

# 障害のある人の継続教育

加藤 美朗 (kato@fuksi-kagk-u.ac.jp)  
〔関西福祉科学大学〕

Continuing education for people with disabilities

Yoshiro Kato

Department of Health Science, Kansai University of Social Welfare, Japan

## Abstract

The opportunity of continuing education for people with intellectual disabilities, graduated from secondary schools is extremely limited more than those with other disabilities. In this article, the author reviewed the history and current situations of continuing education for people with intellectual disabilities in Japan, and higher lifelong educational situations in overseas countries. In USA, recently, the opportunity of enrollment to higher education institutions has increased remarkably. While, in Japan, the nondegree graduate courses at secondary schools have gradually increased but it is still not enough. It is necessary to be pervasive them throughout the country and establish cooperation with higher education institutions and to make more appropriate educational programs. In addition, the author introduced issues about support system for students with developmental disabilities.

## Key words

continuing education, intellectual disabilities, developmental disabilities, postsecondary education, nondegree graduate course

## 1. はじめに

障害のある人の継続教育とは、一般的には、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のことをさす。このような用語が用いられる理由として、障害のある人たちの後期中等教育の整備が障害のない人たちと比べて著しく遅れており、希望しても教育を受ける可能性が十分に整備されていないことが挙げられる。このなかでも特に課題とされているのが知的障害のある人である。

近年、障害のある学生の大学への入学は年々増加しており、独立行政法人日本学生支援機構の調査によれば、平成20年度の6,235名から平成25年の13,449名と2倍以上になっている(文部科学省高等教育局学生・留学生課, 2014)。しかし、知的障害のある人たちの入学例は稀であり、高等学校あるいは特別支援学校高等部卒業後のいわゆる後期中等後の教育(postsecondary education)の場は非常に限られている。

また、2007年にスタートした特別支援教育では、それまでの特殊教育の対象であった障害種別に加えて、通常学級に在籍する発達障害のある児童生徒への特別な教育支援が行われることとなった。大学等の高等教育機関においても、発達障害のある学生の支援のあり方が、障害のある学生支援の分野で課題となっている。本論では、発達障害については、独立行政法人日本学生支援機構が実施している「大学等における障害学生状況調査」で用いられている学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)、高機能自閉症(HFPDD)等、およびそれらの

重複者を発達障害として扱う。

どの障害種別にとっても、継続教育に関する課題はみられるが、本論では、なかでも最も課題が大きいとされる知的障害のある人の継続教育の現状を把握することを目的に、知的障害のある人の後期中等後の教育機会について、わが国と海外の状況とに分けて概観する。さらに、発達障害のある学生の現状と課題についても触れていく。

## 2. わが国の障害者継続教育

### 2.1 わが国の障害のある人の教育期間延長の歴史

かつて、障害種別にかかわらず、障害のある人の義務教育を受ける権利については、就学猶予あるいは免除という名目のもとに先送りされてきた。第二次世界大戦後の1947年に施行された学校教育法では、障害のある人の義務教育(小中学校)については義務制化はなされず、翌1948年に、視覚障害と聴覚障害のある子どもについてのみ義務制がスタートした。しかし、肢体不自由や知的障害、病弱の子どもの義務制は30年以上後の1979年まで待たねばならなかった。この間、障害のない中学生の高等学校進学率は上昇しており、1974年には90%を超えている。しかし、通常高等学校での障害ある人の受け入れは、学力にかかわらず困難であった。この時点では、障害のある人の継続教育保障とは、中学校卒業後の進学問題であった。このため、希望すれば、すべての中学校卒業段階の者が特別支援学校高等部に入学できることをめざした高等部全入運動が国内各地で展開された。さらに、どの時代においても、最終学歴修了後の進路先確保が課題であった。このため、中学校段階や高等学校段階を終えた時点で、就職すらできず在宅を余儀なくされる状態が続いていた。それゆえ、共同作業所運動の果たした役割は大きく、1969年に最初の「ゆたか作業所」が設

立されて以降、1985年に1,000件を超え、障害者福祉が措置制度から契約制度へ転換した2003年には6,025件となった(丸山, 2014)。

この間、ようやく各都道府県での養護学校高等部の設置が進んでいき、養護学校中学部卒業者の進学率は、障害のない中学生に24年遅れて1998年ようやく90%を超えた(丸山, 2004)。しかし、その時点で、障害のない高校生の高等教育機関への進学率は70%に届こうとしており、大学、短大への進学率も約45%となっていた。その後もわが国の後期中等教育修了後の進学率は上昇し、平成25年度5月1日付け学校基本統計では高等教育進学率が77.9%、内、大学・短大が55.1%である。

これに対して、同日付けの特別支援学校高等部卒業者の進学率は2.5%(19,439名中482名)である。さらに、その内訳は、大学等の高等教育機関への進学者は222名で1.1%であり、残る260名は後述する「高等部専攻科」へ進んだ者が進学としてカウントされている。特別支援学校の校種ごとでみれば、視覚障害が10.8%(389名中42名)、聴覚障害が19.1%(502名中96名)、病弱が10.8%(389名中42名)と比較的高いが、肢体不自由では2.3%(卒業生1,772名中42名)と低い。知的障害に至っては卒業生16,387名中1名であり、特別支援学校全体が低率であることの一因となっている。なお、肢体不自由が低い理由として、近年、通常の学校での受け入れ環境が整ってきたことで、通常の高等学校へ進む割合が上昇していることにある。学生支援機構の平成25年度の調査結果では、大学等に在籍する肢体不自由のある学生数は2,451名であり、その多くが通常の高等学校等から進学していると考えられる。

図1に、知的障害特別支援学校高等部の進路状況を記す。就職者以外はほとんどが福祉施設等へ進んでいる。知的障害のある人の後期中等後の教育の機会がいかに関ざされているかを如実に表す結果である。発達が遅るやかであるとしてされる知的障害の青年の多くが、同年代の青年よりも早く教育から切り離され、社会人への移行を余儀なくされている現実がある。

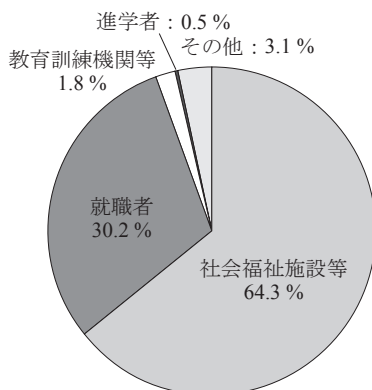


図1：知的障害高等部卒業者の状況  
注：文部科学省，2013を参考に筆者が作成。

## 2.2 現在の特別支援教育

現在、障害のある人たちは、通常の教育を受ける以外に、いくつかの教育形態で特別支援教育を受けることが可能である。特別支援教育を受ける場合は、従来の特殊教育の枠組みでは特別支援学校、通常の学校に設置された特別支援学級あるいは通級指導教室であった。特別支援学校は障害種別によって5つの種別の学校の設置が可能であり、それぞれ視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、知的障害、病弱である。加えて、2007年の特殊教育から特別支援教育への移行において、個々の教育的ニーズに応じた特別な支援を受けつつ通常の学級で教育を受けることが法的に可能となった。文部科学省の2012年の調査結果では、義務教育段階の通常学級で、学習面、行動面に何らかの支援を要するとされる児童生徒の割合は6.5%である。特別支援教育の推進は、義務教育段階だけにとどまらず、幼稚園、高等学校でも進められている。

以上のような状況ではあるが、小中学校入学前の就学先決定は容易ではない。通常の学校か特別支援学校のどちらを選択するか、通常の学校を選択する場合には通常の学級と特別支援学級のどちらに籍を置くのか、あるいは通常の学級に在籍しつつ通級指導教室を利用するかどうかを選択せねばならない。中学校卒業時点では、特別支援学校高等部に進むか、高等学校あるいは専修学校等に進むかである。高等学校には普通科以外に定時制や単位制、通信制などの校種がある。就学相談や進路指導といった相談支援や指導を受けて進路先が決定される。

## 2.3 障害のある人の後期中等教育後の継続教育

高等学校や特別支援学校高等部卒業時点で、進学を希望した場合には、障害のない人と同じく、4年制大学や短期大学、高等専門学校を選択するか、あるいは、詳しくは後述するが、特別支援学校高等部の一部の校種に設置された専攻科が選択肢となる。しかし、高等教育機関の障害者の受け入れは十分とはいえず、知的障害を対象とした専攻科はわずかしかない。これら以外にも、厚生労働省管轄の障害者職業能力開発校(職業訓練機関)が、基本的に都道府県に1か所設置されている。肢体不自由者と知的障害者を対象としたものは、1年ないしは2年の年限を設けている。入校試験があり、定員が定められているため、希望しても入学がかなわない場合がある。

とはいえ、高等教育機関の障害のある学生の受け入れは毎年上昇している。平成25年5月1日現在で、何らかの障害のある学生が1人以上在籍する高等教育機関の割合は68.2%(n=1190校; 日本学生機構, 2014)、障害のある学生数は13,449名である。近年の傾向としては、特に発達障害のある学生数が上昇しており、2,393名である。平成20年時点での299名から約8倍に増加している。しかし、知的障害のある学生は31名でしかない。全国障害者学生支援センターが実施した「大学における障害学生の受け入れ状況に関する調査(2013年)」の結果では、回答が得られた大学571校の内、29%、169校が知的障害のある人の受験が可であると回答しているが、実際の入学

は難しい。

このように、知的障害のある人が大学で学ぶ例は極めて稀であるが、向井（2007）は、彼が勤務する大学に在籍するダウン症候群の学生について紹介している。この大学には1999年から2001年にかけてダウン症候群の学生が3名入学し、そのうち2名が卒業論文を提出して4年で卒業したが、1名は3年次に進級する直前に退学している。その理由は専門科目についていくことができないためであった。さらに2007年時点で2名のダウン症候群の学生が在籍しており、著者は両名のリテラシー能力の獲得を目的とした授業を担当した。この授業で両名は、抽象的な課題の達成に困難を示したが、繰り返し何度か課題を変えて提供することで、抽象的な課題を要約する力に向上がみられたとしている。この大学では当時、知的障害のある学生が受講することを理由に、授業内容のレベルを下げる、試験の評価に特別な配慮をするようなことはなされず、試験の時間延長の要望書を事務窓口に出し、担当教員がそれを可とすれば、具体的な対応がなされていた。

## 2.4 知的障害のある人の継続教育の場

高等学校や高等部卒業後に進学できる継続教育の場としては、大学等の高等教育期間以外に先にも述べた「専攻科」制度がある。専攻科は、学校教育法第1条に規定する学校のうち、高等学校、中等教育学校、大学（短期大学）、高等専門学校に設置することができ、修業年限は1年以上と規定されている。障害児教育の分野では、学校教育法第48条の高等学校の専攻科・別科に関する設置条項に基づき、第76条の準用規定により、高等部に設置が可能である。統計上、専攻科に進むことは進学として扱われるが、法的には上級の教育階梯ではなく、同じ教育階梯における継続教育機関として位置づけられる（田中、2006）。

障害のある生徒を対象とした専攻科を設置する学校数は、なぜか明らかにされておらず、在籍生徒数のみが調査報告されている。平成25年5月1日付け学校基本統計によれば、視覚障害のある生徒が国公立で1,058名、私学で27名が専攻科に在籍している。聴覚障害のある生徒は私学には設置例がなく、国公立に238名在籍している。両学校種は、他の障害種別に先んじて1948年より学年進んで義務制が開始された当初から専攻科の設置が進められてきた（坂井、2006）。

しかし、知的障害のある生徒を対象としたものは、公立の特別支援学校には設置されておらず、私立の知的障害特別支援学校高等部8校と鳥取大学附属特別支援学校高等部の計9校のみに設置されており、合わせて148名が在籍している。この他に、発達障害児のある生徒等の高等学校卒業後の進路先として、私立高校や高等専修学校等の3校に設置されている。

知的障害を対象とした専攻科は、宮城県のいずみ養護学校に1969年に設置されたのを初めとして、徐々に設置されていった（田中、2006）。しかし、校数はわずかであり、

公立がなく、私学では学費も相応に必要なため、限られた進路先である。和歌山などでは、2000年代初頭より公立の特別支援学校での専攻科設置運動が展開されているが（渡部、2006）、実現には至っていない。近年、韓国では、公立の特別支援学校に高等部専攻科を設置する動きが急加速している。我が国においても、後期中等後の継続教育の選択肢の一つとして、専攻科設置の増加が待たれる（米沢、2008）。

その一方で近年、障害者福祉制度を利用した「福祉型専攻科」の設置が進んでいる。障害者総合支援法で規定されている訓練等給付事業の一つである「自立訓練」事業を活用して、社会福祉法人やNPO団体が設立し、2014年現在全国に20か所が開設されている（長谷川、2014）。利用者は訓練等給付が受けられるため利用料が低くてすみ、比較的設置しやすい。「教育型専攻科」の設置が望まれるなか、知的障害のある人たちの後期中等後の継続教育の機会をできるだけ早く整備する意味で大変重要な取り組みである。

専攻科以外の知的障害のある人の成人教育の場として、教育分野においては、社会教育行政が実施する障害者青年学級、特別支援学校が実施するアフターケアの一環としての青年学級・同窓会、大学機関が実施するオープンカレッジが報告されている（烏雲・今枝・菅野、2013）。

障害者青年学級は1964年に東京都墨田区で設置されたのが始まりで、その後、都市部を中心に社会教育事業として1990年代にかけて増えていった。1980年頃からは、社会福祉協議会やボランティア団体等が運営する同種の事業が全国で展開されていった。1980年代までは、知的障害のある人の教育は中学校段階で終えることがほとんどであったため、日常生活、社会生活に必要な技能や技術の獲得というねらいが大きかった。その後は、教養や趣味を充実させる場として捉えられるようになった。

一方、特別支援学校における青年学級・同窓会の取り組みは、日常生活に関わる技能・技術の習得というよりも、卒業生に対する余暇支援がねらいとして大きい。

オープンカレッジは、1995年に東京学芸大学で特別支援学校の卒業生のニーズに対応した継続教育の機会として、知的障害者を対象に、大学公開講座というかたちで始められ、その後、1998年に、関西地方を中心に、知的障害者の「教育権、発達権、大学の地域貢献」という理念のもとに広がっていった（烏雲華・今枝・菅野、2013）。

## 3. 障害のある人の教育権を保障する法令等

2006年に公布・施行された新たな教育基本法では、「生涯学習」を規定した第3条において、国民一人一人が、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習できるよう図られなければならないと述べられ、教育の機会均等を規定する同法第4条第2項では、障害のある者が、その状態に応じて十分な教育が受けられるよう、教育上必要な支援が講じられなければならないと述べられている。

さらに、2014年にわが国が批准した障害者の権利条約

第24条「教育」第5項において、「締約国は、障害者が、差別なしに、かつ、他の者との平等を基礎として、一般的な高等教育、職業訓練、成人教育及び生涯教育を、享受することができることを確保する。このため、締約国は、合理的配慮が障害者に提供されることを確保する。」と記されている。

この規定は、障害があるが故に不利益を被る可能性があることを十分に認識した上での規定である。では、障害のある人、特に知的障害や自閉性障害、学習障害など発達障害のある人が、生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所で学習でき、その成果を適切に生かせるようにするためには、どのような方策が必要なのか。どの段階で、どのような内容を、どのように組み込むべきかについてはまだ明確でない（小塩，2007）。

これまでに述べてきたように、特別支援学校高等部の設置が進み、福祉型専攻科等が増えることで、継続教育や生涯学習の場も徐々にではあるが増えてきた。しかし、これらが、障害のある人が障害のない人と共に学ぶ場とはなっていないことから、ノーマライゼーションの理念と逆行した分離教育ではないかとの批判が以前より存在する。障害者の権利条約では、障害のある人たちが、教育の場を分かちような制限を受けることが最小限で、合理的配慮が適切になされたインクルーシブな（包容された）環境の下で、教育を受けることを保障していかなければならないとされている。場の拡大だけではなく、通常の小中学校や高等学校、高等教育機関におけるインクルーシブな教育の推進が望まれる。

米国では、教育支援学習センターが、障害のある人の後期中等後の教育に関する全国的な調査を2004年に行った。その結果、公立の2年制のカレッジや4年制大学に在籍する学生の約1割前後が、障害があると認定され支援を受けていた。障害種別では学習障害とADHDが43%と最も多く、知的障害を含めた認知障害が2%であった。10年前の時点で、発達障害や知的障害のある学生が、わが国よりもはるかに多く受け入れられ、インクルーシブな環境で学んでいるといえる（千川，2007）。

#### 4. わが国の発達障害のある学生の課題

先にも述べたように、わが国の大学等では、近年、発達障害のある学生の在籍者数が急増しており、その程度や支援のあり方について議論や模索が重ねられている。まだまだ検討していかなければならない課題が多く残されており、多くの大学が手探り状態で支援方法や支援体制を整備しているのが現状である。支援の内容は対象となる学生によって様々であり、また支援を行う大学の実情によっても大きく変わってくる（米山，2011）。

このようななか、学生支援機構のデータから、発達障害のある学生が抱える困難さを現わしていると考えられる資料を抜粋して、表1に示す。

表1から明らかなように発達障害のある大学生は、最終学年まで進級できても卒業できる可能性が、診断書有で68.3%、診断書無（配慮有）で66.9%でしかない。さらに就職者数は、卒業者数に対しても診断書有で25.6%、診断書無で28.4%といずれも著しく低い。卒業に向けた支援が課題であるとともに、就職については、外部の就労支援機関との一層の連携が望まれる。

#### 5. 海外の後期中等教育

これまでに、わが国の障害のある人たちの後期中等後の教育や生涯学習について概観してきた。本章では、早くからノーマライゼーションを基本とした障害者福祉を行ってきた北欧と、インクルーシブな教育を先駆的に行ってきた米国、および、その影響を少なからず受けている北米およびオセアニアのいくつかの国について概観する。

##### 5.1 スウェーデン

スウェーデンの義務教育は7～16歳までの9年間で、後期中等教育として3年制の総合制高校以外に4年制の知的障害高等学校が設けられており、知的障害のある生徒は20歳まで中等教育を受けることができる（井上・猪子，2012）。その後の継続教育としては、知的障害高等学校の23歳までの期間延長が認められており、その他、成人学校、国民高等学校、成人学習サークルなど選択肢が広い。

成人学校には、知的障害を対象としたものがある。社

表1：発達障害で配慮を要する大学生の卒業と進路について

	最終学年学生数	卒業者数	大学院進学者数	就職者数	一時的就労者数	
診断書有	LD	14	8	0	1	0
	ADHD	34	28	2	5	5
	HFPDD等	243	161	18	46	13
	重複	12	10	1	1	1
	小計	303	207	21	53	19
診断書無（配慮有）	LD	46	23	1	9	3
	ADHD	62	46	7	16	2
	HFPDD等	352	232	19	63	14
	区分不明	213	149	1	40	17
	小計	673	450	28	128	36

注：学生支援機構，2013年を参考に筆者が作成。

会生活や職業生活に参加するための基礎的知識を深めることをめざし、20歳以上の知的障害者に教育の機会を提供する。内容は、①知的障害義務教育学校レベルの教育、②知的障害高等学校レベルの教育、③労働教育である。

また、スウェーデンには、寄宿舎付設の高等教育機関である国民高等学校が存在する。こちらにも、障害のない成人向けコース以外に、ADHD やアスペルガー症候群、ディスレキシア、聴覚障害、視覚障害、肢体不自由、知的障害などに対応するコースがある(是永, 2006)。ストックホルム市近郊にある Agesta 国民学校にはアスペルガー症候群のコースが設けられており、対象年齢は18歳～25歳で、実際には19歳～20歳の生徒が多く学んでいる。国民学校では高校で苦手だった科目を学び直して高校での成績を取得することで、高等学校卒業資格の取得も可能である(井上・猪子, 2012)。

是永(2006)は、マルメ市のセーデルトルプデイセンターの訪問について報告している。障害者に日中活動を保証するデイセンターであるが、個別のプログラムとして、知的障害者に対する成人教育が行われていた。決まった時間に集団プログラムを外れて個別学習を受ける形態であったり、基礎的学習のプログラム以外に、移民や知的障害者を対象に、易しい言葉で書かれて出版されている新聞(8 sidor)を読む学習などが組み入れられていた。

## 5.2 カナダ

カナダでは、障害のある人は21歳まで教育を受けることができ、障害児教育サービスの30%が学習障害を対象としている(玉村, 2010)。二文字(2010)は、知的障害のある人の大学での教育プログラムのモデルとして、アルバータ大学の「On Campus プログラム」を紹介している。このプログラムは1987年に始まり、2007年度までに55名の知的障害学生が修了している。年限は4年で、週5日、準レギュラーペースで通常の科目を履修し、授業以外の活動にも参加するプログラムである。さらに、この間、同様の試みが、カナダの他の8大学やフィンランド、マニトバでも開始されている。

## 5.3 ニュージーランド

ニュージーランドでは、障害のある人の特別学校あるいは通常学級における特別な教育サービスが、21歳まで保障されている(玉村, 2010)。佐藤・齊藤・徳永・小塩(2007)は、Sommerville Special School という特別支援学校と、高等教育の場であるオークランド州マウカウ市にある国立の専門総合学校を紹介している。前者の特別支援学校には18歳～21歳の生徒を対象としたクラスがあり、職業スキル、自立生活、余暇の過ごし方を学習している。

後者の専門総合学校はMIT (Manukau Institute of Technology) といい、修了資格が取得できる1年のプログラムから、学位資格が取得できる4年のプログラムまでが設定されている。2005年度で全学生数7,218名中障害のある学生が734名在籍し、そのうち最も多いのが学習障害で51名、次いで身体障害が41名である。障害のある

学生には以下のような合理的配慮が提供される。①建物を調整したり、付加的な訓練もしくは支援を提供する、②テスト時の機器の使用を認めたり、手続きを変更する、③ノートテイカーや代筆者、サイン言語通訳者、他の支援スタッフを提供する、である。MIT では、これ以外に知的障害のある人を対象とした年限2年のプログラムを実施している。1年目は地域社会と職業スキルの修了資格、2年目は職業スキル修了資格を得ることができる。各学年16名が在籍し、外部の支援付き雇用の機関と連携し、職場実習等においても学生を支援することが可能となっている。

## 5.4 フィンランド

1990年代の終わりに一部で、カナダでの取り組みを参考に、知的障害を対象とした On Campus プログラムが始まったのを契機として、障害のない人を対象としていた職業教育施設において、知的障害のある人を対象とした社会ケア・健康ケア領域を学ぶコースの提供が始められ、20歳前後～40歳前後の幅広い年齢層の人たちが教育を受けることが可能となり、継続教育や成人の学び直しの機会となっている。近年では、知的障害以外の障害のある人に職業教育を提供していた職業教育施設でも知的障害者を積極的に受け入れるなど門戸が広がっている。しかし、倍率が2倍以上であるなど、知的障害者の生涯教育が重要な課題となっている(徳永・齊藤・千川, 2007)。

## 5.5 オーストラリア

オーストラリアでは、成人のための学校や地域成人教育がコミュニティーセンター等に設けられている州があり、いくつかの大学で知的障害学生に学習機会が提供されている。佐藤・齊藤・徳永・小塩(2007)によれば、南オーストラリア州では、173のプログラムが設けられており、そのうちの7つが知的障害のある人を対象者に含めると明記されている。その内容は、読み書き・計算や自己啓発、コンピュータークラス、地域参加、レクリエーション活動、スポーツと多岐にわたる。この内の Camden Community Centre は1978年に廃校となっていた小学校跡に設置され、月曜日から日曜日まで、毎日40程度のプログラムやサービスが提供されている。

また、齊藤・徳永・小塩(2007)は、南オーストラリア州のプリンダース大学で1997年に始まった、知的障害のある成人にインクルーシブな環境での教育機会を提供しているアップ・ザ・ヒル・プロジェクトを紹介している。社会的なスキルを身につけ、人とのネットワークを構築することを目的としており、参加者は週1回大学の通常の授業に参加する。授業はいくつかの選択肢の中からスタッフと選ぶことができ、大学にいる間はメンターが受講だけではなく、休憩時間を含めた大学生活も支援している。扱いは科目履修生で、3年間で修了となる。

この他、齊藤ら(2007)は、クイーンズランド大学で行われている2つのプログラムを紹介している。1つ目

は学習障害のある学生の支援である。読み書きが困難な学生には、その学生が得意とする情報処理（聴覚か視覚）や表現手段（書字か、口頭か）を選択してもらっている。脳障害の後遺症で記憶力に障害がある場合など、障害の根拠が明確な場合には、試験においても辞書や書籍の持ち込みを許可する場合がある。ただし、このような学生の受け入れは学部や学科によって違いがある。

2つ目は、1977年に教育学部特殊教育研究センターで始められたダウン症候群青年の読み書きスキル指導プログラム（「ラッチオン・プログラム」）である。対象は18歳～22歳のダウン症候群のある青年で、週2日、9:30～15:30までプログラムに参加する。期限は2年間であり、学費は、助成が受けられる。内容は読み書きの指導が中心ではあるが、参加者自身が作成するニュースレターで現在及び過去の参加者がお互いにつながりを持ち、カフェテリア、体育館、図書館、ミュージアムなど年齢にふさわしい大学構内施設の利用が可能である。

## 5.6 アメリカ

近年のアメリカ合衆国（以下合衆国）の教育制度は、わが国をはじめいくつかの国の特別支援教育に影響を与えてきた。1975年に全障害児教育法（Education for All Handicapped Children Act of 1975, P. L. 94-142）が施行され、現在の特別支援教育の基本的枠組みが形成された。すべての障害児に「無償で適切な公教育」を保証し、「最も制約の少ない環境（least restrictive environment）で教育する」ことが示された。最も制約の大きい環境とは家庭訪問教育や院内学級であり、最も制約の少ない環境とは通常学級である。できる限り通常の学級で教育するというインクルーシブな教育の推進が提唱された。1990年には障害者教育法（Individuals with Disabilities Education Act, P. L. 101-476; IDEA）に改正され、現在は2004年の障害者教育改善法（Individuals with Disabilities Education Improvement Act, P. L. 108-446）となっている。これらの法律に基づいて、現在3歳～21歳までの教育が保障され、個別教育計画（Individualized Education Program; IEP）の作成と幼児期から青年期にかけて継続的な支援の提供が定められている。さらに、14歳以上の障害児・者に対しては、卒業後の地域・職業への個別移行計画（Individualized Transition Program）をIEPの中に明記することが求められている（安藤, 2010; 荒木, 2006）。教育関連の法律以外でも、1973年に制定されたリハビリテーション法第504条と1990年に制定された障害のある人のアメリカ人法（ADA）が、後期中等以降の教育での支援を提供していく根拠となっている（千川, 2007）。

米国に限らず、これまでにみてきたように、カナダ、オーストラリア、フィンランド等の米国以外の多くの国でも知的障害のある人の後期中等教育は様々なかたちで試みられている。しかし、他の国の取り組みが一部の大学あるいは州等に限定されているのに対して、米国では多くの大学や校区、州で知的障害者の後期中等以降の教育としての大学の取り組みが報告されている。

大学での取り組みは、障害の程度、校区、支援体制によって大きく異なり、プログラムの特徴を現わすカテゴリとして3つのカテゴリが用いられることが多い（Martinez, 2010; 千川, 2007）。分離モデルと混合モデル、インクルーシブ個別支援モデルである。分離モデルでは、知的障害のある学生は、知的障害学生に特化した生活スキルや移行プログラムといった科目を受講する。混合モデルでは、分離モデルのような科目を主とするが、通常の障害のない学生が受講する科目を選択することが可能となる。インクルーシブ個別支援モデルでは、個別化されたサービスや支援を受けながら、通常の科目を受講したり学位のプログラムに参加する。

米国では、障害のある人は21歳まで教育を受けることが可能であるが、障害のない生徒が18歳で高等学校を卒業するのに対して、障害のある生徒は21歳まで在籍し続け、実際の年齢とは異なる集団のなかで過ごすことになる。カレッジや大学で学ぶことの大きな目標の一つは、知的障害のある人が同年齢の人たちと同じキャンパスで過ごすという点にある。そこで、これまで21歳まで高等学校で提供されてきた支援とサービスがカレッジや大学のキャンパスへ移されつつある。また、高等学校に在籍しながら大学にも通うという二重在籍の取り組みといった柔軟な対応も可能となっている。

荒木（2006）は、コネティカット州ニューヘヴン市で、知的障害のある子どもの家族の2家族によって設立されたChapel Haven校を紹介している。地域のコミュニティ・カレッジとも連携して運営されている。教育プログラムは後期中等教育卒業後の2年間の全寮制教育が原則である。学費は私立大学であるため、現在6,500ドルかかる。州や市町村によってIDEAで定められた学費・寮費の一部または全部を援助する制度があり、これを申請する父母は多い。自閉症児・者の場合には、加配教員が1名配置される。卒業後もこの地域で引き続いて暮らす人のために、キャンパスに隣接する共同住宅が建てられ、橋渡しプログラム（Bridge Program）に基づいて自立をめざしたり、市内のアパートや一戸建てに住んで、生活支援プログラムや地域生活プログラムの支援を受けている。現在は定員30名で、2008年にはアリゾナ州に第2の学校（Chapel Haven West）が開設されている。

この他、肥後（2007）は、ニューヨーク州シラキウス市のレイモンドカレッジに通う最重度知的障害のある当時30歳の女性Aと、19歳から21歳の高等学校在籍中にシラキウス大学で教育プログラムを受けるOn Campusプログラムを利用したレット症候群の女性の事例を報告している。Aは24歳になるまでコミュニケーションをとるすべをもっていなかった。彼女は21歳まで学校教育を受けたが、その後3年間は授産所（sheltered workshop）で働いていた。24歳の時にファシリティティッド・コミュニケーションに出会い、コミュニケーションの方法を獲得したことにより、26歳でペンシルバニア州立大学での単位の聴講を開始し、その後、レイモンカレッジで正式な大学生となった。

以上のように、さまざまな取り組みがなされてきているなか、知的障害のある人のための大統領委員会が2004年に報告書を発表している。そのなかで、「知的障害のある成人の約90%が雇用されていない」、「自宅をもっている知的障害の人は1%以下である」、「後期中等以降の教育(postsecondary education)に参加しているのは15%以下である」などの問題が指摘され、高等教育での多様な支援を進めることが提唱された(千川, 2007)。

その後、アメリカ連邦議会では、知的障害のある人のカレッジへの入学をさらに推進していくために、高等教育機会均等法(Higher Education Opportunity Act; HEOA)が2008年に可決され、高等教育におけるインクルーシブな教育がさらに推進される根拠となった。加えて、知的障害のある学生のための移行および後期中等教育後プログラム(Transition and Postsecondary Programs for Students with Intellectual Disabilities; TPSID)という推進モデル事業のための基金が設けられた(Mock & Love; 2012; Ryan, 2014)。

その後も、2010年には、特別教育及びリハビリテーション局が、知的障害のある成人の雇用率は、先に紹介した2004年の大統領委員会の報告以降も上がっておらず、70万人以上の人たちが、60歳以上の保護者との同居を余儀なくされており、後期中等後の教育こそが解決のための最も重大な鍵であると断定を下している。

最後に、米国の国立特別教育研究センターが2007年に実施した、後期中等学校卒業後の障害のある青年の全国規模調査(Sanford, Newman, Wagner, Cameto, Knokey, Shaver, 2011)を参考に、障害のある人の大学進学率を抜粋したものを表2に示す。調査結果は、12の障害種別に分けて発表されており、総対象者数は4,650名で、各種別の対象者数は同数である。表2には、このデータの内、わが国の特別支援教育の対象となっている障害種別を抜粋して示した。わが国の障害学生の大学等での在学率が1%弱に満たない状況(学生支援機構, 2014)と比べれば、示されているデータ種別は異なるが、どの障害種別においてもはるかに高い進学率である。

## 6. まとめ

わが国では、障害のある人の後期中等教育の場が20世紀の終了直前によく整備され、その後の継続教育のあり方が問われる時代となった。高等教育機関においては、発達障害のある学生の支援が重大な課題となっている。知的障害のある人の継続教育の場は限られているが、

生涯教育の機会提供も含めて、1960年代からさまざまな形態が模索されてはいる。しかし、欧米のいくつかの国では、21歳まで教育を受ける権利が保障され、多くの障害のある人、特に知的障害のある人を対象に、大学やカレッジにおける何らかの学びの機会が提供されてきている。

しかし、わが国の高等教育機関におけるインクルーシブな教育を推進していくうえでは、知的障害のある人たちを対象としたプログラムや環境が具体的にどのように提供されるべきかなど、検討すべき点はまだまだ多い。そのような中、後期中等後の教育、あるいは生涯教育の場として、現在展開されている高等部専攻科や福祉型専攻科、オープンカレッジ等の試みがさらに拡充されていくことが求められる。今後は、これら専攻科と大学との連携が進み、例えば大学が用意する学習プログラムの受講、あるいは一部授業の聴講あるいは科目履修が可能になればと考える。

## 引用文献

- 安藤房治(2010). アメリカの障害児教育. 茂木俊彦(編集代表)特別支援教育大事典, 旬報社, 東京, 17-18.
- 荒木穂積(2006). アメリカにおける知的障害者の後期中等教育以後の教育. 障害者問題研究, 34(2), 70-73.
- 日本学生支援機構学生生活部障害学生支援課(2014). 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就学支援に関する状況. ノーマライゼーション, 34(10), 13-15.
- 長谷川正人(2014). 特別支援学校卒業後の「カレッジ」. 社会福祉法人鞍手ゆたか福祉会 HP, kurate-yutaka-fukushikai.com.
- 肥後祥治(2007). アメリカ・シラキウス地区での取り組み. (代表)知的障害のある人の生涯学習における支援プログラムの開発に関する研究(科学研究費補助金研究成果報告書), 15-36.
- 井上昌士・猪子秀太郎(2012). スウェーデンにおける知的障害や発達障害のある人の学びの場. 国立特殊教育総合研究所ジャーナル, 1, 49-53.
- 是永かな子(2006). スウェーデンにおける20歳前後の障害者教育制度. 障害者問題研究, 34(2), 63-70.
- 小塩充護(2007). はじめに. 小塩充護(代表)2007知的障害のある人の生涯学習における支援プログラムの開発に関する研究(科学研究費補助金研究成果報告書).
- 丸山啓史(2004). 重度知的障害者の余暇保障に関する一

表2: 障害のある人の大学進学率(アメリカ:一部抜粋)

	知的障害	学習障害	言語障害	自閉症	聴覚障害	視覚障害	整形外科的障害	その他健康障害
2年生カレッジ進学率 (SD)	21.5 (3.35)	41.0 (3.93)	40.9 (3.84)	32.6 (4.93)	44.9 (5.06)	47.0 (5.74)	45.5 (4.66)	42.9 (4.14)
4年生大学進学率 (SD)	6.3 (1.98)	15.5 (2.89)	29.1 (3.55)	15.5 (3.82)	31.3 (4.71)	42.7 (5.69)	22.5 (3.91)	22.5 (3.91)

注: Sanford et al., 2011 を参考に筆者が作成。

- 考察. 生涯学習・社会教育学研究, 29, 63-71.
- Mock, M. & Love, K. (2012). One state's initiative to increase access to higher education for people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 289-297.
- 文部科学省高等教育学生局・留学生課 (2014). 障害のある学生の就学支援に関する文部科学省の取組. *ノーマライゼーション*, 34(10), 9-12.
- 向井啓二 (2007). ダウン症などの知的障害の人への大学における教育. *障害者問題研究*, 35(1), 46-51.
- 二文字理明 (2010). 後期中等教育以降のインクルーシブ教育の可能性. *大阪教育大紀要*, IV -59(1), 173-181.
- 鳥雲華力格・今枝史雄・菅野敦 (2013). 成人期知的障害者の障害学習支援の“ねらい”に関する研究. *東京学芸大学紀要総合教育科学系II*, 64, 327-340.
- Ryan, S. M. (2014). An inclusive rural post secondary education program for students with intellectual disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, 33(2), 18-28.
- 齊藤宇開・徳永豊・小塩充護 (2007). オーストラリア・クイーンズランド州における知的障害のある人の生涯教育. 小塩充護 (代表) 知的障害のある人の生涯学習における支援プログラムの開発に関する研究 (科学研究費補助金研究成果報告書), 47-60.
- 佐藤克敏・齊藤宇開・徳永豊・小塩充護 (2007). 南オーストラリアの知的障害のある人の生涯教育. 小塩充護 (代表) 知的障害のある人の生涯学習における支援プログラムの開発に関する研究 (科学研究費補助金研究成果報告書), 39-47.
- Sanford, C., Newman, L., Wagner, M., Cameto R., Knokey, A., & Shaver, D. (2011). The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 6 years after high school key findings: From the national longitudinal transition study-2 (NLTS2). U.S Department of Education. [www.nlts2.org/reports/2011\\_11](http://www.nlts2.org/reports/2011_11).
- 佐藤克敏・齊藤宇開・肥後祥治・小塩充護 (2007). ニュージーランドの知的障害のある人の生涯教育. 小塩充護 (代表) 知的障害のある人の生涯学習における支援プログラムの開発に関する研究 (科学研究費補助金研究成果報告書), 69-74.
- 坂井清泰 (2006). 盲・聾学校高等部専攻科の提起する障害児学校高等部専攻科の課題. *障害者問題研究*, 34(2), 20-29.
- 玉村公二彦 (2010). カナダの障害児教育. 茂木俊彦 (編集代表) 特別支援教育大事典, 旬報社, 116-117.
- 田中良三 (2006). 障害児の教育年限の延長と今後の展望. *障害者問題研究*, 34(2), 2-11.
- 千川隆 (2007). 知的障害のある人の成人教育の戦略. 小塩充護 (代表) 知的障害のある人の生涯学習における支援プログラムの開発に関する研究 (科学研究費補助金研究成果報告書), 5-14.
- 徳永豊・齊藤宇開・千川隆 (2007). フィンランドにおける特別ニーズ教育と障害のある人の生涯学習. 小塩充護 (代表) 知的障害のある人の生涯学習における支援プログラムの開発に関する研究 (科学研究費補助金研究成果報告書), 61-68.
- 殿岡翼 (2014). 障害学生支援と障害者差別解消法. *ノーマライゼーション*, 34(10), 26-29.
- 渡部昭男 (2006). 国公立養護学校「全国初」となる高等部専攻科の開設. *障害者問題研究*, 34(2), 57-62.
- 米山直樹 (2011). 大学における発達障害者支援の課題. *人文論究*, 60(4), 55-70.
- 米沢広一 (2008). 障害児の教育を受ける権利. *障害児問題研究*, 36(1), 10-17.

(受稿：2014年11月9日 受理：2014年11月26日)