

【論文】

# 自閉症スペクトラム支援に関する「教育権保障」の取り組みとソーシャルワークの課題 —「権利保障」運動としての特別支援教育とスクールソーシャルワークから—

植木 是

東海学院大学健康福祉学部総合福祉学科

## 要 約

障害児者の権利保障運動では、戦後、日本においても特に 1960～70 年代にかけて全国各地で様々な取り組みがなされてきた。その成果のひとつとして、就学猶予・就学免除とされてきた重度あるいは難しい障害とされてきた子どもたちの教育権を保障してきた運動がある。その流れのうちのひとつは 1979 年に養護学校義務化として教育権保障の機会が結実し（就学の機会の自己決定権・選択権がどこにあったのかを巡り、当時の体制と支援のあり方には是非はあるものの）、やがて地域における就学の場と選択肢を保障していく社会資源の展開の拠点としてつながっていく。その後、自閉症とその周辺をめぐるのは主に養護学校と特殊教育を中心として教育的対応がなされてきたが、「支援」（いわゆる社会福祉的な実践の向き合い方）としての考え方が根付いてきたのは 2000 年代以降、わりと近年であると考えられる。本稿では、ソーシャルワーク／「権利としての社会福祉」／「権利保障運動」の視点から 2004 年度より開始した「特別支援教育」導入以降について、スクールソーシャルワークにかかるその背景と問題点を概観・整理していく。そのなかで、特に大きく改善されていない状況下においても、自閉症スペクトラム（発達障害）支援（以下、自閉症スペクトラム支援）に関して、その問題点からそれらを乗り越えるべきもの／期待されてきているもの（活動主体と実践可能性）を捉え直し、自閉症スペクトラム支援の今後のソーシャルワークに関する課題へつながるものを考える機会としたい。

キーワード：自閉症スペクトラム（発達障害）、教育権保障、ソーシャルワーク、特別支援教育、  
スクールソーシャルワーク

## I. はじめに

### 1. 自閉症スペクトラム支援

本稿では、当事者主体の支援とは何か、教育権保

障の問題にかかわる教育と福祉との関連・関係性について考えていく。2004（平成 15）年度より開始した「特別支援教育」について、自閉症スペク

ラム（発達障害）支援（以下、自閉症スペクトラム支援）に関連して、その問題点と期待されてきているものを概観し、自閉症スペクトラム支援の今後のソーシャルワークに関する課題へつなげるもの考える機会としたい。自閉症スペクトラムとは、2013年に改訂されたアメリカ精神医学会の診断基準 DSM-Vによって正式に採用された、1980年代にイギリスのローナ・ウィング（Wing,L.）らによって提唱され始めた自閉症連続体概念である。ウィングらが考え支援に生かす際に広まってきた支援概念としての自閉症スペクトラムと比べると、診断基準としての自閉症スペクトラムは狭義である。なお本稿では、従来の自閉症に加えて、高機能自閉症・アスペルガー症候群（[High-Functioning Autism, HFA] / [Asperger Syndrome, AS]）（いわゆる知的発達の遅れをとまなわない自閉症）、を含めた自閉症スペクトラム、そして高機能自閉症・アスペルガー症候群とともに軽度発達障害とされてきた近縁の障害とされる LD（Learning Disabilities, 学習障害）、ADHD（Attention Defisit and Hyper activitve Disorder, 注意欠陥多動性障害）を広く自閉症スペクトラム（発達障害）支援として捉えて考える機会とする。

## 2.教育権保障の現場

これまで義務教育では、自閉症スペクトラムは排除されてきた歴史をもつ。就学猶予・就学免除によって学校から排除されてきた障害児の教育権保障の取り組みは1960年代から興隆した「不就学をなくす運動」、1979年「養護学校義務化」、1981年「国際障害者年」以降、比較的重い障害をもつ十数万人の児童たちが、障害児学校や通常の学校の障害児学級・通級教室という、障害児教育の制度のもとで学ぶ機会を獲得してきた。一方で、これまで特別な支援の対象とされてこなかった、自閉症スペクトラムとその近縁の発達障害、とりわけ LD、

ADHD、高機能自閉症・アスペルガー症候群など、いわゆる「軽度発達障害」の子どもたちに対して特別な支援の体制が求められてきた。ただし「軽度」とは、知的障害の状態像を示す程度基準で表現されたものであって、決して障害が軽い・支援が軽いという意味合いをもつものでないことに配慮が必要で、むしろ支援の難しさと特別な配慮の必要性が求められるものである。

文部科学省は、こうした声にも押されて、LD、ADHDの子どもたちへの「特別支援教育」を2004（平成15）年に開始した<sup>1) 2)</sup>。文部科学省が全国で抽出調査し、2002年に発表した結果では、高機能自閉症・アスペルガー症候群、LD・ADHD等の軽度発達障害と思われる児童は6.3%となっており、これは小中学校で60数万人と推計され、その多くが、これまでは通常の学級で学んできたことになる。それ以降、2005年の主に社会福祉領域からの制度施策である発達障害者支援法の成立もあり、自閉症スペクトラムとその近縁の発達障害についても少しずつ現場一般的にも意識して取り組まれるようになってきた。しかし、実際に子どもと関わる教育の現場からはそういった子どもたちは「もっと多い」という声があげられており、2012年に10年ぶりに調査した結果では、特別支援教育開始以降、通常学級に6.5%の発達障害児が学んでいることが明らかになった。この数字については医学的診断あるいは心理学的所見を求めたものではないため、相変わらず学校や教員のみる目が問われるわけであるが、いずれにせよ、この数字に表れていない何らかの生活のしづらさを抱える障害をもつ子どもたちが多数いることに注意を向けることが必要であり、これらの子どもたちに支援を行うことは、すべての子どもの教育を受ける権利を保障するうえで、さらに、障害をもつ人びとの「完全参加と平等」を推進するうえで、きわめて重要である。ようやく、これらの子どもたちに対して、障害

の特性に応じた支援がなされつつあることは、長年苦しんできた、当事者・家族たちに対して、福祉の光が当てられつつあることでもあるといえよう。特別支援教育の進展に伴い、通常の学級においても適切な支援を受けながら学校生活を送ることが期待される。しかし、相変わらず通常の学級で適切な支援ができずに放置されてきた結果、①在学中に不登校やいじめにあう、②学校教育のステージ終了後フォローアップもなされないままにうつ病や就労困難などのケースとしてつながる、③適切な支援につながらずに本人・家族・それを取り巻く環境がお互いに困った状況でつながる、といったことが実際の障害者相談支援の現場事例から語られてきてきていることは今後を考えるうえで忘れてはならない。

## Ⅱ. 「特別支援教育」導入に関する当時(2004)からの問題点

### 1. 人的資源の問題

その導入に当たり、実際の実践と現場からみた場合、文部科学省がすすめようとしてきた「特別支援教育」の構<sup>1)</sup>想<sup>2)</sup>には、大きな隔たりがあったともいわれてきている。それは、百万人もしくはそれ以上が想定される子どもたちを対象とする施策であるにもかかわらず、基本的には「既存の人的・物的資源の配分についての見直し」で対応していくとしてきたことである。つまり、従来規模の障害児教育の予算・人員のまま、これまでの特殊教育の対象と比べると約6倍ともされる子どもたちをゆだねるという計画にあった。通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする子どもには、総合的な支援の中心となる「特別支援教育コーディネーター」を置くとしているが、新たな人員増は行わず、学校の校務に位置づけるに留まっている等である。LD等の子どもへの教育的な対応や地域の総合的な教育的支援体制の構築等を提言しているにもか

かわらず、この新しい課題つまり制度的対応に対して、基本的にはいまある特殊教育資源の「再配分」で対応するとして、抜本的な改革抜きにして特別な人的・物的条件の整備を十分な対応を想定しないできていることは大きな問題でもある。

このような状況下においては、十分な教育が保障できないどころか、教育の質が大きく後退する危険性があることがたびたび示唆されてきている<sup>3)</sup>。また、障害児教育の関係者からも、「障害児教育が危機にひんする」という心配の声が継続してあげられてきている。

また、盲・聾・養護学校を「地域の特別支援教育のセンター的役割」を担う「特別支援学校」に変えるとしてきているが、ここにおいても新たに大幅な人的・物的条件の整備改革は抜本的には行われてきていない。「障害者自立支援法訴訟」問題など、障害児者の権利保障の実現が難しいとされてきたいわゆる「社会福祉基礎構造改革路線」の流れのなかで、教育の分野においても、このままでは、障害児学校で学ぶ子どもの教育への権利の切り下げにも繋がっていくのではないかという懸念の声があげられてきている。

### 2. 学校基盤整備の問題

文部科学省・「今後の特別支援教育の在り方について」(最終報告)(2003)の中で最大の問題点とされてきたことは、これまで多くの障害児が、同じ障害をもつ仲間や先生たちと学習や生活をともにすることで成長・発達してきた障害児学級をなくしていくとしている方向性にもあった。障害児学級で学ぶ子どもたちを含め、小・中学校で学ぶ障害のある子どもたちはすべて通常学級籍となり、「障害に配慮した特別の教科指導」や「障害に起因する困難の改善・克服にむけた自立活動」のみを「特別支援教室」で受けることにもなる。障害児学級がなくなることによって、成長・発達のために特別なカリ

キュラムを必要とする子どもたちにとって学校生活の基盤となる場が奪われる可能性があることは、繰り返し実践の現場からはいわれてきたことでもある。

当時の報告全体を貫く基本的な問題点は、「特殊教育」の基盤整備はすでに完了したとしている点にあったのではないだろうか。<sup>3)</sup> 障害児教育への期待が高まり、これまでずっと障害児学校・障害児学級・通級指導教室での教育を受ける子どもが増えているにもかかわらず、障害児学校は過密・過大化し、障害児学級・通級指導教室は未設置の学校や地域が多いなど、「基盤整備」に関わる課題は山積してきていた。ところが報告は「量的な面において概ねナショナルミニマムは達成された」とし、教育条件を整備する国の責任を放棄してしまっていたのである。この教育保障運動／特別支援教育保障運動に関して、社会福祉の視点／地域組織化事業の視点からは、各地域の市町村／住民努力によって、介助員／教育補助員等を予算化し、パートタイム労働者としてその不十分な支援量については補充してきていたりもするものの、先行きが不透明な不安定な雇用形態であったり、専門性の確保の問題であったり、連携の問題であったり、この現状を継続して運用していくには、その都度、年度ごとに懸案の事項であることが現場の悩みの種でもある。<sup>4)</sup> 一見すれば「制度改革」の中で、現場の立場性としては、本当に後退の側面がないかどうか、いや後退の現実がないように、これまで通り、当事者・家族とともに障害をもつ子どもたちの教育権保障運動とすべての国民の社会福祉を向上させる運動が一体となって活動し政策主体へはたらきかけてきたように、今後の動向についても引き続き注視していきながら、引き続き後退の阻止とともに改善を目指す取り組みと連帯していく視点が必要である。<sup>3) 5)</sup>

### Ⅲ. ソーシャルワーク／「権利としての社会福祉」「権利保障運動」の視点から

#### 1. 特別支援教育と特別支援教育コーディネーター

障害のあるなしに関わらず、1981年国際障害者年に掲げられた「ノーマライゼーション」理念の実現のため、すべての子どもたちの成長と発達を見守る教育権保障を実現していくために必要なものとは何か。わが国においては、日本国憲法第26条・教育基本法という「能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利」、すなわち「障害や発達に必要かつ適切な教育を受ける権利」の実現を目指した「不就学をなくす運動」等に代表される権利保障運動は、障害のある子どもたち、その保護者、関係者のねがいや要求を束ね、養護学校義務制実現や高等部増設と希望者全入、医療的ケアの充実に取り組んできた。しかし、いまなお障害児一人ひとりの豊かな成長・発達に必要な制度・条件・内容は十分に保障されているとはいえないのではないだろうか。

例えば、強度行動障害の状態を呈する重度の自閉症スペクトラムの子どもたちは、家庭での生活／養育が難しくなるケースが多い。しかし、その多くは相変わらずいまだに特別支援学校寄宿舎での適応はハード面／ソフト面双方から、家庭の延長上のケアが難しいとされる実情にある。つまり、寄宿舎教育は不適合とされ、受け入れてもらえない現状は養護学校の制度化と寄宿舎教育の普及以来、全く変わっていない。家庭が難しくなれば、家庭のもつ福祉機能を社会化した、自閉症施設や障害児(者)施設に入所しながら、生活基盤を整えながら、ライフステージに相応しい、生活支援／教育支援の機会を調整し、それぞれに工夫しながら支援と活動を展開していかざるを得ない。そこには、トータルに障害児の生活／教育をコーディネートし／アドヴォケートし／フォローアップしていく、当事者・家族とともに歩むサポートを実現可

能とする仕組みが必要である。こういった教育的支援システムとして機能される人的資源として期待されるもののひとつが、「特別支援教育」の導入（2004）により制度化された「特別支援教育コーディネーター」である。しかし、概ね各校1名という人員配置上、大きくは期待できないのも実情であり、これまで通り、当事者・家族とともに活動してきた、熱心な教育／福祉関係者のボランティアな実践努力によるものが大きいといえる。

これらの制度的な基盤整備は早急に必要であることが実践の現場からは繰り返しいわれてきている。しかし、報告にあった障害児教育の新たな体制・システム案は、求められる改革の課題にこたえるどころか、先に述べてきたような後退の側面に強く作用する可能性を大きく秘めていたといえよう<sup>3)</sup>。そのなかで、一つの展開点は2008年以降の新しい流れである。スクールソーシャルワークが教育分野の実践現場に導入されてきており、いわばそこに特化し教育コーディネーションと重なりあう現場と連携の問題として、例えば社会福祉士会の実践／事例研究会やスーパービジョンでは繰り返し支援の枠組みや実践方法としての基盤の確立を目指した取り組み課題として議論がなされてきている。

## 2. 社会福祉的支援とスクールソーシャルワーカー

先にみてきたように、障害者の生活と権利を守る実践と運動は重ねて当事者・家族の切実なねがいや要求を数々の声明や嘆願、署名というかたちで訴え、現場・当事者のリアルな声の存在を明らかにしてきた。それに関連する現場改善化のひとつの傾向として、わが国においてもようやく学校教育の現場においても社会福祉的な実践の導入・変化がみられてきている。それが、前述した従来の心理専門職である臨床心理士等を基礎資格とするス

クールカウンセラーに加えて、社会福祉専門職である社会福祉士・精神保健福祉士を基礎資格用件のひとつとしたスクールソーシャルワーカーの配置活用である。教育行政の現場においても、教育における福祉の視点——ソーシャルワークの支援——が本格的に導入されたことがあげられる。これはこれまでも教員が担ってきた子どもをみる目、見守る目、そして子どもが日中活動を過ごす学校でのみる目、地域における子どもの学びと生活の拠点としての学校を見守る目、子どもと学校と地域とを結び付けていく目を保障していくことを専門とした福祉的な取り組みでもある。2008年度から正式に制度化され始めた「スクールソーシャルワーカー活用事業」<sup>6)</sup>以降、（その内容と処遇については多くの課題がありながらも）少しずつではあるが着実に実践を積み上げながら整備が進められてきている。

様々な前史ともいえる諸実践があるものの、埼玉県所沢市で「スクールソーシャルワーカー」という名称で活動したのが始まり（山下栄三郎、1986）であるといわれている。その後、兵庫県赤穂市、香川県、大阪府などに展開されていったものである。その実践の積み上げの中では、なかなか期待通りには普及が進まないことが当事者・家族と現場の悩みの種でもある。そのような中で、特別支援教育の対象児童の問題はもとより、いじめ、非行、行動問題、健康、こころとからだの悩み、学習、家庭、貧困、虐待、いじめ、そして不登校・ひきこもり等の諸問題への様々な具体的対応、支援として関わっていくケースのなかには、自閉症スペクトラムなど発達障害の子どもたちとその家庭における生活問題が関係していることがスクールソーシャルワークの実践と事例研究の中からも少しずつ明らかとなってきた。例えば、東京都の場合（2015）「スクールソーシャルワーカーの募集です。（略）対応する課題は、発達障害を持つ子どもに対する

教育的支援となっております。」などのように、対応する課題として、自閉症スペクトラムに関連して、「発達障害」という文言がはっきりと明記されるようになってきたことがあげられる。2015年度、文部科学省関係予算では、「学校をプラットフォームとした総合的な子供の貧困対策」として「スクールソーシャルワーカーの配置拡充」がうたわれている。予定（案）では「配置数増：1,466人→2,247人(781人増)」、また「貧困対策のための重点加配（新規）600人」と若干ではあるものの少しずつ前進の兆しもみせている。

日本社会福祉士会と日本精神保健福祉士協会は連名でソーシャルワーク専門職団体として、文部科学省あて要望書「スクールソーシャルワーカーの配置について」（2015年3月16日）において、具体的な要望として「1. スクールソーシャルワーカーの常勤配置に向けた対策を推進してください」、「2. スクールソーシャルワーカーのスーパーバイザーには専門職の配置や職団体の活用を推進してください」、「3. ソーシャルワークが機能していく体制整備を推進してください」の3点について、国に対して主体的かつ建設的な政策提言を実行（ソーシャルアクション）してきている。近年では、日本社会福祉士会（及び地域差はあるが日本精神保健福祉士会）の都道府県会にスクールソーシャルワーカーの応募窓口として都道府県（及び地域差はあるが市町村）教育委員会に加えて設定されるようになってきている（例えば、東京都[2015]の場合「東京都教育委員会では、スクールソーシャルワーカーを募集しています。応募を希望される方は、下記書類提出先『公益社団法人東京社会福祉士会』まで、必要書類を御郵送ください。なお、事業内容等については、東京都の事業担当者まで直接お問い合わせください。」のようにである）。

### 3.支援——誰を支えるのか

今後、特別支援教育の専門家に加えて社会福祉実践家であるソーシャルワーカーが学校教育にどのように貢献できるのか。専門職・現場はもとより当事者・家族からは実践と研究への期待は尽きない。自らも障害を持つ当事者としての活動を展開してきている中西正司（2008）は、つぎのようにいう。「この運動の経過を見ると、障害者の当事者運動が理想的には行政の制度を誘導していったが、最終的な財源問題になると政治的な圧力団体を持たない障害者の福祉サービス部門は、基礎構造改革の中で財源を確保できず制度的にも後退を余儀なくされていった経過がおわかり頂けると思う。」「この運動の結果から学ぶことは、福祉サービスは利用者から権利として、行政には義務として確立しておかなければ、必ず後退すること。」「目指すべきは、全ての福祉サービス利用者が一致団結して、国に福祉サービスの財源を獲得できるような政策変更を国にさせていくだけの政治的な勢力を持つことである。」（中西正司、2008）。中西は繰り返し、支援費制度と自立支援法における当事者主権の問題から考える教訓として、特に応益負担などで負の側面に後退していった現実対応の問題をして、考える機会を示唆している。今後の当事者運動のあり方について、鋭く課題提起をしてきている。<sup>7)</sup>

また、同じく中西は当事者とは誰かといったときについて、つぎのようにいう。「ニーズをもったとき、人はだれでも当事者になる。ニーズを満たすのがサービスなら、当事者とはサービスのエンドユーザーのことである。だからニーズに応じて、人はだれでも当事者になる可能性を持っている」<sup>7)</sup>（中西・上野、2003）。こういったいわば当事者市民の主体的なねがいやいわば当然の要求にともに向き合いながら、より良い支援のあり方についてともに考えていけるような世の中づくり＝福祉社

会の発展に向けて、専門職能団体としても積極的に関わっていくことが求められているのではないだろうか。社会福祉専門職一人ひとりが主体的にこの問題にも関心を向けながら地域住民の生活と日常の現場実践との関わりとを関連付けて、今後の取り組み動向（実践と理論との研究を統合化していく運動）に関わっていきたいものである。

#### 4. 当事者支援のための特別支援教育をめぐる学校教育と社会福祉の連携可能性

今後、教育の現場には、憲法・教育基本法に示された発達権・学習権、子どもの権利条約に示された特別なニーズと特別なケアの権利を保障するために、障害児学校・障害児学級・通級指導教室・通常の学級における特別な教育、すべての教育の場が十分に整備・充実させることを国や地方自治体に求め運動に繋げてゆく実践が求められ、これを支える幅広いネットワークづくりも必要とされよう。また、これと並んで、2000年代以降、特に30人学級の実現や教育課程の改善など通常の学校の教育を抜本的に改めることも重要な課題としてあげられてきている。地道ではあるが絶え間無い各地域の実践と運動の力により改善に向けて少しずつ実践の成果が積み上げられてきた。その草の根での実践努力によって、地域において保健・医療、生活・福祉とが一体となったより豊かな教育権保障の実現を少しずつ可能としてきている。

その一方では、2015年現在、再び40人学級への後退へ向けた政策提案が主に政府筋から繰り返しなされてきているなど教育権保障に関する退潮動向とシステム改悪にもつながりかねない流れが再興、繰り返してきていることも否めない状況下にある。これらの情勢について現場では再確認・再認識しつつ、課題を共有化していくことが求められているのではないだろうか。そして、当事者・家族の最善の利益のための実践を意識化し、そのた

めの実践主体としての力をつけていくためにも草の根で理論と実践を運動に結び付けながら、権利保障の実現に向けて活動を展開していく必要があるのではないだろうか（社会福祉の実践力／活動力の展開過程）。また、臨床現場の実践家たちは、当事者・家族・保護者たちとともに、権利保障の実現に向けて実践と研究を結びつける運動（社会福祉運動）と現場におけるソーシャルワークとしてのシステム構築の必要性、重要性を体感してきている真っ只中にあるのではないだろうか。<sup>8)</sup>

これまでの（いわゆるカナー症候群、及びアスペルガー・高機能症候群の）自閉症に加えて、新たに提起されてきたLDやADHD等と近縁の軽度発達障害、自閉症スペクトラムのある子どもたちへの教育の対応や地域の総合的な教育的支援体制の構築等は、こうした根本的な基盤整備と内容の充実の中で、それらの一環として検討されるべきである。なぜなら障害の理解の問題とともに制度的対応がなされてこなかったことにより、長い間、適切な支援を受けることがなく生きづらさを抱えながらも自分らしく生きようと様々な模索を試行錯誤しながら、自らが主体的な実践主体となって活動展開してきた歴史があるからである。それでは、自閉症スペクトラムなど発達障害のある当事者・家族に寄り添った支援が、必要とされるなかで現場はどのようにしていくことが求められるのか。支援を展開する活動や集団が発達していくためには、何が必要とされてきているのだろうか。社会福祉実践として、これらに対する地域の認識と理解を求める活動がより一層深められることがまず考えられる（地域福祉の実現）。そのためには、近年クローズアップされてきている軽度発達障害はもとより、重度の自閉症の子どもたちへも福祉教育・療育の先進諸国でのTEACCHやアーリーボード・プロジェクト、応用行動分析、SST、IEP、などの実践と理論、枠組みを参考にしながらも、わが国での

実践を丁寧に紡いでいくことにほかならない。各専門職、各関係者、当事者・家族らが、草の根で、各地で、手を取り合って手をつなぎ、お互いに学びながら、当事者の最善の利益に貢献できるよう、地域社会で支援の輪を広げ深めていくことが求められている（ソーシャルサポートネットワークの構築）。自閉症臨床と児童精神科医の草分けであった十亀史郎（1932-1985）らが、かつてから実践の現場からいつてきているように、ともに「生きること、愛すること、働くこと」を大切にすることに地域福祉、社会福祉実践の目標とするものと重なり合う何かがあるように感じながら、現場はその何かを追い求め考え続け実践を重ねてきているのではないだろうか。それらを地域福祉の理念に照らしてみていくと、地域住民がくらしやすい地域づくりに大切にされる実践の原動力とは何かである。すなわち、①障害があってもなくてもともに地域でくらすことができるような地域づくりを目指す実践家と地域住民との協働の輪、②すべての人たちの健康と生活を守る支援活動の営みとそれへの連帯・協働・展開の過程こそが、地域福祉の実現に向けて大切にされている実践なのではないだろうか。その実践は地域福祉の理念の実現を目指した、③「地域ケア」の取り組みそのものであり、社会福祉とそれに関連する領域についても重なり合うものでもあり、その過程がソーシャルワークの営み・活動<sup>9)</sup>でもありと考えられる。

#### IV. 考察：つながりとしてのソーシャルワーク／社会福祉実践過程の課題

##### 1. 社会福祉は何をめざすか

加藤直樹（2005）によれば、「社会福祉は何をめざすか」という社会的使命の観点にたちつつ、人間らしく生きるための福祉学の構築・実践的な社会福祉の実現をしていくためには、「QOL をめざす」ということが重要なポイントとなる。

その「QOL をめざすための2点」（加藤、2005）とは、

1) 目標・希望・展望、

2) 信頼・共感・連帯、

である。または、「社会的人間発達」の2つの指標（加藤、1980）、ともされる。

これらを踏まえたうえで、以下、若干の課題提起としたい。

##### 2. 今後の展望に向けて：自閉症スペクトラム支援の領域に必要とされる「生活支援を創り出していく過程」とは何か

それでは、今後、地域でくらす当事者／家族とそのくらしを支える現場の実践／活動の原動力として期待されるものとは何か。何が必要とされてきているのか。生活を支える視点からみた場合、社会福祉実践の寄与する貢献可能性はソーシャルワーカー倫理綱領「価値と原則」に照らしても主体的に地域社会に関わっていくことが求められる。以下、現場で語られてきた実践過程を参考に、『障害があってもなくても排除されることのない教育権保障を』実現していくための今後の展望に向けた現場の実践的課題（5点）として、表1に示しておきたい。そして、今後の実践的課題として、地域のくらしを支える現場の実践と運動につながっていききたい。



表1. 「生活支援力を創り出していくために必要とされる『支援を展開していく活動』とその実践過程」とは何か(「障害があってもなくても排除されることのない教育権保障を」実現していくための今後の展望に向けた現場の実践的課題)[5点]

1. 「人を大切にすること」、「人の身になること」を大切に実践主体(当事者、家族、支援者)がともに育ち合い、学び合い、励ましあっていく実践過程
2. 乳幼児、子どもたち・年長児・者、青年期、中年期、高齢期、それぞれのライフステージにみあった生活を保障していくなかで、一人ひとりの人格、障害特性、個性にあった手厚い支援が具体的に丁寧展開されてゆく実践過程
3. 地域の草の根でいろんな人たちが手をつなぎ、「ともに生きる」ためにはどういった支援が必要とされてきているのかを一緒に考えていく実践過程
4. 生活の主人公である当事者、すなわち生活主体である当事者と家族、支援者、そして地域住民を含めた実践主体が協働で政策主体へ働きかけ、また主体的に政策主体の持つ権限機能へも積極的に参画し、関わり、影響力を高めていく実践過程
5. 生活主体、実践主体、政策主体がともに同じテーブルにつき、一緒に考えながら、みんながともに暮らしやすい、より良いまちづくりを創り育てていく実践過程

(\*「自閉症・施設研究会」等を参照に筆者作成。2015)

## V. むすびにかえて

本稿で考えてきたような自閉症スペクトラムなどがある生きづらさを抱える人たちが、様々な苦悩や障壁を感じながらも、本人主体の生活が大切にされるためには何が必要なのか。さまざまな生きづらさを抱える当事者が生活の主人公である居場所(空間)とその支援(仲間)を創っていく実践過程(時間)こそが、わが国の地域住民の福祉を支える各地の草の根での活動やそれぞれの実践現場において必要とされてきているのではないだろうか(時間・空間・仲間＝「三間の保障」)。そのためには個人、集団、社会の発達とそれらを支えていくための活動(「支援を展開していく活動」＝「三間の保障」<sup>10)</sup>)は不可欠であり、また、その保障のあり

方について、「生きづらさの臨界—孤立無援化社会—」といわれる現代社会の中で捉え直していくことが重要な課題のひとつなのではないか。またそういうことが、本人の最善の利益のために活動するための社会福祉実践とは何か現場の中から問い直されていく営み過程の中で、憲法第25条に規定されている生存権を保障する活動と『『国民の健康と生活』とその権利を守る』臨床に関わる具体的な諸実践が期待されてきているのではないか。またそのような今だからこそ、障害児者の生活と発達の権利保障を実現していくためにかかわる現場では、人間発達の3つの系——社会の進歩、社会の発達・発展と個人の発達、それらをつなぐ概念として集団の発展——に向けた実践の展開が必要とされてきているのではないだろうか。その展開過程として、地域福祉の実現に向けたソーシャルワークとしてのつながり強化の活動/展開が必要とされてきているのではないか——[今後の展望に向けた実践的課題](表1)——と考える。

## VI. 本稿における限界と残された課題

本稿では、自閉症スペクトラムの置かれている教育的支援の状況と照らしながら特別支援教育に関する社会福祉の実践の流れを、概観・整理し考察を加えていく中で、福祉とりわけソーシャルワークの視点を生かした支援でどのように自閉症スペクトラムとその周辺子どもたちの生活と教育の権利が守られ保障されていくべきなのか、みてきた。今後の自閉症スペクトラムなどの支援に関して特別支援教育を視野に入れた学校教育連携と特別支援教育コーディネーターとの有機的な連携の在り方、とりわけスクールソーシャルワークとしてのつながり強化に向けては、社会福祉の実践・活動・研究は、これからの深まりが求められるところであるが、実践事例が少しずつ積みあがってきている。先達が語り続けてきたように「ソーシャルワ

ークとは過程そのもの」である。今後の研究課題として、本人主体の生活実現と当事者の生活支援の課題と絡めて、活動研究を深めていきたい。

## VIII. 謝辞

本稿にあたりご協力頂きました、当事者・家族関係、各関係関連諸機関のみなさまと各職員、各専門職のみなさまに心より感謝申し上げます。

### [注]

- 1) 文部科学省, 2002, 「今後の特別支援教育の在り方について(中間まとめ)」特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議
- 2) 文部科学省, 2002, 「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議
- 3) 全国障害者問題研究会常任全国委員会, 2005, 「中央教育審議会『特別支援教育を推進するための制度の在り方について』(答申)への見解 障害児教育を後退させてはならない」
- 4) 例えば青年期保障の問題でいえば、校1校である。中でも、2006年度に国公立養護学校として初めて高等部専攻科が設置された鳥取大学附属養護学校(現:鳥取大学附属特別支援学校)は、青年期の「自分づくり」を目的とし、学校から社会へのスムーズな移行が可能になる教育実践をめざしている(2年制課程、1学年定員3名)。それ以前までは、「専攻科」は公立には設置されておらず、三重県・聖母の家学園養護学校など私立養護学校の7校のみにおいて、先駆的に実践されていたものがきっかけとなったものである。
- 5) 全日本教職員組合障害児教育部部長 杉浦洋一, 2006, 「障害児教育の大規模な後退の道を開く 学校教育法第一部「改正」案反対の運動を強めよう」
- 6) 文部科学省, 2008, 資料「スクールソーシャルワーカー活用事業」
- 7) 中西正司, 2008, 「ユーザーユニオンの結成に向けて」『ケア その思想と実践3 ケアされること』岩波書店; 229, 236-237.
- 8) 植木是, 2016, ソーシャルワーク・スーパービジョン臨床「スクールソーシャルワークに従事する社会福祉士」
- 9) 社会福祉士養成講座編集委員会編, 2015, 『地域福祉の理論と方法(3)』中央法規
- 10) 植木是, 2014, 「子育て家庭のニーズ」『学び、考え、実践力をつける家庭支援論』保育出版社; 122-123.

### [文献]

市川宏伸, 2004, 『自閉症スペクトラム さまざまな様態とそれぞれの課題』日本筋ジストロフィー協会編集責任号外プリズムレポート

おおすぎ職員研究会, 2003, 『れんげの里のあり方を考えるときの前提』職員資料、社会福祉法人おおすぎ

加藤直樹, 1972, 「障害児の発達保障と福祉労働者の役割—障害者施設の問題をめぐって—」『福祉問題研究』第2巻第2号; 6-12.

加藤直樹, 2004, 「発達の三つの系と集団発達」人間発

植木 是

- 達研究所編、『発達保障論入門冊子』（人間発達研究所通信 NO.98）人間発達研究所；43-49. 文部科学省，2015，「特別支援教育資料（平成 27 年度）」
- 加藤直樹・峰島厚・山本隆編著，2005，『人間らしく生きる福祉学』ミネルヴェ書房 文部科学省，2008-2015，資料「スクールソーシャルワーカー実践活動事例集」
- 自閉症・施設研究会，2011-2016，資料『自閉症・施設研究会』
- 清水将之，2001，『子ども臨床 21 世紀に向けて』日本評論社
- 全国障害者問題研究会，2002，『LD・ADHD・高機能自閉症の保育・教育』障害者問題究 No.30-2、全障研出版
- 中村満紀男，荒川智編著，2003，『障害児教育歴史』明石書店
- 日本社会福祉士会・日本精神保健福祉士協会・日本社会福祉士養成校協会・日本精神保健福祉士養成校協会，2010，「スクールソーシャルワーカー活用事業に関する要望書」
- 日本社会福祉士会・日本精神保健福祉士協会，2015，要望書「スクールソーシャルワーカーの配置について」
- 福祉新聞，2014/10/6，「SSW を常勤配置に 社会福祉士会などが要望」  
文部科学省，2004，「小中学校における LD、ADHD、高機能自閉症児の教育『教育支援体制整備』のためのガイドライン（試案）」
- 文部科学省，2007，「特別支援教育の推進について（通知）」

Article

Practical Problems and Present Situation of Social Work Practice,  
Towards Establishment of guaranteeing the right to receive an  
education for Autistic Spectrum Disorders

: A study from special support education and school social work as  
the "social welfare" movement

UEKI, Nao  
Tokeigakuin University

Key words: autistic spectrum, guaranteeing a person the right to receive an education,  
social work, special support education, school social work