

弘前大学大学院地域社会研究科

学位論文

「介護実習」をめぐる学校と施設の協働関係の構築に関する研究

－福祉系高等学校における「介護実習」への提言－

主指導教員：教授 佐藤 三三

副指導教員：教授 北原 啓司

副指導教員：教授 佐藤 和之

弘前大学大学院地域社会研究科地域社会専攻

田 中 泰 恵

平成 22 (2010) 年 12 月

## 目次

|   |    |
|---|----|
| 序章 問題の所在と本書の構成  | 1  |
| 文献  | 3  |
| 第1章 福祉系高等学校における介護福祉士養成教育                              |    |
| はじめに  | 4  |
| 第1節 介護福祉士国家資格の概要と福祉系高等学校の位置                           | 4  |
| I. 介護福祉士とは  | 4  |
| II. 介護福祉士国家資格取得のルートと福祉系高等学校                           | 5  |
| III. 介護福祉士国家資格取得者の状況                                  | 6  |
| IV. 「社会福祉士法及び介護福祉士法等の一部を改正する法律」に伴う<br>新たな教育展開と福祉系高等学校 | 7  |
| V. 養成教育が目指すもの—求められる介護福祉士像—                            | 8  |
| VI. 厚生労働省が示す介護実習・介護総合演習の一体的な実施例                       | 9  |
| 第2節 介護福祉士養成教育の現状                                      | 11 |
| I. 大学・短大・専門学校における介護福祉士養成教育の現状                         | 11 |
| II. 福祉系高等学校における福祉専門教育                                 | 14 |
| III. 福祉系高等学校における介護福祉士養成教育の現状                          | 16 |
| IV. 福祉系高等学校における「介護実習」教育の現状                            | 18 |
| 文献  | 22 |
| 第2章 「介護実習」をめぐる協働に関する先行研究の検討<br>—協働をめぐる分析視点の析出—        |    |
| はじめに  | 23 |
| 第1節 福祉系高等学校を対象とした協働をめぐる先行研究の検討と分析<br>視点の析出            | 23 |
| I. 福祉系高等学校を対象とした協働をめぐる先行研究の検討                         | 23 |
| II. 福祉系高等学校を対象とした協働をめぐる先行研究から得られる分<br>析視点の析出          |    |
| 第2節 大学・短大・専門学校における協働をめぐる先行研究の検討と分<br>析視点の抽出           | 30 |
| I. 大学・短大・専門学校における協働をめぐる先行研究の検討                        | 30 |
| II. 大学・短大・専門学校における協働をめぐる先行研究から得られる<br>分析視点の析出         | 34 |
| 第3節 『介護実習における実習施設と養成施設との連携に関するマニユ<br>アル』の検討と分析視点の析出   | 36 |
| I. 『介護実習における実習施設と養成施設との連携に関するマニユ<br>アル』の検討            | 36 |

|  |    |
|--|----|
| II. 『介護実習における実習施設と養成施設との連携に関するマニユアル』から得られる分析視点の析出        | 37 |
| 第4節 「介護実習」をめぐる協働の分析視点の析出                                 | 38 |
| I. 全体性と連続性—それぞれの介護実習を実習全体から俯瞰するとともに連続性の中にそれぞれの実習を位置づけてみる | 38 |
| II. 順序性—実習内容は生徒の発達段階に合った順序になっているかを見る                     | 40 |
| III. 焦点化—実習生理解には実習のつまずきや実習困難などに焦点をあててみる                  | 40 |
| IV. 相互関係—学校と施設は双方向性のある相互関係を構築しているかをみる                    | 41 |
| 文献   | 42 |
| <br>   |    |
| 第3章 「介護実習」をめぐる学校と施設の協働の実態（その1）                           |    |
| —A校の事例にみる学校と施設の認識のズレの把握と協働の実態—                           |    |
| はじめに   | 44 |
| 第1節 学校及び施設におけるインタビュー調査の概要                                | 45 |
| I. インタビュー調査対象の学校及び施設                                     | 45 |
| II. 調査内容・調査方法・調査期間                                       | 45 |
| III. 調査結果の概要   | 46 |
| 第2節 「介護実習」の全体性及び連続性と協働の実態                                | 46 |
| I. 介護実習の全体から見た各学年の実習                                     | 47 |
| II. 介護実習の連続性から見た学校と施設のズレと協働の実態                           | 48 |
| III. 学校の教育と施設における実習との連動と協働                               | 52 |
| 第3節 「介護実習」の学びの順序性と協働の実態                                  | 53 |
| I. 学校における介護技術の指導実態と現場の実習内容の実態                            | 53 |
| II. 介護技術に関する学びの順序性                                       |    |
| —実習生の介護技術10項目における実習事前・事後の意識変化調査—                         | 55 |
| III. 学びの順序性から見た学校と施設の協働の実態                               | 62 |
| 第4節 実習生理解への焦点化と協働の実態                                     | 63 |
| I. 学校や施設が捉えている実習生像                                       | 63 |
| II. 学校や施設が捉えている実習指導上の困難の実態                               | 65 |
| III. 実習生理解のための学校と施設の協働の実態                                | 67 |
| 第5節 学校と施設の相互関係と協働の実態                                     | 69 |
| 第6節 まとめ —ズレの隔たりを少なくしていくための糸口—                            | 70 |
| I. 介護実習の全体性及び連続性と協働のための糸口                                | 70 |
| II. 介護実習の学びの順序性と協働のための糸口                                 | 71 |
| III. 実習生理解への焦点化と協働のための糸口                                 | 72 |

|                         |    |
|-------------------------|----|
| IV. 学校と施設の相互関係と協働のための糸口 | 73 |
| 文献                      | 75 |

#### 第4章 「介護実習」をめぐる学校と施設の協働の実態（その2）

##### －全国調査にみる学校と施設の認識のズレの把握と協働の実態－

|                                 |    |
|---------------------------------|----|
| はじめに                            | 76 |
| 第1節 「介護実習」をめぐる学校・施設アンケート調査      | 76 |
| I. 調査の概要                        | 76 |
| II. 調査方法・調査期間・回収数               | 77 |
| III. 分析方法                       | 77 |
| IV. 調査結果                        | 77 |
| 第2節 「介護実習」の全体性及び連続性と協働の実態       | 78 |
| I. 介護実習の実態                      | 78 |
| II. 介護実習の全体性及び連続性から見た学校と施設の認識   | 80 |
| 第3節 介護技術の学びの順序性と協働の実態           | 83 |
| I. 学校における介護技術の指導実態と現場の実習内容の実態   | 83 |
| II. 介護実習の学びと学校・施設での認識           | 84 |
| III. 介護実習の学びの順序性から見た学校と施設の協働の実態 | 84 |
| 第4節 実習生理解への焦点化と協働の実態            | 86 |
| I. 学校や施設が認識している実習生像             | 86 |
| II. 学校や施設が抱える実習指導上の困難の実態        | 87 |
| III. 実習生理解のための学校と施設の協働の実態       | 88 |
| 第5節 学校と施設の相互関係と協働の実態            | 90 |
| I. 学校と施設の相互関係と協働の実態             | 90 |
| II. 実習マニュアルの協働作成                | 91 |
| 第6節 まとめズレの隔たりを少なくしていくための糸口      | 92 |
| I. 介護実習の全体性及び連続性と協働のための糸口       | 92 |
| II. 介護実習の学びの順序性と協働のための糸口        | 94 |
| III. 実習生理解への焦点化と協働のための糸口        | 95 |
| IV. 学校と施設の相互関係と協働のための糸口         | 95 |
| 文献                              | 97 |

#### 第5章 「介護実習」をめぐる学校と施設の協働関係の構築－提言－

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| I. 実習内容充実のためのズレの克服や実習生理解を行うための提言 | 98  |
| II. 学校と施設をつなぐパイプとしての組織の構築のための提言  | 100 |

資料

あとがき

## 序章 問題の所在と本書の構成

### I 問題の所在

福祉系高等学校における「介護実習」は福祉人材を養成するための専門教育科目として、施設などの現場において実践され、学校で学んだ知識・技術を現実の具体に引き寄せ、体験を通して学ぶ総合的な学習である。「介護実習」の経験を通して、生徒が社会や利用者とかかわり、成長していくその姿から、学校では得られない貴重な学びの場になっており教育的意義も大きい。加えて、2007年「社会福祉士及び介護福祉士法の一部を改正する法律」において福祉系高等学校は大学・短大などと共に介護福祉士国家資格取得ルートの一つとして位置付けられ、介護実習教育の一層の充実が求められることとなった。

「介護実習」は学校教育として専門科目の中でも重要な位置にある一方、福祉現場にとって、豊かな実習経験を提供することは、すなわち、質の高い人材の育成につながり、次代の福祉人材養成の立場からも、実習生受け入れとその指導は重要<sup>1)</sup>である。しかし、「介護実習」の実践には問題点も山積している。例えば、学校側から施設現場へ教育内容や実習目的が十分に伝えにくい。実習に関する教育内容が現実とかけ離れ、結果として、実習生の実習不安<sup>2) 3) 4)</sup>が増大している。また、施設では、実習指導はそれぞれの指導者に委ねられ、指導の一貫性や標準化が図られにくいことなどが指摘<sup>5) 6)</sup>されている。これら介護実習の実践にかかわる問題が生じる要因の一つに、学校と施設の協働関係が確立していないことがあげられる。

「介護実習」における学校と施設の協働に関する問題の所在を見ると、1 つには、学校と施設の間の実習生理解にズレがあるために、実習生にギャップや実習不安が生じ、実習指導に齟齬が生じている点、2 つには、実習指導内容に関するズレが学校と施設にあり、効果的な介護実習の実施を難しくしている点、3 つには、実習に関わる学校や施設における組織や運営が不十分である点があげられる。

筆者のいう協働とは、例えば、実習教育に関して学校と施設が、対等の立場で話し合いの場を持ち、協働で実習内容を計画し、実施し、評価することができること、また、双方が、実習生の情報や実習状況を共有し、生徒の学習や成長を互いに促し、保障することであると考える。

学校と施設の協働が成立すると、①実習に関する共通の理解を深めることが可能となる。②学校の指導と施設での指導に一貫性が生まれ、体系的な学習につながる。③学校で学ぶべきこと、施設で学ぶべきことが明確になる。④学校で学んだ知識・技術が、施設での実践体験を通して身体化され、学びが深化して行くと予測される。

ところで、介護実習にかかわる連携に関連するレポートは、大学・短大レベルにおいて、5年ほど前から報告<sup>7)</sup>され始め、学校と施設の連携の必要性は喫緊の課題とされてきたが、いまだに多くの学校と施設の関係は連携に至っていない。さらに、学校

と施設の協働が意識され始めたのはここ 1~2 年のことである<sup>8) 9)</sup>。

また、福祉系高等学校にあっては、2007 年の法改正に伴う教育カリキュラムの拡充に伴い、特に実習教育の充実が課題となっている。しかし、高校現場における介護実習に関する研究は 2・3 例と少なく、全国的な実態はこれまで明らかにされていない。

本研究の特徴は「介護実習」に絞って光をあて、「介護実習」を学校と施設の協働という枠でとらえ、全体性と連続性、順序性、焦点化、相互作用の 4 つの視点で分析する。こうした作業を通して、学校と施設の協働をめぐる問題を明らかにし、学校と施設双方が共通認識のもとで「介護実習」を進める協働のための関係構築に必要な方策を提言していく。

## II 本書の構成

本書の構成は、以下の通りである。

第 1 章『福祉系高等学校における介護福祉士養成教育』では、福祉系高等学校における介護福祉士養成教育の概要を把握し、介護福祉士養成教育全体の中での高校の位置、さらに、本論のテーマである「介護実習」について学校及び施設における教育のシステムを明らかにする。第 1 節『介護福祉士国家資格の概要と福祉系高等学校の位置』では、介護福祉士国家資格取得の状況、「社会福祉士及び介護福祉士法等の一部を改正する法律」にともなう養成教育の新たな展開について述べる。第 2 節『介護福祉士養成教育の現状』では、介護福祉士養成カリキュラム、大学、短大、専門学校における実習教育及び福祉系高等学校における実習教育の現状について述べる。

第 2 章『「介護実習」をめぐる協働に関する先行研究の検討—協働をめぐる分析視点の析出—』では、先行研究の検討を通して協働をめぐる分析視点の析出を試みる。第 1 節『福祉系高等学校を対象とした協働をめぐる先行研究の検討と分析視点の析出』、第 2 節『大学・短大・専門学校における協働をめぐる先行研究の検討と分析視点の析出』、第 3 節『「介護実習における実習施設と養成施設との連携に関するマニュアル」の検討と分析視点の析出』により明らかになったことから、第 4 節『「介護実習」をめぐる協働の分析視点の析出』において 4 つの分析視点を析出する。

第 3 章『「介護実習」をめぐる学校と施設の協働の実態（その 1）—A 校の事例にみる学校と施設の認識のズレの把握と協働の実態—』では、A 校の事例的な検討から学校と施設の協働の実態と問題点を明らかにする。1 つは、学校と施設へのインタビュー調査により A 校の「介護実習」の事態を明らかにする。2 つは実習生を対象に介護技術に関する意識調査を実施し、学校が意図した学習が生徒にどのように認識されたかを明らかにする。これ等の調査を用いて、介護実習の実態把握と協働の実態を明らかにしていく。第 1 節『学校及び施設におけるインタビュー調査の概要』、第 2 節『「介護実習」の全体性及び連続性と協働の実態』、第 3 節『「介護実習」の学びの順序性と協働の実態』、第 4 節『実習生理解への焦点化と協働の実態』、第 5 節『学校と施設の

相互関係と協働の実態』、第 6 節『まとめズレの隔たりを少なくしていくための糸口』である。

第 4 章『「介護実習」をめぐる学校と施設の協働の実態（その 2）－全国調査にみる学校と施設の認識のズレの把握と協働の実態－』では、介護実習をめぐる学校と施設への全国アンケート調査を実施し、介護実習を取りまく全国的な動向や課題の整理、協働に関する実態を明らかにする。第 1 節『「介護実習」をめぐる学校・施設アンケート調査』、第 2 節『「介護実習」の全体性及び連続性と協働の実態』、第 3 節『介護技術の学びの順序性と協働の実態』、第 4 節『実習生理解への焦点化と協働の実態』、第 5 節『学校と施設の相互関係と協働の実態』である。これ等の実態から、第 6 節『まとめズレの隔たりを少なくしていくための糸口』では、調査から導き出される協働のための糸口や視点を見出す。

第 5 章『「介護実習」をめぐる学校と施設の協働関係の構築－提言－』では、整理された問題点から、Ⅰ．実習内容充実のためのズレの克服や実習生理解を行うための提言、およびⅡ．学校と施設をつなぐパイプとしての組織の構築のための提言を行う。

## 文献

- 1) 座談会:理論と実践の融合に向けて－高まる実習指導者の役割－.介護福祉士, 11:2-13 (2008)
- 2) 柘崎京子・田中秀明・中野いずみほか:介護実習における学生の不安(3).共栄学園短期大学紀要, 19:97-109 (2003)
- 3) 伊藤健次:介護実習におけるリアリテイショックーその様相と肯定的側面についてー.山梨県立大学人間福祉学部紀要, 2:11-18 (2007)
- 4) 横山さつき:介護実習における学生の不安に関する因子分析的研究.中部学院大学・中部学院短期大学部研究紀要, 9:125-133 (2008)
- 5) 石井忍:充実した介護実習のポイント 介護だけの学びではなく、学習を集大成し成長させる.介護人材 Q&A, 15:11, 産労総合研究所, (2008)
- 6) 木村あい・伊藤優子・川崎明博ほか:介護実習における養成校と施設との連携とそのありかたー双方の人材育成の視点からー.日本介護福祉学会口頭発表, (2009)
- 7) 畠山千春・戸澤由美恵・弓貞子:介護実習指導の在り方を探るー実習施設指導者からのアンケート結果を踏まえてー.共栄学園短期大学研究紀要, 20:111-137 (2004)
- 8) 前掲書 1)
- 9) 前掲書 6)

## 第1章 福祉系高等学校における介護福祉士養成教育

### はじめに

第1章においては、福祉系高校における介護福祉士養成教育の概要を把握し、介護福祉士養成教育全体の中での高校の位置について明らかにする。さらに、本論のテーマである「介護実習」について、学校および施設における教育システムを明らかにしていく。

第1節では「介護福祉士国家資格の概要と福祉系高校の位置」を取り上げる。まず、介護福祉士養成教育の全体像を把握するために、介護福祉士国家資格の概要について述べる。次に国家資格取得の2つのルートである大学・短大・専門学校の養成施設、および国家試験受験の福祉系高等学校・実務経験者の実態について述べ、福祉系高等学校の位置を明らかにしていく。さらに、2007年の「社会福祉士法及び介護福祉士法等の一部を改正する法律」に伴う養成教育の新たな展開の概要について述べる。

第2節では「介護福祉士養成教育の現状」として、大学・短大・専門学校・高校の各学校階梯における介護福祉士養成教育の内容、カリキュラムの現状について述べる。

さらに「介護実習」は、学校単独では成立せず、施設の教育機能に大きく依存しており、「介護実習」教育の充実には、学校及び施設が互いに協力しあって教育実践が展開されて行く必要がある。そこで、介護実習の現状として、「介護実習」に関する学内の実習教育、および、施設で実施されている実習教育の現状を明らかにする。

### 第1節 介護福祉士国家資格の概要と福祉系高等学校の位置

#### I. 介護福祉士とは

介護教育の本格的な始まりは、1987年「社会福祉士および介護福祉士法」において国家資格が創設されたことに伴う介護福祉士養成である。介護福祉士の仕事は同法に「専門的知識及び技術を持って、身体上または精神上の障害があることにより日常生活を営むのに支障があるものにつき、入浴、排泄、食事その他の介護を行い、並びにその者およびその介護者に対して介護に関する指導を行う事を業とする者」とされている。法制定以前は、特別な専門性を修得しなくても介護をすることは可能とされ、家庭内や施設での介護がなされてきた。しかし、少子高齢化の進展、社会や家族のニーズの変化などにより、介護は社会化され専門性が求められるようになり、同法の成立となったのである。

現在、介護福祉士国家資格を取得するには、養成施設を修了する方法と国家試験に

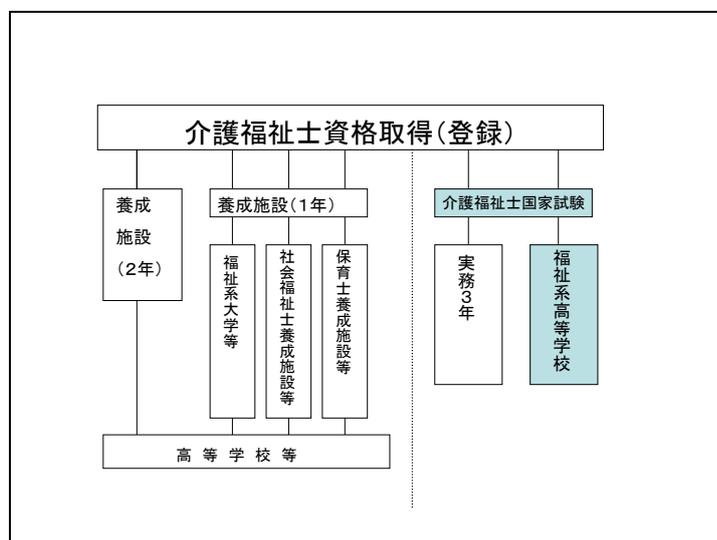
合格する方法とがある（詳細は後述）。法律の制定から 20 年が経過し、2007 年同法の見直しがなされ(詳細は後述)、現在は旧法と新法とが同時進行している過渡期となっている。

## II. 介護福祉士国家資格取得のルートと福祉系高等学校

現行の介護福祉士国家資格取得は大まかに 2 つのルートがある。1 つは高等学校等を卒業後に養成施設において所定の課程を修了卒業し介護福祉士国家資格を取得する方法、例えば、養成施設における 2 年課程、および福祉系大学・社会福祉士養成施設・保育士養成施設等の卒業生がさらに 1 年以上必要な知識・技術を学ぶ課程がこれにあたる。

いま 1 つは、実務経験 3 年ののち、または福祉系高等学校において所定の科目を履修し受験資格を得て、介護福祉士国家試験に合格する方法である。法の制定時、人材確保の面から、すでに高齢者施設等の現場で働いている人々にも資格取得の門戸を開くために、高校卒業後 3 年以上の実務経験を経たものは国家試験受験資格を得ることができるとした。この受験資格の検討の段階において、高校で福祉を学んだものにも受験資格を与えることが決められたのである。これを受けて、高等学校教育において専門教育としての福祉教育実践がおこなわれることになった。

介護福祉士国家資格取得のルート見取り図を図 1-1 に示す。



社会福祉振興試験センター：介護福祉士国家試験受験手引きより作成

図 1-1 介護福祉士国家資格取得のルート

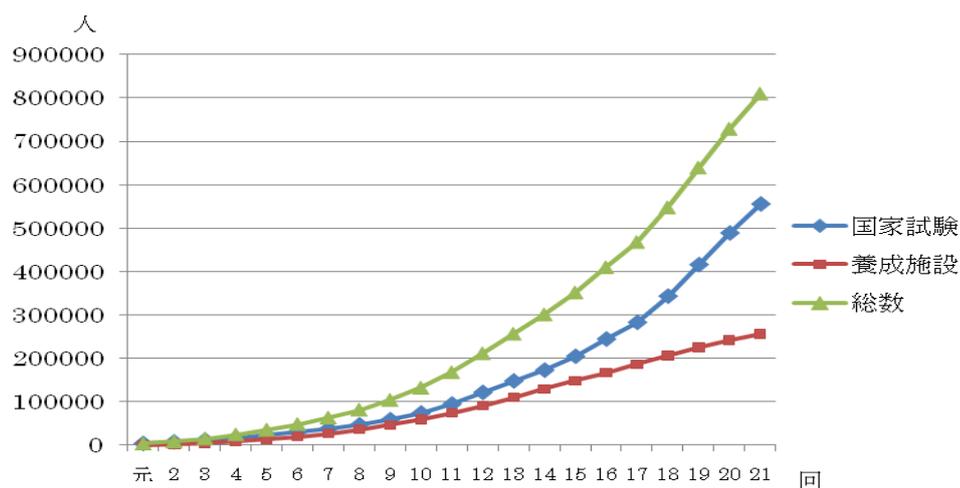
### Ⅲ. 介護福祉士国家資格取得者の状況

#### 1. 介護福祉士登録者数の推移

介護福祉士登録者は平成 21 年現在約 81 万人である。登録者全体の内訳は、養成施設卒業者 25.5 万人（31.4%）、国家試験受験者 55.6 万人（68.6%）である。登録者をルート別にみると、平成 3 年は養成施設組が 2809 人（40.2%）、国家試験組が 4170 人（59.8%）であった。平成 7・8 年はほぼ同数であったが、平成 21 年には、養成施設組 14174 人（17.2%）、国家試験組 68165 人（82.7%）と、圧倒的に国家試験受験者が多くなっている。

国家資格取得者の増大は歓迎されるものではあるが、同じ資格を持っていても、養成施設卒業者と国家試験受験者とで、技量の差や資質の異なり等いくつかの課題が生じ、「士士法」見直しのきっかけの 1 つとなった。

介護福祉士登録者数の推移を図 1-2 に示す。



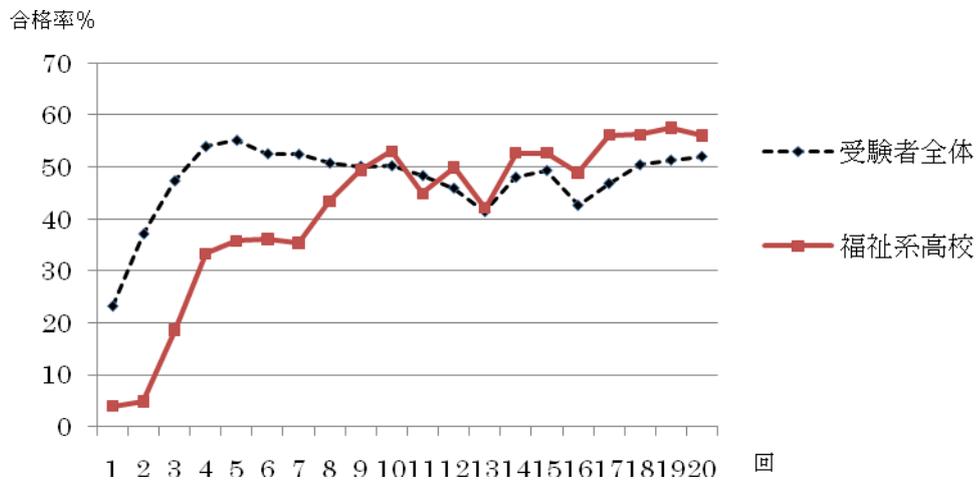
厚生労働省資料より作成

図 1-2 介護福祉士登録者の推移

#### 2. 介護福祉士国家試験合格率と福祉系高等学校

介護福祉士国家試験の合格率を図 1-3 に示す。全体の合格率を見ると、第 3 回以降 50%前後の合格率で推移し、受験者の約半数が合格している。福祉系高校の合格率の推移をみると、1999（H11）年以降受験者全体の合格率を上回る好成績を残しており、高校生の健闘ぶりがうかがえる。

1987 年法制定当時には、国家試験は数年で終了し、養成施設における介護福祉士養成が主流になると考えられていた。しかし現実には、国家試験受験者数は年を追うごとに増大し、特に平成 18 年以降は受験者数が 13 万人を超え飛躍的な増大を見せている。平成 21 年の受験者数は 153811 人、合格者 77251 人、合格率 50.2%であった。



介護試験センター資料より作成

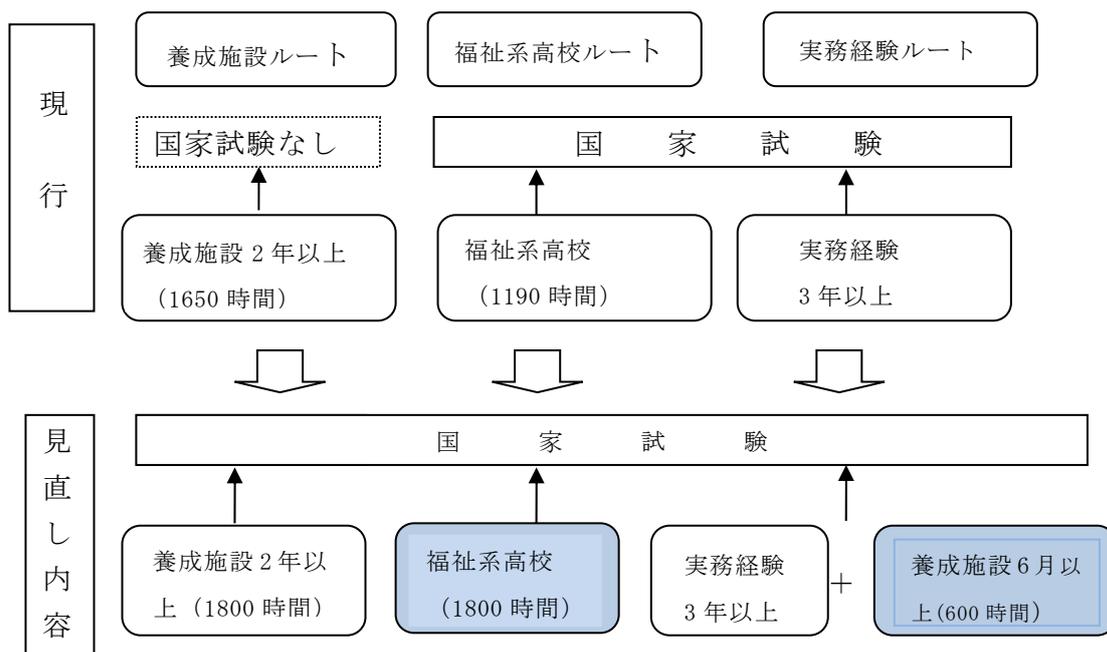
図 1-3 介護福祉士国家試験合格率の推移

#### IV. 「社会福祉士法及び介護福祉士法等の一部を改正する法律」に伴う新たな教育展開と福祉系高等学校

「社会福祉士及び介護福祉士法」の制定（1987年）から20年を経過し、介護・福祉ニーズの多様化・高度化に対応した人材の確保・資質の向上を図ることが求められるようになり、2007（平成19）年「社会福祉士および介護福祉士法等の一部を改正する法律（以下『士法改正』という）」が制定された。

これに伴い資格取得方法が見直され、資質向上を図るために、「すべてのものは一定の教育プロセスを経たのちに国家試験を受験する形で、資格取得方法を一元化する」ことになった（図1-4参照）。これにより、2013（平成25）年1月実施の試験から、介護福祉士国家資格を得ようとする者は、全ての者が国家試験受験を経ることとなる。

福祉系高校は、2007年の法改正により、介護福祉士養成ルートの一つとして明確に位置付けられ、高校はカリキュラム、教員の資格要件、施設設備に関しても文部科学省とともに厚生労働省の監督を受けることになった。これに伴い、介護福祉士養成施設としての福祉系高等学校においては、専門科目の学習が1800時間、52単位以上と大幅に増加し、一層学習内容の充実が求められることとなった。



厚生労働省社会援護局総務課資料より作成

図 1-4 介護福祉士資格取得の方法

## V. 養成教育が目指すもの—求められる介護福祉士像—

2007年「士法改正」により、専門職として求められる力量として、厚生労働省から12項目の「求められる介護福祉士像」が示された。

### 求められる介護福祉士像

1. 尊厳を支えるケアの実践
2. 現場で必要とされる実践的能力
3. 自立支援を重視し、これからの介護ニーズ、政策にも対応できる
4. 施設・地域（在宅）を通じた汎用性のある能力
5. 心理的・社会的支援の重視
6. 予防からリハビリテーション、看取りまで、利用者の状態の変化に対応できる
7. 多職種協働によるチームケア
8. 一人でも基本的な対応ができる
9. 「個別ケア」の実践
10. 利用者・家族・チームに対するコミュニケーション能力や的確な記録・記述力
11. 関連領域の基本的な理解
12. 高い倫理性の保持

介護福祉士養成においては、介護を必要とする幅広い利用者に対して、基本的な介護を提供できる能力を備えることを目標として「資格取得時の到達目標」が示され、3つのルートの基礎的なレベルの標準化が図られた。さらに、資格取得後の継続的な研修を視野に入れた生涯学習教育体系がめざされている。

今回、介護福祉士として身につけるべき力量のうち、強調されたものは、尊厳を支えるケア、汎用性のある能力、多職種協働、コミュニケーション能力や記録・記述力などがあげられ、これ等を身につけることができるような教育カリキュラムの大幅な改訂が行われた。福祉系高等学校においても、これ等を包摂したカリキュラムが展開されるよう、学習指導要領<sup>1)</sup>が改訂されている。

## VI. 厚生労働省が示す介護実習・介護総合演習の一体的な実施例

養成教育の中で最も時間数をかけ、重要視している科目が「介護実習」である。「介護実習」は施設において実施される実習教育である。

| 実習施設・事業等（Ⅰ）  |           |     |     | 実習施設・事業等（Ⅱ）                                    |           |        |     |
|--|-----------|-----|-----|--|-----------|--------|-----|
| 1 d  | 訪問介護      | 2 D | 1 d | 1 d  | 特別養護老人ホーム | 3 W    | 1 d |
| 1 d  | 通所介護      | 1 W | 1 d | 1 d  | 老人保健施設    | 3 W    | 1 d |
| 1 d  | 老人保健施設    | 1 W | 1 d | 利用者ごとの介護計画の作成、実習後評価やこれを踏まえた計画の修正といった一連の介護過程の実践 |           |        |     |
| 介護技術の確認 多職種協働の実践<br>利用者・家族とのかかわりを通した<br>コミュニケーションの実践 |           |     |     | 凡例 1 W=5 日間 1 D=6 時間                           |           |        |     |
| 1 d  | 身体障害者療護施設 | 2 W | 1 d | 介護総合演習   |           |        |     |
| 1 d  | 重症心身障害者施設 | 1 W |     | 介護実習前・中・後                                      | 108 時間    |        |     |
| 1 d  | 知的障害者更生施設 | 1 W |     | ☆実習を効果的に行うためのオリエンテーション                         |           |        |     |
| 様々な対象者への介護の理解  |           |     |     | 実習開始前  | 技術等の確認    | 6 時間   |     |
| 1 d  | ケアハウス     | 3 D | 1 d | 実習終了後  | 事例検討等     | 6 時間   |     |
|  | 小規模多機能    | 1 W |     | 合計   |           | 120 時間 |     |
|  | グループホーム   | 1 W |     |  |           |        |     |
| 多様な介護サービスの理解   |           |     |     |  |           |        |     |

厚生労働省資料より作成

図 1-5 介護実習・介護総合演習の一体的な実施例

介護実習は、実習ⅠとⅡに分けられる。図1-5に示すように、厚生労働省より示された介護実習・介護総合演習の一体的な実施例<sup>2)</sup>によると、実習Ⅰでは、介護技術の確認やコミュニケーション実践を始め、多様な施設・利用者の理解と介護サービスの理解が求められ、実習Ⅱでは施設介護を中心に、介護過程の展開の実習が示されている。介護実習の時間数は450時間以上で、実習期間は13週～15週におよぶ。また実習の前後には、介護総合演習として、1日程度の事前および事後の準備学習や振り返り学習を設定し、長期の実習では途中帰校日を設ける。これに加えて、介護実習指導として、実習前後の準備教育を120時間配当することとしている。

介護実習は、学校から依頼し、施設において実施される実習教育である。しかし、学校教育の一貫として実施されるものであるが、学校内で完結することができない。施設での実習展開を豊かなものにするためには、学校と施設の相互の関係が構築されていることが必要である。

## 第2節 介護福祉士養成教育の現状

### I. 大学・短大・専門学校における介護福祉士養成教育の現状

#### 1. 大学・短大・専門学校における養成教育の概要

大学・短大・専門学校における介護福祉士養成課程の教育体系は、当初 1500 時間であったが、介護保険制度の導入や養成教育情勢の変化から 2000 年 4 月の見直しで、教育課程の見直しがされ「基礎科目」「専門科目」合わせて 1650 時間に増加した。

2007 年の「士士法改正」に伴う新教育課程では、社会状況や介護ニーズの変化を踏まえ「介護」実践を中心に再構成された教育内容となり、2009 年度より「人間と社会」「こころとからだのしくみ」、「介護」の 3 領域 1800 時間で構成されている。2 年課程における養成教育カリキュラム比較表を表 1-1 に示す。このほかに、福祉系大学・社会福祉士一般養成施設・社会福祉士短期養成施設卒業者等が養成施設等において 1 年以上必要な知識・技術を学ぶ課程、保育士養成施設卒業者等が養成施設において 1 年以上必要な知識・技術を学ぶ課程がある。

介護福祉士養成教育は資格取得時の到達目標を当面の教育目標とするものの、その先の生涯にわたり、「人間が人間らしく生きることをささえる」ことの意味を常に意識した、自身の福祉観や価値観などの基本を学ぶものである。介護福祉職の専門性とは、「援助の体系的な理念や技術を科学的に習得し、また専門知識や関連領域の法や制度を含めて、総合的な意味での対象者の理解が基本的要件」であると藤原芳郎<sup>3)</sup>が述べているが、養成教育はこうした専門性を備えた人材を輩出することを期待されている。

表 1-1 大学・短大等における介護福祉士養成カリキュラム

2年制課程 教育カリキュラム 1650

2年制課程 新課程 1800

| 教育内容     |                   | 時間数  |
|----------|-------------------|------|
| 基礎科目     | 人間とその生活の理解        | 120  |
|          | 小計                | 120  |
| 専門科目     | 介護概論（講義）          | 60   |
|          | 医学一般（講義）          | 90   |
|          | 精神保健（講義）          | 30   |
|          | 社会福祉概論（講義）        | 60   |
|          | 老人福祉論（講義）         | 60   |
|          | 障害者福祉論（講義）        | 30   |
|          | リハビリテーション論（講義）    | 30   |
|          | 社会福祉援助技術（講義）      | 30   |
|          | 社会福祉援助技術演習（演習）    | 30   |
|          | レクリエーション援助活動法（演習） | 60   |
|          | 老人・障害者の心理（講義）     | 60   |
|          | 家政学概論（講義）         | 60   |
|          | 家政学実習（実習）         | 90   |
|          | 介護技術（演習）          | 150  |
|          | 形態別介護技術（演習）       | 150  |
|          | 介護実習指導（演習）        | 90   |
|          | 小計                | 1080 |
| 介護実習（実習） | 450               |      |
| 合計       | 1650              |      |

|             |       |    | 教育内容           | 時間数  |
|-------------|-------|----|----------------|------|
| 人間と社会       | 人間の理解 | 必修 | 人間の尊厳と自立       | 30以上 |
|             |       |    | 人間関係とコミュニケーション | 30以上 |
|             |       |    | 社会の理解          | 60以上 |
|             |       | 選択 | 上記必修科目のほか選択科目  |      |
|             |       |    | 小計             | 240  |
| 介護          |       |    | 介護の基本          | 180  |
|             |       |    | コミュニケーション技術    | 60   |
|             |       |    | 生活支援技術         | 300  |
|             |       |    | 介護過程           | 150  |
|             |       |    | 介護総合演習         | 120  |
|             |       |    | 介護実習           | 450  |
|             |       |    | 小計             | 1260 |
| こころとからだのしくみ |       |    | 発達と老化の理解       | 60   |
|             |       |    | 認知症の理解         | 60   |
|             |       |    | 障害の理解          | 60   |
|             |       |    | こころとからだのしくみ    | 120  |
|             |       |    | 小計             | 300  |
| 合計          |       |    |                | 1800 |

## 2. 大学・短大・専門学校における介護実習の実施例

実習は、施設介護や居宅介護、通所介護等で構成され、高齢者施設だけでなく、身体障害者、知的障害者施設等においても行われる（表 1-2）。

一般的には、実習は 4 クルー程度に分けられ、施設種を変えて実習が行われている。それぞれの実習が事前・実習中・事後の流れを持ち、次の実習へとつながって全体が構成されている。また、実習形態は、集中型と分散型に分類され、これらを組み合わせて、各学校は地域特性や学校の状況に合わせて介護実習の全体を計画している。

表 1-2 短大における介護実習の展開例

|     | 実習（厚労省区分） | 時期  |          | 時間                 | 場所                        |
|-----|-----------|-----|----------|--------------------|---------------------------|
|     |           |     |          |                    |                           |
| 1 年 | 実習 A-（I）  | 後期  | 10 月～1 月 | 週 1 日<br>6 時間×15 日 | グループホーム 小規模<br>多機能 通所介護など |
|     | 実習 B-（I）  | 春休み | 2 月      | 1 週間               | 訪問介護                      |
| 2 年 | 実習 C-（I）  | 前期  | 6 月      | 2 週間               | 特養 老健 等                   |
|     | 実習 D-（II） | 夏休み | 8 月      | 4 週間               | 特養 老健<br>障害者支援施設等         |
|     | 実習 E-（I）  | 後期  | 11 月     | 1 週間               | 希望施設                      |

A 短大における介護実習日程

## 3. 大学・短大・専門学校など介護福祉士養成施設の現状

当初 25 校でスタートした養成機関は、専門学校が主体となり次第に短大、大学へと拡大していった。2009 年、大学・短大・専修学校など、422 校 487 課程、定員 29761 人（入学者数 12548 人）にのぼっている（表 1-3）。

介護養成施設における教育の現状と課題についてみると、近年の志願者減などから、学生の多様化・未成熟の課題がある。すなわち、基礎的なマナー、基礎的な知識・技術の欠如といった学生の力量不足などが指摘されている。また、「介護実習」の実習受け入れ施設の確保が難しいことや、施設による指導のばらつきがあり、均質な実習教育を受けることができないと言った課題も指摘されている。

加えて、介護労働市場は現在人材不足で今後 20 年、需要が見込まれているにもかかわらず、少子化と大学全入の時代を迎え、養成施設定員の充足率は平成 18 年 71.8% 19 年 64.0%、20 年 45.8%と急速に志願者の介護離れが進み、学校は定員割れの現象を起こしている。

この要因として、資格取得後の仕事の責任の大きさに割に低賃金であること、資格

を持っていても、持たない人と変わらない処遇になっていること、非常勤職員の多さ社会的地位の低さなどが挙げられ、介護を取り巻く状況の厳しさが若者の介護離れに拍車をかけていると言われている。

表 1-3 平成 21 年度 介護福祉士養成施設数及び定員数

|          | 学校数   | 課程数   | 定員 (人)  |
|----------|-------|-------|---------|
| 大学       | 66    | 66    | 2450    |
| 短大       | 95    | 108   | 4881    |
| 専修学校     | 259   | 311   | 15350   |
| (うち2年課程) | (234) | (241) | (12090) |
| 高校専攻科    | 2     | 2     | 80      |
| 合計       | 422   | 487   | 29761   |

高校専攻科は旧養成課程の一つで、区分上「養成施設ルート」

## II. 福祉系高等学校における福祉専門教育

### 1. 福祉系高等学校とは

福祉系高等学校とは、福祉科、福祉コース、教科「福祉」実施校の総称として捉えられている。すなわち、福祉に関する「専門学科」だけでなく「普通科」や「総合学科」に福祉コースを置く場合や福祉に関する科目を置く場合も含む。また、福祉系高等学校の区分は「①介護福祉士国家試験受験資格が取得できる教育課程をおいている、②訪問介護員養成研修（ホームヘルパー）事業の指定を受け実施している、③福祉関連資格とは結びつかないが教科『福祉』に関する科目を設置している」<sup>4)</sup>である。

1986年私立三島高等学校家庭科福祉コースの設置に始まる草創期には、主として九州・北海道・東北などの地方から福祉科が誕生している。その後、地域の福祉ニーズや各校のボランティア活動などの福祉教育実践を素地にして各地に福祉に関する学科が設置されていった。当時の高校における福祉の専門教育について、池田<sup>5)</sup>は、「その他の学科に属しており、学習指導要領もなく、教科書もない、試行錯誤のなか」で、現場が先行した形で実践されていったと述べている。また、1999年ころから、総合学科福祉系列などで、ホームヘルパー養成研修事業が展開され、さらに資格とは結びつかない福祉科目設置校が増え始め、福祉教育に幅と厚みがでてきた。

高等学校における「福祉科教育」は介護福祉士養成のみを目的とするものではないものの、学習の結果として、介護福祉士国家試験受験資格の取得やホームヘルパー養成を目標におく学校が多い。福祉系高等学校の学校数の推移を表 1-4 に示す。

2006年度、福祉に関する学科は1030校に達した。2009年度現在福祉等に関する学科834校（介護福祉士受験資格校232校、介護員養成研修事業実施校453校、福祉

科目実施校 217 校) において、約 6 万人の生徒が学んでいる。福祉系高等学校は、学習者の増大、卒業生の介護福祉士国家試験合格率の高さや、就職者の離職率の低さなど福祉人材養成において一定の社会的評価を得ながら発展してきた。

しかし、「士法改正」に伴い 2009 年度からは新養成課程のカリキュラムがスタートしており、新養成課程の介護福祉士養成施設申請校（国家試験受験可能校）は 107 校および特例校 57 校となり減少に転じている。

表 1-4 「福祉」に関する学科の設置状況

|               | 2004 年 | 2005 年 | 2006 年 | 2007 年 | 2008 年 | 2009 年 |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 介護福祉国家試験受験可能校 | 153    | 188    | 202    | 212    | 214    | 232    |
| 介護員養成研修事業 1 級 | 75     | 76     | 71     | 66     | 57     | 46     |
| 介護員養成研修事業 2 級 | 388    | 424    | 439    | 426    | 380    | 374    |
| 介護員養成研修事業 3 級 | 141    | 143    | 115    | 91     | 59     | 13     |
| 福祉科目設置校       | 167    | 181    | 203    | 208    | 209    | 217    |

文部科学省：教科「福祉」と高等学校「福祉関連学科」基礎資料より

## 2. 教科「福祉」創設の経緯と背景

「福祉」がはじめて職業教育として語られたのは、1985 年理科教育及び産業教育審議会の答申において、「福祉科」設置の必要性が指摘されたことに始まる。その後、各審議会を経て、1998 年同審議会答申において、社会の変化や産業の動向等に適切に対応した教育の展開として「福祉関連業務に従事する者の教育体制を充実させ、人材の育成を促進するために専門教育に関する教科『福祉』を設ける」ことが示された。また、同年の教育課程審議会で答申された「教育課程の基準の改善について」の中で、高齢化の進展に伴い、介護福祉士などの福祉に関する人材の養成の必要性に対応するため、教科「福祉」を新たに設け、職業教育として介護福祉士等の福祉人材の育成を促進することが適切であると提言された。これを受けて、1998 年「学習指導要領の改善に関する調査協力福祉部会」において検討が開始され、2000 年（平成 12 年）高等学校学習指導要領の改訂に伴い、専門教科として教科「福祉」が創設された。各地で展開された福祉教育実践が、ボトムアップの形で制度の成立を後押しした。

1980 年代当時の議論では、高校での福祉教育は普通教育を中心にすべきで、職業教育に偏らないほうが良いとされ、この中では、専門的な職業人を目指すタイプと、社会福祉関係高等教育機関への進学を目指す 2 つのタイプが考えられていた<sup>6)</sup>。しかし、高校福祉科設置の提案時期が社会福祉専門職制度の法制化（「社会福祉士および介護福祉士法」制定）の時期と重なり、高校福祉科の教育内容もその資格制度に連動したという経緯がある。その後、1990 年代には高齢化社会の到来、子どもを取り巻く環境の

変化などから、国民の教養としての「福祉」が身近な問題とされるようになった。こうした背景を受けて教科「福祉」は生まれたのである<sup>7)</sup>。

### 3. 福祉系高校の専門教育がめざすもの

学習指導要領における教科「福祉」の位置づけは、専門教育に関する教科である。しかし、9割以上の生徒が高等学校に進学する現状から、福祉に関する学科以外の生徒にも教科「福祉」の履修を進めていくことも視野に入れている。この点について矢幅<sup>8)</sup>は「教科名を『社会福祉』とせず『福祉』としたのは、教科『福祉』の裾野を広くし、国民的教養として、人々がよりよく生きるための人間教育を根底に置いた」と述べている。また、福祉に関する学科は専門的職業人育成タイプ、上級学校進学タイプ、国民としての福祉教養タイプの3つが想定され、各学校は生徒の実態や、地域の状況に応じて教育内容を設置している。

このように、教科「福祉」創設は福祉関連資格を目指す専門教育と教養としての福祉教育の事実上の統合であった<sup>9)</sup>とされる。しかし、このことは同時に、高等学校教育と社会福祉人材養成としての両側面を担っており、後期中等教育としての高校教育と社会が求める社会福祉従事者のレベルとの兼ね合いが課題とされている。(大橋<sup>10)</sup>・阪野<sup>11)</sup>・原田<sup>12)</sup>ら・池田<sup>13)</sup>)

また、福祉系高校の専門教育は、介護実習やボランティア活動を通して、地域社会との連携を密にした、職業教育の展開がなされている。福祉系高校生徒の、学校から社会への移行を見ると、卒業生の約半数は福祉系就職または進学をしている。就職者のうち福祉就職は75%に上っており、特に介護実習を通して、地域に密着した福祉人材を育てる養成機関としての役割を担っている。

## III. 福祉系高等学校における介護福祉士養成教育の現状

### 1. 高等学校学習指導要領「教科『福祉』」と養成教育カリキュラムとの関係

福祉系高校における専門教科・科目は、高等学校学習指導要領の適用を受けることから、養成施設とは異なる科目の振り分けがなされてきた。すなわち、旧学習指導要領においては、総計90単位の教育カリキュラムの中で専門教科34単位を標準として、専門分野の教科「福祉」の科目として「社会福祉基礎」「社会福祉制度」「社会福祉援助技術」「基礎介護」「社会福祉演習」「社会福祉実習」、これに家庭「家庭総合」及び看護「看護基礎医学」に関する科目を加えて養成カリキュラムとして整合性を図っていた。

2008年の「士法改正」により、福祉系高校のうち、介護福祉士養成校としての要件を満たす高校は、人材養成としての専門教育を担うこととなった。したがって、養成カリキュラム、教員の基準(教員免許法の関係で一部特例措置)、施設設備、実習などにおける規定は他の養成施設と同様の基準を適用される。

これを受けて、2009年の学習指導要領の改訂では、厚生労働省から示された内容項目を、高校生として学ぶべき内容に整理し、専門教科「福祉」として位置づけ、新設科目、整理統合、名称変更などで整理し、「社会福祉基礎」「介護福祉基礎」「コミュニケーション技術」「生活支援技術」「介護過程」「介護総合演習」「介護実習」「こころとからだの理解」「福祉情報活用」の9科目とした。介護福祉士養成教育にあつては、その専門教育は標準単位数52単位、総授業時数1820時間をくだらないこととなった。表1-5に高等学校福祉科目及び標準単位数を示す。

表1-5 介護福祉士養成の新課程と高等学校福祉科目および単位

| 領域          | 新) 福祉系高等学校 |               | 福祉系高等学校 | 特例高等学校 | 備考<br>改訂前の科目   |
|-------------|------------|---------------|---------|--------|--|
|             | 教科         | 科目            |         |        |  |
| 人間と社会       | 福祉         | 社会福祉基礎        | 4単位     | 4単位    | 社会福祉基礎<br>社会福祉制度                                     |
|             | 選択         | 人間と社会に関する選択科目 | 4単位     | 4単位    |  |
|             |            | 小計            | (8単位)   | (8単位)  |  |
| 介護          | 福祉         | 介護福祉基礎        | 5単位     | 4単位    | 基礎介護<br>社会福祉援助技術<br>(新設)<br>(新設)<br>社会福祉演習<br>社会福祉実習 |
|             |            | コミュニケーション技術   | 2単位     | 2単位    |  |
|             |            | 生活支援技術        | 9単位     | 6単位    |  |
|             |            | 介護過程          | 4単位     | 3単位    |  |
|             |            | 介護総合演習        | 3単位     | 2単位    |  |
|             |            | 介護実習          | 13単位    | 4単位    |  |
|             |            | 小計            | (36単位)  | (21単位) |  |
| こころとからだのしくみ | 福祉         | こころとからだの理解    | 8単位     | 5単位    | (新設)   |
|             |            | 小計            | (8単位)   | (5単位)  |  |
| 合計          |            |               | (52単位)  | (34単位) |  |
| 単位の時間数換算    |            |               | 1820時間  | 1190時間 |  |

文部科学省：教科福祉と高等学校「福祉関連学科」基礎資料より  
網掛けは新設科目

## 2. 介護福祉士国家試験受験可能校の推移

介護福祉士国家試験受験可能校の推移を図 1-6 に示す。国家試験受験可能校は、1986 (昭和 61) 年の 1 校からスタートし当初は私立学校を中心に学科設置がされた。1993 (平成 5) 年を境に公立高校における専門学科及び総合学科の設置が伸び、2009 年度旧課程設置校は合計 232 校にのぼっている。

しかし、2009 年度から施行の「士士法」改正をうけて、2010 年度、介護福祉士養成にかかわる福祉系高校は、1800 時間の新課程の介護福祉士国家試験受験可能校が 107 校、1190 時間実施の特例高等学校が 57 校と減少に転じている。

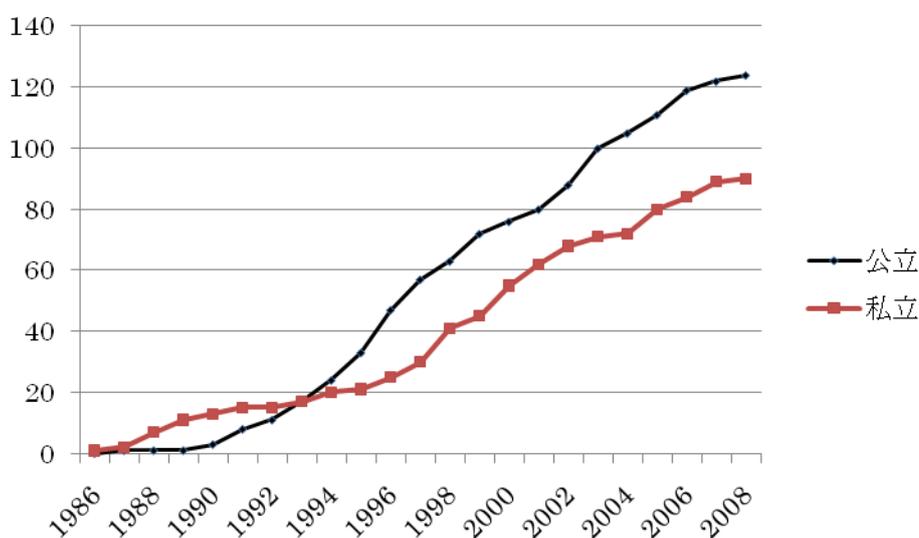


図 1-6 介護福祉士国家試験受験可能校数

## IV. 福祉系高等学校における「介護実習」教育の現状

### 1. 福祉系高校における「介護実習」教育の展開

福祉系高校における「介護実習」は、450 時間、実習期間は 13 週～15 週 (約 57 日間) におよび、施設での実習が展開される。これに関連して、表 1-5 に示したように、目指す介護福祉士像を念頭に、「生活支援技術」「介護過程」といった介護実習を支える科目が新設されている。

「介護福祉基礎」や「生活支援技術」、「コミュニケーション技術」等で基礎的な知識・技術を学び、「介護実習」を通して、実践の中から学びを深めていく。さらに、「介護過程」において、実際に介護過程の展開ができるよう学習がすすめられる。「介護総合演習」では、実習の目的、マナー・記録、実習の振り返り等を扱い、介護実習が円滑に進むよう、発展的な学習が行われる。これらの科目は、相互に関連し合いながら学年進行で、介護実習の実践を深化させていく。

新カリキュラムの介護実習を取り巻く関連科目との関係図を図 1-7 に示す。

学校現場では、介護実習の時間数の増加に伴う実習先の施設の開拓、介護過程の展開など実習内容に関する施設との協働の内容等、新たな課題が生じている。

介護実習は、実習ⅠとⅡに分けられている（図 1-5 参照）。実習Ⅰでは、介護技術の確認やコミュニケーション実践を始め、多様な施設・利用者の理解と介護サービスの理解について学び、実習Ⅱでは施設介護を中心に、介護過程の展開を学ぶ。また実習の前後には、介護総合演習として、1 日程度の事前および事後の準備学習や振り返り学習を設定し、長期の実習では途中帰校日を設ける。これに加えて、介護実習指導として、実習前後の準備教育・振り返りとして、120 時間配当することとしている。

実習は、施設介護や居宅介護、通所介護等で構成され、高齢者施設だけでなく、身体障害者、知的障害者施設等においても行われる。

一般的には、実習は4クルー程度に分けられ、施設種を変えて実習が行われている。それぞれの実習が事前・実習中・事後の流れを持ち、次の実習へとつながって全体が構成されている。また、実習形態は、集中型と分散型に分類され、これらを組み合わせて、各学校は地域特性や学校の状況に合わせて介護実習の全体を計画している。

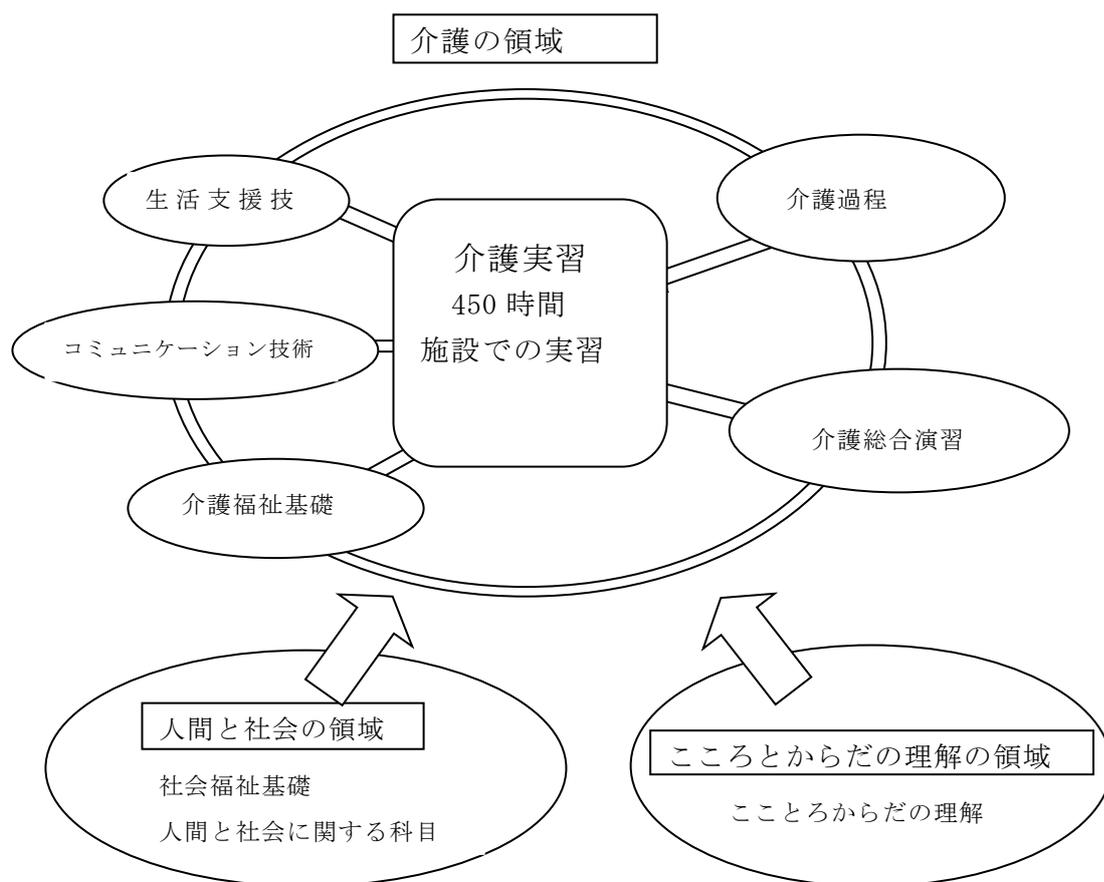


図 1-7 「介護実習」のための学内での学習関連図

## 2. 実習教育の重要性

「介護実習」は、各教科で学んだことを統合した、いわば総合的な学習として位置づけられる。介護実習は、それまでに学んできたことを現実にあてはめ、実際に即して具体の中から学ぶ学習である。体で覚えながら「学び返し」をすることで、確かな「学び」へと変容させていくプロセスを内包している。「介護実習」での体験は、介護福祉の知識や技術が、現場実習を通して確かな「学び」として身体化され、そこから実践力・判断力が養われていくプロセスの体験である。

基礎的な事とは言え、現実には即し、臨機応変に仕事に立ち会うことができる実習は、理論学習では得られない、人を見つめる目や状況の中から判断し実践する力を育てていくものである。実習の重要性はここにあり、学校での学習と現場での実習はいわば車の両輪と言える。筆者らが行った卒業生への調査<sup>14)</sup>によれば、学校で学んだことと現場実習の違いを感じた者が75%いたにもかかわらず、実習体験を通して、施設や利用者からの学びは大きく、9割の者が実習を評価している事からも現場実習の意義を改めて認識することができる。

また、実習先での仕事を進路選択の視点からも見ている。実習生という立場ではあっても、現実の仕事の一部に立ち会い、社会が求めているキャリアパスや力量を知ることにもできる。将来像（ロールモデル）を身近に見ることで、自身のキャリアについて考える機会となっている点も見逃せない<sup>15)</sup>。

## 3. 福祉系高校における介護福祉士養成教育をめぐる現状と問題点

福祉系高校における介護福祉士養成教育の現状と問題点を整理すると、教育カリキュラム、教育内容、教科書、実習教育などが挙げられる。

1つ目は、カリキュラムについてである。福祉系高等学校は、高等学校としての学習指導要領の規定と、介護福祉士国家試験受験のための2つの要件を満たすカリキュラムであることが求められる。国家試験受験の要件を満たすには、卒業までの90単位のうち半数以上を専門科目の学習に充てることになる。これまでも、普通科志向の強い教育現場にあって、高等学校普通教育を重視する考えと、キャリア（専門）教育を重視する考えとの間で、単位数のせめぎあいに悩み続けてきたが、法改正に伴い、2013年以降は国家試験受験の要件である、専門科目1800時間（52単位）の縛りを受け、さらに一層厳しい状況になっていく（福祉系高校では2009年度より先取り実施している）。

2つ目は、法改正に伴う教育内容の充実を受けて、学習指導要領の改訂に伴い、専門科目が7科目日から9科目に増えた点である。従来の「社会福祉基礎」と「社会福祉制度」が整理統合され、「社会福祉基礎」になり、新設科目として「介護過程」「生活支援技術」「心とからだの理解」が加わった。新しく再編された科目構成にしたがって指導内容の確立と教科間の調整が必要となっている。

3つ目は、新カリキュラムのための教科書が発行されない点である。学習指導要領

の縛りを受けながらも教科書がない状況の中、資格取得のための学習には、短大レベルのテキストの内容を、高校生にも分かりやすく教える必要がある。これまでも、多くの教師により、創意と工夫のある教育内容が展開されてきているが、新たな取り組みの段階に立たされている。

4つ目は、「介護実習」が時間・実習内容ともに充実を求められ、450時間（13単位）以上となる点である。「介護実習」が専門科目の学習内容の1/4を占め、すべて施設等現場に出た実習である。旧課程の210時間に比べ倍以上の実習時間となり、実習先の確保、実習内容の展開など「介護実習」の成否は専門教育の要であるともいえる。

先にも述べたが、福祉科目の中においては、「介護実習」の展開がとりわけ重要な柱である。「介護実習」の目標は、介護の場での体験的な学習を通して、介護従事者としての役割の理解や、実践的な能力と態度を育てることがねらいである。具体的には、学内を中心として学ぶ各科目を総合した上に、学外で実施される現場実習において、利用者の「心身の状況に応じた介護」を、実際に即しながら学んでいく学習である。従って、校内の学習はもちろん、現場の学習環境を整え、実践されることが重要となる。

介護実習の現状について、福祉系高等学校調査<sup>16)</sup>による報告では、新カリキュラムへの移行に伴って、①実習先の確保が困難になっている、②実習指導の時間が不十分なままで実習に生徒を出すこと、③大幅な実習時間増の中で仕事が煩雑になる点があげられ、また、介護実習の展開では④施設間の実習内容の均質化・標準化が図りにくい⑤評価方法が確立していない、⑥介護実習Ⅱの展開方法に苦慮しているといった課題を抱えている。

## 文献

- 1) 文部科学省:高等学校学習指導要領解説 福祉編(2009)
- 2) 厚生労働省社会・援護局福祉基盤課:介護福祉士養成課程における教育内容等の見直しについて, 厚生労働省,(2007)
- 3) 藤原芳郎:介護福祉思想と介護福祉の専門性.(一番ゲ瀬康子・黒沢貞夫監修) 介護福祉思想の探求, 62, ミネルヴァ書房(2006)
- 4) 文部科学省:教科「福祉」と高等学校「福祉関連学科」基礎資料,(2009)
- 5) 池田延巳:福祉科教育と福祉教育.(阪野貢監修) 福祉教育のすすめー理論・歴史・実践ー, 109, ミネルヴァ書房(2006)
- 6) 大橋謙策:高校における福祉教育の位置と高校福祉科.(大橋謙策編集代表) 福祉科指導法入門, 10, 中央法規(2002)
- 7) 前掲書6), 10.
- 8) 矢幅清司・細江容子:高等学校学習指導要領の展開ー福祉編, 13, 明治図書(2000)
- 9) 前掲書8), 10.
- 10) 前掲書6), 10.
- 11) 阪野貢:教科「福祉」と福祉教育ーその課題とあり方を考える視座をめぐってー. 日本福祉教育ボランティア学習学会, 16:55(2001)
- 12) 原田正樹:地域を基盤とした福祉教育システムへの転換ー地域福祉の推進と福祉教育実践の課題ー. 社会福祉研究, 81;2-9(2001)
- 13) 前掲書5), 109.
- 14) 拙稿:現場実習における困難と実習からの学びー高校福祉科卒業生のライフコースアンケート調査からー. 日本福祉教育ボランティア学習学会, 13:25-34(2008)
- 15) 保正友子:高校福祉科卒業生のライフイベント.(田村真広 保正友子編著) 高校福祉科卒業生のライフコースー持続する福祉マインドとキャリア発達;119, ミネルヴァ書房,(2008)
- 16) 全国福祉高等学校長会第15回大会 研究協議会並びに福祉担当教員研究協議会資料(2009)

## 第2章 「介護実習」をめぐる協働に関する先行研究の検討 —協働をめぐる分析視点の析出—

### はじめに

本章の目的は、「介護実習」をめぐる学校と施設の協働に関する先行研究の検討を通して、「介護実習」をめぐる学校と施設の協働の実態を適確に照らし出すことのできる「分析視点」を導き出す事である。なぜなら、本論文の要である、「介護実習」をめぐる、学校と施設の望ましい協働の在り方を導き出すためには、現状における問題点を適確に明らかにすることが不可欠であるからである。

そこで、協働をめぐる先行研究について、学校と施設の協働は①どのような関心から取り上げられているのか、②協働をめぐる問題点は何か、③その解決策はどこまで進められているのか、現状を検討し、④そこから協働をめぐる分析視点の析出を試みる。

### 第1節 福祉系高等学校を対象とした協働をめぐる先行研究の検討と分析視点の析出

#### I 福祉系高等学校を対象とした協働をめぐる先行研究の検討

高等学校における福祉科教育は1980年代よりスタートし、今日に至っている。ここでは、福祉系高等学校を対象とした実習教育において、学校と施設の協働がどのように取り上げられ、問題点や解決策はどこまで進められているのか、年代別に検討し、高校における協働の実態を明らかにする。

#### 1. 1990年代の先行研究

##### —初期から教科「福祉」創設までの実習教育に関する研究—

1990年代における福祉科教育は、教育の目標、教育内容、指導方法が十分に確立されておらず、学校現場においては「どのような内容を教えるか」「いかに効果的な指導をするか」といった学内教育の充実に主眼がおかれていた。高校福祉科教育を対象とした実習教育を取り上げている初期の論文は少なく、和田要<sup>1)</sup>や高橋智・伊藤篤<sup>2)</sup>らの論文にとどまる。

#### (1) 和田要の論文

1991年、和田は全国10校へ生徒および担当教員アンケート調査を実施し、実態を整理している。学校サイドからみた施設実習の現状を、①実習の受け入れや施設との折衝、実習評価など実務上の仕事が多岐にわたること②実習ガイドラインの未整備や実習内容のばらつきがあり、検討すべき課題があること③福祉教育内容にかかわって、

高校現場は、施設及び関係行政との交流を希望している声があることを指摘している。また、生徒調査は5校155名の調査ではあるが、学習の自己評価において「身についた」学習として78%の生徒が施設実習をあげていた。施設実習での実習内容は、食事介助、利用者との話し相手、車いす介助、配膳後始末、着替え介助などが上位に回答され、実習で学習すべきだったこととして、看護の知識や老人の心理、コミュニケーションの技術などがあげられた。

和田は、生徒および担当教師の意識調査から、設置されて間もない高校福祉科について、当時の実情を明らかにした点、福祉教育の条件整備や理論に支えられた教育活動の展開の出発点になったことなどが評価される。しかし、実習内容のばらつきやガイドラインの未整備の問題を指摘したものの、連携や協働にまでは言及していない。和田の論文より、当時から、実習内容の充実と改善には、施設との折衝、ガイドラインの整備など施設を巻き込んだ取り組みが必要であったことが示唆された。

## (2) 高橋智・伊藤篤の論文

1993年、高橋・伊藤は、福祉科担当教師を対象に全国32校の実態調査を実施している。調査内容は、福祉科開設の背景、教育目標、教育内容、教員スタッフ、施設・設備、入学生状況、進路など、開設間もない福祉科の全体的な輪郭を明らかにしている。当時の学校現場は試行錯誤の状態、教育目標、指導方法などの確立が不十分な時期であった。高橋らは、こうした時期での学校現場の実態について整理し、新しくスタートした福祉科教育の目指すべき方向について述べている。

このうち実習にかかわることとして、教師は実習先の開拓、事前事後指導、実習巡回指導などに苦勞していることを指摘しており、実習マネジメントに関する課題は当時から存在していた。また施設実習は資格取得の関係から高齢者介護が中心となっているが、高橋らは、福祉を幅広く理解するという観点から、①保育所、障害児・者施設、養護施設など多様な施設・機関での体験が必要であること②高校生という年齢を考慮すると、実習によって専門的な技術を学ぶと言うより、「かかわり体験」による問題の発見、視野の拡大、交流と共感などを学習目標とすべきであることを指摘している。さらに、今後の福祉教育は、③「福祉教養」を身につけ生涯にわたって福祉を創造・実践して行けるような指導内容の構築が必要であること④福祉科教育は、高校教育の一貫であることから、生徒の心身の発達年齢を意識し（資格取得は大切な教育目標ではあるが）安易なマンパワー養成に偏るべきではないことも指摘している。

高橋らは、高校での教育は、専門的技術を学ぶというより「福祉教養」を中心にした「かかわり体験」による交流を学習の中心にすべきと考えており、高校での人材養成にやや否定的立場をとっている。筆者は人材養成に対し積極的な立場であるが、高橋の、高校生という発達段階を考慮して教育を考えるという視点は、重要な分析視点であると考えられる。

## 2. 2000年－2006年代の先行研究

### －教科「福祉」創設前後の実習教育をめぐる先行研究－

2003年、学習指導要領の改訂にともない、教科「福祉」が創設された。学校と施設の協働は、概念的には2000年代当初から語られ、このころから協働の必要性は認識されていたものの、現場からの声を明らかにした実証的調査は2004年以降のことである。ここでは、矢幅清司<sup>3) 4) 5) 6)</sup>、山本浩史<sup>7)</sup>、原田正樹<sup>8)</sup>の論文を取り上げる。

#### (1) 矢幅清司の論文

2001年、矢幅清司は教科「福祉」における教育実践に関する論文を積極的に発信し、福祉科教員養成の在り方、教育課程の編成、学科の設置状況、各教科の教育内容の解説、介護福祉士国家試験の概要など、その時々福祉をめぐる課題について、教科「福祉」の制度の充実、教育内容の展開の方向性を具体的に論じた。

矢幅論文は、学校教育に積極的に社会資源を活用し、社会とのつながりを大切にする実習や体験を推奨し、地域に根差す専門高校作りを目指し、双方向の協力関係が学校教育に活力を与えることを示した。このうち、実験実習の重視では、社会資源の活用として、地域や福祉施設、産業界などとのパートナーシップ（双方向の協力関係）を確立し、インターンシップを積極的に取り入れ、地域の人材を積極的に活用すべきことを指摘している。

矢幅は介護実習の展開には、学校と施設の協力関係が鍵となることを指摘しており、本研究の、実習展開には学校と施設の関係が重要であるという示唆を得た。

#### (2) 山本浩史の論文

2004年、山本浩史は、義務教育における福祉教育実践事例ではあるが、実証的調査により初めて学校と施設の協働について論じた。

山本は、施設において、福祉専門職は存在しても福祉教育の専門職は必ずしも存在しない現状を取り上げた。山本は、実習やボランティアを受け入れることは、すなわち、施設に「教育者」としての機能が期待されているということを指摘し、コーディネーターの必要性を説いている。

また、貧しいボランティア体験は「大変なもの」「つらいもの」というマイナスイメージを植え付け、貧困な福祉観の再生産につながる危険性があると指摘し、豊かな体験のためには、学校と施設が協働関係のもと、双方向での福祉教育プログラムを作成するなど、互いが共に発展する「学びの共同体」を構築する必要性を説いた。

施設が「教育者」としての意識をもつことにより、実習生受け入れや実習内容に、より一層の質的効果がもたらされることは容易に想像できる。しかし、現実には、職員の多忙などから、教育的配慮に欠けることもあり、不十分な対応であることも多い。山本論文の、施設の「教育者」としての機能の意識化、貧困な福祉観への警鐘、さらに、お互いが共に発展する協働関係を目指す視点は、本研究の「介護実習」における

学校と施設の協働を考える際の重要な示唆となる。

### （３）原田正樹の論文

2001年、原田正樹は協同実践にかかわって、教科学習と体験学習のプログラムが一致することによって教育効果が高まるとして、目的を明確にした体系的なカリキュラム構成を説いている。さらに、原田はサービスマーケティングの視点に着目し、体験のやりっぱなしや教科学習と体験学習がかけ離れたものではなく、一連の流れとして展開できるようにすることが大切であることを述べた。また、体験の質を高めるためには、①リアリティのある体験であること ②学習ニーズ（教師・生徒）と地域ニーズが合致した体験であること③地域社会に対して貢献できる体験であること④ある一定期間継続できる体験であることなどの要素が考えられるとしている。

原田論文から、実習の充実を図るための要素として、学習は一連の流れとして展開できるようにすること、体験の質を高めるためには、リアリティ、ニーズ、継続と言った要素があること、また、実習を行うには、学校と施設の双方向の話し合いが重要であるという示唆を得た。しかし、実習現場の具体的な事には触れていない。

## 3. 2007年以降

－「社会福祉士および介護福祉士法の一部を改正する法律」の制定に伴う福祉系高校の新たな対応－

2007年「社会福祉士及び介護福祉士法の一部を改正する法律」が採択され、介護福祉士国家試験の一元化が図られることになり(2013年より実施)、福祉系高校もカリキュラム、授業時数等の大幅な修正を求められることとなった。ここでは、教師が抱えている指導上の問題や施設現場における実習認識等を明らかにした永原朗子<sup>9)</sup>と日比眞一<sup>10)</sup>の論文を取り上げる。

### （１）永原朗子の論文

2007年、永原朗子は教師の教育実践上の現状と問題点を明らかにするために、福祉系高等学校233校を対象に自由記述による調査を実施した。調査内容は、教師の指導理念、教科指導の工夫、教師が抱えている指導上の問題などである。永原によると、子どもの学びを深めるためには、教師の指導力向上が必要条件であるとし、現状分析から課題を「生徒の問題意識」「指導方法・指導上の問題」「教師の専門性・指導力不足」「カリキュラム問題」「施設実習」など12項目に整理している。

このうち、実習にかかわる教師の指導上の問題として、①生徒の生活経験の貧弱さが指導を難しくしていること、②一般常識がない生徒の校外実習時の指導の大変さや、③実習施設の確保や指導時間の確保が難しいこと、④施設の指導者の考えにばらつきがあり、生徒が身につける知識・技術に差が出てしまうこと、⑤実習が単に仕事になっており、教育的配慮に欠ける施設があるといった現状を指摘した。永原論文から、

学校と施設との生徒像をめぐる認識や実習内容をめぐる認識のズレが、教師の指導上の問題点の要因であるとの示唆を得た。

## (2) 日比眞一の論文

日比眞一は2008年、介護福祉士国家試験受験可能校197校および同数の高齢者福祉施設を対象に、高校福祉科教育のあり方や存続の意義を探る調査を実施し、学校と施設の現場レベルの認識をまとめている。

これによると、高校・施設共に福祉科教育を意義あるものと認めているが、福祉マンパワー養成に限定したくないと考えていることが明らかとなった。さらに、高校教師は国家試験受験の課程を外したくないが、1800時間の新カリキュラムへの移行に不安を持っていること、施設では高校福祉科教育の実態についてあまり理解できておらず、教養的に福祉を学ぶことが望ましいと考えている一方で、即戦力や人材養成を期待する面もあるなど、両方向の回答が寄せられていた。

また、実習については、教師は、①生徒に利用者の実態や職員とのかかわりを学んでほしいと望んでおり、さらに、②施設の実習受け入れ態勢が十分でないことや、③職員の指導力不足を懸念しているが、④実習をお願いする立場から、施設に対して意見を表明しにくいと考えていた。一方、施設側は、実習を①社会経験の場として捉え、②即戦力・実践力を求めている。その半面、③即戦力としての実習は高校生には難しいのではないかと考えていた。

連携の必要性はすでに矢幅、山本、原田らによって述べられている。日比は、実習をめぐる学校と施設の連携についての現状認識にばらつきがあることを具体的に明らかにし、さらに連携に関して、学校と施設の双方の実務者レベルでの協議の必要性を指摘した点が評価できる。しかし、協議の具体的な内容には触れていない。日比論文から、連携のための、学校と施設の乖離点をおさえた現状把握が必要であることと、実務者レベルの協議の必要性という示唆を得た。

## II 福祉系高等学校を対象とした協働をめぐる先行研究から得られる分析視点の析出

以上福祉系高校を対象とした「介護実習」をめぐる学校と施設の「協働」に関する先行研究を見てきた。得られた示唆から「協働」に関する次の5点の分析視点を抽出した。

1点目は、「介護実習」をめぐる学校と施設の認識のズレを把握することである

介護実習をめぐる学校と施設の認識に乖離や齟齬が生じていることが、日比や永原によって明らかにされた。例えば、学校は、実習の実施に際し、実習先の確保が困難なことが多い。こうしたことから、施設に実習目標や実習内容を十分に依頼しにくい

状況にある。一方施設では生徒の学習段階が十分把握されないまま実習が組み立てられて、実習をめぐる状況にはズレが生じ、学校と施設のパートナーシップは確立されていないのが現状である。

そこで、介護実習の現状の把握には、認識のズレは何が原因か、問題は何か、施設は学校や生徒に何を望んでいるかといった、認識のズレの実態を的確に把握することが必要である。

2点目は、高校生の発達段階を考慮した実習になっているかを見ることである

発達途上にある高校生への福祉教育は、教師や施設関係者からもその意義は認められている。成長著しい時代だけに教育的意義も大きく、質の高い福祉教育に触れることが大切である。福祉系高校では、目的意識を持って入学する生徒が多いと言われるが、実際の学習が進む中で授業についていけず、「こんなに授業が大変だとは思わなかった」「自分には難しすぎる」と言った声も少なからずある。

高橋らは、高校福祉教育は発達段階から考えて、「福祉教養」を身につけるような教育がよいのではないかと考えていた。一方、日比の実践現場での調査では、教師や施設の実習担当者は、福祉マンパワーに限定せず教養的に福祉を学ぶ方がよいとする考えと、即戦力や人材養成を期待し国家試験を外したくないと考える両極の結果が報告されている。こうした「揺れ」は福祉教育への意義を評価しつつも、現状の生徒の指導困難からくる、教師や実習指導者が抱くギャップが原因であると考えられる。

また、マンパワー養成を視野に入れた福祉系高校における「介護実習」の実習内容は、介護福祉士養成に対応したものが求められるが、高校生と、大学生を同じメニューで行おうとする所に無理が生じる。

そこで、実習は高校生の発達への考慮という視点を持つこと、段階的な実習の仕組みになっているかどうかを見ていくことである。また、学校と施設のズレを少なくしていくには、学校と施設が協働でこの実習の仕組みを作っているかを見ることである。

3点目は、一連の流れとして実習をとらえているかを見ることである

学校と施設のパートナーシップが不十分であることは既に述べたとおりである。このため、実習と学校の学習の間の関連性が薄かったり、実習と実習が分断されていたりするのが現状である。例えば、実習の初期段階では、力量以上のことを求められたり、それ以前の実習との関連づけや、学校での未履修事項への配慮が少ない実習となったりすることもある。また、学校の介護技術の方法と施設のそれとは異なることが多く、生徒に混乱を招くこともある。

「介護実習」の教育効果を高めるためには、原田のいう、教科学習と体験学習のプログラムを一連の流れとして捉え、実習の各段階が全体の学習の中のどの位置にあるか、常に見通しながら実習を展開していくことが必要である。3年間の介護実習が一連の流れとしてとらえられ、さらに、それぞれの実習プログラムが、学校と施設の連携のもとに実践されているのかを見ていくことが必要である。

4点目に、体験を豊かにする要素に照らして実習内容を見ることである

介護実習の充実には、実習の質を高めることが求められる。スムーズに進む実習だけではなく、実習で出会った困難、対応が難しいと思われる出来事、利用者に拒否された事なども、どのように対応し解決しようとしたか、その過程や姿勢が重要な学びとなる。原田は、体験の質を高める要素として、リアリティのある体験、学習ニーズと地域ニーズが合致した体験、継続出来る体験等があるとしている。

リアリティのある体験とは、例えば、自分の考えていた介護と実際の介護の違いに悩み・考え・揺れる様であったり、実習を通して人間としての生き方を考えたり、現実と対峙することそのものがリアリティのある体験といえる。ニーズが合致している体験とは、生徒と学校と施設の3者が実習を通して、学ぶこと、教えること、経験することの「おもしろい」に一致点があることである。また、実習は、施設職員や利用者、信頼関係を築きながら実習を進めていく関係である。従って一定期間の継続した関係が求められ、時間の共有が質にかかわっているのである。

また、貧しい福祉体験は「貧困な福祉観の再生産」につながるという危険性を認識し、豊かな福祉体験のために、質を求めた実習内容にする必要がある。実習の質を高めるためには、体験を豊かにする要素としてリアリティ、ニーズ、継続といったキーワードがあり、これらに照らして実習内容を見ていくことである。

5点目に、学校と施設は双方向の関係になっているかを見ていくことである

実習の展開には、学校と施設の関係、すなわちパートナーシップが重要である。しかし学校は、実習施設の確保が困難なことが多く、実習受け入れ施設に対して、これ以上実習内容の細かい依頼はしにくいと思っている教師が多い。一方、現場担当者は、学校や実習生の情報が少なく、どこまで教えたらよいのか迷うという声があり、指導の負担感が増加する傾向にあり、双方向の関係にはなっていない。また、施設では人材養成教育の一端を担っているという意識はまだ低いように見え、学校と施設の実務者レベルの協議の実現は困難が予想される。

こうした中、事前・事後の連絡協議会や巡回指導、出前講義等の企画、地域の施設職員の研修会を学校で開催し情報交換をする等、学校と施設が互いに理解し、親密な関係を作り上げている学校もある。このような学校においては、お互い顔見知りの関係から一歩踏み出し、共に作り上げる関係「協働関係」が形成されていると言える。

施設が「教育者」としての意識を持つことにより、実習生の受け入れや実習内容そのものに一層の質的効果をもたらされることは容易に想像できる。施設指導者自身も、実習生の指導を通して、自分の仕事の振り返りに役立っているとのコメントもあり、教育機能としての意識化は、「介護実習」を好循環に導くと考えられる。

学校と施設のパートナーシップ、施設の教育機能の意識化、学びの共同体として相互に理解を得、協働関係の構築を実現するためには、先ず、実務者レベルの協議の開催が行われているか、学校と施設が協働して双方向性のある介護実習教育がおこなわれているかを分析していくことである。

## 第2節 大学・短大・専門学校における協働をめぐる先行研究の検討と分析視点の析出

### I 大学・短大・専門学校における協働をめぐる先行研究の検討

大学・短大・専門学校における先行研究は、介護福祉士養成のスタートと共に始まり、学校の教育体制、カリキュラム、学生の実習不安、実技やスキルに関する研究などが蓄積されている。学校階梯の違いはあるものの、福祉人材を育てるという共通の目標を持っており、これらの先行研究における課題は高校の研究にも応用が可能であると考える。

本節では大学・短大・専門学校における、学校と施設の協働はどのような関心で取り上げられ、その問題点、解決策は何かを明らかにする。

#### 1. 2000年－2005年頃の先行研究

##### －学校と施設の連携の必要性が問われ始めた時代－

大学・短大・専門学校において、介護実習教育における連携や協働に関する研究は、2004年以降に取り上げられ、畠山千春<sup>1)</sup>や山下恵子<sup>2)</sup>らが学校と施設の連絡や調整について明らかにしている。

##### (1) 畠山千春等の論文

2004年、畠山等は、介護実習指導の在り方を探るために、施設指導者を対象に、実習指導内容、指導者との調整や連携の在り方についてアンケート調査を実施している。その結果、①実習プログラム作成や実習指導のために実習生の個人情報が必要としている、②学生の社会常識の欠如から実習が進みにくい、③記録の時間を与えられていない、④実習プログラムが業務の補助になっている、⑤カンファレンス指導が十分でないといった実態が明らかにされた。これらの解決には、学校側の意図する実習内容や実習の進め方を明確にしながら、施設との綿密な打ち合わせが必要であることを述べている。

畠山らの研究から、施設における実習指導者の、実習生の受け止め方や、実習の実態などが具体的に明らかにされた。そのなかで、施設との連携には、学校側の意図や実習内容を明確に打ち出し、綿密に打ち合わせができているか否かを見ていく必要があるとの示唆を得た。

##### (2) 山下恵子・尾台安子の論文

2004年、山下・尾台は、実習に関する調査を学生に対して行った。学生にとって実習は必ずしもやりやすい体制になってはならず、よりよい実習指導体制には、学校と施設が共に学生を育てるという共通理解を図り、連絡や調整が重要であることを指摘

している。また、N県の介護実習受け入れ施設107施設を対象に、実習受け入れに関する職員の意識調査を行った。これによると、7割前後の職員が実習を受け入れることで自身の勉強になり、振り返りになるなどプラスの効果があると感じているが、4割の職員が時間の不足や仕事量の増加に負担感を感じ、指導方法に困難を感じていた。山下らは、実習に関する課題は、実習生を出す学校側にも実習生を受け入れる施設側にもあり、指導負担を改善するには養成校との連携を密に図り、互いに補い合える関係を作っていくこと、指導マニュアルを共同で作成することなどを提言している。

## 2. 2005年以降の先行研究

### －学校と施設の「連携」の実態が具体的に明らかにされてきた時代－

「社会福祉士および介護福祉士法」制定から20年近くを経過し、介護福祉士養成は量的な養成から、専門性を重視した質的な人材養成へと変化を求められる時代となった。加えて、介護福祉士養成校に学ぶ学生の実態の変化や、社会の介護ニーズの多様化から、教育にも見直しが求められるようになり、2007年「社会福祉士および介護福祉士法の一部見直しに関する法律」が制定された。

これを受け、「求められる介護福祉士像」を具現化する教育内容の検討やカリキュラムなどが研究され、実習教育にかかわる分野では、カリキュラム、実習内容、実習意識や実習不安、学習過程の分析、学校・学生・実習指導者の関係性、連携など多岐にわたる研究がすすめられている。

ここでは、学校と施設の「介護実習」に関する協働についての先行研究として、中澤秀一<sup>13)</sup>や木村あい等<sup>14)</sup>のものを取り上げる。また学生の、実習の意義や満足感・充実感、あるいは不安やギャップの要因についての研究として、柗崎京子ら<sup>15)</sup>、横山さつき<sup>16)</sup>、伊藤健次<sup>17)</sup>のものを取り上げる。

#### (1) 中澤秀一の論文

中澤は、介護福祉士養成教育におけるカリキュラム研究を行っている。これによると、現在のカリキュラムは、依然として知識の伝達を中心とした系統的な教育であり、カリキュラム全体に対する複合的なアプローチが欠落していると指摘している。さらに、実習教育は学校と施設が同じ視点で指導に当たることが求められるが、介護実習の指導は実践現場の施設職員に委ねられているのが現状であり、しかも、施設長、介護員、教師の意識の間に乖離が生じていることが問題であるという。例えば、知識に関して、教員は満遍ない知識の充実を求めるが、介護職員は目の前の利用者の介護に必要な事を求めていることや、介護に必要な技術に関して、教員は介護技術が重要と考えているが、施設職員は援助技術やレクリエーション活動援助が必要と考えているのである。こうした乖離の存在は、学生の「介護実習」における、問題解決能力や実践力の習得に影を落としており、中澤は指導内容や指導方法の改善が必要であることを指摘している。

中澤論文から、学校と施設の意識が乖離していることが問題となっていることが指摘された。そこで、実習教育は学校と施設が同じ視点で指導に当たっているか否かを分析することが必要である。

## (2) 木村あい等の論文

2008年、木村等は、学校と施設の連携のあり方を前面に出し、「介護実習」を実習に送り出す養成校と受け入れる施設の双方の立場でとらえ、お互いにプラスになるような実習の教育効果について模索し検討を加えている。

調査概要は、関西地区の介護実習受け入れ可能の300施設の実習担当者アンケート調査、それに加えて、養成校実習指導担当教員15名および実習施設職員15名へのインタビュー調査である。施設向けアンケート調査の内容は、①施設概要②実習受け入れとその考え方③オリエンテーション④カンファレンスおよび巡回指導⑤実習日誌⑥養成校との連携⑦実習受け入れについての不安要因などで、インタビュー調査もほぼ上記の内容であった。

連携に関する認識についての調査結果は、施設の7割は学校との連携が取れていると考えている。ところが、その内容は、①コミュニケーションが取りやすい②顔見知り③こまめな情報交換ができるといったものである。これらは、教員とのコミュニケーションや連絡ができると言った「関係性」をさしているものであって、介護実習の内容について学校と施設の双方が考えると言った共通認識ができている状態ではないことを明らかにした。

一方、学校教員は連携について、「施設が学校の教育内容を理解したうえで、学生の学びの状況に応じて成長できるよう、学習支援について協働作業ができる事である」と言う認識をもっているが、現状は「話をする時間がゆっくり取れない」「目的が共有できていない」「施設によって差がある」など、「連携ではなく連絡が取れているだけ」の状況であった。

木村等は、双方にとってプラスになるような教育効果のある実習とするには、学校と施設の間を、単なるコミュニケーションや連絡が取れる「関係性」の連携から双方向の関係すなわち共通認識に立った「協働作業」が行える関係に変えていくことが必要で、実習施設と養成校が協働して実習指導マニュアルを整備することが急務であると提言している。

木村等の調査から学校と施設の間には大きなズレがあること、「連携」について、施設は「関係性」があることを「連携」と考えており、学校は「連携ではなく連絡が取れているだけ」と考えており、認識のズレが明らかとなった。さらに、協働作業による実習指導マニュアルの必要性も指摘されており、本研究の学校と施設の認識のズレの要因とその解決策に大きな示唆を得ることができた。

## (3) 柘崎京子および横山さつきの論文

2003年、柘崎らは、2年生課程学生150人を対象に「不安についての質問項目」を

調査し、その因子構造を明らかにした。介護実習における実習不安の4つの要因を解明し、①職員との関係や実習遂行に関する不安、②介護技術実践に関する不安、③実習記録に関する不安、④利用者理解や配慮に関する不安の4因子を抽出している。また介護不安を実習の時系列からも検討し、実習回数が増すごとに不安は低減していくという傾向が見られたことを報告している。

2008年、横山は、介護実習時の学生の不安の因子構造を明らかにし、不安低減策を検討している。横山によると、実習不安要因として①「知識技術の不確実さと経験不足に起因する不安」②「利用者とその家族および教員との対人関係構築に関する不安」③「介護職員との対人関係に対する不安」④「介護過程の展開に関する不安」⑤「生活パターンの変化に対する不安」の5因子を抽出している。さらに実習不安の軽減には、①学生の実習の段階を区別した検討が必要であること、②基本的な介護知識・技術の会得を目指した教育の充実が必要であること、③実習先職員と学生の関係づくりに介入の必要性があること、④実習指導者と緊密に連携できる体制を構築すること、⑤連携に伴い、施設指導者と教員がそれぞれの教育的視点や指導方法を継続的に相互にチェックしていくことなどを挙げていた。

榎崎や横山の研究から、実習不安の軽減を図るために、①実習段階ごとに区切って実習を見ていくこと、②基本的な介護知識・技術を会得させること、③学校と施設は教育的な関係性に立った連携を進めることという示唆を得た。

#### (4) 伊藤健次の論文

2007年、伊藤は、介護実習時に学生が抱くリアリティショックについて、実習終了後の大学生にグループインタビューを行い、現実のギャップや違和感、ショックとして語られたことを分析し、学生が抱くリアリティショックの様相を明らかにしている。

伊藤によると、リアリティショックは、多くの場合ネガティブに捉えられ「克服する」「乗り越える」と言った表現で用いられることが多いが、研究の結果から、実習におけるリアリティショックの経験はプラス面とマイナス面を持っていることが明らかにされている。ショックは必ずしもモチベーションの低下に直結するわけではなく、ショックを受けつつも、実習期間をクリアすることによって自己評価が向上したり、実習を通して、介護職に対するマイナスイメージがプラスに転じたりする効果が述べられている。

伊藤は、実習教育を効果的に活かすためには、直面した場面を大切に、自分自身の考え方の傾向や価値観と向き合う学習を積み上げること、すなわち、「大切なのはショックを受けないことではなく、ショックをどう噛みくだき、活用するか」が大切であると述べ、リアリティショックに対する実習指導の対応のあり方を示唆している。伊藤の論文は、調査の事例数がやや少ない点で課題があるものの、リアリティショックに対する見解は、高校生の実習不安や実習困難を解決する際の留意点として示唆に富むものである。

## II 大学・短大・専門学校における協働をめぐる先行研究から得られる分析視点の析出

以上大学・短大・専門学校における先行研究を見て来たが、高等教育機関においても、介護実習にかかわる学校と施設の連携を扱った論文が散見されるようになったのは、高等学校と同様に 2004 年以降であった。得られた示唆から協働に関する次の 3 点の分析視点を抽出した。

1 点目は、学校と施設の連携に関する認識のズレの実態を把握することである。

高校の先行研究では、日比によって学校と施設の介護実習をめぐる認識の乖離が明らかにされている。一方大学における木村等の先行研究では、施設は「連携」を学校となじみの「関係性」があることと考え、学校は「施設が学校の教育内容を理解したうえで、学習支援について協働作業ができる」ことを求めており、学校と施設の間の連携に関する認識に大きいズレがあることを明らかにしている。

また、中澤は、実習教育は学校と施設が同じ視点で指導に当たることが大切だと述べており、連携や協働のためには学校や施設は具体的にどんなズレが生じているのか、何が必要なのか、ズレの実態を把握する必要がある。

2 点目は、指導者は、学生の実習不安やリアリテイショックに目を向け、自己の価値観と向き合い、学習を積み上げるような対応姿勢をもつことである。

実習生は、様々な現実直面し、実習不安やギャップ、リアリテイショック等の感情を抱くことが多い。近年、実習を充実させる重要な要素として、実習生自身のメンタル面でのサポートが注目されている。

柘崎や横山らの分析から、実習不安の要因として、①職員との関係や利用者理解などの人間関係に関する不安②介護技術、実習記録、介護過程といった実習内容に関する不安③実習遂行に関する自分自身の不安などがあげられていた。横山が示した実習不安の軽減対策から、充実した実習には①学生は基本的な介護知識・技術の充実を図ること、②学校と施設は実習段階を区別した実習内容となっているか、③実習先職員と学生の関係づくりに教師の介入の必要性はないか④実習指導者との連携体制が構築されているか等を点検していく必要があると言う示唆をえた。

また、伊藤のリアリテイショックの分析から、リアリテイショックは多くの場合ネガティブに捉えられがちだが、プラス面とマイナス面を持っていること、ショックは必ずしもモチベーションの低下に直結するわけではないこと。ショックを受けつつも、実習期間をクリアすることによって、自己評価が向上したり、介護職に対するマイナスイメージがプラスに転じたりする効果が述べられている。

伊藤は、直面した場面を大切に、自分自身の考え方の傾向や価値観と向き合う学習を積み上げることが大切であると述べており、こうした状況に対応する学校教師や施設指導者の姿勢が、実習生に与える影響は大きい。実習生にとって意義ある実習とす

るためには、学校と施設は、学生の状況を的確に把握したうえで協力して対応することが欠かせない。リアリティショックに向き合う姿勢、教師・指導者の対応の視点は、体験を豊かにする要素として「リアリティのある体験」を受け止める具体的な視座となる。

3点目は、実習指導マニュアルが学校と施設の協働で作られているかを見ることである。

木村等は学校と施設の連携の上からも実習指導マニュアルの整備の必要性をあげていた。学校や施設もその必要性を感じているが、実習指導マニュアルを自主的に作成しているところは多くはなく、未整備の状態である。学校と施設の間では、実習生の依頼から、実習中の巡回指導、実習後の報告会まで様々な連絡・やり取りが行われる。しかし、学校と施設の実習指導に関する共通の認識は十分に確立されていないのが現状で、こうした所から実習指導のばらつきや齟齬の一端が生じていると考えられる。学校と施設が協働で実習指導マニュアルの整備を行い、共通認識を持つことで、ばらつきや齟齬が軽減され実習を効果的に行う事ができる。

実習指導マニュアルが協働で作られているかどうかを見るために、学校と施設は実習教育に対する共通認識を持っているか(木村)、学校の意図や実習内容を明確に打ち出しているか(畠山)、学校と施設が双方向による十分な連携が図られているか(山下)、指導方法の改善がなされているか(中澤)、といった視点からマニュアルの整備を見ていくことである。

### 第3節 『介護実習における実習施設と養成施設との連携に関するマニュアル』の検討と分析視点の析出

#### I 『介護実習における実習施設と養成施設との連携に関するマニュアル』の検討

木村等が連携のための実習マニュアルの必要性を指摘していたが、2008年、厚生労働省より『介護実習における実習施設と養成施設との連携に関するマニュアル』<sup>18)</sup>（以下『連携に関するマニュアル』とする）が養成施設版及び実習施設版の2種類、提示された。

『連携に関するマニュアル』作成のねらい<sup>19)</sup>について、習田由美子は、実習指導者の役割を明らかにし、施設側と養成校側の連携を図り、講義・演習・実習を総合的に構成し、指導者が互いにシラバスを出し合って共有し、一体となって学生を指導し、実習体制の確立を目指していると述べている。

その目的は、実習施設と養成施設が、実習生の自主性・主体性を尊重しつつ、実習開始前から実習終了後までを通して、実習に必要な情報の共有を図り、連携することで、充実した実習の展開ができることをねらいとしている。期待される効果として、①実習施設は、実習生を受け入れ指導することで、自らの介護技術等の再確認の機会を得るなどサービスの質の確保につながることで、②養成施設は、実習における実践と実習前後の教育を連動させることで、より質の高い教育を行う事が可能となること、③これらの実践を通して実習生は効果的な実習教育を受けることができるなどである。

『連携に関するマニュアル』は、実習施設と養成施設の「介護実習」に関する事前から実習中、実習後の連携ポイントが一連の流れとして示されており、介護実習における一般的なルールや、ポイント・情報交換すべき事柄を中心にチェックリストにまとめられている。マニュアルは養成校と実習施設と相互に呼応しており、チェックをすることで一定水準の連携が担保されるよう工夫されている。

表 2-1 養成校と実習施設の実習マニュアル例の比較

|         | 養成校用   | 実習施設用   |
|---------|--|---|
| 実習内容の説明 | 実習施設に対して、教育理念、実習教育における目標について説明を行っているか              | 養成施設から、教育理念、実習教育に置ける目標について説明を受けているか           |
| 実習目標    | 実習生に、自己の介護技術や知識に見合った自己目標を設定するための指導を実施している          | 実習生の設定した自己目標の確認を行っているか                        |
| 実習計画    | 養成施設において立案した実習計画を施設に対し説明するとともに、内容や妥当性について協議を行っているか | 実習計画について、養成施設から説明を受けるとともに、内容や妥当性について協議を行っているか |

出典 介護実習における実習施設と養成施設との連携に関するマニュアル（案）

『連携に関するマニュアル』により、一定の標準が示されたが、実際の運用は各校および施設に委ねられている。従って、学校と施設間の連携がうまく機能していない所では、それぞれの学校や施設により実施には差異が生じることが予想され、学校と施設の協働関係の深まりがないとマニュアルの活用は難しいと言える。

また、実習中の連携は、巡回指導時および帰校日の連携、実習施設における反省会の2点について触れられているが、実習内容に関する連携には触れられていないのが不十分な点である。

## II 「介護実習における実習施設と養成施設との連携に関するマニュアル」から得られる分析視点の析出

『連携に関するマニュアル』からは協働のポイントとして4つの示唆を得ることができた。①効果的な実習教育には、実習前、実習中、実習後と一連の流れとして捉えた実習体制の確立がなされているか、②実践と実習前・後の教育が連動しているか、③学校と施設がそれぞれ指導者としての役割を明らかにし、一体となって学生を指導しているか、④そのための情報の共有化を図っているかといった視点から連携を見ていくことである。これらは、本研究の学校と施設の実習を検討する際の具体的な指標となる。

また、『連携に関するマニュアル』には、実習中の実習内容に関する連携には触れられていない。この点を加えて高校の発達段階を加味した介護実習マニュアル作成の可能性も検討する余地があると考ええる。

## 第4節 「介護実習」をめぐる協働の分析視点の析出

本章では「介護実習」をめぐる学校と施設の協働に関する先行研究を検討してきた。先行研究から、学校と施設の「介護実習」をめぐる認識にはズレがあることが明らかとなった。協働のあり方を導き出すためには、その前提として、まず、学校と施設の介護実習をめぐる認識の実態を的確に把握することが必要である。そのためには、以下の点を押えて、学校と施設の認識を明らかにしていくことである。

- ①介護実習は一連の流れとして捉え、実習前・実習中・実習後の実践が全体と関連づけられ連動しているかを見ていく
- ②実習内容は高校生の発達段階を考慮した順序に構成されているかを見ていく
- ③実習不安やリアリテイショックといった実習困難に焦点をあてて、その対応を通して、豊かな体験に結び付けているかを見ていく
- ④学校と施設の関係は、実習内容の共有、実習体制の整備といった協働のための情報の共有化がはかられ、相互関係が成立しているかを見ていく

以上の点から、福祉系高等学校における「介護実習」をめぐる学校と施設の協働の実態を的確に照らし出すことのできる分析のキーワードを、①全体性と連続性、②順序性、③焦点化、④相互関係として、協働の分析視点について述べていく。

### I 全体性と連続性—それぞれの介護実習を実習全体から俯瞰するとともに、連続性の中にそれぞれの実習を位置づけてみる

「介護実習」の実習体制の確立には、それぞれの介護実習を、実習全体から俯瞰するとともに、連続性のなかにそれぞれの実習を位置づけてみる必要がある。具体的には次の3つの側面から見ていく。

#### 1. 各学年の実習は全体の中でどのように位置づけられているのか、介護実習の全体から俯瞰して見る

「介護実習」は大きく分けて「介護実習Ⅰ」および「介護実習Ⅱ」で構成され、いくつかの実習段階に分けて実施される。各学年の実習は全体の中でどのように位置づけられているのか、介護実習の全体から俯瞰して見ることで、それぞれの実習の位置や目標・意義が明確となる。学校も施設も全体を俯瞰した上で、前後の実習を勘案して実習内容を検討していくことが必要である。

#### 2. 実習前・実習中・実習後と一連の流れになっているかを見る

それぞれの実習には、実習前・実習中・実習後と一連の流れがある(表2-2)。

表 2-2 「介護実習」の流れ 学校・生徒・施設

|     | 学校   | 生徒  | 施設  |
|-----|--|---|---|
| 事前  | 実習生配属依頼<br>ガイダンス実施<br>事前連絡協議会開催<br>実習オリエンテーション依頼                               | 配属先決定<br>実習ガイダンス<br><br>オリエンテーション参加<br>実習計画うちあわせ    | 実習生受け入れ<br><br>事前協議会参加<br><br>オリエンテーション実施<br><br>実習計画・シフト表作成              |
| 実習中 | 介護実習<br>実習巡回<br>巡回指導<br>生徒へのスーパービジョン<br>実習指導者との情報交換<br>記録の点検・指導助言<br>実習反省会への出席 | 介護実習<br><br>スーパービジョン<br><br>記録の記入<br>実習反省会資料作成      | 介護実習<br>実習担当者による実習指導<br>巡回指導日程調整<br><br>教師との情報交換<br>記録の点検・指導助言<br>実習反省会実施 |
| 事後  | 実習評価作成<br>施設への挨拶<br>事後連絡協議会開催<br>実習後のまとめと演習<br>実習報告会開催                         | 実習自己評価記入<br>施設への礼状書き<br><br>実習後のまとめと演習<br>実習報告会資料作成 | 実習評価・コメント記入<br><br>事後連絡協議会への出席  |

「介護実習」の教育内容は学校が立案し、受け入れ施設と連絡調整しながら実習内容を精査し、施設と協働しながら実習指導を展開していくことになる。しかし、学校と施設の協働が図られていないと、学校の教育内容が十分伝わらず、実習現場でも実習への共通理解が得られていないことがある。また、実習先では、実習内容や指導内容にばらつきが生じたりする。

実習が一連の流れとなるためには、ポイントとなる場面において学校と施設の共通理解が図られることが必要である。そのためには、ポイント地点である実習事前および事後の連絡協議会、オリエンテーション、実習内容の展開、実習生の情報交換、実習反省会、実習の評価等において、目的の明確化と学校と施設指導者の共通理解が図られているか否かを見ていくことである。

### 3. 実習における実践と実習前後の教育が連動しているかを見る

実習の意義は、実習を単なる実践や体験として位置づけるのではなく、実習前・中・後の学習によって、体験をどのように解釈し受け止めるか、体験から学んだことを、生徒が整理し咀嚼して会得することが重要である。

連続性のなかに実習を位置づけるためには、実習における実践と実習前後の教育、さらに、実習と次の実習とが連動するような体系的なカリキュラムになっているかを見る必要がある。

## II 順序性—実習内容は生徒の発達段階に合った順序になっているかをみる

介護技術のスキルアップは目に見えてわかりやすく、生徒にとって関心の高い分野である。また、多様な介護場面において介護実践を着実にを行うためにもスキルアップは必要とされる。

介護技術の学習には、理論に裏付けられた基礎的な介護技術が、無理のない流れとしてしっかり組み立てられていることが求められる。例えば、実習初期では、利用者に応じた適切な介護は、比較的コミュニケーションが成立しやすい方への支援から入り、次第に身体介護を伴う実習へと移行し、最終的には、多様な利用者の状況を判断しながら適切な介護計画を立て、実践していく力を身につけていくという順序がある。また、介護技術の車いすへの移乗介助は、体位変換ができる⇒起き上りの介助ができる⇒端座位の介助ができる⇒車いすへの移乗ができるというプロセスから成り立っている。これら一つ一つの介助のプロセスができることと、一連の流れとして全てが出来て初めて移乗介助が可能となる。どこか一つ欠けても移乗介助はスムーズではない。

上記のような順序性や連続性に加えて、筆者は、介護技術の教育には、生徒の発達段階を考慮した順序が必要であると考え。例えば、実習の事前・事後における介護技術の習得状況を生徒の側から見ると、比較的マスターしやすい技術もあれば、実習を重ねてもなお難しい技術もあり、介護技術の習得は一様に進むとは限らないのである。

例えば、入浴介助、排泄介助を見ると、生徒の生活実態から一番かけ離れている実習項目であるため、学内実習だけでは現実的な対応は難しく、施設実習を通して現場で習得することで初めて身についてくる。また異性介助や排泄介助へのレディネスの問題なども、発達段階を考慮して実習内容の順序を考える必要がある。

介護技術の指導には、生徒の発達段階を考慮した指導の順序の組み立てに加えて、習得のしやすさ、しにくさといった生徒の意識構造を明らかにし、それを活用することで、より確かな体験の蓄積が可能となると考える。

## III 焦点化—実習生理解には実習のつまずきや実習困難などに焦点をあててみる

実習生が抱く実習不安やリアリテイショックに対する、学校教師や施設指導者の対

応の如何が実習生の成長に大きくかかわることが先行研究から明らかとなっている。これによると、豊かな体験とするためには、つまずきや実習困難、ギャップ等の要因を整理し、実習環境を整えていくことが必要である。

さらに重要なのは、つまずきや困難には、体験を豊かにさせる要素が含まれていることを認識することである。とかく、つまずきや実習困難、ギャップなどはマイナスイメージとして捉えられ、回避しようとすることが多い。しかし、実習生理解を図るためには、生徒が実習時に抱えるこれらの問題に焦点をあて、向き合うことが大切である。すなわち、つまずきや困難を回避するのではなく、意義ある体験、よかったと言える体験に導くよう、学校や施設が関わることで、深みを持った実習経験となるのである。

#### IV 相互関係－学校と施設は双方向性のある相互関係を構築しているかをみる

「介護実習」における協働とは、例えば、実習教育に関して学校と施設が、①対等の立場で話し合いの場を持ち、協働で実習内容を計画し、実施し、評価することができること。②実習生の情報や実習状況を共有し、生徒の学習や成長を互いに促し、保障することであると考ええる。

介護における一連の学習は、学校と施設の相互の関係構築と協働作業、すなわち相互作用によってその内容は充実していく。

協働とは、学校と施設が共通認識と十分な情報の共有のもとに、双方向の学びの協働体を構築することである。学校と施設の協働が成立すると、①実習に関する共通の理解を深めることが可能となる。②学校の指導と施設での指導に一貫性が生まれ、体系的な学習につながる。③学校で学ぶべきこと、施設で学ぶべきことが明確になる。④学校で学んだ知識・技術が、施設での実践体験を通して身体化され、学びが深化して行くと予測される。

また、施設担当者の教育機能としての意識化は、学校と施設の間を好循環に導くと考えられる。

## 文献

- 1) 和田要：社会福祉マンパワーの養成－高等学校社会福祉科にかかわって－. 月刊福祉, 全社協, 74 卷 10 号 : 60－65 (1991)
- 2) 高橋智・伊藤篤：高校福祉科の教育の在り方に関する研究－全国福祉科実態調査の分析. 日本福祉大学研究紀要 : 107－144 (1993)
- 3) 矢幅清司：高等学校福祉科の教員養成のあり方－教科『福祉』と教員免許について－. 社会福祉研究, 79 : 13－20 (2000)
- 4) 矢幅清司：教科「福祉」を取り入れた教育課程の編成と評価の考え方. 産業と教育, 587 : 29－32 (2001.9)
- 5) 矢幅清司：「福祉」に関する学科の設置状況と担当者について. 産業と教育, 589 : 28－31 (2001.11)
- 6) 矢幅清司：介護福祉士試験の実施方法に関する検討会報告書について. 産業と教育, 585 : 29－32 (2001.7)
- 7) 山本浩史：福祉教育における学校と高齢者福祉施設の主体的・協働関係について. 福祉教育・ボランティア学習学会, 19, : 180－201 (2004)
- 8) 原田正樹：地域を基盤とした福祉教育システムへの転換－地域福祉の推進と福祉教育実践の課題－. 社会福祉研究, 81 : 2－9 (2001)
- 9) 永原朗子：教科「福祉」担当教員に求められる子どもの学びに即した指導力にかかわる課題. 日本福祉教育・ボランティア学習学会, 13 : 55－66 (2008)
- 10) 日比眞一：社会福祉専門職養成をめぐる福祉現場と学校教育現場における関係性～福祉現場が高校福祉科教育に期待することと高校福祉科教育が目指す教育との比較を通して～. (2008)
- 11) 畠山千春・戸澤由美恵・弓貞子：介護実習指導のありかたをさぐる－実習施設指導からのアンケート結果を踏まえて－. 共栄学園短期大学研究紀要, 20 : 111－137 (2004)
- 12) 山下恵子・尾台安子：介護福祉実習に対する実習施設側の意見と課題. 松本短大紀要, 14 : 105－111 (2005)
- 13) 中澤秀一：介護福祉教育におけるカリキュラム研究－求められる介護福祉士像の資質習得における課題－. 介護福祉教育, 13 卷 2 : 60－68 (2008.3)
- 14) 木村あい・伊藤優子・川崎昭博ほか：介護実習における養成校と施設との連携とそのあり方－双方の人材育成の視点から－. 日本介護福祉学会第 17 回大会 2008 年度研究費助成研究報告会口頭発表,
- 15) 柗崎京子：介護実習における学生の不安 (3) －介護実習不安尺度の因子構造と 2 年間の時系列変化－. 共栄学園短期大学研究紀要, 19 : 97－109 (2003)
- 16) 横山さつき：介護実習における学生の不安に関する因子分析的研究. 中部学院大学・短期大学部研究紀要, 9 : 125－133 (2008)

- 17) 伊藤健次：介護実習におけるリアリテイショックーその様相と肯定的側面についてー. 山梨県立大学人間福祉学部紀要, 2 : 11-18 (2007)
- 18) 厚生労働省：社会福祉士及び介護福祉士養成課程における教育内容等の見直しについて「介護福祉士養成課程の実習教育における実習施設と養成施設との連携に関するマニュアル」 (2008.12)  
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/seikatsuhogo/shakai-kaigo-yousei.html>
- 19) 習田由美子・鈴木利定・石橋真二ほか：理論と実践の融合に向けてー高まる実習指導者の役割ー. 介護福祉士, 11 : 2-13 (2008)
- 20) 拙稿：介護技術に関する意識構造を活用した社会福祉実習の授業構成ーT校の事例的検討ー. 東北家庭科教育研究, 5 : 55-62 (2006)
- 21) 田村真広・保正友子ほか：高校福祉科卒業生から見た高校生活と就労ーラライフコースアンケート調査結果のコーホート分析ー. 高等学校福祉科教育の改善・充実及び高度化に資する教師教育の体系化に関する研究 (平成 20 年度科学研究費補助金・基盤研究B 報告書)

### 第3章 「介護実習」をめぐる学校と施設の協働の実態の把握（その1） —A校の事例にみる学校と施設の認識のズレの把握と協働の実態—

#### はじめに

本章では、A校の介護実習の事例を通して、学校と施設の協働の実態を明らかにしていく。2章において析出した分析視点である①全体性及び連続性、②順序性、③焦点化、④相互作用を用いて、介護実習の実態を分析し、協働の構築に必要なてだてを把握することを目的とする。

第1節において、調査の概要について述べる。

第2節では、介護実習を全体性と連続性の視点から分析し、協働の実態を明らかにする。まず、①実習全体から各学年の「介護実習」を俯瞰して見る。次に、②各学年の「介護実習」を、実習前・実習中・実習後の一連の流れとして捉え、連続性の中で協働がどのように捉えられているか実態を明らかにしていく。加えて、③施設における実践が、実習前後の学校での教育活動にどのように連動しているのかを明らかにしていく。

第3節では、学びの順序性に着目する。学校での指導実態と現場の実習実態を明らかにし、さらに、実習事前・事後における生徒の介護技術に関する意識変化を分析し、学習者サイドに立った実習内容の学びの順序について検討を行う。これを踏まえて、学校と施設の実習内容の認識や協働の実態を明らかにする。

第4節では、実習のつまずきや困難などに焦点を当てる。実習生理解には、実習の過程で実習生が経験する、ギャップ・実習不安・リアリテイショックといった心の揺らぎに対する、学校や施設の対応が重要である。実習生が抱く実習のつまずきや困難に焦点を当て、学校や施設はどのように捉えているのか、実習指導上の困難の実態を明らかにし、実習生理解のための学校と施設の協働の実態を明らかにする。ず

第5節では、介護実習の一連の学習は、学校と施設の相互関係の構築と協働作業、すなわち相互作用によってその内容は充実していくと考える。しかし、現状は互いの立場を尊重した協働には至っていない。そこで、学校と施設の協働をめぐる相互関係の現状とズレを明らかにし、学校と施設双方が共通認識のもとで協働を進めるための糸口を模索する。

第6節では、まとめとして、学校と施設の認識の隔たりを少なくしていくための糸口の把握を行う。

本章では①学校及び実習施設へのインタビュー調査を実施し、A校における「介護実習」の実態を明らかにする。②実習生を対象に、実習事前・事後における介護技術に関する意識調査を実施し、生徒にとって、学校の意図した学習が、実際の実習過程においてどのように認識されていたのかを明らかにする。これ等2つの調査を用いて、A校における介護実習の実態の把握と協働の実態を明らかにしていく。

## 第1節 学校及び施設におけるインタビュー調査の概要

### I. インタビュー調査対象の学校及び施設

調査対象としたA校は、普通科・調理科・福祉科・情報科を持つ全日制課程、及び通信制課程を持つ高校である。このうち、福祉科は、1988年保育科福祉コースとして、全国で6番目に設立された。現在2クラス80人定員である。所定の単位を修得すると、介護福祉士国家試験受験資格及び介護員養成研修1・2級の資格を得ることができる。介護福祉士国家試験合格率は45%前後である。

卒業生の主な進学先は福祉・看護・保育系の大学、短期大学、専門学校等。就職は、特別養護老人ホーム、老人保健施設等で、地域の福祉施設に高卒介護福祉職員として人材を輩出している。

対象選定の理由として、A校福祉科は、①国家試験合格率は、全国平均レベルよりやや低い、各学年2クラスあり、小規模で国家試験合格率上位校に比べ、生徒像や課題が見えやすいこと、②20年に及ぶ福祉教育の実績から、実習教育体制がある程度確立され、標準的な教育が実施されていること。③実習施設との関係が構築されていることなど、協働を考える上で適切な情報が得られると判断した。

次に、対象とした施設は、A校実習生を受け入れている施設のうち、全国調査に回答を寄せた5施設で、B県C市内にあり、特別養護老人ホームのD・E施設、介護老人保健施設のF・G・Hである。施設はいずれも15年以上前から開設されており、在宅介護支援センターや、デイサービス、ケアハウス、養護老人ホーム等のいくつかを併設した複合型福祉施設である。

また、A校との関係について、①介護実習受け入れ施設の条件を充たしており、②5年以上にわたり、高校生を実習生として受け入れている。③卒業生が就職するなど学校との信頼関係が構築されていることなどから、調査対象施設として適切であると判断した。

### II. 調査内容・調査方法・調査期間

調査内容はA校介護実習担当教師、及び、あらかじめ依頼し、了解の得られた5施設の実習指導担当者を対象に、①実習生像、②実習指導に関する困難や苦勞、③実習内容に関する具体的な展開、④施設と学校の連携や協力体制についての認識などについての聞き取りを行った。加えて、学校からは関連した資料の提供を受けた。

調査期間は、学校は2010年3月、施設は2010年5月から7月、インタビュー時間は各施設1時間30分程度であった。また、インタビューに際し、個人情報保護の観点から、得られた情報について研究目的以外に使用しないこと、具体的な施設名や個人名が特定されないこと等を伝えたいうで実施した。

### Ⅲ 調査結果の概要

調査結果は以下の各節において述べる。

## 第2節 「介護実習」の全体性及び連続性と協働の実態

### Ⅰ. 介護実習の全体から見た各学年の実習

#### 1. A校の介護実習の全体像

各学年の実習を、介護実習の全体から俯瞰して見ることは、実習全体の中から把握することであり、相対的な位置関係を明らかにすることができる。実習全体からの俯瞰は、施設においても、全体の中のどの部分に位置しているかを把握したうえで指導を行うことが可能となり、実習内容が明確となる。

介護実習は、実習ⅠとⅡに分けられる（第1章1節図1-5参照）。実習Ⅰでは、介護技術やコミュニケーションの実践を始め、多様な施設・利用者の理解と介護サービスの理解について学び、実習Ⅱでは施設介護を中心に、介護過程の展開を学ぶ。各段階の介護実習を充実させるためには、それぞれの実習を実習全体から俯瞰するとともに、一連の流れの中にそれぞれの実習を位置づけてみる必要がある。

A校における3年間の介護実習の全体像を表3-1に示す。実習Ⅰは1年生と2年生、実習Ⅱは3年生と大まかに分けられる。5～12日間を一区切りにして、1年生3月から開始され、467時間（59日13単位）実施される。A校の場合、生徒は3年間同じ施設で実習を行うのが特徴である。その理由として、施設や利用者慣れるのに時間がかかるため、生徒の成長発達を考慮し、同一施設での実習を基本としている。

学校への聞き取りから、3年間同じ施設にお願いすることで、①生徒の成長をゆっくり見守ることができる、②高校生の発達段階からみて、度々施設が変わることの極度の緊張感から解放される③利用者や職員との信頼関係が築きやすいと言ったメリットがある。その反面、④同一施設での実習が主となり、さまざまな施設での体験が少ないというデメリットがあることが話された。

加えて実施上の問題として⑤高校のカリキュラムや学校行事の都合上、まとまった実習期間の確保が非常に難しい、⑥専門科目に加えて、挨拶、マナー、言葉遣い等も指導が必要で、指導時間が足りない、⑦実習は生徒の地元でおこなうため遠隔地も多く、今年度の実習先は31施設にのぼり、授業の合間に行う教師の巡回指導の負担が大きいこと等が問題点として明らかとなった。

施設への聞き取りでは、A校では旧カリキュラムの時代にも同じ施設で実習（2年8日、3年10日）するのが基本となっており、①2年、3年と生徒の成長ぶりが見られる事、②生徒の状況を把握した継続した指導ができる事、③継続実習により、生徒と職員・利用者との信頼関係が深まるといった利点のべられていた。

表 3-1 3年間の介護実習の全体像

|    | 実習の種類 場所 | 時期  | 時間           |         |
|----|----------|-----|--------------|---------|
| 1年 | 実習Ⅰ -①   | 3月  | 7時間×5日(35h)  | 5日間 1単位 |
| 2年 | 実習Ⅰ -②   | 6月  | 8時間×5日(40h)  | 27日間    |
|    | -③       | 7月  | 8時間×12日(96h) |         |
|    | -④       | 9月  | 8時間×5日(40h)  | 6単位     |
|    | -⑤       | 10月 | 8時間×5日(40h)  |         |
| 3年 | 実習Ⅱ -①   | 6月  | 8時間×5日(40h)  | 27日間    |
|    | -②       | 7月  | 8時間×12日(96h) |         |
|    | -③       | 8月  | 8時間×10日(80h) | 6単位     |

3年生は平成23年度実施予定のもの

現3年生は旧カリキュラムの実習10日間(5月13日から26日)実施

このほかに 2年生(全員)介護員養成研修2級課程(訪問介護員同行訪問実習2日間 9月実施)

3年生(希望者)介護員養成研修1級課程(在宅介護同行訪問実習 保健所等見学・

研修処遇困難事例の検討・演習等)

## 2. A校介護実習の特徴と問題点ー厚生労働省の介護実習実施例との比較ー

実習期間に関して言えば、厚労省の事例では、2・3日実施の訪問介護、1週間の小規多機能・グループホーム・障害者施設での実習、3週間の特養・老健での実習と多様な実習先での実習となっている。

これに比べるとA校の特徴は、基本的に3年間同一施設で介護実習を行うことである。同一施設で5日から10日程度の実習を繰り返し実施するもので、施設からも、3年間の介護実習の実習全体像が見えるという利点や、生徒の成長に合わせた実習プログラムを可能であること、継続実習により、生徒と職員・利用者との関係構築が深まるといった利点のべられていた。

その反面、介護実習は高齢者のみが対象ではないため、「さまざまな対象者への介護の理解」や「多様な介護サービスの理解」についての現場体験が不足している事が懸念され、この点に留意が必要である。

実習施設事業等(I)の重症心身障害者施設や、小規模多機能型施設などは施設の絶対数が少ないため、全ての生徒の実習は困難である。そこで、例えば身体障害者施設やグループホームとの交流ボランティアの実施などを通して、身体障害者や知的障害者等への理解を深め、広い視野が持てるような意図的配慮が求められる。

## II. 介護実習の連続性から見た学校と施設のズレと協働の実態

### 1. 介護実習の事前・実習中・事後の一連の流れと各ステージにおける問題点

介護実習は全体を事前・実習中・事後の一連の流れとして捉える事ができる。実習事前・実習中・事後の主な流れにそって、学校・施設・生徒が抱えている問題を、聞き取りから整理し表 3-2 に示す。一連の流れの中で、各実習ステージにおける学校と施設の協働にとって何が問題かを以下に述べる。

### 2. 事前の連絡協議会における学校と施設のズレと協働の実態

介護実習にあたり、学年度当初に連絡協議会が開催されている。施設側からは、施設長、実習指導者、介護主任などが出席し、7割程度の出席率である。協議内容は、実習の目的・期間・対象・時間、専門科目の履修状況（各学年の履修科目と単位数）、施設実習達成目標、介護実習（校内）学習状況、実習内容、出席簿ノートの扱い等についての説明を行い、生徒の学習状況の理解と介護実習の目標や具体的な方法について学校と施設の共通理解を図っている。

2年生の介護実習の目標及び達成方法の例を表 3-3 に示す。

学校側は、事前連絡協議会について、「例年、確認の意味もあり、実習の概要説明、必要があれば実習生や実習内容について、口頭による打ち合わせも実施している」「欠席施設へは資料の郵送をしており」、実習が円滑に進むよう事前協議会を大切にしていた。課題点として、「協議内容が一般的なお願いになってしまう」「共通理解が図られにくい」ことと述べている。

施設側からは、「実習始めの大切な会議なので時間を割いて出席している」「施設の情報交換の意味もあり出席する」という意見の一方、「4月の忙しい時期に協議会があり、出席したいが時間が取れない」「形骸化していると思う」などの意見が出された。事前連絡協議会は、介護実習に関する学校からの伝達事項が多く、施設側はもっぱら聞き役になりかねない。しかし、施設は実習に対する理解を深めようと協議会に足を運んでいることがうかがえた。また、今年度欠席した施設からは、「資料を見ただけでは変更点や細かい留意点等が伝わりにくいので、やはり出席したほうが良かった」との話があり、事前の協議会への関心を示していた。

表3-2 介護実習の事前・実習中・事後の主な流れと学校施設が抱える問題点

|            | 項目                                   | 現実の課題                                       |  |   |
|------------|--------------------------------------|---|--|---|
|            |                                      | 学校が抱える問題                                    | 施設が抱える問題   | 生徒が抱える問題  |
| 事前         | 実習依頼                                 | ・実習施設確保が難しい                                 |  |   |
|            | 介護実習事前連絡協議会                          |   | ・忙しくて出席できない  |   |
|            | 実習要項 実習の進め方                          | ・一般的なお願いになる                                 | ・現場スタッフにまで内容が浸透していない                                   |   |
|            | 前回の実習の評価反省                           | ・共通理解が図られにくい                                |  |   |
|            | 意見交換                                 | ・学習途中の段階で実習に入るため、理解が進んでいない                  | 形骸化している  |   |
|            | 実習生オリエンテーション                         |   |  |   |
|            | 実習施設の概要<br>実習内容確認 連絡方法<br>記録の提出方法 服装 |   | ・施設主導の実習計画になる  | ・施設概要の理解が不十分  |
| 実習中        | 介護実習                                 |   |  |   |
|            | 実習生像                                 |   | ・生徒を理解するまでに時間がかかる                                      | ・ちきちんと自覚している生徒もいるが、総じて未熟                              |
|            | 実習日数                                 | ・まとまった実習は、カリキュラム等の関係上難しい                    | ・実習はある程度、まとまった期間が欲しいと考えている                             | ・何をしてもよいかかわからない、戸惑いを感じている                             |
|            | 実習期間                                 | ・生徒の状況から、長い実習は難しい（10日以内の実習が適切）              | ・5日の実習では、細切れの実習で、積み重ねが少ない<br>・介護計画を立て、実施するには実習期間が短かすぎる | 実習期間の自己管理がうまくいかない生徒もおり、介護技術以前の問題がある                   |
|            | 実習姿勢                                 | ・基本の生活習慣やマナーを教えるのに時間がかかる                    | ・生徒プロフィールを見ただけでは必要な情報が必ずしも伝わっていないことがある                 | ・甘えがある、やる気がないとと言われる 緊張で笑顔が出ない                         |
|            | マナー                                  |   | ・実習と言うより、生活上の指導の方が多い                                   | ・マナーが出来ていない   |
|            | 実習指導体制                               | ・実習の内容は示すが、指導方法は施設に任せている                    | ・高校からの指示がないので施設で段階を踏んだ計画を立てている。内容提示が欲しい                | ・日々の目標が定まらないと、実習が日にちの消化に終る                            |
|            | 実習内容                                 |   |  |   |
|            | コミュニケーション能力                          | ・最初から業務全般についての実践と理解をする方法をとり繰り返し学習で、向上するスタイル | ・事前情報をもとに指導者と生徒のマッチングをするので、詳しい情報が欲しい                   | ・生活経験が少ないので、知らないことが多い<br>・介護技術に目が行ってそこで満足してしまう        |
|            | 利用者の状態把握                             |   |  |   |
|            | 環境整備                                 |   |  |   |
|            | 体位変換と移乗動作                            |   |  |   |
|            | 食事介助                                 | ・学校と施設の技術の一貫性・関連が薄い                         | ・基礎⇒応用へ段階を経た実習プログラムにならないことが多い                          | ・利用者への深い読み取りが少ない<br>・利用者の重度化に伴い、女生徒に体位変換が難しい生徒が出てきている |
|            | 排泄介助                                 |   |  |   |
|            | 衣類着脱                                 | ・実習生を戦力として期待される施設もある（実習でなく仕事になっている）         | ・異性介助への対応と指導の在り方に悩んでいる                                 |   |
|            | 清潔介助                                 |   |  | ・日々、担当者によって指導内容が変わり迷ってしまう                             |
|            | 社会生活拡大                               |   |  |   |
|            | 介護計画                                 |   |  |   |
|            | 連絡と連携                                |   |  |   |
|            | 記録                                   |   |  |   |
| 巡回指導       | ・巡回指導に多くの時間を割けない                     | ・巡回指導時の教師への対応に追われる                          |  |   |
| 実習生へのサポート  |                                      |   |  |   |
| 生徒・職員の関係調整 |                                      |   |  |   |
| 意見交換       |                                      |   |  |   |
| 事後         | 実習反省会                                |   |  |   |
|            | 実習に関する意見交換                           | ・実習反省会の同席が難しい                               |  |   |
|            | 実習での学び・疑問点                           |   |  |   |
|            | 実習評価                                 |   |  |   |
|            | 実習事後連絡協議会                            | ・実習の内実には踏み込みにくい                             | ・短期間の実習に対する評価が難しい                                      |   |
|            | 実習反省と課題                              | ・掘り下げた問題解決のための話し合いになりにくい                    | ・みんなの前で腹を割って話すことが難しい                                   |   |
| 施設の情報・意見交換 |                                      | ・学校と施設の協働は十分理解しているが時間的に難しい                  |  |   |
| 実習のまとめ     |                                      |   |  |   |

表 3-3 2 学年施設実習達成目標

|                      | 実習目標                     | 達成方法   |
|----------------------|--------------------------|--|
| 実習前半<br>(6月～<br>8月)  | ①介護者としての基本的な態度や心構えを身につける | ①目上に対する態度や言葉遣いに気を付け、元気で明るい挨拶や返事、声掛けを行う             |
|                      | ②施設の概要・業務内容等を理解する        | ②指導者の下で行動し、わからないことは質問しながら学習する                      |
|                      | ③利用者の暮らしを理解する            | ③利用者一人ひとりの顔と名前を覚え、コミュニケーションを図りながら利用者の様子を観察する       |
| 実習後半<br>(9月～10<br>月) | ①利用者の思いや願いを汲み取った対応を身につける | ①利用者に対する施設職員の対応方法を観察・学習し、さまざまな利用者とのコミュニケーションを図ってみる |
|                      | ②介護技術の向上に努める             | ②指導者の下、積極的に介護技術を見学・体験し、介護のポイントを習得する                |
|                      | ③安全で安楽な介護を心がける           | ③利用者の状態や周囲の環境を確認し、表情の観察と細かい声掛けを行いながら介助を行う          |

(A校事前説明会資料より作成)

### 3. 実習期間に関する学校と施設のズレと協働の実態

実習期間の設定は、限られた時間の中でしかも有効に実習を行うために重要である。新カリキュラムでは実習時間数が450時間以上と、従来の2倍以上となり、実習日数は3年間で60日近くにおよぶ。A校では、2年生の介護実習は、1か月に1週間程度の実習スタイルで実施されている。学校は、生徒の発達状況・学校行事・カリキュラムの関係からも長期の実習は難しいと考えており、最初は5日くらいから開始し、次第に延ばして最大10日前後の実習を3年生で実施するのがよいと考えていた。

一方、施設側は、「5日間の実習の繰り返しでは慣れたころに実習が途切れる。細切れの実習になり、次回は前回のおさらいに2～3日かかり、積み重ねが少なく力がかからない」「利用者も実習生を覚えたころに中断するので、忘れてしまう」とデメリットが語られていた。また、「発達段階からすると、現在の実習日数配分が妥当なのかもしれないが、」と前置きして、「実習効果が期待される実習期間として、介護過程の展開には、3週間程度の連続の実習が必要」と考えていた。

このように、実習期間の取り方に関しては、学校と施設で考え方にズレがあった。帰校日の設定など日程の工夫や調整を行い、より有効な実習期間の設定をしていく必要がある。

#### 4. 実習指導体制のズレと協働の実態

学校と施設の実習指導体制が構築されていると、連携や協働が図られ、より効果的な実習が可能となる。実習指導体制を見ると、学校側は、「実習生を受け入れてもらうだけでもありがたいと思っており」、実習内容の提示はしているものの、指導については、「介護業務全般についての繰り返し学習により、実習内容の向上が図られるようお願いしている」状況であった。

これに対して施設からは、「実習の具体的な内容に関しては施設側で計画を立てている」。「実習の指導計画を立てる際、事前の生徒情報をもとに指導者と生徒のマッチングをするために、事前にしっかりした情報が欲しい」「書面による実習生プロフィールでは、細かい情報が不足している」との意見や、実習内容について、「学校側から具体的な提示がある方がやりやすい」との声があった。

学校は実習を施設がやりやすいようにと考えて一任していたが、施設では、実習内容に関してもう少し具体的・実地的な内容の提示がある方がやりやすいと考えており、学校と施設の考えに隔たりがあった。

#### 5. 実習内容のズレと協働の実態

学内での介護技術の学習は、「介護実習」のための準備学習として、「介護福祉基礎」（1年生）と「生活支援技術」（1・2・3年生）において実施される。現場での実習は1年生後期から始まるが、施設では業務の流れに沿って実習が進められるため、基礎から応用へ段階を経た実習プログラムにならないことが多い。さらに、学習途中であるため、排泄介助など未履修の内容に関しては施設で学ぶ方が先になることが予測される。

施設では、生徒の状況に合わせてながら、実習メニューを選択し実施しているとのことであるが、目標とする学習内容が十分に施設側に伝わっていない場合、実習生によって、実践された実習内容にばらつきが生じ、統一性や一貫性に欠ける実習となりがねない。実習内容に関する学校と施設の共通認識を図るための場が必要とされている。施設では、実習生の力量がわからないうちは、「(高校生だけでなく)実習生は誰でも、基本的に何もできないという認識で対応」する所から出発するという。高校生について言えば「生活経験が少なく知らないことが多い。ゴミの始末、掃除、衣類のたたみ方など生活の基本をその都度教えている状況である」という。また、「介護技術に目が行き、そこで満足してしまい、利用者の状況の深い読み取りが少なく、思考や判断力を育てる所に至っていない」「利用者の重度化に伴い女生徒の中には、一人での体位変換が難しい生徒が出てきている」と言った意見もあった。

ある指導員は、異性介助への対応と指導に関し、特に思春期にある生徒への配慮として、「高校生の場合は特に同性介護から入り、緩やかな段階を経ながら異性介護へ移行する配慮が施設にも、学校にも必要ではないか」と指導者側の配慮不足を指摘していた。

上記事例にみるように、学校と施設の実習に対する考えや内容にはズレが生じてい

た。

## 6. 事後連絡協議会における学校と施設のズレの実態

A校では、当該年度11月に合同で事後の協議会を開き、実習状況、次年度への課題、各施設の情報交換等を実施している。出席率は6割程度で、事前連絡協議会よりやや低い。欠席施設には資料を後日郵送している。

施設からの聞き取りでは、協議会での情報交換について、「話しにくい話題は、個別にしたい」「1対1なら踏み込んだ内容の話ができるが、大勢の前で発表することには抵抗があり、実習の内実にはふみこみにくい」と、実習の実情を全体の場で話したり、問題を共有したりする考えには至っていなかった。欠席した施設は、「学校と施設の協働は十分理解しているが、時間的には出席が難しい」状況であった。

学校側は、事後連絡協議会を、実習をめぐる反省会、次年度への課題を見つける場として位置づけているものの、学校と施設および施設間同士での情報共有の認識にはズレがあった。

## III. 学校の教育と施設における実習との連動と協働

先行研究において、実習教育には施設における実践と、実習前後の学校での教育とが連動していることが重要であると指摘<sup>1) 2)</sup>されていた。実習前の学校での学習が、施設での実習を通してしっかり確認され、身体化されていくこと。さらに、施設の学びから得た新たな疑問を学校でより深く探求すること。こうした往還が連動と言える。A校では、介護実習にあたり、実習目標は示しているが、実習内容に関しては施設に任せていた。学校は「最終的に目標が到達できれば、施設のやりやすい方法で実施してもらってよい」という考えである。お互いを尊重していると言えるかもしれないが、学校の教育と施設の実習との協働は不十分な状態であるといえる。

しかし、A校においては、施設実習後の学校での学習には、施設でうまくできなかった介護技術の再確認や、振り返り学習、介護総合演習では実習のまとめの学習を行っており、施設の学習と学校の学習の連動はある程度行われていた。これを踏まえて、次の学習に活かす際の学校と施設の連動にまで至っていないことが課題といえる。

### 第 3 節 「介護実習」の学びの順序性と協働の実態

#### I. 学校における介護技術の指導実態と現場の実習内容の実態

##### 1. 学校での介護技術の指導実態

介護実習に向けて、校内学習として実習に必要な基礎的知識や技術について学習を進める。このうち介護技術は、「介護福祉基礎」(1 年生)「生活支援技術」(1・2・3 年生)の科目で実施している。A 校における介護技術の学習内容は表 3-4 の通りである。

介護技術の基礎となる項目の中から、生徒の発達段階を加味して学習内容が設定されている。学習は各実技項目に関する基本の理論と実際の手技、実技試験などである。

表 3-4 介護実技(校内)学習状況

|             | 月  | 内 容  |
|-------------|----|--|
| 1<br>学<br>年 | 4  | ・介護者の安全・安楽・身だしなみ ・手洗い<br>・ベッドメイキング(三角コーナー)       |
|             | 5  | ・介護の声掛け ・仰臥位～側臥位<br>・仰臥位～水平移動～側臥位                |
|             | 6  | ・仰臥位～長座位～端座位 ・立位<br>・着脱介助(前開き) ・パジャマのたたみ方        |
|             | 7  | ・ベッドメイキング(防水シート 横シート)<br>・臥床のままのシート交換            |
|             | 9  | ・車いす操作・点検 ・車いす自走                                 |
|             | 10 | ・車いす介助 安楽な姿勢<br>平地・障害物 段差～前進・後進                  |
|             | 11 | ・車いす⇔ベッド(一部介助 全介助)                               |
|             | 12 | ・杖歩行<br>・車いす 食事介助(食堂への移動 メニューの説明)                |
|             | 1  | ・着脱介助(前開き かぶり物) ・浴衣たたみ方<br>・臥床のままの着脱介助(浴衣からパジャマ) |
|             | 2  | ・体位変換(復習)  |
| 2<br>学<br>年 | 3  | ・車いす(復習) 食事介助                                    |
|             | 4  | ・ベッドメイキング ・歯磨き・うがい介助<br>・寝たままのシート交換              |
|             | 5  | ・寝たままの着脱 ・車いす介助 ・トイレ誘導                           |

事前説明会資料より作成

1 学年後期より施設における介護実習が開始される。実習開始までに必要な基本の介護技術を身につけられるよう、実技学習の内容を組み立てている。

また、実習期間として、1 学年は 5 日間であるが、2 学年 6 月からは、1 か月に 5 日ないし 12 日間の介護実習が 8 回組み込まれている。そのほかの週は学内での学習に充てられる。2 学年の介護技術に関する校内学習は、実習時にうまく出来なかった項目を事例的に取り上げ次の実習につなげる方法をとっている。

学習途中のため未履修のまま現場で学ぶことが先になる項目もある。そのため、生徒の力量と実習先で求められる力量には当然ズレが生じていると予測される。実習指導内容に関して、各実習ステージでは、学校は学内での学習内容や、実習生ができること、できないことが明確に施設に伝えられていないことからズレが生じていると考えられる。

## 2. 施設現場における実習内容の実態

施設実習担当者からの聞き取りによると、実習指導体制について、「実習指導者は学校からの依頼内容を理解しているが、現場スタッフにまで浸透していないのが現状」とし、実習内容に関しては、「施設で実習段階を踏んだ実習計画を立てて実施している」「学校からの依頼内容や学習状況は了解しているが、現場では実習生本人に学習状況を確認しながら実習内容を決めている」状況で、実習生の状況を見ながら施設の主導で実習が行われていた。

さらに、実習の展開に当たり、先ず「基本的に、高校生に限らず、出来なくて当たり前という前提で対応」し、「最初見学から入り、やって見せ、一緒にやり、自分でやって貰う」と段階を踏んだ実習を心がけていた。また、「苦手な項目は、マスターしてもらうため、毎日続けて行ったりするため、学校の目標と異なることもある」といった声から、生徒の状況を考えた実習展開がされていることがうかがえた。

しかし、学校と施設が協議をしながら実習内容を決めて実施しているわけではないため、例えば A 施設と B 施設の実習内容が同質のものとは限らず、施設間での実習内容や質のばらつきが容易に想像される。従って、標準化するためには最小限の基本内容の明示は必要である。

## II. 介護技術に関する学びの順序性

### －実習生の介護技術 10 項目における実習事前・事後の意識変化調査－

#### 1. 研究の目的

介護技術の学習は、理論に裏付けられた基礎的な介護技術が、無理のない流れとしてしっかり組み立てられていることや、生徒の発達段階に合っていることが求められる。また、介護技術の習得は、介護実践を着実にを行うためにも重要で、生徒にとって関心の高い分野である。しかし、その内容は生徒にとって学びやすいものとそうでないものがある。

そこで、「生徒にとって介護技術の習得には学びの順序性がある」という研究仮説を立て、介護技術 10 項目に注目し、①介護実習の事前・事後における生徒の「できる」意識を調査し、②生徒が理解し会得しやすい項目、理解や会得が難しい項目を明らかにする。それを踏まえて③介護技術の習得と学びの順序性について明らかにする。

生徒の介護技術に関する関心の高さを有効に活用し、学内の教育カリキュラムを構築し、施設と協働することで、より充実した実習教育の展開につながると考えられる。本研究を A 校に限定したための限界はあるが、こうした研究報告がないため、事例として分析検討することに意義があると考ええる。

#### 2. 研究対象および方法

##### (1) 調査対象及び調査期間

平成 15 年度、2 年生 74 名 3 年生 60 名の実習生が、介護老人福祉施設 18、介護老人保健施設 11、知的障害者施設 2、身体障害者施設 1 の延べ 32 施設に配属された。実習期間は 2 年生 8 日間、3 年生 10 日間、2・3 年を通じて同じ施設で実習を行った。表 3-5 に調査対象者および調査期間を示す。アンケート調査はクラス単位で一斉に調査票を担任から配布し、生徒が回答を記入後、直ちに回収した。

表 3-5 調査対象およびアンケート実施時期

| 対象生徒    | 2 年生   | 3 年生                         |
|---------|--|------------------------------|
| 事前アンケート | 平成 15 年 7 月第 2 週 LHR 時   | 平成 15 年 5 月第 1 週授業時          |
| 施設実習時期  | 平成 15 年 7 月 28 29 30 日 (3 日間)<br>平成 15 年 8 月 28～9 月 3 日 (5 日間) | 平成 15 年 5 月 8 日～21 日 (10 日間) |
| 事後アンケート | 平成 15 年 9 月第 2 週 LHR 時   | 平成 15 年 5 月第 4 週 LHR 時       |

##### (2) 調査内容

調査項目は、基礎介護技術として、食事介助、排泄介助、入浴介助、着脱介助、ト

ランスファー（移乗動作）、歩行・車椅子介助、体位変換、コミュニケーションに、バイタルチェック（体温、脈拍、呼吸、血圧測定）を加えた介護技術 10 項目について、事前に「できる」「だいたいできる」「自信がない（できない）」、事後に「経験しない」を加えて該当欄に○で答える方法で調査した。なお、生徒自身がどのように意識しているかに焦点を当てたため、調査項目における回答は生徒自身の判断によっている。

### （3）分析方法

分析方法は、単純集計、クロス集計および数量化Ⅲ類によった。

数量化Ⅲ類は、カテゴリー相互の関係から新しい要素を見つけ、パターン分類をすることができる。この手法を用いて、介護技術 10 項目に関する実習事前・事後の生徒の意識の変化を分析した。

## 3. 結果

### （1）回収率および有効回答率

事前・事後調査共に回答した者は、2年生 64 人（回収率 86.5%）、3年生 60 人（回収率 100%）、このうち有効回答は 2年生 57 人（有効回答率 77%）3年生 54 人（有効回答率 90%）であった。

### （2）介護実習の事前・事後における各学年の介護技術の実態

#### 1) 介護実習の事前・事後における介護技術の「できる」意識の変化

介護技術 10 項目の回答について、「できる」「だいたいできる」を「できる」意識とみなし、各学年の事前・事後の意識変化を図 3-1 に示す。

#### ① 2年生の事前・事後における介護技術の「できる」意識の変化

図 3-1 より、2年生事前において「できる」と回答した項目は、上位からベッドメイキング、歩行・車椅子介助、体位変換、着脱介助、コミュニケーション、食事介助、ランスファー、バイタルチェック、おむつ交換、入浴介助であった。

2年事後において「できる」と回答した項目が 80%以上の技術項目は、上から食事介助、ベッドメイキング、歩行・車椅子介助、コミュニケーションの 4 項目である。50%以下の項目は下からバイタルチェック、体位変換、ランスファー、おむつ交換の 4 項目であった。

変化の大きい項目は、上方へのポイント増は、食事介助 58、入浴介助 46、おむつ交換 33、コミュニケーション 27 であった。また、体位変換は 40 ポイント下方に変化している。

#### ② 3年生の事前・事後における介護技術の「できる」意識の変化

図 3-1 より、3年事前において「できる」と回答した項目は、上位からベッドメイキング、歩行・車椅子介助、食事介助、着脱介助、コミュニケーション、体位変換、

入浴介助、トランスファー、バイタルチェック、おむつ交換であった。事後はベッドメイキングとバイタルチェック以外の項目が上方に変化している。「できる」と回答した項目が80%以上のものが、歩行・車椅子介助、食事介助、コミュニケーション、ベッドメイキング、着脱介助の5項目であった。50%以下はバイタルチェックのみであった。変化の大きい項目は上方に、おむつ交換 51、コミュニケーション 34、入浴介助 29、トランスファー27ポイント増であった。

なおバイタルチェックは「経験しない」生徒が23名(43%)いた。

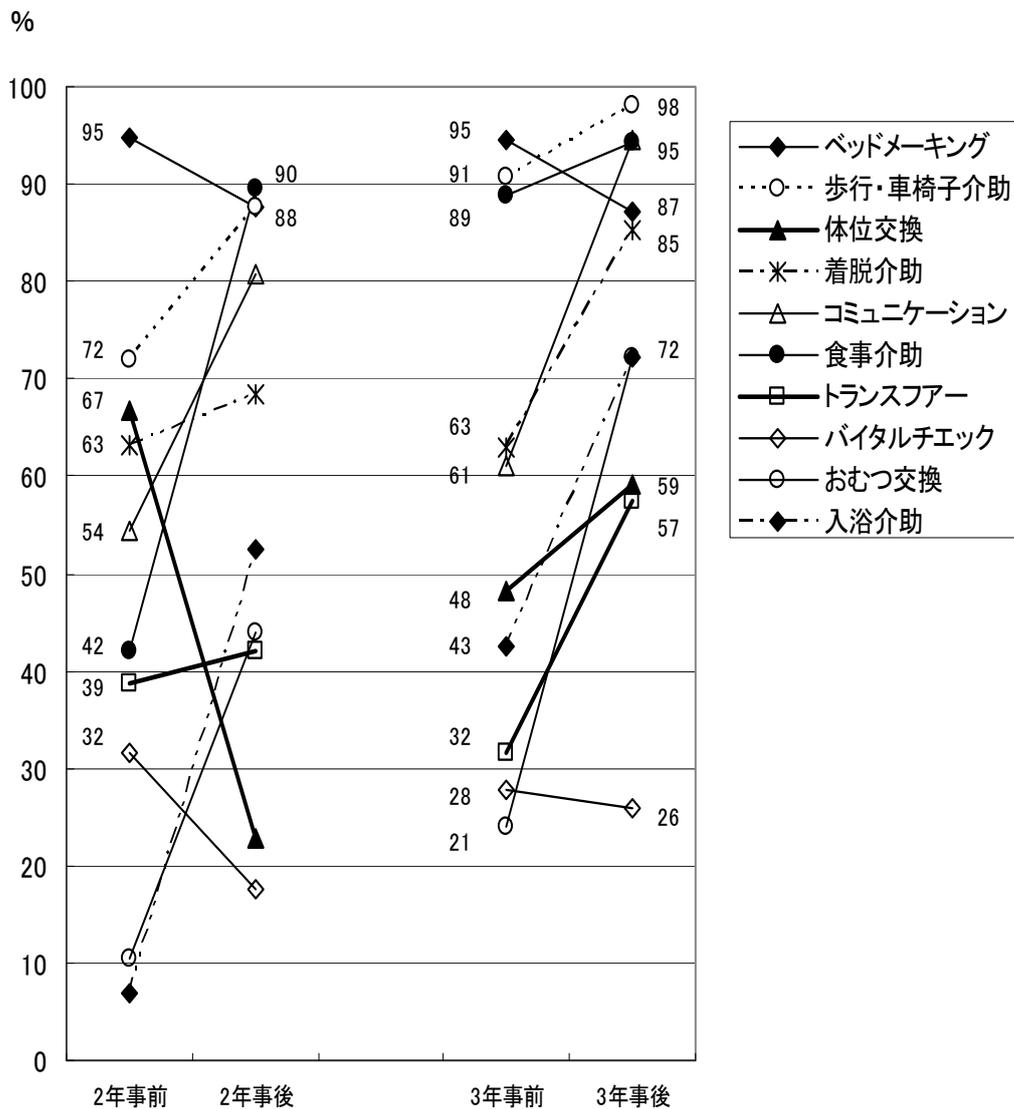


図 3-1 実習事前・事後における生徒の介護技術の意識の変化

2) 数量化Ⅲ類による介護実習の事前・事後における介護技術に関する意識変化  
 学年ごとの実習事前・事後の意識変化を、数量化Ⅲ類を用いて分析した。  
 各学年の寄与率および累積寄与率は表 3-6 の通りである。

表 3-6 各学年の寄与率及び累積寄与率(%)

| 学年    | 寄与率  |      |      | 累積寄与率 |
|-------|------|------|------|-------|
|       | 1 軸  | 2 軸  | 3 軸  |       |
| 2 年事前 | 22.3 | 17.3 | 15.5 | 55.2  |
| 2 年事後 | 22.6 | 18.3 | 14.1 | 54.9  |
| 3 年事前 | 25.5 | 18   | 13.7 | 57.2  |
| 3 年事後 | 27.4 | 20.3 | 14.9 | 62.6  |

事前・事後における介護技術に関する意識変化について、2 年生を図 3-2 に、3 年生を図 3-3 に示す。図中の「●—▲」は、「事前—事後」の変化を示し、「●—▲」の距離が長ければ変化が大きいことを意味する。ここでは主として 1 軸と 2 軸、必要に応じて 3 軸を加えて検討した。

### ① 2 年生の事前・事後における介護技術に関する意識変化

図 3-2 の介護技術項目の相互の関係性から見た意識変化では、第Ⅰ象限にはおむつ交換、入浴介助、トランスファー。第Ⅱ象限には食事介助、コミュニケーション。第Ⅲ象限は歩行・車椅子介助、ベッドメイキング。第Ⅳ象限に体位変換、着脱介助が分布するが、各項目はばらばらに分布しており、いずれの項目も事前・事後の変化の距離が少ない。また、おむつ交換、入浴介助は中心点から最も遠くに位置している。

### ② 3 年生の事前・事後における介護技術に関する意識変化

図 3-3 は、3 年生の事前・事後の意識変化である。2 年生に比べ全体に中心に集まっている。3 年生事前ではオムツ交換、トランスファー、体位変換、着脱介助がⅠ象限に、入浴介助がⅡ象限、食事介助、コミュニケーションがⅢ象限、ベッドメイキング、歩行・車椅子介助がⅣ象限に位置している。

事前・事後の変化をみると、大きく変化している項目は、1 (X) 軸方向でトランスファー、体位変換、入浴介助、コミュニケーション。2 (Y) 軸方向ではおむつ交換、入浴介助である。特におむつ交換はⅠ象限からⅢ象限へと最も大きく変化していた。なお、バイタルチェックは 3 年生においても経験しないものがあり、できると回答したものの絶対数が少ないため周辺部に位置していると考え、各学年とも今回の分析には用いなかった。

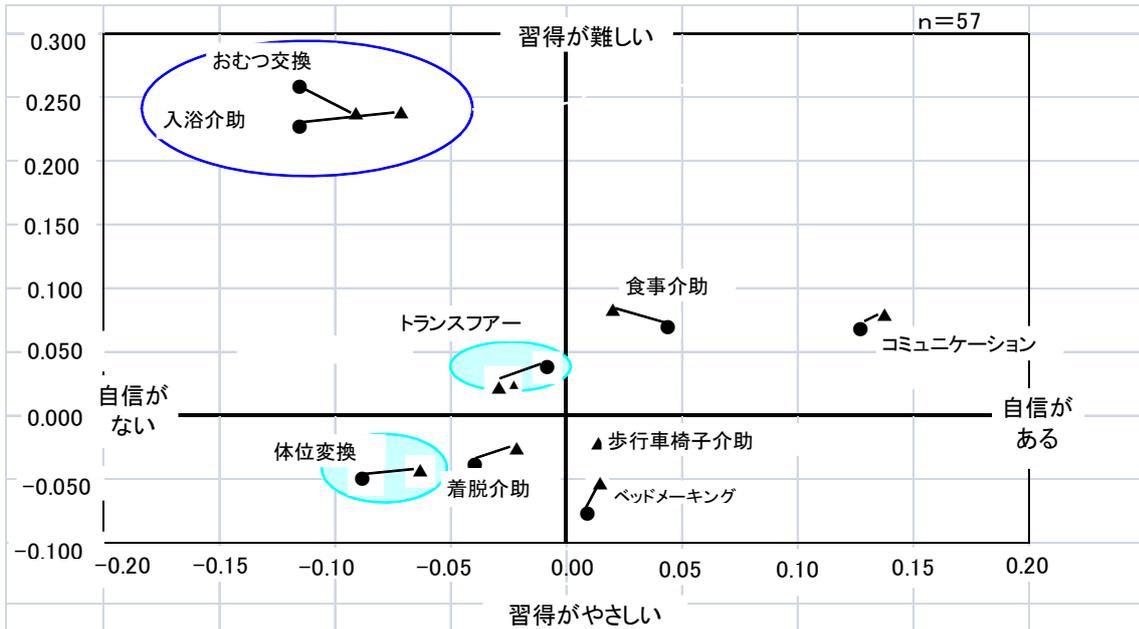


図 3-2 2年次の実習前後における介護技術に関する意識変化

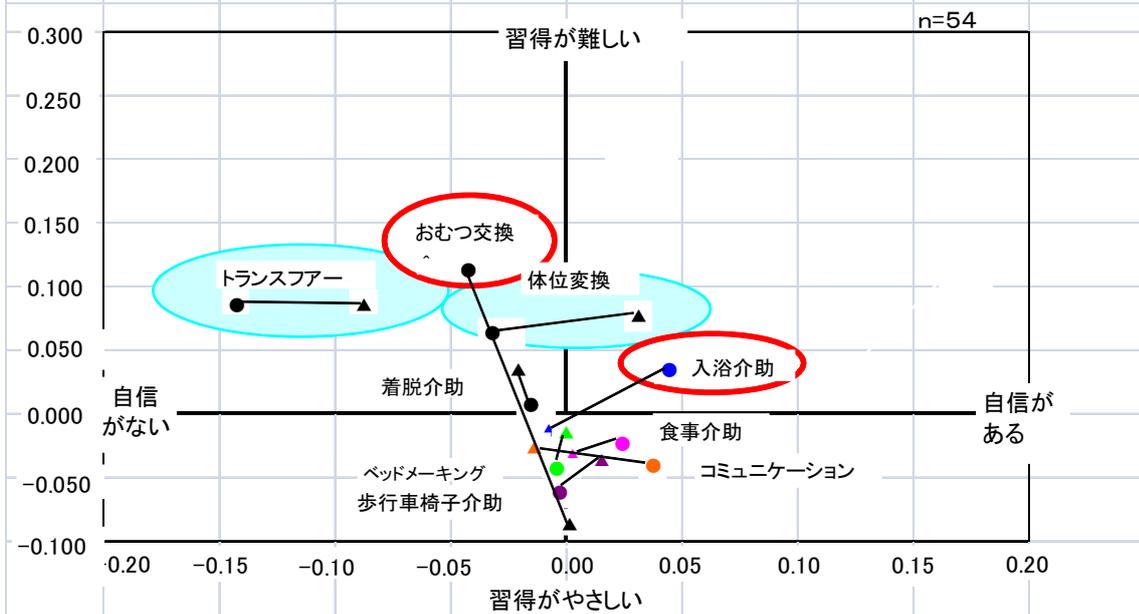


図 3-3 3年次の実習前後における介護技術に関する意識変化



#### 4. 考察

上記の結果より、介護技術 10 項目には比較的習得しやすい項目と、そうでない項目があった。特に動きの大きかった体位変換、トランスファー、入浴介助、おむつ交換に注目しながら考察する。

##### (1) 2 年生の意識変化

2 年生は、図 3-1 の実習事後において、80%以上の生徒が「できる」と回答した項目は食事介助、歩行・車椅子介助、ベッドメイキング、コミュニケーションであった。それらは図 3-2 において Y 軸より右に分布している。また、「できる」と回答した生徒が 50%以下の項目は体位交換、トランスファー、おむつ交換であった。これらは図 3-2 において Y 軸より左側に分布している。また図 3-1 において、おむつ交換・入浴介助は、「できる」と回答したものが 10%前後であるが、図 3-2 では交点より一番遠く周辺に分布している。

これより X 軸は「自信の程度」を示し、Y 軸は「難しさ」を示すと判断し、図 3-2 の X 軸を自信軸：自信がない(-)－自信がある(+)、Y 軸を学習効果軸：習得が難しい(+)-習得がやさしい(-)と解釈した。

これをもとに図 3-2 の 2 年生の意識の変化を考察すると、全体に各項目がばらばらに分布しており、項目間の関連が弱いことを示している。このことから意識の構造は、事前・事後もあまり変化していないと判断した。また、おむつ交換、入浴介助は周辺部に位置し、2 年生の段階では、自信がなく習得が難しいと判断されている。軸の解釈を加えると学習効果が期待される項目であるといえる。

##### (2) 3 年生の意識変化

3 年生は、図 3-1 の実習事後において、80%以上が「できる」と回答した項目は歩行・車椅子介助、食事介助、コミュニケーション、ベッドメイキング、着脱介助であった。それらは図 3-3 において着脱介助を除き交点に集まるように分布している。事前・事後の変化の大きい項目は、図 3-1 においておむつ交換、コミュニケーション、入浴介助、トランスファーである。図 3-3 においては、おむつ交換、入浴介助、コミュニケーション、体位変換、トランスファーである。

図 3-1 をふまえて、図 3-2 から図 3-3 への変化を見ると、トランスファーと体位変換を除き各技術項目は中心部に集まっていることから、多くの生徒が「できる」という意識へと変化している。

2 年生と同じ軸の解釈を用いると、おむつ交換や入浴介助は「難しい」から「やさしい」へと垂直方向へ変化しており、実習を通して習得が図られているといえる。特に最も変化の大きいおむつ交換は、現場実習を通して「できる」という意識が 51 ポイント増加していることから、実習を通して意識が大きく変容しているといえる。

また、トランスファーと体位変換は、「自信がない」から「自信がある」へ水平方向に変化しているが、「習得が難しい」という困難さは抱えたままである。

コミュニケーションは「習得がやさしい」象限にあるものの、「自信がある」から「自信がない」へ水平方向に変化している。図 3-1 においてもできる意識がやや低下していることから、生徒の意識が、より質の高いコミュニケーションへと変化した結果ではないかと考える。

### (3) 生徒の意識からみた介護技術の学びのパターン

分析結果から、実習を通して変化する介護技術に関する生徒の意識は大きく分けて3つのパターンに分類された。

#### ① 実習開始期から比較的取り組みやすい介護技術項目

実習開始期から生徒が比較的自信を持って取り組むことができる項目として、ベッドメイキング、歩行・車椅子介助、着脱介助がある。また、実習初期には不安があるものの実習を通して比較的早期に取り組むやすいと考えているものに、コミュニケーション、食事介助があげられる。

したがって、実習開始前の学内実習において、これらの技術項目に重点を置いて指導することで、実習への不安を取り除き、導入部分をスムーズに行うことができると考えられる。

#### ② 現場経験を通して着実に技術の獲得が期待できる介護技術項目

現場経験を通して着実に介護技術の獲得が期待できる項目として特にオムツ交換、入浴介助があげられる。オムツ交換、入浴介助は、プライバシーにかかわる部分が多く、生徒の実生活の体験から最もイメージしにくい実習項目と考えられる。レディネスが備わっていないととまどいも大きく心理的負担が大きい。しかし、介護業務の中でも頻度が高く、日々の実践の中で技術を獲得していくことができ、現場実習を通して効果的に学ぶことが期待できる項目と考えられる。

そこで、生徒の発達段階を踏まえて事前の学内実習段階から、技術学習と共に利用者の心理理解や生徒の抵抗感の受け止めといった、精神的な支えを共有する学習を実施していくことが必要である。また、実技面においても、生徒の状況を見ながら、段階を区切って実習展開をするなどの工夫が必要である。学校と施設の「協働」による、実習指導体制の確立により、効果的な指導が可能となる。

#### ③ 生徒にとって実習によっても定着が困難で、指導内容や方法に一層の改善が必要な介護技術

実習経験を経ても「できた」と実感しにくい技術として、体位変換、トランスファーがあげられた。これらは、着脱、食事、排泄、入浴など他の介護技術項目とも関連が深く、しかもよく使う基礎的な項目である。

体位変換やトランスファーは利用者の疾患や残存能力など、一人ひとりの状況を把握した細かい対応が特に求められる。そのため、短期間の実習では状況把握が十分でないため、生徒にとって、適切な判断をするのが難しい側面がある。また、学内での生徒同士の模倣的な学習形態では限界もある。利用者の安全や安心を確保したうえでの、学校と施設の協働による段階的な実習プログラムの構築が望まれる。

### Ⅲ. 学びの順序性から見た学校と施設の協働の実態

介護技術における生徒の学びには順序性があるという研究仮説に基づいて分析した結果、介護技術における生徒の学びには、習得しやすい項目、そうでない項目があること、学びには、早い段階から取り組みやすいもの、現場で経験することで技術を習得し学びが飛躍的に深まるもの、短期間の実習では把握が難しく最も困難なもの3つのパターンがあることが明らかとなった。

学校と施設は、これ等のパターンを把握して実習指導体制を作ると、効果的な介護実習展開につながると考える。そこで、学びの順序性の視点から、学校と施設の協働の実態を見ていく。

介護技術に関する校内学習は、「介護福祉基礎」「生活支援技術」等において、生徒の発達段階を考慮しながら、環境整備、コミュニケーションのとりかた、身体介護へと段階を経ながら進められていた（表3-4参照）。また、2年次の「介護実習」のない週には、実習先で出来なかった介護技術等についての補強学習を実施している。介護実習では、一通りの介護業務の流れに沿った中で実習が展開されるため、早い時期から体位変換やオムツ交換がある。このため、明らかにされた学びの3つのパターンや生徒の学びやすさといった、学びの順序性を意識したプログラムにはなっていなかった。

特に、オムツ介助や入浴介助は、現場での実習を通して学びが定着して行くものであるため、学校と施設が協働して実習指導を展開することができると効果的である。しかし、実習内容を話し合い、学びを次の実習へ発展させるといった協働関係には至っていないのが現状である。

そこで、学びの順序性を加味した実習プログラムとして、例えば、学校では基礎的な学習に加えて、学内で十分に介護技術を習得したうえで実習に出たほうがよいメニュー。実習初期には見学に留めておき、実習中期より本格的に取り組み、集中的に実施するように施設に働きかけたほうがよいメニュー。また、障害の程度や自立度に合わせた技術展開ができるように、実習段階を踏まえたプログラムを構成して行くことが求められる。

また、施設においても、業務中心の実習メニューになりがちであるが、その中でも、学びの順序性を意識し学校と協働して、介護実習を展開することができると効果的である。

## 第4節 実習生理解への焦点化と協働の実態

### I. 学校や施設が捉えている実習生像

#### 1. 学校が捉えている実習生像

A校よりの聞き取りでは、「カリキュラム改訂に伴い、養成校として7時間目の授業もあり、大変になった半面、生徒は入学時からしっかりした意識をもって入っている者が多く、やりやすくなった部分もある」との声があった。

学校教師が捉えている実習生像として、「基本の生活習慣やマナーを教えるのに時間がかかる」「記録の書き方や、専門用語の漢字指導に時間がかかる」、といった実態が語られ、「生徒の個人差が大きいため、配属時の施設種、メンバーの決定に苦勞する」とのことであった。また、1年生後期からの介護実習までに、「一通りの基本介護技術、マナーなどを指導しなければならず、手のかかる生徒もいる」のが実情である。

こうした状況の中で介護実習が実施されるため、「施設には、高校生としての配慮や負担をお願いしている」のが現状とのことであった。聞き取りから、利用者理解、コミュニケーション、基本介護技術などの指導は一通り行われているが、生活習慣やマナー、記録の指導に時間がかかっていた。個人差が大きく、十分身につかないまま実習が始まってしまう生徒がいることが推察された。

#### 2. 施設が捉えている実習生像

施設の実習担当者の実習生像に関する語りを要約し表3-7に示す。

それぞれの施設に配属された実習生の様子が、細かに語られており、十人十色の感がある。

実習内容に関しては、「福祉の入り口にいる生徒の、折角の気持を大切にしたい」「できるだけダメージは与えたくない」といった声から、短大・専門学校生に比し年齢が若い分、実習先でも高校生への実習指導のあり方について配慮されている様子が見えた。

施設職員が捉える実習生像を整理すると、次のようである。

プラスイメージとして、①素直である、②一生懸命さが伝わってくる、③目的意識を持ち意欲的な生徒もいる、④目標が定まると見違えるほど意欲的になる、⑤実習を通して成長を感じるなどである。マイナスイメージとして、①基本の生活習慣や社会マナーが不十分である、②未熟で、甘える部分が多い、③注意指導の受け止め方が下手である、④目的意識を持って実習に臨む生徒が少ない（モチベーションが低い）、⑤実習にとまどいやギャップを感じると、臨機応変に対応できない、⑥技術に目が向いており、それで満足してしまい、深い読み取りができない等であった。

表 3-7 施設指導者の実習生像

| 施設   | コメント要約  |
|------|---|
| D 施設 | <p>素直なところがいいと思う。最初緊張して笑顔が出ない。実習生同士が集まってしまうが、期間が過ぎると笑顔が出て利用者への話しかけもできるようになり、短い期間でも成長は感じている。マナーなどができていない生徒はその都度指導しており、こうした指導も含めて実習と考えている。</p> <p>記録の書き方は学校でも指導されており、高校生がしっかりしている時もある。休憩時間に下書きをするなど工夫が見られる生徒もいる。</p>   |
| E 施設 | <p>実習生に多分に甘えがあると感じる、褒めるところは褒め、叱るところは叱る。ある生徒は2年次には目的意識が低かったが、3年次には自分の方向性が見つかり、見違えるほど意欲的になった。この様に、目的意識を持たせることが必要だが、一方で、意欲を引き出すのが難しいと感じている。</p>  |
| F 施設 | <p>注意指導の受け止め方が未熟で、注意されると落ち込んだり顔に出たりする実習生がいる。伸びる子とそうでない子の差が出てしまう。</p> <p>基本は基本として学校でしっかり覚えてくるように話しているが、現場での臨機応変が利かない。施設では、三角コーナーもトランスファーも基本通りではないし、利用者に合わせて細かいことがある。しかし、基本がないと次へは進めない。</p>   |
| G 施設 | <p>指導はその子によって対応の仕方が違うので、一筋縄ではいかない。きちんと実習を進められる教え甲斐のある生徒もいる。個人差が大きい。高校生に限らず、実習生は「できなくて当たり前」という前提で対応するようにしている。</p> <p>実習と言うより生活上の指導が中心になってしまう。目上の人を敬うという姿勢がないと、お年寄りに対しての尊敬や尊厳には通じない。こうしたことができない生徒は指導に長い時間がかかる。指導者が、生徒を理解するまでに時間がかかる。だんだん見えてくると「次は」と考えながら対応している。</p> |
| H 施設 | <p>最初何をしてよいかわからないで戸惑いを感じているようだ。マナー、挨拶、礼儀と言った基本はその場で教えることが多い。高校生は、どちらかという技術に目が向いている。例えば、トランスファーがうまくできると、介護技術ができたことに満足してしまう傾向がある。利用者の言葉や行動の背景、なぜかと言った深い読み取りが必要なのだが、少ない。高校生の実習について言えば、福祉の入り口にいる生徒の、折角の気持を大切にしたいし、できるだけダメージは与えたくないと思っている。</p>                         |

## II. 学校や施設が捉えている実習指導上の困難の実態

### 1. 学校が捉えている実習指導上の困難

校内では、「コミュニケーション技術」や「生活支援論」などの科目を通して介護実習にかかわる準備教育が実施されている。学校は、生徒に実習の目的や目標・基本をしっかり身につけさせて現場に出すことを、最大の課題としている。学校（教師）が抱えている実習指導上の困難を以下に整理する。

#### ①一般的な生活指導にもかなりの時間を割いて指導している

基本介護技術などの指導に加えて、専門用語やよく使う言葉・記録の書き方などの指導も行っている。これに加えて、実習生として必要な基本的生活習慣やマナーなど、実習以前の一般的な生活指導にもかなりの時間を割かざるを得ないのが現状である。

#### ②実習指導体制は不十分で、担当教師が奮闘している

生徒の力量に個人差があり、実習生として申し分ない生徒もいる半面、そうでない実習生もいるのが現実である。学内の実習指導体制がけして十分とはいえない中で、現場への連絡や対応に、担当教師が奮闘している状況であった。

#### ③学校（教師）と施設指導者との接点が限定的である

学校と施設の接点は、事前・事後の連絡協議会や、巡回指導時の面談、電話連絡時などで、事務連絡で終わることが多いのが現状である。

#### ④施設との協働関係の成立は難しい

A校では、永年の信頼関係を得ている施設も多いが、それでも、実習を依頼する立場から、教師は実習に関する意見を対等に述べ合う環境にはないと考えており、協働の関係の成立には至っていなかった。

#### ⑤教師の巡回指導の負担が大きい

学校の授業と巡回指導が同時進行のため、巡回指導が十分に実施できない状況にある。そのため、教師の巡回指導の負担は大きい。加えて、実習反省会に出席することもままならず、教師の実習生へのフォローは不十分と言わざるを得ない。

#### ⑥現場に明るい教師力量が求められる

校内での学習は、基礎教育に加えて、介護現場のニーズを把握した学習が求められる。従って、現場に明るい教師力量が求められるが、介護現場で教師が研修する機会は保障されているとはいえない状況にある。

学校への聞き取りから、学校が抱えている実習指導上の困難は大別すると、①生徒への指導上の問題、②施設との間の「介護実習」指導体制の問題、③校内での実習運営体制④教師力量の問題などに分けられた。

## 2. 施設が捉えている実習指導上の困難

施設の担当者が指導上困難だと思っている事柄を要約すると下記のようなものである。

### ①ある程度の指導内容は学校から具体的な提示があるほうがよい

学校からの実習指導の依頼は、介護業務全般についての実習である。しかし、実習内容は施設に一任されており、施設では、介護業務の流れに沿って実習計画を立て実習を行っている。全体的な取り組みの繰り返しで実習が展開されているため、実習の初期から排泄介助や入浴介助の実習もある。学校から実習内容を具体的に提示してもらった方が指導しやすいところもある。

### ②情報不足が実習指導に影響を及ぼしている

実習生の個人情報のうち、指導に必要な情報が事前に必ずしも伝わらない場合があり、指導対応に困ることがある。事前にしっかりした情報があると、実習生と施設の実習担当者のマッチングの段階で、細かい配慮もできる。

### ③細切れの実習期間・日数では力がかからない

現在の介護実習は、1カ月に5日間程度の実習の積み重ねが中心になっている。この方法だと、前回の振り返りに数日必要となるため、新しいことの積み重ねが十分できないのが問題で、細切れの実習期間・日数では力がかからない。最初はよいが、回を重ねて来るとまとまった日数、最終的には3週間程度の実習展開のほうがよいと考えている。

### ④介護技術面で体位変換等の実習が困難な実習生が出てきている

利用者の多様化・重度化に伴い、特に女生徒に体位変換が難しい者が出てきており、配慮が必要になっている。また、全介助の利用者はリスクが伴うので実習初期では実習対象者が限定される。

### ⑤異性介護について、発達段階に配慮する必要がある

特に男子生徒に対する異性介護は高校1年生ではとまどいが大きいと考えられ、学校と施設の両面から配慮やフォローが必要である。

### ⑥実習生のやる気をそがないような、指導や対応の方法が必要である

施設への聞き取りから、抱えている実習指導上の困難は大別すると、①実習内容に関する問題、②実習に関する情報不足、③実習生の捉え方や配慮のありかた、④実習の指導方法について等であった。

### Ⅲ. 実習生理解のための学校と施設の協働の実態

#### 1. 実習生の情報の共有と学校と施設の協働の実態

A校では、実習生の情報として、学校側から一般的な学習進度、介護実習の目標などと共に、実習生プロフィールが施設に示されている。

施設では、実習計画を立てる際の実習生と施設指導者のマッチングなどに積極的に情報活用をしようと、より詳しい情報を望んでいた。しかし、学校側からは、実習指導上必要と思われる情報であっても、実習生にとって不利益な事柄は積極的には語られないことが多い。

こうしたことから、適確な実習生像の把握には、必要な情報であっても、情報不足から、実習生理解に思わぬ時間がかかったり、不適切な対応がとられたりする場合がある。教育上必要とされる情報の共有は必要であるが、どこまで開示するかは実際にはケースバイケースでの対応であった。

#### 2. 実習生が抱く実習不安・ギャップ・リアリテイショックと学校・施設の対応

実習生は実習体験から、ギャップ・実習不安・リアリテイショックといった心の揺らぎを体験することが多い。それらは、実習に対する不安から「緊張して笑顔が出ない」「実習生同士が集まってしまう」「実際の場面では学校で習ったようにできないので生徒はとまどってしまい、臨機応変が利かない」「指示されないと行動できない」といった行動として現れる。

こうした実習生の行動を単に「できない」「未熟である」として片づけることもできるが、これ等の行動や対応の背景にある不安やギャップ・リアリテイショックに目を向け、受け止めると、指導者の対応の仕方や言葉かけも違ってくる。

これまで、学校や施設は実習生が抱く実習不安・ギャップ・リアリテイショックなどの実習困難状況について、実習生の心情を理解した対応方法を十分取ってきたとは言いがたい。そこで重要なのは、躓きや困難には、体験を豊かにさせる要素が含まれていることを実習の指導者が認識することである。

とにかく、つまずきや実習困難、ギャップなどはマイナスイメージとして捉えられ、回避しようとすることが多い。しかし、深みを持った充実した実習経験とするためには、生徒が実習時に抱えるこれらの問題に焦点をあて、向き合うこと、すなわち、躓きや困難を回避するのではなく、意義ある体験、よかったと言える体験に導くように学校や施設が関わっていくことが重要である。

一見マイナスに思える事柄も、学校と施設が情報を共有し実習生理解に教育的配慮を加えることで、実習は深みを持った体験となる。

### 3. 異性介助への配慮と学校と施設の協働の実態

異性介助について、専門職としての実習とはいえ、初期の実習からの入浴介助は、戸惑いが大きいと考えられる。特に男子生徒への配慮は必要で、施設では同性介護から入り、男性介護士からのフォローはしているが、学校での振り返りや、教師からのフォローはどうなっているのか気になる場所であると語られていた。

成長を考慮し、実習生のレディネスが備わって初めて効果的な実習となることを考えると、重要な指摘である。業務としてはくぐり抜けなければならない部分であるが、生徒の成長を鑑み、配慮された中で実習が進められるべき内容で、学校と施設での協働が必要な事柄である。

### 4. 現場に合わせた臨機応変な対応方法と学校や施設の協働の実態

学校では基礎的な介護技術やコミュニケーションの取り方などを校内実習で学習する。現場での介護場面では、三角コーナーもトランスファーも基本通りではなく、利用者に合わせ、やりやすい方法で行われる。

実習生は基本の引き出しが少ないため応用が利かないことと、基本を重視する学校と応用中心の施設との隔たりが大きいため、戸惑ってしまい、臨機応変に対応を変えることが難しいのが現状である。

こうした実習生の特徴を把握した上で、基本を重視する学校と応用の施設の隔たりを少なくする、つながりを持たせた実習プログラムを展開するには協働が求められる。

### 5. 実習生のやる気を引き出す指導や対応方法

実習生理解のために、学校と施設は、実習生の情報の共有、実習内容の提示、異性介助への配慮、実習効果のある実習期間の設定などを協働で整える他、実習生が抱くギャップや実習不安への対応、実習生の心理的理解や教育的配慮などについて協働で対応していくことが求められている。

施設においてもこうした指導や対応方法が必要とかがえているが、実際には試行錯誤の状態にあった。

## 第5節 学校と施設の相互関係と協働の実態

学校と施設の相互関係がうまく機能すること、すなわち協働が成立すると実習が効果的に進められていく。

ここでは、A校と施設の相互関係と協働の実態を把握する。学校と施設の相互関係について見ると、具体的な実習内容の申し入れをしにくいと考えている学校が多い中、A校と施設の関係は、比較的良好な関係が築かれていた。従って、踏み込んだ検討や研修も可能に思えるが、実際には、双方の時間的余裕のなさから、事前連絡協議会と事後協議会、及び巡回指導の際の情報交換が精一杯の状況であった。

特に、巡回指導について、教師は、授業の合間を縫って、実習巡回に出かける毎日、実習とじっくりと向き合う余裕がないのが現状である。巡回時の教師と施設の情報交換は、2・3話す程度で、よほどの問題がない限り、じっくり実習内容に踏み込んで情報が交換されることは少ない。また、各施設で開催される実習反省会（カンファレンス）への教師の出席も難しい状況にあった。

事前連絡協議会、事後協議会、巡回指導時あるいは実習反省会での情報交換は、介護実習の実情を直接知る機会であり、学校と施設の協働を考える上で重要な位置を占めるため、こうした機会を活用し意見交換を行うことができるような環境を作っていくことが求められる。

施設側の協働に関する認識も、努めて連絡協議会への出席をしている施設もあるが、「学校と連携しながら進める必要性は十分理解できるが、時間的には難しい」「時間的制約もあり、同じことの伝達だと思えば連絡協議会に行きにくい」と余裕がない施設もあった。

さらに、学校との関係については「全体の席では、腹を割って話すのが難しい」「みんなの前では話しにくいので、個々に話しがしたい」と述べており、個別の関係が重視されていた。また、介護実習に関する話し合いや相互の協力の必要性は認めるものの、「余裕がない」「なかなか難しいと思う」と言った消極的な反応で、学校と施設、あるいは施設どうしの情報交換や意見交換がもたらすメリットについても期待されていないのが現状であった。

このように、学校・施設双方の余裕のなさからお互いの関係が結びにくい状況で、必ずしも緊密な相互の協働や情報共有が図られてはいなかった。

## 第6節 まとめズレの隔たりを少なくしていくための糸口

本章において、介護実習を全体性、順序性、焦点化、相互関係の4つのキーワードを用いて、学校と施設の協働の実態について事例的検討を試みて来た。本節は、まとめとして、学校と施設の認識の隔たりを少なくしていくための解決の糸口について述べていく。

### I. 介護実習の全体性及び連続性と協働のための糸口

#### 1. 事前協議会・事後協議会の実施とその意義を改めて考える

実習の円滑化を図るために、事前及び事後に連絡協議会を開催し、介護実習に関する諸連絡を行い施設側との意見交換が実施されている。協議会開催により、実習内容の統一や標準化が一定程度もたらされ、情報の共有化が図られている。

しかし、連絡協議会を欠席した施設から「形骸化している」との発言は「協働」を阻む要因を含んでいる。こうした、マンネリ化は協議会への関心や出席率を下げ、ひいては情報共有に食い違いを引き起こす要因となりかねない。

また、施設の意識として、「1対1の関係では話せるが、全体の席では話しにくい」と、学校対施設の関係は重視されているが、施設間の情報交換や意見交換には消極的な反応が示され、横のつながりのメリットは期待されていなかった。

連絡協議会を、単なる学校からの伝達機関に終わらせず、情報交換の機会ととらえ、協議会の意義と理解を広め、集まりやすい環境、話しやすい場を工夫し、整えていく必要がある。

#### 2. 実習指導体制に関する学校と施設の認識のズレを解決する

##### (1) 実習期間の日程についての調整を行う

実習期間の取り方に関しては、学校と施設の考え方にズレがあった。A校では、最初は5日くらいから開始し、次第に延ばして最大10日前後の実習を3年生で実施するのがよいと考えていた。一方、施設側は、「5日間の実習の繰り返しでは慣れたところに実習が途切れる。細切れの実習になり、次回は前回のおさらいに2~3日かかり、積み重ねが少なく力がかからない」「実習効果が期待される実習期間として、介護過程の展開には、3週間程度の連続の実習が必要」と考えていた。

「介護実習」は3年間で60日近くに及ぶ。実習期間の設定は限られた時間の中で、しかも有効に実習を行うために重要である。実習期間・日数についての決定は学校裁量に委ねられているが、効果的な実習日数について、施設指導者との意見交換や調整を行うことは、スムーズな介護実習の運営には必要である。帰校日の設定など日程の工夫や調整を行い、より有効な実習期間の設定をしていく必要がある。

## (2) 実習目標・内容を提示する

学校は実習施設の確保が難しい状況の中、実習生を受け入れてもらうだけでもありがたいと思っており、それ以上踏み込んだ依頼はしにくいと考えていた。しかし、施設は、実習の目標や具体的な指導の方向性のある程度提示してくれることを学校に望んでいた。

実習内容の一任は、最終的に目標が到達できれば、施設のやりやすい方法で実施してもらおうと言う考えもあるが、施設ごとの実習内容にばらつきが生じる可能性も大きい。実習目標や実習内容の提示をすること（あるいは、今回の実習では行わないことを示す）で、一定の基準が保たれることを考慮し、スモールステップの目標の提示の検討が必要と考える。

## (3) 巡回指導時の情報交換を活用する

巡回指導は、学校教師の側で時間が割けない状況にあること、施設では、教師に長時間対応することは困難であった。

しかし、実習状況や実習生に関する情報交換は、巡回時が最も行いやすい場面である。お互いに時間がない中だからこそ、いかに効果的な情報交換の場にしていくかを認識し、折角の機会を有効に使う方法を考えていくことが求められる。

## II. 介護実習の学びの順序性と協働への糸口

### 1. 生徒の学びのパターンを把握した協働の仕組みを考える

介護技術に関する生徒の学びを分析した結果、学びのパターンは3つに区分された。すなわち、①比較的学校でしっかりマスターして出かけると自信が得られるもの、②施設での実習経験を通して段階的に学ぶと良いもの、③学校と施設が連携した中で学ばないとなかなか理解が進まないものに分けられた。これ等3つのパターンを把握した学校と施設の段階的な学習内容の提供について、学校と施設は協働の仕組みを考えていくことである。

介護実習は、専門職となるために必要不可欠な実践力を養う体験学習として位置づけられており、質の高い実習を行うためには、各科目と密接な関わりを持っている(第1章図1-8参照)。

実習の学びを深め、実践力を付けるためには、先修条件科目（ある一定の容量を修了していなければ実習の実施が困難な科目）と、被先修条件科目（実習を実施していなければ履修が難しいと思われる科目）にあてはめて、科目を整理することが必要だと川廷<sup>3)</sup>が述べている。これに生徒の学びの3つのパターンを当てはめてみると、①の基礎的な技術項目は先修条件項目であり、②の施設での経験により修得できる項目、③の学校と施設の連携の中から修得が進む項目は被先修条件項目といえる。

学校と施設がこうした分析的な視点で、介護技術の指導を組み直すことで、生徒の学びに即した学習構成が可能となる。

## 2. 生徒の成長や発達に見合った教育的配慮を協働で行う

介護実習の実践において、異性介助への配慮、心の準備のないままの排泄介助など、成長や発達に見合った教育的配慮を行っていないことが、いくつかあげられていた。勿論、業務としてはくぐり抜けなければならない部分であるが、生徒の成長を鑑み、配慮された中で実習は進められるべきであり、学校と施設は協働で教育的配慮について検討することが求められている。実習生のレディネスが備わって初めて効果的な実習となることを考えると、成長を考慮した、施設からの指摘は重要である。

### III. 実習生理解への焦点化と協働への糸口

#### 1. 実習（実習生）をめぐる学校と施設の視点の違いを理解する

実習（実習生）をめぐる学校と施設の視点を見ると、福祉的素養を持った人材（市民）の育成という共通の目的を持っているが、学校は、高校生という発達途中の生徒として、教育的視点から実習（実習生）を捉えており、施設は、将来の働き手すなわち即戦力のある人材養成として実習生を引き受けていると言える。

聞き取りの中で、短大・専門学校生は資格取得の目的意識がはっきりしている。高校生は目的意識が定まっていない生徒もおり、モチベーションに差があり、この辺から実習に対する力量に差が出てくるという意見が聞かれた。確かに、大学・短大・専門学校の学生を基準にして、高校生を同じレベルでとらえると、高校生は「背伸び」を要求されることになる。

しかし、実習を通して、場を踏みながら、実践の中から、発達と共に学びを深めていくものだという視点で見ると、実習は実習生が「完成してから」実習に出すのではなく、「完成へのプロセスに立ち会う」場として位置づけられる。こうした視点で介護実習を見ると対応が異なってくると考える。学校と施設それぞれの立場の違いの理解が、協働への糸口となる。

#### 2. 学校と施設の実習生理解を一致させる

実習に臨み、基本を身につけておくことは実習生としての基本ではあるが、学習途中であるため、十分ではないことも現実である。

実習先では、「学んだ」事は「できる」事ととらえるが、実際には「できない」事が多い。指導者の、「高校生に限らず実習生は、基本的に何もできないと考えて接する」との言葉からも、指導者にも指導上のギャップの存在が推測される。

実習生は施設で求められていることと自分の力量の差が大きいと、ギャップや不安を抱くことになる。実習生自身が、力をつける努力を怠らないことは勿論であるが、実習を指導する学校と施設が、何をどこまで学び、何ができるのか、実習生理解の一致を図ることが必要である。このためには先ず、実習生プロフィール、学習到達状況などの基本情報の共有化、情報交換が必要となる。

### 3. 実習不安やギャップなどに対する配慮や対応を振り返ってみる

実習生は実習への不安から「緊張して笑顔が出ない」「実習生同士が集まってしまう」「実際の場面では学校で習ったようにできない」「臨機応変が利かない」「指示されないと行動できない」といった行動や対応をとることが多い。

こうした実習生の行動を単に「できない」「未熟である」として片づけることもできるが、その背景に実習に対するとまどいや不安があり、その結果としての行動であると受け止めると、指導する側も対応や言葉がけが違ってくる。実習生の不安やギャップへの理解、実習生理解が十分進められるような、教育的配慮が求められる。

### 4. 実習生に関する、相互の情報交換と情報の共有を図る

実習生に関する細かい情報があると、適切な対応ができるが、学校から、施設への情報が伝えられないと、施設側で実習生を理解するのに時間がかかる。逆に実習先での実習生の情報についても学校側が十分に把握しないで、対応できないでいる場合もある。相互の情報交換と情報の共有を図る必要がある。

## IV. 学校と施設の相互関係と協働のための糸口

### 1. 学校の学びと施設の実践を連動させつなげる

学校の学びを施設現場で実践することにより「なるほど」と会得できる。こうしたことの積み重ねが、実践力につながって行く。現実の実習では、学校で学んだことと施設での実践には隔たりがあり、それが、リアリティショックやギャップの要因になる場合もある。また、実習先で学んだことも、振り返り学習などで補強することで、確かな力となっていくが、おざなりにしていると、折角の体験も、体験に終わるだけで、次へとつながって連動して行かない。

学校の学びと施設の実践を連動させつなげていくには、学校と施設が実践の情報を共有し、スモールステップの目標を具体的に提示し、利用者理解を進め実習段階を踏まえながら、判断力を養うような実習指導をしていくことである。実習を単なる体験に終わらせないためには、実習目標が明確であるか、実践した実習内容は振り返られ整理されているか、実習後の演習・まとめ学習までをひと区切りにした一連の流れとして捉えていくことが必要である。

実習での学びは、単なる体験をするだけでは身体化されにくい。事前の準備から事後の振り返りといった一連の教育の流れがあって、初めて実践が経験知・実践知として身体化されていく。原田は教科学習と体験学習の一致によって教育効果が高まることを述べているが、実習前後の準備や振り返りがあって初めて体験に深み加わると考える。

そのためには、事前指導における学習の再確認を行うこと、実習目標を明確化すること、体験後の演習等の時間に体験の振り返り、それに基づく発展学習、次回の実習

への課題を明らかにすると言った、実習体験を素材とした一連のカリキュラムの構築がなされているかを見ていくことである。

図 3-4 に学校と施設の学習のイメージを示す。

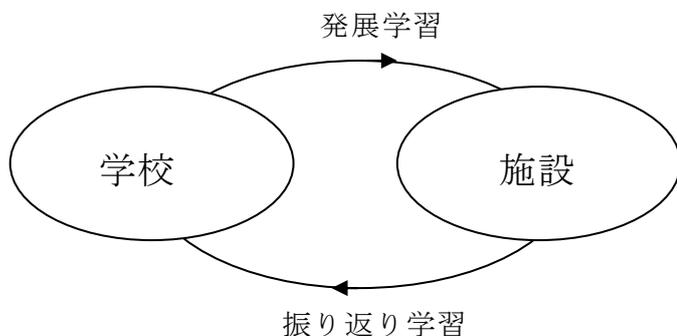


図 3-4 振り返り学習のイメージ

## 2. 学校と施設の協働を進めるための糸口

学校と施設は互いに忙しく、時間的に余裕のない状況の中で介護実習に取り組んでいる。従って、今ある機能を有効に活用した取り組みをすることで、現在のズレを解消し、好循環に変えていくことが現実的であると考ええる。

学校と施設の協働を進めるための糸口として、まず、学校と個々の施設の関係、あるいは施設と施設を結ぶ関係を親密にすることである。これまでも、事前・事後の連絡協議会が、情報共有の場として一定の役割を果たしているが、相互の関係はまだ「人前では話しにくい」といった状況にあり、協働としての機能は十分とは言えなかった。

そこで、事前・事後の協議会や巡回指導の機会を活用し、意見交換ができる場に変えていくことである。すなわち学校と施設の関係は図 3-5 の A の関係から B の関係に替えることである。

そのためには、これまで見て来たズレのひとつひとつを学校と施設が協働で解決していくこと、こうした取り組みと関係づくりが流れを変えていくきっかけになり、介護実習が有効に展開できるようになると考える。

さらに、地域においては、複数の学校同士が施設実習を通して立体的につながっていくことが協働のかたちと考える。

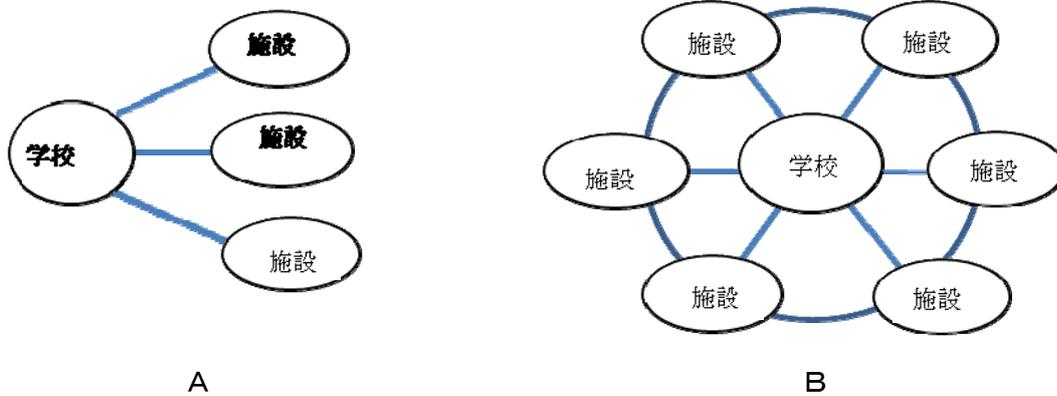


図 3-5 学校と施設の協働のかたち

#### 文献

- 1) 原田正樹：地域を基盤とした福祉教育システムへの転換－地域福祉の推進と福祉教育実践の課題－. 社会福祉研究, 81 : 2-9 (2001)
- 2) 厚生労働省：介護実習における実習施設と養成施設との連携に関するマニュアル (2008.12)  
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/seikatsuhogo/shakai-kaigo-yousei.html>
- 3) 川廷宗之：介護教育方法論, 弘文堂 (2008)

## 第4章 「介護実習」をめぐる学校と施設の協働の実態（その2）

### －全国調査にみる学校と施設の認識の把握と協働の実態－

#### はじめに

本章では、3章において明らかにされた、介護実習をめぐる事例的な協働の実態を踏まえて、全国調査を実施し、介護実習をめぐる全国的な動向や課題を整理し、学校と施設の協働に関する実態を把握する。

調査の内容は、学校や施設担当者が認識している実習生像、実習指導内容や実習指導体制、協働の認識についてである。これ等について、本研究の分析視点である①全体性及び連続性、②順序性、③焦点化、④相互関係を用いて、協働に関する学校と施設の認識の実態を明らかにし、協働のための糸口を把握する。

これまで高校教育を対象とした、協働をめぐる施設指導者への全国規模の実態調査の例はなく、その実態は明らかにされていないため、本調査の意義は大きいといえる。

#### 第1節 「介護実習」をめぐる学校・施設アンケート調査

##### 1. 調査の概要

###### 1. 調査の目的

本調査の目的は、「介護実習」をめぐる、全国的な動向や課題、協働に関する現状を把握することである。具体的には、学校教師および施設実習担当者に、実習にかかわる学校と施設の協働に関するアンケート調査を行い、上記4つの分析視点を用いて、実習生像、実習指導内容、実習指導体制、協働の認識についてその実態を把握する。

###### 2. 調査の対象

調査対象は、全国の介護福祉士国家試験受験可能な福祉系高等学校107校および特例福祉系高等学校56校、合計163校の「介護実習」を担当している教員、およびこれらの高校の介護実習を受け入れている施設(815施設)の実習担当者を対象とした。高校生を受け入れている施設に限定したのは、高校生の介護福祉士養成にかかわる実習実態を詳しく調査するためである。

なお、本調査の実施に当たり、全国福祉高等学校長会事務局の協賛を得て調査対象校への依頼、および調査対象施設への依頼を行った。

###### 3. 調査の内容

調査の内容は、学校教師用および施設実習担当者用共に①基本属性、②「介護実習」の状況、③協働に関する意識調査の3部構成とした。

学校用調査項目の主なものは、実習依頼先施設、実習日数、事前・事後連絡協議会

等に加え、協働に関する意識調査として、実習生像、事前指導、教師から見た実習教育内容、学校と施設の協働、についてである。

施設実習指導者用の主なものは、介護実習の対応状況、協働に関する意識調査として、実習生像、施設から見た介護実習、学校と施設の協働、実習教育に関する認識についてである。

## II. 調査方法・調査期間・回収数

### 1. 学校における実態調査

|      |   |
|------|---|
| 調査期間 | 2009年12月15日から2010年1月31日                         |
| 調査対象 | 福祉系高等学校107校および特例福祉系高等学校56校、合計163校の介護実習担当教員      |
| 調査方法 | 郵送による自記式調査                                      |
| 回収数  | 101校(回収率62%) このうち98票を有効回答とした。<br>有効回答率61.2%であった |

### 2. 施設における実態調査

|      |   |
|------|---|
| 調査期間 | 2009年12月15日から2010年1月31日   |
| 調査対象 | 高校の実習生を受け入れている施設を対象とするため、福祉系高校163校に対して、各校に任意の5施設(合計815施設)を選定してもらった。 |
| 調査方法 | 各高校より調査票を配送し、学校単位での回収を依頼した。<br>郵送による自記式調査                           |
| 回収数  | 815票のうち485票(回収率59.5%)が回収され、このうち465票を有効回答とした。有効回答率57.0%であった。         |

## III. 分析方法

分析にはSPSS 16.0J for Windows を用い、単純集計及びクロス集計、及び有意差検定を行った。

## IV 調査結果

ここでは、介護実習を知るために必要と思われる項目について以下の節に述べていく。

調査対象の学校数に対し施設数を5倍に設定したが、有意差検定を行い有効であることを確認している。なお、全体の傾向を見るためには、「強く思う」+「そう思う」

を「思う」として、80%ライン以上及び40%ライン以下に注目して各項目を見ていく。また、学校と施設の比較では、10ポイント以上差のあるものに特に注目して以下の結果を論じていく。

なお実施したアンケート調査の結果の概要は巻末に掲載する。

## 第2節「介護実習」の全体性及び連続性と協働の実態

### I. 介護実習の実態

#### 1. 介護実習依頼先の施設種

98校の介護実習依頼先を図4-1に示す。中心となる実習先は特別養護老人ホーム、介護老人保健施設等、高齢者関連施設であるが、身体障害者施設、精神障害者施設、知的障害者施設、社会福祉協議会などでも実習を行っている。

また、1校当たりの実習依頼施設数は、1年は10～19施設が21校と最も多く、2年は1～9施設が35校、10～19施設が26校。3年は1～9施設が37校、10～19施設の34校が多い順であった。

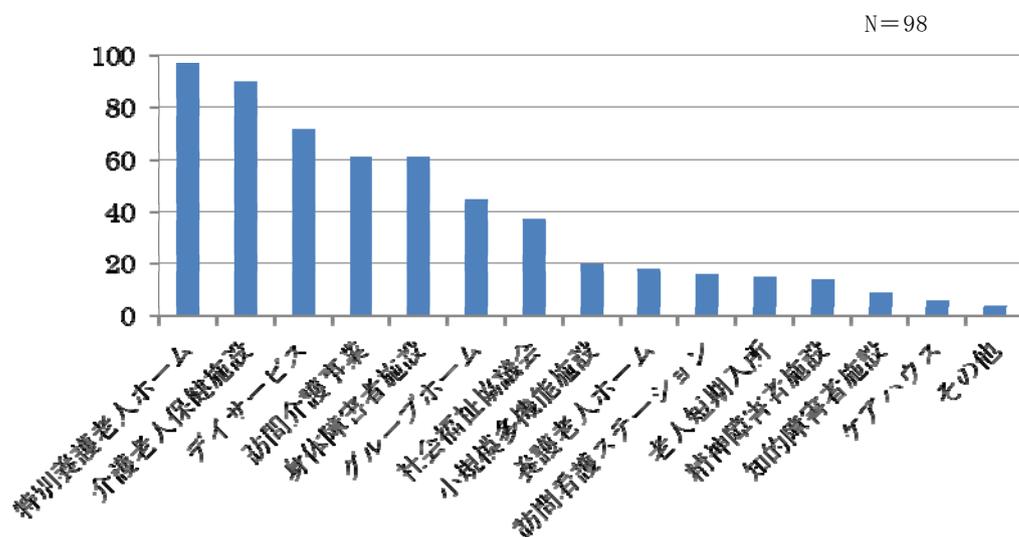


図4-1 実習施設の種類

#### 2. 実習形態

実習の実施状況および実習形態を表4-1に示す。

実習形態は各学校の状況及び生徒の発達段階に応じて、連続型および分散型、それらの併用が見られた。

表 4-1 各学年における実習の実施状況と実習の形態

N=98

|    | 実習の有無 |       |    | 実習の形態 |     |
|----|-------|-------|----|-------|-----|
|    | 実施    | 実施しない | NA | 連続型   | 分散型 |
| 1年 | 62    | 33    | 3  | 35    | 29  |
| 2年 | 89    | 5     | 4  | 64    | 25  |
| 3年 | 91    | 2     | 5  | 64    | 24  |

連続型分散型併用 1年生2校、2年2校、3年2校

### 3. 実習日数

2009年度実施の実習日数を表4-2にまとめた。カリキュラム改訂期のため、1学年と2・3学年のカリキュラムが異なる。

実習日数は2・3年生共に10～14日が最も多くなっている。2009年度の1年生よりカリキュラムが改正され、3年間の実習時間が450時間となり、56日以上の実習日数が必要となる。

表 4-2 実習日数(2009年度)

N=98

| 実習日数 | 0～4 | 5～9 | 10～14 | 15～19 | 20～24 | 25～29 | 30～34 | 35～39 | NA |
|------|-----|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|----|
| 1年   | 34  | 22  | 23    | 11    | 3     | 0     | 1     | 1     | 3  |
| 2年   | 7   | 26  | 42    | 10    | 6     | 1     | 0     | 1     | 5  |
| 3年   | 3   | 8   | 37    | 23    | 17    | 3     | 1     | 1     | 5  |

### 4. 施設における介護実習の受け入れ実態

施設では様々な実習生を受け入れている。図4-2は、高校生を受け入れている実習施設における、学校種別の受け入れ実態を示している。医療・福祉関連の大学・短大・専門学校、ヘルパー養成施設等からの実習生と共に、高校生も学習機会を得ている。

1施設当たりの実習生の受入れ状況は、3人の136施設が最も多く、次いで2人と4人の各124施設であった。また、実習生の受け入れ年数は、5～10年未満の144施設が最も多く、次いで10～15年未満の105施設であった。

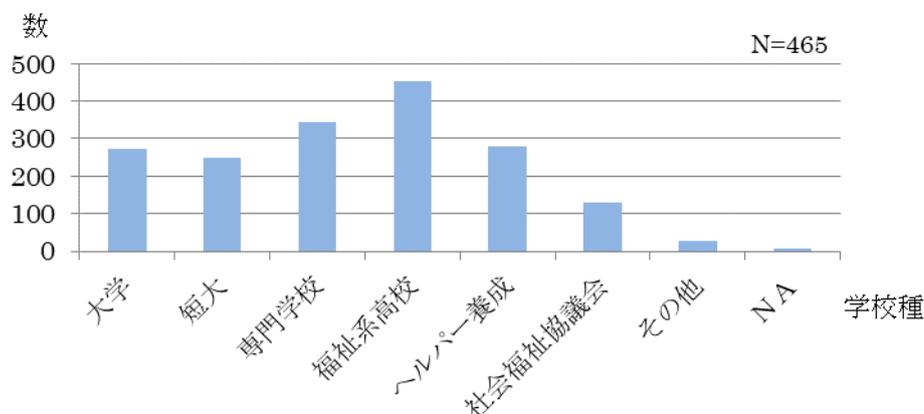


図 4-2 施設が受け入れている実習生の学校種

## II. 介護実習の全体性および連続性からみた学校と施設の認識

### 1. 事前連絡協議会における学校の認識

事前連絡協議会は全体の 1/4 の実施に留まっている。事前連絡協議会の開催について図 4-3 に示す。事前連絡協議会の実施は 27 (27.5%) 校、実施しないが 71 (72.5%) 校であった。年度初めが 13 校、実習段階ごとに実施が 9 校である。協議会実施校における、施設の出席率は高く、8 割以上が 22 校、7 割 3 校、6 割 1 校であった。

また、連絡協議会を実施していない理由について表 4-3 に示した。多いものから①個別に実施している、②忙しいので実施が難しい、③お願いばかりで心苦しい等であった。

表 4-3 連絡協議会を実施しない理由 (複数回答)

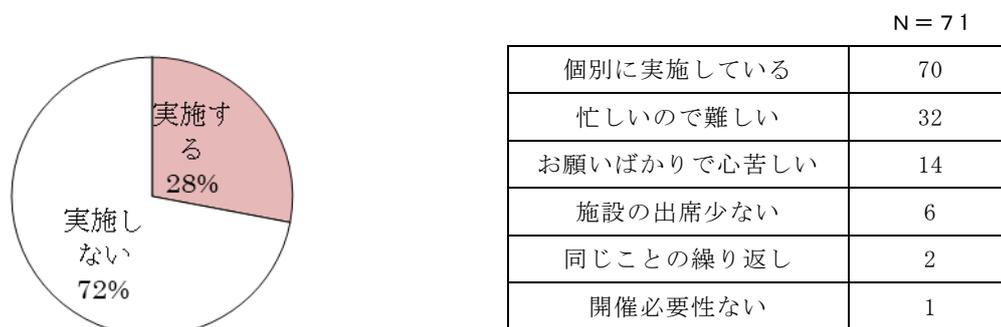


図4-3 事前協議会の実施

このことから、生徒数の少ない学校においては、一斉に協議会開催はしないものの個別の打ち合わせが実施されており、協議会開催校と合わせると、事前の打ち合わせはほぼ実施されている状況といえる。実際に広域から参集してもらうことが不可能な

地域にあつては、個別に出向いての打ち合わせを実施するケースが多いと考えられる。

協議会を実施しない理由には「忙しいので難しい 32 校」「お願いばかりで心苦しい 14 校」といった消極的な意見もあり、施設と対等な関係にはないと思われる学校は 3 校に 1 校であった。

協議会の開催について、自由記述には 14 校から回答があり、「学校側としての実習への目的等を明確にしていく上で貴重な機会となっている」「双方の情報・意見交換の場や共通理解の場となっている」「実施することで、各施設の実習内容のばらつきが解消された」等の効果が述べられた一方、「特に旅費の面で小さな学校では、負担が大きく実施できない」「大きな変化や問題がない限り、担当教員による訪問打ち合わせでよいかと考えている」と言った意見も述べられていた。

## 2. 実習指導体制に関する学校と施設の認識

実習指導体制は、学校と施設のお互いが共通理解をし、協力体制が整っていると実習がスムーズに展開でき、実習生は戸惑いなく実習に臨むことができる。しかし、実習指導体制が整わず、実習がスムーズに運ばないこともある。そこで、実習指導体制に関する学校と施設の認識の実態を図 4-4 に示す。

実習指導体制のうち、実習基準の明示や実習指導内容の理解は双方で図られており、指導の方向性の共通理解や、指導者同士の協力体制ができていると回答したものは 8 割前後で、学校も施設も同じ傾向を示していた。

指導体制のうち、学校と施設の認識のズレの大きいものは、「学校側（あるいは施設）が考えている実習内容と示された内容の食い違いはない」であった。施設は 69% が食い違いはないと思っているが、学校は 44% であり、学校の方が 25 ポイント低い値を示し、施設との食い違いを感じていた。

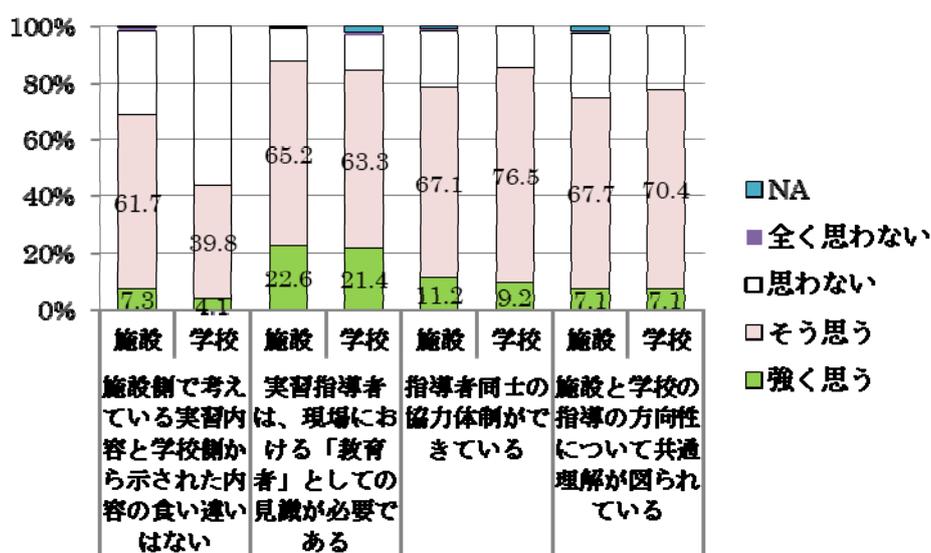


図 4-4 実習指導体制に関する学校と施設の認識

### 3. 事後連絡協議会における学校の認識

事後協議会の開催校は18校（18.4%）と2割にも満たない状況であった。しかし、施設ごとに訪問して実習状況の把握に努めている学校が70校（71.4%）あり、9割の学校では、実習後にも何らかの情報交換を行っていた。また、事後連絡協議会への施設の出席率が8割以上と答えた学校は18校中13校であった。

また、自由記述には7校から回答があり、「事後約1カ月後に開催している。ちょうど担当者も評価を終了させ、実習の総括を終えている時期で、事前の会と並んで貴重なものとなっている」「学校からの伝達が多いが、施設間の情報交換も必要に応じて発言があり、問題点などの話し合いや指摘もいただけるようになった」「事業所の方々にとっても、お互いを知る場となっており、生徒の進路先の開拓にもつながっている」といった肯定的意見が述べられていた。

### 4. 事前および事後協議会を実施している学校の状況

事前及び事後の連絡協議会を実施している学校の状況を表4-4に示す。事前の連絡協議会の実施校が27校、事後の連絡協議会の実施校が18校。このうち、事前・事後ともに連絡協議会を実施している学校は12校にすぎない。しかし、連絡協議会を実施しない学校も、個別に出向いて協議を行っている学校は事前・事後共に70校に上っており、ほとんどの学校で何らかの連絡協議が行われていた。

しかし、個別の打ち合わせが多く、介護実習全体として見た場合、指導の標準化や統一性が保ちにくい状況にあるといわざるを得ない。この背景には、学校・施設双方に、忙しさに追われている状況がある。全体で一堂に会しての実施が難しい背景として、「忙しいので困難」「お願いばかりで心苦しい」又、小規模校の中に会議にかかわる「旅費の工面で開催が難しい」という回答が寄せられていた。

しかし、連絡協議会を開催している学校では、施設の出席率も高く、「各施設の実習内容のばらつきが解消された」「実習の目的などを明確にしていく上で貴重な機会となっている」など、情報の共有化によって指導の標準化や統一性が保たれ、実習受け入れ施設同士の互いの情報交換の場となっていることが記述されていた。

表4-4 事前及び事後協議会を実施している学校の状況

N=98

|      |       | 事後協議 |       |    |    |
|------|-------|------|-------|----|----|
|      |       | 実施   | 実施しない | NA | 合計 |
| 事前協議 | 実施    | 12   | 11    | 4  | 27 |
|      | 実施しない | 6    | 65    | 0  | 71 |
|      | 合計    | 18   | 76    | 4  | 98 |

カイ 2 乗検定の結果  $p < 0.01$  で有意

### 第3節 「介護実習」の学びの順序性と協働の実態

#### I. 学校における介護技術の指導実態と現場の実習内容の実態

##### 1. 介護実習の指導実態

実習は、学校で計画する実習内容と施設で実践する実習内容とが一致していると効果的である。そのためには、学校と施設が実習内容の一致に向けてお互いに働きかける必要がある。実習内容に関する学校と施設の認識の実態を図4-5に示す。

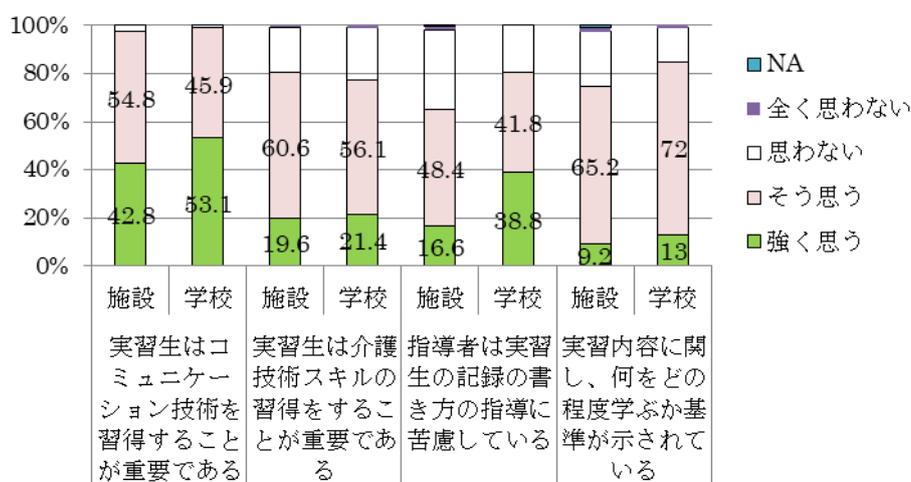


図4-5 実習内容に関する学校と施設の認識

「実習内容に関し何をどの程度学ぶか、基準が示されている」を問うた結果は、学校の84%が「思う」と回答し、施設は74%であった。学校の15%、施設の25%は、実習内容が十分明示されないままであると認識していた。

次に、具体的な実習内容として、学校や施設の介護技術スキルの習得、コミュニケーション技術の習得、記録の書き方についての重要度を検討した。

その結果、「強く思う+そう思う」と回答したものは、「コミュニケーション技術の習得が重要」は学校98%、施設97%。「介護技術スキルの習得が重要」は学校78%、施設80%。「記録の書き方の指導に苦慮」は学校81%、施設65%で、コミュニケーション技術の習得を最も重要視していた。

こうした中、学校と施設の間で、最もズレが生じていたのが「記録の書き方の指導」である。学校側の80%が「記録の書き方の指導に苦慮している」と回答し、そのうち39%が「強く思う」状況にあった。これに対して、施設側は、記録の書き方の指導に苦慮しているのは65%で、学校側が記録の書き方の指導に困っている状況が示されていた。

## II. 介護実習の学びと学校・施設での認識

生徒の実習に関わる学びが、学校や施設にはどのように認識されているかを、「概要の理解」「基本的知識・技術」「実習内容・目標の理解」「目的意識」について見たものを図4-6に示す。

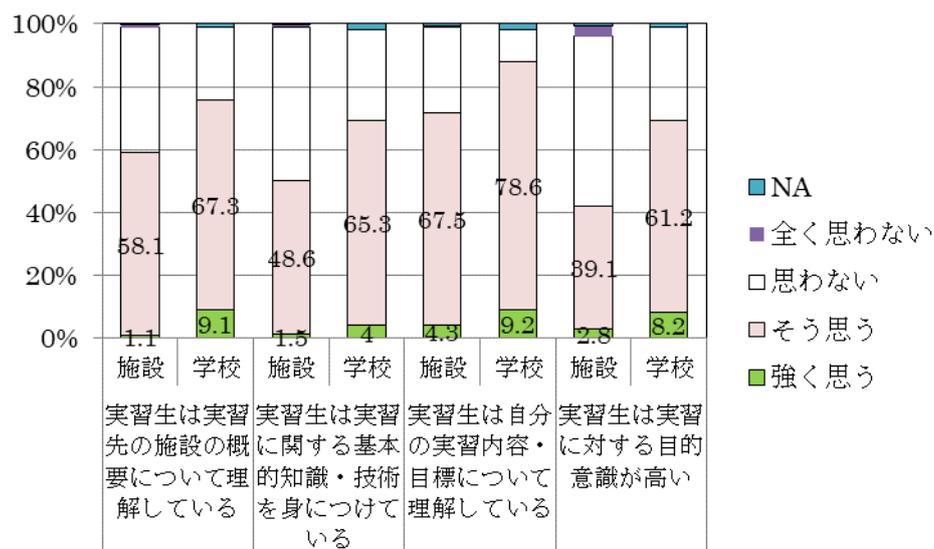


図4-6 実習生の理解や知識に関する学校・施設の認識

いずれも学校に比べて、施設の実習生評価が低い値を示している。

実習生の目的意識について、「実習生は実習に対する目的意識が高い」を見ると、学校は「強く思う」と「そう思う」で合計69%、施設は42%と、施設が27ポイント低い値であった。さらに、「実習生は実習に関する基礎的知識・技術を身につけている」は、学校では69%、施設では50%が身につけていると回答しており、こちらも施設が19ポイント低い値であった。

このことから、施設は実習生の6割は目的意識が低く、5割は基礎的知識・技術が不足していると考えていた。また、実習生は指示待ちが多いと思っている施設も7割を超えていた。

## III. 介護実習の学びの順序性から見た学校と施設の協働の実態

調査結果において、「自分の実習内容・目標の理解」はしているものの、「目的意識が高い」「実習に対する基本的知識・技術を身につけている」の項目は、特に施設における評価が低かった。

実習生の認識は、実習内容や目標を理解している>概要を理解している>基本的知

識・技術を身につけている>目的意識が高い、であった。この傾向から、より具体的な事柄は、実習生も把握しやすいが、少し広い概念的なものが掌握できにくいと言える。こうした学びの傾向、順序をつかんで、学校と施設は実習内容の計画や、実習生への働きかけを行うと良い。

実習内容に関して、何をどのように学ぶのか基準が示されていると回答したものは学校 85%、施設 75%に上り、基準の提示はある程度達成されていると考えていた。しかし、細部を見ると、食い違いが生じていた。

例えば、指示待ちが多くなる要因はこうした目的意識のなさや基本が身につけていない自信のなさから来ていると考えられる。目的意識の高揚をどう図って行くかといった課題は、学びの順序を考え、学校と施設の協働を軸に考えると、より効果的であろう。

また、調査結果では、学校も施設も、コミュニケーション技術の習得を重視していた。自由記述に、「生徒は、社会経験・生活経験がまだ浅いため、利用者の方々とのコミュニケーションに苦勞する。しかし、生徒の人の役に立ちたいという小さな芽を、厳しくも温かく育むと言う姿勢が学校や施設には必要である」と述べられていた。こうした学校と施設の「育む」といった姿勢も、順序性には求められていると考える。

## 第4節 実習生理解への焦点化と協働の実態

### I. 学校や施設が認識している実習生像

実習生を正しく認識することは、実習指導の前提条件として重要である。ここでは学校と施設が抱えている実習生像の実態を明らかにする。実習生像をめぐる学校と施設の認識を図4-7に示す。

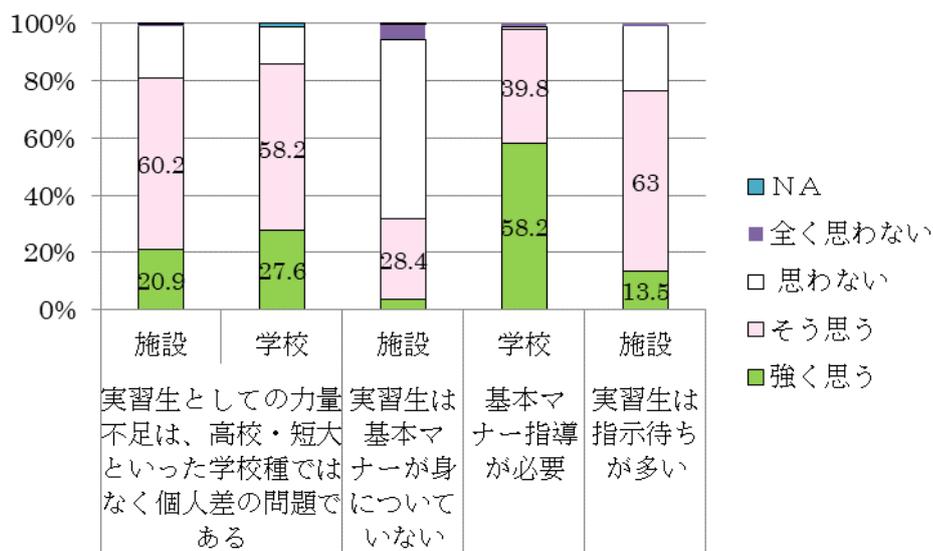


図4-7 学校と施設が認識している実習生像

実習生の力量について、「実習生として力量不足は、高校・短大と言った学校種ではなく、個人差の問題である」の項目では、学校・施設共に同じ傾向を示し、学校の86%、施設の81%が個人差の問題として受け止めていた。本調査の対象が高校生を受け入れている施設という限定つきではあるが、施設では、大学・短大・専門学校・社会人等の実習生を受け入れており、高校生が一概に実習生として力量が不足しているとは思っておらず、個人差の問題として受け止めていることが明らかになった。

学校と施設が認識している実習生像のうち最もズレが大きかった項目は、「実習生への基本マナーの指導が必要である」（施設の項目では「実習生は基本マナーが身につかない」）の項目である。学校では、「強く思う」58%、「そう思う」40%で、合計98%の学校が基本マナーの指導を必要と考えていた。しかし施設では、「基本マナーが身につかない」と回答したものは32%であった。

学校でのマナー教育の効果の現れであろうが、施設の7割は、基本マナーはある程度出来ているとらえており、学校側が考えているほどには深刻さはない結果となっていた。

また、施設での「実習生は指示待ちが多い」の回答は75%にのぼり、4人のうち3

人が、指示をしないと動けないと考えていた。

実習教育は、学校での学習と並行して開始され、全ての知識技術を身につけて実習に出ることは難しい。しかし、実習を行うには基本的素養として、実習生に対し、目的意識や基礎的知識・技術を身につけて実習に臨むことを求めており、当然の結果であることも頷ける。

以上、実習生像をまとめると、学校側は、実習生は実習内容の理解をしているが、実習生としての基本マナーが不足していると考えており、一方、施設側は、基本マナーはある程度出来ているが、実習生として備えておくべき、実習に関する目的意識、基礎知識・技術、施設概要の理解等が不足し、指示待ちが多いと考えていた。

## II. 学校や施設が抱える実習指導上の困難の実態

### 1. 学校が抱える実習指導上の困難

実習指導上、教師には様々な困難があると言われている。現場教師は何に負担を感じているのか、教師の実習指導上の困難について図 4-8 に示す。

教師の実習指導上の困難として、巡回指導の負担は 90%のものが感じており、「強く思う」者が半数に上り、授業と並行しての巡回指導の負担が大きいことが明らかとなった。教員配置の問題とも絡むが、教員要件を満たす指導者の確保が難しいと答えたものが「強く思う」「そう思う」の合計で 80%に上り指導者不足を挙げていた。

また、記録の指導が大変だと思うものは 82%、現場に即した介護実習の指導方法や介護過程の展開が難しいと思う者は 70%に上っており、現場教師の多忙さ余裕のなさがかげえる。

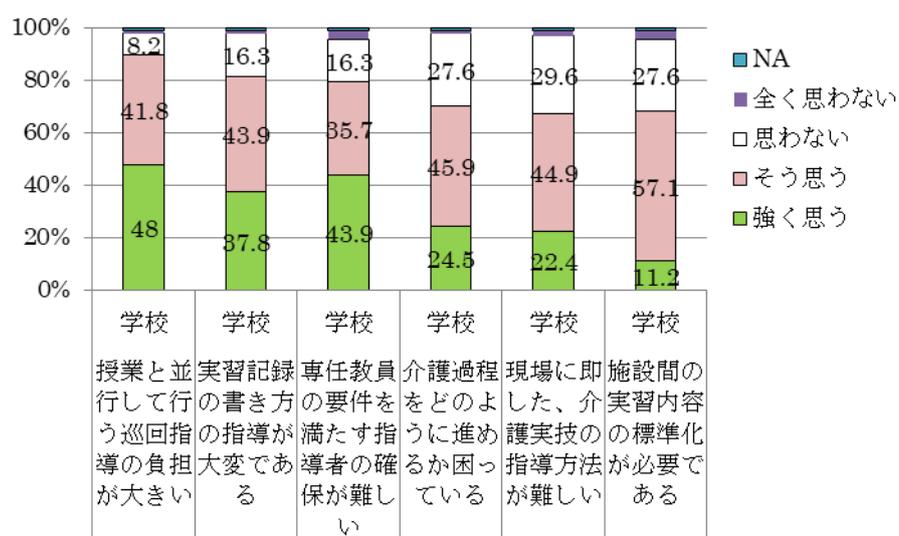


図 4-8 教師の実習指導上の困難

## 2. 施設が抱える実習指導上の困難

施設指導者の実習指導に対する意識の実態について図 4-9 に示す。

実習指導者の意識を見ると、実習指導を仕事上負担に思っている者及び、実習記録へのコメントを負担に思っているものは約半数にのぼる。しかし、98%の者が、実習指導をすることで、自分自身の仕事の振り返りになっていると答え、実習指導は単なる負担ではなく、自身の仕事のスキルアップの糧ともなっていた。

また、実習生にわかりやすく教えるための指導方法が難しいと考えている者は69%、実習生への対応に戸惑うことがある者は59%に上っており、指導者も、よりよい実習指導を意識しているものの、指導方法が難しいと考えている。

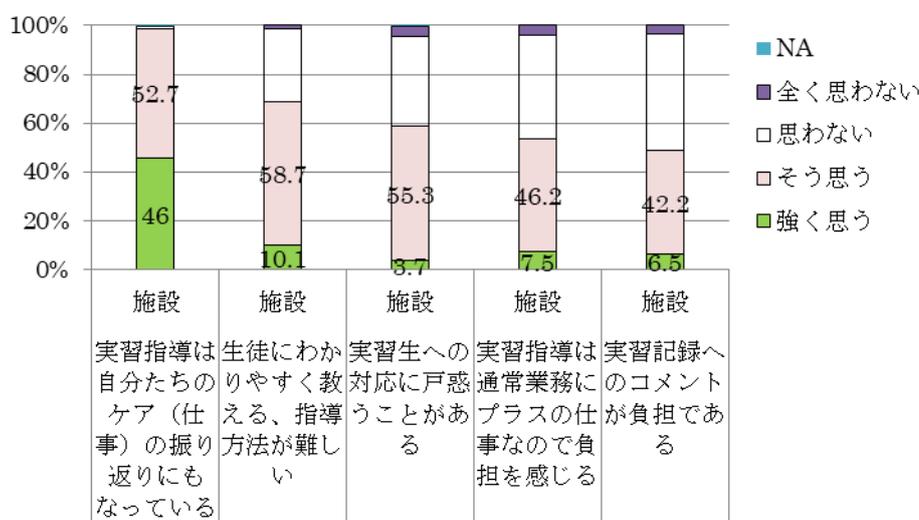


図 4-9 施設の実習指導に関する意識

## III. 実習生理解のための学校と施設の協働の実態

実習生理解のための学校と施設の協働の実態についての意見を、自由記述から拾ってみる。

学校と施設の「協働」がうまく機能していない事例として、ある教師は、「1年生なので(入学してまだ半年)実技はできないが、施設での日常生活を理解したり、スタッフの役割や業務の流れを学んだりしたいと実習計画を示しながら説明をし、実習に出かけた。しかし、実習内容が、現場の指導者まで伝達されていなくて、『何もできない。なにをしに来ているのか』とおしかりを受けてしまった。3年間で育てると言うことを理解してほしい」と記述していた。

この事例は、学校と施設の共通の実習目標や、実習指導内容の理解が図られていないため、上記のように実習生理解に認識の食い違いが生じ、それが直接実習生に降りかかり、マイナス評価につながって行ったものである。

これが高じると、生徒の実習意欲や、介護職への希望をそがれることにつながりかねないのである。

こうした認識のズレを埋める対策として、別の教師は「施設の教育体制を整える（施設の教育という側面）。教員が足を運び、学校の教育内容（施設に求めるもの）を具体的に説明し、理解していただいてから実習させる。施設間の差をなくするために、懇談会を開く。評価表の点数の付け方の統一が必要」と述べている。また、「充実した介護実習にするためにも、学校と施設の関係性を大切にしなければと感じる」との記述もあった。

## 第5節 学校と施設の相互関係と協働の実態

### I. 学校と施設の相互関係と協働の実態

先行研究では、連携をめぐる学校と施設の関係性の認識について、施設は連絡がとれている関係を連携と考えており、この事を学校は「連携ではなく連絡が取れているだけ」と考えていた。そこで、高校における学校と施設の協働をめぐる認識の実態を明らかにするため、①情報交換ができる関係、②相互の協力関係が大切、③「踏み込んで互いに意見を出し合う関係」、④指導の方向性の共通理解、⑤実習内容に関する話し合いの機会について調査し、図4-10に示した。

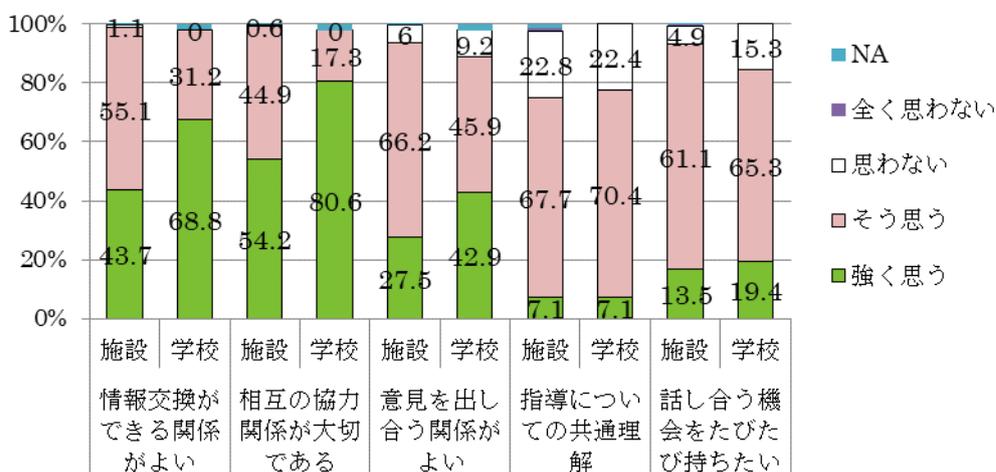


図4-10 学校と施設の協働をめぐる認識

このうち「実習状況、指導や対応などの情報交換ができる関係がよい」について見ると「強く思う」「そう思う」を合わせると学校・施設共に100%に近いが、詳細を見るとズレがある。すなわち、「強く思う」は学校が69%、施設が44%、学校側が25ポイント以上高い値を示し、学校側にその意識が強かった。

次に「実習の充実には施設と学校の相互の協力関係が大切」では「強く思う」は学校が81%、施設が54%と学校側が27ポイント高い値を示していた。さらに、「実習内容に踏み込んで、互いに意見を出し合う関係がよい」と答えたものは、「強く思う」は学校が43%、施設28%であった。

学校と施設の協働をめぐる認識は、いずれも学校側のポイントが高い。「相互の協力関係が大切」であると強く思っている学校が8割に達しており、情報交換や協力関係を構築したいと考えている。ところが、「相互の協力関係が大切」とはいいつつも、「意

見を出し合う関係づくり」は半減し、消極性が見られた。また、「話し合う機会を度々持ちたい」と思うものは、2割に満たず、さらに低い値を示した。

情報交換や相互の協力関係を大切にしたいとの意識は高いが、意見を出し合う関係づくりや話し合う機会といった、具体的な展開場面にまで考えが到達していないことが明らかとなった。

## II. 実習マニュアルの協働作成

先行研究において、実習のスムーズな展開には、学校と施設で共通の実習マニュアルが必要であることが提唱され、厚生労働省からも試案が出された。本調査で実施した、実習マニュアル作成についての認識について図 4-11 に示す。

実習の充実には施設と学校の相互の協力関係が大切」では「強く思う」は学校が 81%、施設が 54%で、学校・施設共に 99%と高い割合で相互の協力関係が大切であるとの認識を示している。さらに、「共通理解のためにマニュアルがあると良い」と答えたものは、学校 87%、施設 88%で、介護実習に関する共通の実習マニュアルの必要性も双方が持っていた。

しかし、マニュアル作成を学校と施設が協働で行うことは、「強く思う」は学校で 18%、施設で 15%、「そう思う」は学校 49%、施設 57%で、15~20 ポイント低い値となり消極的であった。

このことから、実習マニュアルの必要性は認めているものの、実際に協働でマニュアルを作成することまではできそうにないという現実が浮かび上がってくる。自由記述に「マニュアルがあると良いが、現状では協働での作成は時間的に難しい」と内情を書かれた施設もあった。

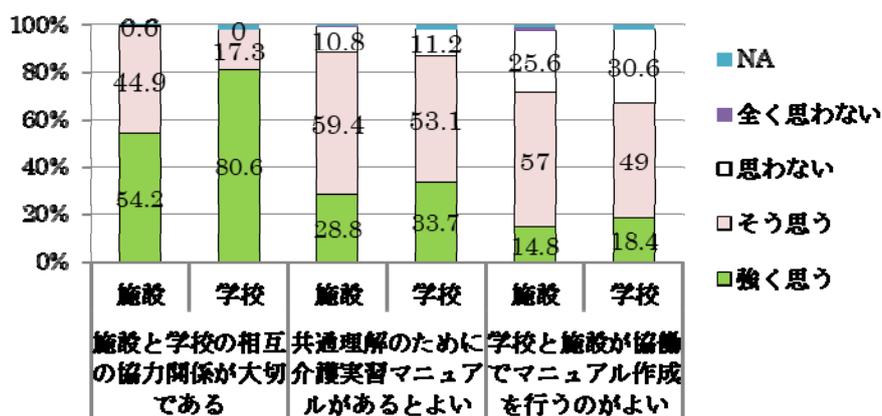


図 4-11 実習マニュアル作成に関する学校と施設の意識

## 第6節 まとめ ーズレの隔たりを少なくしていくための糸口ー

### I. 介護実習の全体性及び連続性と協働のための糸口

#### 1. 事前・事後協議会への参加と共通理解の促進

連絡協議会を開催することの効果を検討するため、学校における、事前協議会の実施の有無と実習内容の食い違いの認識について検討し、表4-5に示す。

表4-5 学校における事前協議会の開催と実習内容の食い違いの認識

|         | 全く思わない | 思わない | そう思う | 強く思う | 合計 |
|---------|--------|------|------|------|----|
| 実施している  | 1      | 15   | 11   | 0    | 27 |
| 実施していない | 3      | 24   | 44   | 0    | 71 |
| 合計      | 4      | 39   | 55   | 0    | 98 |

カイ2乗検定の結果  $p < 0.01$  で有意

事前協議会を実施していない学校では食い違いがあると「思う」に対し「思わない」は1.6倍多かった。このことより、事前協議会開催をすることで、実習内容についての一定の共通理解が得られていると考えられる。

自由記述に「実習への目的等を明確にしていく上で貴重な機会となっている」「学校と施設の共通理解、意見交換の場となっている」「各施設の実習内容のばらつきが解消された」など、その裏づけになるような記述が述べられていた。

また、協議会開催の意義について、「実習内容のばらつきが解消され、特に新規の実習施設担当者から好評である」「事業所の考え方がそれぞれ違って、事業所同士の意見交換の場にもなっており、とても意義を感じている」と述べられていた。事後の協議会について検討した結果は、事前協議会の実施とほぼおなじ傾向を示していた。

先に述べたように、事前・事後の連絡協議会を開催していない学校においても、個別に訪問し、何らかの形で実習に関する連絡協議を実施しているところは9割を超えている。しかし、個別の訪問による連絡協議の問題点として、各施設間の実習の標準化が図りにくいことや、施設同士の有効な情報が得にくいことなどがあげられる。

そこで、学校と施設の実習指導体制を整えるには、事前協議会の開催を重視し、個別の連絡協議から全体の協議の場に出てもらえるような仕組み作りが必要である。

## 2. 実習指導体制に関する学校と施設の認識のズレを解決する

### (1) 共通で内容を理解する踏み込んだ関係作り

実習指導体制のうち、実習基準の明示や実習指導内容の理解は双方で図られており、「指導の方向性について共通理解が図られている」や、「指導者同士の協力体制ができている」と回答したものは、学校も施設も 80%前後にのぼり、同じ傾向を示していた。

こうした中、「学校（施設）で考えている実習内容と施設（学校）側から示された内容が食い違うことがある」の項目は、学校の 56%が食い違いを感じており、施設の 31%に比べ 25 ポイント高い値を示し、ズレが生じていた。

学校と施設の 80%が指導者同士の協力体制や共通理解が図られているとしているにもかかわらず、実習内容の食い違いが生じていると回答している背景には、共通で内容を理解する踏み込んだ関係に至っていないからだと推察する。

### (2) 現場における教育者としての見識

「現場における『教育者』としての見識が必要である」という意識は、学校も施設も 90%近くが「強く思う」「そう思う」と答えており、学校と共に施設指導者も教育者としての認識を持っていた。しかし、具体的な指導では実習生の対応に戸惑ったり、コメントを負担に思ったりと困難を感じている状況である。施設指導者にとっては、学校が持っている教育方法を相互に共有する方法を考えることで、よりよい実習展開につながると考える。

一方学校教師の実習指導にかかわる意識を見ると（図 4-8）、「巡回指導の負担が大きい」と回答したものが 90%にのぼり、現場教師の多忙さが深刻であることを物語っている。また、施設指導者の実習指導に関する意識（図 4-9）からは、実習生への指導方法や対応といった教育手法に苦慮している姿が明らかとなった。

これ等は、学校と施設の間で、実習教育に対して、共通で内容を理解する踏み込んだ関係に至っていないからだと推察する。また、施設指導者は教育者としての認識を持っているが、その指導法には明るくないことが予想される。学校側から、教育技量を身につけるための情報や教育方法の共有についての働きかけがあるとスムーズである。

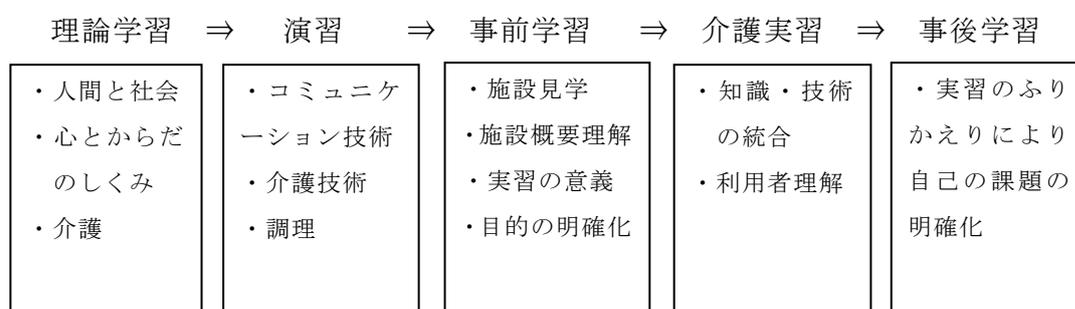
施設指導者の 99%は実習指導を通して、（負担もあるが）自分の仕事の振り返りになると回答しており、スキルアップの糧となっている事も明らかとなっている。こうした、実習指導者の教育者としての認識や、自己研鑽の姿勢をバネに学校と施設が実習生を育てるという共通認識<sup>1)</sup>を持つこと、さらに、情報交換や合同研修の機会を通して、現場のニーズや状況を双方が把握し、教育的なアプローチを共に学ぶ機会を持つことなどが解決の糸口となると考える。

## II. 介護実習の学びの順序性と協働への糸口

### 1. 介護実習の教育構造から学びの順序をとらえる

実習生にとって、「施設概要を理解する」や「目的意識を持つ」、「実習内容・目標を理解する」「実習に関する基礎知識・技術を身につけている」ことは、実習に対する明確な自己課題の設定を可能にする。そのためには、それまでの学習過程における、学校での理論学習、コミュニケーション技術や介護技術などの演習、事前学習での施設の概要理解、実習の目的や意義の明確化などが実習生にしっかり伝わっている必要がある。調査結果から、コミュニケーション技術は100%近く、介護技術スキルは8割が重要であると回答しており、コミュニケーション技術の必要性を強く感じていた。

川廷宗之<sup>2)</sup>は、介護教育の構造を、下記のように示し、一定の順序があることを述べている。



介護教育の構造 川廷の理論をもとに作成

川廷によれば、先修条件科目として、実習以前に理論学習や演習、事前学習として学ぶ科目や事項があること、被先修条件科目として、介護実習のように実習を実施していなければ次の履修が難しいと思われる科目があり、こうした学びの順序を整理してカリキュラムを構成する必要があるとしている。

川廷は、こうした理論学習から事後学習に至る学習の順序性を認識し、各段階に応じた達成課題の明確化が重要であることを述べているが、学校と施設がこうした教育構造の共有を図ったり、協働したりすることには触れていない。しかし、筆者はこの一連の流れを有機的に機能させるためには、協働が重要な要素であると考えられる。

### 2. 豊かな体験ができるような実習内容を目指す

実習内容に関する学校と施設の認識は、似た傾向を示すものが多かった。学校・施設共に、実習内容の中では、介護技術スキルの習得より、コミュニケーション技術の習得を重視していた。こうした中、「記録の書き方の指導に苦慮している」学校は81%に上り、このうち39%は「強く思う」であった。近年、記録作成の能力の低下が指摘<sup>3)</sup>され、記録の重要性や記録作成の訓練の必要性が言われているが、これを裏付ける結果となった。

記録の書き方の指導について言えば、基本的な記録の記入様式の理解に加えて、経験したことの内容を切り取って、何をどう書くか、その内容を識別する力が求められる。学校は、記録の書き方そのものの指導に陥っている危険性はないだろうか。鈴木は「書き方を知らないのではなく、利用者との接し方がわからないから実習記録が思うように書けない<sup>4)</sup>」と述べているが、書く内容となる実習体験を豊かにすることが、書くことにつながっていくと考える。記録の書き方に固執するのではなく、記録の幅を広げていく豊かな体験を沢山持つことや、その体験内容を切り取る力を身につけることができるような実習内容とすることが解決の糸口になると考える。

### Ⅲ. 実習生理解への焦点化と協働への糸口

#### 実習生像のズレを認識し資質の向上を目指す

実習生像に関する認識として、ズレのもっとも大きかった項目は、「基本マナーが身についていない」であった。学校の98%は基本マナーが身についていないと思っていたが、施設現場は、「身についていない」は32%で、ある程度のマナーは身につけていると受け止めていた。

一方、「実習に関する基本的知識・技術を身につけている」に関しては、学校の69%が身につけて臨んでいると回答し、施設は50%であった。さらに、施設側は、実習に関する目的意識が低い58%、基礎知識・技術が不足している50%、施設概要の理解等が不足している41%と考えていた。

当然のことではあるが、施設では、実習生の力量として、目的意識を持ち、基礎的知識・技術を備え、施設を理解して実習に臨むことを求めている。従って、学校は施設が認識している、目的意識の不足、基礎知識・技術の不足、施設理解の不足といった施設との認識のズレを意識して、実習生としての力量の向上、資質の向上を目指した取り組み内容を考えることが解決の糸口となる。

### Ⅳ. 学校と施設の相互関係と協働のための糸口

#### 協働をめぐる認識のズレと解決の糸口

全体を見ると、協働の認識は高いと言える。協働をめぐる認識（図4-10）において、学校・施設共に、「情報交換ができる関係」「相互の協力関係が大切」は99%の者が「強く思う」「そう思う」と答えており、「踏み込んで意見を出し合う関係がよい」と答えたものは学校が91%、施設が94%であった。しかし、具体的に「話し合う機会を度々持ちたい」と思う者は学校85%、施設75%、「指導についての共通理解が必要」と思う者は学校78%、施設75%とやや値が低くなる。そこには、学校・施設共に協働への認識はあるものの、現実的な具体的展開になるとやや難しさを感じている

ことが伺える。

「踏み込んで意見を出し合う関係」と「相互の協力関係が大切」の項目の「強く思う」について比較すると、「踏み込んで意見を出し合う関係」の方が、学校で 37 ポイント、施設では 26 ポイント低く、「踏み込んで意見を出し合う関係づくり」は双方共に消極性が見られた。

木村論文<sup>5)</sup>においては、施設の 7 割は学校との連携が取れていると考えており、その内容は、「コミュニケーションが取りやすい」、「顔見知りの」、「こまめの情報交換ができる関係」をさしていた。木村らは、学校と施設の関係は、「単なるコミュニケーションや連絡が取れる関係から、双方向の関係すなわち共通認識に立った、『協働作業』が行える関係に変えていくことが必要である」と述べている。

木村の「協働作業」が行える関係とは、本調査の「踏み込んで意見を出し合う関係」や「話し合う機会を度々持ちたい」という関係に近いが、本調査の結果から「協力関係の大切さ」は理解しているが、学校も施設も具体的な一歩が出せない状況にあることが伺える。そこで、木村のいう「協働作業」が行える関係、すなわち「踏み込んだ関係づくり」を一層積極的な認識にかえる具体策の検討が大切であると考えられる。

ところで、「共同の実習マニュアルがあると良い」と答えたものは、学校 87%施設 88%で、実習に関する共通の実習マニュアルの必要性を双方が回答していた。しかし、協働でのマニュアル作成について聞くと、学校の 70%、施設の 75%はマニュアル作成が必要であると回答した。この事を裏付けるように、自由記述に「必要性は認識するが、協働で話し合う場や時間の確保が現実には無理である」などと述べられており、物理的環境が整わない現状から、消極的な反応となっていることがうかがえ、環境を如何に整えるかが課題といえる。

以上、協働を取り巻く、ズレの隔たりを少なくしていくための解決の糸口について述べて来たが、これ等を以下に簡単にまとめる。

- ①事前・事後協議会を開催し、指導内容を共有すること。施設には、個別の連絡協議から全体の協議の場に出てもらえるような仕組み作りが必要である。
- ②学校は施設が認識している、目的意識の不足、基礎知識・技術の不足、施設理解の不足といった学校との認識のズレを意識して、実習生としての力量の向上、資質の向上を目指した取り組み内容を考える
- ③学校と施設の実習指導体制の確立には、現場のニーズや状況を教師が把握することや、施設が教育的なアプローチを共に学ぶ機会を持つことなどが必要である。
- ④学習には理論学習から事後学習へと順序があり、これを認識して学校と施設が学びを組み立てる。
- ⑤実習内容は、豊かな体験ができるような実習を組むことが求められている。  
記録の幅を広げていく豊かな体験を沢山持つことや、その体験内容を切り取る力を身につけることができるような実習内容とする。

- ⑤協働の認識「踏み込んで意見を出し合う関係づくり」は、その認識はあっても、物理的環境が整わない現状から、なかなか協働が形成されない状況にある。それゆえに、積極的に意識して「協働作業」が行える関係すなわち協働を構築していくことが大切である。

学校と施設の相互の関係が確立し、協働が機能し始めると、①学校と施設は実習生に関する適確な情報のやり取りができ、実習生への適切な対応が可能となる。また、②学校と施設の実習指導内容を一致させることで、指導内容に統一性や一貫性を保つことができる。③学校と施設双方の共通の実習指導体制の整備により、学校や施設での指導の困難さや負担感が少なくなり、効果的な実習が期待できると考えられる。

## 文献

- 1) 尾台安子,山下恵子：介護福祉実習に対する学生の意識と課題．介護福祉教育,10 (1)：18－19 (2004)
- 2) 川廷宗之：「介護」領域の教育方法．介護福祉教育方法論,弘文堂 (2008)
- 3) 本間郁子：市民・利用者から見た介護福祉士への期待．月刊福祉, 2:38－40 (2007)
- 4) 鈴木利定・習田由美子・石橋真二：理論と実践の融合に向けて．介護福祉士, 11：6 (2008)
- 5) 木村あい・伊藤優子・川崎昭博ほか：介護実習における養成校と施設との連携とそのあり方－双方の人材育成の視点から－．日本介護福祉学会第 17 回大会 2008 年度研究費助成研究報告会口頭発表

## 第5章 「介護実習」をめぐる学校と施設の協働関係の構築—提言—

第3・4章において、学校と施設へのA校の事例的検討及び全国調査を通して、介護実習の実態を明らかにしてきた。こうした中から、浮かび上がった問題点として、①実習内容に関する学校と施設双方の考えにズレがあり、それが効果的な実習を難しくしていること。②実習生を等身大で理解・認識していないため、実習指導に齟齬が生じていること。③実習をスムーズに運営するための学校や施設内の組織、及び学校と施設をつなぐ組織が不十分なため、①のズレや②の理解不足を一層深刻にしていることなどがあげられた。

これらの問題を解決し、介護実習の充実を図るための重要な鍵として、1つは①や②にかかわって、実習内容の充実をはかること。2つは③にかかわって、実習実施上の組織が機能すること、すなわち、学校と施設をつなぐパイプとしての協働関係の構築を図ることがあげられる。

そこで、この2つの問題解決をしていくために、本章ではⅠ．実習内容充実のためのズレの克服や実習生理解を行うための提言、Ⅱ．学校と施設をつなぐパイプとしての組織の構築に向けての提言を述べていく。

### Ⅰ．実習内容充実のためのズレの克服や実習生理解を行うための提言

生徒が充実した実習体験を得るためには、先ず、実習内容の充実が欠かせない。実習内容の充実とは、精査された実習内容を効果的に配列し、豊かに展開して行くことである。

実習生をめぐる認識について、学校は発達途上の教育対象として捉えているが、施設は、人材養成、即戦力になるかという視点で実習生を捉えており、こうした認識のズレが実習指導に食い違いをもたらしている。この、ズレを埋め合わせる取り組みが、学校と施設の実習内容充実のための協働への提言となる。

#### 提言1 積極的な情報の共有を通して実習生理解を図る

現実の実習生像は、例えば学校の7割は、基本知識・技術を持たせて実習に臨ませていると考えていたが、施設の5割は、実習生の基礎知識・技術が不足し目的意識にも欠けると考えていた。こうした実習生の捉え方のズレの修正には、まず、学校側からのカリキュラムや基本知識・技術の内容の具体的な提示、実習生の力量の把握等を積極的に施設側に情報提供することで、学校と施設の捉え方の差が少なくなると考えられる。

#### 提言2 効果的な実習期間を設定する

実習期間の考えに食い違いが生じており、施設では、介護過程の展開の実施には少なくとも3週間の連続実習が必要と考えていた。そこで、学校側も実習後半にお

いては、途中帰校日を設けながら3週間の連続実習が設定できないか、学校と施設の協議によって、理想とする実習日数を打ち出すことである。

### **提言3 実習内容は基礎・基本に加えニーズ変化へも柔軟に対応する**

実習内容は、基礎的・基本的な事柄とその時々求められるニーズとがある。学校は、押えるべき基礎・基本に加えて、実習生が必要としている実習内容は何か、施設が実習生に求めている事柄は何か、常に状況を把握した柔軟な対応が求められる。

### **提言4 生徒の学習の順序性を認識し指導内容に反映させる**

学習には、先修条件科目と被先修条件科目がある。また、実習における介護技術に関する生徒の学びのパターンは3つに区分された。実習内容の充実には、こうした、生徒の学習の順序性を認識し、スモールステップの目標を具体的に提示するなど、段階的な実習内容を学校と施設で確立して行くことである。

### **提言5 生徒の成長発達に見合った教育的配慮がなされているかをみる**

実習生にレディネスがあって初めて有効な実習となる。このため、特に排泄介助や異性介助などは、一人ひとりへの働きかけ、レディネスの確認など、発達段階に見合った指導を学校と施設が協働して行うよう、教育的な配慮が求められる。

高校生は発達途上にあることを前提とし、介護実習を通して、場を踏み、実践の中から発達と共に学びを深めていくものだという視点が必要である。

### **提言6 実習不安やギャップを、意義ある体験として昇華させる指導体制を作る**

学校や施設は、実習生の不安やギャップの原因を、実習生の力量不足に転嫁し、十分に対応してきたとは言い難い。実習生の心の揺れ動きを通して実習を見つめ、不安やギャップをどのように解釈し、咀嚼し、意義ある体験として昇華させて行くかといった指導体制の確立が重要である。こうした思考の深まりを通して、豊かな実習展開が期待される。

### **提言7 実習マニュアル作成を協働で行う**

実習マニュアルの作成は、今回の調査結果では、協働で作成できる段階には至っていなかった。マニュアルを作成するプロセスそのものを、協働で行うことに意味がある。

## II. 学校と施設をつなぐパイプとしての組織の構築のための提言

実習にかかわる学校と施設の協働には、学校と施設をつなぐパイプとしての組織がしっかり結ばれていることである。学校と施設の組織の協働関係の構築について提言を行う。

### 提言1 事前・事後の連絡協議会の開催と参加率を上げる工夫

共通認識を得るには、学校は連絡協議会の開催を積極的に行い施設に働きかけること。さらに、参加率を上げるためには、実習内容や実習生理解が図られるような、生徒の情報提供をするとともに、施設からも実習時の情報を提供してもらうなど、共通理解を進める工夫を行う。

### 提言2 巡回指導の機会の活用を考える

巡回指導の機会の活用を考える。短時間であっても情報交換や提案を行い、共通理解を図って行く。特に、実習担当者との直接の情報交換、実習生との面談時間の確保など短時間でも効率よくできる体制を作る。

### 提言3 実習担当の窓口を配置し情報の共有化を図る

実習に関する情報共有のためには、学校・施設双方に、実習担当の窓口を置くことを提案する。これまでも担当者は存在したが、窓口を一本化することで、情報のたらいまわしや、伝わらないという煩雑さがお互いに少なくなる。

窓口の一本化に伴い、担当者同士の情報の共有、各組織内の横の連絡体制の系統を整える。

### 提言4 学校の実習指導体制の再点検を行う

学校内での介護実習にかかわる、学内委員会での情報の共有、実習計画、実習依頼、連絡協議会開催、実習依頼作成、巡回指導、実習指導、学内の取りまとめ窓口、外部との連絡調整など、実習指導体制の再点検を行う。

### 提言5 施設の実習指導体制の再点検を行う

実習指導に関わり、施設内での実習窓口担当者と、現場での実習指導者の間で、実習に関する情報が共有されていないことがある。また、日替わりで指導者が代わる施設では、指導者によって指導内容が異なり、実習生が戸惑う場面もある。こうしたズレを防止するよう、指導の基本を整え、一貫した指導体制を作っていくことである。

### 提言6 施設の実習指導体制作りへの提案を行う

協働のためには、学校と施設は踏み込んだ関係の構築が必要である。そのために、

事前・事後の協議会の活用や、施設の教育力の向上への支援など実習指導体制の強化 のための提案を行う。

#### **提言7 「一步踏み出した関係づくり」を目指して**

学校と施設の協働関係の確立には、学校・施設それぞれの立場を尊重しつつも、それぞれの枠から「一步踏み出した関係づくり」を目指すことが必要である。一步踏み出した関係とは、学校と施設が自分のポジションに留まらず、介護実習のあるべき姿に向かって相互の意見を出し合い、調整し合って、落ち着きどころを探すことである。

この関係づくりには、既存の組織である、事前・事後連絡協議会の充実が現実的であると考えられる。事前・事後の協議会において、学校と施設双方が「一步踏み出した関係づくり」を認識し、上述した提言を実践していくことである。学校や施設の枠にとどまらない、豊かな展開を目指した介護実習の実践は、生徒にとって、実りの多い実習体験を保障するものである。

#### **提言8 介護実習のためのネットワーク協議会の立ち上げ**

上述の「一步踏み出した関係づくり」として、将来的には、介護実習のためのネットワーク協議会の立ち上げなどが期待される。

調査の中に、九州地区の学校では、事業所の施設長の音頭で、介護実習のためのネットワーク協議会の立ち上げが提案され、開催されていることが述べられていた。それによると、ネットワーク協議会は学校関係者と施設関係者で組織されている。この中で、実習内容や実習生に関する相互の情報交換が行われた結果、施設が実習に対して協力的になり、実習生への教育にも熱心に取り組んでもらえるようになったこと、さらに、事業所の方々にとっても、お互いを知る場となって施設同士の情報交換の場として機能しているという。

このネットワーク協議会は、施設側からの提案で実現したところに意味があるが、学校や施設の外に、協働関係を結ぶための話し合いのテーブルであるネットワーク協議会が各地に組織されると、協働関係もスムーズになると考える。

## 資料 介護実習に関する学校と施設の協働のための意識調査

### 1. 学校「介護実習担当者」回答結果

|            |   |
|------------|---|
| 学校における実態調査 |   |
| 調査期間       | 2009年12月15日から2010年1月31日                       |
| 調査対象       | 福祉系高等学校107校及び特例福祉系高等学校56校、合計163校の<br>介護実習担当教員 |
| 調査方法       | 郵送による自記式調査                                    |
| 回収数        | 101票(回収率62%)<br>このうち98票を有効回答とした(有効回答率61.2%)   |

#### I 回答者属性

| 属性          | 人数 (%)    |
|-------------|-----------|
| 性別 男性       | 28 (28.6) |
| 女性          | 70 (71.4) |
| 年齢 29以下     | 13 (13.3) |
| 30-39歳      | 22 (22.4) |
| 40-49歳      | 37 (37.8) |
| 50-59歳      | 26 (26.5) |
| 勤務校 全日制     | 94 (95.9) |
| 定時制         | 2 (2.0)   |
| 通信制         | 2 (2.0)   |
| 学科 福祉科      | 57 (58.2) |
| 普通科         | 7 (7.1)   |
| 総合学科        | 29 (29.6) |
| その他         | 4 (4.1)   |
| NA          | 1 (1.0)   |
| 職種 学科長      | 17 (17.3) |
| 学科主任        | 29 (29.6) |
| 教科主任        | 29 (29.6) |
| 教科担当        | 21 (21.4) |
| NA          | 2 (0.2)   |
| 介護・福祉 教育年数  |           |
| 3年未満        | 8 (0.8)   |
| 3年以上-5年未満   | 13 (13.3) |
| 5年以上-10年未満  | 42 (42.6) |
| 10年以上-15年未満 | 24 (24.5) |
| 15年以上-20年未満 | 7 (7.1)   |
| 20年以上       | 3 (3.1)   |
| NA          | 1 (1.0)   |

|             |           |
|-------------|-----------|
| 免許 (複数回答)   |           |
| 福祉          | 94 (95.9) |
| 公民          | 27 (27.6) |
| 家庭          | 33 (33.7) |
| 看護          | 18 (18.4) |
| その他         | 6 (6.1)   |
| 職場経験年数      |           |
| 未経験         | 77 (78.5) |
| 1-3年        | 5 (5.1)   |
| 3-5年        | 6 (6.1)   |
| 5-10年       | 6 (6.1)   |
| 10-15年      | 2 (2.0)   |
| 15-20年      | 2 (2.0)   |
| 資格 (複数回答)   |           |
| 看護師         | 19 (19.4) |
| 介護福祉士       | 18 (18.4) |
| 社会福祉士       | 14 (14.3) |
| ヘルパー        | 14 (14.3) |
| 住環境コーディネーター | 8 (8.2)   |
| 保健師         | 4 (4.1)   |
| 精神保健福祉士     | 2 (2.0)   |
| 作業療法士       | 1 (1.0)   |
| ケアマネ        | 1 (1.0)   |
| その他         | 7 (7.1)   |

## II 学校の介護実習に関する状況

### 1. 実習施設

N=98

|             |    |
|-------------|----|
| 特別養護老人ホーム   | 97 |
| 介護老人保健施設    | 90 |
| デイサービス      | 72 |
| 訪問介護事業所     | 61 |
| 身体障害者施設     | 61 |
| グループホーム     | 45 |
| 社会福祉協議会     | 37 |
| 小規模多機能型居宅介護 | 20 |
| 養護老人ホーム     | 18 |
| 訪問看護ステーション  | 16 |
| 老人短期入所施設    | 15 |
| 精神障害者福祉施設   | 14 |
| 知的障害者施設     | 9  |
| ケアハウス       | 6  |
| その他         | 4  |

(複数回答)

### 2. 各学年の施設実習の日数・実習時間・実習施設数等 (2009年度実施)

|    | 実習の有無 |       |    | 実習の形態 |     |    |
|----|-------|-------|----|-------|-----|----|
|    | 実施    | 実施しない | NA | 連続型   | 分散型 | NA |
| 1年 | 62    | 33    | 3  | 35    | 29  | 34 |
| 2年 | 89    | 5     | 4  | 64    | 25  | 9  |
| 3年 | 91    | 2     | 5  | 64    | 24  | 2  |

連続型分散型併用 1年生2校、2年2校、3年2校 (このうち1・2・3年共に併用校1校)

N=98

| 実習日数  | 1年 | 2年 | 3年 |
|-------|----|----|----|
| 0～4   | 34 | 7  | 3  |
| 5～9   | 22 | 26 | 8  |
| 10～14 | 23 | 42 | 37 |
| 15～19 | 11 | 10 | 23 |
| 20～24 | 3  | 6  | 17 |
| 25～29 | 0  | 1  | 3  |
| 30～34 | 1  |    | 1  |
| 35～39 | 1  | 1  | 1  |
| NA    | 3  | 5  | 5  |

| 実習時間    | 1年 | 2年 | 3年 |
|---------|----|----|----|
| 50時間以内  | 13 | 20 | 6  |
| 50～99   | 17 | 44 | 35 |
| 100～149 | 26 | 17 | 31 |
| 150～199 | 2  | 4  | 11 |
| 200～249 | 1  | 1  | 4  |
| 250～299 | 0  | 0  | 1  |
| NA      | 39 | 12 | 10 |

| 実習施設数 | 1年 | 2年 | 3年 |
|-------|----|----|----|
| 1～9   | 12 | 35 | 37 |
| 10～19 | 21 | 26 | 34 |
| 20～29 | 13 | 16 | 8  |
| 30～39 | 7  | 4  | 6  |
| 40～49 | 3  | 1  | 0  |
| 50～59 | 2  | 1  | 0  |
| NA    | 49 | 14 | 12 |

### 3. 施設実習のための事前連絡協議会開催状況

#### 事前協議会実施状況

|             |            |
|-------------|------------|
| 実施          | 27 (27.6%) |
| 年度はじめ       | 13         |
| 実習段階ごと      | 9          |
| その他         | 4          |
| NA          | 1          |
| 実施しない       | 71 (72.4%) |
| 個別に実施       | 70         |
| 忙しいので難しい    | 32         |
| お願いばかりで心苦しい | 14         |
| 施設の出席少ない    | 6          |
| 同じことの繰り返し   | 2          |
| 開催の必要性ない    | 1          |

#### 施設の出席率 (校)

|      |    |
|------|----|
| 8割以上 | 22 |
| 7割   | 3  |
| 6割   | 1  |

### 4. 事前連絡協議会に関する自由記述

- ・実習中の生徒の様子などや質問要望等意見交換が活発に行われ次回の実習の参考となっている
- ・6月は3年生の事後と2年生の事前、2月は2年生の事後と3年生の事前の組み合わせで年2回実施
- ・福祉科のころから継続して行っており、毎年すべての施設から出席いただいている
- ・実習の約1か月前に実施している。生徒一人一人個人情報等を担当者の方へ伝え、学校側として、実習への目的等を明確にしていく上で貴重な機会となっている
- ・出席率も高く、しかも複数で参加して下さる施設、事業所もある。事後の会議は設定していないため、昨年度の反省に基づいた意見等を出してもらうようにしている。双方の情報や意見交換の場として、大変役に立っていると思われる
- ・21年度入学生から教育内容が大きく変わることが理解されていたため、1年生の実習目標を具体的にどのようにするのかを意見交換できて有意義であった
- ・15年度以降連携を図ってきている施設が多く、実習指導にも意欲的に当たっていただいている。学校と施設の共通理解の場となっている
- ・現在は特養のみを対象として実施。他は持参

- ・今までは毎年行っていたが、カリキュラム、記録等の大きな変化や問題がない限り、担当教員による訪問打ち合わせでよいかと考えている
- ・学校と1学年の実習先全ての施設と、共通意識を図ることができたことは、記録の書き方、評価の仕方等、指導体制の充実と言う点で効果的であった。新設福祉科の1年目より実施。出席者、校長、教頭、福祉科教員4名 施設実習担当者
- ・実施することで、各施設の実習内容のばらつきが解消された。特に新規の実習施設担当者からも好評である
- ・施設ごとに行っており、前段階での打ち合わせ事項や、反省事項の資料を参考にしている
- ・今年度初めて実施した。「社会福祉実習」の授業参観をしていただき、説明会を行った。実習先と校内の、生徒の違いに驚かれていた。実習先では萎縮しているようだという事もわかった。今年度はスタートラインであること、学校と施設で共に生徒を育成していくことを伝え、年々改善していかなければならない
- ・ネットワーク協議会は年2回実施できているが、県のチャレンジプロジェクト事業等の支援が受けられているので4年前から開催できている。特に旅費の面で小さな学校では、負担が大きく実施できないと感じる。その心配をせず、実施できれば何回も打ち合わせや反省会ができると思う。事業所の考え方がそれぞれ違って、意見交換の場にもなっており、実施していることにとっても意義を感じている。特に、新カリの説明等を一斉にできて、合理的と思うので今後も実施したいが、今後本校は閉校となり、普通科のある学校に福祉科が新設となる。理解・協力を得られるのかとても心配である

## 5. 事後連絡協議会実施状況

| 実施      | 18 (18.4%) |
|---------|------------|
| 実習ごと    | 6          |
| 学年ごと    | 1          |
| 合同      | 9          |
| その他     | 2          |
| 実施しない   | 76 (77.6%) |
| 個別に実施   | 70         |
| 出席が少ない  | 5          |
| 必要性はない  | 5          |
| 忙しく開催困難 | 9          |
| その他     | 11         |
| NA      | 4 (4.0%)   |

事後協議会出席上状況

|      |    |
|------|----|
| 8割以上 | 13 |
| 7割   | 2  |
| 6割   | 2  |
| NA   | 81 |

事後報告会協議内容

|          |    |
|----------|----|
| 実習の状況報告  | 17 |
| 実習生コメント  | 13 |
| 生徒感想反省   | 15 |
| 施設からの報告  | 16 |
| 困難事例報告   | 9  |
| 具体事例の検討  | 14 |
| 次年度申し合わせ | 5  |
| 施設間の情報交換 | 13 |

## 6. 事後連絡協議会自由記述

- ・今年度インフルエンザの流行で大幅にずらして実施したため、事後協議会開催を見送った

- ・時期によって参加率も変わる時がある。好意的に実習を受けていただいております、事後の協議会の大切さを感じる
- ・事後約1カ月後に開催している。ちょうど担当者も評価を終了させ、実習の総括を終えている時期で、これまた事前の会と並んで貴重なものとなっている。今後も継続していく考えである
- ・ここ数年はこちらから話を振ると実習の様子などを話して下さるようになった。施設間の情報交換も必要に応じて発言がある。学校からの伝達が多いが、問題点などの話し合いや指摘もいただけるようになった
- ・今年度初めて実施したため、全施設には参加を求めなかった。しかし、施設側からの評判も良く生徒が何を考え学び、今後に生かしていきたいか理解する良い機会だからまた参加したいと話してくれ、次年度はさらに工夫して行いたい
- ・今後実施予定
- ・校内の他学年の授業の都合や教員の分担を調整しながら行っている。施設職員の都合に合わせるのに調整しにくい場合がある
- ・ネットワーク協議会の立ち上げは、ある事業所の施設長の提案により実施され開催できている。とても協力的で、実習生への教育にも熱心に取り組んでもらっている。今後も必ず実施して情報交換の場としていきたい。事業所の方々にとっても、お互いを知る場となり、生徒の進路先の開拓にもつながっている

## 7. 実習巡回指導

|            |    |
|------------|----|
| 実習巡回の頻度    |    |
| 1週1回       | 25 |
| 1週2回       | 53 |
| 実習で1回      | 3  |
| 毎日         | 14 |
| NA         | 3  |
| 実習巡回担当教員   |    |
| 1人         | 6  |
| 2人         | 13 |
| 3人         | 22 |
| 4人以上       | 54 |
| NA         | 3  |
| 1施設当たり滞在時間 |    |
| 一人30分      | 8  |
| 1施設30分     | 52 |
| 1時間程度      | 29 |
| その他        | 8  |
| NA         | 1  |

### 巡回時の指導内容

|               |    |
|---------------|----|
| 実習責任者と情報交換    | 96 |
| 実習生の困っていること   | 85 |
| 実習現場に立ち会う     | 80 |
| 実習生の疑問に答える    | 78 |
| 担当者と情報交換      | 70 |
| 実習ノートの点検指導    | 69 |
| 把握した実習生状況を伝える | 64 |
| 指導者と実習内容の話し合い | 42 |
| 利用者から状況を聞く    | 14 |

## 8. 実習巡回指導自由記述

- ・実習先が広範囲にわたり、移動に時間を要し、十分に施設での指導時間が担保できないことも多い
- ・1週間ごとに1回の巡回を「福祉」免許所有者のみに限定されると小規模校にとっては厳しい
- ・施設によってばらつきがあるが、日誌等細かな点まで指導していただいている
- ・巡回指導教員の考え方や、学んでほしいと考えていることも統一されていないので、難しい部分がある
- ・巡回時、施設での様子や実習内容について生徒の質問への応答、実習指導者との情報交換など連携が取れている。次回の実習や校内での指導に活かせるので効果的である。施設実習指導者の研究会に参加された指導者さんは生徒を育てていく意識が強まり協力的である
- ・巡回時は基本的に実習生の活動を妨げないように行うことを心がけている。実習生が抱える疑問等については、学校に戻った際教師が対応している
- ・生徒は緊張と環境の違いに戸惑い、自分からコミュニケーションをとることができない者が目立つ。素直な面は良いが元気が足りないと施設の職員から指摘される
- ・教員は他学年の授業、校務分掌の仕事を抱えながらの巡回となっており、1日の中で3施設を指導するとなると時間的に無理が生じるケースが多い
- ・現場実習に立ち会うことはプライバシー保護等の観点から困難な施設もあり、連絡報告が主になってしまうことがある
- ・最低限の指導内容、確認事項については事前に全教員で確認している。実習巡回も1施設に複数の教員が巡回するよう計画し指導内容に差が出ないようにしている。指導内容や生徒の状況については、必ず、教員間で申し送りをし、指導を継続定期に伝えるようにしている。問題や引き継ぎ事項がある場合は、申し送りノートだけでなく全員に連絡を入れる
- ・施設によって対応はまちまちである。忙しい施設では担当者とは5分以内の立ち話程度である。連絡協議会を検討中である
- ・確認することは、体調、本日の目標及び達成度、悩んでいることや困っていることの確認、疑問や質問、実習ノートの書き方、内容の指導、アドバイス、職員や利用者の様子を生徒に尋ねる。また、実習担当者に必ず1度は会い、生徒の状況を確認している
- ・実習指導責任者が不在もしくは多忙な時は、フロアリーダーやそれに代わる人との対応も少なくない。生徒は帰校日に時間をかけて指導している
- ・施設担当者との日程調整等事前準備が大変。また、1日出張となり、校内事務等の仕事が進まず負担である。しかし、実際に巡回などしないとわからないことも多いので、巡回は必要。総合学科で持ち時間が多い中、どのように工夫して巡回していくか不安あり。科目数も多いので教材研究の時間が取れるか不安である
- ・実習先と学校の信頼関係や協力体制を高めるためにも、巡回はできる限り頻度を多くするように配慮している。実習生の心理的なフォローやちょっとしたアクシデントの対応にも役立っているが、授業の合間を縫って出かけるため、時間のやりくりがハードになる点が苦勞している点である
- ・介護実習Ⅱの場合、ケアプランが関わってくるため、1施設当たりの滞在時間も現在より必要になると思う
- ・できるだけ回数を多く巡回指導を行いたいと考えているが、施設の実習指導担当者が常にいるわけでもなく忙しいので、訪問することをためらうこともある。実習生は教員が巡回指導に来ることを楽しみにしているようである。緊張や不安の緩和のためにも手厚い巡回指導を心掛けている

- ・教師側の質問がよくないのか生徒の意識が不足なのか、実習の様子を聞いても、「大丈夫です」とか「楽しいです」とかのみの反応で、具体的な悩みや躓きに触れることができない。巡回で指導したことが反映されず、同じ指導を何度もしなければならない
- ・実習指導者との面談が持てると良い。生徒の居住地が広域にわたるため、施設実習も遠方となり巡回への対応は難しい面も多い
- ・校内業務の間の時間に巡回せねばならず、時間のやりくりが難しい。1施設1時間程度では生徒の実態を把握するのは難しい
- ・施設によって状況が違ふ。とても熱心で細かいところまで指導し、話していただけたところもあれば、出入りは自由にしてよいが、担当者とは会えない所もある。どこまでお願いすべきかが、何をすることにしても難しい
- ・他学年の授業の合間を縫って極力回るようにしている。顔を見るだけでも生徒は安心したり、指導者との意思疎通を図るためには、大切だと思うが、往復に時間がかかったり授業の時間を気にしたり、車の運転など問題も多い
- ・他学年の授業の合間をぬっての巡回となるため、30分～1時間程度と滞在に時間を取れない。反省会、カンファレンスは週末金曜日の午後が多いため福祉科教員の金曜日午後は4月の時間割編成の時から配慮して授業を入れられないようにしている。前任校の看護科では、朝から夕方まで生徒と一緒に病棟に入り授業のため学校に戻ると言うこともなかったため、福祉科と看護科で教員配置が全く違うことを不満に思う。実習施設にいろんな要望を言いたいものの、実習生を受け入れて下さるだけでもありがたいと思うので、労働強化につながるようなお願いはしづらい
- ・忙しい中、指導して下さっているのに、生徒の手を止めさせての指導もできず、昼食時、終了時に訪問している。長時間の滞在も難しい
- ・実習指導者が不在時や、手が離せないときは、実習生とのみの話になるが、実習内容によっては、話すこともできなく、場合によっては様子をうかがい観察しつつ10分以内に立ち去らざるを得ない場合もある
- ・実習巡回の回数を多く行いたいと考えているが、授業と並行しているため、十分実習生の不安、悩み等に耳を傾けているのか疑問であり、施設での反省会・カンファレンスが同日に行われることが多いため、巡回の教員は、2か所3か所と時間を工夫している。しかし巡回が難しいこともある
- ・実習生は巡回に出向く教員を心待ちにしている。安堵安心感があるようだ。従って、実習の中日に巡回できるよう改革したい。後半の方が肩をはらないで、適度に力を抜き実習できるようだ。ノートの指導方法を具体的に指導でき、また、施設の対応で要望や改善点、印象等もつかむことができるので、1週間に1回程度の巡回であるが、意義は十分にあると感じる
- ・巡回指導のスケジュールがかなり厳しい。他学年の授業等がなくなるわけではなく合間を抜けていくしかない。また、巡回の必要性について、施設が理解してくれているかも疑問である
- ・施設との連携を大切に、より良い介護実習を生徒に行わせるために、実習巡回担当教員の十分な配置が必要かと考える
- ・実習指導担当者との情報交換については施設により困難な場合もある
- ・現在のところ毎日巡回しているため、他学年の授業もあり負担が大きい。事前打ち合わせした内容が十分現場の職員に伝わっていないことがある
- ・巡回指導計画では週1回としているが、実際は週2～3回、実習生によっては毎日行わなければならないのが現状。実習施設の半数は私の看護師時代に何らかのつながりがあった施設なので、お互い本音で話しやすい感がある。しかし、まったく関係のない施設では、気を使ってしまう。なぜなら、立場が逆であったところに、窓口として、「実習生効果」等と養成先に言っておきながら、実際現場での実

- 習生は「余計な業務」であり、多くのスタッフにとってできれば避けたい存在であったからである。巡回指導の時雰囲気によっては、現場の担当者とのコミュニケーションに重点を置くことも度々ある
- ・施設によりプライバシー重視が完全に行われているところがありほとんど直接的な介助（入浴・排泄）をさせてもらえなかったというところがある。ある認知症（身体的には自立）のフロアに10日間実習を行った生徒は10日間コミュニケーションだけで終わり大変長い10日間だったと言っていた。3年生の実習だと伝えているので、それなりの介助をさせてもらいたいと感じることがあった
  - ・1施設に5日連続の場合2回以上。1施設3日以下の時は、1回以上うち1回は1時間以上指導するよう心がけている。記録の時間に巡回し、記録の書き方等の指導を行う。実習中はどう生徒が利用者とかかわっているか十分な把握ができない。特養実習は32名の実習で14施設必要だった。実習巡回の人手が足りなくても教員増は難しい。
  - ・施設の実習担当者は生活指導員が当たっているところが多い。実習1か月前に生徒の個人票を持って依頼に行く時は実習担当の生活指導員と打ち合わせをする。「1年生なので（入学してまだ半年）実技はできません。施設での日常生活を理解したり、スタッフの役割や業務の流れを学ばせて下さい」と実習計画を示しながら説明しても、現場の指導者まで伝達できていなくて、「何もできない。なにをしに来ているのか」とおしかりを受ける。1年生に根拠を質問しても答えられるわけがない。3年間で育てると言うことを理解してほしい。
  - ・対策として、施設の教育体制を整える（施設の教育という側面）。教員が足を運び、学校の教育内容（施設に求めるもの）を具体的に説明し理解していただいてから実習させる。施設間の差をなくするために、懇談会を開く。評価表の点数の付け方の統一が必要
  - ・実習施設へは毎日巡回に行っている。それが生徒の安心感にもつながっているし、指導者からも気軽に情報を提供してもらえていると思う。実習ノートは毎朝提出するために巡回時に記録の確認ができないため、個別指導が実習終了後になってしまう
  - ・実習期間中、毎日1回は巡回指導に伺い、生徒の実習の様子を知るようにしている。学校とは違う生徒の様子が見られて嬉しく思う時も多い
  - ・ある施設の一部の職員の方は、実習生をどのように受け入れたらよいかかわからないと言う人がおり、施設の中で受け入れる状態が整っていない（周知できていない）ことがあった
  - ・施設職員・利用者と学校と温かい目で生徒を育て、育んでいくことが大切だと考える。実習日数が増えたことによって職業観、勤労観、人生観等のマッチングが図れると考える。これからは「育む」ことに重点を置いて、生徒の人の役に立ちたい！という小さな目を厳しくも温かく育むと言う姿勢が必要である
  - ・授業の合間の巡回なので、時間の設定が難しく、施設の実習担当者の方と情報交換ができなかったり、生徒が入浴介助に当たっていたりと指導ができない場合も多い
  - ・現場では実習指導と、介護の職務を兼任されていて、かつ、勤務時間帯も固定ではないことも多いため、綿密に情報交換ができるとは限らない。教員の巡回は可能な限り実施しているが、介護実習に踏み込んだ指導は困難な状況にあるのが現状（現場に任せている）
  - ・社会経験・生活経験の浅い高校生は、利用者の方々とのコミュニケーションに苦労している様子がうかがえる。机上の学習は苦手な生徒であっても、現場で生き生きと笑顔で実習に取り組む姿も見られ、専門的な知識・技術・倫理観を身につけさせることも基本が重要であるが、個々の暖かな人間性を育むことにも尽力していくことが私たち教員に求められていると感じる
  - ・福祉科・看護科・家庭科だけでなく学年主任まで積極的に動いて貰い巡回指導が実施できている。本人を知ることの意味もあり、学年通信、福祉科通信などに記載し生徒へ知らせている。情報が共有できていて良い。事業所の方針もあるので、システム化されるとやりづらい。ある程度任せてもいいと

思うので、学校は見守りの場の方がよいと感じている。最低限度の時間や実習方針、目標は伝えてお願いしている

- 指導者によって対応はかなり違うが、忙しい中で時間を割いて教師と情報交換して下さるので、現状では精いっぱい対応して頂いていると考える
- 生徒が介護している場面に当たった時は状況が把握できるが、おむつ交換など入りにくい場面も多く生徒の動きが把握できないこともある。カンファレンス時に指摘され生徒の実習意欲、介護職への希望をそがれることもある
- 実習先が遠方にあるため授業が終わってから移動するのが大変である。特養は今までの関係ができているが、グループホーム、デイサービス障害者施設等はこれから関係を作っていかなければならないので課題も多い
- 巡回指導時、介護職員より最新の情報提供をいただき、生徒の現場で見える個性を引き出し活かすよい機会であるととらえている。生徒にとって、直接利用者の方々と触れ合うことで意識が高まる様子が見られる点と、指導者の方から、情報等をいただける点でも巡回は意義がある。週2回程度の巡回となるため、実習生とのコミュニケーションがうまくとれないまま時間が過ぎてしまうことがある。業務多忙な中、丁寧に実習指導して下さる施設が多くありがたい。充実した介護実習にするためにも、学校と施設の関係性を大切にしなければと感じる
- 実習施設の指導を施設に一任していることもあり、各施設の指導の差が（関心の深さ、連携など）が大きい。各施設に応じた巡回指導を行う必要があると感じている

| 介護実習に関する施設と学校の協働に関する意識調査(学校教師)回答 |   |            |      |            |      |            |      |            |      |   | N=98 |  |
|----------------------------------|---|------------|------|------------|------|------------|------|------------|------|---|------|--|
| 番号                               | 項目  | 強く思う<br>人数 | %    | そう思う<br>人数 | %    | 思わない<br>人数 | %    | 全く思わ<br>ない | N A  |   |      |  |
| 1                                | 実習生は実習先の施設の概要について理解している                   | 8          | 9.1  | 66         | 67.3 | 23         | 23.5 | 0          | 0    | 1 | 1    |  |
| 2                                | 実習生は実習に関する基本的知識・技術を身につけている                | 4          | 4    | 64         | 65.3 | 28         | 28.6 | 0          | 0    | 2 | 2    |  |
| 3                                | 実習生は自分の実習内容・目標について理解している                  | 9          | 9.2  | 77         | 78.6 | 10         | 10.2 | 0          | 0    | 2 | 2    |  |
| 4                                | 学校は施設に対し実習生に関する情報提供を適切に行っている              | 14         | 14.3 | 77         | 78.6 | 7          | 7.1  | 0          | 0    | 0 | 0    |  |
| 7                                | 学校は実習施設の確保が困難である                          | 15         | 15.3 | 38         | 38.8 | 35         | 35.7 | 10         | 10.2 | 0 | 0    |  |
| 8                                | 実習でどこまで学ぶか、基準を学校から明示している                  | 13         | 13.3 | 70         | 71.4 | 14         | 14.3 | 1          | 1    | 0 | 0    |  |
| 9                                | 学校は実習内容を施設・実習指導者に十分理解できるよう働きかけている         | 9          | 9.2  | 79         | 71.4 | 18         | 18.4 | 1          | 1    | 0 | 0    |  |
| 10                               | 学校側で考えている実習内容と施設側から示された内容が食い違うことがある       | 0          | 0    | 55         | 56.1 | 39         | 39.8 | 4          | 4.1  | 0 | 0    |  |
| 11                               | 学校と施設の指導者同士の協力体制ができています                   | 9          | 9.2  | 75         | 76.5 | 14         | 14.3 | 0          | 0    | 0 | 0    |  |
| 12                               | 学校と施設の指導の方向性について共通理解が図られている               | 7          | 7.1  | 69         | 70.4 | 22         | 22.4 | 0          | 0    | 0 | 0    |  |
| 13                               | 実習生は介護実習を通して介護技術スキルの習得をすることが重要である         | 21         | 21.4 | 55         | 56.1 | 21         | 21.4 | 1          | 1    | 0 | 0    |  |
| 14                               | 実習生は介護実習を通して利用者とのコミュニケーション技術を習得することが重要である | 52         | 53.1 | 45         | 45.9 | 1          | 1    | 0          | 0    | 0 | 0    |  |
| 15                               | 教師は実習記録の書き方の指導に苦慮している                     | 38         | 38.8 | 41         | 41.8 | 19         | 19.4 | 0          | 0    | 0 | 0    |  |
| 16                               | 介護実習の評価は施設によってばらつきがある                     | 30         | 30.6 | 53         | 54.1 | 14         | 14.3 | 1          | 1    | 0 | 0    |  |
| 17                               | 実習内容に関して学校と施設で話し合う機会をたびたび持ちたい             | 19         | 19.4 | 64         | 65.3 | 15         | 15.3 | 0          | 0    | 0 | 0    |  |
| 18                               | 専任教員の要件を満たす指導者の確保が難しい                     | 43         | 43.9 | 35         | 35.7 | 16         | 16.3 | 3          | 3.1  | 1 | 1    |  |
| 19                               | 生徒は実習に対する目的意識が高い                          | 8          | 8.2  | 60         | 61.2 | 29         | 29.6 | 0          | 0    | 1 | 1    |  |
| 20                               | 実習生としての力量不足は、高校・短大といった学校種ではなく個人差の問題である    | 27         | 27.6 | 57         | 58.2 | 13         | 13.3 | 0          | 0    | 1 | 1    |  |
| 21                               | 実習生への基本マナー（身だしなみ 健康 携帯など）の指導が必要である        | 57         | 58.2 | 39         | 39.8 | 1          | 1    | 1          | 1    | 0 | 0    |  |
| 22                               | 現場に即した、介護実技の指導方法が難しい                      | 22         | 22.4 | 44         | 44.9 | 29         | 29.6 | 2          | 2    | 1 | 1    |  |
| 23                               | 実習記録の書き方の指導が大変である                         | 37         | 37.8 | 43         | 43.9 | 16         | 16.3 | 1          | 1    | 1 | 1    |  |
| 24                               | 介護過程・計画・作成・実施・評価をどのように進めるか困っている           | 24         | 24.5 | 45         | 45.9 | 27         | 27.6 | 1          | 1    | 1 | 1    |  |
| 25                               | 指導者の介護技術に個性があり、指導の統一性に欠ける面がある             | 10         | 10.2 | 42         | 42.9 | 42         | 42.9 | 2          | 2    | 2 | 2    |  |
| 26                               | 施設間の指導のばらつきを少なくするために実習内容の標準化が必要である        | 11         | 11.2 | 56         | 57.1 | 27         | 27.6 | 3          | 3.1  | 1 | 1    |  |
| 27                               | 授業と並行して行う巡回指導の負担が大きい                      | 47         | 48   | 41         | 41.8 | 8          | 8.2  | 1          | 1    | 1 | 1    |  |
| 28                               | 実習の充実には学校と施設の相互の協力関係が大切である                | 79         | 80.6 | 17         | 17.3 | 0          | 0    | 0          | 0    | 2 | 2    |  |
| 29                               | 学校と施設は、実習状況、指導や対応などの情報交換ができる関係がよい         | 66         | 68.8 | 30         | 31.2 | 0          | 0    | 0          | 0    | 2 | 2    |  |
| 30                               | 学校と施設は、実習内容に踏み込んで、互いに意見を出し合う関係作りが必要である    | 42         | 42.9 | 45         | 45.9 | 9          | 9.2  | 0          | 0    | 2 | 2    |  |
| 31                               | 学校と施設の共通理解を図るために、共同で使用できる介護実習マニュアルがあるとよい  | 33         | 33.7 | 52         | 53.1 | 11         | 11.2 | 0          | 0    | 2 | 2    |  |
| 32                               | 実習充実のために、学校と施設が協働でマニュアル作成を行うのがよい          | 18         | 18.4 | 48         | 49   | 30         | 30.6 | 0          | 0    | 2 | 2    |  |

|    |  |    |      |    |      |    |      |    |      |   |     |
|----|--|----|------|----|------|----|------|----|------|---|-----|
| 33 | 施設の実習指導者も、現場における「教育者」としての見識が必要である      | 21 | 21.4 | 62 | 63.3 | 12 | 12.2 | 1  | 1    | 2 | 2   |
| 34 | 発達途上にある高校生への福祉の専門教育は人材養成の立場からも意味がある    | 58 | 59.2 | 34 | 34.7 | 1  | 1    | 0  | 0    | 5 | 5.1 |
| 35 | 高校生は一般教養に力を注ぐべきで、専門教育は短大・専門学校に任せるべきである | 1  | 1    | 8  | 8.2  | 59 | 60.2 | 27 | 27.6 | 3 | 3.1 |
| 36 | 介護福祉士を目指す生徒は、仕事に対する目的意識がはっきりしている       | 27 | 27.6 | 56 | 57.1 | 12 | 12.2 | 0  | 0    | 3 | 3.1 |
| 37 | 高卒で介護福祉士資格を得て働くことは、介護現場からも歓迎されている      | 42 | 42.9 | 51 | 52   | 3  | 3.1  | 0  | 0    | 2 | 2   |

## 2. 施設「実習指導担当者」回答結果

|            |  |
|------------|--|
| 施設における実態調査 |  |
| 調査期間       | 2009年12月15日から2010年1月31日                              |
| 調査対象       | 福祉系高等学校校及び特例福祉系高等学校163校の、各校任意の5施設<br>合計815施設の実習指導担当者 |
| 調査方法       | 郵送による自記式調査   |
| 回収数        | 485票（回収率59.5%） 有効回答465票（有効回答率57.0%）                  |

### I 回答者属性

N=465

| 属性           | 人数 (%)    |
|--------------|-----------|
| 性別 男性        | 196(42.2) |
| 女性           | 264(56.8) |
| NA           | 5(1.0)    |
| 年齢 29歳以下     | 47(10.1)  |
| 30-39歳       | 176(37.8) |
| 40-49歳       | 113(24.4) |
| 50-59歳       | 114(24.5) |
| 60歳以上        | 14(3.0)   |
| NA           | 1(0.2)    |
| 職場 特別養護老人ホーム | 269(57.9) |
| 介護老人保健施設     | 100(21.5) |
| デイケア・デイサービス  | 21(4.5)   |
| 身体障害者福祉施設    | 18(3.9)   |
| 訪問介護事業所      | 11(2.4)   |
| グループホーム      | 7(1.5)    |
| ケアハウス        | 5(1.1)    |
| 訪問看護ステーション   | 3(0.6)    |
| 小規模多機能型居宅介護  | 2(0.4)    |
| 社会福祉協議会      | 2(0.4)    |
| その他          | 23(4.9)   |
| NA           | 4(0.9)    |
| 勤務年数 1-5年    | 23(4.9)   |
| 5-10年        | 118(25.4) |
| 10-15年       | 168(36.2) |
| 15-20年       | 80(17.2)  |
| 20年以上        | 75(16.1)  |
| NA           | 1(0.2)    |

| 回答者職種             | 人数 (%)    |
|-------------------|-----------|
| 施設長               |           |
| 生活相談員             | 17(3.7)   |
| 介護主任              | 118(25.4) |
| 介護士               | 156(33.5) |
| 実習指導責任者           | 31(6.7)   |
| ケアマネージャー          | 27(5.8)   |
| 看護主任              | 39(8.4)   |
| 看護師               | 8(1.7)    |
| その他               | 8(1.7)    |
| NA                | 53(11.4)  |
| 所持資格(複数回答)        |           |
| 介護福祉士             |           |
| ケアマネージャー          | 363       |
| ヘルパー              | 208       |
| 社会福祉士             | 83        |
| 教員免許              | 64        |
| 看護師               | 30        |
| 福祉住環境<br>コーディネーター | 29        |
| 精神保健福祉士           | 26        |
| 理学療法士             | 5         |
| その他               | 1         |
| NA                | 85        |
|                   | 1         |

## Ⅱ施設の介護実習に関する対応状況

### 1. 実習生の受け入れ先養成施設

|         |     |
|---------|-----|
| 大学      | 272 |
| 短大      | 248 |
| 専門学校    | 343 |
| 福祉系高校   | 453 |
| ヘルパー養成  | 280 |
| 社会福祉協議会 | 129 |
| その他     | 27  |
| NA      | 8   |

### 2. 一度に引き受ける実習生数

|      |     |
|------|-----|
| 1人   | 7   |
| 2人   | 124 |
| 3人   | 136 |
| 4人   | 124 |
| 5人以上 | 70  |
| NA   | 4   |

### 3. 実習生受け入れ年数

|          |     |
|----------|-----|
| 1年未満     | 22  |
| 1－3年未満   | 28  |
| 3－5年未満   | 37  |
| 5－10年未満  | 144 |
| 10－15年未満 | 105 |
| 15－20年未満 | 72  |
| 20年以上    | 43  |
| NA       | 14  |

### 4. 施設の登録実習指導者

|      |     |
|------|-----|
| 0人   | 80  |
| 1人   | 160 |
| 2人   | 127 |
| 3人   | 49  |
| 4人以上 | 35  |
| NA   | 14  |

| 介護実習に関する施設と学校の協働に関する意識調査(施設実習指導者)回答 N=465 |   |      |      |      |      |      |      |        |     |    |     |
|---|---|------|------|------|------|------|------|--------|-----|----|-----|
| 番号  | 項目                                      | 強く思う |      | そう思う |      | 思わない |      | 全く思わない |     | NA |     |
|   |   | 人数   | %    | 人数   | %    | 人数   | %    | 人数     | %   | 人数 | %   |
| 1   | 実習生は実習先の施設の概要について理解している                 | 5    | 1.1  | 270  | 58.1 | 185  | 39.8 | 4      | 1   | 1  | 0.2 |
| 2   | 実習生は実習に関する基本的知識・技術を身につけている              | 7    | 1.5  | 226  | 48.6 | 227  | 48.8 | 3      | 0.6 | 2  | 0.4 |
| 3   | 実習生は自分の実習内容・目標について理解している                | 20   | 4.3  | 314  | 67.5 | 126  | 27.1 | 2      | 0.4 | 3  | 0.6 |
| 4   | 学校からの実習生に関する情報提供は十分である                  | 31   | 6.7  | 308  | 66.2 | 110  | 23.7 | 13     | 2.8 | 3  | 0.6 |
| 7   | 施設は指導する職員に対し実習生受け入れの人数が多い               | 16   | 3.4  | 130  | 28   | 289  | 62.2 | 28     | 6   | 2  | 0.4 |
| 8   | 実習で、どこまで学ぶか、基準が学校から明示されている              | 43   | 9.2  | 303  | 65.2 | 107  | 23   | 8      | 1.7 | 4  | 0.9 |
| 9   | 指導者は依頼された実習内容について理解して実習指導を行っている         | 33   | 7.1  | 360  | 77.4 | 66   | 14.2 | 2      | 0.4 | 4  | 0.9 |
| 10  | 施設が考える実習内容と学校から示された内容が食い違うことがある         | 6    | 1.3  | 137  | 29.5 | 287  | 61.7 | 34     | 7.3 | 1  | 0.2 |
| 11  | 施設と学校の指導者同士の協力体制ができています                 | 52   | 11.2 | 312  | 67.1 | 94   | 20.2 | 3      | 0.6 | 4  | 0.9 |
| 12  | 施設と学校の指導の方向性について共通理解が図られている             | 33   | 7.1  | 315  | 67.7 | 106  | 22.8 | 4      | 0.9 | 7  | 1.5 |
| 13  | 実習生は実習を通して介護技術スキルの習得をすることが重要である         | 91   | 19.6 | 282  | 60.6 | 89   | 19.1 | 3      | 0.6 | 0  | 0   |
| 14  | 実習生は実習を通して利用者とのコミュニケーション技術を習得することが重要である | 199  | 42.8 | 255  | 54.8 | 11   | 2.4  | 0      | 0   | 0  | 0   |
| 15  | 指導者は実習生の記録の書き方の指導に苦慮している                | 77   | 16.6 | 225  | 48.4 | 154  | 33.1 | 7      | 1.5 | 2  | 0.4 |
| 16  | 介護実習の評価基準があいまいで評価が難しい                   | 71   | 15.3 | 217  | 46.7 | 166  | 35.7 | 7      | 1.5 | 4  | 0.9 |
| 17  | 実習内容に関して施設と学校で話し合う機会をたびたび持ちたい           | 63   | 13.5 | 284  | 61.1 | 116  | 24.9 | 1      | 0.2 | 1  | 0.2 |
| 18  | 施設内での実習指導体制が未整備である                      | 20   | 4.3  | 191  | 41.1 | 232  | 49.9 | 21     | 4.5 | 1  | 0.2 |
| 19  | 実習生は実習に対する目的意識が高い                       | 13   | 2.8  | 182  | 39.1 | 251  | 54   | 16     | 3.4 | 3  | 0.6 |
| 20  | 実習生としての力量不足は、高校・短大といった学校種ではなく個人差の問題である  | 97   | 20.9 | 280  | 60.2 | 84   | 18.1 | 2      | 0.4 | 2  | 0.4 |
| 21  | 実習生は基本マナー(身だしなみ 健康 携帯など)が身につけていない       | 16   | 3.4  | 132  | 28.4 | 291  | 62.6 | 25     | 5.4 | 1  | 0.2 |
| 22  | 生徒にわかりやすく教える、指導方法が難しい                   | 47   | 10.1 | 273  | 58.7 | 140  | 30.1 | 5      | 1.1 | 0  | 0   |
| 23  | 実習記録へのコメントが負担である                        | 30   | 6.5  | 196  | 42.2 | 224  | 48.2 | 15     | 3.2 | 0  | 0   |
| 24  | 実習生は自ら考えて行動できない(指示待ちが多い)                | 63   | 13.5 | 293  | 63   | 105  | 22.6 | 4      | 0.9 | 0  | 0   |
| 25  | 実習生への対応に戸惑うことがある                        | 17   | 3.7  | 257  | 55.3 | 171  | 36.8 | 19     | 4.1 | 1  | 0.2 |
| 26  | 指導者の介護技術に個性があり、指導の統一性に欠ける面がある           | 50   | 10.8 | 283  | 60.9 | 127  | 27.3 | 5      | 1.1 | 0  | 0   |
| 27  | 実習指導は通常業務にプラスの仕事なので負担を感じる               | 35   | 7.5  | 215  | 46.2 | 197  | 42.4 | 18     | 3.9 | 0  | 0   |
| 28  | 実習指導は自分たちのケア(仕事)の振り返りにもなっている            | 214  | 46   | 245  | 52.7 | 5    | 1.1  | 0      | 0   | 1  | 0.2 |
| 29  | 実習の充実には施設と学校の相互の協力関係が大切である              | 252  | 54.2 | 209  | 44.9 | 3    | 0.6  | 0      | 0   | 1  | 0.2 |
| 30  | 施設と学校は、実習状況、指導や対応などの情報交換ができる関係がよい       | 203  | 43.7 | 256  | 55.1 | 5    | 1.1  | 0      | 0   | 1  | 0.2 |

|    |  |     |      |     |      |     |      |    |      |   |     |
|----|--|-----|------|-----|------|-----|------|----|------|---|-----|
| 31 | 施設と学校は、実習内容に踏み込んで、互いに意見を出し合う関係作りが必要である   | 128 | 27.5 | 308 | 66.2 | 28  | 6    | 0  | 0    | 1 | 0.2 |
| 32 | 学校と施設の共通理解を図るために、共同で利用できる介護実習マニュアルがあるとよい | 134 | 28.8 | 276 | 59.4 | 50  | 10.8 | 3  | 0.6  | 2 | 0.4 |
| 33 | 実習充実のために、学校と施設が協働でマニュアル作成を行うのがよい         | 69  | 14.8 | 265 | 57   | 119 | 25.6 | 6  | 1.3  | 6 | 1.3 |
| 34 | 実習指導者は、現場における「教育者」としての見識が必要である           | 105 | 22.6 | 303 | 65.2 | 54  | 11.6 | 1  | 0.2  | 2 | 0.4 |
| 35 | 発達途上にある高校生への福祉の専門教育は人材養成の立場からも意味がある      | 170 | 36.6 | 278 | 59.8 | 15  | 3.2  | 0  | 0    | 2 | 0.4 |
| 36 | 高校生は一般教養に力を注ぐべきで、専門教育は短大・専門学校に任せるべきである   | 7   | 1.5  | 36  | 7.7  | 332 | 71.4 | 88 | 18.9 | 2 | 0.4 |
| 37 | 介護福祉士を目指す生徒は、仕事に対する目的意識がはっきりしている         | 49  | 10.5 | 258 | 55.5 | 152 | 32.7 | 3  | 0.6  | 3 | 0.6 |

## 謝 辞

この研究を進めるにあたりまして、弘前大学教育学部教授佐藤三三先生、同じく人文学部教授佐藤和之先生には特段の御指導、ご助言をいただきありがとうございました。佐藤三三先生には、研究全体について、佐藤和之先生には、データの分析処理に関しまして大変お世話になりました。感謝申し上げます。

また、全国調査に当たりまして、全国福祉高等学校長会会長高橋福太郎先生にはひとかたならぬお世話をいただきました。ありがとうございました。

本研究にご協力いただきました、全国福祉系高等学校の学校長・教諭の皆様、施設職員の皆様、そして生徒の皆様、ご多用の中丁寧なアンケートへの記入とご協力ありがとうございました。心よりお礼申し上げます。

A 高等学校校長先生はじめ福祉科教員の皆様、インタビューに応じて下さった施設職員の皆様、長時間のインタビューご協力ありがとうございました。

皆様のお力添えをいただきまして、やっと出来上がりました。

感謝の意をここに表してお礼とさせていただきます。

平成 22 年 12 月 田中泰恵

## あとがき

この博士論文を完成することができましたのは、多くの方々のご指導とご協力の賜物と、心より感謝申し上げます。

高校福祉現場での実習教育をなんとか良い方向に進めたいという思いと、そのためには、実態を把握し分析する力をつけたいと思ったのが、大学院入学のきっかけでした。現場教師の経験は長くても、研究や分析手法など全くわからなかった私です。長い年月がかかりましたが、ここまで来ることができたのは、研究を通して出会えた多くの皆様のお陰だと思っております。

主指導教員の佐藤三三教授はじめ副指導教員の佐藤和之教授、北原啓司教授、そして、諸先生方にご指導・ご鞭撻いただきましたことに、心より感謝申し上げます。

また、調査に協力して下さった全国の学校関係者および施設関係者の皆様には、忙しい中、貴重なデータを戴き、有り難く思っております。調査票を手に、お一人おひとりの熱意を大切に、研究にしっかり反映させたいと思いました。

「介護実習」に関する学校と施設の協働関係は、どこを切り口にして、どちらに進めば、より豊かな展開に持って行けるだろうかという課題は、私自身の仕事上の課題でもありました。この研究により、少し道筋が開けて来たと自負しております。

拙い研究ではありますが、「介護実習」が少しでも豊かなものになるよう、その一助になればこれほど嬉しいことはございません。

ここまで続けてこられたのは、仲間である院生の皆様からの励ましの言葉や、家族の理解と協力があったからこそだと思えます。あらためて感謝の言葉を贈ります。

平成 22 年 12 月 田中泰恵