

オープンカレッジにおける知的障害者と 大学生との共同学習

—— 話し合い場面における発話率の分析を中心に ——

杉山 章・滝吉 美知香・野崎 義和・鈴木 恵太・北 洋輔・田中 真理・川住 隆一

東北大学大学院教育学研究科

【要約】

本稿では、知的障害者と大学生を対象にしたオープンカレッジにおいて、グループによる「話し合い活動」場面のなかでみられた、グループメンバーの発言率の分析を通して、共同学習の場を活性化する要因について検討した。その結果、話し合うテーマの性質が知的障害者の発言率に影響を及ぼすこと、大学生の役割分担の違いがグループ内における発言率の違いとして示されること、話し合い活動における相互性のある会話を通して、知的障害者が他者との関係の中で自分について考える機会を持ち得ること、などが明らかになった。

キーワード：生涯学習 オープンカレッジ 知的障害者 共同学習

1. 問題と目的

近年、知的障害者を対象としたオープンカレッジの取り組みが全国で展開している（浅野, 2007）。それらの取り組みは、知的障害者の高等教育や継続教育の場が少ないことに対する問題提起であると同時に、そのような場を必要とする彼らのニーズに応えるものになってきている。また、最近では、知的障害者と一般市民とを対象としたオープンカレッジも開催されるようになり、知的障害者と健常者との共同学習に注目した研究（小笠原・平井・菅野, 2006, 菅野・平井・伊藤, 2007）もみられるようになってきている。

東北大学大学院教育学研究科では、教育ネットワークセンターの補助を受けて、平成 18 年度よりオープンカレッジの取り組みが開始された。その取り組みの目的は、①知的障害者の学習ニーズを探りつつ、教育学研究科の専門性を生かしたオープンカレッジの学習プログラムの内容と援助方略を探ること、②講座に参加した知的障害者の意識の変容を探ること、③講座に参加した大学生の意識の変容を探ることの 3 点であった。また、本取り組みの特徴として、大学生が「共に」学ぶ主体として位置づけられたことがある（大内・杉山・廣澤・鈴木・北・田中・川住, 2007）。知的障害者を対象にした他のオープンカレッジでは、大学生を知的障害者の学習をサポートするサポーターとしての役割を与えている（岩永, 2007）のに対して、本取り組みでは大学生は知的障害者と共に学習する者として、

つまり、サポートする一されるの関係ではなく、同等の関係として設定された。インクルージョンやノーマライゼーションという近年の社会的潮流や、学習の場としての大学という人的にも物的にも整えられた環境で実施するという利点から、本取組は大学生が知的障害者と共に学習する機会として提供された。知的障害者にとっては、大学で学ぶことで、学ぶことの楽しさを見出すことや新たな知識を得ることだけではなく、一般の大学生と知識や体験を共有することから、それまで明確にならなかった自己の内部にある要求や感情についての理解が深まること、また、共に学習する大学生にとっては、講義からの新たな知識の獲得や興味関心が喚起されるばかりではなく、自分とは違う視点からの考え方に触れること、教員やスタッフとなった学生にとっては、自分の専門とする領域をいかに伝達するかといった教授方法や、障害特性をふまえた支援といった専門性を問われる機会となることが、本取組における効果として期待される。

大内ら(2007)は、知的障害者、一般大学生のそれぞれにおけるオープンカレッジの意義をアンケート結果から検討し、学習者においてはコミュニケーション能力の獲得が促されたこと、共同学習者においては障害者観に影響を与えるきっかけになったことを報告した。

本稿では、本年度の取り組みを報告するとともに、本取り組みの特徴である共同学習場面において、同じグループで共同学習をした知的障害者と大学生の発話数を取り上げ、発話の連続性および相互性の分析を通して、共同学習の場を活性化する要素について検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 対象者とグループ分け

学習者：知的障害者10名(男性8名、女性2名)。年齢幅19～47歳。全員が療育手帳を所持していた。

共同学習者：大学生9名(男性3名、女性6名)。大学1～4年生。教育学部および経済学部の学生であった。

グループ分けおよび分析対象者：学習者(2・3名)と共同学習者(2・3名)で1グループとし、計4グループを構成した。グループは、男女・学習者と共同学習者の人数・学習者の会話や書字の得手不得手のバランス、名字の重複を避けることを考慮し決定され、全3回の講座を通して同一であった。本稿では、そのなかの1つのグループを取り上げた。分析対象としたグループの構成員の詳細をTable 1に示す。

(2) 開催時期

平成19年7月から9月にかけて、月に1度、計3回、土曜日に実施された。

(3) 講義の内容

講義の内容は、限定的な分野にならないよう、多様性が考慮された。講師は、本研究科の教員に依頼された。以下、各講義の詳細を述べる。

【第1回】 題目『自分ってなんだろう?』

実施日：平成19年7月14日（土） 講師：田中真理准教授（発達障害学）

概要：心理学研究において、自己のあり方はどのように捉えられるのかについて、鏡映自己に関する実験課題の実施や、人間以外の動物に実施した実験 VTR を用い、自己への気付きについて、演習形式で学習した。また、自己には様々な側面があり、状況や他者との関係性によって多様な様相を示すことについて、ロールプレイングや“Who am I”テストの実施を通して体験した。

<話し合い（場面1）> 個人が一人5枚以上「私は～です」と自分のことをカードに記入し、グループメンバー全員分集め、記入してある内容により分類し、その分類にあてはまる分類名を考えまとめた。その後、各グループの代表が、どのような分類をしたのかを発表し、講師がコメントした。

【第2回】 題目『はたらくということ2』

実施日：平成19年8月4日（土） 講師：菊池武剋教授（生涯発達心理学）

概要：仕事をする意味（経済的、社会的、心理的意味）や、仕事を継続していくことの大切さとその意味について学習した。VTRによって、知的障害者の転職をサポートするジョブコーチの取り組みや、大手自動車部品メーカーの障害者チームが一人一人の良さを活かして成果を上げている事例、知的障害者が給料で家族にプレゼントをした事例の本人へのインタビューが紹介された。自分の就労体験や、講義を踏まえ VTR を見て考えたことについて話し合われた。

<話し合い（場面2）> 仕事を、経済的、社会的、心理的意味から考えること、仕事において何らかの工夫をすれば、できないこともできることへと転換できることの2点を踏まえ、仕事やアルバイトの体験から、うれしかったこと、たいへんなことについて、話し合われた。その後、グループでどのような話し合いがされたのかが、各グループ代表により発表され、講師がコメントした。

<話し合い（場面3）> 仕事を続けていくことの意味や、続けていく上で大切なことについて、ビデオを見た感想や、ビデオと自分の体験を重ねて考えたことなどがグループの中で話し合われた。その後、グループでどのような話し合いがなされたかを、各グループ代表が発表し、講師がコメントした。

【第3回】 題目『スポーツについて いろいろ考えてみる』

実施日：平成19年9月1日（土） 講師：市毛哲夫准教授（スポーツ文化論）

概要：スポーツが成立してきた歴史について、プレゼンテーションや大型の図版を用いて学習した。スポーツの可塑性について体験を通して学習し、学校教育から離れた後のスポ

ーツは、参加や観戦しようとする自分の意志が大切であることから、現在の自分とスポーツとのかかわりについて考える講義であった。

講義室の机を取り払い、グループ対抗のミニバレーボールや、各グループの代表者（学習者と共同学習者のペア）がミニテニスを体験した。その体験を元に話し合いが行われた。＜話し合い（場面4）＞ 自分の体験したスポーツ、好きなスポーツ、やってみたいスポーツについて意見交換した。その後、各グループの代表が交流した内容を発表し、講師がコメントした。

＜話し合い（場面5）＞ スポーツには、ルールや道具が時代により変化して成立してきたものと、人為的に新しく考案され作り出されたものの2種類があることが伝えられ、講義の中で体験したスポーツのルールや道具を変更・改良する、全く新しいスポーツを創造するという視点で話し合われた。その後、各グループの代表が、話し合われた内容を発表し、講師がコメントした。

（4）各講義の進行

VTR やプレゼンテーションといった視覚的資料の充実、聴講のみではなく具体的な活動を行うことなど配慮された。また、グループでの話し合い活動（共同学習場面）および休憩時間については、すべての講義に設定された。

（5）アンケート調査

学習者、共同学習者に共通して、第1回終了時、第2回終了時、第3回終了時に、共同学習をした感想を聞くアンケートが実施された。アンケートの質問項目は、Table 2, 3であった。

学習者には、第1回開始3週間以前および第3回終了3週間以降に個別の面接が実施され、共同学習についての期待や感想が聴取された。聴取された項目は、Table 4であった。

（6）分析対象グループにおける話し合い場面の様子

分析場面：計3回の講義のなかで、共同学習である話し合い場面、全5場面を分析した。
記録：話し合い場面1～5において、対象者の様子がVTRにより映像記録され、対象者の発話がICレコーダーにより音声記録された。

手続き：話し合いの開始から終了までを、5秒間隔でタイムサンプリングし、サンプリング単位（ブロック）内で発話があった場合および発話が継続している場合をコードした。各参加者について集計し、全ブロックに占めるコードされたブロックの割合を算出し、それを発言率とした。

Table 1 分析対象者

	性	年齢	第1回	第2回	第3回
学習者a	男	19	○	○	○
学習者b	男	21	/	○	○
学習者c	女	23	○	○	○
共同学習者A	男	20	○	○	○
共同学習者B	女	20	○	○	○

○は出席を，／は欠席を示す。

Table 2 学習者アンケート質問項目

質問項目
1 楽しかったこと、面白かったことを教えてください。
2 1の理由を教えてください。
3 今日勉強したことをもっと勉強したいと思いますか。
4 話し合いの中で自分以外の人の意見を聞いてよかったと思いましたが。
5 話し合いの中で自分の意見を言ったり考えることができましたか。
6 グループの人と仲良くできましたか。
7 困ったことはありませんか。もしあれば、具体的な内容と解決したかどうかを、教えてください。
8 感想を自由に書いてください。

Table 3 共同学習者アンケート質問項目

質問項目
1 今日の講義についてもっと知りたいと思いましたが。
2 話し合いの中で他のメンバーの意見を聞いてよかったと思えますか。もし、よかったと思った場合は、その理由を教えてください。
3 困ったことはありませんか。もしあれば、具体的な内容と解決したかどうかを、教えてください。
4 グループで講義を受けて、印象に残ったエピソードと印象に残った理由を教えてください。
5 感想を自由に記述してください。

Table 4 学習者事前事後面接聴取項目

	項目
事前	1 参加した理由を教えてください。
	2 楽しみな講義を教えてください。
	3 心配なことを教えてください。
	4 交通手段を教えてください。
事後	1 参加した感想を教えてください。
	2 楽しかった講義を教えてください。
	3 困ったことを、教えてください。
	4 司会者について教えてください。
	5 グループのメンバーについて、どのように思いましたか。教えてください。
	6 ホワイトボードの使用について教えてください。

Table 5 学習者アンケート結果

質問	第1回			第2回			第3回		
	学習者a	学習者b	学習者c	学習者a	学習者b	学習者c	学習者a	学習者b	学習者c
1	新しい友達が出来た事 赤ちゃんのビデオ	フルーツバスケット、イルカ、チンパンジーのビデオがおもしろかったです。	—	話し合い、働く=個性をいかすというところが分かった事	ビデオを見ておもしろかったです。服部さん(VTRの登場人物)のポンドペロがビデオがよかったです。	グループ話、自分の事話、自分が話してたのしかった	スポーツをしたこと、歴史について	ゲーム(テニス・バレー)をして楽しかったです。	バレーボールしたこと、先生と話したこと、テニス
2	うれしかった。 むかしを思い出した。	・フルーツバスケットは、楽しい雰囲気が出てきたから。 ・ビデオはいろいろな鏡にうつる動物が出てきて、イルカは、少しわがにかったです。チンパンジーは、クリームについているのすぐ気がきました。	—	経験についてみんな話合えたからです。	すごいなあと思いました。	お母さん、親子プレゼントもらってうれしかった。お金ほしいです。うれしいです。	歴史が好きだからです。スポーツの面でチームワークが良く笑いがたえなかったからです。	・グループで活動したのが楽しかった。 ・体を動かしたのが、楽しかった。	バレーボール大好きですか。先生はみんな話合いておもしろかったのでテニスやりたいです。テニスはボール投げたのしかった
8	自分の事を勉強できて、とてもうれしかったです。もっとくわしく自分の事をしたいなあと思いました。	共同学習者A、共同学習者Bがやさしかったです。	—	いきなり当てられて、びっくりしたけど、上手く発表することが出来ました。とてもうれしかったです。	グループでの話し合いで仕事をしていてうれしいことや大変なことの話し合いがよかったです。同じグループの人の話を聞いたことがよかったです。お金の話題がよかったです。	【似顔絵を描く。支援スタッフ、スタッフ】	今日が最後でとても早いと感じました。またみんなに会いたいと思います。それと私を忘れてください。	バレーボール、テニスをしました。とても楽しかったです。	毎年おくりむかえお母さん来るとき大好き手をつないだ女人

Table 6 共同学習者アンケート結果

質問	共同学習者A	共同学習者B	共同学習者A	共同学習者B	共同学習者A	共同学習者B	
	2	自分以外の人の意見というよりは、こういった意見を言え、あるいは他の人がこう発言することによってスムーズに話し合いが進められるだろうと考えさせられた。これは今回みたいな特別な場では、さらに有効的なものになると思った。	初対面の人が多かったけど、どういう人か知ることができたので。	仕事をしていたうれしかったこと、学習者oが自分の仕事のやりがいを話してくれたことが、とても良かった。	学習者aの「実習でお年寄りの人とコミュニケーションをとるのが大変だった」という話や、学習者bの「ふとんをたむ仕事で、ほこりが出て大変」など、実際の職場での話を聞けて。	バレーのボールを風船にするという学習者cの提案に驚かされました。	学習者cの、ボールを風船にするという意見、奇抜なアイデアだと思ったので。
4	講義の中で印象に残ったエピソードは「なんでもバスケット」である。最初の方では体を動かしながら相手とのコミュニケーションを取ること、これからのグループ学習の流れを作ることができたと思う。	・グループで「私は～です」のカードをまめたこと。一緒に作業をしながら、グループのメンバーがどんな人か分かって仲良くなったので。 ・ロールプレイング。面白かった。	グループでの話し合い、特に仕事をしていた嫌いなことや大変なことを話したことが印象に残った。自分たちとは違った視点からの意見が聞けたことが、その理由の第一であるが、さらに言えば、その人たちが今の仕事を楽しくやっている、そして一生懸命に生きていることが感じとられたからである。	グループでの話し合い、前回よりも皆の意見が良く出ていたと思ったので。	グループでバレーやテニスといったスポーツをやることでできて良かった。最初スポーツをすると言われたとき、体操などの簡単に体を動かすものをイメージしていたが、まさかバレーをやるとは思ってもいなかった。しかし、しかしそれを通して今まで以上にグループの人と仲良くなった気がした。	バレーボールをしたこと。学習者bがとにかく上手かった。	
5	グループのメンバーが面白い人たちで、楽しかったです。はじめてで緊張してしまっただけ、次はもっとコミュニケーションをとれるようになりたいと思いました。	グループのメンバーが面白い人たちで、楽しかったです。はじめてで緊張してしまっただけ、次はもっとコミュニケーションをとれるようになりたいと思いました。	2回目ということもあり、1回目よりもさらに仲が深まったという感じを受けた。次はスポーツのことで楽しみにしています。これは感想という希望なのですが、これからの「社のまなびや」を月に1度でもいいので開催してほしいです。	1回目より、みんなの意見が出ていたと思います。グループの人の仕事の話などが聞けてよかったです。(ビデオで)工場1コ1コ正確に作っているのがすごいいいと思いました。	この「社のまなびや」を通して、色々なことを考えさせられました。コミュニケーションの大切さ、人を思っって行動することの重要性などです。また次があるなら、ぜひ参加させていたきたいです。	実際にバレーやテニスをしたのが、一番楽しかったです。大学1年以來体育をやっていたので、体育の授業を思い出しました。テニスの時は遠藤君のフォローがとても上手かったと思います。	

sampling	学習者 a	学習者 b	学習者 c	共同学習者 a	共同学習者 b
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11	■				
12					
13					
14					
15					
16					
17		■			
18		■			
19		■			
20		■			
21		■			
22					
23					
24					
25	■				
26	■		■		
27					
28					
29					
30	■				
31	■		■		
32	■				
33			■		
34					
35					
36					
37					
38					
39	■				
40	■				
41	■				
42	■				
43	■				
44					
45					
46	■				
47					
48					
49					
50					
51					
52					
53					
54		■			
55		■			
56		■			
57		■			
58		■			
59		■			
60		■			
61		■			
62		■			
63		■			
64		■			
65		■			
66		■			
67		■			
68		■			
69		■			
70	■				
71	■				
72	■				
73					
74					
75					
76					
77					
78			■		
79	■				

Sampling は、話し合い場면을 5 秒間隔で区切った。

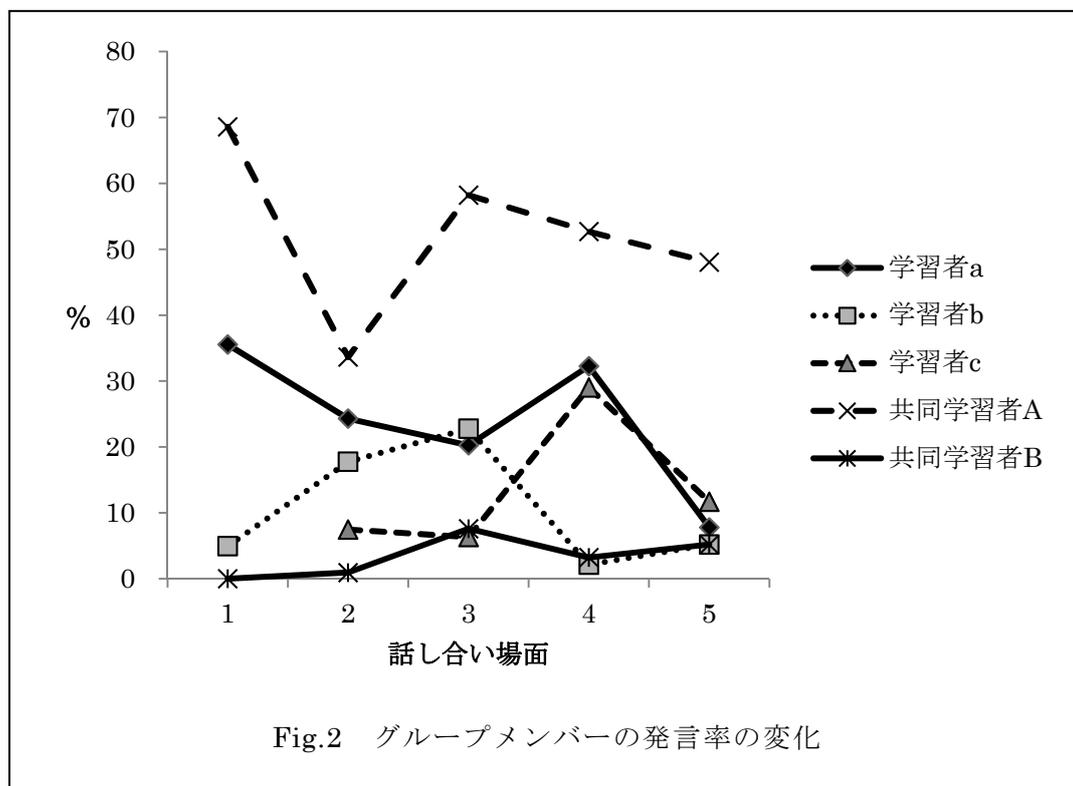
■は、発言していることを示す。

Fig.1 場面 3 の発言順序

Table 7 事前事後面接結果

	学習者a	学習者b	学習者c
事前	1 楽しそうだから。みんなで話し合ったりコミュニケーションすることが楽しそう。	いい勉強になりそうだから。	アンケートに記入するのが楽しそうだから。
	2 第3回(スポーツが楽しみ)	第2回(仕事を続ける, 自分も知りたい)	どれも楽しみ。アンケートも楽しみ。
	3 特にない。	大学生との話し合いや手を挙げて発言するのは少し緊張する。	第1回を欠席すること
事後	1 来年あったらぜひ参加したい。	楽しかった。【3回すべてにおいて印象に残っている活動を挙げた。】	またやりたい。楽しかった。
	2 第1回(いろんな自分があるって分かったから)	第2回(服屋さんで働くビデオ)	第3回(バレーをしたこと)
	5 共同学習者A, Bと自分を比べると, 自分は意見の質が, 全然(だめ)だった。共同学習者A, Bは, みんなを引っ張っていた。自分もそうになりたい。	共同学習者Aは, やさしかった。司会をしてくれた。共同学習者Bは, あまりしゃべらなかった。	小学校の時に先生とバレーをしたが, 友達と一緒にバレーをしたことがはじめて。

() は, 本人の言葉, 【】 は, 面接者の補足



3. 結果と考察

学習者アンケートの結果の一部を Table 4, 共同学習者アンケートの結果の一部を Table 5, 学習者の事前事後面接の結果を Table 6 に, それぞれ示す。また, 発話順序を検討するために, 各場面をタイムサンプリングし, 発話が認められた部分をコードした。その一例を, 第2回講座における場面3の発話順序を Fig.1 に示す。■で示された部分は発話が認められたブロックであり, 発言が認められない部分は, 空白のブロックとなっている。縦は時間の経過を示し, 1ブロックあたり5秒を示す。■が連続している場合は, 長く話していることになる。空白が連続した場合は, 発言せず黙っていたことを示す。Fig.2 は各場面におけるグループメンバー全員の発言率の変化を表した。

本稿では, アンケート記述 (Table5, 6, 7), 発言順序 (Fig.1), 発言率 (Fig.2) の結果を, (1) 各場面における学習者の発言と課題との関連, (2) 共同学習者の役割, (3) 学習者と共同学習者の関係, の3つの視点から検討する。

(1) 各場面における学習者の発言と課題との関連—各学習者の発言率より—

学習者 a は, 学習者の中では高い発言率であった (Fig.2)。事前面接において, a は「コミュニケーションが楽しみ」と話しており (Table 7), 話し合いに対する意欲が高かったことが理由として考えられる。

学習者 b は, 場面 2, 3 において, 発言率が高かった (Fig.2)。その理由の1つとして, 学習者 b は事前面接において「第2回が楽しみ」(Table 7) と話しており, 課題に対する興味・関心の高さが考えられる。

学習者 c は場面 2, 3 で, 発言率が低かった。学習者 c は, 第1回は欠席し, 第2回から参加した。学習者 c は弱視のため, 支援スタッフがついた。支援スタッフは, 学習者 c と事前に面識はあったものの, 話し合い場面で支援するのは初めてとなった。その双方の緊張やコミュニケーション方法の調整が場面 2, 3 の発言率に影響を与えた一因となっているかもしれない。

場面ごとに発言率を考察すると, 場面 1～4 は, 各メンバーの発言率にばらつきがみられた。その理由として, 個人の興味や関心の違いが推測される。そのような中で場面 5 においてのみ, ばらつきがあまりみられずほとんどのメンバーの発言率が低かったことから, 場面 1～4 と場面 5 の課題の違いが考えられる。場面 5 の課題は, 講義で体験したスポーツの改善点を見つけ改善方法について話しあう, 新たなスポーツを考え出すという, 創造的な思考が要求される課題であった。一方, 場面 1 の課題は, カードを分類するという具体的な操作を伴った課題, 場面 2, 4 の課題は, 自分の経験やそれをもとに考えたことを話す課題, 場面 3 は, その場で見た VTR の感想について話し合う課題であった。知的障害の特性として, 知識が断片化しやすいこと, 生活の場に応用されにくいことが指摘され, 学齢期には経験を重視した学習が行われる (梅永・島田, 2007)。このことから, 場面 1～4 のように, 自分の経験について話すこと, 見たばかりのビデオについて話すこと, 具

体的な操作をすることは、学習者にもなじみのあったのに対して、場面5のような、自分で創造することについては体験が浅く、発言が少なくなったのだと考えられる。

(2) 共同学習者の役割について—各共同学習者の発言率およびアンケート結果より

共同学習者 A は、全5回を通して、他のメンバーに比べて高い発言率を示した (Fig.2)。共同学習者 A は、第1回アンケートで「自分以外の人の意見というよりは、こういった意見を言えば、あるいは他の人がこう発言をすることによってスムーズに話し合いが進められるだろうと考えさせられた。これは今回みたいな特別な場では、さらに有効的なものになると思った。」と記述し、それに対応するように、第3回アンケートに「この取り組みを通して、色々なことを考えさせられました。コミュニケーションの大切さ、人を思っって行動することの重要性などです。」と記述した (Table 6)。共同学習者 A が全体を通して高い発言率を示したことは、グループでの話し合い (コミュニケーション) において、「人を思っって」共同学習者 A がとった行動や試行錯誤が背景にあったと考えられる。

しかし、Fig.2 より、共同学習者 A の発言率は、場面2において大きく低下したことが示された。その理由としては、以下の2点が考えられる。1点目は、場面2の課題が「働いた経験から語る」ことであり、共同学習者 A は、正式に雇用された経験のない大学生であるため、発言率が下がったものと思われる。2点目は、共同学習者 A が聞く立場をとったことである。第2回学習者アンケート (Table 6) において、共同学習者 A は、一番印象に残ったエピソードとして、「グループでの話し合い、特に仕事をしていて嬉しいことや大変なことを話し合ったこと (場面2) が印象に残った。自分たちとは違った視点からの意見が聞けたことが、その理由の第一であるが、さらに言えば、その人たちが今の仕事を楽しくやっている、そして一生懸命に生きていることが感じとられたからである。」と記述した。このことから、共同学習者 A が、場面2において、学習者の発言を聞く立場として学ぶ姿勢を示したことが推察される。

共同学習者 B の発言率は、全5場面を通じて低い割合で安定していた (Fig.2)。このことは、その場面ごとの課題や共同学習者 B の興味関心によって、発言率が大きく左右されることはなかったことを示している。共同学習者 B は、第1回共同学習者アンケート (Table 6) に、「はじめてで緊張してしまった。次はもっとコミュニケーションをとれるようになりたい。」と、対人面における緊張について記述しており、実際の場面においても、自分から積極的に他者に話しかけるといよりは、周囲の話を聞く立場になることが多くみられた。共同学習者 B の発言率が安定的に低いのは、そのような本人の性格および行動の特性とも関連するだろう。録画したビデオの様子から、共同学習者 B は、発言者の方に顔を向けて聞く、ニコニコしながら相槌をうつ、他者の発言に対して表情や仕草でリアクションを返すなど、非言語的な反応を明確に表現していることが観察された。よって、共同学習者 B は、グループ内において聞き役としての立場をとっていたと考えられる。このことは、周囲の発言を促すこと、特に、学習者にとって、自分の意見を真面目に聞いて

くれる人がいるというメッセージにもなっていたと考えられる。学習者 b は、事前面接で「知らない大学生との話し合いに緊張する」と発言していた (Table 7) が、第 1 回学習者アンケートには、「共同学習者 A、共同学習者 B が優しかった」という感想を記述している (Table 5)。このことから、共同学習者 A の積極的に発言・行動する姿勢に対して、共同学習者 B の聞き役となる姿勢は、両方が同一のグループに存在することで、学習者にとってバランスのいい環境を提供し、グループ内のコミュニケーションを円滑にし、雰囲気をもたせたのではないかと考える。

以上のことから、このグループでの話し合いにおける共同学習者の役割として、積極的に発話をして場を活性化する役割と、発話を受け止める役割との 2 つがあげられ、双方のバランスが重要であるといえる。

(3) 学習者と共同学習者の関係について—発話の相互性より

Fig.1 より、メンバー全員に 2 つ以上連続した■ブロックがみられ、学習者、共同学習者に関わらず、メンバーそれぞれが発話していることが分かる。話し合いの前半 (sampling 1~32) では、3 つ以上連続したブロックは、メンバー間で同じ時間に重なりがみられたが、後半 (sampling 33~79) では重なりがみられなくなった。このことから、話し合いの後半では、一人のメンバーが語っている時間に、他のメンバーが同時に語るということが前半に比べて少なくなっており、語る者、聞く者という役割が成立した上で、話し合いが行われたといえる。つまり、学習者あるいは共同学習者のどちらかが一方的な発言を中心とするのではなく、両者が発言し、かつその順序が偏ることなく相互に発言することで、話し合いが成り立っていたといえる。

話し合い場面において、学習者と共同学習者の相互的な発言がみられたなかで、学習者 a は、共同学習者 A に対して、自分の理想となる身近なモデルとしての憧れを抱くようになったことが、事后面接の学習者 a の以下の発言 (Table 7) よりうかがわれた。オープンカレッジ終了後の面接のなかで、学習者 a は、「グループのメンバーについて、どのように思いましたか」という質問に対して、「共同学習者 A、共同学習者 B」の名前を挙げ、「俺、全然だったし、そう人たちに比べると、全然だったです。なんか、意見のあれ…意見の質？みたいな。」と答えた (Table 7)。面接者がさらに、共同学習者 A と共同学習者 B のどこがよかったと感じるのかを尋ねると、「みんなを引っ張ってくれたっていう…」と答え、さらに、自分から「僕もそうなりたいて思いました」と語った。共同学習者 A、B については、上述したように、A が積極的に発言・行動する役割、B が聞き役としての役割をとっていたことを考えると、学習者 a が「引っ張ってくれた」と感じたのは、共同学習者 A についての思いではないかと考えられる。学習者 a は、共同学習者 A を自分と対比させて自分自身を卑下的にとらえるのではなく、「自分もそうなりたい」と前向きにとらえている様子がうかがわれた。このことは、共同学習者が、学習者に対して、威圧的であったり、一方的に発言するのではなく、相互性のある話し合いのなかで対等な関係を築くこと

ができたことが影響しているのではないだろうか。Table 4 の各回における学習者 a の発言からもわかるように、学習者 a は、「新しい友達ができ」「みんなと話し合えた」「チームワークがいい」「またみんなと会いたい」など、人とのコミュニケーションを求める発言がとても多い。そのような学習者 a にとって、身近に感じられる存在である共同学習者 A が、グループメンバーの会話をフォローしたり、まとめをしたりする姿に理想を感じたのであろう。

また、学習者 a の事后面接の発言から、a は、自分の会話の内容と共同学習者の会話の内容とを比較してとらえ、自分自身が十分ではないことに自発的に気がついたといえる。このような感覚は、自分から学ぶ場を求めること、学び続けることの重要性を意識する最初の感覚でもあるといえるのではないだろうか。このような感覚を自ら抱いた体験は、学習者 a にとって、「知識を得る」ために学習するばかりではなく、「自らの向上」のために学習するという、かけがえのない体験だったと思われる。大内ら (2007) では、学習者にとってのオープンカレッジの意義を、コミュニケーションスキルの獲得に見出したが、単にスキルの獲得ではなく、このような、他者との関係の中で自分自身について考える機会ともなっているといえる。松矢 (2004) が展開してきた、知的障害者を対象とした大学公開講座のテーマは、「自分を知り社会を学ぶ」であった。しかし、松矢 (2004) は、知的障害者にとって、どのようなことが「自分を知る」ことかについては、具体的な言及をしていない。本取り組みにおいて、学習者 a が体験したことは、「自分を知る」体験の1つではないかと考える。

参考文献

- 浅野美佳 (2007) 全国のオープン・カレッジ実践の特徴. オープン・カレッジ研究, 9, 1-39.
- 岩永力男 (2007) オープン・カレッジにおける授業事例の研究について—学生支援者の役割について—. オープン・カレッジ研究, 9, 41-48.
- 菅野敦・平井威・伊藤健 (2007) オープンカレッジ東京'06「いっしょに学び、ともに生きる3」による成人期知的障害者への生涯学習支援 インクルーシブな学習の機会は、受講者間の相互交渉をどのように変えるか2. 日本特殊教育学会第45回発表論文集, 622.
- 松矢勝宏 (2004) 大学で学ぶ知的障害者 大学公開講座の試み. 大揚社.
- 小笠原まち子・平井威・菅野敦 (2006) 知的障害者と大学公開講座2—東京学芸大学公開講座「いっしょに学び、ともに生きる2」の実践から—. 日本特殊教育学会第44回発表論文集, 670.
- 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—. 教育ネットワークセンター年報, 7, 13-22.
- 梅永 雄二・島田 博祐 (2007) 障害児者の教育と生涯発達支援. 北樹出版.

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、平成19年度の先端的项目研究 (B型) の補助を受けた。