

介護福祉士の専門性と省察能力の向上をめざして

—— 実習指導におけるプロセスレコードの活用を通して ——

藤原 紀子

〔抄 録〕

プロセスレコードに記録された言動や思考過程は介護福祉士の専門性を発揮するものだと考える。今回は介護福祉士養成施設での実習における「学生の気づき」を中心にプロセスレコードを分析し、実習指導に役立つ枠組みを整理することを目的とした。研究では14事例のプロセスレコードの質的データ分析を実施した。さらに学生5名のグループと実習指導者4名のグループそれぞれにグループインタビューを実施した。その結果、学生の気づきの視点から①驚きを伴う感情は省察に有効である事が明らかになった。また、②学生の気づきを促すラベルを生成した。次に指導者の視点から①学生が選んだ課題が、指導者にとって「実践の中の知」に至っている場合は指導が難しい。②ねぎらいは学生の次なる力を高めることが示唆された。結果をもとにプロセスレコードの活用過程の図式化を行った。今後はそれを実習指導で活用し、修正を加え学生の省察能力の向上に役立てたい。

キーワード：介護福祉士 実習指導 プロセスレコード 省察 専門性

はじめに

介護福祉士はもっとも身近な存在として、直接、対象者の生命と生活にかかわる点に特性がある。では、こうした直接のかかわりにおける専門性をどのように育めばよいのだろうか。筆者は介護福祉士養成施設に勤務し、実習の一場面を振り返る方法としてプロセスレコードを活用している。そして、プロセスレコードは教育に有効であり、また記録された言動や思考過程こそ介護福祉士の専門性を発揮するものだと考えた。

アメリカの哲学者である Donald A. Schön⁽¹⁾ (ドナルド・ショーン) は専門家像として「技術的熟達者」と「反省的实践家」について論じ、後者を新たな専門家像として提示した。これは専門家の専門性とは、活動過程における知と省察それ自体にあるとする考え方である。介護福祉士は主な思考と実践過程を介護過程と位置づけており⁽²⁾、その専門性はショーンの「反省

的实践家」の理論にあてはめることができると考えた。

研究の目的は、介護福祉実習における「学生の気づき」についてプロセスレコードを分析し、結果に対してショーンの理論をもとに考察し、実習指導に役立つ枠組みを整理することである。

プロセスレコードはペプロウを創始者として発展した。そして、看護の中でも特に精神看護分野の教育で活用され、現在も研究が重ねられている。長谷川と白波⁽³⁾は、プロセスレコードの活用目的を①患者の言動を読み取る、②看護者の反応の妥当性を確かめる、③看護者の言動が他者に与えた影響を振り返るとしている。また、①相互作用全体の一部分である、②相互作用を意識化する、③気づきを実践の中へ還元する点を強調している。

教育分野では山口⁽⁴⁾の研究、社会福祉分野では横山⁽⁵⁾らの研究と複数の分野でプロセスレコードは活用されている。一方で介護福祉分野では福井⁽⁶⁾による研修プログラムのモデル化などがあるが、多いとはいえない。その他にも、学生のコミュニケーションに関する、渡辺⁽⁷⁾や赤沢⁽⁸⁾の研究があるが、いずれも学生の場面に対する思考過程を分析したものではない。

また、介護福祉士養成においてプロセスレコードは、1990年代に出版された複数の教科書で紹介されている。しかし、目的や方法の記述に統一性は無く、その研究はまだ浅い。そうしたなかで岡本⁽⁹⁾はプロセスレコードの目的を「自分の行った介護過程を客観的に評価考察する」として介護過程における位置づけを明確にしている。

本研究では長谷川らの看護分野における理論と岡本らの介護過程における位置づけを参考に、プロセスレコードの目的を①介護過程の展開における相互作用の一部分である、②相互作用を意識化する、③気づきを実践の中へ還元する、④自身の振り返りを基本とし、他者あるいは対象者の言動をアセスメント⁽¹⁰⁾しないとす。

I. 研究 方 法

1) 研究方法と方法の選択理由

プロセスレコードを題材に質的データ分析法とグループインタビュー法を用いた。分析におけるキーワードを「学生の気づき」として研究を行った。

先行研究を踏まえ、伊礼優（2005）⁽¹¹⁾の精神保健看護学の臨地実習に関する研究を参考にした。伊礼は岡村⁽¹²⁾の社会調査法における質的研究方法を踏まえて、質的データの解釈方法を看護学に活用した。そして質的内容分析はテキストの解釈（カテゴリー化・コード化）においてそのコンテキストが切り離される危険性が大きいとして、研究においてテキストをもう一度そのコンテキストに戻してコードを確認、修正するという方法で、この分析の限界を補おうと試みている。以上を参考に、「テキストの表現方法を重視したコード化」と、次の段階でコード化したテキストを「もう一度そのコンテキストに戻してコードを確認、修正する」という点を重視し、佐藤の質的データ分析法⁽¹³⁾を用いた。また、コードの確認、修正では典型事例と対極事例を用いた。

一方で、質的データ分析では分析者の視点から概念を生成するので分析者の主観に偏る可能性がある。よってトライアングレーションとしてグループインタビュー法による研究を行った。安梅⁽¹⁴⁾はグループインタビュー法について「グループダイナミクスを用いて質的に情報把握を行う科学的な方法論の1つで、複数の人間のダイナミックなかかわりによってうまれる情報を、系統的に整理して『科学的な根拠』として用いる」としている。グループインタビューは典型事例と対極事例を用い、インタビューガイドに沿った半構造化面接にて①当事者である学生を対象としたグループインタビュー、②実習指導者を対象としたグループインタビューを行い、生の声から記述分析法と内容分析法を組み合わせ分析し考察を加えた。

2) 研究対象と倫理的配慮

A 介護福祉士養成施設で平成23年度卒業予定の2年生のうち、高校から新卒で入学した16名に研究の趣旨と資料の管理、成績に一切関係しないことを文章と口頭で説明した。最終実習で作成した4枚のプロセスレコードの中から、1枚の提供を受け、研究に有効な14事例を対象とした。また、実習指導者にはプロセスレコードを研究対象とすると説明し同意を得た。14事例から学生の気づきの過程と指導が明確な1事例と明確に表れにくい1事例を選び、前者を典型事例、後者を対極事例とした(資料2, 資料3)。

典型事例は何気ない会話から対象者が本音を語り始め、学生Bがそれまで実施していた手浴の中止を決める場面である。学生Bが場面を選んだ理由は「A氏の思いを振り返り、考察し、手浴を継続するかどうか決めるため」としている。

対極事例は、学生Eが対象者のD氏に挨拶をして笑顔で会話を始める。しかし、次第にD氏の表情が変わり、学生Eに対して「帰いなさい」と怒りを表出する場面である。学生が場面を選んだ理由は「自分がとった行動がこれでよかったのか振り返りたかった」としている。

以上、2事例を含む14事例の質的データ分析を行った。

また、グループインタビューは平成24年3月19日に事例の提供者2名を含む、学生5名に実施した。同様に平成24年5月12日に事例提供者の評価を担当した実習指導者2名と指導経験が豊富な2名、合計4名の実習指導者に実施した。実施前には文書と口頭で倫理的配慮について説明し、録音時は個人情報の匿名化を行った。なお、学生へのインタビューの反省から指導者グループインタビューでは観察者を配置した。

研究は佛教大学「人を対象とする研究」倫理規定に従い、研究計画の承認を受けた(申請番号 H23-55)。

Ⅱ. 14 事例の質的データ分析

1) 質的データ分析の方法

質的データ分析では、学生が選んだ場面をどう記録し、また考察として振り返ることで何に気づくのか集約ラベルの生成によって明らかにした。次に集約ラベルを用いて典型事例が「なぜ学生の気づきの過程と指導が明確なのか」、また対極事例では「なぜ気づきの過程と指導が明確に表れないのか」その理由を明らかにした。分析の手順は次のとおりである。

まず、14 事例のプロセスレコードのテキストに記号コードを付け、指導者評価を要約し、学生の思考と学生の言動における変化が把握できるように矢印の記号を記入した。14 事例の項目記号は a. 場面を選んだ理由、b. 介入の動機、c. 学生の反応、d. 学生の言動、e. 学生の考察、f. 指導者評価でラベルの合計は 292 である。そのうち c, d, e が学生の言動と思考過程を分析するのに有効でありラベル数は c が 88 個、d が 86 個、e が 45 個である。ラベルを分類し、共通項を整理して集約ラベルを記した。その後、集約ラベルを典型事例と対極事例のプロセスレコードに戻し妥当な集約ラベルが生成できているか検証した。その結果、対極事例では分類できないテキストがあったため、2つのラベルを追加した。

2) 介護福祉士を目指す学生の「気づき」の過程 —— 質的データ分析法による結果と考察 ——

集約ラベルを学生の反応（資料 1-1）、学生の言動（資料 1-2）、学生の考察（資料 1-3）にまとめた。

学生の反応(c)は6つの集約ラベルとその他の反応の集約ラベルを記した。分類は i. 観察情報への気づき、ii. 対象者理解、iii. 学生の思い、iv. 学生の判断、v. 学生の予測、vi. 学生の疑問、vii. その他の反応である。学生の反応の特徴は、場面の最中に習慣や心情、行動の意味などを思考して対象者理解している点と場面が進行する中で新たな情報を統合したり、情報を思い出したりして対象者理解が深まっている点である。これは場面で学生が対象者を理解しようとし、さらに「理解した」と即座に結論を出すことなく、対象者理解の思考を継続したといえる。

また、「iii 学生の思い」ではマイナスの感情として不安、後悔、悩む、戸惑い、驚きの感情表現があり、さらに対象者理解ができないことや反省の思いが記されていた。このマイナスの感情がある場合は「v 学生の予測」において即座に不確かな予測を行い、学生の言動を揺さぶっていた。例えば対極事例（資料 3）では、学生の反応の 17 番が該当し、続く 18 番の言動は反応と全く異なる。よって感情の記録は、学生の成長の糸口を表していると考えられる。

学生の言動(d)は、i 動作と ii 言葉の 2つに分けた後、類似のラベルに集約ラベルを記した。動作では挨拶や説明の中で視線を合わせたり、ジェスチャーで示したりと学生がコミュニケーション上の配慮を行っていた。次に言葉では「受け止める言葉」は計 6 事例で複数回使用しており、学生によって使用頻度が異なる。また、「質問」は計 8 事例で用いられていた。「支援を

説明する言葉」では、学生の行動を説明する言葉が計5事例で用いられていた。

対極事例における集約ラベルの検証後に「i 動作 H 学生の反応に反し、対応に努める動作」、
「ii 言葉 G 対象者による指示への返答 学生が応じる、学生が反する」のラベルを追加した。

学生の考察(e)は場面を記載した後、振り返りを行った記録であり、5つの集約ラベルに分類した。分類は i. 対象者の言動への気づきと手立て、ii. 学生の言動や反応への気づきと手立て、iii. 場面情報と自分が持っている情報の統合、iv. 対応の再検討、v. 具体的な対応方法の表記である。学生の考察では、対象者の言動に対して比較、推測、解釈などを行っていた。そして、学生の言動や反応を振り返り、学生は推測と事実の情報を照らし合わせたり、規範となる価値観と比較したりしている。さらに、学生が自身の言動と反応に目を向けるきっかけとして学生の感情や心を動かす事柄の記載があった。場面情報と自分が持っている情報の統合では、生活の理解を生活歴や普段の生活の流れと統合したり、場面を前後に続く文脈として捉えたりしている。また学生は対応の再検討を行っているが、それまでの考察をふまえている場合や考察が無いまま対応を表記したり、対応への迷いを表現したりと様々である。

プロセスレコードを用いた意識化について精神科看護に詳しい Mary Ellen Doona は「プロセス・レコードは、正しく用いれば、ナース(学生でも、ナースでも)が直感的レベルでなく意識的なレベルで看護計画を立案し、それを具体化して評価するのもに役立つ。……(中略)……経過記録をとることは、ナースが意識的に理論を実践に応用するのに役立つ。」⁽⁴⁵⁾と表現しており、記録そのものに気づきを促す価値がある。

次に生成した集約ラベルを典型事例と対極事例に戻し、考察した。(再掲：資料2、資料3)。典型事例では振り返りの目的が明確で学生Bの反応では対象者理解の思考が常に働いていた。また学生Bの行動では受け止める言葉や相互理解のための言葉があり、学生Bの反応と行動はほぼ一致または発展した関係になっていた。そして考察では学生Bが持っている複数の情報を統合して場面で得られた情報を意味づけていた。学生Bはこの場面で介護計画の実施について、対象者の意向にそっていないと気づき、プロセスレコードに記入し、より具体的な根拠を持って意味づけに確信が持てたと考えられる。評価を担当した指導者Cは必要に応じてA氏の具体的な情報を提示した上で学生Bの考察を支持、促進し、また改善を促した。指導者Cの支持的評価は、専門職としての視点や思考の成長として支持を受けるという意味を持ち、学生Bの自信に繋がる。そして、指導者と共有することによって『知』は社会化される。さらに評価で表現されている将来への予測立ての視点や対象者のヤル気を引き出す視点は介護福祉士に求められるものであり、この思考が学生の中に位置づくことで、別の対象者への思考過程に応用できると考えられる。

対極事例の学生Eは、行動の表記があるものの、思考過程が記録できないまま対応を考えている。では、どうすれば有効な学習となるのだろうか。学生Eの場合、考察の33で唯一、思考過程を読み取る事ができる。そこでは、嘘についての価値観と学生Eの言動を比較して、

対応を表記している。しかし、比較した価値基準に「嘘はいけない」という一般社会の道徳を用いている。一般社会の道徳基準から介護福祉士としての基準に移行し、学生 E が適正を判断することが必要となる。また、学生 E は、「悩み」といった感情が思考の中心になっており、この感情があせりを生じさせ、不確かな予測のまま対応する要因となっている。長谷川と白波は「言葉が意味しているものは、この思考と感情の反映であり、道具として使われた言葉に意図された思考と感情に焦点を当てることで、コミュニケーションを再構成する目的」⁽¹⁶⁾と述べている。学生 E の場合、指導者から目的が明確になっていないと指摘を受けているが、ありのままの感情を表記しており、それに焦点を当て、場面を振り返る目的を確認することができる。この過程は学生が「気づき」を得る過程だといえる。

Ⅲ. グループインタビュー

先の質的データ分析とは異なる手法で典型事例が「なぜ学生の気づきの過程と指導が明確なのか」、また対極事例では「なぜ気づきの過程と指導が明確に表れないのか」その理由を明らかにすることを目的とする。以下の文中の表現について、グループインタビューに参加した学生と実習指導者をそれぞれ学生、指導者と記した。インタビューには典型事例（資料2）、対極事例（資料3）を用いた。また、カテゴリーをもとに学生と指導者のグループインタビューを比較した（資料4、資料5）。

1-1) 典型事例 学生5名へのグループインタビュー結果

① 学生 B の思考と行動に隠された気づき

学生 B はこの会話以前に「対象者の思いと学生 B が把握した思いにズレ」を感じ、手浴実施に迷いを抱いていた。それが対象者の 8 番の言葉と表情を受けて 9 番で「そうか」と確信を得ている。よって「今の生活が一番いい、何も変えずに今のままがいいだ。だから手の風呂もせんでもいいだ」という対象者の意思表示を「本当にそうなんだ」という真意であると読み取っている。「(読み取って)ちゃんと行動している」、「判断している」と学生は表現した。

② 学生 B の考察における気づき

生活史の理解に学生のうなづきがあった。学生の一人は「生活史を知っているから、知っていて、今の生活を知っているから」対象者の A 氏が今の生活に満足しているのだと納得、理解したと話し、今の生活を理解する上での生活史の重要性を語った。生活習慣の維持は A 氏の単なる「思い」ではなく「望み」、ひいては望みどおりの生活を表現する「ニーズ」であると学生 B が受け止めている。また、グループでは「ニーズ」への認識の発展があった。

③ 実習指導者 C の評価

学生 B の考察を指導者 C は支持している。「しかし……」以降は将来の思いを叶えることも

大切に上を目指すようにと促し、指導者Cは学生Bに「それでよかったのか」と問いかけている。最後の一文、「今回は……長期でみていけば、もしかすると良い結果が出るかもしれません」では、3人の学生がねぎらいを感じると明確に表現した。

1-2) 典型事例 実習指導者4名へのグループインタビュー結果

① 学生Bの思考と行動に隠された気付き

学生Bは介護計画の目標を踏まえて関わり、場面において「本人の話から得られる情報、本人の意向に着目」している。そして、今のままがいいとA氏が「望まれていたのに無理に勧めた」と場面の中で気付いている。これには二つの視点があり、一つは本人の望みや意向にあっていないという気づき、もう一つは学生が無理に勧めたという気づきである。この点に3名の実習指導者が強くなづき、同意している。

② 学生Bの考察における気付き

学生Bは戦後から今の入居までの生活と背景を見ており、2名の指導者が同意を示している。学生Bは考察において「実際に行動したことと、そこでの気づきがそのまま(考察に)あがっているが……そこに至ったアセスメントや介護計画を考え直す余地があるということに気づいている」と考えられる。2名の指導者は「今の生活の中で維持していくために新たに加えるのではなくて何ができたのかって気づきが考察にあるといい」としている。また次なる対応について「頭の中では多分気付いているとは思うんですけども、書面には出てきていない」と学生の状況を捉えている。

③ 実習指導者Cの評価

指導者Cは学生BがA氏の思いに沿っていない点に気づいたことを支持している。そして、「残存能力を維持して、本人のヤル気を引き出していく事」と具体的に記録で伝え、学生Bが気づけるようにフォローしている。フォローについて3名の指導者が「もっと気づいたほうがいい」、「私達がしなければならぬことがあるんだよ」、「今の生活に(本人が)満足していたら、じゃあ何もなくてもいいのかということではない」とそれぞれの言葉で指導者Cの評価記録から読み取れるメッセージを表現している。また、指導者が「どんまいというか、それでもよく頑張ったよ」とフォローしていると他のメンバーの同意があった。最後に指導者C本人は、学生Bが介護計画に対して「どうしようかなあって多分迷っていると思うんです」と捉え、その発言に対して2名のインタビューメンバーがうなづき、同意している。

1-3) 典型事例グループインタビュー考察

学生のインタビュー、指導者のインタビューによる共通点について考察した。学生Bは対象者の潜在部分の思いがニーズに近い言葉で表現されることに気づき、場面の最中とその後の振り返りで意味づける思考があり、この点は指導者の支持を受けていた。また、ねぎらいの言

葉は学生をフォローし、次なる力を高めていくと考えられる。一方で相違点は、学生のグループが即座に迷いを察知したのに対し、指導者のグループは指導者評価の最後で触れている点である。ドナルド・ショーンは、専門的実践家は行為の中の省察を行っており、その大半が驚きの経験と繋がる⁽¹⁷⁾としている。この驚きは今回の事例の学生 B にもあり、9 番の「そうか……そう望まれていたのに」という場面に表現されている。これは学生 B が抱いていた手浴実施への迷いが対象者の言葉を聞き、対象者 A 氏が望んでいないとはっきりと分かった瞬間である。学生のこの時の驚きが行為の省察を促し、プロセスレコード作成に至ったと考えられる。まとめとして典型事例では、①対象者のニーズへの気づきがある、②学生の思考の過程の記録がある、③学生の迷いと驚きがプロセスレコード作成の動機となり、場面を選んだ理由の欄に記載できている。以上三つの要因が気づきの過程を促した。そして、指導者は気づきの過程をねぎらいにより支えていた。

2-1) 対極事例 学生 5 名へのグループインタビュー結果

① 学生 E の思考と行動に隠された気づき

学生 E は D 氏のことを伺いながら、「相手の言葉、表情っていうのをよく聞いて、自分で考えながら返答している」とインタビューメンバーは表現し、学生 E の非言語的コミュニケーションの工夫に対しての発言があった。インタビュー全般において発言者以外のメンバーの同意が得られたのは、①コミュニケーションの工夫、②不安な気持ちがあるのに笑顔に努めていた、③D 氏が怒っていることに気付いて離れた点だった。

② 学生 E の考察における気づき

いきなり肩をたたくという対応について、「『びっくりしたかも』と後から気付いている」(発言者)、24, 30 番の考察に対して「D さん本人の気持ちを確認せんといけなかったなって振り返っている」(発言者)とし、本人の気持ちを確認すべきだったという学生 E の反省に対してグループメンバーはうなづき、同意している。また、学生 E は対象者が怒った表情になるキーワードを考えており、振り返ることで今後に活かせるとした。

③ 実習指導者 F の評価

3 名のインタビューメンバーが「何を学びたかったのかということと、どんなことに気付いたのが指導者 F さんはほしかった」と発言した。また、指導者 F は学生 E に対象者の言葉の本当の意味を考えて行動することと、自分の言葉で記録することを求めている。そして、学生は、「言っていないかな……なんかこの指導者さんの評価をこう見たときに、けっこうきつい言葉が書いてあるなって」と評価についてためらいながらもきつい言葉と表現し、3 名のメンバーのうなづきがあった。また、その背景は「学生 E さんが思ってることと、指導者 F さんが求めていることが違ったのかな」と目的や到達点の違いを指摘した。

2-2) 対極事例 実習指導者4名へのグループインタビュー結果

① 学生Eの思考と行動に隠された気付き

学生Eの思考について、インタビューメンバーは「機嫌が悪くなるんじゃないかっていうことだけを考えながら話をしてしまっているのかなって」と語り、2名のメンバーが同意している。そして、対象者本人の訴えが場面に表現されているとしている。インタビューでは学生Eの気づきというより、場面で何が起きているのかに話題の焦点が移った。そして、実際に指導にあたった指導者Fから対象者D氏について「結構自分からのアピールが好きなのかな。私はこうだよって……一応こちらには聞き返しては来るんですけど……それよりもご自身の話を引き出すように話をして、沢山話をして……それに対してだけの話をするとなかなか会話が続いていかない。」と話した。これを受けてメンバーは対象者D氏が学生Eを受け入れていないとし、これに2名のメンバーも同意を示した。

② 学生Eの考察における気付き

インタビューメンバーは「顔を見てもらって肩を叩けばよかった」という学生Eの考察に疑問の声と笑みが出ている。またメンバーは「スタートは機嫌がいいですね」と学生Eの振り返りが介入直後である点にも同意はなかった。また、よく言えばと前置きし、学生の考察の「帰りますだったらウソになってしまうため」について「ウソは付いちゃいけないんだって言う本当に素直な気持ち」という学生の素直な表現であると解釈している。

③ 実習指導者Fの評価

学生Eは「いつもこの質問するなあ」と気づいており、指導者Fはそれに対する考察を求めているとした。次にインタビューでは指導者Fの評価から伝わる「厳しさ」を指摘していた。そして今回のプロセスレコードの価値を次のように語っている。「すごく生まれそうな、何でこういわれたのか、なんでこういわれたんだろうかって考えられる……沢山あるのに、もったいないですよ。こういう……ただそれを指導者側からしてどこに気付かせてあげるか、考えさせるかっていう……難しい」と語り、「もったいない」という表現に2名の同意があった。その後、インタビューでは指導の難しさと共に、評価のあり方について遠慮しながら語られた。すると、評価した指導者F本人から「改めて今見て厳しいなと思いました。(大きな声で笑いながら)」と告白があった。現実には直面した指導者Fに同調するような笑いが取まると、沈黙の時間があった。そして厳しさの背景について他のメンバーから「指導者としてのもどかしさ……」と発言がある。それに2名が同意の表情で応えた。「何回も何回も繰り返してはいるんだけど、なんか振り返りが少ない。振り返ってる割には内容が少ない、多分それに気付いてほしいって言うもどかしさが多分……うわあっていうような」と語り、それに全てのメンバーが同意する。最後に指導者Fは「改めて見るともっと具体的な助言をしてあげるべきだと思いますし、本当に学生さんに対して伝えることってというのがもっと分かりやすくすべきだった。……もっと優しくしたほうがいい。」と語った。

インタビューでは当初学生の考察の少なさが主題だったが、次第に ① 気づきが「生まれそうな」プロセスレコードの価値、② 評価から伝わる厳しい、きついというメッセージ、③ 指導者としてのもどかしさ、④ 学生にとって有効な助言のあり方へとグループインタビューにおける発展がみられた。

2-3) 対極事例 グループインタビュー結果と考察

学生と指導者のインタビューにおける共通点は ① 過去の経験から対象者の機嫌についての予測立てをし、表情の観察を行っている。② 対象者が怒っていることから離れようと考え、実際にその場を離れた。③ 初期の対応を反省し、ウソの対応だったと素直に表現している。更に実習指導者 F の評価について、④ 考察が少ないという指摘と厳しいメッセージを送っている。以上 4 点である。相違点は、学生グループは、① 不安があっても笑顔で応じている。② 表情や手を使ってコミュニケーションを図っている。③ どうしようかと対応を考えている点である。特に学生グループでは、学生 E に生じた不安やどうしようという迷いを捉えていた。一方で指導者グループは ① 気づきが「生まれそうな」プロセスレコードの価値、② 評価から伝わる厳しいメッセージ、③ 指導者としてのもどかしさ、④ 学生 E にとって有効な助言のあり方について発展がみられた。

対極事例では、指導者 F は学習目的を学生 E と共有できず、もどかしさから厳しい評価になっている。ここには分かち合うことができない学生と指導者という構図が浮かび上がる。また、指導者グループでは対象者の立場を代弁して場面を理解し、場面で何が起きているのかという事にグループの話題が移っているのも特徴的だった。そして、指導者が示す、対象者の立場という視点には専門家としての「知」をみることができる。

ドナルド・ショーンは、実践がより反復と決まり事となるにつれて、「実践の中の知」は暗黙で無意識的になるとしている。そして、実践家は、「行為の中の知」というカテゴリーに合わない現象には選択的に注意を向けないことを学び、退屈やバーンアウトに苦しむと述べている⁽¹⁸⁾。インタビューでは、学生 E が繰り返しているパターンが指導者グループにとっては退屈を感じるぐらいに無意識な知の領域に至っていたと考えられる。よって学生には気づきが生じるプロセスレコードであるが、指導が難しく、指導者はもどかしさを感じると考えられる。

対極事例では、典型事例に比べ ① 対象者を中心とした思考とその記録、② 目的の明確さ、③ 指導者との分かち合いに違いがあり、学生の気づきと指導の過程が明確に表れなかったと考えられる。

IV. 介護福祉士の専門性と省察能力の向上をめざして

1) ドナルド・ショーンの理論と介護福祉士の専門性

ドナルド・ショーンは、反省的実践家の知を捉える鍵は、「行為の中の知」、「行為の中の省察」、「状況との対話」の三つの概念だとしている。「行為の中の知」とは行為があらわす知であり、通常記述できない。「行為の中の省察 (reflection in action)」とは記録化していない、行動しながら行っていることを指す。そして、「省察的実践は状況との省察的対話の形をとる」⁽¹⁹⁾のであり、それと同じように「省察的実践者とクライアントとの関係は文字どおり、省察的な対話の形をとっている」⁽²⁰⁾としている。

ショーンによると反省的実践家に対し、それまでの主流は技術的合理性であり、例えば福祉専門職のように、複雑性、不確実性、不安定さ、独自性、価値葛藤の伴う職業は技術的合理性モデルに適合しなかった。しかし、1963年から1982年の間に、専門家たちも専門家の欠点と限界に次第に気づき始めた。なぜなら技術的合理性における問題解決をいくら強調しても問題の設定 (setting) は無視されているからである。問題設定とは手段の選択、達成する目的、意思決定という過程である。ショーンは問題設定について「注意を向ける事柄を名づけ (naming)、その事柄に注意を向ける文脈に枠組みを与える (framing) ことを相互に行う1つの過程である」⁽²¹⁾としている。

今回採用したプロセスレコードでは、学生がプロセスレコードの作成の目的を設定する。そして、注意を向ける文脈を設定し、関連する場面を抜き出し、その時起きていた事実と学生の思考を記す。記録によって学生は自身の思考、言動や自身が捉えた対象者を可視化できる。こうして、無意識下で暗黙の知となっていた事柄は、具体的に介護福祉士に必要な「知」として名づけ (naming)、また文脈に枠組みを与え (framing)、学生に理解をもたらす。実践を通じた学びは介護過程の展開に応用される。よって介護福祉士を目指す学生による問題の設定は、介護福祉士の専門性に通じる知と省察である。

2) 省察能力向上のための指導上の課題

本研究により学生の気づきの視点から二点、省察能力の向上を支える指導者の視点から二点が明らかになったので以下にまとめる。

まず、学生の気づきの視点から問題設定について述べる。問題設定はプロセスレコードに記された省察の動機として考えられ、学生が自身の感情、心の動きに気づくことが大切である。そして驚きを伴う感情の記録は省察に有効であり、これは典型事例のグループインタビューから明らかになった。また、考察では学生の感情を示す記録の活用により、省察が促進できる。なぜなら感情の記録は考察の動機を学生に与え、また特にマイナスの感情は場面において ① 根拠のない不確かな予測を導く、② 学生の言動を揺さぶることが多いからである。感情に

よって乱れやすい思考と言動を振り返り、対応を考察することで次への成長が期待できる。これは質的データ分析から明らかになった。

学生の気づきの視点から二つ目として、本研究の14事例による質的データ分析では、記録が意味するテキストをラベルとしてまとめた。これらのラベルは介護福祉士を目指す学生の意味づけから生成したものであり、学生にとって「知」に気づく過程に役立つと考えられる。

次に省察能力の向上を支える指導者の視点から一つ目について述べる。指導者の評価は、学生を専門家に導くために有効である。しかし、学生が直面し、選んだ課題が、指導者にとってあたり前で無意識な「実践の中の知」に至っている場合は注意が必要である。これは対極事例の指導者グループインタビューによって明らかになった。よって、指導者は「もどかしさ」を伴う「気づきにくい事態」を自覚して助言をおこなうことが大切である。

指導者の視点から二つ目として学生の省察を支える「ねぎらい」について述べる。プロセスレコードを活用した学習は有効であると同時に学生にとっては記録の労力と指導者に記録として全てを表出し、共有する勇気が必要とする学習方法である。活用にあたって指導者は学生の表出そのものを評価することが大切である。そして、典型事例のグループインタビューから明らかになったが、ねぎらいの言葉は学生をフォローし、次なる力を高めていくと考えられる。

最後にプロセスレコードの評価と指導者にとっての意義を述べる。プロセスレコードの評価は事例の読み込みと、どう教育的指導を成すべきかという点において指導者の労力を要する。しかし、評価を行うことで指導者は学生の言動と思考を通して暗黙知となっていた事柄を可視化し、初心に戻り、新鮮な驚きを思い返すことができる。そしてショーンの理論にある、驚きの実践は、専門家としての「知」を呼び覚まし、同時に実践の反復によって生じるバーンアウトを防ぐ可能性がある。また、学生に指導過程で提示する「知」は、介護福祉士特有の思考と実践過程の「知」であり、後輩への教育へ応用できる点に意義がある。

3) プロセスレコードを活用した教育の体系化に向けて

研究結果をもとに、プロセスレコードの活用過程を問題設定の全体像と位置づけ、図式化(資料6)を試みた。上段の「行為の中の省察」は可視化していない、実践における学生の思考と対象者との相互作用を示した。そして、実践とは行為の最中を示している。中段はプロセスレコードの活用手順を示しており、番号順に記録を記入する。そして作成の過程で気づいた事柄は、その都度、対象者との相互作用に還元することが可能であり、②の場面の記録による気づきの還元を「②'気づき」とし、③考察による気づきの還元を「③'気づき」として記載した。さらに、中段の白い枠は記録の各段階において省察を促す point を示している。そして学生の行為についての省察は、状況との省察的対話によって促される。省察を促す point のなかで check・list とは研究から生成したラベルをもとに学生や指導者に問かける形式で作成し、学生や指導者が「暗黙」になっていた「知」に気づく資料として活用することを想定し

ているが、ここでの資料提示は省略した。さらに下段にはプロセスレコードの定義、効果的な学習方法を記している。相山⁽²²⁾は、薄井坦子とD. A ショーンの認識論の検討に関する研究で、「自らの状況との省察的な対話能力である認識能力を鍛えるとともに、実践上の事実を意味づけるための理論を意識し、それを看護者間で共有する学習機会をもつということによって明確にし、必要に応じて再構築していく、という方向性をもつ必要がある。」と述べている。よって図に示した学習方法により、他者を介して省察が促進されると考えた。また、指導上の留意事項では、実習指導者が学生の心理に配慮した効果的な教育を行うための留意点を記載した。

V. 今後の課題と展望

本研究では学生の「知」とプロセスレコードを活用した省察に伴う学生の特性、実習指導者の特性を示した。また、次の三点において独自性があると考えた。一点目として介護福祉士を目指す学生のプロセスレコードを用い、何が語られているのかに着目し、質的研究としてまとめた。二点目として、省察を介護福祉士の専門性の一つとして位置づけ、ドナルド・ショーンの理論との統合を図り考察を行った。三点目として「学生のプロセスレコード活用過程」の図式化により、省察能力の向上という目的と具体的な活用の枠組みを示した。

しかし、次の二点に課題が残る。一点目として、学生の気づきを教員である筆者がまとめる限界についてである。学生グループと指導者グループそれぞれにインタビューを実施した結果、着眼点が異なることが分かった。よって学生の「知」について、教員がまとめることには限界がある。この限界に対して、集約ラベルとcheck・listは揺ぎ無いものではなく、教育実践で活用し、修正と改善を重ねることが必要である。二点目として研究の取り扱い範囲を「学生の気づきの過程」と「学生に気づかせる指導の過程」の両面としており、膨大なデータを取り扱うことになった。そのため、更に分析を継続することで価値の見出せそうな①質的データ分析における指導者評価の分析、②グループインタビューの感想について十分な分析を行うことができなかった。以上は今後の研究課題とする。

今後もプロセスレコードの活用によって、学生の省察能力の向上をめざした教育実践を展開していきたい。

謝 辞

本稿をまとめるにあたり、協力を頂きました関係各位、ご指導を頂きました先生方に感謝申し上げます。

〔注〕

(1) Donald A. Schön, The Reflective Practitioner HOW PROFESSIONALS THINK IN ACTION,

BASIC BOOAS, 1983

上記ドナルド・ショーンの原著に対して、次の2冊の翻訳書を参考にした。

- ①ドナルド・ショーン, (訳)佐藤 学, 秋田喜代美『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』, ゆみる出版, 2001,
- ②ドナルド・ショーン, (監訳)柳沢昌一, 三輪建二『省察的实践とは何か —— プロフェッショナルの行為と思考 ——』, 鳳書房, 2007
- (2) 矢部弘子, 小林朋美, 寺嶋洋恵, 「介護概論における介護過程の概念に関する諸説の検討」, 聖隷クリストファー大学社会福祉学部紀要 No. 3, 2005
- (3) 長谷川雅美, 白波瀬裕美『自己理解・対象理解を深めるプロセスレコード』, 日総研, 2001
- (4) 山口美和, 山口恒夫「教師の自己リフレクションの一方法としてのプロセスレコード —— 看護教育および看護理論との関連から ——」信州大学教育学部紀要 No. 112
- (5) 横山登志子, 奥田かおり「ソーシャルワーク実習における省察的実践の検討 —— プロセスレコードの活用 ——」日本ソーシャルワーク学会事務局, 2010
- (6) 福井敦子「認知症介護従事者の自己覚知とケア行動の変化の可能性について —— プロセスレコードの活用を通してケアの質の向上を目指す ——」, 佛教大学通信教育部, 社会福祉学研究科修士学位論文, 2009
- (7) 渡辺敦子「介護施設におけるコミュニケーション自己評価の考察 —— 学生と施設職員の比較 ——」名古屋柳城短期大学研究紀要, 2008
- (8) 赤沢昌子「初期介護実習後の自己覚知と自己理解」松本短期大学紀要, 2007
- (9) 岡本千秋『介護福祉実習指導』, メヂカルフレンド, 1999, p.15
- (10) 長谷川雅美, 白波瀬裕美, 前掲書 p.23
- (11) 伊礼 優, 岡村 純, 栗栖瑛子「臨地実習における患者 —— 学生間のコミュニケーションの分析 —— テキストとしてのプロセスレコードの内容分析を通して ——」『沖縄県立看護大学紀要第6号』, 2005
- (12) 岡村, 前掲書, p.5
- (13) 佐藤郁哉『質的データ分析法 原理・方法・実践』, 新曜社, 2008, p.53
- (14) 安梅勅江『ヒューマン・サービスにおけるグループインタビュー法 科学的根拠に基づく質的研究法の展開』, 医歯薬出版, 2001
- (15) Mary Ellen Doona (訳)長谷川浩『対人関係に学ぶ看護 トラベルビー看護論の展開』, 医学書院, 1984, p.138
- (16) 長谷川雅美, 白波瀬裕美, 前掲書, p.11
- (17) ドナルド・ショーン前掲書(訳)佐藤 学, 秋田喜代美 p.91
- (18) ドナルド・ショーン前掲書(訳)佐藤 学, 秋田喜代美 p.103
- (19) ドナルド・A・ショーン(訳)柳沢昌一, 三輪建二『省察的实践とは何か —— プロフェッショナルの行為と思考 ——』, 鳳書房, 2007, p.313
- (20) ドナルド・A・ショーン(訳)柳沢昌一, 三輪建二, 前掲書, p.313
- (21) ドナルド・ショーン前掲書(訳)佐藤 学, 秋田喜代美 p.58
- (22) 梶山委都子「二つの実践の認識論による看護職の生涯学習の検討: 薄井坦子『科学的看護論』とD. A ショーン『省察的実践とは何か』をめぐって」千葉看会誌 VOL. 15No. 2 2009. 12

(ふじはら のりこ・社会福祉学研究科社会福祉学専攻修士課程修了)

(指導教員: 黒岩 晴子)

2013年9月25日受理

資料1-1 学生の反応	資料1-2 学生の言動	資料1-3 学生の考察
<p>I. 観察情報への気づき A 対象者の行動 B 安全基準との比較 C 対象者を取り巻く環境</p> <p>II. 対象者理解</p> <p>II-①. 対象者理解の気づき</p> <p>A 習慣 B 心情 C 対象者の行動の意味 D 対象者の体調</p> <p>E 対象者の好み F 対象者の生活上の意向 G 行動パターン</p> <p>II-②. 対象者理解の気づき (II-①を総て理解が深まる)</p> <p>A 情報を統合し、実施時の対象者を理解 B 心情理解の発展</p> <p>III. 学生の思い</p> <p>III-①. プラス感情を伴うもの 感情: 希望、期待、安心、喜び</p> <p>III-②. マイナス感情を伴うもの</p> <p>A 感情: 不安、後悔、悩む、戸惑い、驚き</p> <p>B 対象者理解ができない: 対象者の発言、環境、心情が理解できない</p> <p>C 反省: 説明、介助、姿勢の反省(無理に勧めた)</p>	<p>I. 動作</p> <p>A 介助開始動作、終了動作: 離れる、近づく</p> <p>B 挨拶: 隣に座る、視線を合わせる</p> <p>C 観察: 理解のための観察、対応後の反応の観察</p> <p>D 対象者の言葉を受け止める言動: 頷く、対象者と同じく笑い返す</p> <p>E 説明: ジェスチャーで説明を補う</p> <p>F 介助動作: 安全を戻す(一緒に歩く)</p> <p>G 沈黙: 黙る</p> <p>H 学生の反応に反し、対応に努める動作</p> <p>I. 反応に反し、言動では「はい」と笑顔</p> <p>II. 言葉</p> <p>A 挨拶: 例「〇〇さん、こんにちは」</p> <p>B 対象者からの質問に返答</p> <p>C 受け止める言葉: おうむ返し</p> <p>D 学生の気持ち伝える言葉: 感謝、謝罪、遠慮</p> <p>E 支援における学生と対象者の相互理解のための言葉</p> <p>F 質問: 感情、要望、心情、好み、感想、意向などを確認するための質問</p> <p>G 支援について説明する言葉: 学生、学生の行動を説明、依頼と理由や学生の判断を伝える</p> <p>H 対象者の言葉に対する学生の承諾</p>	<p>I. 対象者の言動や思考への気づきと手立て</p> <p>A 比較: 対象者の言葉と行動を比較し、ズレに気づく</p> <p>B 推測: 対象者の真意を推測する</p> <p>C 解釈: 対象者の心情・行動の新たな意味づけ、理解</p> <p>II. 学生の言動や思考への気づきと手立て</p> <p>A 感情: 学生の感情や心を動かすこと 例: 対象者の涙</p> <p>B 照合: 対象者の心身推測し、学生の言動と照合</p> <p>C 価値との比較: 規範の価値観・姿勢と比較(例)になる</p> <p>III. 場面情報への気づき、手立てとして自分が持っている情報の統合、正確性を促す</p> <p>A 生活歴、家族の情報 B 健康状態に関する情報</p> <p>C 過去の情報: 過去の似たような場面での対象者情報</p> <p>D 場面終了後の対象者情報</p> <p>E 普段の生活の流れ、活動の実行状況に関する情報</p> <p>F 場面の文脈: 場面全体の文脈を広い視点で情報と捉える</p> <p>G 継続生活の文脈: 場面をその場面の前後に続く文脈として広い視点で情報として捉える</p> <p>H 介護の基礎基本、一般論</p>
<p>V. 学生の予測</p> <p>V-①. 学生の予測(学生との感情との関連が無い)</p> <p>A 危険予測 B 意向予測: 外が好き C 情報収集のタイミング: 今なら年齢がわかる</p> <p>D 体調の予測: 機嫌がいい</p> <p>E コミュニケーションに関する予測: 対象者の反応が無い</p> <p>V-②. 学生の予測で III-② マイナスの感情を伴う不確かな予測 * 対応を迫られている</p> <p>A 対象者の今の意向予測: 廊下に出たい、ご主人を探している</p> <p>B 学生の行為の影響予測: 悪いことしたかな</p> <p>C 体調の予測: 機嫌が悪くなる</p>	<p>IV. 対応の再検討</p> <p>A 対象者に関する考察に基づく対応方法</p> <p>B 学生に関する考察に基づく対応方法</p> <p>C 考察に基づく対応が具体化していないもの</p> <p>D 考察無いため、新たな対応方法を提示したもの</p> <p>E 対応方法に迷い</p> <p>V. 具体的な対応方法の裏記</p> <p>A 案を提示し、対象者と一緒に考える</p> <p>B 言葉の表現の変更</p> <p>C コミュニケーション方法の修正</p> <p>D 対象者の健康状態を確認</p> <p>E 介助方法や手順の修正、言語化</p> <p>F 計画した介護内容の修正</p> <p>G 対応の可否について職員に聞く</p>	<p>F 対象者の活動に直結する言葉 動作指示、行動の促し、活動を支持する言葉、情報提供</p> <p>G 対象者による指示への返答 学生が応じる、学生が返す。対象者の「はやく帰りたい」に対して「もうすぐ帰りますよ」と返す</p>
<p>VI. 学生の疑問 A 対象者の動作への疑問 B 話の内容への疑問</p> <p>VII. その他の反応 A 介助方法の思考</p> <p>B 対象者の言葉をそのまま受け止める思考: 「ずっと農業をしてきた」</p> <p>C 学生の思考が次に続く言動と同じ又は反応に基づくもの: 話をしよう(思考)⇒「Aさん、こんにちは。(言動)</p>		

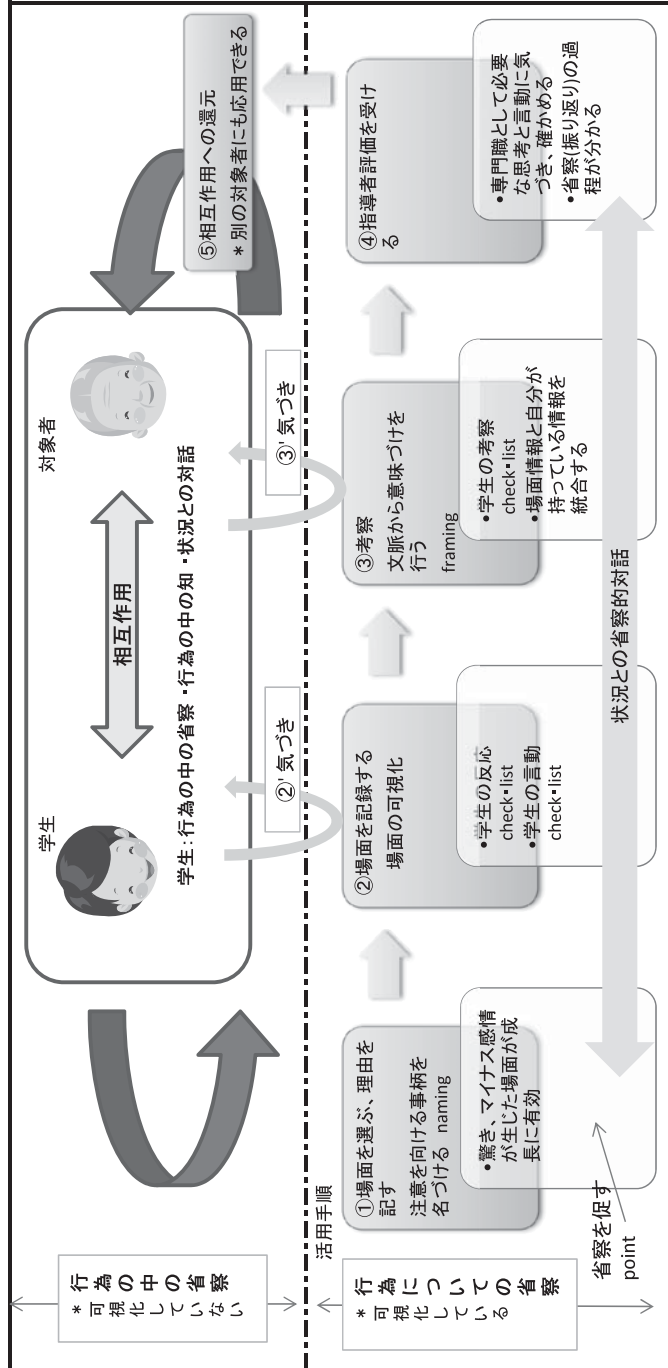
資料4 典型事例 学生グループインタビューと指導者グループインタビューの比較 網掛けは重要アイテムの共通点

質問項目	学生5名のインタビュー		実習指導者4名のインタビュー		重要アイテムの共通点	重要アイテムの相違
	重要カテゴリ	重要アイテム	重要カテゴリ	重要アイテム		
① 学生の思考と行動に隠された気づき	学生の迷い	手浴実施をA氏は望んでいるのかA氏の思いを理解できているのか?	介護計画	長期目標、短期目標と支援の内容を踏まえる	A氏の話と表情を観察し、A氏は真意を語っており、介護計画は意向に合っていない	学生 手浴実施をA氏は望んでいるのかA氏の思いを理解できているのだろうかという迷い。手浴をやめることをA氏に確認する行動をとっている
	行動	A氏の言葉を聞き表情の観察	関わりと着目	A氏の話から得られる情報A氏の意向		
	思考	真意を語っていると確信手浴をやめることを判断	思考	A氏の意向に合っていない 学生が無理に勧めた		実習指導者 学生が無理に勧めたと思ふ
	行動	手浴をやめることをA氏に確認	思考	介護計画に対してA氏の本音の納得や同意が無い		
② 学生の考察における気づき	生活の理解	現在の生活	生活の理解	戦後から現在の生活の背景	現在の生活の裏づけとしての生活史	学生 生活史を踏まえた現在の生活習慣の理解。生活習慣を維持したいというのはニーズ
	生活史の重要性	現在の生活の裏づけとしての生活史				
	生活習慣	生活史を踏まえた現在の生活習慣の理解	場面の再構成と考察	場面での行動と気づきとそのまま考察としての気づきになっている	介護計画の中止と見直しの必要性を検討している	実習指導者 場面での行動と気づきとそのまま考察としての気づきになっている。新たに加えるのではなく何ができるのか気づいていると思われるが記述に出ていない
	ニーズの理解	生活習慣を維持したいという思いではなくニーズ	介護計画の検討	介護計画を考え直す余地がある		
③ 実習指導者が学生の記録をどう評価しているか	介護計画	介護計画中止の判断	介護計画の検討	新たに加えるのではなく何ができるのか気づいていると思われるが記述に出ていない		
	支持	今の生活に対象者が満足しているという学生の考察 対象者を一番に考える姿勢	支持	学生がA氏の思いに沿っていないことに気づいた	今の生活に対象者が満足し、学生がA氏の思いに沿っていないことに気づいた	学生 実習指導者は対象者を一番に考える姿勢を支持している。それでよかったのかと問いかけ、省察を促す
	促進	将来の生活を具現化して行動できるようにヤル気を引き出すなど具体的な方向性を提示	促進	残存能力を引き出す、ヤル気を引き出すなど具体的な方向性を記録で提示	残存能力を引き出す、ヤル気を引き出すなど具体的な方向性を記録で提示	実習指導者 考察の言葉が足りない
	促進	それでよかったのかと問いかけ、省察を促す	促進	考察の言葉が足りない		実習指導者 ①気づきが「生まれそう」なプロセスロードの価値、②評価から伝わる嬉しい、きついというメッセージ、③指導者としてのもどかしさ、④学生にとって有効な助言のあり方に対する認識
ねぎらい	ねぎらい	ねぎらい	どんまい、よく頑張った、いいところに気づけた	ねぎらい		

資料5 対極事例 学生グループインタビューと指導者グループインタビューの比較 網掛けは重要アイテムの共通点

質問項目	学生5名のインタビュー		実習指導者4名のインタビュー		重要アイテムの共通点 網掛け	重要アイテムの相違
	重要カテゴリ	重要アイテム	重要カテゴリ	重要アイテム		
① 学生の思考と行動に隠された気づき	過去の経験	今は機嫌がいいのかな? 機嫌が悪くなったらどうしよう?(不安)	経験	いつもこの質問をする 機嫌が悪くなる(理由は不明)	過去の経験を踏まえた思考から機嫌についての予測を立て、表情の観察を行っている。	学生 今は機嫌がいいのかなと予測。行動で笑顔で応じた(不安があったも)表情や手も使ってコミュニケーションを図る。どうしようかと対応を考えた
	行動	A氏の言葉を聞き表情の観察 笑顔で応じる(不安があっても)表情や手も使ったコミュニケーション	思考	次からは表情を見ながらコミュニケーションを図ろう 「帰ります」という言葉でよかったのだろうか(振り返り)	対象者が怒っていることから離れようと考え、実際にその場を離れた	実習指導者 いつもこの質問をする「帰ります」という言葉でよかったのだろうか(振り返り)
	思考	どうしようかと対応を考えた 対象者が怒っていることに気づき、離れた方がいいと考えた	思考	離れよう		
	行動	その場を離れた	行動	その場を離れた		
② 学生の考察における気づき	初期の対応の反省	自分の対応がいきなりだったと反省	初期の対応の反省	スタートのかかわりが良くなかったスタートが大切である	初期の対応を反省している。そしてウソの対応だったと素直に表現している	学生 なぜ「帰らない」と言ったのか理由を聞いてよかったと反省 実習指導者 遠くから来た対象者が心配している(と考えた)のではないかと表現している
	ウソの対応	対応は「ウソ」になるのではないかと、別の対応を考え対象者に向き合おうとしている	ウソの対応	ウソは付いちゃいけないだって言う本当に素直な気持ち		
③ 実習指導者が学生の記録をどう評価しているか	改善	振り返りの目的(場面を選んだ理由)を明確にする				学生 振り返りの目的(場面を選んだ理由)を明確にする 対象者の言葉の本音の意味を考えて行動する(場面での思考と行動の改善) (指導者として)どこを指導すべきか分からない 指導者と共有できていない
	改善	対象者の言葉の本音の意味を考えて行動する(場面での思考と行動の改善) 自分の言葉として記録する(考察の改善)	改善	考察の言葉が少ない	考察の言葉が少ない	
	暗黙のメッセージ	きつい言葉	暗黙のメッセージ	厳しい	厳しいメッセージを送っている	
その他	(指導者として)どこを指導すべきか分からない。指導者と共有できていない					実習指導者 相違アイテムなし

資料6 学生のプロセスレコード活用過程



プロセスレコードの目的	効果的な学習方法	指導上の留意事項
プロセスレコードの一部 ①介護過程を意識化する ②相互作用を意識化する ③気づきを実践の中へ還元する ④自身の振り返りを基本とする	①実習指導者によるスーパービジョン ②学生同士のグループインタビュー	①ねざらい、プロセスレコードに取り組み、記録に表出できたことを評価する ②評価では専門的な知識に気づかせる ③もどかしさ ④学生は気づきが専門職と程遠く、もどかしさを感じるがあるが、学生にとっては初歩的なステップが必要。 ⑤振り返りの目的(問題設定)も解決手段の意思決定も学生にある