

知的障害者と大学生が共に学ぶオープンカレッジにおける 大学教員講師の意識と講義展開

野崎 義和¹・滝吉 美知香¹・横田 晋務^{1,3}・佐藤 健太郎¹・
佐藤 真理¹・飯田 明葉¹・古山 貴仁²・川住 隆一¹・田中 真理¹

¹ 東北大学大学院教育学研究科

² 東北大学大学院教育情報学教育部

³ 日本学術振興会特別研究員

要約

本稿では、受講生が知的障害者と大学生で構成されたオープンカレッジにおいて講師を務めた大学教員3名の、取り組みに関する意識と当日の講義展開との関連性を探ることを目的とした。面接時の講師の発話内容と講義当日の言動を整理した結果、知的障害のある受講生および彼／彼女らの学びについて、共に受講する大学生について、講義内容についての講師の意識が、受講生への対応や、講義での教授方法等に反映されていたことが示唆された。さらに、講師の専門性や、障害のある受講生をとらえる際の観点の違いが、受講生における障害者—健常者間の共通性・差異性、もしくは個人間の共通性・差異性へのアプローチのあり方に反映されていたことも推察された。

キーワード：オープンカレッジ 講師 大学教員 知的障害者

I. 問題と目的

近年、知的障害者を対象として、大学の施設や教員、学生ボランティアなど大学資源を活用した「オープンカレッジ (大学公開講座)」がひろがりを見せている (平井, 2006 ; 岡野・鈴木・野崎・川住・田中, 2010)。その中の1つである「東北大学オープンカレッジ 杜のまなびや」(以下、「本取り組み」と記す)は、その独自のな特徴として、①知的障害のある受講生 (以下、「学習者」と記す) と共に学ぶ受講生 (以下、「共同学習者」と記す) として大学生を位置づけている点、②大学教員が自身の専門性を生かした講義展開をしている点が挙げられる。

①については、まず、大内・杉山・廣澤・鈴木・北・田中・川住 (2007) が各回の講義終了直後のアンケート結果をもとに、共同学習者が受講生として参加することには、知的障害者とのコミュニケーションスキルが獲得される点、障害観に変化が生じる契機となる点において意義があると報告している。また杉山・滝吉・野崎・鈴木・北・田中・川住 (2008) は、学習者と共同学習者との共同学習場面における両者の発話率を分析し、その結果、共同学習者には、積極的に発話をして場を活性化する役割と、学習者からの発話を受けとめる役割との2つがあることを明らかにしている。

②については、杉山・鈴木・滝吉・笹原・野崎・横田・岡野・新谷・新村・川住 (2009)

が、講師を体験することで大学教員にどのような気づきを得られるのか、本取り組みが講師にとってどのような意義があったのかについて明らかにするため、講座前後における講師の発話記録の分析を行なっている。その結果、大学教員が講師を務めることには、知的障害者に対する理解の深まり（特に彼／彼女らの多様性の認識）、専門領域の近接領域に対する知見を得る端緒（先行事例を調査する等）、講義の構想を振り返る機会（大学での通常の講義との比較等）という3点の意義があることが示されている。

以上、これまでの研究によって、本取り組みが学習者のみならず共同学習者や講師に対して様々な気づきや学びをもたらす場として機能するということが報告されてきた。しかしながら、①と比べて②についての知見は十分に蓄積されているとはいえない。また、杉山ら（2009）においては、講義準備段階での講師の発話と講義後における振り返りから講師の意識を検討しているが、こうした意識が当日の講義展開（受講生への対応や教授方法等）にどう反映されているかについても探る必要があると思われる。こうした点に着目してその内実を明らかにすることにより、具体的な学習プログラムの開発に資することや、講師の専門性に合わせた講義展開の工夫を運営者側が提案することが可能になると期待されるからである。そこで本稿では、講師を務めた大学教員を対象として、本取り組みに関する意識が当日の講義展開にどのように関連するのかを探っていくこととする。

II. 方法

1. 対象者

X年度、講師を担当したA講師（臨床心理学）、B講師（カリキュラム論）、C講師（成人教育論）の3名とした。A講師は、子どもを育てることによる親の発達を研究テーマとしながら、地域臨床実践として、親や家族へ向けたカウンセリングの他、保育や学校教育を含む様々な場面において親子や家族にかかわる専門家への支援を行なっている。B講師は、多文化共生社会を基盤とする新時代のカリキュラムについての研究をしており、現代日本の教育の方向性について考えるとともに、学力向上のための授業作り、定期テスト作りのプロジェクトを複数の学校と進めている。C講師は、公的社会教育の条件整備における官民パートナーシップに関する研究に取り組んでおり、成人期における学びについての検討を行なっている。本取り組みでの講師経験は、A講師が1回目、B講師が2回目、C講師が3回目である。

2. 本取り組みに関する意識聴取

本取り組みに関する講師の意識を明らかにするため、①学習者観（学習者の集中力の短さ、学習者のコミュニケーションスキルの拙さ等）、②学習者の学び（学習者が主体的に学ぶことができる学習環境を提供すること、学習者に対して日常での知識や行動に学びの効果を与えること等）、③共同学習者（共同学習者にも効果的な学びを提供すること、共

同学習者から学習者に対する働きかけの適切さ等)、④講義内容(講義を組み立てていく上での配慮・工夫等)の4点について講義前に半構造化面接を実施した。なお、①～③についての具体的な聴取内容は、統合教育を導入する上での教師の不安事項を検討した Engelbrecht & Oswald (2003) を参考のもと設定している。また、当日に向けての準備等で各講師とスタッフとの打ち合わせが数回行なわれたが、その中で上述した4点にかかわる特徴的な発話を得られた場合には、それらも分析対象に含めることとした。さらに講義後にも、半構造化面接を実施して、講義の感想等を聴取するとともに、講義内容や構成について当初の予定と変更した点があればその詳細についても尋ねた。

事前・事後面接およびスタッフとの打ち合わせの実施にあたっては、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。その上で、上述の4点に関する各講師の発話内容を記述・整理した。

3. 当日の講義展開

(1) 本取り組みの概要

X 年度では全3回の講義を開催し、3名の講師が1回ずつ担当した。講義時間は各回とも約90分であり、受講生の人数は回によって多少変動したが、約20名(学習者と共同学習者がほぼ半数ずつ)だった。

(2) 講義展開の整理について

受講生および講師の了承を得て撮影した当日のビデオ映像をもとに、各講師の講義内容と講義構成について整理した。また、上述の4点についての講師の発話内容が反映されていると思われる当日の言動のエピソードを、ビデオ映像をもとに抜粋した。なお、C 講師については、当日前において一部の受講生を集めてのミーティングを実施していたので、その場での言動も分析対象とした。

Ⅲ. 結果

各講師の講義内容・講義構成については Table 1 に示す。また、各講師の事前・事後面接およびスタッフとの打ち合わせでの発話内容と、当日における講師の言動については Table 2 に示す。

Table 1 講義内容・講義構成

担当講師	A	B	C
講義題目	わたしが生まれたとき	教育を科学しよう	自分の生きざまを語る／他人の生きざまを聞く3
講義内容	赤ちゃんだった頃の写真を素材として、自分の赤ちゃん時代のことを話し合う 等身大の赤ちゃんの人形を抱いてみるワークを通して自分がどのように愛され、育ててもらってきたかを振り返る	近年の学校での授業を体験しながら、学校や社会がどのように変わりつつあるのかということを感じる 近年では正解を覚えるということではなく、お互いの意見を尊重し、「合意形成」を行なうことに重点が置かれていることを、アクティビティを通して理解する	立場や経験が異なる人々の相互理解を深めるため、希望した受講生が「受講生講師」となり、各自が「私」を主語として自身の考え方、感じ方を表現する 自分が講義を行ったり、他者の講義を聞いたりすることを通して、受講生同士が互いの尊厳を大事にするという「共同学習」を行なう
講義構成	出産前後の母親の言葉をA講師が紹介 事前に一部の学習者、共同学習者から提供された写真をスクリーンに映し、当時どんな赤ちゃんだったかを本人が発表する グループごとに自分の赤ちゃん時代についての話し合い	学校に通って「役に立ったこと」「つまらなかったこと」についてペアでの話し合い 現在実際に行なわれている授業内容を体験する 【絵描きゲーム(中学・国語)】:描かれている絵を口頭だけでその絵を見ていない人に伝え、同じように描いてもらう(まずは簡単に全員がどちらの役割も体験した後、共同学習者2名が代表となって伝達者(スタッフ1名)の情報をもとにそれぞれ絵を描き、他の受講生はその様子を見学する) 【電流ゲーム(高校・道徳)】:隣同士手をつないで横一列に並び、片方の手を握られた場合に、反対にいる隣の人の手を握り、最後の人までつなげていく 【違いの違い(中学・社会)】:大学生と障害者で社会的に異なっていること(例、「大学生が電車に乗る時は1万円のお金を取られるが、障害者は半分しか取られない」など)について、その妥当性をそれぞれの立場から話し合う	【事前ミーティング(3回)】 スタッフと受講生講師がペアとなり、当日発表する内容について検討を行なう リハーサルを行ない、C講師や他のスタッフ、受講生講師のコメントを踏まえ講義内容を推敲する 【講義当日】 C講師より、受講生講師の講義を聞く上での約束事を説明した後、7名の受講生講師によるオムニバス形式の講義(1人あたり約10分の発表)に入る 【受講生講師の講義内容】 仕事のことについて:3名(D, E, F) 自分の関心のあることについて:2名(G, H) 自分が大切にしていることについて:2名(I, J) 各受講生講師の講義の後に、受講生全体で感じたことを述べ合う 自分の生きざまを語る／他者の生きざまを聞くことについて、C講師が「共同学習」というキーワードを用いて総括

Table 2-A 事前・事後面接での発話内容および当日の言動（学習者観について）

観点	A講師		B講師		C講師	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
項目	事前	事後	事前	事後	事前	事後
障害特性：集中力の短さ	・変えられないもの ・これ(障害特性)自体が不安ではなくて、自分が(学習者)に何ができるのかの方が不安	講師自身の言動 ・「本当は続けて行きたくないんですけど、ちょっと休憩をすかして、入ったほうがいいかなって思っています。短い時間ではあります。5分休憩したいと思えます」と言う	講師自身の言動 ・「本当は続けて行きたくないんですけど、ちょっと休憩をすかして、入ったほうがいいかなって思っています。短い時間ではあります。5分休憩したいと思えます」と言う	講師自身の言動 ・「本当は続けて行きたくないんですけど、ちょっと休憩をすかして、入ったほうがいいかなって思っています。短い時間ではあります。5分休憩したいと思えます」と言う	講師自身の言動 ・「本当は続けて行きたくないんですけど、ちょっと休憩をすかして、入ったほうがいいかなって思っています。短い時間ではあります。5分休憩したいと思えます」と言う	講師自身の言動 ・「本当は続けて行きたくないんですけど、ちょっと休憩をすかして、入ったほうがいいかなって思っています。短い時間ではあります。5分休憩したいと思えます」と言う
	・変えられないもの ・これ(障害特性)自体が不安ではなくて、自分が(学習者)に何ができるのかの方が不安	・変えられないもの ・これ(障害特性)自体が不安ではなくて、自分が(学習者)に何ができるのかの方が不安	・変えられないもの ・これ(障害特性)自体が不安ではなくて、自分が(学習者)に何ができるのかの方が不安	・変えられないもの ・これ(障害特性)自体が不安ではなくて、自分が(学習者)に何ができるのかの方が不安	・変えられないもの ・これ(障害特性)自体が不安ではなくて、自分が(学習者)に何ができるのかの方が不安	・変えられないもの ・これ(障害特性)自体が不安ではなくて、自分が(学習者)に何ができるのかの方が不安
その他	・(講師自身が)乳幼児とかかわることが多いので(知的障害者)の成人の方についてはよく分かってはいないかもしれない	・(講師自身が)乳幼児とかかわることが多いので(知的障害者)の成人の方についてはよく分かってはいないかもしれない	・(講師自身が)乳幼児とかかわることが多いので(知的障害者)の成人の方についてはよく分かってはいないかもしれない	・(講師自身が)乳幼児とかかわることが多いので(知的障害者)の成人の方についてはよく分かってはいないかもしれない	・(講師自身が)乳幼児とかかわることが多いので(知的障害者)の成人の方についてはよく分かってはいないかもしれない	・(講師自身が)乳幼児とかかわることが多いので(知的障害者)の成人の方についてはよく分かってはいないかもしれない
	・(講師自身が)乳幼児とかかわることが多いので(知的障害者)の成人の方についてはよく分かってはいないかもしれない	・(講師自身が)乳幼児とかかわることが多いので(知的障害者)の成人の方についてはよく分かってはいないかもしれない	・(講師自身が)乳幼児とかかわることが多いので(知的障害者)の成人の方についてはよく分かってはいないかもしれない	・(講師自身が)乳幼児とかかわることが多いので(知的障害者)の成人の方についてはよく分かってはいないかもしれない	・(講師自身が)乳幼児とかかわることが多いので(知的障害者)の成人の方についてはよく分かってはいないかもしれない	・(講師自身が)乳幼児とかかわることが多いので(知的障害者)の成人の方についてはよく分かってはいないかもしれない

表中の斜線は該当する言及、および講義中の言動がないことを表す。

① 学習者観について

Table 2-C 事前・事後面接での発話内容および当日の言動（共同学習者について）

観 点	項目	A講師		B講師		C講師	
		事前	講義中の言動	事前	講義中の言動	事前	講義中の言動
③ 共同学習者について	効果的な学びを提供すること	私が何かするのではなくてグループの中に居るといってと自分で強くなると思	・共同学習者への直接的な働きかけはあまりせず、グループ活動に時間を十分に費やす。また、その活動においても学習者への接近や話しかけが多い一方で、共同学習者への働きかけはほとんどない ・「慈しむ」という言葉を取り上げ、今回の講義の流れの中でこの言葉を覚えてもらう、もしくは覚えてもらうよう働きかける	参加するだけで学べる部分がある	全体を通して学習者と比較すると、意図や感情などの共同学習者の発言に対しては、あまりコメントを返さない	・あまり考えていない。勝手に自分にとって意味があることは学んでいこう ・今すでに共同学習者が持っている（受講生講師）が障害者を持っていないと作っているわけじゃないですか。そういうことではあれば、そういうもの（字ひび）にほとんど響いてくださるんじゃないか	（講義中、受講生同士の対話の時間を十分設けられなかったという反省を述べた上で）特に、共同学習者があの人たちから何を学んだかをあの人たちから少し聞きたかった。つまり、非常にハンディを持って生き方の中から、心から学ぶことができている。あの人たちの存在を尊敬できる、そういうことを作っていく場を目指していただけたから、できればその証拠になるような発言がいくつか出てくると思います
	学習者への働きかけの適切さについて	こういう取り組みに参加してみようと思うような方たちというところもあるし、ある程度年齢をこえている人たちがだいたいこういうところがあるので（あまり不安ではない）	共同学習者の学習者に対しては、積極的な促進・抑制もせず、見守っている	上手く対応できる	学習者と共同学習者をベアにする	（通常の大学での講義に比べると）やりとりをするため何か起きるだろう。そのリスクは高いが何が起きるか分からない	講義を聞くにあたっての約束事として、①講師の大事な経験から得たことを披露する。②参加者は皆対等。③人の経験や人生に優劣や評価はない。④嫌なことを語らない自由があり、強制ではない。⑤この時間、この場だからこそその情報を守る。の5点を示す

表中の斜線は該当する言及、および講義中の言動がないことを表す。

IV. 考察

1. 各講師の意識と講義展開について

(1) A 講師

学習者観に関しては、「みんな違う」(Table 2-A) という発話が事前面接において認められ、知的障害者とひとえに言ってもその実態が多様であるということ A 講師が認識していたことがうかがえる。そして、こうした認識は、当日において学習者ほとんど全員に声をかけて回っていた A 講師の行動に反映されていたと考えられる。事后面接においても「メンバーの受講生の方々が、様々な作業っていうかワークの中にちゃんと入り込んでいるかどうかというのは気になった」、「やっぱりそれぞれ皆さんちょっとずつ違うわけですよね。それこそ話し足りなかった人もいるけれども。まあ、話すのが得意でない人もいるから、ただ、やっぱりそのバランスというか。皆が自分自身のペースで構わないんだけど、やっぱり参加して欲しいわけですよ」(Table 2-A) と述べているが、障害特性の多様性を認識しているからこそ、グループ活動において学習者が皆スムーズに参加できているかどうかを気にかけていたのではないかと思われる。

しかし、「司会の人(スタッフ)がみな、やってくれたので、実際に自分が出て行ってどうこうっていうことはなかったです」(Table 2-A) と A 講師自身が述べているように、学習者に話しかけはしたものの、それ以上の積極的な介入やグループ活動の流れに影響を及ぼすような働きかけ等は行なわなかった。これは、グループ活動、つまり学習者と共同学習者との共同学習がスタッフの対応によってある程度円滑に展開できていたと A 講師がとらえていたことが影響していると考えられる。また、学習者の学びについての「自分たちでやって(学んでいって)くれるのではないかという思いがある」(Table 2-B) という発話からみても、A 講師は学習者の主体性を幾分か期待しているところがあつたように思われる。このことは、講義当日において、写真提供者による発表、話し合いやワークといった受講生主体の活動に十分な時間を設けていたことからもうかがえよう。

共同学習者に対しては、A 講師自身が何かを教授することで学びを得てもらうことよりは、むしろ学習者との相互作用が生じることを期待していたものと思われる。事前面接で A 講師は、「私が何かするのではなくてグループの中に座るといって自体がすごい勉強になると思う」(Table 2-C) と述べており、学習者との共同学習を通して何かしらの学びが得られると考えていたことが読み取れるからである。したがって、グループ活動に十分な時間を設けていたことの意図には、学習者の主体的な学びを尊重することだけでなく、共同学習者が学習者との相互作用を積極的に生み出す機会を与えることも含まれていたのではないかと考える。

講義内容に関しては、A 講師は「受講生の日常にふれること」(Table 2-D) を意識しながら、受講生に何かしらの気づきや変化が生まれることを意図して組み立てていた。また、講義を通してどのように感じるかについては受講生に委ねており、それは「こうなれば良

いという姿があるわけではなくて」(Table 2-D) という発話からもうかがえる。そして、こうした A 講師の考えもまた、共同学習の場を積極的に設定してその様子を見守る姿勢でいたことに反映されていたように思われる。しかし、基本的には受講生の様子を見守っていた一方、終結時では A 講師自ら「慈しむ」という言葉を取り上げ、受講生全体に働きかけを行っていた。事后面接での「一つ言葉 (『慈しむ』) を覚えて欲しい」(Table 2-D)、「(語の字義として) 知っている人も知らなかった人も、改めて (『慈しむ』ということについて) 考えてくれればそれは嬉しかった」(Table 2-B および 2-C) という発話を踏まえると、この教授行動には、A 講師の全受講生に向けてのメッセージや願いが反映されていたものと推察される。そして、「慈しむ」という言葉で A 講師がまとめを行なったことにより、受講生それぞれの情緒的体験を尊重しながらも、どの受講生にも共通すると思われる部分を包括するような講義展開になったといえることができるだろう。

(2) B 講師

学習者観について、障害によらない健常者との共通性と、障害による健常者との差異性という両方の意識を B 講師は持っていたことが示唆された。前者に関しては、事前面接時の「集中力の短さは学習者に限ったことではない」(Table 2-A) という発話からうかがえるとともに、講義当日においても「前を向いてください」などと受講生全体に向けて注意を促す働きかけを行なう様子がみられた。一方、後者に関しては、事前面接時の「認識のスピードが遅い」、「抽象的なものより具体的な物の方が理解しやすい」(Table 2-A) 等の発話よりうかがえ、こうした意識が、電流ゲームでやり方を前に出して示すなど、具体的な説明をしていたことに反映されたものと思われる。また、【絵描きゲーム】においても、代表者が行なう前に一度全員で簡単に体験するように活動の流れを組み立てており (Table 1)、それについては、「(例として) 皆にやってもらって、こういうルールなんだなっていうのを分かってもらって」(Table 2-A) と述べている。以上から、具体的な説明や例を提示していたことは、受講生のルール理解をはかるためであり、その背景にはことに学習者の障害特性への配慮があったのではないかと推察される。

学習者の学びに関して、B 講師は考える過程を重要にしていたものと思われる。これは、事前面接における「話し合いが起きたり考えざるを得ない状況に整えなければいけない」(Table 2-B) という発話や、講義当日において【違いの違い】を通して障害者と健常者の違いは妥当なものなのかについて考えさせていたことから十分にうかがえよう。また、「色々な立場の人々と協力することがいいんだよってところが伝えられたらと思います」(Table 2-B) という事前面接での発話があるように、様々な人たちと協力することの重要性を知ること、学習者の学びとして意識していたのではないかとと思われる。実際に、こうした B 講師の意識は、講義当日のまとめにおいて、「皆さんの職場の中にも、外国から来た人がいるかもしれません。ここは日本だから日本のことをいうことを聞け…ではない

んです。皆で学び合うと考えやアイデアが発展していくんです」と話をしていたことに反映されていた。ただし、この話には、協力の重要性だけでなく、立場の違いは障害の有無だけでなく他の様々な視点からもとらえられるということ、また、とらえる視点が変われば自分と周囲との関係も変わるということもメッセージとして込められていたといえよう。障害者も他の国の人に対して「差別をしているのかもしれない」(Table 2-B)という事前面接での発話があるように、立場の違いによって障害当事者も差別されることもあれば差別することもあるのではないかと B 講師は考えていた。したがって、学習者の身近にいる可能性を想定しながら外国人の話を挙げてまとめを行なったことには、ことに学習者に対して、日常における自分自身の立場というものが、障害者という視点だけでなく、日本人というまた異なる視点からもとらえられるということを気づかせるといった意図があったのではないかと思われる。

一方、共同学習者に関しては、「参加するだけで学びになる部分がある」(Table 2-C)と事前面接時に発話しており、講義においても、積極的に働きかけを行なう様子はみられなかった。このことは、共同学習者の自発的な学びを尊重し、B 講師としては介入を行なう必要性を感じなかったことが考えられるだろう。

そして、講義内容に関して、B 講師にみられた特徴的な工夫点としては、教授方法であったと考えられる。事前面接時において、「スピード、どれくらいの感じで進行するか」、「アクティビティを入れる」(Table 2-D)などの工夫点を B 講師は考えており、講義においても、ゆっくり区切りをつけて話をしたり、体を動かすゲームを取り入れることで、受講生の注意力や集中力の持続に対して配慮していることがうかがえた。B 講師は、複数の学校と連携して学校教育における良い授業のあり方を探索することに取り組んでいるが、こうした B 講師の専門性や実践経験が、当日の講義展開での教授方法に強く反映されていたと考えられよう。

(3) C 講師

学習者観に関して、C 講師は当初、「障害をひとくくりにはできない」(Table 2-A)とあるように、障害種の違いから生じる学習者の多様性に関して言及を行なっていた。しかし、受講生講師との講義前のミーティングを経て、学習者の中にも独自の世界観を持っているタイプがいるということについても言及するようになり (Table 2-A)、実際の言動においても、「G さんが見ている景色というのは我々とは全然違うんでしょね」という発言がみられた。このことから、C 講師は、学習者の多様性を障害種という視点からだけでなく、その人の内にある世界観という視点からもとらえるようになったと思われる。

こうした、受講生講師との出会いによる C 講師の学習者観の変化は、学習者の学びについてのとらえ方にも影響したものと思われる。C 講師は、学習者の学びに関して、その場の 1 つとして発表に向けての「プロセス」(Table 2-B)を掲げていた。そして、講義の準

備を開始した段階においては、「(障害当事者が) 今から話す相手をどのように想定して、どう配慮するのか」(Table2-B)と、障害当事者が発信する上での聞き手の存在を考慮して行なうことの難しさについて言及し、聞き手により響くための発信力を持つことを重視していた。しかしながら、受講生講師とのミーティングを重ねる中で、「健常者が講師補助することで、若干"デコレート"しすぎてしまっている」(Table2-B)と述べ、スタッフのサポートによって内容がねじられてしまい、障害当事者の世界観が健常者の目線に合わせたものへと加工されてしまうことへの課題意識を抱くに至った。このことは、ミーティングにおける、「クリーニングのための特殊な技術をどう獲得したかを発表すると思ったが、技術じゃないところでたくさん感じていらっしやる。それを発表してほしい」、「ロープウェイについて話したいということであればその精度を高めてもらえれば」といった、各受講生講師独自の経験やものの見方をそのまま表現することを積極的に促す発言に反映されたと思われる。そして、それに伴って学習者の学びに関しても、聞き手を考慮しながらの発信力を持つこと以上に、障害者・健常者という枠組みをこえた「その人らしさ」をその人らしく表現することに、より価値が置かれるようになったと思われる。このことについては事後面接でC講師自身も、「こちらで誘導しない彼らの世界を大事にするということ」(Table 2-A)に切り替えられたと振り返っており、「その人自身の尊厳を大事にできるという空気になれてたような気はする」(Table 2-B)と述べている。

さらに、こうした変化は、共同学習者に対するC講師の認識にも影響を及ぼしたものと思われる。共同学習者の学びについて、事前面接では「あまり考えていない」(Table 2-C)とC講師は述べていた。そして、そのことは多少なりとも、講義当日における共同学習者への働きかけの少なさに反映されていたと考えられる。しかし、事後面接には「非常にハンディを持った生き方の中から、心から学ぶことができる、あの人たちの存在を尊敬できる、そういうことを作っていく場を目指していたわけだから、その証拠になるような発言が(共同学習者から)いくつか出てくるといいと思った」(Table2-C)と述べており、共同学習者にとっての学びの意義に対するより明確な意識づけがうかがえた。

今回C講師は、講義前に受講生講師とのミーティングを3回行ない、「プロセス」を重視するという学習スタイルによって受講生のニーズや特性について理解を深めながら、「発信者になる」ということを具現化していった。その中で、「健常者から見れば当たり前になっているものを、我々とは違う受けとめ方をするということに、障害当事者の世界観がある。それを一生懸命伝えてもらおうということによってこうした場を設定した」

(Table2-D)という発話にみられるように、C講師自身を含めた健常者である自分たちとは違う世界観を生きている障害者の視点で発信するということの意義をC講師は見出していた。さらに、講義当日に約束事として「①講師の大事な経験から得たことを披露する」、「③人の経験や人生に優劣や評価はない」(Table2-C)と示すことで、障害者・健常者という枠組みをこえた個々の生きざまに焦点を当てていたと考えられる。つまり、C講師自身

が述べているように、「他者の存在をできるだけ自分の中に組み込むことで自分の存在の意味を再確認する」(Table2-D) といった、互いの生きざまを「学び合う」場を作り上げた講義展開であったといえるだろう。

2. 各講師における専門性および学習者に対する認識と講義展開との関連性

学習者の多様性に言及していた A 講師は、障害の有無にかかわらず誰しにも共通する「慈しむ」という情緒的側面に焦点を当てることで、障害者・健常者の枠をこえ、個々の親子の愛情を共有する講義展開であった。そして、講義全体を通して行なわれた受講生の情緒的側面へのアプローチは、子育てを通しての親の発達を研究テーマとするとともに、親や家族、保育・学校関係者への支援を実践している A 講師ならではの専門性が反映されていたものと思われる。

一方、学習者に対して、障害によらない健常者との共通性のみならず、障害があることで生じる種々の困難さや健常者との違いについても比較的多く言及していた B 講師は、活動中の【違いの違い】にみられるように、障害者と健常者という 2 つの集団における違いに着目した講義を展開した。具体的には、B 講師の研究領域である現代の学校教育を扱うとともに、背景の異なる障害者と健常者が同じものについて見た際に生じる認識の違いを議論することで、共通理解を図っていくという「合意形成」を体験する内容であったといえる。そして、情緒的側面にアプローチした A 講師に対して、B 講師は認知的側面にアプローチしていたととらえることができ、受講生の学びをどのような側面から提供するかという点において両者は対照的だったといえる。

また、学習者や共同学習者をあくまで受講生として位置づけた A・B 講師に対して、C 講師における一部の受講生を講師にするという点は、他の 2 名と大きく異なっていたといえる。学習者の中においてもその世界観には多様性があるととらえていた C 講師は、障害者・健常者の枠をこえ、個々の生き方の違いに焦点を当てて「その人らしさ」を表現し、受講生それぞれが互いの生き方を尊重し合う場を作り上げた。それは、まさしく成人期における学びの提供であり、C 講師の成人教育に関する専門性が発揮されたものであったと思われる。

そして、本取り組みでは受講生が障害者と健常者という大きく 2 つの集団から構成されているが、障害のある学習者に対し、その多様性について言及していた A・C 講師は障害の有無にかかわらず個々に視点を当てて講義を展開したのに対して、健常者との違いについて言及していた B 講師は、あえて 2 つの集団に視点を当ててその差異性にアプローチするという点で、A・C 講師とは異なる講義展開をしたといえる。また、個々に視点を当てていた A・C 講師においても、A 講師は個々の体験や感情を「慈しむ」という共通項で括ったのに対して、C 講師は「その人らしさ」という個としての独自性を際立たせていた。つまり、A 講師は個人の共通性に着目していたのに対して、C 講師は個人の差異性に着目

していたととらえることができ、そういう点においてはA講師とC講師のアプローチもまた異なっていたといえる。以上より、受講生における障害者—健全者間の共通性・差異性、もしくは個人間の共通性・差異性へのアプローチのあり方において、各講師とも三者三様であったといえるが、そこには各講師の専門性や、学習者をとらえる際の観点の違いが影響していたということが考えられるだろう。

謝辞

本取り組みの講師、調査対象者として協力していただき、貴重やお時間を割いていただいたA講師、B講師、C講師に深く感謝申し上げます。

文献

Engelbrecht, P & Oswald, M (2003) Including Learners with Intellectual Disabilities : stress for teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50 (3), 293-308.

平井 威 (2006) 知的障害者の生涯学習支援. *発達障害研究*, 28 (3), 202-207.

岡野 智・鈴木恵太・野崎義和・川住隆一・田中真理 (2010) オープンカレッジにおける知的障害者の生涯学習支援に関する意義—受講生の家族へのインタビューを通して—. *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年報*, 10, 27-36.

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—. *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年報*, 7, 13-22.

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 (2009) 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—講師を担当した大学教員の気づきより—. *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年報*, 9, 21-32.

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—. *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年報*, 8, 13-24.