Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2026-10-14

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

近藤, 龍彰
柴川, 弘子
森本, 彩
赤木, 和重
津田, 英二

(Citation)
神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要,7(1):135-152

(Issue Date)
2013-09

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/81005368

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/81005368

KOBE UNIVERSITY

神戸大学大学院人間発達環境学研究科 研究紀要 第7巻 第1号 2013
Bulletin of Graduate School of Human Development and Environment, Kobe University, Vol.7 No.1 2013
研究論文

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

What Does It Mean to Be a College Student for Youth with Intellectual Disabilities?: A Survey on Department of Rehabilitation Independence of Korea Nazarene University

近藤　龍彰 *　柴川　弘子 *　森本　彩 **　赤木　和重 ***　津田　英二 ***
Tatsuaki KONDO*　Hiroko SHIBAKAWA*　Aya MORIMOTO**　Kazushige AKAGI***　Eiji TSUDA***

要約：本論では，知的障害のある青年を正規学生として受け入れている韓国ナザレ大学リハビリテーション自立学科に着目する。韓国ナザレ大学と神戸大学大学院人間発達環境学研究科とは，学術交流協定に基づき，障害者支援をテーマとした研究交流を継続的に行っている。2010年度から発達障害者支援にテーマを焦点化したことを契機として，筆者らはリハビリテーション自立学科を対象とした調査を行うこととなった。本論では，この学科の実態と存立背景を整理し，知的障害のある青年が大学生活を送ることの意味について考察を深める。この検討を通して，韓国の大学における障害学生支援の背景として，障害者権利条約などを背景とした障害者の学習権保障という文脈と，若年層の人口減少によって激しい競争に曝されている高等教育機関の特性化の要請という文脈を見出した。それとともに，当該学科の学生を対象としたアンケート及びインタビュー調査によって，高校生活では経験できなかった多様な経験を通して，大学生活で人間的に成長している様子を明らかにし，「知的障害のある青年が大学生になること」について「楽しさ」と「成長」の2つの意義を見出した。

キーワード：知的障害，大学生，韓国，青年期

Ⅰ　本研究の目的：韓国ナザレ大学リハビリテーション自立学科に着目して

障害児・者が社会の一員となり，社会の活動に積極的に参加するために，障害児・者の学びの機会を保障することは重要である。日本においては，特別支援教育の枠組みが障害児の学びの場を保障する役割を果たしてきた。学校教育法が制定された1947年においては「特殊教育」という用語で障害児・者に対する教育が規定されていた。1979年には，養護学校教育の義務制が実施され，就学猶予・免除とされていた不就学の子どもたちに対して公教育の道が開かれ，全障害児への義務教育が制度的に保障されるようになった（全国専攻科（特別ニーズ教育）研究会 , 2008）。この当時は，養護学校では高等部の進学は「義務教育」ではないとされ，障害の重い生徒は高等部へ進学できないという状況であったが，その後全国的に高等部への希望者全員入学運動が展開され，障害の程度に拘わらず高等部へと進学することが可能となった。2003年，障害の程度に応じた「特殊教育」から，児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて教育支援を行う「特別支援教育」への転換がなされ（文部科学省，2003），2007年度から特別支援教育制度が本格的にスタートした（池本 , 2012）。このことにより，従来では特別支援教育の対象とならなかった広汎性発達障害やADHD，LDなど，（広い意味での）発達障害を持つ子どもたちもその支援の対象となった。

このように，特別支援教育が，障害をもつ子どもに学びの機会を提供する場を支えてきたことは，障害者が参加できるような多様な社会を創造していく上でも重要である。しかし，特別支援教育の抱える問題もまた存在する。それは，特別支援学校が高等部までしか整備されていないという点である。表1に示した特別支援学校高等部卒業者の進学率を見てみると（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2012から一部抜粋），一番多い聴覚障害者でも40% をきり，二番目の視覚障害者でも30% をきっている。特に，知的障害者に関しては，特別支援学校高等部の卒業後の進学率は1% をきっており，大学等へ進学する人数はわずか3名である。

このことは以下の点において問題があると思われる。1つは知的

*　神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士後期課程
**　神戸大学発達科学部
***　神戸大学大学院人間発達環境学研究科准教授

（2013年4月1日　受付
2013年8月1日　受理）

表1　特別支援学校高等部（本科）卒業者の状況（国・公・私立計）

区　分	卒業者（A）	進　学　者			
		大学等	専攻科	計（B）	B／A
	人	人	人	人	%
視覚障害	490	42	71	113	23.1
聴覚障害	534	88	122	210	39.3
知的障害	12,562	3	74	77	0.6
肢体不自由	2,778	39	8	47	1.7
病弱	490	33	－	33	6.7
計	16,854	205	275	480	2.8

障害者の学びの機会の保障の問題である。知的障害者が，高校以降の学びを得たいと思った時に，そのニーズを満たす場が現在の日本には少ないのである。もちろん，前述の進学率（表1）を，単に「知的障害者は高校以降の学びの場に行こうというニーズがない」と読み取ることも可能ではある。しかし，より高度な学びを求めている知的障害者が存在することは事実である（全国専攻科（特別ニーズ教育）研究会，2008）。また，そもそもニーズが生み出されるまでの制度になっていないということもありえる。ニーズに応え，ニーズを生み出すためにも，知的障害者が学べる高校以降の場が必要である。

もう1つの問題点は，人格発達における青年期の保障の問題である。当然のことであるが，障害があろうがあるまいが，一定の期間を経れば，人は「青年期」と呼ばれる時期に入る。しかし，青年期は長らく健常者の専有物であった（渡部，2009）。特に知的障害者は，障害が重ければ「永遠なる子ども」として扱われ，軽いものは「早く手に職を」と就労を強いられる傾向がある（渡部，2009）。高校以降の学びの場で保障されるのは，単に学びだけでなく，自分自身を見つめ直す時間的猶予も含まれる。Erikson（1950）が指摘するように，青年期は社会的責任を猶予されたモラトリアムの時期であり，この期間を通して，自分とは何か，自分のやりたいことは何であるのかを見つけていく。健常者の場合は，暗黙のうちにこのモラトリアムの時期が保障されているが，知的障害があっても，あるいはあるからこそ，自分とは何か，自分は何をやりたいのかについて答えを見つける期間が保障されるべきではないだろうか。単に社会に役立つ技能を獲得するだけでなく，よりよく生きるための人格発達を保障することも，障害児・者が社会に参加していく上で必要となってくる。

学びの機会の保障と青年期の保障という2点の問題を解決する試みは日本においてもなされている。例えば，高等部在籍期間を18歳までに限定するのではなく，その上にさらに2年間学ぶ機会を与える「専攻科」の設立（渡部，2009）や，大学で知的障害者を対象としたオープンカレッジ（建部・安原，2001），公開講座（松矢・養護学校進路指導研究会，2004）などの場が，知的障害者の高等教育の理論と実践に大きな影響を与えている。ただし，これらの取り組みでも不十分な点があると思われる。それは，厳密な意味では知的障害者はいまだ「大学生」とはなっていないことである。例えば専攻科は高校教育の延長という位置づけであり，オープンカレッジや公開講座なども，その大学に籍を置いた上での学習の場ではない。もちろん，上述した特別支援教育が持つ2点の問題を解決するにあたって，あえて「大学生」という資格を与えなくても，現在ある取り組み（専攻科やオープンカレッジなど）で十分ではないかという議論もあるかもしれない。しかし，現在の日本において，知的障害者が学べる大学がない現状で，「大学に通う知的障害者」と「それ以外の場で学んでいる知的障害者」を比較することは不可能である。言い換えると「知的障害者が大学生として大学に通うことの意義」を日本の実践の中では論じることができないのである。

しかし，海外に目を向けてみると，この点に関して先進的と思われる取り組みがいくつか存在する。例えば，韓国のナザレ大学は，リハビリテーション自立学科という学科を設置し，知的障害を持つ学生を正規学生として受け入れるというユニークな取り組みをしている。この取り組みの特色は，知的障害者に正規の大学生としての資格を与えることを制度化しているところにあると思われる。日本の現状を考えた場合，この大学の取り組み，制度から学ぶべきところ，着目する価値は以下の2点において認められる。1つは「知的障害者は大学で何を学ぶのか」という制度面に関して示唆を得られる。知的障害者は実際に大学で「何を」「どのように」学んでいるのかを知ることは，「高等教育を保障すべし」という抽象的な議論から一歩進み，知的障害者の大学教育をどうするのかについて現実的に議論する上での重要な資料を提供してくれる。そこで本研究では，韓国ナザレ大学における，知的障害を持つ学生を正規学生として受け入れる取り組みを紹介することを目的の1つとする（第Ⅲ章）。そのために，韓国の教育制度，特に特別支援教育の流れと大学改革の流れの2点に着目し，韓国におけるナザレ大学の位置づけについてまず確認を行っている（第Ⅱ章）。

もう1つは「知的障害者が大学の意味・意義をどう捉えているのか」という当事者の側面を知ることができる。健常者には暗黙裡に保障されている「大学生」の意味・意義を知的障害者がどのように捉えているのかを検討することは，知的障害者の大学進学の意義を考える上でも重要な観点となる。そこで本研究では，実際に大学に通う知的障害を抱えた学生に質問紙およびインタビューによる聞き取りをすることで，当事者目線からの大学の意味を捉えることをもう1つの目的とする（第Ⅳ章）。

ただし，第Ⅲ章でも述べるように，リハビリテーション自立学科は知的障害のない発達障害者も学生として受け入れている。「知的障害青年が大学に通うことの意義」を検討するのであれば，これら知的障害のない発達障害者は厳密には調査対象から外すべきであろう。しかし（1）学生のほとんどが知的障害があること，（2）ナザレ大学がこれらの学生を区別してカリキュラムを組んでいるわけではないこと，の2点から，知的障害のない発達障害者を含めても本研究の目的に支障をきたすことはないと思われ，そのまま研究対象に含めた。

以上2つの目的を通して，知的障害者が大学に通うことの意味・意義を議論する（第Ⅴ章）。

Ⅱ　韓国における特別支援教育と高等教育の概略

1　現代韓国の教育事情

ここでは，まず韓国の近代教育制度の成立及び教育改革に関する先行研究より，2012年現在の韓国の教育制度とその動向について整理する。それにより，現在の韓国ナザレ大学の学生がこれま

でに受けてきた教育及び高等教育を求める気運について分析する。また，韓国国内の高等教育における同大学の位置付けを明らかにすることを試みる。

韓国の教育と聞き，日本人が想起するイメージは，「受験戦争」「(高) 学歴社会」といった言葉に象徴される，深夜まで塾で学習に励む中高生の姿や，熾烈な受験を乗り越えさせようと必死になるその親達の姿だろうか。また，早期英語教育，大学入試のリスニング試験時の交通規制やパトロールといった事象に象徴される，国を挙げての教育水準の向上努力かもしれない。OECD の調査からも，1990年以降急上昇した，100%に近い世界トップクラスの高等教育への進学率や大学数の大幅な増加，先進国間でもトップクラスの教育の私費負担率が明らかになっている (文部科学省生涯学習政策局調査企画課 , 2012)。この状況に加え，韓国国内でも2008年の李明博政権誕生以後，教員評価制度の導入，全国一斉学力テストの開始といった新自由主義的政策が一層強まり，教員や高校生の反対運動が立ち上がるなど，競争的な教育制度のあり方に対する抵抗も生まれている（キム , 2011)。韓国における教育が現在のような状況に至った根源を，金・佐野 (2011) は，1910年から1937年，韓国が日本植民地下で形成された近代中等教育体制が体系化される過程において既に，学歴競争が最も極大化される方向に構築されていたと分析する。即ち，この現代韓国の競争的な学歴社会は，90年代以降の新自由主義政策によってのみ形成されたとは言い難いということである。李（2003）によれば，まず，1949年の教育法の公布により，国民学校6年－中学校4年－高等学校を2年制と4年制に分けた形態の学制が始まった。その後改定が繰り返され，現行は6-3-3-4制をとる。高等教育機関としては，大学院と四年制の大学校，2-3年の専門大学に分けられており，基本的には単線型の学制がとられている。韓国においては，朝鮮総督府により官公立学校が中心におかれたという歴史的経緯もある。そのため社会階層の帰属を分ける学歴主義は，初等から高等への方向のみならず，私立から公立へという方向への競争も加わる。

韓国の教育改革は，大統領諮問機構が中心となって推進され，教育行政システムは中央集権的な構造を維持してきた。しかし，1991年の「地方自治制度」の導入により，地方教区自治制度が実施され，地方分権の教育統治構造への変化が起こった。更に，今日の韓国教育改革政策の土台となっているのは，1995年の金永三政権下での「5.31教育改革案」であり，教育の自律性を促進する新たな教育体制であるとされる（高 , 2008)。この体制の特徴[1)]からも，新自由主義的改革路線の傾向が伺える。2008年からの李明博政権の教育政策の中で，更なる国民の私教育費負担と大学入試競争の加速化が予測できる。そこに少子化や早期留学の増加という状況も加わり，大学の国際競争力の確保も改革の核心課題として浮上しているのである（高 , 2008)。韓国における90年代以降の急速な高等教育改革については後に述べる。

以上より，現在も韓国の教育制度は，他の先進国の先陣を切って少子化時代と大学全入時代に直面し，一般的にはその自律性と多様性を更に高めていく方向へと向かっている。その事は，従来の学歴主義に，更に違う方向からの重圧が加わる事も意味している。韓国国内では，既に70年代頃から行き過ぎた学歴競争に対する認識があり，様々な緩和策が採用されてきてはいる (田中, 2009)。しかし，競争が収束に向かっているとは言い難く，教育主体間の競争も生み出されている複雑な状況である。一方で，学歴主義は，

表 2　韓国における2011年度障害学生教育配置状況

区分			特殊学校／特殊教育支援センター	一般学校		計
				特殊学級	通常学級	
障害生徒数 [単位：人]			24,741 ／ 161	43,183	14,741	82,665
生徒数	障害領域別	視覚障害	1,495 ／ 10	344	466	2,315
		聴覚障害	1,153 ／ 10	916	1,597	3,676
		知的障害	15,819 ／ 26	25,498	3,789	45,132
		肢体不自由	3,371 ／ 66	4,079	3,211	10,727
		情緒障害	429	1,766	622	2,817
		自閉症	1,917	4,312	580	6,809
		コミュニケーション障害	86／6	790	749	1,631
		学習障害	20	4,188	1,398	5,606
		健康障害	35	472	1,722	2,229
		発達障害	255 ／ 43	818	607	1,723
		計	24,580 ／ 161	43,183	14,741	82,665
	学校別	乳児	195 ／ 161	-	-	356
		幼稚園	783	924	1,660	3,367
		小学校	7,115	22,414	5,595	35,124
		中学校	6,079	10,951	3,478	20,508
		高等学校	7,553	8,878	4,008	20,439
		専攻科	2,855	16	-	2,871
		計	24,580 ／ 161	43,183	14,741	82,665
学校数 [単位：校]			155 ／ 187	6,080	6,598	10,006
					9,664	
学級数 [単位：学級]			3,842 ／ 41	8,415	13,679	25,977
特殊学校（級）教員数			7,054 ／ 222	8,658	-	15,934
特殊教育補助員数			2,294	5,930	712	8,936

韓国の人々の社会生活や伝統的な教育観など，近代社会の基盤の成立過程においてその根底にあった古来の儒教思想と深い相関がある[2)]。更に，韓国の近代教育制度そのものは，身分による教育的差別を克服し，教育機会を平等に提供し，韓国の急速な発展に寄与した。国民的な教育熱が現在の韓国の高い生活水準や文化水準の達成に貢献してきた[3)]。また，それを国民が認識しているからこその現在の学歴主義がある事も同時に言えるだろう。上述したように，世界的に見ても多くの点で突出している韓国の教育制度と人々の教育に対する情熱が，それに伴う様々な課題[4)]も噴出する中で，どのような方向へ向かおうとしているのかが注目される。

2　韓国における特殊教育の政策的動向と現状

近年，韓国の特殊教育の動向も注目を集めている。それは，一つは，90年代における特殊教育の制度の導入と法整備が，急発進と言えるものでありながら，制度上は着実に改革が進んだことがある。もう一つは2000年代に入り，統合教育の理念と教育現場の実践の現状を省察し，更に改善していこうとする姿勢が韓国国内の特別支援教育の研究動向からも伺えるということがある。ここでは，まず韓国の特殊教育に関わる制度改革を先行研究から整理する。次に，それらの改革に対し，実践現場より立ち上がっている課題を整理する。その上で，2012年現在の韓国ナザレ大学の入学者達が受けてきた中等教育までの教育の一般的現状について分析する。

韓国の特殊教育の歴史的変遷は，1900年代に遡る。1909年にロゼッタ・シャーウッド・ホールが最初の聾学校を設立した（李, 2007)。1912年には韓国初の特殊教育関連法案である「済生院官制」が制定され，特殊教育の公教育化が始まり，特殊学校が設置された（滝川・西牧，2008)。第二次世界大戦後，1949年には韓国独自の「教育法」が施行され，そこにおいて特殊学校の設置と特殊学級の拡充についての法的根拠が明示されている[5)]。1977年に「特殊教育振興法」が規定され，ここで障害者の教育が公的に保障された。1994年に同法を全面改定し，統合教育の理念が導入され，統合教育及び個別化教育など新たな教育制度が開始された。しかし，同制度の施行後も多くの課題はあり[6)]，その解決に向けて2007年に「障害者等に関する特殊教育法」が交付され，2008年より施行された。2008年は韓国の特殊教育が「これまで掲げられてきた障害者の教育権の保障という理念に対し，大きく前進した」(佐藤 , 2010, pp.79) 年であると言える[7)]。また，これに伴い同年「障害者差別禁止法」が制定され，障害者の人権・雇用・教育・サービス・法的権利の保障もなされた。障害のある人とその家族の福利厚生の実現を目指す「5カ年計画」も同年に実施されている。これらの点から，1994年の統合教育概念の導入後指摘されてきた，制度上の矛盾や不備をここで補い，統合教育を徹底し，障害のある人への生涯一貫した支援を総合的に整えていこうとする姿勢を汲み取ることが出来る。また，同時期に改正された「特殊教育関連教育課程」（日本の学習指導要領に該当する）も，障害のある学生の家庭から学校，学校から社会への移行支援と，教育機会の均等，統合教育の保障と生涯にわたる教育の支援に重点が置かれている（姜・金・大杉 , 2010)。

先述の法改定より5年経過した現在，韓国における特殊教育の現状や課題，それらに対する政策的対応の現状を見ていく。数値の上では韓国の特殊教育の環境は毎年向上している。

2012年現在の韓国において，障害のある学生は特殊学校と一般学校配置に分けられている。一般学校に配置された大多数の障害のある学生は特殊学級において，特殊教育支援サービスを受けつつ，一部の時間は通常学級で統合教育を受ける。また，一部は特殊学級を持たない一般学校における統合学級に配置され，統合教育を受ける場合もある。2011年度の詳細な教育配置状況は表2に示した（教育科学技術部 , p.3)。また，韓国の年度別特殊学校と一般学校の障害学生配置状況を表3に示した[8)]。

表3　韓国における年度別特殊学校および一般学校の障害学生の配置状況

年	特殊学校		一般学校（通常学級）		計
	生徒数	割合	生徒数	割合	
2007	22,963人	34.8%	42,977（7,637）人	65.2%	65,940
2008	23,400人	32.7%	48,084 (10,227) 人	67.3%	71,484
2009	23,801人	31.7%	51,386 (12,006) 人	68.3%	75,187
2010	23,944人	30.0%	55,767 (13,746) 人	70.0%	79,711
2011	24,741	29.9%	57,924 (14,741)	70.1%	82,665

現在の韓国における障害学生数[9)]は5年間で約1.3倍に増加している。特に，一般学校で教育を受ける障害学生の増加が顕著である。2004年当時と比較すると，7年間で一般学校・通常学級への障害学生の配置数は増加しており，急速な状況の変化が看取出来る[10)]。特殊教育教員は年々増加しており[11)]，2003年より新たな制度として加わった特殊教育補助教員も増加している[12)]。

以上からも，韓国において完全統合教育に向けた動きが加速度的に進展していることが分かる。ただし，教育現場における実情は複雑なようである。このような法整備や施策の急速な進展，障害学生数や学級・教員数などの増加に伴い立ち上がっている教育現場の矛盾と問題点への指摘もある[13)]。

まず，教員間で統合教育に対する姿勢に差異があり，特に一般教員の姿勢は肯定的であるとは言い難い。Hwang & Evans (2011) の調査よると，その要因として，特殊教育を必要とする児童・生徒が統合教育を受ける事により，特化・個別化された適切な教育を受ける機会を奪われていることへの懸念がある。また，同じ教室内での学習指導に対する困難が挙げられる。特殊教育専門教員との協働体制に関しても，実際に半数の教師は同じ教室内に別の教員が入っている事自体に違和感を持つなど，多くの一般教員が統合教育に関して必ずしも意欲的ではないという現状がある。

また，それぞれの障害学生に対して行われている教育の適正さが問われていないという問題がある (Kim, 2009)。制度としては障害学生が一般学級へ受け入れられ，物理的には統合教育が実施されているものの，実践レベルでの統合教育のあり方そのものに関しては議論が行われていないという。Kim(2009) によれば，統合学級の教師に対するカウンセリング，情報資源の供給，特殊教育の専門職の配属や学習教材の供給も遅々としているという。

2008年の特殊教育法により協働体制が規定されている[14)]。しかし，現在の韓国における完全統合教育の実践上の最も大きな課題は，不十分な協働体制であり，教育現場での困難の要因は複合的である[15)]。先述のような韓国の教育現場全般におけるプレッシャー

や競争的学習環境の中で，障害学生と一般学生が共に満足できるカリキュラムを多様な教育主体が協働で設定していく事が求められている (Ryu, 2009)。その困難が我が国以上のものである事は想像に難くない。

以上より，現在の韓国ナザレ大学の障害学生は，完全統合教育に向かう特殊教育改革の急速な変化の中で初等・中等教育を受けてきたことが分かる。当然，個人差や地域差もあるだろう。しかし韓国ナザレ大学の障害学生とその家族の意識や教育観の変容，高等教育を求める気運と，国を挙げた完全統合教育の物理的な環境整備の進展との相関性は高いという仮説が成り立つのではないだろうか。

3　現代韓国における大学の現状について

韓国においては，少子化に伴う大学志願者の減少が予測され，大学間の競争が激化している。入学志願者の獲得をかけ，様々な策を用いて大学の成果・評価の向上努力が行われている。現在，ここに新たな重圧が加わっている。それは，国家プロジェクトとしての大学改革の要請である。ここでは，現代韓国における高等教育改革を，主に馬越 (2010) の研究に基づいて整理する。これは，韓国ナザレ大学の取り組みの社会的背景の一断面を知る上で重要であると考えたからであった。

2008年に誕生した李明博大統領の「世界水準大学 (World Class University): 通称 WCU」育成プロジェクトは2012年までの5年間を対象とした大規模な新戦略である。WCU 以前にも，1990年代後半から，特に1999年，「頭脳韓国 (Brain Korea)21: 通称 BK21」においては，いわゆる IMF 危機を契機に，最大規模の予算をかけ，「世界水準の大学育成戦略」が開始され[16]，その後も BK21における人文学軽視に対する批判から，人文学の振興を目指した「人文韓国（Humanities Korea）: 通称 HK」事業など大規模な事業が展開されていた。馬越 (2010) の分析によれば，WCU は世界水準の高級研究人材の招致を目的とし，「科学技術強国」を標榜する韓国の新戦略であると言われている。また，盧武鉉政権下では「New University for Regional Innovation（地方大学力量強化）通称 :NURI」事業が展開され，BK21とともに高等教育政策の二本柱となった。首都圏と地方との大学間格差の是正を目指して開始された当事業は，一定の成果を上げた[17]。

この NURI 事業は，李明博政権にも継承された。2009年より凡そ年間6,000億ウォンの予算を計上して本格実施が開始され，競争的資金配分を通じて各大学間の競争を高め，その教育力を向上させていく戦略である (馬越 , 2010, p.111-114)。また，国立大学の改革も着実に行われる一方，2000年頃からの地方私立大学の深刻な定員割れの危機を踏まえ，入学定員の削減，大学間統合の推進，厳格な指導助言体制など，構造改革が行われている。

こうした状況の中，韓国において「大学評価」は重要な意味を持ち続けて来たようである。1970年代より政府主導で，アメリカで教育を受けた専門家らが中心となりその改革を行ってきた。大学人が主導に立ち，改革を計画，実践，評価した上で更なる改革を行うという画期的で実験的な試みである。その試行の中で，1994年に国内で初めて発表された民間機関による大学評価ランキングは，有名伝統校を抜いて新設の専門大学がトップに掲げられた事で世間の常識を覆したという。10年後に大学全入時代の到来が予測される中，大学が選ばれる時代の到来を告げ，以後，大学評価はセールスポイントとして認知されるようになったようである。

こうした事情を背景に，大学評価の本格実施が時間をかけて進められてきた。現在，2009年から新たに導入された大学評価制度の要点は以下の二点である。第一に，韓国大学教育協議会による「認定」行為を廃止し，各大学の改革戦略目標に沿った「自己点検・評価報告書」を作成し，公表し，第三者機関での評価を受けるかは任意とする[18]。第二に，「大学情報公示制」の義務化である。これは，大学の社会的責任として政府が位置付けるものであるが，実体としては各大学の「評価」そのものであり，膨大な情報がウェブ上に公開されている[19]。馬越 (2010) は，こうした状況から，一見大学の自律性や社会的責任が全面に出されているようでありながら，財政支援の決定の際のこれらの情報が活用可能である事が法律に明記され，政府主導の改革であり，大学の質保証の向上か，大学間格差の拡大に繋がるのかを判断するには時期尚早である事を示唆している。

以上からも，現在韓国の大学は，政府主導型で多くの改革が求められてきていることが分かる。それは人材育成による競争力強化と世界的水準の大学を求める国を挙げてのプロジェクトとして捉えられる。こうしたプロジェクトを推進している原動力として，先述したように，大学が韓国社会における階層に直結し，ライフコースの振り分けにおいて依然として大きな力を持つ事が考えられる。故にそれぞれの大学は，その高い社会的役割を自ずと認識せざるを得ないのではないか。韓国の教育と社会階層に関する研究を行う有田 (2007) は，韓国の教育システムが社会的な選抜機能を過剰なまでに背負わされていると指摘する。有田によれば，韓国は世界有数の学歴主義社会であり，学歴が人々の威信や権力と結びつく職業的地位の規定に高い影響力を持つ (p.155)。我が国以上に階層的な社会として特徴づけられる韓国の現代社会は，殆どの若者が大学へ進学する時代を迎えている。その中で，競争による大学入学から，選択による入学へと転換が起こり始めている。各大学の改革においては，ただ特色を打ち出すことで入学志願者を獲得するのではなく，国家の国際的な競争力を高める人材育成，個人の卒業後の職業に直結する専門性の実質的な向上が厳しく要求されている状況であると言える。

Ⅲ　韓国ナザレ大学における障害学生受け入れの概要

1　韓国ナザレ大学の沿革と構成

韓国ナザレ大学（以下，ナザレ大学）は，ソウル市から南方へ約60km の忠清南道天安市にあるキリスト教系の私立大学である。1954年にソウル市内で韓国ナザレ神学院として開学し，1981年より天安市に移った。1992年に 4 年制正規大学に認可された上で1996年に韓国ナザレ大学に改名し，現在に至っている。

学部・学科は，国際，キリスト教，人文社会，リハビリテーション福祉，教育，保健医療，IT／デザイン，芸・体・能の 9 系列（ 5 学部，29学科）によって構成され，人文・人間系の領域を広くカバーする。2008年より設置された大学院は，神学大学院，教育大学院，リハビリテーション福祉大学院があり，修士課程と博士

課程を備える。

ナザレ大学は，1992年に４年制大学になって以降，障害学生の受け入れに積極的で，1995年には障害学生特例入学制度が導入され，入試制度や学習支援についての研究を続けてきている。その結果，障害学生を体系的に支援するための障害学生高等教育支援センター，進路職業開発研究所，自立生活支援センター，リハビリテーション補助工学センター，ナザレ言語聴覚センター，生活リハビリテーション体育研究所，障害者スポーツセンター，障害者の優先入居が可能な生活館が設置された。

障害学生は372名在籍する（2012年度）。全学の学生数が5269名なので７％余りの学生に障害があることになる。障害種別は，視覚障害50名，聴覚言語障害106名，肢体不自由75名，その他の障害119名，脳機能障害22名となっている。その他の障害には，本論で取り上げるリハビリテーション自立学科の知的障害・発達障害56名（学科の学生のうち１名は脳機能障害）が含まれる。

写真１　ナザレ大学キャンパスの様子

２　韓国ナザレ大学の障害学生支援システム

韓国の高等教育において障害学生支援が始まったのは，1995年の障害者特別モデル制度施行からとされるが，当時はまだ８大学に113名の障害学生が在籍していたにすぎなかった。それが2010年には173校5,716名にまで増加した。国（教育科学技術部）も2005年から「大学障害学生ドウミ支援事業」（「ドウミ」は韓国語で手助けの意）などによってこの動向を推進している（キム・ウンジュ，2010，p.81）。2005年に256名だった学生支援者数が，2010年には2,125名となり，それに伴った公費負担も256百万ウォンから2,800百万ウォンにまで増加している（教育科学技術部，2011，p.2）。このように韓国で障害学生支援が積極的である理由について，第一に障害者の教育要求の高まりと個人的な能力開発，第二に障害者の専門人材養成への期待，第三に障害者の生活の質の向上があるとする見解がある（キム・ドンイル，2010年，p.18）。

中でも，ナザレ大学における障害学生の在籍者数は，韓国の200あまりの４年制大学の中で最多である。大学定員に占める障害学生の割合も全国の大学の中で最も高い。2010年度の統計によれば，全国の４年制大学における障害学生5,716名のうち，6.7%にあたる382名がナザレ大学の学生であった。教育科学技術部が行った2011年度「障害大学生教育福祉実態評価」では，ナザレ大学は全国の最優秀４年制大学33校の一つとされた。この評価にあたり，教育科学技術部はナザレ大学を優秀事例の筆頭として取り上げた。なお，ナザレ大学の他には，忠北大学，延世大学，韓一長神大学の事例が掲載されている（教育科学技術部報道資料，2012年2月28日）。

ナザレ大学は，1998年に「リハビリテーション福祉特性化大学」を宣言し（大田日報，2011年７月14日），現在でも大学経営全体においてリハビリテーション福祉特性化を最優先課題としている（韓国大学新聞，2011年６月20日）。リハビリテーション福祉部門において国内最高峰の大学と「自他共に公認」（前掲大田日報）とされる実践を支えている哲学として，ナザレ大学はABLEモデルを提唱している。Assistance（支援），Barrier Free（バリアフリー），Living（生活），Employment（雇用）の頭文字をとって命名されたモデルであり，障害学生が持つ長所を生かして学問を成就させ，仕事に結びつけようとするモデルであるという意味が込められている。全人的な支援システムの構築をめざしていると理解できるが，中でも学習支援と生活支援との連携が支援モデルの中核に位置づいているといえる。

学習支援を主に担っているのは，障害学生高等教育支援センターである。以下がこのセンターの業務内容とされる。1) 障害学生への教授－学習支援，2) 障害学生の新入生オリエンテーション，3) 障害類型別学生集会支援，4) 支援者教育及び大学構成員への障害理解教育，5) 研究課題の受託と遂行，6) 障害関連セミナー，7) 学内外センター広報及び協力機関開発，8) 障害学生優先受講申請支援，9) 障害学生単位登録制運営，10) 教育情報開発研究，11) 障害学生奨学金支援，12) 障害学生就業支援，13) 海外文化体験。特に障害学生の大学生活への適応や卒業後の進路についての相談やアセスメントに力を入れている。また，学習支援のために，さまざまなデバイスを伴った講義室の活用，多様な学習支援機材の貸与，教材の点訳，手話やノートテイク等のサービスなどを行っている。

障害学生高等教育支援センターが障害学生の学習支援を担っている一方，自立生活支援センターは障害学生の生活面の支援を担っている。障害学生の多くが学内にある生活館（学生寮）で共同生活を送っているため，自立統合生活研究所も生活館の中に位置する。生活館は１部屋を２名～数名で使用する構造となっており，日常生活で支援が必要な障害学生は，支援を提供できる学生と同室となる。それ以外にも，障害学生の生活を支える移動支援や情

写真２　学内にあるカフェにおける障害学生の実習風景

報提供支援などを学生間で担うシステムをもち，自立統合生活研究所は，障害学生と支援を提供する学生とのマッチングなどのコーディネイトを行う。また，支援者養成のためのセミナー，障害学生を対象とした進路セミナーや支援制度活用セミナー，地域団体との連携事業なども行っている。

さらに，2008年に学校法人が設立した株式会社ドリーム＆チャレンジが，障害学生の就労支援及び雇用モデル開発と収益を目的として設立されていることも注目される。学内でカフェ，印刷出版，作業所の運営などに取り組んでおり，特にリハビリテーション自立学科と深く連携して，障害学生の社会参加支援を行っている。

3　リハビリテーション自立学科の概要

ナザレ大学にはさまざまな機能障害をもつ学生が在籍するが，本論で特に取り上げるのは知的障害のある学生である。中でもリハビリテーション自立学科が，正規の学生として知的障害・発達障害学生を受け入れ，知的障害者・発達障害者の高等教育を保障するためのカリキュラムや学習支援のあり方を模索してきた点に着目している。

既にリハビリテーション自立学科が設立される以前の2007年度に，31名の知的障害，自閉症，学習障害のある学生がナザレ大学に在籍しており，支援センターを通した学習支援や補習教育プログラムによる支援を行っていた。こうした前例に基づき，2009年度から定員20名のリハビリテーション自立学科を新設した。この学科への志願資格は，「高等学校卒業（予定）者，あるいは高等学校卒業者と同等以上の学力があると認められる者で，障害者福祉法第23条により障害者登録を必要とする知的，自閉性障害がある者」とされる。

リハビリテーション自立学科では，特に入試とカリキュラムの面で，知的障害学生の特性に応じた方法と内容を研究し，採用している。より理念に沿った教育を行うため，常に見直しを行ってきているという。

入試はすべて面接で考査する。1次面接では基礎学力評価，職業能力評価，価値観・人間性評価を行い，2次面接では体力，問題解決能力，対人関係，団体活動適応力，及び保護者同伴での面接を行う。

カリキュラムは，必修の教養科目27単位が学科外の授業である以外は，学科で独自に開発した授業で卒業単位を取得することができる（専攻科目60単位，一般選択科目40単位）。卒業単位数は127単位であり，専攻科目は44科目計118単位ある。専攻科目は，全人的な教育をめざしており，特に職業と社会性に関しては，就業可能な人材養成を念頭に，医療補助，障害者補助，サービス業，教育補助，事務補助，動植物ケアといったテーマに沿って開講され，現場実習やインターンも単位化されている。また，教科外プログラムも充実しており，健康管理や情緒及び心理的支援，コンピュータ活用能力支援の他，体育大会やキャンプ，クラブ活動などの機会も独自に提供されている。スタッフは1名の専任教員（学科長）と2名の助教によって構成されており，授業は他学科の教員の協力を得て開講され，教科外プログラムでは地域のボランティアなどの支援も得ている。

写真3　リハビリテーション自立学科の授業風景

なお，リハビリテーション自立学科は知的障害のない発達障害者も受け入れている（表4の障害類型にある「自閉症」は，知的障害のない発達障害を意味する）が，本論では知的障害のある青年が学生であることの意味に焦点を当てている。

表4　ナザレ大学リハビリテーション自立学科学生の属性

区分		出身学校			性別		居住		障害類型		
学年	学生数	特殊学校	特殊学級	統合学級	男	女	寄宿舎	自宅	自閉症	知的障害	身体障害
1	20	0	14	6	14	6	9	11	3	17	0
2	20	0	14	6	13	7	8	12	3	17	0
3	20	0	10	6	11	9	12	8	4	16	0
4	20	0	15	5	13	7	9	11	0	19	1

※　第3学年の出身学校については，4名が不明

Ⅳ　障害のある青年本人から見た「大学生になること」の意味

1　本章の目的

ここまで，障害のある青年期における高等教育の必要性や，ナザレ大学における障害青年の受け入れ状況について述べてきた。第Ⅲ章で述べたように，ナザレ大学リハビリテーション自立学科では，知的障害のある青年が学びや余暇，そして就職活動を充実させるうえでの数多くの配慮がなされていた。その一方，ここで学んでいる青年が，どのように大学生活を体験し，意味づけているのかについてはよくわかっていない。しかし，リハビリテーション自立学科の意義をより深く検討するには，青年たちの声を聴くことが不可欠である。そこで，リハビリテーション自立学科に在籍している青年たちに，「大学生になること」の意味について尋ねることにした。具体的には，大学生活での楽しいことや，高校との勉強の違い，大学に入ってからの自己の変化などについて，質問紙調査およびインタビューを行う。この作業を通して，リハビリテーション自立学科の意義について検討を行うことが本章の目的である。

2　方法

調査協力者　ナザレ大学リハビリテーション自立学科に通う1年生および3年生を対象とした。各学年の定員は20名であるが，調査当日欠席や他の授業に参加していた学生もいたため，1年生14名，3

年生18名を対象に調査を行った。調査協力者を含む1年生から4年生までの，学年，出身学校，出身学校，性別，現在の居住地，障害類型は表4に示した通りであった。

1年生と3年生を対象にした理由は，大学生活の意義を，大学生活経験年数の点から考察できると考えたためである。1年生は，入学間もない時期であり，まだ，大学生活の意義を実感しているとはいいきれない。一方，3年生は，授業や余暇などを一通り経験している。このような違いが，大学生活をどのようにとらえているかの違いに影響を与えていると考えたため，両学年を対象とした。

調査用紙の内容と作成手順　調査用紙の内容については，発達心理学を専門とする第四著者が，調査目的に沿って原案を作成し，その後，著者グループ全員で複数回検討し，調査内容を決定した。具体的には，本人が大学生活をどのようにとらえているのかを明らかにするために，以下の6つの項目を設定した。1つは大学生活を楽しいと考えているかどうかとそのように考えた理由，2つは大学で一番好きな科目とその理由，3つは高校と大学での勉強の違いの有無とその理由，4つは大学に通うことによる自己の変化の有無とその理由，5つは後輩にナザレ大学を勧めるかとその理由である。

その後，韓国語に堪能な第五著者が，韓国語に翻訳した。最後に，ナザレ大学リハビリテーション自立学科の教員に，学生が内容を理解できるか，また難解な表現がないかについて検討を依頼した。その検討を経て最終的に調査内容を決定した。

手続き　2012年9月に，学年ごとに授業時間内に調査を実施した。個別に調査用紙を配布し，記入を求めた。また調査項目の内容にそって補足説明を口頭で行った。これは，調査協力者が記入しやすいように配慮したためであった。口頭による補足説明は，韓国語が堪能な第三著者が行った。質問が出た場合は，その場で第三著者および第五著者が，相談のうえ，応答した。途中で退室するなど調査を拒否したものはいなかった。回収率は100% であった。回収後，第三著者が日本語に翻訳した。その翻訳結果をもとに，第一著者を中心に分析を行った。その後，全員で検討した。

インタビューの実施　調査結果だけでは，回答の意味を解釈することには限界がある。そのため，より多面的に解釈するために，調査項目と同じ内容についてインタビューを行った。リハビリテーション自立学科に在籍する2名を対象者とした。1人は，3年生の女性（A さんとする）であり，もう 1 人は 4年生の女性（B さんとする）であった。2人とも，高等学校卒業後，すぐに本学科に進学した。2人とも，知的障害のみをもっており，自閉症など他の障害はあわせもっていなかった。

言語的なやりとりが可能であること，および普段接していない著者たちとも安定してやりとりができること，また，大学生活を一定経験しその内容を語ることができる3年生以上の学生ということを基準に，リハビリテーション自立学科の教員に対象者の選定を依頼した。その結果，A さんと B さんの名前が挙げられたため，インタビュー協力者とさせていただいた。なお，A さんは，質問紙調査の協力者でもあった。

インタビューは，事前に協力者に趣旨を伝え，同意をとったうえで実施した。インタビュー実施の際には，リハビリテーション自立学科の教員が同席した。インタビューは，ネイティブに近い第三著者が，韓国語で協力者にインタビューを行った。インタビューでは，IC レコーダーを使用し録音した。その際，本人に同意をとった。終了後，テープ起こしを行って分析に用いた。

インタビューの内容は，質問紙調査と同じ項目であったが，掘り下げて尋ねることで，質問紙調査ではとらえきれない回答を引き出すように努めた。

3　結果と考察

実施した質問項目の順番に沿って，結果と考察を進める。なお，質問紙調査の結果を主として記述した。インタビュー結果は，質問項目1，3，4，5において用いた。

質問項目 1 ：ナザレ大学での生活は楽しいですか

「ナザレ大学での生活は楽しいですか」という質問について，「はい」「いいえ」「どちらともいえない」の3つのうちいずれか1つを選択させた。また，その回答を選択した理由について自由に記述するように求めた。その結果，1年生では，14名中9名（64%）が「はい」を選択した（表5）。3年生では，18名中15名（83%）が「はい」を選択した（表6）。両学年の学生とも，ナザレ大学の生活を楽しいと感じていることがわかる。特に3年生においては，8割を超える学生がナザレ大学を楽しいと感じており，学生生活を肯定的にとらえていることがわかった。

表 5　質問項目1に対する1年生の回答

	人数	%
はい	9	64.3
いいえ	2	14.3
どちらでもない	3	21.4

表 6　質問項目1に対する3年生の回答

	人数	%
はい	15	83.3
いいえ	2	11.1
どちらでもない	1	5.6

ただし，学年によって，楽しいと判断する理由が異なることも考えられる。そこで，自由記述の内容を学年ごとに分析した（表7，表8）。その結果，「はい」の理由は，「対人関係」および「大学生活・施設」の2つのカテゴリーに分けられた。「いいえ」「どちらでもない」の理由は，言及数が少ないためにカテゴリーにわけることができなかった。

1年生，3年生ともに無記入が少なく，選択肢に対し，何らかの理由づけをしていた。一方で，1年生と3年生の記述の量・質において差異がみられた。1年生は「はい」（学校生活を楽しい）を選択した際の記述量が，3年生に比べて少なかった。また，「はい」の理由についても，質的な違いがみられる傾向があった。1年生は，「はい」の内容については，「高校に比べて楽しい」「友だちがいるから」など，大学生活の具体的な内容にまで踏み込んだ記述が少なかった。3年生においては，そのような一般的な記述を越えて，自分の成長にまで踏み込んだ記述がみられた。例えば，「消極的だったけれども大学に来ることでリーダーをして楽しい」とい

表７　1年生における自由記述の内容

はいの理由（対人関係）
・かっこいい男の子が多いから。
・大学にいる友達や先輩たちと付き合うのが好きだから。
・友達がいるのでいい。
・ナザレ大学はキリスト教の学校で，友達とも仲がいいので，大学生活が楽しいし，うれしいし（気持ちが楽で）幸せだ。
はいの理由（大学生活・施設）
・高校に比べて楽しいし，遊ぶ時間が増えていい。
・高校より大学が少し楽しい。
・学校生活と勉強するのが楽しい。
・隣に自動販売機があるし，おいしいところがたくさんあるし，コンビニのコーヒーショップもあっていい。
・寄宿舎があったり、スーパーがあったり、食堂があったり、カフェがあるの良いと思う。
いいえの理由
・ただ楽しいから。
・難しいこともあるしうまく適応できなくて，友達とサッカーをたくさんする時間があれば良いです。勉強するのより運動(サッカー）する授業があったら良いです。
どちらともいえないの理由
・普通だから。
・一般的な大学の雰囲気とは違う学校生活が良いと思う。
・無記入

表８　3年生における自由記述の内容

はいの理由（対人関係）
・理由は友達たちとたくさんつきあって，知っている知識を習う事ができるから。
・私が新入生のとき消極的だったけど，大学に来て，できるという事が楽しく，リーダーの仕事が楽しいです。また，友達の一緒に思い出に残る喜びを感じました。
・生活館で友達たちや先輩たちと一緒に遊んで話すのがすごくとても好きで社交性があります。
・友達と過ごして勉強することについて，援助が大きい。
はいの理由（大学生活・施設）
・生活館の生活が楽しい。
・学校生活は普通だと思います。学校生活が楽しい時も楽しくない時もあります。おもしろいプログラムがあったらと思います。同じ部屋の害，宿泊舎のルームメイトが私にたくさんよくしてくれます。でも一つ不便な点は私と同じ学科の4年生の先と同じ部屋でとても不便でもあります。次の学期の時は同じ学科の友達と同じ部屋じゃなかったらいいです。
・私はドリームエンジェルでワッフルを作るときが私が楽しい事なので，私はワッフルを作るのが楽しいと思う。
・学校生活が楽しい。
・学校生活や授業が楽しくて。
・私はテコンドーが楽しいです。これからもっと強くなって挑戦を受けようと思います。
・視覚障害の人を手伝う事ができるし，身体が不便な人も手伝える。
・学校で寄宿舎生活するのも楽しいし，すべての事がほとんど楽しい。
・身体が虚弱で学業にきちんと集中できなかったけど，大学生活を送りながら勉強できる環境も変わったし，難しかったときにできなかった勉強を大学の専攻科勉強できるという事にすごく感謝しています。
はいの理由（その他）
・楽しい。
・ただ楽しいです。それなりに楽しいです。
いいえの理由
・する事が多くて遊ぶ時間がない。
・最近，2年間学科にビジョンが無いです。それで，私はこの学科で失望した。
どちらともいえないの理由
・学校行事や寄宿舎体育大会が楽しいし，たくさん期待できるほど，もっと期待感があるから。

う記述や「身体が弱かったが，大学生活のなかで勉強できるということに感謝している」といった記述など，大学生活を通して自分自身の成長を見出している記述が見られた。このことは，インタビューの結果からもわかる。3年生のＡさんは，大学生活の楽しいところについて，「私にはリーダーシップがあります。学科代表をやりました。これがおもしろかったです。奉仕をしながら友だちと親密感も持てて，相談にのってあげながら生活したのがよかったようです。それから，仕事のために外に出るのがいいです」と語っている。これらの事実から，「友達がいる」といった外形的な楽しさから，その体験の意味を自分なりに内省しようとする姿勢が伺える。また，興味深いのは，「はい」を選択しつつも，自由記述では「楽しくない時もある」と述べた3年生がいたことであった。このことから，単に「楽しいか楽しくないか」といった単純な二分法で自分自身の生活をとらえることを越えたところで，より深く学校生活をとらえていることがわかる。

以上のことから，1年生・3年生ともに大学生活を楽しみつつも，その内容にはいくつかの違いがあることがわかった。具体的には，大学生活のとらえかたが，学生生活を経験するなかで，深まっていくことが考えられた。

また，インタビューから，特徴的な語りが出された。4年生のＢさんは，高校時代の生活・大学時代の生活を次のように語っている。「(高校の時は）いじめられて，牛乳を浴びせかけられて，かばんの中もずぶぬれになって，高校3年までそうやって過ごしました。友だちもなく，遊ぶことも（なかった)。話もしなかったので寂しかった。それで早く時間がたてばいいのにと思っていました。大学に入ってきて，友だちと寄宿舎の生活をして，知りあいのお姉さんと寄宿舎生活をたくさんして，とても仲良くなって，遊んで，たくさんお話しして……」と語り，また，「その時よりも大学の生活が友だちとたくさん親しくなって，両親にも話をして，悩みもして，楽しかったです」や「高校で勉強したことより，大学に来たことがずっとよかった」と語っている。本インタビューからは，Ｂさんが具体的にどのような高校生活を送っていたのかがわからないため，詳細な検討をすることはできない。しかし，少なくともＢさんにとっては，自分と対等に学び，生活する仲間がいる大学の生活がなによりも楽しいものであることが伝わってくる。質問紙調査だけではわからなかった貴重な内容である。

質問項目２：一番好きな科目について

2つ目の質問として，一番好きな科目を自由に記入してもらい，また，その理由を尋ねた。その結果，表8，表9に示すような結果となった。記入なしは，1年生2名，3年生1名と少なかった。ほとんどの学生が，一番好きな科目を記入していた。1年生は，半数以上（14名中8名）が「リハビリスポーツ」を一番好きな科目として挙げていた。他は「植物科生活」2名，「英語と漢文」1名，「数学」1名という回答であった。一方，3年生全体では，1年生と同様に

表９　質問2に対する1年生の回答

	人数	%
リハビリスポーツ	8	57.1
植物科生活※	2	14.3
英語，漢文	1	7.7
数学	1	7.7
無記入	2	14.3

※植物のケアを学ぶ一環として，植物と生活との関わりについて学ぶ科目

表10　質問2に対する3年生の回答

	人数	%
リハビリスポーツ	6	27.3
職業訓練2	4	18.2
食衣居法と健康	1	4.8
音楽鑑賞	2	9.1
生活科体育※	1	4.5
秘書事務論	1	4.5
韓国文化史	1	4.5
テコンドー	1	4.5
その他	4	18.2
無記入	1	4.5

注：合計は全回答数（人数ではない）
※…日常生活の中で身体運動の使い方を学ぶ科目

表11　質問2における1年生の自由記述の内訳

リハビリスポーツ
・運動ができて楽しいから。
・スポーツは運動が楽しい。
・いろんな運動があるし面白いから。
・体の健康のために運動をしないと行けないので，リハビリスポーツが好きだ。
・体育を面白いと特に思わなかったけど，この科目は面白いし体育が簡単だから。
・楽しいし，友達と一緒にするのが良い。
・少し面白い。
・おもしろいから。
植物科生活
・植物を育てるのが楽しいから。
・生活園芸をもっと習って面白いと思う。
英語，漢文
・外国語をするのが楽しいから。
数学
・記入なし

表12　質問2における3年生の自由記述の内訳

リハビリスポーツ
・運動を楽しめるから。
・運動したら持久力がついてやせるからいいし，雑念がなくなっていいから。
・運動が好きです。特にテコンドーが好きです。
・多様な運動科目が多くて。
・多様な運動があって選択して，科目が好きです。
・音楽が好きで，スポーツをするとき身体を作る事もするから。
テコンドー
・記入なし
生活科体育
・運動分野に興味があるからです。
職業訓練2
・職業訓練2の授業を聞いて教授が説明をやさしく説明してくれる。
・職業に対する情報をたくさん学べるから。
・教授が私と友達がどうしたいか（どういう状況か）全部分かってくださってるし，それに沿って授業進行をどのような方向で進めていかれるのかに対しても注意深く見守ってくださるので，この科目を選びました。
・就職するのに大きな援助になる。
音楽鑑賞
・音楽が好きで，スポーツをするとき身体を作る事もするから。
・早く終わって，チャペルの時間楽しいし，チャペルを選択しました。音楽鑑賞がなぜ楽しいかというと歌に興味があって音楽鑑賞授業が好きです。
秘書事務論
・秘書実習のためにいろんな授業を通してスーツ姿で授業を受けたいからだ。
韓国文化史
・韓国史に隠された裏面と真実を知ったきっかけです。
その他
・ＴＬＣ（※tender loving careの略）は友達と一緒にするのが楽しいし，チャペルはチャニャンが好きでより楽しいからだ。
・私がチャペルの時間が好きな理由は，礼拝する時一番始め歌をあとに続いて歌うのがあっていい。

「リハビリスポーツ」が，一番好きな科目として挙げられていた。しかし，その割合は27% と，1年生に比べると少なかった。一方，「リハビリスポーツ」以外の科目は，いずれも回答者は少数であるものの，1年生に比べて多く挙げられていた。少なくとも7科目の科目が挙げられており，解読が困難なものも含めると11科目が挙げられていた。

また，その科目が一番好きだという理由についてまとめたのが，表11および表12である。1年生は「楽しいから」「面白いから」というのが主要な理由になっていた。それに対し，3年生では，そのような活動の楽しさだけでなく，「就職するうえで有利である」といった自己の将来と関連づけたり，「私たちがどうしたいかをふまえて教授が教えてくれる」といった教育方法に注目して言及しているものもあった。実際，3年生のＡさんは「職業訓練」の授業が面白いと答え，その理由を担当教授が「私たちの気持ちをご存じです。大事にしてくださって，激励してくださって，とてもありがたいです」と述べていた。

1年生と3年生では教育課程が変わっているために，単純な比較はできない。そのうえでとなるが，3年生は，活動の楽しさだけにとらわれず，その科目の位置づけを自分の未来との関係で関連づけたり，活動そのものではない教育方法などに言及し，より深い次元で授業の内容をとらえていることが考えられる。

質問項目３：高校と大学における勉強の違い

質問項目3では，「高校のときの勉強と，大学のときの勉強に，違いはありますか。」と尋ね，「ある」「ない」「どちらともえいない」の3つから1つを選択させた。また，その理由を自由に記述するように求めた（表13，表14）。その結果，1年生では，違いが「ある」を選んだ学生は14名中6名（43%）であったのに対し，3年生では18名中13名（72%）と答えていた。逆に違いが「ない」を選んだ学生は1年生では14名中5名（36%）であったのに対し，3年生では18名中4名（22%）であった。3年生の多くは，高校と大学の勉強に違いがあると考えていることがわかる。このことは，リハビリテーション自立学科の特色を示すものであり，また，高校の勉強との違いを感じとっていることを明瞭に示す証拠であるといえる。

表13　質問3に対する1年生の回答

	人数	%
ある	6	42.9
ない	5	35.7
どちらともいえない	3	21.4

表14　質問3に対する3年生の回答

	人数	%
ある	13	72.2
ない	4	22.2
どちらともいえない	1	5.6

では，そのような違いは具体的には何をさしているのだろうか。その理由についてまとめたのが，表15および表16である。内容が様々であり，一般化するのは難しい。ただ，そのなかで注目できるのは，両学年いずれも，自分で時間割を決められる点に言及している学生が少なからずいたことである。1年生では，「ある」を選んだ6名中2名，3年生では「ある」を選んだ13名中4名が，自分で時間割を自由に決められることに言及していた。さらにそのうち3年生では，「自分で選べるからこそ，自分の好きな勉強ができる」といったように，自由に選べることを，単なる違いにとどま

表15　質問3に対する1年生の自由記述の内訳

「ある」の理由
・高校では大学に行くためのに休みなく一生懸命したけど，大学では余裕があって，高校とは違って不思議だと思うことが多い。
・勉強が少しずつ難しくなる。
・時間割を直接組めるし時間によって違うようにできる。
・勉強する方法が違う。
・高校では自分の時間に定められた時間があるけど，大学はそれぞれが自分で時間を出すところに差がある。
・無記入
「ない」の理由
・高校は男ばかりいて，少し嫌気がさした（うんざりした）。
・大学は違うというけど同じ感じがするしうまく適応できないです。
・無記入（3人）
「どちらともいえない」の理由
・勉強には差はあまりないようにする。
・無記入（2人）

表16　質問3に対する3年生の自由記述の内訳

「ある」の理由
・大学の勉強は選択できるけど高校は義務的に聞くことがあった。
・高校はクラスが建物の中にあって大学は建物がそれぞれあって大きいからだ。
・高校の時は勉強ができなくて腹がたった。大学に来て勉強が少し良くできる。
・高校の時は先生が教えてくださってどんな事をしんどいのか，なぐさめてくださいながら相談してくださいます。大学は勉強と課題を一生懸命しながらよりいっそう心と愛の信仰の祈りができる礼拝をくださいます。
・差がある理由は高校の時は授業が遅く終わって本当に嫌で，大学は私がしたい通りにおもいっきりして大学がもっと　きだと思います。
・大学に入った時一般学生とつりあう時難しい時もある。
・授業の差のためだ。試験とオープンブック（※注：テキストを参照しながら受けられる試験のこと）のためだ。
・授業時間が違うし自由時間が違うから，クラブや施設に差がある。
・高校では障害者に対して教授がよく知らないけど，大学ではよく知ってる。
・私は差があるので，挑戦を受けるでしょう。
・高校の時は特殊学級と通常学級を平行して授業を聞いていたけど，特殊学級では学習水準が全くあってなくてあまりにも低い水準で勉強して，通常学級では集中しようとしても理解できなくてイスに座っているしかできませんでした。だけど，大学に入ってリハビリテーション自立学科というとても良い学科で勉強するので，授業の過程や方法がよく伝わって理解できるから…それが差のように思います。
・大学は決まった型以外にも学ぶ要素があった。
・高校は朝早く登校して夜間授業まであってすごく大変だったけど，大学は時間割を自分で選び，授業が早く終わるところに違いがある。
「ない」の理由
・高等の授業は嫌だったけど，大学の授業はもっと良い。
・記入なし（3人）
「どちらともいえない」の理由
・無記入

らず，肯定的なものとしてとらえている記述もみられた。時間割を自由に選択できるということは，学生にとっては，時間割を決めることは，自己決定の中核となる要素であり，大学生活を肯定的にとらえる基盤になっているのかもしれない。

また，勉強の難易度に関する言及もみられた。1年生の1名が「少しずつ難しくなる」という言及をしていた。逆に3年生のうち2名は「高校は難しかったが，大学では勉強が少し良くできる」など高校に比べて勉強が理解できるという言及をしていた。言及数が少ないために，学年差については議論しにくい。しかし，いずれにせよ「学習を理解する」ことが，彼らにとって重要であることがわかる。3年生のＡさんは，「私は一般の高校を出たんですが，一般の生徒と一緒に聞くんですが，ちょっと難しいんですよ。難しくて，教えるのも易しくは教えてくれないですよ。大学は教えてくれるところでしょ。（高校のときは）うまくいかない時とかは，強要され叱られます。だけどナザレ大学では，しんどいときや難しい時，教授達が相談してくれて，助けてくれて。それが違いです」と語っている。この発言から，障害のある青年は，他の生徒と学ぶこと自体を否定しているわけではなく，一緒に学ぶなかで「授業がわからない」ことに困難を感じていることがわかる。だからこそ，自分たちの理解に合わせた授業を提供するナザレ大学の勉強に意味を感じているし，高校との勉強の違いを実感しているのだろう。

「授業がわかる」ということは，障害のある青年の大学教育を考えるうえで無視できない要因であることがわかる。同時に，それまでの教育では，彼らの学習活動が，十分に保障できていない可能性も考えられる。

質問項目４：大学に通うことで自分が変わったところがあるか

質問項目4では，「大学に通うことで自分が変わったところがあるか」という大学生活を通しての自己の成長・変化について尋ねた。「ある」「ない」「どちらともえいない」の3つから選択させた。また，その理由を自由に記述するように求めた（表17，表18）。その結果，1年生では「ある」と答えた学生は，14名中5名（36%）であったのに対し，3年生では18名中14名（78%）であった。1年生と3年生では，自分が変わったと感じるかどうかについて大きな差が見られた。もっとも1年生は入学してから9カ月余りであることを考えれば，1年生が自分の変化をとらえにくいのは当然ともいえる。むしろ，3年生の8割近くが2年あまりの大学生活のなかで，自己の変化をとらえていることに，大きな意味を見出すべきだろう。

表17　質問4に対する1年生の回答

	人数	%
ある	5	35.7
ない	6	35.7
どちらともいえない	3	21.4

表18　質問4に対する3年生の回答

	人数	%
ある	14	77.8
ない	2	11.1
どちらともいえない	2	11.1

では，3年生では，どのような変化があると考えているのか。表19および表20に自由記述の内容をまとめた。変化の内容は多岐に

表19　質問4に対する1年生の自由記述の内容

「ある」の理由
・前と違って少しまじめになったようだ。
・勉強に集中できるようになった。
・高校では寝てばかりで大学では寝てない。
・顔が変わりました。
・自分の顔の表情と行動の様子。
「ない」の理由
・私は生意気で、ちょっと不良っぽいところがあります。変わったところはないです。
・無記入（5名）
「どちらとも言えない」の理由
・時間が違う。
・無記入（2名）

表20　質問4に対する3年生の自由記述の内容

「ある」の理由
・大学生活をしながら友達たちと遊ぶのが良い。
・変わったところは頭の中に浮かんだ知識が多くなったし，同期たちとたくさん仲よくなれるから。
・自信が生まれた。自分自身に対しても感じる。
・子どもの時は不足していて自信が無かったけど大学に来て自信が出てリーダー（学会長・学科代表）を率いていけるような生活ができると言うのが不思議で感動する気持ちを感じました。
・友達ともたくさんつきあって大学の授業が多様で私がしたいことを選択して聞く事もできてすごく好きです（うれしいです）。
・前の入学当時よりも多くの友達がもっと好きだと思うし性格ももっと変わったし，もっと落ち着いてきたと思います。
・友達の社交性が強いけれど，ある時は欠点が大きかったり，違う時は面白かったりするみたいだ。
・集中力，勉強の実力
・性格です。
・変わった部分がありました。私はおこらなくなりました。
・いつも萎縮していた私の心が考える姿勢から始まって態度が肯定的で，考えて生活するのも全く萎縮することがなくなって，現在では満足です。これからもっと満足できるようになる為にもっと研究します。
・講義室を探しながらすることも，昼ご飯，晩ご飯，買って食べないといけないという事。
・成熟した成長をして，表現力が豊かになった。
・自分だけの思想を探して，現実に対して批判もできるようになった。
「ない」の理由
・無記入（2名）
「どちらともいえない」の理由
・無記入（2名）

わたっていたが，その中心は，学習の成果（知識）や友人関係の広がり，性格の変化，自信がついたことなどであった。この結果からわかるのは，学生が，大学生活の場を，知識や技術が身につける場のみとしてはとらえていないことである。そうではなく，「大学に来て自信がついた」「怒らなくなった」「性格が変わった」など自己の心理的な側面での発達―人格的な豊かさ―に言及している記述がみられた。

もちろん「大学に来たから自分が変わった」と大学と自己の変化を直線的に結び付けることはできない。大学において青年がどのような経験をしたからこそ，変化したのかを問う必要がある。大学生活のどのような経験が，人格の豊かさに結びついているのだろうか。

示唆を与えるのが，A さんの語りである。A さんは自己の変化について「私にはリーダーシップがあります。学科代表をやりました。これがおもしろかったです。奉仕をしながら友だちと親密感ももてて，相談に乗って上げながら生活したのがよかったようです。それから，仕事のために外に出るのがいいです。」（質問1における語りと同じものである）と語っている。友人との対等な関係のなかで，様々な葛藤を含みこみつつも，そこで一つ一つ手ごたえのある活動に参加していったことが大きかったのだろう。

質問項目５：将来就きたい職業は？

質問項目5では，「将来，どんな仕事につきたいですか。」という将来の職業についての展望を尋ねた。その後，その職業を志望する理由について自由に記述させた。その結果を表21，表22に示した。1年生における無記入は1名のみであり，3年生は，2名のみであった。学生のほとんどが，将来の職業に対する何らかの展望をもっていることがわかる。1年生，3年生ともに，会社員や事務員を除いては，重複して挙げられている職種は見られない。多様な職種があげられている点では，両学年は類似した結果といえる。

一方で，1年生と3年生の間での違いも見られた。3年生のほうが1年生よりも，具体的な職種名を挙げることが多かった。例えば，3年生は，「日本語通訳士」「韓国テコンドー長」「国家記録員」などかなり具体的な職種が挙げられていた。一方，1年生は，「まだ考え中」も含めて抽象的な職種名が多いことが特徴的であった。学年によって希望する職業の抽象度が異なる事実は，その職種を希望する理由からもわかる。自分の得意とする技術を生かしたり，具体的な作家や記者名を挙げながら，その人をモデルにする形で職業が目指されていたりするなど，より具体的な形で職種を挙げている。

このような学年差が見られたのは，リハビリテーション自立学科の授業内容が関係していると考えられる。リハビリテーション自立学科では，職業教育を重視している。具体的には，先述したように，医療補助，障害者補助，サービス業，教育補助，事務補助，動植物ケア，など多岐にわたる内容が準備されている。学科の授業を受けるなかで，具体的な職業を考えるきっかけになったのかもしれない。このことは，4年生の B さんの語りからもわかる。B さんは，図書館で職業訓練を受けている。そのこともあって，将来の仕事は，「家から近い小学校の図書館か，そうでなければ町内の事務所の手伝い」と答えている。具体的なキャリアを見据えた教育課程が，B さんのようなリアリティのある将来のイメージを生み出しているのだろう。

質問項目６：高校の後輩にナザレ大学を勧めるか

質問項目6では，「同じ高校の後輩に，ナザレ大学リハビリテーション自立学科を勧めますか。」と尋ね，「はい」「いいえ」「どちらともえいない」の3つから選択させた（表23，表24）。また，その理由を自由に記述するように求めた。1年生と3年生との間で，興味深い違いがみられた。1年生では，「はい」を選択した学生は14名中4名（29%）であったのに対し，3年生では18名中11名（61%）であった。1年生よりも3年生のほうが，後輩に勧めたいと思っていることがわかる。

表21　質問5に対する1年生の回答

仕事内容	理由
事務・会社・サービス系	
・会社員（事業家），事務職	・記入なし
・会社員	・お金がいっぱい稼ぎたい。
・教会，総会，事務員	・自分が行っている教会の総会事務員になりたいし，就職して働きたい。
・サービスの方で働きたい，レストランやものを売るところで働きたい	・休みの間にしたアルバイトが，元気よく動かないといけないレストランやお店でするのもいいし，慣れてすごく好きなので。
・事務職かサービス業の中から	・大変（しんどい）だけど大丈夫だと思う。
その他	
・バリスタ	・コーヒーを作ってお客さんに振る　いたい。
・ファッションデザイナー	・手の才能がいいから（手先が器用だから）。
・料理人	・料理をして人々が自分の料理を食べて幸せになったらいいと思う。
・紙細工の先生	・作るのが好きだから。
・囲碁の棋士，MC	・囲碁をうまくうてるし，MCになりたい理由はテレビで面白いプログラムがあった。
不明	
・（考えてみたけど頭の中にはサッカーしかないから，大学を卒業した後）何になるかわからない	・記入なし
・まだ考え中	・記入なし
・サムソン電子	・サムソン電子で携帯電話を開通させたい。
・無記入（1人）	・記入なし

表22　質問5に対する3年生の回答

仕事内容	理由
・サービス業	・サービスの仕事をしたいし，よくあうと思うから。
・無記入	・私は大学を卒業したあと，私は社会福祉士の仕事をしてみたいです。
・字（文）を書く仕事をしたいです。	・前に言ったように，イ・ウェス作家を尊敬していて，その作家を越えたくて選びました。
・1. 警察官　2. 芸能人　3. 韓国テコンドー長　4. ホームメイキング	・全部したい。
・事務補助の業務をしながら心理相談士になりたいです。	・与えられた仕事に不満を言わず，”孤児の父”（ジョージ・ミューラー）のように信仰の祈りになって，心とやさしさを実践できるよう，しんどいとき，悩んだとき，１対１の対話したいです。
・無記入	・大学を卒業せずにいったん就職をしてお金を一生懸命稼いで，海外旅行に行きたいです。就職はどの分野をしたいかというとサービス業で就職したいです。美容分野にも関心があって大工にも興味があります。
・日本語通訳士，自家製パン屋，愛犬美容師，図書館書司員，コンピュータ先生，特殊補助教師	・日本語翻訳士は私が夢見る希望で，パン屋は人たちに美味しいパンをつくってあげたいからで，愛犬美容師は動物たちを_____してあげたいと思います。
・秘書，事務補助員，放送技術等	・秘書みたいな場合ではスーツ姿が大きな関心得る事になるし，放送局ではTV製作みたいなところでどうやって制作しているのか興味があって好奇心をもったから。
・楽器をしたいし，事務補助をしたい気がする。	・楽器はほとんど上手くできるけど，残りもやりたいと思う。そして私はコンピュータをするのも好きで，検索程度調査するのも好きだから
・車両（車）に関する仕事をしたいし，日本にあるスバル，インプレッサやレガシーの車両を購入したい。	・無記入
・プサンに帰って就職したいです。	・できる仕事があったらできる。
・現代ロテム，鉄道工場	・私は鉄道が好きです。
・テコンドーを習って，挑戦を受けようと思います。	・もっと強くなりたいです。
・公務員です。	・世界のどんな仕事でもしんどくない仕事はないけど，公務員という仕事は安定的な職業で，私が一生懸命努力すれば叶える事ができそうで公務員を選びました。
・バリスタ，写真家	・バリスタは自分が行っているコーヒーに対する知識を捨てないで行きていく為で，写真家は写真を撮るのが好きだからだ。
・国家記録員で事務補助の仕事をします。	・コンピューターするのも好きだし私にあった仕事だ。
・記者です。	・在日韓国人の記者のシン・ムグァン氏の話を聞いて，私は必ず隠された真実を明らかにする人になりたくて…
・事務補助	・職業を選択した理由は，私がコンピューターが好きだし，資格（ハングル，エクセル，パワポ）を取ればいい就職ができたらと思います。

表23　質問6に対する1年生の回答

	人数	%
はい	4	28.6
いいえ	4	28.6
どちらともいえない	5	35.7
無記入	1	7.1

表24　質問6に対する3年生の回答

	人数	%
ある	11	61.1
ない	4	22.2
どちらともいえない	3	16.7

表25　質問6に対する1年生の自由記述の内容

「はい」の理由

・勉強を一生懸命したらいいと思う。
・高校のときより大学の方が楽しい。
・この大学を通して全国にいる障害学生たちに知らせたい。
・すごく自慢だから。
・行けば不足面を補えるから。

「いいえ」の理由

・したくないから。
・別に推薦したくないから。
・早朝のお祈り，寄宿舎の不便，運動場を自由に使えない。
・同じ高校の後輩に知り合いがいない。

「どちらともいえない」の理由

・無記入（4人）
・推薦するにもしないにしても関係がない。それでできるし，しないこともある。

表26　質問6に対する3年生の自由記述の内容

「はい」の理由

・学科がいいしレベルがあうから。
・大学に来て一生懸命学校生活しろと推薦したい。
・大変だけど！たくさんぶつかりながら勉強もしてあれこれたくさん助けになるから。
・リハビリテーション自立学科は知的障害者の学習が不足してたらやってくれるし，卒業して自分が自信のある仕事をどうやってすればいいのか手助けしてくれる。自ら進んで自立することの過程を見る。
・子どもたちに親密感を与えてしんどい時にお互いに協力してあげながら生きていく心をもつように力をくれるから推薦したいです。
・ナザレ大学は障害学生たちに支援をもっとたくさんしてくれるし，この学校には障害者をもっと差別ばかりして特殊学校に行くのより，ナザレ大学に来るのがもっと就職にもっと有利だからです。
・勉強をよりいっそうできるようになるように。
・ナザレ大は障害者の為の大学だ。
・私が先輩になりたいです。
・すごくいい科だし世界に知らせたい科だからです。
・楽しいし，未来が見えるからだ。

「いいえ」の理由

・自分にあった授業だから推薦したくないけど，自分の適性とちがう障害学生の場合を対象者含むからだ。
・知っている後輩が全然いないから。
・客観的に評価すると，今この学校の運営はめちゃくちゃだ。学生たちの発言権が制限されている。
・同じ高校の後輩や他の学校の後輩には推薦しません。1年生の子を見れば，先輩の授業の邪魔になるかと思って推薦しません。

「どちらともいえない」の理由

・高校のときに一般学級にいたからだ
・学科の授業が難しくて大変で，たくさんあるから。他の学科の授業を聞くのがもっと良いと思うし，この学科は，どちらかというと来ない方がいいと思います。代わりに他の人よりもっと良い点は就職をより早くできる点です。
・無記入

その理由についての自由記述を示したのが表25，表26である。推薦する理由については，1年生よりも3年生のほうが詳細に書かれている。推薦する理由で，代表的なものは，「障害に配慮してくれる」という障害への配慮があることであったり，そのことと関連して「よく勉強できる」ことであったりする。そして，「楽しいし，未来が見えるからだ」という理由は，他の質問とも関連して重要である。つまり，障害特性の配慮そのものが目的というよりは，そのような配慮がある大学生活によって，対等な人間関係を経験したり，わかる授業が存在するために，楽しい学校生活があり，また豊富で具体的な職業体験があるからこそ，未来への展望をきりひらいていくのではないだろうか。

なお，一方で，否定的な意見があったことも無視できない。「後輩に知り合いがいないから推薦できない」といった質問の意図を取り違えていた回答だけでなく，「総長のお祈り，寄宿舎の不便，運動場を自由に使えない」といった生活や設備面での制約を不満に思っていることや，「発言権が制限されている」など自分たちの主張が出しにくいことなどが挙げられていた。その理由については，ここではこれ以上は検討できないが，少なくとも，今後より本学科が発展していくうえでのいくつかの課題があることは認識しておく必要があるだろう。

4　まとめ

以上をふまえて，質問紙調査における結果の概要をまとめる。まず押さえておきたいのは，1年生も3年生も大学生活を楽しいと思っていることである。それは質問1の結果に端的に示されるだろう。どの学年の学生も，学生生活を概ね肯定的にとらえていた。

そのうえでとなるが，学年差が，いくつかの質問で見られた。この事実は学年を経るにつれて，大学生活を肯定的にとらえるその中身が質的に変化することを示唆している。その変化とは，一言でいえば，大学生活を外形的にとらえることから，内的にとらえていくことへの質的変化といえる。外形的なとらえとは，環境や活動を表面的に理解して判断することである。内的なとらえとは，環境や活動に自己がコミットメントしたうえで，活動そのものの意味を考えることや，活動を通した自己理解を含む。例えば，質問1のように「友だちがいて楽しい」「自動販売機があるのでうれしい」といったとらえから，「消極的だったけれども大学に来ることでリーダーをして楽しい」といったように自分の変化を含みこんだ大学生活のとらえかたになっていることがわかる。また，質問4のように，自分が変わったというとらえができるのは，1年生よりも3年生に多かった。このことも，3年生のほうが自己の内的な変化までを対象化していることの証拠といえるだろう。

このように見てくれば知的障害のある青年が大学に通うことの意義の一端がみえてくる。それは，「大学生活が楽しい」ということそのものにあるのではない。もちろん，入口としては大事だろう。しかし，それ以上に大事なのは，大学生活を重ねることで，自分の周りにある環境そのものの意味をとらえなおしたり，活動（学習・余暇）への参加を通して，自分自身の変化を感じたりする点にあるのではないだろうか。つまり，知識や技術を獲得する場であると同時に，それらの獲得を通して，個人の成長を実感することに意味があると考えられる。

もちろん，このような成長は，高等学校卒業後すぐに就職した青年においても見られる可能性はある。しかし，ここまで見てきたようにナザレ大学においては，知的障害のある青年にあわせた特色あるカリキュラムが組まれており，そこでの経験こそが，このような変化につながったのだと考えられる。

今後の課題　質問紙調査にあたっては，いくつかの課題が残されている。1つは，調査方法のあり方を検討することである。というのも，質問紙の回答を見る限り，少数ではあるが，調査内容を十分には理解していない可能性もあったからだ。このような可能性をできるだけ排除するために口頭での説明も行ったが，十分ではなかったかもしれない。今後，対面での聞き取り方法なども含めて実施方法を検討する必要がある。もう1つは，学年差以外の要因を検討することである。今回は学年差に注目して検討を行ったが，発達の程度や障害の種別，さらには大学入学までの教育経験の質によって，大学生活のとらえかたが大きく異なることも十分に考えられる。

このような検討を今後行うことで，より多角的に知的障害のある青年にとっての大学教育の意義や，そのありかたを深めることができるだろう。

Ⅴ　総合考察：本研究を通して見えた「知的障害青年が大学生になること」の意義

本研究の目的は以下の2つであった。1つは韓国ナザレ大学リハビリテーション自立学科の取り組みについて紹介することであった（第Ⅲ章）。その際，韓国の教育制度を見ることで，リハビリテーション自立学科が成立する社会的背景を検討した（第Ⅱ章）。もう1つは，実際にリハビリテーション自立学科に通う知的障害学生が，大学についてどのような捉え方をしているのかを調査し，当事者目線での大学の意義を捉える事であった（第Ⅳ章）。

まず，1つ目の目的について述べていく。詳細は第Ⅲ章に述べているとおりであるが，ナザレ大学はそもそも知的障害に限らない障害学生が多く通っている大学である。その基本理念としてABLEモデル，すなわち障害学生が持つ長所を生かして学問を成就させ，仕事に結び付けようというモデルが提唱されている。障害学生への実際的なサポートとしては，（1）学習支援，（2）生活支援の大きく2つに分けられる。学習支援では，障害学生高等教育支援センターが中心となってきめ細やかなサポートを実施している。また環境面ではさまざまな機器がある教室，障害学生に合わせた教材（点字を含む），手話やノートテイクなどのサービスが，障害学生の実態に合わせた学習支援を可能にしている。生活支援では，自立生活支援センターが設置され，生活館（学生寮）での生活を中心に様々なサポートが行われている。また，（1）（2）の支援とは別に，就労支援として株式会社と提携した活動（カフェ，印刷出版，作業所）を通して，障害学生の社会参加を支援しているところも注目される。

このように，もともと障害学生が多く在籍しているナザレ大学ではあるが，本研究ではリハビリテーション自立学科に注目した。それは何よりも知的障害学生を正規学生として位置づけたという点が先進的であると思われたからであった。もちろんこの取り組みについて，入試制度面（出願資格に「知的，自閉性障害がある者」）やカリキュラム内容（就業可能な人材養成に重点が置かれたカリキュラム）などに議論の余地はあろうが，今までにない取り組みであることは確かであり，問題提起という面でも重要な意味を持つと思われる。リハビリテーション自立学科の概略についてはすでに第Ⅲ章で述べたとおりであるが，その内実を実際に見学等で調査したわけではなく，具体的な内容についてはいまだ不明な部分が多い。この点を明らかにしていくことは，今後日本において知的障害を持つ学生が正規の大学生として大学に通うことの制度面を考える上で必要であると思われ，今後の課題である。

このようなナザレ大学全体およびリハビリテーション自立学科の取り組みは，日本的な感覚でいえばかなり特異な位置づけにあるように思われる。しかし，第Ⅱ章で確認したように，韓国の教育制度の流れを見てみれば，ある意味必然的に生じてきたようにも捉えられる。すなわち，本論文では「なぜナザレ大学のような取り組みが出てきたのか（あるいはできたのか）」の要因について，韓国国内における（1）特別支援教育の流れ，（2）大学改革の流れ，の2つに焦点を当てた。まず，特別支援教育の流れについては，90年代以降に統合教育の理念が導入され，統合教育に向けた法と環境整備が急激に進展していることを述べた。すなわち，健常学生と障害学生が共に学ぶという機運が，理念的にも物理的にもかなり強い形で高まっていることがうかがえる。もう1つの大学改革の流れについては，韓国の教育事情（学歴社会，大学進学率ほぼ100%）とも関連しながら，大学が成果・評価を出すことが厳しく求められている現状がうかがえた。さらにそれが大学の自治のみでなく，国家政策としても進められており，大学にとってはいわば「重圧」がのしかかっている状態と言える。まとめると，統合教育といった教育上の価値の追求が強く求められている一方で，大学の特色を出さざるを得ない状況になっていると言える。このことが，障害学生の受け入れというインパクトのある取り組みを生じさせたと捉える事もできる。もちろんここで，ナザレ大学が大学のプレゼンスを上げるためだけに障害学生を受け入れているというつもりはまったくない。しかし，単に統合教育の機運が高まった結果，画期的な取り組みが生じたと捉えるだけでは，障害学生，特に知的障害を持つ学生が「大学生」として大学に通うということを考える上では不十分である。統合教育の機運が高まる中に大学改革という流れが入り込んだ結果，「知的障害学生のための学科設立」という特色ある取り組みが生じたと捉えた方が，韓国国内の事情をより踏まえていると思われる。今回報告したのは韓国の大学の取り組みであり，その国内事情を踏まえないまま単に取り組みだけ報告することは危険であると思われ，この点についても考察した。なお，この点については，今後ナザレ大学の関係者に確認したり，意見交換することが求められる。

もう1つの目的である「当事者目線で捉えた大学の意義」について述べていく。これまで述べてきたのはあくまで制度面の部分である。この部分だけでは実際に大学に通っている学生がどのように感じ，考え，生活しているのかの中身が見えてこない。そこで本研究では，実際にリハビリテーション自立学科に通う学生にアンケート調査を実施し，インタビュー調査も補足的に行うことで

この点を捉えようと試みた。

アンケート調査の結果，全体的な傾向として（1）1年生も3年生も，大学生活を肯定的に捉えていること（表5，6），（2）1年生よりも3年生のほうが，自分の選択の理由について記述量が多いこと（例：表7，8や表19，20），（3）1年生よりも3年生のほうが，自分の選択の理由について，記述の量的側面だけでなく質的側面でも異なった内容を記述すること，の3点が示された。特に（3）の変化については，大学生活を表面的に捉えることから，内的に捉えることへと変化していることが示唆される。例えば，質問1「大学での生活は楽しいですか」の質問に対して「はい」と答えた理由について，1年生は「友だちがいて楽しい」「自動販売機があるのでうれしい」といった内容であったのに対し，3年生は「消極的だったけれども大学にくることでリーダーをして楽しい」といった自分の変化と関連させて大学生活を捉えている内容を記述している（表7，8）。また，質問4「大学にきて自分が変わったと思うところがありますか」においては，他の質問とは違った顕著な違いが見られた。すなわち，1年生では「変わった」と答えた学生が35% 程度であり，「変わらない」と回答した割合とほぼ同程度であったのに対し，3年生ではおおよそ7割の学生が「変わった」と回答していたのである（表17，18）。さらにこの「変わった」理由についても，1年生が「高校では寝てばかりで大学では寝てない」「顔が変わりました」といった行動面の記述が目立つのに対して（表19），3年生は「前の入学当時よりも多くの友達がもっと好きだと思うし性格ももっと変わったし，もっと落ち着いてきたと思います」といったように自分の内面的な変化を捉えていることも注目される（表20）。本研究ではこのような変化を生み出す要因については明らかにはできなかったが，A さんへのインタビューにおいて，友人との対等な関係のなかで，一つ一つ手ごたえのある活動に参加していったことが成長につながる可能性があることが示唆された（本論文 p146）。

以上の結果を改めてまとめると，知的障害学生は大学に通うことを「楽しい」ものとして捉えていること，ただしその楽しさは大学生活を経るにつれて質的に変化していくことが示唆された。

このような知見を踏まえ，知的障害学生が「大学生」として大学に通うことの意義を「楽しさ」と「成長」の2つの側面から考察したい。知的障害学生が大学に通うことの意義は，まずもって学生自身の大学に対する肯定的な意味づけから引き出される。すなわち，学生は大学に通うことを「楽しい」と捉えるのである。このような「楽しさ」には色々な意味があるだろうが，本調査では「学習の楽しさ」と「仲間との連帯の楽しさ」の大きく2つの側面が取り出された。1つ目の「学習の楽しさ」に関してはアンケートおよびインタビュー調査において「高校の時は勉強ができなくて腹がたった。大学に来て勉強が少し良くできる」「大学は私がしたい通りにおもいっきりして大学がもっと好きだと思います」「授業の過程や方法がよく伝わって理解できる」（表16）「ナザレ大学ではしんどいときや難しい時，教授たちが相談してくれて，助けてくれて」（インタビュー）といった記述・回答が見られたことからもうかがえる。すなわち，知的障害を抱えていても（抱えているからこそ）大学での学習を楽しいと思えるのである。ただし，それは単に大学の授業を受けさせればいいという問題でもない。実際にインタビュー調査では，教養科目がおもしろくない，その理由として（その科目の）教授が点数を低くしたことが挙げられている。一方で学生に易しく説明をしてくれる学科の教授の講義はおもしろい，といったように，自分たちの能力に配慮してもらった授業ほど人気が高いという事実もある。知的障害学生が大学での学びを楽しいと思える授業とはどのようなものなのか，これは今後検討すべき課題であろう。

もう1つの「仲間との連帯の楽しさ」もまた，アンケートやインタビューで数多く言及されていた（例：「大学生活をしながら友達と遊ぶのが良い」「友達の社交性が強い」，表20）。また，インタビュー調査において，授業の支援をしてくれた学生と仲良くなったというエピソードが語られた際，支援してくれた学生は「私ができないことをしてくれる人ではなく，私ができるようにするための支援だけをする人」であったと述べられている。つまり，「仲間との連帯」といった場合，単に同学年の人物がいるというのではなく，対等な関係性が重要であることがうかがえる。このような対等な関係性に加え，大学という自由度の高い場所で一緒に活動することが，「仲間との連帯の楽しさ」について多く語られた要因ではないだろうか。これはインタビューで，大学で一番楽しかった思い出の一つに「友達と映画を見たこと」が挙げられたことからも示唆される。対等な関係の下に自由な活動を行うというのは，まさに大学生ならではの行動であり，ここにも知的障害学生が「大学生になる」ことの意義が示唆される。

このような「楽しさ」の意義とは別に，もう1つ「成長」の意義があると思われる。これは，アンケート調査において，1年生よりも3年生のほうが回答量が多く，回答内容もより深いものとなっていることから示唆される。この変化については2通りの解釈ができる。1つは大学生活の経験を通して成長した結果を反映しているというものであり，もう1つは1年生よりも3年生の方がそもそも回答するための知的能力が高かったことを反映しているというものである。本研究は横断的にデータをとっており，どちらの解釈が妥当であるのかについては結論が出せない。しかし，「新入生の時消極的だったけど，大学に来て，できるということが楽しく，リーダーの仕事が楽しいです」（表8）という記述があることからも，大学における何らかの活動が自身の成長につながっていることを実感している学生がいることは事実である。この活動がどのようなものであるのかは今後さらに検討すべき課題ではあるが，知的障害学生が大学生活を通して成長する可能性を持っていることが示唆される。そうであるならば，彼らが成長する権利を保障するという観点からも，知的障害青年が「大学生」となることの意義が見出される。この点を検証するためには，今回調査を行った1年生が，3年生になった際に再度，同じ質問紙調査を実施することも有効だろう。そのことで，知的障害のある青年の意識が変化するプロセスを検討することができると思われる。

まとめると，本研究の調査を通して「知的障害学生が大学生になること」について「楽しさ」と「成長」の2つの意義を見出した。そしてこのような意義をさらに詳細に分析することで，現在日本で行われている知的障害青年への高等教育保障の取り組み（オープンカレッジや専攻科）を質的に高めることにもつながると思われる。

以上，韓国ナザレ大学リハビリテーション自立学科の取り組みの紹介と，知的障害学生が大学をどう捉えているのかについての調査結果を報告した。すでに述べたように，韓国の国内事情も絡んでこのような取り組みが出てきている可能性があり，この取り組みをすぐに日本に取り入れるには一定の留保が必要であろう。しかし，知的障害者の青年期を考える場合，彼らの高等教育保障という新たな問題が提起された。研究としてさらに詳細に検討すべき課題は多く存在するが，日本における知的障害者の高等教育保障を考える上で重要な資料を示したことは，本研究の大きな意義であった。

付記

本論の執筆は，Ⅰを近藤，Ⅱを柴川，Ⅲを津田，Ⅳを赤木，Ⅴを近藤がそれぞれ分担した。韓国ナザレ大学との研究交流全般は津田が統括し，本論の執筆全般は近藤が統括した。また，森本はアンケート及びインタビュー調査の実施にあたり中心的な役割を担い，基礎的なデータの整理やデータの解釈に参加した。

また，本研究の遂行にあたり，リハビリテーション自立学科の調査支援や情報提供だけでなく，私たちが韓国の障害者支援をよく知るための施設見学等をコーディネイトしてくださったナザレ大学のキム・ジョンミンさんに感謝します。また，本研究の調査を手伝ってくれた神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士前期課程の閏立春さん，神戸大学発達科学部の古田晃一さんに感謝します。

注

1）その特徴として，高 (2008) の分析によれば，以下の4つが挙げられる。①学校自治政策：「学校運営委員会」の設置及び運営，②教員人事及び財政政策：人事権の委任及び学校単位会計制度の導入③学校体制の多様化政策：教育課程編成及び運営における自立権の拡大④質管理の政策：学校評価及び教員評価制度の導入及び実施

2）全 (2007) は，韓国社会の教育観について以下の様に分析している。

「韓国社会の場合，伝統的に学ぶことによる内在的な価値の実現を意味する‘教育は，それ自体が良いもの’として認識されることがあり，したがって‘教育を受けた人’が社会の位階上優位に立つことが当たり前のように思われる文化を持っている。身分による差別と科挙制度による支配層の充員，その裏面の家族主義を含む儒教文化的教育観と関連する学歴に対する意識は，条件さえ当てはまれば，いつでも高学歴者が社会構成で優位に立つことを当然視する条件として作用していた。」(p.170)

3）現代韓国における「教育熱」については，以下に詳しい。有田伸 (2006), 韓国の教育と社会階層「学歴社会」への実証的アプローチ，東京大学出版会 , 2006年 , pp.1-9

4）現代韓国における様々な青少年の教育課題については，以下に詳しい。李 修京 (2003), 現代韓国における青少年事情 , 山口県立大学國際文化學部紀要 (9), pp. 9-19

5）ただし，私立の特殊教育機関が主導であり，公立初等学校の特殊学級は1971年になって初めて設置された。

6）佐藤 (2010) の分析によれば，内実には初・中等教育が中心に規定され，障害のある乳幼児及び成人のための教育支援に対する規定は不十分であった。また，国家および地方自治体の特殊教育支援に対する具体的な役割の提示も不十分であり，教育現場では実際には障害児童・生徒への十分な配慮が行われない場合がある等，法の実効性の保障にも限界があった。

7）その内容が従来の制度と異なる点として，佐藤 (2010) の整理に基づき，以下の 8 つが挙げられる 。1．特殊教育対象者に関する義務教育の年限拡大 2．障害の早期発見体制構築及び障害児の無償教育 3．特殊教育支援センターの設置・運営 4．統合教育の強化 5．進路及び職業教育の強化 6．学級の設置及び教師の配置基準の調整を通じた教育水準の向上 7．特殊教育関連サービスの提供 8．障害者を対象とした高等教育の強化 (pp.81-84)

8）2007～2008年度までのデータは，姜 et al.(2010), 前掲 , p.21の表2，2009～2011年度のデータは，「2011特殊教育統計」（教育科学技術部）の p.4を元に作成した。表2および表3の各項目の日本語訳および表のフォーマットは，姜 et al.(2010), 前掲 , p.21の表1および表2を参照した。

9）2011年度の障害学生数の合計は82,665人。2007年度から16,725人増加している。

10）姜 et al.(2010), 前掲 , p.21の表2を参照。2004年，55,374人の障害学生のうち，31,612人（約57%）が一般学校へ配置され，うち3,610人は通常学級へ配属されていた。2011年現在，82,665人の障害学生のうち57,924人（約70%）が一般学校へ配置され，うち14,741人が通常学級へ配置されている。

11）2008年と比較すると，凡そ3,000人増加している。2011年の統計では合計15,934人である。うち，特殊学校へ7,054人，一般学校においては，特殊学級に8,658人，特殊教育支援センターに222人が配属されている。

12）2008年度と比較し，2,000人以上増加し，合計8,936人である。うち，特殊学校に2,294人，一般学校の特殊学級に5,930人，一般学校の一般学級に712人配属されている。

13）韓国における統合教育の実態と教師の意識については，以下に詳しい。白 貴順・池本喜代正 (2004), 韓国における完全統合教育の実態と教師の意識 , 宇都宮大学教育学部　教育実践総合センター紀要 (27), pp.303-312

14）同法においては，個別化教育計画の作成が可能になり，「個別化教育支援チーム」を通じての総合的な計画を行い，学期ごとに学業到達評価の実施を規定し，保護者の参加権利も保障されている。韓国の項別か教育計画に関しては，以下の研究に詳しい。崔　明福 (2010), 韓国の個別化教育計画と日本の個別の指導計画に関する比較　『障がい者制度改革推進会議』の内容に着目して，広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 (59), pp.133-139

15）Hwang & Evans(2011) によれば，統合教育に参加する生徒数の増加に際し，一般教員の障害への理解や統合教育に対する哲学の欠如と同様，特殊教育専門教員も一般学校での統合教育及び統合教室への支援に対する不理解や，知識の欠如などが挙がっている。

16）BK21の具体的な内容については，以下に詳しい。馬越 徹 (2010), 韓国大学改革のダイナミズム ワールドクラス (WCU) への挑戦 , 東信堂 , pp.75-86

17）馬越 (2010) の調査によると6点ある。まず第一に競争力の脆弱であった地方大学の競争力向上を地域産業の活性化とリンクさせて事業化したこと。従来のトップダウン型の政策に対し，地方の大学が自治体・産業と連携した主体となったボトムアップ方式の事業推進でそれらの関係性に変化が生まれたこと。BK21など常にソウル首都圏の名門大学が中心に位置付けられた政策の展開が，地方大学を主役として大規模に展開された事業で，地方大学の利点を「特性化」して競争力を高め，更にその利点を核に地域産業，地方自治体とのネットワーキングにより，三者の win-win 関係を形成する試みであったこと。「協力大学」として参加した専門大学が活性化されたこと。カリキュラム改革，新規教材の開発など大学教育面での改善があり，年次・中間評価を受動的に受けるのみならず，主体的に事業の評価指標の開発が行われ，こうした大学の試みが他大学へも波及した，とされる。

18）これに関する政府の意図は，現在求められる大学評価とは，各大学がそれぞれのミッションに基づく目標・基準を設定し，自律的・特色の高い「自己点検・評価」体制の構築であるというものである。

19）その項目は，55項目にわたり，大きな内容として以下の13項目が挙げられている。1. 学校規則等学校運営に関する規定　2. 教育課程編制および運営などに関する事項　3. 学生選抜方法および日程に関する事項　4. 充足率，在学生数等学生現況に関する事項　5. 卒業後進学および就職現況等学生進路に関する事項　6. 専任教員の現況に関する事項　7. 専任教員の研究成果に関する事項　8. 予算・決算内訳等学校および学校法人の会計に関する事項　9.「高等教育法第60条から第62条までの指定命令に関する事項　10. 学校発展計画および特性化計画　11. 教員の研究・学生に対する教育および産学協力現況　12. 図書館および研究に対する支援現況　13. その他の教育条件および教育運営状況に関する事項。※馬越 (2010), 前掲 , pp.237-240に掲載された資料に基づく。

＜引用文献＞

有田 伸 (2006), 韓国の教育と社会階層　「学歴社会」への実証的アプローチ , 東京大学出版会

Erikson, E.H. (1950), Childhood and Society, Norton

Hwang, Y. & Evans, D. (2011), Attitudes Towards Inclusion: Gaps Between Belief and Practice, International Journal of Special Education (26 -1), pp.136-146

池本喜代正 (2012), 学びの場の連続性とクラスター, 渡部健治 (編著), 特別支援教育からインクルーシブ教育への展望 (pp.49-62), クリエイツかもがわ

全 炳昊 (2007), 開化期における韓国社会の教育観と近代学校の形成過程 , 佛教大学大学院紀要 (36), pp.167-174

ジョ・ヨンギル (2008), 障害大学生の人権保障と個別学習支援システムの研究 , 清水愛孔子・津田英二抄訳 , 神戸大学大学院人間発達環境学研究科ヒューマン・コミュニティ創成研究センター編 , 当事者性を育てる , pp.29-33

姜 景淑・金 圭一・大杉成喜 (2010), 韓国の特殊教育 , 特別支援教育コーディネーター研究 (6), pp.19-24

韓国ナザレ大学 (2011), ナザレ大学要覧2011

韓国ナザレ大学 (2012), 2012年度ナザレ大学案内パンフレット

韓国ナザレ大学 (2013), 2013年度リハビリテーション自立学科入試説明会資料

キム・ドンイル (2010), 韓国障害者高等教育政策の現況と未来 , 教育科学技術部 , 2010障害者高等教育政策フォーラム資料

Kim, H (2009), The Role and Issues of Special Classes and Inclusive Classes In Regular School of Korea, Journal of International Special Education in the Asia-Pacific (5), pp. 57-63

金 鐘忍 (2008), ナザレ大学障害学生高等教育モデルの研究 , 津田英二訳 , 神戸大学大学院人間発達環境学研究科ヒューマン・コミュニティ創成研究センター編 , 当事者性を育てる , pp.15-28

金 京美・佐野通夫 (2011), 韓国教育の近代化 : 近代中等教育体制の形成と学歴競争 (東アジアにおける教育の近代化とは何か , (3)　国際シンポジウム II 教育史学会第54回大会記録), 教育史学会紀要 (54), pp.143-152

キム シュック (2011), 韓国・全教組　競争的な教育に抗する全教組と国民的なたたかい「特集　世界の教育と新自由主義」, クレスコ (6), pp.18-20

キム・ウンジュ (2010), 障害者の高等教育機会拡大のための政策のあり方 , 教育科学技術部 , 2010障害者高等教育政策フォーラム資料

高 鐫 (2008), 韓国における教育政策と研究の動向（高 吉嬉訳）, 日本教育政策学会年報 (16), pp.188-202

教育科学技術部 (2011), 障害者高等教育支援ガイドブックⅡ

李 孝子 (2007), 韓国のインクルーシブ教育における実態と展望 , (第 7 回 日韓特殊教育セミナー 日韓におけるインクルーシブな教育を目指した動向について), pp.8-13 http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_d/d-255/d-255.pdf (2012年9月15日最終アクセス)

李 忠浩 (2003), 韓国の教育制度と新教育課程 , 月刊韓国文化 (282), pp.2-6

松矢勝宏・養護学校進路指導研究会 (2004), 大学で学ぶ知的障害者大学公開講座の試み , 大揚社

文部科学省 (2013), 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm (2013年3月26日最終アクセス)

文部科学省生涯学習政策局調査企画課 (2012), 教育指標の国際比較 平成24（2012）年版 http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/kokusai/__icsFiles/afieldfile/2012/07/26/1318687_2_1.pdf　(2012年8月9日最終アクセス)

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2012), 特別支援教育資料　平成23（2010）年版　http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1322973.htm (2013年3月26日最終

アクセス）
Ryu, S. (2009), Special education and social services in Korea: Past, Present, and Future, International Journal of Mental Retardation (38), pp.125-146
佐藤竜二 (2010), 韓国における障害のある子どもへの合理的配慮－法的根拠と具体的配慮について－, 世界の特別支援教育 (24), pp.79-84
滝川国芳・西牧謙吾 (2008), 韓国における特殊教育と健康障害教育の動向, 世界の特別支援教育 (22), pp.79-86
田中涼子 (2009), 韓国の近代教育政策 , Clair Report (339), (財) 自治体国際化協会 ソウル事務所
建部久美子・安原佳子 (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
馬越 徹 (2010), 韓国大学改革のダイナミズム ワールドクラス (WCU) への挑戦 , 東信堂
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
全国専攻科（特別ニーズ教育）研究会 (2008), もっと勉強したい！障害青年の生活を豊かにする学びと「専攻科」, クリエイツかもがわ