

## 福祉専門職養成における体験型プログラムの効果検証 — 車いす体験による学習内容の分析 —\*

占部 尊士\*\*、村岡 則子\*\*

The Effects of the experimental learning program in the school of social work

— Content Analysis of the Learning through Wheelchair Experience —

Takashi URABE\*\*, Noriko MURAOKA\*\*

### Key word

体験学習 車いす体験 リフレクション 福祉専門職養成 内容分析

### 要旨

福祉的な支援方法についての学習意識を高めるため、福祉用具の使用と支援方法についての体験学習を行った。まずは障害者支援の実務経験が豊富な作業療法士から、福祉用具の種類と活用方法についての説明と実演を受けた後、「生活環境の改善と支援者の役割」というテーマに沿って2人1組での車いす体験学習を実施した。その後、介護系教員や作業療法士とともにグループによる学びの共有を行い、個々のリフレクションシートを作成した。調査の方法としては、福祉学生のもつ車いす利用者に対するイメージ変化をみるため、体験学習前後のSD法の比較、ならびに実践後に作成した体験プログラムの学習効果に関するリフレクションシートの内容分析を行った。

結果、車いす利用者に対するイメージをみてみると、体験の前後で「複雑な」「激しい」「怖い」「幸福な」印象へと変化し、福祉学生は車いすの操作の複雑さ、重要な移動の手段としての要素、支援する側の配慮が求められる気づき、そして福祉用具を利用することで出来ることが増え、さらには可能性が広がることを学んでいた。そして、今回の体験学習においては、当事者視点の学び、支援者としての視点、ノーマライゼーションの理念やバリアフリーの重要性に着目、社会的配慮を求めた包括的な学びのきっかけが与えられていることがわかった。よって、体験型学習においては、学習目標に沿った体系的な学習プログラムの構築と学習計画書の作成が必要であることが示唆された。

### はじめに

我が国では今後、少子・高齢社会の進展等によ

り、ますます国民の福祉サービスに対する需要の増大・多様化が見込まれる。さらには人々のライフスタイルの変化とともに福祉ニーズも複雑化し、その支援方法についても個々の状況に合わせた幅広い対応が求められるようになってきている。このように利用者本位の質の高い福祉サービスの提供が求められる実践の場においては、サービス提供の根幹である福祉人材の養成・確保が極めて重要であるといえる。そのための福祉人材確保対策の方向性として、厚生労働省は福祉人材の養成・確保のための総合的な施策を推進し、量的な確保のみならず質的な向上に重点を置いた対策を行っている。その取り組みの一つとして、社会福祉士及び介護福祉士の養育力の質的向上があげられる。これにより、社会福祉士養成課程における教育課程が改正されたが、その狙いは、ニーズの多様化・高度化に的確に対応できる人材の確保<sup>1)</sup>であった。

しかしながら福祉専門職の養成教育を取り巻く環境は非常に厳しい。福祉専門職養成の課題について北川ら<sup>2)</sup>は、現行の社会福祉系大学におけるソーシャルワーク教育に関する教育課程や教授法の実態からすると、社会福祉の理論を体系的に学び、それを実践方法の知識や技術に結びつける作業は、学ぶ側にワーカーを志向する明確なモチベーションと高い思考能力がない限り必ずしも容易ではないとし、ソーシャルワーク教育とソーシャルワーク実践の閉塞状況を指摘している。さらに川廷ら<sup>3)</sup>は、生活体験が浅く、職業契約以外の社会所属が希薄な学生達に対して、これまでのように学生の学習意欲に任せて講義や授業を提供するだけでは社会福祉の専門職は育たないとも述べている。

実際、福祉の仕事においては、機械操作のように画一的な関わりでなく、個人の状況に応じた誠実で責任ある関わり方<sup>4)</sup>が求められている。そ

\* Received March 6, 2014

\*\* 長崎ウエスレヤン大学 現代社会学部 社会福祉学科、Faculty of Contemporary Social Studies, Nagasaki Wesleyan University, 1212-1 Nishieida, Isahaya, Nagasaki 854-0082, Japan

して福祉専門職を養成するためには、生活のなかでのびのびと育つ教育環境づくり、また、人間へのこだわりと創造性や探究心を大切に、感性を磨き、他者と自分を肯定する考え方をもち人間性を高めること<sup>5)</sup>が重要であるとされている。そこで、学生の学習意欲を引き出し、人間性を高めることのできる福祉教育を目指し、従来の受動的学習から能動的学習へと教授法を見直す必要性があるといえる。

能動的な学習を行う演習授業においては、担当教員、少人数での授業参加クラスメンバーとの交流と授業内で単に体験するだけでなく、その体験を振り返ることで、学生自身が利用者の立場になる機会や自分自身の価値観や人権意識にも触れつつ、実践現場につなげていく役割をもつ<sup>6)</sup>とされる。実際に先行的研究においても、障害疑似者への食事介護体験をすることによって学生の思考は、障害のある利用者の身体的・精神的理解に進み、さらに、専門職種の思考の発展にまで及んでいた<sup>7)</sup>ことが報告されている。このような体験型学習の効果に関する報告<sup>8)9)</sup>がある一方、疑似体験を学習に取り入れることに対する批判も多数報告されている。代表的な批判として、第1の論点は、障害疑似体験では、個人の身体上の機能にばかり焦点が当たり、障害者を排除する物理的・制度的バリアや人々の差別的態度といった社会的に生み出される不利益や活動の制約が理解されない。第2の論点は、障害疑似体験では障害者の「無力さ」ばかりが強調され、障害者や障害に対してネガティブな価値付けがなされてしまい、かえって差別的な見方を強化してしまう。第3の論点は、障害疑似体験の精度の低さ。第4の論点は、倫理的な問題<sup>10)</sup>があげられている。

よって本研究では、福祉の演習教育で活用されている福祉用具を活用した体験的学習プログラムのあり方について、先行研究で述べられている課題・問題点を参考に、体験型学習における効果的な教育方法を検討することとした。

## 方法

福祉的な支援方法についての学習意識を高めるため、福祉用具の使用と支援方法についての体験学習を行った。具体的には、障害者支援の実務経験が豊富な作業療法士により、福祉用具の種類と活用方法についての説明と実演を受けた後、「生活環境の改善と支援者の役割」というテーマに沿って2人1組での車いす体験学習を実施した。

その後、介護系教員や作業療法士とともにグループによる学びの共有を行い、個々のリフレクションシートを作成した。

調査方法として、体験学習前には基本情報ならびに車いす利用者に対する印象を把握するために、Semantic Differential Method (以下、SD法)によって福祉学生が感じるイメージについて尋ねた。そして体験学習の終了後には、福祉学生のもつ車いす利用者に対する体験学習前後のイメージ変化をみるために前述のSD法の項目と、福祉用具を活用することで感じる生活環境の困難さについて調べるために「車いす体験を行って学んだこと」(体験学習の効果)を尋ね、その具体的な内容を自由記述で回答してもらった。

基本的情報としては、所属学科、学年、性別、年齢などの属性と、身体障害者、精神障害者、認知症高齢者を中心とした援助対象者に対する関心度、接触経験、援助希望、学習内容に関する質問項目を設定した。

福祉学生のもつ車いす利用者に対するイメージの測定を行うものとしては、「車いす利用者について、あなたはどのような印象をもっていますか」との指示によるSD法の質問項目を用いた。SD法とは、1950年代にアメリカの心理学者オズグッド (Osgood, C.E.) らによって、意味の研究方法、すなわち特定の記号や概念が意味し指示する内容を、客観的・多次的・定量的に測定する方法として開発されたものである。具体的には、「明るい-暗い」、「良い-悪い」などの正反対の意味をもついくつかの形容詞対からなる尺度上に測定対象を評定させ、その評定点の分析によって測定対象間の意味差を判別する方法である<sup>11)</sup>。本研究では、井上ら<sup>12)</sup>が心理学や教育学の分野で用いパーソナリティ認知の測定に有効な尺度とした49の形容詞対から使用頻度の高い22項目の形容詞対を用いた。また、回答欄には「あてはまる」「ややあてはまる」「どちらともいえない」の両極回答の5段階の評定尺度を設けた。評定尺度の配点は1～5点とし、各項目において得点の低いほど肯定的なイメージであり、得点が高いほど否定的なイメージとなる。

統計的解析の方法としては、福祉学生のもつ車いす利用者に対する体験学習前後のイメージ変化をみるために対応あるサンプルのt検定を行った。次に、福祉学生に体験型プログラムに沿った事後の学習を行い、実践後に作成した「車いす体験を行って学んだこと」(体験プログラムの学

習効果)に関するリフレクションシートの記述内容の分析を行った。「車いす体験を行って学んだこと」(体験学習の効果)についての自由記述のデータ分析には、Berelson, B.<sup>13)</sup>の内容分析の手法を用いた。

Berelson, B.の内容分析とは、表明されたコミュニケーション内容を客観的、体系的、かつ数量的に記述するための調査技法であり、言語的コミュニケーションを対象としている。まず、回収した質問紙の内、無効回答(無記入・回答に欠落がある)を選別し、分析データから除外した。次に、記録単位毎に分析データを区分し、その内容要素を意味内容の類似性に基づいて分類し、カテゴリを作成し、出現頻度を数量化して集計した。その後、Scott, W.A.の式を用いてカテゴリの一致率を算出し、カテゴリの一致率が70%未満の場合は、カテゴリ名、各々のカテゴリを形成する回答を再検討し、修正する。再度、カテゴリの一致率を前述の式を用いて算出し、カテゴリの信頼性の検討を行うこととした。なお、内容分析の技術的な区分単位には、「記録単位(recording unit)」、「文脈単位(content unit)」の区別がある。記録単位とは、言及の出現頻度を勘定するための最小形の内容(ひとつの言及とは、ひとつの内容要素が一度あらわれること)であり、この記述内容を単位としてカテゴリに分類する。文脈単位とは、記録単位を性格づける際に吟味されるだろう最大形をとった内容であり、記録単位の記述内容をカテゴリに分類する際に、吟味することができる最大形の単位である<sup>12)</sup>。

研究調査における手続きとして、調査票を配布するにあたり、調査対象者へは本研究に関する趣旨を説明し、同意が得られたうえで実施した。ま

た、倫理的配慮の観点から、回答結果をコンピュータで処理し、個人が特定できないデータとして本研究に用いた。なお、これら一連の集計および解析では、Microsoft Excel 2010、Windows for PASW Statistics 18.0の統計ソフトを用いた。

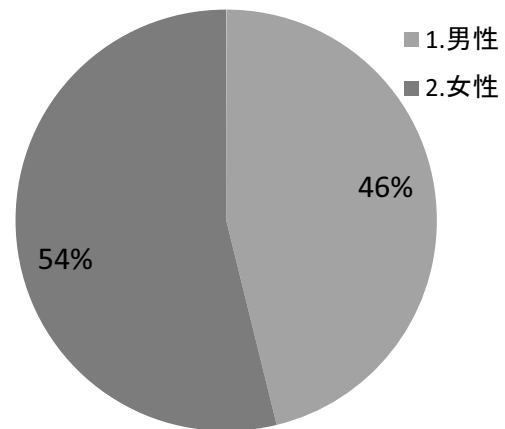
## 結果

### 1. 対象の特性

本研究の対象者は、社会福祉士を目指す福祉系大学1年生の13名(以下、福祉学生)であり、その内訳としては、性別が男性6名(46.2%)、女性7名(53.8%)であった。(fig.1)

また、年齢については、最低年齢が18歳、最高年齢は28歳であり、平均年齢は19.1歳であった。

Fig.1 性別

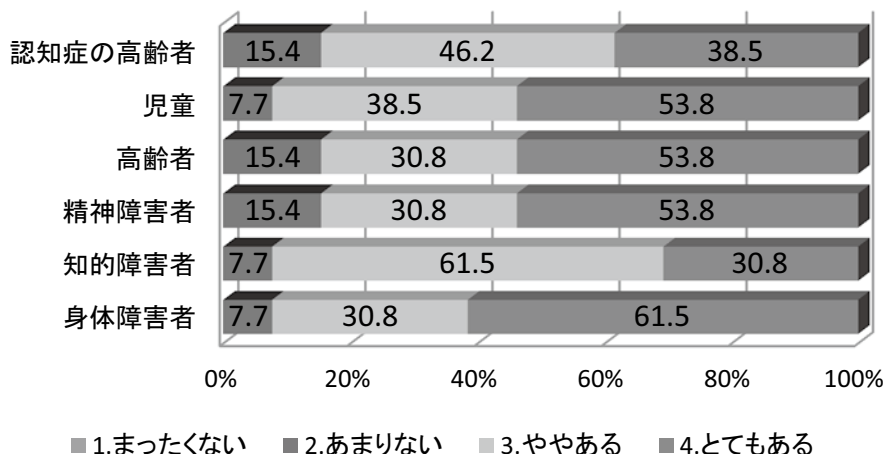


### 2. 基本情報

#### 1) 援助対象者への関心について

「次の対象者について、関心がありますか」という質問に対して、福祉学生の回答は次のような結果であった。(fig.2)

Fig.2 援助対象者への関心について



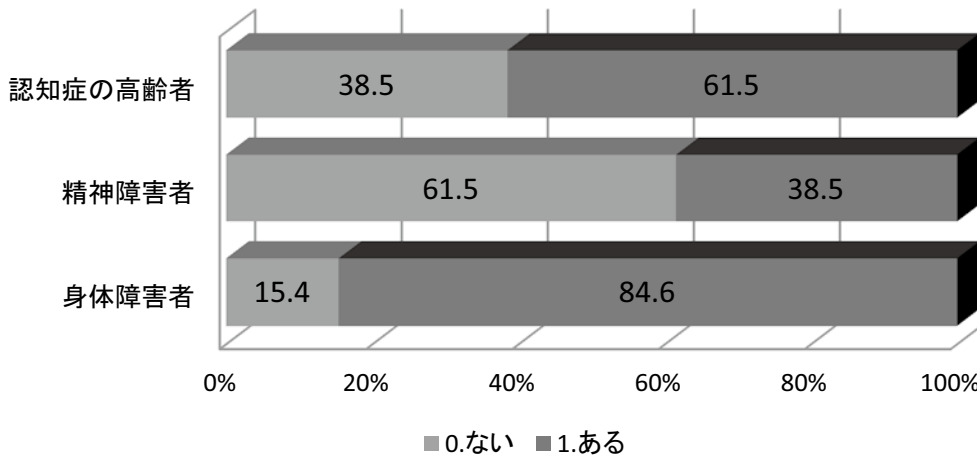
各援助対象者への関心について比較的関心の高い「とてもある」「ややある」を選択した福祉学生は、身体障害者が92.3%（「とてもある」61.5%、「ややある」30.8%）で最も多く、次いで、児童が92.3%（「とてもある」53.8%、「ややある」38.5%）、知的障害者が92.3%（「とてもある」30.8%、「ややある」61.5%）、高齢者が84.6%（「とてもある」53.8%、「ややある」30.8%）、精神障

害者が84.6%（「とてもある」53.8%、「ややある」30.8%）、認知症の高齢者が84.6%（「とてもある」38.5%、「ややある」46.2%）の順であった。

2) 援助対象者への接触経験について

「次の対象者について、実際に話したことがありますか」という質問に対する回答は、次のような結果であった。(fig.3)

Fig. 3 援助対象者への接触経験について



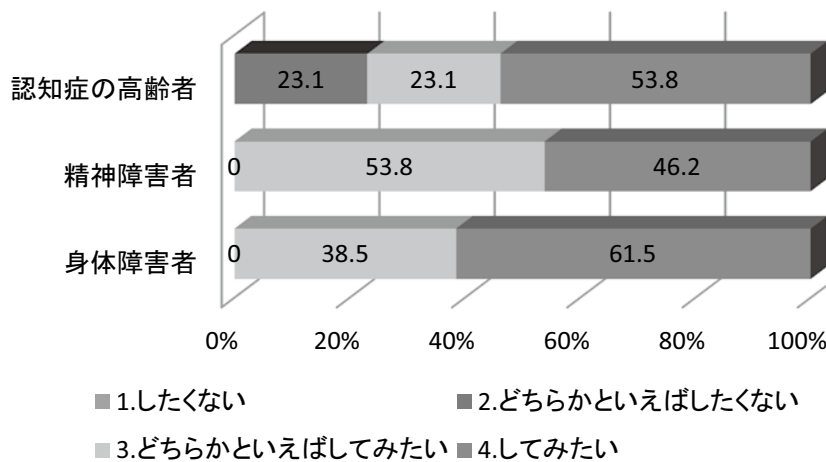
福祉学生における各援助対象者との接触経験は、認知症の高齢者では、「ある」が61.5%、「ない」が38.5%であった。また、精神障害者では「ある」38.5%、「ない」61.5%となっており、接触経験は比較的少ないことが分かった。その一方で、身体障害者では「ある」84.6%、「ない」15.4%

と大多数の福祉学生は接触経験があると回答していた。

3) 援助対象者への援助活動の希望について

「次の対象者について、実際に援助活動をしてみたいですか」という質問に対する回答は、次のような結果であった。(fig.4)

Fig. 4 援助対象者への援助活動の希望について



各援助対象者への援助活動について希望している「してみたい」「どちらかといえばしてみたい」を選択した福祉学生は、身体障害者が100.0%（「してみたい」61.5%、「どちらかといえばして

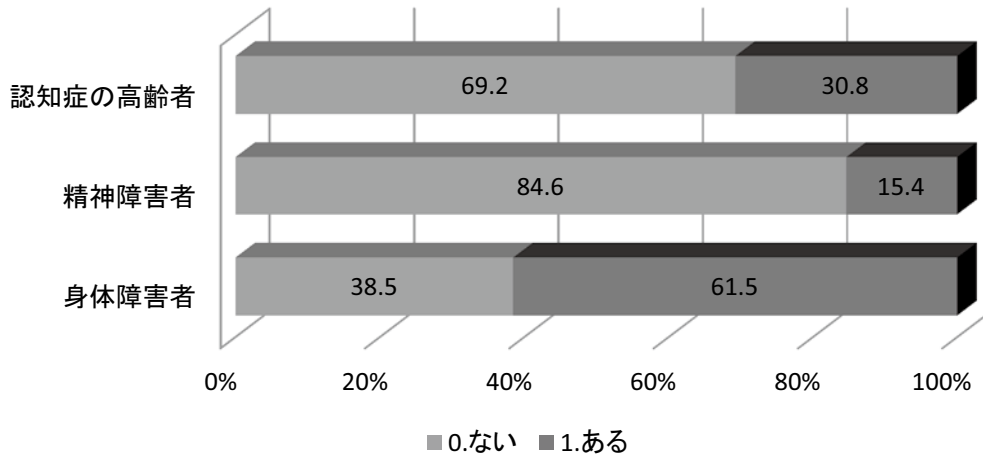
みたい」38.5%）と援助活動への希望がとても高かった。また、精神障害者への援助活動については100.0%（「してみたい」46.2%、「どちらかといえばしてみたい」53.8%）と希望はするが、や

や積極性が低い状況であった。さらに、認知症の高齢者に対しては76.9%（「してみたい」53.8%、「どちらかといえばしてみたい」23.1%）が援助活動について希望しているものの、その一方で、福祉学生の23.1%が「どちらかといえばしたくな

い」と回答していた。

4) 援助対象者へのボランティア経験について  
「次の対象者についてのボランティア経験がありますか」という質問に対する回答は、次のような結果であった。(fig.5)

Fig. 5 援助対象者へのボランティア経験について

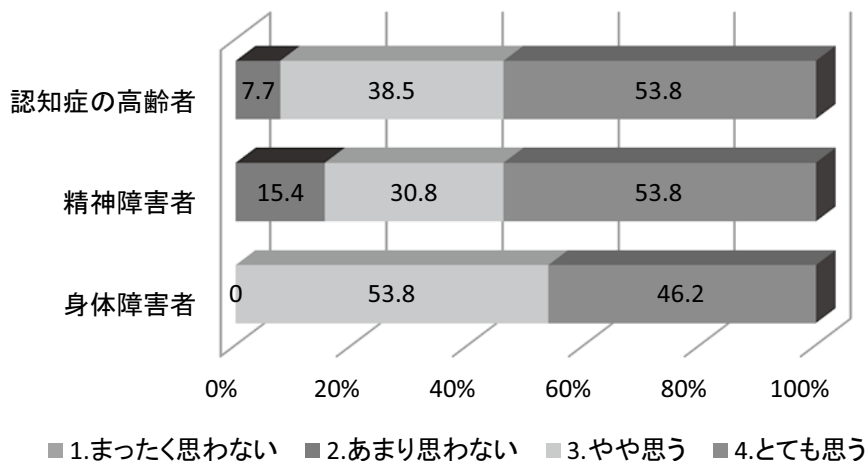


福祉学生における各援助対象者へのボランティア経験は、精神障害者では「ある」15.4%、「ない」84.6%、認知症の高齢者では「ある」30.8%、「ない」69.2%となっており、この2つの援助対象者へのボランティア経験はほとんどないことが分かった。その一方で、身体障害者では「ある」61.5%、「ない」38.5%と半数以上の福祉学生は

ボランティア経験があると回答していた。

5) 援助対象者に関する授業での取り上げの希望について  
「次の対象者について、具体的に授業で取り上げて欲しいと思いますか」という質問に対する回答は、次のような結果であった。(fig.6)

Fig. 6 援助対象者に関する授業での取り上げ希望について



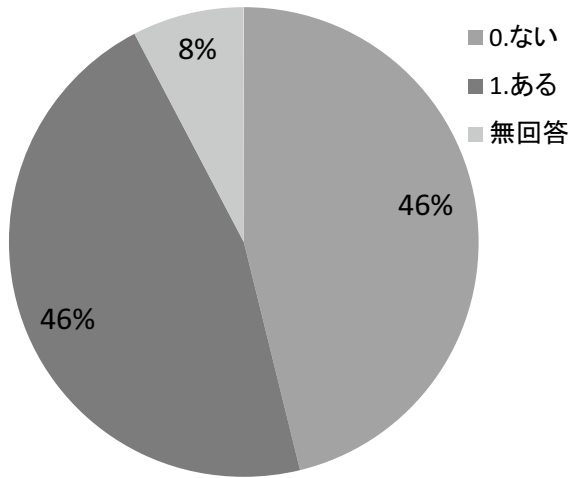
各援助対象者について授業で取り上げて欲しいと希望している「とても思う」「やや思う」を選択した福祉学生は、身体障害者が100.0%（「とても思う」46.2%、「やや思う」53.8%）で最も多く、次いで、認知症の高齢者が92.3%（「とても思う」

53.8%、「やや思う」38.5%）、精神障害者が84.6%（「とても思う」53.8%、「やや思う」30.8%）の順であった。

6) これまでの車いす体験学習の有無について  
「車いす体験はこれまで経験したことがありま

したか」という質問に対しての回答は、次のような結果であった。(fig.7)

Fig. 7 車いす体験の有無



車いす体験学習について、「これまでも何度か経験したことがある」と答えた福祉学生は46.2%であり、そして「今回が初めての経験で

あった」と答えた福祉学生も46.2%と、無回答者を除くとちょうど半数の割合であった。

### 3. 車いす利用者に対するイメージの変化

福祉学生のもつ車いす利用者に対する体験学習前後のイメージ変化をみるために、「車いす利用者について、あなたはどのような印象をもっていますか」との質問の後、SD法によって福祉学生が感じるイメージについて尋ねた。(fig.8)

さらに、SD法による22項目ごとの平均値差がみられるかについて、対応のあるサンプルのt検定によって有意差を求めた。その結果、体験学習前後の車いす利用者に対するイメージにおいて、「単純な－複雑な」(t=2.24 df=11 p<0.05)、「怖くない－怖い」(t=2.31 df=11 p<0.05)、「幸福な－不幸な」(t=-2.57 df=11 p<0.05)、「穏やかな－激しい」(t=3.92 df=11 p<0.01)の4項目で有意に差がみられた。(Table 1)

Table 1 体験学習前後における車いす利用者のイメージ変化

	実践前	実践後	t 値	自由度	有意確率
暖かい — 冷たい	3.42	3.75	-1.17	11.00	n.s.
単純な — 複雑な	2.58	2.00	2.24	11.00	*
きれいな — 汚い	3.25	3.50	-1.15	11.00	n.s.
明るい — 暗い	3.00	3.50	-1.39	11.00	n.s.
陽気な — 陰気な	3.08	3.42	-1.17	11.00	n.s.
安全な — 危険な	2.67	2.25	1.16	11.00	n.s.
良い — 悪い	2.92	3.25	-1.48	11.00	n.s.
身近な — 縁遠い	3.25	3.33	-0.23	11.00	n.s.
怖くない — 怖い	3.67	2.50	2.31	11.00	*
幸福な — 不幸な	2.58	3.08	-2.57	11.00	*
活動的な — 不活発な	2.67	3.17	-1.32	11.00	n.s.
迷惑でない — 迷惑な	3.67	3.42	1.15	11.00	n.s.
役立つ — 役に立たない	3.00	3.17	-0.80	11.00	n.s.
穏やかな — 激しい	3.67	2.50	3.92	11.00	**
強い — 弱い	2.83	3.00	-0.56	11.00	n.s.
容易な — 困難な	2.42	2.00	1.82	11.00	n.s.
やわらかい — かたい	2.67	2.75	-0.29	11.00	n.s.
にぎやかな — 寂しい	2.58	3.08	-1.59	11.00	n.s.
かわいらしい — 憎らしい	3.08	3.08	0.00	11.00	n.s.
親しみやすい — 親しみにくい	2.67	3.33	-2.15	11.00	n.s.
清潔な — 不潔な	3.58	3.42	0.56	11.00	n.s.
意欲的な — 無気力な	3.08	3.42	-1.48	11.00	n.s.

\*\*p<0.01 \*p<0.05 n.s.=non-significant

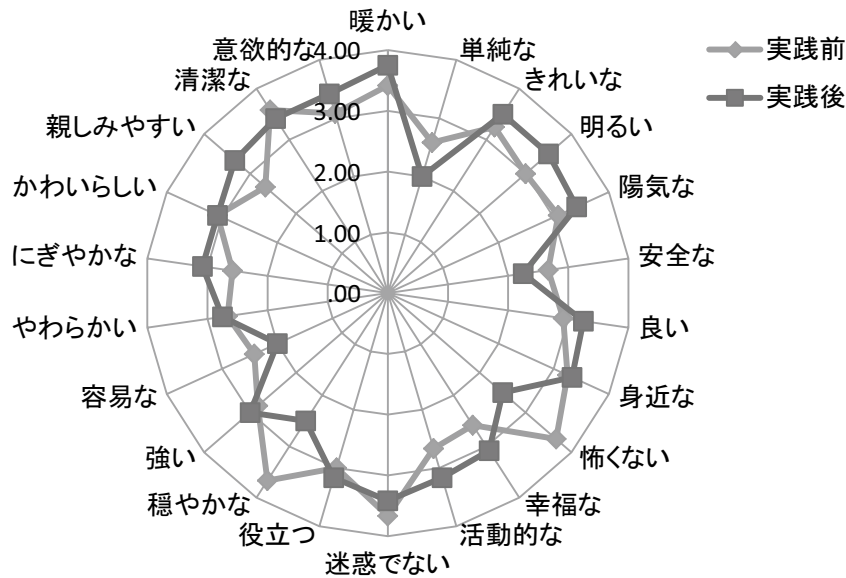
### 4. 車いす体験による学習内容の分析

福祉学生に体験型プログラムに沿った学習を行い、実践後に作成したリフレクションシートの分析を行った結果、以下の通りであった。

「車いす体験を行って学んだこと」(体験プログ

ラムの学習効果)における13件の回答は、98記録単位、13文脈単位に分割できた。その内、体験学習の内容以外の回答、抽象的な記述や意味不明な記述は除外し、記録単位を分類した結果、4カテゴリが形成された。次に、これら4カテゴリを形

Fig. 8 車いす利用者に対するイメージ(体験学習前後)



成した回答について、記録単位数の多い順に論述する。

まず、車いす移動での困難さや車いす操作の難しさからなる【車いす移動・操作の困難さ】(31記録単位：31.6%)の下位カテゴリとしては、坂道・スロープ、路面、段差、通路、トイレなどにおける「車いす移動での困難さ」やスロープ、トイレ、エレベーター、段差、ドアの開閉などにおける「車いす操作の難しさ」があげられた。

次に、環境面における配慮や環境の危険性や環境の改善課題からなる【車いすでの生活環境への理解】(29記録単位：29.6%)の下位カテゴリとしては、エレベーター乗降時などにおける「環境の危険性」や通路、路面、段差、スロープ、エレベーター、ドアなどにおける「環境改善の課題」、移動時の環境の良さなど「環境面における配慮」があげられた。

そして、車いす体験での不安や目線の違いや乗り心地の悪さからなる【車いす使用における不安と困難さ】(21記録単位：21.4%)の下位カテゴリとしては、段差の衝撃などによる「車いすの乗り心地の悪さ」や段差、坂道・スロープ、路面、エレベーター、障害物、速度などに対する「車いす体験での不安」、目線が低いことによる「見え方の違い」があげられた。

さらに、介護技術の重要性や介護方法の困難さや自立支援の重要性などからなる【介護支援の方法と理解】(17記録単位：17.4%)の下位カテゴリとしては、「支援の必要性」、「介護方法の困難

さ」、「介護技術の重要性」、「自立支援の重要性」、「介護者の必要性」、「介護者との信頼関係」があげられた。

### 考察

福祉学生の車いす利用者に対するイメージをみると、体験実習前に比べ実践後は、「複雑な」「激しい」「怖い」「幸福な」印象へと変化していた。これらの変化を福祉学生の視点に立ちリフレクションシートの分析と照らし合わせて解釈する。まず、車いすの操作は一見単純に見えるが実際には複雑な動作をしている。さらに、車いすを椅子的機能として捉え穏やかに座るものとして考えるだけでなく、実は重要な移動の手段としての要素を体感することにより、自転車等と同じ激しさを感じていると思われる。これは、障害者スポーツの車いすバスケットボールや車いすマラソン等を見た印象に近いと感じられた。また、支援者側の視点としても、介助を受ける時など車いす利用者は怖い思いをすることがあり、支援する側の配慮が求められることに気づくことができたと考えられる。さらに、車いすを利用しているからといって必ずしも不幸ではない。福祉用具を利用することで出来ることが増え、さらには可能性が広がることのメリットが理解できていたと推察できる。

今回の体験プログラムの学習効果についても、「車いす移動・操作の困難さ」や「車いす使用における不安と困難さ」といった当事者視点の学

び、そして支援者としての視点から「介護支援の方法と理解」に努め、ノーマライゼーションの理念やバリアフリーの重要性に着目した「車いすでの生活環境への理解」としての社会的配慮を求めた包括的な学びのきっかけが与えられていることがわかった。これらの学びをこれからの専門的教育へとつなげ、学習意欲を継続することが体験型学習の有効な活用方法であると考えられる。

体験型の学習においては、テーマに沿ったプログラムの実践と学習目標の明確化が重要である。何を視점에学び、何を感じ取るべきか、事前に学習の方向付けを行う必要がある。また、今回の事前学習において取り入れた障害者支援の実務経験が豊富な作業療法士による指導は、実体験に則した具体的な指示をもとに進められたため、実際の場面設定をイメージしやすく、ボランティアなど対象者との接触経験の少ない学生にとっても効果的であった。教育において自ら実践することは、一人ひとりが「体験」の中から自分にとって固有の意味を発見するという過程が含まれており、この自分にとっての固有の意味を明確にしていく過程こそが、「人間力」を体得していく<sup>15)</sup>方法とされる。この「人間力」を形成していくことこそが、福祉の人材を養成するうえで重要な課題、そして福祉教育の目標であるといえる。

さらに、体験の中から学ぶためには、事前学習と事後学習が重要であることは言うまでもない。事前学習が不足していれば、受講生にはマスコミなどから得られた限定的な情報やこれまでの自己体験に基づく一元的な考えが強く影響し、場合によっては体験が偏見を強める結果となってしまう。このことは、筆者らが先の研究<sup>16)</sup>で行った結果からも明らかである。また、事後学習が不足してしまえば、得べき学びの内容は限られた時間内で個々人が経験した事柄に限定され、断片的なものとなってしまう可能性がある。体験後に振り返りの作業を全体で行うことで個々の気づきを全体で共有することになり、体験により得られた学びの内容がより深くなる傾向がみられ、教員などによる指導内容の理解の促進にもつながるものと考えられる。

このような体験プログラムを効果的に展開するためには、次の4点が学習指導のポイント<sup>17)</sup>となる。

- ①興味や関心をうまく引き出し、自発性を高めること。
- ②事前指導や事後指導をていねいに行うこと（体

験に先立っての予想や仮説、事後の文章化や話し合いなど）。

- ③体験は直接経験を通して生起する主観的な感覚、感情、意識過程であるから、同じ体験をしても体験内容は一人ひとりが異なっており、個に応じた指導を重視すること。
- ④体験は個別性・主観性・全人性などを特色にしており、体験内容が主観的な偏狭さをもちやすいことを心得ておくこと。

そして「体験→体験学習→理解・知識」という道筋をひとつのパターンとしてとらえておき、実際の指導の場に活かすこと<sup>17)</sup>が重要であるとされる。よって、今回のような教育現場で行われる演習などの体験的な取り組みだけでなく、ボランティアなど臨床の場での現場体験を含むすべての体験型学習においては、学習目標に沿った体系的な学習プログラムの構築と学習計画書の作成が必要であるといえる。

## おわりに

福祉専門職の養成においては、今後ますます体験を重視した受講生の意欲を引き出す能動的な学習が実践されていくこととなるであろう。しかしながら福祉学生の主体性を引き出すため、昨今、注目されているPBLやAL、IPEなどの協同学習を行ううえで重要なことは、ただ学習の時間を提供するのではなく、受講生に対し学びの環境を保証することである。そして、そのための教育的取り組みが今後さらに発展していくための努力を福祉関係者一人ひとりが当事者としての意識をもち、将来のための人材育成を担う責任をもつことが求められているのである。

今回の研究においては、対象者が少なく教育プログラムの内容を他と比較し課題を検討するには限界があった。今後は、調査の対象を福祉専門職養成に限らず、対人援助職全般に範囲を広げること、包括的かつ継続的な支援が行えるような調査研究にしていきたいと考える。

## 付記

本研究は、長崎ウエスレヤン大学地域総合研究所の研究助成事業の援助を受けた。

## 引用文献

- 1) 芝野松次郎「社会福祉系大学における人材養成の意義と課題―いかに研究と実践の成果をソーシャルワーク教育課程に反映させるか



- ー)『社会福祉研究』第115号, 鉄道弘済会, 2012年, 22ページ
- 2) 北川清一, 松岡敦子, 村田典子「演習形式によるクリティカルソーシャルワークの学びー内省的思考と脱構築分析の方法」中央法規出版, 2007年, 14ページ
- 3) 川廷宗之「社会福祉士養成教育方法論」, 弘文堂, 2008年, 37ページ
- 4) 河内昌彦: 介護等体験と人間理解ー人間としての関わりを求めて(船津守久, 河内昌彦, 李木明德編)「介護等体験における人間理解ー教師を志すあなたへ」中央法規出版, 2011年, 143ページ
- 5) 前掲書4), 144ページ
- 6) 中川千恵美「事例中心で学ぶ相談援助演習」, みらい, 2010年, 3ページ
- 7) 長島緑, 岩田裕美, 矢花光, 池上千恵美「障害疑似体験・介護体験演習が学生に及ぼす学びの質的分析ー右片麻痺・嚥下障害疑似体験・食事介護体験の演習で学習されている内容ー」『つくば国際短期大学紀要』第34号, つくば国際短期大学, 2006年, 114ページ
- 8) 森久保好文, 中村真理子, 服部紀子「高齢者の理解を支援するための教育方法の検討ー高齢者疑似体験による課題レポートの分析からー」『東海大学医療技術短期大学総合看護研究施設年報』第10号, 東海大学医療技術短期大学, 2000年, 3~13ページ
- 9) 奥壽郎, 中山彰博, 廣瀬昇, 他「学外評価実習前の症例検討グループワークで高齢者体験装具を用いる意義」『帝京科学大学紀要』Vol.7, 帝京科学大学, 2011年, 61~66ページ
- 10) 松原崇, 佐藤貴宣「障害疑似体験の再構成ー疑似体験から協働体験へ」『ボランティア学研究』Vol.11, 国際ボランティア学会, 2011年, 86~87ページ
- 11) 氏原寛, 亀口憲治, 成田善弘, 東山紘久, 山中康裕『心理臨床大辞典』(改訂版), 培風館, 2004年, 591~596ページ
- 12) 井上正明, 小林利宣「日本におけるSD法による研究分野とその形容詞対尺度構成の概観」『教育心理研究』第33号, 日本教育心理学会, 1985年, 69~76ページ
- 13) Berelson, B.: Content Analysis. (稲葉三千男, 金圭煥訳: 社会心理学講座7 - 内容分析, 5, みすず書房, 東京, 1960).
- 14) 前掲書13), 47ページ
- 15) 佐藤真: これからの教育における「体験」とは何か(佐藤真編)「体験学習・体験活動の効果的な進め方」教育開発研究所, 2007年, 11ページ
- 16) 占部尊士, 大西良, 藤島法仁, 他「福祉学生に対する体験型教育の試みーホームレス支援を通しての学び」『久留米大学大学院比較文化研究論集』第24号, 久留米大学大学院比較文化研究科, 2009年, 1~11ページ
- 17) 前掲書15), 17ページ

