

「基本介護技術習得の学習過程～導入時の授業デザインを工夫して」

中京大学大学院情報科学研究科 武田啓子

介護の対象となる利用者のその時々状況に対応した支援をするために、介護技術は科学的根拠をベースにした応用技術が求められる。介護福祉士養成校の学生（以下学生とする）が習得する「介護技術」は、現場で応用技術として展開するための基本介護技術に相当する。単なる経験則に沿った方法ではなく、対象者の状況に対応した介護アセスメントⁱが行えるよう、科学的な根拠に裏付けられた技術として習得する必要がある。従来の学習過程では講義で学んだ知識を、その後演習ⁱⁱで実践しながら統合し介護基本技術を習得していたが、学生は根拠をふまえずに技術の方法や手順に固執し介護アセスメントを活用する余裕がなかった。

そのため、本研究は、基本介護技術習得について、学生が対象者の状況に応じた支援ができるよう、自ら介護アセスメントの考え方を活用することを目指して、学生同士で考えたり試したりする学習活動を「プレ演習」としてデザインした。これは、教師が教えるのではなく、学生だけで既存知識を用いながら解答しやすい課題を設定し、時間や場所も整え、介護アセスメントが活用しやすいよう工夫した。そして、「プレ演習」を実践評価した結果、学習活動が能動的になり学生自ら介護アセスメントについて基本的な考え方を積極的に活用できることが明らかとなった。

I 研究目的

利用者の状況に応じた支援をするためには、介護アセスメントの考えを活用した技術が必要となる。そのため、「介護技術」の授業では学生が介護アセスメントを活用した学習活動を発生することが大事である。しかし、講義、演習と授業を行う中で、学生は技術の手順に固執し、自ら介護アセスメントの考え方を活用して方法を見出すことが困難であった。

したがって、本研究では「介護技術」の授業導入時に学生同士で考えたり試したりする活動として「プレ演習」を組み込んだ授業をデザインし、学生の能動的な学習活動を発生させ、自ら介護アセスメントの考え方が活用できるよう学習過程の改善を目指した。

II 研究方法

1. 授業デザイン

今回、学生が能動的に学習活動しやすい授業デザインとし、講義や演習を受ける前に、学生同士で基本介護技術を考えたり試したりする場を「プレ演習」として設定した。学生は、まだ授業を受けていない課題に対して、今までの学びを活用し、ロールプレイⁱⁱⁱを通して、教員の指導や指示を受けずに自ら考え試行錯誤しながら協調学習する。その過程で知識を組織化しつつ解を導く。そして「プレ演習」後、講義や演

習を受けることで自身の出した解を確認し、実際に経験したことをイメージしながら概念や知識の具体化をしていく。（表1参照）

表1 プレ演習導入時の学習過程（仮説）

プレ演習（知識の組織化） →講義（プレ演習結果確認・概念→知識の具体化） →演習（知識と実践の統合）
--

2. 従来の授業デザインとの対比

従来の授業デザインは、講義で介護技術の意義やアセスメントおよび実施方法など学び、概念を抑え、その知識を具体化する。その後、演習することで知識と実践を統合しつつ基本介護技術を習得する方法である。（表2参照）

表2 従来の授業デザインにおける学習過程

講義（概念→知識の具体化） →演習（知識と実践の統合）

しかし、近年の学生状況からこのような授業デザインでは学生が受動的になりやすい傾向がある。知識の伝達は効率よくできても、学生は能動的に学ぼうとする意欲が低下しており、必要とされる課題解決能力や介護アセスメント能力を養うには、限界がある。そのため、演習ではただ教員の行うデモンストレーションの手順を覚えることに必死となり、介護アセスメントの視点が欠如した。つまり、知識の伝達はされてもイメージできず、知識が具体化されにくい。そのため、「考える」より「覚える」ことを優先する

学習過程となった。その結果、利用者の状況に応じた応用が出来ない技術の習得となり、実技試験での基本介護技術習得度も低下した。

そこで、学生が既存知識を基に協調しながら能動的に課題と取り組み、知識構成しやすいよう、学生同士で考えたり試したりする活動を「プレ演習」として、講義の前に組み入れた授業デザインとした。

III 予備調査

本研究に入る前に、学生6名に対してプレ演習として「おむつ交換(ベッド上)」の予備調査を以下の方法で行った。

1. 予備調査方法

3.1.1 対象者

学生6人(1年次)

「ベッドメイキング」「体位変換」「移動」「安楽な体位」等の基礎項目は履修済み
ベッド上の「おむつ交換」は未履修

3.1.2 予備調査課題

以下の課題を記載したプリントを配布。

A氏 78歳 要介護度5 コミュニケーション可

麻痺はないが自分で寝返ることができない

腰を上げることもできない

オムツはベッド上で交換している

「ベッド上でおむつ交換をしてください」

課題1. 手順を考えてください

課題2. どうしてそのような手順で行なうのか、その理由や根拠を考えてください

課題3. A氏にとって「安全・快適・自立支援」のポイントはどの行為で満たされていますか

3.1.3 実施方法

1) グループ編成

1グループを3人編成とし2グループとした。編成については学生の意志に任せた。

2) 場所 介護実習室

3) 方法

課題を提示し、メンバー間で口頭及びロールプレイし、方法を導き出す。

ホワイトボードを使用し、その場で出た意見や手順等を書き込んでゆく。

学生主体で学ぶ場とし、教員は指導や指示はしない。

制限時間はとくに設けない。

配布したプリントに結果を記載後提出する。

3.1.4 観察方法

プレ演習実施場面をビデオカメラにて録画

2. 倫理的配慮

事前に、研究の趣旨を説明し研究への協力を依頼した。参加は自由意志であること、評価には反映されないこと、情報は研究資料としてのみ使用することを同意書の提出をもって確認した。

3. 結果

未経験の項目に対して40分程度で介護アセスメントし、手順を導くことができた。プレ演習中、考えたり試したりする発話が従来の演習場面よりも多く述べられていた。(表3参照)

表3 プレ演習「おむつ交換」発話内容(一部)

学生役割	発話内容
介護者役	オムツ広げてたら汚れちゃうよね
A氏役	そうだよね
チェック者役	見た目だけじゃないよね
介護者役	あつ臭うよね じゃ覆わなきゃ

実際に介護者役の学生が手順を試しながら感じたことを話す。他のメンバーは理解できれば肯定の返事をし、分からない時は質問して確認していた。また、同様にA氏役の学生は、利用者の立場から感じたことを話すことで、相手の気持ちを配慮する方法を考えていた。

プレ演習後、講義と演習の終了後全員にインタビューを行った。(表4参照)

表4 インタビュー結果

	従来	プレ演習
講義理解度	書く事で精一杯 専門用語が分かりにくい イメージしにくい	内容がイメージしやすい プレ演習と講義内容との対比ができる 理解しやすい
演習習得度	手順を覚えることに必死 根拠を考える余裕がない メンバーに意見や説明が言えない(考えられない)	根拠から手順へと関連させることができた 分かる・分からないことが明らかになった メンバーに説明できた 説明することで、さらに理解が深まった 習得度が早くなった

		自分で考えるから、頭に入りやすい
--	--	------------------

その場でホワイトボードに書くことで、振り返りや確認もでき、言葉や文字にすることでイメージが具体的に共通理解されやすかった。

以上より、プレ演習を組み入れることが学習過程の支援方法として有効であると仮定した。そのため、対象学生を「介護技術」受講生全員とし、以下「プレ演習」の実践を行った。

IV 本実践

1. プレ演習「洗髪」

4.1.1 対象者

学生 25 人 (1 年次)

「ベッドメイキング」「体位変換」「移動」「安楽な体位」等の基礎項目は履修済み
ベッド上で行なう「洗髪」は未履修

4.1.2 プレ演習課題

以下の課題を記載したプリントを配布し、グループで解を見出し記述後提出することとした。

A 氏 78 歳 要介護度 4 コミュニケーション可

麻痺はないが筋力低下のため座位保持不可
普段は機械浴（寝たままで入浴）を利用。
今回は体調不良により入浴できないため、本人の希望もありベッド上で洗髪を行う。

テーマ「ベッド上で洗髪をしてください」

課題 1. A 氏のベッド上での体位及びその根拠

課題 2. 物品、介護者の位置及びその根拠

課題 3. A 氏が濡れないための工夫・留意点

4.1.3 実施方法

1) グループ編成

1 グループを 2~4 人編成とし 8 グループとした。編成については学生の意志に任せた。

2) 場所

介護実習室

3) 方法

予備調査と同じ。但し、以下を補足する。

①正解は 1 つとは限らない。意見を出し合うことで方法を導いていく過程に着目。

②感じたことをできるだけ言葉にする。

4.1.4 観察方法

プレ演習の実施場面を IC レコーダーおよび

ビデオカメラによって録音（画）

4.1.5 分析方法

1) 対話分析

①対話データをテキストに書き起こす

②対話データを以下の 10 種類に定義し、ラベル付けを行ない、(表 5 参照) 方法を決定するプロセスを導く。

表 5 対話のラベル

a	生成	新しい方法の表出
b	根拠	方法に対する根拠や解釈
c	評価	方法や根拠に対する意見、評価
d	連想	ある概念からなされた連想による新しい方法の表出
e	提示	意見の提示
f	確認	課題や意見の確認
g	質問	自他の意見や方法に対する質問
h	転換	会話の転換や方向性の変化を促す発話
i	決定	方法の決定
j	その他	相槌や笑いなど

2. 倫理的配慮

予備調査時と同じ

V 結果

1. 「プレ演習」結果

5.1.1 課題 1 に対する結果

各グループでの体位の結果は、以下のとおりであった。(表 6 参照)

表 6 課題 1 A 氏のベッド上の体位 (プリント記載)

グループ	体位	頭位置	体位置
A	仰臥位	左上隅	対角線
B	左側臥位	左上隅	左側
C	仰臥位	左上隅	対角線
D	仰臥位	上側隅	中央
E	仰臥位	左上隅	左側
F	仰臥位	左上隅	左側
G	右半側臥位	右上隅	右側
H	仰臥位	左上隅	左側

介護技術を学ぶにあたって、安全性・快適性・自立支援・効率性などの視点の必要性は説明しており、今回以下①~③の視点において、G グループ以外の体位は適切であった。G グループ

は、3つの視点に対して学生なりの根拠をもとに解を出していたが、耳に水が入りやすい体位となった。

8グループ中、7グループが解を導き出せたが、実際話し合いの中で3つの視点全てを述べていたのは5グループで、正確に述べていたのは1グループにとどまった。(表7参照)

- ① 安全性 転落防止
- ② 快適性 安楽な姿勢 支持基底面積の確保・筋緊張の緩和
水濡れ防止
- ③ 効率性 ケリーパッドと頭の位置関係
排水しやすさ

表7 課題1 対話のあった根拠の視点

	A	B	C	D	E	F	G	H
①	×	○	×	×	○	○	○	○
②	○	△	○	○	△	△	○	△
③	○	○	○	○	○	○	○	○

○：全て述べられていた

△：一部が述べられていた

×：述べられていない

5.1.2 課題2 に対するの結果

効率性や快適性の視点から、Bグループ以外は適切な配置ができた。BグループはA氏、物品、介護者の位置関係の対話がなく、結果として動線の長い配置となった。

- ① 快適性 プライバシー保護・保温
安楽な姿勢 支持基底面積の確保・筋緊張の緩和 水濡れ防止
- ② 効率性 A氏、物品、介護者の位置関係
正常作業域範囲、動線短縮
排水しやすさ

表8 課題2 対話のあった根拠の視点

	A	B	C	D	E	F	G	H
①	△	△	△	○	△	△	△	△
②	○	△	○	○	○	○	○	○

○・△・×：表7と同じ

各視点に対するの発話は全グループに見られた。快適性についてはプライバシー保護や保温への不十分さがみられた。

5.1.3 課題3 に対するの結果

課題のA氏に対するの水濡れ防止の視点で全グループとも工夫できていた。しかし、それに

関連するベッドや排水しやすさに対して、課題にA氏と記載したことが影響したのか工夫できたグループは5割に留まった。

- ① ベッド：防水シーツを敷くなど
- ② A氏：顔にタオルをあてる
襟元にタオルをあてる(巻く)
- ③ 排水しやすさ：
ケリーパッドに傾斜をつける

表9 課題3 対話のあった水濡れ防止の視点

	A	B	C	D	E	F	G	H
①	×	×	○	○	×	×	○	○
②	○	○	○	○	○	○	○	○
③	×	×	○	×	○	○	○	×

以上、各課題に対して、不十分な点もあるが、学生の既存知識を使いながら解を見出せるように工夫した課題を用いることで、学生は教員が教えなくても自分で考え、試し、他者と協調しながら解を導くことができた。

5.1.4 対話プロセスの結果

課題に対して、一つの方法を決定する際、まずはその根拠や解釈も考えながら試行錯誤し、見出す対話プロセスが全グループに見られた。また、質問や確認などお互いに理解納得できた結果として解を決定していた。

対話ラベルをつけた対話内容1例を以下に示す(表10参照)

表10 対話の一例

学生	発話内容	ラベル
A	(洗髪器に頭を乗せた際、首元が) 痛かった。なんか…	e
B	なんかさ、美容院とかであるじゃん。あの…	d
A	ああ、へこんでないもんね。へこんでないから痛いのかもね。	b
B	それがないから、痛いんだね。	f
A	ま…、タオル1本持ってくるわ。	h
A	(タオルを首下の隙間にあてる) Bさん、いい感じ?	a
B	…ちょうどいい。	c
A	いいじゃん。いいじゃん。	j
A	バスタオルを重ねて…	i
B	斜めになるように…	i
C	(略) 支持基底面を広くするんだね。	b

5.1.5 対話のプロセスのパターン

各課題に対して、一つの解としてその方法を

見出すために聞かれた対話にラベル(表5参照)をつけた結果、全部で59の対話プロセスがみられた。

その中で、bラベル(根拠)を含んだ対話プロセスは57パターンあり、全体の98%に及んだ。また、根拠を踏まえた方法決定に至るプロセスは41パターン(総数42)あり、全体の73%となった。(表11参照)

表11 根拠をふまえて方法決定に至る対話プロセスのパターン

NO	対話の順序 (左から右へ→)									
1	a	b	a	c	a	c	a	b	c	i
2	a	b	c	a	i					
3	a	b	c	b	i					
4	a	b	c	a	c	a	c	b	a	i
5	a	b	c	i						
6	a	b	i							
7	a	c	a	b	a	i				
8	a	c	a	c	b	c	b	a	i	
9	a	c	b	a	c	i				
10	a	c	e	a	b	a	c	i		
11	a	g	a	g	b	c	a	b	c	i
12	b	a	b	c	d	c	i			
13	b	a	b	c	i					
14	b	a	b	g	a	c	i			
15	b	a	c	a	c	a	b	i		
16	b	a	c	b	c	i				
17	b	a	c	i						
18	b	a	c	d	b	a	b	i		
19	b	a	c	g	a	i				
20	c	b	a	c	i					
21	c	g	a	c	b	i				
22	c	f	a	b	d	c	b	i		
23	e	a	b	a	c	d	i			
24	e	a	b	c	a	b	i			
25	e	a	c	a	c	b	i			
26	e	a	c	b	c	b	i			
27	e	b	a	i						
28	e	c	b	a	c	i				
29	e	c	b	a	i					
30	e	c	g	a	b	c	b	i		
31	f	a	c	b	a	c	b	a	b	i

32	f	b	a	b	i					
33	f	b	a	i						
34	f	b	a	c	i					
35	g	a	b	c	a	c	i			
36	g	a	b	c	i					
37	g	a	b	c	b	a	c	a	i	
38	g	b	a	c	f	c	a	b	i	
39	g	b	a	i						
40	g	c	a	c	b	i				
41	g	c	b	a	c	a	c	a	i	

表11は、以下の思考過程を示す。

- ① まずは方法を表出し、根拠を説明し評価しながら決定する(表11 NO1~6)
- ② 方法表出後、評価や質問をしながら、根拠付けて決定する(NO7~11)
- ③ 根拠を示した後、方法を表出し評価し決定する(NO12~19)
- ④ 振り返り評価した後、根拠をふまえて新たに方法を表出し決定する(NO20)
- ⑤ 振り返り評価した後、新たな方法を表出し根拠付けて決定する(NO21~22)
- ⑥ 意見を受けて方法を表出し、根拠付けて決定する(NO23~26・30)
- ⑦ 意見を受けて根拠を押さえ新たに方法を表出し決定する(NO27~29)
- ⑧ 課題を確認し、方法を表出し根拠付け手決定する(NO31)
- ⑨ 課題を確認し、根拠を押さえ方法を表出し決定する(NO32~34)
- ⑩ 質問から気づき、方法を修正して根拠を確認し決定する(NO35~37・40)
- ⑪ 質問から再度根拠を確認し、方法を修正していく(NO38~39・41)

以上より、根拠の出し方に差異はみられたが、方法だけに固執することなく利用者の状況に応じ、根拠を踏まえた介護アセスメントの考えを活用した学習過程が明らかとなった。

2. 従来の学習過程との対比

従来の授業デザインでは学生は何も知らない、できないという学生観のもと教員主体の知識伝達を主として行っていた。そのため、学生は受動的学習となりやすく考える時間が少なく、理解しにくい学習過程となった。そ

れに対して、学生は知的好奇心を持っていることを学生観として、課題に沿って学生同士で考えたり試したりする活動ができるよう授業デザインを改善することで、自ら課題解決に取り組む能動的な学習過程を形成したことが明らかとなった。学生は教師からの説明がなくとも、自ら既存知識を使い根拠を考え方方法を見出すことができた。

VI 考察

プレ演習では見て覚える方法は無く、方法は課題に沿って自分たちで導くことが求められる。そのため、既存知識を活用して考えることができるよう課題を設定し、実際に利用者役や介護者役を行うことで課題解決しやすい環境を設定した。「介護技術」の授業導入時に学生同士で考えたり試したりする活動「プレ演習」を組み込むことによって、課題に対して根拠をふまえた対話プロセスが全体の98%あった。方法を覚えることに偏っていた学習過程が、覚える解がないため、今の状況に応じた方法を見出すために、まずは根拠から考える思考過程が優先された。また、その根拠が妥当か否か吟味する過程を経て方法を決定していたため、妥当でない場合は決定されず、最終的に方法決定に至る対話プロセスが全対話中73%であった。学生はなぜそうすると良いか根拠を踏まえて考え、吟味して解を見出すこの過程は、介護アセスメントの考え方を活用した学習過程といえる。その際、根拠となる視点に対して不十分さが見られたことから、学生だけでは正確な根拠の視点を完全に見出すことは難しいことがわかった。しかし、その後を受ける講義で自分たちの不完全な点を確認できるため、学生自身がアセスメント能力をその場で自覚することができた。

また、グループメンバーに対して、一つの方法を提案するには、根拠を踏まえた説明が必要であり、相手が納得のいく分かりやすい表現が求められた。聞く側も理解するために、分かりにくい点に対してはストレートに質問したり聞き返したりすることによって、話し手は自分の理解力不足を確認することもできた。その中で、学生は知的好奇心が芽生え、単なる受動的な学習にはならず、自分の考えや思いを他者に伝える

吟味し合う協調的な学びの過程が形成された。そして課題解決から新たな気づきも得て知識は構成され、もっと安全に行うためには、効率よくするためには、という気持ちが高まり、能動的な学習につながったと思われる。

利用者の状況に応じた支援をするためには、介護アセスメントは必要不可欠な思考過程である。学生は教えてもその考え方ができない、ではなく学習環境を整えることで、学生自ら能動的に活用できることが明らかとなった。この学習効果が、その後の講義や介護技術演習において、さらに向上できるような授業を組み立てることが今後の課題といえる。そのため、学生がアセスメントの視点を学びやすいよう「プレ演習」の課題およびワークシートの内容を検討する必要性を感じた。そして、「プレ演習」を導入した授業デザインの基本介護技術習得に対する有効性について、今後「プレ演習→講義→演習」と一連の学習過程について検証し、学生が基本介護技術に対して利用者の状況に応じた支援ができる学習過程を明らかにしていきたい。

参考文献

- 1) 三宅なほみ：学習科学とテクノロジー，放送大学教育振興会，2003.
- 2) 三宅なほみ：学び方を学ぶ工夫としての協調学習～その理解的背景と具体的な実践例，日本語教育年鑑，2007.
- 3) 佐伯胖：理解とは何か，コレクション認知科学2. 東京大学出版，2007.

i 利用者の生活状態や身体状態、置かれている環境などについて直接観察したり、また本人や関わる人から情報を集めたりして、それらから包括的に状態をとらえ、そこに生じているまたは生じると予測される課題・ニーズを把握し、介護の方向性を判断すること。

ii 学内の介護実習室にて教員の行なうデモンストレーションを参考に、介護技術の実技練習を行なうこと。

iii 1グループ3～4人編成で介護者役・利用者役・チェック者の役割を交替しながら実際に介護技術を行なうこと。