

大学の資源を活用した現場実習のあり方に関する実践的検討

- 学内レストランでの聾重複障害者の実習の事例から -

立石宣暁 ・ 金澤貴之 ・ 松田 直

群馬大学教育実践研究 別刷

第26号 101～106頁 2009

群馬大学教育学部 附属教育臨床総合センター

大学の資源を活用した現場実習のあり方に関する実践的検討 —学内レストランでの聾重複障害者の実習の事例から—

立石 宣 暁¹⁾ ・ 金 澤 貴 之²⁾ ・ 松 田 直³⁾

1) 群馬大学教育学部教育人間科学系障害児教育専攻

2) 3) 群馬大学教育学部障害児教育講座

(2008年10月31日受理)

1.問題の所在

聾重複障害者には、聴覚障害ゆえに生じるコミュニケーション上の大きな障壁があるために、卒業後の支援には大きな課題がある。知的障害者の抱える認知特性、行動特性ゆえの課題に加え、周囲の情報が伝わらず、コミュニケーションが成立しにくいために、知的障害者を中心とする施設で日中生活を過ごす場合においても、孤立してしまいがちになる。まして一般就労となると、周囲の配慮は一層不足してしまうため、極めて困難であるといえる。そうした聾重複障害者への支援の方法を考えた場合、本人がもつコミュニケーションの方法をいかにして関係者全体に周知徹底していくかが鍵となる。

本稿では、社会福祉法人が大学内で運営するレストランにおいて、聾重複障害者が実習を行った事例を取り上げる。ここには2点特徴がある。1つは、このレストランが社会福祉法人が運営するものであるということである。つまり、一般就労よりは障害ゆえの困難さへの支援に手をかけられやすい環境にあるということである。そしてもう1つは、大学内にあることで、大学の人的資源が活用できるということである。大学には各種の専門の教員がおり、また、ボランティア学生の人材が活用できる可能性があるということである。

大学の人的資源を活用することで、本人に必要な支援の方法を見いだしつつ、レストランのスタッフ全体に支援の方法の周知徹底を図ることで、いかにして現場実習の期間を意味のあるものにしていったかについて詳細に明らかにしていくことは、就労支援における大学の人的資源の活用可能性を検討する上でも有意義であるし、また、聾重複障害者への支援のあり方を検

討する上でも重要であると考えらる。

2.事例の概要

1) 対象者：知的障害を伴う聾重複障害者 A さん。男性。知的障害は重度判定、聴力レベルは 100dB 以上。幼稚部から高等部まで聾学校に通い、卒業後数年間の在宅生活の後、今回の実習を行うに至った。なお、補聴器は装用していることがあるが、その効果は明確ではない。

2) 実習期間：平成 20 年 1 月 15 日～28 日のうち 8 日間。その中で、学生支援者が 3 日間関わり、聾重複障害者への支援を専門とする教員が 1 日関わりを持った(表 1 ○は出席、×は欠席)。

表 1. A さんの実習期間と学生支援者等の関わり

	15日	16日	17日	18日	21日	22日	23日	24日	25日	28日
A さん	○	○	○	○	○	○	○	×	○	×
学生支援者			○	○				○		
専門教員						○				

3) 勤務場所の特徴について：

大学内にあるレストランで、利用客のほとんどが教職員と学生。構成員は、全体を統括するチーフ 1 名、7 名程度の障害のないスタッフと 4 名の障害のあるメンバーから成る。

メンバーは平日の 9:00 から 15:00 又は 16:00 までの間で、接客や洗い物、調理補助などの中から分担された複数の仕事を行う。

利用客が社会福祉法人運営のレストランであることを理解しており、多少のミスがあっても致命的な問題

には発展しにくい環境であることや、メンバーは「一般就労」ではなく、福祉的就労であり、就労継続支援 B 型の「施設利用者」として位置づけられるため、量質ともに、求められる仕事の水準は一般の事業所ほど高くはない。

4) A さんの支援体制：

基本的には A さんに特定の支援者がつくことはなく、全体で気かけながら業務が進み、そこに週に 1～2 回、障害児教育専攻の 3 年生が学生支援者として参加し、共に働きながら、支援方法の提案をする役割を担った。学生支援者は聾重複障害児の教育を専門とする教員に報告・連絡・相談をしながら関わり方を模索していった。

学生支援者と教員は、大学内に設けられている「重度障害者の就労促進を目指す研究開発プロジェクト（略称：就労支援プロジェクト）」のメンバーでもある。同プロジェクトは平成 16 年度から発足し、月 1 回のミーティングを通して、報告される個々のケースについて、支援の方法について検討を重ねている（本事例についても、現場実習期間の終了後に開かれたミーティングにおいて、レストランのチーフも参加し、支援方法について関係者間でディスカッションを行っている）。

なお、本稿は、学生支援者が第 1 著者、聴覚障害（聾重複障害を含む）を専門とする教員が第 2 著者、プロジェクト代表であり重複障害児教育を専門とする教員が第 3 著者となり、執筆を行った。

3. 実習の経過

1) 実習開始当初

聾重複である A さんは数年間在宅生活を送っていたため、レストランの関係者にとっては、業務遂行に必要なコミュニケーションを図るためにも、過去に身につけていたコミュニケーション手段のうち、何ができないのかについて、関わりながら掘り起こしていく作業が必要であった。母親からは、聾重複障害があること、指示は二語文（手話）でお願いしたいということの 2 点について事前の情報提供があった。

様々な方法（後述）で A さんに働きかけたところ、質問をしても仕事の指示を出しても頷きながらじっと相手を見ているまま他の動作が生まれず、コミュニケーションの難しさが感じられた。

2) 学生支援者による支援

①手話

初対面では「こんにちは」の手話には反応せず、笑顔を作りながらじっと相手の様子を見守っている状態で、母親に手話とジェスチャーで促され、後ろからそっと頭を押されるとお辞儀をして挨拶をした。また、学生支援者がわかるいくつかの手話「今朝、何食べた？」「野菜」「ご飯」に対しても一部の手話についてはオウム返しにそのまま手話を真似るほかには頷く以外の反応が見られず、手話をしている手元をあまり見ていないように感じた。手話を真似しているときとそうでないときに違いが見られるか観察したところ、行動に変化は見られず、「がんばる」や「自転車」などの腕の大きく動く手話を特に真似しているようだということが分かった。このことから手話はあまり使わないのではないかと考えられた。

A さんは自分から手話を表出することはないものの、「寒い」の手話に対しては震えてみせる、鍋を指してから「暖かい」には歩いて触りに来るなど、特定の単語については頷く以外の反応もみられた。また「終わり」の手話でそれまで続けていた仕事を終えるなど、伝わる手ごたえが感じられた。その他にも「本」や「まだ」「お母さん」などには頷く以外の反応が見られ、ジェスチャーでは表すことができないものを伝えるためにも、彼の持っている力を引き出すためにも彼に伝わる言葉を捜し、同僚や職員に伝えて統一していく必要があった。

②ジェスチャー

販売するための弁当を作る前に手を洗う必要があり、両手をもみ洗いするジェスチャーをして伝えようとしたところ、一人で手洗い場まで歩いていき手を洗った。ジェスチャーをした場所から手洗い場までは角を曲がらねばならず目で見ることはできないうえに、彼のこれまでの生活のなかでは手を洗う必要のない唐突なタイミングでの指示であるにもかかわらず、その指示が伝わったことにより、ジェスチャーによって仕事の内容を指示できるのではないかと考えられた。

③文字

文字についての理解度を探るため、支援者の持って

いたメモ帳に「さむい？」と書き、上着を着たまま寒そうにしているAさんに文字のみで見せてみた。するとAさんは文字に対してはこれといった反応を示さず、支援者が文字を書いている様子に対して反応し、左手にメモ帳を広げてそこに何かを書き、それを見て驚いたというジェスチャーをした。これを受け、学生支援者がメモ帳とペンを彼に差し出すと笑いながら手を左右に振り、受け取らなかった。このように手話では理解していると思われる言葉が、文字のみでは伝わらなかったことから文字によるコミュニケーションは難しいと思われた。

④作業環境

Aさんは掃除をするためのほうきを手渡されたところ、ほうきを受け取ったまましばらく様子をうかがっていた。学生支援者がほうきで床を掃き始めると、ほうきを動かし始めたが、ほうきは宙をさまよっている状態であった。床をほうきで掃くという行為は学校で経験しているであろうと思われたため、最初は半径1, 2mほどの範囲を指で示してほうきで掃くジェスチャーをするという大まかな指示を出した。小さなほこりなどは見当をつけて掃いていると集まってくるものであり、目に見えないごみを集めるという作業はやはり難しいものである。そこで目に見える大きさのごみを指差すと、ほうきでそれを払いのけた。ごみを集めるという作業が分かりにくいのかと考え、ちりとりを大きなごみの前にセットすると乱暴ながらそれをちりとりに入れることができた。次にこれといった目に見える大きさのごみがない場所でちりとりをセットすると、ちり通りの前方をちりとりに向けて掃くことができた。Aさんの経験を喚起できるような具体的な方法で、Aさんにとってわかりやすい支援を1つずつ、実践の中から模索していく作業を行った。最初はほうきを手にとまどっていたAさんも、次第にある程度の範囲のごみを取るといった作業ができるようになった。

⑤○×での対比

客に出す水のコップの持ち方を直せないかと相談された。接客業のこの就労現場ではコップを上から覆うように持つのではなく、横から持つという決まりがあった。これについては、彼の前でコップを上から持ってみせたあと、両人差し指で×を作り、次にコップを

横から持ってみせたあと手で○を作った。その上で彼にお盆に載ったコップを差し出すとコップを横から持った。このようにいい例と悪い例を2つ対比させるやり方は彼にとってわかりやすいようであった。

コップの持ち方のほかにも、食器を静かに置くよう教えることはできないかと相談された。彼は音によるフィードバックがほとんどなく、食器を置く強さなど意識したこともないのではないかと思われ、腕の動かし方や食器を置く直前で一瞬の間を置く形を教えることで解決できるのではないかと職員と相談し、○×で対比させながら形を教えていくこととなった。

このようにスタッフから相談されることは、Aさんの今ある行動の中で改良すべき点であるため、良い例と悪い例を対比させることが可能なものであり、この方法によってAさんに仕事を教えると同時に、スタッフにもこの方法を伝えることができた。

⑥手本を見せる

手本を見せるというのは仕事をする場所まで彼を連れていき、必要に応じて対象を指差し注意をひいてから学生支援者が2, 3回やって見せ、その道具を渡すという方法である。実際にはAさん呼び、学生支援者が彼に見やすいように仕事を始めれば彼もそれを意識してかよく観察しているようであったので、注意を引くための工夫はそれほどいらなかった。具体例をあげると、弁当を詰める場所に連れて行き、漬物を胸の高さほどに持ち上げると彼がそれを見る。そこで学生支援者が弁当の決められた場所へトングを使い漬物を入れる。この弁当に入れる部分だけを数回繰り返してから、漬物の入ったシール容器とトングを渡すと受け取り、支援者の顔をうかがいながら始める。漬物をトングでつかむと支援者を見るので弁当を指差すとそちらに手を動かし手を止めて、また支援者を見る。弁当のどこに入れるのか分かりにくいかと思い、目的の場所を指差しで示すと、ゆっくりと漬物を入れる。このように指差しで仕事を示す補助も有効である。指差しの補助は同じ仕事でも繰り返して使う。先ほどの漬物でも、並んだ次の弁当を始める時は支援者の顔をうかがうので、頷いてみせる。すると漬物をつかんで弁当の上までトングを移動し手が止まるので、目的の場所を指差すといった感じである。この段階でもそのようなのだが、繰り返すうちに補助の指示は減っていく。

作らなければならない弁当は 40 個、ふかなければならないお盆もたくさんと、繰り返しの仕事が多いので、その繰り返しの中で、効率が上がっていく。最初は指差しで指示した物が、3、4回繰り返すと次は顔きだけでよくなる。そのころに漬物を入れる場所を間違えるなどの間違いがでてきたら、また指差しで示す。スピードが出てくると間違いも減ってくるが、1つの仕事のやり始めでは順に丁寧に教え、間違いが生じたときにすぐに訂正できるよう、近くで見守る必要がある。

⑦フラッシュカード

実物を指示した方が分かりやすく、すぐに絵に描いて示すことができるような仕事が見当たらなかったためフラッシュカードによるコミュニケーションをはからずいた。その後 A さんの保護者からの情報で A さんは聾学校時代に絵を用いたやりとりを経験しているが本人がそれを好まなかったということであったので実行しなかった。事業所もそれを受け、絵によるやりとりはしなかった。

3) 数日後のスタッフ・学生支援者の間での発見

口の動きを注視していることに気づいたスタッフが、口形をはっきりさせて伝えようとする場面が見られたが、多少の反応は見られたものの、顕著な効果は見られなかった。学生支援者からは、手本を見せる、手を取って動作をする、ジェスチャー、手話を併用するなどの方法で関わったところ、手本を見せてから仕事をさせる方法が最もわかりやすく、ある程度の単純作業はほぼ実行できたとの報告があった。

4) 手話のできる者との関わり

実習開始の翌週、支援学生の指導教員が手話で話しかけたところ、これまでにない反応が見られた。「(通勤手段は)何で来た?自転車?バス?」などの質問に対して、内容の是非に関わらず全て頷きと手話の真似で応答していた A さんだが、教員が自己紹介をしたところ「名前」の手話に対して表情を変え、教員の名前を彼なりの形で真似した。どちらも腕が大きく動く手話ではなく、教員を指差ししてから名前を真似した。引き続き名前を手話で尋ねたところ、「私、名前、<A>」と応答した。また、手話で話している時の表情、発声にはそれまでにない豊かさが見られ、食事をしている

A さんの前で教員の手が動き始めるとそちらに視線を向けるという反応が見られた。このことから、それまで学生支援者や他のスタッフが考えていた以上に手話が有効であることが示された。

5) 職員全体での関わり方の変化

チーフの指示により、A さんが出勤した際には作業を中断し、「おはよう」の手話をする習慣を作るとともに、A さんの母親から聞いた、彼のわかる手話表現を「今日の手話」として毎朝紹介することになった。その結果、他のスタッフも「一緒に〇〇に行こう」など、手話を交えて行うようになった。

メンバーは実習の開始当初、A さんに対してどのように接したら良いかわからなかったようであったが、学生支援者がやっていたようにして指さしを用いたり、口を大きく開けて話しかけたりするなどして、A さんにテーブルの拭き方を教えていた。

6) 現場実習後

A さんはその後も決してスムーズなコミュニケーションが図れるようになったとは言えず、是非にかかわらず頷く反応からは、指示が伝わったのかどうかも不明確なままであったが、実物と身振りで示すことで仕事の内容を本人が理解でき、本人なりに業務を実施することができることから、その後も実習期間延長となり、3月12日からの契約に至った。

4 総合考察

聾重複障害者の卒業後の就労・生活の場として、聾重複障害者のための通所・入所施設が全国で必要とされており、また、実際に運営されている。「施設から地域へ」という近年の流れの中、入所施設の新設は極めて困難であるにもかかわらず、聾重複障害に関わる関係者が指摘するように、聾重複障害者が「集まること」こそが、何より重要な彼らのニーズであるという。この、一見時代に逆行するかのうように見える現象は、聾重複障害者のニーズが、まさにコミュニケーション上の困難にあり、その結果、常に孤独な状態におかれてしまうという問題にあるからといえる。しかしながら、点在する聾重複障害者が「集まること」は、なかなか容易ではなく、現地域にある知的障害者を中心とした集まりの中に、1人で加わらざるを得ないのが実

情である。そうした中で、聾重複障害に必要なコミュニケーション上の配慮を行うためには、関わりの初期段階から、本人にあわせたコミュニケーション方法を検討し、そして関係者全員でコミュニケーション上のルールを実行していく必要があるのだが、限られた人員と時間的制約の中でそれを行うことは、現実的には極めて困難である。

そうした状況にありながら、本事例においては、比較的スムーズに関係者間の意思統一が図れ、本人の実情に沿った関わりを実現させることができた（そしてその関わり方は、現場実習終了後も持続している）。そのためには、スタッフの努力があつたことではあるが、学生支援者の関与も重要であつたと思われる。

本事例の対象者Aさんは支援者が誰もついていなければ、最後に指示を受けたその場に立ち尽くして周りの様子をうかがっている姿が見られた。本人が事前の説明によって業務を実行することが難しい場合には、実践の中で説明を受けながら経験を積んでいく必要がある。忙しい時であればこそ、実習生本人にとっては、繰り返し仕事をする中で仕事を学ぶ機会となり得るということもできる。注文されたメニューを運ぶテーブルが様々な場所にあり、目に見えない汚れ等にも注意が必要なレストランにおいて、特に現場実習のような初期段階では、やはりリアルタイムな支援を行いながら、1つ1つ必要な作業を身につけていく必要がある。しかしその一方で、「忙しい」ということは、周囲のスタッフもまた調理等の仕事にも追われており、実習生に支援をしながら仕事することは難しいということでもある。特に昼間の11時から13時までの昼食時は店舗内が混雑し、調理や接客を優先せざるを得ない状況も生まれるのが現状である。

そうした中で、学生支援者が1人付き添うことで事業所の通常業務では手の回らない部分、昼の混雑時の仕事や、改善される余地のある小さな問題等にも目を向けて、実習生のペースに合わせて時間を割きながらじっくりと支援をすることができた。実習生と共に働くメンバーにとっても、学生支援者のAさんへの関わり方を見たり、自分の名前を指文字で表す方法などを教わるなどして、Aさんを受け入れ、より積極的に働きかけられるようになったのではないかと思われる。

さらに、より専門的な知識を要するような場合に、

大学の専門教員が支援に加わったり、手話のスキルなどの専門的な能力を持つ他の学生がコミュニケーションのかけ橋になったりする方法も考えられる（実際、本事例においても、本実習期間終了後の延長期間において、高度な手話のスキルを持ち、聾重複障害児への支援をテーマに修士論文を作成した院生が関わることができた）。このように、大学の人材活用には多くの可能性が秘められているといえる。

加えて言えば、学生支援者が直接支援を行わず、観察に徹したとしても、そのことで実習生の実態把握を行うことができ、その結果をもとに必要な支援方法を提案することができる。今回は直接支援を行いながら観察をするという方法であつたが、学生のスキルによっては、観察者に徹したり、あるいはレストランのスタッフが関わる際に手薄になる作業のフォローに入るなどの方法も、学生という人材の活用としてはあり得るだろう。

その一方で、こうした「支援」は、学生にとっても貴重な経験となった。現場において実習生と関わることはもちろんのこと、レストランのスタッフや保護者と連絡をとりながら、協同で支援方法を模索していく作業や、さらに必要に応じて自ら提案をしていく作業は、通常の授業や教育実習などでは得られない貴重な実践経験である。本事例は学生自身にとっても大きな収穫となっている。このように、学生支援者の活用は、現場にとっても学生本人にとっても、双方にとってプラスになる可能性が十分にあるといえる。

5. 今後の課題

Aさんは、会話ができなくとも単純作業は伝達できる。とはいえ、「ふっくら盛りつける」などの細かい業務や「〇時まで休憩」などの明確な指示を伝えるためには、やはり共通の言語が必要である。そして共通の言語があることによって、仕事に必要な範囲の情報の伝達だけでなく、「ありがとう！」「よく頑張ったね！」「疲れたよね！」など、共に苦楽の感情を分かち合うことができる。ただ働くのではなく、豊かに働くことこそが、「また明日も働きたい」という活力につながる。そのために必要なコミュニケーションの獲得のためにも、Aさんの語彙の確認作業をしながら、一見同じように見えるAさんの顔きの中にみられる微細な反応の相違などに注目して語りかけていくことや、同じタイ

ミングで決まった手話で語りかけるなどの粘り強い関わりも必要である。

謝辞

本研究の実施にあたり科学研究費補助金、基盤研究(C)No.19530861「大学の資源を活用した養護学校高等部における現場実習の在り方に関する研究」および若手研究(B)No.17730512「聾学校卒業後の就労実態に基づく聾重複障害者の個別移行支援計画の作成に関する研究」の助成を受けた。

(TATEISHI Nobuaki , KANAZAWA Takayuki , MATSUDA Tadashi)

参考文献

- (1) 金澤貴之(2008)「聴覚への制約を中心とした重複障害への教育支援」発達障害支援システム学研究、第7巻、第2号、pp.89-96.
- (2) 金澤貴之(2006)「他の障害を併せ有する聴覚障害児童の生徒の教育」中野善達・根本匡文編著 聴覚障害教育の基本と実際 第8章 田研出版株式会社 pp.175-186.
- (3) 北爪麻紀・金澤貴之・梅山貴美子・松田直(2007)「知的障害のある職員と同僚職員の「認識のずれ」に関する一考察—「床磨き」の記録に注目して—」群馬大学教育学部紀要 人文社会科学編、第56巻、pp.229-247.
- (4) 北爪麻紀・金澤貴之・関根恵一・松田直・町田一男・市川素彦・佐竹博之(2007)「知的障害養護学校卒業後の生活に向けた移行支援—高等部における現場実習の在り方に関する一考察—」群馬大学教育実践研究、24号、pp.297-313.
- (5) 北爪麻紀・梅山貴美子・金澤貴之・佐竹博之・松田直・町田一男・市川素彦・岸直子・田沼俊之(2006)「知的障害養護学校卒業後の生活IV—知的障害者と共に働く職員に対するアンケート調査から—」群馬大学教育実践研究、第23号、pp.237-250.

(たていし のぶあき・かなざわ たかゆき・まつだ ただし)

