

(2018年1月10日受稿 2018年4月11日受理)

【研究ノート】

障害青年の教育年限延長要求と生涯学習

國本 真吾 (鳥取短期大学幼児教育保育学科)

連絡先 E-mail: kunimoto@ns.cygnus.ac.jp

はじめに

「平成29年度学校基本調査」(文部科学省)によると、2017年3月に高等学校(全日制・定時制)を卒業した者の進学率は、大学等への進学が54.7%、専修学校(専門課程)への進学が16.2%と、合わせると70%台に及んでいる。他方、特別支援学校高等部卒業者の進学率は、大学等への進学が1.9%、専修学校(同)への進学が0.2%と、合わせると2%未満であり、両者の間には35倍の開きが存在している。障害の有無にかかわらず、すべての国民が「その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利」を有することが、日本国憲法第26条で規定されてはいても、未だ高等学校段階(後期中等教育)以降の教育の機会保障をめぐることは、障害のある者にとっては大きな壁となっている。

文部科学事務次官を経験した前川(2017)は、「高校を卒業してから二年ぐらいいは、意欲さえあれば誰でも学べるような多様な場を、国民全体で保障してやる仕組みがあってしかるべき」で、「知的障害のある人でも、その人にふさわしい高等教育あるいは継続教育が受けられ

るような、そういう仕組みがあってしかるべき」と述べている。また、その実現に向けて「手始めに、特別支援学校の高等部に、知的障害のある子どものための専攻科を設けるという手法もあります」と、知的障害のある人の高等教育の機会保障における「専攻科」の可能性を指摘している。

國本(2012)は、特別支援学校高等部専攻科について、専攻科は高等教育ではなく後期中等教育の範疇であることを断ったうえで、「広義の高等教育の『代位』」という位置づけを示したことがある。わが国の学校教育法は、第72条で特別支援学校に「幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育」を施すこととし、第76条でそれぞれに対応する幼稚部、小学部、中学部、高等部の設置が規定されているが、高等教育に該当する「大学部」のような規定はない。そのため、障害のある人が大学への進学を希望する場合は、制度上では通常の大学・短期大学等の高等教育機関を目指す道が想定される。前出の「平成29年度学校基本調査」では、特別支援学校高等部卒業者の大学等への進学について、視覚障害33.2%、聴覚障害35.9%、知的障害0.4%、肢体不自由3.1%、病弱・身体虚弱4.9%となっており、進学率の

高い聴覚障害と逆に低い知的障害を比較すると、約 90 倍の開きが存在している。障害の有無で進学に差があるだけではなく、障害種別によっても差があることは明白である。障害のある人の中でも、特に知的障害のある人の高等教育の機会保障をどのように実現するかが課題となる。

しかし、知的障害のある人の高等教育への進学ニーズが皆無という話ではない。「知的障害があっても大学に」「障害があるからこそ、ゆっくり学ぶ時間が必要」という声に押されて、そのニーズに応える教育的な取組みが各地で行われてきた。特別支援学校に大学部を設けることは容易ではないが、現行法の規定に基づいて高等部専攻科を設置することは可能ではないかと、既設の高等部専攻科を例にして、「専攻科づくり」運動が 21 世紀に入ってから加速した。本稿では、「専攻科づくり」運動に代表される教育年限延長要求に応える学びの場の意義について整理を行うとともに、2017 年度より文部科学行政が打ち出した「特別支援教育の生涯学習化」との関連で、障害青年の教育権保障をどのように定位していくかを検討する。

1 教育年限延長要求の歩み

(1) 養護学校義務制を求めた「第一のうねり」

戦後、わが国の障害児教育をめぐるのは、障害のある子どもの教育権保障を求めた「うねり」が 3 度あった。1947 年に施行された学校教育法は、制度上の「特殊教育」の場として、盲・聾・養護学校の特殊教育諸学校と特殊学級を規定した。しかし、盲・聾・養護学校の就学義務と設置義務の施行期日は政令で定めるとされ、障害のある子どもの義務教育の実施は、法が施行されたにもかかわらず延期となる。盲・聾学校は、戦後の新たな義務教育制度

の施行から 1 年遅れた 1948 年度より学年進行の形で義務制が実施されたが、養護学校の義務制実施は長らく放置されることになった。その間、同じ学校教育法で規定される就学義務・猶予の措置により、多くの障害のある子どもが義務教育から遠ざけられ、不就学の状況が生みだされていく。日本国憲法第 26 条第 1 項では、すべての国民が「その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」と規定したにもかかわらず、障害を理由に教育を受ける権利が完全に保障されない状況が作られたのであった。そのようななか、1960 年代後半から障害のある子どもの不就学をなくす取組みが各地で広がり、養護学校義務制の実施を求めた運動へと発展していく。これが、障害のある子ども教育権保障を求めた「第一のうねり」と呼ばれるものである。この運動の結果、1973 年に養護学校義務化予告政令が発出され、1979 年 4 月より養護学校義務制が開始されるに至った。

(2) 高等部の希望者全員進学を求めた「第二のうねり」

養護学校の義務制が実施されても、義務教育の期間は 9 年間であるため、中学校（中学部）の教育を終える 15 歳以降の教育の機会保障の問題が次に浮上する。つまり、高等学校（高等部）の教育の機会保障といった、後期中等教育の問題である。

養護学校義務制をむかえても、養護学校には義務教育段階にあたる小学部・中学部の設置が多く、義務教育段階ではない高等部は全国的にも設置が少なかった。加えて、進学を希望しても選抜基準（自力通学ができる、身辺自立ができてい、高等部の教育課程が履修可能、就職可能など）が設けられている地域も存在し、限られた子どもしか高等部に進学することが叶わない形であった。

養護学校義務制が実施された1979年度に小学部に就学した子どもが、9年間の義務教育を終える1988年3月の卒業生で見た場合、中学校卒業生全体の進学率は94.5%であったのに対して、中学校障害児学級卒業生の進学率は54.1%であった。また、特殊教育諸学校の中学校卒業生の進学率では、盲学校95.0%、聾学校97.7%と、視覚・聴覚障害では中学校と並び準義務化といえる状況であったのに対して、養護学校65.9%と差があった。養護学校の対象別で見た場合、精神薄弱（知的障害）62.4%、肢体不自由75.2%、病弱68.4%となっており、障害種によっても差があった。加えて、学齢超過児に対しては、小学6年生の学籍を与えて、中学校3年間とあわせた4年間の教育で義務教育を修了させるという措置もとられるなど、「義務教育年限の保障＝教育年限延長問題」が浮き彫りにされていく。

このようななか、1980年代後半から全国各地で、障害のある子どもの後期中等教育段階への希望者全員進学を求めた運動が展開されていくようになった。「15の春を泣かすな」「花ひらけ“15の春”」を合い言葉にしたその運動は、養護学校義務制を求めた「第一のうねり」に続く、「第二のうねり」と称された。当時、渡部（1990）は後期中等教育段階の進学に関して、6つの差別・格差（①障害児差別、②障害種別による格差、③都道府県間の格差、④地域間の格差、⑤障害程度による格差、⑥訪問教育児差別）が重層的に存在するとともに、これらが複合的に作用している権利侵害の存在を指摘している。

「第二のうねり」における運動は、高等部の設置率や学級数は飛躍的に増加させるとともに、2000年度から高等部訪問教育の完全実施（1997年度32都道府県で試行、翌98年度から全国試行）によって、20世紀末には高等部希

望者全員進学の要求が実現する形となった。2000年3月卒業生で見ると、中学校障害児学級卒業生の進学率は83.4%、養護学校中学部は94.5%にまで伸びている。

（3）18歳以降の学びの機会を求める「第三のうねり」

障害のある子どもにとって、18歳までの後期中等教育が準義務化の水準に到達したとはいえ、それで終わりという話ではない。21世紀に入り、高等学校（高等部）の教育を終える18歳以降も、さらに教育を受け続ける機会を求める声が全国各地であがっていった。世紀転換期の前後、高等部卒業後の教育の機会として、知的障害のある人を対象とした「オープン・カレッジ」が大阪府立大学を起点に西日本各地で広がった。これは、高等教育への接近を志向した取組みである。他方で、関東では東京学芸大学で知的障害のある人を対象とした大学公開講座が行われ、生涯学習を志向した形であった。しかし、いずれも大学への入学や学籍を保障するものではなかった。その一方で、既に特別支援学校（養護学校）で設置されていた高等部「専攻科」の存在に注目した、教育年限延長の機会保障を求める声も生まれた。

「専攻科」とは、学校教育法第1条に規定される学校のうち、高等学校・中等教育学校・大学（短期大学を含む）・高等専門学校といった教育機関に設置することが可能なものである。対象者は、当該種の学校を卒業もしくはそれと同等以上の学力を有する者などで、「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、1年以上の修業年限を設定することとなっている。特別支援学校においては、同法第58条における高等学校での専攻科・別科に関する設置条項に基づき、第82条の準用規定によって、高等部に設置する

ことが可能となっている。21世紀当初、知的障害を対象とした養護学校で高等部専攻科を設置していた学校は7校であった。視覚障害を対象とした盲学校、聴覚障害を対象とした聾学校では、専攻科の設置は広く知られてきたが、養護学校で専攻科を設置してきたのは知的障害対象の学校のみであった。2001年3月の養護学校高等部卒業生の進路は、大学等進学が4.8%、教育訓練機関等への進路3.5%、就職22.0%、施設・医療機関等への入所54.0%であった。それに対し、高等学校卒業者の大学等進学率が45.1%、専門学校等進学率が17.5%、就職率18.4%と、「第二のうねり」の契機となった「15の春」同様に、「18歳の春」にも進学の差が存在していたのである。しかし、21世紀に入ってから知的障害対象の特別支援学校に設け

られた高等部専攻科は、2006年度の鳥取大学附属養護学校（当時、現、附属特別支援学校）、2008年度の光の村養護学校・秩父自然学園の2校で、2017年度時点では計9校にしか「専攻科」は存在していない。

「専攻科」の設置を求める声は、2004年11月に結成された「全国専攻科（特別ニーズ教育）研究会」（以降、「全専研」）の結成と相まってさらに高まった。前述の通り、知的障害対象の「専攻科」の設置自体は、現在まで9校に留まっているが、いずれも国立・私立である（表1）。特別支援学校の場合、95%が公立校で占める状況であるため、一部に限定されている進学先ではなく、公立校での「専攻科」設置により広く門戸が広がることが期待されている。しかし、依然として公立校での知的障害を

表1 知的障害対象の特別支援学校高等部専攻科の一覧（2017年度）

学校名	所在地	専攻科設置年度	設置者	修業年限
いずみ高等支援学校	宮城県	1969年	学校法人	2年
光の村養護学校土佐自然学園	高知県	1975年	学校法人	2年
旭出学園（特別支援学校）	東京都	1981年	学校法人	3年
聖坂養護学校	神奈川県	1985年	学校法人	2年
支援学校 若葉高等学園	群馬県	1994年	学校法人	2年
特別支援学校 聖母の家学園	三重県	1995年	学校法人	4年
三愛学舎	岩手県	1996年	学校法人	2年
鳥取大学附属特別支援学校	鳥取県	2006年	国立大学法人	2年
光の村養護学校秩父自然学園	埼玉県	2008年	学校法人	2年

注) 聖母の家学園は、2017年度から4年制に移行するまでは2年制課程

表2 専攻科を設置する高等学校等（2017年度）

学校名	所在地	専攻科設置年度	設置者
見晴台学園	愛知県	1990年	NPO法人
鹿児島城西高等学校	鹿児島県	2002年	学校法人
やしま学園高等専修学校	大阪府	2003年	学校法人

- * 1 見晴台学園は、父母立の無認可高校として、本科3年と専攻科2年を合わせた高等部5年教育。
- * 2 鹿児島城西高等学校は、普通科共生コースに続く形で福祉共生専攻科を設置。2015年度より就労移行支援事業を併用。
- * 3 やしま学園高等専修学校は、別科の形で「専攻科」（通称）を開設。2017年度、専攻科に続く学びの場として、NPO法人を設立し「やしま研究科」を開設。

対象とした「専攻科」設置は実現に至っていない。そこで生み出されたアイデアが、障害福祉サービスを活用した「福祉型」の専攻科である。福祉型専攻科は、全専研を通じて全国でそのアイデアが共有されていくようになった。結果、「第三のうねり」においては、教育年限延長要求を実現する専攻科の代替的な役割を果たす、「福祉型専攻科」の量的拡大が顕著になっている。

また、専攻科の設置は特別支援学校に限られていない。表2のように、父母立の無認可高校として1990年に誕生した見晴台学園は、学習障害児（発達障害児）を対象として、高等部本科3年+専攻科2年の5年一貫教育の形を試みてきた。私立の鹿児島城西高等学校は、高等学校の普通科コースの一つに、軽度の知的障害を対象とした「共生コース」を1999年に設置し、それに続く課程として2002年に「福祉共生専攻科」を設けた。高等学校には、法律の上で特別支援学級を設けることは可能であるが、実際には高校の特別支援学級を設置している例はない。鹿児島城西高校はコースの形ではあるが、知的障害に特化した形で本科での受入れ、そしてそれに続く専攻科を設けている。また、専修学校には法律上「専攻科」の設置根拠は存在していないが、高等課程を置くやしま学園高等専修学校は、別科の形で通称「専攻科」を置いている。これらの状況から、障害のある人の多くが18歳で学校教育が修了している実態に対して、18歳以降も継続した教育の機会を求めるニーズが存在していることがうかがえる。

2 福祉型専攻科の可能性

(1) 教育ではなく福祉からのアプローチ

「福祉型専攻科」と称される取組みは、2008年に和歌山県田辺市に開設された「フォレス

クール」が起点となっている。

特別支援学校に高等部専攻科設置を求めてきた教育年限延長運動において、学校としての専攻科設置は遅々として広がらない状況である。2006年、従来の私立校に加えて、鳥取大学附属養護学校（以降、「鳥大附属」）が国公立初の知的障害対象の専攻科を設置した。全専研が完成された以後では、これが最初の専攻科設置である。鳥大附属での専攻科設置は大きな注目を浴びたが、国立大学法人の附属学校としての特殊性もあり、公立校での専攻科設置に波及するほどの影響には至っていない。しかし、鳥大附属の専攻科設置準備を学校長として牽引してきた渡部（2009）が発信してきた「学校から社会へ」「子どもから大人へ」という二重の移行支援の保障と青年期の「自分づくり」をめざした教育の必要性は、全専研をはじめとする教育年限延長を求める関係者の動きを後押しする形となった。

和歌山県内では、高等部卒業後の進学先として、隣県の専攻科設置校への進学実績が実現していた。小畑（2006, 2011）によると、難聴を抱える知的障害のある青年が、知的障害校から寄宿舎のある和歌山ろう学校高等部専攻科へ進学した例が紹介されている。専攻科での2年間の生活から、「主体性の発揮する青年」「自己主張できるたくましさ」の姿が成果として確認され、以降は専攻科を設置した三重県の聖母の家学園への進学へと繋がっていった。その後、大阪府のやしま学園高等専修学校も進学先の選択肢として加わっていくが、自県内での進学先としての専攻科設置を求める運動が生まれていく。そして、鳥大附属の専攻科設置が契機となり、和歌山県内の紀南エリアでの専攻科教育の実現を求める「紀南養護専攻科を考える会」が組織された。出口（2008）によると、紀南養護専攻科を考える会は、当初は県立はまゆう支

援学校高等部に専攻科を設置することを求めて教育行政との懇談を行う。しかし、県の教育委員会は緊縮財政を理由に専攻科設置は不可能という対応であった。そこで、「教育がだめなら福祉で」という発想から、田辺市周辺の障害福祉サービス事業所に専攻科の教育的意義を説明し、新たな事業展開を期待できる事業所を探していく。そのなかで、反応を示した事業所が障害者自立支援法（当時）の自立訓練事業を活用した形で、多機能型施設の中に、専攻科に模した学びの場を開設することが実現することとなった。2008年、社会福祉法人ふたば福祉会が運営する多機能型施設「たなかの杜」に開設された「フォレスクール」が、福祉事業で行う専攻科型の教育の場としての第1号になる。

フォレスクール（2009）は、「自立した社会人をめざす『学ぶ作業所』」として、「自立した豊かな生活を営む力を身につけ、社会に出よう。」を目標に掲げた。「福祉型専攻科」は、当初は「学ぶ作業所」と表現され、後に小畑（2011）により「学びの作業所」と改められたが、その出発点はフォレスクールである。教育行政が公立の特別支援学校での専攻科設置に消極的のなか、専攻科への進学を希望する青年や家族にとって、「いつか出来る日を待つ」形では高等部を卒業するまでには間に合わない。そこで、「教育がだめなら福祉で」という逆転の発想から、学校としての専攻科に代わる学びの場所として、「学びの作業所」のアイデアが生まれた。

フォレスクールが依拠した制度は、障害者自立支援法（当時、現、障害者総合支援法）に基づく障害福祉サービスの「自立訓練事業（生活訓練）」である。「自立訓練事業」は、18歳以上の障害のある人に対して「自立した日常生活又は社会生活を営むことができるよう、（中略）、身体機能又は生活能力の向上のために必

要な訓練」などを目的としたものである（障害者総合支援法第5条第13項）。身体障害のある人には「機能訓練」、知的障害・精神障害のある人には「生活訓練」と分かれているが、知的障害・精神障害のある人に対しての「生活訓練」は「障害者支援施設若しくはサービス事業所又は当該知的障害者若しくは精神障害者の居宅において行う入浴、排せつ及び食事等に関する自立した日常生活を営むために必要な訓練、生活等に関する相談及び助言その他の必要な支援」を行うと規定しているだけである（障害者総合支援法施行規則第6条の7第2項）。事業で実施する具体的な中身、つまりそのプログラムは明確に定式化されているものではなかった。ただ、「自立した日常生活又は社会生活を営む」ことを目的とした「必要な訓練」ということに過ぎない。事業の利用は、通所利用で2年間（24か月）が標準とされているだけであった。

鳥大附属では、専攻科創設期に「社会生活力プログラム」を活用することを試みた。知的障害を対象とした専攻科には、学習指導要領による教育内容の縛りが無いため、私立校の専攻科はそれぞれの学校によって教育内容の色合いが異なっている。鳥大附属では、渡部が発信してきた「子どもから大人へ」「学校から社会へ」という青年期の二重の移行支援を実現するにあたり、専攻科生の自立した社会生活の姿を描く上で、「社会生活力プログラム」を参考としていた。これを踏まえ、「学びの作業所」では「社会生活を営む」ための「必要な訓練」として、「自立訓練事業」を制度根拠として活用することが考えられたのであった。こうして、「自立訓練事業（生活訓練）」を活用した「学びの作業所」が、福祉領域で専攻科と同じ実践を試みようとして誕生したのであった。

(2) 福祉型専攻科の現状

2011年、フォレスクールの取組みにならい、兵庫県神戸市で「福祉事業型『専攻科』エコール KOBE」(運営:株式会社 WAP コーポレーション)が開設された。エコール KOBE が打ち出した表現が、「学びの作業所」に代わる「福祉事業型『専攻科』」という言葉である。和歌山では、「学びの作業所」において「専攻科」という教育機関の用語を使用することが出来なかった。福祉行政からすれば、教育行政が管轄する領域の用語を、福祉事業の実施において用いることは容認できないという考えによるものである。また、教育機関であれば教育課程を意味する「カリキュラム」と表現するところも、福祉では「プログラム」と言わざるを得なかった。ところが、神戸では「学びの作業所」において「専攻科」という名称を使用することが容認されたのであった。これ以降、教育年限延長要求運動においても「福祉事業型専攻科」もしくは「福祉型専攻科」という言葉で表されることが増えていくことになる。

田中(2017)によると、全国の「福祉型専攻科・学びの作業所の設置状況」として、2017年度までに36事業所が設置されていることが紹介されている。しかし、これらを厳密に捉えていくと、「福祉型専攻科」又は「学びの作業所」と言っても、福祉制度の活用の方法や各事業所の目的の点でいくつかの違いも見ることができる。例えば、フォレスクールやエコール KOBE のように、障害福祉サービスの自立訓練(生活訓練)を活用している事業所がある一方で、さらにそれに就労移行支援事業を組み合わせ合わせた形も存在する。この場合、自立訓練事業2年間+就労移行支援事業2年間の計4年の期間が創出されることから、「福祉型大学」「カレッジ」等の表現で、専攻科を超えた高等教育を志向した目的の事業所ということになる(「カ

レッジ福岡」など鞍手ゆたか福祉会[2018年4月~株式会社ゆたかカレッジ]が運営する事業所)。また、生活介護事業を活用している事業所(いずみ野福祉会「シュレオーテ」)も存在し、依拠する福祉制度が、必ずしも自立訓練事業に留まっているわけではない。

また、福祉事業の場合、基本的には18歳以上を対象とした利用ではあっても、青年期に留まらない成人期や壮年期のライフステージにいる障害のある人も対象となる。丸山(2015a)の調査では、「学びの作業所」に該当する自立訓練事業所の通所者の「9割近く」は19~21歳の利用者であると明らかにしたが、22~25歳が4%、31歳以上が3%という数字も同時に示している。20歳前後の人と30歳以後の人が共に学ぶことも重要ではあるが、青年期のライフステージを意識した専攻科教育を志向した「プログラム」を想定した場合、果たして同じ「プログラム」が妥当であるかは議論を要するであろう。

(3) 福祉型専攻科の概念整理

國本(2017)は「福祉型専攻科」の対象者を、高等学校・高等部本科を卒業する18歳段階から(おおむね22歳程度までであれば過卒者入学として)年齢が継続した形で、その対象者を射程するものと捉えていくことを提案している。学校であれ福祉型であれ、「専攻科」はあくまで教育年限延長の教育的ニーズを受け止める場としての機能が第一であると考えている。しかし、「学びの作業所」には「福祉型専攻科」以外に、前述の通り成人期の教育的ニーズの受け皿となっている事業所の実態も存在する。

國本(2015)は「学びの作業所」の実態を、①高等部教育との連続性の観点から移行支援に取り組むもの、②豊かな青年期を保障する形で過卒者を中心に多様な青年を受け入れている

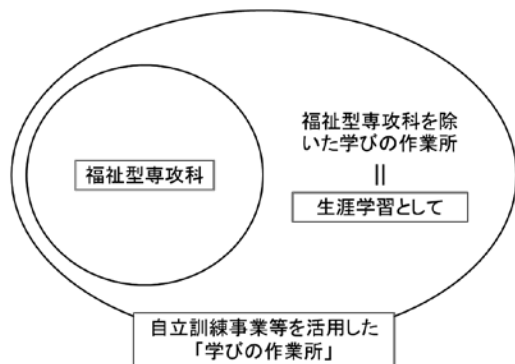


図1 「学びの作業所」の概念整理

ものと整理した上で、①を「福祉型専攻科」とした。②は、社会教育領域で実践されてきた「障害者青年学級」に近い、学校教育修了後の学びや居場所としての役割が強いものとし、「生涯学習」への教育的ニーズの受け皿となっているものと考えている（図1）。

丸山（2015b）は前述の自立訓練事業の実態調査を踏まえて、専攻科とは異なる自立訓練事業の長所の一つに「多様な経歴の青年を受け入れやすいところ」にあるとしている。かつて、障害者青年学級が青年学級振興法（1999年廃止）により財政的根拠を有していた例があったことを考えると、青年学級の「生涯学習」に関わる教育的ニーズに応える視点から自立訓練事業等を活用した「学びの作業所」は、2年間（さらに1年の延長もあるが）の有期時限ではあるとはいえ、現在の法制下において新たな制度根拠を得ていると考えられる。学校教育の年限延長を求めて生み出された福祉型専攻科とは異なり、生涯学習的な成人期の教育的ニーズを満たす場としての「学びの作業所」が果たす意義はあるだろう。

3 生涯にわたる学習の権利保障として

（1）教育行政施策の大転換

2016年12月、文部科学省は特別支援総合プロジェクトタスクフォースによる「文部科学省が所管する分野における障害者施策の意識改革と抜本的な拡充～学校教育政策から『生涯学習』政策へ～」の報告書（以下、「タスクフォース報告書」）を公表した。この中で、「一億総活躍を推進している政府の中であって、障害者であっても生涯にわたって学び続けることができるよう取り組み、生き甲斐づくり、地域との繋がりづくりを障害者施策の目的の中に位置づけていく意識改革と抜本的な拡充が、文部科学省に求められている」ということを述べ、2017年度以降に「このような視点を踏まえた課題への対応が必要」ということを示した。国の教育行政が、公式に障害のある人の生涯学習の在り方について施策方針を示したものとして、画期的な内容である。具体的には、「障害者の学びを総合的に支援するための企画立案部門の創設」、「生涯を通じた学び、文化・スポーツ等において取り組むべき課題について」、「教育分野において取り組むべき課題について」の3点で、文部科学省が取り組む課題が示されている。

従来、学校教育修了後の障害のある人の学習ニーズに対して、障害者青年学級や「オープン・カレッジ」「大学公開講座」などの取り組みがその受け皿となっていたが、全国的にはごく一部の地域に限ったものであった。障害者青年学級は、公的社会教育として市町村の地方教育行政が実施する場合、特別支援学校が卒業生向けに実施する場合と、その運営者や形態にも様々な違いがあるが、1999年の青年学級振興法の廃止により、制度上の設置・財政根拠が失

効している。「オープン・カレッジ」「大学公開講座」についても、開催する各大学等の自主的な取組みであるため、教育行政からの支援は皆無である。ところが、文部科学省の政策方針転換に際して、「障害者の生涯学習の場として、いわゆる『障害者青年学級』や『オープンカレッジ』などが重要な役割を果たしている。今後、障害者が学校卒業後も学び続けるこれらの場について、好事例の普及に向けて検討することが重要である」と、政策文書にその名が登場するとともに、今後はその普及についても言及がなされた。

この後、2017年4月には、文部科学省の生涯学習推進局に「障害者学習支援推進室」が設置されるとともに、松野博一文部科学大臣（当時）が「特別支援教育の生涯学習化に向けて」のメッセージを発した。メッセージにおいて、「これまでの行政は、障害のある方々に対して、学校を卒業するまでは特別支援学校をはじめとする『学校教育施策』によって、学校を卒業してからは『福祉施策』や『労働施策』によって、それぞれ支援」を行ってきたことで、学校教育修了後は教育行政が無関与であったことを述べたうえで、「これからは、障害のある方々が、学校卒業後も生涯を通じて教育や文化、スポーツなどの様々な機会に親しむことができるよう、教育施策とスポーツ施策、福祉施策、労働施策等を連動させながら支援していくことが重要」と、教育施策と他の関連施策の連携・協力を図りながら推し進めていくことを強調した。松野大臣はこの方針を「特別支援教育の生涯学習化」と表現し、2018年度予算の獲得に向け、国の教育行政が障害のある人の学校教育修了後の学習ニーズに応える施策の打ち出しに踏み出した。

このような文部科学省による「特別支援教育の生涯学習化」の方針の背景には、2016年に

国連へ提出された「障害者権利条約」の履行状況を示した政府報告との整合性を図る意味がある。前述のタスクフォース報告書では、政府が掲げる「一億総活躍社会の実現」や2020年の東京オリンピック・パラリンピックの開催に向けた「共生社会」の確立が意識されてはいるが、障害者権利条約の第24条で規定された教育の権利、同第30条の文化的な生活・レクリエーション・余暇・スポーツへの参加の権利について、国連からの審査・勧告を前に急いで推し進めていく必要からものと考えられる。また、2017年に告示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の総則において、児童生徒が「学校教育を通じて身に付けた知識及び技能を活用し、もてる能力を最大限伸ばすことができるよう、生涯学習への意欲を高めるとともに、社会教育その他様々な学習機会に関する情報の提供に努めること。また、生涯を通じてスポーツや芸術文化活動に親しみ、豊かな生活を営むことができるよう、地域のスポーツ団体、文化芸術団体及び障害者福祉団体等と連携し、多様なスポーツや文化芸術活動を体験することができるよう配慮すること」という内容が加わった点も注目される。そして、2018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」を設置し、「誰もが必要な時に学ぶことのできる環境を整備し、生涯学習社会を実現するとともに、共生社会の実現に寄与するため、学校卒業後の障害者の学びに係る現状と課題を分析し、その推進方策について検討」することを始めた。有識者会議における議論と合わせて、2018年度は「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」が開始され、学校卒業後の障害者の学びの推進方策に必要な学習プログラムの開発が期待されており、今後のこれらの動向に注視する必要があるだろう。

(2) 専攻科・福祉型専攻科の今後

文部科学省のタスクフォース報告書では、障害者青年学級をはじめとした生涯学習の取組みが触れられてはいるものの、教育年限延長に関わる高等部専攻科や福祉型専攻科については一切言及がない。先に整理した、生涯学習のニーズに応える形の「学びの作業所」は、「特別支援教育の生涯学習化」において、教育と福祉・労働が連携する取組みとして評価される可能性があるだろう。それに対して、専攻科や福祉型専攻科は教育年限延長要求に基づく、教育の機会均等を権利として求める運動により推し進められているため、今後の施策展開の中で専攻科等がどのように評価されて位置付けられていくかを注目しておく必要がある。

障害者権利条約第24条では、その第5項において「障害者が、差別なしに、かつ、他の者との平等を基礎として、一般的な高等教育、職業訓練、成人教育及び生涯学習を享受することができることを確保する」とされている。國本（2017）はここでの「一般的な高等教育」という言葉について、条約の英文では“general tertiary education”（第三期の教育）と表現されており、“higher education”と表現されていないことを指摘した。学校機関としての高等部専攻科は、大学部ではないため中等教育の範疇としての“secondary education”（第二期の教育）に位置づくことになり、第三期を意味する高等教育の場にはならない。それを志向した福祉型専攻科は、学校としての専攻科の「代位」の役割を果たすものとして認識されることになる。

一方で、2年間の専攻科教育の年限を超えていく教育の試みも広がっている。「福祉型大学」「カレッジ」など、障害福祉サービスを組み合わせた4年間のプログラムを実施する試みである。また、「法定外大学」という独自の表

現で、見晴台学園は「見晴台学園大学」を2013年に創設し、学園本体での高等部5年教育の次のステージを、無認可ながらも高等教育として実施している。「福祉型大学」「カレッジ」「法定外大学」は、その名称からも高等教育を志向した試みであることが分かるが、それは第二期の「延長」ではなく「第三期」の教育を企図したものとして、「専攻科」とは区別して認識しておくべきであろう。

2017年度から、専攻科を置く特別支援学校聖母の家学園は、従来の2年制を4年制へと拡張した。全員が一律4年間学ぶのではなく、前半2年間で線引きを行い、必要に応じてさらに2年間の専攻科教育（「専攻科NEXT」と表現している）を保障していくことを可能にしている。同年、別科を通称「専攻科」と位置付けてきたやしま学園高等専修学校は、学校法人とは別にNPO法人を立ち上げ、同校の専攻科修了生を対象にした「やしま研究科」を設置した。同様の動きは、福祉型専攻科での3年目の措置延長の実施や、ジョイアスクールつなぎのように「福祉型大学」「カレッジ」と同様に3・4年目を就労移行支援事業として活用している例がある。ただし、「大学」のような高等教育を企図したのではなく、「専攻科」の延長を企図している点がこれらの特徴である。2年間の専攻科教育+ a の形で、専攻科教育そのものの拡張（extension）が必要という理解になる。

整理すると、高等部本科（3年）の後、①「専攻科・福祉型専攻科（2年）」、②「高等教育志向型（4年）」、③「専攻科・福祉型専攻科」+「専攻科教育延長（2年）」という取組みの違いが存在する。18歳以降も学びつづけることができるような仕掛けとしては、総体として教育年限延長にはなるが、中身の違いには留意しておくことが求められる。しかし、これらの取組みが投げかけていることは、障害者権

表3 青年期・成人期の障害青年の学びの実践の整理（國本 [2017] を改変）

ライフ ステージ	教育的ニーズ	形態（実践の姿）	学びの特徴（生活・労働との関連）
青年期	教育年限延長 （タテへの権利）	高等部専攻科・高校専攻科 福祉型専攻科 大学・短期大学・専門学校等 福祉型大学（カレッジ型）	<ul style="list-style-type: none"> ・「仕事につなげる」学び ・「生活をつくる」学び・仕事のある生活を見据える ・学びの継続 ・学修成果の試行的実証（自分さがし・自分くずしの自分づくり）
成人期	生涯学習 （ヨコへの権利）	障害者青年学級 大学公開講座 オープン・カレッジ カルチャースクール 福祉型専攻科を除いた学びの 作業所	<ul style="list-style-type: none"> ・「仕事にいかす」学び ・「生活にいかす」学び ・仕事を軸とした生活を築く ・学びの拡充・学びの取り戻し・学び直し（自分みがき）

利条約における“general tertiary education”の要求であり、政府訳の「高等教育」の語でそれらのすべてを括って理解することは適切ではないだろう。現在広がっている18歳以降の学びの機会を保障する場が、わが国において「一般的（general）」なものとして認知・確立されていくことが求められる。諸外国では、丸山（2009）が紹介するイギリスでの知的障害青年・成人の継続教育、長谷川（2014, 2015a, 2015b, 2016）らによるアメリカ・韓国・オーストラリア・カナダ等での知的障害者の高等教育における学びの様子が報告されており、海外の動向も参考にした形で、わが国の“general tertiary education”の確立を急ぐ必要があるだろう。

（3）生涯にわたる学習権保障に向けて

國本（2017）は、ライフステージを単位に青年期・成人期の障害者の学習実践を整理した。これを基に、再度整理したものが表3である。ここでは、教育年限延長の教育的ニーズを権利保障の「タテへの権利」の視点、「社会における学び」の教育的ニーズを「ヨコへの権利」の視点とした。専攻科・福祉型専攻科の設

置を求めた教育年限延長要求運動は、権利保障をタテに拡充していくイメージといえる。青年期の自分づくりでは、自分さがし・自分くずしという青年期の発達課題に関わって、学校教育を軸とした実践の形態の中でその営みを行っていくことが、青年期の学びの大きな特徴だと言えよう。一方で、社会における学びのニーズに応える学びの作業所は、権利保障をヨコに拡充していく視点だといえる。ここでは「自分みがき」と表現したが、成人期においては、青年期に獲得した力を太らせていく営みが期待されるが、それが地域社会の生活の中で実現されていくことが求められる。

ただし、権利保障のタテとヨコの視点は、単に青年期・成人期でそれぞれを実現させようというものではない。あくまで、乳幼児期から始まるライフステージを通じて、学校教育と社会教育が双方に関連して、総体として権利保障を実現していくことが求められる。例えば、学校教育での体育、音楽、美術などの学びが、社会教育の場や放課後活動の場において、余暇としての楽しみとして広がっていく場合がある。障害のある子ども向けの体操教室、音楽教室、絵画教室などでの経験は、学校教育での学びを基

礎に、生活の中での表現活動の楽しみを見出していく機会にもなっていく。そして、そのような学校外における経験が、学校教育での次の学びへと繋がっていく形で考えられていく。このように、就学前機関を含めて学校教育で培われた力が、社会教育の場でも発揮・高められて、さらに学校教育での学びに繋がっていく形で、往還的に作用していくことが必要である。表3では、青年期のライフステージでの実践の姿を教育機関に限定しているが、この時期に成人期の実践の姿に表した学びの場を利用することもある。つまり、青年期においてもヨコへの権利の視点は存在するが、教育的ニーズとしてヨコへの権利の視点が大きくなるのが成人期という意味である。権利保障のタテとヨコの視点は、生涯を通じて意識されていく必要がある。

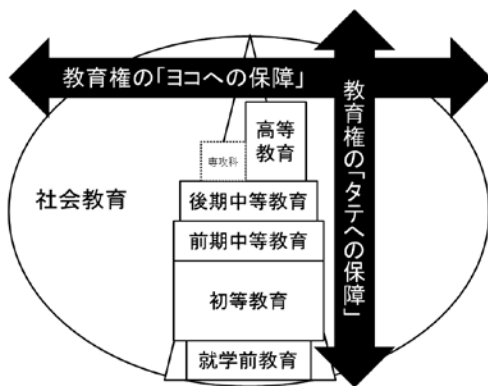


図2 生涯にわたる学びの権利保障のイメージ

権利保障のタテとヨコの視点は、「生涯にわたる学習」という意味での「生涯学習」の考え方と重なる。ユネスコで「生涯教育」の理念を提唱したポール・ラングランは、「生涯教育」を人間が生まれてから死ぬまでの一生涯のライフステージにおける教育を関連づける垂直統合（時間的統合）と、社会全体のあらゆる教育機関を関連づける水平統合（空間的統合）があり、この両者を統合する理念として構想した。

この「生涯教育」の考えが、今日の「生涯学習」の意味合いになるが、「生涯学習」とは学校教育のみで教育が完結する形を前提とせず、学校外の社会教育を含めて「生涯にわたり」あらゆる機会にあらゆる場所で、教育の機会が保障されていくことをめざしたものである。つまり、「生涯にわたる学習」としての「生涯学習」であり、単に「社会教育」のことを指し示すものではない。

生涯学習の考えに立てば、タテでの成果をヨコに太らしていく営み、また逆にヨコでの成果をタテへとつなげていくなど、双方の学びの成果を統合していくことが考えられる。「福祉型大学」「カレッジ」などの「高等教育志向型」は、高等部本科の卒業から続く教育階梯を意識しているが、必ずしも18歳段階で高等教育へ移行することがすべてではない。専攻科教育やその拡張的な実践により、青年期の発達課題となる自分づくりを十分に行った上で、高等教育へと繋げていく考えも想定される。つまり、高等部本科→「専攻科・福祉型専攻科」→「専攻科教育延長」→高等教育という流れである。

現在のわが国の教育制度では、初等教育・前期中等教育がいわゆる義務教育となり、15歳で離学する場合もある。離学の自由は、義務教育段階を終える15歳、後期中等教育段階を終える18歳で認められている。しかし、障害のある人にとって、18歳という年齢で機械的に学校教育から離学せざるを得ないような年齢主義的な関係者の意識や社会の在り様ではなく、後期中等教育までの教育課程を修了するまでは離学を回避できる課程主義的な発想も必要になるであろう。生涯にわたる学習の権利保障を実現するにあたっては、井上（2017）が述べるように生涯教育の理念に基づき「伝統的な学校教育の変革もその視野に位置づけ、近代社会における家族・学校・社会の教育を一貫して再編

し改革」する形で挑むことが求められる。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中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がある。専攻科等の教育年限延長要求は、単に修業年限の延長を意味するものではなく、障害のある人にとっての学校教育における年数の在り方をどのように考えるかという命題を投げかけており、今後は生涯学習との関連から議論を深めていくことが求められる。

おわりに

最後に、専攻科・福祉型専攻科や高等教育の「学費」について言及しておきたい。特別支援学校の専攻科の場合は、鳥取大学附属特別支援学校を除けば私学のため設定される授業料が月当たり数千円～数万円の授業料やその他教材費が必要となる。但し、就学奨励費の適用が可能な項目については、所得に応じた補助がある。また、学生割引についても認められる。しかし、福祉型専攻科や高等教育を志向した学びの場合は、依拠する制度が障害福祉サービスであるため、基本的には利用料が生じるものの、負担上限額が設定されるが、教材費や研修旅行などの実費負担が必要になり、各事業所によって異なる。そして、学生割引の適用にはならない。

国際人権A規約（社会権規約）第13条第2項では、中等教育・高等教育における「無償教育の漸進的な導入」を求めており、わが国は1979年に同規約を批准した際、「特に、無償教育の漸進的な導入により」に拘束されない権利を留保したが、2012年に留保撤回している。留保撤回に先行して、2010年からいわゆる「高校授業料無償化」が開始され、2014年度から

所得制限を設ける形で見直されたものの、高等部本科は適用になっても専攻科は一貫して適用外となっている。専攻科が中等教育の範疇であることを踏まえると、高校授業料無償化の適用をめぐる、特別支援学校の専攻科が問題提起を行う必要がある。加えて、学費に関わる動きをめぐる、大学での授業料免除や給付型奨学金の創設など「高等教育の無償化」が、2017年から政治的な課題としても取り上げられるようになった。福祉事業を活用している場合であっても、そこで学ぶ青年にとって、そこは彼らにとっての学校だといえる。福祉事業を活用した形であっても、制度上の区別なく「教育を受ける権利」が広く保障されることが承認されるよう、成熟した社会の在り方を問うことも今後は必要であろう。

（くにもと しんご）

引用・参考文献

- ふたば福祉会 たなかの杜フォレスクール（2009）「フォレスクールガイド」第2版、2009年2月1日
- 長谷川正人（2014）「アメリカにおける知的障害者の大学進学状況」鞍手ゆたか福祉会、<http://kurate-yutaka-fukushikai.com/kurate-pdf/america-shisatsu.pdf>（2018年4月8日最終閲覧）
- 長谷川正人（2015a）「今どきの韓国の障害児教育事情」鞍手ゆたか福祉会、<http://kurate-yutaka-fukushikai.com/kurate-pdf/korea-education.pdf>（2018年4月8日最終閲覧）
- 長谷川正人（2015b）「シドニー大学における知的障害者の高等教育保障」鞍手ゆたか福祉会、<http://kurate-yutaka-fukushikai.com/kurate-pdf/Sydney-shisatsu.pdf>（2018年4月8日最終閲覧）
- 長谷川正人・井手祐輔・志免木章 山本和子・櫻井美紗都（2016）「カナダの大学における知的障害者の高等教育保障」鞍手ゆたか福祉会、<http://kurate-yutaka-fukushikai.com/kurate-pdf/canada-shisatsu.pdf>（2018年4月8日最終閲覧）

- 井上敏博（2017）『『生涯学習論』の理念と政策の歴史的発展—ユネスコと OECD の果たしてきた役割を中心に』『城西国際大学紀要』第 25 巻第 1 号, pp.41-58
- 小畑耕作（2006）『養護学校高等部の現状と進路実態から見た専攻科の意義』『障害者問題研究』第 34 巻第 2 号, pp.92-99
- 小畑耕作（2011）『ひろがれ！学びの場—障害者にゆたかな青年期を—』全国障害者問題研究会出版部
- 國本真吾（2012）『障害青年の教育権保障をめぐる現状と課題—教育年限延長要求と特別支援教育—』『研究紀要 解放研究とっとり』第 14 号, pp.30-43
- 國本真吾（2015）『専攻科づくり運動の到達点から』日本特別ニーズ教育学会第 21 回大会（京都教育大学）ラウンドテーブル 2「専攻科づくり（運動・実践）の論点」当日資料, 2015 年 10 月 18 日
- 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 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, pp.138-157
- 前川喜平・寺脇研（2017）『これからの日本, これからの教育』筑摩書房, p.121, p.125
- 丸山啓史（2009）『イギリスにおける知的障害者の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
- 丸山啓史（2015a）『知的障害のある青年の『学びの場』としての自立訓練事業の役割』『京都教育大学教育実践研究紀要』第 15 号, pp.181-190
- 丸山啓史（2015b）『知的障害のある青年の中等教育後の教育・学習—自立訓練事業に着目して—』『SNE ジャーナル』第 21 巻第 1 号, pp.59-73
- 田中良三（2017）『障がい青年の学校から社会への移行期に, 輝く学びを！生涯の各ライフステージに, 寄り添う学びを!!—専攻科づくり運動理論の再構築—』第 14 回全国専攻科（特別ニーズ教育）研究集会基調報告, 2017 年 12 月 9 日
- 文部科学省特別支援総合プロジェクトタスクフォース（2016）『文部科学省が所管する分野における障害者施策の意識改革と抜本的な拡充—学校教育政策から『生涯学習』政策へ—』2016 年 12 月 14 日
- 渡部昭男（1990）『障害児と中等教育制度』『教育』第 519 号, 国土社, pp.63-72
- 渡部昭男（2009）『障がい青年の自分づくり—青年期教育と二重の移行支援』日本標準