

知的障害者と大学生が共に学ぶオープンカレッジの意義

—— 講師をした大学教員の気づきより ——

杉山 章・鈴木 恵太・滝吉 美知香・笹原 未来・野崎 義和
・横田 晋務・岡野 智・新谷 千尋・新村 享子・川住 隆一

東北大学大学院教育学研究科

【要約】

本稿では、知的障害者と一般大学生との共同学習の場が設定されたオープンカレッジにおいて、講座を担当した大学教員とスタッフとの講座の事前打ち合わせ場面、講座事後のインタビュー場面の講師の発話を記録し、分類・整理し検討した。オープンカレッジの意義を、講師の知的障害者に対する理解の深まり、講師の専門領域の近接領域に対する知見を得る端緒、講師の講義の構想を振り返る機会であると考察した。

キーワード：オープンカレッジ 講師 知的障害者 共同学習 意義

I. 問題と目的

知的障害者の継続教育，高等教育，生涯学習を標榜し，知的障害者を対象としたオープンカレッジや大学公開講座，専攻科設置などの取組が，日本各地でなされている。（菅野，2007）これらの取組の中で，大学を中心として行われてきたものがある。大阪府立大学を中心とした取組（建部・安原，2001）や東京学芸大学を中心とした取組（松矢，2004）である。これらの取組において，その根本となる考え方（國本，2005）や受講生の成長や意識変化（平井・加瀬・菅野，2005），チューターとしてかかわる学生のあり方（岩永，2007），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。

このような動きに呼応して，我々は，2006年度より，オープンカレッジ「杜のまなびや」の取組を開始し実践してきた。本取組は，参加する知的障害者と大学生がおおよそ同数であり，知的障害者（以下，学習者）と大学生（以下，共同学習者）の共同学習を設定するという点，講師に大学教員を迎え，その専門領域における講義を実施してもらうという点で，特徴的な取組である。

我々は，学習者および共同学習者における本取組の意義（大内ら，2007）や，話し合い場面における両者の相互作用（杉山ら，2008）について検討し，報告してきた。しかし，特徴のひとつである，大学教員を講師に迎え専門領域における講義を行う点については未検討である。他の取組を概観しても，講師の立場からオープンカレッジの意義を検討した先行研究は見当たらない。特に，大学において知的障害者を対象としたオープンカレッジ

を開催することの意義として、大学の閉鎖性を打破し社会資源として地域に解放し貢献すること（津田ら，2004）が指摘されている。そのような意義は、大学内における教員に認識されることによって、より地域社会に開けた大学としての在り方が促進されるだろう。

そこで、我々は、まず本研究科内の教員を対象に、教員の専門領域である研究や実践に基づいた講義を学習者および共同学習者を対象として行うよう依頼した。本研究では、講師となった教員が、学習者および共同学習者が共在する場において行った自分自身の講義をどのように振り返り、オープンカレッジの意義や、知的障害者の学びの意義について、どのような気づきを得るのかという点について明らかにする。

II. 方法

1. 対象者

講師を務めた大学教員3名は、ともに東北大学教育学研究科に所属していた。Table1に、対象者のプロフィールを示す。

Table1 対象者プロフィール

| 講師 | 性別 | 専攻分野 | | 年代 | オープンカレッジ講師経験 |
|----|----|-------|---------|-----|--------------|
| A | 男 | 生涯学習論 | スポーツ文化論 | 40代 | 2回目 |
| B | 男 | 生涯学習論 | 成人教育論 | 30代 | 1回目 |
| C | 男 | 人間形成論 | 外国教育史 | 50代 | 1回目 |

2. 講義開催までの流れ

(1) 講師と講師担当スタッフとの話し合い

各講師につき2名のスタッフ（発達障害学分野の大学院生もしくは大学院研究生）が、講義の構成や事前準備の補助を行った（以下、講師担当スタッフ）。講師担当スタッフが講師を補助するにあたり、本取り組みの特徴である、学習者（知的障害者12名（男性10名、女性2名）、年齢幅18～35歳）・共同学習者（大学3～4年生および大学院生12名（男性5名、女性7名）。本大学教育学部および大学院教育学研究科、工学部に在籍）の設定（杉山ら，2008）を講師に伝えた。

講師と講師担当スタッフとの話し合いは、必要に応じて、講義開催までに数回（3～5回）実施された。講師担当スタッフは、講師の意向を最大限に汲むことを基本方針としながら、特に、学習者における視覚的・聴覚的な刺激の有意性や、資料提示の仕方の工夫などについて説明や提案を行い、講師の専門性を学習者および共同学習者の双方に伝えるための構成を話し合った。話し合いでは、講師担当スタッフが、講師の専門性や講義のテーマ、ねらいについて理解するとともに、開催時間、開催場所、講義の進行、講義内の活動、

提示資料、配布資料などについて、講師の希望を基に講師と共同して準備や調整を行った。具体的には、受講者の情報を知りたいという講師の希望に基づき、講師担当スタッフがアンケートの原案を作成し、その原案について講師に適当性を確認した後、修正し、実際に講義に活用する、のような流れで行われた。

(2) スタッフミーティング

講師担当スタッフは、定期的開催されるスタッフミーティング(約2~3週間に1回、全10回)において、当日の実施や準備を担当するスタッフ(9名)に、講師の意図や講義の詳細について伝えた。スタッフミーティングは、それらをスタッフ間で共有することをねらいとし、講義準備の分担や問題点の検討、ならびに講義が円滑に実施できるような役割分担などが行われた。

(3) 講義当日

講義当日には、講師は講義を進め、講師担当スタッフは講師の補助(例:資料の提示や配布など)をし、各スタッフは役割分担に基づいて活動した(例:機材や机などの準備、受講生への説明の補足、記録など)。場の状況に応じた臨機応変な対応が必要になった場合(例:講義の展開の変更など)も、講師や講師担当スタッフから各スタッフに対応が伝達されることで、速やかな対応が行われた。

(4) 講師に対する事後インタビュー

講義終了後、直後あるいは日を改めて、講師に対するインタビューが行われた。インタビューは、主に講師担当スタッフにより行われたが、講義終了直後に、スタッフ全員による振り返りの場で行われる場合もあった。インタビューは、Table3に基づき、講師体験の感想や、学習者の印象などを聴取した。

Table3 事後インタビューの質問項目

| 質問項目 |
|----------------------|
| ① 講義をした全体的な感想 |
| ② 講義をする際に難しいと感じた点 |
| ③ 講義のねらいの実現 |
| ④ 自分の構想と違っていただけと感じた点 |
| ⑤ 学習者の印象 |
| ⑥ 共同学習について意識した点 |
| ⑦ その他 |

3. 各講義の内容および開催日程

講義の内容は、各講師の専門性に基づき講師によって選定された。開催日程に関しては、受講者が出席しやすい土曜日、交通の便や安全性を考慮して日中に設定された。以下、講義ごとに、講義内容および開催日程を記述する。

(1) 第1回

講義題目：スポーツのルールについていろいろ考えてみる—スポーツ・ルールの成り立ちについて、いろいろ考えながら、やってみよう

開催日程：平成20年10月18日(土)13:45~16:00

担当講師：A 講師

講義内容：スポーツのルールには、物理的・行為的な規則・設定について定められたルールと、競技者の精神的な心がけとしてのルール(スポーツマンシップ)が存在し、両者を守り、他者と協働することによって、スポーツが成立する。前者に関しては、競技者の力量や実施する場所、使用する道具などを考慮し、競技者同士がルールを調整・変更・共通理解することによって、よりスポーツを楽しむことができる。

講義構成：スポーツのルールについての講義後、実際にグループに分かれてスポーツ(バレーボール・室内テニス)を行った。その後、グループごとに、自分自身や他者の特徴に合わせて、よりスポーツを楽しむためには、どのようなルールを設定するべきかについて話し合いを行った。各グループから出された話し合いの結果を、講師がまとめる形で再度講義を行った。

(2) 第2回

講義題目：自分の生きざまを語る／他者の生きざまを聞く—同世代の様々な生きざまにふれながら、「自分」をとらえ返してみよう

開催日程：平成20年11月8日(土)10:00~15:00

担当講師：B 講師

講義内容：立場や経験が異なる人々の間で相互理解を深めるためには、それぞれが自己の感情や体験を表現することが必要である。「私」を主語とし、自身の考え方や感じ方を表現することは、自分を他者により理解してもらうことにつながり、他者との関係性の中で生きるために重要である。私自身を語り、他者の語りを聞くことによって、人生の「学び」が深められていくのである。

講義構成：講義は二部構成で行われた。第一部では、「あなたはどこから来て、どこへ行くのか」をテーマとして、予め受講者が作成した自己紹介について、グループ内で相互に説明・質問し合った。第二部では、「学びの体験」をテーマとして、これまでの人生における「学び」の瞬間や、日常の中にある「学び」について話し合いを行った。

(3) 第3回

講義題目：ことばってなんだろう—一人を動かすことばの力について考えよう

開催日程：平成20年12月13日(土)10:00~12:15

担当講師：C 講師

講義内容：言葉を相手に伝えるためには、話し手自身のエートス(人柄)、聞き手のパトス(感情)、話の内容(論理)の3要素が必要であり、さらに、聞き手の感動や説得、

理解を促すために、ユーモアが重要な役割を持つ。このような語りの技法は、古代ギリシャ時代におけるレトリックに始まり、日本においても、説教、謡曲、義太夫、落語、講談、浪曲などの形で文化として発展してきた。

講義構成：話すために必要な3要素についての講義後、予め受講者を対象に実施されたアンケートをもとに、「話すとき、聞くときに気をつけていること」について、グループ内で話し合いが行われた。話し合いで出された意見や感想に関して、講師がまとめを行った後、日本の伝統話芸についての紹介を行った。

4. 記録

講師と講師担当スタッフによる話し合いにおける講師の発言と、講義終了後に行われた講師へのインタビューにおける講師の発言を、講師の了解のもと、ICレコーダーによって音声記録し、逐語録を作成した。

5. 分析

逐語録を作成し、事前の話し合いに関しては、KJ法（川喜田，1970）とテキストマイニング（林，2002）に基づき、以下のように分類・整理した。

まず、逐語録から講師の発言を抜き出した。次に、発言の内容により分類を行い、分類した群にカテゴリー名をつけ定義づけた。さらに、講師の発言をカウントし、全発言中に占めるカテゴリーごとの発言割合を算出した。

III. 結果

事前の打ち合わせより、生成されたカテゴリーおよびその定義と、各講師におけるカテゴリーごとの発言割合をTable4に示す。なお、カテゴリー④は、対象者が自分では操作できないと感じている「心配・不安」であり、カテゴリー⑦は、対象者は自分で操作できそうであるが、知見やスキル、経験の不足により現状では「困難」だと感じていることで分類した。

Aにおいて、最も言及数が多かったのは、カテゴリー⑧「相槌・同意・その他」で、全体の約3割を占めた。次に言及が多かったのは、カテゴリー②「講義の構成」であった。また、カテゴリー⑦「困難さ」は、みられなかった。Bにおいて、最も言及数が多かったのは、カテゴリー②「講義の構成」であった。次に言及数が多かったのが、カテゴリー⑧「相槌・同意・その他」であった。また、Bのみ、カテゴリー⑦「困難さ」への言及がみられた。Cにおいては、最も言及数が多かったのは、カテゴリー②「講義の構成」であった。また、カテゴリー④「不安・心配」が、カテゴリー⑥「学習者」、カテゴリー⑦「困難さ」への言及はみられなかった。

事後のインタビューに関しては、各質問（Table3）に対する回答ごとに簡略にまとめた。（Table5）

学習者の多様性について、A、Cは、質問項目⑤「学習者の印象」、Bは質問項目④「事前の項目との相違点」において言及した。また、質問項目を超えて、配慮事項（Aの質問項目⑥「用語を平易な言葉に置き換えて使用した」、Cの質問項目⑦「ゆっくり話した。あまりゆっくり話しすぎるのも、失礼な感じがするため、わざとらしくならないようにした」）についての発言がみられた。質問項目⑦にAがオープンカレッジ後に偶然に出会った学習者の一人にかかわるエピソードを分類した。

Table4 生成されたカテゴリーおよびその定義と、各講師におけるカテゴリーごとの発言割合

| カテゴリー | 定義 | 対象者 | | |
|------------|--|------|------|------|
| | | A | B | C |
| ①専門性 | 講師の専門領域からの言及 <例>「見えるルールと、見えないルールがある」「その学びの場ではその人がかけがえのない存在になる」「古代のレトリックで一番重視されるのは目なんですね」 | 13.0 | 9.6 | 11.9 |
| ②講義の構成 | 講義を構成する際に講師が考慮したことと言及 <例>「取り上げるのバレーボールでよいですか」「高校生にやった時は、そういう技法が大事だと紹介した」「うまく共同学習者がコントロールしてくれるか」「関係する先生方に来ていただいて話を聞いたんです。で、やっぱり難しいということが…」「ワークショップのDVDを見せていただいた」「障害児教育の中では、どんな形で、どの程度理論化されたりとか、実践としての水準が作られてきているの」 | 27.7 | 28.8 | 35.7 |
| ③資料 | 提示・配布資料の作成や配布、学習者への配慮と言及 <例>「講義メモ、別に用意しとこうか」「持ってきてもらったものを改めて冊子にしてお返しする」「図式とかね、基本的に単純な」「講義においてはプレゼンテーションソフト使用に関して批判の立場」 | 13.6 | 18.3 | 21.4 |
| ④不安・心配 | 学習者や共同学習者、スタッフ、専門性の伝達にかかわる不安・心配と言及 <例>「積極的にコミュニケーションとれる人ならいいけど」「そういう会話が成立しそうなグループですか？それが一番心配」「スタッフとか、共同学習者が理解してくれるかが一番心配」「共通の前提が何かはつきり分からないのが気がかり」「話し方をわざとらしくゆっくりするのも、どうなんですかね」 | 7.9 | 1.0 | 14.3 |
| ⑤アンケート | 事前アンケートの作成や取り扱い、読み取りと言及 <例>「どう使うんですか」「人と話すときに、何に注目しているか」「スポーツはみんなでやれることがうれしいか」 | 5.6 | 3.8 | 11.9 |
| ⑥学習者 | 知的障害者への理解、配慮事項と言及 <例>「スポーツの経験により身体的には理解してと思う」「彼らは社会的に欠落させられてしまっている」「話の内容を具体例を多く、ゆっくりしゃべればいってことを、気をつければいい」 | 1.1 | 7.7 | 0 |
| ⑦困難さ | 講師が感じている困難と言及 <例>「知的障害の方々に出していただいた言葉にどう責任をもつかっていう問題がある」「やろうとしていることと、実際にできる条件と、学び手が何を求めているのか、組み合わせの難しさがある」 | 0 | 4.8 | 0 |
| ⑧相槌・同意・その他 | 相槌や同意、講座の運営には直接的に関係のない事柄と言及 <例>「そう」「分かりました」「前日に行って、頼んでみてだね」 | 31.1 | 26.0 | 4.8 |

(%)

Table5 事後インタビューの回答

| | A | B | C |
|---------------|--|---|---|
| ① 講義の感想 | <ul style="list-style-type: none"> ・受講者の様子から、手ごたえが無かったと感じ、講義は失敗であったと考えている。その理由としては、受講者にとってテーマが難しかったこと、内容を盛り込みすぎたこと、時間的な余裕が無かったこと、説明が適切でなかったことを挙げている。 | <ul style="list-style-type: none"> ・通常、話を依頼されるときは、対象、内容が明確になっているが、今回は、それがなかったことに悩んだ。 | <ul style="list-style-type: none"> ・こちらが提示する話題に反応があり、意外と通じた気がした。 |
| ② 難しいと感じた点 | <ul style="list-style-type: none"> ・資料を用意し、その資料の中から、キーワードをピックアップするという学習は、共同学習となったが、学習者が共同学習者に一方的に教えられる様子から、学習者にとって適切な活動ではなかったこと。 ・抽象度の高い言葉について、例示すること。 ・抽象的な事柄を説明する際に、極端な例を出して説明するという方略は、学習者に対しては取ることが出来ないこと。 | <ul style="list-style-type: none"> ・学習者の様子から自分が想像していた学習者の理解と、実際の理解との違いがあること。 ・自分がゆっくりと話すだけではなく、伝わる話し方をしなければならないこと。 | <ul style="list-style-type: none"> ・あまりなかった。難しい状況にあるとは思えなかったと感じている。 ・高校生、大学生を対象とした講義も同様。 |
| ③ ねらいの実現 | <ul style="list-style-type: none"> ・半分以下の達成だと感じており、ねらいを達成するために提示した題材が適切でなかったと感じている。 ・伝えたい内容の量が、多かった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・議論をする際に、テーブル間で温度差を感じたことから、予想はされてたものの、テーマが学習者にとって難しかった。 ・同様の実践はされているため、その後を追ったが、1日では時間的に短かった。 ・スタッフによるグループの相互作用の様子から、不完全ではあったがねらいは実現できた。 ・お互いの語りを聞く、各自が語るという学びのスタイル自体を、体感してもらうことも、成人教育のメッセージの一つである。 | <ul style="list-style-type: none"> ・話すことに関しては、だいたいできた。 ・時間が余ることなしに、終えることが出来た。 ・ねらいが実現できた理由として、伝えたい内容を絞っていたことが挙げられる。(高校生対象の講義なら、内容をもう1つ増やす必要がある) |
| ④ 事前の構想との相違点 | <ul style="list-style-type: none"> ・実技場面において、受講者の実技を楽しむ雰囲気を大切にするために、実技一話し合い→実技という活動の流れを、実技をしながら話し合いを適時行うという流れに変えた。 ・講義場面において、学習者の興味の対象が、講義の内容よりも途中で見せる道具であったと感じた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・経験が無かったため、講義を構成する要素に対してどのような結果となるか、事前に想像が出来なかった。難しいということが分かった。 ・外部で公演する際には、聞き手の多様さは一般的であるが、多様さの質に違いがあった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・特になし。 |
| ⑤ 学習者の印象 | <ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーション能力、積極性、表情の個人差が大きい。 | <ul style="list-style-type: none"> ・現実の中で当り前のことを1つこなすのに苦労しているという言葉、言葉にならないぐさを感じて、学習者の日常を実感した。当事者の日常を想像すると言葉が出ない。 | <ul style="list-style-type: none"> ・同じ障害でも、個人差が大きい。重度の人は、講義が分からなかったのではないかと感じる。 |
| ⑥ 共同学習についての意識 | <ul style="list-style-type: none"> ・用語を平易な言葉に置き換えて使用した。共同学習であるという特別な意識はもたなかったが、講義のウエイトは学習者においていた。 ・共同学習者には、スポーツの協働性が、社会にもつながっていると感じてほしかった。 ・並行的に両者を対象にするのは難しい。 | <ul style="list-style-type: none"> ・共同学習者はスタッフのように考えており、まったく考えていなかった。 ・共同学習者の学びまで、考えていたら、よい結果にはならなかったので、むしろシンプルでよかった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・学習者を主役と考えていた。 ・共同学習者には、講義内容からの成果はあったと感じる。普段の講義をしっかりきいてほしい。 |
| ⑦ その他 | <ul style="list-style-type: none"> ・集団から外れ、スタッフと1対1で実技をしていた学習者は、もう少し時間があれば、集団の中でできたのではないかと感じた。最後まで実技をやめなかったのは、楽しかったからではないか。 ・講義後日、買い物先で、学習者の働く姿を見かけたが、働く場以外に社会参加しようという意思がある人は、障害のあるなしにかかわらず、たいしたものだと思う。けがが無くてよかった。 ・普段の講義は、全10回で完結するように考えているが、今回は、1回で完結する必要があるため、余談ができない。 | <ul style="list-style-type: none"> ・知的障害者に対して自分は何が出来るのかということを考えさせられた。 ・スタッフが報告する学習者や共同学習者の様子から、それぞれに意義のある場になって、安心した。継続すると、教員が入ったりとかせずに、話し合うことが当たり前になる。 ・社会教育では、当事者が次なる学びを作っていく主体になるかどうかで見るが、同様の取り組みが地域で広がっていくことを期待したい。 ・普段の講義と違い、教員の思いのみで講義を進めて終わることは通用しない。 | <ul style="list-style-type: none"> ・学習者に対する配慮として、ゆっくり話した。あまりゆっくり話すぎるのも、失礼な感じがするため、わざとらしくならないようにした。 ・プレゼンテーションは、うまく活用できた。 ・個人的な見解として、知的障害があっても、音楽には敏感かもしれないから、浪曲を取り上げ、講義に活用した。 ・浪曲の中でもポピュラーなものを取り上げ、浪曲の特徴が分かりやすい部分までを講義で扱った。浪曲は、高校生を対象にしても、理解はできなかった。 ・講義中に壇を降りてフロアの中心で話をしたことは、特に意識はしなかったが、普段と比べて |

IV. 考察

＜事前の打ち合わせの結果より＞

まず、カテゴリー⑧「相槌・同意・その他」を除いて3名共に最も言及数が多かったカテゴリー②「講義の構成」について考察する。このカテゴリーが最も多かったことは、事前の打ち合わせにおいて、どのような講義を実施するかについての話し合いがもたれたことが想像できる。「講義の構成」の具体的な発言を参照するとAの「うまく共同学習者がコントロールしてくれるか」といった共同学習を志向した発言やCの「高校生にやった時は、そういう技法が大事だと紹介した」というような類似した体験をもとに、講義を構成しことが伺われた。Aは本取組の講師を経験しており、どのような場になるのか、想像できていたために共同学習を志向する発言となったと考えられる。学習者、共同学習者の存在を十分に理解し共同学習をすすめていくためには、複数回の講師経験が必要となるかもしれない。Cは本取組の講師経験は初めてであるが、年齢も50代であり、これまでの豊かな大学教員経験の中で、最も類似すると思われる高校生に対して行った講義(カテゴリー②講義の構成「高校生にやった時は、そういう技法が大事だと紹介した」)を土台にして構想をたてたと考えられる。今後、講師担当スタッフは、講師となる大学教員の経験に基づき、講義を着想してもらうというアプローチが考えられる。

次に、Aにおいて、カテゴリー⑧「相槌・同意・その他」の言及が最も多かった理由として、事後インタビューの実施日と講義当日の時期が離れており、スタッフが講師を活性化するために積極的に発言をし、それに応えたからだと考えられる。

そして、Bにのみカテゴリー⑦「困難さ」が存在する理由として、Bの専攻分野である成人教育論において、知的障害者を対象とした社会教育実践は1領域をなしており、今回の講師を引きうけるにあたって、カテゴリー②「講義の構成」にみられる「関係する先生方に来ていただいて話を聞いた」「ワークショップのDVDを見せていただいた」という発言から、講師が、打ち合わせの前に独自に先行事例や領域の研究者からの情報収集を行ったということが分かる。それゆえに、知的障害者を対象とした実践は可能であることは理解したが、Bとしては、初めての本取組における講師体験であり、それらの先行事例と今回の取組との条件の違いから、「困難さ」として認識されたのだと考えられる。スタッフは講師がスムーズに講義を構成できるように、「困難さ」がどこにあるのかを察知し、それらをできるだけ取り除くことができるように働きかけることが重要だと考えられる。

カテゴリー⑥「学習者」は、知的障害者に対してもつイメージや対応方法についてのカテゴリーである。A、Bにおいては、発言が得られたが、Cにおいて発言が得られなかった理由を考察する。Aは、講師経験があることと講義の事前アンケートの結果を入手後だったこともあり、自分の経験や入手した情報より「スポーツの経験により身体的には理解している」というイメージが形成されていると考えられる。Bは専門領域における知見から、「社会的に欠陥させられてしまっている」存在であるというイメージについて発言が

なされたと考えられる。一方、Cにとっては、高校生を対象とした講義を行った経験がある（カテゴリー②を参照）けれども、知的障害者を対象にするのは初めての体験であるため、「前提が何かはつきり分からないのが気になり」「話し方をわざとらしくゆっくりってのも、どうなんですかね」と、直接的に障害者のイメージを語ることはせず、カテゴリー④「不安・心配」の文脈として語られたのではないかと考えられる。

<事後インタビューの結果より>

まず、三者が共に、学習者の多様性について言及した点について考察する。A、Cは、質問項目⑤「学習者の印象」において、Bは質問項目④「事前の構想との相違点」において多様性について言及した。Cは、本オープンカレッジの講師をするのは初めてであり、知的障害者という呼称で呼ばれる人たちの中にも多様な状態像があることを実感したと考えられる。Aは、他の質問項目（②、④、⑦）においても、具体的な学習者の様子からの発言（質問項目②「学習者が共同学習者に一方的に教えられる様子」、質問項目④「学習者の興味の対象が、講義の内容よりも途中で見せる道具にあった」、質問項目⑦「集団から外れ、スタッフと1対1で実技をしていた学習者は、…中略…楽しかったからではないか」）をしており、講師経験も2度目であることから、多様性について、実際に学習者の様子を見ることで生じた独自の視点（コミュニケーション能力、積極性、表情）から、多様性について言及したと考えられる。一方、Bは自らの講師経験から聞き手に多様性があることには慣れており、聞き手に多様性があることは、Bにとって前提となっていた。（質問項目④「外部で公演する際には、聞き手の多様さは一般的である」）しかし、自分の想定した多様性とは質的に異なっていたために、質問項目⑤「学習者の印象」ではなく、質問項目④「事前の構想との相違点」において、その多様性が語られたのだと考えられる。Bにとっては、前提となっている多様性よりも、現実の学習者の置かれている日常生活についての印象の方が強かった（「現実の中で当り前のことを1つこなすのに苦勞しているという言葉、言葉にならないしぐさを聞いて、学習者の日常を実感した。当事者の日常を想像すると言葉が出ない」）のではないかと考えられる。

次に、三者が共に学習者を中心に講義を構成したことについて考察する。本取組の特徴として、学習者と共同学習者の共同学習があるが「学習者を主役」と設定することで、講義を構成してきた。Aは、学習者にウエイトを置いたとしながら、共同学習者に学んでほしいことを設定していた。しかし、「並行的に両者を扱うことは難しい」としている。Bは「シンプルでよかった」とし、共同学習者の学びまで意図的にプランニングしようとするとうまくいかないのではないかと推測している。Cは、共同学習者に対して講義による成果があったとした。「学習者を主役」とした講義を構成するという方略をとることが、1つの講義の構成方法であることを伺わせる。しかし、本取組の特徴である共同学習を推進していくにあたり、共同学習者である学生が、本取組から何をどのように学んでいるの

かを明らかにする必要がある。それが明らかになれば、スタッフは、講師に対して、共同学習者の存在を、講師の講義の構成に積極的に組み入れてもらえるような働きかけができるであろうし、講師が共同学習者の存在を積極的に取り入れることができるならば、学習者とともに、共同学習者の学びも保障することにつながるであろう。

次に、三者が質問項目を超えて、学習者への指導方略や配慮事項について、言及したことを考察する。Aの質問項目②より「学習者が共同学習者に一方的に教えられるのは、学習者にとって適切な活動ではない」、Bの質問項目②より、「抽象的な事柄を説明する際に、極端な例を出して説明するという方略は、学習者に対しては取ることが出来ない」「学習者の様子から推測する学習者の理解と、実際の理解との間に違いがあること」「自分がゆっくりと話すだけではなく、伝わる話し方をしなければならないこと」、A、Cの質問項目③より「伝えたい内容を絞ること（高校生に話すより伝える場合より少なく設定する）」、Aの質問項目④より「学習者の興味の対象が、具体物に集まりやすい」、A、Cの質問項目⑤、Bの質問項目④より「学習者には多様性がある」、Bの質問項目⑦より「講師に対するフィードバックが必要」、Cの質問項目⑦より「ゆっくり話したが、ゆっくり話しすぎるのも、失礼な感じがするため、わざとらしくならないように」「講義中に壇を降りてフロアの中心で話をしたことは、特に意識はしなかったが、普段と比べて動いている方であった」。これらの発言は、今後スタッフが講師をサポートする際に有効となると考えられる。これらを「講師メモ」としてTable6にまとめる。これらは、3名の講師からの聞き取りによるものであるため、有効性・妥当性については疑問が残るが、本取組の学習者と共同学習者との共同学習が設定された場というのは非常にユニークな場であり、その場で講師を務めたものしか感じることでできなかった意見として、「臨床の知」（中村，2006）としてまとめた。今後は、さらなる実践の蓄積，検討が必要となろう。

Table6 講師メモ

| カテゴリー | 内容 |
|-------|--|
| 講義テーマ | ・伝えたい内容を絞ること(高校生に伝える場合より少なく設定する) |
| 学習者 | <ul style="list-style-type: none"> ・抽象的な事柄を説明する際に、極端な例を出して説明するという方略は、学習者に対しては取ること難しい。 ・興味の対象が、具体物に集まりやすい。 ・多様性がある。 ・学習者の様子から推測する学習者の理解と、実際の理解との間に違いがある |
| 配慮事項 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分がゆっくりと話すだけではなく、伝わる話し方をしなければならないこと ・ゆっくり話しすぎるのも、失礼な感じがするため、わざとらしくならないように ・講義中に壇を降りるなどして、距離を近くとる ・学習者が共同学習者に一方的に教えられるのは、学習者にとって適切な活動ではない |
| スタッフ | ・講師に対する講義のフィードバックが必要 |

最後に、質問項目⑦に掲載した「講義後日、買い物先で、学習者の働く姿を見かけたが、働く場以外に社会参加しようという意思がある人は、障害のあるなしにかかわらず、たい

したものだと思う」であるが、この発言は逐語録から、Aから主体的に話した事柄であった。偶然の出来事であり、本オープンカレッジがなければ気がつくこともなかった出来事であるが、スタッフに対して単に出会ったという事実の伝達だけではなく、そこで自分がどのように考えたかを伝達したことは、何かしらAの心情に訴えた出来事であったのだと考えられる。

以上、2つの結果から考察をすすめたが、本取組が講師にとってどのような意義があったのかをまとめると、以下の(1)～(3)を挙げることができる。

(1) 知的障害者に対する理解の深まり(接した体験からの理解、本人の語りからの理解)

「理解の深まり」を、「知的障害者をカテゴライズされた存在としてステレオタイプの理解するのではなく、その多様さを理解する」と捉えた場合、事後インタビューにおける、学習者の多様性で考察したように、3名共に学習者に対する理解が深まったと考えられる。

(2) 専門領域の近接領域に対する知見を得る端緒(先行事例、実践者との対談)

Bは、講義の前に先行事例を調査したり、先行事例の実践者と対話する機会を設けたりした。このことから、本取組が、知見を得る端緒となり得る場合がある。

(3) 講義の構想を振り返る機会

Aは、事後インタビューの質問項目①「講義の感想」において、「テーマの難易度」「内容の量」「時間配分」「説明の適切さ」を視点として講義を振り返っている。さらに質問項目⑦「その他」において、普段の講義との比較をしている。B、Cにおいても普段の講義との比較が行われた。

本取組に講師として参加することが、大学教員の新たな実践領域の開拓、指導力向上・障害理解のための自己研修の端緒となる可能性が示唆される。

<謝辞>

オープンカレッジの講師、調査対象者として協力していただき、貴重なお時間を割いていただいたA先生、B先生、C先生に感謝いたします。

<文献>

林俊己(2002) Excelで学ぶテキストマイニング入門. オーム社.

平井威・加瀬進・菅野敦(2005) 知的障害者の生涯発達と大学公開講座2 - 東京学芸大学

- 「自分を知り，社会を学ぶ」受講生の変化－ 日本特殊教育学会第 43 回発表論文集，462.
- 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（2007）継続的学習の機会提供と高等教育の必要性. 発達障害白書 2007 年版, 日本障害福祉連盟, 日本文化科学社.
- 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.
- 川喜田二郎（1970）続・発想法 KJ 法の展開と応用. 中公新書.
- 國本真吾（2005）障害青年の高等教育への権利保障－「生涯にわたる学習権」の視点から－，鳥取短期大学研究紀要，51，39-50.
- 松矢勝宏（2004）大学で学ぶ知的障害者 大学公開講座の試み. 松屋勝宏監修 養護学校進路指導研究編 大場社.
- 中村雄二郎（1992）臨床の知とは何か. 岩波新書.
- 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.
- 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（2008）オープンカレッジにおける知的障害者と一般大学生との共同学習－話し合い場面における発話率による分析を中心に－. 教育ネットワーク研究室年報，8，13－24.
- 建部久美子・安原佳子（2001）知的障害者と生涯教育の保障 オープンカレッジの成立と展開. 明石書店.
- 津田英二・山本道子・余田卓也・八木八重子・李 義昭・松岡広路（2004）知的障害のある成人への大学における学習プログラム - 2003 年度公開講座『大学で自分の世界を広げよう』をめぐる - . 神戸大学発達科学部研究紀要，12（1），13－37.

本研究は、平成 20 年度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先端的プロジェクト型研究（B 型）の助成を受けて実施された。