

介護福祉士養成における 多職種連携教育に関する考察（第2報） —実施状況比較による教育実践プログラムの検討—

新田 恵美*

近年、社会構造の変化や保健、医療、福祉領域の多様なニーズに対応するため、多職種による有機的な連携が欠かせない。これに伴い、専門職養成の段階で多職種との連携の必要性を理解し、チームの一員としての在り方を身につける連携教育の必要性が指摘されている。しかしながら第1報で、介護福祉士養成における多職種連携教育の概念が統一されていない実態を明らかにし、多職種連携教育の実践には至らない現状と阻害する要因を示した（新田，2017）。本研究では、介護福祉士養成における多職種連携教育の教育実践プログラムを検討するため、介護福祉士養成における多職種連携教育の実施状況について、2016年と2019年を比較検討する。

Key words：多職種連携教育、多職種連携、介護福祉士養成

1 研究背景

近年、多様化した利用者ニーズ、社会構造の変化や保健・医療・福祉サービスの包括的な状況は大きく変化し、さらなるサービスの質的向上と有機的な連携が欠かせない。これに伴い、文部科学省審議会答申「21世紀に向けた介護関係人材育成の在り方について」における21世紀医学・医療懇談会第2報告の中で、保険・医療・福祉の専門教育の充実と連携の強化を見据えた教育の必要性が指摘され、医療分野を中心に多職種連携教育を実践する様々な取り組みが報告されている（酒井，2011；小川・原・木下，2014；平井，2014；野田・内田・半谷，2019；常見・紀平，2020）。

一方、介護福祉士養成における多職種連携教育は、2019年度から順次導入された介護福祉士養成課程のカリキュラム改正で、さらなる連携の強化を見据えた教育の必要性が指摘されている。しかしながら、介護福祉士養成における多職種連携

教育の現状についての阻害要因や、多職種連携教育の意識の問題点を明らかにし（新田，2017）、小林・黒白・鈴木（2012）は、介護福祉士養成における多職種連携教育の不十分さの見解を示している。また、介護福祉士養成課程の学生と、隣接する専門領域の学生との間で、多職種連携教育の実施状況の報告もみられず、介護福祉士養成での多職種連携教育の実践が十分に教育されているとは言い切れない。

そこで本研究は、介護福祉士の多職種チームケア実践の向上のため、介護福祉士養成における多職種連携教育の向上を研究課題とすることに本研究の意義があると考えられる。

2 研究目的

介護福祉士養成における多職種連携教育の教育実践プログラムを検討するために、介護福祉士養成における多職種連携教育の実施状況について、

*人間学部

2016年と2019年を比較検討することを目的とした。

3 研究方法

3-1 調査対象・調査時期

2016年、日本介護福祉士養成施設協会に登録している介護福祉士養成施設405校の教務主任を対象に、自記式質問紙を用いた郵送調査を実施した。その際に、インタビュー調査の承諾を得られた養成施設9校の教務主任をインタビューの調査対象とした。2018年1校の閉校により調査対象から除外し、8校の教務主任を調査対象とした。

調査は、第1回調査2016年9月と、第2回調査2019年6月の計2回で実施した。

3-2 調査方法

インタビューによる継続調査を実施した。調査は、調査対象施設の属性及び下記3点の研究概念を基にインタビュー項目を定め、各養成校の多職種連携教育の実施状況を整理し、2016年と2019年を比較検討した。

- ①多職種連携教育の実施内容
- ②多職種連携教育の経緯
- ③多職種連携教育の実施後の評価、及び今後の課題

3-3 倫理的配慮

調査協力に際し、研究目的を明示し、調査の趣旨について協力者の理解を十分に得るとともに、個人や養成施設が特定されないようにすること、データの厳重な保管、調査により得られた結果は研究目的以外には使用しないこと、回答の協力は任意であることを口頭で説明し、調査協力を依頼した。調査実施に当たっては、不利益となることはしないこと、データは研究論文として公表されることを再度説明・確認し、承諾を得た。

3-4 主な用語の定義

本研究で用いる主要用語の定義は、既存の定義であるCAIPE(The UK Center for the Advancement of Interprofessional Education: 英国専門職連携教育推進センター)の定義(2002)に基づき下記の通

りとした。

- ①多職種：2つ以上の分野の異なる専門職をいう。
- ②多職種連携：2つ以上の分野の異なる専門職が、協働してサービスを提供することをいう。
- ③多職種連携教育：複数の専門領域の学生が同じ場所でもに学び、互いから学び合いながら多職種連携について学ぶ教育をいう。

4 結果(表1)

4-1 調査対象の属性

2016年、第1回調査の養成校種別と養成期間は、2年課程専門学校：7校、2年課程短期大学：1校、1年課程短期大学：1校の合計9校である。2018年、1年課程短期大学の閉校により調査対象から除外し、2019年第2回調査は、8校がインタビュー調査の対象である。

調査対象校8校で、併設している他の専門職養成の状況として、10種類の専門職養成が該当した。また、各専門職養成の内訳として、社会福祉士：2校、精神保健福祉士：3校、看護師：3校、理学療法士：2校、作業療法士：4校、保育士：4校、幼稚園教諭：1校、初等教育教員：1校、社会福祉主事1校、医療事務：1校であった。なお、各養成校により併設学科数、併設する専門職養成の職種のばらつきがあった。

4-2 多職種連携教育の実施形式

多職種連携教育の実施形式として、3つに分類することができた。

1つ目は、カリキュラムに位置づけず、養成校独自のイベント企画として多職種連携教育を実施する「イベント型」。2つ目は、介護福祉士養成課程の4領域における【人間と社会】【介護】【こころとからだのしくみ】【医療的ケア】に置かれている科目の中で、一部を多職種連携教育で実施する、又は1科目全てを多職種連携教育として実施する「資格科目内型」。3つ目は、多職種連携を修得するために、養成校独自の科目を開講し多職種連携教育を実施する「独自科目型」である。

各養成校における多職種連携教育の実施形式数

表1 多職種連携教育の実施状況

対象		多職種連携教育の実施状況						
種別	学校で併設している 他領域の専門職養成	2016年			2019年			
		実施形式	方法	回数	実施形式	方法	回数	
a	専門学校	保育士, 医療事務 (単科→2017学科併設)	—	—	—	イベント型	体験	2回/年
b	専門学校	社会福祉士, 精神保健福祉士, 看護師, 理学療法士, 作業療法士	イベント型	演習	1回/年	イベント型	演習	1回/年
c	専門学校	理学療法士, 作業療法士 (連携教育は作業療法士と実施)	資格科目内型 (領域: ころとからだのしくみ)	演習	2/15 コマ	資格科目内型 (領域: ころとからだのしくみ) 資格科目内型 (領域: 人間と社会) 資格科目内型 (領域: 介護) イベント型 (他校の連携教育に数名の学生が参加)	演習 演習 体験 演習	2/15 コマ 1/15 コマ 5/15 コマ 1回/年
d	専門学校	保育士, 社会福祉主事	資格科目内型 (領域: 介護)	演習	3/15 コマ	—	—	—
e	専門学校	保育士 (連携教育は他校の歯科衛生士養成と実施)	資格科目内型 (領域: 介護)	演習	2/15 コマ	—	—	—
f	専門学校	看護師	資格科目内型 (領域: 人間と社会)	講義・演習	15/15 コマ	資格科目内型 (領域: 人間と社会)	講義・演習	15/15 コマ
g	専門学校	作業療法士	資格科目内型 (領域: 介護)	演習	7/15 コマ	資格科目内型 (領域: 介護)	演習	3/15 コマ
h	短期大学	社会福祉士, 精神保健福祉士, 看護師, 理学療法士, 作業療法士 保育士, 幼稚園・初等教員	独自科目型 (総合基礎演習)	講義・演習	8/8 コマ	独自科目型 (チームケア入門I)	講義・演習	8/8 コマ

は、2016年が「イベント型」1、「資格科目内型」5、「独自科目型」1、「実施無」2校であった。2019年では、「イベント型」3、「資格科目内型」5、「独自科目型」1、「実施無」2校であった。2016年、2019年の両年において「資格科目内型」が、実施形式の半数以上を占めている。また、2016年と2019年での実施形式の数値変動は、2019年で「イベント型」が2増えた以外は数値変動がみられなかった。しかし、各養成校別の実施状況では、2016年と2019年で変動がみられた。

・「イベント型」形式

2016年はb校1校の実施であったが、2019年にa校、c校の2校で新規に「イベント型」での

実施がみられた。a校は介護福祉士養成の単科校から、2017年に保育士、医療事務の多領域の専門職養成学科の併設を機に、新規に「イベント型」による多職種連携教育を導入した。また、c校では、2019年に他校の多職種連携教育に年1回、数名の学生が参加する「イベント型」の実施を導入。2016年から「イベント型」の実施を継続しているb校では、国家試験の導入により、実施時期を冬期から夏期へ変更し実践を継続している。

・「資格科目内型」形式

c校は、2016年に【ころとからだのしくみ】の領域で2/15コマを多職種連携教育に位置づけ、2019年では2016年の継続の他、【人間と社会】の領域1/15コマ、【介護】の領域5/15コマに位

置づけ、3領域3科目で多職種連携教育を実施している。

f校では、2016年から【人間と社会】の領域、『人間関係論』の科目15/15コマ全てを多職種連携教育に位置づけ実践している。科目を全て多職種連携教育に位置づけることで、「教育内容を段階的に計画することが出来る」、「学生の反応からも実施することを優位に感じる」とした教員の意見が挙げられている。また、リアクションペーパーを介した学生の反応として、他学科学生との授業回数が増すごとに、記載内容が増している。また、「専門職の違いから視点の違いを知ることができた」、「自己の職種を意識するようになった」等、学生の意見が挙げられている。さらに、学生が他学科混成のディスカッションを経験しながら、「コミュニケーション」や、「プレゼンテーション」能力における自己の問題点をリフレクションしている。

また、多職種連携教育の実施状況から更に、他科目における多職種連携教育を取り入れたカリキュラムの検討を進めている。

その反面、2016年【介護】の領域で3/15コマを多職種連携教育に位置づけていたd校と、【介護】の領域で2/15コマを多職種連携教育に位置づけていたe校が、2019年多職種連携教育の実践継続を中止した。d校の継続中止の理由は、多職種連携教育の実施状況に対して、学科内の共有と認識不足を挙げていた。多職種連携教育の実施を科目担当に一任していたため、科目担当者の退任を機に十分な後任者への引継ぎがされず継続中止に至った。e校では、留学生の入学者が増えたことによるコミュニケーションの問題や、国家試験の導入に伴い、国家試験を意識した授業内容へシフトしたことを継続中止の理由に挙げていた。

またg校は、2016年に【介護】の領域で7/15コマを位置づけ、多職種連携教育を実践していたが、2019年は3/15コマでの実施となり、2016年と比較すると半分以下に減少していた。実施回数を減少させた経緯は、国家試験の導入に伴う授業の改正を挙げている。「資格科目内型」での多職種連携教育の実施では、2019年に新たに科目を増やす養成校と、多職種連携教育の継続の中止、もしくは実施回数を減らしての実施、といった多

職種連携教育に取り組む養成校の意識の二極化がみられた。

・「独自科目型」形式

調査対象9校で唯一h校が実践校であった。2016年は『総合基礎演習』8コマを多職種連携教育に位置づけ実施した。以後、継続的に各学科の科目担当教員が共同で授業検討することで、授業の意義や目的がより明確になり、2019年では、多職種連携教育をより特化した科目の再検討が行われた。2016年『総合基礎演習』8コマから、2019年『チームケア入門Ⅰ』1単位8コマに再構成され、多職種連携教育を継続している。

また、h校の特徴として、多職種連携教育を、全学部の卒業必修科目とし、各専門領域の養成教育を横断する形で科目を位置づけている。

また、学生の振り返りシートでは、「他の職種が理解でき、連携の重要性が理解できる授業だった」、「職種による視点の違いに気が付いた」等の意見が挙げられており、教員からは、「チームケア入門Ⅱの導入を検討しているが、他学科と比べ養成期間が短く、時間的な確保が課題である」との検討内容が述べられた。

4-3 多職種連携教育の実施方法

多職種連携教育の実施方法は他学科合同で、演習を通して実施する「演習」形態、フィールド体験を実施する「体験」形態、多職種連携を意識付ける導入による講義形態と、演習を通して実施する演習形態を組み合わせた「講義・演習」形態の3つの実施方法に分類できる。

・「演習」形態

2016年、2019年ともに、各養成校で最も多く実施されている方法である。「グループワーク」、「グループディスカッション」、「ロールプレイ」のいずれかの演習を取り入れ、事例を展開した形式が多くみられた。また、「グループディスカッション」では、テーマを基にKJ法を用いた手法もみられた。

対象者インタビューから得られた実施後の学生評価では、「他学科とのワークは楽しい」、「他学科と関わる切っ掛けとなった」など良好なチーム構築を評価した一方で、グループディスカッショ

ンでは、「どの専門職がリーダーシップをとるか
で遠慮もある」といった、それぞれの専門領域や
守備範囲に対する遠慮や、グループの「学科人数
の比率によっては意見が述べづらい」とした演習
形態における課題も述べられている。

・「体験」形態

2016年では実践校はみられず、2019年にa校、
c校の2校で新規に実施がみられた。a校は、年
に2回、他学科混合チームで地域高齢者サロン等、
地域支援の企画運営を地域と連携した「体験」形
態で実施している。また、c校は、資格科目内型で、
5/15コマの「体験」形態を位置づけている。他
学科と混成したグループ編成で、2019年はc校
に併設するデイサービスにて、「食」をテーマに
した企画運営の取り組みを行った。

対象者インタビューから得られた実施後の学生
評価では、「学科を超えて友人ができた」、「他の
学科に関心を持つことができた」、など、他学科
との交流が以前より活発になっている様子が挙げ
られている。また、「体験」形態を実践した2校
とも、「異なる領域の学生同士が共にフィールド
に出て、一つの企画に対して一緒に取り組む」こ
とを「体験」での目的として強調している。

・「講義・演習」形態

2016年、2019年ともにf校、h校の2校が「講
義・演習」形態を実施している。また、両校とも
多職種連携教育を科目に位置づけており、f校
15/15コマ(2単位)、h校8/8コマ(1単位)を「講
義・演習」形態で展開している。

f校では、2016年から継続して『人間関係論』
2単位を「講義・演習」形態で実施している。科
目の目的として、①人間関係の形成とコミュニ
ケーションの基礎、②チームマネジメント、とし
ている。また、講義と演習を半々の割合で展開し、
演習では、他学科混成によるグループ編成で、テ
ーマに基づいたディスカッションを展開している。

学生のリフレクションでは、「職種相互理解
につながった」、「お互いの専門職の考えを理解し
ようと努力しながら実践した」、「自分のコミュニ
ケーションスキルの低さに気が付いた」等の意見
が挙げられた。担当教員の意見として、「学生の
振返りの意見がとても参考になる」、「DVDなど

の映像を使用することで他学科でもイメージしや
すい」等の教育的成果を評価している。

h校では、2016年『総合基礎演習』を「講義・
演習」形態で実施し、2019年『チームケア入門Ⅰ』
に科目を改め授業を展開している。授業は、チ
ームケアの導入に位置づける講義と2つの演習から
構成されており、講義形態：「多職種連携の概念」
1/8コマ、演習形態①：「自己の職種と他職種の
役割について事例を用いて整理する」2/8コマ、
演習形態②：「2事例を用いてチームケアにおけ
る多職種の役割、連携方法についてのグループ討
議」5/8コマ、とした3つのセクションで「講義・
演習」形態を構成している。

学生の振返りシートから、「演習の時間が短く、
不消化の状態」、「ディスカッションが活発であ
っても、次回のディスカッション時は前回の内容を
忘れてる」等、学生からの演習における指摘
や課題を考慮し、2019年の演習では5/8コマを1
日に集約し、より教育効率を考慮した演習形態で
の実施を展開している。

5 考察

5-1 多職種連携教育の実施形式

介護福祉士養成課程カリキュラム4領域のうち、
【人間と社会】、【介護】、【こころとからだの
しくみ】の3領域の科目に位置づけられている「資
格科目内型」は、2016年、2019年の両年におい
て実施形式の半数以上を占めていた。これらは、
カリキュラム改正に示す、「介護と医療の連携を
踏まえた実践力の向上」(厚生労働省、2018)が
3領域の科目に位置づける背景要因の一つとして
推測される。多職種連携教育を科目として位置づ
けることにより、まとまった教育時間数の確保と、
多職種連携教育としての目的が明確に示されるこ
とで、統一した授業の展開が期待できる。また、
対象者インタビューから得られた学生の評価から
も、学生は自己の実践を振り返り、「コミュニケーション
スキル」や、「プレゼンテーション能力の
問題点」などのリフレクションがなされているこ
とからも、介護福祉士養成課程カリキュラムの領
域科目に、多職種連携教育を位置づけた「資格科

目内型」の実践は、多職種連携教育の実施形式として意義があると考えられる。

5-2 多職種連携教育の実施方法

多職種連携教育の実施方法では、2019年に「体験」形態での実践が2校確認できた。フィールドで異なる領域の学生同士が、一つの企画に対して一緒に取り組むことを「体験」形態の目的としている。また、他学科混合のチームでフィールドに触れる経験は、利用者を中心に多職種がつながり合う多職種連携のファーストステージであると考えられる。対象者インタビューから得られた実施後の学生評価では、「学科を超えて友人ができた」、「他の学科に関心を持つことができた」等、フィールドを通して他の専門領域と出会い、多職種連携の概念を導く出発点となる「体験」を経験したと推察される。大塚・長谷川・新井・丸山・酒井（2008）は、初期の段階で、自分の所属する学科だけでなく、別の関心、視点をもつ他学科の学生と交流する体験を通して、他者の価値観を認め、自己の果たすべき役割を考えるというチームワークの基本的要素に気づくことができると述べている。また、笹野・平野（2017）は、IPEで、学生自らが企画運営することで職種ごとに偏りがちな考え方を知り、話し合いをとおして最善の方法を見つけることができると指摘した。多職種連携教育の実施方法として、フィールドで異なる領域の学生が出会い、協働する「体験」が、多職種連携の概念を導く出発点となり、多職種連携教育を体系的に学ぶための導入要素として有意であると考えられる。

「講義・演習」形態の、講義では、「人間関係の形成」、「コミュニケーションの基礎」、「多職種連携の概念」とした多職種連携教育を学ぶ基礎や理念を講義形態で展開している。各専門領域において、共通する理念や倫理観、それに基づく支援のあり方を共に問うことで、それぞれの専門領域で培われた理念や価値観の範囲を脱し、多職種との共通基盤を形成するとも考えられる。また、埼玉県立大学では、専門教育の基盤として学ぶ「連携と統合科目群」のなかに、講義としての「ヒューマンケア論」を配置し、学生がヒューマンケアを

考える機会を教育課程のなかに位置づけている（大塚ら、2008）。

「講義・演習」形態の、演習では、「チームマネジメント」、「自己の職種と他職種の役割について事例を用いた整理」、「事例を用いたチームケアにおける多職種の役割、連携方法についてのグループ討議」を演習形態で展開している。学生のリフレクションから、「当初は異なる専門領域の学生のことがなかなか理解できないが、演習が進むなかで、互いの専門分野の理解が深まってくる」、「他職種を知ることで自己の専門職の理解を再認識する」ことを評価している。金城・松平（2004）は、多職種によるチーム医療の円滑な連携が行われない原因について「対象の理解や対応の違い」、「職種間の専門性に対する理解不足」、「コミュニケーション不足による相互関係不足」、「相互の専門性を理解するためのカリキュラムの不足」を指摘している。多職種との連携の実践は、各専門領域で身につける独自の専門的な知識・技術と、自分の職種以外の理解がなければ協働による役割遂行ができないことになる。「演習」形態では、チームの一員としての主体的な学習が土台となり、自己覚知やコミュニケーションスキル、プレゼンテーションスキルを学ぶ機会ともなる。また、「事例を用いたグループ討議」では、問題解決がチームの到達目標のもとで、他領域の学生と協働作業を実践するプロセスは、互いの専門性や価値観の相違に気づき、さらに他の専門領域と対比させながら自らの専門領域の役割が明確になることも期待できる。

5-3 多職種連携教育の実践モデル（図1）

多職種連携教育の実施状況の論考をふまえ、多職種連携教育の実践モデルを整理した。

多職種連携教育の実践モデルとして、まとまった教育時間数の確保と、多職種連携教育としての目的が明確に示されることで、統一した授業の展開が期待できることから「資格科目内型」を実施形式とした。

実施方法は、多職種連携教育を体系的に学ぶための導入要素として有意である「体験」形態と、多職種との共通基盤を形成し、互いの専門性や価

値観の相違が明確になる「講義・演習」形態を採用した。

また、実施方法の「体験」形態を『フィールド協働体験』とし、「講義・演習」形態では以下の4項目とした。

- ①『人間関係の形成と多職種連携の概念』
- ②『自己職種の理解』
- ③『他職種の理解』
- ④『チームによる事例展開』

実践モデルの見解を下記に示す。

まず『フィールド協働体験』は、多職種連携教育を学ぶうえで、初期段階で多職種の学生と実践する「体験」形態とした。関連する他領域の学生がフィールド協働体験を通して出会い、互いの領域をつなぎながら企画に対して共に取り組む「体験」形態である。さらに、多職種連携の概念を導く出発点となり、多職種連携教育を体系的に学ぶための導入要素となる。

第1のステップとして、「講義・演習」形態の講義による『人間関係の形成と多職種連携の概念』を位置づけた。多職種連携教育の初期段階で、コミュニケーションの基礎的な知識を習得し、多職種が連携を取り合うことの意義や必要性、多様なチームのあり方について他領域の学生と共に学ぶことを目的としたステップである。

第2のステップとして、「講義・演習」形態の演習による『自己職種の理解』とした。多職種連携教育は、自己の職種についての理解が基盤となる。各専門領域の養成教育の学びから、自己の専門職種の特性を他者に伝えることができることを到達目標とした演習形式でのステップである。

第3のステップとして、「講義・演習」形態の演習による『他職種の理解』とした。第2ステップの『自己職種の理解』を踏まえ、他職種の役割や責務を理解することを目的とした演習形態でのステップである。他職種との比較のなかで自己の専門分野の独自性を確認することや、共通するところを相乗的に磨き合うことは多職種との連携に大きく影響すると考える。

第4ステップとして、「講義・演習」形態の演習による『チームによる事例展開』とした。事例から、自分の目指す職種の支援内容について検討し、チームにて支援の必要性についてディスカッションを展開する演習形態である。さらに、個人とチームとしての一連の取り組みをリフレクションしたうえで、報告会までを実践するステップである。他領域の学生とチームとなって実践するプロセスは、多領域との相互理解とチームワークの増進にも期待できると考える。

6 結論

本研究では、介護福祉士養成教育における多職種連携教育の実践プログラムを検討するため、介護福祉士養成における多職種連携教育の実施状況について、2016年と2019年を比較検討することを目的とした。

多職種連携教育の実施形式として、「イベント型」、「資格科目内型」、「独自科目型」の3つに分類され、「資格科目内型」では、介護福祉士養成課程カリキュラム【人間と社会】、【介護】、【こころとからだのしくみ】の3領域の科目に位置づけ

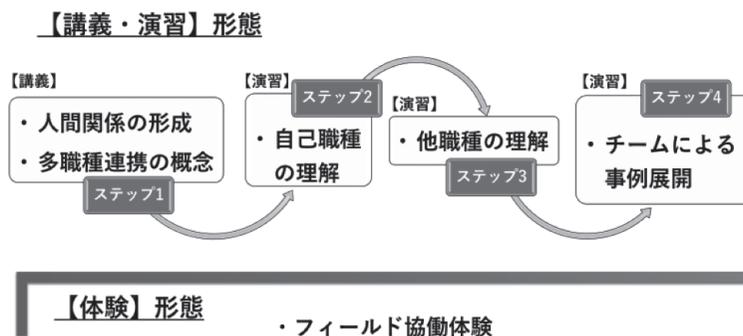


図1 「資格科目内型」多職種連携教育の実践モデル

られている。

また、多職種連携教育の実施方法は、「演習」、「体験」、「講義・演習」の形態方法で実施されていた。

2016年、2019年における多職種連携教育の実施状況の論考をふまえ、多職種連携教育の実践モデルを整理した。多職種連携教育の実施形式として「資格科目内型」とし、多職種連携教育の実施方法を「体験」と「講義・演習」形態を採用した。また、実施方法の「体験」形態を『フィールド協働体験』とし、「講義・演習」形態では以下の4項目とした。

- ①『人間関係の形成と多職種連携の概念』
- ②『自己職種の理解』
- ③『他職種の理解』
- ④『チームによる事例展開』

本研究は、多職種連携教育の実施状況を検討し、多職種連携教育の実践モデルを整理したままで、多職種連携教育の実践プログラムの検証には至っていない。今後は、多職種連携教育の実践モデルの実施における調査を評価・分析する必要がある。さらに、多職種連携教育の実践モデルの妥当性について検証し、多職種連携教育の実践プログラムの検討を重ねていくことが課題である。

引用文献

- 英国専門職連携教育推進センター（2002）.
（CAIPE: The UK Centre for the Advancement of Interprofessional Education）英国でのIPW/IPE展開の背景、(<http://www.spu.ac.jp/saipe/development/ipe/0511/ipw-ipe.htm> 2016.2.21, 2019.9.1 閲覧).
- 平井みどり（2014）. 特集：多職種連携教育II-5 多職種連携教育について～神戸大学の場合～, 医学教育 45(3), 173-182.
- 金城やす子・松平千佳（2004）. 医療保育士からみた看護師との連携の現状と課題, 静岡県立大学紀要 18, 35-43.
- 小林紀明・黒白恵子・鈴木幸恵（2012）. 日本の保健医療福祉系大学におけるインタープロフェッショナル教育の動向, 目白大学健康科学研究 5, 85-92.
- 厚生労働省（2018）. 平成30年度介護福祉士養成課程における教育内容等の見直しについて,

(<https://www.mhlw.go.jp/content/000345245.pdf> 2018.4.1, 2019.9.1 閲覧).

- 新田恵美（2017）. 介護福祉士養成における多職種連携教育に関する考察, 介護福祉教育 22(1), 62-69.
- 文部科学省（1997）. 21世紀に向けた介護関係人材育成の在り方について, 21世紀医学・医療懇談会第2次報告, (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/009/toushin/970201.htm 2016.2.21, 2019.9.1 閲覧).
- 野田幸裕・内田美月・半谷眞七子（2019）. 医療系学部を有さない薬学部における多職種連携教育の実践：他の医療系学部との連携, 薬学教育 3, 1-7.
- 小川孔美・原和彦・木下望（2014）. 専門職連携実践（IPW）と専門職連携教育（IPE）—埼玉南専門職連携推進会議7年間の実践からの考察—, 埼玉県立大学紀要 16, 61-68.
- 大塚眞理子・長谷川真美・新井利民・丸山優・酒井郁子（2008）. インタープロフェッショナルワークに貢献する看護を学ぶ教材開発, 平成18～19年度科学研究費補助金基盤研究（c）, 研究成果報告書.
- 酒井郁子（2011）. 千葉大学「亥鼻IPE」の現在—看護学部・医学部・薬学部の連携協働プロジェクトの進化（特集チーム医療が培うIPE）, 看護教育 52(6), 444-450.
- 笹野弘美・平野孝行（2017）. なごやかモデルと学生の満足度, 名古屋学院大学論集, 医学・健康科学・スポーツ科学 5(2), 37-47.
- 常見幸・紀平知樹（2020）. 多職種連携教育による学生の意識の変化, 兵庫医療大学紀要 8(1), 7-18.
- ## 利益相反ほか
- 本研究において、記載すべき利益相反はない。本研究の一部については、2019年8月22,23日に開催された第26回日本介護福祉教育学会にて発表した。
- ## 謝辞
- 本調査の実施にあたり、研究の趣旨にご賛同頂き協力を賜った介護福祉士養成校の教務主任の皆様へ深く感謝申し上げます。
- （受稿日:2020.9.28 受理日:2020.11.20）