

## 保育学生の知的障害者に対する捉え方の変化 — 障害者支援施設での施設実習を焦点として—

Change in attitude to persons with intellectual disabilities by childcare students:  
Focusing on practical training at support facilities for disabled persons

隣 谷 正 範  
Masanori TONARIYA

### Abstract

To assess the change in the attitude to persons with disabilities of students receiving practical training at a support facility, this study investigated the process of the change in the user image (subjective impressions) and the effect of practice with children's learning aids during Childcare Practical Training I at a facility. Part of the learning process was clarified by an interview survey. The results revealed the attitudes of students who completed facility training with personal tasks from the "technical perspective," "the methodological perspective," and with regard to "reflection of acquired knowledge / techniques in training." The attitude of all the subjects regarding persons with intellectual disabilities changed from a negative view to a positive view. This occurred from the second day for students showing early change to the second week for slower students. Their attitude to intellectual disabilities also changed after referring to and applying the techniques learned at the childcare facility in a mutually connected environment for both parties (student/patient). Moreover, the possibility was demonstrated that "activities incorporating children's learning aids" (practicing behavior within the childcare range) could be effective as an approach to development that connects the students to users during practical training.

Key words : support facilities for disabled persons, change in attitude to persons with intellectual disabilities, developmental approach to users

### I. 研究の背景と目的

我が国では、1947（昭和22）年に児童福祉法、翌年に児童福祉法施行令が制定され、それまで児童を養育・保護する施設の資格制度が設けられていなかったことに鑑み、「児童福祉施設において児童の保育に従事する女子」として「保母」資格が誕生した。保母を養成する学校又は施設（現、指定保育士養成施設）（以下、養成施設）の設置及び運営に関しては、1948（昭和23）年4月8日児発第180号児童局長通知等に詳しいところであるが、保育実習の取り扱いについては保育実習実施基準の内容に従って資格取得に必須の教科目として設定され、「保育所における実習」と「収容施設における実習（現、施設実習、以下同じ）」が行われてきた。

現在の障害者支援施設<sup>1)</sup>の前身は旧通知上の「精神薄弱者更生施設（収容）」にあたり、長年にわたって施設実習の対象として規定されてきた。しかし、社団法人全国保育士養成協議会（2004）に詳細に記述されている「保育実習の現状と課題」、及び養成施設として共有しておきたい施設実習の理念やシステム等を示している「ミニマムスタンダード」を概観しても、保育の実習でありながら、“なぜ大人が対象の施設で実習を行うのか”という“施設実習を

障害者支援施設で行う意義”については言及されておらず、従来から規定されてきた実習先として児童福祉施設と同等の位置づけで扱われているにすぎない。

このような施設実習実施上の課題を孕みながらも、学生の意識を中心に先行研究は蓄積されてきた。障害者支援施設での施設実習に限ると、例えば、接触経験が増すにしたがって知的障害者への意識は好転し（藤井:2000）、実習を終えると施設へのイメージは好転する（土谷:2005）こと、石山ら（2010）は、実習を経験する中で、学生たちが自己像の変容に向けた省察を行うとともに、判断力や柔軟性を学びとり、やりがいや使命感について考えるようになることを報告している。また、倉本（2009）は、障害者と関わる経験が多いほど不安は低減することを指摘し、保育所実習との比較による特徴的な不安として、「支援対象者に関する不安」と「障害に関する知識についての不安」を挙げている等、先行研究の多くが学生の意識に主眼が置かれている。

これらの研究をはじめ、学生の意識に焦点を当てた先行研究に対して指摘しておかねばならないのは、“意識変化の過程”に詳細に触れているわけではないため、その構造を明らかにしていくためには、

研究のさらなる蓄積が必要ということである。つまり、「大人の方々を対象に施設実習を展開していく学生たちは、いかなる経験・体験等を経てさまざまな“学び”を体得しているのか」という側面が未だ希薄な状況がある。意識変化の中身や契機となった転換点を焦点としていくことは、施設実習における学生の学びの構造を紐解く材料になるだけでなく、保育者を目指す学生たちが「大人対象の障害者支援施設で施設実習を行う意義」を検討していく上でも重要である。

その障害者支援施設では、保育士に係る養成施設以外からも多数の実習生を受け入れている現状があるが、福祉について学んだ学生ほど知的障害者に対する関与・交流面等について好意的な印象を抱く傾向にある(生川ら:2002)という。このような実習における対象者観が指摘される中で、保育実習に特化した学びの成果を得るためには、保育領域の一つの特長でもある保育実技を活用した活動、とりわけ、いわゆる児童文化財の援用・流用<sup>2)</sup>による利用者との関わりの中から捉えることが効果的であると推察する。

以上の点を考慮し、本研究では、保育実習Ⅰを焦点に、障害者支援施設で施設実習を行った学生の意識変化を焦点に、利用者像(対象者観)の変化の過程、及び児童文化財を用いた実践の効果に着目し、面接調査によってその構造の一端を明らかにするとともに考察を加えることを目的とした。

## Ⅱ. 研究方法

調査対象者は、短期大学幼児保育学科(2年制)に籍を置く2年生のうち、1年次の春季(2月)に保育実習Ⅰの施設実習を行い、且つ同実習において障害者支援施設(旧法、知的障害者更生施設)を実習先に選択した学生を調査母体とした。調査母体からの調査対象者の選定に際しては、実習先施設の重複を避けるため、有意抽出の手法を用いて9名を調査対象者とした。尚、施設実習の日数は11日間(計90時間)であることから、本研究では便宜上、実習前期を開始1日目～3日目、中期を4日～7日目、後期を8日目～11日目と設定した。

調査は2012(平成24)年6月27日から6月29日迄の3日間において、個別に半構造化面接を行った。調査対象者に行う質問についてはインタビューガイドを作成し、①.「基礎的情報」として実習満足度や知的障害を抱える人との接触経験、②.知的障害者等に対する実習前後の印象とその背景、③.児童文化財を用いた活動と影響、を主な内容とした。次に、面接でのやり取りは調査対象者に承諾を得て録音し、逐語録を作成した。逐語録の作成に当たっ

ては、信頼性と妥当性を確保するため、感嘆詞を含む発言すべてを書き起こすことで発言内容の正確性を確保した。さらに、分析過程において当該領域に携わる研究者にスーパービジョンを受ける等の過程を経ることで、本研究において示す結果の信頼性を高めた。

これら面接調査を行うにあたり、調査対象者には実習評価には一切反映しないこと、個人が特定される形で記録内容を使用しないことをはじめ、個人情報保護に関する取扱いを予め説明する等、日本保育学会倫理綱領を遵守して調査を実施した。

## Ⅲ. 結果及び考察

### (1) 基礎的情報

「基礎的情報」として、実習満足度や知的障害を抱える人(以下、知的障害児[者])との接触経験を表1a・b・cに示した。

質問の冒頭では、施設実習における振り返りとして、実習中の自身の関わりでの得点化を依頼した。具体的には、60点が合格のボーダーラインであることを伝え、60～69点を「可」、70～79を「良」、80点以上を「優」の各基準とする旨を伝え、実習中の利用者への関わりを自己評価してもらった。その結果、全員が60点以上の評価を下し、平均は75.6点(SD=9.66)であった。減点(加点)理由に着目すると、介助等の「直接的な行為」の遂行という技術的側面、「提供方法」という方法論的側面、学内で学んだ「修得済み知識・技術等の実習への反映」に整理することができた。これらは、共に“実習生から利用者への働き掛け”という面に共通性を見出すことができる内容である。

次に、これまでの接触経験の有無については、調査対象者9名中7名が施設実習以前に何らかの形で障害児(者)と関わる機会があり、調査対象者内で比較的接触が多い2名のうち、Aは籍を置く学校の学級内、Hはアルバイト先という環境下で障害児と一定の時間を共に過ごした経験を有していた。その他の5名は、偶発的、あるいは単発的な機会による接触経験であった。

### (2) 施設実習前後の知的障害者像の変化

施設実習前、及び施設実習後の知的障害者<sup>3)</sup>に対する学生意識を表1d・e・fに示したが、いずれの調査対象者を取り上げても同じ結果を辿り、施設実習前に抱いていたマイナス的な対象者への印象が、施設実習後には調査対象者全員がプラス的印象の肯定的な印象に変化する<sup>4)</sup>との流れは、前出の藤井(2000)の結果を支持するものであった。具体的には、A「すごく興奮していそうで怖い」B「力加



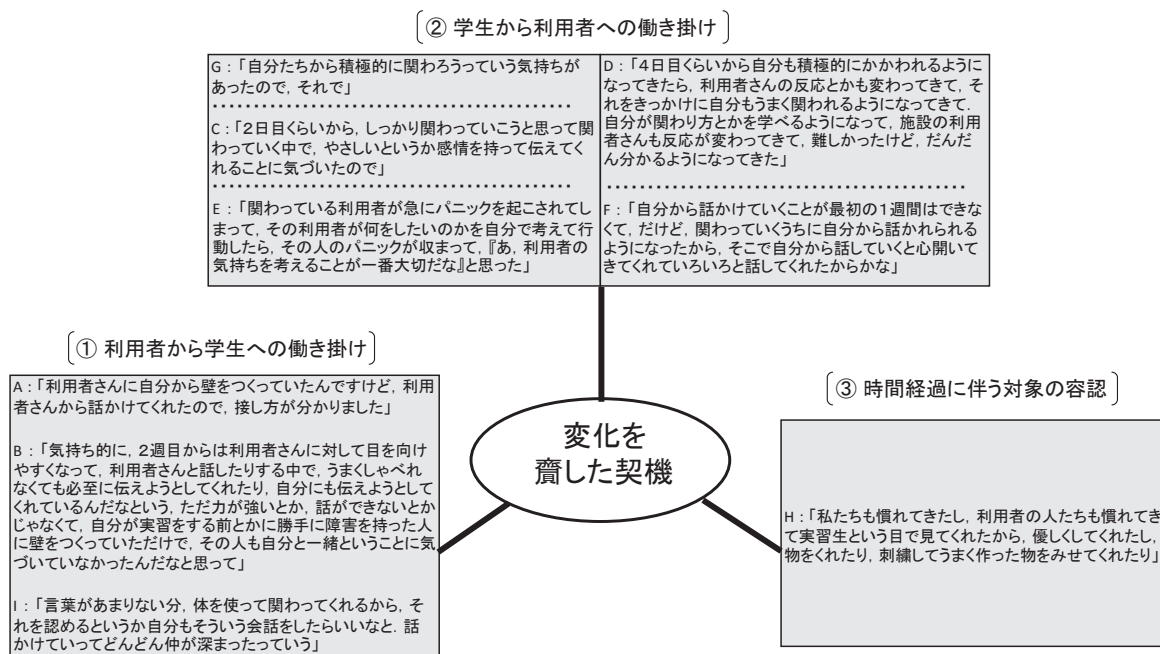


図1 利用者像の変化に至った契機（枠組み）

減だったりとか制御できないこととかあって怖い、急に何をするか分からない」C「自分たちからみるとちょっと考えられないことをしちゃう方もいて怖い」G「何をされるのかという恐怖心とか不安感」I「叩かれたりするんだらうな」（発言者名、及び発言からの抜粋、以下同じ）との発言に見受けられるように、施設実習前には、調査対象者の半数以上が知的障害者を“行動面等をはじめとして自らを律することのできない存在”として捉えている姿をうかがえる。また、F「全然会話とかもできなくて自分のこととかもできなくて、だいたい職員が手を出して食事を摂ったりしている」との発言に代表されるように、知的障害者のことを日常的な生活動作すら行うことができない“不完全な存在”として捉えていた姿も読み取れた。

しかし、施設実習後には、調査対象者全員が“知的障害者像は変化した”と答え、相手の言動の背景やその意味にも目を向けた捉え方が可能になったと思わせる発言を見て取れる。それは、B「その人たちが普通だと思ってやっていることもあるんだとか、行動の意味がある」C「そういうことをやるのにもしっかりと理由があって、経験がなかったり、知らなかったり、自分たちとは考え方の違いというか、それが個性かな」I「ただその部分的に障害になっていて不自由なだけで、その人の想いがあるって実習生や職員に接している」との回答に詳しい。

すなわち、利用者と共に過ごす中で、調査対象者たちは「コミュニケーションの取り方」（Dの発言より引用、以下同じ）が分かってからは普通に話せ

るようになる等、さまざまな形で利用者との接点を見出し、「偏見もなくなったり、恐怖感もなくなって」（G）関われるようになることで、「イメージと全然違う」（A）印象へと変化していく過程を経験してきたものと推察される。

### （3）知的障害者像の変化時期と契機（自己認識）

「施設実習前後の知的障害者像の変化」の転換点を探るため、知的障害者に対する捉え方が変化すると学生自身が認識している「時期」と、変化の「契機」となった要因について聞き取りをした。

まず、施設実習前後において知的障害者像が変化した時期は、早い学生で「2日目くらい」、最も遅い時期を回答した学生で「2週目に入ってから」という結果であり、およそ半数の学生が実習前期・中期に知的障害者に対する印象が自身の中で変化したことを認識していた（表1g）。また、その時期には個人差が大きいことを読み取れた。

次に、変化を齎した契機であるが、学生の発言を意味内容に沿って整理したところ、①利用者から学生への働き掛け、②学生から利用者への働き掛け、③時間経過に伴う対象の容認、の3群に大別することができた（図1）。このうち、①「利用者から学生への働き掛け」とは、A「利用者さんから話かけてくれたので、接し方が分かりました」B「うまくしゃべれなくても必至に伝えようとしてくれたり、自分にも伝えようとしてくれているんだなという、ただ力が強いとか、話ができないとかじゃなくて、自分が実習をする前とかに勝手に障害を持った人に壁を

つくっていただけ」等の発言にあるように、利用者の方々からの関わりが主要因となって学生に変化を与えることで対人距離が近くなり、関わりを深められていた群と位置付けられる。②「学生から利用者への働き掛け」は、G「自分たちから積極的に関わろうっていう気持ちがあった」との発言に見受けられるように、施設実習前から目的意識が高かった学生や、実習初期に関わりを意識したCのケース。さらに、実習中の日課をこなす中で積極性が出てきたD・Fのケースや、利用者のパニック場面に遭遇し、「その利用者が何をしたいのかを自分で考えて行動」することで利用者への意識を変化させていたEのケースから構成され、その内容は<学生から関わる姿勢(態度)>をキーワードとする群であった。③「時間経過に伴う対象の容認」は、Hのケースを基に考えていくと、利用者と時間を共有する中でさまざまな接点を持つ中で利用者・学生双方が良い意味での“相手に対する慣れ”を持ち、その存在を容認していた群と位置付けることができる。

これら「知的障害者像の変化を齎した契機」を前出の表1gに示す「変化の時期」とともに読み解くと、ある傾向を見て取れる。それは、B「気持ち的に」F「自分から話かけていくことが最初の1週間ではできなくて」H「私たちも慣れてきたし」等、さまざまな不安や戸惑いの発生に伴って発生した“利用者との関与を阻害する要素”を抱く学生ほど意識の変化時期は相対的に遅い一方で、G「積極的に関わろう」等の学生側の事前の意図的な接触への意識があるケースや、A「利用者さんから話かけてくれた」等のように利用者の印象を変えられるような接触機会を持つことができた学生ほど早い段階で利用者に対する認識を修正していた様子をうかがえる。

この結果からは、各々学生ごとの多様な接触過程がある中で、とりわけ、不安や戸惑いを除けるような意識や体験等の主要因を持てることが利用者像の変化やその時期に影響を与えている可能性が高いことを指摘できる。

#### (4) 知的障害に対する印象

施設実習前後の知的障害者像の変化を問う一方で、知的障害に対する印象も併せて問うことで、知的障害者に対する捉え方と知的障害自体に対する捉え方を峻別した(表1h・i)。

施設実習前の知的障害に対する印象は、A「理解能力が低くて接しにくい」E「ほとんどの利用者が受け身」である等、言動面の特徴を障害の姿として捉えていた学生が5名いた一方で、知的障害への印象を持たない、あるいは想定していない等の印象自体を抱くことなく実習に臨んでいた学生が4名いた

点は見逃せない。前出の「(2) 施設実習前後の知的障害者像の変化」と併せて読み解くと、調査対象者全員が知的障害者に対する否定的な印象を抱きながらも、その半数近くが知的障害に対する印象自体を抱いていないことになる。この点を根拠とすれば、学生は“知的障害に対する否定的な意識”というよりも、むしろ“知的障害を抱えた主体(知的障害者)に対して否定的な意識”を抱いて施設実習に臨んでいたという説を主張することができる。

一方で、施設実習後には、障害の程度はA「その差がすごく激しい」という知的障害の個人差という側面に加え、C「職員が個性をどれだけ伸ばしていけるかというか、尊重して生活していけるかが重要」E「私たちと同じ感情を持っている」等、障害を有した状況を踏まえて生活を捉えようとしていた学生がいたことは意義深い。その一端が、個人差を認識や自律(自立)生活に向けたケアマネジメントの重要性を模索する思考の存在であり、「実習満足度の減点(加点)理由」において、A「もっと違う関わりができたんじゃないか」C「その人たちの気持ちをどう汲んで、どう思い通りのことを提供してあげられるかというところができていなかった」との課題の発生であったと考えられる。

#### (5) 児童文化財を用いた実践の内容、及び実践課題が知的障害者像・関わる機会へ与えた影響

施設実習時の実践課題とされていた「児童文化財を用いた活動」の実施状況を質問した(表2)。

活動内容の概要は、手遊び2件、歌関連3件、人形劇、及び折り紙がそれぞれ1件であり、比較的短時間でできる活動から準備に時間を要する活動まで様々であったが、施設側の都合によって活動を行うことができなかった学生が2名いた。

実施時期は、初日に行った学生、最終日に行った学生もおり、その形は多様であるが、参加者数に目を向けると10名を超える集団の中での活動が大勢を占めている。この点の解釈は、利用者与学生が共同作業的あるいは個別に関わりながら展開するというより、むしろ利用者に見視覚的・感覚的に楽しめる内容を中心に選択して展開していたと捉えていくのが適当であろう。

いずれにしても、実践課題を行うことができた調査対象者全員が、児童文化財を用いた活動は「利用者像の好転に影響を与えた」との見解を支持する回答をしていたことは興味深い点である。また、利用者に関わる機会の変化については、「そんなに変わりませんでした」と答えたAを除き、同活動をきっかけに利用者から話かけてくれたり、再度余暇時間等において活動を展開する等、調査対象者の多

表2 児童文化財を用いた活動及び保育技術の活用状況

\* 記述内容は逐語記録より一部抜粋（但し、「利用者像への影響」を除く）

	A(女性)	B(男性)	C(男性)	D(女性)	E(女性)	F(女性)	G(男性)	H(女性)	I(男性)	
<b>◆ 児童文化財の実践内容</b>										
<b>【内容】</b>	手遊び(ひげいさん、3匹のこぶた、等)	人形劇(ももたろう)、導入で手遊び(おにのパンツ、いわしのひらき、等)	ギターを用いて歌の会	歌詞カードと歌に関する絵を用いて歌の会	✕	手遊び(3匹のこぶた、しあわせなら手をたたこう、ディズニーの手遊び、等)	絵描き歌(くま、ぶた、ぞう)	折り紙(お雛様の人形)	✕	
<b>【実施時期】</b>	2週目の最初	最終日	2週目の月曜日	初日	✕	1週目の後半と2週目の前半	2週目の半ば、7日目くらい	2週目半ば	✕	
<b>【対象(参加)者数】</b>	3人	30人くらい	30人くらい	15人くらい	✕	25人くらい	12~13人	5~6人	✕	
<b>【利用者像への影響】</b>	あった	あった	あった	あった	✕	あった	あった	あった	✕	
<b>【関わる機会の変化】</b> (※未実施の学生は「活動ができていたらどうであったか(自由回答)」)	そんなに変わりませんでした	劇からは時間があまり無かったんですが、自分に興味というか、「違う手遊びとかあるの?」と声を掛けてくれたり、ももたろうをやった時はまたやってほしいなと声を掛けてきてくれた	あんまり関わったことのない利用者さんが来てくれて「またやっとう」という言葉もあって、関われるきっかけができたのかな	初日だったから、ほんといろいろなことにびっくりして衝撃を受けていたんですけど、音楽をみんなで楽しんだり紙芝居を読んだりして、利用者さんが手を叩いてくれたりして、自分自身落ち着いたというか	✕	ほとんどは手遊びとかいて利用者さんと一緒に楽しめたか、それができたかな	やった手遊びを自由時間の時にやってくれる人がいて、また一緒にやったりした	話かけても返してくれない利用者さんがいて、自分たちが展開した絵描き歌のところにいて、絵を描いている最中とかに援助したりしたときにその時初めて会話してくれたりした	あるかもしれないです。活動に参加してくれた人が話かけてきてくれたりした	外部から音楽を取り入れた活動をしていたりして、みんな喜んでいたりするので、そういうのを取り入れたいですね。その人たちのストレスの発散じゃないですけどそういうのにはなっていないかな
<b>◆ 保育技術の援用・応用の状況</b>										
<b>【保育で学んだ内容で活かした技術等】</b>	危険予知をすぐしました。「このまま利用者さんが歩いてたらぶつかってしまう方向を変えたり、重いの利用者のリクライニングに当たらないようにしたりしました	きっかけづくりというか、自分から積極的にしないと壁がある人とはずっと壁があるし、劇とかやる時には、その人たちが楽しくなるような「何やるんだろう」という導入の工夫が大事だなと感じました	まず相手の気持ちをしっかりと汲んで共感することは授業でもいろいろところで聞いていたのでも、それを大切にして活かして実習ができたと思いました	子どもと関わる時に、子どもと同じ目線に立ってしゃべるといことを学んで、施設でも利用者さんと同じ目線に立ってしゃべるとは活かされたかな	パズルとかやっていたんですけど、それと絵を書いている時の声掛けとか、あと、実習の時の考察を記録に書く時の考えを整理するやり方を活かされたかな	手遊びはすごいいっぱい活かされた。技術的なことかな	積極的に関わるのは子どもたちと同じで、そうすることで相手と話をしてくれたりコミュニケーションをとる手段となりました	一人ひとり違うから、その人への対応方法かな	言葉づかいを変えるだけで関わり方はどんどん増えるかな。子どもたちのように指示的じゃなく	

くが利用者との接触機会(回数)は増えていた結果が示されている。

障害を持つ人との接触について、川間(1996)は先行研究の整理から、その接触は直接的であるだけでなく構造化されたものでなければ効果的ではないことを指摘している。今回の活動を企画するにあたり、<知的障害者の方々に対する活動>という点をいかに考慮して活動を選び、展開していくかという環境構成を重視した立案は不可欠である。日課の各場面に臨機応変に関わるという極めて流動的なものではなく、自らが設定した意図的な環境の中で児童文化財を用いた活動を行い、利用者との接触を持つ機会を設けられたことが、少なからず「(2)施設実習前後の知的障害者像の変化」「(3)知的障害者像の変化時期と契機(自己認識)」「(4)知的障害に対する印象」、さらには実習中の接触機会にも効果的に反映されたのではないだろうか。

このような利用者との関わりの中からさまざまな感情等を抱くことは座学では得られない大きな学びの一つであり、感情等の発生によって対象への印象が変化した結果が、「より利用者を知ろう」と寄り添った支援であり、調査対象者が行ったA「危険予

知」C「相手の気持ちをしっかりと汲(む)」D「同じ目線に立(つ)」E「声掛け」I「言葉づかいを変えるだけで関わり方はどんどん増える」(括弧内引用者)等に示される保育領域で学んだ技術の援用・応用であったとは考えられないだろうか。

IV. 総合的考察

1. 障害者支援施設での施設実習の着眼点

本研究の調査対象者の発言から整理した結果を基にすれば、施設実習を行うにあたって、学生たちはこれまでに経験してきた実習<sup>5)</sup>とは異なり、「知的障害者が対象」という状況に戸惑いを抱いて取り組みながらも、一定の満足度を得ながら学習を深め、技術的側面、方法論的側面、修得済み知識・技術等の反映に課題を抱いて実習を終えていた姿があった。そして、知的障害者に対する印象については、早い学生は2日目、遅い学生は2週目という幅の中で調査対象者全員が否定的な見方から肯定的な見方に変化させていた姿を示すことができた。

その際に肝要となるのは、利用者との関係軸を基に双方向の相互連関的な関わりへと変化していくことにほかならず、本研究では不安や戸惑いを除

くための「利用者あるいは学生のいずれかからの働き掛け」や時間の経過に伴う「対象の容認」という契機を持つことが知的障害者像の変化に影響を与えている可能性が示唆された。これら学生たちが抱いていた印象の変化を根拠とすれば、印象の「変化の時期がいつであったか」を問うよりも、焦点となるのは「利用者との接点」であり、この接点をいかに設定することができるかが、偏見解消の段階<sup>6)</sup>にも影響を与えるものと考えられる。

このほかに、施設実習前後において変化が顕著に表れているのは、知的障害に対する捉え方の変化であった。知的障害に対する印象自体を抱いていない学生4名を除き、否定的な感情を抱いていた学生5名が、知的障害の程度の個人差に加えて、個性の尊重、人としての内的側面を重視する考えにまで眼を向けることができるようになったことは、接触経験を経て利用者への認識が変化したが故の結果であったと捉えるのが妥当なところである。そして、これらを整理する中では、施設実習を行うにあたり、学生たちは“知的障害に対する否定的な意識”より、むしろ“知的障害を抱えた主体（知的障害者）に対してより強い否定的な意識”を抱いていた姿も明らかとなった。

本研究結果を基にすれば、これまでの研究において主張されている過去の接触経験の有無が知的障害者への態度（関わり）に影響を与えるとする大谷（2002）生川（1995）の主張に加えて、次の視点が必要となる。まず、“障害児”がいる環境下で一定の時間を共に過ごした経験を有するA及びHが、他の調査対象者と同様に施設実習前から知的障害者に対して否定的な印象を抱いていた結果からは、自身が経験した接触経験の対象が“「子ども」か「大人」であったか”の違いに着目する必要があること。また、偶発的あるいは単発的な関わりの経験を持つB・C・E・F・Iの接触経験からは、過去の接触経験が必ずしも知的障害者や知的障害に対する印象に良い影響を与えているとは言い難く、「その関わりの程度や期間」「接触内容」といった接触の質的な側面に着目する必要があるといえる。

## 2. 障害者支援施設で施設実習を行う意義

本研究において、学生たちが恐怖心や不安感という枠から脱却し、利用者の言動の背景やその意味にも目を向ける捉え方が養われたことは意義深く、自らの支援観等を醸成していく一助になるものと考えられる。利用者に接する際の学生の視点については、「保育で学んだ内容で活かした技術等」の回答内容が参考になる。今回のインタビューの中で出されたD「同じ目線」I「言葉づかい」という対

人支援の際の基本的視点に加えて、日常生活場面でのA「危険予知」や活動時のB「導入の工夫」は、利用者に関わる際の環境設定上の視点であると同時に、自らを利用者に目を配らせる上での動機付けの役割を果たすものである。加えて、これらの内容は、保育を展開する際に最も気を配る観点にほかならず、活動の流れをも左右する意味からも保育場面でも常に重視している部分でもある。

つまり、学生たちは一定の時間を要しながらも、利用者との相互連関的な環境において保育領域で学び得た技術を援用・応用する中で、利用者や障害自体への認識を変化させるとともに、対人支援の基本的視座を学んでいたと理解することができる。また、結果（1）に示した技術的側面、方法論的側面、学内で学んだ修得済み知識・技術等の実習への反映からなる三課題の発生も根拠に、「対象者へのサービス提供」という視点から読み解けば、＜支援の方策を学ぶ機会＞であったと位置づけることができる。対象が子どもであれ、大人であれ、障害の有無をとっても、支援に際して共通する部分は多い。本研究結果を基にすれば、“保育実習を障害者支援施設で行う意義”の一端を、学生たちがさまざまな形で経験した“接点を持つこと”の重要性という双方の関係性の形成から始まり、“支援の在り方”を問い、修得済みの保育技術等を活かした“方法論的側面を学ぶこと”に見出すことができる。

## 3. 保育文化財を用いた活動の成果と今後の研究課題

施設実習は、主として所定の日課の中で展開されるため、日常的な生活行為の遂行に主眼が置かれることも少なくない。生川（2005）は、調査対象こそ児童間での研究ではあるが、両者を単に一緒の場においただけでは知的障害を抱えた者への態度改善に結びつかず、場合によってはマイナスに作用することさえあることを主張しており、藤ら（2008）は、学生が“自ら関わる”という行動をとれるように実習指導を行う必要性を指摘する。また、位頭（1997）によると、障害者理解には直接接触が不可欠であるという。各々の見解を参考にすれば、これらの先行研究が指摘する点に対応・適合する手段・手法については、調査対象者全員が知的障害者像の変化に影響を与えたと答え、「ねらい」を持って展開される保育領域の意図的な実践行為である「児童文化財を用いた活動」が、学生と利用者とを結びつけるための仕掛けづくりとして効果的に働くのではないだろうか。

今回、調査対象者とした学生が展開した内容は、手遊び、人形劇、絵描き歌、折り紙等、主として「子どもが対象」であることを想定・連想させる活動が

大半であった。言葉尻だけをとれば子どもに特化した活動内容ではあるが、そもそも万人に共通な“楽しむ”という要素が強い内容でもある。加えて、障害者支援施設における活動を考える上で、学生は幼稚園や保育所の子どもたちに展開する際とは異なる視点が必要なことに気づくことになり、“どのような方々がいるのか”“どの程度であれば行うことができるのか”“どのような活動であれば楽しんでもらえるのか”“展開方法はどうすればよいのか”等の思考を巡らせていくことが不可欠である。確かに、これらの思考の存在が、結果(2)(4)に示した施設実習前の先入観と相まって、少なからず実習自体や関わりへの「難しさ」を感じさせてしまう要因になることは否めない。また、現実的な課題として、実践しても皆が参加することを期待することは難しく、その姿からは楽しんでもらえているのかさえ感じ取ることも難しい場合も多いのかもしれない。しかし、活動後の「関わる機会の変化」には、参加した利用者からB「またやってほしいな」と声を掛けられたり、その後もF「また一緒にやったり」、CやGのように活動を行うことがそれまで関わりが薄かった利用者との接点となるケースも見受けられたのは確かな事実である。

そのため、活動の評価を行う際には、活動自体が目的とする「ねらい」の達成とともに、場の共有、時間の共有、そして活動本来の“楽しむ”という要素をいかに組み込んでいくかが重要になると思われる。「ただ単に利用者に関わること」や、「利用者との接点づくり」のための活動、さらには「子ども」「大人」という「対象となる主体の違い」といった視点ではなく、「対象者への関わり」を通して、環境構成の重要性やその設定方法、状態の応じた配慮等の支援の在り方を常に問い続け、自身を創り変えながら関わる態度を養う機会を設定することが肝要なのではないだろうか。ひいては、このような経験の積み重ねが、対象者観を創る際の基本的な視座となり、“自身の関わり”との相互連関性の中から相手の状況を見つめられるような力量を身に付けることに繋がるものと推察する。

今後、学生の利用者への認識の変容過程では、変化をもたらした側面と変化をもたらしていない側面、意識変容の程度についてより詳細に検証するとともに、学生の実践的な活動の接触効果について検討していく必要があると考えられる。

付記 本稿は、全国保育士養成協議会第51回研究大会(2012(平成24)年9月7日、於：京都文教大学・京都文教短期大学)において報告した研究(『施設実習における利用者像の変化と実践からの学び——知的障害者入所更生施設で保育実習を行った学

生の語りから』)を加筆・修正したものである。

#### 注

- 1) 2012(平成24)年3月30日付で厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」(雇児発0722第5号)が一部改正(雇児発0330第13号)され、施設実習の対象となる種別が、従来の「知的障害者更生施設、知的障害者授産施設、知的障害者小規模通所授産施設」(一部抜粋)から「障害者支援施設、指定障害福祉サービス事業所(生活介護、自立訓練、就労移行支援又は就労継続支援を行うものに限る)」(一部抜粋)に改められた。本研究の調査対象者の実習先種別は旧通知上でのところの“知的障害者更生施設”であるが、当該年次の施設実習時には既に障害者支援施設への移行を終えた施設と移行段階の施設とが混在し、両者は移行期間中も同義に用いられていた経緯・状況を鑑み、便宜上、本研究では“障害者支援施設”の名称を用いる。
- 2) 例えば、絵本を例にとると、吉田(2005)は次のように指摘する。「大人は、時に立ち止まって自分の人生を見つめ直す必要がある。人生の本質を抽象化し単純化して見せてくれる絵本は、子どもにも大人にも役に立つのである。…(中略)…絵本に限らず、本を読むこと、読書は、さまざまな世界を体験することである」(括弧内引用者)と、また、吉田は、読み聞かせ療法の効果についても触れており、聞き手は本の内容から自由に感性を働かせることができることを指摘する。一方で、齊木(2004)は、道具を必要としない手遊びは、自身の表現力を基にしながらコミュニケーションやスキップに活かせることを筆頭に、紙芝居、パネルシアター、ペープサート等の児童文化財を用いた活動を通して豊かな人間関係が築かれることに触れ、人間関係の形成に効果的な手段・方法であることを指摘している。これらの見解に立てば、“児童文化財”は、大人も含めた万人にさまざまな体験を与える可能性を秘めた道具と位置付けられる。
- 3) 本研究では、障害者支援施設の利用者について、「知的障害者」の表記を部分的に用いているが、これには、面接調査時に「利用者」と同義であることを説明した上で、より具体的に内容を想起してもらうために意図的に同用語を用いた経緯がある。原典表記の観点から、主に“知的障害者への印象”について触れる際に用いていくが、前出の「障害者支援施設の利用者」と同義のものとして適宜読み替えを願いたい。
- 4) 知的障害を抱えた者との接触後の態度変容について、阿尾ら(2000)は中学生の一日ふれあい体験であっても、態度の変容や付き合い方の理解への効果を示しているが、藤井(2000)は、接触回数が極端に少ない場合、その少ない経験を根拠として一般化して解釈する恐れがあることから、ある程度の接触回数を重ねていかなければ知的障害児(者)に対する好意的な意識や態度の形成は難しいことを指摘する。すなわち、単発的な経験であっても知的障害者に対する認識は



好転するが、表面的な認識の変化に留まる恐れがあるといえる。

- 5) 調査対象者は、幼稚園教諭第二種免許取得のため、1年次の7月に教育実習Ⅰ(5日間)11月に教育実習Ⅱ(5日間)を経験してきており、観察実習、及び部分実習を終えている。その後の2月が、本研究において焦点とした保育実習Ⅰ(施設実習)の時期にあたる。尚、本研究の面接調査時には保育所での実習は未経験であり、2年次の8月に保育実習Ⅰ(保育所)、11月に保育実習Ⅱまたは保育実習Ⅲを選択していくことになる。
- 6) 川間(1995)は、役割期待に関して、第一段階では、知識も接触経験もあまりない状態で「障害者」役割期待は強くないこと、第二段階では、知識や接触経験がある程度増え「障害者」役割期待が強くなること、第三段階では、知識や接触経験が一定レベル以上になると障害について考慮するとともに、個人として時と場合に応じた役割を期待するようになるとの仮説を唱えている。

紀要』7, 45 - 52.

- 生川善雄・谷口幸一・森久保俊満(2005)「知的障害者に対する社会の人々の態度形成」『東海大学健康科学部紀要』10, 81 - 82.
- 大谷博俊(2002)「知的障害児(者)に対する健常者の態度に関する研究——大学生の態度と交流経験・接触経験との関連を中心に」『特殊教育学研究』40(2), 215 - 222.
- 齊木恭子(2004)「児童文化財を活用した保育実技の質的向上を考える」『鳥取短期大学研究紀要』(50), 151 - 160.
- 社団法人全国保育士養成協議会(2004)「効果的な保育実習のあり方に関する研究Ⅱ——保育実習指導のミニマムスタンダード確立に向けて」『保育士養成資料集』(40).
- 土谷由美子(2005)「施設実習に関する意欲と現状についてⅡ——学生のアンケートを中心に」『中国学園紀要』4, 85 - 90.
- 吉田照子(2005)「物語絵本の心」『福岡女子短大紀要』65, 17 - 32.

#### 【引用文献】

- 阿尾有朋・鈴木恵太・吉武清實(2000)「一日ふれあい体験が中学生の障害児・者に対する態度に及ぼす影響」『東北大学教育学部研究年報』(48), 207 - 220.
- 藤 京子・木村たき子(2008)「大学生のEQとCB-Eの関連性——『施設実習事前指導』に活用するために」『千葉敬愛短期大学紀要』30, 73 - 81.
- 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)——ボランティア活動と施設実習を経過して」『埼玉純真女子短期大学研究紀要』(16), 9 - 26.
- 石山貴章・安倍 孝・田中 誠(2010)「保育士養成機関における『施設実習』の現状と課題(Ⅱ)——実習事後指導を通じた『自己評価』と『気づき』に関する分析から」『紀要 visio-research reports』(40), 59 - 72.
- 位頭義仁(1997)「わが国における交流教育の現状と課題」『発達障害研究』19(1), 12 - 19.
- 川間健之助(1995)「大学生における障害を持つ人に対する役割期待——性別・専攻・知識-接触頻度からの検討」『山口大学教育学部研究論叢第3部 芸術・体育・教育・心理』(45), 283 - 296.
- 川間健之助(1996)「障害を持つ人に対する態度——研究の現状と課題」『特殊教育学研究』34(2), 59 - 68.
- 倉本義則(2009)「障害者施設実習に対する不安——不安の因子構造および不安と経験との関係」『京都女子大学発達教育学部紀要』(5), 21 - 30.
- 生川善雄(1995)「精神遅滞児(者)に対する健常者の態度に関する多次元的研究——態度と接触経験, 性, 知識との関係」『特殊教育学研究』32(4), 11 - 19.
- 生川善雄・那須理絵(2001)「知的障害者に対する大学生の態度構造——専攻, 性と関連づけての検討」『東海大学健康科学部