

EPA 介護福祉士就学生に対する  
実習記録を書く指導に関する  
日本語教育の試み

元 木 佳 江

# EPA 介護福祉士就学生に対する 実習記録を書く指導に関する日本語教育の試み

元 木 佳 江

## 1. はじめに

経済連携協定（Economic Partnership Agreement：以下 EPA）に基づき、看護、介護の分野において人材交流が可能となった<sup>(註1)</sup>。筆者が日本語教員として勤務<sup>(註2)</sup>した A 介護福祉士養成校（以下、A 校）では、日・フィリピン EPA によりフィリピンから就学コースの外国人候補者<sup>(註3)</sup>（以下、就学生）を受け入れた。就学生は、来日後、6 か月間の日本語研修を受けた後、養成校へ入学、日本人学生とともに介護の専門教育を受けることになっていたが、A 校では就学生に対する日本語教育体制も整えた。

日本語教員は A 校の方針に基づき、卒業までに日本語能力試験<sup>(註4)</sup> N2 相当のレベルに達することを目的とした授業計画を立て日本語教育を実施する一方で、介護専門知識を習得するために必要な語彙や漢字に関する学習支援も日本語の授業の中で取り扱った。ところが、1 年次の 12 月に実施された介護実習において、就学生の実習記録に助詞や活用といった日本語表現の間違いや、日本語の文が成立せず書き手の意図が読み取れない文章が目立つという指摘が介護教員から挙げられた。そこで、2 年次の前期に予定されている介護実習の前に、日本語の授業で実習記録を書く指導を行うことになった。

元木 (2011) は、自身が担当した 2 年次の介護実習前の授業実践についてアクションリサーチを行い、就学生の実習記録のどこに問題があるのかを明らかにした上で、介護教育に踏み込んだ日本語教育実践を試みた。そこでは、日本語教員が介護のフィールドに踏み込むための工夫や方法、また、日本語教育において介護教育が目指す実習記録を書く技能を指導する方法の一例を示した。それと同時に、実習記録を書く指導において、日本語教育の視点から指導するだけでは、望ましい記録に近づけるのは難しいという点についても明らかにした。

実践当時、EPA 介護福祉士候補者（以下、候補者）の受け入れは始まったばかりで、アエプ (2010) の送り出し国での入国前予備教育や、登里他 (2010) の入国後の集合研修に見られるような候補者に対する日本語教育実践の先行研究は少なく<sup>(註5)</sup>、上述のような実態に即した実践研究は意義があった。しかし、この授業実践は架空の場面を用いた記述練習であったため、実際の場面で就学生がどのような記述をするのかを検証しなければ、この授業実践の成果を示すことはできない。元木は、実習前日本語教育が就学生の記述にどのように反映されたかを検証し、その結果を踏まえて実習記録を書く指導について再検討することを

課題として挙げている。

## 2. 研究の目的

以上のことから、本稿では、実習前授業実践の結果（元木、2011）を踏まえ、実習後の授業実践を分析の対象として、1）フィリピン人留学生が実際の介護場面でどのような記述を行ったのかその実態を明らかにすること、2）改善策として実習後の授業実践においてどのような取り組みを行ったかを詳述し、3）介護教育に踏み込んだ日本語教育実践の方向性について新たな検討を行うことを目的とする。

## 3. 実習前授業実践

本稿の目的である、実習記録の実態を述べるためには、まず、実習前授業実践において就学生が何を学んだかについて述べる必要がある。ここでは、元木（2011）をもとに、実習前授業実践の方法と結果を概略する。

実習前授業実践は、2年次に実施される介護実習Ⅱ（2011年5月16日～6月12日）に向け、2年次に進級する前の春休みと前期が始まってからの補講授業として、2011年3月29日から4月18日の期間に、1回90分の授業を6回実施した。

実践の対象は15名（20代男性3名、20代女性12名）で、2年次進級前に実施した学内の到達度テストでは、13名が日本語能力試験のN3レベルに達していた。また、学外で実施された日本語能力試験では、13名中7名がN3に、5名がN2に認定されていた。[表1]は、2年次進級前のテスト結果を成績の低い方から順に並べたものである。

[表1] フィリピン人留学生の日本語レベル

			S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
学 外	2010.7	N3		×			○		○		×			○	○		
	2010.12	N3	×		○	×		○				○					
		N2		×			×		×	○	×		○	○	×	○	○
学 内	2011.3	N3	88	93	100	111	113	117	117	117	119	120	135	142	146	148	151
			×	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

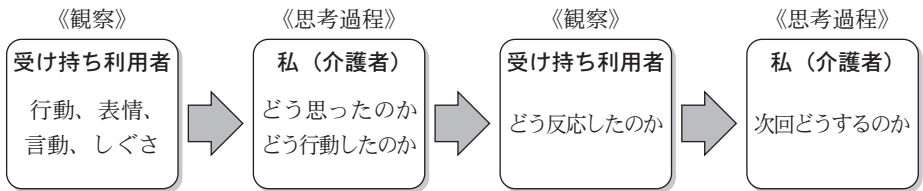
\*○…合格 ×…不合格

表中の数字は180点満点中の得点

就学生の記述には、言語面における問題点に加え、介護の記録として内容的に望ましくない点も挙げられたため、授業の目的は、言語面と内容面の両面の改善を図ることとし、実習記録の意義と目的を踏まえながら望ましい記録を書くことを目標とした。そして、望ましい記録を書くためのアプローチとして、「プロセスレコードを書く」ことを課題に日本語の授業を行うことにした。

プロセスレコードとは、図1のように、介護の場面に沿って言動と思考を分けて記述できることに加え、思考も含めた介護の過程が可視化されるため、何をどの順序で書けばいいかが明確に示される。岩井(2008)は、実習記録を書かせる目的は、教師にとっては学生の思考過程を知ることであり、また、学生にとっては思考そのものを振り返り、論理的に介護を考える能力を養うことにつながると述べている。プロセスレコードを書くことにより、この介護の場面における思考過程を詳細に記述することができるのである。

【図1】 介護プロセスに沿った記述



授業では、「起床」「離床介助」「トイレ誘導」「トイレ介助」の場面をイラストで提示し、場面ごとに図1の「介護プロセスに沿った記述」を行わせた。

授業実践の結果、日本語教育で到達点とした文章表現が、介護教育の視点から見ると内容的に望ましい記録とは言えない(元木, 2011:587)という点が明らかになった。例えば、「窓を開けてもよろしいですか」や「窓を開けさせていただきますね」は、日本語としては正しいが、介護者の意向を伝えているため介護の場面では不適切である。利用者本位の対応としては、「窓を開けましょうか」のような利用者の意向を聞く表現が適切である。また、「プライバシーの保護のため、ドアを閉めておきます(原文のまま)」のような一般的な事柄を述べている記述は、利用者の様子や利用者との関わりが具体的に書かれていない点に問題がある。「Aさんはフラフラ立ち上がった。(私は)Aさんを安全にトイレまで誘導する(原文のまま、( )は筆者)」は、なぜそうしようと考えたのかという介護者の思考の過程が書かれていない点に問題がある。そして、「血圧を測定する」「体温を測る」といった行為や「起きることができますか」といった可能表現は、看護の視点から捉えたものであり、これも介護

の場面では不適切である。介護記録はあくまでも、介護の視点から捉えて記述しなければならない。これらの介護領域に関わる問題は、介護教員が日本語授業に入り込み、日本語教員とともに指導を行うことで対応した。

日本語教員と介護教員が連携し行った実習前授業実践では、実習記録の意義と目的を踏まえながら望ましい記録を書くことに関して一定の効果が見られた。次節では、実際の介護実習において、実習前実践で学習したことがどのように記録に反映されたかについて、就学生が書いた実習記録を分析し、記録の実態を明らかにする。

#### 4. 介護実習における実習記録の実態

2年次前期の介護実習は、5月16日から6月12日にかけて実施された。実習では、個別ケアをおこなうために、利用者理解を通した介護過程を展開することを目標の一つとしている。そのため、利用者の観察や介護過程を詳細に記述する実習記録は、実習を効果的に行うための重要な位置づけとなっている。したがって、就学生の実習記録の実態を明らかにすることは、実習前実践の効果を検証するためだけでなく、実習後の授業実践の必要性を探るためにも必要であった。記録の実態は、内容面と言語面に分け分析を行った。

##### 4. 1 実習記録の内容面における問題点

まず、内容面では、以下のような問題点が見られた。

- ① 自分が行ったことが中心で、利用者との関わりが具体的に書けていない。
- ② テキストに書いてあることや講義の内容がそのまま書き写されている。
- ③ 利用者について自分の個人的感想が書かれており、事実が正確に伝えられていない。
- ④ 観察に基づいた思考と、その結果の対応が順序よく書けていない。
- ⑤ 介護者の対応の根拠が明確に示されていない。
- ⑥ 介護の視点ではなく、看護の視点で書かれている。

これらは、実習前に学習した内容であったが、実際の記録においては学習が十分に反映されていない点が見られた。

##### 4. 2 実習記録の言語面における問題点

次に、言語面について分析した結果を、以下に文例とともに示す。文は原文のままであるが、利用者は全てイニシャルAで表す。( )は意味の補足、[斜体]、下線は筆者による加筆である。

## ① 一文の長さが長い

その際、Aさんに「なかなか下までつけなかったら、あぶないですね」と声かけたら、Aさんは「そうですね」と賛成で返事したが、表情を見たら、やはり不安定がみられるので、その際、Sさんの足を下まで押しながら「ベルトをつけたからAさん:心配なし」と安心させるように声かけた。

## ② 短文が並べられている

私が「この人と誰かが仲良い？」と聞いた。Aさんが「誰もない。」と答えた。私が「ええ、何ですか？」と聞いた。

## ③ だれの言動かわかりにくい

私が「今日は何かしたいことはありませんか」と(Aさんに)聞いて、前を向き「さ。できれば山に行きたい。でも、できへんね。。。」

## ④ 「～て、～て」の形で、文をつなぐ傾向がある

私が「おはようございます」とあいさつしてから、本人が笑っていて、うれしそうと思っていた。

## ⑤ 使役や授受表現の問題

- ・(私は)梅シロップづくりを見学させていた [見学させていた]ので、また、日本文化について新しいものを学ばせて頂いた。
- ・Aさんに返事をしてもらった [Aさんは返事をした]。

## ⑥ 意味はわかるが、介護の場面では不適切な表現

- ・背中の方に服を引っ張ってあげた。 ・Aさんを食堂へつれて行った。

## ⑦ 語彙、表現の問題

- ・Aさんの目がだんだん小さくなって、何回もあくびをしていた。
- ・Aさんの頭がテーブルに倒れてしまった。

## ⑧ 「ていく」「ている」「てある」の文

- ・部屋に寝ていく
- ・テーブルの前に少し残っているコーヒーが置いていた。

## ⑨ 自動詞、他動詞の使い分け

(施設に)入り気がなかったけど、入られてしまった。

言語面における問題点は、上記のほかに漢字やカタカナの表記や助詞の間違い、丁寧体と普通体の混合使用などが見られた。言語面における改善には、基礎的知識を含めた日本語の継続的学習が必要である。一方、施設で記録を書くという状況を考えれば、これらの問題を自己訂正できる能力を付けることも必要である。次節では、就学生の記録の実態を踏まえ、

より望ましい実習記録を書くために行った新たな授業実践について詳述する。

## 5. 実習後の授業実践

実践は6月29日、7月4日、7月14日で、90分の授業をそれぞれ1回ずつ行った。授業計画、実践ともに日本語教員が行い、介護教員からは授業の外で専門領域に関する助言を受けた。授業の目的は、実習記録の実態を踏まえ、①介護場面の記録として適切な内容を記述すること、②介護に関する専門知識と語彙や表現などの言語知識をもとに自己訂正ができるようにすることとし、2日分の実習記録を書き直すことを課題とした。

### 5. 1 6月27日（1回目）の授業実践

1回目は、4. 1で示した内容面における問題点の改善を図るために、記録の目的と書き方を再確認し、推敲の着眼点を示すことを目的に授業を実施した。授業では、就学生の理解を促すため、パワーポイントを用いて視覚的に内容を示した。

記録の目的と書くべき内容を再確認するために、スライドの内容はテキスト『介護総合演習』<sup>(注6)</sup>と介護専門情報誌『おはよう21』<sup>(注7)</sup>を参考に要点をまとめ、難しい表現や複雑な文は就学生が理解できる程度の文にリライトして、提示した。以下のスライド3面と4面は、記録に書くべき内容を再確認するために、スライド6面と7面は推敲の着眼点を示すために提示したものである。

スライド3面

<p style="text-align: center;"><b>記録を書く基本</b></p> <p>利用者と介護職とのかかわりを書く</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ その場で起こった出来事を</li><li>➤ 誰が読んでも理解できる</li></ul> <p style="padding-left: 2em;">その場の情景が手に取るようにわかる</p>
--

スライド4面

「何を」	「どのように」
1. Who だれが	1. 客観的に
2. What 何を	2. 時間の流れに沿って
3. When いつ	3. やさしい表現で
4. Where どこで	
5. Why なぜ	
6. How どのように	

## スライド 6 面

記録『その①』利用者 C さん

○月△日 日中

入浴された。徘徊多い。(★1)

新聞をたんでもらおうと願う(★2)が、新聞を読むことに夢になってしまった。アメをなめながら表情はおだやか(★3)。

## スライド 7 面

その①の問題点

★1 どのくらい「徘徊が多い」

- ・いつもの様子と比べて多い

★2 なぜ「新聞をたむのか」

- ・日頃フロア内を歩いている姿が多く見られたため、ケアプランの活動目標として「新聞たむ」を考えた。

★3 ほかにどのような援助をしたか

- ・新聞をたむのを見守っていると、Cさんから「黒いアメがほしい」という要望があったので、アメを渡した。

スライド 6 面では、記述の中にある改善すべき箇所を★1～★3で示したが、これだけでは就学生は何をどのように直せばいいのか理解できなかった。ところが、スライド 7 面で、★1「どのくらい」、★2「なぜ」、★3「どのような」と疑問詞を含んだ発問を示すと、就学生は内容改善のポイントに気づいた。次に、発問の下にスライドインで「いつもの様子と比べて」と訂正例を示すと、就学生からは「何時ごろ」、「何回くらい」といったより具体的な例が挙がるなど、思考の発展が見られた。

岩井 (2008) は、記録が書けない学生の多くは考えることができないわけではなく、個別指導を行えば口頭では実習を振り返ることができる指摘している (p.17) が、この実践からは、実習を振り返るには発問が重要で、発問により問題点がより明確になり、学生自身で記述を改善することが可能になるということも示された。

## 5. 2 7月4日(2回目)の授業実践

## 授業内容

2 回目の授業では、実際に実習記録の書き直しを行った。記述の見直しを効率的に行う方法として、次の2つの教材を作成した。

## 【教材 1】改善点を含む文例リスト

まず、言語面で問題点を改善するため、4. 2で示した文例を使用し、教材を作成した。それぞれの文例に、「一文が長い」「助詞の間違い」など改善のポイントを示し、就学生自身で訂正させるよう試みた。

## 【教材 2】表現チェックリスト

言語面と内容面に分けて記述を評価するためのチェックリストを作成した。言語面のチェックリストは、[教材 1]で示した改善点をもとに11項目を設定し、自己評価を行うようにした。内容面のチェックは「言語」「内容」「姿勢」の3項目について他の就学生が評価するようにした。読み手に評価させる理由は、他人が読んで内容が伝わる文を書くことを書



(92)

き手に意識づけるためであった。言語面、内容面とも評価は、「A」できている、「B」だいたいできている、「C」改善が必要な3段階で行った。

言語面のチェックは、実習記録の書き直しを行う前に自己点検させた。書き直した記録用紙は就学生間で交換させ、相手の記録に対して内容面の評価を行わせると同時に、改善点や疑問点について意見交換を行わせた。

【表2】「表現チェックリスト」の項目

言語面のチェック項目
① ていねい体と普通体がまじっていない。 ② 一文の長さが長すぎない。 ③ 短文ばかりを並べていない。 ④ 一文の中で述語に対する主語がはっきりわかる。 ⑤ 文と文を正しくつないでいる。 ⑥ 例：つなぎ方がほとんど「～て、～て」にしている。 ⑦ 助詞「は」が適切に使われている。 ⑧ 「Vていただけますか」、「Vてもよろしいですか」、「Vさせていただきます」など依頼や許可の文が適切に使われている。 ⑨ 言葉や表現が適切に使われている。(言葉の意味を考えて使っている) ⑩ 漢字が正しく書けている。 ⑪ 字はていねいで読みやすい。
記述内容のチェック項目
① 言語： 書いてある内容が理解できるか。 ② 内容： 記録からその場の情景がよくわかるか。 行動や心理状態だけの記述で終わっていないか。 ③ 姿勢： 記録から利用者に対する“愛”が感じられるか。

## 実践の結果

実践の結果、就学生の記述にどのような質的変化があったかについて、書き直し前と書き直し後の記述を比較しながら考察を行う。文中の下線と記号は筆者によるものである。自己訂正した部分は下線\_\_\_\_、筆者がさらに改善が必要と判断した部分は下線\_\_\_\_\_で示す。

### S2の記述 [1] (書き直し前の記述)

Aさんは、普通に食事のときに、お箸を持って、お盆に置いた食べ物までに届いていたので、食べ物はAさんの服に落ちてしまった。お箸で食べ物がなかなか取れないので、口まで届いたなかった。しかし、今日Aさんは別に昼食の時間にちゃんと食べられ

た。食事を配膳したとたんによくお箸を取って、おちゃわんに入れたご飯を左の手で持っていた。食べ始まった。(原文のまま)

S2 の記述 [2] (7月4日の授業で書き直した記述)

Aさんは①いつもは食事の時、お箸を持って、お盆の上の食べ物まで届いていた②が、③食べようとすると食べ物はAさんの服に落ちてしまう。お箸で食べ物がなかなか④取れないので、口まで⑤届いていなかった。しかし、今日Aさんは⑥別に昼食の時間にちゃんと食べられた。食事を配膳した⑦とたんに⑦すぐお箸を取って、おちゃわんに⑧入れてご飯を左の手で⑧持って食べ始めた。(原文のまま、下線筆者)

下線①④⑤⑥⑧は言葉の意味、活用、文法に関して、②は文のつなぎ方に関して日本語教員が直接指導を行った。③は、書き直し前に学習した「～しようとする」の表現を用いていた。⑦の「すぐ」は見直しにより自己訂正ができた。⑦「～したとたんに」や⑧のように教師の手助けが必要なものも見られたが、自己訂正により記述[2]の段階まで改善を行うことができたことは肯定的に受け止められ、S2の言語面の改善に関しては、授業は一応の成果があったと言える。

S6は、言語面のチェックで10項目中7項目が[A]「できている」としており、自身の記述を肯定的に受け止めていた。しかし、記録には介護場面における会話や行動が中心で、利用者に関する具体的描写が少ないため、なぜ、そのような対応を行ったのかという介護の視点からの考察が明確に書かれていなかった。そこで、日本語教員は提出させたS6の記録用紙を添削する際に、発問や一例を示す方法で、改善点や訂正方法に気づかせるようにした。以下は、S6の記述に対する添削指導の内容である。文中の下線と記号ⒶⒷⒸは、日本語教員がS6の記録用紙に書きこんだものである。

S6 の記述 [2] (書き直し後の記述)

夕食が終わった後、Hさんはすぐ部屋に戻りました。口腔について入れ歯を使いませんから、うがいをしました。Ⓐ普通にHさんはご飯を食べた後、トイレで排尿してありますが、今日はすぐ部屋に戻ってポータブルトイレを使いました。Hさんは毎回「しんどい」と言っていますが、今日は普通の日より、とても疲れているに見えました。本人に気分を確認すると、「しんどい」と答えました。Hさんはベッドで横向き(胎位)で寝ました。Ⓑ何が痛いところがありそうに見えるので、私は「Hさん、痛いところありませんか」と本人に聞くと、Hさん「いける」と小さ声で言いました。Hさんはふとんをかけないから、かけるのを忘れたと思っていました。「Hさん、ふとんをかけません

(94)

か。寒くないですか」と声かけましたが、◎本人は「いける。さむくない、寒くなったら、かける。」と言いました。(原文のまま、記号①②は筆者)

④については、いつもトイレを使う利用者がこの時なぜポータブルトイレを使ったのか、その理由が書かれていない。③と◎に関しては、利用者の発言は具体的に書かれているが、しぐさや表情に関する記述が少ないため、利用者の状況が読み手に正確に伝わらない。そこで、教師は次のような発問を記録用紙に書き込んだ。

④ どうしてポータブルトイレを使いましたか。

③ どうして小さい声でしたか？ 表情は？

◎ Hさんはどんな様子でしたか。

S6は、添削後のプリントを返却した際、赤ペンで書き込まれた訂正箇所を注意深く見ており、納得した様子も窺えたことから、発問の記入により改善点に対する気づきは与えられたと思われる。

介護の視点を持って書かれていない記述としては、S3の一般的、理論的記述とS10の自分の言動が中心になっている記述が見られた。

### S3の記述

車椅子の上で座る位置を浅くした。移乗時は、ベッドに端坐位になっていただき、足を床につけ自分の体重を少しでも足で支えることで下腿の後ろの筋肉が伸び、痛みと尖足の予防になった。(原文のまま)

### S10の記述

私がAさんのベッドをシーツ交換しました。そして、昼食を終わったら、私がAさんに磨くところに移動してあげました。その後、Aさんにトイレ誘導してあげたがおむつ交換はしませんでした。(原文のまま)

7月4日の実践の試みは、チェックリストを用いることで見直しの観点を示した点において、言語面の改善を図る上で一定の成果があったと言える。内容面においては、添削指導を行う際、自己訂正を促すアプローチとして改善点に気づかせるような発問を記入するという試みも行った。しかし、記録の内容においては、S6、S3、S10の記述に見られるような、実習前実践から課題としていた問題が依然として残っており、次回の実践の重要な課題となった。

### 5. 3 7月14日(3回目)の授業実践

#### 授業の内容

3回目の授業は、2回目の実践で明らかになった内容に関する問題点を解決し、2日目の記録の書き直しに取り組ませることを目的とした。内容面の問題点は、次の3点であった。

- ① 会活や行動が中心で、利用者に関する具体的描写が少ない記述
- ② 一般的事柄や、テキストに書かれているような理論的記述
- ③ 自分の言動が中心になっている記述

授業の方法として、[7月14日の教材]「記録をチェックしよう」を作成した。問題点が含まれる特徴的な記述を3例示した。これは、就学生自身で問題点を見つけだし改善方法を考えさせることをねらいとしている。記述例は、就学生が理解できる表現を用い、難しい漢字にはふりがなを付けた。

## 〔7月14日の教材〕記録をチェックしよう

## チェックポイント

1. プロセスレコードのような記録になっていないか
2. テキストに書いてあるような理論や方法論を述べていないか
3. 自分が中心になっていないか

## 例1)

Yさんがこちらに歩いてきたので、「ちょっと疲れているんじゃないですか」と声かけをした。Yさんは「いえ」と言ったが、私はもう一度「大丈夫ですか」と聞いた。Yさんは首を縦に振ったが、何も言わなかった。

わたしがスタッフに、「Yさんはちょっと体調が悪そうです」と言うと、スタッフはYさんのところに行って、「大丈夫ですか。」と聞いた。Yさんは「のどが渴いた」と言ったので、スタッフは「じゃあ、少しお茶を飲みましょうか。そして涼しいところで休みましょうか」とYさんに言った。Yさんは「先にお茶飲みたい」と言った。それから、「あそこでちょっと休む」と言って、歩いて行った。

## 例2)

夏になると、だっすいしょうじょう脱水症状やねっちゅうしょう熱中症になりやすい。熱中症が重度になると死に至る場合もあるので、脱水を起こさないようこまめに水分補給ほきゅうをする必要がある。また、体の中に熱がこもって体温調節ができなくなったりするので、屋外で活動するときは、できるだけ風通しかぜとおの良い涼しい場所を選ぶようにする。時々、体調管理を行うため声かけをする。

## 例3)

私はYさんを見守っていた。Yさんがこちらに向かって歩いてきたので、「疲れていませんか」と声をかけた。Yさんは「いえ」と言った。私はYさんの顔の表情や様子をよく見て、もう一度「大丈夫ですか」と聞いたら、Yさんは首を縦に振っただけで向こうへ歩いて行った。私はYさんの体調を心配した。そこで、近くにいたスタッフに「Yさんはどこか体の調子が悪いかもしれません。ちょっと見ていただけませんか」と言った。スタッフはYさんの様子を見て、声かけをした。私は、Yさんがお茶を飲んでから木陰で休むようにしたことを確認した。

授業では、3つの記述例を読んで問題点を確認させたのち、自分の記録に記述例と類似した問題点はないか、また、どの部分を改善すればより望ましい記録になるかを考えさせ、記録の書き直しを行わせた。今回は、今までのように記録の全文を書き直すのではなく、特に改善が必要と思われる段落を就学生に選ばせて書き直させることにした。これは時間的理由

もあったが、既に実習後の口頭試問が終わり、就学生の記録の書き直しに対する意欲が低下していると思われたからである。

## 実践の結果

3回目の授業実践の後、就学生の記述にどのような質的变化があったかについて分析する。分析の対象は、授業で示した改善点が反映された例としてS3とS9の記述を取り上げ、7月4日の宿題で全文書き直した記述〔1〕と7月14日の授業で一部選択して書き直した記述〔2〕を比較し、教師のアプローチとともに記述の質的变化を示す。

まず、S3の記録は、介護場面での発話や行動、自分の思ったことなど全てを記述する傾向が見られ、プロセスレコードをそのまま書き並べたような比較的短い文で記述されていた。S3に対して、記述の中で優先されるものを重点的に書くよう指導した。S3は「具体的に書く」ということを「全部書く」と理解していたが、例1)から気づきを得て、記録用紙の余白にpriorityとメモした後、以下のように書き直した。

### S3 記述〔1〕（書き直し前）

食堂でS.Hさんのわきで看護師さんが体温計を測っていた。車椅子に座り、下を向いたままであった。まず挨拶をして。。。、「検温の間だけでも会話できるかな。」私が思った。S.Hさんに近づき「S.Hさんこんにちは」と声かけた。私の方を見て「あ、こんにちは」と言いながらうながしすぐ下を向いた。「気分が悪いかな。」私が思った。少し話してみよう。「今日の気分はどうですか？」と声をかけた。(原文のまま)

### S3 記述〔2〕（書き直し後）

食堂でS.Hさんのわきで看護師さんが体温計を測っていた。車いすに座り、表情が暗そうだった。少し話してみよう。「今日の気分はどうですか？」と声をかけた。  
(原文のまま)

S3の記述〔1〕と記述〔2〕を比べると、記述〔2〕は文の数も文字数も減少しているが、利用者S.Hの表情も表されており、利用者との関わりやその場の状況は十分に伝わってくる。S3の記述は、“priority”を意識した結果、プロセスレコードをそのまま書いたような記述から、要点を抑えた記述に変わっている。

次に、例2)が示す問題点を含む事例として、S9の記述を取り上げる。S9は2年次進級前テスト(表1)でN3レベルであったが、アウトプットに関しては、書くことだけでなく話すことも他の就学生に劣る面があった。そのためか、S9の記録にはテキストに書かれてい

るような一般的な説明が目立った。S9 自身も、例 2) の記録から自分の記述における問題点について理解できたが、日本語で表現する力が不足していた。そこで、発問を通して、S9 が描写しなかった内容について一文ずつ確認を取りながら文章を書かせた。

#### S9 記述 [1] (書き直し前)

モニングケアを行い前に F.Y さんの眠さそうな顔を見ました。F.Y さんの目線であいさつして、F.Y さんから笑顔をしてくれました。

モニングケアで最初に説明することが大切です。どんなことが起きるか本人に説明しないいけないものです。タオルを渡す前に自分にあついかどうか確認します。後は F.Y さんを拭いてもらって できるところはついでにします。そうすると本人の自立を守られます。(後略) (原文のまま、下線筆者)

#### S9 記述 [2] (書き直し後)

朝のモニングケア、F.Y さんはうつぶせになった状態でみました。F.Y さんのとなりに座って「おはようございます」とあいさつしましたが F.Y さんはさけびで返事しました。きのうの夜によく眠られなかったかなと考え、本人に確認しました。「F.Y さんは昨日の夜によく眠られましたか」と質問で本人は別の答えを答えました。ところで、モニングケアを進む為、F.Y さんに聞きました。

「F.Y さん、モニングケアになりますのでタオルで顔をふいていただきますか」と本人に言いました。タオルを渡す前に自分で暑いかどうか試して本人に渡しました。できるところは本人にふいてもらってできないところをおついでにします。そうすると本人の自立を守られます。(原文のまま、下線筆者)

記述 [1] と記述 [2] を比べると、記述 [2] にはモーニングケアを行う前の利用者がどのような状態であったかが詳しく書かれている。しかし、「タオルを渡す前に自分で暑いかどうか試して (中略) 本人の自立を守られます」のような一般的な事柄の記述も残っている。これに関しては、介護場面における観察が十分でないことも原因として考えられる。記述内容は、表現力や言語知識の問題だけでなく、書き手の情報不足にも関係する。

資料③の例 3) で示した「私」が中心になっている記録は S10 の記述に見られたが、S10 の書き直しが提出されなかったため、分析することができなかった。介護教員は S10 の介護に対する姿勢そのものに問題があることを指摘しており、S10 に対しては記録を書く指導以前に介護教育の問題として対応する必要が認められた。

## 5. 4 実践結果の考察

実習後授業実践の重要な目的は、介護場面の記録として適切な内容を記述することと、介護専門知識と日本語の言語知識をもとに自己訂正ができるようにすることであった。介護の領域である実習記録を書く授業実践は、日本語教員が介護教員の代行的役割を担うのではなく、日本語教育の視点から教材作成や添削指導を行うことにより、記述の改善において内容面、言語面ともに有効に機能した面が認められた。

一方、日本語教員では指導が難しい問題もあった。記録を書く指導は、「書けている」就学生と「書けていない」就学生それぞれにおいて、書くべき情報を持っているか持っていないかによってアプローチが異なる。観察が十分で書くべき情報を持った上で「書けている」場合は、「内容は適切か、言語形式に誤りはないか」について見直しを行うことで望ましい記録に近づけることができる。他方、「書けていない」就学生の場合でも、観察が十分行われており書くべき内容を持っている場合は、発問により記述されていない内容を文章化することができる。しかし、観察が十分でない場合は、「書けている」場合も「書けていない」場合においても、日本語教員では対応が難しい。

就学生が書くべき内容を持っているかどうかについて日本語教員が知っておくことは、効率的に指導を行う上で、アプローチ方法を考える手がかりとして役に立つ。また、実習記録を書く指導はその専門性において日本語教員にとってむずかしい試みであったが、物事をよく観察し文章として表現する力を養うことは実習記録を書くこと以外でも可能である。記録に用いられる文章表現は、専門的用語を除けば初級の基本的な文法や語彙表現が用いられている。このことから、記録を書くためには基礎的な日本語力をしっかりと定着させておくとともに、初級の段階から書くことに慣れさせておくことが必要であると考えられる。

## 6. 結論

本稿では、まず、フィリピン人就学生が実際の介護場面でどのような記述を行ったのかその実態を明らかにした。その結果、短期間の学習において言語面での著しい変化はもとより、内容面においても授業で学習した望ましい記録の実像に近づいていなかった。そのため、実習後の授業実践において再度、記録の書き方を確認し、記録を書き直す作業を通して望ましい記録に近づける指導を行った。日本語教員は、介護教員と連携を取りながら介護教育に踏み込んだ日本語教育実践を行った。実践では新たな試みを加え、実践の結果を考察し有効性について検討を行った結果、日本語教育において実習記録を書く指導を行う際のいくつかの方向性を見出すことができた。

1. 日本語教員は、実習記録の目的を踏まえた上で、日本語教育の視点から学習教材を工



(100)

夫し、準備する。

2. 記述内容の訂正指導として、改善点に気づきを与えるような発問を効果的に行うことで自己訂正を促す。
3. 効率的指導を行うため、就学生が書くべき内容を持っているかどうかには留意し、アプローチのし方を検討する。
4. 日本語の基礎的言語知識の習得とともに、初級の段階から書くことに慣れさせておく。

## 7. 今後の課題

記録を書く指導を行う上で、就学生が効率的に学習を進め、記録の質の向上を図る方法として、ルーブリックや can-do リストのような客観的に一定の評価ができるシステム開発の検討が考えられる。また、専門用語以外に、記録でよく用いる文型や表現の一覧を作成することも、記録を書く上で自己点検の可能性も含め有効であると考えられる。

将来、介護分野において外国人の労力を必要とする時代が予想される以上、国家試験対策だけでなく、記録を書くような実際の現場で求められる日本語のスキルの獲得についても、今後、さらなる研究が求められる。

## 注

- (1) 経済連携協定 (Economic Partnership Agreement : 略 EPA) に基づき、2008年8月にインドネシアから、2009年にフィリピンから看護師・介護福祉士候補者 (以下、外国人候補者) の受け入れが始まった。外国人候補者は、医療機関や介護施設で就労・研修を行いながら看護師・介護福祉士の国家資格取得を目指す。資格取得後は、看護師・介護福祉士として就労し、期間の上限なく日本に滞在できる。
- (2) 筆者は2010年2月から2011年10月まで研究対象の介護福祉士養成校に勤務した。
- (3) 日・フィリピン経済連携協定には、就労コースに加え、介護福祉士養成校で介護福祉士の国家資格取得を目指す就学コースが設けられた。就学コースの外国人候補者 (就学生) は、養成校の卒業認定をもって介護福祉士の資格が取得できる。
- (4) 国際交流基金と日本国際教育支援協会が年2回実施している試験で、レベルは難易度の高い順にN1、N2、N3、N4、N5の5段階がある。<http://www.jees.or.jp/jlpt/index.htm> (2013年4月30日アクセス)
- (5) 当時のEPA候補者に関する事例報告や研究は、安立他 (2010) や山崎 (2010) に見ら

- れる受け入れ制度や候補者の実態に関する社会的問題に関するものと、中川（2010）や中村他（2010）における国家試験を視野に入れた専門語彙に関する研究が主であった。
- (6) 坪山孝監修、能田茂代編集（2009）『介護総合演習』メヂカルフレンド社
- (7) 介護専門職の総合情報誌。『おはよう 21』中央法規出版、第 20 巻第 13 号

## 引用・参考文献

- アエブ サフェル バッフリ（2010）「送り出し側から見た EPA の実際と今後の展望」『2010 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp.22-24
- 安立清史・大野俊・平野裕子・小川玲子・クレアシタ（2010）「来日インドネシア人、フィリピン人介護福祉士候補者の実像」『九州大学アジア総合政策センター紀要』 5、pp.163-174
- 岩井恵子（2008）「思考力を育てる実習記録への試み」『大阪体育大学短期大学部紀要』 10、pp.17-32
- 梅村修（2002）「留学生の日本語作文指導についての覚書」『帝京大学文学部紀要教育学』 27、pp.93-118
- 岡崎眸・岡崎敏雄（2001）『日本語教育における学習の分析とデザイン—言語習得過程の視点から見た日本語教育（日本語教師のための知識本シリーズ 1）』 凡人社
- 岡部 麻美子・向井 あけみ・鎮目 怜子（2010）『介護スタッフのための声かけ表現集—JAPANESE FOR CARE WORKERS KOEKAKE PHRASES サービス日本語 介護スタッフ編』 JAL アカデミー
- 海外技術者研修協会（2010）『専門日本語入門 場面から学ぶ介護の日本語』 凡人社
- 柏木恭典（2008）「実践記録を書く方法とその本質—「社会福祉援助技術」の授業実践の報告」『千葉経済大学短期大学部研究紀要』 4、pp.93-102
- 衣川隆生（2000）「日本語を第二言語とする書き手の文章産出研究の枠組みの提案」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 15、pp.13-24
- 国際交流基金（2010）『日本語教育法シリーズ 8 書くことを教える』 ひつじ書房
- 中川健司・角南北斗（2011）「介護福祉士国家試験対応の漢字学習ウェブサイトの開発」『東京医科歯科大国際交流センター紀要』 4、pp.2-12
- 中村愛・秋本瞳・李在鎬（2010）「介護福祉士候補者向け国家試験対策のためのコーパス調査」『2010 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.300-305
- 登里民子・石井容子・今井寿枝・栗原幸則（2010）「インドネシア人介護福祉士候補者を対象とする日本語研修のコースデザイン」『国際交流基金日本語教育紀要』 6、pp.41-56

(102)

羽太園・上田和子 (2008) 「「初級からの専門日本語教育」への視点」『国際交流基金日本語教育紀要』4、pp.41-54

元木佳江 (2011) 「EPA 介護福祉士候補者を対象とする書く指導に関する研究—実習記録を中心に—」『教育学研究紀要』57、pp.586-591 中四国教育学会編

守山恵子 (2004) 「医学系留学生のための日本語クラスの試み」『長崎大学留学生センター紀要』12、pp.1-13

山崎イチ子 (2010) 「インドネシア人介護福祉士候補者の受け入れ状況と今後の課題」『2010年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.19-22

横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクションリサーチ』凡人社

(もとき よしえ・徳島工業短期大学非常勤講師)