



障害学生の「学び」から見るインクルーシブな大学教育の意義と課題：韓国ナザレ大学卒業生のインタビュー調査を踏まえて

金丸, 彰寿 ; 大山, 正博 ; 川手, さえ子 ; 張, 主善 ; 和田, 仁美 ; 岩崎, 陽 ; 塩田, 愛里 ; 高, 寅慶 ; 金, 明淑 ; 金, 英淑 ; 金, 榮喆 ; 津田, 英…

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 11(1):19-36

(Issue Date)

2017-09-30

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCOI)

<https://doi.org/10.24546/81010019>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81010019>



障害学生の「学び」から見るインクルーシブな大学教育の意義と課題

—韓国ナザレ大学卒業生のインタビュー調査を踏まえて—

Issues on Inclusive College Education through the Perspectives of
Learning Experience of Students with Disabilities金丸 彰寿* 大山 正博* 川手 さえ子** 張 主善** 和田 仁美** 岩崎 陽**
塩田 愛里** 高 寅慶*** 金 明淑*** 金 英淑*** 金 榮喆*** 津田 英二****Akitoshi KANAMARU* Masahiro OHYAMA* Saeko KAWATE** Jusan JANG**
Hitomi WADA** Akira IAWASAKI** Airi SHIOTA** Inkyung KOH***
Myungsook KIM*** Youngsook KIM*** Youngchul KIM*** Eji TSUDA****

要約：世界的な潮流をなすインクルーシブ教育においては、障害者の自己を豊かに育むことが目指される。本稿では、障害学生の大学生生活全般の経験を「学び」としてとらえて、さらに、それを通して如何なる自己形成過程を辿ったのか分析し、インクルーシブな大学教育の意義と課題について考察した。本稿の対象はナザレ大学におけるインクルーシブ教育を経験した障害のある卒業生である。本稿では、韓国社会における障害学生支援の変遷とナザレ大学の位置づけを整理し、それをもとに卒業生へのインタビュー調査を行うという日韓共同研究を方法として採用した。結果、韓国では、1990年代から障害学支援制度が確立し始め、2000年代半ばには、ナザレ大学で障害学生の権利保障を目指すインクルーシブな大学教育が取り込まれ始めた。こうした発展期に、卒業生は大学に入学し様々な経験を通して、1)当初自分を否定的に見ていた姿から肯定的に受け入れる自己や、2)障害者、青年、女性、障害者の支援者としての自己を育んだ。この分析の結果、インクルーシブな大学教育は、障害学生の自身のアイデンティティと関わる葛藤や他者との関わりの中で自己の使命や責任を感得する経験、青年としての発達課題への直面を自己形成過程の重要な「学び」の契機として保障することが意義として指摘され、他方、学生の進路保障が課題として示唆された。

I. 序

1. 問題の所在と本研究の目的

本研究の関心は、大学（高等教育）段階における、インクルーシブ教育の在り方について、障害学生の視点から問い直すことにある。

現在、インクルーシブ教育の実現は、世界的な潮流となっている。2006年12月に、国際連合において採択された「障害者の権利に関する条約」（以下、「権利条約」とする）は、これまでの世界的な障害者権利運動の成果を踏まえて採択された画期的な条約であり、障害のある人に対する差別を撤廃するために、福祉、医療、経済、労働、教育など様々な領域での権利保障の在り方を謳っている（玉村2013）。その内、第24条「教育条項」において、インクルーシブ教育が、これからの教育の理念として提唱されている。インクルーシブ教育は、障害者と非障害者が共に学ぶ中で、障害のある人の潜在能力や尊厳の他に、「自己の価値についての意識を十分に発達させ」ることが目的になると規定される（外務省2014）。

ここでいうインクルーシブ教育は、学力向上のみでなく、障害

のある人の自己を十分に育む学び¹⁾を提供することであり、権利が与えられる客体としてではなく、権利主体としての自己を定立させることを促すものである（阿部2010）。この目標は、就学前、初等教育、中等教育、高等教育やそれ以降の生涯学習の各ライフステージに応じた、インクルーシブな教育制度のもとで行われる教育実践によって達成される必要がある。

とりわけ、「権利条約」の同条第5項では、インクルーシブな高等教育の徹底を求めており、そのために合理的配慮の実施が行われる必要があるとされる。「権利条約」が示す合理的配慮とは、「障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」（第2条）である（外務省2014）。合理的配慮は、教育のみならず、様々な領域において提供されるものであるが、とにかく障害のある人にそれをしなれば、障害のある人への差別に当たるといように、拘束性の強い概念である（清水2012）。

「権利条約」の示す理念からすると、障害学生の自己を十分に

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程

** 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程前期課程

*** ナザレ大学大学院博士後期課程

****神戸大学大学院人間発達環境学研究科教授

(2017年3月31日 受付)
(2017年4月30日 受理)

育むことが、インクルーシブな大学教育において重要であるが、わが国において、このことは、どのように法制度や実践に取り組みられているのだろうか。

ところで、わが国は、2008年に、「権利条約」への署名を行ったが、批准については2014年1月まで待たねばならずタイムラグがあった。この背景には、「権利条約」の示す理念とわが国の法制度の現状に差があり、それを改善する必要があったためである²⁾。その際に、焦点となったのは、「合理的配慮」をどのように提供するのかということと、障害学生支援のシステムを統一することであった。

これに関して、例えば、文部科学省の中央教育審議会「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」(以下、「検討会」とする)では、今後の大学における障害学生支援の在り方を提言している。「検討会」は、2012年に第1次の検討会を組織し、2016年から第2次検討会を組織している。

第1次「検討会」では、2012年12月に、『障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告(第一次まとめ)』が取りまとめられた(文部科学省2012)。第1次報告では、国、大学等及び独立行政法人等の関係機関が取り組むべき修学支援の視点についてまとめられた。障害学生の障害についても、機能的な障害のみならず、2011年の障害者基本法の改正において提唱された、日常・社会生活を営む上でバリアとなる「社会的障壁」の二つから定義づけがなされた³⁾。

そして支援においては、合理的配慮の観点を踏まえることとされる。ここでの合理的配慮の範囲は、大学の授業の他に、課外授業、学校行事への参加等の教育活動であるが、教育活動とは関与しない学生の活動や生活は含めないとされた。合理的配慮の決定のプロセスに際しては、心理検査や専門家の所見などを総合的に検討しつつ、権利主体である障害学生の支援要請の意志が重要となる。また合理的配慮が提供されない場合、「学生本人からの異議申し立てを受け付ける窓口やその対応プロセス」を学内に整備することが望まれる。

さらに第2次「検討会」では、2017年1月に、9回目の検討会が開催され、2012年報告を踏まえて、『障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告(第二次まとめ)』の案がまとめられている(文部科学省2016)。第2次報告案では、2016年4月に施行された「障害者差別解消法」で提唱された「合理的配慮」の提供の徹底を推進する基盤の一つとして、障害学生支援のシステムのさらなる改善の方向性が提起された。加えて第2次報告案では、第1次報告では対象とされなかった、教育場面・機会以外の、学生の生活面にも合理的配慮の範囲を拡大する必要性が指摘された⁴⁾。

さらに大学のアドミッションポリシー、カリキュラムポリシー、ディプロマポリシーの3ポリシーに即した教育内容や方法を障害学生に明確に伝えることと共に、これらに関する合理的配慮において、変更可能な点と変更できない点を明確にすることが求められるとされる。また合理的配慮の提供に係る、大学サイドと障害学生の対話のプロセスにおいて、何らかの不服があった場合、それを調整する機関(部署)を、大学内に設ける方向性が示される。また、合理的配慮の対象として、障害の診断が下された学生の他

に、「社会的障壁」が認められる学生も含むとされる。

このように障害学生支援は、障害学生の生活にも射程を拡げつつ、合理的配慮を具体的に提供するシステムづくりが推進されようとしている。しかし、障害学生支援に係る法制度やその運用(実践)の進展を鑑みつつも、障害学生支援が、インクルーシブな大学教育に寄与するかという点からみると、以下の課題があると考えられる。

一つに、障害学生支援は、障害学生の有する障害特性に応じたアプローチに特化していることである(金丸2016)。例えば、日本学生支援機構は、支援の参考にするため、障害学生支援の観点や支援事例をまとめているが、障害種の機能的側面からのアプローチに限定されている。二つに、障害特性に偏った支援は、合理的配慮の提供にも影響を与えていることである。第2次報告案では、障害の診断に拘わらず、「社会的障壁」のある学生にも合理的配慮を行う方向性が示されたが、「社会的障壁」を確認する具体的な方法については検討が十分になされていない。

三つに、障害学生支援は、障害学生に対する特別な教育であるという視点に偏ってしまうと、大学生が自分づくり、学び直しを行うという意味で学ぶというユニバーサル(普遍性)な教育の視点が弱まる可能性があることである。大学生の多くは、青年期を生きる若者であるという現状からすると、「自分とは何か」「将来何をしていきたいのか」について、時には悩みながらも考えていく青年期の特徴(渡部2009)を踏まえた大学の学びが求められよう。このことは、「権利条約」が障害のある人と他の者との平等性を前提としている以上、障害学生に必要な教育とともに、障害の有無に拘わらず求められる教育を統一的に把握する観点からも検討すべき課題である。それは、合理的配慮が法制度として規定されたから行うという受け身の発想ではなく、権利保障のために必須な概念であるという本来の意味を強調することにつながる。

そこで本研究では、障害学生が、大学において、どのように学んでいるのかという学習者の視点から、大学で学ぶ意味とは何か、そして、そのことを通して、インクルーシブな大学教育の在り方について検討を進める。その際に着目するのは、韓国のナザレ大学におけるインクルーシブ教育実践と、その実践の主人公である障害学生の「学び」である。

韓国ナザレ大学は、多様な障害学生を対象にインクルーシブ教育を展開している世界的にも先駆的な大学である⁵⁾。視覚障害や聴覚障害、肢体不自由などの身体障害に限らず、発達障害、そして知的障害や脳性まひのある学生をも教育の対象としている。ナザレ大学の特徴は、知的障害学生など、従来、大学教育の対象とされていなかった学生のために、「リハビリテーション自立学科」を設け、非障害学生と共に学ぶカリキュラムを開発し実践していることである。

ナザレ大学における実践については、これまで近藤ら(2013)と村田ら(2015)が、現地調査を通じて議論を展開している。

近藤ら(2013)は、知的障害学生への聞き取り及びアンケート調査の手法を通じて、青年が大学生になることの意味に関して考察している。結果、知的障害学生は、大学生活を経ることで、生活そのものを自身の内面に引き寄せてとらえていることが分かった。さらに、知的障害学生は大学に通うことを楽しいものと考え

ているが、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る。この楽しさには、「学習の楽しさ」と「仲間との連帯の楽しさ」が抽出されており、大学生になることの意義として、学生の内面的な変容が見いだせることが指摘された（近藤ら2012：149）。

村田ら（2015）は、ピアサポートの一種であるドウミ⁶⁾という役割を有する学生と障害学生との交流及び寄宿舎という無意図的な教育環境における学びについて、聞き取り及びアンケート調査をもとに考察している。ドウミ及び生活館における交流は、障害学生と非障害学生の「障害」を介した相互の学習の機会であり、それによって両者の関係は変容したとされる。そこでの関係は、楽しい思いやよい経験になったという肯定的印象と、困難や摩擦などの否定的印象をもたらしており、特定の相手との経験として意味づけられるだけでなく、経年的な関係性の変容としても解釈できると指摘された。また肯定的評価として、両者の交流は、関心の薄かった非障害学生に「障害」という事象に係る問題意識の生成や自己省察を形成したとされる。一方、否定的評価として、非障害学生については、障害理解の状況などによって、ネガティブな関係性が構築され、その関係性は障害学生側の問題としてとらえてしまう可能性があることが示唆された。村田ら（2015）では、障害学生と非障害学生の相互的な「学び」の様相が指摘されており、その「学び」をインクルーシブな大学教育としてとらえている点で興味深い。

本研究は、こうした先行研究に学びつつ、障害学生の大学における学業、人々との交流や生活などの経験をトータルに見つめることで、彼ら自身が、どのようにその経験をリフレクションしているのか探り、そして、どのように自己を育てているのかについて考察を進める。つまり本研究では、障害学生の経験そのものを「学び」ととらえ、その学びを経ることで、どのような自己を形成したのかについて論じたいのである。

またネガティブな関係性という点からいえば、障害のある人が、インクルーシブ教育の名の下でダンピング（投げ込み）がなされ、エクスクルージョン（排除）が起きる状況がしばしば指摘される（ウォーノック2010）。これに関して、近藤らと村田らの研究を踏まえるとすれば、「表面的な夢や希望や幻想を語るよりも、現実存在する困難と絶望の現実を個別具体的に、かつ分析的に語る」（窪島2014：78）という指摘も併せて、ナザレ大学の実践を学習者の視点からとらえなおすことが必要であろう。それは、インクルージョンに反する現実と向き合う教育実践から、インクルーシブ教育をとらえなおすということである。このことは、社会に生きる障害学生の自己や障害へのとらえのプロセスに、どのように大学教育や生活が影響しているのか探る問いになりうる。この問いは、インクルーシブ教育が、社会的排除という事実に向き合うことを支えているのかどうかを考察する上でも意義があると思われる。

その際には、韓国社会における障害者の立場、位置づけや法制度の実情を把握する必要がある。韓国においては、就職のために卒業証書を得ることが目的となっていたり、大学サイドも就職実績が学生の定員の確保のために求められたりするという、まさに「就職予備校」化した大学の現状がある（尹2013：5）。そうした

中で、ナザレ大学が、その現実にどのように向き合いながら教育を展開しているのかについても併せて検討することで、韓国社会やナザレ大学の影響を踏まえて障害学生の自己形成過程を考察できると考える。

以上より、本研究では、①韓国ナザレ大学の障害学生の大学段階における経験を「学び」ととらえ、その「学び」をもとにどのような自己形成過程を経たのかについて分析し、②それをもとに、インクルーシブな大学教育の意義と課題について示唆を得ることを目的とする。そのための土台として、韓国社会における障害者福祉・教育の動向とともに、なぜナザレ大学が障害学生支援に着目したのかについても検討を行う。

2. 方法と構成—日韓共同研究の採用と意義

本研究では、日韓共同研究を採用し、先述した2点の目的について考察を進める。具体的には、神戸大学の院生及び教員の日本サイドと、ナザレ大学の博士課程院生の韓国サイドでの共同研究である。日韓共同研究を採用する意義は次の3点である。第1に、韓国サイドとディスカッションを通じて、日本サイドのみでは得られない知見や情報を得、韓国事情を正確に把握して研究を進められる点である。第2に、共同の議論や論文執筆のプロセスの中で、韓国サイドの共同研究者が、ナザレ大学の独自性・特殊性や、その意義を見出すことに寄与した点である。第3に、日本と韓国という近くて遠い国どうしの人々が共同で障害学生支援やインクルーシブ教育について議論することで、それぞれの国の文脈のみの視点ではなく、国際的かつ多角的な視野を我々が持ちつつ、インクルーシブ教育について考察できる点である。インクルーシブ教育は、その国の社会や文化状況によって理論的・実践的に多様な展開がみられるため（荒川2008）、この意義は大きいと考える。

次に、本研究の構成について述べる。以下、Ⅱ. では、韓国社会及びナザレ大学の位置づけについて整理する。韓国社会における、障害観や障害学生支援の変遷を述べつつ、その変遷の中で、ナザレ大学が、どのようにインクルーシブ教育や障害学生支援を志向したのかについて整理する。そこでは、韓国社会、ナザレ大学サイドの意図を把握するという趣旨で論を進める。Ⅲ. では、障害学生の自己形成過程を分析するために、ナザレ大学の障害のある卒業生への聞き取り調査の結果をもとに分析を行う。そこでは、障害のある卒業生の経験から、ナザレ大学や韓国社会に対してどのような意見や思いを持ち、どのような自己を育んだのかについて把握するという趣旨で論を進める。Ⅳ. は、本論の総括であり、それをもとに、インクルーシブな大学教育の意義と課題について総合考察を行う。

Ⅱ. 韓国における障害学生支援の変遷とナザレ大学の取り組み

1. 韓国における障害の認識

韓国社会では、障害は個人や家族の不幸としてみなされてきた（チェ・ソンウ2011）。障害によって発生する社会的な問題の解決は、人々の同情や慈恵にゆだねられてきた。また、障害は「欠乏」あるいは「欠陥」として認識され、障害者に対する差別も深刻である（ジョ・ソンウン2011）。障害者の実質的平等、特に人権の面では、いまだに遅れているとされており（キム・ジンウ2008）、

韓国保健福祉研究院が調査した2014年の障害者実態調査でも、71.3%が「障害者は差別を受けている」と回答するなど、障害者差別の問題が依然として存在していることが明らかになった。

韓国女性開発院で2004年に実施した差別に対する国民意識及び受容性研究（人文社会研究会2004）によると、韓国社会で最も深刻な差別として認識されているのは、障害者差別と学閥（学力）差別であり、差別経験の実態を調べた結果、最も多くの人々が差別を受けたと回答したのは、障害者差別と性差別部門であった。また非障害学生の障害に対する認識調査に現れた実態によると、「障害者」という言葉を聞いたり障害者を見たりした時に最初を感じることは何か、という設問に対する回答結果の中で、何よりも「障害者」をかわいそうな人あるいは助けて上げなければならない人だと答えた割合は79.7%であった。このように韓国社会では、依然として障害者に対する慈恵的立場、医療モデルに根ざした人間能力に対する機能主義的観点から障害をとらえていることがわかる（特殊教育ジャーナル2005）。保健福祉部が行った成人500名余りを対象に実施した障害者認識調査では、「障害者は子どものようなもの」（41.9%）、「非障害者より激昂しやすい」（32.5%）、「障害者は幸福ではない」（52.6%）といったように回答し、障害者に対する偏見が小さくないと分析されている（保健福祉部2009）。

2. 障害者福祉に関わる法制度の変遷

韓国社会において、最初に障害に関連する法律が制定されたのは、1944年3月に制定された、「朝鮮総督府政令」第12号と、日本の「救護法」を基礎としつつ、「母子保護法」と「医療保護法」を部分的に付加して総合化した「朝鮮救護令」であった（チェ・ソンウ2011）。「朝鮮救護令」では、第一条に救護対象者を限定して「不具廢疾、疾病、傷痕その他、精神または身体障害によって勞務に障害のある者」と明示された。

1948年8月15日、大韓民国第1共和国政府が樹立されたが、障害者を対象とする法制度などは、政府樹立以前の状態から変わらなかった。1950年の朝鮮戦争前後まで障害者福祉は民間団体や外国の援助団体、宗教団体などによって実施されていた（保健福祉部2015）。

朝鮮戦争の勃発によって制定された「軍士救護法」（1950年）と「警察救護法」（1951年）は、傷痕軍人や傷痕警察の生計扶助、職業保護、施設保護などを規定し、医療施設に収容して治療することできるようにした。たとえ軍人と警察に限定されていたとしても、障害によって発生する問題に対して制度的に対処しようとする努力が生まれた。

そして政府が障害者問題に本格的に介入できる法的基盤ができたのは、「生活保護法」（1961年）制定からであった。これにより、障害を原因とする貧困者に対して国家の保護が提供される法的根拠がつけられた。この「生活保護法」は“老齢・疾病その他勤労能力の喪失によって生活維持の能力のない者は、国家の保護を受ける”という「大韓民国憲法」（1960年）の規定に依拠し、国家社会保障政策のひとつとして制定された法律であった。しかし、財政事情によって全面実施には至らず、生計保護だけが部分的に実施されたにすぎず、それさえも障害者が受けることのできる恩

恵は限定的であった（国家記録院2006）。「生活保護法」の保護対象は、「朝鮮救護令」の範囲を越えることはなかったが、身体や精神の障害を原因として自立した日常生活を送ることのできない要保護者を収容し、生計保護を目的とする保護施設、医療の提供や職業訓練をするリハビリテーション施設の設置根拠となった。1963年には「産業災害補償保険法」が制定され、障害給付が制度的に施行された。1960年代は障害者を温情と救護の対象としてみる障害者福祉不在の時期として定義することができる。

1977年に制定された「特殊教育振興法」は、視覚障害、聴覚障害、精神遅滞、肢体不自由、情緒障害、言語障害、その他心身障害をもつ人を特殊教育の対象者として、国家及び地方自治体が特殊教育振興のための施策を講じるものとしたものであり、障害者への教育機会提供における差別を禁止しようとするものであった（教育人的資源部2006）。

1980年代の韓国の障害者福祉は、本格的に障害者運動組織が登場し（ユン・サムホ2012）、同時に施設中心の福祉事業が量的に拡大する時期として定義できる。国連は1981年を「国際障害者年」と指定し、すべての国に心身障害者のための福祉事業と記念行事を推進するよう勧告した。当時軍政下にあった政府は、自らの正統性を確保するために、福祉社会建設最優先を国政指標に選定し、最も脆弱であった障害者福祉に優先的な関心を示し、障害発生の子防と職業リハビリテーション、生活保護などの福祉施策を効果的に推進するための法律を制定した。

1981年に制定された「心身障害者福祉法」の施策は、主に障害者の施設保護に関するものであり、職業リハビリテーション施設、利用施設などがつくられる契機になった。「心身障害者福祉法」の制定とともに、政府は障害者福祉の担当部署として保健社会部にリハビリテーション科を新設し、1988年のパラリンピックを前に1985年から1987年までを「障害者福祉施設現代化事業3か年計画」として設定し、施設現代化を図った。

また1980年代には、障害者の生存権確保と認識改善をめざす障害者及びその関係者団体が誕生した。1981年の韓国身体障害者福祉会をはじめとして、1985年の韓国障害者父母会、1986年の韓国障害者人連盟、1989年の韓国肢体障害者連合会などが組織されたが、利益団体の限界を超えることはできなかった（ユン・サムホ2012）。

こうした中、1988年に、韓国障害者福祉史の重要な転換期を迎えることとなった。ソウルのひとつの大きな教会で募金した献金を、パラリンピック支援基金として寄附することに反対した肢体不自由大学生連合会⁷⁾が、募金した現金を貧しい障害者に分配すること、また障害者の生存権を要求して、一か月以上の占拠と断食闘争を行った。これをきっかけに、肢体不自由大学生連合会が中心となって、韓国障害者初の大衆集会である「欺瞞的な障害者福祉政策拒否及び障害者生存権決議大会」が開催された（ジョ・ソンウン2011）。この要求の中で、「障害者福祉法」改正と「障害者雇用促進法」制定が主張された。こうした韓国最初の障害者による大規模行動は、「心身障害者福祉法」が「障害者福祉法」（1989年）に改正され、「障害者雇用促進等に関する法律」（1990年）制定に結実したのである。

1990年代、障害者問題の関係団体は社会参加に対する関心を強め、参政権確保のための本格的な過程を歩み始めた。先述した、

1980年代後半の権利保障運動の成果に基づいて、1992年の大統領選挙を前に、関係団体は投票所へのアプローチのための便宜施設拡充の要求を行った。さらに1996年の障害者の参政権問題が社会的イシューとして登場し、これは「障害人・老人・妊産婦等の便宜増進保障に関する法律」(1997年)が制定される契機となった。また1998年の経済危機は、障害者の長期失業問題に対する100万人署名運動と断食闘争、国会前1人デモなどによって、「障害人雇用促進及び職業開発法」(2000年)全面改正と「障害人福祉法」改正を通して、障害施策の範囲が大きく広がる契機となった。

2001年1月22日、地下鉄4号線のオイド駅で、肢体障害者の夫婦が駅舎内で垂直型リフトに乗って移動している途中、7m下に落下し、妻が死亡するという事件が起きた。これを機に、「障害者と一緒に地下鉄に乗ろう」「障害者もバスに乗ろう!」という運動が始まり、多くの国民の声援に後押しされてソウル市庁駅占拠籠城を行った。65団体が参加する「障害者移動権奪取のための連帯会議」は、「交通弱者移動便宜増進法」(2004年)の制定を通して低床バス導入の法的根拠をつくり、後述する「障害者差別禁止及び権利救済等に関する法律」(以下、「障害者差別禁止法」)(2007年)の制定という結果につながった。

韓国の障害者関連法制の発展は、このように障害者の当事者主義に基盤がある。1980年代に入って当事者団体が登場し要求を表出したものの、当事者よりは支援団体によって政策の方向が決まるなど、障害当事者の立場は大きくはなかった。1991年に韓国肢体障害人協会において、障害者の当事者主義という概念が紹介され、韓国視覚障害人協会の「障害人政策は障害人の意見で」というスローガンを通して、障害者の当事者主義が注目されるようになった。その後1996年、韓国障害人団体総連合会が結成され、障害当事者として懸案問題を分析し、社会問題化し、対政府闘争と立法、社会行動などによって、障害に関連する多くの法制化を成し遂げた(ユン・サムホ2012、ジョ・ソンウン2011)。

さらに「権利条約」が2007年3月に署名されて以降、韓国は、この条約の国内での批准のために包括的な法的制度をつくった。「権利条約」の批准のために、障害関連立法と政策の改訂・実施を進めていく中で、2008年12月2日に国会本会議で批准された「国連障害者権利条約」は、2009年1月10日に国内で発効した⁸⁾。

さらに2014年、国連障害者権利委員会は、韓国の国連障害者権利条約第一次国家報告書を審議・採択した。最終見解によると、2019年までに権利保障の履行状況を第二・三次国家報告書としてまとめることが期待されている。

しかし、障害者政策を後押しする障害者福祉予算の現状は、2013年のOECD主要国のGDPに対する障害者福祉支出比率で比較してみると、大韓民国は0.6%で、デンマーク4.7%、スウェーデン4.3%に比べて大きく下回っており、調査対象国中トルコに次いで最下位にとどまっている(韓国障害人開発院2014)。

3. 韓国の大学教育における障害学生支援

「障害人等に対する特殊教育法(以下、「特殊教育法」)(2007年)は、「教育基本法」(1997年)に基づき、国家、障害者、特別な教育的ニーズのある人に、インクルーシヴ⁹⁾な教育環境を提供し、生涯にわたって障害の種類と程度を考慮した教育を

実施し、障害者の自己実現と社会統合に寄与することを目的として制定された。「特殊教育法」は、1977年制定の「特殊教育振興法」を廃止し、新しく制定された法律であり、障害者の高等教育に関する具体的な支援の手順と内容が法的に規定された点に意義がある。

韓国は、1995年から障害者の教育権保障、高等教育拡大のために、特殊教育対象者に対する大学特別入試制度を実施してきた。この制度によって、高等教育から疎外されてきた多くの障害学生が大学教育の機会を得ることとなった(パク・ウィヨル2000)。教育部統計によると、大学特別入試制度が施行された1995年の8大学133名の入学生と比較して、2013年には106大学834名となった。学生数で実に7倍に増え(ソン・スンヒョン他2013)、さらに現在在学中の障害学生は8271名に達した(教育部2014)。しかし、非障害者の大学進学率はOECD平均41%よりも高い68%であるのに対して(OECD 2015)、障害者は16%、重度障害者の進学率は5.7%に過ぎないというのが現実である¹⁰⁾(教育部2012)。

このような中で、2007年に、すべての生活領域において、障害を理由とした差別を禁止し、差別を受けた人の権益を効果的に救済するために、また、障害者の完全な社会参加と平等権の実現を通して、人間としての尊厳と価値の保障を目的として、先述した「障害者差別禁止法」が制定されたのであった。同法では、関係機関に、合理的配慮¹¹⁾の義務を課し、「特殊教育法」にある大学で障害のある大学生の実質的な学習権を保障した。さらに教育福祉を向上させるために教育及び生活支援を総括・担当する特別支援委員会を大学内に置くことで、教育活動において多様な支援を行い、障害を理由にした不利益を被らないようにしている。

こうした法律の制定目的に則って、2000年に韓国国内初の障害学生支援センターが、ナザレ大学に設置された。障害学生支援センターはその後、2002年に韓国福祉大学に、2003年にソウル大学にも設置されるなど、2011年には障害学生1名以上在籍している4年制大学193校中61%に設置されている。また、特別支援委員会が設置されている4年制大学は149校(77%)、専門大学では80校(57%)に上る(教育科学技術部 2011)。

「特殊教育法」施行令は、10名以上の障害学生が在学している大学に障害学生支援センターの設置・運営義務を課している。同センターは障害学生支援担当としての役割を遂行し、入学が確定した障害学生を対象に、大学の障害学生支援センター制度に関する説明会の開催、個別相談を実施することで、障害学生の障害類型と特性に基づくニーズに応じた合理的配慮支援事項を把握する。また、それを基に、受講申請支援とドゥミ連携、担当教授や講師への合理的配慮事項伝達、学習用補助機器の貸与、施設の補完、寄宿舎のコーディネイト、車両の配車など、実質的な支援業務を行う。

教育部は、障害学生に対する大学側の支援を国家レベルで推進し、2003年から「障害大学生教育福祉支援実態評価」を実施し、2014年までの5回にわたって書面及び現場調査による評価を実施した(国立特殊教育院2015)。こうした評価結果をもとに、教育部は、短期及び中長期計画を作成し、改善が必要な事項を補完している。また、2014年に障害大学生教育福祉支援実態評価の結果、最優秀として選定された22大学の事例を各大学に伝え、障害学生

支援に対する積極的関心と支援を促している。

しかし一方、障害学生支援制度の運営に対する障害当事者の批判も多くある。自立生活支援センターの改善を要求する障害学生たちによると、2015年に国会議員が実施した「障害学生支援センターの専門性確保のための討論会」で、業務を専門に担当する特殊教育分野の専門的人材の養成と配置が必要であること、センターが学内での位置を確立するために学則を改める必要があること、センター勤務者の地位及び非正規雇用解消のために努力することが要求された。これら課題について、ある障害学生は次のように述べている。

草創期にはどんな組織でもそうであるように、最初の障害学生専門の先生も熱心に仕事をされていましたが、開所後すぐに発令された新設の構成員だったために、事務作業を理解するまで長い時間がかかりました。約6か月後に先生も大学のシステムに適応されたなあと思った頃に、突然退任されて新しい方に交代されました。……障害学生支援担当が1年契約で採用されてきたからです。私をはじめ障害学生たちは戸惑いました。障害学生を担当する仕事は、どんな補助職よりも先生と学生との間のとても長い時間と理解を必要としているのですが、事務的手続きだけを理由に1年契約にするなんて、障害当事者にとってはとても過酷でした。結局、私が在学した4年間に4人の先生が代わられました。いつからだったか、私はもう障害学生支援センターに行かなくなりました。すぐいなくなる契約職の先生と固い絆を結びたいと思わなくなったからです。情を交わすとしんどくなるので、行けなかったんです。(韓国芸術総合学校卒業生)。

上記の課題を解決するために、先行されなければならないことは、障害学生特別支援委員会の構成と運用をより実質的に機能させることであるとされる。そのために、中央政府が障害学生の大学教育に責任をもち、支援予算を拡充することが必要であるとされる。

4. ナザレ大学の教育理念と障害学生支援体制

ナザレ大学は、大韓民国の教育理念とキリスト教精神を基に、国家と人類社会に奉仕する指導者を養成し、国民の福祉推進のための事業を行うことを目的として、1954年にソウルで韓国ナザレ神学院(初代院長 オ・ウンス)として設立された。1981年には忠清南道天安市双龍洞に移転し今日に至っている。1992年には4年制大学として認定された。

ナザレ神学院からナザレ大学に校名を変更した1996年以降、人間リハビリテーション学科、社会福祉学科の認可、1999年のリハビリテーション福祉大学院設置認可を受けた。それにより、ナザレ大学の教育理念である真理・敬虔・愛の崇高な教育的価値実現のために、リハビリテーション福祉、特殊教育及び保健医療分野を重点的に推進し、障害学生の福祉支援や障害者と非障害者のインクルーシブ教育を展開してきた。

2017年現在、キリスト教学部、リハビリテーション治療学部、リハビリテーション科学部、リハビリテーション自立学部、社会福祉学部、特殊教育学部、保健医療学部、社会科学部、芸術体育

学部、IT融合学部が開設されている。また、大学院修士課程には、神学、リハビリテーション学、言語治療学、カウンセリング学が、博士課程には神学、リハビリテーション学、言語治療学が開設されている。

2010年、韓国障害者開発院から障壁のない生活環境最優秀等級を、韓国の学校で始めて認証され、優秀な障害者教育福祉環境が立証された(ナザレ大学2011)。2016年4月現在、6000名余りの在学生のうち363名が障害学生であり、全国で最も多くの障害学生がナザレ大学で高等教育を受けている。特筆すべきは、重度障害学生の比率が90%と、他校をはるかに上回る高さであることである¹²⁾。

こうした障害・非障害学生に対するインクルーシブな教育環境で、障害学生の選抜、支援教授、学習支援、移動、生活支援、愛のあるケアに基づいた教授制(Tender Loving Care)など、大学生活に要求されるすべてのサービスが行われている。それらを校内・外の資源と連携しながら体系化しているだけでなく、卒業後の成熟した市民としての進路指導及び就業支援の努力も行っている¹³⁾。

また、リハビリテーション自立学科を設置し、韓国ではじめて発達障害者に教育機会を提供している。これは、発達障害者¹⁴⁾の高等教育保障とインクルーシブ教育をめざしている学科であり、身体面、精神面のリハビリテーションを含む全人的リハビリテーションを通して、職業的技能人を養成することを目的としている。

ナザレ大学は、障害学生の高等教育権の確保と、障害・非障害学生のインクルーシブ教育を専門的に担当する障害学生支援センターをはじめ、リハビリテーション研究所、リハビリテーションスポーツ研究所、補助工学センター、障害者自立生活支援センターを設置・運営し、障害学生の社会的自立とリハビリテーションを支援している。特に障害学生の進路及び就業支援のための専門家を配置し、相談、評価、就業教育、就業あっせん、事後指導段階の障害学生就業支援プログラムを運営している。障害の種類や程度を考慮した進路指導プログラムとして、就業教育及び個別相談、就業のための現場体験、資格取得、就業に必要なスキル向上のための教育、家庭と学校との連携教育のための保護者教育などを行っている。また、重度・重複障害学生も、能力に応じて個別的な進路指導及び就業支援を持続的に実施しており、彼らの就業率を高める支援も行っている。

ナザレ大学の障害学生支援センターは、障害者が大学生活を送るにあたって、完全な参加が可能になるよう、障害学生の学習権を保障し、非障害学生には障害者との共同体験に基礎を置いたインクルーシブ教育を提供している。それにより、すべての障害学生と非障害学生が、実務能力をもつ市民として成長することができるよう支援している。

センターが提供するサービスの類型には、教授一学習サービス、大学生活支援サービス、就業に必要なスキル向上のための教育、ドゥミ制度など、大きく分けて4つある(表1)。

表1 ナザレ大学の障害学生支援センターサービス類型

教授一学習支援サービス	教育機器、講義、教材、指定座席、優先受講申請、チュータリング、学習ドゥミ支援、単位登録
-------------	---

大学生生活支援サービス	奨学金、障害のある受験生の予備校、校内関係機関の連携、就業、相談及び進路、メンタリング、生活ドゥミ、文化生活支援、移動、車いす安全教育、校内便宜施設の実態把握と改善、生活機器、寄宿舎優先入居、歩行安全教育、移動ドゥミ、施設空間支援
就業に必要なスキル向上のための教育	進路設定、力量強化、就業スキル、就業力量強化教育、視覚障害者英語活用班、国家公認手話通訳士試験対策、聴覚障害者手話通訳者試験対策、手話教育、点字教育、ハンソネ使用者教育、歩行安全教育
ドゥミ制度運用	手話通訳（専門手話通訳者及び一般手話通訳者）、文字通訳、試験代筆及び講義代筆、学業補助（チュータリング）、点訳のための教材ワード作業、言語治療（言語治療士）、移動および生活支援、行事及びセミナー支援、機器点検・管理、障害学生コンピュータ教育補助、相談（専門相談士）、その他（図書館ドゥミ、保健診療所）

特にドゥミ制度は、支援を必要とする障害学生とドゥミをつなぐ支援サービスである。ドゥミは、障害学生のニーズに応じた領域別の支援であり、学校生活及び学習活動、社会活動を統合的に支援しようと自発的に申請する在学生によって成立している。2016年度には、一般ドゥミ459名、大学院生21名、専門ドゥミは大学と大学院合わせて16名が活動した。重度・重複障害学生の増加に伴い、障害の種類と程度、居住地などを考慮し、適切な就業場所の開発のあり方を模索するために、多様な地域、障害者職業リハビリテーション実施機関との間の協力的なネットワークを形成し、連携協定を結び、持続的な障害者就業支援を専門的に進めている。

Ⅲ. ナザレ大学における障害学生の自己形成過程—卒業生へのインタビュー調査を踏まえて

1. インタビュー調査分析の目的と方法

(1) インタビュー調査分析の目的

本章では、ナザレ大学卒業生であり障害を有するヨンヒ（女性、仮名）の語りから、ナザレ大学における「学び」をもとに彼女がどのような自己形成過程を経たのかを分析する。具体的には、ヨンヒの大学入学以降の経験を、三つの時期に分類し、それぞれの時期における彼女の思いや行動などの「内面的要素」と、それに関係する周りの人々や社会などの「環境的要素」について分析する。

なお、インタビュー対象者をヨンヒに選定した理由として、筆者らがはじめて彼女に出会ったときの印象がある。短い会話の中で、ヨンヒは自身が大学時代に感じた喜びや悲しみについて語った。そのときの印象が、筆者らにとっては相対的にポジティブなものに感じられた。そのため筆者らは、彼女は大学生活において何らかの困難を克服してきたと考えるに至った。また、そのことに対する裏付けは、彼女と関わりのあるナザレ大学の元教員のアン先生（仮名であり、現ナザレ大学修士課程在籍）からも取った。大学時代に彼女は、どのような悩みを抱え、それをどう乗り越えていったのか。おそらく、彼女自身の努力もあったであろうし、ナザレ大学の教育制度や教員たちの支援など、環境的側面による効果もあったであろう。このことを明らかにするため、ヨンヒの大学時代（入学～卒業後）の経験を彼女の語りから分析する。

(2) 対象者のプロフィール

インタビューの協力者（対象者）であるヨンヒは、28歳の女性であり（2016年3月のインタビュー時）、脳性まひを有する。手足に不自由があり、車いすを用いて生活を行っている。言語障害もあり、会話に関しては、若干の不自由があるものの、インタビューを行う上で特に問題はなかった。高校までは特殊学校（日本でいう特別支援学校）で学んでおり、非障害生徒との交流はなかった。彼女自身は通常学校で非障害生徒たちと一緒に学びたかったが、当時の韓国の法制度ではそれが難しかった¹⁵⁾。ヨンヒは2007年3月に、障害者枠ではない一般入試（書類選考と面接）を経て、ナザレ大学に入学した。大学入学以降は、非障害学生と関わるようになった。2013年4月からは、ナザレ大学の支援センターでピアカウンセラーとして約3年半、障害学生の支援を行った。現在は、宣教師あるいはアートセラピストになることをめざし、日々を過ごしている。なお、ヨンヒの大学入学以降の略歴については表2にて示す通りである。

本研究では、大学以降のヨンヒの経験を三つの時期に分けて分析する。具体的に、第一期：他者との関係性における葛藤期、第二期：大学における自己の確立期、第三期：社会における自己の模索期である。第一期は、大学に入って初めて非障害学生と接するようになるが、関係を構築したくともできない自分自身に葛藤していた。その影響もあり、二度うつ病を発症して休学している。第二期に入ると、キリスト教サークルの講師との関係の中で、後述する「神様との人格的出会い」を体験したり、非障害学生と一緒に初めて電車に乗ったりし、これまで抱えていた他者との関係性における葛藤を克服していく。第三期では、大学を卒業し、ヨンヒ自身ひいては障害者がこれから韓国社会で生きていく方法について模索している。

表2 ヨンヒの大学入学以降の略歴

時期区分	年月	学年	イベント	エピソード
第一期	2007年3月	1年生	大学入学（社会福祉学部）。	非障害学生とのトラブル。キリスト教サークルに入る。
	2007年9月	1年生	休学。	うつ病を発症。
	2008年3月	1年生	復学。	
	2009年9月	3年生	休学。	うつ病を発症。自殺も考える。
第二期	2010年3月	3年生	復学。	キリスト教サークルの講師との関係の中で「神様との人格的出会い」を体験する。非障害学生の友人と生まれてはじめて電車に乗る。
	2013年3月	5年生	卒業	
第三期	2013年4月		支援センターでピアカウンセラーとして勤務開始。	障害学生を対象とした読書会を主催するようになる。
	2016年9月		支援センター退職	

(3) インタビュー調査の方法

本研究では、特に質問項目は決めず、対象者が会話の中で自由に経験を語るという非構造化インタビューを行った。インタビューは、2016年3月17日にナザレ大学構内において、2時間程度実施

した。インタビューの構成員は、対象者であるヨンヒの他、聞き手である筆者ら（日本人：6人、韓国人：3人¹⁶⁾）である。インタビューは言語的なやりとりを可能にするために、韓国人である第4著者が主に行った。同時に、韓国語に堪能な日本人である第12著者が、skypeを使用し、会話の内容を要約したものを日本側の著者に伝えた。ただし途中、他の著者が日本語あるいは韓国語で質問を行うことがあり、日本語の質問の場合は第4著者が翻訳してインタビューを進めることもあった。インタビューは事前に協力者に主旨を伝え、同意をとった上で実施した。また本人の同意を得て、ICレコーダーを使用し録音も行った。収集したデータの中に含まれる個人情報については、匿名化し個人を特定できないようにした上で分析を行った。なお、上記インタビューで得た内容を補足するため、2016年12月12日に追加のインタビューを行った。

(4) インタビュー分析の方法

本研究では、ヨンヒの語りを分析する上で三つの視点を用いる。そのうちの二つはヨンヒの「内面的要素」をとらえるための視点であり、残りの一つは周りの社会などの「環境的要素」をとらえるための視点である。以下では、その三つの視点について説明する。

一つ目の視点は、ヨンヒの自己形成における他者との「関係の意味」に着目するものである。青年期、人は自分とは何かを問い、自己を確立していく。この視点では、ヨンヒの語りを、そうした青年期の発達課題の通過過程としてとらえて分析する。そうすることで、ナザレ大学における教育が、障害を持つ青年にどのような影響を与えるかがより明らかになると考える。

「自分とは何か」という意識は、個人と社会との相互作用によって育まれる（Erikson 1959）。社会とは、実際には他者との関係を通して関わるものである（杉村1998）。特に他者の援助を自覚しやすい障害者にとっては、他者との関係性は重要であろう。さらに、関係自体も発達し自己形成に影響を与えるものである（永田・岡本 2005）。これら先行研究の知見を踏まえ、本研究では、「関係性の再体制化」という概念に注目し、ヨンヒの自己形成過程を分析する。「関係の再体制化」とは、それまでのアイデンティティおよび他者との関係性が、ある経験を経て再構築されることを示す（永田・岡本2005）。その際、永田（2002）は、関係性を三つの基準からとらえる。一つは、その関係性において葛藤を経ているかという「葛藤の有無」である。二つは、「重要な他者との好ましい・好ましくないさまざななかわりを自己に与えられた意味のあることとして位置付けられているか」という「自己への主体的位置づけの有無」である。三つは、「特定の重要な他者に対する深い積極的関与、つまりコミットメントが特定の文脈における関係の構築にとどまらず、他者一般に普遍化されていくという『コミットメントの普遍化の有無』」である。これら三つの基準は、それぞれ段階的に満たされていくものである。永田ら（2005）は、「関係の再体制化」のプロセスを、表3に記したI～VIの段階で示す。

表3 「関係の再体制化」のプロセス

段階	内容
I	危機として認知する段階
II	重要な他者との相互作用が意識化される段階
III	新しい自分の主体的位置づけの段階
IV	新しい自分が重要な他者との関係に反映される段階
V	新しい自分がコミットメントとして普遍化する段階
VI	新旧の自分が統合されコミットメントを普遍化する段階
I'	再度危機として認知する段階

このプロセスを簡潔に述べれば、特定の他者との葛藤を経て、その関係性における新たな自己を確立し、新たな自己が他者一般へと普遍化されていくという流れである。しかし、本研究では、ヨンヒの自己形成過程をとらえるために、先行研究にはない「I'：再度危機として認知する段階」という段階を設けた。

二つ目の視点は、ヨンヒにおける「宗教との関わり」を分析するものである。自己形成に真正面から取り組もうとする姿勢が特徴的にみられる青年期は、あらゆる可能性の中から、自分の人生の基本的見通しをたて、それにそって自らの進むべき方向を決定する大切な岐路に立つ時期であり、宗教的回心が多い（松本1979）。また、Pratt（1941）は回心が青年期の現象であることを重視し、ある意味では青年期に起こる道徳的・宗教的プロセスはすべて回心と呼びうるという。例えば、青年が自分自身や社会に対して耐えきれない不満がたまった時や大きな挫折感や喪失感を味わった時に、自分のあり方を問い直すことを繰り返した後、ある時にそれまでのわだかまりを一挙に解決するような考えに到達し、過去の自分自身のあり方を捨て去って新しい生き方をはじめたことを回心と呼ぶことができると指摘されている（子安1993）。

以上より、ヨンヒの「神様との人格的な出会い」のプロセスも回心のプロセスとしてとらえることができる可能性が示唆される。Lofland and Stark（1965）は、回心をプロセスとしてとらえ、それを表4に記した7段階のモデル（Lofland and Stark Model）によって記述した（以下、L-Sモデルとする）。

表4 L-Sモデルのプロセス

段階	内容
(1)	何らかの長くつらい緊張を経験する
(2)	それを宗教的な問題解決のパスベクティブにおいて解釈する
(3)	自分自身を宗教的な探究者として位置付ける
(4)	生の転回点においてその集団のメンバーと出会う
(5)	集団内でひとりかそれ以上の回心者と感情的な絆が形成される（もしくは前もって存在する）
(6)	集団の外部に愛着が存在しないか、それが無力化される
(7)	集団の内部でメンバーとの集中的な相互作用にさらされる

L-Sモデルの内容は、個人の属性のみでなく社会状況の考察も射程におさめていることや、他者との相互交流に関わる要因など、回心を理解するための多面的な要因が組み込まれている（伊藤2003）。そこで、寺田（2006）¹⁷⁾を参考に、ヨンヒの「神様との人格的な出会い」に至るプロセスを、L-Sモデルを参考にしつつ、ヨンヒが「神様との人格的出会い」に至る要因は何であったのかについて分析する。

三つ目の視点は、ヨンヒの自己形成過程における環境的要素である「支援の意味」に着目するものである。青年期は、社会的自

立について、自身のみでなく社会的な圧力によって問うことを迫られる時期である。ヨンヒ自身の進路や生き方に対する思いや考えは、大学における教育・支援、または大学内外の人間関係が影響を与えるところが大きいと考えられる。その際、経験を平面で単純な時間経過としてとらえずに、自己形成に大きな影響を及ぼす節目の存在があるという前提を持ち合わせておくことは重要であると考えられる。シュロースバーグは、様々な経験を「人が変化を支配するための力（リソース）」としてとらえ、それが自己形成過程における節目とすれば、「転機」といえる経験であると指摘した。この「転機」を分析するうえで、シュロースバーグは4Sシステムという分析枠組みを提唱する。4Sとは、人が変化を支配するために利用できる力（リソース）である Situation（状況）、Self（自己）、Support（周囲の支援）、Strategies（戦略）のことである（Schlossberg 2000）。この4Sシステムの中でも、本研究では Support（周囲の支援）に着目して、ヨンヒの自己形成における「環境的要素」を分析する。

以上の三つの視点における分析枠組みが、具体的に各時期の分析においてどう適用されるかについて、表5に示している。

表5 各時期における分析方法

時期区分	関係性の意味	宗教との関わり	支援の意味
第一期	I、II	(1)、(4)、(6)、(7)	転機1
第二期	III、IV、	(5)	転機2
第三期	V、VI、I'		転機3

なお、「宗教との関わり」を分析に関わる L-S モデルの7段階のうち、(2) 何らかの長くつらい緊張を宗教的な問題解決のパーспекティブにおいて解釈する、(3) 自分自身を宗教的な探究者として位置付けるという段階は、ヨンヒの経験の中にはみられなかった。また、(6) (7) と (5) の順序が変わっている¹⁸⁾。

以下では、「関係性の意味」、「宗教との関わり」、「支援の意味」の三つの視点から、時代区分ごとにヨンヒの自己形成過程を分析する。

2. 第一期—他者との関係性における葛藤期

(1) 状況

小学校から高校までを特殊学校（日本で言う特別支援学校）で過ごしていたヨンヒは、大学に入って初めて非障害学生と一緒に学ぼうになった。彼女がナザレ大学を選んだ理由は、障害学生支援が整備されていると感じたからである。また言語治療士になりたかったため、社会福祉学部に入學している。大学に入り、非障害学生たちが楽しそうにしているのを見て、一緒にいたいという気持ちが高まるようになった。そして、ヨンヒは、自身を「人見知り」と評しながらも、クラスメートと関わりたいという気持ちからグループの集まりに参加するようになる。しかし、その気持ちとは裏腹に、彼女の現実には厳しいものとなっていく。その時の様子をヨンヒはこう語る（以下、ヨンヒの語りを引用する箇所は2字分下げる。また本文中に引用する場合は、一重括弧内に記す）。

クラスメートたちと関わりたいと思ってグループの集まりに

行ったり、遊びたいので関わろうとしたときに、一般学生たちが、障害学生がたくさんいるところに来たことがないために、私も若いし彼らも若いので、あえて私を連れて行って一緒に遊んだりしたときに、どうすればよいかわからないと感じているように思いました。私もそれで当惑しました。

彼女は、非障害学生が自分とどう関わってよいか困惑していると感じた。それを彼女自身「トラブル」ととらえ、悩むことになる。しかし、その状況を何とかしようと彼女は努力する。

トラブルがあった後は、最も人に関わろうという努力をしました。統合ということを経験したので、関わりたいという欲求がありました。障害学生だけで生活していたので、一般学生たちを見たら、すごく楽しそうにみえました。一緒にいたいという気持ちが出てきました。それにキリスト教サークルにも入って活動もしたけど、混乱しました。彼らが私をどう助けてくれるのか分からなくて、寄宿舎に帰ってきて泣きました。私があまりにも檻の中のように感じて。特殊学校では先生が言う通り、親が言う通りしていましたが、外国の障害者の模範的な話をされて「あなたもそうできるよ」とモチベーションを上げてくれましたが、実践的には統合教育の現場に来て、私がそんなにはできないということ感じて、挫折を感じました。

ヨンヒは非障害学生となんとか関わろうと努力するが、上手くできず、結局より深い悩みを抱えるようになる。「檻の中のように感じ」たことは、自分がどうがんばっても障害学生という枠から出られないという思いを表している。また、ナザレ大学のドゥミ制度に対しても、当時の彼女は否定的にとらえている。

学習ドゥミも、生活ドゥミもいましたが、私の生活全般を支援してくれるのは、実際に無理ですよね。プライベートの場面では限界があります。ドゥミとは教室でも寄宿舎でも一緒にいるのですが、でも一般の学生が遊びに行くみたいに、外に遊びに行くときは…。

彼女にとって障害学生と一緒にいることは、学習やサークル活動の場面のみでなく、プライベートも共に過ごすことを意味していた。つまり、支援—被支援の関係ではない、非障害学生の友人がほしかったのである。しかし、それは叶わず、ヨンヒは大学生活に対する諦めの気持ちを抱いた。そして、うつ病を発症するに至った。

また、この時期に、先生から将来の仕事につながるからと誘われて心理学の勉強を始めた。しかし、ヨンヒは次第に心理学の勉強に辛さを感じるようになる。これも、うつ病を発症した原因の一つであったと彼女はふりかえっている。その時を回想し、ヨンヒは「障害者としての自分の姿も嫌だった」と語っている。

(2) 関係性の意味—他者との関係性における葛藤

ヨンヒは大学に入學して「I. 危機」として認知する段階に入

る。特殊学校では先生や親の言うとおりにして、外国の模範的障害者のようにできると励まされていたが、大学入学後は自分の自信が崩れ始める。それと並行して、「Ⅱ．重要な他者との相互作用が意識化される」段階に移る。ヨンヒにとって重要な他者とは、それまでに接したくても接することができなかった非障害学生であった。しかし、その相互作用は、彼女にとって決して肯定的なものではなかった。

第一期におけるヨンヒは、大学生生活を送るために様々な努力をするが報われず、他者との関係性における葛藤に悩まされることになる。そして、「障害者としての自分の姿」を嫌だと思ふようになる。彼女が大学でしかたかったことは、プライベートな場面において非障害学生と一緒に過ごすことであった。ナザレ大学には、ドゥミ制度などの障害学生を支援する制度が整っている。しかし、学習空間や生活空間をインクルーシブにしたのみでは、ヨンヒの非障害学生と接したいという願いが果たされることはなかった。

(3) 宗教との関わり—挫折とキリスト教サークルへの参加

ヨンヒは、大学入学前から「(1) 何らかの長くつらい緊張」を経験していた。例えば、「学校にいるときは障害があってもやさしく見てくれますが、ちょっとでも外に出たら動物を見るような視線で見られるので、幼い時気まづかったのを覚えています」とあるように、幼い時から、周りの人の視線がストレスに感じられる。さらに入学後は、非障害学生との関係で悩むことになる。

「私の生活全般を支援してくれるのは、実際には無理ですよ。プライベートの場面では限界がある」と感じ、「私がそんなにはできないということを感じて」と自身のできなさを意識して、「挫折を感じ」ることになった。

そうした中、ヨンヒはキリスト教サークルに入ることになる。これは、「(4) 人生の転回点においてその集団のメンバーと出会う」段階ととらえられる。Lofland&Stark (1965)によると、潜在的な信者は、特定の宗教に出会う直前かちょうど出会った時に、人生の転機に直面していることが必要になるという。また、若者にとっての転機は教育に関連するものが多い(伊藤2003)。ヨンヒにおいても大学入学、ひいてはインクルーシブ教育で挫折を感じたことが宗教に関わる転機になったと考えられる¹⁹⁾。

しかし、キリスト教サークルに入っても、ヨンヒはうつ病のため大学を休学している。その時をふりかえり、ヨンヒは「寂しくて、疲れていた」、「両親に『あなたのせいでみんながしんどいんだよ』と言われました」と語っている。このような言葉から、ヨンヒが孤独を感じていたことが推測される。つまり、この時期は「(6) 集団の外部に愛着が存在しないか、それが無力化される」段階であったといえる。Lofland&Stark (1965)は、ある特定の宗教への関心が高まり、信者との感情的な絆が強まる時期に、家族や友人たちとの関係性が希薄である必要性を論じている。さらに、キリスト教サークルでは、「私が仲間と混ざるのを怖がり、仲間も私を拒否していたのを、先生は私を押し、『私は知らないよ。ヨンヒを連れていってよ』と言いました」と語るように、「(7) 集団の内部でメンバーとの集中的な相互作用にさらされる」という経験もしている。

以上の体験は、第二期においてヨンヒが「神様との人格的会

い」を体験するための下地になったと考えられる。

(4) 支援の意味—支援制度への不満

クラスメートとは困惑が絶えない関係であった。ヨンヒにとって非障害学生との関わりは初めてであり、非障害学生もヨンヒとの関わり方がわからず、互いに混乱し関わることを避け始める。一方、ドゥミは学習面では代筆としての機能を果たしていたが、それ以外の時間・場所でのつながりはほとんどなかったことが読み取れる。つまり、大学からの支援制度としてドゥミは機能しているが、ヨンヒの求める支援としては機能していない。ここに支援制度と障害学生が必要とする支援の間にズレが生じている。

また、キリスト教サークルに対しても困惑を抱えていた。キリスト教サークルにも非障害学生が在籍していたが、「彼らが私をどう助けてくれるのかわからなくて(混乱した)、寄宿舎に帰って泣きました」という言葉に見られるように、肯定的にとらえられてはいない。

この時期の支援に対するヨンヒの意味づけは、ヨンヒが必要としていたプライベート面での支援が十分でないと同時に、障害学生と非障害学生との間の橋渡しのような役が不足していたといえる。

3. 第二期：大学における自己の確立期

(1) 状況

ヨンヒは二度もうつ病になり、自殺も考えたというほど精神的に辛い時期を過ごしていた。しかしサークル講師の励ましと「神様との人格的出会い」により、その窮地を脱することになる。二度目のうつ病を患っている時、ヨンヒはサークルに出かけた。その時の出来事を次のようにふりかえる。

そこで、サークルの講師の先生に、「神様はあなたを見捨てない。私はあなたに期待しています。神様があなたを通してやられたいことがあるのです」と言われました。私のために断食して、抱いてくれました。私はこれが最後だ(自殺する)と告白するほど疲れていたのですが、その仕事の任期が終わるまで私を励ましてくれました。

これまで他者が自分との接し方について困惑していると悩んでいた彼女にとって、自分が受け入れてもらえると感じられることは大きな救いであった。またサークル講師は、積極的にヨンヒが他のメンバーと混ざるようにしてくれた。そのことが、障害者と非障害者が一緒にいられる空間を作りたいというヨンヒの夢につながったという。以後、彼女の生活は少しずつ積極的なものに変わっていく。そして、ヨンヒにとって長年の願いであった非障害学生の友人ができた。その友人は、もともとヨンヒの代筆ドゥミであったが、プライベートな場面においても親交を深めていく。

そんな折、ヨンヒが今まで出来なかったことを、友人と一緒に体験するという出来事が起こった。それは、はじめて電車に乗ることである。ヨンヒは、もともと「周りの人から注目を受け質問されること」がストレスであり、「動物を見るような視線で見られる」ことが嫌で電車に乗ることを避けていた。それにも関わらず、友人の助けを借りて、はじめての経験をする事となった。

そこにはまた、日頃からヨンヒの面倒をみていたアン先生の支えにより、彼女が「ひとつひとつやってみようかと思って、行動範囲を広げて」いこうと決意した経緯もあった。以下は、電車に乗った時の彼女の回想である。

人間リハビリ学科で勉強したその時代に、最後の学期と一緒に勉強したある友だちと一緒に、外部の学校見学に出かける機会がありました。特殊教育概論という授業でのことで、特殊学校に行くことが目的でした。その友だちは非障害学生でした。朝はその学校を訪問して、午後は一緒に遊ぶという時間を過ごしました。そのとき、電動車椅子で行ったり手動車椅子で行ったりしたのですが、この友だちが「よく覚えておいてね」と言いました。友だちみたいに、また先生みたいに言ってくれました。ホニク大学にも遊びに行きました。

このように、非障害学生と友人として一緒に遊ぶという経験はヨンヒにとってかけがえのないものであった。しかしそれ以上に、電車の乗り方などを「よく覚えておいてね」と先生のようにも言うてくれることに対して、ヨンヒは、自分のもつ障害にもきちんと向き合ってくれていることを実感したと思われる。それからは、誰かの助けを借りて一人で電車に乗ることができるようになった。

サークル講師の励ましや「神様との人格的出会い」、さらにはアン先生と友人の支えにより状況は好転し、ヨンヒは大学入学時のように、再び将来について考えるようになる。そのことについて彼女は以下のように語った。

先生がしたような仕事を全部することができなくても、誰かがしなくてはいけなくて、しんどくても疲れてもやらなくてはと思いました。

この語りは、障害者と非障害者が一緒にいられる空間を作るというヨンヒの夢をかなえるための心構えや姿勢の中味である。非障害学生との関係がうまくいかず自信を失い「檻の中にいる」と感じていた状態から、他者に受け入れられることによって、自分が韓国社会でどう生きるかについて再び考えるようになったのである。そして、それがピアカウンセラーとしての職につながっていく。

(2) 関係性の意味—他者との関係性のとらえ直し

サークル講師の励まし、「神様との人格的出会い」や、アン先生の支えにより、ヨンヒが積極性を得たことは、「Ⅲ. 新しい自分の主体的位置づけ」の段階にあたる。それは、サークル講師がしてくれたことを自分もやらねばならないと意思の表明を行い、それを行動に移すまでに主体性を発揮したことから考えられる。さらに、非障害学生の友人もでき、それまで悩んでいた非障害学生との関わりにおいても、新しい積極的な自分ではいられることが可能となった。すなわち、「Ⅳ. 新しい自分が重要な他者との関係に反映される」段階に至ったといえる。

第一期では「障害者としての自分の姿も嫌いだった」というように、他者との関わりにおける自己の解釈、つまり自己への主体的位置づけは否定的なものであった。しかし、この第二期におい

て他者との関係性をとらえ直すことにより、ヨンヒは、「しんどくても疲れてもやらなくてはと思」うようになり、自己を肯定的にとらえられるようになった。

(3) 宗教との関わり—「神様との人格的出会い」

また第二期は、ヨンヒはサークル講師との関係の中で「神様との人格的出会い」をし、使命を与えられている段階である。この段階において、ヨンヒは自殺を考えるほど追い詰められていたが、サークル講師がヨンヒのために断食し、抱きしめてくれたこと、そして励まし続けてくれたことが語られた。これらより、ヨンヒは、「(5) 集団内でひとりかそれ以上の回心者と感情的な絆が形成される (もしくは前もって存在する)」段階に至ったととらえられる。これは、すでに信者である者との間に積極的な人間関係が形成されるという段階である。ヨンヒにおいても、サークル講師との間に積極的な関係が形成されたと考えられる。

ヨンヒは自分を受け入れ、見捨てないでいてくれる講師と神様に出会う。この経験は、彼女に「自分にもできることがあるのではないか」と感じさせたと考えられる。「(非障害学生が) 自分をどう助けてくれるのかわからなくて」という言葉からもわかるように、それまで助けてもらう存在としての自分から、「(サークル講師の) 先生がしたような仕事を全部はすることができなくても、誰かがしなくてはいけなくて、しんどくても疲れてもやらなくてはと思いました」と、他者を助ける存在としての自分の役割がヨンヒに意識された。このように、キリスト教サークルでの経験が「神様との人格的出会い」としてヨンヒにとらえられ、自分の使命を見出すに至った背景には、ヨンヒが大学に入学し、非障害学生との関わりを通じて葛藤を感じ、キリスト教サークルに入った経験があると考えられる。

(4) 支援の意味—周囲の変化

この時期においては、サークル講師の存在が大きい。講師は「私のために断食して抱いてくれ、励ましてくれたという。また、当時ヨンヒとサークルの仲間は互いに関わることを拒否していたが、講師はヨンヒを積極的に仲間の輪に入れた。このことが、拒否し合う者同士が共にいられる空間を作りたいという「私の夢」につながったのである。第一期のヨンヒと周囲の人々との関わりにおいては、橋渡しが不足していた。しかし、ここではその役割をサークル講師が担っており、ヨンヒと仲間たち、両方への働きかけである。

さらに、3年生時に出会った代筆ドウミは、ヨンヒにとって、1年生時の学習ドウミや生活ドウミとは対照的に、機能的な存在だけではなく友人としても存在していた。ヨンヒに「友人みたいに、また先生みたいに言っ」た友人は、代筆ドウミとしての支援—被支援という関係、代筆ドウミの支援対象という関係を越えて、彼女と友達として向き合ったと考えられる。それは、学校外の社会で生きるための力について、時間を共有しながら行ったヨンヒへの支え(支援)でもあった。

さらに、アン先生による日頃の支えも大きい。彼女が「ひとつひとつやってみようかと思って、行動範囲を広げて」いこうと決意した経緯には、アン先生の絶え間ない支援があったといえる。

4. 第三期：社会における自己の模索期

(1) 状況

大学を卒業したヨンヒは、ナザレ大学の生活館内にある支援センターにてピアカウンセラーとして働くことになった。その経緯は、卒業後に就職口が決まっていなかったヨンヒを心配し、アン先生が大学に働きかけてその職（非正規）を設けたことである。そして、それまでは障害学生として様々な人の支援を受けてきた彼女が、障害学生の支援を行うようになったのである。

彼女は、ピアカウンセラーの仕事について、「私はその講師の先生みたいに非障害者ではないですが、先生が献身的であったように、私も友だちのように一緒に歩みながら、いてあげたいと思ってやっています」と語っている。第二期において形成された「先生がしたような仕事を全部はできなくても、誰かがやらなくてはいけなくて、しんどくて疲れてもやらなくては」という夢を、現実に叶え得る機会を得たといえる。

支援者として障害学生と関わることで、彼女がこれまでに持っていた障害に対する考えは変化することとなった。彼女は、視覚障害を有する学生との関わりを以下のようにふりかえっている。

私が彼らについて、知識としては知っているのですが、彼らの傷はよくわからないので、ありのままに話すことがあります。例えば、視障害者に対して、「今週は何をされましたか?」と尋ねたら、「ドラマを見ました」と答えました。そこで、あれ?何で「見た」という言葉をつかうのかな?この人たちは見えないじゃないですか?という疑問が生まれました。(中略)最初はよくわからないので、直接聞きます。「あなた見えないのに、なぜ『見る』という言葉を使うのですか?」と。今考えてみたら、少し失礼だったかなと思います。今は気をつけています。

ヨンヒは、障害が違えば世界も異なっていることを実感した。彼女は、第一期では自身が非障害学生にわかってもらえないことに悩んだが、第三期では障害者同士でもお互いを完全に理解し合うことは難しいことに気づいた。そして、彼女は様々な障害種を有する学生が集まって、自由に意見を発言できる「読書会」を、アン先生の薦めもあり、つくることになる。読書会について、ヨンヒは次のように述べる。

視覚障害者も点字本や専攻の本だけではなくて一般の本を読みたいこともあるじゃないですか。でも一般的な本を読むために、国立図書館に行っても、教育関係の本はあっても小説なんかはないですよ。そういうふうに彼らが悩んでいるときに、読書会を作ったので感謝されたのです。私は肢体不自由なので、目が見えないとか耳が聞こえないとかといったことは、頭では理解できるのですが、実際的には理解できないのです。でも、その人たちを見て、一緒に喜び感謝することができました。同じ類型をもっている人であっても、それぞれ経験も違うし、みんなで集まって一人ひとりと話し合うことで、未来に向かって変化し、夢をもつことができるようにしてくれるのではないかと思います。中高の教育は画一的で

したが、大学生は考えもあるし夢もあります。

このように、彼女は障害者が積極的に自身の出来事を皆と共有していくことが重要だと考えるようになった。例えば、障害に対する偏見をどのようになくすかことができるかについて、次のように語る。

(誰か一人に)集中して焦点化することよりも、いろんな人たちの話を聞くことが大切ですね。例えば、ツイッターやフェースブックのようなものを使って、障害者の単純なこと(意見やできごと)を集めて、総合的なデータをつくるとか…。

ここでヨンヒは、障害特性によって、障害学生に対する支援を模索するのではなく、障害者一人ひとりに合わせた支援を考える必要があることを意識している。そのため、障害者一人ひとりが積極的に自身の出来事を語っていくことが重要だと彼女は考える。その考えには、ピアカウンセラーとしての経験の他に、以下に紹介するエピソードが土台にある。

今はスキルができました。トイレに行きたいときは、外国人にお願いしたこともあります。日本人に会ったこともありました。私は単語しか知らないで、「ブリーズ、トイレ」というと、日本人の人がびっくりして、「私は日本人です」と韓国語で言って逃げて行きました。ちょっと助けてくれたら私はできるので、「助けてください」と言います。

半分の人が手伝ってくれますが、半分の人を私を重度障害者だと思って、どうすればいいのかわからないのでイヤホンをつけて聞こえないふりをして、逃げようとします。そういう人にも私は目を見て「助けてください」とお願いします。最初は、そういう経験があるととても悲しかったのですが、何回かそういう経験を積んだら自信を持って、「ちょっと助けてくれたら私はできます。助けて下さい」と礼儀正しく言えば、助けてくれます。

ヨンヒは、一人ひとりの障害者が自信をもって自分の欲求を伝えていけば、周りも理解してくれるという。このような考えから、彼女自身の夢が、以前と比べてより具体的なものに変化した。彼女は自身の夢についてこう語った。

私が社会に出てなにか仕事をして、いろいろな人たちと出会って、拒否されるのは嫌な経験ですが、理論的ではなく、障害者も夢をもつことができ、助けてもらうだけの存在ではなく、一緒に歩んでパズルを組み立て、絵を描く(ということがめざすところです)。

彼ら(障害を持ち悩んでいる人々)には、「こういう人になりなさい」というのではなく、「あなたにもできるよ、あなたのいる場所で。誰かが一緒にパズルをするみたいに合わせてくれるよ(あなたとあなたのできることをくっつけてく

れるよ)」と言います。でも、実際にはそういうことをやってくれる人はあまりいません。

これらの発言の背景には、障害者自身が夢をもつためには、「助けてもらうだけの存在」というイメージの殻を破らなければならず、ヨンヒが感じていたような「檻」から自由になる必要があるという考えがある。そして、障害者が自身のいる環境の中で夢を持ってこそ、真に「インクルーシヴ」な社会であるのではないかという思いに至ったといえる。彼女にとっての「インクルーシヴ」な空間とは、誰かにつくられたものではなく、自らが働きかけてつくっていくものである。それは、支援する側が主体的に支援をするような空間ではなく、支援される側もその支援内容を提示するなど、積極的に「支援」という行為に関わることで形成される空間である。そのためには、一人ひとりの障害者が積極的に自身の意見や出来事を発信していくことが重要である。そのための手助けをすることが彼女の夢となったのである。

その後ヨンヒは、ピアカウンセラーとして大学内の支援センターでの職を辞し、現在は宣教師あるいはアートセラピストになることをめざし、日々を過ごしている。なお以下の内容は、2016年12月12日に行った追加インタビューを基に記している。

ピアカウンセラーを退職した理由については、障害学生の「自立の問題などについて自分自身が相談に乗る状況ではないということに思い至ったため」と語っている。現在、ヨンヒは「世間が怖い。30代になるのが怖い」という感情を抱いている。これは、就職をはじめとする自身の自立問題について考えねばならず、また30代を間近に控えた彼女の女性としての問題も抱えていることを示唆している。ピアカウンセラーになる研修を受けるまでは、障害者として抱える問題と、女性として抱える問題とを分離してとらえようとしていたという。しかし、自立の問題に直面するに当たって、この2つの問題は切り離せなくなってきた。つまり、恋愛、結婚、出産などの問題が、女性障害者としての問題として、彼女の中で大きな問題となってきたのである。

(2) 関係性の意味—社会における自己の模索

ヨンヒは、ピアカウンセラーとして障害学生の相談を聞く仕事を始める際、「私はその（サークルの）講師の先生みたいに非障害者ではないですが、先生が献身的であったように、私も友達のように一緒に歩みながら、いてあげたいと思ってやっています」と、障害学生に対してどのような存在でありたいか意識していた。そこでは、先生に同一化したまま、「非障害者ではないですが」支援する、また障害学生と共にいて「あげたい」と語られている。この段階では、障害者として生きてきた自分を一旦脇に置き、支援者として自分を位置付けている。つまり、「V. 新しい自分がコミットメントとして普遍化する」段階に入ったといえる。

しかし、読書会を続けていくうちに、ヨンヒは、「障害者も夢をもつことができ、助けてもらうだけの存在ではなく、一緒に歩いてパズルを組み立て、絵を描く」と、非障害者とともに歩いていくことのできる存在としての障害者像を意識するようになる。さらにヨンヒは、「私自身がそういう役割を果たす存在だと考えると、自身の目指すべき方向を強く認識している。ここでは、

「障害者も夢を持つことができ」、「非障害者とともに歩いていく」という障害者としての自分が、支援者としての自分と統合されている。このことは、「VI. 新旧の自分が統合されコミットメントを普遍化する」段階に入ったととらえられる。

現在は、自立の問題などについて自分自身が障害学生の相談に乗る状況ではないと思い、ピアカウンセラーを退職した。恋愛、結婚、出産などの問題が女性障害者としての問題として自分の中で大きな問題となってきたためである。

大学ではインクルージョンを経験し、障害者としてだけではなく生き方を目指すことができた。しかし、大学におけるインクルージョンは大学内だけのものであり、社会は違うという思いを抱くようになった。そして、「世間が怖い」、「仕事をもってしっかり生きていくということしか考えられない」と語った。現在は、障害者であること、青年であることに加え、女性であることの課題に出会い、それを危機として認知しているととらえられ、「I' 再度危機として認知する」段階として位置づけることができる。

(3) 支援の意味—支援の広がり新たな課題

ピアカウンセラー時代ヨンヒは、支援センターの先生やカウンセリングを受けに来ていた学生、また障害に対して理解のある大学の風土などのサポート資源を有していた。先生によるヨンヒに対する大学への就職の促しという支援、先生の支援を受けて行われた大学側の労働者として雇用するという支援があった。それぞれの連鎖的な支援が行われた結果として、ヨンヒは、ピアカウンセラーとして働いている。ピアカウンセラーとしての就職は彼女自身への就労・学びにおける支援になると同時に、カウンセリングを必要としている学生たちにとっては障害者であるヨンヒの存在が学生の求める支援となっている。そのことは、ドゥミ制度のように非障害学生による支援だけではなく、障害者同士の交流機会の必要性を示している。そして、ヨンヒは一つの実践として読書会の開催を行っている。そこでは、カウンセリングを受けに来る学生との双方向的な支援が行われた。ドゥミとヨンヒ、先生とヨンヒという個人間の関係性から、より社会的な大学、複数の学生といった支援の関係に広がっていった。

しかし、ピアカウンセラーを退職した現在は、大学に存在していた資源を失ってしまったといえる。大学内ではピアカウンセラーの先生という地位にあり少なからず敬意を抱かれていたが、現在は、過去にヨンヒを苦しめた社会と対峙しなければならない。ヨンヒの「世間が怖い」とは、障害に対する社会への不信感をあらわしている。つまりヨンヒは、未だに社会は障害に対して不寛容であり障害を異質な存在としてとらえていると考えているのではないか。

ヨンヒの両親はヨンヒを支援する資源の一つに数えられる。しかし、一方で両親はプレッシャーを与える存在にもなっていると考えられる。「料理をしたり、私の年齢の人たちがする普通のことをやってほしい」という両親の願いによって、ヨンヒ自身の不安を助長している可能性がある。つまり、両親が30代を間近に控えたヨンヒの女性障害者としての問題を意識させる存在になっているということである。まず両親の言葉からは、非障害者の枠組みをヨンヒの成長に当てはめていることがうかがえる。さらに、

その「普通」とは、女性としての恋愛・結婚・出産も含意している。つまりヨンヒにとっての両親は、サポートとしての存在とプレッシャーとしての存在の二面性を持ち合わせていると考えられる。

5. ナザレ大学におけるヨンヒの自己形成過程

ヨンヒは、大学生活において、障害者としての自分を否定的にとらえることから、自身の存在を肯定しようとする自己へと変容した。その上で、障害者と非障害者が共に生きていくためには、障害者自身が積極的に「支援」という行為に関わっていくことが重要だと考えるようになった。そこには、他者との関係性のとらえ直し、宗教との関わり、支援の広がり大きな影響を与えた。

近藤他(2013)は「(障害学生が大学に通う上で)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」と述べる。

ヨンヒは、大学における「インクルーシヴ」な空間で学ぶことにより、自身も含めた障害者が社会で生きいくための「インクルーシヴ」な空間について考えるようになった。もし、大学において、自己をとらえ直すという経験がなかったならば、ヨンヒが「インクルージョン」という概念自体をとらえ直すこともなかったと考えられる。つまり、大学において「インクルーシヴ」な空間で学ぶこと自体が、当事者としての「インクルージョン」とは何かを考える契機になるといえる。

しかし、完全に大学の外に出たヨンヒは新たな課題を抱えている。それは、彼女がとらえ直した「インクルーシヴ」な空間は大学内だけのものであり、社会における「インクルーシヴ」な空間を、ヨンヒは再びとらえ直していかなければならないことである。そのために彼女は、仕事、恋愛、結婚、出産といった女性として社会で生きるための自己を再び形成していかなければならない。

ただ、大学において自身の抱える葛藤を克服し、自分も含めた障害者が夢をもって生きられる世界を作りたいという夢をもつに至った経験は、社会における自己を形成する上でも生きてくるであろう。この経験こそが、ナザレ大学における「学び」であったといえる。

IV. 結

本研究では、これまで二つの議論を進めた。一つは、韓国社会における障害学生支援の法制度の変遷及びナザレ大学の教育理念や教育体制について整理したことである(Ⅱ.)。二つは、ナザレ大学の障害のある卒業生の経験を聞き取り、それを「学び」ととらえて、卒業生であるヨンヒ自身が、どのような自己形成過程をたどったのか分析したことである(Ⅲ.)。

韓国における障害学生支援は1990年代から実質的に展開されたが、障害者福祉・教育制度そのものは、戦後の1944年の「朝鮮解放令」に端を発し、多様に展開されていた。そこには、障害者を保護の対象とし、温情を与えてやるべき存在だとみなす政策観が

あったことは否めない。ただし、この一方的な障害者福祉制度は、障害者の当事者団体、親の会や支援団体などの関係者団体の障害者運動(権利保障運動)を生み出すきっかけともなった。つまり韓国では、「私達のことは私たちぬきに決めないで」という障害者の当事者主義が、権利保障運動の中で高まり運動を後押ししていったのである。もちろん行政対運動団体という対立図式のみでは語り切れない事象があることを断っておくが、こうした障害者福祉制度に対抗的な運動によって、法制度に自覚的に関与する障害者や関係者が増加し、韓国社会における障害や障害者観は、多様なものとなったと考えられる。それゆえ、韓国において、「特殊教育法」におけるインクルーシヴ教育への志向、「権利条約」への迅速な批准(2008年)、合理的配慮の徹底を図る「障害者差別解消法」の制定(2009年)など、障害者(学生を含む)に対する権利保障を目指す取り組みが急速に展開されたともいえる。

ところでヨンヒが、ナザレ大学に学生として在籍した期間(2007~11年)は、その発展期の真っただ中であった。ナザレ大学は、1990年代に神学校から私立の総合制4年制大学へと改編され、さらに上述した期間には、障害学生支援並びにインクルーシヴ教育を本格的に実践していた時期とされる。

こうした中で、ヨンヒは、学生として、また後に卒業後に非正規のピアカウンセラーとして働き辞職したという経験をつちかつたのである。そして、その経験を通して、ヨンヒは、自己形成を図る「学び」を行ったと考えられる。このヨンヒの経験を通じた「学び」は、彼女の自己形成過程という点を踏まえると、以下の2点の特徴が抽出できる。

第1に、障害者としての自分を否定的にとらえることから、自身の存在を肯定しようとする自己へと変容したことである。ナザレ大学入学当初のヨンヒは、非障害学生との関係に悩み、彼らとの違いに葛藤していた。またヨンヒは、就職に関して、心理学や言語聴覚士を志そうとするが、自身の能力が低いと考えて挫折した。こうした重大な経験を通して、ヨンヒは、うつを発症し、自殺を考えるまでに深刻な状態となった。しかし、キリスト教サークルにおける宗教との出会いや非障害学生との友達関係、アン先生との関わりを通して、ヨンヒは、障害があっても、自分にもできることがある(電車で一人で乗れることなど)と考え、自身の存在を肯定的に受け止めようとして変容していった。

このことは、ヨンヒ自身が、宗教や友達、先生という他者との出会いという経験によって、ネガティブなイメージとしての障害者観を変容させたことにもつながった。韓国社会では、現在においても、障害者をかわいそうな存在や守ってやるべき存在とみなすという認識が残っているとされるが(Ⅱ.)、ヨンヒは、この認識を自身に引き寄せ、自身を否定する根拠にしたことが推測される。もちろんナザレ大学の非障害学生が、上述した否定的な認識を持っていたのか断定はできない。ただし周囲の人間が、大学外で車いすに乗っているヨンヒを好奇の目で見ていたと彼女自身が考えていたことを踏まえると、社会一般における障害及び障害者観は能力の低さという機能主義的な側面が強いことが伺える。

こうした現状において、ヨンヒは、障害者の有する障害の機能的側面のみではなく、彼ら自身がどのような思いを抱いたのかについて考えるようになった。障害者は、障害種が同じであっても、

多様な意見や個性をもっている存在であると考えたということである。だからこそ、ヨンヒは、障害学生との読書討論会を組織し、意見を交流し合い連帯を図ろうとしたのであった。

第2に、障害者としての自己のみでなく、青年としての自己、女性としての自己や支援者としての自己を育み、多様性のある自己を形成したことである。先述した読書討論会は、読書を通じて議論を行うものであるが、ここには、ヨンヒが、文化を通じて他者と関わるという意識が働いていた。大学が、学問・文化を媒介にして他者と交流し合う場と規定できるとすると、ヨンヒは、その場に主体的に参加した青年であるともとらえられる。またヨンヒは、親から、料理をしなさいなどと説教されることもあったが、彼女自身は、料理をしたいことや結婚をしたいなどというように、自身の夢を語る姿も見られた。このことは、青年として、または女性としての自己を育てている証左であるといえる。

ヨンヒの自己形成過程において、上述した多様な自己は、障害という機能的側面及び社会的に構成された事実を抜きにしてはいない。それゆえヨンヒは、障害者が主体的に夢を語り、その実現に向けて連帯できるような当事者かつ支援者の存在になりたいと語ったのである。

それでは、本研究で分析したヨンヒの「学び」を通して、障害学生の自己形成を育む、インクルーシブな大学教育の意義と課題について論じて結びとしたい。

まず意義について3点述べる。第1に、障害学生が、非障害学生、宗教や文化など様々な他者と関わる中で起こる葛藤を、自己形成過程の重要な契機としてとらえて、それに向き合える機会・空間を保障することである。ここでの葛藤は、障害学生が、他者が持つ障害及び障害者観を、彼らとの関わりの中で感じることで抱く様々な思いである。他者との交流においては、いつも障害者と協力的な関係など、我々にとってポジティブな意味を持つとは限らない。事実、ヨンヒは、非障害学生や周囲の人間との関わりから自信をなくしていた。

ただし、その経験のみをとらえるのではなく、大学生生活全体という長期的な時間軸でとらえてみると、ヨンヒは、障害者と青年としての自己を多様に育てていた。村田ら(2015)は、障害学生と非障害学生のトラブルを「ノイズ」として除去するのではなく、その「ノイズ」の意味を問うことで、トラブルを学習として積極的にとらえることの有用性を指摘している。この指摘を踏まえるならば、障害学生が、非障害学生と関わることで起きるネガティブなイメージを単に払拭することに終始するのではなく、そのイメージを持った経緯や意味を語り合い、自己形成過程の大きな視点の中に位置付けることがインクルーシブな大学教育において重要となろう。このことは、障害学生が、障害が機能的側面に偏ることなく、または障害という社会的な事象を無視し、個性として障害者の存在を還元してしまう障害個性論にも陥ることなく(茂木2003)、障害を相対化し、障害者問題に主体的に向き合う自己を養うことにつながるといえる。

第2に、キリスト教という宗教など、無償の愛や奉仕の精神を喚起させる経験が、障害学生の自己形成過程に影響を与えることを考慮する必要があることである。ナザレ大学が、もとは神学校ということや韓国の主な宗教としてキリスト教が存在する経緯か

らも、韓国の学生はキリスト教に触れることが多い。そもそも青年期は、時に、神の愛というスピリチュアリティを喚起させる宗教経験を通じて、自身の存在を肯定するとともに、逆境や苦難を乗り越える主体的な努力を抱くという特徴があるとされる(Ⅲ.)。本研究は、こうした青年期の心理学研究の知見を用いて、神の愛によって自らの存在を肯定するという抽象性を伴う宗教経験が、障害学生の自己肯定感や責任感を高め、自身の障害と向き合い、他者と共生する自己を養ったと分析した。その際、障害学生は、宗教経験によって得られた自身の肯定感を、キリスト教の宣教師、大切な友達や先生との関わりや生活を通して、自身の思いや考えを伝える営みを繰り返すという意味で具体化したのであった。村田ら(2015)は、今後の課題として、インクルーシブな大学教育を分析する上で、キリスト教や、奉仕やボランティア活動と関連させる必要があると指摘している。これをふまえると、本研究では、キリスト教という宗教経験を特別な事象としてとらえるのではなく、障害学生の自己形成過程において重要な契機としてとらえるという点で村田ら(2015)の課題提起に呼応したと考える。

第3に、障害学生が抱く思いや将来への夢や希望を語ることを、青年期の重要な発達課題としてとらえ、その営みを保障しうる機会や空間を提供することである。青年期は、自身の内外で、社会的自立を迫られる時期である。それは、「早く自立せよ」という大人からの説教であり、「早く大人になれ」というエールとしても起こる。

我が国の障害者は、古くは障害が軽度な者は就業し、重度な者は福祉施設へ収容するという社会効用論的な考え方があった。現在では、こうした考えは弱まっていると思われるが、現実として、働ける障害者には手に職をつけさせ就職(就労)を強いられることも少なくないとされる(渡部2009)。このことは、障害者の自立を経済的自立として一面的にとらえることと表裏一体である(加藤1997)といえる。そして、この考え方には、障害者の思いや考えという主体を考慮する発想は弱いと言わざるを得ない。

本研究においては、特別支援学校ではなく大学ではあるが、障害学生は、自身の進路に悩み、将来に対する不安を強く感じていた。そこには、経済的問題を自立の問題としてとらえる意識もあったと思われる。しかし障害学生は、障害者と非障害者が共に生きる社会をつくりたいという理念や、結婚をしたい、子どもがほしいという夢を語るまでに自己を変容させた。この思いの背景は、現実に存在する問題とこうなりたいという理想の葛藤があり、それに向き合ったことが伺える。片岡(2014)は、職業教育としてではなく、職業選択を障害児者自身のキャリア発達という大きな視点の中で考えることが重要であるとしている。その際、どのような仕事をしたいのかという希望や夢を持ち他者に伝えることが、将来の自己像の見通しを持つ上で重要であるとされる。これを踏まえると、障害学生が、十分に夢や希望を語ることのできる空間や他者の存在が、インクルーシブな大学教育において求められよう。このことは、障害学生の自己を豊かに育てるという意味での「学び」を保障しうる教育の在り方を問うことにも貢献できる。

しかし他方で、インクルーシブな大学教育の課題もあると考えられる。それは、障害学生の大学卒業後の進路をどのように保障するかということである。韓国社会では、加熱した就職競争があ

り、それは障害学生にとってさらなる負担を強いることは想像に難くない。それゆえナザレ大学は、カリキュラムの大きな柱の一つに職業教育を据えている(Ⅱ.)。ナザレ大学の職業教育は、障害学生の職業的スキルの向上など機能的な訓練に特化している向きがある。それ自体は否定はしないが、本研究における障害学生への聞き取り調査では、彼女自身から、職業教育について全く触れられることはなかった。もちろん単純に、彼女の記憶から抜け落ちていた可能性もあるであろう。そもそも非正規のピアカウンセラーとしての雇用は、ナザレ大学の教員の配慮でもあったことを踏まえると、彼女自身の雇用確保として有効であったと考えられる。ただし障害学生の自己形成過程において、進路選択は重要な契機となる以上、インクルーシブな大学教育はその契機を保障しうることが必須となるであろう。

付記

本研究は、「神戸大学大学院人間発達環境学研究科における人を直接の対象とする研究審査」により承認を得た(No.195)。なお本研究にご協力いただいたヨンヒ氏とアン氏に記して感謝申し上げます。またナザレ大学への訪問調査の際、通訳などを担当したパク・ジミン氏にも感謝申し上げます。

執筆分担

本稿の執筆は、以下のように分担した。なお韓国ナザレ大学との研究交流全般は、津田が統括し、張が高寅慶、金明淑、金英淑、金榮喆やナザレ大学関係者とのコーディネーターを担当した。また本稿の検討及び執筆全般は、金丸が統括し、大山がそのフォローを行った。

I、Ⅳ・・・金丸が執筆した。

Ⅱ・・・高寅慶、金明淑、金英淑、金榮喆が共同執筆した韓国語の原稿を津田が翻訳し、大山と金丸が、本稿の構成に即して修正を行った。

Ⅲ・・・川手、和田が1(4)の一部、2(2)(3)、3(2)(3)、4(2)、岩崎、塩田が1(4)の一部、2(4)、3(4)、4(3)の原稿素案を示し、大山が素案を再構成し本文の執筆を行った。また、上述した箇所以外の執筆は、大山が行った。

注

1) 国連においては、1980年に、人間発達を支えるという意味での学習の在り方を提唱した、「学習権宣言」が出されている。そこでは、学習について、読み書きについて学ぶことは、自分自身を深く知り考えることであり、世界の様々な事象や歴史を見つめることであり、個別の存在としての自己と世界に生きる自己を統一して育むことととらえられている。本研究は、こうした学習観を背景に据えて、障害学生の「学び」を検討したいと考える。

2) 金丸(2016)は、「権利条約」の批准に向けた法制度改正において、中心的な取り組みとして、障害者基本法の改正(2011年)、第1次「検討会」(2012年)、障害者差別解消法の制定(2014)の3点を挙げている。

- 3) 「社会的障壁」は、2001年にWHO(世界保健)から提唱されたICF(国政生活機能分類)のモデルを援用しており、障害は環境との相互作用によって生じるという考え方を踏まえて提唱されている。
- 4) 支援範囲は、「入学、学級編成、転学、除籍、復学、卒業に加え、授業、課外授業、学校行事、課外活動(サークル活動等を含む)への参加等、教育に関する全ての事項」及び、「上記とは直接に関係しない学生の活動や生活面への配慮(通学、学内介助(食事、トイレ等)、寮生活等)に関する事項」とされる。
- 5) アメリカやカナダなどの欧米諸国でも知的障害学生を対象としたインクルーシブ教育の実践を展開している事例が、長谷川(2005)によって紹介されているが、未だ少数である。
- 6) ドゥミとは、「手助けする」というどうしの名詞形から人を表す語尾を付した語であり、「手伝う人」を意味する。韓国の障害者支援の文脈で一般的に用いられる。
- 7) 肢体不自由大学生連合会は、1978年に障害学生のクラブ活動が連帯して結成されるが、運動団体というより親睦会に近かった。1987年には、障害者運動組織ウリムトが加入することで、運動団体指向と親睦団体指向とに内部分裂した。1988年から1989年、ソウル都心部で大規模集会を開催し、障害者雇用の問題を世論に訴え、成功したと評価されている。
- 8) なお、政府は国会の批准同意過程で、生命保険加入関連の商法と衝突する第25条(c)項を留保した。また、個人及び団体が条約規定違反による被害を蒙ったと障害者権利委員会に陳情した場合に、当事国に対して行う職権調査、調査手順などの内容を含むオプションな議定書の加入を留保している。
- 9) 韓国では、インクルーシブ教育は、統合教育と訳される。本来、統合教育の用語は、インテグレーションの訳語の一つとしての使用が一般的であるが、韓国国内では、インクルーシブ教育と統合教育の区分が明確に定まっていないという指摘(金2016)がある。これを踏まえて、本研究では、インクルーシブ教育と統一して論を進め、ナザレ大学卒業生の経験を通して、韓国国内のインクルーシブ教育の具体を探っていきたい。
- 10) この点、日本における障害学生数は、韓国よりも低い割合である。単純な比較はできないが、日本学生支援機構の「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」によると、大学に在籍する障害学生は、2014年時では14127名(0.44%)であり、韓国の40分の1程度の割合である(2014)。ただし付言すると、日本における障害学生数は、同調査開始時の2006年時では4937名(0.16%)と2014年の3分の1であり、大学への門戸は広がりつつあるが、未だ途上にあるといえる。
- 11) 合理的配慮については、韓国語訳では「正当な便宜」と訳されるが(崔2011)、本研究では、国際的な「権利条約」の用語としての「合理的配慮」に統一して論を進める。なお合理的配慮の英訳は、「reasonable accommodation」である。
- 12) 重度障害は、「障害者福祉法」において、障害の程度が重く自立することが極度に困難な障害者と区分されている。これを受けて、「障害者福祉法施行規則」では障害等級が示され、

「障害者雇用促進及び職業リハビリテーション法」では、そのうちの、どの等級が重度障害にあたるかが定義されている。例えば、肢体不自由の場合は6級まであり、そのうち1級、2級及び3級の一部分が重度障害とされている。

- 13) ナザレ大学は、これまで教育部が主管する障害学生教育福祉支援の評価で、5回連続最優秀大学に選定された。また、大学機関の認証評価結果で大学機関の優秀認証を獲得し、リハビリテーション福祉分野特性化大学として選定され、自他が認めるリハビリテーション福祉特性化大学として発展してきた。
- 14) 韓国においては、日本でいう知的障害と自閉性障害を、発達障害としてカテゴライズし、様々な教育・福祉関連サービスを提供するとされる。日本における、学習障害、注意欠陥多動性障害や高機能自閉症及びアスペルガー症候群などの知的な遅れのないという意味での発達障害の定義とは異なることに留意する必要がある。
- 15) この背景には、ヨンヒの義務教育～後期中等教育段階の期間(1994～2006年)と、通常学級などにおいて障害児も対象にしてインクルーシブ教育を展開する方向性を定めた特殊教育法の施行(2007年)とのタイムラグがあると考えられる。2007年以降、韓国社会ではインクルーシブ教育が急速に法制度化していく。
- 16) なお韓国人3名は第8～10著者であり、第11著者はインタビュー当日には参加していない。
- 17) 台湾において生長の家の教えに触れ、熱心な信者として人生を歩んできた一人の台湾人女性のライフヒストリーを再構成し、回心の体験とその意味について、L-Sモデルを用いながら考察している。
- 18) L-Sモデルは数多くの入信に関する実証研究で用いられ、有効なモデルとして考えられている。しかし、現在ではこれらの条件すべてを満たす必要はないと見られており、七つの条件のうち「5) その集団内の一人以上の信者と感情的な絆が形成され(もしくは前もって存在し)」、「7) 正真正銘の信者となるためには、メンバーと集中的に相互交流する必要がある」の2点のみが必要不可欠な条件であるというのが研究者間の共通の見解である(伊藤2003)。ヨンヒの場合も(5)、(7)の条件は満たしており、先行研究の指摘する見解に一致したものと見える。また伊藤(1997)は、L-Sモデルを再評価する試みの中で、七つの条件は入信の必要条件ではなく、入信研究の重要要件であると結論付けている。
- 19) 渡辺(1978)は、自分の力ではどうにもならない苦難にぶつかった時、その苦難に対し、意味づけを与えることが宗教の役割としている。ヨンヒが障害のある自分の姿と葛藤し、自分自身の経験に意味を求めたからこそ、キリスト教サークルに入るという行動に繋がったと考えられる。

文献

- 阿部浩己(2010)「権利義務の構造」松井亮輔・川島聡編『概説障害者権利条約』法律文化社、49-62。
- 荒川智(2008)「インクルーシブ教育思想の形成と論点」荒川智

- 編『インクルーシブ教育——すべての子どもの学習参加を保障する学校・地域づくり』クリエイツかもがわ、148-170。
- 尹敬勲(2013)『韓国の大学リストラと教育界 韓国の『大学構造調整』政策の展開と課題』Book&Hope。
- 伊藤雅之(1997)「入信の社会学—その現状と課題—」『社会学論評』(48-2)、158-176。
- 伊藤雅之(2003)『現代社会とスピリチュアリティ：現代人の宗教意識の社会的探究』溪水社。
- Erikson, E.H. (1959) 「Identity and the Life Cycle : Selected papers」『Psychological Issues』1(1)、1-171。
- OECD. (2015) 「Education at a Glance; EAG」 <http://stats.oecd.org/> (閲覧日2017年1月10日)。
- 外務省(2014)「障害者の権利に関する条約」http://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html (閲覧日2017年3月14日)。
- 片岡美華(2014)「キャリア教育と自己理解」小島道生・片岡美華編『発達障害・知的障害の児童生徒の豊かな自己理解を育むキャリア教育～内面世界を大切にしたい授業プログラム45～』ジヤース教育新社、15-20。
- 加藤直樹(1997)『障害者の自立と発達保障』全障研出版部。
- 金丸彰寿(2016)「障害学生支援の動向と展望—豊かな青年期の保障に向けて」大学評価学会ブックレット・シリーズ「大学評価を考える」第8巻編集委員会編『大学評価学会・シリーズ『大学評価を考える』第7巻 大学評価と『青年の発達保障』』、77-99。
- 韓国障害者開発院(2014)「EU及びOECD加盟国の障害者福祉指標研究」『韓国障害者開発院 政策』、14-15。
- 教育科学技術部(2011)『障害者の高等教育発展方法樹立のための政策研究』。
- 教育人力支援部(2006)『特殊教育年次報告書』。
- キム・ジンウ(2008)「知的障害者の関心からみた障害者差別禁止法についての批判的考察」『社会福祉政策』35、169-19。
- キム・ヨンソク他(2015)「障害者の高等教育環境と展望に対する専門家の認識についての探究：教授及び障害学生支援担当職員を中心に」『理論と実践』、97-120。
- 金仙玉(2016)「韓国の教育現場における「正当な便宜」の運用実態の考察—「合理的配慮」との違いに着目して—」『海外社会保障研究』第198号、68-76。
- 国立特殊教育院(2015)『障害学生教育福祉支援実態評価結果深層分析』。
- 国家記録院「生活保護法制定」<http://www.archives.go.kr/next/search/listSubjectDescription.do?id=000317> (閲覧日2017年1月10日)。
- 子安増生(1993)「複雑明快発達心理学9 青年—破壊と創造」『発達』(53)、86-94。
- 近藤龍彰・柴川弘子・森本彩・赤木和重・津田英二(2013)「知的障害のある青年が大学生になることに関する一考察：韓国ナザレ大学リハビリテーション自立学科の調査を通して」『神戸大学大学院人間発達環境学研究紀要』7(1)、135-152。
- 崔榮繁(2011)「資料2 韓国の障害者差別禁止法制」内閣府編

- 『第4回障がい者制度改革推進会議 差別禁止部会 資料一覧』
http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kaikaku/s_kaigi/b_4/pdf/s2.pdf (閲覧日2017年3月17日)。
- 清水貞夫 (2012) 『インクルーシブ教育への提言—特別支援教育の革新』 クリエイツかもがわ。
- Schlossberg, N.K. (2000) 『選戦社会 転機を活かせ』 日本マンパワー出版 (原題『Overwhelmed: Coping with life's ups and downs.』、武田圭太・立野了副監訳)。
- 障害学生支援センター専門性確保のための討論会 (2015)
- ジョ・ソンウン (2011) 「障害者政策の社会的公正： 障害者差別禁止法制定事例を中心に」 『行政論叢』 49 (4)、247-278。
- ジョン・チャングオン (2016) 「新聞資料でみる日帝占領期の障害者の生活像」 『Journal of Korean Culture』 (32)。
- シン・ミンギユ (2013) 『障害学生支援ガイドブック (障害学生予備大学指針書)』 ナザレ大学障害学生高等教育支援センター。
- シン・ミンギユ (2015) 『障害学生支援ガイドブック (教職員用)』 ナザレ大学障害学生高等教育支援センター。
- シン・ミンギユ (2015) 『障害学生支援ガイドブック (ドウミ)』 (天安：ナザレ大学障害学生高等教育支援センター)。
- 杉村和美 (1998) 「青年期におけるアイデンティティの形成：関係性の観点からのとらえ直し」 『発達心理学研究』 9 (1)、45-55。
- ソン・スンヒョン他 (2013) 「障害学生支援プログラムの研究動向と実際」 『韓国教育学研究』 19 (2)、189-217。
- 玉村公二彦 (2013) 「障害者権利条約と特別支援教育の改革」 渡部昭男編 『日本型インクルーシブ教育システムへの道—中教審報告のインパクト』 山学出版、53-67。
- チェ・ソンウ (2011) 「人権の観点からみた韓国の障害者運動 (移動権と労働権を中心に)」 『ウォングァン大学大学院社会福祉学科』。
- 寺田喜朗 (2006) 「宗教的回心とポリヴァレント・アイデンティティ：台湾における生長の家の受容の意味」 川又俊則・寺田喜朗・武井順介編 『ライフヒストリーの宗教社会学：紡がれる信仰と人生』 ハーベスト社、26-56。
- 特殊期教育ジャーナル (2005) 『理論と実際 (The Journal of Special Education: Theory and Practice)』 6 (1)、77-105。
- 永田彰子 (2002) 「関係性から見た生涯発達」 岡本祐子編 『アイデンティティ生涯発達論の射程』 ミネルヴァ書房、121-147。
- 永田彰子・岡本祐子 (2005) 「重要な他者との関係を通して構築される関係性発達の検討」 『教育心理学研究』 53(3)、331-343。
- ナザレ大学 (2011) 「オ・ウェンス国際館、障壁のない生活環境 (Barrier Free) 最優秀等級認証」 http://www.kornu.ac.kr/user/album/gallery.jsp?boardType=02&boardId=20&listType=02&boardSeq=56555&mcategoryId=&id=kornukr_080102000000 (閲覧日2017年1月10日)。
- 日本学生支援機構 (2014) 「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」 http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/chosa.html (閲覧日2017年3月17日)。
- 長谷川正人 (2015) 『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』 田中良三・猪狩恵美子編、クリエイツかもがわ。
- ベク・ウィヨル (2000) 「特殊教育対象者の大学入学政策」 『韓国大学教育協議会』、108。
- Pratt, W.B. (1941) 「宗教心理学」 山房 (原題『The religious consciousness ; a psychological study』、竹園賢了訳)。
- 法制署 「障害者等に対する特殊教育法」 <http://www.law.go.kr/lsInfoP.do?lsiSeq=180736&lsId=&efYd=20160804&chrClsCd=010202&urlMode=lsEfInfoR&viewCls=lsRvsDocInfoR#rvsTop> (閲覧日2017年1月10日)。
- 法制署 「障害者差別禁止及び権利救済に関する法律」 <http://www.law.go.kr/lsInfoP.do?lsiSeq=180732&lsId=&efYd=20160804&chrClsCd=010202&urlMode=lsEfInfoR&viewCls=lsRvsDocInfoR#0000> (閲覧日2017年1月10日)。
- 保健福祉部 (2005) 『保健福祉白書』。
- 保健福祉部 (2009) 『障害者に対する差別認識についての調査』。
- 保健福祉部 (2015) 『保健福祉70年史』。
- 松本 滋 (1979) 『宗教心理学』 東京大学出版会。
- 村田観弥・近藤龍彰・張主善・盛敏・柴川弘子・金鐘敏・赤木和重・津田英二 (2015) 「学生間の相互性に着目したインクルーシブ教育のケーススタディ：韓国ナザレ大学におけるドウミ制度及び寄宿舎共同生活」 『神戸大学大学院人間発達環境学研究科紀要』 9 (1)、29-43。
- メアリー・ウォーノック (2010) 「2005年ウォーノック論文—特別なニーズ教育の新たな視点」 『イギリス特別なニーズ教育の新たな視点—2005年ウォーノック論文とその後の反響』 ロレラ・テルジ編 (宮内久絵・青柳まゆみ・鳥山由子監訳) ジアース教育新社、14-55。
- 茂木俊彦 (2003) 『障害は個性か—新しい障害観と『特別支援教育』をめぐる』 大月書店。
- 文部科学省 (2012) 『障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告 (第一次まとめ) について』 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/12/1329295.htm (閲覧日2017年3月14日)。
- 文部科学省 (2016) 『資料1 第二次まとめ (案)』 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/074/attach/1381984.htm (閲覧日2017年3月14日)。
- ユン・サムホ (2012) 「韓国障害者運動の過去と現在：障害—民主主義と障害—当事者主義を中心に」 『進歩評論』 (51)、296-319。
- Lofland, J. & Stark, R. (1965) 「Becoming a World-Saver : A Theory of Conversion to a Deviant Perspective」 『American Sociological Review』 (30-6)、862-87。
- 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。
- 渡辺雅子 (1978) 「新宗教の受容過程」 森岡清美編 『変動期の間と宗教』 未来社、29-95。