

福祉系大学における教育のあり方に関する研究

—当事者による講話を取り入れた試行的授業を通して—

片岡 正喜 小山 宏子 山口 洋史 秋葉 敏夫 井上 孝徳 山崎 きよ子
黒須 依子 三宮 基裕 スティーブン・スナイダー 藤田 由美子 *片岡 靖子

On a New Approach to Teaching of Social Welfare at Universities:
An Analysis of Sessions Introducing Client Perspectives.

KATAOKA, Masaki KOYAMA, Hiroko YAMAGUCHI, Hiroshi AKIBA, Toshio INOUE, Takanori
YAMASAKI, Kiyoko KUROSU, Yoriko SANNOMIYA, Motohiro SNYDER, Steven M.
FUJITA, Yumiko *KATAOKA, Yasuko

Abstract

This paper reports the results of an action research project where care givers and care receivers from the community gave lectures to second year students in our department. Our objective was to measure changes in awareness of important issues among our students as a result of introducing persons involved with real life social work interactions. Participating students responded to a questionnaire eliciting attitude and awareness responses from the first lecture session and again at the end of the course. A comparison of pre- and post-responses indicated a significant change on all questionnaire items, notably on items related to cooperation and sympathy for clients. Interestingly, items related to the students' sense of autonomy and professional development showed the greatest change. However, a measure of students' confidence toward future practical training showed less change than other items due to participation in the sessions. Implications for this method of teaching are discussed.

Key words : teaching methods, student attitudes, client narrative

キーワード : 教育方法, 学生の態度, 当事者による講話

2006. 1.24 受理

問題設定

本研究は、2004年度に当学科で行ったモデル授業での実践をもとに、福祉系大学における教育のあり方について、考察を行うものである。

福祉系大学は、高い教養および専門的知識を有する福祉専門職の養成をその主要な目的とする。福祉専門職に求められるものとして、「①専門職の価値と倫理、②専

門的な知識、③専門的な技術」¹⁾(p.44)があるといわれる。これらに加え、将来福祉専門職に従事する人材を育成するにあたって必要な心構えとして「共感性⁽¹⁾」が求められる。

「共感性」は、大学で学ぶ教養に裏打ちされ、当事者との積極的なかわりのなかで涵養されるものであると考えられる。ところが、現場実習を受けるまでに、サービス利用者（当事者）に接する機会が非常に少ない、と

九州保健福祉大学社会福祉学部 福祉環境マネジメント学科 宮崎県延岡市吉野町 1714-1 〒882-8508

*九州保健福祉大学社会福祉学部 臨床福祉学科 宮崎県延岡市吉野町 1714-1 〒882-8508

Department of Social Welfare and Environmental Management, School of Social Welfare, Kyushu University of Health and Welfare, 1714-1 Yoshino-cho, Nobeoka, Miyazaki, 882-8508 Japan

*Department of Clinical Welfare Service, School of Social Welfare, Kyushu University of Health and Welfare, 1714-1 Yoshino-cho, Nobeoka, Miyazaki, 882-8508 Japan

いう指摘がある。また、1 年次開講の基礎演習以後、3 年次以降に履修する専門演習との間に位置づけられる科目が本学に開設されていないという問題がある。

当学科では、この二つの課題を克服するひとつの取り組みとして、2004 年度後期に、2 年次を対象にした試行的なモデル授業を実施した。授業前と授業後に、学生の自己主導的学習にかかわるエンパワメントの調査を行い、授業の効果を測定した。

本稿では、まず、福祉系大学における教育の諸課題を、大学教育をめぐる諸動向との関連で整理する。続いて、2004 年度モデル授業における、学生のエンパワメントの実態について、分析を行う。最後に、分析結果から導き出された、福祉系大学における教育の諸課題を明らかにし、福祉系大学におけるカリキュラムのあり方について若干の考察を行う。

大学における教育研究の必要性

1. 大学における教育活動の動向

(1) 大学評価と教育活動

大学は、学校教育法第 52 条で、「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道德的及び応用的な能力を展開させることを目的とする」と規定されている。すなわち、大学の機能、大学教員が行うべき仕事として、「研究」と「教育」の二つがある。

日本の大学において、長年、研究活動に比べ、教育活動への関心は高くなかった。近年、大学教員の教育活動に関する文献が多く刊行されている。

1) 大学評価の制度化

大学の教育活動への関心が高まった背景は、二つ挙げられる。第一に、大学評価の制度化である。1991 年の大学設置基準で自己点検・自己評価が制度化され、各機関の多くが自己点検・自己評価を行ってきた。しかし大学審議会答申「21 世紀の大学像と今後の改善方策について—競争的な環境の中で個性が輝く大学—」²⁾では、それが「点検あって評価なし」であり、形式的なものにとどまっていると指摘され、第三者機関による評価が必要であると述べられた。この答申を受け、2004 年度より、すべての大学・短期大学・高等専門学校（以下「大学等」）は、認証評価機関による認証評価を受けることとなった。

2) 多様化する学生への対応の要請

第二に、高等教育進学率の上昇による学生の多様化である。日本の高等学校卒業生における高等教育進学率は、2004 年度で 49.9% に達している。この数値は、高等教

育の大衆化³⁾の第二の段階である「マス型」（大学在学率 15 - 50%）にあたる²⁾。

大学進学率の増加によって、入学動機、学習への関心、学力等のさまざまな面において多様な学生を受け入れる時代となった。教員の側にとっても、多様な学生に対してより効果的な授業をいかにして行うかは、重要な課題となった。

(2) 教育活動についての評価

教育活動に対する評価は、大学審議会答申でも言及されている。そこには、「各大学の自己評価や学生の授業評価の結果が教育の改善にフィードバックされているかといった点や、シラバス作成やファカルティ・ディベロップメント（FD）の実施、少人数教育の実施状況の具体的改善方策の実施状況の評価を行う方法も考えられる。」（同答申第 2 章 4. (2) (ウ)）とあり、多様な評価活動を行うことが求められている。

授業に関する評価として、学生による授業評価は多くの大学で行われており、本学でも定期的に行われているものである。これは、授業実施者が受講生に対して教育環境を十分整えたものであるかにかかわる評価であるといえる。これとは別に、授業が学生にとってどのような効果を持つのか、についての調査・分析についても求められるところである。

(3) 大学における授業研究

大学授業については、その改善方法などに関する図書が近年数多く刊行されるようになった^{4) - 7)}。他方、大学の授業を教育学的に分析した研究は、それほど多くはない。

大学における授業研究の意義については、京都大学高等教育教授システム開発センターにおける「公開実験授業」が多くの示唆を与えてくれる。この授業については、一般教育科目「ライフサイクルと教育」において、1997 年度より 3 年間にわたり約 70 回の授業と検討会を行った実践記録が公表されている⁸⁾。そこには、公開実験授業のねらいについて、次のような説明がある。

「このプロジェクトは、授業実践、授業研究、相互研修の、三つの性格を持つ。つまり、公開実験授業とは、第一に、授業者と受講生との間で相互行為を繰り返すことによって両者の相互形成を目指す『授業実践』、第二に、ゆっくりとした日常的なペースですすむ生態学的研究および機器や調査票などを用いる実証的研究のための『実験授業』であり、第三に、授業観察と授業検討会を通して授業者と観察者との相互研修（FD）をめざす『公開授業』である。」（p. 3）⁸⁾

授業研究は、京都大学のケースにもあったように、非

常に労力を要するものである。しかしその実践は、昨今の大学をめぐる数多くのニーズにこたえうるものであると考えられる。

2. 授業評価の新たな視点

(1) 従来の授業評価

従来の大学教育における授業評価の方法としては、レポート、前後期テスト、大学が主催する自己点検などによるものが挙げられる。いずれも、個々の学生の知識の獲得度や理解度、学生からの教員による授業に対する評価など、教員から学生、学生から教員へと一方向の評価にとどまっているのが現状である。また、福祉系大学における授業評価内容の特殊性についても考慮する必要がある。福祉系大学における教育目標は、知識や技術、さらにこれらが統合され、倫理や価値に裏づけされた実践力であり、これらの獲得状況を評価していく必要がある。従来の授業評価の方法では、個々の学生を多角的に評価し、指導へと結び付けていくものとしては限界がある。従来の授業評価の問題点と限界性については次の点が挙げられる。一つには、学生の専門知識や技術の獲得についての主体性や能動性について評価が行われていないということ。二つ目には、個々の授業に対する知識の評価は行われていても、その総合性や統合力についての評価がなされていないということ。三つ目としては、評価が的確に個々の学生へとフィードバックされ、学生自身の課題設定に繋がっていないということ。以上の3点が挙げられる。

一方学生からの教員の授業に対する評価についても、授業内容が学生の学習意欲や主体性にどのような効果を及ぼしたか、また学生の学習進捗や態度の獲得状況の把握、授業内容の見直しや個々の学生指導へと繋がっていくものとはなっていないのが現状である。

(2) 学習者への効果の視点からみた授業評価の必要性

福祉専門職養成に必要とされているのは、専門知識と技術だけでなく、専門知識と技術の統合と実践力であることは前述した。この観点に立って、福祉専門職養成過程における授業評価のあり方は、知識や理解度の評価にとどまらず、専門知識と技術をいかに統合し、実践に結びつけることができたか、またその基本となる主体的な学習態度の形成や学習意欲に結びついたか、さらに学習面において具体的な実行や行動へと繋げていく授業展開となっていたかなどの効果性について多様な側面から評価していくことは、実践力を持つ学習者の養成に結びつく点で大きな意義を持つ。

さらにこれらの評価は、授業展開内容についての効果

性についての提示に繋がっていく。つまりこれらの評価は、福祉専門職に必要な能力や資質について提示するとともに、福祉専門職養成における教授法の開発に繋がっていく指針となる可能性を持っているということである。また、福祉専門職に必要な専門的な態度の養成にも貢献していく可能性を秘めている。

福祉系大学における教育の諸課題

1. 専門職としての福祉専門職について

福祉系大学における福祉専門職養成の困難さは、専門職の価値と倫理、専門的な知識や技術の習得だけでなく、対人援助職としての倫理や価値に裏打ちされた実践力を備えた人材養成が必要とされている点である。さらにその実践は、幅広い知識と技術が統合され、福祉現場で発揮されることが要求されている。

さらに福祉専門職の対象は、さまざまな生活上の困難を抱えた個人や家族だけでなく、地域や組織、さらに社会制度や政策、広くは環境にまでその対象の拡大が求められている。このような状況の下、福祉専門職に必要とされる技術や能力は、今後ますます高度な能力と技術、そして実践力が要求されることになるであろう。

一方福祉系大学の現状は、社会福祉士、介護福祉士国家試験受験資格取得に傾斜した知識偏重のカリキュラム設定となっており、本来大学教育が担うべき、高い教養と人間力の育成についてなおざりにされているだけでなく、社会が要請している人材養成から乖離しているのではないかという危惧も持つ。さらに、個々のカリキュラムの連続性、教育目標の共有化の不足なども見受けられる。

今後福祉系大学に求められる福祉専門職養成の課題は、「共感性」を伴った他者理解のための人間力、専門技術や知識の統合力、さらに具体的に行動に結び付けていくことができる実践力の養成である。これらの力を養成していくための福祉教育のあり方について検討、模索していく必要がある。

2. 基礎教育と専門教育の橋渡しとなる授業の必要性

(1) 主体的な学習者としての学生

「主体性」の獲得は、学習者としての学生だけでなく、福祉専門職の対象である個人、家族、組織さらに地域にも求められる重要な課題である。そのため、さまざまな困難を抱える福祉対象者の状況を援助する過程で意識的にアプローチしていく目標ともなっている。

主体的な学習者を養成していくための教育的アプローチ

チとして以下の4点について配慮される必要があると考える。①学習内容が、学生興味や意欲を引き出すものであること。②教員と学生、学生同志の相互交流により、自己の学習内容や気づきの表出、共有化が可能となるような授業形態の工夫。③学習内容についての自己課題設定力の養成、④自己課題達成評価方法の工夫。これらの一連の配慮がなされることによって、主体的な学習態度の養成が可能となると考える。

(2) 福祉専門職養成における体験学習の位置づけ

福祉専門職養成における体験学習は、学習過程で得た知識の確認と修正、福祉専門職の対象の理解、実践についての近似体験、自己学習課題の抽出、福祉専門職への意欲の獲得など多様な目的と効果を持っている。すなわち体験学習は、知識、技術、実践、意欲を統合し、学習進度の自己評価が可能となる重要な位置付けであるといえる。

体験学習から最大限の効果を引き出す方法として、体験学習後の自己フィードバック方法の確立、体験者同士の相互交流による体験の共有と拡大の設定、さらに自己学習課題抽出方法の確立、さらに学習進度に応じた体験学習の設定がなされる必要性がある。

しかしこの体験学習として重要な位置を占めている社会福祉現場実習カリキュラムが、総計180時間とされており、医療、看護などの専門職養成に比べ、格段に乏しいのが現状である。そのため、即戦力の乏しい人材の育成にとどまっているのも福祉専門職養成校の課題であるといえる。

本稿では、上記で示された課題は、福祉系大学における授業実践の中でどのように取り組まれるべきであるか、課題を提示することをねらいとする。ここでは、昨年度に社会福祉計画学科2年次生を対象に行われた試行的モデル授業における、学生への効果の分析を手がかりに論じる。

2004年度モデル授業の概要

1. 実施の概要

本モデル授業は、福祉専門職として求められる当事者理解および共感性の涵養をねらいとして、社会福祉計画学科2年生、70名を対象に行われたものである。初めての試みであるため、単位認定もない、あくまでも任意参加の授業とせざるを得なかった。しかし、本授業の重要性に鑑み、教員が学生に対して積極的な参加の呼びかけを行なった。

本授業は後期開講とし、木曜の2時限目を充てた。10月7日にオリエンテーションを実施、10月14日から当事者を招いての本格的な授業が開始された。初回の外部講師による講話が行われた日に、1回目のエンパワメント自己評価表の記入が行なわれた。学生の出席率は週ごとに異なっていたが、平均して7割前後の出席であった。

講師は7人で、延岡市内に住む障害者当事者、もしくは当事者の関係者、ならびに積極的にボランティア活動に取り組んでいる高齢者などに依頼した。講師に係わる情報は表1に示してある。彼らとは事前に学生に対して話す内容について打合せを行ない、以下の観点から話してくれるように依頼した。

- ・中途障害者には、障害に至る経緯と障害受容の経過
- ・先天障害者には、今日に至る経緯と家族との関係
- ・現在の生活の状況と生活上のニーズ
- ・演者が福祉学生に対して望むこと

授業ではまず、障害者が講師の場合は障害者に至るまでの経緯、そして現状について40分ほど講話を戴いた。本人による表現が難しい場合は介助者の補助説明、ビデオ録画などが用いられた。また、障害者の関係者が講師の場合には、親としての受容、親の会等との関わり、地域住民に理解してほしいことなどについて講話をしていただいた。さらに高齢者自らの活動については、体験談や活動の意義、日常生活の様子、日頃の信条などが語られた。学生たちは講師の講話を聞いた後にグループに分かれ、まず議事進行役と発表者を決め、話された内容についての討論を開始した。このグループワークのメンバーは1年次に決められた基礎演習のものを踏襲したものである。当学科教員もグループワークに参加し、討論の円滑化、学生の発言を促す作業などを行なった。約20分がグループワークに当てられた後、各グループの発表者が意見をまとめ、それを全員の前で討議なされた内容を提示してもらった。最後に教員が講評を行い、学生たちに講師によって提示された内容の理解を促した。

7人の様々な当事者の話を伺った後に、学生たちはより当事者への理解を深めるためにその人たちが関係する施設の1日体験活動に取り組んだ。どの施設で体験活動を行なうかは、あらかじめ学生たちの希望をとり、教員が調整した。体験活動の実施時期は学生たちの時間が自由になる冬休み期間中とし、彼らが体験活動をしている期間中に学科教員がそれぞれ巡回訪問し、活動状況の把握、問題があればそれへの対処を行なった。体験終了後、1月の講義が始まると、施設ごとにグループを作り、自分たちの体験を発表する準備を始めた。まず施設ではどのような流れで作業が行なわれ、学生たちがどのようなかた

表1 講話一覧

実施日	分類	演者	講話内容
10/14	高齢者	ボランティア活動家	86歳の超高齢者が語る、様々なボランティア活動（点字翻訳、地域の高齢者支援など）、社会貢献（箸のリサイクル）、人生終盤に対する心構えなど。
10/21	身体障害	福祉施設経営者	若くして転落事故により下半身不随になった演者による、障害を負った経緯、障害受容までの苦悩、スポーツ活動（車椅子マラソン、車椅子バスケットボールなど）への取り組み、授産施設の建設、運営状況などに関する講話。
10/28	精神障害	授産施設利用者と経営者	20代前半の女性精神障害が語る、通所授産施設での日常、今日までいたる経緯、および施設長による施設での精神障害者の活動状況など。
11/4	障害児童	障害児童の母親	身体・知的の重度重複障害を持つ児童の親による、障害児を持つ家族の一端、子育てにかかわるニーズ（障害児の放課後保育など）についての講話。
11/11	身体障害	施設生活者	先天性四肢障害で生まれた演者が語る、家族の絆、青春時代の夢、健常な若者に対する思い、現在の施設での暮らしぶりなど。
11/18	知的障害	施設利用者の母親	知的障害者通所授産施設の利用者の親が語る、子の障害受容、子育て、地域の偏見、子どもの成長、音楽活動など。
11/25	高齢障害	本人およびその妻	40歳代で脳出血のため半身麻痺、歩行障害、失語症になった夫と彼を支え続けた妻による、発症から障害受容、リハビリテーション、現在の生活状況に関する講話。

ちで参加したか、そしてその作業を通じてどのようなことを感じたかをまとめてもらった。その後、講義時に各グループがまとめたものを全員の前で発表を行い、各自の体験の共有を図った。最終回にはこのモデル授業を通して学んだことに関するレポートを作成し、2回目のエンパワメント自己評価表を記入してモデル授業が終了した。

2. 効果測定の尺度について ―エンパワメント尺度― (1) エンパワメント測定尺度活用の意義

エンパワメント測定尺度については、医療、看護、福祉、教育分野や人権教育プログラム、各国の政策評価や、ジェンダーの領域など、多様な領域において開発、活用されている。これらの測定尺度における共通性は、様々な集団や組織内での自律性、行動性、自己認識、集団や社会への参加や同一性、そして関与、といった項目である。特にソーシャルワーカーのエンパワメント測定尺度では、同僚や他の専門職との協働性、専門職としての自覚、自信、学習や活動への行動性、ソーシャルワーカーとしての誇りや価値有無、社会や組織との関与や同一性などについて測定されている⁹⁾。また門間は、看護師、教師、ソーシャルワーカー、一般職業人のエンパワメント測定尺度を分析した上で、類似点として仕事内容の調

整・決定を主体的に行う（意思決定、自律性、自発的決定）、周囲の人間や組織と相互に影響し合うこと（共同作用、影響力、集団同一³⁾）、情報やサポートを得て専門的に成長しようとする姿勢（専門的成長、知識と技能）、自分の役割や能力を認めること（自己効力感、自己概念）を提示している¹⁰⁾。

福祉系大学における学生のエンパワメント測定尺度の活用の意義は、福祉専門職に求められている実践力へと繋がる自律性、自発性の獲得、さらに知識や技術の意欲的な習得といった専門的成長、自己フィードバックの確立による自己効力感や自己概念の向上がどこまで到達しているかということ測定する一つの測定尺度となり得る。

(2) エンパワメント自己評価表について

本授業で使用した「エンパワメント自己評価表」は、13項目の評価項目で構成されている。全て5段階評定で測定し、高得点ほどエンパワメントが高いという自己評価が得られるようになっている。

本授業については、受講生すなわち回答者が少ないため、この13項目の妥当性を検証することが困難である。ただし、本項目とはほぼ同一の13項目を用いた他授業での回答について因子分析を行った結果⁴⁾より、おおむね次の3つの尺度（項目群）に整理される。一つ目の因

子は「共同作用、影響力、集団同一」であり、質問項目の「①講師と皆さんとが協力、信頼して今日までの講義⁽⁵⁾の運営が図れましたか?」「②今日の講義で、当事者に対する理解は深まりましたか?」「③皆さん自身は積極的に講義に参加することが出来ましたか?」「④計画学科2年生同志や先生方と交流が持てたと感じられますか?」「⑥同じゼミのメンバーは、あなたの思いを受け止めることが出来ていましたか?」「⑫人と人とのつながりの大切さを認識されましたか?」が該当する。二つ目の因子は「主体的な学習意識や意欲」に関する因子であり、「⑤本日まで、講演の内容について、ご家族やご友人と話をされましたか?」「⑦今日までに福祉の当事者についての新聞記事や書籍を読みましたか?」「⑨今日までの講義において、皆さん自身の課題は見えてきましたか?」「⑪自分自身の価値観などの気づきはありましたか?」が該当する。三つ目の因子は「社会福祉学習への展望」であり、「⑩社会福祉援助技術実習⁽⁶⁾に対して自信が持てましたか?」「⑬今後とも福祉を深めるための学習ができそうですか?」の項目が該当する。

なお、これらの項目は、エンパワメント自己評価表のグラフ（レーダーチャート）に自己記入し、自己フィードバックが視覚的に可能となるよう工夫されている。

（3）エンパワメント自己評価表の活用方向性

授業終了ごと、もしくは授業前後の「エンパワメント評価表」の活用によって、授業の福祉専門職養成に対する効果性の測定と、学生自身のエンパワメントの変化を測定することで、学生の学習到達度が測定することができ、新たな授業展開へと繋げていく材料となっていく。また、エンパワメント自己評価表の集積によって、福祉専門職養成の課題も明らかになると考える。

授業の効果

本授業が受講生にいかなる影響を与えたものであったか。エンパワメント尺度に対する回答の分析結果より明らかになったことを中心に述べる。

授業実施による効果を推測するため、初回と最終回の得点平均値について、平均値の差の検定を行った。有効サンプル数は42（うち女性16、男性26）であった。その結果は、表2に示したとおりである。

1. 初回のスコアにみる傾向

まず、初回の受講生の回答にみる傾向について述べる。13項目中、得点平均値がもっとも高い項目は、Q-12「人と人とのつながりの大切さを認識されましたか」であ

り、5段階評定での平均得点は4.071を示していた。以下、Q-13「今後とも福祉を深めるための学習ができそうですか?」（同3.714）、Q-2「今日までの講義で、当事者に対する理解が深まりましたか?」（同3.667）、Q-3「皆さん自身は積極的に講義に参加することが出来ましたか?」（同3.667）、の順に得点平均値が高かった。得点平均値が低い項目は、Q-5「本日まで、講演の内容について、ご家族やご友人と話をされましたか?」（同1.548）、Q-7「今日までに福祉の当事者についての新聞記事や書籍を読みましたか?」（同2.000）、Q-10「社会福祉援助技術実習に対しての自信が持てましたか?」（同2.571）であった。

カテゴリー別に傾向を見てみたところ、「共同作業・影響力・集団同一」については、各項目の得点平均値がおおむね高い傾向にあった。他方、「主体的な学習意識・意欲」および「社会福祉学習への展望」については、項目間での差がみられた。

これらの結果より、授業初回の受講生たちは、当事者に対する理解や人とのつながりの大切さの認識については高い傾向にあった。他方、彼／女たちは、自己主導的な学習への志向や社会福祉援助技術現場実習についての自信についてはそれほど高くない傾向にあったことがわかる。

2. 最終回のスコアにみる傾向

最終回の受講生の回答にみる傾向を述べる。13項目中、得点平均値が高い項目は、Q-12「人と人とのつながりの大切さを認識されましたか?」（同4.810）、Q-2「今日までの講義で、当事者に対する理解が深まりましたか?」（同4.619）、Q-13「今後とも福祉を深めるための学習ができそうですか?」（同4.524）の順であり、初回と同様の結果であった。カテゴリー別にみると、「共同作業・影響力・集団同一」については、おおむね得点平均値が4.0以上を示していた。

他方、得点平均値が低い項目は、Q-10「社会福祉援助技術実習に対しての自信が持てましたか?」（同3.381）、Q-5「本日まで、講演の内容について、ご家族やご友人と話をされましたか?」（同3.571）、Q-11「自分自身の価値観などの気づきはありましたか?」（同3.810）、の順となった。カテゴリー別にみると、「主体的な学習意識・意欲」について得点平均値の低い項目が目立った。

これらの結果より、最終回の受講生たちは、初回と同様、当事者に対する理解や人とのつながりの大切さの認識が高い傾向にあったことがわかる。他方、彼／女たち

表2 エンパワメント自己評価項目の得点平均値

カテゴリー	no.	項 目	N	初回		最終回		相関係数	t検定	
				平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		t 値	自由度
共同作業 影響力 集団同一	Q-1	講師、先生と皆さんが協力、信頼して今日までの講義の運営が図れましたか？	42	3.095	0.958	4.048	0.582	0.429**	-6.997	41**
	Q-2	今日までの講義で、当事者に対する理解が深まりましたか？	42	3.667	0.846	4.619	0.539	0.303	-7.227	41**
	Q-3	皆さん自身は積極的に講義に参加することができましたか？	42	3.667	1.004	4.167	0.853	0.038	-2.507	41*
	Q-4	計画学科2年生同士や先生方と交流が持てたと感じられますか？	42	3.357	0.958	4.048	0.795	0.425**	-4.712	41**
	Q-6	同じゼミのメンバーは、あなたの思いを受け止めることができていましたか？	42	3.262	0.798	3.857	0.783	0.452**	-4.658	41**
	Q-12	人と人とのつながりの大切さを認識されましたか？	42	4.071	0.838	4.810	0.455	-0.091	-4.836	41**
主体的な 学習意 識・意欲	Q-5	本日まで、公演の内容について、ご家族やご友人と話をされましたか？	42	1.548	0.803	3.571	0.991	-0.158	-9.572	41**
	Q-7	今日までに福祉の当事者についての新聞記事や書籍を読みましたか？	42	2.000	1.082	3.571	0.859	0.393*	-9.384	41**
	Q-9	今日までの講義において、皆さん自身の課題は見えてきましたか？	42	3.167	0.961	4.071	0.808	0.204	-5.226	41**
	Q-11	自分自身の価値観などの気づきがありましたか？	42	3.071	0.973	3.810	0.833	-0.013	-3.711	41**
社会福祉 学習への 展望	Q-10	社会福祉援助技術実習に対する自信が持てましたか？	42	2.571	0.941	3.381	0.731	0.456**	-5.895	41**
	Q-13	今後とも福祉を深めるための学習ができそうですか？	42	3.714	0.864	4.524	0.594	0.156	-5.416	41**
	Q-8	福祉の当事者は、自分自身の問題であるとの認識を持ちましたか？	42	3.238	0.821	4.095	0.656	0.093	-5.545	41**

注：表中のアスタリスクは検定結果を示す **：p. < .01 *：p. < .05

は、社会福祉援助技術現場実習についての自信や価値観への気づきについて、相対的に低い傾向にあった。

3. 授業実施による効果 ー授業実施前後の比較よりー

初回と最終回を比較した結果、13項目すべてにおいて、最終回の得点平均値が高い傾向にあった。

相関係数をみたところ、下記の5項目について統計的に有意な正の相関がみられた。すなわち、「共同作業・影響力・集団同一」に分類されるQ-1、Q-4、Q-6、「主体的な学習意識・意欲」に分類されるQ-7、「社会福祉学習への展望」に分類されるQ-10であった。これらの項目については、初回に得点が高い者は最終回にも得点が高いというように、初回の得点と最終回のそれが正比例の関係にあった。

t検定を行った結果、全項目について、初回と最終回の得点平均値の差は、統計的に有意であった。

平均値の差が著しいものをt値に基づき列挙した結果は、次の項目のとおりである。Q-5「本日まで、講演の内容についてご家族やご友人と話をされましたか？」、Q-7「今日までに福祉の当事者についての新聞記事や書籍を読みましたか？」、Q-2「今日までの講義で、当事者に対する理解が深まりましたか？」、Q-1「講師、先生と皆さんが協力、信頼して今日までの講義の運営が図れましたか？」。他方、平均値の上昇があまり高くなかった項目は、次のとおりである。Q-3「皆さん自身は積極的に講義に参加することができましたか？」、Q-6「同じゼミのメンバーは、あなたの思いを受け止めることができていましたか？」、Q-11「自分自身の価値観などの気づきがありましたか？」、Q-4「計画学科2年生同士や先生方と交流が持てたと感じられますか？」、Q-12「人と人とのつながりの大切さを認識されましたか？」。カテゴリー別に傾向を見たところ、「共同作業・影響力・集団同一」のカテゴリーに分類される項目については、Q-1を除いて、他カテゴリーに属す

る項目ほどの上昇がみられなかった。

本授業の受講を通して、受講生は、エンパワメントに関する13項目すべてにおいて向上していた。とくに、当事者への理解、本授業内容の身近な人との共有、自主的な学習活動については著しい上昇を示した。他方、講義への積極的参加、ゼミメンバー間のラポール形成、教員と学生との交流については、彼／女たちにはそれほど促進されていないようであった。

4. ジェンダー比較

最後に、本授業を通しての変化について、ジェンダー比較を行った。回答者数が少なく、男女別サンプルが十分確保されているわけではないという限界はあるものの、一定の結果がみいだされた。

まず、得点平均値の男女比較を行った。初回では、Q-11「自分自身の価値観などの気づきがありましたか？」(F:2.625, M:3.346)およびQ-12「人と人とのつながりの大切さを認識されましたか？」(F:3.688, M:4.308)について、男子学生の得点平均値が高い傾向にあった。しかし、最終回では、これらの項目について統計的に有意な男女差はみられなかった。

つづいて、初回と最終回の変化を男女別に分析した。結果、ほとんどの項目について統計的に有意な変化が見られた。ただし、女子学生ではQ-3「皆さん自身は積極的に講義に参加することができましたか？」について、男子学生ではQ-11「自分自身の価値観などの気づきがありましたか？」について、統計的に有意な変化が見出されなかった。

本授業に関して、分析結果より明らかになったことは次のとおりである。得点平均値の男女比較の結果より、本授業は、価値観への気づきや人と人とのつながりの大切さの実感に関しては、女子学生に対して顕著な効果を持っていた。また、初回と最終回を比較した結果は、女子学生は当初より積極的に授業に参加していたことや、

本授業が男子学生の価値観に対する気づきを十分喚起しなかったことを示す。

考察および結論

1. 本授業の意義

本授業の初回と最終回における調査結果を分析した限り、本授業の実施による蓄積的な効果はあったと考えられる。エンパワメントに関する13項目のすべての得点平均値が、初回よりも最終回において上昇していることが、その証拠である。以下、各点について、考察を行う。

(1) 当事者への理解および共感

当事者に対する理解および共感性を涵養する、という本授業の主要な目標は、ある程度達成されたと考えることが妥当であろう。当事者に対する共感性の得点が上昇していたことが、その裏づけである。

ただし、受講生は初回に当事者に対する理解や共感が高い傾向にあることについては、留意する必要がある。この点については、初回を受講したことを受講生に対する効果が見られたことも考えられるだろう。

それと同時に、受講生の多くが本学入学時にはすでに当事者に対する理解や共感が高いことも、仮説として考えられる。また、彼／女たちが本授業の開始以前にもさまざまなかたちで当事者理解を深める機会を持っている可能性もある。

当事者への高い理解と共感、授業への積極的な意識、専門性への自信が高い受講生が、本授業を通してさらにそれを深めたのか。その検証は、調査の実施方法を精緻化することにより可能である。これは、今後の継続的な調査を実施するにあたっての課題である。

(2) 主体的な学習者となりえたか

本授業のエンパワメント自己評価の変化より、学生による自己主導的学習の喚起はある程度できたように思われる。

このことを顕著に示すのは、Q-5「本日まで、講演の内容について、ご家族やご友人と話をされましたか？」Q-7「今日までに福祉の当事者についての新聞記事や書籍を読んでみましたか？」の2項目にみられる傾向である。これらの項目について、初回の得点平均値は低い。それは、当事者に関する問題意識がそれまでの授業では明確になっていなかったことを示す。

ところが、最終回の得点平均値は、初回に比べ著しく上昇している。このことより、本授業の中で当事者の話を聞くことや施設見学を行ったことが、当事者に対する問題関心を深めたと考えられる。

ただし、最終回における得点も13項目の中では低いほうである。この結果は、いかに自己主導的学習を高めるかに焦点化して、授業計画のさらなる改善が必要であることを示している。

(3) 学科内での教育的関係の構築

本授業におけるもうひとつの重要な目標であった学科内での教育的関係の構築については、十分達成されたとはいえ切れない。それは、比較的高い得点平均値を示していた「共同作業・影響力・集団同一」の中でもQ-3、Q-4、Q-6の3項目について、最終回の得点平均値がほかの項目ほどには上昇していないことに示されている。

この点については、授業科目として位置づけられていなかったために学生の出席が7割前後であったことも関連していると思われる。また、教員も異動等により前年度の基礎演習担当教員が全員参加できたわけではなかったことも関連しているだろう。

(4) ジェンダーの問題

自己主導的学習の喚起および教育的関係の構築を考える際、ジェンダーの問題も考慮に入れる必要がある。少なくとも、本授業を受講した女子学生は、開始当初より積極的に授業に参加していた。また、彼女たちは、本授業を通して、人と人とのつながりの大切さを実感していた。男子学生が過半数を占める当学科内において、本授業が、少数派である女子学生の人間関係構築に有用であったと考えられる。

他方、男子学生は、講義を通して価値観への気づきを十分喚起されなかったようである。一般化はできないにせよ、これらの結果は、本授業の効果について、ある程度はジェンダーによる格差が存在することを示唆するものである。

(5) 本授業の他授業との関連づけ

学科カリキュラムとの関連における本授業の位置づけについては、どうであるか。調査結果によると、社会福祉援助技術現場実習との関連づけについて尋ねた項目(Q-10)の得点平均値は、最終回においても他項目に比べて最も低かった。このことから、受講者は、本授業を社会福祉援助技術現場実習への導入としては必ずしも認識していないことが推測される。

2. 析出された課題

受講生のエンパワメント調査回答の分析より導き出された課題について述べる⁽⁷⁾。

授業実施上の課題として、次の三点が挙げられる。

第一に、当事者への理解および共感の内容を学習者に

さらに深めさせる工夫の必要性。当事者理解についても、情緒的側面ばかりではなく、心理・社会的な側面について考えさせるよう、課題提示の工夫が求められる。

第二に、学生による自己主導的学習を促進する工夫の必要性である。たとえば、施設での1日体験活動を当事者による話の内容と関連づけることにより、学生の自己主導的学習を促進することができるだろう。そのほかにも、参考文献など学生の学習を促すための情報提示などが考えられる。

第三に、学科内での教育的関係を構築することの必要性である。そのためには、教員から受講生にフィードバックするための仕組みが欠かせないだろう。また、話し合い時の指示を統一することなどが必要である。教員の通常の授業負担を考え、教員の参加の仕組みを工夫することも、この問題の改善に間接的に寄与すると考えられる。

上記の課題を克服するためには、当学科のカリキュラム構築も視野に入れ、体系的な学習プログラムを作成することが必要である。それには、少なくとも学科全教員による共通理解が必要である。それを得るためには短期的・長期的にも徹底した議論が必要であることは、言うまでもない。

授業研究を行うにあたっての課題は、次のとおりである。

第一に、本授業の受講生をめぐる、社会・心理的文脈との関連を検討することの必要性である。本授業の受講の効果は、たとえばクラブ・サークル活動への参加や将来の進路展望など社会・心理的状况によってどのように規定されるのかを、明らかにする必要がある。

第二に、本授業の受講後の効果について、中・長期的に検証することの必要性である。たとえば、本授業での効果が、他の授業、とりわけ福祉専門職養成にかかわる各科目を受講するにあたってどのように影響をしているかを、継続的に調査・分析することも課題である。

おわりに

当学科では、本稿で報告した試行的モデル授業で得られた知見および課題を踏まえ、本年度後期に同様の形式の授業を行っているところである。これは、基礎科目「教養特論」のひとつとして位置づけられ、福祉環境マネジメント学科2年次生を対象として行われている。

また、当学科は、本年度より、「当事者との共感を重視した福祉教育プログラムの開発」という課題で「教育高度化推進特別経費」の助成を受けることとなった。

以上の状況より、福祉教育プログラムの構築を目指し、

今後とも計画的・持続的に授業研究を行っていくことは、当学科に求められている使命である。

謝辞

本授業の実施にあたって、当事者の皆様および関係施設の皆様に多大なご協力をいただきました。ここに厚く御礼申し上げます。

注

- (1) 「共感」は、『広辞苑』第5版に、「他人の体験する感情や心的状態、あるいは人の主張などを、自分も全く同じように感じたり理解したりすること。同感。」と記載されている。
- (2) トロウは、アメリカにおける高等教育の大衆化について論じた。その状況は、日本においても現実のものとなりつつある。
- (3) 「集団同一」は、collectivityに相当する語で、「集合性」と言い換えることもできよう。
- (4) この調査は、臨床福祉学科学生を対象に行い、調査および分析は片岡靖子が行った。成果は、後日公表の予定である。
- (5) 以下に登場する尺度項目では、本授業での「講話」に相当するものとして、「講義」あるいは「講演」といった用語が用いられているが、原本のまま標記した。
- (6) 原本のまま表記した。
- (7) これらの課題に取り組むにあたっては、ジェンダーの視点を取り入れることが欠かせない。この点については、実証的な検証も含め別の機会に論じる必要があるだろう。

引用・参考文献

- 1) 福祉士養成講座編集委員会編：新版 社会福祉士養成講座 8 社会福祉援助技術論Ⅰ。中央法規、東京、2003。
- 2) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/daigaku/toushin/981002.htm。
- 3) トロウ、マーチン著、天野郁夫、喜多村和之訳：高学歴社会の大学 ―エリートからマスヘー、東京大学出版会、東京、1976。
- 4) 赤堀侃司：ケースブック 大学授業の技法。有斐閣、東京、1997。

- 5) 岩田年浩：教授が変われば大学は変わる．毎日新聞社，東京，2000．
- 6) 梶田正巳（編）：授業の知　－学校と大学の教育革新．有斐閣，東京，2004．
- 7) 宇佐美寛：大学授業の病理　－FD批判．東信堂，東京，2004．
- 8) 京都大学高等教育教授システム開発センター編：大学授業のフィールドワーク　－京都大学公開実験授業．玉川大学出版部，東京，2001．
- 9) Douglas J.Frans: A Scale for Measuring Social Worker Empowerment, RESERCH ON SOCIAL WORK PRACTICE, 3(3), 1993.
- 10) 門間千晶，職業人のエンパワメント尺度－何をどう測定していくのか－，生活教育，44（2），2002.2.