

介護実習における教材化に関する検討

横山 孝子・江口 リサ・坂田 千賀子

はじめに

介護福祉教育において介護実習は、介護福祉専門職に求められる理念（価値）、知識、技術をトータルに一体的な専門的能力として修得するために、実習教育としてカリキュラム上重要な位置を占めている。その実習教育においては、実習を行う学生の体験が学習教材としての意味を有し、実習に関わる指導者の教材化、つまり、学生の多様な体験の中から何を教材として切り抜き、体験の意味を深め学習へと昇華させるのが、重要な役割を担うことになる。このような経験型実習教育¹⁾（図1）においては指導者の教材化の力量と同時に、実習を行う学生自身の主体性も問われている。それは、学習者（学生）自身の体験が学習のベースであり、その体験はその人自身のもので他者の体験ではないからである。学生と指導者との相互作用により展開される学習過程では、まず学生に、自分の体験を振り返り気づく力が求められる。学生が体験として意識的に取り上げた現象の状況をより具体的に、かつ正確に把握するための助言を指導者が投げかけながら、学生の「実習記録」あるいは「語り」の形で、体験を浮き彫りにしていく作業からスタートすることになる。

改めて、教育学における「実習」の定義を確認すると、「学生自身がいろいろな教材や道具、装置を使って作業し、そこで現実の諸現象や諸過程を探究し、調査するさまざまな活動の総体」²⁾とされている。また、授業は「相対的に独立した学習主体としての学生の活動と教授主体としての教員の活動とが相互に知的対決を展開する過程」³⁾であり、この知的対決は、教材を媒

介に行われる。この場合の教材とは、学習内容を習得していくための「学習活動の直接の対象となる具体的・特殊的な事実、事件、現象」⁴⁾をさす。まさに、上述した実習教育を補足説明するものである。

介護福祉教育においてカリキュラム上重要な位置を占める実習教育であるが、現段階で発展途上にある介護福祉（学）領域においては、実習教育の体系化が十分なされるに至っていない現状にある。そのことは、学生の実習教育に関わる施設指導者及び教員にとって、その時々学生にそれぞれの立場から可能な形で向き合いながらも、その適否を確認できず、時間やエネルギー消耗が大きい割には達成感の乏しいものになり、実習指導への負担感を大きくしていると推測される。そのため、利用者との相互関係を基盤に展開される学生個々の実習体験を、指導者が教材化に向けて支援する際の「手がかかり」を例示することで、実習指導者の教材化に対する負担感を軽減し、かつ一定レベルの教材化に向けた取り組みが求められる。

そこで、まず学生自身は実習教育における体験を教材化へと繋げる過程で、どのような認識傾向にあるのかをつかみ、実習教育における学習（実習）指導についての示唆を得たい。

I. 研究目的

学生が抽出した「介護実習 I における学び」の内容分析を通して、学生の学びの構造を把握し、介護実習指導における教材化についての示唆を得ることを目的とする。

II. 研究方法

介護実習第一段階終了後の学生15名（該当者17名中2名欠席）を対象に、KJ法により学生が実施した「介護実習 I における学び」の初期カード（総数402枚、1人平均27枚）を用いて、研究メンバーで新たにKJ法による内容分析及びカテゴリー化を試み、研究メンバーによる結果（以下、結果Aと称す）と学生の結果（以下、結果Bと称す）とを比較することで、両者の相

違点および類似点を探り、「学び」として構造化する際の学生の論理的認識傾向をみた。この際、両者の相違点を「ずれ」と捉え、類似点を「一致」として位置づけ、それらの要因を検討した。

研究にあたり、学生への倫理的配慮として介護実習評価への影響を来たさぬよう実習評価終了後に研究に取り組んだ。また、研究の信頼性を高めるために、「介護実習指導」及び「介護実習」に継続的に関わる担当者3名のメンバー構成で行った。

学生の実習期間は、平成19年2月5日～19日で、実習事後指導は、実習終了直後の20・21日に6コマを使い、KJ法による「学び」の抽出を行ったものである。

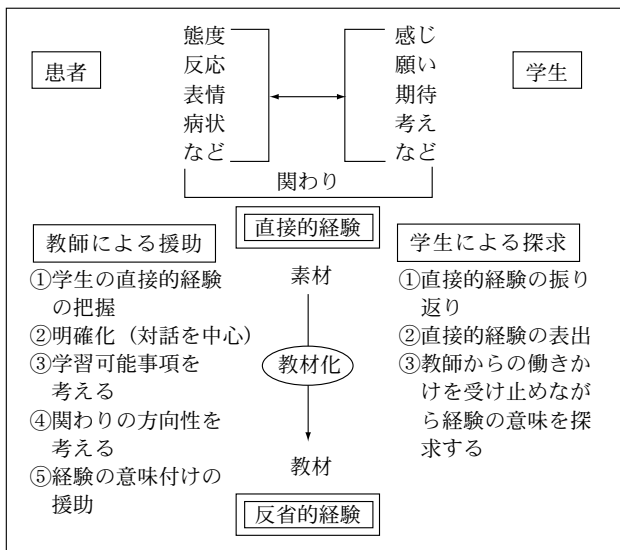


図1. 経験型実習教育における授業過程のモデル

Ⅲ. 本学における介護実習Ⅰの展開

1. 介護実習の段階別展開とその目的

本学においては、「介護実習」（450時間）そのものの意義について以下を

掲げ、第1から第4段階に分け展開している。

- 1) 既習の理論、知識、技術を駆使して実際の利用者を対象に介護を展開し、介護実践能力を習得する。
- 2) 介護福祉現場における学習体験を通して、介護福祉専門職としてのアイデンティティを形成する。
- 3) 介護福祉を取り巻く社会情勢に目を向け、社会のニーズに応じた専門職の役割を認識し、自己を高める姿勢を養う。

以上のような目標の基に、段階別に実習を組み立て、その目的を設定している（資料1）。さらに、段階別目的及び目標を行動目標に具体化し、実習段階別に「実習要項」を作成して、学生、実習施設指導者、教員等の関係者が該当する実習に対して共通認識をもてるよう意図している。また、実習終了後には、集中実習の形態をとっている介護実習Ⅲ・Ⅳにおいては、実習体験を基にケース・スタディレポート作成に取り組み、学びの共有をねらいに「ケーススタディ発表会」及び『介護実習報告集』への掲載を行っている。

2. 『介護実習Ⅰ』の展開

当実習は段階別実習の第一段階であり、2年次秋学期に2週間の集中実習（月～金曜日に実習施設に出向く）である。その実習目標から、特定の利用者を担当するという「受け持ち実習」の形態ではなく、介護業務の機能別に実習を進める「機能別実習」の方法をとっている（資料2）。毎土曜日は学内実習日として設定し、学生個々による実習進度や実習施設間による実習状況の違い等を考慮し、実習を効果的に進めるための時間やりフレッシュの機会として活用している。学生は、実習記録の「実習日誌」（資料3）を用いて、毎日の実習目標及び行動計画を作成して臨み、意図的な実施内容に対する評価・考察を行い、その結果を翌日の実習目標等の作成に活かすという実習の積み重ねを意識した取り組みを目指している。

3. 本学における『介護技術』の授業展開

『介護技術』の授業においては、「介護技術の考え方」を資料4のように位置づけ展開している。「介護技術」とは介護福祉観（その人らしさを創りだす生活支援）の具現化であるという前提の基に、その具現化は3本の柱、つまり「自立を拡大する」「快適を高める」「安全を守る」で構成されるというものである。よって、この3本柱は、実施前では目標であり、実施後には介護技術を評価する際の評価の視点として機能することになる。

この基本的枠組みを理解するために、介護技術の演習においては、①演習項目の目標行動として、上述した介護の3本柱にそって必要と考えられる具体的な留意点や行動を検討する、②それらを行動計画として組み立てる、③行動計画にそって演習項目の技術演習を実施する、④実施した演習内容について評価・考察をする、という一連の過程を踏む方法で、全ての技術演習を展開している。

ちなみに、後述の研究結果の中でたびたび登場する「介護の三本柱」という言葉は、上記の「自立を拡大する」「快適を高める」「安全を守る」をさしている。

資料1. 介護実習の段階別展開とその目的

段階	年次・期間	実習施設	実習形態	目的
実習Ⅰ	2年次 春季休業中 集中2週間	特別養護老人ホーム 身体障害者療護施設	機能別実習	利用者の介護ニーズと介護福祉専門職の役割を学ぶ。
実習Ⅲ	3年次 夏季休業中 集中3週間	肢体不自由児施設 重症心身障害児施設	受け持ち実習 個別援助計画 (ケーススタディ)	利用者の個性に応じた介護過程の展開を学ぶ。
実習Ⅱ	3年次 秋学期 定日6日間	訪問介護事業所	受け持ち実習 ケアプラン	地域で在宅生活をする利用者の介護、生活支援のあり方を学ぶ。
実習Ⅳ	4年次 夏季休業中 集中3週間と 定日6日間	介護老人保健施設	受け持ち実習 ケアプラン (ケーススタディ)	利用者の施設から在宅生活への移行を視野に入れた生活支援のあり方を学ぶ。

資料2. 介護実習 I の展開

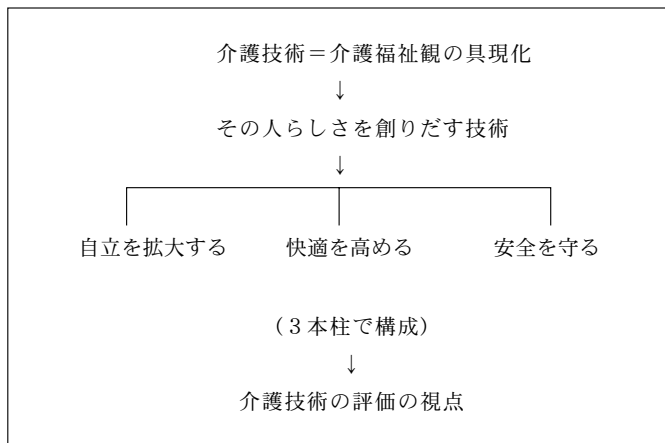
週数	日数	実習計画	ねらい
1	1 (月) 2 (火) 3 (水) 4 (木) 5 (金)	施設オリエンテーション 中間反省会	・施設の構造や特殊性を把握する。 ・スタッフや利用者との関係を築く。 ・スタッフの助言を得ながら自己の実習計画に基づき進める。
	土 (半日)	学内実習日	・実習状況の共有 ・実習記録方法の確認 ・翌週への方向づけ ・個別相談、指導
2	6 (月) 7 (火) 8 (水) 9 (木) 10 (金)		・実習目標の達成に向けた自己の課題に取り組む。
	土 (半日)	学内実習日	・最終反省会に向けた実習総括 ・個別相談、指導
3	11 (月)	最終反省会	・実習全般を振り返り今後の学習課題を見出す。

*実習記録：記録 1 (生活状態の観察)
 記録 2 (実習日誌)
 記録 3 (プロセスレコード)
 記録 4 (実習総括)
 記録 5 (自己評価表)

*実習巡回指導：1 施設につき週 2 回、実習終了時まで継続的に担当。

*実習事後指導：6 コマ (KJ法によるグループ討議及び発表) を用いて学びの共有。

資料4. 介護技術の考え方



資料 3. 実習日誌

月 日 () 曜日：実習 () 日 受持ち利用者：(アルファベット) 氏 学生氏名：	
〈本日の実習目標〉 * 受け持ち利用者への生活援助、また各自の「実習計画書」の内容をふまえて、実習目標を設定する。	〈前日の実習終了後から本日までの利用者の状況〉 * スタッフによる介護記録や直接に利用者として観察し、本日予定した計画の変更の要否を検討する。
行動計画とその留意点 * 利用者の状態特性をふまえて、行動計画に取り上げる援助行為のねらいや実施上の留意点等を記入する。また、本日の実習目標を達成するために、どんなことを行うのかについて記入。	実施 (反応を含む) * 本日の実習目標と関連の深い実施内容について取り上げ、記入する。その際、実施場面の事実を具体的に、利用者の反応も含めて記述する。
	評価・考察 * 実施欄に記入した援助場面を、既習の知識を用いて評価・考察する。援助の評価の視点は、 a. 利用者の自立を促す援助ができたか b. 利用者の快適を高める援助になっていたか c. 利用者の安全を守れていたか 以上をふまえて、本日の実習目標は達成されたのか、否かを考える。そして、それらを翌日の実習目標及び行動計画に反映させる。
所感 * 一日を振り返っての感想	指導者からの助言や意見等
	指導者記入欄
	指導者氏名 印

4. 学生の抽出した「介護実習 I における学び」

介護実習 I 終了後の事後指導において、学生を5グループに分け、「介護実習 I における学び」をテーマに、学生がKJ法を用いて実習体験の中から抽出した内容（初期カード）を、手続きにそってカテゴリー化し、図式化したものである（図2-1～2-5）⁵⁾。なお、学生がKJ法を実施するのは今回が2回目である。

IV. 研究結果

まず、学生が「学び」として記述した初期カードを基に、新たに教員で実施した結果Aを、介護実習 I の行動目標と対比してみると、行動目標につながりをもつキーワード（カテゴリー）は導き出されている（表1）。

次に、学生の「学び」の初期カードを基に、教員が抽出した8ケのカテゴリーの中で、介護実習第一段階において特に重要だと思われる4つの概念、〈利用者を理解する〉〈コミュニケーション〉〈自立支援〉〈尊厳を守る〉の別に見ると、初期カードから下位カテゴリーへ類型化する段階では、結果Aと結果Bとの大きな「ずれ」は見られず、概ね妥当な論理性をもって抽象化されていた。しかし、全体的に下位カテゴリーから上位カテゴリーへと抽象化が高まる過程で、結果Aとの「一致」よりも「ずれ」が目立っていた。

以下、4つの概念別に、結果Aと結果Bの「一致」と「ずれ」の対比について述べる。

ちなみに、表2-1～2-4で、網掛けありの部分は「一致」を示し、網掛けなしの部分は教員との「ずれ」が生じていると解釈したことを表している。また文中において、上位カテゴリー『』、下位カテゴリー「」、初期カード□と表記する。

1. 〈利用者を理解する〉概念について

学生は〈利用者を理解する〉概念に関して、『情報収集』『意図的な観察』『観察』『その人らしさ』『コミュニケーション技法』『援助技術』等の、14ケ

の上位カテゴリーを導き出していた。その中で特に、『情報収集』『観察』『意図的な観察』『その人らしさ』という上位カテゴリーは、結果Aと「一致」していた（表2-1）。

その一方で、結果Aとの「ずれ」のカテゴリー『コミュニケーション技法』というように、“技術的側面”に焦点をあてたカテゴリーもみられる。しかしその下位カテゴリーをみると、「利用者を理解、受容しようとする姿勢・態度の大切さ」「一人一人で考える」であり、〈利用者を理解する〉という概念を導き出す気づきはできている。さらにその初期カードをみると、【意図的な観察をもって接すれば利用者のことを知れる】【知ろうとする姿勢が大切】【同じ人はいない】などに着目している。

同様に、上位カテゴリーの『援助技術』においても、下位カテゴリーでは、「気持ちを読み取る」「一人一人に合った援助」を導き出しているが、〈利用者を理解する〉という概念まで認識されず、“技術”にとどまっていた。また、『よりよい援助を行うために』という上位カテゴリーは、下位カテゴリーである「情報収集」「記録」を、何のためにするのかという視点で捉えようとしているが、「情報収集」「記録」の直接的目的を表すものにはなっていない。

2. 〈コミュニケーション〉概念について

学生は〈コミュニケーション〉の概念について、『コミュニケーション技法』『信頼関係の構成』『介護に対する姿勢』『心がまえ』『援助技術』『基本的介護技術』『介護の三本柱』等の10ケの上位カテゴリーを導き出し、その中で、『信頼関係の構成』『コミュニケーション技法』『心がまえ』『介護に対する姿勢』というカテゴリーでは、結果Aと「一致」しており、実習での直接体験を〈コミュニケーション〉概念へと繋げることができている（表2-2）。

その反面、『援助技術』『基本的介護技術』『介護の三本柱』というカテゴリーでは、結果Aとの「ずれ」が大きく、〈コミュニケーション〉の概念を“技術”レベルで理解していた。

さらに、『援助技術』の下位カテゴリーをみると「尊厳への配慮」「気持ち

を読み取る」など、〈コミュニケーション〉を捉える大切な視点が導き出されているが、〈コミュニケーション〉という概念には繋がっていない。

3. 〈自立支援〉概念について

学生は〈自立支援〉の概念について、『利用者の主体性』『子どもの成長と自立を促す』『子どもを取り巻く環境』『基本的介護技術』『援助技術』『介護の三本柱』の、6ケの上位カテゴリーを導き出している(表2-3)。

結果Aとの「一致」点として、例えば、初期カード【自由時間の過ごし方の選択化】を「尊重」の下位カテゴリーへ、「尊重」から『利用者の主体性』という上位カテゴリーへと繋げていた。また、上位カテゴリー『子どもの成長と自立を促す』『子どもを取りまく環境』というように、子どもの成長・発達と〈自立の概念〉を結びつけた捉え方になっていた。

しかし、上位カテゴリーの『基本的介護技術』は、〈自立支援〉を目指す上で欠かすことのできない視点と考えられる「見守りの重要性」「環境作り」という下位カテゴリーから構成しながらも“技術”と繋げた理解になっていることで「ずれ」が生じている。

同様に上位カテゴリー『援助技術』の下位カテゴリーを構成しているのは、「自己選択・自己決定」「知識」であり、「知識」の初期カードは【一人一人に合った装具や車椅子】【自助食器の使い方】であり、このことも実践のレベルでは〈自立支援〉についての気づきが見られるが、〈自立支援〉の概念ではなく、“技術”に繋がっていた。

さらに、上位カテゴリー『介護の三本柱』の下位カテゴリーには「自立の拡大」「快適を高める」「安全を守る」という介護技術を構成する3つの視点を挙げているが、3つの視点から構成される介護技術の“三本柱”を満たすことで、何が達成されるのかを表現できるレベルまで至っていない点で「ずれ」が見られる。

4. 〈尊厳を守る〉概念について

学生は〈尊厳を守る〉の概念について、『利用者の主体性』『その人らしさ』『介護に対する姿勢』『信頼関係』『信頼関係の構成』『援助技術』『介護の三本柱』等、15ヶの上位カテゴリーを導き出している。特に、『利用者の主体性』は下位カテゴリーの「個別化」「尊重」「日課」から、『その人らしさ』は「その人らしさ」の下位カテゴリーより、また『介護に対する姿勢』は「共感」「援助」「態度」の下位カテゴリーより認識されており、妥当なカテゴリー化がなされ、結果Aとの「一致」が多い（表2-4）。

その一方で、結果Aとの「ずれ」である上位カテゴリー『信頼関係』『信頼関係の構成』『援助技術』の下位カテゴリーを見ると、「利用者主体」「尊厳の配慮」「インフォームド・コンセント」などの貴重なキーワードを導き出し得ているが、利用者へのかかわり方へと繋げており、〈尊厳を守る〉という概念にまでは繋がっていない。また、上位カテゴリーの『介護の三本柱』においても、その初期カードを見ると【楽しい雰囲気作り・環境作り】【何のためにどんな介助をと具体的に説明する】であり、さらに下位カテゴリーは「環境作り」「快適を高める」となっている。このように尊厳を守るという概念を抽出可能となるような気づきを出せているにも拘わらず、学生は『介護の三本柱』という“技術面”と繋げたカテゴリー化となっていた。

表1. 教員によるカテゴリー化と行動目標別対比

行動目標	教員によるカテゴリー化	
	上位	下位 (学生の初期カード枚数)
A. 根拠に基づく援助ができる	1. 利用者を理解する 2. 介護の質 3. チームケア 4. 実習に臨む姿勢	1. 観察・情報収集・ニーズの把握・予測・個人差・利用者を捉える視点 (41) 2. 目標を持った関わり・根拠をもった関わり・負担感を与えない援助・信頼関係・受容・関わり基礎・心理的援助・プライバシーの保護・技術の向上・介護の質 (38) 3. 報告・情報交換・メンバーシップ・介護専門職の役割・他職種との連携・家族関係を保つ (25) 4. 健康管理・自己コントロール・自分らしさ・目標をもつ・広い視野・振り返り・納得・体験することの意味・積極的姿勢・基本的マナー・スタッフの活用・施設理解・文章表現 (38)
B. 基本的な介護技術が実践できる	5. コミュニケーション 6. 自立支援 7. 具体的実践を介した学習の深まり 2. 介護の質	5. 声かけ・挨拶・視線を合わせる・言葉遣い・笑顔・五感・非言語コミュニケーション・相手に合わせる・相手を傷つけない言い方・聴く姿勢・言葉の裏を読み取る・思いに寄り添う・否定しない・介護の基本・コミュニケーションの大切さ (70) 6. 自己決定・意欲を惹き出す・機能を高める・生活しやすい環境づくり・見守り・福祉用具の活用・将来を考えた関わり・しつけ・安全への配慮・自立の拡大 (52) 7. 行動範囲を拡大する・食事の介護・排泄の介護・安全な衣服の着脱・身体の清潔・清潔な環境・認知症ケア・感染の予防・安全の確保・知識に基づく実践・介護の現状 (80) 上記2.
C. 介護福祉専門職としての態度を培う	8. 尊厳を守る 2. 介護の質 4. 実習に臨む姿勢 5. コミュニケーション	8. 名前の呼び方・利用者の立場に立つ・利用者の世界を理解する・ペースに合わせる・理解を得る・共に生活を創る・一人ひとりに合った援助・利用者主体・尊厳を守る (58) 上記2. 上記4. 上記5.

表 2 - 1 概念別にみた学生と教員の対比(利用者を理解する)

* ■は「一致」を示す

学生		初期カード	教員
上位カテゴリー	下位カテゴリー		
情報収集	情報収集	利用者の情報を知る・利用者の状態を知る・利用者の若い頃の事を知る・利用者の生活背景の重要性・利用者の性格をつかむ	観察
	観察	観察の重要性・些細な変化を見逃さない	
観察	観察	利用者の情報を得る、利用者を知ること・生活の一部を見るのではなく、全体を見る・観察力の重要性・日々の観察からの発見	情報収集
意図的な観察	利用者は寂しさを抱えている	利用者の方々に寂しさがそれぞれあるということ・老年期の抱える悩み(身内の死を受け入れられない)・利用者の孤独感	
	利用者の「平常」を知る	利用者のその日の体温を知っても、その方の「平常」を知らなければいつも通りかそうでないかを判断できない	
	広い視野で観察	視野を広げて利用者を観察することが必要	
その人らしさ	その人らしさ	行動パターンを把握しておく	ニーズの把握
コミュニケーション技法	一人一人を考える	利用者お一人お一人は違う。いろんな方がいる。同じ人はいない。	
	利用者を理解・受容しようとする姿勢・態度の大切さ	意図的な観察をもって接すれば、利用者のことを知れる。知ろうとする姿勢が大切	予測
援助技術	気持ちを読み取る	先読みしてニーズを読み取る	個人差
	一人一人に合った援助	利用者のADLを把握していないと、その人にとってもっとも適した介助は行えない	
よりよい援助を行うために	情報収集	一人一人を全体的に捉えること・利用者の観察からその日の気分、体調を把握・観察することの大切さ・利用者の一日のリズムを知る・情報収集をしっかりする・一緒にいてもっとできる点、できるといふ点などを発見する	利用者を捉える視点
	記録	記録をとることの難しさ	
基本的介護技術	観察	利用者の健康状態を知る・利用者のことを知ることが大切 利用者一人ひとりの生活状態を観察すること	* 初期カードを基に下位カテゴリーを抽出
	基本的介護技術	バイタルサインの確認・排便を観察することは利用者の健康状態につながるということ	

* カテゴリー化全体より主なものを一部抜粋

表 2 - 2 概念別にみた学生と教員の対比(コミュニケーション)

* ■は「一致」を示す

学生			初期カード	教員
上位カテゴリー	下位カテゴリー			
信頼関係の構成	声かけ	あいさつ・声かけ、コミュニケーションは介護の三本柱につながる・声かけの大切さ・声かけは大きく、はっきりと行う・声かけの重要性		声かけ
	目線の高さ	目線の高さ・目線を同じくして安心感を与える・目線の高さを合わせる		挨拶
	コミュニケーション	コミュニケーションの大切さ・人それぞれの表現方法があること・その人に合ったコミュニケーションを行う		目線を合わせる
	利用者主体	「待つ」こと(尋ねたあと、何回も聞き返さないこと)		言葉遣い
コミュニケーション技法	笑顔&声かけ	自然と笑顔が生まれてくる・笑顔の威力・声かけの大切さ・利用者に声をかけたりするときには大きな声で明るく		笑顔
	信頼関係	自分の思っていることを相手を傷つけないように言うようにする大切さ		五感
	目線に立つ	相手に合わせる難しさ・利用者の目線に立つこと・目線に合わせる苦勞		非言語的コミュニケーション
	コミュニケーションの大切さ	コミュニケーションの大切さ		相手に合わせる
	利用者を理解・受容しようとする姿勢・態度の大切さ	利用者のお話をじっくり聞こうとする姿勢をとれば利用者のおっしゃりたいことを知れる		相手を傷つけない言い方
心がまえ	笑顔	笑顔の持つ意味・笑顔でいること・笑顔が大切		聴く姿勢
	相手の目を見て話す	相手の目を見て話す・目線を合わせて話をすることの大切さ		言葉の裏を読み取る
介護に対する姿勢	態度	大きな声で・話を聞く姿勢、目線・利用者の目線に合わせる・話をする時は目を合わせる・利用者との目線の高さに気をつける・言葉遣い・コミュニケーションの大切さ・コミュニケーションは大事・コミュニケーションの難しさ・笑顔で元気よく、笑顔の大切さ・与える影響・笑顔で頷く		思いに寄り添う
	声かけ	声かけの大切さ・声かけが大事・声かけの重要性		否定をしない
	共感	利用者の話に合わせて共感する・利用者を否定しない		介護の基礎
援助技術	コミュニケーション	コミュニケーションは言葉だけではなく・非言語的コミュニケーション	→	コミュニケーションの大切さ
	声かけ	声かけの大切さ・声かけは一つ一つちゃんと行う・声かけの難しさ		
	尊厳への配慮	言葉遣い		
	聞こえないふりをしない	聞こえないふりをしない		
基本的介護技術	気持ちを読み取る	言葉の裏にあるニーズを読みとる・子どもたちの様々な言動の裏にある気持ちを読み取ることの大切さ		
	声かけ	声かけは相手が理解しなければ意味がないこと・会話や声かけを行う・声かけの重要性・言葉は簡単に短く		
介護の三本柱	環境作り	笑顔の大切さ		

* カテゴリー化全体より主なものを一部抜粋

* 初期カードを基に下位カテゴリーを抽出

表 2 - 3 概念別にみた学生と教員の対比(自立支援)

* ■は「一致」を示す

学生			教員
上位カテゴリー	下位カテゴリー	初期カード	
利用者の主体性	尊重	自由時間の過ごし方の選択化	
子どもの成長と自立を促す	躰	愛情をもって躰をすること・いけないことはいけないと言い、その理由をきちんと説明する・優しいだけじゃダメ・「遊び」と「そうでない時」の区別・段階に応じてつけていく	
	ほめること	頑張っているところをほめる・ほめることが成長をたすける	自己決定
	子どもの将来	子どもたちの今から獲得する能力への援助・療育センターはこれから社会に出るための通過点・社会生活能力を助ける・子どもの将来を考えた関わり方・子どもたちの社会を広げるような関わりをする・精神的な成長を助ける	意欲を惹きだす
	子どもへの援助の目的	子どもへの援助は成長と自立を助けることを目的にしている	機能を高める
	見守り	見守ることも大切、見守りも一つの援助	生活しやすい環境づくり
子どもを取りまく環境	環境整備	環境整備の持つ意味	見守り
	家族との関係	施設でできていることは、家でもさせる。ここ(施設)だけでは終わらせない	福祉用具の活用
基本的介護技術	環境づくり	環境を少し変えるだけで、利用者の3本柱は崩れてしまうこと・生活しやすい環境づくりにすること	将来を考えた関わり
	見守りの重要性	見守りの重要性・安全のための見守り	しつけ
	基本的介護技術	機能低下を防ぐためのリハビリ重要性	安全への配慮
援助技術	自己選択・自己決定	自己選択・自己決定をする	自立の拡大
	知識	一人一人に合った装具や車椅子・自助食器の使い方	
介護の三本柱	介護の三本柱	利用者の自立の拡大のために・自立を拡大する関わり・安全に気をつけながら見守る	
	快適を高める	シーツ交換は園生様の生活状況によって適切な敷き方を行う	
	安全を守る	安全への配慮	
	自立の拡大	残存機能を高める・機能向上・個別活動を通しての活気づけ	
	利用者の自立のために	パワーリハビリについて	
	自立を高める大切さ	自立支援の大切さ	

*カテゴリー化全体より主なものを一部抜粋

*初期カードを基に下位カテゴリーを抽出

表 2 - 4 概念別にみた学生と教員の対比(尊厳を守る)

* ■は「一致」を示す

学生			初期カード		
上位カテゴリー	下位カテゴリー			教員	
利用者の主体性	個別化	利用者の個別性の重要性・レクリエーションなどでは利用者の失敗をよく見てからかう。集団化させない。		名前呼び方	
	尊重	利用者のペースで・利用者のペースで合わせる・利用者の意見・意志を尊重する・利用者を尊重した関わりの大切さ・利用者の世界を大切にすること		利用者の立場に立つ	
	日課	日課の重要性		利用者の世界を理解する	
その人らしさ	その人らしさ	利用者のペースに合わせた援助・利用者のペースに合わせる・利用者の好みに合った援助・一人ひとり理解度が違うので観察して援助・利用者一人ひとりに合った介助・利用者一人ひとりの身体的状態に合った介護		ベースに合わせる	
		共感	利用者の思いに寄り添うこと	了解を得る	
介護に対する姿勢	援助	利用者主体の援助		共に生活を創る	
	態度	スタッフの笑顔が利用者の笑顔につながる時・自分が楽しく援助をする	→	一人ひとりに合った援助	
	信頼関係	コミュニケーションによるコミュニケーションが多くなると子ども扱いしてしまいがちになること・感情レベルを合わせること・思いに寄り添う姿勢		利用者主体	
信頼関係の構成	利用者主体	介助はゆっくり丁寧に・利用者主体の視点・ペースに合わせた援助・利用者の立場に立って介助を行う・利用者が一番に考える		尊厳を守る	
	確認	園生様への確認(了解)			
	スタッフとの関係	介助を交代する時には、その時の状況を伝える			
援助技術	尊厳の配慮	名前呼び方・利用者の尊厳を守ることの大切さ・自尊心に配慮する			
	インフォームドコンセント	利用者の同意を得る・きちんと説明する			
	一人一人に合った援助	一人一人に合った援助の大切さ・一人一人に合った援助を行う			
	気持ちを読み取る	自分ならどうしたいか、どうされたいか考えて介助する			
介護の三本柱	環境作り	行事のときにはとにかく元気良く・楽しい雰囲気作り環境作り			
	快適を高める	何のために、どんな介助を、と具体的に説明すること			

* 初期カードを基に下位カテゴリーを抽出

* カテゴリー化全体より主なものを一部抜粋

V. 考察

学生が直接体験（現象レベル）から「学び」（抽象レベル）として抽出した初期カードを基に、教員がカテゴリー化した結果（結果A）と、介護実習Ⅰの行動目標とを対比させると、初期カードから下位カテゴリーへの抽象化においては、結果Aとの「ずれ」が少ないことから、学生は技術（介護行為）レベルから知識レベルへと論理的に繋げることは概ねできていると推察される。

しかし、学生自身がカテゴリー化した結果（結果B）においては、それらのおよそ半分が、知識レベルから価値レベルへと繋げる過程で、結果Aとの間に「ずれ」が生じている。それは更に、学生の初期カードを基に教員が導き出した同じ概念を抽出可能と予測される“考える材料”（現象レベルの初期カード）には着目できていたが、抽象化の思考過程でカテゴリー化がうまくいかず、上位カテゴリーを“技術面”の表現、例えば、『基本的介護技術』『介護の三本柱』『援助技術』に繋げていた。

この要因としてまず考えられるのは、第一段階の実習形態が機能別実習のために、一人の利用者に断片的にしか関わらない、また直接体験においても情報が不十分なままに目の前のことに取り組まなければならない、という実習形態上の限界である。機能別実習においては、特定の利用者を受け持ち担当として固定しないために、学生にとってさまざまな生活状態の利用者と広く接する体験ができるという意味では、実習の広がり期待できる。しかし、意図的な関わりをするには、その前提として生活者である利用者の全体像を理解することが求められる。その情報を基に、資料3に示した実習日誌の様式に基づく思考過程をたどりながら、学生は関わりの方向や方法を計画し、計画にそった実践を目指し、その実施状況の評価をすることになる。意図的な関わりであるが故に、そのことに焦点をあてた意図的な評価が可能になり、その内容も深めやすいと考える。逆に情報が不十分なままに関わった場合、その関わりは適切な方法を判断するための材料不足の状態であり、状態特性に応じた判断が困難となりやすい。また、試行錯誤の実施状況のため、

どこに焦点をあてた評価にすべきかが定まりにくいものになる⁶⁾。このような実施や評価の状況では、体験を重ねたとしても利用者が異なるため、毎回が初めての体験同然であり、評価・考察内容が次回の援助に活かされにくく、援助の進展も困難となりやすい。

次に、学生は自分自身の生活援助者としての未熟性をとおして、自分の技術の適否が直接的に利用者に影響を与えるということを体得することで、提供される“技術”が正確あるいは適切でなければならないという、援助者としての自覚を喚起された状態を反映しているとも考えられる。

さらに、介護技術にかかわる『介護の三本柱』というカテゴリーにつながっている理由として、学習（「介護技術」）を進めるなかで便宜上称する『介護の三本柱』の意味がその人らしさを支援するための構成要素であるという意識よりも、言葉そのものを使うことで理解したつもりになっていることも予測される。と同時に、学生にとって“技術”という言葉は、様々な学習内容と関連しているため日常的に馴染みやすく、かつ多様な使い方ができる便利な言葉として内面化されているとも考えられる。

以上のような学生の認識傾向を踏まえ、実習形態上の限界があるとはいえ、今後、知識レベルから価値レベルへと抽象化の思考作業を促し高めていく教育方法が求められる。そのためには、利用者を目の前にした実践が、何の概念を具現化しているのか、現象から抽象概念へとつなげる思考の統合力と、逆に、その抽象概念を具現化するにはどのような行為をさすのか、どうあればよいのかを具体化できる思考の分析力を基盤とした、技術から知識、知識から更に価値へとという抽象化への意識づけが重要であると考えられる。

ここで、学生の初期カードに対する内容分析の視座を量的な視座に変えてみると、最も多くを占めたのは、『具体的実践を介した学習の深まり』80枚（20.0%）であった。これは、学内における演習形態と異なり、実際の利用者に対して緊張しながら向き合う実施体験により、自己の関わりに対する直接的な反応をその場で得ることができ、関わりの適否や気づき等が深まったことを反映しており、いわば予測された結果とも解される。と同時に、介

介護実習第一段階の学生であることを考えると、関わる機会の多い指導者や現場スタッフ等が果たす介護福祉職の役割モデルとしての意義も大きく、その重要性を窺わせるものとなっている。

次に多かったのは、結果Aにおける上位カテゴリー『コミュニケーション』を構成する初期カードで70枚（17.4%）を占めている。さらに、『尊厳を守る』が58枚（14.4%）、『自立を支援する』52枚（13.0%）、『利用者を理解する』41枚（10.0%）の順である。これらは結果の項で述べたように、第一段階の実習において特に理解を深めてほしい重要な概念として提示した4つの概念に一致している。第一段階実習における重要な概念として〈利用者を理解する〉〈コミュニケーション〉〈自立支援〉〈尊厳を守る〉の4つを挙げた理由は、介護実習Ⅰの目的に依拠する。それは、資料1に示した[利用者の介護ニーズと介護福祉専門職の役割を学ぶ]である。[利用者の介護ニーズ]を把握するためには、『利用者を理解する』ことから始まり、どのような具体的な事柄が『利用者を理解する』ことに繋がるのか、初期の実習段階で会得することが望まれる。また『利用者を理解する』前提には、利用者との関係づくりが不可欠であり、対人援助職としての『コミュニケーション』能力が問われることになる。また、[介護福祉専門職の役割を学ぶ]では、自らの役割が何にあるのか、活動の理念を認識できることが求められる。その意味から、『自立を支援する』『尊厳を守る』の概念は、介護福祉の生命線ともいえるキー概念であり、この概念を具現化できることが専門的な介護技術として機能することになる。と同時に、介護福祉の倫理観が高められることに繋がっていく。このようにみえてくると、抽象化の思考過程で「ずれ」が生じていたとは言え、次の実習段階に向けて第一段階の実習でおさえない基本的な内容に関しては、概ね教材化がなされていると解される。

実習を介した学生の教材化の機会は、実習中においては実習場面での対話や実習記録内容に対する施設指導者からの助言、実習記録内容や対話による実習巡回指導者からの助言、学内実習日における実習科目担当者からの助言や学生間の情報交換等によるものなど、多くの機会が考えられる。しかし、

日々の介護実践に追われる実習期間内に、学生が直接体験を理論化や抽象化するには時間的に、また精神的余裕の面で限界が考えられるため、実習事後指導の中で、学生と教員が共同で学生の直接体験の意味を掘り下げていく作業をより重要視し、充実させる方法を検討する必要がある。同時に、実習での直接体験を、知識レベルと繋ぐだけでなく、知識から価値レベルへの抽象化へと思考を導きやすくするような実習形態や実習記録等の検討も今後の課題としてあげられる。

VI. まとめ

学生が「介護実習Ⅰの学び」として抽出した初期カードの内容分析をとおして、直接体験を学びとして構造化する過程における学生の論理的認識傾向及び介護実習指導における教材化について、以下のような示唆を得た。

1. 学生は、介護実習Ⅰにおいて重要と考えられる概念、〈利用者を理解する〉〈コミュニケーション〉〈自立支援〉〈尊厳を守る〉の4つともに、概念を考える材料には着目できているが、下位から上位へと抽象化が高まるに連れ、教員のカテゴリー化との“ずれ”が生じている。
2. その“ずれ”の要因として、実習形態上の限界と「技術」に対する学生の偏った認識や便宜的な内面化が考えられる。
3. 学生の実習における直接体験を、技術から知識レベルへ、知識から価値レベルへの学びとして構造化させるために、より充実した実習事後指導のあり方や実習形態及び実習記録等の検討が求められる。

今後は、実習段階別にみた学生の学びの構造に関する認識傾向を把握することで、実習施設指導者や実習巡回指導者が、学生の実習場面や実習記録等から時宜を得た教材化が図れるよう取り組んでいきたい。

介護実習Iで学んだこと

療育～子どもへの援助

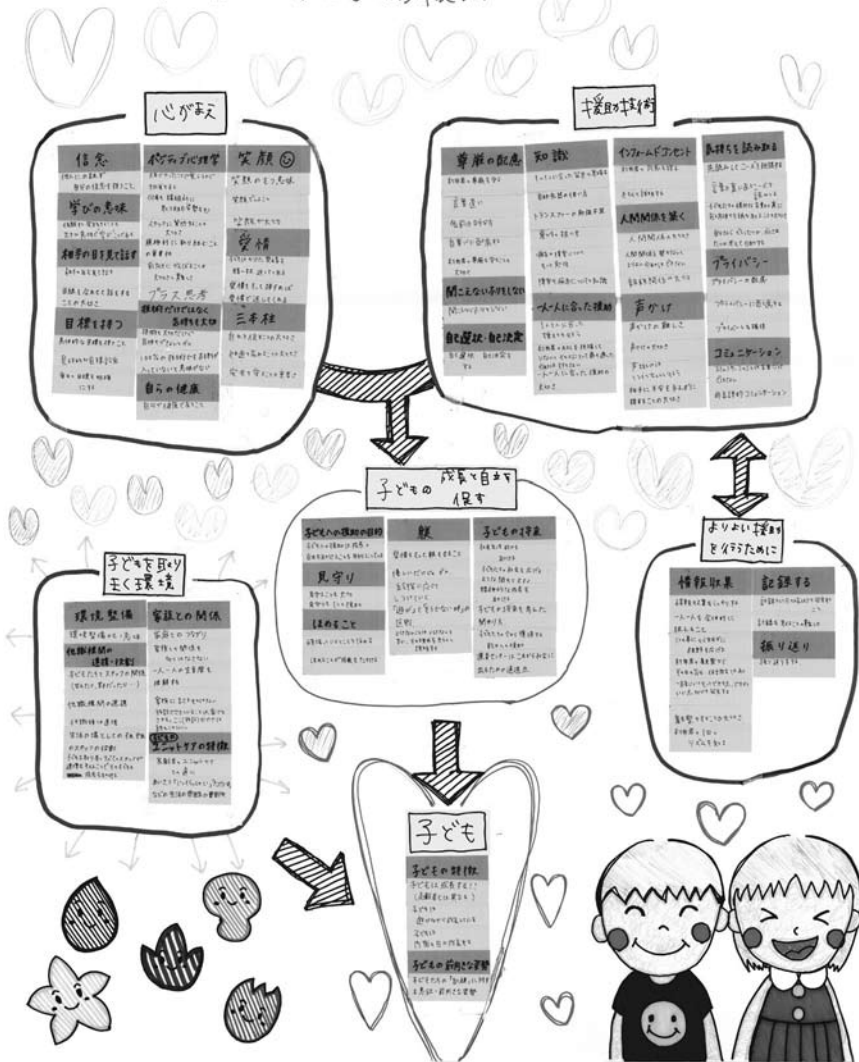


図 2-1. 介護実習 I の学び①

テーマ: 介護実習Iで学んだこと
 サブテーマ: その人らしく支援
 するために大切なこと

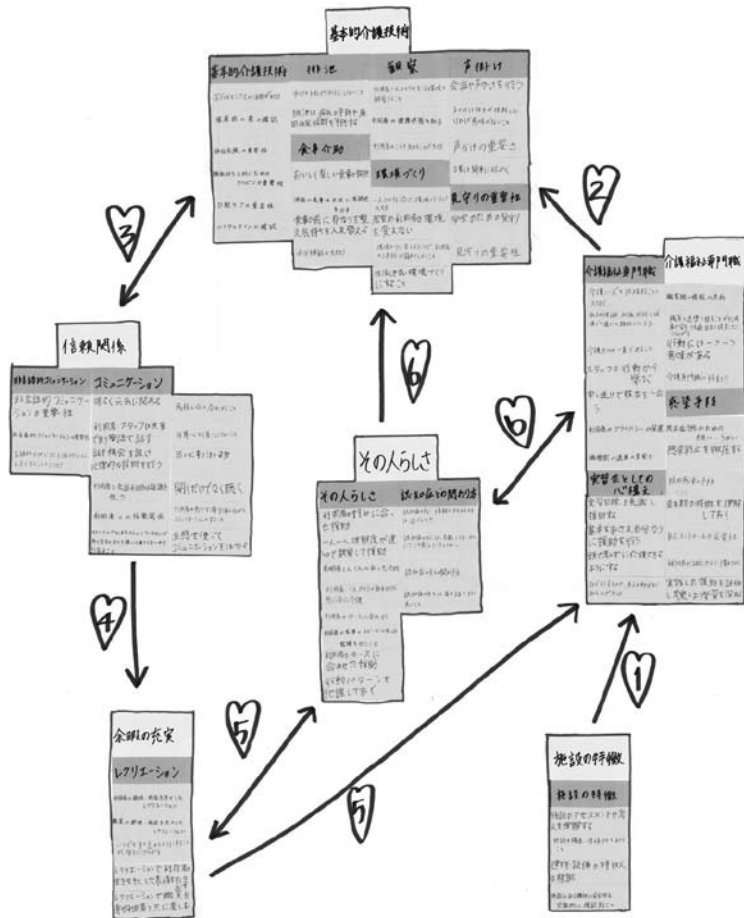


図 2-2. 介護実習 I の学び②

介護実習Iで学んだこと

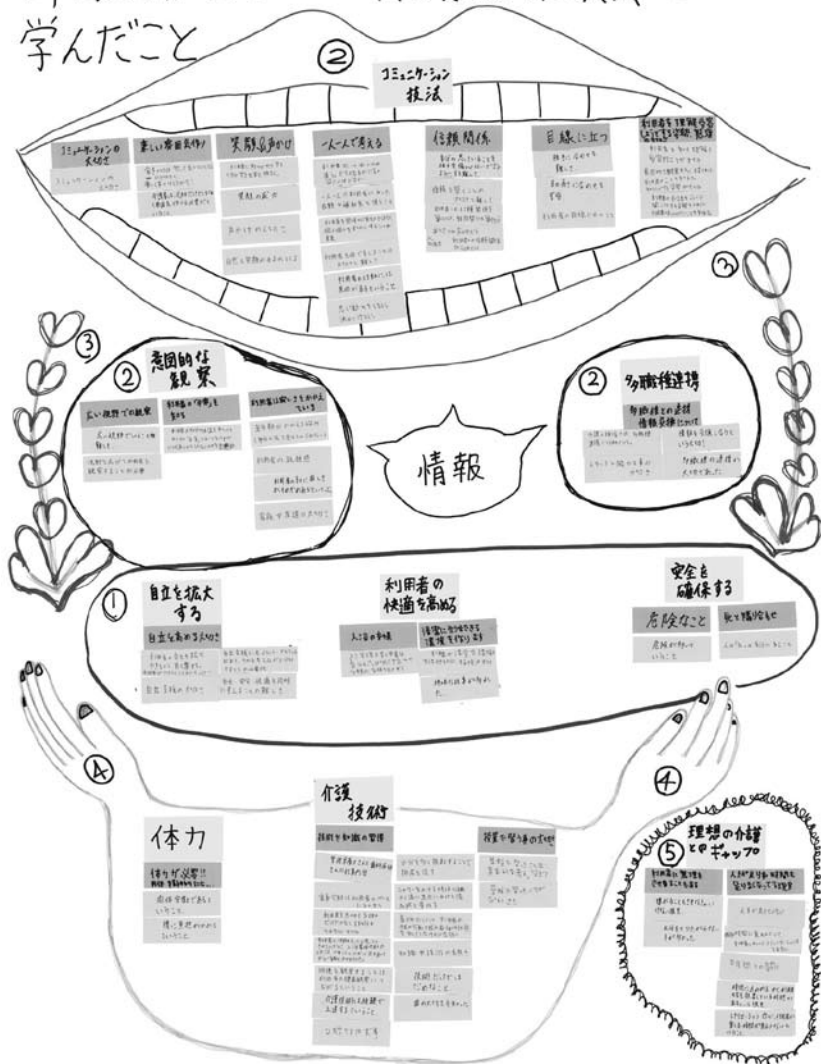


図 2-3. 介護実習 I の学び③

介護実習Iで 学んだこと

「私達の初♥体♥験」

①～④のくり返し
よりよい援助ができる」

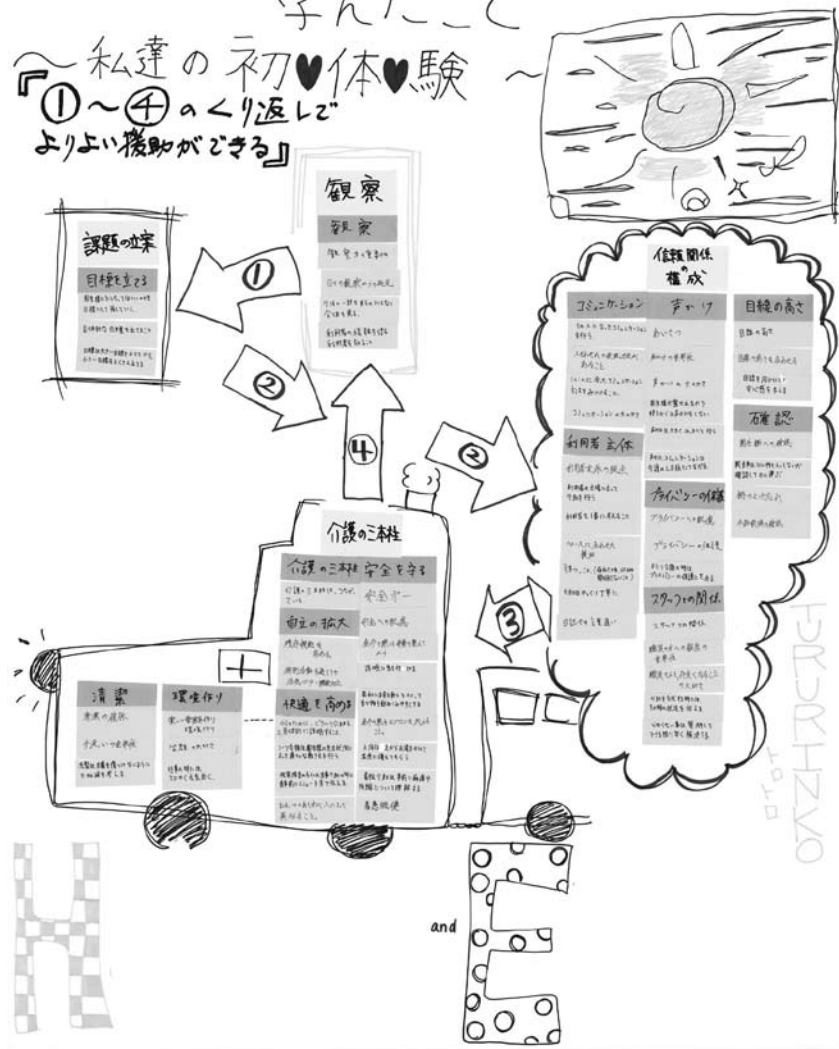


図 2-4. 介護実習 I の学び④

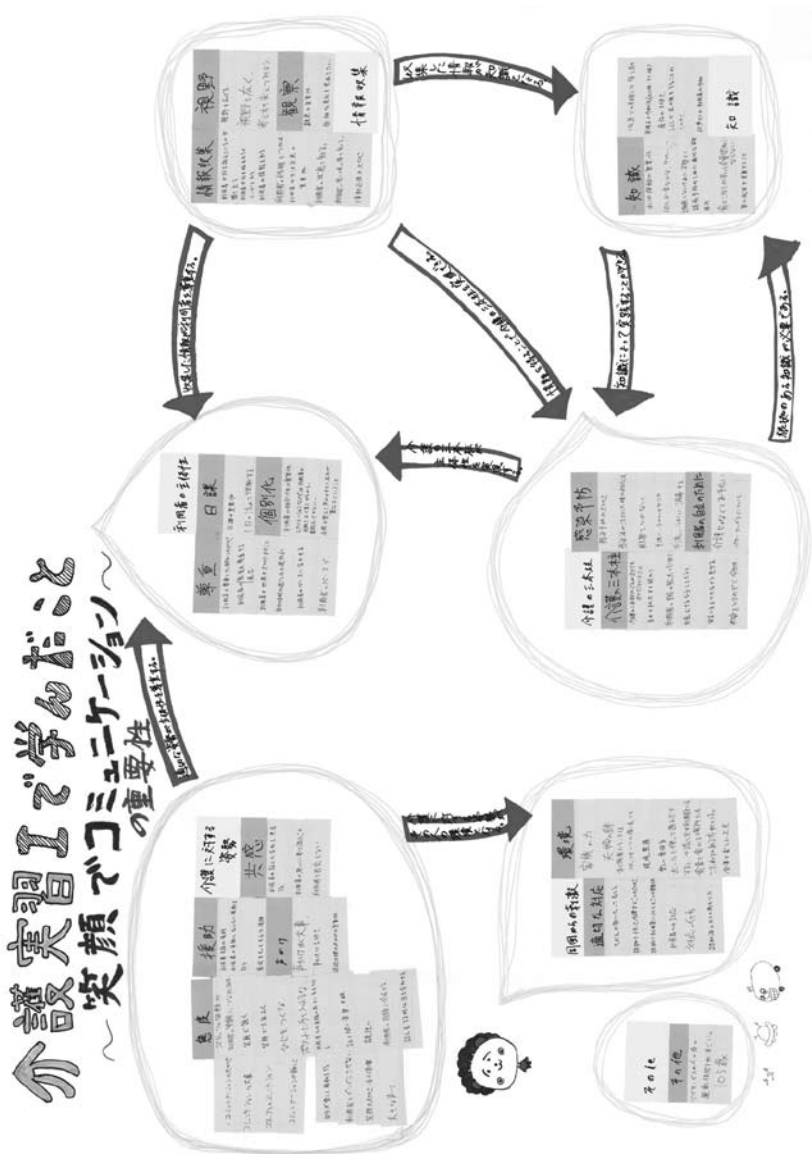


図 2 - 5. 介護実習 I の学び⑤

引用文献

- 1) 安酸史子「経験型実習教育の考え方」『Quality Nursing』文光堂、Vol.5、No.8、pp.4～12、1999. 安酸は、複雑な現象の中での経験を、学習者が自ら意味づけしていくという学習形態をとる実習を経験型と呼び、経験型の学習形態をとる実習教育を経験型実習教育と提唱している。
- 2) 天城勲他編『現代教育用語辞典』「実習」の項、第一法規出版、p.232、1979.
- 3) 吉本均編『現代教授学』（講座現代教育学5）福村出版、p.61、1978.
- 4) 吉本均編『現代授業研究大事典』明治図書、p.424、1987.
- 5) 熊本学園大学社会福祉学部介護福祉士養成課程『平成18年度介護実習報告集』2006.
- 6) 横山孝子、西谷美幸「介護福祉（学）的な認識の形成をめざした介護技術教育の試み（第2報）」第14回日本介護福祉学会大会集、p.46、2006.

参考文献

- 1) 横山孝子、西谷美幸「介護福祉（学）的な認識の形成をめざした介護技術教育の試み」第13回日本介護福祉学会大会集、pp.222～223、2005.

**Examination to make the textbook as
practical training for the care worker**

Takako Yokoyama · Risa Eguchi · Chikako Sakata

The thesis presented to the suggestion as below that the students have the personal experience during the practical training which they make the logical recognition as a learning structure.

1. The students have the conception which is important for the practical training as below.
 - 1) Understanding the cases
 - 2) Communication skill
 - 3) Supporting himself
 - 4) To keep the dignity for the cases

They take the notice of these items, but there are the gap between the instructors and the students.

2. It is thought that the factors which is the gap between the students and instructors are the limit of the practical training, and the other is the bias recognition for the technical skill of students.
3. It is requested the examination that is the style of the practical training and form of the training, and records of the training.