

知的障害者・大学生共同参加型オープンカレッジの取り組みに関する検討 — 知的障害者の学習習慣、コミュニケーション、講義内容への関心・ 考え方に焦点を当てて —

永瀬 開¹・李 熙馥²・野崎 義和¹・松崎 泰¹・
小野 健太¹・菅原 愛理¹・広木 純¹・鍋倉 康平¹・川住 隆一¹

¹ 東北大学大学院教育学研究科

² 日本学術振興会外国人特別研究員

要約

本稿では、「杜のまなびや」の受講によって、知的障害者における普段の学習習慣とコミュニケーションがどのように変化するか、また講義内容に対する関心や考え方がどのように変化するかについて検討を行った。「杜のまなびや」を受講した8名の成人期知的障害者にアンケートを聴取した結果、以下の3点の可能性が示された。具体的には、「杜のまなびや」の受講によって、①自身の興味、関心のある情報や社会に関連する情報について、頻繁に、正確に得ようとし、得られた情報を多様な視点から考えようとするようになるが、これらの行動は情報を得る媒体の影響を受けること、②職場や職場以外の場におけるコミュニケーションには明確な変化は見られず、その背景にはコミュニケーションスキルに関するニーズの低さと他者に相談をすることの意識の低さが考えられること、③講義中で得た知識と自分自身を関連付けた視点や、講義中の体験と関連した視点から講義内容の理解をするようになり、特に講義内容が複雑な場合、講義内容の分からなさが増す一方で、多くの視点から講義内容を理解するようになること、である。

キーワード: 知的障害者 オープンカレッジ 学習習慣 コミュニケーション 講義内容
への関心・考え方

I. 問題と目的

1. 成人期知的障害者における学習・余暇支援及びコミュニケーション支援

近年、成人期の知的障害者を取り巻く生活の状況が大きく変化している。2006年には障害者自立支援法が成立し、知的障害者の生活ニーズに応じた多様な生活支援サービスを提供する必要性が示された。こうした背景をふまえて、菅野(2006)は、成人期知的障害者の地域における生活支援について、職業教育や職業訓練を行う就労支援、身辺整理や家庭生活に対する援助である自立生活支援、学習と知識の応用に対する援助やコミュニティ資源の利用を援助する学習・余暇支援、そして社会的スキル、コミュニケーションスキルの習得や対人関係の構築を援助するコミュニケーション支援の4つの領域が存在することを指摘している。このうち、就労支援と自立生活支援については様々な実践が行われ先行研

究が蓄積されているが、学習・余暇支援及び、コミュニケーション支援については、十分に先行研究が蓄積されず、その支援の方向性を見出すことが困難だということが指摘されている(武蔵・水内, 2009)。実際に廣森・山内・中堀・工藤(2007)の調査によれば、成人期の知的障害者の多くは就労しているが、余暇については一人で過ごすまたは、家族で過ごす等の回答が多く、その過ごし方も何かの学習活動を行うことは少なく、テレビを見ることや音楽を聞くこと等が多いことが指摘されている。この調査は、成人期知的障害者において学校生活を終えた後、学習活動が十分に行われないうこと、コミュニティの資源を十分に活用できず、家族以外の他者と接する機会が限られていることを示していると考えられる。これらをふまえると、成人期知的障害者に学習・余暇支援、及びコミュニケーション支援を行うことは必要である。

このような社会的な背景をふまえ、成人期知的障害者における学習・余暇支援及び、コミュニケーション支援の1つとして注目を集めているのが成人期知的障害者を対象としたオープンカレッジである(平井, 2006)。成人期知的障害者を対象としたオープンカレッジとは、大学等の高等教育機関が主体となって行う成人期知的障害者を対象とした生涯学習支援である(今枝・菅野, 2011)。成人期知的障害者は、複雑な学習内容の理解が困難であるという障害特性に加え、上述したコミュニティの資源を十分に活用できず、家族以外の他者と接する機会が限られていることから、結果的に生涯学習のニーズを持ちにくいことが指摘されてきた(廣森・山内・西村・渡邊・石岡・加藤・工藤, 2011)。しかしながら近年は、成人期知的障害者がコミュニティ資源を活用しながら学習する、そして多くの人とコミュニケーションを取る機会を保障するという観点から、東京学芸大学や大阪府立大学など様々な大学が中心となって、学習内容や学習方法に配慮し、知的障害者が生涯学習を行いやすいオープンカレッジが開催され、その実践事例が報告されてきた(廣森ら, 2007; 烏雲・今枝・菅野, 2012)。こうした実践事例の報告の中で、オープンカレッジに参加した受講生からは、「新たな知識に対する関心が高まった」という学習に関するニーズや「人とうまく接することができるようになった」というコミュニケーションに関するニーズが満たされた感想が述べられている(廣森ら, 2007)。このことから、オープンカレッジが成人期知的障害者への学習・余暇支援やコミュニケーション支援として機能していると考えられる。

2. 「杜のまなびや」における学習・余暇支援及びコミュニケーション支援

こうした成人期知的障害者を対象としたオープンカレッジが浸透しつつある流れの中、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においても生涯学習支援事業として、成人期知的障害者を対象とした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)の取り組みを行っている(以下、本オープンカレッジを受講する知的障害者を学習者、共に学ぶ主体として本オープンカレッジを受講する大学生・大学院生を共同学習者とし、学習者と共同学習者を合わせて受講生とする)。本オープンカレッジは大学における様々な研究知見と関連付けた講義内容の講義を行うこと、受講生同士のディ

スカッションによる講義形態を用いることを実施している(永瀬・野崎・横田・松崎・南島・小野・菅原・井澤・関根・富田・平野・李・川住・田中, 2014)。この2つの特徴について、大学における様々な研究知見と関連付けた講義内容の講義を行うことは学習・余暇支援、受講生同士のディスカッションによる講義形態はコミュニケーション支援になっていると考えられる。以下この2つの特徴について詳述する。

まず、大学における様々な研究知見と関連付けた講義内容について、本オープンカレッジでは、講師を務める大学教員が自身の専門性を反映した内容の講義を行っている。このことによって、大学などの高等教育機関における学びのニーズを持ちにくい成人期知的障害者も大学における研究知見に触れ、専門的な知識を得ることができる。大学教員の専門性を反映した講義内容を扱う理由としては、単なるスキルを身につけることを意図した講義内容ではなく、教養的な内容を扱うことによって、学習者の知的好奇心や学習への動機づけを高めることができるという点があげられる。

次に受講生同士のディスカッションによる講義形態について、本オープンカレッジでは学習者と共同学習者とのディスカッションを講義の中で行っている。この講義形態を導入する理由としては、学習者の多様な視点から物事を考える力を伸ばすことができるということがあげられる。学習者と共同学習者の間には障害の有無、就労経験の有無、年齢等の異なる立場がある。これらの異なる立場の受講者が共通の話題に対してそれぞれの意見を話しあうことによって、多様な視点から物事を考える力、コミュニケーションスキルを伸ばすことができると考えられる。

これら2つの特徴があることによって、学習者は本オープンカレッジにおいて教養的な内容の学習を行い、様々な立場の人とディスカッションを行うと考えられる。実際に本オープンカレッジ終了後に学習者に行ったアンケートからは「少し難しい勉強があったけど、勉強になったと思う」といった教養的な内容について学習を行ったことや、「私の気持ちが班の人に伝わった気がした」といった他の受講生とディスカッションを行ったこと等のコミュニケーションの機会を持つことができた体験が言及されている(鈴木・野崎・滝吉・岡野・横田・鈴木・斎藤・新村・新谷・川住・田中, 2010)。そのため、本オープンカレッジは学習者の学習・余暇支援とコミュニケーション支援として寄与していると考えられる。

しかしながら、より効果的な学習・余暇支援及び、コミュニケーション支援として本オープンカレッジを考えた際に、オープンカレッジの場に限定した学習やコミュニケーションを明らかにするだけでなく、普段の学習習慣やコミュニケーションも加えて検討する必要がある。なぜなら、より望ましいと考えられる学習・余暇支援及びコミュニケーション支援とは、学習者がオープンカレッジの場のみで学習や他の受講者とのコミュニケーションをすることを助けるだけではなく、学習者の普段の学習習慣やコミュニケーションにもポジティブな影響を与えることが必要だと考えられるためである。このことをふまえ、永

瀬ら(2014)は、本オープンカレッジが学習者の普段の学習習慣やコミュニケーションにどのような影響を与えるかについて検討した。その結果、本オープンカレッジに参加した学習者は、新たな知識や社会への関心が高まったこと、ディスカッションによって学習をすることに対する動機付けが高まったこと、コミュニケーションに対する技能及び態度が向上したことが明らかになった。この結果は、本オープンカレッジの取り組みがオープンカレッジの場に限定したのではなく、学習者の普段の学習習慣やコミュニケーションに影響を与えることを示している。しかしながら、この研究においては3つの問題点を指摘することができる。

第1の問題点として、学習者の普段の学習習慣を限定的に捉えている点があげられる。永瀬ら(2014)の研究において、普段の学習習慣については、例えば、「新しい知識や社会への関心が高まった」など、学習への動機づけを中心に尋ねている。しかしながら、学習者の普段の学習習慣を明らかにするためには、学習への動機付けだけでなく、実際に学ぶために行っている学習行動に注目することが必要である。特に、学習者はより自身の興味がある情報と社会に関連する情報について、頻繁に得ようとするか、正確に得ようとするか、得られた情報について異なる視点から考えようとするか、に注目する必要があると考えられる。なぜなら、本オープンカレッジでは講師が自身の専門性を反映させた講義内容を行うことによって、学習者の知的好奇心や学習への動機づけを高めるため、普段の生活においても学習者はより自身の興味がある情報と社会に関連する情報について得ようとする機会が増えると考えられるためである。また本オープンカレッジでは比較的抽象度の高い内容についても、熟慮を重ねながら具体例を通して考えることを行っているため、普段の生活においても学習者は出来る限りの熟慮を重ねて正確に理解しようとすると考えられる。そして、本オープンカレッジでは講義の内容について受講生同士でディスカッションを行い、多様な視点から考えることをねらいとしている。そのため、普段の生活においても学習者は多様な視点から理解しようとすると考えられる。これらをふまえ、本研究では、学習者が自身の興味がある情報や社会に関連する情報について、頻繁に、正確に得ようとするかどうか、そして得られた情報について異なる視点から考えようとするかどうかについて検討する。

第2の問題点として、学習者のコミュニケーションを限定的に捉えている点があげられる。永瀬ら(2014)の研究では、例えば「話したり書いたりすることは上手になった」などの一般的なコミュニケーションについて尋ねている。しかしながら、これらの項目では成人期知的障害者のどのような場面におけるコミュニケーションに影響を与えるのかが明らかになっていない点が問題である。成人期知的障害者のコミュニケーションについては、主に職場と職場以外の場の2つの場があり、それぞれにおいて求められるスキルは異なると考えられる。例えば職場では、仕事の内容を職場の人に相談する、指示を聞きなおす、職場の人の悩みを聞くなどのスキルが求められる。それに対して、職場以外の場では、自

身の好きな活動に友人を誘う、友達の好きなもののお話を聞く等のスキルが求められると考えられる。そのため本研究では、学習者のコミュニケーションについて、職場と職場以外の場の2つの場におけるコミュニケーションスキルについて検討する。

第3の問題点として、永瀬ら(2014)の研究では、学習者の講義内容に対する関心や考え方が本オープンカレッジ後にどのように変化したのかを明らかにしていない点があげられる。本オープンカレッジでは、前述したように講師の専門性を反映した専門的な内容についての講義を行い、さらにそのテーマについて受講生同士でディスカッションを行う。そのため、学習者は講義内容に対して関心を持つようになると同時に、講義内容に対する様々な考え方に触れることができると考えられる。そこで本研究では、学習者の講義内容に対する関心や考え方が本オープンカレッジ後にどのように変化したのかについて検討する。

3. 本研究の目的

以上で述べた点をふまえ、本研究では以下の3点を目的とする。まず1点目は、本オープンカレッジを受講することによって、社会に関連する情報や自身の興味がある情報を、頻繁に得ようとするか、また正確に得ようとするか、そして得られた情報について異なる視点から考えようとするかについて検討することである。次に2点目は、本オープンカレッジを受講することによって学習者の職場と職場以外の場の2つの場のコミュニケーションスキルが変化するかについて検討することである。最後に3点目は、学習者の講義内容に対する関心や考え方が本オープンカレッジ後に変化するかどうかについて検討することである。これらの点を明らかにすることによって、本オープンカレッジが成人期知的障害者に与える影響を詳細に検討することができ、本オープンカレッジが成人期知的障害者の学習・余暇支援、コミュニケーション支援としてどのように機能しているか、その有効性と課題点を明らかにできると考えられる。

II. 方法

1. 対象者

対象者は本オープンカレッジに参加した学習者の総数は8名(平均年齢29.0歳($SD = 5.56$), 男性5名, 女性3名)であり, 7名が就労の経験を有していた。また学習者のうち, 1名は初参加であり, 7名は参加経験を有していた。各講座に参加した学習者の総数はそれぞれ, 第1回目が6名(男性3名, 女性3名), 第2回目が7名(男性4名, 女性3名), 第3回目が7名(男性4名, 女性3名)であった。対象者には本オープンカレッジ受講前に研究の趣旨を説明した後, 書面にて研究協力の同意を得た。

2. 講義の概要

各講座を担当した講師は、東北大学に所属する教員3名であり、講義の内容は各担当講師の専門領域から展開された。以下各講座の詳細について示す。

【第1回目】題目「就職活動の隠れたしくみ」

実施日：平成26年10月18日(土) 担当講師：三輪 哲先生(教育社会学専攻)

講義目的：この講座では、受講生自身の就職までのプロセスを振り返る、またまだ就職をしていない受講生については、受講生自身の将来の就職までのプロセスを考えることを通して、受講生自身の就職までのプロセスが社会の中にどのように位置づくのかについて、考えることを目的とした。

講義構成：まず、担当講師が受講生に対して、我が国における就職のプロセスについて高校生の就職活動を追ったドキュメンタリー映像を流し、就職活動に関する受講生のイメージアップを行った。映像の視聴後、我が国における就職のプロセスとして、「人的資本」「社会ネットワーク」「制度的連結」という3つがあることについて、担当講師が講義を行った。その後、受講生は3つの班に分かれ、班ごとに自身の就職までのプロセスを話し合い、我が国における就職のプロセスの良い面と悪い面についてディスカッションを行った。最後に班ごとのディスカッションで出された意見を発表し、担当講師が総括を行った。

【第2回目】 題目「『こころ』って、なんだろう？」

実施日：平成26年11月8日(土) 担当講師：上埜高志先生(臨床心理学専攻)

講義目的：この講座では「脳を移植する」という思考実験を通して、心と身体についての理解や関心を深めることを目的とした。さらに思考実験の過程においては、正解がひとつに定まらない問題について他者とディスカッションしながら考えるという体験を通して、自分の考えが変容していくプロセスに気づくことも目的とした。

講義構成：まず、講師による「交通事故のあと男性Aの身体に女性Bの脳が移植された結果、1名が救命され1名が死亡した」という思考実験の話題が提供された。そしてこの移植において「誰が何を移植されたのか」という導入の問いが担当講師から提供され、その問いについて受講生はそれぞれの考えを発表した。続けて「救命された人物の過去の記憶(名前や出身地)は男性Aのものか女性Bのものか」などの心と身体の関係に関する問いが担当講師から提供され、その問いについて受講生は考えた内容を発表した。その後、受講生は3つの班に分かれ、救命された人物が健康を取り戻した後どのように生きていくのかについて各班でディスカッションを行った。講師はディスカッションの様子を観察しながら、「復帰する職場はどこになるか？」などの観点を適宜追加した。その後、各班がディスカッションの内容を発表し、それに対して講師がコメントすることで全体へのフィードバックを行った。講義中の受講生からの「難しい」という声に対しては担当講師から「正解は決まっていない」等のアドバイスが送られた。

【第3回目】 題目「スポーツを楽しもう！！」

実施日：平成26年12月6日(土) 担当講師：野口和人先生(発達障害学専攻)

講義目的：この講座では、受講生同士と一緒にサッカーをすることを通して、余暇の充実の重要性および、他者とコミュニケーションをとることの重要性を学ぶことを目的とした。

講義構成：はじめに、担当講師が、余暇の充実は心身の健康を保持していくために重要で

ある、という趣旨の講義を行った。本講義では、他者と楽しむことができる余暇活動としてサッカーを紹介し、その実践を行った。実践においては、学習者・共同学習者混合のチームを4チーム作り、その後各チームでパス練習を行い、最後にサッカーの試合を行った。その際、担当講師からは、「パスを出す際は相手の名前を呼ぶ」、「同じチーム内でアイコンタクトをとる」等、うまくパスをつなぐコツとしてコミュニケーションに関連するアドバイスが行われた。

3. 質問紙の構成

本研究で用いた質問紙は、「普段の学習習慣とコミュニケーションに関する質問紙」「講義内容に対する関心・考え方に関する質問紙」の2つによって構成される。これらの質問項目の内容は筆者らの合議によって決定された。以下、質問項目についての詳細を述べる。

普段の学習習慣とコミュニケーションに関する質問紙

本オープンカレッジが学習者の普段の学習習慣やコミュニケーションに与える影響を明らかにするための「普段の学習習慣とコミュニケーションに関する質問紙」は19の質問項目から構成される。具体的な項目の内容はTable 1に示した通りである。Table 1に示した項目の内、項目1から項目13までの13項目が学習者の普段の学習習慣に関連する項目であり、項目14から項目19までの6項目が学習者のコミュニケーションに関連する項目である。それぞれの項目は5件法(5:かなりあてはまる~1:ぜんぜんあてはまらない)で回答された。回答の際は必要に応じて、回答理由を聴取した。

Table 1 普段の学習習慣とコミュニケーションに関する質問紙

項目1	自分の好きなものや好きなことを調べるために、本や新聞を読んでいる
項目2	世の中や社会のことを知るために、テレビのニュース番組を観ている
項目3	自分の関心があることを調べるために、インターネットを使っている
項目4	自分の好きなものや好きなことを調べるために、本や新聞を読むことが多い
項目5	世の中や社会のことを知るために、テレビのニュース番組を観ることが多い
項目6	自分の関心があることを調べるために、インターネットを使うことが多い
項目7	本や新聞に書かれている内容を正確に理解しようとする
項目8	テレビのニュース番組で取り上げられている内容を正確に理解しようとする
項目9	インターネットで調べた内容を正確に理解しようとする
項目10	本や新聞で書かれている内容について批判したり、違う見方をしようとする
項目11	テレビのニュース番組で取り上げられている内容について批判したり、違う見方をしようとする
項目12	インターネットで調べた内容について批判したり、違う見方をしようとする
項目13	自分の知りたいことについて、友達や家族など他の人と話しあって調べようとする
項目14	友達を自分の趣味の活動に誘いたい
項目15	自分の好きなものや好きなことについて友達と話すことが多い
項目16	仕事の内容を職場の人に相談することができる
項目17	友達の好きなものや好きなことの話を知りたい
項目18	職場の人の悩みについて話し合うことが多い
項目19	仕事の内容についての指示が分からない時に、聞きなおすことができる

講義内容に対する関心・考え方に関する質問紙

講義内容に対する関心・考え方に与える影響を明らかにするための「講義内容に対する関心・考え方に関する質問紙」は、＜就職活動の理解に関する質問項目＞、＜心と身体の

理解に関する質問項目>、<趣味と運動に関する質問項目>の3つによって構成され、それぞれ第1回講義、第2回講義、第3回講義に対応する項目である。それぞれの項目は5件法(5:かなりあてはまる~1:ぜんぜんあてはまらない)で回答された。回答の際は必要に応じて、回答理由を聴取した。質問項目の具体的な内容はTable 2に示した通りである。

Table 2 講義内容に対する関心・考え方についての質問紙

＜就職活動の理解に関する質問項目＞	
項目1	どのように就職できるのか、どのように就職するのかについて関心がある
項目2	どのように就職できるのか、どのように就職するのかについて知っている
項目3	どのように就職するのがよいのかについて自分の考えを持っている
項目4	日本の就職のやり方がよりよくなってほしいと思っている
項目5	他の人がどのように就職するのかについて関心がある
項目6	自分の就職のやり方が社会の中でどのようなものかについて意識している
＜心と身体の理解に関する質問項目＞	
項目1	自分や他の人の心(気持ちや考え方)と身体の関係について関心がある
項目2	自分や他の人の脳のはたらきについて知っている
項目3	自分や他の人の心(気持ちや考え方)と身体の関係について考えることがある
項目4	自分の考えが他の人の考えを聞いて変わる経験がある
＜趣味と運動に関する質問項目＞	
項目1	趣味を持つことは大事だと思う
項目2	他の人とコミュニケーションをとるとき、どうすればうまくできるのか知らない※
項目3	他の人を応援したり、励ましたりするのが好きだ
項目4	他の人と協力をして運動することは楽しい

※は逆転項目

4. 実施手続き

対象者1名ごとに下記の手続きで行われた。

- 1)本オープンカレッジが開講する一ヶ月程前に対象者と個別面接を行い、そこで対象者は「普段の学習習慣とコミュニケーションに関する質問紙(事前)」を回答した。
- 2)第1回講義開始前に対象者は「講義内容に対する関心・考え方に関する質問紙」の<就職活動の理解に関する質問項目(事前)>を回答した。また講義終了後に講義の感想を尋ねた。
- 3)第2回講義開始前に対象者は「講義内容に対する関心・考え方に関する質問紙」の<就職活動の理解に関する質問項目(事後)>と<心と身体に関する質問項目(事前)>に回答した。また講義終了後に講義の感想を尋ねた。
- 4)第3回講義開始前に対象者は「講義内容に対する関心・考え方に関する質問紙」の<心と身体に関する質問項目(事後)>と<趣味と運動に関する質問項目(事前)>に回答した。また講義終了後に講義の感想を尋ねた。
- 5)本オープンカレッジの開講後1ヶ月程を目安に対象者と個別面接を行い、対象者は「講義内容に対する関心・考え方に関する質問紙」の<趣味と運動に関する質問項目(事後)>と「普段の学習習慣とコミュニケーションに関する質問紙(事後)」に回答した。

5. 分析手続き

質問紙の回答時期（事前／事後）ごとに「普段の学習習慣とコミュニケーションに関する質問紙」及び、「講義内容に対する関心・考え方に関する質問紙」における＜就職活動の理解に関する質問項目＞、＜心と身体の理解に関する質問項目＞、＜趣味と運動に関する質問項目＞の各項目得点の平均値を算出した。

III. 結果と考察

本研究では、本オープンカレッジを受講することによって、1)社会に関連する情報や自身の興味・関心がある情報を、頻繁に得ようとするか、また正確に得ようとするか、そして得られた情報について異なる視点から考えようとするか、2)本オープンカレッジを受講することによって学習者の職場と職場以外の場の2つの場におけるコミュニケーションスキルが変化するか、3)学習者の講義内容に対する関心や考え方が本オープンカレッジ後に変化するか、の3点について「普段の学習習慣とコミュニケーションに関する質問紙」と「講義内容に対する関心・考え方に関する質問紙」の事前回答の平均得点と事後回答の平均得点を比較することによって検討を行った。以下上述の3点について結果を示し、考察を行う。

まず、1)社会に関連する情報や自身の興味がある情報を、頻繁に得ようとするか、また正確に得ようとするか、そして得られた情報について異なる視点から考えようとするかについて、「普段の学習習慣とコミュニケーションに関する質問紙」における普段の学習習慣を尋ねたいいくつかの項目において事後回答の得点の増加が見られた(Figure 1)。具体的には、質問 1、質問 3、質問 4、質問 6、質問 7、質問 8、質問 10 の7項目である。これらの質問項目について、いくつかの項目に分けて考察する。

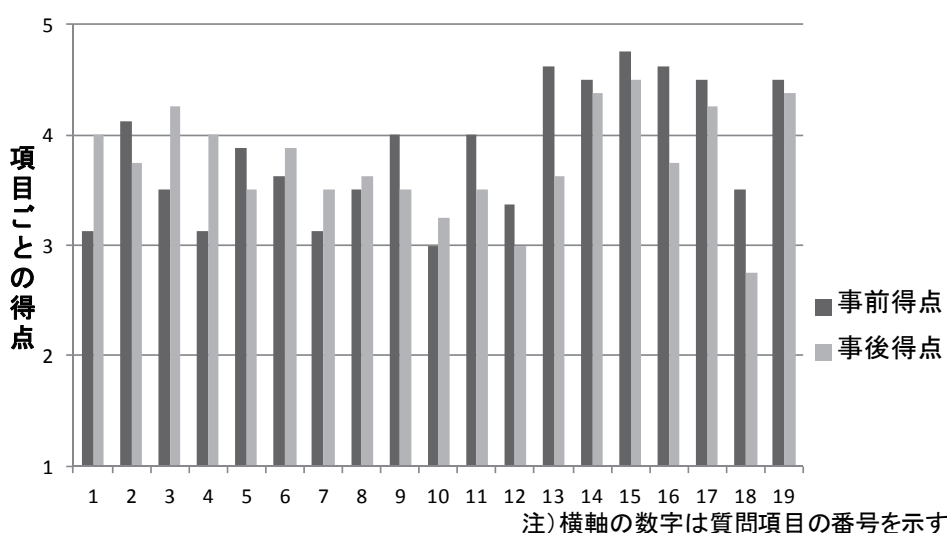


Figure 1 普段の学習習慣とコミュニケーション

まずこれらの質問項目のうち、質問 1、質問 3、質問 4、質問 6 の4項目は、自身の興味、関心のあるものの情報を頻繁に得ようとするかを尋ねるものであった。そのため、この結果は学習者が本オープンカレッジを受講したことによって、自身の興味、関心のある

情報についてさらに学習しようとする行動が増えたことを示している。この結果の背景には、知的好奇心や学習への動機づけが高まったことがある(永瀬ら, 2014)と考えられる。すなわち、問題と目的で述べたように本オープンカレッジを受講したことによって、学習者は知的好奇心や学習への動機づけが高まり、普段の生活において学習者自身の好きなものや関心のある情報への頻繁な学習行動につながったということである。その一方で、同じく学習行動の頻度を尋ねた質問 2 や質問 5 の 2 項目では事後回答の得点の増加は見られず、むしろ得点が減少した。この結果の背景には、学習者が情報を得る際の動機づけがあると考えられる。具体的には、質問 2 と質問 5 の 2 項目はどちらも「世の中や社会のことを調べるためにテレビのニュース番組を見る」というテレビのニュース番組から得られる情報について尋ねたものであった。テレビのニュース番組を視聴して情報を得ることは一般的に本や新聞を読んで情報を得ることや、インターネットで検索して情報を得ることと比べて受動的なものであり、自身の興味・関心とは乖離したものであると考えられる。実際に学習者の質問 5 における回答理由からは「テレビのニュースは家族がチャンネルを合わせるので、家の中で日常的によくかかっている。それを集中して見ているわけではないが、かかっているだけで勝手に聞こえてくる(学習者 A)。」や「夕食の時は必ずついているから(学習者 B)。」など、受動的にテレビのニュース番組を視聴していることが述べられている。このことをふまえると、テレビのニュース番組から得られた社会に関する情報は学習者の学習への動機づけと関連が希薄であったため、学習者が頻繁に情報を得ようとしなかったと考えられる。

次に質問 7 と質問 8 について述べる。この 2 項目は、本、新聞やテレビのニュース番組で得られた情報を正確に理解しようとしているかについて尋ねた質問である。そのため、この結果は、本オープンカレッジを受講することによって、本、新聞やテレビのニュース番組で得られた情報を正確に理解しようと様々な行動をとるようになったことを示している。この結果の背景には、本オープンカレッジにおける抽象的な内容を考える体験があると考えられる。本オープンカレッジでは抽象的な内容について、熟慮を重ねながら、具体例等を用いて考えることを通して正確に考えようとする体験を蓄積している。そのため、こうした体験が普段の学習習慣にも影響を与えたと考えられる。実際に質問 8 において事後回答の得点が増加した学習者の理由回答からは「どういうことだろう、とか、どうしてそういうことが起こるんだろう、とか、考えて見ている(学習者 C)。」といった、ニュース番組の内容を正確に理解しようと努める発言が見られている。その一方で、インターネットから得た情報を正確に理解しようとする姿勢を尋ねた質問 9 においては、事後回答の得点の増加は見られず、得点が減少した。この結果の背景には、インターネットで検索して得る情報の質があると考えられる。インターネットで検索して得る情報は、本、新聞やテレビのニュース番組から得る情報に比べて、即時的、かつ学習者が能動的に得ると考えられる。実際に質問 9 の理由回答では「ネットはちょっと見るだけだから、理解しようとかそういうことはない(学習者 C)。」など、インターネットから得る情報の理解に多くの時間

を割いていない回答が見られた。そのため、インターネットから得る情報については、学習者が正確に理解するための時間をかけることがないために、質問 9 の事後回答においては、得点の増加が見られなかったと考えられる。

質問 10 について考察を行う。この項目は本や新聞に書かれている内容について、批判的に考える、もしくは異なる視点から考えるかについて尋ねた項目である。そのため、この結果は本オープンカレッジを受講したことによって、学習者は本や新聞に書かれている情報について多様な視点から考えるようになったことを示していると考えられる。この結果の背景には、本オープンカレッジで行ったディスカッションがあると考えられる。本オープンカレッジでのディスカッションでは、一つ的话题に対して複数の学習者がそれぞれの意見を発表することで、自分の意見とは異なる多様な意見を知ることができる。こうしたディスカッションをすることによって、学習者は普段の学習習慣においても本や新聞に書かれている内容とは異なる視点から考えるようになったと考えられる。しかしながら、こうした得点の増加はテレビのニュース番組から得た情報やインターネットから得た情報について尋ねた質問 11 や質問 12 においては見られず、この 2 項目では得点が減少した。この結果の背景には、テレビのニュース番組から得る情報は継時的であるため、学習者が逐一振り返りながら異なる視点から考えることが難しいこと、インターネットから得る情報は、前述したように即時的かつ、学習者が能動的に得る情報であるため、学習者が異なる視点から考えようとする動機づけが低いことがあると考えられる。そのため、ニュース番組から得た情報やインターネットから得た情報については、異なる視点から考えようとする学習習慣につながらなかったと考えられる。

また質問 13 については、事前得点に比べて事後得点が増加せず、得点が減少した。質問 13 は他者と話しあって学習をするようになったかを尋ねた項目である。そのため、本オープンカレッジの受講が他者と話しあって情報を得ようとする行動に与える影響は十分に示されなかった。この結果の背景には、何人かの対象者が本オープンカレッジとそれ以外の普段の場とを区別しているということがあると考えられる。実際に学習者の中には、「しない。なんでもかは分からないけど、杜のまなびやとは違う感じ(学習者 B)。」などの発言をするものも見られた。またある学習者は「あまり話さない。言っても難しいかな、と思って言わない。相手がどう反応するかを考えてしまう(学習者 C)。」と、本オープンカレッジ以外の場で他者と一緒に学習することを躊躇している様子も発言していた。これらの発言は、他者と話しあって情報を得ようとする行動が、知的障害者本人だけに依存するのではなく、知的障害者の周囲の人の影響を多く受けていることを示唆している。そのため、他者と話しあって情報を得ようとする行動について、本オープンカレッジの受講生の話しあう態度と本オープンカレッジ以外の場における周囲の人の話しあう態度とを比較検討することが必要だと考えられる。

続いて 2)本オープンカレッジを受講することによって学習者の職場と職場以外の場の 2 つの場のコミュニケーションスキルが変化するかどうかについて、「普段の学習習慣とコ

コミュニケーションに関する質問紙」におけるコミュニケーションに関する項目を比較したところ、学習者のコミュニケーションに関するいずれの項目も事後回答の得点の増加は見られなかった(Figure 1)。このことから、本オープンカレッジを受講することによる、学習者の職場と職場以外の場の2つの場のコミュニケーションスキルに与える影響を十分に示すことはできなかった。この結果の背景としては、それぞれの学習者のコミュニケーションスキルに関するニーズの低さが影響したと考えられる。対象者のコミュニケーションに関する項目の事前回答の得点を見ると、質問18を除いた5項目で4点を上回っている。このことから、学習者は本オープンカレッジを受講する前から、職場と職場以外の場の2つの場においてコミュニケーションスキルに関するニーズを特に有していなかったことがうかがえる。学習者がコミュニケーションスキルに関するニーズを有していないことについて、本オープンカレッジを受講した学習者は毎年継続して受講している者も多く、継続的な本オープンカレッジの受講によってコミュニケーションスキルに関するニーズがある程度満たされたことも考えられる。そのため、本オープンカレッジの受講が学習者のコミュニケーションに与える影響については、コミュニケーションスキルに自信のない学習者や、本オープンカレッジを初めて受講する学習者を対象に絞って検討する必要があるだろう。また事前得点が4点を上回っていなかった質問18においては、そもそも学習者において、職場の人に悩みを相談することへの意識が希薄であったことが考えられる。事後回答の回答理由において、学習者Cは「話す時間もないし、職種が違う」と話していた。そのため、質問18の項目が適当ではなかったために、得点の増加が見られなかったと考えられる。

最後に3)本オープンカレッジを受講することによって学習者の講義内容に対する関心や考え方が変化するかどうかについて述べる。「講義内容に対する関心・考え方に関する質問紙」の得点を回答時期で比較した結果、<就職活動の理解に関する質問項目>における質問6、そして<趣味と運動に関する質問項目>における質問4で事前得点に比べて事後得点が高かった(Figure 2)。

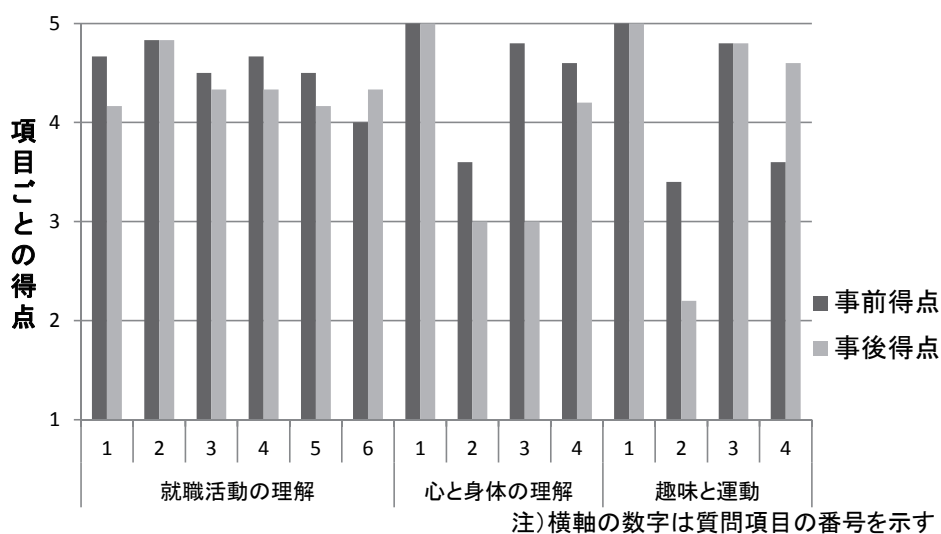


Figure 2 講義内容に対する関心・考え方

まず、＜就職活動の理解に関する質問項目＞における質問 6 の得点が増加した背景には、この項目が講義内容と学習者自身との関連を尋ねたものであるということが関連していると考えられる。質問 6 は「自分の就職のやり方が社会の中でどのようなものかについて意識している」という内容であったが、一般的に自己と関連した事柄は理解されやすいということが指摘されている。また第 1 回の講義では班ごとのディスカッションの中で学習者自身の就職のプロセスを振り返る機会を設けていた。そのため、理解されやすい学習者自身の就職プロセスを講義中でディスカッションしたことによって、本オープンカレッジ終了後も学習者は自身の就職のやり方の社会における位置づけを意識するようになったと考えられる。その一方で、＜就職活動の理解に関する質問項目＞における質問 1 から質問 5 までは得点の変化が見られなかった。これらの項目は、講義内容と自分自身との関連を尋ねた質問 6 とは異なり、単に就職に関する関心や就職に対する希望を尋ねたものであった。そのため、事前回答と事後回答の間に差が生じにくかったと考えられる。

次に＜趣味と運動に関する質問項目＞における質問 4 の得点が増加した背景には、この項目の内容が講義中の体験と関連していたことがあると考えられる。質問 4 は「他の人と協力をして運動することは楽しい」という項目であった。この項目は、余暇全般の重要性について尋ねた質問 1 とコミュニケーションと関連する内容について尋ねた質問 2 や質問 3 に比べて、第 3 回の講義特有の体験と関連したものであったと考えられる。実際に講義終了後の感想において、「チームワークが楽しかった（学習者 C）」という発言も見られており、他者と協力して運動することを体験したことによって、他者と活動することの楽しさについての気づきが生まれたと考えられる。

その一方で、＜心と身体に関する質問項目＞はいずれの項目においても事後得点の増加は見られず、得点は減少した。この背景としては、第 2 回講義の講義内容が他の講義内容に比べて特に複雑なものであったことがあると考えられる。第 2 回講義終了後の感想において、「本当に考えるのが多かった(学習者 A)」「今日はいつもより難しかったです(学習者 C)」などの講義内容の複雑さに関する回答が見られた。そのため事後回答を行う際に、より複雑な視点から心と身体の関係性を想定したことにより、事後得点が減少したと考えられる。しかしながら、学習者がこうした複雑な視点から心と身体の関係性を捉えたとすれば、この結果は必ずしもネガティブなものとはいえない。なぜなら、このことを換言すると、講義前とは異なる視点から講義内容を捉えるようになったとも考えられるためである。本オープンカレッジは教養的な内容を扱うことによって、学習者の多様な視点から考える力を養うことをねらいの 1 つとしている。このことをふまえると、学習者が講義前とは異なる視点から講義内容を捉えるようになったということは、本オープンカレッジのねらいに則したものだと考えられる。そのため、この点について、より多様な視点から心と身体関係を考えるようになったかを尋ねる質問項目を設ける必要があったと考えられる。

ここまでの結果は、以下のようにまとめることができる。すなわち、①本オープンカレ

ッジの受講により、学習者は自身の興味、関心のある情報や社会に関連する情報について、頻繁に、正確に得ようとし、そして得られた情報を多様な視点から考えようとするようになるが、これらの行動は情報を得る媒体の影響を受けること、②本オープンカレッジの受講と職場や職場以外の場におけるコミュニケーションとの関係は不明確であり、その背景には学習者のコミュニケーションスキルに関するニーズの低さと他者に相談をすることの意識の低さが考えられること、③本オープンカレッジの受講により、学習者は自己に関連付けた視点や、講義中の体験と関連した視点から講義内容の理解をするようになり、特に講義内容が複雑な場合、講義内容の分からなさが増す一方で、多くの視点から講義内容を考えるようになること、である。最後に本研究の課題を述べる。本研究では質問紙の事前回答と事後回答の得点を比較することによって検討したが、対象者の数が少なく統計的検定を行っていないため、妥当性の高い検証になっていない。この点をふまえると、より多くの対象者、特に本オープンカレッジを初めて受講する対象者がどのように変化するかを検討することが必要である。

付記

本研究は東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター生涯学習支援事業（事業代表：川住隆一）による。

引用文献

- 平井 威 (2006). 知的障害者の生涯学習支援. *発達障害研究*, **28**, 202-207.
- 廣森直子・山内 修・中堀久子・工藤睦美 (2007). 青森県における知的障害のある人の生涯学習活動の現状と課題 - 受講生調査から -. *青森県立保険大学雑誌*, **8**, 245-254.
- 廣森直子・山内 修・西村 愛・渡邊洋一・石岡れい子・加藤和仁・工藤睦美 (2011). 知的障害のある人の生涯学習を支える地域ネットワークづくりの展開と課題-青森市における取り組み-. *青森県立保険大学雑誌*, **12**, 53-62.
- 今枝史雄・菅野 敦 (2011). 知的障害者の生涯学習支援における学習活動に関する研究 - 成人期支援機関への調査の分析から -. *東京学芸大学紀要.総合教育科学系*, **62**, 305-318.
- 菅野 敦 (2006). 知的障害の成人期理解と生涯発達支援. *発達障害研究*, **28**, 183-192.
- 武蔵博文・水内豊和 (2009). 知的障害者の地域参加と余暇活用に関する調査研究. *富山大学人間発達科学部紀要*, **3**, 55-61
- 永瀬 開・野崎義和・横田晋務・松崎 泰・南島 開・小野健太・菅原愛理・井澤仁志・関根杏子・富田有紀・平野弘幸・李 熙馥・川住隆一・田中真理 (2014). 知的障害者における生涯学習体験が日常生活に与える影響-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学習体験との関連-. *教育ネットワークセンター年報*, **14**, 47-58.
- 烏雲畢力格・今枝史雄・菅野 敦 (2012). 成人期知的障害者の生涯学習支援に関する研究：オープンカレッジ東京を中心とした比較・縦断的検討を通して. *東京学芸大学紀要.総合教育科学系*, **63**, 277-293.

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
害者の学習支援の取り組み - “学び” に対する受講生の評価 -. 教育ネットワークセ
ンター年報, 10, 15-25.