

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—

小松 佐穂子 大坂 遊

キーワード：介護等体験，教職志望学生，アクティブ・ラーニング，ケースメソッド，テキストマイニング分析

概要

本稿は、小・中学校の教職志望学生に義務化されている「介護等体験」の事前指導によって、「介護等体験と教職観を結び付ける」態度を獲得させるための教育方法と教育効果の評価方法を提案した。小松・大坂（2019）の実践から明らかになった課題・問題点を踏まえて、徳山大学における教職科目「教職ボランティア実習」内で、新たな教育方法としてアクティブ・ラーニング型授業のケースメソッドを導入した。さらに教育効果の評価を客観的に行うために、受講前後で受講生の介護等体験の目標記述がどのように変容したかをテキストマイニングを用いて分析した。その結果、事前指導によって介護等体験と教職観を結び付ける受講生の数を増やすことはできなかったが、全授業回に出席した受講生に限ると、受講前には見られなかった介護等体験と教職観の結び付きを受講後には確認できた。したがって、一定の教育効果は得られたと言える。

1. 問題

1-1. 介護等体験における事前指導の実態と課題

「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化されており、「介

護等体験特例法（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。平成9（1997）年に議員立法として法案が成立してから後20年以上の間に、その事前指導に関する実践・研究が蓄積されてきた。その中で、小松・大坂（2019）は第1章において、介護等体験の事前指導が次のような段階を経て発展してきたとまとめている。

第一段階は事前指導を「実施」する段階であり、大学での授業時間が限られているため、事前指導が正規の授業外での短期集中型のオリエンテーションになりやすい実態があったことを指摘した。続いて第二段階は、事前指導を「単位化」する段階であり、介護等体験の教育的意義を深く認識し始め、事前指導を各大学・学部にもふさわしい形で授業として実施し、単位化＝カリキュラムの中に組み込む動きが進んできた段階である。そして現在は第三段階の、事前指導を「総合化」する段階にあると言える。これは、介護等体験の法的根拠である「介護等体験特例法」の趣旨や、教職課程全体の中での介護等体験の意義を踏まえた上で、事前指導の内容を抜本的に修正・再検討する段階である。特別支援学校および社会福祉施設で介護等体験を行う意義は、障害について正しく学び、特別支援教育、介護・福祉のあり方を学習する機会を得る点にもあ

ると考えられる。したがって、介護等体験内で効果的な学習が達成されるように、事前指導の質の向上が求められている。具体的には、介護・福祉・特別支援教育に関わる包括的な知識・技能の習得と、教職観の変容を促す学習が同時に期待されている。

以上のような変遷を踏まえ、小松・大坂(2019)では、次の第四段階として、事前指導の「主体化」段階に向けた方法を開発・提案した。

1-2. 特設科目「教職ボランティア実習」のカリキュラム開発

徳山大学(山口県周南市:私立大学)では教職課程を履修する中学校教職志望学生に対し、社会福祉施設で5日間、特別支援学校¹⁾で2日間の介護等体験を義務付けている。その事前指導のために「教職ボランティア実習」という科目(2単位)を3年次に開講している。介護等体験に行くためには、全員がこの科目を履修しなければならない。

先に述べた第四段階、事前指導の「主体化」段階とは、事前指導を単なる職場体験学習の準備ではなく、特別支援教育や福祉のあり方に関する包括的な知識・技能の習得と、教職観の変容を達成する教育内容にした上でさらに、学生の主体的・能動的な学びを促すような教育方法と教育効果の評価方法を実践する段階である。徳山大学では2018年度から、科目「教職ボランティア実習」の中でその実践を始めている。実践内容は次節にて簡潔に述べるが、詳細は小松・大坂(2019)を参照されたい。

1-3. 2018年度の実践内容とその課題・問題点

事前指導の「主体化」のために、2018年度

に行った「教育方法」と「教育効果の評価方法」の特徴について、それぞれ端的に説明する。

教育方法の開発 まず教育方法の特徴は、アクティブ・ラーニング(以下、ALとする)による手法を導入した点である。具体的には、各受講生が体験を行う特別支援学校と社会福祉施設がどのような学校・施設なのかを主体的に理解するため、ジグソー法によるポスターツアー(栗田, 2017; 寺田, 2018)を実施した。学校・施設の生徒・入所者のこと、各学校・施設の教育内容・事業内容などについてまずは自分自身で調べ、それをグループ内で共有し学び合う。さらに調べた内容を各グループで1枚のポスターにまとめ、ポスターツアーを行いグループ間で発表し合った。この手続きにより、自分で調べた内容をグループ内で共有し、また他者にその内容を説明することで、効率的に学習を深める効果が得られる。

これ以外にも、AL型授業として高齢者疑似体験と車いす体験を実施した。受講生は当事者役と介助者役に分かれ、当事者役は高齢者疑似体験セットを装着するか、または車いすに乗ることで当事者を体験し、介助者役はそれをサポートすることで、高齢者・車いす利用者の介助の際に留意しなければならないことを確認した。体験終了後、それぞれの立場で気づいた点を発表し合い、共有した。

教育効果の評価方法の開発 このようにAL型授業を実践したが、その教育効果の評価が必要である。そこで、介護等体験の事前指導の「主体化」の達成度を評価するために、「体験目標の記述内容の変容を分析する」という方法を考案した。先述のAL型の授業回(計5回)の実施前後で、各受講生に介護等体験に

1) 山口県内の特別支援学校は、複数の対象障害種に対応した総合的な支援を行うという趣旨で、全て「総合支援学校」という名称に変更されている(国立大学附属の特別支援学校等は除く)。しかし、多くの地域において「総合支援学校」という表記は一般的ではないため、本稿では便宜上、登場する固有名詞を除き、「総合支援学校」と書くべきところは全て「特別支援学校」と表記している。

向けた目標を設定させ、その記述内容についてAL型授業前後での変化を分析した。その結果、受講前よりも後に「障害者・高齢者“一人ひとり”を意識する」と記述した人数が増加し、介護等体験特例法の法律文にもある“個人の尊厳”の視点を獲得できたことが確かめられた。

今年度に向けた課題 以上のように、介護等体験の事前指導の「主体化」のためにAL型授業を行った結果、個人の尊厳を重視する姿勢の獲得が教育効果として明らかになった。しかしその一方で、課題も残った。それは授業によって「介護等体験」と「教職観」を結び付けるような目標の記述を増やすことができなかった点である。体験目標として「教員に必要な力を身につける」と記述した受講生が1名いたものの、その学生はAL型授業を受講する前からすでにそれを目標として掲げており、教育の効果ではなかった。この学生以外に「介護等体験」と「教員としての資質の向上」を結び付けて捉えた受講生は全くおらず、AL型授業後にもその数を増やすことはできなかった。

以上の課題・反省点から、教育方法を改善するために、今年度の「教職ボランティア実習」では、以下の通り授業方法・カリキュラム・評価方法を改変した。

- ・ 授業回数の増加: 2018年度までは、全15回の授業回のうち第12回から第14回までの計3回は休講としていた。それは、受講生が介護等体験に参加すること自体を授業回として換算していたためであった。しかし今年度はより充実した指導のため、実際の介護等体験の日程と重複する第9回以外の全14回の授業を実施した(表1)。
- ・ 外部講師の講演の充実: 2018年度まで

は1回であった外部講師の講演を2回に増やした。具体的には、障害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研究者と、本学OB・OGであり卒業後に特別支援学校に勤務する教員という、障害者支援や介護に関わる2種類の「当事者」に登壇頂き、その苦労や介護対象者と接する際の心構え等についてお話し頂いた。

- ・ 「ケースメソッド」の導入: 「介護等体験と教職観の結び付き」を意識した目標の記述を増やすために、有効なAL手法として、医療分野や法曹分野で活用されている「ケースメソッド」を導入した。実践の詳細は次章で述べる。
- ・ 「体験日誌」の充実と効果的な活用: これまで体験後のレポート提出に向けた記録としての要素が大きかった介護等体験日誌の内容を充実させ、活用方法も見直した。具体的には、体験日誌に「介護等体験の心得」や「提出物チェックリスト」といった項目を追加し、不備なく体験に参加し、また体験手続きを完了させられるよう配慮した。加えて、体験の自己目標を事前に設定・記述させる時間を前年度より長く設定するとともに、具体的な体験日誌の活用方法についても詳しく解説する時間を設けた。さらに、この体験日誌そのものも体験終了後に提出を義務付けることで、体験日誌への積極的な記録を促すとともに、学生が体験でどのような学びや気づきを得たのか、そしてそれをどのように省察・総括したのかといった点についても授業評価に加えることができるようになった。

表1 2019年度「教職ボランティア実習」の授業の実施状況と評価の観点

授業回	授業内容	主担当教員	到達目標との関連	評価の方法
第1回	オリエンテーション (受講前) 介護等体験の目標を立てる	大坂	(i)	小レポート
第2回	書類作成・証書の準備①：特別支援学校編	大坂	(ii)	提出書類の記入状況
第3回	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	大坂	(ii) (iii)	小レポート発表
第4回	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	大坂	(ii) (iii)	小レポート
第5回	書類作成・証書の準備③：社会福祉施設編	大坂	(ii)	提出書類の記入状況
第6回	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	大坂	(i) (ii) (iii)	小テスト
第7回	特別支援学校①：講義と次回の準備	小松	(ii) (iv)	小レポート
第8回	特別支援学校②：ポスターツアー	小松	(ii) (iv)	ポスター作成・発表
第9回	介護等体験への参加（授業は休講）		(iv)	体験日誌
第10回	高齢者疑似体験・車イス利用体験	小松	(ii)	小レポート
第11回	社会福祉施設①：講義と次回の準備	小松	(ii) (iv)	小レポート
第12回	社会福祉施設②：ポスターツアー	小松	(ii) (iv)	ポスター作成・発表
第13回	外部講師の講演②：障害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	大坂	(ii) (iii)	小レポート
第14回	学校での事例を考える（発達障害）：ケースメソッド	小松	(iii) (iv)	小レポート
第15回	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（受講後）介護等体験の目標を立て	大坂・小松	(iv)	(省察レポート)

注) 到達目標として (i) 介護等体験の制度的・社会的・教育的意義を理解できること, (ii) 介護等体験に関連する用語や概念を理解し, 体験で求められる基礎的な技能を習得できること, (iii) 障害者や高齢者など社会的弱者の置かれている状況と, それを支援する人の心境を理解できること, (iv) 介護等体験に主体的・意欲的に参加し, その成果や課題をレポートにまとめられること, の4観点を設けた。また, 着色部 (第6回, 第14回) は, 2019年度に新たに設けた授業回である。

教育方法だけでなく、教育効果の評価方法も改良した。小松・大坂(2019)では体験目標の記述を分析する際に、記述内容を6つのカテゴリーに分け、各カテゴリーの記述人数の増減を算出した。記述内容のカテゴリーは、筆者らが任意に設けたものであり、介護等体験の目的(個人の尊厳と社会連帯の理念に関する認識を深める)を理解できているか、介護等体験と教員としての資質の向上を結び付けることができているか、などの評価を重視して、カテゴリーを構成した。しかしこの方法では、カテゴリー構成に分析者の主観が影響し偏りが生まれ、体験目標の変化を正確に捉えきれていなかった可能性がある。

そこで本研究では、分析にテキストマイニングを用いることとした。テキストマイニングの利点として、主観的要素をできるだけ排除して自由記述によるテキストデータを分析できる点が挙げられる(樋口, 2014)。したがって、本研究では結果の分析にテキストマイニングの方法を用い、受講生が自由記述した目標をテキストデータとして分析し、受講生の変化を客観的に捉えることとした。

以上をまとめると、本稿の目的は、2018年度の実践で課題・反省点として残った「介護等体験と教職観を結び付ける」ことを達成するために、教育方法として新たにAL型授業「ケースメソッド」を導入するなどの改変を行い、さらに教育効果の評価方法として「テキストマイニング」による分析を行うことで、介護等体験に向けての目標が受講前後でどのように変容したかを客観的に明らかにすることであった。

2. 教育方法の実践

2-1. ケースメソッドとは

「ケースメソッド(case method)」とは、

ケース(事例)を取り上げ、それについて討論(ディスカッション)を行う授業形式のことである(岡田, 2011; 竹内, 2010)。ケーススタディ(事例研究: case study)が文字通り「研究」であるのに対し、ケースメソッドとは「教育」法である。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。特徴としては、教材が教科書ではなくケースであること、学習方法がケースの理解と討論の参加であること、教育目標が実践に即した判断力・解決力、考え抜く力や態度の形成であること、講師の役割は知識の伝達ではなく、学生が主体的に考え学ぶのをサポートすることである。ケースメソッドは、20世紀初頭にハーバード大学法律大学院で行われていた判決研究の授業方法を、同大学の経営大学院にて経営教育として応用し、開発された教育方法である。現在は、活用現場として専門職大学院だけでなく、専門職養成の学部教育などでも取り入れられている。

2-2. 介護等体験の事前指導への導入

本稿の第1章でも述べた通り、2018年度「教職ボランティア実習」実践後に明らかになった課題・反省点として、受講生が体験目標を立てる際に「介護等体験と教職観を結び付けられていない」ことが挙げられた。そこで授業カリキュラムの見直しを行ったところ、受講生が、特別支援学校・社会福祉施設や障害者・高齢者に関わる知識を得たり、その視点・立場に立つ疑似体験の機会を得たりすることが可能な内容にはなっていた。しかし、「教員の視点・立場に立つ」イメージを持てるような内容は設定されていなかった。したがって、高齢者や障害者の立場だけでなく、教員の視点・立場を獲得する授業が必要であると考えた。

そこで本研究では、教育現場のケースについて討論をしながら、自らが教員の立場に立って考え判断をする「ケースメソッド」が、教員の視点の獲得に有効な教育方法であると考えた。第14回の授業において「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て、ケースメソッドによる授業を実践した。

2-3. ケースメソッドの実践

目的

受講生が介護等体験と教職観を結び付けることができるように、ケースメソッドによる授業を行い、教員の視点・立場を獲得させることを実践の目的とした。

授業内容

受講回と受講生数 ケースメソッドによる授業は、第14回（2019年7月17日）に実施した（表1参照）。それ以外の授業内容で2018年度から新たに加えた授業は、第1章で述べた通りである。その他の授業回は、2018年度とほぼ同じ内容であった。受講生数は46名（男性34名、女性12名）であった。

教材として使用したケース 北島（2011）の「CASE 中学校 発達障害が疑われる不登校の中学1年のみなみ」のケースを用いた。このケースは岡田・竹鼻（2011）の「教師のためのケースメソッド教育」という書籍内で教師用教材として作成されたものである。このケースを選択した理由は、一つは介護等体験内でも接する可能性のある「発達障害」を扱っていた点であった。もう一つは「中学校」を題材としていた点であり、本科目の受講生が中学校の教員免許の取得を目指しているためであった。ケースの概要は、幼少期より発達障害が疑われる女子生徒が中学1年生になったとき、保健室登校から不登校になったケースであった。ケース文では、「みなみ」という

名前が使用されていたが、本授業では「A子」とした。

授業の進め方 最初に、1) 担当教員による「発達障害」の講義を30分間行ったのち、ケースメソッドにしたがって2) 個人学習を20分間、3) グループ討議を20分間、行った。

1) の「発達障害」の講義では、「自閉症スペクトラム症」「学習障害」「注意欠如・多動症」を中心に各障害の特徴を説明した。かつこ埋めのプリントを配付し重要なポイントを記入させることで、各発達障害の特徴に関する知識の伝達を行った。

その後ケースメソッドに従い、まずは2) の個人学習を行った。受講生には、自分たちがA子の担任の立場であることを伝えた上で、ケースについて記載された紙を配付し読ませた。同時に「問1（状況・問題の把握）A子は、どんな生徒で、何に困っているのか、学習面、社会性面、家庭環境面から考えてください」「問2（今後の対応策）今後の対応のために、どのようなことが必要ですか？担任の立場からできることを、学習面、社会性面、家庭環境面、他機関・関係者との連携の面それぞれ具体的に考えてください」という2つの設問について、個人で考えさせ解答させた。続いて3) のグループ討議では、「問3（今後の対応計画）担任の立場で、今後の対応計画を考えてください（具体的に、いつ頃、どのような行動をとるか）」という設問に対して、4,5名のグループに分かれて討論を行わせ、最終的に各グループで一つの対応計画を立てさせた。一般的なケースメソッドでは、最後にグループ全体での討論を行う。筆者らも事前には全体討論の実施を計画していたが、授業時間が不足し実施できなかった。

3. 教育効果の評価

3-1. 目的

2019年度の教職課程科目「教職ボランティア実習」内にて実践した事前指導（全14回）の教育効果を評価し、受講生の変容を明らかにすることを目的とした。そのために、科目受講前（第1回）と受講後（第15回）に介護等体験に対する目標を立てさせ、その記述内容をテキストマイニングにより分析した。分析は、全受講生（途中欠席者を含む）を対象とした「分析1」と、欠席による影響を考慮して欠席者を除いた、全ての授業回に出席した受講生を対象とした「分析2」の二つを実施した。

3-2. 方法

分析対象学生 分析1では、全受講生46名を対象とした。対象者には途中欠席者も含まれていた。欠席回数は1回が11名、2回が4名、3回が1名であり、欠席理由は部活動などの課外活動および傷病であった。分析2では、欠席者を除外して、全ての授業回（全14回）に出席した受講生30名（男性22名、女性8名）を対象に分析を行った。

授業内容 全14回の授業内容は、表1の通りであった。2018年度に実施した授業内容に加え、本稿の第1章でも述べたように外部講師の講演をさらに1回増やし、第2章で述べたケースメソッドによる授業を行った。なお第9回は、実際の介護等体験の体験日と重複したため休講とした。

体験目標の記述 受講前の体験目標は、第1回のオリエンテーション時に、担当教員より授業の到達目標や成績評価の方法、介護等体験の概要説明が簡単に行われた後に記述させた。受講後の体験目標は、第15回の最後に記述させた。設問は「介護等体験での体験目標を立ててください。計7日間の体験で何を学

ぶのか、何をしようとしているのかを書いてください」であった。

テキストマイニングによる分析 記述された目標に対して、テキストマイニングの方法を用いて分析を行った。自由記述で得られたテキストデータについて、テキストマイニングのフリーソフトウェアであるKH Coder（樋口、2004）を用いて分析した。分析の前処理として、誤字・脱字を修正し、語句ごとにひらがなと漢字の使用を統一した。また、意味が同じで表記が異なる語句を一つの語句に統一した（例：「教諭」「教育者」などを「教員」に統一した）。

まず、受講前後それぞれについて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で描く共起ネットワーク分析を行った。

3-3. 結果と考察

分析1：全受講生46名 総抽出語数は、受講前は1,399語であり、受講後は2,233語であった。授業を受講した結果、使用語数の単純な増加が見られた。

次に、受講前後それぞれの、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。結果から、受講前後に関係なく「学ぶ」という語が最も多く使用されており、「介護等体験」が学びの場として捉えられていることを確認できた。受講前後に見られた変化で特徴的な点を挙げると、「コミュニケーション」という語の使用が10個から31個に大幅に増加していた。使用例を見ると「（特別支援学校、社会福祉施設にいらっしやる）様々な人々とコミュニケーションを取りたい」という表現が多く見られた。このことは事前指導によって、介護等体験の目的が各学校や施設の方々と交流することにもある点を理解できたこと

を表している。

本研究の目的であった、ケースメソッドを用いることで教員の視点・立場を獲得させ、「介護等体験と教職観を結び付ける」態度を獲得させることができたかという点を検討するために、「教員」という語に着目した。その結果、受講前は8個使用されており(表2)、使用例を見るとそのうち7個が介護等体験を教員になった際に役立てたいという趣旨の記述であった。しかし受講後は6個しか出現しておらず、減少した。このことから、ケースメソッドを含む本年度の事前指導では、介護等体験と教職観を結び付ける受講生を増加させるという教育効果は得られなかった。

続いて、最少出現数が3個以上の語を対象に、受講前後でそれぞれ共起ネットワーク分析を行った。その結果を図1および図2に示す。図は、共起関係が強いほど太い線で示されており、共起関係の強弱は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)を用いて計算している(樋口, 2014)。本分析ではJaccard係数が0.2以上の語のみ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、ネットワーク内での中心性の高さ(ネットワーク構造の中でその語がどの程度中心的な役割を果たしているか)を表しており、濃い色ほど中心性が高いことを示す。さらにこの分析では、比較的強くお互いに結び付いている語を自動的に検出してグループ分けをしており(図中のSubgraph)、円の色が同じであれば同じグループに属する語であることを示す。実線は同じグループに属する語同士であることを示し、点線は異なるグループに属する語であることを示す。

まずグループ数を見ると、受講前は6グループであったのが受講後には11グループに増加していた。また各グループを見ると、受講前に比べてグループを構成する語の種類が増加しており、これらから事前指導によって知識が増え、各語のネットワーク化が進むなどの教育効果が表れたと考えられる。

次に中心性を見てみると、受講前に中心性が最も高かったグループは、「教員」「生徒」「特

表2 受講前後の上位頻出語(分析1)

受講前		受講後	
抽出語	出現数	抽出語	出現数
学ぶ	24	学ぶ	39
人	20	人	36
介護	14	コミュニケーション	31
接する	13	取る	24
コミュニケーション・思う・理解	各10	介護	20
高齢者・障害者	各9	体験	17
教員・持つ・体験	各8	自分	16
子供・相手・必要	各7	積極的	14
介護等体験・気持ち・生徒	各6	接する	11
行動・自分・対応・知識・得る・能力	各5	関わる	10

注) 分析では「介護等体験」と「体験」は、独立した語として抽出されるように設定した。

別支援学校」「子供」「関わり」等で構成されたグループであった。この結果は、受講前にすでに、介護等体験と教職観が結び付けられ、さらに中心性が高かったことを表している。しかし受講後は、「様々」と「触れ合う」の2語で構成されているグループが最も中心性が

高く、2番目に高かったのは「頑張る」「目標」「知識」の3語で構成されているグループであった。「教員」という語はどのグループにも属してなかった。つまり受講前に確認された介護等体験と教職観の結び付きは、受講後には確認できなかった。

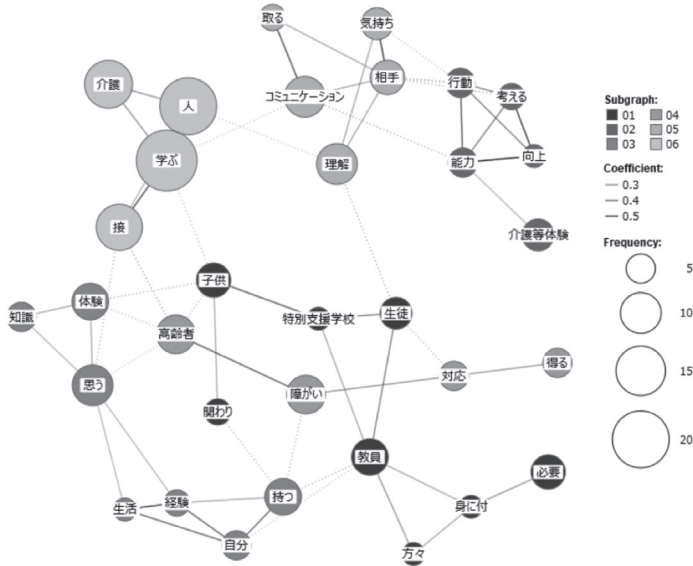


図1 受講前の共起ネットワーク図（分析1）

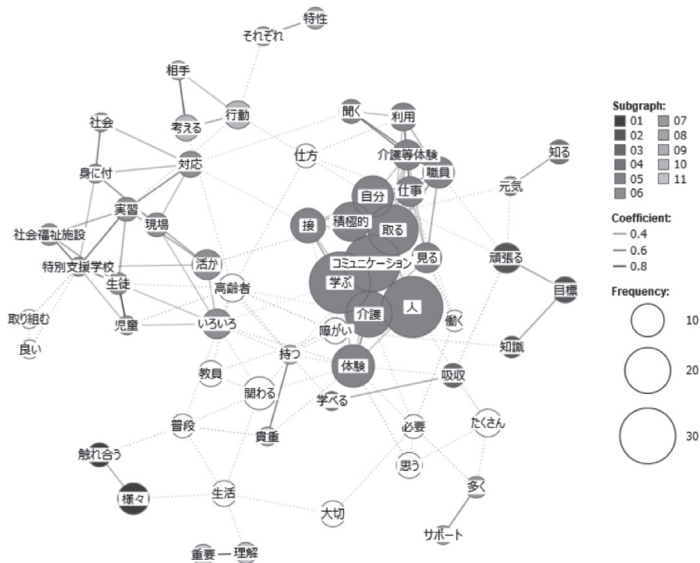


図2 受講後の共起ネットワーク図（分析1）

注）図中の「身に付」とは「身に付ける」の意で使用された例、「接」とは「接する」の意で使用された例、「活か」とは「活かす」の意で使用された例である。

分析2: 欠席者を除いた30名 分析1の対象者46名の中には、欠席をした者も含まれていた。事前指導の効果をより厳密に検討するために、分析2では欠席者16名のデータを除外して全ての授業回に出席した30名を対象に分析を行った。その結果、総抽出語数は、受講前は934語であり、受講後は1,533語であった。したがって使用語数の単純な増加が、分析1と同様に見られた。

受講前後それぞれについて、頻出語の出現数上位9番目までを表3に示す。10番目の頻出語は該当語数が多く全てを記載するには本稿の紙面が不足するため、記載しない。

分析1と分析2について、表2に記載しなかった11番目以降の語、および表3に記載しなかった10番目以降の語までを含めて、受講後の各語の出現数を検討したところ、「考える(6個)」「目標(6個)」「必要(5個)」「聞く(5個)」「施設(4個)」「多く(4個)」「知識(4個)」の7語は、全て全授業回出席者が使用したものであることがわかった。また「介護等体験」の受講後の出現数は、全受講生46名では8個

であったが、そのうち7個が全授業回出席者の使用したものであることがわかった。使用例を挙げると、受講前に「障がいのある子供や高齢者との体験を通して、どのように接することが大事なのかを学びたい」と記述していた学生が、全授業回に出席した後、「この7日間の介護等体験を通して私は、教員になってからの障がい者への対応、コミュニケーションの取り方や知識を体験先の職員の方に聞き、学びたい。そして実習で入居者と実際にコミュニケーションをしっかりと取ることを目標として頑張りたい」と記述していた。これら以外にも、「高齢者」「介護」「教員」「障害」「コミュニケーション」の受講後の出現数(分析1での出現数)の8割以上が、全授業回出席者が記述したものであったことが明らかとなった。これらの結果から、全授業回に出席した受講生の方が「考える」や「聞く」「知識」などの語を多用しており、介護等体験に向けて考えたり知識を得たりなど、学ぼうとする意欲が高かったと考えられる。

さらに、「介護等体験と教職観の結び付き」

表3 受講前後の上位頻出語(分析2)

受講前		受講後	
抽出語	出現数		出現数
学ぶ	17	人	28
人	11	コミュニケーション・学ぶ	各25
理解	9	取る	19
コミュニケーション・介護・接する	各8	介護	17
相手・必要	各7	自分・体験	各10
教員・体験	各6	積極的	9
介護等体験・気持ち・高齢者・子供・	各5	介護等体験・接する	各7
障害者・得る			
活かす・思う・持つ・取る・生徒	各4	いろいろ・たくさん・考える・行動・	各6
		高齢者・仕事・職員・目標	
考える・行動・対応・知る・知識・	各3	教員・見る・障害・必要・聞く・様々な	各5
特別支援学校			

について検討するために、先述の語のうち「教員」という語に着目したところ、全授業回出席者での受講前の出現数は6個であったが、受講後は5個に減少していた。したがって、分析2の結果からも、介護等体験と教職観を結

び付ける受講生を増加させるという教育効果は得られなかったと言える。

次に、受講前後で共起ネットワーク分析を行った結果、図3および図4のようになった。グループ数を見てみると、受講前は6グルー

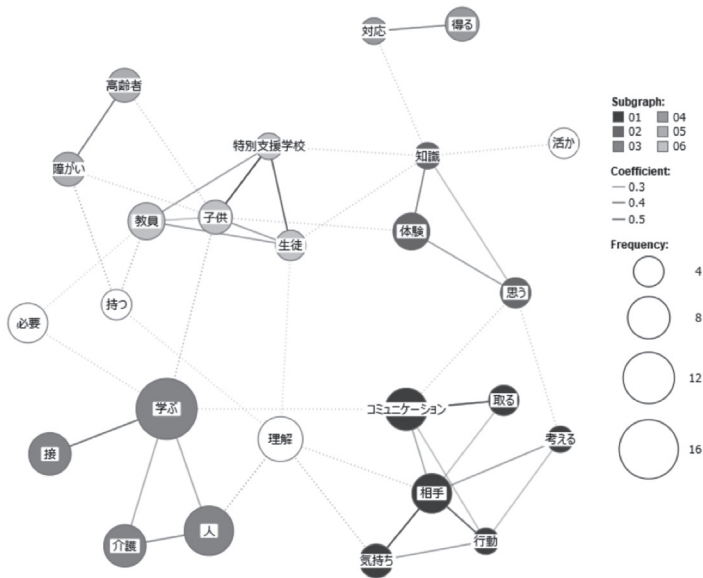


図3 受講前の共起ネットワーク図（分析2）

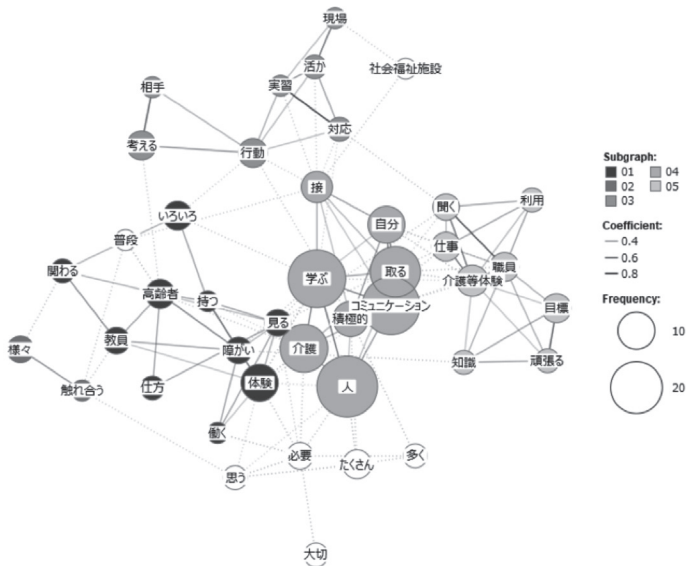


図4 受講後の共起ネットワーク図（分析2）

プであったのが受講後には5グループに減少していた。しかし各グループを見てみると、受講前に比べグループを構成する語の種類が増加しており、事前指導により知識が増えネットワーク化が進むという教育効果が見られたと言える。

受講後の図について、図2（分析1）と図4（分析2）を比較してみると、図2では「高齢者」「障がい」「関わる」「教員」という語はどのグループにも属していなかったが、図4では一つのグループにまとまっていた。また図2では「相手」「考える」「行動」のグループと「実習」「現場」「活かす」「対応」のグループは別個のグループであったが、図4では一つのグループにまとまっていた。このことからグループ数が減少したのは、全授業回出席者の方が、複数の知識を結び付けて目標を立てることができたためと考えられる。

中心性を見てみると、図2では「触れ合う」「様々」のグループ、続いて「頑張る」「目標」「知識」のグループが高かったが、図4では、「体験」「高齢者」「障がい」「教員」「関わる」のグループが最も高かった。「教員」という語が「体験」「高齢者」「障がい」と同じグループを形成したこと、さらにそのグループの中心性が最も高かったことは、全授業回出席者が「教員」と「高齢者・障がい者と関わる体験」を結び付けられたことを示しており、本研究が目指していた介護等体験と教職観を結び付けることが一部、達成できたと考えられる。

以上をまとめると、ケースメソッドを追加した事前指導により、介護等体験と教職観を結び付けた目標を立てる受講生の単純な人数を増やすことはできなかったが、全授業回出席者の中に、教職を意識化し介護等体験と結び付けることができた学生がおり、一定の教育効果はあったと言える。

4. 全体的考察

本稿は、介護等体験の事前指導について、2018年度の教育実践で課題・反省点として残った「介護等体験と教職観を結び付ける」ことを達成するために、特に教育方法として新たにAL型授業「ケースメソッド」を導入し、さらに教育効果の評価方法として「テキストマイニング」による分析を用い、介護等体験に向けての目標が受講前後でどのように変容したかを客観的に明らかにした。欠席者を含む全受講生の分析（分析1）では、頻出語の出現数の分析と共起ネットワーク分析の結果から、事前指導をすることで介護等体験と教職観を結び付けた目標を記述する受講生を増加させることはできなかった。また、全授業回に出席した受講生に限った分析（分析2）でも、受講後に「教員」という語の出現数を増加させることはできなかった。

しかし、分析2の共起ネットワークの結果の中で、「教員」と「高齢者」「障がい」「関わる」「体験」という語がネットワークを形成して一つのグループを構成しているという結果が得られ、さらにそのグループの中心性が最も高かった。これらの結果から、全ての授業に出席した受講生の中には、ケースメソッドの導入などによって、受講後に介護等体験と教職観を結び付けることができた学生が一定数存在していることを確認できた。

「介護等体験と教職観の結び付き」を形成させる以外に、今年度の事前指導で得られた教育効果を挙げると、受講前後で目標記述時の使用語数が増加していたこと、また共起ネットワーク分析の結果から、使用語の種類が増加しさらに各語のネットワーク化が進んだことが指摘できる。これらの結果は、全14回の事前指導により受講生の知識が増え、また知識のネットワーク化を進めることができた

いう教育効果が得られたことを示している。

ケースメソッドの導入などによるAL化を推進した今年度の授業改善をもってしても、教職志望学生に介護等体験を通じた教職観の変容・意識化を迫るには十分とは言えない結果となった。今後のさらなる改善に向けて、まずは教職を意識化できる受講生の数を増やすために、今年度以上に、教員の視点・立場を獲得させたり介護等体験と教職を結び付けたりすることができる内容の授業回数を増やし、教育効果を高める必要があるだろう。

謝辞

ポスターツアーの実施にあたっては、徳山大学経済学部講師（兼、徳山大学アクティブ・ラーニング研究所所属ALプロデューサー）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・車いす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。両名に深く感謝申し上げます。

引用文献

- 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
- 北島善夫（2011）．第5章「ケース」& 教師用教材 ティーチング・ノート「CASE 中学校発達障害が疑われる不登校の中学1年のみなみ」 岡田加奈子・竹鼻ゆかり（編） 教師のためのケースメソッド教育（pp.96-97） 少年写真新聞社
- 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」の取り組みを事例として—— 徳山大学総合研究所紀要, *41*, 73-84.
- 栗田佳代子（2017）．インタラクティブ・ティーチング——アクティブ・ラーニングを促す授業づくり—— 河合出版
- 岡田加奈子（2011）．第1章 ケースメソッド教育とは 岡田加奈子・竹鼻ゆかり（編） 教師のためのケースメソッド教育（pp.9-14） 少年写真新聞社
- 岡田加奈子・竹鼻ゆかり（編）（2011）．教師のためのケースメソッド教育 少年写真新聞社
- 竹内伸一（2010）．第1章 ケースメソッドを理解する 高木晴夫（監修）竹内伸一（著） ケースメソッド教授法入門（pp.13-44） 慶應義塾大学出版会
- 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——ポスターツアーを用いた倫理学入門の試み—— 徳山大学総合研究所紀要, *40*, 73-82.