

# 社会福祉実習における障害理解に関する一考察

林 信 治

## 1. はじめに

ノーマライゼーションの理念は、社会を変革することによって、障害のある人々と共に暮らす社会を実現しようとするものである。社会の変革には、社会の構成員である私たち一人ひとりが障害のある人々についての理解を深めていくことが必要である。社会福祉専門職は、実践をとおして、ノーマライゼーションの社会を実現するために努力を重ねている。社会福祉専門職の障害のある人々についての理解の有り様は、一般の人々の理解に対して大きな影響を与えるものであり、重要な意味を持っている。

社会福祉専門職の養成において、社会福祉実習（以下、「実習」という。）は重要な体験教育の場である。実習では、座学により得た社会福祉に関する知識や社会福祉援助技術を、実際に福祉サービス利用者（以下、「利用者」という。）とのかかわり<sup>(1)</sup>をとおして体現化する。これまで学んできた「理論の福祉」を「実際の福祉」と比較、検討することにより、その乖離の状況や課題を明確にし、統合化を図るものである。と同時に、学生自身の成長を促すものでもある。

障害福祉分野の実習では、学生は配属先の障害児・者施設などで長期間、継続的に障害児・者とのかかわりを持つ。このかかわりをとおして、学生は自らの障害児・者に対する感情やとらえ方を確認し、再考し、新たな理解を構築する。ここで構築された障害児・者への理解は、その後の社会福祉専門職としての活動の基本となる。

ところで、障害理解とは「障害のある人に関わるすべての事象を内容としている人権思想、特にノーマライゼーションの思想を基軸に据えた考え方であり、障害に関する科学的認識の集大成である」と定義され、障害児・者の理解は、この概念に内包されるものとしている（徳田ら2005：2-3）。学生が実習において障害児・者の理解を深めることは、障害理解を深めることでもある。

このような実習における学生の障害児・者の理解についての重要性を考えると、その理解の過程や内容を明らかにすることは意味を持つものといえる。本稿で

は、障害福祉分野の実習における学生の障害児・者の理解が深まる過程について、実習記録の記述内容から検討する。

## 2. 対象及び方法

### (1) 対象

A大学社会福祉関係学部で、2007年度に知的障害者更生施設で実習を行った学生3名（以下、「A」、「B」、「C」と記す。）を対象とした。実習期間は12日間であった。配属施設は、AとCは同一施設であるが、施設内での配属先は異なっていた。また、対象の学生は全員が障害児・者と直接的なかかわりを持った経験はなく、対象となった実習で初めて長期間、継続的なかかわりを経験した。

なお、これらの学生からは、本稿の資料として実習記録を使用することについて、文書により同意を得た。

### (2) 方法

実習記録から、利用者と学生との直接的なかかわりの様子、利用者や職員の観察の内容及び学生の行動や感情について記述されている文章を抽出した。これらの文章の内容を、表1に示す徳田らによる「障害理解の発達段階」（徳田ら2005：9）を参考に、次の3領域、6項目に分類し、実習期間を3分の1ずつに分けた実習期（前期、中期、後期）ごとに集計した。一つの文章に複数の分類項目が読み取れる場合には、それぞれに分類した<sup>(2)</sup>。

- ① 学生が利用者や利用者とのかかわりについて抱く「感情」の領域。
  - (1) 楽しさや喜びなどを感じた「ポジティブ」な感情。
  - (2) 不安や戸惑いなどを感じた「ネガティブ」な感情。
- ② 学生が利用者の行動の意味や心情を理解しているかについての「行動の理解」の領域。
  - (1) 利用者の行動の意味や心情を少しでも理解することができた行動の理解が「可能」。
  - (2) 利用者の行動の意味や心情を理解することが困難である行動の理解が「困難」。
- ③ 利用者や学生との直接的なかかわりの状況や学

表 1：障害理解の発達段階

<p>〈第1段階〉気づきの段階                  障害のある人がこの世の中に存在していることを気づく段階。子どもでは差異に気づき、それに興味をもつことは当然であるがそこにマイナスのイメージをもたせたり、親などの周囲の大人が子どもの気づきを無視したりしないなどといった配慮が必要である。この段階は障害や障害児・者に対するファミリーアリティ（親しみ）向上の第1期と位置づけることができる。</p>
<p>〈第2段階〉知識化の段階                  差異が持つ意味を知る段階。そのためには自分の身体の機能を知り、また障害の原因、症状、障害者の生活、障害者への接し方、エチケットなどの広範囲の知識を得なくてはならない。</p>
<p>〈第3段階〉情緒的理解の段階                  第2段階の知識化の段階と並列される段階である。障害児・者との直接的な接触（統合保育、統合教育、地域で行われるイベント、町で偶然会うことなど）や間接的な接触（テレビや映画などの映像、書物、周囲の大人の話など）を通して、障害者のdisability（機能面での障害）やhandicap（社会的な痛み）を「こころで感じる段階」と言える。ここではpity（哀れみや同情）、fear（恐れ、罪悪観）、guilt（罪悪感）、discomfort（不安）などのネガティブな感情も含まれる。またそのような感情を持ったとしても特に問題にしない。さらにいろいろな体験を通して障害児・者をより身近に感じられるように、またより受け入れられるように促して教育していく。</p>
<p>〈第4段階〉態度形成段階                  十分な第2段階の学習と第3段階の体験を経た結果、適切な認識（体験的裏づけを持った知識、障害観）が形成され障害者に対する適正な態度ができる段階。現在では数多くの態度研究で第2段階の学習と第3段階の体験が第4段階の態度形成にどのように影響しているかを詳細に調べている。第2段階の学習と第3段階の体験が皆無、あるいはきわめて不十分である幼児や小学校低学年の子どもは態度が形成されていないと考えるべきである。</p>
<p>〈第5段階〉受容的行動の段階                  生活場面での受容、援助行動の発現の段階。すなわち自分たちの生活する社会的集団（学校、クラブ、会社、地域、趣味のグループなど）に障害者が参加することを当然のように受け入れ、また、障害者に対する援助行動が自発的に現れる段階。</p>

表 2：実習期別の文章数

実習期 (実習日)	感情				行動の理解				コミュニケーション				計
	ポジティブ		ネガティブ		可能		困難		成立		不成立		
	実数	割合(%)	実数	割合(%)	実数	割合(%)	実数	割合(%)	実数	割合(%)	実数	割合(%)	
実習前期 (1～4)	17	43.6	15	60.0	16	24.6	15	55.6	9	25.7	5	45.5	77
				19.5				19.5				11.7	
実習中期 (5～8)	9	23.1	7	28.0	28	43.1	7	25.9	16	45.7	6	54.5	73
				9.6				38.4				9.6	
実習後期 (9～12)	13	33.3	3	12.0	21	32.3	5	18.5	10	28.6	0	0.0	52
				5.8				40.4				9.6	
計	39	100.0	25	100.0	65	100.0	27	100.0	35	100.0	11	100.0	202

※割合の上段は分類別の割合、下段は実習期別の割合。

生の支援の利用者への伝わりの状況についての「コミュニケーション」の領域。

- (1) 直接的なかわりを持た、支援の内容が利用者に伝わるなどのコミュニケーションの「成立」。
- (2) 直接的なかわりを持つことができない、支援の内容が利用者に伝わらないなどのコミュニケーションの「不成立」。

### 3. 結果及び考察

抽出した文章の数は125であり、分類できた項目数は202であった。実習期別の文章の数を表2に示す。

各実習期ごとの学生の利用者の理解の状況について、表2及び実習記録の内容から考察する。

- (1) 実習前期（実習1日目～実習4日目）について  
 表2によれば、「感情」と「行動の理解」の領域では、ネガティブな感情と行動の理解が困難が最も多いが、ポジティブな感情や行動の理解が可能もほぼ同数である。「コミュニケーション」の領域では、不成立の約半数が記述されているが、成立が不成立の約2倍となっている。実習期間中、最もネガティブな感情を利用者や利用者とのかわりに抱き、行動の理解も最も困難であるが、コミュニケーションはわずかながら成立している時期といえる。ポジティブな感情とネガ

ティブな感情及び行動の理解の可能と困難がそれぞれ拮抗していることの原因や、成立しているコミュニケーションの状況については、実習記録から検討する。

実習記録からでは、学生が置かれている状況は、利用者の突然の行動に驚き、利用者の行動の意味や意図がわからず、利用者への対応（支援）の経験もほとんどないために、自分がどのように行動して良いかわからない状況におり（【引用 1】）、不安と戸惑いの中にいるといえる。

【引用 1】（引用文末尾の（ ）内は対象学生、実習日を記す。）<sup>(9)</sup>

- 利用者から新聞を渡されたが、どうしていいかわからなかった。（C、1）
- 歯磨きを嫌がる利用者がいたので、どうしたらいいか迷ったが、とにかく声掛けはし続けた。（A、2）
- ハミガキで、ある利用者が順番がこないと大きな声で怒り始め、どこかへ行ってしまった。どう対応したらよいかわからなかった。（B、2）
- 積極的に声掛けはしたが、反応が無く戸惑ったことがあった。（C、2）
- 利用者が会話中に楽しそうにしていたが、私にはどういう意味かわからなかったが、とりあえず利用者が喜んでいる様子だったので良かったと思う。（A、3）

ところが、この不安と戸惑いの中であって、利用者から学生への働きかけ（【引用 2】）や簡単なコミュニケーションの成立（【引用 3】）によって、学生は安心感や喜びを感じている。また、簡単なコミュニケーションの成立は、利用者とのコミュニケーションの方法や多様性の存在を知るとともに、利用者の行動の意味や意図を理解するきっかけとなっている。

【引用 2】

- 行事に一緒行った利用者が、始め私に対して背中を押したり、手をつなごうとはしなかったが、終わるときには、利用者から手をつないでくれたのでうれしい気持ちになった。（A、1）
- 利用者が私のおやつをもってきてくれた。利用者の優しい一面を見られるようになった。（B、2）
- 掃除中、利用者とも目が合ったとき、笑顔をしたら笑顔で返してくれた。うれしかった。（C、3）

【引用 3】

- 雑誌のカタログを一緒に見ているところ、「これはどっちがいい」などと聞いたところ、言葉はなかったが指などで示してくれた部分があった。また別の利用者も混ざり、コミュニケーションが昨日よりとれた思いがした。（A、2）
- 利用者の隣で写真を見ている時、写真を指さした後、自分を指さして、これが自分だと教えてくれた。とてもうれしかった。（C、2）
- 言葉でうまく話せなくても、しっかり伝わることがあると知るとともに、人に物事を伝える手段は言葉だけではないことを知ることができた。（B、4）

このような、実習の初期における学生が安心感や喜びを感じる利用者から学生への働きかけや簡単なコミュニケーションの成立は、実習のまとめに記された学生の回想から、実習への不安軽減や意欲の向上、利用者との関係形成へのきっかけになっていることがいえ、学生の実習への意欲や姿勢にプラスの方向での大きな影響を与えていることがわかる（【引用 4】）。

藤井によれば、施設実習等による意識の肯定的変化には、接触経験の内容・質の豊かさと密度の濃さが必要であり、これらは「知的障害児・者と向き合う者の主体性、意欲や動機」により得ることができる（藤井 2000）。この学生が感じる利用者から安心感や喜びは、藤井の指摘する「主体性、意欲や動機」を向上させる契機としてとらえることができ、その後の接触の内容や質を豊かにし、密度を濃くすることを可能とするものととらえることができる。

【引用 4】（実習のまとめから）

- 初めは利用者とのコミュニケーションのとり方や関わり方に戸惑った。積極的に行動できなかった。利用者から声をかけてもらったり、職員からの指導で、徐々に慣れた。（B）
- 実習開始直後に、ある利用者がきて、私の手を引いてソファに座るように促した。たったこれだけのことでも、私の気持ちはとても楽になったし、これから続く実習に対して前向きに考えられた。（C）

利用者の行動の理解や実際の支援方法については、利用者あるいは利用者同士、利用者と職員とのコミュニケーションなどを観察することによって深まって

いることがわかる（【引用5】）。この時期では、利用者の理解や支援方法に関する多くの情報は、利用者とのコミュニケーションをとってより観察によって得ているといえる。

【引用5】

- 私が援助していると利用者も一緒に援助してくれた。利用者同士でお互い助け合っていることを知った。（B、2）
- 距離をとって様子をうかがっていると、職員によって利用者の行動に違いがあることがわかった。（A、3）
- 職員の支援の様子を観察して、その通りにやってみたら、結構うまくできた。（C、3）
- 「仕事せなお金もらえへんでね」と利用者が言っていた。本当に純粋に働きたいんだなと感じた。また、さっきまでふざけていた利用者も、仕事となると顔色が変わり労働者の顔になっていた。（A、4）

実習初期の学生は、利用者の実際の状況についての知識が乏しいために、どのような行動をとっていいのかかわからず、不安と戸惑いの中におり、利用者の理解や支援方法に関する情報を観察によって得ようとしているといえる。利用者の理解を深めるというよりは、利用者の実際を知る段階といえる。表1の障害理解の発達段階によれば、第2段階及び第3段階にあると考えられる。また、利用者からの働きかけや簡単なコミュニケーションの成立が、実習への意欲や姿勢にプラスの影響を与えていると考えられた。

(2) 実習中期（実習5日目～実習8日目）について

表2によれば、実習前期と比較して、「感情」の領域全体及びネガティブな感情は半数以下と激減している。「行動の理解」の領域では可能が約2倍に増加、困難が半数以下に激減し、その差は4倍である。「コミュニケーション」の領域でも成立が約2倍に増加し、不成立の約2.5倍となっている。利用者との直接的なかかわりでの関心が、感情的な面から利用者の行動の理解やコミュニケーションの成立へと移っていると考えられる。利用者とのかかわりの積み重ねもあり、徐々に行動の理解ができるようになり、より深いコミュニケーションが成立し始める時期といえる。

実習記録からでは、ポイントを持っての利用者の観察が行えるようになり、観察の内容も細部にわたる

ようになってきている。直接的なかかわりも落ち着いた様子がかえらる。観察や直接的なかかわりから利用者の行動の意味を考えたり、行動の評価や自分の考えを持つことができるようになってきている（【引用6】）。学生は利用者の行動や心情を広い視野から理解しようとし、より深い理解が可能となってきている。

【引用6】

- 作業の目的を利用者が理解して、作業に集中し、時間内でしっかりとやっていた。他の班に比べ、作業に対する意欲や積極性、集中力があると感じた。作業活動の目標を達成しながら作業していると思った。（B、6）
- 理髪に行った利用者は、みなすっきり、気持ちよさそうな顔をしていた。女性なので髪を切ったりキレイになることが好きなんだと思った。（C、6）
- 利用者とのコミュニケーションをとっているとき、顔の距離が非常に近かったため、最初は驚いたが、「顔が近いよ」と声をかけた。人にはほどよい距離があることを知ることは、人間関係を築く上で大切なことだと思った。（C、6）
- 車が好きな利用者が、とても速い足取りで1番にマイクロバスに向かっていった。すごく楽しみにしているんだなあ、ということが伝わってきた。（A、7）
- 利用者が、腕をつかみ、怒ったようにしていたので、どうしたのだろうと思い見ていると、職員に対してたたくふりをしたり、押したりしていた。よく見てみると、勤務表を指さしながら怒っているように見えたので、私はその職員が勤務表に名前がないのに寮にいること、又は、勤務時間外であったからなのではないかと考えた。（A、7）

コミュニケーションを図る際には利用者の様子を観察し、その観察によって得られた行動の理解に基づいてのコミュニケーションが行われ、また、利用者自ら積極的にコミュニケーションを持とうとしている（【引用7】）。

実習前期では不安や戸惑いのために対応ができなかったであろう場面でも、その不安や戸惑いが軽減し、コミュニケーションを取ることができるようになってきている。その際、利用者の行動が比較的理解しやすいものであればその意味を推察し、また、自分



と利用者との関係の質が向上するような対応方法を考え始めている。利用者話し合いによって利用者との関係の修復を図ることができるようになってきている（【引用 8】）。

#### 【引用 7】

- 隣に座った利用者が、自動車工場やトラックの止めてあった所では、すごく関心があったようで笑いながら楽しそうに見ていたので、「トラックが好きなんですね」と言ったところ「うん」と返事をした。（A、5）
- 利用者から自然に話しかけてくれ、私も質問したりして、コミュニケーションが取れた。実習生になれているのか、初めての私に興味があるのかという感じがした。（C、5）
- スーパーボールを投げて遊んでいた利用者を見た。私は手を広げ、パスってというような感じていたら、その利用者がボールをバウンドさせてパスしてくれた。それを10分ほどやったが、時折笑顔を見せることがあり、楽しんでいる様子だった。（A、6）
- 今日また、昨日の利用者とスーパーボールで遊んだ。（A、7）

#### 【引用 8】

- 初めて会った利用者いきなり腕をつかまれ、イスに座り、新聞の写真のある面をしきりに指さしていた。私はその写真に興味があるんだと思い、写真を見ながら話をした。（A、5）
- ある利用者の様子がいつもと違って、座り込んだまま服を着ようとしなかった。原因があるとは思いますが、わからなかった。着替えをすすめる声掛けをした。ただ着替えをすすめる声掛けではなく、利用者の興味のある話をするなど、気持ちを気遣うことが大切だと思った。（B、5）
- 私がやり方を間違えたので、利用者が興奮し外へ出て行った。昨日も同じことがあった。二人で話し合いをした。一方的な注意をせずにも私も謝った。その利用者もこういうところが嫌だと言ってくれた。これまでは時間が解決してくれるまで待っていたが、話し合いができたことは良かった。（B、7）

このように、実習中期では利用者の行動の理解の深まりと言語を中心としたコミュニケーションの活発

化が相乗効果となって、利用者とのより深い関係形成が可能となってきていると考えられ、実習前期の学生と利用者との関係とは、その質が大きく変化したことがわかる。

この実習期は、利用者の実際についての知識が増え、利用者の理解が徐々に深まっていく段階と考えられる。障害理解の発達段階では、第2段階及び第3段階から、適正な態度を形成しつつある第4段階にあると考えられる。

#### (3) 実習後期（実習9日目～実習12日目）について

表2によると、各領域の、ポジティブ、可能、成立が文章総数の80%以上を占めていることから、利用者にポジティブな感情を抱くようになり、行動の理解が可能となり、コミュニケーションが多く成立する時期と考えられる。

実習記録からでは、これまでは言語を中心としたコミュニケーションであったが、この実習期になると、初めて関わる利用者であっても、非言語コミュニケーションによって行動の理解が深まることを実感している。また、行動の意味や意図が理解できなくても不安や戸惑いを感じることはなくなり、落ち着いた対応ができるようになってきている。意味や意図が理解できない行動であっても、その意味や意図を推察しようとする姿勢が表れてきている（【引用 9】）。

#### 【引用 9】

- 初めての利用者と接するので不安だったが、利用者の近くに座ると何となく接しやすい雰囲気があり、言葉は少なくとも、これまでと変わりなく接することができた。（C、9）
- 言葉の理解はできるが行動が少し雑な利用者が、その人なりに布団を一生懸命に敷いていた。手伝うと、チラッとこっちを見て、一緒に動き始めたりしていた。（C、9）
- 利用者がしきりと私のポケットを気にしており、「どうしたのですか」と尋ねたところ、何もなかったかのようにしていたので不思議に感じた。理由を考えてみると、ただ何となく、何かをしてほしかったのか、聞いてほしかったのか、ポケットの隅が破れていたのが気になったのか、などいろいろ考えてみたが、わからなかった。明日聞いてみよう。（A、11）
- 言葉は話せないが筆談はできる利用者が、もの

言いたげな顔で見た。また、私の後ろに回り、服の紐をいじっていた。何か言いたいことがあったのか、その行動の理由を知ることができなかった。(C、11)

利用者への支援では、利用者にとってより望ましい支援の方法をコミュニケーションをとおして理解し、それを実践することができるようになっていく(【引用10】)。

【引用10】

- ・タオルたたみをしたときに、「青色のタオルを下さい」と言うと、数枚まとめて渡されたが、「この青色のタオル下さい」というと、そのタオルだけ渡してくれた。具体的な言葉の方が伝わりやすいのだということに改めて実感した。(C、9)

このように利用者の行動の理解やコミュニケーションが成立することによって、利用者与学生との間には信頼関係が形成され、一般的な対人関係が結ばれてきていることを伺うことができる。人と人との当たり前(普通)の関係が成立していると思われる(【引用11】)。

【引用11】

- ・利用者から近づいてきてコミュニケーションを取ってくれた。信頼関係ができてきた気がした。(B、10)
- ・利用者が顔を覚えてくれていたようで、話しかけてくれた。(C、11)
- ・個別支援で支援対象の利用者が声掛けだけで行動してくれるようになってきた。また、その利用者の部屋と一緒に掃除した時、注意しても聞いてくれないことがあり、甘えるような行動もし始め、信頼関係がだんだんできてきたと感じた。(B、11)

実習後期には、言語・非言語の多様なコミュニケーションを活用しながら、利用者との関係を形成していると考えられる。利用者の行動の意味や意図が不明であっても、その行動から意味や意図を解釈しようとし、落ち着いた対応ができていく。また、支援者としても、利用者にとって望ましい支援について、利用者の理解から考え、行動できるようになっていく。

この実習期では、利用者をありのままに受け入れ、適正な行動が行えるとともに、支援者として徐々に適切な支援を考え実行できるようになってきており、障害理解は第4段階から、福祉施設における支援という限定的ではあるが、第5段階にあると考えられる。

4. おわりに

実習における障害理解の過程について実習記録から検討した。少数の対象者ながらも、実習における障害理解が深まっていく過程について考察することができた。しかしながら、本稿では、実習前学習における実習当初に学生が感じるネガティブな感情や利用者とのかかわり方への対応(古屋ら1999;林1998)や学生の障害理解に大きな影響を与える実習指導者や職員からのスーパービジョンなどの、障害理解をより深めるための学生への働きかけについては触ることができなかった。今後は、さらに対象者を増やすとともに、これらの側面からの検討を進めていきたい。

註

- (1) 本稿における「かかわり」は、利用者との直接会話をしたり、行動を共にする「直接的なかかわり」と、利用者の観察やさまざまな記録などをとおしての「間接的なかかわり」の両方の意味を含むものとして使用している。
- (2) この障害理解の発達段階は社会福祉専門職を対象としたものではないが、実習生の障害理解の状態を知る一つの指標と考えられる。
- (3) 実習記録からの引用はできる限り原文のままとしたが、個人については「利用者」及び「職員」に統一した。また、文章の表現については、意味内容が変わらないように配慮して適切な表現に修正した。

文献

藤井和枝(2000)「知的障害児・者に対する女子短大生の意識の変化(1)ーボランティア活動と施設実習を経過してー」『埼玉純真女子短期大学研究紀要』(埼玉純真女子短期大学)、16、9-26

古屋義博・林信治(1999)「実習前教育の方針ー施設実習の早い時期にどのように行動すれば良いかー」『就実論叢』(就実大学就実短期大学)29、1-16

林信治(1998)「障害児(者)との直接交流に関する一考察ー望ましい交流体験を求めてー」『日本社会福祉学会第46回全国大会研究報告概要集』(明治学院大学)、261

徳田克己・水野智美(2005)『障害理解-心のバリアフリーの理論と実践』誠信書房