

# 知的障害者生涯学習支援事業の課題と展望 — 社会福祉士・保育者養成機関での実践から —

樋田幸恵・山田修平・打浪文字子

(2015年10月15日受理)

## 要 旨

本稿では、本学ボランティアセンターを中心として行っている知的障害者生涯学習支援事業の1つである「一日大学体験」の実践を報告する。「一日大学体験」は、当事者主体的なプログラム構成及び造形体験を取り入れた、「自己表現」をテーマとした知的障害者生涯学習支援事業である。

今後の事業の課題を検討するため、「一日大学体験」の参加者である知的障害者及びスタッフの学生に内容に関するアンケート調査を実施した。その結果、本実践は参加者の余暇支援として満足度が高く、また自己表現に肯定的な評価が見られた。一方で障害啓発や当事者の主体的なエンパワメントに関しては十分な成果が得られていなかった。また、学生が本実践にスタッフとして参加することにより、学生の障害理解と支援技術の深化が見られた。参加者に新規性のある内容を提供しつつ「自己表現」をテーマとした継続的な実践を行うこと、学生の学びに特化した実習の事前及び事後指導の一つとして本実践をプログラム化することが今後の課題である。

キーワード 知的障害、当事者主体、自己表現、造形体験、オープンカレッジ

## I. はじめに

生涯学習の機会の社会的な増加に伴い、大学をフィールドとした生涯学習を支援する取り組みである「オープンカレッジ」が全国的に散見される。さまざまな対象者にむけたオープンカレッジの実践の中、社会に出ると学びの機会が激減してしまう知的障害者の生涯学習も2000年前後より着目されるようになり、現在では多くの高等教育機関で知的障害者向けのオープンカレッジの意欲的な実践が見られる。しかしその一方で、参加者である知的障害者の視点からオープンカレッジの内容が吟味されていないという批判的考察がある(西村2014)。すなわち、知的障害者向けのオープンカレッジは、教育側や支援側が主体となってしまいがちな側面を有している。

そこで筆者らは、知的障害者の「自己表現」とエンパワメントをテーマとし、表現活動と

学生との交流を重視した、当事者主体的なオープンカレッジプログラムを作成した。本稿では2012年度から2014年度にかけて本学にて実践した知的障害者生涯学習支援事業の一つである「一日大学体験」について実践報告を行い、その特徴と意義を検討する。また、実践の中で実施した参加者及び学生へのアンケート結果から、今後の知的障害者生涯学習支援事業の課題と展望を検討することを本稿の目的とする。

## II. 知的障害者生涯学習支援

### 1. 知的障害者の生涯学習とは

西村 (2014 : 70-82) によれば、国内で最初の知的障害者の生涯学習の場は、1953年に東京都墨田区でひらかれた「すみだ教室」であったとされる。「すみだ教室」は「学びの場のみならず、中学校や特殊学級を卒業した彼らの精神的安定と卒業後の支えの場として開催された。のちにこの活動は障害者青年学級と名称変更し、開催場所の拡大および参加者の自主性や主体性に重きをおいた活動へとシフトした。やがて、大学をフィールドとした知的障害者のための生涯学習が、1995年に初めて東京学芸大学にて開催された<sup>1)</sup>。この公開講座はその後受講対象を学生や市民にも拡大し、名称も「オープンカレッジ」へと変化した。このように、知的障害者の生涯学習は個別の養護学校の卒業生を対象とした養護学校の教師による教育であった青年学級の形態から、対象の拡大、共同の学びという質的变化を伴いオープンカレッジへと発展してきた。

オープンカレッジの取り組みにおいて大阪府立大学で意欲的な実践を進めてきた建部は、知的障害者のためのオープンカレッジの理念は、「知的障害者の人権（教育を受ける権利）の保障」、「知的障害者の変化（発達）の可能性の保障」、「地域社会に対する大学の貢献」、の3つと指摘している（建部・安原、2001 : 35）。また、西村 (2014 : 87) によれば、オープンカレッジには「大学で開催」されること、「大学教員が講師を担う」こと、そして、「大学生とともに学ぶ」ことという3つの特徴がある。

また、岡野・鈴木・野崎ら (2010 : 31) によれば、近年では、先駆的な実施をしていた東京学芸大学や大阪府立大学以外にも、東北大学など多数の高等教育機関で意欲的な実践がみられる。講座内容については、「教養」として健康科学、法学、経済学、英語等の科目や労働・生きざまなどがある。さらに「芸術」として書道や、「生活」としてお金・携帯電話の使い方など、講座内容は多岐にわたる。

2

### 2. 本学の実践の経緯

淑徳大学東京キャンパスボランティアセンター（旧淑徳短期大学ボランティアセンター）では、A区在住・在勤の知的障害児者を中心とした、知的障害者生涯学習支援事業を2004年度より実施している。これまでに合計21講座を開催した。1講座が複数日程にわたるため、開催実数は総計59日である。総計の参加者数はのべ346名である<sup>2)</sup>。内容は、「おしゃれ教室」（B社会教育会館との共催）や「食生活入門」など、参加者の趣味や生活のニーズに対応する

様々な事柄をテーマにし、本学教員を講師、本学学生をスタッフとして開講してきた。

開催内容等は一覧として表1に示した<sup>3)</sup>。少なくとも2009年以降本学で開催した知的障害者生涯学習支援事業は、前節で述べたオープンカレッジの3つの特徴である「大学で開催」されること、「大学教員が講師を担う」こと、そして「大学生とともに学ぶ」ことに全てあてはまることから、オープンカレッジに該当するといえる。

### Ⅲ. 本実践の概要

本学の知的障害者生涯学習支援事業は、2012年度に事業内容全体の再検討を行った。その際に筆者らで、参加者と学生の双方に価値のある事業内容を検討し、「一日大学体験」を企画した。以下でその詳細を述べる。

#### 1. 本実践のテーマと特長

「一日大学体験」の実施には一貫して、「自己表現」という共通テーマを設けた。これは、知的障害者は日常生活で自己決定や意思決定において主体的に活動できる場面が少ないこと、自己表現や自己肯定の機会が乏しいことに着目したためである。自らが主役となり、自分自身や将来の目標、自分の趣味や作品などを聴衆の前で発表することで自己表現の機会を得て、積極的な自己肯定へとつなげたいという考えから本テーマを設定した。

また、西村（2014：81）が「これまでのオープンカレッジへの批判として当事者視点での内容の検討が十分でない」と指摘している点を踏まえ、当事者主体的であることをプログラムの要素として検討した。活動内容を当事者主体的なものにするために、知的障害者のエンパワメント及びセルフアドボカシーを意図している「みんなで知る見るプログラム」を参考にした。「みんなで知る見るプログラム」とは、障害を抱えている当事者が「自分の良いところをたくさん見つけて、自分の苦手なところをどうやって補ったら良いかを考えて、自分を好きになる」ためのプログラムである（社会福祉法人全日本手をつなぐ育成会みんなで知る見るプログラム開発委員会2013：1）。このプログラムは、筆者らの知的障害者の「自己表現」というテーマに沿いつつ重要な役割を果たすと考えられたため用いた。また、本実践を当事者の立場から検討すること及び活動への満足度を確認することを目的に、活動事後にアンケート調査を実施することとした。

#### 2. 社会福祉士・保育者養成校での実践の意義

本実践のスタッフとして、こども学科の学生と健康福祉学科の両学科の学生を募り起用した。これには2つの意図があつたことである。

一つは、既知ではない知的障害者と学生の双方がコミュニケーションを取りながら終日ともに活動することにより、社会的相互作用として、参加者も学生もソーシャルスキルの向上と、コミュニケーションを楽しむことが期待できるからである。参加者である知的障害者は、日常生活において家族・支援者などの人間関係にのみ限定されがちなことから、交流やコミ

表1 本学における知的障害者生涯学習支援事業の概要と経過

	年度	開催日	内容	その他メモ (共催等)	参加者 (当事者数)
1	2004 (平成16)年度	2004/8/6・ 8/20・9/3・ 9/17	パソコン・おしゃれ(選択制)	B社会教育会館共催 (みんなの大学わくわくカレッジ)	26名
2		2004/11/2・ 12/4	自然観察教室 (自然観察としおりづくり)	生涯学習支援事業 (助成金事業・単独)	23名
3		2005/1/29・ 2/19	スポーツ教室 (ストレッチとダンス)	生涯学習支援事業 (助成金事業・単独)	11名
4		2005/2/12・ 2/25 3/4・ 3/18	ドラマをみて自分の気持ちを 伝えよう (劇・手紙などでの表現)	B社会教育会館共催 (みんなの大学わくわくカレッジ)	21名
5	2005 (平成17)年度	2005/8/6・8/27 9/17	パソコン	B社会教育会館共催 (みんなの大学わくわくカレッジ)	22名
6	2006 (平成18)年度	2006/9/15・ 22・10/6	パソコン	B社会教育会館共催 (みんなの大学わくわくカレッジ)	18名
7		2007/2/16	フラワー アレンジメント	生涯学習支援事業 (助成金事業)	22名
—	2007 (平成19)年度	未実施	—	—	—
—	2008 (平成20)年度	未実施	—	—	—
8	2009 (平成21)年度	2010/3/7	体に優しい食生活入門 (買い物と調理)	生涯学習支援事業	8名
9	2010 (平成22)年度	2011/2/27	手話うた&レク	生涯学習支援事業	14名
10	2011 (平成23)年度	2011/4/16・ 5/21・5/28・ 5/29	手話うた	「ふれあい祭り」でのステージ発表	12名
11		2011/10/15・ 10/29・11/12・ 11/19	手話うた	淑徳短大学園祭でのステージ発表	15名
12		2012/2/5	手打ちうどんで うどんすき	生涯学習支援事業	16名
13	2012 (平成24)年度	2012/10/13・ 10/20・11/4・ 11/17	レッツダンス	淑徳短大学園祭でのステージ発表	14名
14		2013/2/3	1日大学体験①	生涯学習支援事業	15名
15	2013 (平成25)年度	2013/5/18・ 5/26・6/8・6/9	手話うた	「ふれあい祭り」でのステージ発表	15名
16		2013/10/12・ 11/9・11/16・ 11/17	手話うた	淑徳短大学園祭でのステージ発表	18名
17	2013 (平成25)年度	(2014/2月予定) 延期後2014/6/1	1日大学体験②	生涯学習支援事業	13名
18		2014/9/28・ 10/26・11/16・ 11/22・11/23	手話うた	淑徳短大学園祭でのステージ発表	26名
19	2014 (平成26)年度	2015/2/1	1日大学体験③	生涯学習支援事業	21名
20	2015 (平成27)年度	2015/5/23・ 5/30・6/13・ 6/14	手話うた	「ふれあい祭り」でのステージ発表	16名
21		2015/10/18・ 10/31・11/15・ 11/21・11/22	手話うた	淑徳短大学園祭でのステージ発表	20名

コミュニケーションの幅を広げる利点がある。また、オープンカレッジのスタッフとして参加する学生らは、直接的な関わりを通じて学びを得る傾向があるとされている（野崎・滝吉・横田ら2012）。またスタッフの学生は参加経験によって障害者理解が進むという指摘もある（廣森・山内2009）。すなわち、実際に知的障害者と積極的に関わり交流する機会を持つことは、学生にとっての大きな学習機会として捉えられる<sup>4)</sup>。

もう一つは、短期大学部における学びの促進及び補完である。社会福祉士養成校の場合、相談援助実習の事前指導としてボランティアを含む現場体験や見学実習を行っている養成課程は54.0%と半数以上を占めている（一般社団法人日本社会福祉士養成校協会2014）。本学では短期大学部での社会福祉士養成であり、その特性上、相談援助実習前に複数の分野にわたる十分な事前学習の機会を得ることが難しい<sup>5)</sup>。また、保育学生を対象とした保育所実習と施設実習の意識調査（倉本2009）による比較では「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」が挙げられているように、保育者養成校では施設実習で障害児者施設に配属になる学生に障害児者との接点が少ないことが多々起こりうる。実習指導や障害児保育等の関連講義の充実は必須であるが、障害児の保育に必要な障害観の獲得は講義内だけでは十分とはいえ、また教育実習や保育実習では障害児との接触の機会が限定的になりがちであり技術習得が難しい。大学という学生にとって安心できる場で学生が本実践のスタッフを経験することにより、両学科の学生のそれぞれにとって短期大学部における学びの促進及び補完が可能になると考えられる。この点に、社会福祉士・保育者養成校である本学での障害者関連事業の実践の意義があるといえる。

### 3. 本実践の詳細

講義や実習等のスケジュールが過密である社会福祉士・保育者養成校の短期大学部での実施をかんがみ、また、障害者との接触経験は一日であっても参加動機が高ければ態度の変容や付き合い方の理解に効果があることから（阿尾・鈴木・吉武ら2000）、短期的な時間枠での開催を検討することし、プログラムは一日で完結できるものとした。プログラムの内容については表2に示した。

一日大学体験の午前は「講義体験」とした。初回は学生生活の理解と親睦の意図を兼ねて、大学を知るためのキャンパスツアーやレクリエーションを行った。2回目以降は、大学において実際に学生が経験したことのある内容を検討しつつ、「自己表現」をさまざまな側面から行えることを目指し「造形体験」を取り入れ、自分自身に関する自由かつ芸術的な表現を可能とする時間を設けた。造形体験については次節にて詳細を述べる。

また、実際に大学施設内で昼食をとることを「学食体験」として位置付け、自分自身で食事を選んで楽しんでもらえるよう企画した。

午後は一貫して「体験ゼミナル」とし、参加者が学生と対話する時間を設けた。特に「自分のこと（自分の好きなこと）を話す」ということに着目し、レクリエーションを兼ねたサイコロトーク（自分自身のことに関する6つのテーマを設定して、出た目に書いてあるテーマについて話す）、や自分史づくり、自分の好きなものの紹介など、自己表現につながるテーマ

表2 一日大学体験の実践概要

開催年月	① 2013年2月（1回目）	② 2014年6月（2回目）	③ 2015年2月（3回目）
テーマ	一語り合おう・表現しよう・自分の今・これからのことー	一学んでみよう、語らおう、表現しようー	一描いてみよう、伝えてみよう、自分のことー
午前 講義体験	キャンパスツアー レクレーション	造形講義 (コロリアージュ)	造形講義 (スクラッチ表現)
昼食	学食体験	学食体験	学食体験
午後 ゼミ体験	・ワークシートを用いた フリートーク ・発表原稿作り ・プレゼンテーション体験	・アイスブレイク (サイコロトーク) ・自分史作り ・インタビューに形式による発表	・アイスブレイク (サイコロトーク) ・自己紹介 ・インタビューに形式による発表
参加者	当事者15名 保護者者5名 学生スタッフ15名	当事者13名 保護者5名 学生スタッフ17名	参加者21名 保護者14名 学生スタッフ22名

を選び深められる時間とした。体験ゼミナールの最後に、一日の学びや自身に関することを、その日の成果や作品と共に一人ずつ全員の前で報告する機会を設けた。

さらに、前節で述べた学生の学びの視点を検討し、「当事者の主体性を尊重する関わり」を体験的に学生が学べるような援助方法を検討した。具体的には、終日1対1での対応をする、障害特性とその配慮方法のみ学習した状態で参加者と一緒に学ぶ、教職員は最低限の司会進行と、学生のサポートに徹することの3点である。

#### 4. 美術教育から見る意義

大学で造形を体験するという本事業で、参加者に何を伝え、感じてもらい、どのように形に残すのか。今回の事業では午前中に個人作品を制作し、午後に作者自身が作品をプレゼンテーションする、という事業の流れから、個人作品が好ましい。そこで、画一的な自由度の低い作業ではなく、より作者らしさが表現できる内容で制作を立案した。制作プロセスは、飽きてしまうような単調で長時間の作業は避け、作業の展開性があるよう配慮した。同時に、作者が失敗と感じ、やる気が削がれたとしてもリカバリーできるよう配慮した。具体的には、やり直し可能な制作環境、制作手順を設定した。そして、失敗は存在しないという立場に立った学生の関わりである。学生が制作者の表現を受け入れ、学生の目線からポジティブに評価することで制作者が自己の表現を享受できるような声掛けと配慮を目指した。

参加者数、実施環境を考慮し、具体的に以下のねらいを立てた。①自己の内面を表現する、②初めて経験するような造形体験を提供する、③制作中にネガティブになりにくい制作プロセスをつくる、失敗したと感じてもリカバリーできる、④個人発表につながる作品をつくる、の4点である。そこで、2回目の実践では「**自画像コロリアージュ（塗り絵）**」、3回目の実践では「**スクラッチ表現**」を設定した。各回の概要とねらいは表3の通りである。

表3 造形体験の各回の概要とねらい

自画像コロリアージュ (塗り絵)	スクラッチ表現
概要：写真加工した自画像にパステルで色を着色。「自己表現」のテーマに沿い、参加者自身への想いや「今の気持ち」による色彩表現を複数枚制作する。	概要：クレヨンを混色、重ね塗りする（3回）。先端の尖った割り箸で引っ掻くことで表層のクレヨンを削ぎ下地の色を描き出す。テーマは「自己表現」に関連して「自分の好きな物」または「今の気持ち」とした。
① 自己の内面を色彩によって表現してみる。	① 自身の好きなもの、気持ちを表現する。
② パステルという画材に触れ、ぼかし表現を体験する。写真加工という技術と着色の複合表現を体験する。	② クレヨンの混色、重ね塗り、スクラッチ画法を体験する。
③ 一枚あたり、10分弱で完成できる。複数手軽に制作できる。失敗したと感じても新しい自画像塗り絵が用意してある。	③ A5サイズ、削り出しがイメージに合わない場合、再度重ね塗りをすることでやり直せる。
④ 個人の想いを色に乗せるコンセプトでプレゼンテーションがしやすい。	④ 好きなもの、今の気持ちというテーマでプレゼンテーションが行いやすい。
詳細：事前に作者の写真画像を送付いただき、画像ソフトで加工し、各参加者の塗り絵を用意。作品を複数制作できるよう4枚用意。その際、塗る領域が複雑にならないよう色面を5領域程度に調整した。当日は、参加者全員で大きな一枚の紙の上でパステルの扱い方について学ぶウォーミングアップを行った。丸を描き、指でぼかしてみる、色を混色する体験を行った。各テーブルに分かれ、それぞれの自画像塗り絵を配布し、着色。以上の過程を学生がサポートした。	詳細：重ね塗りに適したクレヨンを用意。参加者全員で大きな一つの紙の上でクレヨンの特性を掴むためのウォーミングアップを行った。重ね塗り、混色について表現方法の一つということを伝え、自由に描画を行う。各テーブルに移動し、四方をマスキングしたケント紙にクレヨンで3回重ね塗りをした。割り箸を鉛筆削りで尖らせた筆で削る。完成後はマスキングテープを剥ぎ、ベビーパウダーを画面に馴染ませ、クレヨンの粘度を落ち着かせ、照りを出すことで作品を仕上げた。以上の過程を学生が一对一でサポートした。

## IV. 結果

一日大学体験の終了時にアンケート調査を実施した。アンケート用紙は、事業の実施終了時に参加者および学生に配布、回答を依頼し、回収を行う集合調査法で実施した。選択式および自由記述の2種類で実施し回答を得た。アンケートで得られた回答は統計的に処理を行い個人が特定できないように配慮することを回答者に伝え、同意を得た<sup>6)</sup>。アンケートは、1回目は参加者15名（回収率100%）・学生スタッフ15名（回収率86.6%）、2回目は参加者13名（回収率100%）・学生17名（回収率100%）、3回目は参加者21名（回収率100%）・学生24名（回収率83.3%）から回答を得た<sup>7)</sup>。

### 1. アンケート結果（参加者）

参加者へのアンケートの質問項目は、1)「本日のイベントを何で知りましたか？」(以下、「参加経緯」)、2)「今日一番楽しかったこと・良かったことはどれですか？」(以下、「事業

内容に関する満足感)、3)「もし2回目があるとしたら、今度はどんなことをやってみたいですか?」(以下、「次回への要望」、4)「今日の感想があれば、ご自由にお書きください」(以下、「感想等」)の4項目である。前半3項目を選択式(複数回答可)とし、「感想等」のみ自由記述とした。

1) 参加経緯 (表4)

56.0%が事業内容の告知の「チラシ」を見て参加したと回答した。また3回目には、参加経緯が複数回答の参加者もみられた。

表4 参加経緯

	2012	2014	2015	計	%
チラシ	11	8	9	28	56.0
学校・職場の人から	1	3	4	8	16.0
知り合いから	2	2	4	8	16.0
その他	0	0	6	6	12.0

2) 事業内容に関する満足感 (表5)

① 2012年度 (1回目)

「学生食堂でのお昼ご飯」の満足度が最も高く25.9%を占めた。また、「みんなの前で発表したこと」が22.2%であった。

表5 満足感 (2012)

	人数	%
キャンパスツアー	5	18.5
なんでもバスケット	5	18.5
学生食堂でのお昼ご飯	7	25.9
発表する内容を作ったこと	4	14.8
みんなの前で発表したこと	6	22.2

② 2014年度 (2回目) (表6)

「サイコロトーク」の満足度が最も高い34.8%であり、次いで「造形体験 (自画像コロリアージュ)」が30.4%であった。

表6 満足感 (2014)

	人数	%
造形体験 (自画像コロリアージュ)	7	30.4
学生食堂でのお昼ご飯	6	26.1
サイコロトーク	8	34.8
発表する内容を作ったこと	0	0.0
みんなの前で発表したこと	2	8.7

③ 2014年度 (3回目) (表7)

「造形体験 (スクラッチ表現)」が最も満足度が高く、41.9%であった。次いで「学生食堂でのお昼ご飯」が22.6%であった。

表7 満足感 (2015)

	人数	%
造形体験 (スクラッチ表現)	13	41.9
学生食堂でのお昼ご飯	7	22.6
サイコロトーク	6	19.4
発表する内容を作ったこと	2	6.5
みんなの前で発表したこと	3	9.7



### 3) 次回への要望 (表8)

30.7%が「音楽」を希望した。また20.0%が「美術・造形」を希望しており、50.7%が芸術活動を希望した。反面で、「PCや携帯電話の使い方」といった生活技術や、「障害について知る」といった抽象度の高い内容に対しては、期待が低い傾向となった。

表8 次回への要望

	2013.2	2014.6	2015.2	計	%
音楽	7	6	10	23	30.7
美術・造形	2	6	7	15	20.0
身体を動かすこと	6	6	5	17	22.7
PCや携帯電話の使い方	5	3	6	14	18.7
障害について知る	2	1	1	4	5.3
その他	0	1	1	2	2.7

### 4) 感想等 (表9、表10)

自由記述はすべてテキスト化し、KJ法により分類を行った。なお、自由記述は回答数が少なかったため、1回目から3回目までのすべての記述を合わせて集計した。

自由記述では、「満足感」に関する記述が多く見られた。例えば、「楽しかった」「参加して良かった」「お兄さんとお姉さんが良かった」等であった。また、「またいっしょに学びたい」「3ヶ月から6ヶ月以内に2回目をして欲しい」「また参加したい」等の「次回への期待」が見られた。

表9 自由記述コード表

カテゴリー	抽出した語彙
運営に関して	企画に対する要望、お礼
学生への言葉	頑張って欲しい、学生へのお礼、関わり方への要望
次回への期待	またやりたい、また参加したい、次は○ ○がしたい
食事の感想	美味しかった、○○が良かった
活動に対する評価	上手にできた、緊張した、素晴らしかった
満足感	良かった、楽しかった、面白かった

表10 自由記述 (カテゴリー集計)

	人数	%
運営に関して	2	3.6
学生への言葉	2	3.6
次回への期待	14	25.5
食事	5	9.1
評価	6	10.9
満足	26	47.3

## 2. アンケート結果 (学生)

学生へのアンケートの質問項目は、上記の参加者と同じである。

1) 参加経緯（表11）

92.0%が、学校・職場の人からと回答した。具体的には筆者らの声かけに賛同して、参加した学生であった。他方で、「その他」と回答した学生は、本学ボランティアセンター職員からの声かけで参加した学生であった。割合は僅かではあるが、学内に掲示した告知のチラシをみて参加した学生もいた。

表11 参加経緯

	2012	2014	2015	計	%
チラシ	1	0	0	1	2.0
学校・職場の人から	12	17	17	46	92.0
知り合いから	0	0	0	0	0.0
その他	0	0	3	3	6.0

2) 事業内容に関する満足感

① 2012年度（1回目）（表12）

「学生食堂でのお昼ご飯」が、29.4%で最も高かった。

表12 満足感（2012）

	人数	%
キャンパスツアー	2	11.8
なんでもバスケット	4	23.5
学生食堂でのお昼ご飯	5	29.4
発表する内容を作ったこと	4	23.5
みんなの前で発表したこと	2	11.8

② 2014年度（2回目）（表13）

「サイコロトーク」が40.0%であり、他項目と大きく差がつく形で評価が高かった。

表13 満足感（2014）

	人数	%
造形体験(自画像コロリアージュ)	4	20.0
学生食堂でのお昼ご飯	5	25.0
サイコロトーク	8	40.0
発表する内容を作ったこと	1	5.0
みんなの前で発表したこと	2	10.0

③ 2014年度（3回目）（表14）

「造形体験（スクラッチ表現）」が37.1%と高評価であった。

表14 満足感（2015）

	人数	%
造形体験（スクラッチ表現）	13	37.1
学生食堂でのお昼ご飯	9	25.7
サイコロトーク	4	11.4
発表する内容を作ったこと	6	17.1
みんなの前で発表したこと	3	8.6

3) 次回への要望 (複数回答可) (表15)

49.2%が「体を動かすこと」を希望した。また、「音楽」への要望も36.9%と高かった。

表15 次回への要望

	2012	2014	2015	合計	%
音楽	6	9	9	24	36.9
美術・造形	3	0	4	7	10.8
体を動かすこと	8	11	13	32	49.2
パソコンや携帯電話の使い方	0	0	1	1	1.5
「障害」について知る	0	1	0	1	1.5
その他	0	0	0	0	0.0

4) 感想等 (表16) (表17)

学生の自由記述では、38.7%が、「楽しかった」「良い経験ができた」等の自己満足感を覚えている。また、22.6%の学生が、「いろんなことが分かって楽しかった」「自画像がどの方も個性的ですごいなと思った」「参加者さんのことが知れて良かった」など、体験による障害及び障害者の理解を体験的に会得したことが抽出された。その一方で、「話を広げるのが難しかった」と、言語的コミュニケーションを中心とした「関わりの困難性」を訴えた学生もいた。

表16 自由記述カテゴリー表

カテゴリー	抽出した語彙
肯定的変化	初めて～、～けど、～だったが
意欲の増進	またやりたい
継続的な関わりの振り返り	前よりも～、知っている人も～、
実習を含む学習の追体験	実習の～、具体的援助技法の名称
自己満足感	楽しかった、良い経験ができた、良い機会になった
他者満足感	喜んでくれた、楽しんでいる様子だった
体験による障害の理解	話す、過ごす、関わる、交流する
関わりの困難性	難しかった、つかれた

表17 自由記述

カテゴリー	人数	%
自己満足感	36	38.7
体験による障害の理解	21	22.6
肯定的変化	12	12.9
他者満足感	9	9.7
意欲の増進	5	5.4
継続的な関わりの振り返り	4	4.3
実習を含む学習の追体験	4	4.3
関わりの困難性	2	2.2

### 3. 美術体験に関する詳細

#### 1) 自画像コロリアージュ (塗り絵) \*参加者の作品一覧は文末図1・2

同テーマと同条件下で本学学生(18名)が講義内で制作した場合、パターンが4つ見られた。①好きな色を自由に着色する。②好きな色をベースに同系色を着色する(例:ピンクであれば暖色系でまとめる)。③感情や雰囲気の色に置き換え、自由に着色する。④感情や雰囲気を色に置き換え、同系色で着色する。60分の制作で概ね以上のパターンが見られた。発生の頻度と順序は①②と発生し、③④は2枚目以降、表現の展開として見られた。①③のみの学生も見られた。共通して、1枚目は個人が好きな色をベースに着色する傾向が顕著であった。

本実践では①の着色の様子が多く見られた。筆者の設けたガイドとしての色の境界線に捕われることなく、色面も自由に描く様子が見られ、作品に力強い印象を与えた。学生はパステルをぼかし、自画像の印刷線がみえるように表現する作品がほとんどであったのに対し、本実践の参加者はぼかさずに濃い色彩を多用する表現が多く見られた。学生との差異として、学生は自身の自画像として強く意識する、つまり完成後の評価を視野に入れているのに対し、参加者は瞬間のインスピレーションを尊重した制作プロセスと見て取れる場合が多いように思われた。結果、色が生き生きと発色し、想いや感情が載った作品が多く見られた。また、④のパターンが数名見られた。一方、自画像の顔の部分に着色をしたくない参加者も見られた。結果、この参加者は顔以外の上半身を塗るに至った。作業を放棄するわけではなく、真剣に悩み、色を選び着色していく様子から、制作の質は他の参加者と同様と感じられた。

#### 2) スクラッチ表現

同テーマで本学子ども学科の学生(18名)が講義内で制作し、本実践の設定内容を試行した。学生の場合、一回あたりの着色4色という色の制限がストレスになった学生が多く見られたが、制作を進行させるうちに、不安は取り除かれた。割り箸で画面を削る作業では、学生にとっては好きなものを描くというテーマが困難となるケースも全体の30%ほど見られた。自由なテーマが難しい学生には、幾何学、抽象表現というテーマと参考作品の再提示することで、制作を促した。

本実践では、試行から顕在化された配慮すべき点を改善し、ウォーミングアップを取り入れ実践を行った。しかし、ウォーミングアップ後であってもクレヨンを重ね塗る段階において、色を重ねることや色が混じることにストレスを感じる参加者が見られた。画面上だけではなく、例えば黄色のクレヨンに他の色が付着することでもストレスを感じ、養生用の新聞紙で拭う場面なども見られた。今までマイナスな事象と捉えていた事を受け入れ実践する制作は容易ではないが、ここで学生スタッフのサポートが多いに発揮され、多くの参加者が実践に至った。1名は色選びに時間がかかり、時間内に塗り終える事ができなかった。参加者らは「汚い事ではないみたいです、私も知らなかったけど、混ぜていいんですって」「私も初めてだし、やってみましょう」という、強制的あるいは指導的な声がけでなく、参加者に寄り添い促す学生の姿勢にサポートされ、作業を継続した。

割り箸で削り出す作業では、多くの参加者が悩む事なく描く事ができた。事前にテーマ

を伝えていた事もあり、描く内容を考えてきた参加者や、写真モチーフを持参した参加者もいた。具象物を描いたのは22名中14名であった。学生の制作であり見られなかった4色面の画面は、下地を活かして4つの世界を画面に描いた参加者が22名中8名であった。また、割り箸筆で全てのクレヨンを削り取る表現が見られた。作業の量の多さが痕跡として見て取れ、乗っている画材の料は少量だが、深みのある表現であり、完成度の高い作品となった。完成後、ベビーパウダーを振り掛けティッシュペーパーで擦り込み艶を出す作業は、画面が変わっていく驚きを生むとともに、作業を終えるクールダウンの役割も果たした。割り箸筆で削り出す、ベビーパウダーで艶を出す作業は、参加者がサポート学生と共に驚きと喜びを共有できるプロセスとなり、両者の距離を縮める契機となった。

## V. 考察

### 1. 参加者のニーズ

参加者の「次回への要望」によれば50.7%が芸術活動を希望しており、選択肢の中では創造的な活動を求めている傾向がみられる。また22.7%が運動を希望していることから、参加者のニーズとして芸術や運動などの余暇活動的な内容が期待されていると考えられる。一方、大学体験で目指した当事者主体性の理解や障害に関する啓発については今後の期待が少数であったため、伝え方や内容に改善を要すると考えられる。

また、参加者の満足感は全体的に高い数値を示した。初回は「昼食」が高いが、二回目以降は「造形体験」が高い数値を示した。一方で、「昼食」は、1回目は50%の参加者が満足感を示したが、3回目になると33.3%に減少する。これは、2回目と3回目に実施した「サイコロトーク」でも同様の傾向がみられる。複数回にわたる参加者が存在することをかんがみれば、つまりこの結果は事業内容の「新規性」が満足感に影響していると推測できる。

先行研究でも、知的障害者がオープンカレッジに参加する「楽しみ」として、①学ぶこと、②普段はできない経験ができる、③人と関わる、という3点が指摘されている(淀野・牧野2011:44)。①の学びの内容について、本実践では当事者主体性の理解は十分でなかったようである。しかし、活動内容への「楽しさ」や「満足感」及び継続的な開催への期待に加え、自由記述においても、「初めての体験だったが面白かった」「うまくできてうれしい」「学生と話せて楽しかった」「みんなに会えてよかった」等が見られることから、②③についてはニーズに応えたプログラムであったことがうかがえる。これらを踏まえ、今後も「楽しみ」や「満足感」に応えつつ、内容に新規性を有する継続的な事業を検討する必要があるといえる。また、本実践で意図した自己表現への肯定的な記述も一部にみられたことから、自己表現の充実を一層重視し、自己表現の方法を造形及び言語表現に限定しない形での内容の展開が求められる。

### 2. 学生の学び

学生の満足感は結果から一定の傾向を見いだすことができないが、自由記述において、「自

己満足感」が38.7%を占めていた。その内容として、1回目の「学生食堂でのお昼ご飯」(29.4%)や2回目の「サイコロトーク」(40.0%)、3回目の「学生食堂でのお昼ご飯」(25.7%)と、特に活動内容を通じての交流に対して満足感を得ていた。単なる接触体験ではなく、造形という学生にとっても興味深い活動に「一緒に」取り組むことへの面白さや、学内での開催であることによって不安が軽減されたことなどが満足感の一因であると考えられる。

学生の約8割は教員からの呼びかけに呼応した者であり、関わりについて強い興味関心がある者が多いとは言えない。しかし本事業の結果、約3割の学生が「体験による障害の理解」「肯定的変化」に関する自由記述を行っており、障害への意識を変化させている。加えて、「実習を含む学習の追体験」に関して記述した学生も少数ながら存在した。すなわち、一日という短期的なプログラムでありながらも、学生の障害理解や社会福祉援助技術の深化に一定程度の効果があったといえる。加えて、「自分がやってみせることによって、興味を持ってやってくれた」「自己紹介は大切だと思った」「自分の声掛けに反応してくれた」など、自身の援助への気づきもみられた。さらに、「みなさん楽しそうに活動されていて」「参加者さんも楽しんで様子だった」「体験に来ていただけた方が、自由に造形をしていてとても良かったと思う」など、参加者を客観的に評価するという支援的な視点の萌芽も自由記述から読み取ることができる。こうした点から、社会福祉士養成や保育者養成において、短期大学部では現在十分に提供することが難しい障害児者への体験的な学習を補完しようといえよう。一方で「難しさ」を感じた学生もいたが、これもまた学生たちと振り返りの機会を持つことで学びへと変えることのできる機会であったといえる。先行研究からは、学生の学びとして①コミュニケーション、②サポートの仕方、③人との関わりからの学び、④運営に関する感想と学び、の4つが指摘されている(淀野・永須・竹内2012)。本実践を先行研究に照らせば①②③に集中する結果となったが、これは本実践が当事者主体性や参加者の自己表現を意図したことによると考えられる。

### 3. 美術的側面からの作品考察

造形体験の実際についてねらい①～④に沿って表18で考察する。

表18

自画像コロリアージュ (塗り絵)	スクラッチ表現
① 自己の内面を表現する。	
自画像の塗り絵を事前に準備しておく事は表現の大きな部分を主催者が担う環境になるが、自己の内面を表出しやすい環境を作る事に充分寄与したと考えられる。既に個人の肖像基礎が描かれているため、個人に似るかという大きなステップを達成した形となり、本事業のように表現する楽しさを第一に置く造形体験としてコンテンツ化できる内容である。	クレヨンで下地を作る事により、割り箸筆の一本の線が豊かな線を描く様子から、多くの参加者の制作意欲が驚きによって喚起され、表現が進んだ。作者が描き出した線が作者の表現の方向性をその都度変えていき、即興性と没入の具合の高い活動となった。ただし、好きなものを表現するまでにクレヨンを混色、重ね塗るという下地作業が枷になり、自己の内面を描くに至らなかった参加者がいたことから、別案を用意しておくなど検討の余地が残る。

② 初めて経験するような造形体験を提供する。	
<p>ともに好評であった。環境では本学の絵画室という独特な雰囲気も制作環境としては新鮮さがあつたとの声があつた。画材、技法については、パステル、クレヨンの混色、重ね塗りという作業は多くの参加者に馴染みのあるものではなかつたようで一定のねらいは達成できたように感じる。また、学生の一対一の支援は、制作プロセスでの細やかな作業、進捗の迷い、悩みの共有と共感を生みだした。一対一対応でないと到底共有できない部分を共有共感することは作業者にとって勇気づけられ、心強いだらう。一対一の支援は完成後のプレゼンテーションで共感共有する第三者とは異なる深度のあるコミュニケーションが図られたと思われる。</p>	
③ 制作中にネガティブになりにくい制作プロセスをつくる。失敗したと感じてもリカバリーできる。	
<p>個人の肖像基礎が紙に出力されており、自画像制作における懸念要素である「本人に似るか？」という点がネガティブになりにくい制作プロセスである。また、自画像の肖像基礎をPCで制作しているため出力は複数枚しており、やり直しや、複数作品の政策が可能であるため、失敗したと感じてもリカバリーできる環境を設定した。</p>	<p>スクラッチ表現のリカバリーとしてクレヨンの重ね塗りがある。割り箸筆で削り出した後も、納得いかない線はクレヨンで消す事が可能である。しかし、作業の実際では行う参加者は見られなかつた。</p>
④ 個人発表につながる作品をつくる。	
<p>想い、感情を色に乗せるコンセプトは抽象度が高いものの、概ね個人のプレゼンテーションのテーマとしては色がキーワードとして機能した。また、複数枚制作することで、テーマが多様化した。ただし、プレゼンテーションでは時間の都合上、1作品の紹介とした。</p>	<p>本題材は、テーマ設定をせず制作者の思いのまま抽象的に表現をしても、画面に思いがけない表情が表現される特徴がある。しかし、今回は「好きなもの」をテーマ設定した。結果、プレゼンテーションでは、具体的なキーワードと映し出される作品の表現がリンクし、分かりやすく、伝わりやすいプレゼンテーションとなった。伝えやすく、伝わりやすい点からも今回のテーマ設定は有効であつたと考える。</p>

## VI. まとめ

本実践は参加者の余暇支援的なニーズを満たした実践であつたが、アンケート調査及び活動の参与観察だけではニーズ把握や満足度の測定が十分であつたとは言えない。当事者主体的であることや障害啓発等について、「自己表現」と両立できるよう、必要に応じて聞き取り調査等を実施しつつ事業全体の改良の方向性を模索し、積極的な自己肯定につながる話題や活動をさらに充実させていくことが課題である。

また、本実践の要となつた造形体験について、知的障害者の表現活動の好嫌は、健常者と差異はないように筆者らには感じられたことを特記しておきたい。一方、評価されるプレッシャーは健常者に比べて少なく、健常者が表出しづらい自己の内面に関する素直でストレートな表現が特長としてあげられる。制作プロセスにおいて、鑑賞時の他者を意識することよりも自己の内面に没入するシーンが多く、健常者との違いをあげるとするとこの点であろう。つまり、制作時の作品に向かう姿勢や内面を表出するアプローチが真摯であること、また評価を考慮しすぎない表現だからこそ、鑑賞者を意図しない表現となり、自分が表現される作品となりえた筆者らは考える。今後とも、知的障害者が自他の評価を気にすることなく自由な自己表現を可能とするプログラムの検討を重ねたい。また芸術表現では美術や造形に加え、音楽や身体表現にも希望が多数みられることから、テーマとして掲げた「自己表現」はそのままに、表現の多様性を追求できる活動内容を充実させるこ

とを内容面での課題としたい。

加えて、学生にとっての学びの大きさは、本実践において非常に大きな意義といえる。特に障害児者との接点が少ない学生にとって、1対1での対応や造形体験のサポートに学ぶところが大きかったことは明白である。本実践は、相談援助実習や施設実習の事前教育及び事後教育のための短期的なプログラムとしても有効であると示唆されよう。今後、効果的で充実した技術習得及び理解の深化につなげられることを目的とした、各種実習の事前事後教育としてのプログラムも提案していきたい。

本稿で報告した知的障害者生涯学習支援事業及び「一日大学体験」は、地域貢献の一つとして、かつ社会福祉士・保育者養成校という障害児者に仕事として関わる人材育成を担う機関の実践として、重要な意義と今後の課題を有することが確認できた。また、障害者芸術に関わる作品を発信する機関として教育機関は、知的障害者の制作機会の創出と、作品と社会の接点を生み出す行為までを担いうる存在であることも確認できた。しかし4年制大学とは異なり、短期大学・短期大学部での実施における障害者関連事業の持続的な開催の難しさが指摘されているように(淀野・牧野2011)、今回報告した「一日大学体験」は現在年1回程度の開催にとどまっている。今後、本学が「一日大学体験」以外で行っている知的障害者生涯学習支援事業を体系的に整理し、地域資源として継続的に運営することを目指していきたい。

## 謝辞

本稿の執筆にあたり、淑徳大学東京キャンパスボランティアセンター長である塩野敬佑教授及び同センター職員の龍野様に多大なるご協力をいただきました。御礼申し上げます。あわせて、本事業及び本実践にご参加いただき、作品の掲載にご快諾をいただきました参加者の皆様に心より御礼申し上げます。ありがとうございました。

## 注

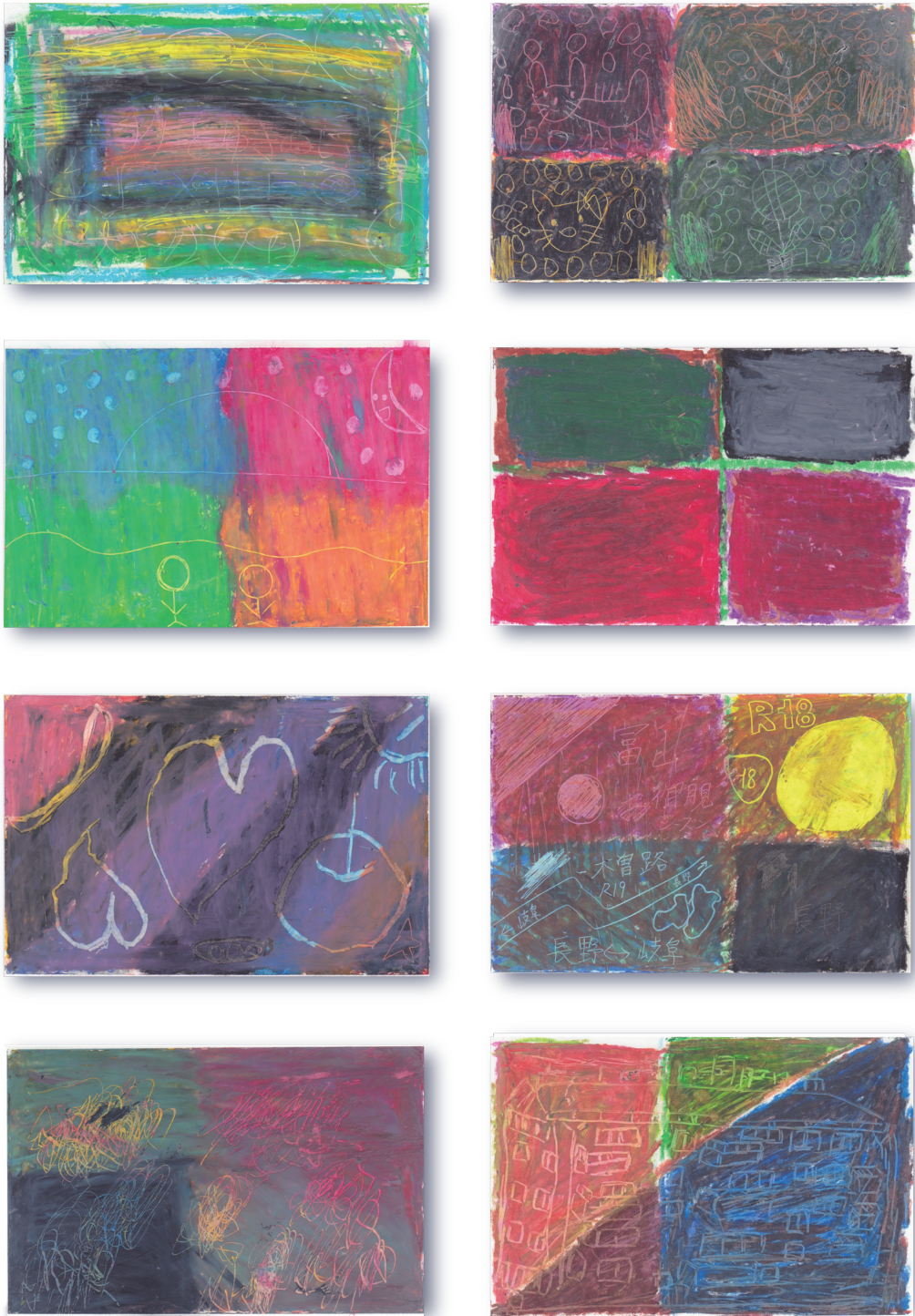
- 1) これは、東京学芸大学附属養護学校の卒業生のうち「軽度」知的障害のある人を対象とした公開講座であった。
- 2) 筆者らが主たる企画運営を行ったのは全21回中、第9回以降であり、運営実日数は総計39日である。
- 3) 表内の「ふれあい祭り」とは、“障害のある人もない人も、誰もがともに豊かに暮らせるまちづくり”をテーマにしたA区の地域祭の一つであり、1982年から開催されている。ここではその祭におけるステージ発表のことを指す。
- 4) 共同学習者である学生の学びの側面からのみではなく、講師を務めた大学教員の学びについての研究もある(杉山・鈴木・滝吉ほか2009)。
- 5) 社会福祉士養成課程は、22科目の指定科目があり、その養成は4年生大学が主流である。また、16以上の福祉各法を根拠とする社会福祉施設での実習が可能である。
- 6) 倫理的配慮にかかわる事項については、日本社会福祉学会の「研究倫理指針」に従っている。また、文末の美術作品については当事者・保護者の同意を得られたもののみ掲載した。
- 7) 本実践に複数回参加した参加者もいた。3回の実践のうち、複数回参加者(2回もしくは3回



の参加)は、全参加者26人中13名(50%)であった。また、アンケートは参加者の保護者からも収集した。しかし、①今回は参加者の主体性や学生の学びに焦点化したため、②データ数が少ない上に重複があるため(5名程度のみ)、の2つの理由から本稿では取り上げなかった。なお保護者のアンケートからは、文献に挙げる岡野ら(2010)とほぼ共通する結果が得られている。

## 文献

- 阿尾有朋・鈴木恵太・吉武清實・上埜高志(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
- 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の関係—」『京都女子大学発達教育学部紀要』5、21-30
- 松崎泰・野崎義和・横田晋務・永瀬開・南島開・小野健太・後藤祐典・菅原愛理・平山美穂・川住隆一・田中真理(2013)「知的障害者・大学生共同参加型オープンカレッジにおける参加動機と学びの内容—共同学習者としての大学生に焦点をあてて—」『東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報』13、1-14
- 西村愛(2014)『社会は障害のある人たちに何を期待しているか』あいり出版
- 野崎義和・滝吉美知香・横田晋務・佐藤真理・佐藤健太郎・永瀬開・松崎泰・川住隆一・田中真理(2012)「知的障害者・大学生共同参加型オープンカレッジにおけるスタッフの学びについて」『東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報』12、25-36
- 岡野智・鈴木恵太・野崎義和・川住隆一・田中真理(2010)「オープンカレッジにおける知的障害者の生涯学習支援に関する意義—受講生の家族へのインタビューを通して—」『東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報』10、27-36
- 杉山章・鈴木恵太・滝吉美知香・笹原未来・野崎義和・横田晋務・岡野智・新谷千尋・新村亨子・川住隆一(2009)「知的障害者と大学生が共に学ぶオープンカレッジの意義—講師を担当した大学教員の気づき—」『東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報』9、21-32
- 一般社団法人日本社会福祉士養成校協会(2014)『社会福祉士養成新カリキュラム教育実態の把握と社会福祉士に教育内容のあり方に関する研究事業(中間報告)』((公財)社会福祉振興・試験センター助成金事業)一般社団法人日本社会福祉士養成校協会
- 社会福祉法人全日本手をつなぐ育成会みんなで知る見るプログラム開発委員会(2013)『自分の障害を知る・可能性を見る—みんなで知る見るプログラム—』社会福祉法人全日本手をつなぐ育成会
- 建部久美子・安原佳子(2001)『知的障害者と生涯教育の保障—オープンカレッジの成立と展開—』明石書店
- 淀野順子・牧野誠一(2011)「知的障がい者が『オープンカレッジ』に求めること—拓殖大学北海道短期大学の実践から—」『社会教育研究』(北海道大学大学院教育学研究院社会教育研究室)29、31-48
- 淀野順子・永須環・竹内啓祥(2012)「オープンカレッジにおける学生ボランティアの学び—知的障がい者の学びをサポートする学生の感想から—」『社会教育研究』(北海道大学大学院教育学研究院社会教育研究室)30、101-111
- 廣森直子・山内修(2009)「知的障害のある成人の生涯学習活動におけるボランティアの学び—『オープンカレッジinあおもり』における実践から—」『青森保健大学雑誌』10(1)、17-26



18

図1 作品一覧【スクラッチ】



図2 作品一覧【スクラッチ1段目、2段目左】【自画像コロリアージュ2段目右、3、4、5段目】