

【研究報告】

広島文教女子大学における福祉教育の改善に関する研究（第1報）

小川 真史 西山 美香 橋本 圭子 溝渕 淳
太原 牧絵 竹川 加奈恵 内田 沙織

0. はじめに（取り組みの経緯）

2007年の社会福祉士及び介護福祉士法の改正を受け、両資格の養成カリキュラムが改定された。広島文教女子大学人間福祉学科でもこの変更に合わせて、学科カリキュラムの改定に取り組んできた。これに続き、精神保健福祉士や保育士の養成カリキュラムも順次変更されてきており、同様に対応している。

本学科では、4年課程において最低2つの資格（社会福祉士に加えて精神保健福祉士・保育士・介護福祉士のいずれか）の取得を入学者に推奨しているが、開講科目の数が膨大なものになるため、同じ「福祉」という大きな枠組みの中で、各資格の教育カリキュラムおよびその担当者間での、教育内容や方法に関する連携や情報共有があまり行われてこなかった。そのため、これまでも学科において、各科目間のつながりを理解しやすくするための「学びのマップ」の作成、配布に取り組んできた。

特に今回の改定では、本学科がプライマリーな取得資格として位置づける社会福祉士の養成カリキュラムにおいて、これまで以上に教育の具体的な内容が詳細に明示されることになった。したがって、本学科で実施されてきた養成教育の内容が、新たに示された基準を満たしているものであるのか、また、開講時期が適切であるのか等について、詳細な検討を講じる必要があった。だが一方で養成カリキュラムの各科目について、全てを専任教員が担当しておらず、そのいくつかを非常勤教員に頼っているという現状から、実現の難しさも予見された。そこで、本学における社会福祉士養成教育の流れや体系を明確にし、専任・非常勤の両者がそれぞれの担当科目で教育すべき内容を確認し、かつ、担当者間の情報共有や連携を実現するような、新たな共通の見取り図を構築していくことが求められた。

折しも本学では、全学的な教育の質的転換への取り組みが盛んとなり、各学科におけるカリキュラムマネジメントの必要性が強調された時期でもあった。以上の流れを受け、学科としての社会福祉士養成カリキュラムの見取り図を構築すべく、2012年より上記プロジェクトメンバーが活動を開始した。2012年度はメンバーが月に1度のペースで集まり、ディスカッションを行いながら研究の内容や方法について検討を重ね

た。2013年度は後述する調査を実施するとともに、その結果を検討する作業を中心に行った。本報告は、これら一連の中長期的な取り組みおよび研究に関する第1報であり、現時点での成果を簡潔に報告するものである。

1. 取り組みの見取り図

カリキュラムの見取り図を作成する際に、その中核（コア）をなすものが何であるのかについて明確にする必要がある。本研究チームでは検討の結果、「相談援助演習」および「相談援助実習」さらには「相談援助実習指導」の3科目を見取り図の中心に据えることとした。その理由として①法改正とこれに伴うカリキュラム改正に先立って行われた検討会や社会福祉士養成校協会、社会福祉教育学校連盟等の見解の中でも、これらの科目の重要性が強調されていたこと、②改定後、「相談援助演習」についてはトータルの授業時間数が増加し、また、実習・演習科目の担当教員および実習指導者に対する資格要件が明確にされたことが挙げられる。

実践科学としての社会福祉の学びにおいて、これら体験を通じた学びを展開する科目の重要性は周知のところである。しかしながら、アメリカにおけるソーシャルワーカー養成や、国内の関連領域の専門職（例えば看護師）等と比較したときに、カリキュラム改定後の場合であっても、十分な教育時間が充てられてはいない。一方、現状の本学科のカリキュラムにおいてこれ以上実習・演習の時間を増やすことは困難である。そのため、演習・実習科目の内容や方法の精緻化等を通じて質的な向上を図るしか方途はなく、プロジェクトメンバーは実習・演習科目をコアとしながら、他指定科目との連動をはかり、ひいては本学科の養成教育全体の質を向上させる方法を採用することとした（図1）。

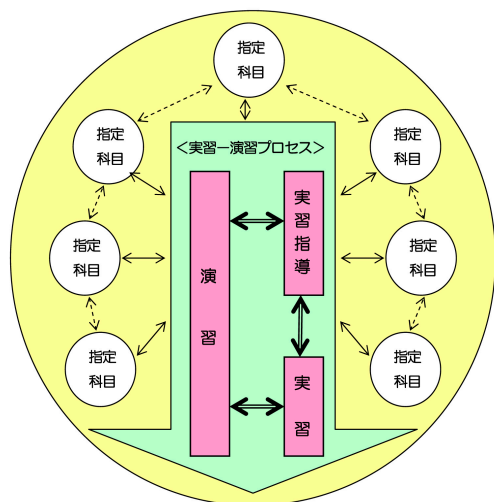


図1 カリキュラムの見取り図と演習・実習教育の位置づけ

図1では、科目間における相互作用が次の3つのレベルで展開されている。

①演習と実習、実習指導間の相互作用（二重線）

実習（指導）と演習の相互作用は、いわゆる旧カリキュラム時から強調されてきたものであり、カリキュラム改定においても再度重要視されている。この演習・実習の相互作用を通した学びのプロセスは、カリキュラム全体の中心をなす柱である。本学科においてもこれまで、実習でのケースカンファレンスを演習の授業内で実施する等、実習と演習の相互作用を意識した授業を展開してきた。

②演習-実習プロセスと養成課程の指定科目の相互作用（実線）

養成課程における実習・演習以外の指定科目は、それぞれ上記①の実習-演習プロセスと相互作用することになる。具体的には、講義形式の授業で知識として学んだ内容について実習や演習の中で扱い、そこでの体験を通し、講義形式の授業よりも理解が深まるといった学びのプロセスを表している。

③指定科目間の相互作用（点線）

各指定科目で知識として習得したものが実習・演習の授業で活用されることにより、単独の授業を受講するだけではわからなかった、科目間の関連性が明確になってくる。例えば、「保健医療サービス」と「障害者に対する支援と障害者自立支援制度」の科目で得た個々の知識が、障害者支援施設等での実習において学びを深めた結果、それぞれの科目を受講しただけではわからなかった密接な関連性のもとで、体系的に新たに学び直される（学びの更新）…といったことが考えられる。

近年の社会福祉士国家試験では、より現場に則した、単に知識を問うだけではない実践的な問題が出題されるようになってきている。この事実も、図1に示された概念図のもとで養成教育を進めていくことの重要性を補完することになる。

以上のような見取り図とそこでの相互作用の存在についての共通認識をもち、その中心をなす柱である実習・演習の授業をいかに充実させていくのかについて議論を重ねる中で、本プロジェクトは1つの課題に直面することになった。それは、これらカリキュラムの質的向上の効果をどのように測定し、評価するのかということに関するものであった。

2. 達成基準への注目

現在、学士課程教育においてはシラバスの充実や達成基準の明確化等が求められており、本学も実際に取り組んでいるところであるが、実践科学である社会福祉の分野では、これらの改革推進において若干の困難が生じる。

例えば実習や演習等の体験型の授業においては、学習者の新鮮な体験と学びを促進するにあたり、事前学習がその阻害要因になってしまうことが生じうる。また、「事前学習が全く役に立たなかった」ということへの学びこそが一番の学びであり、授業担当者が学生に期待するものだという場合がある。しかし、「事前学習が全く役に立たない」ことへの気づきを達成基準や授業の目標とし、これをあらかじめ学生に明示したとき、事前学習への取り組みも含め、学生が効果的な学びを得ることができるかどうかは疑問しい。

さらに演習等では学生のグループワークやディスカッションを多用するため、授業ごとのグループ構成や参加者のモチベーション等で学びの効果も常に変化する。担当者にはその場の状況に応じた柔軟な対応が求められるし、また、このような状況の中で全ての学生に同じ学習効果をもたらすことは至難の業である。一方、社会福祉士はもちろん、精神保健福祉士や管理栄養士等、実技試験が課されない国家試験の合格をもって資格取得が決定するような場合、極論すれば「試験に合格できる知識を得る」ことだけが教育の目標となり、達成の基準となる危険性が常に生じる。

プロジェクトのメンバーは日常の授業実践の中で、学生のコメンを数多く回収するが、その際に学生が「～がわかった」と記しているのを目にする。このとき、「何が」わかったのかということについては、その対象が具体的に記述されていることが多く、ある程度

理解することができる。しかし、「わかった」という行為そのものの具体的な内容については、コメントの文章を見ただけではよくわからないというのが実際のところではないだろうか。「新たな知識を得たのみ」であっても、また、「知識を得た上で説明することができる」場合であっても、さらには「知識として得たものを実際に技術として駆使できる」場合であっても、すべて「わかった」と表現されることになるのである。前述した近年における国家試験の印象の変化は、「新たな知識を得た」ことを問う試験から「知識として得たものを実際に技術として駆使できる」ことを問うための試験への変容を目指す努力の結果だとも考えられる。

以上のように、実践科学であり、他方で、国家試験への合格を視野に入れた教育を展開することがますます求められるようになった社会福祉士養成課程の授業展開において、その達成基準をいかに設定するのは非常に困難な作業となる。一方、達成度を確認する場合の指標について、従来は教員の言語・理論で作成しがちだという現状があった。そこで本プロジェクトでは、これまでの反省に立ち、社会福祉実践の大原則である「利用者中心」の考えに従い、達成度確認を実施する場合の主体は教員ではなく学生にあるとの認識のもと、学生の視点から見た、学生の言語や論理（考え方）による学びの達成基準の多様性に迫ることとした。この取り組みでは、学生における「わかった＝理解した」ことの曖昧さの回避や整理を通して、教員が学生に期待する授業の理解に関する具体的な達成基準との乖離を解消することが目指される。また、教育方法（教材開発や教授方法）の改善、さらには、福祉の学びにおける達成基準やカリキュラム評価基準の明確化も期待される。そこでまずは、学生を対象とする継続的な質問紙調査および分析を実施することにした。

3. 調査の概要

本調査では、学生にとって「わかった＝理解した」と認識されるとき、具体的に何がどうなっている状況であるのかを明らかにするとともに、学びのプロセスの深化に伴って、「わかった＝理解した」ことの内実や質がどのように変化するのかを明確にしていくことが目指される。授業理解に対する学生自身の言語や論理（考え方）を解釈し分析するために、学生に対し、授業理解に関する自由回答方式の質問紙調査を行った。その上で、回答された自由記述に対してテキストマイニングを実施し、一定の基準や観点から数値化することとした。なお、テキストマイニングを実施する際のアプリケーションとして、TRUSTIA(株式会社ジャ

ストシステム)を用いた。

さらに、対象学生の授業理解の内実、実際に大学の授業を受講したり、自らの成績を確認したり、実習を体験したり…といった学びの段階ごとによって変化すると仮定できるため、調査を表1の通り卒業後も含めて継続的に実施することとした。また、調査を実施する上での倫理的配慮の徹底のため、広島文教女子大学研究倫理審査会の研究倫理審査による承認を経た。

① 入学直後で授業開始前
② 1年前期中間期(授業回数第7～8回)
③ 1年後期開始期(前期定期試験後で前期成績評価後)
④ 1年後期中間期(授業回数第7～8回)
⑤ 2年前期開始期(1年次成績評価後)
⑥ 2年前期中間期(授業回数第7～8回)
⑦ 2年後期開始期(前期定期試験後で前期成績評価後)
⑧ 2年後期中間期(授業回数第7～8回:「相談援助実習」開始期)
⑨ 3年前期開始期(2年次成績評価後)
⑩ 3年前期中間期(「相談援助実習」前期終了後)
⑪ 3年後期開始期(前期定期試験後で前期成績評価後)
⑫ 3年後期中間期(「相談援助実習」後期終了後)
⑬ 4年後期開始期(3年次成績評価後)
⑭ 4年前期中間期(授業回数第7～8回)
⑮ 4年後期開始期(前期定期試験後で前期成績評価後)
⑯ 4年後期中間期(授業回数第7～8回)
⑰ 4年後期終了時(卒業時)
⑱ 卒業後1年(就労1年後)

表1 調査の実施時期

調査対象(研究協力者)の実数は人間福祉学科平成25年度入学生57名であり、入学直後に研究目的や研究方法、本研究に対する問い合わせ先等を明記した同意書を作成し、研究の概要について説明を行った。1回目の調査は2013年4月に実施し、回答数は46であった。2回目の調査は2013年6月に実施し、回答数は46であった。3回目の調査は2013年10月に実施し、回答数は49であった。4回目の調査は2013年11月に実施し、回答数は43であった。

質問は1つのみであり、各段階において文言の変更を最小限に抑え、設問によって回答が不安定なものとならないよう配慮している。具体的には下記の通りとなっている。

1回目:あなたが大学入学までの授業の中で、「理解した」、「理解できた」と実感したのは、「何が」、「どのように」なったことでしょうか?(箇条書きで思いっただけ記述してください)

2回目:あなたが大学入学から今までの授業の中で、

「理解した」、「理解できた」と実感したのは、「何が」、「どのように」になったことでしょうか？（箇条書きで思いつくだけ記述してください）

3回目：前期授業の成績を見て、あなたが大学入学から今までの授業の中で、「理解した」、「理解できた」と実感したのは、「何が」、「どのように」になったことでしょうか？（箇条書きで思いつくだけ記述してください）

4回目：あなたが大学入学から今までの授業の中で、「理解した」、「理解できた」と実感したのは、「何が」、「どのように」になったことでしょうか？（箇条書きで思いつくだけ記述してください）

TRUSTIA を用いた分析では、①「何が」＝理解の対象、②「どのように」＝理解の具体的内実③「なにがどのように」＝自由記述の全文、の3段階でテキストマイニングを行った。

4. 結果の考察

本報告では、4回目までの自由記述結果をテキストマイニングし、そこから読み取ることができた学生の傾向を簡単に記述するにとどめることを断っておきたい。より詳細な分析は、入学後1年間の学びのプロセスへの評価がなされる5回目の調査後に実施し、来年度執筆予定の第2報において改めて報告したい。

なお、以下に表2として、平成25年度の人間福祉学科1年生カリキュラムを示しておく。

入学前段階において印象的であったのは「どのように」の部分で、「できる」という表現が多く見られた

点である。単に知識を得るだけではなく、それを自ら実践することへの志向が見られた。ただし、その具体的な対象の部分は、各科目の名称（数学等）であったり、計算の問題であったりというものであった。入学前においては、事前に設定された課題に取り組むこと、それらに関する学びや体験の量的な蓄積が中心となっていることが垣間見える。このことは、「どのように」の部分で、「できる」の次に「増える」という回答が多く見られたことにも示されている。また、理解の対象（＝「何が」）についても、自分自身に関することがらや家庭・学校生活を越えた範囲のものが少なかつたことも指摘できる。

2回目の調査では、「どのように」の部分で、「知る」という表現が多く見られた。これは文字通り、授業の内容について知識を得たという意味で用いられることが多く、大学での学びにおける新たな知識の蓄積への志向が強いことを示している。その一方で、福祉の難しさや奥深さ等について「知る」という表現も若干見られ、「知る」ことについて、量的なものに限らず、質的な面への認識が芽生えつつあることがわかった。

3回目の調査では、上記2回目で若干見られた質的な面への認識がさらに強いものとなり、「高校との授業の違い」であるとか、「自分自身の考え方の傾向」等、単純な知識の認知ではないメタレベルの認知に関するものが明らかに増加した。前期成績評価後ということもあり、「自分自身の至らなさ」等、自らの内面に迫る記述も多くなってきた。また、理解の対象の範囲も拡大しており、社会や時事問題等にも関心をも

		月	火	水	木	金	土
前期	I	社会の理解	キャンパスライフプランニング	認知症の理解	文教学入門	社会理論と社会システム	
	II	人間の尊厳と自立		教職科目		障害の理解	
	III	英コミⅠ, 情報処理演習Ⅰ, 運動学演習Ⅰ	人体の構造と機能及び疾病 ところからのしくみⅠ	権利擁護と成年後見制度	EWⅠ, 情報処理演習Ⅰ, 運動学演習Ⅰ		
	IV	英コミⅠ, 情報処理演習Ⅰ, 運動学演習Ⅰ		子どもの理解	EWⅠ, 情報処理演習Ⅰ, 運動学演習Ⅰ	障害者コミュニケーション技術	
	V			音楽表現演習Ⅰ	大学での学びⅠ		集中：運動学演習Ⅲ
		月	火	水	木	金	土
後期	I	社会の理解		認知症の理解	人間科学入門	精神障害者の生活支援システム 介護総合演習Ⅰ	
	II	人間科学基礎演習		教職科目 教育原理		障害の理解	
	III	英コミⅡ, 情報処理演習Ⅱ, 運動学演習Ⅱ		更生保護制度	EWⅡ, 情報処理演習Ⅱ, 運動学演習Ⅱ	人間関係とコミュニケーション 身体表現演習	
	IV	英コミⅡ, 情報処理演習Ⅱ, 運動学演習Ⅱ	相談援助の基礎と専門職	社会福祉の歴史	EWⅡ, 情報処理演習Ⅱ, 運動学演習Ⅱ	障害者コミュニケーション技術, キャリア形成概論	
	V		心理学理論と心理的支援 ところからのしくみⅡ	介護の基本Ⅰ 音楽表現演習Ⅱ	大学での学びⅡ		集中：運動学演習Ⅳ 集中：介護過程Ⅰ 実習：介護実習Ⅰ

表2 人間福祉学科1年次 カリキュラム

つようになったことがわかる。さらに、1回目の調査で多く見られた「できる」という表現が消えた一方で、「変わる」という表現が多く見られるようになり、学びを通した自らの変化を積極的に受け入れようとする姿勢が見られた。

4回目の調査では、メタレベルの認知や自らの内面に迫る記述がさらに増加している。また、学びによる変化を強調する記述もより多く見られるようになった。加えて「ある授業で学んだことを別の授業で活かす」であるとか、「より深く学びたい」といった応用的な表現が見られるようになり、実践への志向の高まりや「学び」の多様性、すなわち、学びは単に知識を得るだけではなく、段階に応じた広がりや深まりがあるのだということへの気づき等が見受けられるようになった。「自分自身がこれまで認識してきた内容と現実とのギャップ」についての記述もあった。これらのきっかけとして、夏期休暇中に授業の一環として実施した施設見学の体験や授業でのVTR視聴、演習授業での体験が挙げられていることが多かった。

なお、自由記述の平均文字数は回を重ねることに増加しており、学びのプロセスを経るにつれ、記述内容が具体的かつ詳細なものとなってきたことを付記しておく。前掲表2にも示されているように、1年次のカリキュラムには社会福祉に関する専門科目だけに限らず、教養教育科目や語学等がある。そのため、学生の自由記述には純粋な福祉の学びに関するもの以外への言及も散見される。TRUSTIAは特定のキーワードに絞った分析も可能であるため、調査2回目から4回目について、福祉の学びに焦点を絞って検討したが、上記と同じ傾向を読み取ることができた。今後はTRUSTIAの機能を活かし、言葉の相関等も含め、さらに詳細な分析と考察を行っていきたい。

5. おわりに（今後の展望）

入学前の段階からこれまでの4回分の調査結果の分析を通して、また、プロジェクトメンバー間でディスカッションを行った際にも、体験を通した学びに関する学生のモチベーションが高いことを確認できた。つまり、実習・演習授業の精緻化が、福祉専門職養成における学生の学びの質をより高めるのだと考えられる。

本プロジェクトは今回報告した調査と同時並行で、大学4年間のうち、2年半もの時間を費やして実施される「相談援助演習」の授業プログラムの検討を重ねてきた。社会福祉士が直面することになる、利用者が抱える生活上の諸問題について、人間の一般的なライフストーリー（誕生～死）に沿ってできるだけ数多く考え、配置する…という形で、2012年に複数

回にわたり、メンバーによるブレインストーミングを実施した。その成果として、架空の家族のライフストーリーモデル（案）を作成した。このモデル（案）には、社会福祉士国家試験の各指定科目で学ぶ知識が必要となる様々なライフイベントが、時系列に沿って網羅されている。平成26年度は、このモデル（案）に沿って相談援助演習の授業プログラムを検討し、実施することになる。学生は、架空の家族のライフストーリーを共有し、家族が遭遇する様々な問題にひとりの専門職として対処しつつ、支援技術を習得したり、グループのメンバーとの話し合いを重ねたりする。また、一連の学びのプロセスの中で、各指定科目の講義で学んだ知識を再確認することができる。これらのプログラムの開発・実施によって、前掲図1の見取り図がより現実的なものとなる。

この新演習プログラムの最初の対象者は、本報告の調査協力者である平成25年度入学生の予定である。前掲表1の通り、今後も理解度に関するアンケート調査は継続して実施される。調査の分析結果は、そのまま新しい演習プログラムの効果測定への活用も期待される場所である。今後もプロジェクトとして研究を進め、テキストマイニングのより詳細な分析やデータの公開、新しい演習プログラムの概要等も含め、その成果を報告していきたい。

参考文献

伏木田 稚子、北村 智、山内 祐平「テキストマイニングによる学部ゼミナールの魅力・不満の検討」『日本教育工学会論文誌 36』、165-168、日本教育工学会、2012。

後藤 康志、生田 孝至「テキストマイニングをもちいた学部学生と現職教員の授業認知の比較」『新潟医療福祉学会誌 8(2)』、2-9、新潟医療福祉学、2008。

原 修一 他「言語聴覚士実習生の臨床実習への満足度に影響する要因—テキストマイニングによる検討」、『九州保健福祉大学研究紀要 12』149-155、九州保健福祉大学、2011。

峯 明秀「マイニング・ソフトの利用による授業事実の抽出」『大阪教育大学社会科教育学研究(10)』、21-30、大阪教育大学社会科教育学会、2012。

社団法人日本社会福祉士会編『社会福祉士実習指導者テキスト』、中央法規、2008。

社団法人日本社会福祉士会編『相談援助演習 教員テキスト』、中央法規、2009。

塚本榮一『授業改善を改善せよ-学習者レスポンス分析の理論と展望』、株式会社ジャストシステム、2006。