Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2026-10-14

学生間の相互性に着目したインクルーシブ教育のケーススタディ : 韓国ナザレ大学におけるドウミ制度及び寄宿舎共同生活

村田, 観弥 ; 近藤, 龍彰 ; 張, 主善 ; 盛, 敏 ; 柴川, 弘子 ; 金, 鐘敏 ; 赤木, 和重 ; 津田, 英二

(Citation)
神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要,9(1):29-43

(Issue Date)
2015-09

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/81009123

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/81009123

KOBE UNIVERSITY

神戸大学大学院人間発達環境学研究科 研究紀要 第9巻 第1号 2015
Bulletin of Graduate School of Human Development and Environment, Kobe University, Vol.9 No.1 2015

研究論文

学生間の相互性に着目したインクルーシブ教育のケーススタディ
－韓国ナザレ大学におけるドウミ制度及び寄宿舎共同生活－

Case Study of Inclusive Education Focused on Interaction among University Students: DOUMI System and Dormitory Living in Korea Nazarene University

村田　観弥 *　　近藤　龍彰 **　　張　主善 ***　　盛　敏 *　　柴川　弘子 *
金　鐘敏 ****　　赤木　和重 *****　　津田　英二 ******

Kanya MURATA*　Tatsuaki KONDO**　Jusun JANG***　Min SHENG*　Hiroko SHIBAKAWA*
JongMin KIM****　Kazushige AKAGI*****　Eiji TSUDA******

要約：本稿は、高等教育機関におけるインクルーシブ教育環境について検討する論文である。日本国内ではその制度整備が喫緊の課題となっている。そこで、韓国国内で障害学生への積極的受け入れを実践するナザレ大学での実地調査の結果を踏まえ、障害学生支援制度「ドウミ制度」と、寄宿舎における共同生活に焦点を当て、障害学生と非障害学生の大学生活における教育的経験の実際について提示する。質問紙調査及びインタビュー調査の成果を基に、量・質の両面から分析を行った。その結果、大学内での接触経験が、障害学生と非障害学生が相互に影響し合い、自身が変化したと感じる「学び」の契機となることが明らかにされた。量的分析からは、ドウミの経験が障害学生に対人関係への自信や将来について考える機会となっており、非障害学生はインクルーシブな志向に変化することが示された。質的分析からは、フォーマル、ノンフォーマルな学習過程における意図的な制度内の学習だけでなく、その外側でインフォーマルな学習も生起しており、大学内で日常的に障害学生と非障害学生が接触する環境そのものが、多くの学生が変化したと感じる契機となっていることが示唆された。

キーワード：インクルーシブ教育　接触経験　相互性　インフォーマル教育　障害学生支援

Ⅰ　韓国ナザレ大学の事例を扱う意味と視点

1．はじめに

2015年1月、日本において「障害者の権利に関する条約（略称：障害者権利条約）」がようやく批准された。第24条5項では、締約国が“障害者が、差別なしに、かつ、他の者との平等を基礎として、一般的な高等教育、職業訓練、成人教育及び生涯学習を享受することができることを確保する”と記されている。この条約の批准に向け、様々な方面で制度改正が試みられてきた。教育における高等教育機関での修学もそのひとつである。2012年6月、文部科学省高等教育局に「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」が設置され、同年12月に“我が国の高等教育段階においては、大学等における障害のある学生の在籍者数が急増しており、各大学等は今まで以上に、障害のある学生の受入れや修学支援体制の整備が急務”と報告された。そこでは、“受入れ後は、個々の学生の障害の状態・特性等に応じて、学生が得られる機会への平等な参加を保障するよう配慮する”ことが明記されている（文部科学省，2012）[1)]。

内閣府（2013）「障害者白書（平成25年版）」によれば、日本国内の障害学生（特別支援学校高等部卒業者に限る）の大学・短期大学・特別支援学校専攻科への進学率は、2.7%（視覚：31.5%　聴覚：41.6%　知的：0.5%　肢体不自由1.5%　病弱6.3%）に留まっている（同白書では、日本国内の大学・短期大学・高等専門学校の平成24年5月1日現在の障害学生数は、11,768人となっている）。独立行政法人日本学生支援機構実施の「大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査（平成25年度）」によると、障害学生の在籍者数は毎年増加し続けており、2006年の4,937人に対し2013年は13,449人と、7年で約2.7倍となっている。障害種別にみても全ての種別で毎年増加しており、2013年では、視覚障害732人（対2006年比222人増）、聴覚・言語障

*　神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程
**　日本学術振興会特別研究員（PD）・神戸大学
***　神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程前期課程
****　韓国ナザレ大学一般大学院修士課程
*****　神戸大学大学院人間発達環境学研究科准教授
******　神戸大学大学院人間発達環境学研究科教授

（2015年3月31日　受付
2015年6月30日　受理）

害1,609人（同409人増）、肢体不自由2,451人（同700人増）、病弱・虚弱3,005人（同2,128人増）、重複329人（同236人増）、発達障害2,393人（同2,300人増）、その他2,930人（同2,551人増）である。特に、病弱・虚弱、発達障害及びその他の障害（知的障害、精神障害、精神疾患等はこの区分に計上する）の増加が著しい。

また、同調査では、障害学生が一人以上在籍する高等教育機関は全学校1190校中811校あるが、障害学生支援に関する専門の委員会が設置されている割合は17.1%（203校）に留まっており、53.5%（637校）が他の委員会での対応であることが示されている。残る29.4%（350校）は対応する委員会を設置していない。さらに、学校に支援の申し出があり、それに対して学校が何らかの支援を行なっている障害学生の数は、13,449人のうち7,046人であり、障害学生支援率は52.4%である。また、本調査の支援内容の項目は、授業支援として「教材のテキストデータ化」や「ノートテイク」など23項目が示されている。しかし、学習支援以外の学校生活における支援については、「授業以外の支援」として一項目にまとめられているに過ぎず、具体的な支援内容についての調査項目はない。このことから、高等教育機関に在籍する障害学生が、どのような学生生活を送っているか、または生活場面でどのような支援が必要となっているかについては、依然不透明であると言える。これらのデータから、日本における障害学生支援に対する各高等教育機関の体制整備はこれからであり、またその支援内容も学習支援をいかに充実させるかに留まり、学生生活全般における支援にまで目を向ける段階に至っていないのが現状であるといえる。現在は過渡期といえるが、障害学生受け入れに対する高等教育機関への制度整備の要求は、条約の発効により今後ますます高まるであろう。しかしながら、インクルーシブ教育環境の整備などで言及される初等及び中等教育での制度拡充に比べ、高等教育機関への進学支援や進学後の環境整備が十分に進んでいるとは言いがたい。

一方、近年の韓国でも大学における障害学生の数が継続的に増加している（2010年2,353人、2011年2,504人、2012年2,817人、2013年2,992人、2014年3,250人）。2014年には高等学校を卒業した障害学生のうちの大学進学者が37.5%になった（国立特殊教育院，2014）。これは韓国特有の高い教育熱と学歴中心主義的な風潮が背景にあると考えられるが、特に高等教育進学に関連する年齢である10〜19歳、20〜29歳の障害者の類型をみると、10〜19歳の障害学生69,085人のうち発達障害（韓国では障害福祉法上、知的障害・自閉症スペクトラム障害をまとめて発達障害と呼ぶ）が45,949人（全体の70.3%）を占めており、20〜29歳でも障害者89,009人のうち発達障害者は44,040人全体の47.7%）とかなりの割合を占めている（保健福祉部，2014）。このように障害学生の進学が増大する中で、韓国では高等教育への進学と学校生活における支援体制の一層の整備が重要な課題となってきた。

そこで韓国政府は、「第３次特殊教育発展５年計画（08〜12）」として、高等教育における障害者の支援を課題とし、大学の障害学生教育福祉支援の実態評価を通じての障害学生の高等教育機会の拡大や教育の質の向上を進めている（教育科学技術部，2008）。高等教育機関における障害学生を支援するための学生支援センターの運営を拡大し、2008年５月から「障害者などに対する特殊教育法」を施行して、障害学生がいるすべての高等教育機関への障害学生支援センターの設置を義務化した。そして、同法を含めた関連法律を制定し、高等教育機関における障害学生の学習支援体制の充実について、国と高等教育機関の義務を強調している。さらに、より実質的に障害者高等教育を支援するため、韓国の教育科学技術部は、2011年12月「障害者高等教育発展案」を発表した。その内容は、障害者の高等教育機会の拡大に通じる学習権を保障、高等教育における障害者の接近の拡大、障害者に相応しい教育の場の構築、障害者適合型就職支援の強化、障害者の高等教育における管理体制の改善などである（保健福祉部，2014）。障害者高等教育発展方策は、韓国の政府が障害者高等教育に対する重要性を認識し、実践的計画を持つことを示している。

このように国を挙げての制度拡充を行う韓国に対し、日本においては一部の大学にて制度整備がなされつつある（例えば、岡田・山本・佐野・吉原，2013、西村，2013）。また、2014年10月には、「高等教育機関における障害学生支援に関する相互の連携・協力体制を確保する」ための事業として全国42の大学が参加し、「一般社団法人 全国高等教育障害学生支援協議会」が発足した。今後、高等教育機関における障害学生支援についての学究的探索の必要性がさらに高まり、海外の先進的な実践にも注目が集まることになるであろう。しかし、これまで欧米のデータと比較検討するものは散見されるが、隣国である韓国を調査したものは数に乏しい。今後、喫緊の課題とされる日本の高等教育機関における障害学生支援について、同じ東アジア文化圏の隣国であり、類似する社会的背景を持つ韓国について検討することは、重要な示唆を得られる可能性がある[2)]。そこで本研究は、韓国国内でも特に障害学生への積極的受け入れを実践するナザレ大学での実地調査の結果を基に、大学主導の制度である学生間障害支援制度「ドウミ制度」と、寄宿舎における共同生活に焦点を当て、障害学生と非障害学生の大学生活における教育的経験について検討することを目的とする。大学内において教育的な環境がいかに構築されているのか。そこで学生たちがいかなる学習機会を持ち、何を、どのように学んでいるのか。障害学生と非障害学生が共に大学で学ぶことにより生じる、両者の関係性とはいかなるものなのか。その関係性が相互学習にまで発展しているのだとすれば、その過程や内容はどのようなものなのか。特に本稿では、これらの問いについて量・質の両面から検討する。

２．韓国ナザレ大学における「ドウミ制度」と寄宿舎「生活館」での共同生活の概要

韓国ナザレ大学は、ソウル市から南方約60km の天安市にある私立の総合大学である。この大学の全学生6000余名のうち約5.3%にあたる約320名（学部生290名、大学院30名）が障害学生であり、知的障害・自閉症スペクトラム障害を含む多様な障害のある学生を受け入れ、障害学生支援に積極的に取り組んでいる。教育科学技術部（韓国の教育省）にリハビリテーション福祉特性化大学として認定された唯一の大学である。大学の沿革や概要、障害学生支援の特色や全体状況については別稿ですでに紹介してあるので、詳細は省略する（近藤・柴川・森本・赤木・津田，2013）。以下では、本稿で特に考察の対象とする、「ドウミ」と呼ばれる学生間の支援制度と、学生の共同生活を支援する寄宿舎である「自立統合

学習生活館（以下、生活館）」について説明する。

障害学生ドウミ制度（以下、ドウミ制度）とは、教育科学技術部が実施している障害学生ドウミ支援事業に則った制度である。特殊教育法で定められた障害学生支援センター（ナザレ大学では障害学生高等教育支援センター）を通して、学生間で行われる障害学生支援をいう。「ドウミ」は「手助けする」という動詞の名詞形から人を表す語尾を付した語であり、「手伝う人」を意味する。障害者の支援者を指す言葉として一般的に用いられている。ドウミ制度には、大別して学習支援に関するものと生活支援に関するものがある。学習支援としては、ノートテイク、手話通訳、点字翻訳、教室移動時の移動支援などがあり、生活支援としては、学内における身体介助、生活館内活動における移動支援、金銭管理支援、時間管理支援などがある。特に生活支援の面では、障害学生の特性に応じたきめ細かい支援がなされる。学習支援ばかりでなく学内での生活支援にまで、大学が関与する障害学生支援の形態が採用されていることを端的に示す制度といえよう。大学側が重度障害者の学習支援には生活支援が伴わなければならないことを主張して、教育科学技術部が生活支援の提供を認めるようになってきた。障害学生ドウミ支援事業の予算の10%が国からナザレ大学に配分されている。ナザレ大学におけるドウミ制度は、70%が国家予算、30%が大学固有の予算によって成り立っている。

この制度は、学内にある高等教育支援センター及び自立生活支援センターが管轄し、支援を利用したい学生と支援を提供したい学生とをコーディネイトすることによって成り立っている[3)]。各センターは，障害学生の支援ニーズを把握し、無償で支援を提供する。さらに制度上、障害学生が支援を提供するケースが想定されており、実際に活用されている。また各センターは、支援の提供を希望する学生を募集し、面接によって応募してきた学生の適正や生活パターン、専攻している分野、障害者支援の経験などを把握した上で、支援を必要とする障害学生とマッチングする。学生には時給6000ウォン（日本円で約540円相当）（2015年２月現在）が大学から支払われる。また、優秀なドウミには、授業料免除などの特典もある（支援を提供する非障害学生15名は1/3の授業料免除、支援を提供する障害学生20名に1/2の授業料免除）。なお、ドウミ制度は、障害学生支援の一部であり、地方行政が主管するヘルパー制度（活動補助員制度）や専門家による支援とも連携している。

障害学生に対するこの制度についての説明は、一般的なオリエンテーションやホームページの他、障害のある新入生やその家族に対して特別に行う新入生ガイダンスにおいて詳細に行う。また、非障害学生に対してはガイダンスやホームページで募集し、支援の利用を要望する学生や支援を提供する学生に対して研修（ドウミ教育）を行っている。研修は、障害種別に応じた支援のあり方、支援に関わって生起する人間関係の問題、その解決方法などが主な内容である。学習支援では学期末、生活支援で学期途中に、ドウミ利用及び提供する学生が集まって活動に伴う悩みなどを話し合ったり、情報交換を行ったりするワークショップなども行っている。

2014年度に生活館でドウミ制度の支援を利用する障害学生は68名（内訳：肢体不自由11名、視覚障害15名、聴覚障害６名、脳損傷11名、その他25名）であり、また支援を提供している学生は64名であった。支援を提供している学生の中には障害学生も含まれており、弱視の学生が全盲の学生の移動支援を行った事例（2013年度）、肢体不自由の学生が脳性まひの学生の食事介助を行った事例（2013年度）、知的障害のある学生が身体障害のある学生の移動支援を行った事例（2014年度）などがある。韓国ナザレ大学の寄宿舎はキャンパス内に位置し、「自立統合学習生活館」と呼ばれている。９階建の建物で、１階に学生食堂、２階に事務室や相談室、自立生活支援センター、重度障害のある学生が利用する部屋などがあり、３階から９階に学生たちが共同生活する２～４名定員の部屋が234室並ぶ。館全体の定員は1161名であり、これは全学生の20%を収容できる規模である。

生活館は、重度障害のある学生１名と非障害学生１名が同居する２人部屋の他、障害学生１名と非障害学生３名とが同居する４人部屋、障害の区分のない２～４人部屋がある。障害学生と同居する非障害学生のうち１名は、ドウミ制度によって支援を提供する学生で、その学生が障害学生の支援の責任を担う。なお、障害学生の区分に割り当てられた定員は104名であるが、非障害学生の区分にも特段の支援を必要としない障害学生が含まれる。寮費は学期ごと（約３カ月）に約600000ウォン（日本円で約54000円相当）（2015年２月現在）であり、障害の有無、支援の必要などによって差異はない。生活館での生活を希望する学生は多く、定員を超える希望者がいる場合、障害学生（特に重度障害者）を優先的に選抜し、さらにドウミ経験があるかどうか、成績、通学距離などを総合して選抜する。生活館へは学期ごとの契約で、学生により居住期間が異なる。重度障害学生は在学中ずっと生活館で生活するケースが多い。軽度障害学生の場合は、生活館で共同生活を経験した上で、地域での一人暮らしや親しい人との共同生活などに移行するケースもある。生活館での生活支援には、夜間生活ドウミと活動補助ドウミとがある。夜間生活ドウミは、月40時間を基準として支援を受ける。135名のうち、50～60名が夜間生活ドウミを受けている。その他に毎日の生活に必要な支援は、申請に応じて活動補助ドウミとして支給される。

３．インフォーマル教育としての障害学生支援

（１）社会的実践としての障害学生ドウミ制度と寄宿舎制度

本稿で焦点化しているナザレ大学方式の障害学生ドウミ制度及び寄宿舎制度（生活館）においては、それに関わる個々人がどのような動機や背景あるいは期待を持つのであれ、障害学生と非障害学生が出会い、共に時間を過ごし、日常的な関わりを持つことが必至となる。そのことは「学生生活を送る上での障害者の不便や困難」という課題への、即ち、障害の問題に関わる社会的実践への参加を意味するのではないだろうか。そこで出会う者どうしの関わりにおいて、障害について、障害があるということについて、あるいは障害者の状況など、相互の接触を通じて知り、感じ、考える状況に置かれることが予測されるからである。ドウミ制度及び生活館の中で障害学生と非障害学生の様々な関わりが生まれ、日常の中にごく自然に組み込まれたり、あるいは特別な時間として位置付けられたりしながら、自身にとって何らかの意味を持つ場として存在することになるだろう。こうした過程の理論的位置

づけを教育学の観点から明確にしておく。

（2）接触経験・交流

高等教育における通常の教育課程は、時間や場所、教育内容や方法が予め設定されたフォーマル教育として編成される。それに対してドウミ制度や生活館は、予測不可能で多様な要素やできごとに満ちた社会関係を喚起する制度である。これらの制度によって学生間の相互教育が促進されることが明らかだとしても、その相互教育によって学生たちは何をどのように学ぶかということが「状況 situation」に依存しているため、ノンフォーマル教育あるいはインフォーマル教育として捉える必要がある。本稿では、学生間の接触経験が伴い、学生もその接触経験から何らかの学びを期待する活動をノンフォーマル教育と捉え、主にドウミ制度に基づく活動が該当するものとする。また、学生間の接触経験が伴い結果的に学びが生起する可能性を有しているものの、その接触経験を学生自身が偶発的なものと捉えるような活動をインフォーマル教育と捉える。生活館で、ドウミ制度を介さずに偶然同室になった障害学生と非障害学生が、相互に学びあう経験をしている場合などが、これに該当する[4)]。なお、ここで「接触経験」とは、さまざまな生活場面において障害学生と非障害学生との間に生起する継続的なコミュニケーションを伴う経験をいうものとする。

ドウミ制度や生活館といった場において、障害学生と非障害学生の様々なレベルでの相互作用が必然的に起きる。挨拶や目が合うといった自然で日常的な行為、同じ瞬間に同じものを見たり聞いたり、あるいは感じたりして、それを共有するような場面や、意識的あるいは無意識に相手の困難を手助けして支援する行為といった状況が、日常的な場面の中で積み重なっていく。

本稿ではこのような障害学生と非障害学生の経験の実態と、その経験に対する意味付けに着目する。ドウミ制度や生活館での生活における障害学生と非障害学生との接触経験には、障害学生の学問や生活上の困難に対する実質的な介助のみならず、友人どうしや同居者どうしの日常的な共同的行為も含まれる。明確な目的のあるものや、そうでない、あるいはその区別の付かない行為まで様々であり、それぞれが質の異なる経験を重ねていると思われる。介助やノートテイクのようなより直接的で実務的な支援の経験もあれば、おしゃべりや遊びのような娯楽性を伴う経験もあり、それぞれに質の異なるコミュニケーションを生起させる。こうした障害学生と非障害学生の複雑で動態的かつ継続的なコミュニケーションを包括して、「接触経験」と呼ぶことにする。

福祉教育・ボランティア学習の文脈では、「接触経験」に焦点を当てたインフォーマル教育が論じられてきた。例えば平林正夫は、“無目的を目的化したり、無意図的な場を意図的に創らなければならない矛盾”に焦点を当てて、社会教育の文脈での「たまり場」を論じた（平林，1986）。また、津田（2012）は、インフォーマル教育の場面で肯定的な個人や関係の変容が起こる条件としての「場のちから」の分析を試みている。本稿は、こうした問題関心の延長にありながら、その論理を高等教育の場に応用しようとするものでもある。平林はノンフォーマル教育の舞台である公民館において、学習者の偶発的な学びの機会をファシリテートする社会教育職員の立場から論じた。本稿で特に焦点化する生活館もまたノンフォーマル教育の機会として捉えることができるが、そのような場においてインフォーマル性の高い学びが生起するということを示す。つまり、高等教育においては、フォーマル教育とノンフォーマル教育が相補的関係を保ち、またノンフォーマル教育は多様なコミュニケーションを生起させることを通してインフォーマル教育を活性化することで、その総体が高等教育の教育機能を高めているということに着目する。

なお、「接触経験」と近似の語として「交流」がよく使用されてきた。「交流」には教育者や学習者の意図性を内包しがちなニュアンスがあり、フォーマル教育にも相性がよい語であるため、この語の使用を本稿では避けた。

「交流教育」（2001年の障害者基本法改正によって「交流及び共同学習」と名称を変えたが、現在では一般的に「交流教育」の語が使用されている。）の語は、特別支援学校や特別支援学級に通っている障害児と、通常学級に通っている子どもたちとが、学校教育の一環として共に行う活動をいう。交流教育の教育的意図は、“障害のある子どもたちの経験を広め社会性を養い、好ましい人間関係を育てるために有意義な点であることは見逃すことができない”と同時に、“障害のない子どもたちにとっても、障害のある子どもと多くの共通点を見いだして仲間意識を育んだり、障害のある子ども自身の障害を克服する意欲にふれて、自分の生活の姿勢や学習態度を顧みたりするよい機会となる”と説明される（国立特別支援教育総合研究所『「交流及び共同学習」の推進に関する実際的研究報告書』，2008）。しかし同時に、かねてより“交流教育は、汚らしい部分も含んだつきあいまで広がりをもたないし、時間的余裕もつくっていない。ただ、障害者像を表面だけ見て、勝手につくりあげているにすぎない”といった批判も提示されてきた（荒川，1994）。交流教育は、さまざまな条件をクリアしなければ、障害に対する「否定的なステレオタイプ」「スティグマ的な見方」を再生産する装置となってしまう可能性があるとされる（山本・池田・水田・金森，2007）。にもかかわらず、学校教育現場に十分な余裕が欠如している状況が続く限りは、こうした批判は繰り返し提起されるだろう（障害者権利条約批准・インクルーシブ教育推進ネットワーク，2010）。

本稿では、「交流教育」でめざされてきた教育的価値を共有しつつも、本来偶発的であるはずの「交流」の内容や過程をフォーマル教育の下で制御せざるをえないという矛盾の制約を避けるため、人と人との関わりのインフォーマル性を想起させる「接触経験」の語を用いることにする。

（3）状況的学習

「接触経験」は、即時的な教育的価値の実現を引き起こすとは限らない。「接触経験」によって学生間にトラブルが起こることは珍しくないだろうし、トラブルの結果として相互に嫌悪感を抱くことも想定しなければならない。それにもかかわらず「接触経験」を教育に位置づけるとしたら、「接触経験」を過去の経験と現在の経験とのつながり、及び外的な条件と内的な経験との相互作用の観点から捉える必要がある（デューイ，2004/1938）。すなわち「接触経験」は、第一に、例えばトラブルが生起して相手に嫌悪感を抱いたとしても、その経験が次にやってくる経験の土台としていかなる意味をもちえるのかという視点で捉える必要がある。また第二に、参加している社会関係の中で継起的に生起している外的

な条件と、主体の内的経験との相互作用というダイナミクスとして、「接触経験」を捉える必要がある。他者との間にトラブルがあったという外的な条件は主体に嫌悪感を抱かせたとしても、他者との関係は継時的に変化し、同時に主体の経験への意味づけも変化する。「接触経験」の意味は「状況」の中で変動するのである[5)]。

ドウミ制度や生活館での共同生活を教育として位置づける条件として、本稿では特に次の2点に留意することとする。第一に、それらが学生間の関係の失敗を含めた試行錯誤を前提にして成り立っているということである。第二に、学生間の関係という外的条件と、学生個々人の内的経験との関係に焦点化した実践であるということである。

なお、ドウミ制度も生活館での共同生活も、障害学生と非障害学生がそれぞれの役割をもって、共に生活し学業を遂行するという目的をもつ「実践共同体」として理解することができる（レイヴ＆ヴェンガー，1993/1991）。この共同体への参加者は、「状況」への関与の度合いを増すことによって周辺から中心へと移動する。学生たちは、「接触経験」の試行錯誤を通して、共に生活し学業を遂行するという目的に順応した役割を果たすことができるようになっていく。すなわち、ドウミ制度や生活館での共同生活が、単なる学生の集合体ではなく、共に生活し学業を遂行するといった目的をもった「実践共同体」であることが重要なのである。ナザレ大学のこれらの実践が、障害学生と非障害学生とが共に生活し学業を遂行するという目的を、どのように学生たちと共有しているのか、また目的を達成するために、学生たちにどのような役割を付与しているのか、といった点を本稿の留意点に加えておきたい。

Ⅱ　ドウミ制度及び生活館利用経験に関する量的・質的調査の方法

1．質問紙調査

対象者　ナザレ大学の生活館に入所している531名を対象に質問紙を配布した。

手続き　2014年3月6日に、生活館の入所者を対象に質問紙を配布（531部）し、回収を行った。質問紙には、回答は強制ではなく、学業に不利益が出ないことを明記した。また、無記名であることも明記した。回答者は378名であった（回収率、70.8%）。回答された質問紙のうち、性別・所属・学年・年齢がいずれも記述されていない4名については、分析から除外し、374名を対象として分析を行った。なお、対象とした374名については、項目によっては未記入も見られたが、その場合は、それぞれ該当する項目で分析から除外することとした。なお、調査表の配布・回収にあたり、人権に十分に配慮し、研究の趣旨を説明する文書を添付し自由意思による回答を依頼した。収集したデータの中に含まれる個人情報については、匿名化し個人が特定できないようにした上で分析を行った。

調査項目　障害の有無、学年、学科など基本的な属性を尋ねたフェイスシート項目のほか、以下に示す調査項目を用いた。（1）サークル活動や生活館、授業などの学生生活をどれだけ楽しんでいるのか4件法について尋ねた。合計9項目あった。（2）生活館での生活について尋ねた。具体的には、生活館での生活歴、生活館に入寮した動機、ドウミ経験の有無、障害のある学生と共に生活するなかで楽しかったことや、困ったことを、自由記述を中心に尋ねた。（3）学習支援のありかたについて、障害のある学生に対し、どのような支援を行っているかを尋ねた。（4）ナザレ大学に入って、障害のある学生に対する自分自身の意識や考えが変化したのかについて尋ねた。

2．インタビュー調査

アンケート調査結果だけではなく、回答の意味をより深めるために、半構造化インタビューを行った。ナザレ大学に在籍する障害学生と非障害学生11名を対象とした。研究協力者は生活館に入居経験がある在校生に絞った。11名の研究協力者は、性別、学年、障害の有無、ドウミ経験の有無といった属性の多様性を確保するため、自立生活支援センター助教（第6著者）と生活館入居者の2名に依頼して、それぞれに適切な学生にインタビューへの協力を呼びかけてもらった。この時点で、全員が依頼に同意した。研究協力者は個々人の都合によって、個人インタビューとグループインタビューになった。インタビューは、3月4日～6日にナザレ大学構内において、各グループそれぞれ1時間程度実施した。個人インタビューは1人（Aとする）であり、グループインタビューは3つを行い、それぞれの人数は第1グループが4人（B、C、D、Eとする）、第2グループが4人（F、G、H、Iとする）であり、第3グループが2人（J、Kとする）であった。インタビュイー11名の性別は、男性5名、女性6名であった。学年は、1年生が1名、2年生が1名、3年生が1名、4年生5名、修士1年生1名であり（男性2名学年不詳）、専攻は中等特殊教育科、特殊体育学科、言語治療学科、人間リハビリテーション学科、リハビリテーション自立学科、音楽学科、秘書行政学科、警察行政学科であった。また、非障害学生が5名、障害学生が6名であり、障害学生の障害類型は視覚障害（2名）、聴覚障害（1名）、知的障害（2名）であった。ドウミを提供した経験のある学生は4名、ドウミを利用したことのない学生が7名おり、ドウミを利用経験のある学生が1名いた。

インタビューは言語的なやりとりを可能にするために、韓国人である第3著者が主に行った。ただし途中、他の著者（第6著者を除く）が日本語にて質問を行い、それを第3著者が韓国語に翻訳してインタビューを進めることもあった。インタビューは、事前に協力者に趣旨を伝え、同意をとった上で実施した。インタビュー実施の際には、第3著者が韓国語で協力者にインタビューを行った。インタビューでは、ICレコーダーを使用し部分的に録画も行った。その際、本人に同意をとった。終了後、逐語に起こした。すべての協力者から同意を口頭にて得た上で、キーになっていると判断された協力者からは同意書を交わした。また、収集したデータの中に含まれる個人情報については、匿名化し個人を特定できないようにした上で分析を行った。

インタビューにおける主な調査項目は以下の通りである。

○なぜ生活館に入ろうと思ったのですか？

○ドウミについて、ドウミ提供をしたこと、あるいはドウミ利用をしたことがありますか？

○生活館に入って、入る前と考え方が変わったことがありますか？
○障害学生と一緒に生活して、障害者にどのような印象を持っているのですか？
○生活館の中で、また、生活館以外の場で、どんなことをして一緒に過ごしますか？
○生活館での生活では、どのようなことを感じていますか？

Ⅲ　量的・質的調査から得られたデータの概要

1．質問紙調査

はじめに、質問紙調査の結果について述べる。質問紙調査の結果としては、（1）対象者の基本属性、（2）生活館での生活について、（3）障害学生に対して行っている支援について、（4）障害学生と非障害学生の関わりとその影響、の4つを大きな軸として示していく。

本研究の分析の過程で、障害 / 非障害の分類を用いたことについては、抵抗があった。しかし、本稿では、障害学生と非障害学生の接触経験による障害学生の学びだけでなく、非障害学生の学び（つまり、支援者側の姿勢）についても明らかにしたかったため、便宜上分類することとした。分析においては、変化の内実は障害 / 非障害学生間の相互の接触経験に基づくもの、という前提に留意していることを最初に明記しておく。

（1）対象者の基本的属性

対象者の平均年齢は、平均21.88歳（範囲18歳〜41歳、SD = 2.39）であった。学年は、1年生が155名（男性67名、女性85名、不明3名）、2年生が75名（男性34名、女性40名、不明1名）、3年生が66名（男性28名、女性34名、不明4名）、4年生が70名（男性30名、女性37名、不明3名）、5年生が1名（男性1名）、学年が無記入であったものが7名（男性1名、女性6名）であった。障害なし群の平均年齢（$M = 21.65$, $SD = 1.97$）と障害あり群の平均年齢（M = 22.50, SD = 2.98）について，t検定を行ったところ，有意な差が見られた（$t\,(337) = 3.16$, $p < .01$）。また、障害あり群のうち年齢の高い上位2名のデータを除外した上で、改めて障害なし群の平均年齢（$M = 21.65$, $SD = 1.97$）と障害あり群の平均年齢（$M = 22.23$, $SD = 2.12$）について，t検定を行ったところ，有意な差が見られた（$t\,(335) = 2.56$, $p < .05$）。障害学生の中に年齢の高い学生がいるということではなく、年齢が高いこと自体が障害あり群の特徴となっていると判断されるため、本論においては障害あり群の中で相対的に年齢の高い方を除外せずに分析を行った。対象者が所属している学部・学科は、リハビリテーション自立学科をはじめ、特殊教育学部、IT学部、手話通訳学科、音楽学科、フラワー造形デ ザイン学科、警察行政学科、放送メディア学科など多岐にわたった。本研究ではこの点について分析は行わなかった。

障害の有無、および障害の種類は、障害のない学生が214名であり、障害のある学生（障害なしおよび記入なし以外の合計人数）は、127名であった。障害の有無について記入していない学生は33名であった。障害のある学生の中で最も多かった障害は、知的障害であり39名であった。次いで聴覚障害37名、視覚障害18名、肢体障害17名、脳病変（日本でいう脳性麻痺に該当する）8名、発達障害5名、その他3名であった。なお、肢体障害のうち2名、聴覚障害のうち2名、視覚障害のうち1名は、脳病変についても記入していた（したがって、脳病変の人数は8名に5名を加える）。

（2）生活館での生活について

学年ごとに、生活館に入っている期間を分析した。その結果、1年生（$n = 155$）は平均0.37ヶ月（$SD = 1.58$）、2年生（$n = 75$）は平均10.56ヶ月（$SD = 10.18$）、3年生（$n = 66$）は平均18.92ヶ月（$SD = 13.01$）、4年生（$n = 70$）は平均29.86ヶ月（$SD = 14.53$）であった。

「あなたはなぜ生活館に入ろうと思ったか？」の質問への回答（複数回答可）を検討した。「他の住まいよりも安いから」を選択した学生は108名、「障害学生の支援をすると寮費が減免されるから」を選択した学生は7名、「集団生活がしたいから」を選択した学生は55名、「障害学生と非障害学生が交流できるから」を選択した学生は73名、「教室が近くて便利だから」を選択した学生は171名、「親の希望」を選択した学生は67名、「その他」を選択した学生は120名であった。

「あなたが住んだことのある部屋は、次のうちどれか？」の質問への回答（複数回答可）を検討した。「二人部屋」を選択した学生は35名であった。「3 + 1人部屋」を選択した学生は88名であった。「四人部屋」を選択した学生は281名であった。「その他」を選択した学生は13名であった。

「あなたは生活館に入ることを決めた時、生活館についてどれほどの情報を知っていたか？」の質問への回答（複数回答可）を検討した。「食堂がある」を選択した学生は222名、「800人以上住める規模である」を選択した学生は72名、「大学の中にある」を選択した学生は276名、「寮の費用」を選択した学生は254名、「障害学生と非障害学生が共に暮らす」を選択した学生は250名、「障害学生の支援をすると寮費が減免される」を選択した学生は41名、「部屋の種類がいくつかあること」を選択した学生は143名、「生活館でのイベントがあること」を選択した学生は49名であった。障害学生と非障害学生との関わりという観点から見ると、「障害学生と非障害学生が共に暮らす」という生活館の形態は、たとえば「大学の中にある」や「寮の費用」といった、生活館に関する一般的な知識と同じ程度に学生に共有されていたことがうかがえた。一方、「障害学生の支援をすると寮費が減免される」といった障害学生との関わりの制度的な面に関してはあまり知識を持っていなかったことも示唆された。

「あなたは障害学生と非障害学生と一緒の部屋に住んだことがあるか？」という質問への回答では、「はい」と回答した学生は262名、「いいえ」と回答した学生は108名であった。

「あなたは、生活館の中で、障害学生と非障害学生で一緒にどのような活動をしているか？」の質問への回答（複数回答可）を検討した。「食事」を選択した学生は161名、「テレビを見る」を選択した学生は28名、「ゲーム」を選択した学生は36名、「おしゃべり」を選択した学生は277名、「委員会活動」を選択した学生は3名、「カフェ」を選択した学生は64名、「スポーツ」を選択した学生は26名、「外食」を選択した学生は73名、「買い物」を選択した

学生は123名、「その他」を選択した学生は26名であった。

「あなたは、生活館の中でドウミ提供をしているか？」という質問に対して、「したことがある（今はしていない）」と回答した学生は19名（障害学生５名、非障害学生13名、不明１名）、「している（現在もしている）」を選択した学生は61名（障害学生12名、非障害学生44名、不明３名）、「したことがない」を選択した学生は258名（障害学生83名、非障害学生150名、不明25名）であった。

（３）障害学生に対して行っている支援について

「今まで障害学生と非障害学生が一緒に受ける授業やそれに関わる活動で、障害学生に対し、どのような支援をしたことがあるか？」という質問に対する回答を検討した。「学校の制度として行っている支援」と「学校の制度とかかわりなく個人的に行っている支援」の２つに分け、障害学生と非障害学生でその支援を行っている人数について Table1に示した。

Table1より、全体的に「学校の制度として支援を行っている」人数のほうが「個人的に支援を行っている」人数よりも多いことがうかがえる。一方、移動介助や身体介助は非障害学生では制度的か個人的かによって人数が変化することはあまりなかった。ノートテイクや手話通訳、あるいは授業内容の要約といった学業に関連する支援は、制度として行われていることが多かった。一方、わからないところの質問受けは非障害学生に関しては制度・個人で人数が増加している。障害学生においても個人的に行っている人が一定数存在した。

Table 1　障害学生に対して行っている支援

	学校の制度として行っている支援		個人的に行っている支援	
	非障害学生	障害学生	非障害学生	障害学生
ノートテイク	29	24	11	16
手話通訳	23	27	8	10
教科書の点訳	11	10	2	2
移動介助	60	14	53	6
身体介助	43	13	41	3
授業中のわからないところの質問を受ける	25	19	28	12
授業内容の要約	34	23	10	9
教科書やプリントの修正・加工	17	8	3	7
支援ではなく友達として一緒の授業を受けている	項目なし	項目なし	26	19
その他	22	17	19	12

注．単位は人数

（４）障害学生と非障害学生の関わりとその影響

「あなたは、大学に入る前に障害のある人と関わったことがあるか？」という質問に対して、「はい」と回答した非障害学生は118名、障害学生は86名、「いいえ」と回答した非障害学生は86名、障害学生は24名であった。

「はい」と回答した学生を対象に行った、「それは、どのような人か」という質問への回答（複数回答可）を分析した。「家族に障害のある人がいる」と回答した非障害学生は30名、障害学生は12名、「（高校までの）クラスメイトに障害学生がいる」と回答した非障害学生は49名、障害学生は29名、「家の近くに障害のある人がいた」と回答した非障害学生は15名、障害学生は８名、「障害のある人に関わるボランティアをしたことがある」と回答した非障害学生は58名、障害学生は14名、「自分自身に障害がある」と回答した非障害学生は１名、障害学生は58名、「その他」と回答した非障害学生は15名、障害学生は８名であった。

すべての調査対象者に対して、「ナザレ大学への進学を決定するにあたって、（１）の質問（＝４の一番最初の質問）の経験は影響がありましたか？」の質問を行った。「はい」と回答した非障害学生は51名、障害学生は44名、「いいえ」と回答した非障害学生は80名、障害学生は23名、「どちらでもない」と回答した非障害学生は65名、障害学生は37名であった。

「ナザレ大学に入学して障害学生と非障害学生が関わる中で、あなたに変化はあったか？」という質問に対して、障害の有無とドウミ経験の有無の２つの観点から分析した。その結果を Table2に示した。Table2より、ドウミ経験の有無、あるいは障害の有無によって、自分に変化があった、という回答を行う人数に大きな違いは見られなかった。一方、ドウミ経験なし群では「はい」と回答した人数が「いいえ」と回答した人数の約２倍であったのに対し、ドウミ経験あり群では約４～５倍となっており、ドウミを行う中では、自身の変化を感じられるような経験をより多く持てていた可能性も示唆された。

Table 2　「あなたに変化はあったか」という質問に対してそれぞれの回答を行った人数

	ドウミ経験なし		ドウミ経験あり	
	非障害学生	障害学生	非障害学生	障害学生
はい	96	48	47	12
いいえ	45	28	9	3

Table2での「はい」と回答した学生を対象に、「それはどのような変化ですか」という質問を行った。項目は①対人関係に自信がついた、②将来の目標ができた、③障害についての理解が深まった、④気軽に援助を求められるようになった、⑤障害者ドウミを積極的にするようになった、⑥障害者問題への関心が高まった、⑦障害者と非障害者が関わることが当たり前だと思うようになった、⑧その他、であり、それぞれ（１）とても当てはまる、（２）当てはまる、（３）あまり当てはまらない、（４）当てはまらない、の４件法で回答した。

尺度の得点を逆転させ、「とても当てはまる」４点、「当てはまる」３点、「あまり当てはまらない」２点、「当てはまらない」１点として得点化したドウミ経験の有無と障害の有無の２つにわけて、それぞれの項目ごとに平均および SD を示した（Table3）。各項目について、ドウミ経験の有無、障害の有無の２要因の分散分析を行った。「対人関係に自信がついた」の項目については、障害の有無による主効果が有意であった（$F(1, 188) = 9.28$, $\eta 2 = .05$, $p < .01$）。障害学生は非障害学生よりも「対人関係に自信がついた」という項目の得点が高かった（$p < .01$）。

「将来の目標ができた」の項目については、障害の有無による主効果が有意であった（$F(1, 187) = 6.72$, $\eta 2 = .04$, $p < .05$）。障

害学生は非障害学生よりも「将来の目標ができた」という項目の得点が高かった（p < .05）。

「障害についての理解が深まった」の項目の得点については、いずれの主効果も有意ではなかった。

「気軽に援助を求められるようになった」の項目については、ドウミ経験の有無×障害の有無の 2 要因の分散分析を行ったが、いずれの主効果も有意ではなかった。

「障害者ドウミを積極的にするようになった」の項目については、ドウミ経験の有無の主効果（F (1, 180) = 10.77, $\eta 2$ = .06, p < .01)、ドウミ経験の有無×障害の有無の交互作用（F (1, 180) = 4.88, $\eta 2$ = .03, p < .05）が有意であった。まずドウミ経験の有無では、ドウミ経験者は、ドウミ未経験者よりも「障害者ドウミを積極的にするようになった」という項目の得点が高かった（p < .01)。交互作用について単純主効果の検定を行ったところ、ドウミ経験者で非障害学生は、ドウミ経験者で障害学生よりも得点が高く（p < .05)、非障害学生でドウミ経験者は、非障害学生でドウミ未経験者よりも得点が高かった（p < .001)。すなわち、非障害学生でドウミを経験した者は、より積極的にドウミをするようになったと回答していた。

Table 3　各項目に対する当てはまりの平均（SD）と人数

	ドウミ経験なし		ドウミ経験あり	
	非障害学生	障害学生	非障害学生	障害学生
対人関係に自信がついた	2.50 (.75)	3.13 (.71)	2.73 (.90)	3.00 (.63)
	n = 90	*n* = 47	*n* = 44	*n* = 11
将来の目標ができた	2.40 (.82)	2.87 (.92)	2.60 (.86)	3.00 (.67)
	n = 89	*n* = 47	*n* = 45	*n* = 10
障害についての理解が深まった	3.13 (.69)	3.06 (.76)	3.28 (.58)	3.00 (.78)
	n = 91	*n* = 47	*n* = 46	*n* = 11
気軽に援助を求められるようになった	2.40 (.83)	2.83 (.80)	2.64 (.99)	2.73 (.91)
	n = 90	*n* = 46	*n* = 44	*n* = 11
障害者ドウミを積極的にするようになった	2.18 (.77)	2.28 (1.00)	3.07 (.83)	2.45 (.69)
	n = 88	*n* = 39	*n* = 46	*n* = 11
障害者問題への関心が高まった	2.90 (.75)	2.89 (.90)	3.20 (.69)	2.70 (.68)
	n = 93	*n* = 46	*n* = 46	*n* = 10
障害者と非障害者が関わることは当たり前だと思うようになった	3.30 (.71)	3.02 (.82)	3.50 (.59)	3.09 (.83)
	n = 92	*n* = 47	*n* = 46	*n* = 11
その他	3.07 (.92)	3.00 (.95)	2.57 (.79)	3.25 (.96)
	n = 14	*n* = 21	*n* = 7	*n* = 4

「障害者問題への関心が高まった」の項目の得点については、障害の有無の主効果が有意傾向であった（F (1, 191) = 2.80, $\eta 2$ = .01, p < .10)。非障害学生は障害学生よりも、「障害者問題への関心が高まった」という項目の得点が高い傾向にあった（p < .10)。

「障害学生と非障害学生が関わることは当たり前だと思うようになった」の項目について、障害の有無の主効果が有意であった（F (1, 192) = 6.43, $\eta 2$ = .03, p < .05)。非障害学生は障害学生よりも「障害学生と非障害学生が関わることは当たり前だと思うようになった」の項目の得点が高かった（p < .05)。

「その他」の項目は人数が少ないため分析を行わなかった。

以上の結果より、以下の 4 点が示された。すなわち，障害学生と非障害学生が関わる中で、（1）障害学生は非障害学生よりも「対人関係に自信がついた」、「将来の目標ができた」の 2 つの変化を感じていること、（2）非障害学生は障害学生よりも「障害者問題への関心が高まった」、「障害者ドウミをより積極的にするようになった」、「障害学生と非障害学生が関わることは当たり前だと思うようになった」の 2 つの変化を感じていること、（3）ドウミ経験者はドウミ未経験者よりも、「障害者ドウミをより積極的にするようになった」という変化を感じていること、（4）非障害学生でドウミ経験者は、「障害者ドウミを積極的にするようになった」「障害者問題への関心が高まった」の 2 つの変化を感じていること、であった。

ただし、今回の検定では、本研究の検討目的に含まれない性別や学年といった他の要因に着目した分析を行っていない。また，年齢についても、両群で差異がみられていた。したがって、この結果が、純粋に障害学生と非障害学生の違いであるのか、あるいは他の要因（との関連）から説明できるのか、については、一定留意が必要である。この点に関しては、今後分析を続ける必要がある。

2．インタビュー調査

インタビュー調査によって得られた音声データは、文字に変換したうえで、要点を整理しカテゴリー化した。その上で概要を整理し、障害学生と非障害学生との接触経験を軸に検討を加えた。

（1）結果の整理

まず、インタビューの調査結果を、対象者の基本的属性、ドウミ経験、障害学生との接触経験の 3 点に着目してまとめた（Table4)。ドウミ経験のない学生の中にも、A のように障害学生との深い接触経験がある非障害学生もおり、生活館でのドウミの活動を通してのみ、障害学生と非障害学生とが関わりを持つわけではないことがわかった。また、I のように、過去にドウミの活動によって障害者と深い関わりを経験したが、現在は生活館において障害者と共同生活をしていない非障害学生がいることも示された。障害学生の中には、G のように他の障害学生を対象としたドウミを提供したことのある学生もいる一方、ドウミを利用するものとして捉えている学生もいた。

Table 4　ドウミ経験及び接触経験に関するまとめ

	性別	学年	専攻	障害有無	ドウミ利用・提供経験有無	生活館での障害学生との接触経験
A	女	修1	音楽	無	無	夏休みだけ、2 人の身体障害学生と生活した経験がある。
B	女	2	秘書行政	無	無	生活館で 2 年間生活したことがある。障害学生と直接的な関わりがない。
C	男	3	中等特殊教育学	視覚障害（夜盲症）	全盲学生へのドウミ提供	生活館での生活 3 年目に入った。知的障害学生と生活した経験がある。
D	男	不明	特殊体育専攻	聴覚障害	無	生活館で 2 年間生活し、聴覚障害学生との生活経験がある。
E	男	不明	特殊体育学科	視覚障害	無	生活館での生活経験ない。密かに視覚障害学生の部屋に宿泊したことあり。
F	男	4	警察行政	無	知的学生へのドウミ提供	4 年生から、知的障害学生と一緒に生活し始める。
G	女	4	中等特殊教育学	視覚障害（弱視）	全盲学生二名へドウミ提供	生活館での生活は、3 年目に入った。
H	女	1	言語治療学科	無	無	生活館で生活している。ただし、障害学生と同室ではない。
I	女	4	人間リハ学科	無	身体及び知的学生へのドウミ提供	今でも生活館で生活しているが、障害学生がいる部屋ではない。
J	女	4	リハ自立学科	知的障害	授業の時だけ利用あり	生活館での生活は 3 年生になってから。
K	男	4	リハ自立学科	知的障害	無	2 年 3 ヶ月生活館で生活していた。

（2）接職経験による変化

次に、非障害学生と障害学生との接触経験によって、自分自身に変化が生じたかどうかという観点から、（1）変化の有無、（2）変化の要因、（3）変化の内容についてまとめた（Table5）。

Table5　接触経験による変化に即したデータのまとめ

	変化	変化の契機	変化の内容
A	有	夏休みのときに、生活館で身体障害者と一緒に生活した。	障害でみるのではなく、ある部分が不便な人であり、「助けてあげる」という認識が変わった。助けすぎたら、できることを忘れることがある。様々な障害学生と出会うとともに、先入観が変わった。知的障害の友達は面白くて、正直で、ポジティブで、表現もよくできる。サービスの対象のように感じていたが、非障害学生と大きな違いがないと考えるようになった。
B	有	生活館で生活したことで、色々な障害者の姿を見た。	最初、障害学生と距離感があったが、障害者は健常者だと思うようになった。誰でも障害者になる可能性がある。いつ障害者になるか分からないけど、予備障害者だと考えている。違う人だと考えるよりも同じ人だと考えるようになり、障害を考えなくなっていた。
C	有	生活館で生活したことがあり、ドウミもした。	最初、関わるのが嫌だったけど、徐々に相手を子どものように思うようになった。最初イライラしたが、面白いこともあった。関わると、彼らの考え方は私たちとパターンが違うだけだと思うようになった。他の観点で人をみることは楽しくなった。障害の概念への理解が変わった。障害は「壁」になることもあるし、「盾」になることもある。
D	有	生活館で聴覚障害学生と一緒に生活したことがあった。	最初、寝るのがしんどかったが、みんなとバスケットなどのスポーツを通して、楽しくなった。聴覚障害学生に文字・文法を教えることで、自分の能力も高まったと感じた。
E	有	大学に入って色々な人を見たり、関わったり、したことができた。	内面に誰でも障害を持っていることに気づき、障害観が変わった。誰でも弱いところがあり、始める前は怖いが、始めたらできるということを学んだ。障害者が健常者から学ぶことがあり、健常者が障害者から学ぶこともあり、障害者が障害者から学ぶこともある。健常者よりできることがあり、健常者と協働できることも分かった。
F	無		復学したばかりで、同室のいる知的障害学生のドウミをした。別に変わらない
G	有	生活館で生活し、ドウミもした。	共同生活の重要性やルールなどが分かってきた。関係もよくなって楽しんでいる。
H	無		入学したばかりでわからない。
I	有	生活館で生活していた。ドウミは3回した。	障害学生を支援しすぎるとだめだ。全部してあげるということになると、彼らは自然に「自分がやらなくてもいい」と思うようになってくる。他人との関わり方、意思の疎通の大切さを学んだ。配慮すべきところもある。人はそれぞれ違うから、たくさんの問題があることは当たり前だと思うようになった。障害学生と関わること、問題に介入した経験を通して、職業リハビリに興味が湧いてきた。
J	有	生活館で生活していた。	性格が変わった。大学に入ってから友達と遊びながら活発になった。
K	有	生活館で生活していた。	高校の時は友達と話さないようにしていたが、大学に来て遊ぶ友達が4人できた。大学生活では、色々なことをしなければならないのがしんどかったが、4人の友達に助けてもらい乗り切ることができた。

①変化の有無について

11名のインタビュー回答者のうち、障害学生（非障害学生）との接触経験によって変化があったと答えた学生は9名であり、うち非障害学生が3名（A、B、I）、障害学生が6名（C、D、E、G、J、K）であった。変化がない学生は、非障害学生2名（F、H）であり、その2名のうち1名は軍隊から復学したばかりで、もう1名は入学したばかりであった。障害学生と非障害学生との接触経験があった学生の多くが、自らに変化があったことを自覚していたといえよう。

②変化の契機について

回答者が自身の変化の契機とした経験は、4つに分けられる。第一に生活館で共に生活したことによる変化、第二に障害学生と同室したことによる変化、第三に生活館でドウミを利用・提供したことによる変化、第四に生活館に限らず大学において障害学生（非障害学生）と共に学んだことによる変化であった。生活館で共に生活したことによって変化したと答えたのは2名（非障害学生1名、障害学生1名）であった。障害学生と同室したことによって変化したと答えたのは3名（非障害学生1名、障害学生2名）であった。生活館でドウミをしたことによって変化したと答えたのは3名（非障害学生1名、障害学生2名）であった。大学において障害者（非障害学生）と共に学んだことによって変化したと答えたのは1名（障害学生）であった。このことから、ドウミ利用・提供経験のみが学生の変化の契機とは言えないことが示された。学生たちは、支援－被支援の関係においてだけでなく、共に生活すること、共に存在することによって学んでいる様子が垣間見られた。

③変化の内容について

変化がない非障害学生2名以外の9名を中心に分析を行い、変化の内容の大枠を整理した。

ドウミや生活館での生活を介した接触経験により変化が生じたと考えられるケースでは、大学で学んでいる障害者支援などの専門的な知識を実践的に検証する機会となっていることが示唆された。また、学生の障害観の変化など、互いの認識を変える契機となっている場合も多く見られた。さらに、ドウミや生活館内以外のところでの接触経験も多く、非障害学生と障害学生が日常的な接触を通して、相互に影響を与えている様子が見られた。また、自分自身を省察する機会となっている語りも聞かれた。これら変化の内容は、制度内における大学や学生が意図する職業専門家としての実践に繋がるような変化と、まったく偶発的に生じた変化とに整理できた。偶発的なものに関しては、困難な経験や否定的な印象の語りも多く見られた。

Ⅳ　学生は大学におけるインクルーシブな環境から何を学んでいるか

本研究では、高等教育機関における障害学生支援を、ノンフォーマル教育及びインフォーマル教育の重要な契機とみなしている。それは、学習に関わる支援はもとより、障害学生と非障害学生が大学という教育環境に身を置くことについて、互いにいかなる教育的影響があるのかとの問いに依る。そこで、これまでの結果から接触経験と学生の「変化」について焦点を絞り検討する。

1．質問紙調査の結果から

質問紙調査における「障害学生と非障害学生が関わる中で、あなたに変化があったか」との問いに、障害の有無に関わらず回答者の70%近くの学生が、「変化があった」と回答している。これは、変化として自覚している学生の割合として考えると、非常に高い数値といえる。変化の内容についての分析結果から、障害学生が非障害学生より「対人関係に自信がついた」「将来の目標ができた」の項目について、有意に高いという結果が出ている。これは、ナザレ大学における障害学生が、教育環境から疎外されているのでないかという不安や、専門者育成のために被支援者とされる一方的な立場にあるのではないかとする懸念を払拭する結果といえる。障害学生が大学構内及び生活館での共同生活において、「学び」の場を保持されているといえる。障害に由来する否定的な経験から生じる意識が、非障害学生との接触経験から得られた肯定的な経験に影響を受けて、肯定的な意識へ変化すると考えられる。次に、非障害学生が障害学生よりも「障害についての理解が深まった」「ドウミ（提供）を積極的にするようになった」「障害学生と非障害学生が関わることは当たり前だと思うようになった」

との変化の割合が有意に高い点については、ドウミ制度及び生活館内での生活において障害学生との接触機会がそれまでより多くなったことで、よりインクルーシブな志向へと学生の意識が変化したことを示している。障害学生との接触がこれまでなかった学生、接触経験はあっても少なかった学生が、眼前の「障害」を体感することで「学び」の機会を得ていると示唆される。次に、ドウミ経験者は未経験者に比べ、「積極的にドウミ（提供）を行うようになった」とする変化や、ドウミ経験のある非障害学生が「ドウミを積極的に（提供）するようになった」「障害者問題への関心が高まった」とする変化が大きい点については、ドウミ制度が障害学生と非障害学生の相互関係の構築に大きな役割を果たしており、教育機会として影響をもたらすことを実証できた結果といえる。Table3で示されるように、非障害学生のすべての項目（その他を除く）においてドウミ経験有が経験無の数値を上回っている。特に、自らの経験を通して障害問題への関心を賦活させている意義は大きいと考えられる。

そこで、以下からは質的データも交え、障害学生と非障害学生の接触経験による学びの意味内容にも着目し、考察を進める。質問紙調査の結果から示された学生像とその経験の意味づけを、インタビューから得られた質的データを踏まえ検討する。まず、どのような学生が大学生活を送っているのかを提示するため、学生像をさらに深く掘り下げることにする。次に、ドウミ及び生活館における共同生活を教育の過程とみなし、変化の契機より整理する。接触経験がどのような状況を生じさせているのか、を学生の経験の意味づけから教育的変化の実際と捉え考察する。

2．入学前の接触経験と入寮動機からみる学生像

まず注目できるのは、入学前の接触経験である。非障害学生の118名（非障害学生全体の55.4%）が障害者に関わったことがあると回答している。特に「クラスメイトに障害学生がいた（49名（非障害学生全体の22.8%）」と「障害にかかわるボランティアをしたことがある（58名（非障害学生全体の27.1%）」の項目が高い回答率を示している。インタビューにおいても、研究協力者A（以下A）及びI（以下I）からは、学外での障害支援ボランティアの経験が語られた。知的障害のある研究協力者K（以下K）及びJ（以下J）は、高校までを普通学校で過ごしている。大学に入学してから障害支援に関心を持つようになったと語る非障害学生の研究協力者B（以下B）は、障害学生との大学入学以前の接触経験を次のように話している。

Bインタビュー記録

私は（大学入学までは）、障害者の知り合いがいなかった。ただ小学校の時に、知的障害のクラスメイトがいた。それまでは、一般的な障害者は学校で接するのが難しいと思ったが、クラスメイトのみんながその人に対して親切だし、その人も積極的だったので私も友達になった。でも、卒業してからその人とは会っていない。

このように障害支援に強い関心があるわけでない学生でも、潜在的に障害者との接触経験を持っていることは韓国では少なくないといえる。金（2013）によると、2011年4月時点の韓国では、特殊教育対象児童生徒の約70%が統合教育（韓国でのインクルーシブ教育の訳語）を受けており、インクルーシブな教育環境は今後も増加する傾向があると述べられている。日本の場合、義務教育段階で障害があるとされる児童生徒の割合が3.11%（約32万人）、そのうち特別支援学校在籍者数が0.65%（約6.7万人）、小中学校の特別支援学級在籍者数が1.70%（17.5万人）、通級による指導が0.76%（7.8万人）となっている（内閣府『障害者白書』平成26年度版）。単純に比較はできないが、小中学校の在籍者数を合わせた割合がすべてインクルーシブ環境になると仮定すれば、70%を超えることになる。このことから、韓国では、小・中・高校で学校生活における障害学生と非障害学生の接触経験の割合は高く、大学入学までに障害に関心を持つ機会が多いのではないかと考えられる。特に社会福祉系のナザレ大学へ入学する学生の多くが、障害者に関わることに高い関心を持っているとしても不思議ではない。

この傾向に対しては、生活館に入る学生の動機からも同様のことが推察できる。入寮動機について、「近くて便利」が171名で突出して高いが、その他はばらつきがある。注目すべきは、障害学生と非障害学生の交流を入居理由に挙げている学生が73名（学生全体の19.5%）いることである。また、入寮前に知っていた情報で「障害者と非障害者が共に暮らす」が250名（学生全体の66.8%）あることからも伺えるように、障害学生と非障害学生の共同生活について事前に知っており、その上で入寮している学生が多数存在していると言える。このような動機が働く背景のひとつには、ナザレ大学がキリスト教系の学校であり、韓国全体の約3割をキリスト教徒が占めるとする宗教的背景があると考えられる。宗教に関しては、今回の調査では質問項目に挙げておらず、詳細は明らかにできなかったが、ボランティアの在り方を含め、日本との比較においては今後検討が必要な対象である。

3．学習支援と生活館内の共同生活からみる接触経験の影響

次に、大学生活における接触経験が相互にどのような影響を与えているのかを、教育の過程として捉え、いかなる教育機会として整理できるのか検討する。まず、学習支援の項目を見ると「学校の制度として行っている支援」と「学校とかかわりなく行っている支援」の差は、支援者の障害の有無に関わらず、「移動介助」や「身体介助」及び「授業中のわからないところの質問」以外の項目で支援の割合に大きな開きがある。この結果から、学習支援が制度的に整備されていることで、講義内の学習環境の充実が伺える反面、それ以外の場面で学習支援が行われている状況は多くないといえる。また、インタビュー調査を行った11名からは、印象に残ったエピソードや自身への影響について、学習支援の場面はほとんど聞かれなかった。今回は、特に学習支援の接触経験が学生の変化に大きく影響を与えていると考察できる要素は見出せなかったが、ドウミ経験の有無が学生の変化に大きく影響を与えている結果を見る限り、学生にとって学習支援経験がどのようなものであるかをさらに検証していく必要はあるだろう。

では次に、生活館での共同生活について検討する。質問紙調査では、生活館内の活動は、障害の有無に関わらず「おしゃべり」が227名と顕著に高く（学生全体の約75%）、次いで「食事」「買い

物」といった機会が多かった。同設問に対する自由記述では、楽しかった経験として「少し近寄りがたいと思っていたけど、意外と言葉もよく通じるし、話をたくさんしてみて楽しかった」などの非障害学生の記述が見られた。一方、障害学生からは、「手話に関心を持ってひとつずつ学び、それを使って私と対話しようとしてくれる時（聴覚障害学生）」「お互いに対話して同居人として、ぎこちなさがなくなる時（視覚障害）」「一緒に話しておいしい間食を食べた時、一緒に話して共有できるから（知的障害）」などの記述が見られた。困った経験については、非障害学生から「意思疎通ができなく大変だった」「障害学生がお願いをしたりして欲しいことが正確にわからない時」や「汚くてうるさかった」「部屋で歌を歌って踊りを踊っていて耐え難かった」など、コミュニケーションがうまく取れなった経験や衛生面に関する記述が多く示されている。障害学生は、「意思疎通が難しいから筆記をする（聴覚障害）」「言葉が速くて、困っているというより申し訳なく思う。振動ベルのために妨害してしまうので…（聴覚障害）」「性格が合わないルームメイトのせいで掃除する時（視覚障害）」「うるさいという理由でコンピューターの音を消去した（視覚障害）」など、同様に生活に直結するコミュニケーション場面の困難さが多く記述されていた。

驚いた経験では、非障害学生は「いきなり大きな声をあげる」や「急に飛び出してくる」「突然私を叩いた」といった理解しがたい行動に対するものもあったが、それよりも「絵の分野で知識の豊富さを知ったとき」「思ったより障害の不便さを多く感じていない」「勤勉で驚いた」などのそれまでの障害学生に対する印象の違いを挙げる内容が多く見られた。一方、障害学生からは「障害者に対する基本的な知識がない学生に出会ったとき（聴覚障害）」「障害学生を理解しようとする気持ちが見られた時（視覚障害）」「友達が無視する時（知的障害）」など、期待やそれへの裏切りといった様々な記述が見られた。これらからは、生活館内の共同生活における学生間の接触経験が、相互に影響を与え合っており、「障害」をめぐる互いの認識枠組みを変える契機となっている可能性を指摘できる。

4．大学設置「制度」のノンフォーマル教育として

「高度に制度化され、年齢によって構造化され、階層的に構成された、小学校から大学に至るまでの教育」をフォーマル教育の場とするならば、大学の教育課程に基づく講義内の学習支援はそれに該当する。これに対しドウミ及び生活館での共同生活は、「特定の集団に対して一定の様式の学習を用意する、組織化され、体系化された教育活動」であるノンフォーマル教育と考えられる。『生涯学習事典増補版（東京書籍）』によるとその教育的内容は、“目的意識が明確な学習者の、学習要求、生活環境に対応して内容が編成され”、“学習者の生活で直ちに生かされる知識・技能が中心的内容”、“内容の系統性よりも既存の学習領域にとらわれない問題解決型の構成”とされており、ドウミ及び生活館での共同生活は、制度設置者である大学側の意図として、障害学生に対する大学生活全般における支援の充実のみならず、専門的支援者養成の目的もあると考えられるからである。実際、学生にとってこれらの制度は、障害の有無を問わず、専門的な実践を学ぶ機会として把握されている。

例えば、視覚障害学生で特殊教育教員養成コースに所属している研究協力者C（以下C）は、「どうしてドウミをしようと思ったか」という質問に対し、生活観の共同生活の中で「経験を積むため」と語っている。

Cインタビュー記録

学校の課題の中に観察実習がある。実習は多いがぴったりの実習がない。今、生活館の中で実習のような仕事をしているので、もちろん、障害学生を学習対象というとまずいかもしれないが、実際に使われるスキル、能力を高めるための機会なので、ドウミ制度を活用している。

リハビリ専門職を目指すIは、同室での共同生活や寮の各階の責任者である階長を勤めた経験から、障害学生と関わることが自分にとって「役に立つ」と語っている。

Iインタビュー記録

私の場合は、今は階長をやっているのでドウミじゃないけど、4人部屋で1人が障害者で一緒に生活している。住みながら他の人と関わるときに、どうやったらいいのかという方法を学んできた。この寄宿舎に住むメリットになる。例えば、朝起きる時間はそれぞれだし、時間の配慮も違うし、他人を理解すべきことも生じるし、同時に障害者を理解する機会もある。知的障害の人がいて、遅く寝て早く起き、あまり寝ないことが多かった。朝早く起きて、うるさかったが、一緒に住んでいるうちにだんだん真面目になってきた。階長をした時、100人ぐらいに出会って、そのうち20人ぐらいは障害者。障害の種類によって、それぞれの問題が違う。（中略）階長として見ても、そういう躓くところがあるが、障害学生と住んだ学生たちは、障害に対する理解が高いといえる。私は、職業リハビリ学科で、障害者と健常者が一緒に生活し、共生できる仕事を目指している。そのために、すごく役に立った。

このように専門職養成への貴重な経験を得ることができる制度であることを学生たちは明確に認識している。目的的に学生が利用しているということは、専門職を育成する制度としての一定の成果があることを示しているといえる。これらノンフォーマル教育としての意図的な学習の結果のみが、学生に自身に変化が起きたと感じさせているのだろうか。

5．インフォーマル教育としての無意図的な変化

今回のインタビューのデータからは、ドウミや生活館内での経験以外のところでの接触経験も多く聞かれた。例えば、非障害学生であるBからは、印象のある障害者との関わりのエピソードが、日常の何気ない生活の中から語られている。

Bインタビュー記録

友達の友達が障害者なので、自然に障害者に出会うことができた。障害者とは、もともと距離を感じた。でも、一人の健常者の友達が彼女の障害者友達に手話で話すところを見て、コミュニケーションができることを知って、その距離感がなくなった。他の例は、文化祭の時、すごく賑やかな道を歩いている知的障害者を見た。大変そうだったが、あまり関係がなさそうに見える学生がその障害者を手伝う姿を見て、すごく印象的だった。(中略) 生活館にあるコンビニでアルバイトをした。ある時、障害者が二人来た。男性二人だった。一人は歩くことができる人、一人は見ることができる人。お互いに支えながら買い物するところを見た。それを見て心が温かくなった。

この語りは、大学や学生が意図する制度設計の外側でも、障害学生と非障害学生の日常的な接触が、学生に影響を与える契機となっていることを示している。つまりこの状況は、「あらゆる人々が、日常的経験や環境との触れ合いから、知識、技術、態度、識見を獲得し蓄積する、生涯にわたる過程」であり、「組織的、体系的教育でなく、習俗的、無意図的な教育機能」であるインフォーマル教育の過程が、学内における日常的接触経験から生じていることを表している。その根拠は、以下のインタビュー記録からも示唆される。Aは、かつて同室だった上級生との非常に苦しかった経験を語っている。

Aインタビュー記録

最初は、「助けて」という声を聞くとあたりまえに助けた。でも、お姉さん (同室の相手の肢体不自由障害学生のこと) がよく頼んでくるので、私はストレスが溜まって、しんどくなってたまに断ることがあった。断ったことによって罪悪感があった。そのあと、「ごめんなさい」という気持ちになり、何か頼まれた時に、助けたり手伝ったりすることにした。距離をとるようにしたので、親しくなったり、関係が悪くなったりしなくなった。支援者としての役割ができた。3週間の短期間だったので、お姉さんに対する知識も足りなかった。3週間後、結果的に否定的な感情を持って別れた。でもそのあと、お姉さんに対する否定的な感情に気づいた。それを直して、今は新しい関係を築くことができた。たまに連絡をしたり、一緒に買い物をしたりする。(中略) その3週間が、その時はわからなかった自分の利己的な所を見付けるきっかけになった。私はいろいろなことに心を開くつもりだったのに、その時期は理解できなかった。彼女は、お父さんとの関係の問題を私に相談したが、普段の命令や頼み過ぎる振る舞いのせいで、私は受け入れられなかった。今振り返ってみると、過ちと寂しさと残念な気持ちがある。もし、あのお姉さんとまた一緒に住むようになったら、私の態度は変わると思う。

Iは、自分が変わったと感じたエピソードで、将来の職業選択を再考した経験を挙げている。

Iインタビュー記録

(ドウミは就職前の) 予備訓練みたい。社会に出るまでに理論で学んだことだけでなく、実際に活用する機会があるので、問題点が出てくれば改善することもできる。障害者を直接知る機会になり、一緒に成長する機会になると思う。私は本に書いてあることや直接に感じること両方学べた。(中略) 私がこの職業に合うかどうかを改めて考えることができた。1年目の時に、この仕事は駄目だなと思った。その前にボランティアを3年経験した時、出会った人とは1週間で3～4時間過ごすだけだった。すごく優しい人だなという印象があった。しかし、大学に来てドウミをして、最初は良かったがすごく面倒になった。その時、先輩のドウミをしていたので、よく命令されてしんどかった。職業を変えたいと思った。その後、2人の障害者がいる部屋に入ったことがあった。その時は、前の経験のおかけで心が広くなっていた。より理解することができたと思う。私は現場で経験することを学生のうちにできてよかったと思う。(中略) しんどかったが、私自分自身の選択についてもっと考えるきっかけになって、結果的によかった。

Aは、困難な経験を乗り越えたエピソードとして話してくれたが、否定的な感情を持ったままの関係が、障害者への固定的な印象として残るケースもあると考えられる。Iは自身が将来の希望職を変えないといけないとまで考えたと語った。結果として、将来について深慮する機会となったが、今後リハビリ専門職への就職を考え直すかもしれない。知的障害のあるKは、非障害学生と関わるのが面倒くさいと語り、普段は同じリハビリテーション自立学科の障害学生同士で遊びに行くことの方が多いと話す。

Kインタビュー記録

他の学科の人と関わるのが難しいので、自分の学科の人と関わる。私が失敗したら、(別の学科の非障害学生だと) ややこしくなる。自分の学科の人だと気軽に関わることができる。(中略) 社会福祉学科 (※他の学科) の先輩から「あなたの間違っているところはここだから、直してね」と言われたことがある。私がしゃべっていてもいちいち止めて言う。私はハンカチを口にいれる癖がある。先輩はそれも指摘した。私があの人に何かした訳でもないのに、指摘されるのが嫌だった。それ以降、他の (学科の) 人達と関わることを避けた。

フォーマル、ノンフォーマルな学習機会を意図して設定した大学側からすると、「困難」や「葛藤」と捉えられる状況が頻出することで、双方に否定的な印象が固定化することや将来の職業 (リハビリ専門職) の変更を再考するような態度は、イレギュラーな変化と捉えることができよう。学生にとっても否定的な関係が前面に出ることは、ある程度は予想できるにせよ、意図的な関係の変化ではない。このように大学側の制度領域の外や想定外の学習者の変化が起きていることは、これらがインフォーマル教育の機会として学生の変化に大きな影響を与えていることを示している。

先述したように、これら主体の内的経験として否定的な意味づけをされた接触経験は、今後も継続する他者との関係による外的

経験の過程であり、状況の変化が起こることで常に意味づけも変動する。AもIも意図的な学習機会から、自己の在り方を振り返る機会として意味づける無意図的な学習機会を得るに至った。両者の場合、現時点では肯定的な変化といえる。しかし、例えKのように否定的意味づけが先行したとしても、その学習過程を一律に評価することはできない。アンケート結果からは、変化の内容として「障害理解」や「障害問題への関心」の項目に高い数値が示されていた。そこからは、障害に対する肯定／否定の意味を問わず、学生間や彼等を取り巻く学内に、障害に向き合う環境が常時存在しており、接触の機会そのものが重要な教育的意味を持つ可能性があることを指摘できよう。

6．まとめ

以上の考察から、ナザレ大学におけるドウミ及び生活館における共同生活は、障害学生と非障害学生との関係に相互に影響し、自身が変化したと感じる「学び」の契機をもたらしていることが明らかにされた。また、フォーマル、ノンフォーマルな学習過程における意図的な制度内の学習だけでなく、その外側でインフォーマルな学習も生起しており、さらに、それらを含めた学内で日常的に障害学生と非障害学生が接触する環境そのものが、多くの学生が変化したと感じる契機となっていることが示唆された。学内のどこにいても「障害」に接触することがあたりまえの環境では、常時「障害」について考える機会が生じているといえ、当然、A、I、Kが経験したような摩擦や軋轢も生じてくる。これらは、教育現場ではトラブルや問題とみなされ、除去対象である「ノイズ」とされることがある。しかし、これらの「ノイズ」が学生に変化を起こす貴重な学習機会であると考えるならば、障害者と非障害者を安易に区別し、学習環境を分けることで「ノイズ」を除去し、効率的な教育体制を確保しようと画一的に判断することには、留保が求められる。特に、現在の日本における特別支援学校在籍者数の急激な増加については、今後のインクルーシブ教育の拡充を求める上でも議論の場が必要であろう。

Ⅴ　おわりに

本研究では、韓国における高等教育のインクルーシブな教育環境に注目して調査を行ってきた。ナザレ大学における日常的に障害学生と非障害学生が接触する環境が自明としてある大学内の様子は、非常に興味深いものである。一方、日本国内においては、インクルーシブな教育環境への動向は、ようやくその端緒を開くところであり、今後環境整備が進むにつれ課題が山積するであろう。平成22年の国立特別支援教育総合研究所の研究報告『知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究』では、小・中・高等学校の在籍者は一貫して減少傾向であり、特別支援学校においては平成８年度から21年度まで一貫して増加傾向であることが報告されている。小・中・高等学校から特別支援学校に転籍する学生が多いことが示されており、特別支援学級に在籍する学生数も毎年増加している[6)]。

この分離二極化する傾向は、インクルーシブな教育環境とは逆行するものであり、障害学生と非障害学生の接触経験が時間的・空間的にも減少しているといわざるを得ない。もちろん、今後はこの状況を修正する動きが生じてくることになるであろう。現に高等教育機関へ進学する障害学生の増加が課題となっている。しかしながら、障害学生を取り巻く教育環境の「問題」を取り除くために、このような分離現象が起きているのであるとするならば、接触機会が多くなれば「ノイズ」も当然増えることになる。つまり、今後の課題に対処するためには、安易な問題解決の方法としての「ノイズ」の除去ではなく、「ノイズ」そのものの意味をどのように捉えていくか、という視点に意識を向ける必要があるだろう。そのためにも教育的視点においてはフォーマル、ノンフォーマルのみならず、インフォーマルな学習環境としての教育現場の再構築が要求されるのではないだろうか。

最後に本稿の課題を示す。今回は、ドウミ制度における学生同士の関係構築過程について、その具体的な様子までは詳細に言及できなかった。関わりの中で生じるトラブルや「葛藤」「軋轢」を教育機会として位置づけるならば、それらに対し学生がどのように対処し、向き合っているのかに注目する必要がある。特に本稿では、支援を提供する障害学生について詳しく言及することができなかった。支援者として他の障害者に関わる経験が、自己の障害観に与える影響や、障害学生から支援を受ける障害学生の意識についてなど、今後検討していく必要がある。障害学生間の自助グループの存在があることも明らかになっており、課題として今後の研究に引き継いでいく。さらに、ナザレ大学では、ドウミや生活館での共同生活において、否定的な関係に陥った場合や、危機的状況にある学生への支援体制については対策がなされている。学生間の問題やトラブルに対し、学習会や情報交換会が大学主導で開催されており、制度において最も力を入れている部分であるという。高等教育機関における障害学生同士や非障害学生との組織・集団作り、さらにはインクルーシブな共同体構築を考えていく上で、重要な側面であることに疑う余地はない。今後、継続して調査する予定である。この共に学ぶ場の深い意味を探求することは、大学の存在意義を問うという大きなテーマにも繋がるものである。

また、本論において、障害学生群と非障害学生群の間では，平均年齢で違いが見られた，さらに，障害学生の一部には年齢が高いものがみられた。そのため，単純に障害だけが，本研究の結果に影響しているとは言い切れない。障害学生は単純に医学的に特定されるとするのではなく、その歩んできた経験、大学で学ぶことの意味などといったさまざまな要素が絡み合って現れるものとすべきと考えるからである。今回の調査分析の経験を踏まえて、障害学生とは誰かという考察をさらに進めていきたい。

韓国のインクルーシブ教育環境の問題点についても詳しく調べる必要がある。金（2013）は、性急なインクルーシブ環境を整備した結果、通常学校の教員に障害児童生徒への専門的な知見が行き渡っておらず、「口先だけのトータル・インクルージョン」であると指摘している。さらに韓国における教育の問題は、様々な分野で言及されている。岩渕（2013）は、学生が他者との差別化に勤しむ「スペック積み上げ」と呼ばれる現象など、過熱した学歴競争による弊害を述べている。有田（2007）は、極めて高い韓国の教育達成意欲と「学歴主義的社会イメージ」について、社会構

造との関連から問題点を指摘している。これら高度な競争や学歴を重視する風潮と、障害学生の大学進学に及ぼす関係についても検討する余地がある[7)]。日韓の比較を通すことで、日本の特徴も改めて確認できることになるであろう。特に高等教育における分野では、日本ではまず、障害学生への支援体制を充実させることが最優先課題であり、障害学生がどのような学生生活を送っているかを調査するところから始めなければならない。制度拡充に伴い様々な問題が噴出することは間違いない。韓国の問題点は、必ずや示唆を与えてくれるものになるであろう。さらに、日本と比較する際には、宗教的な影響についての検討も重要である。韓国で最大の宗教であるキリスト教の影響をそのまま日本に当てはまることはできない。奉仕活動の中・高校での義務化など、ボランティア学習との位置づけを含め、韓国における教育との関係も精査していく必要がある。

注

1）以下、本稿では、障害のある学生を「障害学生」、障害のない学生を「非障害学生」と表記する。健康／不健康、正常／異常を含意し、恒常性を想起させる日本語表現「健常者（学生）」は避け、韓国において一般的な表現である「非障害者（学生）」を使用することで、韓国での用語法との共通点を考慮した。

2）半澤・渡邉・濱田・澤・岩井・権・田中・中村・宮井（2013）は、アジア各国の中でも早期に障害者権利条約を批准し、アメリカから大きな影響を受けた韓国のインクルーシブ教育について、“日本が見習わなくてはいけないような体制整備や制度化をすでに行っている状況がある”と述べている。

3）本稿では、制度に基づき支援者としてドウミを提供する場合の表現を「ドウミ提供」、制度を利用する被支援者としてドウミを受ける際の表現を「ドウミ利用」とする。なお、双方をまとめて述べる場合は、「ドウミ利用・提供経験」及び「ドウミ経験」と表記する。

4）Coombs（1968）の古典的定義を踏まえて、鈴木敏正はフォーマル教育を“あらかじめ構造化されたカリキュラムをもち、クラスにおける教師－生徒関係によって進められる学校教育モデル”、ノンフォーマル教育を“方法も組織も多様な形態を取るもの”、インフォーマル教育を“生活の中にある非組織的な”ものと簡潔にまとめている（鈴木，1997，p.38）。

5）デューイによると、こうした外的な客観的条件と内的な主観的経験とが「状況」を生み出している（デューイ，2004/1938，p.61）。

6）特別支援学校の在籍者数は平成 8 年度に86,293 人であったものが平成21年度には117,035 人と、約 3 万人あまり増加している。また、その大部分が、軽度の療育手帳を有する知的障害、発達障害の在籍者であり、小、中、高等部と上級の学部ほど増加が著しい。高等部では中、軽度の在籍者の割合が 6 割を占めている。平成元～21年度における小・中学校の特別支援学級の在籍者数も、小学校特別支援学級在籍者は、平成 7 年の43,850人を最少にその後増加を続け、平成21年には93,488人に達した。中学校特別支援学級在籍者は、平成 8 年の22,101人を最少にその後増加を続け、平成21年には41,678人に達している。

7）韓国の大学進学率は世界でも最高レベルに達しており、2010年度の OECD の統計では79.0%が大学に進学している。同年の日本の大学進学率が57.8%であるのに比べ、韓国のそれは非常に高い数字となっている。日本の大学進学率は OECD 諸国の平均より低く、35ヶ国中24位であり、韓国は10位である。また、韓国における1990年の進学率は33.2%であり、20年間で倍増したことになる（最高は2008年の83.8%）。こうした近年の韓国の大学進学率の伸びは、国際的に大きな注目を集めている（安東，2013）。

引用文献

安東由則（2013），韓国における高等教育政策の動向と大学の現況，武庫川女子大学教育研究所研究レポート（43），pp.53-88

荒川哲郎（1994），「障害」をもつ子どもをとりまく社会状況を考える，三重大学教育学部研究紀要（45），pp.201-211

有田 伸（2007），韓国の教育と社会構造－「学歴社会」への実証アプローチ－，東京大学出版会

Coombs, P. H.（1968），The World Education Crisis, Oxford University Press

デューイ（2004/1938），経験と教育　市村尚久訳，講談社学術文庫，2004，p.61，（Dewey. J，Experience and Education，1938）

独立行政法人日本学生支援機構（2013），大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査（平成25年度版）

外務省　障害者の権利に関する条約（略称：障害者権利条約　Convention on the Rights of Persons with Disabilities）

半澤嘉博・渡邉健治・濱田豊彦・澤 隆史・岩井雄一・権 明愛・田中謙・中村昌宏・宮井清香（2013），インクルーシブ教育推進に関する学生意識の日韓比較研究－知的障害のある児童生徒の教育に関して－，東京家政大学研究紀要（53）1，pp.31-37

平林正夫（1986），「たまり場」考　長浜功編『現代社会教育の課題と展望』，pp.112-163

保健福祉部（2014），登録障害人現況
http://www.index.go.kr/potal/main/EachDtlPageDetail.do?idx_cd=2768（最終アクセス日2015/3/27）

岩渕秀樹（2013），韓国のグローバル人材育成力－超競争社会の真実－，講談社現代新書

レイヴ＆ウェンガー（1993/1991），『状況に埋め込まれた学習』，佐伯 胖訳，産業図書，1993（Lave. J & Wenger. E, Situated learning：Legitimate peripheral participation，1991）

金 参燮（2013），韓国特殊教育の概要，広島大学特別支援教育実践センター研究紀要（11），pp.23-33

国立特殊教育院（2014），特殊教育の実態調査報告書
http://www.knise.kr/jsp/knise/bbs/bbs01_view.jsp（最終アクセス日2015/3/27）

国立特別支援教育総合研究所（2008），「交流及び共同学習」の推

進に関する実際的研究報告書
国立特別支援教育総合研究所（2010），知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究
近藤龍彰・柴川弘子・森本 彩・赤木和重・津田英二（2013），知的障害のある青年が大学生になることに関する一考察：韓国ナザレ大学リハビリテーション自立学科の調査を通して，神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要（７）１，pp.135-152
教育科学技術（2008），第３次特殊教育発展５年計画（08〜12）
http://www.moe.go.kr/web/100067/ko/board/view.do?bbsId=319&pageSize=10&currentPage=23&encodeYn=Y&boardSeq=12076&mode=view（最終アクセス日2015/3/27）
文部科学省（2012），障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告（第一次まとめ），p.2，p.6
内閣府（2013），障害者白書（平成25年度版）
内閣府（2014），障害者白書（平成26年度版）
西村優紀美（2013），発達障害のある大学生支援の社会的動向，富山大学保健管理センター　季刊ほけかん（61），pp. 4-12
岡田菜穂子・山本幹雄・佐野眞理子・吉原正治（2013），高等教育機関における障害学生修学支援コーディネーターの配置に関する一考察：広島大学の事例から，広島大学保健管理センター研究論文集（29），pp.71-77
鈴木敏正（1997），学校型教育を超えて，北樹出版，p.38
生涯学習事典増補版，東京書籍，p.45
障害者権利条約批准・インクルーシブ教育推進ネットワーク（2010），『「交流及び共同学習」では「インクルーシブ教育」は実現できない』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298938.htm（最終アクセス日2015/5/18）
津田英二（2012），「場のちから」を明らかにする，福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要（19），pp.34-43
山本壮則・池田 聡・水田 忍・金森裕治（2007），障害理解学習の現状と実践的課題についての基礎的研究，大阪教育大学障害児教育研究紀要（30），pp.33-44