

知的障害のある人の生涯学習を支える、学習支援者の役割と支援の実際
—静岡大学公開講座「学ぶって楽しい！—大学で学ぼう—」を一緒に
受講した学生の感想・意見をもとに—

A Case of a Role and Support of a Learning Supporter Supporting
Lifelong Learning of a Intellectually Disabled Person
: Based on Impressions and Opinions of Students Who Attended an Extension
Course of Shizuoka University “Studying is Pleasant! Let’s Study at a University”

渡辺明広*・徳増五郎**・五條由美子***

柴田美鈴**・田中宏和**・大畑智里**

Akihiro WATANABE, Goro TOKUMASU, Yumiko GOJYO,
Misuzu SHIBATA, Hirokazu TANAKA, Chisato OHATA

はじめに

2006年6月と10月に、知的障害のある成人の生涯学習の場である、静岡大学公開講座「学ぶって楽しい！—大学で学ぼう—」が開催された（なお、前身の講演会は2005年度より始まった）。この公開講座には、教育学部障害児教育専攻の学生が学習支援者として、養護学校等を卒業した社会人の受講生（以下、社会人という）と一緒に講義を受講した。

近年、各地で知的障害のある人を対象とする大学公開講座等が開催されるようになったが、大学の施設や教員、学生ボランティアなど、大学の持つ物的、人的資源を活用するのが特徴である。この生涯学習の取り組みにおいては、障害者のニーズに応じた学びの内容や障害特性に応じた学習支援、支援のための基礎的態度・知識そして専門性等の視点からの質的検討の必要性が指摘されている（徳永ら、2002）。とりわけ、知的障害のある人の学びを援助する、学生等による学習支援者の存在とその役割は大きいと考える。しかしながら、学習支援者がどのような場面で、どのように主体的に判断して、具体的にどう関わっているのか、といった学習支援（学びの当事者支援）の視点からの実践的検討は少ない。

そこで、社会人と学生の学習支援者が講義を受講する中で、一緒に課題に取り組む場面（スモールワーク）を設定し、その後、学習支援者に学びの協働や支援についての感想や意見を聞くことで、この課題を考える。学習支援者に求められることの分析、検討と、さらには、障害のある人もない人も一緒に学び、共に生きる地域づくりにつながる学びを創出する一資料とする。

* 静岡大学教育学部障害児教育教室 ** 静岡大学教育学部附属養護学校
*** 静岡県立静岡北養護学校

1 各地の大学公開講座等と学習支援者

ノーマライゼーション思想の普及とともに、障害についての理解が深まり、障害のある人々に対する支援が広がりつつある。2001年5月、WHO総会で採択された国際生活機能分類 (International Classification of Functioning, Disability and Health ; ICF) には、「心身機能・構造」(body function & structure)、「活動」(activity)、「参加」(participation)の障害の3つの次元に、背景因子 (環境因子と個人因子) の観点 (人間・環境相互作用モデル) を加えた。それによって、知的障害のある人は知的な活動ができないのではなく、学習に支援が必要な人という理解に変わってきた。知的障害のある人にとって、学び続ける機会と必要な支援があることで、自立と社会参加が実現し、人生をより豊かにすることができる。

講義を聞いたりしての学び (学習) にあたっての必要な支援とは、受講生のニーズに応じて、本人の主体性を尊重して、サポートしなければならない。学習支援者の傾聴の姿勢は、学びの支援においても基本である。早く良い関係を作り、場合によっては、受講生の様子から、そのニーズを推し図っての対応も必要になる。

知的障害のある人にとっては口答でのやりとりができてにくい人もいる。その際には、身振りや文字、絵などをコミュニケーションの手段として取り入れていくことも必要だろう。また、受講生の反応や何らかの表現に対して、うなずいて賛意を示したり、賞賛をしたりすることによって、積極的に自分の意見や思いを出すことを促進することができる。自信が生まれて、さらに学びへの意欲を喚起することができる。

学習支援者には、以上のような、個別的な援助技術についての専門性が求められる。

次に、各地の大学公開講座等と学習支援者の関わりの状況について、見てみる。

わが国初の知的障害のある人を対象にした東京学芸大学公開講座「自分を知り、社会を学ぶ」の、1995 (平成7) 年から9年間にわたる講座内容は生活講座 (<はたらくー仕事><暮らす><楽しむー趣味・余暇利用><つきあうー交際・結婚>) と教養講座 (大学近郊の自然環境から学べる題材) の2つの領域で構成された。学習の支援にあたっては、受講生が自分の考えや感じたこと、素朴な喜びや悩み等を仲間の受講生同士や養護学校教員を中心とした協力スタッフや学生サポーターの支援者と共感しあえることができる集団の規模とバランスが配慮された (平井ら, 2004)。講師の話をよりかみ砕いて伝えたり、質問したり、発言を援助したりした (平井ら, 2002)。さらに、2004 (平成16) 年からは、知的障害のある成人と一般受講生との共同学習の場として公開講座「いっしょに学び、ともに生きる」を開催している (平井ら, 2005)。

関西では、①人権 (教育を受ける権利) の保障、②変化 (発達) の可能性の保障、③大学の地域への貢献の3つの目標をめざした知的障害のある人のオープンカレッジの実践が1998 (平成10) 年8月より大阪府立大学社会福祉学部を中心に始まり、その後、武庫川女子大学、桃山学院大学で行われ、全国に広がりを見せている。大学や学外学習で年に3~5回 (日数にして、計6~10日) 講義を受けたりする、4年制の修学制度で、受講生の障害の程度や能力によって、学習の進度や理解に差が生まれないように、受講生一人に対し一人のサポーターをつけ、彼らの主体性を尊重し、授業のサポートをすることで皆がなるべく平等に学習できるようにしている (安原, 2004)。また、サポートの際に上下関係が生まれないように、ということと、大学の雰囲気が出て、かつ学生が親しみやすいようにという趣旨から、サポーターは原則的に受講

生と年齢が近い学生である。

社会福祉学科の学生が中心となって（ソーシャルワークの学習の一環として参加）、2000（平成12）年度より運営している「桃大オープン・カレッジ」では、受講生の自発性、自己表現の尊重、達成感の経験等を目標とした講義の方法を取り入れ、学生は受講生には「せんせいやスタッフ、サポーターは、教える人ではなく、あなたを支える人」と紹介されている（安原、2005,2006）。サポーターの役割については次のように説明されている（建部、2001）。

- * 受講生のペースにあわせて行動してください（他のメンバーについていけなくても、決してせかささないこと）。
- * 受講生の行動を否定せず、理解するように心がけてください。
- * 受講生の中には、年上の方が大勢おられます。また、たとえ年上の方であっても、ことばづかいや態度には十分注意して下さい。

2003（平成15）年度から始まった長崎純心大学の「純心カレッジ三ツ山塾」は、地域で生活している知的障害のある人と学生ボランティアがイギリスのボランティア組織“One-to-One”を参考に「友人関係」を作りながら、自分たちの身近な問題や長崎の歴史や文化を学ぶための学習プログラムを展開している。受講生の学習のお手伝いを行うサポーター（ボランティア）の役割は、学習者の学習の補助（講義でわからないことがあったときなどのサポート、感想文を書くときなどのサポート）である（松永、2005,2006）。

神戸大学の一研究室が地域連携の一環として実施している公開講座は、「大学で自分の世界を広げよう～知的障害をめぐる社会的課題解決をめざして～」と題して、2003年度から開催している。ライフストーリーの成人教育への応用をテーマとし、本人たちが言語、造形、音楽、書を媒介に自らを語る機会とする、特色ある講座を展開している。ここで、学生らの学習支援者は受講生が語る思い出の聞き手である（津田、2005,2006）。

また、2001（平成13）年3月から開催している、「オープンカレッジin鳥取」は大学主催ではなく、運営委員には、学校教員・福祉施設職員・医療関係者や保護者・当事者などの有志のメンバーが名を連ねている。1年間通じて科目を履修することで卒業する、入学一修了制度（通年科目制）を導入して定員を設け、2004年度より体験内容を重視した講座のみの開催を秋に実施し、年4回の開催となっている。受講生には、基本的に1対1の形でサポート役のボランティアが付き添っている。当初は「お手伝い」的立場もあったが、次第にサポーターの役割が重視され、チューター的な「スーパーサポーター」、サポーター同士のグループ化等の試みも行ってきた。サポーター役は高校生・大学生が中心になるが、彼ら自身もまた学びの存在として認知されるだけでなく、彼らと受講生の人間関係から「パートナー」的な立場に変化していると評されている（國本、2004,2005）。

静岡県内では、2006年6月と10月に、静岡大学公開講座「学ぶって楽しい！～大学で学ぼう～」が開催された。知的障害のある社会人と学生の学習支援者が、講義を受講する中で一緒に課題に取り組む場面（スモールワーク）を設定している。毎回、社会人が40数名、学生20名程度が受講して、一緒に学ぶことができる講座を目指している。

以上、各地の大学公開講座等と学習支援者の関わりを見てみると、社会人の学びの支援にあたり、学生らの学習支援者はボランティアや支援者（リーダー）としてではなく、本人と同じ立場での支援者（サポーター）としての性格と役割が必要になる。仲間として、友だちとしての関係をつくり、共同活動者として、お互いに支え合う関係の中での学習が重要となる。

II 静岡大学公開講座「学ぶって楽しい！－大学で学ぼう－」の概要と学習支援者

1 「学ぶって楽しい！－大学で学ぼう－」の特徴

～学びのバリアフリーと共学の実現を目指して～

- ・ 講義の内容は、自然界の現象や社会における出来事、さらには講師の専門分野にかかわることを中心とする。事前に、社会人に聴いてみたい内容についての希望を聞いておき、これを参考に公開講座の実行委員会（運営スタッフ）が講師を決める。
- ・ 講師の理解と協力を得て、知的障害のある人となない人が、一緒に受講し学ぶこと（知的好奇心を満たすこと）ができる講義をめざす。
- ・ 講義方法として、受け身で聴くだけでなく、主体的に講義（60分）に参加するように、また、講師の協力を得て、社会人と学習支援者が一緒に課題に取り組む10分間程度の学びの活動（スモールワーク。席の近くの者同士で課題に取り組む）を設定する。

<これまでの講義の中でのスモールワーク>（「 」内は講義題目）

「科学って面白いーシャボン玉って超面白いー」

2つのシャボン玉がくっついた部分は“カーテン仕切り”があるのか、ないのか？
シャボン玉とシャボン玉が空でごっつんとぶつかったら、割れる？ くつつく？ etc.
の質問を考え、答える。

「人間が創る楽しさをとりまく世界」

イタリア語で知っている食べ物の名前をワークシートに書いてみる、イタリア人と自分の生活（活動や時間の使い方）を比べてみる、「パッセジャータ」って何だろう？を考え、記述する。

「駿府城をもっとよく知ろう」

駿河城の絵地図（ワークシート）の中の、自分が行ったことのある箇所に○印をつける。

「隣の国に行ってみよう！～ごきげんな韓国済州島～」

日本と韓国の、首都、母国語、使用文字、代表的な料理、民族衣装、お金の単位についての設題（ワークシート）に対して、回答を記述する。

「宇宙人はいる？宇宙の不思議」

「月と太陽 早見天空盤」（A4判）の切り取り部分をはさみで切り取り、円形の紙に太陽や月のシールをつけ、これらを台紙に貼って完成させる。

「やっぱりサッカーは最高！2006W杯ドイツ大会を観戦して」

世界地図（白地図、A3判）に20カ国ほどのこれまでのW杯開催国や優勝国を探して、国名を記述する。

- ・ 各講義の終了後に5分間程度で、「講義についてのアンケート（感想や評価）」を記入する。学習支援者は必要に応じて援助をする。

2 学習支援者（“学びのパートナー”）について

- ・ 事前に学習支援者（学生）には、社会人とは“学びのパートナー”の関係であることを案内している。関わり方や援助にあたっては、次のことを基本的な事項として説明している。
 - * 社会人は学生より年上であるので、言葉づかいと態度には十分注意する。
 - * 社会人と学生がよき受講生になって、自発的に学ぶことで、学ぶ雰囲気をつくる。また、

周りの受講生により影響を及ぼす。

- * お互いは特には教えない、手伝わない。ただし、「教えてほしい」「手伝って」に対しては、自然に対応すればよい。
- ・ これまでの学びのパートナーの参加人数は次のとおりである。基本的に社会人一人に対し一人の学習支援者を付き添いさせたいが、まだ実現はできていない。
 - 第1回(2005年10月30日実施) : 社会人41名 学生22名
 - 第2回(2006年6月18日実施) : 社会人49名 学生18名
 - 第3回(2006年10月29日実施) : 社会人40名 学生25名

Ⅲ (調査報告) 学びのパートナーとして、いっしょに受講してー「学ぶって楽しい!ー大学で学ぼうー」を受講した大学生の感想・意見についての調査ー

1 目的

これまで3回開催した、公開講座「学ぶって楽しい!ー大学で学ぼうー」には、毎回、教育学部障害児教育専攻学生が知的障害養護学校等を卒業した社会人と一緒に2つの講義を受講した。

講義終了後、学生たちに、学びのパートナーとして、「一番印象に残ったこと」「講義について、興味や関心が持てた程度」「講義中のスモールワークの取り組み状況」「障害をもつ社会人に対する援助や配慮」についての感想や意見を求めるアンケート調査を行なった。

障害のある人も、ない人も一緒に学び、共に生きる地域づくりにつながる学びを創出するための一資料とする。(以下、本稿では3回分の調査結果をまとめて報告する。)

2 方法

- ・ 調査対象 : 静岡大学教育学部障害児教育専攻の学生(第1回22名、第2回18名、第3回25名)
- ・ 調査内容 : 「一番印象に残ったこと」「講義について、興味や関心が持てた程度」「講義中のスモールワークの取り組み状況」「障害をもつ社会人に対する援助や配慮」
- ・ アンケート調査の実施期間 : 第1回 2005(平成17)年10月31日~11月14日
第2回 2006(平成18)年6月28日~7月7日
第3回 2006(平成18)年10月30日~11月13日
- ・ 回答方法 : 選択肢回答と自由記述を併用。無記名。調査用紙配布、記入後に各自が提出。
- ・ 回収数 : 第1回19(回収率86.4%)、第2回18(回収率100.0%)、第3回20(回収率80.0%)

3 結果

Q1 「今回の講座で、あなたが一番印象に残ったことは何でしたか」(自由記述)

社会人の講座に臨む姿勢や、学びのパートナーとして社会人とのかかわり等に関連した回答について、3回分を以下に集めた。(数値は延べ人数。以下、「」内は各自の自由記述で原文のまま)

・ 32名の学生が社会人の受講の様子や学びの機会を楽しみにする態度に感心している。
 「身を乗り出すようにしたり、前の席に移動してまで講義を見ていた」「授業を純粹に楽しむ姿は新鮮でした」「パートナーとなった人は知的に障害がある人だったけど、講義中はそれほど感じなかった。むしろ私たちよりいろんな事に興味を持ってすごいと思った」「感情を素直に出していて講師の先生もそういう方がやりやすいのかなと思いました。活気のある授業は受ける人次第なのだと思います」「“今日を楽しみにしていました”と受講者さんが話してくれたこと」「ある受講生は、大学という所で勉強できたことが嬉しい、またこういう機会があったら来たいと言っていた。普段、講義中に居眠りしてしまうことが多い自分としては、彼女の言葉に感動した」 etc.

・ 8名の学生は、いっしょに受講をして、社会人とかかわりが持てたり、楽しむことができたという感想を持った。

「1つの講義は内容が難しかったと思います。隣の人がしきりに難しかったと言われていました。ただ、一緒に学んで、とてもいい刺激になった」「障害者の方たちと行った以上に交流出来た」「となりの人と、とても会話が盛り上がった。ワールドカップの話が出た時、話がはずんだことが一番印象に残っている」「前回よりスムーズにサポートできたこと」 etc.

・ 一方で、社会人に対するサポートについて、反省する指摘もあった（1名）。

「授業をたのしそくに聞いていた。その分、内容がよくわからない様子をしている人がすぐにわかった。これは学生の配慮で改善する問題であるので、もっと均等に学生をちらばるようになる必要があると思った」

Q2 「あなた自身は2つの講義を聞いて、全体としては、興味や関心が持てましたか」（「大変持てた」「かなり持てた」「ふつう」「あまり持てなかった」「ほとんど持てなかった」の5段階評定。評定をした理由を自由記述）（表1）

表1 Q2 「あなた自身は2つの講義を聞いて、全体としては、興味や関心が持てましたか」

段階 回	5	4	3	2	1
	大 変 持 っ た	か な り 持 っ た	ふ つ う	あ ま り 持 て な か っ た	ほ と ん ど 持 て な か っ た
第1回	2名 (10.5%)	14名 (73.7%)	3名 (15.8%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
第2回	1名 (5.6%)	11名 (61.1%)	5名 (27.8%)	1名 (5.6%)	0 (0.0%)
第3回	1名 (5.0%)	5名 (25.0%)	13名 (65.0%)	1名 (5.0%)	0 (0.0%)

<第1回>

・ 16名（84.2%）の学生が「大変持てた」「かなり持てた」と答えた。「ふつう」は3名（15.8%）であった。

「今まで知らなかった新しい事をたくさん学べたから」「シャボン玉の講義は会場全体が盛り上がり、雰囲気がよく楽しく話を聞くことができました」「視覚にうったえる内容や歌、音楽

を使っていて、とてもおもしろかった」「シャボン玉は楽しかった（星形のやつでしゃぼん玉をつくっても結局丸形になるのはなぜだ と!? と今も気になっている。）」 etc.

<第2回>

- ・ 12名 (66.7%) の学生が「大変持てた」「かなり持てた」と答えた。「ふつう」は5名 (27.8%) であった。

「今までずっと静岡に住んできて、駿府城を見ていたが、石垣の積み方が違ったり、刻印があるということを知り、面白かった。韓国の話も、初修外国語で韓国語をとっていたので、興味深かったです」「自分が歴史に興味があるので、やっていてわくわくした。もう1つの授業は、参加型で受けていて楽しかったし、周りの受講者さんともだいぶうちとけるようになった」「2つの講義は、先生の進め方にも違いがあるが、ワークは楽しかった」 etc.

<第3回>

- ・ 6名 (30.0%) の学生が「大変持てた」「かなり持てた」と答えた。「ふつう」は13名 (65.0%) であった。

「サッカーが大好きなので」「宇宙のことについて詳しく勉強したことがなかったし、サッカーが好きなので」「私は以前から宇宙について興味があったのでとても勉強になりました」「今回は宇宙という実体として見るができない未知なる世界とサッカーについてとても楽しく講義を受けた。」 etc.

Q3 「あなたから見て、知的障害のある人達は2つの講義を聞いて、全体としては、興味や関心が持てたと思いますか」（「大変持てた」「かなり持てた」「ふつう」「あまり持てなかった」「ほとんど持てなかった」の5段階評定。他に「何とも言えない」もあり。評定をした理由を自由記述）（表2）

表2 Q3 「あなたから見て、知的障害のある人達は2つの講義を聞いて、全体としては、興味や関心が持てたと思いますか」

段階	5	4	3	2	1	0
回	大 変 持 っ た	か な り 持 っ た	ふ つ う	あ ま り 持 て な か っ た	ほ と ん ど 持 て な か っ た	何 と も 言 え な い
第1回	1名 (5.3%)	12名 (63.2%)	3名 (15.8%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3名 (15.8%)
第2回	1名 (5.6%)	7名 (38.9%)	8名 (44.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2名 (11.1%)
第3回	0名 (0.0%)	8名 (40.0%)	7名 (35.0%)	4名 (20.0%)	0 (0.0%)	1名 (5.0%)

<第1回>

- ・ 13名 (68.5%) の学生が「大変持てた」「かなり持てた」と答えた。「ふつう」は3名 (15.8%) であった。

「全体的に反応が良く（挙手や発言、拍手など）、積極的だったから」「シャボン玉では興味

を示さず、眠そうな感じだった人が、絵の話では一生懸命聞いている姿もあった。それぞれ自分の興味あることに積極的であったから」「自分の1日をプリントに書いてイタリア人の生活と比べるとという活動では色々と考えたりして楽しそうに見えた」 etc.

<第2回>

- ・ 8名 (44.4%) の学生が「大変持てた」「かなり持てた」と答えた。「ふつう」は8名 (44.4%) であった。

「講師の先生の質問に積極的に挙手したり、反応がとても良かったから」「興味を持った人と持っていない人の差は激しいと思った。自分の知識と合わせて考えている人もいて、そういう人は興味を持っていそうだと思った」「私の隣に座っていた方は、講師の先生の話をつくりと聞き真剣にメモを取っていました。そして、聞き取れなかったことを私に質問して、それが分かるかと満足している様子でした」 etc.

<第3回>

- ・ 8名 (40.0%) の学生が「大変持てた」「かなり持てた」と答えた。「ふつう」は7名 (35.0%) であった。

「積極的に発言をされていたし、先生の言葉をノートに書きとめている方もいた」「私のペアの人はたぶん知的に結構高い人たちだったので、難しい内容の話も少しずつ分かって、たくさん発言していた」「スライドや写真にとっても興味をもっていた。自分の手元にまわってくる資料をととてもよく見ていた」「知的障害者の方、本人が“大変おもしろかった”と言っていたし、喜んでいた。でも、長くて、疲れて寝ている人も何人かいた」 etc.

Q4 「あなたは、受講した人達が知的障害のある、なしにかかわらず、講義中のスモールワークに全体としては、一緒に取り組めたと思いますか」（「大変取り組めた」「かなり取り組めた」「ふつう」「あまり取り組めなかった」「ほとんど取り組めなかった」の5段階評定。他に「何とも言えない」もあり。評定をした理由を自由記述）（表3）

<第1回>

- ・ 8名 (42.1%) の学生が「大変取り組めた」「かなり取り組めた」と答えた。「ふつう」は6

表3 Q4 「あなたは、受講した人達が知的障害のある、なしにかかわらず、講義中のスモールワークに全体としては、一緒に取り組めたと思いますか」

段階	5	4	3	2	1	0
回	大変持てた	かなり持てた	ふつう	あまり持てなかった	ほとんど持てなかった	何とも言えない
第1回	2名 (10.5%)	6名 (31.6%)	6名 (31.6%)	4名 (21.1%)	0 (0.0%)	1名 (5.3%)
第2回	3名 (16.7%)	8名 (44.4%)	4名 (22.2%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3名 (16.7%)
第3回	7名 (35.0%)	6名 (30.0%)	4名 (20.0%)	3名 (15.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

名(31.6%)、「あまり取り組めなかった」が4名(21.1%)いた。

「始めは緊張してなかなか自分の意見をいってくれなかったけれど、私から周りの人にだんだん話していくうちに、どんどん意見を言ってくれるようになりました」「積極的な人は積極的に自分の意見を言ったりしていたが、やはり静かな人もいた。ワークの時間をもう少しとれたら、また違ったかもしれないと感じたから」「どうしても、やはり一線をひいてしまうような所があった」「問題そのものを理解してなかったみたいだし、なかなかうまくコミュニケーションをとれなかった」 etc.

<第2回>

・11名(61.1%)の学生が「大変取り組めた」「かなり取り組めた」と答えた。「ふつう」は4名(22.2%)、「あまり取り組めなかった」と「ほとんど取り組めなかった」はなかった。

「はじめに自己紹介したことで、周囲の人と仲良くなれた。そのため、ワークの時も周りとは相談しあいながら楽しく考えていくことができたため」「周りの受講者の方々が積極的に話しかけてくれたから。また、自分たちも話し合いに参加できたから」「一緒に課題に対し意見を言い合い、結論を出せたから」「話しかけてくれることも多くあって嬉しかった。わからないところも、ちゃんとわからないといってくれたので、サポートできたように思う」 etc.

<第3回>

・13名(65.0%)の学生が「大変取り組めた」「かなり取り組めた」と答えた。「ふつう」は4名(20.0%)、「あまり取り組めなかった」と「ほとんど取り組めなかった」は3名(15.0%)であった。

「手を動かして作業することでお互いに会話もできるのでとても楽しくできた」「分からないことを一緒にやったり、やってあげたりできた。会話をけっこう交わすことができた」「できないときは僕がやってあげて、できる所は一緒にやることができた」「今回は“作る”というスモールワークがあり、“あーでもない、こーでもない”“どうだ?”とか活発に取り組めた。国名にしても、国を知ることでも“できない”“わからない”といいながらも聞いたりして、最後まで取り組もうとしていた」 etc.

Q5 「あなたは、受講していた知的障害のある人に、どんな場面で、どんな援助や配慮をしましたか。援助をした人はできるだけ具体的に書いてください。特になかった人は「なし」と書いてください」(自由記述)

講義中の援助場面、援助内容や方法、援助をした際に配慮したことと言及した回答について、3回分を以下に集めた(数値は延べ人数)。

・50名、ほとんどの学生が毎回、何らかの具体的な援助をしている。「なし」は7名であった。中には、援助をしたというよりも、いっしょに課題に取り組んだという受けとめをしている様子がうかがえる感想もある。

「字の書き方を教えた」「プリントを見てわかりにくそうにしていたので説明した」「シャボン玉を前でやりたいと言ったので、手を挙げて前に出るように促しました。すごく楽しそうにやっていました。良かったです」「援助はしなかった。一緒に取り組んだだけ」「主にワークシートと一緒に考える時間に一緒に考えていった。講義中は私に質問してきたことのみ答えた

が他に特にしなかった」 etc.

- ・援助の場面は、スモールワークの時 (29名)、講義終了後のアンケート記入時 (13名)、講師の話の聞いている時 (6名) の順が多い。

「ワークシートを記入する際に、文字がわからないらしかったので、私のワークシートを見せてあげた。漢字は無理と言われたので、ひらがなで書き添えました」「今、何をすべきかをグループワークの時に説明した」「駿府公園で行ったことがある所に丸をつける作業では、つけることにためらっていたようなので、〇〇は行ったことがありましたか?と聞き、あるようなら丸をつけるよう促した。また韓国の話の時、お金の計算のところがわかりにくかったようでカンで答えた!と saying していたので、順序をたてて説明したら、ああ〜と理解してくれた」「受講中、話を理解しているか気をくばった」 etc.

- ・援助の内容や方法は、<教える (アドバイスする)> (13名)、<一緒に作業をする (補助をする、手伝う)> (8名)、<促す> (8名)、<説明する> (7名)、<問い掛ける> (5名)、<ヒントを出す> (3名)、<質問に答える> (2名)、<手本を見せる> (1名)、<講師の話についての理解の程度を聞く (探る)> (1名)、<講師への質問に付き添う> (1名) である。

<教える (アドバイスする)>

「今、どの資料を説明してくれているかを教えた」「アンケートの書き方が分からなかったようなので、アンケートの質問をゆっくりと読み、『すごく面白かったならココに丸をつけてね』と言うと納得した感じで丸をつけていました」「漢字がよく分かっていなかったので、大きく漢字を書き示してあげた」「分からなそうにしている人には助言をした」 etc.

<一緒に作業をする (補助をする、手伝う)>

「スモールワークの時にやることがわからないと言ったので、一緒に切ったりはったりした。最後の感想の記入の時もわからないと言ったのでひとつひとつ読んで答えてもらった」「作業のところで、はさみで紙を切ることを私がやりました」「主にワークシートや一緒に考える時間に一緒にやれた」 etc.

<促す>

「シャボン玉を前でやりたいと言ったので、手を挙げて前に出るように促しました。すごく楽しそうにやっていました」「個人的な会話になってきたので、タイミングを見はらかって、ちょうど前でシャボン玉の見所だったこともあり、“見て見て”と、前を見て講義を楽しんでもらおうと、言ってみました」 etc.

<説明する>

「アンケートの質問の意味が分からなかったようなので、簡単な言葉で説明しました」「アンケートの書き方が分からなかったようだったので、順序をおってちょっとした説明を加えながら一緒にやってみた」「韓国の話の時、お金の計算のところがわかりにくかったようでカンで答えた!と saying していたので、順序をたてて説明したら、ああ〜と理解してくれた」「今、何をすべきかをグループワークの時に説明した」「ウオンの計算、図を書いて分りやすくした」 etc.

<問い掛ける>

「自分の生活時間を記入していなかった人がいたので、1つずつ考えていけるように『出勤は何時ですか?』などと聞いてみた」「軽度の方だったので、援助はしなかったが、先生の話

に対して、どういう事かな？と話しかけてコミュニケーションをはかった」「駿府公園で行ったことがある所に丸をつける作業では、つけることにためらっていたようなので、〇〇は行ったことがありますか？と聞き、あるようなら丸をつけるよう促した」「地図で“ブラジルはどこかな？”と問いかけた」 etc.

<ヒントを出す>

「なかなか問題の答えが分からないようだったので、ヒントを出したりした」「地図に書き込む国をヒントを出しながらやった」「地図に国名を記入する時に、簡単そうな所（ロシア、アメリカ、ブラジルなど）を聞いてみたり、ヒントを出したりした」

<質問に答える>

「アンケートを書く時に3つめ、4つめの質問は書くの？と聞かれた時」「講義中は私に質問してきたことのみ答えたが他に特にしなかった」

<手本を見せる>

「グループワークの時に、“ここはこうだよ”と手本を見せた」

<講師の話についての理解の程度を聞く（探る）>

「お金や距離を考えると、計算のしかたをアドバイスした。受講中、話を理解しているか気をくばった」

<講師への質問に付き添う>

「講義のはじまる前に、話をした。先生に質問があるといわれ一緒に聞きに行った」

・援助をする際にはくゆくりと読む、説明する（2名）、<順序をおって説明をする>（2名）、<ひとつひとつ読む、1つずつ示す>（2名）、<ヒントを出しながら、答えを待つ>、<簡単そうなことから聞いた>、<簡単な言葉で説明する>、<理解しているか気を配る>、<図を書いて説明する>、<共同して行う、楽しんで行うように心掛ける>、<できるだけ本人ができるようにした>、<講義中、関係がない話にあいづちをしたりして、かわす>といった配慮や具体的な援助の方法を取っていた。

「すぐに行動にうつすことができないようなので、ゆくりと説明した」「アンケートの書き方がわからなかったようだったので、順序をおってちょっとした説明を加えながら一緒にやってみた」「韓国の話の時、お金の計算のところがわかりにくかったようでカンで答えた！と言っていたので、順序をたてて説明したら、ああ～と理解してくれた」「最後の感想の記入の時もわからないと言ったのでひとつひとつ読んで答えてもらった」「なかなか問題の答えが分からないようだったので、ヒントを出したりした」「地図に国名を記入する時に、簡単そうな所（ロシア、アメリカ、ブラジルなど）を聞いてみたり、ヒントを出したりした」「アンケートの質問の意味がわからなかったようなので、簡単な言葉で説明しました」「受講中、話を理解しているか気をくばった」「ウオンの計算、図を書いて分かりやすくした」「スモールワークの時に、共同して行う、楽しんで行うように心掛けました」「スモールワークの作業活動はできるだけ本人ができるようにした」「講義中、話題とはあまり関係のないその人の体験談や思いつくことにあいづちをしたり、私自身の感想を言ったりした」 etc.

Q6 「あなたは、受講していた知的障害のある人に、どんな援助や配慮などが必要だったと思われましたか（今回、それをあなたがした、しないにかかわらず）。できるだけ具体的に書いてください」（自由記述）

講義の内容や進め方、ワーク課題の示し方、学びの環境設定、対人援助の在り方に関連した回答について、3回分を以下に集めた。(数値は延べ人数)

- ・講義の内容や進め方、視聴覚機器による提示、スモールワークの課題、ワークシートについての意見等が17名からあった。

「分かりやすい資料か、パワーポイントが必要である」「課題やワークシートの内容をもう少しわかりやすく説明すること」「字が大きめのプリント。(障害の程度によるが)クイズなどで一緒に意見を出して考える。休憩を入れる」「もっとゆっくり説明してほしい」「全体の流れが分かる大きなスケジュール」「講義よりも一緒に作ったり、遊んだりする」「グループ内容で、どんなことをやるのか、分かりやすくレジュメにしておく。学びのパートナーはこれを事前に見る」「障害のある人とない人がグループワークをしながら、その話題についてじっくり話し合うような時間的ゆとりがあるといいと思う」「最後のアンケートで感想を自由に書く場所があるけど、自由に、とあっても少し抽象的すぎて分かりにくい気がする」 etc.

- ・座席の配置、学びのパートナーの増員など、環境設定についての意見が6名からあった。

「周囲の人の話に気が散って、先生の話があまり聞けていなかった人もいたので集中できるような配慮が必要だと思った」「席が3人掛けのイスで、私が一番左端であったので、一番右側の受講者の方になかなか話しかけることができず、結果、なかなか打ちとけることができず、後悔することが多かった」「学びのパートナーの人数を増やすこと」 etc.

- ・スモールワークの等の援助の在り方についての意見が22名からあった。社会人の姿勢を尊重し、自立のための配慮を述べたものが多かった。

「作業ができない時の声かけ」「今回来られた受講生はいろんなことができる方が多かったように思うので、受講生の方をよく見て、困っているかどうかを注意深く配慮していれば、それで良かったと思う」「たいいていの受講者の人はワークのとき積極的に参加していましたが、手の動いていない人もいて、そういう人にどうい声かけをすればいいのかわかりませんでした。無理に書かせてはその人のためにならないなと思い悩みました」「できるだけ自分でできるようにする。助けは最小に」「その人によりだいたい援助の違いがあると思った。何も知らない人を援助するというのは、難しいことだと思う。その状況により考えていかなければならないものだと思う」「学びのパートナーである私達が、まずはしっかり話を聞き、理解することも重要だと思いました」「私の印象では、何か援助しなくちゃ・・・何かしてあげなきゃ・・・と思って受講者と関わるよりも、“一緒に楽しく学びましょう！”という気持ちで関わる方が深いふれ合いができることを感じました。しかし、常に配慮の気持ちは忘れず、受講者が困っている様子であればすぐに手助けをしたいと思います」「講義中はあまり声を出さないようにしていたけれど、難しい内容などはできるだけ解説しても良かったかな、と思いました」 etc.

4 考察

<学びの機会を心待ちにして、共に学ぶことを楽しむ>

この公開講座で、毎回、大半の学生たちが一番印象に残ったこと(Q1)として挙げていることは、社会人の前向きで、積極的な受講の態度や学びの機会を楽しみにする様子である。学生たちは見習うべきだという印象を強く与えられた。一方、社会人にとっては、講座に参加する期待は学びの内容のみならず、学びのパートナーの学生と学ぶ機会が楽しみになっていることである。学習する権利の保障は、共生社会への参加を実現されたと言えよう。

また、誰もが時と場と活動を共有し合うには、まず、パートナーの良いところに気づき、お互いを認め合うことが必要であるが、この講座がそうしたことを可能にしていることもうかがえる。

<講義についての興味や関心—共学の実現に向けて>

「2つの講義を聞いて、全体としては、興味や関心が持てましたか」の問いに、学生自身(Q2)については、「大変持てた」「かなり持てた」が第1回は84.2%、第2回66.7%、第3回30.0%であって、その差は大きかった。ただし、「ふつう」を加えると、第2回は94.5%が「ふつう」以上であり、第3回も95.0%であって、学生の講義に対する、興味や関心は全体的には持っていたと言えよう。毎回の2つの講義は、生活に身近な科学の話題、地理、歴史、スポーツ、隣国への旅行といった内容について知的障害のある人たちのために企画されたものであるが、障害のある、なしに関わらず、学びの内容を共有し、知的好奇心を満足させることは可能であることが示唆された。

一方、学生から見て、社会人についての興味や関心(Q3)は「大変持てた」「かなり持てた」が第1回68.5%で、第2回44.5%、第3回40.0%であった。これも「ふつう」を加えると、第1回84.3%、第2回は88.9%、第3回75.0%である。学びのパートナーから見て、こちらも全体的には興味や関心を持てたと言えようが、興味や関心が持てた人から、持てなかった人まで広範囲に及んでいることにも注目しなければならない。

興味や関心の対象と程度は、これまでの経験や体験が関連し、講義の内容の理解にあたっては、知的障害の程度も関係する。本講座は受講生が受講したい科目を選択しているのではないので、内容について興味や関心が持てなかったり、理解が難しかった人が多かったという結果が生じた。今後の講座の開催にあたっては、受講生が受講したい科目を選択する方法の検討が必要であり、知的障害のある、なしに関わらず、学びの内容を共有し、知的好奇心を満足させるためには、さらに講義の内容や進め方についての吟味が必要である。

<学びのパートナーとしての関わり方の深まり>

「知的障害のある、なしにかかわらず、講義中のスモールワークと一緒に取り組めたと感じますか」(Q4)の問いに、「大変取り組めた」「かなり取り組めた」の割合は、回ごとに上昇している(1回目42.1%、2回目61.1%、3回目65.0%)。「あまり取り組めなかった」と「ほとんど取り組めなかった」は少ない(1回目21.1%、2回目0.0%、3回目15.0%)。学びのパートナーの社会人と学生達は毎回、あるいは前回に続き、参加している者も多かった。互いに顔見知りになって、パートナーとして双方向のかかわりが深まっていると言えよう。また、第3回の講義の中で、はさみやノリを使って早見天体盤を作る活動、白地図の上に国を探し、国名を記述するといった探索的な作業活動があったが、その作業は多少難しい課題であったことも、かかわりを深め、協働の活動を進めた。また、Q4の自由記述の回答からは、先回りした援助ではなく、相手の様子を見ながら、必要な援助をしようとする姿勢や、相手の理解の程度を推し測るといった、気配りもうかがえた。

<知的な学びを支援する、必要な配慮と具体的な援助>

「受講していた知的障害のある人に、どんな場面で、どんな援助や配慮をしましたか」(Q5)の問いに、社会人の自発的な自己表現や主体的な判断を尊重することを前提に、講義の進捗箇所を指摘すること、スモールワークの場面や文字を書く際の援助、アンケートの質問の意味を教えることなどで、技能的にできない部分の補助や、思考が不十分なことに対する説明

など、学びのパートナーとして、必要な配慮と具体的な援助はきわめて多岐にわたることが判った。これらは、知的障害のある人の知的な学びの支援のために必要な配慮と具体的な援助の内容として示唆された。

今回、学びのパートナーの試みた必要な配慮と具体的な援助は、今後、社会人の学習の成果と関連し、その必要性が検証され、さらに援助の在り方が深められなくてはならない。このプロセスがあって、支援の専門性を高めることにつながると考える。

<一緒に学ぶために—講義の内容や進め方、対人援助のあり方、学習環境の設定・整備について>

「知的障害のある人に、どんな援助や配慮などが必要だったと思いましたか」(Q6)の問いに、多くの意見や提案が寄せられた。それらは、対人援助のあり方、講義の内容や進め方、学習環境の設定・整備の3つの面からの指摘である。対人援助のあり方については、“一緒に学ぶ”ことを基本姿勢として、最小限の援助を行うこと、相手の様子を見守ることと必要な援助を即座にすること等が指摘された。講義の内容や進め方に関連しては、講師の課題の示し方、講義内容の見通しを持たせる工夫、説明の仕方、視聴覚機器による提示等について具体的な意見があった。学習環境の設定・整備の面については、学びのパートナーの人数、座席の配置やグループの編成等についてである。いずれも、学びの成立条件、前提となるものであって、講座の主催者と講師の事前の準備や打合わせが欠かせない。学びの充実のために講師、社会人(本人)、学習支援者(学びのパートナー)の三者の協働を深めていく必要があり、講座の主催者によるコーディネーションが重要となる。

IV 今後の課題

知的障害のある人の生涯学習を支える、学習支援者の役割を確認し、支援の専門性を高めることで、障害のある人もない人も一緒にできる学びを創出するために、今後の課題は次の点である。

- ・知的障害のある人の講義を聴いた後の学習成果や、学びの内容と生活との関係の検証をすることで、講義内容や講義の方法、さらには学びの支援の在り方を考える。
- ・知的障害のある受講生一人に対し一人の支援者が付けるように、学習支援者(学生)を増員する。また、学習支援者は知的障害のある人の学びについての理解を深めることが求められる。
- ・今回明らかになった、知的な学びを支援するために必要な配慮と具体的な援助の内容や方法については、社会人と学生とのパートナー的関係を重視する視点から、さらに整理し、吟味する。
- ・講義内容と講義の方法の改善は、講師、受講生(社会人と学生の、学びのパートナー)、公開講座の実行委員会(運営スタッフ)の三者(四者)の協働作業であることを認識し、このための体制づくりとワーキングを検討する。

文 献

- 平井威 大学公開講座で学ぶ知的障害者 東京学芸大学の試み 教育と医学 第50巻12号
2002 pp.40-45
- 平井威、小笠原まち子、平塚直樹、松矢勝宏 知的障害者の生涯発達と大学公開講座 1—東京学芸大学「自分を知り、社会を学ぶ」9年間から— 日本特殊教育学会第42回大会発表

論文集 2004 p.529

平井威 「いっしょに学び、ともに生きる」新たな試み 知的障害者の生涯発達と生涯学習保障 (自主シンポジウム 23) 日本特殊教育学会第43回大会発表論文集 2005 p.132

國本真吾 「知的障害者の生涯発達と高等教育機関アクセスの保障」 知的障害者の生涯発達と高等教育機関アクセスの保障 (自主シンポジウム 5) の発表資料 日本特殊教育学会第42回大会 2004

國本真吾 「特別支援教育時代における知的障害者の生涯学習—鳥取県における「オープンカレッジ」「ふれあい青年講座」 知的障害者の生涯発達と生涯学習保障 (自主シンポジウム 23) の発表資料 日本特殊教育学会第43回大会 2005

「学ぶって楽しい!—大学で学ぼう—」実行委員会 学ぶって楽しい!—大学で学ぼう— はごろも「夢」講演会<報告集> 静岡県知的障害者就労研究会 2005

「学ぶって楽しい!—大学で学ぼう—」実行委員会 学ぶって楽しい!—大学で学ぼう— (2006年度第1回 通巻第2号) 静岡大学公開講座<報告集> 静岡県知的障害者就労研究会 2006

「学ぶって楽しい!—大学で学ぼう—」実行委員会 学ぶって楽しい!—大学で学ぼう— (2006年度第2回 通巻第3号) 静岡大学公開講座<報告集> 静岡県知的障害者就労研究会 2007

松永公隆 「知的障害者の生涯発達と生涯学習保障 レジューメ & 資料」 知的障害者の生涯発達と生涯学習保障 (自主シンポジウム 23) の発表資料 日本特殊教育学会第43回大会 2005

松永公隆 「知的障害者の生涯発達と生涯学習保障2 純心カレッジ三ツ山塾の活動報告」 知的障害者の生涯発達と生涯学習保障 2 (自主シンポジウム 8) の発表資料 日本特殊教育学会第44回大会 2006

大阪府立大学ホームページ : オープンカレッジ~知的障害のある人の大学~ オープンカレッジとは<http://www.geocities.co.jp/CollegeLife-Cafe/7180/concept.htm>

建部久美子編著 知的障害者と生涯学習の保障—オープン・カレッジの成立と展開 明石書店 2001 pp.125-139

徳永豊、小塩允護 我が国における障害のある人の生涯学習の現状と課題 平成13年度「生涯学習施策に関する調査研究」報告書 障害のある人の生涯学習に関する国際的調査研究 障害のある人の生涯学習に関する研究会 (独立行政法人 国立特殊教育総合研究所内) 2002年 pp.13-14

徳永豊 IV まとめと今後の課題 平成14年度「生涯学習施策に関する調査研究」報告書 障害のある人の生涯学習に関する調査研究 障害のある人の生涯学習に関する研究会 (独立行政法人 国立特殊教育総合研究所内) 2003年 pp.85-89

津田英二 「2004年度知的障害のある成人を対象とした公開講座 大学で自分の世界を広げよう ~知的障害をめぐる社会的課題解決に向けた本人と大学の知との協働~ 概要」 知的障害者の生涯発達と生涯学習保障 (自主シンポジウム 23) の発表資料 日本特殊教育学会第43回 2005

津田英二・末本誠・張明順・小林洋司 知的障害者の親による社会的排除経験の語りに基づく相互教育—神戸大学公開講座の教育的ライフストーリー実践— 日本社会教育学会編 『社会

的排除と社会教育』東洋館出版社 2006年 pp.200-213

津田英二 「知的障害者の生涯発達と生涯学習保障 2」 知的障害者の生涯発達と生涯学習保障 2 (自主シンポジウム 8) の発表資料 日本特殊教育学会第44回大会 2006

安原佳子 知的障害のある人のオープン・カレッジ 知的障害者の生涯発達と高等教育機関アクセスの保障 (自主シンポジウム 5) 日本特殊教育学会第42回大会発表論文集 2004 p.113

安原佳子 桃大オープン・カレッジ受講生の変化と学習の保障 知的障害者の生涯発達と生涯学習保障 (自主シンポジウム 23) 日本特殊教育学会第43回大会発表論文集 2005 p.132

安原佳子 桃大オープン・カレッジの実践において 知的障害者の生涯発達と生涯学習保障 2 (自主シンポジウム 8) 日本特殊教育学会第44回大会発表論文集 2006 p.59