

# 自閉症スペクトラム障害 (ASD) のある人の 就労支援に関する研究

～特に知的障害特別支援学校高等部の職業的自立をめざした教育と卒後支援～

A Study on Employment Support for People  
with Autism Spectrum Disorders (ASD)  
—Education aiming at professional independence and support  
after graduation of the special support school high school  
which is intellectual disabilities in particular—

神 田 英 治<sup>1)</sup>      伊 藤 政 勝<sup>2)</sup>      高 橋 徳 樹<sup>3)</sup>  
Eizi              KANDA              Masakatsu              ITO              Atsuki              TAKAHASHI

本研究は、自閉症教育の歴史とその後の後期中等教育の拡充、医学的な新しい診断基準の改訂による「自閉症スペクトラム障害 (ASD)」の概要について紹介するとともに、ASD 者の就労・職業自立の困難性等を明らかにした。また、キャリア教育の意義と役割について論述し、特に北海道のキャリア教育の推進状況と職業教育の変貌、特別支援学校高等部の就労・卒後支援と進路指導の充実、地域の就労支援ネットワークの確立とジョブコーチ（職場適応援助者）の活用、米国ノースカロライナ州の TEACCH プログラムの中で、最も重要な AAPEP（青年期の成人期の心理・教育プロフィール）の ASD 児・者への活用、「個別の教育支援計画」「個別移行支援計画」の活用と関係機関との連携・協力の重要性が示唆された。

キーワード：特別支援教育 発達障害 自閉症スペクトラム障害 キャリア教育 就労支援

## I はじめに

### 1 自閉症教育のはじまりと後期中等教育の整備・充実

#### (1) 自閉症教育のはじまり

我が国で最初に自閉症の症例報告を行ったのが、1952年（昭和27年）に驚見たえ子による「レオ・カナーのいわゆる早期幼年性自閉症の症例」であり、北海道においては、1960年（昭和35年）に奥村晶子により「早期幼年自閉症」の2例が初めて報告された。当時は、「小児精神分裂病」「早期幼児自閉症」「自閉的精神病質」など自閉症の診断、概念が定まらず、今日の「児童精神医学」の専門的分野が確立するまでは、混沌としていた時代であった。その後、北

---

1) 2) 北翔大学教育文化学部教育学科      3) 北翔大学大学院生涯学習学研究所

海道では、奥村らの精神科医を中心とした臨床研究や早期発見・療育活動が展開され、それを引き継いだ医師たち、医療・福祉機関、教育関係者の努力によって、医療と教育の連携・協力の下に教育の整備が進められ、今日の自閉症教育の発展・充実に繋がってきている。

自閉症児の教育が我が国で話題になり始めたのは、1965年（昭和40年）頃からで、文部省（1965）<sup>8)</sup>が「心身障害児の判別と就学指導の手引書」において『情緒障害』という言葉を最初に使用し、小学校に初めて自閉症児を対象とする「情緒障害特殊学級」が東京都杉並区立堀之内小学校に1969年（昭和44年）開設された。本道では、その3年後の1972年（昭和47年）に札幌市立大通小学校、中央小学校、北九条小学校に開設された。当時の文部省が1967年（昭和42年）に行った「心身障害の実態調査」においても『情緒障害』が取り上げられているが、この頃は、「登校拒否、神経症、かん黙、自閉症、精神病、脳の器質的障害の疑いあるもの」が対象とされ、かん黙の心因性の行動異常や自閉症も含められていた。設置学級数も少なく、就学指導委員会の決定も含めて、なかなか教育の場の保障が得られず、就学事態が困難な状況にあった。

## （2）養護学校義務制施行と自閉症児の進路

1979年（昭和54年）に養護学校の義務制が実施され、自閉症児の多くが教育を受けられるようになり、施設や保育所・幼稚園でも幼児期の自閉症児の受け入れが始められ、また、大学や研究機関での研究・研修も盛んになり、自閉症児の行動や認知等の特性が明らかになって理解・啓発が図られていった。しかし、その教育課程や指導内容・方法は、従来からの知的障害教育の内容を中心としたものがほとんどであり、自閉症の障害特性に対応するものが少なかった。文部省（1980）<sup>9)</sup>は、指導の困難な自閉症児への対応として「情緒障害児指導事例集—自閉児を中心として—」を刊行し、教育内容・方法の理解・普及に努めた。その後の学習指導要領の改訂において、自閉症児への教育課程における編成上の配慮を示している。しかし、前述のように知的障害児を中心とした教育課程では、自閉症児の抱えている基本的な障害と言われる「対人関係の問題」「コミュニケーションの障害」「想像力の欠如」には、障害特性が大きく異なっており、その程度も知的障害を伴う場合や高機能自閉症など多様化し、対応が困難な状況であった。

近年の自閉症者の進路や就労に関する調査研究は、ほとんどが発達障害者の就労に関するものが多く、自閉症スペクトラム障害（以下、ASD）の調査研究については、比較的少ないのが現状である。

日本自閉症協会が実施した就労実態調査（1988）では、自閉症者の就職率は6.9%となっており、日本自閉症スペクトラム学会の特別支援学校高等部卒業生のうち自閉症生徒の進路調査（2005）<sup>21)</sup>では、自閉症生徒の約20%が企業に就職しているだけで、大多数の生徒が小規模授産施設・更正施設・授産施設の福祉施設への福祉的就労であり、わずかに病院や自宅療養となっている。

すなわち、ASD 者の就労・職業的自立の難しさを示しており、自閉の生徒の就労援助研究会 (1996)<sup>7)</sup>や梅永 (2007, 2012)<sup>31)</sup>の報告した ASD の症状からもたらされる問題点による就労の困難さを十分に理解する必要がある。

梅永 (2012)<sup>31)</sup>によれば、米国ノースカロライナ州で実施されている ASD 者のトータルサポートである TEACCH プログラムでは、「Supported Employment (ジョブコーチといった援助のついで就労)」により多くの ASD 者を職業人として社会に送り出しているが、その後の ASD 者の離職原因の 8 割がソフトスキル、ライフスキルの問題であると報告している。

かつて筆者らが勤務した高等養護学校においても、ASD 者の職場実習の困難さ、卒後の一般就労の困難さから、前述した福祉的就労が主な進路先となっている現状と課題について苦悩してきた。従来の知的障害中心の就労支援の考え方から、ASD 児・者の障害特性を考慮して一貫したキャリア教育と就労支援の在り方を転換していく必要があると思われる。

## II 自閉症スペクトラム障害 (ASD) について

### 1 「自閉症スペクトラム障害 (ASD)」の診断基準

米国精神医学会の診断の手引き (DSM) が改訂され、DSM-5 (2014)<sup>28)</sup>では、重い自閉症から知的障害や言語の遅れはないが対人関係を築くことが難しい、いわゆる軽い自閉症と見なされていた「アスペルガー症候群」の分類がなくなり、「広汎性発達障害」から名称が変更され、自閉症に近い状態を連続的に捉える「自閉症スペクトラム障害 (ASD)」に一本化された。

すなわち、表 1 (市川 2012)<sup>5)</sup>がその診断基準であり、この中に自閉性障害、アスペルガー障害、小児期崩壊性障害、特定不能の広汎性発達障害が含まれ、レット障害は除外されている。

表 1. 自閉症スペクトラム障害 (DSM-5) (市川 2012)<sup>5)</sup>

A, B, C, D を満たすこと
A: 全般的な発達の遅れはなく、文脈に応じた社会的コミュニケーションおよび社会的相互関係の持続的障害 (以下の 3 つすべてにより明らかになる)
1 社会的・情緒的相互関係の障害
2 社会的相互関係のために用いられる非言語的コミュニケーション行動の障害
3 発達の水準に相応した関係を発展させ維持することの障害
B: 行動、興味または活動の限定された反復的な様式 (以下の少なくとも 2 つで明らかになる)
1 常同的で反復的な話しぶり、運動動作または物の使用
2 過度な日常性への固執、言語的・非言語的行動の儀式的または変化に対する過度な抵抗
3 強烈にまたは明らかに異常な限定的で強い興味・関心
4 感覚入力に対する敏感または鈍感な反応または外部からの感覚に関する分野への独特な関心
C: 症状は必ず幼児期に出現する (しかし、社会的要求が能力の限界を上回るまでは全てが出現しないかもしれない)
D: 症状は、日常機能を制限し、かつ障害するものとする

\*下線部は変更または追加

表中の A・B を要約すれば、①社会的なコミュニケーションの障害、②社会的・情緒的な相互関係性の障害、③発達水準に相応した関係性の障害の全てを満たすことが条件とされている (表 1 A)。さらに、①常同的・反復的な言語・運動・物の使用、②日常的・儀式的な行動・変化への過剰な抵抗、③極めて限定・固定された強い興味・関心、④感覚入力への過敏または鈍感な反応または外部への異常な感覚性の 4 つが挙げられており、その内の 2 つを満たすことが条件となっている。従前の DSM-IV-TR では、いくつかの症状が 3 歳までに存在することになっていたが、改訂では幼児期に出現するとされた。しかし、「社会的要求が能力の限界を…<略>…全てが出現しないかもしれない」としており、

発症の年齢に幅を持たせている。このことは、注意欠陥多動性障害 (ADHD) の診断基準 (DSM-5) において、従来の12歳までにいくつかの症状が存在することに加えて、17歳未満と17歳以上とに症状の持続性を変更・追加した点 (スペクトラム障害の持続性) が注目される。

### Ⅲ 知的障害の特別支援学校 (旧養護学校) 高等部におけるキャリア教育

#### 1 北海道の知的障害の特別支援学校高等部の整備状況

##### (1) 設置学校数と在籍生徒数

北海道の知的障害を有する生徒の高等部は、2017年 (平成29年) 5月現在、高等部のみの単置校 (分校含む) が26校 (うち道立23, 市立2, 私立1), 高等部併設校が19校 (うち国立1, 分校6) の計45校であり、全体の57.8%で約6割を高等養護学校 (高等支援学校) が占めており、全国的にも高水準で高等部教育の整備・充実が図られている。生徒数は、知的障害養護学校の高等部に3,223人 (平成29年3月) が就学し、うち高等養護学校には2,312人が在籍しており、高等部全体の約71.7%を占めている。

本道の後期中等教育は、1965年 (昭和40年) に北海道白樺養護学校 (現 北海道白樺高等養護学校) が全国で初めて社会自立をめざす職業教育を中心とした学科制による単置校として開校され、その後、養護学校義務制施行に伴う後期中等教育の整備・充実が求められる中、北海道の広大な地域と地場産業を考慮して、1981年 (昭和56年) 道南地区に伊達高等養護学校、1983年 (昭和58年) 道東地区に中札内高等養護学校、1984年 (昭和59年) 道央地区に雨竜高等養護学校、道北地区に美深高等養護学校を開設、その後、後期中等教育の拡充に伴い道内各地に高等養護学校 (後に高等支援学校の新設) が開設された。

一方、障害の比較的程度の重い生徒を中心とした知的障害養護学校高等部の併設 (併置校) は、本州とは逆に、高等養護学校の開設・整備が先行したために遅れ、1998年 (平成10年度) に全道の知的障害養護学校15校に併設され (普通科のみ)、その後分校の高等部も暫時整備が進められていった。また、本道の広大な地域性からほとんどの学校に寄宿舎が併設され、遠隔地から入学している通学困難な生徒への対応や青年期の生活指導に重要な役割を果たしている。

##### (2) 高等養護学校の設置学科とその後の学科再編

開校当時の設置学科は、障害の比較的程度の軽い生徒を対象とした、農業科、木工科、産業科、工業科、家庭科の5学科 (既設の職業学科) であり、地域の地場産業を生かした特色ある職業教育を行っていた。しかし、その後の産業構造の変化や障害の重度・重複化への対応により学科再編 (特に生活学科の開設) が行われ、職業学科としては、新たにクリーニング科、生活学科としては、生活園芸科、生活家庭科、生活窯業科が開設され、近年では、普通科のみの夕張高等養護学校が開設された。最近では、社会変化に対応して、後述するような新たな学科

(P.61の表3を参照)が開設されている。

知的障害養護学校の高等部の教育は、青年期を生きる生徒一人一人が主体的に学び、生活適応や社会適応能力を高め、企業就労や福祉就労への働く力を養うことが求められている。

すなわち、地域の中で共に働き、共に生きていく力を養い、その働く意欲と能力を最大限に発揮して、共に生きる社会の実現（ノーマライゼーションの理念）の目標に向かってきたと言える。今後は、更に各学科の施設・設備の充実とともに質的な充実に向けて、一人一人の教育的ニーズに応じた社会参加へのサポート体制（就業支援のためのネットワーク）の構築、本人・保護者のニーズや地域の特色を生かした高等部の教育課程の改善・充実が必要であり、これからの特別支援教育における高等部教育、とりわけ高等養護学校の職業教育の新たな展開が期待されている。

## 2 特別支援教育におけるキャリア教育

### (1) キャリア教育の意義と役割

キャリア教育とは、児童生徒の勤労観、職業観を育てる教育という理解が一般的となっており、特別支援学校においても、現行の「特別支援学校高等部学習指導要領」の中にキャリア教育の推進が示されている。

特別支援学校でのキャリア教育の取組に関しては、文部省が1996年（平成8年）に「盲学校、聾学校及び養護学校の高等部における職業教育の在り方について（報告）」において、進路指導の充実にあたって、「生徒が自己の将来や社会の一員として自分の果たす役割などについて考え、主体的に進路を選択・決定していくことができるようにするため、体験的な学習を一層充実するなど、学校の教育活動全体を通して、望ましい職業観、勤労観、職業人としての素養の育成に努める。」と示され、現行学習指導要領においても、基本方針として「自立と社会参加に向けた職業教育の充実が重点化されており、職業観、勤労観の育成は、特別支援教育においても中核をなすものとして推進されてきていることができる。

さらに、2007年（平成19年）には、文部科学省が「特別支援教育の推進について（通知）」において、特別支援教育は、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、生活や学習上の困難を改善または克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う」教育へ移行され、「就労支援」についても特別支援教育の中心的課題であることが提示されている。

しかし、障害のある児童生徒が在籍している特別支援学校においてキャリア教育を進めるにあたっては、特別支援教育施策とともに、障害福祉施策及び障害者雇用施策との有機的な連携を実現させて取り組むことが必要となると考える。

特別支援教育におけるキャリア教育への期待は、全ての児童生徒の自立及び社会参加を一層の推進及び地域社会全体における支援機能の充実を目指す意識の表れとしても理解することができると考えている。

## (2) 北海道におけるキャリア教育の推進状況

本道の特別支援学校におけるキャリア教育は、これまで進路指導として社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視し、児童生徒自らの在り方生き方について考え、将来への夢や希望を抱き、その実現を目指して自らの意思と責任で自己の進路を選択、決定する能力や態度を育成することを目的として進められてきている経緯がある。

また、平成25年度に、「特別支援教育に関する基本方針」が改定されており（北海道教育委員会 2013）、特別支援学校における特別支援教育の充実の内容として、(3) キャリア教育・職業教育の充実が明記されている。その内容が、次のように示されている。

表 2. 北海道の「特別支援教育に関する基本方針」のキャリア教育・職業教育の充実<抜萃><sup>3)</sup>

<キャリア教育・職業教育の充実>

- 福祉的就労から一般就労への移行を推進する障がい者施策の動向を踏まえ、早い段階から勤労観、職業観を育てるキャリア教育・職業教育の充実を図るとともに、生徒が主体的に進路を選択できるよう進路指導の充実に努めます。
- キャリア教育・職業教育に必要な基礎的知識や技術を習得し、勤労を重んじ積極的に社会参加する能力と態度を養うため、企業や施設等と連携し、作業学習や現場実習の充実を図ります。
- 福祉や労働等の関係機関や企業、団体等と連携し、就労先の拡大を図り、生徒の希望や適性に応じた就労支援に努めます。
- 生徒の進路状況や産業動向等を踏まえながら、職業学科を設置する特別支援学校の学科や指導内容の見直しを行い、キャリア教育・職業教育の一層の充実に努めます。

また、幼稚園、小・中学校、高等学校等における特別支援教育の充実に関して重点的に取り組む項目として、次のような内容も示されている。すなわち、

- 福祉、労働等の関係機関、企業及び特別支援学校等と連携しながら、キャリア教育を推進するとともに、就労支援の充実を図ります。

このように、キャリア教育は、特別支援教育において、子どもの地域及び社会生活への適応や移行及び主体的に参加する能力の育成を目指しており、自立し社会参加するために必要な知識・技能及び態度などを身に付けるため、全学部を通じて示されており、小学部段階から進路指導の位置づけがなされて取り組まれてきている。

現在、本道の特別支援学校において、キャリア教育を推進しているのは、職業学科を設置している高等部が中心的な役割を担っている。特に、知的障害特別支援学校の高等部単置校では、様々な職業学科を設置してキャリア教育を推進することができるようにしており、各学校において特徴を生かしたキャリア教育が進められている。

各学校が設置する職業学科の内容は、表3のようになっており、学校や各学科の特性を生かしたキャリア教育が進められている。

表3. 北海道の知的障害特別支援学校の高等部単置校の設置されている職業学科

■農業に関する学科		
農 業 科	作物の栽培，家畜の飼育など	・野菜や花の栽培・羊毛を使った製品製作など
園 芸 科	野菜，果樹及び草花の栽培など	・野菜や花の栽培・ドライフラワーの製作など
■工業に関する学科		
生産技術科	木材や紙等の多様な素材を主材料とする製品の製造など	・紙やガラス製品の製作など
窯 業 科	セラミック製品の製造など	・陶製品の製作・七宝焼など
木 工 科	木材等を主材料とする製品の製造など	・書類ケース，ベンチなどの製品製作など
工 業 科	石材，金属等を主材料とする製品の製造など	・コンクリート製品の製作 ・金属加工製品製作など
■家庭に関する学科		
食品デザイン科	食品の加工，調理など	・コーヒー豆の焙煎・焼き菓子等の製造 など
家庭総合科	手芸，被服の製作，食品加工など	・縫工製品の製作・食品加工など
被服デザイン科	手芸，被服の製作・管理など	・縫工製品の製作・アクリル繊維加工など
■商業に関する学科		
環境・流通サポート科	清掃等の環境づくりや商品管理・事務など	・ビルクリーニング・文書発送事務など
クリーニング科	洗濯，乾燥，仕上げなど	・クリーニング実習・校内環境整備など
福祉サービス科	介護・家事援助や接客など	・介護技術・家事援助・接客・奉仕的活動など
■産業一般に関する学科		
産業総合科	地域の産業動向や雇用状況等を考慮し，複数の作業を組み合わせる。	・農業，工業，家庭，商業に関する内容など

中でも、北海道今金高等養護学校では、キャリア教育をテーマとした学校研究に取り組み、キャリア教育開発のプロセスを通して検討している。その結果、知的障害教育におけるキャリア教育の用語と概念の明確化を図り、「今金高等養護学校版キャリアプランニングマトリックス」の作成、研究成果の多様な情報発信、キャリア教育の視点による授業改善、教育課程の改善、学校研究のプロセスの明確化などが図られた。

また、北海道新篠津高等養護学校では、キャリア教育を教科の科目と同様に位置づけた指導に取り組み、就労に向けて生徒の意識改革に役立てる実践が行われている。

このように、特別支援学校の高等部においては、各学校において様々な取り組みが実践されているが、高等部を卒業する生徒の就労・移行支援に当たっては、ハローワークや就労・生活

支援センター等の関係機関との在学中からの連携が強められてきており、「個別の教育支援計画」「個別移行支援計画」の活用がますます重要視されてくると考えられる。

そのため、キャリア教育を推進するにあたっては、「個別の教育支援計画」を踏まえ、卒業後の活動が充実させるよう「個別移行支援計画」を早い段階から検討することができるような取り組みが求められる。

### 3 知的障害の特別支援学校（旧養護学校）高等部の就労・卒後支援

#### （1）高等養護学校（高等支援学校）における「個別移行支援計画」<sup>35)</sup> 策定

各学校では、様々な方法で個別の進路指導が行われているが、特別支援教育への展開と相まって、福祉・労働の制度改革も急激に進んでいる。そのため、関係機関との連携を図りながら、本人・保護者の教育的ニーズに対応した総合的かつ適切な就労・卒後支援を推進していくため、高等部では「個別移行支援計画」の策定が行われている。

高等養護学校においては、生徒一人一人が将来どんな仕事や生活がしたいのか、希望をかなえられるためにはどうしたらよいのか、教育活動全体との関連を図った個別の進路指導の改善・充実が求められている。現在、具体的な策定に向けて、たとえば図1のような手順で策定されている。

「個別移行支援計画」の作成と活用にあたっては、高等部在学3年間の進路相談とおした情報提供や進路の課題、具体的な支援内容・方法による個別の指導課題を明確にすることが大切である。また、現場実習と結びつけた実習中の評価・分析結果の活用（ジョブコーチの評価システムの活用など）や就労や雇用制度の情報、地域生活や社会資源、生活自立に関するより具体的な支援についても「移行支援」の観点からは、不可欠な要素と言える。

#### （2）職業的自立をめざした進路指導の充実

これからの進路指導においては、「移行支援」を意図した学校と福祉・労働などの関係機関との連携・協力に基づく進路指導の充実が求められており、あらためて自閉症者の職業教育の在り方と進路指導について再検討する時期を迎えてきている。

障害者職業総合センター（1998）<sup>27)</sup>の職業教育と進路指導の基礎的研究では、職業的自立を目指した進路指導で育成すべき能力を四つの領域で示している。

表4. 職業的自立をめざした進路指導で育成すべき能力（障害者職業総合センター1998）<sup>27)</sup>

- ①生活や仕事上の役割を理解し、進路を計画する「キャリア設計能力」の育成
- ②自己と社会との関係を理解し、進路設計する「キャリア情報探索・活用能力」の育成
- ③進路選択における様々な葛藤を克服し、最善の決定とその結果に対処する「意志決定能力」の育成
- ④自分と他者に関心をもって社会的関係を築き、自己を生かしていく「人間関係能力」の育成

松為（2004）<sup>19)</sup>は、「これらの四分野は、障害の有無にかかわらず、生徒自らが将来展望を拓

## 「個別移行支援計画」の策定のための具体的アプローチ

### 就労・卒後支援体制、組織の見直しと再編

- 進路指導の方針転換と中・長期的展望
- 高1・2・3年、卒後までの一貫した支援体制の整備と個人情報収集・管理
- 福祉・労働等の関係機関との連携・協力と専門的職員の養成(就労・卒後支援コーディネーターや就労支援のためのジョブコーチの養成)
- 同窓会、援護会、PTA等との組織連携・協力
- 就労・卒後支援ネットワークの確立と本校の支援システムの作成



### 「個別移行支援計画」の作成と活用

- 単置校／高等養護学校：一人一人の生徒(保護者)の進路希望や生徒の課題を踏まえ、(高等支援学校)地域に根ざした職業教育の充実と支援機関等との連携に基づく進路・卒後支援ネットワークの確立と教育的支援の展開を行う。

#### <具体化へのアプローチ>

##### 策定のための配慮事項

- 特別支援教育での本校の対象：知的障害(軽度～中・重度)、情緒障害(自閉症(高機能自閉症を含む)(障害や発達の状態) 肢体不自由、病弱(てんかん等)及び重複障害
- ★ 障害の重複化・重度化、発達障害者支援法による発達障害者への教育的支援
- 学科編制と教育課程の改善：既設の職業学科や生活学科の学科や指導内容の見直し
- ★ 教育課程の改善・充実：「心豊かに生きる力を育てる」学校教育目標の具現化  
学習指導要領と今後の高等部教育の在り方の検討
  - ★ 産業構造の変化と学科検討、進路指導の多様化への対応、障害者雇用率の向上

#### ① 進路相談と関連した個別の指導課題の明確化と「個別移行支援計画」の策定

- ・ 進路先企業、福祉施設等の情報収集と提供  
(地域自立サポートシステム、職業生活自立プログラム、地域産業と雇用情勢)
- ・ 個別の進路指導と進路相談から進路学習への指導内容、方法の明確化  
(進路希望調査、職適検査、社会生活能力検査、進路相談票、現場実習評価表、ジョブコーチの指導マニュアルと評価マニュアル等)
- ・ 現場実習における巡回指導の体系化  
(個別の指導目標、指導内容・方法、評価の体系化と様式・記入の改善が必要、特に実習前と実習後の評価分析が重要)
- ・ 進路先を踏まえた現場実習や職場開拓のプロセス
- ・ 就労(一般就労と福祉就労)にあたっての諸条件の調査と研修の在り方  
(ジョブコーチの活用と研修)



#### ② 現場実習における「個別移行支援計画」の活用と評価

- ・ 実習前の支援計画と実習中における巡回指導の職業能力の評価・分析  
(職業評価マニュアル、作業学習の評価研究、ジョブコーチの評価マニュアル、障害者職業総合センターの自閉症者に対する職業評価と職業指導等の活用)



#### ③ 現場実習の評価・分析に基づく「個別移行支援計画」の修正

- ・ 実習前と実習後の職業能力の評価・分析で、特に実習先の評価・分析
- ・ 個別の進路指導の課題の明確化と課題解決の方策と支援内容、方法の修正



#### ④ 卒業後の職業自立、社会自立への支援、特に地域生活自立支援へのアプローチ

- ・ 関係機関との連携・協力した就労・生活支援の在り方の検討
- ・ 住み慣れた地域で働き、暮らすための社会資源の調査とガイドブック作成
- ・ 自分らしく生きるための趣味や文化、スポーツに親しむことへの余暇支援
- ・ 生活自立・生活のためのハンドブックの活用(手をつなぐ育成会)

図1. 「個別移行支援計画」策定の手順の例(神田 2006)

くための教育的支援の指針として、普遍的に重視されるべきものであり、特別支援教育の対象となる生徒だからこれらの育成は困難で実現不可能という言い訳は許されないものであり、個別の移行教育（個別移行支援計画）における長期目標として堅持されるべきである」としている。更に、発達障害としての視点として「キャリア発達」\*を掲げ、その視点に立った進路指導を提唱しており、障害による「キャリア発達」への影響を考慮して、次の活動が必要としている。

表 5. 「キャリア発達」を促すための活動の視点（松為 2004）<sup>19)</sup>

- ①「キャリア発達」の概念に即した支援の重要性に対する理解の促進
- ②移行過程に焦点をあてた支援
- ③職業生活を支える支援ネットワークの強化

進路指導における「キャリア発達」の視点は、これからの「個別移行支援計画」の策定と推進を図る上で、大変変容に富んだ視点と内容であり、高等部教育前の小学部・中学部を含めた「職業生活の準備性」（職業準備訓練・職業教育）や「社会生活の準備性」（生活訓練・健康管理）を意図した一貫性のある教育課程の改善・充実を図っていくことが大切である。また小学部からの一貫した進路指導の充実を図るためにも十分考慮すべきものと考えられ、「キャリア発達」の視点では、学童期（小学校高学年）からの作業学習に関する内容を取り入れた教育課程の弾力的な編成や運用なども必要ではないと思われる。

移行過程の支援については、学校卒業後の就労までの移行期間における職業的自立への支援であり、「個別移行支援計画」の卒業支援（卒業後3年間）と同様のものとして考えられますが、各学部からの移行過程においても、前述の職業生活や社会生活の準備性の評価も含めて配慮すべき内容でもある。

職業生活を支える支援ネットワークについては、特別支援教育における高等養護学校の独自性として、地域の障害者のための職業自立、就労支援のための地域支援ネットワークの一翼として、また障害者の職業教育の訓練機関の中心的な役割をもつものとして期待されている。

#### 4 関係機関との連携・協力に基づく就労・卒業支援のための地域支援ネットワークの確立について

##### (1) 就労・卒業支援のための地域支援ネットワークの確立

ある地方の高等養護学校の例では、広大な地域から就学しており、また、都市部から離れた過疎地域に学校が設置されているために交通アクセスの条件も悪く、都市部と比較して進路指導や職場・施設等の開拓などで労力・経費等の面で負担も大きいのが現状である。近年、障害

---

\*「キャリア発達」:「キャリア」の語は、個人の成長機会が提供されること、しかもそのことが組織と社会の利益にもなるとする「自己実現の手段」あるいは、職業人としての役割遂行を含む、人生全体で遭遇する様々な出来事の布置としての「個人の生活構造の構成要素」。「キャリア発達」は、個人の生涯にわたる役割、環境、出来事との相互作用と展開であり、成人生活を通じて発達するにつれて、仕事に関する活動は個人の発達を反映するものと定義。

者福祉を取り巻く構造改革（厚生労働省のグランドデザイン）では、障害者の就業機会の拡大による職業的自立の促進（障害者雇用促進法の一部改正）や障害福祉サービスの一元化や脱施設化による地域共生化（障害者自立支援法の改正）の動きもあって、在校生と卒業生を合わせた進路・卒後支援は、非常に多くの課題と困難性がある。そこで、障害者福祉・労働の構造改革の流れの中で、今後の「就労移行支援事業」や「福祉と雇用のネットワーク」による障害者雇用率の向上などの施策に注目し、進路指導の関係分掌が中心となって、就労・卒後支援のための地域支援ネットワーク図を作成（図2）し、それぞれの地域に根ざした就労・卒後支援に取り組んでいる。

就労・卒後支援のための地域支援ネットワーク図の作成と活用にあたっては、市町村の医療・福祉・労働などの関係機関との信頼関係の下に、連携・協力しながら、地域の障害者雇用と職場適応の状況、教育から就労への移行にかかわるあらゆる情報の収集や提供に努めてきている。特に、地方校では、都市部と異なり生活自立支援センターや就労支援センター（障害者就業・生活支援センター）などの関係機関や施設が未整備な過疎地域であり、進路指導の担当がそれらの機能も含めてマネジメントしていかねばならない状況から、専門的な資質や後継者養成も含めて、進路・卒後支援コーディネーターを配置・増員し、進路担当の専任教員も含めて進路相談や職場・施設開拓に取り組んでいる。

今後は、地域全体の雇用資源や雇用状況の情報を収集・分析し、生徒一人一人の能力、適性に応じた就業機会の拡大を図るための「キャリア発達」の支援体制を整備していく必要がある

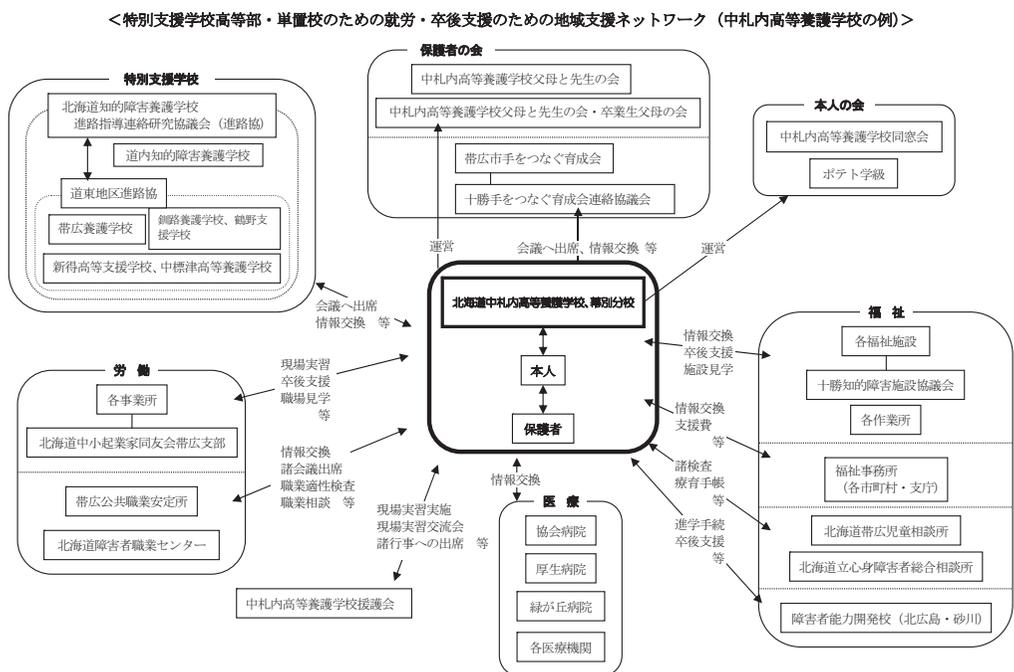


図2. 特別支援学校高等部(単置校)のための就労・卒後支援のための地域支援ネットワークの例

う。また、自閉症者を含む発達障害者の就労の困難と離職に対応するため、発達障害者支援センターとの連携・協力も不可欠である。

## （2）就労・卒後支援のための地域支援ネットワークの構想と高等養護学校の役割

今後、高等養護学校（知的障害）が中心となって、各校の相互協力体制の強化と進路指導及び卒後支援の充実を図るために、就労のための全道の地域支援ネットワークが検討されることが望ましい。この構想は、各校がバラバラに行ってきた従来の進路指導や卒後支援について、進路・卒後支援体制を全道的なネットワークとしての機能として運用を一元化し、それらの調整・統合機能（事務局校を地域毎に配置）を果たしていこうとする組織である。事務局校は、その地域の就労・卒後支援の地域支援ネットワークのセンター的機能を持つことになる。

さらに、地域の事務局校が集合した北海道全体の総合的な機能・組織があれば、理想的である。この構想のメリットとしては、以下の点が上げられる。

- ①進路、職場・施設開拓等における労力と経費負担の軽減化により、進路指導の迅速な対応と効率的な業務遂行が図られること。また、労力や経費を必要な支援の充実において重点的に活用することができること（各学校の地域間格差の是正にも有効）。
- ②在校生や卒業生の様々な進路情報について、各校が互いに共有化することにより、保護者や職場・施設、関係機関等に適切な情報が提供できるようになること。
- ③職場・施設開拓などで各校が競合する場合、これらの情報をもとにセンター校が調整し、相互に協力体制を組むことにより、各校の独自性を尊重しながら、職場・施設開拓の総合的な判断に基づく進路指導が可能となること（ただし、個人情報保護の観点から、情報提供に関するガイドラインを設定）。
- ④特別支援学級設置校、地域の盲・聾・養護学校（特別支援学校）や、場合によっては高等学校への障害児（者）の職業教育と進路指導などへの支援を行うこと。

すなわち、前述したように、特別支援教育における高等養護学校の独自性として、職業教育と進路指導の成果を生かした「進路・卒後就労支援センター」（仮称）の機能と役割を持った新しい支援体制を構築することが求められており、今後の具体的な施策と検討が望まれる。

## 5 学校教育における就業支援のためのジョブ・コーチの活用について

「ジョブコーチ」とは、厚生労働省のグランドデザインにもある就労支援において重要な施策の一つである。「就労移行支援型事業」構想の中には、「職場適応援助者（ジョブコーチ）事業」に関する助成金制度の創設があり、現在、就労支援センターやハローワーク等に配置される配置型ジョブコーチ（第1種ジョブコーチへ）、福祉施設等に配置される協力機関型ジョブコーチ（第2種ジョブコーチへ）、更に企業内型ジョブコーチ（第3種ジョブコーチへ）をそれぞれ配置し、障害者のための雇用促進の対策にあたりとされている。ジョブコーチの主な役割としては、表5に示すものがあげられる。

表5. ジョブコーチの主な役割

①障害のある人に適した仕事を探し出し、作り出すこと……………	<職場開拓>
②実際の職場で障害のある人を評価し、訓練・援助すること……………	<評価・訓練>
③職場、関係機関、家族等の協力関係を作り出し、調整すること……………	<コーディネート>
④就職までの支援のみでなく、就職後も継続して支援すること……………	<フォローアップ>

### (1) 現場実習等でのジョブコーチの活用状況

学校教育におけるジョブコーチ支援事業の活用状況について、知的障害養護学校長会の進路・福祉専門委員会が全国調査した結果（2006）<sup>37)</sup>では、現場実習等でのジョブコーチの活用状況については、ほとんど活用されていないのが現状である。その理由として、在校生のジョブコーチ支援事業は活用できないこと（制度の対象外）を多くあげており、制度上の制約が大きな障壁となっている。ジョブコーチ支援事業は、地域ごとの配置・整備が十分に進んでいないこと、卒業後の就労支援が主であること、職場適応訓練との併用が困難なこと等を考慮すると、やはり学校教育においては、地域のジョブコーチの善意（サービス）に頼らざるを得ないのが現状である。北海道においても、全国的な傾向と同様であり、今後、企業内型ジョブコーチ（第3種ジョブコーチへ）のような教育機関からの人材を活用したジョブコーチの養成が益々必要であると思われる。

### (2) ジョブコーチの専門研修等への参加状況

ジョブコーチの援助技術の専門研修や養成講座等への参加については、全知長会・専門委員会の全国調査（前述）<sup>37)</sup>では、ほとんどが参加していない現状である。その理由としては、「研修や参加の機会が少ないこと、参加旅費等の予算不足、職員不足、研修が無い、遠隔地」などがあげられている。しかし、不参加の学校は、今後の研修会への参加を検討しており、ジョブコーチの専門研修等の参加への期待が多く寄せられている。

参加校の参加態様については、進路指導担当者95校（69%）が最も多く、次いで進路指導や現場実習担当者31校（22%）、その他（学部主事や学年主任、実習助手等）12校（9%）となっており、その7割を進路指導担当者が参加している。今後、制度上の制約もあるが、在校から卒業までの就労支援体制の構築と卒業就労の離職者へのアフターケアも含めて、ジョブコーチの養成・配置状況の改善に期待したいものである。

なお、本道では、ジョブコーチ養成セミナー参加者の3分の1が教育関係者が占め、その関心の高さと主催者の努力がようやく実りつつある。

### (3) ASD者の職場実習先での職場不適応と就業支援のためのジョブ・コーチの活用

全国的に進路・卒業支援の課題として、職場実習や就労において職場適応の困難性により、実習先や職場からの離脱や離職のケースが多く、特に自閉症者の職場実習や就労においてはその傾向が高く、その指導に担当者が大変苦勞している。

近年、障害者の就業支援としてジョブコーチの活用が期待され始めたことから、筆者らの勤務した高等養護学校においても、地域に根ざした就業支援の向上を図るため、ジョブコーチ養成セミナー（北海道では札幌市・旭川市の2会場で開催）に職員を派遣し、学校教育におけるジョブコーチの役割と援助技術の習得を目指していた。

自閉症者の現場実習先で職場不適応になって職場を離脱して、なかなか職場に復帰できない事例が多数あり、特に、事業主の努力や理解、環境面での配慮だけでは解決できない、初めての就労に対する「戸惑い」「ためらい」「できない」「自信がない」などの心理的な不安やストレスなどが原因の職場不適応（初期段階）への指導事例であった。

職場復帰のための心理的なフォローでは、単に経験のみに頼ることなく、本人の今までの校内実習や現場実習で培ってきた能力や本人の行動特性に関する評価から、再度課題分析を行い、寄宿舎からの生活支援体制や学級担任、所属教員などからのサポート機能を含めて支援プロセスを検討・作成し、本人をサポートすることにより、無事に現場実習を終了することができた。

ここでは、従来の進路指導では見られなかったジョブコーチの役割と支援技術が生かされたことは言うまでもない。また、支援プロセスの様々な評価・分析の技法は、職場適応の速効性と成果に十分反映されたすばらしい内容であり、これからの就業支援の体系化と後継者養成にぜひ活用していただきたいものである。

今後は、もっと多くのジョブコーチ養成（いわゆる企業内型ジョブコーチ／第3種ジョブコーチ）を図り、複数配置による充実した就業支援体制を構築し、地域の就労支援ネットワークの確立と学校教育サイドからの就労支援の連携・協体制への参画を図りながら、就労支援の役割を果たせるようにしていきたいと考える。

## 6 就労を支えるための生活自立支援の場としての寄宿舎の役割について

### (1) これからの寄宿舎における生活自立支援の在り方

北海道には、遠隔地から通学する児童生徒のために、ほとんどの養護学校に寄宿舎が併設されており、家庭における生活指導の役割を寄宿舎が担ってきている。高等部教育における寄宿舎の役割は、特に就労を支えるための生活自立支援の場としても大変重要なものとなっており、一部ではかつて福祉サービスの「通勤寮・生活寮」のような役割も果たしていた。

特別支援教育における「個別の教育支援計画」では、生活自立を目指すための寄宿舎における生活指導の教育的役割は、益々重要なものとして位置付けられている。

高等部における生活指導は、将来の生活自立、社会自立のための最も重要な時期にあたり、障害や発達の状態、個々の性格など一人一人の実態に即した生活指導の個別的な指導の充実が一層求められている。また、卒後の生活自立支援を意図した内容に改善することが緊要な課題でもある。梅永 (2014)<sup>32)</sup>は、「発達障害者の就労の問題が仕事そのものの能力であるハードスキルよりは、日常生活や余暇などのソフトスキルの問題がはるかに大きいということは、〈略〉いわゆるライフスキルの支援が必要なのだ」と述べており、就労や職場定着に必要な

ハードスキルよりも、日常生活能力や対人関係など就労生活に関係するスキルの向上が、重要であると指摘している。

各学校の寄宿舍では、指導の個別化が図られる中で、生活指導における「個別の指導計画」も作成されるようになり、これに基づき実践指導されている。現在、その指導のための指針といふべき「生活指導に関する指導の手引き」（いわゆる「寄宿舍生活指導要綱」）については、入舎する生徒の障害や発達の状態も重度化・多様化に対応するとともに、指導内容・方法や評価についても社会状況の変化に対応して、改善を図られてきている。

## （２）学—舎連携に基づく生活指導の指導領域（内容）の精選化

学校の「日常生活の指導」と寄宿舍の「生活指導」、家庭の「家庭における生活指導」の内容が、互いに共通理解（共通の指導課題として設定）され、それらの指導の結果（評価）についての説明責任を十分に果たさなければ、真の生徒の生活自立にはつながらない。学校—家庭—寄宿舍の三者において、生活指導の指導課題が共通理解され、また、指導の計画・評価も一体化されるように配慮する必要がある。このことは、E. ショプラーの自閉症の治療教育における病院—学校（施設）—家庭が一体となったTEACCHプログラムの指導（佐々木 1990）をしなければ効果が上がらないのと同様、生活指導の三位一体となった一貫した指導と評価が必要である。

すなわち、前述した学校経営の基本方針に基づく、P—D—S—Iの教育実践サイクルと一致した考え方により、寄宿舍指導にあたる必要がある。

高等養護学校として、卒業後のグループホームや施設における生活自立支援の内容と関連させながら、共通の指導領域を設定し、指導項目、内容を精選化し、それらを改善できるように検討していくことが重要である。かつて筆者が勤務した高等養護学校の指導領域の改訂項目（案）の内容の例を示したものが、図3である。

ASD児・者のTEACCHプログラムの指導の中で、最も重要なものとしてAAPEP（青年期・

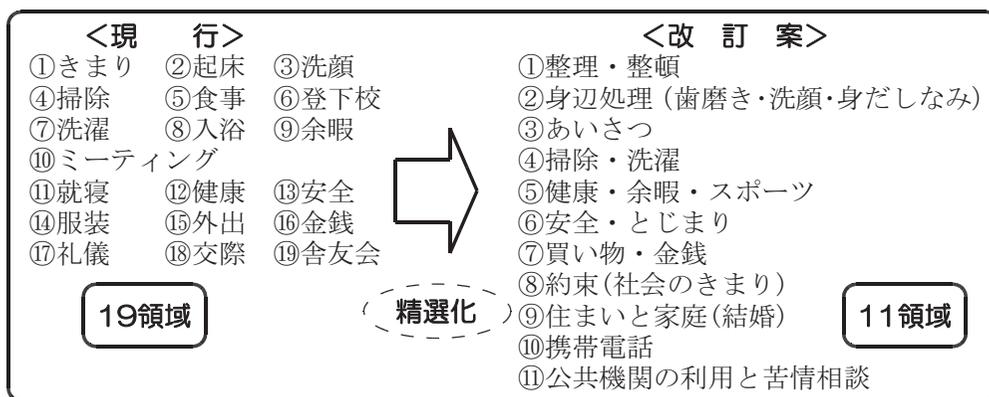


図3. 寄宿舍の生活指導に関する指導項目の改訂内容（例）

成人期の心理・教育プロフィール)があり、その評価チェック項目には、次のような項目内容が示されている。その一部の学校/作業所・尺度を紹介すると……以下のようなものである。

すなわち、15歳以上の指導プログラムは、社会に出ていく準備段階であり、学校卒業後のコミュニティ場面での訓練が重要視されている。ぜひ、高等養護学校でも活用してほしいものである。

表 7. AAPEP (青年期・成人期の心理・教育プロフィール) の評価チェック項目  
(佐々木 1990より抜粋)<sup>1)</sup>

スキル項目	家庭尺度	学校/作業所・尺度
①職業スキル	<省略>	・物を分類する・組立作業・書類整理他
②自立機能	〃	・トイレ・ひとりで食事する・移動他
③余暇活動のスキル	〃	・自由時間の利用法・ひとりで活動他
④職業行動	〃	・作業時間・作業効率・過誤率・安全他
⑤機能的コミュニケーション	〃	・生理的要求の伝達・簡単な指示への反応他
⑥対人行動	〃	・他人が居ることへの反応・集団行動他

### (3) 今後の課題

特別支援学校高等部の教育は、生徒が卒業後と同時に社会に巣立っていくことから、今後地域が障害児(者)を支え合う環境づくりを進めていく中で、いかに地域の学校が参画していくか、どのような形でその地域の担い手となり得るのか、そのための地域資源をどう活用するのかが、地域支援ネットワークの確立と成功の鍵を握る重要な要素となる。本母ら(2015)<sup>4)</sup>は、特別支援教育の量的拡大が進む中で、知的障害特別支援学校高等部の就労に向けた教育活動の再考について、「①就労に向けた教育的支援の実際 ②新設の高等養護学校のデュアルシステムの実践 ③地方都市の各支援機関同士をつなぐ支援の実際(生涯にわたる各支援の必要性と各支援機関の連携)」を検討し、「教育的支援」と「合理的配慮」の教育活動の重要性を提言している。

地域支援ネットワークとしては、関係機関との連携・協力を中心とした広義的な組織づくりを中心に考えがちであるが、地域全体で、例えば「子育て支援事業」の一環としてのネットワークづくりが大切であり、そのためには幅広い知識と専門的な資質を有する特別支援教育コーディネーターなどの専門家の更なる養成と配置が必要である。また、各学校が抱えているであろう卒業後の卒業生の所在不明や同窓組織への継続的な加入の困難性などを考慮すれば、家族離散や家庭崩壊、自己破産などの危機にあるケースも少なくないと思われ、在校生や卒業生の「家族支援(両親援助)」のための基盤づくりも必要である。

発達障害者のための就労・卒後支援については、「発達障害者支援法」が2005年(平成17年)に施行となってから、発達障害者の後期中等教育における高等部教育への具体的な就労支援が求められている。2013年(平成25年)4月にこれまでの「自立支援法」から「障害者総合支援

法」へ改正・施行となり、地域社会における共生の実現に向けた取り組みが行われてきている。具体的な制度としては「発達障害者の就労支援者育成事業」があり、就労支援機関のハローワークや地域障害者職業センターなどと連携・協力しながら、職場実習の充実を図っていくことが必要である。

かつては、卒業後の生活適応訓練の場として、福祉制度において通勤寮や生活寮などで、ライフスキル獲得の重要な役割があったが、現在ではグループホームが生活適応と自立訓練の場として大きな役割を果たしてきている。特に、北海道においては、寄宿舎の教育的機能の改善・充実も急務となっている。すなわち、集団生活の指導が従来の知的障害者を中心に据えてきたトップダウン型の学校教育目標から、発達障害者の特に自閉症スペクトラム障害の障害特性に配慮したボトムアップ型の教育目標設定へ転換を図っていく必要がある。寄宿舎運営の指導目標を社会生活に適応したライフスキル獲得のための具体的目標に改善していくことが求められる（梅永 2014）<sup>32)</sup>。

一方、地域における余暇活動への支援や障害者のための生涯学習、生涯スポーツへの支援では、障害者スポーツ指導員の養成や生涯学習の場の確保、ボランティア養成や活動の促進、ボランティアとの協力体制の整備も一層必要である。

学校教育は、障害のある人が普通に暮らせる地域社会づくりの一端を学校教育も担っていることから、地域全体の社会資源を掘り起こし、限られた予算の中で、みんなの力を結集して実現させていくことが最も重要な課題であると思われる。かつて厚生労働省の発足前に、「全日本手をつなぐ育成会の就労支援専門委員会」の政策提言「知的障害のある人たちの就業支援について」（2000）には、『既得権や古いしがらみを越えて、新しい地域づくりを目指そうとするわれわれの意図をご理解賜りますよう……』とあり、地域の就労支援ネットワークの立ち上げが提言された。そこには、今日の厚生労働省のグランドデザインの構想と福祉・労働の行政改革への強い期待と要望が示されていた。私達も保護者のニーズとともに、これら福祉・労働行政の動向に注目しながら、より良い教育の改善・充実に向けて努めていきたい。

#### IV 引用・参考文献

- 1) E. Schopler・佐々木正美（監修）（1990）：自閉症の療育者 TEACCH プログラムの教育研修。神奈川県児童医療福祉財団，pp.1-303.
- 2) 北海道（2015）：北海道障がい福祉計画（第4期：平成27年度～平成29年度），就労支援施策の充実・強化，pp.35-46.
- 3) 北海道教育委員会（2013）：特別支援教育に関する基本方針（改定版），p14，p19.
- 4) 本母世跳ら（2015）：就労に向けた教育活動の再考～特別支援学校高等部における教育的な支援と合理的配慮～，北海道特別支援教育研究第9巻第1号，pp.62-63.
- 5) 市川宏伸（2012）：医療における発達障害の支援。LD研究 第21巻 第2号，pp.143-151.

- 6) 井口修一・齋藤友美枝 (2014) : 地域障害者職業センターにおける発達障害者の就労支援について－職業リハビリテーションの立場から－, LD研究 23(4), pp.400-406.
- 7) 自閉の生徒の就労研究会 (1996) : 自閉の生徒の就労援助に関する調査研究. 1-52.
- 8) 文部省 (1965) : 心身障害児の判別と就学指導の手引書, pp.1-76.
- 9) 文部省 (1980) : 情緒障害児指導事例集－自閉児を中心として－, 慶応通信(株), pp.1-227.
- 10) 神田英治 (2005) : 北海道における知的障害養護学校高等部の教育－特に高等養護学校の社会・職業自立をめざした教育と進路・卒後支援. IEP JAPAN.17, pp.25-30.
- 11) 神田英治 (2006) : 北海道における知的障害養護学校高等部の教育Ⅱ－特に高等養護学校の社会・職業自立をめざした教育と進路・卒後支援. IEP JAPAN.18, pp.27-33.
- 12) 国立特殊教育総合研究所 (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－, pp.1-84.
- 13) 国立特別支援教育研究所 (2008) : 障害のある子どもへの進路指導・職業教育の充実に関する研究－アンケート調査報告書－. pp.1-89.
- 14) 国立特別支援教育研究所 (2012) : 特別支援学校高等部 (専攻科) における進路指導・職業教育支援プログラムの開発. pp.1-98.
- 15) 冢田三枝子他 (2013) : 発達障害者の社会参加・就労～児童期・青年期にできること～. 日本LD学会 第22回大会発表論文集, pp.254-255.
- 16) 木村宣孝 (2010) : 障害のある子どものキャリア教育の現状とあるべき姿について. 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 (第4回) 配付資料
- 17) 木村宣孝・菊地一文 (2011) : 特別支援教育におけるキャリア教育の意義と知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス (試案)」作成の経緯, 国立特別支援教育総合研究所研究紀要 第38巻, pp.3-17.
- 18) 北村博幸 (2015) : 知的障害高等養護学校におけるキャリア教育の開発－今金高等養護学校モデル－. 北海道教育大学研究紀要 (教育学科編) 第66巻第1号, pp.41-49.
- 19) 松為信雄 (2004) : 就業支援と個別の支援計画 (特集 障害者基本計画と個別の支援計画). リハビリテーション研究 (118), pp.21-26.
- 20) 那須信男 (2006) : 労働機関等との連携－大阪における就労支援の実際－. IEP JAPAN. 18, pp.20-26.
- 21) 日本自閉症スペクトラム学会編 (2005) : 自閉症スペクトラム児・者の理解と支援－医療・教育・福祉・心理・アセスメントの基礎知識－. 教育出版. pp.1-277.
- 22) 小川 浩他 (2000) : 重複障害者の就労支援のためのジョブコーチ実践マニュアル. エンパワメント研究所, pp.1-112.
- 23) 小川 浩 (2000) : 重複障害者の就労支援のためのジョブコーチ入門. エンパワメント研究所, pp.1-112.
- 24) 小川 浩他 (2012) : 障害者のための雇用・就労すすめるジョブコーチ ハンドブック.

- エンパワメント研究所, pp.1-112.
- 25) 清水 浩・佐久間宏 (2009) : 特別支援学校高等部における就労支援に関する一考察, 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要第32号, pp.177-182.
  - 26) 清水 浩・片柳優美・梅永雄二 (2012) : 高機能自閉症スペクトラム生徒の強みを生かしたキャリア教育ー高機能 ASD, キャリア教育, TTAP, 現場実習ー. 自閉症スペクトラム研究 9, pp.9-17.
  - 27) 障害者職業総合センター (1998) : 精神障害者の職業リハビリテーションにおける職業レディネス指導事業の役割, 職業センター報告書 No.6, pp.1-59.
  - 28) 高橋三郎・大野 裕 他訳 (2003) : DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引. 医学書院.
  - 29) 高橋三郎・大野 裕 監訳 (2014) : DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引. 医学書院.
  - 30) 高瀬智恵・松久眞実・今村佐智子・小脇智佳子 (2017) : 発達障害学生の就労支援ー就労移行支援事業所との連携 “キャンパスチャレンジ” の試みー. 日本 LD 学会第26回大会
  - 31) 梅永雄二 (2012) : 自閉症スペクトラム者の就労支援ーキャリア教育の視点からー. 自閉症スペクトラム研究. 9, pp.1-7.
  - 32) 梅永雄二 (2014) : 発達障害者の就労支援. LD 研究23(4), pp.385-391.
  - 33) 梅永雄二編著 (2015) : 発達障害のある人の就労支援. 金子書房
  - 34) 宇敷亜美奈・梅永雄二 (2012) : 成人自閉症スペクトラム者の職業的自立に必要なライフスキルの獲得についての一考察. 日本自閉症スペクトラム学会 第11回研究大会論文集, p.88.
  - 35) 吉川厚三 (2006) : 就労支援ネットワークの実際と個別の移行支援計画. IEP JAPAN. 18, pp.34-42.
  - 36) 全国特殊学校長会編 (2002) : 障害児・者の社会参加をすすめる個別移行支援計画. ジェーンズ教育新社, pp.1-99.
  - 37) 全国特殊学校長会編 (2006) : 特別支援教育の推進を図る進路・福祉の課題と専門性の向上. 全国特殊学校長会平成17年度研究集録, pp.122-125.

A Study on Employment Support for People  
with Autism Spectrum Disorders (ASD)  
– Education aiming at professional independence and support  
after graduation of the special support school high school  
which is intellectual disabilities in particular –

Eizi KANDA<sup>1)</sup>, Masakatsu ITO<sup>2)</sup>, Atsuki TAKAHASHI<sup>3)</sup>

1), 2) School of Education and Culture, Hokusho University

3) Graduate School of Life-long Learning Studies, Hokusho University

**Abstract**

This research introduces the history of autism education and subsequent late secondary education and the outline of “autism spectrum disorder (ASD)” by revision of medical new diagnostic criteria, and introduces ASD workers. The difficulty of vocational independence was clarified.

Discussing the significance and role of career education, especially the promotion situation of career education in Hokkaido and change of vocational education, job support / postgraduate support and career guidance at the high school of special support school, the establishment of regional employment support network and job Utilization of coaches (workplace adaptation aid), utilization of the most important AAPEP (adolescence adulthood psychology and education profile) to children of ASD in the North Carolina State TEACCH program, The importance of utilization “Individual Educational support Plan (IEP)” “Individual Transition support Plan (ITP)” and collaboration / cooperation with related organizations was suggested.

Key word: Special support education. Development disorder. Autism spectrum disorder.

Career education. Employment Support.