

発達障害のある高校生に対するキャリア教育プログラムの開発

—教育・福祉領域における活用例の整理—

池内 豊 水木 祥子 小松原 誠二 新谷 義和
(社福) 旭川荘 旭川荘療育・医療センター おかやま発達障害者支援センター

<要 旨>

高等学校には、発達障害やその可能性から配慮・支援が必要な生徒が在籍しており、教育・福祉領域の連携による支援の充実が課題となっている。当所が開発した「発達障害のある高校生向けキャリア教育プログラム（働くことを知る・学ぶプログラム）」を、6 機関（高等学校 3、特別支援学校 1、放課後等デイサービス事業 2）に提供し活用いただく機会を得た。

本研究では 6 機関の担当者にアンケート・インタビュー調査を実施し、プログラム活用による生徒の反応や変化、組織への影響という視点からプログラム提供の効果を把握し、各機関の個別の体制に合わせた活用のポイントを整理することとした。その結果、本プログラム活用による効果として、生徒にとっては、卒業後に向けた準備を自分事として捉え、自分の特徴に目を向けるきっかけとなること、支援者側にとっては、本人の個別の特性について整理する機会につながる事が確認できた。さらに、これらの効果を高める上で、個別の支援ニーズや機関内の実情に合わせたカスタマイズの重要性が見出された。

<キーワード> 発達障害、キャリア教育、発達支援、自己理解、移行支援プログラム

【はじめに】

高等学校には発達障害やその可能性から、配慮・支援が必要な生徒が在籍しており、教育・福祉領域の連携による支援の充実が課題となっている。「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」（文部科学省、2022）⁵⁾で、「学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒の割合は、小学校・中学校で推定値 8.8%であり、2018 年度から高等学校における通級指導が制度化されことを受け、調査対象に加えられた高等学校（公立の全日制又は定時制に在籍する 1～3 年次のみを対象）は推定値 2.2%であった。

こうした高校生年代の支援は、教育領域のみならず福祉領域にも関わる課題であり、卒業後を見据えて在学中から取り組む準備に関連するキ

ーワードの 1 つとして、教育領域では「キャリア教育」、福祉領域では「発達支援」があげられる。「キャリア教育」とは「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義されている（中央教育審議会、2011）⁷⁾。「発達支援」とは、発達障害者支援法（2005 年施行、2016 年一部改正）において、「発達障害者に対し、その心理機能の適正な発達を支援し、及び円滑な社会生活を促進するため行う個々の発達障害者の特性に対応した医療的、福祉的及び教育的援助をいう。」と定義されている。また、放課後等デイサービスガイドライン（こども家庭庁、2024）³⁾では、「障害の特性を踏まえたニーズに応じた発達支援」について、こどもの今の育ちの充実を図る観点と将来の社会参加を促進する観点の両方から

必要な発達支援を提供することが述べられている。

おかやま発達障害者支援センター（以下、支援センター）では、高校生年代の進路・就労に関する相談が寄せられていたことから、2013 年から地域の大学と高等学校と協働して、高校生年代を対象としたインターンシップの場の創出に取り組み、「オープンカレッジ in 美作大学」（薬師寺他、2023）¹⁰⁾ を実施してきた。この取組をもとに2019 年に「発達障害のある高校生向けキャリア教育プログラム（働くことを知る・学ぶプログラム）」を開発し¹²⁾⁶⁾⁸⁾、関係機関に試行的に提供してきた。

【目的】

本研究の目的は、生徒の反応や変化、組織への影響という視点からプログラム提供の効果を把握し、各機関の個別の体制に合わせた活用のポイントを整理することである。

【方法】

(1) プログラム

卒業後の円滑な移行を支える視点と、関係機関での活用のしやすさに配慮し 12 コマで構成されるプログラムを作成した（表 1）。

表 1 プログラム

テーマ	①学校と職場の違い、②食事と睡眠、③朝の準備や段取り、④身だしなみ、⑤報告・連絡・相談、⑥挨拶と報告、⑦上司の役割、⑧作業体験 1（事務作業）、⑨作業体験 2（図書館作業）、⑩これまでの経験の振り返り、⑪プロフィールシート、⑫トリセツ
ねらい	・環境の変化を先に知っておくことで見通しがもてる ・知る、体験する、振り返るサイクルで学ぶ ・自分の姿（特徴）にも目を向けるきっかけにする
構成	①から⑫の指導案（Word）、講義資料（PowerPoint）、ワークシート・模擬作業用の手順書とサポートカード（Word）、寸劇動画

(2) 提供方法

表 1 の内容はデータで提供し、生徒の実態に応じたアレンジや追加資料の使用を可能とした。対象生徒の特性や既存カリキュラムに沿った活用ができるよう、活用前及び活用中にミーティングを実施した。

(3) 対象

6 機関の担当者を対象とした（高校 A：普通科昼間定時制課程 通級指導、高校 B：普通科通信制課程 通学コース、高校 C：普通科夜間定時制課程、特別支援学校 D：高等部肢体不自由児部門、放課後等デイサービス事業所 E、F）。

(4) 内容

①アンケート内容は、機関の基礎情報、プログラム活用の目的、実施の枠組、対象者の概要とした。②インタビュー内容は、実装研究のために開発されたインタビューガイド⁹⁾を参考に、導入前の課題やニーズ、導入後の反応や変化と機関への影響とした。

(5) 分析

インタビュー記録を分節に分けてコードを付与し、共通する意味毎にサブグループとグループに整理した。

(6) 研究会

本研究成果の取りまとめのプロセスとして、外部の専門家や関係機関等の担当者による有識者会議 2 回と、プログラムを活用した機関の担当者による実践者会議 1 回を実施し、研究の考察に対する意見交換や助言を受ける機会を設定した。

【倫理的配慮】

研究説明書で、①回答は自由意志であり拒否してもプログラム活用のサポート関係に不利益はないこと、②回答者の個人情報の保護、③結果を

学会報告することを事前に説明し、文書による同意を得た（旭川荘倫理委員会 承認番号 R5-002）。

【結果と考察】

(1) プログラムの実施形態

実施期間は平均 2.0 年、実施回数は 1 クール平均 10.1 回であった。教育領域では学校種別や規定のカリキュラムに合わせて関連のある科目や時間を利用しながら、福祉領域では個別支援や小集団活動といった事業所の運営スタイルに合わせて実施されていた（表 2）。

生徒は、主に高校 1 年から 4 年までが対象とな

っており、発達障害の診断の有無に限定せず実施されていた。進路希望については、就労（一般）や進学を希望する生徒から、就労（障害者雇用）の希望や障害福祉・職業リハビリテーションの就労支援機関利用を予定する生徒、そして、具体的な進路希望が定まっていない生徒まで、幅広い進路希望であった。また、アルバイトに取り組む生徒などの割合も一定数見られるなど、学業を継続しながら働く経験を積む生徒と、アルバイト経験がなく就労のイメージがない生徒まで、幅広い状態像の生徒が対象とされていた（表 3）。

表 2 実施機関の基礎情報

	実施機関	担当者	実施の枠組	実施形態	実施期間
A	普通科昼間定時制課程（単位制）通級指導	通級担当	通級指導（週 2 時間）	・集団（1～5 人）と個別を併用 ・複数スタッフ（2 人）	2 年
B	普通科通信制課程（単位制）通学コース	学級担任	学校設定科目「チャレンジ講座」（週 2 時間）とロングホームルーム	・クラス単位（10～15 名） ・複数スタッフ（2 人）	1 年
C	普通科夜間定時制課程	学級担任	「総合的な探究の時間」（週 1 時間）	・クラス単位（5～15 名） ・複数スタッフ（2 人）	2 年
D	特別支援学校高等部 肢体不自由児部門	進路指導担当	学校設定教科「産業社会と人間」（年間 18 時間）	・集団（1～5 人／複数学年）と個別を併用 ・複数スタッフ（2～3 人）	4 年
E	放課後等デイサービス事業所	高校生担当	個別支援（週 1）	・個別（1 対 1）と一部集団（2～3 人）	2 年
F	放課後等デイサービス事業所	就労準備担当	小集団活動（月 1）	・集団（10 名程度／複数学年） ・スタッフ 1 名	1 年

表 3 プログラム対象者の概要（2023 年度の 1 年間で実施した対象者について）

	活用機関	年齢／発達障害／知的障害	進路希望	アルバイト経験やインターンシップ
A	普通科昼間定時制課程（単位制）通級指導	・高校 2 年生、高校 3 年生 ・発達障害診断の有無に限定しない生徒（診断ありの生徒含む） ・軽度知的障害がある生徒も含む	・就労（一般）を希望 ・就労（障害者雇用）を希望 ・障害福祉・職業リハビリテーションの就労支援機関利用を予定 ・進学希望	・アルバイト経験ありの生徒は 4 割程度 ・インターンシップは 3 年時に 5 日間あり
B	普通科通信制課程（単位制）通学コース	・高校 2 年生 ・発達障害診断の有無に限定しない生徒（診断ありの生徒含む） ・知的障害がない生徒のみ（疑いはあるが検査は受けていない生徒を含む）	・就労（一般）を希望 ・就労（障害者雇用）を希望 ・進学希望 ・具体的な進路希望がまだない状態	・アルバイト経験ありの生徒は 5 割程度

C	普通科夜間 定時制課程	<ul style="list-style-type: none"> ・高校1年生、高校3年生、高校4年生 ※高校2年生は前年度に実施済み ・発達障害診断の有無に限定しない生徒 (診断ありの生徒含む) ・軽度知的障害がある生徒も含む 	<ul style="list-style-type: none"> ・就労（一般）を希望 ・進学希望 ・具体的な進路希望がまだない状態 	<ul style="list-style-type: none"> ・アルバイト経験ありの 生徒は7割半ば程度 ・インターンシップは 3年時に3日間あり
D	特別支援学校 高等部 肢体不自由児 部門	<ul style="list-style-type: none"> ・高校1年生、高校2年生、高校3年生 ・発達障害診断の有無に限定しない生徒 (診断ありの生徒含む) ・軽度知的障害がある生徒も含む 	<ul style="list-style-type: none"> ・就労（障害者雇用）を希望 ・障害福祉・職業リハビリテーション の就労支援機関利用を予定 ・進学希望 	<ul style="list-style-type: none"> ・アルバイト経験なし の生徒のみ ・2年時に校内実習3年 時に校外実習あり
E	放課後等 デイサービス 事業所	<ul style="list-style-type: none"> ・高校1年生、高校2年生、高校3年生 ・発達障害の診断ありの生徒のみ ・知的障害がない生徒のみ（疑いがあるが 検査は受けていない生徒を含む） 	<ul style="list-style-type: none"> ・就労（一般）を希望 ・進学希望 	<ul style="list-style-type: none"> ・アルバイト経験あり の生徒は全体の3割 程度
F	放課後等 デイサービス 事業所	<ul style="list-style-type: none"> ・中学生～高校3年生（自己理解に関するテ ーマのみ小学校高学年も含む） ・発達障害の診断ありの生徒のみ ・軽度知的障害がある生徒も含む 	<ul style="list-style-type: none"> ・就労（一般）を希望 ・就労（障害者雇用）を希望 ・障害福祉・職業リハビリテーション の就労支援機関利用を予定 ・具体的な進路希望がまだない状態 	<ul style="list-style-type: none"> ・アルバイト経験あり の生徒は全体の1割 程度

(2) 導入前の課題やニーズ

(2)-①「働くこと」や「働くことに向けた準備」 に関する支援ニーズ

教育・福祉領域の6機関の担当者から複数あが

った意見を集約した結果、4つのグループ（以下、
〔 〕で示す）と①～⑬のサブグループに分かれた
（以下、『 』で示す）（図1）。

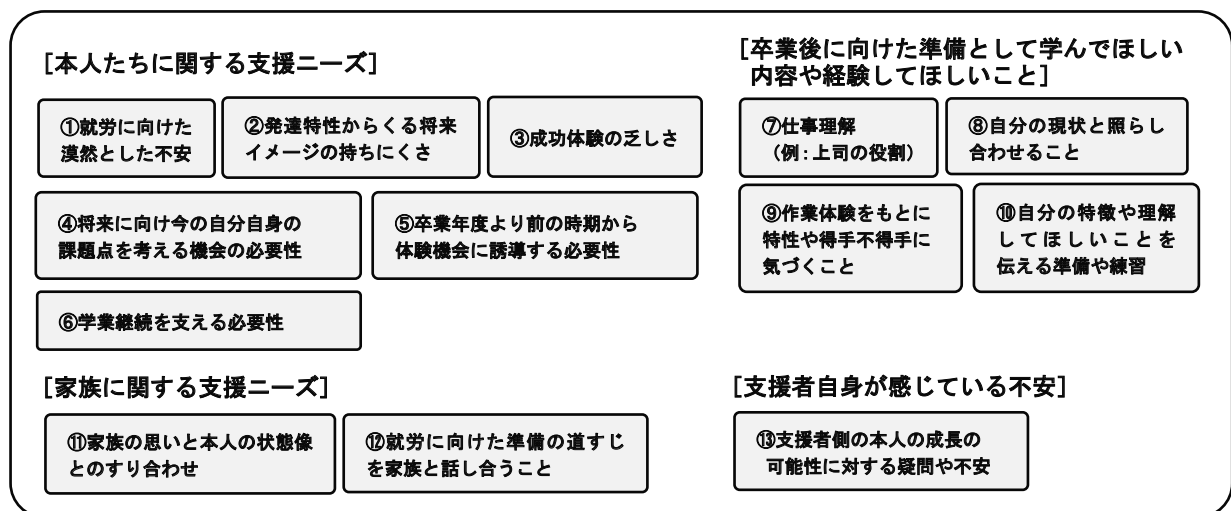


図1 プログラム実施機関の担当者があげた支援ニーズ

〔本人たちに関する支援ニーズ〕：プログラム実施機関の担当者からは、生徒たちが示す『①就労に向けた漠然とした不安』に加えて、将来の展望やイメージの持ちにくさ、自分の適性の分かりづらさが見受けられる背景に『②発達特性からくる

将来イメージの持ちにくさ』という視点で捉えていることが示された。そのため、現状の生活で課題となっていることがあるかどうかを考えたり、自分の現状と照らし合わせたりするための機会として『④将来に向け今の自分自身の課題点を考

える機会の必要性』が指摘されていた。

また、人間関係やアルバイトでの失敗経験など『③成功体験の乏しさ』が見受けられる生徒への支援ニーズにも言及しており、コミュニケーションの練習機会や作業体験の機会など『⑤卒業年度より前の時期から体験機会に誘導する必要性』が述べられていた。また、様々な状況の生徒がいることから、安定して学校に通うことや学校生活の安定をサポートすることなど、『⑥学業継続を支える必要性』も確認された。

〔卒業後に向けた準備として学んでほしい内容や経験してほしいこと〕〔支援者自身が感じている不安〕：まずは、職業の種類や内容、求められる能力、働く上で必要な知識・マナーといった『⑦仕事理解』が確認され、高校生年代にもイメージしやすいように、アルバイト場面における上司の役割を例に出しながら、職場の人間関係などに関する知識についても学ぶ必要性が述べられていた。また、『⑧自分の現状と照らし合わせること』『⑨作業体験をもとに特性や得手不得手に気づくこと』『⑩自分の特徴や理解してほしいことを伝える準備や練習』など、発達障害がある場合に

未体験のことはイメージが持ちにくく、自分の適性を認識することが苦手であることを踏まえた内容や、自己理解の支援が重視されていた。

その一方で、生徒たちのコミュニケーションの現状や課題を考えた時に、大人になって出来るようになるのかといった『⑬支援者側の本人の成長の可能性に対する疑問や不安』も確認された。

〔家族に関する支援ニーズ〕：放課後等デイサービス事業所の担当者からは、高校生になる前から家族に関わってきたこともあり、家族に対する支援ニーズにも焦点が当てられていた。具体的には、将来に向けた家族の不安や期待に対する『⑪家族の思いと本人の状態像とのすり合わせ』と、就職だけをゴールにせず就労継続するためにどういった準備が求められるかといった『⑫就労に向けた準備の道すじを家族と話し合うこと』などが確認された。

(2)-②既存のプログラムやカリキュラムの課題

教育・福祉領域の6機関の担当者から複数あがった意見を集約した結果、2つのグループと①～⑤のサブグループに分かれた（図2）。

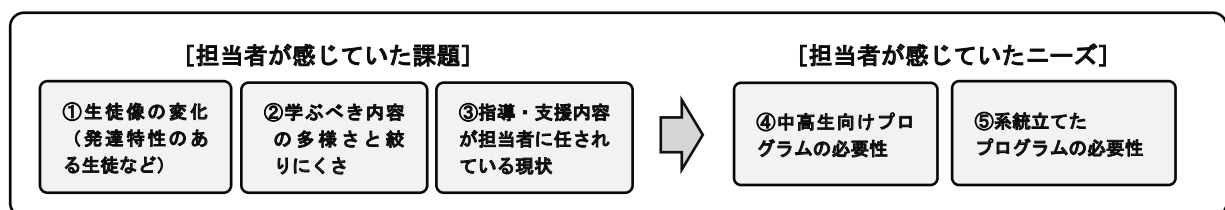


図2 プログラム実施機関の担当者が感じていた既存のプログラムやカリキュラムの課題

〔担当者が感じていた課題〕：プログラム導入のきっかけや、機関内の既存のプログラムやカリキュラムの課題について尋ねたところ、教育領域からは、発達特性のある生徒やコミュニケーションが苦手な生徒の増加といった『①生徒像の変化』

が確認された。また、発達障害のある（または支援を要する）生徒へのキャリア教育に関する指導内容が手探りであるといった『②学ぶべき内容の多様さと絞りにくさ』『③指導・支援内容が担当者に任されている現状』が教育領域と福祉領域か

ら共通して示された。

【担当者が感じていたニーズ】：教材や題材を用意してはいるが、中高生年代向けに合うものが少ないと感じていたことや教育領域における指導案や福祉領域における支援計画にまで落とし込んだものではなかったことなどから、『④中高生向けプログラムの必要性』『⑤系統立てたプログラムの必要性』といった支援者側のニーズがプログラム活用のきっかけになったと考えられた。

この他、高校卒業後に就職を目指す生徒が多い高等学校からは「実際の働く場面で役立つコミュニケーションを学ぶ機会の必要性」があがり、複数のライフステージを支援する特別支援学校からは「小学生から高校生まで連続性のあるキャリ

ア教育を計画していく必要性」が指摘されていた。

これらのことから、様々な内容を学ぶというよりは個々の生徒に応じたオーダーメイドの支援をどのように提供していくか、そして、発達障害のある生徒が高校生年代で学ぶべき内容をどのように設定していくかといった視点が重要であると考えられた。

(3) 導入後の本人たちの反応や変化

(3)-① プログラム導入後の本人たちの反応や変化

教育・福祉領域の6機関の担当者から複数あがった意見を集約した結果、2つのグループと①～⑩のサブグループに分かれた（図3）。

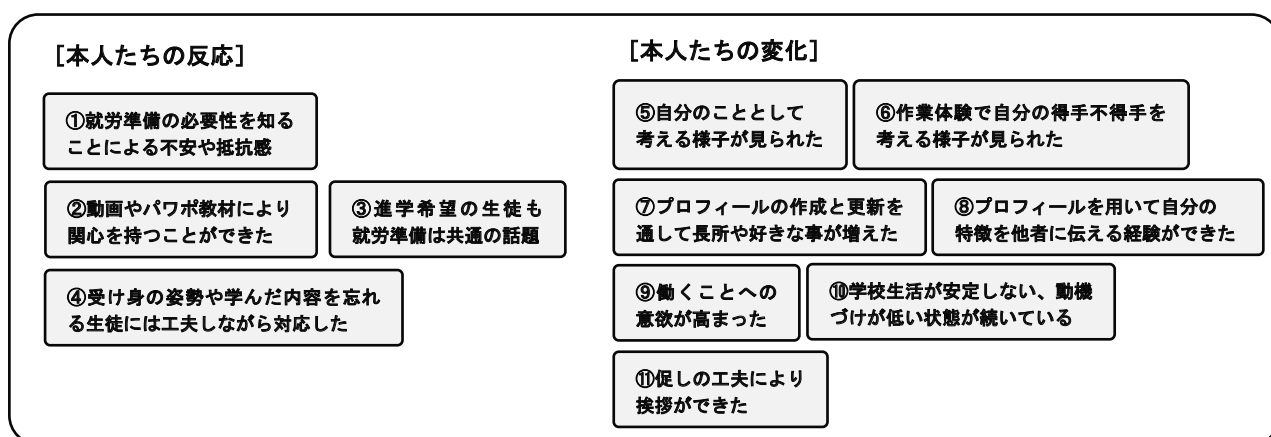


図3 プログラム導入後の本人たちの反応や変化

【本人たちの反応】：職場における適切なコミュニケーションやマナーなどを講義で学んだ際に、「クッション言葉も使わないといけないの？そんなのできない」といった『①就労準備の必要性を知ることによる不安や抵抗感』が確認された。「導入前の本人たちの支援ニーズ」として「漠然とした不安」や「成功体験の乏しさ」があがっていたことも踏まえると、キャリア教育などを進めていく上で生じ得る反応であるとも言える。こう

した本人たちの不安を理解しながら、全て出来るようにならなくてもよいことや少しずつ準備していけばよいことを伝えることが大切だと思える。また別の機関からは、「最初のかしこまってしまふことがあったので受け身にならないよう、例えば話をしたり自分だったらどうするか協議したりする時間を意識して確保した」など、『④受身の姿勢や学んだ内容を忘れる生徒には工夫しながら対応した』という工夫も示された。この他、『②

動画やパワポ教材に興味を持つことができた』といったことや「進学希望の生徒も“どっちみち就職するので”とまじめに受けてくれた」など、『③進学希望の生徒も就労準備は共通の話題』が確認された。また、「アルバイト経験がある生徒にも復習になる」など、生徒一人ひとりの経験値や進路希望の違いがある中でも関心を持って取り組んでくれた様子が窺えた。

【本人たちの変化】：『⑤自分のこととして考える様子がみられた』については、プログラムの中で職場のコミュニケーションについての大切さを学ぶことで、部活動で挨拶が大切と言われている経験とつながった話題や、プログラムに加えて職場見学なども繰り返していく中で生徒自身が働くことを想像し始めた話題などがあがっていた。これは、「導入前の本人たちの支援ニーズ」としてあがっていた『将来に向け今の自分自身の課題点を考える機会』とまでは言えないが、現状の生活に目を向けてみる意識がわずかではあるが芽生えたケースであると言える。『⑥作業体験で自分の得手不得手を考える様子がみられた』では、担当者から「取り組めそうな作業や苦手な作業について話すなど、作業体験は生徒の反応が大きかった」との声があり、「自分なりに工夫したり、質問などをしてみたりする様子も見られた」との話題があがっていた。また、取り組んできたことを一緒に振り返ることで、『⑦プロフィールの作成と更新を通して長所や好きなことが増えた』といっ

た点が確認され、「担当する教員と初めて面談する際に、プロフィールを見ながら本人に話してもらった」など、『⑧プロフィールを用いて自分の特徴を他者に伝える経験ができた』という点も確認された。本人の行動面の変化としては、「1年時にプログラムの内容を学んだ生徒が2年時にアルバイトを始めた」といった『⑨働くことへの意欲が高まった』というケースがある一方で、『⑩学校生活が安定しない、動機づけが低い状態が続いている』というケースもあった。当然ながら、将来に向けた準備を考えることをテーマにした本プログラムが個別のニーズにマッチしない場合があるとも言える。あらためて、プログラム導入を検討するにあたり、多様な状態像がある生徒への支援をどのように進めていくことができるのかといった支援現場における実情を踏まえる必要があると考える。このほか、「生徒の名前を呼んでから声をかけると、挨拶を返すことができた」など、生徒の特性を踏まえて支援者側が関わり方を工夫してみることで、『⑪促しの工夫により挨拶ができた』ことにつながったことも確認された。

(3)-②機関内への影響

教育・福祉領域の6機関の担当者から複数あがった意見を集約した結果、2つのグループと①～⑤のサブグループに分かれた（図4）。

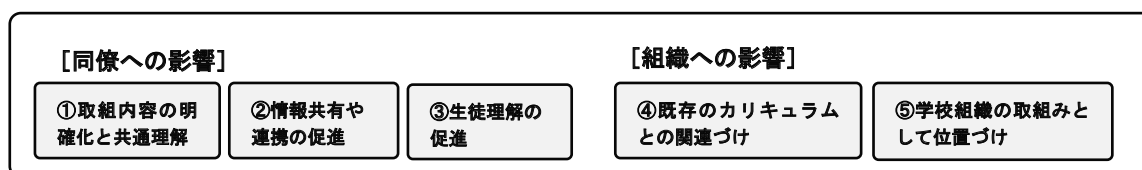


図4 機関内への影響

【同僚への影響】：「何に取り組めばよいか職員間で共通理解が得られた」「生徒の状態像に応じた選択肢として周知された」といった『①取組内容の明確化と共通理解』が確認された。さらに、教育領域の担当者からは「作業中の様子を通して個別の特性に気づいた」「学習以外の得手不得手に気づく場面が多かった」といった『③生徒理解の促進』も示された。作業体験の機会が限られる高等学校において、本プログラムが学習面以外の困難さへの支援者の気づきにつながったと考えられる。また、『③生徒理解の促進』では、「授業やトリセツを通じて自身の指導を振り返るきっかけになった」との意見もあり、支援者にとって生徒の特性を整理する機会となった可能性がある。

【組織への影響】：「年間計画があることで、コンセプトの共有やカリキュラム間の関連づけにつながった」といった『④既存のカリキュラムとの関連づけ』が示された。これは、色々な科目や支援内容について、“卒業後に向けた準備の要素”として活かせることはないか、連動できる部分はないかといった意識が組織に広がったとも言える。卒業後を見据えた準備について生徒が自分ごととして捉えていく支援につながっていくためには、プログラム単体では当然ながら十分ではない。担当者の方々がキーパーソンになり、卒業後を見据えた指導・支援のあり方について、組織内に発信していく際のツールの1つになったのではないかと考える。また、「プログラム活用を含む通級の実践が前期・後期の学校評価の参考になっている」など、『⑤学校組織の取組みとして位置づけ』につながっている点も確認された。

(4) 各機関による活用例の整理

各機関でプログラムを活用するにあたり、生徒の個別の支援ニーズやカリキュラムの実情に応

じてカスタマイズがなされていた。カスタマイズとは、「個々のニーズに合わせて既存のものを変更・調整する」という意味がある。「導入前の支援ニーズ（図 1）」「既存のプログラムやカリキュラムの課題（図 2）」「導入後の反応や変化（図 3）」「機関への影響（図 4）」を踏まえ、本プログラムのカスタマイズに限定せず、支援者の関わり方を含めた支援環境側のカスタマイズという観点で整理した。

(4)-①個別の理解度に合わせたプログラムのカスタマイズ：講義資料のカスタマイズとして「対象となる生徒の特性に合わせた情報量の調整や追加資料」などがなされており、講義の進め方として「注意集中の持続や興味関心を引き出す」「学んだ内容を覚えてない生徒への再学習の工夫」なども行われていた。このように、特別支援教育における「基礎的な環境整備」と言われている指導・支援の工夫がプラスされることが、プログラムを進める際の留意点であると言える。

また、“自分だったらどうするか”と問いかけるなど、「自分の現状と照らし合わせる」ことが重視されていた。プログラムの中で取り上げている内容と日常生活場面との接続が、支援者が意識しておく役割の1つだと言える。

(4)-②各機関の既存のカリキュラムを活かすカスタマイズ：プログラムの全てのコマを実施した機関もあれば、学年別に使い分けている機関もあった。例えば、高校1年生段階では一通りやってみて、インターンシップや就職活動がある高校2年生や3年生で、自己管理に関する内容や職場でのコミュニケーションに関する内容のコマを事前学習として取り上げるといった組み方である。こうした「学年別の学びの内容に対応させること」が効果的な学びにつながると言える。また、高等

学校普通科や放課後等デイサービス事業所では、作業体験の場を用意しにくい点の工夫として、高等学校であれば簡単な模擬作業からやってみたり、学校行事を上手く活用したり、また放課後等デイサービス事業所であれば職場見学を組み合わせたりと、新たな取組を始めなくてもアイデア次第で体験機会を用意できることも、プログラム活用機関の担当者から聞くことができた。

(4)-③自己理解を深めるための関わり方のカスタマイズ：プロフィールシートやトリセツの作成では、「教員と生徒の関係づくりのツールとして」

「学校生活で経験したことを成功体験としてフィードバックしながら振り返った」などがあげられていた。本プログラムにある各指導案には、講義前のチェックリストやワークシートで、各回のテーマに関連した自身の現状を確認する機会を設けると共に、支援者側のスタンスとして生徒の自己評価や捉え方を把握しつつ、「こんな場面があったよ」と一緒にエピソードを振り返ることを支援のポイントにあげた。こうした日々の出来事を話題にできることは、本人のことをよく知る身近な支援者だからこそ担える役割ではないかと考える。国立特別支援教育総合研究所（2021）⁴⁾では、自己理解の指導・支援に関するポイントとして、生徒の「こうなりたい」という願いを出発点とし、成功体験による自信の獲得や自己肯定感の向上を軸として、自分の課題となる点の理解や、必要な対応方法の検討について進めていくことの重要性が述べられている。

本プログラムの導入後に見られた本人の反応や変化は、自己理解のステップからすると、“自分のことに目を向ける” “自分のことについて周りの人と話す” ことの芽生えであるとも評価できる。次のステップとして、自分の得意なことや苦手な

ことを整理していくことにつなげるためにも、個別の評価に基づいて、同年代と比べてではなく、本人のこれまでの頑張りを評価して、経験したことの中から成功体験と一緒に見つけることが支援者の大切な役割と考える。

【結論】

本プログラム活用による効果として、高校生年代の生徒には、卒業後に向けた準備を自分事として捉え、自分の特徴に目を向けるきっかけとなること、活用した支援機関には、支援者側が本人の個別の特性について整理する機会につながることを確認できた。さらに、これらの効果を高める上で、個別の支援ニーズや機関内の実情に合わせたカスタマイズの重要性が見出された。

【謝辞】

調査協力をいただいた教育・福祉領域の機関のご担当の皆様、本研究をまとめるにあたり多くのご協力とご示唆をいただいた有識者・関係機関の皆様に深く感謝申し上げます。また、本研究を進めるにあたり、多くの方々から客観的な評価をいただく機会と、その成果を多くの方々にお伝えする機会をいただいた、公益財団法人明治安田こころの健康財団のご支援に御礼申し上げます。

【引用・参考文献】

- 1) 榎本容子 (2023) : 進学に向けて高等学校で期待される指導・支援について教えてください。発達障害のある高校生のキャリア教育・進路指導ハンドブッカー進学支援編一。榎本容子・井上秀和編著。学事出版, pp38-43.
- 2) 榎本容子 (2023) : 就労に向けて高等学校で期待される指導・支援について教えてください。発

- 達障害のある高校生のキャリア教育・進路指導
ハンドブックー就労支援編ー. 榎本容子・井上
秀和編著. 学事出版, pp42-47.
- 3) こども家庭庁 (2024) : 放課後等デイサービスガ
イドライン (令和 6 年 7 月) . [https://www.cf
a.go.jp/assets/contents/node/basic_page/f
ield_ref_resources/7692b729-5944-45ee-bbd
8-f0283126b7db/deflacaf/20241101_policies
_shougaijishien_shisaku_guideline_tebiki_
06.pdf](https://www.cf
a.go.jp/assets/contents/node/basic_page/f
ield_ref_resources/7692b729-5944-45ee-bbd
8-f0283126b7db/deflacaf/20241101_policies
_shougaijishien_shisaku_guideline_tebiki_
06.pdf) (2025/06/21 参照).
- 4) 国立特別支援教育総合研究所 (2021) : 発達障害
のある子供の教育に関わる全ての教員の皆さ
まへ もしかして、それ・・・二次的な障害を
生んでいるかも・・・?. [https://www.nise.g
o.jp/nc/cabinets/cabinet_files/download/1
079/08f50f2da9864d68fd321cb3595a1aaa?fram
e_id=1235](https://www.nise.g
o.jp/nc/cabinets/cabinet_files/download/1
079/08f50f2da9864d68fd321cb3595a1aaa?fram
e_id=1235) (2025/06/21 参照).
- 5) 文部科学省 (2022) : 通常の学級に在籍する特別
な教育的支援を必要とする児童生徒に関する
調査結果について. [https://www.mext.go.jp/
content/20230524-mext-tokubetu01-00002625
5_01.pdf](https://www.mext.go.jp/
content/20230524-mext-tokubetu01-00002625
5_01.pdf) (2025/06/21 参照).
- 6) 日戸由刈 (2013) : 就労への道のりに存在するバ
リア. 本田秀夫・日戸由刈編著, アスペルガー
症候群のある子どものための新キャリア教育.
金子書房, pp. 22-29.
- 7) 中央教育審議会 (2011) : 今後の学校におけるキ
ャリア教育・職業教育の在り方について. [http
s://www.mext.go.jp/component/b_menu/shing
i/toushin/___icsFiles/afieldfile/2011/02/0
1/1301878_1_1.pdf](http
s://www.mext.go.jp/component/b_menu/shing
i/toushin/___icsFiles/afieldfile/2011/02/0
1/1301878_1_1.pdf) (2025/06/21 参照).
- 8) 梅永雄二 (2015) : 15 歳までに始めたい! 発達
障害の子のライフスキル・トレーニング. 講談
社
- 9) 内富庸介 (監修)、今村晴彦・島津太一 (監訳)
(2021) : 実装研究のための統合フレームワー
クーCFIRー. 保健医療福祉における普及と実装
科学研究会. [https://www.radish-japan.org/f
iles/CFIR_Guidebook2021.pdf](https://www.radish-japan.org/f
iles/CFIR_Guidebook2021.pdf) (2025/06/21 参
照).
- 10) 薬師寺明子、おかやま発達障害者支援センタ
ー (2023) : 障害のある人を対象としたオープ
ン・カレッジの実施 : 発達障害のある高校生の
進路選択支援・知的障害のある人への学習機会
の提供. 美作大学・美作大学短期大学部地域生
活科学研究所所報, pp41-47.