

大学の資源を活用した現場実習のあり方に関する一考察

—— 学生ジョブコーチの「実習前業務体験」の実践から ——

北爪麻紀¹⁾・金澤貴之²⁾・松田直²⁾

1) 群馬県立あさひ養護学校

2) 群馬大学教育学部障害児教育講座

(2010年9月24日受理)

Practical training at a special-needs high school using a university's resources

—— A Practice of support beginning prior to practical training ——

Maki KITAZUME¹⁾, Takayuki KANAZAWA²⁾, Tadashi MATSUDA²⁾

1) Gunma Prefectural Asahi School for Children with Special Needs

2) Department of Special Education, Faculty of Education, Gunma university

(Accepted on September 24th, 2010)

1. はじめに

特別支援学校高等部における職業教育は、卒業後の「職業に就いて自立する」生活への円滑な移行のための重責を担っているといえる。中でも、現実的条件下で生徒の職業適性等を明らかにし、職業生活ないし社会生活への適応性を養う現場実習(有田ら、2005)は、そのいかんによっては生徒の卒業後の進路や生活そのものを左右しかねない教育活動であろう。現場実習は、特別支援学校の生徒である実習生が、就労に向け実際の職場において、普段その職場でおこなわれている「仕事」を体験する。いわば、職場において就労体験をしながら、特別支援学校教員の教育的な考えに基づく支援・指導と、受け入れ事業所職員の労働や雇用を視点とした支援・指導を受けることができる貴重な機会である。知的障害のある生徒にとって、学校という教育の場から職場という就労の場への移行が、緩やかであるほど負担が少なく職場への定着がしやすいのであれば、現場実習は絶好の「学校生活から卒業後の生活への移行の

場」といえよう。

職場への定着を可能にするためには、特別支援学校における現場実習を経て、卒業後に就労し、職場定着するまでの長期的な期間(以下、就労への移行期間)を包括的に捉え、その期間に継続的な支援が提供されることを目指すべきなのであろう。そのとき、現場実習の前期(高等部1・2年生、職業意識の確立・職種とのマッチングをおこなう)、現場実習の後期(高等部3年生、特定の事業所における採用を目指す)の各時期や知的障害のある生徒の自立度に合わせて支援内容を適宜調整していくことが必要である。

そこで本研究では、はじめて実習生を受け入れる事業所における現場実習において、実習へ向けた準備期間から支援を行うことで、円滑な現場実習を実施することができた事例をもとに、より効果的な現場実習のあり方について検討していくこととした。

2. 目的

学生ジョブコーチが現場実習前に業務体験を行って支援を行った事例の分析を通じ、効果的な現場実習のあり方およびそのための学生ジョブコーチの活用の可能性について検討する。

3. 方法

(1) 対象となる事例と対象者

軽度知的障害のある U 君 (A 特別支援学校高等部 2 年)。U 君は C 事業所が初めて受け入れる実習生である。

(2) 実習受け入れ事業所

S 社 C 事業所。飲食業務を営んでいる。S 社は、知的障害のある従業員を店舗に 1 名という形で雇用を進め、121 名の知的障害者を雇用している (平成 19 年 12 月)。しかし、C 事業所で現場実習の受け入れをおこなうのは初めてであり、店舗店長 (E 店長) をはじめ全ての従業員が、初めて実習生に業務指導をおこなうこととなる。

(3) 実施期間

①実習前業務体験

平成 19 年 8 月 31 日、9 月 1 日、9 月 4 日、9 月 10 日、9 月 18 日 (5 日間)

②現場実習

平成 19 年 9 月 15 日～平成 19 年 9 月 26 日のうち (4 日間)

(4) 支援体制

①支援者

本研究に関わる支援者は、a) 現場での支援者 (K) と、b) 現場での支援者のスーパーバイザー (現場で直接的な支援を行わない)、c) 特別支援学校教員に分類される。支援者 K は、大学において障害児教育を学ぶ学生 (大学院生) であった。現場での支援者のスーパーバイズには、支援者 K の指導教員を含む「重度知的障害者の就労促進を目指す研究

開発プロジェクト」(以下、就労支援プロジェクト) のメンバーがあたった。就労支援プロジェクトは、就労支援に携わる関係者からなる組織で、特別支援学校教員、施設職員、知的障害児 (者) のある子どもをもつ保護者、大学教員、大学生などが参加している。毎月 1 回ミーティングを行い、本研究においても、支援内容の検討、支援者 K への助言が行われた。

②支援方法

実習生への作業の指示や指導は、原則として C 事業所の職員がおこない、支援者 K は観察して支援が必要であると思われた場合や、職員からの依頼や了承があった場合には、U 君に作業を教えたり、場面にあった言葉の使い方を教えたりした。U 君と支援者 K の距離に関して、U 君が支援者に頼り過ぎる状況为了避免するためにも、過支援にならないように、U 君の作業の自立度に応じて、フェーディング¹⁾の姿勢を取ることに気を配った。はじめて取り組むときには隣に付き (職員が説明をおこなっている際には斜め後ろに付く)、U 君が作業の流れを掴んできたら斜め後ろに立ち、作業が滞ったときや行動が誤っていたとき、補足説明が必要なときのみ声をかけるようにし、ほとんど支援が必要でないという状態になったら U 君からなるべく離れて、視界に入らないような位置で見守るようにした。

③支援頻度

C 事業所における現場実習の全実習日程において支援をおこなった。

(5) 支援期間

①実習前業務体験

現場実習実施前に支援者 K が C 事業所において、5 日間の業務体験 (以下、実習前業務体験) をおこなった。1 日あたり 3～4 時間職場において、実習生 (U 君) がおこなうことが想定される仕事を中心に業務指導を受け、実際の作業を体験した。

②現場実習

A 特別支援学校における現場実習は、高等部では、年 2 回、2～3 週間ずつを概ねの原則とし、その前後には実習事前・事後指導がおこなわれた。実習

期間、実習時間、実習回数は、生徒の実態や実習でねらう課題によって決定された。

(6) 分析対象

①支援記録

U君の支援に際して、大学院生である支援者Kは、支援の方法について指導や助言を受ける必要があった。また、高等部に在籍するU君には、作業のやり方や職場での態度など、しばしば教育的な関わりが必要であると判断される場面があったが、その際の関わりについても指導助言が不可欠であった。加えて、学校、事業所、支援機関の連携のもとで、多角的な視点から現場実習を進めていくためにも、情報の共有は重要事項であった。そのため、支援の様子を記録し情報共有ができるようにした。その支援記録を分析対象とする。

②ミーティング議事録

就労支援プロジェクトの毎月1回おこなわれるミーティングにおいて「C事業所における現場実習」について話された部分(平成19年11月28日)を議事録から抜粋し、本稿における分析対象とした。

4. 分析結果

(1) 支援の特性

①実習前業務体験

a) 業務体験

本事例は支援者Kが「実習前に実習に臨むための準備ができ」、「実習前業務体験」を行った点に大きな特徴がある。そこで「実習前業務体験」による実習前と実習中の変化を中心にまとめていく。

「実習前業務実習」では、支援者Kが5日間、C事業所においてU君が現場実習でおこなうことが想定された作業を体験した。一般の新人アルバイトに仕事を教えるように、C事業所店長やパート従業員から作業の指導を受け、一定量は実際に自分に任された仕事として作業をおこなった。U君が実習でおこなう作業は、5日間の業務体験をおこなう中で、C事業所の要望、作業の特性(支援者Kが体感した難しさや疲労感を含めて)と、U君を想定した作業

評価をもとに、E店長と支援者Kの話し合いで決められた。その後、A特別支援学校の進路担当であるS教員と支援者Kの話し合いの中で、候補に挙げられた作業をU君がおこなうことができるか確認した。

まず、実習前に業務体験をおこなった中で支援者Kが感じたこととして、「自分がメインに作業を体験できた」ことを挙げている。実習中に実習生の支援と並行しながら、業務の把握をおこなっていく場合、もとよりメインに作業をおこなっているのは実習生である。そして、支援者は「こっそり合間を見て」実習生の作業に支障が出ない程度の少ない量しか作業を体験することができない。このとき、操作位置などの場所が限定されていたり、数の限られた特定の道具を使ったりする場合には、支援者は作業を体験せずに「見る」ことで業務の把握を行わなければならないこともあるだろう。

その状況と比較すると、本事例は、まとまった作業量を自分の仕事として体験している。そのことによって、支援者Kは、繰り返し同じ作業を体験することで得られる「コツ」をつかんだり、長時間作業を続けることによる「疲労感」を体感したりしている。それは、支援者が実習生と全く同じ条件で作業をおこなっているということである。そのことによってはじめて、支援者Kが「実習生に当てはめたらどうだろうと考える」ことに至ることができたと考える。

b) 実習生の実態把握

どんなに細かい業務把握があっても、実習生の実態の把握ができていなければ、実習生に当てはめた作業能力評価には至らない。作業能力評価ができた理由として、支援者Kは、①進路担当教員(S教員)からアドバイスを受けたことと、②教職インターンシップ²⁾によって、U君の作業学習の様子を見る機会に恵まれたことの2点を挙げている。

①については、支援者Kが、実習生の情報を得たり、実習先の業務に当てはめた支援のアドバイスを受けるためには、まず、S教員に職場の情報を提供することが必要となる。その際には、「作業手順と留意事項」が用いられた。

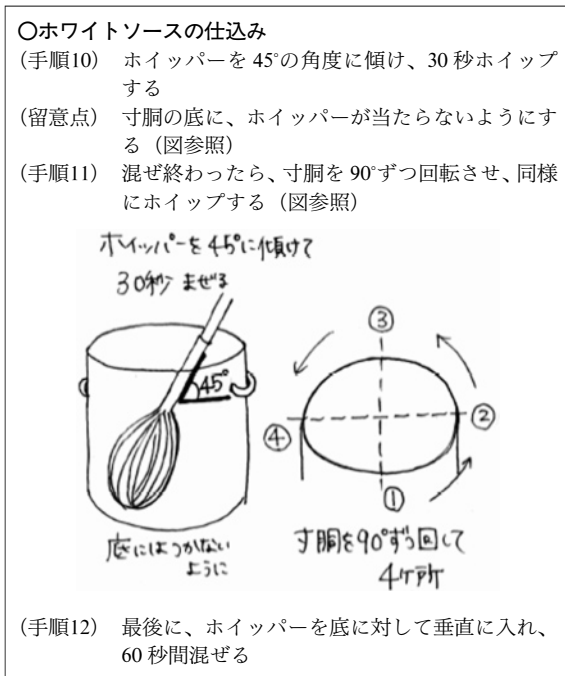


図4-1 「作業手順と留意事項」
(ホワイトソースを攪拌する工程)

c) 作業手順と留意事項

i) ホイッパーを使う工程

「作業手順と留意事項」は、支援者 K が体験した作業の手順や留意点、使用する道具や材料、作業場所などを作業種ごとに情報化したものである(別紙「資料Ⅲ」)。上記では、「作業手順と留意事項」のホワイトソースの仕込みの作業の中でわかりにくい工程を S 先生が指摘し、実習生への伝え方など支援の検討がなされた。「作業手順と留意事項」のホワイトソースの仕込みに関する記載で、以下のホワイトソースを攪拌する工程(図4-1)においてわかりにくさが指摘された。

手順10～12の工程の「ホイッパーを45°の角度に傾け、30秒ホイップする」、「混ぜ終わったら、寸胴を90°ずつ回転させ、同様にホイップする」の部分で、「このように図化すれば U 君にわかりやすいだろう」という助言を S 教員から受け、U 君が作業のイメージをもつ視覚的なヒントになるように補助カード「ホイッパーの使い方」を作成した(図4-2)。

補助カードを使用したことに関して、S 教員は以

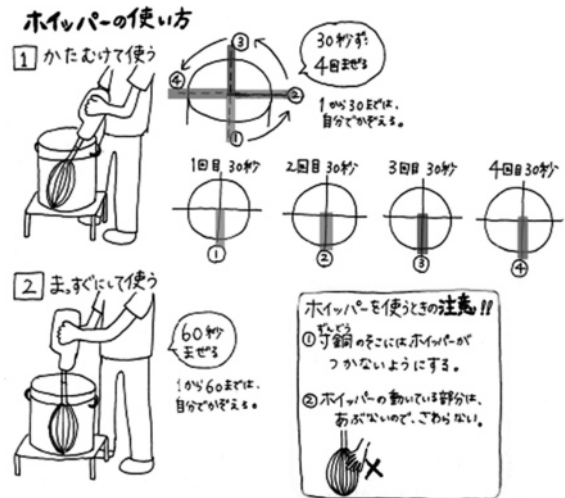


図4-2 補助カード「ホイッパーの使い方」

下のようにコメントしている。

S先生：

補助カードがどんな役割を果たしたのかについて。「作業手順と留意事項」だけだと、我々も意味がわかりにくい。例えば、U君は直接10回手本を見せてもらったり、言葉で伝えてもらったりすればできたかもしれないけど、補助カードがあることで、もっと少ない回数でできた。しかも、補助カードを使えば、助けてもらわずに、一人でできることを感じられたと思う。

(ミーティング議事録)

繰り返し支援者 K が手本を見せたり、言葉で伝えたりすることで、U君はできるようになったかもしれないが、補助カードを用いたことで、すぐに作業のイメージがもて、作業に取り組むことができた。見本の提示や言葉の説明から、U君が作業のイメージを膨らませるには、複数回の提示が必要であったことが S 教員の発言から読み取れる。それが、補助カードを用いたことで「もっと少ない回数でできた」と、U君への負担が軽減されたことがうかがえる。なおかつ、補助カードを見本として作業をおこなうのは、支援者が手取り足取り U君の横について支援をおこなうことと比べれば、自分の力でできたこと

を感じられる方法であったと考えられる。

「作業手順と留意事項」を資料として、支援者 K が S 教員と話し合いをした際には、他にも以下の点について検討がなされている。

ii) そのほかの作業支援の方法の検討

作業に関わる動作や道具の使用に関して、「作業手順と留意事項」に沿って S 教員から実習生の情報を得たり、支援のアドバイスをいただいたりした。支援者 K が計量カップの使用、等分に分配する操作が可能であるかを質問し、学校における学習の中で経験があり、可能であるとの回答を得た。S 教員からは、実習生が左利きであるため、はさみの操作が困難かもしれないという情報を得たが、実習前に確認をおこなったところ、はさみは右利き用が使用できるということだった。熱湯を扱う消毒の操作については、S 教員の判断で「その工程になったら周りにいる職員に実習生からお願いをしてやっていただく」という対応を取ることになった。

しかし、実際に実習が始まってからつまずきや道具の使いにくさがわかったこともあった。実習生が左利きであるという情報から、はさみの使用については検討がおこなわれたが、レードル(おたま) (写真 4-1) の使用については、見落とされていた。



写真 4-1 レードル (右利きが使いやすい形状)

実は、ドリアの仕込みのホワイトソースをかける工程は、やらせていただけのことを想定していなかったため、ドキドキしながら見ていた。キャセロール(ドリア用の皿)にライスを平ら

に敷いた上に、ホワイトソースをむらなくかけるのは、すごく難しい。はじめてやるのは誰がやっても難しい作業。U君には「それが今日一番難しい作業だから、これが終われば後は大丈夫だよ」と励ます。

途中で、左利きのU君が、右手にレードルを左手に皿を持つての作業は、やりにくいのではないかとということで、左手にレードルを持つてやってみる。しかし、レードルの注ぎやすくてがった形状が右利き用にできていることが判明。U君も、右手に持った方がやりやすいというので、右手で作業してもらおう。

(「ドリア仕込み」実習 1 日目)

見落とされた理由としては、上記のように支援者 K と C 事業所の間で U 君が実習でおこなう作業について確認不足な面があり、「ドリア仕込み」のホワイトソースをかける工程は、想定していなかったことが挙げられる。それだけではなく、業務把握と実習生の実態把握、加えて、双方のマッチングが不十分であったことも否めない。ほかにも、以下の記録から、5 日間の業務体験では、業務の詳細において把握しきれない部分があることがうかがえる。

1つの食器でも冷蔵庫へしまっておいたり、作業代の上に出しておいたり、置き場所が2つに分かれるものがある。どちらにどのくらい置くとか、優先的に置くとか、自分もわからないままになってしまった。パスタの皿は、作業台に置ける枚数が大体決まっているので、それを超えた分は冷蔵庫へしまうように指示をいただいていた。ほかの食器でもそういう決まりがあるのかも。

(「洗い物」実習 4 日目)

iii) 実習生への接し方への助言

実習生の行動や性格の特徴として、①細かい指示がなくても自分で動ける、②自分の辛い気持ちを表に出さない、言われた言葉を気にし過ぎてしまう部分があるという情報を得た。①に関しては、支援者 K と S 教員の支援方法の検討の中で、作業内容の変

更の多いC事業所の業務の特性上、実習生が自分の判断で動けることが逆に、指示を仰ぐべき状況で指示を仰げないことになり得るため、「周りの人に確認してから行動」できるように支援していくことになった。②に関しては、「がんばれ、がんばれ」と発破をかけるような言葉よりも、緊張が緩和されるような、支援者Kに頼りやすくなるような言葉をかけていくことになった。

②実習生と支援者のコミュニケーション

i) 実習前

実習開始前に、支援者Kの業務体験、U君を想定した作業評価をおこなうとともに、A特別支援学校において、U君、支援者K、S教員、U君の担任教員の4人で、C事業所で現場実習をおこなうことについて話す機会をもった。

4人での話し合いは、まず支援者KをU君に紹介し、U君が支援者Kを「実習中に助けてくれる人」として認識することができた。実習前に、支援者の存在を確認できたことは、周りがはじめて会う人ばかりの実習先に赴くときの安心材料になったのではないだろうか。加えて、U君よりひと足先に職場に入っている支援者から作業の様子などが聞けたことにより、U君が実習先のイメージをもてたようである。

4人の話し合いの際には、情報が多すぎるとU君が混乱する可能性があるというS教員の指摘により、U君には「洗い物がたくさんあるから、洗浄機（U君が過去の実習で使ったことがある）を使う」、「C事業所のレストランでは、スパゲッティやピザやグラタンを作っている」、「実習でサラダの盛り付けをしてほしい」、「大きな冷蔵庫にたくさん食材が入っている」など、伝えられた情報はたまかなものであった。しかし、実習面接の際にはじめてU君が職場を訪れた際に、聞いていた情報と実際の職場の様子を照らし合わせて、「『これが、あれだな』とイメージできたよう」（「支援記録実習1日目」より）であった。詳細な情報ではなかったが、全く情報がなく未知の場所に行くよりも、不安感は少なかったはずである。

ii) 実習中における集中的な支援

実習後のU君の言動（「支援者Kさんがいたから実習が楽しかった」）から、支援者の存在が楽しく実習をおこなう一つの動機づけになったことがうかがえる。今回の事例では、支援者Kが、全ての実習時間において職場で支援にあたっている。そのことにより、U君にとって存在感が大きく、「楽しみの一つになった」と考えられる。しかし、一方で、存在感が大きくなったことによって、S教員が「支援者Kがずっといるわけではないので、（楽しみが）それだけになってしまうのでは困る」とコメントしているように、支援者に過度に依存してしまう状況は避けたい。

実習4日目の支援記録において、支援者KはU君への支援について、以下のように記録している。

今回の現場実習では、U君への指示やはじめておこなう作業の説明は、全て職場の方に担当していただいた。周りに職員さんがいないときや、2回目以降の作業で、必要と感じたときには私が補足をしたが、教えるというよりは、「この持ち方やりにくくない？」とか「これでいいのかなあ？」とか「わからなかったら聞いてみようか」とか、提案をしたり、後押しをしたりする程度の言葉かけがほとんどであった。初日から、私はU君の隣というよりは斜め後ろや後ろにいるような居方をしていたので、支援者を頼りにせず、自分が積極的に動く状態が初日からあり、このような接し方になったように思う。

（「自分の支援を振り返って」実習4日目）

以上から、①U君への指示や作業を教えるのは、原則的にC事業所の職員に任せていた、②その補足として支援者KがS君に指示などをする際には、提案やU君の行動を後押しする程度であったという2点が明らかである。そのため、U君は「支援者を頼りにせず、自分が積極的に動く状態が初日からあった」。ここから、支援者Kは実習中、常時職場にいたが、U君が職場で作業をおこなう際に、支援者Kがいなくても支障がない程度の距離が取られていたこ

とがうかがえる。

一方で、常時職場にいたことが、支援者 K にとっては、「すごく緩やかに支援の減退ができ、急がなくてよかったことがあり難かった」としている。その理由の1つとして、「U君から遠く離れてしまって空気のようにいる状態で観察をすることができた」ことを挙げている。逆にいえば、「職場にわざわざ入らせていただいているのに、何もしないで実習生の動きを見守ることはなかなかできない」ということである。実習生の支援をおこなうことを目的として、支援者が職場に入らせていただいている中で、観察のみ（見ているだけ）をおこなうという選択肢は選びにくい。しかし、今回の事例では、実習前業務体験も含めて、短期間に集中的に支援者 K が職場にいる状況の中で、「支援者が職場にいる違和感」が薄れ、観察に徹していても違和感がない雰囲気になったものと思われる。

「時間が限られた中では、気付いたことがあれば『ここはこうするんだよ』と今言わないと次に同じ状況になることがないかもしれないと思って、実習生が気づく前に色々口を出してしまう」状況から、「『今ここがわからなくて迷っているみたいだけど、この後どうするか……』U君の様子を見守ることに時間をを使う」状況が取れることは、U君への支援を最小限にとどめることができ、フェーディングを早めることができると考える。時間が豊富にあったからこそ、「支援をしないでただ見守る」という選択肢が選べたのである。

③支援者にとっての実習前業務体験

メンバーT：

職場で支援にあたる時に支援者Kにプレッシャーはなかったか。

支援者K：

今までよりはなかった。事前に色々知ることができて、特別支援学校の先生のアドバイスも受けることができて、気持ちに余裕がもてた。始まってから全て手探りで進めていくのとは、気持ちの余裕が全然違った。

(ミーティング議事録)

はじめて実習生の受け入れをおこなう事業所に、支援者として入っていくことについて、支援者 K は上記のようにコメントしている。ここから、事前に詳細な業務内容などの実習に必要な情報を得られることは、支援者の不安感を軽減させることがわかる。

④理由と共に教える

実習前業務体験において、支援者 K は5日間の業務体験をしたが、それでは先述したように業務内容の把握や実習生に当てはめた作業評価が想定不足な面もあった。実習中におけるU君への作業の指導に関しても、支援者 K では、以下のような「理由づけ」と共に教えることができない場面が見られた。

ホワイトソースのパックを切るときに、はさみの使い方を細かく教えていただく。

切りにくかったとき、逆方向からはさみを入れてしまうと、パックの切れ端が混入してしまう危険性があるので、一方向にしかはさみを入れない。

このことだけではないが、色々な部分で店長さんの話を聞いていて、5回作業を体験しただけでは、実習生のフォローはできても、作業を教えることはできないと感じた。自分では何となくできたが、教えるときに理由付けなどができない。(「ホワイトソース仕込み」実習1日目)

支援者自身が作業を行えるようになることと、実習生に作業指導ができることの間には隔たりがあることが示唆される。「理由づけ」とともに作業指導がされることについて、特別支援学校教員から以下のように、①作業のやりやすさが増すこと（納得して行動することができる）、②理由になぞって記憶することで動き方を忘れにくいという2つの利点が挙げられた。

(2) コミュニケーションを中心とした実習中における変化

①あいさつと返事

U君は、初日から「はい」という返事はできていたが、4日目においても、「お願いします」、「すみません」、「わかりました」、「ありがとうございます」といったよく使う基本的な言葉が出てきにくいままであった。それらの言葉が言えない要因としては、①作業に集中していて忘れてしまった、②すばやく言わないといけない状況で言葉が出てこない、③言うべき状況を分かっていないという3点が挙げられている。①については、支援者Kから繰り返し指摘を受け、どの場面で言われるのか把握しつつあったため、言われたこと自体に気づかない状況は改善されたものと思われる。③についても、同様に支援者Kからの指摘により、「どんな場面で言葉をかけられるか」、「どんな返事を返せばよいか」を理解しつつあったと推察する。

②については、詳細な様子が、以下の「洗い物」の場面において記録されている。

洗い物をしているU君（もちろん洗っている食器に意識も視線もそそがれている）の斜め後ろくらいに、ホールの職員さんが下げてきた食器を置くスペースがある。置くときには「お願いします」とすばやく言って、またパツと仕事に戻ってしまう。でも、その「お願いします」はこれから洗ってくれるU君に向けられた言葉なので、「はい」とか「わかりました」とか、言うべき。しかし、「お願いします」と言った職員さんがすばやくいなくなってしまうため、なかなか言えない。背中に向かって声をかけられて、去っていく背中に返事を返さなければならないような状況。U君は聞こえていないわけではなく（私が「さっき〇〇って言われたよ」とよく伝えていたので、言葉が自分に向けられたことは理解していると思う）、タイミングを外して言えないのだと思う。（「洗い物」実習3日目）

上記の場面においては、後ろから声をかけられ、

U君が返事をするときには相手がすでに背中を向けている状態であり、通常、会話をおこなう状態とは全く異なる状態である。正面で対面した状態で声をかけられ、U君が返事をするまで相手が待っている「通常」の会話しか経験がなかったとすれば、記録のような状況ではU君が返事のタイミングを量れなかったのは、しかたのないことである。しかしながら、忙しい職場では上記のような状況はしばしば見られる。4日間の実習の中で、繰り返しU君が対応できるような手だてが取られたが、こういった状況での返事を習得するまでには至らなかった。

今回は至らなかったが、今後も同じように現場実習において対応方法を指導していくことが最適であると考えられる。なぜならば、職場の忙しさや慌てている職員の雰囲気は意図的に作り出せないと考えられるからである。忙しくてピリピリした空気に身を置くことは校内での作業学習では得られにくい体験である。

②指示を仰ぐこと

U君は、学校においては逐一教員からの指示がなくても、自分の判断で動くことができる特徴があった。しかし、毎日の変更事項が多いC事業所においては、自分の判断で動けることよりも、周りに確認を取ってから動けることの方が重要であると、事前の支援方法を検討する話し合いの際に、支援者KとS教員は判断をした。そのため、実習においては、①U君がC事業所は作業内容の変更が多い職場であると認識すること、②具体的にどういった場面で、どのように確認をすればよいかを知ることで、U君が周りの職員に確認をしてから動けるように促すようにした。

トマトをカットする工程では、今日のトマトはすでに洗ってヘタが取られた状態になっていた。レタスも、必ずしも丸々1袋を分けるのではなく、前日からの継続の物も使う（こともある）。こういう部分が、飲食店での作業の特徴の一つだと思った。日によって作業内容に差が出るので、「ひとりでする」ことよりも「きちん

と指示を仰げる」ことのほうが大事かもしれない。 （「サラダの仕込み」実習1日目）

以上は、サラダの仕込み場面の記述である。作業の基本としては、トマトはヘタが付いた状態のものを冷蔵庫から出し、水洗いをしてヘタを取る。サラダの盛り付けをする際には、袋分けされたサラダベース³⁾丸々一袋をサラダの種類によって、6等分や12等分する。しかし、ときにはトマトがヘタを取る工程まで終わった状態で冷蔵庫に入っているときもある。1/2袋や、2/3袋分の残量のサラダベースが残っていることもある。そのときは、もちろん新しいサラダベースを開封してしまう前に、残っているものを使う。そうすると、1皿分の分量を考えつつ盛り分けることが必要になるし（全体を等分するのではなく）、できあがる個数も定まらなくなる。この例から、日々の仕込みの量の変化があること、それによって作業工程などに変化が生じることが「飲食店の作業の特徴の一つ」としている。毎日同じとは限らないため、『「ひとりでできる」ことよりも『きちんと指示を仰げる』ことのほうが大事』であると支援者Kは考えた。

必要に応じて指示を仰ぐことについて、U君の実習中の様子を支援記録から追っていく。

U君が「自分で気を回して動く」行動が増えてきて、気になることが多かった。忙しい職場なので、自分で考えて動けることは大事だが、毎日作業の量や内容がことなるので、自分で考えて動くのでは上手くいかないことがある。おそらく「昨日こうだったから、今日もこうだろう」というのが、この職場では成り立たない（ことが多い）ことがまだ実感としてないのかなと思う。あとは、質問をするのが苦手（好きではない）なのかな、と。

（「全体として気になった点」実習3日目）

上記は、実習3日目の支援者Kの所見である。初日、2日目には、U君が指示を仰ぐべき場面で仰げなかった、もしくは自分の判断で動いて失敗してし

まったという状況は記録されていない。3日目から「U君が『自分で気を回して動く』行動が増えてきて」と記述されている。その要因としては、初日、2日目には、U君がはじめておこなう作業に慣れていなかったために自分の判断で動けるまでに至っていなかったこと、支援者Kが細かくフォローしU君が失敗する状況を避けていたことが推察される。

U君が指示を仰がずに、自分の判断で動いた原因としては、①毎日同じ動き方では通用しないことが実感できていないこと、②質問が苦手であることを挙げている。ちなみに、実習3日目は、E店長とパートTさんが不在で、パートSさんがU君への指示を担当していた。実習初日と2日目は、E店長とパートTさんがU君の指示をおこなっており、U君は3日目にはじめてパートTさんと顔を合わせた。

指示を仰げなかった状況として、具体的には、洗う物の際に、洗いあがった食器を置く場所を確認できなかったことが記されている。洗う物の種類が多いために、それぞれの保管場所を把握することが、支援者Kであっても「未だにときどきわからない」程度の難易度がある作業であった。U君が置き場所を迷っているときに、支援者Kは、今（わからないことがあるとき）が周りの人に質問をするときであることをU君に気付いてもらおうと、U君が迷っていることを知りつつも置き場所を尋ねている。しかし、U君は自分の判断で置き場所を答えている。そのため、さらに支援者Kが、周りの職員への質問を促すような言葉をかけたところ、U君は質問に向かった。

以下も、U君が作業中にわからない部分があったときの場面である。

ドリアの仕込みをおこなうときには、ミートソースや粉チーズまでかけて後は焼くだけの状態にするドリアと、ホワイトソースまでかけておいて冷蔵庫で保存しておくドリアを作り分ける。

前日の仕込みでホワイトソースまでかけた状態の物があって、ミートソースをかける作業から取り組めばよい場合もあるし、ライスを敷く段

階から作業をする場合もある。仕込みの量も日によって変わるので、毎日確認する必要がある。今日は、前日にホワイトソースまでかけてあるドリアが1段(3皿)あり、U君がホワイトソースをかける段階まで指示されていたドリアが4段あった。

「全部で5段のうちミートソースまでかけるのは、何段なのかな」と私が言うと、U君は「店長さんに聞いたほうがいいかな……」と言って、すぐに店長さんのところに聞きに行くことができた。昨日まではなかなか「積極的に」聞きに行く様子が見られなかったので、すごいことだと思ふ。

しかし、1回目聞きに行つたときに自分の聞きたいことが上手く質問できなかった。質問から戻ってきて、結局ミートソースまでかけるのが何段で、ホワイトソースまでが何段なのかな……わからない(聞けなかった)ことに気付いて、「全部にホワイトソースをかけ終わったらもう1回聞きに行く」と言って、再度聞きに行くことができた。

「1回聞きに行つてもわからなかったら、また聞きに行こうって思うのは、すごくいいね!」とほめた。店長さんがいつも「困ったことがあったら言ってね」と言ってくださっていたので、聞きに行きやすい人であったということもあるかもしれないが、4日間での大きな変化を感じた。(「ドリア仕込み」実習4日目)

以上は、実習4日目のドリアを仕込む作業で、U君は仕込みの量がわからなかったために、職員に確認をすることが必要になった場面である。前日に途中(ホワイトソースをかける工程)まで仕込んであったドリアが1段、はじめの工程(ライスを敷く)から仕込む指示があったドリアが4段あり、計5段のホワイトソースをかける工程までが終了したドリアができあがる状態であった。そのうち、いくつかはミートソースと粉チーズをかけて、焼ける前段階にしておく必要があった(これまでの3日間はそのようにしていた)。そのことを支援者Kが指摘すると、

U君はすぐにE店長のところに指示を仰ぎに向かっている。

U君が上記のような行動に移れた要因としては、「店長さんがいつも『困ったことがあったら言ってね』と言って下さっていたので、聞きに行きやすい人」であったことや、4日目には「信頼を寄せている店長さんが近くにいる状況が多かった」(「全体として気になった点」より)ことが、挙げられている。実習3日目の「全体として気になった点」の所見では、「質問をするのが苦手(好きではない)なのかな」と記録されているが、3日目はE店長が休みで、この日はじめて会うパートSさんに質問に行かなくてはならなかった。単に、質問が得意・不得意、好き・嫌いの問題ではなく、4日目は、U君が臆することなく質問しやすい環境が整っていたと考えられる。

4日目の午後の作業場面においては、以下のよう
に、支援者Kが全く関与しなくても、U君が積極的に質問をしに行く様子が見られた。

洗い場での作業から、午後の作業は、U君からなるべく離れてしまつて、「見ていただけ」にした。特に清掃作業のときには、自分も(勝手に?)作業をさせていただいたので、離れていやすかった。どの雑巾を使えばいいか、次は何をすればいいのかななどを積極的に、店長さんのところに聞きに行くことができていた。

(「厨房内の清掃」実習4日目)

今日は、「聞いてみよう」とか「確認してみた方がよくない?」などの私からの後押しがなくても、積極的に質問をする様子が見られた。信頼を寄せている店長さんが近くにいる状況が多かったことも、U君が積極的になることができた理由の1つだと思ふ。あとは、「自分で考えられることも大事だけど、少しでもわからなかったらお店の人に確認できることも大事だよ」とか、質問をした後に「今、聞いておいてよかったね。昨日とは違うことをするんだね」などと、さりげなく(結構しつこく?)言ってきたので、「ここ(C事業所)では、わからないことがあつ

たら聞いて確認する」ということが、定着してきたように感じる。

(「全体として気になった点」実習4日目)

4日間のU君の変化には、上記のように、支援者Kが繰り返し「少しでもわからなかったらお店の人に確認する」ことを伝え、質問できた際には、その都度、賞賛と共に「今、聞いておいてよかったね。昨日とは違うことをするんだね」と確認をしたことによって、徐々に求められる動きがU君に定着したことが考えられる。

③職員とU君のやり取り

U君は実習時12時から昼食休憩を取っていたが、その時間帯はC事業所の昼の客数がピークになる時間帯のため、以下のように、昼食時にE店長が合間を見て、U君の様子を見に来てくださったことはあったが、休憩時に一般従業員とコミュニケーションを取る機会はなかった。U君が実習において一般従業員と関わる機会は作業中のみであった。

しかしながら、支援者Kが職場に常時入っており、U君の近くにいたために、U君と一般従業員のやり取りが起こりにくい状況が生まれたことがうかがえる。

④働くことへの動機づけ

できあがったドリアを前に、店長さんが、「U君が今作ったこれをお客様がおいしいって食べてくれるんだよ」と説明してくださる。U君は、ふんふんと真剣に聞いていた。

(「ドリアの仕込み」実習1日目)

「自分が作ったドリアを食べる」ということで、U君はドリアをお昼に食べた。「記念に写真を撮ろうよ!」と言って料理とU君の写真を撮って見せると(制服姿の自分が)、「社会人みたいだ」と言ってうれしそうにしていた。

(「昼休憩」実習3日目)

作業が終わったときに店長さんからの「実習で楽しいことはあった?」という質問に対して、

U君は「自分の作った物をお客さんに食べてもらえたことがうれしかった」と答えていた。

(実習4日目)

C事業所のE店長は、実習における作業中や作業後に、U君に上記の実習1日目の支援記録のように、U君が仕込みをした食材や料理がその後どうなるのかをたびたび話してくださった。C事業所では、実習生でも調理に携わらせていただき、特にドリアの仕込みやサラダの仕込みでは、U君が仕込みをおこなった料理が(焼く、ドレッシングをかける等、手を加えるが)ほぼそのままの形で、客に提供された。一方で、C事業所では、昼食時にメニューから実習生が食べたい物を選び、店舗で提供されるメニューと同じ物を食べさせてもらった。U君は昼食の時間を大変楽しみにしており、4日間で何を食べるのか計画を立て、食べることを楽しんだ。実習の3日目には、U君は「自分が作ったドリアを食べる」と自分の昼食に選んでいる。

調理に携わったこと、自分が作った物を実際に自分で食べてみたことにより、U君は「作る、客に提供される」ことを体感できたと考える。さらに、E店長の話から自分の作った物が客に提供されるイメージをもつことができたことと推察する。それらの体験が、実習4日目のU君の「自分の作った物をお客さんに食べてもらえたことがうれしかった」という発言につながったと考える。

自分の頑張りが評価される流れがわかりやすいことは、現場実習をがんばること、ひいては働くことへの動機づけにつながるであろう。

5. 考察

本稿において分析対象とした事例は、はじめて実習生の受け入れをおこなうC事業所において、特別支援学校高等部2年のU君が第1回目の現場実習をおこなった事例である。就労への移行過程において本事例を捉えるならば、最も初期にあたるといえる。その事例において、特筆すべき点は、支援者Kが実習実施前に職場において業務を体験し、業務体

験で得た情報をもとに支援方法の検討をおこなった上で、現場実習の支援に臨む試みをおこなったことである。そして、実習中には、現場実習の期間において全実習日程に支援者 K が職場に入り、常時支援にあられる体制をとった。実習の実施前および実習中において、支援関係者が情報共有をおこなうことにつとめた。

これらの実践内容をもとに、本稿では、現場実習の支援記録および就労支援プロジェクトのミーティング議事録を分析資料として、①実習前に現場実習における支援の準備性を高めたこと、②実習中に常時支援にあられる体制をとったことについて分析をおこない、以下の知見を得た。

(1) 実習前に現場実習における支援の準備性を高めたこと

①業務の把握

実習前に支援者 K が職場に入ったことにより、実習中に実習生がおこなうのと同じ条件（職員による指導、作業量、時間、作業の時間帯）で作業を体験した。そのことによって、作業の詳細な情報を得た。詳細な情報の中には、一定時間以上作業を連続して行わなければわからない疲労感を体感する、コツをつかむなど、実際に業務に携わってはじめて得られる情報があったことがわかった。支援者自身が体感した「わかりにくさ」、「難しさ」、「疲労」があったからこそ、実習生を想定した作業評価に至ったと考える。

②情報共有と情報の活用

上記した情報を他者と共有できるようにまとめたものが「作業手順と留意事項」であった。「作業手順と留意事項」を共有の情報として、支援者 K と A 特別支援学校進路担当の S 教員は U 君の支援内容を検討した。前述したように、実習前作業体験によって支援者 K が C 事業所の業務内容（現場実習において実習生がおこなうことが想定されるもの）を詳細に把握するに至ったが、それだけでは、実習中の支援は実施できなかったであろう。なぜなら、支援者 K は、業務内容に関する情報は得ていたが、実習生の実態把握は不十分であったためである。同時に、

特別支援学校 S 教員は、実習生の実態把握はできるが、業務内容に関する詳細な情報を得ることは難しい。その中で、双方の持ち合わせた情報をつなげる媒体として「作業手順と留意事項」が活かされたといえる。

「作業手順と留意事項」の情報をもとに支援内容を検討したことにより、支援者 K と S 教員が共通のイメージをもって業務内容を把握できたことがうかがえる。S 教員が「作業工程と留意事項」を見てわかりにくい部分を支援者 K に質問する。支援者 K が質問に答えることにより、より詳細な作業のイメージがつかめる。躓きが起こるかもしれない工程が挙がり、その各工程を U 君にとってわかりやすい支援や指導の方法を S 教員から助言を受ける。その繰り返しによって理解を深めた。逆に、支援者 K も U 君の作業技能やコミュニケーションの能力について、C 事業所の業務に当てはめて、道具の使用や、特定の状況になった際の適切な対処方法などを S 教員から助言を受けた。しかしながら、左利きの U 君にとってレールが使いにくい形状であるなど、事前の想定では見落とされた部分もあった。

③支援者と職員とのコミュニケーション

事前に支援者が職場に入って業務を体験することは、情報収集の面以外でも以下のような利点があったと考える。

実習中に支援者として職場に入る際には、当然実習生と共に行動する状況が多い。加えて、事業主や店舗店長などとは事前に実習内容の打ち合わせをおこなう機会があるが、一般従業員とは実習の当日にはじめて会うことになる。本事例では、実習前に、支援者が単独で職場に入ることで、実習生のいない状態で職員と関わる機会を得て、周りの職員に情報を伝えやすかったことがわかった。加えて、事前に実習生の特徴や現場実習に関する情報が職員に伝えられたことにより、全く情報がないことによる不安感や、現場実習で想定される役割（自分は何をすればよいのか、何はしなくてよいのか）がわからないことによる過度の負担感が軽減されたことが推察される。

④実習生と支援者の関係

実習前に A 特別支援学校において、U 君、進路担当教員、担任教員、支援者 K で話し合いの機会を設けた。実際に業務を体験してきた支援者 K が、U 君に職場の様子や作業の内容を簡単に紹介した。支援者 K は、A 特別支援学校高等部の授業補助に入っていたため、U 君との面識はあったが、この際に改めて「実習中に困ったことがあったら助けてくれる人」として、支援者 K が認識されたと思われる。頼れる存在があることで、現場実習に際しての緊張感や不安感が軽減されたことが推察される。実習生と支援者の信頼関係を構築するきっかけになったと考える。

(2) 実習中に常時支援にあたる体制をとったこと

C 事業所が初めて実習生を受け入れる職場であること、現場実習の期間が 4 日間と短期であったことから、支援者 K が全実習日程において常に職場にいて、支援を提供できる環境をつくった。そのことにより、U 君への支援、特に作業に関する指導や支援においては、以下のような効果があったことが推察された。

U 君がわからないことを聞ける、指示を仰げるようになる過程においては、先述のように支援を段階的に減退させている。C 事業所は、レストラン業務を営む飲食店であり、昼の混雑時であっても平日であれば厨房内を 2~3 人の従業員で出食にあたり、大量の仕込みや洗い物など 1 つの作業のみをおこなう状態にはなりにくい。実際、実習中の U 君は、1 日に 5~6 種類の作業をおこなっている。つまり、支援者が短時間職場に滞在するのみでは、1 日の実習内容の限られた部分しか見ることができない。そして、混雑の状態などで作業の時間帯や作業量が変化することも多く、前日と同じ時間帯に同じ作業をおこなっているとは限らない。本事例では、実習中に常時支援にあたる体制をとっていたために、支援の最適な時機を逃さないで支援を提供できると考えられる。支援者としても、全実習日程に

おいて職場入ることができたために、余裕をもって実習生の動向を見守ることができ、結果として過支援になることを回避できた。常時支援にあたる状態であったことで、逆に支援を最小限にとどめることができたといえる。

一方で、当然のことであるかもしれないが、短期間の業務体験では、支援者は業務把握まではできても、理由づけをとまなう丁寧な指導ができるまでには至らないことがわかった。

6. おわりに

現場実習を引き受けてくれる事業所の多くは、決して障害者支援に慣れているわけではない。そのため、通常業務のどこを工夫・改善すれば、知的障害者にとって作業しやすい環境となるのかについてのノウハウを持ち合わせているわけではない。だからこそ、実習を行う生徒が持つ本来の能力を十分に発揮するためには、本人の認知特性や作業能力を十分に理解している者が介入し、実習を行う職場環境に対して提案を行っていく必要がある。

しかしその一方で、本人の能力を最もよく理解している教員は、同時期に複数の生徒を現場実習に送り出さなければならないため、個々の実習先の職場環境を十分に把握することが困難であるという現実がある。

そうした前提を踏まえ、我々研究グループでは、これまで学生ジョブコーチが介在する支援方法の提案を実証的に行ってきた。本研究において示されたことは、学生ジョブコーチ自身が職場での業務を体験することの意義である。事前に支援者自身が支援先の業務を本人の立場に立って実施することで初めて見えてくるものがあるということは、本事例以外にもあてはまるといえよう。

特別支援教育を学ぶ大学生や大学院生を支援者として利用する学生ジョブコーチは、大学の一資源として今後も活躍が期待される。学生にとっても、知的障害のある方の学校卒業後の生活の一端を垣間見ることができる貴重な機会であり、得る物は大きい。

しかしながら、学生ジョブコーチのときには十分

に時間を割いて支援に携わることのできた支援者も、卒業と同時に様々な理由で事例に関わっていくことが困難になる。それは学生側からすれば自然なことであるが、同一の支援者が継続的にかかわることが望まれる就労支援（長期職場定着支援）においては大きな問題になる。これは、一学生が心を痛めたところで乗り越えることのできない、繰り返される課題である。不安定な立場にいる学生を支援者として利用するデメリットを踏まえ、支援への慎重な介入や学生ジョブコーチの教育・サポート、支援継続のための十分な引継ぎなど、組織的な支援体制の構築を望むことを添えて、本稿の結びとする。

注

- 1) 集中支援期から移行支援期間を経て、主としてジョブコーチが支援する状況から徐々にジョブコーチの関与を減らし、事業主主体のナチュラルサポートに移行していくこと。
- 2) 教育実習（小・中）の履修が修了しており、教員を志望している4年生、大学院生、専攻科生を対象とし、教員の補助を体験することを通して、教員としての学習指導、生活指導、生徒指導、保育などの実践的指導力を向上させることを目的とおこなわれるインターンシップ制度（A大学教育実習委員会「教職インターンシップ実施要項」）。
- 3) 食べやすい形にカットされたレタス・サニーレタス・ニンジンなどが混ざった状態でビニール袋に入っている。工場でそのように加工され、パッキングされて店舗に配送される。通常のサラダは1袋を6等分、ランチサラダは12等分し、サラダの種類によって各種トッピングをされ、出食される。

参考文献

- 松矢勝宏（2006）障害者と就労—これまでの変遷と今後の方向性—, 月間福祉, 89(13), 12-17.
- 有田孝子・大谷博俊・池際博行（2005）特別支援学校高等部生徒の現場実習—和歌山大学教育学附属特別支援学校の試み—, 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 15, 151-156.
- 森脇 勤（2006）企業と共に人材を育てる新たな進路システムを目指して—デュアルシステムの取り組み—, 特別支援教育研究, 591, 18-21.
- 渡辺明広（2006）特別支援学校生徒のジョブコーチを活用した現場実習と移行支援, 岡山大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇), 56, 243-253.
- 高畑庄蔵・牧野正人（2004）自閉症を対象とした知的障害特別支援学校と福祉施設が連携した就労支援—現場実習から卒業実習への移行支援のあり方—, 特殊教育研究, 42, 113-122.
- 阿部隆一・石畑健一・滝田恵子・山本宏之（2006）就労に向けた取り組み, 特別支援教育研究, 591, 14-17.
- 望月葉子・東條吉邦・湯汲英史・奏 政・向後礼子（2006）特別支援教育から職業への移行をめぐる課題—職業リハビリテーションの視点から考える—, 発達障害教育, 109, 49-50.
- 本多美香・石原敏晴・佐竹博之・金澤貴之・松田 直・町田一男・幸山紘子・佐原司穂・太田裕子・後藤貴浩（2004）知的障害特別支援学校卒業後の生活II—受け入れ側から見た就労等の実態—, 群馬大学教育実践研究, 21, 275-284.
- 小川 浩（2001）重度障害者の就労のためのジョブコーチ入門, エンパワメント研究所, 113-118.
- 北爪麻紀（2006）知的障害を持つ方への就労支援の在り方に関する一考察—学生ボランティアによる現場での支援の記録と職員へのアンケート調査から—, 群馬大学教育学部卒業研究.