東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

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

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 東京学芸大学学術情報委員会 公開日: 2012-06-01 キーワード: 知的障害者, 生涯学習, オープンカレッジ, 学習内容, 学習方法, 学習評価, Adult with mental retardation, Lifelong learning support, Open College, Course content, Learning method, Learning evaluation, ETYP:教育実践, STYP:大学 作成者: 烏雲,畢力格, 今枝,史雄, 菅野,敦 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/127937

東京学芸大学紀要　総合教育科学系Ⅱ　**63**: 277－293，2012.

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 ――

烏雲畢力格*・今枝　史雄**・菅野　敦***

教育実践研究支援センター

（2011年9月28日受理）

1．はじめに

1．1　成人期知的障害者の生涯学習支援について

2006年の教育基本法の改正により，第3条生涯学習の理念において「国民一人一人が，自己の人格を磨き，豊かな人生を送ることができるよう，その生涯にわたって，あらゆる機会に，あらゆる場所において学習することができ，その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない」が新設され，生涯学習における理念が述べられている。また，2008年には中央教育審議会答申「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について」が発表され，「生涯にわたって学習活動の促進」を行い，「知識や技能のみならず，自ら課題を見つけ考える力，柔軟な思考力，身に付けた知識や技能を活用して複雑な課題を解決する力及び他者との関係を築く力等，豊かな人間性を含む総合的な「知」が必要となる」とし，生涯にわたる主体的な学習活動に取り組むことの重要性が述べられている。

障害児・者教育においても生涯発達の視点に基づく成人期研究の一つとして障害者の生涯学習の保障が必要とされている（松矢他　2004，2008）[16) 17)]。内閣府が2002年に発表した障害者基本計画において，4，教育・育成「地域における学校卒業後の学習機会の充実のため，教育・療育機関は，関係機関と連携して生涯学習を支援する機関としての役割を果たす。」と明記され，生涯学習の重要性が示唆された。また，國本（2003）[14) 15)] によると，都道府県・政令指定都市が策定する障害者基本計画において約75％の自治体が「社会教育・生涯学習」を「基盤整備」，「学習・活動内容」，「人材」，「組織」といった内容で位置づけているとしている[13)]。さらに，2008年5月3日に発効した国連・障害者権利条約でも第24条5項において一般の高等教育，職業訓練，成人教育及び生涯学習へのアクセスの確保を，第30条において文化的な生活，レクリエーション，余暇及びスポーツの参加のための具体的措置を規定し，障害者の成人期における生涯学習の権利保障が進められている。

成人期知的障害者の生涯学習支援の取り組みについて永澤（2003）は「社会教育の中で『社会教育事業』としては，最も制度化が進んでいるのが『障害者青年学級』である。」と指摘している。障害者青年学級は1964年に東京都墨田区に当時の特殊学級卒業生のアフターケアの場として設置され，東京などの大都市圏を中心に取り組まれている。

また，近年，成人期の知的障害者の生涯学習を保障していく取り組みとして，高等教育機関である大学が関わる「オープンカレッジ」が開講されている（笹田　2006）と報告している。

1．2　オープンカレッジについて

大学においては，養護学校の卒業生のニーズに対応できる継続教育・障害のある人々の自己理解（主体性の確立）と社会参加の支援を目的として，東京学芸大学で知的障害者を対象とした大学公開講座（2006年度よりオープンカレッジ東京と名称を変更）の実践が1995年度から実施されている（松矢　2004）[18)]。

その後，1998年に大阪府立大学，1999年に武庫川

＊　東京学芸大学大学院教育学研究科
＊＊　大阪府立八尾支援学校
＊＊＊　東京学芸大学教育実践研究支援センター（184-8501　小金井市貫井北町4-1-1）

女子大学，2000年に桃山学院大学など，様々な大学を中心に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が開催されてきた。

建部（2006）は全国の「オープンカレッジ」について25ヶ所を把握しており，この中には大学が直接関係していない取り組みも混在していることが考えられるとしている。

オープンカレッジの取り組みについて，安藤(2001)[1]は以下の３つの理念を挙げている。

１．知的障害者の教育を受ける権利の保障

知的障害のある人にとって，養護学校高等部以降は，学ぶ機会はまだまだ少ないのが現状である。彼らに等しく教育の機会を保障することを目指す。

２．知的障害のある人の変化（社会性発達等）の保障

よりよく生きていくための情報と技術を獲得し，自己信頼感を高め，自己貫徹力を高めていくことをめざす。

３．大学の地域への貢献

１の理念同様，教育の権利を保障するということを，大学としてすべての人に提供することをめざす。また，オープンカレッジの開催を通して，知的障害のある受講生や彼らをサポートするサポーター，講師，スタッフなどすべての人たちがそれぞれの個性を発揮し，新たな関係性を築いていく場をめざす。」

西村（2010）はオープンカレッジの取り組みについて開講場所と開講科目について多様化していることを報告し，実態把握の曖昧さを課題として挙げている。また，田中（2007）はオープンカレッジの実態を把握するため５ヶ所に焦点を当て検討した研究が報告しているが，多様化してきているオープンカレッジについて開催場所による運営上の特徴と学習内容・学習方法・評価に関する学習上の特徴について検討した研究はまだなされていない。

１．３　オープンカレッジ東京について

東京学芸大学公開講座は1995年度より2004年度まで「自分を知り，社会を学ぶ」をテーマに年間４～７回の講義を実施していた。また，2004年度よりテーマを「いっしょうに学び，ともに生きる」とし，発展的に継続され年間３～４回の講義を実施するようになった。2006年に名称を変更し「オープンカレッジ東京」とした（平井　2007）[4]。さらに，2008年度より，年間４回の講義以外にも学びの成果を報告する「活動発表会」も行うようになった。

オープンカレッジ東京の目的は，成人期にある知的障害者にとっての生涯学習支援を保障することと併せて，地域で暮らす市民とともに，インクルーシブな学習機会を通じて「いっしょに学び，ともに生きる」地域づくりを築き上げることであると報告している（三村　2008）。

このことから，オープンカレッジ東京は大学の公開講座時と比較して学びの場と機会をより社会に広げ，展開するねらいがうかがえる。

1995年度当初より知的障害者が社会生活を営む上で直面する課題を学習内容として取り上げ，彼らのスキルアップを促す目的で取り組んでいる（松矢　2004）[18]。学習内容として，①労働・仕事に関する学習，②生活に関する学習，③趣味・余暇活動に関する学習，④交際・結婚・家庭形成に関する学習，⑤自己理解を深め，将来設定を描く学習という５つの領域が設定され，1995年度から2004年度までの学習プログラムの評価に関する検討を行い，併せて全国のオープンカレッジにおける取り組みの評価検討の必要性が指摘されている（平井　2007）[4]。

一方，2004年度より，オープンカレッジ東京は新たに一般市民（2004年度より）と大学生（2010年度より）が受講生として参加できるようになり，「ともに学び，ともに生きる」講座へと展開された。受講する知的障害者の年齢層は18歳から60歳代まで幅が広い。障害程度は，療育手帳の判定基準で「軽度」の人が大半であり，一般就労者が多い。その中に，1995年度から継続的に受講し十年以上の参加経験を持つ方も数名いる（平井　2007[4]）。また，学習内容は幅広く取り入れられ，具体的に「書道」，「ダンス」，「ウォーキング健康法」，「教室の中から世界発見（地理）」，「自分を守る」，「裁判と人権」，「犯罪科学捜査」「ディスカバージャパン（地理）」など，様々な学習内容が実施されている。

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の実態に関する事例研究は近年に増加しているが，一つの実施機関の取り組みにおける縦断的な研究はまだなされていない。特に長い歴史を持っており，その間に変遷を繰り返している東京学芸大学でのオープンカレッジの取り組みについて縦断的に検討する必要性があると考える。そこから，成人期知的障害者の生涯学習支援の取り組みの実態を把握することが可能であるといえよう。

１．４　本研究の目的

本研究では①全国のオープンカレッジへの調査を実施し，比較検討を行う。また②オープンカレッジ東京

の７年間の取り組みを年度ごとに分析する。これらによりオープンカレッジ東京の特徴を明らかにし課題を考察する。そして，今後の成人期知的障害者の生涯学習支援について展望することを目的とする。

研究Ⅰでは，全国のオープンカレッジとの比較研究を通じてオープンカレッジ東京における「運営の特徴」と取り組まれている学習（学習内容，学習方法，学習評価）の特徴を明らかにする。

研究Ⅱでは，「学習内容」，「学習方法」，「学習評価」に焦点を当て，オープンカレッジ東京の７年間の実践報告集の縦断的検討を行う。

なお，本研究では，生涯学習とは生涯学習振興法第3条第１項に定める「学校教育及び社会教育に係る学習並びに文化活動」を指すものとする。また，オープンカレッジの名称について各開催場所によって表記に差異がある。本研究においては成人期知的障害者を対象とした公開講座を以下「オープンカレッジ」と表記するものとする。さらに，「学習内容」においては，各大学などで取り組まれている講座の内容を以下「学習内容」と表記し，検討するものとする。

２．研究Ⅰ　全国のオープンカレッジへの調査研究

２．１　目的

全国のオープンカレッジを対象に調査を実施し，調査項目ごとの比較を通してオープンカレッジ東京の取り組みの特徴を明らかにすることを目的とする。

２．２　方法

２．２．１　対象

知的障害者を対象とし，オープンカレッジという名称を持つ公開講座，全国15ヶ所を調査対象とした。

２．２．２　実施方法

調査時期は2010年６月から９月までであった。調査方法は郵送による質問紙の送付，回収により行った。回答について，その取り組みの運営や活動内容に詳しい方に記入を依頼した。

２．２．３　調査項目

２．２．３．１　オープンカレッジの運営の特徴

オープンカレッジの運営の特徴に関する７項目として，オープンカレッジをテーマにする先行研究より，①運営主体，②講義形態，③受講生数，④スタッフ・ボランティア数，⑤開催場所，⑥講師，⑦運営費の7項目に分け，調査した。なお，②受講生数及び④スタッフ・ボランティア数に関しては平均人数を調査した。また，②講義形態に関しては岩永（2006, 2008）[10) 11)]を参考にし，「通年方式」，「継続的学年方式」，「適時参加方式」，「単位認定方式」という４項目を設定した。以下それぞれの項目の概要を示す。

・通年方式：１年間に３～５回の受講で修了する形態
・継続的学年方式：４年間を通じて受講する形態
・適時参加方式：「選択講座」のように年に数回開講し，受講生を開講の度に募集する形態
・単位認定方式：定められた授業数を受講する形態

２．２．３．２　オープンカレッジで取り組まれる学習

オープンカレッジで取り組まれる学習を，「学習内容」・「学習方法」・「学習評価」の３項目に分類し，調査を実施した。

【学習内容】

学習内容に関しては今枝他（2011）[6)]を参考に，①行事的な活動，②社会的な知識や情報に関する活動，③読み書き計算の学習活動，④自己管理に関する活動，⑤コミュニケーションスキルに関する活動，⑥生活技能に関する活動，⑦芸術・文化活動，⑧スポーツ・運動的な活動，⑨地域の人との交流活動という９つの学習内容を設定した。

【学習方法】

学習方法に関しては先行研究より，３つの学習方法を抽出した。それらを以下に示す。

①学習支援者付き学習：受講生（知的障害者）に支援者あるいはサポーター付きの学習
②本人による学習：当事者参加の側面から受講生の主体的な活動を実施していこうと知的障害者本人による活動
③共同学習：大学生や一般市民を支援者あるいはサポーターとしての位置づけではなく，共に学ぶ主体として取り組んでいる学習

【学習評価】

学習評価に関しては白石他（2001）[27)]が提唱する「社会教育の学習プログラムを評価する４時期の観点を，調査項目として用いた。それらは①学習活動の展開前の評価（展開前），②学習活動の展開中の評価（展開中），③学習活動の展開終了後の評価（終了後），④学習活動の終了後，ある一定時間が経過した時間での評価（経過後）からなる。

２．２．４　回収状況

11ヵ所から回答が得られ，回収率は73.3%である。

２．２．５　分析

２．２．５．１　分析対象となるオープンカレッジ

分析対象になるオープンカレッジの名称を「オープ

ンカレッジA・B・C・D・E・F・G・H・I・J」とし，東京学芸大学で開催されているものは「オープンカレッジ東京」と記述する。

２．３　結果

調査結果を項目ごとに表１に表す。

２．３．１　オープンカレッジの運営の特徴

①運営主体

オープンカレッジの運営主体については，調査より，①大学機関が主催者になり大学教授や研究室・大学生・大学関係者などが独自に運営委員会を設置し，取り組んでいるところ，②大学教授・学生・学校教員が福祉関係職員と連携し運営しているところ，③福祉法人が独自に運営主体として取り組んでいるところの３種類があった。

「オープンカレッジA・B・C・G・H・I・J」は大学関係者が運営主体になり，ボランティアと連携し取り組んでいる。なかでも，「オープンカレッジA・B・H」は障害者本人が運営員の一員になり，「本人活動」の取り組みを行っていた。

また，「オープンカレッジ東京」と「オープンカレッジD」は大学関係者と福祉職員が連携し「運営委員会」の方式で取り組んでいた。さらに，「オープンカレッジE・F」は福祉法人が自主的に運営しているため，主要となる運営主体は福祉関係職員であった。

②講義形態

「オープンカレッジ東京」の受講生は年度ごとに異なり，年度単位で「卒業制」を導入し，最後に修了証書を受け取る「通年方式」の形態を取っている。調査より，このような，「通年方式」の講義形態で実施しているオープンカレッジの数は多く，11ヶ所の中7ヶ所であった。

一方，「オープンカレッジA・B・H」の講義形態は年度によって人数の推移のない「継続的学年方式」の講義形態をとり，4年間のプログラムとして取り組んでいた。

また，「オープンカレッジC」においては，「通年方式」及び「適時参加方式」の２つの講義形態で実施されていた。

③受講生数

「オープンカレッジ東京」は毎回平均40～70名参加，他地域のオープンカレッジと比較すると受講生数が多い。受講生の構成は知的障害だけではなく，健常者も含まれており，障害の有無に関係なく共同で学ん

表１　全国のオープンカレッジの取り組みにおける特徴

	運営関係									学習関係		
名称	運営主体	構成員	講義形態	受講生数（平均）	スタッフ数（平均）	ボランティア数（平均）	開催場所	講師	運営費	学習内容	学習方法	学習評価
東京学芸大学オープンカレッジin東京	運営委員会	学校教員 大学関係者 福祉機関職員 ボランティア	通年方式	41～70名（大学生・一般市民など10～20名）	20名	20名	大学施設	大学関係者 地域職員 学校教員	受講生 補助金	①②④⑤ ⑦⑧	共同学習	開催前 展開中 終了後 経過後
オープンカレッジA	大学	大学関係者 ボランティア 障害者本人	継続的学年方式	21～40名	20名	25名	大学施設 野外	大学関係者 地域職員	受講生	①～⑨	本人活動 学習支援者付き（マンツーマン）	終了後
オープンカレッジB	大学	大学関係者 障害者本人	継続的学年方式	25名	22名	24名	大学施設 野外	大学関係者 学校教員 地域職員	受講生	①②⑤⑦⑧	本人活動 学習支援者付き（マンツーマン）	終了後
オープンカレッジC	大学	大学関係者 ボランティア 障害者本人	通年方式 適時参加方式	50名	15名	20～25名	大学施設	大学関係者	補助金 受講生	①～⑧	学習支援者付き（グループ）	終了後
オープンカレッジD	運営委員会	学校教員 福祉関係職員 障害者本人	通年方式	21～40名	20名	45名	特別支援学校	ボランティア	補助金 受講生	①②④⑤ ⑦⑧	学習支援者付き（両方） 本人活動	終了後
オープンカレッジE	法人	福祉関係職員	通年方式	10～20名	15名	20名	通常学校	福祉関係者	設置主体	④⑥⑧	学習支援者付き	特になし
オープンカレッジF	法人	ボランティア 福祉関係職員	通年方式	21～40名	15名	5名	公民館	福祉関係者 地域職員	設置主体 受講生	⑥⑧	学習支援者付き	終了後
オープンカレッジG	大学	大学関係者	通年方式	21～40名（大学生10～20名）	10名	25名	大学施設	大学関係者	補助金 受講生	②④⑦	共同学習	開催前 終了後
オープンカレッジH	大学	大学関係者 障害者本人	継続的学年方式	10～20名	15名	30名	大学施設 野外	大学関係者	補助金 受講生	②	学習支援者付き（マンツーマン） 本人活動	終了後
オープンカレッジI	大学	大学関係者 福祉機関職員 ボランティア	通年方式	21～40名	13名	30名	大学施設	大学関係者	受講生 補助金	②④⑦⑧	学習支援者付き（グループ）	終了後
オープンカレッジJ	大学	学校教員 大学関係者	通年方式	40～70名（大学生21～40名）	40名	40名	大学施設	大学関係者 地域職員	補助金 受講生	②⑤	共同学習	終了後

①行事的な活動　②社会的知識や情報に関する活動　③読み書き計算の学習活動　④自己管理に関する活動　⑤コミュニケーションスキルに関する活動　⑥生活技能に関する活動　⑦文化・芸術活動　⑧スポーツ・運動的な活動　⑨地域の人との交流活動

でいた。また，「オープンカレッジG」と「オープンカレッジJ」においても障害者だけに限定せず，大学生も受講生として参加していた。一方，他地域のオープンカレッジでは対象となる受講生は障害者のみに限定されていた。

④スタッフ・ボランティア数

「オープンカレッジ東京」は毎回の講座に関わっているスタッフ・ボランティア数は40名程度だったが，他地域のオープンカレッジのスタッフ・ボランティア数もほぼ40～50名程度で，大きな差は見られなかった。

一方，東京学芸大学と「オープンカレッジJ」は受講生数同様だったが，「オープンカレッジJ」において，毎回80名程度のスタッフ・ボランティアが関わっており，「オープンカレッジ東京」より多かった。

⑤開催場所

オープンカレッジの開催場所は大学施設だけに限定されず，特別支援学校，公民館，通常学校，野外などが挙げられていた。

大学関係者が独自に運営している場合は主に大学施設を利用し活動を行っている。具体的に，「オープンカレッジA・B・C・G・H・I・J」は主に大学施設を利用していた。

また，運営主体は①大学と地域（NPO法人など）が連携して取り組んでいる場合と②福祉法人が独自に担っている場合は，開催場所が地域の学校，公民館を利用し活動を行っていた。

さらに，「オープンカレッジA・B・H」において，大学施設だけではなく，野外でも取り組みを実施していた。

⑥講師

「オープンカレッジ東京」と「オープンカレッジA・B・C・G・H・I・J」においては，講師として主に大学関係者が関わり，地域によって学校教員と地域職員も取り組んでいるところがあった。

一方，「オープンカレッジD・E・F」においては，講師に大学関係者が少なく，主に福祉関係職員や市町村の行政職員が携わっていた。

⑦運営費

オープンカレッジの運営費はほぼ大学・行政や各種団体が公募する補助金と毎回講座に受講生から徴収する受講料からなっていた。具体的に，「オープンカレッジA・B」は受講生からの受講料だけで，運営を継続していた。さらに「オープンカレッジE・F」は，受講料と設置主体からの費用で運営を継続していた。

２．３．２　オープンカレッジで取り組まれる学習

【学習内容】

学習内容において「９つの学習内容」を用い，調査を行ったところ，「オープンカレッジ東京」は，主に「行事的な活動」，「社会的知識や情報に関する活動」，「自己管理に関する活動」，「コミュニケーションスキルに関する活動」，「芸術・文化活動」，「スポーツ・運動的な活動」と６つの領域を取り入れ，活動していた。

また他領域のオープンカレッジにおいて，主に取り組まれている学習内容は「社会的な知識や情報に関する活動」（９ヵ所），「スポーツ・運動に関する活動」（８ヵ所），「芸術・文化活動」（７ヵ所），「自己管理に関する活動」（７ヵ所），「コミュニケーションスキルに関する活動」（６ヵ所）という５つの領域を取り入れ，活動していた。

【学習方法】

学習方法においては，まず，学習支援者付き学習が最も多く取り入れられ，11カ所中８カ所でなされていた。「オープンカレッジA・B・H・D」の４ヶ所では障害の程度にかかわらず，受講生（知的障害者）１人につき学習サポーター１名というマンツーマン体制を取り入れていた。なお，「オープンカレッジD・C・I」などの受講生の障害の程度が軽く，人員確保に労力と負担を抱えている大学は受講生複数名に何名のサポーターというグループ体制を取っていた。但し，「オープンカレッジE・F」においてはマンツーマン体制かグループ体制かは今回の調査より明らかにできなかった。

さらに「オープンカレッジ東京」と「オープンカレッジG・J」は大学生や一般市民が支援者あるいはサポーターとしての位置づけではなく，共に学ぶという位置づけで共同学習を設けていた。

【学習評価】

オープンカレッジの学習評価において，多くの地域は学習活動の展開終了後に評価していることが明らかとなった。オープンカレッジ東京は「学習活動の展開前」，「学習活動の展開終了後」，「学習活動終了後，ある一定時間が経過後」と３時期に分けて継続的に学習プログラムを評価していた。次に，「オープンカレッジG」は「学習活動の展開前」と「学習活動の展開終了後」と評価を行っていた。「オープンカレッジA・B・C・D・I・J・F」に関しては「学習活動の展開終了後」のみに評価を行っていた。

２．４　考察

２．４．１　オープンカレッジ東京の運営の特徴

「受講生数」,「スタッフ人数」,「講師」,「運営主体と構成員」などの項目について，他地域のオープンカレッジと比較することを通して「オープンカレッジ東京」の特徴をまとめることができる。

まず,「オープンカレッジ東京」は受講生数が多いものの,「スタッフ数」が少ないことが明らかになった。この点については共同学習との関連性から考えることができる。

「オープンカレッジ東京」は，1995年～2003年度まで「自分を知り，社会を学ぶ」というテーマのもとで大学の公開講座として開講されていた。そして，2004年度から「いっしょに学び，ともに生きる」とテーマを変更し「どこに働いても，どこに暮らしていても，そして障害があっても・なくても一緒に学ぶことで，ともに生きていこう，ともに生きられる地域・社会をつくっていこうという共通の願い」（オープンカレッジ東京運営委員会　2010）[25] のもとで発展的に継続され，2006年度から現在の「オープンカレッジ東京」として展開されてきた。このようなインクルーシブな学習を可能とする学習プログラムを目指して，2004年度より一般市民10～20名が参加し始め，また2010年度から新たに大学生も10～20名参加することになった。

また,「オープンカレッジ東京」の運営主体は，運営委員会方式を取り，構成員として大学関係者，学校教員，福祉関係者など，他領域の関係者が関わっていることが特徴として挙げられる。

オープンカレッジ東京を開講したきっかけについて小笠原（2006）[22] は次のように述べている。「国連・障害者の十年を経過する中で，生徒自身が主体的に自己の進路を選択・決定するように教育を改革したいという願いを抱き，1990年代初頭から東京学芸大学附属養護学校では高等部教育課程の改善を進め，進路学習年間指導計画の中に，『一日大学生』という時間が設定されていた。そして，1993年から養護学校進路指導研究会が発足した。卒業準備学習として『進路学習』を提唱する中，卒業後のアフターケアに関する進路担当が学校卒業後の本人の学びの機会が少ないことに気付き，問題発生後の対処療法的な対応についても論じられ，就労から定着という観点で卒業生の学び直しの場を企画するために進路指導の教員が先導し発足した」と報告している。

このことから,「オープンカレッジ東京」は特別支援学校の教員により開講され，現在に至って福祉関係職員，大学教員，大学生，ボランティア等も運営委員会に加わえるようになり，関係機関との連携がうかがえる。

さらに,「講師」の所属において,「オープンカレッジ東京」は他地域のオープンカレッジと比較すると幅広い分野の講師が関わっていることが分かる。今枝他（2010）[5] はオープンカレッジの特徴として,「講師について外部講師により専門的な活動が提供されている」と示している。菅野（2008）[23] は,「オープンカレッジ東京」の取り組みの目標を揚げ，その中で,「講師，スタッフも，自身の教育・支援技術や研究の発展の一助とする」ことが示されている。

２．４．２　オープンカレッジ東京で取り組まれる学習

【学習内容】

オープンカレッジは,「社会的な知識や情報に関する活動」,「芸術・文化活動」,「自己管理に関する活動」,「コミュニケーションスキルに関する活動」,「スポーツ・運動に関する活動」等の内容が多く取り組まれていることが明らかとなった。

今枝他（2010）[5] は，障害者青年学級や特別支援学校などで行っている学習活動と比較し，オープンカレッジの学習内容は「多岐に渡り，専門的な活動を提供している」と示している。その要因としてはオープンカレッジの理念である「知的障害者の発達保障」が考えられる。杉本（2008）はオープンカレッジにおける学習について知的障害者の本人のニーズに応じて，新しい情報や知識，技術を提供し，生活を豊かにしていくこととまた「学習」するという行為を通じ，社会生活で生じる様々な生活課題に対し，自ら主体的に判断し解決していく力を身につけていくと指摘している（杉本　2008）[28]。

また，オープンカレッジの「地域社会に対する大学貢献」が学習内容の多領域に関係していることが考えられる。大学は他の障害者青年学級や特別支援学校と違って様々な知的資源を持っているため，学習内容が多岐にわたっていることが考えられる。

【学習方法】

「オープンカレッジ東京」の大きな特徴は障害の程度と障害の有無を問わず受講生を募る「共同学習」の取り組みが挙げられる。それは，インクルージョンの考え方を根幹に据えていることが考えられる。具体的に，知的障害者40～60名と一般市民10～20名と2010年度から大学生10～20名がそれぞれ受講生として参加している。大学生や一般市民を支援者あるいはサポーターとしての位置づけではなく，共に学ぶ主体と位置づけて取り組んでいることが挙げられる。

共同学習について「学生と知的障害のある人が，共に考え，共に学ぶ。サポートする人，サポートされる

人を固定しない。そして，知的障害のある人が支援を必要としている時に，自然なサポートをする。そのような自然的な関係が築けた時に，初めて「共に生きる」関係づくりができるのではないだろうか」と指摘している（西村　2010）[20]。

また，他地域のオープンカレッジの取り組みを見ると，一般的にサポーター付きの学習がなされていることが明らかとなった。この中に，マンツーマン体制のサポートとグループ体制のサポートと２種類のサポート体制が含まれていることが明らかとなった。

さらに，障害者本人が主体となり，企画，準備，実行をしている「本人活動」もあることが明らかとなった。「これらの本人活動は，受講生からの希望などを学生代表会議や担当委員会議などで検討し，そこで決まった活動について，企画から準備，実行まで，受講生たちが主体的に働いているものである」と報告している（安原　2001）[39]。

先行研究によると，これらの取り組みについて，最近，知的障害者と一般市民との共同学習に注目した研究（小笠原・平井・菅野，2006，菅野・平井・伊藤，2007）[12]，また，知的障害者と大学生との共同学習に関する研究（杉山　2008）[29]，知的障害者とサポーターとの関係性に関する研究（西村　2010）[20]，知的障害者と大学生の意識の変容に関する研究（鈴木2010）[30] など多く取り上げるようになってきている。

これらの先行研究においては，知的障害者と共同学習者との関係性，共同学習者の位置づけ，また学習支援者（サポーター）の役割，専門性，研修などに関して大きく問われるようになってきていることが示唆される。

柄本（2006）[3] は，知的障害者と主催者にインタービュー調査を行い，「サポーターの役割」とは具体的に「サポーターは①学習支援者としての役割，②講義中以外のサポーターの役割，③仲間，友達としての関係作り，④知的障害を理解すること」の４つを挙げている。デメリットとしてマンツーマン体制のサポーターについて，知的障害者は１人のサポーターと深く関わることができるが，他のサポーターと関わることが難しくなる。一方，グループ体制のサポーターについて，受講生の個人情報やニーズを掴みにくいと指摘している。

また，渡辺（2007）[33] は，学習支援者の位置づけの変化について言及している。「各地域のオープンカレッジにおける学習支援者の関わり方を見てみると，知的障害者の学びの支援にあたり，ボランティアや支援者（リーダー）としてではなく，本人と同じ立場での支援者（サポーター）としての性格と役割が必要とされる。仲間として，友達としての関係を作り，共同活動者として，お互いに支え合う関係の中での学習が重要ではないか。」と指摘している。

しかし，これらの３つの学習方法の特徴に関する研究，変遷に関する研究，また，知的障害者にとって最も適切な学習方法の検討などは未だ研究されていないことが示唆される。

【学習評価】

我が国における生涯学習審議会の答申「地域における生涯学習機会の充実方策について」（1996）は，「基本的な考え方として，今後人々が，生涯のいつでも，自由に学習機会を選択して学ぶことができ，その成果が社会において適切に評価されるような生涯学習社会を築いていくことを目指すべきであると考える」と述べている。この中，単に学習機会が用意されるだけではなく，学習者が学んだその成果について適切な方法で評価されなければならないと評価の重要性に関して言及されている。

本調査によると，多くのオープンカレッジは「学習活動の展開終了後」のみに評価していた。しかし，講座に参加した学習者がどのように学習したか，意識に変化があったかについては「展開前後」の比較が必要となるため，「展開後」のみの評価では，講座そのものの評価としては妥当性と信頼性が低くなる可能性が考えられる。また，オープンカレッジは知的障害者の生涯学習支援としての取り組みであるため，その学習が般化されているかは検討すべき重要な視点であると言える。そのため，「学習活動の終了後，ある一定時期が経過した時点」での評価が重要視されると考える。そこで，これら４つの評価時期を用い，評価を行うことは講座を展開していく場合，欠かせないものだと考えられる。

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は大学の学習プログラムとして展開されてきたものの，この取り組みの学習成果に関する評価研究はほとんどされていない現状が伺える。

３．研究Ⅱ　オープンカレッジ東京の取り組みに関する縦断的な研究

３．１　目的

「オープンカレッジ東京」について７年間の実践報告集をもとに，「学習内容」，「学習方法」，「学習評価」に注目し縦断的な分析を行い，特徴を明らかにすることを目的とする。

３．２　方法

３．２．１　対象

2004年～2010年まで7年間で実施されている「オープンカレッジ東京」の講座計26回を対象とする。詳細に関しては「オープンカレッジ東京」の年度ごとに発行されている実践報告集であるまとめの冊子『いっしょに学び，ともに生きるⅠ～Ⅶ』[7)8)9)23)24)25)26)]を参考にした。

３．２．２　分析方法

３．２．２．１　学習内容

「オープンカレッジ東京」のまとめの冊子に記載されている7年間の計6回の講座を対象に講座ごとの目的と内容を照らし合わせ，キーワードに基づきICFの「活動と参加」の9領域における分析を行った。ICFの「活動と参加」の9領域は「生活機能と障害」の構成要素であり，「個人的視点及び社会的観点からみた生活機能の様々な側面を示す全領域をカバーしている」ものである（障害者福祉研究会　2002)[32)]。領域としては「学習と知識の応用」，「一般的な課題と要求」，「コミュニケーション」，「運動・移動」，「セルフケア」，「家庭生活」，「対人関係」，「主要な生活領域」，「コミュニティーライフ・社会生活・市民生活」の9領域から構成されている。領域ごとにブロック，カテゴリレベル（第2，第3，第4レベル）が含まれている。

３．２．２．２　学習方法

研究Ⅰでは「オープンカレッジ東京」は知的障害者と一般市民，大学生を受講生とした共同学習の方法を取り入れていることが明らかとなった。そこで，「オープンカレッジ東京」の共同学習の実態を把握するため，2004年～2010年までの受講生人数の推移，スタッフ人数の推移を分析した。

３．２．２．３　学習評価

学習評価は評価領域・評価時期・評価技法からなる3領域における分析を行う。

【評価領域】

特別支援学校学習指導要領の評価規準の4観点である「関心・意欲・態度」，「思考・判断」，「技能・表現」，「知識・理解」を用い，分類を行う。

【評価時期】

生涯学習の学習プログラム評価において，評価時期との関連で4時点に細分化し評価することの必要性が指摘されている。（白石他　2001[27)]）。4つの評価時期とは「学習活動の展開前」（展開前），「学習活動の展開中」（開催中），「学習活動の展開終了後」（終了後），「学習活動の終了後，ある一定の時期が経過した時点」（経過後）からなる。これらの4つの評価時期を用い，分類を行う。

【評価技法】

評価技法は2009年度に改訂された特別支援学校学習指導要領に基づき，「観察法」（行動・発言），「作品法」（ノート，プリント，作品），「評定法」，「自己評価法・相互評価法」（自己評価票，自由記述），「テスト法」（ペーパーテスト）の5領域を用い，分類を行う。

３．３　結果

分析結果を項目ごとに表2に表す。

３．３．１　学習内容

表2より，「オープンカレッジ東京」の学習内容はICFの「活動と参加」の全領域を取り入れていた。また，各講座の学習内容は，ただ一つの領域ではなく複数の領域を取り入れていた。具体的に，学習内容における「活動と参加」の9領域を用いた分類を次の表3に表す。

表2　学習内容・学習方法・学習評価における分析

開催年	学習内容			学習方法	学習評価		
	講座名	ICFの9領域	講座内容	共同学習	評価領域	評価時期	評価技法
2004年	「書に親しむ～自分らしく書こう～」	学習と知識の応用 コミュニティーライフ・社会生活・市民生活	書道について学ぶとともに、表現する活動の楽しさを味わう。	知的障害のある方 一般市民	関心・意欲・態度 技能・表現	開催中 開催後	作品法
	「天気について楽しく学ぶ」	一般的な課題と要求 学習と知識の応用	「天気」について学ぶことを通して日本の天気の特徴を知る。	知的障害のある方 一般市民	知識・理解	開催後	テスト法
	～自分を守る～	対人関係 コミュニティーライフ・社会生活・市民生活	消費者被害を知り、その対処方法について学ぶ。	知的障害のある方 一般市民	知識・理解	開催中	テスト法 観察法
2005年	暮らしのマネー講座	家庭生活 主要な生活領域	生活に必要な費用を考えることを通して計画的な生活スタイルについて考える。	知的障害のある方 一般市民	知識・理解	開催前 開催後	テスト法
	自分を守る　パート2	コミュニティーライフ・社会生活・市民生活 コミュニケーション	携帯電話のトラブル・消費者金融などの事例を通してその解決方法を知る。	知的障害のある方 一般市民	関心・意欲・態度 知識・理解	開催前 開催後 1ヶ月後	テスト法
	成人期の健康管理～ ウォーキングと健康～	セルフケアー 運動・移動	ウォーキングの理論と実技を通して運動と健康の関係について考える。	知的障害のある方 一般市民	関心・意欲・態度	開催前 開催後	テスト法

	「日常にある書」（年賀状・着るものに描かれた書）	学習と知識の応用 コミュニティーライフ・社会生活・市民生活	書道について学ぶとともに、自己表現ができることの楽しさを味わう。	知的障害のある方 一般市民	関心・意欲・態度 技能・表現	開催中	テスト法 作品法
2006年	「自然と人とのつながり」	学習と知識の応用 コミュニティーライフ・社会生活・市民生活	農園にある植物が生活にどのように役立っているかを知り、自然や環境について意識するように工夫した。	知的障害のある方 一般市民	知識・理解	開催前 開催後 3ヶ月後	テスト法
	「裁判と人権」	学習と知識の応用 コミュニティーライフ・社会生活・市民生活	裁判までのロールプレイを通して、自己を主張することの大切さを知る。	知的障害のある方 一般市民	知識・理解 思考・判断	開催前 開催後	テスト法
	「教室の中から世関発見」	コミュニティーライフ・社会生活・市民生活	世界の国々の歴史や文化に触れる。	知的障害のある方 一般市民	知識・理解	開催前 開催後	テスト法
	「自己理解」	コミュニティーライフ・社会生活・市民	生活地図の作成を通して、「自分を知る/確認する」ことを実践し、豊かに生きることについて考える。	知的障害のある方 一般市民	知識・理解 思考・判断	開催中	テスト法 作品法
2007年	レッツ　ダンス（LET`S DANCE）	学習と知識の応用 運動・移動 コミュニティーライフ・社会生活・市民生活	ダンスの楽しみや自己表現の方法を知る。	知的障害のある方 一般市民	関心・意欲・態度 知識・理解	開催前 開催後 3ヶ月後	テスト法
	「自分を守る」～職場でのいやなこと～	対人関係 主要な生活領域	職場でのトラブル事例などを通して、その解決方法を考える。	知的障害のある方 一般市民	知識・理解 思考・判断	開催前 開催後	テスト法
	自分のおしゃれを楽しもう TPOにあった「おしゃれ」を知れば、もう、あなたは「おしゃれ」の達人	対人関係 コミュニティーライフ・社会生活・市民生活	TPOに合ったおしゃれを知り、生活を楽しみ、豊かにする。	知的障害のある方 一般市民	関心・意欲・態度	開催前 開催後	テスト法
	「ディスカバー　日本（JAPAN）」	学習と知識の応用 コミュニティーライフ・社会生活・市民生活	「西日本」と「東日本」食文化の違いから、日本の郷土の多様性を知る。	知的障害のある方 一般市民	関心・意欲・態度 知識・理解	開催前 開催後	テスト法
2008年	「LET‘S　DANCE　Ⅱ（レッツダンス2）」	学習と知識の応用 運動・移動 コミュニティーライフ・社会生活・市民生活	ダンスの楽しみや自己表現の方法を知る。	知的障害のある方 一般市民	関心・意欲・態度 技能・表現	開催前 開催後	テスト法 観察法
	「ケータイを使いこなそう」	学習と知識の応用 コミュニケーション	携帯電話の適切な使用方法を知る。	知的障害のある方 一般市民	関心・意欲・態度 知識・理解	開催前 開催後	テスト法
	「自分を守る」　～身近なトラブルを回避するために～	コミュニティーライフ・社会生活・市民	痴漢被害など身近なトラブルについて解決方法を考え、または解決に向けての意欲や姿勢を育む。	知的障害のある方 一般市民	知識・理解	開催前 開催後	テスト法
	「好印象を与える身だしなみ」	対人関係 コミュニティーライフ・社会生活・市民生活	他人にも好印象を与えるコツを学び、これからの生活を豊かにする。	知的障害のある方 一般市民	関心・意欲・態度	開催前 開催後	テスト法
2009年	LET` S DANCE(レッツダンス）Ⅲ」	学習と知識の応用 運動・移動 コミュニティーライフ・社会生活・市民生活	ダンスの楽しみや自己表現の方法を知る。	知的障害のある方 一般市民	関心・意欲・態度 技能・表現	開催前 開催後	テスト法 観察法
	「書道でショー（SHOW）」	学習と知識の応用 コミュニティーライフ・社会生活・市民生活	日常生活の中で書道をどのように活用できるかを知り、表現する楽しさを味わう。	知的障害のある方 一般市民	関心・意欲・態度 技能・表現	開催前 開催後	テスト法 作品法
	ディスカバ―ジャパンⅡ	学習と知識の応用 コミュニティーライフ・社会生活・市民生活	身近な食べ物【味噌・味噌汁】から地理について学ぶ。比較を通して自己決定スキルについて考える。	知的障害のある方 一般市民	知識・理解 思考・判断	開催後	テスト法
2010年	レッツ　ダンス（LET`S DANCE)Ⅳ	学習と知識の応用 運動・移動 コミュニティーライフ・社会生活・市民生活	ダンスの楽しみや自己表現の方法を知る。	知的障害のある方 一般市民・大学生	関心・意欲・態度 技能・表現	開催前 開催後	テスト法 観察法
	安心・安全ケータイライフ	学習と知識の応用 コミュニケーション	携帯電話の使用における危険性を学び、その対象方法を知る。	知的障害のある方 一般市民・大学生	知識・理解	開催前 開催後	テスト法
	犯罪科学捜査	学習と知識の応用	科学の便利さや役立つ面を知る。	知的障害のある方 一般市民・大学生	知識・理解 関心・意欲・態度	開催前 開催後	観察法 テスト法
	ディスカバ―ジャパンⅢ	学習と知識の応用 コミュニティーライフ・社会生活・市民生活	身近な食べ物「雑煮」から地理を学ぶ。「予測」→「比較」→「分類」→「考察」という学習方法の流れを学ぶ。	知的障害のある方 一般市民・大学生	知識・理解 思考・判断	開催後	テスト法

表３　ICFの「活動と参加」における分類

「活動と参加」の９領域	開催年	活動内容
コミュニティー ライフ・社会生活・市民生活（19回）	2004年	その対処方法を学びび、トラブルから身を守る
		書道の楽しさを味わう
	2005年	トラブルとその解決方法を知る
		自己表現の楽しさを味わう
		自己主張の大事さを学ぶ
	2006年	国々の暮らしや生活・文化について学ぶ
		環境の大事さを考える
		自分を知り、豊かに生きることについて考える
	2007年	自己表現・身体表現の楽しさを味わう
		生活を楽しみ、豊かにする
		「西日本」と「東日本」の食文化の違いを知る
		自己表現・身体表現の楽しさを味わう
	2008年	身近なトラブルについて解決方法を考える
		生活を豊かにする
		ダンスの自己表現の楽しさを味わう
	2009年	書道の表現する楽しさを味わう
		日本の豊かな食文化に触れる
	2010年	ダンスの自己表現の楽しさを味わう
		日本の食文化を学ぶ
学習と知識の応用（16回）	2004年	書道について学ぶ
		日本の四季について・天気図を見て季節を考える
	2005年	書道について学ぶ
	2006年	植物が生活にどのように役立ているかを知る
		裁判官、弁護士、検察官の役目を知る
	2007年	ダンスを学ぶ
		「西日本」と「東日本」食文化の違いを知る
	2008年	ダンスを学ぶ
		多機能携帯電話のメリット・デメリットを知る
		ダンスを学ぶ
	2009年	書道について学ぶ
		地理について学ぶ
		ダンスを学んぶ
	2010年	携帯電話の便利な機能を身につける
		科学の便利さや役立つ面を知る
		身近な食べ物「雑煮」から地理を学ぶ
運動・移動（5回）	2005年	ウォーキングの学習する
	2007年	ダンスを踊る
	2008年	ダンスを踊る
	2009年	ダンスを踊る
	2010年	ダンスを踊る
対人関係（4回）	2004年	アンケート商法・デート商法・訪問販売・手紙とメールで請求書
	2007年	職場での人間関係の学習をす
	2007年	TPOに合ったおしゃれを知る
	2008年	他人にも好印象を与えるコツを学ぶ
コミュニケーション（3回）	2005年	携帯電話のトラブル・消費者金融を学ぶ
	2008年	携帯電話でのやり取りを学ぶ
	2010年	携帯電話のメールでのやり取り
主要な生活領域（2回）	2005年	経済的計画的な生活スタイルについて考える
	2007年	職場でのトラブル事例などを通して、その解決方法を考える
一般的な課題と要求（1回）	2004年	天気について学ぶ
セルフケア（1回）	2005年	運動と健康の関係について考える
家庭生活（1回）	2005年	働く・給料・保健・貯金について考える

表3より，「コミュニティ－ライフ・社会生活・市民生活（19回），「学習と知識の応用（16回）」，「運動と移動（5回）」，「対人関係（4回）」の順に多かった。

3．3．2　学習方法

表4にオープンカレッジ東京7年間の参加者の推移を表す。

表4　受講生の推移

参加者の実態		2004年	2005年	2006年	2007年	2008年	2009年	2010年
受講生	知的障害者（名）	38	38	36	37	38	39	44
	一般市民（名）	15	13	14	13	15	12	13
	大学生（名）							10
スタッフ（名）		31	32	35	33	30	29	33

表4より，「オープンカレッジ東京」受講生は知的障害者だけに限られず，一般市民，大学生も参加していることが明らかとなった。また，人数は大きい変化がなかったが，2010年に新たに大学生が10名参加するようになり，受講生徒数として最も多かった。

3．3．3　学習評価

【評価領域】

表2より，「オープンカレッジ東京」の評価領域としては「知識・理解」，「関心・意欲・態度」，「技能・表現」，「思考・判断」という4領域を全て扱い，評価を行っていた。

また，26回の講座評価の中，これらの4領域がそれぞれどのような割合を占めているかを分析した。結果を図2に示す。

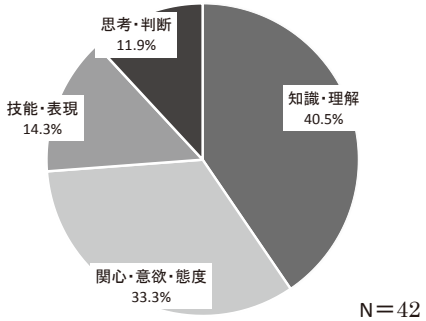

図1　評価領域

図1より，「知識・理解（40.5％）」，が最も多く，次に「関心・意欲・態度（33.3％），「技能・表現（14.3%）」，「思考・判断（11.9%）」の順になっていることが明らかとなった。

【評価時期】

表2より，「オープンカレッジ東京」では，生涯学習の学習プログラムを評価する4時点を扱い，評価を行っていた。

また，26回の講座の中，これらの評価時点がどのような割合を占めているかを調査した。結果を図2に示す。

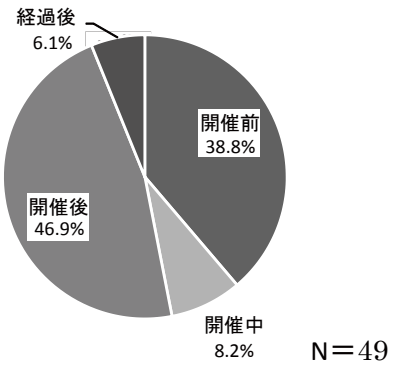

図2　評価時期

図2より，「学習活動の開催後（46.9%）」が最も高い割合を占め，次に，「学習活動の開催前（38.8%）」であった。以下，「学習活動の開催中（8.2%）」，「学習活動の経過後（6.1%）」の順になっていた。

【評価技法】

表2より，「オープンカレッジ東京」の評価技法として「テスト法」，「作品法」，「観察法」を扱われていた。一方，「評定法」と「自己評価法・相互評価法」はまだ使用されていなかった。

次に，「テスト法」，「作品法」，「観察法」がそれぞれどのような割合で扱われているかを調査した。結果を図3に示す。

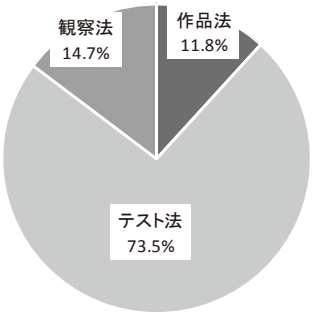

図3　評価技法

図3より，これらの中で「テスト法（73.5%）」が最も多く，次に，「観察法（14.7％）」，「作品法（11.8%）」の順になっていた。

3．4　考察

【学習内容】

「オープンカレッジ東京」の学習内容の特徴として「活動と参加」の9領域を参考に取り組んでいることが挙げられる。具体的に，「コミュニティ－ライフ・社会生活・市民生活」と「学習と知識の応用」の領域が最も多くなされていることが明らかとなった。

安藤（2001）[1]は，オープンカレッジの理念として（「知的障害者の教育保障」，「知的障害者の発達保障」，「地域社会に対する大学の貢献」）を挙げている。そこで，「知的障害者の発達保障」と「地域社会に対する大学の貢献」の理念が学習内容の選択に影響していることが考えられる。つまり，知的障害者の本人のニーズに応じて，新しい情報や知識，技術を提供し，彼らの生活を豊かにしていくことと，大学が蓄積してきた情報や技術を広く地域に貢献させていくことを目指していることが関連していると言える。（『いっしょに学び，ともに生きるⅣ　2007』）。

また，国際生活機能分類（ICF）とは，人の健康に関する状況を表すための標準的な概念的・言語的枠組みとして開発されたもので，生活機能と障害の構成要素として身体の要素と，生活と参加の要素を挙げている。「『活動と参加』の領域は障害者の支援領域であり，生涯学習の領域として用いることは適切かつ有効である」と示している（障害者福祉研究会　2002）[32]。学習内容で最も多い領域であった「コミュニティーライフ・社会生活・市民生活」に関して，社会的な知識や情報の提供や生活の質の向上などの考え方が反映されていると考えられる。具体的に「自分を守る（消費者被害の対処方法を学ぶ）」，「自分を守るⅡ（携帯電話のトラブルと消費者金融の対処方法）」，「裁判と人権」，「携帯を使いこなそう」，「安心・安全ケータイライフ」，また「書道」と「ダンス」等のレクリエーションとレジャーに関する内容，さらに近年より「おしゃれ」に関する講座など様々な内容が取り組まれている。

「オープンカレッジ東京」は成人期知的障害者の自己理解（主体性の確立）と社会参加を支援することを目的とし，彼らが社会に出て直面しているいろいろな課題を取り上げ，その対処方法に関する知識・技能を獲得させようとしていると報告している（『いっしょに学び，ともに生きるⅠ　2005』）。

【学習方法】

2004年に改正された教育基本法においても，「障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習」が明記されている。交流及び共同学習の意義について文部科学省は「交流及び共同学習は，障害のある子供の自立と社会参加を促進するとともに，社会を構成する様々人々と共に助け合い支え合って生きていくことを学ぶ機会となり，ひいては共生社会の形成に役立つものと言える」としている。つまり，交流及び共同学習は，共生社会の形成への一歩であり，インクル―シブの考えを反映しているものであると考えられる。

そのため，「オープンカレッジ東京」の「共同学習」も「知的障害者が地域で暮らす一般市民とインクルーシブな場で「いっしょに学び」，その結果，彼らも市民として「共に生きる」ことができる地域づくりを目指している」と示している（『いっしょに学び，ともに生きるⅠ　2004』）。

また，E. H エリクソンによれば，青年期は，自分にとって重要な影響力を有する人との一体感または同一視などを通じて，本当の自分を模索し見つけてゆく過程であり，自己像の統合（アイデンティティ）を獲得していく時期と指摘している。

先行研究によれば，共同学習の学習成果として一般市民と知的障害者との相互交渉の変化における検証（菅野他　2007）[12]が報告されている。受講生の学習の成果は，講座における内容と展開方法に大きく左右されることから，2007年～2010年まで「オープンカレッジ東京」では主に学習内容に関する検証が行われており，具体的に「裁判と人権を題材とした講座」，「自然を題材とした講座」，「ダンスを題材とした講座」などの検証が挙げられている。講座の展開方法に関する研究としては知的障害者の体験的活動の有効性（吉澤他　2008）[36]と知的障害者に対するDVD教材を活用した講座の在り方（川西他　2009）[37]などが報告されている。しかし，これら講座の展開方法に関する研究も十分に検討されていない。

さらに，共同学習としての共同学習者である「一般市民と大学生」の学習成果に関する研究はまだ進んでいない。共同学習そのものがどのように受講生に変化を及ぼしているのかがまだ検討されていないのが現状であり，今後の課題であると言えよう。

【学習評価】

①評価領域

「オープンカレッジ東京」は4つの評価領域において，主に「知識・理解」と「関心・意欲・態度」を評価していることが明らかとなった。

これは，学習の内容が大きく反映されていることが考えられる。具体的に，「活動と参加」（ICF）の「コミュニティーライフ・社会生活・市民生活」と「学習と知識の応用」における学習内容は，「知識・理解」と「関心・意欲・態度」が多く評価されていることから，これらが「オープンカレッジ東京」においての特徴とされる評価領域であると考えられる。

また，知的障害者の本人の障害特性も要因の一つとして考えられる。学習を経て思考・判断に変化があったか，何が変化したか，変化した要因は何か，などに

ついて評価する場合，当事者の自己報告を必要とする。つまり，回答者にはある一定の認知能力，コミュニケーション能力，情緒的安定性が備わっていることが前提となるとしている（古屋　2004）[38]。このような能力が知的障害者にとっての課題であると考えられる。

さらに，「思考・判断」と「技能・表現」の評価基準が具体的ではないため，評価方法が限られている現状があり，適切な評価方法について模索する必要があると考えられる。

②評価時期

結果より，「学習活動の展開前」と「学習活動の展開終了後」に主に実施していることから，本講座のみの評価にとどまっていることが考えられる。学習した内容が般化しているかを評価することも，知的障害者を対象とした講座を行う上で重要と考えられる。つまり，「学習活動の終了後，ある一定の時期が経過した時点」での評価が重要であると言えよう。

学習プログラムの評価について白石他（2001）[27]は，「異なる時期での評価データを収集しその比較をしたり，データの変化を時系列でたどる分析を試みたり，あるいは同時点の評価であれ，それを何度か実施することによって，より精度の高い評価データが収集され，実践の改善に役立てられるだろう」と述べており，評価時期は評価の妥当性と関連していると言及している。このことから4時点の評価も重要であると推測される。

③評価技法

評価領域と評価技法の関連性からみると，評価領域は評価技法に大きく反映されていることが考えられる。評価領域の「関心・意欲・態度」と「知識・理解」は主にテスト法を中心に使用し，「技能・表現」領域は「作品法」と「観察法」も加えて行われていることが示唆される。

今後の課題としては，「オープンカレッジ東京」の受講生は障害者と健常者が共に参加していることから「自己評価法」と「相互評価法」の検討が必要ではないかと考える。また，知的障害者を対象に，4つの評価領域ごとに最も適した評価方法を模索する必要があるのではないかと考える。

4．総合考察

本研究では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の実態に関する調査を通し，「オープンカレッジ東京」と比較検討を行うとともに，「オープンカレッジ東京」の7年間の取り組み実態及び特徴を検討するために縦断的な研究を行った。

研究Ⅰでは先行研究により課題として挙げられていた「運営に関する7項目」と「学習に関する3項目」を調査内容とし，全国のオープンカレッジ11ヶ所を対象に調査を行い，「オープンカレッジ東京」と比較検討を行った。その結果，「オープンカレッジ東京」の特徴としてまず，「運営に関する7項目」の分析から，①受講生数は多いが，知的障害者だけではなく，大学生，一般市民も一緒に参加している，②講義形態は一年で卒業する通年方式を取っている，③スタッフ数は他地域のオープンカレッジと同様に40名程度である，④開催場所は大学施設を利用している，⑤講師は幅広く（教育関係者，地域職員，市民講師）参加している。⑥運営主体は運営委員会方式（大学関係者，学校教員・福祉関係者・ボランティア）を取っている，⑦運営費は受講生からの徴収と助成金からなっているということが明らかとなった。また，「学習に関する3項目」の分析から，①「学習内容」は主に「行事的な活動」，「社会的知識や情報に関する活動」，「自己管理」，「コミュニケーションスキル」，「芸術・文化」，「スポーツ・運動」の6領域を取り入れ，活動していること，②「学習方法」は共同学習の方法を取っていること，③「学習評価」の評価時期は「展開前」，「展開中」，「終了後」，「経過後」の4時期を取り入れていることが明らかとなった。

研究Ⅱでは，研究Ⅰの結果を踏まえて，より詳細な「オープンカレッジ東京」の特徴を明らかにすることを目的とし，2004年～2010年まで7年間の計26回講座の「学習内容」，「学習方法」，「学習評価」の取り組みの実態を検討した。その結果，学習内容はICFの「活動と参加」の9領域全て取り組まれているものの，領域ごとに，偏りが生じていた。具体的に「コミュニティ－ライフ・社会生活・市民生活」が最も多かった。「学習方法」は「共同学習」を取り入れ，地域ネットワークを重視していることが明らかとなった。「学習評価」は評価領域，評価時期，評価技法の3つに分けて分析した結果，評価領域において主に「知識・理解」と「関心・意欲・態度」が評価され，評価時期は，主に「展開前」と「展開後」に行われ，評価技法は「テスト法」を中心に取り入れられていることが明らかとなった。

「オープンカレッジ東京」の7年間の取り組みにおける縦断的な分析を通して，「学習内容」に大きな変化はなかったものの，近年より，「おしゃれ」に関する講座，「地理に関する講座」など受講生の生活をよ

り豊かにするQOLの視点をもった内容が増えている（『いっしょに学び，ともに生きるⅣ　2007』）。「学習方法」は共同学習の形式に変化はないが，2010年から新たに大学生が参加し始め，知的障害者，大学生，地域の一般市民がお互いに交流し，共に学ぶ場と機会を提供し発展し続けている。「学習評価」は，評価領域において従来から「関心・意欲・態度」と「知識・理解」に重点を置き，評価されていたことが分かった。さらに，これからは，他の領域である「思考・判断」，「技能・表現」も検討すべき観点であると考えられる。従来から評価技法において「テスト法」が主に使われていたが，近年，「観察法」が増えていることが明らかになった。

研究Ⅰ，研究Ⅱの結果を踏まえ，オープンカレッジの「学習評価」は最も喫緊な課題のように考えられる。また，学習者の学習成果，学習プログラムの改善においては継続的に評価する必要性があると考えられる。この点についてはほとんど研究がなされていない。また，近年より，オープンカレッジの「共同学習」に関する研究において知的障害のある人と大学生に対する「共同学習」の意義の検討，（杉山 2008）29），知的障害のある人と大学生の意識の変容に関する検討（鈴木 2010）30）などが報告されている。「学習支援者付き学習」に関して支援者（サポーター）の役割，支援者の研修等に関する研究がなされ，支援者の専門性が問われるようになっている。一方，「本人による学習」に関する研究はほとんどなされていない。その実態と意義に関する検討が必要である。さらに，今後，知的障害者にとって最も適切な「学習方法」とは何かを明らかにするため，この３つの学習方法を比較検討する必要性があると考えられる。

今後は①学習内容の編成の検討，②学習方法の選択に関する検討，③学習目標の達成度合の検討，④学習者に講座での学習がどのように反映されているかという以上 4 点について検討して行きたい。

引用文献

1）安藤忠：知的障害者に高等教育の機会を.朝日新聞『論壇』，2001.

2）中央教育審議会：「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について―知の循環型社会の構築を目指して―」. 2008.

3）柄本雅恵：知的障害のある人の学習修了後の学習におけるサポーターの役割について―考察～佐世保市と長崎市の活動より～.

4）平井威：東京学芸大学を諸点とした知的発達障害者のための公開講座の試み．障害者問題研究，第35巻第１号，pp.34-39，2007.

5）今枝史雄・菅野敦：知的障害者の成人期における生涯学習支援について―生涯学習に関する研究の動向と実態の調査から―．東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ，61，pp.121-134，2010.

6）今枝史雄・菅野敦：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Ⅱ，62，pp.305-319，2011.

7）「いっしょに学び，ともに生きる」編集委員会（2005）：「平成16年度　東京学芸大学公開講座「いっしょに学び，ともに生きる２」実践報告集

8）「いっしょに学び，ともに生きる」企画運営スタッフ（2006）：「いっしょに学び，ともに生きる２」実践研究総括集

9）「いっしょに学び，ともに生きる」企画運営スタッフ（2007）：「いっしょに学び，ともに生きる３」実践研究総括集

10）岩永力男：オープンカレッジによる知的障害のある人の高等教育について―開講10年の記録より―．オープンカレッジ協議会における発表，第44回教育方法学会，2008.

11）岩永力男：オープンカレッジにおける授業分析について―オープン・カレッジにおける授業事例より―．大学における軽度発達障害をもつ人たちへの学習支援に関する研究，『調査研究報告』，pp.62-65，2006.

12）菅野敦・平井威・伊藤健：オープンカレッジ東京 '06「いっしょに学び，ともに生きる３」による成人期知的障害者への生涯学習支援　インクルーシブな学習の機会は受講者間の相互交渉をどのように変えるか２．日本特殊教育学会45，pp.622，2007.

13）國本真吾：知的障害をもつ人の高等教育への接近に向けた試み―鳥取県における「オープンカレッジ」「大学公開講座」の実践より―．障害者問題研究，35，pp.40-45，2007.

14）國本真吾：青年期における障害者の主体的な社会参加と自立―障害者青年期教育論の現代的意義―．教育，53（10）．pp.104-111，2003.

15）國本真吾：障害者の社会教育・生涯学習施設の現状と課題―都道府県・政令市障害者計画の分析を通して―．鳥取大学教育地域科学部教育実践総合センター研究年報，12，pp.105-112，2003.

16）松矢勝宏・國本真吾：青年・成人期の生涯発達を支援する学び―障害のある人の青年期・成人期の教育をどのように創造するか―．日本特殊教育学会第46回大会発表論文集，

p.40.
17）松矢勝宏・平井威：知的障害者の生涯発達と高等教育機関アクセスの保障．日本特殊教育学会第42回大会発表論文集，p.113.
18）松矢勝宏：知的障害のある青年や市民へのプログラム－オープンカレッジ実践から．ノーマライゼーション，4月号，pp.20-22，2004.
19）文部科学省（2009）：特別支援学校小学部・中学部学習指導要領.
20）西村愛：知的障害のある人のオープンカレッジの実践と今後の課題―地域で共に生きる関係性の構築の視点から―．地域福祉実践研究，創刊号，pp.55-61．2010.
21）小笠原まち子・平井威・菅野敦：知的障害者と大学公開講座２―東京学芸大学公開講座「いっしょに学び，ともに生きる２」の実践から―．日本特殊教育学会，44，pp670，2006.
22）小笠原まち子：東京学芸大学公開講座「自分を知り社会を学ぶ」とは何か．大学における軽度発達障害をもつ人たちへの学習支援に関する研究，『調査研究報告』，pp.33，2006.
23）オープンカレッジ東京運営委員会（2008）：「いっしょに学び，ともに生きるⅣ」実践報告集.
24）オープンカレッジ東京運営委員会（2009）：「いっしょに学び，ともに生きるⅤ」オープンカレッジ東京2008実践報告集.
25）オープンカレッジ東京運営委員会（2010）：「いっしょに学び，ともに生きるⅥ」オープンカレッジ東京2009実践報告集.
26）オープンカレッジ東京運営委員会（2011）：「いっしょに学び，ともに生きるⅦ」オープンカレッジ東京2010実践報告集.
27）白石克己・金藤ふゆ子・廣瀬隆人：「学習プログラムの革新―学習者がつくる学びの世界―．生涯学習の新しいステージを拓く，ぎょうせい第４巻，2001.
28）杉本正・兼松美幸：実践報告「オープン・カレッジの展開」．帝塚山大学，pp.123-132，2008.
29）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：オープンカレッジにおける知的障害者と大学生との共同学習―話し合い場面における発話率の分析を中心に―．教育ネットワークセンター年報，8，pp13-24，2008.
30）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・齋藤維斗・新村享子・新谷千尋・川住隆一・田中真理：「オープンカレッジにおける知的障害者の生涯学習支援お取り組み―“学び”に対する受講生の評価―．教育のネットワークセンター年報，10，pp.15-25，2010.
31）生涯学習審議会（答申）（1996）：「地域における生涯学習機会の充実方策について」.
32）障害者福祉研究会（2002）：ICF　国際生活機能分類―国際障害分類改訂版―中央法規.
33）渡辺明広・徳増五郎・五條由美子・柴田美鈴・田中宏和・大畑智里：知的障害のある人の生涯学習を支える，学習支援者の役割と支援の実際―静岡大学公開講座「学ぶって楽しい！―大学で学ぼう―」を一緒に受講した学生の感想・意見を共に―．静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，13，pp.227-242，2007.
34）教育基本法（平成18年12月22日法律第120号）（2006）
35）国連障害者権利条約―障害保険福祉研究情報システム（DINF）（2008）
36）吉澤洋人・菅野敦：オープンカレッジ東京「いっしょに学び，ともに生きるⅣ」「ディスカバ―ジャパン」講座―「東西カップ麺の比較」でみる体験的活動の有効性―．日本特殊教育学会第46回大会発表論文集，p.734，2008.
37）川西邦子・深井敏行・堀江まゆみ・菅野敦：成人期知的障害者に対する生涯学習支援の在り方－身近なトラブルを扱ったDVD教材を活用した講座の在り方について―．日本特殊教育学会第47回大会発表論文集，p427，2009.
38）古屋健・三谷嘉明：知的障害を持つ人の自己決定．名古屋女子大学　紀要，pp41-53，2004.
39）安原佳子：―知的障害がある人のオープン・カレッジ―勉強っておもしろい!!．日本知的障害者福祉協会，Aigo 48（1），16-20，2001-01.

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 ——

A study of lifelong learning support for adult with mental retardation

—— Through comparative and vertical analysis of Open College Tokyo ——

烏雲畢力格*・今枝　史雄**・菅野　敦***

WUYUNBILIGE, Fumio IMAEDA and Atsushi KANNO

教育実践研究支援センター

Abstract

This paper investigates performance of national Open College on lifelong support for adult with mental retardation and selects Open College Tokyo as a case study to do a vertical analysis of their experiences over seven years.

In the first research, shows features of Open College Tokyo management and of their lifelong learning support system (including course content, learning methods and evaluation).

In second research,shows an vertical analysis of Open College Tokyo's empirical experiences over seven years, putting the emphasis on the course content, learning method and evaluation. With the help of that analysis, the paper presents the following findings: 1. The course content in Open College Tokyo covers all 9 fields of ICF. 2. Method of cooperative learning is the main method used in Open College Tokyo. 3. As for the learning evaluation, some specific evaluation methods according to the aim of learning support were used.

Further research should focus on whether the course content and the learning method achieve the aim of learning support and how it impacts the students.

Key words: Adult with mental retardation, Lifelong learning support, Open College, Course content, Learning method, Learning evaluation

Center for the Reserch and Support of Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨： 本研究は成人期知的障害者の生涯学習支援の取り組みである全国のオープンカレッジを対象に調査するとともに，「オープンカレッジ東京」の７年間の実践の取り組みを年度ごとに分析する縦断的な研究を行った。

研究Ⅰでは全国のオープンカレッジとの比較研究を通してオープンカレッジ東京における「運営の特徴」と取り組まれている学習（学習内容，学習方法，学習評価）の特徴を明らかにした。

研究Ⅱでは，「学習内容」，「学習方法」，「学習評価」に焦点を当て，オープンカレッジ東京の７年間の実践報告

* Graduate school of Education, Tokyo Gakugei University（4−1−1 Nukui-kita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184−8501, Japan）
** Yao Special need Education school for children with intellectual disabilities（7−6, Kaminoshima−chominami, Yao−shi Osaka, 581−0846, japan）
*** Tokyo Gakugei University Center for the Reserch and Support of Educational Practice（4−1−1 Nukui-kita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184−8501, Japan）

集の縦断的な検討を行った。その結果，①取り組まれていた学習内容はICFの活動と参加の 9 領域の全領域に渡っていること，②学習方法では主に共同学習が用いられていること，③学習評価では学習目標に応じた具体的な評価方法の検討が挙げられた。

今後は学習内容の編成と学習方法の選択が学習目標を達成できたか，学習者にどのように反映されているかについて検討する必要があると考えられる。

キーワード: 知的障害者，生涯学習，オープンカレッジ，学習内容，学習方法，学習評価