

【 研究論文 】

自己から学ぶということ
—介護現場実習における主体と客体の捉え直し—

五十嵐 紀子
(新潟医療福祉大学)

Learning to Learn from the Self:
Exploring Shifts in Self-perception in Care Practice

IGARASHI Noriko
(Niigata University of Health and Welfare)

Abstract. One of the most serious issues related to the rapidly aging society in Japan is the shortage of caregivers. This critical predicament will be even more serious in 2025 when postwar baby boomers will be 75 or older. Most students have high aspirations for elderly care when they are initially enrolled in care training programs, and many of them find that care work is rewarding through their clinical training practices. However, some students find the work stressful and become worn down during and/or after clinical training, and lose their career prospects. Traditional assessment conducted by instructors or teachers require students to be able to demonstrate what they have learned, so those who cannot effectively perform with adequate skill and knowledge often receive poor evaluations. This study attempts to rebuild the framework of instruction and evaluation by incorporating student perspectives and self-evaluation into clinical learning. The author of this paper conducted a participant observation on student group discussions during a class of interpersonal communication theory. The students shared their initial experiences at elderly care facilities including their negative feelings caused by unpleasant incidents. Although they were talking about negative experiences, they seemed to have found joy in developing new self-awareness. Their own emotional experiences in the training practice helped them establish connections between theory and practice. Emotional feelings are often disregarded in professional training, but they are one of the most powerful and compelling stimulants for learning that students can perceive for themselves. Thus, students should not always be positioned as passive learners; rather, they should be encouraged to be autonomous and active learners who can teach themselves the meaning of their own emotions. Since we believe self-awareness of incapability or

ignorance is also a great learning outcome, one of our further challenges is to explore how we can help our students to find out by themselves what they do not know or cannot do and how we can assess such learning outcomes, to which we cannot apply conventional evaluation methods.

0. はじめに

医療福祉系の大学において、学生たちの多くは現場実習を経験する。実際の現場に身を置くことにより可能になる、患者・利用者や職員との直接的な関わりや、病院・施設の一日の業務の中に自身が組み込まれる体験そのものを楽しんだり、その職種を目指す動機が高まるなど、現場実習を肯定的な体験と捉える学生は多い。一方で、実習におけるさまざまな要素への不適応により、大きなストレスを抱える学生も少なくない。中にはその後の学業継続に支障を来す者もいる。現場実習とは、大学で学んだ知識や技術を実践する場とするのが標準的な捉え方である。しかし、実際の現場では大学で学んだこととは異なる技術や方法が展開されていたり、大学では学んでいないような知識や経験が必要なケースに直面したりする。そのような体験に対し「習ったことと違う」「現場で必要なことを教えてもらってない」などと、大学での教育に対する不満を述べたり、自分の知識や技術は実践できるレベルにないと自己効力感を持たず自信を失ってしまう学生もいる。さらに、実習の振り返りにおいて、自分の至らなさや改善すべき点を強調し、反省の姿勢を見せることも多い。そして、実習を経験したことで、それまでには知覚しなかった不安要素に気づくことにもなる。そのように新たな不安要素を知覚したこと自体がストレスとなる脆弱性、それが今後の不安を煽るという負のループが、筆者の勤務する大学においてもしばしば見られる現象である。大学入学までにボランティア活動で高齢者施設を訪問した経験のある学生は多く、レクリエーションを利用者と一緒に行ったり、利用者の話し相手になるなどして「ありがとうと言われたことが嬉しく」て、その「嬉しかった」体験を理由に、介護を学ぶという進路選択をした学生も少なくない。しかし、ボランティアではなく、実習生という立場で介護現場に入ると、「ありがとう」と言われる嬉しい体験ばかりではなく、認知症や言語障害がある利用者と、思ったように会話ができなかつたり、時に暴言を吐かれてどう対応したらよいかわからず困惑したり、職員との関係に難しさを感じたりする中で、自分は介護の仕事に向いていないのではないか、と思い始める学生もいる。

介護福祉の分野で社会に貢献しようと高い志を持って入学してきた学生たちの中には、実習による疲労やストレスにより、介護・福祉以外の進路を選択する者も少なくない。また、介護分野に就職したとしても、離職率は高く、2014年の調査では、全職種の全国平均（12.4%）より高い16.6%であった（厚生労働省、2014）。看護師など関連職種と比較した賃金の低さや、きつい、危険、汚いといった、一般社会ではいわゆる3K職とされるイメージが、求職率、離職率に影響していると考えられており、介護福祉業界では、専門性をキーワードに地位の確立を図ろうとする議論が盛んである（黒澤、2014；鳥居、2014など）。また、介護福祉士のキャリアパスにおいて、資格取得後の展望を持てるようにする目的で、介護福祉士の上位の資格として認定介護福祉士（仮称）を制定することが2011年より検討されている（日本介護福祉士会、2014）。

本稿では、初めての介護現場実習を体験した学生たちの語りを読み解くことで、現場実習における、あるいは現場実習での体験を活用したコミュニケーション教育の可能性について議論して

いく。志の高い学生たちが、実習で自信をなくし介護職を選択しないという意思決定に至るのではなく、実習で感じる疲労やストレスといったネガティブな感情を、肯定的な学びへと結びつける方策を探っていきたい。

1. KJ法¹⁾による実習の振り返り

大学に入学して初めての介護現場実習を経験して間もない学生が、授業における実習の振り返りに関して語った内容を分析対象とした。学生は、筆者の勤務する4年制大学の介護福祉コースに所属する1年生35名(男子15名、女子20名)で、2014年8月～9月の夏期休暇期間にそれぞれ2週間、通所介護事業所(デイサービスセンター)での現場実習に参加した。介護コースの学生は、1年次前期にコミュニケーション学入門、後期に対人コミュニケーション論を必修科目として履修するが、両科目とも筆者が担当した。なお、コミュニケーション学入門では、言語・非言語シンボル、異文化、メディア、ステレオタイプなど、スタンダードなコミュニケーション学の内容を扱った。対人コミュニケーション論の第1回目の授業でKJ法を用い、4～5名ずつのグループでディスカッションを行った。その際に、学生が付箋に書いた記述と、ディスカッションの中での語りを、本稿での分析対象とした。

学生は、夏期休暇中の実習を振り返り、グループでその経験を共有した。ディスカッションでは特にテーマは設けてはいなかったが、前期のコミュニケーション学入門で扱ったキーワードを用いるなど、コミュニケーションの授業であることを意識してディスカッションを行っている学生たちの様子も見られた。フリーディスカッションを行った後、実習での気づきや感想などを付箋に書き、それらの付箋を前期のコミュニケーション学入門で学んだ内容に照らし合わせ、カテゴリー化する作業とディスカッションを行った。

2. 実習における気づき

2. 1. 大学での学びと実習現場のギャップ

介護コースの専門科目においては、実習に臨むにあたり、実習において想定される場面でのロールプレイを行ったり、予期せぬ状況における対処法を学んだりする。さらに、心構えや、留意すべきことなどについて事前に指導を受けるが、実習前に大学で学んだパターンが実習先で覆される体験をしている学生は多い。以下、学生が書いた付箋メモを参照しながら考察を進める。

学生は実習前に、実習に参加するにふさわしい身だしなみや言葉遣い、振舞い方などについて指導を受ける。身だしなみについては、黒髪で化粧は控え目にし、爪は短く切ることなどであるが、図1のように、実習先の職員が「つけまつげ」をつけるという、控え目とは言えない化粧をしていたことに驚き、印象に残ったこととして挙げた学生がいた。

この学生の語りや同じグループの学生たちの反応を観察しても、職員がつけまつげをしていたことを批判的に見たり、不公平感を感じたりといった様子はなかった。むしろ、実習をする目的で施設という空間に入る実習生の役割として、自分たちは「黒髪で控え目な化粧」であるべきとするが、職員には自由度があることを当然と捉えているようでもあった。

また、介護施設で働く職員として、つけまつげをつけるような華やかな化粧は、学生たちがイメージしていた介護職員像とは異なるという驚きが、この付箋メモに表れていたとも言える。高齢者施設の紹介パンフレット、職能団体によるポスター、テキスト等の教材などに描かれた介護

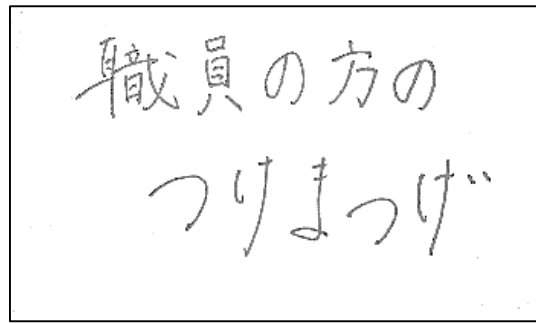


図1：学生による付箋メモ①

福祉士は、女性の場合、薄化粧で髪の毛は染めたりパーマをかけたりしておらず黒髪でひとつに束ねているといったものが多い。こうしたメディアに多く触れていることが、学生たちの介護職員像に影響を与えていたのだろう。他にも実習前に抱いていたイメージとのギャップとして、図2のように、職員の表情に注目したものがあつた。

介護技術や介護におけるコミュニケーションといった授業において、笑顔で対応することは、利用者の気持ちに寄り添う姿勢を見せて安心させ、ラポール形成に重要なスキルであると学生たちは教わっている。また、前述の図1と同様に、介護施設の案内パンフレットや、介護に関するポスターなどのメディアによる影響も大きく、使用される介護職員のイメージ写真・イラストが常に笑顔であることも、彼ら・彼女らの「笑顔の介護士」というイメージを作ってきたのだろう。そのような中で出会った無表情で利用者に接する職員の姿は衝撃的で、学生たちは大学での学びと現場の現状とのギャップに、複雑な思いを抱いたようである。また、笑顔でいられないほど、実際の介護現場は忙しく、ストレスがたまるといふ会話もしていたが、現実の厳しさを「無表情」を通して知ることとなった。

このように、実習生は、思い描いていた介護現場と実際の相違、またそれに対する違和感や戸惑いといったリアリティショックを受けることが少なからずある。しかし、伊藤(2007)が指摘するように、そのようなリアリティショックが何によってもたらされた感情の動きなのかということに無自覚で、違和感を持ったという現象面のみ認識している学生は多い。自ら、自身の感情を揺り動かしたものは何かということについて振り返る学びの時間を設けることは大切である。大学での学びと実際は違うのだ、という単純な構造で捉えるに留まらず、自らの感情から学ぶということが、実習での体験を肯定的に捉え直すことにつながるのではないだろうか。

2. 2. 授業での学習内容との違いから学ぶ

学生は、授業で学んだ介護技術との違いを現場実習で体験するが、「現実が違う」という現象の認識だけに留まらず、なぜ異なるのかという点をディスカッションの中で着目していた。例えば授業では、「〇〇でいらっしゃいますか？」や「〇〇させていただきます」などの敬語を使わなければならないと教わる。人生の先輩である利用者に敬意を示すことが必要であり、敬語を使わなければならないのはもちろんのこと、丁寧語を使わない、いわゆる「タメ口」は使ってはならないと繰り返し指導されている。しかし、実際に現場に入ってみると、図3に示すように、敬語を使っていない職員が少なからずいたことを学生たちは指摘していた。しかし、この指摘は「タメ口」を批判するものではなく、聴力が低下した利用者と話す際に、「〇〇でいらっしゃいますか？」

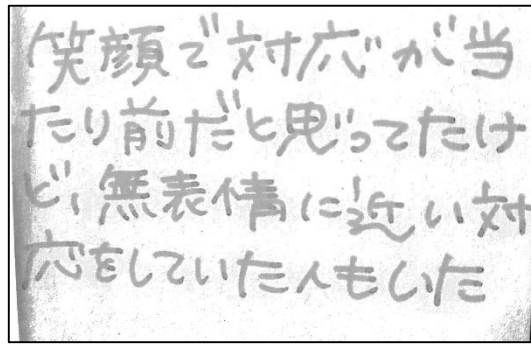


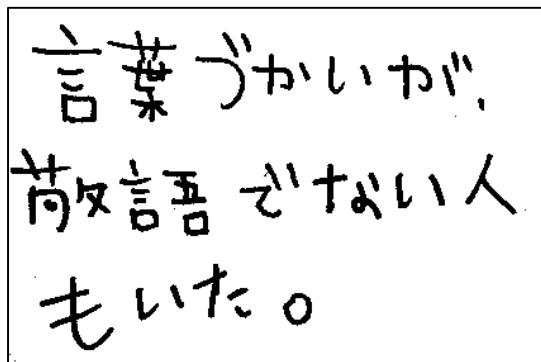
図2：学生による付箋メモ②

や「〇〇させていただきます」といった言葉遣いは聴き取ってもらえず、大抵の場合「〇〇ですか?」「〇〇しますね」とシンプルに伝えなければならなかったという、学生自身の実習での体験の共有であった。野中（2004）も高齢者に対して幼児に接するような言葉遣いをしたり、過度な抑揚をつけたりする不適切な言動であるパトロナイジングスピーチの研究において、パトロナイジングスピーチを高齢者の多くが好ましく捉えていないが、難聴を患っている高齢者に限って受け入れられるものであることを指摘している。

さらに、図3のメモを書いたメンバーのいる、現場での敬語の使用についてディスカッションを進めていたグループは、大学の授業などで指導される敬語を使うということは、実際の場面では全てのケースで適切で、役に立つとは言い難いが、利用者に敬意を示すひとつの形が敬語であって、そうではない敬意の示し方もあるのでは、といった議論を展開していた。「敬意＝敬語の使用」という捉え方では、自身に言葉を適切に使う能力があるかないか、とベクトルは自分自身に向いていた。しかし、実際に利用者と接する中で、そのベクトルを利用者に向け直した結果、敬意とは自分が表現するものであると同時に、それを相手が受け取り、意味づけするメッセージであり、相手によってそのメッセージの形は多様であり得るという気づきを得ている。このように、マニュアル化を超えた、多様な相手への接し方があることへの気づきは、大きな学びであるといえよう。

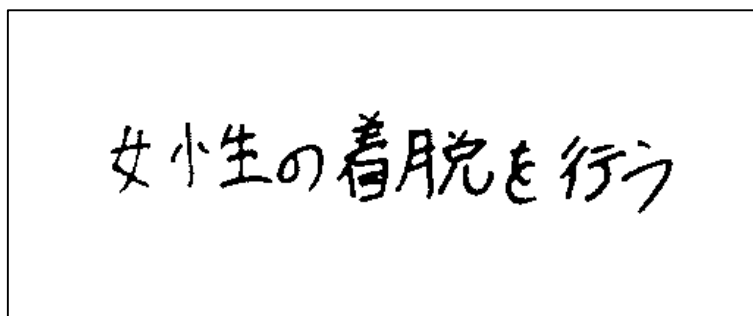
学生は学内での介護技術の演習、特に衣服の着脱においては、同性同士で行うことがほとんどである。しかし、実習先の施設では女性の利用者が圧倒的に多く、男子学生も女性利用者の衣類の着脱を行わなければならなかった。図4は男子学生が書いたメモである。

学内の実習では身体が触れる介助の場合、やはり同性同士の練習でないと気まずいとしながらも、施設という空間では仕方がないことで、「そういうもの」として異性の身体介助を行うことにもそのうち慣れていくのだろう、と語っていた。自身の日常においては「異常」である異性の衣類着脱を行うという行為も、施設という空間においては異常なことではなく「普通」のこととして捉えるように、自分自身も変化していく、ということを目撃していたのだろう。筆者は、そのような議論が展開されてきたところで、介入すべきかどうか迷ったが、その時点では観察役に徹し、「施設だからある程度仕方がない」とする学生の会話に耳を傾け、その議論を後のクラス全体でのフィードバックの中で用いることとした。「そういうもの」として捉えている自己を、学生自身の身体に一旦記憶させるためである。それは、「異常」なことを「普通」と捉えるように変化した自分自身を、観察可能な存在にするための手段であった。これについては、さらに後述する。



言葉づかいが、
丁寧な言葉がない人
もいた。

図3：学生による付箋メモ③



女生の着脱を行う

図4：学生による付箋メモ④

2. 3. ステレオタイプへの気づき

学生たちは、前述のように、実習前にコミュニケーション学入門という授業で、ステレオタイプという概念について学んだ。その際、「ステレオタイプは良くないと思いました」「ステレオタイプを持たないようにします」「〇〇はステレオタイプだということを知れて良かったです」といった、偏見や差別を批判的に捉えることに成功したかのような、楽天的なコメントが目立った。しかし、実習に出たことで、それが覆される体験をしたと語る学生が続出した。

図5のメモを書いたグループでは、メモのカテゴリー化を行う際、「ステレオタイプ」という分類を作った。高齢者の中にはスマートフォンやタブレット機器を使いこなす人もいること、高齢者は皆演歌が好きなわけではないことを実際に目にしたことで、最近の高齢者は思ったより「今どき」だと感じて驚いていた様子であったが、その体験を、自身のステレオタイプへの気づきとして取り上げたのである。「ステレオタイプ」という言葉や概念を予め知っていたことで、自身の気づきを言語化できたと言えるだろう。

実習前はステレオタイプを、「良くないもの」として、自己からある程度距離をおいて認識していたが、実習における自分自身の驚きという感情により、自己の中にステレオタイプが存在していたことが露呈した衝撃は、高齢の利用者がiPadを使っているのを見た驚きよりも遥かに大きい様子であった。市野川(2001)は、著書の中で「青い芝」²⁾という脳性マヒを持つ人たちの自立生活運動を紹介している。その運動の趣旨は、市民社会が自分たち障害者を「本来あってはならない存在」として見なしているという現実を、市民社会に対し可視化していくこととしている。「差別をなくしましょう」という前に、当の差別そのものをはっきり見せることが重要とのことである。この運動の趣旨と同様に、学生が実習を経験する中で、自らの中のステレオタイプの存在を感知・言語化し、それを誰かと共有しようとする作業は、コミュニケーションの学びとして重要

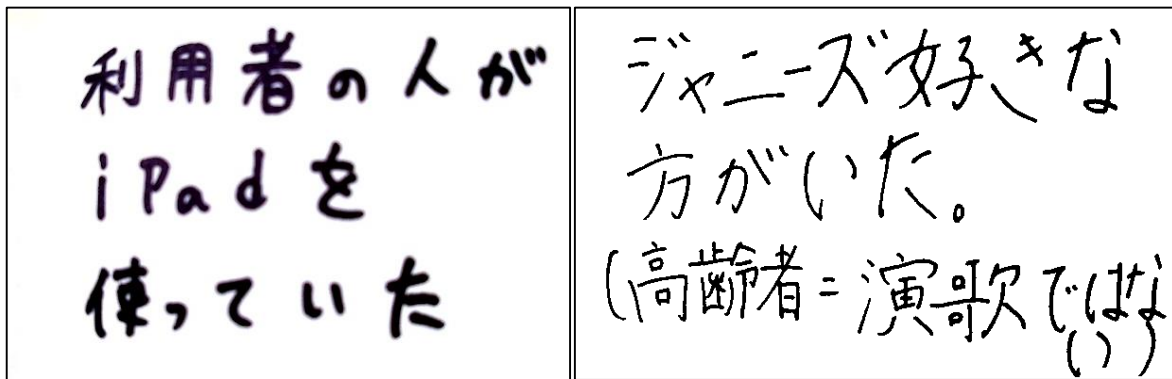


図5：学生による付箋メモ⑤⑥

なプロセスであると言えよう。

3. 学びの主体・客体の捉え直し

3. 1. 教育の主体・客体とは誰か

今堀（2008）は「教育者は教育を行う主体だけではなく、自分の視点や役割などがく映し出され、定義される客体でもある」と述べている。「教育者」という記述を「実習生」と置き換えると、「実習生は教育を受ける客体だけではなく、実習という場に身を置くことで映し出され定義された自分から学ぶ、つまり、自分自身が主体にもなる」と言えるのではないだろうか。図6はそれを図解化したものである。

従来の「教育」においては、学生は教えられるという「客体」であった。昨今、主体的に課題を発見し、解決するといったアクティブラーニングが注目されており、実習においても主体的な学びが促される。その一方で、学生が施設に実習に行く場合は「教えていただく」「学ばせていただく」という、客体として謙虚な姿勢が求められることが多い。施設職員や利用者、さらに実習施設という場が、学生という客体に「教える」主体①であると捉えるのが従来の認識であろう。しかし、現場実習で主体となるのはそれだけではない。実習という場で様々なことを経験する中で、必ずしも「良い体験」だけでなく、精神的に負担のかかる苦痛を味わうこともある。その時に生ずるネガティブな感情も含め、様々な思いを抱いた自分自身が、学習者である自己を教育する主体②となり得る。

3. 2. 自己の感情から学ぶ個人内コミュニケーション

グループワークの中で、以下のようなエピソードを語った女子学生Sがいた。

利用者さん（女性）にいきなりおっぱい触られて、「いいね〜」って言われたから、「いいでしょ〜」と返した。「年取るとしぼむすけ、今のうちそれ活かしときなせ」って。

「どうやって活かせばいいんですかぁ〜?」「しらね（笑）」そういうやり取りに抵抗がない自分を発見した。³⁾

このエピソードを語った学生Sは、実習前に受けた介護コースの専門科目の授業で、もし男性利用者にお尻を触られたらどう対処するか、というロールプレイをやったが、実際にそのような場面があったらどうしよう、と大きな不安を抱えながら実習に臨んでいたそうだ。相手が男性利用者ではなく、同性であったことも影響しているだろうが、実習前は、上記エピソードにあるような会話を行うことには抵抗感を抱いていたが、実際の場面ではそのような会話に違和感を感じ

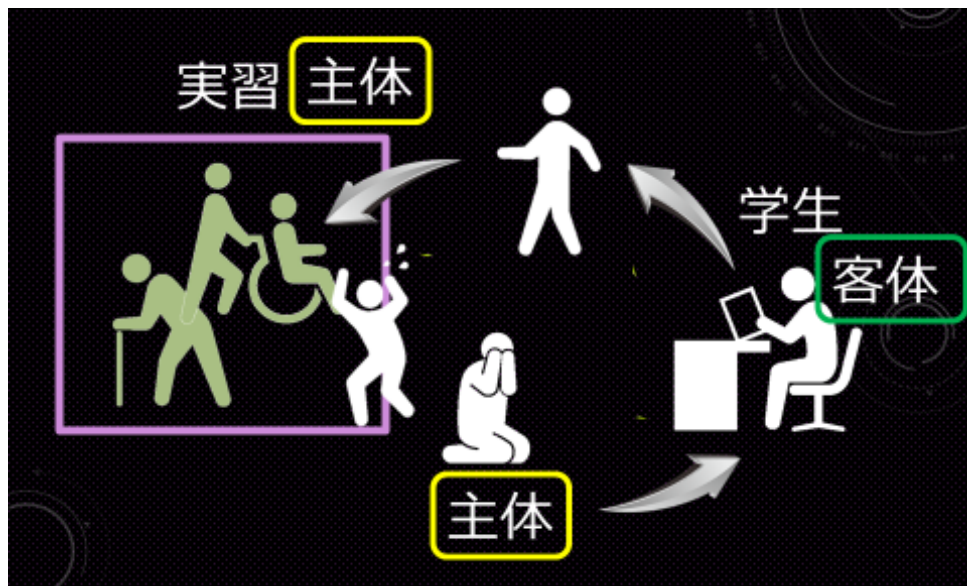


図6：実習における主体と客体の関係イメージ⁴⁾

ないどころか、楽しむことすらできる自分を発見している。実習という現場に身体を投じること、このような自身の感情の動きを体験することができたのである。

前述の、男性職員が女性の衣類着脱を行っていたことに驚いたとする図4のメモを書いた学生グループの話に話を戻す。彼ら・彼女らのグループでのディスカッションは「施設だからある程度それはしょうがない」という議論に落ち着いたが、そこで、筆者は介入しなかった。利用者にとっての住まいである空間を、施設だから制約があって仕方がないとし、施設だから「そういうもの」と思考停止してしまうことは、介護の質にも影響しているだろう。しかし、一旦、学生たちが、異性による身体介助に抵抗を持ちつつも、施設とは「そういうもの」という妥協点に着地せざるを得なかった、という感情の体験を、学生自身の身体に記憶させる必要があったというのは、その感情を起点として学びが派生すると考えたからである。実際、対人コミュニケーションの2回目以降の授業において空間論を扱う中で、施設を「そういうもの」と捉えざるを得なかった感情を例に議論を深めることができた。

清水（2014）は、感情の経験とは自己了解の経験であり、「私とは何者なのか」という問いに対する答えは感情として与えられることを、古代ギリシャ時代からの哲学的言説の系譜を整理しながら論じている。感情は、自己にとって最もインパクトのある刺激として感知される。学生Sが、自己の感情の変化を体験し、それを振り返るというプロセスは、自らを、自己を教育する主体として捉えていくプロセスであるとも言える。現場実習におけるコミュニケーションの学びというと、利用者や職員との会話や関わり合いを示すと考えるのが主流かもしれないが、自身にとって最も強力な刺激として感知される感情を教材として、自己から学ぶという個人内コミュニケーションにも着目する価値はあると考える。学びにおける主客の捉え直しも、重要なコミュニケーションの学びではないだろうか。

4. おわりに

本研究では、初めての介護現場実習を終了したばかりの学生が、その後の授業において、実習におけるコミュニケーションをどのように振り返り、語っているかということ进行分析し、彼ら・

彼女らの語りから、実習における学びの主体と客体を捉え直すことの意義を検討した。

学生は実習に行く際、実習の目標として、現場の職員の利用者との関わり方を見て理解する、職員同士の連携方法を見て学ぶ、認知症や障害者との接し方を学ぶ、一日の仕事の流れを知る、といったことをよく挙げる。実際の介護現場実習は、テキストや教室内でのロールプレイなどでは得られない、イレギュラーな体験に満ちている。しかし、「実習現場」という教育の主体に、自身が教育の客体として関わりを持つだけでは、机上での学びを実践できるかどうか評価される客体という域を出ない。期待された基準を満たすような実践ができなかった、と自己効力感を感じることができずに、心身共に疲弊してしまう学生をどう立ち直らせるかという方策のひとつが、ネガティブな感情をも重要な学びの材料として客観的に捉え直していく作業であろう。実習において、現場の実情や指導者に教わる実際の場面での技術を学ぶことには変わりはないが、それだけではなく、現場で様々なことを経験した自分自身から学ぶという視点も必要だ。

また、教師が生徒・学生に学ぶ経験も多々あるように、実習生から教えられることも少なくないと、介護従事者と関わる中で聞くことがある。教育の場における主体、客体は静態的なものでなく、動態的なものであり、さらに、実習を指導する職員、指導される実習生の双方が、主客の役割を同時に持ち合わせているものなのではないかと考える。慣れない実習という体験の中では、冷静に主客の捉え直しについて再考するという余裕はないだろう。しかし、実習を終えて、振り返った時に、自身を学びの主体として捉え直す作業を行うことは様々な場面で可能なはずだ。今回、本稿の分析対象としたような授業におけるグループワークで振り返ることだけでなく、研究目的でのインタビューに参加したり、他の学生や教員と雑談したり、といった「他者」に語ることで、学びは活発化するだろう。自己を知るには、他者の存在が必要であるという根本的な気づきに結びつけることができるかもしれない。基礎理論を学び、それから実践の場で応用するというのが、標準的な学びの順番とされる。しかし、実践の場から戻ってきてから、そこでの感情の体験を理論的な枠組みの中で言語化していくという学び方も、今後積極的に取り入れていく必要があるのではないだろうか。さらに、できたことを評価するのではなく、「できなかった」体験から何を学んだのかということ積極的に評価する議論も、今後進めていく必要があると考える。

そして、超高齢社会⁹⁾が進むこの日本社会の中で、いかに質の高い人材を数多く輩出するか、という教育の仕組みや諸関連制度を整えていくことはもちろん重要であるが、人材育成に関わる者や介護職を目指す学生の意識改革をすることで、同時に、介護分野において人材確保の妨げとなりうる構造を変えていく取り組みも重要ではないだろうか。

註

- 1) KJ法とは川喜田二郎がデータをまとめる際の手法として考案したものである。雑多なアイデアをカードに書き、それらのカードをいくつかのグループに分類し、図解化しながらアイデアを統合・整理したり、新たな発想を生み出す作業として、グループワークのブレインストーミングでもよく用いられている。川喜田二郎(1967)『発想法—創造性開発のために』中公新書。
- 2) 青い芝の会は1957年に結成され、脳性マヒ者が中心となる団体で、障害からくる差別や偏見と立ち向かおうとしている。当初、一般社会から距離を取ったところにコロニーを作り、間もなくして、コロニーにいた人たちは一般社会に戻って行くが、自分たちに居場所を与えない一般社会に対し、あえて障害者である自分をさらすパフォーマンスをするなどし、差別の現実を市民社会に突き付けようとしてきた。その活動を記録した『さよならCP』(1972)という原一男監督によるドキュメンタリー映画がある。
- 3) 新潟地方の方言で、「年取るとしぼむすけ、今のうちそれ活かしたときなせ」は「年を取るとしぼむので、今のうちに活かしておきなさい」、「しらね」は「知らない」の意。
- 4) 日本コミュニケーション学会 第21回九州支部研究大会(2014年10月4日)で、筆者が研究発表で使用したスライド資料の一部である。

- 5) 世界保健機構（WHO）や国連の定義により、65歳以上の高齢者が総人口に占める割合を高齢化率といい、7%以上で「高齢化社会」、14%以上で「高齢社会」、21%以上で「超高齢社会」とされている。2014年10月現在の日本の高齢化率は26%であり、既に超高齢社会に突入している。いわゆる団塊の世代が75歳を迎える2025年に、日本の高齢者人口はピークを迎えるとされており、2025年の高齢化率は30.3%と試算されている。内閣府（2015）『平成27年版高齢社会白書』pp. 2-6を参照。

引用文献

- 市野川容孝（2001）「<障害者>差別に関する断想——介助者としての経験から」坪井秀人編『偏見というまなざし 近代日本の感性』（pp. 237-239）、青弓社。
- 伊藤健次（2007）「介護実習におけるリアリティショック—その様相と肯定的側面について」『山梨県立大学人間福祉学部紀要』第2号、pp. 11-18。
- 今堀義（2008）「総評：/bunka/と研究者・教育者との主体-客体の関係（特別企画Ⅱ）」『スピーチ・コミュニケーション教育』第21号、pp. 83-95。
- 黒澤貞夫（2014）「介護福祉士の専門性とは何か—その原点から考える」『介護福祉教育』第19巻第1号、pp. 80-83。
- 厚生労働省（2014）『介護人材の確保について』第1回社会保障審議会福祉部会福祉人材確保専門委員会資料2。
- 清水真木（2014）『感情とは何か—プラトンからアレントまで』筑摩書房。
- 鳥居紀子（2014）「職能団体としての介護研究への取り組み」『介護福祉教育』第19巻第1号、pp. 93-94。
- 日本介護福祉士会（2014）『認定介護福祉士制度構築に向けて 平成25年度検討結果の概要』認定介護福祉士（仮称）の在り方に関する検討会資料。
- 野中昭彦（2004）「高齢者は赤ちゃんに戻るのか—幼児言葉に対する高齢者の反応—」『スピーチ・コミュニケーション教育』第17号、pp. 71-88。