

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 ——

松崎 泰¹・野崎 義和¹・横田 晋務^{1,3}・永瀬 開¹・南島 開¹・小野 健太²
・後藤 祐典²・菅原 愛理²・平山 美穂²・川住 隆一¹・田中 真理¹

¹ 東北大学大学院教育学研究科

² 東北大学教育学部

³ 日本学術振興会特別研究員

要約

本研究では、知的障害者・大学生共同参加型オープンカレッジに参加した大学生の参加動機と学びの内容を明らかとするため、10名の大学生を対象に半構造化面接を行い、KJ法を用い概念図を作成した。まず参加動機に関して、大学生である共同学習者は、知的障害者を含む参加者との交流を通して障害についての学び、自身の将来や専門に関する学びを得ることに動機づけられていた。次に学びの内容に関して、上述の動機に基づいた学びを得ていた。加えて、講義を通して、講義内容に関連した学びを得ただけでなく平等性・対等性への問いや、インクルージョン教育への意識が高まっていた。

キーワード：オープンカレッジ 知的障害者 動機 学び 大学生

1. 問題と目的

知的障害者対象の生涯学習支援の一環として、施設や教員学生といった大学資源を活用した「オープンカレッジ(大学公開講座)」が広がりを見せている(平井, 2006)。その中のひとつである東北大学オープンカレッジ「杜のまなびや(以下：本オープンカレッジ)」では、知的障害のある受講生(以下：学習者)と一般大学生・大学院生の受講生(以下：共同学習者)を対象に、本学の教員が自身の専門性を生かした講義展開をしている。

本オープンカレッジの特徴として、学習者のサポートを発達障害学専攻の大学生スタッフが行うことにより、共同学習者は一受講者として学習者と対等に学ぶことがあげられる(大内・杉山・廣澤・鈴木・北・田中・川住, 2007)。このような共同学習者という立場で大学生の参加を集うことで、本オープンカレッジが障害の有無にかかわらず、すべての人が共に教育をうけるインクルージョン教育の実践の場として機能することが予想される。他のオープンカレッジでは、大学生はボランティアとして知的障害のある受講生の学習支援や運営を行う立場であることが多く(例えば廣森・矢内, 2009)、本オープンカレッジにおける共同学習者のような、支援者や運営主体者としての役割ではなく、講師の講義を通して学習者と意見を交わし学びを得ることを目的としたオープンカレッジは少ない(烏雲・今枝・菅野, 2012)。つまり、特に知的障害者との

高等教育におけるインクルージョン教育環境は整備の余地が多分に残されている。

大内(2007)では、本オープンカレッジにおいて共同学習者は知的障害者との交流を通し、コミュニケーションスキルや、障害観の変化といった学びを得ていた。しかし共同学習者がどのような動機で本オープンカレッジに参加し、どのような学びを得ているかの内実についてはあまり検討されていない。高等教育におけるインクルージョン教育を推進していく上で、知的障害者と大学生の共同学習について、共同学習者がどのような動機を持ち参加し、何を学んだかを示していくことは、本オープンカレッジを含めた高等教育におけるインクルージョン教育を推進していくための一助となると考えられる。

まず共同学習者の参加動機に関して、生涯学習への学習動機についての先行研究として浅野(2002)があげられる。浅野(2002)では、放送大学の学生を対象に質問紙調査を行い、因子分析の結果から放送大学学生の学習動機を5因子抽出している。すなわち(1)友達作りを目指す「交友志向」、(2)自分を高め、幅を広げたいという自己向上を目指す「自己向上志向」、(3)自分の経験の中から課題を見つけている「経験関与的課題志向」、(4)なりたい職業や高い専門性を身につけたいと考える「職業・専門性志向」、(5)特に学びたいものがある「特定課題志向」である。本オープンカレッジは、知的障害者と交流しながら、少数回の教養講義を受講するものであり(岡野・鈴木・野崎・川住・田中, 2010)、(1)交友志向と関連が深いと考えられる。また知的障害者との交流や講義を通して、(4)職業・専門性志向を含めて(2)自己向上を目指す共同学習者が多いと思われる。交流・教養講義という本オープンカレッジの特徴を捉えるにあたり、浅野(2002)の観点から共同学習者の本オープンカレッジへの参加動機の検討することは有用であると考えられる。

次にオープンカレッジを通しての学びの内容について、先述した通り大内ら(2007)では、本オープンカレッジの共同学習者は3度の講義の終了後アンケートの結果より、共同学習者は、学習者とのコミュニケーションスキルの獲得し、あるいは障害者観が変化していた。このような学びは、オープンカレッジにサポーター・スタッフとして支援者的な位置づけで参加したボランティアの学びとしても報告されており(廣森・山内, 2009)、当オープンカレッジにおける共同学習者と他のオープンカレッジにおけるスタッフ・ボランティア等の参加者において大きな違いはない可能性がある。しかし、大内ら(2007)で検討された講義終了後のアンケートの項目が、「グループの人と仲良くできましたか」、「困ったことはありませんか」、「話し合いの中で、自分以外の人の意見を聞いてよかったですか」という3項目であり、知的障害者との交流に特化したものであったため、講義内容も含めた学びの全体像が検討できていないことが課題としてあげられる。

以上より本研究では、浅野(2002)が示した5つの生涯学習における学習動機を参考に、本オープンカレッジに参加した共同学習者の参加動機および学びの内容を調査する。さらに参加動機と学びの内容の関連を検討する。

2. 方法

2.1. 対象者

2012年度の本オープンカレッジに参加した共同学習者10名を対象とした。共同学習者は全員東北大学教育学部・大学院教育学研究科の学生であった。所属の内訳は学部生7名、大学院生2名、科目履修生1名であった。性別は男性3名、女性7名であった。7名が初参加であり、3名が参加の経験を有していた。講義の参加回数は全員が2回以上であった。

2.2. 質問項目

2.2.1. 事前面接

杜のまなびやの講義開始前に共同学習者10名に半構造化面接を行った。名前・年齢・所属・本オープンカレッジ「杜のまなびや」への参加回数といった基礎情報を聴取したのち、共同学習者の参加動機について以下の項目を聴取した。

①オープン質問「どんな理由で杜のまなびやに参加しましたか？」②交友志向「杜のまなびやに参加する人との出会いについて、どのような期待や考えがありますか？」③自己向上志向「杜のまなびやで学ぶことで、どのようにあなたの視野や考え方は広がると思いますか？」④経験関与志向「あなたの日常と、杜のまなびやでの学びについて、どんなことが関連しそうだと考えていますか？」⑤職業・専門志向「杜のまなびやで学ぶことにより、あなたの専門性はどのように深まりそうですか？」⑥特定課題志向「今まで話したことの他に、特に杜のまなびやでどんなことが学びたいですか？」

2.2.2. 事後面接

杜のまなびやの全講義終了後に共同学習者10名に半構造化面接を行い、本オープンカレッジでの学びの内容について以下の項目を聴取した。

①オープン質問「杜のまなびやに参加してどうでしたか？」②交友からの学び「杜のまなびやでどのような出会いがありましたか？」③自己向上「杜のまなびやで、あなたの視野や考え方はどのように広がりましたか？」④経験関与的な学び「あなたが杜のまなびやで学んだことは、どのように日常に役立てそうでしたか？」⑤専門に関する学び「杜のまなびやであなたの専門性はどのように深まりましたか？」⑥特定課題についての学び「事前面接であなたは特に〇〇を学びたいとおっしゃっていました。学べましたか？」

2.3. 講義内容

9名の学習者と10名の共同学習者が以下のような内容の講義を受けた。講義は東北大学の教員が行った。

(1回目) 講義題目：「働くことについて」(内容) 障害者の就労の現状を取り上げ、受講生の働くことへの意識に焦点を当てた。受講生同士での討論や発表を通して、自分の仕事・アルバイト

トに対する姿勢について考えるとともに、他の受講生がどのような思いを持って働いているかについて深く知る機会となることを目指した。

(2回目) 講義題目:「性格の新しい見方をまなぶ—ユングのタイプ論より—」(内容) 性格に関して特性論とタイプ論の違いについて講義を行った。特にユングのタイプ論における外向タイプ・内向タイプについて取り上げ、受講生が各タイプの特徴についての理解を深め、自分や他者の性格を捉える際の新たな視点を獲得することを目指した。

(3回目) 講義題目:「学んだことをつたえあう」(内容) 学習者と共同学習者が学びを共有することをねらいとして、両者の日常生活に密接に関わっている選挙を取り上げた。講義から間もなく行われた衆議院議員総選挙の立候補者について、学習者と共同学習者とが共同して調べた後、判明した内容や意見を交換し合うことで学びの共有を目指した。

2.4. 分析手続き

参加動機・学びの内容とともに聴取した内容について、KJ法(川喜多, 1967, 1970)をもとに共著者を含む4~5名が分析を行った。

3. 結果

3.1. 参加動機における結果(Fig. 1)

各対象者の発言を切片化したところ119の切片が得られた。それらを分類し、6つの大カテゴリ<A. 参加者とのコミュニケーション>、<B. 成人の障害者とのコミュニケーション>、<C. 障害者以外との関わり>、<D. 障害についての考えの深まり>、<E. 自身の専攻分野の知識の深まり>、<F. 自身の将来に対する意識>が得られた。

<A. 参加者とのコミュニケーション>について、[A-a. コミュニケーションの楽しさ](例:楽しくコミュニケーション出来ればいいなど)、[A-b. みんなに会いたい](例:定例出席じゃないけど、まあ、同窓会みたいな感じっすよ)、[A-c. 単純な関わり]、[A. d. ディスカッションへの期待](例:人の意見を聞くのがすごい好きなので、講義を受けた中で、そういう意見が出てくるかなってというのが楽しみです)、[A-e. 対等な立場での話し合い](例:支援する側でなくて、彼らと対等な立場で、一緒に学生で関わって話し合いをして一つのものを作っていくのが(略)自分の一つの経験としてとか、自分の考えを広げたりとかっていう意味ですごい有意義な場所なのかな)が含まれる。[A. d. ディスカッションへの期待]は[a. 緊張と不安](例:どういふスタンスで会えばいいのか不安もある)と反対の関係にあり、[d. 新しい人との出会い](例:毎回新しい人が来たりとか、この前も遠くから来た人がいたり、そういう出会いは楽しみです)が遠因となっていたと考えられる。[f. リフレッシュ](例:ちょっと自分がやっているのと違うことをやってリフレッシュしたいなと思って)・[g. エネルギーを得る]のような共同学習者の動機には、[A-a. コミュニケーションの楽しさ]や[A-b. みんなに会いたい]のような動機が影響していたと考えられる。[A-e. 対等な立場での話し合い]から[D-a. 新たな視点の獲得]や[D-b. 価

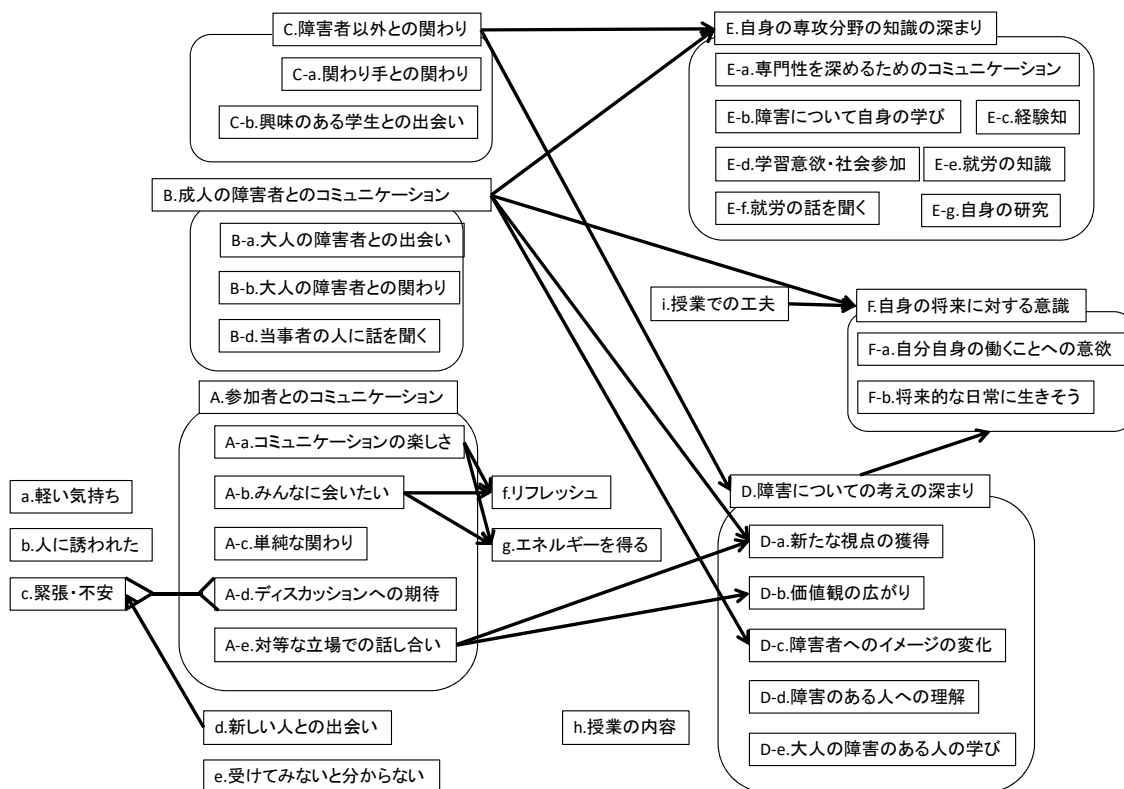


Fig. 1 共同学習者の学習動機

価値観の広がり]を期待していたと考えられる。他方,[e. 受けてみないと分からない]とうまく学びをイメージできていない者も存在した。これに加え,参加の契機として[a. 軽い気持ち],[b. 人に誘われた]をあげた者の存在は,本オープンカレッジの参加のしやすさを反映していた可能性がある。

<B. 成人の障害者とのコミュニケーション>は[B-a. 大人の障害者との出会い] (例: 障害のある大人の方なので, 普段生活してたら絶対出会えない), [B-b. 大人の障害者との関わり] (例: 年上の知的障害者を持った方と関わる機会が少ない), [B-c. 当事者の人に話を聞く] (例: 支援者としてではなくて, 1人の友達としてお話してくれてるので(略)友達としてぶっちゃけたことを言ってくれるっていうのが, そういったことで彼女たちの抱えていることを知れるっていうのは1つの広がりなのかなど)が含まれた。これらは<E. 自身の専攻分野の知識の深まり>や<D. 障害についての考えの深まり>,<F. 自身の将来に対する意識>のために成人知的障害者との交流により共同学習者が学びを得たいと考えていたと推測された。<D. 障害についての考えの深まり>においても特に[D-a. 新たな視点の獲得]と[D-c. 障害者へのイメージの変化]を期待していたと考えられた。

<C. 障害者以外との関わり>には[C-a. 関わり手との関わり] (例: 障害のある人たちの周りにいらっしゃるご両親とか, スタッフさんとかがどういう人なのかを知りたい), [C-b. 興味ある

学生との出会い] (例: 大学生も障害に興味を持った大学生が参加すると思うんで(略)そういう人たちとの出会いも楽しみです)が含まれた。このような出会いを通して<E. 自身の専攻分野の知識の深まり>, <D. 障害についての考えの深まり>を得ようとしていたと考えられた。

<D. 障害についての考えの深まり>には[D-a. 新たな視点の獲得] (例: 例えば知的障害の方と意見交換することによって, 自分の考えてもいなかったようなことが, 聞けたりしたら, そういうことにも興味がいく), [D-b. 価値観の広がり] (例: 普段は議論というか話を交わすのは, 主には大学の同じ授業を学んでいる人とか多いですけど, そういう方とは全く別の, 僕とは違う環境で生活している方との交流ですので, 違った価値観をお持ちの方とかと話をすれば, 視野が広がると思います), [D-c. 障害者へのイメージの変化] (例: 具体的なイメージを持てるのは大きい。一緒に話し合い, 語ってもらうこと。思っているイメージとずれていることもあるので, 勉強になる), 学習者への理解の深まりを期待した[D-d. 障害のある人への理解], [D-e. 大人の障害者の学び]が含まれた。<D. 障害についての考えの深まり>が<F. 自身の将来に対する意識>につながると考えていることが推測された。

<E. 自身の専攻分野の知識の深まり>には[E-a. 専門性を深めるためのコミュニケーション] (例: これから教員として, 普通学校とか特別支援学校, 特別支援学級とかやっていく中で(略)その子たちと私が関わる期間のその後(略)その人たちがどういう生活を送っているのかを知りたいっていうのが, 出会いの中で期待していることです), [E-b. 障害について自身の学び] (例: 授業を受ける上でも参考になるかなと思ったから), [E-c. 経験知] (例: 障害のある人となない人がともに学ぶことについて研究してて, それを自ら体験できているっていうことでは体験者として(略)研究に関する経験知として高くなるっていう風に思います), [E-d. 学習意欲・社会参加] (例: 障害を持つ人の学習意欲, 後は社会参加とかについても学べるのかなと思います), [E-e. 就労の知識] (例: 障害者関係全般もそうだが, 就労, 余暇について特に専門性が深まりそう), [E-f. 就労の話を聞く] (例: これまで小学生とか高校生とかとは接してきたけど, その子たちがどうやって働いているか, とかが一番強いので), [E-g. 自身の研究] (例: 研究のテーマが障害者関係のことをテーマにしているのだから, そういった意味で自分の研究との関連性はあるかなって思います)が含まれた。<E. 自身の専攻分野の知識の深まり>は<B. 成人の障害者とのコミュニケーション>を通して深まり, <C. 障害者以外との関わり>の影響があることが示された。

<F. 自身の将来に対する意識>には,[F-a. 自分自身の働くことへの意欲] (例: みなさん働いていらっしゃるんで, 社会人の先輩として俺も早く働きたいなって気になります), [F-b. 将来的な日常に生きそう] (例: 将来, 特別支援学校の先生を考えていて(略)障害のある方がこういう風に卒業後生活するっていうのが, なかなかイメージ湧かなかったのだから, そのイメージが湧くっていう意味では関連があるのかなって)が含まれた。<F. 自身の将来に対する意識>は先述した<D. 障害についての考えの深まり>, <C. 障害者以外との関わり>の影響の他, 学習者・共同学習者がともに学ぶ[i. 授業の工夫]も影響していたと考えられる。共同学習者は[h. 授業

の内容]に興味を持っている者も存在したが、多くは学習者との共同学習を通して、学びを得ることに動機づけられていたと考えられる。

3.2. 学びの内容における結果 (Fig. 2)

対象者の発言を切片化したところ 176 の切片が得られた。それらを分類したところ大カテゴリーとして【G. 杜のまなびやでの交流】、【H. 授業内容】、【I. 授業での交流の特徴】、【J. 知的障害者との交流での学び】、【K. 知的障害者以外の人からの学び】、【L. 学習内容を今後に生かす】が得られた。

【G. 杜のまなびやでの交流】に関して、{G-a. 様々な人と新しく出会う} (例：他の知らなかった4年生の方とか。結構知っている人は班内に何人かいたんで、そういう人たちはもともと話すことが、あったんですけど、そうじゃない人とかとも知り合う機会もできたなと思います)、{G-b. 知的障害者との交流を楽しむ} (例：不安はありましたけど。うまく入っていったのは、スタッフの方の協力とかもあたり)からなる中カテゴリー {G-1. 出会いと交流} は {i. 話せなかった} とは反対の関係にある交流についてのカテゴリーであった。{G-c. 以前参加したことを覚えていてくれて嬉しかった} (例：前回参加してくれたことを覚えていてくれたっていうのがすごい印象的だったなって思います)、{G-d. 知的障害者と余暇について話す} (例：Aさん(学習者)と実際に話しているときに「ふだん何したりしするんですか?」という話の中で、友だちと一緒にカラオケ行ったり、あと飲み会したりとかするって言ってたり)、{G-e. 杜のまなびや以外での交流} (例：Aさん(学習者)とは実際に就職先にまで行かせてもらって、実際に食事を出していただいたりとかして、いろいろ雑談というか)、{G-f. 知的障害者と仕事について話す} (例：普段働いていらっしゃる方で、特にBさん(学習者)とかスーパーで働いていらっしゃるということで、店長さんとか、その上の方とのつき合いとか、同僚の方とのつき合いとか)からなる中カテゴリー {G-2. 交流内容} からなった。【G. 杜のまなびやでの交流】は、【H. 授業内容】を通してのものと考えられ、【J. 知的障害者との交流での学び】につながったと考えられる。また大学生スタッフや共同学習者同士の関わりである【K. 知的障害者以外の人からの学び】の影響があったと考えられた。【J. 知的障害者との交流での学び】との関係では、特に {G-f. 知的障害者と仕事について話す} と {J-b. 知的障害者の仕事への思い入れを知る} が、学習者の仕事についての理解という点で関係が深いと考えられた。

【H. 授業内容】には {H-a. 授業内容が難しかった} (例：私もちょっと難しくて「ん?」って感じなところもあったので)、{H-b. 教養的な授業が印象的だった} (例：一般教養でいったら経済学とか(略)聞いててすごい考えさせられたというか、深いお話をしてくださって)、{H-c. 難しいことをやるのもいいと思った} (例：パソコンで皆で調べたりとかすると思ってなかったんで、ちょっと難しかったんですけど(略)「ああいうちょっと難しいことをやるのもいいのかな」とは思いました)、{H-d. 学習者には難しかったのではないか} (例：「内容も普通に聞いて面白いものなんだな」と思いました。あの場にいた皆がわかるのかっていうのは、ちょ

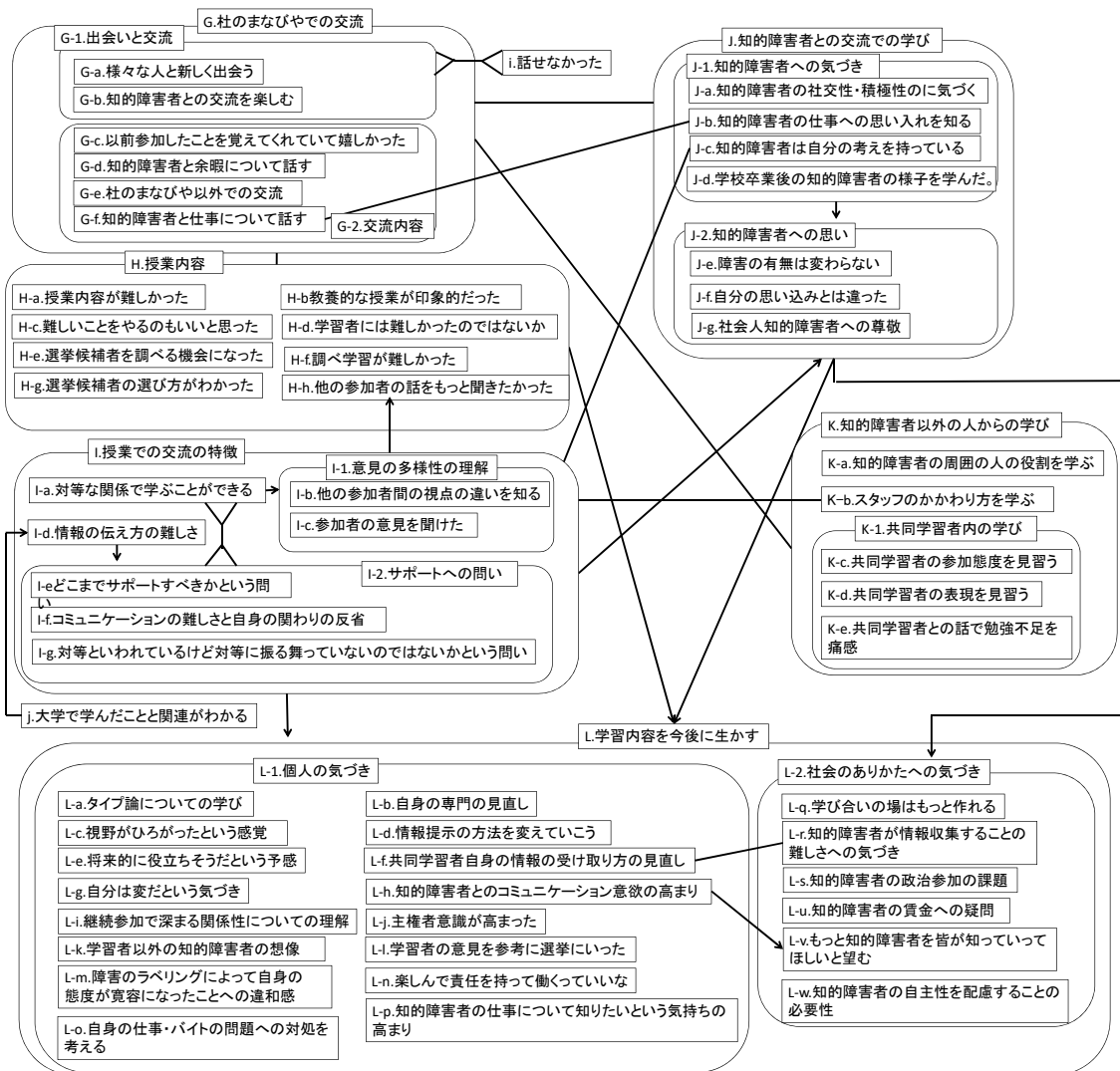


Fig. 2 共同学習者の学びの内容

っとわかんないんですけど), {H-e. 選挙候補者を調べる機会になった} (例: 選挙の前に(略)新聞とか読んで知ろうとは思ったんですけど, そういう機会を設けてもらうってやっぱり, すごい貴重なことでもあったと思いますし), {H-f. 調べ学習が難しかった} (例: 大きい紙にまとめる作業自体久しぶりすぎて, どうしていいかちょっとわからなかったです), {H-g. 選挙候補者の選び方がわかった} (例: 選挙のことを一緒に調べたのが, 自分にとっても新しい事, あまりやらないことだったので, こういうふうによればいいんだなと勉強になって), {H-h. 他の参加者の話をもっと聞きたかった} (例: 皆さんが聞いててどう思ったのかなっていうのを, もうちょっと聞けたらよかったなど)が含まれた。前述したように【H. 授業内容】は【G. 社のみなびやでの交流】と関係があると考えられた。さらに【H. 授業内容】は【L. 学習内容を今後にかす】に影響していると考えられた。【H. 授業内容】のうち {H-h. 他の参加者の話をもっ

と聞きたかった}は【I-1.意見の多様性の理解}をうけてのものであると考えられた。

【I.授業での交流の特徴】には【I-a.対等な関係で学ぶことができる】(例:困ったら全部スタッフに任せようって思って臨めたので,対等に学べた)と【I-d.情報の伝え方の難しさ】(例:私の候補者に関する言い方一つで,その人に対する見方が180度っていわないまでも変わってしまうし)の他に,【I-b.他の参加者の視点の違いを知る】(例:ボランティア精神の高い人に好感をもっていたようで,しきりにプロフィールをみらっしゃった。私だったらプロフィールはあまりみないなと思ってたので(略)選挙で選ぶといたら公約,政策なのかなと思ってたので)【I-c.参加者の意見を聞いた】(例:他の人たちの意見っていうのを色々聞いたことが良かったなって)からなる中カテゴリ【I-1.意見の多様性の理解】と,【I-e.どこまでサポートすべきかという問い】(例:あとは障害のある人とのコミュニケーションのとり方。やっぱり,スタッフの皆さんの支援の仕方を見ていたりとか,自分でも実際に話してみても,やっぱりどうしても,支援しすぎちゃうタイプではあるので),【I-f.コミュニケーションの難しさと自身の関わりの反省】(例:私発表の時,Bさん(学習者)に読んでもらおうと思ってマイクを渡したら(略)「ちょっと読めないです」みたいなことをいわれてしまって,(略)つい私がお場でパーって読んじゃったんですけど,もうちょっとそういうところを配慮できればよかったかなとは思いました),【I-g.対等といわれているけど対等に振る舞っていないのではないかという問い】(例:もっと自分が『こうしたほうがいいんじゃない』と仮にその方が自分の対等な友人だったらいったと思うので,そういうふうにして良かったんじゃないかなと後々考えて思いました)からなる中カテゴリ【I-2.サポートへの問い】が含まれた。【I-2.サポートへの問い】には,授業内での【I-d.情報の伝え方の難しさ】がきっかけとなるが多かったと推測された。

【I-a.対等な関係で学ぶことができる】は【I-1.意見の多様性の理解】につながったが,しかし同時に【I-2.サポートへの問い】のような葛藤を生んでいたと考えられる。【I-d.情報の伝え方の難しさ】は,【j.大学で学んだことと関連がわかる】のように,大学での学びと関連づけてとらえる者も存在した。【I-2.サポートへの問い】は,【L.学習内容を今後に生かす】に影響を及ぼしたと考えられる。【I-1.意見の多様性の理解】は知的障害者の意見を知ることにつながり,【J-c.知的障害者は自分の考えを持っている】につながったと考えられる。【I.授業での交流の特徴】は本オープンカレッジ内における共同学習者と学習者の,サポートを含む交流という点で【K-b.スタッフの関わり方を学ぶ】と関連があると考えられる。

【J.知的障害者との交流での学び】には【J-a.知的障害者の社交性・積極性に気づく】(例:障害持った方の性格というか,すごい接しやすい感じで,とても話しやすかったっていうのはありますね),【J-b.知的障害者の仕事への思い入れを知る】(例:プライドを持ってるというか),【J-c.知的障害者は自分の考えを持っている】(例:やっぱり私が思っていた以上に,皆さん意見も持っていらっしゃったし,議論の場をうまく回していらっしゃった),【J-d.学校卒業後の知的障害者の様子を学んだ】(例:なかなか子どもとかかわる機会があっても,大人とかかわる機会は無いので,教育がこうで,特別支援学校や学級で学んだ先には彼らの生き方があるので,

そういったことを学べた)からなる中カテゴリ【J-1. 知的障害者からの学び】と、【J-e. 障害の有無は変わらない】(例: 相手がやっぱりどんな人でも基本的には同じなんだなあというか、障害があるなしとかはあまりかかわらずっていう面もすごく感じました)、【J-f. 自分の思い込みとは違った】(例: 正直思ったのが、意外にすごいみんな笑顔とかだし、すごい楽しそうなんだなあみたいなのが。自分の今までいろいろ思い込みがあったなっことを考えさせられたり)、【J-g. 社会人知的障害者への尊敬】(例: Bさん(学習者)がすごく格好いい女性として働いているなどと思って、そういう女性とお話する機会がなかったので、すごく新しい出会いでした)からなる中カテゴリ【J-2. 学習者のイメージの変化】が含まれた。【J-1. 学習者からの学び】のような気づきが【J-2. 学習者のイメージの変化】のような思いにつながったと考えられる。【J-2. 学習者のイメージの変化】は【L. 学習内容を今後にかす】につながったと考えられ、特に【L-2. 社会のありかたへの気づき】に影響を及ぼしたと考えられる。

【K. 知的障害者以外の人からの学び】には【K-a. 知的障害者の周囲の人の役割を学ぶ】(例: Cさん(学習者)がすごくヘルパーさんがいることですごく安心してたのがすごいと思う反面結構大変なお仕事だになっていうか。(略)普通に考える仕事の責任とかとはまた違う想像をしないといけないんだなっということは思いました)、【K-b. スタッフの関わり方を学ぶ】(例: スタッフの方とかホワイトボードに書く時、上に振り仮名振ったりしてるじゃないですか。(略)そういう配慮が自然にできたらいいなって思いました)に加え、【K-c. 共同学習者の参加態度を見習う】(例: 4年生の女性の方かな、すごくはきはきした方で。(略)すごくはきはきした感じは見習わねばとすごくいつも思いました)、【K-d. 共同学習者の表現を見習う】(例: Dさん(共同学習者)が話すときにいつも私と話す時はすごい勢いで来るんですけど(略)学習者に対して(略)抽象的な言葉使わなかったり、ゆっくり分かるように話したりっていう話し方とかは勉強になりました)、【K-e. 共同学習者との話で勉強不足を痛感】(例: 3年生の学生の方からはイギリスの障害者の雇用制度ってどうなってるんですかって聞かれて、分からないって思って自分の勉強不足を痛感しました)からなる中カテゴリ【K-1. 共同学習者内の学び】が含まれ、共同学習者内での学びも多くあることが示された。

【L. 学習内容を今後にかす】には、【L-a. タイプ論についての学び】(例: 自分の価値観だったり、自分の基準で、その人の行動をおかしいって考えるんじゃないで、この人はこういうタイプの人なんだって、ちょっと寛容になりたいですね)、【L-b. 自身の専門の見直し】(例: ここに来てらっしゃる方はそこまで重度ではないって言うのは分かってるんですけど。分けて考える必要、制度に関しても支援に関してもひとくくりにしちゃうと弊害があるなっというのを実感しました)、【L-c. 視野が広がったという感覚】、【L-d. 情報提示の方法を変えていこう】(例: 講義内容が結構難しかったので、それを一般向けにかみ砕くといいと思った)、【L-e. 将来に役立ちそうだという予感】、【L-f. 共同学習者自身の情報の受け取り方の見直し】(例: さっき選挙の情報を伝えるとき、私の情報のかみくだき方で情報の伝わり方が変わってくるっていう話をしたんですけど、自分自身も物事の表現され方で、だまされてるなっって思いました)、【L-g. 自

分は変だという気づき} (例：なかなか普段の大学の講義とかでこう同じテーブルに座っている人と意見を出し合ってみようとかそういうことあまりないんで。なんか改めてこう自分の考え方って変だなとか), [L-h. 知的障害者とのコミュニケーション意欲の高まり} (例：自分が変に気負う必要はないんだなという、話しかけたら普通に返してくれる方ってたくさんいるんだろうなというのが今回すごく感じたことです), [L-i. 継続参加で深まる関係性についての理解} (例：人との関わりについて。継続してかかわっていくとつながりが深まっていくんだらうなって思いました), [L-j. 主権者意識が高まった} (例：社会・政治みたいなそういうところについて、できる範囲で勉強するのはすごく大事ななあと思いました), [L-k. 学習者以外の知的障害者の想像} (例：杜のまなびやに来るようなすごい意欲をもって仕事してて、社会にも関心を持っていてのと真逆のタイプの人もきつといてそういう人たちに私たちは多分なかなか会えないんだらうなっていうのは思ったことあります), [L-l. 学習者の意見を参考に選挙にいった} (例：選挙のことはもう素直に、すぐ活用したんですけど。(略)Eさん(学習者)の意見を参考にさせてもらったりとか), [L-m. 障害のラベリングによって自身の態度が寛容になったことへの違和感} (例：Fさん(学習者)は最初普通の教育学部の学生かと思って(略)何がきっかけか忘れちゃったんですけど、共同学習者じゃなくて学習者なんだって気づいたときに、自分の接し方が微妙に変わったんですね。(略)態度をなるべく同じようにしようとしてもやはり何かしら変わってるっていうのを自分の身ですごく体感しました) [L-n. 楽しんで責任を持って働くっていいな} (例：仕事が楽しいとか、続けたいと思うとかいうアンケートみたいなのがあったじゃないですか。そのときに正直私、バイトをすごいやめたくて(略)仕事とバイトって基本違いますけど、やっぱり仕事をすごく楽しんで、責任もってやられてる方々をみてやっぱり一生懸命やるっていいなって), [L-o. 自身の仕事・バイトの問題への対処を考える} (例：仲間にもこう仲間と頑張ろうみたいなのがあんまりなかったの、バイト頑張ろうってちょっと、やめるまでは頑張ろうって思います), [L-p. 知的障害者の仕事について知りたいという気持ちの高まり} (例：いろんな初めて知ることがあって、ちょっと興味を持って、そういう就労施設とかも調べてみたいと思うきっかけにはなりましたね)からなる中カテゴリ [L-1. 個人の気づき} と, [L-q. 学び合いの場はもっと作れる} (例：条件を整えてあげることで同じように、私も全力で勉強したし、彼らも全力で勉強してたし。同じぐらい全力で、こう勉強できるっていうのが実感として持てたっていうのが新しい発見), [L-r. 知的障害者が情報収集することの難しさへの気づき} (例：パソコンとか、選挙に関する情報っていうのがいかに知的に障害がある人にとって使いにくいかっていうのも分かったんで、良かったです), [L-s. 知的障害者の政治参加の課題} (例：選挙するために、選挙の場所に行くのも、誰に投票するか情報を集めるのもまだまだハードルが高いなって思って、それが全然当たり前になってるんだなっていうのを改めて気付かされました), [L-u. 知的障害者の賃金への疑問} (例：食事の味ですか、すごいおいしかったですよ。(略)そういう施設なんですごく安く提供しているじゃないですか。その値段でほんとにいいのかなって), [L-v. もっと知的障害者を皆が知ってほしいと望む} (例：障害者

の方も、素直で素敵な方が沢山いらっしゃるのです、社会においてなんとなく特別というか、一般の人にとって知らない、身近ではないから怖いというようなことがもっと減ればよいなあと思いましたが）、【L-w 知的障害者の自主性を配慮することの必要性】（例：特に杜のまなびやにいらっしゃるような方は自立したいというか(略)そういうのを邪魔しないような、周りが配慮できたらいいのかな)からなる中カテゴリ 【L-2. 社会のありかたへの気づき】が含まれた。情報の受け取りかたに関して 【L-f. 共同学習者自身の情報の受け取り方の見直し】は 【L-r. 知的障害者が情報収集することの難しさへの気づき】と関連がうかがえ、【L-h. 知的障害者とのコミュニケーション意欲の高まり】のような意欲の高まりが社会に広がればいいという思いが 【L-v. もっと知的障害者を皆が知ってほしいと望む】ことにつながっていた。

4. まとめ

4.1. 共同学習者の動機について

結果より共同学習者の主な動機は、<A. 参加者とのコミュニケーション>にあると考えられ、具体的内容として<B. 成人の障害者とのコミュニケーション>、<C. 障害者以外との関わり>が表れていることが示唆された。コミュニケーションを通して共同学習者は、<D. 障害についての考えの深まり>、<E. 自身の専攻分野の知識の深まり>、<F. 自身の将来に対する意識>のような障害についての理解、自身の専攻分野や将来についての意識の深まりがあることを期待していると考えられた。

先行研究においては、生涯学習における動機は(1)「交友志向」、(2)「自己向上志向」、(3)「経験関与的課題志向」、(4)「職業・専門性志向」、(5)「特定課題志向」の5種類とされる(浅野, 2002)。本研究においては<A. 参加者とのコミュニケーション>、<B. 成人の障害者とのコミュニケーション>、<C. 障害者以外との関わり>は特に(1)「交友志向」と関連していると考えられる。さらには<D. 障害についての考えの深まり>、<E. 自身の専攻分野の知識の深まり>、<F. 自身の将来に対する意識>は(4)「職業・専門性志向」との関連がうかがわれた。この他にも【f.リフレッシュ】や【g.エネルギーを得る】のような、学習とはあまり関係がないと考えられる動機も含まれている。この背景として本オープンカレッジが3回と少数の講義からなり、終了試験等の課題を課していないため、共同学習者にとって参加のしやすさがあったことがあげられる。

4.2. 共同学習者の学びの内容について

廣森・山内(2009)では知的障害者を対象としたオープンカレッジにおいて、学生ボランティアは、知的障害者とのコミュニケーションの経験、価値観の変容、知的障害者の成長、活動を通じての知的障害者のイメージの変化、経験を将来や他の活動に生かす、オープンカレッジの理念の理解といった学びを得ていた。本研究においても【G. 杜のまなびやでの交流】【J. 知的障害者との交流での学び】【K. 知的障害者以外の人からの学び】【L. 学習内容を今後生かす】といっ

た類似の学びが見出された。明確に異なっていると考えられた学びとして、【H. 授業内容】からの学びがあげられる。この理由として本オープンカレッジでは大学教員が自身の専門を生かした教養講座を行っているということ、共同学習者は学びに専念できる立場であるということがあげられる。

4.3. 共同学習者の学習動機と学びの内容の関連

学習動機における<A. 参加者とのコミュニケーション>,<B. 成人の障害者とのコミュニケーション>は学びの内容における【G. 杜のまなびやでの交流】と、同様に<C. 障害者以外との関わり>は【K. 知的障害者以外の人からの学び】と、<D. 障害についての考えの深まり>は【J. 知的障害者との交流での学び】と、<E. 自身の専攻分野の知識の深まり><F. 自身の将来に対する意識>は【L. 学習内容を今後にかす】にそれぞれ具体的な学びとなってつながっていたと考えられる。学習動機としてはみられなかったが、学びの内容として聞かれたものとして、大カテゴリとしては【H. 授業内容】が、中カテゴリレベルでは【I-2. サポートへの問い】あげられる。【H. 授業内容】に関して、このカテゴリが出現したのは、本オープンカレッジ講義内容が、日常生活でのスキル獲得や余暇支援といった内容ではなく、教養講義であることがあげられる。【I-2. サポートへの問い】に関して、学習者の主なサポートは大学生スタッフがしているとはいえ、コミュニケーションをするうえで共同学習者も学習者に対し様々なサポートをしている実態があること、そしてサポートは【I-a. 対等な関係で学ぶことができる】への疑問につながっていたことが示された。

4.4. 終わりに

共同学習者は、本オープンカレッジでの交流を通して知的障害者への学び、自身の将来や専門に関する学びを得るという動機や、「リフレッシュ」のような気軽な動機で参加していた。そして講義を通して、講義内容に関連した学びを得ただけでなく、学習者に対して共同学習者が行ったサポートから平等性・対等性への問いが高まり、共生社会への意識も高まっていた。これより、本オープンカレッジはインクルージョン教育の実践であると同時に、インクルージョン教育のための教育の場として機能していたといえる。このことを念頭に置きつつ、講義形式を含め学習者・共同学習者にとって学びの深まる形式を作っていくことが望まれる。

付記

本研究は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生涯学習支援事業による。

引用文献

浅野志津子(2002) 学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程-放送大学学生と一般大

- 学学生を対象とした調査から-. 教育心理学研究. 50, 141-151.
- 平井 威(2006) 知的障害者の生涯学習支援. 発達障害研究, 28(3), 202-207.
- 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 -. 青森県立保健大学雑誌, 10(1),
17-25.
- 川喜多二郎(1967) 発想法-創造性開発のために-. 中公新書.
- 川喜多二郎(1970) 続・発想法-KJ法の展開と応用-. 中公新書.
- 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.
- 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-. 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.
- 烏雲畢力格・今枝史雄・菅野 敦(2012) 成人期知的障害者の生涯学習に関する研究-オープン
カレッジ東京を中心とした比較・縦断的検討を通して-. 東京学芸大学紀要 総合教育科学
系. 63(2), 277-293.