

知的障害児・者の学習・余暇領域の課題と支援

今枝 史雄 大阪教育大学 特別支援教育講座

要旨：本稿は、知的障害児・者の学習・余暇領域の中でも、成人期知的障害者の生涯学習に関わる近年の課題とその支援について検討した。近年、特別支援学校学習指導要領にも生涯学習の推進が明記され、その保障が進んでいるしかし、知的障害者の生涯学習で取り組まれている学習内容は、「行事的な活動」が多く、支援ニーズとして挙げられている「就労」「対人関係」等の自己決定に関わる内容はあまり扱われていないとされている。こうした課題を踏まえ、知的障害者の生涯学習支援である「オープンカレッジ東京」は「自己決定の選択プロセス」に基づく「自己決定に関わる問題解決能力の形成に向けた学習プログラム」を開発・実践している。プログラム内の遂行状況の検討を通して、開発した学習プログラムは知的障害者の適切な自己決定につながることを示唆された。今後は、地域の生涯学習機会でも活用可能とするため、学習プログラムのパッケージ化を行う必要がある。

Key Words： 知的障害、生涯学習支援、自己決定、問題解決

●

I. 知的障害者の生涯学習支援

1. 障害者の生涯学習に関する法制度について

2006(平成 18)年の教育基本法の改正により、第 3 条に生涯学習の理念が新設された。「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。」と明記されている。

こうした教育基本法の改正に伴い、2008(平成 20)年に中央教育審議会(2008)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—知の循環型社会の構築を目指して—」が発表された⁹⁾。この答申において特徴と言えるのは生涯学習の定義について言及している点であると言える。この答申においては生涯学習を社会教育と学校教育の関係で整理し、「各個人が行う組織的でない学習(自学自習)のみならず、社会教育や学校教育において行われる多様な学習活動を含め、国民一人一人がその生涯にわたって自主的・自発的に行うことを基本とした学習活動」としている。

障害者の生涯学習を見ていくと、2008(平成 20)年に発効し、2014(平成 26)年にわが国も批

准した障害者の権利に関する条約(以下、障害者権利条約)の第 24 条 5 において、「締約国は、障害者が、差別なしに、かつ、他の者との平等を基礎として、一般的な高等教育、職業訓練、成人教育及び生涯学習を享受することができることを確保する。このため、締約国は、合理的配慮が障害者に提供されることを確保する」と明記され、生涯学習の保障が規定された。これを受け、2017(平成 29)年 4 月には、当時の文部科学大臣松野博一氏より、「特別支援教育の生涯学習化に向けて」というメッセージが発表された(文部科学省,2017a)²²⁾。メッセージは「障害のある方々が、学校卒業後も生涯を通じて教育や文化、スポーツなどの様々な機会に親しむことができるよう、教育施策とスポーツ施策、福祉施策、労働施策等を連動させながら支援していくことが重要」とし、「特別支援教育の生涯学習化」を行うことが必要であると述べられている。このような流れの中で、2017(平成 29)年に発表された特別支援学校学習指導要領では、第 1 章総則第 5 節 1 児童又は生徒の調和的な発達を支える指導の充実(4)に、児童生徒の調和的な発達の視点として、「児童又は生徒が、学校教育を通じて身に付けた知識及び技能を活用し、もてる能力を最大限伸ばすことができるよう、生涯学習への意欲を高めるとともに、社会教育その他様々な学習機会に関する情報の

提供に努めること」、「多様なスポーツや文化芸術活動を体験することができるよう配慮すること」が明記された(文部科学省,2017b)²³⁾。また、2019(平成 31)年3月には、2018(平成 30)年2月に設置された「学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議」から「障害者の生涯学習の推進方策について—誰もが、障害の有無にかかわらず共に学び、生きる共生社会を目指して—(報告)」が発表され、「生涯学習推進の方向性」「生涯学習を推進するための方策」等を示している(学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議,2019)⁹⁾。よって、文部科学省は近年、障害者の学齢期から学校卒業後にかけての生涯学習支援を重要視していると言える。

こうした法制度の変化に加え、菅野(2009)は知的障害者 128 名を対象に田中ビネー知能検査の MA 分布を調査したところ、知的障害者の知的発達には 40 歳前後まで MA の上昇が見られ、その後加齢に伴い下降していくことを明らかにした¹⁷⁾。よって、法制度の動向および知的障害者の知的発達に関わる研究を踏まえ、近年、成人期知的障害者の生涯学習を保障することがより重視されるようになったと言える。

2. 成人期知的障害者の生涯学習に関する研究動向と課題

成人期の生涯学習における近年の課題を見てみると、中央教育審議会(2008)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—知の循環型社会の構築を目指して—」において、「生涯にわたって行う学習活動の促進」が挙げられている⁹⁾。さらに生涯学習において学習活動を促進していく場合、堀(2003)は「どのような内容領域の学習をすすめていくのかがひとつの課題となる」とし、成人期における学習内容の検討の必要性を挙げている¹⁰⁾。成人期知的障害者の生涯学習機会で行われる学習内容については、國本(2003)も「教育課程を有さない社会教育の青年期教育領域を構想することは不可能に近い」としている¹⁹⁾。しかし、既存の実践などからそれら学習内容の領域を模索することの必要性を挙げている。そのため、生涯学習に関わる支援機関でどのような学習内容が行われているかを明らかにすることが必要である。このような課題を受け、今枝・菅野(2011)は、知的障害者に生涯学習を提供している障害者青年学級、特別支援学校の卒業後支援、オープンカレッジ等を対象に学習内容

に関する調査を実施した¹¹⁾。学習内容は、ICF(国際生活機能分類)の活動と参加の9領域と成人期知的障害者の生涯学習支援に関する先行研究 66 件を基に、「成人期知的障害者の生涯学習支援の学習内容」9項目を作成し、調査項目とした。障害者青年学級 36 ヶ所(回収率 66.7%)、知的障害部門を持つ特別支援学校 171 ヶ所(回収率 51.4%)、オープンカレッジ 11 ヶ所(回収率 73.3%)の調査結果より、障害者青年学級、特別支援学校の卒業後支援では新年会等の「行事的な活動」(それぞれ、100.0%、71.1%)「スポーツ・運動的な活動」(それぞれ、97.1%、45.1%)が多く取り組まれていることが明らかとなった。オープンカレッジは就労や教養に関わる「社会的な知識や情報に関する活動」(80.0%)が多く取り組まれていた。しかし、オープンカレッジは全国で 20 ヶ所ほどであるため(オープンカレッジ東京運営委員会,2010)²⁴⁾、知的障害者の地域の生涯学習支援としては「行事的な活動」や「スポーツ・運動的な活動」が主に取り組まれていると言える。しかし、全国の相談支援事業所を対象に、成人期知的障害者の支援ニーズを調査した今枝・菅野(2016)は、成人期の知的障害者の支援ニーズとして、就労に関わる「主要な生活領域」、「対人関係」が多く挙げられているとしている¹²⁾。そのため、成人期の支援ニーズと生涯学習機会で行われている学習内容が一致していないことが示唆される。こうした就労(職業選択)や対人関係に関わる内容は、知的障害者の自己決定尺度である The Arc's Self-Determination Scale (Wehmeyer, 1995)²⁷⁾ や Minnesota Self-Determination Scales (Abery, Stancliffe, Smith, Elikin & Springborg, 2000)¹⁾を参考にすると、自己決定に関わる内容に挙げられているため、今後、知的障害者の生涯学習支援では、支援ニーズに合わせて、自己決定に関わる学習支援を進める必要があると言える。次章では、こうした課題を基に、成人期知的障害者の生涯学習支援として、東京学芸大学で行われているオープンカレッジ東京における「自己決定に関わる問題解決能力の形成に向けた学習プログラム」の紹介を行う。

II. オープンカレッジ東京における取り組み—自己決定に関わる学習プログラムの実際—

1. オープンカレッジ東京について

オープンカレッジ東京は東京学芸大学附属

養護学校(現特別支援学校)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、1995(平成7)年に東京学芸大学で知的障害のある人々を対象に大学公開講座を開講したのが始まりであり(松矢,2004)²⁰⁾、2006(平成18)年度よりオープンカレッジ東京と名称を変更した。オープンカレッジ東京では学習講座を毎年9月から12月にかけて年4回開催しており、講師は主に大学教員が担当している。毎講座約50名程度の知的障害者及び定型発達者(学生を含む)が参加している。知的障害のある受講生は神奈川、埼玉、千葉といった近県のみならず、茨城、栃木、群馬、新潟、福島などからも参加している。これまでオープンカレッジ東京に参加した知的障害者は300名を超え、その中でも20年連続で参加している者は約10名いる(学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議,2018)⁹⁾。こうしたオープンカレッジ東京の運営はオープンカレッジ東京運営委員会なる組織が行っており、メンバーは大学教員、特別支援学校教員、社会福祉法人職員、特例子会社職員、学生等で構成されている。月に1度、運営委員会を開催し、講座内容について話し合っている。

2015(平成27)年から、オープンカレッジ東京のテーマを「考える“わざ”を学ぶ」としている。このテーマは、知的障害のある受講生にとっては「自己決定に関わる考える“わざ”(問題を解決する力)を身に付けること」、主催する大学側にとっては「自己決定に関わる問題を解決する力を身に付ける学習方法を明らかにすること」を目的としている。次節では、「自己決定に関わる問題解決能力の形成に向けた学習プログラム」で活用している「知的障害者の自己決定の選択プロセス」について紹介する。

2. 自己決定の選択プロセスの提案

2003年の支援費制度導入以降、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。自己決定は欧米を中心にこれまで様々な定義がなされているものの、共通しているのは「自ら複数の選択肢から選択肢を選択すること」である。複雑な意思決定について、定型発達者を対象とした先行研究では、多属性多肢選択意思決定に関する検討が行われており、選択肢属性行列(以下、マトリックス表)を用いて、二つ以上の選択肢水準(以下、選択肢)と属性水準(以下、観点)の情報処理が必要であるとされている(千葉・都築,2013)³⁾。千葉ら(2013)³⁾が示す選択肢属性行列の例を表Table 1に表す。

また、自己決定にはこれまで多くの先行研究で問題解決能力との関連が指摘されている(Miller,Doughy&Krockover,2015;Wehmeyer, Kelchner & Richards,1996)²²⁾²⁸⁾。これを受け、今枝・菅野(2017a)¹³⁾はField & Hoffman(1994)の自己決定プロセス⁶⁾、印南(1997)¹⁵⁾およびJohn, Ralph & Howard(1999)¹⁶⁾の意思決定プロセス、千葉ら(2013)の多属性多肢選択意思決定課題³⁾、これまで提唱された問題解決プロセスの共通性を踏まえ、「自己決定の選択プロセス」を提案した(Fig.1)。

「自己決定の選択プロセス」と一般的な問題解決プロセスとの差異は、「自己決定の選択プロセス」には、自分にとって重要な観点を基に計算を行う「妥協点の検討」が含まれる点であ

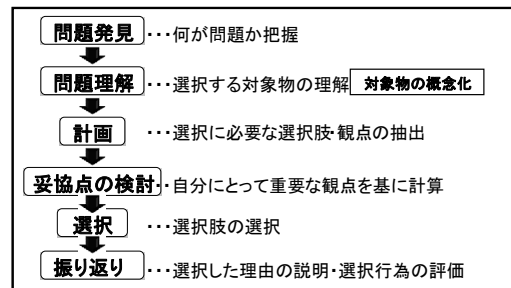


Fig.1 自己決定の選択プロセス

Table 1 マトリックス表の例(千葉・都築(2013), Table1 を引用)

属性/選択肢	テレビA	テレビB	テレビC	テレビD
価格	80,000円	50,000円	180,000円	120,000円
解像度	1280×768	1024×768	1920×1080	1366×768
インチ	32インチ	32インチ	55インチ	42インチ
機能性	ふつう	ふつう	高い	高い
操作性	ふつう	低い	高い	ふつう

る。「自己決定の選択プロセス」の中でも選択する対象物を理解する「問題理解」プロセスは、多属性多肢選択意思決定課題を踏まえると、観点ごとに選択する対象物の特徴を整理するプロセスにあたり、問題解決研究においては「対象物の概念化」として取り組まれてきた。Piaget(1970)の発達段階によると、対象物を二つ以上の観点で把握する「対象物の概念化」は、論理的操作を伴う「分類の操作」が必要であり、具体的思考期(6, 7~11 歳ごろ)に可能になるとされているため²⁶⁾、選択者の知的発達に関連している。一方で、自分にとって重要な観点を決める「妥協点の検討」は、知的障害者の意思決定プロセスを検討している古屋・三谷(2004)においては「個人の選好」にあたり、選択者本人の知的発達にはほとんど関連しないと指摘されている⁷⁾。よって、知的障害者が適切に自己決定を行うためには、問題解決能力が関わる、対象物の概念化にあたる「問題理解」プロセスの遂行を支援することが必要であると言える。自己決定の選択プロセスの特性上、「問題理解」プロセスを適切に遂行することで、その後の「妥協点の検討」やそれに基づく「選択」の遂行につながると考えられる(今枝ら,2017a)¹³⁾。

オープンカレッジ東京は「問題理解」プロセスの遂行に関わる講座を「特定」講座、「問題理解」プロセスを含む、「自己決定の選択プロセス」全体の遂行に関わる講座を「選択」講座と呼んで、それぞれ取り組んできた。次節では、「自己決定の選択プロセス」に基づく自己決定に関わる問題解決能力の形成に向けた学習プログラムを紹介する。

3. 自己決定に関わる問題解決能力の形成に向けた学習プログラム

オープンカレッジ東京では、2015(平成 27)年以降、自己決定に関わる問題解決能力の形成に向けた学習プログラムと題して、「自己決定の選択プロセス」を踏まえ、「問題理解」プロセスの遂行に関わる「特定」講座と、「自己決定の選択プロセス」全体の遂行に関わる「選択」講座を実施してきた。なかでも、「特定」講座は対象物の概念化にあたり、問題解決能力を必要とし、知的障害者にとって遂行困難が予想されるため、①学習内容、②学習方法の検討を継続してきた。「特定」講座の①学習内容については、学齢期の社会科、理科を参考に作成している。全国の知的障害特別支援学校を対象に教育課程の調査を行った佐藤・菅野・今枝(2018)

によると、知的障害特別支援学校中学部及び高等部における社会科の実施率はそれぞれ、16.4%、36.4%であり、理科の実施率はそれぞれ 16.3%、33.4%であった²⁶⁾。よって、2008年に告示された学習指導要領においては、他の教科別の指導と比較しても、社会科、理科はあまり取り組まれていないことが明らかにされている。しかし、理科の小学校第3学年の学習内容を例にとると、「昆虫と植物(昆虫の定義等)」や「磁石の性質」等、理科は「対象物の概念化」に関わる内容で構成されていることがわかる。よって、成人期を迎えた知的障害者が学齢期でほとんど学習する機会のなかった社会科、理科の学習を通して、対象物の概念化に関わる能力の形成を目標としてきた。「特定」講座の②学習方法について、対象物の概念化は知的発達段階上、具体的思考期(6,7~11 歳ごろ)に可能になるとされているものの、知的発達段階上、前操作期(2~6,7 歳ごろ)にある知的障害者にも遂行可能な方法を検討している。対象物の概念化は問題解決能力が関わりとされており、知的障害者の問題解決に関わる障害特性として、①言語性ワーキングメモリと比較して、視空間性ワーキングメモリの方が同 MA の定型発達児と同程度の能力を有していること(Carretti, Belacchi & Cornoldi, 2010; 堂山・橋本・林, 2012)²⁴⁾、②自ら観点を抽出して二つ以上の事物・事象を比較することが困難であること(今枝・菅野,2017b)¹⁴⁾が挙げられる。こうした障害特性を踏まえると、対象物の概念化である「問題理解」プロセスにおいて、選択する対象物を提示する際は、情報を限定し、視覚的な支援を行うこと、さらには必要に応じて比較の観点を提示することが有効になると考えられる。これまで自己決定に関わる意思決定研究では、選択肢属性行列(Table 1)が用いられている(千葉ら,2013)³⁾。マトリックス表は選択肢に含まれる要素を観点(属性)ごとに視覚的に整理しているため、対象物を理解する支援につながると考えられる。そのため、対象物の概念化である「問題理解」プロセスの遂行の支援ツールとして使用してきた。2018(平成 30)年度に実施した理科講座では、中学校第1学年理科の「物質の性質(すがた)」を参考に、ペットボトルとプラスチックを題材とした課題を実施した。講座で活用しているワークシート(マトリックス表を含む)を Fig.2 に示す。

「自己決定の選択プロセス」全体の遂行に関わる「選択」講座では、①学習内容としては、

学習者の実態を基に「電車が遅れた時の遊園地へ行くルートを選択」「旅行先のホテルの選択」「住まいの場の選択」等を題材として用いてきた。②学習方法については、「特定」講座でも使用したマトリクス表を使用し、「特定」講座で身に付けたことを活かせるようにした。以上から、オープンカレッジ東京における自己決定に関わる問題解決能力の形成に向けた学習プログラムはTable 2のようにまとめることができる。

次節では、「選択」講座の中でも「住まいの場選択講座」の概要について、自己決定の選択プロセスを基に検討していく。

4. 「住まいの場選択講座」の実際

1) 題材設定の理由

2017(平成 29)年に、厚生労働省より「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、意思決定支援ガイドライン)が発表された(厚生労働省,2017)¹⁸⁾。ガイドラインでは「意思決定が必要な場面」として、「日常生活場面」と「社会生活場面」が挙げられており、「社会生活場面」では、グループホームや一人暮らし等の「居住環境の決定」が挙げられている。オープンカレッジ東京に参加する成人期知的障害者は実家暮らしが多く、今後の「居住環境の決定」に備え、本講座を実施するものとした。

2) 講座について

(1)対象者

講座に参加した知的障害者は 50 名のうち、MA を測定した 33 名を対象とした。平均年齢は 34.4 歳(±7.7,range:21-51),平均 MA は 7:09 歳(±1:11,range:4:11-11:04)であった。MA の算出には田中ビネー知能検査 V を用いた。田中ビネー知能検査 V は、課題実施日より 2 年以内に個別で筆者が実施した。

(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①問題理解、②妥協点の検討、③選択、④振り返りに基づき、講座を展開した。今回は問題を提示したため「問題発見」プロセスを、全ての選択肢、観点を使用したため「計画」プロセスを除外した。講義では、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。①問題理解では、観点ごとに提示された 3 つの居住先の条件を特徴整理シートのマトリクス表へ整理した。その後、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。②妥協点の検討では、自分の考えの基、6 観点に順位付けを行った。順位付けは受講生個々の選択によ

実験結果

	硬さ	水に浮く力	アセトンによる反応
ボトル	鉛筆でこするとキスがつかく キスがつかない	水に入れると浮く 沈む	アセトンに入れるととげる とげない
キャップ	鉛筆でこするとキスがつかく キスがつかない	水に入れると浮く 沈む	アセトンに入れるととげる とげない
ラベル	鉛筆でこするとキスがつかく キスがつかない	水に入れると浮く 沈む	アセトンに入れるととげる とげない

実験結果をマトリクス表にまとめる

	硬さ	水に浮く力	アセトンによる反応
ボトル	鉛筆でこするとキスが つかない	水に入れると 沈む	アセトンに入れると とげない
キャップ	鉛筆でこするとキスが つかく	水に入れると 浮く	アセトンに入れると とげない
ラベル	鉛筆でこするとキスが つかく	水に入れると 沈む	アセトンに入れると とげる

Fig. 2 理科講座のワークシート

Table 2 自己決定に関わる問題解決能力の形成に向けた学習プログラムの概要

	講座展開 (自己決定の選択プロセスを基に)	学習内容	学習方法 (支援ツール)
「特定」講座	「問題理解」プロセスのみ (対象物の概念化に焦点をあてて)	主に社会科・理科	マトリクス表等
「選択」講座	「自己決定の選択プロセス」全体 (問題発見→問題理解→計画→妥協点の検討→ 選択→振り返り)	「住まいの場」等、学習者の 実態に合わせて	マトリクス表等

プログラムの流れ ↓

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つの観点を用いて、選択肢を得点化した。③選択では、合計得点が最も高かった居住先を選択した。④振り返りでは、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。①問題理解で使用した特徴整理シートと記入例を Fig.3 に、②妥協点の検討から④振り返りに使用した得点化・選択シートと記入例を Fig.4 に示す。

観点	観点	アパートA	アパートB	アパートC
駅までの時間		歩いて10分 1	歩いて20分 3	歩いて15分 2
部屋の広さ		7畳 2	8畳 1	6畳 3
勤務地までの時間		1時間 3	45分 2	30分 1
トイレとお風呂		ユニットバス 3	トイレと別 (浴衣専用) 1	トイレと別 (浴衣専用) 2
日当たり		南向き 1	東向き 2	西向き 3
コンビニまでの時間		歩いて10分 2	歩いて15分 3	歩いて5分 1

マトリクス表を見て、3つのアパートの良いところを答えましょう。

アパートA	アパートB	アパートC
駅までの距離 が短い	間取りの広さ が広い	勤務地までの時間 が短い
日当たり が良い	トイレとお風呂	コンビニまでの時間 が短い

Fig.3 特徴整理シート 記入例

(3)分析

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。①問題理解に関しては、居住先の整理を、②妥協点の検討は観点の順位付けを評価対象とした。

3) プロセス遂行の状況

各プロセスの達成率を Fig.5 に示す。

図より、①問題理解はヒント・モデル提示ま

大事にする観点から、アパートを得点化しましょう

観点	観点	大事にする	アパートA			アパートB			アパートC		
			得点	時間	広さ	得点	時間	広さ	得点	時間	広さ
1位	駅までの時間	大事 × 4	歩いて10分 3	12	歩いて20分 1	4	歩いて15分 2	8			
2位	勤務地までの時間	大事 × 2	1時間 1	2	45分 2	4	30分 3	6			
3位	トイレとお風呂	まあまあ 大事 × 1	ユニットバス 1	1	トイレと別 (浴衣専用) 3	3	トイレと別 (浴衣専用) 2	2			
合計得点				15		11		16			

住みたいアパートを選びましょう。

私が住みたいアパートは アパートC です

選んだ理由をマトリクス表を見て、答えましょう

選んだ理由は 駅までの時間と勤務地までの時間を大切にしたいからです

Fig.4 得点化・選択シート 記入例

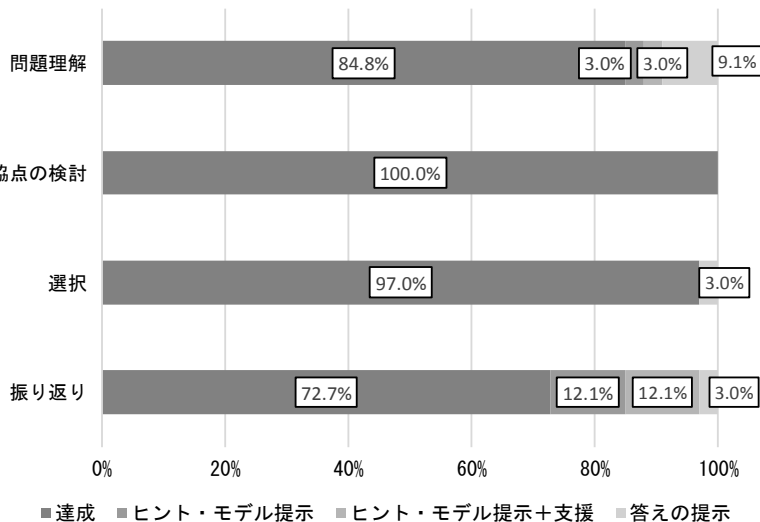


Fig.5 住まいの場選択課題 達成率

N=33

で含めると 87.8%がそれぞれの居住先の特徴を記述することが可能であった。中には、MA 4 歳台～MA 6 歳台の知的発達段階上、前操作期にある知的障害者も遂行可能であったため、マトリックス表で視覚的に選択肢(対象物)の特徴を示すことに効果があったと言える。②妥協点の検討における 6 観点ごとの順位付けは、対象者全員が達成しており、古屋ら(2004)の指摘の通り、知的障害者は、「自己決定の選択プロセス」の中でも、自分にとって重要な観点を決める「妥協点の検討」プロセスの遂行には困難を示さないことが明らかとなった。④振り返りは全てのプロセスの中で最も達成率が低かった。このことから、①問題理解で選択肢(対象物)の特徴を記入可能であったものの、概念化には至っていなかったため、6 観点等に基づいた居住先の選択理由を記述できなかったことが予想される。マトリックス表等の支援ツールのさらなる改良が必要であると言える。

以上から、オープンカレッジ東京における「自己決定の選択プロセス」に基づく「自己決定に関わる問題解決能力の形成に向けた学習プログラム」は支援ツールであるマトリックス表等の改良の余地があるものの、知的障害者の生涯学習を提供する各団体等に対して、一定の方向性を示していると言える。

● Ⅲ. 生涯学習支援の今後の課題

オープンカレッジ東京において自己決定に関わる学習プログラムの開発を行っているものの、こうした取り組みは我が国ではほとんど見られない。そのため、大学における生涯学習機会に限らず、地域の生涯学習機会でも活用可能とするため、学習プログラムのパッケージ化を行う必要がある。パッケージ化された内容を基に、地域ごとで①誰が提供するのか、②どの場で提供するのか、③誰がどうやって学習を評価するのか、を整理していく必要がある。また、現在の取り組みは成人期を対象としているが、生涯学習の視点から、学齢期の知的障害児の教育課程にも組み込んでいく必要があるであろう。

文 献

- 1)Abery,B., Stancliffe,R., Smith,J., Elkin,S. & Springborg, H. (2000):Minnesota Self-Determination Scales-Adult Edition. Minneapolis: University of Minnesota, Research and Training Center on Community Living and Institute on Community Integration.
- 2)Carretti,B., Belacchi,C.&Cornoldi, C. (2010) : Difficulties in working memory updating in individuals with intellectual disability . Journal of Intellectual Disability Research, 54(4), 337-345.
- 3)千葉元気・都築誉史(2013) : 意思決定における決定方略と課程追跡法(process tracing method)に関する研究動向.立教心理学研究, 55, 33-44.
- 4)堂山亞希・橋本創一・林安紀子(2012) : 学齢期知的障害児の視空間ワーキングメモリと記憶プロセスに関する研究.発達障害支援システム学研究, 11(2), 45-51.
- 5)中央教育審議会(2008) : 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－.
- 6)Field,S.&Hoffman.A.(1994) : Development of a model for self-determination. Career Developmentfor Exceptional Individuals, 17, 159-169.
- 7)古屋健・三谷嘉明(2004) : 知的障害を持つ人の自己決定. 名古屋女子大学紀要 人文・社会編, (50), 41-53.
- 8)学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議(2018) : 学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議(第3回) 配付資料 資料5 オープンカレッジ東京の取組.
- 9)学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議(2019) : 障害者の生涯学習の推進方策について－誰もが、障害の有無にかかわらず共に学び、生きる共生社会を目指して－(報告).
- 10)堀薫夫(2003) : 学習に関する諸概念の再検討. 鈴木真理・永井健夫編著 : 生涯学習社会の学習論. 学文社, 97-112.
- 11)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Ⅱ, 62 305-318.
- 12)今枝史雄・菅野敦(2016) : 成人知的障害者におけるライフステージ別の支援課題の検討－相談支援事業所への相談内容の調査を通して－. 発達障害支援システム学研究, 15(1), 33-40.

- 13)今枝史雄・菅野敦(2017a)：成人期知的障害者の自己決定と問題解決能力との関連からみる学習支援—先行研究を通じた検討—。東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 13, 111-119
- 14)今枝史雄・菅野敦(2017b)：成人期知的障害者の問題解決に関わる知的機能の特徴—田中ビネー知能検査の項目の分析を通して—。発達障害支援システム学研究, 16(2), 89-96.
- 15)印南一路(1997)：すぐれた意思決定—判断と選択の心理学。中央公論社。
- 16)John, S. H., Ralph, L. K., & Howard, R. (1999) : SMART CHOICE. Harvard Business School Press, Boston Massachusetts.
- 17)菅野敦(2009)：ダウン症候群の知的機能の生涯発達の变化。障害者問題研究, 37(2), 30-36.
- 18)厚生労働省(2017)：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。
- 19)國本真吾(2003)：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), 104-111.
- 20)松矢勝宏監修・養護学校進路指導研究会編(2004)：大学で学ぶ知的障害者—大学公開講座の試み。大揚社。
- 21)Miller, B., Doughy, T. & Krockover, G. (2015) : Using Science Inquiry Methods to Promote Self-Determination and Problem-Solving Skills for Students with Moderate Intellectual Disability. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50(3), 356-368.
- 22)文部科学省(2017a)：特別支援教育の生涯学習化に向けての松野文部科学大臣メッセージについて。
- 23)文部科学省(2017b)：特別支援学校小学部・中学部学習指導要領。
- 24)オープンカレッジ東京運営委員会編(2010)：知的障害者の生涯学習支援—いっしょに学び、ともに生きる—。社会福祉法人東京都社会福祉協議会。
- 25)Piaget, J. (1970) : L'épistémologie génétique. Presses Universitaires, France, Paris. 滝沢武久訳(1972)：発生的認識論。白水社。
- 26)佐藤麗奈・菅野敦・今枝史雄(2018)：知的障害特別支援学校における教育課程に関する研究(Ⅱ)—教科別の指導(生活科, 社会科, 理科)の実施状況を通して—。日本特殊教育学会第56回大会発表論文集 CD-ROM.
- 27)Wehmeyer, M. (1995) : The Arc's Self-Determination Scale. The Arc.
- 28)Wehmeyer, M. , Kelchner, K. & Richards, S. (1996) : Essential characteristic of self-determined behavior of individual with mental retardation. American Journal on Mental Retardation, 100, 632-634.