



Title	大学博物館での展示解説を活用した成人ASD（自閉スペクトラム症）当事者と非当事者学生対象の就労支援プログラムの開発とプログラム内設問の評価：個別解答可能問題を中心に
Author(s)	沼崎，麻子
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要，136，31-70
Issue Date	2020-06-25
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.136.31
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/78792
Type	departmental bulletin paper
File Information	05-1882-1669-136.pdf



大学博物館での展示解説を活用した成人ASD（自閉スペクトラム症）当事者と非当事者学生対象の就労支援プログラムの開発とプログラム内設問の評価

— 個別解答可能問題を中心に —

沼崎 麻子*

【要旨】 成人ASD当事者市民と非当事者学生が共に学びあい支援しあう新たな形の就労支援として、大学博物館で展示解説について学び、実践しながら会話・伝達コミュニケーションを育成する教育プログラムを開発した。これは、北海道大学総合博物館開講の展示解説実践を伴う科目を応用し、共通課題としての会話・伝達コミュニケーションを当事者と非当事者が講義・展示解説実践から学ぶプログラムである。学内支援部署や博物館ボランティア員、指導者らのサポートのもと、全12回の講義・実践を経て、最後に一般来館者への展示解説を実施する。

ここで使用するテキストの設問の一部について、ASD当事者市民・非当事者学生計4名に解答と評価を求めた。設問の意図に比較的合った解答がなされた一方、「解答しやすいテキスト構成や書式」「相互支援につながる講義」「映像・音声問題収録時の評価とブラッシュアップ」という視点での改善が必要であることが明らかになった。

【キーワード】 自閉スペクトラム症（ASD）、博物館教育プログラム、就労支援、展示解説、ASD当事者・非当事者共働

1. はじめに——展示解説を通したコミュニケーション学習

北海道大学総合博物館では、学部生・大学院生を対象に、2009年度から「ミュージアムマイスター認定コース」（以下、「マイスターコース」）という教育システムを提供している。受講生は、マイスターコースで設定された科目を履修し、ミュージアム施設およびそれらが扱う資料に関する知識や、博物館での教育普及活動について学ぶ。一定種・一定数の科目履修と学業成績、プレゼンテーションと面談による審査を通過した受講生は、「ミュージアムマイスター」として認定される。これは同時に、「課題探究能力、協調性と自主性を備え、問題解決能力、コミュニケーション能力、マネジメント能力を持ち、自己評価の視点を身に付け」ているとも認められることになる¹（北海道大学総合博物館ミュージアムマイスター事務局、2019）。

この教育システムには、「社会体験型科目」という科目群がある。そこでは、同館における教育普及イベント企画、同館ミュージアムグッズ企画・制作など、博物館活動を通して学ぶ機会が提供されている。その中の一つに、学生が同館開催の企画展の展示解説や自身の卒業論文のポスター発表を行い、市民にそれらの知識や魅力を伝える科目（以下、「展示解説科目」）がある。

* 北海道大学大学院教育学院 博士後期課程
DOI: 10.14943/b.edu.136.31

筆者は、過去の社会体験型科目受講者を対象にアンケート調査を行った。その調査では、まず調査当時までに開講された科目を、各科目内で扱った博物館活動に基づいて5つの科目群(展示解説・企画系・グッズ開発・展示制作・映像制作)に分類した。そして、各科目群において、「社会人基礎力」の12項目²や、「話し方」「メモの取り方」「自分自身の時間管理」などのビジネススキルがどの程度伸びたかに関する評価を、受講者に求めた。それによって、科目の履修によりどのような効果があったかを、科目群ごとに明らかにした。その結果、展示解説科目の受講経験者において、会話や対話を通して話し方・伝え方のスキルが身に付いたと感じている者が、他科目の履修者と比べて多いことが明らかになった。また、実際にこの科目で身に付けた対話スキルを、アルバイトや就職後に活かすことができたという受講経験者もいる(沼崎, 2017a)。よって、展示解説科目での学びの効果の一つとして、職業生活に直結する会話・伝達コミュニケーションスキルが得られることが挙げられよう。

この会話・伝達コミュニケーションスキルは、社会人にとって必須かつ学びのニーズのある能力である。それは、『PRESIDENT』『The 21』などのビジネス雑誌において、2000年代前半頃から2019年現在まで、毎年のように「話し方」に関する特集や記事が組まれていることから読み取れる³。そのため、これらのスキルは、これから社会人となる大学生・大学院生にも求められ、かつ学ぶべき能力でもあるといえよう。

このような会話・伝達コミュニケーションの学びのニーズが特に高い層として、ASD(自閉スペクトラム症)当事者⁴があげられる。当事者の対話・伝達コミュニケーションの困難性については、医学的診断基準であるDSM-5においても「相互の対人的一情緒的関係の欠落」「対人的総合反応で非言語的コミュニケーション行動を用いることの欠陥」として示されている(American Psychiatric Association, 2014)。具体的な困難例としては、相手が消極的な反応を示しているにもかかわらず自分の興味のあることばかり話し過ぎてしまうことや、相手の目を見て話す・適切な表情やジェスチャーを用いるなどのノンバーバルコミュニケーション技術の欠如などがある。しかしこれらの困難を軽減するには、ASD当事者側のコミュニケーションスキル向上だけでなく、聞き手側からの合理的配慮の提供も重要である。すなわち非当事者である聞き手側から話題転換を促す・当事者が浮かべる表情と実際の感情との違いに留意するなどのスキルを用いることで、ASD当事者と非当事者のコミュニケーション困難を軽減できる。よって、会話・伝達コミュニケーションスキルの学びは、ASD当事者・非当事者を越えて必要とされるものである。

一方、当事者側には特性由来の困難の対処法について学びたいというニーズも存在する。筆者が当事者42名を対象に実施したアンケート調査の結果では、「今後受けてみたい就労支援サービス・職業訓練」として「ビジネススキル講座・セミナー・通信講座」を、最多の18名(42.8%)があげていた(沼崎, 2017b)。この調査では全体の4割程度の回答ではあったものの、この結果は、支援が受けられるかどうかを問わず、これらのスキルについて自発的に学びたいと考えている当事者層が存在することを示している。よって、ビジネススキルとしての会話・伝達コミュニケーション、すなわち話し方や伝え方について学ぶことのできる教育的な就労支援プログラムは、当事者のニーズに合致するものであると考えられる。

成人を対象としたASD当事者に対する話し方・伝え方のスキルを含む就労支援プログラムは枚挙にいとまがない。佐藤・工藤(2019)では、一名のASD当事者大学生に対し、インターンシップとアルバイトによる就業体験を組み合わせた就労支援を実施し、その結果を報告している。

そこでは、インターンシップを通して、ストレスコントロールや職場マナーなど5領域のトレーニングが実施されている。参加した当事者学生は「挨拶や言葉遣い、姿勢、報告の仕方」といったコミュニケーション技術について、知識として理解はしているとみられるものの、支援プログラム内での実践の少なさから、当初は話し方や振る舞いがぎこちなかったという。しかし、ロールプレイ等のトレーニングを通して、「お礼や謝罪の仕方、報告、連絡、相談のタイミングや伝え方」等に関しては「他の学生の見本」となるまでのレベルに達したことが述べられている。

学生の会話・伝達コミュニケーション能力の育成については、大学生の社会人基礎力やコミュニケーションスキルの育成を目的とした取り組みの例として、近畿大学総合社会学部心理系専攻の「コミュニケーション心理学実習」がある。ここでは、ソーシャルスキルトレーニング（SST）を含む、4つの対人コミュニケーショントレーニングを学生に体験してもらう形式をとっている。この科目の受講の結果、受講生に社会人基礎力とコミュニケーションスキルの有意な向上が認められたとの報告がある（大村他，2018）。

また、職場での当事者支援研究・実践も多数なされているが、その一つに厚生労働省の取り組みがある。同省では、2017年から「精神・発達障害についての正しい知識と理解を持って、精神・発達障害者を温かく見守り、支援する応援者」としての「精神・発達障害者しごとサポーター」を養成する講座を開催している。2019年からは、ウェブサイトでのeラーニング版も掲載された。ここでは、同僚の立場から当事者を支援する際の話し方・伝え方の方法（例えば、初入社した当事者社員への声掛けなど）についても言及されている。

このように、研究実践や公的機関による体系的な支援学習プログラムなど、様々な取り組みが蓄積されてきた。それにもかかわらず、これらの支援には二つの問題がある。

ひとつは、当事者と非当事者が話し方や伝え方のスキルを共に学びあう形式のプログラムがほとんどみられないことである⁵。これまでみてきたように、程度の差こそあれ、話し方・伝え方のスキル自体は当事者と非当事者の両方にとって学ぶニーズや必要性がある。だからこそ、当事者と非当事者が共にスキルや支援を学び、また当事者が日常的に行っているコミュニケーションの工夫を伝えることで、非当事者がスキルアップのヒントを得ることが可能となる。それにより、当事者と非当事者が支援される者と支援する者といった「上下関係」に固定されるのではなく、より対等な立場として接しあうことも可能となるだろう。また、実際の支援の場では様々なタイプの当事者と接することになる。それにもかかわらず、これらのプログラムにおいて、当事者と支援専門職以外の非当事者が一定期間接することで学び合う機会は、インターンシップや就労体験を除けば非常に限られたものとなっている。そのため、書籍や「しごとサポーター」養成講座で得られる支援知識や対当事者コミュニケーションスキルは一般的なものになりがちであり、当事者一人一人の実態に即した支援に結びつけるには、別のタイプの学びが必要となってくると考えられる。

もうひとつは、支援プログラムの実践において、被支援者である当事者側の評価や意見が十分反映されていないことである。論文等で取り上げられる当事者側の意見は肯定的なものがほとんどで、プログラムに対する改善が必要な点や不十分な点には触れられていないことが多い。あえて当事者から批判的な意見を聞き出し、プログラムの改善につなげていけば、当事者の実態により適合した支援を提供することが可能となるだろう。

なお、当事者と非当事者が共同で学ぶ実践例としては、常田（2018）による、“大学における発達障害支援をテーマにライフスキルの多様性を理解し、成長させる意識を高める”授業例が

ある。この授業科目には、当事者学生の他者との関わりを通じたコミュニケーションの機会の獲得、非当事者学生のライフスキル課題探求と当事者理解の深まりなどの効果があったという。しかし、この授業科目では、個々の特性への対処法まで取り上げられなかったことに加え、授業の成否が大学の「風土」に影響される点についてはその可能性に触れるにとどまったこと、そして受講生の側からの課題の指摘については触れられていないことといった課題が残った。一方で、前出の近畿大学の実習で用いられていたSSTは、ASD当事者のソーシャルスキル育成にも多く用いられるトレーニング方法でもある。この実習の受講生に実際にASD当事者が含まれていたかどうかは不明だが、当事者と非当事者が同じ方法を用い、共に会話・伝達コミュニケーション育成をめざす教育プログラムが実現可能であることを示唆する一例であろう。よって、当事者と非当事者が共に学び合い、プログラム自体や効果を評価する教育・コミュニケーション学習・支援学習プログラムの開発は、従来のプログラムをより実態に即し効果的なものへと発展させることにもつながるだろう。

以上の現状と課題を踏まえ、本稿では、成人ASD当事者市民と非当事者学生が、大学博物館での展示解説を通して会話・伝達コミュニケーションを共に学ぶ就労支援プログラムの開発の経緯とその内容について提示する。さらに、その一部について実際にASD当事者と非当事者学生に評価を求めた結果と課題について論じる。第2章では、北海道大学総合博物館における展示解説科目の概要と課題について述べる。ここでは、ギャラリートーク形式で実施される「集団型展示解説」の授業の実例を取り上げる。そして、この解説形式の授業が就労支援プログラムに適している理由をその特徴から明らかにする。さらに、就労支援プログラムに応用するための課題についても述べる。第3章では、以上を踏まえて開発した、就労支援プログラムの概要およびその中核をなす全12回の講義・実践の詳細について提示する。ここではまず、第2章で論じた集団型展示解説の長所と課題をプログラムにどう活かすかを整理する。次に、「実施場所」「関わる人」「所要時間」「方法」といったプログラムの前提について提示する。その後、全12回の講義・実習の内容を、それぞれの到達目標・内容・期待される就労支援および支援の学びとともに示す。第4章では、プログラムの一部についての評価およびそこから明らかになった要改善点について論じる。評価の第一段階として、本稿では受講者が取り組む問題のうち、個別で解答できる問題7問（うち3問は音声や映像を聞いたり見たりして解答する問題）について、実際にASD当事者市民・非当事者学生に解答を求めた。その際の実際の解答、協力者の解答時の様子を出題のねらいとともに総合的に検討し、プログラム内の問題や、それに付随するプログラム用テキスト・プログラムの要改善点について考察を行う。

2. 従来の「展示解説科目」の概要および課題

(1) 「展示解説科目」の概要

まずは、これまで北海道大学総合博物館で開講されてきた展示解説科目とその概要についてみていきたい。

展示解説科目は、ミュージアムマイスターコースの試行期であった2008年度から開始され、2019年度現在に至るまで継続している。展示解説を設定した意図としては、「課題探究能力と

コミュニケーション能力を身に付けること」があげられており、「解説内容だけでなく、言葉遣いやコミュニケーション方法を指導」するところに特徴がある（北海道大学教育GP，2009）。

これまでこの科目で扱われてきた展示解説の形式は、大きく四つに分けられる。一つ目は受講生が選択した一つの展示について、展示シナリオ作成や解説における所作の指導を受けた後、複数名の来館者集団を前にギャラリートーク形式で解説実践を行う集団型解説形式である。二つ目は、展示内容や来館者対応を学んだ受講生が、企画展など複数の展示がある会場で、1名～数名（家族や友人同士などの小グループ）の来館者に声掛け対応して解説を行う個別対応形式である。三つ目は、館内全体もしくは設定したテーマに沿って選択されたいくつかの展示に対し、受講生が来館者と館内を移動しながらその都度展示の概要を説明するツアー型解説形式である。四つ目は、その年度に卒業論文を提出して卒業する学部生が卒業論文のポスターを作成し、博物館内でポスター発表と市民に対してのセッションを行う「卒論ポスター発表会」での発表である⁶。ただし、集団型解説形式・ツアー型解説形式の科目は単独で実施されることはほとんどなく、他の博物館関連科目の一環として実施されることが多いため、毎年設定されるとは限らない。個別対応形式の展示解説は企画展ごとに、卒論ポスター発表会は毎年準備期間を経て3月に開催されている（ただし、2019年度は新型コロナウイルスの流行を受けて中止となった）。

(2) 集団型解説形式の「展示解説科目」の概要

本稿で扱う就労支援プログラムには、この4つの形式のうち、集団型解説形式の科目を応用している。その理由については後述するが、まずは実際の授業がどのように行われたかをみていきたい。

集団型解説形式で実施された授業の様子については、2013年度・2014年度の受講生たちによる授業報告が、同館ウェブサイトに掲載されている。本稿では、実際のコマ数が多かった2013年度の授業について示す⁷。

この年の展示解説実践は、全学の大学院生を対象とした「博物館学特別講義Ⅱ」の中で、全7回にわたり行われた。この科目では展示解説以外に、自然史博物館や美術館における企画展・教育普及活動・展示評価・展示制作についての講義も行われていたこともあり、展示解説の実践授業の開講間隔は中一週間～四週間とばらつきがある。一人当たりの解説の持ち時間は解説10分、質疑応答5分で、実際の内容は以下の通りである。（カッコ内に、講義全体で何回目に実施されたかの回数－開講日を示す）

- ①（3-4/30） 授業概要の説明，担当教員による解説デモンストレーション
- ②（5-5/14） 今後の日程についての説明，担当展示決定，展示解説の意義・展示解説のポイントについての講義
- ③（6-5/28） ビデオレッスン（受講生のうち2名が解説を実施）・受講生と担当教員からの評価とフィードバック
- ④（7-6/4） ③に同じ（ただし，受講生のうち3名が解説を実施）
- ⑤（9-6/18） ④に同じ
- ⑥（13-7/16） 受講生と同館ボランティア員を前にした展示解説実践（受講者のうち4名）・受講生とボランティア員および担当教員からの評価とフィードバック
- ⑦（14-7/23） ⑥に同じ（ただし，受講者のうち5名が展示解説実践を実施）

報告には書かれていないが、②と③の間に各自展示解説シナリオ（解説用原稿）制作およびシナリオの修正作業があったと思われる。

（3） 集団型解説を行う「展示解説科目」の利点

この集団型解説を行う「展示解説科目」を就労支援プログラムに応用したのは、以下の三点の理由からである。

一点目は、実習内容にシナリオ作成を含んでいることである。これにより、論理的にかつ設定された時間内に収まるよう内容を絞り込むという、伝達のテクニックを学ぶことが可能となる。とりわけASD当事者は興味のあることについて、相手の反応や持ち時間に留意することなく話し続けるタイプの者も少なくない。適切な速度の話し方で時間内にポイントを絞って伝えることの必要性や、そのコツを学ぶ機会を提供できる。

二点目は、所作指導を伴うことである。このタイプの科目では、解説の様子を動画撮影し、それを見ながら評価・反省するビデオレッスンをを行う。そこでは、言語コミュニケーションだけでなく、目線・ジェスチャー・姿勢・表情といった非言語コミュニケーションについても指導する。これらはASD当事者が不得手とすることの多い技術である。それを動画で客観視することにより、自分の話し方の特徴に気づき、改善や習得が可能そうなスキルを把握することができる。また、受講生は複数の非言語コミュニケーションを駆使して話すことの難しさを体験することになる。実際にビデオレッスンを受けた受講生の一人は、「実際に解説を行なうと、話すことに注意が向いてしまい、姿勢や目線などに気を配ることがあまりできなかった」「自分が誰かと話している時、自分がどのような態度でいるのかについて、考えたことはほとんどない。そのため、とても違和感を覚えた」と述べている（倉，2013）。この体験は、ASD当事者が“話をする”という行為と同時に、“姿勢を保持する”“人と視線を合わせる”などの非言語コミュニケーションに意識的に気を配ることを求められる状況に類似している。つまり、非当事者は、当事者の障害特性による困難や努力の負担を疑似体験することとなる。これは、当事者の困難に寄り添い、当事者に過剰な努力を強いていないかに留意した支援につながると言える。一方で当事者にとっても、非当事者が自分達と類似した点で、言語・非言語コミュニケーションの困難を感じる場合があることを知る機会となる。そこから、当事者である自分が日常的に行っているコミュニケーションの工夫が役立つようであれば、逆に非当事者を支援する側に回ることも可能である。ビデオレッスンは、非当事者の側から当事者を支援するだけでなく、当事者の側からも非当事者を支援するという、相互支援の可能性も持ち合わせていると言えるだろう。

三点目は、受講生に授業報告と感想レポートの提出が課されている点である。毎回の授業報告は当番学生が、感想レポートは全員が執筆・提出することになっている。この報告・レポートから、受講生が毎回の授業を通して何を学んだか、指導目標に沿った学びが可能となっているか、当初の目標とは角度が異なる副次的効果があるかを把握・評価することができる。それらをもとに、授業・科目の改善も可能となる。実際に集団型展示解説科目を就労支援プログラムとして応用する場合も、これらの報告・レポートは不可欠となるだろう。当事者而非当事者両方からのフィードバックが得られ、より実情に合ったプログラムへの改善が見込めるからである。

(4) 集団型解説を行う「展示解説科目」の課題——ASD当事者就労支援プログラムへの応用の 観点で——

このように、集団型解説を行う「展示解説科目」は、会話・対話コミュニケーションを学ぶ就労支援プログラムに適しており、高い応用可能性を有することが明らかになった。しかし、土台となるこの科目自体の課題の改善や、実際にASD当事者と非当事者が共に学べるようにするための工夫も求められる。ここでは、(3)で扱った2013年度の展示解説科目をもとに、他年度の科目実施状況と比較しつつ、就労支援プログラム応用のための課題を考えていきたい。

一点目は、展示解説のためのシナリオ作成の時間および、作成法を指導する時間を十分に確保する必要があるということである。この科目の受講生は大学生以上であり、レポートや論文、発表などで論理的文章の作成やプレゼンテーションの経験がある。また、受講生のほとんどが大学院生のため、卒業論文とそれに伴う論文指導を経験していると考えられる。よって、多くの受講生が、大学卒業レベルの論理的文章の作成ノウハウを持っているということができよう。

しかし、実際の就労支援プログラムでは、受講するASD当事者の最終学歴は大学卒業以上とは限らない。また、このプログラムを受講する非当事者として在学中の大学生以上を想定しているため、学年によっては論理的文章の作成に不慣れなケースもあるだろう。よって、論理的文章の構成のしかたや書き方について、十分な指導や文章を練り直す時間の確保が必要となる。

二点目は、ビデオレッスンや、初見の聞き手を前にした展示解説実践の回数が不足しているということである。この2013年度では、受講生が展示を前にして解説を行った回数は一人当たり2回（ビデオレッスンで1回、受講生・ボランティア員を前にして1回）である。自主練習をしない限り、自分の解説において改善が必要な点を修正できるチャンスは1回しかない。とりわけASD当事者が受講した場合、一度で特性由来の不得手である非言語コミュニケーション要素を修正することは簡単なことではないと考えられる。可能な範囲で実践回数を増やし、一度で修正するのではなく、長い目で見ての改善目標としていく方が適しているだろう。また、回数を重ねることで、何度もフィードバックを行うことも可能となる。その中で、“その当事者にとって比較的改善しやすいと考えられる要素をクリアすることを目標とする”、“改善が難しい場合は他の要素で改善できそうなものはないか考える”、“できている点や伸びている点を高く評価する”など、より当事者1人1人に合った、負担の少ない指導が可能となると予想できる。

三点目は、ラストに行う展示解説実践の聞き手が、受講生・担当教員・ボランティア員のみであるということである。言い換えれば、顔なじみの相手・この科目の内容を把握している者・ボランティア活動をする中で博物館に精通している者に聞き手が限られている。そのため、「身内相手」感覚で展示解説を実施することになる。しかし、実際の博物館での展示解説では、未就学児から高齢者、障害者や外国人など、立場や知識レベルが様々な者が聞き手となる。従来の科目内の聞き手のように、成人かつ一定以上の知識レベルのある層とは限らない。そうになると、相手の知識レベルや年齢に合わせて言葉遣いを変える必要に迫られたり、“博物館の顔として解説を行わなければいけない”というプレッシャーを感じるなど、より緊張感を持って臨むことになる。実際、過去には小中学生やその保護者、一般市民、博物館科目を履修する学生、同館で行われたシンポジウムの講演者など多様な相手に対して展示解説を行っていた年度もあった。その効果として、「毎回異なる見学者への解説を重ねて、見学者の反応を確認する重要性を認識するようになった」ことも指摘されている（前掲北海道大学教育 GP, 2009）。

これは当事者にとっても、聞き手のどのような行動に注目すれば相手の感情を推測できるかを学ぶ機会となる。関係者相手の解説に慣れたら、次は初対面かつ様々な立場の来館者を対象とした解説を行うなど、段階的に解説に慣れるようなしくみにすれば、精神的負担を軽くすることも可能だろう。

四点目は、当事者に対する支援体制である。この科目が開講された2013年度は、北海道大学に障害のある学生の支援部署「特別修学支援室」が開設された年でもあった。しかし、この当時博物館も含めた大学内でASD当事者学生・院生がどのような支援や配慮を受けることが可能であったか、教員・スタッフ側の受け入れ体制や知識・理解がどの程度であったかは不明である。いずれにせよ、プログラムの指導者や博物館スタッフ、協力を仰ぐボランティア員などの関係者は、あらかじめASDについて基礎知識を持ち、合理的配慮が行えるよう対応することが不可欠である。また、配慮が難しい場面やトラブルが発生した場合に専門家に相談できるよう、障害のある学生を支援する学内機関と連携することが必要となる。差別的な対応や、プログラム外に当事者の個人情報が出しアウティングにつながることもないよう、留意することも重要である。

3.「大学博物館を舞台とした就労支援プログラム」およびテキスト教材の開発

以上の状況を踏まえた上で、筆者はASD当事者市民と非当事者の学生が、展示解説を通して会話・伝達コミュニケーションを学ぶ学習プログラムの開発を行った。以下では、このプログラムの全体像とプログラム実践に必要な人的資源・物的資源について述べる。そして、このプログラムで用いるテキスト教材についても、あわせてその概要を提示する。

(1) 既存の集団型展示解説科目に何を取り入れるか

最初に、従来の就労支援プログラムや、既存の集団型解説科目に不足していた点を整理し、それぞれについてこの就労支援プログラムでどう改善していくかをまとめる。

- ① 従来はASD当事者のみ、学生のみで就労支援やコミュニケーションの教育を行うことが大半であった。この状況を改善するために、会話・伝達コミュニケーションを当事者・非当事者共通の課題ととらえ、ASD当事者の市民と非当事者の学生が共に学びあう形式をとる。
- ② 従来のASD当事者の就労支援プログラムでは、当事者の行動や態度の変化に着目することが多く、当事者側からの評価・感想・意見を反映してプログラムを改訂することは限られていた。そのため、この就労支援プログラムでは、テキストの開発段階から当事者と非当事者の両方による教材評価を行い、両者の意見を反映した改訂・改善を行う。
- ③ シナリオ作成の時間・ビデオレッスン展示解説実践の回数を増やし、より実践的な経験を積めるようにする。
- ④ 展示解説実践において、様々な立場の人々を相手に解説実践できるよう、来館者を相手に解説を行う機会を設ける。ただし、最初から初対面の相手を聞き手とするのではなく、

(1)顔なじみのプログラム参加者 → (2)顔なじみではないが本プログラムの趣旨を理解・把握しているボランティア員 → (3)来館者 と、親密度の順に段階を踏んで展示解説を実施する。

⑤ 当事者の支援体制を確立する。（本稿では扱わない）

(2) プログラム概要

【実施場所】

大学博物館を想定している。その理由は、「総合的な領域を扱っている館が多く、興味・関心の対象が狭いタイプのASD当事者が、自分の興味に応じて解説対象の展示を選択しやすい」「大学では、ASDを含めた障害のある学生への合理的配慮が義務化あるいは努力義務化されている」「可能であれば、学内の障害のある学生への支援部署や、ASDを専門とする教員・院生・学生と連携をとり、何か支援で困ったことがあった場合や対応が難しい場合、助言を得る体制をつくることができる」などのメリットがある。このような「博物館で広い領域を扱っている」「合理的配慮が得られる体制がある」「専門職等からの助言が得られる」という3つの条件が得られれば、大学博物館以外の公立・私立の博物館でもこのプログラムが応用可能となるだろう。これらの条件が整っている大学博物館でまず実施することによって、他館でも実施するためには何が必要か、何ができるかのヒントを得られるという意味でも、大学博物館で実施する意義があると言えよう。

館内の実施場所としては、解説を行うための常設展示と、作業や講義のための教室やワークスペースがあると望ましい。

【関わる人】

- ①「インストラクター」：プログラムの指導者。学芸員や教員などで、博物館教育を専門とする、もしくは関わっている人物が望ましい。ASDについての基礎知識を持つとともに、差別や偏見なく当事者と接することができること、対応に迷ったら一人で解決しようとせず、連携先に相談できることも求められる。
- ② 展示解説ボランティア員およびそれに準ずる担当者：展示解説の「先輩」として、経験を語ったり助言したりする者。ASDの基礎知識を持ち差別や偏見なく当事者と接することができる必要がある。展示解説を行っている教員・スタッフでも可。
- ③ 連携先：既に述べたような、支援部署やASDを専門とする教員・院生・学生。
- ④ 展示解説以外のボランティア員：資料整理など、担当展示に関係するボランティア員がいることが望ましい。資料についてのアドバイスやシナリオ監修、実習体験の指導などを願う。もし確保できない場合は当該分野の教員でも可。
- ⑤ ASD当事者の受講生：学生の非当事者とペアで展示解説を行う。市民が望ましい。ペアを組む受講生の非当事者学生にとって、学生以外の立場の者や同年代以外の者と接する機会となるためである。希望があればもちろん学生当事者の受講も可。
- ⑥ 非当事者学生の受講生：ASD当事者の市民と、ペアで展示解説を行う。社会人となつてから活かせる会話・伝達スキルを学ぶ立場である。
- ⑦ 来館者：解説実践の最後には、来館者に対して実際に展示解説を実施してもらう。当日インフォメーションや館内アナウンスで展示解説実施を告知し、関心を持った来館者に解説を

行う展示室に集まっていただく形になる。同意が得られれば、来館者に評価に協力していただく場合もある。

なお、⑤・⑥の両参加者はEメール送受信（添付ファイルの送信・閲覧・ダウンロードが可能であることを含む）およびウェブサイト閲覧が可能なインターネット環境（スマートフォン・タブレット端末を含む）と、ワープロ・表計算・PDFファイルの閲覧・編集可能なソフトもしくはアプリを有していることが望ましい。シナリオ作成指導や報告・連絡・相談に使用するためである。難しい場合は、代替方法を検討する。

【所要時間】

事前アセスメントテストを1回（1.5時間程度）、事前面談を1回（30分程度）、講義・実習12コマ（90分程度、最長120分、適宜休憩あり）、事後アセスメントテスト（自宅等で受検、1.5時間程度）、事後面談を1回。事前アセスメントテストについては未定だが、AQテストや性格検査、コミュニケーション力をアセスメントする指標を用いる予定。事前面談ではこのテストの結果の説明と、それをもとにした目標設定を個別に実施する。事後アセスメントではAQテスト以外の同じテストを実施する。事後面談ではテストの結果説明と共に、プログラムを通して得た学びや感想について聞き取る。

【方法】

- ① あらかじめ受講希望者に、その館の展示で扱っているテーマのうち、何に興味・関心があるかを複数選択していただく。
- ② 原則その関心が一つでも一致した当事者と非当事者に、ペアを組んでいただく。例えば、当事者A氏が「古生物」「植物」「歴史」、非当事者B氏が「宇宙」「岩石」「植物」と答えた場合、A氏とB氏には「植物」の展示で解説を行っていただく。一致しない場合はアセスメントテストの結果等を考慮してマッチングを行う。
- ③ ペア1組～3組にインストラクター1名、ボランティア員1～2名を1クラスとし、実習・講義はこのクラス単位で実施する。
- ④ 毎回の講義・実習終了後、受講生に簡単なレポートを課す。毎回の達成目標がどの程度達成できたかを尋ねるアンケート形式の評価と、毎回の感想や講義・実習についての要望を記述していただく。解答はEメールまたはウェブ上で行う。

【使用するもの】

- ① **テキスト**…毎回の内容を講義形式・書き込み形式でまとめたテキスト。このテキストに沿ってプログラムを実施する。テキスト冒頭ではプログラムの全体の流れを紹介するところから始める。本文を講義形式にすることで、毎回の流れを後から確認できるようにする。テキストは毎回配布して二つ穴バインダーに綴じこんでいただく形式をとる。
 テキスト内では、ウサギのインストラクター、ホッキョクグマとネコの受講生、イヌとクジラのボランティア員のキャラクターを設定した。動物のキャラクターに設定したのは、ジェンダー要素を排除するためである。受講生キャラクターに関しては、“会話・伝達コミュニケーションの悩みは当事者・非当事者に共通する要素がある”という本プログラムの

趣旨から、どちらが当事者もしくは非当事者のキャラクターか、という区別は行っていない。

- ② **指導書**…インストラクター向けに、プログラム実施における指導上のポイント、起りえるトラブルとその対処、ASD当事者への支援方法などをまとめたテキスト。
- ③ **トレーニングメニュー**…講義・実習の6回目から用いる。この回からは、実技問題・解説実践およびそれに伴う評価（ピアレビュー方式）が行われる。それに沿い、受講生各自が「少し努力すれば改善できそうなスキル」を挙げる。このスキルを改善するために、自宅等のできるトレーニングをスキルごとに集めたのが、このトレーニングメニューである。トレーニングメニューはその都度配布する（回をまたいで継続して改善トレーニングが必要な場合は継続）。改善の度合いに応じて、トレーニングを中止したり、新たなトレーニングを課したりできるよう、メニューは最初からすべて配布せず、必要な分のメニューをその都度渡し、テキストと共にバインダーに綴じてもらう形式で実施する。
- ④ **補助教材**…展示解説シナリオの構成を練るための「疑問ボード」（テンプレートが印刷された厚紙。疑問点を付箋紙に書いて貼り、その付箋紙の順番を入れ替えたり外したりしながら使用する。表1.1 第3回参照）、評価シート（話し方のトレーニングや展示解説実践において、受講生の言語コミュニケーション・非言語コミュニケーションの技術を、話し手（受講生）自身および聞き手（話し手ではない方の受講生・インストラクター・ボランティア員・来館者など）が評価するために用いる）、DVDメディア（実習内で行う「音声問題・映像問題」や、受講生各自のナレーション練習時の音声・ビデオレッスン時の動画を記録する）など。
- ⑤ **機材**…録音用ボイスレコーダー、録画用ビデオカメラもしくは動画撮影機能付きデジタルカメラ（スマートフォン・タブレット端末でも可能）。受講生のナレーション練習時の音声・ビデオレッスン時の動画撮影に用いる。また、受講生にも担当展示のパネルおよび展示資料の記録（写真撮影が可能な展示の場合）のため、デジタルカメラか、カメラ付きの携帯電話・スマートフォン・タブレット端末のいずれかを用意していただく。

(3) 講義・実習全12回の構成と内容

このプログラムの中核となる、全12回実施する講義・実習の内訳は表1.1～3の通りである。プログラムは大きく分けて3部構成からなる。1～2回は導入段階、3～7回はシナリオ作成や所作指導を通して会話・伝達コミュニケーションを学ぶ段階、8～12回はビデオレッスンと展示解説実践の実技中心段階である。

表で記載した内容は次の通りである。

- ・タイトル…各回にはタイトルを付している。テキストに対応。
- ・目標…各回における達成目標である。受講生には毎回感想ミニレポートを課し、どの程度この目標が達成できたかの評価を求める。
- ・主な内容…各回の内容である。太字部分はテキスト内の章表記に対応。
- ・就労支援の学び…この講義・実習が、ASD当事者の就労支援としてどのような要素を含んでいるかを記載している。
- ・当事者支援の学び…この講義・実習が、非当事者学生が当事者支援を学ぶ上でどのような要素を含んでいるかを記載している。
- ・備考…補足があれば記載している。

表 1.1 プログラム内講義の内容 ①

第3回 テーマ決定！ シナリオの大枠を作る	
目標	・テーマの絞り込みが重要な理由を理解し、パートナーやインストラクターと話し合いながら、重要なテーマを抽出・選択することができる。 ・選択したテーマが解説作成として手におえるか、情報をもとに判断することができる。 ・論理的な構成について知り、ひな型をもとにシナリオの大枠を作成することができる。
①	よい解説テーマって何だろう…よい解説って何だろう…聞き手が持っているであろう興味関心と自分たちのそれとをを合わせることの重要性や、一度で伝えられる内容は限られていることを理解させる。今回の解説は「導入一小テーマ1ー小テーマ2ーまとめー質疑応答」という形式に沿って作成してもらうことを伝える。
②	疑問ポイントをまとめとめ…疑問の絞り込みとすり合わせ。パートナーと「疑問ボード」を見せ合いながら、重要度の高い疑問5～6個を絞り込む。
主な内容	それ、手におえるテーマ？…資料担当ボランティア員と意見交換し、絞り込んだ疑問を参考に、展示解説のテーマA（担当展示全体もしくは一部について）おとび小テーマを決定する。その上で、受講生のどちらが導入またはまとめを担当するか、どちらが小テーマ1または小テーマ2を担当するかを決定する。質疑応答は両者で対応するが、疑問ボードに貼りつけた疑問が聞き手から出てくる場合もあるため、可能な範囲で回答を用意しておくことも伝える。 解説の構成…論理的な構成の重要性を、同じ内容の文章を論理構造を明した文章と比較し、分かりやすさと分かつにくさを体感してもらい、次に、展示解説の基本的な論理構造のひな型（導入・小テーマ・まとめそれぞれにおいて、どの順で何の話をするか程度を事例と共に）を示す。次回までにこのひな型に従って、大まかな展示解説のストーリー展開を各自で考えてもらう。
就労支援の学び	【会話・伝達】論理的に伝える技術（志望理由書、各種文書、特性説明、顧客対応、会議、プレゼンテーションなど）
当事者支援の学び	【その他】相手の話を聞く力
備考	相手の考えを引き出す力（質問の仕方）、相手の考えの背景に留意しつつ相手の意図を捉える力
備考	ひな型は論理的思考を学ぶための目安であり、受講者は必要に応じて変更してもよい。

第4回 来館者の心をつかむ！ シナリオ作りのテクニク	
目標	・前回までに作成した大枠をブラッシュアップし、完成させる。 ・展示解説の依頼について改めて考える。来館者の「学び」に貢献するためには「知識や経験を解説を通して共有すること、そのためには「聞き手の知識レベルは人によって大きく異なること」「話し手側がその知識レベルに合わせる必要もあること」を理解する。 ・シナリオ作成において、「他者と共有」するための技法を学ぶ。
①	解説の大枠のブラッシュアップ…各自で考えてきたストーリー展開をつき合わせ、論理構成や難易度の調整が適切かをインストラクターやボランティア員と検討し、シナリオの大枠を完成させる。
②	展示解説の論点を再確認する…展示解説は解説者が一方的に伝えるものではなく聞き手と共有する意識の強い「聞き手と来館者の知的対話の刺激や学びの意欲につなげるための関わり」であること、聞き手と来館者の「共有」の重要性を再確認する。
主な内容	他者と共有するためのシナリオテクニク…来館者との「共有」のため、①分かりやすく話を伝えるための論理構成 ②共有のためのテクニク ③共有の「知的対話の刺激や学びの意欲をもとにした形式」を提示する。④は英語の論理的な文章の構成を例として、⑤は日本語の文章の構成を例として、⑥は英語の文章の構成を例として、⑦は英語の文章の構成を例として、⑧は英語の文章の構成を例として、⑨は英語の文章の構成を例として、⑩は英語の文章の構成を例として、⑪は英語の文章の構成を例として、⑫は英語の文章の構成を例として、⑬は英語の文章の構成を例として、⑭は英語の文章の構成を例として、⑮は英語の文章の構成を例として、⑯は英語の文章の構成を例として、⑰は英語の文章の構成を例として、⑱は英語の文章の構成を例として、⑲は英語の文章の構成を例として、⑳は英語の文章の構成を例として、㉑は英語の文章の構成を例として、㉒は英語の文章の構成を例として、㉓は英語の文章の構成を例として、㉔は英語の文章の構成を例として、㉕は英語の文章の構成を例として、㉖は英語の文章の構成を例として、㉗は英語の文章の構成を例として、㉘は英語の文章の構成を例として、㉙は英語の文章の構成を例として、㉚は英語の文章の構成を例として、㉛は英語の文章の構成を例として、㉜は英語の文章の構成を例として、㉝は英語の文章の構成を例として、㉞は英語の文章の構成を例として、㉟は英語の文章の構成を例として、㊱は英語の文章の構成を例として、㊲は英語の文章の構成を例として、㊳は英語の文章の構成を例として、㊴は英語の文章の構成を例として、㊵は英語の文章の構成を例として、㊶は英語の文章の構成を例として、㊷は英語の文章の構成を例として、㊸は英語の文章の構成を例として、㊹は英語の文章の構成を例として、㊺は英語の文章の構成を例として、㊻は英語の文章の構成を例として、㊼は英語の文章の構成を例として、㊽は英語の文章の構成を例として、㊾は英語の文章の構成を例として、㊿は英語の文章の構成を例として、
就労支援の学び	【会話・伝達】初対面の人の対話、自分の疑問・感想など思考の言語化
当事者支援の学び	【その他】メモの取り方
備考	当事者に伝わりやすい話し方・伝え方
備考	実習が難しい場合は、担当展示テーマに沿って、他館の見学や身近な素材を使ってできる簡単な実験などで代替する。ボランティア員がいらない場合は、可能であれば担当展示を専門とする教員に協力を得る。

第1回 イントロダクション～展示解説の世界へようこそ！	
目標	・博物館や展示解説の役割や意義を理解し、博物館の機能の一役を担って解説を行うという責任感を持って取り組む心構えができる。 ・展示解説の流れのイメージをつかみ、担当展示の魅力を自分たちの力で他者に伝えることの意義を高めることができる。 ・話し方・伝え方を学ぶ意義を理解し、自らの能力向上の意欲を高めることができる。
①	博物館って、展示解説って、何のため？…博物館や展示解説の意義とこと博物館に関する基礎知識を学び、展示解説の位置づけを理解する。
②	実際の展示解説を見る…展示解説ボランティア員による展示解説デモを見て、展示解説とはどのようなものか、どのような流れで進むのか、といったイメージを形成する。さらに、なぜ展示解説が必要なのか、伝え方を学ぶことの意義を再確認する。
③	展示解説で、話し方・伝え方を学ぶ…会話・伝達コミュニケーションを学ぶこと、さらにそれらを展示解説を通して学ぶことの意義を再確認する。
④	自分たちの担当展示を見て疑問ボードを作ってみよう…受講生ペアは、両者に共通する関心に沿った展示から1つ選択し、担当展示を決定する。その展示と解説文を見て疑問に思ったこと、もっと知りたいと思ったことを次々回までに考えてもらう。疑問は付箋に書き、副教材「疑問ボード」に、重要度順に貼りつけて次々回待参してもらう。
就労支援の学び	【会話・伝達】職業生活における会話・伝達コミュニケーションの意義を考えるヒント
当事者支援の学び	【その他】課題発見力育成
備考	実際に当事者と対面する

第2回 資料体験！ 解説をリアルにする体験の力	
目標	・実際に展示に関する資料を扱う現場で資料を扱う体験をすることで、資料理解を深め、リアルを持った展示解説を伝えることができる。 ・資料を扱う体験を通して、聞き手と来館者の「共有」の重要性を再確認する。 ・資料を扱う経験で得た感情や疑問、体験を言葉にすることができ、その経験をもとに、自分たちの展示解説に活かすことができる。
①	実体験を解説に活かす…事前指導。今回の実習の意義及び注意事項を理解する。
②	実習…受講生に、担当展示に関する資料を実際に扱う機会を体験してもらい、これは、実際に資料に触れることで、五感で得た体験を解説に生かし、よりリアルに伝わる展示解説を作るためである。メモの取り方についても指導する。
③	ボランティア員さんと交流しよう…資料担当ボランティア員と、感想や意見、疑問を話し合う。ここでは会話における失敗を恐れることなく、意見交換をする中で担当展示や資料に新たな気づきや解説のヒントを得ることに重きを置いていただく。また、今後も展示解説監修などかわりを持つボランティア員であるため、ラポール構築ができるようインストラクターが誘導することも必要である。
就労支援の学び	【会話・伝達】初対面の人の対話、自分の疑問・感想など思考の言語化
当事者支援の学び	【その他】メモの取り方
備考	当事者に伝わりやすい話し方・伝え方
備考	実習が難しい場合は、担当展示テーマに沿って、他館の見学や身近な素材を使ってできる簡単な実験などで代替する。ボランティア員がいらない場合は、可能であれば担当展示を専門とする教員に協力を得る。

表 1.2 プログラム内講義の内容 ②

第7回 もっと伝わる！ つながる！ コミュニケーションテクニックと質疑応答	
目標	- 模擬ビデオレッスンを通し、自分の言語・非言語コミュニケーションの特徴を、客観的に評価することができる。 - 自分のノンバーバルコミュニケーション、質疑応答の特徴を知る。 - 会話・伝達・伝達コミュニケーションにおいて改善できそうなポイントを見出し、改善ができそうなものに取り組む方法を絞りこみだえ、目標を設定することができる。
①	ビデオレッスンを体験…受講生に提示したテーマに沿って分門スピーチをしてもらい、インストラクターはそれに対する適切な質問をする。その様子を動画撮影する。
②	非言語コミュニケーションはなぜ大事？…非言語コミュニケーションのテクニック（視線を聞き、おおよび自身で評価し、第6回③④と同様に自分の強みや要改善点を明らかにして、次回に向けてのトレーニングを設定する。
主な内容	質疑応答のテクニック…展示解説ボランティアが質疑応答の時に気を付けていることや質疑応答の際のトラブル、自分が誰かに何かを質問した時の相手の反応の経験の思い出しながら、展示解説における質疑応答における心構えや気を付けたほうが良いことをパートナーと話し合おう。その後、先ほど撮影したスピーチ動画での言語・非言語コミュニケーションをパートナーとおおよび自身で評価し、第6回③④と同様に自分の強みや要改善点を明らかにして、次回に向けてのトレーニングを設定する。
就労支援の学び	【会話・伝達】 面接等における、非言語コミュニケーションや質疑応答
当事者支援の学び	【その他】 想定外の出来事に対応できる力
備考	当事者にとってわかりやすい応答のしかた
備考	以降、「評価結果をもとに自分の強みや要改善点を明らかにする」を「評価解釈」に「改善しやすい順にスキルを3つ選び、提示したトレーニングメニューに従い次週までにトレーニングを行う」の流れを「トレーニング設定」と表記する。
第8回 ビデオレッスン PART1	
目標	- インストラクターとボランティアの前後で模擬展示解説を行い、それを撮影した動画を見ることによって自分を客観的にとらえ、自分とパートナーの良い点と要改善点を相手の心情に配慮しながら指摘することができる。 - 他者からの評価を受容することができる。 - 評価結果を自分から会話・伝達コミュニケーションに活かせるヒントを見つけることができる。 - 自分の長所を活かす方法や、改善方法を考えることができる。 - 失敗した場面にも前向きにとらえ、次回に活かせるヒントをつかむことができる。
①	展示解説ビデオレッスンを、どうやって進めるの？…ビデオレッスンの流れを説明する。カメラの前で解説・質疑応答を行う。聞き手はインストラクターとボランティアの2名（対面したところのある者に限定）。聞き手はこれまでの言語・非言語コミュニケーションの評価に加え、質疑応答の様子も評価する。その後、撮影した動画を見ながら、自身とパートナーの評価を受講者が行う。評価シートを見ながら、良い点と要改善点、今後のトレーニングについて話し合う。
主な内容	ビデオレッスンをしよう…展示室に移動し、担当展示の前で模擬展示解説を行う。方法は①の通り。
②	フィードバックをしよう…評価解釈の後、もう一度動画を見直し、そこで挙げた自分の強み・要改善点を再確認する。その上でどうすれば良い点を維持できるか、改善が必要なのはどうか改善するか話し合う。最後に、トレーニング設定を行う。
就労支援の学び	【会話・伝達】 総合的な会話・伝達コミュニケーション、相手の心情に配慮したフィードバック、他者のフィードバックを受け止める力
当事者支援の学び	【その他】 フィードバックを受け止める力、改善に活かす力
備考	相手の心情に配慮したフィードバック（要改善点の指摘、適切な助言）解説を行う中で当事者時間に余裕があれば、トレーニング設定の前に複数回展示解説実践を行ってもよい。
第5回 伝わる！ 言葉づかいのテクニック	
目標	- 伝わりやすい表現・言葉づかいについて知る。 - 表現や言葉づかいが伝わりやすいものになっているか留意しつつ、シナリオのたたき台を修正する。 - 話し方で相手の理解度が大きく変わることを理解する。 - 自分の話し方の特徴を評価し、自分の強みや改善が必要なる点を把握した上で、次回までの目標を立てる。
①	伝わる言葉遣いとは？…同じ内容で伝わりやすい言葉遣い・伝わりにくい言葉遣いで書かれた文章のトレーニングを通して、内容の理解度も変わってしまうことを理解する。
②	シナリオチェックをしよう…伝わりにくい言葉づかいの例（曖昧な言葉・カタカナ語の多用・主語と述語が対応していないなど）を例示する。これを参考に、パートナーとシナリオのたたき台を交換し、シナリオの言葉づかいを修正する。
③	シナリオを声に出して読んでみる…作成したシナリオを実際に音読し、「一文が長くて伝わりづらい」「誤字・脱字がある」などの修正が必要なる点を見つけ、修正する。
就労支援の学び	【会話・伝達】 文章による伝達コミュニケーション
当事者支援の学び	【その他】 批判的ではなく、建設的なミス指摘
備考	相手がミスをしていることを伝えるときに、批判的ではなく、建設的に伝える方法とアフターフォローの方法
備考	修正は無理に時間内に行わず、要修正箇所をメモして自宅等で修正してもよい。
第6回 ナレーション実践！ 心に届く話し方	
目標	- 完成した展示解説シナリオを読み、自分のナレーションの特徴（強みや要改善点）を知る。 - 自己評価・他者からの評価を元に、自身の能力を多角的に評価・検討することができる。 - 上で、自分の良い面を活かし、苦手な面を改善するための目標を立てることができる。 - 他者のナレーションの良い面と改善が必要なる点を評価できる。
①	伝わる話し方とは？…同じ文章を伝わりやすい読み方・伝わりにくい読み方両方で読んで音声を聞き、読み方による伝わりやすさの違いを体験する。
②	ナレーション練習…作成したシナリオを、受講者に実際に来館者に話している時のように読んでもらい、その音声を録音する。図版・資料を用いる場合は提示のタイミングも含め、既定の制限時間内に合わせて読み終わるようにしてもらう。
③	ナレーションの評価をしよう…音声を再度聞きながら、チェックシートを用いて、パートナーおよび自身の話し方を評価する。そして、自分のナレーションについて、自分の評価とパートナーの評価（インストラクターとボランティアの2名）の両方をもとに、①自分のナレーションの良いところ、②自分のナレーションで苦手なところ、改善が必要なるところ、それぞれ3つずつあげていただく。
④	次回に向けてのトレーニング…特に苦手な音声・伝達コミュニケーションスキルについて、「ちょっと気を付けてからクリアでできそうなもの」「クリアののためのトレーニングが必要なもの」「トレーニングをしてもクリアが難しく、サポートが必要なもの」を1～3点挙げる。この中から、クリアが容易そうなら3つのスキルを選択していただく。インストラクターからはこれらのスキルを改善するためのトレーニングメニューを提示し、受講生は次回までに各自それによってトレーニングを実施する。
就労支援の学び	【会話・伝達】 音声による言語コミュニケーションの技術
当事者支援の学び	【その他】 自己能力の多面的評価および、良い面・要改善点両方に目を向ける力
備考	相手の不得手な面ばかり目を向けず、良い点にも目を向け、評価できるようにする

4. 当事者・非当事者による、個別解答可能問題に限定したプログラムの評価

前章ではプログラムの開発を行い、プログラムの大部分かつ重要な位置にある、全12回の講義・実践の詳細について述べた。プログラム開発にあわせて、筆者はプログラム内で使用する受講生向けの紙媒体テキストを作成した。このテキストは、講義内容の再現と、プログラム内で受講生に個別あるいはペアでの取り組みを求める課題からなる。テキストの目的は、プログラム内の講義・演習の内容を文字で再現することにより、プログラム中の受講者のメモ取りの負担を減らして、講義・実践内容を思い出しやすくすることにある。また、受講者自身の経験や気づきを書き込んでもらうことによって、より個々人の現状に合った学びを提供することも目的としている。

課題に取り組むことで、自分の会話・伝達コミュニケーションの能力をアセスメントし、自分の強みとなる点や改善が必要な点、自分の努力だけでは難しいためサポートが必要な点を明らかにできると考えられる。また、当事者と非当事者で協力し合ったりお互いに評価したりと、相互支援につながる取り組みを体験して職業生活に活かすことも、期待される効果の一つである。

教材として運用する前に、テキストが実際の使用に耐えうるものかどうか、評価・検証が重要となる。具体的には、“当事者と非当事者にとって適切な難易度であるか”、“プログラム内で取り組む問題・課題の意味が正しく伝わり開発者の意図した解答が可能かどうか”、“問題が苦痛を感じるものではなく意欲的に取り組めるものか”、“問題に取り組むことで自身の会話・伝達コミュニケーション能力について考えたり、日常に応用できるきっかけとなるか”といった点である。特に、これまでのASD当事者就労支援研究では、ASD当事者自身による教材評価や、それに伴う修正が十分に行われる取り組みは非常に限られていた。実際に受講する立場となる当事者と非当事者がプログラムやテキストを評価しての意見を取り入れることで、両方にとって使いやすいテキストやプログラムの提供につながる。ひいては、当事者・非当事者両方にとって学びやすい就労支援および博物館学習のユニバーサルデザインに寄与できるという点でも、意義があるものと考えられる。

(1) テキスト評価の全体像と、本稿で扱う「個別問題」の評価について

テキストの評価として、教材の効果を確かめ改善するための「形成的評価」を実施する。これは、鈴木（2002）の独習用教材開発における評価手法を応用したものである。ここでは、プログラム受講対象者となるASD当事者および非当事者の学生に、実際に教材記載の課題に取り組んでももらったり、教材を読んでももらったりする。その上で、学習の効果および改善の必要な点の評価・指摘を求める。これは学習者検証の原則に基づき、この教材が本当に学習者、とりわけ学びの場での支援が重要となるASD当事者にとって理解しやすくかつ効果的であるかを評価し、博物館という場での実践に耐えられる内容へとさらに改善することを目的としている。将来的には、ここで改善したテキストを用い、博物館の現場でプログラムを実践していく。

評価は大きく2段階で実施する。第一段階として、「一対一調査」を行う。これは、プログラム・テキスト内での課題のうち、個別で回答可能な問題について、当事者と非当事者両方に解答を求めるものである。解答時には筆者が立ち会い、実際のテキストと同じサイズの用紙（A4）・フォント（基本的にメイリオを使用）・フォントサイズ（基本的に12ポイント）の文字で印刷された用紙への書き込みを求め、解答後に評価シートによる評価および感想や意見を聞き

取る形式で実施する。ここでの評価をもとに、問題の形式や問題用紙（テキスト）のレイアウト、問題の難易度、音声・映像問題の適切さ、インストラクターに求められるサポートなど、その後に続く評価やプログラム・テキストの基本となる教材改善を行うこととなる。

第二段階では、「小集団評価」を行う。ここでは、①当事者と非当事者が共同で取り組む課題に、実際に当事者・非当事者のペアで解答を求める「ペア課題調査」、②当事者と非当事者の協力者に、テキスト見本の添削を求める「テキストモニター調査」、③特に改善が必要となる箇所10～15カ所程度を抽出し、協力者の中から参加希望者を募って座談会形式で改善案の話し合いを求める「座談会調査」からなる。

本稿では、「一対一調査」の概要と結果、その結果テキストに加えた改善点について、設問ごとに述べる。

(2) 調査の概要

① 調査対象

調査対象として、以下の属性の協力者を募集した。

- (a) ASDもしくは旧診断名8で診断を受けたことのある成人ASD当事者（ただし、ここでの成人とは2019年度末時点で19歳以上となる者とする）
- (b) 一般の大学生・大学院生（ASDもしくは旧診断名で診断を受けたこともなく、ASDの自己認知もない者）
- (a)・(b)それぞれにおいて展示解説またはそれに準ずる経験がある／ない者各1名ずつ、計4名を今回の調査対象とした。

これらの属性を対象とした理由は以下の通りである。ASD当事者市民と非当事者学生へは、プログラムの受講対象を想定して依頼した。展示解説およびそれに準ずる経験のある者に依頼したのは、プログラムの効果予測のためである。すなわち、展示解説の経験を通してある程度の展示解説のノウハウ・コミュニケーション技術を習得した者がどの程度解答できるか、経験のない者と比較して違いがあるかをみるためである。ただし、展示解説経験のある者、とりわけASD当事者は極めて限られているため、ボランティアに限らず授業や実習での解説経験がある者、実際の展示解説経験はなくともそれに準ずる経験のある者とした。また、展示解説の経験のない者は学芸員資格に関する科目の受講経験がないことを確認し、博物館に関する専門的な教育を受けていない状態でもどの程度回答が可能かをみた。

調査協力者は、筆者の所属する大学院研究室の調査協力登録者および北海道大学総合博物館の協力を得て募集し、その中から調査協力の同意を得た者に依頼した（この点については後に述べる）。

この調査の協力者のプロフィールは表2の通りである。A～Dの順番は調査実施順である。協力者A氏は直接の展示解説の経験はない。しかし、知人の元博物館ボランティア員の展示解説に何度も同伴したり、その知人と博物館や展示解説について語り合った経験があり、展示解説に準ずる経験があると判断して依頼した。同B氏は博物館関連科目の受講経験はないが、個人的に学芸員の業務について調べたことがあったと話していた。協力者D氏は個別対応形式の展示解説の経験がある。（以下、協力者は敬称略とする）

表2 協力者プロフィールと解答記述量・解答状況

協力者		A	B	C	D
当事者・非当事者		当事者	当事者	非当事者	非当事者
年齢・学年		20代	10代	学部1年	学部2年
性別		男性	その他	女性	女性
展示解説経験		準	無	無	有
最終学歴/所属		高卒	高卒	理系学部	文系学部
就労・ アルバイト状況		無職	無職	非公開	元飲食店 キッチンスタッフ
記述量・ 解答状況	Q1	25	10	67	224
	Q2	1	0	3	2
	Q3	2	0	2	2
	Q4	34	61	135	172
	Q5	36(18/18)	59(32/27)	171(36/135)	99(35/64)
	Q6	38(22/16)	29(0/29)	83(23/60)	160(45/115)
	Q7	45(24/21)	29(7/22)	180(114/66)	135(68/67)

注 記述量・解答状況は、Q1・Q4は文字数、Q2は解答数、Q3は誤答数、Q5～7は総字数（オリジナル/アレンジ）

② 倫理的配慮・ASD当事者の協力者への配慮

本調査は筆者の所属大学院の研究倫理委員会による承認を得て実施した。調査協力依頼時に、研究内容および調査内容を説明した文書を送付し、熟読の上でのエントリー（事前申し込み）を求めた。説明文書では、本研究への参加は自由意志に基づくもので、参加しない場合にいかなる不利益も生じることはないこと、研究への参加協力に同意した後も、いつでも研究参加を取りやめることができることを説明した。また、調査を行う室内の環境が合わない場合・調査用紙が読みづらい場合・調査中の疲労等に対処することについても言及した。また、個人情報の保護や調査結果の公表についても掲載した。その後、エントリー者の中から条件に合った者に協力を正式に依頼した。正式協力依頼者に対しては、再度調査内容の説明文書を読んでいただき、同意書への署名をもって調査協力の承諾とした。

その他、ASD当事者の協力者には、必要な配慮があれば申し出ること、配慮が難しい場合は代替方法で対応することを伝えた。また、調査は筆者の所属大学院の教室で実施し、外部騒音の影響のないよう、通行者に対し調査中であるため静かにしていただくよう、ドア前に掲示を行った。

③ 調査方法

(A) 個別で回答可能な問題への解答

まず、事前に協力者にプロフィールシートを送付し、記入を求めた。調査概要説明、そして調査同意書への署名の後、調査を開始した。最初の調査は、テキスト内の個別で回答可能な問題を抜粋し、その問題を解く形式で実施した。問題は全部で7問である。前半は

文章・図表で示された問題に回答する「一般問題編」4問、後半はナレーションや動画を視聴して回答する「音声・映像問題編」3問からなる。本稿では便宜上、「一般問題編」の問題を「Q1～Q4」、「音声・映像問題編」の問題を「Q5～Q7」とそれぞれ表記する。

問題・解答用紙は1問につき問題・解答スペース含めA4 1枚とし（ただし、一般問題Q2のみ図表を含むため2枚）、解答は問題の下に解答スペースに直接記入する形式をとった。選択式の問題は、あてはまるものに○をつけるか、番号で解答を求めた。自由記述問題は解答欄を特に設けず、問題文の下に記入する形で行った。これは、実際のテキストで設ける回答欄のサイズを見積もるためである（各協力者が各問題で解答の筆記に要したスペースのサイズについては、本稿では扱わない）。解答の様子はボイスレコーダーで録音した。

この調査では、協力者が忌憚なく意見を述べることができるように、鈴木（前掲2002）が1対1評価の留意事項として提示した方法を取り入れた。まず、わかりづらいところ、質問の意味が分からないところ、答えにくいところがあったら、考え込まずに「この質問にどう答えたらよいかわかりません」「この質問の意味が分かりません」「この質問には答えたくありません。その理由は……」など、思ったことを必ず伝えるよう指示した。問題文や指示が理解できるものとなっているかどうか、不快感を与えるものとなっていないかどうかをみるためである。また、それ以外にも、問題を解きながら思ったことは、独り言程度で構わないので声に出すようにも伝えた。協力者には質問には早く回答する必要はなく、自分自身のペースで回答するようにも指示した。

また、問題の内容についてより率直な意見を出してもらえるよう、「この調査の目的は、テキストを使いやすいものに改善すること」「そのため、質問の分かりにくさ、答えにくさの理由は、テキストの言葉の使い方の悪さや、説明不足にあり、協力者自身にはない」「『答えられないなんて恥ずかしい』『わからないのは自分の知識不足』『ここがわかりにくいと言ったら失礼になってしまわないか』などと自分のせいにしたり、気をつかったりせず、思ったことを率直にどんどん伝えてほしい」と指示した。

(B) アンケート回答

全問解答終了後、問題の評価および問題を解いたことによる意識の変化について22項目・5段階1択式のアンケートを実施した。また、日常生活や職業生活の17場面において、口頭による対話・伝達コミュニケーションをとることの得手不得手を聞くアンケート（本稿では扱わない）も実施した。

(C) 解答状況の聞き取り調査

最後に、問題解答用紙を1問目から振り返りながら、設問の難易度や感想、改善が必要な点などについて、口頭での聞き取りを行った。その様子はボイスレコーダーで録音した。

④ 研究期間・場所・所要時間

2019年11月中に、筆者の所属大学院の教室内で実施した。調査の所要時間は個人差があったが、調査説明を含め1時間～1時間半以内に終了した。

(3) 各設問の内容・解答状況・協力者の反応

ここでは、プログラム内の個別で回答可能な問題全7問それぞれについて、問題文と問題のねらいを提示する。設問の後にカッコ書きで表記しているのは、その問題が出てくる講義・実習の回およびパートで、表1に対応している。次に、協力者の解答状況や回答時の協力者の反応について概観した後、問題や形式の妥当性や修正・改善が必要な点を考察していく。なお、解答結果において、協力者の口頭解答の中に調査者の応答を含む場合は、（調査者：・・・）の表記で示している。また、問題への筆記解答は原文ママで記載している。表2の各協力者の下に、解答記述量（文字数）や解答状況を記載した。

【一般問題編】

Q1 あなたは、博物館は「何をする」場所、「何のための」場所だと思いますか。これまで博物館に行った経験や、本やメディアから知ったことなどをもとに考えてみましょう。
（第1回 ①）

【出題のねらい】講義・実習における最初の問題である。「展示を見る」「様々なことを学ぶ」といった教育普及事業に関する解答が出るものと思われる。展示解説経験や博物館の知識がある者は「調査・研究」「資料収集」に関する項目にも言及するだろう。ここでは「教育普及」という博物館の一般的イメージを出してもらうことを想定している。その後の設問で、「調査・研究」「資料収集・保存」という、博物館のあまり知られていない側面に驚きや気づきを得てもらうための導入として位置づけている。

【解答結果】4名とも、博物館の教育普及の面のみの解答であった。大きく分けると、“学習するための場所”（A・D）と“過去をふりかえる・昔のものを見る”（B・C）となる。展示解説とそれに準ずる経験のある2名に他の2つの機能について知っていたか尋ねたところ、Aは「博物館はそういう役割をするということは理解はしてました……（調査者：答えとして書くまでは至らなかったか？）まゝそうですね」と回答した。Dは「わかってはいるけれど文章にしにくい」「自分にとって何をしていた場所かというのを思い出しながら書きました」と回答した。また、Dの記述量が他協力者と比べ3～10倍あった。

【解答の様子】最初に、A・Bから、言葉または文章で書いていいのかという質問があった。Bは回答中に「唐突になんかアレですね……『クラムボン⁹』って何か聞いているような……」と話していた。また、AはQ1～Q7全ての設問に対し、漢字表記をスマートフォンで確認しながら解答していた。

【考察】展示解説経験者から教育普及機能以外の解答が出なかったものの、教育普及機能について答えてもらうという目的は達成できた。

Bの「唐突」という言葉は、今回テキスト内から設問のみ抜粋したことが原因と思われる。実際のテキストでは、この設問に至る前に「博物館でなぜ会話・伝達コミュニケーションを学ぶのだろうか」という受講者キャラクターと「その理由は博物館の役割と関係がある」という学芸員キャラクターのやり取りがある。今回は前置きがない状態で問題に取り組むことになったため、唐突さを感じさせる結果になったと言える。テキスト全体において、“前提→それを踏まえての問題→問題から学べること→さらにそれを前提としての問題”という基本的な流れができているか、その問題はテキストやプログラムの流れで妥当かどうか、確認する必要があるだろう。

また、Aのスマートフォンでの漢字確認は、回答時間に影響が出る程度のもではなかった。しかし、プログラムが広く利用されることを考えると、プログラムの講義・実習中に、当事者の受講者がこだわりを発現させ、その結果進行に影響が出る可能性があることは想定しておく必要がある。その時は専門家に相談するなどして、どう対応するのが当事者および関係者の負担を最も軽減できるか、検討する必要があるだろう。

Q2 表3（問題文では表1）は、ある博物館の学芸員の、ある日の一日の仕事内容を書いたものです。これを見て、「これも博物館の役割なんだ！」など、あなたにとって意外だった業務内容がありますか。印をつけてみましょう。

※学芸員とは、博物館の業務を行う専門職員のことです。学芸員になるには学芸員の国家資格が必要です。（第1回 ①）

表3 Q2問題文 学芸員の1日のスケジュール

時間	業務内容
8：45	出勤
開館前	施設内の簡単な清掃、整理 ①ウェブサイトの更新 書籍の発注
10：00	メディアへの広報依頼 ②展示解説
12：15	昼休み
午後	市内への営業（ポスターやチラシの配布） ③寄贈資料の受け取り ④寄贈資料の整理・保管
17：30	勤務時間終了
以降	⑤研究活動 ⑥調査データの整理 ⑦市民セミナーの企画
20：30	戸締り、帰宅

【出題のねらい】Q1に続く問題。博物館の役割が教育普及だけではないことを、具体的な事例から気付きを得る問題である。なお、この事例は実例（沼崎，2008）をもとに調査用にアレンジしたものである。博物館や学芸員に関する知識を多く持っている者は、意外性を感じず回答数が少なくなると考えられる。

【解答結果】回答数はAが1，Bが0，Cが3，Dが2。解説経験のないBが最少、同じくCが最多という結果となった。CとDは「清掃」「発注」で解答が共通した。

意外だと感じた理由としては、Aはウェブサイト更新について「これを毎日やるんだなと」、Cは寄贈資料の受け取りと書籍発注、清掃について「発注とか具体的なやつはもっと下の人がやってるかと思ってました」、Dは書籍発注と清掃について「言われてみればやってそうだと。総合職というイメージを持っているので」と答えている。

逆に、回答しなかった項目について、意外だと思わなかった理由を聞いた。Aは博物館に詳しい人から「口コミ的なもの」で聞いていたのでだいたい知っていたと答えた。Bは学芸員の仕事について調べたことがあったからだと回答し、Cも学芸員が展示解説や研究を日々行っていることは知っていたと話した。

【解答の様子】特記事項なし。

【考察】解説経験の有無を問わず、身近に博物館に詳しい者がいたり、自分で学芸員業務について調べたり以前から知っていたりした場合、学芸員業務に意外性を感じることが少ないことが示された。このプログラムの受講希望者は博物館や学芸業務に関心のある層が多くなるであろうことも考えられるため、すでに知っていることを提示されて新鮮味を感じない場合もあることに留意して、プログラムの改訂につなげたい。

Q3 普段、博物館というと「展示」「展示解説」「イベント」というイメージがありますが、私たちの目に留まらない所で、様々な仕事が行われています。

大きく分けて、3つの役割が博物館にあります。

- ① 博物館がテーマとしている事柄について研究する「調査・研究」
- ② 資料（標本、古文書、土器、絵画、…）を収集・発掘・採集したり、買ったり借りたり寄贈してもらったりし、それを傷まないように守る「保存・収集」
- ③ 展示制作やセミナー、博物館グッズ企画など、人々の学びを支える「教育普及」

表3（問題文では表1）で①～⑦のついた仕事内容は、この3つのうち、どれに当てはまるか分類してみましょう。（第1回 ①）

【出題のねらい】Q2に続く問題。博物館の機能に関する基礎知識をつけることが目的である。正解は「調査研究」が⑤・⑥、「保存・収集」が③・④、「教育普及」が①、②、⑦。博物館の基本的知識があれば解きやすい問題である。

【解答結果】完全正解したのはBとD。Aは展示解説を「調査・研究」と回答した。その理由は「表を見た限りでは、確かに自分の中ではこの方に当てはまるんじゃないかな」とのことである。Cはウェブサイトの更新を「調査・研究」「保存・収集」、調査データの整理を「保存・収集」と回答した。

【解答の様子】Bは「これは全部当てはまりますか？」と、各選択肢の仕事内容が複数の博物館の役割に該当するのではないかと、という指摘をしていた。Cも回答時「これ（各仕事内容）、重複しても大丈夫ですか？」と質問していた。

Bからは、「（問題・解答用紙が）めちゃくちゃ見づらい」という指摘を受けた。今回の調査用紙は、A4用紙片面印刷で縦方向開き、左上をステープラー留めしていた。そのため、別ページに記載された表を見比べつつ回答することが難しいと感じたようだ。そのうえで、「横に並べられるようにしないと、いちいちこうやってめくるはめになる」とも軽く苦笑しつつ話していた。

【考察】今回の誤答の理由として、「博物館業務が厳密に3つの機能のどこかに当てはまらない場合もある」ということが考えられる。展示解説は、学芸員の調査研究の成果が反映されることもあるため、『教育普及』でもあり『調査・研究』でもあるとも言えることが、今回の結果から示された。Cの調査データの整理も、「データの収集」という意味では「保存・収集」

と解釈することも可能である。以上のことから総合すると、受講生に業務内容を分類させるのではなく、テキストで3機能と業務内容の対応を示すこと、業務は2つ以上の機能にまたがる場合もあることを示す方が妥当であると言える。

レコーダーの録音から推定回答時間を出したところ、非当事者であるCとDは1～2分で解答している一方、当事者のAとBが3分を超えていた。この理由の一因として、問題・解答用紙の見づらさがある可能性も否定できない。実際のテキストは2つ穴バイnderに綴じる形式を予定しているため、ページを自由に外したり見比べたりすることが可能となる。よって、今回のような見づらさは発生しにくいと考えられる。この状況を踏まえ、今後の調査でも実際のテキスト同様、2つ穴バイnderに問題・解答用紙を綴じる形式で実施する必要があるだろう。

Q4 もし自分が展示解説を聞くとして、「こんな内容だったらつまらない」「こんな内容だったら楽しい」と思うのはどんな内容なのか、考えてみましょう。これまで自分が受けてきた学校の授業・展示解説・セミナー・研修を思い出してみるのもいいですね。

※「展示解説」とは、学芸員やスタッフが、来館者（お客様）に対し、一つの展示について分かりやすく説明したり、質問に答えたりすることです。（第3回 ①）

【出題のねらい】 テーマを絞り込まなければいけない理由について考えるパートの導入問題。展示解説の内容に限定して、聞き手の立場に立って好ましくない例・好ましい例を考える問題である。自分の伝えたいことを一方的に伝えるのではなく、聞き手のニーズにもあった内容や構成も考慮する必要があることに着目してもらうことを目的としている。解答例としては「難しすぎる話は嫌」「意外なことを教えてほしい」など。

【解答結果】 AとCに解答ミスがあった。Aは「来館者の目線に合わせて解説をする。自分よがりにはならないようにする。」と、聞き手ではなく解説担当者の立場で回答していた。問題文からは、聞き手側の考えを尋ねているとは感じにくかったという。その改善案としては、「例文（注：解答例のこと）があれば」と答えていた。Cは「つまらない内容」についての回答漏れがあった。

解答の概要は、「つまらない内容」として、B「同じような流れが続く。知っている様なものが多い。資料丸読み。」C「専門的すぎる内容（解答後に聞き取った結果）」D「専門用語を連発されるが、その用語についての説明がない、あるいは乏しい。キャプションにあることをそのまま喋られる（自分でもわかる、展示解説がなくても分かることを話される）」（注：カッコ内もDの筆記解答）があった。

「楽しい内容」としては、A「（専門用語を使わず）具体的に分かりやすい（解答後に聞き取った結果）」B「その物に対する関連したエピソード（知名度が高い歴史的な物など）」（注：カッコ内もBの筆記解答）C「実際に自分との関連性を指摘してもらえるとより身近に感じ楽しいと思う（〇〇は実は〇〇〇を作るのに使われていて…とか?）」「現在行われている取組なども紹介があると興味をもつ。その展示を手に入れるための苦労話などおもしろい（発掘に何年かかったとか持ち主にめっちゃ頼みこんだとか）」（注：カッコ内もCの筆記解答）D「『実は…』で始まるような、裏話的要素を含んだ内容、他の展示物とも思いもかけないような因果性があるというような説明、訪れた人の先入観を打ち破る・あるいはそのヒントとなるようなこと。」があった。

【解答の様子】Bは回答時に「(回答欄につまらない内容・楽しい内容を記述するための仕切りとしての) 線引いてもいいですか」と言っていた。

【考察】今回の協力者の回答をまとめると、展示解説に好ましくない例として“知っている当然の内容”“展示解説文等に既にかかれていること”“専門的すぎる内容・用語”があり、好ましい要素として“関連エピソード”“自分（聞き手）との関連”“博物館現場の取り組みがわかる”などをあげている。このパートの目的であるテーマの絞り込み、すなわち聞き手のニーズや立場にあった解説を考えることにつながる要素を理解していると言えよう。

一方で、問題・解答用紙に改善の余地があることも明らかになった。それまで博物館を主体としていた問題から聞き手の問題に突然転換したことで、Aは理解が追いつかなくなり問題文を読み違えたと考えられる。実際のテキストでは、問題前後の解説文があるので起こりにくいと考えられる事例ではあるが、注意が必要な問題でもある。このような自由記述型問題については、Aも提案している通り、解答例を入れて答えやすくする方が良いだろう。

また、この設問は「つまらない内容」「面白い内容」の2項目について答える問題であったが、Bが2項目を分けて記述するために用紙に線を引いたり、Cのようにそもそも一項目の回答を忘れる例があった。複数項目を回答する設問の場合は、枠線や設問タイトル表記などを行い、回答漏れをしにくい工夫が必要となるだろう。なお、Q5からは、当初問題用紙を作成した時点で、複数項目を回答させるためにそれぞれ「わかりやすい方は?」「分かりにくい方は?」と記述し、解答に十分なスペースを確保していた。

【「音声・映像問題編」】

Q5 今から、AとB、二つの展示解説シナリオを読むのでよく聞いてみましょう。どちらが分かりやすかったでしょうか。また、分かりにくい方はなぜ分かりにくいのか、考えてみましょう。(第5回 ①)

ここからは音声問題である。一方はオリジナル文で、もう一方はアレンジを加えて分かりにくい言葉づかいにしている。この文章を筆者が所属する大学院の院生にナレーションを依頼し、録音したものを協力者に聞いてもらった上で問題への回答を求めた。オリジナル文とアレンジ文の提示順は、協力者ごとにランダムにしている。

解答形式は、①AとBのどちらの文がわかりやすかったかの選択を求める（提示順にAとBとしているため、どちらがオリジナル文かは協力者によって異なる） ②解答スペースに「わかりやすかった理由は?」「分かりにくかった理由は?」と間隔をあけて記載し、その下に自由記述で解答の書き込みを求める である。シナリオとアレンジの詳細については表4の通り。

【出題のねらい】言葉づかいの良し悪しが文章理解に影響を与えることを、体感してもらうための問題である。解答例としては、分かりやすい理由として「難しくない言葉を使っている」「文の切れ目が短い」、分かりにくい理由として「一文が長い」「『～とか～とか……』の濫用」「『結びついて結合』など不自然な言葉遣い」「主語と述語のねじれ」、「なれなれしい言葉遣い」など。耳からの聞き取りを不得手とする当事者には解答が難しい場合も考えられるため、解答が難しいようなら複数回聴いてもらう。具体的な言葉が出ない場合は再度音声を再生しつつ、どこか違和感のある場所はないか確認したり、スクリプトを参照して考えてもらうなどで対応する。

表 4 Q5 音声問題「分かりやすい言葉づかい」に関する問題シナリオ

正規文	アレンジ文	アレンジポイント
この世の全てのものは、原子という粒でできています。この紙も、水も、空気も、みーんな原子でできています。私たちのこの体も、原子でできています。原子は、物質を構成する最小単位です。	全ての物質は原子からできていますが、この紙とか水とか空気とかももちろん原子でできていますし、私たちのこの体もそうなのですが、物質を構成する最小単位のことを原子といいます。	・正規文で4文からなる部分を1文にまとめている。 ・「この世の全てのもの」という言葉を「物質」に置き換えている。 ・「とか」を濫用している。
酸素や二酸化炭素のような気体は、原子がくっついてできた分子、例えば酸素分子や二酸化炭素分子が、空間を自由に動き回ってできています。水のような液体はというと、原子が飛びまわらずに、限られた空間を動き回っている状態なのです。	酸素や二酸化炭素みたいな気体は、原子の結合体である分子、例えば酸素分子や二酸化炭素分子が、空間を自由に動き回っています。水とかの液体は、原子の状態が、飛び回らずに限られた空間を動き回ります。	・くだけた言葉「みたいな」 ・主語と述語との対応関係の不一致（2文目）
そして水やダイヤモンドのような固体は、原子や分子が、目に見えない力でしっかりと結びついてできています。この力のことを「化学結合」といいます。この力は、バネで綱引きをしているようなものだと思ってください。引っ張り合う力は原子の種類や、引っ張り合う方向によって異なります。この原子や分子が結びついたときの形が規則正しいものを、結晶と呼んでいます。	そして水やダイヤモンドなんかの固体は、原子や分子が、「化学結合」という、バネで綱引きをしているような、原子の種類や引っ張り合う方向によって異なる目に見えない力でしっかりと結びついてできています。この原子や分子が結びついて結合しているときの形が規則正しいものを、結晶と呼んでいます。	・くだけた言葉「なんか」 ・説明なしに「化学結合」という専門用語が出てくる ・一文が長い ・重言「結びついて結合」
実は、私たちが日常的に接しているほとんどのものは、結晶または結晶の集まりです。人間の歯や骨も、結晶でできているんですよ。	実は、私たちが日常的に接しているほとんどのものは、結晶または結晶の集まりです。人間の歯や骨も、結晶でできているってヤバくないですか。	・若者言葉「ヤバくないですか」
ただし、結晶ではできていないものもあります。ガラスやゴム、プラスチックなどです。	ただし、ガラスとかゴムとかプラスチックとか結晶でできていないものの中にはあります。	・一文が長い ・「とか」の濫用

※筆者が北海道大学総合博物館工学部展示室内展示「音を見よう！」解説に用いたシナリオをアレンジしている。

【解答結果】全員が「分かりやすい方」としてオリジナル文を選択した。

分かりやすかった理由として、内容に関する言及（棒線部）と言葉づかいに関する言及（波線部）の2種類があった。実際の回答はA「原子と分子の例文がわかりやすかった。」、B「区切りが良い。小学生ぐらいでも理解できそうな実例の出し方も良い。」、C「『原子』の説明が前もってされていたため。」、D「一文一文が適当な短さであった。」である。この問題では言葉づかいに関する解答を期待するものであったが、これに言及したのはBとDのみであり、A・Cはいずれも内容に関してのみ指摘していた。

わかりにくかった理由としては、A「来館者に対して失礼な態度が素に出てる」、B「区切りが悪い。一つ一つが長い。広い世代に使えなさそう」、C「『～とか』などくだけすぎていて気になり内容に集中できなかった」「人の骨が結晶でできていることがどうヤバいのかわからなかった」「結晶マニアなら興奮するかもしれないが普通の人はへーと思うだけなので学芸員が『ヤバくない？』とテンション上げめで言っても共感を得にくいと思う」、D「一文の中で補充される情報が多く困難した」「語の説明を先にしてからその語を使うのか、語の説明をあとにまわすのがぐちゃぐちゃであった」であった。Bが回答した「広い世代に使えなさそう」の意味を尋ねると、小学生や高齢者でも「分かる範囲のたとえ方と実例、話し方、組み合わせ方がいかなと思います」と答えており、言葉づかい以外のことにも言及していた。

今回、全員が「とか」の濫用については回答していなかった。この「とか」は気にならなかったか聞いてみたところ、Aは「許容範囲」と答え、Bは「区切りが悪い」と記述することで「とか」の濫用に間接的に言及した。解答において、「とか」を濫用ではなくくだけすぎている言葉遣いの一つとして指摘したCも「○○とか、とかが気になりましたね」と答えていた。一方でDは、「わりと人の好みというか、自分ではちょっと気になる、口語と文語が混じってちょっと気持ち悪いなと思いながら聞いてたんですけど、なんか逆にその方が距離が近くなって聞きやすいって人も多分いるんじゃないかなって思って、それはもうどちらでもいいのかもしれないなと思ったので書きませんでした」と、「とか」を使うことのプラス面について言及した。

【解答の様子】Aはオリジナル文（後から提示した）のみもう一度聞きなおした。Aが回答している間にスチームヒーター音がしたが、特に反応はなかった。また、Bの回答時に教室外から話し声が聞こえたため、静かにしてもらおうよう伝えたほうが良いか尋ねたが、Bからは「そのくらいは仕方ない」という答えがあり、特に影響なく回答を終えた。

【考察】全員がオリジナル文を選択したことから、問題文・ナレーション共に違いに気づきやすく、適切だったと言える。ただし、分かりやすい理由・分かりにくい理由として、言葉づかいではなく内容に言及するものがあった。2つの文で提示している情報はほぼ同じであり、内容の違いはなく言葉づかいのみが異なっている。それにもかかわらず内容に言及されている理由としては、「わかりやすい／わかりにくい理由」という問い方ゆえ内容に言及するよう誘導が働いたから、言葉づかいが内容理解に影響を与えたから、などが考えられるが、実際のところは不明である。それでも、これらの解答状況を考えると、問題文に「言葉づかいのわかりやすさ・わかりにくさについて考えてみましょう」などの言葉を補足し、言葉づかいについての回答が出るよう誘導する必要があるだろう。

また、今回の『「とか」の濫用』のように、意識はしていたが回答に至らなかったり、個人によって感じ方の度合いに差が出るケースもあることが明らかになった。このような場合は、『「とか」の濫用に気が付かなかったか』とインストラクターが誘導したり、「どの程度までの

ら許容範囲なのか」を話し合うと良いだろう。自分と他者とでは感じ方が違うことを知ったり、その感覚の違いを展示解説や職場等での会話・伝達コミュニケーションでどうすり合わせるかを学んだりすることにつながる、良いきっかけとなると考えられる。

Q6 今から2つのナレーションを読みます。どちらがわかりやすく、聞いていて好感を持てたでしょうか。また、分かりにくく好感を持ってない方はなぜそう感じるのか、考えてみましょう。分かりやすい方についても、その理由を考えてみましょう。(第6回 ①)

Q5同様、2種の音声聞いて答える問題である。どちらも全く同じ文章を用いているが、一方は内容が伝わりにくい読み方でナレーションをしている。ナレーションは、Q5とは別の大学院生に依頼した。方法および質問、回答形式はQ5と同じである。シナリオとアレンジの詳細については表5の通り。

【出題のねらい】言語コミュニケーションの技術の巧拙で、分かりやすさや印象が大きく変わることを体感してもらう問題である。違いが分かりやすいので、比較的回答しやすい問題といえる。もし聞き取りや解答に困難を感じているようであれば、一文ごとに止めてヒントを出すなどの対応をとる。

【評価のポイント】解答例としては、分かりやすい方が「適切な箇所での強調」「声の明るさ」。分かりにくい方が「聞き取りにくい」「自信がなさそう」「やる気がなさそう」など。

【解答結果】全員がオリジナル版の方を「わかりやすい」と回答した。分かりやすかった理由については、A「ハキハキした喋りが良かった。元気が出ている。」、B無回答、C「声にハリがあって滑ぜつが良くききやすかった」、D「ききとりやすい。音量が適当、文章の区切りが短く、内容を頭で整理しやすい。滑ぜつが良い。速度が適当」であった。分かりにくかった理由はA「このような方に仕事をさせたくない」、C「学芸員が興味がないのかなと思った。口をもう少し開けるとききとりやすくなるのかな〜?」、D「滑ぜつが悪い。読んでいるような感じがある、文章を読点以外で切っていないので内容があたまに入りにくい」であった。なお、Bは解答後、「もう何も言うまい!」と笑いながら話し、「これは……どう書いたらいいんですかね?……もうなんか文字にするまでもない感じがすごいんですけど」と述べており、オリジナル版について気づいた点のみ解答していた(後述)。Aに具体的にどのような点で「仕事をさせたくない」と思ったか、再度音声を再生しながら尋ねた。その結果、語尾下げの部分の他、「全体的にちょっと元気が、ハリがないね」「疑問形が出てますね」「呂律が回ってなくて最後はちょっと力強いですね」との指摘があった。Bは分かりにくい読み方の方について具体的には解答していなかったが、後で聞き取ったところ「現場中継でやたら次々入ってくる状況を、情報を頭で無理やりまとめようとして失敗してる人みたいになってた」と表現していた。

その他、オリジナル版について、B「最初が早口言葉のようになっていたので、聞きづらい」、C「話すスピードが変わったのが気になった」という指摘があった。

【解答の様子】Aは分かりにくい方を聞いた後「ふーむ……なんか、アレですね、失礼な態度でしたね、なんか」と笑って感想を述べていた。Bも「極端すぎませんか?これ」と話していた。また、Bは「最初から聞かないと情報が入ってこない」ので「パンクしますよ、これ」「読み方とか、あの例えば発音のしかたとか息継ぎのしかたとか文章の長さとか。どういう所で改善点が欲しいかによって意見が異なりますが、タイトルだけは先に言っといたほうがいいかな」

表 5 Q6 音声問題 「言語コミュニケーション」に関する問題シナリオ

オリジナル版	アレンジ版（わかりにくい読み方）	読み方（特にアレンジ版）の ポイント
【読み方のポイント】 • 全体的に歯切れよく、明瞭に • 声を前に届けるように、相手が目の前にいて話しかけるような感じ • 語尾が小さくならないように • 明るい話なので、全体的に明るいトーンで • 温かく、知的な印象で、親しみやすく • 読むときに適度に抑揚をつける（ラインが引いてある所を強調するなど） • 情報のまとまり（話題がどこで切り替わるのか）を意識する • 「。」の後1～2秒ほど間をとる、「,」の後も「。」の後よりちょっと短めに間をとる（文中の「を」を目安に）	【読み方のポイント】 • だるく、暗そうな印象で、淡々と棒読みで • 声を下に向ける感じ	
2003年、〃穂別町、〃今のむかわ町穂別在住の化石採集家が採集した脊椎動物の化石が、〃むかわ町穂別博物館に寄贈されました。	2003年、穂別町、今のむかわ町穂別在住の化石採集家が採集した脊椎動物の 化石が あ、むかわ町穂別博物館に寄贈されました。（ 語尾小さく ）	• 語尾伸ばし • 文末の語尾を下げ、述語が聞き取りづらいようにする
当時は首長竜の化石として収蔵されましたが、〃その後のクリーニングと調査によって、ハドロサウルス（ 少しゆっくりめにはっきり ）科恐竜の尾椎骨であることがわかりました。	えー 、当時は首長竜の化石として収蔵されましたがその後のクリーニングと調査によって え ハドロサウルス（ あまりはっきり言わない ）科恐竜の び…ついで…こつ？ であることがわかりました。	• なじみの薄い言葉である「ハドロサウルス」を聞き手にも分かるように読むか、聞き取りにくいように読むかの違い。 • 読みの難しい漢字の言葉を自信がないように読む。
北海道では4例目、〃むかわ町では初めての恐竜化石です。（原文の一部を中略）	北海道では……4例目？むかわ町では初めての恐竜化石です。	• 語尾上げ
むかわ町穂別のハドロサウルス科恐竜は、約7,200万年前の地層から発見されました。	むかわ町穂別のハドロサウルス科 恐竜はあ 、約7,200万年前の 地層からあ 、発見されました。	• 語尾伸ばし
この時代は、ティラノサウルスやトリケラトプスが生きていたのと同じ時代で、〃絶滅寸前の恐竜の多様性を考える上でも、この化石が、重要な標本になると考えられています。	この時代はティラノサウルスやトリケラトプスが生きていたのと同じ時代で絶滅寸前の恐竜の多様性を考える上でもこの化石が重要な標本になると考えられています。（ 一気に棒読み ）（ 面倒くさいな…という感じではあ…とため息を。わざとらしくない感じで ）	• 間や抑揚なく一気に読む • 話し手がつまらないと思っている感じを出す
今回の発掘をきっかけに、〃北海道大学総合博物館とむかわ町は、相互協力協定を結び、〃古生物学の普及や文化振興など、多方面での連携を強化することを目指しています。	今回の発掘をきっかけに、北海道大学総合博物館と むかわ町はあ 、相互協力協定を結び、古生物学の普及や文化振興など多方面での連携を強化することを目指しています。（ 全体的にもごもご読む ）	• 語尾伸ばし • 滑舌悪く聞き取りづらい読み方をする。
また、〃むかわ町では、〃恐竜時代の海陸の生物の化石が産出する町全体を、「恐竜ワールド」と位置づけ、化石をはじめとする、さまざまな地域資源を活かしたまちづくりに取り組んでいます。	また、むかわ町ではあ、恐竜時代の海陸の生物の化石が産出する町全体を「 恐竜ワールド 」と位置づけ、（ 大事な箇所だが、もごもごと ）化石をはじめとするさまざまな地域資源を活かしたまちづくりに取り組んで…（ ここだけはっきり ）います。	• 重要単語をはっきり読まない • 不自然な語尾強調

※北海道大学総合博物館「古生物標本の世界」展示室内解説パネル「むかわ町穂別から発見された、本邦初のハドロサウルス科全身骨格」の文章の一部引用し、ナレーション用に表現の一部を変更している。

と、事前に何についての話なのか、何をポイントに聞き取ればいいのか提示してほしい、という要望があった。

【考察】わかりにくい所で指摘されたポイントでは「重要用語の強調」についての指摘がなかった。一度聞いただけでは重要かどうかはわからない、ということが考えられるため、設問文に「これは〇〇についての話です」という事前情報を提示して補足する必要があるだろう。

今回のASD当事者の協力者の場合、わかりにくい方の音声のインパクトに注意がとられる傾向があり、具体的にどのような点が分かりにくく感じるかの指摘が難しかったようである。ナレーションの話し方が、悪い例の誇張のように感じられた可能性があるため、収録の際には不適切な読み方をする箇所では少々抑え気味に話してもらう必要があるといえよう。オリジナル版では、ナレーションの速度についても指摘があった。収録の際には、ナレーション担当者が聞き取りやすい話し方ができているかどうか第三者が評価（方法としてはチェックリストの使用など）を行い、より聞き取りやすいナレーションとなるよう改善を重ねることで対処したい。Bが指摘した“何についての話なのか、何に気を付けて聞いたらいいかを事前に提示すべき”という意見は、音声・映像問題全体に関わるポイントでもある。

Q7 今から流れる、展示解説の動画をよく見てみましょう。どちらがわかりやすく、聞いていて好感を持たてでしょうか。また、分かりにくく好感を持たない方はなぜそう感じるのか、考えてみましょう。分かりやすい方はどうだったでしょうか。（第7回 ②）

動画を見て答える問題である。同じ内容の展示解説の動画で、一方は非言語コミュニケーションの技術を使った解説、もう一方は非言語コミュニケーション技術が欠如かつ不適切な例を用いた解説である。この動画では、筆者が北海道大学総合博物館内で解説を実演している。他に、撮影に立ち会った博物館教員一名と撮影担当の筆者が所属する大学院の院生一名が、来館者役で声のみ出演している。この動画を協力者に視聴してもらった上で、問題への回答を求めた。質問、回答形式はQ6と同じ。シナリオとアレンジの詳細については表6の通り。

【出題のねらい】非言語コミュニケーションの有無で、展示解説のわかりやすさが変わることとを体感してもらう問題である。解答例としては、わかりやすい方が「聞き手に視線を向けている」「ジェスチャーを用いている」「笑顔で親しみやすさを出している」、わかりにくい方が「聞き手の顔を見ないで話している」「展示を操作しながら話している」「姿勢が悪い」など。ASD当事者の場合、言語情報にのみ注意が引っ張られ、非言語コミュニケーションには意識が向きづらい場合も考えられる。また、アイコンタクトや質問相手に手を向ける動作など、一般的には好感につながる動作であっても、当事者は回答を迫られているように感じて不安や威圧感を覚える可能性もあるため、慎重に検討する必要がある。具体的な回答が出ない場合は再度動画を再生し、どこに違和感があったかを聞き取る。

【解答結果】A・B・Cが非言語あり版の方を「わかりやすい」と回答した。Dは回答漏れがあったが、解答後に行った聞き取りにおいて、非言語あり版の方について「非常に印象がいい」と語っていたことを考えると、全員が非言語コミュニケーションを伴う展示解説に好感を持ったと考えて間違いなさだろう。

わかりやすいと回答した理由は、A「笑顔があって気持ちがいい 目が来館者に向いている。」、B「区切りが良い。」、C「『どう思いますか？』とお客さんにきくときの態度が良かった。

表 6 Q7 映像問題 「非言語コミュニケーション」問題シナリオ

非言語あり全体		非言語なし全体	
※姿勢正し、適切な速度で。		※姿勢を崩し無表情で。	
※アイコンタクトを適切にとる。		※聞き手の方を見ない。台本ばかり見ている。	
		※ナレーションは明るくない感じで、でも強調するところは強調する。	

解説の内容		非言語あり	非言語なし
それでは、「波紋の作り方・のぞき方」についてお話したいと思います。		笑顔で	無表情
波紋といわれたら、何を思い浮かべますか？		聞き手の顔を見る	相手の顔を見ない
(聞き手役2名に答えてもらう)		答えた人の方を見る	反応しない
波紋のイメージで最も多いのは、このように水の上にできるこんな円い模様ですね。		波紋の写真画像を見せる	画像を話し手の顔の前に掲げ、顔が隠れるようにする
(波紋の写真画像を見せる)			
波紋同士がぶつかって波が消えたり、形が変わったりすることにできることもありますが、基本的には水の上に出来る波紋はこんな円い形をしています。		ジェスチャー	台本から目を離さない
水に何をすれば、こんな波紋ができるのでしょうか。		聞き手の顔を見て、手を向ける	視線は下
(聞き手役2名に答えてもらう)		答えて笑顔でうなづく	反応しない
水面に水やものを落としたり、指を入れてばしゃったりするとできますね。		ジェスチャー	ジェスチャーなし
つまり、波紋を作るには、水に何か衝撃を与えると良いわけです。		ジェスチャー	聞き手に視線を向けない

さて、ここにガラスの板があります。このガラスの板をこつんとたたいたとき、この表面にも波紋ができるでしょうか。		ガラスをつつくような動作	動作なし
(できると思う人、思わない人に手をあげてもらう)		答えて笑顔でうなづく	反応しない
では実際にやってみましょう。よく見ていてくださいね。		聞き手を見る	動作をしながら話す
(ガラス板を取り出し、指でつつく)		言葉を切ってから動作	(聞き手の顔を見ない)
はい、できないと答えた方、正解……ではありません！		表情豊かに	表情乏しく
実は、ガラスの上にも、波紋ができるのです。ただ、私達の日には見えないのです。		聞き手を見る	ジェスチャーなし
実際のガラスの上の波紋は、こんな形をしています。		モニターを手で示す	操作しながら話す
(展示モニターの左ボタン1を押す)		言葉を切ってから操作	(聞き手の顔を見ない)
画面で見ると大きく見えますが、実際はわずか0.1ミリのガラス板に起こした波紋を、特殊な方法で動画にしたものです。		聞き手の顔を見る	横を見る
波の速さも、なんと秒速3キロといえます。目には見えませんが、ロケットと同じくらいの速さなんです。		聞き手の顔を見る	モニターを見たまます

※筆者が北海道大学総合博物館工芸部展示室内展示「音を見よう！」で行っていた展示解説の一部。
展示解説の性質上、作成した動画とこのシナリオでは、内容に影響のない範囲での言い回しや言葉のずれがある。

お客さんも楽しめると思う。ガラスに波紋できるか実践するとき見えやすくやっていた。ガラスにできる波紋が「3 km/s」だと言っていた。A（非言語なし版）でも言ってたっけ？ B（非言語あり版）の方が印象に残った。], D「来館者を巻き込む 質問など手でさしてきている、答える人も答えやすそう 図を見せるときに手で指したり適当な高さに上げたりしている 身ぶり手ぶり」であった。（下線部については後述）

わかりにくいと回答した理由はA「笑顔がない。台本にかじりついている。 冷たい。], B「読んでる時の感じ。A（非言語なし）はなんとなく雑に感じる。], C「資料を見てうつむいていた。お客さんにせっかくきいたのに反応を返していなかった。ガラスに波紋できるかきいたときお客さん答えてくれなかった], D「来館者の目を見ていない—原稿ばかり見ている。読む速度が一定でない」だった。姿勢を崩していることや動作しながら話す場面、顔の前に画像を掲げることについては指摘はなかった。（下線部については後述）

意見を求める場面については、Aは「質問してる人に対して、こう、あの、指さしじゃなくて、手で、パーでこうして説明した方が、あの、まゝ、どうですかっていうのであったら、たぶんよかったと思うんですけど」と述べていた。しかし、実際には指差しではなく、手のひらを上にして指をそろえた状態で聞き手に向ける形で行っていた。よって、カメラや手の角度の関係でそのように見えてしまった可能性がある。アイコンタクトや聞き手に顔を向けることについては、A「（アイコンタクトがない場合）私からとしては、来館者としての立場から見ると、まゝ、なんですかね、その解説者が自分の世界に入っちゃってるということにやっぱり気づいちゃう], B「（聞き手に顔を向けることに関し）こっちに対してちゃんとってる感があるので、逆にそのなんていうんですかね、講義とかでもよくあるんですけど、効果が。ちゃんと相手に対して話しているという意識になるので、逆に区切りのところでちょっと見るくらいだったら別にいいと思いますよ」と、これらの非言語コミュニケーション技術があったほうが良いという肯定的な意見があった。

また、上記の解答の下線部で示したように、非言語コミュニケーション以外の指摘もいくつかみられた。特にBからは動画について、逆光になっているとの指摘があった。これは、展示に用いられている照明装置が解説者の背後から光を照らすような配置になっていること、展示保護のため展示室全体の明るさが抑えられていることが原因で発生したものである。そのことに関して、「暗いから余計（顔に）その影がかかっている感じで、なおかつ目線とかも見えづらい」「表情とか見る人もいると思うんですよ、目線とか。そういうのがちょっと見づらいんじゃないかなと思いますね」という指摘があった。また、聞き手に質問をする場面については、Bが「『皆さんはどう思いますか？』程度のぐらいの方がまだいいかなと思いますね。小学生だと、そこで『はいはい』って言ってとんでもない感じになるんですけど中学生ぐらいになると（聞き取り不能）『え、お前聞かれてるよー』みたいになるんで。（聞き手が小学生くらいだったら）『君どう思う？』みたいな感じではいいと思うんですけど、中学生ぐらいになるとヤバイと思いますね」と肯定的ではない意見を示した。Cは「映像ではなんか、すごい自分に興味を持って聞いてくれてる感じが、その、あなたは どう思いますかという感じがしたので、全然いいと思います」、Dは自らの個別対応での解説経験と照らし合わせて、「喋らされるのが嫌いな人もいるので、ホントにもう雰囲気次第なんですけど（中略）自分でこの人だったら喋ってくれる人だからこの人に話しかけてみようとか、それが聞いたときにはちゃんとちょっとあなたに聞いてみますという風にして、なんか明確に聞いてることを、質問しているということをして

示した方が、話しやすい空気が作れるのではないかと思います」との回答だった。

【解答の様子】Bから「学芸員の方って（解説シナリオを）持ってると思うんですけど、めっちゃ読みます？」という質問を受けた。これまで展示解説を受けたことがないので、動画内でシナリオから目を離さずに読み上げているところ、聞き手に顔を向けないところが、実際の解説でも一般的なのかどうかわからなかったようである。同じくBの時にスチームヒーター音が発生したが、影響はみられなかった。

【考察】非言語コミュニケーションがある方が伝わりやすい、好感を持ちやすいと感じるのは当事者・非当事者共通ではあった。しかし、Bがシナリオから顔を話さないことが解説では通例なのか判断に迷ったこと、全員が姿勢の悪さおよび展示機器を操作しながら話し続けていることに言及がないことなど、展示解説の現場を見たことがない・非言語コミュニケーションとして適切か不適切かに関する知識がない場合に、気づきが得られなくなる可能性を示す結果であった。また、Q6でも言及したように、回答に何を求めているか（この場合は非言語コミュニケーション）を明示しないために、非言語コミュニケーションには該当しない部分への解答がみられた。ただし、これらの解答は決して非言語コミュニケーションと関連がないわけではない。例えば、Bが「区切りが良い」と感じた理由は、非言語コミュニケーションを用いたことで結果的にメリハリがきく解説となったことにあると考えられる。アレンジ版での「3 km/h」がCの印象に残りにくかったことには、非言語コミュニケーションの欠如を原因とした伝わりづらさが影響した可能性がある。アレンジ版で読む速度が一定にならなかったのは、シナリオから目を離さない・相手に関心を向けないという聞き手を無視した状況で解説を実施することにより、聞き手への配慮が無意識のうちに欠如したために発生したともいえる。以上から、問題文で非言語コミュニケーションに着目した回答を促すか、非言語コミュニケーションと一見関連のない回答があった時に非言語コミュニケーションとの関連を伝えるか、対応を検討する必要があるだろう。また、この設問は、言語コミュニケーションに対して非言語コミュニケーションが果たす役割について気づいてもらうことを意図しているが、動画における非言語コミュニケーション面についてプログラム参加者の気づきを自然に促すためには、撮影時の明るさや角度などにも慎重になることが必須である。

質問を投げかけることについては、意見の相違があった。Dは答えてくれそうな人に回答を促すと答えていたため、この「答えてくれそうな人」を見つける方法を提示することで対処できるだろう。

ASD当事者であるA・Bは、話し手が非言語コミュニケーションによって聞き手を巻き込むことについて、「自分（聞き手）でも参加しているという自覚」(A)「こっちに対してちゃんと言ってる感がある」(B)と答えている。当事者側にとっても、非言語コミュニケーションを用いた解説に対して、“自分も対象として受け入れられている”という好感を持つことが明らかになった。この結果から、当事者支援という意味でも、非当事者が非言語コミュニケーションを用いて接することの重要性が示された。この点については、この問題が出てくる講義・実習第6回の中でも、日常および支援での応用について言及すると良いだろう。

(4) アンケートの結果

本章(2)‐③‐(B)でも触れた、問題解答後に協力者4名に実施した、問題内容に関するアンケート結果を提示する。

表 7 問題の評価および問題を解いたことによる意識の変化についてのアンケート結果

質問No.	協力者 ASD 解説経験	A 当事者 解説経験△	B 当事者 解説経験無	C 非当事者 解説経験無	D 非当事者 解説経験有	中央値	質問ジャンル	質問文
10		5	3	5	5	5	音声映像問題	映像問題のナレーションは聞き取りやすかった。
11		5	4	5	5	5	問題用紙書式	問題用紙のフォントの大きさは適切だった。
12		5	4	5	5	5	問題用紙書式	問題用紙のフォントは見やすかった。
13		5	3	5	5	5	調査者の助言	調査者のアドバイスは適切だった。
8		5	4	5	4	4.5	音声映像問題	音声問題のナレーションは聞き取りやすかった。
1		4	3	4	4	4	問題の内容	問題を解くのは面白かった。
2		4	4	4	2	4	問題の内容	問題は簡単だった。
4		4	4	5	4	4	問題の内容	問題では何を答えればよいか、文章を読んだだけで理解できた。
5		4	4	5	4	4	問題の内容	問題を解く中で、新しく知ったことがあった。
6		4	3	4	5	4	問題の内容	問題を解いて気が付いたことを、日常生活でも活かしたいと思った。
7		4	2	5	4	4	音声映像問題	音声問題で読まれた文章は、難しかった。
14		4	2	4	5	4	会話伝達の意識	自分の話し方をより良いものにしたいと思った。
20		4	3	5	4	4	博物館への関心	博物館の展示解説を聞いてみたいと思った。
21		4	3	5	4	4	博物館への関心	博物館に行ってみてみたいと思った。
9		5	2	5	2	3.5	音声映像問題	映像問題の映像は見やすかった。
16		3	4	1	5	3.5	会話伝達の意識	何かを伝える時の文章の書き方や話の内容を、より良いものにしたいと思った。
18		5	2	1	5	3.5	会話伝達の意識	話し方や伝え方について、もっと深く学びたいと思った。
22		4	3	2	4	3.5	博物館への関心	自分も展示解説をやってみてみたいと思った。
15		5	4	2	1	3	会話伝達の意識	自分の話し方はよくないのではないかと心配になった。
19		3	2	1	4	2.5	会話伝達の意識	話し方や伝え方を、展示解説を通して学べる講座があったら、受講してみたい。 (場所・時間・料金は自分が参加できる範囲として)
3		4	2	2	1	2	問題の内容	問題は勘で答えたものもあった。
17		1	3	1	2	1.5	会話伝達の意識	自分は何かを伝える時、伝え方が原因で正しく伝えられていないのではないかと心配になった。

アンケートの質問は、問題の難易度や感想（6項目）、問題内で使用した音声・動画（4項目）、問題用紙の書式（2項目）、調査者の助言（1項目）、問題を解いたことによる自身の会話・伝達コミュニケーションに関する意識や向上の意欲の変化（6項目）、博物館や展示解説についての意識の変化（3項目）の計22項目からなる。それらについて、「そう思わない」を1～「そう思う」を5とする5段階1択式で評価を求めた。その結果を表7に示す。

網掛けしている項目はマイナス評価の質問であり、評価点をプラス評価に換算している。今回は協力者が4名と回答件数が非常に限られているため、各回答の中央値を算出し、中央値の高い順（回答の肯定度が高い順）にソートしている。

問題用紙の書式に関する2項目とも中央値が5を示し、音声映像問題のナレーションの聞き取りやすさは音声4.5、映像が5、調査者の助言も5と、肯定的な評価を得た。問題の難易度や感想も6項目中5項目が4となり、こちらもおおむね肯定的な評価であった。一方、中央値が5を示した項目について、A・C・Dは全て5の評価をしたものの、Bのみ4または3の評価をしていた。Bの評価は中間～肯定的な評価とはいえるものの、個人によって感じ方に差があることを示す結果であった。そのため、プログラム・テキストとも改良を重ねても100%使用者に合ったものは提供できないという限界性を意識しつつ、プログラム実践の中で得られた個々人の意見を反映して可能な範囲でより使いやすい・問題を解きやすいよう改善していくことが求められる。

会話・伝達コミュニケーションの意識の変化については、評価にばらつきがみられた。最も肯定的な評価を得たのが「自分の話し方をより良いものにしたいと思った」で4、最も否定的な評価は「自分は何かを伝える時、伝え方が原因で正しく伝えられていないのではないかと心配になった」で1.5、「自分の話し方はよくないのではないかと心配になった」はどちらかと言えば否定的な3となった。実際、Dは、音声問題・映像問題を通して、「よく声が小さいとか喋るのが早いと言われたりしたので、展示解説ではそうならないように意識はしているんですけど、本当は（声の大きさや話し方の速度について自分では）わかっていると言っているけど来館者の方がわかっていなかったらそれは当然よくないなと思ってしまいました」と答えている。このように、問題に取り組むことによって、協力者自身の会話・伝達コミュニケーション力にネガティブな意識を持たせる場合があるという結果となった。今回の調査は問題の解答のみで終わっているが、実際のプログラム内では、課題取り組みによって自分の会話・伝達コミュニケーション力に自信を無くしたとしても、インストラクターやテキストによるフォローで自信回復は可能であると考えられる。今後、テキストの内容についてのモニター調査を実施する予定だが（後述）、その調査において、読んでいて自分の会話・伝達コミュニケーション力に自信がなくなることがあったか、その失った自信をテキストの記述を通して回復することができたかについてあわせて検討したい。また「問題は勘で答えたものもあった」の中央値が2であり、明確な根拠なく回答しているケースもあったといえる。実際、Dは「理由があんまり思い浮かばないけどこういうことじゃない、っていうのを書いた気がします」と答えていた。Dは展示解説経験者であり、コミュニケーションの技術についてある程度の体験的理解はあると考えられるが、根拠をもってその理由を言語化できる段階には至っていない模様であった。根拠を把握していれば、それをもって様々なコミュニケーション場面への応用が可能となる。よって、プログラムやテキストで取り扱うコミュニケーション技術それぞれにおいて、なぜ伝わりやすくなるのかをあわせて伝えることが必要となるだろう。

そして、博物館への関心については「博物館の展示解説を聞いてみたいと思った」「博物館に行ってみてみたいと思った」という、学びの受け手側としての評価が4と肯定的であった。しかし、展示解説の実践に関する「自分も展示解説をやってみてみたいと思った」が3.5、「話し方や伝え方を、展示解説を通して学べる講座があったら、受講してみたい」は3と、やや消極的な解答となった。受講に消極的な理由として、Bは「話し方で苦勞したことがないので。基本的に場所によって（話し方を）変えるじゃないですか、誰でも。その区分がけっこう前から確立されているので、いまさら改善するようなものでもないと思いました」、Cは「話す仕事をするとかになったら受けたいと思うと思うんですけど、まだそんな就職は先なので」と、現段階では学ぶ必要がないと感じていると答えた。一方で、A「時間があれば」、B「（自分の興味対象の展示解説であれば）まあ（展示解説をやってみてみたいという気持ちは）ありますね、それは。人に説明するっていうのはやっぱり自分でも身につけやすいということがあるので」、D「自分がやりたいジャンルの展示や解説に絡んでいれば、ぜひ受講したいと思います」との答えも得られた。ここから、プログラム受講の決め手の例として、受講希望者が会話・伝達コミュニケーションを学ぶ必要に迫られていること（研究発表や就職面接など）、受講による時間的制約に負担がないと感ずること、展示解説の対象となる展示が自身の関心と合致すること等が推測できる。

5. 結びに

以上、本稿では、大学博物館でASD当事者市民と非当事者学生が、共に展示解説を通して会話・伝達コミュニケーションを学ぶ、就労支援プログラムの開発を行った。そして、テキスト内の個別で解答可能な問題について、当事者・非当事者両方からの評価とその結果について述べてきた。

プログラムの開発は、北海道大学総合博物館で開講されてきた「展示解説科目」、とりわけ集団型展示解説科目を応用する形で行った。この科目における、シナリオ作成による伝達コミュニケーション能力の育成・所作指導・受講生からのフィードバックといった特徴は、開発した支援プログラムにも引き継いだ。一方、この科目の課題として、以下の諸点を改善してプログラムに取り入れた。まず、シナリオ制作や展示解説実践の時間を多くとり、指導をより詳細かつ具体的に行う形式にした。また、各受講生の改善が必要な点のうち、無理なくトライできそうなスキルについて、具体的な方法を提示してトレーニングする形式を取り入れた。さらに、展示解説科目だけでなく、従来のASD当事者就労支援に認められる課題も改善するようにプログラムを構成した。具体的には、会話・伝達コミュニケーションをASD当事者と非当事者共通の課題ととらえ、両者がペアを組んで共に学び解説を行い、支援しあう形式をとった。また、従来のASD当事者支援は支援者側からの評価がほとんどで当事者側からの評価は限られていたため、プログラム開発段階から当事者・非当事者によるプログラム評価を実施した。

開発したプログラムの概要は、①インストラクター・ボランティア員・ASD当事者市民の受講者・非当事者学生の受講者・来館者の連携により、大学博物館で実施する ②事前・事後アセスメントおよびオリジナルテキストに基づいた全12回の講義・実践を行う ③12回の講

義・実践では、オリエンテーション・資料実習・シナリオ作成・言語/非言語コミュニケーション指導・ビデオレッスン・展示解説実践を実施するである。

このプログラムの評価の第一段階として、本稿ではこのプログラムおよびテキスト内で受講生が取り組むことになる問題のうち、個別で回答可能な問題について、当事者と非当事者それぞれ展示解説経験の有無ごと計4名に実際に回答を求めた。

今後はその回答結果と協力者からの感想・意見をもとに、プログラムおよびテキストを修正・改善していくことになる。本稿で明らかとなった課題の中で、特に重要な修正・改善が必要な点について述べる。

① 問題・テキストの形式

- ・テキストの流れは、基本的に“前提 → 問題 → 学び → それを踏まえての問題”に沿わせる。（問題によってはその限りではない）
- ・資料の比較や参照がしやすいよう、テキストは2つ穴バインダーに綴じ、必要に応じてページを取り外して使用できるようにする。
- ・自由記述型問題には、受講者の思考や解答に影響のない範囲で解答例を入れ、問題の誤読や解答の仕方に困ることのないように工夫する。
- ・調査の結果をもとに、適切な大きさの解答欄や、複数の解答が必要な箇所では項目ごとの解答スペースを設ける。
- ・受講生の意見を反映し、より使いやすい・解答しやすいものとなるよう改訂を重ねる。
- ・受講生が自信をなくしたり、チャレンジ意欲を失ったりしないよう、テキスト内でフォローする。（例：受講生キャラクターに「私には難しいかも」などあえて後ろ向きな発言をさせ、学芸員キャラクターがそう感じてしまう理由やその克服方法を答える）

② 講義・実践の形式および内容

- ・ASD特性が講義・実践の進行に影響が出るような場合（こだわりの出現など）を想定し、環境調整や対処方法を予測したり、相談体制を確立したりする。
- ・個人によって感じ方の度合いや博物館・コミュニケーションの知識に差があるので、インストラクターが誘導したりヒントを与えたり、飽きさせないように一般的には知られていないエピソードを入れるなどして工夫する。また、問題（とりわけ音声問題や映像問題において、好ましくない例を提示した際）に、受講生の意見に違いや対立が出た場合にも注意が必要である。その場合は、できるだけ受講生同士で“この判断が分かれるポイントについて、どこまで許容できるか”を話し合いすり合わせるなどして、意識や感覚の違いの理解や着地点の模索につなぐ。
- ・問題を解く中で、支援・相互支援につながるポイント（例：立場を問わず非言語コミュニケーションが重要であること）を発見した場合は、その旨言及する。
- ・問題やテキストの形式同様、受講生の意見を反映し、形式や内容についても改訂を重ねる。
- ・問題を解いたり展示解説実践をする中で、受講生が自身の会話・伝達コミュニケーション能力に自信を失わないよう（あるいは、失っても再チャレンジして自信を回復できるよう）インストラクターがフォローできるようにする。
- ・受講したいという意欲につながるよう、募集段階からアピールしたり、受講者の実情に

合った形式や内容に柔軟に変更できるよう工夫する。具体的には、求職・就職活動中の者や、職場やアルバイト先での会話・伝達コミュニケーションに悩んでいる者にターゲットを絞る、受講しやすいよう柔軟な日程を組む、自分の興味関心にあった展示の解説ができることを強調するなど。

③ 音声・映像問題

- ・音声・映像問題における好例か否かの理由提示を求める場合は、「何に注目して聞くか・見るか」を示すことによって、その問題を解くことで身に付けてもらいたいスキルや学びに関する解答を導く。
- ・音声・映像の質を上げる。好ましい例であっても、出題者が意図する部分以外の点で音声や映像に不十分なところが出てきたり、好ましくない例において要改善点が目立ちすぎたりする場合がある。特に映像問題は、角度によって誤解が生じたり、照明の具合によっては注目してほしい部分が見えにくくなったりすることがある。それを防ぐために、音声・映像問題収録時は、チェックリストを使った第三者評価を行ってブラッシュアップを行う。映像問題では事前に映り具合を調整する。

これまで本稿でしばしば触れてきたように、従来のASD当事者の就労支援においては、対象をASD当事者に限った支援が通例であった。また、コミュニケーションの課題を当事者と非当事者共通の課題として、ともに対等な立場で学びあうというスタイルは非常に限られていた。本稿ではこのスタイルに沿い、プログラムを開発・評価してきた。しかし、今回の評価では当事者・非当事者個別に問題に取り組んでいたため、本当に二者が共に学びあうことができるかどうかは、今回の調査では明らかになっていない。評価自体も、属性の違う4名というサンプル数が限られた状態で実施しており、その正確性には疑問の余地がある。

それでも、今回の協力者は問題にスムーズに回答することができていた。それだけでなく、回答の内容や聞き取り調査の結果から、属性や立場によって着目する点が異なることが示された。同じ問題に問題なく回答できる一方で、回答に至った理由に立場や視点の違いをみることができたことは、当事者と非当事者の学びあいや、その違いを尊重し支えあいにつながるという、プログラムの趣旨にも合致した結果であったといえるだろう。

そして、プログラムを当事者と非当事者両方の立場から評価し、特に当事者の目線によってプログラムの改善点が見えてきたことも、本研究の成果の一つである。解答例の設定や映像問題の動画の欠点など、当事者側からいくつかプログラム改善のヒントが得られた。今後、当事者側からのプログラム改善のための批判的評価は、本研究以外においても不可欠のものとなっていくと思われる。

本研究の成果として、①ASD当事者と非当事者が、別々ではなく共同で学ぶプログラムおよび学びあいを通した相互支援の実行可能性が示され、②プログラムの開発にあたり、当事者・非当事者の両者による評価が必要である、ということが明らかになった。これらの成果は、先にも触れたとおり、大学博物館における展示解説を通した就労支援プログラムの開発にとどまらない意味を有することが期待される。今後のASD当事者の就労支援やコミュニケーション支援を、当事者と支援者という閉鎖的な関係にとどめるのではなく、さまざまな立場の者と共に支援しあうという、新たな方向性を築くための一助となるだろう。

本稿では論じきれなかった今後の課題として、ASD当事者と非当事者の共働による、プログラムおよびテキスト評価調査の実施がある。

ひとつは第3章でも述べた「ペア課題調査」である。今回のような個別に実施する課題評価とは違い、実際に初対面の当事者と非当事者に共同で課題や問題に取り組んでいただく評価である。そこに両者の視点の違いが現れる結果となった場合、その違いをお互い受容したり学んだりすることができるか、そもそも共に学ぶことが可能かどうか、実技評価を相互に行うことは可能かどうかを評価していく。また、テキストについても同じく当事者と非当事者両方に評価を求める「テキストモニター調査」を実施する予定である。こちらは共同作業ではなく、今回のように一人一人に解答を求める調査である。調査では、今回の調査結果をテキストに反映し、テキストが当事者・非当事者両方の立場の学習に有効と言えるかどうか検討する。それを踏まえて実施する、当事者と非当事者が意見を交換し合う「座談会調査」も大きな鍵となる。どうすれば両者にとって使いやすいテキストになるのかはもちろんのこと、実際に当事者と非当事者で意見の交換やすり合わせは可能なのかを検討できる、貴重な機会である。

それらの評価および成果を反映したプログラムの改善を経て、将来的には大学博物館におけるプログラム実践に至る予定である。その際は、今回扱えなかった支援体制、インストラクターの養成の問題も不可欠になってくる。その上で博物館での実践にこのプログラムが耐えられるか、趣旨に合った学びや支援を提供できるかを実証し、改善を繰り返していくプロセスを長期的に実践していく必要があるだろう。時代によって求められる会話・伝達コミュニケーションの変化や博物館の役割にも適応しつつ、受講生であるASD当事者・非当事者も作り手となり、常に進化し続ける就労支援プログラムをめざしていきたい。

【註】

- 1 「マイスターコース」については、北海道大学総合博物館ウェブサイト「ミュージアムマイスター」およびリーフレット（北海道大学総合博物館ミュージアムマイスター事務局，2019）を参照。
- 2 社会人基礎力とは、経済産業省が提唱する、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」のこと。詳細については、経済産業省ウェブサイト「社会人基礎力」を参照。
- 3 2019年の特集は「話が面白い人，退屈な人」（PRESIDENT 12.13号）「人を動かす言葉大全」（同2.18号）「話が面白い人，つまらない人」（The 21 1月号）。また，女性向けビジネス雑誌『日経WOMAN』も同様の傾向があったが，2019年には会話・伝達コミュニケーションに関する特集はみられなかった。
- 4 本稿での「当事者」とは，「ASDおよびそれに該当する旧診断名（アスペルガー症候群・広汎性発達障害・高機能自閉症など）と診断を受けている者」を指す。
- 5 当事者・非当事者共通の課題としてのコミュニケーション学習の可能性が期待される例として，NHKEテレビで放送されていた『スマイル！』とその前身番組があげられる。これらは特別支援教育向けの番組ではあるが，通常学級でも通級指導教室でも活用できる内容であることに特徴がある。コミュニケーションスキルに限らなければ，Eテレでは子どもの多様性の理解につながる番組として『u&i』があり，その中でもASD特性がとりあげられている。以上から，初等教育における当事者・非当事者共同学習の土台はできつつあると考えられる。
- 6 2016年前期までに開講されていた展示解説科目で扱う展示解説の形式のうち，集団型・個別対応型・卒ポス

- については、沼崎（2017a）でも触れている。その中では扱えなかったが、2016年度にはツアー型展示解説やそれに近い形式の展示解説が、企画系科目の中で学生が企画した教育普及イベント内で行われている。
- 7 2013年度「博物館学特別講義Ⅱ」の授業報告は、ウェブサイトには他の科目とともに時系列に掲載されている。北海道大学総合博物館北海道大学総合博物館ウェブサイト「学生教育」> ミュージアムマイスター > 授業 > 年度別検索プルダウンより「2013年度」を選択し、同サイトの下部の検索結果リンクから、「授業報告 博物館学特別講義Ⅱ」と書かれている報告を参照。（アクセス日：2020年3月31日）
 - 8 「旧診断名」とは、PDD-NOS・アスペルガー症候群・広汎性発達障害・高機能自閉症・自閉症など。現在の精神科疾患・障害の診断基準であるDSM-5以前の診断名。知的障害の有無や診断基準をいくつ満たすかによって診断名が異なっていた。現在は、特性の現れ方を連続体としてとらえる「自閉スペクトラム症」という診断名になっている。
 - 9 宮沢賢治『やまなし』に出てくる、宮沢自身が作った意味不明の言葉「クラムボン」を指していると思われる。

【参考文献】

- American Psychiatric Association (2003) Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders: DSM-5. American Psychiatric Pub. (American Psychiatric Association編, 日本精神神経学会日本語版用語監修, 高橋 三郎・大野 裕 監訳, 染矢 俊幸・神庭 重信・尾崎 紀夫・三村 将・村井 俊哉訳 (2014) DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル』. 医学書院, 49.)
- 北海道大学教育GP「博物館を舞台とした体験型全人教育の推進」事務局 (2009) 1. 事業成果報告 1-4. 社会体験型科目. 北海道大学教育GP「博物館を舞台とした体験型全人教育の推進」平成20年度事業成果報告書. 北海道大学教育GP「博物館を舞台とした体験型全人教育の推進」事務局, 21-22, 25.
- 北海道大学総合博物館ミュージアムマイスター事務局編 (2019) 北海道大学総合博物館ミュージアムマイスター認定コースのご案内. (「北海道大学総合博物館ウェブサイト「ミュージアムマイスター」(<https://www.museum.hokudai.ac.jp/education/museummeister/>) よりダウンロード, 閲覧日: 2020年3月31日.
- 北海道大学総合博物館ウェブサイト「学生教育>ミュージアムマイスター>授業 年度別検索 2013年度」(<https://www.museum.hokudai.ac.jp/education/museummeister/cat/lesson/?onyear=52&searchtax=museummeisteryear>) 閲覧日: 2020年3月31日.
- 北海道大学総合博物館ウェブサイト「ミュージアムマイスター」(<https://www.museum.hokudai.ac.jp/education/museummeister/>) 閲覧日: 2020年3月31日.
- 経済産業省ウェブサイト「社会人基礎力」(<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>) 閲覧日: 2020年3月31日.
- 厚生労働省ウェブサイト「精神・発達障害者しごとサポーター」(https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/shougaisakoyou/shigotosupporter/index.html) 閲覧日: 2020年3月31日.
- 倉 千晴 (2013) 「授業報告 博物館学特別講義Ⅱ 第9回 6月18日」(<https://www.museum.hokudai.ac.jp/education/museummeister/list/9298/>) 閲覧日: 2020年3月31日.
- 沼崎 麻子 (2008) 取材レポート 学芸員のお仕事拝見!. 季刊読書のいずみ, 116, 61.
- 沼崎 麻子 (2017a) 成人ASD (自閉症スペクトラム) 当事者就労支援としての北海道大学総合博物館・展示解説科目の応用可能性〜対話スキル育成に着目したインクルーシブ教育プログラムの実現に向けて〜. 日本ミュージアム・マネジメント学会研究紀要, 21, 97-104.

沼崎 麻子（2017b）成人ASD当事者の支援ニーズをいかに就労支援に反映させるか——成人ASD当事者を対象としたアンケート調査の結果から——，自閉症スペクトラム研究，15(1)，7.9-10.

大村 香奈子・本岡 寛子・堀田 美保・直井 愛里（2018）実習形式で学ぶコミュニケーションの授業における大学生の対人不安・社会人基礎力・コミュニケーションスキルの変化，近畿大学心理臨床・教育相談センター紀要，3,9-18.

佐藤 充・工藤 洋介（2019）ASD学生への就労体験を活用した自己決定支援——インターンシップとアルバイト体験の比較を通じて——，明星大学発達支援研究センター紀要 MISSION，4, 95-111.

鈴木 克明（2002）第9章 形成的評価を実施する，教材設計マニュアル：独学を支援するために，北大路書房，113-134.

常田 秀子（2017）授業による発達障害学生への支援，和光大学現代人間学部紀要，10，93-102.

Development and Evaluation of Employment Support Program for Adults with Autistic Spectrum Disorder and Students without Autistic Spectrum Disorder through Exhibition Commentary at University Museums

Mako Numasaki

Key Words

Autistic Spectrum Disorder (ASD), Educational Program in a Museum, Employment Support, Exhibition Commentary, Cooperation between People with ASD and Non-ASDs

Abstract

The author developed an educational program for conversational and conveyance communication through the learning and practice of exhibition commentary at a university museum as a new type of employment support for adults with Autistic Spectrum Disorder (ASD) and non-ASD students to learn together and support each other. This program is an application of a lesson by Hokkaido University Museum, through which students learn exhibition commentary for a group of visitors. In this program, non-ASD students learned conversational and conveyance communication as common issues between people with ASD and non-ASD students through lectures and practice of exhibition commentary. With the help of the support department for challenged students at the university, museum volunteers, and an instructor, the students attend 12 lectures and received exhibition commentary practice. They provide exhibition commentary for museum visitors in the final class.

For evaluation, the authors asked four participants (two adults with ASD and two Non-ASD students) to answer questions in the textbook, which was used in the program. The majority of the answers were in line with the intention of questions. However, the textbook requires some improvements in the following aspects: constitution and layout to help students easily answer questions, lectures demonstrating how adults with ASD and non-ASD students can support each other, and evaluation after recording the demonstration of exhibition commentary voices and movies used in some questions.