

■論 文

知的障害者を対象としたオープンカレッジが持つ 正規課程教育への包摂の志向性

——猿田真嗣による「教育対象の拡張」と「教育の場の拡張」を分析視角として——

寺谷 直輝*

Orientations toward Inclusion in Standard Courses of Education of Open Colleges for People with Intellectual Disabilities: Using the Analytical Perspectives of Saruta Shinji's "Expanded Scope of Education" and "Expanded Educational Space"

TERATANI Naoki

キーワード：知的障害者，オープンカレッジ，正規課程教育への包摂

People with Intellectual Disabilities, Open College, University extension courses, Inclusion in Standard Courses of Education

1. はじめに—問題の所在—

近年，文部科学省総合教育政策局により「特別支援教育の生涯学習化」¹⁾政策が推進されている。2019年3月に「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」（以下，有識者会議とする）による『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）』によれば，「特別支援学校高等部卒業後における知的障害者等の学びについては，障害福祉サービスと連携して実施しているものや地域の社会教育施設における学習機会等があるが，大学における学びの場づくりも，本人のニーズを踏まえた対応の一つの有力な選択肢となりえる」²⁾と述べられ，また，「大学を場としてオープンカレッジ³⁾や公開講座を行うことで，本人がモチベーションを高く持って参加することができること，大学の研究機能を活用し，研究成果を広く情報発信することができる」といったことが期待される⁴⁾と述べられている。さ

らには，2020年度に実施された「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」では，「国立・公立・私立大学等で開講される主に知的障害者が参加するオープンカレッジ・公開講座等の生涯学習プログラム」⁵⁾をテーマにアンケート及びインタビュー調査が行われた。このように，「特別支援教育の生涯学習化」政策では，1990年代後半から始まった知的障害者に対するオープンカレッジや公開講座の取り組みに関心が寄せられている。

翻って，近年の取り組み状況について，有識者会議の委員である田中良三は，「低調だったオープンカレッジの取り組みが見直されたことで，今後の展開が期待される」⁶⁾と述べている。確かに，障害者を対象としたオープンカレッジや公開講座を開設・実施している大学が38/588校(6.46%)，短大が9校/217校(4.15%)といったデータ⁷⁾からも「低調」であることが理解できる。今後，オープンカレッジが「特別支援教育の生涯学習化」政策を推進するに伴って，取り組みが発展する可能性を見出している。

* 愛知県立大学教育福祉学部客員共同研究員，愛知文教大学・大同大学・名古屋経済大学・名古屋医健スポーツ専門学校・近畿大学九州短期大学通信教育部非常勤講師，NPO法人見晴台学園大学客員共同研究員

以上の政策動向と取り組みへの展望を背景として、本論文の目的は、特別支援学校高等部卒業後の知的障害者に対する教育・学習システムの1つであるオープンカレッジが、「特別支援教育の生涯学習化」政策だけでなく、近年のオープンカレッジと公開講座に関する先行研究ですら語られなかった正規課程教育への包摂の志向性を有していることを明らかにする。

本論文の構成は以下の通りである。まず、猿田真嗣の「教育対象の拡張」と「教育の場の拡張」を軸に、本論文の分析視角を設定する(2)。次に、今日における特別支援学校高等部卒業後における知的障害者に対する教育・学習システムを整理する中で、オープンカレッジや公開講座の位置づけを確認する(3)。その上で、「特別支援教育の生涯学習化」政策におけるオープンカレッジと公開講座の位置づけを、有識者会議の報告書への評価である「大学の受け入れ」に着目して整理する(4)。オープンカレッジと公開講座の政策上の位置づけを明らかにした上で、それぞれを初めて実施した大学(オープンカレッジは大阪府立大学、公開講座は東京学芸大学)で取り組むことに至った過程や志向性から、公開講座とは異なりオープンカレッジに正規課程教育への包摂が志向されていたことを明らかにする(5)。まとめと今後の課題は最後に与えられる(6)。

なお、大学以外で取り組まれているオープンカレッジ

や公開講座(例:地域の社会教育施設、高等学校、特別支援学校)、障害者を対象としていないオープンカレッジや公開講座(例:資格取得を目的とした社会人や学生を対象とした講座、高齢者を対象とした講座)は、本論における考察の対象外とする。

2. 分析視角—猿田による「教育対象の拡張」と「教育の場の拡張」の軸

本論文では、分析視角として、猿田による「教育対象の拡張」(伝統=青年, 非伝統=成人)と「教育の場の拡張」(定型=単位認定をしている講義, 非定型=学外の学習経験)を軸とした整理を用いる。猿田の整理を分析視角に用いることで、「特別支援教育の生涯学習化」政策, オープンカレッジと公開講座の実践が、知的障害者の正規課程教育への包摂にどこまで接近しているのかを浮き彫りすることができるからである。

猿田によれば、大学教育政策において「生涯学習機関としての大学」論が展開されており、大学公開講座の拡充や通信教育といった大学における「社会教育的機能の発揮」(機能的開放論)から、大学への社会人に対して正規課程教育への受け入れといった正規課程の開放(制度的開放論)への方向性が検討されてきたと述べている⁸⁾。

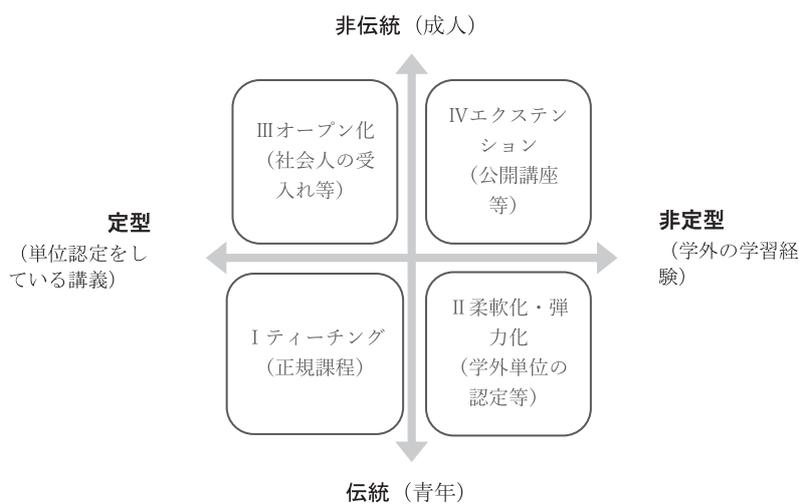


図1 猿田真嗣による大学の生涯学習対応をめぐる4領域(猿田2004, 13頁を基に筆者が加筆を行った)

その上で、「教育対象の拡張」と「教育の場の拡張」を軸に、大学の生涯学習対応について、猿田は、Ⅰの領域（伝統・定型）・Ⅱの領域（非伝統・定型）・Ⅲの領域（伝統・非定型）・Ⅳの領域（非伝統・非定型）の4領域を設定した【図1】。猿田は、大学の生涯学習対応とは伝統・定型の正規課程教育（Ⅰ領域）を他の領域（Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの領域）にも拡張することであると主張している⁹⁾。

しかしながら、猿田が「伝統」と想定しているであろう10代後半の青年でも、特別支援学校高等部を卒業する知的障害のある青年の場合は、大学や短大に進学する機会がほとんどないため¹⁰⁾、教育対象としては「非伝統」である。また、正規課程への進学者がほとんど存在しないことは、「定型」の教育機会を受ける場が確保されていないことを意味している。以上から、特別支援学校高等部

等を卒業した知的障害のある青年は、「伝統・定型」（Ⅰ領域）の教育機会がほとんど確保されていない存在であることが明確である。それゆえ、知的障害のある青年の場合は、まず正規課程教育への包摂が課題となる。

3. 今日における特別支援学校高等部卒業後における知的障害者の教育・学習システムの整理とオープンカレッジの位置づけ

【図2】は、特別支援学校高等部卒業後の教育・学習システムについて、丸山啓史が2000年代半ばに行われた整理¹¹⁾と、その後から今日までの実践動向を筆者が整理したものである。

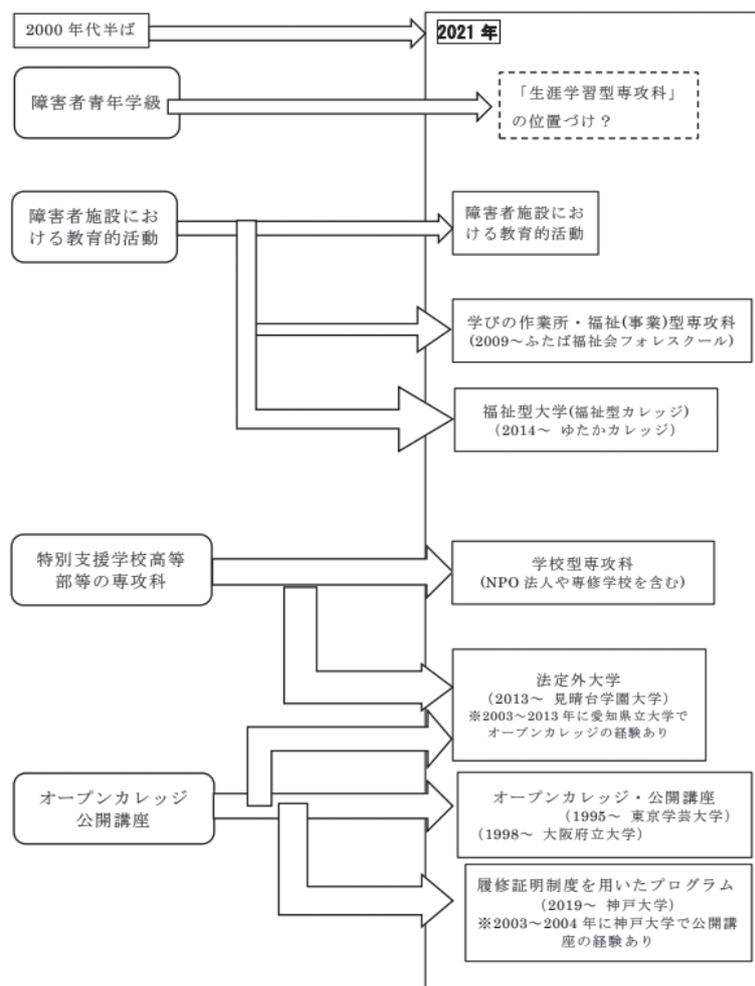


図2 今日における特別支援学校高等部卒業後における学びの場の展開（筆者作成）

丸山は、①障害者施設での教育的活動、②障害者青年学級¹²⁾、③オープンカレッジや公開講座、④特別支援学校高等部等¹³⁾の専攻科の4つに整理している¹⁴⁾。これらのうち、2000年代半ばまでは、大学を場とする学習機会がオープンカレッジや公開講座だけであったために、「高等教育の「代位」としての性格を有している」¹⁵⁾と位置づけられていた。近年では、オープンカレッジや公開講座は、「高等教育への接近の一環」¹⁶⁾であると変化した。これは、大学教育に関わる知的障害者の教育・学習システムが多様化してきたことと無関係ではない。

その後、新たな教育・学習システムとして、まず、⑤障害者総合支援法に基づく障害福祉サービスを活用して運営する「福祉（事業）型専攻科」¹⁷⁾や「学びの作業所」が登場した¹⁸⁾。さらには、ゆたかカレッジが運営母体である福祉型専攻科「カレッジ福岡」が、2015年から4年制に変更したことに伴って、4年制の専攻科教育＝「福祉型カレッジ」¹⁹⁾として展開されるようになった。

つぎに、⑥2013年10月に、NPO法人学習障害児・者の教育と自立の保障をすすめる会を運営母体とする「見晴台学園大学」²⁰⁾が開校した。見晴台学園大学は、学校教育法第1条に定められている大学の認可外ではあるものの、「大学に行きたくても、学力不足などのために諦めざるを得ない発達・知的障がい青年たち」に対して大学教育の門戸を開放し、「すでに在籍している発達・知的障がい学生にとっても、友達ができ、学びがいのある大学づくり」の可能性を実践から提起することを掲げている²¹⁾。見晴台学園大学の開校に至るまでの経緯は以下の2つである。1つは、見晴台学園高等部専攻科卒業後にも学びたいという理由により、オーバーステイ（自分自身の意思で修了年度以降も在籍すること）を選択する学生が増えたこと、もう1つは、先述の有識者会議の委員である田中が勤務していた愛知県立大学でオープンカレッジ「LD青年のための大学教育入門」を開催した中で、「発達障がい児にも大学教育は可能であり必要だと確信と見通し」²²⁾を持ち得たことである。

そして、⑦2003～2004年度に公開講座を行った神戸大学が、2019年度から学校教育法第105条に定められている「特別の課程」を活用して、履修証明制度に沿ったプログラム（「学ぶ楽しみ発見プログラム」）を実施している²³⁾。

【図1】に沿って整理すると、オープンカレッジや公開講座はⅣ領域に該当する取り組み、大学の履修証明制度を活用したプログラムはⅡ領域に該当する取り組み、見晴台学園大学はⅠ領域の外側（法定外の正規課程教育）に該当するが、Ⅰ領域（法定内の正規課程教育）への包摂を志向する取り組みと位置づけられる。

4. 特別支援教育の生涯学習化政策における「大学の受け入れ」をめぐる論点

田中や水野和代によれば、有識者会議の報告書は、知的障害者の大学の受け入れに言及したと評価されている²⁴⁾。本節の目的は、大学に対して、具体的にどのような受け入れ方を言及しているのかを明確にすることである。

有識者会議の報告書では、「大学の受け入れ」は、「大学という場所での学ぶ機会の提供」「大学による受け入れ方」という2つの文脈で語られている。1つの「大学という場所での学ぶ機会の提供」については、「大学における学びの場づくりも、本人のニーズを踏まえた対応の一つの有力な選択肢となりえる」²⁵⁾と述べられているように、大学という場所での受け入れは確かに語られている。

論点となるのは、もう1つの、大学の受け入れ方である。つまり、「学校卒業後の組織的な継続教育²⁶⁾の検討」として、「大学における知的障害者等の学びの場づくり」という表現に見られる場合の、「学びの場づくり」をどのように構想するのかという論点である。「大学における知的障害者等の学びの場づくり」の項目で、「我が国においては、知的障害者等の大学在籍者は少数であり、一部の大学において、一部の研究者を中心にオープンカレッジや公開講座を活用した多様な学びの機会を提供している」²⁷⁾現状と、「大学においては、諸外国の状況も参考にしながら、その自主的な判断により、公開講座等の機会の提供など、多様な学びの機会を提供することが考えられる」²⁸⁾という方策が述べられている。これは、大学在籍者の少なさ（＝正規課程教育への包摂が十分になされていないこと）を現状として認識しながらも、オープンカレッジや公開講座の提供を方策として提示していることである。國本真吾が「必ずしも高等教育機関への

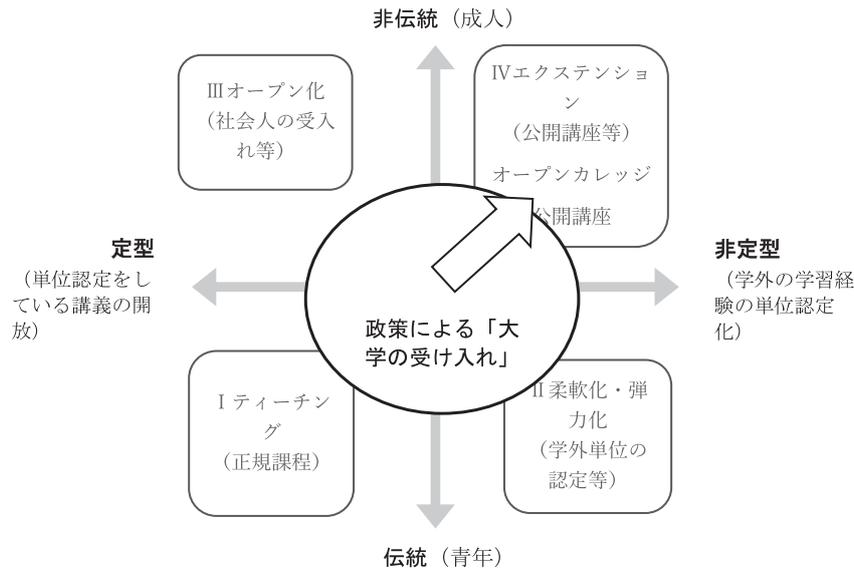


図3 有識者会議の報告書における「大学の受け入れ」方の志向性（筆者作成）。大学という場で学ぶ機会の提供という意味では、I～IVの領域全体に期待が寄せられているが、受け入れ方については、IV領域に期待を寄せられている。

在籍を想定した意識ということではない²⁹⁾と指摘しているように、正規課程教育への包摂について曖昧さが残ることになった。

以上を【図1】を用いて整理したのが【図3】(次頁)である。有識者会議の報告書における「大学の受け入れ」は、大学という場所で受け入れること、つまり、I領域からIV領域までの全体で、障害者の学ぶ機会を大学という場所で提供することが言及された。一方で、どのような受け入れを構想しているのかについては、正規課程教育（I領域）の包摂が十分になされていない現状は認識しながらも、正規課程教育（I領域）への包摂を志向するのではなく、オープンカレッジや公開講座（IV領域）に包摂の志向性を期待することになった。

5. オープンカレッジと公開講座の理解をめぐって

そもそも、1990年代後半から取り組まれ始めた知的障害者に対するオープンカレッジと公開講座との違いが、研究者間で共有されてきたわけではない。オープンカレッジや公開講座の実践に取り組んでいる先行研究³⁰⁾では、(知的)障害者を対象として、大学での生涯学習機会を確保することを目的とする取り組みであることが共

通して語られており、オープンカレッジと公開講座の違いがどこにあるのか明確ではない。

一方で、オープンカレッジと公開講座には明確な違いがあるとする立場もある。例えば、大学が事業化して予算をつけていれば「公開講座」、そうでなければ「オープンカレッジ」と把握する立場である³¹⁾。しかしながら、愛知県立大学のオープンカレッジ「LD青年のための大学教育入門」では、「オープンカレッジの費用は、大学(生涯発達研究所)の予算で取り組めた³²⁾」というように、大学が事業化して予算をつけていなければオープンカレッジであるという主張に対する反証事例が見られる。

オープンカレッジと公開講座のそれぞれが実施されることになった経緯を鑑みれば、オープンカレッジは正規課程教育への包摂の志向性がある一方で、公開講座は特別支援学校(当時の養護学校)高等部卒業後における生涯学習の機会と位置づけており、正規課程教育への包摂の志向性を持たせていない。ここに両者の違いがある。

まず、オープンカレッジは、1998年に大阪府立大学社会福祉学部安藤忠研究室に所属していた研究生の建部久美子の提案をきっかけに、「知的障害がある人の人権(教育)の保障」「知的障害がある人の発達(変化)の保障」「地域社会に対する大学の役割の変革・創造(のちに、大学の貢献に変更)」という3つの理念のもと、開始さ

れた実践である³³⁾。具体的には、「(建部久美子が一引用者)大阪府立大学社会福祉学部安藤研究室に研究生として在籍し、その時、1996～97年に北欧3カ国をまわり、現地のさまざまな福祉制度、福祉施設などをみてまわった。知的障害を対象としたオープン・カレッジの構想が生じたのはこの時期である。スウェーデンのあるデイクアセンターで、地域で開講されている学習の場に知的障害の人がサポーターとともに知っていることを知り、その時、生涯教育の必要性を強く感じ、わが国にも、「知的障害の人のためのオープン・カレッジ」を開講しようと構想を立てた。帰国後、安藤教授に知的障害と高等教育・生涯教育の必要性と可能性を伝えると、安藤教授もその可能性にむかって一歩すすめることに合意した³⁴⁾という経緯で始まった。

1999年、安藤を会長、建部を事務局長とした「全国オープン・カレッジ研究協議会」が結成された。研究協議会の紀要『オープン・カレッジ研究』³⁵⁾の創刊号における巻頭言で、安藤は、「知的障害のある人の高等卒業後の教育権の保障が、公教育によって果たしがたい現実はあるにせよ、知的障害の軽重に会わせて、直ぐにでも実現可能な、あるいは既に実施されている幾つかの方法がある³⁶⁾として、①アメリカでのアフーマティブアクトに倣った特別入試、②現在の大学教育カリキュラムの利用(科目等履修生制度、研究生制度、聴講生制度の利用)、③放送大学、④通信教育制度の利用、⑤大学公開講座の利用、⑥生涯学習諸制度の利用(障害者青年学級)を提示しており、「この実践が拡大すれば、大学の公開や入試制度の変革など、新たな展開が生まれる³⁷⁾と述べている。安藤が、アフーマティブアクトに倣った特別入試や、入試制度の変革が主張されていることは、オープンカレッジの延長線上に、正規課程教育への包摂が志向されていることが確認できる。

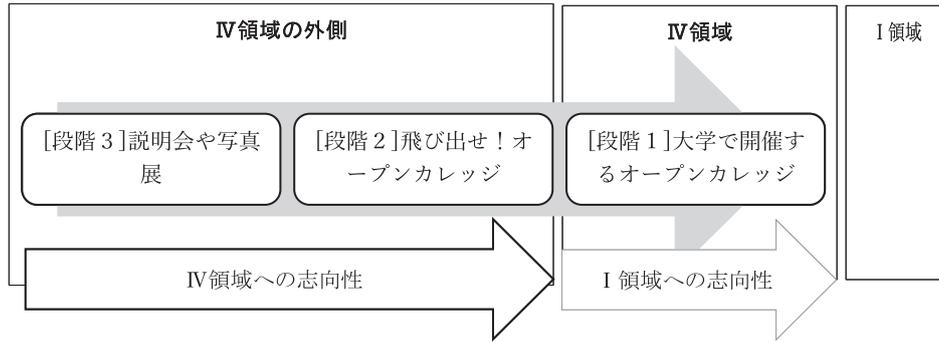
一方、公開講座は、1992年に東京学芸大学附属養護学校高等部での進路学習「一日大学生」をきっかけとして、養護学校の進路指導担当教員を中心に結成された「養護学校進路指導研究会」が1995年から東京学芸大学の大学公開講座「自分を知り社会を学ぶ」を開始した。公開講座は、「学校だけでは学びきれない。実生活の経験を積んだ卒業後こそ本当に学べるのではないかと考え、他方で、卒業生たちの再学習・生涯学習の必要性を

痛感していた私たちは、大学が提供する生涯学習機会である公開講座で知的発達障害のある青年のための「学べる内容」と「学びの支援方法」が実践できるのではないだろうか」という経緯で始まった³⁸⁾。

養護学校進路指導研究会の中心メンバーである平井威によれば、大井清吉(東京学芸大学名誉教授)が語った、「知的障害者が大学に通っていいじゃない」という言葉を現実化したのが大学公開講座であると捉えており、「[大学に通う]という言葉は、一般的には「大学に学生として入学する」ということだろう。しかし、大井は文字通り「大学に学びに来る」と考えていた³⁹⁾と、「大学に通う」という表現の意図を説明している。ここから、公開講座は正規課程教育への包摂を志向していないことが明らかである。

しかしながら、オープンカレッジの理解に関わって、筆者が主張するオープンカレッジが正規課程教育への包摂を志向しているという見解への反論、すなわち、先行研究で、オープンカレッジは大学での開催にこだわらず、出前カレッジや大学セトルメントの生涯学習版であると言われているのだから、正規課程教育への包摂を志向しているとは評価できないのではないかとという反論も想定される。この根拠になるのは、「大阪府立大学はじめとする同大学の教員および関係者による関西の数か所の大学で、「出前カレッジ」として学生中心に取り組みされているものである⁴⁰⁾、「関西ではじめられたオープンカレッジは、「飛び出せ！オープンカレッジ」という合い言葉が示すように、開催の場所は大学であっても、なくてもいいのです。大学の教員、学生が生涯学習に貢献するというスタンスで、かつての大学セトルメントの生涯学習版といったら失礼になるでしょうか。大学人が地域の生涯学習の機関づくりに積極的に参加する。要望があれば、いつでも、どこでも出前カレッジを開催する⁴¹⁾といった理解である。

建部は、「大学がまだ開講にいたらない地域においては、「飛び出せ！オープン・カレッジ」として講師や学生および受講生が各地に飛び出している。…中略…さらに、開講前段階の地域においては、まず一般市民の人に対して知的障害を有する人の生涯教育の必要性を認識してもらうために、学校、市役所、市民センターなどで説明会および写真展を開催している⁴²⁾と述べている。こ



【図4】 オープンカレッジ実践の3段階（建部2001, 11頁の記述を基に筆者作成）

のことから、オープンカレッジには、[段階1] 大学で開講できる地域は、大学を場としたオープンカレッジを開催する、[段階2] 大学が開講にいたらない地域では、「飛び出せ！オープンカレッジ」として、アウトリーチ活動に取り組む、[段階3] 地域でも開講できない地域では、説明会や写真展の啓発活動に取り組む、という3つの段階が構想されていることが分かる【図4】。したがって、オープンカレッジを「出前カレッジ」「大学セツルメントの生涯学習版」という理解は、[段階2]「飛び出せ！オープンカレッジ」に対する見解であれば妥当であると考えられるけれども、[段階1]に該当するオープンカレッジに対する見解としては妥当ではない。

以上の議論を踏まえると、まず、[段階1]に位置づく大学で開催するオープンカレッジは、IVの取り組みながらも正規課程教育への包摂を志向している。つぎに、[段階2]「飛び出せ！オープンカレッジ」、[段階3]説明会・写真展は、IV領域の外側に位置づけられているけれども、大学で開催するオープンカレッジ（IV領域）への志向性を有するものであると整理できる。

6. おわりに—結論と今後の課題—

本研究は、オープンカレッジが正規課程教育への包摂の志向性を有していること明らかにするのが目的であった。本論文で得られた知見を整理・図式化したものが【図5】である。2では、猿田による「教育対象の拡張」と「教育の場の拡張」の軸を基に、I（伝統・定型）・II（非伝統・定型）・III（伝統・非定型）・IV（非伝統・非定型）の4領域を設定し、これを分析視角とした。本研究で取

り上げている知的障害のある青年の場合は、大学進学率の低さから、非伝統の教育対象、かつ、非定型の教育が中心にならざるを得ないために、正規課程教育（I領域）への包摂が求められることを確認した。3では、知的障害者に対する教育・学習システムを今日までの動向を含めて整理する中で、2000年代半ごろでは、高等教育の「代位」として位置づけられていたオープンカレッジや公開講座は、2010年代以降に履修証明制度を活用したプログラムや法定外大学（見晴台学園大学）が登場したことにより、「接近の一環」として位置づけ直されたことを確認した。4では、有識者会議の報告書での「大学の受け入れ」が具体的にどのような構想を持っているのかについて、大学という場で学ぶ機会の提供には言及した一方で、正規課程教育への包摂は言及されず、その代わりにオープンカレッジや公開講座に期待が寄せられていることを明らかにした。5では、研究者間でも共有されてこなかったオープンカレッジと公開講座の違いについて、公開講座とは異なり、オープンカレッジには正規課程教育（I領域）への包摂の志向性があることを明らかにした。さらには、オープンカレッジ実践には、[段階1] 大学での開催→[段階2] 地域での開催→[段階3] 説明会や写真展といった啓発活動といった3段階の構想があることも明確にした（[段階2] [段階3]は、【図5】におけるオープンカレッジがIV領域の外に出ている部分である）。

本研究の意義は、以下の3点である。①2000年代半ごろから整理されてこなかった知的障害者の教育・学習システムについて、2000年代半ごろ以降の実践動向も踏まえて再整理したことである（3）。②猿田による分析視角を手がかりにすることで、政策における「大学の受け

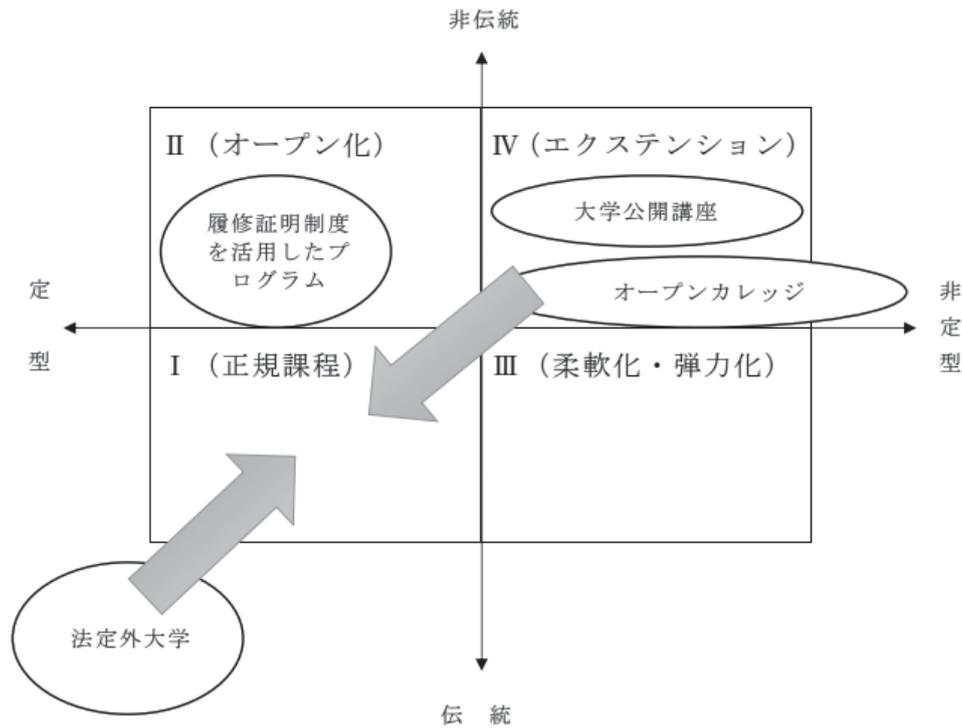


図5 知的障害者に対する正規課程教育への包摂の志向性（猿田 2004, 13 頁を改変して筆者作成）なお、図中のオープンカレッジがIV領域内とIV領域外の部分については、【図4】を参照されたい。

入れ」が具体的に何を指すのかを明確にしたことである (4)。(3)研究者間でも共有されてこなかったオープンカレッジと公開講座の違いについて、オープンカレッジが正規課程教育への包摂の志向性が有していることを、それぞれの歴史的経緯から明らかにしたことである (5)。

今後の課題は、以下の2点である。(1)知的障害者の正規課程教育への包摂にどこまでアプローチできているのかを、今日に至るまでのオープンカレッジ実践の集積から明らかにすることである。オープンカレッジ実践の先行研究で、公開講座との違いが明確でないということを述べたけれども、同時にこれは、オープンカレッジ実践が正規課程教育への包摂の志向性を持たなくなってきた、つまり、オープンカレッジが「公開講座」化してきたという仮説が浮上するからである。(2)学校教育法の認可外でありながら大学教育の可能性を追究しようと試みる見晴台学園大学の実践が、実際に正規課程教育にどこまで応用できるのかを明らかにすることである。見晴台学園大学は、法定外ながらも正規課程教育に準じた教育機会を提供してきた。一方で、法定内の大学における正

規課程教育で応用することの可能性がどこまで有しているのかは明らかにしている過程にある。今後、約10年近くにわたる見晴台学園大学の実践から、正規課程教育への応用可能性を明らかにすることが求められる。

注・引用文献

- 1) 2018年4月7日に当時の松野博一文部科学大臣により発出された『「特別支援教育の生涯学習化」に向けて』によれば、「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」と述べられている。
- 2) 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『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)』, 2019年, 18頁。下線は引用者である。(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/04/01/1414984_2.pdf: 最終アクセス日2021年9月16日)
- 3) オープンカレッジの表記について、「オープン・カレッジ」と表記されることもある。本論文では、オープンカレッジの表記に統一する。ただし、引用部分に関しては引用文の表記に従うことにする。

- 4) 同上, 22頁。下線は引用者である。
- 5) 文部科学省『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)』(受託先:株式会社リベルタス・コンサルティング)2021年, 6頁。
(https://www.mext.go.jp/content/20210831-mxt_kyousei02-000016104.pdf:最終アクセス日2021年10月11日)
- 6) 田中良三「わが国における知的障害者の大学教育研究の現状と課題」全国障がい者生涯学習支援研究会『障がい者生涯学習支援研究』第5号, 2021年, 4頁。下線は引用者である。
- 7) 『平成29年度 開かれた大学づくり(大学編)』『同(短大編)』による。大学・短大それぞれの分母は「障害者の方を主な対象とした講座の開講有無」の数値と「障害者の生涯学習に関するオープンカレッジ(公開講座を除く)の開設予定」の数値との合計である。
- 8) 猿田真嗣「生涯学習機関としての大学」『教育制度学研究』第11号, 2004年, 7-10頁。
- 9) 同上, 12-13頁。
- 10) 文部科学省『学校基本調査(令和2年度)』によれば, 2020年3月末の特別支援学校高等部卒業生22,515名のうち, 大学(学部)・短期大学(本科)に進学した者は191名である。その内訳は, ①視覚障害44/217名(20.28%), ②聴覚障害98/470名(20.85%), ③知的障害9/19,654名(0.046%), ④肢体不自由者26/1,799名(2.057%), ⑤病弱・身体虚弱者15/385名(4.416%)であった。
- 11) 丸山啓史『イギリスにおける知的障害者継続教育の成立と展開 青年・成人教育の機会拡大とカリキュラム開発』クリエイツかもがわ, 2009年, 15-18頁。なお, 本書は丸山が2006年度に東京大学大学院教育学研究科に提出した博士論文を基にしていることから, 2000年代半ばごろの動向を整理していると判断した。
- 12) 辻浩が第112回中央教育審議会生涯学習分科会(2021年8月25日)で提出した資料「総合教育政策として生涯学習を発展させるために」によれば, 「私立の特別支援学校高等部に専攻科, 就労支援施設に福祉型専攻科, 障害者青年学級を生涯学習型専攻科にすることができないか」という記述がなされている。
- 13) 専攻科は, 学校教育法第58条で, 「高等学校の専攻科は, 高等学校若しくはこれに準ずる学校若しくは中等教育学校を卒業した者又は文部科学大臣の定めるところにより, これと同等以上の学力があると認められた者に対して, 精深な程度において, 特別の事項を教授し, その研究を指導することを目的とし, その修業年限は, 一年以上とする」と規定されている。なお, 特別支援学校高等部「等」には, 専修学校(やしま学園高等専修学校)や, NPO法人を運営母体とするフリースクール(見晴台学園)が含まれている。
- 14) 前掲丸山2009, 15-18頁。
- 15) 國本真吾「障害青年の高等教育への権利保障—「生涯にわたる学習権」の視点から—」『鳥取短期大学研究紀要』第51号, 2005年, 47頁。下線は引用者である。
- 16) 國本真吾「『特別支援教育の生涯学習化』による障害者の生涯学習推進」『障害者問題研究』第47巻第2号, 2019年, 73頁。下線は引用者である。
- 17) 例えば, 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『障害のある青年たちとつくる「学びの場」ステキな人生を歩んでいくために』かもがわ出版, 2020年。岡本正・河南勝・渡部昭男『福祉事業型「専攻科」エコールKOBEOの挑戦』クリエイツかもがわ, 2013年。
- 18) 國本真吾「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, 2018年, 28-29頁。國本真吾によれば, 「福祉(事業)型専攻科」と「学びの作業所」の違いについて, 高等部教育との連続性の観点から移行支援に取り組む施設を「福祉型専攻科」として, そうでない施設を「学びの作業所」と位置づけている。
- 19) 長谷川正人著・田中良三・猪狩恵美子編『知的障害者の大学創造への道 ゆたか「カレッジ」グループの挑戦』クリエイツかもがわ, 2015年。長谷川正人・ゆたかカレッジ編『知的障害者の高等教育保障への展望 知的障害者の大学創造への道2』クリエイツかもがわ, 2020年。ゆたかカレッジでは, 「福祉サービス事業所を「大学」と見立てたもの」(前掲長谷川2015, 3頁)として, 前半2年間の自立訓練(生活訓練)事業を「教養課程」・後半2年間の就労移行支援事業を「専門課程」としている。
- 20) 田中良三・大竹みちよ・平子輝美・法定外見晴台学園大学編『障がい青年の大学を拓く インクルーシブな学びの創造』クリエイツかもがわ, 2016年。なお, 「法定外」とは, 制度上, 学校教育法1条に規定されている学校の認可を受けていないという意味である。見晴台学園大学は, 教養学部現代教養学科として4年間のカリキュラムのうち, 前半2年間を基礎課程・後半2年間を専門課程として科目を配置しており, 修得主義に基づく単位制を採用している等, 大学に準拠した取り組みを行っている。
- 21) 田中良三「発達・知的障がい学生の卒業論文の取り組み—法定外・見晴台学園大学における学びと支援—」『名古屋芸術大学教職センター紀要』第5号, 2017年, 81頁。
- 22) 田中良三「発達障がい青年のための大学教育入門—愛知県立大学におけるオープンカレッジ」田中良三・藤井克徳・藤本文朗編『障がい者が学び続けるということ—生涯学習を権利として』新日本出版社, 2016年, 119頁。
- 23) 神戸大学大学院人間発達環境学研究科『神戸大学・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—』(2019年度文部科学省委託事業「障害者の多様な学習活動を総合的に支援するための実践研究」報告集), 2020年。
- 24) 前掲田中, 2021年, 2頁。水野和代「知的障害者の大学進学に関する研究—米国の実践からの示唆—」『中部社会福祉学研究』第11号, 2020年, 59頁。
- 25) 前掲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年, 18頁。
- 26) 本研究では, 継続教育を「障害ある人が義務教育終了後, あるいは後期中等教育終了後に受けることが可能な教育機会」(加藤美朗「障害のある人の継続教育」『人間環境学研究』第12巻第2号, 2014年, 169頁)と解する。
- 27) 前掲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年, 18頁。下線は引用者である。
- 28) 同上, 19頁。下線は引用者である。
- 29) 國本真吾「知的障害者の「権利としての生涯学習」」『障害者問題研究』第48巻第1号, 2020年, 28頁。
- 30) 例えば, 渡辺明広・徳増五郎・五條由美子・柴田美鈴・田中

宏和・大畑智里「知的障害のある人の生涯学習を支える，学習支援者の役割と支援の実際—静岡大学公開講座「学ぶって楽しい！—大学で学ぼう—」を一緒に受講した学生の感想・意見をもとに—」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第13号，2007年，227-242頁。薬師寺明子・河本茂美・柴崎晃司・岩田直也「障害のある人を対象としたオープン・カレッジの実施」『美作大学・美作大学短期大学部地域生活科学研究所所報』第16号，2020年，58頁。

31) 大内将基・杉山章・廣澤満之・鈴木恵太・北洋輔・田中真理・川住隆一「知的障害者および学生におけるオープンカレッジの意義—東北大学オープンカレッジ「杜のまなびや」を通じて—」『教育ネットワークセンター年報』第7号，2007年，14頁。

32) 前掲田中，2016年，118頁。

33) 建部久美子・安原佳子編著『知的障害者と生涯教育の保障』明石書店，2001年，11頁。

34) 同上，9-10頁。なお，建部が見た「スウェーデンのあるケアセンターで，地域で開講されている学習の場に知的障害の人がサポーターとともにに行っていること」というのは，「介護者と専門学校に通う障害者の姿」（「知的障害者に講義 数日間，4年制大阪府立大が受講生募集」『朝日新聞』（1998年7月23日朝刊），17頁）である。

35) 2011年3月まで，計11号刊行されている。

36) 安藤忠「知的障害のある人の教育保障」全国オープン・カレッジ研究協議会『オープン・カレッジ研究』創刊号，1999年，6頁。なお，原文ママである。

37) 同上，7頁。

38) 平井威「東京学芸大学を拠点とした知的発達障害者のための公開講座の試み」『障害者問題研究』第35巻第1号，2007年，35頁。そして，2006年度から「東京学芸大学の公開講座から独立し，複数の大学や市井の専門家との連携のもとに講座展開ができるようにしたこと，関西から始まった「オープン・カレッジ」運動との連携という運動論的側面」（平井威「「自分を知り社会を学ぶ」「いっしょに学び共に生きる」—オープンカレッジ東京」前掲田中・藤井・藤本編，2016年，97-98頁。）を理由に，「オープンカレッジ東京」に改称している。

39) 前掲平井，2007年，34頁。

40) 田中良三「大学における発達障害者への生涯学習支援」『障害者問題研究』第35巻第1号，2007年，28頁。

41) 松矢勝宏監修養護学校進路指導研究会編『大学で学ぶ知的障害者 大学公開講座の試み』大揚社，2004年，15-16頁。

42) 前掲建部・安原，2001年，11頁。