

今回の検証では、上記の2つの対象が挙げられた。やはり、「評価（支援方法）の統一」がパッケージ化に向けての課題の1つだろう。支援スタッフによって支援方法が異なってしまうと「講座の目標」や「どこでも、誰がやっても」という普遍性がなくなってしまう。今回の講座でも、実際のセッションの前にスタッフが集まって講座の展開等を含めて打ち合わせを行っており、評価方法なども共有はしていたが統一を図れなかった。それぞれの受講生に応じて支援方法を工夫すること（ある観点にだけに注目することが難しい受講生に対し、黒スリットを利用して情報を整理する等）は必要ではあるが、設定された評価方法（支援方法）から逸脱してしまうことはパッケージ化に向けた課題だろう。

講座全体を踏まえても、支援スタッフの指導観も大きく関わってくるものが考えられる。パッケージ化すること、そのものがまだ難しい実態が理解できた。前項でも挙げられたICTの活用など教材教具の工夫などを行い、「どこでも、誰がやっても」同じような講座を展開するために検証を続ける必要が示唆された。

（文責 竹井 卓也）

Ⅲ. 「住まいを“選択するわざ”」の講座の検証

はじめに

オープンカレッジ東京では、「考える“わざ”を学ぶ」をテーマに、問題解決の手法に沿って「サイエンスラボ」「ディスカバーWorld」等の学習活動を行ってきた。本講座ではそれらの問題解決に関わる活動とともに、いくつかの住まいを選択肢として、それらの特徴及び自分の価値観に基づく選択活動を取り入れた。

本講座を実施にするにあたっては、以下を基に学習内容を設定した。

- ① 意志決定支援ガイドライン（厚生労働省 平成 29 年 3 月）より、意思を決定する場面は「日常生活場面」と「契約場面（社会生活場面）」に分かれており、「契約場面（社会生活場面）」は一人暮らし、グループホーム等の「居住先の決定」が挙げられている。
- ② 受講者を対象にした事前アンケートによれば、受講者の 80% が「将来は家族以外の人と暮らしたい」と答えている。
- ③ 本講座は複数回計画とし、今回の講座では「暮らす際に大切にしたい事」にテーマを絞り、受講者個々が居住先を選択・決定する際に大切にしたいことを、KJ 法を用いて明らかにする。

本講座では社会生活の課題場面における「居住先の選択」をテーマとし、① 既習内容を基に、住まいを選択する上で大切なこと（要素）を抽出する、② 住まいの選択する上で大切なことを整理し、観点を抽出する、③ 住まいの選択に必要な観点を重み付けし、自分に合った暮らしを選択するという活動を設定した。また、受講者が全講座で共通した学習ツールであるマトリックス表を用いた比較・選択の方法だけではなく、要素から観点名を創出するための手法として KJ 法の内容の一部を学ぶとともに、自分に合った適切な意思決定とその手立ての重要性を知ることを目的とした。

講座のまとめと検証

1. 講座活動案

(1) テーマ：自身の生活と住まいを選ぶ観点 ～わたしの暮らし～

(2) 目的

① 既習内容を基に、住まいを選択する上で大切なこと（要素）を抽出する

② 住まいの選択する上で大切なことを整理し、観点を抽出する

③ 住まいの選択に必要な観点を重み付けし、自分に合った暮らしの選択する

(3) 日時：平成 30 年 12 月 2 日(日) 13:00～16:00

(4) 場所：東京学芸大学 小金井キャンパス 合同棟

(5) 講師：藤間 英之 氏 (NPO 法人秋川流域生活支援ネットワーク理事長)
大沼 健司 氏 (東京都立青峰学園 主幹教諭)

(6) キーワード：暮らしの場、ライフスタイル、KJ 法

(7) 講座展開：

時間	講座の流れ	受講者の活動	講師・スタッフの動き	準備物
12:00	事前準備			
12:30	講座受付	受付	受講者出欠確認 ・誘導	受講者 名簿
13:00	講座開始			
	◎ 前回講座での学習内容を振り返る。 ◎ 事前アンケートの結果を紹介する。 「自身の希望する暮らしの場について」 発問[誰と、どこで、どんな暮らしをしたいか?]	・ 前回講座での学習内容を振り返り、既習内容を確認する。 ・ 事前アンケートの結果から受講者の希望する暮らしの場について知る。	・ 進行より本時の活動内容について説明する。 ・ 各グループのスタッフより自己紹介、補助説明。	PC プロジェクタ スクリーン マイク
13:10	講師による講義① (藤間先生) 「暮らすとは～様々な暮らしの場について～」 ・ 講師より、実家、通勤寮、グループホーム、アパート暮らしなど様々な暮らしの場における条件 (要素) について情報提供を受ける。	・ 様々な暮らしの場とその条件について知る。 ・ 講義から、様々な暮らしの場の条件について説明を受ける。		スライド
13:20	ワーク 1:暮らしの場の選択 ・ 講義①を受けて、現段階で自身が希望する暮らしの場を選択しよう。	・ 選択シート①に現段階で自身が希望する暮らしの場に丸を付け、選択理由を記入する。	・ 観察、机間支援を行った上で、必要な受講者に対して記入支援、発問をする。	・ 暮らしの場選択シート (A3 折 ・ 左側) ・ マトリックス表
13:30	講師による講義② (大沼先生) ・ 事前アンケートで挙げた「暮らしの場を選択する	・ 講義から観点についての理解を深める。		

	上で大切なこと」を紹介し、実家、グループホーム、アパートなど様々な暮らしの場の特徴（観点）を講師より説明をする。			
13:40	ワーク 2:暮らしの場の特徴の整理 ステップ1「要素の抽出」(個人ワーク) 発問「あなたが暮らす際に大切にしたいことは何ですか？」 ・自身が大切にしたいこと(要素)を考え、付箋に記入してみよう。 ・記入をした自身が大切にしたいこと(要素)をグループ内で発表しよう。	・講義を受けて、大切にしたいこと(要素)については、付箋に直接記入する。 ・必要に応じて、大沼先生のスライドシート、ヒントシートを使用する。	・付箋への記入支援 ・希望する受講者にヒントシートを渡す。 ・発表順を定め、ファシリテートする。 ・6つの観点が命名できそうか確認する。 ・付箋の貼られた抽出シートをタブレットで撮影する。	・希望条件抽出シート ・大沼先生のスライドシート1枚(全員) ・黄色付箋 ・ヒントシート(希望者) ・タブレット(1班1台)
14:00	ステップ2「要素の整理」(個人・グループ) ①要素を一つ選択する(自由) ②順にシートに整理していく(2周する) ③2週目以降は各班、グループワークとするか、個人ワークとするか班ごとにスタッフと相談 ○全ての要素をシートに貼り終える	・要素整理・観点命名シートに要素を貼り付ける(全部・限定)。	・発表順を定める。 ・支援段階は別シート参照(全部・限定)。 ・2週目以降の取組方法について、受講者の実態を踏まえ、決定する。	・要素整理 ・観点命名シート(1班20枚) ・希望条件抽出シート(付箋貼付済)
14:30	休憩			
14:40	ステップ3「観点名の命名」(個人・グループ) ・例示を受けて、まとめたグループ毎に自由に名前を付けてみよう。	・要素を基に、名前(観点名)を付ける。 ・必要に応じてヒントカードを使用する。	・観点名の記入を支援する。 ・希望する受講者にヒントカードを渡す。	・観点名シート ・ヒントカード ・青色付箋
15:10	命名した観点を3観点に整理する ・命名した観点を「住まいの条件」「暮らし方」「サービス」の3観点に分類する。	・命名した観点を3観点に分類する。	・分類が困難な観点はある程度ガイドしても良い。(評価なし)	・観点の整理シート
15:20	ワーク3:暮らしの場の選択2 ステップ1「観点の順位付け」 ・自身が優先したい観点に順位を付ける。	・マトリックス表を基に、自身が優先したい観点に順位をつける。	・希望する受講者にスリットを渡す。	・マトリックス表 ・黒スリット
15:30	ステップ2・3「選択・振り返り」 ・暮らし場の特徴(要素)と優先したい観点から、希望する暮らしの場を選択する。	・優先した観点から、どの暮らしの場を選択するか考え、その理由も記入する。	・支援段階は別シート参照(あまり厳密でなくても良い)。	選択シート 黒スリット
15:40	講師による講義③(藤間先生)	・各暮らしの場で受けることがで		スライド

	・グループホームでの家賃補助制度、一人暮らしにおける家事援助、今年度よりスタートした自立生活援助など、実際の支援制度について知る。	きる福祉サービスについて、具体例を知ることによって理解を深める。		
15:50	「まとめ」 ・本講座の学習内容について振り返り、まとめを行う。 ・事後アンケートの回答 ・次回講座の内容の情報提供をする。	・講師より、本講座における学習内容を振り返り、どのような場面で活用できるかを再確認する。		事後アンケート
16:00	講座終了			

2. 講座の展開

(1) 講師による講義①(藤間先生)

「暮らすとは～様々な暮らしの場について～」

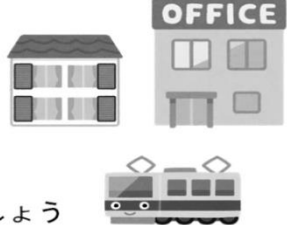
導入時に講師の藤間氏より、本講座における動機づけとして、本講座の学習内容について説明があり、特に親亡き後についても受講者に投げかけた。その上で、実家以外の暮らしの場として、通勤寮、グループホーム、アパートについて情報提供を受け、それぞれの場での支出、受けられる支援などの条件について説明していただいた(受講者提示スライド①)。また、家賃や一緒に住む人、部屋の形態、食事提供、金銭管理などのサービス・支援制度について、それぞれの暮らしの場の特徴と併せて説明して頂いた(受講者提示スライド②)。受講者も学習内容への期待感を持つとともに、居住場所の選択は今後、必ず起き得る側面であることを受け止めていたと感じている。

■暮らしの場を考えるために

家族の事情、給料や会社までの通勤時間、利用したい支援などによって違います

① 自宅
② 通勤寮
③ グループホーム
④ アパート

について考えてみましょう



受講者提示スライド①

藤間先生からの講義をまとめると・・・

○実家以外にもいろいろな暮らしの場がある。
⇒通勤寮、グループホーム、アパート

○暮らしの場それぞれの条件がある。
⇒家賃の金額、一緒に住む人、部屋の形態、広さ
食事が出る、お金の使い方を教えてくれる など

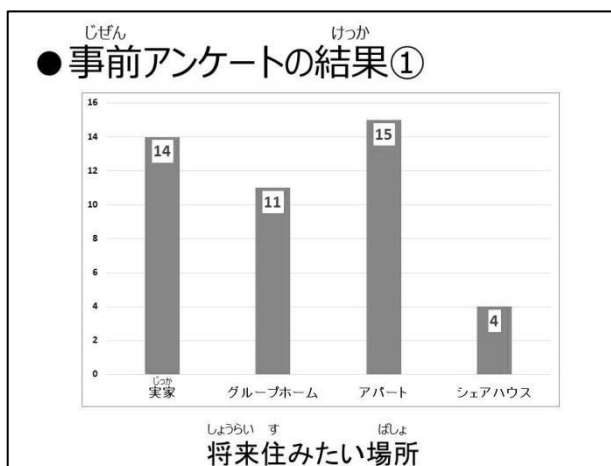
サービスや支援内容については
来年以降の講座でも学習していきます

受講者提示スライド②

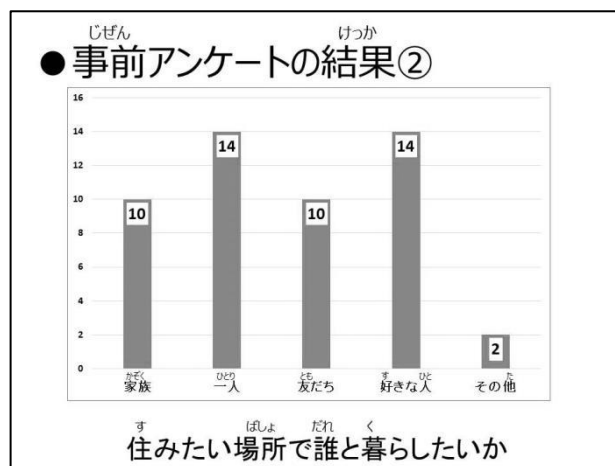
(2) ワーク1「暮らしの場の選択」

事前アンケート(資料1、2)の結果、藤間先生からの講義から、現段階で受講者が居住場所を選択、その選択理由をワークシート①に記入し、グループ内で記入内容を発表した(資料3、4)。マトリックス表の6観点については、事前アンケートで暮らしの場を選択する際に希望する条件の上位6項目を設

定した。



資料 1 事前アンケート①



資料 2 事前アンケート②

順位	観点	通勤寮	グループホーム	アパート
1位	家賃	3万円	8万円	6万円
2位	部屋の広さ	4畳	8畳	6畳
3位	一緒に暮らす人	利用者さん 30人 支援員さん	利用者さん 4名 世話人さん	一人 好きな人
4位	お金の使い方	あり	あり	なし
5位	食事の提供	2食 (朝・夕)	3食 (朝・昼・夕)	なし
6位	病気の時の支援	あり	あり	なし

資料 3 マトリックス表

ワーク① 暮らしの場 選択シート

氏名

◎ 藤間先生の講義を受けて、わたしが住みたい場所を選びましょう。

「わたしが住みたい場所は
通勤寮 グループホーム・アパート です。」

◎ 選んだ理由をマトリックス表を見て、下の欄に記入しましょう。

選んだ理由は

へや 部屋の広さが
いちばん 一番広いから

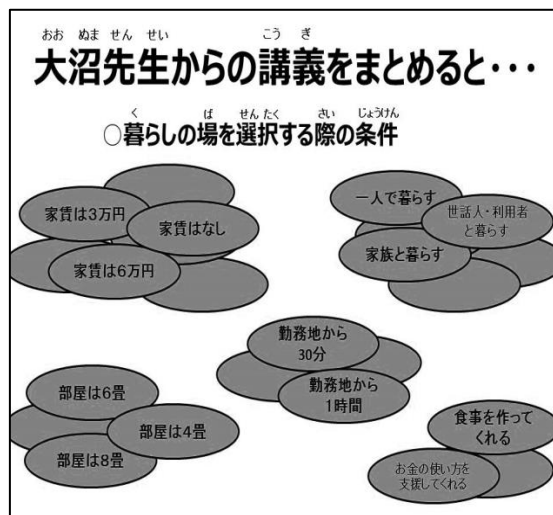
資料 4 ワークシート①記入例

(3) 講師による講義② (大沼先生) 「居住場所について知ろう」

講師の大沼氏より、事前アンケートで挙げた「暮らしの場を選択する上で大切なこと」を紹介し、実家、グループホーム、アパートなど様々な暮らしの場で必要な観点を説明していただいた。また、居住先の観点の特徴や条件について説明・提示をし、観点個々のもつ意味についても、補足の説明をしていただいた(資料5)。講義のまとめとして、受講者個々の「大切にしたいこと」は異なるが、受講者全体から集めてみると、似ているグループに集める事ができる事を確認した(受講者提示スライド③)。

かんてん 観点	ひとり ひとり く せんたく ようそ 一人一人の暮らしの選択=要素
す じょうけん 住まいの条件	じょう ひろ へや す 6畳の広さの部屋に住みたい やちん まんえん 家賃は6万円くらいがよい
く かつ 暮らし方	す ひと いっしょ く 好きな人と一緒に暮らしたい
サービス	あさ ひる ばん しょじ つく 朝・昼・晩の食事を作ってほしい
	かね つか かつ おし お金の使い方を教えてくれる
	びょうき とき びょういん いっしょ い 病気の時に病院に一緒に行ってくれる くすり の とき おし 薬を飲む時を教えてくれる

資料5 暮らしの場の観点と要素

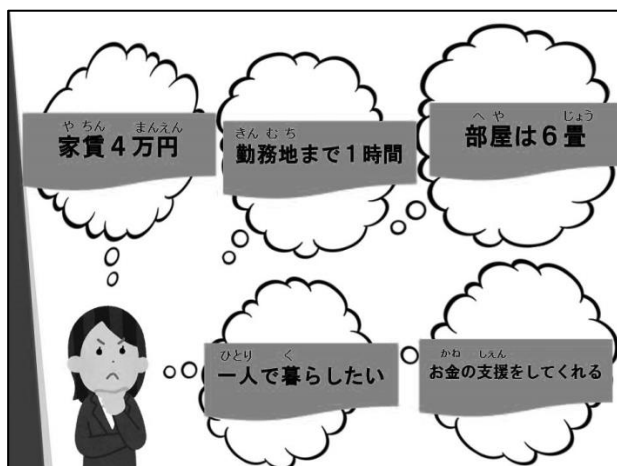


受講者提示スライド③

(4) ワーク2:暮らしの場の特徴の整理

○ステップ1「要素の抽出」(個人ワーク)

講義および大沼先生からの資料5を参照しながら、自身が大切にしたいこと(要素)を考えた(受講者提示スライド④)。それらを付箋に記入し、希望条件抽出シートに貼り付けた(資料6)。要素の抽出は住まいを選択する関係から、4個以上、8個以下という条件を設定した。



受講者提示スライド④

◎自分が暮らす際に大切にしたいことを付箋に記入をして、下の表に貼り付けましょう。

たいせつ 大切にしたいこと(要素)	
やちん まんえん 家賃4万円	へや じょう 部屋は6畳
きんむち じかん 勤務地まで1時間	かね しえん お金の支援をしてくれる
ひとり く 一人で暮らしたい	

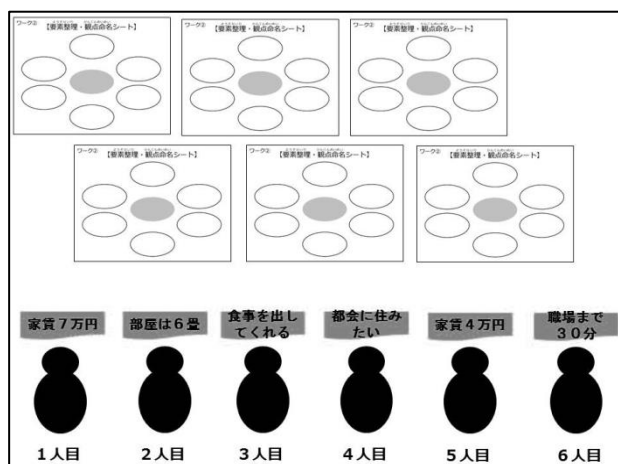
資料6 希望条件抽出シート

○ステップ2「要素の整理」(個人・グループ)

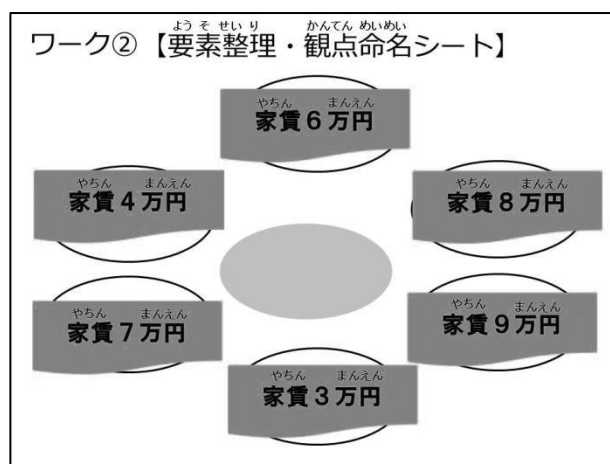
以下の手順で、受講者が付箋に記入し、希望条件抽出シートに貼り付けた要素を要素整理・観点命名シートに整理した。(受講者提示スライド⑤)

- ①要素を一つ選択する(自由)。
- ②順にシートに整理していく(2周する)。
- ③2週目以降は各班、グループワークとするか、個人ワークとするかスタッフと相談。

受講者全員が全ての要素をシートに貼り終え、完成した要素整理・観点命名シートから受講者個々の要素を整理した（資料7）。



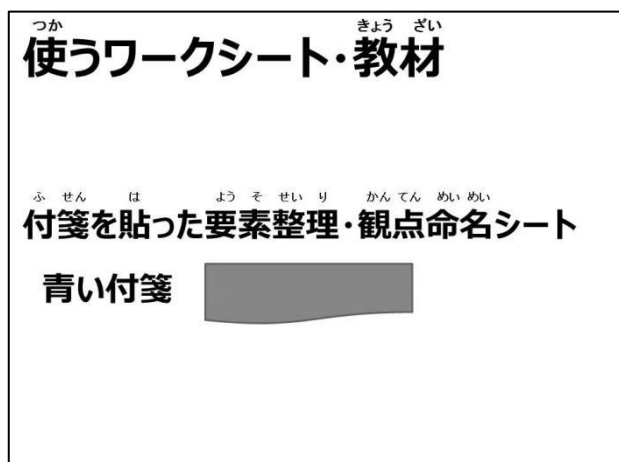
受講者提示スライド⑤



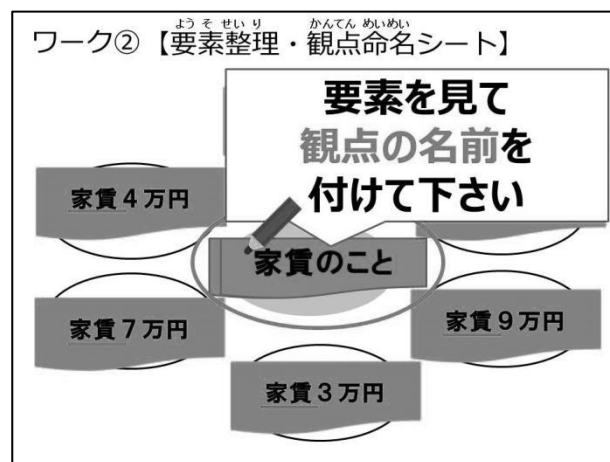
資料7 要素整理・観点命名シート例

○ステップ3「観点の命名」（個人・グループ）

・例示を受けて、要素整理・観点命名シートにまとめたグループ（観点）に自由に名前を付けた。（資料8）



受講者提示スライド⑥



資料8 要素整理・観点命名シート例2

予定では、ワーク1で行った内容と同様に、本講座の学習活動を経て、通勤寮、グループホーム、アパートから暮らしの場を選択し、選択理由を文章化することを内容にも入れていたが、要素を集約する活動、観点名をつける活動に想定よりも時間がかかり、選択と振り返りについては割愛をした。

（5）講師による講義③（藤間先生）

最後に講師の藤間氏から、それぞれの暮らしの場の条件だけではなく、自身の収入と支出のバランスを考え、利用できる福祉サービスを活用しながら、自分に合った居住先を選ぶことの重要性を説明していただいた。

また、そうした日常生活における意思決定の際に本講座のような「自分の考え」を整理し「何が自分にとって大切なのか」を知ることが大切であるご講評いただき、講座終了となった。

3. 講座の検証

講座の各活動における受講者の参加度、理解度（達成度）について評価を行った。

(1) 活動の参加度

「講義1」では講師の藤間氏より、本講座における動機づけと本講座の学習内容について説明があった。ワーク1「暮らしの場の選択」では、ワークシートを用いて、現段階で受講者が居住場所を選択、その選択理由をワークシート①に記入した。「講義2」では講師の大沼氏より、「暮らしの場を選択する上で大切なこと」を紹介してもらった。ワーク2「暮らしの場の特徴の整理」では自分が暮らしで大切にしたいこと（要素）を基に、暮らしに大切な観点を抽出する活動を行った。

これら4つの活動について、受講者の参加度を算出した。参加度は「自ら参加している＝4点」「参加している＝3点」「かんばしくない＝2点」「ほとんど参加していない＝1点」である。

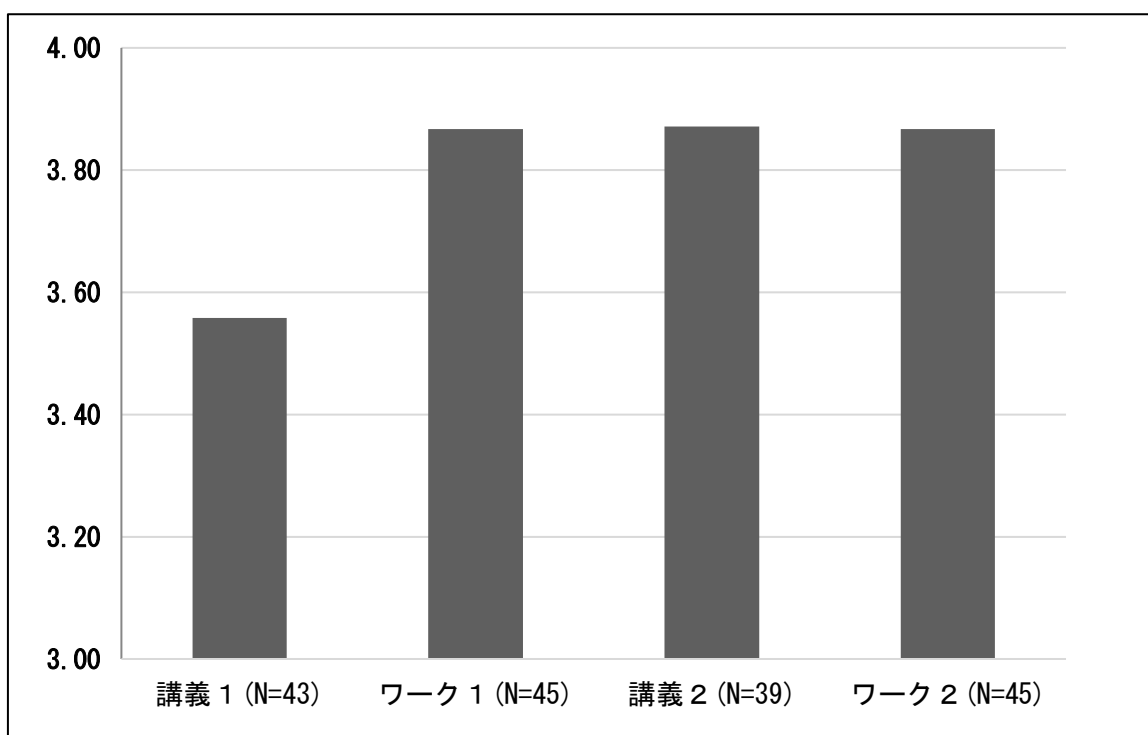


図1 受講者の参加度

受講者の参加度を見てみると、「講師による講義①（藤間先生）」については最も参加度が低かったのは、受講者の既存の知識の確認であり、暮らしの場

を選択する条件に関する知識を教授する前であったためと推測される。自由記述であった「ワーク1 暮らしの場の選択」、「講師による講義②(大沼先生)」、「ワーク2 暮らしの場の特徴の整理」では、活動内容と取り組む方法を理解していたため、参加度が高くなっていることが読み取れる。

(2) 活動の理解度 (達成度)

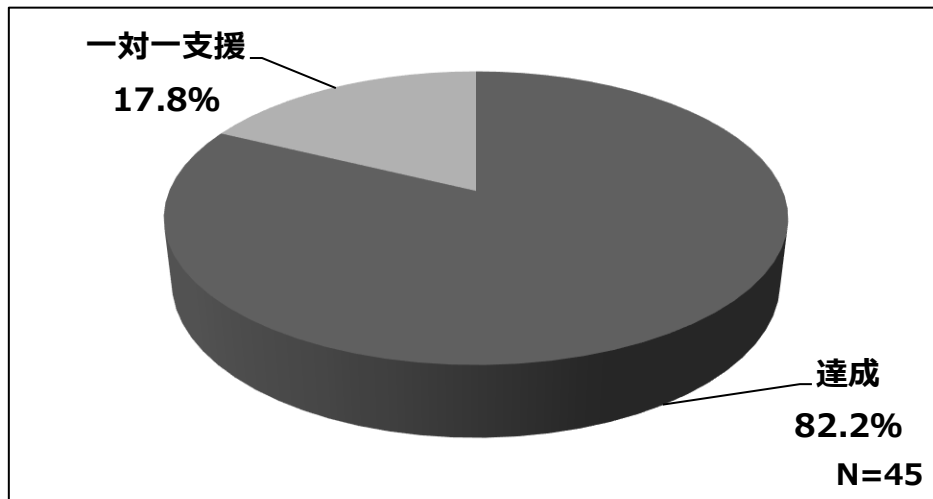


図2 受講者のワーク1 暮らしの場の選択 達成度

ワーク1「暮らしの場の選択」では、実家を出ることを想定し、通勤寮・グループホーム・アパートの中から現段階で自身が希望する暮らしの場を選択し、理由を記入する活動であったが、82.2%の受講者が個人で達成をすることができていた。スタッフとの一対一支援で達成できた受講者は17.8%であった。

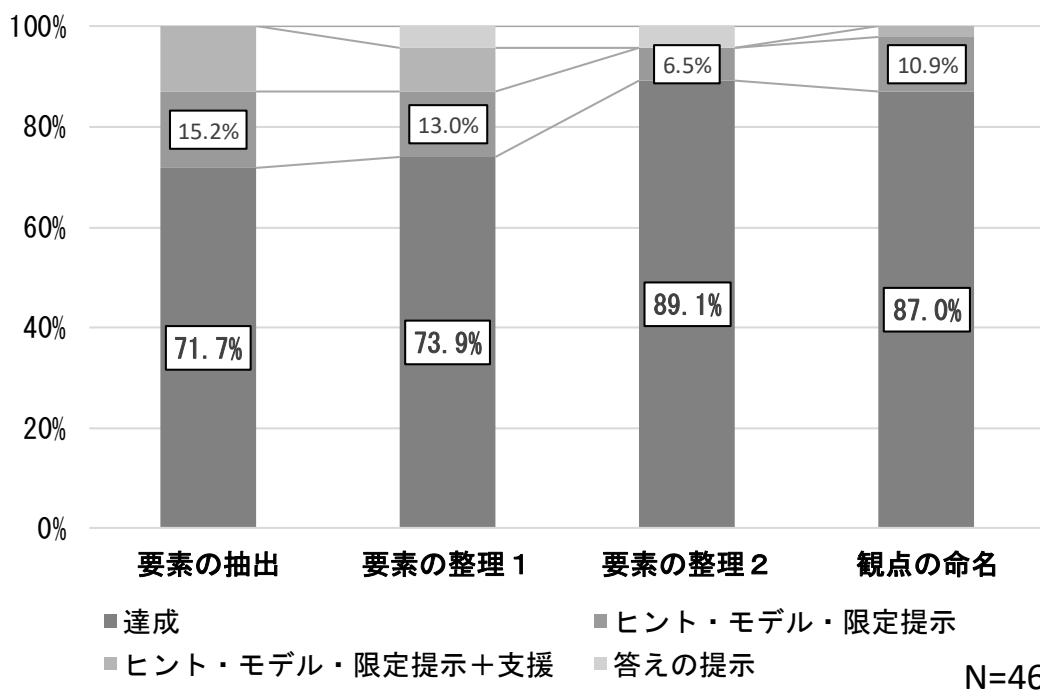


図3 受講者のプロセス 達成度

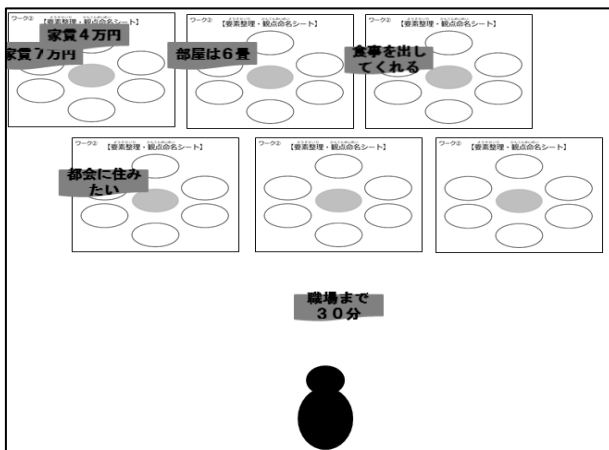
それぞれの活動について、「要素の抽出」は、住まいで大切なこと（要素）を書き出す活動、「要素の整理1」は個別で要素整理シートに要素を整理していく（集めていく）活動、「要素の整理2」はグループ、もしくは個別で要素整理シートに要素を整理していく活動、「観点の命名」は個別に観点を命名していく活動である。自ら遂行困難の場合の支援の手だてとしては、「要素の抽出」の場合、「家賃」「食事の支援」といった住まいの選択に関わる観点名が書かれたヒントシート（資料9）を用意し、大切にしたいことを記入する「ヒント提示」とした。

◎自分が暮らす際に『大切にしたいこと』を付箋に記入しましょう。

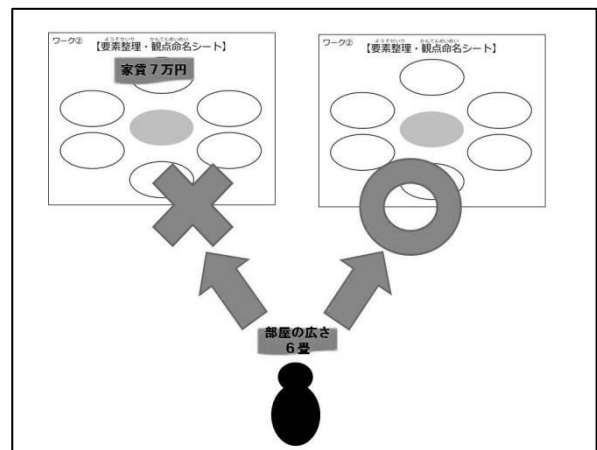
かんてん 観点	たいせつ 大切にしたいこと
やちん 家賃	円
へや ひろ 部屋の広さ	畳
きんむち きより 勤務地までの距離	
いっしょ く ひと 一緒に暮らす人	
きんせんかんり 金銭管理	ひつよう 必要 ひつよう 必要ではない
しょくじ ていきょう 食事の提供	ひつよう 必要 ひつよう 必要ではない

資料9 ヒントシート

「要素の整理1」は要素整理シートに1周目は支援者がモデルとして整理し、2周目以降は自ら要素ごとの特徴を踏まえ整理する「モデル提示」とした。「要素の整理2」は全ての要素整理シートの中から、受講者が選択した要素が整理される可能性のある要素整理シートとその他の要素整理シートを支援者が受講者に対して限定的に提示して要素を整理する「限定的提示」とした。



「通常の方法」



「限定的提示」

「観点の命名」は要素の共通性を見て、観点を命名することが困難な場合、観点名の書かれた付箋の中から、適切な観点を選択する「ヒント提示」を行った。

「特徴の整理」、その中でもステップ①「要素の抽出」では、自身が暮らす際に大切にしたいことを付箋に記入できた受講者は71.7%、1件ずつ提示することで記入ができた受講者は15.2%、答えを教えた受講者は13.1%であった。このことから、およそ7割の受講者は自身が暮らす際に優先したい事項や条件を記述することができているが、3割の受講者については継次的に情報を提示し支援をすることが必要であったことが読み取れる。

「要素の整理」と「観点の命名」については、特に達成度が高く、要素整理・観点命名シートを用いたことにより、受講者の思考が整理され、理解度が上がった結果であると考えられる。

(4) 事後アンケートの結果

講座直後に「講座の感想(図4)」「今日の学習(図5)」「講座を受けて(図6)」の3つについてアンケートを実施した。それぞれを以下に示す。

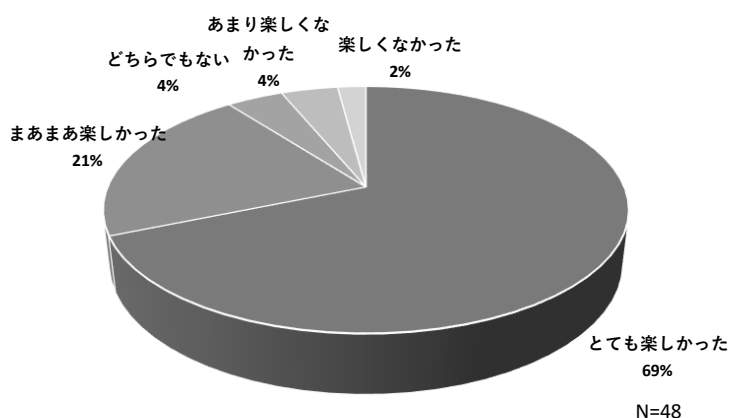


図4 住まいを“選択するわざ”は楽しかったか？

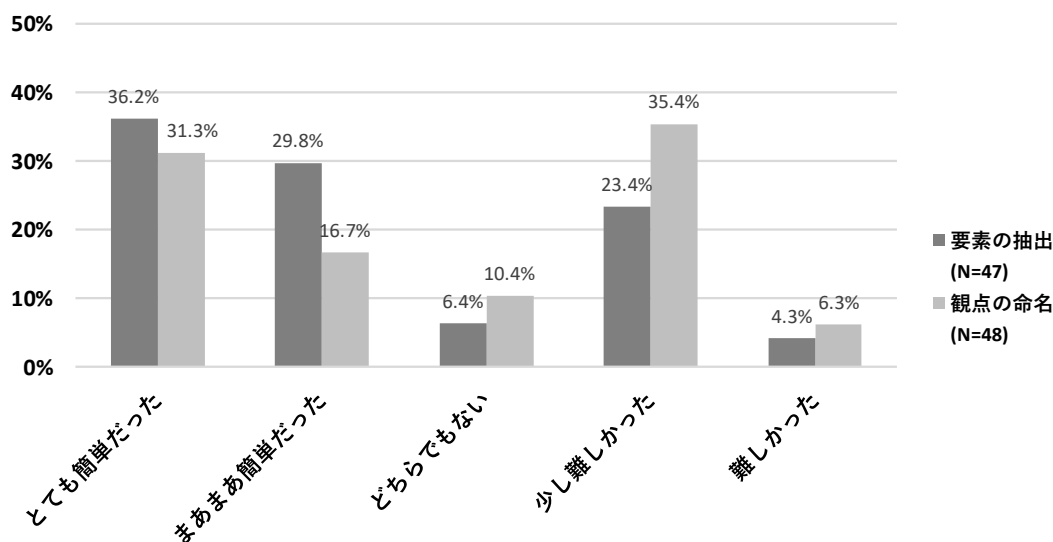


図5 今日の学習について

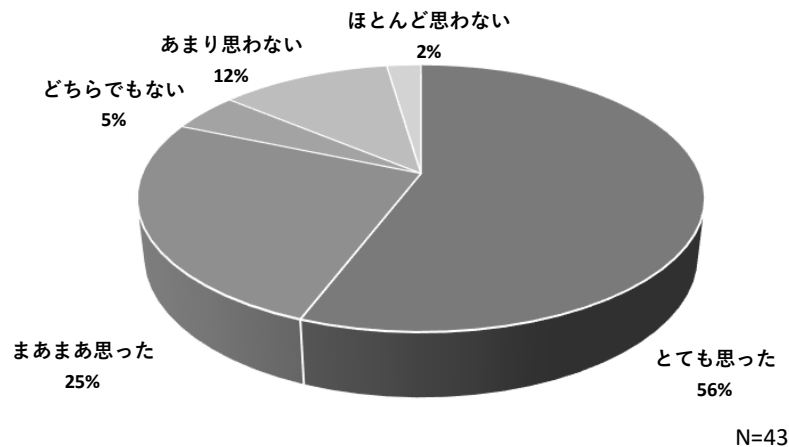


図6 講座を受けて一人暮らししたいと思ったか？

図4より、「住まいを“選択するわざ”が楽しかったか」という設問に対して、「とても楽しかった」と答えた受講者が69%、「まあまあ楽しかった」と答えた受講者が21%と、9割の受講者の満足度は高かったことが読み取れる。図5より、「今日の学習について」の設問に対しては、「要素の抽出」「観点の命名」に関して回答してもらったが、「観点の命名」については、「要素の抽出」よりも「少し難しい」と感じた受講者が多いことが明らかとなった。「観点の命名」は要素の抽出よりも達成率は高かったものの、受講者としては遂行困難であるという意識であることが明らかとなった。図6より、「講座を受けて一人暮らしをしたいと思ったか？」の設問については、「とても思った」が56%、「まあまあ思った」が25%と8割以上の受講者が一人暮らしについて、興味・関心を高めることができたと考える。これは講師による講義や、自分が住まいについて大切にすることを挙げる活動などの影響であると言える。「あまり思わない」「ほとんど思わない」受講者に対しても引き続き、実際の選択場面などを想定した学習機会の提供を行う等の活動を取り入れて、その変容を見ていく必要があると言える。

4. 考察とまとめ

本講座では、「自身の生活と住まいを選ぶ観点 ～わたしの暮らし～」をテーマとして、マトリックス表の内容から希望する暮らしの場を選択する「暮らしの場選択シート」、受講者が暮らす際に大切なことを付箋に記載し、それらをまとめる「希望条件抽出シート」、抽出した希望条件をまとめてグループにし、グループに名前を付けるといったKJ法の一部を用いた「要素整理・観点命名シート」といった思考を整理するためのツールを用いて、住まいの選択する上で大切なことを整理し、要素と観点を抽出した。

「居住先の選択」については、事前アンケートからも将来的に実家を離れて暮らすことを希望する受講者が73%おり、講師の藤間氏からは受講者たちになずれ起こり得る課題として十分に提示・説明をしていただけたのは大変有意義であった。

講座を進める中で、特に「暮らす際に大切にしたいこと（要素）の抽出」については、前年度の講座における既習内容を基にして作成を進められる姿が見られたなど、学習の積み上げを実感した。しかし、15%程度の受講者は提示方法の工夫や支援者の介入が必要であり、提示方法とツールの精度向上が継続した課題であるとも実感している。「希望条件抽出シート」が完成した後の「要素の整理2」、「観点の命名」といった活動については達成度も高く、学習内容に対する理解が適切な活動につながったことが推測される。これらのことから、本講座で用いたツールは日常生活の課題場面だけではなく、契約場面（社会生活場面）における課題解決における意思決定に対しても有効であると推測される。また、選択と振り返りに関する内容については授業者として、適切な時間配分ができなかったこともあり、次回講座に向けた反省と課題にしていきたい。

前段でも述べたが、今回の講座内容は受講者にとって経験が少ないが、親亡き後を考慮した際に直面しなくてはならない場面である。居住先の選択において、どのような観点を持ち、どのような課題発見があるか、どのような課題解決に向けた手だてがあるかを学習することで、受講者自身が根拠を持った選択・決定ができると考える。今後の講座では、本講座で抽出した観点を基に、自分自身の優先する観点についての自己理解を深め、居住場所と自己理解を基に自身の将来の住まいについて考え、選択するといった内容を実施する予定である。

3 講座の検証からみるオープンカレッジ東京の 成果と今後の課題

オープンカレッジ東京 2018 では、少人数講座として「サイエンスラボⅣ」、40名～50名の受講生が参加する通常講座として「ディスカバーWorldⅣ」「住まいを“選択するわざ”Ⅱ」を実施した。最後に、今年度の取組も踏まえ、オープンカレッジ東京のこれまでの成果と今後の課題について述べる。

成果は以下の3点である。

① 共通教材の提案と他講座への応用

「ディスカバーWorld」では「マトリックス表」「チャート」「ヒントカード」という共通教材が用いられており、近年取組まれた「麺」「主食」「パン」という題材を基に、それらを具体的に紹介した。こうした共通教材は他の講座でも用いられている。例えば、「サイエンスラボⅣ」では例年「マトリックス表」が用いられており、「思考力・判断力・表現力」を身に付ける講座展開では、実験1で使用したマトリックス表（既習事項）と実験2で作成したマトリックス表（実験結果）を比較し、対象物（プラスチック）を特定した。また、「住まいを“選択するわざ”Ⅱ」では「要素の抽出」「要素の整理」「観点の命名」というプロセスを踏襲し、住まいに関する大切なことを抽出する活動を取り入れていた。その活動の中で知的障害者が遂行困難を示せば、観点名の書かれたヒントシート・ヒントカードを使用した。「ディスカバーWorld」で導入されている共通教材は、何も「サイエンスラボ」「住まいを“選択するわざ”」だけで使用されるものではなく、これ以外の題材に対しても、知的障害者が主体的に学習に取り組める工夫となることが予想される。

② 今後の学齢期の知的障害教育への提案

全国の知的障害特別支援学校において、「社会」「理科」といった教科別の指導はほとんど取り組まれていないことが明らかになっている（佐藤・菅野・今枝, 2018）。それは「社会」「理科」といった教科は「思考力・判断力・表現力」＝「問題を解決する能力」が必要とされていることも関連していると言える。知的障害教育において、「思考力・判断力・表現力」を育む取り組みは、わが国ではほとんど提案されてこなかった現状がある。オープンカレッジ東京 2018 で実施された「ディスカバーWorldⅣ」「サイエンスラボⅣ」といった講座は、一部育成すべき資質・能力も踏まえているため、学齢期の知的障害教育への提案になりえたことが考えられる。併せて、「住まいを“選択するわざ”」も選択機会の設定という形式的な保障にとどまらない、実質的な保障に向けた取り組みとしてのモデルを示すことにつながったことが、受講生の学習態度や事後アンケートからも明らかになった。

③成人期知的障害者の学習保障としてのオープンカレッジ東京

知的障害者が成人期を迎えると学習する機会はほとんどなくなると言っても良い。オープンカレッジ東京は、1995年開始時は東京学芸大学附属養護学校卒業生の継続教育としての意味合いが強かったものの、近年は地域に開かれた生涯学習支援の取り組みに移り変わっている。全国で取り組まれているその他の知的障害者の生涯学習支援の取り組みでも、成人期に「何を学ばば良いのか」「どうやって学ばば良いのか」といった疑問を抱えつつ、日々実践がなされていることと考える。こうした疑問はオープンカレッジ東京も同様に抱えているのだが、例年、受講生の学習ニーズや実態を踏まえ、学習プログラムを作成し、提供し続けている。①と重複する部分はあるものの、オープンカレッジ東京は2018年度の取り組みを含め、これまで、成人期の「学びの地図」の提供の一助となっていることが考えられる。こうした実践が、全国のすでに実践を開始している取り組みや、これから開始しようとしている取り組みに届くことを切に願っている。

今後の課題は以下の2点である。

①パッケージ化に向けた課題

「サイエンスラボⅣ」では少人数制で実施したこともあり、「講座のパッケージ化」に向けた検証を取り入れた。ICT機器の導入による、支援スタッフへの実験方法と支援方法の共通理解を目的としたが、結果的には支援方法の共通理解には未だ課題があることが明らかとなった。地域での実施に向けて、学習内容だけでなく、指導・学習方法の確立を今後も目指していく。

②学習プログラムの系統性の課題

共通教材の使用により、3つの講座の教材は統一が図られている。しかし、受講生の立場から見た時、「ディスカバーWorld（社会：地理）」「サイエンスラボ（理科）」で身に付けた力が、より日常生活・社会生活に即した「住まいを“選択するわざ”」にどのように活かされているのか、未だ実感を伴っていないことが考えられる。教材だけでなく、目標、内容なども含め、3つの講座の系統性を意識し、学習プログラムを作成する必要があると言える。さらに、こうしたオープンカレッジ東京で取組んだ内容は、自分たちの日常生活・社会生活にどのように活かされるのか、といった内容まで踏み込む必要があるだろう。

（文責 今枝 史雄）

オープンカレッジ東京関連 日本特殊教育学会における発表記録

はじめに

オープンカレッジ東京では例年、日本特殊教育学会において、各講座担当者がポスター発表並びに自主シンポジウムによる発表を行っている。今年度はポスター発表5本、自主シンポジウム3本の発表を行った。

ポスター発表については、「サイエンスラボ」は教科・理科、「ディスカバーWorld」は教科・社会（地理）を意識し、学齢期の知的障害教育に向けた発信を目的に発表を行った。「日常生活講座」「住居選択講座」「活動発表会」は「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を基にした学習支援について、報告と検証を行った。

自主シンポジウムについて、「サイエンスラボ」「ディスカバーWorld」はより学齢期への発信の意味合いが強い内容となっている。「サイエンスラボ」は「知的障害者に理科を教える」、「ディスカバーWorld」は「知的障害者に社会科（地理）を教える」とし、それぞれのシンポジウムの指定討論者には、障害児教育学の専門家を含め、活発な議論を行った。「日常生活講座」を扱った「知的障害者の自己決定における選択行為形成に向けた学習支援」では、「選択肢の特徴の把握」から、「選択肢の特徴を踏まえた、自分に合った選択肢の選択」までのプロセスを説明し、各指定討論者より、自己決定に関わる能力を形成するための学習支援の意義について、考えを伺った。

本章に掲載する発表抄録並びにポスター原稿等は、オープンカレッジ東京で実施した講座を、オープンカレッジ東京の理念も踏まえ、「研究」という視点でどのように捉えているかを紹介する機会であると言える。これらが、今後、各地域の実践の「研究の着眼点」になれば幸いである。

（文責 今枝 史雄）

教科別の指導を通じた知的障害者の問題解決能力の形成に 向けた学習支援に関する研究(Ⅰ)

—教科・理科の指導を基に—

○城田 和晃

(東京都立矢口特別支援学校)

松本 咲子

(東京学芸大学大学院教育学研究科)

今枝 史雄

(大阪教育大学)

菅野 敦

(東京学芸大学)

KEY WORDS: 知的障害 問題理解 科学実験

I. はじめに

2017年4月に特別支援学校小学部・中学部学習指導要領が、2018年3月には各教科等編の解説が公示された。知的障害のある児童生徒への教科別の指導の重視が図られ、3つの資質・能力に合わせて目標が設定されるようになった。そのうち、思考力・判断力・表現力は「課題を解決するために必要」とされており(文部科学省,2017)、日常生活の問題について自ら解決する能力(以下、問題解決能力)の形成が求められていると言える。しかし、知的障害のある児童生徒の学習特性上、「実際の・具体的な内容の指導が必要であり、抽象的な内容の指導よりも効果的である」とされていることが関係し(文部科学省,2009)、教科別の指導において思考力・判断力・表現力の育成に関わる取り組みはほとんど報告されていないのが現状である。

以上の課題から、成人期知的障害者の生涯学習支援の取り組みであるオープンカレッジ東京では、小学校理科化学分野の内容を題材にして問題解決能力の形成を目指す「サイエンスラボ」という講座を開講している。2017年度は小学校第6学年「理科」の学習内容にある「気体の性質」を題材とした講座を実施した。

本研究では、知的障害者の問題解決能力の形成を目指す「サイエンスラボ」の講座内容を報告するとともに、各課題の達成状況について明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1.対象者:成人期知的障害者34名であった。年齢は平均34.4歳(±9.1)であった。**2.講座の流れ**:酸素・二酸化炭素・窒素の気体3種について、①石灰水の色の変化と②ろうそくによる燃焼実験を通して特定した。34名が7班に分かれて受講した。講座展開は以下の通りである。**1)講義1**:講師から「気体の性質」について学んだ。**2)実験1**:次期学習指導要領に示される3つの資質・能力においては「基礎的・基本的な知識及び技能」の段階に位置付けられる。3種類の気体(酸素、窒素、二酸化炭素)を対象者に示し、気体の性質を理解するための実験(燃焼実験及び石灰水の反応実験)を行い、受講生の基礎的な知識及び技能を養うことをねらいとした。**3)実験2**:次期学習指導要領に示される3つの資質・能力においては思考力・判断力・表現力(問題解決能力)の段階に位置付けられる。3種類の気体が一見して特定できない状況を作り、対象者が燃焼実験及び石灰水の反応実験(①)を行い、実験結果を表にまとめ(②)、それぞれの気体を特定(③)する展開とした。以下、①実験・②表への整理・③特定に関する手続きについて説明を行う。**①実験**:3種類の気体を明らかにするために、集気した気体にろうそくの火を反応させる燃焼実験と石灰水を反応させるそれぞれの実験を行った。1つの気体に対して両実験を実施し、その反応結果をワークシートに記入することで結果を記録することとした。気体は3種類であったため、上記の手続きを順次行った。**②表への整理**:実験を記録したワークシートから、2(燃焼実験及び石灰水の反応実験の結果)×3(3種類の気体)のマトリックス表に結果を転記することとした。**③特定**:「実験2から得られた結果」と「実験1で学んだ気体の特徴」を基に気体の特定を行った。特定結

果を記入する箇所もマトリックス表で示されており、結果を整理したマトリックス表に対して対象物と比較の観点の行列が「入れ替わっている表(入れ替え行列表)」「同じ表(同行列表)」の2種類を用意した。最初に入れ替え行列表を提示し、気体の特定が困難な場合、同行列表を提示した。**3.手続き**:実験2の「実験(燃焼実験及び石灰水の反応実験)」「表への整理」「気体の特定」の達成率を算出した。評価基準は①実験は実験結果の記録の可否、②表の整理は表への転記の可否、③特定は気体3種の特定の可否とした。

III. 結果

実験2の「実験(石灰水実験・燃焼実験)」「表の整理」「特定」の達成率を図1に示す。「特定」は入れ替え行列と同行列という、用いた表による二つの水準を有している。

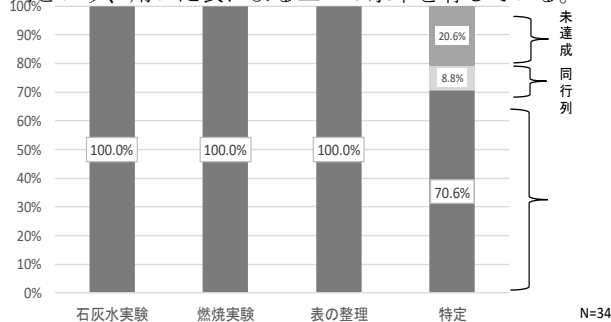


図1 気体の性質実験 各課題 達成率

図1より、「実験(燃焼実験及び石灰水の反応実験)」「表への整理」の達成率は100%であった。「特定」は、入れ替え行列による達成率が70.6%、同行列表による達成率が8.8%、未達成の割合は20.6%であった。

IV. 考察

「実験」の達成率は100%であった。先行して行った実験1では、対象者に実験方法や実験結果の記録の仕方を理解できるようにすることを目的とし、一人ひとりが実験を行えるようにした。その結果が、実験2の「実験」の達成率につながったと考える。続いて、「表への整理」の達成率も100%であった。ワークシート間の転記に近い活動であったことに加え、実験1による学習効果も大きく影響していることが考えられる。最後に、実験の目的である「特定」であるが、約8割の対象者が達成することが可能であった。その内、入れ替え行列を用いて特定に至った対象者は7割を超えており、実験1で得た知識を活用して問題を解決することが可能であった。一方で、系列の影響を考えてみると、同系列表の使用によって10%程度の達成率の向上が見込まれた。このことから、「特定」において、マトリックス表の系列の与える影響は少なくないことが示唆される。

今後の課題として、対象物(気体)と観点(燃焼及び石灰水の反応)の関係の理解がさらに促進されるよう実験及びワークシートの工夫が必要である。

(SHIROTA Kazuaki, MATSUMOTO Sakiko, IMAEDA Fumio, KANNO Atsushi)

教科別の指導を通じた知的障害者の問題解決能力の形成に向けた 学習支援に関する研究 (I)

—教科・理科の指導を基に—

○城田 和晃 (東京都立矢口特別支援学校) 松本 咲子 (東京学芸大学大学院) 今枝 史雄 (大阪教育大学) 菅野 敦 (東京学芸大学)

Key word : 知的障害 問題解決 科学実験

目的

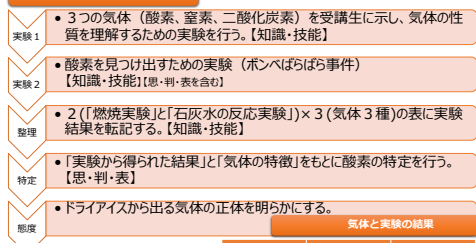
2017年4月に特別支援学校小学部・中学部学習指導要領が、2018年3月には各教科等編の解説が公示された。知的障害のある児童生徒への教科別の指導の重視が図られ、3つの資質・能力に合わせて目標が設定されるようになった。そのうち、思考力・判断力・表現力は「課題を解決するために必要」とされており(文部科学省,2017)、日常生活の問題について自ら解決する能力(以下、問題解決能力)の形成が求められていると言える。しかし、知的障害のある児童生徒の学習特性上、「実際の・具体的な内容の指導が必要であり、抽象的な内容の指導よりも効果的である」とされていることが関係し(文部科学省,2009)、教科別の指導において思考力・判断力・表現力の育成に関わる取り組みはほとんど報告されていないのが現状である。以上の課題から、成人期知的障害者の生涯学習支援の取り組みであるオープンカレッジ東京では、小学校理科化学分野の内容を題材にして問題解決能力の形成を目指す「サイエンスラボ」という講座を開講している。2017年度は小学校第6学年「理科」の学習内容にある「気体の性質」を題材とした講座を実施した。

本研究では、知的障害者の問題解決能力の形成を目指す「サイエンスラボ」の講座内容を報告するとともに、各課題の達成状況について明らかにすることを目的とする。

方法

- 1. 調査対象**：成人期知的障害者34名である。年齢は平均34.4歳(±9.1)であった。
- 2. 講座の流れ**：小学校理科の題材である「物の燃え方」(小6)を参考に講座を展開。酸素、窒素、二酸化炭素に対して、燃焼実験および石灰水の反応実験を通して3種類の気体をそれぞれ特定した。また、学習した実験方法や気体の特徴を生かしてドライアイスから発生する気体の正体を明らかにする講座展開をとった。34名が8班に分かれて受講した。

講座の流れ



	酸素	窒素	二酸化炭素
燃焼実験	よく燃える	消える	消える
石灰水の反応	変わらない	変わらない	にごる

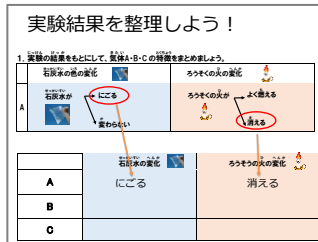
実験 (知識・技能)

「燃焼実験」と「石灰水の反応実験」を行い、結果を記録する。



結果の整理 (知識・技能)

「燃焼実験」と「石灰水の反応実験」の結果をマトリックス表に整理



特定 (思・判・表)

①燃焼実験、②石灰水の反応実験の結果に着目して特定

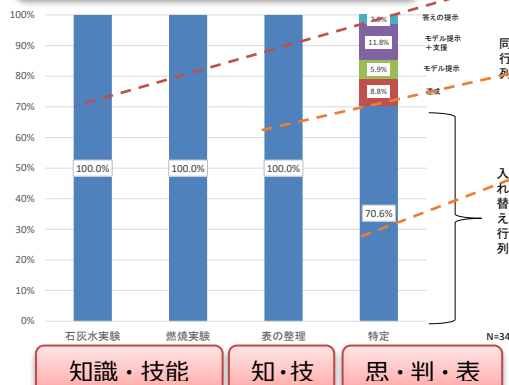
気体	燃焼実験	石灰水の反応
A	よく燃える	消える
B	よく燃える	よく燃える
C	よく燃える	よく燃える

入れ替え行列表

同行列表

結果と考察

各プロセスの達成率



2つの実験ともに達成率は100%であった。先行して行った実験1では、対象者に実験方法や実験結果の記録の仕方、また気体の特徴を理解できるようにすることを目的とし、一人ひとりが実験を行えるようにした。その結果が、この達成率につながったと考える。

達成率も100%であった。ワークシート間の転記に近い活動であったことに加え、実験1による学習効果も大きく影響していることが考えられる。

約8割の対象者が達成することが可能であった。その内、入れ替え行列を用いて特定に至った対象者は7割を超えており、実験1で得た知識を活用して問題を解決することが可能であった。一方で、系列の影響を考えてみると、同行列表の使用によって10%程度の達成率の向上が見込まれた。このことから、「特定」において、マトリックス表の系列の与える影響は少ないことが示唆される。

今後の課題として、対象物(気体)と観点(燃焼及び石灰水の反応)の関係の理解がさらに促進されるよう実験及びワークシートの工夫が必要である。

教科別の指導を通じた知的障害者の問題解決能力の形成に 向けた学習支援に関する研究(Ⅱ)

—社会科(地理)の実践を通して—

○川西 邦子 (東京都立羽村特別支援学校) 吉澤 洋人 (東京学芸大学附属特別支援学校) 今枝 史雄 (大阪教育大学) 菅野 敦 (東京学芸大学)

KEY WORDS: 知的障害 問題解決 社会科(地理)

I. はじめに

2017年4月に特別支援学校小学部・中学部学習指導要領が、2018年3月には各教科等編の解説が公示された。知的障害のある児童生徒への教科別の指導の重視が図られ、3つの資質・能力に合わせて目標が設定されるようになった。そのうち、思考力・判断力・表現力は「課題を解決するために必要」とされており(文部科学省,2017)、日常生活の問題について自ら解決する能力(以下、問題解決能力)の形成が求められていると言える。しかし、知的障害のある児童生徒の学習特性上、「実際の・具体的な内容の指導が必要であり、抽象的な内容の指導よりも効果的である」とされていることが関係し(文部科学省,2009)、教科別の指導において思考力・判断力・表現力の育成に関わる取り組みはほとんど報告されていないのが現状である。

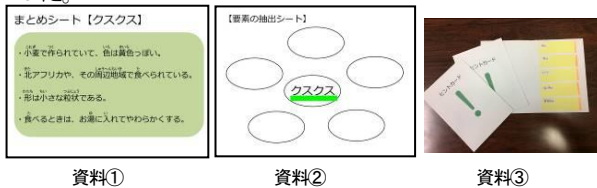
以上の課題から、成人期知的障害者の生涯学習支援の取り組みであるオープンカレッジ東京では、社会科地理分野に関わる課題として、身近な食材の比較を通して、問題解決能力の形成を目指す「ディスカバー講座」という講座を開講している。2016年度は「世界の主食」を題材にした「ディスカバーWorldIII」を実施した。

本研究では、知的障害者の問題解決能力の形成を目指す「ディスカバーWorld」の講座内容を報告するとともに、各課題の達成状況について明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 対象者:成人期知的障害者32名、平均年齢34.6歳(±9.1)。

2. 講座について: **1) 目的:**①食文化や食物を通して地域の違いについて学ぶ。②資料を整理・比較し、主食について説明する。**2) 展開:** **(1) 講師による講義:**代表的な主食の他、「クスクス」「トルティーヤ」「ウガリ」の特徴と地理的要素を学んだ。**(2) 目指せ主食マイスター:**対象者には「主食について説明できるようになる」ことが目標であると示した。講義で学んだことを整理して主食を説明できるようになるために「要素の抽出」「要素の整理」「観点の命名」「定義」という4つのプロセスを設定した。**①要素の抽出:**それぞれの主食に関する講義内容をまとめた資料(資料①)から、それぞれの主食の特徴を表す言葉(要素)を抜き出し、黄色い付箋に書いてシート(資料②)に貼る活動を行った。要請に応じて「色は?」「形は?」など観点を記したヒント(資料③)を配布し必要に応じて個別に支援した。「クスクス」「トルティーヤ」「ウガリ」の順に行った。



②要素の整理:抽出した要素の中で似ているものをマトリックス表(資料④)に並べた。**③観点の命名:**マトリックスに整理した要素ごとに名前(観点)を考え、青い付箋に書き

て貼った。要請に応じて観点を記したヒント(資料⑤)を配布した。**④定義:**「クスクス」に限定して説明を書く活動を行った。要請に応じて観点を記したヒントを配布した。



資料④



資料⑤

3. 手続き:「要素の抽出」から「定義」までの各プロセスについて対象者の達成率を算出した。「要素の抽出」では「クスクス」「トルティーヤ」「ウガリ」ごとに達成率を算出した。達成水準は①支援なしで自ら遂行できた「達成」、②ヒントもしくはモデルを提示した「ヒント・モデル提示」、③ヒント・モデル提示に支援者の声掛けが必要だった「ヒント・モデル提示+支援」、④支援者が答えを提示した「答えの提示」の4水準とした。

III. 結果

各課題の達成率を図1に示す。「ヒント・モデル提示」の割合も含めると全てのプロセスにおいて、8割以上の対象者が個別の支援なく達成できた。

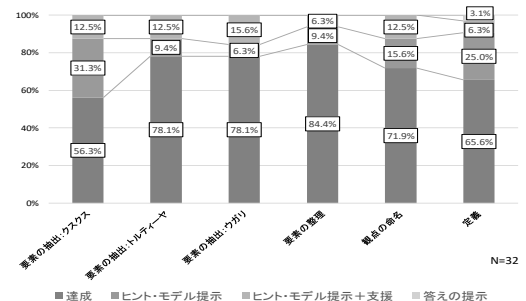


図1 主食定義課題 各プロセス 達成率

IV. 考察

講義資料から主食の特徴を抜き出す「要素の抽出」では、ヒントを活用し観点を示すことで9割近くの対象者が要素を抜き出すことができた。ヒントの活用が主体的な学習活動に結び付いたことは他のプロセスでも同様であった。また、「定義」では対象者の65%が自ら主食を説明できた。これは要素を観点別に整理する活動を通して対象者自身が思考・判断し、主食の特徴を十分に理解した結果であると推察される。以上のことから、本講座で取り入れたプロセスは、知的障害者を対象に社会科地理分野に関わる学習を効果的に展開する一つの方法となり得ることが期待される。

【附記】本研究における課題は、対象者に対し、参加・協力の同意および学会発表の承諾を得た上で実施した。課題に協力してくださった方々に深謝し上げる。

(KAWANISHI Kuniko, YOSHIZAWA Hiroto, IMAEDA Fumio, KANNO Atsushi)

教科別の指導を通じた知的障害者の問題解決能力の形成に向けた学習支援に関する研究(Ⅱ)

—社会科(地理)の実践を通して—

○川西 邦子
(東京都立羽村特別支援学校)

吉澤 洋人
(東京学芸大学附属特別支援学校)

今枝 史雄
(大阪教育大学)

菅野 敦
(東京学芸大学)

目的

- ◎2017年：特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の公示：知的障害のある児童生徒への教科別の指導の重視が図られ、育成すべき資質・能力に合わせて各教科、目標が設定された。
- ◎「思考力・判断力・表現力等」は「課題を解決するために必要」とされており(文部科学省, 2017)、日常生活の問題を自ら解決する能力(以下、問題解決能力)の形成が求められている。しかし、知的障害のある児童生徒の学習特性を踏まえ、「思考力・判断力・表現力等」を育成する取り組みはほとんど報告されていないのが現状。
- ◎これらの課題を踏まえ、成人期知的障害者の生涯学習支援の取り組みであるオープンカレッジ東京では、社会科地理分野に関わる課題として、身近な食材の比較を通して、問題解決能力の形成を目指す「ディスカバーWorld」という講座を開講している。
- ◎本研究では、「ディスカバーWorld」の講座内容を報告するとともに、各課題の遂行状況について明らかにすることを目的とする。

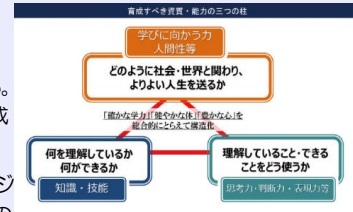


図1 育成すべき資質・能力の3つの柱

方法

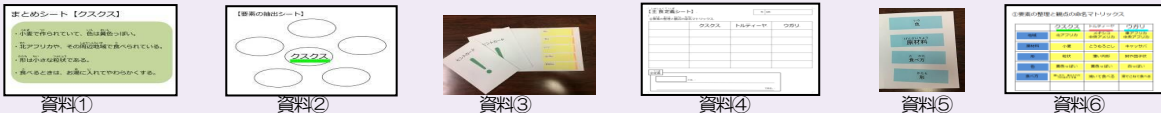
1.調査対象：成人期知的障害者32名である。年齢は平均34.6歳(±9.1)であった。

2.講座の流れ：

- 1)目的：①食文化や食物を通して地域の違いについて学ぶ **知識・技能** ⇒展開(1)
 ②講義資料を整理・比較し、主食について説明できるようになる。 **思考力・判断力・表現力等** ⇒展開(2)

2)展開

- (1)講師による講義：代表的な主食のほか、「クスクス」「トルティーヤ」「ウガリ」の特徴と地理的要素を学んだ。
 (2)目指せ主食マスター：「主食について説明できるようになろう」と目標を示し説明できるまでのプロセスとして以下の①～④を設定。
 ①**要素の抽出**：講義のまとめ(資料①)を提示し、特徴を表す言葉(要素)を抜き出し、付箋に書き出して貼った(資料②)。要請に応じて、「色は?」「形は?」などの観点を示したヒントカード(資料③)を配布した。「クスクス」「トルティーヤ」「ウガリ」の順に行った。
 ②**要素の整理**：①で抽出した要素について、似ているものをマトリックス(資料④)に並べた。
 ③**観点の命名**：②で整理した要素ごとに名前(観点)を考え、青い付箋に書いて貼った。要請に応じてヒントカード(資料⑤)を配布した。(資料⑥は、完成したマトリックスのイメージ図)
 ④**定義**：時間の都合上1つ(クスクス)に限定して、説明を書く活動を行った。要請に応じて観点を記したヒントカードを配布した。



3.手続き：展開(2)の①～④の各プロセスについて、対象者の達成率を算出した。達成水準は①支援なしで自らプロセスを遂行できた「達成」、②ヒントカードもしくはモデルを提示した「ヒント・モデル提示」、③ヒント・モデル提示に支援者の声掛けが必要だった「ヒント提示+支援」、④支援者が答えを提示した「答えの提示」の4水準とした。

結果と考察

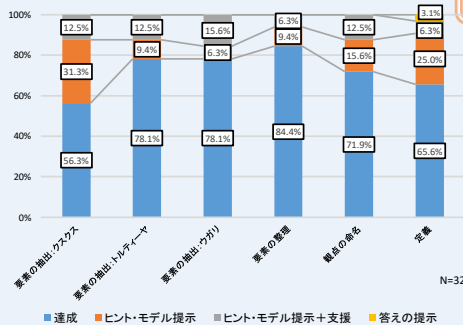


図1. 主食定義課題 各プロセス 達成率

【要素の抽出】

⇒ヒントを活用し、観点を示すことで、対象者の9割近くが講義内容をまとめた資料から主食の特徴を抜き出すことができた。

【要素の整理】【観点の命名】

⇒8~9割の対象者が個別の支援なく観点別にまとめることができた。
 ヒントの活用により主体的な学習活動が促され

【定義】⇒対象者の65%が自ら主食を説明できた。

要素を観点別に整理する活動を通して、対象者自身が思考・判断し、主食の特徴を十分に理解することができた

本講座で取り入れたプロセス

⇒知的障害者を対象に社会科地理的分野に関わる学習を効果的に展開する一つの方法となりうることを期待される。

今後は、育成すべき資質・能力の一つである「学びに向かう力、人間性等」に関わり、学んだことを活用して新たな課題を解決していく効果的な学習活動や手立てを検討することが必要である。

知的障害者の自己決定における選択行為形成に向けた学習支援

—「居住先の選択」を課題とした実践を通して—

○辻村洋平¹⁾ 大沼健司¹⁾ 今枝 史雄²⁾ 菅野 敦³⁾
¹⁾東京都立青峰学園 ²⁾大阪教育大学 ³⁾東京学芸大学

KEY WORDS: 知的障害 自己決定 選択行為

I. はじめに

成人期知的障害者の近年のキーワードとして自己決定が挙げられている。Wehmeyer, et. al (1996)は自己決定には問題解決能力が関係するとしているため、適切な自己決定に向けて問題解決能力の形成が必要であると言える。そこで今枝ら(2017)はこれまでの自己決定及び問題解決プロセスを踏まえ、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を提案した。プロセスには、選択者の問題解決能力に関わる「選択肢(対象物)の理解(以下、問題理解)」や、選択者の選好による「観点の重み付け(妥協点の検討)」などが含まれている。

また、厚生労働省は、2017 年度に「障害福祉サービス等の提供に係る意思決定支援ガイドライン」(以下、ガイドライン)を発表した。ガイドラインでは、意思を決定する場面は「日常生活場面」と「社会生活場面」に分かれており、「社会生活場面」は一人暮らし、グループホーム等の「居住先の決定」が挙げられている。以上を踏まえ、成人期知的障害者の生涯学習支援の取り組みであるオープンカレッジ東京では、自己決定における選択行為形成に向け、居住先の選択を題材として「住まいを“選択するわざ”」と称する講座(以下、住居選択講座)を開催した。住居選択講座では、知的障害者の自己決定の選択プロセスに基づき、一人暮らしのためにアパートを選択するという課題を設定した。

以上より、本研究では、「住居選択講座」の講座内容を報告するとともに、成人期知的障害者の自己決定に関わる選択行為遂行の特徴を明らかにする。

II. 方法

1. 対象者: 成人期知的障害者 50 名である。年齢は平均 35.3 歳(±8.6)であった。**2. 講座展開:** 講師による講義の後、自己決定の選択プロセスに含まれる「問題理解(①要素の整理、②特定)」、③妥協点の検討、④選択、⑤振り返りに基づき、講座を展開した。**1) 講義 1:** 講師より、居住先(アパート)を選択する際に大切になる 6 観点の特徴や条件について説明・提示を行った。6 観点は「部屋の広さ」「駅までの時間」「勤務地までの時間」「風呂の仕様」「日当たり」「コンビニまでの時間」とした。**2) 要素の整理:** 観点ごとに提示された 3 つの居住先の条件をマトリックス表へ整理をした。**3) 特定:** 観点ごとに条件を比較することで、3 つの居住先の特徴(良いところ)を整理した。整理が困難な対象者に対しては、視覚的に把握する情報を制限するためスリットを用いた。**4) 妥協点の検討:** 自分の考えの基、6 観点到順位付けを行った。順位付けは受講生個々の選択によって異なるため、選択に応じた個別の得点化・選択シートを準備した。順位付けした上位 3 つの観点をを用いて、選択肢を得点化した。**5) 選択:** 合計得点が最も高かった居住先を選択した。**6) 振り返り:** 選択した理由を、自分が重要とした観点等を基に整理し、記述することを求めた。記述が困難な対象者に対しては、一番大事にした観点から考えるようヒントを提示した。**3. 分析方法:** 対象者の達成率を算出した。**1) 要素の整理:** 達成水準は①特徴シート 3 件を同時に整理する「達成(3 件提示)」、② 1 件ずつ提示して整理する「達成(1 件ずつ提示)」、③ 1 件ずつ提示しても支援者による一対一の支援が必要だった「一対一支援」、④ 答えを提

示した「答えの提示」とした。**2) 特定から振り返りまで:** 達成水準は①自ら遂行できた「達成」、②ヒントもしくはモデルを提示した「ヒント・モデル提示」、③ヒント・モデル提示に支援者の声掛けが必要だった「ヒント・モデル提示+支援」、④支援者が答えを提示した「答えの提示」とした。

III. 結果

「要素の整理」の達成率を図 1 に、「特定」から「振り返り」までの達成率を図 2 に示す。

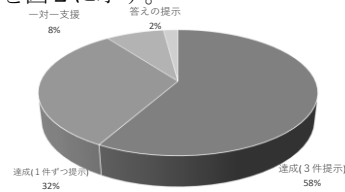


図 1 住居選択課題 要素の整理 達成

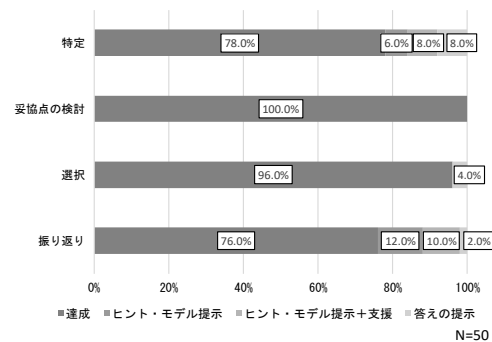


図 2 住居選択課題 各プロセス 達成率

1 より、約 4 割の対象者は継次的に情報を提示するなどの支援が必要であった。図 2 より、「妥協点の検討」は 100%、「選択」は 96%と達成率が比較的高かった。「特定」「振り返り」はヒント・モデル提示まで含めると、自ら取り組めた対象者の割合はそれぞれ 84%、88%であった。

IV. 考察

「要素の整理」の結果より、約 4 割の対象者は提示方法の変更や支援者の介入が必要であり、提示方法、もしくはワークシートの改善が継続した課題であると言える。「要素の整理」後の「妥協点の検討」「選択」といった活動は達成率も高かったものの、選択肢の理解に直接関わる「特定」「振り返り」は 15%程度の対象者が一対一支援を必要としていた。「振り返り」については、選択肢の特徴と自らの優先順位との関係を検討する機会を設けるなどして、自らの考えを正確に記述できるよう取り組むことが必要である。

V. 今後の課題

本課題は多くの対象者にとって経験が少ないものの、親亡き後を考慮すると直面しなくてはならないことである。今後は、自分自身の生活について知ることで自己理解を深め、居住場所と自己理解を基に自身の将来の住まいについて選択するといった内容を実施することが必要である

(TSUJIMURA Yohei, OONUMA Kenji, IMAEDA Fumio, KANNO Atsushi)

知的障害者の自己決定における選択行為形成に向けた学習支援 —「居住先の選択」を課題とした実践を通して—

○辻村 洋平¹⁾ 大沼 健司¹⁾ 今枝 史雄²⁾ 菅野 敦³⁾
¹⁾東京都立青峰学園 ²⁾大阪教育大学 ³⁾東京学芸大学

Key word : 知的障害 自己決定 選択行為

目的

- ◎成人期知的障害者の近年のキーワードとして自己決定が挙げられ、自己決定には問題解決能力が関係するとされている。今枝ら(2017)は自己決定および問題解決プロセスと知的障害者の障害特性等を基に、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を提案した。
- ◎厚生労働省の「意思決定支援ガイドライン」は意思を決定する場面として、「日常生活場面」「社会生活場面」を挙げられており、「社会生活場面」では、グループホーム等の「居住先の決定」が挙げられている。
- ◎成人期知的障害者の生涯学習支援の取り組みであるオープンカレッジ東京では、自己決定における選択行為形成に向け「住まいを“選択するわざ”」と称する講座(以下、住居選択講座)を開催した。

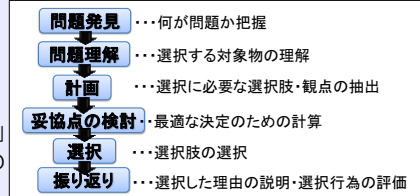


図1 知的障害者の自己決定の選択プロセス

方法

1. 調査対象：成人期知的障害者 50名 年齢平均 35.3歳(±8.6)

2. 講座展開：

- 1) 講義 居住先の観点の特徴や条件について説明・提示
- 2) ワーク1
 - ①要素の整理：提示された3つの居住先の条件をマトリクス表に記述、整理
- 3) ワーク2
 - ②特定：観点ごとに条件を比較し、3つの居住先の特徴を整理
 - ③妥協点の検討：6観点に順位づけを行った。選択に応じた個別の選択シートを準備し、順位づけした上位3つの観点を得点化し、合計得点を算出
 - ④選択：活動から整理した種類の住まいの特徴・要素と優先したい観点から、最優先する観点を大切にすか、得点化した観点から選択するかを考え、選択、その理由も記述
- 4) ワーク3
 - ⑤振り返り：マトリクス表と得点化した選択シートを参照し、それぞれの条件と内容を比較し、自分が住みたいと考える居住先を選択。また、自ら選択に至るまでの「自分の考え」を整理し、選択の理由についてグループ内で発表

3. 分析方法：*達成水準は別紙参照

- 1) 要素の整理：ワーク1で実施した居住先の条件をマトリクス表に記述・整理について、その達成率を算出
- 2) 住居選択課題：ワーク2及び3で実施、選択した居住先の選択理由のプロセスについて、その達成率を算出

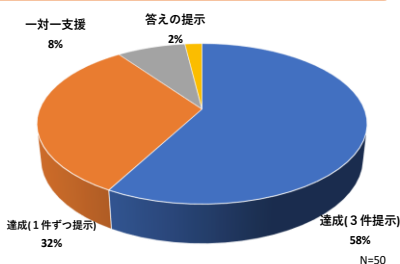
観点	順位	アパートA	アパートB	アパートC
1. 駅までの時間	1	歩いて10分	歩いて20分	歩いて15分
3. 部屋の広さ	7階	2	8階	6階
2. 勤務地までの時間	1時間	3	45分	30分
4. トイレとお風呂	ユニットバス	3	トイレと別(浴室乾燥)	1
6. 自当たり	南向き	1	南向き	3
5. コンビニまでの時間	歩いて10分	2	歩いて15分	歩いて5分

要素	順位	1	2	3	4	5	6	7	8
駅までの時間	1	12	4	1	4	2	4	8	4
部屋の広さ	2	2	4	2	4	3	3	6	6
勤務地までの時間	3	1	2	2	3	3	3	1	1
トイレとお風呂	4	2	2	2	3	3	3	1	1
自当たり	5	1	2	2	3	3	3	1	1
コンビニまでの時間	6	2	2	2	3	3	3	1	1
合計		16	11	11	15				

合計得点が一番高いのは
アパートA

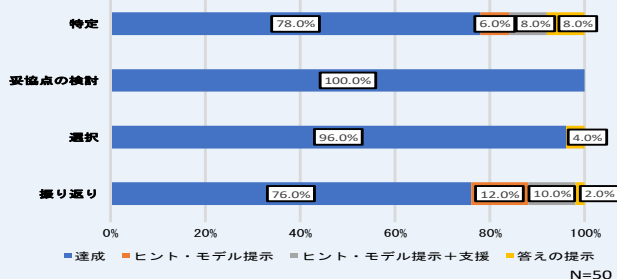
結果と考察

1. 「要素の整理」 達成率



○半数の受講生は同時に提示された情報をマトリクスにまとめることができていますが、半数の受講生については継続的に情報を提示し支援をすることが必要であったことが読み取れる。

2. 住居選択課題 各プロセス 達成率



○「妥協点の検討」と「選択」については、特に達成度が高く、マトリクス表や特徴整理シートを用いたことにより、受講生の思考が整理され、理解度が上がった結果であると考えられる。
 ○「振り返り」については達成度が最も低く、合計得点や自身が優先したい観点から、選択に至るまでの「自分の考え」を整理し、選択の理由についても説明する、といった活動がスムーズに実施できなかったためであると考えられる。

知的障害者の自己決定の選択プロセスの遂行の特徴（Ⅱ）

—日常生活課題を題材とした実践を通して—

○竹井 卓也¹⁾

小笠原 拓²⁾

今枝 史雄³⁾

菅野 敦⁴⁾

¹⁾東京都立八王子特別支援学校

²⁾株式会社ドコモ・プラスハーティ

³⁾大阪教育大学

⁴⁾東京学芸大学

KEY WORDS: 知的障害 自己決定 日常生活課題

I. はじめに

成人期知的障害者の近年のキーワードとして自己決定が挙げられている。Wehmeyer, et. al (1996)は自己決定には問題解決能力が関係するとしているため、適切な自己決定に向けて問題解決能力の形成が必要であると言える。そこで今枝ら(2017)は先行研究を踏まえ、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を提案した。プロセスには、選択者の問題解決能力に関わる「選択肢(対象物)の理解(以下、問題理解)」や、選択者の選好による「観点の重み付け(妥協点の検討)」などが含まれている。これまでのわが国の知的障害者の自己決定研究では自己決定に関わる能力の学習方法に関わる実践的研究はほとんど行われていない(與那嶺ら, 2010)。そのため、こうした自己決定の選択プロセスを踏まえた学習支援が必要であると考える。

以上を踏まえ、成人期知的障害者の生涯学習支援の取り組みであるオープンカレッジ東京では、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を基に講座を開催した。講座では、日常生活における問題解決場面を想定した「日常生活課題」を題材として取り上げた。

本研究では、自己決定の選択プロセスの達成率を基に、成人期知的障害者の日常生活課題における自己決定の選択行為遂行の特徴を明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 対象者:成人知的障害者 36名であった。平均 CA33.8 歳(±9.2, range19-50)であった。**2. 課題:**「電車が遅れた時の遊園地へ行くルートを選択」という課題で、架空の遊園地を想定し、遊園地までは電車で行くこと、アトラクションには3時間、食事・グッズには3000円使用できることを提示した。遊園地で過ごす計画を立てた後、電車の遅延が発生し、新たな路線ルートを使用して、遊園地に向かうという設定にした。選択するルートは3ルートとし、比較の観点は「多くかかる時間」「多くかかるお金」とした。3ルート全て、当初の予定より、時間とお金が多くかかる設定となっていた。**3. 講座展開:**遊園地で乗るアトラクションおよび買う食事・グッズの計画を立てた後、自己決定の選択プロセスを踏まえ、講座を展開した。**1) 問題発生:**電車の遅延のため、新たな路線ルートで、遊園地に向かうことを説明した。**2) 要素の抽出:**まとめシートを見て、3ルートの要素を書き出した。困難な場合、観点名の挿入された付箋をヒントとして提示した。**3) 要素の整理:**抽出した要素をマトリックス表の行ごとに整理した。**4) 観点の命名:**要素の内容を基に、行ごとに観点を命名した。困難な場合、観点の書かれた付箋をヒントとして提示した。**5) 特定:**ルートごとに多くかかる時間から、のこる時間・お金、乗ることのできるアトラクション数、買うことのできる食事・グッズ数を算出し、3ルートの特徴を整理した。**6) 妥協点の検討:**当初の計画表と3つの迂回ルートの特徴を参考にし、改めて遊園地で乗りたいもの(買いたいもの)の優先順位を付けた。**7) 選択:**妥協点を踏まえ、自らに合った迂回ルートを選択した。**8) 振り返り:**選択した理由を、観点等を含めて記述することを求めた。困難な場合、優先順位を高くした観点を含め記述するようヒントを提示した。**4. 分析:**プロセス別の達成率を算出した。達成水準は①支援なしで遂行できた場合「達成」、ヒント、またはモデルを提示した場合「ヒン

ト・モデル提示」、「ヒント・モデル提示」と支援者の声掛けが必要だった場合「ヒント・モデル提示+支援」、支援者が答えを提示した「答えの提示」とした。

III. 結果

自己決定の選択プロセスのプロセス別の達成率を算出した結果を図1に示す。

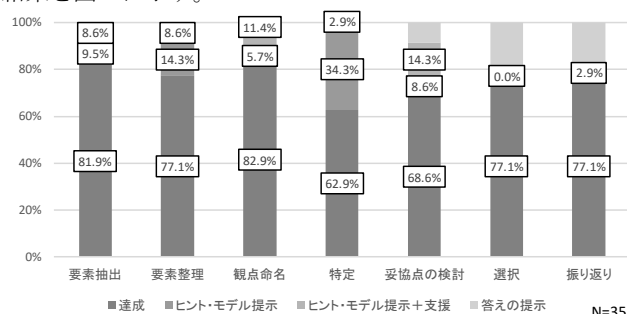


図1 自己決定の選択プロセス プロセス別 達成率

①要素の抽出は、「達成」は81.9%となった。②要素の整理は、「達成」は77.1%であった。③観点の命名は「達成」は68.8%、④特定は62.9%であった。④特定は、本研究のプロセスの中では最も「達成」の割合が低かった。自分が大事にする遊園地の過ごし方を選ぶ⑤妥協点の検討は68.6%が「達成」であった。⑥選択は「達成」が77.1%、⑦振り返りは77.1%であった。

IV. 考察

④特定は多くかかる時間・お金からのこる時間・お金、乗ることのできるアトラクション数、買うことのできる食事・グッズ数を算出した。時間、お金は有限であるため、のこる時間・お金の計算等は可逆的な操作であると言える(Piaget, 1970)。よって、対象者は「のこる時間・お金の算出」「アトラクション数、食事・グッズ数の算出」といった、一つ一つのプロセスは遂行可能であっても、大局的なプランニングが困難であるという学習特性も関連し(佐藤, 1998)、それがルートの特徴の把握に結び付かなかったことが推察される。

また、遊園地で過ごす計画を立て直す活動が含まれる⑤妥協点の検討、妥協点に基づきルートを選択する⑥選択も問題理解に含まれるプロセスと比較して、「達成」の割合が低かった。これは、講座の開始時点で設定した自らの計画と、迂回ルートの条件(アトラクション、食事・グッズの個数)との照合が困難であったためであると考えられ、④特定と同様に大局的なプランニングの困難性が関係していたと言える。プロセスの遂行中に自らの計画、ルートを選択する目的、現在のプロセスの進行状況等を示す必要がある。

V. 今後の課題

今後は、問題解決に必要な情報を収集・整理する活動を設定する等、問題理解とその後の選択活動がつながりをもつよう講座を展開していく必要がある。

(TAKEI Takuya, OGASAWARA Taku, IMAEDA Fumio, KANNO Atsushi)

知的障害者の自己決定の選択プロセスの遂行の特徴（Ⅱ）

—日常生活課題を題材とした実践を通して—

○竹井卓也¹⁾

小笠原 拓²⁾

今枝 史雄³⁾

菅野 敦⁴⁾

¹⁾東京都立八王子特別支援学校

²⁾株式会社ドコモ・プラスハーティ

³⁾大阪教育大学

⁴⁾東京学芸大学

Key word : 知的障害 自己決定 選択行為

目的

- ◎成人期知的障害者の近年のキーワードとして自己決定が挙げられ、自己決定には問題解決能力が関係するとされている。今枝ら(2017)は自己決定および問題解決プロセスと知的障害者の障害特性等を基に、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を提案した。
- ◎成人期知的障害者の生涯学習支援の取り組みであるオープンカレッジ東京では、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を基に講座を開催した。講座では、日常生活における問題解決場面を想定した「日常生活課題」を題材として取り上げた。
- ◎本研究では、自己決定の選択プロセスの達成率を基に、成人期知的障害者の日常生活課題における自己決定の選択行為遂行の特徴を明らかにすることを目的とする。

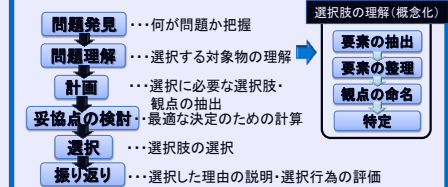


図1 自己決定の選択プロセス

方法

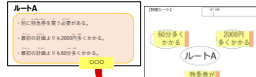
- 1.調査対象:** 成人期知的障害者 36名である。平均 CA33.8歳(±9.2, range19-50)。
- 2.課題の設定:** 「電車が遅れた時の遊園地へ行くルートの選択」という課題で、架空の遊園地を想定し、遊園地までは電車で行くこと、アトラクションには3時間、食事・グッズには3000円使用できることを提示した。遊園地で過ごす計画を立てた後、電車の遅延が発生し、新たな路線ルートを使用し、遊園地に向かうという設定にした。
- 3.課題の実施方法:** 遊園地で乗るアトラクションおよび買う食事・グッズの計画を立てた後、自己決定の選択プロセスを踏まえ、講座を展開した。(自己決定の選択プロセス: ①問題発生②要素の抽出③要素の整理④観点の命名⑤特定⑥妥協点の検討⑦選択⑧振り返り)
- 4.評価方法:** 達成水準は①支援なしで遂行できた場合「達成」、ヒント、またはモデルを提示した場合「ヒント・モデル提示」、「ヒント・モデル提示」と支援者の声掛けが必要だった場合「ヒント・モデル提示+支援」、支援者が答えを提示した「答えの提示」とした。
- 5.分析:** 達成水準に合わせてプロセス別の達成率を算出した。

自己決定の選択プロセスに基づく課題の実施

①問題の発生

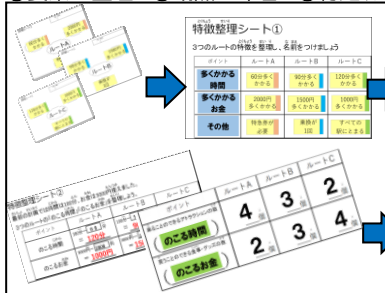
遊園地へ向かっていたところ、電車の遅延が発生し、新たな路線ルートに向かうことになった。

①要素の抽出



まとめシートから選択肢の要素を付箋に書き出す(抽出する)。3つのルートごとに行う。

②要素の整理・③観点の命名・④特定(ワークシート)

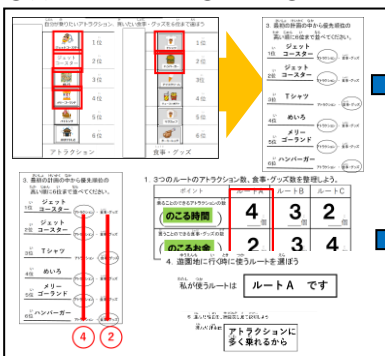


②要素の整理
抽出した要素をマトリックス表に整理する。

③観点の命名
行くごとに観点(時間など)を命名する。

④特定
残る時間・お金を基に、選択肢の特徴をまとめる。

⑤優先順位の選択・⑥選択・⑦振り返り(ワークシート2)



⑥妥協点の検討
乗りたいもの・食べたいものを買いたいものを決めて、1~6位まで順位をつける。

⑥選択
順位と特徴シートを見比べて、自分が使うルートを選択。

⑦振り返り
そのルートを選択した理由を説明する。

結果と考察

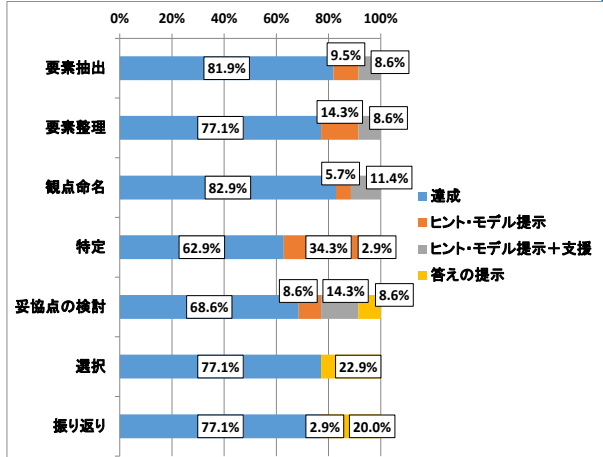


図1 自己決定の選択プロセス 達成水準 人数割

④特定では、乗ることのできるアトラクション数、買うことのできる食事・グッズ数を算出した。時間、お金は有限であるため、のこる時間・お金の計算等は可逆的な操作であると言える。

→ 大局的なプランニングが困難であるという学習特性も関連しそれがルートの特徴の把握に結び付かなかったことが推察される。

遊園地で過ごす計画を立て直す活動が含まれる⑤妥協点の検討、妥協点に基づきルートを選択する⑥選択も問題理解に含まれるプロセスと比較して、「達成」の割合が低かった。

→ 講座の開始時点で設定した自らの計画と、迂回ルートの条件との照合が困難であったため、④特定と同様に大局的なプランニングの困難性が関係していたと言える。

問題解決に必要な情報を収集・整理する活動を設定する等、問題理解とその後の選択活動がつながりをもつよう講座を展開していく必要がある。

知的障害者の自己決定の選択プロセスの遂行の特徴（Ⅲ）

— 観点の重み付けに基づく選択行為に焦点をあてて —

○今枝 史雄¹⁾
¹⁾大阪教育大学

小笠原 拓²⁾
²⁾株式会社ドコモ・プラスハーティ

竹井卓也³⁾
³⁾東京都立八王子特別支援学校

菅野 敦⁴⁾

⁴⁾東京学芸大学

KEY WORDS: 知的障害 自己決定 観点の重み付け

I. はじめに

成人期知的障害者の近年のキーワードとして自己決定が挙げられている。今枝ら(2017)は先行研究を踏まえ、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を提案した。プロセスには、選択者の問題解決能力に関わる「選択肢(対象物)の理解(以下、問題理解)や、選択者の選好による「観点の重み付け(妥協点の検討)」などが含まれている。これまでのわが国の知的障害者の自己決定研究では自己決定に関わる能力の学習方法に関わる実践的研究はほとんど行われていない(與那嶺ら,2010)。そのため、こうした自己決定の選択プロセスを踏まえた学習支援が必要であると考えられる。

以上を踏まえ、成人期知的障害者の生涯学習支援の取り組みであるオープンカレッジ東京では、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を基に講座を開催した。講座では、日常生活における選択場面を想定した課題(以下、選択課題)を設定した。本課題では、観点の重み付けを基に選択肢を得点化し、選択肢の選択、振り返りの機会を設定した。

本研究では、自己決定の選択プロセスの達成率を基に、成人期知的障害者の自己決定の選択行為遂行の特徴を明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 対象者:成人知的障害者 32名であった。平均 CA35.0 歳(±7.8, range22-51)、平均 MA8:06(±1:11, range4:07- 11:04)であった。**2. 課題:**「旅行先のホテルの選択」という課題で、「朝食」「テレビ」「大浴場」「売店」「喫煙所」「シャンプー」の6観点の条件がそれぞれ違う、架空のホテル3つを設定した。自分にとって重要な観点に基づき、ホテルを選択するよう設定した。

3. 講座展開:ホテルを選択する際に必要となる6観点に関する説明を行った後、自己決定の選択プロセスに含まれる「問題理解(①要素の整理、②特定)」、③妥協点の検討、④選択、⑤振り返りに基づき、講座を展開した。**1)要素の整理:**6観点別に条件を整理したホテル3種のまとめシートを見て、マトリックス表にそれぞれの条件の有無を○×で記入した(例:ホテルAは朝食×、テレビ○等)。**2)特定:**マトリックス表から、ホテル3種の特徴を記入した。**3)妥協点の検討:**観点別重要度決定シート(図1)を用いて、対象者自身の観点の重要度を決定し、グラフを作成した。決定シートの観点別の重要度を得点化・選択シート(図2)に転記、ホテルの条件なども踏まえ、選択肢それぞれを得点化した。**4)選択:**合計得点が最も高かったホテルを記入した。**5)振り返り:**選択した理由を、自分が重要とした観点等を含めて記述することを求めた。

大切さ/観点	朝食	テレビ	大浴場	売店	喫煙所	シャンプー
とても大切	○	○	○	○	○	○
大切	○	○	○	○	○	○
少しだけ大切	○	○	○	○	○	○
大切ではない	○	○	○	○	○	○

図1 観点別重要度決定シート(記入例)

観点	必要度	ホテルA		ホテルB		ホテルC	
		条件の一致	観点別の得点	条件の一致	観点別の得点	条件の一致	観点別の得点
朝食	2	×	0	○	2	○	2
テレビ	2	○	2	×	0	○	2
大浴場	3	○	3	○	3	×	0
売店	3	○	3	×	0	○	3
喫煙所	0	×	0	○	0	○	0
シャンプー	1	○	1	○	1	×	0
合計点			9		6		7

図2 得点化・選択シート(記入例:下線部は対象者が記入)

4. 分析:プロセス別の達成率を算出した。①支援なしで遂行できた場合「達成」、②支援者が対象者に対して一対一の支援を行った場合「要支援」とした。「妥協点の検討」は対象者自身の観点の重要を決定する行為を評価対象とした。

III. 結果

プロセス別の達成率を算出した結果を図3に示す。

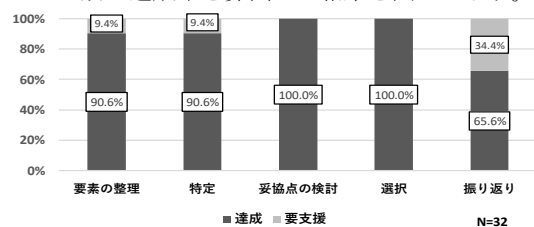


図3 自己決定の選択プロセス プロセス別 達成率

自分にとって重要な観点を4件法で選択する妥協点の検討、それに基づく選択については対象者全員が達成していた。しかし、自ら重要とした観点に基づいて選択理由を説明する振り返りは達成率が65.6%と最も低かった。要支援となった回答は、「自ら重要とする観点のみ記述し、選択したホテルの条件と不一致」「選択したホテルの条件を記述し、重要とする観点は触れていない」等の特徴が見られた。

IV. 考察

自己決定の選択プロセスの達成率を算出したところ、「妥協点の検討」及び「選択」は対象者全員が「達成」であった。これは「一番強いと思う昆虫の選択」という未知課題を題材とした今枝ら(2017)と同様の結果であった。古屋ら(2004)は「観点の重み付け」は「個別の選好」であり、認知能力はそれほど関係しないとしている。本研究でも、知的障害者は観点の重み付けには困難を示さないことが明らかになった。

「振り返り」は達成率が最も低かった。Miller,et.al(2015)は、自己決定には選択に至るプロセスを自己モニタリングする能力が必要であるとしている。本課題の「振り返り」は選択肢の特徴(6観点の条件の有無)と自ら重要とする観点の照合が必要となる。要支援となった対象者は、どちらか一方を正確に記述できていたが、条件の照合が困難であったため、適切な振り返りにつながらなかったと言える。

V. 今後の課題

選択課題において、より適切な振り返りがなされるよう、得点化の活動に加えて、今後は選択肢の特徴と自ら重要とする観点を照合する活動を取り入れる必要があると言える。

(IMAEDA Fumio, OGASAWARA Taku, TAKEI Takuya, KANNO Atsushi)

知的障害者の自己決定の選択プロセスの遂行の特徴（Ⅲ）

— 観点の重み付けに基づく選択行為に焦点をあてて —

○今枝 史雄¹⁾ 小笠原 拓²⁾ 竹井 卓也³⁾ 菅野 敦⁴⁾
¹⁾大阪教育大学 ²⁾株式会社ドコモ・プラスパーティ ³⁾東京都立八王子特別支援学校 ⁴⁾東京学芸大学

Key word : 知的障害 自己決定 観点の重み付け

目的

- ◎成人期知的障害者の近年のキーワードとして自己決定が挙げられ、自己決定には問題解決能力が関係するとされている。今枝ら(2017)は自己決定および問題解決プロセスと知的障害者の障害特性等を基に、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を提案した。
- ◎成人期知的障害者の生涯学習支援の取り組みであるオープンカレッジ東京では、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を基に講座を開催した。講座では、日常生活における問題解決場面を想定した「選択課題」を題材として取り上げた。
- ◎本研究では、成人期知的障害者の自己決定の選択行為遂行の特徴を明らかにすることを目的とする。

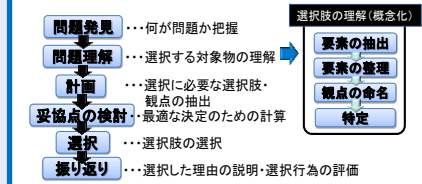


図1 知的障害者の自己決定の選択プロセス

方法

- 1.調査対象:** 成人知的障害者 32 名。平均 CA35.0 歳(±7.8, range22-51)、平均 MA8:06(±1:11, range4:07- 11:04)。
- 2.課題の設定:** 「旅行先のホテルの選択」という課題で、「朝食」「テレビ」「大浴場」「売店」「喫煙所」「シャンプー」の6観点の条件がそれぞれ違う架空のホテル3つを設定(下記、特定シートのマトリックス表参照)。自分にとって重要な観点に基づき、ホテルを選択するよう設定。
- 3.課題の実施方法:** 下記参照。ホテルを選択する際に必要となる6観点に関する説明を行った後、自己決定の選択プロセスに含まれる「問題理解(①要素の整理、②特定)」、③妥協点の検討、④選択、⑤振り返りに基づき、講座を展開。
- 4.分析:** プロセス別の達成率を算出した。①支援なしで遂行できた場合「達成」、②支援者が対象者に対して一対一の支援を行った場合「要支援」とした。「妥協点の検討」は対象者自身の観点の重要を決定する行為を評価対象とした。

自己決定の選択プロセスに基づく課題の実施

①要素の整理: ホテル3種のまとめシートから条件の有無を○×で特定シートのマトリックス表に記入。

②特定: 特定シートのマトリックス表を基にホテル3種の特徴を記入。

観点	ホテルA	ホテルB	ホテルC
朝食	×	○	○
テレビ	○	×	○
大浴場	○	○	×
売店	○	×	○
喫煙所	×	○	○
シャンプー	○	○	×

ホテルAは 朝食、テレビ、大浴場、売店、喫煙所、シャンプー がある。
 ホテルBは 朝食、テレビ、大浴場、売店、喫煙所、シャンプー がある。
 ホテルCは 朝食、テレビ、大浴場、売店、喫煙所、シャンプー がある。

③妥協点の検討・④選択・⑤振り返り

観点別重要度決定シート

観点	重要度	ホテルA	ホテルB	ホテルC
朝食	3	0	2	2
テレビ	2	2	0	2
大浴場	3	3	3	0
売店	3	3	0	3
喫煙所	0	0	0	0
シャンプー	1	1	1	0
合計点		9	6	7

得点化・選択シート

私が選んだホテルは **ホテルA** です。
 選んだ理由を書きましょう。
大浴場と売店がとても大切だから

結果と考察

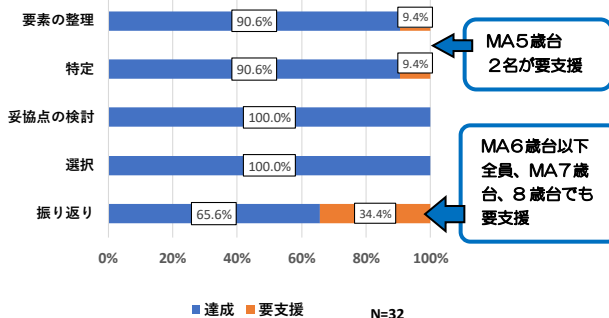


図1 自己決定の選択プロセス プロセス別 達成率

①要素の整理、②特定は対象者の多くが達成

➡ 〇知的発達段階上、直観的思考期の知的障害者でもマトリックス表を使用することで選択肢(ホテル)の特徴を整理することが可能

③妥協点の検討、④選択は対象者全員が達成

➡ 〇第1報の昆虫課題と同様の結果
 〇知的障害者は観点の重み付けに困難を示さない

⑤振り返りは最も達成率が低かった

➡ 〇Miller.et.al(2015):自己決定は選択に至るプロセスを自己モニタリングする能力が必要
 〇「振り返り」は選択肢(ホテル)の特徴(6観点の条件の有無)と自ら重要とした観点の照合が必要。
 〇MA6歳以下=知的発達段階上、直観的思考期にある知的障害者は、どちらか一方を正確に記述できていた者がいたが、条件の照合が困難であったため、適切な振り返りにつながらなかった

今後の課題

自己決定には、選択肢の特徴と自分が重要とした観点の照合が必要だが、MA6歳以下の知的発達段階上、直観的思考期にある知的障害者には、遂行が困難である。

➡ 活動の設定と支援方法の構築

知的障害者に理科を教える

- 成人期の学習支援を通して -

企画者	城田 和晃 (東京都立矢口特別支援学校)
司会者	吉澤 洋人 (東京学芸大学附属特別支援学校)
話題提供者	今枝 史雄 (大阪教育大学)
	城田 和晃 (東京都立矢口特別支援学校)
指定討論者	眞城 知己 (関西学院大学)
	水内 豊和 (富山大学)

KEY WORDS: 知的障害者 教科別の指導 理科

【企画趣旨】

2017年4月に特別支援学校小学部・中学部学習指導要領が、2018年3月には各教科等編の解説が公示された。知的障害のある児童生徒への教科別の指導の重視が図られ、各教科、①基礎的・基本的な知識及び技能、②思考力・判断力・表現力、③主体的に学習に取り組む態度、の3つの資質・能力に合わせて目標が設定されるようになった。そのうち、②思考力・判断力・表現力について、2009(平成21)年に公示された特別支援学校学習指導要領では、中学部理科及び高等部理科で「(略)科学的な見方や考え方を養う(略)」とあるのみで、他の教科には②思考力・判断力・表現力に関する目標は設定されていなかった。思考力・判断力・表現力は「課題を解決するために必要」とされており(文部科学省,2017)、日常生活を送る上でも必要な能力であると言える。しかし、知的障害のある児童生徒の学習特性上、「実際の・具体的な内容の指導が必要であり、抽象的な内容の指導よりも効果的である」とされていることが関係し(文部科学省,2009)、教科別の指導において思考力・判断力・表現力の育成に関わる取り組みはほとんど報告されていないのが現状である。

以上の課題から、成人期知的障害者の生涯学習支援の取り組みであるオープンカレッジ東京では、小学校理科化学分野の内容を題材とした「サイエンスラボ」という講座を3年間連続で開講し、受講生の課題の達成状況を検証している。

本シンポジウムでは、オープンカレッジ東京におけるサイエンスラボの取り組みの紹介、知的障害者の課題の達成状況を通して、知的障害教育における新学習指導要領を見据えた理科の指導方法を検討することを目的とする。

【話題提供者の趣旨】

1. 知的障害特別支援学校における理科の実施状況について (今枝史雄)

全国の知的障害特別支援学校を対象に、2017年度に実施した教育課程調査の分析を通して、知的障害特別支援学校における理科の実施状況について明らかにする。教科・理科の実施率は中学部16.3%、高等部33.4%であり、各教科を合わせた指導と比較すると、実施率は低いことが明らかとなった。また、指導内容については、中学部で「生物」、高等部で「自然」に関する内容を指導している割合が一番高かった。評価は4観点(知識・理解、技能、思考力・判断力・表現力、関心・意欲・態度)を用いている割合が最も高かったが、独自の評価の観点を用いる学校もあった。

2. 「サイエンスラボ(科学講座)」における取り組みと課題の達成状況(城田和晃)

1) 取り組みの様子

次期学習指導要領を踏まえて、課題解決に必要な知識及び技能を養う段階(知識及び技能)、知識及び技能を用いて課題を解決する段階(思考力・判断力・表現力)、般化応用場面で

の課題解決を問う段階(主体的な態度)の3段階に関わる活動を設定し、講座を展開した。

①題材の設定方法

小学校理科(化学分野)の題材を用いて講座を展開した。題材設定の理由は次期学習指導要領において重要視される課題を解決するために必要な力を教授するにあたり適切だと考えられたためである。2017年度は「物の燃え方」(小学校第6学年)、2016年度は「水溶液の性質」(小学校第6学年)、2015年度は「物の溶け方」(小学校第5学年)の題材・内容を順次扱ってきた。

②講座の展開

2017年度の「物の燃え方」(小学校第6学年)を題材とした講座を例にとり、ワークシート等も用いながら、実際に講義を行う。まず、3種類の気体(酸素、窒素、二酸化炭素)とその気体の調べ方(燃焼実験及び石灰水の反応実験)を理解する段階(知識及び技能)を設定した。次に、3種類の気体が一見して特定できない状況を作り、受講生が燃焼実験及び石灰水の反応実験を行い、それぞれの気体を特定する段階(思考力・判断力・表現力)を設定した。最後に、ドライアイスから出る気体の正体を明らかにする活動を般化応用場面での課題解決を問う段階(主体的な態度)と位置づけ、講座を展開した。

2) 課題の達成状況

3種類の気体(酸素、窒素、二酸化炭素)とその気体の調べ方(燃焼実験及び石灰水の反応実験)を理解する段階(知識及び技能)の達成状況は、燃焼実験が97.1%、石灰水の反応実験が91.2%であった。続いて、3種類の気体が一見して特定できない状況を作り、受講生が燃焼実験及び石灰水の反応実験を行い、それぞれの気体を特定する段階(思考力・判断力・表現力)の、各実験の達成率は100%に上昇した。また、3種の気体の特定も、ヒントを提示する等、何らかの支援を講じることで95%以上の受講生が達成することが可能であった。また、ドライアイスから出る気体の正体を明らかにする、般化応用場面での課題解決を問う段階(主体的な態度)でも同様の結果を得ることができた。本講座は2015年度より3年間に渡り実施しているが、年ごとに課題の達成率の上昇が見られていることも報告する。

【指定討論者の趣旨】：眞城知己・水内豊和

指定討論者はサイエンスラボの講義の内容について講評を行うとともに、知的障害教育の教科別の指導の意義、なかでも理科の実施の意義等について、討論点を提供したいと考えている。

(SHIROTA Kazuaki, YOSHIZAWA Hiroto, IMAEDA Fumio, SANAGI Tomomi, MIZUUCHI Toyokazu)

知的障害者に社会科(地理)を教える

-成人期の学習支援を通して-

企画者	吉澤 洋人(東京学芸大学附属特別支援学校)
司会者	菅野 敦(東京学芸大学教育実践研究支援センター)
話題提供者	今枝 史雄(大阪教育大学)
	吉澤 洋人(東京学芸大学附属特別支援学校)
指定討論者	井澤 信三(兵庫教育大学)
	山元 薫(静岡大学)

KEY WORDS: 知的障害者 教科別の指導 社会科

【企画趣旨】

2017年4月に特別支援学校小学部・中学部学習指導要領が、2018年3月には各教科等編の解説が公示された。知的障害のある児童生徒への教科別の指導の重視が図られ、各教科、①基礎的・基本的な知識及び技能、②思考力・判断力・表現力、③主体的に学習に取り組む態度、の3つの資質・能力に合わせて目標が設定されるようになった。そのうち、社会科についてはこれまでの学習指導要領では目標等に「思考力・判断力・表現力」に関する記述がなかったため、今後知的障害教育において思考力・判断力・表現力を踏まえた実践の蓄積が必要であると考えられる。

以上の課題から、成人期知的障害者の生涯学習支援の取り組みであるオープンカレッジ東京では、学習者にとって身近な食材の比較を通して地理を学ぶ「ディスカバー講座」という講座をこれまで10度開講し、受講生の課題の達成状況を検証している。

本シンポジウムでは、オープンカレッジ東京における「ディスカバー講座」の取り組みの紹介、知的障害者の課題の達成状況を通して、知的障害教育における新学習指導要領を見据えた社会科の指導方法を検討することを目的とする。

【話題提供者の趣旨】

1. 知的障害特別支援学校における社会科の実施状況について(今枝史雄)

全国の知的障害特別支援学校小学部を対象に、2017年度に実施した教育課程調査の分析を通して、知的障害特別支援学校における社会科の実施状況について明らかにする。教科・社会科の実施率は中学部16.4%、高等部36.4%であり、各教科等を合わせた指導と比較すると、実施率は低いことが明らかとなった。時間数は中学部47.5(±26.6)時間、高等部35.3(±17.9)時間であった。また、指導内容は中学部では「公共施設」、高等部では「公共施設」「地理・歴史」を指導している割合が一番高かった。4観点(知識・理解、技能、思考力・判断力・表現力、関心・意欲・態度)を用いている割合が最も高かったが、独自の評価の観点を用いる学校もあった。

2. 「ディスカバー講座」における取り組みと課題の達成状況(吉澤洋人)

1) 取り組みの様子

オープンカレッジ東京のディスカバー講座では、身近な飲食物を題材にして、①講師から題材に関わる講義を受ける、②講義内容をマトリックス表に整理・比較し、任意の対象物を説明する、③学習成果を生かして、任意の対象物を特定する、という大きな流れで講座を展開している。新学習指導要領の3つの資質・能力に合わせて、①講義内容や講義資料を用いた学習過程が、「基礎的・基本的な知識及び技能」、②マトリックス表への整理・比較を通じた、対象物を説明する過程が「思考力・判断力・表現力」、これまでの学習成果を生

かし、対象物を特定する過程が「主体的な学習に取り組む態度」に該当すると言える。

① 題材の設定方法

ディスカバー講座は、これまでに日本国内の食材を題材に7回(カップ麺、みそ汁、雑煮、砂糖と酒、醤油、出汁、味噌)、世界の食材を題材に3回(麺、お茶、主食)実施した。一貫して対象となる受講生にとって、身近な飲食物を題材に、複数の比較物(例:赤みそ、白みそ、麦みそ)から地域による違いを知り、その違いを生んだ気候や農作物の違い、そこから生まれた文化の伝播について学んできた。

② 講座の展開

2017年度の世界の主食の講座(ディスカバーWorldⅢ)を例にとり、ワークシート等も用いながら、実際に講義を行う。まず、「講義内容や講義資料を用いた学習過程」として、代表的な主食の他、「クスクス」「トルティーヤ」「ウガリ」の特徴と地理的要素を学んだ。次に、「マトリックス表への整理・比較を通じた、対象物を説明する過程」として、「目指せ主食マイスター」という活動を設定した。「要素の抽出」「要素の整理」「観点の命名」「定義」という4つのプロセスからなる。「要素の整理」から「定義」までのプロセスでは、マトリックス表という支援ツールを用いた。また、個別の支援でなく、対象者自ら取り組めるようヒントカードを活用した。最後に「これまでの学習成果を生かし、対象物を特定する過程」として「クスクスを特定しよう」という活動を設定した。これは、複数の具体物の特徴を比較しながら「クスクス」を特定する活動であり、「要素の選択」「要素の整理」「特定」「振り返り」という4つのプロセスからなる。「特定」にはフローチャートという支援ツールを用いた。

2) 課題の達成状況

「対象物を説明する過程」の達成状況は「ヒント提示」の割合も含めると全てのプロセスで8割以上の対象者が個別の支援なく取り組むことが可能であった。次に、「学習の成果を生かし、対象物を特定する過程」の達成状況は、フローチャートを用いた「特定」は100%、特定理由の説明を行う「振り返り」は、「ヒント提示」も含めて9割以上が自ら取り組むことが可能であった。対象物の説明及び特定に必要な「比較の観点」をヒントとして提示することで多くの対象者が自ら学習に取り組めることが明らかとなった。

【指定討論者の趣旨】：井澤信三・山元薫

指定討論者はディスカバー講座の講義の内容について、講評を行うとともに、知的障害教育の教科別の指導の意義、なかでも社会科の実施の意義等について、討論点を提供したいと考えている。

(YOSHIZAWA Hiroto, KANNO Atsushi, IMAEDA Fumio, ISAWA Shinzo, YAMAMOTO Kaoru)

知的障害者の自己決定の選択行為形成に向けた学習支援Ⅱ

-成人期の学習支援を通して-

企画者	小笠原 拓 (株式会社ドコモ・プラスハーティ) 菅野 敦 (東京学芸大学教育実践研究支援センター)
司会者	城田 和晃 (東京都立矢口特別支援学校)
話題提供者	今枝 史雄 (大阪教育大学) 竹井 卓也 (東京都立八王子特別支援学校)
指定討論者	小笠原 拓 (株式会社ドコモ・プラスハーティ) 新井 英靖 (茨城大学) 涌井 恵 (独立行政法人国立特別支援教育総合研究所)

KEY WORDS: 知的障害者 自己決定 学習支援

【企画趣旨】

成人期知的障害者の近年のキーワードとして自己決定が挙げられている。Wehmeyer, et. al (1996)は自己決定には問題解決能力が関係するとしているため、適切な自己決定に向けて問題解決能力の形成が必要であると言える。そこで今枝ら(2017)はこれまでの自己決定及び問題解決プロセスを踏まえ、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を提案した。プロセスには、選択者の問題解決能力に関わる「選択肢(対象物)の理解(以下、問題理解)」や、選択者の選好による「観点の重み付け(妥協点の検討)」などが含まれている。

これまでのわが国の知的障害者の自己決定研究では自己決定に関わる能力の学習方法に関わる実践的研究はほとんど行われていない(與那嶺ら, 2010)。さらに、知的障害者の問題解決研究でも自己決定の選択プロセスに含まれる問題理解のような論理的な操作を伴う課題もほとんど取り組まれている。しかし、幼児研究(大宮, 2008)を参考にすると、論理的な操作の困難な知的障害者でも、提示方法の工夫などを行うことで論理的な操作を伴う自己決定の選択プロセスの遂行が可能になることが示唆される。

以上を踏まえ、成人期知的障害者の生涯学習支援の取り組みであるオープンカレッジ東京では、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を基に講座を開催している。講座では、学習者の日常生活に関わる課題(以下、日常生活課題)を題材として取り上げている。

本シンポジウムでは「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を紹介し、自己決定の選択行為の形成を目的に取り組んでいる「日常生活課題」を題材とした講座を報告するとともに、講座の自己決定の選択プロセスの達成状況について検討することを目的とする。

【話題提供者の趣旨】

1. 知的障害者の自己決定について (今枝史雄)

知的障害者は二つ以上の選択肢を比較する際、自ら観点を抽出することが困難であることが明らかになっている(今枝ら, 2017)。こうした知的障害者の知的機能の特徴と先行研究で指摘される学習特性の特徴を踏まえ、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を紹介する。選択プロセスは「問題発見」「問題理解」「計画」「妥協点の検討」「選択」「振り返り」の6プロセスが含まれており、「問題理解」の中にはさらに「要素の抽出」「要素の整理」「観点の命名」「特定」の4プロセスが含まれている。それぞれのプロセスの詳細と、その支援ツールであるマトリックス表の紹介を行う。

2. 「日常生活講座」の取り組み (竹井卓也)

1) 題材の設定方法

今枝ら(2017)の提唱する「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を踏まえ、日常生活に関わる課題として「電車が遅れ

た時の遊園地へ行くルートの選択」という課題を設定した。架空の遊園地を想定し、遊園地までは電車で行くこと、時間と所持金の条件を提示した。遊園地で過ごす計画を立てた後、電車の遅延が発生し、①新たな路線ルート(迂回ルート)を使用して遊園地に向かうこと、②どのルートも当初の予定より時間とお金が多くなることを提示した。

2) 講座の展開

自己決定の選択プロセスを踏まえ、講座を展開した。①問題発生(電車の遅延によるルート変更)、②要素の抽出(各迂回ルートの時間・お金に関わる特徴の抜き出し)、③要素の整理(マトリックス表への各ルートの特徴の整理)、④観点の命名(時間、お金という観名の命名)、⑤特定(各ルートの特徴の理解)、⑥妥協点の検討(自分が大事にする遊園地での過ごし方の決定)、⑦選択(各ルートの特徴と自分が大事にする遊園地の過ごし方を基にした、遊園地に行く時に使うルートの選択)、⑧振り返り(観点等踏まえた、ルートの選択理由の記述)の8つの活動を設定した。シンポジウムではワークシート等を用いながら、実際に講義を行う。

3. 「日常生活講座」の課題の達成状況(小笠原拓)

②要素の抽出から④観名の命名までは、8割近い対象者が達成していた。観名の提示などの「ヒント」を用いることで知的障害者自らが活動に取り組むことが可能であった。⑤特定は他と比べて達成率が低くなっていた。⑤特定は、多くかかる時間・お金から乗ることのできるアトラクション数・買うことのできる食事グッズ数を算出する活動であった。知的障害者は一つ一つのプロセスはできるものの、プランニングの困難さという学習特性が、ルートの特徴の把握に影響したものと考えられる。

また、⑥妥協点の検討、⑦選択も達成率が他に比べ、低くなっていた。最初に自分が立てた遊園地での過ごし方の計画と各迂回ルートで考えられる遊園地での過ごし方を照らし合わせて考えることが難しかったことが考えられる。これも⑤特定でも述べたようにプランニングの困難さが影響していることが示唆されるだろう。

【指定討論者の趣旨】：新井英靖・涌井恵

指定討論者は講義の内容について、講評を行うとともに、知的障害者の①成人期の自己決定の重要性について、②自己決定に関わる能力を形成するための学習支援について、といった2つの視点を再度問題提起してもらい、議論を深めた。

(OGASAWARA Taku, KANNO Atsushi, SHIROTA Kazuaki, IMAEDA Fumio, TAKEI Takuya, ARAI Hideyasu, WAKUI Megumi)

オープンカレッジ東京 スタッフ名簿

所属は平成 30 年 12 月現在

氏名	所属
坏 祥子	
足立 梓	東京都立清瀬特別支援学校
伊藤 文里	東京学芸大学 学部 3 年生
今枝 史雄	大阪教育大学
岩元 雅和	八王子市立中野北小学校
岩本 弓佳	東京学芸大学 学部 4 年生
上原 聖子	草加市立栄小学校
遠藤 あやめ	社会福祉法人 幸会
大沼 健司	東京都立青峰学園
大森 八恵子	NPO 法人 みなと障がい者福祉事業団
大山 ななみ	東京学芸大学 学部 4 年生
小笠原 拓	株式会社ドコモ・プラスハーティ
小笠原 まち子	株式会社パソナハートフル
小野田 実恵	東京学芸大学 大学院修士課程 1 年生
オヨンビリグ	筑波大学大学院博士課程
加藤 宏昭	

川西 邦子	東京都立羽村特別支援学校
河端 歩	神奈川県立津久井養護学校
河村 歩実	東京学芸大学 学部 3年生
菅野 敦	東京学芸大学教育実践研究支援センター
菊地 直樹	東京都立田無特別支援学校
北村 雄太	神奈川県立相模原中央支援学校
木村 真実	東京学芸大学 学部 4年生
熊谷 理佳	一般社団法人空き缶 森の時計
黒沢 美月	明星大学 学部 2年生
近藤 拓弥	独立行政法人福祉医療機構
金野 颯子	東京学芸大学 大学院修士課程 1年生
佐々木 可愛	東京学芸大学 大学院修士課程 1年生
佐々木 南波	明星大学 学部 4年生
佐藤 麗奈	練馬区立光が丘春の風小学校
澤本 佳江	筑波大学附属大塚特別支援学校
島田 博祐	明星大学教育学部
城田 和晃	東京都立矢口特別支援学校
鈴木 日南子	東京学芸大学 学部 3年生
須長 輝夫	東京都教職員研修センター研修部

竹井 卓也	東京都立八王子特別支援学校
田邊 彩音	東京学芸大学 学部4年生
辻村 洋平	東京都立青峰学園
西野 加奈子	東京学芸大学 学部3年生
原 智彦	あきる野市障がい者就労・生活支援センター
春口 明朗	NPO 法人 Ohana
平井 威	明星大学
深井 敏行	東京都立志村学園
福田 晃	東京都立立川ろう学校
本間 芽衣	社会福祉法人 幸会
松本 咲子	東京学芸大学 大学院修士課程2年生
本光 侑	株式会社日本 IBM
山口 奏	三鷹市市民部保健課
吉越 亜依	東京都立八王子東特別支援学校
吉澤 洋人	東京学芸大学附属特別支援学校

《 編集後記 》

今年度も多く受講生の支えを受け、「考える“わざ”」についてともに学ぶことができました。

とりわけミニオープンカレッジでは、受講生自らが ICT 機器を操作し、画像や映像を適宜確認し思考を進め、時にはじっくりと考えながらも結論を見出していきました。私自身も受講生とともに講座に参加しましたが、集団での講座とは一味違う雰囲気の下で、考える“わざ”の学ぶことの大切さと奥深さ、新たな可能性を感じました。

社会の大きな変化に適応する中で、私たちは目の前で起こっていることを的確にとらえ、判断することを求められます。結果や結論を導き出す上で、本講座で学んだ物事の見方、変化のとらえ方、解決へのプロセスを活かしてもらえればとてもうれしく思います。

本誌を手にとってくださった皆様におかれましては、このような講座に参加した経験がある、もしくは学びたい気持ちをお持ちであるもののなかなか学ぶ機会が作れない知的障害のある方、すでに講座を運営されている方、これらの活動に関心のある学生の皆さん等、さまざまなお立場があるかと推察します。私たちの活動の記録が皆様の一助となり、知的障害者の生涯学習の場がさらに充実することを願っております。

(編集担当 福田 晃)