

研究ノート

アメリカにおける発達障害者の学校から職業生活への移行支援

高島 恭子

(長崎国際大学 人間社会学部 社会福祉学科)

Support for Transition from School or College to Vocational Life in U.S.

Kyoko TAKASHIMA

(Dept. of Social Work, Faculty of Human and Social Studies,
Nagasaki International University)

Abstract

This paper considers the process that make students who possibly have developmental disability understand their characters in support for transition from school or college to vocational life through reviews of the evolution of the laws for people with developmental disability in the U.S., the comparison the Administration on Intellectual and Developmental Disabilities in the U.S. with the Act on Support for Person with Developmental Disabilities in Japan, and supports for transition for people with developmental disability in the U.S.. In the U.S., the system of advocacy and IEP which provide specific support for transition makes people easy to face their characters with specific coping ways. In Japan, few systems, supports, and countermeasures have arranged to face and understand their characters. It is considered that support for transition and understanding characters is led by improvement of the support system to recognize their rights, and to make it earlier and more specific with keeping supporter's discretion.

Key words

Developmental Disability, Support for transition, U.S.

要 旨

発達障害者の移行支援について、アメリカにおける発達障害者支援の法制度の発展、日本とアメリカの発達障害者支援法の比較、アメリカにおける発達障害者の移行支援から、学生が自らの適性を理解するための仕組みを考察した。アメリカでは、権利擁護とIEPのような具体的な移行支援の方策を制度づけることによって、具体的な対処の方法とともに障害や適性と向き合いやすくなっている。これに対し日本では、適性を理解するための機会と支援、対応策が制度として整っていないことが考えられた。支援者の裁量を残しつつ、権利性と早期からの具体的な支援制度を整備することが、移行支援と適性を理解することへの支援につながると考えられた。

キーワード

発達障害、移行支援、アメリカ

1. 背景と目的

近年高等教育機関においても発達障害者の支援の必要性が高まっている。独立行政法人日本学生支援機構「平成25年度（2013年度）大学、

短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書¹⁾によると、「大学、短期大学及び高等専門学校」の障害学生数は13,449人、全学生（3,213,518人）

に占める障害学生の在籍率は0.42%、そのうち発達障害（診断書有）の学生は2,393人で障害学生のうち17.8%とされている。これらの発達障害のある学生へは「注意事項文書伝達」や「実技・実習配慮」、「休憩室の確保」、「教室内座席配慮」等の授業支援のほか、「専門家（臨床心理士等）による心理療法としてのカウンセリング」、「保護者との連携」、「学習指導（履修方法、学習方法等）」、「社会的スキル指導（対人関係、自己管理等）」、「進路就職指導」等授業以外の支援も行われている。この報告書から、平成24年度卒業した発達障害学生卒業後の進路の状況（平成25年5月1日まで）を見ると、発達障害（診断書有）学生では卒業生257名のうち67名が就職、発達障害（診断書無・配慮有）学生では卒業生549名のうち163名が就職とされている。しかし、障害のある学生全体1,881名では919名が就職していることと比べると、発達障害学生の就職は低い割合である。

こうした中、発達障害のある学生への就職支援にはとりわけ関心が高まっている。2009年に行われた調査²⁾の自由記述では「発達障害や精神疾患のある学生を受け入れる企業が少なく、ご本人や家族がどの程度障害の程度を認識しているか確認が難しいことで具体的・現実的な支援に困難を感じる」、「就職しても安心して社会生活ができるように周囲の理解と支援が継続される仕組みが必要、と感じている」、「発達障害のある学生（疑わしい学生を含む）の就職指導、就職活動の難しさを特に実感している」等が寄せられた。前出のデータにおいても、「発達障害（診断書有）学生」と「発達障害（診断書無・配慮有）学生」の2つの数字があり、「発達障害（診断書無・配慮有）学生」が「発達障害（診断書有）学生」よりも多い。担当者の関心は高いが、有効な対応が見いだせず難しさを抱えている状況を伺うことができる。

丹治ら³⁾は発達障害学生の支援事例が報告された論文を分析し、発達障害学生支援の現状と今後の課題を明らかにした。それによると就職

支援に関しては、「学修上の支援に比べて、具体的な支援方法の蓄積が少ない」とされながらも、「就職課による模擬面接、職場選択の相談、就職セミナーの実施、職業訓練センターの紹介等の支援が報告されて」⁴⁾おり、「学生が自らの適性を理解し、主体的に就職活動に取り組めるように、学内外の支援担当部署・機関との協働支援体制が必要だと考えられた」⁵⁾という。丹治らは、今後各大学において合理的配慮の提供に向けての整備が求められるだろうとし、合理的配慮の決定過程のあり方を「支援の合理性」、「学内組織の理解」、「配慮決定の協議方法」、「円滑な連携支援体制」の観点から検討していく必要があるとまとめている。

高等教育機関における発達障害学生の支援の背景には2004年に成立した発達障害者支援法があると考えられる。発達障害者支援法ではその目的において「…学校教育における発達障害者への支援、発達障害者の就労の支援、発達障害者支援センターの指定等について定めることにより、発達障害者の自立及び社会参加に資するようその生活全般にわたる支援を図り、もってその福祉の増進に寄与することを目的とする」とするほか、第8条（教育）においても「2大学及び高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする。」とし、ライフステージを通じた支援を進めている。

こうした法律上の後押しや担当者の関心の高さ、障害者権利条約に見られるような国際的動向にもかかわらず、発達障害のある学生の実社会への移行支援は具体的な支援方法には蓄積が少ない。現状では、支援の必要性や協働、連携の必要性が指摘され、就職活動のスキルの支援や「学生が自らの適性を理解し、主体的に就職活動に取り組めるよう」な支援が行われている。そこで本論文では、合理的配慮の考え方を最初に法律に盛り込んだアメリカにおける発達障害者の移行支援の仕組みを明らかにし、「学生が自らの適性を理解」するためにどのような仕組み

みとなっているのか検討することを目的とする。

2. 方 法

国立情報学研究所学術情報ナビゲータ CiNii を用い「アメリカ」「発達障害」をキーワードに検索したところ検索結果は35件で、教育実践・教育政策のものが18件、診断基準に関するもの1件、心理学4件、行動分析2件が含まれていた。そこで、アメリカ合衆国連邦のホームページ、アメリカの発達障害者の支援等に書かれた書籍の中での記述にこれらを加え、支援の法制度を整理し、移行支援がどのように行われているのかを探索した。ただし各州での法制度は含めないこととした。

3. 結 果

1) 1960年代以降の発達障害者支援のための法制度の発展

1950年代、アメリカでは、パール・バックの『母よ嘆くなかれ』など親による著書がいくつも出版され、「親たちは、精神薄弱児が家族の中にいるということ、恐れずに告白するようになった」とされる。1960年代には、障害のある子どもたちにとっても家族にとっても入所施設が最良の道だと伝えられるようになっていた。そして1950年代から1970年代にかけて多数の公立精神薄弱者施設が建設、修復・増築されていく⁶⁾。

ジョン・F・ケネディ大統領は1961年10月精神遅滞に関する大統領パネルを組織した。このパネルは「合衆国において発達障害のある人々は、学校や地域活動など公的生活や私的生活の多くの活動範囲において排除に直面している」という状況と、財源不足がひどいために設備も貧弱な州立の施設が多く、組織的な虐待やネグレクトが問題になっていることを明らかにした。これを受けてケネディ大統領は知的障害者を対象とする法案を議会に送り、1963年これらの勧告から「精神遅滞者施設及び地域精神衛生センター建設法」が成立し、1964年から68年にか

て多額の予算が計上され、増加する入所希望者への対応のための施設の新設に支出された。1967年に議会はサービスを知的障害に関連する分野にまで広げ、それらへの資金が増大した。1970年に「精神遅滞者施設及び地域精神衛生センター建設法」は、「発達障害者サービス及び施設建設法」に改正され、「発達障害」という語が法に用いられた。この用語には、精神遅滞だけでなく、脳性まひ、てんかん、18歳以前に発現したその他の神経学的状態のある者が含まれることとなった⁷⁾。

1967年頃には入所施設は改善されていくだろうと考えられていたとみられる。が、実際にはかなりひどい状況であったようである。デンマーク精神遅滞福祉局長であったバンク・ミケルセンは、当時のカリフォルニア州の精神遅滞者のための大規模施設を訪問した際に、「私は、わが目を疑いました。12か国以上もの国々を訪れ、施設を見学してきましたが、他の国のどんな施設よりもひどい状態でした。私たちの国では、牛でさえあのような扱いを受けることは許されないでしょう。」と報道記者に語ったとされている⁸⁾。施設内の非人間的な生活状況がテレビや雑誌で取り上げられ、入所施設に対して批判的な見方も高まっていった。

ケネディ大統領の次の大統領となったジョンソン大統領は、1964年「貧困との戦い」を唱え、「経済機会均等法」が制定される。この一部として実施されたヘッドスタート計画と初等・中等教育法（ESEA）によって、障害のある子どもたちが地域の中で教育を受け生活をする道が少しずつ整っていく。ヘッドスタート計画は、「社会の各グループ間の経済的差異に基づく能力差を解消する」ための教育補償政策であったが、これは「教育の機会均等を実質化するための精力的な努力」でもあった。また、初等・中等教育法は、低所得の家庭が集中している地域の子どもたちに十分な教育機会をもたらすことを意図するもので、障害児のことは特別には言及していなかった。が、上院と保健・教育・福

祉省との話し合いの結果、障害児も有資格者として含まれることとなった。これにより障害児教育に連邦政府の財政支出が認められることになっていく⁹⁾。1966年には連邦教育局内に障害者課が設けられ、1960年代後半にかけて障害児の研究とデモンストレーションの支援や、障害のある子どもたちの教育に関連した諸活動、就学前教育などに連邦から財政上の援助が行われた。さらに1970年代にかけて、公教育の保障を求める訴訟が展開され、重度の子どもを含むすべての障害児への公教育への法的権利が承認されていった¹⁰⁾。

1975年、「発達障害者支援及び権利法」、「全障害児教育法」が制定される。

1975年の「発達障害者支援及び権利法」では、発達障害とは、「18歳未満で発現し、無期限に継続すると予測され、実質的な社会的不利を構成する特別な状態（例えば、脳性まひ、てんかん、自閉症及びディスレクシア）を含む」と定義された。そして発達障害のある人が適切な治療、サービス、そして最も少ない制限の中で発達上の可能性を最大にするハビリテーションを受ける権利を持っていることが明記された。この法律では、公的基金は発達障害のある人に対し、最低水準の栄養価のある食事や歯科を含む医療サービス、身体拘束の禁止、親族を訪問する権利を提供し、火事やその他の安全において承諾できないような、いかなる居住プログラムも提供されるべきではないことも明記された。

1978年には、障害の始まりが22歳に引き上げられ、特別な状態をリストにあげる方法がもっと一般的な方法に変更された。それにより発達障害は、「身体的または精神的な機能障害に帰する、重度で慢性的な能力障害で、おそらく無期限に続くであろうもの」で、主要な生活活動の3つ以上の領域で実質的な機能の制限が結果として起こるものと機能的に定義された。現在では、個人の重度で慢性的な能力障害で、

(i) 精神的または身体的な機能障害または精

神的かつ身体的な機能障害の重複によるもの

- (ii) 個人が22歳に達する前に明言したもの
- (iii) 無期限に続くであろうもの
- (iv) 以下にあげる主要な生活活動の領域における3つ以上の実質的な機能の制限が結果として起きているもの
 - (I)セルフケア、(II)言語の聞き取りと表現、(III)学習、(IV)移動、(V)自己決定、(VI)自立生活の能力、(VII)経済的自給自足
- (v) 特別なまたは学際的または一般的なサービスや、個別化されたサポート、あるいは生涯にわたるまたは一定の期間について個別に計画され調整されたその他の援助形態の複合や連続のために個人のニーズがもたらされるもの

と定義されている。2000年には、0歳から9歳までの子どもでは上記の3つ以上を満たしていても、サービスや支援がなければ将来これらを満たす可能性が高い場合、申請できるとされた。1978年には4つの優先領域が定められ、それはケースマネジメントサービス、療育サービス、代替的な地域生活におけるサービスの取り合わせ、職業以外の社会的発達のサービスであった。

1984年の改正では、発達障害のある人へのサービスのゴールは、「可能な限り、地域社会で自立と生産性、統合(integration)を高めること」であった。ここでいう自立とは、「人が自分自身の生活・人生にコントロールと選択を及ぼす範囲」、生産性とは「収入を伴う仕事に関わること」、統合とは「通常地域社会にある社会資源を使用し、障害のない人々と共に地域活動に参加し、地域にある家かそれに近い住居に居住すること」であった。

1987年には委員会(State Planning Council)に、1990年までに2つの報告をすることが求められた。一つは精神遅滞の視点ではなく発達障害の視点に基づいた適格性についての見直しと分析、もう一つは、発達障害のある人にサービ

スを提供する事業者や自立、生産性、統合について基準に照らして顧客満足度を見直し分析することであった。ここで議会は、家族と友人や隣人を含む地域の人々が発達障害のある人々の生活を向上させるのに中心的役割を担うことができることを認めた。

1984年に示されたゴールは、1990年に「相互依存、インクルージョン、(生産性を超えて)貢献の認知」へと前進した。法の目的には、専門職やパラ専門職、家族、発達障害のある本人に学際的な訓練と技術的な支援を提供することが含まれることとなった。また、公的方針の変化や地域社会の受け入れを代弁することも含まれた。

1994年には、サービスや支援その他の援助の提供において、個人の尊厳と個人的な嗜好や文化的相違の重要性が含められ、提供を受ける発達障害のある人とその家族がまず第一の決定者であることが認められた。

2000年の改正では「提供されるケアは、虐待やネグレクト、性的及び経済的搾取、法的及び人権への違反行為がないものであって、発達障害のある人が一般の人々よりも害を受けるリスクが高くなるということがないもの」とされ、この法の下で資金供給されたプログラムの説明責任を高め、プログラム間の調整と協働を高めることが図られた¹¹⁾。

一方、ヘッドスタート計画と初等・中等教育法(ESEA)は、障害児の公教育の権利を確立させ、1975年の「全障害児教育法」制定へとつながった。しかし1980年代のアメリカ教育は大きな問題を抱えていた¹²⁾という。その一つは大量の学業不振児の存在であった。低所得の家庭の子どもたちへの教育補償をきっかけに成立していった障害児教育であったが、学業不振児の存在が示され、それは教育システムの二重性を示すこととなっていた。特殊教育と通常教育が対立しないための教育のあり方が、「障害名をつけずに権利の保障を」という考え方であり、インクルージョンであった。「全障害児教育法」

は、1990年に改正されて「個別障害者教育法(IDEA)」となる。IDEAによって障害のある子どもは公立学校で特別教育やそれに関連するサービスを受けることができる。IDEAでは「障害のある子ども」を定義しており、これは各州が障害を定義し、特別教育法のもとで無料で適切な公教育を受ける適格性を決めるための指針となっている。IDEAの「障害のある子ども」の障害には自閉症、発達の遅れ、知的障害など14のものがあり、「子供の教育の成果が障害のために逆方向の影響を受けている(Adversely Affects)に相違ないもの」とされている。この語は通常教育から落ちこぼれて特別教育や関連サービスを受けるのではなく、コースや学年から落ちることなく保留し学年から次の学年に進むとしても、連邦は無料で適切な公教育をしなくてはならないとされている¹³⁾。IDEAでは、個別教育プログラム(IEP)が作成されることになっている。IEPは年に1度以上見直しができる個別の教育プログラムである。IEPでは、16歳になるときに最初に適用されるIEPに移行支援サービスを含めることになっている。移行支援サービスとは学校卒業後の生活の準備をするもので、大学と継続教育、職業教育、援助付きの雇用、自立生活と社会参加、継続教育のために準備する教科のコースと専門コースが含まれている。IDEAによる教育支援を受ける資格は、普通教育の卒業証書を得て高校を卒業したり、特別教育を受ける年齢を終えたりした場合に終了する¹⁴⁾。

これらのことより、発達障害者の支援制度は、社会の中での知的障害のある人の入所施設のあり様と深く関連しながら発展してきたと考えられる。入所施設が支持されていれば、地域社会での支援制度の整備は進まない。地域社会での支援制度の整備の背景には公教育の保障があった。アメリカの場合1960年代、入所施設への期待と失望が混在していた時代状況があったところに、公教育としての障害児教育が始まり、やがてそれが教育権として承認されていった。1970

年代後半から、発達障害のある人の権利が確認され、地域生活のためのサービスが進められていく。「自立、生産性、統合」をゴールとしていた地域生活のためのサービスのゴールは、「相互依存、インクルージョン、貢献の認知」へ進化し、家族や地域の友人たちの役割が認知され、サービスは本人や家族に決定権があることも確認されていく。地域で学校に通いながら障害のある子どもが育っていくことに支援があり、その成長と卒業後の移行について個別に計画が立てられる。地域社会の中で育つことができ、地域社会の中に卒業後の出口があることが脱施設化の基本であったことが確認できる。

2) 発達障害者支援及び権利法

2000年改正の発達障害者支援及び権利法の目的は、発達障害のある個人と家族が必要な地域サービス、個別支援、自己決定、自立、生産性、及び地域生活のすべての面における統合とインクルージョンを進めるその他の形の援助にアクセスし、またそれらのデザインへの参加を確保することである。

機関には「連邦発達障害委員会（SCDD）」、「発達障害者の教育・研究・サービスの卓越のための大学センター（UCEDDs）」、「保護及び権利擁護組織（P & As）」がある。それぞれ異なる権限を持っているが、相補的に協働する。知的障害及び発達障害に関わる行政部は、連邦機関である保健福祉省地域生活部におかれ、各機関やプログラムに資金を配分している。

連邦発達障害委員会は、当初は発達障害のある人へのサービスが、最も少ない制約環境のもとで提供されるよう調整し統合するために設置された。政府の資金は、建物や施設改修に優先的に提供されるよりも幅広いサービスに振り向けるべきという議論に応えるものでもあった。1975年に発達障害委員会の活動領域は見直され、権利擁護と各州の脱施設化計画を準備してほしいとの要求が含まれることとなった。やがて委員会は活動の焦点をサービス提供やデモンスト

レーションから政策変更へと移していった。

現在、委員会の目的は、権利擁護、能力の確立、サービス等を組織的に変えていく活動とされている。コンシューマーとその家族を中心におくサービスやコンシューマーとその家族に直接行われるサービス、包括的な地域サービスシステム、個別化された支援、発達障害のある人やその家族の自己決定を進めるその他の支援など、様々な形で行われる支援の調整に貢献し、組織的に変革していくことが目的の一つとなっている。

この委員会は、委員の少なくとも60%が発達障害のある本人かまたは家族で構成されることとされている。委員の3分の1は発達障害のある本人、3分の1は発達障害のある子どもの親または後見人、または自分自身の権利擁護をすることができない発達障害のある成人の直接の親戚または後見人、3分の1は上記の分類のいずれかでなくてはならないとされる。

発達障害者の教育・研究・サービスの卓越のための大学センターは、1963年に設立された大学加盟機関が発展したものである。当初は医療サービスや診断、治療プログラム、個人への学際的な訓練に力を入れていた。1980年代後半からプログラムの焦点が医療や健康に関わるものから広がり、教育やコンシューマー・エンパワメント、生産性、自立、インクルージョンが含まれるようになった。センターの活動の焦点は、施設を基本としたサービスから地域を基本としたサービスへ、そして地域でのインテグレーションと自己決定へと進んでいった。現行の発達障害者支援及び権利法におけるセンターの中核的な機能は、学際的な就学前教育の提供、訓練や技術支援を含めた地域サービスの提供、調査研究の実施、情報の普及活動である。

保護及び権利擁護組織は、すべての州・地域において発達障害のある人の法的権利及び人権を保護することを目的とする。1975年当初は大規模施設で生活する発達障害のある人を虐待やネグレクトから保護することから始められてい

る。1984年に施設で生活する発達障害のある人の記録へのアクセス権が与えられた。施設への不満があり法的後見人がついていない場合には、州が法的後見人となる。権利擁護組織は脱施設化において重要な役割を果たしてきた。児童やその保護者がIDEAのもとで適切な教育を受けるための権利擁護やADA法の実施、精神保健上の課題に挑戦している当事者やその他の障害者の権利向上にも役割を担い、活動領域はさらに広がっている。

発達障害者支援及び権利法は、ADA法やIDEAのように各州に遵守が義務付けられているものではないが、発達障害委員会と保護及び権利擁護組織の設置は州の義務となっている。この法で行われている主なプロジェクトには、ファミリー・サポート・プログラム、国家重要事項プロジェクト、労働への直接支援などがある。

これを日本の発達障害者支援法と比較すると、表1のようになる。

これらより、発達障害者支援及び権利法では、権利擁護を重要視し、発達障害のある個人と家族が必要なサービスを利用し政策決定に参加する仕組みとなっていると考えられる。「発達障害者」は、機能障害とともに結果として起きている実質的な機能の制限とニーズから定義されている。

これに対し日本の発達障害者支援法では、生活全般にわたる支援から福祉の増進に寄与することが目的とされ、発達障害のある個人や家族の政策決定への参画については含まれていない。家族については、「保護者の意思ができる限り尊重されなければならない(第3条3、第5条4)」、「都道府県及び市町村は…家族に対し、相談及び助言その他の支援を適切に行うよう努めなければならない(第13条)」と理念的な宣

表1

名称	発達障害者支援及び権利法 (U.S.)	発達障害者支援法 (日本)
成立	1975年。現行法は2000年。	2004年。最新改正2012年。
目的	発達障害のある個人と家族が必要な地域サービス、個別支援、自己決定、自立、生産性、及び地域生活におけるすべての面における統合とインクルージョンを進めるその他の形の援助にアクセスし、またそれらのデザインへの参加を確保すること	<ul style="list-style-type: none"> 発達障害を早期に見発 発達支援を行うことに関する国及び地方公共団体の責務を明らかにする 学校教育における支援、就労の支援など生涯にわたる支援 発達障害者支援センターの指定等 発達障害者の自立及び社会参加に資するようその生活全般にわたる支援を図り、もってその福祉の増進に寄与する
定義	個人の重度で慢性的な能力障害で、 (i) 精神的または身体的な機能障害または精神のおよび身体的な機能障害の重複によるもの (ii) 個人が22歳に達する前に明言したもの (iii) 無期限に続くであろうもの (iv) 以下にあげる主要な生活活動領域における3つ以上の実質的な機能の制限が結果として起きているもの (I)セルフケア、(II)言語の聞き取りと表現、(III)学習、(IV)移動、(V)自己決定、(VI)自立生活の能力、(VII)経済的自給自足 (v) 特殊なまたは学際的または一般的なサービスや、個別化されたサポート、あるいは生涯にわたるまたは一定の期間について個別に計画され調整されたその他の援助形態の複合や連続のために個人のニーズがもたらされるもの	「発達障害」 自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの 「発達障害者」 発達障害を有するために日常生活又は社会生活に制限を受ける者 「発達障害児」 発達障害者のうち18歳未満のもの

<p>機関</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○発達障害委員会（SCDD）連邦及び週に設置 <ul style="list-style-type: none"> ・権利擁護 ・能力の確立 ・サービス等を組織的に変えていく活動 ○発達障害者の教育・研究・サービスの卓越のための大学センター（UCEDDs） <ul style="list-style-type: none"> ・学際的な就学前教育の提供 ・訓練や技術支援を含めた地域サービスの提供 ・調査研究の実施 ・情報の普及活動 ○保護及び権利擁護組織（P & As）連邦及び週に設置 <ul style="list-style-type: none"> ・IDEA における権利擁護 ・ADA 法の実施 ・障害者の権利擁護 	<ul style="list-style-type: none"> ○国、地方公共団体 <ul style="list-style-type: none"> ・発達障害の早期発見のため必要な措置を講じる ・できるだけ早期の、状況に応じて適切な、就学前の発達支援、学校における発達支援その他の発達支援、就労・地域における生活等に関する支援、家族に対する支援が行われるよう、必要な措置を講じる ・発達障害者及び発達障害児の保護者の意思をできる限り尊重 ・関係機関との必要な協力体制の整備 ○発達障害者支援センター <ul style="list-style-type: none"> ・専門的な相談、助言 ・専門的な発達支援、就労支援 ・情報提供及び研修 ・医療等の業務を行う関係機関、民間団体との連絡調整 （権利擁護）第12条 ・国及び地方公共団体は、発達障害者が、その発達障害のために差別されること等権利利益を害されることがないようにするため、権利擁護のために必要な支援を行うものとする。
-----------	--	---

言となっている。「発達障害者」の定義は、医学的診断をもとに日常生活又は社会生活に制限を受けることから定義されている。アメリカの発達障害者支援及び権利法と比べると、日本の発達障害者支援法では発達障害者の権利性が乏しく、支援の受け手として位置づけられていると考えられる。

3) アメリカにおける発達障害者の移行支援
 発達障害のある人の学校から職業生活への移行は、アメリカにおいても容易ではないことと捉えられている。自分に関心のあることを相手の反応に気が付かずに話し続けてしまったり、友人に思った通りをそのままに伝えて相手の気分を害してしまったり、グループワークに加わらずに気ままに過ごし仲間外れになったり、自分への親切な申し出に「あっちへ行け」といってしまうような振る舞いは、社会性やコミュニケーションの特質かもしれないが職場では受け入れられず、問題視されてしまう¹⁵⁾。

Schallらは、自閉症スペクトラム（ASD）の人の社会性やコミュニケーションの特質を、スキルを身につけることで職場や大学という環境が求める要求に応えられるように個別教育のプ

ランを立てることが必要だとしている。就学前や初等教育ではIEPチームは子どもがまだできていないことをできるようになるようにプランを立てる。しかし移行期になったら、プランの中での優先順位を大人として求められるスキルにシフトしていくことが必要だという。それはアカデミックな機能は不要であるということではなく、眠っているリテラシーを機能的なスキルとすることである。こうしたことはASDの人が障害の本質と直面することでもある。IEPはもちろん個別のものであるが、移行期に極めて重要なスキルとして、自己決定（Self-determination）、自己管理（Self-management）、自立、キャリア開発の4つがあげられている。また、ASDの人の移行プログラムの模範例として、「ストレングスを基盤としたアセスメントと本人を中心としたプランニング」、「ASDの他の人やその家族、サービス事業所の関係者と協働すること」、「一般化された環境での、集中的で、行動を基本とした教育戦略」を盛り込むことが必要だとしている。

「ストレングスを基盤としたアセスメントと本人を中心としたプランニング」では、できていないことから将来のプランへ、学問から実際

の生活上での機能的な技能に焦点を当てたカリキュラムへ、欠点から長所や雇用につながる技能へ焦点をシフトさせる必要があるとされる。「ASDの他の人やその家族、サービス事業所の関係者と協働すること」では、成人向けのサービス提供者にも IEP チームに加わってもらい、他職種混合の学際的なチームとすることが有効であるとされる。

IDEA によると移行プランは結果追求型のプロセスと説明されている。2004年 IDEA では、移行サービスは次のように説明されている。

- ・結果追求型のプロセスで、学校から高等教育や職業教育、統合された雇用（支援を受けながらの雇用を含む）を含めた卒業後の活動への移動を促進し、障害のある子どもの学問的到達と機能的到達が向上すること、及び、成人教育や成人のサービス、自立生活、地域への参加を続けること、に焦点を当てる
- ・子どもの個別のニーズに基づき、子どもの得意なところや好きなこと、関心を考慮に入れる
- ・指導や関連サービス、地域での社会経験、雇用上の発達、卒業後の成人のその他の生活事項を含み、もし適切であれば、日常生活技能の獲得や機能的職業評価を含む

これらの定義から考えられる ASD の子どもが直面する課題を構造化し、自然な環境での集中的教育戦略として整理されたものとして、次のように示されている。

- ・技能を身につけるための非常に頻繁な学習機会の必要性
- ・ある環境での技能をほかの環境に一般化することの困難さ
- ・材料や道具が実際に使われるときとまったく同じように正確に教えられるべきという学習上の必要性
- ・一度技能を身につけた後、流暢さに到達するためのより多くの練習と時間の必要性

結局「一般化された環境での、集中的で、行

動を基本とした教育戦略」としては集中的なインターンシップ体験が有効と考えられている¹⁶⁾。

Lee らは、高機能自閉症スペクトラムの学生の職業生活への移行に必要なものを、文献研究から7つに整理している。それは「個別化された、ストレングスを基盤とした移行サービス及び支援」、「肯定的なキャリア開発と早期の職場体験」、「意味のある協働と事業所間の関与」、「家族の支援と期待」、「自己決定と自立の育成」、「社会的及び雇用に関連した技能の指導」、「仕事に関連した支援を築くこと」であった¹⁷⁾。

これらからアメリカでの障害児の移行支援は、IEP に盛り込まれ、子どもの教育権が終了する前に必ず個別に立てられることとなっていると考えられた。「移行支援をどうするか」は「その子どもの IEP に何を盛り込むか」と置き換えることができる。IEP はその子どもの保護者、特別教育の教員又は関連サービス提供者のうちの最低1名と、普通教育の教員のうち最低1名などの他、その子どもについての知識または専門的経験を有する学校関係者以外の人や、適切な場合には子ども自身が含まれる IEP チームのミーティングで作成される。IEP チームが移行支援目標を決めた後は、学校は子どもが目標を達成するために必要な移行支援サービスを提供しなくてはならない。移行支援は必ず多種専門職による学際的なチーム支援によって取り組まれ、保護者と本人の参加が本人の権利を擁護し、計画の実施の責任は学校におくことが仕組みづけられていると考えられる。また、IEP を立てる際に、「障害かどうか」ではなく、「求められる技能は何か」、「どのように習得するか」を考える構造となっている点も日本とは異なる状況と考えられる。

さらに IDEA の対象にならず、IEP が作成されない子どもや普通教育の卒業証書を得ている場合には、ADA 法のような公民権法による支援や、リハビリテーション法による職業リハビリテーションサービス、労働投資法によるワンストップ・キャリアセンターなどの支援を活用

することができる¹⁸⁾。

アメリカでは公教育の中に移行支援が組み込まれ、「障害のある子ども」とされれば、必ず IEP チームによる支援があり、支援の実施も誰が何をやるかが明確にされる。初等教育からの対応と権利を示すことが早期発見につながっていると考えられる。また IEP の作成は卒業直前だけではなく、毎年プログラムが見直される。公教育と地域のサービス事業者の IEP を通じた継続的な協働が制度化されている。子どもにとっては、どのようなスキルの習得を IEP に盛り込むかを検討することが、自らの適性を理解することにつながる。

日本での個別の支援計画については、「障害のある子どものための地域における相談支援体制整備ガイドライン（試案）」（平成20年3月）において、「乳幼児期から学校卒業後までの長期的な視点に立って、医療、保健、福祉、教育、労働等の関係機関が連携して、障害のある子ども一人一人のニーズに対応した支援を効果的に実施するための計画」を「個別の支援計画」、この「個別の支援計画」を学校や教育委員会の教育機関が中心となって策定する場合には「個別の教育支援計画」と定義し、「現在、ほとんどの特別支援学校（盲・聾・養護学校）で、「個別の教育支援計画」を策定しており、特別支援教育の推進により、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等においても策定が進んでいます。先述した「相談支援チーム」が、ライフステージを通じた一貫した相談支援となるよう福祉、保健、医療、労働等の関係機関と連携して「個別の支援計画」を策定することが期待されます。」¹⁹⁾と示されている。個別の支援計画は特別支援学校を中心として策定され、通常の学校では適性を理解するための機会と支援、対応策がなかなか進められていないことが推測される。

4. 考 察

アメリカにおける発達障害者の移行支援の仕組みを明らかにし、「学生が自らの適性を理解」

するためにどのような仕組みとなっているのか検討することを目的として、1960年代以降の発達障害者支援のための法制度の発展、発達障害者支援及び権利法、発達障害者の移行支援を整理した。アメリカにおいても日本においても、発達障害者の移行支援が容易なこととは考えられていない。しかし2国間に次のような相違点がある。

まず、障害のある人の権利への意識が異なる。アメリカでは、大規模施設への批判と反省、公民権運動を経て、障害のある人々の地域での生活、教育、就労を進めることとなった。この歴史は、これらへのサービスや支援・援助が、対象者のための福祉ではなく、社会正義と社会変革だとする視点を根付かせていると考えられる。IDEA の支援を受けるには適格性があるかどうか問われるが、支援を受けることは権利と考えられている。発達障害者支援及び権利法は権利擁護を強調し、発達障害のある人と家族の政策決定への参加を組み込んでいる。歴史と文化、制度への組み込みが、人権への感受性を高めていると考えられる。1990年に成立した ADA 法が、世界で初めて法律上の明文をもって合理的配慮を行わないことが差別であることを明らかにした法律であることはよく知られている。合理的配慮の欠如が差別であるということは、差別を是正するための行為を請求する個人の権利が認められるということである。

これに対し日本では、「障害のある人を共同生活の平等な一員であることを確保するための自由権を中心とした権利規定をもつ法律は、日本のどこを探しても存在しない」²⁰⁾とされ、「自由権的基盤を有しない日本では、「保護」という名のもとに、権利性がないというだけではなく、自由権さえ侵しかねない形で福祉関連立法が拡充されてきた」²¹⁾と指摘されている。障害のある人の権利への意識はアメリカのそれと異なるものと考えられる。

「障害」の定義のされ方も異なる。アメリカではある程度具体的な活動の制限から「障害」

を定義し、支援の適格性の基準としている。機能障害により活動の制限があるため支援を受ける権利がある、との理論はわかりやすい。「障害者」の定義を、診断名を上げ、そのために日常生活又は社会生活に制限を受ける者とする日本の定義の仕方では、診断は日常生活または社会生活における制限の理由とされ、生活上の制限を解消していく方法は曖昧になってしまう。個人も社会の「障害」に向き合いにくい状況がつけられていると考えられる。「発達障害（診断書無・配慮有）学生」の用語は、配慮が必要であると考えられれば、適格性についての共通基準がなくても、支援やサービスが提供されているということであろう。教育機関の中では、必要な人に必要な支援を行うことができ障害に向き合うことも迫られないが、現実社会ではそれが難しく「移行」の壁が高くなってしまふことも考えられる。

5. 結 論

発達障害者の移行支援について、アメリカにおける発達障害者支援の法制度の発展、日本とアメリカの発達障害者支援法の比較、アメリカにおける発達障害者の移行支援から、学生が自らの適性を理解するための仕組みを考察した。

発達障害者の支援制度は、社会の中での知的障害のある人の入所施設のあり様と深く関連しながら発展してきた。地域で公学校に通いながら障害のある子どもが育つことに支援（IDEA）があり、その成長と卒業後の移行について個別に計画（IEP）が立てられ、地域社会の中に卒業後の出口があることが脱施設化の基本となったと考えられた。

発達障害者支援及び権利法では、権利擁護を重要視し、発達障害のある個人と家族が必要なサービスを利用し政策決定に参加する仕組みとなっている。「発達障害者」は、機能障害とともに結果として起きている実質的な機能の制限とニーズから定義されている。一方、日本の発達障害者支援法は、生活全般にわたる支援から

福祉の増進に寄与することが目的とされ、発達障害のある個人や家族の政策決定への参画については含まれていない。また「発達障害者」の定義は、医学的診断をもとに日常生活又は社会生活に制限を受けることから定義されている。アメリカの発達障害者支援及び権利法と比べると、日本の発達障害者支援法では発達障害者の権利性が乏しく、支援の受け手として位置づけられていると考えられた。

アメリカでは公教育の中に移行支援が組み込まれ、「障害のある子ども」とされれば、必ずIEPチームによる支援があり、支援の実施も誰が何をするかが明確にされる。初等教育からの対応と権利を示すことが早期発見につながっていると考えられる。子どもにとっては、どのようなスキルの習得をIEPに盛り込むかを検討することが、自らの適性を理解することにつながる。これに対し日本では、特別支援学校の生徒には個別支援計画が立てられるが、通常学校では制度となっていない。適性を理解するための機会と支援、対応策が制度として整っていないことが考えられた。

アメリカでは、権利擁護とIEPのような具体的な移行支援の方策を制度づけることによって、具体的な対処の方法とともに障害や適性と向き合いやすいようになっている。しかし裏を返せば、権利擁護の仕組みがしっかりとなければ権利侵害の起きるリスクが高いとも考えられる。IEPの移行支援に入れられるべき項目についての研究がされているのは、どのような項目があればよいのかまだ具体的には分かっていないとも捉えることができる。

日本において、支援を受ける適格性の有無があいまいであっても、必要があれば配慮ができるのは、配慮を必要とする人にとってサービスが受けやすいことだとも考えられる。しかし、なぜあいまいなままにされるのか検討される必要があるだろう。そこには、支援を活用することへの権利性の弱さや、具体的な支援制度の確実さへの不安などがあるのかもしれない。支援者の

裁量を残しつつ、権利性と早期からの具体的な支援制度を整備することが、移行支援と適性を理解することへの支援につながると考えられた。

引用文献

- 1) 独立行政法人日本学生支援機構「平成25年度(2013年度)大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」(平成26年3月) http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/documents/2013houkoku.pdf
- 2) 独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構障害者職業総合センター「大学等における障害・疾患のある学生の就職活動支援」(2009年4月)
- 3) 丹治敬之、野呂文行(2014年)「我が国の発達障害学生支援における支援方法および支援体制に関する現状と課題」『障害科学研究』第38号、147-161頁。
- 4) 前掲3)、152頁。
- 5) 前掲3)、156頁。
- 6) James W. Trent (1995) Jr., *Inventing the Feeble Mind A History of Mental Retardation in the United States*, University of California Press, 清水貞夫・茂木俊彦・中村満紀夫監訳(1997)『「精神薄弱」の誕生と変貌(下)』学苑社、153-229頁。
- 7) http://www.acl.gov/Programs/AIDD/DD_History/index.aspx (last visit on October 29, 2014)
- 8) 前掲6)、206頁。
- 9) 安藤房治(2001)『アメリカ障害児公教育保障史』風間書房、164-166頁。
- 10) 前掲9)、180頁。
- 11) 前掲 http://www.acl.gov/Programs/AIDD/DD_History/index.aspx (last visit on October 29, 2014)
- 12) 前掲9)、219頁。
- 13) <http://www.parentcenterhub.org/repository/categories/> (last visit on November 9, 2014)
- 14) Peter W. D. Wright, Pamela Darr Wright and Sandra Webb O'Connor (2009, 2010, 2011), *All about IEPs Answers to Frequently Asked Questions About IEPs*, Harbor House Law Press, 柘植雅義・緒方明子・佐藤克敏監訳(2012)『アメリカのIEP(個別の教育プログラム) 障害のある子ども・親・学校・行政をつなぐツール』中央法規出版、140-154頁。

- 15) Carol Schall, Paul Wehman, Staci Carr (2014), *Transition from High School to Adulthood for Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorders*, Fred R. Volkmar, Brian Reichow, James C. McPartland, *Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorders*, Springer p.43.
- 16) 前掲15)、p.41-58.
- 17) Gloria K. Lee, Eric W. Carter (2012), *Preparing Transition-Age Students with High-Functioning Autism Spectrum Disorders for Meaningful Work, Psychology in the Schools*, 49: 988-1000.
- 18) Teresa Bolick (2001), *Asperger Syndrome and Adolescence*, Fair Winds Press, 田中康雄監修、丸山敬子訳(2012)『アスペルガー症候群と思春期』、明石書店。
- 19) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/021/009.htm (last visit on January 9, 2015)
- 20) 東俊裕(2008)「障害に基づく差別の禁止」長瀬修、東俊裕、川島聡編『障害者の権利条約と日本概要と展望』、生活書院、61頁。
- 21) 前掲20)、61頁。

参考文献

- People First of California (1984), *Surviving in the System: Mental Retardation and the Retarding Environment*, The California State Council on Development Disabilities, 秋山愛子、斎藤明子訳(1998)『私たち遅れているの?』、現代書館。

注

- 固有名詞にはそれぞれ以下の訳語を使用した。
 大統領パネル a presidential panel on mental retardation
 精神遅滞者施設及び地域精神衛生センター建設法 the Mental Retardation Facilities and Community Mental Health Centers Construction Act: PL88-164
 発達障害者サービス及び施設建設法 the Developmental Disabilities Services and Facilities Construction Amendments
 経済機会均等法 the Economic Opportunity Act
 発達障害者支援及び権利法 the Developmentally Disabled Assistance and Bill of Right Act, PL.94-103
 全障害児教育法 the Education for All Handicapped Children Act, PL.94-142

個別障害者教育法 the Individuals with Disabilities
Education Act: IDEA

個別教育プログラム Individual Education Program

連邦発達障害委員会 the State Councils on Developmental Disabilities: SCDD

発達障害者の教育・研究・サービスの卓越のための
大学センター University Centers for Excellence in Developmental Disabilities Education,

Research, and Service: UCEDDs

保護及び権利擁護組織 Protection & Advocacy Systems: P & As

保健福祉省 U.S. Department of Health and Human Services

地域生活部 Administration for Community Living

大学加盟機関 the University Affiliated Facilities (UAFs)

