

# 知的障害者の包摂を目指す高等教育機関の実践と課題

—日本と韓国における近年の動向から—

---

井口啓太郎（国立市公民館／東洋大学大学院）

田中光晴（文部科学省／国立教育政策研究所フェロー）

## 1. 課題の設定

日本において、特別支援学校高等部を卒業した知的障害者の高等教育進学率は極めて低い。日本政府が2014年に批准した障害者の権利に関する条約の第24条には、障害者も差別されることなく高等教育を受ける権利があることが明記されている。しかし現実には、知的障害者が高等教育機関で不自由なく学ぶには様々な障壁がある。近年、文部科学省は学校卒業後の特に知的障害者の生涯学習機会の充実を推進しているが、高等教育機関における環境整備はこれからの課題といえる。

この状況は日本に限ったことではない。大韓民国（以下「韓国」という。）では、2007年に障害者等に対する特殊教育法が制定されたことにより、就学前教育段階から後期中等教育までの障害者の義務教育化が達成された。これ以降、高等学校において障害のある生徒に対して、卒業後の進路や就職を見据えた指導の在り方が模索されるようになるとともに、障害者の生涯学習の推進体制を構築する動きが活性化するなど、日本と類似の動きがみられる。

韓国の高等教育では、1995年から障害のある生徒に対する大学教育の機会を拡充すべく、障害者に対する特別な入試枠（障害者等対象者特別選考）を設け、障害のある生徒らの高等教育機会の保障を目指してきた。先行研究においては、障害者を多く受け入れるナザレ大学等の取組が紹介されているが、近年韓国では知的障害者に特化した取組も登場している。

そこで、本稿では、日本と韓国の近年の動向に着目し、高等教育における知的障害者の包摂を目指す実践とその課題について明らかにすることを目的とする。本稿前半では、まず日本に

における知的障害者の学校から社会への移行期における課題を整理し、近年の「福祉型専攻科」や大学公開講座等の実践、関連する障害者の生涯学習政策の動向を概観し、その方向性を検証する。そして、本稿後半では、韓国における知的障害者のための学びの保障を目指す取組を事例として取り上げ、大学における知的障害者のための学びの支援モデルの可能性について論じる。両国ともに高等教育における知的障害者の包摂をめぐる取組は組織化の道程にある。今日、障害者権利条約のもとでインクルーシブな教育制度の推進が国際的に求められるなか、大学等における高等教育を知的障害者にも開放し、移行期における教育保障の議論を進めていく必要があると考える。これらの日韓比較を通じて、高等教育や生涯学習（平生教育）をめぐる課題や論点に言及したい。

## 2. 日本における知的障害者のための学びの保障を目指す取組

日本において、知的障害者が高等教育機関で学ぶ条件はいかに制約されているのであろうか。2020年度においては、大学等に在籍する障害のある学生数は35,341人であり、全学生数に対する割合は約1.1%である。障害者権利条約に日本政府が批准した2013年度の障害学生数は11,768人、全学生数に対する割合は0.37%だったことから考えれば、割合は少ないものの、障害学生数はこの間に3倍以上増加している（日本学生支援機構、2021）。大学等における障害学生支援は、2016年に施行した障害者差別解消法のもと各大学等において課題となってきた。2021年5月に成立した同法の改正によって、私立大学における合理的配慮も法的義務になり（施行は3年以内）、大学には障害のある学生へのさらなる修学支援の充実等が求められている。しかし、入学してくる学生支援の対象となる主な障害種別は視覚障害、聴覚・言語障害、肢体不自由、病弱・虚弱、発達障害、精神障害であり、知的障害は想定されていない<sup>1</sup>。2021年度学校基本調査によれば、後期中等教育卒業生全体の高等教育機関への進学率が8割を超える中、特別支援学校高等部の全卒業生約2万人超の高等教育機関への進学率は約2.2%、特に卒業生の9割近くを占める知的障害者の進学率は約0.5%に留まっている。

特別支援学校に通う知的障害者は、大学等へ進学する選択肢が用意されてこなかったといっても過言ではない。特別支援学校高等部の教育活動は、大学入学選抜試験を想定した内容ではないし、進路指導においても障害者雇用による就労か障害福祉サービスの利用のいずれかに実質的に限られてきた。現在、特別支援学校高等部で重視されているのは、キャリア教育や職業教育である。現場実習や作業学習等を通じた就業体験活動を充実させ、卒業後の進路としてい

1 実際には、大学入試制度の多様化などを背景に、療育手帳を有する軽度の知的障害者が大学に入学している実態があると推察される。後述の通り特別支援学校高等部から大学に進学する知的障害者もごくわずかにいる。また、入学後に特別なニーズが顕在化して合理的配慮の対応がなされるケースもある。管見の限り大学に入学した知的障害者の実態を把握した調査等は存在しない。

わゆる正規就労を目指す進路指導が強化されてきた<sup>2</sup>。その結果、2010年度は約23.6%（知的障害約26.7%）だった就職者の割合は2021年度には約32%（知的障害約34.7%）に向上している（学校基本調査）。しかし、就職後の障害者の職場定着状況に関する調査によれば、知的障害者の1年後の職場定着率は約68.8%だったという結果もある（障害者職業総合センター、2017）。就職できたとしても、そのうち約三分の一が1年後に退職を余儀なくされているのである。どこに課題があるのだろうか。

たとえば、知的障害者本人や保護者からは、高校や特別支援学校高等部を卒業する知的障害者の進路が就労に特化されている現状について、以下のような課題が指摘されている（障がい児・者の学びを保障する会、2022）。

- ・社会へ移行するタイミングが、知的障がい者の特性（認知や言語などにかかわる知的機能の発達に遅れがある：文部科学省）を踏まえた設定になっていない現状と、そのギャップにより生じる就労や生活の場でのトラブルや課題に対する個別性の高い支援及び学習の機会が不十分なこと
- ・学校教育終了後、就労や地域生活及び社会参加等のために生涯にわたって必要となる学習の機会が不十分なこと
- ・社会における様々な制度や機会、情報提供等が、障がい者の利用を前提に、障がい者の参画の中でその在り方が検討・設計されていないこと
- ・社会の中で共生に向けたコミュニケーション力を醸成するための機会が不十分なこと
- ・高等教育機関への進学ができていないこと など

これは、学校から社会への移行期において、「発達がゆっくり」とされる知的障害者に18歳の特別支援学校高等部卒業時点で就労しか選択肢がなく、また生涯学習環境も不十分という状況をもたらす課題の指摘であり、換言すれば「移行期における教育保障」に関する問題提起であると考えられる。

本稿は、日本におけるこうした問題をめぐる構図を、韓国の状況と照らし合わせることを通じて、解決の糸口を探ることを目的としたものである。まず「移行期における教育保障」をめぐる日本の動向を以下三つの観点に分けて捉えておきたい。

第一に、中等後教育としての「専攻科」をめぐる運動と実践である。2000年代後半から、特別支援学校の教師や障害のある子どもをもつ保護者を中心に、特別支援学校高等部などに専攻科をつくる必要を提起する教育年限延長要求運動が展開されてきた。現状ではいわゆる「学校型専攻科」ではなく、「福祉型専攻科」あるいは「福祉型カレッジ」等としての実践が広が

2 たとえば、2008年中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」では、社会人・職業人として自立していくためには、生徒一人一人の勤労観・職業観を育てるキャリア教育を充実することが重要であり、その一環として小学校での職場見学、中学校での職場体験活動、高等学校での就業体験活動等を通じた体系的な指導を推進することが提言されている。2011年中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」では、「特別支援学校高等部（本科）の卒業生のうち、就職した者の割合は2割強と厳しい状況にある」ことが指摘され、特別支援教育における進路指導の充実、現場実習先や就職先の拡大、学校・企業間の橋渡し役を行う職員等の配置などに加えて、特別支援学校高等部の専攻科の在り方等に言及した職業教育・就業支援の充実等が提起されている。

りつつある。

第二に、1990年代後半以降、展開されてきた知的障害者を対象とした大学の「オープンカレッジ」運動<sup>3</sup>の展開である。この運動は、知的障害者へ大学教育を開放していくことを企図しているが、それぞれの大学の実践は問題意識を持つ研究者を中心とした属人的な取組になりやすく、実践の継続や拡大が課題になってきた。ただ、後述する政策との関係で新たな枠組みのもと、より発展的な取組を模索する大学も現れている。

第三に、2010年代後半から開始された文部科学省における障害者の生涯学習政策が挙げられる。この政策化の背景は、直接的には2014年の日本政府による障害者権利条約への批准が挙げられるが、この政策は当初から「特別支援教育の生涯学習化」や「学校卒業後の障害者の生涯学習」を謳っており、問題の焦点の一つは「移行期における教育保障」であったといえる。

近年の先行研究においては、こうした「移行期における教育保障」問題とそれらに対応した各分野の実践や運動に関わる議論があるが、問題の構図は共通するにも関わらず全体を俯瞰する視点が乏しかった。そこで、本節では、これらの先行研究等に依りながら、1990年代から2020年代に至る日本の動向を整理する。

#### (1) 中等後教育としての「専攻科」をめぐる運動と実践

まず、2000年代前半から始まった教育年限延長要求運動には、どのような背景があるのか述べておく。これらの運動を牽引するのは、2004年11月に設立された全国専攻科（特別ニーズ教育）研究会（以下「全専研」という。）である。全専研の初代会長の田中良三は、全専研のスローガンを「第三の学びの扉を開けよう」と表現している<sup>4</sup>。なぜ、「専攻科」設置を要求する教育年限延長要求運動が「第三の」なのか。以下でこれらの運動の歴史的経緯を概観する<sup>5</sup>。

日本の障害児教育の「第一の教育権保障運動」とされるのは、1960年代半ばからの障害児の不就学をなくすための養護学校義務制実施を求めた取組である。この運動は障害児の教育権保障の「うねり」となり、1979年に養護学校義務制が開始されるに至る。この運動を担ったのは、全国障害者問題研究会（以下「全障研」という。）が中心であった。義務教育9年間の保障は、次に15歳以降の教育機会の問題を浮き上がらせる。高等学校・高等部への希望者全員進学を求めた運動が、全障研を中心に1980年代後半から展開されるようになる。これが「第二の教育権保障運動」とされる。これらによって、1990年代後半に高等部の設置率等が飛躍的に増加し、2000年には高等部の訪問教育学級も制度化されるなど、後期中等教育への希望者全員進学が実現する。

伊藤は、こうした運動の歩みと制度化の変遷を踏まえ、「この国は、『運動』を通して実践的事実を示しながら要求を繰り返していかないと、教育を受ける権利さえ保障してくれない」と

3 「オープンカレッジ」は、「一般に、公開講座等の市民を対象とした大学開放の名称として用いられることが多いが、近年その中でも特に知的障害の成人を対象とした、大学における生涯学習機会の提供をさすようになってきた」とされる（津田、2012: 51）。

4 たとえば國本（2017）、伊藤（2020）、田中ら（2021）、田中・川住ら（2022）など。

5 現在の全国専攻科（特別ニーズ教育）研究会 HP では、現「会長あいさつ」として「第三の学びの扉は新たなステージへ」と表現されている。http://zensenken.iinaa.net/index.html(2022年6月1日アクセス)

6 以下の歴史的経緯等は、主に渡部（2017）、國本（2017）、伊藤（2020）を参照した。

述べ、「障害のある方々の権利保障の歴史というのは、基本的にこの構造におかれている」と指摘する（伊藤、2020：12）。

そしてまた、高等学校・高等部の教育を終える18歳の教育年限延長や教育機会保障を求める声、つまり「第三の学び」の保障を求める運動が2000年代後半以降、広がってくることになる。特別支援学校高等部の卒業生の進路は、障害者雇用等による就職と社会福祉施設等への通所・入所に、実質的には限られていることは前述の通りである。そこで注目されたのが、学校教育法の制度を活用して、高等部3年間に加えて専攻科2年間の課程を追加する、私立の養護学校（当時）の存在であった。2000年代前半当時、7校が設置するに留まっていた私立の養護学校高等部専攻科を後追いするように、2006年、公立ではじめて鳥取大学附属特別支援学校高等部に専攻科が設置された。しかし、その後の公立校での設置は進まず、専攻科を設置する知的障害特別支援学校は計10校に留まっている<sup>7</sup>。

それに代わり広がったのは、障害福祉サービスの自立訓練事業等を活用した「福祉型専攻科」や「福祉型カレッジ」の実践である。和歌山県では、鳥取大学附属特別支援学校特別支援学校高等部での専攻科設置が契機となって「紀南養護専攻科を考える会」が2006年に組織され、和歌山県教育委員会に県内公立校への専攻科設置を求めるものの実現をみない。そこで「教育がだめなら福祉で」という発想で、障害者福祉サービスの自立訓練事業を活用して、2008年、和歌山県田辺市・社会福祉法人ふたば福祉会が「たなかの杜・フォレスクール」を開設する。この取組が起点となり、保護者や元特別支援学校教師等が中心になって自立訓練事業等を活用した「福祉型専攻科」の教育実践が全国に広がっていく（國本、2017）。制度の趣旨が異なる障害福祉サービスを活用して教育実践を展開することについては、さまざまな課題や矛盾も指摘されているが、現に「移行期の教育保障」が求められている事実からすれば、いかなる教育制度を構想すべきかが問われているといえる。

このような2000年代後半以降の教育年限延長要求運動は、高等教育としての大学や専門学校等の取組ではなく、中等後教育としての「専攻科」設置を求め、それに代わる実践を創り出していく運動という点に特徴がある。これに対して、本稿の関心は高等教育機関の取組にある。その理由の一つとして、上述した養護学校義務制実施を求めた全障研の「第一の」運動に対して、共生教育を求める運動が提起してきた論点がある。いわゆる共生教育運動では、養護学校での「分離別学教育体制」ではなく、地域の普通学校で障害児も「共に生き」「共に育つ」ことが主張されてきた（小国、2021）が、これを思い起こすと、特別支援教育の枠内において特別支援学校高等部や障害福祉サービス活用による「専攻科」を拡充し、「卒業年限を延長する」方向性で良いのか、議論の余地が生まれてくる。すなわち、学校から社会への移行期において、社会参加を見越した非障害者とのインクルーシブな教育機会を保障していく道筋が模索されることも必要であろう。

そこで、次に注目したいのが大学での学びを知的障害者に開いていこうとする「オープンカレッジ」の実践や運動である。次項でこれらの課題や到達点を概観する。

7 専攻科の学級数は学校基本調査の公開データで把握できるが、各学科の障害種の内訳が確認できない。公式な調査は文部科学省による2012年度の「特別支援学校専攻科に関する実態調査」[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/1345255.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1345255.htm)（2022年6月1日アクセス）があるが、やや古いデータのため、本稿では國本（2021）を参照した。

## (2) 大学の「オープンカレッジ」の実践や運動

大学において、知的障害者にも大学教育を開いていこうとする実践は、「オープンカレッジ」と総称される。オープンカレッジは、知的障害者を対象とした公開講座、関係機関・研究室等の取組としての生涯学習の機会提供であり、知的障害者を正規の学生として受け入れるわけではない。しかし、今日の段階で高等教育における知的障害者の包摂を検討する際、大学における専門的知識の探究を知的障害者にとって意味ある学習となるよう工夫してきたオープンカレッジの経験は重要であろう。

オープンカレッジの実践の端緒となったのは、1995年に公開講座として出発した東京学芸大学、また関西では1998年に開始された大阪府立大学における二つの実践だといわれる(津田、2012)。また、大阪府立大学が中心となって、1998年にはオープンカレッジ協議会が設立、オープンカレッジの実践の拡大と研究の交流が促進され、短期間に多数の大学で同様の事業が実施されてきた。これらの運動を牽引した一人、建部は、オープンカレッジの理念を、「人権(教育)の保障」、「変化(発達)の保障」、「大学の役割の変革・創造後、大学の貢献」として、これらの明確化の必要を述べていた(建部、2001:35)。

現状では、オープンカレッジの実践と研究は活発になされているとはいえない。2020年に実施された「大学等が開講する主に知的障害者を対象とした生涯学習プログラムに関する調査」によれば、オープンカレッジ等に関する論文や書籍の文献調査を通じて、かつて知的障害者を対象とした公開講座等を実施していたと思われる大学は40校あったとされるが、現在実施している大学は30校であった。この減少については、オープンカレッジを開始した教員の異動・退職等によって事業の承継が困難という理由が主な要因とされている(リベルタス・コンサルティング、2021)。他方、オープンカレッジの系譜とは異なる文脈で、主権者教育など特定テーマを掲げた実践に知的障害者等を包摂していこうとする鹿児島大学の取組や、本調査の回答には含まれていないものの学生のボランティア参加を組織した都留文科大学の「クロスボーダー・プロジェクト」など、インクルーシブな地域づくりを企図した実践もある<sup>8</sup>。

このように大学の取組は、必ずしも数は多くないものの、多様な取組が生まれつつあり、オープンカレッジの実践は大学で知的障害者が学ぶ入口を切り拓いてきたといえる。当初オープンカレッジとして構想された理念は、障害者権利条約批准以降の新たな観点から再検討される必要も生じているように思われる。いずれにしても、大学が知的障害者の学び、インクルーシブな地域づくりに貢献する意義は大きく、「大学の役割の変革・創造」の芽が育ちつつあるともいうことができる。

しかし、大学における知的障害者の学びの「保障」を謳うオープンカレッジは、生涯学習としての公開講座、いわば授業体験的な取組に留まる限定性がある。移行期の学びにおいて求められているのは、フルタイムの学生として学校課程に進学する選択肢である。学習権保障を考える際には、何よりもまず学校教育のあり方が問われねばならない。また、生涯学習としての取組も、決して学校教育の代位や補足の機能に限定して存在するわけではない。

この点に関わって、國本は、教育年限延長を「タテへの権利」と捉え、その実践形態には学

8 都留文科大学地域交流研究センターウェブサイト <https://www.tsuru.ac.jp/site/tiikikouryuukennkyuusennta/kurobo.html> (2022年6月1日アクセス)。詳細は堤(2022)を参照。

校教育や福祉型大学（カレッジ型）を想定する。また、これに対して生涯学習＝「社会における学び」への教育的ニーズを「ヨコへの権利」と捉え、その実践形態には障害者青年学級や大学公開講座、オープンカレッジを想定した整理を行った。國本はこのような検討を通じて、「障害のある人の教育年限延長要求に呼応する営みは、単に日本国憲法・障害者権利条約などで規定される教育の権利を完全に実現する意味を超えて、生涯学習社会における教育の仕組みとそのなかでの権利保障の在り方を問う文脈で位置づけていく必要」を提起する（國本、2018：34）。筆者らもこの見解に同意しつつ、実践におけるインクルージョンの観点を分析の視座に追加して、以下の検討を進めたい。

すなわち、今日問われているのは、学校教育を延長するという制度の在り方だけではなく、生涯学習社会に障害者を包摂していく実践をいかに構想できるか、そしてこれらの諸権利を実現していく道筋をどのように描いていくかであるといえる。

### （3）障害者の生涯学習政策における「学校から社会への移行期」

次に、上述の動向と2016年頃から開始された障害者の生涯学習政策との関連を確認していく。文部科学省では、2017年4月に生涯学習政策局生涯学習推進課に障害者学習支援推進室が設置（2018年10月の組織再編により、総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課に移管）され、これ以降本格的な「障害者の生涯学習」政策が展開されている。

文部科学省において同室が設置された直後、2017年4月7日に大臣メッセージ「特別支援教育の生涯学習化に向けて」が発出されている。このメッセージは、当時の松野博一文科大臣の特別支援学校視察時のエピソードから始まっている。そこで出会った生徒は「高等部3年生で、春に学校を卒業する予定であり、保護者によれば、卒業後の学びや交流の場がなくなるのではないかと大きな不安を持って」いたとある。また、18歳までは利用できる放課後等デイサービスが卒業後は利用できなくなることによる青年期以降の余暇支援の課題も指摘されてきた。こうした現状を踏まえて政策化された「特別支援教育の生涯学習化に向けて」というコンセプトには、生涯を通じた学習環境整備のなかでも、特に特別支援学校高等部卒業直後の「学校から社会への移行期の学び」に関する課題意識を読み取ることができる。

2019年3月には、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年2月設置）が「障害者の生涯学習の推進方策について一共に学び、生きる共生社会を目指して―（報告）」をまとめ、基本的な考え方や現状・課題の整理、今後の施策の具体的方策等に関する方向性を示している。ここで注目したいのは、本報告の参考資料11に「諸外国の大学における知的障害者の受入れについて」を掲載し、本文では「アメリカ、イギリス、フランス、ドイツ、中国、韓国等において、多様な形態で知的障害者の大学での学びを提供して」いることを紹介している点である。それらは「単位や学位の取得を目指すものも一部あるが、多くは聴講生の形態で大学の講義を受講するもの」であり、「知的障害者のみを受講する講義もあれば、知的障害者が一般の学生と共に受講する講義もある」としている。また、日本において「知的障害者等の学びの場を継続的につくるためにはどのような準備が必要となるのか、知的障害者等の学びの場を大学に設けることで大学にどのようなメリットがあるのか、社会的な効果としてどのようなことが考えられるか、といった観点から、実践的な研究を行うことが求められる」と

も述べている（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、2019：18-19）。この実践的な研究とは、2018年度から毎年度、文部科学省が約1億円超の予算を計上し、全国各地で実施されている「学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究」事業を指している<sup>9</sup>。この実践研究事業を受託する団体の一つ、神戸大学は、KUPI「学ぶ楽しみ発見プログラム～知的障害青年のための大学教育の創造～」(以下「KUPI」という。)と題して、2019年度から学校卒業後の知的障害者等を対象とした特別の課程（履修証明プログラム）を開設し、その履修者に対して法令に基づく履修証明書を交付する新たな取組を開始した。特徴は、半年間という短期間ではあるが、週3日授業が生まれ、仲間や一般学生とともに学ぶプログラムとして構成されている点である。KUPIでは、聴講生制度や履修証明プログラムを組み合わせることで、大学の知へのアクセスから最も遠ざけられてきた知的障害者の学びに貢献する大学教育の新しい形を模索している点で、これまでのオープンカレッジの限定性を乗り越える可能性を有している<sup>10</sup>。

日本ではこのような事例がようやく登場した状況にある。次節では、この分野の政策や実践で先行する韓国の取組を見ていくこととする。

### 3. 韓国における知的障害者のための学びの保障を目指す取組

本節では、韓国における知的障害者のための学びの保障モデルを検討する。具体的には、まず障害者の状況と関連政策について押さえたうえで、次に高等教育段階における知的障害者のための支援策を概観する。そして、韓国の高等教育段階における特別支援の事例を取り上げ、韓国の高等教育における知的障害者のための学びの保障モデルの導出を試みたい。

#### (1) 韓国における障害者の状況と政策展開

##### ①国内での関心の高まり

韓国における特殊教育制度は、1977年に特殊教育振興法が制定（1979年施行）されたことでその基盤が整えられた。同法第5条に、「国立又は公立の特殊教育機関に就学する者及び私立の特殊教育機関のうち、義務教育課程（初等学校課程——筆者注）に就学する者の教育は無償とする」ことが定められたことで、国公立の初等学校から高校までの無償化、私立学校の初等学校課程の無償化が図られた。1994年の改定では、初等学校（当時「国民学校」と呼称）及び中学校が義務教育とされるとともに、幼稚園及び高等学校課程の無償化が明記され障害のある児童・生徒への教育保障は拡大されてきた。しかし、特殊教育振興法には、高等教育や生涯学習に関する規定はなく、障害者の生涯学習体制の構築という点で課題が指摘されていた。この状況に変化が生じたのは、2007年のことである。これまでの特殊教育振興法を廃止し、

9 文部科学省「学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究」ウェブサイト [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/ikusei/gakusyushien/1407843.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/gakusyushien/1407843.htm) (2022年6月1日)

10 神戸大学 KUPI ウェブサイト <http://www2.kobe-u.ac.jp/~zda/KUPI.html> (2022年6月1日アクセス)

11 以下、本稿で参照する法令は、韓国法制処国家法令情報センターウェブサイト <http://www.law.go.kr/> (2022年6月1日アクセス) で公開されている法令情報に基づく。

「障害者等に対する特殊教育法」を2007年に制定（2008年5月施行）することで、障害者の生涯学習体制を整えようとしたのである。同年には、「障害者差別禁止及び権利救済等に関する法律」も制定（2008年4月施行）されており、障害者の学びを保障しようとする動きが活発になった。韓国では、教育基本法により6年の初等教育と3年の前期中等教育が無償・義務教育であり、特殊教育対象者にも同規定が適用されていたが、「障害者等に対する特殊教育法」の制定により、特殊教育対象者は、就学前教育と高等学校課程までを無償・義務教育とすることとなった。就学前教育から高校までを無償義務教育となったため、徐々に中等教育後の進路やキャリアへの関心が増していった。障害者において高等教育のニーズが高まった背景には、このような関連法の整備がある。教育部<sup>12</sup>『2021年特殊教育年次報告書』によれば、2021年現在、韓国における幼児から後期中等教育段階までの特殊教育（特別支援教育の意味）対象者は、9万8,154人で、2011年の8万2,665人から約1万6,000人増加した。障害類型別でみると、知的障害者が5万1,788人（52.8%）と半数を占め、次いで自閉症1万5,215人（15.5%）、発達遅滞9,367人（9.5%）と続く（教育部、2021a：21-22）。

高等教育分野では、1995年以降、韓国の大学では、障害者等対象者特別選考（定員外）が行われており、高等教育への接続が推進されてきた。2004年には、2003年に行われた大学内の障害者に対する教育福祉実態評価（3年周期）の結果を受け、「大学の障害学生の学習権保障の総合対策」が発表され、それ以降、教育部が高等教育における障害学生のための学習支援事業を展開するようになったことも重要な動きである（国立特殊教育院、2021：18）。

受け入れる側である大学の環境改善も企図された。2011年には「障害者高等教育発展プラン」が策定され、大学に義務付けられている情報公開項目に「大学の障害学生の支援体制」が加えられた。現在は、障害学生への支援基盤づくり、障害学生のためのカスタマイズ型学習支援体制の構築を目的に2020年に策定された「障害大学生の教育福祉支援活性化計画（2020～2022年）」（教育部、2020）に基づき各種政策が展開されている。

## ②障害者の高等教育進学状況

教育部は、毎年特殊教育統計を公表しているほか、3年ごとの特殊教育実態調査や特殊教育対象者の学校卒業後の生活実態を把握するための調査を行っている。教育部（2021）『特殊教育統計2021』によると、後期中等教育における特殊教育対象者（専攻科を除く）は、全生徒数130万1,036人のうち、2万169人（このうち知的障害者は1万2,747人）で、およそ2.0%である。進学状況をみると、2021年2月の特殊教育対象者の卒業者6,827人のうち1,283人（特殊学校高校課程卒業生77人、一般高校の特殊学級卒業生555人、一般高校通常級卒業生651

12 日本の文部科学省に相当する機関。時期により文教部、教育人的資源部、教育科学技術部、教育部などと名称及び機構が異なるが、本稿では引用等、一部を除き、教育部と表記する。

13 特殊教育対象者とは、同法第15条で、「特殊教育を必要とする人で教育長又は教育監は次の各号のいずれか1つに該当する人のうち、特殊教育を必要とする人であると診断・評価された人を特殊教育対象者に選定する」とされており、①視覚障害、②聴覚障害、③知的障害、④肢体不自由、⑤情緒・行動障害、⑥自閉症（これと関連する障害を含む）、⑦意思疎通障害、⑧学習障害、⑨病弱・身体衰弱、⑩発達遅滞、⑪そのほかに大統領令が定める障害、に区分されている。

人)が大学・専門学校に進学した。<sup>14</sup>

15～64歳人口における、障害者の学歴でみると、2013年に47.9%だった中卒者以下が2021年には31.8%に減少する一方で、高卒者は36.9%から44.9%へ、大卒以上は15.2%から23.3%と上級学校卒業者の割合が増加傾向にある(教育部、2022:3)。障害者の大学進学率の増加は障害者の高等教育及び生涯学習全般に対する関心につながり、障害者に対する生涯学習の中心的な運営機関として地域の生涯学習機関だけでなく高等教育機関の役割が増加した(キム・ジュヨン、カン・ギョンスク、2012:220)。このように義務教育年齢の拡大による中等教育卒業者の増加と、法的整備による支援の拡大が障害者の高等教育ニーズを高め、具体的に高等教育機関で学ぶ者が増えたことで、政府の包括的な支援施策へとつながった。

## (2) 高等教育段階における障害者支援策—一般学部への接続

### ①障害者等対象者特別選考

韓国では、1995年から障害のある生徒に対する大学教育の機会を拡充すべく、障害者に対する特別な入試枠(障害者等対象者特別選考)を設けてきた。障害者等対象者特別選考は、何らかの障害のある生徒らの高等教育機会を保障することを目的に設けられた定員外募集枠である。選考方法は大学によって異なるが、多くが内申書や全国共通の修学能力試験の結果、面接などを選抜資料としている。教育部によれば、2021年度に特別選考を経て入学した学生は、24の専門大学に94人、107の大学に797人で合計891人であった(教育部、2021a:96)。この入試枠を設ける大学は年々増加傾向にあり、全体で1,000人程度(全募集定員の約0.4%)の枠となっている。ただし、全体の大学募集定員(約34万人)から見ると1%にも満たないのが現状である。

たとえば、国立韓国福祉大学<sup>15</sup>の特殊教育対象者入試(総合選抜型)の判定資料の比率は、内申30%、面接70%とされている。特殊教育対象者入試(修能試験利用型)では、内申20%、修能試験(日本の大学入学共通テストに類似)の成績50%、面接30%と、いずれも面接が課されることが特徴である。なお、韓国福祉大学の2018年度入学者195人のうち、特別選考で入学したのは74人で、このうち、最も多いのは肢体不自由者(36人)、次いで聴覚障害(23人)で、知的障害者は6人であった(韓国福祉大学、2018)。当該年度の知的障害者の出願者数が90人であったことを考えると門戸は開放されつつあるが、知的障害者にとってハードルは低くない。

### ②大学入学後の支援

大学入学後の支援については「障害者等に対する特殊教育法」に定められている。同法30条によれば、大学に障害のある学生のための支援センターを設置することとされ、同センターは、障害のある学生への支援、便宜提供、関連スタッフに対する教育、障害のある学生への教

14 このほか主たる進路として高校専攻科があり、専攻科を上級課程に含めると、進学率は54.5%となる。なお、同統計資料による進学者の障害類型の内訳は不明。

15 2002年に国立韓国リハビリ福祉大学として設立された専門大学(2～3年制)である。2021年現在、691人の在学生のうち、278人が障害学生である。国立韓国福祉大学ウェブサイト <https://www.knuw.ac.kr/knuw/main.do> (2022年6月27日アクセス)。

育福祉実態調査などを担当することとされている。また、大学の長は、障害のある学生の教育活動の便宜のために、学習補助機器等の物的支援、補助スタッフ配置などの人的支援、就学便宜支援、情報アクセス支援、便宜施設の設置などを行わなければならない。

2021年6月現在、大学の障害のある学生をサポートする教育支援スタッフは、231大学に2,092人で、主に、学内移動や代筆などを支援するスタッフでなお、そのほか、手話通訳、速記、点訳などの支援を行う専門支援員がいる（教育部、2021a：97）。2020年基準で、大学への障害学生支援センターの設置率は79.5%だが、専任スタッフの配置率が29.5%と低く課題とされている（教育部、2022：4）。

### （3）韓国の大学における知的障害者への支援モデル

以上、韓国の大学における障害者支援の現状を概観した。以下ではより具体的な事例を挙げて、韓国の大学における知的障害者の学びの保障モデルについて検討する。

#### ①事例の検討

ナザレ大学（Korea Nazarene University）は、韓国内で最初に一般大学の中に知的障害者のための学科を設置した事例として日本でも紹介されている<sup>16</sup>。ナザレ大学のリハビリテーション自立学科（原語：再活自立学科、現ブリジ学部）は、知的障害者のための4年制の正規高等教育課程（学位課程）で、2009年に開設された。前述した特別選考を経て知的障害者を一般学科に受け入れるものとは異なり、教育課程自体が知的障害者のために編成されている<sup>17</sup>。同学科は、多様な非教科プログラムの提供を中心に個人にカスタマイズされた教育を特色としており、健康管理や生活管理なども行う。一般選択科目の単位の履修や副専攻などの機会も開かれており、非障害者との学びの共有も意識されている。また、就職や進路開拓支援に力を入れており、その一環として「一人一技」の取得を目指す取組や各種資格取得のサポート体制が組まれている。卒業には他の学科と同様に127単位の修得が必要で、修了者には学士学位が授与される。ナザレ大学は、知的障害者への学位授与を伴うプログラムとして先駆的事例に位置付けられる。

学位授与を伴わない非学位型特別教育プログラムでは、梨花女子大学の生涯学習センター（原語：平生教育院）<sup>18</sup>が2001年に開校した「発達障害者地域社会生活アカデミー（E-ACOLA）」が韓国内では初めてである<sup>19</sup>。15週を1学期とする短期特別課程で、地域社会生活と職業生活、自己管理、余暇生活などを内容するプログラムが基本課程として提供される。深化課程も提供され、基本課程と合わせて1年の課程である。同プログラムの立ち上げから運営にかかわり、

16 ナザレ大学については、近藤ら（2015）、村田ら（2017）、金丸ら（2017）、ゆたかカレッジ・長谷川正人（2019）などに詳しい。ナザレ大学ウェブサイト <https://www.kornu.ac.kr/>（2022年6月1日アクセス）。

17 ナザレ大学（2022）によれば、出願資格は、障害者福祉法と国家有功者等礼遇及び支援に関する法律」による知的障害及び自閉症の者で、高校の卒業生や2023年2月に卒業予定の者、または法律により高校卒業以上の学力が認められた者、とされる。募集定員は大学定員内募集枠が5人で、定員外募集が25人の計30人である。学費は年間約830万ウォン（83万円、0.1ウォン＝1円換算）。

18 梨花女子大学グローバル未来生涯学習センターウェブサイト <https://sce.ewha.ac.kr/>（2022年6月1日アクセス）。

19 E-ACOLAは、Ewha Academy for Community Living of Adults with Developmental Disabilitiesの略語。

韓国特殊教育学会会長を歴任した梨花女子大学の朴承姫教授は、同プログラムが受講生にとって効果的だった理由として「大学という環境が持っているメリットはどの障害者福祉施設とも比較にならない。大学は高等教育機関という点で社会的に大きな価値がある空間であり、発達障害者らはここで非障害者である同窓集団と出会い、価値ある環境に露出されることで自己尊重感を養うことができる」点を挙げており、知的障害者が大学で学ぶことの意義を強調している。<sup>20</sup>

このような非学位型プログラムはほかにもある。大邱大学付設の生涯学習センターは、知的障害者のための非正規特別課程「K-PACE」<sup>21</sup>を2011年から開設している。大学付設の生涯学習センターが実施しているという点では、梨花女子大学の事例と同様であるが、大邱大学が提供するプログラムは、知的障害者を対象に提供される3年制の非正規特別教育課程で、比較的長期のプログラムである。同ウェブサイトによれば、生活技術の習得、職務及び職業指導教育、コミュニケーションに必要な授業を受け、大学内の多様な施設（図書館、ジム、プール、ゴルフ練習場など）及びサービス（演劇、音楽、美術、心理治療、言語治療、相談、英会話など）が利用できる。K-PACEの学生たちは3年間で、計90単位（専攻科目58単位、教養科目32単位）を履修する。必要に応じて1年の専攻深化課程に進むことが可能で、事実上4年制課程となっている。大邱大学の特別課程は、学位ではなく修了証（certificate）が授与される。入学資格は、障害者福祉法による知的障害、自閉症の者又は障害者等に対する特殊教育法に基づく発達に困難があったり学習障害があったりする者で、18～25歳の者とされる。入学者は、全員寮生活をする点とされている点も特徴的である。

安山大学の事例は、非学位プログラムから学位プログラムへと展開した事例として興味深い。同大学に付設されている生涯学習センター<sup>22</sup>は、3年課程の非学位特別教育課程である「安山エイブル大学」を2019年に開設した。教育課程は、専攻課程と生涯学習課程の2つがあり、前者は、カスタマイズされたプログラムにより、企業で必要とされる人材を養成することを目的に、基本教養、職務能力を身に付けるべく、現場職務インターンなどの現場中心型プログラムが提供される。専攻課程には、事務効率化専攻、保健医療サービス専攻、サービス経営専攻、ビューティケア専攻など、各種職業の補助人材として役立つようなコースが用意されている。後者の生涯学習課程は、社会構成員としての役割と共同体意識を持ち、地域社会になじみ、安定的な暮らしを維持することを目的とした課程で、基本教養、社会的な生き方、技能訓練などのプログラムが提供される。いずれも定員は30人で、出願資格は、①発達障害及び学習障害を持つ者、又は障害者福祉法による知的障害、自閉症の者、②満18～30歳の者、③高校卒業またはこれと同等以上の学力があると認められた者、とされる。選考方法は課程によって異なり、専攻課程の場合は、数理・語文試験（70%）、集団・個人面接（30%）、生涯学習課程の場合は、集団面接（30%）、個人面接（70%）で選抜される。

20 梨大学報ウェブ版、「全ての人が尊重される世界を夢見て。特殊教育界の新たな地平を開いた朴承姫教授」

2022年4月3日付、<https://inews.ewha.ac.kr/news/articleView.html?idxno=33785> (2022年6月1日アクセス)。

21 大邱大学 K-PACE センターウェブサイト、[https://kpace.daegu.ac.kr/hakgwa\\_home/kpace/](https://kpace.daegu.ac.kr/hakgwa_home/kpace/) (2022年6月1日アクセス)。大邱大学は、アメリカで PACE (Professional Assistant Center for Education) プログラムを展開していた National Louis University と交流協定を締結し、K-PACE プログラムを開発したとしている。

22 安山大学生涯学習センターウェブサイト <https://psedu.ansan.ac.kr/> (2022年6月1日アクセス)

教育課程は3年課程（6学期間）で、全て履修すると「安山エイブル大学」学長名義の修了証が授与される。入学した学生は、日常生活訓練、問題解決能力、進路教育、社会性訓練、独立生活訓練などを通じて、独立した社会生活に必要なスキルや技能を身につける。知的障害のある学生は、安山エイブル大学に入学後、安山大学のキャンパスで大学生とともに生活しながら社会性を築き、地域社会での現場体験を通して社会性を高められるよう学習環境が整えられている。図書館や講義室など安山大学の施設利用や海外研修への参加も可能である。教育課程を運営するにあたっては、地元企業と協定を結び、同課程の学生への教育便宜、職業教育、現場実習の提供と就職の斡旋を受けている点は他の事例と共通する。

安山大学では、この非学位課程の支援モデルを発展させ、2022年度に3年制の専門学位課程であるエイブル自立学科を新設した。知的障害及び自閉症の者を対象とした学科で、2022年2月の卒業予定者が志願可能である。エイブル自立学科<sup>23</sup>は、知的障害者の自立を目指し、共同体に貢献し、自らの幸福を能動的に作って享受できる健康な社会構成員を育成することを目指している。具体的には、事務行政補助、図書業務補助、保健医療システムの専門補助支援人材の養成のほか、保健福祉部（日本の厚生労働省に相当）が推進する社会的ケアサービス機能強化の一環でニーズが高まった専門的な保健医療補助専門人材を養成するために、現場実習に重きを置いた実務中心教育を提供するとしている。情報技術資格、コンピュータ活用能力、文書実務士などの資格取得にも力を入れ、卒業後の進路につなげる方針をとっている。

最後に、知的障害者及び自閉症障害者のみ入学できる教育機関を設置したという点で特異な事例がホサンナ大学の事例である。教育部による認可を受けていないため、法的には高等教育レベルの各種学校であり、オルタナティブスクール（原語：代案学校）である。3年制の同大学は、教養学部（1.5年）に入学した後、2年次2学期から各専攻学科（1.5年）に別れる。非認可大学であるため学位は授与されず、修了証が授与される。学科は、老人ケア学科、事務効率化学科、ビューティケア学科、パリスト学科、ドッグケア学科があり、それぞれ、療養保護士、事務補助員、美容師、パリスト、調理師、愛犬美容師、ペットシッターなど具体的な職業が想定された教育が提供される。年間40人ほどを募集定員としており、筆記試験と面接で選抜される<sup>24</sup>。ホサンナ大学は、正規の高等教育機関ではないものの、知的障害者のための大学（キャンパス）を設置した点で特徴的である。

## ②支援モデルの類型化

いくつかの事例を取り上げたが、ここで韓国的高等教育における知的障害者に対する支援モデルを整理してみたい。知的障害者が高等教育の機会提供において転機となったのは、1995年の障害者の特別選考制度の実施と2007年の障害者差別禁止及び権利救済などに関する法律、障害者等に対する特殊教育法の制定であった。これを契機に障害者の特別選考制度を経て一般学部に入学者が増加した。これは入口の平等という意味では画期的であった一方で、入学後の支援が問題となった。その点では、2001年に開校した梨花女子大学の社会生活

23 安山大学エイブル自立学科ウェブサイト <https://auable.ansan.ac.kr/auable>（2022年6月1日アクセス）

24 ホサンナ大学ウェブサイト <https://www.hosannacollege.net>（2022年6月1日アクセス）

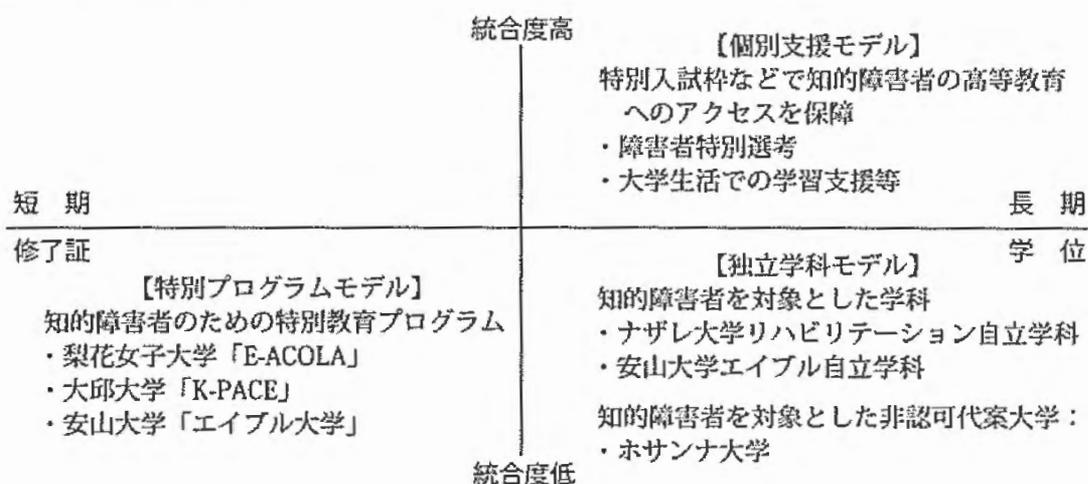
25 2022年6月27日現在、ホサンナ大学ウェブサイト（<https://www.hosannacollege.net>）へのアクセスはできないが、エイブルニュース（<http://abnews.kr/1UU1>）が新入生募集等について報じている。

アカデミーに代表される学位授与を伴わない知的障害者のための特別教育課程を大学が提供するようになったことは、入口の支援とは異なるアプローチといえる。韓国の事例は、プログラムが多様化しており、半期課程や1年課程、3年課程、深化課程など学位課程に引けをとらない特別教育課程がみられるようになっていた。ナザレ大学の事例は、知的障害者のための学科を設置したという点でこれまでの事例とは一線を画す。一方、ホサンナ大学は、教育部による認可を受けていないものの大学全体を知的障害者のための大学として開校したのも同じ方向性に位置付くが、キャンパスとして独立している点で、非障害学生との距離感が生じてしまうという課題も生じうる。

以上の事例には、共通点がみられた。まず、職業ベースの教育課程が組まれている点である。どのケースにおいても修了・卒業後の進路を想定し、職業訓練課程が提供されている点は共通する。資格証の取得を目指したり、インターンシップを充実させたりする取みは、いずれも知的障害者の社会的自立を目指したものであった。

また、どの事例も20～40名程度と募集定員が限られており、選抜が生じていた点である。ニーズが高い証左でもあるが、一機関での受け入れ体制を考慮すると定員の設定はせざるを得ない。大邱大学の事例のように全寮制をとる場合はなおさらであろう。また、就職と関連して企業などの採用数との兼ね合いを意識しなければならない事情も考えられる。

ここまでみた事例から、韓国の高等教育における知的障害者の支援モデルを仮説的に図示すると、以下のようになる。



図：韓国的高等教育における知的障害者の支援モデル

横軸は、期間の長短である。短期的なモデルは、修了証を授与しているケースが多く、長期的な支援は、学位につながる可能性がある。縦軸は、知的障害者と非障害者の統合度である。一般学部で知的障害者を受け入れるような施策は、統合度は高いがその分特別な配慮が個々で必要となる。一方で、知的障害者のための学科や学校を作る場合、統合度は低くなるが、ベースとしての支援が充実する。この二軸を設定し、類型化すると、既存の学部で知的障害者を受け入れるモデルは、第1象限（個別支援モデル）に位置付く。この支援モデルでは、個々の

ニーズに応じて支援が求められると同時に、非障害者が学ぶ環境での学びが保障されるようなサポートがとられるのが特徴である。一方知的障害者のための学科・学校設置は、第4象限（独立学科モデル）に位置付く。長期的な学びの保障が学科という制度に担保されており、学位の授与にもつながる点の特徴である。個別支援モデルと異なり、知的障害者のために設計された教育課程が提供されることで個別支援のみならず、集団への支援が確保される。一方、統合の度合いは低くなるため、プログラムでは非障害者との接触が意識的に用意されたり、他学科での履修などが開かれていたりする。ただし、ホサンナ大学のようにキャンパス自体が専用となっていると統合度はかなり低くなる。第3象限（特別プログラムモデル）は、比較的短期の支援モデルで、大学に付設される生涯学習センターなどが運営する特別教育プログラムなどが位置付く。学位授与を伴わないため、基準や学則の縛りをうけず、多様なプログラムが展開される。したがって、期間的にも1年未満のものから、大邱大学や安山大学の事例のように深化課程やインターンシップなどを置くことでほとんど学位課程と変わらない長期プログラムを提供している事例もある。学科モデルとの決定的な違いは学位の授与を伴うかどうかである。統合度合いは、一般学生との交流や共学が想定されている場合もあるが、学科モデル同様、必ずしも高くはない。

支援モデルとしては特別プログラムモデルが個々の大学の資源に合わせ設計できるという点で導入しやすい。学科モデルは学科設置基準や学位授与規定など、考慮すべき要素が増えるため、ハードルは低くないが、特別プログラムモデルからの発展形として位置付けられよう。

#### 4. 考察

以上、日本と韓国の高等教育段階における知的障害者の教育保障の現状について、それぞれの特徴を明らかにした。韓国では就学前段階から後期中等教育までが無償義務教育化されている点で日本と異なるが、知的障害者に対する中等教育機会の拡大は両国で共通しており、それに伴い生じた中等後教育の教育保障が課題となっていた。特に、知的障害者の高等教育へのアクセスは依然として壁が高い。また、両国では、これらの課題に対し、例えば専攻科の設置のような中等後教育の提供や高等教育機関による生涯学習の提供がみられた。しかし、高等教育機関の提供モデルには両国間に差がみられた。前節で提示した図に添えば、既存学部に受け入れる個別支援モデル、そして修了証を伴わない特別プログラムモデルは両国で事例がみられたのに対し、独立学科モデルは韓国特有のモデルであった。また、特別入試枠が制度化されている点も韓国の特徴といえよう。知的障害者に対する高等教育の支援モデルの一般化には、まだ検討の余地が残されているものの、単純な日韓比較からでもその支援アプローチの違いがあることが明らかとなった。

最後に本稿を通して導出できる論点を提示しておきたい。

まず、知的障害者の教育保障を高等教育機関で行うとした場合、その教育を高等教育として提供するのか、中等後教育として保障するのか、あるいは生涯学習として提供するのかという点である。中等後教育の英語表記である Post-secondary Education は、1960年代から70年

代の初頭にナショナルレベルの教育制度の段階別区分として用いられる。語義的には、第1段階 (primary education) に次ぐ「第2段階以後の教育」を意味するが、段階区分としては Tertiary Education (第3段階の教育) と同様に中等教育以後のあらゆる教育体系を包括する概念を示している。即ち「従来の Higher Education の制度に中等教育段階以後に提供される各種の further education の機会を含めた意味」(喜多村、1999:28) として定着しつつある。Post-secondary Education という概念によって、「第2段階後」の教育体系全体構造を再検討しようとする考え方の台頭は、高等教育の量的拡大と多様化の進行を背景とする。喜多村は、ここでいう「多様化 (diversification)」を、「高等教育の機関、機能、目的、制度、構造に至るあらゆる側面において多彩な分化が進行する傾向」としたうえで、このような多様化を促進する一般的傾向は、教育の領域においては、具体的には教育プログラムの数や種類の増大、入学機会の拡大や選抜方式の多様化、多彩な学習パターンやカリキュラムの開発、学位や資格の種類の増加とこれを取得する方法等の多様化を要求するとしている(喜多村、1999:29)。このロジックを当てはめれば、韓国においてみられた知的障害者の学びの保障は、高等教育の多様化の表れと捉えることもできる。現代の高等教育の特徴を示すものとしてはしばしば「大衆化」「多様化」などが挙げられるが、そのような現象はたんに段階や水準のレベルにおける曖昧性のみならず、「社会教育」「継続教育」「生涯学習」といった、学校教育外の教育セクターとの重複化、境界のボーダレス化等の様相を帯びざるを得ない(喜多村、1999:16)。つまり、これらの議論の焦点は、いわゆる大学という教育・研究を核とした academic community が外部社会の non academic community にどのようなインターフェースを構築し、どのような社会貢献・サービスを行うのかということに集約される(姉崎、2008:180)。

次に保障する場の問題である。韓国の場合、中等教育までの義務教育化が達成されているため、その後の教育をどう保障するかという点が問題となっている。単線型教育システムが敷かれ、大学への進学率が高く、そのほかの中等後教育や第3段階教育がメインストリームではない場合、「移行期における教育保障」は大学が念頭に置かれる可能性がある。ここで、中等後教育の保障は、高等教育機関で保障すべきなのか、という論点が生じる。さらに踏み込めば、知的障害者の教育保障において、生涯学習機関が果たす役割は何かという点にもつながる。いわば、高等教育と生涯学習のはざまにある領域に「死角」として存在する学習者への支援が問題となっているのである。先の分析枠組みでいうと、学位を伴わず、一般と統合度が高いモデル(第2象限)をカバーするのが生涯学習の領域といえるのではないだろうか。つまり、高等教育機関でのそれとともに、生涯学習機関での知的障害者の学びの保障を議論していくことが、知的障害者の学びの保障モデルの多様化に貢献し、保障の網の目を構築していく契機となると考える。引き続き、その可能性を模索していきたい。

付記:本稿の執筆は、井口が1及び2、田中が3及び4をそれぞれ分担し、全体の調整は井口が行った。また、本研究の一部(田中担当箇所)は、科研費(20K20421)の助成を受けたものである。

【引用・参考文献】 ※は韓国語文献

姉崎洋一（2008）『高等継続教育の現代的展開—日本とイギリス』北海道大学出版会。

※安山大学（2022）『2022年度募集要項』。

伊藤修毅（2020）「青年期の学びを支えるということ」伊藤修毅監修・NPO 法人大阪障害者センター総合実践研究所 青年期支援プロジェクトチーム編著『障害のある青年たちとつくる「学びの場」』かもがわ出版。

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—共に学び、生きる共生社会を目指して—（報告）」。

金丸彰寿、大山正博、川手さえ子、張主善、和田仁美、岩崎陽、塩田愛里、高寅慶、金明淑、金英淑、金榮喆、津田英二（2017）「障害学生の「学び」から見るインクルーシブな大学教育の意義と課題：韓国ナザレ大学卒業生のインタビュー調査を踏まえて」神戸大学大学院人間発達環境学研究科『神戸大学大学院人間発達環境学研究科紀要』、11巻、19-36頁。

喜多村和之（1999）『現代の大学・高等教育—教育の制度と機能』玉川大学出版部。

※キム・ジュヨン、カン・ギョンスク（2012）「韓国の発達障害者の高等教育携帯に関する探索」『特殊教育研究』19(1)、217-240頁。

※教育部（2020）『障害大学生教育福祉支援活性化計画（2020～2022）』。

※教育部（2021a）『2021年特殊教育年次報告書』。

※教育部（2021b）『特殊教育統計2021』。

※教育部（2022）『障害者高等教育支援総合計画』。

國本真吾（2017）「教育年限延長の要求運動と青年期教育の意義」鳥取大学附属特別支援学校編著、三木裕和監修『七転び八起きの「自分づくり」：知的障害青年期教育と高等部専攻科の挑戦』今井出版。

國本真吾（2018）「障害青年の教育年限延長要求と生涯学習」『人間発達研究所紀要』第31号。

國本真吾（2021）「『専攻科』づくり運動に見る障害青年の教育権保障の実態」日本社会教育学会第68回研究大会プロジェクト研究「障害をめぐる社会教育・生涯学習」報告資料。

小国善弘編（2019）『障害児の共生教育運動：養護学校義務化反対をめぐる教育思想』東京大学出版会。

※国立特殊教育院（2021）『障害大学生の教育福祉支援実態評価指標改訂研究報告書』。

近藤龍彰、柴川弘子、森本彩、赤木和重、津田英二（2013）「知的障害のある青年が大学生になることに関する一考察：韓国ナザレ大学リハビリテーション自立学科の調査を通して」神戸大学大学院人間発達環境学研究科『神戸大学大学院人間発達環境学研究科紀要』、7巻、135-152頁。

障がい児・者の学びを保障する会（2022）「障害者と健常者をつなぐ学びとは」日本社会教育学会2022年六月集会プロジェクト研究「障害をめぐる社会教育・生涯学習」報告資料。

（独）障害者職業総合センター（2017）「調査研究報告書 No.137 障害者の就業状況等に関する調査研究」。

建部久美子編著・安原佳子著（2001）『知的障害者と生涯教育の保障：オープン・カレッジの成立と展開』明石書店。

田中真理・川住隆一（2022）『知的障害者とともに大学で学ぶ 東北大学オープンカレッジ「杜のまなびや」の取り組み』

東北大学出版会。

田中良三・國本真吾・小畑耕作・安達俊昭（2021）『障がい青年の学校から社会への移行期の学び』クリエイツかもがわ。

津田英二（2012）「オープンカレッジ」社会教育・生涯学習辞典編集委員会『社会教育・生涯学習辞典』朝倉書店、51頁。

堤英俊（2022）「大学を拠点にしたインクルーシブな地域づくり—都留文科大学の「クロボ」の活動—」『文部科学教育通信』No.527（2022年3月14日号）、22-23頁。

※ナザレ大学（2022）『2023年度ナザレ大学随時新入生募集要項』。

（独）日本学生支援機構（2021）「大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」。

村田観弥、近藤龍彰、張主善、盛敏、柴川弘子、金鐘敏、赤木和重、津田英二（2015）「学生間の相互性に着目したインクルーシブ教育のケーススタディ：韓国ナザレ大学におけるドゥミ制度及び寄宿舎共同生活」神戸大学大学院人間発達環境学研究科『神戸大学大学院人間発達環境学研究科紀要』、9巻、29-43頁。

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。

（株）リベルタス・コンサルティング（2021）「大学等が開講する主に知的障害者を対象とした生涯学習プログラムに関する調査報告書」。

ゆたかカレッジ・長谷川正人（2019）『知的障害の若者に大学教育を—米・欧・豪・韓9か国20大学の海外視察から』クリエイツかもがわ、157-184頁。

渡部昭男（2017）「専攻科設置の源流と経緯」鳥取大学附属特別支援学校編著、三木裕和監修『七転び八起きの「自分づくり」：知的障害青年期教育と高等部専攻科の挑戦』今井出版。