

社会福祉実習経験によるコンピテンシーの変化¹

—— 動機と実習によるバーンアウトに着目して ——

矢 崎 裕美子
中 村 信 次

要 旨

本研究は、大学生の社会福祉実習経験によるコンピテンシーの変化について、動機と実習におけるバーンアウトの観点から検討を行った。コンピテンシーは「コミュニケーション力」および日本福祉大学スタンダードにおける「共感する力」と「関わる力」の3つを取り上げた。動機は達成動機と親和動機の2側面、バーンアウトは情緒的消耗感と個人的達成感の2側面により検討した。社会福祉実習前後の2回とも回答した78名の学生を分析対象とした。分散分析を行った結果、全体的に実習前より後の方が得点が上昇し、コミュニケーション力の「課題達成場面の記号化」および「共感する力」においては達成動機が低い人の方が高い人に比べて上昇が顕著であることが分かった。また、コミュニケーション力の「解読と察知」および「関わる力」はバーンアウトの情緒的消耗感の低い人が高い人に比べて、コミュニケーション力の「活性化と配慮」および「共感する力」においては個人的達成感が高い人が低い人に比べて実習後の得点の上昇が見られるが、その結果は有意傾向にとどまった。

キーワード：コンピテンシー、社会福祉実習、動機、バーンアウト

1. 問題と目的

近年、少子高齢社会を迎える日本において、社会福祉士のような対人援助職に求められる社会的役割や期待が大きくなっている。福祉分野では、就職直後から専門的業務に従事することが多く、社会福祉の現場においては実践力を高めることが必要とされている。それは社会福祉現場における支援の構造が、「専門性」、「組織の一員」、「一人の人間」といった3層構造を持ち、それぞれの層の間で葛藤が生じるためであると中村（2011）は指摘している。専門性の観点においては、実践現場で様々な経験を通して明らかにされた知識、技術や価値を持つことが重視される、

組織の一員の観点では社会福祉施設、福祉事務所、児童相談所、社会福祉協議会といった組織の目的を達成するために組織のルールに従い、他の人と協力・連携して福祉サービスを提供することが必要となる。一人の人間の観点では、専門職である前に現場で人と出会い、人を支援するための豊かさを持った人格として存在することが強調される。こうした構造の中での確な福祉サービスを提供するためには、学生の時期に実践力に結びつくような基本的、汎用的な能力を身に付けておく必要があると言える。本研究では、その能力を「コンピテンシー」として捉えることとする。

コンピテンシー

コンピテンシーとは、“ある職務において効果的かつ優秀な成果を発揮する個人の潜在的特性であり、動機、特性、技能、自己像の一種、社会的役割、知識体系などを含む (Boyatzis, 1982)”とも定義されるように、もともとビジネス領域における能力評価の一種であった。しかし近年、教育や司法、臨床心理学など人の能力を測定するニーズのあるあらゆる領域で用いられ始めている。学校教育においては、特定の状況にある者に共通して求められる最低基準を指す概念として捉えられている (岩脇, 2007)。

以上に基づき、本研究ではコンピテンシーとして「コミュニケーション力」および「共感する力」と「関わる力」を取り上げることとする。「コミュニケーション力」は社会からの要請が顕著である。例えば経済産業省 (2010) は社会に出て活躍するために必要な能力要素として、学生、企業の人事担当者共に多くの割合の人が「コミュニケーション力」を挙げており、人事担当者は学生に不足していると思う能力要素としても多く挙げている。その定義は、“人が他者との間で相互の認知と感情を交換するために用いる言語的・非言語的行動の遂行レベル” (相川, 2008) であり、コミュニケーションが必要な場面において、聞き手や話し手となった個人が他者と認知や感情を適切に交換するために用いる言語的・非言語的能力であると言える (矢崎・高村, 2014)。「共感する力」および「関わる力」は、日本福祉大学において独自に学生に求めている「日本福祉大学スタンダード²⁾」の4つの力のうち、特に社会福祉実習を経験する3年生以上に求められるものである。また、それら2つの力は、科目の履修にとらわれずにゼミ、学内外の実習、サークル等の活動により獲得される (矢崎・中村・野寺, 2012)。

以上のコンピテンシーは、社会福祉現場で必要な支援の3層、すなわち専門性、組織の一員、一人の人間の役割において、福祉サービスの対象者や組織のメンバーとやり取りをする上で必要不可欠だろう。そのため本研究では、この社会福祉実習経験によるコンピテンシーの変化を検討する。

動機

ところで、コンピテンシーは、定義に“動機、特性、技能、自己像の一種、社会的役割、知識体系などを含む”とあるように、人間の表面に現れる行動だけではなく、個人の持つ動機や知

識、人格などと密接に関わっている（岩脇，2007）。動機とコンピテンシーとの関連について、例えば矢崎ら（2012）は、日本福祉大学スタンダードの4つの力について検討を行い、学年伸展に伴い4つの力は向上するが、学年よりも動機の方がコンピテンシーの変化に強く影響することを明らかにしている。また、矢崎・中村（2013）はインターンシップ経験におけるコンピテンシーの変化を検討し、コミュニケーション力の下位概念である「課題達成場面の記号化」において、インターンシップ前後で一番得点が向上したのは達成動機低・親和動機高の群であることを明らかにした。このように、動機とコンピテンシーには関連があり、インターンシップのような職業体験で何らかの変化が見られることが明らかになっている。社会福祉実習により学生の動機そのもの（堀野（1987）の「自己充實的達成動機」と「競争的達成動機」）が微増することを示した研究（大西・辻丸・藤島・占部・大岡・末崎・福山，2008）はあるが、社会福祉実習におけるコンピテンシーの変化を検討する際に、動機との関連を検討された知見はこれまで得られていない。そこで本研究では、動機として矢崎ら（2013）の研究に準じ、達成動機と親和動機を取り上げる。なお、達成動機は、ものごとを最後までやり遂げようとする傾向、設定した目標に一定以上の水準で到達しようとする傾向である。一方、親和動機は、他者と友好的な関係を成立させ、それを維持しようとする傾向を意味する。

バーンアウト

さらに、本研究では社会福祉実習におけるバーンアウトに注目する。バーンアウトとは、過度で持続的なストレスに対処できずに張りつめていた緊張が緩み、意欲や野心が急速に衰えたり、乏しくなったりしたときに表出される心身の症状のことであり、Freudenberger（1974，1975，1977）やMaslach & Jackson（1981）らにより学術用語として定着した概念である。「燃え尽き症候群」とも言われ、看護師やソーシャル・ワーカーのような濃密な人間関係が要求される対人援助職の現場で多発している（久保・田尾，1994）。Freudenberger（1974）の「保健施設に働く人々が1年余りの間にあたかもエネルギーが枯渇していくかのように、仕事に対する意欲や関心を失っていく」（久保，2004）といった表現からも理解できるように、バーンアウトはある程度の期間を経て表出されるため、看護師（久保・田尾，1994；塚本・野村，2007；賛川・松田，2005）を主に、教師（伊藤，2000；貝川，2009）や介護職員（諸井，1999；高良，2007）など現場で働く人を対象に多く研究が行われてきた。しかし、看護学生の約3割がバーンアウト状態であるという報告（北條，1986）や看護学生のなかでも臨床実習のある3年生では看護職者よりもバーンアウトに陥っているという報告もある（野口，1995）。社会福祉実習に参加する学生のバーンアウトに関する先行研究は見られないが、このように対人援助職を目指す学生を理解する上で、とりわけ3年生の実習の経験によるバーンアウトを検討することには一定の意義があると思われる。

従来のバーンアウト研究では、バーンアウトを3つの側面から測定してきた（久保，2004）。一つ目が「情緒的消耗感」、二つ目が「脱人格化」、三つ目が「個人的達成感」である。情緒的消

耗感は仕事を通じて情緒的に力を出し尽くし、消耗してしまった状態であり、バーンアウトの主症状と考えられている。脱人格化はサービスの受け手に対する無情で、非人間的な対応であり、情緒的に消耗した人がさらなる消耗を防ぐために行う情緒的資源の節約と言える。個人的達成感是对人援助職に関わる有能感、達成感であり、情緒的に消耗すると低下するものである。本研究においてもこの3つの側面で実習におけるバーンアウトを捉えることとする。

従来のバーンアウトを取り上げた研究では、その先行要因またはバーンアウトの結果について検討がなされてきた。これを本研究に照らし合わせると、社会福祉実習前のコンピテンシーが実習におけるバーンアウトの先行要因になりうるかという観点と、バーンアウトの結果、コンピテンシーが高まったり低まったりするかという観点が考えられる。本研究においては、コンピテンシーの変化を主たるテーマとしているため、後者に焦点をあてたい。久保(2004)はバーンアウト尺度を作成したマスラック(2001)の言葉を引用し、「仕事の質に影響を与える行動など、職務上の生産性の媒介要因として、バーンアウトは重要であるかもしれませんが。例えばバーンアウトの結果、気分の苛立ちを覚えたり、協力的な態度が失われてしまったり、努力を最小限にとどめようとする傾向が助長されたりすれば、結果として仕事の質や能率が低下し、職場風土が悪化することにつながるでしょう。」と言及している。すなわち、実習においてバーンアウトが生じた結果、仕事の質や能率が低下したり努力を最小限にとどめようとしたりし、コンピテンシーに対する自己評価低下につながる事が考えられる。さらに先のバーンアウトの3つの側面を考えると、情緒的消耗感や脱人格化はコンピテンシー向上の阻害要因、個人的達成感は促進要因として働くと推測される。

以上の議論から、本研究では大学生に必要なコンピテンシーとして一般的に必要とされる「コミュニケーション力」と調査対象者の属する日本福祉大学独自で必要とされる「日本福祉大学スタンダード4つの力」のうち「共感する力」「関わる力」を取り上げ、社会福祉実習経験によるコンピテンシーの変化に動機、バーンアウトが及ぼす影響について検討を行う。

2. 方法

調査対象者

実習前：日本福祉大学で社会福祉実習(12日～24日間)に参加する前に回答した3年生362名、実習後：同大学で社会福祉実習に参加した後に回答した学生87名であった。そのうち、実習前後の2回とも回答した学生は78名(男性17名、女性61名)であった。

調査時期及び手続き

実習前は、2010年7月上旬に社会福祉実習関連の授業内で、質問紙を配布・回収をした。実習後は、2010年11月中旬に日本福祉大学のwebシステム上で調査を実施した。実習前、後の調査とも回答は任意であった。

調査内容

①コンピテンシー（学生の自己評価で実習前後の2回測定）：コミュニケーション力尺度（小川・矢崎・斎藤・磯野・大西，2011）より27項目，日本福祉大学スタンダードより「共感する力」5項目，「関わる力」8項目（矢崎・中村・野寺，2012），②動機（実習前のみ）：性格特性EPPS尺度（肥田野・岩原・岩脇・杉村・福原，1970）より「達成」「親和」の項目計18項目，③社会福祉実習によるバーンアウト（実習後のみ）：バーンアウト尺度（久保・田尾，1994）より下位尺度「個人的達成感（項目例：実習に対して，心から喜びを感じるがあった）」，「情緒的消耗感（項目例：1日の実習が終わると「やっと終わった」と感じるがあった）」，「脱人格化（項目例：実習のために心にゆとりがなくなると感じるがあった）」について，それぞれ原尺度の因子負荷量または社会福祉実習に沿う項目内用を基準に3項目ずつを取り上げた。なお，各項目内容は社会福祉実習に合わせ，一部表現を変更した。例えば原尺度では「同僚や患者と何も話したくなくなることもある」を，「職員や利用者とも何も話したくなくなるがあった」等への変更である。①～③の項目は「5. まったくあてはまらない」～「1. とてもよくあてはまる」の5段階で評定された。

3. 結果

尺度構成

①各コンピテンシーの因子分析を行った結果，コミュニケーション力は実習前後とも先行研究と同様の「課題達成場面の記号化」「解読と察知」「活性化と配慮」「感情統制」の4因子が確認された。信頼性係数 α は.79～.87であり，十分な値を示した。「共感する力」「関わる力」はそれぞれ1因子を確認した。信頼性係数 α は，共感する力.74（実習前），.82（実習後），関わる力が.82（実習前），.86（実習後）であり，十分な値を示した。②動機の因子分析を行った結果，先行研究と同様の2因子（達成，親和）を確認した。信頼性係数 α はそれぞれ.78（達成），.84（親和）であった。③バーンアウトの因子分析を行った結果，固有値の減衰状況（3.50, 1.86, 0.91, 0.71・・・）および因子負荷量より先行研究とは異なる2因子が妥当であると判断した（Table 1）。複数の因子に負荷する項目1項目を除外した。第I因子4項目を「個人的達成感」，第II因子4項目を「情緒的消耗感」と名付けた。信頼性係数 α は，それぞれ.77（達成感），.68（消耗感）であり，以降の分析に耐えうる値であった。

記述統計

各変数の平均値と標準偏差をTable 2に示した。これらは全回答者の数値である。各コンピテンシーに関しては，全体的に実習前より実習後の得点が高いことが分かる。実習におけるバーンアウトは，個人的達成感が3.89と高い値であった。情緒的消耗感が高い値ではなかったが，尺度の中央値を上回っており，ある程度の消耗感を感じたことが分かる。動機は達成，親和とも中

Table 1 社会福祉実習によるバーンアウトの因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

	原尺度の 因子	因子	
		I	II
8. 実習に対して、心から喜びを感じる事があった	達	.830	.202
2. 実習が楽しくて、知らないうちに時間が過ぎることがあった	脱	.722	-.131
1. 実習は、私にとってあまり意味がないと思うことがあった	脱	-.673	-.012
4. 実習を終えて、今日は気持ちの良い日だったと思ったことがあった	達	.661	-.158
5. 体も気持ちも疲れ果てたと思うことがあった	消	.163	.820
9. 実習のために心にゆとりがなくなったと感じることがあった	消	.044	.586
3. 1日の実習が終わると「やっと終わった」と感じる事があった	消	-.178	.515
7. 実習先の職員や利用者とも話したくなくなることがあった	脱	-.213	.458
除外項目			
6. 実習がつまらなく思えてしかたのないことがあった	脱		
	因子間相関		-.206

注) 達: 個人的達成感 脱: 脱人格化 消: 情緒的消耗感

Table 2 各変数の平均値とSD

		実習前(n=362)		実習後(n=78)	
		平均値	SD	平均値	SD
動機	達成	3.474	0.523		
	親和	3.691	0.577		
コミュニケーション力	課題達成場面の記号化	2.952	0.583	3.087	0.747
	解読と察知	3.361	0.627	3.741	0.611
	活性化と配慮	2.845	0.689	3.083	0.754
	感情統制	3.489	0.647	3.684	0.750
	共感する力	3.444	0.507	3.772	0.549
	関わる力	3.117	0.593	3.382	0.725
バーンアウト	個人的達成感			3.891	0.843
	情緒的消耗感			3.213	0.785

中央値を上回っており、実習参加者の動機のある程度の高さが窺える。なお、実習前と両方、実習後と両方回答した者の等質性を明らかにするため、全ての変数に対し実習前のみ回答した学生と両方回答した学生、実習後のみ回答した学生と両方回答した学生それぞれの t 検定を実施した。その結果、親和動機と実習前の「関わる力」において、実習前のみ回答した学生より両方回答した学生の方が有意に得点が高いことが分かった（親和動機は実習前のみ $M=3.66$ 、両方 $M=3.82$ 、 $t(361)=2.21$, $p<.05$ ；関わる力は実習前のみ $M=3.08$ 、両方 $M=3.25$ 、 $t(372)=2.16$, $p<.05$ ）。それ以外の変数では有意差は見られず、両方回答した 78 名の学生が全体のサンプルに対し特徴的であるとは言い難い。

次に、動機、実習前のコンピテンシーと実習後のコンピテンシー、バーンアウトとの相関係数を算出した（Table 3）。達成動機と実習後のコンピテンシーの一部に弱い正の相関が見られた。実習前のコンピテンシーと実習後のコンピテンシーとでは全体的に弱い～中程度の正の相関が見られたが、実習後の「感情統制」など有意でないものもあった。バーンアウトについては、実習

前のコンピテンシーのうち「感情統制」,「関わる力」と個人的達成感とで弱い正の相関が見られた。

Table 3 各変数の相関係数

		動機(n=362)		実習後のコンピテンシー(n=78)					バーンアウト(n=78)		
		達成	親和	課題達成 場面の記 号化	解読と 察知	活性化 と配慮	感情統 制	共感す る力	関わる 力	個人的 達成感	情緒的消 耗感
動機	達成	-	.485 **								
	親和	.485 **	-	-.027	.074	.127	.128	.184	.027	.201	.077
実習 前の コンピ テン シー	課題達成場面 の記号化	.237 **	.060	.489 **	.459 **	.405 **	.200	.285 *	.518 **	.056	-.205
	コミュニ ケーショ ン力	.181 **	.077	.320 **	.667 **	.363 **	.160	.417 **	.413 **	.147	.173
	解読と察知	.221 **	.194 **	.559 **	.485 **	.669 **	.190	.260 *	.466 **	.203	-.206
	活性化と配慮	.095	.231 **	.407 **	.430 **	.290 *	.647 **	.397 **	.280 *	.223 *	-.075
	感情統制	.356 **	.331 **	.262 *	.470 **	.257 *	.228 *	.604 **	.429 **	.207	.060
	共感する力	.393 **	.322 **	.466 **	.535 **	.527 **	.063	.421 **	.758 **	.389 **	-.043
	関わる力										

** $p < .01$, * $p < .05$

動機がコンピテンシーの変化に及ぼす影響

以降の分析には、実習前後の質問紙に両方回答した 78 名を対象とする。動機が実習前後のコンピテンシーの変化にどのような影響を及ぼすかについて検討した。達成動機、親和動機について、中央値（達成 3.44、親和 3.82）より得点が高い群を高群、低い群を低群とした。達成・親和動機それぞれの群と時期（実習前後）を独立変数、コミュニケーション力の 4 下位尺度、共感する力、関わる力のそれぞれを従属変数とした 3 要因混合計画の分散分析を行った（達成低・親和低群 $n=20$ 、達成低・親和高群 $n=19$ 、達成高・親和低群 $n=9$ 、達成高・親和高群 $n=29$ ）。その結果、コミュニケーション力の「課題達成場面の記号化」および「共感する力」については時期と達成の交互作用効果（課題達成場面の記号化 $F(1, 73) = 4.29, p < .05$ ；共感する力 $F(1, 72) = 5.02, p < .05$ ）および時期の主効果（課題達成場面の記号化 $F(1, 73) = 4.56, p < .05$ ；共感する力 $F(1, 72) = 21.84, p < .001$ ）が見られた。「課題達成場面の記号化」について単純主効果の検定を行ったところ、達成低群において実習前 ($M=2.73$) より実習後 ($M=3.09$) のほうが得点が有意に高かった ($p < .01$ ；Figure 1)。「共感する力」についても単純主効果の検定を行ったところ、達成低群において実習前 ($M=3.28$) より後 ($M=3.69$) のほうが得点が有意に高かった ($p < .001$ ；Figure 2)。また、その他の変数である「解読と察知」、「活性化と配慮」、「感情統制」、「関わる力」については時期の主効果が見られ（解読と察知 $F(1, 73) = 45.44, p < .001$ ；活性化と配慮 $F(1, 73) = 26.16, p < .001$ ；感情統制 $F(1, 73) = 10.07, p < .01$ ；関わる力 $F(1, 73) = 8.36, p < .01$ ）、実習前よりも実習後のほうが得点が高かった。親和動機の主効果は見られなかった。すなわち、全体的に実習前より後の方が得点上昇したが、コミュニケーション力の「課題達成場面の記号化」および「共感する力」においては達成動機が低い人の方が高い人に比べて上昇が顕著である

ことが分かった。

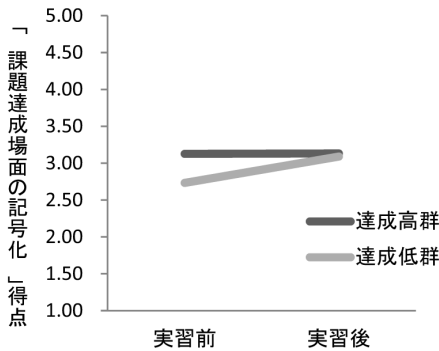


Figure 1 「課題達成場面の記号化」得点の変化

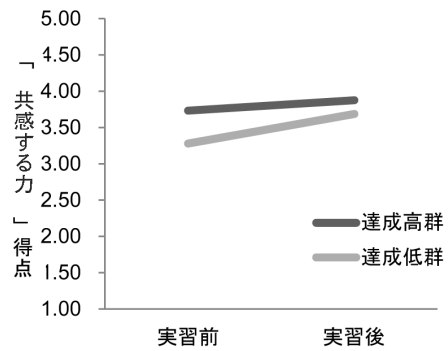


Figure 2 「共感する力」得点の変化

バーンアウトがコンピテンシーの変化に及ぼす影響

続いて実習におけるバーンアウトが実習前後のコンピテンシーの変化にどのような影響を及ぼすかについて検討した。バーンアウトの個人的達成感、情緒的消耗感について、中央値（個人的達成感 4.00、情緒的消耗感 3.25）より得点が高い群を高群、低い群を低群とした。個人的達成感と情緒的消耗感のそれぞれの群と時期（実習前後）を独立変数、「コミュニケーション力」の4下位尺度、「共感する力」、「関わる力」のそれぞれを従属変数とした3要因混合計画の分散分析を行った（達成感低・消耗感低群 $n=20$ 、達成感低・消耗感高群 $n=22$ 、達成感高・消耗感低群 $n=22$ 、達成感高・消耗感高群 $n=14$ ）。その結果、コミュニケーション力の「解読と察知」と「関わる力」について、時期と情緒的消耗感との交互作用傾向が見られた（解読と察知 $F(1, 74) = 3.59, p = .062$ 、関わる力 $F(1, 74) = 3.84, p = .054$ ）。引き続き「解読と察知」について単純主効果の検定を行ったところ、情緒的消耗感低群において、実習前 ($M=3.18$) より実習後 ($M=3.74$) のほうが、有意に得点が高かった (Figure 3)。「関わる力」についても単純主効果の検定を実施し、情緒的消耗感低群において、実習前 ($M=3.21$) より実習後 ($M=3.46$) のほうが有意に得点が高かった (Figure 4)。コミュニケーション力の「活性化と配慮」と「共感する力」については時期と個人的達成感との交互作用傾向が見られた（活性化と配慮 $F(1, 74) = 3.92, p = .052$ ；共感する力 $F(1, 73) = 3.47, p = .067$ ）。「活性化と配慮」について単純主効果の検定を行ったところ、個人的達成感高群において、実習前 ($M=2.67$) より実習後 ($M=3.19$) のほうが有意に得点が高いという結果が得られた (Figure 5)。「共感する力」についても単純主効果の検定を実施し、個人的達成感高群において実習前 ($M=3.60$) より実習後 ($M=3.99$) の方が得点が高いことが有意に見られた (Figure 6)。すなわち、コミュニケーション力の「解読と察知」および「関わる力」は情緒的消耗感の低い人が高い人に比べて、コミュニケーション力の「活性化と配慮」および共感する力においては個人的達成感が高い人が低い人に比べて実習前後の得点の上昇が見られた。また、すべてのコンピテンシーに時期の主効果が見られ（課題達成場面の記号化 $F(1, 74) = 5.72$,

$p < .05$; 解読と察知 $F(1, 74) = 60.64, p < .001$; 活性化と配慮 $F(1, 74) = 35.90, p < .001$; 感情統制 $F(1, 74) = 9.55, p < .01$; 共感する力 $F(1, 73) = 29.48, p < .001$; 関わる力 $F(1, 74) = 8.70, p < .01$, 実習前よりも実習後のほうが得点が有意に高かった。

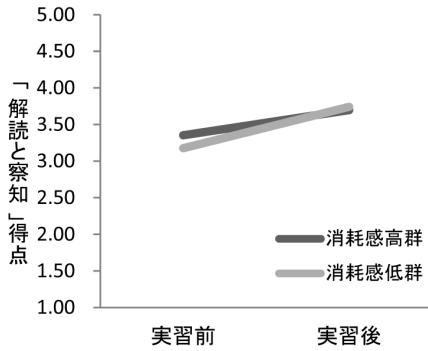


Figure 3 「解読と察知」得点の変化

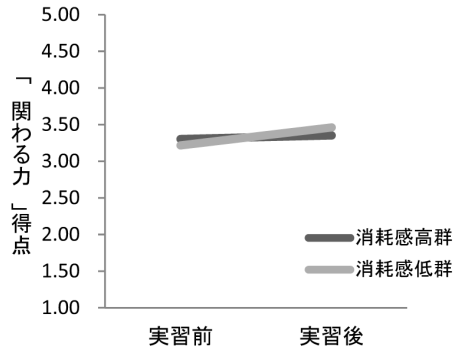


Figure 4 「関わる力」得点の変化

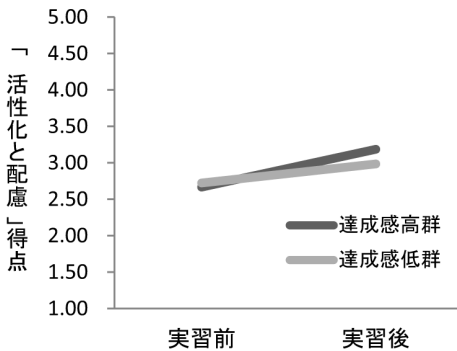


Figure 5 「活性化と配慮」得点の変化

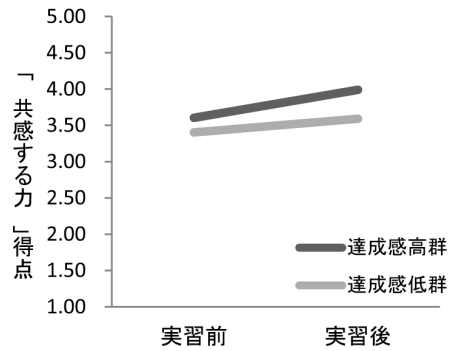


Figure 6 「共感する力」得点の変化

4. 考察

本研究は、大学生の社会福祉実習経験によるコンピテンシーの変化について、動機と実習におけるバーンアウトの観点から検討を行った。その結果、実習後にコンピテンシーは全体的に上昇したが、動機やバーンアウトとの関わりにより、結果は異なった。以下結果をまとめ、考察を行う。

まず動機とコンピテンシーの変化との関連について述べる。コミュニケーション力の「課題達成場面の記号化」や「共感する力」で動機との関連が見られ、達成動機の低い人の方が高い人比べて実習前後の得点が上昇した。Figure 1, 2を見ると実習前では達成動機の高い人が低い人より得点が高く、実習を経てその差は縮まることが分かる。職場体験学習によるコンピテンシーの上昇が動機の低い人により影響がある点は、インターンシップ研修による得点の変化を検討し

た矢崎ら（2013）と同様であり、先行研究やコンピテンシーの概念そのもの（岩脇，2007）を支持する結果である。ただし、矢崎ら（2013）と異なる点は、インターンシップ研修による得点の上昇が著しかったのが、達成動機は低い親和動機が高い群であったが、本研究では達成動機が低い群だった点である。これは本研究が対人援助職を目指す社会福祉実習によるものであることが影響していると考えられる。対人援助職は人と積極的に関わることが必要とされるため、それを志す学生はももとの親和動機を高く持っているだろう。得点を見ても、3.69と尺度の中央値を上回る結果であった。実習経験は、どちらかという実習内容（対人援助的なもの）と密接ではない動機（達成動機）を低く持つ者に対し、その重要性や必要性を気づかせ、コンピテンシーの上昇につながるという効果があると考えられる。

次にバーンアウトとコンピテンシーの変化との関連について述べる。コミュニケーション力の「解説と察知」および「関わる力」では情緒的消耗感の関連が見られ、コミュニケーション力の「活性化と配慮」および「共感する力」では個人的達成感の関連が見られた。このように、コンピテンシーの種類により影響を及ぼすバーンアウトが異なる点は興味深い結果である。具体的には、「解説と察知」と「関わる力」では情緒的消耗感の低い人が高い人より実習前後の得点が上昇したため、消耗感を高く感じた人は実習前後に得点が変わらなかったということである。「活性化と配慮」と「共感する力」では個人的達成感の高い人が低い人に比べて実習前後の得点が上昇した。この結果は情緒的消耗感がコンピテンシー上昇の阻害要因となり、個人的達成感が促進要因となるという予測と概ね一致した。しかし分析の結果は有意傾向に留まり、コンピテンシーの変化へのバーンアウトの説明力はあまり大きくないことも分かった。その理由として以下の2点が挙げられる。1点目に、測定の問題である。バーンアウト尺度は3側面17項目で構成されるが（久保・田尾，1994）、本研究では全体の質問項目数の制限のため、各側面3項目ずつの9項目のみを扱った。そのため、先行研究と同様の因子構造が見られず、脱人格化の項目は他の2因子に分散した。そのため、本来バーンアウトの概念が持つ構成要素を適切に測定できなかったと考えられる。2点目にコンピテンシー上昇のプロセスの問題である。「バーンアウトの結果、気分の苛立ちを覚えたり、協力的な態度が失われてしまったり、努力を最小限にとどめようとする傾向が助長されたりすれば、結果として仕事の質や能率が低下」する（マストラック，2001）とあるように、バーンアウトとコンピテンシーの変化の間には、気分の苛立ち協力的な態度の喪失、最小限の努力、さらに仕事の質や能力が低下することなどの多くの要因が含まれている。すなわち直接的な関連はなく、様々な媒介要因が仮定されるためではないだろうか。したがって、今後は媒介要因を仮定して検討することが求められるが、そのためにはサンプルサイズを大きくし、複数の媒介要因に耐えうる研究を実施する必要がある。

最後に、本研究の課題と今後の展望について3点を述べる。まず、既に述べたように本研究のサンプル数の少なさである。特に実習後に回答を行った学生が少なかつたため、実習前後の分析対象者が少なく、結果の一般化には注意が必要である。今後はより大きなサンプル数で分析を行う必要がある。次に本研究では学生が実習で何を経験し、考えや行動を変化させたのかは明らか

にされなかった。例えば田淵・竹内・田口・眞野（1997）は実習先の施設について連想する単語を実習前後で記述させた結果、実習前は施設の様子やイメージの記述が一番多かったのに対し、実習後では利用者の生活に関する語句が多くあることを確認した。そして、その結果を「施設は利用者の生活の場であり、利用者を第一に考えるという基本的なフレームの確認が学生の間でなされたのではないかと考察をした。また、同研究では実習後のほうが施設のマイナスイメージが減少することも明らかにされた。このように学生は実習先でイメージの変容や現場における具体的な技術や知識の獲得をする。そのため、コンピテンシーの上昇のプロセスを考える際には、報告書の内容分析や実習経験者への面接調査などを実施し、経験内容を検討することが求められる。最後に、バーンアウトの先行要因としてコンピテンシーの検討を行うことである。先述のように、多くのバーンアウト研究では、その先行要因またはバーンアウトの結果について検討がなされてきた。本研究ではコンピテンシーを従属変数として扱ったが、コンピテンシーは先行要因にもなり得る。Table 2より実習前のコンピテンシーとバーンアウトは一部において弱い関連があることが分かる。つまり、コンピテンシーを実習前に高く持つ者が、実習におけるバーンアウトを抑制することが考えられる。特に、実習を経て社会福祉士等の対人援助職に就いた際には、コンピテンシーのバーンアウト抑制効果の検証が求められるであろう。したがって、今後は学生の間身に身につけたコンピテンシーに基づく実践力が社会福祉の現場で、とりわけ専門性、組織の一員一人の人間の層においてどのように役立つのかを含めた検討が期待される。

註)

1. 本研究は、平成21年度文部科学省大学教育・学生支援推進事業「福祉大学スタンダードきょうゆうプログラム」の助成を受けて行われた。また、本研究の一部は東海心理学会第61回大会で発表された。
2. 「日本福祉大学スタンダード」とは、建学の精神「社会の革新と進歩のために挺身する志のある人材の養成」および教育標語「万人の福祉のために真実と慈愛と献身を」に準じ、大学の全構成員（教員・職員・学生）に必要と思われる4つの力—伝える力、見据える力、共感する力、関わる力—で構成される。特に学生向けの「スタンダード」は、学生生活4年間に於いて身に付けるべき力である。「伝える力」、「見据える力」は1, 2年次に身に付けるべき力であり、「共感する力」、「関わる力」は3, 4年次に身に付けるべき力とされる（矢崎・中村・野寺, 2012）。

引用文献

- 相川充（2008）. 社会心理学者の立場から考えるコミュニケーション力について 小川一美・斎藤和志・相川充・小方真・小野祐輝 『コミュニケーション力について考える』日本グループ・ダイナミックス学会第54回大会ワークショップ報告書, pp. 12-15. (未公刊)
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*, New York: Wiley.
- Freudenberger, H.J. (1977). Burn-out: Occupational hazard of the child care worker. *Child Care Quarterly*, 6, 90-99.
- Freudenberger, H.J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12, pp. 73-82.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- 肥田野直・岩原信九郎・岩脇三良・杉村健・福原真知子（1970）. EPPS 性格検査手引日本文化科学社
- 北條かおる（1986）. 看護学生の意欲の実態とそれに関連する要因の検討—当校における Burn-Out の実

- 態調査より 第17回日本看護学会論文集 看護教育, 199-201.
- 堀野緑 (1987). 達成動機の構成因子の分析: 達成動機概念の再検討 教育心理学研究, 35, 148-154.
- 伊藤美奈子 (2000). 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究—経験年数・教育観タイプに注目して— 教育心理学研究, 48, 12-20.
- 岩脇千裕 (2007). 日本企業の大学新卒者採用におけるコンピテンシー概念の文脈—自己理解支援ツール開発に向けての探索的アプローチ— 労働政策研究・研修機構ディスカッションペーパー, 07-04, 1-35.
- 貝川直子 (2009). 学校組織特性とソーシャルサポートが教師バーンアウトに与える影響 パーソナリティ研究, 3, 270-279.
- 経済産業省 (2010). 大学生の「社会人観」の把握と「社会人基礎力」の認知度向上実証に関する調査 2010年6月 <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/> <2017年11月16日>
- 久保真人 (2004). バーンアウトの心理学—燃え尽き症候群とは—サイエンス者
- 久保真人・田尾雅夫 (1994). 看護婦におけるバーンアウト: ストレスとバーンアウトとの関係 実験社会心理学研究, 34, 33-43.
- Maslach, C. (2001). What have we learned about burnout and health?. *Psychology & health*, 16, 607-611.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- 諸井克英 (1999). 特別養護老人ホーム介護職員におけるバーンアウト 実験社会心理学研究, 39, 75-85.
- 中村剛 (2011). 相談援助演習の考え方と教育内容—実践力の育成に焦点を当てて— 関西福祉大学社会福祉学部研究紀要 14, 67-75.
- 賛川信幸・松田修 (2005). 看護師のバーンアウトとサポート源の関連に関する研究 こころの健康, 20, 25-35.
- 野口京子 (1995). ストレス対処行動の日米比較 ストレス科学, 10, 21-27.
- 小川一美・矢崎裕美子・斎藤和志・磯野正典・大西ルナ (2011). 大学生と社会人の働く上での“コミュニケーション力”観 東海心理学会第60回大会発表論文集, 34.
- 大西良・辻丸秀策・藤島法仁・占部尊士・大岡由佳・末崎政晃・福山裕夫 (2008). 精神保健福祉援助実習における学生の達成動機の変化に関する研究 久留米大学文学部紀要. 社会福祉学科編, 8, 29-38.
- 田淵剛・竹内一夫・田口豊郁・真野元四郎 (1997). 社会福祉実習が学生に与える効果についての研究 (1) 川崎医療福祉学会誌, 7, 369-372.
- 高良麻子 (2007). 介護支援専門員におけるバーンアウトとその関連要因—自由記述による具体的把握を通して— 社会福祉学, 48, 104-116.
- 塚本尚子・野村明美 (2007). 組織風土が看護師のストレス、バーンアウト、離職意図に与える影響の分析 日本看護研究学会雑誌, 30, 55-64.
- 矢崎裕美子・中村信次 (2013). 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 日本福祉大学全学教育センター紀要, 1, 3-9.
- 矢崎裕美子・中村信次・野寺綾 (2012). 新しい学士課程観に基づくコンピテンシーの検討: 「日本福祉大学スタンダード」と達成動機・親和動機との関連 日本福祉大学子ども発達学論集, 4, 77-84.
- 矢崎裕美子・高村秀史 (2014). 「コミュニケーション力」を伸ばすための授業実践と学生の自己評価 日本福祉大学全学教育センター紀要, 2, 29-39.