

研究論文

自閉症スペクトラムに関する教育権保障と  
ソーシャルワークの今後の実践的課題  
：学校教育と社会福祉の実践と運動から

植 木 是

1. はじめに：自閉症と学校教育

わが国においても、2000年「社会福祉法」以降、地域福祉活動が活発化してきているといわれる。そのなかでは、理念として目指された「すべての人々が地域で住み慣れた環境を保障していく」という地域ケアの考え方に基づく実践が模索されてきている。自閉症スペクトラムを取り巻く状況についてはどうか。2004年「特別支援教育」制度の導入（2006年から正式実施）、2005年「発達障害者支援法」と各都道府県に発達障害者支援センターの設置義務化、2006年「障害者自立支援法」の開始によって、教育・福祉・雇用などの活動のステージを横断的に地域で「つなぐ」支援と、自閉症スペクトラムなど発達障害児・者の障害特性に配慮した生活を「見守る」支援の構築を目指し、各地域で少しずつ丁寧な草の根での実践が展開されてきている。この間、国際的には2013年改訂のDSM-Vによって、1980年代以降ローナ・ウィングらによって提唱されてきた「自閉症スペクトラム」が示され、正式に診断基準として連続体概念が採用されるようになってきた。自閉症は、1960年代以降、遅れてきた障害のひとつとして「重症心身障害児」の一群として認識され、そのなかのひとつ目立ついわゆる「動く重症児」として福祉の現場ではクローズアップされてきたが、教育の現場では「情緒障害児」として認知されるようになったのが、そのはじまりである。これらをふまえ、本稿では、教育の現場において自閉症がどのように処遇され語られてきたのかを概観・整理していく。以下、まず主に「情緒障害児学級」を中心として語られてきた自閉症から、時期区分順にみていく。

2. 自閉症と情緒障害児

「情緒障害」という言葉は、1961年の児童福祉法一部改正によって「情緒障害児短期治療施設」が児童福祉施設の一つとして加えられた際に、わが国において初めて公的に使用されたものである。この「情緒障害児短期治療施設」が非行、神経症圏の児童を主な対象児としていたのに対して、1969年以降に特殊教育多様化の一環として位置づけられた「情緒障害児学級」は、当初は自閉症児を主要な対象として考えられていたものといわれる。1960年代中頃までは、自閉症児はその殆どが公教育から排除されていたといわれており、1960年代後半から他の重度かつ難しいとされる障害児たちとともにようやく就学へのはたらきかけがなされるようになる。1967年の村田保太郎の調査によれば、東京及びその近県

の自閉症児 150 名のうち、就学しているものは 54 名にしかすぎなかったとされている。自閉症児が主な対象となった情緒障害児学級設立の背景に、1967 年、文部省の「児童・生徒の心身障害に関する調査」があった。この調査は、三重県・十亀史郎らの実践がきっかけとなったものといわれる。その際、初めて情緒障害及び言語障害を調査対象の一つに加えた。そして、その類型を「登校拒否の疑い、緘黙の疑い、自閉症の疑い、精神病の疑い、脳の器質的障害の疑い、その他」に分類した。自閉症は文部省においては情緒障害として取り扱われることになる。この調査結果によって、情緒障害児童・生徒の出現率は 0.43%、特殊教育対象児童・生徒数は約 6 万人とされた。当時、重度や難しいとされた障害児は就学猶予・就学免除されてきたなかで自閉症児の教育権保障はなきものに等しかったが、カー・アスペルガー論争で有名な平井信義<sup>1</sup>（アスペルガー派）は自閉症に対して教育の効用を説いていた。また、すでに三重県においても県立高茶屋病院の十亀史郎が中心となって 1960-1962 年頃より自閉症児の治療・療育とともに自閉症児の教育保障問題についての取り組みが本格化してきており、1964 年に全国初の自閉症児施設あすなろ学園の開設、1967 年に同学園・文部省指定初の「情緒障害児実験学級」の設置が実現している。1969 年には、東京都杉並区に通級制の情緒障害児学級「堀の内学級」が設置されている。当時、平井は、「小児自閉症の発生原因が心因性のものであれば、精神療法が有効に作用することは当然であるが、多くの学者はその点で否定的である。したがって、自閉症児の精神療法の意義は、人間に対する自閉症児の興味をいかに開発するか、言語や知的能力をいかに開発するか、という教育上の問題が大きく、従って、治療教育的接近こそが必要」とされるであろう、としていた。また、自閉症児だけは、精神遅滞児とは違って普通学級へ入れるべきだと主張した。こうした影響を受けて就学への働きかけをはじめた親も少なくなかったともいわれている。野村東助は平井の影響下にあった「自閉症児担任教師の会」と「東京都情緒障害教育研究会」の果たした役割の一つとして「自閉症児の教育は普通学級が望ましい、という考え方を世に定着させたことである。このような趨勢は、諸外国にもその例を見ないわが国独自のものといってよい。…わが国の自閉症教育が統合教育優先の形で出発したことは、結果的に行き過ぎの問題をはらんでいたとしても、それなりの独自の意義のあったことを評価しなければならない。」(1980 年)、としている。平井は、「わが国の特殊学級は、精神薄弱児の教育を目的としたものであり、精薄教育が専門化するに従って特殊学級に入級を許可される子どもの範囲が、次第に狭くなってきている状態にある。従って、自閉症児は特殊学級にも入れないという傾向が強い。それはむしろ当然のことであって、特殊学級の教育方針は、自閉症児には妥当しないばかりか、ある場合にはその回復を遅らせ、教育の可能性を失わせることにもなりかねない。従って、自閉症児には、自閉症児のための学級が設置されることが望ましい」(1979 年)、と考えた。そして、自閉症児が 5 名在籍している大和田小学校校長を中心に村田保太郎の努力もあり、1966 年「自閉症児担任の会」が結成され、隔月に研究会を結成するに至り、さらに 1967 年「東京都情緒障害教育研究

会」(略称、都情研)が発足した。1968年には 都情研を中心にして「全国情緒障害教育研究会」が組織化され、これらが文部省や教育庁を動かし行政的な対策が一步前進する実質的な拠点となった<sup>2</sup>。筆者の聴き取りによれば、当時の自閉症と診断される児童は、現在の自閉症よりも診断基準がかなり狭いものであったため、知的障害では中・軽度のものが多かったという。また、重度の場合の多くは、「重度精神薄弱児」あるいは「動く重症児」などとして取り扱われていたともいわれている。そういったことから、当時、自閉症であったと推察される重度精神薄弱児や動く重症児に相当する児童の多くは、「特殊学級」(障害児学級)で学んでいたことが多かったようである。やがて情緒障害児学級は、心理療法を中心とした専門家による治療の色彩が強くなり、また同じ学校の敷地内においても独立した棟をもつことがあり、次第に普通学級の児童及び担任外の教職員までもが近寄りがたい雰囲気放つような存在となっていき、多くの批判も生まれたといわれている。時には、教育研究所の敷地内に置かれていた場合もあったといわれており、「教育の場」とは実質的には呼べない雰囲気をも放っていたともいわれている。また、自閉症を(行政上は)「情緒障害」とすること自体がおかしい、あるいは妥当であるといったような、その是非・評価についても(特別支援教育の開始と自閉症スペクトラム概念の普及によって落ち着いてきたとはいわれるものの)論議は続いている。しかし、このような批判も生まれてきた中で、その多くが公教育から排除されてきた自閉症児は、(固定式、通級式、の違いはあるものの)情緒障害児学級において就学の機会が保障されることになったことについては一定の評価がなされておくべき点がある、ということにも目を向けておく必要があるといえよう。

なお、わが国では2008年3月までは学校教育上は情緒障害に自閉症を包括していたが同年4月より明確に分離化を図り、2009年の文科省「情緒障害児学級を対象とする特別支援学級の名称について(通知)」(平成21年2月3日付)では以下のように整理された。

「自閉症等(自閉症及びアスペルガー症候群などのそれに類するもの、以下同じ。)を対象とする特別支援学級については、これまで、『主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、社会生活への適応が困難である程度のも』とともに対応する学級として、『情緒障害特別支援学級』等の名称が用いられてきましたが、在籍者数などの実態を踏まえ、『自閉症・情緒障害特別支援学級』という名称とし、以下のように取り扱うこととしました。」「1. 情緒障害特別支援学級における障害種の明確化 291号通知において、特別支援学級の対象としている『キ 情緒障害者』を、『キ 自閉症・情緒障害者』と改める」

### 3. 自閉症と養護学校義務化

現在、重度の自閉症児の教育の場は、その多くが「特別支援学校(養護学校)」によって保障されているといわれる。ここでは、教育の場において、主に「特別支援学校(養護学校)」を中心として自閉症がどのように語られてきているのか、概観・整理してみる。わが

国では、戦後の教育改革においても学校教育法第23条に就学猶予・免除規定が残され戦前に引き続いて重度・重複の障害児は教育の対象外であるとされていた。こうしたなかで、1960年代後半から全国各地において「不就学をなくす運動」が高揚し、1979年「養護学校義務化」が実現した。戦後、すでに聾養護学校の義務化が1948年に実施されていたが、これより31年も遅れてのことであった。「不就学をなくす運動」は、障害の程度・種類に関わらず、全ての子どもたちに教育を受ける権利を保障するために、障害者団体や障害児の家族、学生、教職員組合等が主な担い手となって、当事者のねがい・要求を実現するために、1960年代後半から1970年代にかけて展開されてきたものである。養護学校での教育は、①普通教育の一環であり、②加えて特別な教育的ニーズに応じる教育、③障害特性に応じた支援や機能訓練等を行うこと、が一般的にあげられる。④また、児童生徒とその家族の地域での孤立化を防ぎ、社会性の発達を目的とした通常の学校や地域社会との活発な交流、通常学級や特殊学級との連携、高等部専攻科の設置<sup>3</sup>等の課題がある。養護学校義務化にあたっては、「障害児者の隔離・収容をすすめることになる」「障害があっても地域で同じようにみんなといっしょに学びたい」というねがい・批判から大きな反対と阻止運動も同時に障害者団体、障害者関連団体からも湧き起こった。こういったねがい・批判をどのように昇華していくか、例えば障害児者がくらす地域において「就学の選択肢があるのか」「就学の自己決定権はどこにあるのか」「障害特性に配慮した学びの環境が保障されているのか」が、常に問われていくことにもなった。養護学校義務化をひとつの展開点として、①長い間不就学の状態に置き去りにされてきた知的発達に重度の障害をもつ自閉症児に対しても就学の機会が保障されることになり、②知的障害養護学校に自閉症児（当時の狭い診断基準では「自閉的傾向」や「自閉気味」とされていた周辺群を含める）の教育の場が急速に広がっていった、といわれている。藤本文朗によれば、当時、知的障害養護学校の自閉性障害児の占める位置は三分の一近くであったともいわれている<sup>4</sup>。藤本文朗による不就学実態調査（1967～1972年）では、在宅不就学児童の高死亡率が明らかにされ、障害児にとって教育を受ける権利の侵害は生存権の侵害でもあることが示唆されている。近江学園や京都府立与謝の海養護学校等では重度・重複障害児のもつ教育と発達の可能性が実践的に検証され、また、東京都・美濃部革新都政では、1974年度から希望者全員就学が実現した。そして、1979年の養護学校義務化以降、障害を理由とした不就学児童は急速に減少することになった。1992年に行われた、全国の知的障害（当時、精神薄弱者）養護学校に対する調査<sup>5</sup>によれば、全国の知的障害養護学校在籍児の約20.8%が自閉症児であった。また、地域差も若干あり、北海道で自閉症児の比率が高くなっている（小学部23.1%、中学部23.5%、高等部19.5%）ことが確認されている。窪島務は、ドイツ・ミュンヘンの障害児教育学者・オットー・シュベックが、1985年日本の養護学校を訪問した際に、その訪問記の中で、「私たち（ドイツ）の現状に比して、日本において（障害児学校または障害児学級で）目にする自閉症児の数の多さには、目を見張るものがあります。」と述べている

ことをあげ、「残された問題は少なくないとはいえ、自閉症児に対する学校教育の制度的対応は国際的な達成度からみても高く評価されるべきである。」としている<sup>6</sup>。今後はソーシャル・インクルージョン（社会的包摂、全員参加型社会）を目指す社会福祉の視点からも、特別支援教育の進展からも、当事者・家族の思い・ねがい・労苦に寄り添った支援が更に深められていくことが問われてくると考えられる。

#### 4. 自閉症と就学の選択肢

前述してきたように公教育、特に地域の普通学校・普通学級から排除され就学の機会を奪われてきた自閉症児の学びの場として、主に情緒障害児学級（現、自閉症・情緒障害特別支援学級）と養護学校（現、特別支援学校）が主たる就学の機会の場合として保障されてきた。そして、その制度化とその背景について概観・整理してきた。ここでは、現在、これらが就学の選択肢のひとつとして活用されてきている実際からその具体的な内容をみていく。現在、自閉症などの発達障害をもつ児童・生徒が選択できる入学先は、大きく以下の3つに分けることができる。また、4つ目として、2004年度より開始の「特別支援教育」をあげておく。

- ①特別支援学校（知的障害）
- ②特別支援学級（知的障害児、自閉症・情緒障害児）
- ③普通学級
- ④特別支援教育

次に、①～③の3つの選択肢となるものの概要についてみていき、④特別支援教育とその連携に向けて、社会福祉の視点と絡めて、今後のあり方について若干の課題整理につなげていく。

##### ①特別支援学校（知的障害）

特別支援学校（旧、養護学校）とは、障害をもつ子ども、とりわけ障害が重く就学猶予・就学免除の対象とされていた障害児の教育を受ける権利を保障するために整備されてきた学校で、1979年に養護学校義務化が実現した。（2004年の特別支援教育導入前の）2002年では、知的障害養護学校は全国に523校であったが、2016年現在では知的障害特別支援学校は725校となっている。重度の自閉症などの発達障害をもつ子どもの多くは、「知的障害特別支援学校」に入学することになる。また、2004年度より「国立久里浜養護学校（茨城県）」が、自閉症スペクトラムを対象とした「自閉症特別支援学校」として文部科学省の指定を受けている。

表 1. 特別支援学校（知的障害）の概要

[知的障害特別支援学校]	
設置	都道府県立がほとんど、一部市町村立、国・私立もある。
構成	小学部、中学部、高等部をもつところがほとんど。一部小学部のみ、高等部のみ、小・中学部のみがある。高等部専攻科は、私立の7校のみに設置されている。
就学基準	知的障害の程度が中・重度。知的障害の程度が軽度で社会適応性が乏しい者。情緒障害児で知的障害を伴うもの（その状態程度による）。
特徴	広範囲な学区域をカバーするために通学バスが運行されている。 少人数クラス、複数担任。
就学相談	設立者である都道府県の就学指導委員会で行われる。市町村立の場合は市町村の就学指導委員会で行われる。

### ②知的障害特別支援学級（旧、特殊学級、障害児学級）

特別支援学級は、特別支援学校と違い普通学校の中で特別支援教育を保障するための学級である。特別支援学級はすべての学校に設置されているわけではない。普通の学校に通う自閉症など発達障害をもつ児童は、「知的障害特別支援学級（知的障害児学級）」か「自閉症・情緒障害特別支援学級（情緒障害児学級）」のいずれかに通うことが多い。自閉症・情緒障害特別支援学級には、固定式の学級と通級式の学級が存在する。「固定式学級」とは、その学級の中で1日のほとんどの時間を生活するものであり、「通級式学級」とは、週に1回ないし数回、何時間かその学級に通うものである。通級式自閉症・情緒障害特別支援学級に入学した場合、自閉症・情緒障害特別支援学級へ通う時間以外は、普通学級で生活することになる。

特別支援学級の形態は非常に多様で名称も異なる。例えば、毎日一つの教室で授業を行っているにも関わらず、実態は、「自閉症・情緒障害」と「知的障害」の2つが存在（よって、教員が2名以上いることになる。）している学級や、補助教員（介添）がいる学級、ほとんどの時間を普通学級の交流時間にあてている学級など、様々である。また、個別指導がほとんど存在しない通級式的情緒障害児学級や、逆に集団指導がほとんど行われない通級学級もある。

### ③普通学級

元々、普通学級は、障害をもつ子どもたちのために整備されたものではなく、障害をもつ児童・生徒が通うことを前提としていない学級であった。したがって、これまでに1学級に障害をもつ児童が2人以上通うことはほとんどなかったといわれている。しかし、2004年度より開始された特別支援教育によって、普通学級においても障害をもつ子どもたちが

表2. 特別支援学級（知的障害児学級）の概要

[特別支援学級（知的障害児学級）]	
設置	市町村立
構成	小学校の校舎内に設けられている。学級の構成は学年単位ではなく、複数の学年の子どもで構成されている。
就学基準	知的障害の程度が軽度で社会的適応性が特に乏しくない者。情緒障害児で知的障害を伴うもの（その状態程度による）
特徴	障害児学級が設置されている学校の方針により普通学級に通級する場合も多い、少人数クラス、複数担任もある。
就学指導	市町村立の就学指導委員会で行われる。

表3. 自閉症・情緒障害児特別支援学級（情緒障害児学級）の概要

[自閉症・情緒障害児特別支援学級（情緒障害児学級）]	
設置	市町村立
構成	固定式、通級式がある。固定式の場合はその学級でほとんどの学校生活を送る（クラスには常時複数の児童がいる）。通級式の場合は週に数回その学級に通級し、指導を受ける。通級する学級は他の学校にある場合がほとんどである。通級は親の責任、個別指導の形態が多い。
就学	自閉症・情緒障害で知的障害などを伴うもの（その状態程度による）。
特徴	固定式、通級式により、特徴は大きく異なる。固定式の場合は、知的障害児学級と似ている。通級式の場合は、ほとんどの学校生活は地域の普通学級で行われる。週に1・2回該当する情緒障害児学級に通級し個別指導が行われる。学籍は基本的には情緒障害児学級に置かれる（東京都では普通学級）。
就学相談	市町村立の就学指導委員会で行われる。

学ぶ機会が増え始めている。特別支援教育の現場では、教師や関係機関の専門支援スタッフが試行錯誤を重ねながら取り組みが重ねられてきているが、今後、各々の障害特性に応じた個別的な支援の実現に向けて、今まで支援の対象とされてきていなかった高機能自閉症・アスペルガー症候群やLD、ADHDなどの自閉症スペクトラムとその近縁の発達障害（いわゆる「軽度発達障害」）をもつ当事者・家族からは、自分らしく過ごせる居場所としての教室の運営、より身近に感じる教育の現場として期待されてきており、障害をもちながら学び続けることができる社会づくりの一環として学校教育に対するみる目も変化してきているといえよう。

#### ④特別支援教育

##### － 1. これまで

義務教育では、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んできた。一方で、これまで特別な支援の対象とされてこなかった、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、高機能自閉症・アスペルガー症候群（いわゆる知的発達の遅れをとまなわない自閉症）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た。文部科学省は、こうした声にも押されて、LD、ADHD など発達障害の子どもたちへの「特別支援教育」を2004（平成15）年に開始した。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、これは小中学校で六十数万人と推計され、その多くが、通常の学級で学んできたことになる。支援が行き届かずに困ったままの状態に置いてこられてきた子どもたちが多数いたことが示唆される。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。こうし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、特に配置上の基準については抜本的な見直しはされてこなかった。また、学校の校務に位置づけるに留まっていることが限界点としてもあげられてきており、障害児教育・障害者福祉に関する関連団体の運動からは過密労働と教育の質保障の問題が提起されてきている。たしかに2003年当時に文科省が示していたように、これまでの教育資源の「再配分」で対応するとして、特別な人的・物的条件の整備を想定していないことは大きな問題点でもあった。

##### － 2. 新しい流れ・展開点として：ソーシャルワークとの関連から

そこで、特別支援教育に関して期待される実践としての社会福祉の視点がある。2008年より正式に採用された文科省「スクールソーシャルワーカー活用事業」である。これまでも権利としての社会福祉を求める運動として、1960年代に興隆した「不就学をなくす運動」にみられるように、障害者の生活と権利を守る実践と運動は、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、街宣活動というかたちで訴えられていくことによって、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主に不登校やいじめなどの学校問題への現実対応の必要性から、より社会福祉的な実践の導入・変化がみられ始めてきている。その現場では、不登校やいじめの問題の背景には少なからず障害の問題、そして生活の問題も関わっていることがいわれてきている。



## 5. 教育権保障とソーシャルワークの連携について

教育行政の現場においても、教育における社会福祉の視点－ソーシャルワークの支援－が本格的に導入されたことをひとつの契機として、児童・家族のねがいを社会福祉ニーズとして捉え直し、地域の社会資源と結びつけたり、地域で生きていくための支援システムの構築を創り上げていくための働きかけをしたりすることが期待されている。2005年発達障害者支援法により、各都道府県に「発達障害者支援センター」の設置が義務化され、主に三重県などで先駆的に行われてきた自閉症施設（三重県の場合；あすなる学園、あさけ学園、れんげの里）が担ってきた地域支援の実践・機能が、正式に支援センターとして国の制度として認められてきた。この動きは、自閉症施設の実践と親の会と専門家により組織された日本自閉症協会と全国自閉症者施設協議会（現：全日本自閉症支援者協会）による運動の成果が大きい。また、三重県あすなる学園は自閉症施設としての実践の蓄積を地域に還元していくためにも、保育・教育をつなぐ役割・機能として、「途切れのない支援」システムの構築を目指して2007年より人材育成とCLM（チェックリスト・イン・みえ）の開発に、その拠点として取り組んでいる。これらについては別の機会で深めていきたいが、このセンターについても社会福祉士・精神保健福祉士をひとつの専門的基盤としたソーシャルワーカーの配置が進められてきている。こういった、自閉症スペクトラムにまつわる生活問題を地域全体で支えていこうという自閉症施設や発達障害者支援センターの実践が絡み合っていくことで、これまでにはあまりなじみのなかった学校教育とのつながり強化が期待されている。そのなかでは、実際のスクールソーシャルワーク現場から、学校における社会福祉活動家としての働きについて、人的資源としては乏しいなかでも奮闘し悩みながら活動を展開する実践がソーシャルワーカーの研究会等ではあげられてきている。今後の実践的な課題を考える機会につなげていくため、「ソーシャルワーク固有の活動が必要だと思われること」、「地域におけるネットワーク・組織でSW活動を展開していく必要性がある」ことが明らかになったSSWスーパービジョン事例を以下、参考までにあげておく（表4）。

## 6. むすびにかえて：今後の活動展開に向けて

今後、教育の現場には、それぞれの障害特性と生活問題に配慮した支援を実現していくためにも一人ひとりの子どもとその家族の思い・ねがい・労苦に寄り添った伴走者としての支援（福祉的支援）が必要である。それと同時に、校内外の組織をコーディネートしつつ地域を組織化していく草の根での活動は大切である。そして、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てきている。そのなかでは、これを支える幅広いネットワークづくりも

表 4. SSW スーパービジョン事例

A；40代女性（社会福祉士・精神保健福祉士）、担当；B県C圏域、D県立高等学校（職業科）（相談事例の概要：学習困難・学生生活に問題を抱える生徒が多い。そのうち、（医学的診断はともかく）少なくとも発達障害学生がいると思われる。）

項目；2-1 組織の立ち上げや事業の開始あるいは継続に関わる業務
(2-1-1) 組織や事業に関わる相談や依頼の受付； 評価3（概ね適切にできている）（5段階）
・SV面接前；校内組織、地域連携ともに事案を通じてニーズを共通認識している。 ・SV面接後；SSW連絡協議会開催時に、実施主体の実施プランへの要望をしている。
(2-1-2) 情報収集； 評価3（概ね適切にできている）（5段階）
・SV面接前；校内で既存にない情報、地域の情報を包括的に収集している。 ・SV面接後；活動地域において、福祉サービス・福祉サービス等の提供内容を確認している。
・SSWを進めていくうえでの悩み；「上長の理解を得るのが難しい」「校内でのSWという仕事への理解のなさに苦しむことがある」「SSWと教育Coとの連携について、校内理解が不足している」 ⇒ソーシャルワーカーに期待される支援の輪を組織化していくうえでの悩みが大きく、そのうえで、地域連携についての悩みが非常に重くのしかかっている様子。 ⇒組織化に向けて、地域展開に向けて、ネットワークを意識して活動し始めてきている様子。 ⇒「地域におけるネットワーク・組織でSW活動を展開していく必要性」【明らかになった視点】

（\*「SSWに対するSV臨床事例」による。【20XX年XX月XX日】【倫理的配慮】日本社会福祉士会の倫理綱領及び事例を取り扱う際のガイドラインに基づき、匿名化・加工修正する。）

必要とされる。また、これと並んで後退が危惧される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。こういった自閉症スペクトラムと近縁の軽度発達障害をもつ子ども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、不登校や引きこもり、いじめや虐待などの学校教育における教育権保障の問題と福祉における子ども家庭福祉の問題と障害児・者福祉の問題を横断的にみながら、根本的な基盤整備と内容の充実を求めていく流れのなかで捉え直し、それらの一環として検討されるべきである。長い間、適切な支援を受けることがなかった（医学的診断を受けているかどうかは別として）自閉症スペクトラムとその近縁の発達障害をもつ当事者・家族に、寄り添った支援がなされるためにも、これらに対する認識と適切な理解を求める活動がより一層深められ、先進諸国でのTEACCHやアーリーバード・プロジェクト、応用行動分析などの子どもの成長と発達を支える実践と理論を参考にしながら、子どもたち一人ひとりの障害特性にあった手厚い支援が具体的に展開されてゆくことが必要とされてきているといえよう。そのためにも、各々の現場で具体的な実践的課題を実践として積み上げていながら主体的に地域福祉の実現に向けて地域の政策主体に働きかけていくことがスクールソーシャルワーカーには期待される。そして、学校内における福祉専門職という組織内ではなじみの薄い職場環境に悩みながらも、当事者主体の生活を維持・向上させていくため、実践・活動・運動の担い手として、またそれらを支える活動主体と

して、学校内のみならず多いに地域社会の草の根で活動を展開していく実践可能性・貢献可能性があると考えられる（地域における学校を基盤としたソーシャルサポート・ネットワークの構築に向けた活動展開の可能性）。（\*本稿は、次の研究の機会へと続く。）

## 謝 辞

ご協力いただきました関係者のみなさまに感謝申し上げます。

## 註 [文献・資料] :

1. 平井信義『小児自閉症』、日本小児医事出版、1969年
2. 「全国情緒障害教育研究会」（1968年5月18日創立）；「現在、自閉・不登校・学習障害・注意欠陥多動性障害等の児童・生徒の指導や処遇について研究・実践・交流しています。」（2016.12.2 確認；<http://zenjoken.wixsite.com/zenjoken/2016>）
3. 知的障害特別支援学校の「専攻科」は、2016年現在、公立1校（鳥取大学附属特別支援学校）、私立8校である。長い間「専攻科」は公立には設置されておらず、2004年11月「全国専攻科（特別ニーズ教育）研究会」発足時点では、三重県・聖母の家学園養護学校など私立養護学校の7校のみにおいて設置されていた。
4. 藤本文朗「自閉性障害研究の到達点・研究のあゆみ」、障害者問題研究57号『自閉症研究の展望と実践課題』、全国障害者問題研究会、1989年；2-4
5. 向井京子・窪島務「自閉症児の学校教育の実態に関する研究1992年－全国養護学校（「精神薄弱」）へのアンケート調査から」、『滋賀大学教育学部研究紀要（教育科学）』、1992年；135-156
6. 窪島務ほか『自閉症と学校教育』、全障研出版、1993年

## 参考 [文献・資料] :

- ・ 植木是「自閉症スペクトラム障害（児）者への地域生活支援へ向けた課題と実際：三重県・自閉症施設の取り組みからの一考察」東海学院大学紀要第9号、2016年；1-9
- ・ 植木是「ソーシャルワーク・スーパービジョン臨床」2016年
- ・ 小澤勲『自閉症とは何か』精神医療委員会、悠久書房、1984年
- ・ 社会福祉士養成講座編集委員会編「地域福祉の理論と方法（3）」中央法規、2015年
- ・ 十亀史郎『十亀史郎著作集上巻 自閉症論集』黎明書房、1988年
- ・ 文部科学省「スクールソーシャルワーカー実践活動事例集」（2008-2015年度）
- ・ 文部科学省「特別支援教育」（2016.12.2 確認；[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/01\\_m.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/01_m.htm)）

