

介護実習 I における学生のコミュニケーションの特徴 — 学内演習・実習の記録類の分析を通して —

矢部 弘子 大澤 史伸 杉山せつ子
山本るり子 小林 朋美 寺嶋 洋恵

聖隷クリストファー大学

Features of Students' Communication Skills in Care Work Practice in the First Stage — Through the Analysis of Records of Practices —

Hiroko YABE, Sinobu OSAWA, Setuko SUGIYAMA,
Ruriko YAMAMOTO, Tomomi KOBAYASI, Hiroe TERASIMA

Seirei Christopher College

抄録

介護実習 I の段階の学生について記録から学生のコミュニケーションに関するまとめを行った。入学当初の学生は自己表現の能力にばらつきがあり、客観的な自己イメージを十分にもっていなかった。初対面の人や会話の機会がない人との会話に苦手意識をもつ学生が多く、入学後 3 ヶ月を経ても話したことがない学生が 7 割近くいた。

自己表現や自己分析をするためには、文章で表現すること、自分の正直な気持ちを表現すること、自分自身の動揺を表現する能力が必要であった。学内の演習でも初対面の学生との関わりで緊張し、動揺する中で自分自身の傾向に気付くことが可能であった。特に実習においては自分の能力に直面する場面が多いことから自身を振り返る機会が多かった。

キーワード：介護実習 I、学生、自己分析、コミュニケーション

はじめに

介護福祉は人間対人間の関係で成立するため、介護者の人間理解の能力によりケアに質的な差が生じる。それはコミュニケーション能力の差であり、コミュニケーション能力は介護福祉の基盤となる能力といえる。介護実習においても、そのコミュニケーション能力の向上は重要視され、介護実習Ⅰの主要な実習目的としてコミュニケーションの能力を高めることが目指されている。

人間関係を成立させるには他者理解は不可欠であるが、その能力は自分自身をいかに理解できるかにかかっている。自分自身の気持ちを正直に表現したり、自己をふり返るといことは自分自身を理解するための基礎的な能力になる。しかし、入学したばかりの学生は自分自身を客観的に見るような経験や自己を分析することがほとんどない段階にある。介護福祉においてコミュニケーション能力はケアの質を左右する重要な能力であるため、学内において自分自身をふり返る演習を取り入れた。今年度は介護実習Ⅰの事前学習である介護実習指導Ⅰのなかでコミュニケーションに関する演習を取り入れた。その経過の中で学生が示した特徴や傾向、介護実習への影響についてここにまとめた。

I 研究目的

介護実習指導Ⅰの事前学習であるコミュニケーションの演習および介護実習Ⅰのふり返りの記録から、入学したばかりの学生のもつ自分自身の理解の傾向と特徴を明らかにする。その結果は今後の介護福祉関連の教育を構築していく上での参考資料とする。

II 研究方法

1. 対象：2003年度入学の介護福祉専攻の学生34名であり、18-19歳の学生であった。女性22名、男性12名であった。
2. 方法：介護実習指導Ⅰおよび介護実習Ⅰに関する記録を用いた。記録類は介護実習指導Ⅰで用いた、「個人内のコミュニケーション」、「マンツーマンのコミュニケーション」「インタビュー」「グループワーク」のふり返り用紙、プロセスレコード、介護実習レポートであり、介護実習Ⅰは実習評価アンケートであった。これらの記録から、気持ちや気付き、自己分析などの自己表現に関連する内容を抽出、分類し、実習で示す学生の一般的傾向について検討した。介護実習指導Ⅰのレポートは「介護実習Ⅰの体験をもとに、自己の傾向をまとめ、介護福祉における自己の課題」を明らかにすることをテーマとした。介護実習Ⅰに関するアンケートは介護実習Ⅰの終了日から10日目、介護実習指導Ⅰの事後学習開始時に行い、実習状況や事前学習に必要と思われたことなどを調査した。
3. 倫理的配慮：記録を使用することは、個人が特定できないような形で発表することを条件に、学生の了解を得た。

III 授業概要

1. 介護実習指導Ⅰ

介護実習指導Ⅰは介護実習Ⅰの前後で行われる科目である。実習の準備のための事前学習と実習体験を意味づけるための事後学習がある。介護実習Ⅰの目的はコミュニケーションの能力を高めることを主眼としている。2002年度の

介護実習Ⅰの授業評価では事前学習しておけばよかったことの内容として、「介護技術」「自分の目標の明確化」「自分自身についての理解」「プロセスレコード」「コミュニケーション」などが示されていた。これらの項目はコミュニケーションの能力に欠かせない要素であり、2003年度の介護実習指導Ⅰ*の事前学習として導入する試みをした。介護技術については、実習との関連を踏まえて授業内容を再検討し、配置し直した。

演習の期間は入学後2カ月経った2003年6月5日から7月3日までの5週間であった。演習方法はコミュニケーションを実践したあと、グループワークと全体発表で共有をし、最後に個人でのふりかえりを行う形式であった。①「個人内のコミュニケーション」②「マンツーマンのコミュニケーション」③「インタビュー」④「グループワーク」⑤「プロセスレコード」の順に行った。

①「個人内のコミュニケーション」は学生個々に自分をイメージする動詞と名詞を書き出し、グループワークで自分以外の人のイメージを言い、そこから自分自身をふり返った。②「マンツーマンのコミュニケーション」では質問者と応答者の両方の立場を経験した。応答者は全ての質問に「いいえ」と否定し、その理由を付けるようにした。③「インタビュー」では3人の質問者と1人の応答者を設定し、両者の立場を体験した。④「グループワーク」では4-5人のグループでの作業を行い、グループにおける自分の傾向をふり返った。⑤「プロセスレコード」は川野雅資編「精神看護学（南江堂、1999）」にある用紙と分析視点をを用いた。マンツーマンで各10分間の会話をし、録音された内容を各学生がテープ起こしをしたあと、個別に自分の傾向をふり返る方法をとった。

一つの演習は4時間をかけ、5週間連続で行った。①～④の演習方法は坂口順治の「実践・コミュニケーションゲーム（日本生産性本部、1992）」をもとに一部改変した内容を作成した。①から④のグループ編成は教員が決定し、できるだけ多くの学生と関わることができるよう、毎回グループメンバーを変えた。

*本学の介護実習Ⅰの事前学習には介護実習指導Ⅰと実習入門の二科目がある。コミュニケーションの演習の一部は実習入門の時間を使っているが、ここでは「介護実習指導Ⅰ」の科目名に統一した。

2.介護実習Ⅰの概要

介護実習を行った施設は11施設であり、種別による実習生の人数は、介護老人福祉施設が7施設21人、介護老人保健施設が2施設5人、身体障害者施設1施設4人、重症心身障害児・者施設1施設4人であった。この実習施設と配置人数は2002年度と2003年度ではほぼ同じであった。

実習期間は2週間であり、同一施設において同じフロア、ユニットで実習を行った。実習内容は職員と一緒に日常生活援助を行うなかで、利用者とのコミュニケーションを図るものであった。個別の利用者を受け持つことはしていない。

Ⅳ 結果

1.介護実習指導Ⅰの演習

1) 個人内のコミュニケーション

自分自身を動詞と名詞の両面から表現した結果を表1に示した。表現された数の平均は動詞が6.7、名詞が6.0であった。最も少ない表現は動詞、名詞共に1であった。最も多い表

現は動詞 18、名詞 29 で、同一の学生であった。10 以上の記入をした学生は、動詞で 6 人、名詞で 5 人であった。動詞、名詞を合わせて 10 以下であったのは 12 名であった。

自分のイメージと他人のイメージに違いがあることを表現した学生は 73.3 % であり、自分発見につながったと表現しているのは全体の 26.7 % であった。また自己表現の難しさを感じ、書けると思っていたのに表現できなかったことを書いた学生は 26.7 % であった。

自分をイメージする色とその理由を聞くと、明るさや期待感などポジティブな表現した学生は 61 %、暗さや不安などネガティブな表現 5 人(15.6%)と、中間的な表現は共に 6 人(18.8%) であった。

表現数	人(%)	
	動詞	名詞
1~3	6(19.4)	6(19.4)
4~6	8(25.8)	15(48.4)
7~10	14(45.2)	7(22.6)
11~15	2(6.4)	2(6.4)
16以上	1(3.2)	1(3.2)

2) マンツーマンでのコミュニケーション

質問者の立場でのふりかえりでは「自分自身の気持ちや傾向」を振り返っている学生と、演習で「何を質問していいかわからない」と自分が困ったことを表現している学生がいた。応答者の立場では自分の気持ちをふりかえることができていた。さらに、演習全体を通しての気づきを表 2 にまとめた。その内容は、自分の気持ちと違ったことを話しているとき、他者から見るとそれがわかってしまうこと、コミュニケーションは言葉だけでなく表情、動作、視線などが意味を持つことに気づいた学生も 4 割以上いた。また、これまでの自分の傾向をふり返ることができた学生もいた。

表2 マンツーマンのコミュニケーション演習の気づき

表現された内容
偽りの気持ちや嘘は相手に伝わっている。
本当のこととうそでは態度や行動が異なる。
コミュニケーションは言葉だけでなく表情、動作、視線などが意味を持つ
話をするとき相手に気を使う必要を感じた。
自然に会話ができる雰囲気大切。
人に嫌われるのを恐れていたことがわかった。
自分を出さずにいたほうが良いと思っていた。
気づかぬうちに嘘をついていたことがわかった。
いつも相手に合わせていた。
人の意見に左右されやすいことに気づいた。
自己中心的な自分に気づいた。

3) インタビュー

質問者 3 名と応答者 1 名でのやりとりであり、多くの人から質問されることに緊張感や戸惑いを感じた学生が半数ほどいた。質問する側とされる側の気持ちをふり返ったことから、表 3 に示したようにコミュニケーションの難しさ、相手を知ること、思いやることの重要性を実感していた。質問する側のふり返り傾向はマンツーマンでのコミュニケーションの結果と共通しており、前述の「質問内容に困った」と回答した学生はインタビューにおいてもどのような質問をしたらよいかで悩んでいた。

表3 インタビューでの学び

表現された内容
質問は相手の反応や雰囲気を読み取りながら行う。
相手に共感したり相槌を打つことが大切。
自分から好意的に話す必要がある。
質問をする側、受ける側の感情には違いがある。
相手の立場になって考えることが大切。
相手のことを知りたいという気持ちをしっかり持つことが大切。
質問は答えやすい環境をつくり、自然に会話が成り立つようにする。
相手に関心を持つての質問と、興味本位の質問を区別しなければならない。
相手の気持ちを考えてリラックスした状態で会話をすることが大切。

4) グループワーク

グループワークによる気付きは、「一人よりグループの方が、力が大きく発想が豊かになる」「自分の意見に膨らみがでる」「グループから学べる」などグループワークの持つ意味を肯定的に述べた学生が8割以上であった。これらの学生は全員グループに「まとまりのよさ」を感じていた。これらの学生はメンバーとの作業やコミュニケーションに「グループワークは楽しい」などの肯定的な気持ちを表現した。グループワークの難しさを書いていた学生は12%であり、まとまりを感じなかったグループに所属していた。このグループではグループワークの評価も低く、自分の存在についても極めて否定的な評価となっていた。

自分の傾向については、「指図した」「意見を言った」「参加した」など行動傾向を表現した学生がほとんどであった。自分がグループでどのような存在であるかについても、「場を盛り上げた」「作業に貢献した」「提案した」「グループの足を引っ張った」など、行動した役割について記述した学生が多かった。中にはグループにとって自分が非常に重要な存在であり中心的な役割をしていたと評価していた学生も数名いた。

内容	人(%)
一人より力が大きくなる	15(46.9)
グループ・ワークの大切さ	7(21.9)
人と話せるようになった	4(12.5)
人と接する困難さ	4(12.5)
その他	2(6.2)
計	32(100.0)

5) プロセスレコード

相手との関係について「初対面」「初めて話をする」と書かれ、緊張したことを記述していたのは22名(68.8%)であった。緊張しなかった学生は、相手との関係で「いつも一緒にいる仲間」「何度かグループワークで一緒」などの組み合わせになっていた学生が6名(18.8%)、関係性についての記述がなかった学生が4名(12.5%)であった。

会話内容の「分析・考察」の内容を自己分析、自分の気持ち、状況分析、状況説明、相手の評価や批判、一般論に分類した。自己分析は65.6%の学生が行っていたが、多くは1～3内容の数であった。表現内容で最も多かったのは「気持ち」の表現であった。他者評価や一般論を書いた学生は少数存在した。

記録の仕方を見ると、一言一句会話内容を記入したり、場の状況やそのときの自分の気持ちを記載したりするなど「ていねい」に記録していた学生は半数であり、逆に雑な記述をしていたのは4名であった。

記述が雑な学生は短文レベルの会話だけを記入をした学生と会話状況をコンパクトにまとめてしまった学生とに分かれた。会話だけを記述した学生は、場の状況や相手や自分の気持ちなどに触れることがほとんどなく、分析が単純な状況説明で終わっていた。また、会話内容をまとめたり省略し、簡単な状況説明や気持ちを記述していた学生は、分析の中で大雑把ではあるが自分自身の傾向や理解したことを書いていた。

ていねいな記述をしていた学生の7割近くは自己分析が書かれていた。記録は非常にていねいでありながら、自己分析に至らなかった学生が数名いたが、その中には二つのタイプがあった。一つのタイプは会話毎に自分の気持ちと場の状況説明、それに対する自分自身の考え方

などを分類せずに書いていた。また、もう一つのタイプは、会話内容の記述は相手と自分の双方の記録が分類された形で書かれているが、分析・考察欄には相手の学生の分析のみに終始した。また、その状態をコミュニケーション一般論に結びつけており、自分自身の言動については一切触れていないものであった。

表5 プロセスレコード分析内容

記入数	記入項目 人(%)					
	自己分析	気持ち	状況分析	状況説明	他者評価	一般論
1~3	13(40.6)	21(65.6)	11(34.4)	18(56.3)	4(12.5)	2(6.2)
4~6	6(18.8)	2(6.2)	1(3.1)	7(21.9)	0(0.0)	1(3.1)
7~10	2(6.2)	2(6.2)	0(0.0)	2(6.2)	0(0.0)	0(0.1)
なし	11(34.4)	7(21.9)	20(62.5)	5(15.6)	28(87.5)	29(90.6)

2.介護実習 I

2002年度と2003年度の介護実習 I におけるコミュニケーションに関するアンケート結果が表6および表7である。実習開始から約1週間で9割以上の学生が「利用者」と話せるようになっていた。最後まで話せなかったと感じた学生は6%であった。これは2002年度のアンケート調査においても同様の結果であった。職員と話せるようになったのは2003年度の学生は約1週間で9割近くが話せるようになっていた。2002年度の場合には同時期に職員と話することができるようになった学生は64%であった。利用者と最後まで話せなかった学生は、職員とも最後まで話せなかった。実習開始から1週間が経つと、半数以上の学生は実習を「楽しい」と思うようになっていたが、2割近い学生は実習を最後まで楽しいと思うことができなかった。2002年度生では「最後まで楽しいと思えなかった」学生はいなかった。

介護実習指導 I のレポートでは、76%の学生が自己分析の内容を記述していた。分析まではいたっていないが気持ちや思いを表現してい

表6 利用者と話げた時期の比較

時期	人(%)			
	2002年度		2003年度	
		累計		累計
初日から	13(46.4)		11(34.4)	
1週中頃	11(39.3)	24(85.7)	14(43.8)	25(78.1)
1週終わり	2(7.1)	26(92.9)	3(9.4)	28(87.5)
2週始め	1(3.6)	27(96.4)	2(6.2)	30(93.8)
2週中頃	0(0.0)	27(96.4)	0(0.1)	30(93.8)
2週最後	0(0.0)	27(96.4)	0(0.1)	30(93.8)
最後まで話せなかった	1(3.6)		2(6.2)	

表7 職員と話げた時期

時期	人(%)			
	2002年度		2003年度	
		累計		累計
初日から	8(28.6)		10(31.3)	
1週中頃	6(21.4)	14(50.0)	10(31.3)	20(62.5)
1週終わり	4(14.3)	18(64.3)	4(12.5)	24(75.0)
2週始め	0(0.0)	18(64.4)	4(12.5)	28(87.5)
2週中頃	4(14.3)	22(78.6)	2(6.2)	30(93.8)
2週最後	3(10.7)	25(89.3)	0(0.0)	30(93.9)
最後まで話せなかった	3(10.7)		2(6.2)	

た学生を合わせると9割以上が自分自身を振り返っていた。実習について「楽しかった」ことのみを表現した学生は、実習において気持ちの動揺を示す表現が見られなかった。この学生は演習においても自己表現の記述が少なく、プロセスレコードにおける自己分析ができていなかった。

こうしたふり返りのきっかけになっている出来事は、「介護技術の未熟さ」と「コミュニケーション」に関連したことであり(表8)、それぞれ7割の学生が記入した。コミュニケーションの内、職員との関わりについて書かれていたものは全体の3割であった。2002年の学生で職員との関わりを記述していたのは13%

であった。半数の学生は技術とコミュニケーションの両方を記述していた。

表8 自己をふり返るきっかけ	
	人(%)
利用者とのコミュニケーション	25(73.5)
職員とのコミュニケーション	11(32.4)
介護技術の未熟さ	24(70.6)
自分の態度	8(23.5)
利用者の障害	3(8.8)
	(複数集計)

技術に関連した内容は、「実践能力の未熟さ」が多かった。学内の介護技術の演習では「できる」と自己評価していたことが「思うようにできなかった」り、技術を「試みること」さえできなかった。施設における食事、排泄、移動の技術は利用者の状況に合わせた応用技術であり、実践しようとしても「戸惑いが先に生じている」ことなどが表現されていた。

コミュニケーションに関連した具体的な内容は、「何を話してよいかわからない」、「苦手そうな人を避けてしまう」、「話しかけやすい人だけに関わってしまう」、「話しかけられるのを待ってしまった」、「自分から話しかけることができなかった」、「人前で話すことに緊張をする」、「話しかけることはできても共通の歌や遊びができなかった」、「沈黙をさけるため次々と話しかけてしまった」、「聞いたり話したりすることを避けるため見て見ぬふりをしてしまった」こと、「言語障害を持つ人や痴呆を持つ高齢者への話しかけ方がわからなかった」、「会話をしなければならぬというあせりがあった」、「自分が利用者に話しかけてもいいのかという不安があった」、などであった。自分では気付かずに行い、職員から注意されたことに「言葉づかい」があり、5人の学生の記録にそれが見られた。

コミュニケーションに関連したことで利用者や職員からほめられた体験を記述した学生もいた。それは「自分の存在が認められた」ことによる「うれしさ」を表現するものであり、同時に「がんばろう」という気持ちも表現されていた。

記録にはこれらの状況を記述しつつも、それをどのように乗り越えたか、自分の傾向を踏まえた内容が書かれていた。ほぼ全員が論述形式で書いていたが、少数であるが実習で行った行動や業務について「できる」「できない」という基準で箇条書きをし、その内容を自分の傾向とした学生がいた。論述した学生は今後の学習目標に今後の大学生活のあり方や介護福祉の取り組み方など、学習の姿勢を示していたが、箇条書きの学生は「行動目標」になっていた。

V 考察

1. 学生の属性

対象となった学生は18 - 19歳であり、社会経験のない集団である。大学入学前までの生活歴に多少の違いがあるとしても、青年期という発達段階においては均一と見ることが可能であろう。

2. 演習におけるコミュニケーションの特徴

1) 自己表現

個人のコミュニケーションでは、自分のイメージを表現した数に違いが見られ、イメージしやすい学生としにくい学生がいた。入学初期の学生は、自分を意識したことが少ないことが特徴であるといえる。両者合わせて10以下のイメージを書いた学生の多くが自他の見方に違いがあることに気づいており、グループワークで自分のイメージを広げることができれば、最初の段階でのイメージの数の多少については問題

にはならないことが伺えた。

自分の抱えているイメージ他者からみえる自分のイメージが異なることに気付いた学生が7割以上いたことは、それまでの生活の中で自分を客観的にみる機会が少なかったことを示しているといえよう。他人から嫌われたくないという思いは強いが、他人からどう見られているかを知る機会がないため、他者からのイメージにより新しい自分を発見したり、自己表現の難しさに気づいていったのであろう。

自己表現力は認識形成を促し成長につながる¹⁾とする説がある。入学当初は表現力も社会性もともに未熟な段階であり、演習などにおいて自己表現の機会を提供することが重要になると考えられる。

2) 対人関係

マンツーマンでのコミュニケーションでは、「何を質問していいか困った」学生が半数であった。その中で、自分自身の気持ちを振り返っていたのは6割ほどであり、残りの4割は「困った」ことだけを記述していた。課題をどのように達成したらいいか自分の存在の仕方に目が向いてしまった状態である。自分が困ったことには気づいているが、質問をする立場の自分の気持ちや傾向に気づく以前の状態であり、それが生じてしまう自分自身の傾向に原因があることには気づいていない。質問をすることは主体的な態度が必要であり、相手への関心がなければ会話が成り立ちにくい。共通の話題があれば質問しやすいと思われるが、同じ専攻内の学生同士であっても、話をしたことがない関係が多いことが影響しているものと考えられる。

応答者の立場の方がふり返りやすいようであった。質問は主体性が求められるが、応答は受け身の姿勢でも対応が可能である。両者の立場を体験することで、相手の反応を客観的にみら

れるようになっていったのだろう。気持ちとは逆の返答をしているとき、相手にはそれが気づかれてしまうこと、そこからコミュニケーションが言葉だけではなく表情や動作、視線などが意味を持っていることなど、体験的にコミュニケーションの本質を意識することになったものと思われる。

3) インタビューでは、一人で複数の人からの質問を受けることに対して緊張感や戸惑いを体験している。マンツーマンのときとは異なり、質問する側の戸惑いは少なく、「質問内容に困った」学生は2割以下であった。複数で質問することで気が楽になっているのか、質問体験が活かされているためなのかは不明である。ここでも、質問者、回答者の両者の立場を体験することで、立場による気持ちの違いや、相手を思いやること相手を知ることを実感できたものと思われる。

4) グループワークについては、一人よりグループで行った方が、力が大きくなったり、豊かになる、自分の意見が広がる、など集団の力を肯定する発言が多かった。グループワークの目的について、坂口は「自らが他人から学び、他人の学びを助け、相互の交流から一人ひとりの生き方を見定める」²⁾事であると述べているが、ここでは肯定的評価の内容と一致している。「まとまりがあった」と評価されたグループと「まとまりがなかった」と評価されたグループとでは、グループワークに対する評価が大きく異なっていた。学生個々の能力に大きな差がないと仮定すると、グループ編成の仕方が、グループダイナミクスに直接的で強い影響をもたらしていくものと考えられる。

コミュニケーションの演習を開始して1ヶ月が経過していたが、グループワークにおける「自分の傾向」や「存在」という言葉にはグル

ープ内での役割や行動内容について記録されていた。特に「まとまりがあった」グループに所属していた学生は、「楽しい」という肯定的な気持ちをもっており、自分自身のふりかえりに至らなかった。逆に「まとまりがない」グループは、極端に否定的であるとはいえ、自分自身をふり返ることができているのである。自分自身をふり返る機会アイデンティティに動揺が生じているときであり、グループ内のまとまらなさが不安定感を与え、ふり返りにつながったものと思われる。しかしながら、分析までには至っておらず、自己否定にとどまった。客観的な分析につながる可能性がある判断された場合には、教育的配慮を検討する必要があるだろう。

5) プロセスレコードは演習の最後の段階（入学から3ヶ月経過した時期）で行ったが、会話の相手について「初対面」「初めて話をする関係」と位置づけ、初めて話をする相手に緊張感を感じた学生が7割近くいた。介護技術や他の授業で顔を合わせることがあっても、仲間内だけの交流に限定されがちな傾向をもっており、学生生活の中で多くの学生と交流する機会がないことがうかがえる。また、何度か話した体験があると緊張しなくなることから、自分自身のコミュニケーションにおける傾向を意識するには、フォーマルに設定された場が必要であることを示唆している。

プロセスレコードの分析内容では65.6%の学生が何らかの表現の中で自己分析に触れていた。また、8割以上の学生は、会話によって生じた気持ちを書くことができた。会話によって生じた気持ちをとらえることができなければ、それを分析することはできない。演習は実践とは異なり、学生が「初対面と感じた」としても全くの初対面ではない。演習の段階では「自己分析ができる」までの目標は達成が難しいとい

える。その入り口に到達すること、書き方を理解することまでがその目標になるであろう。

記録の書き方は、「ていねい」に書かれた記録と「まあまあていねい」な記録と「雑」な記録とがあった。「ていねい」と「まあまあていねい」な記録とでは、自己分析が書かれている率は変わらなかったが、「雑」に書かれた記録には特徴があった。短文レベルの会話内容だけを羅列していた記録には気持ちも分析もなかったが、会話内容をまとめたり省略した方の記録には状況説明や気持ちを記述してあった。前者は「自己を客観視する準備段階に達していない」ことが考えられる。後者は気持ちを表現しようとしているが、文章表現が未熟であるため、書かれている内容を読み取りにくいのである。気持ちを意識したりそれを分析する能力は潜在するとしても、その内容を文字表現できない可能性があるといえる。

ていねいな記録をした学生の中で自己分析に至らなかった学生にも二つのタイプがいた。一つのタイプは、会話から発展した思いや考えをそのまま書き綴った結果、容量が膨大になり処理がしきれなくなっていったものと思われる。自分自身を表現することができているため、記録の書き方の整理ができるようになれば、成長する可能性があるといえる。もう一つのタイプは、記録はたいへんていねいであったが、分析欄には自分のことが全く触れていないものであった。会話をした相手の言動についての評価であり、そこから一般論を導いているため、一見客観的な文章であるかのような印象を与えるが、自分を見つめるということができていない状態といえる。

3. 介護実習Ⅰにおけるコミュニケーションの特徴

2003年度の介護実習Ⅰのアンケート結果で

は実習開始から約1週間で9割以上の学生が「利用者」および「職員」と話せるようになっていた。2002年度の同様のアンケート結果を見ると「利用者」と話せる時期と率は変わらなかったが、同時期に職員と話せるようになったのは64%であった。2002年度と2003年度では実習施設や配置人数がほぼ同じであり、実習環境の影響は少ないといえる。介護実習指導Ⅰの事前学習であるコミュニケーションの演習は社会性を発展させるためのコミュニケーションに影響を与えた可能性があると考えられる。

利用者についていえば、コミュニケーションの演習の有り無しに関わらず、同時期に話ができるようになってきている。介護実習Ⅰの実習は特定の利用者を受け持つことがないため、介護実習指導Ⅰのレポートのもあったように、「話しやすい利用者」と関わるなど、コミュニケーションの相手を選ぶことが可能である。しかし、職員に対してそれを行うことはできない。また、施設は一つの社会であり、実習生とはいえ「おとな」としての社会性を求められる。その関係性の中でのコミュニケーションであり、そのため、職員との関わりが自分を振り返るきっかけとなっていた学生が多かったのであろう。

自己を振り返るもう一つのきっかけは介護技術の未熟さであった。技術の結果は個々の能力を端的に表すものであり、ごまかすことはできない。生活の中で日常的に行われている行為であっても、学生にとっては最大の自己表現である。「試みることができない」、「戸惑いが先に生じる」のである。学内でテクニックは学んでも、実際の利用者に応用することは勇気が必要とする。会話をすること、技術を実践する度に学生は自分自身との戦いを感じながら、逃げ出したい気持ちを徐々に乗り越えている。それが自分自身を振り返ることにつながったので

あろう。

実習は自分自身が考え、実践していく学習であり、主体性が求められるが学習である。受け身の状態で知識を暗記してきた学習方法では存在できないことになり、それまでの学習方法を変化させねばならない。その変化は与えられる学習から、自分自身が主体となる学習への変化であり、子どもの学習から、大人の学習への移行が行われる場であるといえる。この学習様式をE.フロムの分類でみると「持つ様式の学習」から「ある様式」³⁾の学習様式の変化であるとも言える。

少数であったが、実習を楽しかった、と表現し、ふり返りが見られなかった学生がいた。実習では個々に現実的な能力が試される場である。何か新しい体験をする場合に緊張したり気持ち揺るが動揺する。不安定な体験は自分を安定させようとして、その意味づけを考えようとするため、自己を振り返るきっかけになる。しかし、その気持ちに動揺が見られなかったということは、自分を振り返る前の段階に達していないと考えられる。また、演習においても自己表現の記述が少なく、プロセスレコードにおける自己分析ができていなかったことから、精神心理的な発達が今後期待される対象であるといえよう。

Ⅵまとめと教育への展望

- 1) 介護実習Ⅰの段階の学生について、介護実習に関連する各種の記録を分析し、学生のコミュニケーションに関するまとめを行った。
- 2) 他人が見た印象により学生の多くは自分自身の別の側面、客観的な自己イメージを広げていた。特に、自分自身のポジティブな側面については他人から指摘されて気づく傾向があった。
- 3) 初対面の人や会話の機会がない人との会話に苦手意識をもつ学生が多いが、それをあまり

認識していない。介護実習指導Ⅰのレポートに見られたように、苦手意識を持つ対象を避けたり、話しやすい人とばかりと話をしていることから、自分自身の傾向に気がつきにくいと言える。

4) 入学後3ヶ月を経ても初対面であったり、話したことがない人が7割近くいた。また、施設職員から言葉づかいを注意された学生がいたが、仲間内との「友達言葉」による会話が中心であり、社会性の未発達とともに、学生の人間関係の狭さが伺える。コミュニケーション能力が低いということ以上に、フォーマルなコミュニケーションの機会が少ないことが伺われる。初対面の人との意図的な会話の機会を持つことの重要性を示唆している。

5) 自己表現や自己分析をするためには、文章で表現すること、自分の正直な気持ちを表現すること、自分自身の動揺を表現する能力が必要であった。

6) 学内の演習では初対面の学生との関わりで緊張し、動揺する中で、自分自身の傾向に気付くことが可能であった。

7) 実習ではコミュニケーション、人間関係、知識、技術など総合的な能力が求められ、どの場面においても学生は最も未熟な援助者であり、劣等意識をもちがちであった。しかし、それが自分自身を振り返るきっかけになっていた。

8) コミュニケーションに関する演習を取り入れた学年では、実習において職員と話ができるようになるまでの期間が短かった。演習の効果であるとは断言できないが、初対面に近い学生同士のコミュニケーション演習が、社会性を発展させるためのコミュニケーション能力に影響を与えた可能性がある。

9) 実習は主体性が求められると場であり、人との関わりの中で社会性も求められる。受け身の状態で知識を暗記してきた学習方法では存在

できないことになり、それまでの学習方法を変化させねばならない。その変化は与えられる学習から、自分自身が主体となる学習への変化であり、子どもの学習から、大人の学習への移行が行われる場であるといえる。

10) 学生の中には精神心理的に未熟な状態を維持している者がいる。自己認識は人格の成長に深く関与しているため、成長の可能性が生じるまで待つことが求められる。教育目標を目先の結果に終始することなく、将来を遠望した視点で教育を進めていく必要がある。

文献

- 1) 志摩陽伍：生活綴方再入門，地歴社，1992.
- 2) 坂口順治：グループ・ワーク，学陽書房，1989.
- 3) エーリッヒ・フロム，佐野哲郎訳：生きるということ，紀伊国屋書店，1977.