Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2026-10-14

発達障害のある高校生への大学移行支援プログラムの有効性 ： 生徒のセルフアドボカシーの視点から

西，あかね
鳥居，深雪

(Citation)
神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要,15(2):79-90

(Issue Date)
2022-03-30

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/81013204

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/81013204

KOBE UNIVERSITY

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要
第15巻第2号　2022

研究論文

発達障害のある高校生への大学移行支援プログラムの有効性
―生徒のセルフアドボカシーの視点から―

The Effectiveness of the Transition to Kobe University Program for High School Students with Neurodevelopmental Disorders
-From the Perspective of Self-advocacy in Students-

西　あかね*　　鳥居　深雪*
Akane NISHI*　Miyuki TORII*

要約：神戸大学移行支援プログラム（Transition to Kobe University Program；TKUP）では，大学進学を希望する，発達障害のある高校生を対象に，高等学校における通級による指導のモデルとして，大学移行支援を行ってきた。本論文では，大学移行支援に必要なテーマに関するレクチャーに対する高校生の理解度を，プログラム実施前後で比較するとともに，高校生の発言内容を整理することで，プログラムの有効性を検証した。その結果，大学移行支援で取り扱うテーマとして，「高校と大学の違い」，「自己決定」，「スケジュール管理」等が有効であることが明らかになった。なお，TKUPで重視してきたことの一つであるセルフアドボカシー（自己権利擁護）の視点から，各テーマとセルフアドボカシーの関連性および，生徒のセルフアドボカシーの理解と実行の様子をまとめた。その結果，セルフアドボカシーの第一段階である「自己理解」について，自分の強みと弱み，そして弱みに対する配慮の必要性を知ることが重要であることが確認され，TKUPで行った「自分のマニュアル作成」の取り組みの有用性が確認された。そして，第二段階である「援助要請・権利主張」について，TKUPで心がけた“援助要請や権利主張がしやすい環境“が，生徒のそうした行動の実践につながることが示唆された。

キーワード：発達障害，セルフアドボカシー，自己決定，大学移行支援，高等学校における通級による指導

問題と目的

1．発達障害のある高校生の大学移行支援の課題

「神戸大学移行支援プログラム(Transition to Kobe University Program；TKUP)」(以下，TKUP)は，高等学校における通級による指導と大学移行支援を統合したプログラムである。通級による指導は，通常の学級に籍を置きながら，週に1～数時間を通級指導教室で特別な指導を受ける制度である。また，通級による指導は自立活動の一環であり，児童生徒の個々のニーズに応じて実施される。小・中学校に加え，平成30年に，高等学校における通級による指導が制度化された。高等学校における通級による指導では，就労や進学に向けた移行支援にも取り組んでいる（鳥居，2020）。

高校は学校によって生徒の実態が多様であり，通級による指導において取り組むことも変わってくる。大学進学を希望する高校生には，通級による指導において大学移行支援が必要である。しかし，たとえば，原・小方（2007）による調査によれば，高校には入学者選抜があり，それに合格するような場合には，入学後の学習に支障はなく，勤務校に特別な支援が必要な生徒はいない，もしくは，対応する必要はない，といった回答があった。このように，生徒の知的機能が高い進学校においては，支援の必要性はないと見なされ，学力以外のスキル，たとえばソーシャルスキルやアドボカシースキル，社会性，日常生活スキル等の問題は見過ごされやすい。大学に入学する知的能力はあっても，発達障害のある生徒/学生は，高校と大学のギャップに戸惑ったり，大学で求められるアカデミックスキルに対応できなかったり，ソーシャルスキルや日常生活スキル

＊　神戸大学大学院人間発達環境学研究科

（2021年10月7日　受付
2022年1月24日　受理）

につまずいたりしてドロップアウトするケースも多数報告されている（たとえば，高田他，2015）。こうした問題に対して，原田（2019）は，高校と大学のギャップは，修学面に限らず，「気軽に相談できる担任の不在」，「空き時間や昼休みの過ごし方」，「クラスが無い為に友人関係を構築しにくい環境」，「一人暮らしでの家事・炊事等への戸惑い，困難」，などがあるとしたうえで，対人関係スキル，自己管理スキル，ストレス・マネジメントといった多様なライフスキルを初年次教育の一環として取り入れる必要性を指摘した。それらに加えて，大学では，合理的配慮の申請を含め，他者の力を借りたり，開かれたサービスや相談機関にアクセスしたりする作業を，学生自らが行う力も求められる。この点では，高校生自身が主体となって，大学生活への見通しを持ったうえで自己理解を行い，必要な場合には適切に援助や配慮を求める準備をしながら，現在の高校生活および近い未来の大学生活を，自分なりに“カスタマイズ”できるよう支援を行うことが重要である。そこで，神戸大学大学院人間発達環境学研究科鳥居研究室では，大学進学を希望する高校生が通級で取り組むべきことの一つに大学移行支援を取り上げ，そのモデルとして，TKUP の開発に取り組んだ。

2. 発達障害青年にとってのセルフアドボカシーの重要性

（1） セルフアドボカシーの土台
―大学で求められる「自己決定」の力―

高校と大学の違いの一つとして，TKUP で特に焦点を当てたのが「自己決定」である。大学生活では，自分で授業の履修やスケジュールを管理したり，他者にアポイントメントを取ったり，自分から相談窓口へ出向いたりといったように，自己決定の機会が格段に増加する。「大学では自主性が強く求められる」（中山・小野，2014）。自己決定とは，福祉学の分野では，「自分のニーズ，感覚や考えに基づいて，自分の行動を決める自由」（Sprague, J. & Heyes, j., 2000 小澤他訳 2008）と定義される。そして，自己決定には，知識の他，「アカデミックスキル」，「ソーシャルスキル」，「アドボカシースキル」の 3 つのスキルが必要である（鳥居，2020）（Figure1）。というのも，この自己決定の概念において留意すべきことには，自己決定が単独で行うものであるというのは大の誤解であると言われているからだ（Michael L. W., 1998）。さらに，障害者福祉における権利擁護の観点では，当事者が自ら希望するサービスを選択して決定する行為（すなわち，セルフアドボカシー）は，自己決定，自己理解と密接な関係にある（相澤・橋本，2007）。そこで本プログラムでは，自己決定を，「開かれたサービスや支援に自らアクセスしたり他者を頼ったりしたうえで最後に自分自身が決めること」とした。

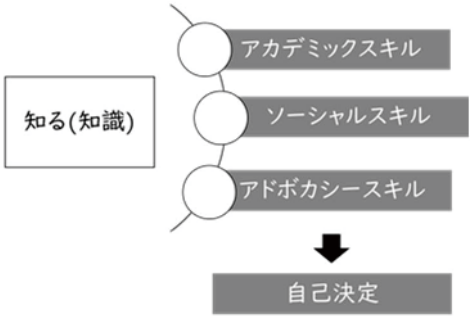

Figure 1 自己決定に必要な 3 つのスキル

自主性が求められるということは同時に，自由度が高まるということでもある。この点に関し，発達障害学生の困難として指摘されていることの一つに，自由な時間や余暇，長期休業期に何をしていいか分からないということがある。たとえば，高校から大学への状況の変化に加え，「目的のない空き時間を苦痛に感じる」こともある（中山・小野，2014）。西村（2017）は，高校までは空き時間がなかったためにすべて時間割を埋めるべきだと思っていたり，空き時間の過ごし方が分からなかったりするので，履修科目を決める際に時間割を詰め込み過ぎてゆとりのないスケジュールになってしまう事例を報告している。さらに，「優先順位をつけて実行することが苦手であるうえ，課題の量が多いにも関わらず，一つ一つの課題に対して丁寧に時間をかけて取り組んでしまう」ことで，ストレスから授業を受けることが精神的負担になるケースもある（西村，2013）。また，学びとその他の生活との兼ね合いがうまくいかない場合もあるだろう。たとえば，授業を詰め込むあまりに趣味や娯楽の時間が取れず，ストレスの発散や息抜きが上手くできなかったり，アルバイトや課外活動を優先するあまり授業に出席できなかったり課題提出が間に合わなくなったりして単位を落とす可能性もある。さらに，スケジュール配分や計画性の失敗から，生活リズムが崩れ，時には体調に影響を及ぼすことも考えられる。

以上のことより，発達障害学生にとって，自主性が求められる大学生活には「自己決定」が大きな課題となる。自己決定を行うために過度に労力を要したり，一人ではどうにも決めかねたり，時には失敗をしたりする可能性もある。その意味でも，有意義な自己決定を行っていくために「セルフアドボカシー」のスキルが重要である。

（2） セルフアドボカシーの二段階

ここで，セルフアドボカシーの定義や理念，考え方を整理しておきたい。アドボカシーは障害者福祉

の分野では「権利擁護」として極めて重要な概念である（小澤他，2008)。「セルフアドボカシー」はその一つで，「社会参加の制約に対処するために必要な具体的支援を障害者自身が理解し，雇用者などの周囲の人々に対して効果的な情報提供をする個人の能力」(Feirnd, M. & Bursuck, W. D., 2002 石原訳 2011)，「自分の障害を受容し，自分でできる対処や支援方法を理解するとともに，適切な配慮を他の支援者に要請するスキル」(小川，2018）などと，定義される。セルフアドボカシー概念の基本として，第一段階「自己理解」，そしてそれをふまえた第二段階「援助要請・権利主張」と考えられる。

（3） 発達障害のある高校生および大学生の立場から

青年期の発達課題は，アイデンティティの確立である。セルフアドボカシーの第一段階である「自己理解」は，青年期の発達課題として重要である。特に，発達障害のある青年は，配慮を求めるために，自分にどんな配慮が必要かを知ることが必要だ。ただし，ここでいう「自己理解」は障害特性理解だけを意味しているのではない。発達障害特性は，その人の一部にすぎない。障害特性にかかわらず，自分の好き嫌いや興味関心，得手不得手，希望，意志などを理解することが，自己理解である。そのうえで必要な場合には，自分の困難に対して必要な支援を知り，自ら選択するプロセスも，ここでいう自己理解の意に含まれる。それらは，第二の段階である「援助要請・権利主張」につながるものだ。これは，必要な支援・配慮を要請したり，他者に適切に自己を説明したりといった，実際に行動を起こす段階である（Figure2)。先述のように，大学では自己決定が求められる。また，高校生までのように，保護者や教師が先回りして配慮や援助を行うことはない。したがって，自ら主体的に行動を起こす力がより一層重要になる。

障害者福祉の分野では，代弁者によるアドボカシーも含まれる。しかし，知的障害のない発達障害については，支援者が“代弁する”のではなく，当事者による，「セルフアドボカシー」が大切だと言われている。たとえば，鈴木（2019）は，セルフアドボカシースキルを「環境調整の力」と呼び，そのうえで，「『環境調整をしてよいのだ』『自分から主張することは悪いことではないのだ』というマインドをもっておく」ことも重要だと指摘した。また，高山（2020a）は，セルフアドボカシーは自立のために重要であり，ストレスが多くなったり過剰適応して体調を崩したりする前に必要な配慮を求められることが大切だとして，「我慢を美徳とする」日本の文化に違和を唱えた。このように，セルフアドボカシーは，発達障害のある青年にとって重要であるにもかかわらず，日本社会に十分に浸透していない。

これらのことをうけ，TKUP では，セルフアドボカシーの概念を理解すると同時に，プログラムの中で実践できるよう，レクチャーやアクティビティに工夫を凝らしてきた。高校卒業後，合理的配慮を申請する際，自己開示を行う際，自分が生きやすい“環境調整”をする際，いずれの場面でもセルフアドボカシースキルは重要である。そこで，大学移行支援の重要な柱としてセルフアドボカシーを位置づけた。本論文では，高校生のセルフアドボカシーの視点から，TKUP の取り組みの有効性を検証していく。

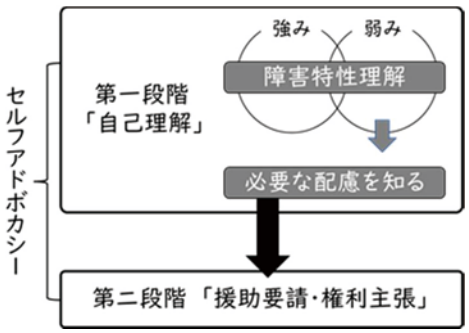

Figure 2 セルフアドボカシーの二段階

3．TKUP の概要

TKUP は，年 10 回程度，休憩を挟んで 1 回 2 時間弱のペースで行っており，各回とも，大学移行支援に必要なレクチャーとアクティビティとで構成される。スタッフは，障害学生の合理的配慮などの窓口となるキャンパスライフ支援センター職員や大学院生，高校通級指導の担当教師，特別支援学校教師等，4 名程度である。高校生は，他生徒やスタッフとのやりとりを通して，大学生活の基本を知ったり，自分のマニュアルを作成し合理的配慮について考えたりしていく。

なお，2019 年度は大学内の一室に集まり対面形式で行ったが，2020 年度以降は，COVID-19 感染拡大を受け，zoom を使用したオンライン形式の実施となっている。

（1） 各回レクチャーのテーマ

全 10 回のレクチャーの主要なテーマを Table1 に，毎回の基本的な流れを Table2 に示した。

（2） アクティビティの例

ここでは，行ったアクティビティを一部抜粋し，各レクチャーのテーマとの関連や狙いを述べる。

・「ボブジテン」…カタカナ語のお題を，カタカナ語を使わずに説明し，他者がそのお題を当てるルール。1 ～ 2 回目の比較的関係性が浅い段階で，自己および他者に深入りせずに行える。思考力や語彙力，表現力，推察力などが問われる。

•「クイズ神大王」…神戸大学に関するクイズ。高校と大学の違い，キャンパスライフ紹介を終えたところで，楽しみながら，大学のイメージをさらにつかんでもらう狙いがある。
•「こころカルタ」…当たったテーマについて，自己開示を行うもの。回数を経て互いに関係性がある程度築けた段階で行う。
•「ウィンターサバイバル」…「雪山で遭難した際に持ち出す物」の優先順位を話し合うアクティビティ。話し合いの際に気づいた，お互いの発言や行動の良いところ，尊敬するところ等の“セールスポイント”を伝え合う。自分では気づかない長所を他者に認められる機会である。ここで出た長所をマニュアル作成に活かす。

Table 1 TKUP のスケジュール

回	内容
1	オープニング，オンライン授業の受け方，TKUP の概要説明，自己紹介
2	将来の目標について
3	大学生活について，学部紹介，高校生活との違い
4	大学生活について，アカデミックスキル，研究とは
5	大学生活について，論文作成のプランニング
6	合理的配慮の実際，入試における配慮，相談窓口
7	自己理解と進路（1）
8	自分の権利を守る
9	自己理解と進路（2）
10	TKUP のまとめ，修了セレモニー

Table 2 毎回の基本的な流れ

時間	内容	詳細
17:20	オープニング	出欠確認，ホームワーク確認
17:20〜18:10	レクチャー	テーマについての講義，質疑応答，意見交換など
18:10〜18:20	休憩	飲食等，自由に休憩を行う
18:20〜18:40	アクティビティ	オンラインで楽しめる活動を行う
18:40〜19:00	シェアリング	話し合いをして意見を共有する
19:00〜19:10	エンディング	その日のまとめ，ホームワーク伝達

4．本研究の目的

TKUP の目的は，次の 3 点である。
①大学での学修に関する基本的な知識を得る
②自分の興味関心，得手不得手等の自己理解を深める
③上記をふまえ，大学での学修を積むうえで自分に必要な支援について考える
本研究では，このうちの「自己理解」「自分に必要な支援」について，セルフアドボカシーの視点から有効性を検討する。

なお，本研究の実施にあたっては，神戸大学大学院人間発達環境学研究科の研究倫理審査委員会からの承認を得た。

方法

1．参加者

TKUP に申し込みのあった生徒のうち，本人に参

Table 3 参加者の基本情報および，SRS-2 と Vineland- Ⅱの結果

No.	学年	生活年齢	性別	SRS-2 の得点						Vineland-Ⅱの得点			
				総合得点	RRB	Awr	Cog	Com	Mot	総合得点	コミュニケーション	日常生活スキル	社会性
1	高2	17:01	M	110	90	90	90	90	78	38	58	61	29
2	高2	16:07	M	86	84	73	76	90	67	78	97	86	67
3	高2	16:05	F	82	82	55	72	84	83	57	63	71	64
4	高2	16:04	M	79	87	70	83	69	67	26	41	50	25
5	高2	16:02	F	70	73	58	62	68	72	64	66	91	62
6	高2	16:01	M	79	72	63	72	88	67	31	46	52	31
7	高1	16:01	M	85	90	60	83	81	78	57	56	84	58
8	高1	16:01	M	80	68	60	76	90	64	52	72	59	54

※SRS-2 の総合得点は，59 以下が正常範囲内，60-65 が軽度の範囲，66-75 が中等度の範囲，76 以上が重度の範囲とされる
※SRS-2 の下位尺度得点は，それぞれ，RRB は「興味の限局と反復行動」，Awr は「社会的気づき」，Cog は「社会的認知」，Com は「社会的コミュニケーション」，Mot は「社会的動機づけ」を表す
※Vineland-Ⅱの総合得点および下位尺度得点は，いずれも得点が高いほど適応状態が良好であることを示す

加の意思があった者。2019 年度 6 名, 2020 年度 3 名。なお，募集時に重篤な心理的問題がないことを条件とし，面接時にも確認を行った。

2019 年度については，WAIS-IV，SRS-2 対人応答性尺度，Vineland-II 適応行動尺度を実施した。なお，募集時には，「発達障害のある，またはその疑いのある高校生」を参加者の用件としており，本研究における対象者は，ASD 診断の有無や ASD 以外の障害の有無によらず，SRS-2 における ASD 傾向に基づいている。ゆえに，1 名を ASD ではないと判断し，本研究のデータからは除外し，5 名を対象とした。2020 年度は COVID-19 感染拡大の影響を受け，面接およびアセスメントもオンライン実施となったため，WAIS-IV は行えず，SRS-2 対人応答性尺度，Vineland-II 適応行動尺度を実施し，3 名を対象とした。Table3 は，各参加者 8 名の学年，生活年齢，性別，および，SRS-2 対人応答性尺度，Vineland- Ⅱ適応行動尺度の結果をまとめたものである。

2．評価方法

セルフアドボカシーの視点から TKUP の有効性を検証するために，次の方法を採用した。

①各回レクチャーへの理解度に対する参加者の自己評価をプログラム実施前後で比較し，レクチャーの有効性を検証する。

②参加者のプログラム内での言動や感想についてのスタッフのメモおよびレコーディングによる記録，および，参加者が提出したホームワークでの記述内容をもとに，彼らがセルフアドボカシーをどのように理解し，実行できたかを評価する。

3．手続き

(1) 各回レクチャーのテーマへの理解度

プログラム実施前と実施後に，各テーマについてどれだけ理解していると思うか，参加者に 10 段階で評定を求めた。

(2) 参加者の発言や行動

各回, レクチャーおよびアクティビティの合間に，参加者に意見や感想を尋ねた。また, 毎度ホームワークを提示し，各回の理解度や感想などを記入してもらった。スタッフは，参加者のプログラム内での言動について観察および記録を行った。同時に，対面実施の際（2019 年度）はビデオカメラによる撮影を行い，オンライン実施の際（2020 年度）は zoom のレコーディング機能を用いて, 映像記録を撮った。なお，参加者には撮影およびレコーディングの旨を伝え，承諾が得られなかった者については，カメラや机の位置を工夫し, 映像に映らないよう配慮した。

4．スタッフの基本的姿勢

スタッフは，生徒の発言やリアクションを否定せずにありのままに受け止めることを基本的な姿勢として心

結果と考察

1．レクチャーの効果検証

9 つのテーマの理解度について，プログラム実施前後での対応のある t 検定の結果を整理した (Table4)。なお，回答が得られなかったり参加者が参加しなかったりした場合はデータが欠損しているため, テーマごとに度数が異なる。ここでは, 各テーマについて，検定の結果とともに，テーマへの理解が高まったと捉えられる高校生の発言を一部抜粋し記述する。そしてそれらをもとに，レクチャーの効果を考察していく。

Table 4 テーマごとのプログラム実施前後の理解度の t 検定結果

		N	平均	標準偏差	*t*
(1)オリエンテーションの	前	6	5.67	2.73	-4.00*
重要性	後	6	8.33	1.37	
(2)自己紹介の	前	6	6.00	2.68	-2.15
重要性および方法	後	6	8.00	1.41	
(3)ソーシャルサークル	前	6	5.83	3.43	-2.37
（人との距離）	後	6	8.33	2.07	
(4)高校と大学の違い	前	7	5.00	2.38	-6.30**
	後	7	8.29	1.25	
(5)キャンパスライフの	前	8	5.13	2.23	-3.47*
実際	後	8	8.88	1.25	
(6)自己決定の重要性	前	8	5.75	2.92	-3.42*
	後	8	8.25	1.17	
(7)レポートの書き方	前	8	5.50	2.56	-2.89*
	後	8	7.88	1.13	
(8)スケジュール管理の	前	8	5.50	2.14	-4.12**
重要性および方法	後	8	7.63	2.07	
(9)情報管理の	前	8	6.63	3.11	-2.20
重要性および方法	後	8	8.13	2.59	

**P<.01, *P<.05

(1) オリエンテーションの重要性

初回は，TKUP 自体のオリエンテーションを行うと同時に，オリエンテーションの重要性をレクチャーした。プログラム実施前後で，オリエンテーションの重要性について有意に理解度が深まった (t (5) = -4.00, p < .05)。この結果は，オリエンテーションという言葉は聞いたことがあっても，それが大学ではどれほどの大きなイベントであるかということは初耳であったとの参加者の反応を，少なから

ず反映していると言える。

(2) 自己紹介の方法および重要性

自己紹介のレクチャーでは，“感じの良い”自己紹介，相手による情報開示段階の相違，相手に好印象の質問等について，インストラクション→モデリング→実行のステップで取り組んだ。他者の話に対し，初めはスタッフが積極的に質問を行っていくが，徐々に高校生からも手が挙がるようになった。とりわけ，同年代同士，興味関心や趣味が合致して思いを共有したり，学校の勉強の話で盛り上がったりする場面は多く見られた。

(3) ソーシャルサークル：人との距離

本プログラムでは，「人との距離」をソーシャルサークルという図を用いて説明した（Figure3）。これは，「私」を基準に私との距離を6段階で整理したものである。また，他者との距離が違えば開示する自分の情報も異なり，ひとくちに「友だち」といっても友だちの形は様々であることを話し合った。とりわけ，現役大学生が紹介した「よっ友」は高校生に好評であった。よっ友とは，すれ違う時に「よっ」と言い合うだけでそれ以上の付き合いがない仲の友だちのことを指しているという。高校生からは，「部活動を掛け持ちしているが，それぞれの部活動で，他部員との距離が違う」，「ネットだけの友だちもいて，それは現実の友だちとは付き合い方が異なる」などといった声が上がった。

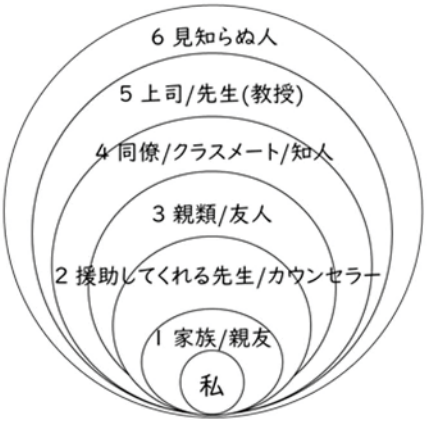

Figure 3 ソーシャルサークル

(4) 高校と大学の違い

大学で「自己決定」が求められることを前提に，「学び」，「人間関係」，「スケジュール」の3点に焦点を当て，高校と大学の違いについて説明した。レクチャーを通して，参加者は高校と大学の違いへの理解度が深まったことが実証された（t (6) = -6.30, P < .01）。高校生の感想には，「大学にはいろいろな専門分野があることが分かった」，「空き時間があることが分かった」等があった。また，夏期・春期休業が長いことに驚いた生徒もおり，「長くていいなあ，うらやましい」，「これだけ長かったら，大学生になったらこの期間に何をしようかな」などといった，大学生活をイメージする発言も聞かれた。

(5) キャンパスライフの実際

キャンパスライフについては，現役大学生による“リアル大学生活”のプレゼンテーションを行った。大学生に対して，高校生からは積極的に質問があった。たとえば，「○○に興味があるのだが，その学部で学べるか」，「△△学部の試験では，どの教科を頑張ったらよいか」といった具合であった。現在の高校での学びと，近い将来の大学での学びをリンクさせることは重要だ。また，感想の中では，「理系に行けば英語はいらないと思っていたが，そうではなかった」，「□□学部でこんなことができるなんて知らなかった」といった，新しい気づきを得たものもあった。また，ある参加者の「考えをまとめて文章にするのが苦手だから，卒業論文がない学部に行きたい」との発言は他生徒の共感を呼んだ。キャンパスライフについて高校生の理解度は有意に上昇した（t (7) = -3.47, P < .05）。

(6) 自己決定の重要性

前述したように，高校と大学の違いの一つとして，本プログラムでは自己決定を重視した。自己決定の概念について，また，自己決定に必要な3つのスキルについてレクチャーした。高校生からは，「大学では自己決定が大切なことが分かった」，「けっこう自由だけど，その分自分で決めることだから責任もありそうだ」，「大事なことを決める時に，どこにどんな相談先が大学にあるのか，また知りたい」といった発言が聞かれたことから，自己決定が何でも全て自分で決めるという意味ではない，ということが伝わったと考えられる。検定結果からも，プログラム前後で自己決定に対する理解度が上昇したことが明らかになった（t (7) = -3.42, P < .05）。

(7) レポートの書き方

多くの先行研究・調査・事例報告で述べられているように，「レポート作成は，発達障害のある学生にとって難関の一つである」（たとえば，独立行政法人国立特殊教育総合研究所・独立行政法人日本学生支援機構，2007）。本プログラムでは，基本的なレポートの書き方について，雛形を提示したり，引用・参考のための情報の集め方を紹介したりした。高校生からは，「ある程度書き方の決まりやテンプレートが分かれば書けそうだ」といった趣旨の声があった。検定の結果，理解度は有意に上昇した（t (7)

= -2.89, $P < .05$)。

(8) スケジュール管理の方法および重要性

大学生になるとスケジュール管理が自分自身に任せられることをレクチャーし，スタッフも交えてスケジュール管理のシミュレーションを行った。たとえば，明後日提出〆切のレポート」，「好きなゲーム」，「来週木曜日の授業で発表するプレゼン」，「30 分後に開始するオンライン授業」，「今日発売のコミックスを読む」等，10 の行動の優先順位をつけ，その理由を答えてもらうワークである。高校生およびスタッフの回答は人それぞれであった。正直に，「本当は課題に取り組むべきだとは思うけれどたぶん先にゲームをやってしまうと思う」と言う者もいた。「レポートや授業，プレゼンの内容や難易度によっても変わる」といった，提出期限以外にも着目する発言もあった。また，苦手なものから先にするという人もいれば，得意なものを先に終わらせてしまうという人もいた。無論，これらの順位付けに絶対的な答えはなく，“人それぞれ”で良いと筆者は考えている。また，スタッフ・高校生ともに，“自分なりの”スケジュール管理術を発表し合った。特に盛り上がったのは，手帳派ＶＳスマホのリマインド機能派に関する議論であった。各々のこだわりの手帳やおすすめのスケジュール管理アプリを紹介するなど情報交換を行った。この点に関して，高校生たちが，他者の意見に注目し関心を寄せ，リアクションを行う言動には，後述する「ソーシャルモチベーション」の高さが垣間見られる。そのような活発な相互のやりとりの効果もあり，スケジュール管理について理解度は有意に高まった（$t(7) = -4.12$, $P < .01$)。

(9) 情報管理の方法および重要性

自己開示は，相手との人間関係を作るうえで必要なことであり，自己紹介をしたり他者に相談をしたりする場面では，自分の情報を開示することで，世界が広がったり有益な情報を得ることができたりすると説明した。しかし，誰にでもどんな情報を公開して良いとは限らず，特にネット上で自分の個人情報をむやみやたらに開示することは大変危険であることも話し合った。本プログラムでは，先述のソーシャルサークルと併せ，1 ～ 6 段階に値する他者に対して，自分ならどこまで個人情報を開示してよいか，高校生に意見を求めるワークを行った。個人情報の開示段階も 4 段階に整理し（Figure4），どんな相手にどの段階の情報まで開示するか，話し合った。たとえば，高校生の意見では，「ネット上だけの友人には名前すら教えていない。仮名を使っている」，「クラスメートとひとくちに言っても，開示する段階は人によるかな」，などが聞かれた。これらは，友だちの形は様々で，付き合い方も一様ではないということを，彼らがよく理解していると捉えられる発言である。

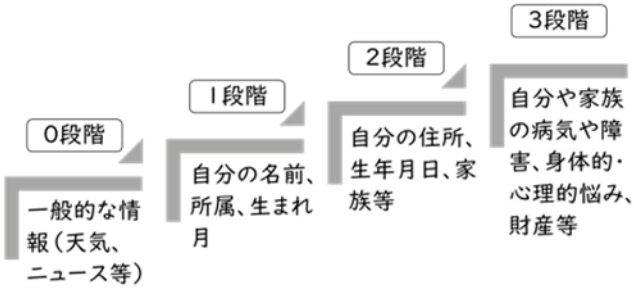

Figure 4 個人情報の開示段階

2．セルフアドボカシーの理解と実行

(1) セルフアドボカシーの二段階

先述のように，セルフアドボカシーは二段階に分けられる。第一段階は「自己理解」，第二段階は「援助要請・権利主張」である。ここで留意すべきは，セルフアドボカシーは単に支援を求めることだけを意味しているのではない。そのような説明は多くあるが，それらには先行して「自己理解」が前提となっていることがほとんどだ。事実，多くの先行研究・調査では，障害特性理解を含有する自己理解が土台にあることによって，アドボカシーが可能になると言われている（片岡・玉村，2009)。ここからは，TKUP において各レクチャーのテーマにどのようにセルフアドボカシーが関わっているのかについて，また，高校生がどのようにセルフアドボカシーをプログラム内で実践していたのかについて，「自己理解」，「援助要請・権利主張」の段階に沿って述べる。

(2) TKUP における「自己理解」

本プログラムでは，自分の強みと弱み，および，弱みに対応する配慮の必要性をまとめる「自分のマニュアル作成」を行った。このマニュアルは，いわば，「私には○○などの長所があります。でも，△△は難しいところです。だから，△△については，□□といった支援が必要です」という，自分の“トリセツ”である。これの重要な点は，先に強みから入り，次に弱み，そして，弱みに対する必要な支援を考える，という順序である。

弱みより先に強みを考える根本的な理由は，参加者が自分の長所を知って自己肯定感を高めると同時に，マニュアル作成に対して安心感を持ったうえで，以後のマニュアル作成過程へのモチベーションを引き出すことにある。発達障害のある者は，他者からの叱責やからかい，失敗体験などを通じて，“弱み”としての障害特性ばかり自己認知しており，自尊心を失っていることもある。そのうえ，実際，履歴書の作成や，大学入試をはじめとする種々の試験や就

職活動における面接では，自分の長所や得意なことをアピールすることが求められる。自分の強みを知ることは，障害の有無によらず高校生や大学生に必要な力だ。しかしながら，自分の長所やセールスポイントは，本人が気づいていないこともしばしばある。特に発達障害のある者は，先述の通り，どうしても障害特性が弱みとして目立ちやすく，強みに注目することがおろそかになる傾向があろう。そのためTKUPでは，協働で答えを導くアクティビティを行うなどして，互いの長所を伝え合う場を設けた。他者から指摘される長所に対しては，「今まで自分では気づかなかった」，「初めて言われた」といった，新たな発見のある感想がよく聞かれた。また，「こんなことも自分の長所と言っていいんだ」，「○○さんがすごいと言ってくれて，自信を持てた」などのような，他者から認められ褒められることを通じて，これまではごく普通に思っていた自分のパーソナリティや言動をセールスポイントとして捉えられるようになった，という趣旨の発言もあった。

次に，自分の弱みに対する自己理解では，一人ずつスタッフと個別で話し合った。自分にとって難しいことや苦痛なことについて，ある参加者は，幼い頃から受けている支援を語ったり，高校での合理的配慮の内容を整理したりしていた。そして，高校と大学の違いをふまえて，たとえば，「高校では前列の席にしてもらうよう配慮してもらっているが，大学ではどうすればよいのだろう」という疑問が出てきた。大学では授業によって座席が固定されている場合もあれば自由に座る場合もあるので，「授業ごとに配慮をお願いした方がいい時と，そうでなくても，過ごしやすい席を確保するなどして自分で工夫できる時もありそうだ」など，自分に必要な支援をイメージすることもできた。またある参加者は，マニュアルを発表した際，自分にとってのマニュアルの意義にふれながら，「自分は○○について頑張っているけれど，それでも難しい時があります」と語った。一方，今は自分に必要な支援はない，思いつかない，と言う者もいて，自分の障害への受容や，配慮の必要性の捉え方は一様ではなかった。

ところで，本プログラムで扱ったテーマはどれも，自己理解に直結するものだ。自己紹介や自己開示はもちろんのこと，自分の得手不得手や好き嫌い，興味関心が分かることで，学部学科を選んだり，スケジュール管理方法や情報管理方法を自分なりに工夫したりすることができる。言い換えれば，人それぞれ，得手不得手，好き嫌い，興味関心が異なるからこそ，進路も，自分に合った自己管理も変わってくる。また，大学移行にあたって大切なことは，環境が変われば自己理解も変わるということである。“高校生の自分”と“大学生の自分”は同じではないし，今・ここでの「自己理解」は不変なものではない。このプログラムで目指すのは，必ずしも自分のマニュアルを一生のものとして決定することではなく，今の高校生の自分の状態を“セルフ”で理解し，高校と大学の違いをふまえたうえで，大学で必要な配慮に対して準備を進めたり意識を高めたりすることである。

なお，自己理解は，自分と向き合うという点では，時に葛藤や苦慮をも伴う，心理的負担がかかる作業だ。マニュアル作成の利点は，自分と向き合うというハードな作業を，「自分のマニュアル」という形でいったん自己を外部に取り出し，他者とのかかわりを含めた外部からの目で客観的に自己を整理するという“再構成化”の作業に置き換えられ，心理的ハードルが下がる点にある。また，マニュアルを作るという目的があることで，その目的に向かって自己理解へのモチベーションが維持される良さもある。

(3) TKUPにおける「援助要請・権利主張」

本プログラムでは，レクチャー・アクティビティを含め，基本的には言いたくないことは言わなくていい，自分に難しいことは無理をしない，ということを強調している。特にアクティビティでは，難問や答えたくない質問には無条件に「パスあり」，または他者に「ヘルプ」のルールを設けている。高校生の高い知的水準に合わせて，論理・推理力が問われる連想ゲームや言語表現のゲームを用意するが，難しすぎる時もある。そのような場合には何度でもパスやヘルプを使っていいことになっている。また，レクチャーと関連させて，自己開示の要素を含むアクティビティを行うこともある。たとえば，ルーレットで当たったテーマについて一言話すようなアクティビティだ。ここでも，話したくないことが当たった時や，話がまとまらない時，話す気分でない時などは，パスで違うテーマに変更したり自分の番を飛ばしたりすることができる。このようなルールを設定していると，参加者たちは次第に，言いたいことや分かった問題は積極的に答えるようになり，反対に，言いたくないことや難しい問題は積極的にヘルプの要請やパスの主張をしたりするようになった。このような状態がもっと浸透してくると，他の場面でも，援助を要請したり配慮を求めたり相談したり質問したりといったように，実際に行動に移すことができるようになった。たとえば，レクチャー内でのやりとりやちょっとした合間の世間話でも，「それは難しいです」，「ちょっと答えにくいです」といった発言が聞かれた。また，アクティビティのルール説明や，レクチャーの内容，予定について，「○○についてもっと知りたいので詳しく教えてくださ

い」,「ルールを覚えておくのが難しいのでメモを取っています。少し待ってもらえませんか」,「△△について質問があります」,「□□のところがよく分からなかったのでもう一度言ってください」などと声を上げていた。これらのことから，TKUP が援助要請や権利主張ができる“場”であったために，彼らは実際に援助要請・権利主張を行動に起こすことができた，と言うことができる。

総合考察

1．大学移行支援に求められるもの

大学移行支援の観点から，TKUP では次の 3 点を特に重要視し，基本的な理念としてきた。

第一に，高校と大学の違いを提示する点である。高校生が，高校と大学の違いを理解したうえで，大学生活へのイメージや見通しをつかんだり，大学移行に際し必要なことを知ったりする機会を提供することを目的に，レクチャーのテーマを選択した。大きな違いの一つに「自己決定」を挙げ，自分自身が主体となって行動することが求められると強調した。言い換えれば，参加者一人一人に「自己決定」する権利があって，自分の気持ちや意志を大事にする，ということでもある。同時に，スケジュールや情報，体調などの自己管理がより一層求められる。こうしたことから，自分を理解し，自分が心地よく過ごせるよう自分なりに工夫したり，時には必要な配慮を求めたりすることが重要であることも高校生と共に確認し合った。なお，学びの面では，高校生にとって大学や学部学科の選択は大きな課題であり，関心も高い。現役大学生によるキャンパスライフ紹介や，大学で求められるアカデミックスキルのレクチャーは，進路選択の一助となるだけでなく，大学で求められる力を見据えて高校での学びを見つめ直す機会にもなると考える。

第二に，参加者のソーシャルモチベーションを重視する点である。特に，レクチャー後のアクティビティの時間を大切にしてきた。この時間は，単なる遊びや息抜きではなく，参加者のソーシャルモチベーションを高めるという積極的な意味がある。ソーシャルモチベーションとは,「自分を取り巻く外界の対人的なかかわりに対するモチベーション(動機づけ)」（鳥居，2020）のことであり，ASD の場合これが極端に低いと考える説を，ソーシャルモチベーション仮説とも言う。アクティビティでは，他者の言動に注目したり，自分が活躍することを他者に承認されたりすることで，他者とのかかわりを楽しめる内容であることに重きを置いてきた。たとえば，当たったテーマについて自分のことを語るレクリエーションでは，他者の発言に対して自由に質問や感想を言い合う。そこでは他者の新たな一面を知ったり，思いがけず趣味が一致したり，互いに共感したりする場面が多々ある。そうしたやりとりは，他者とかかわることに楽しさを感じる体験として蓄積されていくだろう。普段の会話では出てこない「自分」や「他者」に出会えるのがアクティビティの良さだ。また,“頭を使うちょっと難しい”問題や“試行錯誤の末に達成感が味わえる”ようなゲームは，高校生の知的好奇心を刺激し，自分のセールスポイントを存分に発揮して他者から称賛を得られる機会にもなる。またそうした他者の姿を見て,自分もやってみたい，頑張ろう，と思えることがさらなるモチベーションにつながっている。このように，他者の存在に目を向けることを通して，外界へのソーシャルモチベーションを高めたり維持したりできると考え，アクティビティの時間を大事にしてきた。

第三に，自己決定の概念に基づき，生徒のセルフアドボカシーに焦点を当てた点である。繰り返しになるが，自己決定は単独で行うものではない。障害を補うためのサポートを得て，自己決定するための力を得ることで，自己決定が可能になる側面もある（小澤他，2008）。この視点に立てば，自分の困難や苦手に対しては，合理的配慮の申請をはじめ，先生や仲間，家族，相談機関に自ら援助を求めるセルフアドボカシーが重要であることは明らかだ。

2．セルフアドボカシーの視点から

(1) 他者と深める「自己理解」

TKUP では,ソーシャルモチベーションを重視し，このプログラムの環境が，他者とのかかわりを楽しめたり他者に興味関心を持てたりする場であることを心掛けてきた。前述のように，自分の長所を他者に言われて初めて意識することもあるし，他者とのやりとりのなかで自分の中に新たな気づきを得ることもある。他者なくして自己は理解できない。アクティビティを通して他生徒やスタッフとかかわったり，生徒同士で長所を言い合ったり，スタッフとマニュアル作成を行ったりすることで，他者の視点を得，また同時に，自分を認めてくれる他者がいるという感じを味わうことが，自己理解の一助になるのではないだろうか。特に発達障害となると，障害というだけで,「できないこと」や「苦手なこと」に目が向きがちだ。しかし参加者は皆,「できること」や「得意なこと」がたくさんあった。障害特性はその人の一部にすぎない。ここでいう自己理解には，自分の強みも弱みも，どちらも含まれていることを改めて強調しておきたい。

次に，もしも自分の弱みが大きな苦痛を生じる場合には，自分なりに工夫できる手段があるのか，それとも他者に配慮をお願いした方がいいのか，援助

要請をするならば誰 / どこに何をどのように頼めばよいのか等を自分で探ることも，自己理解のうちである。梅永（2015）は「この点ではサポートを受けたほうが生活しやすい」と自分自身が学ぶことも重要だと述べている。また，高山（2020b）は，合理的配慮を求める段階の“スペシャルサポート”の前に，「周囲の人に少しわかってもらって簡単なことをお願いする」といったレベルの“ナチュラルサポート”を求める必要性を指摘している。もちろん合理的配慮の申請も一手だが，自分に必要な配慮のうちには，自分自身を取り巻く身近な「他者」を頼ることも含まれると言える。

（2） 信頼できる環境での「援助要請・権利主張」

“ナチュラルサポート”とは言っても，実際，他者を頼ることはそう容易ではない。その理由には，当事者個人の要因と，当事者を取り巻く環境の要因とがあると考えている。

当事者には，セルフアドボカシーについて理解したうえで，それを適切に実践することが求められる。セルフアドボカシーもコミュニケーションの一種だ。ぶっきらぼうに伝えたり，抽象的で曖昧なお願いをしたりしては，相手も納得しないであろう。高山（2020b）によれば，セルフアドボカシーの基本のステップは，「『① 私は…に困っています』，『② それはこういう理由です』，『③ 私はこういう努力をしています（でもダメなことがあります）』，『④ なので，具体的にこういうときに（いつ）』，『⑤ どんな状況で（どこで）』，『⑥ 周囲にこんなサポートをお願いしたいです（要望）』」，という流れである。こういったスキルは，アメリカでは小学校からコミュニケーションスキルの一環として学んでいるという。このように，どんなサポートをどのように要請するか，どう相手に理解を求めるかは，当事者が，セルフアドボカシーの基本を知り，自分なりのやり方を見つけていく必要がある。ただ，セルフアドボカシーは日本ではまだなじみが薄い。今後は，当事者が適切な援助要請や権利主張の力を獲得できる教育システムや支援体制の構築が求められる。

他方，当事者がどれだけセルフアドボカシースキルを獲得したとしても，周囲の人々にそれを受け容れるマインドや風土がなければ援助や配慮にはつながらない。当事者を取り巻く環境がどのようなものであるかは重要だ。当事者にとって，援助要請や権利主張を行う相手が信頼できる人物であること，ひいては，当事者が安心して援助要請や権利主張を行うことができる環境が土台にあることが必要だからだ。しかし，セルフアドボカシー自体がなじみのない現代日本において，この土台の部分がかなり弱いことは否定できない。この意味で，セルフアドボカシーは，当事者のスキルだけでなく，社会全体の問題だ。ゆえに筆者は，ここで，セルフアドボカシーとスティグマとの関連を指摘しておきたい。スティグマは，「ある属性をもつ人々に対するネガティブで誤った態度」（山内，1996）である。「負の刻印」とも呼ばれるように，社会が障害者に向ける偏見のなかでも特に否定的なステレオタイプを指す。一方，スティグマは障害のある当事者が自分自身に対して持つ偏見を指して言うこともある。これは「セルフスティグマ」と呼ばれるもので，障害者が，「他者の否定的な態度を自らの内に取り込むものである」（Stuart, H., Arboleda-Florez, J., Satorius, N., 2012 石丸訳 2015）。ここで筆者は，当事者が持つ「セルフスティグマ」に対し，他者が障害者に対して持つ否定的な態度を，「パブリックスティグマ」と区別する。そのうえで，スティグマとセルフアドボカシーの関係を次のように考える。社会からのパブリックスティグマは当事者のセルフスティグマを助長し，セルフアドボカシーの機会減少に拍車をかけている。また，そのように当事者が声をあげないことが，結果として再びパブリックスティグマを肥大化させるという悪循環になっている。パブリックスティグマのある環境では，当事者はセルフアドボカシーを発揮しにくい。気兼ねなく援助や配慮を求めたり相談したりできる環境であればこそ，当事者は援助要請や権利主張を行うことができる。こうした理念のもと，TKUP では，高校生に，まずこの場が実際に“援助要請や権利主張を行える場所”だと感じてもらうことを重視してきた。その工夫の一つが，先に述べたパスあり・ヘルプのルールを設けるという環境づくりである。ヘルプを求めたり相談したりしていいというマインドのもと，実際にそういった行動を起こして他者に受け容れられる体験を積み重ねることが，当事者のセルフアドボカシースキルの獲得・向上につながる。裏を返せば，当事者がセルフアドボカシーを実践するためには，彼らを取り巻く社会が，援助や配慮を求めたり相談したりしやすい環境である必要があると言えよう。発達障害のある生徒および学生にとって重要なのは，「必要な時に，必要な支援を選択できる状態にあるという安心感」であり，それがあってこそ，「そのために必要な支援を選択できる力，支援の情報を収集できる力」を身につけることに目を向けられるようになる（片岡・玉村，2009）。

（3） 大学への移行にあたって

大学移行支援の点では，環境が変われば人の困難や苦手も変わるという観点も重要である。先に述べたように，ある参加者は，高校で座席を前列にしてもらうという配慮を受けているが，大学では，授業

によって座席指定があったりなかったりするため，配慮の要請の仕方が変化するという気づきを得ていた。ライフステージが移行 (シフト) する時には，セルフアドボカシーもシフトしなくてはならないだろう。高校ではできたが大学では難しいこともあれば，反対に，高校でサポートしてもらっていたことが大学では不要になることもあるかもしれない。または，例のように，サポート要請の方法が変わることも考えられる。また，「自己決定」が求められる大学の特徴を考慮すると，親や先生ではなく，生徒 / 学生本人が主体となって考えることも重要だ。ただ，「大学生になるのだから，一人で何でもできなくてはならない」となればそれは自己決定ではない。繰り返すように，自己決定は，必ずしも単独で行うことだけを意味するのではない。大切なことは，「大学移行の際に何でも自分でできるようにしよう」とするのではなく，「大学移行を機にアドボケートの内容や方法を考え直そう」という視点である。

3．本研究の成果と課題

(1) 本研究の成果

本研究では成果は次の 4 点である。第一に，TKUP でのレクチャーの有効性が実証され，大学移行支援に有効な取り組みが明らかになった点である。特に，「オリエンテーションの重要性」，「高校と大学の違い」，「キャンパスライフの実際」，「自己決定の重要性」，「レポートの書き方」，「スケジュール管理の方法および重要性」においては，プログラム後に高校生の理解度が有意に上昇したことが示された。第二に，セルフアドボカシーにおける「自己理解」について，マニュアル作成が有効であったと言える点である。レクチャーやアクティビティで他者とのかかわりを通して，自分の強みと弱み，そして配慮の必要性を各人が自分なりに理解できたことが，作成したマニュアルや生徒の発言から確認できた。第三に，セルフアドボカシーにおける「援助要請・権利主張」について，TKUP の場を援助要請や権利主張を行える環境であると提示することで，生徒の援助要請や権利主張が実際に行動として現れることが確認できた点である。また，それをふまえ，現代日本社会において，こうした環境の弱さがあることを考察し，セルフアドボカシーの重要性を提言することができた。第四に，オンライン上でもレクチャーやアクティビティが可能であることが示唆された点である。オンラインでは人と人とが直接に触れ合ったり，個別でのちょっとした会話や雑談の機会が確保できなかったりといった限界はある。しかしながら，2020 年度からは，レクチャーは PowerPoint を用い，アクティビティはオンラインでもできるよう内容や方法，ルールを変えるなどと工夫したことで，2019 年度の対面実施と同じように，レクチャー内容を共有したり他者とアクティビティを楽しんだりすることができた。

(2) 本研究の課題

課題は次の 3 点である。第一に，サンプルサイズが小さく，有効性を検証するためには対象者数が十分ではなかった。第二に，TKUP の参加者は知的に遅れのない発達障害のある，またはその傾向のある青年であった。移行支援の意味では，知的障害を伴う発達障害のある者にも，本プログラムで扱った自己決定やアドボカシースキル，ソーシャルスキル等は重要である。また，集団ではなく個別での取り組みが向く者もいる。こうしたことから，TKUP で取り上げた移行支援に必要な内容を，様々な状況や多様な個々のニーズに応じて，形態や設定を工夫することには，今後検討の余地がある。第三に，TKUP ではスタッフの「生徒を否定せずにありのままに受け止める」という基本的姿勢を重要視してきたが，人の姿勢を言語化したり影響を検証したりすることは難しい。本研究でその効果を明確にすることには限界があった。

謝辞

本研究にあたり，TKUP に参加してくださった高校生の皆さん，ご理解・ご協力賜りました保護者の皆様，学校関係者の皆様に感謝申し上げます。

引用文献

相澤譲治・橋本好市 (2007). シリーズ・福祉新時代を学ぶ 障害者福祉論 ―社会福祉士養成課程準拠―，みらい.

独立行政法人国立特殊教育総合研究所・独立行政法人日本学生支援機構 (2007). 発達障害のある学生支援ケースブック―支援の実際とポイント―.

Friend, M. & Bursuck, W. D. (2002). Including students with special needs: A Practice Guide for Classroom Teachers, MyLab School Edition, 3rd ed. *Pearson.*

原田新 (2019). 研究委員会企画第 15 回(2018 年度) ワークショップ記録 発達障害を有する学生の成人期への移行　青年心理学研究，*30*，187-192.

原理代・小方朋子 (2007). 高等学校における特別支援教育に対する理解―高等学校教員に対するアンケート調査の分析を中心に―　香川大学教育実践総合研究，*14*，31-40.

石原保志 (2011). 卒業生調査にみる本学における

キャリア教育への示唆　筑波技術大学テクノレポート　*18* (2), 83-87.
片岡美華・玉村公二彦 (2009). 高等教育における発達障害学生への導入・初年次教育―LD・ADHD に特化したランドマーク・カレッジの場合―　奈良教育大学紀要. 人文・社会科学, *58* (1), 57-67.
Michael, L. W. (1998). Self-Determination and Individuals With Significant Disabilities : Examining Meaning and Misinterpretations. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 23* (1), 5-16.
中山和彦・小野和哉 (2014). 発達障害を考える 心をつなぐ 図解よくわかる思春期の発達障害 ナツメ社.
西村優紀美 (2013). 発達障害大学生支援におけるナラティブ・アセスメント　富山大学保健管理センター 学園の臨床研究 , *9* (3), 21-29.
西村優紀美 (2017). 発達障害のある大学生支援の社会的動向　富山大学保健管理センター ほけかん, *61*, 4-12.
小川勤 (2018). 発達障害学生のセルフ・アドボカシー・スキル育成に関する研究―移行支援における自己理解と仕事理解―　大学教育, 15, 25-35.
小澤温・清水由香・和泉とみ代・榎本悠孝・八巻知香子・久保直子…栄セツコ (2008). よくわかる障害者福祉 第 4 版　ミネルヴァ書房.
鈴木慶太 (2019). 発達障害の子の将来の就労を考えて必要な力を育むためにできること　実践障害児教育, *47*, 12-15.
Sprague, J. & Hayes, J. (2000). Self-determination and Empowerment : A Feminist Standpoint Analysis of Talk about Disability. *American Journal of Community Psychology, 28* (5).
Stuart, H., Arboleda-Florez, J., Satorius, N. (2012). Paradigms Lost : Fighting Stigma and the Lessons Learned *Oxford.* (スチュアート, H・アルボレダ - フローレス , J.・サルトリウス , N.・石丸昌彦 (監訳)・融祐子・白石弘巳・先崎章・竹林裕直 (訳) (2015). パラダイム・ロスト 心のスティグマ克服, その理論と実践　中央法規 .)
高田純・内野悌司・磯部典子・小島奈々恵・二本松美里・岡本百合…吉原正治 (2015). 大学生の発達障害の特性と不登校傾向の関連　総合保健科学：広島大学保健管理センター研究論文集, *31*, 27-33.
高山恵子 (2020a). 自立のために大切なこと～セルフアドボカシー（自己権利擁護）スキルとは～　NPO 法人えじそんくらぶ カラフルライフ, *107* (2).
高山恵子 (2020b). 自己理解力をアップ！自分のよさを引き出す 33 のワーク　合同出版.
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.
山内隆久 (1996). 対人接触による障害者の偏見解消　日社精医誌, *5* (1), 136-142.