

ソーシャルワーク演習における習熟度別編成の教育効果

佐光 健*

目的：本研究は、A大学が開講するソーシャルワーク演習の習熟度別編成とランダム編成による相違を考察した。

方法：授業ガイダンスとその4ヶ月後に履修生に質問紙調査を行い回答を分析した。

結果：習熟度別編成では、教員への質問が多い上位クラスの学習意欲は高く維持され、中位および下位クラスは学習意欲が向上した。習熟度別編成とランダム編成に共通することに、グループメンバーの顔と名前が一致するようになった多くの履修生がいる。しかしながら、教育項目の深い理解に変化はなかった。

結論：習熟度別にクラスを編成するのではなく、ランダム編成のクラスの中で部分的に習熟度別のグループを編成するのが適当であると推定された。教員への質問の増加が、履修生の協同学習にどのような影響を与えるか検証することが課題の一つである。

キーワード：ソーシャルワーク演習, 習熟度別編成

(2022年10月14日受け付け、2022年12月8日受理)

はじめに

厚生労働省が定める社会福祉士試験の科目は2019年3月6日に改正され、社会福祉士のソーシャルワーク機能の発揮がより一層に期待されることとなった。そしてソーシャルワーク機能の目指すところは、①複合化・複雑化した課題を受け止める多機関の協働による包括的な相談支援体制の構築、②地域住民等が主体的に地域課題を把握し、解決を試みる体制を構築することである¹⁾。試験科目の改正により、そうした役割を担っていく社会福祉士の実践能力の習得と、それに寄与する教育内容の充実が図られることとなった。

教育内容の見直しは厚生労働省社会・援護局福祉基盤課福祉人材確保対策室の「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」が示すように、地域共生社会に関する科目「地域福祉と包括的支援体制」の創設やソーシャルワーク機能を学ぶ科目の再構築など、科目の再編にかかる規模であり、さらに実習および演習の充実や実習施設の範囲の見直し、精神保健福

祉士養成課程の教育内容との共通科目の拡充にいたっている²⁾。これを受け社会福祉士の養成を担う福祉系の四年制大学は2021年度より、改正試験科目に合致した教育を進めていく。実践科学である社会福祉学は教育機関において、社会福祉士国家資格の創設以前から、社会福祉の諸活動を対象にその知識や技術、専門職としての価値倫理を発展させてきたが、実習や演習は最も適した教育方法として重視されてきた。先述した教育内容の見直しもそれを受け継いでおり、実習および演習の充実が強調されている。2021年3月以前の演習は「相談援助演習」と称しており、そのねらいは、①総合的かつ包括的な援助及び地域福祉の基盤整備と開発に係る具体的な相談援助事例を体系的に取り上げること、②個別指導並びに集団指導を通して、具体的な援助場面を想定した実技指導を中心とする演習形態により行うことで、社会福祉士に求められる相談援助に係る知識と技術を実践的に習得することであった³⁾。これに対して演習は「ソーシャルワーク演習」に変更し、その内部に「ソーシャルワーク演習」と「ソーシャ

* 大阪人間科学大学 人間科学部 社会福祉学科

* 責任著者：大阪府摂津市正雀1-4-1、大阪人間科学大学 人間科学部 社会福祉学科

E-mail: t-sako@kun.ohs.ac.jp

ルワーク演習（専門）」を構成し、前者を精神保健福祉士養成課程との合同授業が可能となるよう位置づけた。そして「ソーシャルワーク演習（専門）」は、ねらいを7項目掲げている。その特徴として、倫理的な判断能力の育成、分野横断的な総合的かつ包括的な支援の実践的理解、地域アセスメントや評価等の仕組みの実践的理解、ミクロ・メゾ・マクロレベルにおけるソーシャルワークの実践的理解とした⁴⁾。演習はより一層に教育項目が精緻化され、試験科目の学びを関連付け統合させ、実践能力を向上させる教育方法として期待されていると推定される。

一方で、2018年11月に中央教育審議会が答申した「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」は、高等教育が「個々人の可能性を最大限に伸長する教育」に転換していくことを示し、そのために「何を教えたか」から「何を学び、身に付けることができたのか」と学修者本位の教育へ転換するよう強調している⁵⁾。また少人数のアクティブ・ラーニング等を活用した新たな手法の導入が必要と述べた。ここでの「身に付ける」は知の活用であろう。つまり知識を記憶するだけでなく、それを自ら説明し表現すること、さらに他者と協働すること、集約した知識を組み合わせる新たな価値となる「新しい知」を生み出すことまでを含んでいる。ソーシャルワーク演習はまさに、アクティブ・ラーニングそのものでありこの方向性に合致するのではないと思われる。

アクティブ・ラーニングは中央教育審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」の用語解説で「学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称」で「発見学習、問題解決学習、経験学習、調査学習などが含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなどを行うことでも取り入れられる」とする⁶⁾。小西によるとアクティブ・ラーニングは「主体的・対話的で深い学び」（文部科学省 2017）¹⁾と名前を変えて初等中等教育の教育方法改善を示すキーワードになっていったとされ、この「深さ」は記憶学習でなく意味や概念を理解し、理解したことを応用し、そのための活動を長く動機づけを持って行い成果物を出すこと、と先行研究からまとめている⁷⁾。ソーシャルワーク演習も事例検討などのディスカッションだけでなく体験学習やロールプレイ、地域踏査などの教育方法を組み合わせることが適当である。

A大学の社会福祉学科は150時間のソーシャルワーク演習をこうした方法で進める中、さまざまな教育方法の改善を展開した。たとえば車いすなどの用具を用いた体験学習、撮影したロールプレイ動画の視聴による学生自身のフィードバック、Google Classroomの導入による成果物の共有化、協働学習の参加態度を測る質的評価基準の導入、地域の社会資源の踏査と地域課題の解決に向けたプログラム開発、事例を探究するた

めのゲストスピーカーの招へいなどであるが、その一つに2015年度から2018年度にかけての、クラスの習熟度別編成の試行がある。これは演習150時間のうち30時間に限定したものであり、半期30時間で単位化する演習の、5段階中の2段階目の演習での実施である。A大学は前後期制である。1年次前期に30時間の1段階目の演習を行う際にクラス分けをランダムで編成し、後期の30時間の2段階目を習熟度別で編成し、2年次前期の30時間の3段階目をランダム編成に戻す進捗であった。その意図は、①1年次前期の演習で明らかになった学生の個々の課題に取り組む上で、学力が一定の範囲に収まっている学習集団の方が合理的ではないかと考えたこと、②たとえ低い学力であっても、より少人数に分けて教員を配置してきめ細かく指導することで、個々の課題の克服に寄与できるのではないかと考えたこと、③こうした働きかけは初学者、低学年の方が心理的負担を抑えられるのではないかと考えたことである。具体的には1年次前期末のGPA値と前期の演習の素点を用いて合成変数を作り、その順序で5ないし6クラスを編成した。ただし前期の演習で学生の個別の事情が明らかになり、それがクラス分けの修正に繋がった場合もあるため、完全な合成変数の順序でない年度もあるが、修正は順序が隣接するクラスの変更に留めた。シラバスに習熟度別編成の予定を明記し、前期初めのガイダンスで説明するなど、1年生がそれを理解できるよう努めた。「成績上位グループは利益を得るが、下位グループは損害を受ける」⁸⁾ 弊害を起こさないため、また前述した意図②にある、より少人数に分けて教員を配置して個々の課題の克服に寄与するため、下位のクラスほど少人数化した。1クラスの学生数は2015年度は上位16人、下位10人、2016年度は上位13人、下位8人、2017年度は上位15人、下位6人、2018年度は上位17人、下位8人となった。

習熟度別編成の試行は教育効果の測定と両輪で進めなければならない。その理由は、習熟度別編成が必ずしも教育効果を有すると定義できるわけではなく、その弊害を指摘する研究や教育における価値の問題もあり、絶え間なく検討しなければならないテーマであるからである。したがって演習を担当する教員団でその是非について議論が続けられ、エビデンスとすべく履修生を対象に調査票を配付して調査を繰り返した。同時に社会福祉士の養成における演習について、習熟度別編成の先行研究を調査した。しかしながら管見の限り見られず、高等教育では他資格の実習指導や外国語科目に先行研究や導入実績があった。本研究は、習熟度別編成の教育効果について調査票から得られた回答値を分析するものであるが、各年度ごとに統計解析を行い、その結果を学内で開示し意見を募り、習熟度別編成の継続を議論した背景がある。なお、習熟度別編成は2019年度より停止し、ランダム編成に戻した。その

理由は統計解析で有意差が出なかったのではない。大きな理由としては、習熟度別編成はランダム編成より多くの教員数を必要とするが、それが揃わなかったことである。また、前述した相談援助演習がソーシャルワーク演習に変更される中で教育項目が精緻化され、担当教員の教材や授業計画を見直す必要が生じたこともある。そうした環境上の理由により習熟度別編成を停止したが、調査票による調査は継続して実施しており、2019年度から2021年度までの三カ年でランダム編成下のサンプル数が確保できた。そこで習熟度別編成の中で調査を行った2016年度から2018年度のサンプルと比較することが可能となり、また最後の習熟度別編成で履修した2018年度の履修生も既に卒業していることから過重な心理的負担の触発はないと考えて公表するとした。

方法

2016年度から2021年度までの6年間、A大学の社会福祉学科で開講されるソーシャルワーク演習（専門Ⅰ）を履修する学生を対象に、履修ガイダンスと授業最終回前に調査票を配付し回答を依頼しその場で回収した。履修ガイダンスでの回収を事前調査、授業最終回前での回収を事後調査と位置づけている。

事前調査票は当科目を履修する前学期の自己評価を中心に14の質問で構成され、演習授業の意欲や触発、他者に頼ること、グループへの参加態度、相談援助の思考、相談援助のコミュニケーション実践をたずねた。

事後調査票は当科目を受講してからの変化を、可能な限り事前調査の質問項目に沿ってたずねており、さらに授業評価を加えた20の質問で構成される。分析はまず、この集合調査は有意抽出法であり母集団が特定できないことを前提としつつ、質問毎の回答値を従属変数としてShapiro-Wilk検定を行う。その結果、回答の正規性は棄却されたが、回答を5件法で得ており、サンプル数がおよそ370と一定確保できているため分散分析を行う。習熟度別編成を実施した2016年度から2018年度のクラスを上からA（1）群、B（2）群、C（3）群の3群とし、2019年度以降の履修生であるD（4）群を加えて計4群に分けた。群間は「対応なし」被験者間要因とする。これに事前事後の「対応あり」被験者内要因を合わせて混合計画による2要因の分散分析を適用する。これら統計処理はIBM SPSS Statistics24を使用し、有意水準 $p<0.05$ とする。

事前調査の質問項目は14、事後調査のそれは20であり、両者で対応している質問は5個である。本研究において、事前から事後への変化について、習熟度別に編成した3群とランダムに編成した1群の群間で相違するかを問題意識にしており、その相違を習熟度別編成による効果と考察する。そのため事前事後の両者に

対応している5質問の回答値を従属変数とした。さらに補足として、習熟度別編成の年度のみ質問した「習熟度別クラスの学習意欲の向上」の分析を加える。

倫理的配慮

本研究は、2016年度から2021年度までA大学のソーシャルワーク演習を履修した学生による調査票の回答を分析するものである。調査の目的とデータの取り扱いについて、調査票の冒頭文にある①記名式であるが回答内容や記入の有無が成績に影響することは一切なく、②データの分析結果は教育研究上の目的で公表されるが個人が特定されることはないを確認し、回答は任意であり、調査票の提出をもって同意を得るものと伝え、調査票の回収はその場で封筒に入れて管理者である筆者が保管するよう施した。データ分析に使用するPCを研究目的外に使用しないよう整備し、調査票は筆者の研究室で保管した。調査票によるデータの分析と公表については、大阪人間科学大学研究倫理委員会の承認を得た（承認番号「2022-16」）。

結果

調査票の配付対象となる当科目の履修登録者は、2016年度で65人、2017年度で68人、2018年度で61人、2019年度で74人、2020年度で76人、2021年度で95人の計439人であった。事後調査はすべての調査年度で実施し382の調査票を回収し、回収率は87.01%であった。事前調査は2017年度から行っており361人の調査票を回収しており、回収率は2017年度以降を分母に96.52%となった。履修登録をして事前回答をした後、履修登録を取り消した者が1名いるが回収率に含んでいる。

回答者に占めるA（1）群からD（4）群の人数割合は、A（1）群で85人（19.7%）、B（2）群で57人（13.2%）、C（3）群で46人（10.6%）、D（4）群で244人（56.5%）であった。当科目は1年生配当であり、各年度でおよそ89%が1年生の履修となる。しかしながら2021年度から介護福祉士養成課程を履修している2年生以上の履修が可能となり、2021年度は1年生の履修が73.7%と相対的に低下した。

統計解析の結果は次のとおりである。習熟度別3群およびランダム編成群、もしくは事前事後の違いによって回答の平均得点に差があるかどうかを検証するために、独立変数を習熟度別3群およびランダム編成群と、事前事後にし、従属変数を得点値とする混合計画の2要因の分散分析を行った。

表1にある「自ら意見を述べる」は習熟度別3群およびランダム編成群の主効果が有意でなく、事前事後の主効果が有意であり、交互作用は有意でなかった（順に $F(3,309)=0.483, n.s.$ 、 $F(1,309)=28.502, p<.001$ 、

$F(3,309) = 0.736, n.s.$ 。習熟度別3群およびランダム編成群の各水準における事前事後要因の単純主効果の検定を行ったところ、B(2)群以外のすべてに有意な単純主効果が認められた(A(1)群: $F(1,309) = 8.24, p < .01$ 、B(2)群: $F(1,309) = 2.01, n.s.$ 、C(3)群: $F(1,309) = 9.86, p < .01$ 、D(4)群: $F(1,309) = 26.71, p < .001$)。A(1)、C(3)D(4)群は事後の平均得点が事前を有意に上回っていた(図1)。

表2にある「教員に質問する」は習熟度別3群およびランダム編成群の主効果が有意であり、事前事後の主効果は有意でなく、交互作用は有意であった(順に F

(3,305) = 3.61, $p < .05$ 、 $F(1,305) = 3.564, n.s.$ 、 $F(3,305) = 5.237, p < .01$)。まず事前事後要因の各水準における、習熟度別3群およびランダム編成群の単純主効果の検定を行ったところ、事前は有意でなく、事後に有意な単純主効果が認められた(事前: $F(3,305) = 2.0, n.s.$ 、事後: $F(3,305) = 6.13, p < .001$)。事後に対してBonferroniの方法による多重比較を行ったところ、事後のA(1)群の平均得点はD(4)群より有意に高く、B(2)群の平均得点はC(3)群およびD(4)群より有意に高かった。次に、習熟度別3群およびランダム編成群の各水準における事前事後要因の単純主効果の検定を

表1. 分散分析表

Pre Q1 前期のいろいろな授業で経験した、グループでの話し合いの場面、指名される前に自ら意見を述べてきましたか。
Post Q1 グループでの話し合いの中で、指名される前に自ら意見を述べましたか。

変動因	タイプⅢ平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
習熟度3群とランダム群	2.470	3	0.823	0.483	0.694
誤差	526.169	309	1.703		
事前事後	20.867	1	20.867	28.502	0.000 ***
事前事後 * 習熟度3群とランダム群	1.616	3	0.539	0.736	0.531
誤差(事前事後)	226.218	309	0.732		
全体	777.340	625			

単純主効果の検定結果

単純主効果	タイプⅢ平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
習熟度3群とランダム群(事前における)	0.290	3	0.100	0.070	0.976
習熟度3群とランダム群(事後における)	3.800	3	1.270	1.210	0.306
誤差		309			
前後(A群における)	6.040	1	6.040	8.240	0.004 **
前後(B群における)	1.470	1	1.470	2.010	0.157
前後(C群における)	7.220	1	7.220	9.860	0.002 **
前後(D群における)	19.560	1	19.560	26.710	0.000 ***

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

	上中下群	平均値	標準偏差	度数
Pre Q1	A(1)	3.54	1.206	56
	B(2)	3.47	1.261	34
	C(3)	3.48	1.122	25
	D(4)	3.45	1.164	198
	総和	3.47	1.174	313
Post Q1	A(1)	4.00	1.079	56
	B(2)	3.76	1.046	34
	C(3)	4.24	0.597	25
	D(4)	3.90	1.042	198
	総和	3.93	1.023	313

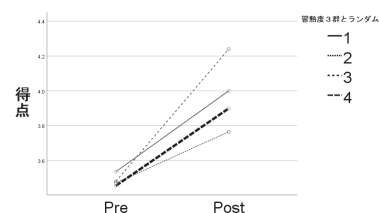


図1. 事前事後の得点

表2. 分散分析表

Pre Q3 前期に受けたいろいろな授業において、授業中や授業前後に教員に質問をしましたか。
Post Q17 この授業中や授業前後に、教員に質問をしましたか。

変動因	タイプⅢ平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
習熟度3群とランダム群	23.318	3	7.773	3.610	0.014 *
誤差	656.782	305	2.153		
事前事後	4.463	1	4.463	3.564	0.060
事前事後 * 習熟度3群とランダム群	19.673	3	6.558	5.237	0.002 **
誤差(事前事後)	381.942	305	1.252		
全体	1086.178	617			

単純主効果の検定結果

単純主効果	タイプⅢ平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
習熟度3群とランダム群(事前における)	9.480	3	3.160	2.000	0.115
習熟度3群とランダム群(事後における)	33.510	3	11.170	6.130	0.000 ***
誤差		305			
前後(A群における)	20.080	1	20.080	16.040	0.000 ***
前後(B群における)	2.410	1	2.410	1.930	0.166
前後(C群における)	1.020	1	1.020	0.820	0.367
前後(D群における)	0.040	1	0.040	0.030	0.856

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

ペアごとの比較

事後	(I) 習熟度3群とランダム	(J) 習熟度3群とランダム	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率
	A(1)	D(4)	0.615	0.206	0.019 *
	B(2)	C(3)	1.001	0.358	0.033 *
	B(2)	D(4)	0.794	0.248	0.009 **

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

	上中下群	平均値	標準偏差	度数
Pre Q3	A(1)	2.51	1.275	55
	B(2)	3.17	1.124	35
	C(3)	2.83	1.308	24
	D(4)	2.77	1.269	195
	総和	2.77	1.264	309
Post Q17	A(1)	3.36	1.366	55
	B(2)	3.54	1.245	35
	C(3)	2.54	1.250	24
	D(4)	2.75	1.375	195
	総和	2.93	1.384	309

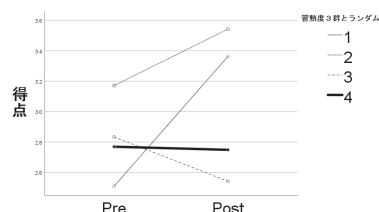


図2. 事前事後の得点

行ったところ、A（１）群に有意な単純主効果が認められた（ $F(1,305)=16.04, p<.000$ ）。A（１）群は事後の平均得点が事前を有意に上回っていた（図２）。

表３にある「ソーシャルワークの価値・倫理の理解を深める」は習熟度別３群およびランダム編成群の主効果、事前事後の主効果、交互作用とすべてに有意でなかった（図３）。

表４にある「事例を用いて理解を深める」は習熟度別３群およびランダム編成群の主効果、事前事後の主効果、交互作用とすべてに有意でなかった（図４）。

表５にある「メンバーの顔と名前が一致する」は習熟度別３群およびランダム編成群の主効果が有意であり、事前事後の主効果は有意であり、交互作用は有意でなかった（順に $F(3,278)=12.737, p<.001$ 、 $F(1,278)=112.218, p<.001$ 、 $F(3,278)=1.977, n.s.$ ）。まず事前事

後要因の各水準における、習熟度別３群およびランダム編成群の単純主効果の検定を行ったところ、事前および事後に有意な単純主効果が認められた（事前： $F(3,278)=8.65, p<.001$ 、事後： $F(3,278)=7.85, p<.001$ ）。事前および事後に対してBonferroniの方法による多重比較を行ったところ、事前はA（１）群およびB（２）群の平均得点はD（４）群より有意に高く、事後はA（１）群およびC（３）群の平均得点はD（４）群より有意に高かった。次に、習熟度別３群およびランダム編成群の各水準における事前事後要因の単純主効果の検定を行ったところ、すべての群に有意な単純主効果が認められた（A（１）群： $F(1,278)=28.87, p<.001$ 、B（２）群： $F(1,278)=12.98, p<.001$ 、C（３）群： $F(1,278)=30.84, p<.001$ 、D（４）群： $F(1,278)=129.05, p<.001$ ）。すべての群は事後の平均得点が事前を有意に上回って

表３．分散分析表

Pre Q6 ソーシャルワークの価値と倫理への理解を深められていると思いますか。 Post Q13r (逆転処理前)の授業をとおして、ソーシャルワークの価値と倫理への理解が深まらなかったですか。 (逆転処理後)の授業をとおして、ソーシャルワークの価値と倫理への理解が深まりましたか。					
変動因	タイプⅢ平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
習熟度3群とランダム群	8.021	3	2.674	2.121	0.098
誤差	370.529	294	1.260		
事前事後	0.284	1	0.284	0.319	0.572
事前事後 * 習熟度3群とランダム群	2.212	3	0.737	0.828	0.479
誤差(事前事後)	261.654	294	0.890		
全体	642.700	595			

編成codeはA(1), B(2), C(3), D(4)とする。

***p<.001, **p<.01, *p<.05

	上中下群	平均値	標準偏差	度数
Pre Q6	A(1)	3.94	0.787	54
	B(2)	4.12	0.729	34
	C(3)	3.84	0.898	25
	D(4)	3.78	0.847	185
	総和	3.85	0.832	298
Post Q13r	A(1)	4.24	0.930	54
	B(2)	3.97	1.058	34
	C(3)	3.84	1.344	25
	D(4)	3.86	1.286	185
	総和	3.94	1.213	298

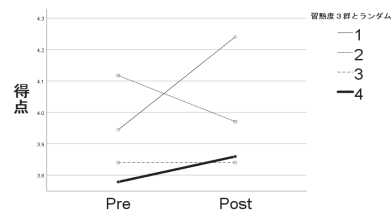


図３．事前事後の得点

表４．分散分析表

Pre Q7 前期の授業では、相談援助事例を用いて、利用者の抱える問題・課題における、社会的要因と利用者の独自性との関係について時間をかけて話し合い、理解を深めることができましたか。 Post Q16 相談援助事例から、利用者の抱える問題・課題にある「社会的要因と利用者の独自性」について時間をかけて話し合い、理解を深められましたか。					
変動因	タイプⅢ平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
習熟度3群とランダム群	2.902	3	0.967	1.146	0.331
誤差	246.461	292	0.844		
事前事後	1.726	1	1.726	3.473	0.063
事前事後 * 習熟度3群とランダム群	2.334	3	0.778	1.566	0.198
誤差(事前事後)	145.110	292	0.497		
全体	398.533	591			

編成codeはA(1), B(2), C(3), D(4)とする。

***p<.001, **p<.01, *p<.05

	上中下群	平均値	標準偏差	度数
Pre Q7	A(1)	3.95	0.818	56
	B(2)	3.94	0.914	32
	C(3)	3.92	0.812	25
	D(4)	3.93	0.884	183
	総和	3.93	0.865	296
Post Q16	A(1)	4.29	0.680	56
	B(2)	4.19	0.693	32
	C(3)	3.76	1.012	25
	D(4)	4.07	0.763	183
	総和	4.10	0.773	296

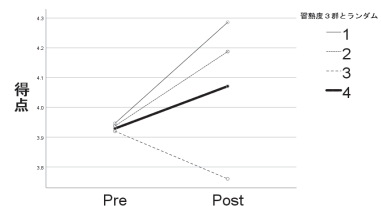


図４．事前事後の得点

いた（図5）。

表6にある「習熟度別クラスの学習意欲の向上」は習熟度別3群のみを対象に分析しており、習熟度別3群の主効果が有意であり、事前事後の主効果は有意であり、交互作用は有意でなかった（順に $F(2,107)=3.3, p<.05$ 、 $F(1,107)=10.908, p<.01$ 、 $F(2,107)=2.012, n.s.$ ）。まず事前事後要因の各水準における、習熟度別3群の単純主効果の検定を行ったところ、事前

に有意な単純主効果が認められ、事後は認められなかった（事前： $F(2,107)=5.93, p<.01$ 、事後： $F(2,107)=0.58, n.s.$ ）。事前に対してBonferroniの方法による多重比較を行ったところ、事前のA（1）群の平均得点はC（3）群より有意に高かった。次に、習熟度別3群の各水準における事前事後要因の単純主効果の検定を行ったところ、A（1）群以外のすべてに有意な単純主効果が認められた（A（1）群： $F(1,107)=0.32, n.s.$ 、

表5. 分散分析表

Pre Q10 この授業（演習Ⅱ）のクラス名簿を見た現時点で、グループのメンバーの顔と名前が一致できていますか。
Post Q4 クラスのメンバーの顔と名前が一致できていますか。

変動因	タイプⅢ平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
習熟度3群とランダム群	65.409	3	21.803	12.737	0.000 ***
誤差	475.877	278	1.712		
事前事後	138.362	1	138.362	112.218	0.000 ***
事前事後 * 習熟度3群とランダム群	7.313	3	2.438	1.977	0.118
誤差(事前事後)	342.767	278	1.233		
全体	1029.728	563			

編成codeはA(1), B(2), C(3), D(4)とする。

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

単純主効果の検定結果

単純主効果	タイプⅢ平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
習熟度3群とランダム群（事前における）	36.540	3	12.180	8.650	0.000 ***
習熟度3群とランダム群（事後における）	36.180	3	12.060	7.850	0.000 ***
誤差		278			
前後（A群における）	35.390	1	35.390	28.870	0.000 ***
前後（B群における）	16.000	1	16.000	12.980	0.000 ***
前後（C群における）	38.030	1	38.030	30.840	0.000 ***
前後（D群における）	159.110	1	159.110	129.050	0.000 ***

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

ペアごとの比較

事前	(I) 習熟度3群とランダム	(J) 習熟度3群とランダム	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率
	A(1)	D(4)	0.814	0.184	0.000 ***
	B(2)	D(4)	0.725	0.228	0.010 *

事後	(I) 習熟度3群とランダム	(J) 習熟度3群とランダム	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率
	A(1)	D(4)	0.625	0.193	0.008 **
	C(3)	D(4)	1.218	0.307	0.001 **

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

	上中下群	平均値	標準偏差	度数
Pre Q10	A(1)	2.87	1.245	54
	B(2)	2.78	1.263	32
	C(3)	2.56	1.199	18
	D(4)	2.06	1.153	178
	総和	2.33	1.234	282
Post Q4	A(1)	4.02	1.173	54
	B(2)	3.78	1.362	32
	C(3)	4.61	0.979	18
	D(4)	3.39	1.259	178
	総和	3.63	1.284	282

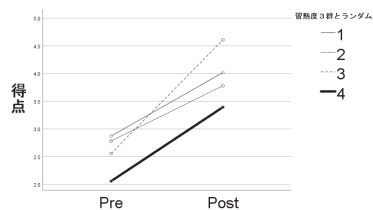


図5. 事前事後の得点

表6. 分散分析表

Pre Q12 演習Ⅱは、演習Ⅰの成績とGPAをもとに「習熟度別クラス」を編成しました。この方法はあなたの学習意欲を向上させますか。
Post Q8 習熟度別編成クラスはあなたの学習意欲を向上させましたか。

変動因	タイプⅢ平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
習熟度3群	10.933	2	5.467	3.300	0.041 *
誤差	177.267	107	1.657		
事前事後	7.969	1	7.969	10.908	0.001 **
事前事後 * 習熟度3群	2.940	2	1.470	2.012	0.139
誤差(事前事後)	78.170	107	0.731		
全体	277.279	219			

編成codeはA(1), B(2), C(3)とする。

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

単純主効果の検定結果

単純主効果	タイプⅢ平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
習熟度3群（事前における）	12.320	2	6.160	5.930	0.004 **
習熟度3群（事後における）	1.550	2	0.780	0.580	0.564
誤差		107			
前後（A群における）	0.230	1	0.230	0.320	0.575
前後（B群における）	4.520	1	4.520	6.180	0.014 *
前後（C群における）	4.080	1	4.080	5.590	0.020 *

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

ペアごとの比較

事前	(I) 習熟度3群	(J) 習熟度3群	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率
	A(1)	C(3)	0.796	0.250	0.006 **

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

	上中下群	平均値	標準偏差	度数
Pre Q12	A(1)	3.96	0.990	54
	B(2)	3.44	0.948	32
	C(3)	3.17	1.167	24
	総和	3.64	1.064	110
Post Q8	A(1)	4.06	1.188	54
	B(2)	3.97	1.092	32
	C(3)	3.75	1.189	24
	総和	3.96	1.157	110

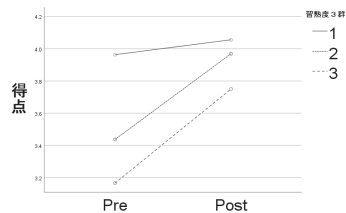


図6. 事前事後の得点

B (2) 群: $F(1,107)=6.18, p<.05$, C (3) 群: $F(1,107)=5.59, p<.05$)。B (2) および C (3) 群は事後の平均得点が事前を有意に上回っていた (図6)。

考 察

①習熟度別編成とランダム編成の差は何か

習熟度別編成 (A から C 群) とランダム編成 (D 群) の相違について、A (1) 群は、教員に質問し、メンバーの顔と名前が一致していることであった。B (2) 群のそれは、教員に質問すること、C (3) 群のそれは、メンバーの顔と名前が一致していることであった。教員に質問する効果は A (1) 群と B (2) 群に現れ、C (3) 群と D (4) 群には現れなかった。習熟度別編成の上位と中位には効果があったといえよう。これを習熟度別編成の一つの効果と考える。教員に質問することは、教育あるいは学問として望ましいものである。本来は必須の行為であり、質問によって学びが深め広げられる。今回の調査から「ソーシャルワークの価値・倫理の理解を深める」などの教育項目や内容についての差が見られなかったが、A (1) 群と B (2) 群の履修生にとって、多様な学びが質問を通して促進されたのではないかと考える。しかしながら、C (3) 群に質問する効果が現れておらず、習熟度別編成が、より上位の群に貢献されることが示唆された。C (3) 群は最も少人数であり専任教員を配置した。こうすることで教員が即して対応できると考えたが、少なくとも少人数であることをもって教員への質問が促されるわけではないといえよう。

メンバーの顔と名前が一致している効果は、B (2) 群と D (4) 群では、メンバーの顔と名前が一致している効果が、A (1) 群と C (3) 群ほどではないにせよ認められている。したがって、編成よりも演習それ自体に内包される効果と考えることができる。しかしその中でも A (1) 群と C (3) 群に、より高い効果が現れたのはなぜか。A (1) 群はより高い次元の教育が展開され深く議論が進みメンバーの認知が促された、C (3) 群は少人数制により常に同じグループメンバーであるためそのようななったと考えることは可能だが、その検証は今後の課題となる。ランダム編成は習熟度別編成比べて明らかな効果が見られなかった。逆にいうとランダムであるがゆえにクラスの間が均等化されていると分かる。

②習熟度別編成の内側では何が生じていたか

習熟度別編成の内側とはいえ、ランダム編成群も含めた統計解析であることから習熟度別編成群のみで分析したわけでない。その上で、A (1) 群は、自ら意見を述べ、教員に質問し、メンバーの顔と名前が一致し、学習意欲が高かった。B (2) 群は、教員に質問

し、メンバーの顔と名前が一致し、学習意欲が向上した。C (3) 群は、自ら意見を述べ、メンバーの顔と名前が一致し、学習意欲が向上した。

学習意欲の向上は A (1) 群は事前から高く続き、B (2) 群と C (3) 群は事後にかけて向上した。上位は習熟度別編成を授業開始から肯定的に捉えており、中位と下位は授業を受ける中で習熟度別編成を肯定的に捉えるようになったと示唆された。C (3) 群は自ら意見を述べるようになったが教員に質問するまでにはいたらなかった。質問ができるようになるための授業の工夫が、より一層に求められる。

③ランダム編成の内側では何が生じていたか

前項で述べたように、ランダム編成群のみで分析したわけではないが、ランダム編成群は自ら意見を述べ、メンバーの顔と名前が一致する効果が見られた。自ら意見を述べるのは B (2) 群のみ現れていないことから、演習の授業形態はおおむね、自ら意見を述べることを向上させ、メンバーの顔と名前の一致が促されるといえよう。しかし反転すると、習熟度別編成ほどの有意差が現れず、ランダム編成群固有の考察は難しい。

④習熟度別編成の課題

文部科学省の「平成19年度全国学力・学修状況調査追加分析結果」によると、小学校および中学校において習熟度別・少人数指導を行った学校の割合は、国語よりも算数の方が高く、習熟の早いグループに対する発展的な内容の指導よりも習熟の遅いグループに対する少人数指導を行った学校の割合が高いとある⁹⁾。算数に限定し、低学力への教育方法に少人数制を採っていると分かる。また、お茶の水女子大学の「平成26年度学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」によると、「教育効果の高い学校」⁽²⁾では小学6年生の習熟度別少人数制指導を行うにあたり、1つの学級を2つ以上の学習集団に分ける方法が多く採られ66.7%とあり、反対に「教育効果の低い学校」は33.3%と低かった¹⁰⁾。

つぎに高等教育ではどうか。文部科学省の「令和元年度大学改革状況調査」によると、学部による英語教育で「能力別クラス編成」を採用する大学は全国で72.6%、539校であった¹¹⁾。その前回の調査では全国で74.2%、549校とありほぼ横ばいしている¹²⁾。高等教育における習熟度別編成は英語教育にあると分かる。実習科目での習熟度別編成の報告はたとえば、青山による保育実習指導での実習記録指導について習熟度別編成を行った研究があり、68件中67件が履修生の肯定的評価を示している¹³⁾。このように習熟度別編成は教育において一般化しつつあるように見えるが、「習熟度」の造語が「学力別」「能力別」の表現を避けるべく用いられるように、その弊害や効果のなさについて論じら

れることもある。本研究でも授業開始時はC（3）群の学習意欲はA（1）群より低かった。たとえば加藤の先行研究調査によると、アメリカの「青年の発達に関するカーネギー委員会報告書」は能力別グループ指導について「友人関係が大切であり、かつ、トラッキングは彼らの自尊感情を傷つけて、階級的・人種的不平等を永久化し」、「下位グループとレッテルを貼られた生徒たちの学習意欲を貧弱なものにして」、「ゆっくりとしたペースで低いレベルの指導しか受けられず、ときおり、経験が浅く、能力の低い教師によって指導されかねず、さらに、教師たちの生徒に対する期待も低く、低能力者で構成される教室では友だちが学習のよいモデルとならない」と批判している¹⁴⁾。

トラッキングは高等学校で自分の進路を変えていく中で履修するコースが分かれていくことを指す。イギリスのスーザンとインジの研究では、進学校や平均的な生徒が通う学校など学校の種類と能力別指導の間に相関はなかったと報告されている¹⁵⁾。本研究で習熟度別編成は、教育項目の深い理解に効果が見られないが、教員への質問など授業への参加態度に効果が見られた。もちろん調査票への回答は履修生の主観に基づいており、成績評価や素点など数量化される変数を用いていないため慎重に解釈しなければならない。しかしひとり一人の回答値が蓄積されることで、ある程度の傾向は表出する。

本研究の結果は、教育項目の深い理解に関して習熟度別編成を支持しない。しかしながら学習意欲の向上に関して習熟度別編成を支持している。本研究では教員への質問の増加が見られた。しかしながら教員への質問は、学びが深まり広がるきっかけとなるが、その行為が履修生間の協同にどのように繋がるか不明である。

アクティブ・ラーニングは履修生が単独で進めるのではなく、履修生どうしの交流による。グループでの学習は共に学び合う学習法であって、お互いに情報を共有し、励まし合いながら共通の課題を一緒に学ぶことである¹⁶⁾。教員への質問が増えることで、共に学び合う学習にどのような影響を与えるか検討することが課題である。また習熟度別編成は偏りのある集団を形成すると仮定するならば、アクティブ・ラーニングに期待する多様なグループメンバーの豊かな交流は抑制されるだろう。ただし偏りがかえって同質となり、たとえば同じ学力だからこそ、学びが促進する可能性もあるだろう。こうした点を明らかにすることも課題である。

このような習熟度別編成のさまざまな課題を認識し、その弊害を克服するよう工夫しながら推進することが、この教育方法の鍵となる。前述したカーネギー委員会の報告は、習熟度別編成の弊害の一つは教員によってもたらされると述べる。教員の低学力へのまなざしが、

習熟度別編成の克服しなければならない課題であると教員団で合意しなければならない。習熟度別編成である故に、授業における教員の力量が鮮明になるのかもしれない。

結 論

ここではまず、本研究の限界と今後の課題を述べる。本研究は習熟度別編成群による効果をランダム編成群と比較することで明らかにする方法を採っている。しかしながら同一に実施できる実験でないことから、不確定な要因を含んでいる。その一つに、2019年度以降のランダム編成下における教育項目の変更がある。2021年度から社会福祉士試験科目の変更により部分的に変更が生じている。

さらに2020年度からの新型コロナウイルス感染症による演習への制約がある。2020年度前期の5週間は遠隔授業となり、対面となって以降マスクの装用と、座席間隔を広げ、話し合う時間を制限するなど困難な環境下となった。そうしたことが質問票への回答値に現れると考えるのが妥当である。

そして2021年度から上級学年の介護福祉士履修課程の学生が参入し、グループの力動に影響を与えていると思われる。今回の研究期間にそれらを加味するのは難しかった。今後、教育項目を再構造化して習熟度別編成を実施するのであれば、あらためて調査を行うことができる。したがってサンプルとなる履修生は何らかの母集団から抽出されたものでなく、結果を一般化することはできないと触れておく。今後、同様の調査が蓄積されることを待たねばならない。

結論としてソーシャルワーク演習では、それまで学んできた知識を関連付けて事例を読み解き支援のあり方を推論し、その過程でソーシャルワークの価値と倫理を養い、地域に足を運んで対象の広がりを知り、さらに動的な社会福祉援助の過程をミクロからメゾ、マクロと視点を変えて説明できるよう期待される。そのため、期待される能力の育成は多岐にわたる。そして演習はアクティブ・ラーニングや協同学習、「主体的・対話的で深い学び」と、教育方法の進化の過程にある。本研究は習熟度別編成とランダム編成の相違を通して、授業改善の過程を残すものでもあるが、習熟度別編成を超える編成方法、たとえば①意見の相違や福祉分野を横断する学びを目指すのであれば履修生の成果物をデータと捉え、それを元に教員が、意図的にメンバーが異なるよう編成する、②個人的な話題などを取り上げる場合は、共通した属性や履歴を元に、意図的にメンバーが近似するよう編成する、③メンバー間で教え合う機会を重視する場合は、成績や得点を元に、メンバーが重層的になるよう意図的に編成する、④ある目的のもと、履修生にグループメンバーの編成を委ねる

など、さまざまなグループの編成が考えられる。これは習熟度で編成されたクラスでは不可能である。30時間の演習で、履修生に獲得させたい能力を少なく限定できるならば習熟度別編成クラスが適当かもしれないし、そうでないならばランダムによるクラス編成を前提に、クラス内でのグループ編成を教育項目に合わせて教員が決定することが適当かもしれない。当然その中に習熟度別グループ編成による教員への質問機会を増やすアプローチも含まれる。今後の履修生は初等・中等教育で「主体的・対話的で深い学び」を受けてくる。ソーシャルワーク演習は、より専門性を進化させつつ高等教育にふさわしいよう展開せねばならない。

《注》

- 1) 「主体的・対話的で深い学び」とは「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)(中教審第197号)」に次のように述べられている。「『主体的・対話的で深い学び』の実現とは、特定の指導方法のことも、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。」¹⁷⁾ また高等学校学習指導要領において深い学びについて「各教科の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを整理したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう」¹⁸⁾ 学びとしている。
- 2) 教育効果の高い学校とは、学校レベルでの社会経済的背景(Socio-Economic Status: 両親学歴と世帯年収を合成した指標で学校SESと呼ばれる。)から推計される学力を大きく上回っている学校のことであり、調査対象小学校および中学校のうち上位30校を指す。教育効果の低い学校は学校SESから推計される学力を大きく下回っている、調査対象小学校および中学校の下位30校を指す。

引用文献

- 1) 厚生労働省社会保障審議会福祉部会福祉人材確保専門委員会. 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. 2018年, 14, (2022年3月13日閲覧, <https://www.mhlw.go.jp/>

- file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/0000199560.pdf)
- 2) 厚生労働省社会・援護局福祉基盤課福祉人材確保対策室. 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. 2019, 10, (2022年3月13日閲覧, <https://www.mhlw.go.jp/content/000523365.pdf>)
- 3) 厚生労働省社会・援護局. 社会福祉士学校及び介護福祉士学校の設置及び運営に係る指針について. 2008, 92, (2022年3月13日閲覧, <https://www.mhlw.go.jp/content/000345255.pdf>)
- 4) 厚生労働省社会・援護局福祉基盤課福祉人材確保対策室. 社会福祉士養成課程のカリキュラム(案). 2019, 65, (2022年3月17日閲覧, <https://www.mhlw.go.jp/content/000525183.pdf>)
- 5) 文部科学省中央教育審議会. 2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申). 2018, 51, (2022年3月21日閲覧, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm)
- 6) 文部科学省中央教育審議会. 学士課程教育の構築に向けて(答申)用語解説. 2008, 64, (2022年3月21日閲覧, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm)
- 7) 小西尚之. 「深い学び」を実現するためのアクティブ・ラーニング:「協同学習」の視点から. 学校教育研究. 2020;35:21-34.
- 8) 同掲書. 32
- 9) 文部科学省. 平成19年度全国学力・学習状況調査追加分析結果, (2022年8月17日閲覧, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/zenkoku/08020513/001/003.htm)
- 10) お茶の水女子大学. 平成26年度学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究. 2015, 254, (2022年8月1日閲覧, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afldfile/2015/08/24/1361056.pdf)
- 11) 文部科学省. 令和元年度の大学における教育内容等の改革状況について 調査結果のまとめ. 2021, 53, (2022年8月3日閲覧, https://www.mext.go.jp/content/20211104-mxt_daigakuc03-000018152_1.pdf)
- 12) 文部科学省. 平成30年度の大学における教育内容等の改革状況について 調査結果のまとめ. 2020, 63, (2022年8月3日閲覧, https://www.mext.go.jp/content/20201005-mxt_daigakuc03-000010276_1.pdf)
- 13) 青山佳代, 森山雅子, 富貴田智子. 少人数による習熟度別クラスでの「実習の記録」の指導の実際と効果. 愛知江南短期大学紀要. 2019;48:31-39

- 14) 加藤幸次. 少人数指導・習熟度別指導. ヴィヴル. 2004, 72-80
- 15) 同掲書, 78
- 16) 安永悟監訳 /Elizabeth F.Barkley,K.PatriciaCross, and Claire Howell Major (2005) *Collaborative Learning Techniques*, John Wiley & Sons, Inc.(協同学習の技法. ナカニシヤ出版. 2009, 4-6)
- 17) 文部科学省中央教育審議会. 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申). 2016, 243, (2022年8月4日閲覧, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)
- 18) 文部科学省. 高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説総則編. 2018, 275, (2022年8月4日閲覧, https://www.mext.go.jp/content/20211102-mxt_kyoiku02-100002620_1.pdf)

Educational Effectiveness of Ability Grouping in Class Training in Social Work

Takeshi SAKO, CSW, MA*

Objectives : This study examined the differences between ability grouping and random grouping in “class training in social work” offered by University A.

Methods : After class guidance and 4 months later, we conducted a questionnaire survey for students.

Results : As a result of the analysis, we found the following. In ability grouping, there were many questions to teachers. Motivation to learn was high in the upper classes. The middle and lower classes had increased motivation to learn. What both ability grouping and random grouping have in common is that students become acquainted with each other. However, there was no change in understanding of what was taught.

Conclusions : Based on the results of the analysis, we concluded that random grouping should be used rather than ability grouping. We found it appropriate to do an ability grouping within a class with a random grouping. One of our future tasks is to verify how an increase in the number of questions asked by teachers affects students' collaborative learning.

Key Words : Class training in social work, Ability grouping

(Received in Oct 14, 2022, Accepted in Dec 8, 2022)

* Department of Social Services, Faculty of Human Sciences, Osaka University of Human Sciences.

* Corresponding author : Department of Social Services, Faculty of Human Sciences, Osaka University of Human Sciences. 1-4-1, Shojaku, Settsu, Osaka 566-8501, Japan.

E-mail : t-sako@kun.ohs.ac.jp