

第3章

発達障害のある若者に対する支援の課題

第3章 発達障害のある若者に対する支援の課題 ……就労準備教育をめぐって……

1. はじめに 一発達障害と特別支援教育一

学校教育法等の一部を改正する法律案が平成18年6月に衆参両院において全会一致で可決・成立し、盲学校、聾学校、養護学校は障害の種別を超えた特別支援学校に一本化されることとなり、小・中学校等においては、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等の発達障害を含む障害のある児童生徒等に対して適切な教育を行うことが規定された。これは、昭和22年の特殊教育制度の成立以来の大幅な制度改正であり、この法律が平成19年4月1日に施行されたことから、わが国の教育界では、今年度（2007年度）は「特別支援教育元年」と呼ばれている。

小学校及び中学校においては、文部科学省並びに教育委員会の主導によって、通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒の実態把握が進められており、特別支援教育コーディネーターや校内委員会の設置が、全国的にもほぼ100%といえる水準に達した。また、近年、小・中学校の通常の学級の担任教員を対象とした特別支援教育に関する研修会の開催が増加し、LD、ADHD、アスペルガー症候群といった発達障害に関連する用語も、小・中学校の教員の間には幅広く浸透し、この数年間で、発達障害や特別支援教育関係の書籍も多数が刊行されている。さらに、特別支援学校の教員による、地域の小・中学校に在籍する発達障害を含む障害のある児童生徒への教育的支援も始まった。しかし、発達障害の概念がまだ流動的であることや、発達障害の概念に関する的確な知識と経験を持つ児童精神科医や専門家が、わが国では非常に少ないといった理由から、研修会等で発達障害に関する講習を受けたとしても、小・中学校の一般の教員に、発達障害の概念や支援のあり方が理解されているとは限らず、誤解されている側面も少なくないという実態もある。

このように、形の上では、わが国の中学校に在籍する発達障害のある児童生徒への支援は、文部科学省の行政において、本格的な取り組みが進行中であり、教育政策研究の領域では、具体的な施策の提案が重要な段階に入っている。しかしながら、高等学校等の後期中等教育、並びに大学・短大・高等専門学校・大学院等の高等教育における発達障害のある若者への支援の取り組みについては、まだ端緒についたばかりであり、施策面についても検討課題にとどまっているのが現状である（宮崎、2007；佐藤、2006）。

実際に、後期中等教育や高等教育の場では、発達障害のある生徒や学生の実態把握が進んでいないだけでなく、発達障害のある生徒や学生がどの位の割合で在籍しているのかについても判っていない。また、高等学校や大学の一般の教員には、発達障害に関連する用語や知識も、あまり浸透していないように思われる。

「発達障害は一生涯にわたって持続する障害である」とされているにもかかわらず、わが国の中学校教

育の現場、特に小学校においては、発達障害のある児童が様々な困難を抱え、指導する教員側も様々な対応上の困難で悩んでいるのに対し、後期中等教育や高等教育の現場、特に大学においては、発達障害のある学生の困難さや指導する教員側の困難さが表明されることはあるが、同じ教育現場であっても、小学校と大学の間のギャップは非常に大きい。

このことは、後述するように、発達障害のある児童生徒の困難さは、その環境（社会的環境）によって大きく左右されるという事象の一端を物語っているとも考えられる。実際、発達障害のある当事者の手記には、小学校時代には多大な困難を抱えていたが、高等学校や大学では困難が少なくなったことがしばしば表明されている（Grandin, 1986；高森, 2007）。この章の2では、わが国の教育、特に後期中等教育における就労準備をめぐる教育について、その政策面の現状を中心に概観していくが、その前に、「発達障害」の用語や概念についても若干はあるが触れておきたい。

発達障害という用語は、平成17年4月に施行された発達障害者支援法で定義されたものの、実際の用法は、人によってかなり異なっている。また、発達障害のある若者の状態像も非常に多様である。法律では、発達障害として一括されてはいるが、学習障害、注意欠陥多動性障害、自閉症の三者では、支援のニーズはかなり異なり、その個人の知能のレベルによっても、そのニーズや望ましいと考えられる支援のあり方は大幅に異なる。

たとえば、自閉症の医学的診断基準を満たし、知能検査で70以上の知能指数（IQ）の数値が出れば、高機能自閉症という診断が下されるが、同じ診断名をもつてゐる若者であっても、その個人差は非常に大きい。高機能自閉症者では、感覚過敏が激しかったり、非常に不器用だったりというように、様々な困難を伴う事例も多く、こうした困難についても一つ一つ的確に把握して支援することが学校や職場において必要となる場合もある（本章の3を参照されたい）が、そのような随伴症状をほとんど示さない事例もある。

また、知能指数が70前後の知的障害との境界線上にある高機能自閉症の事例と、知能指数が140を超える事例とでは、就労準備教育の方法や内容は大きく異なる。「我、自閉症に生まれて」や「自閉症の才能開発」などの著書で有名なテンプル・グランディンは、大学教員であると同時に企業の経営者にもなっており、学究的にも職業的にも成功した高機能自閉症者であるが、一般に、高機能自閉症者は、現代のわが国の職業生活においては、多大な困難を示す場合が多い。

学習障害や注意欠陥多動性障害に関しても、俳優のトム・クルーズや発明家のエジソンのように職業的な成功例も知られ、何冊かの「発達障害者の偉人伝」も刊行されている。そして彼らの職業的な成功の鍵は、家庭や学校での適切な支援と職業上の適切な環境にあると一般にはいわれている。しかし実際には、全国LD親の会の会員調査（内藤・山岡, 2007）にも示されているように、学校ではそれなりの教育的な支援を受け、それなりに適応した学校生活を過ごしていた若者であっても、学校卒業後は転職を繰り返すなど、職業生活では大きな困難を抱えている事例が少なくないことが明らかになっている。

以上のように、発達障害のある若者に対する支援の課題は、個人個人によって大きく異なり、就労準備教育も、個々のニーズを的確にアセスメントすることから開始されることになり、本稿でも、そうした就労準備教育をめぐる諸課題や具体的な支援の方法・内容を検討した上で、提言を執筆することが筆者に求められているが、現代社会において発達障害が教育問題や社会問題となってきた背景についても検討した上で、就労準備教育のあり方自体の検討を進めることが不可欠であると筆者は考えている。しかしながら、後者に関する検討は、本報告書の趣旨から外れるので、このことについて詳しくは書かないと、一言だけ、ここで述べておきたい。

発達障害は、「目に見えにくい障害」といわれたり、「発達障害は理解と支援によって個性になる」といわれたり、アスペルガー症候群は現代の社会のあり方が作り出した障害と考えられなくもない（清水, 2005）とされるように、発達障害の一部には、脳の特性に由来するある種の個人的な特性（個性）が、不適切な社会環境とのミスマッチングによって障害とみなされ（谷口・東條, 2005）、周囲からの支援が必要となったものがあると考えられる。発達障害は、一般には、脳の機能不全がその原因として想定されてはいるが、現代社会において、特に先進諸国で発達障害がクローズアップされている背景には、過度な競争社会、全産業に及ぶ機械化の進行、経済のグローバル化といった現代社会の構造上の問題に由来する環境的な要因が強く関与しているという視点からの検討も必要である。こうした立場からいえば、発達障害者の就労準備教育をめぐっては、発達障害当事者への直接的な支援だけでなく、一般の若年者向けの雇用対策との連携や、就労にかかる社会的なシステム・制度の抜本的な改革が不可欠であろう。

ところで最近では、発達障害のある成人当事者、あるいは発達障害児の保護者が、インターネットの掲示板やブログ等で困難を訴えることや必要とする支援について発言することが増えており、発達障害の成人当事者による支援のあり方に関する提言集も刊行され、発達障害の当事者サイドからの数々の提言が支援者サイドへ伝えられるようになってきている（高森, 2007；東條・高森・迫持, 2004；梅永, 2004；梅永, 2007）。就労準備教育のあり方の検討を進める上で、こうした当事者の意見を参考とすることは非常に重要である。しかし、上述したように、発達障害の状態像の多様性から、その提言の内容は多様であり、それらを総論としてまとめることは難しいが、本章の3では成人当事者本人の視点からみた「就労準備教育」について紹介したい。

発達障害に対する理解や誤解の中、障害者施策にアクセスすること自体を含め、発達障害のある若者の就労支援に関する課題は多岐多様にわたっているが、本章の記述は、特別支援教育の現状と就労準備教育の一部を紹介することにとどまってしまい、筆者の力量の限界から、支援の課題を明確化するには至らなかつたことを、ここでお詫びしたい。

2. 発達障害児の後期中等教育並びに高等教育の現状と課題

ここでは、後期中等教育における文部科学省の研究開発学校での就労準備教育への取り組みと高等教育における発達障害者支援を中心に、その一端を紹介することとした。しかし、1で概観してきたように、文部科学省の特別支援教育に関連する近年の施策は、小学校と中学校に在籍する発達障害のある児童生徒を対象に展開されており、高等学校に在籍する発達障害のある生徒を対象とした取り組みは、一昨年度（平成17年度）に開始されたばかりであり、具体的な施策は、まだ検討課題にとどまっているのが実態である。また、特別支援教育関係の学会誌や商業誌においても、昨年度あるいは今年度になってはじめて、後期中等教育や高等教育の場での発達障害者支援に関する特集の企画が組まれるようになったのが現状である（宮崎、2007；田中、2007）。

文部省（現、文部科学省）が施策として、いわゆる発達障害のある児童への取り組みを開始したのは平成12年度であり、「学習障害児（LD）に対する指導体制の充実事業（LDモデル事業とも呼ばれる）」がその端緒である。このモデル事業は全都道府県で実施され、各県とも数校程度のモデル校を指定し、学校としてのLD児への支援体制の構築が目指された。具体的には、校内委員会の設置、教育委員会における専門家チームの設置、巡回相談等が実施された。その後、「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」によって平成13年1月に答申された「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」、並びに「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」によって平成15年3月に答申された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」に基づき、LD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒に対する総合的な教育推進体制の整備を目指し、平成15年4月から「特別支援教育推進体制モデル事業」が展開された。そして平成16年1月には、文部科学省から「小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」が公表され、全国の小学校及び中学校のすべてと他省庁も含めて関係する諸機関に、このガイドラインの冊子が配布された。しかしながら、その対象は小・中学校に在籍している発達障害のある児童生徒が中心であり、高等学校に在籍する生徒は文部科学省の施策においては対象からほぼ外れていたといえる。

その後、発達障害者支援法が平成16年12月に国会で成立し、平成17年4月の発達障害者支援法の施行に伴って開始された「特別支援教育体制推進事業（平成17～19年度）」によってはじめて、乳幼児から就労に至るまでの一貫した支援体制の整備（幼稚園及び高等学校も含めた支援体制の整備）が推進されることとなり、後期中等教育における発達障害児への支援、並びに発達障害児を対象とした就労支援が、文部科学省による教育施策として正式に取り上げられることとなった。

初年度の平成17年度には、文部科学省は、福島県立川俣高等学校を研究開発学校に指定し、高等学校に

における発達障害の生徒の教育的ニーズに対応した指導の在り方及び幼・小・中・高等学校の一貫支援体制の整備に関する検討が3年計画で開始された。そして昨年度（平成18年度）には、その研究の中間報告が公表された。この研究の概要によれば、川俣高等学校では、社会適応技能の獲得をめざした個別的な内容と就業への円滑な移行を目指した個別的な内容を「自立活動」として教育課程に位置付け、「自立活動」の内容の検討とともに、社会的・職業的自立を目指した指導の在り方について研究開発を行っている。

研究開発学校は、文部科学大臣の認可を受け、現行の学習指導要領の内容を変更し、その学校独自のカリキュラムを作成して教育活動を行うことが可能であり、川俣高等学校では、LD等の生徒支援のために、高等学校にリソースルームを設置し、ソーシャルスキルトレーニング（SST）を中心とした社会適応技能の獲得をめざした個別指導とSSTの実践場面としての就業体験（インターンシップ）を「自立活動」として教育課程に位置付け、社会的自立、さらには生徒の職業的自立を目指した指導の在り方について検討を行っている。さらに、学習支援員等によるLD等の生徒への数学科を中心とする学習支援を行うとともに、全生徒を対象にしたストレスマネジメント教育を実施し、心身の健康の増進と、融和的学級づくりを目指した実践的研究を実施している。

その研究成果の一つとして、平成16年度までは、退学の生徒が数名ずつ見られていたが、研究を開始した平成17年度には退学した生徒の割合は減少し、平成18年度は、発達障害のある生徒で、中間報告の時点までに退学した生徒はいないことが、中間報告として公表されている。そして、この2年間の研究から、①特別支援教育の視点で生徒支援を行うことで、不適応傾向のある生徒の退学を未然に防ぐことに確実にその成果がみられること、②中学校と連携し、発達障害のある生徒のニーズに応じた特別支援教育が行われることにより、発達障害のある生徒が高等学校においても、学校生活に不適応を起こすことなく、社会的な自立へ向けての支援を継続させていくことが可能であること、③相談支援員が毎月定期的に来校し、生徒・保護者を対象にカウンセリングを実施することによって、生徒の精神的不安を軽減することができたこと、④相談支援員が特別支援対象生徒の在籍するクラスでストレスマネジメント教育を実施し、特別支援対象生徒に対して「自立活動」としてSSTを実施することによって、特別支援対象生徒の学校生活への適応力が向上していると言えること、⑤相談支援員が特別支援担当者会に参加することにより、担任教師は「個別の指導計画」の作成のために適切なアドバイスを相談支援員より得ることができ、担任が生徒のニーズに応じた適切な生徒支援を行うことが可能となってきたこと、⑥3年生で支援対象となっている生徒については、障害者職業センター、ハローワークとの連携をとり、職業訓練をするとともに進路決定の際のジョブコーチ等についても検討を行っていること、⑦平成17年度の卒業生で特別支援の対象となった生徒は、進路指導部が相談支援員の支援を受け、担任をサポートし、適切な指導を続けた結果、就職試験に合格することができたこと等が、この中間報告では公表されている。

文部科学省は、平成 18 年度には、静岡県立土肥高等学校を「特別支援教育」と「職業教育・キャリア教育」の 2 つのテーマにまたがる研究開発学校として指定し、生徒一人ひとりに応じた職業観・勤労観や社会への適応力を育むためのキャリア教育を重視した教育課程の編成、指導方法及び特別支援教育についての研究開発が、平成 20 年度までの 3 年計画として始まっている。土肥高等学校における主な研究の概要は次の通りである。

①新設教科「自己実現の時間」を毎週設定し、長期のインターンシップ等の体験的学習を充実する。②不登校傾向のある生徒の学校への適応力を高めるとともに、生徒一人ひとりに社会人として望ましい職業観・勤労観を育てる。③アンケート調査や個人面接等により、生徒に職業観・勤労観が形成される状況を確認し、有効な方策の提言を行う。

さらに文部科学省では、平成 19 年度から、発達障害のある生徒への具体的な支援の在り方について実践的な研究を行う高等学校をモデル校として指定し、「高等学校における発達障害支援モデル事業」が新規事業としてスタートした。この事業のモデル校は、「SNE ハイスクール」とも呼ばれており、進学校として有名な東京学芸大学附属高等学校をはじめ、国立 2 校、公立 11 校、私立 1 校の合計 14 校の高等学校が、文部科学省指定の「高等学校発達障害支援モデル校」となり、平成 20 年度までの 2 年計画でモデル事業が開始されている。この事業の趣旨には、次の二点が記されている。

(1)平成 14 年に文部科学省が実施した全国実態調査では、小・中学校の通常の学級に在籍している児童生徒のうち、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥/多動性障害）、高機能自閉症等の発達障害により学習や生活の面で特別な教育的支援を必要としている児童生徒が約 6 パーセント程度の割合で在籍している可能性が示された。高等学校においても、同様に、特別な教育的支援を必要としている生徒が在籍していることが予想され、これらの生徒に対する適切な指導及び必要な支援は、大きな課題となっている。

(2)平成 19 年度においては、高等学校における発達障害のある生徒に対して、具体的な支援の在り方についてのモデル的な研究を実施し、地域の関係機関と連携し、乳幼児期から就労までの一貫した支援の在り方に関する今後の検討に資することとする。

なお、この事業の実施要項に記載されている事項のうち、就労準備教育に関連する事項の要点は、次の通りである。

モデル校は、発達障害者支援センター、ハローワーク等の関係機関との有機的な連携を図ったり、地域の教育施設・人材など地域の教育力を活用するなどの取組を実施する。さらに、厚生労働省が実施する発達障害者支援施策、「若年コミュニケーション能力要支援者就職プログラム」やハローワークと連携・協力した就労支援の在り方を工夫するなどの研究を実施する。

以上に記してきたように、文部科学省における高等学校に在籍する発達障害生徒の支援に関する施策の検

討は、始まってから日が浅く、発達障害の若者への就労準備教育のあり方についても、わが国の教育行政においては検討が着手された段階にとどまっていることが見て取れる。しかし、教育の実践現場を中心に、発達障害のある生徒への支援、特に就労準備教育の取り組みは増加しており、学会発表等で、こうした取り組みが、しばしば紹介されるようになっている。

同様に、大学・高等専門学校・短大・大学院等の高等教育における発達障害のある若者への支援についても、一部の高等教育機関が取り組みを開始した段階にとどまっている。発達障害者支援法の第8条には、「大学及び高等専門学校は、発達障害者の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする」と明記されてしまいが、発達障害者支援法が施行されて3年が経過しようとする現時点においても、多くの高等教育機関においては、発達障害に該当する学生の人数をはじめ、その実態の把握にも着手していないだけでなく、発達障害のある学生支援のあり方についての議論さえ、ほとんど行われていないのが現状であるようだ（山口、2006）。

一方、独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2005）は、平成17年5月に「発達障害のある学生支援ガイドブック」を刊行し、LD、ADHD、高機能自閉症等、それぞれの障害の特性に対応した具体的な支援方法の紹介や、海外の大学での発達障害学生支援の現状を紹介している。また、独立行政法人日本学生支援機構も、大学における支援体制の構築を目指した取り組みを開始している（佐藤、2006）。しかしながら、それらの支援は修学上の支援が中心であり、高等教育機関における発達障害のある若者に特化した就労準備教育や実際の就労支援については、まだ検討段階にとどまっているのが、わが国の現状である（佐藤、2007）。

3. 当事者本人の視点からみた就労支援と教育の課題

ここでは、発達障害と診断されている成人当事者本人の視点から、就労準備教育について検討した結果を中心に執筆を進めたいと考えていたが、上述したように、発達障害の状態像の個人差は非常に大きく、当事者の提言は各人各様であり、それらを一定の視点からまとめ上げることは、筆者の力量では難しいことが分かった。

また、成人当事者による提言は、断片的、抽象的、個人的なものが比較的多かったが、個々の提言は、それぞれ納得ができるものであり、支援のあり方を考えていく上で重要な提言が多かった。たとえば、学習障害と診断されている神山（2005）は、「学習障害を持つ人の就労に関わる課題と対応」というタイトルで、「職リハネットワーク」誌に寄稿し、「・・・見た目に分からない障害なので、「怠けている」「努力不足」として見られることが多いです。それが一番辛いです。人一倍努力しているのに結果が出ないと努力も認めてもらえないのが悲しいです。人それぞれ見え方、感じ方、考え方方が違って当たり前。お互いの良いと

ころを認め合って、支えあえる職場や社会になるといいですね。・・・」と述べており、アスペルガー症候群と診断されている高森（2004）は、「・・・良い支援とは次第に当事者本人からは必要とされなくなり、周囲の人間の負担が軽くなるような支援です。悪い支援とは当事者本人の依存率が次第に高くなつていき周囲の負担が倍増していくような支援です。・・・（中略）・・わたしなら、多少不便であっても、自分の人生を自分で選び取ることができた方が、自分の力で生きていけるという実感を持つことができます。・・・」と述べており、それぞれ、支援の本質にかかわる提言といえる。さらに、高森（2007）は、当事者への直接的な支援よりも、当事者の生活する社会的環境の改善が最も重要であるとしている。

わが国の当事者による就労支援及び就労準備教育の全体を見渡した提言が見あたらなかつたため、発達障害（アスペルガー症候群）の成人当事者であるとともに、発達障害児（第1子がアスペルガー症候群、第2子がADHDと診断されている）の保護者でもある落合みどり氏に、「当事者の視点からみた就労支援と教育の課題」というテーマで、海外での状況（Harper-Hillら, 2007; Hawkins, 2004; Shore, 2004）も踏まえて、この章に寄稿をいただくことにした。

落合みどり氏は、自らの体験に基づいて、発達障害のある子どもや成人に関する相談活動に携わるだけでなく、発達障害児・者の理解と支援に関する執筆活動にも取り組まれている。代表的な著作としては、「十人十色なカエルの子—特別なやり方が必要な子どもたちの理解のためにー」（東京書籍, 2003年刊行）を執筆されており、翻訳書「アスペルガー症候群の子育て200のヒント」（東京書籍, 2006年刊行）をはじめ、発達障害のある当事者本人の視点から、啓蒙書や専門書等に多くの記事や論文を寄稿されている（落合, 2002; 落合, 2003; 落合, 2004a; 落合, 2004b; 落合・東條, 2007）。以下の部分は、ご寄稿いただいた文章に、若干の修正を加えたものである。

（1）就労準備教育としての特別支援教育

LD・ADHD・ASD（Autistic Spectrum Disorders:自閉症スペクトラム障害）などの発達障害のある若者とその家族にとって、就労すること、すなわち、生活の糧を得ることは人生最大の課題である。子どもに発達障害の疑いがあると知った時、適切な教育支援が受けられるか否かを危惧すると同時に、親亡き後にこの子はどうなっているだろうか、社会人として自立した生活を送れるだろうかという不安に駆られるのは親として当然の心情であろう。実社会の厳しさを知つていればいるほど、子どもの学習面での遅れや社会性のなさが目についてしまう。親自身の評価に直結することを恐れるあまり、厳しく接してしまう例も見受けられる。「発達障害の診断を受ける=差別される」「特別支援教育を受ける=普通就労の道を断たれてしまう」という先入観が未だに根強く、発達障害の診断を遅らせる要因になることもある。就労という出口が見えないことが、入り口でのためらいに繋がってしまうのである。

発達障害は生来の障害だが、人とは違う特性を持ちながら発達していく障害でもある。可能な限り早期に発見・診断し、適切な医療支援を受け、周囲の人たちがその特性を理解し環境を整備することが重要とされている。子どもの発達障害を認めることは、「個々の特性に基づいた十分な特別支援教育を受けること」であり、「必要な就労準備教育によって能力が最大限に開発され、適切な環境で適職に就くことができ、状況によっては伴走型支援（本報告書の第2章参照）あるいは援助付き雇用によって収入を得る見通しをもてる」ことが約束されているのであれば、障害は障壁ではなくなるであろう。平成17年4月に施行された発達障害者支援法でも、発達障害の早期発見、学校教育における支援、就労への支援、発達障害者支援センターの指定など、自立と社会参加に資する支援を行うことによって、福祉の増進に寄与することが目的であるとうたわれている。

現在、中学・高校では、職場体験などの職業教育が行われている。学業を主とする学校教育とは別に就労のための移行教育がある、というのが一般的な考え方であろう。しかし、発達障害児の場合、特別支援教育と就労準備教育は別のものではない。表3-1は、就労準備教育としてみた特別支援教育をまとめたものである。発達障害児の学習面の遅れは、生活の基本スキルとしての「読み・書き・計算」の習得にかかわっており、これは学業の修得・達成に大きく影響する。一方、LD・ADHD・ASDそれぞれに特有な社会生活上のスキル不足は、学校生活や対人関係、いわゆる“生きる力”にかかわるもので、障害特性の理解に基づく連携や協力が得られるか否かで学校生活は全く違うものになる。

発達障害児においては、基本的な社会生活スキルの有無が学校生活の成否を決める最大要因になるということもできる。それは、就労のための基本的な社会生活技能とも不可分のものである。学校では、学級生活や行事活動なども学習の機会であり、社会生活の基礎を学ぶ場である。社会の縮図としての学校生活を通じて集団生活の基本を教わり、仲間関係を築き、公私の別や状況に応じた身の処し方を学び、社会生活に適応する術を身につけることも重要なである。

もちろん、学校環境は実社会そのものではない。一般に、社会生活の基本を教えるのは学校ではなく家庭であることは言うまでもない。また、将来の社会生活を見据えるのは家族の役目である。しかし、認知能力や言語発達の遅れと社会生活スキルの不足がみられる多くの発達障害児は、定型発達の子どもならば日常の生活を通じて習得するようなごくありふれた言葉のやりとりの仕方や状況判断、人とのかかわりが自然には身につけられない。それぞれの障害に特徴的な認知や言語の特性、社会性の困難に基づき、個々人のレベルに応じた特別支援教育を必要としている。従って、学校生活や家庭生活を通じて応用・実践しながら基本的な生活技能を習得していく過程は、就労準備教育そのものとなり、その先の社会生活の可能性に直結していくのである。

表 3-1 特別支援教育と就労準備教育

教育段階での支援項目		特別支援教育	就労準備との対応※
基礎学力	読み・書き・計算	認知特性に応じた指導 特殊なやり方での補完 補助具などの使用による補完 できること・できないことの把握	職能スキル 資格取得（資格取得の条件とされる学歴を含む） 就職試験
コミュニケーション	言葉の理解・使用	指示の理解・受け答えなどの基本となる言語指導	職務内容の理解
	会話		対人関係・顧客サービス
外見	衛生管理・みだしなみ	他人に不快感を与えないための指導	社会生活・対人関係の基本
	しぐさ・態度		面接試験
対人関係	人との関わり	年齢・立場に応じた、継続的なソーシャルスキルの指導	雇用そのもの 雇用形態
	立場の理解		社会参加
	目上・目下・同年		
社会性の理解	善悪の判断		
	公共マナー・公私の別		
	法律の理解		
身体能力	体力・病気等	ある程度は習得可能だが、限界の理解が必要	職種の選択
	身体機能・巧緻性		雇用そのもの 職場環境
	感覚敏感性	身体の発達 ルールの理解 社会性・協調性の育成	レクリエーション 行事への参加 親睦
	スポーツ		
管理能力	注意力	コツ（方法）を教える プロンプトの使用 継続的な指導・監督が必要	職務遂行能力・安全管理 (職場環境・職務内容により大きく左右される)
	整理・物の管理		
	時間の管理		
感情	コントロール	適切な感情表現の指導	仕事の効率・継続 社会生活・対人関係
	ストレス	個々人に合わせた対処法	
精神状態	精神的な二次障害 対人恐怖・ひきこもり・行動障害・うつ・適応障害・人格障害	予防的措置 不登校などへの対処 個々人に合わせた進路の選択	社会生活（二次障害がみられる場合は、精神障害者としての支援が必要になることも想定される）

※ 就労段階での達成度に応じて職場での再教育、または援助付き雇用が必要になることもある。

例えば、表 3-2 は「ごくありふれた職場での会話に必要な社会生活スキル」を分析したものである。職場は、一般に、異なる年齢層の従業員で構成され、その雇用形態も多様である。外国人を含む多種多様な人と接することも想定される。さまざまな人間関係が複合的に組み合わさっている現在の職場において最も求められるのは、コミュニケーション能力といわれている。しかし、特定の学習分野に困難のみられる、または、集団生活上の困難や環境適応上の困難のみられる発達障害児は、表 3-2 にあげられた項目について、学校教育の段階で既につまずいているか、大きな困難を抱えている。例えば、学校生活上の障害を取り除くための個別の支援課題として、「場面や立場の違いに応じた基本的な言葉のやりとり」や「社会的な場面や立場による言葉の使い分けの理解と実践」が含まれた場合、その児童にとってその課題の達成は、社会生活スキルとしての会話の基本を身につける過程そのものになる。

学校教育において、障害特性の理解に基づいた個別の評価（アセスメント）を適切に行い、年次ごとに個別の発達課題を設定し、個々人の発達段階に応じた支援を行い、次年度に引き継いでいくことができたならば、子どもの能力は最大限に開発され、適性も自ずと明らかになる者が増えると考えるのが妥当であろう。教育支援の積み重ねが進路の選択に活かされ、それが適職探しに繋がること、すなわち、教育から就労へのスムースな移行と支援の連携・継続が保障されていることが、望ましい就労準備教育のあり方であるといえよう。

表 3-2 会話に関する社会生活スキル

項目	学校教育	職場
対等	クラスメイト	同年代の同僚
上下関係	先生と生徒／先輩・後輩	上司と部下／年齢・就業年数の異なる同僚
公私の別	家と学校／休み時間と授業時間	プライベートな場面と公の場面
公共の場	対外行事・発表会など	接客・会議など
集団	グループ内での会話 グループ外に向けての発表	打ち合わせ プレゼンテーション

発達障害児の支援は、取り組みが遅々として進まないことがあるかと思えば、一足飛びに目標を達成してしまうこともあるのが普通である。想定外の分野で意外な能力が潜在していることも発達障害児の特徴なのである。「発達障害児だからできないことがあって当たり前」と大事にしそうるあまり経験の機会を奪ってしまうことも、先を急いで失敗経験を多くし過ぎることも、どちらも適切ではない。

しかしながら、典型的な発達障害の状態像が行動に直接現れやすく明らかな遅れが看取できる幼児期や学

童期では、発達支援のための教育を行う前に、行動障害や適応障害に対応しなければならない場合がよくみられる。逆に、幼児期や学童期には問題なく過ごしていた児童が、思春期以降になって年齢相応な社会性の発達が不全であったことが露呈し、初めて発達障害が疑われるケースもある。中学校や高等学校で、一次的な発達障害よりも二次的な障害の方が重篤で顕著になっているケースでは、いわゆる素行不良児とみなされているかもしれない。社会的な責任が問われる年代になると、教育的な対応よりも処罰が優先されるので、その後の社会生活に重大な影響を及ぼしてしまうこともありうる。いずれにしても、発達段階に相応しない学校生活は、当事者にとっては苦痛の連続である。学校生活を楽しめているかどうかを目安にすることも、一つの方法といえよう。

(2) 家庭で行う就労準備教育

就労に備える教育の担い手は、学校だけではない。家庭の果たす役割の重要性は同じである(Hawkins, 2004)。特に、発達障害と診断された子どもは、家庭においても、医療や教育の支援を受けながら、症状に応じ発達障害児に特化した治療教育の技法を用いて、教育が行われることが多い。とはいえ、学習面から生活面、精神面までの広範囲にわたる発達障害の影響の中で、家庭の担う最も重要な役割は精神面での支援である。家庭は、基本技能、社会生活、自己管理などの困難によって精神的に不安定になりやすい発達障害児に精神的な支柱を与える場なのである。子どもの状態に合わせ、発達障害に特有の方法論にのっとった対応をしなければならない場合があるという点では、自分自身の経験に基づいて愛情を注ぐ子育てとは異なる面があるとはいえる、家庭の果たす役割に変わりはないのである。

しかしながら、子どもに行動障害や適応障害がみられる場合、家族の感じる精神的な重圧には多大なものがある。年齢相応の行動ができない子どもの様子を見て、母親は過度な責任を感じてしまうであろう。実社会の厳しさを熟知している父親にとっては、子どもの状態をありのままに受け容れ、子どもへの要求を子どもの発達段階に合致させることは至難の業になるかもしれない。子どもがどんなに幼くても、前項で述べた「親亡き後にこの子はどうなっているだろうか」「社会人として自立した生活を送れるだろうか」という将来の見通しへの不安が先行してしまうのである。このような親の不安は、子どもの精神状態に深刻な影響を与える。子どもを支援する家族もまた支援を必要としているのである。親の不安を取り除き、おおらかな気持ちで子どもと接するようになっただけで子どもの行動が改善することもよくみられることである。

子どもの発達障害を素直に認められなければ、必要な時期に必要な教育を受ける機会を逸してしまいがちになる。発達段階に応じた対応ができなければ、行動障害・適応障害・精神障害といった二次的な障害を起こしやすくなる。不登校やひきこもりに発展してしまうと、社会との接点を失ってしまう可能性が高くなる。親子関係そのものが危うくなってしまったなら、就労準備教育どころではなくなってしまう。やはり、発達障害を認めて、それによって差別されない保障が鍵になるのである。

発達障害児の将来像は、大きく分けて二つの道が考えられる。一つは、法的に障害者と認定されて

公的な支援を受ける道、もう一つは、公的な支援を受けずに自立する道である。発達障害者は定型発達者よりも困難が多く、社会的な不利益を被りやすいため、公的な支援を全く受けずにすむ前提での将来設計には無理がある場合が多いと言えよう。しかし、発達障害者に必要な支援には、就労時に職場適応プログラムを設けることや、職場の環境調整を要望できることなども含まれている。また、必ずしも経済的な支援を意味するものではないことを鑑みると、将来的には、知的障害・精神障害という従来の障害カテゴリーとは別に発達障害という概念が法的にも明確に認定され、一定の支援が受けられるようになるのが理想である。

どの道を歩むにせよ、生活者としての基本を身につけ、依存しすぎず孤立もしない適度な社会性を育むことができたなら、生活の質の向上に繋がることは言うまでもない。伸ばせる能力は可能な限り開発し、可能な限り自立した生活を送るための教育支援を充実させることは、生活支援の必要な人を減らし、生活支援が必要な人はその支援の範囲を小さくすることにつながる。表 3-3 は、社会的な生活者としての心構えを身につけることを主眼として、家庭で行える就労準備教育についてまとめたものである。

表 3-3 家庭で行う就労準備教育

子どもへの課題
● あいさつ、身辺自立、みだしなみ
● 親戚づきあい・近所づきあい
● 地域社会への参加
● 公共の場でのふるまい方
● 家庭での手伝い
設定する目標
● 人のために時間をさき、労力を惜しまない
● 役割を担う
● 責任を果たす
● 人の役に立つ・人に喜ばれる
親としての態度
● 見守り補助するが、基本的に手は貸さない
● 挑戦させるが無理はさせない
● その年代にとってごく自然な行動を容認する（例えば、思春期には思春期にふさわしい行動をむやみに制限しない）

一見、ごくありふれた項目が並んでいるが、発達障害児に接したことのある人ならば、最も難しい内容であることが分かるであろう。むしろ、障害があるから、または本人の苦手なことだからと諦めて、課題として設定することを避けてしまっている項目の方が多いかもしれない。この中の一部でも、徐々にできるようになっていけば、生活者としての可能性を広げることとなるであろう。

表 3-3 に挙げたふるまいができない理由の第一は、障害特性による困難であるが、第二の理由は発達段階を無視して強要し続けたことによる二次的な障害である。世間的に評価される良い子像を求めるまでもなく、ごく当たり前のふるまいができない子どもは、親にとって許容しがたく、仮に発達障害であると分かっていたとしても、叱責したくなってしまうのもまた親として当然の心情なのである。

発達障害という一次的な原因によるものは、適切な時機に、障害特性の理解に基づく指導を発達段階に相応したかたちで行うことで改善する可能性が高いのに対し、発達段階を無視して無理に強要し続けたことによって二次的な障害が起きてしまった場合は、精神的なダメージが大きくなるので複雑な状態となる。困難の原因が発達障害であると知っているにせよ、性格あるいは好き嫌いと考えているにせよ、時機を逃すと人格上の問題として固定化されてしまう恐れもある。ごく身近で誰もが接する機会のある発達障害児・者の存在が世間一般に広く周知され、社会的に認知される環境が醸成されなければ、二次障害や人格障害を引き起こしてしまう危険性が低くなることはないであろう。

(3) 当事者にとって望ましい就労のあり方とは

先に述べたように、学校教育で個別の支援計画が実施され、学年・学校を通じてそれが引き継がれ、その移行支援の段階として就労にかかるアセスメントが的確に行われるのならば、最適の職種、職場環境を選択できる可能性は高まる。とはいえ、本人の希望や適職が明確になっただけでは就労に結びつくわけではない。何分にも相手のあることなので、社会や企業のニーズに応える準備ができていることも重要なのである（表 3-4、表 3-5 参照）。

将来に夢をもち「自分の好きなことができる仕事につきたい」「最も得意なことを仕事にしたい」と思うのは、発達障害の有無にかかわらず万人に共通する願望である。しかしながら、発達障害児・者には、もともと能力の偏りが大きかったり、できることが限られていたり、興味の対象が限られて伸びせる能力が局限されたり、精神面の弱さがありやる気にむらが起きやすいといった特殊な事情がある。また、その限られた好きなこと・できることが職業能力に直結するとは限らない。例えば、興味の対象が電車だからといって鉄道会社に就職できるわけではないし、鉄道に関する知識が誰よりも豊富であっても、その知識を活かせる職種はそう多くはないのである。

また、自己の適性や能力に関する本人の主観的な認識と、他者による客観的な評価や到達度とのギャップが大きい場合は、本人の希望との調整が一つの課題になる。本人自身が自分の能力を過大評価している場合も、過小評価している場合も、最終的には自信喪失に繋がるので、ともに問題となる。「就労は仕事を選ぶことだが、実際には会社に選ばれるかどうかが決め手になる」といった現在の時勢にあって、できる仕事が限られているのみならず、本人の主観的な思い込みが強いというのは、重大な障壁になり得るのである。

表 3-4 習得していることが望ましい職業に関する技能

- 抜きん出た能力や他の人にできない技能がある場合は、職業技能に高めることで就労の可能性に繋がる。その能力が非常に優秀である場合はそれだけで優遇される可能性があるが、その能力を活かすための技術や必要な対人スキルが習得できるようにサポートする必要がある。
- 時代の求める技能を習得していると、有利になる。募集要項の最低条件を満たしていないと、就職試験が受けられない。現在は、パソコンの取り扱い（主要ソフトを取り扱う知識・パソコンのシステムを理解しトラブルに対応する知識）が採用条件となることが多い。資格などが採用の必須条件になることが多いので、単に取り扱えるだけでは不十分である。可能な限り資格を習得しておく方が望ましい。
- 基礎学力（書字の綺麗さなども含む）や一般常識（プロ野球のチーム名を知っていることなど）、社会常識、管理能力、協調性などは時代によって変わることの少ない技能だが、発達障害者はこの点に弱みをもっていることが多いので、能力の底上げをするとともに弱点を目立たせない方法（長所を強調する／短所を回避する）を本人自身が知っているか、あるいはサポートの必要性を知っているとよい。
- 感情のコントロールをはじめとする精神的な修復力、問題解決のための工夫や、支援を求める際誤解されないためのコミュニケーション能力を高めておくことも必要である。

表 3-5 職業に関する意識／職場について知っておくべきこと

- 「働く」とは、単に自分の能力を発揮することでも、自分の好きなことを好きなようにやることでも、学校などで教わったことをそのままやることでもなく、その職場で求められる技能を用いて、その職場で決められた方法で、その会社のニーズや営業目的に沿う形で自己の労働力を提供すること。
- 会社では営業を通じて成果が発揮されるため、自分の能力が社会のためになっている・社会に活用されていることを、必ずしも直接的に感じられるとは限らない。職場で評価される実績が、ただの数字である場合は特に、生き甲斐が実感できないことがある。
- 協調性が重視される職場では、自分の何が必要とされているか分かりにくいことがある。
「空気が読めない」ことで苦労する可能性も大きい。
- 転勤・異動・昇格などによって、環境や職務内容が変化する可能性がある。
- 何かの技能や優れた点のみが求められるとは限らず、持ち回りの仕事がこなせることや、何にでも対応できる「全人」としての能力が求められることがある。
- 採算意識・経済観念が、あらゆる部署に求められる。
- 適度な責任感が求められる。
- 就業規則の記述が、一字一句その通り実践されているとは限らない。
- 個人で決められた仕事だけをコツコツやればいいとは限らず、集団で一つの仕事をすることもある。集団で対外サービスをする場合は、個人の仕事をしながら接客しなければならないこともある。

したがって、就労を目指す教育支援を行うにあたっては、もてる能力を可能な限り開発し職業能力として通用するものに洗練する、つまり社会性・客觀性をもたせるための方向づけを行うのみならず、精神面のフォローも必要となる。社会の一員として生活している以上、「すべての希望が叶えられることはない」「すべてが自分の思い通りになるとは限らない」「得意でないこと・やりたくないこともある程度は我慢しなければならない」ことを理解することと、「かといって、無理のしきりは禁物」であり、「困難を感じたら誰かに訴える術を会得する」ことも、集団生活を通じて学習しておくべき項目である。

(4) 職場環境に適応するには

普通教育の一部として就労のための移行教育が行われて就労する場合でも、職業訓練教育によって何らかの技能を身につけて就労する場合でも、発達障害者の多くは、個々の職場に特化した具体的な適応への教育を必要としている。正確なアセスメントに基づいた就労前支援と就労後支援を、個々の職場に即した形で行うことができたなら、職場適応は格段に良くなるはずである。しかし、希望者全員が公的な支援を受けられるとは限らない。ここでは、本人が自己の特性を理解し、その特性に特化した対処法を習得することで職場適応の可能性が高くなることを、ASD児・者でみられやすい感覚敏感性への対処法を例にとって簡単に紹介することとする。就労以前の段階で本人自身が自分の障害特性を熟知し、

表 3-6 聴覚過敏と対処法

症状、問題となる行動	対処法
音そのものに対する過敏反応	音源から遠ざかる、耳栓などを使って遮断する、特に敏感に反応する音（特定の性質の音）のみを避ける。
敏感な時とそれほどでもない時がある	注意の向きやすくなる場面・状況・環境を避ける。 不安などの精神的な要因が影響している場合は精神的な安定を図るようにする。
聴覚過敏が起きた時の行動	パニックや他害など周囲の人を傷つける恐れがある場合は、安全確保を優先し落ち着くのを待ち、恐怖にまかせて発する言葉や行動を、本気にしないようとする。 恐怖や不安を感じても内向する場合は、鬱積したものが後になって爆発してしまったり心的外傷として残ってしまう可能性があるので、できるだけ早く気づいて原因を遠ざける、または精神的な安定を図るなどする。
見通しが立たないことが不安	その音がいつ・どんな時にするのか分からぬために強い不安感を抱いているので、その音の鳴る理由、音源、関連する状況を明らかにして予測かつくようにする、または音が鳴る前に警告する。

何らかの対処法を習得していることが有益なのは、当事者のみならず雇用者にとっても言うまでもないであろう。

感覚敏感性の中で最も代表的でよくみられるのは、聴覚の過敏である。これは、発達障害のない人に比べて聴覚が過敏な症状を示すものである。しかし、音の何に敏感であるか（大きさなのか、高低なのか、種類なのか、など）、どのような条件で起きやすいか（注意の対象になりやすい状況、感度が強くなる状況、など）、その結果としてどのような行動が起きるか（パニックを起こす、フリーズする、強い恐怖を感じる、など）といった症状は、人それぞれ異なる。また、どのような環境にあろうとも、その音自体が原因であるもの（カチカチという秒針の動く音が、鼓膜を針で突き刺されているように感じてしまう、など）もあれば、予測がつけばさほど驚かずすむもの（エレベーターが止まるときに「チーン」と音が鳴る、など）の違いもある。それぞれ、原因によって対処法も異なる（表3-6）。

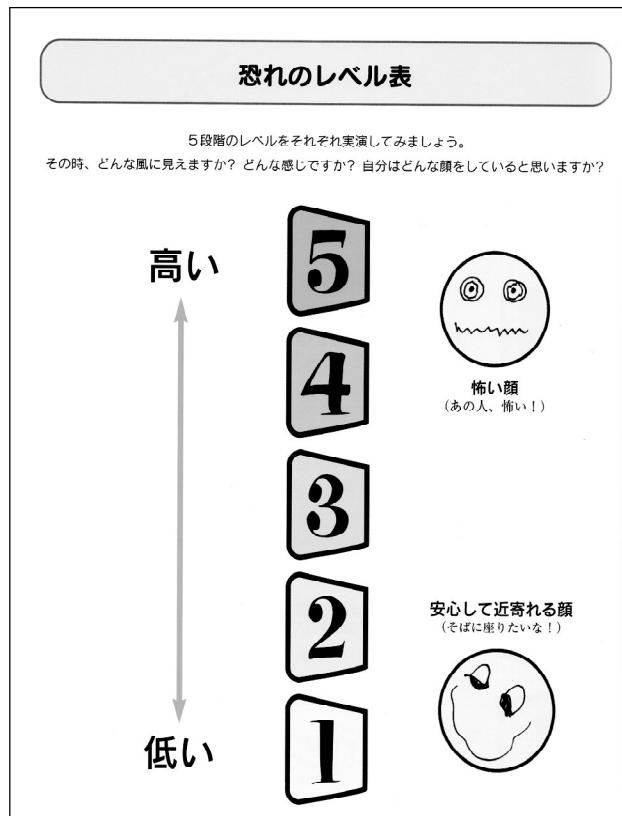


図3-1 5段階表の例

の気持ち表

どんな顔	どんな気持ち	自分にできること
耳をふさいでうずくまる。	どうしていいか分からぬ。	落ち着くまで、静かな場所にいさせて下さい。
頻繁に口を細めて首をふる。	早くここから出したい。	許可をもらって休憩する。
まばたきが多くなる。	少しライラクしている。	別の音に注意を向けるようとする。
片目をよくつぶる。	いつ音がするか心配。	楽しいことを考える。
(特になし)	ほとんど音は気にならない。(忘れている。)	仕事に集中する。

図3-2 5段階表の記入例※

出典：Burton, K. D. and Curtis, M. (2003) *The Incredible 5-Point Scale*.
(柏木諒訳 (2006) これは便利！5段階表 スペクトラム出版社, 図1 : p66 / 図2 : p68)
※ 図3-2は、p68の白紙の用紙に筆者が記入したもの

発達障害者としての援助付き雇用や伴走型支援の対象となり、職場での就労支援が実施される場合は、的確なアセスメントに基づいて、個々の状態に特化した方法で支援が行われることになる。しかし、

全員が援助付き雇用の対象になるとは限らず、また、職場環境の整備や職務内容の再検討ができない場合も想定される。しかし、原因と対処法が分かってさえいれば、誰もが簡単に対応できることもあるのである。そのような場合に対処する方法の一つとして、図3-1、図3-2のような簡単な『5段階表』を紹介したい。図3-1は恐れの状態を表すもので、本人が一人で用いることもできるが、近くにいる支援者に状態を指して意思表示をする手段としても使える。図3-2は、本人の主観的な精神状態と、各段階での行動や外見の変化などの観察可能な現れとを結び付け、さらにそれぞれの段階で何をすればよいか記入する書式になっている。

図3-2の例（記入はこの部分の筆者の落合みどりによる）は、聴覚が敏感であり、精神状態の影響が大きく、職場で聞こえる音に対して不快な気持ちにはなるものの、最悪の場合でもパニックは起こさず耳をふさいでしまうASDの若者を想定して記入したものである。発達障害者は自分の精神状態の変化に気づかずストレスを貯め込みやすいので、周囲の支援者に変化を指摘してもらうことで精神状態の悪化を防ぎ、職場適応を良くする目的で作成した例である。

もちろん、音の出る理由やその場の状況を本人に分かるように説明するだけでも、不安が減ることもある。本人が個人的に、または数人の支援者の協力を得て対処する方法は他にも多種多様なものがある。重要なのは、どのような方法をとるにせよ、「聴覚過敏の症状があっても、職場の環境に適応する手段が分かっていれば、この理由で雇用の機会を失わずにすむ」ことである。発達障害者は、支援体制が整えば、実社会で活躍する可能性が十分にある人たちなのである。障害特性に応じた教育支援と就労支援を継続して行うことで、雇用の幅が広がることになるであろう。

（5）就労をめぐる現状と問題点

現在は、発達障害児を対象とする特別支援教育が開始された段階であり、学校での支援体制が整備されつつあるところである。発達障害の診断も支援も受けられないまま（あるいは発達障害であることに気付かずに）就労している者、就労できずにいる者、幼児期から支援を受けて就労の可能性を探っている者が混在する過渡期である。現時点では就業年齢に達している発達障害者のほとんどは、発達障害の存在が認識される前に成人期を迎え、特別支援教育の恩恵に浴していない人々である。自分の能力の特性を知らない、あるいは、能力の特性に合う適職を見いだせずに職を転々としている者や、社会とのかかわりがもてずにいる者も多いと思われる。いわゆるニートと呼ばれている人々の中には、発達障害者が数多く存在すると考えられている。発達障害者の就労支援は、まだ試行段階であり、雇用促進のための方法論や職場の環境整備の可能性を探っている状況であるといえる。

近年、経済のグローバル化や少子高齢化の影響を受け、雇用をめぐる社会情勢は著しく変化しており、不安要因も高まっている（表3-7）。しかし、社会情勢がどのように変化しようとも、発達段階に応じた教育的な支援をしっかりと行なうことが、就労の可能性を高めるための基礎となることに変わりはない。発達障害者のもてる能力を最大限に活用するためにも、教育支援から就労支援への境目のない継続が急務とされているのである。

表 3-7 雇用をめぐる社会情勢の変化と発達障害者への影響

雇用をめぐる社会情勢	発達障害者への影響
OA 機器やロボットの導入、機械化	単純作業労働が減り、サービス業の比率が大きくなる。機械の操作ができればよい職種が増える。
正社員・契約社員・派遣社員・パート・アルバイト・日雇い、在宅勤務など、雇用形態が多様化している。	雇用形態を選ぶことで特性に合った就労が可能だが、必ずしも選べる状況にはない。賃金の格差、社会保障の格差があり不安定。先の見通しが立ちにくく、精神状態に影響する。
消費者意識の向上、クレーマーの増加などにより、接客態度の良さやサービスの質の向上が求められる。	トラブル回避のためには、接客サービスが苦手、不注意が多いといった短所が目立たない職種や就業形態を選んだ方がよい。
グローバル化による産業の空洞化が進み、個人経営・中小企業の経営が困難になっている。	発達障害者を受け入れる場となっていた、地元密着型の企業の減少。大企業での分業化・細分化・専門化が進むことによって、特性に応じた雇用機会が増える可能性もある。
採用してから教育する、採用した以上は一生面倒を見るといった余裕が企業側にない。	即戦力の人材が求められる
少子高齢化、就業人口の減少	一人当たりの負担増。現場での判断を一人で任され、責任を負わなければならなくなる。
コンプライアンスの促進	雇用促進法等、関連法規の遵守が奨励される。（「精神障害者保健福祉手帳」を持つ精神障害者が雇用率に算定できるようになった。）

4. おわりに

以上、1 では主として特別支援教育の現状と課題を、2 では後期中等教育並びに高等教育の現状を、3 では発達障害の当事者本人の視点からみた就労支援と教育の課題を概観してきたが、なぜ、最近になって、発達障害者の就労支援の必要性が叫ばれるようになったのであろうか？

1 でも言及したように、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥/多動性障害）、ASD（自閉症スペクトラム障害）などの発達障害は、概念としては新しいものの、昔から、そのような特性をもつ人々は世間に少なからず存在したと考えられている（清水、2005）。そして彼らは、文字の読み書きができなかつたり、こだわりが強かつたり、あるいは、プレゼンテーションやコミュニケーションが苦手であったとしても、生産活動や

芸術活動をはじめ、社会にそれなりに貢献をし、生活の糧を得ていたと考えられる。

しかし、「文字を読むのが苦手」「不注意」「空気が読めない」といった特性をもつ人々は、経済のグローバル化が進みつつある21世紀の現代社会にあっては、賃金を得るための条件に適合しにくくなってきたために、支援の対象になったと考えることもできよう。市場原理至上主義的な競争社会は、生物学的な能力の差よりも遙かに大きな経済的格差を生み出しやすい側面がある。生まれつきの能力の違いによって生活の程度に違いが生じるのはやむを得ないとしても、本人がいくら努力しても埋めることのできない要因のために、生活そのものができなくなる可能性が高まってきてはいるのであれば、それは重大な社会問題となる。

発達障害者は、苦手なことに対しては、その改善を目指して、本人なりの考え方で本人なりの努力をしていることが多い。しかし、現代の競争社会にあっては、適切な支援が得られない場合には、本人の個人的な努力は報われず、的はずれなものに終わってしまいがちとなる。本報告書の第2章でも言及されているように、発達障害者にとって、相談型支援（ジョブカフェ）、共同生活型支援（若者自立塾）、通所型支援（地域若者サポートステーション）のような「就労するまでが支援であり、職場に適応できるか否かは本人の努力次第」という従来の支援観では、彼らの就労を維持することは難しい場合があり、伴走型支援の制度化も視野に入れる必要性があるという理由もここにある。つまり、適切な支援（伴走型支援や発達障害者に適合した職場環境の整備と維持）と本人の努力とがうまく噛み合うことによって、能力を発揮できるのが発達障害の人々である。

発達障害は脳の機能的な特性に由来する障害でありながら、「生活の環境、教育、周囲の人々の理解の程度によって、その適応の状態が大きく変化する障害」であることが明確になった最近の研究の成果により、支援方法も確立されつつある。そして、定型発達の人々と同じ条件下で適応することを考えるよりも、個々の特性に合致した支援や環境の整備を行うことで適応できる範囲が広がるという考え方から、職業リハビリテーションの方法論も生まれている。

本章の3において、発達障害の当事者本人であり、発達障害児の保護者でもある落合みどり氏も強調されているように、発達障害によって差別されない保障が、今後の特別支援教育、就労準備教育、そして、職業リハビリテーションをはじめとした支援システム構築の成否を決める一つの鍵となることも忘れてはならないことであろう。

引用・参考文献

- Buron, K. D. and Curtis, M. (2003) *The Incredible 5-Point Scale.* (柏木諒訳 (2006) これは便利！5段階表. スペクトラム出版社.)
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 (2005) 発達障害のある学生支援ガイドブックー確かな学びと充実した生活をめざしてー. ジアース教育新社.
- Grandin, T. and Scariano, M. (1986) *Emergence: Labeled Autistic.* Arena Press. (テンプル・グランディン & マーガレット・M.スカリアノ著, カニングハム久子訳 (1994) 我、自閉症に生まれて. 学習研究社.)
- グランディン,T 著, カニングハム久子訳 (1997) 自閉症の才能開発. 学習研究社.
- Harper-Hill, K. and Lord, S. (2007) *Planning to Learn: Creating and Using a Personal Planner with Young People on the Autism Spectrum.* Jessica Kingsley Publishers.
- Hawkins, G. (2004) *How to Find Work That Works for People with Asperger Syndrome.* Jessica Kingsley Publishers.
- ジェイムズ,I 著, 草薙ゆり訳 (2007) アスペルガーの偉人たち. スペクトラム出版社.
- 神山 忠 (2005) 学習障害を持つ人の就労に関する課題と対応. 職リハネットワーク, 56, 22-26.
- 宮崎英憲 (2007) 後期中等教育における特別支援教育の多様な実践と今後の展望. 特別支援教育研究, 603, 2-7.
- 内藤孝子・山岡修 (2007) LD 等の発達障害のある人たちの教育から就業に向けた課題, 必要な支援とはー全国 LD 親の会・会員調査からー. LD 研究, 16(2), 214-230.
- 落合みどり (2002) 「21 世紀の自閉症教育の課題：異文化としての自閉症との共生(杉山登志郎著)」を読んで. 自閉症スペクトラム研究, 1, 12-14.
- 落合みどり (2003) 通常の学級に在籍する高機能自閉症児の集団馴化. 国立特殊教育総合研究所一般研究報告書：自閉性障害のある児童生徒の教育に関する研究, 6, 43-66.
- 落合みどり (2004a) 当事者からのお願いー学校における高機能自閉症児への対応. 降旗志郎著「軽度発達障害児の理解と支援」金剛出版, 284-296.
- 落合みどり (2004b) アスペルガー症候群児における社会的困難性の特質と全体像ー本人の視点に立った支援のためにー. 平成 13 年度～平成 15 年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(2))研究成果報告書：自閉症児・ADHD 児における社会的障害の特徴と教育的支援に関する研究, 61-76.
- 落合みどり・東條吉邦 (2007) ASD 児・ADHD 児における衝動性の自己コントロール能力と社会性に関する研究. 平成 16 年度～平成 18 年度科学研究費補助金(基盤研究(B))研究成果報告書：高機能自閉症児およびADHD 児の社会性の評価と育成に関する研究, 49-63.
- 佐藤克敏 (2006) わが国の高等教育機関における LD・ADHD・高機能自閉症等への支援の現状. LD 研究, 15(3), 286-296.
- 佐藤克敏 (2007) 高校・短大・大学での軽度発達障害の現状及び対応策. 現代のエスプリ, 474, 154-160.
- Shore, S. (2004) *Ask and Tell : Self-Advocacy and Disclosure for People on the Autism Spectrum.* (荒木穂積監

- 訳・森由美子訳（2007）自閉症スペクトラム生き方ガイド。自己権利擁護と「障害表明」のすすめ。クリエイツかもがわ。)
- 清水將之（2005）アスペルガー症候群余話。そだちの科学，5，102-104。
- 高森 明（2004）成人当事者たちからのメッセージ。In：東條吉邦・高森明・迫持要（2004）ADHD・高機能自閉症の子どもたちへの適切な対応—成人当事者たちからの提言集—。独立行政法人国立特殊教育総合研究所，78-79。
- 高森 明（2007）アスペルガー症候群当事者が語る特別支援教育ースロー・ランナーのすすめー。金子書房。
- 田中良三（2007）大学における発達障害者への生涯学習支援。障害者問題研究，35(1)，26-33。
- 東條吉邦・高森明・迫持要（2004）ADHD・高機能自閉症の子どもたちへの適切な対応—成人当事者たちからの提言集—。独立行政法人国立特殊教育総合研究所。
- 梅永雄二（2004）こんなサポートがあれば！：LD、ADHD、アスペルガー症候群、高機能自閉症の人たち自身の声。エンパワメント研究所。
- 梅永雄二（2007）こんなサポートがあれば！2：LD、ADHD、アスペルガー症候群、高機能自閉症の人たち自身の声。エンパワメント研究所。
- 谷口 清・東條吉邦（2005）自閉症スペクトラムの障害理解とアセスメント。自閉症スペクトラム研究，4，3-41。
- 山口 薫（2006）大学における LD 学生への学習支援—星槎大学の試みー。LD 研究，15(3)，297-301。