

オープンカレッジにおける知的障害者の生涯学習支援の取り組み —— “学び” に対する受講生の評価 ——

鈴木 恵太・杉山 章・野崎 義和・滝吉 美知香・岡野 智・横田 晋務・
鈴木 徹・斎藤 維斗・新村 享子・新谷 千尋・川住 隆一・田中 真理
東北大学大学院教育学研究科

要約

本稿では、平成 21 年度に実施された知的障害者の生涯学習支援の取り組みである東北大学オープンカレッジ『杜のまなびや』の概要を紹介するとともに、受講生（知的障害者と大学生）による講座の評価および講座を通じた“学び”の評価を検討した。各講座の終了直後に実施された質問紙調査の結果から、受講生は、本講座で取り上げた教養という内容に難しさを感じていたようであったが、講座の進め方に体験や具体性を持たせることにより理解が進み、また、受講生同士で討論することを通して、様々なことに気づき互いに学びあう“学びあい”が進んだものと考えられた。さらに、講座を通して学習した事項に興味を持ち学習への意欲が高まったことが推測された。

キーワード：オープンカレッジ 知的障害 大学生 生涯学習 学び

1. 問題と目的

近年、知的障害者の生涯学習支援の試みとして、大学において公開講座あるいはオープンカレッジの試みがなされるようになってきている。それらの取り組みとして例えば、東京学芸大学（平井，2007）、桃山学院大学（建部，2002）、愛知県立大学（田中，2007）などが挙げられる（各取り組みの詳細は岡野・鈴木・野崎・川住・田中，2010を参照）。これら取り組みの一般的なねらいには、第1に知的障害者が学習を通して社会人としての生活や個人の生活を豊かにすること、第2に当事者同士の交流が促され友人関係が広がることが挙げられる（川住，2007）。しかしながら、知的障害者が“大学”で学ぶ意義を考えると、学ぶ楽しさを見いだすことや新たな知識を得ることだけでなく、一般の大学生と知識や体験を共有し、討論することを通して様々なことに気づくこと、また、大学教員や大学生が専門性を問われる場面に立ち会うことにあると思われる（川住，2007）。

我々は、知的障害者の生涯学習の機会を支援し、かつ大学の専門性を活かした学習プログラムの提供を目指して、平成 18 年度より東北大学オープンカレッジ『杜のまなびや』を開設している。本取り組みの大きな特徴は、一般大学生を支援者としてではなく共に学ぶ主体として位置づけている点にある。知的障害者を対象とした他のオープンカレッジでは、大学生を知的障害者の学習をサポートする役割を与えているものが多いが（杉山・滝

吉・野崎・鈴木・北・田中・川住，2008)、本取り組みでは、大学生を知的障害者と共に学習する者として位置づけている。また、講座を担当する講師および講座の内容については、大学が高度に専門的な知を有する教育機関である特徴を考慮して、大学教員が担当することとし、講座内容についてはその大学教員の専門領域から展開することとしている。さらに、知的障害者と大学生という受講生同士が討論することを通して共に学びあう“学びあい”を意図して各回に討論の場を設けている。

さて、オープンカレッジの取り組みにおいて、受講生が講座を通して“学び”についてどのように感じたのか、また講座で取り上げた内容をどのように感じたのかという、受講生による“学び”および講座の評価を検討することは、オープンカレッジによる生涯学習支援の効果および学習プログラムの開発に関して学習理論の立場から深化させ、今後のオープンカレッジの発展に貢献するものであると思われる。先行研究では、東京学芸大学で実施された東京学芸大学公開講座「いっしょに学び、ともに生きる」において、講座を受講して起こった受講生の変化について検討されている(平井，2006)。東京学芸大学公開講座の講座内容は、「働く」、「暮らす」など豊かな生活を作り出す実践的課題を扱う「生活講座」、「昆虫の不思議」や「タンポポの秘密」など生活に根ざした題材から広く教養について取り上げる「教養講座」であった。そして、公開講座の効果について探るため、知識と社会への関心、生活改善への意欲、コミュニケーション態度の向上など12の項目から構成される「知的障害者の青年期・成人期課題」と呼ばれる質問紙が用いられた。結果から、受講生は講座を受講することで項目全般において正の変化がみられたことが示された。このことは、大学における知的障害者の生涯学習支援の取り組みが、単に知識を得るだけでなく、生活全般について、その効果が及ぶ可能性を示唆するものと思われる。

しかしながら、知的障害者の生涯学習支援の取り組みにおける受講生からの評価を検討した報告は少ない。さらに、我々の取り組みは、先行研究とは異なり、大学の専門性を活かし受講生である知的障害者と大学生の両者が興味を持つ内容として抽象的な教養に焦点を当てている。そのため、受講生が講座を通して講座内容や学びに対してどのような評価を持ったのかを検討することは、今後、オープンカレッジにおける受講生の学びや学習プログラムの展開について重要な示唆を与えるものと考えられる。以上から、本研究では、オープンカレッジを受講した受講生による講座および学びに対する評価を検討することを目的とした。

2. 方法

2-1. 対象者

読み書きの可能な知的障害者12名(平均年齢27.9歳、SD 8.7)、東北大学に在籍している学部3～4年生の大学生および大学院生12名であった。なお、講座を進めるに当たっては、知的障害者と一般大学生を区別せず共に学ぶ主体として“受講生”という位置づけと

したが、本研究では、知的障害者を学習者、大学生を共同学習者と便宜的に区別することとする。

2-2. 開催時期

平成 21 年 10 月から 12 月にかけて、月 1 回、計 3 回開催された。

2-3. 講座の内容

各講座を担当した講師は東北大学大学院教育学研究科に在籍する教員 3 名であり、講座の内容は各担当講師の専門領域から展開された。また、講座の構成においては、受講生が見通しを持ちやすいように、担当講師の講義、受講生による討論および発表、休憩、担当講師によるまとめ、という要素を取り入れる形で構成された。

各講座の詳細について以下に示す。

【第 1 回】題目「からだをつかって考える地球の問題」

実施日：平成 21 年 10 月 24 日 担当講師：谷口和也 准教授（カリキュラム論）

講座内容：地球温暖化など全世界が共に取り組むべき環境問題がある。この全地球的問題に対しては、個人、地域、社会、国など様々なレベルで取り組むべき課題があるが、その前提として、地球に住む人々の多様性を理解する必要がある。そこで、本講座では、まず地球に住む人々や言語の多様性を理解し、かつ人口や富が地域や国により偏在していることを取り上げ、その上で、偏在という側面から地球温暖化などの環境問題を取り上げた。さらに、様々な知識を得る（学ぶ）ことが、これら環境問題において、個人、地域、社会、国の各レベルにおける対処法を考える重要な要素であることを学ぶことを目的とした。

講座構成：講座では、世界に住む人々の多様性と偏在を理解するために、体験型のゲームを行った。さらに、知識を得る（学ぶ）ことで解決ができる問題があることを理解するために、体験型のゲームを行った。その後、グループに分かれ、身近な環境問題とその解決策について、ダイヤモンドランキングを用いた討論が行われ、最後に担当講師による総評が行われた。



【第 2 回】題目「五感で学ぶわざの世界」

実施日：平成 21 年 11 月 28 日 担当講師：加藤守通 教授（外国教育史）

講座内容：ウイスキーのブレンダーは約 4000 種類の匂いを嗅ぎ分けることができる。また将棋の棋士は 1000 以上の棋譜を覚えることができる。このように、感覚を鍛えることで得られる“わざ”の世界は、実に奥深いものがある。我々は通常、外界を認識するため

に五感（視覚、聴覚、嗅覚、味覚、触覚）を用いるが、五感は単なる肉体的な能力ではなく、それを鍛えることで、様々な“知”や“わざ”を獲得することができるのである。講座では“わざ”の世界を体験し、感覚を鍛えることによって、自らの世界がより豊かになっていくことを学ぶことを目的とした。

講座構成：講座では、まず五感について講師からその特徴についての講義を行った後、受講生の好きな感覚について討論を行った。その後、“わざ”と感覚について講師から講義がなされ、ピアニストによる実演が行われた。さらに、各受講生が「感覚を鍛えて何がしたいのか」について討論が行われ、最後に担当講師による総評が行われた。



【第3回】題目「自分の生きざまを語る／他者の生きざまを聞く2」

実施日：平成21年12月13日 **講師：**石井山竜平 准教授（成人教育論）

講座内容：本講座は平成20年度に引き続き行われた（詳細は、杉山・鈴木・滝吉・笹原・野崎・横田・岡野・新谷・新村・田中・川住，2009を参照）。今年度は、昨年度同様、立場や経験が異なる人々の間の相互理解を深めるために各自が「私」を主語として自身の考え方や感じ方を表現することを目的とした。今年度の特徴としては、受講生自身が「受講生講師」となり、講義を計画・実施することで、自らを表現するための工夫や方略について学んだことであった。このことについて、スタッフがティーチング・アシスタント（T・A）として各受講生講師を補助し事前準備を行った。準備は講座の2ヶ月程前から開始され、全体の受講生講師ミーティングを3回行い、また各受講生講師は適宜T・Aとの打ち合わせを行った。すべての受講生講師は事前に講義計画書（シラバス）を作成し、またパワーポイントなど視覚資料を作成して講義を行った。

講座構成：講座は、5名の受講生が受講生講師となり、1限目から5限目までの講義が行われた（各講義は15分）。さらにすべての受講生講師の講義が終了した後、講師による総評が行われた。

各受講生講師と講義の詳細は以下の通りである。



1限目 講師A（共同学習者） 「楽しむ手帳入門」

手帳の良さはスケジュール管理だけではない。自分のやってきたこと、感じたことを思い出せることにある。手帳を通じて、自分の体験したことや感じたことを大切にしたいというメッセージを伝えた。

2限目 講師B（学習者） 「ぼくが鉄道を好きなわけ」

自分が鉄道を好きな理由や、好きなポイントを語ることで、みんなに鉄道への興味や、鉄道をさらに楽しむための視点を持ってもらいたいというメッセージを伝えた。

3 限目 講師 C（共同学習者） 「自分の大事にしたいこと」

これまでの人生を振り返ったり、今の自分について考えたりすることで、これからずっと大事にしていきたいことを見つけてもらいたいというメッセージを伝えた。

4 限目 講師 D（学習者） 「就労について一仕事に就くまでの流れを知ろうー」

就労までの流れについて講師の体験を語り、仕事に就くまでの流れを知ることで、これから仕事を探そうとする人、今仕事を探している人の参考になるよう講義を行った。

5 限目 講師 E（学習者） 「療育手帳を持つことで変わったこと」

療育手帳を取得する前後における生活の変化について語ることで、今悩んでいる人達の参考になるよう、また、自分の得意や不得意を正直に相手に伝えることで手伝ってもらえるようになることの大切さを伝えた。

2-4. 班構成と討論

講座を進めるに当たって、受講生は学習者（2～4名）と共同学習者（2～4名）で1つの班を形成した（計4班）。各班は、男女、学習者と共同学習者の人数、学習者の会話や書字の得手不得手のバランスなどを考慮して決定され、全3回の講座を通して同一であった。討論は、基本的に各班において実施され、議論の進め方などは各班に一任された。なお、各班にはスタッフ1名が入ったが議論が円滑に進むよう補助的な役割を担うものであり、議論の進行には積極的に関与しなかった。

2-5. 記録

すべての講座について、ビデオおよび音声による記録が行われた。

2-6. 調査

調査は講座開講前および全講座修了後、さらに各講座の終了直後に行われた。講座開講前調査では講座に参加する動機について面接法および質問紙法により調査を行った。全講座修了後調査では講座に参加した満足度について面接法および質問法により調査を行った。さらに、各講座終了直後調査では、各回の講座の内容や討論、受講した満足度などについて質問紙法により調査を行った。

2-7. 分析

本研究では、受講生の学びと学習プログラムに関する評価を調べることを目的として、ことから、各講座終了直後に実施された質問紙調査を分析対象とした。さらに、質問紙の中で、講座内容、討論、学習効果に関する計5項目、および自由記述を取り上げ分析を

行った。各項目の詳細を以下に示す（括弧内は質問項目の意図を示した）。なお、すべての項目の回答方法は3件法であった。

項目1「今日の講座は分かりやすかったですか」（講座内容について）

項目2「今日の講座は勉強になりましたか」（講座内容について）

項目3「今日の討論は楽しく参加できましたか」（討論について）

項目4「今日勉強したことについてもっと勉強したいと思いましたか」（学習効果について）

項目5「今日の講座は自分の役に立つと思いますか」（学習効果について）

3. 結果

項目1「今日の講座は分かりやすかったですか」の回答結果を図1に示す。学習者、共同学習者ともに「分かりやすかった」と回答した者が3回の講座を通して最も多かった。一方、「分かりにくかった」と回答した者は、第1回目および第3回目で学習者の1名でみられた。自由記述をみると「実際に動いて考えることが多く、ただ話を聞くよりも分かりやすかった」（第1回、共同学習者）、「講義がとても良かった。先生の話がとても良かった」（第2回、学習者）など肯定的な意見が多くみられた。一方、「もう少し分かりやすい内容だったら良かったと思った」（第2回、学習者）という意見や、むずかしかったという否定的な意見もみられた。

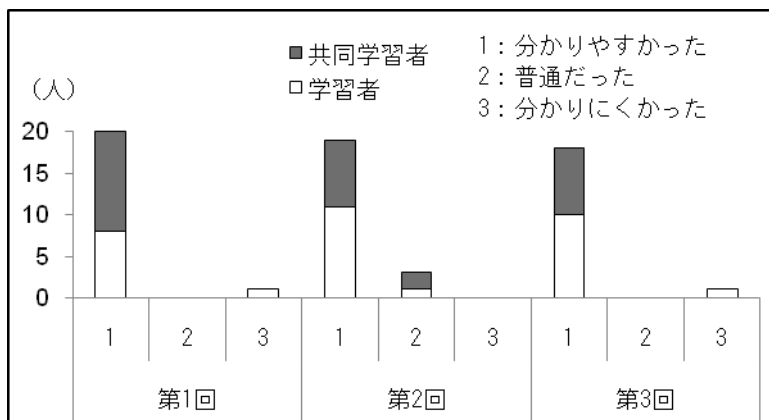


図1. 項目1「今日の講座は分かりやすかったですか」

項目2「今日の講座は勉強になりましたか」の回答結果を図2に示す。学習者、共同学習者ともに「勉強になった」と回答した者が3回の講座を通して最も多かった。「普通だった」と回答した者は、第2回目で4名（学習者2名、共同学習者2名）、第3回目で2名（学習者）がみられたが、「勉強にならなかった」と回答した者は3回の講座を通していなかった。自由記述をみると、「ダイヤモンドランキングで色々な理由を考えた人がいて、色々な発想があるのだなと勉強になった」（第1回、共同学習者）、「少し難しい勉強があったけど勉強になったと思う」（第2回、学習者）「(各受講生講師の話聞いて)心

が揺さぶられた」(第3回、共同学習者)「(受講生講師の話を聞いて)自分も同感だと思った」(第3回、学習者)など、肯定的な意見が多くみられ、否定的と思われる意見はみられなかった。

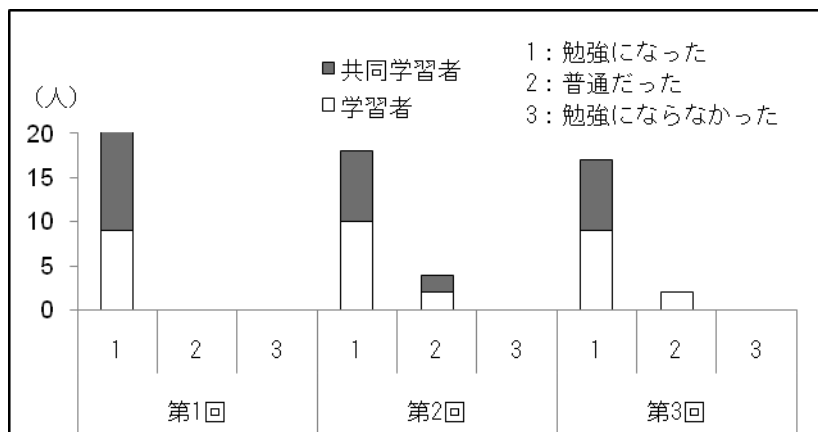


図2. 項目2「今日の講座は勉強になりましたか」

項目3「今日の討論は楽しく参加できましたか」の回答結果を図3に示す。学習者、共同学習者ともに「楽しかった」と回答した者が3回の講座を通して最も多かった。一方、「楽しくなかった」と回答した者は3回の講座を通していなかった。自由記述をみると「楽しかった」(第1回、学習者)、「私の気持ち同じ班の人に伝わった気がした」(第2回、学習者)、「学生同士で話すよりも実感がこもった意見で勉強になった」(第1回、共同学習者)など肯定的な意見が多くみられた一方、「座る場所などで孤立してしまった感があった」(第2回、共同学習者)、「もっとたくさん話し合いたかった。話を聞いて、皆が色々なことを感じていたので、それを伝えたかったなあ」(第3回、共同学習者)などの意見もみられた。

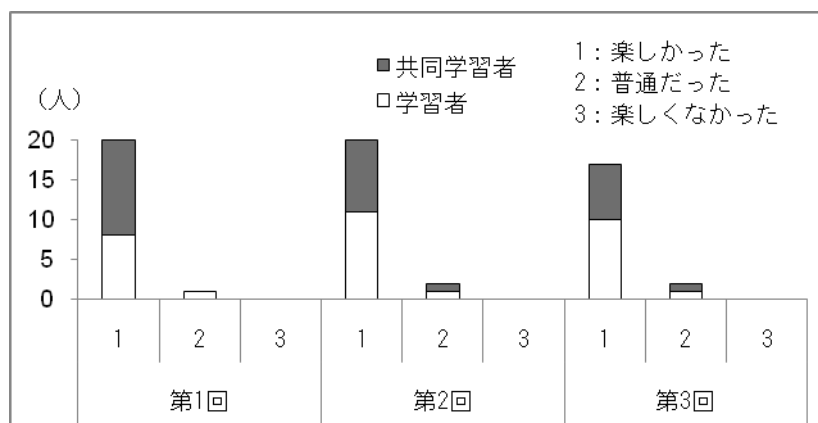


図3. 項目3「今日の討論は楽しく参加できましたか」

項目4「今日勉強したことについて、もっと勉強したいと思いましたか」および項目5

「今日の講座は自分の役に立つと思いますか」の回答結果を、図3および図4に示す。項目4について、学習者、共同学習者ともに「勉強したいと思う」と回答した者が、3回の講座を通して最も多かった。学習者のうち、第1回と第3回で1名が、第2回で2名が「勉強したいと思わない」と回答していた。項目5について、学習者、共同学習者ともに「役に立つと思う」と回答した者が、3回の講座を通して最も多かった。学習者のうち、第1回と第3回で1名、第2回で2名が「役に立たないと思う」と回答していた。自由記述をみると、「どうやって感覚を鍛えればよいか知りたいと思った」(第2回、共同学習者)、「(受講生講師の話聞いて)自分もブルートレインに乗りたくなった」(第3回、学習者)、「自分も発表してみたい」(第3回、学習者)など、講座を受講することで意欲が上がったという意見がみられた。

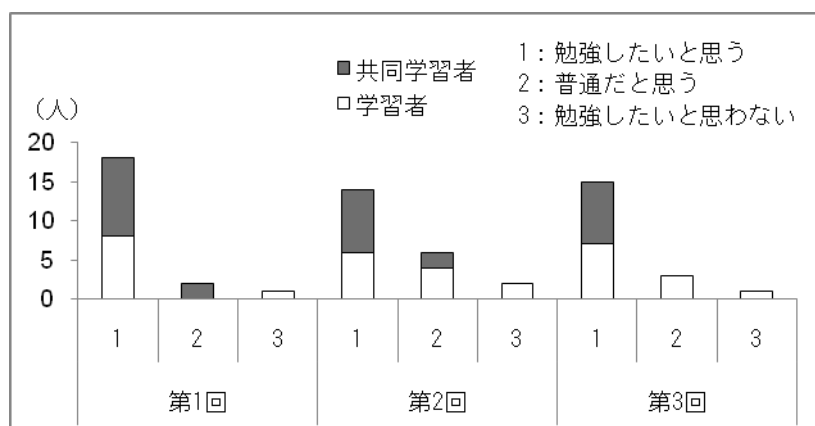


図4. 項目4「今日勉強したことについて、もっと勉強したいと思いますか」

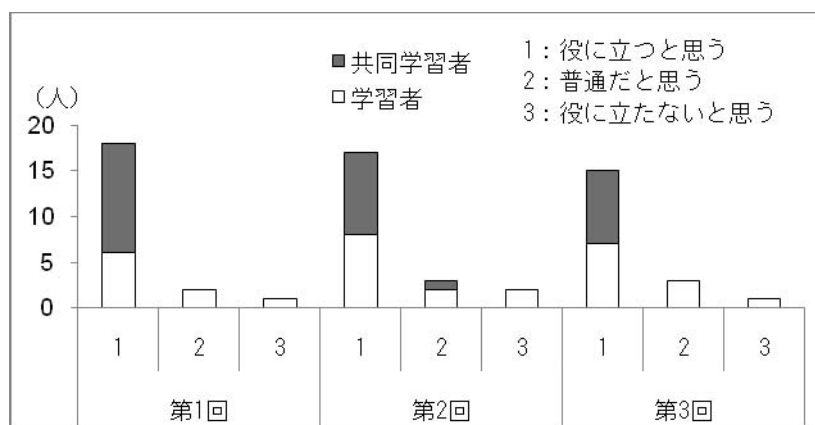


図5. 項目5「今日の講座は自分の役に立つと思いますか」

4. 考察

本研究では、知的障害者の生涯学習支援の取り組みについて、受講生の学び、および効果的な学習プログラムに関して、受講生の評価から検討することを目的とした。学習プログラムについて、先行研究では、生活に即した事項を取り上げたプログラム（例えば、平井，2006；國本，2007）を提供している取り組みがみられる。一方、本取り組みでは学習プログラムについて“教養”に焦点を当てた。なぜなら、大学が高度に専門的な知を有する教育機関であるという特徴を考えれば、オープンカレッジにおいても受講生がその専門的な知に触れることに意義があると考えられるためである（川住，2007）。また、大学の持つ大きな資源として大学教員と大学生の存在が挙げられる。知的障害者にとって大学で学ぶことは、単に講義を受けるだけでなく、大学教員や大学生との話し合いを行う中で様々なことに気づき新たな視点を得ることにあると考えられ、また同時にこのことは大学教員や大学生にも当てはまることであろう。ここから、本取り組みにおいては受講生同士（知的障害者および一般大学生）の討論の場を設けた。

本研究の結果から、まず講座内容の理解に関して項目1および項目2をみると、講座の内容が「難しかった」、「難しかったが勉強になった」という意見がみられた。本取り組みでは学習プログラムについて、「環境問題」（第1回）、「五感と“わざ”」（第2回）、「自己」（第3回）であり、抽象的なものであったことから難しかったものと思われる。しかしながら一方で、「分かりやすかった」、「勉強になった」という肯定的な意見も多くみられた。これには本取り組みにおける講座の進め方を工夫したことが考えられる。第1回では、地球に住む人々の多様性や偏在を理解するために体を使ったゲームを行い、またダイヤモンドランキングという資料を使った討論を行った。自由記述では「体を動かすことで勉強の内容が入ってきやすかった」や「ダイヤモンドランキングで色々な理由を考えた人がいて、色々な発想があるのだなと勉強になった」などの意見がみられ、体験や資料を使ったことが内容の理解を進めたものと思われる。また、第3回では受講生が自身の体験を通した講義を展開する内容であった。自由記述からは、「心が揺さぶられた」、「すごく考えさせられた。受講生講師のことばが心に残った」などの意見がみられた。受講生講師の講義は、手帳や鉄道、就労など様々な内容であったが、これまでの人生の体験を生き生きと語ったことが共通しており、言葉に重みがあったために、他の受講生に響いたのだと思われる。

他者の考えを聞き自分の考えを表明することは、他者の考え方の多様性に気づき新たな視点を得たり自分の考えを顧みる良い機会になる。本取り組みにおける討論の評価（項目3）をみると、「楽しかった」という意見が多かった。自由記述からは「色々な人の意見があるんだなあと思った」、「自分の考えていたことを皆の発表を聞いて改めて意味を問い直せた」、「一人で勉強するより皆と勉強することで勉強が楽しくなった」などの意見がみられ、討論を通して、考え方の多様性に触れ様々なことに気づき受講生同士が学びあう“学びあい”が進んだものと思われる。一方で、「座る場所で孤立してしまった感があった」、

「もっとたくさん話し合いたかった。話を聞いて、皆が色々なことを感じていたので、それを伝えなかったなあ」という意見がみられた。討論場面では、1名のスタッフが各班に入ったが、スタッフは議論を進めるための補助的な役割を担い、基本的な進行は受講生に一任していた。これは受講生同士で様々な試行錯誤を通して関係性を築くことを意図したためであったが、討論に上手く参加できなかった受講生がいたことは、進行の方法など、今後の工夫が必要な点と思われる。また、1回の講座時間は全体で2時間であり、その中で討論を行う時間は15分程度であった。討論が学びあいを進める重要な要因であることを考えれば、今後、討論の時間を多く設定することや、講座終了後に自由に語り合う時間を設定するなどの工夫が必要と思われる。

生涯学習における学習の効果の1つには、学ぶことが楽しいと覚えること（浅野，2006）や、講座を通して新しい知識や社会、自分の生活への関心が高まることにあると思われる。このことについて、本研究では講座の内容について自分で勉強したいと思うか（項目4）、および講座内容が将来役に立つと思うか（項目5）という2つの質問で聞いた。その結果、「勉強したい」、「役に立つと思う」という回答が多かった。また、自由記述からは「どうやって感覚を鍛えればよいか知りたい」や「ブルートレインに乗りたくなった」、「（受講生講師のように）自分も発表してみたい」などがみられ、講座を通して、新たな知識や体験に対する意欲が高まったことが推測された。先行研究では公開講座を受講した効果について検討し、その結果、受講生は講座を受講したことで生活改善への意欲の向上やコミュニケーション態度の向上がみられたことが報告されている（平井，2006）。このことはオープンカレッジを受講することが受講生の生活全般に良い効果を与えることを示唆するものであろう。本研究でも受講生において新たな知識や体験に対する意欲の高まりが推測されたものの、本研究で用いた質問項目は「もっと勉強したいと思いますか」、「将来役に立つと思いますか」といった漠然としたものであり、また調査は講座の終了直後に行ったことから、それが、その後の生活全般においてどのような形で影響を与えるのかを覚えることはできない。今後は、長期的な視点で受講生の変化を検討していくことが必要と思われる。

以上から、本取り組みは教養に焦点を当てていたため内容的な難しさがあつたが、体験や具体性を持たせることにより理解が進み、また互いに討論することを通して、様々なことに気づき学びあいが進んだものと考えられた。さらに、講座を通して学習した事項に興味を持ち学習への意欲が高まったことが推測された。特に、この学習意欲の高まりという点は、オープンカレッジなど知的障害者の生涯学習支援の取り組みの意義や効果を検討する上で非常に重要な視点であると思われる。今後、この点について、さらなる検討が必要と思われる。

【謝辞】

研究に参加いただいた受講生の方々に深く感謝いたします。本研究は、平成 21 年度東北大学教育ネットワークセンター支援事業先端的プロジェクト型研究（B）の補助を受けて行われた。

【引用文献】

浅野志津子（2006）. 学習動機と学習の楽しさが生涯学習参加への積極性と持続性に及ぼす影響：放送大学学生の高齢者を中心に. *発達心理学研究*, 17, 230-240.

平井威（2006）. 知的障害者の生涯学習支援. *発達障害研究*, 28, 202-207.

平井威（2007）. 東京学芸大学を拠点とした知的発達障害者のための公開講座の試み. *障害者問題研究*, 35, 34-39.

川住隆一（2007）. 知的障害者の生涯学習支援に関する研究－オープンカレッジの試みを通して－. *教育ネットワークセンター年報*, 7, 91-94.

國本真吾（2007）. 知的障害をもつ人の高等教育への接近に向けた試み－鳥取県における「オープンカレッジ」「大学公開講座」の実践より－. *障害者問題研究*, 35, 40-45.

大内将基, 杉山章, 廣澤満之, 鈴木恵太, 北洋輔, 田中真理, 川住隆一（2007）. 知的障害者および学生におけるオープンカレッジの意義－東北大学オープンカレッジ「杜のまなびや」を通して. *教育ネットワークセンター年報*, 7, 12-22.

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－家族のインタビューを通して－. *教育ネットワークセンター年報*, 10, 27-36.

杉山章, 滝吉美知香, 野崎義和, 鈴木恵太, 北洋輔, 田中真理, 川住隆一（2008）. オープンカレッジにおける知的障害者と大学生との共同学習－話し合い場面における発話率の分析を中心に－. *教育ネットワークセンター年報*, 8, 13-24.

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, 新村享子, 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位置－講師をした大学教員の気づきより－. *教育ネットワークセンター年報*, 9, 21-32.

田中良三（2007）. 大学における発達障害者への生涯学習支援. *障害者問題研究*, 35, 26-33.

建部久美子（2002）. 知的発達障害と生涯教育の保障. *教育と医学*, 50, 64-70.