

大学におけるケアマネジメント技術教育

— 外因要素が知的理解に及ぼす影響について —

二本柳 覚

要 旨

本研究はケアマネジメント論とケアマネジメント演習を同時期に行うことや、ソーシャルワーク実習における体験が、ケアマネジメント技術の知的理解にどう影響を及ぼしているのかを明らかにすることを目的に実施した。調査は2011年度ケアマネジメント演習履修者に対して、ケアマネジメント技術作業指標を初回・最終回・実習後の3地点で実施した。その結果、初回と最終回、初回と実習後の間には全ての項目で有意差がみられた。また最終回と実習後の間では有意差がみられたものは2項目に留まった。またケアマネジメント論とケアマネジメント演習を同時期に履修したことについては、初回時点では前年に比べ数値が下回る項目が多かったが、最終回時点では逆に上回る項目が多くみられた。それらの結果からケアマネジメント論の同時履修やソーシャルワーク実習が、ケアマネジメント技術の知的理解において保持・定着に一定の効果があることが示唆された。

キーワード：ケアマネジメント・ワークインデックス・教育効果・ソーシャルワーク実習

はじめに

ケアマネジメントは2000年の介護保険法制定から本格的に我が国に導入され、ケアマネジメントを専門に実施する資格として介護支援専門員が創設された。その後、ケアマネジメントは高齢者分野だけではなく、障害者分野においても活用され、2005年の障害者自立支援法制定の際には、ケアマネジメントの制度化が実施された。

また2008年の日本学術会議社会部会社会福祉分科会による提言「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——」ではその報告の中で、各

領域で活動するソーシャルワーカーが社会福祉の専門職としてビルドアップしていく上で、個々の利用者に対するケアマネジメント能力が必要であることを述べている。さらに2009年から施行された社会福祉士の新カリキュラムにおける社会福祉士に求められる役割として、「利用者がその有する能力に応じて、尊厳を持った自利生活を営む事ができるよう、関係する様々な専門職や事業者、ボランティア等の連携を図り、自ら解決することの出来ない課題については当該担当者への橋渡しを行い、総合的かつ括的に援助していく役割」と、ケアマネジメントの領域が明記されている。このことから、すでにケアマネジメントはソーシャルワーカーが獲得しなければならない技術の一つとして捉えることができるだろう。

事実ケアマネジメントは高齢者・障害者分野のみでなく、労働・司法・教育などの様々な領域における地域生活支援の基礎的な体制と技術として適応されてきている(野中 2008)。また井上らは地域包括ケアシステムの構築のためには、介護課題から生活課題へとアプローチへ転換していく必要があるとし、そのためにはICF、エコロジカル、ストレングス、エンパワメントモデルなどのソーシャルワークを視点としたケアマネジメントを実行できる人材育成が急務であると述べている(2011)。そのため、現任者への教育はもちろんであるが、卒後社会福祉分野で勤務しようとする学生に対して、ケアマネジメントに対する一定以上の教育を行うことが求められてきているといえよう。

しかしながら、「ケアマネジメント論」などの独立した科目を配置し、ケアマネジメントとは何かを教授している大学は多いものの、ケアマネジメント技術教育となると社会福祉士の資格科目である相談援助演習などに包括して実施されていることが殆どである。相談援助演習で確保される時間は多くて1回から2回にとどまる場合が多く、卒後活用していくための教育として十分な指導を行っているとは言い難い。

そのような中 A 大学社会福祉学部では、2002年度より3年次前期にケアマネジメント論、後期にケアマネジメント演習を開講してきた。ケアマネジメント演習では現場の実務者を教員に招き、半年間の実技を通したクラス別の少人数教育を行ってきた。演習を受けてきた学生数は2011年度現在で700人を超え、その学びを持って多くの学生が福祉現場などへと就職している。また筆者らが行った調査結果からは、ケアマネジメント演習を履修することでより深い知識を身につけることが出来たことが示唆され、ケアマネジメント演習がケアマネジメント教育に果たしている役割は小さくないものであるといえる。

しかし、2011年度よりケアマネジメント演習を取り巻く状況が大きく変わる事となった。2009年度から開始された社会福祉士の新カリキュラム対応に伴い、社会福祉士の実習時期が夏期休暇中から3年後期に変更される事になった。そのため、学生の学習保障を図るため3年後期科目については可能な限り配置しないという処理が行われた。その結果、当初前後期で分かれていたケアマネジメント論とケアマネジメント演習は共に前期に実施することとなり、学生はケアマネジメント論を学びながら演習で実技を行うという例年に比べ変則的な教育システムとなった。

また A 大学では、新カリキュラム導入に伴い実習教育課程の大幅な改革を実施した。その中の一つとして、ソーシャルワーク実習¹⁾における一つの達成課題として個別支援計画を策定することを取り入れたことがある。これにより学生は実習を通して利用者の持つ力や抱える課題を見出し、其々の状況に合った計画策定に向けた取り組みを行うこととなった。

本研究は、これらの状況からケアマネジメント論とケアマネジメント演習を同時期に行うことや、ソーシャルワーク実習における体験が、ケアマネジメント技術の知的理解にどう影響を及ぼしているのかを明らかにすることを目的として実施した。

． 研究対象と方法

本研究は、A 大学社会福祉学部において 2011 年度に開講された「ケアマネジメント演習」履修者 38 名のうち全ての調査に協力が得られた 21 名を調査対象とした。

ケアマネジメント演習の初回（4 月 8 日）及び最終回（7 月 22 日）、及びソーシャルワーク実習終了後（以下、実習後）の 3 地点において、ケアマネジメント技術作業指標：ワークインデックス（以下、WI）を実施し²⁾、その結果から学生のケアマネジメントに関する知識理解がどのように変化したのか検討を行った。

また 2010 年度まで前期にケアマネジメント論、後期にケアマネジメント演習を配置していたが、2011 年度からはケアマネジメント論を前期 1 限に、続けて前期 2 限にケアマネジメント演習が配置された³⁾。このことから、同時期にケアマネジメント論とケアマネジメント演習を履修することによる知的理解への影響がどの程度存在するのかを図るため、2010 年度の WI 調査結果を用いて初回と最終回における知的理解の変化に関する比較検討を実施した。

WI は「インテーク」6 項目、「アセスメント」9 項目、「プランニング」6 項目、「インターベンション」9 項目、「モニタリング」5 項目、「エバリュエーション」8 項目、「ターミネーション」3 項目、「関連技術」5 項目の、計 8 カテゴリー 51 項目で構成された質問項目である。それぞれ順に、「何のことが全くわからない」1 点、「おおまかにわかったが、一部の理解が危うい」2 点、「内容は何とか理解できた」3 点、「内容は理解できたが、人に説明するには自信がない」4 点、「すでにほぼ完全に理解しているし、人にも説明できる」5 点の 5 段階評価で回答を求めた。分析では、単純集計による分析と統計的手法による有意差分析を行った。なお単純集計では、各項目及びカテゴリー毎の平均値を利用した。

また WI の内的一貫性を確認するため、初回、最終回、実習後についてクロンバック 係数を求めた。その結果、全てのカテゴリーに於いて $\geq .70$ 以上を示しており、尺度の内的一貫性は確認されている。（表 1）

また前年度との比較では、2010 年度ケアマネジメント演習履修者 69 名のうち初回、最終回の WI 調査を実施した 50 名を比較対象として使用した。

学生にはこの 3 地点における調査において、調査の実施の有無、また回答内容がケアマネジメ

表1 クロンバック 係数

尺 度	初回 ()	最終回 ()	実習後 ()
インテーク	.799	.777	.829
アセスメント	.903	.824	.929
プランニング	.804	.708	.848
インターベンション	.884	.808	.915
モニタリング	.894	.775	.909
エバリュエーション	.902	.831	.945
ターミネーション	.843	.826	.912
関連技術	.873	.756	.901

ント演習の単位認定には一切影響しないこと、調査結果は統計的に処理され個人が特定されることはないことを通知した。実習後の調査については講義自体が前期で終了するため、ケアマネジメント演習最終回において、多くの学生が実習終了する11月と12月の中で計2日間、指定した教室で実施することを通知した。あわせて指定した日程で行うことが困難な学生に関しては、12月に日程を調整し実施した。

統計処理には、PASW18.0 for windows 及びエクセル統計2010を使用した。

． 結 果

1. 単純集計

まず2011年度の結果について確認を行った。それぞれの実施時における平均は、初回2.28、最終回3.45、実習後3.63であった。またそれぞれの回における最高点は、初回が「長期目標と短期目標」の3.05、最終回が「包括的な情報把握」の4.14、実習後は「包括的な情報把握」の4.24であった。同じく最低点については、初回は「パッケージプラン策定」1.62、最終回は「費用対効果」2.71、実習後は「費用対効果」2.86であった。

初回から最終回における各項目の変化についてみると、全ての項目において初回に比べ最終回の得点が高くみられた。全体平均では1.17ポイント増加しており、最も高い増加がみられたのは「利用者の発見」で1.71ポイントであった。逆に最も低かったものでは「利用者本人との関係作り」「ストレス対処法」の0.81ポイントであった。

また最終回から実習後における変化では、全体平均では0.19ポイントの増加であった。最も高かったものは「見守り体制作り」の0.52ポイントであった。また、「利用者の発見」「家族の相談」「家族の能力と限界」「査定会議の開催」「地域資源の変化」「各種評価尺度」「カンファレンス」「ストレス対処法」においては実習後の平均得点が最終回に比べ低く現れていた。最も低下したものは「家族の能力と限界」で、0.29ポイントの低下となった。(表2)

表2 2011年度 WI 調査における各項目の平均点及び一元配置分散分析結果

	初回	最終回	実習後	一元配置 分散分析		初回	最終回	実習後	一元配置 分散分析
利用者の発見	2.24	3.95	3.9	***	調整	1.95	3.24	3.38	***
機関からの紹介	1.76	3.14	3.43	***	教育・研修	2.05	3.24	3.48	***
家族の相談	2.86	3.81	3.71	***	ネットワーク形成	2.38	3.48	3.57	***
関係づくり	3	3.86	4.19	***	資源開発	2.43	3.38	3.67	***
包括的な状況把握	2.76	4.14	4.24	***	見守り体制づくり	2.24	3.48	4	***
受理会議の開催	1.76	3.29	3.48	***	環境の見守り	2.14	3.33	3.71	***
利用者本人との関係づくり	2.81	3.62	4.05	***	計画の見直し	2.52	3.57	3.81	***
関係者からの情報収集	2.67	3.62	3.95	***	日常的な連携協力	2.62	3.52	3.95	***
ニーズの見定め	2.14	3.43	3.71	***	モニタリングの方法	1.9	2.86	3.33	***
セルフケア能力と限界	2.43	3.67	3.9	***	計画実行度の評価	2.67	3.62	3.81	***
家族の能力と限界	2.76	3.95	3.67	***	目的達成度の評価	2.67	3.52	4	***
インフォーマルケア能力と 限界	2.29	3.52	3.57	***	生活変化の評価	2.52	3.71	3.9	***
専門的ケアの具体的状況	1.81	3.05	3.24	***	利用者・家族の満足度 評価	2.52	3.48	3.76	***
査定会議の開催	1.9	3.38	3.33	***	地域資源の変化	2.24	3.71	3.57	***
アセスメント表の作成	2.1	3.62	3.67	***	評価会議の開催	2.1	3.14	3.43	***
長期目標と短期目標	3.05	4.1	4.38	***	各種評価尺度	2.38	3.43	3.38	***
ニーズの優先度判定	2.67	3.86	4.14	***	費用対効果	1.71	2.71	2.86	***
計画会議の開催	2.1	3.38	3.43	***	新たなニーズの発見	2.14	3.52	3.62	***
パッケージプラン策定	1.62	2.95	3.43	***	継続支援機関への連結	1.95	3.14	3.48	***
手順表・役割分担表	1.71	3.14	3.43	***	アフターケア体制	2.24	3.29	3.29	***
案の提示と合意	2.38	3.86	3.86	***	記録方法	1.86	2.86	3	***
利用者への直接介入	2.48	3.48	3.9	***	チームワーク	2.52	3.57	3.57	***
環境への間接介入	2.24	3.14	3.62	***	カンファレンス	2.38	3.52	3.48	***
仲介	1.95	3.14	3.19	***	スーパービジョン	2.29	3.33	3.67	***
連結	1.95	3.33	3.38	***	ストレス対処法	2.48	3.29	3.19	***
権利擁護	1.86	3.48	3.67	***	合計	2.28	3.45	3.63	***

*** : $p < .001$

続いてカテゴリー別で比較を行った。各カテゴリーに属する項目を合計した平均について、初回と最終回、最終回と実習後でそれぞれどの程度変化が見られたのかを確認した。その結果、初回と最終回、最終回と実習後それぞれにおいて平均点の増加がみられた。また減少したカテゴリーはみられなかった。初回から最終回における変化では、全ての項目で1ポイント以上の増加がみられた。その中で最も平均点が増加したのは「インテーク」で1.30ポイントの増加であった。また最終回から実習後においては、全てのカテゴリーで増加が見られたものの増加量は低く、最も平均点が増加したのは「モニタリング」で0.41ポイント、最も増加量が少ないものは関連技術の0.07ポイントであった。(表3, 図1)

最後に2010年度との差について確認を行った。全体平均では2010年度が2.47に対して2011年度は2.28と、0.20ポイント下回るものであった。また2011年度全体平均はWI調査を開始した2004年度からの8年間の中で最も低い数値であった。2010年度を上回った項目は全部で7項目に過ぎず、下回った項目が44項目、全体の約86%を占めるものとなった。最も差が開いたものとしては「権利擁護」で、2010年度に比べ0.66ポイント低いものであった。しかし最終回においては、全体平均では2010年度が3.36に対して2011年度は3.39と0.03ポイント上回る結果が出された。項目毎では全51項目中37項目が2010年度を上回る結果となった。最も上回った

表3 2011年度初回，最終回，実習後のカテゴリ平均と増加率

	初回	最終回	初回 - 最終回 増減	初回 - 最終回 増加率	実習後	最終回 - 実習後増減	最終回 - 実習後増加率
インテーク	2.40	3.70	1.30	54.3%	3.83	0.13	3.4%
アセスメント	2.32	3.54	1.22	52.4%	3.68	0.14	3.9%
プランニング	2.25	3.55	1.3	57.4%	3.78	0.23	6.5%
インターベンション	2.14	3.32	1.18	55.1%	3.54	0.22	6.5%
モニタリング	2.29	3.35	1.06	46.7%	3.76	0.41	12.2%
エバリュエーション	2.35	3.42	1.07	45.3%	3.59	0.17	5.1%
ターミネーション	2.11	3.32	1.21	57.1%	3.46	0.14	4.3%
関連技術	2.30	3.31	1.01	43.8%	3.38	0.07	2.0%

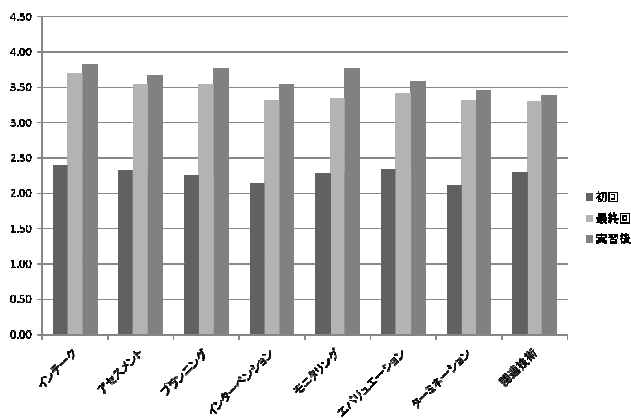


図1 カテゴリ毎の平均点推移

ものとしては「案の提示と合意」で，その差は0.62ポイントであった．逆に最も下回ったものでは「モニタリングの方法」でその差は0.32ポイントであった．また，カテゴリ毎で見た場合，初回ではすべてのカテゴリで2011年度は2010年度の結果を下回ったが，最終回では「インテーク」「プランニング」で2010年度を0.2以上上回り，2010年度を下回ったのは「モニタリング」「ターミネーション」「関連技術」のみであった．また下回った3カテゴリにおいても，差が0.05以下であった．(表4・表5)

2. 有意差検定

続いてこれらのデータについて統計処理を行った．

まず2011年度，初回，最終回，実習後の3地点において有意差がみられるかを確認するため，対応のある一元配置分散分析を行った．その結果，全ての項目で有意差がみられた ($p < .001$)．

表4 2010年度 - 2011年度における各項目平均の比較

	初回				最終回					初回				最終回			
	2011	2010	差	t検定	2011	2010	差	t検定		2011	2010	差	t検定	2011	2010	差	t検定
利用者の発見	2.24	2.52	-0.28	n.s.	3.95	3.46	0.49	**	調整	1.95	2.14	-0.19	n.s.	3.24	3.08	0.16	n.s.
機関からの紹介	1.76	2.02	-0.26	n.s.	3.14	3.1	0.04	n.s.	教育・研修	2.05	2.22	-0.17	n.s.	3.24	3.02	0.22	n.s.
家族の相談	2.86	2.96	-0.1	n.s.	3.81	3.62	0.19	n.s.	ネットワーク形成	2.38	2.48	-0.1	n.s.	3.48	3.28	0.2	n.s.
関係づくり	3	2.9	0.1	n.s.	3.86	3.66	0.2	n.s.	資源開発	2.43	2.44	-0.01	n.s.	3.38	3.3	0.08	n.s.
包括的な状況把握	2.76	3	-0.24	n.s.	4.14	3.86	0.28	n.s.	見守り体制づくり	2.24	2.46	-0.22	n.s.	3.48	3.36	0.12	n.s.
受理会議の開催	1.76	2.16	-0.4	*	3.29	3.06	0.23	n.s.	環境の見守り	2.14	2.26	-0.12	n.s.	3.33	3.32	0.01	n.s.
利用者本人との関係づくり	2.81	2.66	0.15	n.s.	3.62	3.6	0.02	n.s.	計画の見直し	2.52	2.74	-0.22	n.s.	3.57	3.54	0.03	n.s.
関係者からの情報収集	2.67	2.68	-0.01	n.s.	3.62	3.5	0.12	n.s.	日常的な連携協力	2.62	2.68	-0.06	n.s.	3.52	3.56	-0.04	n.s.
ニーズの見定め	2.14	2.4	-0.26	n.s.	3.43	3.52	-0.09	n.s.	モニタリングの方法	1.9	2.08	-0.18	n.s.	2.86	3.18	-0.32	n.s.
セルフケア能力と限界	2.43	2.74	-0.31	n.s.	3.67	3.56	0.11	n.s.	計画実行度の評価	2.67	2.74	-0.07	n.s.	3.62	3.5	0.12	n.s.
家族の能力と限界	2.76	2.76	0	n.s.	3.95	3.74	0.21	n.s.	目的達成度の評価	2.67	2.84	-0.17	n.s.	3.52	3.5	0.02	n.s.
インフォーマルケア能力と限界	2.29	2.66	-0.37	n.s.	3.52	3.58	-0.06	n.s.	生活変化の評価	2.52	2.82	-0.3	n.s.	3.71	3.5	0.21	n.s.
専門的ケアの具体的状況	1.81	2.08	-0.27	n.s.	3.05	3	0.05	n.s.	利用者・家族の満足度評価	2.52	2.8	-0.28	n.s.	3.48	3.56	-0.08	n.s.
査定会議の開催	1.9	2.44	-0.54	**	3.38	3.1	0.28	n.s.	地域資源の変化	2.24	2.38	-0.14	n.s.	3.71	3.26	0.45	*
アセスメント表の作成	2.1	2.14	-0.04	n.s.	3.62	3.62	0	n.s.	評価会議の開催	2.1	2.38	-0.28	n.s.	3.14	3.06	0.08	n.s.
長期目標と短期目標	3.05	3.02	0.03	n.s.	4.1	3.7	0.4	*	各種評価尺度	2.38	2.36	0.02	n.s.	3.43	3.22	0.21	n.s.
ニーズの優先度判定	2.67	2.68	-0.01	n.s.	3.86	3.58	0.28	n.s.	費用対効果	1.71	2.02	-0.31	n.s.	2.71	2.96	-0.25	n.s.
計画会議の開催	2.1	2.5	-0.4	n.s.	3.38	3.24	0.14	n.s.	新たなニーズの発見	2.14	2.78	-0.64	**	3.52	3.38	0.14	n.s.
パッケージプラン策定	1.62	1.96	-0.34	n.s.	2.95	2.98	-0.03	n.s.	継続支援機関への連結	1.95	2.34	-0.39	*	3.14	3.32	-0.18	n.s.
手順表・役割分担表	1.71	2.2	-0.49	**	3.14	3.12	0.02	n.s.	アフターケア体制	2.24	2.32	-0.08	n.s.	3.29	3.28	0.01	n.s.
案の提示と合意	2.38	2.62	-0.24	n.s.	3.86	3.24	0.62	**	記録方法	1.86	2.04	-0.18	n.s.	2.86	3.08	-0.22	n.s.
利用者への直接介入	2.48	2.78	-0.3	n.s.	3.48	3.54	-0.06	n.s.	チームワーク	2.52	2.42	0.1	n.s.	3.57	3.46	0.11	n.s.
環境への間接介入	2.24	2.28	-0.04	n.s.	3.14	3.28	-0.14	n.s.	カンファレンス	2.38	2.44	-0.06	n.s.	3.52	3.36	0.16	n.s.
仲介	1.95	2.3	-0.35	n.s.	3.14	3.18	-0.04	n.s.	スーパービジョン	2.29	2.46	-0.17	n.s.	3.33	3.32	0.01	n.s.
連結	1.95	2.36	-0.41	n.s.	3.33	3.28	0.05	n.s.	ストレス対処法	2.48	2.24	0.24	n.s.	3.29	3.36	-0.07	n.s.
権利擁護	1.86	2.52	-0.66	**	3.48	3.58	-0.1	n.s.	合計	2.28	2.47	-0.2	n.s.	3.45	3.36	0.09	n.s.

n.s. : 非有意 * : $p < .05$ ** : $p < .01$

表5 2010年度 - 2011年度におけるカテゴリー平均

	初回			最終回		
	2011年	2010年	2011年 - 2010年	2011年	2010年	2011年 - 2010年
インテーク	2.40	2.59	- 0.19	3.70	3.46	0.24
アセスメント	2.32	2.51	- 0.19	3.54	3.47	0.07
プランニング	2.25	2.50	- 0.25	3.55	3.31	0.24
インターベーション	2.14	2.39	- 0.25	3.32	3.28	0.04
モニタリング	2.29	2.44	- 0.15	3.35	3.39	- 0.04
エバリュエーション	2.35	2.54	- 0.19	3.42	3.32	0.1
ターミネーション	2.11	2.48	- 0.37	3.32	3.33	- 0.01
関連技術	2.30	2.32	- 0.02	3.31	3.32	- 0.01

更にボンフェローニの方法を用いて多重比較を行ったところ、初回と最終回、初回と実習後の間において全ての項目で最終回、実習後が有意に高かった ($p < .05$)。しかし最終回と実習後の間では、「環境への直接介入」 ($p < .05$) と「目的達成度の評価」 ($p < .01$) の2項目のみ、実習後が有意に高くみられた。

さらに2010年度履修者と2011年度履修者における知的理解に有意差があるかをみるために、2010年度と2011年度の初回と最終回との間において有意確率5%で両側検定の t 検定を行った。その結果、初回では「受理会議の開催 [$t(69) = 2.16$ $p < .05$]」「査定会議の開催 [$t(69) = 2.52$ $p < .01$]」「手順表・役割分担表 [$t(59.953) = 2.16$ $p < .01$]」「権利擁護 [$t(47.772) = 2.95$ $p < .01$]」「新たなニーズの発見 [$t(69) = 2.85$ $p < .01$]」「継続支援機関への連結 [$t(50.443) = 2.27$ $p < .05$]」の6項目において2010年度に比べ有意に低くみられた。また、最終回では「利用者の発見 [$t(44.719) = -3.02$ $p < .01$]」「長期目標と短期目標 [$t(69) = -2.29$ $p < .05$]」「案の提示と合意 [$t(69) = -2.91$ $p < .01$]」「地域資源の変化 [$t(69) = -2.24$ $p < .05$]」の4項目において2010年度に比べ有意に高くみられた。

． 考 察

1. 2011年度結果

昨年のケアマネジメント演習履修者は69名であったことを考えると、2011年度の総履修者38名は大幅な減少となったといってもよいだろう。

「はじめに」で記載したとおり、A大学では社会福祉士の新カリキュラム導入によって実習時期が夏期休暇中から後期開講期間に変更となり、それに伴い例年でいえば3年後期科目であった講義について、できる限り3年後期以外に配置するようにカリキュラム編成が行われた。その結果ケアマネジメント論とケアマネジメント演習はそれぞれ3年前期の金曜1限、2限に配置された。このことなどから3年前期にかかる負担の軽減や、48単位という上限単位から他の科目をとるために履修を避けた可能性が考えられる。また、後ほど修正されたが当初ケアマネジメント演習の時限に社会福祉士の資格科目が配置されたことも履修者の減少に一定の影響があったのではないか。

WIの結果としては、2011年度では初回に比べ最終回の結果が全ての項目において増加しており、また統計的にも全ての項目において有意差も出ていることから、ケアマネジメント論・ケアマネジメント演習による理解は一定程度深まったと考えることが出来る。

また実習後の変化については、有意に差がみられたものは2項目に留まったが、数値では多くの項目で微増を記録した。有意に差がみられたのは「環境への直接介入」と「目的達成度の評価」であるが、これはソーシャルワーク実習において個別支援計画の作成を進めていく中で、利用者の取り巻く環境について意識することが必要であったことや、実際の計画の実施に当たって目標の設定や達成の条件などを検討する事から理解を深めることが出来たのではないかと考えられる。

他の項目に関しては有意差が出るほどの変化ではないが、これは有意差が出なかったこと自体が実習による理解の定着効果を表しているのではないが、Ebbinghaus の忘却曲線で示されるように、記憶は月数が過ぎると共に薄れていくとされている。今回行った実習後の調査は、最終回から約 4 カ月程度経過している段階で実施されており、その間は夏季休業期間、更に実習が挟まれておりケアマネジメントに関する学習をする機会が抜け落ちている期間であるといえる。その中で 4 か月前の状況と差がない、つまり当時の理解度が継続しているということは、実習によって記憶の定着作業が図られた可能性があると考えることが出来る。また実習生はソーシャルワーク実習における個別支援計画作成に関して、ソーシャルワーク演習においてインテーク、アセスメントなどの援助過程やケアマネジメントについて事例に基づいた学習を受けており、個別支援計画の立案においてケアマネジメント技術が活用されることについて一定の理解があったと考えられる。そのことから、個別支援計画作成のためにケアマネジメント演習での体験を振り返る作業が行われたのではないだろうか。

Bruner は教授法について説明的方法と発見的方法の 2 種に分かれると述べている。これを今回の調査で分類した場合、ケアマネジメント論は説明的方法、ケアマネジメント演習やソーシャルワーク実習は発見的方法といえる。今村らが行った看護学生に対する子育て支援に関する意識調査によれば、子育てに関するワークショップを行う前の段階に実施した子育て観に関するアンケート調査の結果、すでに講義で受けた筈の子育て支援の必要性についての記載がみられなかったと述べている (2010)。ケアマネジメント論においても、講義によって与えられる知識には本人の意識や体験によって差があり、伝えられる限界というものが存在すると考えられる。しかし、ケアマネジメント演習やソーシャルワーク実習など、ケアマネジメント技術について学生自らが考え発見することによって、より確かな知識として根付いたといえるのではないか。

2. 前年度比較の結果

カリキュラム配置が大きく変化した 2010 年度と 2011 年度との間においては、初回結果は 2010 年度に比べ大きく下回るものになった。これは WI 調査をケアマネジメント論の初回講義が終了した直後に実施しており、ケアマネジメントに関する十分な知識のないまま受けた事による結果であると考えることが出来る。また最終回に関しても 2010 年度を下回る項目が複数見受けられたが、全体平均としては 2010 年度を超える結果となった。当初のケアマネジメント演習の目的では、ケアマネジメント論で学んだことを、実技を通してより深い理解へと繋げることを意識されていた。今回やむを得ない事情とはいえその形が崩れたが、同時に受講するという形式においても一定の教育効果を得ることが出来たと考えられる。

統計結果からは、2010 年度と 2011 年度の間には、初回で 6 項目、最終回で 4 項目に有意差が見受けられた。初回の有意差が出た項目は全て 2011 年度が 2010 年度に比べ有意に低いものであった。その原因として考えられるものとしては、例えば「受理会議の開催」「査定会議の開催」に有意差が生まれたことについては、両会議の開催はケアマネジメントサイクルの中で非常に重要

な内容であり、ケアマネジメント論において一定の説明が行われる。2011年度ではこの説明を受けない中での調査となったことが大きな要因ではないかと考えられる。

またケアマネジメントは現在主に介護保険領域で活用されていることから、高齢者福祉論で一定の学習が行われる。本調査の対象学生が受講していた高齢者福祉論（1年次配当科目）のシラバス及び講義資料を確認すると、介護保険についての解説の中でケアマネジメントの手順について説明がなされている。しかしその内容は地域包括支援センターが実施するアセスメント～モニタリング業務に関するものであった。ケアマネジメントについて深く学習する機会は3年次のケアマネジメント論まで存在せず、その結果ケアマネジメントプロセスの先にある「新たなニーズの発見」は特に理解度が低く現れたのではないだろうか。

反対に最終回では、前述したように数字上は2010年度を下回る項目が一定数みられたが、有意に差がみられた項目については全ての項目で2011年度の方が高く示された。通常はケアマネジメント論とケアマネジメント演習の間には約2ヵ月間の休みが挟まれており、ケアマネジメント演習を履修しながらケアマネジメント論の講義内容を思い出す、という過程が必要な場合が多く存在すると思われる。今回はその空白期間がなく、講義とほぼ同時期に学ぶことができるため、通常に比べより理解の深まりが強化されたと考えられる。また有意差がみられた項目についてもケース検討を行う際に必ず話題に上るものであり、講義で学んだことをすぐに演習で繰り返し利用することによって、他の項目よりも理解の定着が見られたのではないかと。

・ 研究の限界

WIは客観的な基準によって得られたデータではなく、あくまでも主観的評価であり、その結果は対象者のその時の考え方によって大きく左右されることを考慮する必要がある。

今回ソーシャルワーク実習からの影響について述べたが、ソーシャルワーク実習ではそれぞれ異なる施設に配置される。そのため実習による影響は一律のものではないと考えられる。また他の講義、サークルなどの課外活動が本調査結果に影響を与えている可能性も否定できない。

また受講カリキュラムにおける影響を計るために、2010年度の学生データを利用した。このデータは、指導教員は同一であるものの受講生数が2011年度と倍近く異なる、ケアマネジメント演習受講前に受けてきたカリキュラムが異なるなど、比較対象として必ずしも適切であったとはいえない。また、2011年度の調査対象が全体の3分の2弱にとどまり、履修者自体が少ないこともあって十分なデータ数を回収できなかった。今後、教育効果について明確に示すためにコントロール群の設定や、演習以降の調査方法について十分な検討を行っていく必要がある。

・ おわりに

ケアマネジメントプロセスを理解する上で、演習による体験的な経験は重要であることが今ま

での調査から明らかになっている。しかし専門職教育としては、その経験で得た知識がその場限りのものになるのではなく、卒後教育を含め、得た知識が色あせないようにするための取り組みが必要である。

今回の調査から、知識として得る講義、疑似体験を通して知識を深める演習、更に実際の現場の中で個別支援計画の立案をするという経験を得るソーシャルワーク実習という3つの機会によって、ケアマネジメント技術に関する理解の向上ないしは維持において一定の効果があつたと示唆された。この結果は、ケアマネジメント技術に対する継続的な接触が、演習によって高まった知識を支えているともいえ、一種のフォローアップ効果が生まれているともいえよう。とはいえ、卒後ケアマネジメントに関わる機会が少なくなればなるほど得た知識の喪失は避けられない。A大学では年に1回、ケアマネジメント研究セミナーとして卒業生のみならず関係者に対して継続的な学習が出来る場を提供している。このような継続的な取り組みを続けることが、質の高い専門職育成には不可欠であろう。

社会福祉専門職にかかる期待は、職域が広がるとともに高まり続けている。ケアマネジメント技術に限らず大学における専門職教育がその場限りのものに終わらないようにするためにも、学びに対するフォローアップについて各養成校の取り組みが期待される。

注

- 1) 厚生労働省が示している社会福祉士の養成カリキュラムでは実習科目について「相談援助実習」と表記されているが、これをA大学社会福祉学部では「ソーシャルワーク実習」と呼んでいる。その為本文において「ソーシャルワーク実習」と表記しているものはA大学の開講科目を指す。
- 2) WIは、野中ら(2006)によって作成されたケアマネジメントを展開するために必要となる「中核技術」を自己評価するための指標として開発したものであり、その信頼性・妥当性については、検証の結果確保されている。
- 3) なお2011年度ケアマネジメント論の受講者は94名であり、そのうち約3分の1がケアマネジメント演習を受講したことになる。

参考文献

- 井上孝徳・川崎淳子(2011)「地域包括ケアシステムの構築を目指したソーシャルワークの実践的課題の一考察：ミクロ・メゾ・マクロ領域の連動性と循環性」『九州保健福祉大学研究紀要』12, 9-19.
- 今村美幸・山口求・光盛友美 他(2011)「親の子育て体験談を聴くことによる看護学生の子育て観への効果」『日本小児看護学会誌』20(1) 107-112.
- 上野千代子・吉井清子・奥田亜由子 ほか(2008)「学部教育におけるケアマネジメント技術教育の現状と評価」『日本社会福祉教育学会誌』2, 29-39.
- 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——」.
- 二本柳覚・野中猛(2012)「学部教育におけるケアマネジメント技術教育が果たす役割 ~7年間のWI調査の結果および卒業生への追跡調査から~」『社会福祉論集』(日本福祉大学) 126, 107-118.
- 野中猛(1997)「図説ケアマネジメント」中央法規.
- 野中猛・門田直美・久世淳子(2006)「ケアマネジメント技術を評価する尺度の開発に関する研究」みずほ福祉助成財団研究報告書, 日本福祉大学野中研究室.

- 野中猛 (2008) 「ケアマネジメント活動の質とその評価」『社会福祉学』49 (1), 138-141.
- 中村俊也 (2009) 「ソーシャルワーク実践の中核としてのケアマネジメント手法と基底視座としてのウェルビーイング概念」『社会関係研究』(熊本学園大学) 14 (1), 87-111.
- 守秀子 (1993) 「法則学習における発見的方法と説明的方法の比較：ローマ字表記のアナグラム課題を用いた再検討」『教育心理学研究』41 (4), 435-443.