

知的障害者・大学生共同参加型オープンカレッジにおける スタッフの学びについて

野崎 義和¹・滝吉 美知香¹・横田 晋務^{1,2}・佐藤 真理¹・佐藤 健太郎¹・
永瀬 開¹・松崎 泰¹・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 日本学術振興会特別研究員

要約

知的障害者・大学生共同参加型オープンカレッジでスタッフとして携わったことのある者8名を対象に、そこでの経験から得られた学びに関する調査を実施した。そして、オープンカレッジの理念と活動基盤の形成に携わった初期のスタッフと、その後新たに加入したスタッフとに分けての比較検討を行った。その結果、初期のスタッフは自身が抱いていた知的障害者観を強めた一方、後に加入したスタッフは新たな知的障害者観を獲得したという違いが認められた。さらに、講座実施当日を通しての学びの獲得過程においても差異がみられ、初期のスタッフは企画・運営者として受講生全体を俯瞰して受講生についての学びを得る傾向にあったのに対して、後に加入したスタッフは受講生（ことに知的障害のある受講生）との直接的な関わりを通して学びを得る傾向にあった。

キーワード：オープンカレッジ スタッフ 学び 知的障害者 大学生

I. 問題と目的

近年、知的障害者対象の生涯学習支援の一環として、大学資源（施設や教員・学生など）を活用した「オープンカレッジ（大学公開講座）」が広がりを見せている（平井，2006）。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、「本オープンカレッジ」と記す）では、知的障害のある受講生（以下、「学習者」と記す）と一般大学生・大学院生の受講生（以下、「共同学習者」と記す）を対象に、大学教員講師が自身の専門性を生かした講義展開をしているなど、独自性のある活動を実施している（岡野・鈴木・野崎・川住・田中，2010）。そしてこれまでの研究報告により、本オープンカレッジを通して受講生や講師を務めた大学教員が様々な学び⁽¹⁾を得ていることが明らかにされている（大内・杉山・廣澤・鈴木・北・田中・川住，2007；杉山・鈴木・滝吉・笹原・野崎・横田・岡野・新谷・新村・川住，2009；鈴木・杉山・野崎・滝吉・岡野・横田・鈴木・斎藤・新村・新谷・川住・田中，2010）。

まず、受講生の学びに関しては、大内ら（2007）が講座終了直後の感想をもとに検討した。そして、本オープンカレッジへの参加が、学習者にとっては自分の興味・関心の領域を広げる機会に、共同学習者にとっては障害者観に肯定的変化が生じる機会になったこと

を示唆した。また鈴木ら（2010）は、講座終了直後のアンケート結果をもとに、講座を通して受講生の学習意欲が高まったことを明らかにした。一方、杉山ら（2009）は大学教員講師の学びについて検討した。そして、スタッフとの講義内容の事前打ち合わせ場面および講座事後のインタビュー場面での発話をもとに、知的障害者に対する理解の深まりや自身の専門領域の近接領域に対する知見の獲得といった学びが、大学教員講師において生じていたことを示唆した。

ここで、学習者のみならず共同学習者や大学教員講師にも学びが生じていたという点に注目すると、本オープンカレッジは障害の有無を越えてあらゆる立場の人々における生涯学習の場として機能しているのではないかと考えられる。したがって、こうした変化は本オープンカレッジの企画・運営に携わるスタッフにおいても生じていると仮定される。本オープンカレッジのスタッフは、特別支援教育を専門とする大学教員と大学院生（一部、他の専攻の学生も含む）で構成され、年間計画の立案、受講生の募集や事前・事後対応、大学教員講師との講義準備、当日の進行、論文執筆による成果報告などが主な活動内容として挙げられる。このように、スタッフは本オープンカレッジを通して、企画・運営面の活動や研究活動、そして学習者、共同学習者、大学教員講師といった様々な人との関わりなど多様な経験をすることができる立場にあり、その経験から何らかの学びを得ていると推察される。しかしながら、オープンカレッジに携わるスタッフが実際にどのような学びをどのような過程の中で得ているのかについては、これまでの先行研究の中でもほとんど検討されていない。

数少ない先行研究として、廣森・山内（2009）は、知的障害者対象のオープンカレッジにスタッフ（企画や事前準備、当日の運営、報告書作成などを担う）やサポーター（受講生の学習活動を支援する）として参加した大学生ボランティアに質問紙調査を実施し、ボランティアにおける学びの内容について検討している。そして、ボランティアは活動への参加経験によって、知的障害者とのコミュニケーションの取り方を身に付けるだけでなく、知的障害者についての理解やオープンカレッジの理念についての理解などの点で学びを得ていたということが明らかとなっている。

しかし、廣森・山内（2009）が研究の限界として「卒業後に彼女・彼ら自身の中になにが残っていくのかは不明である」と述べていることから、オープンカレッジを通しての学びがその後どのように生かされるのかについても視野に入れて検討する上では、既卒スタッフを対象に調査を行うことが必要であると思われる。なぜなら、上述したようにスタッフにとっても本オープンカレッジが生涯学習の場として機能しているならば、一過性のものとは一線を画した学びが存在するのではないかと考えられるからである。また、廣森・山内（2009）の場合は、調査対象者のスタッフとサポーターをボランティアとして概括しており、対象者間の属性の違いに着目した分析は特に行っていない。対象者が活動していた当時の背景や活動への関与の仕方が異なれば得られる学びも少なからず異なっ

くると予想されるが、対象者を1つの群にまとめると、学びについての全体的傾向を把握できるというメリットがある一方で、対象者間の学びの差異については不明瞭になるというデメリットも生じる。したがって、スタッフの学びを明らかにする上では、廣森・山内(2009)におけるスタッフとサポーターという活動への関与の仕方の違いといった対象者間における属性の差異にもとづく比較検討が1つの研究課題として挙げられよう。

以上より本研究では、既卒スタッフを対象として、本オープンカレッジにおける活動への関与の仕方が異なると考えられる2群、実施1年目より参加して本オープンカレッジの理念と活動基盤の形成に携わったスタッフの群（以下、「初期群」と記す）と実施2年目以降に加入して活動基盤の維持に携わったスタッフの群（以下、「加入群」と記す）とに分ける。その上で、本オープンカレッジを通しての学びの内容や獲得過程に関する違いを検討することを目的とする。

II. 方法

1. 対象者

本オープンカレッジのスタッフ経験のある者8名（初期群、加入群各4名）。基本的属性をTable 1に示す。

2. 手続き

データ収集：半構造化面接形式を用い、①スタッフとして活動していた時の中で特に印象に残っていること、②スタッフとして携わる中で生じた自身の意識の変化など（特に、知的障害者、自身の専門性の生かし方や企画・運営能力、障害の有無を越えての共生社会、高等教育について）、③スタッフとしての経験が現在の自分自身や生活において生かされていると感じることの3点を聴取した。

データ分析：インタビューより得られた発話の逐語録より、初期群、加入群それぞれについて、本オープンカレッジを通しての学びに関する概念図を作成した。概念図の作成は、KJ法（川喜多，1967，1970）をもとに、各群につき3～4名の分析者が行った。

Table 1 対象者の基本的属性

対象者	スタッフ初参加年度	スタッフ初参加時の身分(※)	スタッフ経験年数	現在の職種	
初期群	A	PD	4年	大学教員	
	B	2006年度	D	4年	大学教員
	C		D	2年	大学教員
	D		M(社)	4年	就学前巡回相談支援員
加入群	E	2007年度	M(社)	3年	自営業、音楽療法士、専門学校非常勤講師
	F	2008年度	M	2年	小学校教員
	G	2009年度	M	1年	会社員
	H	2010年度	M	1年	特別支援学校教員(小学部担当)

(※)PDは博士研究員，Dは博士課程後期，Mは博士課程前期，(社)は社会人学生であることを示す。

Ⅲ. 結果と考察

1. 初期群における学びの概念図 (Fig. 1)

初期群では、**<a. 障害があっても、学びのニーズ・学ぶことの意義がある>**という考えが根底となり、他の考えが派生していく構造が示された。このカテゴリーでは、「やっぱり、学びたいという気持ちが彼らにあった、学びに対するニーズが知的障害のある人たちにもしっかりあるんだ、とわかったことが変わったことですね。」などの発話がみられた。そして、知的障害者が知的好奇心を持ち、学びたいという潜在的なニーズを持っていることを改めて感じたことが、実際には**<b. 知的障害者が高校卒業後に学ぶ場がない>**という、相反する現実に対する認識へとつながっていた。このカテゴリーでは、「小学校から高校までは、何となく見通しがある。しかし、その後については、現場は行き先をつくるために何とか就職させたいということになる。行き先づくりの就職を重視する中で、やっぱり学習は大事なんだと感じた。」「大学生と一緒に学べる機会というのが、あちこちにあつたら、きっと珍しくなければ、(付き添いの)親御さんだつて(杜のまなびやに)来ない。逆に言えばこししかない。」などの発話がみられた。知的障害者は高校卒業後の就労ばかりが大きな課題として注目され、知的欲求を満たすことのできる場が設定されていない社会の現状に着目する発話である。さらに、こうした意識が、社会的資源である高等教育機関としての大学を知的障害者の学びの場として提供する必要があるという考え方である**<c. 知的障害者の高等教育の機会を大学で保障すべき>**というカテゴリーの背景となっていることがうかがわれた。

<c. 知的障害者の高等教育の機会を大学で保障すべき>というカテゴリーでは、「ある種の新しい大学のあり方というか、知的障害の人たちの教育の保障という意味での大学の果たす役割みたいなのが、もう少し今よりも拡大できるんじゃないのかな。」などの発話がみられた。入学試験を通過することが高等教育を受けることの前提となっていることに対する疑問や、高等教育機関としての大学であるからこそ実現可能といえる知的障害者への学問の提供など、社会の中での大学のあり方や果たすべき役割について語られた。

一方で、このような考え方に相反する疑問として、**<d. 高等教育において、知的障害者の学びは成立するのか>**という思いも同時に抱えていることが示された。ここでは、「高等教育機関っていうのは、高等教育機関としての、もともと持っている使命があるわけだから。そこに知的障害を持っている人がちゃんと入ってこれるかっていうと、やっぱりそこは難しいところがある。」というように、高等教育機関の役割と知的障害者の学びの両立に対する疑問が語られた。そしてこのような疑問は、大学の専門性は誰にとってもわかりやすい形で提示される必要があるという考え方である**<e. 講師・大学教員・専門家としてのわかりやすさ>**へと発展していくことがうかがわれた。

<e. 講師・大学教員・専門家としてのわかりやすさ>については、「基本的に専門家と呼ばれる立場の人は、自分がやっていることを幼稚園児とか小学生にもわかりやすく説

明できるべきなんだと、(略) 杜まな (杜のまなびや) っていうのはまさに、そういう力量を大学が問われているそういう場なんだなって思っていました。」など、専門性を理解しやすい形で社会に還元することが大学および大学教員の役割であるということが述べられた。また、「結局、知的障害者が“面白い！”“これならわかるぞ”っていうことは、健常の人たちにとっても面白いと思える。」「教師の専門性について自分でもいろいろと考えることができた。」といった、学習者だけではなく共同学習者も、さらにはスタッフとして参加していた自分自身でさえも、講師の専門性に触れたことで知的好奇心が促進されたことを振り返る発話もみられた。そして、これらの発話からうかがわれる、誰に対しても学びを提供することのできる場こそが大学であるという考えが、知的障害のある人となない人が共に学ぶことができる場、つまり障害の有無を越えての【共生社会】に関する考えへとつながっていた。

【共生社会】に関する考えには、<f. 杜のまなびやでは、学習者と共同学習者が対等に学んでいた>というカテゴリート、<g. 学ぶ意欲のある者が障害の有無を越えて高等教育の場を共有することが重要>というカテゴリートの2つが見いだされた。前者は、実際に学習者と共同学習者との関わりを見てスタッフが感じた内容である。例えば、「“知的障害のある人のフォローをして下さい”とか、“学習を援助して下さい”っていうような言い方を共同学習者にはしていない。(略) “一緒に学んで下さい”って言っていた。(略) 回が進むにつれて本当に友達同士でテーブルに座っているような、勉強をしているような感じで、その場と一緒に居合わせるのを見て、先入観とか余計な情報がないことによって、自然にすんなりと関わることがあるんだろうなって。」というように、知的障害のある人となない人が援助するのではなく、互いに対等な立場でふれ合い学び合うことができる可能性について語られた。後者については、「小学校・中学校などの年齢の低い時にはインクルージョンで一緒に教室でやるけど、上に行くほど別れてしまう。だから、高等教育を障害のある人もない人も一緒に受けられるっていうことが、共生社会のことを考える上で大切な要素なのかな。」など、ことに高等教育機関において、障害のある人となない人が共に学べるようになっていくことが重要であるという考えが述べられた。

これら2つのカテゴリートで構成される【共生社会】に関する考えは、社会的資源である高等教育機関としての大学を知的障害者の学びの場として提供する必要があるという考えである<c. 知的障害者の高等教育の機会を大学で保障すべき>というカテゴリートと関連していると思われた。また、大学がより地域と結びついた高等教育機関であるべきとする<h. 対等に学べる人材が地域にすることが大切>というカテゴリートとも関連深いことがうかがわれた。この<h. 対等に学べる人材が地域にすることが大切>というカテゴリートについては、「地域での共生というのを考えるのであれば、各地域にもっともっとういような場ができていかないと、難しいだろうとは思いますが。あともう1つは、共生社会を考えていくのであれば、これは我々スタッフが仕掛けるのも変な話かもしれないですけど、

杜まな（杜のまなびや）で一緒になったグループのメンバー、知的障害のある人と学生さんがある種共生社会を考えていくのであれば、そこでの出会いをきっかけとしてひとつのコミュニティを形成していけるといいな。」など、知的障害者と共に学ぶ大学生（共同学習者）の存在が、共生社会を地域に根付かせるためのきっかけとして重要であるということが述べられた。

このような共同学習者の存在に対する重要性の認識は、現在社会人である初期群にとって、自分自身が実現したい具体的な仕事という形であられ、<i. 対等に学べる人材を育成したい>という思いの 카테고리を形成していた。このカテゴリでは、「インクルーシブ教育のあり方を考える時の1つの基点になっているのは杜まな（杜のまなびや）だとは思いますが。（略）お互いに学び合える授業というのをどうつくっていくか、っていうような、考え方に少しずつ変わってきてるし、そうあるべきだと思うし、そういう意味での1つの基点になってるかな。考える時のイメージであるとか、それは杜まな（杜のまなびや）のこういうところがよかったなっていうのもあるし、こういうところが難しかったなっていうようなのもどちらもあって、そういう1つの判断材料にもなってるかなとは思いますが。」など、知的障害のある人とない人とが互いに学び合うための場をどのように作るかという視点で物事を考え、取り組んでいることが示された。

同様に、<j. 卒業後の居場所を自分がつくっていききたい>というカテゴリにおいても、実現したい理想や仕事内容について語られた。またこれは、例えば、「学習支援のようなことはできないにしても、日常的なことへの支援、余暇支援の場づくりなどは、今後取り組んでいかなきゃいけないなと思うようになったのが、杜まな（杜のまなびや）に参加して自分で変わったなと思うところ。」というように、<b. 知的障害者が高校卒業後に学ぶ場がない>というカテゴリから生まれた思いであることがうかがわれた。そして、<i. 対等に学べる人材を育成したい>と<j. 卒業後の居場所を自分がつくっていききたい>の2つのカテゴリは、大きく【社会人としてやりたいこと】としてまとめられた。

以上のように、初期群は、知的障害者に学びのニーズがあること、学ぶことに意義があることへの認識を基盤として、高等教育機関としての大学のあり方や、自分自身の取り組むべき課題について考えを深めていることが明らかとなった。大学としての専門性は、誰にとってもわかりやすい形での学びとして提供されることが重要であり、それによって地域の共生社会を促進するための礎が形成されうる。各自がそのための人材育成や居場所づくりに取り組もうとする意識を持って、現在社会人として働いているといえるだろう。

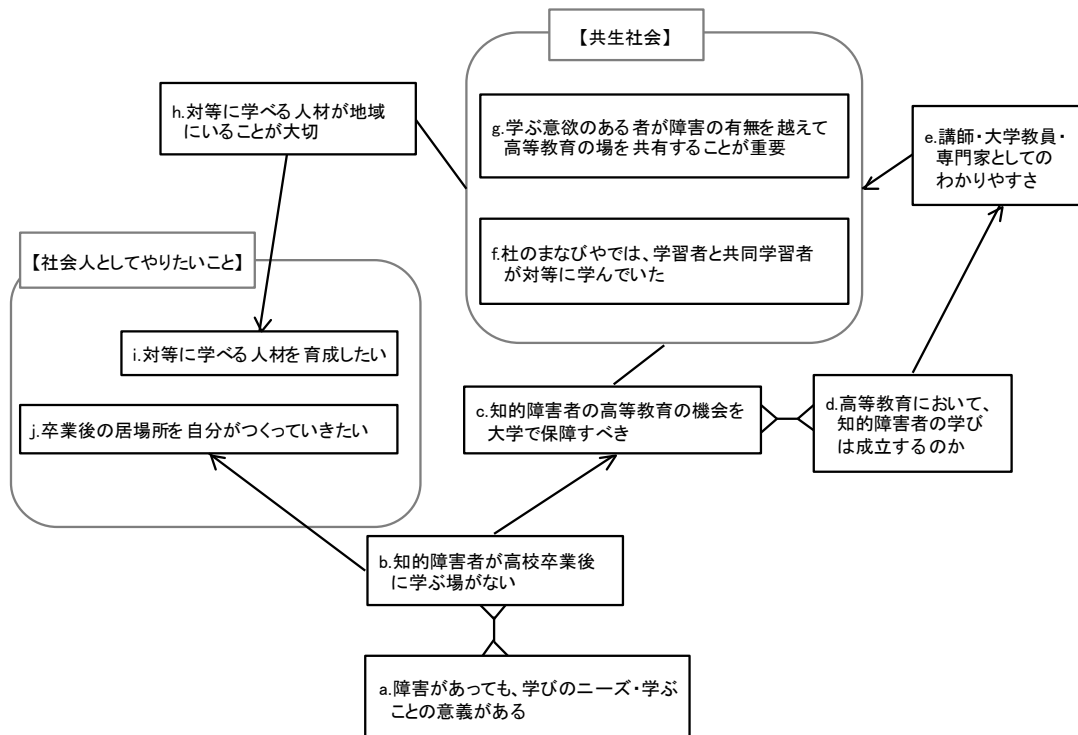


Fig.1 初期群における学びの概念図

2. 加入群における学びの概念図 (Fig. 2)

加入群は本オープンカレッジに参加する以前、【知的障害者に対する認識やイメージ】として<1. 知的障害者の困難さ>に関する印象や<2. 周囲の理解についての問題意識>を有していた。<1. 知的障害者の困難さ>には、例えば「この杜まな（杜のまなびや）に参加する前は（略）“ちょっと難しいところがある子”というか、そんなふうに見ていることもあったのかな。」「（これまで見聞きしてきた人の中には）話し言葉でのコミュニケーションができない人とかいたし。」などの発話が含まれる。また、<2. 周囲の理解についての問題意識>は、「ずいぶん地域差みたいなのがあるのかなとは思ったことがある。（略）支援体制というか、支援センターだったり、そういった充実ももっと必要なんじゃないかなあと思う。」などの発話から生成されたものである。

続いて、【杜のまなびやでの企画・運営の経験】から得た学びについて、まず「講師になった先生が結構難しい言葉をバンバン使ってた回があって難しいなあって。もっとわかりやすく言葉を、専門用語じゃなくてさ。もっと砕いて、みんなにわかるように話してくれれば、もっとも受講生も理解が深まるんだろうなあって。」という発話にみられるような<3. 共同学習のための工夫と難しさ>への認識が語られた。また、「ひとつのことをみんなで協力して作りあげていくのって面白いなと思いました。（略）誰かと一緒に

ひとつのことをいろんな人と役割分担してやっていくことに抵抗がなくなりました。」というように、<4. 集団での活動>そのものが学びの機会となっていたということも述べられた。さらに、「論文（を）書いて（各地の取り組みを）概観していった時に、ほとんどが地域資源を使って、大学の先生が出前で講義するみたいなのが（略）目立つように思っただけ。そういった中で杜まな（杜のまなびや）は違うじゃない？だから、そういった意味でも東北大のこの杜まな（杜のまなびや）の取り組みってすごくユニークだし。」という発話に代表される<5. 論文執筆>を通しての気付きや、「〇〇さん（あるスタッフ）と組んでたんだけど、〇〇さんもお忙しくて、（講師の）先生もなかなか時間が取れないって感じだったので。」という発話にあるような、スタッフ間のもしくは大学教員講師との<6. 連携の難しさ>の実感についても語られた。

また加入群は、【受講生との関わり】の中でも様々な学びを得ており、それらは以前からの【知的障害者に対する認識やイメージ】に影響を及ぼすものであったと考えられた。まず学習者に対しては、「こっちの方からお膳立てしたり、引き出そうとしたりするのは必要がない人たちなんだなって感じた。」「対等な立場というか、障害のあるないとか全然関係なく話ができただけかなあ。」などの<7. 個人的側面の理解>、もしくは「発達障害の人とはまた違うなっていう感じがした。（略）発達障害の中にも自分の好きなことをいろいろ笑顔でばーつと言うような人もいるけれどそれとはまた違う。」などの<8. 障害的側面の理解>を深めていた。また、「積極的に意見を言ったり、講義の内容についても話し合ったりしている。」といった<9. 知的障害者の学ぶ意欲の高さ>、「そういったところ（一般企業）で働いている人もいるっていうのは、テレビとかでよく特集が組まれていたり、そういうのではチラッチラッと見たり聞いたりっていうのはあったけれども、実際に目の前にそういう人たち、一般企業なりで働いている人たちとふれ合うっていうのが初めてだった。」といった<10. 社会の中で適応的に生きる知的障害者>についての学びも語られた。これらは、学習者の様子を実際に見ることや、学習者と直接関わることを通して、加入群が新たな知的障害者観を獲得したことを示すものである。一方、共同学習者については、「積極的でいいな。」という発話があった反面、「（共同学習者は学習者に対して）構えちゃっているし、間違っただけ言っちゃ駄目なんじゃないかと思っているというのは（略）思いました。」という発話もみられ、<11. 学習者への関心は高いが、関わりに個人差のある共同学習者>という印象として整理された。

そして、本オープンカレッジでの経験や気付きなどが【現在の自分】にどのようなつながりを持っていると加入群が捉えていたかについて述べる。まず、「直接発達障害とか知的障害と接する仕事ではないっていうのもあるけど、（略）スタッフの動きっていうのが人と人をつなぐみたいなのところに主眼があったと思うんだけど、今はずっとパソコンに向かっているだけだから、（略）まだ具体的に生かしているわけではないのがちょっと申し訳ないような気がします。」という発話にみられる<12. 現在の職種で関わっている対象の

違いによって生かされていなくて」という実情が語られた。その一方で、「この子らに今何ができるのかとか、大人になる時にこういったことを経験していくためには今どんなことをさせてあげるといいのかなとか、勉強させてあげられるのかなということ結構考えるようになったんです。」「(高機能自閉症やアスペルガー症候群の人の)就労に関して(略)親もあまり深く知らなかったり、“働けないんじゃないか”とか“どっかの施設に入らないといけないんじゃないか”とかっていうふうに思っている親御さんもいて。でも、実際この杜まな(杜のまなびや)では(略)いわゆる一般企業でお仕事してる(知的障害のある)人たちも実際にいるわけじゃない?(略)だから、そういう就労に関して“実際こういう人もいますよ”みたいな助言というか、そういったのはできるかなって。」のようなく13. 現在の職種で関わっている人々への支援に生かせる」という考えも述べられた。これは、<3. 共同学習のための工夫と難しさ>を感じたことを契機に、自分自身の人との関わりのあり方について考えるように、もしくは見直すようになったことや、<10. 社会の中で適応的に生きる知的障害者>との出会いを通して就労に関する情報が得られたことなどが一部背景として存在しているのではないかと思われた。

また加入群においては、スタッフとしての活動を通しての気づき(<4. 集団での活動><5. 論文執筆><6. 連携の難しさ>)のみならず、学習者との関わりを通して得た気づき(<7. 個人的側面の理解><8. 障害的側面の理解><9. 知的障害者の学ぶ意欲の高さ>)を背景として、【知的障害者の学びのニーズ】に関しても考えを深めていたことがうかがわれた。まず、<14. 知的障害者に対する高等教育保障の重要性>についての考えが述べられており、具体的には、「実際、杜まな(杜のまなびや)に来てる学習者は、すごくいい経験になってるんじゃないかなと思うんだよね。(略)大学の先生が話す、講義をやっていうのと、小学校・中学校・高校の先生が話す内容ってやっぱ違うじゃない?(略)より専門的なお話も聞けるし。(略)大切なんじゃないのかなと思う、(杜のまなびやのような)こういう高等教育。(略)もっとないのかなとか、もっとあればいいのになあって思う、全国各地いろんなところで。」などの発話を得られた。一方で、<5. 論文執筆>をきっかけとして<15. 知的障害者の高等教育を受ける機会のなさ>を感じたことも語られた。これは、「(知的障害者には)高等教育を受ける機会がないじゃない?(略)この杜まな(杜のまなびや)がなければ、彼らってそういう経験はまずできないわけだし、ここ(大学)に来ることだってないわけだし。」という発話から生成されたものである。さらに、知的障害者に対する教育の事のみならず、「小学校の先生として、共生社会を考えて子どもを育てていきたい。」という<16. 障害のない人への教育>に対する思いも語られた。またこれは、<11. 学習者への関心は高いが、関わりに個人差のある共同学習者>への気づきが背景にあったものと考えられた。

そして、【知的障害者の学びのニーズ】に対する考えや<16. 障害のない人への教育>に対する思いを基盤に、「もっと小さいうちから障害のある方がいるのが普通っていうのが

あるといいのかなってというような気がします。 (略) そういう学習場面みたいなことが普通に見られる光景になればいいなって。」という<17. インクルーシブ教育の推進>に関する考えも述べられた。さらに、この<17. インクルーシブ教育の推進>に関する考えと前述した【現在の自分】に対する認識は、加入群における<18. 共生社会の発展>への展望につながっていると考えられた。この<18. 共生社会の発展>というカテゴリーについては、例えば、「障害があってもなくても一緒についていうふうに世の中 (が) なってあげればいいなって。」「将来的に障害のある人の職場を作ったり、広げたりっていう手伝いができればいいな。」など、現段階では実現しきれていない今後の願い・目標が語られた。

以上のように、加入群は、学習者と関わりを持つことにより知的障害者への見方について新たな視点を得て、知的障害者への高等教育の保障や障害のない人への教育について考えを深めていることが明らかとなった。そして、知的障害者への直接的支援は実施困難な状況にありつつも、本オープンカレッジでの経験を現在の職種で関わっている人々への支援に役立てていけることを見いだしており、インクルーシブ教育や共生社会に対する志向を高めていることがうかがわれた。

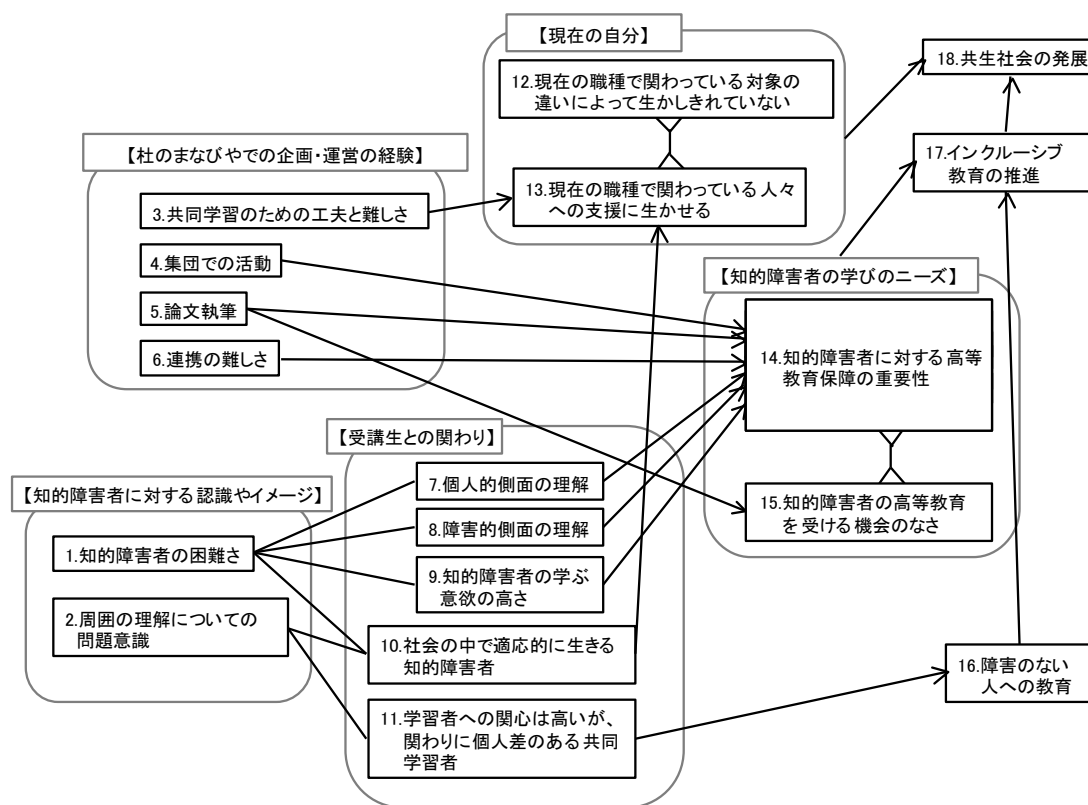


Fig.2 加入群における学びの概念図

IV. まとめ—初期群と加入群の比較—

概念図（Fig.1、Fig.2）および実際の発話を比較した結果、知的障害者観に関する学びの内容と、講座実施当日を通しての学びの獲得過程に関して差異があることが見いだされた。

まず、知的障害者観に関する学びの内容の差異について述べる。初期群は、**<a. 障害があっても、学びのニーズ・学ぶことの意義がある>**に含まれる発話からうかがえるように、知的障害者における学びの潜在的なニーズを講座実施当日以前より認識していた。そして当日、実際に学習者の様子を見たことで、初期群は学ぶ意欲のある知的障害者というイメージを強めていた。一方、加入群は、**<1. 知的障害者の困難さ>**のカテゴリーが示すような否定的イメージを少なからず抱いていた状態から、学習者との関わりなどを経て**<7. 個人的側面の理解><8. 障害的側面の理解><9. 知的障害者の学ぶ意欲の高さ><10. 社会の中で適応的に生きる知的障害者>**のカテゴリーが示すような多様な肯定的イメージを得ていた。加入群にとっては、本オープンカレッジは既に存在しているものであったため、初期群に比べると取り立てて知的障害者の学びについて考える必要性が少なかったと思われる。こうしたことを背景に、加入群は以前からの知的障害者観を抱きながら当日に臨み、そこで様々な気付きを得ていたものと思われる。

続いて、講座実施当日を通しての学びの獲得過程の差異を述べる。初期群においては、受講生との直接的な関わりにまつわるカテゴリーや発話がほとんどみられず、**<f. 杜のまなびやでは、学習者と共同学習者が対等に学んでいた>**に含まれる発話内容からもうかがえるように、全体の様子を俯瞰的に見て、そこから受講生についての学びを得ていたものと考えられる。初期群の場合、オープンカレッジを創設するという意味では、企画・運営者としての責務が非常に大きかったといえる。よって、初期群は裏方として当日の様子を全体的あるいは包括的に見ていることが多かったのではないかと思われる。一方、加入群においては、**<7. 個人的側面の理解>**に含まれる発話からうかがえるように、受講生ことに学習者との直接的な関わりから学びを得る傾向にあったと考えられる。本オープンカレッジの基盤が初期群によって築かれたことで、加入群においては企画・運営者として学びの場をつくる役割が弱まり、それに伴い1人の参加当事者として場を共有する役割や学習者と共同学習者との学び合いを促進する役割などが強まっていったと思われる。その結果、裏方に徹することなく、受講生（ことに学習者）と積極的に関わるようになり、その体験から学びを得るようになったのではないかと推察される。

最後に、スタッフとしての経験が現在どのように生かされていると思うかについては、群間での顕著な違いは認められなかった。現在の職種を背景として実際の発話内容に多少の差異はあったが、対象者が各々の社会的立場から、今自分にできることや今後取り組んでいきたいこと、もしくは障害の有無を越えての共生社会に向けての課題について考えを深めていたという点は両群に共通していたものであったといえよう。

付記

本研究は、東北大学大学院教育学研究科ネットワークセンター生涯学習支援事業による。

謝辞

インタビューにご協力くださった調査対象者の方々に記して感謝申し上げます。

注

- (1) 本研究では、何らかの知識・技能の獲得のみならず、意識の深まりや変化、気付きなどを含めた広い意味で「学び」と称している。

文献

- 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.
- 廣森直子・山内 修 (2009) 知的障害のある成人の生涯学習活動におけるボランティアの学び—「オープンカレッジ in あおもり」における実践から—. 青森県立保健大学雑誌, 10 (1), 17-25.
- 川喜多二郎 (1967) 発想法—創造性開発のために—. 中公新書.
- 川喜多二郎 (1970) 続・発想法—KJ法の展開と応用—. 中公新書.
- 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.
- 鈴木恵太・杉山 章・野崎義和・滝吉美知香・岡野 智・横田晋務・鈴木 徹・斎藤維斗・新村享子・新谷千尋・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の取り組み—“学び”に対する受講生の評価—. 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, 15-25.