとの思いから実学臨床教育プログラムを受講している。しかし、「初めて福祉施設に行く」や「福祉施設がどのような場所かを見たい」などの受講理由もあり、福祉現場を想像でしか捉えていない学生を多く目にしてきた。そのため、福祉施設で観るもの、聴くもの、触れるものすべてが初めての体験であり、福祉現場で働く職員や利用者の言動から専門職としての仕事を理解していくことにつながっていく。

1年生前期から1年生後期にかけては、「自己主導学習者」に関する態度特性の変化が積極的であったように、福祉現場で体験する出来事が学生自身の行動や意識、視野を広げ、課題を見出すことにつながっている。実践的な活動を積み重ねながら学ぶ科目である以上、福祉施設での自身の立場をわきまえ、自身がどのような言動を行うべきか、取り組める内容を探る姿勢がうかがえた(図1)。また、1年生後期から2年生前期にかけては、「キャリア」に関する態度特性の変化が積極的であることから、福祉現場で体験することは、そこで働く職員の姿を自身の将来に重ねていることがわかる。特に、2年生前期からは基礎教養科目に加えて、国家資格の取得に関連する科目の履修が始まる。福祉の知識や技術を専門的に学び始める時期であり、施設で働く職員との出会いは、自身の卒後に大きな影響を及ぼすだろうことも推測できた(図2)。他方、2年生前期から2年生後期にかけては、態度特性の変化が消極的なほうへと変化している(図3)。以前、実学臨床教育プログラムを継続して受講するには、学生自身で目標を設定することが望ましいと提起しながら、学生は具体的な目標を設定することに負担を感じ、実践的な活動内容のマンネリ化が学習の意欲の低下につながっている事実を述べた(阿部・佐藤・三浦2011)(阿部・三浦2012)。今回の調査結果においても、知識や技術を専門的に学ぶ座学と実践が有機的に結びつけられていない実情がみえてきた。実学臨床教育プログラムは開講以来、段階を踏んだ教育プロ

ラム内容を定め、人材を育成する科目としての特色を強く挙げてきた。1年生前期から2年生後期までと、3年生前期から4年生後期まで、それぞれ長期的に同じ福祉現場等での実践を求めてきた。それゆえに、学生が自ら学習意欲を維持させることは容易でなく、定期的な教員や施設職員からのスーパービジョンにより、福祉専門職として仕事をする上で必要な知識・技術・態度を修得することにつながる。2年生後期から3年生前期、3年生前期から3年生後期にかけては、「学業」に関する態度特性の変化が積極的であり、3年生からの新たな福祉現場での実践に期待がうかがえる(図4・図5)。学生は実学臨床教育プログラムが体験型授業であることを理解し、福祉の現場でさらに学びを深めていきたい考えを察することができる。3年生後期から4学期前期にかけては「キャリア」に関して、4年生前期から4年生後期にかけては、「キャリア」や「市民としての責任」、「エンパワーメント」、「自己主導学習者」に関する態度特性の変化が積極的であった。専門的な知識や技術に加えて、社会福祉士養成教育におけるソーシャルワーク実習などが本格化する時期にある。実学臨床教育プログラムにおける学習ばかりが調査結果に反映されているとは言い難いが、福祉を「理論(大学での座学)」と「実践(学外での活動)」を通じて、学生自身が『自分』で、そして『他者』から学ぶことにつながっていることがうかがえる(図6・図7)。

学生の態度特性の変化を踏まえて、福祉の知識や技術を得ていく途中の段階であっても、早くから福祉の現場で体験を積み重ねることにより、学生が進路実現のために必要な知識・技術・態度を学ぶ機会となっていることが示唆される(図8)。

2) 福祉の現場における諸問題を主体的に解決する能力とその援助活動を理論化する能力を涵養する

実学臨床教育プログラムは、1年次に社会福祉施設を理解すること、2年次に施設利用者の生活課題を探り、援助方法を考えること、3年次以降は研究的な視野を入れ、社会福祉の発展・向上を目指した取り組みを考えて実証することを目指している。

そのなかで、1・2年次は、福祉の知識や技術を専門的に学ぶ以前から福祉現場で体験を重ねるため、少人数のグループを編成し、施設での体験を振り返る時間も重視してきた。高齢者施設でおこなわれている事業・福祉サービスを知り、専門職が利用者にとどのような援助をしているのかなど、学生は体験を通して気づいたことをグループで語り合う機会を創り出してきたといえる。そこには、ソーシャルワーク実習とは異なり、実践する活動内容が細かくは決められていない理由もある。実学臨床教育プログラムは、福祉を「理論(大学での座学)」と「実践(学外での活動)」を通じて、学生自身が自分で、そして他者から学ぶという授業であることにつながっている。しかし、学生が主体的に学ぶ環境には教員の存在も大きい。教員は学生が期待する学習の実現に向けたスーパービジョンが欠かせないものだろう。振り返りシート内にも、教員の存在を「頑張ったところを認めてくれ、これからは頑張ろうと意欲を高めてくれる」や「取り組みを理解し、今の自分に何ができるのかを一緒に考え、指導をしてくれる」などと記していた。

また、学生に印象強い実践場面を尋ねたところ、1・2年次はレクリエーションの企画や生活支援計画書の作成に関する内容が多く挙げられた。学生は年間を通して施設で働く職員や利用者に関わり、福祉施設のあり方に期待と課題があることを見聞している。そのため、利用者が望む生活を実現するための方法を考え、その一つの手段としてレクリエーションの企画を提案する。毎年、多くの学生が施設でレクリエーションを企画しており、振り返りシートにも、「非日常的な時間ではあったが、レクリエーションを通して、利用者にとくさんの良い刺激があったと思う」や「普段、見られないような利用者の表情を見ることができた」などと実践に手応えを感じる内容が記されていた。他方、「利用者の個性や特徴を理解して、その利用者に適した企画・プランを立てる必要がある」や「利用者の様子を観察して、わずかな変化にも気づいていくことが援助する側には必要なこと」などとも記している。そして、「講義や演習で聞いたことを実際に取り組んでみたが、利用者のニーズ把握には時間がかかった」や「利用者が亡くなったことを知り、人と関わることは、いつか死と向き合うことにもなると考えさせられた」など、生活支援計画書を作成する難しさが記されていた。ソーシャルワークの援助過程に則る体験であるとともに、他者の生命と向き合うことにもつながっている。学生は辛く悲しい場面に遭遇しながら、福祉のイメージが人の人生に関わっていくものということを目の当りにしていることも事実である。

他の振り返りシートには、「子どもたちの生活の一部であるが、事業所内だけで考えるのではなく、他の生活の場や事業所と卒業した後の生活にもつながる支援が必要だと教えられた」や「入学した時は、福祉のイメージが介護ばかりだった」とも記されていた。福祉という領域に限られた場所での課題でなく、社会全体のなかで問われている課題であることを理解したのだろう。いわば学生は自身もっていた福祉観を広げ、福祉マインドを深めてきたのだとみることができよう。この実学臨床教育プログラムを通して積み重ねた福祉現場での体験は、学生が課題を解決していくための方法を模索することにつながっている。1年生前期から4年生後期にかけて「キャリア」や「市民としての責任」、「エンパワーメント」に関する態度特性の変化が積極的であったように、福祉現場での活動を通して、座学で学んできた理想と現実を理解することにもつながっていることが明らかになった(図9)。大学生活のなかで、いくつもの喜びや戸惑い、葛藤を味わいながら、福祉の現場における諸問題を主体的に解決する能力とその援助活動を理論化する能力を身につけていることが示唆される。

5. ま と め

実学臨床教育プログラムは、「本学の建学の精神である行学一如の理念を基礎として、社会福祉等に関する幅広い知識・視点を有し、実践力・理論化する力に富んだ人材を育成する」という目的がある。

学生は、この実学臨床教育プログラムを「実践することで、自分の目標を具体化させることが

でき、理想との違いや難しさに悩むことで、改めて自分の夢や目標を見つめ直すことができる授業」や「資格取得に関係なく、基礎知識がない時から、福祉の現場で学べる授業」、「大学の教室で学んだことを実際にやってみる授業」などとイメージしている。本調査結果からも、「キャリア」に関する項目は、学年が上がるとともに、積極的なほうに変化する傾向がみられ、福祉人材の育成につながっていることも示唆される（表1・表2）。

また、実学臨床教育プログラムは、大学の教室内で教授される座学以上に、多くの教職員と福祉に関連する施設関係者が学生の学びを支えている。これまでに受講した学生は、自身の学習目標の達成を目指して、毎週のように福祉の現場で活動をおこなってきた（長期休業期間中は変則的な活動を認めている）。実学臨床教育プログラムを4年間受講した学生は、福祉の現場で800時間程度の実践をおこなっていることになる。これは受講意識や学習意欲の現れであり、学生を高く評価したいところである。

そして、実学臨床教育プログラムを受講する学生の大半が、福祉に関わる職業を望んでおり、国家資格（社会福祉士、精神保健福祉士、介護福祉士、保育士）の取得も目指している。養成教育で求められるソーシャルワーク実習時間を加えれば、1,000時間以上の現場体験を重ねることになる。そこには、本学の教育環境の充実や関連法人との連携が強く関係している。大学で積み重ねてきた『理論知』と施設運営で培われてきた『実践知』を共同させられる環境が整っており、その特徴が1,000時間を越える福祉現場での体験につながっている。

しかし、実学臨床教育プログラムがサービスラーニングの手法として効果的と述べるには限界がある。大学教育における社会福祉教育をどのように教授していくことが望ましいのか、多岐にわたる福祉の領域理解、専門職の実践能力を高く求められる今日、いま一度、実学臨床教育プログラムの見直しが必要な時期に差し掛かっていることも確かである。施設のなかから福祉を学んでいることが多く、施設が地域でどのように貢献していくのか、福祉専門職が地域づくりをどのように推進していくのかなど、制度上の対象者ばかりではなく、幅広い概念で福祉を創造できる人材の育成も目指さなければならない。学生たちには、さらなる福祉観の広がりや福祉マインドの深まりを求めることになるといえよう。社会福祉士養成教育は新しいカリキュラムで2021年度からスタートすることを踏まえ、実学臨床教育プログラムが、どのように本学の福祉教育の特徴として位置づけていけるのかを検討していくことも望まれる。

最後に、本稿の調査に協力をいただいた実学臨床教育プログラム修了生に感謝の意を表す。そして、大学時代の学びや努力を高く評し、一層、社会で活躍していくことを期待する。

参 考 文 献

阿部利江・佐藤泰伸・三浦 剛（2011）「福祉・教育の実践教育に関する研究—『実学臨床教育』履修

- 生の振り返りによる教育プログラムの評価―』『東北福祉大学研究紀要』第35巻, 2011, pp217-235
- 阿部利江・三浦剛(2012)「社会福祉現場での継続的な実践学習に関する研究第2報―『実学臨床教育』履修生の振り返りによる教育プログラムの評価―』『東北福祉大学研究紀要』第36巻, 2012, pp97-113
- バーバラ・ジャコビー著, 山田一隆訳(2007)「こんにちの高等教育におけるサービラーニング」『龍谷大学経済学論集』47(1・2), pp43-61
- 厚生労働省社会・援護局福祉基盤課福祉人材確保対策室(2019)「社会福祉士養成課程における教育内容等の見直しについて」
- 水本 篤・竹内 理(2008)「研究論文における効果量の報告のために―基礎的概念と注意点―」『英語教育研究』31, pp57-66
- 日本学術会議社会学委員会社会福祉学分会(2008)「近未来の社会福祉教育のあり方について―ソーシャルワーク専門職資格の再編成に向けて―」
- 日本学術会議社会学委員会社会福祉学分野の参照基準検討分科会(2015)「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 社会福祉学分野」
- 尾崎慶太・山田一隆(2016)「社会福祉実習前教育としてのサービラーニングの検討」『関西国際大学研究紀要』17, pp23-39
- 社会保障審議会福祉部会人材確保専門員会(2018)「ソーシャルワーク専門職である社会福祉士に求められる役割等について」
- 黒木保博(2014)「人権感覚を育む社会福祉系大学における教育課程の課題」『社会福祉研究』120, pp29-36
- 志村健一(2015)「ソーシャルワークのグローバル定義とソーシャルワーク教育―日本学術会議「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」との関連性―」『ソーシャルワーク研究』41-3, pp25-36
- 山田一隆・尾崎慶太(2018)「サービラーニングの実施目的と態度特性変化―社会福祉士養成課程におけるパネル調査からみたカリキュラム改革への示唆―」日本福祉教育・ボランティア学習学会第24回あいち・なごや大会口頭報告