

障害系施設における施設実習で保育学生が抱く疑問点から考える 福祉イデオロギー

— 保育学生の福祉観の再構築に向けて —

八尋 茂樹^{1)*}

1) 新見公立短期大学幼児教育学科

(2017年11月15日受理)

保育学生のほとんどは入学当初は「保育士＝保育所の先生」という認識のみを持ち、「施設保育士」の存在すら知らないことが多い。入学後に社会福祉や社会的養護の講義におけるわずかな解説を受けて、施設実習へと送り出される。特に障害系施設において施設実習を行った実習生は、実質的に初めて障害者と向き合い、悩み苦しむ。しかし、そこで実習生が抱えた疑問や違和感こそが、それまで一方的なイデオロギーによって、自分の人生観や人間観、福祉観、障害者観などが方向づけられていたことに気づくためのサインとなる。本稿では、障害系施設で施設実習を行った実習生が抱く疑問点などをフォーコーの空間論を援用しながら整理し、実習指導教員が施設実習事後指導において、実習生が抱える疑問点に透けて見える重い課題をオフロードし、より充実した施設実習にするための試論を展開した。

(キーワード) 障害系施設、保育学生、施設実習事後指導、空間論、福祉観の再構築

1. はじめに

1-1 問題の所在

保育士養成校の保育学生は配属先施設で現場実習^{注1)}を行う前後に保育実習指導の演習を履修しなければならない。保育実習指導は主に事前指導と事後指導に分かれる。施設実習事前実習では、現場実習に向けての動機付けや意欲の向上、不安軽減をはかるために、配属先施設を視野に入れた具体的な施設の概要について調べたり、自己課題の設定、日誌の記述方法、守秘義務を含む実習生の心得などについて演習で学んだり、面談を通して相談をしたりする。また、事後指導では、現場実習での経験をもとに、学びや気づき、反省、課題などについての振り返りを行い、将来、保育士として活躍するために必要な知識や技術、心構えなどを整理する。

ただし、保育士養成校の入学生のほとんどは、「保育士は保育所の先生」という認識を持ち、福祉施設での実習が要件となっていることを知らないか、知っていても実感を持ってない(志村ら、2009)という指摘¹⁾、入学の時点で福祉施設への就職を希望していた学生はわずか3~5%にしかならない(多田ら、2014)という指摘があるように²⁾、多くの保育実習生は、保育士は保育所保育士として従事するだけでなく、実際には施設保育士として保育所以外の福祉の専門領域で活躍していることを最初からは認識して

いない。入学後の講義で、保育士と幼稚園教諭の役割、福祉や教育的な機能の違いを学んだり、養護系、障害系それぞれの福祉施設での保育士の役割について知識を深めていったりするのが一般的である。そして、保育学生のほとんどがそれまで施設の利用児者と接点を持った経験がなく、現場に足を踏み込む経験は施設実習が人生で始めてとなることが多い。実習の事前学習までの間に教室などで多くの知識と技術について学んだにも関わらず、施設での経験の全てが予測のつかない新鮮さととまどいの中で10日間を過ごすことになる。このような状況下において、実習生は様々な疑問や違和感を覚えることが多い。しかし、実習生は「評価される立場」であるため、実習において疑問に思ったことや困りごとが出てきても、それを口にすることや日誌に書くことが、現場での先生役である職員や、お世話になっている施設全体への批判として受け止められるのではないかと不安から、特に実習中は意識的に口にしないように気をつける傾向にある。これは実習後の学内での事後指導においても同様であり、ほとんどの実習生が達成できた課題を中心に報告する。しかし、実習の緊張感が解けた実習生の中には、無記名での施設実習まとめシートなどであれば率直な意見を記録する者もいる。特に障害系施設の実習生からは、実習後も残り続ける疑問や違和感について語られることもあるが、これは、社会的養護の講義などにおいて、ほぼ児童を対象としている養護系施設

*連絡先：八尋茂樹 新見公立短期大学幼児教育学科 718-8585 新見市西方1263-2

の保育士のイメージは比較的把握しやすいのに対し、児童のみならず、成人も対象とする障害系施設に従事する保育士のイメージは持ちにくい傾向にあることを思い起こさせる。

これまでの保育実習関連の事前・事後指導に関する研究は、例えば、志村ら（前掲）や堀川ら（2012）などによって、実習前後での実習生の意識の変化などがまとめられてきた^{1) 3)}。その多くが、実習前には知りえなかったことを知ったこと、できないと思っていたことができるようになったことによる成長を実感できた喜びや、最後まで成果が感じられなかった課題への反省などを自己効力感や実習達成感の視点から内容分析したものであり、また、実習生の意識の内容をカテゴライズ化することに重点が置かれていた。一方で、「実習生はなぜそのような意識に至ったか」という個別の背景や要因の掘り下げは行われていない。

1-2 考察方法

そこで本稿では、事後指導の際に実習生が提示することの多い疑問点や違和感について整理した。また、保育実習生が養護系施設での実習体験から得た見解と、障害系施設でのそれとは必ずしも完全に一致しないため、全ての実習生の見解を最初からひとつの枠に押し込み、そこから共通理解や共通構造を見出そうとする考察を避け、本稿では「障害系施設」の実習生が実習の振り返りの時点で提示した疑問や違和感に焦点を当てて考察した。岡山県内の全ての保育士養成校は、岡山県保育士養成協議会発行の『施設実習の手引』を使用して保育実習指導を行っている⁴⁾。その手引には、施設実習の大きな目標のひとつとして「体験的理解と福祉観の変革・再構築」を掲げ、「実習体験を通して、施設及び利用児・者をより具体的に理解し、施設観、福祉観、人生観を再構築すること」を促している。保育実習指導教員は、実習生がこの目標の達成に向けて前進できるように、実習生が持つ疑問や違和感、困りごとについて一緒に考えていく必要がある。そこで本稿では、実習の振り返りにおいて実習生から出た疑問や違和感を、フーコーの空間論を援用して整理した。

なお、次節掲載の実習の振り返りに関する記述は、保育実習指導 I（施設）の事後指導における無記名による振り返りノート（『施設実習・本音ノート』）への自由記述によるもの（2010年度～2015年度）で、翌年度以降の実習で後輩の参考資料とすることや研究等で使用することの許可を実習生から得た上で記述させたものである^{註2)}。本稿では、記述した実習生の特定を避けるため、各記述文の年度は明記せず、かつ、実習生の記述文を素データのまま掲載するのではなく要約し直し、文体を全て統一して掲載した。さらに、具体的な施設名や利用者や職員の個人名（イニシャル含む）などの固有名詞は全て「施設」や「利用者」、

「職員」などの一般名詞に置き換えた。内容が重複したり似通っていたりしたものはひとつに絞った。

2. 障害系施設での実習の事後指導における振り返り作業

実習指導教員である筆者は、保育実習指導（施設実習指導）における事後学習の時間を利用して、実習を振り返ってみての気づきや学び、新たな課題などを整理させた。実習生が「実習が楽しかった、充実した」と笑顔で学校に戻ってきたとしても、困難な課題に向き合う機会がなく、深く考察ができていない可能性もある。あるいは、「楽しさよりも苦しさの方が勝っていた、辛かった」と涙を流す実習生が、振り返りの際に実は施設で貴重な経験をしていたことに気づき、その後、大きく成長した実感を得たこともある。よって、実習指導教員は、実習生が発する表面的な振り返りを受け止めながらも、その見解の意味を一緒に掘り下げていき、次の実習や、あるいは就職した後の現場での活躍に繋げていかなければならない。

障害系施設の実習生の実習後の振り返りでは、以下のような疑問や違和感、困りごとに関するコメントが記述されていた。

- A：職員は、個々の利用者の障害の種別・特性について細かく理解しており、それぞれの障害に合わせた介助をしていた。他の職員との引継ぎも細かくされていて、どの職員が入れ替わって担当しても常に同じサービスが利用者に提供できる素晴らしいシステムだった。障害者に対する支援は医療的な部分も入ってくるので、決められたひとつのことをしっかり守って対応することで間違いが少なくなるということだろうか。
- B：最初は何をして良いかわからず、2日目、3日目と介助方法に慣れていったり、利用者とも親しくなっていくと、最初の不安感が徐々に無くなっていったが、緊張感も無くなって行って困った。これは自分自身の問題だから、自分で注意深くしなければならないと考えて行動しようとも思ったが、結局、楽な方に流れてしまって、利用者や職員の動きの観察がしっかりできていなかったのではないかと思う。
- C：利用者の多くが非常に規則的に生活していて、特にこだわりの強い人には注意深く接するように指導を受けたので、最初は緊張して決められたことでのみの支援をするように心がけていた。しかし、実習終了が近づいた頃、いつものように指示に従って取り組んでいたら、担当の職員から「何も考えずに利用者に対して毎日同じことを繰り返しているだけなら実習として来た意味がないし、成長もしない。自分で考えて行動できるように頑張ってみて」と指導を受けてしまったが、何をどうすればよいのかずっとわからないままだった。

- D：施設から出された「障害者総合支援法」、「自己決定権」、「措置費制度と支援費制度」についてのレポート課題をまとめたが、実習で利用者と毎日触れ合い、施設や利用者の実態を知れば知るほど、このような法律や権利は利用者にとってとても重要であると実感した。しかし、保育所の幼児に対する「子どもの最善の利益」の考えと同じように、弱い立場にある利用者の意思を汲み取ろうとしている施設職員は、実際にどのくらい利用者の気持ちを理解できているのだろうかと思い、質問してみたが、返事の内容がよくわからなかった。とてもまじめで熱心な職員の方だったので、もしかしたら聞いてはいけないことを聞いてしまったのかと思う。
- E：発語が苦手な利用者とのコミュニケーションがとても難しかった。利用者のその人独自の動きや、職員との関わり方をよく観察するように指導していただいたが、とても難しく、一度もうまくいかなかった。何度もお聞きするのも失礼だと思い、最後の方の数日は泣きたいくらい辛かった。
- F：自分のところに来てくださる利用者とはよく話し、対応もしやすかった。それは保育の場面で、自分に寄ってくる子どもしか相手にしないことを意味すると反省し、どのような利用者とも平等に接する努力をしようと考えたが、どうしてよいかわからず、見守ることしかできなかった。担当職員からは、決して傍観者にならずに、全ての利用者に対して積極的に観察できるようにすれば最初の段階としては合格だと言っていたので、できるだけ利用者の中に入るようにして交流をとって、その時はうまくいったと思っていたが、今思うと、交流はしたようには思うけど、日誌には苦手だった利用者のごとはほとんど具体的に書けていないので、積極的にはなかったが、うまく観察はできなかったのではないかと感じる。
- G：実習に入ってすぐは、利用者が何を考えているかわからず、言葉や身体的な暴力を振るわれたりするのではないかと思い、「障害者＝怖い」というイメージしかなかった。しかし、職員から「乱暴そうに見える行動にもその人が伝えたい意味がこもっている。乱暴なことが乱暴だとしか見えなかったら、コミュニケーションが取れないこともある」と教えていただいた。「意識してその人その人の特性を丁寧に観察して、相手を理解しようとする心構えを身につける」と課題を書いたが、最後まで、特定の利用者とのコミュニケーションはうまくできなかった。
- H：特に男性の利用者は最初はみな同じように見えたが、ひとりひとりとのコミュニケーションを丁寧にしなさいという指導を受けたので実践していたら、少しずつ覚えることができた。10日間の実習で障害者の人たちが少し身近な存在に感じられるようになったが、職員の方々のように毎日接していると、それぞれの利用者に合わせて対応ができるようになるのか、それとも個々の利用者についてのカンファレンスで対応の仕方が決まっているからできるのかわからなかった。
- I：入る部所が3日ごとに変ったので、利用者の名前と顔を覚えたか覚えないうちに離れてしまい残念だった。もしもう少し長く同じ場所で実習ができれば、利用者のことをもっと知ることができたかもしれない。
- J：実習初日に「障害は個性の一部」と学んだが、もし自分の子どもが障害を持って生まれた時に、「障害は個性の一部です」と言われても、親として納得できるものであろうかとずっとモヤモヤしていた。
- K：利用者の中には突然大きな声を出したりする人もいたため、実習の最初の頃はただただ怖かった。職員の先生の言われるままに夢中で支援してきた時はわからなかったが、中間反省会以降、支援に少しずつ余裕が出てきた頃、支援している利用者の視線に気づくようになった。利用者と同じ向き合うことを課題としていたのに、利用者の方が私と同じ向き合ってくれていたのではないだろうか。
- L：同じフロアにずっといなければならぬ利用者と施設の周りを散歩した時に、その利用者はそれまで見たことがないくらいはしゃいだ声を出したり、体を揺さぶったりした。施設の部屋の中は利用者にとって安全な場所であるけれども、10日しか見ていないので、安全な場所が決まっているということは、逆に移動することのできる範囲が限られてしまっているように思えたが、実際にはどうなのかを聞いてみた方がよかったと思う。
- M：利用者の安全と命を守ることを最優先として、事故防止のためにエリアごとに鍵をかけていることを知った。職員の方に質問してみると、利用者の行動範囲を厳しく制限するので、利用者の人権を考えると最良の方法ではないかもしれないが、利用者の命を守る第一であるため、今のこのような形態になっている。しかし、人権と命の保護とのバランスがもっと取れる方法を今後考えていきたいとおっしゃっていた。
- N：施設オリエンテーションで、職員の方から「この施設がなぜ山の方の田舎にあるかわかりますか？ 山の方だと広大な敷地が確保できて、利用者たちが野菜や動物を育てたりしやすいというのがありますが、昔は障害を持った方が暮らす場所を町の中に作ろうとすると反対意見が多かったからです」と聞いた時、「だから障害者の人とはあまり出会わないのか」と思った。障害者の人たちが栽培した野菜を自分たちで町で販売する機会を得ていたり、グループホームが町の中に建設されて町で生活したりするようになってきたとお聞きした。とても良いことだと思ったが、少しずつしか進まないのは、昔と変わらず市民の理解が得られないからではないだろう

うかとも感じた。

O：障害を持った利用者はケアされなければならない立場であるため、施設で暮らすことで利用者の生活は守られ、とても安全で便利なのだろうけれども、障害を持った方ばかりが集まった施設というものには独特の雰囲気があって、町の中に施設を建設しようとするとは反対運動が起こったりするという話も何となく理解できるような気がしてしまった。保育園建設が住宅地で反対されたニュースがあったが、保育に関心のある私たちからすると反対する気持ちがわからないし、反対する人にはなりたくない。同じように、施設を理解する人たちを増やしていかなければ、施設は一般の人たちにとっていつまでたっても怖い、独特の雰囲気の場所であり続けるのではないだろうか。

P：正直な気持ち、実習初日に、一度にたくさんの方の方々を見て、もう帰りたいと思った。実習を続けていき利用者との交流を重ねていくと、施設の方が言われたように、障害者の方々も私たちと何ら変わりのない人間であると感じるようになったし、逆に自分が持っているもの（成長するなかで自分が失くしてしまったもの）を利用者の方は持ち続けていて、素晴らしいと感じるようになった。

Q：重度の障害を持った方の担当をさせていただき、保育士、医師、看護師、介護福祉士、管理栄養士など様々な職種の人たちが専門的な立場からの連携を取って利用者の健康を管理し、利用者の生活や命を守っていることを知った。この利用者のQOLの維持や向上は、この施設で暮らすことで保障されていると感じた。同時に、この利用者は家族と離れ、一般社会からも離れて暮らしているが、施設という限られた社会で生きていく現状がこの人にとって幸せなことなのであろうか。

R：中間反省会の時に、「障害への対応だけでなく、近年は施設入所者の高齢化も深刻で、病気もしがちなので、昔よりもよりきめ細かい支援が必要となってきました。当施設では、利用者の最期を看取るところまで責任を持って支援していきます」と説明を受け、施設は利用者にとって無くてはならない大切な住処だと思った。そして、実際に施設で一生を終えることを利用者は望んでいるのか、仕方がないとあきらめているのか、それともその判断すらつかないのか、とても疑問に思ったが、そのようなことは職員の方にも聞いてはいけないことだと思って、知ることができなかった。

S：施設オリエンテーションの時に「利用者とは支援員は対等な立場です。ですから、私たち職員を先生と呼ばず、～さんと呼ぶようにしてください」と教えていただいた。「支援する方が支援される方より偉いと考えるはいけない。人間は皆対等の関係だ」ということだろうけれども、実習が始まって、毎日、支援する立場とされる立場

の関係を見ていると、どうしても対等な関係としては完全には理解することができなかった。

3. 考察

前節に列挙した実習生の具体的な振り返りを、本節ではフーコーの空間論を援用して整理する。

フーコー（1969）は、病の空間化を3つの相に分けて説明している⁵⁾。

第一次的空間は、病や障害の空間的配置が身体内における病や障害の局在化よりも優位に立ち、分類学的思考によるこの空間は永久的な均質性の空間であり、どの症状、障害も特権的な存在ではないと主張された。よって、支援者のまなざしは病や障害の構造や秩序を認識し、病や障害に対して均質的な視線を保持している。この空間では、障害を持った利用者が誰であるかは関係なく、いかなる利用者であれ、細かな指示で担保された医療や福祉サービスによって利用者のQOL（生命の質）が保障されている。増田（2004）は、慢性化を常とする病人や障害者の介護実態からすれば、第一次的空間では支援方法がルーティーン化していく傾向にあると指摘する⁶⁾。

第二次的空間では、第一次的空間における平面化、均質化された病気や障害が個人の身体上を移動し、分類学的疾病との一致を拒む。すなわち、この空間では病や障害の現れ方の個別性にまなざしが向けられる。増田（前掲）は、この相での個別性は決して特殊的というわけではなく、むしろ普遍性のなかのひとつであったり、多様性のなかのひとつであったりするという。利用者の生活の風景として描かれる老いや病や障害は、ケアに集約されていく日々のなかで色あせていくが、この空間では利用者個人の泣き方や笑い方、怒り方を理解する身近な支援者こそが、利用者個人がその人らしくあるためのQOL（人生の質）を保障するという。

第三次的空間では、病や障害は政治的思考において管理、制度化され、そして、隔離される。小林（1993）のこゝばを借りれば、支援者のまなざしは支援者という職業集団のまなざしであり、かつその背後には国家がまなざしの方向づけや強度をコントロールしている空間である⁷⁾。

以上の3つの空間に、前節で列挙した実習生の振り返りを移して考察してみよう。

まず、第一次的空間では、障害系施設は個人に合わせられた支援方法、支援計画を施設ごとにおいて的確に決めており、利用者の身体は科学的にケアされることを目指している。これはイリイチ（1979）の指摘するところの専門化支配である⁸⁾。実習生もそのシステムに則って支援の補助をすることになる。実習生は全てが初めての経験であるため、最初は慣れない作業も多いが、利用者の生活のルーティーン化と並行して支援がシステムティックに施され

るので^{注3)}、数日で支援内容に慣れ、他の職員や実習生同士で交代しても、比較的均一なサービスが提供できると実習生は実感している。この局面では職員間の連携についても学ぶことができている。また、利用者のこだわりなどの特性を理解すれば、比較的慌てずに対応できるようになり、障害理解や利用者理解の深まりが、実習前に抱いていた「障害者=怖い存在」というイメージを徐々に払拭していく。しかしながら、この空間での障害理解、障害者理解はあくまでも障害の種別や程度といった区分における特性理解であり、利用者個人の人柄や人間性といった相での理解ではない。そして、ルーティーン化する支援方法が、実習生の行動をオートマティック化に導き、緊張感を緩和する代わりに自分で考えて行動することを阻害してしまうこともある。決まった時間に決まった利用者に対し決まった支援をする日々を繰り返すなかで、実習生は利用者を没個性化させ、また、利用者にとっても実習生が没個性化していき、関係性が深まりにくくなったのであろう。また、障害系施設には医療的、科学的な側面があり、施設の現実始めて触れる実習生の中には、実習前は障害者への温かい支援を想像していたのに、例えば職員の対応に対して「機械的」、「冷たい」と期待を裏切られてしまうこともある。

一方で、実習生が利用者の名前と顔を覚えることから始め、「利用者さん」ではなく「〇〇さん」という名前を持った個人と向き合おうとする空間は第二次的空間である。〇〇さんの話し方や笑い方を受け入れ、〇〇さんらしさとは何かを見つけようと個別化を試みる。言葉を発することのできない利用者に対しては、ノンバーバル・コミュニケーションの実践を試みて、何とか利用者に近づこうと努力する。実習生にとってジョイニング (joining: 利用者の中に入っていき、利用者の価値観や行動の特徴、コミュニケーションの取り方といった極めて個人的なことに波長を合わせてラポールを形成していく方法) は学校の演習でも、実習現場でも指導を受けるためである。しかし、一般的な社会でも円滑なコミュニケーションをとることは難しいのに、例えば、言葉が不自由な利用者や、気性の激しい利用者とのコミュニケーションは、20歳程度の若い実習生が10日以内で学ぶには非常に高度な事項であり、個性に関する理解度は利用者ごとに大きく偏ってしまうという不安を乗り越えられない。また、「障害は個性」という概念についても、障害観や障害者観、そして人間観を自らの価値観の中で整理できたり、あるいは当事者の視点でインクルードした支援に携われるだけの経験と力量をまだ身につけていないと考えるならば、初めて尽くしの施設実習において、施設から提示されるものを全てアプリアリな事項として従順に受け入れる実習生がほとんどであるが、「はたして障害は個性だろうか」と疑問を持つ実習生も実際には存在し、福祉観を構築、あるいは再構築するための入口に立ったところといえよう。

最後に第三次的空間の管理、隔離の視点から考えてみよう。実習生の「施設には障害者がたくさんいて、最初は圧倒された」という感想は、障害者に対するケアの利便性を追求した結果、施設という場所を作り、様々な事情によって社会から隔離された障害者集団が形成されたことへの違和感であり、第三次的空間における管理と隔離から来るものである。障害者福祉に関しては、短期大学の保育学生は主に社会福祉や社会的養護の講義の中でわずかに学ぶが、数時間の勉強では、時代とともに変化してきた障害者像が、先進国を中心とした一般国民、国(厚労省や文科省)、障害系施設、施設職員たちのイデオロギーのせめぎ合いによって障害者(およびその家族)の立ち位置が変化していることまでは理解していない。「自分のおじいさんやおばあさんは、障害者に対して差別的な言葉を遣う世代だ」という実習生がいたが、新しい世代の実習生もまた、旧態依然とした障害者観に縛られている。施設内のところどころのドアが、利用者が自由に出入りできないように鍵がかけられていることに対して、命と人権とどちらが優先されるべきかについて実習生が抱くジレンマも同様である。これまで教科書で学んできた、病人や障害者が政治的に管理され、隔離されてきた歴史的経緯と施設の「鍵」のことが結びつき、「利用者は施設(と施設職員)によって守られている」という施設収容型の利点の自明性に対して懐疑的になるが、職員からの「命を守ることが第一」、「より良い方法を今後考えていきたい」という言葉に救われたかのように、すぐに結論が出そうもないと思われる課題の先送りをしてしまった。また、実習生は施設から「利用者と支援員は対等である」と教わることも少なくない。これは支援する者は、アドボケートするつもりが、いつしかパタナリズムに陥る危険性を持ち合わせているため、そこに陥らないようにする理念であるが、それでもなお、利用者役割と支援員役割というそれぞれの役割(パーソンズ、1974) [9] が実習生に対して現前し、混乱させることがある。「管理される役割と管理する役割」という表面的な構造が実習生の目には映るため、「同じ人間として対等」というイコールの関係性が頭の中で整理しにくい実習生もいる。これは前節の実習生のコメントからは、利用者の自立支援のお手伝いをするためには利用者へ絶えず視線を注がなければならないと努力していた実習生が、実は自分が利用者から視線を注がれて実習に取り組ませてもらっていたことに気づいたとき、まなざしとは「まなざす/まなざされる」という双方向的な(あるいは入れ替え可能な)行為を意味し、これこそ利用者と支援者の役割が決められた上での「共生、共育」の対等関係を築いているという福祉観を身につけたことで覆されたとも読み取れる。一般的には、管理しているのが支援者であることが可視化されているように感じられるが、実際には支援者の行為、行動を利用者も無意識のうちに管理しており、互いの立場は局面ごとに入れ

替わることを実習生が学ぶきっかけとなった。

4. おわりに

本稿の冒頭で述べたように、保育士養成校に入学してくる若者のほとんどが、福祉施設、とりわけ障害系施設において保育実習をおこなうことになるうとは最初は思っていない。ほぼ全員が、数年後には保育園などの「未来ある子どもたちの成長、発達を支援する専門職集団」の中に入っていくことをイメージしている。彼ら／彼女らは<子ども>とは誰かを考えた時に、すぐに健康的で元気な子どもをイメージし、その<子ども>の中に障害を持った幼児や児童は入っていない。そのような若者たちがカリキュラム上、障害理解や障害者理解を深める授業を十分に受けられないまま障害系施設での実習に送り出される。そこでは、初めての経験による新鮮さや充実感以上に、不安や疑問、違和感を覚えるが、評価される立場として従順な姿勢を保つように指導を受けてきた実習生のほとんどは、弱音や批判ともとられかねない意見を自分の中で押し殺す。しかし、本稿で整理したように、実習生が率直に抱く疑問や違和感にこそ、アブリオリとされる価値観や人間観、福祉観、施設観などを見つめ直すきっかけを大いに含んでいる。そして、利用者の、実習生の、職員の施設における個人的な問題を社会福祉（障害者福祉）全体の構造や制度に関連させて考察することすら可能である。施設という現場において関係者がこの視座に立って実践することはクリティカル・ソーシャルワークの視座に立った実践であり、それが施設実習の目標である「実習体験を通して、施設及び利用児・者をより具体的に理解し、施設観、福祉観、人生観を再構築すること」を可能とする。実習生たちが施設から大きな重い課題を背負って学校に帰ってきたとき、施設実習指導教員は「未熟な実習生には重すぎるテーマだ」と決めつけて、「大変だったね」、「現場で次への課題をもらったね」というような言葉で安易に先送りすることを許可するのではなく、教員が事後指導において重い課題をすぐさまオフロード（offload）することで、実習生が施設実習の大きな目標（福祉観などの再構築）に可能な限り近づくことができるように支援すべきであると考えている。

注1) 保育士資格（国家資格）の取得には保育実習の履修が必要である。「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」では、必修科目である20日程度の保育実習Ⅰと、選択必修科目である10日程度の保育実習Ⅱまたは保育実習Ⅲを履修することが定められている。保育実習Ⅰはそれぞれ10日程度の保育所実習と施設実習の2種類から構成されている。施設実習が対象とする実習施設は、保育所以外の福祉施設であり、例えば、乳児院、母

子生活支援施設、児童養護施設、児童自立支援施設などの養護系施設か、障害者支援施設、児童発達支援センター、福祉型障害児入所施設、医療型障害児入所施設などの障害系施設が該当する。

注2) 本音ノートへの記述に関しては、いかなる記述内容であっても成績に一切影響しないことを記述前に実習生に提示した。

注3) 障害系施設での実習生の実習内容は、主に「歯磨き、健康チェック（検温、血圧測定、水分補給など）、余暇活動およびレクリエーション（手遊び、ボーリング、もぐら叩き、風船ゲーム、塗り絵、カラオケなど）、入浴介助、排泄介助、手洗い、衣類整理支援、徒行、食事介助、環境整備（草取り、掃除、壁面構成など）、葉を塗る」ことを通しての学習となり、10日間の実習のうち、大半がこの支援のローテーションとなる場合もある。

参考文献

- 1) 志村聡子, 田畑光司: 保育士養成課程における実習事前事後指導－初めての「施設実習」に向けた動機形成への取り組み, 埼玉学園大学紀要. 人間学部篇 9, 305-311, 2009.
- 2) 多田内幸子, 重永茂: 施設実習の前後での本学幼児教育学科学生の意識調査, 久留米信愛女学院短期大学研究紀要 (37), 69-76, 2014.
- 3) 岡山県保育士養成協議会: 施設実習の手引, 岡山県保育士養成協議会, 2017.
- 4) 田村学: 対話的な学びとは何か, 月刊教職研修, 9, 20-23, 2016.
- 5) フーコー, M., 神谷美恵子訳: 臨床医学の誕生, みすず書房, 1969.
- 6) 増田樹郎: 介護の実践知－創る 介護の実践, 久美株式会社, 175-191, 2004.
- 7) 小林昌廣: 病い論の現在形, 青弓社, 1993.
- 8) イリイチ, I., 金子嗣郎訳, 脱病院化社会: 医療の限界, 晶文社, 1979.
- 9) パーソンズ, T., 佐藤勉訳: 社会体系論, 青木書店, 1974.