

特別支援教育と福祉

— 現場から見た障害児教育と福祉の変遷 —

堤 莊 祐

はじめに

文部科学省は2001年に「21世紀の特殊教育のあり方について（最終報告）」、そして2003年に「今後の特別支援教育のあり方について（最終報告）」を発表した。特別支援教育の対象は、従来の障害児教育の対象児に軽度発達障害児を加えることや、特殊教育諸学校の特別支援学校への転換など、これまでの教育制度の改革が提言されているところである。障害のある子ども1人ひとりへの指導の充実や生涯にわたっての支援が求められており、理念としては素晴らしいものと言える。障害児に対する教育は、障害児やその保護者にとって決して希望どおりのものではなかっただけに、特別支援教育への期待は極めて大きいと言える。

本稿では、児童相談所に勤務した経験を交えながら、特別支援教育と福祉の連携の必要性について、国際的動向・日本の動向を踏まえ、筆者の反省を交えながら述べていきたい。

I. 福祉の現場（児童相談所）から見た障害児の処遇（昭和40年代）

筆者は、教育学部で教育学を中心に学び、新卒で児童相談所の職員（心理判定員）として勤務した。児童相談所は第一線の福祉の職場なのに福祉のことを全く知らずに勤務したことになる。当時、少年非行が戦後第二のピークにある時代で、来る日も来る日も非行少年に対面していたことが思い出される。当初、こうした非行少年や問題行動を持つ子どもに対して、子ども自身に問題があると考え、子どもに焦点を当てた対応に終始し、それ

が当たりまえであり子どものためであると考えていた。

しかし子どもの問題行動の原因を探るプロセスの中で、子どもの問題が生じた背景には、家庭や社会の問題が大きく関わっていること、また問題行動の解消や軽減のためには、家庭の協力や社会が変ることの必要性、あるいは社会的支援が不可欠であることに気づいたのは、数年経ってからであった。つまり、社会の視点、福祉の視点が必要と気づいたことになる。

一方、障害児の処遇についても、「特別児童扶養手当等に関する法律」が施行されるなど、国として障害児福祉に目を向けはじめた頃であった。

昭和40年代における知的障害を持つ就学前児童の通所施設は、神戸市において丸山学園（知的障害児通園施設）のみであった。

しかし、在籍している児童の全てが学齢児であったことが強烈な印象として記憶に残っている。就学を希望しても、学校が受け入れてくれず就学できない子どもたちが入所していたのである。措置権を持つ児童相談所は、やむなく年齢の高い子どもから順に入所させざるを得なかったためである。「丸山学園に入るのは、東大に入るより難しい」といったある保護者の言葉が今でも忘れられない。当然のことながら、就学前の子どもたちはもとより、学齢に達した子ども達は、在宅のままで待機するか居住施設に入所することで、療育の場を求めている状況であった。

しかし、障害児の居住施設も待機児童が多く、学校の受け入れ状況、家庭の養育能力等からくる緊急性が最優先され、その結果子ども自身のニーズは無視された入所の決定が行われていたのであ

る。この様な障害児の中に、特別支援教育の対象とされている軽度発達障害児が含まれていたという事実は否定できない。

ことに、自閉症児は昭和30年代後半頃に注目されはじめた。筆者が担当したケースにも知的遅滞を伴わない自閉傾向を持つ子どもがいたが、知的障害児としての処遇を受けるか、一風変わった子として特別な配慮はされなかった。また、障害の原因が明確でなく父母の養育態度による情緒障害、あるいは微細脳障害（MBD）といった診断をうけた子どもたちとの出会いも多かったことも記憶にある。

当時の状況からすれば、親や子どもに対するその処遇は致し方のないものと言えるが、もっと保護者を支えられなかったのか、という気持ちが今でも残っている。

神戸市においては、昭和30年代半ば頃特殊学級が区単位で数ヶ所設置されている。しかし、入級できる子どもの数は少なく、また校区外通学になる場合もあり、送迎のことなどから入級をあきらめ、学校教育以外に位置づけられる福祉の領域での処遇、つまり、知的障害児通園施設や居住施設の利用が当たりまえの状況だったと言える。

教育を受ける権利に関しては、憲法その他の法で保障されていたにも関わらず、就学できない多くの障害児がいたのである。

こうした状況の中で、児童相談所に相談に来た親へのサポートが出来なかったことが残念でならない。障害のある子を持つ親の大変さを気づいていたら、もっと支援できたかもしれないと思うからである。それは、心理学を中心に教育に関しての学びの機会があったが、福祉に関する学びが欠けていたからかも知れない。

子どもに障害があることがはっきりすると、1歳、2歳といった幼児期の段階で、早くも学校に行けるか、入学させてもらえるかと不安を訴える保護者が殆どであった。それほど学校教育の価値を高く評価しており、障害を持たない子どもと共に生活することへの強い願いを持っていることが窺えた。当時、障害児の就学猶予・就学免除は

当たりまえで、その手続き上の証明書は児童相談所が発行することになっていた。その担当の一人であった筆者は、証明書を書くことに何の痛みも感じることなく、ただ事務的に仕事として処理していた。今から思えば、その証明書一枚一枚に保護者の辛さが詰まっていたと推察され、そのことに気づけなかった自分を恥ずかしく思っている。

またこの手続きは「就学猶予願い」「就学免除願い」を親が申請することになっていた。学校から入学を拒否されたうえに、親のほうから「願い」を出すと言う、まことに不条理なシステムになっていたのである。ところが最近では、極低出生体重児（極小未熟児、超未熟児）といわれる1500グラム以下の小さな子供たちの誕生が増加傾向にある。当然のことながら、心身の発達の遅れが認められるために、親から就学猶予の願いがでて、基本的になかなか難しいといった従来と逆のケースが生じている。

この様な、障害児に対する教育・福祉領域における処遇の変遷を、私の体験から、自身が感じたこと、そして反省、悔恨と言った気持ちを整理するのは、「特別支援教育」に大きな期待を寄せているからである。特別支援教育の理念は「1人ひとりのニーズに応じた特別の支援」であり、学校が子どものニーズに応える、子どもは自分の就学先を選ぶことが可能となり、保護者にとっても喜ばしいことである。この「特別支援教育」を今後如何に実施していくかが課題となろう。

「特別支援教育」は、単に教育の視点からだけでなく、福祉・医療・保健・労働などライフサイクルの視点から、また子どもだけに焦点を当てるのはでなく、親や周囲のサポートの必要性を明確にしている。従来の障害児教育制度に、多くの不安や不満を抱えていた障害児やその親たちにとって、理念どおり実施されることへの期待が強いと推察される。

相談業務に携わった筆者の反省点の一つは、「福祉を知らなかった」ことである。教育学を中心に、心理学や教育学については学んだが、福祉に関する科目は皆無であったと記憶している。今

後教員免許の取得に関しては、福祉の科目履修が必要であり、設置が望まれるところである。

二つ目は、親への共感・理解が不足していたことである。障害児を持つ親の心情の理解不足、親や家族を受容し援助することが、子どもの成長発達に不可欠であることへの気づきが遅かったことである。

この様な筆者の反省はともかく、社会的な価値観が変化する中で、福祉の権利、生きる権利など人権思想との絡みの中で、「特別支援教育」が実施されることは、極めて大きな意義があると考えられる。

II. 障害児・者に関する国際的動向

昭和40年代頃の障害児への処遇状況について思い返してみると、現在に至るまでの日本における障害児教育・福祉は望ましい方向に進んでいると考えられる。その中でも国際的なノーマライゼーションの理念は、とても大きな流れだといえる。この理念は、1950年代デンマークの障害児を持つ親の願いから生じたものであり、それまでの障害児・者の福祉は、社会から分離し生活を保障すること、つまり施設入所＝福祉という考え方が主流であった。日本でも同様の傾向で、その考え方のなかには、社会が障害者の生活を保障するという以外に、社会からの隔離、社会防衛の意味合いもあったという指摘もある。

ノーマライゼーションの理念は、どんな障害であっても、障害者が一般社会の中で当たりまえの生活ができるように、社会が変らなければいけないという考えである。言わば、障害者が当たりまえの生活ができる社会こそが、正常な社会であるというもので、こうした考えが、障害者の権利保障、権利意識へと発展していったものである。1981年の「国際障害者年」もこの理念の流れをくみ、「完全参加と平等」のスローガンのもと障害者差別の完全撤廃を呼びかけ、その実行のために「国連障害者の10年」(1982～1992)を定めた。こうした国際的なアピールもあり、障害者の権利の

獲得、保障、障害者福祉の充実へと進んできた。

また児童に関しては「児童の権利条約」(1989年)が採択された。今まで子どもは守られ、保護される存在(受動的権利)として認められていたが、この条約では「能動的権利」つまり子どもも権利行使の主体として認められたのである。また、障害児の権利についても触れてあり、日本の児童福祉法も、この条約を受けて改正されたことは周知のとおりである。

そしてサラマンカ宣言が「特別支援教育」へとつながっていく一番大きな要因だと考えられる。1994年にスペイン政府とユネスコ共催で「特別なニーズ教育に関する世界会議」が提唱された。著しい不利と障害を持つ子どもを含めたすべての子どもたちが、きちんと教育を受けられる「子ども中心の教育を展開すべきであること」が唱われたのである。

「子ども中心の教育」がインクルーシブ教育であり、子どものニーズに合わせた教育を行うことだと考えられ、日本で実施されようとしている「特別支援教育」につながっていくと考えられる。ここで言う子どものニーズとは、「子ども側にある問題という捉え方ではなく、子どもが置かれている状況や現在受けている指導との相互作用から生じている問題」であり、周囲がどう対応していくかがニーズの充足ということであり、欠かせないものであると言える。

ちなみに、子どものニーズといっても、先進国と発展途上国とは異なるのが当然のことで、先進国では、障害児に対する教育のみならず、これまで障害の範疇に入らなかった学習障害(LD)児、注意欠陥多動性障害(AD/HD)児、高機能自閉症児などが対象として考えられたが、発展途上国では、児童労働、ストリートチルドレン等が対象となると考えられる。

このように、「インクルーシブ教育」は特別な教育的ニーズのある子どもに対する教育であり、「特別支援教育」は同じ概念として捉えることができる。従来の「障害児教育」は、特別支援教育の概念に含まれることは間違いないと考えられ

る。

Ⅲ. 障害児・者に関するわが国の動向

日本の障害児・者に関わる法律は、戦後、児童福祉法を初めとして、身体障害者福祉法、知的障害者福祉法、精神障害者福祉法と整えられてきた。学校教育においては、学校教育法、教育基本法等があり、養護学校の義務化が1979年に実施された。

同時期に福祉の領域でも、保育所において「障害児保育」が実施され、幼稚園においても「統合教育」として導入され現在に至っている。現在、神戸市の知的障害幼児通園施設（丸山学園、ひまわり学園、のぼら学園）の利用児は、4歳児が中心で3歳児が多く、5歳児は減少しており2歳児も若干在籍しているという状況である。一方、知的障害児の居住施設には学齢児が非常に少ないというのが現状であり、こうしたことから、学校教育と児童福祉施設は連動していることが明らかであるといえる。つまり、学校教育の動向によって障害児福祉の動向も変わったのである。

教育や福祉の変革、例えば、養護学校の義務化などにより、障害のある子ども達の多くが、保育所、幼稚園、学校で障害を持たない子ども達と一緒に生活できることが可能になった。就学に関しては、保護者と学校を交えて処遇に関する話し合いが必要だが、保護者の意向が尊重されるようになり、障害のある子ども達の教育の場はある程度保障されたといえる現状である。

障害者基本法では、障害の定義を「身体障害、知的障害または精神障害」とし自閉症者・てんかん患者・難病患者も含まれるとしている。しかし、軽度発達障害児には触れられていない。自閉症児の多くは知的障害を伴うことが多く、障害児教育の対象として処遇されてきたが、知的障害を伴わない自閉症児に対しては、特別の配慮はなく普通学級の中で処遇されてきている。福祉の領域でも同様で、療育手帳の交付も受けられず、当然のことながら福祉的援助は皆無であった。

日本は「児童の権利条約」が国連で採択された

5年後に批准し、その後「児童福祉法」の改正されたことは先に触れた通りである。改正の主たる点の一つは、子どもを「保護・養護」する立場から、「自立」の考えを強めたものである。障害児施設を含めた各種の児童福祉施設の目標は、「自立を促進する」、「自立を支援する」、「独立自活に必要な指導援助を行う」「独立自活に必要な知識技術を与える」など自立支援を前面に打ち出したものである。

今までの福祉の発想の中には、「自立」と言う考えは少なく、保護の視点が合った。アメリカにおいても、ベトナム戦争で障害者になった人たちが「自立生活運動」を起こし、「自立」の概念を大きく変えた障害者の権利回復を目指しており、国際的なノーマライゼーションの理念、つまり、地域で当たりまえの生活をする社会づくりに、大きな影響を与えている。

また、わが国では、発達障害者支援法が本年4月に成立したが、この法律は特別支援教育と密接な関連がある。何故ならば、初めて発達障害児・者に焦点を当てた法律であり、発達障害についての定義をし、且つ社会の理解や支援の必要性を明確にしているからである。今まで、教育や福祉の領域の対象になっていなかった「発達障害」に初めて触れていることに大きな意義があると言える。

この法律における「発達障害」の定義は、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いる。また「発達支援」にも言及し、医療的、福祉的、教育的援助が必要であり、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、就労支援、地域における生活等の支援、及び発達障害者の家族に対する支援などライフサイクル、生活全般にわたる観点からその必要性にふれている。

今、何故、特別支援教育かということを知る上ででもこの法律は重要な意味を持っている。発達障害児に限らず、人間の一生はそれぞれのライフステージにおいて、学校、家庭、地域社会での生

活があって成り立つわけで、生活全体の中で支援を考える必要があるとしている。これは障害児・者観の変化、障害の概念の変化と密接な関係がある。

IV. 障害の概念定義 [WHO]

障害の概念定義は、WHOの国際障害分類 [ICIDH1980年] (図 I-1) では、機能障害、能力障害、社会的不利の三つのレベルが一方方向に考えられていた。障害を個人的な病気の帰結と言う「医学モデル」で考え、障害は治らないものであるから障害者が社会環境に適応できるよう、教育やリハビリテーションにより能力を高めることが必要と言う考え方であった。

しかし、2001年 WHO が新しく国際生活機能分類 [ICF] (図 I-2) として発表した障害の概念は、障害という言葉避けて、環境的因子や

個人的因子、健康状態が加わり、人間と社会環境の相互作用という「社会モデル」で考えている。つまり、障害者に社会環境が適応するよう環境を調整し変革することが大切だと言うものである。

このような考え方は、障害者に合わせて社会そのものの統合をいかに高めるかが課題であるとするものであり、社会福祉の課題と言い換えることもできようし、ひいては特別支援教育の考え方も基本的には同じではないかと考えられる。

V. 特別支援教育と福祉

従来の障害児教育は、学校に合わせて子どもを受け入れていたが、特別支援教育では、子どものニーズに合わせて学校や社会がどのような支援をするかと言う考えに変わることになる。

支援が適切で効果的であるためには、発達障害者支援法のところで述べたように、教育的支援に

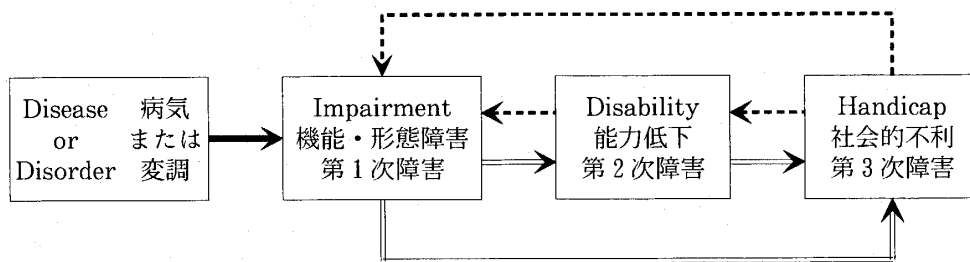


図 I-1 WHOにおけるICIDHの障害の構造図

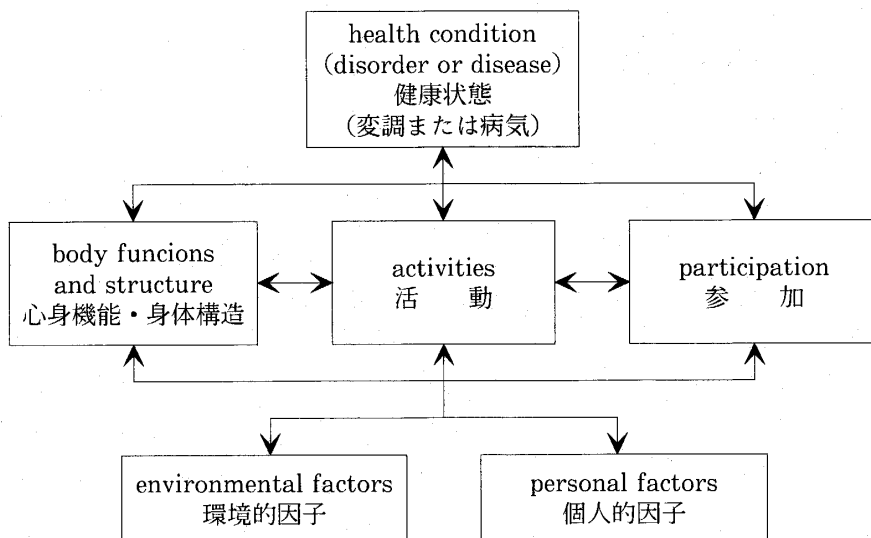


図 I-2 WHOのICFにおける障害の概念図

加え福祉や医療的支援その他の社会資源の活用が必要であることは否めない。特別支援教育の実施に際しては、特別教育支援コーディネーターという人の配置が予定されている。まさにコーディネーターとしての役割が期待されるわけだが、福祉的支援の方法や考え方や社会資源等について、豊富な知識と情報をもつことが資質として求められるであろう。

社会に変化の中で、今まで当たりまえであったことが今では違うと言ったことが数多くある。特別支援教育の場合も同じではないかと考えられる。特別支援教育は、従来の障害児教育とは大きく異なり、ライフサイクルを視点に置き、教育、福祉、保健、医療、労働などの多様な領域が連携して発達支援を行うとしている。乳幼児期から、どのような環境で、どのような指導や教育を受け、親がどのような考えをもって養育してきたか等々の情報がつながっていく「個別の教育支援計画」が、次のライフステージの支援に大きな意味を持つものになる。今までにも、集団の場が移行する時には必要に応じて情報の伝達はあったと思われるが、十分でない場合や、全く無かったと言う例も聞いている。今後は、子どもの成長発達の様子を細かく捉えどのような支援がなされたのか、システムとして「個別の教育支援計画」を作成し、対象児の発達支援に役立たせるよう、情報の伝達が行われることが望まれる。その際、子どもが学校で過ごす時間帯のみならず、家庭や地域での時間帯を含めた一日の様子を、情報として把握する必要がある。地域でどういう生活をしているのか、地域の人とどのような関わりがあるのか、児童館などの施設を利用しているのか等も、「個別の教育支援計画」に生かしたいものである。人的・物的環境としての社会資源の活用は、ライフステージ、ライフサイクルを考えた時に、地域で当たりまえの生活をするためには極めて重要なことだと言えるからである。

またこうした個人情報、誰がどのように管理するのか、今後検討していかなければならない重要な課題の一つである。

特別支援コーディネーターは、大変重要な役割を担うことになる。現在、障害児学級を担任されている教師を中心に養成中だとの情報があるが、特別支援教育の成果が左右されるくらいの、重要な位置づけにあるといっても過言ではない。学校に複数の特別支援コーディネーター配置があるのか、また、役割の内容が明確にされているのかなど、問題もある。しかし、どんな形であれ、校内での教職員全員の共通認識、そしてバックアップ体制がいちばん大きな支えとなると思われる。コーディネーター本人の努力はもとより、学校全体としての取り組みが大切である。また、共通認識と言うのは、特別支援教育の対象となる子どもの認識は当然として、障害者の権利、福祉の権利などに基づいた流れの中での特別支援教育という認識である。特別支援教育は、多様な専門領域の協働があってこそ、その成果が期待されると言える。このように考えると、特別教育支援コーディネーターとしての役割を担う人は、少なくとも社会福祉、児童福祉などを学び、福祉の仕組み・サービスなどの情報を持っていることが望ましいとか考えられる。

また、現在の適切な支援はもとより、来年、再来年・・・といった視点を持ち、将来を見通すことも必要である。保護者によっては、障害受容の程度や時期などにより、ややもすると子どもの将来像が見えていないケースに出会うことがある。このような保護者と同等の立場で相談しながら、支援計画を立てる際には、ライフサイクルを見越した支援計画を前面にだすことを控え、今現在の保護者の思いや願いを十分に受けとめ関わっていくことが肝要である。筆者の経験からすると、障害児教育はもとより、子どもの問題に関して、学校と保護者が対立する構図があるとよく耳にしていた。特別支援教育は、支援計画を立てる際に親の意見を十分に汲み取ることから始まると言っても過言ではなく、保護者をいかに味方につけるか、いかに仲良くするかが重要だと言える。子どもにとって保護者の存在は大きいので、意見は意見としてしっかり聞き、こちらの考え方と上手く結び

つけていく、そのためには「待つ」と言うことが必要不可欠になる。ライフサイクルの視点からすれば、待つことの意味は私たちが思っている以上に大きいのかもしれない。

また関係機関との連携については、その子にとって必要な情報は何かということと、どこから情報を得るかの見極めが必要である。すでに関係機関に関わっている場合は、保護者の了解のもと情報を得ることが必要であるし、新しく情報を得たい時には、保護者との話し合いが必要となる。何故その情報が必要なのか十分な説明と慎重さが求められる。

また、周囲の子ども達の力も大切にしたいものである。子ども達の協力の有無で、大きい違いが生じることがあり、子ども達の力をどう支援の一部にしていくか工夫が必要となる。

子ども達は同じ世代の仲間として生活していくので、特別支援教育の対象となる子どもが、どう適応していくか、どう変っていくか、相互作用、相互関係をみていくことも大切なことである。子ども同士の仲間意識を、学級、学校全体でどう生かしていくかも大きな課題の一つと言える。目を転じれば、障害を持たない子どもたちが、正しい障害児観を持つといった、副産物も生み出してくれる可能性があることに期待がもてる。

次に保護者が子どもをどう捉えているかということに目を向けることが必要である。その際三つの方向性で捉えることが望まれる。一つは、子どもの障害がはっきりしており、特別な支援を希望している保護者、二つ目は、教師が特別な支援が必要と考えているが、必要であるとしめない保護者、三つ目は、健常児の保護者。はじめの保護者については特に問題はないが、二つ目の場合が、教師となかなかコミュニケーションがとれず、結果的にこじれてしまい、トラブルとなってしまう。中には、初めから伝えることすら難しい保護者もいるという。筆者が勤務する大学の学生が、特別支援教育の補助教員として、北区の小学校を中心に活動している関係から、巡回指導員として訪問する機会があるが、その際に先述のようなケースが

多々あり、担当の教師はどうしたものか苦慮しているという現状がある。また、三つ目の保護者の場合、子供同士のトラブルや、授業の進捗等についての不安・不満を訴えてくることも多いと言う。こうした状況を鑑みると、全ての保護者に対して、特別支援教育や軽度発達障害児についての理解を深めてもらえるような組織的な啓発活動が必要と考えられる。

再度、「発達障害者支援法」について触れると、この法律は特別支援教育を後押しする法律といえるが、現在のところ理念法であり、サービス法では無く、今後如何にサービスへ結びつけるか課題だと言える。しかし、先述したように既存の法では対象にならない障害、すなわち「発達障害」をとり上げ、発達支援が公的責任であることを明確にしている点においてその価値が評価される。

法律の内容を、簡単に紹介すると、発達障害の早期発見、発達支援、保育、教育の他、学童保育、就労支援、地域での生活支援や権利擁護についても触れ、ライフステージの視点で支援について明文化されている。(資料：発達障害者支援法概要)

特別支援教育を実施するにあたって、その中核的存在となるのが先述した「個別の教育支援計画」である。その基本的な考え方である「plan-Do-See」であり、支援計画を立て、計画を実施し、結果どうであるかを評価し、評価によっては、計画を見直し新たな支援をするというものである。社会福祉における対人援助法の一つに、ケアマネジメントと言う手法があり、この考え方と基本は同じだと考えられる。例えば、在宅で地域に暮らす要介護高齢者や障害者の場合のケアマネジメントは、その人の多様なニーズを収集し、アセスメント(査定)→ケアプランの作成→ケアプランの実施→モニタリング(計画された援助が効果をあげているかどうかをみる)→終結あるいは新たにアセスメントといった流れで援助を行う。

先ほども触れ、いささかくどくなるが「個別の教育支援計画」の作成にあたっては、学校内での子どものニーズの把握と教育的支援に加え、学校外での子どものニーズと必要とする支援をいかに

効果的に組み合わせ、社会資源の活用を図るかが大切である。

ノーマライゼーションの理念が、地域で当たりまえの生活が出来ることを目指していることを考えれば、地域の社会資源の活用はもとより、新しい資源の開発、発見にもつながっていくと考えられる。

特別支援教育が、何故今わが国で実施されようとしているのか、また特別支援教育は、他の専門領域、ことに福祉との協働・連携が欠かせないのではないかということ、筆者の経験をもとに学校現場の教師に伝えたかったのである。

特別支援教育という考え方は、国際的なノーマライゼーション理念の流れの中で生じたものであり、我が国においては発達障害児の処遇にかなりの重点が置かれているのが特徴である。また特別支援教育は、乳幼児期から成人、つまり人間のライフサイクルを視点に置いたもので、必然的に教育、福祉、医療・保健、労働等の協働・連携が欠かせないと言える。この様なネットワークが必要とされる今、教師1人ひとりの意識の中に「福祉」という考えを持ってほしいと思っている。

終わりに

広義の「福祉」の概念の中には、「教育」も含むと考えられる。19世紀半ば、イギリスでの社会保障計画の提案の中で、貧しさの原因の一つに「無知」が挙げられている。

教育を受け、職業につくことが自立につながり、貧困から抜け出すことになるというものである。取りたてて職業の自立を強調するわけではないが1人ひとりの子どもの最大限の発達を保障すると

いう視点で考えれば、教育はその中心的役割を担い他の領域と協働し、いわゆる福祉という大きな枠の中で支援を考えることが必要である。学力の向上は大切であり否定はしないが、それよりも1人の人間としてその存在を周囲から認められ、自立して社会で暮らすための知識や技術を身につけることがより大切だと思うのである。

特別支援教育を受け、その結果獲得された多様な生きる力が、社会でも生かされ自立した生活につながっていくことに期待したいものである。児童福祉が、児童家庭福祉と家庭を含めた考えに変ってきているように、特別支援教育も家庭や地域を視野に入れた考えで、子ども達の支援を行ってほしいと願うものである。

(本稿は、第33回、神戸市特別支援教育研究大会の講演録に加筆・修正を加えたものである。)

参考・引用文献

- 山口洋史著「これからの障害児教育」ミネルヴァ書房 2004
- 中村満紀男・前川久男・四日市章編著「障害児教育」コレール社 2003
- 発達障害者支援法ガイドブック編集委員会編「発達障害者支援ガイドブック」河出書房新社 2005
- ミネルヴァ書房編集部「編」「社会福祉六法」2003
- 神戸市特別支援教育推進検討委員会「神戸市における特別支援教育の推進に向けて」2003
- 神戸市教育委員会「神戸市の特別支援教育」2002
- 福祉士養成講座編集委員会編集「児童福祉論」中央法規 2005
- 日本知的障害福祉連盟編「発達障害白書」日本文化科学社 2004

発達障害者支援法案概要

一 趣旨

発達障害者には症状の発現後できるだけ早期の発達支援が特に重要であることにかんがみ、発達障害を早期に発見し、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とともに、発達障害者に対し学校教育等における支援を図る。

二 発達障害の定義

「発達障害」とは、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をいう。

三 責務

- 1 国及び地方公共団体は、発達障害の早期発見、発達障害児に対する早期の発達支援その他の支援が行われるよう、必要な措置を講じる。その際、本人及び保護者の意思ができる限り尊重されなければならない。
- 2 国民は、発達障害者の福祉について理解を深め、発達障害者の社会参加に協力するように努めなければならない。

四 児童の発達障害の早期発見及び発達障害者の支援のための施策

児童の発達障害の早期発見、早期の発達支援、保育、教育及び放課後児童健全育成事業（学童保育）の利用、発達障害者の就労支援、地域での生活支援及び権利擁護並びに家族への支援について定める。

五 発達障害者支援センター等

都道府県による相談・助言、発達支援の提供等を行う機関としての発達障害者支援センターの指定及び専門的な医療機関の確保について定める。

六 その他の民間団体への支援、普及啓発活動等について定める。