

実習後におけるパフォーマンス評価実践の試み

— 客観的臨床能力試験 (OSCE) を通じて —

井 上 浩¹⁾

要 旨

本研究は、相談援助実習の、実習後評価におけるパフォーマンス評価実践の重要性を、客観的臨床能力試験 (OSCE) の実施を通じて明らかにすることを目的としている。実習を通じての、実習生一人ひとりの気づきは実習先分野ごとのスペシフィックなものであるが、実習生である学生がOSCEという共通評価を受けたことで、一人ひとりの体験がより普遍化できるようになるし、学内実習指導体制自体の評価も明確なものとなるため、カリキュラムの改善にも結びつけていくことができる。結論として、パフォーマンス評価を通じて学生は自己評価を行い、そのことによって、学生は実習が終わった後に自らの学びで不足していた部分を直接的に認識し、「学びの改善」に結びつけていくことができる。

キーワード：相談援助実習、実習事後指導、パフォーマンス評価、客観的臨床能力試験

I 問題と目的

社会福祉士の相談援助の実践は、日常生活を営む上で支障をきたしている利用者に対して相談援助を行うことで、利用者にとって「最善の利益をもたらす」ことにある。利用者に対して「最善の利益」をもたらすためには、社会福祉士が一定水準の力量 (コンピテンス) を持つ必要が出てくる。この、社会福祉士の一定水準の力量である、「実践力」については、社会保障審議会福祉部会報告「社会福祉士に

求められる役割」(2006年)に、「卒業時点での獲得すべき実践力」として「臨床的実践力(相談・援助・解決～自ら支援する力量)」「調整・連携力(連携して自立を支援する力量)」、「地域福祉増進力(社会資源を開発し繋げる力量)」が掲げられている。

一方、社会福祉士の養成教育においては、相談援助実習(以下、断りのない限り相談援助実習を『実習』と表記する)が一定水準の力量を担保しているかどうかを把握する科目である。川上(2012)は、実践力は「国家試験では、知識量は測れるけれども専門的の力量や実践力は測れない。それは、『社会福祉士国家試験受験資格の取得』によって担保されるべきだ」と述べている。また、徳田(2016)は、「学生が多様化してくるにつれ、一般企業に就職を希望する学生であっても実習に行く選択をする学生が増加し、それが却って実習の質を低下させてしまった」と述べ、「このことで実習前の実習コンピテンスを明らかにし、到達点を示すことがより良い実習に結びつく」と述べている。さらに、江原と村田(2014)は、『実習評価表』の評価が高い学生は、高い実践力を有しているのか」という疑問を投げかけている。このように、社会福祉士の実践力を担保しなければならないという点から見た実習評価をめぐる課題としては、①実習前の評価に関わる課題と、②実習終了後の評価に関わる課題の二つがあることが分かる。①に

1) inoue_h@tokuyama-u.ac.jp

については、学生を実習に出せるのか、出したとしても養成校が求める水準まで到達する見込があるのかを評価するという課題であり、②については、実習を終えた学生が、本当に養成校が求めた水準まで到達しているのかを評価するという課題である。本稿では、以下特に②について議論の対象としていくこととする。

もちろん、筆者も現在の実習時間数と内容で、卒業時にソーシャルワーカーとして獲得すべき実践力がすべて身に付くとは考えていない。また、社会福祉士受験資格の取得で、実践力が担保されるということは現実的でないことも了解している。そうであったとしても、確かに実習を通じて学生は変わっていく。その変化を、学生自らに具体的なパフォーマンスとして提示してもらい、それを教員が評価することによって、学生自らが実習体験をより内省させやすくすることができると思う。

本稿の内容は以下のとおりである。Ⅱでは、実習評価に関わる先行研究をレビューし、評価には実習前評価と実習後評価の二つの流れがあることを指摘する。本稿では特に実習後評価に注目し、実習生自らのパフォーマンスを評価することは、「なぜそのような行動を取ったのか」という、実習後のスーパービジョンの観点からも重要なことだと説明する。Ⅲでは、パフォーマンス評価とはどのような評価方法なのかを述べ、Ⅳではパフォーマンス評価の一環として、客観的臨床評価試験 (Objective Structured Clinical Examination: OSCE, 以下「OSCE」と表記) への取り組みについて説明する。Ⅴはその考察であり、Ⅵでもう一度全体の整理を行う。なお、研究の位置づけとしては実証的研究ではなく、パフォーマンス評価の重要性を指摘した、理論的な研究に重きをおいている。

Ⅱ 実習評価に関わる先行研究

実習評価に関する研究をレビューしてみると、2007年社会福祉士及び介護福祉士法の改正を機に、2009年新カリキュラムが整備されてから、その内容が少しずつ変化してきている。それは、実習前評価に関する研究が少しずつ増えてきたことである。例えば、渡辺(2013)は、「実習前評価を行いその内容を示すことは、学生にとっても身につけるべき事項を客観的に理解することができ、実習へ向かうモチベーションにもつながる」と述べているし、小林(2013)は、ルーブリックの活用を通じて、「一定水準の実践力を養成するために、相談援助実習指導における授業運営の相違を極力小さくし、その授業から学んだことを評価する方法が求められる」と述べている。さらには、巻ら(2014)は、「相談援助実習が臨床参加型実習である以上、実習生が利用者と直接的・間接的に接する機会を持つために、実習受入施設・機関や利用者からすると、大きな不利益をもたらす可能性も否定できない」とし、相談援助実習前の技術・技能を客観的に評価するために、OSCEを開発している。

実習前評価を重視する傾向は、上記巻らが指摘しているように、実習そのものの性質が変化してきているということもあろうが、養成校としては、深谷(2010)が「大学も巡回指導または帰校指導を毎週1人の実習生に対して1度、実施できるだけの教育体制を取らなくてはならなくなった。これは非常に労力を要するため、大量の実習生を送り出すことが難しくなり、実習生数の調節が必要になってきた。」と指摘するような事情も存在すると考えられる。

一方、実習後の評価に関する研究では、学生が実習を通じて何を学んできたのかを明らかにする研究や、実習そのものがカリキュラム上どのような意味を持っているのかを明らかにしようとする研究が見られる。例えば、坪内(2003)は、

実習後のグループによる学生の省察を促す指導を、グラウンディッド・セオリー・アプローチを用いて理論化しようとしているし、尾崎(2009)は、学生が作成する実習目標とそのふりかえりから、実習指導の現状と問題点を明らかにし、実習指導のあり方を検証しようとしている。

大山と片山(2015)は、実習評価に関する研究の特徴を次の二点にまとめている。それは、①一定の学習内容の水準やその達成度を、研究者各自が設定、作成した実習評価の結果から明示することを試みようとしていること、②評価の結果を実証的に検討し、評価項目自体の検討も含め、実習教育のカリキュラムや授業デザインにフィードバックすることで、実践された実習教育の課題を明示しつつその改善を目指していること、という二つである。

本稿で明らかにしていこうとする課題は、すでに述べたように実習終了後の評価である。評価の課題には、評価方法自体の課題もはらんでいることがすでに指摘されている。小林(2013)は、「実習教育の評価方法自体についての研究はあまり見られなかった」と述べている。今日の社会福祉に対する志向性を持った実習生像について、川上(2012)は学生の気質が変化する中で、「保護者からの強い要望であったり、周囲の学生が実習に行ったりするという『何となく実習に行かなければならない状況』で実習に取り組み始める学生がほとんど」と指摘する。筆者の経験からすると、学生は、実習に行くことで「これからも社会福祉という分野に身を置いて」生きていこうとすることが多いように感じている。

以上のことから、実習を通じて、実習生である学生はどのような学びを体験してきたのか、その学びは社会福祉士養成校として期待できる内容なのか。実習後の学びを評価表というツールではなく、学生自らのパフォーマンスを通じて評価していくことは、「なぜそのような行動を取ったのか」と

いう、実習後のスーパービジョンの観点からも重要なことだと考えた。以下では、まずパフォーマンス評価について説明し、それから具体的な評価方法について述べていくことにする。

Ⅲ パフォーマンス評価

Hart(1994=田中, 2012:148)によれば、パフォーマンス評価とは、「生徒のパフォーマンスやパフォーマンスの事例を、設定されたパフォーマンスの基準に基づいて、直接かつ体系的に観察し評価すること」と定義づけられている。また、松下(2012)は「ある特定の文脈のもとで、さまざまな知識や技能などを用いながら行われる、学習者自身の作品や実演(パフォーマンス)を直接的に評価する方法」と説明している。

そもそも、松下(2012)によれば、評価には心理測定的パラダイムと、オルターナティブ・アセスメント(代替的評価)のパラダイムという二つのパラダイムがあるという。

前者は例えば、社会福祉士国家試験等のような、多肢選択法や正誤法を用いた客観テストであり、後者はパフォーマンス評価の他に、ポートフォリオ評価や真正の評価が用いられる。松下(同)によれば、心理測定的パラダイムとオルターナティブ・アセスメントという二つのパラダイムを概念化しなければ、心理測定学パラダイムのみが評価論の唯一のパラダイムになってしまい、その場合、「あらゆる評価が心理測定学のパラダイムにのって価値づけられることになってしまう。オルターナティブ・アセスメントを打ち立てることで、心理測定学パラダイムとは異なる性格をもった評価を正当に価値づけられることになる」という。このような観点から、パフォーマンス評価を含んだ、オルターナティブ・アセスメントの重要性を浮かび上がらすこと

表1 評価の二つのパラダイム

	心理測定学的パラダイム	オルタナティブ・アセスメント のパラダイム
学問的基盤	心理測定学	構成主義, 解釈学など
評価目的	アカウンタビリティ, 質保障	教育改善, 学生の成長
評価対象	集団	個人
評価機能	総括的評価	形成的評価
評価場面	脱文脈性	文脈性, シミュレーション
評価基準	客観性	間主観性
評価主体	評価専門家, 政策担当者	実践者自身
評価方法	標準テスト	パフォーマンス評価, ポートフォリオ 評価, 真正の評価など

松下 (2012) より, 一部改編

ができるのである。

ただし、パフォーマンス評価は新しい概念ではあっても、これまでの実習教育の中でもパフォーマンス評価に属するものは数多く存在してきた。例えば、実習反省会の場で、実習生が実習を通じて学んだことを発表し、それを評価する場面などは、パフォーマンス評価に通じるものである。しかし、こうした評価はあくまで教員の主観であり、だれもが同じ評価を行うとは限らなかった。

実習評価とパフォーマンス評価の関係性からいえることは、実際に学生がどのような課題を持ち、それにどのように取り組み、どのような結果を得られたのかをパフォーマンスで評価するのが適しているということである。とはいえ、評価は三つの観点から論じられなければならない。Earl (2013: 25-34) は、このことに関して①学習の評価 (Assessment of learning)、②学習のための評価 (Assessment for learning)、③学習としての評価 (Assessment as learning) と述べている。田中 (2017) は、特に②について「評価に関する情報を、生徒の学習成果を高めるための目的に用いること」と指摘し、学習

のための評価に必要な要素を、「科目の到達目標を生徒が理解している」「評価が学習の途中で行われている」「評価の情報を生徒に伝える」「評価に生徒も加わる」「評価の情報を学びの改善に用いる」と列挙している。この要素については、実習評価にも通じるものがある。例えば、実習評価が単に実習評価表に基づいて行われることはほとんどないだろう。実習評価には、教員が実習生である学生の学習プロセスを観察し、その状況の評価し、その結果を学生にフィードバックしつつ、学生自身も学習の自己評価を行うという過程すべてが含まれているからである。自己評価ができることで、学生は実習が終わった後に自らの学びで不足していた部分を認識し、「学びの改善」に結びつけていくことができる。このような学びを進めていくためには、評価を行う際に「(実習という) ある特定の文脈において、具体的に何ができて、何ができなかったのか」を明確にする必要があり、それには学生自らがパフォーマンスを行い、教員とともに評価をしていくことが求められているのである。

IV パフォーマンス評価の具体的な実施

社会福祉領域におけるパフォーマンス評価を行う方法にはいくつかある。例えば、実習後の実習指導では実習報告書の作成は必須事項であるが、この実習報告書を通して、実習生がどのようなパフォーマンスを行ってきたのかを確認することができる。しかし、この方法では実習生のパフォーマンスを「直接的に」観察することは難しい。

パフォーマンスを「直接的に」評価する方法の一つとして、社会福祉領域以外の分野、特に医学教育や看護教育の分野、理学療法分野では、早くからOSCEが取り入れられてきた。伴（1995）は、医学教育にOSCEを取り入れた結果、特に精神運動領域の評価法としてOSCEが画期的であることを指摘している。また、平山と松下（2009）は、理学療法教育で「OSCEリフレクション法（OSCE-R）」を開発し、臨床実習との連携を深めた教育内容の改善など、自主的FD活動を紹介している。社会福祉分野では、北海道ブロック社会福祉実習研究協議会（以下、「北海道ブロック」と表記）において、巻ら（2014）がOSCEの開発ならびに検討課題を整理しているし、川勾ら（2016）はOSCEの事前準備の内容とその変遷について紹介している。

北海道ブロックのOSCEの取り組みは、巻ら（2014）が説明しているように、実習前評価が中心である。社会福祉士養成カリキュラムが変更され、実習が臨床参加型実習となり、実習前にそのパフォーマンスを評価することで、実習に出せるかどうかを判断することは大切なことである。一方で、すでに述べてきたように学生気質が変化し、「ソーシャルワーカーになるかどうかは分からないけれど

も、実習だけは行っておいて、資格を取得する」という考えの学生もまた多い。このような学生気質がある中では、学生を実習に出さなければ、教員の視点ではなく、学生自らが本当にソーシャルワーカーに向いているかどうかを判断することができない。無論、どのような学生であっても実習に出せるわけではない。重要なことは、実習前に実習生としての資質があるかどうかを評価するだけではなく、実習後に学生自らが、「私が実習を通じて学んだことは、こういうことだったのか」という気づきを促せるためのパフォーマンス評価もまた必要だということである。大滝（2007）は、実習後評価のためのOSCEを、「advanced OSCE」と説明し、実習前・後どちらのOSCEも必要性が高いことを指摘している。²⁾このような検討の結果、本学でもOSCEを実施するに至った。OSCEを取り入れる意義は、実習事後指導において、「利用者やクライアントのために自分は何ができたのだろうか」を主体的に考え、実践者となったときに会う利用者やクライアントに対し、実習で学んだことを行動に移していけるような学びを学生にさせることにある。以下、本学における実習後OSCEの取り組みを説明していくこととする。なお、実習前OSCEと混同しないようにするために、本論では「実習後OSCE」と記述する。

なお、OSCEを実施するにあたっては、CBT（Computer Based Testing：コンピュータを用いた知識の客観試験）の実施も不可欠である。本学では、実習事前指導において、学生に実習先の概要や法的根拠などをまとめるよう指示を出しているが、これらの情報が知識として身に付いているかどうかを定期試験時にテストしている。ここで相応の成績が

2) 「advanced OSCE」は和製英語である。医学教育では、2020年度から卒業時の能力を評価する臨床実習後OSCE（Post-Clinical Clerkship OSCE：Post-CC OSCE）が導入されることが決まっている。

取得できなければ、実習に行くことはできない仕組みとなっている。

(1) 方法と対象

実習後OSCEを実施するにあたり、模擬患者や模擬クライアント、模擬利用者をどのように選定するかについては、山崎ら(2016)が指摘しているように、OSCEの課題として取り上げられている。一方で、学生には実習での学びを強調する観点から、実習体験と結びつけられるような利用者設定が求められている。そこで、実習先でもあるA社会福祉協議会に登録しているボランティアに依頼を行い、模擬利用者を担当してもらおうと試みた。しかし、社会福祉協議会からは、より実践的な模擬利用者の方が学生のパフォーマンスを評価できるのではないかと伝えられ、社会福祉協議会の紹介で、聴覚障がい者生活支援センターの利用者が模擬利用者となった。生活支援センターの管理責任者に実習後OSCEの意義を伝えると、管理責任者から「学生が実習を終えた後、どのような思いで実習に取り組んだのかを知ることができるのは、実習を引き受けた側としても大変貴重な体験である」と伝えられた。結果、聴覚障がい者3名の方(それぞれに手話通訳者を含む)が担当して下さることになった。今回の実習後OSCEでは、上記の聴覚障害者生活支援センターに実習生を依頼していない。障がい者施設が実習先である学生もいたが、全員が知的障がい者施設であり、この点で学生の実習先と実習後OSCE場面とのバイアスは生じていない。

対象は、相談援助実習を終えた学生であり、3年生が7名、4年生が4名である。本学の場合、相談援助実習は3年生の夏期休暇期間中に、一施設で24日間集中して行われる。

(2) 評価について

学生のパフォーマンス評価を行うにあつ

ては、ルーブリック評価表を用いた。これは、①教員の主観で評価を行うと、できたーできなかったという評価に幅が生じてしまうので、それをできるだけ制限するため、②学生が事前にどのような評価項目があるのかを把握しておくことで、自分たちに何が期待されているのか、どのようなパフォーマンスが求められているのかを理解できるようにするため、③相談援助実習が、ジェネラリスト・ソーシャルワーカーの養成に基づいているので、どのような実習先でも求められる技能として測定を行うためである。評価項目については、専門職共通のメタ・コンピテンスと、ソーシャルワーク支援として求められる、コア・コンピテンスとに分けている。専門職共通の要素であるメタ・コンピテンスとソーシャルワーク専門職固有のコア・コンピテンスという分類については、実習後OSCEを先駆的に導入している、トロント大学実習評価チームのBogoら(2010:55-75, 2011, 2012)を参考にした。(表2参照)そして、「必ずできている」を4点、「全くできていない」を1点とし、それぞれを24点満点で点数化した。

OSCEにおいては、評価の客観性を高めるために、学内評価者だけではなく、学外評価者も含めることが必要である。今回の実習後OSCEでは、学外評価者として手話通訳者の方をお願いをしている。学内評価者と学外評価者が同じ観点から評価ができるように、数回訓練も行った。

(3) 倫理的配慮

研究対象者である学生に対しては、模擬面接の状況についてビデオに撮ることと、結果について研究資料として使用・公表する可能性があることの二点について、さらに研究資料として用いる際には、個人が特定できないように配慮する旨を記述した書面を学生に配

表2. ルーブリック評価表

1. メタ・コンピテンスに関して				
	必ずできている	ときどきできている	あまりできていない	全くできていない
利用者に挨拶をする	利用者に出会ったときに必ず挨拶をしている	利用者に出会ったときに挨拶することをときどき忘れることがある	利用者に出会ったときに挨拶することがめったにない	利用者に出会ったとき挨拶することが全くない
利用者に自己紹介ができる	所属や目的を伝えることができる	所属を伝えることができるが目的は伝えていない	所属も、目的も伝えられていない	自己紹介すらしらない
利用者に温かみを持って接する	利用者に視線を送ったり、大切にしているそぶりが見える	利用者に視線を送ったり、大切にしているそぶりがときどき見える	利用者に視線を送ったり、大切にしているそぶりがほとんど見えない	利用者に視線を送ったり、大切にしているそぶりが全く見えない
利用者の話を一生懸命聴く	利用者の話に大きくうなずいたり、表情に変化がある	利用者の話に大きくうなずいたり、表情に変化がみられることがある	利用者の話に大きくうなずいたり、表情に変化がみられることはほとんどない	利用者の話に大きくうなずいたり、表情に変化がみられることは全くない
さまざまなコミュニケーションパターンがあることを理解する	ノンバーバルなコミュニケーションにも注意を払っている	ノンバーバルなコミュニケーションにときどき気づいている	ノンバーバルなコミュニケーションに気づくことがほとんどない	ノンバーバルなコミュニケーションに注意を払わない
利用者に応えようとする	利用者の話にかみ合った応答をする	利用者の話にかみ合った応答を何とかしようとする	利用者の話にかみ合った応答をしようとするが、あまりできていない	利用者の話にかみ合った応答ができない

2. コア・コンピテンスに関して				
	必ずできている	ときどきできている	あまりできていない	全くできていない
利用者の生活課題が何かを考えようとする	利用者の環境について整理できている	利用者の環境について考えてみようとしている	利用者の環境について考えてみる機会がときどきある	利用者の環境について全く考えようとしていない
利用者のストレングスについて考えようとする	利用者の持つ強みについて考えられる	利用者の持つ強みについて触れようとしている	利用者の弱みについてのみ整理している	ストレングスが何かを理解できていない
アセスメントをしようと試みる	アセスメントを利用者と共有しようとしている	アセスメントについて考えてみようとしている	アセスメントについて考えがおよばない	アセスメントの必要性が理解できていない
他専門職の役割に期待しようとする	他専門職の役割を理解し、関係を結ぼうとする	他専門職の役割を理解しているが、関係を結ぼうとはしない	他専門職の役割に期待せず、利用者の課題を抱え込もうとする	他専門職の役割が理解できていない
生活の場の選択肢を考慮することができる	施設関係だけではなく、地域生活支援の可能性も視野に入れている	地域生活支援の方向性について考えてみようとしている	施設か、地域かという二者択一の考え方になっている	生活の場の選択肢について配慮しない
利用者の生活課題の広まりを感じられる	他にも同じようなケースがないかどうか思いをはせる	他にも同じようなケースがないかどうか考えてみようとする	目の前のケースにのみ焦点を当てようとする	目の前のケースにすら焦点が合わせられない

布し、学生からは、この書面を通じ11名全員から同意を得ている。このことは、日本社会福祉学会研究倫理指針「第2 指針内容 B 事例研究 7」に沿ったものとなっている。

(4) 実習後OSCEの実施

本学では部活動に参加している学生が多いため、通常の授業時間内にしか実習後OSCEを実施できない。相談援助実習終了後、実習事後指導である相談援助実習指導の初回時間内に、実習後OSCEの概要について説明を行っ

た。そこでは実習においてパフォーマンス評価が必要であること、パフォーマンス評価を行う際にOSCEが適した方法の一つであること、さらに、模擬利用者として聴覚障がい者と手話通訳者が担当してくださることを説明した。模擬面接は三つのグループに分け一人12分で設定していること、模擬面接で重視するポイントとしては、メタ・コンピテンスは前提条件であること、アセスメントが的確にできているかどうかを掲げている。グループ

を三つに分けたのは、本学では実習担当教員が三人であるためである。この通知は、実習後OSCE実施の一週間前であり、特に聴覚障がい者の生活課題について、文献などを通じて調べておくように指示を出している。

試験当日は、普段実習指導で用いている教室を控え室とし、三つのグループに対応できるように部屋を別に用意した。全体説明を行った後、各グループに分かれて学生は12分の模擬面接を行い、2分から3分、評価者によるフィードバックを行った。評価者間の評価調整は模擬面接終了直後に3分で実施している。なお、模擬面接直後にフィードバックを行うことは、伴(1995)でも、非常に教育効果が高いと示されているとおりである。実習後OSCE終了後は、学生が振り返りを持てる時間にあてている。

(5) 結果

1) メタ・コンピテンス

メタ・コンピテンスの平均点は18.3点であった。「挨拶をする」「自己紹介をする」「温かみをもって接する」の項目については、ほぼ全員の学生が「必ずできている」もしくは「ときどきできている」の評価を受けている。一方、「さまざまなコミュニケーションパターンがあることを理解する」と、「利用者に応えようとする」の項目については、「あまりできていない」もしくは「全くできていない」の評価を受けている。

2) コア・コンピテンス

コア・コンピテンスの平均点は12.8点である。特に、「利用者のストレスについて考えようとする」と、「アセスメントしようとする」と「試みる」については、「ときどきできている」と、「あまりできていない」とに分かれており、「全くできていない」という評価を受けている学生も1名いた。

3) 学生による評価

実習後OSCE終了直後の振り返りでは、学生から「難しかった」「緊張して言葉が出てこなかった」「言葉が詰まってしまって、頭の中が真っ白になってしまった」などの反省点が出てきた。しかし一方で、「実習後OSCEを行うことで、自分に何が足りないのかがよく分かった」「実習中に、実習指導者から言われた『利用者の気持ちに寄り添う支援を行わなければならない』という意味がようやく理解できたような気がする」という肯定的な意見も出てきた。

実習後OSCE終了後翌週に実施した実習の振り返り授業では、学生に実習後OSCEと実習場面を比較して、なぜ実習後OSCEで上手くパフォーマンスができなかったのかを学生に話し合ってもらっている。そこから抽出された意見では、例えば「実習中ならば一ヶ月あるので利用者との関係が築けるように感じるが、実習後OSCEでは12分という時間内で関係を作り上げていかねばならないという焦りを感じる」や、「実習ではこちらから働きかけなくても話をしてくれたが、実習後OSCEでは自分で話を拡げていかねばならないので緊張してしまった」などが学生から出されている。これらを整理してみると、①限られた時間から生まれる利用者との関係性確立の問題、②利用者との生活課題認識のずれから生じる問題、とに分けていくことができる。①については、上記で示した内容が含まれているし、②については、例えば学生の、「こちらが勝手に問題だと認識していたことが、利用者にはそうでないことが分かってパニックになってしまった」や、「こちらが用意していた問題だと考えられる事項が、面接ではすべて当てはまらずに、面接では沈黙に

なってしまった」といったことがあげられる。特に②に関しては、実習後OSCEに引き続き行われるグループスーパービジョンの中でも取り上げられ、学生からは「利用者といえれば何か生活課題を抱えているに違いないという目で見えてしまっている」や、「こちら（学生）が設定した筋道にクライアントが乗ってくれないと、たちまちパニックになってしまう」という意見が出されている。

V 考察

(1) 実習後OSCEの成果

今回開発した、実習事後指導の一環としての実習後OSCEは、成果として二つの方向性に影響を与えている。一つは実習指導においてであり、特に実習後OSCE実施後のグループスーパービジョンにおいても大きな影響を与えている。実習を通じての、実習生一人ひとりの気づきは実習先分野ごとのスペシフィックなものであるが、実習生である学生がOSCEという共通評価を受けたことで、「では、その一人ひとりの体験は実習後OSCEの体験からどのように整理できるのだろうか」という問いかけに変わっていった。このことで、グループスーパービジョンに深みが増している。例えば、学生の一人は、「実習中であれば、何か困ってもすぐ尋ねられる状況にあったが、実習後OSCEでは何もかも一人で解決していかなければならない。支援者ならばその過程すべてに責任を負わねばならない立場なのに、『自分たちは実習生だから困ってしまってもだれかが助けてくれるだろう』という甘えがあったのではないかと話している。

一方、実習後OSCEの点数からいえることは、学生に到達目標として期待していた、利用者の生活課題を整理し、アセスメントを行

い、支援の方針を考えてみるという内容が、大半の学生はできていなかったということである。このことは、学内実習担当者に衝撃的な結果だった。学内の実習委員会では、実習指導と並行して実施されている、相談援助演習において、利用者の生活課題を把握する力の向上や、事例を通じて学生にアセスメントを行ってもらう時間をもう少し確保した方がよいのではないかと方向性になった。このように、カリキュラム内容について担当者間の合意を得られるように変化をもたらせたのも、実習後OSCEの成果の一つであった。

(2) 実習後OSCEに関わる検討事項

1) 実習後OSCEの難易度

今回実施した実習後OSCEにおいては、聴覚障害者を対象とした実習後OSCEを実施するというだけで、どのような事例であるのかを学生には一切開示してこなかった。学生は実習終了直後ということもあり、利用者は当然施設利用しているはずだ、という思い込みや、障がいをもった高齢者だから何らかのサービスを利用しているはずだ、という考えのもとで面接を行っている様子がうかがえた。学外評価者からは、学生のほとんどが面接ではなく尋問を行ってしまっていたこと、質問の関係性が見られず、「時間つぶし」のために聞き取りも散見されていたということであった。学生には評価項目だけではなく、事例に関してある程度は説明しないと実習後OSCEへの取り組みが難しいことが十分理解できた。ただし、事例についての情報利用があまりにも多くなりすぎると、学生がそれを読み込むだけで疲弊してしまい、十分整理できないまま実習後OSCEを実施する可能性があることにも注意する必要がある。

2) 評価内容

パフォーマンス評価を行う上では、藤田ら(2008)のように、評価項目を細かく設定し、その一つひとつについて「できたーできなかった」という評価もできるだろう。しかし、そうした評価項目では評価のための評価項目作成になってしまう可能性があり、そのためルーブリック評価を導入した。ただし、この評価項目の内容についても、今後更なる検討が必要であろう。

3) 評価体制

校内実習担当者だけではなく、外部評価者も加えたことは、両者に評価に食い違いが生じたときでも合議しようとする中で、評価の客観性を高めるためにも有効であったと考える。しかし、今回のように外部評価者が必ず確保できるとは考えられず、評価の客観性を高めていくためにも、外部評価者をどのように選定し、確保していくかということは継続して考えていかねばならないだろう。

VI まとめ

本稿では、実習後評価におけるパフォーマンス評価の試みを、実習後OSCEを通じて明らかにすることで、パフォーマンス評価の重要性を指摘した。パフォーマンス評価を通じて学生は自己評価を行い、そのことによって、学生は実習が終わった後に自らの学びで不足していた部分を認識し、「学びの改善」に結びつけていくことができる。今回実施した実習後OSCEでは、特に合格点を設けていなかったが、学生のパフォーマンスを通じた限りでは、残念ながら実習後養成校として期待していたパフォーマンスからはかけ離れたものであった。そうであったとしても、実習評価表や、その後の実習報告書からでは見えないさまざ

まな点を、パフォーマンス評価は浮き上がらせた。

今後の課題点は二つある。一つは、実習後OSCEの内容を精査していく一方で、養成校として期待できるパフォーマンスまでいかに引き上げていくかであり、もう一つは、そもそも実習後の評価において、実習先の指導の影響をどれだけ反映させていくことができるのか、ということである。本稿では、実習先の指導の影響を排除しているが、今後はパフォーマンス評価の結果を、実習先の指導者にフィードバックしていく必要がある。

英文抄録

The purpose of this paper appears the importance of performance evaluation in post-practice evaluation and its outline, through objective structured clinical examination(OSCE). Through OSCE, the experience of each students can be more generalized and it also leads to curriculum improvement because of evaluation of the in-campus training guidance system itself becomes clear. In conclusion, performance evaluation leads student's self evaluation, and students directly recognize the lack of their own learning, to lead their "learning improvement".

Key words : social work practicum, performance evaluation, objective structured clinical examination(OSCE)

参考文献

- 伴 信太郎 (1995) 「客観的臨床能力試験—臨床能力の新しい評価法—」『医学教育』26(3), 157-163.
- Bogo,M. (2010) *Achieving Competence in Social Work through Field Education*. Univerfsity of Toronto Press. 55-75.
- Bogo,M.,Katz,E.,Regehr,C. et.al. (2011) *Adapting Objective Structured Clinical Examinations to Assess Social Work Student' s Performance and Reflections*. *Journal of Social Work Education*. 47(1),5-18.
- Bogo,M.,Regehr,C.,Logie,C. et.al. (2012)

- Evaluating an Objective Structured Clinical Examination (OSCE) Adapted for Social Work. *Research on Social Work Practice*.22(4),428-436.
- Earl,L.M. (2013) *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*.2nd.Ed.Corwin.25-34.
- 江原 隆宣・村田 泰弘「相談援助実習の『実習評価』に関する批判的考察－『実習評価』の目的、対象、主体・方法－」『日本福祉大学社会福祉論集』131, 55-73.
- 藤田 久美, 山本 佳代子, 青木 邦男 (2008)「社会福祉実習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, 65-78.
- 深谷 美枝 (2010)「実習プログラムに関する一私論」『明治学院大学社会学・社会福祉学研究』133, 133-158.
- Hart,D. (1994) *Authentic Assessment. Personal Education.* (=2012. 田中 耕治監訳『パフォーマンス評価入門－「真正の評価」論からの提案』ミネルヴァ書房.)
- 平山 朋子, 松下 佳代 (2009)「理学療法教育における自主的FD実践の検討－OSCEリフレクション法を契機として－」『京都大学高等教育研究』15, 15-26.
- 川上 富雄 (2012)「社会福祉士制度改正後の相談援助実習の課題と展望」『駒沢大学文学部紀要』70, 137-167.
- 川勾 亜紀奈, 卷 康弘, 福間 麻紀他 (2016)「相談援助実習に向けた実習前評価システムとしてのOSCE (客観的臨床能力試験) の企画・運営－事前準備の内容とその変遷を中心に－」『北海道医療大学看護福祉学部紀要』23, 79-86.
- 小林 哲也 (2013)「相談援助実習指導における課題とルーブリックの有効性」『人間関係学研究』(大妻女子大学人間関係学部) 15, 1-12.
- 卷 康弘, 川勾 亜紀奈, 福間 麻紀他 (2014)「相談援助実習におけるOSCE (客観的臨床能力試験) の開発：実施結果と学生アンケートから」『北海道医療大学看護福祉学部紀要』21, 1-11.
- 松下 佳代 (2012)「パフォーマンス評価による学習の質の評価－学習評価の構図の分析にもとづいて－」『京都大学高等教育研究』18, 75-114.
- 大滝 純司 (2007)『OSCEの理論と実際』篠原出版新社.
- 大山 博幸, 片山 友子 (2015)「社会福祉士養成校協会相談援助実習評価表による実習生の自己評価の試み」,『十文字学園女子大学紀要』46, 139-148.
- 尾崎 慶太 (2009)「社会福祉実習教育における事前・事後指導の現状と課題－学生が設定する実習目標とそのふりかえりから－」『教育総合研究叢書』(関西国際大学) 2, 57-69.
- 田中 正弘 (2017)「成績評価を『学習のための評価』に」http://www.u.tsukuba.ac.jp/~tanaka.masahiro.ft/Tanaka/Masahiro_Tanaka_2017_01_10.pdf (2018年7月12日所在確認)
- 徳田 律子 (2016)「本学におけるソーシャルワーク教育と今後の課題」『保健福祉学研究』(東北文化学園大学医療福祉学部保健福祉学科) 14, 71-75.
- 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－グラウンディッド・セオリー・アプローチを用いた分析－」『社会福祉学』43(2), 102-112.
- 山崎 歩, 中村 もとゑ, 鈴木 香苗他 (2016)「看護系大学で活動する模擬患者ボランティアが抱える課題」『日本赤十字広島看護大学紀要』16, 39-46.
- 渡辺 央 (2013)「相談援助実習の実習前評価についての実態」『東京成徳大学研究紀要－人文学部・応用心理学部－』20, 165-172.

付 記

本研究は、「平成28年度徳山大学総合研究所」(研究課題：相談援助実習の評価に関する研究, 研究代表者：井上 浩)の助成を受けた研究の一部として実施したものである。