

介護等体験における事前指導授業とその教育効果

—徳山大学における教職課程科目「教職ボランティア実習」の5年間の取組みを事例として—

Research about an Advance Guidance for Nursing Care Experiences

小松 佐穂子 大坂 遊

キーワード：介護等体験、教職、事前指導、単位化、教育効果、アクティブ・ラーニング、テキストマイニング

概要

本研究は、徳山大学の教職課程における「介護等体験」及びその事前指導等を単位化した科目「教職ボランティア実習」について、2015年度から2019年度までの5年間をかけて授業計画、内容及び授業方法の改善に取組み、その教育効果を、体験終了後の最終レポート記述にテキストマイニングによる分析を行うことで評価した。主な改善の取組みとしては、事前指導の授業回数増加、介護等体験と教職を結びつけることを意図した授業の実施、アクティブ・ラーニング手法の導入であった。2015年度及び2019年度のレポート記述内容を比較した結果、2019年度までの取組みを経て、受講生が介護等体験を単なる交流体験ではなく、教職を得るために重要な体験として意識するという教育効果が明らかになった。

1. 問題

1-1. 介護等体験とは

「介護等体験」とは、小・中学校の教職志望学生に対して実施が義務づけられており、「小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律（以下、『介護等体験特例法』と称する（平成9年6月18日法律第90号）」によれば、「個人の尊

厳と社会連帯の理念に関する認識を深めること」によって「教員としての資質の向上」と「義務教育の一層の充実」を達成することを目的としたものである。1997（平成9）年に議員立法として法案が成立し、1998（平成10）年から施行されている。介護等体験の具体的内容は、特別支援学校や社会福祉施設で計7日間、「障害者、高齢者等に対する介護、介助、これらの者との交流等の体験」を行うものである。

介護等体験特例法は、成立に至る過程の中ですでに、実施上の問題をはらんでいた。現代教師養成研究会（2020）によると、その問題の一つが、介護等体験自体が特殊な体験であるという理由で、教育実習と同様に厳しい事前指導が求められるのではないかという点であった。

1-2. 介護等体験の事前指導

介護等体験が実施されて25年近く経つが、現状としては、事前指導の形態は大学の実情に合わせてさまざまに異なっている。例えば、短期集中型のオリエンテーションにとどまる場合もあれば、介護等体験を事前・事後指導を含めて一つの授業科目として独立させ、単位化まで行っている大学もある。

小川（2009）は、介護等体験が実施されて

10年を経た2007年の時点で、国立大学の教員養成課程を対象に、介護等体験の実施概要と単位化についての調査を行っている。まず、事前指導に関する調査の結果、回答が得られた46校のうち9割以上の大学で、介護等体験のための事前指導が行われていた。その一方で、介護等体験に関わる活動が単位化されているかどうかを見てみると、事前・事後指導も含めて介護等体験の一部でも単位化を行っている大学は19校と、全体の4割程度にとどまった。内訳は、特別支援学校と社会福祉施設両方の体験を単位化している大学が11校、特別支援学校のみを単位化している大学が4校、事前・事後指導のみを単位化しているのが4校であった。

小川(2009)は国立大学のみ調査ではあるが、これらの結果から推測するに、まず事前指導については、当時の私立大学でも多くの大学で同様に実施されていたことが考えられ、それからさらに15年近く経た今現在でも同様であると考えられる。しかし、単位化については2007年の時点ではそれほど進んでおらず、このことから、各大学の中で、介護等体験の、特に事前指導のための時間を多く確保することの難しさが表れていると言えるだろう。

1-3. 事前指導の単位化

小川(2009)の調査以降、介護等体験の事前指導について「単位化」という観点から先行研究を見てみると、数は多くはないものの、いくつかの大学において取組みがなされている。

庄司(2016)は、信州大学における実践について報告している。事前指導として8回の指導を実施し、1単位を認定している。その授業内容は、社会福祉施設・特別支援学校の現状と課題、介護等体験の準備と心構え、介護等体験の

内容(社会福祉施設・特別支援学校それぞれ)などである。庄司(2016)によれば、時間割上の調整が困難である等の理由から、実際の開講ではこれら8回を大きく3段階に分け、集中講義と課題学習という形態で実施している。この点から、大学の正課活動内で事前指導のための授業時間を確保することが難しい状態が伺える。

山本(2017)は、近畿大学における事前指導について報告している。まず介護等体験に行く前の年度に、事前授業としての科目「ケアリング論」(半期15回、2単位)を設置し、その中で、各障害の特性(視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、発達障害、精神障害)、高齢者理解(高齢者の特徴、認知症)、介護等体験をする特別支援学校や福祉施設についての理解を深めるための授業を行っている。そして、この授業の単位を取得した学生に対し、「介護等体験直前ガイダンス」、さらに体験を行う施設ごとに「個別ガイダンス」を行っている。

柏崎(2014)は、実践女子大学における事前指導について報告している。それまでも介護等体験の事前学習は実施していたが、学生の理解状況や取り組み状況が変化してきたことから、より体系的に継続的に学べるようにするため、単位化を行ったという背景がある。体験の前年度後期に事前指導として、科目「介護支援基礎論」(半期15回、2単位)を設置し、この科目の単位取得を介護等体験への参加の基礎要件とした。授業内容は、特別支援学校・教育に関する授業が5回、社会福祉施設に関する授業が6回の他、先輩学生の報告から学ぶ回もある。授業の特色としては、教員の講義中心ではなく、学生自身が教材をもとに主体的に学ぶことをねらいとしている点である。これは、学生は体験先で主体的に行動し主体的に学ぶことになることから、事前学習の段階

から主体的な学びの姿勢を身につけるためであるとしている。

山本(2017)及び柏崎(2014)の事例は、介護等体験の前に半期15回の授業を実施している点で、充実した事前指導を行っている好事例と言える。このように、事前指導を含めた介護等体験に関わる活動の単位化を行い、8回さらには半期15回の事前指導を実施し、その内容も充実させている大学がいくつか見られ始めているが、やはり数としては少なく、介護等体験に十分な事前指導ができていないのが現状である。

1-4. 徳山大学における事前指導と単位化

このような状況の中で、本稿で取り上げる徳山大学(山口県周南市:私立4年制大学)は、介護等体験の制度化当初から一貫して、介護等体験及びその事前指導のための授業科目を設置し、単位化を進めてきた数少ない大学である。

徳山大学では2001年度から、中学校教職志望学生の3年生に対して「教職ボランティア実習」(2単位)という科目を必修として開設している。本科目では、特別支援学校で2日間、社会福祉施設で5日間の介護等体験とともに、体験の前に数回、1コマ90分の授業の形で事前指導を実施してきた。2015年度の時点では、事前指導として9回の授業を行っていた。

本稿の目的は、2015年度から2019年度までの5年間をかけて行ってきた、この「教職ボランティア実習」の授業計画、授業内容及び授業方法の改善の取組みについて報告することである。そして、この取組みによってどの程度の教育効果が得られたのかを検討するために、7日間の介護等体験終了後に学生が執筆する最終レポートの記述内容について、2015年度と2019年度の比較を行った結果を報告する。

2. 授業計画、内容及び方法の改善取組み

ここでは、2015年度から2019年度にかけて行った授業改善を、「授業計画」「授業内容」「授業方法」の各面から説明する。

2-1. 授業計画の改善:回数の増加

表1に、改善取組み前の2015年度の授業計画と、取組み後の2019年度の授業計画を示す。本科目は、当該年度の前期(4月から7月)に開講されている。2015年度と2019年度で共通する点は、初回から第5回までの間に、体験先の特別支援学校及び社会福祉施設を決定し、体験申込に関する書類を作成している点である。これは、山口県における特別支援学校への体験申込締切日が例年5月末に設定されているため、このような計画にならざるを得なかったという事情を反映している。このような状況下で2019年度までに改善、工夫した点は、第5回までの授業時間すべてを書類作成に費やすのではなく、例えば2019年度の第3回、第4回のように、書類作成と並行して、学生に介護等体験の意義を深く理解させるような講義を行った点である。

第6回以降、介護等体験当日に向けての本格的な事前指導を実施しているが、2015年度から2019年度にかけて行った変更で最も大きな変更点は、事前指導の授業回数を増やした点である。2015年度は、第10回から第14回の計5回分を介護等体験の体験日に振り替えていたため、事前指導に費やした授業回は全14回中(第15回は、体験の事後指導回)、9回であった。2016年度は2015年度と同じ計画で授業を実施したが、2017年度に事前指導を1回増やし事前指導を計10回、2018年度はさらに1回増やし計11回、2019年度は表1のとおり、第9回の授業日が多くの学生が参加する特別支援学校の体験日程と重複したために

表 1 2015年度と2019年度「教職ボランティア実習」の授業計画

授業回	2015年度	2019年度
第1回	オリエンテーション	オリエンテーション
第2回	介護等体験の意義と課題	書類作成・証書の準備①：特別支援学校編
第3回	書類作成・証書の準備①：特別支援学校・社会福祉施設の決定ののち、書類作成	書類作成・証書の準備②（特別支援学校編の続き）教員養成における介護等体験の意義①：教職志望者が介護等体験を通して得られる経験や学びについての調べ学習
第4回	書類作成・証書の準備②：(続き)	教員養成における介護等体験の意義②：相模原連続殺傷事件を事例に社会的弱者を排除しない社会や教育制度のあり方について考える
第5回	書類作成・証書の準備③：(続き)	書類作成・証書の準備③：社会福祉施設編
第6回	特別支援教育についての講義	外部講師の講演①：大学卒業後に特別支援学校で働く私達の先輩の話
第7回	食事の介助・車椅子利用体験	特別支援学校①：講義と次回の準備
第8回	外部講師の講演：社会福祉施設職員の方の話	特別支援学校②：ポスターツアー
第9回	第6回の講義内容のテスト	介護等体験への参加（授業は実施せず、体験日誌と体験報告レポートの提出をもって代替）
第10回	介護等体験への参加（授業は実施せず、体験報告レポートの提出をもって代替）	高齢者疑似体験・車椅子利用体験
第11回	介護等体験への参加（授業は実施せず、体験報告レポートの提出をもって代替）	社会福祉施設①：講義と次回の準備
第12回	介護等体験への参加（授業は実施せず、体験報告レポートの提出をもって代替）	社会福祉施設②：ポスターツアー
第13回	介護等体験への参加（授業は実施せず、体験報告レポートの提出をもって代替）	外部講師の講演②：障がい者を家族に持つ当事者の葛藤や支援のあり方を研究している方の話
第14回	介護等体験への参加（授業は実施せず、体験報告レポートの提出をもって代替）	学校での事例を考える（発達障害）：ケースメソッド
第15回	介護等体験の事後指導	介護等体験の振り返り、省察レポートの記入・提出方法の確認

やむを得ずその日を体験日に振り替えた以外は、計13回の事前指導を行った。このように、事前指導に費やす授業回数を増やしたことによって、次節で述べるような、授業内容の充実を図ることが可能になった。

2-2. 授業内容の改善

授業内容の主な変更点は、1) 体験先の学校及び施設のことを知るための授業を行った点、2) 外部講師の講演回数を2回に増やし、講師

として特別支援学校で働く卒業生を迎えた点、3) 当事者の立場を体験するための車椅子利用体験の他に高齢者疑似体験を加えた点であった。

体験先のことを知る 第6回目までに受講生は各自、介護等体験を行う特別支援学校と社会福祉施設を決定している。2017年度までは、特に授業時間内で体験先の学校・施設について受講生が事前を知るような機会を設けておらず、各学生の自主性に委ねていた。

しかし、学生の中には体験当日まで学校・

施設のことを自身で調べず、そのまま体験に参加するケースも散見されたことから、2018年度から受講生が体験を行う特別支援学校・社会福祉施設について調べるという授業を取り入れた。2019年度の計画では、特別支援学校は表1の第7回、第8回で、社会福祉施設は第11回、第12回で実施した。授業方法については2-3節でも述べるが、ポスターツアーというアクティブ・ラーニングの手法を用いることで受講生の主体的な学びを促した。この取組みの背景と詳細については、小松・大坂(2019)を参照されたい。

外部講師の講演 外部講師による講演は2018年度までは1回ずつ、機会を設けていた。講演には、社会福祉施設で働かれている職員の方の他、2018年度には、教科教育研究をされている方で、家族に障がい者を持つ当事者としての立場から、また自身も教職課程に在籍し介護等体験に行った経験を持つ研究者の方を招聘した。そして2019年度、事前指導の回数を計13回にまで増やすことで、外部講師の講演を2回にした。増やしたうちの1回は、本学の教職課程を卒業し特別支援学校で教員として働いている卒業生2名の講演に充てた。

以上のような変更を行った目的は、介護等体験が「教員としての資質の向上」を達成するためであることを、受講生により深く理解させるためであった。講演者の変更や追加は、過去に教職課程に在籍し自らも介護等体験を行った経験者や、すでに教員として働いている先輩の話聞くことで、介護等体験が、単なる障がい者や高齢者等との交流体験ではなく、教職を志す者に必要な体験であることを意識させるねらいがあった。

車椅子利用体験・高齢者疑似体験 本学は社会福祉士・介護福祉士養成校でもあることから、福祉教育教材として車椅子を保有して

いる。その状況を活用し、2015年度当初から現在まで、車椅子教材を活用した授業を実施している。特に2017年度からは、車椅子による介助方法の学習だけでなく、車椅子を利用する当事者としての視点の獲得も重視した。具体的には、受講生で小グループを構成し、車椅子利用者と介助者に分かれて各立場を体験し、それぞれで感じたことを互いに共有するという、グループ学習を行った。

さらに同2017年度から、本学が同様に福祉教育教材として所有していた高齢者疑似体験セットを活用した授業を始めた。高齢者疑似体験セットとは、身体にサポーターや錘などを装着することによって、筋力の低下や関節の曲げ伸ばし困難など、高齢による身体機能の低下を疑似体験するための教材である。車椅子利用体験と同様に、高齢体験者と介助者に分かれて、後に互いに気づいたこと、感じたことを報告し合うというグループ学習を実施した。

2-3. 授業方法の改善: アクティブ・ラーニング手法の導入

最後に、授業方法の改善の取組みについて述べる。最大の変更点は、教授方法にアクティブ・ラーニングの手法を取り入れた点である。アクティブ・ラーニングとは、中央教育審議会(2012)の定義によれば、「学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。(中略)発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、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・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」とあり、2-2節内で述べた「車椅子利用体験・高齢者疑似体験」も、体験学習、グループ・ディスカッション、グループ・ワークの形を取っている点から、アクティブ・ラーニングの一種と言える。

これ以外に特記すべき取組みは、2018年度から始めた「ポスターツアー」と、2019年度から始めた「ケースメソッド」である。ポスターツアーとは、受講生を小グループに分け、グループ内で発表内容に関するポスターを作成した後、ジグソー法的にグループを再編成し、全ポスターを巡るという技法である（栗田, 2017; 寺田, 2018）。本科目では、このポスターツアーを、2-2節の「体験先のことを知る」で述べた、学生が自分の体験する学校、施設のことを知るための授業内で活用した。一方ケースメソッドとは、判断や対処を求められるようなケースを教材に、学生が当事者の立場に立って討論をし、自分ならばどのように行動すべきかを考え、適切な判断ができるようになることを目指す教育法である。本科目ではこのケースメソッドを、表1の2019年度、第14回の授業で行った。本科目内で受講生が、介護等体験は教職のための体験であることを意識できるように、「発達障害の生徒を持った学級担任」に関するケースを教材にした。ポスターツアーの取組みの詳細は小松・大坂(2019)、ケースメソッドの取組みの詳細は小松・大坂(2020)を参照されたい。

3. 教育効果の検証

前章では、2015年度から2019年度の5年間をかけて行った、授業計画、内容、方法の改善について述べた。これらの取組みの結果、どのような教育効果が得られたのかを本章において述べたい。なお、本章の分析や記述においては、介護等体験が単なる障がい者や高齢者等との交流体験ではなく、教職を得ようとする者に必要な体験であることを、受講生に意識させることができたかという点を重視していることをあらかじめ断っておく。

3-1. 体験目標記述を評価指標とした効果検証

2018年度の効果検証 これまで教育効果の

検証のために、小松・大坂(2019)、小松・大坂(2020)において、受講生が事前に立てた体験目標の内容を評価指標として、効果検証を行ってきた。具体的には、事前指導の授業の受講前後でそれぞれ、受講生に介護等体験の目標を立てさせ（教示文「介護等体験での体験目標を立ててください。体験で何を学ぶのか、何を得ようとしているのかを書いてください」）、受講前後の記述内容の変化をデータとして、効果検証を行った。

まず2018年度では既述の通り、授業計画・内容・方法の大きな変更点として、授業回数を増やし、体験校・施設について知る授業を設け、ポスターツアーというアクティブ・ラーニングの手法を導入した。一方、体験目標の記述内容の効果検証方法としては、著者が記述内容をいくつかのカテゴリーに分け（例：「障がい者・高齢者を知る」「介護・介助、サポートの方法を知る・学ぶ」「障がい者・高齢者とコミュニケーションを取る・取り方を学ぶ」「障がい者・高齢者一人ひとりと接する」「教員に必要な力を身につける」「障がい者の教育を知る（特別支援学校のみ）」のカテゴリー）、どのカテゴリーに分類されるかを評価し、各カテゴリーに分類された人数を受講前後で比較した。その結果、前後で増加させることができた目標は、「介護・介助、サポートの方法を知る・学ぶ」と「障がい者・高齢者一人ひとりと接する」であった。教職のための介護等体験であることを意識した目標「教員に必要な力を身につける」については、記述人数を増やすことはできなかった。この効果検証研究の詳細は、小松・大坂(2019)を参照されたい。

2019年度の効果検証 2018年度の授業実施においては、介護等体験と教職意識を結びつけられるような授業内容が少なかったことが課題となった。そこで既述のとおり、外部

講師による講演を1回増やし、教職課程の卒業生で特別支援学校で働く先輩2名を講演者として招聘した。さらにケースメソッドを行って「発達障害の生徒を持った学級担任」に関するケースを教材にした。これにより受講生に、介護等体験は教職のための体験である点を意識させることを意図した。一方、教育効果の検証・分析方法の改善も行った。小松・大坂(2019)では、著者自身が目標のカテゴリーを構成し分類まで行ったため、分析に主観が入り、効果を正確に捉えきれていなかった可能性があった。そこで客観的な分析を可能にするために「テキストマイニング」による分析方法を用いた。テキストマイニングとは、文章などのテキストデータを分析する方法で、コンピュータによってデータの中から自動的に言葉を取り出し、様々な統計的手法を用いた探索的な分析を行う方法である(樋口, 2014)。

受講前後の体験目標記述に対して、テキストマイニングを用いて分析、比較した結果、授業前後で使用語数が増加していたり、使用語の種類が増加して各語のネットワーク化が進んだり(知識の増加とネットワーク化の進展)という教育効果が得られた。しかし、介護等体験と教職意識の結びつきを増やすことはできなかった。この研究の詳細は、小松・大坂(2020)を参照されたい。

3-2. 本研究の目的: 体験終了後のレポート内容の分析

以上の通り、2015年度から2019年度までに行った授業計画、内容、方法の改善によって、介護等体験前に立てる目標の内容については、事前指導後に知識の増加や知識同士の結びつきの増加が見られるなど、ある一定の教育効果は確認できた。しかし、介護等体験の意義・

目的でもある「教員としての資質の向上」に関わる目標を設定させるまでには至らなかった。

これらの効果検証研究の結果から言えることは、少なくとも体験開始前の時点では、介護等体験と教職意識を結びつけるという教育効果は明らかにならなかったということである。しかし、実際に介護等体験に行き、特別支援学校及び社会福祉施設での体験の中で初めて、事前指導で得た知識・態度・考えなどが活かされることが考えられる。そこで本研究では、介護等体験終了後の時点での教育効果を評価する必要性を考えた。

本科目では計7日間の介護等体験がすべて終了したのちに、最終レポートを提出することを義務付けている。そこで、体験終了後に受講生が提出した最終レポートの記述内容を、テキストマイニングにより分析する。授業計画、内容、方法の改善取組み前の2015年度と、取組み後の2019年度に提出された最終レポートを比較することで、これまでに行ってきた取組みの教育効果を評価することを本研究の目的とする。分析の方針は、自由記述式で書かれた最終レポートの内容から、受講生の得た知識、知識間の結びつきの様相を探索的に明らかにし、さらに、介護等体験の内容と教職を結びつけられているかを明らかにすることである。

3-3. 方法

分析対象者 2015年度及び2019年度に開講された科目「教職ボランティア実習」の履修者(3年生)であった。2015年度履修登録者51名のうち、介護等体験に行き最終レポートを提出した49名(男性24名、女性25名)を分析対象とした。2019年度では、履修登録者48名のうち介護等体験に行き最終レポートを提出した45名(男性33名、女性12名)を対

象とした。体験先の内訳は、特別支援学校は2015年度A校48名、B校1名、2019年度はA校29名、B校16名であった。社会福祉施設では2015年度は就労支援の障害者福祉施設30名、生活介護・入所型の障害者福祉施設19名、2019年度は生活介護・入所型の障害者福祉施設18名、高齢者福祉施設（特養・通所施設）18名、児童養護施設9名であった。

授業内容 2015年度と2019年度それぞれの授業計画等は、前章「2. 授業計画、内容及び方法の改善取組み」に述べたとおりである（表1、参照）。

最終レポートの記述 受講生は計7日間の体験終了後、最終レポートを執筆し、科目担当教員に提出した。レポートの内容として、体験目標や、各学校・施設での体験内容、そこから学んだこと、考えたこと等、自由に記述することを求めた（ただし、2019年度のレポート執筆のための指示は「どのような目標を立てて、体験に臨んだか。目標達成のために、どのような行動・活動をしたか。その結果、目標は達成できたか…など。その他、新しく気づいた、学んだことを書きなさい」とした）。文字数は特に指定しなかった（その結果、2015年度の平均文字数は1554字、2019年度の平均文字数は1477字であった）。レポートの作成にはMicrosoft Wordを使用させ、Wordファイル形式で提出させた。レポートは最終的には「介護等体験報告集」として冊子の形でまとめられ、介護等体験に関わる機関（県教育委員会、県社会福祉協議会、体験受入学校及び社会福祉施設）に配布している。

分析の前処理 テキストマイニングによる分析のために、フリーソフトウェアのKH Coder（樋口、2004）を使用した。本格的な分析の前に、テキストデータに対して次のような前処理を行った。まず、段落構成情報は削除

した。理由は、分析の方針が、受講生の記述した文章内で使用されている語や語同士の関連性を見出すことによって受講生の得た知識や知識間の結びつきの様子を見ることであり、段落構成には注目していないためである。次に、受講生の中には見出しを設けている者もいたが、見出しは削除した。次に、誤字・脱字の修正を行った。さらに、例えば「教諭」「教育者」「教師」は「教員」に統一するなど、表現は異なるが表す対象が同じ語は一つの語に統一した（ただし、体験先の特別支援学校などの教員を指す場合は、一般的意味として使用されている「教員」とは区別するために「先生」とした）。最後に、かな表記・漢字表記などを統一した。これ以外にも、KH Coderによる前処理を繰り返す過程で、一つの語であるが分割して抽出される語は、「強制抽出する語の指定」の機能を使用して、一つの語として抽出されるようにした。

続いて、分析対象からは、固有名詞や個々の学校・施設の体験内容に関わる語（例：「朝の会」「カルタ」「作業場」など）は除外した。理由は本研究の目的が、個々の体験内容ではなく、事前指導内容が与える教育効果を調べることであったためである。

テキストマイニングによる分析 まず、2015年度、2019年度それぞれについての頻出語の抽出を行い、その出現数を算出した。次に、各語の出現パターンが類似した語、すなわち共起の程度が強い語を線で結びネットワークを描く、共起ネットワークの分析を行った。

3-4. 結果

総抽出語数と頻出語 総抽出語数は、2015年度では44,126語であり、分析対象者数で割った平均値は900.1語であった。2019年度は37,576語であり、平均値は835.0語で

あった。したがって一人当たりの使用語数は、2015年度の方が多かった。

次に、2015年度と2019年度の頻出語の出現数を算出した。その上位10番目までを表2に示す。その結果、両年度とも「生徒」という語が最も使用されていた。これはいずれの年度においても特別支援学校で「生徒」と関わった体験を記述していたためであった。また「利用者」も両年度共に多く、これは社会福祉施設におられる方々との関わりを記述しているためであった。

年度による結果の顕著な違いを挙げると、まず「障がい」が2015年度では6番目(149個)と多く使用されていたのに対し、2019年度では22番目(76個)と少なくなっていた。これは、2015年度に体験を行った社会福祉施設が、全て障害者福祉に関わる施設であったことが考えられる。次に「仕事」が2015年度では10番目に多く、2019年度では86番目(26個)であった。これは、2015年度は就労支援の障害者福祉施設に体験に行った学生が多く、そこでの体験を記述していたためであった。また「コミュニケーション」という語は、2015年度では12番目(101個)であったのに対し、2019年度は2番目(213個)に多く使用されていた。この結果は、体験施設の種類による違いのためとは考えにくく、2019年度の方が、特別支援学校・社会福祉施設にいる人々とコミュニケーションを取ろうとする意識が上がっていたと考えられる。

これら以外に、2015年度では「目標」が56番目(39個)であったのに対し、2019年度は6番目であったのは、2019年度では先述のとおりレポート執筆のために「どのような目標を立てて、(以下略)」と指示した結果であると考えられる。最後に、動詞の使用について、2015年度は「思う」(2番目、252個)という

表2 各年度の上位頻出語

2015年度		2019年度	
抽出語	出現数	抽出語	出現数
生徒	306	生徒	455
思う	252	コミュニケーション	213
利用者	206	体験	183
実習	178	利用者	181
自分	154	取る	163
障がい	149	目標	155
人	124	学ぶ、自分	143
体験	123	行う	138
行う	120	実習	136
仕事	105	感じる	132

表現が多く見られたのに対し、2019年度は「学ぶ」(7番目、143個)、「感じる」(10番目、132個)が多かった。特に「学ぶ」という動詞が使用されたことは、介護等体験を「学びの場」として意識していることの表れだと考えられる。

介護等体験と教職が結びつけられているかを検討するために、「先生」(特別支援学校で働く教員を指す)と「教員(教職など、一般的な使用の場合を指す)」を取り上げてみると、「先生」は2015年度が17番目(89個)に対し2019年度が13番目(102個)、「教員」は2015年度が47番目(45個)に対し2019年度が18番目(92個)であった。つまり2019年度の方が、「先生」「教員」といった教職を指す語を多く使用していることがわかった。これは、2019年度の授業によって介護等体験と教職を結びつけることができたことを示すと考えられる。

共起ネットワークの分析 最小出現数が10個以上の語を対象に、2015年度、2019年度それぞれについて共起ネットワークの分析を行った(図1、2)。図中の円は抽出された語を表し、ある一定以上の共起関係がある円同士は、線で結ばれている。共起関係の強弱については、Jaccard係数(図中のCoefficient、0から1までの値をとり、関連が強いほど1に近

づく)を算出している(樋口, 2014)。図1及び2では、Jaccard係数が0.7以上の値を持つ共起関係のみが表示されるようにした。円の大きさは各語の出現数の多さを示しており、大きい円ほど出現数が多いことを示す(図中のFrequency)。各円の色の濃さ(グレースケール)は、濃さが同じ円同士は比較的強くお互いに結びついている語同士であることを表して

いる(図中のSubgraph)。円同士を結ぶ線の濃さは共起関係の強さを表しており、実線は比較的強く結びついている語同士(同じ色の濃さの円同士)の共起関係を、点線はそうでない語同士の共起関係を表している。

分析の結果、Jaccard係数0.7以上の共起関係のみ表示させると、2015年度では、該当する語(円)の数が19個、0.7以上の共起関係

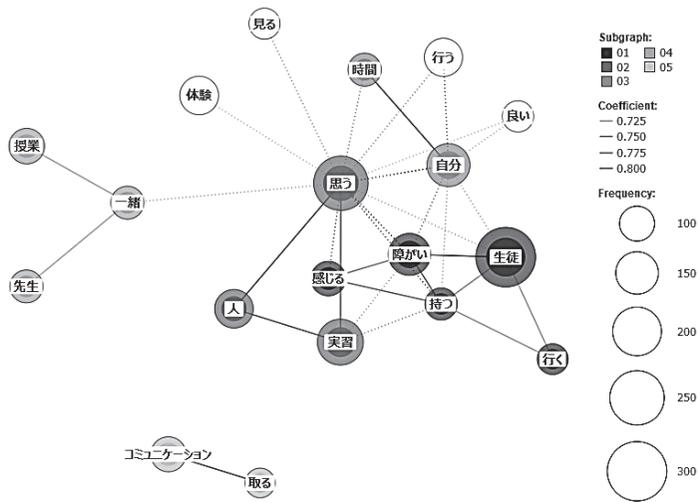


図1 2015年度レポート内容の共起ネットワーク図

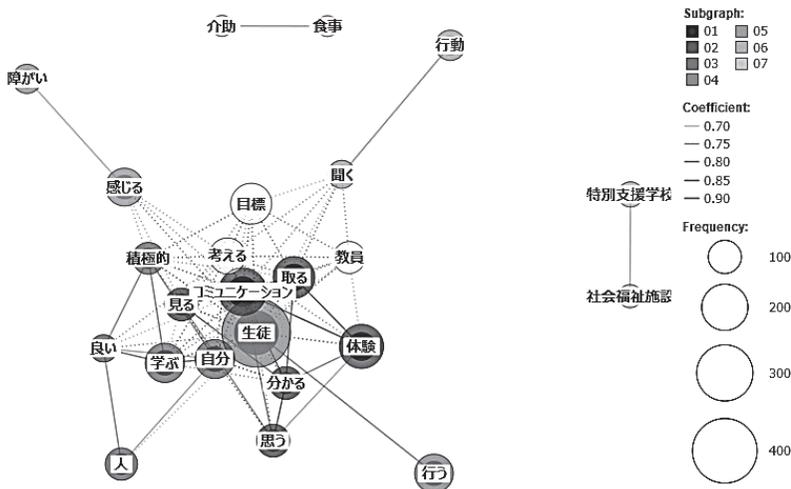


図2 2019年度レポート内容の共起ネットワーク図

(線) の数が32となった。2019年度では、語は24、共起関係は85となった。したがって、2019年度の方が一定以上の強さを持った語同士の結びつきが多くなっている。また特徴的な結果として、「コミュニケーション」「取る」という語が、2015年度では他の語と強い共起関係が見られなかったのに対し、2019年度では見られている。さらに「生徒」は、2015年

度では他の語との共起関係が少なかった一方で、2019年度では多かった。

「コミュニケーション」「生徒」などの語が、特にどのような語と強く結びついているかを明らかにするために、KH Coderのオプション機能である「最小スパニング・ツリーだけを描画」を使用した。その結果を図3、4に示す(図内の数値は、Jaccard係数を表す)。図3から、

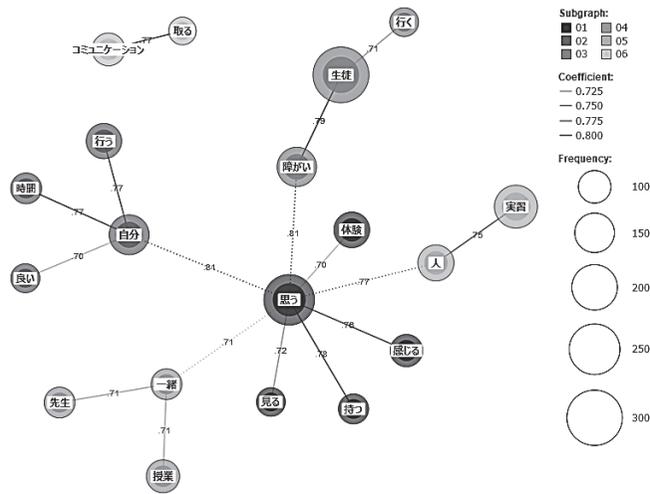


図3 2015年度の共起ネットワーク図(最小スパニング・ツリーのみを描画)

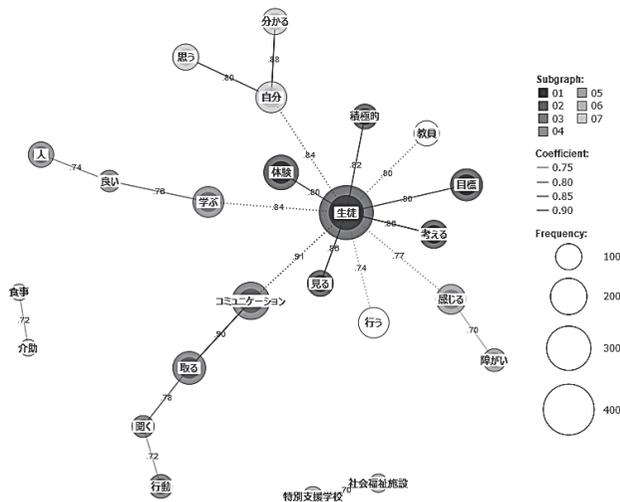


図4 2019年度の共起ネットワーク図(最小スパニング・ツリーのみを描画)

2015年度のレポートで「生徒」と強く結びついている語は「行く」と「障がい」であった。レポートの本文をあたると、「障がい」と「生徒」が結びついていたのは、障がいを持った生徒との交流体験を記していたためであった。一方、図4から2019年度では、「生徒」は「積極的」「体験」「見る」「考える」「目標」の他(これらは比較的強くお互いに結びついている語同士であり、直線で表現されている)、「自分」「学ぶ」「コミュニケーション」「行う」「感じる」「教員」といった多くの語とも結びついていた(点線で表現されている)。この結果は、2019年度のレポートでは「生徒」という語がさまざまな文脈の中で使用されていたことを示す。

介護等体験と教職を結びつけられているかという観点から、共起ネットワークの分析結果を見てみると、2015年度では「先生」と「一緒」、「授業」の間に共起関係が見られ(図1、3参照)、体験内で各校の先生方の姿に注目している様子が伺えた。しかし「教員」という語はこの図では現れなかった。一方、2019年度では「先生」という語は現れなかったが、「教員」は「聞く」「目標」「考える」「コミュニケーション」「取る」「生徒」「体験」「自分」と共起関係が見られた(図2参照)。特に「目標」と共起関係が見られたことは、体験の目標を、教職と結びつけて考えられていたことを示す。

4. 全体的考察

本稿は、介護等体験の事前指導の授業について、2015年度から2019年度までの5年間に行った、授業計画、授業内容及び授業方法の改善取組みについて報告した。具体的には、内容面では授業実施回数を追加して介護等体験が教職を得ようとする者にとって重要な体験であることを意識できるようにし、方法面ではアクティブ・ラーニングの手法を導入し

て指導の効果をより高めるといった改善を図った。小松・大坂(2019, 2020)の教育効果の評価研究では、実際に介護等体験に行く前に受講生が立てた「体験目標」を評価対象とした。その結果、ある一定の教育効果は明らかになったが、介護等体験と教職を結びつけるという効果は得られなかった。そこで本研究では、事前指導の教育効果は、実際に特別支援学校・社会福祉施設で介護等体験をして初めて得られるのではないかと考え、受講生が体験終了後に執筆した「最終レポート」の記述内容を教育効果の評価対象とした。客観的に評価するために、分析にはテキストマイニングを用いた。

頻出語を検討した結果、2015年度に比べて2019年度の最終レポート内で、「コミュニケーション」という語が多く用いられていたことから、体験の中で生徒、施設の利用者、そこで働く教職員とコミュニケーションを取ろうとした態度が明らかになった。介護等体験は、介護等体験特例法の中で「障害者、高齢者等に対する介護、介助、これらの者との交流等の体験を行わせる」とあり、これが受講生に意識され、達成されたと言える。また、2015年度では「思う」という動詞が多く使用されていたのに対し、2019年度では「学ぶ」という動詞が多く見られた。このことから、2019年度の授業計画によって、介護等体験の場が学びの場であることが認識されていたと考えられる。

共起ネットワークの分析の結果、2015年度に比べて2019年度の方が、ある一定以上の強さを持った語同士の結びつきが多く見られた。この結果について、使用した語を知識に置き換えて考察すると、知識同士の結びつきが多くなったことの現れだと言える。「コミュニケーション」と「生徒」という語に注目すると、

2015年度に比べて2019年度の方が、両者ともそれ以外の多くの語との結びつきが見られた。これは、「コミュニケーション」または「生徒」のそれぞれが、より多くの視点・文脈の中で捉えられていたことを表している。

介護等体験が単なる介護等の体験ではなく、教職を得るために重要な体験として捉えられているかという観点から考察すると、まず頻出語の検討の結果、「先生」また「教員」という語がともに、2015年度よりも2019年度の方が多く使用されていた。共起ネットワークの分析結果では、2015年度では「先生」という語が「一緒」「授業」と共起関係が見られたのに対し、2019年度では「教員」という語が「目標」「コミュニケーション」「体験」など、様々な語との間に強い共起関係を持っていた。これらの結果から、2019年度の授業によって、介護等体験と教職意識がより結びつけられたと言える。

以上の結果をまとめると、2015年度から2019年度までの授業改善を経て、体験の中で「コミュニケーション」を意識する態度の獲得、介護等体験は「学び」の場であることの理解、「生徒」をあらゆる視点から捉える態度の獲得などの教育効果が明らかになった。また、介護等体験が単なる介護等の体験ではなく、教職のために重要な体験であることが理解されていたことも確かめられた。介護等体験に行く前の段階で目標を立てる時点では明らかになっていなかったが、実際に各学校・施設での体験を通して初めて、2019年度のような授業計画・内容による教育効果が得られた。したがって、この5年間の授業改善の取組みは、学生の介護等体験をより充実させることにつながったと言えるだろう。

COVID-19の影響により、2020年度から本稿執筆時点の2021年度においては、オンライ

ンによる遠隔での事前指導や介護等体験の実施を余儀なくされている。教職志望学生にとって、介護等体験を通してどのような“体験”を提供できるのか、そのための事前指導はどうあるべきなのかを、引き続き検討していく必要がある。

謝 辞

アクティブ・ラーニング型授業の実施にあたっては、徳山大学経済学部講師（兼、徳山大学総合教育センター副センター長）の寺田篤史氏に実践面における助言や示唆を頂いた。また、高齢者疑似体験・車椅子利用体験の実施にあたっては、徳山大学教務課の大津文江氏に多大なる支援を頂いた。本稿の執筆に関しては、徳山大学総合研究所の長岡徹氏に多大なる協力を頂いた。ここに記し、深く感謝申し上げます。

引用文献

- 中央教育審議会 (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換にむけて 文部科学省
- 現代教師養成研究会 (2020). 教師をめざす人の介護等体験ハンドブック 五訂版 大修館書店
- 樋口耕一 (2004). テキスト型データの計量的分析—2つのアプローチの峻別と統合— 理論と方法, 19, 101-115.
- 樋口耕一 (2014). 社会調査のための計量テキスト分析 ナカニシヤ出版
- 柏崎秀子 (2014). 体験活動に向けた主体的な事前学習の開発とその効果—介護等体験の単位化— 実践女子大学文学部紀要, 56, 31-41.
- 小松佐穂子・大坂遊 (2019). 介護等体験における事前指導の「主体化」に向けた方法論の提案—徳山大学におけるアクティブ・ラーニング型授業科目「教職ボランティア実習」の取組みを事例として— 徳山大学総合研究所紀要, 41, 73-84.
- 小松佐穂子・大坂遊 (2020). 介護等体験の事前指導において教職観の意識と変容を目指す取り組みとその効果—徳山大学授業科目「教職ボランティア実習」を事例として— 徳山大学総合研究所紀要, 42, 37-49.

- 栗田佳代子 (2017). インタラクティブ・ティーチングーアクティブ・ラーニングを促す授業づくりー河合出版
- 小川裕子 (2009). 国立教員養成大学・学部における「介護等体験」単位化の実態ー「介護等体験」の主体性確立を目指してー 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 17, 59-63.
- 庄司和史 (2016). 介護等体験の事前指導のポイントー学習前評価にみられる学生の不安や期待等についてー 教職研究, 9, 9-22.
- 寺田篤史 (2018). アクティブ・ラーニングで「道徳を考える」学びへーポスターツアーを用いた倫理学入門の試みー 徳山大学総合研究所紀要, 40, 73-82.
- 山本智子 (2017). 教員をめざす学生が「介護等体験」から得るものー「大学外の学び」が学生の視点を転換させ「感じとる力」を育てるー 近畿大学教育論叢, 29, 1-12.