

高等教育における発達障がい学生のための キャリア教育支援の取り組みと今後の展望

藤田 望・西岡 崇弘・大江 佐知子

1. はじめに

＜高等教育における障がい学生支援の動向＞

日本の障がい者施策に関する基本的理念となっている障害者基本法（昭和45年施行、平成23年改訂）は、全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会を実現するため、障がいの自立及び社会参加の支援等のための施策を総合的かつ計画的に推進することとしており、教育についても等しく、障がい者が十分な教育を受けられるようにするため、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならないと定めている。

また、同法に基づく障害者基本計画（第3次）には、「高等教育における支援の推進」が盛り込まれ、大学等が提供する様々な機会において、何らかの障がいのある学生（以下、障がい学生とする）が障がいのない学生と平等に参加できるよう、授業等における情報保障、教科書・教材に関する配慮、施設のバリアフリー化、入試や単位認定試験における配慮、相談窓口の統一や支援担当部署の設置などの支援体制の整備、支援内容や受入実績などの情報公開等、様々な場面における支援・配慮を求めている。

加えて、平成25年6月、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（以下、障害者差別解消法とする）が制定され、平成28年4月の施行により、障害を理由とする不当な差別的取扱いが禁止される

とともに、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮（以下、合理的配慮とする）の提供が求められることになった。これにより、大学をはじめとする高等教育においても、合理的配慮の提供は、義務ないし努力義務とされた。

これらを受け、文部科学省は、平成24年度より、障がいのある学生の修学支援に関する検討会（以下、検討会とする）を開催し、大学等において提供すべき合理的配慮の考え方について整理するとともに、関係機関が取り組むべき事項を提示した（第一次まとめ）。さらに、障害者差別解消法施行後、1年を経て、平成29年4月、検討会報告「第二次まとめ」が取りまとめられた。

第一次まとめから引き続き、第二次まとめでも言及されている中長期的課題には、大学入試の改善や、高大接続の円滑化、通学上の困難の改善、教材の確保、通信教育の活用、専門人材の養成、調査研究・情報提供・研修等の充実、財政支援、そして就職支援等、実に多岐に亘る側面から、大学が取り組むべき障がい学生支援の在り方が述べられている。

本学においても、障害者差別解消法ならびに、検討会の提言をもとに、平成28年4月、関西学院大学における「障がい学生支援に関する基本方針」・「障がい学生支援実施基準（ガイドライン）」を策定し、あらためて障がい学生支援に関する理念を整理し、また、全学的に統一された支援が提供できるよう環境を整備するに至った。

＜大学で学ぶ障がい学生の推移＞

このような時勢の中、大学に在籍する障がい学生数は年々増加している。独立行政法人日本学生支援機構（以下、JASSO とする）の実態調査によると、全国の大学で学ぶ障がい学生は、平成 18 年度 4,390 名から、平成 28 年 5 月 1 日現在 24,686 名へと、10 年間で 5.6 倍に増加し、障がい学生が在籍している大学は、全国 778 校のうち 667 校（85.7%）となり、ほとんどの大学に障がい学生が在籍する状況にある。中でも、自閉スペクトラム症や注意欠如・多動症に代表されるような発達障害（以下、発達障害とする）の診断を受けている学生（以下、発達障がい学生とする）の増加は顕著で、調査開始時点で 120 名程度だったものが平成 28 年度の把握数が 3,500 名を超え、大学に所属する全障がい学生数のうち 15% 近くを占める。

本学においても平成 29 年度に在籍している障がい学生数は 107 名、そのうち、総合支援センターキャンパス自立支援室（以下、支援室とする）において何らかの配慮を受けている学生（以下、利用学生とする）は 91 名となり、過去最多となった。また例年、本学における障がい学生数は 60 名前後で推移していたことから、平成 28 年度以降、大幅に増加したといえる。合わせて、全国的な傾向と等しく、発達障がい学生数は、平成 27 年度 26 名、平成 28 年度 34 名、平成 29 年度 40 名と年々増加傾向にあり、全利用学生の約 4 割を超える。

＜進路選択支援の課題と取り組み＞

本学では、発達障がい学生に対し、修学相談、履修相談、授業中に生じた問題への対応、テストやレポート提出に向けたスケジュール立案支援など個別のニーズに応じた支援を提供している。各種支援を受けて大学での修学が定着した学生において、次に課題となってくるのが、卒業後の進路選択である。

卒業後の進路選択の 1 つである就職について、平成 28 年 4 月、改正障害者雇用促進法が施行され、障がい者を雇用する事業者側には、より慎重かつ丁寧な対応が求められることになった。これらを受

け、障がい者の雇用促進・就労環境が改善されていくことが見込まれている。しかし現状は、大学生の就職率が 97.3%（厚生労働省、2016）であるのに対し、平成 28 年度の JASSO の実態調査による発達障がい学生の就職率は約 36% と依然、低水準となっている。

このような発達障がい学生の就職が困難な状況の一因として、発達障害に起因する特性が見えにくく、どのような配慮・支援があれば継続した就労が可能で、職場定着するかということが、事業者側に分かりにくいという点が挙げられる。例えば、自閉スペクトラム症の学生の中には、社会的コミュニケーションの困難さやこだわりが強く柔軟な対応ができないといった特性から、周囲の環境に対して様々な不適応を起こす者がいる。一方、同じく発達障害の注意欠如・多動症の学生は、注意が定まらない、衝動的な行動がコントロールできないという特性から、周囲の環境に適応できないことがある。その他、発達障害といっても、それぞれにおいて特性があり、さらに複合的な特性を持つ者もいれば、二次障害として精神疾患を併発している場合もある。つまり、発達障害とは、一見して他者が全貌を把握できない複雑な障害であり、学生自身が自身の障害について簡潔に説明し、事業者側に配慮を求めていくことはさらに困難であり、ある程度の能力を要すると考えられる（角光・米田・玉村、2011）。

そこで、こうした個々の特性による個別の困難の把握と、適応のために必要なスキルの獲得に関するプログラムがいくつかの大学で実施されつつある。明星大学学生サポートセンターは、発達障がい学生の抱える課題を「大学適応」と「就労準備」とし、それらは「セルフマネージメント能力の向上」により共通して整えられるものであると考え、2008 年度から、大学適応・人間関係・学校から社会への移行を実現する「Survival Skills Training for Adaptation, Relationship, Transition (= START) プログラム」を展開している（小貫・村山・重留・工藤、2016）。また、富山大学アクセシビリティ・

コミュニケーション支援室では、発達障がい学生への支援全体を「社会参入支援」と定義し、学生が新しい環境（社会）へ参入するプロセスを一貫して支援している（桶谷，2015）。これは、大学入学前～卒業後までの支援段階を4期に分け、それぞれの修学支援で得られた「特性への気づき（セルフウェアネス）」を就職活動に向かうための基盤とし、「自己と社会の関係性への肯定的なイメージの獲得」を促進する連続性のある支援を、個々の学生に応じて学内の支援者、そして学外の就労支援機関との連携を軸に展開するものである。他にも、プール学院大学学生支援センターによる自己理解を進め、就労に向けた支援システムにつながる取り組み（高瀬・今村・奥村・小脇・松久，2016）や、企業と障がい者就労支援機関の共同研究によるインターンシップ体験を通じた効果と成長を検証する就労支援プログラムの開発（堀江，2013）等、様々な実践的アプローチが試行・報告されている。

こうした全国的な現状と取り組みに対し、本学でも同様に増加する発達障がい学生のための就労支援は、喫緊の課題として取り扱ってきた。本学のプログラムは、発達障がい学生が自己理解や就労イメージを深め、自身の特性を十分に把握した上で、適切な進路選択の方向性を見出せるよう示唆するものである。

以降では、本学のプログラムについて、2015年度キャリア教育支援プログラム、2016年度プレキャリア教育支援プログラムと、開発の時系列でまとめ、本学が目指した継続的かつ体系化されたキャリア教育支援プログラムの開発について紹介する。

2. 2015年度キャリア教育支援プログラム：学内支援体制の強化と当事者学生同士のグループワークによる自己理解促進の試み

<問題と目的>

本学における発達障がい学生への本格的な就労支援は、個別支援での外部支援機関との連携から発展し、2014年度にはより多くの学生に対して支援を行うための仕組みづくりを目指した「キャリア教

育支援プログラム」が開始された。このプログラムは、学生が就労場を体験できる実習の機会の提供と、支援者の行動観察に基づくフィードバックを軸としており、その効果として、①学生自身の障害特性の理解や就労イメージの具体化、②保護者の理解・受容の促進、③学生・保護者・支援者間の円滑な情報共有、の3点が挙げられる（大江・塚田，2015；鈴木・塚田，2015）。発達障がい学生は興味や経験が限定されることが多く、経験があっても振り返りが苦手で自分なりの価値基準で整理してしまう傾向が見られる。そのため、小川・柴田・松尾（2006）は、自己認知に基づく適職イメージの形成のために実際の就労体験を活かした支援の必要性や、実習から得た経験に対して発達障害の特性を理解した支援者から適切な助言を行うことの重要性を指摘している。

初めての試みであった2014年度版キャリア教育支援プログラムでは一定の効果を得られたものの、参加学生個人と支援者との個別のやり取りが主であり、学生同士の交流や学内支援部署間の情報共有が不十分であった。そこで、2015年度にはさらにその内容を充実させ、従来のプログラムに、参加学生（当事者学生）同士のグループワークと学内の教職員（特にキャリアセンター）との情報共有・研修の機会を組み込むことになった。

<方法>

(1) 参加学生

本プログラムは原則として、支援室を利用する3年生で、修学面・生活面ともある程度の自立が確認でき、就労支援に移行が可能と判断された発達障がい学生を対象としている。

2015年度には3名の学生が参加し、このうち、参加学生A（文系学部3年生女子：広汎性発達障害）及び参加学生B（文系学部3年生男子：広汎性発達障害）は、上記の条件を満たしていた。もう1名の参加学生C（文系学部4年生女子：アスペルガー症候群）は留年後修学面では安定しつつあったが、生活リズムが乱れがちであった。しかし、次年度に卒

業が見込まれ、就労支援を受けることをC自身も希望していたため、プログラムへの参加が認められた。

なお、プログラム実施にあたり、事前に参加学生に対して口頭で説明を行い、書面で実施内容の確認と研究発表への同意を得た。

(2) プログラムの概要

2015年4月から2016年3月まで、支援室コーディネーター（以下、Co.とする）2名と社会福祉法人すいせい「学生・就職困難者キャリアサポート事業+U（プラス・ユー）」担当者（以下、就労支援員とする）が連携して「キャリア教育支援プログラム」を実施した。プログラムの流れは図1の通りであった。なお、就労支援に特化したこのプログラムと並行して、Co.による個別面談（修学支援）も随時行っていた。

2015年度プログラムの特徴は、参加学生対象プログラムの拡充と教職員対象プログラムの追加にある。学内実習とそのフィードバックの前後で、参加学生同士が交流を持てる場としてグループワークの機会を設定し、課題感や目標の達成度などを共有できるようにした。また、学内支援体制の強化のために、支援部署間の定例ミーティングや進路選択面談の前のケース会議、教職員対象研修なども実施した。

【参加学生対象プログラム】

1) 初回面談

プログラム開始にあたり、それぞれの参加学生に対して就労支援員の同席のもとで初回面談を実施した。本人の持つ障害特性・特徴について全般的な把握を行うとともに、今後の進路の希望について聞き取りを行った。就労支援員から、障害を開示して働くこと（以下、オープンとする）と非開示にして働くこと（以下、クローズとする）のメリット・デメリットなどを説明し、進路選択にも様々な形があることを伝えた。

2) グループワーク①

「働く」ということと「特性理解」に焦点を絞ったグループワークを実施した。「なぜ働くのか」ということから、障害のオープン・クローズなど様々な働き方について、就労支援員が講義形式で参加学生に紹介した。その後、参加学生自身の「働く理由」や「現時点で自身が把握している特性」についてワークシートに書き出させ、それぞれ発表させた。

3) 学内実習・面談

大学図書館において、3時間×2日間の実習（軽作業・事務作業）を行った。図書館スタッフには

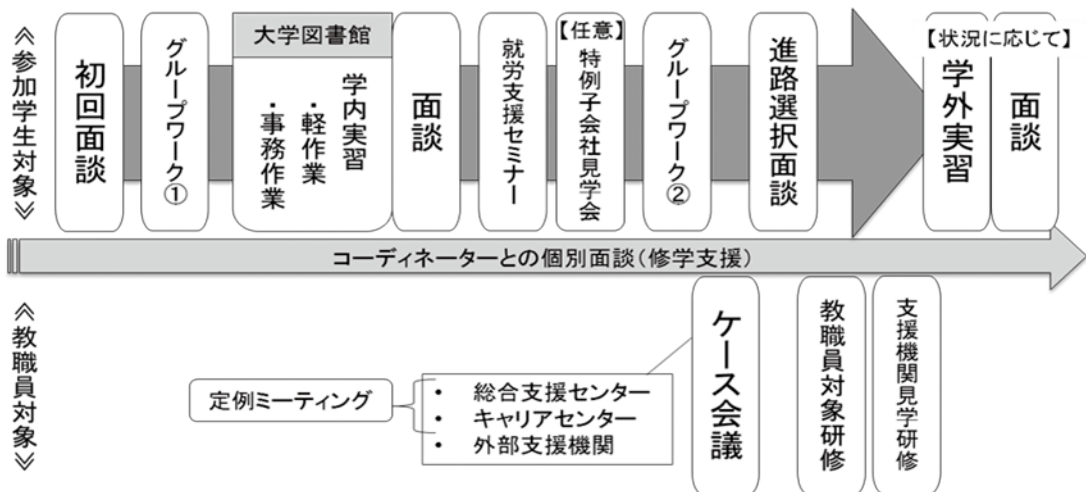


図1：2015年度キャリア教育支援プログラムの流れ

参加学生の特性や関わり方について Co. から事前に説明した。実習中は Co. と就労支援員が実際の作業を観察しながら特性の把握を行い、シートにまとめたものをその後の面談で本人・保護者に対してフィードバックした。実習を経た上で、あらためて今後の希望や支援の流れについて確認を行った。

4) 就労支援セミナー・特例子会社見学会

本プログラム参加者だけでなく、発達障がいやその傾向のある学生及び保護者を対象に、就労支援セミナーを実施した。その他、関心のある学生や教職員の参加も可とし、学生 12 名、保護者 9 名、教職員 3 名が参加した。就労支援員から、発達障がい者が利用できる公的サービスや支援などについて説明し、特例子会社からは、その取り組みや業務内容・採用などについて紹介があった。また、キャリアセンターからは、大学主催の一般就職に向けたセミナーなどについて情報提供をした。最後に座談会の場を設け、当事者学生が直接担当者に尋ねに行くことで、支援機関・障がい者就労・一般就職活動のそれぞれの観点での情報を得られるようにした。さらに、セミナー参加者のうち、希望者（学生 4 名、保護者 1 名、教職員 1 名）を対象に特例子会社見学会を実施した。

5) グループワーク②

「働くにあたって必要なこと」というテーマで、参加学生同士での意見交換を行った。学内実習で明らかとなった自身の特性について考えるにあたり、口頭でのやり取りを不得意とする学生もいたため、まずは個人ワークで各々の考えを付箋に書き出させた。グループワークでは付箋を模造紙に貼り付けながら発表し合うことで、類似する意見や新たな意見を整理した。

6) 進路選択面談

ここまでのプログラムを通して明らかになった障害特性を「プロフィールシート」にまとめ、これ

をもとに、就労支援員とともに保護者同席のもとでそれぞれの参加学生に対して進路選択面談を行った。今後の進路についてより明確化すべく検討し、状況に応じて、学外実習の機会を提案した。

【教職員対象プログラム】

1) 定例ミーティング・ケース会議

就労支援に関わる学内支援部署間における連携を図るため、総合支援センター（支援室・学生支援相談室（以下、相談室とする））担当者とキャリアセンター担当者間でのミーティングを定期的に行い、毎回のプログラムの進捗状況を共有した。また、進路選択面談を行うにあたり、参加学生の今後の進路を検討するためのケース会議を実施した。ケース会議には就労支援員も参加し、それぞれの支援の立場から今後の方針を検討した。

2) 教職員対象研修・支援機関見学研修

本プログラムの報告会を兼ねて、教職員の障害に関する知識・資質向上を目的とした教職員対象の研修会を行った。さらに、地域支援機関の役割を理解するため、社会福祉法人すいせいの運営する事業（就労移行支援事業所・就労継続支援 B 型事業所・自立訓練事業所・地域活動支援センター・その他公的相談窓口など）を実際に見学する現場見学研修を実施した。

<結果>

プログラム参加前後での 3 名の参加学生の変化について述べる。

A は、基本的なコミュニケーション能力や社会性の高さから比較的周囲と同じように過ごすことができていたため、プログラム参加前は障がい者枠で働くことへの抵抗感が強かった。しかし、プログラムを通じて就労について考えたり、自身の能力や特性を振り返ったりすることにより、就労に際しては継続できるかどうか重要であるとの気づき生まれ、障がい者枠での就労が自分には合うと認識した。その後、積極的に障がい者枠で

のセミナーや企業インターシップ(学外実習)へ参加するようになった。

Bは、一般・障がい者枠のどちらを選ぶか迷っているという状況でこのプログラムに参加したが、就労についてのイメージが漠然としており、賃金が高いことを働くにあたっての最優先事項としていた。しかし、プログラムを通じ、自身の能力や特性を客観視することで、賃金以外の条件(就労時間や休暇の有無など)にも目を向けられるようになった。また、職種についても、対人コミュニケーションがあまり求められないものや動きを伴う業務が多いものなど、自身の特性に合ったものに絞ることにした。その結果、一般での就職活動を開始し、躓いたときには障がい者枠を再検討することになった。

Cは、前述のように就職活動に向けた準備が不十分な状態で参加であった。実習を通して対人関係の難しさについて自覚することはできたが、一方で、それが働く上で困りにつながるという理解にはなかなか至らなかった。しかし、実習後のグループワークでAとBの考えに触れたことで、対人スキルについても課題感が持てるようになった。そこで、卒業後も相談先や就労訓練等の機会が確保されていることが望ましいと考え、卒業後の通所も視野に入れて就労移行支援事業所での見学実習に参加することになった。

また、以上のようなプログラムの進捗を、学内の支援部署間で共有したことで、プログラム終了後も担当者同士が連携しつつ学生の状況を把握しやすくなった。進路選択の際、Co.は必要に応じて、参加学生を相談室やキャリアセンターの担当者と引き合わせる調整役となった。

<考察>

参加学生は各々適した進路を検討するきっかけとしてプログラムを活用することができた。プログラムを経て、Aは障がい者枠での就職活動を選択し、Bは特性に合った一般の就職活動から始め、状況に応じて障がい者枠に選択肢を広げることになった。

ここでは、2016年度以降のプログラムの構想のきっかけとなったCの事例に注目して考察する。

Cはグループワーク①の時点で、これまでの大学生活における困り感やそれらへの対処の経験から、自身の修学場面における特性については具体的に挙げる事ができていたが、学内実習ではそれら以外に、挨拶や報告・連絡・相談など対人スキルの課題が観察された。実習後の面談でこれらをフィードバックしたところ、体験からの実感を伴って本人の特性理解は進んだが、Cにはこの課題が就労場面での困りにつながるという認識が弱く、それよりも、実習後の疲労感の強さから、体調管理を課題として挙げていた。つまり、体験(実習)とそのフィードバックはC自身の得意・不得意の理解には役立ったが、必ずしもそれがすぐに困り感や課題の把握に結びつくとは限らず、Cの場合「支援者からの助言」よりも主観的な「自分なりの価値基準」がまだ強くある状態、すなわち、他者評価と自己評価が合致していない状態であったといえる。さらに就労イメージの具体化が進む中で、グループワーク②の個人ワークにおいても、Cは自身の生活リズムや通勤手段といったイメージしやすい課題には着目できる一方で、それらにこだわるあまり、就労場面での他者との関わりについてまでは考えが至らないようであった。

しかし、グループワークにおいて、AとBから「働くにあたって必要なこと」としてそのような基本的な内容が挙げられることはなかった。その結果、C自身から、「自分が働くにあたってはAやBにはないハードル(生活面の課題)がある」、「生活面の課題が解決できたとしても、実際に働くとなると、自分の苦手な対人面の課題が出てくることが分かった」という趣旨の発言があった。グループワークで他の学生の価値基準を知ること、Cはまず生活面での就労準備性が不十分であることを自覚し、さらに就労に際して支障が出そうなことにも目を向けられるようになってきたようであった。

本プログラムでは、体験に当事者学生同士のグ

ループワークを組み合わせたことによって、より自分と近い立場にいる学生の考えを知る機会を設定することができた。これにより、参加学生は他者との比較の中で自身を客観視することができ、支援者目線でのフィードバックだけでは難しかった「自分なりに納得できる形」での気づきが得られたのだと考えられる。

これまでのキャリア教育支援プログラムでは、基本的に修学面・生活面の安定している限られた学生に参加を打診していたが、Cのように前段階の準備が必要な学生も一定数存在する。そのような学生においては、他者評価と自己評価のズレを修正する過程が必要となり、当事者グループを生かしたプログラムが効果的であった。さらに、Cは修学支援での相談の積み重ねがあったため比較的スムーズに就労支援への移行ができたが、そもそも相談スキルが身につけていない学生も少なくない。ここで顕在化した課題が、「キャリア教育支援プログラム」に至るまでに前段階の準備が必要な学生を対象とした早期プログラム「プレキャリア教育支援プログラム」の開発のきっかけとなった。

3. 2016年度プレキャリア教育支援プログラム：対象学生層の拡大と修学支援から就労支援への段階的移行

<問題と目的>

切れ目のない継続的な支援のため、支援室では学生の年次や困り事の変化に応じ、就労に関する情報提供や、先に紹介したキャリア教育支援プログラムを実施している。前述のように、継続的に自身の状況を報告したり、困り事を相談したりすることができる学生においては、修学支援を入口に進路に関する様々な情報提供が可能となる。しかし、学生の中には一度支援の申請をしたものの、時間の経過とともに支援室を利用しなくなる者も一定数存在しており、この学生達は大きく2つの群に分類される。

1つは、支援を受けることで修学面が安定し順調に年次を経過していく中で、特に支援を必要とし

なくなり、支援室から足が遠のく学生達である。この群の中には、修学が中心のキャンパスライフとはまた違った情報や環境、ストレスに曝される就職活動において困り感が発現する者もあり、そのタイミングで支援室へ来室したとしても、卒業までの時間を考えると、情報提供や自己理解の促進など、十分な支援を講じることが難しくなるケースがある。

もう1つは修学支援の申請には至ったものの、生活リズムの不調や二次障害など精神的な不調によって修学のステージに乗ることができなくなってしまった学生達である。この群は修学支援と生活面の支援とを横断的に講じる必要があり、どちらか一方が欠けてしまうと状態の改善が望みにくい。

いずれの群においても、支援室と何らかの形で継続的なつながりを持っておくことで、問題を未然に防いだり、状態を進展させたりする効果が期待できる。かねてより、このような学生が存在したことやこれまでのキャリア教育支援プログラムの成果を踏まえ、プログラムの対象とする学生の範囲を拡げ、支援室の利用習慣の意識化や相談スキル、進路のイメージの早期獲得を目的に、「プレキャリア教育支援プログラム」を開発・実施した。

<方法>

(1) 参加学生

支援室へ支援申請のある2年生以上の発達障がい学生のうち、キャリア教育支援プログラム対象外の学生(2年生3名、3年生4名、4年生8名)を対象とし、各プログラム実施2週間ほど前にメールで周知した。1年生に関しては、新入生向けのイベントが多いことや大学生活に不慣れであることから、プログラムの参加がかえってストレスとなることが懸念され、対象外とした。11月、12月のプログラムに関しては、それぞれ直前のプログラムへ参加した学生のみを対象にアナウンスした。

なお、プログラム実施にあたり、事前に参加学生に対して口頭で説明を行い、書面で実施内容の確認と研究発表への同意を得た。

支援室や他者との関係性づくり、相談スキルの獲得

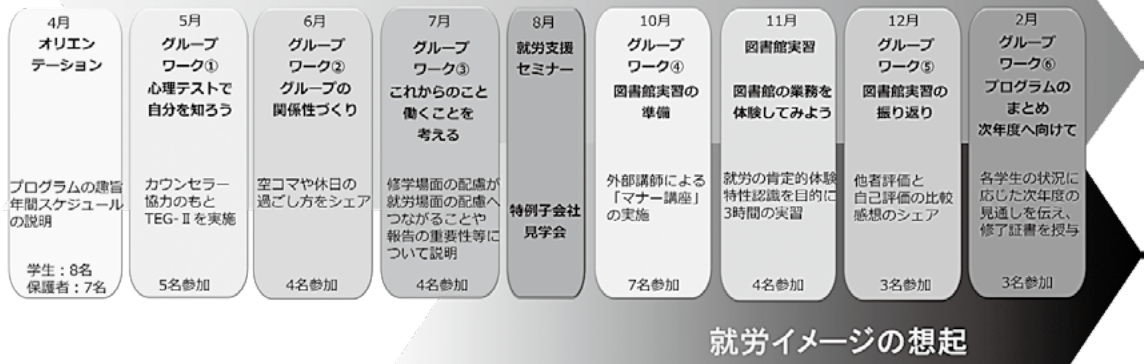


図2：2016年度プレキャリア教育支援プログラムの流れ

(2) プログラムの概要

支援室のCo.2名が主担当として運営し、プログラムの内容に応じて、相談室のカウンセラーやキャリアセンター担当者、就労支援員と適宜協同し実施した。プログラムは2016年4月から2017年2月まで原則として月1回の頻度で行った。修学・生活面のニーズが大きく異なる学生達が参加することを考慮して、スポットでの参加も受け付け、それぞれのワークに取り組みやすくなるよう、ワークシートを作成し使用した。

前半は、支援室をより身近に感じ、気軽に相談できる場所だと認識してもらうことを狙いとし、後半は「就労」をキーワードに、今後の見通しが持てるようにプログラムを組んだ。プログラムの流れは図2の通りである。

1) オリエンテーション

学生8名、保護者7名が参加した。プログラムの趣旨や年間スケジュールを説明し、それぞれ別の部屋で異なったプログラムを実施した。学生に対しては、学内のサポート資源について説明するとともに、アイスブレイクとして「自分の性格ビンゴ」、「他己紹介」を行い、他の学生との交流を図った。保護者へは、Co.より学内外のサポート資源について、就労支援員より発達障がい者を取りまく

現状について、キャリアセンターより就職活動について、それぞれ情報提供した。

2) グループワーク①「心理テストで自分を知らう」

参加者は5名であった。興味を持って参加でき、比較的取り組みやすいと考えられる東大式エゴグラム(TEG)をカウンセラー2名の主導で実施した。Co.が自分の性格について考え、整理しておくことの重要性を説明し、カウンセラーがシートへの記入手順や結果の考え方、解釈の仕方等を説明した。その後、他の学生と無理のない範囲で結果を共有させ、それぞれ感想を求めた。

3) グループワーク②「グループの関係性づくり」

参加者は5名であった。比較的自分のことを振り返りやすく、他の学生の意見を今後の参考にしやすいと考えられる「空きコマ・休日の過ごし方」をテーマにワークを実施した。大学での空き時間の過ごし方については、「好きな場所」、「落ち着く場所」について、キャンパスマップを参考にシートに書き出させ、その場所の説明を求めた。次に「何をして」過ごすかを付箋1枚につき1つずつ記入し、場所が明確である場合にはマップへ貼り付けさせた。休日の過ごし方については、「何をして」過ごすかを付箋1枚につき1つずつ記入して整理し、他の学

生と共有するために模造紙に順次貼り付けさせ、感想や意見を求めた。最後に、余暇の過ごし方の選択肢を多く持っておくことの大切さを伝えた。

4) グループワーク③「これからのこと、働くことを考える」

参加者は4名であった。修学、就労について先の見通しを持たせることを目的に2つのワークを実施した。1つめのワークは授業、試験、実験や実習など修学面において受けてきた配慮について、シートに沿って振り返り、内容を共有するもので、まとめとしていずれの場面でも事前に相談することの大切さを伝えた。2つめのワークは、修学・就労にまつわる7つの場面における相談のタイミングをクイズ形式で尋ね、回答を最後に共有するものであった。相談すべきか自助努力によって解決すべきかの判断基準の参考とすべく、別紙にて「サポート開始までの準備時間と支援者の新奇性」を提示し、具体的な相談等ではなくとも、支援室へ近況を報告することにも意義があることを伝えた。

5) 就労支援セミナー・特例子会社見学会

セミナーの対象者は2015年度と同様で、学生12名、保護者11名、教職員8名が参加した。2016年度においては、キャリアセンターより一般的な就職活動について、就労支援員より社会的資源について、発達障がい者の雇用実績がある企業2社より障がい者枠での就労について情報提供し、座談会へと移った。なお、特例子会社見学会についても2015年度と同様に希望者を対象に実施し、学生6名、保護者3名、教職員1名が参加した。

6) グループワーク④「図書館実習の準備」

就労支援員2名が主導で「マナー講座」と題して実施し、7名が参加した。マナー・エチケット・礼儀・作法の違い、第一印象の重要性について講義した後、身だしなみや挨拶、表情について学生同士で確認、実践させた。

7) 図書館実習

4名の学生が就労の肯定的体験を目的に、大学図書館において3時間の実習へ参加した。実習中、図書館職員とCo.が様子を観察しながら「他者評価」として、学生は「自己評価」として、予め用意しておいたチェックシートへそれぞれ回答した。なお、チェックシートは、独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構(2009)による「就労支援のための訓練生用チェックリスト」の項目を一部修正したものを使用した。

8) グループワーク⑤「図書館実習の振り返り」

参加者は3名であった。図書館での実習を振り返るため、3つのワークを実施した。1つめはチェックシートの他者評価と自己評価を比較するもので、それぞれ得点化、レーダーチャート化して比較させた。2つめは実習の作業を振り返るもので、ワークシートへ、得意・不得意と感じたこと、好き・嫌いだった作業、配慮が必要だと思った作業について記入させ、今後の職業選択の参考となるようにした。3つめは、実習全体を通した感想を述べ合うもので、それぞれにとってどのような体験となったかを共有した。

9) グループワーク⑥「プログラムのまとめと次年度へ向けて」

3名が参加し、プログラム全体の振り返りを行った。①プログラムへ参加して良かったと思うかどうかを「そう思わない」～「そう思う」の五件法で尋ね、②自分が参加したプログラムと役に立ったと思うこと、③今後やってみたいこと、④全体の感想をそれぞれシートへ記入させ、共有した。

その後、各学生の現状に応じた見通しを記した修了証書を手渡した。各学生の次年度の見通しは、引き続きプレキャリア教育支援プログラムへの参加を継続すること、キャリア教育支援プログラムへステップアップすること、卒業して就労支援を受けることなどであった。

<結果>

全てのプログラムにおいて、終始和やかで暖かな雰囲気であった。参加した学生は平均すると4～5名で、全てのプログラムへ継続的に参加したのは3名であった。部分的に参加した学生達の中には、「実際に就職活動で役に立った」、「他の学生と一緒に参加できて良かった」など、個別面談の中で参加したプログラムについて肯定的な感想を述べて振り返ったり、特に困り事等がなくとも支援室へ顔を見せに来室して、雑談をして帰るようになったりする者もいた。

ここでは、継続してプログラムへ参加した3名の学生に関して詳しく述べる。

卒業年度にプログラムへ参加したD（文系学部女子：自閉スペクトラム症）は、当初、教員免許取得のために卒業を延期する予定であった。しかし、自身の性格を振り返り、他の学生同士が活発に討論する様子を見たり、実習を経験したりする中で、次第に職業適性と自己像とを客観視するようになり、結果、卒業後は障がい者枠での就労を目指して就職活動を進めることを決意した。プログラム全体を振り返り、「無理なく参加でき、受けてみて良い機会となった」と述べた。

2年生のE（文系学部男子：自閉スペクトラム症）は、修学上の配慮を申請したものの、修学面が落ちていたことでしばらく支援室へ来ることがなかった。プログラムへの参加を通じ、そもそも困り事や疑問の解消以外に支援室を利用する意義が見出せていなかったことが明らかとなった。Co.は、報告の意義を伝えるとともに、折を見てプログラム終了後に面談したり、グループワークの中で修学についてそれとなく質問したりすることで、状況を把握することができた。

3年生のF（文系学部男子：広汎性発達障害）は、修得単位の不足によりキャリア教育支援プログラムの対象とならなかったが、同じような障がいを持つ他の学生との交流がプログラム参加のモチベーションとなった。積極的に関わりを持つタイプではなかったものの、個別面談の中では他の学生が言っ

ていたことや行っていた習慣などが報告され、積極的に言動を取り入れる姿勢が窺われた。プログラム全体を振り返り、「他の学生との交流が刺激となり、自分も頑張ろうと思えた」と述べた。

<考察>

プログラムの意義や効果について、参加学生と支援者の両方の立場から考察する。

参加学生に関しては、まず、多岐に亘る当事者同士の交流の機会があったことである。個別面談やアンケートによるプログラムの振り返りからは、否定的な意見は一切なく、肯定的な意見のみ挙がった。普段はいわゆる健常者の中で少数派として過ごす彼らからすれば、同じような障害特性を有する学生達との出会いは、期待や不安を含め、新鮮で刺激的であったことだろう。何かしらの傷つき体験の報告がなかったことから、参加に際しての満足度は高かったと思われる。

次に、個人のスキルについてである。様々なワークを通じ、他者の意見や振る舞いを取り入れたり、他者に自分の意見を分かりやすく伝えるために工夫したりする様子が見受けられ、ライフスキルや対人スキルの向上を示唆する様子が垣間見えた。これは、継続的に「ワークシートへの記入とシェア」という個人ワークからグループワークへの移行という枠組みにおいて活動することで、自分の意見をまとめ、他者へ伝えるという体験が蓄積されたことが一因と考えられる。

支援者側からすると、グループ場面における学生達は、個別面談の中とはまた異なった面を見せてくれるため、学生の状態をより多面的に把握することができた。プログラムへの参加により様々なニーズが確認され、新たな修学上の配慮調整へ至ったり就労支援機関へつながったりと、ケースワークのきっかけとなることもあった。特に、継続的に参加した学生においては、次年度以降は「就労」がキーワードとなってくるのが認識しやすくなり、見通しを持たせることができたと考えられる。プログラムへの参加態度や他の学生とのコミュニケーションの

取り方などを支援者が注意深く観察し把握することで、より詳細に見立てることができ、先々の進路を見据えたアドバイスや、関係機関へのリファーが可能となった。

一方、この「ブレ」プログラムであっても、一度も参加することがなかった学生も、やはり存在している。これらの学生の特徴は、冒頭に述べた生活リズム・心身の不調など修学以前の部分に課題があること、そして当事者グループへの参加に否定的なことである。これらの学生達へは、丁寧に個別支援を行いながら、必要に応じて学内外のリソースを活用し、修学面と生活面とを横断的に支援すること、そして学生の状態を見てプログラムへと促していくことが肝要である。そのためにも、ソーシャルスキルトレーニングや生活訓練を実施している医療機関や自立訓練施設といった、より幅広い学外リソースとの連携が今後の課題である。

4. おわりに

このように、大学における障がい学生支援は修学支援にとどまらず、卒業後を見据えた就労支援のニーズはますます高まっている。しかし、大学だけでは就労に向けた支援ノウハウはまだ十分とは言えず、地域のサポート資源を有効活用することで、開かれた支援の枠組み作りが求められる。本学におけるキャリア教育支援プログラムは、地域の就労支援機関との連携からその可能性を示したものである。さらに、プレキャリア教育支援プログラムでは、多様なニーズを持つ学生の支援を体系的に行い、修学から就労への段階的な支援の枠組みを提示することができたが、一方で、修学や就労以前に生活面での課題を抱えた学生達の存在も見逃せない問題となってきた。

2017年度においては、キャリア教育支援プログラムとプレキャリア教育支援プログラムの両方を同時並行で進めている。2016年度のプレキャリア教育支援プログラムから続けて、キャリア教育支援プログラムへ移行した学生もいる。今後も個性の高い支援とグループの特性を活かしたプログラム

による支援を組み合わせ、より良い支援の枠組みを検討、提供していきたい。

* 本稿では、「障害」表記は主に法制度名称、医学的診断またはそれに関連して生じる社会的障壁を指す場合に使用し、人に対して用いる時は「障がい」表記を使用する。

* 本稿は、2016年11月19日に開催された日本LD学会第25回大会及び2017年6月17日に開催された全国高等教育障害学生支援協議会第3回大会において発表した内容に、加筆・修正を加えたものである。

<参考文献>

独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構障害者職業総合センター研究部門 (2009). 就労支援のための訓練生用チェックリスト.

<http://www.nivr.jeed.or.jp/research/kyouzai/30.html>

独立行政法人日本学生支援機構 (2006). 平成18年度 (2006年度) 障害のある学生の修学支援に関する実態調査.

独立行政法人日本学生支援機構 (2016). 平成28年度 (2016年度) 障害のある学生の修学支援に関する実態調査.

堀江まゆみ (2013). 発達障害のある大学生への就労支援プログラム. 白梅学園大学研究年報, 18, 129-133.

角光裕美・米田英雄・玉村公二彦 (2011). 自閉症スペクトラムの青年・成人に対する就労支援の開発的研究—職場を模した作業場面における特性の整理および自己理解のとりくみ—. 奈良教育大学紀要, 60, 41-48.

小貫悟・村山光子・重留真幸・工藤陽介 (2016). 大学への適応と就労に向けたライフスキルトレーニング. 高橋知音 (編著), 発達障害のある大学生への支援 (pp.41-51). 東京: 金子書房.

厚生労働省 (2016). 平成28年度大学等卒業者の就職状況調査 (4月1日現在) について.

大江佐知子・塚田吉登 (2015). 発達障害のある大学生への就労支援プログラムの実践と考察－実習体験と行動観察に基づいたフィードバックの効果－. 全国高等教育障害学生支援協議会第1回大会発表論文・資料集, 42-43.

小川浩・柴田珠里・松尾江奈 (2006). 高機能広汎性発達障害者の職業的自立に向けての支援. LD研究, 15 (3), 312-318.

桶谷友哲 (2015). 大学から社会へ－発達障害のある大学生への社会参入支援. 梅永雄二 (編著), 発達障害のある人の就労支援 (pp.43-51). 東京: 金子書房.

鈴木ひみこ・塚田吉登 (2015). 社会福祉法人すいせいとの連携による関西学院大学の発達障害学生就労支援. 梅永雄二 (編著), 発達障害のある人の就労支援 (pp.52-60). 東京: 金子書房.

高瀬智恵・今村佐智子・奥村弥生・小脇智佳子・松久眞実 (2016). 発達障害学生の自己理解を進めるためのアプローチ－就労に向けた支援システムにつなげた事例から. プール学院大学研究紀要, 57, 303-317.