

## 社会福祉現場実習を希望した発達障害学生への 自己認知支援の実際

--- セルフ・エスティームを低下させない学内機関との連携のあり方 ---

浅 原 千 里  
上 野 千代子  
若 山 隆  
柿 本 誠

### はじめに

発達障害<sup>(1)</sup>（以下、発達障害と示す）を有する学生が大学に進学することは今や特別なことではなく<sup>(2)</sup>、その中には社会福祉士の国家資格の取得を目指そうとする学生もいる。

2005（平成17）年に施行された発達障害者支援法第8条（教育）には「大学及び高等専門学校は、発達障害者の障害状況に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする」とある。

高校教育と大学教育の違いは、幾つかの条件のもとで学生ひとりの興味、問題関心、進路希望に合わせたカリキュラムの選択ができ、その選択権は学生にある。入試試験をクリアした学生に対する学習・生活・就労支援システムの構築が大学全体での取り組みとして求められているのではなかろうか。2003（平成15）年の独立行政法人国立特殊教育総合研究所の調査によれば、発達障害という外部から見えにくい障害を抱える学生がいることは、特別なことではない<sup>(3)</sup>。

これまで社会福祉実習教育研究センター（以下実習センターと示す）では、発達障害を有する学生の現場実習に関する相談や情報提供などをおこない、学生の学習目的にそった実習の実施に向けて支援してきた。また、実習指導クラス教員や実習施設、その他の学内機関と連携しながら、何らかの個別支援を行ってきた。そのとりくみはシステムと言えるものでなく、ケースバイケースで手探りし、試行錯誤した「対応」である。

本稿では、3年生で履修した社会福祉援助技術現場実習（以下、現場実習を示す）での体験が、障害特性<sup>(4)</sup>に起因する困難さに直面することとなり、実習中に学生相談室でのカウンセリングを受けるきっかけとなった事例を報告する。この事例では、学生相談室から発達障害支援センターとの連携によりセルフ・エスティーム（自尊心）の低下を防ぎ、自己認知がすすみ、学内におけ

る必要な支援を自分から求めることができるようになった。そして現場実習での体験により、福祉の仕事に対する認識や必要なスキルについて自己認知することとなり、卒業後の進路選択の判断材料を提供することになった。

これまで発達障害学生への支援として他大学においても、何らかの支援や対応がされていると思われるが、そのことについての論考をおこなったものは筆者が調べた範囲では見当たらない。

ここでは、現場実習で生じた発達障害学生の問題の表れ方、対応のプロセスを振り返り、その評価と課題抽出を行い、実習科目の枠を超え継続的な支援のあり方について検討した。

## ． 研究の背景

N大学は、2008年度現在、視覚障害20名、聴覚・言語障害36名、肢体障害37名、その他の障害11名 計104名が通学生として学んでいる。1995（平成7）年には「障害学生奨励金」、1998（平成8）年に全国に先駆けて「障害学生支援センター」を設置した。教学の理念としての「障害学生とともにすすめる障害学生支援」を全教職員に浸透すべく活動している。

そのような中で、2003年（平成15）年度～2004（平成16）年度 科学研究費補助金基盤研究「心身に障害を有する学生の『社会福祉士実習教育支援システム』の研究」は、研究1年目には障害を有する学生の「社会福祉援助の主体者」として、ピアの視点から利用者にとって有意義であることを立証した。例えば、電動車椅子使用（身体障害者手帳1種1級）の実習学生は、障害施設の利用者に対し、公共交通機関を利用することで、地域生活をイメージするメッセージを自らの実践で送り続けた。2年目は、障害学生の実習教育支援の考え方として、現場実習に映し出される学びの姿には、障害をもつ、もたないに関わらず、同じような困難体験がみられ、支援の普遍化の可能性と汎用性があることを証明した。

課題としては、研究成果を日常の社会福祉実習教育に具体化し、実習前・実習中・実習後の教育実践の中で個別化と普遍化の経験を積み上げていく必要がある。また、科学研究費研究では身体に障害を持つ学生に関する検討が中心だったため、発達障害やメンタルケアの必要な学生への取り組みが課題であるとしている。

以上のような過程を経て、福祉社会開発研究所2007（平成19）年度プロジェクト研究「心身に障害を有する学生の『社会福祉士実習教育支援システム』の研究」は、科学研究費補助金基盤研究の到達点である実習教育支援システムの仮説枠組みを踏まえ、教育実践に取り組み、事例分析、考察、課題抽出を行ったものである。

## ． 研究の目的

本研究の目的は2つある。1点目は、「自分は発達障害ではないか」と不安を抱えながらも現場実習に臨んだ学生の対応事例を振り返り、発達障害学生の支援のあり方を考察する。

2 点目は、発達障害学生への配慮すべき課題を整理し、学内の関係機関と連携を含めた実習教育支援を検討し、進路選択の支援につなげるアプローチについて、方向性を検討することにある。

## ． 研究の方法

本研究では、実習事前、配属実習、実習事後の学生との面接記録と電子メールの記録、学生が作成した実習報告書を中心に分析を行った。現場実習記録に関しては、実習終了後の所在が不明であるために分析はできなかった。

実習終了後の追跡調査として卒業直後に学生へのヒアリング調査をおこない、障害特性に応じた実習支援について学生と共に検討した。

なお、事例分析にあたっては、倫理的配慮として、研究の趣旨をヒアリング時に説明し、発達障害を抱える学生の支援を目的としている事を伝え、同意を得た。また、同意したことを取り下げたい場合は、いつでもできることを説明した。同意書は学生が理解できる内容の文面となるように、臨床心理士の指導のもと作成した。

## ． 実習事前支援の実際

### 1. 実習指導 での出会い

#### 1) 事例紹介

A さん。社会福祉学部 3 年生。今まで「自分は発達障害ではないか」という疑念を抱えながらも、以前から興味があった社会福祉実習を希望した。

初回面接の際、「質問されても言葉がでない」との訴えがあった。この状態は普段の大学生活の中でも起こり、このような時はいつも落ち着く場所（ある決まった校舎の裏）にいき気持ちを静めていると教えてくれた。

これまで専門機関には「相談したことはあるが診断を受けたことはない。でも ADHD の本を読んだときに症状が似ていた」と話してくれた。心理的なサポートの必要性を感じ、学生相談室の臨床心理士に繋がると説明したが、「今まで何も変わらなかった」と相談するには至らなかった。

#### 2) 実習先選択理由（実習計画書より）

A さんは N 大学の登録施設の中から、知的障害児通園施設と母子生活支援施設の 2 箇所を選択していた。

知的障害児通園施設は、「障害児・者の親の会に参加した経験があり、その時に社会福祉士の援助、支援のあり方が、特に親が子どもの現状を受け止めることに大きく影響していることを知り、詳しく学んでみたい」と思い希望した。

もう一箇所の母子生活支援施設は、「以前、施設の資料を読んだことがあり、ひとり一人に合

合わせた支援をおこなうと書かれてあり、ひとり一人に合わせた援助とは具体的にどのようなものか、援助をおこなう時には、どのように関わり方を考えたらいいのかを学びたい」と考え希望した。

## 2. 実習事前指導での支援

学生の進路選択権とそのために必要な学習をする機会を侵害してはならないとの考えに基づき、学生の思いに寄り添う実習支援を試行錯誤した。

この時点では、学生が困っていることの実事確認と、その事に対する必要な配慮を整理した。実習で求められる援助の専門性への自覚<sup>(5)</sup>を促しつつ、混乱を招くことがないように「今、困っていること」への配慮を検討した。

### 1) 困っていることへの配慮

#### (1) 事実確認

まず、Aさんが落ち着く場所で面接をおこなった。Aさんは「自分の伝えたいことを言葉にすることが苦手」「音が気になり、途中で話の内容がわからなくなる」ことが分かった。

#### (2) 必要な支援の検討と支援の方向性

##### 自分の伝えたいことを言葉にすることが苦手であることへの支援

言葉だけでは伝わり難い部分や、話しの内容を忘れてしまうことは、様子を見ながら配慮していかなければならない。このために伝える側は、伝えた言葉がAさんにどのように受け止められたのか、その後のフォローを重ねていくことが不可欠である(村瀬・石倉2007:119)。Aさんは言葉で表現できないときに、必死に絵や図で視覚的に伝えようと努力していた。従って、こちらでも伝わり難い部分は「絵や図」で視覚的に伝えることにした。

##### 音に過敏であることへの支援

Aさんは音にとっても過敏で、一端、音が気になってしまうと気が散ってしまい、人の話がよく聞こえなくなる。

学内においては、机を引きずる音、周りから聞こえてくる話し声、チャイムなどの電磁波が気になってしまい、「授業は勘」で受けているという。

そこで、どんな音にも反応してしまうのか整理したところ、音によっては慣れてくる音、気になり続ける音があることが分かった。Aさんの心理的な負担を少しでも軽減するために、気になり続ける「辛い音があること」がある場合、周囲に申し出るよう提案した。配慮の限界もあり直ぐに解決ができないにしても、今、困っていることを「周りに伝えることを習慣化する」ことが重要であると考えた。

##### 途中で話の内容がわからなくなることへの支援

話している途中で一端、音が気になってしまうと話の内容を忘れてしまい、質問されたこと自体を忘れてしまう。Aさんが目指す社会福祉専門職は、コミュニケーション能力が基盤となる。この基盤となる部分に困難を抱えた状態で現場実習の教育目標を到達できるのか、教員としてジ

レンマを感じながらも、まずは、こちらがコミュニケーションの方法<sup>6)</sup>を改善し、「言葉を短く、一文を短く」することにより、聞き取りやすい表現をするようにした。

### 3. 事前訪問での支援

予め、現場実習で予想される課題や問題は実習指導者に相談するとしても、予測できない困難が生じた場合には、利用者、職員との関係性に注意しながら、問題点を把握していくしかない。スモールステップの中で「できること」「できないこと」を考えながら、事前訪問やプレ実習を通しての事前指導を進めた。

#### 1) 事前訪問にあたって

事前訪問では、実習で学びたいことを自分の言葉で伝え、実習プログラムの打ち合わせをおこなう。事前訪問には教員が同行することを提案したが、これまで A さんは一人ですべての事に取り組んできたことから、一緒に行く必要性や理由を理解することができなかつたようである。

結局、一人で訪問をおこなうことになったが、実習指導者に予め A さんの状況を説明しておく必要性を伝え、学生の同意を得た上で連絡した。

事前訪問の準備として、電話のかけ方や確認事項など、場面に応じて想定できる範囲で練習し、A さんの苦手なことは文書にした。

#### 2) 実習指導者との連携

実習指導者に次の3点をお願いした。一度にたくさんのことを理解することができないので、言葉を短く、一文を短くする、時々、周りの音が気になり、話の内容が途中で分からなくなる場合があるので学生の様子をみながら対応してほしい、聞かれたことに対して答えに時間がかかるが、可能な範囲で待ってほしいことをお願いした。そして、できないことを責めないよう言葉に配慮しながら指導していただけるようお願いした所、一定の理解は得た。

事前訪問後にプレ実習を依頼し、2箇所のうち、1箇所は実施できたがもう1箇所はできなかった。

## . 配属実習での支援

### 1. 1箇所目：知的障害児通園施設での実習

#### 1) 実習前半

予め、実習指導者には A さんへの配慮事項をお願いしていたものの、現場職員には伝わっていないようであった。また、プレ実習を実施することができなかつた分、慣れない環境の中で、A さんの苦手とするスキルが一遍に求められ、子どもと関わる際、多少の笑顔は見られたが自分から声をかけることはできなかつた。

指導者からは「同じ事を何度も言わなければならない」「話しをするときに相手の目を見ることができない」などの指摘を受けた。

## 2) 実習中間の学生面接

実習後半に入る前に学内で面接をおこない、実習を継続するか否かの検討をおこなった。

Aさんは、「思うように自分が表現できなかった」「何時、喋って良いのか、タイミングが分からなかった」と記憶の範囲で振り返り、「精神的な辛さ、しんどさは無い」「少しでも信頼関係を作っていきたい」と実習を継続したいと希望した。

ただ、これまでの様子から、Aさんなりに努力してコミュニケーションを図ろうとする気持ちがあっても、子どもや職員に伝わらなければ、援助の仕事に支障を来たしてしまうことを話した。

学生から「担当者には聞き辛い」と困りごとが聞かれたため、実習指導者に可能な範囲で、子どもがいない時間帯に、学生とゆっくり話をしてほしいことを依頼し理解を得た。

## 3) 実習後半

Aさんは、多少は笑顔が表現できるようになったものの「現場がどういう状態なのか、自分が次に何をすることを伝えることが難しい。現場では通用しないことがあることを学んだ」という。現場実習での体験が自己認知のきっかけとなり、その後、「どうしたらよいのかを悩んでいます」と相談があった。もともと自分の感覚や認知の混乱がどうしてそうってしまったのか、疑問に感じていたこともあり、学生相談室を紹介した。

学生相談室に相談するにあたり、「自分の事を上手く伝えることができない」と心配していたので、これまでの実習の状況等、こちらから伝えてほしい内容を予め確認してサポートした。

## 2. 2 箇所目：母子生活支援施設での実習

### 1) 実習開始前

2箇所目の実習開始までに相談日程の調整がつかなかったが、実習中に何かあればサポートできる体制であることを伝えた。そして、Aさんが、新たな実習環境で混乱しないように指導者との事前打合せを2回おこなった。指導者に、1箇所目での実習状況を相談しながら、プログラムの中で配慮していただきたいことを打ち合わせた。

また、プレ実習の際には、Aさんから指導者に対して、実習に取り組むにあたって苦手なことを事前に相談することができていた。指導者の配慮もあり、Aさんからはプレ実習は「楽しかった」という気持ちの表現ができた。

### 2) 実習中間

時折、話の途中で雑音が聞こえ、相手の声が聞こえない時もあるが、指導者は学生と一緒に雑音の発信源を確認してくださる等、配慮してくださっていた。また、学生の困りごとを指導者に話しやすいように、声をかけてくださり、学生も落ち着いた表情で実習に取り組んでいた。

ただ、「時々、うつになる」「行動がわからない」などの訴えがあり、実習を中断して身体を休めるよう話しをするが、本人は実習を続けるという。相談室にこの状況を報告して、面接日程を調整した結果、実習中に面接を受ける運びとなった。



### 3) 実習後半

学生相談室での面接以降、自己認知<sup>(7)</sup>がすすみ、今の自分を受け止めながら、自分の中の混乱や動揺を受け止めることができるようになった。実習先からの総合所見として「一步踏み込むことは難しく、見守ることが多かったが、実習への取り組みは前向きで学習意欲もあった」と評価をいただいた。

#### ・ 実習事後指導

相談室のカウンセリングによる自己認知支援もあり、前期よりも落ち着いた表情で講義に取り組むことができていた。

それでも、無理を重ねると二次障害を引き起こす恐れがあったため、授業内容や本人の体調を確認するために電子メールを活用し、可能な範囲で音による影響を最小限にできるように配慮した。

後期にはグループによる学習活動も入るため、予めグループメンバーに知っておいて欲しいことやお願いしたいことがないか、Aさんに確認した。この時期には、音への対策としてヘッドホンをつけることで症状が緩和することが分かり、自分の困りごとを自ら「私の取り扱い説明書・もどき」として作成、クラス全員に配布し、周囲への理解を努めた。

#### ・ 卒業期を迎え実習を振り返る (表1)

実習終了後、1年が経過した卒業前にヒアリングをおこなった。この時期は、卒業に向けての諸課題が終了して落ち着いた時期でもあり、実習当時のことを冷静に思い出すことができるのではないかと考えた。

Aさんの記憶している範囲で実習を振り返ってもらい、8つのヒアリング項目「実習前」「実習中に上手くいかなかったこと」「実習後」「実習全体の印象」「必要だと思うサポート」「実習の動機」「大学進学への動機」「就労について」について、自由に語ってもらった。

ここでは、実習の成果と課題を整理するために「実習全体の印象」と「必要だと思うサポート」について考察する。

##### 1. 必要だと思うサポート

実習先との事前打合せの内容や実習スケジュールについて可能な範囲で事前に提示することは、発達障害の有無に関係なく必要なことである。この事前準備により具体的に実習をイメージしやすく、実習計画も立案しやすくなる。特に具体的なスケジュールを理解できていた方が、予測がつき、混乱や不安が軽減できる。しかし、社会福祉専門職は、対象者の行動を予め予測することが難しい状況で活動することが多い。また、対象者に直接働きかけるだけでなく、気持ちに寄

表1 実習後の振り返り

	ヒアリングの内容
1. 実習前	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実習指導 は、話を聞くだけでは指導を受けた気がしなかった。普通の講義と同じ。学生の人数が多く、言葉も難しい(ゲストのほうが、まだわかりやすい言葉であった)。</li> <li>・実習指導とは、実際に動いて(見て、やってみて)勉強するのだと思っていたが、そうではなかったので、内容がよくわからなかった。</li> <li>・技術演習でのグループでのロールプレイは、集中して入り込めないで、やり方を考えてほしい。</li> </ul>
2. 実習中にうまくいかなかったこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コミュニケーション(自分は声で相手を読む傾向があるので、特に、喋らない相手との関わりはどうしたらよいかわからなかった)</li> <li>・明確なスケジュールやどの利用者を担当するかの指示がなく、どう動けばよいか分からなかった。</li> <li>・現場の人に、発達障害に関する知識があるかないかにも、影響する。</li> </ul>
3. 実習後	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ヘルパー2級の資格をとった。そして知的障害者のガイドヘルプのアルバイトをしたが、疲れてうまくいかなかった。関わることは嫌いではないが、予想外のことが多すぎた。</li> <li>・授産施設で週1~2回バイトを続けている。母親から、大きい施設より小さい施設で働く方が合っているのではないかとアドバイスを受けた。今は、作業の手伝いをしている。スケジュールが決まっており、役割も固定しているので、やりやすい。</li> </ul>
4. 実習全体の印象	<ul style="list-style-type: none"> <li>・±0。上手いいかないことも多かったが、在学中にそのようなつまずく体験ができてよかった。それが専門医の受診と診断につながった。結果として自分を知ることができ、いろんな人とも知り合う経験ができた。社会にでて躓くことが多いと思うが実習は現実的だった。</li> </ul>
5. 必要だと思うサポート	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実習先との事前の打ち合わせ</li> <li>・スケジュールは、その日の時間割のようなイメージで欲しい。自分が担当する利用者は誰か。</li> <li>・事前体験は、自分のことを1対1で相手に知ってもらうことで、自分の行動傾向に予想をつけてもらい、その対応を考えていただく。</li> <li>・実習依頼を実行するための支援が必要。電話で話す事が苦手だから。</li> <li>・相談機関の在りかとそれぞれの役割に関する情報提供(困った時にどの相談窓口へ行けばよいのか、どのようなサポートを受けられるのか等がわからない)</li> <li>・機関の連携として、相談窓口が困っている学生にとってわかりやすく、また使い分けしやすいサポートが必要。相談機関間の情報共有も大切。(その結果、学生生活が支えられる)</li> </ul>
6. 実習の動機	<ul style="list-style-type: none"> <li>・とりあえず資格を取りたかったから。</li> <li>・なぜその施設を実習先を選んだのかというと、たまたま名前を知っている施設だったことと、自分で依頼する手続きが必要ない所だったから。このため動機を説明することが難しかった。</li> </ul>
7. 大学進学 の動機	<ul style="list-style-type: none"> <li>・以前から関心があった。姉妹が福祉施設を利用していたことが影響している。また、福祉系に進めば「自分は何者か」の答えが得られそうだったから。</li> <li>・社会に出る前の在学中に実習などでいろんな経験をして、つまずき、診断につながることでよかった。</li> </ul>
8. 就労について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今アルバイトしているような授産施設は、週1~2回だからやれている。就職して毎日の仕事にするのは厳しいと感じている。</li> <li>・自閉症の人に社会福祉の仕事は向いてないという人もいるが、それは人それぞれだと思う。学校の先生をしている人もいると聞く。</li> </ul>



り添う支援や、必要に応じてさまざま人や機関と連携するなど、目に見えにくい支援技術が要求される。Aさんは「自分のことを一対一で相手に知ってもらうことで、自分の行動傾向に予想をつけてもらい、その対応を考えていただく」とサポートを求めますが、実習では、利用者の直接は見えにくい生活の側面を理解し、利用者の立場に立って考え行動することが求められる。

現場実習という慣れない環境に適応することは容易なことではない。学生の自尊心<sup>⑧</sup>が揺れ動かないよう、プレ実習等による体験を積み重ね、一つ一つ、できること、できない事を整理しながら、セルフ・エスティーム<sup>⑨</sup>を引き上げていく方向にサポートする必要がある。

## 2. 実習全体の印象

実習全体の印象は、「在学中にそのようなつまづく体験ができてよかった。それが専門医を受診することになり診断につながった。結果として自分を知ることができ、いろんな人とも知り合う経験ができた。社会に出てつまづくことが多いと思うが実習は現実的」と振り返っている。Aさんは、結果的に社会福祉士にはならなかったが、実習後にヘルパー2級の資格を取得し、知的障害者の授産施設で週に数日、自分にできる範囲で社会福祉の現場を支えている。

希望する職種の具体的な仕事や、その仕事の基本となるスキルを習得するための学習課題が遂行できるかという観点から、今回の事例のように「興味があること」を「職業にすること」ができる場合と、できない場合がある。福祉の仕事の場合は、そのプロセスにおいて、Aさんが苦手とする「コミュニケーション」「相手の気持を読み取る力」を、最大限に駆使しなければならない。また、人々の生活臨床や地域の中で展開する仕事であるから、「社会生活におけるマナーや暗黙のルール」に従うことも必須である。このようなことについて、事前に率直かつ丁寧な説明と相談の機会があることは、障害特性をふまえた慎重な進路選択の助けになるのではないかと。

## ・ 事例の分析 — 支援のポイント

### 1. 現場実習で直面しうる課題の予測

現場実習は学内における講義とは異なり、職員・利用者との関係で「場の空気を読む」ことを含め、コミュニケーションや立ち振る舞いなど、Aさんが苦手とするスキルが求められる。また、福祉専門職に求められる相手の気持を読み取る力を最大限に駆使しなければならない。発達障害は、一人ひとり違う症状があり、外からは見えにくい障害である。対人関係の弱い部分は自己責任論に向かいやすく、周囲の理解を得られない中で耐えて頑張ることで、うつ状態や乖離性障害などの二次障害を起こすこともある。このような事情を理解した上で、学生の思いに寄り添う緻密な観察により、実習で直面する問題や課題をできるかぎり予測することが重要であろう。

### 2. 学生相談室（臨床心理士）との連携

本研究で取り上げた学生は、もともと自分の感覚や認知がどうして混乱してしまうのか、悩ん

でいたが、誰かに相談した所で変わるはずがないと思ってしまい、一人で苦しんでいた。しかし、実習の体験により自分は他の人とちがっているという現実を認識することで、自己認知が進んでいった。この支援には学生相談室との連携が不可欠であり、この支援により、学生は自己権利擁護スキルも身に付け、必要な支援を求めることができるようになった。教員は、学生が困った時にどの相談窓口へ行けばよいのか、また、どのようなサポートを受けることができるのかをわかりやすく伝える等、情報のバリアフリー化に努めなければならない。

### 3. 実習先担当者との連携

事前に実習先でのボランティアやプレ実習をおこない、実習生と実習指導者、実習担当教員との三者で配慮すべき内容を確認し要請することが必要である。この機会がもてない場合は、学生は混乱をきたす可能性が高く、実習先職員、利用者にも相当な負担やストレスをもたらす<sup>(10)</sup>。本事例では、障害特性により対象者と向き合うことに支障をきたした。従って、できるだけ実習の依頼段階から学生の状況を説明し、協力を得て支援体制を構築していくことが望ましいと考える。現場実習のイメージを具体化することは容易ではないが、まずは依頼前に「現場に行く機会」を保障することで教育的対応が可能となり、「学生 - 実習指導者 - 教員」三者の連携の重要性が、よりクローズアップされるであろう<sup>(11)</sup>。

## ・ 考察 ～学生支援の構築に向けて～

### 1. 「福祉の仕事の理解」に対する支援

本事例におけるAさんの困難体験は、資格取得にかかわる科目の単位認定に影響を与えるだけでなく、福祉の仕事に対する適性の問題として扱わざるを得なくなる。この事態を、自分の職業適性を実習で知ることができたという意味で一つの収穫と言うことはできる。しかし、この収穫を得るための「障害特性からくる生理的な苦しみ」、学生本人と実習施設職員・利用者の双方にもたらす負担やストレスは相当なものである。また、このように適性問題が明らかになっても、そこから軌道修正すること自体が、さらに本人を混乱させ周辺の人々に大きなストレスをもたらすおそれも否定できない。

学生の自立への道は、このような「障害特性からくる生理的な苦しみ」「周囲の人々をも巻き込む混乱」を伴わないところを歩むのが望ましいであろう。

このため、大学入学前に専門的な自己認知支援を受けていない場合、社会福祉専門職を目指すかどうかを含めた進路選択の支援(図1)が重要である。

### 2. 「困っている」「必要な配慮をもとめること」への支援

大学での学習には、さまざまな「自己管理」が求められる。高校までは、基本的に全ての生徒に共通の履修科目と時間割が示されているが、大学では自分の興味関心と進級・卒業に必要な単

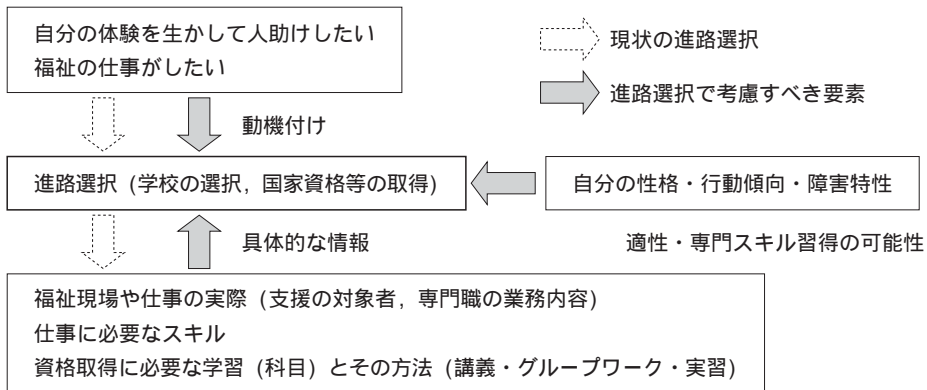


図1 進路選択時に考慮すべき要素

位数等のルールを踏まえ、必須科目と選択科目を組み合わせ、学生自身が自分のための時間割を作成することになる。この「履修登録」という手続きは、大学生生活の基盤となる週間スケジュールの作成ともいえる。

学生は、入学後すぐに履修登録に取り掛からなければならないが、そのためのルールや科目に関する説明は、講義形式で行われるオリエンテーションと学生に配布される分厚いガイドによって行われる。オリエンテーションでの説明を受けた学生は、各自でガイドの内容を読み込み、ルールに適った自分仕様の時間割を作成する。しかし発達障害のある学生は、オリエンテーションでの説明が速すぎたり言葉の意味が分からないためについていけないことも多い。また自分でガイドを読もうと思っても、冊子には、全学生共通の情報の他に、学部学科、入学年度、学年によって必要が分かれる情報が記載され、自分の履修登録に必要な情報はどこを読めば得られるのかわからず、混乱してしまうことがある。

このような混乱を防ぐためには、学生が情報を活用できるよう支援する必要がある。具体的には、履修ガイドや科目概要等の冊子の内容を学生と一緒に確認しながら、その学生に必要な情報だけを抜粋し、ファイリングする。これは、すでに実践されているアイデアである<sup>(12)</sup>。

また、学生がガイドやシラバスを読んで内容を理解することは基本であるが、言葉を「文字通りに」捉え、抽象的な言葉や概念の理解が苦手という認知特徴から、ガイドの説明だけでは事務局や教員の真意が伝わらず、誤解の生じることがある。これに対しては、ガイドに記載されている履修登録時のルールやシラバスの内容について、学生個別に補足説明を行い、学生の興味関心ともすり合わせて、どの科目を履修すればよいかアドバイスする取り組みが海外で見られる<sup>(13)</sup>。

このような支援があれば、履修登録での混乱は緩和されるだろうし、科目のシラバスがあらかじめ理解できれば、授業に臨む準備(持ち物準備を含む)や、レポートや試験に向けスケジュールを立てて対応することができるであろう。その上で必要に応じて、受講時の心構えと事前準備の必要性、教員やクラスメイトに障害表明する必要があるかどうか、試験・課題・授業の進め方等の配慮について、学生と担当教員との間であらかじめ話し合うことも大切であると考えられる。

現場実習を履修する場合、特に重要であると考えられるのは、他の学生とのグループワークやディスカッションが求められる演習科目や、社会人としてのマナーやコミュニケーションスキルである。演習や実習では、具体的に何をどのように学ぶ科目なのかわからないままに履修登録して、他の学生や指導者とのコミュニケーションが上手くいかない、クラスの中で自分のなすべきことや立ち振る舞いがわからない、いつもの講義と勝手が違うことで混乱して課題を達成することができない、などのトラブルが起きやすい。こうした科目を履修登録する前に、科目のシラバスについて、例えば「実習で何を学習するかについては、教員から課題提示されるのではなく、自分の実習計画として自分で考えて決める」「演習は5~6人のグループに分かれ、教員の提示した課題をグループ内で話し合ってみよう」などと具体的な説明を受けることができれば、学生は演習・実習という科目の特徴を知ることができる。そして心の準備と同時に、学習を進める上での配慮を依頼すべきかどうか判断する材料を得ることができ、それが必須科目でなければ、履修するかどうかを学生自身で決めることもできる。

### 3. 学内・外における連携の広がり

こちらが情報を送っているつもりであっても、情報を受け取る側の学生には正しく伝わっていないか、十分に理解されていないことも考えられる。従って発達障害の認知特徴<sup>(14)</sup>をふまえ、視覚的にわかりやすく説明をすることが必要である<sup>(15)</sup>。

大学としての説明責任を果たす上でも、障害特性をふまえた情報提供・発信の工夫（視覚に訴える工夫、抽象的概念を具体的に説明する工夫など）を、大学だけでなく高校とも連携して検討する必要がある。そしてこのような説明の方法は、ユニバーサルデザインとしてその他の学生にも通用するであろう。

本事例では、現場実習をきっかけに発達障害支援センターなどの学内・学外での連携支援が広がった。図2は、Aさん自身が作成したものである。このような図が書けるようになったAさんの体験は、自分自身を理解するきっかけとなり、ある意味、新しいことを始める環境を整えるためのチャンスを含んでいることを示唆しているのではないかと考えられる。

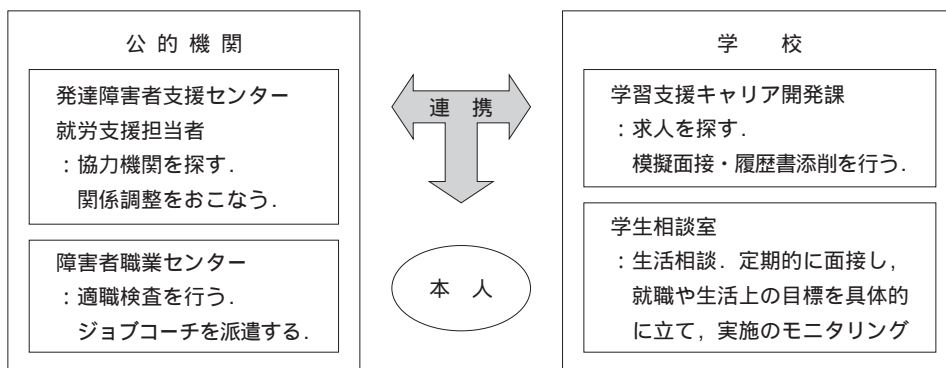


図2 学内・外連携図

発達障害学生にとって福祉を学ぶことは、自分の障害と向き合い、自立に向けて主体的に社会資源を活用するストレングスにつながると考える。

## XI. 発達障害学生への社会福祉現場実習支援の意義と限界

本稿は、1 ケースの分析を通じた考察であるため、発達障害を抱える学生のあらゆるニーズを明確にすることは難しい。実習することが他の発達障害学生にとってはマイナスに作用するおそれも考えられる。学生の観察、見守りには細心の注意を払い、ケースによっては実習に出さない判断をしなければならないこともあるであろう。

## 結 語

2007 年 12 月に改正社会福祉及び介護福祉士法が施行され、2009 年 4 月より社会福祉士養成カリキュラムが変更になる。専門性の質の担保が強調され、その方向性での教育内容が議論されている昨今だが、大学全入時代をむかえ教養としての福祉教育のあり方を考える上で、本研究から、発達障害学生の学習保障の観点をもつ必要性を学ぶことができた。

本研究では、現場実習がきっかけとなり自分の障害と向き合う自己認知が進んでいった。この支援には学内・学外での連携は不可欠であり、この支援の広がりにより学生は自己権利擁護スキルの獲得が可能となることがわかった。

## 謝辞

本研究に協力して下さった頑張り屋の A さん、実習指導者、職員の皆様にご理解とご協力を得たことを深く深謝いたします。

本研究は、福祉社会開発研究 2007 年度プロジェクト「心身に障害を有する学生の実習支援システム」の研究助成を受けたものである。

## 注

- (1) 発達障害者支援法において発達障害は「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥／多動性障害その他これに類する脳機能の障害であって、その症状が通常低年齢において発現するもの」と定義されている。

発達障害とは、幅広い障害を含む用語で、研究者によって定義が異なる場合がある。ここでは、全般的な知的発達の遅れがない、全般的な知的機能は平均以上の LD (学習障害)、ADHD (注意欠陥／多動障害)、高機能自閉症もしくはアスペルガー症候群などを示す用語として「発達障害」という用語を使用する。(独立行政法人国立特殊教育研究所：発達障害のある学生支援のガイドブック 2005；2)

- (2) 2003 (平成 15) 年の独立行政法人国立特殊教育総合研究所の調査によれば、東京、神奈川、千葉、埼玉の 40 大学で発達障害学生の相談者数は 96 人との報告がある (独立行政法人国立特殊教育総合研究所：

- 2005 ; 12)
- (3) 2003 (平成 15) 年の独立行政法人国立特殊教育総合研究所の調査によれば、東京、神奈川、千葉、埼玉の 40 大学で発達障害学生の相談者数は 96 人との報告がある (独立行政法人国立特殊教育総合研究所 : 2005 ; 12)
  - (4) ここでいう発達障害の障害特性については、田中康雄 (2004) に詳しい。
  - (5) 専門社会福祉従事者として深い次元での自己覚知 (self-awareness, ありのままの自分の姿に気がつき、それを自己受容し専門家としてかかわる際に、利用者のマイナスな影響に与える態度、行動などを律する自律性の強化と自己主体性の啓発が重視されなければならない (足立 : 1992 ; 105)
  - (6) コミュニケーションでの対応は、有元秀文監修 (2006) 『イラスト版こころのコミュニケーション』を参考にしながら改善を試みた。
  - (7) 自己認知とは、自分自身のありのままの姿、他者との関係における自分や、社会の中の自分を正しく捉えることである。そのことがセルフ・エスティーム (自尊心) と適正な自己評価につながり、身の丈にあった生活の確立や社会参加の機会につながる (服巻智子 : 2006 ; 13)
  - (8) 援助をすることは自尊感情を高めることに役立つが、逆に援助される側は自尊感情の低下を予測し援助を求めることが差し支える場合がある。個人的な問題を公にすることによるきまり悪さ、屈辱感、恥 (コーサー Coser, L.A., 1964 ; ウイリアムソン Williamsom, J. B., 1981) を感じないですむようにするために、援助要請される側が相手に心理的負担を喚起するインパクトを与えないことが重要であることが、Latane, B (1981) の研究から示唆されている。(遠藤辰雄他 : 1992 ; 161)
  - (9) セルフ・エスティーム (Self-esteem) とは、人が持っている自尊心 (Self-respect) 自己受容 (Self-acceptance) などを含め、自分自身についての感じ方をさしている。自己概念と結びついている自己の価値と能力の感覚 - 感情 - である。(遠藤辰雄他 : 1992 ; 19)
  - (10) 援助者と利用者とのあいだの対話と言葉を生みだす出発点として、利用者向き合うとは、利用者の暮らし全体、生きてきた歴史、そして「わからなさ」を想像力を動員すること、そして、自分と向き合う必要性を述べている (尾崎 : 2006 ; 41)
  - (11) (浅原 : 2004 ; 67) 障害学生の実習受入れについて実習先の理解を得ること、実習に伴う困難をあらかじめ方策として検討し具体化すること、予想外の困難が生じた場合のフォローがある。この中で予想外の事態に対して、実習先と意思の疎通を図り、適切な対応を取り合える関係を構築する必要性を述べている。
  - (12) (パーマー : 2007 ; 119) では、著者が自閉症の息子とともに「キャンパスライフ便利帳」を作成したことを紹介している。
  - (13) (独立行政法人国立特殊教育総合研究所 : 2005) に、アメリカ ジョージア大学の科目履修に関する支援が紹介されている。
  - (14) (杉山登志郎 : 2007 ; 79) 自閉症の認知特徴として、情報の中の雑音の除去ができないこと、一般化や概念化という作業ができないこと、認知対象との間に、事物、表象を問わず、認知における心理的距離がもてないことを挙げている。
  - (15) (グランディン : 1994) 牧場設計者である著者は、自らのことを「視覚で考える人」と呼んでいる。

#### 文献

- 足立 叡 (1992) 「社会福祉教育における臨床的視点 社会福祉教育の専門性と「援助技術論」をめぐって」『淑徳大学研究紀要』(26), p85-108.
- 浅原千里 (2004) 「障害を有する学生の社会福祉実習支援システム形成に向けての実践と考察」『日本福祉大学社会福祉実習教育研究センター年報』p66-72
- 浅原千里 (2005) 「福祉現場の「曖昧さ」に学ぶ実習について 実習生の自己評価に見る学習プロセスと「評価できない」ことの意味についての考察」『日本福祉大学社会福祉実習教育研究センター年報』



p77-88

- アン・パーマー (2007) 『発達障害と大学進学 子どもたちの進学の夢をかなえる親のためのガイド』かもがわ出版.
- 井上修一 (2006) 「社会福祉士に求められる能力をいかに育むか 実習教育のあり方の検討」『大妻女子大学人間関係学部紀要 人間関係学研究』(8) p117-122
- 尾崎新 (2006) 「利用者と向き合うこと ある実習ノートを通して」『立教大学コミュニティ福祉学部紀要第8号』p41-45
- 遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽編 『セフル・エスティームの心理学 自己価値の探求』ナカニシヤ出版
- 柿本誠 (2004) 「社会福祉援助技術実習評価の実態と課題 形式的評価の必要性」日本福祉大学社会福祉学部・日本福祉大学福祉研究開発研究所 『日本福祉大学社会福祉論集』第111号. p53-72
- 川廷宗之 (2006) 「社会福祉専門職養成教育における初年時教育の課題」『大妻女子大学人間関係学部紀要 人間関係学研究』(8) p135-146.
- 北星学園大学 社会福祉学部 「2004 - 2007年 特色ある大学教育支援プログラム実績報告集」2008
- 杉山登志郎 「発達障害の子どもたち」講談社現代新書 (2007)
- 十一元三 (2006) 「広汎性発達障害の発達論的療育モデル 基本障害の捉え方の進展と「サーツ・モデル」」精神療法 (32) 第1号 p28-34
- 白井利明 「学生は居場所をどうとらえているか：自己受容とセフル・エスティームとの関連」日本青年心理学会大会発表論文集 (6), 1998, p34-35
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 「発達障害のある学生支援ガイドブック 確かな学びと充実した生活をめざして」ジヤーズ教育新社 (2005)
- 田中康雄 (2004) 「わかってほしい、気になる子」学研.
- 村瀬嘉代子 石倉洋子 (2007) 「発達障害という現実を対象化しないことの重要性とインフォームド・コンセント」現代のエスプリ (476). p115-122
- 服巻智子 (2006) 『自閉っ子、自立への道を探る』花風社
- 宮田和明・加藤幸雄・柿本誠他 (2007) 『五訂社会福祉実習』中央法規出版
- 米澤國吉 (2000) 「始動期の社会福祉教育の実際」『青森保健大学紀要』2 (1) p9-16
- 社団法人日本社会福祉士養成校協会 「社会福祉士養成に係る教育内容等の見直し案」  
<http://www.jascsw.jp/>
- 池末美穂子 「精神障害関係における『障害学生の就職問題とキャリア形成』」大泉溥編 「大学における障害学生支援に関する総合的研究」2006年 p64-69
- 福田真也 「大学教職員のための大学生のこころのケア・ガイドブック 精神科と学生相談からの15章」金剛出版 2007年
- 葛西康子 「特別なニーズをもつ大学生への支援 教育的発達の観点から精神障害・発達障害学生の修学支援を考える」障害者問題研究 第35巻第1号 2007年 p11-18