

カレッジ長大の教育プログラム開発に伴って、  
「学生スタッフの成長」を追いながら  
～2023年度「学校卒業後における障害者の学びの支援推進事業」(文部科学省)の  
委託事業の実践研究を通じて～

Following the ‘growth of student staff’ as Development of Educational Programs for  
College-NAGADAI .

～Through the practical research of the project commissioned by the Ministry  
of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) for the “Project for  
Promotion of Support for Learning of Persons with Disabilities after School Graduation”  
(FY2023)

宮 本 秀 樹\* 丹 野 傑 史\* 片 山 優 美 子\* 青 木 雄 一\*\*

Hideki MIYAMOTO Takahito TANNO Yumiko KATAYAMA Yuichi AOKI

久保田 亜希子\*\*\* 三 村 仁 志\*\*\*\* 小 川 夏 帆\*\*\*\*

Akiko KUBOTA Hitoshi MIMURA Kaho OGAWA

## 1. はじめに～本稿の目的について～

本学は、文部科学省の実践研究事業「学校卒業後における障害者の学びの支援推進事業」のうち、「大学・専門学校等における生涯学習機会創出・運営体制のモデル構築(以下、モデル構築)」を2023年度に受託した。通称「カレッジ長大」の呼称のもと、モデル構築を運営してきたが、この実践の前半部分となる「カレッジ長大にかかる準備段階」についてまとめたものが宮本ら(2024)論文である。2023年度版カレッジ長大をスタートアップさせるために「受講者集め」「学生スタッフの整備」「プログラム作り」の3点を中心にして、まとめ・考察を行なった。この結果を踏まえ、①受講者募集と関係機関との連携 ②学生スタッフと受講者面談 ③一部プログラムのリハーサル化の3点を見えてきた課題として整理した。

宮本ら(2024)のなかで、『カレッジ長大』にかかる

準備、実施、結果・考察など一連の振り返り作業を整理・分析することを通じて、障害者の生涯学習という実践を大学という場で行うことの意味や可能性を模索することにある」と記載しているが、本稿は、「カレッジ長大の実施後」(実践の後半部分)に焦点を絞る形の整理・分析とする。

モデル構築に関し、国は①「大学等における専門性を活用した学習プログラムの研究・開発」②「学生の参画による、若年層への障害理解を推進するプログラムの実施」を求めている。大学の存在価値の一つとして、社会から求められる人材養成(人の成長)がある。このことを踏まえ、本稿の目的は上述の国が求めている後者(②)に主軸を置く形で、カレッジ長大のプログラム実施を通じて、人が成長することの内容とそのプロセスを整理することにある。当然のことながら、受講者の成長も前提となっているが、本稿においては「学生

スタッフの成長」を主として追う。その方法としては、各プログラムの紹介、それに関わる学生と受講者とのやり取りとその振り返りメモ、プログラム設計側(大学側)との対話等を通じて、また参与観察やソーシャルワークの視点を入れながら、カレッジ長大の実践を通じて「学生達が成長する姿」を検証していく。

## 2. 「カレッジ長大」事業実施の状況

### (1) 受講対象者と参加条件

①(対象)間口として、軽度の知的障害がある18歳以上の。10名程度

②(受講条件)受講申込書の提出+本学学生との事

前面談+本学との移動について、送迎を含め、自力でできること+プログラムへの積極的な参加、の4点を基本とする。

※ 参加申込書に関しては、直筆の部分は一部あったが、多くの箇所は受講者の周辺にいる人によって書かれたのではないかと推察される。大学への移動については、家族や事業所による送迎、自転車や電車などの自力移動とそれぞれの事情によって行われた。

### (2) プログラム実施の結果

※ 受講に際しては、4つの参加条件を満たすと同時

表1 プログラム実施の結果

No.	日程	内容	ねらい等	受講者数	学生 スタッフ	学内教職員 スタッフ
1	10/1(日) 10-15時	名札作成、自己紹介、カレッジ長大で頑張りたいことなどの話し合い	受講生の快適な生き方を目指して	9	17	3
2	10/14(土) 11-13時	学園祭巡り	大学を知るための体験ツアー	9	15	2
3	10/28(土) 10-15時	スポーツ(カラダ) ラジオ体操、ポッチャ 室内サッカー	身体ほぐしと一流のスポーツに触れる	9	17	2
4	11/11(土) 10-15時	演劇(ココロ)体験	言葉と身体を使って、ココロをほぐす	9	17	2
5	11/25(土) 10-15時	哲学カフェ 学生企画による王様ゲーム など	事前に受講者からの要望を聞いて、プログラム構成を行う	9	16	2
6	12/9(土) 10-15時	成果発表会の準備①	それぞれの立場で何らかの発信をするための諸準備	9	15	2
7	12/16(土) 10-15時	成果発表会の準備②	同上	9	17	2
8	12/17(日) 10-12時	成果発表会 修了式	学びの発信と終わり	9	18	4

に2週間に1度程度の計3か月(34時間)の教育プログラムを設定している。参加する側としては、それなりにハードルが高くなる。しかし、受講者総数9名は、全員毎回の出席で、出席率は100%であった。受講条件の一つである「プログラムへの積極的な参加」については、十分に達成された判断される。また、学生スタッフの総数は18名であるので、参加率平均は91.6%であっ

た。

### (3) 受講者と学生スタッフの属性について

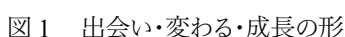
※ 受講者数、障害種別等について、おおむね事業実施側が期待していた当事者が集まった。身体障害者が1人いるが、学びの間口を広げておくという別の観点から受講対象を知的障害に絞り込

表2 受講者の属性

項 目	結 果
年代別	10代/1名、20代/6名 30代/1名、40代/1名
男女別	女性/3名、男性/6名
障害種別	知的障害/8名 身体障害/1名
所属	障害福祉サービス利用/7名 就職/1名 その他/1名

項 目	結 果
学年別	1 年生/6 名、2 年生/10 名、3 年生/1 名、4 年生/1 名
男女別	女性/14 名、男性/4 名
学部別	社会福祉学部/17 名 環境ツーリズム学部/1 名
役割	統括、受講者受付係・合理的配慮係・講師係、広報・記録・会計、サポーター係、サポーター係のとりまとめ役兼緊急対応
動機(一部)	・障害のある人と交流したい ・分野を絞らず 幅広く活動したい

「出会い」と「変わる」。人と人が出会う場で、人と環境との相互作用の中で、カレッジ長大に関与する受講者、学生スタッフ、その他関係者は感覚的に何か「変わった」ことを体験している。筆者らはその「変わったこと」を「人の成長」という形で結びつけながら、各プログラムごとで体験したことを整理していく。まずは、学び



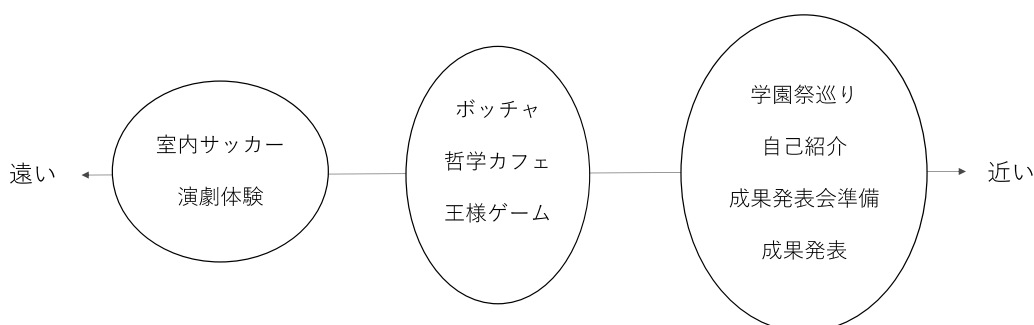


図2 教育プログラムにおけるサポーター学生と受講者との距離

の中で人が成長することのプロセス図を提示し、各ステージを時系列的に追っていく中で、成長のためのストーリーを描く。ソーシャルワーカーの金井(成果報告書、2024)は、プログラム修了後に受講者本人から将来に向けて働き始めたいという姿勢などを聞いている。別のソーシャルワーカーの向井(成果報告書、2024)は、受講者本人がカレッジ長大で学ぶことの楽しさに触れることを通じての「変わる」に付随しつつ、「お弁当持参していたんだけど、私も久しぶりでね。張り切っちゃった」と母親の「変わる」を紹介している。

図1は、成長ストーリーの骨格である。受講者と学生スタッフとの【出会い】という場のもと、各ステージごとに提供される教育プログラムの中で生まれる「新しい学び」を蓄積しながら、【変わる】という縦軸の中で、学生達が【成長する形】の軌跡イメージである。なお、プログラム上(表1)は、「成果発表会の準備」(2回)があるが、ステージ6の「成果発表会」とセットで取り扱っている。

図2は、プログラムを通じてのサポーター学生と受講者の距離のイメージである。サポーター学生の役割として、担当受講者とは物理的に「ともにいる」関係を基本としているが、プログラム上、室内サッカーや演劇体験のように「ともにいる」関係が一時的に中断することも発生する。

#### 4. 教育プログラムと成長ストーリー

##### (1) ステージ1(10月1日):

緊張の解きほぐしと相互理解のためのやり取り  
(出会いと相互交流)



図3 カレッジ長大の船出

##### ①名刺づくりとラポール(信頼関係形成のための関わり)

白紙の名刺カードに黒ペンで名前を書きだけでなく、色画用紙、折り紙、色ペン、シールを用いて、受講生が望む名刺づくりを行っている。学生達は、授業の中で、対人支援上、ラポールが重要であることの教育を受けている。ラポール形成のために学生達は、「障害者と思わないで接する」とか「少し仲良くなろうという気持ち」で関わろうとするなど、それぞれで工夫している。抽象度の高いラポールという言葉、抽象度を下げたところでの具体的な言動レベルに方法としての置き換えをしている。別の角度から見れば、学生と受講者との間でコミュニケーション回路を探る試みの蓄積という見方も可能であろう。

##### ②自己紹介と共有化

会議等の場で自己紹介ということを日常的に私たち

は体験している。構成メンバーの確認等という意味合いもあって会議等の場合、通常は最初の方で行われることが多い。出席者の確認を最初の方で行うことが一般的なルールになっているともいえる。

中野(2001)はグループでの学びにおいて導入はその後をスムーズに運ぶための大切なプロセスなのに、「通常の会議や打ち合わせではあまり大切にされていない」と述べている。しかし、カレッジ長大では、名刺づくりや雑談等ののち、自己紹介とその全体共有という形をとった。グループワークの際、本題を円滑に進めるためアイスブレイクが用いられることがある。場において「氷の状態で自己紹介を行うこと」と「氷が解ける進行形の中で行う自己紹介」とは、それがもたらす効果・結果は相当異なる。後者にはお互いを知るための場としての工夫が組み込まれている。

### ③受講者のニーズへのアプローチ

上野(2011)は、ニーズが帰属する主体は当事者であり、ニーズにかかる根本的な検討が必要であるとし、ニーズとサービスの交換行為がケアであるとしている。また、中西・上野(2024)は「ニーズはあるのではなく、つくられる。ニーズをつくるというのは、もうひとつの社会を構想することにある」としている。

カレッジ長大で頑張りたいこと、そのためには何が課題なのかについて、4～5人程度のグループ(学生と受講者との混合)で話し合った。具体的にスポーツ、演劇を楽しみたいというプログラムに言及した人もいたが、それぞれが置かれている人間関係に関連したもの(友人関係を広げたい、人前で話せるようになりたい、感情のコントロールができるようにしたい、困ったとき自分で助けを求めることができるようになりたい、など)が多かった。人間関係に関連したニーズというのは、受講者を取り巻く家族や事業所等で実現したいものであり、各受講者の生活世界のなかでの「もう一つの社会を構想すること」に他ならない。また、学生によっては、「頑張りたいこと、ありますか?」という質問に受講者が答えることは、実は難しいことかもしれない、という気づきがあった。上野(2011)の指摘にあるように、受講者とニーズとの結び付きの現場を学生達は間近に体験している。

## (2) ステージ2(10月14日):自由とお楽しみ(学園祭巡り)

文部科学省によれば、特別支援学校卒業生の高等教育機関への進学率は2.0%で、卒業生の86%を占め

る知的障害者は0.4%である(2018年3月卒業生)。長野県においては、2024年3月の特別支援学校卒業生364人のうち、大学・短大などへの進学者は10人で、割合としては2.7%である(2024年6月12日 信濃毎日新聞)。

受講者である夫が妻にカレッジ長大への参加動機を尋ねられ、夫は「今の大学生ってどうなのかな一つで思っ」と返答している(成果報告書、2024)。また、別の家族は、「…養護学校高等部を卒業後は就労の一択しかありませんでした。他の子のように進学したりして多くの仲間を作り、色々な事をさせて上げられないなあと思っていました」という想いを抱いている(成果報告書、2024)。前述の金井(成果報告書、2024)は、「(ある障害当事者がカレッジ長大に)参加させていただいたことであきらめていた大学生になることへの夢を叶えた」と語っている。

上述の家族や受講者の想いにつながるのであるが、長谷川(2018)は、重度の知的障害のある娘がおり、18歳のとき社会に出すのはまだ早いと考え、学校に留年を申し出たが、それはできないと言われている。その後、長谷川(2018)は障害者のための福祉型大学「ゆたかカレッジ」を創設している。

受講者に近い人達からのメッセージや語りであるが、教職員や学生スタッフにとってはごく普通にある「大学、大学生など」といったものに対して、このような想いが存在している。日常的にはほとんど触れることのない小さな声である。受講者の中には、本学の学園祭に來た人もいたが、初めてという人もいる。

このような背景のもと、サポーター学生と受講者は2時間ほど、学園祭巡りを行う。振り返りの中で、全体としては、「楽しく回れた」という声が大きかったものの、リラックスした状態の中でも、サポーター学生は受講者とのコミュニケーション回路を探る関わりを積み重ねている。その結果として「個別的なことを話してくれない」、「受講者本人の興味・関心から外れた場所に案内してしまった」といったニーズのミスマッチなどが起きている。しかし、全体を記録する学生の視点は異なる。記録係から見ると「自分から選択することを尊重されている受講者」という見方や、記録係も受講者と直接的に接する機会もあり、記録係という役割から俯瞰してみることが求められている関係上、受講者との距離感によって学生自身が感じることや視点に違いがあることの気づきに出会っている(鳥の視点とアリの視点。11月の振り返りにおいても類似の気づきあり)。1対1の

対応が恒常的に求められるサポーター学生では出くわすことの難しい学びを記録系の学生達は経験している。

### (3) ステージ3(10月28日):ひっかかりと共感、ニーズ再考(身体を動かすこと)

ラジオ体操やストレッチから始まり、午前は年齢、性別、障害の有無に関係なく、競い合うことのできるボッチャに取り組んだ。午後は室内ミニサッカーゲームを行った。

#### ①ひっかかりと共感

ステージ1の相互交流を、机とイスという構造的制約の中で展開される「閉じられた、固定的な相互交流」と位置づけるならば、ステージ3は体育館という大きな場の中とはいえ、「開かれた、動きのある相互交流」と位置づけることができる。「サポーター係がいないと不安を感じる人もいたのだが、信頼関係が築かれていることになるという視点でみることができる」とある学生は観察している。奥川(2007)は、対人援助者とクライアントとの間で信頼関係に基づく相互交流が支援の目的達成に大きな影響を及ぼすという。学生のこの観察は、「学生サポーター係がいないと不安を感じる受講者」と「信頼関係」とを相互交流の視点で捉えている。奥川(2007)は、相互交流を進めるコツの一つとして、「援助者の身体に『ひっかける』『こだわる』装置・センサー」が入っていることの大事さを指摘している。「身体感覚に〈ひっかかり〉として残らないで、素通りさせてしまっている」援助者もいるという。少なくともこの学生の観察には〈ひっかかり〉の痕跡が残っている。

ミニサッカーゲームの中で、「(受講者の中には)上手くないかと惜しさや苛立ちを見せるなど、自分の感情を表に出し…」という学生の観察があった。能見(2013)は、アメリカの心理学者ハインツ・コフート(1913-1981)の「共感」について、他者の内的生活を体験することだとし、共感の基盤として、われわれの内的生活は似ていて、「同調し合うことへの可能性を信じている」としつつ、「共感せねばならない」とく共感できなくても構わない」をケアという営みの中で同時成立させていると整理している。この学生にとって、「上手くないかと惜しさや苛立ちを見せるなど」は奥川流の言い方であれば〈ひっかかり〉に該当するので、日常的にはこの学生の観察は、普通に共感できる範囲内に収まるのだらうけれども、コフートは〈共感できなくても構わない〉にも共感の道を開けていることに奥深さを感じら

れる。

#### ②ニーズ再考

スポーツ終了後、サポーター係はあらためて、受講者へのニーズ聞き取りをしている。

やりたいこととして、王様ゲーム等の遊び、絵などの創作活動、学食を食べてみたい、実際に大学の授業っぽいことを体験してみたい、折り紙、料理、近所の散歩、音楽などが挙げられる一方、ステージ1と同様、カレッジ長大でやりたいことの回答をみつけることが難しい受講者も一定数いる。ここで注目されるべきこととしては、ステージ1で多く表出されていた「人間関係にまつわる」ものがほとんど出てこないということである。ニーズの抽象度が下がり、より身近なものがニーズとして表出されている。ニーズが変化したというよりも、ステージ1、3の両方とも受講者のニーズであると考えべきであろう。学生スタッフとの出会いと関係の進展、プログラムという場などが複合的に絡んで、それまで隠れていたステージ3のニーズが表出されていると考える方が自然(説得力がある)である。奥川(2007)のいう、〈真のニーズ〉とは、〈専門職が考えたニーズ〉と〈クライアントが感じているニーズ〉のすりあわせによって見つけることができるというのが、学生達はまさに〈真のニーズ〉を探り当てるプロセスの途中にいる。学生達にその気づきがあるにせよ、ないにせよ。

### (4) ステージ4(11月11日):役割と創造(舞台づくりと表現すること)

ステージ4の講師はプロの演出家、俳優。プログラム内容は、以下のとおりである。舞台づくりの基本説明。演技(台詞入れ)、歌唱、ダンスの体験。役者、舞台スタッフ、観客のそれぞれの役回りの中で、全員参加のショートミュージカルの創作。プログラムの性格上、ステージ3と同様、外形的には受講者とサポーター係とは離れ離れになる(参照 図2)。

演出家の栗山(2007)は、演劇、美術、音楽等人間が表現するものを含め、「いかに耳を養うか」という「聞く力」の重要性を指摘し、「せりふの意思是、相手のせりふを聞くことからしか生まれない」。このことが「人間の関係性」につながるという。学生達はこれまで、受講者との関係の中で、出発点としては、ニーズ聞き取りに代表されるように「物言う側」から入っている。しかし、今回の演劇プログラムは、受講者が置かれている立場に代表されるように「物聞く側」から入る場も体験する。演出家、劇作家で劇団を主宰する平田(2022)は、

エンパシー(共感する力)を社会に広めていくためには、「できるだけ多くの他者、異なる価値観を他者と出会う」体験とそこから派生する「新しいことを生み出す」ことの繰り返し経験が大切であるという。演劇という装置を使いながら、障害のある者となし者との「出会いと変わる」の繰り返し体験を蓄積しているともいえる。学生の一人は片づけをみんなで協力して行っていたことを「一つの成長」とであるとみている。平田(2022)は、劇団というものは信頼で成り立っていて、劇団員の誰かがサボっているという疑念を一人でも持ち始めたら、劇団は崩壊するという。カレッジ長大は劇団ではないし、1回限りの舞台づくりである。この学生の言葉は、皆で片づけることを成長に結びつけているが、成長の土台には他者への「信頼と共感」が横たわっている。「たかが片づけ」ではなく、「されど片づけ」である。

#### (5) ステージ5(11月25日):思索とニーズの尊重 (正解のない問いへの試みと学生主体の企画)

ステージ3のニーズ再考で出された受講者の希望を取り入れる形でプログラムを組み直した。学生スタッフの方から、教職員側に受講者のニーズ対応、全員参加で作り上げるプログラム、受講者同士の交流にかかる要望がインフォーマルに出された。

通常の授業もカレッジ長大も学生と教員が構成メンバーとして同じようにいる。授業の場合、教員に対して学生の要望はある程度出せるものの、単位評価者としての教員が最終的な決定権を握っている。しかし、カレッジ長大は授業の教員と学生との立場とは異なる。自由意志を出発点として、学生スタッフは雇用関係の中でカレッジ長大の事業に関与する。したがって、関与にかかる学生の自由度は、基本的に学生側が決定できる。教職員と学生とのそれまでの関係性はあるにせよ、カレッジ長大に限定すれば、学生と教職員の立場は「対等な立場」が求められ、それを踏まえての事業進行となっている。

学生達は、ニーズの発見と充実をセットで考えることの教育(援助技術論など)を日々受けている。受講者の希望を取り入れる形でプログラム作りの求めは、普段、授業で展開されている社会福祉教育を実践の形に組み立てることであり、またカレッジ長大をより良い形にしようという学生達の意思の表れでもある。契約関係をを超えて、カレッジ長大を自分こととして学生の内面に組み込んだものに転換させている。学生の「変わると成長」の一つの形である。

以上のことを踏まえたプログラムとして、①アイスブレイクとしての積み木上げ競争、間違い探し、②学生企画としての「王様ゲーム」、③哲学カフェの一環として、「小さくて、丸いものは何ですか?」(例えば何?)、「パンとお米、どこが同じですか?」(同じ探し)、「どうしてお金があるのでしょうか?」(目的探し)、「クジラの定義づくり」(3つ以上の言葉(文章)を使って、小学1年生でもわかるように定義する試み)を教室全体でやりとりした。

哲学カフェは、身近に普通にあるものを素材として取り上げていったが、受講者の理解が学びを進める上での重要ポイントになるし、知的障害者と大学の知の関係が問われるところでもある。教員側の全体説明を踏まえ、サポーター係が受講者に個別的内容説明を行ったのち、実際の問いと答えはホワイトボードに板書をした。学生側からすれば、受講者との「言葉にかかる共通プラットフォーム作り」の連続である。受講者に通じる言葉を探し出す責任は学生側にある。

本プログラムにおいて、スタンフォード・オンラインハイスクール校長の星(2020、2022)の、教育学、心理学、哲学などの世界的権威の46人が結論づけた6つ最重要スキル(解釈する力、分析する力、評価する力、推論する力、説明する力、自分を振り返る力)を獲得するためのトレーニング法を採用している。また、カレッジ長大で扱う哲学カフェのバックヤードとして以下の内容を学生達に伝えている。

「哲学カフェの柱は、各自の問いに対する応えを身近な言葉で語り、紡いでいくことにある。正解のない問いに答えを出そうとする試みでもある。また、リベラルアーツとは、自由になるための問いへの関わりであり、スポーツ(カラダ)、演劇(ココロ)等もしかり。受講者の固かった身体、言葉、表情、人間関係がリラックスした状態になって変化していることは、リベラルアーツの一つの姿である」

#### (6) ステージ6(12月9日、12月16日、12月17日): 価値共創、協同と自信(成果発表にかかる準備と本番)

##### ①成果発表に向けて

学生スタッフに対して示した成果発表の骨子は以下のとおりである。

学生からすれば、これまでのプログラムに比して、求められるハードルがいきなり上がった感覚であろう。障害当事者を中心に据えながら、受講者との協同発表

表4 成果発表の骨子

- ◆テーマは、「私」(受講者のこと)を中心に据えること  
例:「私の好きなこと」「私の得意なこと」「私の好きな言葉」「私の苦手とその克服」「今の私」「こうなりたい私」「私の好きな食べ物」など
- 受講者を主人公にしながら、受講者・学生サポーターとの協同発表
- ★ パネルを用いた発表で、唯一無二のアート作品として残す
- 真中に「文字」。周辺にデザイン、張り絵、など

が相当に困難を伴うことを学生達は想像したはずである。哲学カフェで示した「正解のない問いに答えを出そうとする試み」を具体的な実践レベルに引き上げられた感覚を抱いたかもしれない。これまで体験したことのない異質な学びになってくる。

最初の成果発表会準備(12/9)で教員が表4について全体説明を行っているが、その際、サポーター学生は受講者に対して、受講者が理解できる形で伝え直しているはずである。それぞれの伝え直しにかかる記録は残っていないが、結果としてのパネルを見る限りにおいて、受講者それぞれの「棚卸し」がパネルに反映されている。なお、各ペアにかかる作業進捗状況については、情報共有を行い、他ペアの進み具合が確認できる形をとった。

学生とのやり取りの中で、「誰に向かっての報告会なのか」「サポーター係・受講者とのペアでの発表は必須なのか」「成果発表会に関し、サポーター係には一定の役割はあるが、それ以外の係の位置づけはどうなっているのか」「成果発表会に向けて、受講者と話しをしないといけない。果たして話してくれるだろうか」など学生たちの本気の質問や不安が出てくる。「主体的な学び」というレベルを超えて、学生達が能動的に動かなければ、成果発表は成り立たないという意識になったと推察される。協同発表は学生たちにとって前述の阿部(1988)にある「自分の人格に関わる体験をすること」につながったのかもしれない。

学生達は表4を実現するためのアクションを起こす形となり、その段階で『大学としての』カレッジ長大から『学生たちにとっての』カレッジ長大へシフトチェンジしていく。

## ②成果発表の実際

図4は成果発表用パネルの一部である。このパネル

を挟んで、受講者と担当学生との協同発表が9本ほど展開された。

## 5 おわりに～まとめにかえて～



図4 成果発表用パネル

### (1) 評価について～課題解決と価値創造について～

文化庁×九州大学共同研究チーム(2020)によれば、社会包摂を「違いのある人たちの違いを尊重したまま受け入れる社会をめざそうという考え」と位置づけながら、事業評価に際し、「課題解決と価値創造の両立」が必要であるとしている。そして、価値創造することが課題解決につながるとしている。文化庁×九州大学共同研究チーム(2020)は、文化事業について書かれたものであるが、カレッジ長大のような教育プログラムにも援用できる。

成果報告に際し、受講者という「私」をセンターに据え、「私の～」というテーマが定まれば、次に受講者の棚卸しをサポーター学生とともに行えばよい。パネルという成果物も価値創造であるが、受講者とサポーター学生との協同発表に向けての準備がまさに価値創造そのものである。出来上がった9枚のパネルとそれに到る各準備状況に序列はない。



前述の金井(成果報告書、2024)は、「(受講者が)お金を稼ぐために働きたい…次のステップに進んでおります」という。同じく前述の向井(成果報告書、2024)は「講座が終了してもSさんはカレッジ長大的のことを話されます」という。新しい道に進もうとしたり、カレッジ長大的の経験が今の職場継続につながったりすることは「課題解決」の一つのあり様である。ただし、カレッジ長大に限定していえば、課題解決と価値創造の両立といっても学生や関係教職員は、時間差の中で家族やソーシャルワーカー等を通じて知ることが多い。このように断片的にしか、受講者のカレッジ長大修了後を知ることができていないが、アウトカムの視点を積極的に検討する必要がある。

## (2) 学生スタッフと受講者の2つの評価について

プログラム終了ごとに短い時間の中でサポーター学生は受講者との簡単な振り返りやニーズの再確認を行っている。また、学生スタッフ全体に対しては、成果発表会終了後、Google Formでカレッジ全体に参加したのアンケートを実施している。さらに総括として座談会も開催した。内容は「成果報告書、2024」に掲載している。

本稿は「学生スタッフの成長を追いながら」がねらいであるが、2023年度において受講者のプログラム全体を通じての感想等の聴取をしていない。学生の満足度や2024年度への参加希望について、高評価を得ているが、本来ならば、受講者に対してもプログラム終了後の総括的な感想等の聴取が必要であった。ちなみにGoogle Form・アンケート項目の一つに「この活動に参加して自身が成長したと感じますか?」がある。9割近くが成長したことを「とても感じる」と回答している。なお、自由回答としては、障害や障害者に対する見方の変更、人との関わり方の見直し、緊張や積極性等に関するものが多かった(成果報告書、2024)。

## (3) 持続可能な教育プログラムにするために

財源、人材、大学での位置づけ、授業との関係、対象の受講者、障害の種別・支援程度、受講者集め、プログラム内容、家族や事業所など関係者の考え方、関係団体との連携、学生スタッフのこと、実施の期間、時間、場所などが本事業を持続可能なものにするための重要な構成要素となる。外形的には当面、学内の方向として「少ない資金で、学生が集まりやすい時期に、誰が事業実施者になっても実施できるプログラム構築」

が必要と考える。

## 【附記】

カレッジ長大的教育プログラムの研究・開発については、「教職学(教員+職員+学生)協働」、そして「外部のコーディネーターとの連携」を基盤とする実践研究となっている。

## 【引用・参考文献】

- 阿部謹也『自分のなかに歴史をよむ』ちくまプリマーブックス、1998年、17—20頁
- 文化庁×九州大学共同研究チーム(研究代表者中村美亜)編『評価からみる“社会包摂×文化芸術”ハンドブック 一人ひとりの課題にせまり社会に新しい価値観をつくる』九州大学大学院芸術工学研究院附属ソーシャルアートラボ(2019年度 文化庁 大学における文化芸術推進事業)、2020年  
[https://www.sal.design.kyushu-u.ac.jp/publication/sal\\_handbook\\_2019/](https://www.sal.design.kyushu-u.ac.jp/publication/sal_handbook_2019/)
- 長谷川正人「十八歳の春を、急かすな」『コトノネ Vol.28』株式会社はたらくよこびデザイン室、2018年、38—42頁
- 平田オリザ『学びのきほん ともに生きるための演劇』NHK出版、2022年、104—106頁
- 星友啓『スタンフォードが中高生に教えていること』SB新書、2020年、167—172頁
- 星友啓『スタンフォード・オンラインハイスクール校長が教える子どもの「考える力」を伸ばす』教科書』大和書房、2022年、220—243頁
- 栗山民也『演出家の仕事』岩波新書、2007年、9—13頁、166—173頁
- 宮本秀樹 丹野傑史 片山優美子 青木雄一 久保田亜希子 三村仁志 小川夏帆  
『カレッジ長大的教育プログラム開発』における事業開始までのプロセスと課題の整理について～2023年度『学校卒業後における障害者の学びの支援推進事業』(文部科学省)の委託事業の実践研究を通じて～』『長野大学紀要第46巻第3号』2024年、39—48頁 文部科学省  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/013.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/013.htm)
- 長野大学『令和5年度「大学・専門学校等における生涯学習機会創出・運営体制のモデル構築」計画書等』2023年5月

長野大学『「カレッジ長大」成果報告書『障害者版 STEAM教育のプログラム開発を目指して—自由になるための方法(リベラルアーツの「A」)を意識しながら— 令和5年「カレッジ長大」教育プログラム開発事業』2024年2月

長野大学『令和5年度「大学・専門学校等における生涯学習機会創出・運営体制のモデル構築」報告書等』2024年3月

[https://www.mext.go.jp/content/20240523-mext\\_kyousei02-000029814\\_75.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240523-mext_kyousei02-000029814_75.pdf)

中西正司・上野千鶴子『当事者主権 増補新版』岩波新書、2024年、2－4頁

中野民夫『ワークショップ—新しい学びと創造の場—』岩波新書、2001年、182-183頁

野見収「コフォートにおける共感論—『ケアする者へのケア』のために」西平直 [編著]『ケアと人間 心理・教育・宗教』ミネルヴァ書房、2013年、87－107頁

奥川幸子『身体知と言語』中央法規、2007年、2頁、185-188頁、505-509頁

信濃毎日新聞 朝刊 2024年6月12日(水)

『社会福祉用語辞典第9版』ミネルヴァ書房、2013年、380頁

上野千鶴子『ケアの社会学』太田出版、2011年、67-72頁

内田樹「生きる力を高める」『学ぶということ〈続・中学生からの大学講義〉1』ちくまプリマー新書、2018年、49頁