



# 知的障害青年の大学教育プログラムはなにをもたらしたか？ : 教育専門職養成大学における3年間の実践を通して

赤木, 和重 ; 川地, 亜弥子 ; 津田, 英二 ; 河南, 勝 ; 佐藤, 知子 ; 殿垣, 亮子 ; 柴田, 真砂代 ; 黒川, 陽司

---

**(Citation)**

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 16(2):87-95

**(Issue Date)**

2023-03-31

**(Resource Type)**

departmental bulletin paper

**(Version)**

Version of Record

**(JaLCDOI)**

<https://doi.org/10.24546/0100481772>

**(URL)**

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100481772>



知的障害青年の大学教育プログラムはなにをもたらしたか？  
教育専門職養成大学における3年間の実践を通して<sup>1</sup>What did the 3-year-college-education program in the University to train educational  
professionals bring about to the youth with intellectual disabilities?赤木 和重\* 川地 亜弥子\* 津田 英二\* 河南 勝\*  
Kazushige Akagi\* Ayako Kawaji\* Eiji Tsuda\* Masaru Kannan\*佐藤 知子\*\* 殿垣 亮子\*\* 柴田 真砂代\*\* 黒川 陽司\*\*  
Tomoko Sato\*\* Ryoko Tonogaki\*\* Masayo Shibata\*\* Yoji Kurokawa\*\*

**要約** : Kobe University has been offering a college education program for youth with intellectual disabilities for three years. The students learn by schooling 3 days every week for half year and obtain a certificate of the course. This article tries to clarify the outcomes and effects of the practice. As a result of reflection by referring recorded scripts, the outcomes and effects were clarified as below. (1) The youths with intellectual disabilities experienced the changes in interpersonal relationships and unlearning. (2) The University faculty members have got an opportunity to reconsider the re-localization of teaching and the specialty and comprehensibility of learning. (3) The Mentor students aiming for a professional teaching profession experienced not only the improvement of skills related to the students with intellectual disabilities, but also the perception of persons with disabilities and the transformation of their relationship with the students with intellectual disabilities symbolized by "friends".

**キーワード** : Youth with intellectual disabilities, University to train educational professionals, College-education program

## 1. 障害者の生涯学習政策と教員養成大学の実践

### (1) 課題設定とその背景：教員養成大学からみた障害者の生涯学習政策

2021年度の学校基本調査によると、特別支援学校中学部卒業生の進学率は98.5%、中学校特別支援学級卒業生の大学等進学率は94.3%（うち48.1%が特別支援学校高等部に進学）に上る。その一方で、特別支援学校高等部卒業生の進学率は1.7%（知的障害のある卒業生に限ると0.4%）にとどまる。大学等への進学以外でも、障害者が学校卒業後に学ぶ機会の乏しさも指摘されている。障害者に対する後期中等教育までの教育機会の保障が充実してきている一方、卒業後の教育機会の乏しさが際立っている。このような状況に、後期中等教育修了後の障害者の進路への社会的関心が高まる必然性がある。

2017年度に文部科学省に設置された「障害者学習支援推進室」を中心に、障害者の生涯学習推進政策が進んできている。政策化の背景には国連の障害者権利条約の影響も大きく、教育が18歳まででは完結しないという理解が国際的な合意の中での政策化といえる。政策課題は多岐にわたるが、そのひとつに大学における知的障害者の学びの場づくりがテーマ化されてきている（学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議、2019）。

大学における知的障害者の学びの場づくりは、東京学芸大学が1995年から開始した公開講座、また大阪府立大学が1998年から開始したオープンカレッジが先駆とされる。年に数回から月1回の授業日を設定するこれらの事業は、各地に広がってきており、その成果も多数公開されている（オープンカレッジ東京運営委員会、2010年；田中、2022；文

\* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科  
\*\* 神戸大学附属特別支援学校

(2022年9月30日 受付)  
(2022年12月12日 受理)

部科学省, 2021)。

こうした動向の背景には、学校卒業後の障害者の教育機会に対する大学側の関心の高まりがある。関心の中心には、先述したような障害者の高等教育進学率の少なさ、18歳就職を標準とすることへの懐疑、後期中等教育が就職のための訓練に傾斜することの疑念、青年期教育の必要性といった課題への問題意識がある(牧野、2016など)。

また、知的障害者の学びを支援する大学生の学びという観点からも、この動きは支持されてきた(淀野・永須・竹内、2021など)。教員免許取得をめざす学生たちにとって、知的障害者が学校卒業後に意欲的に学ぶ姿に接する機会は貴重である。さらに、特別支援教育以外の教育専門職をめざす学生にとっても、通常教育現場から排除されてきた人たちの存在を身近に感じることのできる機会は、専門性向上にとって有意義である。例えば、社会教育主事・社会教育士養成において、「生涯学習支援論」が必須となり、特別な支援を必要とする人々に対する支援に注目が集まりつつある(障害者の生涯学習の推進を担う人材育成の在り方検討会、2022)。

附属特別支援学校の観点からは、高等部卒業生のアフターケアが積年の課題であり、専攻科設置を試みている例(鳥取大学附属特別支援学校)もある。また、附属学校の存在意義をめぐって大学との連携・協働が求められているといった背景もある(国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書、2017)。

このように大学における知的障害者の学びの場づくり実践を、教育専門職を養成する大学や附属特別支援学校の観点から捉えることが、本論の意義でありオリジナリティである。

## (2) KUPIの背景と本論の目的

本論の目的は、教育専門職を養成する大学において、知的障害のある青年たちに大学教育を開くプログラムの実施がどのような意義をもっているのかを追究することである。

その際、具体的な事例として、神戸大学で2019年度から知的障害者を対象に実施している「学ぶ楽しみ発見プログラム(Kobe University Program for Inclusion)」(以下、KUPIと表記する)に焦点を当てる。KUPIは、公開講座を一步先に進めるべく、学校教育法に規定された特別の課程の枠組みを活用し、より組織的な教育プログラムとしての先鞭をつけようとする実践である。

実践主体である神戸大学は、国際人間科学部に教育専門職を要請するプログラムを有している。幼児教育、初等教育、特別支援教育、中等教育の他

にも、学芸員、社会教育主事の養成も行っている。また、神戸大学は、附属学校として幼稚園、小学校、中等教育学校、特別支援学校も有しており、全校種がそろそろ数少ない国立大学法人でもある。KUPIはこうした環境を生かして大学の資源を活用することで、一般の大学生による日常的な関与のもとで知的障害学生が学ぶ場を組織する実験的な取り組みであり、文部科学省から「障害者の多様な学習活動を総合的に支援するための実践研究」を受託して実施している。

次節ではKUPIの概要を説明する。第2章では学習者の反応をデータで示しつつ実践の内容を紹介・検討する。第3章では教育専門職養成を担当する大学教員の視点から、第4章ではKUPIの実践と連携する附属特別支援学校教員の視点から、KUPIの実践を意味づける。

なお、本研究の実施にあたり、神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究倫理審査委員会に研究倫理審査を申請し、2019年度分は2019年10月(No.407)、2020年度以降分は2020年10月(No.454)に承認を得ている。

## (3) KUPIの概要

最初に、KUPIについて概観する。なお、KUPIに参加する知的障害のある青年を「KUPI生」、サポートしてくれる神戸大に在籍する正規の学生を「メンター学生」、および、神戸大学で学ぶ学生を「一般学生」と表記する。KUPI生は、昼間は働き、あるいは日中活動に参加してから本プログラムに夕方から参加する。夕食をとったり、雑談しながら5時からの授業を待つ。

**1) 学生募集から修了式までの流れ** KUPIは、10月から2月までの事業である。8月から学生募集を開始し、9月に入って入学選考を実施する。面接と作文を中心に、本人の学ぶ意欲を確認する。1年目は聴講生制度を活用し、2年目からは当局の努力で制度を変更して特別な教育課程の履修証明制度を利用し本格的な大学での学びにした。10月初めには入学式を実施し、2月初めまで授業を行い、最後に修了式を行った。こうした事業を推進する上で、2人のコーディネーターが配置され、募集段階から一連の準備、教員とのプログラムの具体的な調整、メンター学生との連携、授業の進行などのコーディネート役を果たした。特別支援学校とは、当初から委託事業全体を推進する連携協議会の一員として関わりがあった。

**2) 多様で楽しいプログラム** 10月から2月まで、火・水・金の週3日間、時間帯は17:00から18:30の90分授業をし、その後メンターも入ってのふりかえりをして20:00には終了する日課である。

次節で各曜日の内容は詳しく紹介するが、ここでは各曜日プログラムのねらいと水曜日の内容について概観する。火曜日が「社会教育課題研究（共生教育論）」という一般学生の履修科目を共に学ぶ。共生教育にかんする実践の場である。

水曜日は、「よりよく生きるための科学と文化」がテーマで、人間発達環境学研究科・教員の協力を得てその専門性を活かした授業が展開された。これまで発達心理学、哲学、教育学、スポーツ健康学、宇宙物理学、音楽療法、経済学、自然科学、音楽学などの分野の教員が担当した。また、附属特別支援学校教員による授業も2021年度から開始した<sup>2</sup>。発達心理学では「自分の悩みを研究する」当事者研究に取り組み、コミュニケーションについて検討した。哲学では「幸せとは?」「愛とは?」をテーマに自分の思いを出し合い発表した。教育学では「人はなぜ書くのか」をテーマに学び、自分の作文をグループで読み、みんなの前でも発表があった。音楽療法では、トーンキャッチや楽器演奏、「みんなの1週間」を作詞するなど取り組んだ。宇宙物理学では「宇宙は膨張している」「地球と同じような生命体がある惑星はあるのか」といったテーマを学んだ。

金曜日は、「話し合う！やってみる！」がテーマで、KUPI生が話し合い、やりたいこと、研究したいことなどをメンター学生と一緒に考えて取り組む自主的な学びの場である。

## 2. KUPIの具体的な実践

### (1) 火曜日の実践：一般学生と共に学ぶ

火曜日は、国際人間科学部の3年生を対象とした「社会教育課題研究（障害共生教育論）」の授業に、KUPIの授業を重ね合わせることで、一般学生と知的障害学生とが共に学びあう状況を創出した。KUPI生とほぼ同数の一般学生、加えてメンター学生数名と教職員、計25～30名が授業に参加した。17時から18時30分の授業を中心とし、若干の休憩時間の後、KUPI生とメンター学生が1時間ほど授業のふりかえりを行った。

授業の内容は、1年目は一般学生とKUPI生がライフストーリーを語り合うことをテーマに展開した。通常の学校で育った学生と特別支援学校や特別支援学級で育った学生との間には経験の差が大きく、相互に関心を持ちあうことができると考えた。語り合う中で相互の自己開示が進んでいったが、授業実施者の目からは相互の経験の差異よりも同時代を生きる青年どうしとしての共感が広がっていたように感じられた。

2年目は、イギリスの知的障害者団体である Carlisle People First とオンライン交流をすることを

テーマに授業を展開した。コロナ禍の中での新しい学びを意識したのだが、一般学生とKUPI生との間のコミュニケーションの困難の上に、英語との通訳を交えたコミュニケーションの困難が加わり、カオス的な展開となった。

3年目の授業は、自己表現を形にすることをテーマとして、一般学生とKUPI生が協働して動画作品を制作する展開だった。1年目、2年目は一般学生とKUPI生の学習者としての対等性に力点を置いていたが、一般学生がKUPI生をサポートすることを通して学ぶことに視野を広げた結果、取り組むことになったプログラムである。KUPI生のユニークな自己表現を作品化していく過程でコミュニケーションが深まり、授業実施者の視点からはそれぞれの深い学びにつながっていったように感じている。

一般学生の中には教育専門職を志す学生も多く含まれており、省察の契機の多い授業となった。一般学生が授業後に書いた文章にはさまざまな学びが記述されているが、その中で一つだけ引用しておく。“「自己表現」の作品作りに関わるプロセス全てに関わらせてもらう中で、様々な葛藤と常に戦うこととなった。しかしその中で、私の固定化されつつあった枠組みがほぐれたことが、大きな学びの1つである”（2021年度KUPI報告書、pp.114）。

### (2) 水曜日の実践：附属特別支援学校と協働した事例

1) 題材を選ぶにあたって 附属特別支援学校では、言葉で思考を耕していく取り組みと共に、自分の手や身体を十分に使って素材に働きかける「ものづくり」を大切にしている。「ものづくり」の授業（美術、家庭科、生産など）では、さまざまな素材とその変化を五感で感じ取り働きかけることを通して、子どもが試行錯誤し、独自性を発揮できるような内容を工夫してきた。特に、高等部の「生産学習」では、仲間の取り組みを自分の制作に生かしたり、共通の目的に向かって仲間と協働したり、身近な人に役立つものを作って自分たちの活動の社会的な意義を考えたりして、仲間と共に価値観を広げ、新たな自分を作り出していく学びを大切にしている。

附属特別支援学校の教員として水曜日プログラムの講座1コマを担当するにあたって、このように自分がイメージしたことを形にしていく「ものづくり」が、KUPI生にとって新しい手応えのある学びになるだろうと考えた。ことばでのやりとりが活発なKUPI生であるが、お互いに相手の言葉に応える内容ではないのに何となく会話になっていることもある。今回の授業では、目に見える作品という具体物を介することで「今、何を共有しているの

か」をお互いにはっきりさせることができるので、仲間とやりとりする手応えが膨らむだろうと考えた。題材としては高等部家庭科での実践をもとに、道具操作の面白さを味わいながら自分らしい作品を創り上げることで「ものづくり」の醍醐味を味わえる『フェルトで作るミニマット:「フェルトニードル」を使って』を設定した。これは、土台となるフェルト生地に羊毛やフェルトのパーツを重ね、その上から「フェルトニードル」という針を刺して繊維同士を絡み合わせ模様を施す技法を用いたものである。

本活動は、①デザイン決定、②フェルト制作という工程から成る。授業展開は、写真や動画を交えた工程紹介と見本の提示後、KUPI生たちがメンター学生等と共に制作に取り組み、最後にそれぞれの作品を交流する流れとした。KUPI生による作品例を、図1に示す。

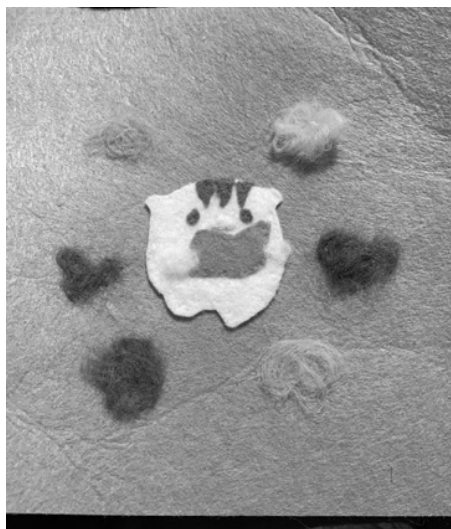


図1 KUPI生による作品

## 2) KUPIでの「ものづくり」が生み出したもの

「ものづくり」はKUPIのプログラムとして初めての試みである。「ものづくり」で大切なことは、仕上がりイメージすることである。どのような大きさか、どんな形か、何を模様にするのかなどが決まらなると制作活動に入れな。活動予告もあり、KUPI生達はUSJのクリスマスツリーのスマートフォン画像を用意したりしていたが、デザインに落とし込むのは難しかった。また、全くイメージが湧かず、考え込む人もいた。各々が自分だけではイメージが持ちきれないが、だからといってどんなデザインでもよいわけではない。彼らの興味ある世界を何とか導き出そうと、メンター学生はそばで粘り強くやりとりを交わしていた。

下絵が決まるといよいよフェルト制作である。土台となるフェルト生地にどのように羊毛やフェル

トをのせて作品にするのか。写真や図案の完全な再現は難しい。KUPI生は細かなパーツの形や微妙な色合いにもこだわりを發揮し、メンター学生はKUPI生の思いを受け止め、パーツの素材や形、配置を一緒に考え、線引きや裁断の手ほどきをし、時には配色のこだわりを実現するために相談にのり、共に作品作りに取り組んだ。

実際の制作では、自分でやりきりたいが思うようにいかない手先、イメージ通りではない羊毛やフェルトに気持ちを波立たせながらも諦めず取り組むKUPI生の熱い思いが伝わってくるだけに、メンター学生もその思いに応えようと、ものづくりに没頭した。KUPI生のイメージする像に近づくため、思いを通わせ、取り組む姿はさながら共同作品を手がけるようでもあった。やがて、ニードルを刺していく音が教室内に満ち、KUPI生もメンター学生もパーツが土台のフェルトと一体になっていく変化に引き込まれていった。双方が心を揺らしながら完成に向けてやり取りを交わす中で、それぞれに自分の存在意義を感じていたことが、このとりくみでの何よりの学びであったと考える。

出来上がった作品はどれもその人らしさ溢れるものとなった。一つとして同じものはなく、思いの詰まった芸術作品群であった。交流の時間には、自分の手がけた作品の気に入ったところやデザイン選びの思いをことばにしなが誇らしげに披露し、皆もまたその様子に共感の思いを寄せて応えていた。オリジナル作品を介した発表の場は、完成に至るまでの苦労や熱意をも共感し合う仲間同士の響き合いの場となった。

## (3) 金曜日の実践：KUPI生が主体となって授業をつくる

金曜日のプログラムを考える上で基本に考えた視点は、KUPI生自身が主体的に学び大学での学びの当事者になることだ。それは、高校教育を終えた後の福祉事業型専攻科での実践でより明らかになった「人格の発達」「新しい自分づくり」という言葉に象徴される青年期教育の流れを汲むものである(河南、2020)。

同時に、教員養成を含む教育系学生の専門性の向上をめざす学びと実践の場ともなりうる。そこでは、KUPI生のやりたいことを出し合い、メンター学生と一緒に話し合いを通じて具体化する取り組みになった。話し合いは、哲学対話の手法を運用したコミュニティボールをパスして会話をつないでいくようにして行った。

初年度は、地域に出掛けて街めぐりや商店街の歴史を学び、商店街で働く人との会話や銭湯体験など、フィールドワークを多く取り入れた。地域

の中に入ってお店の人からの聞き取り、商店街の地図を完成させるなどの活動は社会との接点になり今後の広がりを感じたが、コロナ禍で2年目からは取りやめになった。1年目はコーディネーターが中心だったのを2年目からはメンター学生が主体となって運営に携わるようにした。具体的な実践として、「体育館を使いたい」という願いを受けて、野球、ボッチャ、風船バレーボール、鬼ごっこなど取り入れた。自分の好きなテーマでミニ研究をし、模造紙にまとめて発表する取り組みで自己表現をした。また、図書館に行って本を借りる、借りた本の紹介、読書会や詩を読む、詩を書く活動なども通して自分の思いを発信する活動も取り入れた。特に発表が苦手な一人の学生の詩がとてもうまくできていたので、みんなから積極的に意見や感想が出され、賞賛されたことが自信になった。さらに、特別講義として、プロのカメラマンによる写真教室を企画し、ポートレート撮影を行った。モデルもカメラマンも学生同士ですっかりモデル気取りや思い思いのポーズをとる姿も印象的だった。同じくプロの放送作家による体験新喜劇にも3年間連続して取り組んだ。はじめは「新喜劇なんていやだ」と参加しにくい学生もいたが、だんだんと参加できるようになり3年目ともなるとナレーターをはじめ、自分なりのスタイルでの参加も含めてみんなで楽しい舞台をつくることができ家族の前で発表した。

金曜日プログラムはメンター学生にとっても実践を体験する場になった。教育専門職を養成する大学でこうした実践の場を体験できることは大きな意義があると思われる。また、金曜プログラムを通して、個々のKUPI生がメンター学生の力も借りながら、コミュニケーションの力を付けていき、積極的に友達とかかわる姿や、自分の思いや気持ちを発信する姿を見せていた。KUPIのプログラム中でもっとも対話、交流が進み、影響し合う活動だった。

### 3. 教育系大学教員の視点みたKUPI

知的障害青年が大学で学ぶことの意義は何か。ここでは、主たる資料として、津田英二他編著『神戸大学・学ぶ楽しみ発見プログラム：知的障害青年のための大学教育の創造』（2020、2021、2022）を用いて考察する。なお、以下では、「2019年度報告書」などと表記する。

#### (1) 大学で学ぶことが知的障害青年と大学教員にもたらす意義

本節では、知的障害青年が大学で学ぶことは、学ぶ青年自身や教育専門職養成大学の教員に、どの

ような意義をもたらしたかについて考察する。

KUPI生を対象に、毎回の授業終了後に、授業アンケートを実施している。大学教員が授業をする火曜日・水曜日においては、「今日の授業に対しての自分の充実度はどれくらいですか。」という充実度を、5件法で尋ねている。2021年度の結果を示すと、充実度は、10月の授業では、毎回の平均点が、4.1から4.9であった。11月の授業では、毎回の平均点は、4.7から4.8であった。12月の授業では、毎回の平均点は、4.3から4.8であった。1月の授業では、毎回の平均点は、4.2から4.8であった。このように定量的な結果では、いずれも高い充実度ということもあり、授業期間を通して、大きな変化は見られなかった。

しかし、質的に分析すると、そこには変化が見られたことが明らかになった。秦（2019年度報告書所収）は、KUPI生のプログラム中の変化について「緊張した関係がほぐれていく過程」（10月スタート～11月中旬）を経て、「関係性が深まり、気取らない自分を出せるようになっていく過程」（11月下旬～12月下旬）、「自分を認め、新たな気づきが生まれていく過程」（1月初旬～2月修了）へと進むと指摘している。ここでいう関係性とは、秦には明記されていないが、KUPI生どうしの関係、KUPI生とメンター学生との関係、KUPI生と大学教員との関係の総体をさすものと推察される。なぜなら、大学で学ぶことは、常に、KUPI生、メンター学生、大学教員が、同じ場で学んでおり明確に区別できるものではないからである。また、KUPI生が変化する3つの過程が、KUPIのプログラム特有のものなのかについては、現時点では判断できない。今後、他大学で実施される可能性のあるプログラムとの比較検討を待つ必要がある。

関係性を象徴する他者とのコミュニケーションの苦手さの克服は、2019年度入学KUPI生10名中9名が入学の目的としていた（2019年度報告書、p.136）。そのため、学びを求める主人公が目的を達成できていることは重要である。その一方、彼らが学ぶことの意義は、「彼らの目的を達成できた」ことに限定されるものではなく、また、大学教員も彼らが学ぶ事実の中で重要な気づきを得たことが、報告書から指摘できる。

1) 分からなさから研究の熱にふれ、学問することを張り合う KUPIの報告書で繰り返し語られていることが、授業で扱う内容が分からないことに満ちており、それにKUPI生や一般学生、メンター生が自ら気づき、受け入れることの重要性である（2019年度報告書、pp.99-100等）。KUPI生とメンター学生が、宇宙の講義の後に「138億年前のことを知っ

て何になるんですか」と質問に行き、教員が悩みながらも、「未知のことを知りたい。(中略) 絶え間なく知ろうとする人間の姿というかね、それがまさに『よりよく生きるための科学と文化』(※水曜講義の全体テーマ)なんだ」と答えたというエピソード(2020年度報告書、p.96)からは、青年の問いが、研究者の知ることへの根源的な欲求の言語化を助け、青年が研究者の熱に触れたことを示している。

報告書では、KUPIで授業行った大学教員は自分たちのことを「何かをきわめたすごく変な人たち」「変人」と自ら呼んでいる(2020年度報告書、p.94)。「知りたい」という欲求を職業にまでしてしまった「変人」と出会うことで、KUPI生たちは自分たちの知りたい欲求を全開にできる。そのことが、大学教員にもうれしい驚きをもたらし、「張り合ってくるKUPI生(同上書、p.94)、学びの「感染」(同上書、p.121)として語られている。

ここには、障害青年たちの自尊心を育てる重要な働きがあると思われる。秦は、知的障害学生の心理的な面からの大学で学ぶ意義として、「イメージとして『難しい』と考えられる『大学』に受け入れられる」(2019年度報告書、p.163)ことが、「障害者」としていじめや差別的なまなざしや厳しい規則の中で生きてきた青年にとって、「自尊感情を高め、自己を確立していく上で、意義深い」(同上書、p.163)と分析した。実際に、KUPIで扱う内容はかなり難しい。しかし、障害や若さによって分からないのではなく、何十年と研究してきてもなお分からないものだという事、しかもそれによってかき立てられる知的好奇心こそ研究の根幹だ(このように言語化して理解しているかどうかはさておき)という気づきが、障害青年たちの過去の学びへの自信となり、これからの学びへのエネルギーとなっている。

上記のような事実で大学教員が出会うことが、教えることの意味をとらえ直させている。そのことは、教育専門職養成の中で、教えることの意味の再定位に向けた示唆を与えている。

学校教育、ことさら特別支援教育においては、子どもたちにわかるように教えることに価値が置かれる。しかし、「問い」を追究する大学教育では「わからないこと」に向き合うことが求められる。丸山(2022)は次のように述べている。「特別支援教育の世界においては、正答(正解)の知識を注入するかのよう、ルールにしかれた学びも色濃く残っている……自己に蓄えられてきた既存の価値観が新たな価値観との出会いによって揺さぶられ、対話を行いながら再構築していくことが本物の学びである(丸山、2022、p.13)」。近年、こうした「わからないこと」に向き合うなど、「不確かさの中で

事態や状況を持ちこたえ、不思議さや疑いの中にある能力(帯木、2017、p.7)」が強調されることが増えている。

## 2) 学ぶとはどういうことかについてのアンラー

ン KUPIでの学びは、学ぶとはどういうことかについて、自身のこれまでの思い込みや身体技法(例:知識を得る、技能を身につける、理解する、ワークシートに書く、等)をつくりかえる、アンラーン(学びほぐし)の機会となっている<sup>3</sup>。それまでの学校経験における就職に向けた実習や作業が「社会への所属感、承認を獲得できるような感覚」「それはそれで安心感があった」こと、しかしKUPIでの学びは今までとは違い、一番感じたことが「楽しさ」「一人ではないこと」(2021年度報告書、p.100)であったという語りは、それまでの学びとの違いを端的に表現している。

これはKUPI生だけでなく、一般学生やメンター学生の中で起きていたことでもある。特に初年度の報告において、「一般学生が抱えるフラストレーション」(2019年度報告書、p.100)への言及があること、授業後のメンターの話しあい記録にも、レジュメや記入用プリントがあった方がよいのではないかという記述があった(2019年度報告書、p.44)。端的に言うならば、学校らしい学びとの間で葛藤があったことが推察される。

大学教員の間でも、学問の専門性とわかりやすさについて議論になった(2020年度報告書、p.87)。こうした葛藤が生じる要因として、多様な分野の大学教員が関わり授業や活動の内容・方法がそもそも多岐に渡ることだけでなく、授業で毎回の成績づけは要求されない、ということも大きい。そのため、学ぶとはどういうことか、KUPI生や一般学生、メンター生がそもそも何を学んでいるのか、どのような学びがよりよいと言えるのかという大きな問いについて、学生の表現から考えていくことが促されている。

このような関係の中で、学生の自己表現が一層学ぶ仲間たちの中で響き、その響きのインパクトの中で、自分がその学びの世界を成り立たせ、生み出すために欠かせない存在であることを、KUPI生は実感していると思われる。

## (2) 教育専門職をめざす学生がKUPIに参加することの意義

1) **メンター制度の概要** KUPIの特徴は、知的障害のある青年が大学で学ぶことにある。しかし、それだけではない。神戸大学の学生が、メンターとして、本プログラムに参加する点にも特徴がある。メンターは、神戸大学学生から構成される。3年

間にわたるメンターの参加者数は2019年度14名、2020年度10名、2021年度12名であった。メンターの多くが、小学校教員や発達支援職、研究者などを志望していた。

**2) メンターの役割** メンターの役割は多岐にわたるが、大きくは、以下の3つに分けられる。第一に、「通訳者」としての役割である。知的障害青年にとって、講義内容の理解が困難である場合も多い。そのため、メンターが、講義の内容をわかりやすく伝える「通訳者」の役割がある。第二に、「同世代の友人」としての役割である。KUPI生もメンター生も、20代が多数を占める。そのため、講義を解説することにとどまらず、休憩時間にKUPI生とメンター生が雑談をするなどして、同世代としてかかわることが多い。メンター学生とKUPI生と一緒にカラオケに行くこともあった。第三に、「プログラム改善者」としての役割である。メンター生は、授業に参加した後、KUPI生およびコーディネーターと反省会を、毎回1時間程度行っていた。大学教員の授業に対する感想・コメントや、KUPI生の様子の共有、自身のかかわりについての省察など、本プログラムを改善していく役割を担っていた。

もっとも、これらの役割は当初から明確になっていたわけではない。メンター学生が参加し、プログラムを進めていくなかで見えてきたものである。同時に、メンター学生によって、それぞれの役割への重点の置き方やとらえ方については、異なることもあることは断っておく。

**3) メンター学生がKUPIに参加することの意義：メンター学生の感想から** メンター学生が、KUPIに参加した意義について検討する。

教員専門職としての意義に絞った場合、次の3つに整理できる。1つ目は、教育専門職として、知的障害者とかかわる技術向上の意義である。メンター学生は、当初は、KUPI生とのかかわりかたに不安を覚えていたり、講義内容をどのように伝えればいいのか、戸惑いを覚えていた。しかし、年度末の感想では「言葉がけの仕方を意識するようになった」「普段自分がいかにあいまいな日本語を使っているのか、伝わりにくい表現をしているのかということに気づかされた」(いずれも2019年度報告書、p.107)といったように、かかわり方の技術的側面を向上させたという感想がいくつかみられた。「技術的熟達者」としての成長といえる。教育専門職として成長するうえで、重要な意義がある。

ただし、このような技術的側面以上に、多くのメンター学生が言及していたことがある。それは、知的障害青年のとらえ方についての変容である。この点が2つ目の意義である。KUPI参加当初、少なくともメンター学生が、「授業で知的障害の特性に

ついて学んでいることがそのまま知的障害のある青年のイメージであったといっても過言ではない。(2019年度報告書、p.117)」といった感想にあるように、障害特性から青年を理解していた。この背景には、本学部の状況も関係しているだろう。多くのメンター学生が所属している国際人間科学部では、特別支援学校の教員養成学科が独立して設置されていない。授業で知的障害について学ぶことはあるものの、日常的に知的障害児や青年とかかわることは少ない。そのこともあって、授業で学ぶ「障害特性」という視点で、青年を理解することが主になるのだろう。

しかし、KUPIでの参加を通して、「障害のあるなしを超えた人付き合いができるようになった」「彼らの障害特性が全く気にならなくなったとか、彼らが障害者であることを全く考えなくなったとか、そういうことではない。そうではなくて、『障害があるのはわかっている、それでもみんな1人の人間として面白い!』と思えるようになった、ということである。人の面白さは障害のあるないでは判断できないことに気づいた、ともいえるかもしれない。」(2019年度報告書、p.107)という記述にみられるように、知的障害の青年を、障害特性のみで理解するのではなく、障害特性を含めた人格全体として理解しようとする姿勢が芽生えていることがわかる。教育専門職にとって、重要な視点だといえよう。

3つ目の意義は、知的障害青年との関係性の変容である。「KUPIで出会った人たちみんなが、私にとっての大切な友達になった。」(2019年度報告書、p.107)という感想のように「友達」という表現がみられた。従来の大学生を対象とした障害者との交流活動では、障害(者)に対する肯定的なイメージが向上したという研究が多い(加藤、2016など)。しかし、肯定否定にかかわらず障害(者)を「対象」として距離をもっている点には違いがない。その点、「友達」という表現は、障害(者)を対象としてとらえるのではなく、対等な人間関係を象徴している。この事実も、教育専門職を養成するうえで興味深い。学生時代に、対等な関係を結びえる実感が、将来、専門職になるうえで重要な土台になる可能性を示唆している。

#### 4. KUPIに対する意義と課題：附属特別支援学校の立場から

##### (1) 学校時代の「学び」：学びの土台を作る

特別支援教育の現場では、その時代の要求に伴って「何を学ばせるべきか」が大きく変遷してきた歴史がある。附属特別支援学校では、創立以来「子どもの基本的人権を尊重し、子どもを主人公にし

た学校づくり」を目指してきた。

「学び」については、社会的に価値があるとされている知識を得たり、体験を通して技術を獲得したりといったことに留まらず、新たな出会いや出来事の中で自分の中に「新しいもの」を取り込み、「自分」を伸びやかに育てる営みであると捉えている。こう考えた時、遊びも授業も日常生活も、学校生活全体が「学び」の場である。自分の中に新たな意味世界を取り入れることはそれまでの自分が揺らぐことでもあるので、知的障害のある人は「学び」に不安と抵抗を示すことも多い。そこでは、教師が自分の用意した教育内容を一旦引いてその子の「意味世界」を読み取り、丁寧に応答して働きかけることが大切である。

学びを拒絶するかなのような子ども達との関わりを通して、私たち教員は、「子どもたちは自分にとって楽しいこと、意味のあることでないと自分の中には取り込めないこと」「自分にとって意味のないことを押し付けられると、そのことだけでなく人との関係をも拒絶してしまうこと」を実践知として胸に刻んできた。

子ども達が教師や友達との信頼し合える関係の中で「自分の意味世界」を探求できた喜び、「閉ざされていた体と心が伸びやかに解放される体験」を積めるようにすることが、学びに向かうレジリエンスを作ることである。そこを豊かに耕された子ども達は、新しいものや人との出会いを受け入れる間口を広げ、自分の中に少しずつ取り入れるようになってくる。宿泊行事への参加が難しかった生徒が、卒業後事業所の旅行を楽しみにするようになるなど、学校時代には見られなかった姿を見せる人もいる。自分の中に新しい意味世界が生まれていることを意識し、充足感や幸福感を得ている姿を見ると、学校時代に「学びの土台」をつくる大切さを改めて感じる。

## (2) 卒業後の「学び」：生涯学習の機会を

進路指導は学校教育の総体として位置付けている。進路選択にあたっては、生徒自らが自己選択自己決定することを大切にしたい指導を行っている。卒業後すぐに企業就労するのではなく、障害福祉事業所に進路をとる生徒が大半で、中には「もう少し青春したい、学びたい」という思いで福祉事業型専攻科に進路をとる生徒もいる。進路先によっては様々な文化的活動が企画され、そこに参加する中で好きなことが見付き、生活が豊かに広がる卒業生がいる。事業所でものづくりの技術を磨き、クラフトテープのカゴを注文製作したり、その人の絵画や織物に固定客がつくなど、自分の仕事に誇りを持って働いている人がいる。一方で、仕事にやり

がいを感じられない人もいる。自分のやりたいことや好きなことがあるにも関わらず、援助する人や活動を楽しめる場が少なく、余暇の時間にスマホやゲームに没頭してしまう卒業生も少なくない。

KUPIの取り組みは、知的障害のある人たちの「学びたい」という要求を大学生も含んだ新しい人との出会い中で明らかにし、作り出すものである。それによって本人自身が自分の意味世界を深めて、新たな自分を発見するとともに、その学びに関わった人達にもまた、新しい自分に気付いていく。附属特別支援学校では、KUPIを参考に今年度(2022年度)、地域の知的障害者に本校の施設と蓄積してきた文化を共有してもらい卒業後の学びプロジェクト「ポランの広場」を立ち上げる。やがては神戸大学の学生の参加を考えている。インクルーシブな社会への取り組みとして、KUPIがさまざまな形で広がっていくことを期待している。

## 5. おわりに

本稿の目的は、教育専門職養成大学において、知的障害のある青年たちに大学教育を開くプログラムの実施がどのような意義をもっているのかを、KUPIの3年間の実践を紹介しつつ、検討することであった。検討の結果、(1) 知的障害青年にとって、対人関係の変容やアンラウンが生じていること、(2) 大学教員にとって、教えることの再定位や学問の専門性・わかりやすさについて再検討する契機になること、(3) 教員専門職を目指すメンター学生にとって、知的障害青年とのかかわるスキルの向上のみならず、障害者のとらえかたおよび「友達」に象徴される知的障害青年との関係性に変容が生じたことが明らかになった。

これらの変容の背景には、真理を追究する学びの場では、教員、学生、障害青年ともに対等に学びあえたことが影響しているだろう。もし、大学教員や一般学生が、知的障害青年に教えるという非対称的な関係性のもとでのみの学びであれば、このような変容は起きにくかった可能性がある。むしろ、知的障害青年が有していた既存の学習観や人間関係は固定化されていたかもしれない。

KUPIプログラムは、オープンカレッジなどこれまでの障害者を対象とした生涯学習の実践の蓄積のうえに開発されている。そのため、学習内容では既存のプログラム類似している点もある。一方、KUPI独自の特徴もみられた。その1つは、週3回、半年間、正規学生と継続的・固定的な関係性のなかで学びが保障された点である。たからこそ、KUPI生どうしや正規学生との関係構築・変容が生じた可能性がある。もう1つは、附属特別支援学校と大学との協働の場として機能した点である。附属

特別支援学校の教員が、特別支援に関する実践的な専門性を生かして、「ものづくり」活動を取り入れた点や、逆に、KUPIをモデルに附属特別支援学校が卒業生のアフターケアを含めたインクルーシブな場づくりを試みている点などに示される。新たな場づくりに連携して取り組むことで、それぞれが学習・教育のあり方を問いなおすことにもつながる。新たな連携の形としても、KUPIは位置づけられるだろう。

## 注

- 1 本論文の執筆は、全員で課題意識や共有した上で次のような分担で行い、最終的に第一著者が全体を調整した。1 (1) 第三著者、1 (2) 第三著者、1 (3) 第四著者、2 (1) 第三著者、(2) 第七著者、(3) 第四著者、3 (1) 第二著者、3 (2) 第一著者、4 第五～八著者、5 第一著者。
- 2 神戸大学附属特別支援学校は、小学部から高等部まで60名定員、教員33名のこぢんまりとしたアットホームな雰囲気のある学校である。大半の教員が神戸大学の採用であり、長年にわたって勤務することが多い。それを活かして学校時代だけでなく卒業後も含めた子どもたちの長期的な成長・発達を教師集団で捉えて教育実践研究を行っている。  
教育課程は、12年間の一貫教育を意識し、小学部、中学部、高等部と、それぞれ認識や身体の発達に合わせて編成している。子ども達の障害は多様であり、発達年齢の幅も広く、既存の教科書を使って一律に授業をするのは難しい。子ども達に豊かな学びを保障するには、子ども達が興味を持ち、心を動かす教材と、その教材と一緒に楽しみ深める仲間が不可欠である。本校では、子ども達の日常生活や遊びの中からヒントを得たユニークな教材を見出し、それを実際に使いながらさらに発展させて、様々な「学校文化」を創造してきた。
- 3 アンラーン概念の出自については、朝岡・坂井(2012)のまとめに詳しい。Grisold, Kaiser & Hafner (2017)は、「認知的アンラーニング」を「新しい知識や思考パターンを生み出すために、古い知識の影響力を減らすプロセス (p.4617)」と定義している。

## 引用文献

朝岡幸彦・坂井佑輔 (2012) 〈ローカルな知〉と unlearn 概念に関する考察 北海道大学大学院教育学研究院紀要、116、29-41。  
学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議 (2019) 障害者の障害学習の推進

方策について (報告)

- Grisold, T. Kaiser, A. & Hafner, J. (2017) Unlearning before Creating new Knowledge, Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences, 4614-4623.
- 帯木蓬生 (2017) ネガティブ・ケイパビリティ 朝日新聞出版会
- 河南 勝 (2020) 兵庫県下における障害者の青年期教育権保障の歩み 人間発達研究所紀要、33、89-107.
- 加藤彩乃 (2016) 知的障害者とのスポーツ交流が大学生の障害認識に与える影響 長野体育学研究、23、9-17.
- 国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書 (2017) 教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて
- 牧野誠一 (2016) 知的障害者の高等支援学校卒業後における学びの場の保障 札幌学院大学人文学会紀要、99、111-129.
- 丸山啓史 (2022) 障害のある若者と学ぶ「科学」「社会」クリエイティブかもがわ
- 文部科学省 (2021) 大学等が開講する主に知的障害者を対象とした障害学習プログラムに関する調査報告書
- オープンカレッジ東京運営委員会 (2010) 知的障害者の障害学習支援 東京都社会福祉協議会
- 障害者の生涯学習の推進を担う人材育成の在り方検討会 (2022) 議論のまとめ (報告)
- 田中真理・川住隆一・野崎義和・横田晋務 (2022) 知的障害者とともに大学で学ぶ：東北大学オープンカレッジ「杜のまなびや」の取り組み 東北大学出版会
- 津田英二 (2020) 2019年度 神戸大学・学ぶ楽しみ発見プログラム：知的障害青年のための大学教育の創造 神戸大学大学院人間発達環境学研究科
- 津田英二 (2021) 2020年度 神戸大学・学ぶ楽しみ発見プログラム：知的障害青年のための大学教育の創造 神戸大学大学院人間発達環境学研究科
- 津田英二 (2022) 2021年度 神戸大学・学ぶ楽しみ発見プログラム：知的障害青年のための大学教育の創造 神戸大学大学院人間発達環境学研究科
- 淀野順子・永須環・竹内啓祥 (2012) オープンカレッジにおける学生ボランティアの学び 社会教育研究、30、101-111.