

研究論文

知的障害者への「大人の塗り絵」を用いた余暇指導と
そのスキルの向上が対象者とその家族に与える影響の検討

岸 田 朋 子*

Using “Otona No Nurie” to teach Leisure Skills to Mentally Challenged Youth and an
Examination of the Influence that an Improvement Skills has on the Subjects and their Families

Tomoko KISHIDA

【要 約】

ノーマライゼーションの理念の浸透や、「その人らしい生き方をする」というQOL(quality of life)の向上の観点から、知的障害という制約を持った人たちが仲間との相互的な関わりを増やすこと、年齢相応な活動を楽しむこと、積極的な社会参加を実現することという観点から、余暇指導の重要性が指摘されている。しかし、居住地域から離れた養護学校に通う知的障害のある子供たちは、地域社会での同年代の子供との交流や養護学校在籍児童の限定などにより人間関係の広がりや日々の活動に制約を受けているため、余暇活動そのものを知らない場合も多いと思われる。本研究では、知的障害養護学校に在籍し卒業後福祉就労を予定している知的障害者に、本人の意向を考慮した余暇活動を踏まえ、本人が好きな活動である塗り絵のスキルの向上と、活動の楽しさを考慮して家庭での余暇活動の定着を目指した指導を行った。約一年間指導を継続し、家庭において一人で活動することができる「塗り絵ガイドブック」を活用することによって、塗り絵スキルの向上の有効性を明らかにすることができた。本人の意向を考慮した余暇活動は生活環境が変化しても維持されやすく、本人なりに楽しみを見つけながら活動を行うことができる可能性が示唆された。そのため、学校教育期間においても児童生徒個々の興味や関心を踏まえて数々のスポーツや芸術活動を体験する機会を増やし、その中で活動に対する楽しみを見つけることや活動によって他人から認められる機会を得ることで、学校卒業後の生きがいとして余暇活動が機能していくものと考えられる。

* 兵庫県立豊岡聴覚特別支援学校

I. 問題と目的

1. 余暇活動の定義と知的障害者へ余暇活動を指導する意義

我々の生活における余暇とは、石井（1983）によると「外部から強制された勉強や仕事および日常の生活に必須の食事、排泄、睡眠などを除いた時間」と定義されている。ノーマライゼーションの理念の浸透や、「その人らしい生き方をする」という QOL(quality of life)の向上の観点から、知的障害者が仲間との相互的な関わりを増やすこと、年齢相応な活動を楽しむこと、積極的な社会参加を実現することという観点から、余暇指導の重要性が指摘されている (Schleien, Green, & Heyne, 1993; Schleien, Meyer, Heyne, & Brandt, 1995)。

一般に子供は、成長するにつれて家庭や学校、地域の中で人間関係を築き、塾や習い事、部活動などにより余暇活動の選択肢が増加していく (由谷・渡部, 2007)。しかし、居住地域から離れた養護学校に通う知的障害のある子供たちは、地域社会での同年代の子供との交流や養護学校在籍児童の限定などにより人間関係の広がりや日々の活動に制約を受けているため、余暇活動そのものを知らない場合も多いと思われる。

そのため、知的障害児の学校教育卒業後の課題の一つに家庭や職場における自由時間の過ごし方が挙げられている。しかし、実際の学校教育では授業時数の制約などから、職業指導が中心となり余暇のような非職業的なものは省略される傾向にある (Mithaug, Horiuchi, & Fanning, 1985)。一方、実際に知的障害者を雇用する企業からは職場での休憩時間の過ごし方に関する課題が挙げられている。そのため、知的障害養護学校の進路学習の授業においても、将来の職業を考えるだけでなく卒業後の自分自身の余暇の過ごし方を考える取り組みも行われ始めている (大谷, 2006)。このように余暇指導は学校生活から地域生活へのスムーズな移行の可能性を高めるものとして重要視されつつあり、知的障害のある人たちが余暇スキルを身につけることによって、余暇活動を通じて人とのつながりや気分転換、健康への寄与を果たすことが期待できると考えられる。

2. 知的障害児・者の余暇の過ごし方の実態や教師・保護者のニーズを調査した研究

知的障害児・者の余暇の過ごし方の実態や教師・保護者のニーズを調査した研究として、保護者に対して知的障害養護学校高等部卒業生の卒業後の生活実態を調査した研究 (高畑・武蔵, 1997)、中学校特殊学級に在籍する知的障害児の余暇の実態と教師と保護者の意識や意向を調査した研究 (関戸, 1998) などが行われている。これらの研究から、関戸 (1998) が指摘しているように学校教育卒業後の家庭や地域社会での生活を踏まえて自由時間の使い方について学ぶことや、余暇を過ごすためのスキルを身につけてほしいと学校での余暇指導を望む保護者の声は多いものと考えられる。

知的障害児・者の実際の余暇の過ごし方は高畑・武蔵 (1997) が行った知的障害養護学校高等部卒業生の卒業後の生活実態を保護者に対して調査を行った結果によると、家庭での余暇活動としては「テレビ」「CD・音楽鑑賞」「ごろ寝」「ビデオ」が多く、屋外の活動では「買い物」「デパートめぐり」が多くを占めていた。このような生活実態から、余暇支援の必要性は指摘されて

いるものの、実際は様々な要因から知的障害者の余暇活動は機能していないものと思われる。

3. 知的障害児・者に対する余暇スキルの指導研究

これまで行われてきた知的障害児・者に対して余暇スキルを指導した実践的な研究においては、①家庭場面において行われた指導、②学校場面において行われた指導、③地域場面において行われた指導に分類することができる (Table1 参照)。

一方、余暇スキルを指導するための方法として、①支援ツールを用いた指導、②視覚プロンプトを用いた指導に分類することができる (Table2 参照)。

これらの研究から、知的障害児・者への余暇指導は家庭、学校、地域場面において一人で活動を行うことができるように指導もしくは活動の機会を設定して行われている。また、一人で活動を行うための援助として支援ツールや視覚プロンプトを用いた指導を行っていることが多い。しかし、これらの研究は小学校情緒障害学級 (安川・小林, 2004)、知的障害養護学校中学部 (岡部・渡部, 2006)、知的障害養護学校高等部 (高畑・武蔵・安達, 2000; 高畑・武蔵, 2000; 高畑・中道, 2005) の各学校に在籍している段階において学校と家庭または地域と連携して個別および集団での余暇活動スキルの形成が行われていたが、学校教育を卒業した知的障害者に対して余暇指導を行った研究は少なく、学校教育卒業後の生活の変化を目の前に控えた知的障害者に対して実践的な余暇指導は行われてこなかった。

4. 知的障害児・者に対する余暇指導の課題

知的障害児・者に対する余暇指導において、獲得した余暇活動が維持できるかどうかの課題が考えられる。余暇活動が維持できるためには、「指導場面以外に余暇活動を実行する機会を積極的に設けること」「知的障害者本人の意向を尊重すること」「保護者の負担を軽減すること」の3つの点が考慮すべきこととして挙げられる。

第一に、佐々木・竹内・野呂 (2008) が行ったように、習得した活動を行う機会を積極的に設けることも余暇活動が指導場面以外でも維持される要因になるものと考えられる。

第二に、安川・小林 (2004) が知的障害児に対して行った一人でバスに乗ってプールへ行き水泳を行う指導のように、知的障害児本人の好みを考慮した活動ではなく、将来の地域生活を踏まえて移動スキルや運動を指導してほしいと本人の意向ではなく家族の意向に沿った活動を優先して習得させた。しかし、活動は習得したけれども自発的には行われず、余暇活動として機能しなかった事例がある。そのため、知的障害者への余暇支援を行う際には、保護者の意向や指導者の意向ばかりでなく、活動スキルを習得させることに加えて、本人の意向を考慮して自分なりの楽しみ方ができるように指導することが必要である。また、渡部ら (2000) は余暇支援を行っていく上で障害児自身の活動に対する「楽しさ」を検討することも不可欠であると指摘している。そのため、本人の意向や楽しさを重視した活動内容を選定する必要性があると思われる。

第三に、保護者の負担を軽減する事に関して、小林 (1992) は知的障害者がドライブなどの一人では楽しむことのできない余暇を楽しむ場合は、家族などの援助が時に自己犠牲的なもの

になりやすいことを指摘している。そのため、他人の援助を受ける余暇活動だけではなく、一人で余暇を楽しむための活動スキルを身につける必要があると考えられる。

Table1 これまで行われてきた余暇活動の場面別指導

家庭場面	
なわとび	(高畑・武藤, 2000)
腹筋	(高畑・中道, 2005)
ピアノ	(佐々木・竹内・野呂, 2008)
学校場面	
余暇活動の選択	(岡部・渡部, 2006)
ボウリング場の利用	(高畑・武蔵・安達, 2000)
地域場面	
買物	(渡部・山本・小林, 1990;菅野・羽鳥・井上・小林, 1995)
モータースポーツ教室	(奥田・井上・松尾, 2000)
移動スキルと水泳	(安川・小林, 2004)

Table2 余暇活動を支援するために用いられた指導技法

支援ツールを用いた指導	
「フープとびなわ」を用いたなわとび運動	(高畑・武蔵, 2000)
「ボウリングお助けブック」	(高畑・武蔵・安達, 2000)
「お手玉」を用いた腹筋運動	(高畑・中道, 2005)
視覚プロンプトを用いた指導	
料理カード	(井上・井上・小林, 1996)
お約束ビデオ	(奥田・井上・松尾, 2000)
タイムスケジュール表	(安川・小林, 2004)
レジャーナビ	(岡部・渡部, 2006)
指番号や音符の長さを示した楽譜	(佐々木・竹内・野呂, 2008)

加えて、余暇活動が指導場面だけではなく、他の場面でも維持されるように余暇活動の内容を充実させ、質を高め指導内容を工夫していく必要があると思われる。山本(1995)は、提供された余暇支援プログラムを家庭や地域で実施に移す場合、保護者が負担を感じず実施しやすいことがポイントであると指摘している。

以上の3点より、知的障害児・者へ余暇スキルを習得させる指導を行った研究は多いが、余暇スキルを向上させることに着目した研究はこれまであまり行われてこなかった。また、余暇スキルを獲得した後その余暇スキルが向上することによって、本人や家族にどのような影響を与えるのかは検討がなされていない。

そのため、練習をして活動スキルが向上することで本人自身に活動の楽しさが生じるものと予想できる。スキルが向上したことで達成感を体験し、他人から褒められ認められる機会を得ることによって活動の幅が広がり、より活動が維持しやすくなる要因となるのではないかと考えられる。

5. 本研究の目的

本研究では知的障害養護学校に在籍していて卒業後福祉就労を予定している知的障害のある生徒に対して余暇指導を行うにあたり、家庭において一人でも活動を行うことができ、対象者だけでなく家族と一緒に活動することもでき、年齢相応かつ対象者の好みを考慮した塗り絵活動を取り上げ、「大人の塗り絵」を用いて指導を行った。この「大人の塗り絵」は書店などで手に入りやすく、色鉛筆さえあれば特定の場所を選ばずに活動できる。また、知的障害者に対して塗り方の手順を示した「塗り絵ガイドブック」という支援ツールを作成し、一人で塗り方の手順を確認しながら塗ることができることから、学校教育卒業後の余暇活動としても家族の負担が最小限に抑えられることが考えられる。さらに、塗り絵ガイドブックの内容を徐々に高度にしていくことで塗り絵のスキルの向上が期待できる。以上のことに付け加えて、対象者自身の活動に対する「楽しさ」を検討することで余暇活動を維持するための関係が明らかになるものと思われる。

以上より、本研究では対象者の好みの活動である塗り絵を踏まえて、その活動スキルを高めることを目標とした余暇指導を行う。また、活動に対する楽しさを考慮し、塗り絵スキルの向上と家庭での余暇活動の定着を目指し、スキルが向上したことでの対象者とその家族の日常生活における影響を検討することを目的とする。

II. 方法

1. 対象者のプロフィール

指導開始時のX年10月は知的障害養護学校高等部に在籍していた知的障害のある3年生の女性であった。WISC-Ⅲの結果はVIQ:47、PIQ:44、FIQ:40であった。利き手は左手で、言葉によるコミュニケーション、平仮名、片仮名、漢字といった文字の読み書きが可能であった。また、両親も対象者に趣味があることを好意的に捉えており、今後も生活上の楽しみとして継続していくことを願っていた。X+1年4月からは作業所でお菓子作りの仕事に従事しており、毎日一人で通勤していた。

2. 対象者の余暇活動のアセスメント

指導開始前に対象者の余暇活動のアセスメントを行うためにアンケートを実施した。対象者の好みの活動を把握するとともに、家庭内での過ごし方についても調査を行った。アンケートより対象者の趣味は、音楽を聴きながら漫画の登場人物の絵を描くこと、漫画を読むことであ

った。対象者の一日の過ごし方のアンケートより、夕飯を終えてから就寝までの2時間程度が自由時間であることが分かった。知的障害養護学校高等部在籍時のクラブ活動では美術クラブに在籍し、漫画の登場人物を描くことや塗り絵の活動を行っていた。

3. 対象者の家族の余暇活動のアセスメント

同じく指導開始前に対象者の家族の余暇活動のアセスメントを行うために対象者の母親にアンケートを実施した。対象者の家族は、父親、母親、対象者、弟の4人家族であった。両親の趣味はクラシック音楽鑑賞と読書であった。弟の趣味はテレビゲーム、カードゲームをすることで、対象者とともに楽しむこともあった。休日の過ごし方は家族で近所の公園まで散歩に出かけること、母、対象者、弟と一緒にご飯を作ることであった。

4. 活動内容の選定

これまで対象者が行っている余暇活動を踏まえて、塗り絵活動を選定した。現在対象者が持っている塗り絵のスキルを高め、さらに活動の幅を広げていくために「大人の塗り絵」を取り上げた。この「大人の塗り絵」は、名画や植物などの美しい題材が用いられていて年齢相応であること、自分のペースに合わせて塗ることができるため家族の負担が最小限に抑えられ、一人でも楽しむことができる一方、複数人で塗った塗り絵を見せ合うなどの家庭における楽しみ方が広がるものであった。

この「大人の塗り絵」の塗り絵を上手く塗るためには、影や明るさを塗り分けるスキルや、色を混ぜて塗るスキルが必要であったため今回の指導に取り入れることにした。今回の指導に際しては、河出書房新社発行の「大人の塗り絵―花とフルーツ編―」を使用した。

5. 指導期間

X年10月からX+1年11月にかけて指導を行った。月に1回対象者に来訪してもらい、1時間程度指導者が各ステップに応じた塗り絵の指導を行った。

6. 指導計画

塗り絵を枠からはみ出さずに適切な濃さで塗るためのスキルを高めるための指導として、Step1からStep5のような手続きを計画した。

1)Step1: 3段階の色鉛筆の持ち方の指導(3ヵ月)

塗り絵のスキルを高めるための色の塗り方として、3段階の色鉛筆の持ち方によって「こく」「ふつう」「うすく」という3つの濃淡を塗り分けるための指導を3回行った。「3のもちかた」を「こく」塗る時の持ち方、「2のもちかた」を「ふつう」に塗る時の持ち方、「1のもちかた」を「うすく」塗る時の持ち方とした。指導者が持ち方の見本を見せ、対象者とともに指定された持ち方で色を塗る指導を行った。また、家庭においても持ち方の練習ができるように持ち方の写真付きカードを対象者に渡した。対象者自身で3つの濃淡の弁別ができた時点で次のステ

ップに進んだ。

2)Step2:色鉛筆1色を用いた塗り絵の指導(2ヵ月)

色鉛筆1色を用いて色の濃淡を塗り分けるための指導を行った。また、Step2の指導から家庭において一人で塗り絵を行うことができるように手順を示した「塗り絵ガイドブック」を作成した。塗り絵ガイドブックには、塗り絵の塗り方を写真付きで順番に示し、色を塗る線の方向、塗る箇所、鉛筆の持ち方、力の入れ方、上手に塗るためのポイントを記した。Step2の塗り絵ガイドブックにはStep1で習得した色の濃淡を塗り分ける方法を用いて1色で塗ることのできる内容を含めた。練習用の塗り絵には、指導者が書いたピーマンと里芋の絵を用意した。指導来訪時に塗り絵ガイドブックを対象者に渡し、家庭での自由時間に活動を行ってもらった。

3)Step3:色鉛筆2色を用いた塗り絵の指導(2ヵ月)

色鉛筆2色を用いて塗り絵を塗るための指導を行った。一度色を塗った上から他の色を重ねていく「重ね塗り」の方法を指導した。Step3では2色の色鉛筆を用いて重ね塗りの指導を行った。家庭で行う塗り絵ガイドブックには、Step3で指導した内容を含め、2色で塗るスキルを高める内容を織り込んだ。練習用の塗り絵には、指導者が書いたりんごと洋ナシの絵を用意した。

4)Step4:色鉛筆3色を用いた塗り絵の指導(2ヵ月)

色鉛筆3色を用いて塗り絵を塗る指導を行った。Step4では3色の色鉛筆を用いて色を混ぜて塗る方法を指導した。家庭で行う塗り絵ガイドブックには、Step4で指導した内容を含め、3色で塗るスキルを高める内容を織り込んだ。練習用の塗り絵には、指導者が書いたさくらんぼとチューリップの絵を用意した。

5)Step5-①:「大人の塗り絵」を用いた家族への指導(1か月)

これまでに習得したスキルを用いて自分で色を組み合わせて「大人の塗り絵」を塗ることができるように、「大人の塗り絵」の塗り方の手順を示した塗り絵ガイドブックを対象者に渡した。Step1からStep4までは家庭内の自由時間において対象者一人で行うことができるよう塗り絵の指導を行っていたが、Step5からは対象者だけでなく、家族の余暇の選択肢の一つとして家族を含めた介入を行った。対象者に塗り絵を家庭での自由時間に一人で行ってもよいし、家族の誰かを誘って一緒に行ってもよいことを説明した。母親にも同様の説明を行った。ガイドブックに添付した塗り絵は河出書房新社発行の「大人の塗り絵-花とフルーツ編-」の中から、これまで練習してきた色鉛筆3色を用いて塗ることができる睡蓮とプルーンの絵を用意した。

6)Step5-②:「大人の塗り絵」を用いた家族への指導(1か月)

Step5-①終了時に対象者から「塗り絵ガイドブックなしに塗ることができる」と感想があったので、塗り絵ガイドブックを渡さずに、塗り絵の見本のみを渡して対象者に家庭での自由時

間に行ってもらった。Step5-①と同様に、家庭での自由時間に一人で行ってもよいし、家族の誰かを誘って一緒に行ってもよいことを説明した。塗り絵は河出書房新社発行の「大人の塗り絵-花とフルーツ編-」の中から、自分で色を混ぜて色塗りが楽しめるようにバラとブドウの絵を用意した。

7. 評価方法

1) 塗り絵スキルの評価

Step2 の指導から、塗り絵ガイドブックと指導による対象者の塗り絵スキルの変化を評価するために以下の手続きを計画した。

- (1) 事前テスト：指導者の助言なしに対象者に見本を見せて塗り絵を塗ってもらった。
- (2) 指導：事前テストの後、塗り方の手順が示してある塗り絵ガイドブックを対象者に渡し、家庭で自由時間に行ってもらった。
- (3) 事後テスト：事前テストで使用した塗り絵を再び対象者に塗ってもらった。

対象者の塗り絵スキルの変化を評価するために、初等教育を専攻する学生10名に指導者が塗った見本の絵と照らし合わせて、事前の絵と事後の絵を見せどちらが上手く塗れているかの評価を行ってもらった。塗り絵の評価項目として、①色の濃さで立体感が出ているか、②見本と同じように形にそって塗れているか、③全体のバランスがとれているかの項目に5件法で評価を記入してもらった。また、どのような部分を上手く塗れていると判断したかを自由記述欄に記入してもらった。

2) 家庭での塗り絵活動の楽しさの評価

対象者に家庭における塗り絵ガイドブックを用いた塗り絵の活動の楽しさの評価と活動時間を知るために記録用紙を添付し、アンケートを実施した。活動の楽しさの評価は、4つの項目の中から対象者に丸をつけてもらった。対象者自身の練習による塗り絵の変化を見るために自由記述欄を設けた。適時母親に対象者の家庭での様子の聞き取り調査を行った。Step5-①の指導からは、家族も塗り絵を行った場合は家族へも塗り絵活動の楽しさの評価を行った。また、対象者の塗り絵指導前後における家族の余暇活動の変化を見るために指導前後に母親へインタビューを行った。

III. 結果

1. ステップごとの塗り絵活動の結果

X年10月からX+1年11月まで行った指導の内容と家庭における塗り絵ガイドブックを用いた塗り絵活動の累計時間、塗り絵活動の満足度、塗り絵の指導によるステップごとの指導前後の塗り絵スキルの評価をFig. 1 に家庭における塗り絵ガイドブックを用いた塗り絵活動の累計時間、Fig. 2 には家庭における塗り絵ガイドブックを用いた塗り絵活動の満足度、Fig. 3 に塗

り絵の指導前後による塗り絵スキルの評価、Table3 にステップごとの指導前後での塗り絵の評価を示した。

2. 指導開始前のテスト

対象者の指導開始前の色鉛筆の持ち方は、下の位置で持ちとても強く色を塗っていた。一か所の塗り絵を塗る時の線の方向も縦、横、斜めとバラバラで統一感がなかった。塗り絵の形や向きによって塗りやすいように色鉛筆を持ち変えることはなく、ずっと同じ持ち方で塗っていた。指導による塗り絵スキルの変化を見るために、指導開始前に塗り絵を塗ってもらい、全ての指導が終了したときに指導開始前と同じ塗り絵を塗ってもらうことで対象者の塗り絵スキルを比較した。

3. Step1：3段階の色鉛筆の持ち方の指導（3ヵ月）

1) 指導の経過

指導開始前のテストを踏まえて、色鉛筆を3段階に持ち、「こく」「ふつう」「うすく」の3つの色を塗り分け、A4用紙一枚に四角を縦方向、横方向、斜め方向に塗る図形と円の図形を用意して指導を行った。

1回目の指導で「3のもちかた」の「こく」塗る方法は、今まで対象者が行っていた塗り方と同じであったためすぐに塗ることができた。しかし、「1のもちかた」の「うすく」塗る方法と「2のもちかた」の「ふつう」に塗る方法は、色鉛筆を上と真ん中の位置で持つため対象者が今までに持ったことのない方法であった。そのため、色鉛筆を上で持っても筆圧を調整することができず、とても強く色鉛筆を握って塗っていた。対象者に自分で塗った3つの持ち方で濃さを塗り分けた図形を見せ、どちらが濃くぬれているかと質問しても正しく答えることができなかった。そこで、2回目の指導から持つ位置を分かりやすくするために色鉛筆にグリップを取り付けた。3回目の指導では、指導者が持ち方の見本を提示しなくても「うすく塗る時の持ち方は」と質問すると写真カードと同じ位置で色鉛筆を持つことができた。また、塗る図形に合わせて色鉛筆を持ち変えることもできた。

指導の最後に3つの濃さで塗り分けた図形を対象者にランダムに2枚ずつ提示し、どちらが濃く塗れているか、薄く塗れているかを質問した。全て正しく答えることができたので次のステップに進んだ。

4. Step2：色鉛筆1色を用いた塗り絵の指導（2ヵ月）

1) 塗り絵ガイドブックを用いた活動の様子

塗り絵ガイドブックに添付した記録用紙より、ガイドブックを用いた家庭での塗り絵活動の累計時間は65分であった（Fig.1 参照）。活動の楽しさの満足度は「とても楽しかった」と「楽しかった」の項目に丸がついていた（Fig.2 参照）。練習用の塗り絵を比較すると、枠からはみ出し、形に沿って塗る方向を変えず一定の方向に塗っている絵も見られたが、次第に形に沿って丸く円を描くように塗るなど塗り方の変化が見られた。

2ヶ月間Step2 の活動を行った最後の日のアンケートの自由記述欄には「ピーマンのぬりえがじょうずにぬれたとおもう」と感想があった。対象者への聞き取り調査より、家庭ではガイドブックを用いた塗り絵と並行して自分の好きなキャラクターを描いて塗り絵をしていたことも分かった。

2) 指導前後での塗り絵スキルの変化

Step2 の指導前後の塗り絵の変化を評価してもらった (Fig. 3、Table3 参照)。指導前の塗り絵が上手であると評価した割合は20%、指導後の塗り絵が上手であると評価した割合は80%であった。指導前後の絵を比較したアンケートの自由記述欄より「しっかりとふちどりができている」、「塗っている色の線の方向のバリエーションが増えた」と指導後の塗り絵に変化が出ていた。アンケートより、Step2 の指導では、形に沿って線の方向を塗り分けるスキルが身に付いたことが分かった。

3) 母親への聞き取り調査

Step2 の終了時に母親に対象者の家庭での様子の聞き取り調査を行った。対象者は以前からお手伝いとしてお風呂掃除を行っていたが母親から、「お風呂掃除の時に以前は浴槽のしか所だけ磨いていたが、浴槽全体を磨くことができるようになった」「食パンにバターを塗るとき、量を調節しながら全体に塗ることができるようになった」と家庭生活での変化を聞くことができた。対象者の家庭での自由時間は、部屋で音楽を聴きながら塗り絵や絵を描いて過ごしている様子が見られることが分かった。

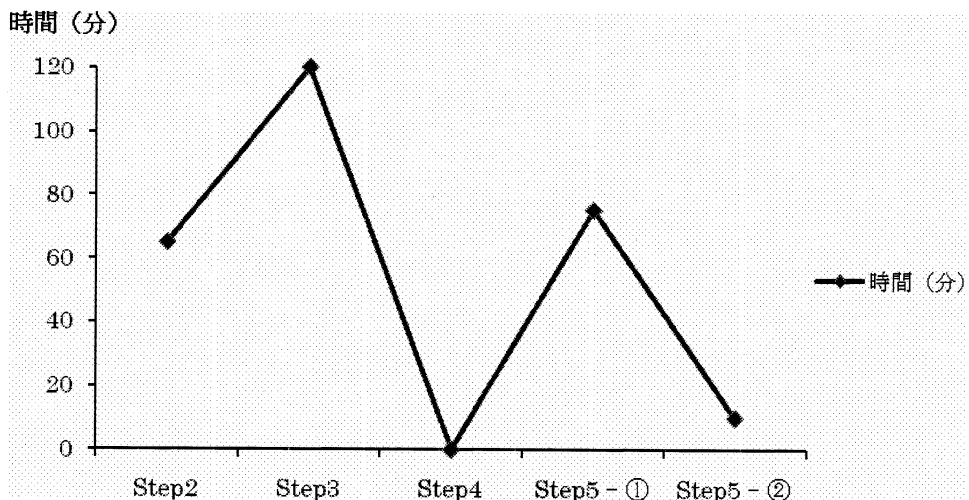


Fig.1 家庭における塗り絵ガイドブックを用いた塗り絵活動の累計時間

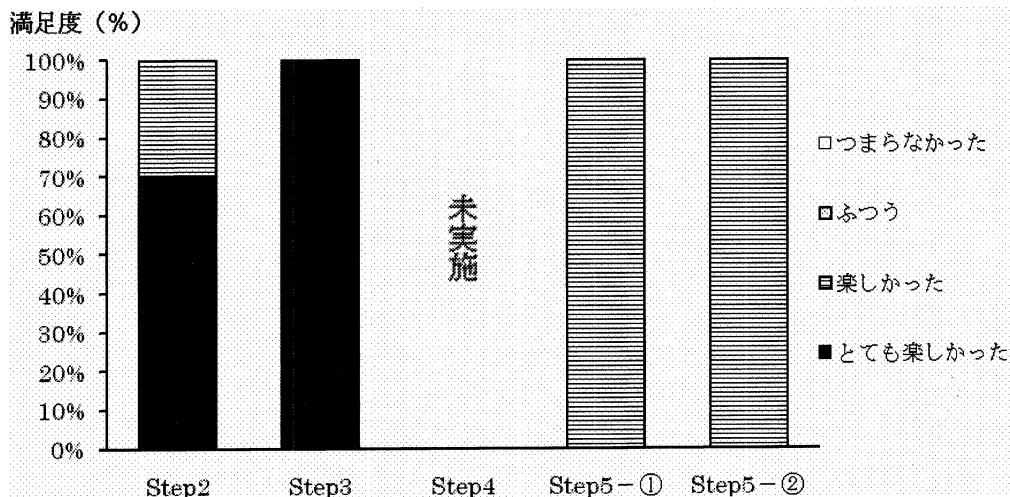


Fig. 2 家庭における塗り絵ガイドブックを用いた塗り絵活動の満足度

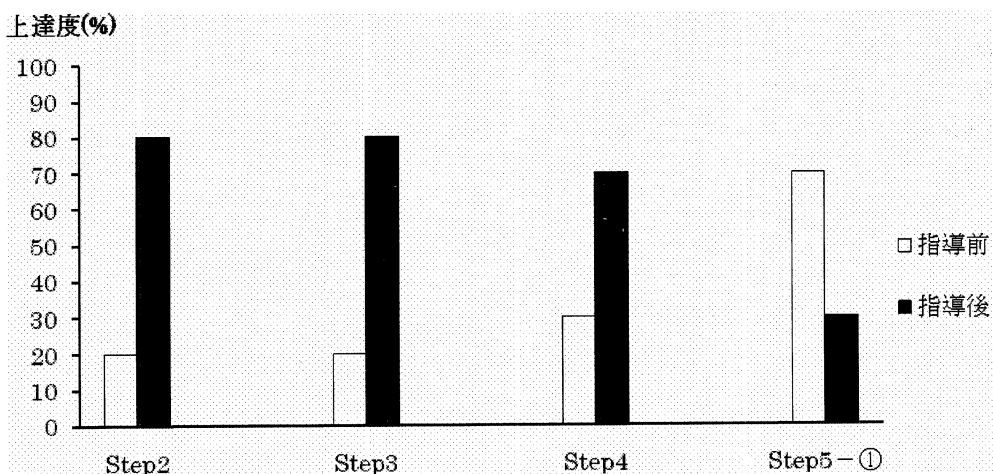


Fig. 3 塗り絵の指導前後による塗り絵スキルの評価

Table3 ステップごとの指導前後での塗り絵の評価

質問項目	Step2	Step3	Step4	Step5-①
色の濃さで立体感が出ているか	3.2	3.8	3.3	3.5
見本と同じように形に沿って塗れているか	3.8	3.7	3.8	4.0
全体のバランスがとれているか	3.6	3.8	4.0	4.3

5. Step3 : 色鉛筆2色を用いた塗り絵の指導 (2ヵ月)

1) 塗り絵ガイドブックを用いた活動の様子

塗り絵ガイドブックに添付した記録用紙より、ガイドブックを用いた家庭での塗り絵活動の累計時間は120分であった (Fig.1 参照)。

アンケートの自由記述欄には、「りんごのぬりえがおもしろくて、まるいところがじょうずにぬれたとおもいます」と記述してあり、満足度も全て「とても楽しかった」に丸がついていた (Fig.2 参照)。指導来訪時も塗り絵が楽しかったと感想があった。

Step3 の指導前と塗り絵ガイドブックには、一度色を塗った上からさらに他の色を塗る「重ね塗り」の方法を織り込んでいたが、家庭では塗り方が分からなくなってしまったと対象者から感想があった。練習用の塗り絵も色を混ぜては塗っておらず、単色で塗ってあった。Step3 の指導後にもう一度指導者と共に重ね塗りの練習を行った。

対象者への聞き取り調査より、ガイドブックの塗り絵と並行して自分の好きなキャラクターを描いて塗り絵をしていた。指導来訪時、指導者に自分で絵を描いて色を塗った絵を見せ、「うすく塗れるようになったでしょ」とうれしそうに絵を見せることがあり、その都度賞賛した。

2) 指導前後での塗り絵スキルの変化

Step3 の指導前後の塗り絵の変化を評価してもらった (Fig.3、Table3 参照)。指導前の塗り絵が上手であると評価した割合は20%、指導後の塗り絵が上手であると評価した割合は80%であった。Step2 の塗り絵よりも立体感と全体のバランスの点数が上がっていた。指導前後の絵を比較したアンケートの自由記述欄より「見本と同じように模様がついている」、「色の薄いとこりと濃いところの差がでている」、「見本と同じ色を用いて塗ることができている」と指導後の塗り絵に変化がでていた。アンケートより、Step3 の指導では、色の濃淡を塗り分けるスキルが身に付いたことが分かった。

3) 母親への聞き取り調査

Step3 の終了時に母親に対象者の家庭での様子の聞き取り調査を行った。家庭での自由時間はこれまでと同じように、部屋で音楽を聴きながら絵を描いている様子が見られることが分かった。

6. Step4 : 色鉛筆3色を用いた塗り絵の指導 (2ヵ月)

1) 塗り絵ガイドブックを用いた活動の様子

塗り絵ガイドブックに添付した記録用紙より、ガイドブックを用いた家庭での塗り絵活動の累計時間は0分で未実施であった (Fig.1、Fig.2 参照)。対象者への聞き取り調査から、塗り絵ガイドブックを用いた活動に飽き、全くやらなかったと感想があった。塗り絵よりもテレビを見ている方が楽しく、いろいろなテレビ番組の話をご指導者に話していた。また、この期間母親の帰りが遅く、家庭では一人で寂しいから塗り絵はしたくなく、家族みんなで塗り絵をしたいと感想があった。塗り絵をしたら家族に「すごい」と褒められたいと思っていることも分か

った。そこで、色鉛筆以外で塗る方法として色を塗った上から水を含ませた絵筆でなぞると水彩画のようになる水彩色鉛筆の使い方を対象者に指導した。家庭で水彩色鉛筆を使うときには、対象者が家族に使い方を教えるように助言した。次回からは一人で塗り絵をしてもよいし、家族を誘って一緒に塗り絵をしてもよいことを説明した。

2) 指導前後での塗り絵スキルの変化

Step4の指導前後の塗り絵の変化を評価してもらった (Fig. 3、Table3 参照)。指導前の塗り絵が上手であると評価した割合は30%、指導後の塗り絵が上手であると評価した割合は70%であった。Step3の塗り絵よりも立体感の点数は下がっているが、全体のバランスがとれていると評価され、点数が上がっていた。指導前後の絵を比較したアンケートの自由記述欄より、「見本と同じく3色を用いて塗ることができている」、「形に沿って塗ることができている」、「色が濃く塗れていて、色を混ぜて塗ることができている」と指導後の塗り絵に変化がでていた。アンケートより、Step4の指導では色を複数用いて塗るスキルが身に付いたことが分かった。

3) 母親への聞き取り調査

Step4の終了時に母親に対象者の家庭での様子の聞き取り調査を行った。母親への聞き取り調査からも、家庭での過ごし方はリビングで家族と共にテレビを見ていることが多く、ガイドブック以外の対象者が好きなキャラクターの絵を描くことや塗り絵もほとんどしていなかったことが分かった。この期間は就職して環境や生活時間が今までと変わったこともあり、平日仕事から帰宅した後は、とても疲れている様子であることも分かった。

7. Step5-①「大人の塗り絵」を用いた家族への指導（1ヵ月）

1) 塗り絵ガイドブックを用いた活動の様子

塗り絵ガイドブックに添付した記録用紙より、ガイドブックを用いた家庭での塗り絵活動の累計時間は75分であった (Fig.1 参照)。家庭での活動は全て一人でっており、両親の仕事が忙しかったこともあり、家族から対象者を誘って活動を行うこと、対象者が家族を誘って一緒に活動を行うこともなかった。この期間は再びガイドブックを用いた塗り絵以外にも自分の好きな絵を描いていた。塗り絵は前回指導した水彩色鉛筆を用いて塗っており、塗り絵の満足度も「楽しかった」の項目に丸がついていた。

2) 指導前後での塗り絵スキルの変化

Step5-①の指導前後の塗り絵の変化を評価してもらった (Fig. 3、Table3 参照)。指導前の塗り絵が上手であると評価した割合は70%、指導後の塗り絵が上手であると評価した割合は30%であった。アンケートより、指導開始前の塗り絵は「色が濃い部分と薄い部分を分けて塗っている」、「たくさん色を用いて塗っている」と判断され、指導開始前の塗り絵の方が高く評価された。アンケート項目の「全体のバランスがとれているか」の得点はステップごとに上昇しており、色を濃く塗る所や薄く塗る所で塗り絵全体のバランスが取れ上手に見えたことが

分かった。

3) 母親への聞き取り調査

母親からの聞き取り調査より、対象者が自分で描いた絵に色を塗ったものを冷蔵庫に貼り、両親に色の塗り方を説明していた。それを見た父親から上手く塗れていると賞賛を受けた機会があったことが分かった。

8. Step5-②「大人の塗り絵」を用いた家族への指導（1ヵ月）

1) 塗り絵ガイドブックを用いた活動の様子

塗り絵ガイドブックに添付した記録用紙より、ガイドブックを用いた家庭での塗り絵活動の累計時間は10分であった（Fig.1 参照）。家庭での活動は全て一人で行っており、家族から対象者を誘って活動を行うこと、対象者が家族を誘って一緒に活動を行うこともなかった。活動の満足度には「楽しかった」に丸が付いていたが（Fig.2 参照）、指導来訪時は塗り絵の話よりもテレビ番組の話が多かった。

2) 母親への聞き取り調査

Step5-②の終了時に母親へ聞き取り調査を行った。対象者の家庭での自由時間の様子は、帰宅時間が知的障害養護学校在籍時よりも2時間程度遅くなり、対象者の興味が絵よりもテレビ番組や芸能人の話に向いていることから、前回と引き続きテレビを見ながら過ごしていることが多いことが分かった。

Step2 の時に見られた家庭場面におけるお風呂掃除とバターの塗り方の変化については現在も継続していることが分かった。母親は今後も対象者の余暇の一つとして塗り絵や絵を描くことが継続して行ってほしいと願っていた。近頃対象者が絵を描いているときに、自分なりに絵の構成やストーリーを見出して楽しんでいるように感じ、対象者自らが楽しんでいる絵の分野には関わらず自分で活動を広げて行ってほしいという考えから、母親から誘って塗り絵を行うことはしなかったと感想があった。これからも対象者の生活の中に絵を描くことが継続し、自分一人で過ごす時間も大切にしてほしいと思っていることが分かった。

9. 指導終了後のテスト

全ての指導が終了した時点で、指導開始前の塗り絵のスキルを評価するために指導開始前に対象者に塗ってもらったものと同じ塗り絵を再び塗ってもらった。その2つの塗り絵を見て初等教育を専攻する学生に評価を行ってもらった。

指導開始前と比較して、指導後の塗り絵の方が絵に合わせた色を用いて塗れているという意見もあったが、指導開始前の塗り絵は色が濃く塗れていて上手に見えたという意見や、塗り残しの部分がないので上手に見えたという意見があった。

IV. 考察

1. スキルの向上が余暇活動に与えた影響

本研究では、知的障害養護学校に在籍し卒業後福祉就労を予定している知的障害のある女性に、対象者の意向を考慮した余暇活動を踏まえ、現在行っている塗り絵活動のスキルの向上を目指し、また対象者の活動の楽しさを考慮して家庭での余暇活動の定着を目指した指導を行った。その結果、塗り絵サポートブックを用いた指導ごとに対象者の塗り絵スキルの向上が認められ、一時期家庭において活動が見られなくなったものの、対象者が家庭での自由時間において一人で余暇活動の選択肢の一つとして塗り絵活動が維持されていた。

第三者に評価を行ってもらったステップごとの指導前後の塗り絵の評価 (Table3 参照) では、ステップが進んでいくごとに塗り絵全体の色のバランスが取れていると評価されたので、第三者から見ても指導ごとに対象者の塗り絵のスキルが上昇したことが考えられる。スキルが上昇したことによって今までの絵の描き方や塗り方に変化が起これ、これまで家族からただ絵を描いて塗り絵をしていると見られていたが家庭内で父親から褒められる機会があり、本人の活動が他者から認められ再び絵を描く活動の動機づけが高められたものと推測される。

今回は対象者一人だけでなく家族と一緒に塗り絵活動を行うことができるように段階を設定し、母親にも説明を行ったが家族と共に活動を行うことはなかった。その要因として、両親の仕事が忙しく対象者と共に過ごす時間や場が取れなかったこと、対象者の年齢が知的障害養護学校を卒業し自立する年齢に達していたことにより両親があえて誘って一緒に活動しようとは思わなかったことが考えられる。そのため、家族と共に余暇活動を行うためにはより詳細な家族のニーズを検討し、活動する機会や場面を設定するなどの取り組みが必要であると思われる。

母親は対象者が一人で余暇を過ごすことも大切だと考えていたことから今回の塗り絵活動は一人で余暇を過ごすための活動として意義があったと思われる。指導終了後再び家庭において塗り絵活動が見られたのは、生活環境の変化に慣れ再び活動に対する興味が出てきてからだと思われる。

2. 余暇スキル向上のための指導について

塗り絵を枠からはみ出さずに適切な濃さで上手に塗るための指導として塗り絵の塗り方の課題分析を行い、順次指導を行った。色鉛筆の持ち方を3つの方法に分け、色の濃さを3つの段階に塗り分ける指導を行うことで対象者の色の塗り方に変化が見られた。色鉛筆の持ち方の方法が示してある写真カードを用いることで家庭でも練習ができ、塗り絵ガイドブックに添付してある塗り絵以外の対象者が好きなキャラクターの塗り絵などが上手に塗れたことが対象者の活動意欲を高め、Step2、Step3の塗り絵ガイドブックを用いた活動の楽しさと家庭での活動時間の上昇につながっていったものと考えられる。本研究では、平仮名、片仮名、漢字を読み書きすることのできる対象者に合わせて塗り絵ガイドブックを作成し、それを用いて家庭において一人で活動することができる知的障害者に対してガイドブックの有効性を明らかにすること

ができた。小林(1992)が指摘しているように知的障害が重度であり、自らの力では余暇活動を行うことが困難な者の場合は、今回のような塗り絵ガイドブックを用いて一人で活動することは困難であることが予想される。その際は各個人のニーズに合わせたより詳細なアセスメントを行い、家族の負担が重くならないような活動内容や方法を検討する必要があると思われる。

対象者が知的障害養護学校を卒業する Step1 から Step3 までの期間は、活動の楽しさに比例して家庭で塗り絵活動を行った時間も上昇していき (Fig.1、Fig.2 参照)、対象者からも塗り絵活動に対して好意的な感想を聞くことができた。しかし、Step4 の期間は就職をして対象者の生活環境がこれまでと変わり、新しい環境に慣れるまでに対象者自身も心身ともに疲れていたという母親からの聞き取り調査より、家庭での自由時間に塗り絵をするという能動的な余暇活動ではなく、テレビを見て過ごすなどの受動的な余暇活動を行っていた。余暇活動は他人から押し付けられて活動するものではなく、本人が活動したいと思うときに自発的に好きなだけ活動するのが余暇活動と言える。そのため、これは対象者が選択した余暇活動の一つとして尊重すべき結果であると考えられる。

Step5-①では、対象者がこれまで使用したことのない水彩色鉛筆を用いて塗り絵を行うという新しい活動方法を提案することで再び家庭での塗り絵活動が見られたが、塗り絵の指導前後による塗り絵スキルの評価 (Fig.3 参照) では、指導前の塗り絵の方が上手く塗れていると第三者に評価された。これは、対象者にとって塗り絵活動よりもテレビで好きな芸能人を見るなど他に魅力的な余暇活動が存在していることや、活動に飽きてしまったことが考えられる。

3. 今後の課題

本研究の課題として、塗り絵のスキルを向上させるための塗り方の指導に多くの時間を費やしたため対象者から早く塗り絵を塗りたいとせがまれた場面があった。そのため、スキルを向上させる指導ばかりではなく、身につけたスキルをすぐに用いて塗り絵を行い、賞賛を受ける場を積極的に設定することが活動を維持するための課題として挙げられる。

これまでの知的障害児・者への余暇指導の研究は、生活スキルやスポーツ関係の余暇スキルを指導した研究が多く、絵画など芸術関係の余暇スキルを指導した研究はあまり取り上げられてこなかった。本研究から、知的障害者への支援ツールを用いた芸術活動の余暇指導の有効性が示唆された。そして本研究で示された結果は、対象者の意向を考慮した余暇活動は生活環境が変化しても維持されやすく、本人なりに楽しみを見つながら活動を行うことができる可能性が示唆された。

奥田ら(2000)は、活動に対する本人の動機づけの低さを、障害者本人の持つ問題とするのではなく、動機づけを高めるような年齢相応の活動参加機会の少なさが問題であると指摘している。そのため、学校教育期間においても児童生徒個々の興味や関心を踏まえて数々のスポーツや芸術活動を体験する機会を増やし、その中で活動に対する楽しみを見つけることや活動によって他人から認められる機会を得ることで、学校卒業後の生きがいとして余暇活動が機能していくものと考えられる。

なお、本稿は著者の国立兵庫教育大学大学院での修士論文をもとに作成されたものである。

参考文献

- 飯塚暁子・井上雅彦（1992）自閉症者の地域におけるレクリエーション活動参加に関する検討－エアロビクス教室の実践を通じて－. 自閉児教育研究, 15, 50-60.
- 井上暁子・井上雅彦・小林重雄（1996）自閉症生徒における代表例教授法（General Case Instruction）を用いた料理指導－品目間般化の検討－. 特殊教育学研究, 34(1), 19-30.
- 井上雅彦・飯塚暁子・小林重雄（1994）発達障害者における料理指導－料理カードと教示ビデオを用いた指導プログラムの効果－. 特殊教育学研究, 32(3), 1-12.
- 井上雅彦・井上暁子・菅野千晶（1995）自閉症者に対する地域生活技能援助教室－料理スキル獲得による日常場面の料理行動の変容について－. 行動分析学研究, 8(1), 69-81.
- 小林隆児（1992）青年期・成人期自閉症者の余暇活動に関する研究. 発達障害研究, 14(1), 48-61.
- Mithaug, D. E., Horiuchi, C. N., & Fanning, P. N. (1985) A report on the Colorado state wide follow-up survey of special education students. *Exceptional Children*, 51(5), 397-404.
- 岡部一郎・渡部匡隆（2006）発達障害のある生徒の余暇活動の自発的開始の指導－知的障害養護学校における休み時間の変容を通して－. 特殊教育学研究, 44(4), 229-242.
- 奥田健次・井上雅彦・松尾英樹（2000）自閉症者の地域におけるスポーツ活動参加に関する研究－「モータースポーツ教室」の実践を通して－. 発達心理臨床研究, 7, 53-61.
- 奥田健次・服部恵理・島村康子・松本充世・井上雅彦（1999）自閉症児のピアノ指導－余暇活動レパトリーの拡大－. 障害児教育実践研究(兵庫教育大学障害児教育実践センター紀要), 6, 49-61.
- 大谷博俊（2006）知的障害養護学校における「進路」に関する授業研究. 特殊教育学研究, 43(5), 363-372.
- 佐々木かすみ・竹内康二・野呂文行（2008）自閉性障害児におけるピアノ演奏指導プログラムの検討. 特殊教育学研究, 46(1), 49-59.
- Schleien, S. J., Green, F. P., & Heyne, L. A. (1993) Integrated community recreation. In M. E. Snell (Ed.), *Instruction of Students with Severe Disabilities* (4th ed.). Macmillan Publishing Company, New Jersey, 526-555.
- Schleien, S. J., Meyer, L. H., Heyne, L. A., & Brandt, B. B. (1995) Lifelong leisure skills and lifestyles for persons with developmental disabilities. *Paul H. Brookes, Baltimore*.
- 菅野千晶・羽鳥裕子・井上雅彦・小林重雄（1995）自閉症生徒の買物指導と日常生活における般化および維持に関する検討. 特殊教育学研究, 33(3), 33-38.
- 高畑庄蔵（2005）肢体不自由のある重度知的障害生徒を対象にした生涯スポーツを目指した支援－3年間にわたる「お手玉ふっくん」の実践を通じて－. 特殊教育学研究, 43(1), 31-39.
- 高畑庄蔵・武蔵博文（1997）知的障害者の食生活、運動・スポーツ等の現状についての調査研究－本人・保護者のニーズ分析による地域生活支援のあり方－. 発達障害研究, 19(3), 235

-244.

高畑庄蔵・武蔵博文（2000）生活技能支援ツールによるなわとび運動の習得過程と家庭での長期的維持の検討．特殊教育学研究，37(4)，13-23.

高畑庄蔵・武蔵博文・安達勇作（2000）「ボウリングお助けブック」を活用した養護学校での余暇指導．特殊教育学研究，37(5)，129-139.

渡部匡隆・山本淳一・小林重雄（1990）発達障害児のサバイバルスキル訓練-買物スキルの課題分析とその形成技法の検討-．特殊教育学研究，28(1)，21-31.

安川直史・小林重雄（2004）自閉性障害児の余暇指導の実践-個別教育計画による「一人で水泳に行く」の指導-．特殊教育学研究，42(2)，123-132.

由谷るみ子・渡部匡隆（2007）知的障害養護学校における夏季休業中の余暇支援に関する検討-保護者へのニーズ調査と余暇支援活動の事後評価から-．特殊教育学研究，45(4)，195-203.