



Title	知的障がい者が「オープンカレッジ」に求めること ; 拓殖大学北海道短期大学の実践から
Author(s)	淀野, 順子; 牧野, 誠一
Citation	社会教育研究, 29, 31-48
Issue Date	2011-08-31
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/47260
Type	bulletin (article)
File Information	No.29Yodono.pdf



[Instructions for use](#)

知的障がい者が「オープンカレッジ」に求めること

－拓殖大学北海道短期大学の実践から－

淀野 順子*・牧野 誠 †

目 次

はじめに	3 2
1. 知的障がい者の学びの場と高等教育機関	3 2
(1) 知的障がい者の学びの場と高等教育機関における現状	3 2
(2) 知的障がい者の学習に関する国際的動向	3 4
2. 日本におけるオープンカレッジ	3 4
(1) オープンカレッジの歴史	3 4
1) 関西地方の大学におけるオープンカレッジ	3 4
2) 東京学芸大学におけるオープンカレッジ	3 5
(2) 北海道におけるオープンカレッジ ～北海道医療大学～	3 6
3. 拓殖大学北海道短期大学におけるオープンカレッジ	3 7
(1) オープンカレッジ実施への経緯	3 7
(2) オープンカレッジの概要	3 8
1) 第1回オープンカレッジ	3 8
2) 第2回オープンカレッジ	3 9
3) 第3回オープンカレッジ	4 0
4) 第4回オープンカレッジ	4 1
4. 受講生におけるオープンカレッジの意味	4 2
(1) 調査の目的と方法	4 2
(2) オープンカレッジの「楽しさ」	4 2
(3) 受講者の学習ニーズ	4 4
1) オープンカレッジで学びたい講座	4 4
2) オープンカレッジ参加の頻度	4 5
(4) オープンカレッジで学ぶことの意味 「学び」と「役立つ」ことの関係	4 5
まとめと課題	4 6

*拓殖大学北海道短期大学

†札幌学院大学

はじめに

ユネスコ国際成人教育会議において学習権宣言が採択されていることから確認できるように、学ぶ権利は誰しにも保障されて当然のものである。では、本当に誰しにも学びが保障されているのだろうか。

例えば、知的障がい者の学びの場としては、義務教育学校に加え、高等養護学校（高等支援学校と同義、以下同じ）などがある。しかし、高等養護学校などを卒業した後は、教育機関における学びの場・機会が非常に少なくなり、施設や就職先などでの、限られたメンバーでの非定型学習および不定形学習がほとんどとなる。もちろん、非定型学習および不定形学習は非常に大切ではあるが、ある時期から学びの場が選択できないほど限られてしまうことは、学びの場の保障の実現に程遠いと言わざるを得ないのではないだろうか。

近年、知的障がい者の学びの場を保障するものとして「オープンカレッジ」の取り組みが行われ始めている。このオープンカレッジは、知的障がい者を対象として、大学・短期大学で実施されている学びの場づくりの取り組みで、少しずつ広がりを見せている。しかし、その取り組みは知的障がい者の学びの場を保障するための大きな流れとはなっていないのが現状である。

また、これまでのオープンカレッジ実践については、知的障がい者を有する人の高等教育の場の確保方法、講座内容充実のための工夫、受講生が理解しやすい教授法の工夫などの報告が多く、受講生のニーズがいかなるものかが明らかにされないまま、実施者の論理によって総括されてきた。

拓殖大学北海道短期大学では、2007 年から 2010 年まで、オープンカレッジの取り組みを行ってきた。この取り組みを振り返りながら、受講生のニーズに応えるオープンカレッジのあり方について考察することが、本稿の大きな目的である。今後のオープンカレッジのあり方について考察するため、本稿では以下の点を確認する。まず第 1 に、知的障がい者の学びの場（定型学習）の現状を捉えること。第 2 に、日本国内におけるオープンカレッジ実践を捉えること。第 3 に、拓殖大学北海道短期大学のオープンカレッジ実践を確認することである。これら 3 点を確認した上で、拓殖大学北海道短期大学のオープンカレッジの受講生から聞き取りを行い、受講生がオープンカレッジに求めている事柄を明らかにし、今後のオープンカレッジのあり方を考察する。

1. 知的障がい者の学びの場と高等教育機関

(1) 知的障がい者の学びの場と高等教育機関における現状

現在、高等学校卒業者の 4 人中 3 人は大学・短期大学・専修学校専門課程へと進学している。高等教育機関への進学率が高くなるにつれて、進学する者の中に障がいを抱えた学生が少なからずいることが次第に明らかになってきている。日本学生支援機構の調査¹によれば、全学生に占める障がいのある学生の割合は 0.22%であったという²。

障がい学生を受け入れた大学等の支援については、視覚障がい学生には、教材の拡大、試験時間の延長、教室内の座席配慮など、聴覚障がい学生には、ノートテイクや注意事項等文書伝達などが行われている。また肢体不自由学生には、教室内座席配慮やスペース確保が行なわれ、病弱・虚弱学生や発達障がい学生には休息室の確保や実技・実習配慮等が行なわれているという。加えて、支援研修・啓発活動として、関連する講義の開講、学外における各種研修等への教職員への派遣、障がい学生と支援スタッフに対する相談対応、懇談会等の実施、教員向けのFD研修などが行なわれている場合もある。授業以外の支援としては、保護者との連携、社会的スキル指導、生活指導、出身校との連携、特別支援学校との連携などが報告されている。

これらは一見すると、障がい者が高等教育機関で学ぶ場が整備されつつあるように見えるかもしれない。しかし、上記の「障がい者」には「知的障がい者」が明記されていないことがほとんどで、文部科学省の統計報告の中にも、日本学生支援機構のアンケート調査でも、障がい者のうち「知的障がい者」は項目設定されていない。つまり、高等教育機関で学ぶ者の中には、建前上は知的障がい者は含まれていないことになっている。

しかし、現実には大学教員から「知的障がい疑われる学生」の存在が報告されている。本稿の筆者である牧野も、学生本人に了解を得た上で WISC-III を実施し、当該学生が境界線または軽度の精神遅滞の知能の持ち主と考えることが妥当だと結論を出したケースがある(牧野:2008)³。面接のみの入学試験を行う高等教育機関においては、知的障がいを有した学生が入学することがあり得るとというのが、一部の高等教育機関においてはもはや現実となっているのである。

知的障がい者が高等教育機関で学んでいる現状があると考えられるものの、知的障がい者を対象とした高等教育機関は、公式には存在しない。知的障がいの生徒を対象とした高等支援学校 8 校に専攻科が設置されているのみである⁴。文部科学省の平成 20 年度資料によると、高等部(高等支援学校)を卒業した知的障がい学生のうち、進学者は 0.8%に過ぎない(表 1)。

表 1 知的障がい学生の高等部(高等支援学校)卒業後の進路

進路先	卒業者	進学者	教育訓練機関	就職	施設等	その他
高等部卒業者(人)	10,631	82	308	2,886	6,855	500
割合(%)	10.945	0.8	2.9	27.1	64.5	4.7

註) 文部科学省ホームページの特別支援教育:平成 20 年度資料をもとに作成

知的障がい者や関係者から出されている「養護学校高等部などを卒業した後に教育機関での学びの場がなくなってしまうのは残念だ」との思いは、高等教育機関によって十分に叶えられていないと言える。

(2) 知的障がい者の学習に関する国際的動向

2006 年に第 61 回国連総会において採択された「障がい者の権利に関する条約」には、障がい者の教育に関して高等教育の機会が与えられることが書かれている。欧州連合は 2010 年にこの条約を集团的に批准し、2011 年現在の批准国は 99 カ国に達するなど、国際的に障がい者の教育の権利が重視されつつあると言える。

アメリカでは、2008 年に高等教育機会法が成立し、障がい者に対する高等教育機会を保障するため、連邦政府から援助金が支払われることが決定した。これにより、知的障がい者の大学教育での学びを支援するプログラムが増加しているという⁵。アメリカ合衆国・ニューヨーク州のシラキウス大学では、2000 年から、知的障がい者を有する高校生に対して、大学の授業を受講したり、大学構内で就労経験を積むことを可能とするプログラムを実施している。このプログラムでは、高校の教員が大学内で生徒と補助教員のコーディネーター役として関わっている。シラキウス大学の学生に対しては、プログラム参加者をサポートすることを授業の一環として位置づけ、サポートの実習・ミーティングへの参加・コーディネーターとの個人面接・記録の提出・期間中の課題と最終報告書の作成を求めている。

カナダ・アルバータ州では、IPSE が知的障がいのある人を大学内に受け入れ、学びの場を提供している試みを州レベルで行っている（肥後 2007）⁶。ここでの教育は就労支援プログラムの一環として位置づけられており、アルバータ大学のほかカルガリー大学など合計 9 校が同様のプログラムを実施している⁷。

2. 日本におけるオープンカレッジ

(1) オープンカレッジの歴史

知的障がい者に学びの機会を提供する「オープンカレッジ」の取り組みは、大阪府立大学、東京学芸大学、武庫川女子大学、桃山学院大学、徳山大学、宮城大学などで実施されている。1998 年には、日本におけるオープンカレッジ実施の先駆者である大阪府立大学の建部が中心となって「全国オープン・カレッジ研究協議会」が発足し、2001 年 3 月までに 12 回の研究大会が開催されている。以下では、大阪府立大学をはじめとする関西地方の大学におけるオープンカレッジと、東京学芸大学のオープンカレッジ、および北海道で先駆的に活動してきた北海道医療大学の経緯と取り組みを確認する。

1) 関西地方の大学におけるオープンカレッジ

関西地方の大学におけるオープンカレッジは、大阪府立大学での実施をきっかけに広まった。大阪府立大学におけるオープンカレッジは、1998 年、安藤忠研究室を核としてはじめられた。オープンカレッジがはじめられたきっかけは、安藤研究室に所属していた建部久美子が、研修中に訪れたスウェーデンのディセンターでの学習会に知的障がい者が参加しているのを見たことだっ

た。この研修後、武部氏は「日本でも知的障がいの人に学びの場を提供したい」と安藤教授とともに準備を始め、開講に至った。建部がオープンカレッジを立案・実施する上で重視したのは、①知的障がいがある人の人権(教育)の保障、②知的障がいがある人の発達(変化)の保障、③地域社会に対する大学の役割の変革・創造、の3点である(建部・安原：2001)⁸。

大阪府立大学でのオープンカレッジ開講後は、1999年には武庫川女子大学と桃山学院大学で、2000年には徳山大学と宮城大学で開催された。これらのオープンカレッジの特徴の一つは、オープンカレッジを実施したいという要望がありながらも実施できない地域に、前述した大学から講師や学生が出向き、「飛び出せ！オープンカレッジ」として出張開催していることである。

受講対象者は、原則として義務教育あるいは高校・高等部終了後の人で知的障がいを有する人としており、各会場とも受講生定員は20～30名程度である⁹。受講生の募集は、各大学の研究室あるいは各地域の運営委員会ごとに、主に新聞や広報紙による公開公募の方法で行っている。

各会場では、受講生が大学での講義を理解し、要望をきちんと伝え、食事を楽しく摂るなどの活動を行えるよう、受講生とサポーターと一緒に受講するように設定した¹⁰。

講座内容については、「各個人のニーズや社会生活をおくる上で発生する生活課題を中心」にしなが、「受講する人の希望や好み」を聞き、講座を開講している¹¹。これまでに開講した講座は、社会福祉、障がい者福祉、社会福祉援助技術、法学、経済学、心理学、健康科学、栄養学、図書館学、国語、外国語、コミュニケーション論、芸術(音楽・書道・タイルアート・写真など)、レクリエーション論、体育実技(カヌー・剣道)、危機管理、手話など多岐にわたっている。

講師は、関西・中部地方の各大学教員ならびに各地の学校や福祉施設職員などが務めている。

2) 東京学芸大学におけるオープンカレッジ

東京学芸大学におけるオープンカレッジ開講には、1992年の「一日大学生」と、1995年の市民公開講座「自分を知り、社会を学ぶ」が大きく影響している。

「一日大学生」は、養護学校高等部の2年生が、大学生とともに障がい児教育概論の講義を受講するという企画である。講義を行った大井¹²は、養護学校高等部の生徒が熱心に受講する姿を目にして、「知的障がい者に高等教育の機会を！」との思いを強くしたという。その後、東京学芸大学附属養護学校の教員と、同大学で研修をしていた養護学校の教員が組織する「養護学校進路指導研究会」のメンバーが、1995年の東京学芸大学の市民公開講座において、知的障がい者を対象とした講座「自分を知り、社会を学ぶ」を開講した。この市民公開講座における「自分を知り、社会を学ぶ」の開講は、大井らが実施できる方法として既存の大学公開講座の形態を利用することで、知的障がい者の学習の場づくりの道を模索したものである。この講座実施により、大井と松矢は、「満18歳で学びの課程が終わるはずはない」と確信し、「自分を知り、社会を学ぶ」を独立・発展させるかたちで、オープンカレッジを実施することになった。東京学芸大学におけるオープンカレッジでは当初、講座の内容を「はたらく」(仕事)、「くらす」(生活)、「あそぶ・たの

しむ」(趣味)、「なかよく」(交際・結婚)という 4 つのノーマライゼーションの基礎課程として位置づけ、生活についての学びについての講座を開講した。しかし、「大学の公開講座であれば教養を高める学びも必要ではないか」との意見が出され、従来の内容である「生活編」に加え、「教養編」を含む講座を開講するようになった。現在では、「生活編」と「教養編」講座とが、おおよそ 2:1 の割合で開講されている。

受講対象者は当初、「知的障がいを持つ 20 歳以上の人」としていたが、知的障がい者から「18 歳以上にしてほしい」と年齢制限についての希望が出され、現在は「18 歳以上」に変更して進められている。受講生の障がいには個人差があるため、約 50 名の受講生を 5 班に分けて、各班に 2 名程度の支援スタッフ(学生スタッフ)を配置している¹³。

講座後のアンケートでは、受講生から、生活編よりも教養編の方がよかったとの声が出ており、「新鮮で、今まで知らなかったことを知ることができたという喜びは大きかったであろう」と松矢氏は分析している(松矢:2004)¹⁴。

開講当初は、障がい者の主体性を喚起するために「当事者講師」が採用されていた。しかし、現在の講師は、東京学芸大学の教員が中心となりながらも、東京都内の養護学校教諭や一般企業の社員、障がい者団体の役員なども講師として迎えられている。

(2) 北海道におけるオープンカレッジ ～北海道医療大学～

北海道においては、北海道医療大学のほか、筆者らが実施した拓殖大学北海道短期大学でオープンカレッジが実施されている。ここでは北海道における先駆的实践である「オープンカレッジ in 北海道医療大学」の活動を確認する。

「オープンカレッジ in 北海道医療大学」は、「北海道オープンカレッジ開校準備委員会」と「NPO 法人当別町青少年活動センターゆうゆう 24」が主催するものである。事業を提起し、運営の中核を担ったのが北海道医療大学の横井寿之¹⁵であった。横井氏はオープンカレッジ実施にあたり、上記 2 団体を組織し、2003 年 4 月にオープンカレッジをはじめた。

横井のオープンカレッジについての理念は、大阪府立大学や東京学芸大学でのオープンカレッジについての理念と同様に、「知的障がいを有する人たちの生涯にわたる学びの権利保障」が根幹となっている¹⁶。

第 1 回目のオープンカレッジは、1 講目が生活編、2 講目が教養編という構成で実施された(表 2)。受講生は、1 講目および 2 講目からそれぞれ 1 講座を選択・受講することになっており、第 2 回目以降も、フィールドワークなどの学外へ出る内容ではない限り、受講講座を選択する形で実施されている。

表2 北海道医療大学 第1回目開講講座

	講義内容	講師	内容
1 講目 ＜生活編＞	地域福祉論	横井寿之	地域で暮らすこと
	社会保障論	鈴木幸雄	暮らしの中で役立つ福祉制度
	倫理学	江口正尊	時間や物の大切さ
2 講目 ＜教養編＞	美術	伊藤善彬	赤や白の粘土を使った焼き物作り
	音楽	星井清	ギターを使って
	書道	山元昭子	毛筆を使って字を書く
	サッカー	大原裕介	サッカーを楽しむ

北海道医療大学のオープンカレッジには、毎回、50名程度の受講生がおり、そのほとんどがリピーターである。これらの受講生を支援するため、「学習サポーター」が登校から下校までマンツーマンで受講生と一緒に行動するほか、「おかあさんスタッフ」として受講生の保護者が関わっている。

北海道医療大学は、歯学部、薬学部、介護福祉部を有する医療系大学である。オープンカレッジにおける講師は大学の教員が多いため、開講講座も「虫歯の原因と予防」「薬の面白さと怖さ」など、医療系分野のものが多い。しかし、専任・非常勤講師以外を講師として迎えるため、「札幌市の下水道を知る」「年賀状作り」など、さまざまな分野の講座が開講されている（表3）。

表3 北海道医療大学オープンカレッジ開講講座名

	開講講座名
生活編	「噛むことの勧め」「口の中の話」「虫歯の原因と予防」「介護について知ろう」「介護体験」「いのちと性」「薬の面白さと怖さ」「安全学」など
教養編	「英語」「スワヒリ語」「経済学」「法学」「美術」「色彩学」「社会学」「心理学」「生理学」「生物学」「看護学」
生活編＋教養編	「札幌市の下水道を知る」「お部屋を花で飾りましょう」「年賀状作り」「マジック」「ありがとう日本ハムファイターズ」

註) 第10～15回目のオープンカレッジ配布資料をもとに作成

3. 拓殖大学北海道短期大学におけるオープンカレッジ

(1) オープンカレッジ実施への経緯

拓殖大学北海道短期大学（以降、「拓殖短大」と略す）に福祉分野と心理学分野の講義を担当するために赴任した牧野は、2006年春に北海道医療大学でのオープンカレッジの実践を知り、見学した。そして同年の秋には、講師として同大学でのオープンカレッジで心理学の講師を担当した。

道内におけるオープンカレッジ実践に関わりながら、拓殖短大のある深川市でもオープンカレッジ実施を考え始めた牧野は、深川市の「NPO法人深川市手をつなぐ育成会」が運営する指定障がい者福祉サービス多機能型事業所である「ディスプレイスふれあいの家」（以降、「ふれあいの

家」と略す)に赴き、利用者が大学で学ぶ機会を求めているのかどうかを職員に尋ねた。当時の副所長から深川市内の知的障がい者の学習ニーズがあることを聞いた牧野は、拓殖短大でのオープンカレッジを実施するため、2006年11月に「拓殖大学北海道短期大学オープンカレッジ事業費」として拓殖短大に新規事業の予算請求を行った。この申請は予算不足を理由に却下されたが、保育科の事業として活動を実現させる話が進み、牧野と淀野が顧問をつとめる学生自治会のボランティアサークル「かたつむり部」が運営組織に加わり、部予算を計上し実施することとなった。

(2) オープンカレッジの概要

2007年から現在まで、拓殖短大では、知的障がい者施設「ふれあいの家」の利用者を対象としたオープンカレッジを年1回、計4回実施し、さらに空知知的しょうがい福祉協会加盟施設の利用者を対象とした「ゲンキカレッジ」を2回実施した。拓殖短大で実施したオープンカレッジには、「オープンカレッジ」「ふれあいカレッジ」「にじいろキャンパス」があるが、本稿ではこれらの総称として「オープンカレッジ」の語を使用する。

本稿では、拓殖短大で実施したオープンカレッジのうち、運営体制が異なる「ゲンキカレッジ」を除き、ふれあいの家の利用者を対象としたオープンカレッジ計4回を取り上げる。

オープンカレッジの受講者数は、第1回目の18人から第4回目の28人まで、年を経るごとに増加している。第4回目には、成人の利用者だけでなく、「ふれあいの家」の成人利用者の子ども3名がした。

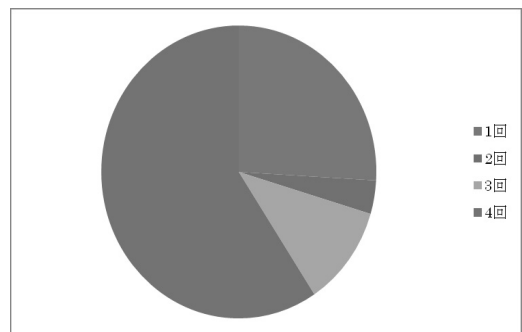
成人の受講者は4年間で27人で、参加経験者の性別は、男性が15人、女性が12人であった。これまでの4回の実施における参加者の参加回数は、参加回数1回が7人、2回が1人、3回が3人、4回が16人と、4回全てに参加している者が最も多い(図1)。

開講式の後、午前に1コマ、昼食をはさんで午後1,2コマの講座を行い、その後に修了証授与を含む閉講式を行うという流れで進める場合が多い¹⁷。昼食は学生食堂を利用し、受講生とサポーター、各講座講師などが一緒に昼食をとるように設定した。

1) 第1回オープンカレッジ

拓殖短大における第1回オープンカレッジは、①障がい者の学習ニーズを実現するため、②学生の福祉学習のため、③地域に開かれた大学の存在意味を考えるため、という3点を実施目的とした。

図1 オープンカレッジ受講者数



第1回のオープンカレッジを実施するにあたり、主催は拓殖短大保育科とし、主管として拓殖短大オープンカレッジ実行委員会を組織した。この実行委員会では、牧野が委員長となり、淀野が事務局長を務めたほか、「かたつむり部」部長である保育科学生と、「ふれあいの家」職員が、事務局員として局委員会役員を務めた。

「かたつむり部」は実行委員会として運営に携わることに加え、開講当日には受講生とともに「サポーター」の役割を担うこととした。これは、可能な限り「受講生1人につきサポーター1人」のマンツーマンで受講者と関わることで、受講者とサポーターがともに学びあう機会となるようねらったものである。

開講講座は、実行委員会が素案を作成し、保育科学科会議を経て決定した。第1回では拓殖短大が設置している3学科から、それぞれ最低1講座を開講し、専任教員・非常勤講師が講師を務めることとした(表4)。開講講座編成にあたっては、北海道医療大学での実践を足がかりとしながら、受講生の興味関心に沿えるよう、さらに受講生の障がいの程度に応じて受講できるよう、選択講座制を取り入れた。

午前と午後の講座の間には、食堂での昼食を設定することで、大学生活の一端を経験できるようにした。

第1回オープンカレッジへの参加者数は、受講生18人、学生サポーター18人、拓殖短大教職員14人、ふれあいの家職員1人の合計51人であった。

表4 第1回 オープンカレッジ 平成19年10月6日(土)

講座名		講師	内容
	開講式		
1講	おもちゃ学	保育専任	おもちゃをつくって遊ぶ
	コンピューター入門	経経専任	デジカメ撮影・バースデーカードづくり
2講	フラワーアレンジメント	環農非常勤・専任	フラワーアレンジメント
	昼食		
3講	音楽	保育専任	音楽に乗って体を動かす
	スポーツ	保育専任	軽スポーツを楽しむ
	閉講式		

註) 保育：保育科 経経：経営経済科 環農：環境農学科 専任：専任教員 非常勤：非常勤講師

2) 第2回オープンカレッジ

第2回オープンカレッジは、「オープンカレッジ」から「ふれあいカレッジ」に名称変更して実施した。「ふれあいカレッジ」に変更した理由は、固有の実施名称を付けることで独自性を出すことをねらったためと、拓殖短大と同法人の拓殖大学で一般市民講座への呼称として使用していた「オープンカレッジ」という名称を使用することで、名称重複による混乱を避けるためであった。

第2回オープンカレッジ実施に向けて前年度から予算申請をしていたが、この年も認められず、

かたつむり部の部費を計上して実施することとなった。このことにより講師に支払う謝礼金が限られることから、休日にボランティアとして講師を引き受けてくれる拓殖短大の専任教員と、交通費のみで講師を引き受けてくれる非常勤講師によって開講することが、講座選定の優先事項となった。つまり、受講者の学習ニーズを考えるよりも、限られた人的資源を活用して運営することを考えなければならなかったのである。限られた予算でオープンカレッジを実施しなければならない状況は第 2 回以降も変わらず、例年、第 1 回を踏襲するような開講講座を実行委員会が提案し、その提案を保育科学科会議を経て決定するかたちとなっている（表 5）。

第 2 回オープンカレッジへの参加者数は、受講生 19 人、学生サポーター 24 人、拓殖短大教職員 12 人、ふれあいの家職員 1 人の合計 56 人であった。

表 5 第 2 回 ふれあいカレッジ 平成 20 年 10 月 4 日(土)

	講座名	講師	内容
	開講式		
1 講	おもちゃ学	保育専任	おもちゃをつくって遊ぶ
	スポーツ	保育専任	軽スポーツを楽しむ
	昼食		
2 講	音楽	保育専任	音楽にのって体を動かす
	コンピューター入門	経経専任	デジカメ撮影・カードづくり
3 講	フラワーアレンジメント	環農非常勤・専任	フラワーアレンジメントを楽しむ
	閉講式		

註) 保育：保育科 経経：経営経済科 環農：環境農学科 専任：専任教員 非常勤：非常勤講師

3) 第 3 回オープンカレッジ

第 3 回オープンカレッジは、牧野が拓殖短大から転出したことから、淀野が中心となって運営することとなったが、内容としては第 1・2 回オープンカレッジを踏襲するかたちで実施した（表 6）。

表 6 第 3 回 ふれあいカレッジ 平成 21 年 10 月 3 日(土)

	講座名	講師	内容
	開講式		
1 講	栄養学・食育	保育専任	月見団子をつくって季節を感じる
	昼食		
2 講	スポーツ	保育専任	軽スポーツを楽しむ
	コンピューター入門	経経専任	デジカメ撮影・アルバム DVD づくり
3 講	おもちゃ学	保育専任	おもちゃをつくって遊ぶ
	閉講式		

註) 保育：保育科 経経：経営経済科 環農：環境農学科 専任：専任教員

第 3 回オープンカレッジ実施のために、実行委員会とふれあいの家の職員とが話し合いを重ねる中で、「個人の知識や技術を高めるだけではなく、みんなで協力しながら行えるもの」を開講講

座に設定して欲しいとの要望があげられた。そのため、グループ員が協力しながら1つの料理をつくるという栄養学講座を開講することとした。

第3回オープンカレッジへの参加者数は、受講生20人、学生サポーター24人、拓殖短大教職員10人、ふれあいの家職員1人の合計55人であった。

4) 第4回オープンカレッジ

第4回オープンカレッジは、第2・3回の「ふれあいカレッジ」から「にじいろキャンパス」に名称を変更して実施した。これはオープンカレッジの実質的な運営および講師が、保育科からボランティアサークル「かたつむり部」に変更になったことによる。この運営および講師の変更は、実施日の直前にふれあいの家から「やむを得ない事情により予定日での実施が不可能」という申し出があり、保育科がオープンカレッジに関わるができなくなったことによる。保育科教員が講師としてオープンカレッジに関わるができなくなったものの、ふれあいの家の利用者の一部および職員から、オープンカレッジの実施を強く求める声が出されたため、保育科に代わってかたつむり部が「にじいろキャンパス」を新たに企画し、オープンカレッジを実施した。企画から実施まで時間がなかったため、第1～3回オープンカレッジに比べ講座数を減らした形での実施となったが、かたつむり部員が講座を選定し、自ら講師を務めるなど、オープンカレッジの運営全体に関わることとなった(表7)。

この第4回オープンカレッジ運営にあたり、開講講座などについてふれあいの家と話し合いを重ねる中で、「利用者の子どもを参加させたい」との要望がふれあいの家から出された。このことについてかたつむり部で検討し、「利用者さんの学習ニーズや機会設定に応えたい」「親子で学ぶ場を設定することは子育て支援につながる」「保育科の学生がサポーターを務めることで、子どもの受け入れが可能である」との理由から、利用者の子どもを受け入れることとなった。

これにより第4回オープンカレッジ参加者は、受講者28人(うち子どもの受講者3人)、学生サポーター20人、拓殖短大教職員1人、ふれあいの家職員4人の合計53人となった。

表7 第4回 にじいろキャンパス 平成22年11月6日(土)

	講座名	講師	内容
	開講式		
1講	音楽	保育科学生	指遊び 電子ピアノを弾く
2講	栄養学	保育専任	深川の食材で豚汁をつくる
	昼食		
	閉講式		

註) 保育：保育科 経経：経営経済科 環農：環境農学科 専任：専任教員 非常勤：非常勤講師

またこの年の 10 月には、空知知的障がい福祉協会と拓殖大学北海道短期大学保育科の共催で、知的障がい者を対象としたオープンカレッジ「利用者交流会 ゲンキカレッジ」を実施した。空知知的障がい福祉協会は例年、協会に加盟する複数施設の「利用者交流会」を実施しているが、この利用者交流会への協力を拓殖短大に依頼してきたものである。2010 年の「ゲンキカレッジ」には、利用者 110 人、各施設支援者 30 人、保育科専任教員 6 人、学生サポーター 12 人を含む、合計 184 人が参加した。開講したのは工作、音楽、ゲーム、調理の 4 講座で、利用者が 4 講座の中から 1 講座を選択・受講後、昼食を食べるというプログラムで実施した。翌 2011 年には「利用者交流会 ふれあいゲンキカレッジ」と名称を変更し実施している。

以上、過去 4 回の拓殖短大オープンカレッジについて概観した。拓殖短大のオープンカレッジは、受講者がオープンカレッジ全体を楽しめるよう、マンツーマンでサポーターがいることが大きな特徴であることが確認できた。また、開講講座選定は、生活編・教養編を区別せず、「実施できるか否か」を重視している段階にあることが確認できた。

4. 受講生におけるオープンカレッジの意味

(1) 調査の目的と方法

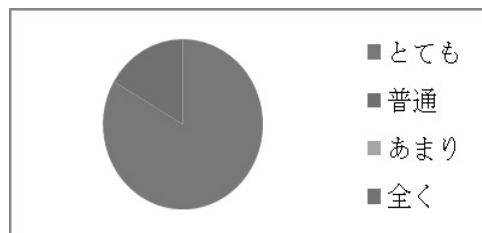
実践を重ねてきた拓殖短大でのオープンカレッジではあるが、その実施は開講者側の論理によっていることは上述した。では、受講生はこうした学習の場をどのように捉えているのだろうか。受講生におけるオープンカレッジの意義や要望を考察するため、オープンカレッジの受講経験者 12 人から聞き取りを行った。調査日は 2010 年 12 月 27 日。聞き取り対象者は、「ゲンキカレッジ」を除くオープンカレッジの受講経験者のうち、療育手帳を持ち、聞き取りによる調査に応じられる方を「ふれあいの家」から選定していただいた。聞き取りは、牧野・淀野の 2 名が、対象者が日常的に利用している「デイプレイスふれあいの家」に赴き、対象者 1 名につき約 15 分程度行った。

(2) オープンカレッジの「楽しさ」

受講者におけるオープンカレッジの意味を考察するため、受講経験者全員¹⁸に「オープンカレッジは楽しかったか」という質問をした。この質問に対し、10 人が「とても楽しかった」、2 人が「普通」と答えた。「あまり」「全く」と答えた者はいなかった（図 2）。

また、受講経験者に「オープンカレッジのどのようなことが楽しかったか」と、楽しいと感

図 2 オープンカレッジは楽しかったか



じた内容や理由を聞いたところ、「ピアノを弾いたのが楽しかった（表8：A1）」「指遊び、楽しかった（表8：A2）」という、講座の内容そのものについての答えがあった。講座の内容を楽しいと答えたことには、「ピアノを弾いた」「料理ができた」など、普段の生活では体験できないことを経験したことへの喜びが大きく影響している。また、「いろいろな勉強ができた（表8：B1）」「学ぶこと全てが楽しい（表8：B3）」のように、「学び」の楽しさを感じている受講生がいることも分かった。

普段の生活では体験できないことを経験したことについては、講座の内容以外にも、「学食を食べた（表8：C3）」など、学生がごく普通に行う「短大施設を利用すること」についての回答が多かった。

表8 どのようなことが楽しかったか

学 習	内容	ピアノを弾いたのが楽しかった（A1） 指遊び、楽しかった（A2） 調理の時に野菜を切ったのが楽しかった（A3）
	学びそのもの	いろいろな勉強ができた（B1） 大学の先生の授業を受けたこと（B2） 学ぶこと全てが楽しい（B3）
	大学体験	普段、体験できないことができる（C1） 拓大で勉強できること自身が新鮮（C2） 学食を食べた（C3）
	人間関係	サポーターとの話が楽しかった（D1） いろいろな人がいる（D2） 女の子と会えた（D3） サポーターが教えてくれる（D4）
	その他・複合	いろいろなことが楽しかった（E1） お昼ごはんを自分でつくって食べたこと（E2） みんなで作って食べたのが楽しかった（E3） 大学は嫌だけれど、体を動かしたり、ピアノを弾くことは好き（E4） 勉強は嫌だけれど、サポーターが教えてくれるから楽しい（E5）

オープンカレッジに参加して楽しかった理由で非常によく聞かれた答えは、「サポーターとの話が楽しかった（表8：D1）」「いろいろな人がいる（表8：D2）」「女の子と会えた（表8：D3）」など、人と関わることについての感想であった。ある受講経験者は「勉強は嫌だけれど、サポーターが教えてくれるから楽しい（表8：E5）」と話した。受講生にとって「勉強は嫌」なことであっても、勉強ができないことをきっかけにサポーターとのコミュニケーションが図られ、コミュニケーションの楽しさをきっかけに「学ぶことが楽しい」と感じられたようである。建部による大阪府立大学でのオープンカレッジ開催時の受講生アンケートの中でも、「楽しかったこと」の項には、「学習サポーターと話ができた」といった一文がある¹⁹。また、東京学芸大学のオープンカレッジ受講者に対するインタビューでも、人間関係について最も多く感想が出されたという²⁰。以上から、オ

オープンカレッジ受講者にとってサポーターの存在は、非常に大きな意味を持っていると言えるだろう。

以上、聞き取りからは、受講者がオープンカレッジに参加する楽しみには、①学ぶこと、②普段はできない経験ができる、③人と関わる、という 3 点にまとめることができる。

オープンカレッジは、第 1～3 回まで、専任教員・非常勤講師のみが講師を務め、第 4 回は学生および専任教員が講師を務めた。学生が講師を務めることによって、講座の専門性といった「教育の質」は変化したが、このことに対し、受講生から不満の声は全く聞かれなかった。これは、受講生にとってオープンカレッジの持つ意味が「高等教育の講義を受けること」のみではないことを表していると言えるだろう²¹。

以上から、オープンカレッジにおいては、「講座内容」に加え、「普段できない経験」「人と関わる」といった点も同時に重視する必要があると言える。

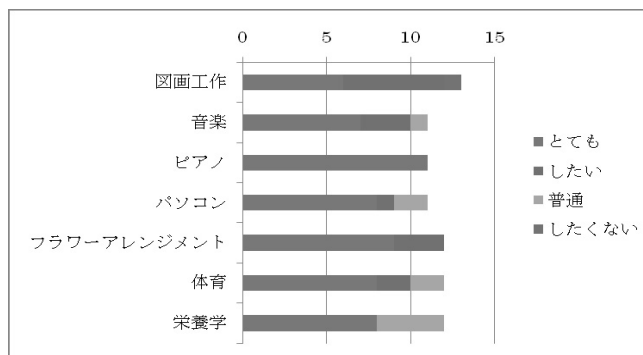
(3) 受講者の学習ニーズ

1) オープンカレッジで学びたい講座

受講経験者はオープンカレッジにおいてどのようなことを学びたいと考えているのだろうか。オープンカレッジに対する学習ニーズを明らかにするため、受講経験者に「どのような勉強をしたいか」という質問をした。質問の方法は、受講経験者に対して質問者があらかじめ用意した講座名と内容を説明し、その都度、受講したいかどうかを全体に質問し、挙手で応えていただく形式をとった。

本学オープンカレッジで開講したことがある講座について受講したいかどうかを尋ねたところ、「とても」「少し」「普通」と回答した者がほとんどであり、「したくない」という回答は全体を通じて 1 人しかいなかった (図 3)²²。ピアノについては、聞き取りを行った全ての受講経験者が「とても」と答え、非常に強い興味をもっていることがうかがえた。

図 3 どのような勉強をしたいか



しかし、本学で開講した講座はすべて実習要素が大きいものであり、講義要素が大きい講座については質問することができなかった。

2) オープンカレッジ参加の頻度

拓殖短大のオープンカレッジは、現在まで年1~2回の実施であり、学びの機会を十分に提供しているとは言い難い。受講経験者はどのくらいの頻度で大学・短大で学びたいと考えているのかを知るため、「大学に通いたいか」「1年に何回大学に通いたいか」を質問した。

「大学に通いたいか」に対しては、7人が「とても」、5人が「普通」と回答した。「通いたくない」と回答した者はいなかった(図4)。

「大学に通いたいか」に対して「とても」「普通」と回答した受講経験者に「1年に何回通いたいか」を質問したところ、2人が「1回」、6人が「2回」、3人が「3回」と回答した。「4回以上」「毎日」と回答した者はいなかった(図5)。ここから、拓殖短大におけるオープンカレッジの受講経験者は、一般的な高等教育機関と同様の頻度での学びを希望しているわけではないことが分かった。

図4 大学に通いたいか

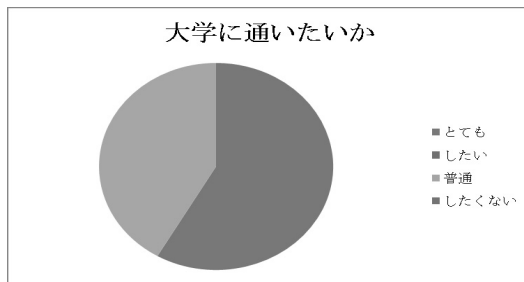
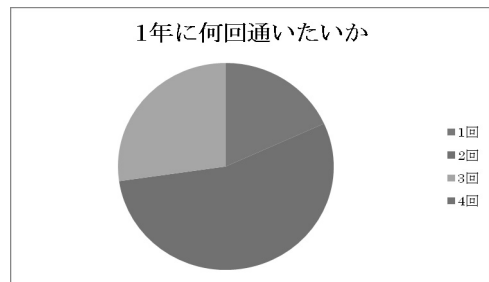


図5 1年に何回大学に通いたいか



(4) オープンカレッジで学ぶことの意味 「学び」と「役立つ」ことの関係

オープンカレッジ受講生が学ぶことの意味をどのように捉えているのかを知るため、「大学で勉強することがどのようなことに役立つか」という質問をした。この質問に対し、受講生からは「仕事に役立つ」「子どもを育てる時に役立つ」というように、仕事や生活に役立つとの答えが出された(表9)。一方、大学で勉強することが「あまり役立たない」「役立つかは分からない」と答えた受講生も多かった。

このことは、本オープンカレッジにおける学びが、必ずしも生活や仕事の質の向上といった課題解決に結び付くとは捉えられていないことや、結びついた実感がないということを示していると考えられる。

表 9 大学で勉強することがどのようなことに役立つか

パソコンは仕事に役立つ 指遊びやピアノの勉強は、子どもを育てる時に役立つ 生活に役立つことがたくさんある その後も楽しく過ごせる 楽しいから、役に立っていると思う
役立つかは分からない あまり役立たない

では、課題解決に結びつかないことが大学で学ぶことの価値や意義を引き下げているのだろうか。

東京学芸大学では、「教養編の講義をする意義があるのか？」について議論したことがあるという²³。その際、受講者のアンケート結果から、「クモの話」「武蔵野の自然」といった教養編が、生活編を上回り好評だったことを受け、松矢は「初めてのことに新鮮さを感じて、学ぶ楽しみを体験できた」として、「学ぶことそのもの」が教養編の講義をする意義だと考えた²⁴。

拓殖短大のオープンカレッジ実践においても「大学で勉強することがどのようなことに役立つか」の質問に対して、「役立つかは分からない」「あまり役立たない」と答えた受講経験者が多かった。しかし 5-2 で取り上げたように、オープンカレッジを「楽しい」と捉えている受講生がほとんどであることも明らかとなっている。つまり、拓殖短大のオープンカレッジ受講生は、役に立つことや課題解決のために学ぶことだけを求めているのではなく、教養編のような未知のことを学ぶことにも、大きな期待や興味を持っているのではないかと考えられる。

まとめと課題

拓殖短大のオープンカレッジにおいて受講者は、①「学ぶこと」、②普段はできない経験ができる、③普段は関わることができない人と関わる、という 3 点から意義を感じていることが確認できた。また、受講者が求めているのは、実生活の課題解決に結びつく学習だけではなく、「新しいことを知る」学習であることも確認できた。さらに、受講だけではなく、サポーターとの語り、学生食堂の利用など、大学生として一日過ごすこと全体を楽しみにしていることも分かった。

これまで、国内のオープンカレッジについての議論の多くは、主催者の視点からの「学んでほしい内容の精査」「理解してもらうための教材開発」などに大きな比重が置かれてきた。しかし、今回の聞き取りから、受講経験者は講座内容だけではなく、「人と関わること」「サポーターと話すこと」「仲間たちと一緒に作業をすること」「学生食堂で食事をすること」など、主催者が副次的と考えているようなことを非常に重要なものとして捉えていることが明らかとなった。

ここから、受講者がオープンカレッジに求めているものとは、「楽しく新しいことを学べる講座の開講」「安心して学べる場と雰囲気」であると言える。そしてこれらを実現するためには、講

座内容の精査、教材開発に加え、サポーターのあり方や育成なども重視する必要があるだろう。

拓殖短大におけるオープンカレッジの今後の課題は、開講者の想い、受講者の願いを両立しながら実現させることである。これらの想いや願いを実現するためには、施設職員および開講者による受講者の課題の把握、課題解決に結びつく講座開講、受講者のニーズ把握、ニーズに応える環境づくり、受講者の学びを促進する環境づくり（講師選定、教材教具研究、サポーターの程良い支援の在り方など）が求められるだろう。今後のオープンカレッジの課題としては、生活編講座と教養編講座の開講（開講目的の検討）、実習講座と講義講座の開講（教授方法の検討）、他大学・他施設からの講師招聘（講座内容の多様化）、サポーターの育成プログラム実施（学習環境整備の検討）などを行い、開講者および受講者の想いや願いを実現させる一歩としたい。

現実的には、上記の大前提となっている高等教育機関が知的障がい者を含む人々に「学びの場を提供し続ける」ための経済的課題や、短期大学ならではの学生サポーターの育成・実践蓄積のしにくさなどがある。しかし、知的障がい者を含む全ての人に学びの場・機会を提供できるよう、高等教育機関が有している人的、物的資源を工夫し、教育の内容・指導法・教育支援スタッフ・施設・サポート体制等を整えることは不可能ではない。今後もオープンカレッジ実践を継続し、問題点をどのような工夫によって改善できるかを考察し、障がいの有無を超えた視点で、全ての人の学び保障について考え、より開かれた高等教育を実現させていきたい。

¹独立行政法人 日本学生支援機構 学生生活部 特別支援課『2009年度 大学、短期大学及び高等専門学校における障がいのある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書』, 2010年

²日本全国の大学・短期大学・高等専門学校を対象としたアンケート調査(対象学校数1224校,回収率100%)によると、全学生に占める障がいを抱えた学生が割合は0.22%で、1名以上の障がい学生が在籍していると回答した学校は60.6%,21名以上の障がい学生が在籍していると回答した学校は5.1%。この調査において設定した「障がい」とは、視覚障がい、聴覚・言語障がい、肢体不自由、病弱・虚弱、重複障がい、発達障がいであり、その他として「診断」があった。診断名には、調査対象の大学等が記載したものととして、「統合失調症」「パニック障がい」「高次脳機能障がい」などがあったとしている。

³牧野誠一「短期大学における軽度発達障がいをもつ学生の支援 少人数の短期大学におけるケース検討から」『北海道特別支援教育 第2巻 第1号』,2008,p.33-44

⁴2009年10月現在。内訳は見晴台学園(愛知)、聖母の家学園(三重)、八州学園(大坂)など私立が7校、国公立大学付属校(鳥取大学付属特別支援学校)が1校。これらの専攻科を有する教育機関の修学年数は2年と統一されているものの、文部科学省が知的障害者の高等教育機関での教育について学習指導要領の基準を示していないことから、各専攻科の教育内容はさまざまである。

⁵<http://www.usnews.com/education/articles/2009/02/13/college-is-possible-for-students-with-intellectual-disabilities>

⁶肥後祥治(熊本大学教育学部)は、知的障がい者の後期中等教育終了後の進路についての研究を行っており、2007年にその成果を日本特殊教育学会第45回兵庫教育大学大会で報告している。

⁷参加者の位置づけについては、大学生、聴講生など、各大学によって異なっている

⁸建部久美子・安原佳子『知的障がい者と生涯学習の保障-オープンカレッジの成立と展開』赤石書店,2001,p.11

⁹会場によっては、受講条件を緩和しているところもある。

-
- ¹⁰ 実施当初は受講生 1 人に対してサポーター 1 人を配置するマンツーマン体制をとった。その後、受講生の変化などにより、受講生 2 人に対してサポーター 1 人の体制で設定・実施している。
- ¹¹ 建部久美子・安原佳子『知的障がい者と生涯学習の保障-オープンカレッジの成立と展開』赤石書店, 2001, p. 21
- ¹² 講義は大井清吉教授が担当した。大井教授が退官した後は、松矢勝宏教授が後を引き継いでいる。
- ¹³ 東京学芸大学のオープンカレッジでは、マンツーマンでのサポーター配置を採用していない。
- ¹⁴ 松矢勝宏『大学で学ぶ知的障がい者』大揚社, 2004, p. 140-142
- ¹⁵ 横井寿之氏（北海道医療大学 看護福祉学部 臨床福祉学科教授）は、前職の「知的障がい者施設 剣淵北の杜舎」で、北海道における初の個室化を行った施設長。
- ¹⁶ オープンカレッジの案内レジュメ「オープンカレッジとは」には、「すべての人は、その障がいの有無にかかわらず、教育を受けることによって発達・変化の可能性が生まれます。また、生涯にわたって教育を受ける権利は、様々な国際機関によって保障されています。しかし、人権に保障されるという理由のみではなく『もっと勉強したい』『もっと新しいことを知りたい』という気持ちをかなえられる場所がひつようとされているからこそオープンカレッジがあります」と記載されている。ここからは、横井氏がオープンカレッジを開始する理念の根幹に、知的障がい者を有する人たちの生涯にわたる学びの権利保障があったことがうかがわれる。
- ¹⁷ 第 4 回は主催者変更により、午後の講座を開講していない。
- ¹⁸ 「普通」と答えた 2 名の受講経験者は、自らの意思で全 4 回に参加している。この 2 名についても全 4 回に参加する理由を知るため、楽しかったと思う理由の聞き取りを行った。
- ¹⁹ 建部久美子『知的障害者と生涯学習の保障』赤石書店, 2001, p. 73
- ²⁰ 松矢勝宏『大学で学ぶ知的障がい者』大揚社, 2004
- ²¹ 大阪府立大大や東京学芸大学の集計では「大学の先生だから」とか「大学という場だから」という点はあまり大きな魅力の要素とはなっていない。
- ²² 質問に対し、回答しない受講経験者がいたため、解答者数は質問によってばらつきが出ている。
- ²³ 松矢勝宏『大学で学ぶ知的障害者』大揚社, 2004, p. 140
- ²⁴ 松矢勝宏『大学で学ぶ知的障がい者』大揚社, 2004, P. 138-157