

リフレクティブ・プラクティスをとりいれたケアスキル教授法

木野 美恵子・真鍋 智江 (介護技術)

1. はじめに

本学の人間福祉学科の学生は卒業と同時に「介護福祉士」資格を取得することができる。学生は、介護福祉士資格を基礎資格にケアワーカーとして将来の夢を紡ごうとしており、はっきりとした目的意識で学ぶ姿勢がみられ、就職先も多くは介護福祉施設を希望している。

ケアワークは、利用者の日々の生活を重視し、生活の中に希望と楽しみをみいだせるような、特別な「ケアスキル」が要求される。また、高齢者や障害者などの社会的弱者に対して援助し、その技術を専門職としてどのように用いるかという、自らの価値観をためられることが多い。その「スキル」は、工業製品を製造する熟練工とは大きく異なる。したがって、卒業までに習得するべき、知識・技術・態度を想定した特別なケアスキル教授法が必要となってくる。

これらのケアスキルを習得する柱として、筆者らは「介護技術」のコースに着眼し、単にケアスキルを技術訓練ととらえるのではなく、単元毎に学生が知識と技術を統合できる介護過程の理論的枠組みの中で授業がすすめられることが望ましいと考えた。そのためには、学習の初期段階より「なぜ技術を提供するのか」というトレーニングを実践し、ケアスキルを学ぶ意味と役割を、学生が自己との対峙の中で発見することが可能な教授法を模索した。施行錯誤の中で、今回この中心的概念を、欧米の成人教育や専門職実践において注目されはじめているリフレクティブ・プラクティス（臨床分野の批判的分析）に依拠して実践した。

筆者等は学科の新規開設年度である平成13年度より、介護技術の科目において、学生がケアスキルを主体的に学ぶ教授法の研究に取り組

んでいる。そして、平成14年度入学生については、知識と技術を統合するケアスキルの学習のために、リフレクティブ・プラクティスの理論をとりいれた介護技術のコースをデザインした。本論では、その根拠と今後の展望と課題を報告する。

2. 本論

1) リフレクション理論による授業デザイン

人の営む生活を基盤にした実践の科学である介護は、それらを支えるケアスキルをもつことが専門性のコアとなる。初学者である学生がケアスキルを学ぶためには、学生による自己学習が最も重要である。ケアスキルは、介護を対象とした介護福祉施設や在宅介護において中核的な部分を占め、さらに、学生のもちうるスキルのほとんどが駆使されねばならない領域である。介護技術の授業は、学生のモチベーションも高く、卒業までの10週間の現場実習が当面の習熟目標として存在しており、希望者に実施する補講も多くが学生が出席する。学生は、成長したいと願い、自信をもちたいとおもっている。学生の自己学習の一助として、介護技術演習自己学習チェックリストを作成し、技術教育の強化をはかった。

平成13年に、介護技術のコースデザインをつくるにあたって、学生が自らの学習段階を視覚的に考察し、学生の演習場面の体験を観察し分析し自己評価しながら、自己訓練へと誘導する「視聴覚機器を利用した介護技術教育」¹を計画した。1クラスの学生数が7名と少なく、計画どおりに実施でき、学生が自分自身の技術演習場面をビデオテープで確認して技術チェックをすることが有効であることがわかった。しかし、平成14年は1クラス20名となり授業のデ

デザイン変更にせまられた。そこでも、学生の演習場面を録画し、再生記録を用いた技術訓練をとり入れた授業を可能な限り実施した。学生の自己訓練への誘導には、学生が「何をどうすれば、スキルアップが可能なのか」という具体的な行動目標を発見できなければならない。自らのケアスキルと理想的なケアスキルのズレを認識することができなければ、そのことは可能とはならない。「自分は上手にできなかった」という、ケアスキルの良し悪しについて評価することで「自己評価」として終わるのではなく、その修正の過程が最も重要であるといえる。そうでなければ、次の問題に至った場合にも、利用者に最も適したケアスキルを自ら考えて提供するという「問題解決技法」となりえない。この、学生の経験を吟味させるためには、再生記録を学生が「見て記録をする」という手法のみでは、その目的に到達できないということに気づいた。初学者である学生が「見る視点」を欠如していることは容易に推測される。そのために「見る指針」として、チェックリストを提示し、教員の実施するデモンストレーションを事前に見せた。そして演習し、録画再生場面では、学生の中で突合せながら再生記録が書けるようにした。しかし、学生が書く「みたまま」は、筆者等が意図した内容とは異なっていた。つまり、経験のある筆者等の見出す学生のケアスキルの未熟さとその理由を、学生が発見することは容易でなかった。ケアスキルの手順を記入したチェックリストを、学生に提示することだけでは学生の「気づき」が引き出せなかった。①「見る訓練」ともう少し②「細やかな指針」が必要で、学生の③「動機」も重要であることに気づいた。そして、そのためのしかけを仕込む必要性を感じた。こうして、更なるコースデザインの変更を迫られ、理論的枠組みを模索しリフレクション²理論の研究にいきついた。ケアスキルの教授学習過程を、学生の「経験」に特別の意味をもたせる「リフレクション理論を用いた介護技術教授法」³としてデザインした。

これは、アウェアネス（気づき）としての学習が、新たな状況において、特定の仕方で現れたとき、学習者が経験する能力（capability）

を、これまでとは違ったかたちで発展させる⁴学習であることを念頭におくことである。このアウェアネスとしての「知」は、学生が「自分の世界に対する態度」を形成し、「全体として機能している」という実感をもてるようにする⁵ことであつた。この授業リフレクションは、援助を必要としている学生という人間的状況と、その現実と直面している教師の人間的状況との相互性の中で把握することで、その深層の現実自身に自身が触れたという現実感覚（アクチュアリティ）が自己成長の原動力⁶と考え、知識やスキルを統合する体験を重視するものである。

まず知的に理解が深まることにより、感じることや創造が広がり深まり継続性をもつようになる作用をねらいとした事前学習としてのホームワークを課した。それは、①単元を学ぶ意義・介護の原理・原則・注意事項と、②介護技術の手順・留意点である。これらは、すべて学生が実感として理解できるものばかりではないが、学生が事前学習として調べることができる内容のものである。なんとか、学生の力で調べ上げることで、その成果を得たときの喜びを味わせてやりたいと考えたが、この時期の学生には大きすぎる課題であつた。理解力の乏しい学生や、理解力に問題はないが、自分自身に自信がないために学習結果を第三者に肯定し後押しを望む学生、慎重に教員に確認しながら行動する学生など学生は個性的であつた。

最終的に事前学習のために、学生にテキストと掲載ページを提示した。学生の調べる作業を省き、指定されている文言を読み込み、どのように自分なら実施するかをイメージさせるという展開を経て授業にのぞませることにした。このホームワークを、ほとんどの学生が、忘れることなく実施し授業に臨んできた。

授業はまず教員がエビデンスをもとにケアスキルの原理・原則・注意事項・禁忌を説明し、学ばせたい手順としてのチェックリストを学生に配布する。そして、それを教員がデモンストレーションをしてみせる。つまり教員のデモンストレーションをみながら、そこで、第一段階の思考と実技の統合をはかることをねらいとした。ここでは学生は、「理解できた」という表

情を示していた。

次に学生が演習する。ただし、そこではその演習場面を後で学生が自己評価できるようにビデオカメラで撮影する。そしてその撮影された演習場面をもとに再生場面を学生が記録し、自己評価レポートを書く。それにもとづいてグループワークを実施し、同時に利用者役の感想を記入する。学生記録の内容は、「実施および考察」で、安全・安楽・利用者の自助に関する気づきを記入内容とした。学生は再生録画を真剣にみていた。しかし、まだこの段階では、学生の表現力が乏しく「記録を書く」ことに学生が苦渋していた。

一方教師もまた、デザインされた授業はやりっ放しではなく、教師の教育活動における評価のためにティーチング・ポートフォリオとして、教育活動の成果と質を証拠立てる資料をそろえ、それをひとつのファイルにまとめて、教育業績の評価資料の蓄積に努めた。毎回の授業が終わるごとに、学生がつまづいたポイント、特徴的な質問などを記録し、ポートフォリオに保存する。緊急の課題は、次の授業時間になんらかの善後策を講じた。授業中に配ったハンドアウトは担当教員全員が共有し、次年度のコース計画のために、学生の最終的な成績結果などとともにファイルした。この、ポートフォリオの内容は、講義要綱の原稿・シラバス・コースパッケージ・授業中の配布物・課題など学生の提出物のサンプル・教科書について気づいた点（誤植・説明不足・誤り）・学生について気づいた点（どこでつまづくか、どこに興味を示したか）・授業中にとっさに思いついた効果的なたとえ、説明・学生アンケートの集計結果と、それに対する自分のコメント・成績の集計結果と、それに対する自分のコメント・同僚などの授業についてのコメント・授業の録画・録音テープ⁷などである。

2) リフレクティブ・プラクティス（臨床分野の批判的分析）

20世紀初頭のアメリカ教育を根底から再構築したといわれている哲学者であり教育学者でもある John Dewey の哲学に関して、アメ

リカ哲学界では1980年代から多くの研究者が再注目しはじめ、一種の John Dewey 研究のブームを呈したが、教育論に基づいた新しい理論の構築は顕著なものがみられなかった⁸。ところが D. Schon は、1983年に「反省的実践家-専門家は行動の中でどのように思考するか」の中で、John Dewey の「反省的思考」に基づいた専門職養成のための教育理論を著した。これまで、教育学において論ぜられたリフレクション（反省もしくは反省的思考）の概念は、初等・中等教育が対象であった。それに対して D. Schon は、専門家が日常の臨床状況の中でどのように行動し思考しているかを観察・考察することにより、そこに潜んでいる優れた実践知や臨床知を専門家の育成に役立てようとした。D. Schon のいう「反省的実践家 (reflective practitioner)」とは、専門家もしくは専門家を指す人たちをいう⁹。

John Dewey は「民主主義と教育」において、子どもに反省的思考の習慣を育成することの大切さを指摘し「子どもを尊重せよ。しかも同時に貴方自身をも尊重せよ¹⁰」とのべている。つまり、子どもだけに着目しているのではなく、子どもと同時に子どもを教える教師も生徒の探求に呼応して「反省的実践家」としての探求を展開すると述べている¹¹。反省的探求が「相互成長」の母胎であり、反省的教授のプロセスは、教師も生徒もともに「相互反省的思考 (reciprocal reflective thinking)」するプロセスである¹²といえる。

このような John Dewey の教育哲学は、欧米で注目されはじめ、成人教育や専門職教育の概念としてとりあげられるようになった¹³。こうして、専門職や専門職実践に焦点を置いた D. Schon の著書によりイギリスを中心に、その後各国に広がっていきわが国では看護教育者が興味を示していた¹⁴。看護教育において看護師の経験をケアリングの価値に側面をあてるなど、一部の研究者によって10年以上前から研究され評価されはじめた。

また、わが国の看護師有資格者を対象に、オーストラリア・クイーンズランド州公立通信制看護学士取得編入コース、グリフィス大学看

護保健学部が、日総研グループと協力して創設した看護学士編入コースをもちわが国で教育している。そこでは、リネット・ストックハウゼンが講師となり「臨床分野の批判的分析」として全4講座のうち1講座(10単位)を担当している。1997年10月より日本で開講し、1999年に初めて卒業生が出て以来、2003年9月15日現在、総受講生数1,109名、総卒業生数618名、在校生数328名¹⁵であり、毎年受講希望者は増えている¹⁶という。リネット・ストックハウゼン氏は昨年「Iリフレクティブ・プラクティスの技能を修得する」「IIリフレクションや看護理論を自分の経験に当てはめることで知識を得る」という学習目標による授業展開をしている。

わが国の教育界においては、教師の反省的実践家(reflective practitioner)としての成長、すなわち自己の成長への取り組みに関して「リフレクション」しながら実践を深めようとする新たな志向、学生・教師双方の立場にむけて「ふり返り」として登場してきた¹⁷。

さらに社会学では、野村一夫が「学生の生活の実体験を基軸に、文化や伝統を背景に広がりある柔軟な発想」をするなかで「社会学の求心力とは何か、社会学を学ぶ意味は何か」を¹⁸社会学概論の中で「リフレクション-社会的な感受性へ」とのべるなど、注目している学者もいる。

こうして、成長と発達を促す教授方法を模索するなかで、筆者等もまた、いきついた理論であるといえる。学生がケアスキルの学習過程において、自分自身の映像記録をみて、その流れにそって演習後に記録を書く。学生自身が無自覚で気づかなかった思い込みや常識を、他の学生とのかかわりの中で相手を鏡として起こる自分自身のアウェアネス(気づき)を発見する「相対化」をねらった。学生になぜ記録を書くのかを以下の3つの柱をもとに、説明した。①利用者役との体験をわかちあうために相互の感想を述べあう。②自らのケアワークを自らの言葉で説明する。これらの訓練は③利用者への有効なケアスキルを明らかにしていくために必要なこと。これらのことにより、学生の認識を

「教員に評価されるために記録を書く」から「学生自身のケアスキルが向上するために記録を書く」という変化へもついでこうとした。

初期の段階では、前年度と同様に、学生は自分自身の映像記録をみて、単純に視覚的刺激に反応し、授業に興味を示していた。そこでの記録は、この場における介護動作や行為だけでなく、学生のその時々感情や考えや意図を、演習後に毎回、手順をおって「気づき」として記録すること、「実施および考察(安全・安楽・自助についての気づき)」とした。しかし、やはり、この段階では、教員がデモンストレーションの際に説明した事項の記録、あるいは、できたかできなかったという単純な表現をする学生が多くいた。学生は、気づきはあるが内面を記述することは、容易なことではなかった。記録の表現方法の未熟な学生や、書き方が理解できていない学生に対し、記録の書き方を説明した。表現できなくとも、学生の理解力は確実に増えていた。根気に表現を引き出すしかないとおもわれた。

後期になると学生は授業の進め方や記録の書き方にも慣れ、ケアスキルの手順をおさえているかを客観視し、自らの技術の評価をする記述ができてきた。さらに、学生の実施した行為の記録は、内面の変化を探る記録へと発展していった。こうして、ようやく学生は達成感をもつようになり、「学校で友達とならできる」という自信に繋がった。1年後の学生の感想には、8割の学生が学びを深めることができたことと回答していた。この結果学生は、技術的なものにとらわれることなく、「自分の考え」をみつけることができ、「他人と比較」しながら自分をみつめ、「他人のみる自分」を教えてもらい、学生自身の「新たな面」をみることができたことと総括していた。

3. 考察

学生に映像で示したことは、学生に鮮明な印象と感動を与えた。学習過程において自らの表情や態度を知り、評価しながら自己承認へ誘うリフレクティブシンキングを主軸においた講義

を実施し、そこでの「気づき」を記述させることは技術の定着という点において有効であった。しかし、ここでの問題は、学生が入学と同時にリフレクション・プロセスを理解することは難しいのではないかと考え、リフレクションの意味や流れを説明しなかったために学生が今自分の中におきていることの自覚に乏しかったということである。ケアスキルを獲得する中で、結果として身につけば良いのではないかと考え、教師が学生の記述からリフレクティブされている部分を取りあげ、教師の目標に学生を誘導したのではないかという反省である。学生が無自覚のうちに、リフレクトさせることをねらいとしたものであるが、今後学生が困難な問題に立ち向かうときに、自ら望んでこのリフレクティブシンキングを自覚的に用いることはできないのではないかということに危惧した。今後は教師の手から離れ巣立っていく学生のために、学生自身が自覚的にリフレクトできるようにリフレクト・プラクティスの概念と理論とその構成にそったツール（記録用紙等）をもちいて、システム化することが必要である。

また、この授業デザインは、相手を鏡として起こる自分自身への「気づき」を導き出そうとしたものであるが、学生が利用者との関わりの中で利用者のおかれた状況を正確に判断するためには、映像記録の再生訓練では不十分であった。キングは「・・知覚は各人の経験的背景にもとづいており、他の人々と情報伝達を行なうまでは、知覚を独自で個人的なものにしている」¹⁹と述べている。自分自身の姿をみるためには効果があったが、他の学生の評価・利用者役の学生からの視点を、あぶりだす点において充分であったとはいえない。しかし、利用者が学生である限り模擬利用者でしかない。よりリアリティのあるエキサイティングな構成にむけて努力し続けたい。しかし学生がケアスキルを学ぶ目的をはっきりさせ、利用者を細やかに見る方法を理論的に知るところまでが、学内演習の限界であろう。本当の利用者は実習で出会う。今後現場教育で必要とされることは、初学者のケアスキルが利用者へ与える負の影響を、カバーし、技術を見せ、伝授する現場教育であ

るといえる。「技術の伝授」は現任教育でこそ強化できる。基礎教育と現場の実践をつなぐスペシャリストの存在が求められる。

4. 結論

介護技術のコースデザインにリフレクティブ・プラクティスをとりいれることは有効である。つまり、このリフレクティブ・プラクティスは介護の視点において、介護実践と介護過程といった、理論と実践の区別が明確でバランスがとれており、今後、介護過程において科学的な分析が可能になり、介護の根拠を明らかに学生が倫理的に行動化するために有益であると考えられる。

しかし、学生の学習記録が従来と同じものでは成功しない。よりスムーズに学習するためには、リフレクション・ツールの作成、介護過程への連動した記録が必要である。よって、学生が自らのケアスキルを学ぶ意味を問うために、主体的参加が可能で各段階のサイクル毎に細かくステップアップできるツールを開発し実践する必要がある。

参考文献

- 1 木野美恵子、「視聴覚機器を利用した介護技術教育の一考察介護福祉教育」no. 14、中央法規出版株式会社、2002、pp27 - 32
- 2 リネット・ストックハウゼン、江本リナ翻訳、*nurse data* , vol. 22, No. 7, 2001, p65
- 3 木野美恵子、真鍋智恵「リフレクション理論を用いた介護技術教授法」第9回日本介護福祉教育学会、2002
- 4 藤岡完治、『関わることへの意思・教育の根源』国土社、2000。p66
- 5 藤岡完治、『関わることへの意思・教育の根源』国土社、2000。p67
- 6 藤岡完治、『関わることへの意思・教育の根源』国土社、2000。p162
- 7 池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹著、『成長するティップス先生授業デザインのための秘訣集』玉川大学出版部、2001
- 8 早川操、『デューイの探求教育哲学・相互成長をめざす人間形成論再考』、名古屋大学出版会、1994、p221
- 9 早川操、『デューイの探求教育哲学・相互成長を

- めざす人間形成論再考』、名古屋大学出版会、1994、p222
- 10 John Dewey 著 松野安男訳、『民主主義と教育 (上)』岩波文庫、1975、p91
 - 11 早川操、『デューイの探求教育哲学・相互成長をめざす人間形成論再考』、名古屋大学出版会、1994、p225
 - 12 早川操、『デューイの探求教育哲学・相互成長をめざす人間形成論再考』、名古屋大学出版会、1994、p226
 - 13 本田美枝、看護における「リフレクション (reflection)」に関する文献的考察」、Quality Nursing vol. 7 no. 10 2001. p53
 - 14 前掲
 - 15 (財)日本総合研究所/教育事業部2003.10発表
 - 16 グリフィス大学、日総研ホームページ、www.nissoken.com
 - 17 太田裕子、「看護教師の成長をもたらす対話的リフレクションの意味・意義」、Quality Nursing vol. 7 no. 8 2001. p20
 - 18 野村一夫、『社会学概論』「リフレクション-社会的な感受性へ」文化書房博文社、1994
 - 19 Imogene M. King、杉森みどり訳、『キング看護理論』医学書院、1985. p25.

— 人間福祉学科 —