

# 大学における発達障害学生支援の文献研究から

## －支援の実際と課題－

### The Literature on Support for University Students with Developmental Disorders The Reality and Problems Related to Support

仲 律子\*  
Ritsuko NAKA

#### 要 旨

大学における発達障害学生への支援の重要性は年々高まってきている。鈴鹿国際大学でも、2008年頃から発達障害学生の特性に合わせた支援体制を構築してきたが、今後ますます大学での支援体制の充実が望まれるため、これまでの先行研究をまとめ、現在の支援の実際と課題について考察する。

わが国の大学における学生支援・学生相談の視点から、発達障害の事例に明確に焦点を当てた研究報告がなされたのは、福田（1999）の報告が最初とされている。以後、学生相談における事例の報告や発達障害学生の大学生活での困り感に寄り添う形での修学サポートの構築が、様々な大学で行われている。

しかし、発達障害学生支援の最も困難な課題は、就職活動支援であろう。コミュニケーションや社会性の苦手さに加えて、認知実行機能の苦手さを持つ発達障害学生は、職業意識の形成、求職活動、職場における課題を抱えることが多く、就職できたとしても職場定着が難しい場合も多い。

したがって、自らの障害特性の理解を深め、在学中に様々な就業体験を経験しながら、職業意識の形成を行うこと、職場で希望する配慮を説明できるようにしておくこと、そして在学中・卒業後の関係機関との連携体制を構築し、本人が必要な時に相談できる体制を整えておくことが、大学での就職活動支援には必要であると考えられる。

キーワード：発達障害学生，大学における支援，修学と就職活動支援，障害特性の理解，  
関係機関との連携

---

\* 本学教授 臨床心理学 (Clinical Psychology)

## 1. はじめに

近年、大学における発達障害学生への支援の重要性が増している。本学でも 2008 年頃から発達障害学生に対する支援が喫緊の問題として認識され、該当する発達障害の学生の障害特性に合わせた支援を模索しながら、体制を構築してきている（仲、2009；仲、2013）。

今後ますます大学に在籍する発達障害学生への支援の充実が望まれることが予測されるため、これまでの先行研究をまとめ、支援の実際と今後の課題について検討してみたい。

## 2. 発達障害学生支援の日本における背景

2005 年 4 月に発達障害者支援法が施行され、第 8 条第 2 項において、「大学及び高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする」とされ、各大学等では、発達障害者を受け入れた場合、適切な教育上の配慮が求められるようになった。

2005 年 12 月に国連総会において採択され、我が国でも 2007 年 5 月に発効された「障害者の権利に関する条約（略称：障害者権利条約）」の第 24 条（教育）では、①あらゆる段階におけるインクルーシブ教育の制度を確保する、②障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限まで発達させること、③障害を理由として教育制度一般から排除されないこと、④他の者と平等に、自己の生活する地域社会において、包容され（インクルーシブ）、質が高く、かつ、無償の初等教育の機会及び中等教育の機会を与えられること、⑤個人に必要とされる合理的配慮が提供されること等を定めている。

つまり、大学は障害を理由に発達障害をもつ生徒を排除してはならないし、発達障害者を受け入れた場合は、適切な教育上の合理的配慮を提供し、その人格、才能等が可能な限り発達できるような支援をすることが求められるようになったのである。

高等学校までの教育については、文部科学省では、2005 年より高等学校における発達障害生徒への「研究開発学校制度」を実施し、研究開発課題を設定し研究に努めてきた。2007 年 4 月より、特別支援教育制度がスタートし、軽度発達障害として位置づけられた注意欠陥／多動性障害(AD/HD)、学習障害 (LD) や高機能自閉症等の児童生徒が個々のニーズに応じた教育が受けられるようになった。

2011 年 8 月には「障害者基本法」が改正され、第一条に「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」を目指すことが示され、障害者の定義に発達障害が明記されたことから、発達障害の社会的認知が向上し、大学における発達障害学生支援の重要性が今後ますます高まることが予想される。

2011 年からは、大学入試センター試験において、発達障害学生への合理的配慮が開始さ

れた。主な合理的配慮は3つである。1つめは試験時間の延長で、解答に時間がかかることを配慮して、通常の受験生より1.3倍長い試験時間に延長される。2つめは拡大文字の問題用紙の利用で、文字を読むのに支障がある場合は、普通の問題用紙より1.4倍に拡大された問題用紙が配布される。3つめは別室での受験で、出願の時点であらかじめ希望を出せば、一般の受験生とは別室で試験を受けることができるというものである。

このように発達障害児・者への支援が定着しつつある背景として、発達障害児・者の数が増えてきたのではないかという指摘もある。

2012年に、文部科学省が全国の公立小・中学校を対象に実施した「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の全国実態調査」によると、知的発達に遅れはないが、学習面や行動面で著しい困難があると担当教員が回答した児童生徒の割合は6.5%で、1クラスに1人から2人いる可能性を示している。この6.5%という数字を参考に、現在のわが国の発達障害児・者数を算出してみると、日本の人口が2014年10月1日現在で1億2,709万人であるので、約820万人が発達障害を有しているという計算になる。

### 3. 発達障害学生の大学における在籍の状況

1974年に高等学校への進学率は90.8%になり、2008年には全日制で94.1%、定時制・通信制（本科）等への進学率を含めると98.1%という高い水準になっている。その後の大学への進学率は2009年に50.2%となり、この頃には大学への入学希望者総数が入学定員総数を下回るとされる大学全入時代と称されるようになった。つまり、大学進学を希望する者は、大学さえ選ばなければほとんどの者が進学できるということである。そうなると、現在では知的なレベルに関係なく、高等学校に進学した発達障害をもつ生徒は、大学に進学できるようになったのである。

高橋・内野（2006）は首都圏の国立大学付属高校、公立全日制、公立定時制、私立全日制、私立通信制、専修学校、技能連携校、フリースクール等の高等教育機関496校の回答結果をもとに、2001年度から2004年度の4年間の軽度知的障害を含む発達障害児の実態や対応の仕方について分析している。この結果、4年間にわたって学校側が書類等で発達障害と把握している数だけで122校（24.6%）あり、各学校種に共通して年々在籍数が増えている傾向がみられる。このうち、卒業後の進路に関する調査結果では50校（10.1%）が回答しており、大学への進学者が21名、短期大学への進学者が6名いることが示されている。

2011年度に行われた「大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査」（日本学生支援機構、2012）によれば、全国の高等教育機関に在籍する医学的診断のある発達障害学生数は1,453名であったが、発達障害の医学的診断はないが、学内で教育上の配慮を行なっている発達障害学生数を合わせると3,763名となって

いる。

#### 4. 大学での学生相談

独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2005）によると、発達障害のある学生の例としては、①対人関係に困難のある、②不注意、自己管理に困難のある、③読み書きに困難のある学生を挙げることができるとしている。大学の学生相談で発達障害が注目されるようになってきたのは2000年前後で、それまで「変わった学生」としか扱われなかったケースの中に、発達障害をもつ場合があると考えられるようになった。

福田（2008）は、発達障害の大学生がどのように相談につながるかを次のようにまとめている。①入学前に診断され、引き続き大学で相談を継続する、②発達障害の病理からくる様々なトラブルを起こして、③学業不振、実験や実習がうまくこなせない、就職活動が進まないことから、④二次的、あるいは合併した精神・身体症状で保健室（保健管理センターや健康センターなど）を訪れて、⑤不登校や休学している学生に多い、⑥本人がネットや書物を見て自分もそうではないか、と調べてというきっかけである。

福田（1999）は、校医の立場からちょっとかわった大学生からの相談ということで、アスペルガー症候群の大学生の事例を紹介しているが、わが国の大学における学生支援・学生相談の視点から、明確に発達障害の事例に焦点を当てた研究報告がなされたのは、この報告が最初とされている。

岩田（2003）は、3年次までの取得単位数が少なく、留年して卒業するか退学して就職するかという実際的な問題に直面した高機能広汎性発達障害の大学生に対する相談についての事例を報告している。中島（2003）は、大学在学中にアスペルガー症候群との診断を受けるに至った学生の事例から、家族と学内関係者への障害理解と学内支援活動を論じている。西口・伊藤（2004）は、高機能自閉症の男子大学生に対して3年後期から卒業までの1年半、学生相談室と卒業研究指導教員が連携して支援を行った事例を報告している。山下（2006）は、対人関係に困難があり、広汎性発達障害が疑われる大学生女子のケースの面接経過を報告しているが、十数年以上前のケースであり、当時カウンセラーとして、このケースに対して発達障害の視点を持ち合わせないまま、2年間の学生相談を行った事例である。

大学での学生相談では、発達障害学生が学生生活上の困難から来談することが多いと考えられるが、相談担当者がその学生が発達障害を有していることに気づかずに、面談を続けていることもあるだろう。筆者は精神科クリニックでの勤務経験があり、乳幼児から成人までの発達障害児・者の臨床に携わってきたのであるが、もしこの経験がなければ、発達障害に気づけているだろうかと疑問に思うことがある。

佐藤・徳永（2006）は、相談担当者の発達障害の疑いがあることに気づくことができる

知識やスキルが不足していること、岩田（2006）は発達障害に気づくことができるカウンセラーが増えることが課題であると指摘している。また、川住・吉武・西田・細川・上埜・熊井・田中・安保・池田・佐藤（2010）が4年制大学の学生相談機関を対象とした全国調査を実施したところ、多くの相談室内には「カウンセラー」を主として学生の心理的支援を専門とするスタッフが所属しているが、それらスタッフの中に「発達障害の専門家」が存在する大学は39.8%であった。加えて、これら「発達障害の専門家」の学内における職名は、「非常勤カウンセラー」が「専任教員」に次いで2番目に多かった。

さらに、発達障害学生へのカウンセリング課題について、岩田（2007）は次のように述べている。事例研究の集積から、発達障害をもつ学生に対して、来談者中心療法や精神分析的な技法より、心理教育的なアプローチやSST(Social Skills Training)、行動療法的な視点が有効であるとの見解が趨勢である。しかし、当事者の声には、皆と同じであることを目指し、矯正的な自分のつくりなおしを自身に強いたことに対する苦しみを聞くことが少なくない。行動変容をうながす介入によってスキルの獲得を要求するのは、足の不自由な人に早く歩くように練習させると同様のことを求めているようにも思える。SSTや行動療法的な介入をする目的は、学生に、これまで以上にマイナスになるような経験を少しでも減らし、社会的適応行動を増やし、自己肯定感を高めていくためであるとの認識を提案したいとしている。

そして、高橋・篠田（2008）は、アメリカの4大学における発達障害のある学生への支援組織を詳細に検討した上で、発達障害学生支援では、コーディネーションの機能が重要であり、常勤職でなければうまくいかないであろうと明言している。

今後、大学における発達障害学生への学生相談についても、検討を重ねていく必要があるだろう。

## 5. 大学での発達障害学生支援体制

中島（2003）は高機能広汎性発達障害の学生に対する学内支援体制を、西口・伊藤（2004）は高機能自閉症の学生への卒業までの援助の試みをまとめており、発達障害学生と関わる誰かが、試行錯誤を繰り返しながら、その障害特性にあった援助的な関わりを見つけ出し、自然発生的に学生支援体制が作られていく大学が多いという現状があった。

この一つの例として、向井（2007）は、ダウン症などの知的障害の学生、軽度発達障害の学生への支援を行うために、2004年に障害学生についてどのように対応していくのかを考えるための臨時の作業部会を設置し、従来から置かれていた「こころの相談窓口」の充実化のために専門のカウンセラーを増員することになったと報告している。

坂井（2007）は、発達障害を有する学生の相談に応じる等の支援を始める大学が現れ、発達障害者支援センターや医療機関との連携を図りながら学生を支援する試みも始められ

ているが、実際にはその整備やサポート体制は十分に整っていないのが現状であると述べている。

伊藤（2011）は、東北公益文科大学での2007年度文部科学省「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」（学生支援GP）選定プログラム「インクルージョン社会をめざした大学づくり－特別なニーズをもつ学生への『共育』支援を通して」を4年間にわたり実施したプログラムについて報告している。プログラムの柱は5つである。①学生支援体制整備、②学生支援実践のデータベース化、③発達障害をもつ学生の個別支援プログラム構築、④学生・教職員の「共育」環境整備、⑤市民と創るインクルージョン社会促進である。

このような中、富山大学では、全学組織である学生支援センターの下部組織としてアクセシビリティ・コミュニケーション支援室トータルコミュニケーション支援部門（以下、支援室）を2007年度に設置し、発達障害学生支援の組織的活動を開始している。そして、この支援室を中核として、学部や教養教育等の教育部署、保健管理センターやキャリアサポートセンター等の学生支援部署との連携による、修学サポート、メンタルサポート、キャリアサポート、自己理解やコミュニケーション活動を主な目的とした心理教育的サポート（水野・西村、2011）、学内SNSを活用した発達障害学生支援体制が構築されている。

また、富山大学の支援室では、『オン』と『オフ』の調和による学生支援」を立ち上げ、オンラインとオフラインの支援システムを有機的に結びつけ、有効な支援活動を実践する体制を構築している。この支援室には特命准教授1名、非常勤事務補佐員1名、技術補佐員1名の3名が専任職員として配置され、保健管理センター医師、カウンセラーを含む5名が兼任で加わっている。

オンライン・サポートとしては、PSNS（psycho-social net working service）を利用して、学生へのSNSへの登録・招待を開始し、インターンシップ活動や、ゼミの活動、海外研修などのインターネットを通じた支援を行なっている。SNSへの書き込み情報については、支援室専任職員が全ての投稿情報を毎日目視にて巡回し、問題の早期発見に努め、必要に応じて日記等へのコメントの書き込みや、利用者への情報発信を行なっている。オフライン・サポートは既存の施設（学生支援センター、保健管理センター、就職支援室、学生相談室）との連携を強化しつつ、サポートグループの結成、個人的なコーチングやカウンセリングの提供等を行なっている（斎藤、2008）。

四天王寺大学では、2010年より臨床心理学を専門とする専任教員が学生支援センター副センター長として着任し、発達障害をもつ学生の修学・就職支援のコーディネートを行なっている。また、2011年からは非常勤カウンセラー3名および専任教員2名の体制で、平日の午後（4時間）はすべて開室とし、学生・保護者のカウンセリングのみならず、教職員へのコンサルテーションを行うこととしている（八木・広瀬・楠本、2011）。



鈴鹿国際大学では、2008年より該当する発達障害学生によって支援体制を整えているのが現状であるが、基本的には健康管理センター所属の教員（臨床心理士）と保健室の職員が中心となり、支援活動を行っている。そして健康管理センターを中核として、学生支援課やキャリア支援課等の学生支援部署との連携による修学サポートやキャリアサポート、そしてメンタルサポートやピアサポート体制を構築している。

## 6. 大学での発達障害学生への修学支援

仲（2008）は高等学校と大学における修学についての相違点を、表1のようにまとめている。例えば、大学では学生自身で時間管理をして、履修の手引きを見ながら自分で時間割を作成しなければならない。授業時間は通常週12～17時間のため、授業と授業の間が空いている場合は、その間の時間の過ごし方を自分自身で決めなければならない。自由時間があることに不安を感じることの多い発達障害学生にとっては、この時間をどのように使うかが大学生活をうまくやっていくためには、きわめて重要になってくる。

また、授業の進め方では、高等学校と大学では異なる場合が多い。高等学校の教師は、生徒が教科書の内容を理解できるように情報提供をし、生徒の学習到達度をこまめに確認する。一方で、大学の教官は授業時間のすべてを講義に費やし、講義の内容を理解しているかどうかは学生の自己責任になる。試験の方法も教官によって様々であり、パターン化されたルールはほとんどない。このような環境の中で、発達障害学生が修学していくことは困難を伴うことが多いのである。

このような特徴を持つ大学において、高橋（2010）は、発達障害を含めた何らかの修学上の困難を抱えた学生に対し、「門前払い」「丸投げ」「特別扱い」「抱え込み」のような不適切な関わり方を改め、「合理的配慮」を行うことを目指し、そのような学生に対する授業支援についてのシステム作りを行なっている。具体的には、学生支援センターを相談窓口とし、学生相談室カウンセラーが専門的見地から当該学生のニーズの把握およびアセスメントを行い、厚生補導委員、各授業担当教員、教務課等と協働・連携していくシステムである。

また、片岡・玉村（2009）は、発達障害のある学生に配慮した導入ないし初年次教育について検討している。その中で、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を持つことが、発達障害のある学生には必要であることから、初年次教育では発達障害のある学生に必要な支援を選択できる力と、支援の情報を収集できる力をつけることが重要であると指摘している。

吉永（2012）によると、富山大学における発達障害学生への修学サポートは、個別の支援目標により、直接的な相談やアドバイスによる個別支援と、「合理的配慮」づくりを中核とする修学上必要な環境調整の二つに大別される。吉永、西村（2010）は合理的配慮の探

求プロセスにより、丁寧な対話を積み重ねることで、過剰でない適切な配慮の実施が必要に応じて効果的に行われている。例えば、ICレコーダーの講義への持ち込み、中間・期末試験の別室受験、レポート提出期日延長、講義中のグループワークにおいて排斥的にならない雰囲気づくり、課題内容の枠組み明示等である。

「合理的配慮」については、大学における発達障害学生支援のキーワードとなるため、少し説明を加えておく。障害者の権利に関する条約の中の合理的配慮（reasonable accommodation）とは、「障害のある人が他の者との平等を基礎としてすべての人権及び基本的自由を享有し又は行使することを確保するための必要かつ適切な変更及び調整であって、特定の場合に必要とされるものであり、かつ、不釣り合いな又は過重な負担を課さないもの」と定義されている。

表1 高校と大学の相違点

	高等学校	大学
時間割	必修科目の厳密なスケジュールに従い、一日を通して教室から教室に移動する。	学生は自分で時間管理をし、自分のスケジュールを作成する。
授業時間	1日約6時間、週30時間の授業	通常週12時間～17時間
クラスサイズ	10～30人程度	時には100人を超える
出席管理	出席は義務付けられ教師によってモニターされている。	出席点に関する方針は教官により異なり、授業の出席には学生自身が責任を持つ。
教科書	無償で提供	学期ごとの教科書代は数万円
履修指導	教師やカウンセラーから卒業に必要な科目の指導を受ける。	卒業要件は複雑で、専攻に合わせて学生自らが卒業要件や単位数を理解しなければならない。
教官の責任	教師が成績をつけ、宿題をチェックし、提出物の締め切りや試験が近づいたり完了していない課題があれば、予告をしてくれ、注意を喚起する。生徒が欠席した場合は、抜けた授業の内容を伝える。	教官は宿題が完成しているものとみなし、まったくチェックしないこともある。学生が欠席した場合、学生が授業の内容を他の学生から自主的に聞くことを期待している。
授業の進め方	生徒が教科書の内容を理解できるように情報提供する。	授業時間すべてを講義に費やし、教科書どおりに授業を進めないこともある。
試験	頻繁に小テストをして、こまめに学習到達度をチェックする。試験範囲の内容についてまとめた資料やリストを生徒に渡すことも多い。再試験をしたり、試験前に復習の時間をとることもある。	学期に2～3回しか試験はなく、試験では膨大な範囲に取り組みなければならない。レポート提出の場合もある。再試験が行われることはまれで、学生の方から請求しなければならない。
成績のつけ方	試験の成績やレポートがその授業の最終成績に占める比重が大きい。一方、試験の点数が悪くても、宿題や特別単位を加えて累積によって成績を上げることもある。	授業の成績はすべて試験とレポートの出来不出来にかかってくる。特別単位を用いて成績の底上げをすることはない。
自己責任	生徒が未熟であるがゆえに、一般の生徒にとって非行など問題行動があるのが当然だとみなされている。	授業中の態度、授業外の寮生活やスポーツイベント、その他のキャンパスでの活動すべてにおいて自分の行動に責任をとらなければならない。



篠田・高橋（2006）は、アメリカの大学における支援サービスの特徴として、「障害があるからハードルを下げるのではなく、他の学生と同じハードルを越えるのに必要な支援を提供する、環境調整をするという発想」が徹底していることを報告している。評価を甘くしてもらうのではなく、障害学生の個人の特性に合わせた工夫について教員に協力を申し出る環境調整である。

大学における修学支援については、合理的配慮と環境調整が相乗的に機能することが望ましいと考えられる。

## 7. 大学での発達障害学生への就職活動支援

次に大学での発達障害学生への就職活動サポートについて考えていきたい。発達障害学生が、大学以外で相談できる機関には、医療機関や発達障害者支援センター（発達障害児・者への支援を総合的に行うことを目的とした専門機関）等がある。

おかやま発達障害者支援センターの2007年度末の利用実績を見てみると、19歳以上の利用者の内、匿名、単発相談を除く105人のうち、最終学歴は大学以上が34.3%（36人）、大学在学中が1.9%（2人）であり、診断名のある人は92.0%（96人）で、その内の97%が自閉症圏の診断であった。発達障害の診断時の年齢は19歳以上が66.7%（70人）で最も多かったという（土岐・中島、2009）。

杉山（2008）の調査では、小学校以前に診断を受け、継続的に支援を受けたの方が、良い転帰を示すことが報告されている。また、良好な転帰の者の割合が最も高いのは養護学校（現在の特別支援学校）高等部卒業生であること、従来困難と言われてきたサービスに属する仕事でも、練習を重ねた場合にはそれなりに適応している者も見られることが報告されている。さらに、これらの報告では、中～高機能の広汎性発達障害者が必ずしも就労定着率が高いわけではない実情にも触れられている。つまり、知的水準よりも、早期からの療育開始や、適切な継続的支援及びトレーニングの積み重ねが良い転帰につながるということである。

望月・神谷（2009）の「発達障害のある青年・成人に関する就業・生活実態調査」（障害者職業総合センター）では、分析対象者1,078名について後期中等教育以降の教育歴に焦点をあてると、養護学校を卒業した者が671名、高等学校・大学等のいわゆる通常教育を卒業した者は164名であった。また、常勤で会社勤めをしている者は養護学校卒業生の11%、通常教育卒業生の27%であった。

つまり、大学を卒業した発達障害者も、当然のことながら会社勤めをしているのであるが、何らかの相談支援を受けながら就労をしていることが多い。また、特別支援学校で適切な継続的支援及びトレーニングの積み重ねをしたほうが、良好な転帰につながるということが指摘されていることから、就労を目指す上で、大学在学中も適切な継続的支援及びトレー

ニングが必要であると考えられる。

富山大学での就職サポートでは、以下の課題が明らかになっている。□修学で精一杯のため、大学在籍中に就職活動にまで意識を向けることが難しい発達障害学生が多い、□採用面接対策を目的としたトレーニングは発達障害学生の苦手なところを補う観点から行われるため、定型発達学生と競うまでには至らないことが多い、□発達障害学生の特性と業務適性とのマッチングを試行錯誤できる就業体験の場がほとんどない。これらの課題は、発達障害者への就労支援の課題とも重なっており、今後、各大学と就労支援機関との問題意識の共有と、連携・協働の動きが加速することが望まれる。

望月（2010）は大学生の就労への移行支援の課題を指摘している。職業選択のための支援は、職業面での問題の現れ方を適切に評価し、問題を把握して対策を講じることが中心的な課題の一つである。在学中に障害特性を補完する手段や方法が確立されて一般抜いで就職する生活設計を描くことに無理がない場合はともかくとして、一般抜いでは困難が大きい場合には、特性に相応した専門的支援を提案することが必要である。このとき、障害特性の理解に基づく環境調整の課題が明確になっていることが、とても重要な意味を持つ。問題は、それを「いつ」「どこで」「誰が」「どのように」行うかであろうと述べている。

梅永（2011）は、就職しても職場に適応できない発達障害者の14の退職理由を紹介している。①仕事をするのが遅いので向かなかった、②自分に合わない仕事だった、③仕事の技術面で追いつかなかった、④人より時間がかかった、⑤簡単な作業ができなかった、⑥自分の能力では手に負えなかった、⑦自分のペースで働けなかった、⑧仕事のレベルアップができなかった、⑨人間関係で問題を抱えた、⑩人間関係のややこしさ、指示の多さにパニックを引き起こした、⑪いじめにあたり、無視されたりした、⑫雇用主に自分の障害を理解してもらえなかった、⑬職場で普通の人の感覚を身につけさせようとされ精神的なダメージを受けた、⑭上司に「障害など関係ない、努力して直せ」と言われ重圧になった等である。

発達障害学生が卒業後の就職先で、どのような困難が予測されるのかを適切にアセスメントを行うためにも、在学中から、それも早い時期からより現実的な実習の場を準備することが必要であると考えられる。

## 8. 鈴鹿国際大学における発達障害学生支援

鈴鹿国際大学では、該当する発達障害学生によって支援体制を整えているのが現状であるが、基本的には健康管理センター所属の教員と保健室の職員が中心となり、支援活動を行っている。そして健康管理センターを中核として、学生支援課やキャリア支援課等の学生支援部署との連携による修学サポートやキャリアサポート、そしてメンタルサポートやピアサポート体制を構築している。

入学から就職までを一貫してサポートすることを目的として、入学前、入学時、1年次、2～3年次、4年次、卒業後の6段階に分けて支援を行なっている。

- ①入学前・・オープンキャンパスでの相談、入学決定者の保護者宛への相談の案内郵送、入学前面談、保護者からの生育歴聴取、本人の興味関心や知能検査の結果等から障害特性の把握をして、個別の支援計画を作成する等を行なっている。
- ②入学時・・こころと体の健康調査（U.P.I）の実施、担任のマッチング、履修登録支援、支援体制の整備（保健室の職員との面談の有無、ピアサポートの有無、小集団エコバッグ製作への参加の有無、毎日の授業記録の提出の有無、臨床心理士との面談の有無等の決定）等である。
- ③1年次・・授業への出席・参加の促進、授業内容の理解度の把握、ノートの取り方の支援、配布資料の保管の仕方の支援、課題の提出支援、レポート作成支援、テストの評価の確認、教職員や学生との関係づくり支援、学生生活支援、単位取得状況等のアセスメント、医療機関との連携等である。
- ④2～3年次・・心理検査結果による自己理解・障害特性理解の促進、基本的生活スキルの確認、アルバイト先の開拓・斡旋、就業体験先の開拓、就業体験、就業体験後のふりかえり、障害者就業・生活支援センターや地域生活支援センターとの連携開始、関係機関とのケース会議、就職活動の開始に向けた準備支援等である。
- ⑤年次・・ハローワークへの登録、地域障害者職業センターでの職業評価、就業体験、就業体験のふりかえり、就労に向けてのケース会議、就労支援の軸を連携先に移行していく、就職活動支援等である。
- ⑥卒業後・・定期的に連絡（本人、保護者、障害者就業・生活支援センター等）ピアサポートについて説明を加えておくと、教職課程を履修している学生がピアサポーターとなり、該当する発達障害学生との週1回の支援（授業内容の理解度の把握、課題の有無、レポート作成支援、話し相手等）を行ったり、週1回の小グループでのエコバッグ（英字新聞で作る手提げ紙袋）製作を行ったりしている（仲、2013）。

## 9. 今後の課題

鈴鹿国際大学では、2008年頃から発達障害学生への支援を模索してきたが、修学サポート体制の構築や教職員の発達障害学生への理解により、発達障害学生が単位取得し、卒業するに至るまでの支援は定着してきたと考えられる。しかし、発達障害の疑いのある学生については、本人にも親にも困り感がない場合の修学支援や、医療機関に紹介しても診断がつかない可能性がある発達凸凹（杉山、2011）の学生の就労支援についての困難さは継続して抱えている。

また、診断があり、療育手帳ないし精神障害者保健福祉手帳を有している学生について

も、一般就労（一般の企業などで雇用契約に基づいて就業すること）し、その職場で定着することができるようになるために、在学中にどのような支援ができるのかを模索しているところである。

現在、筆者が主な課題であると感じている2点についてまとめてみたい。

### (1) 障害特性の理解

石井（2010）は障害者雇用の面接で合格する人の共通点として、①障害を受容している、②障害の特性の分析ができている、③希望する配慮を具体的に説明できる、④過去の職場での不適応の経験をきちんと説明できる、という4点を挙げている。

また、小川・柴田・松尾（2006）は就労上の課題について、職業意識の形成、求職活動、職場における課題の3つに分けて整理をしている。職場における課題については、コミュニケーションや社会性の課題に加えて、職務遂行上の課題が挙げられ、本人の障害特性理解と、事業所に対して障害情報を開示することが必要であると述べている。

一般就労をし、職場定着する上で、とても重要になるのが、本人が自分自身の障害特性を理解していることと、上司や同僚が障害特性を理解してくれていることだと考えられる。発達障害者は、見た目では障害があると思われにくいことが多い。大学も卒業しているのだから、障害があるからと言って、普通に近だろうと判断されて雇用に至る場合は、働き始めてから“こんなはずではなかった”とトラブルにつながることもある。できること、支援や配慮があればできるようになること、どのような努力をしてもできないこと等を相互理解し、その上で雇用契約を結び、職場の中で適切な部署に配置してもらうことで、職場定着につながる可能性は高い。このような観点から、障害特性の理解についての課題について述べてみたい。

西村（2010）は、幼児、児童期のアセスメントの中心的作業とされている発達心理学的アセスメントは、それ単独では必ずしも大学生支援に十分ではないと感じ、これに代わるものとしてナラティブ・アセスメント(narrative assessment)という方法論を開発してきた。ナラティブ・アセスメントは、「発達障害学生支援における連続的な判断プロセス（診断、支援方法の選択、合理的配慮の決定、支援効果の評価、予後予測など）を、物語的対話を通じて行うための方法論」と定義している。このナラティブ・アセスメントのプロセスは3段階に整理されており、①対話の成立、②セルフ・アセスメント、③アセスメントから支援への循環とされている

高橋（2012）は、発達障害のある学生への合理的配慮に心理検査を活用することの意義について次のように述べている。まず、発達障害は診断が同じであっても、認知機能の特徴は大きく異なっている場合が多いため、診断名に依存した支援内容の決定は、的外れな支援になるリスクを抱えているということである。次に、配慮における公平性を担保する

ために、合理的配慮となる根拠を持つことである。そして、最後に学生の自己理解の促進をするための客観的なデータとなることである。

一つ例を挙げてみたい。診断名は広汎性発達障害で、WAIS-III（ウェクスラー式成人知能検査）で全IQ=67、言語性IQ=81、動作性IQ=59という結果があるとする（項目別、群指数は以下の図1～3を参照）。

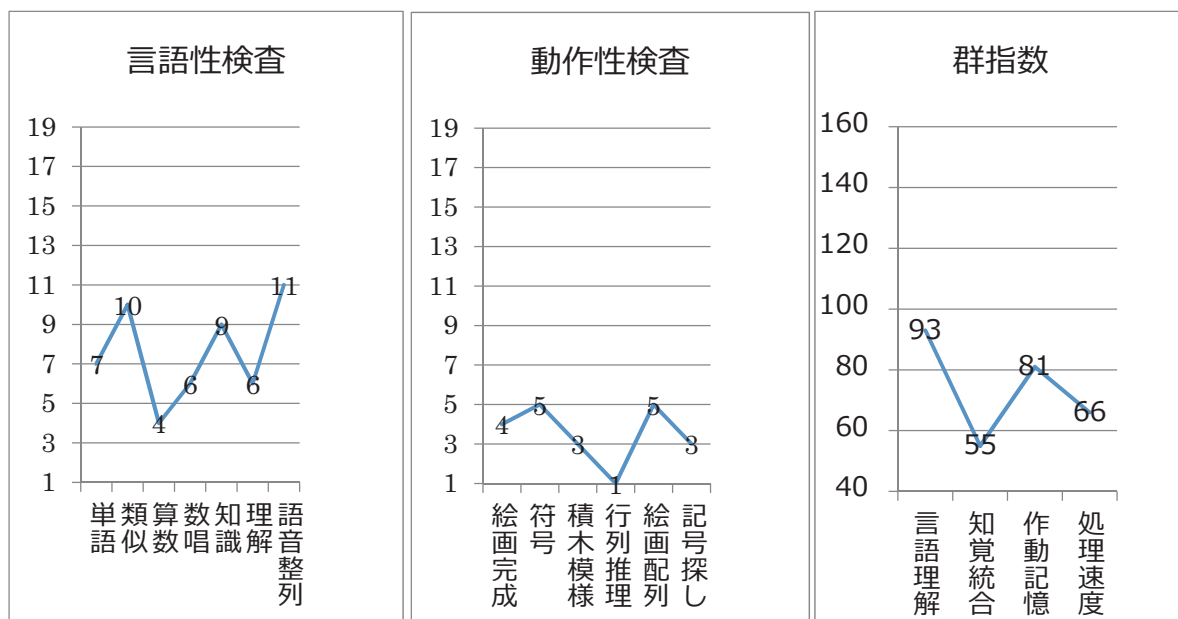


図1 言語性結果

図2 動作性結果

図3 群指数

診断名が広汎性発達障害であるため、コミュニケーション、社会性、想像力の3つ組の障害があることがわかる。この診断名から支援内容を考えると、コミュニケーションを取ることが苦手であるから、わかりやすい言葉で説明をして、できるだけ視覚情報で伝えるようにしようという支援を考えるかもしれない。

しかし、上記の項目別や群指数のプロフィール結果から得られる学生の状態像は、耳から入る情報を聞いて覚えたり、理解したりすることは得意であり、また、言語での理解や表現も全般的に得意であるため、言語の操作や言語によるコミュニケーションには特に問題は見られない。しかし、目で見た情報から推理したり、まとめたりすることや、物事を空間的、総合的に処理することに苦手さがある。

このような具体的な障害特性が明確であると、的確な支援を構築することが可能となる。例えば、一つひとつ順を追って、部分から全体へ言語で説明を行う。視覚情報は見本を添えて、言語で関連づける。物を片付ける場所を色づけやラベルなどで目印をつけておく。

ルールは言葉を用いて一つずつ確認を行う。場面や状況、その時の気持ちなどをわかりやすい言葉で伝える等の支援である。

そして、この障害特性を本人にも理解できるように視覚化し、説明をし、話し合うことで、本人自身の障害特性理解を深めていくことが必要であると考えられる。そして、その障害特性を、就労を希望する企業に本人から説明できるようにすることが、一般就労後の職場定着につながるのではないかと考えている。

## (2) 就労に向けた関係機関との連携

我が国の障害者雇用制度の仕組みについて概説しておきたい。

障害者雇用制度は、「障害者の雇用の促進等に関する法律」に基づいて、①雇用率制度、②職業リハビリテーションサービスの推進、③助成金制度の3つから成り立っている。このうち雇用率制度は、民間企業や国および地方公共団体に対し、一定率以上(民間企業 2.0%、国および地方公共団体等 2.3%) の障害者雇用を義務づけるものである。

雇用率の対象となる障害者は、身体障害者手帳、療育手帳、および精神障害者保健福祉手帳の所持者である。療育手帳の交付については、IQ70 または 75 以下を交付基準とする地域が多いが、一部では広汎性発達障害の診断を受けている者に対しては境界線域まで療育手帳の対象に含めるところもあり、地方自治体によって対応の差がある。精神障害者保健福祉手帳については、2006 年度までは雇用率の対象外にあったが、現在では雇用率対象に含まれ、高機能広汎性発達障害者が、発達障害の診断や、発達障害および随伴する二次的問題の診断をもとに、精神障害者保健福祉手帳を取得することにより、知的に高い発達障害学生も雇用率対象になったということである。

杉山・河邊(2004)が18歳以上の高機能広汎性発達障害者40人を対象として行った調査では、15人が企業就労をしており、そのうちの6人が障害者雇用枠で就労していたという。高機能自閉症者に対する他の調査(Szatmari,1989; Venter,1991)などを総合すると高機能広汎性発達障害者の就労は、おおむね27~37%程度と考えられ、就労状況は良好とは言えない。

広汎性発達障害の転帰研究をみると、Howlin, Goode, Hutton & Rutter(2005)は、IQが50を超える68人の自閉症を対象に平均7歳(3~15歳)から平均29歳(21~48歳)の間の追跡調査を行った。その結果、〈集中的な〉特殊な治療介入がない場合、児童期から成人にかけて、著しいIQの変化は滅多にないということがわかった。またIQが70以上の正常範囲内のIQを持つ者だけに成人期に達した際、自立して暮らせる現実的なチャンスがあるということが明らかとなった。しかし、IQが少なくとも70あることが予後要因として決定的ではあるものの、この水準以上でも転帰はやはり非常に多様でありうると思われる。つまり、最も高いIQ集団の人々でさえ、成人になっても異性へのつきまといや、



職場での不適応等の多くの問題を経験していたのである。

つまり、知的に高い発達障害の学生の就労を考える上で、これまでの転帰研究ではあまり良好な結果が得られていない現状があるということは、卒業後の支援体制も考慮しながら、在学中の支援を組み立てていかなければならないということである。

石井（2011）は、大学生活を送ることだけでも精一杯の発達障害学生が並行して就職活動を行うのは難しいと指摘しており、まったくその通りであるのだが、発達障害学生が生涯を通して、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限まで発達させていくためには、在学中の就労に向けた支援は不可欠であろうと考えられる。

梅永（2011）は、在学中の発達障害学生に対する就労支援について、以下の支援を検討すべきであると述べている。在学早期から職業カウンセリングを行い、実習を中心とすること、その実習を踏まえた上での適切なジョブマッチングを行うこと、発達障害の特性に詳しい就労支援者を配置し、職場の上司に障害特性を説明すること、そして、発達障害者支援センター、障害者職業センター等との連携を行うこと等である。

そこで、鈴鹿国際大学では2008年から就労に向けて関係機関との連携を始めている。その関係機関とは、発達障害学生が2・3年生になると障害者就業・生活支援センターと、4年生になるとハローワークや地域障害者職業センターとの連携が主になる。発達障害学生が居住する地域の福祉行政の特性によって異なる場合もあるが、連携が最も望まれる障害者就業・生活支援センターについて紹介したい。

2014年10月現在、障害者就業・生活支援センターは都道府県知事が指定した社会福祉法人、NPO法人等が運営するもので、全国に324センターあり、障害者の身近な地域において、雇用、保健福祉、教育等の関係機関の連携拠点として、就業面及び生活面における一体的な相談支援を実施している。以下の図が障害者就業・生活支援センターの雇用と福祉のネットワークの形態を表わしている。

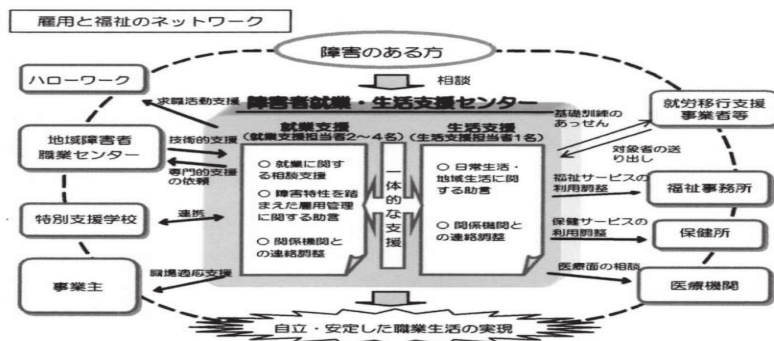


図4 障害者就業・生活支援センターの雇用と福祉のネットワーク（厚生労働省、2014）

図4では、特別支援学校のところに、大学が該当するのであるが、発達障害学生を中心としたマップ図を作成し、顔の見える連携体制の中で、いかに発達障害学生を支援していくのかを具体的に検討していくことが必要であると考えられる。

## 引用文献

- 福田真也 (1999). ちょっとかわった大学生からの相談ーアスペルガー症候群の大学生ー. 学生相談室報告、32,57-71.
- 福田真也 (2008). 発達障害の大学生に対する大学と医療の連携ー診断と告知を中心にー. 大学と学生、6-15.
- Howlin P, Goode S, Hutton J& Rutter M.( 高木隆郎、P. ハウリン、E. フォンボン編). (2005). 《展望》: 自閉症児童の成人期における転帰. 自閉症と発達障害研究の進歩 特集: 転帰 Vol.9 星和書店 3-28
- 石井京子. (2010). 人材紹介のプロがつくった発達障害の人の就活ノート. 弘文堂.
- 石井京子. (2011). 個別支援による発達障害学生への就職支援ー就職支援企業の取り組み. 大学時報. 337号、日本私立大学連盟、74-79.
- 伊藤真知子. (2011). 公益社会の実現に向けた学生「共育」支援. 大学時報. 337号、日本私立大学連盟、68-73.
- 岩田淳子. (2003). 高機能広汎性発達障害の大学生に対する相談について. 学生相談研究、23、243-252.
- 岩田淳子. (2006). 考え方と事例; 発達障害のある学生への支援. 臨床心理学 6、207-211.
- 岩田淳子. (2007). 学生相談の動向; 発達障害の支援と研究. 障害者問題研究. 35 (1)、52-57.
- 片岡美華・玉村公二郎. (2009). 高等教育における発達障害学生への導入ー初年次教育ーLD・ADHDに特化したランドマーク・カレッジの場合ー. 奈良教育大学紀要、58、1、57-67.
- 川村雅之・本田教一・金子義宏. (2009). 様々な行動上の問題を示した広汎性発達障害の大学生に対する学生生活への支援. 東日本国際大学福祉環境学部研究紀要、5、27-32.
- 川住隆一・吉武清實・西田充潔・細川 徹・上埜高志・熊井正之・田中真理・安保英勇・池田忠義・佐藤静香. (2010). 大学における発達障害のある学生への対応ー四年制大学の学生相談機関を対象とした全国調査を踏まえてー. 東北大学大学院教育学研究科研究年報、59 (1)、435-462.
- 厚生労働省. (2014). 雇用・労働 障害者への施策 相談支援機関の紹介障害者就業・生活支援センター. <http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11600000-Shokugyouanteikyoku/0000062566.pdf>
- 水野 薫・西村優紀美. (2011). 発達障害大学生への小集団による心理教育的アプローチ. 学園の臨床研究、10、51-59.
- 望月葉子. (2010). 発達障害のある大学士給の就労支援の課題ー職業への円滑な移行と適切な支援の選択のためにー. 大学と学生、81,22-28.

- 望月葉子・神谷直樹. (2009). 通常教育を選択した広汎性発達障害者の現状からみた就労支援の課題 I・発達障害のある青年・成人に関する就業・生活実態調査から・・・職業リハビリテーション研究発表会第17回発表論文集、314-317.障害者職業総合センター.
- 森定玲子. (2010). 発達障害を有する学生に対するキャリア支援についてー学生支援センターを核とした取り組みー. 大学と学生. 81、29-36.
- 向井啓二. (2007). ダウン症などの知的障害の人への大学における教育. 障害者問題研究、35 (1)、46-51.
- 仲 律子. (2009). 大学における発達障害学生への支援についての一考察. 鈴鹿国際大学紀要. 16,71-87.
- 仲 律子. (2013). 大学におけるピア・サポート活動について～鈴鹿国際大学での発達障害や精神障害の学生への支援を中心として～. 鈴鹿国際大学紀要. 20、147-161.
- 中村順子・浦林寛英・中島育美・水内豊和. (2011). アメリカ合衆国における障害のある大学生の支援ーマーレイ州立大学における SDS の取り組みからー. 富山大学人間発達科学部紀要、6 (1)、199-204.
- 中島暢美. (2003). 高機能広汎性発達障害学生の学生に対する学生相談の支援活動ーアスペルガー障害の学生の一事例より. 学生相談研究、24 (2)、129-137.
- 日本学生支援機構. (2012). 平成23年度(2011年度)大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書.
- 西口夫巳枝・伊藤高廣. (2004). 高機能自閉症の学生への卒業までの援助の試み. 学生相談研究. 25,2,107-115.
- 西村優紀美. (2010). ナラティブ・アセスメント 斎藤清二・西村優紀美・吉永崇史. 発達障害大学生への挑戦：ナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント. 金剛出版、44-67.
- 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(特集大学士絵への支援の現在). LD研究：研究と実践、15 (3)、312-318.
- 齋藤清二. (2008). 「オン」と「オフ」の調和による学生支援～発達障害傾向をもった大学生へのトータル・コミュニケーション支援～. 大学と学生. 16-22.
- 坂井 聡. (2007). 発達障がいと学生相談. 精神療法、50 (7)、661-668.
- 佐藤克敏・徳永 豊. (2006). 高等教育機関における発達障害のある学生に対する支援の現状. 特殊教育研究、44 (3)、157-163.
- 篠田晴男・高橋知音. (2006). 米国の大学における軽度発達障害のある学生支援体制について. 日本LD学会第15回大会研究委員会企画シンポ(札幌)、発表レジメ.
- 杉山登志郎. (2008). 成人期のアスペルガー症候群. 精神医学、50 (7)、653-659.
- 杉山登志郎. (2011) 発達障害のいま. 講談社現代新書.
- 杉山登志郎・河邊眞千子. (2004). 高機能広汎性発達障害青年の適応を決める要因 精神科治療学、

- 19 (9)、1093-1100.
- Szatmari, P., et al. (1989). A follow-up study of high functioning autistic children, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, 213-226.
- 高橋 智・内野智之. (2006). 首都圏の高校等に在籍する軽度知的障害を含む軽度発達障害児の教育実態—高校等 1,344 校への質問紙調査から—*発達障害研究*、28、2、145-166.
- 高橋知音・篠田晴男. (2008). 米国の大学における発達障害のある学生への支援組織のあり方. *LD 研究*、17(3)、384-390.
- 高橋知音. (2010). 大学における支援. *心理学ワールド* 日本心理学会、49、5-12.
- 高橋知音. (2012). 発達障害のある学生への合理的配慮と心理検査. *心理学ワールド* 日本心理学会、58、23-24.
- 土岐淑子・中島洋子. (2009). 高機能広汎性発達障害の就労支援. *児童青年精神医学とその近接領域*、50 (2)、122-132.
- 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. ジアース教育新社.
- 柘植政義. (2000). 大学における対応. 山口薫編著: 学習障害・学習困難への教育的対応. 文京資料協会、pp.145-151.
- 梅永雄二. (2011). 発達障害学生への修学支援と就労支援. *大学時報*. 337 号、日本私立大学連盟、62-67.
- Vender, A., Lord, C., & Schopler, E. (1991) A follow-up study of high functioning autistic children, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(7).
- 八木成和・広瀬香織・楠本久美子. (2011). 大学における学生自立支援の方向性—発達障害及びその疑いのある学生への支援との関連から—
- 山下京子. (2006). 広汎性発達障害の疑いのある大学生の支援事例. *広島女学院大学論集*. 56、59-79.
- 吉永崇史・西村優紀美. (2010). チーム支援を通じた合理的配慮の探求. 斎藤清二・西村優紀美・吉永崇史. *発達障害大学生への挑戦: ナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント*. 金剛出版、109-139.
- 吉永崇史 (2012) 富山大学における発達障害学生支援～アクセシビリティ・コミュニケーション支援室の取り組み～*日本心理学会 機関誌「心理学ワールド」* 58 号、27-28.