

博士論文

発達障害を有する大学生への
就労支援方法に関する研究

—— 発達障害を有する大学生の包括的支援モデルの構築 ——

早稲田大学教育学研究科
(2019年3月単位取得退学)

村山 光子

目次

はじめに	1
研究の目的	1
第 1 章 発達障害を有する大学生の支援のあり方	4
第 1 節 発達障害者支援の動向	4
1. 障害者施策の概要	4
2. 発達障害者支援施策の変遷	9
3. 諸外国における障害者施策	12
第 2 節 各教育段階における支援の現状	14
1. 初等中等教育における施策の近年の動向	14
2. 高等教育機関の支援の現状	18
第 2 章 発達障害を有する大学生の大学適応に関するスキル評価尺度の検討	26
第 1 節 問題と目的	26
1. 問題の所在	26
2. 目的	29
第 2 節 方法	31
1. 質問紙の構成	31
2. 質問紙調査	32
第 3 節 結果と考察	33
1. 結果	33
2. 考察	39
3. 本研究の限界と今後の課題	40
第 3 章 発達障害を有する大学生の就労に必要なスキルの検討	42
第 1 節 問題と目的	42
1. 問題の所在	42
2. 目的	45
第 2 節 方法	46
1. 予備調査	46
2. 本調査	51
第 3 節 結果と考察	52
1. 結果	52

2. 考察	58
3. 本研究の限界と今後の課題	60
第4章 発達障害を有する大学生の学生支援から就労支援までの包括的支援の枠組み ..	61
第1節 発達障害を有する大学生への大学適応支援事例	61
1. 問題と目的	61
2. 方法	61
3. 結果	62
4. 考察	70
第2節 発達障害を有する大学生の就労支援に関する課題と就労支援モデル	71
1. 問題と目的	71
2. 方法	72
3. 結果	72
4. 考察	94
第3節 発達障害を有する大学生の大学入学から就労までの包括的支援モデル....	96
1. 入学から卒業, 社会移行に亘る支援のあり方	96
2. 大学における就労までの包括的支援モデルの提示	96
本論文の意義と今後の課題	108
1. 本研究の意義.....	108
2. 今後の課題.....	112
引用文献	114
初出一覧	125
巻末資料	126

はじめに

障害者の権利に関する条約（以下「障害者権利条約」という）が 2006 年 12 月に国連総会にて採択され、それから 8 年後の 2014 年 1 月に日本は批准書を国連に寄託し 2 月より効力が発生した。障害者権利条約の締結に向けて、2011 年には障害者基本法の改正法施行、2013 年 9 月には第 3 次障害者基本計画が閣議決定し、同年、障害者の雇用の促進等に関する法律（以下「障害者雇用促進法」という）の改正（平成 25 年法律第 46 号）と障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（平成 25 年法律第 65 号）（以下「障害者差別解消法」という）公布といった国内における法整備が進んでいった。

このように国内における法整備が進む一方で、発達障害者の就労および職場定着が十分進んでいる状況とは言えず（梅永, 2014）、特に発達障害を有する大学生の就職状況は厳しく、一部の先駆的な大学、医療機関、支援機関が就職、就労の支援に向けた取り組みを始めたに過ぎない（独立行政法人日本学生支援機構, 2014）。文部科学省（以下「文科省」という）は、2017 年に「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第二次まとめ）」（以下「第二次まとめ」という）を公表し、大学等において、障害のある学生の在籍者数が増加している現状を踏まえ、これまで以上に障害のある学生の修学支援体制の整備が急務となっていることを指摘している。また、第二次まとめにおける主要課題の一つに社会への移行、すなわち、就職・就労といった課題を挙げているものの、発達障害を有する大学生の就労支援に関する知見の蓄積は十分ではなく、効果的な方法論が確立されているとは言い難い。

本研究では、こうした現状を踏まえ、発達障害を有する大学生の就労支援モデルについて提示を試みる。

研究の目的

本研究では、発達障害を有する大学生の学生生活および就労に関する課題を明らかにし、大学から社会への移行に関する就労支援のあり方について検討を行い、発達障害を有する大学生の就労支援モデルの提示を目的とする。

2013 年に改訂された DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) -5 では、DSM-IV において扱われていた各種の精神障害・発達障害が「神経発達障害 (Neurodevelopmental Disorders)」と総称されるようになったが、文科省や独立行政法人日本学生支援機構（以下「JASSO」という）を始めと

する行政機関等の各種指針・調査等において、現在でも発達障害としていることから本稿では統一して「発達障害」としている。また、発達障害は自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder;ASD）、注意欠如／多動性障害（Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder;ADHD）、限局性学習障害（Specific Learning Disorders;SLD）の他、知的障害（Intellectual Disability）やコミュニケーション障害（Communication Disorders）等も含まれるが、JASSOによる修学支援に関する統計調査等が発達障害を ASD, ADHD, SLD として分類していることなどを踏まえ、本稿において「発達障害を有する大学生」として扱う発達障害の範囲は特段の記載のない限り ASD, ADHD, SLD として論を進める。

第1章では、我が国の障害者支援の動向および発達障害者支援の施策を踏まえ、初等中等教育における発達障害のある児童・生徒への支援から発達障害を有する大学生に対するこれまでの支援と現状について整理を行う。発達障害を有する人にとって移行期の課題は大きく、高校から大学等への進学、大学から就労への移行については大学生を取り巻く一連の状況として検討が必要となる（Shattuck et al.,2012）。また、支援における今後の課題についても整理している。

第2章では、発達障害を有する大学生の課題について、大学において早期に適切な支援体制を構築することを目的として、大学生活の適応に向けた評価尺度の開発を行う。この評価ツールによって支援者のみならず、当該の学生の「不得意な分野」や「苦手とすること」といった自らの特性を把握し、必要に応じて新たなスキルの獲得や苦手さに対する代替スキルの検討を行うことが可能となる。

第3章では、発達障害者雇用について、企業が求めるスキル・能力の整理を行う。ここでは特に障害者を中心とした雇用を行っている特例子会社が求めるスキルについて検討を行った。発達障害を有する大学生の社会移行の課題は、就職の困難性のみならず職場定着の課題も包摂する。ここでいう社会移行とは、単純に就職を目指すものではなく就労すること、すなわち「働き続ける力」「自立する力」であり、就職・就労に必要なスキルについて大学在学中にこれらの評価を行い、学生生活において運用を試みることで、どのような職業に向いているのかを検討するための材料となる。またこれらのスキルや能力の検討により、職業生活において自らの強みを発揮できる環境なのか、あるいは、どのような支援が必要なのかについて整理することが可能になるだろう。

第4章においては、第2章および第3章の研究で明らかにした「大学適応に関するスキル評価尺度」および「就労に必要なスキルの検討」結果を踏まえ、大学

において発達障害を有する大学生の大学適応と就労に向けたトレーニングプログラム「STARTプログラム」の開発と実践例をもとに、当該学生のスキルトレーニングの必要性と大学在学中に身につけるべきスキルについて提示する。

さらに、大学において発達障害学生に必要な支援体制として、高校から大学、社会への移行も視野に入れた支援体制の拠点となるプラットフォーム機能およびコーディネイト機能を有する支援部署の役割について整理を行い、開発した「STARTプログラム」の事例をもとに、大学内外の社会資源の活用と連携のあり方にも触れ、大学における就労支援体制の新たなモデルについて提示を行い、発達障害学生の就労支援の包括的枠組みについて示す。

最後に本論文の意義と今後の課題を示し、論文のまとめとする。

第1章 発達障害を有する大学生の支援のあり方

第1節 発達障害者支援の動向

1. 障害者施策の概要

障害者基本法制定以前の主な立法

我が国における本格的な障害者施策は戦後から始まった（厚生省，1956）。戦前における障害者施策は一般的な救済的な措置もしくは治安や取り締まりの対象であり，1945年の敗戦を契機に日本国憲法 25 条に福祉が位置づけられることとなった。日本国憲法 25 条 2 項において，「国は，すべての生活部面について，社会福祉，社会保障及び公衆衛生の向上及び増進に努めなければならない」と規定し，社会福祉の向上・増進における国の義務を明記した。その後，生活保護法（1950年，昭和 25 年法律第 144 号），児童福祉法（1947 年，昭和 22 年法律第 164 号）が制定，1949 年には「障害者対策に関する決議」が採択され，最初の障害法となる身体障害者福祉法（1949 年，昭和 24 年法律第 283 号）が制定されることとなった。この身体障害者福祉法の基本的な性格は，いわゆる更生法としていっているところにある。つまり，「この法律において，『身体障害者』とは，別表に掲げる身体上の障害のため職業能力が損傷されている十八歳以上の者であつて，都道府県知事から身体障害者手帳の交付を受けたものをいう。（第 4 条）」と規定し，「すべて身体障害者は，自ら進んでその障害を克服し，すみやかに社会経済活動に参加することができるように努めなければならない。（第 2 条）」として，労働年齢の障害者に対して，指導訓練することにより社会復帰させることを目的としている。

さらに，1950 年に精神障害者に対する医療及び保護の充実，社会復帰を目的とした精神衛生法（昭和 25 年法律第 123 号），1960 年には子どもから成人までの一貫した知的障害援護事業の整備を目的とした精神薄弱者福祉法（昭和 35 年法律第 37 号）が制定された。

この他，1947 年には学校教育法が制定され，障害児に特殊教育という形でありながら教育の機会が与えられるようになり，1951 年には社会福祉事業法（昭和 26 年法律第 45 号）が制定されることにより，福祉事業を民間が行う受け皿としての基盤整備がなされた。また，身体障害者の雇用促進と職業安定を図ることを目的として 1960 年に身体障害者雇用促進法が制定された。

このように，障害者施策は戦後徐々に整備されていったものの，身体・知的・

精神障害の施策はそれぞれ別の枠組みにおいて整備され、さらに、福祉を中心とした教育、医療、雇用という行政分野においてもそれぞれの枠組みの中で推進されていくこととなった。

障害者基本法制定から平成 16(2004)年改正までの概要

1960年代まで各方面で展開されてきた諸施策に対する基本法制定が求められるようになり、1970年に心身障害者対策基本法が制定された。この法律は身体障害者と知的障害者を対象としたものであり、精神障害者は除外されたままであったものの、障害者推進施策における基本理念が初めて明示され、我が国の心身障害者施策における国及び地方行政の責務を明らかにし、障害の予防・福祉施策に関する基本事項を定めたものとなった。

その後、我が国における障害者問題の大きな転換となるのは1981年の国際障害者年である。この国際障害者年を契機として、ノーマライゼーションや自立に重きを置いた施策が展開されるとともに、障害者理解の促進を目的とした活動が活発になっていった。この流れの中で国際連合（以下「国連」という）は、引き続き障害者問題に取り組む必要性から「障害者に関する世界行動計画」を策定し、これに呼応する形で日本初となる長期計画としての「障害者対策に関する長期計画（1983年～1992年）」が策定された。この計画はその後「障害者対策に関する新長期計画（1993年～2002年）」「障害者基本計画（2003年～2012年）」へと引き継がれ、障害者施策を推進していくこととなる。

こうした社会の進展の中で、心身障害者対策基本法は、1993年に「障害者基本法」に名称が改められた。障害者基本法は、目的として「障害者のための施策の基本となる事項を定めること等により、障害者のための施策を総合的かつ計画的に推進し、もって障害者の自立と社会、経済、文化その他あらゆる分野の活動の参加を促進すること（第1条、抜粋）。」とし、「すべて障害者は、社会を構成する一員として社会、経済、文化その他あらゆる分野の活動に参加する機会を与えられるものとする（第3条2項）。」といった国際障害者年のテーマでもある「完全参加と平等」を目指すものとなっている。対象は、これまで除外されてきた精神障害者もこの法律によって身体・知的障害者とともに規定されることとなり、三障害が定義上、統一が図られることとなった。障害者福祉施策を計画的かつ総合的に展開するために、政府は障害者のための施策に関する基本的な計画（以下「障害者基本計画」という）を策定すること（第7条の2）とし、地方公共団体もこ

れに準じて障害者のための施策に関する基本的な計画を策定することとした。教育分野においては「国及び地方公共団体は、障害者がその年齢、能力並びに障害の種別及び程度に応じ、十分な教育が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に努める等必要な施策を講じなければならない(第12条)。」とした。雇用分野については、国及び地方公共団体に対して「障害者がその能力に応じて適当な職業に従事することができるようにするため、その障害の種別、程度等に配慮した職業指導、職業訓練及び職業紹介の実施その他必要な施策を講じなければならない(第14条)。」とし、事業主に対しては「社会連帯の理念に基づき、障害者の雇用に関し、その有する能力を正當に評価し、適当な雇用の場を与えるとともに適正な雇用管理を行うことによりその雇用の安定を図るよう努めなければならない(第15条の2)。」として、雇用の促進とともに国及び地方公共団体の責務を規定し、事業主に対しても努力義務を課した。

一方、1994年に障害を理由とする差別の禁止と障害のある児童の権利を明記した児童の権利条約を日本は締結したものの、この条約内容を明文化する国内法の整備はされなかった。同条約では、可能な限り統合された環境で教育が保障されるべきだと示されているにも関わらず、分離教育は依然として維持された。2006年には学校教育法が改正され、従前の盲学校、ろう学校、養護学校が一本化され特別支援学校となり、特別支援教育が推進されているものの、現在でも原則分離教育については変更がなされていない状態が続いている。

障害者対策に関する新長期計画は2002年に終期を迎えるが、この後期にあたる1995年には後期重点施策実施計画として「障害者プラン～ノーマライゼーション7ヵ年戦略」(1996年～2002年)が策定され、障害者施策の分野で初めて数値による施策の達成目標が掲げられるとともに障害者の社会参加と平等を具現化するべく、(a) 地域で共に生活するために、(b) 社会的自立を促進するために、(c) バリアフリー化を促進するために、(d) 生活の質(QOL)の向上を目指して、(e) 安全な暮らしを確保するために、(f) 心のバリアを取り除くために、(g) 我が国にふさわしい国際協力・国際交流を、といった7項目について社会環境と福祉サービスの制度作りへと施策を展開していった。

2002年に障害者対策に関する新長期計画が終期を迎え、その後の計画に関して2002年6月から11月にかけて合計7回の「新しい障害者基本計画に関する懇談会」を開催し、障害のある人等関係者の意見を聴取するとともに、各省庁の検討チームによって検討が行われた。その後、2003年から2012年の10年間を期間

とする「障害者基本計画」（第2次計画）が閣議決定された。

この第2次計画では、新長期計画における「リハビリテーション」及び「ノーマライゼーション」の理念を継承しつつ、障害の有無にかかわらず、相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会を目指し、障害者は社会の対等な構成員として人権を尊重され、自己選択と自己決定の下に社会のあらゆる活動に参加、参画するとともに、社会の一員としてその責任を分かち合える社会を目指している。

こうした社会の実現には、社会の構成員一人ひとりの価値観の共有と理解、協力が不可欠となる。このために、第2次計画では、「横断的視点」として(a) 社会のバリアフリー化の推進、(b) 利用者本位の支援、(c) 障害の特性を踏まえた施策の展開、(d) 総合的かつ効果的な施策の推進（行政機関相互の緊密な連携、広域的かつ計画的観点からの施策の推進、施策体系の見直しの検討）を規定し、重点課題として、(a) 活動し参加する力の向上（疾病、事故等の予防・防止と治療・医学的リハビリテーション、福祉用具等の研究開発とユニバーサルデザイン化の促進、IT革命への対応）、(b) 活動し参加する基盤の整備（自立生活のための地域基盤の整備、経済自立基盤の強化）、(c) 精神障害者施策の総合的な取組（入院医療中心から、退院・社会復帰を可能とするためのサービス基盤の整備）、(d) アジア太平洋地域における域内協力の強化、といった4つの施策を展開していった（内閣府、2002）。この第2次計画中期までに制定、施行、改正された主な法律は、発達障害者支援法（2004年、平成16年法律第167号）、障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律（以下「障害者自立支援法」という）（2005年、平成17年法律第123号）、高齢者、障害者等の移動等の円滑化の促進に関する法律（バリアフリー法）（2006年、平成18年法律第91号）、教育基本法改正（2006年施行）、学校教育法の一部を改正する法律（2007年施行）、障害者雇用促進法の一部を改正する法律（2009年施行）などがある。

1970年に成立した心身障害者対策基本法から、全面改定した障害者基本法成立（1993年）後、11年を経て2004年に障害者基本法が改正された。この改正では、障害のある人が自らの能力を最大限発揮し、自己実現できる社会を目指すため、社会参加を阻む諸要因を除去し、障害のある人の一層の社会参加と自立促進を目的としたものとなっている。主な改正点は、(a) 障害を理由とする差別の禁止（第3条関係）、(b) 障害者の日の規定を障害者週間の規定に改め12月3日から12月9日までの1週間とする（新第7条関係）、(c) 都道府県および市町村の障害者計画義務化（新第9条関係）、(d) 教育における相互理解、地域の作業所等

への助成に関する規定等の追加（新第 14, 15 条関係）、(e) 公共的施設および情報利用のバリアフリー化（新第 18, 19 条関係）、(f) 障害の予防に関する基本的施策として、障害の原因となる難病等の調査及び研究の推進等に関する規定（新第 23 条関係）、(g) 国が策定する障害者基本計画に関して内閣総理大臣に意見を述べる「中央障害者施策推進協議会」の設置（新第 24 条及び新第 25 条関係）となっている。

平成 16(2004)年障害者基本法改正以降の動向

2009 年に国内法の整備等を推進するため内閣に「障がい者制度改革推進本部」が設置され、2010 年に障害者基本法の改正を内容とする「障害者制度改革推進のための第二次意見」を取りまとめた。これを踏まえた障害者基本法改正案は、衆議院において一部修正の上、2011 年 6 月 16 日に全会一致で可決、同年 7 月 29 日に参議院において全会一致で可決・成立し、同年 8 月 5 日に公布・施行（一部を除く）された。総則部分の主な改正内容は、(a) 目的規定の見直し、(b) 障害者の定義の見直し(新しい定義として、精神障害に発達障害が含まれるようになり、「社会的障壁」についても規定された。)、(c) 地域社会における共生等、(d) 差別の禁止、(e) 国際的協調、(f) 国民の理解、(g) 施策の基本方針（障害者の性別、年齢、障害の状態、生活の実態に応じて施策を実施することや障害者その他の関係者の意見を聴き、その意見を尊重するよう努めること。）といった内容になっており（内閣府、2016a）、また障害者権利条約における「合理的配慮（reasonable accommodation）」の概念も盛り込まれることとなった。さらに、障害者に関する施策の実施状況について監視機能を担う機関の創設も盛り込まれている。

国際的な流れをみると、国連において障害者の権利および尊厳の保護、及び促進するための包括的かつ総合的な国際条約である障害者権利条約が、2006 年 12 月、第 61 回国連総会本会議で採択され、2008 年 5 月に発効した（外務省、2016）。我が国は、2007 年に条約に署名し、前述の障害者基本法改正（2011 年施行）、2012 年には障害者総合支援法成立（障害者自立支援法の改正）、障害者差別解消法の公布および障害者雇用促進法改正（2013 年）といった国内法の整備を推進し、2014 年 1 月に同条約を批准した。障害者権利条約により、障害者の身体、表現の自由等の権利、教育や労働等の権利実現が促進され、条約の実施を監視する枠組みや国連への報告義務などにより、障害者施策の取り組みが一層強化されることとなった。

この他には 2013 年に精神保健及び精神障害者福祉に関する法律（以下「精神保健福祉法」という。）が改正された。精神保健福祉法は、1950 年に制定された精神衛生法から精神衛生法一部改正、精神保健法へと制度を改定し現在に至っている。今般の改正では、(a) 精神障害者の医療の提供を確保するための指針の策定、(b) 保護者制度の廃止、(c) 医療保護入院の見直し、(d) 精神医療審査会に関する見直し、といった内容になっている（厚生労働省、2017）。また、2011 年には障害者虐待の防止等に関する施策を促進するため、「障害者虐待の防止、障害者の養護者に対する支援等に関する法律」（以下「障害者虐待防止法」という）（平成 23 年法律第 79 号）が成立、2012 年には「国等による障害者就労施設等からの物品等の調達推進等に関する法律」（以下「障害者優先調達推進法」という）（平成 24 年法律第 50 号）、2013 年には、成年被後見人の選挙権の回復等のための公職選挙法等の一部を改正する法律（平成 25 年法律第 21 号）といった法律が制定、施行等されている（内閣府、2014）。

2. 発達障害者支援施策の変遷

これまでみてきた障害者支援施策の中において、発達障害者支援はどのように行われてきただろうか。

発達障害者の支援について明確に法律上位置づけられたのは、2004 年に成立した発達障害者支援法（2005 年施行）となる。それまで発達障害は知的障害の一部として扱われてきた。知的障害は法令上、1998 年まで「精神薄弱」として扱われていたが、1998 年の参議院国民福祉委員会において「精神薄弱の用語の整理のための関係法律の一部を改正する法律」を本会議に提出し、改正法案の成立、公布となり「精神薄弱」から「知的障害」へと名称を改めている。精神薄弱者の福祉施策については、昭和 34 年度版厚生白書に「精神薄弱者福祉」として記述がある。この記述によれば、当時行われている施策として(a) 精神衛生法に基づく自傷他害の恐れのある精神障害者への公費負担による入院措置について、(b) 生活保護法に基づく保護施設、(c) 児童福祉法に基づく児童福祉施設への収容としているが、それぞれの施策について質量ともに不十分であり「数多くの精神薄弱者が家庭や社会に放置されたままになっており、重大な社会問題の一つとされている」と問題視している（厚生省、1960）。

発達障害者支援は、このように精神薄弱、知的障害の支援から始まり、時を経て 1980 年には、知的障害児施設の種類として新たに医療型自閉症児施設及び福

社型自閉症児施設が設置された。また、1993年の心身障害者対策基本法の改称により成立した障害者基本法において、精神障害者を身体障害者や知的障害者と並んで法の対象に位置づけ、その附帯決議として「自閉症を有する者は、この法律の障害者の範囲に含まれるもの。」として明示され、同年には都道府県等を実施主体とする強度行動障害者特別処遇事業が創設された。2002年には自閉症・発達障害者支援センター運営事業が開始されたものの、当時の社会状況は発達障害に対する理解が不足しており、発達障害者やその家族に対する精神的負担は大きく、発達障害者に対する支援は喫緊の課題となっていた。

こうした背景から、2004年12月に超党派の議員立法により、発達障害者の自立及び社会参加に資することを目的とし、その生活全般にわたる支援を図る「発達障害者支援法（平成16年12月10日法律第167号）」が成立、翌年4月に施行されるに至った。この法律によって、発達障害とは、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠如多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの（第2条）」として政令で定められた。発達障害者支援法の主な内容は、(a) 国・地方自治体及び国民の責務を明らかにし、(b) 児童の発達障害の早期発見、早期の発達支援、保育、教育等の必要な施策について定め、(c) 都道府県知事及び指定都市の長は、発達障害者支援センターを指定し、支援業務を行わせることとした。また、(d) 国及び地方公共団体は、発達障害者支援を行う民間団体に対して支援を行うこととし、自閉症・発達障害支援センター運営事業を実施していた都道府県等は「自閉症・発達障害支援センター」を「発達障害者支援センター」として指定することとなった。

この法律によって、国や地方自治体の責務が明らかになっただけでなく、地域における一貫した支援体制によって必要な措置が講じられるようになり、児童の発達障害の早期発見、早期支援等の流れが明確になった。また、医療、福祉、教育、労働といった各関係機関が連携を図り、ネットワークを構築することや専門家の確保、発達障害への理解促進についても取り組みが求められており、発達障害支援の枠組みが法令上明確に位置づけられた。

さらにその後、2010年には、障害者自立支援法、児童福祉法において発達障害が障害者に含まれるものであることが明確化された。発達障害者支援法施行以来、発達障害に対する理解や支援体制は進展していったものの、切れ目のない支援の必要性や家族支援の拡充など時代の変化とともに支援に対するニーズの変容を背

景に、2016年5月には超党派の議員立法により「発達障害者支援法の一部を改正する法律（平成28年法律第64号）」が成立した。

発達障害者支援法改正によって、児童の発達障害の早期発見等については、発達障害の疑いのある児童の保護者への情報提供、助言が追加（第5条）され、教育関連では、年齢及び能力に応じ、かつその特性を踏まえた十分な教育を受けられるようにするため、必要な措置として、他の児童と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、適切な教育的支援を行うこと、個別の教育支援計画の作成及び個別の指導に関する計画の作成の推進、いじめの防止等のための対策の推進について規定（第8条）されている。この他に就労支援として、就労支援の主体として国を追加し、内容については就労定着のための支援を追加した（第10条）こと、発達障害者の家族への支援として、支援の内容に適切な対応をすること等のための情報の提供や家族が互いに支え合うための活動の支援を追加したことなどが挙げられる。以上の発達障害者支援施策の変遷を整理して Figure 1 に示す。

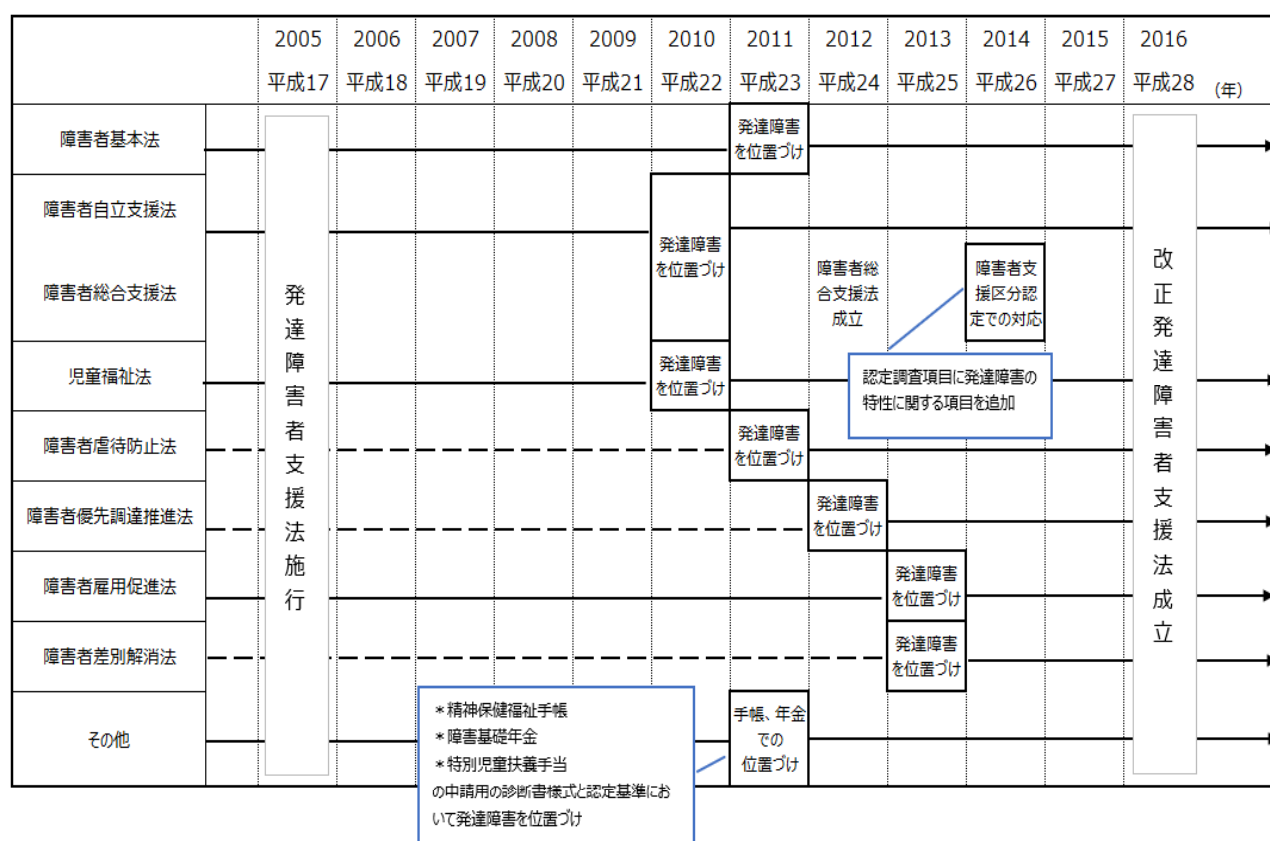


Figure 1 法制度における発達障害の位置づけ

注 厚生労働省資料（厚生労働省，2016a）より筆者作成。

3. 諸外国における障害者施策

諸外国の障害者政策

国際社会における障害者政策が広く議論されるようになったのは、1981年国際障害者年に始まり、80年代以降先進諸国において障害者の権利を守る法整備が進んでいった。

1987年にはフランスで障害労働者雇用法が制定され、1990年には米国障害者法(ADA)、フランスにおいて障害者差別禁止法が制定されている。イギリスでは、1995年障害者差別禁止法が制定され、1996年にはEC(European Communities)に障害を持つ人々のリハビリテーションと統合に関する委員会(Committee on the Rehabilitation and Integration of People with Disabilities)が設置された。

このような欧州における動きに加えて、1992年4月に「国連・障害者の十年(1983-1992)」に続く取り組みとして、国連アジア太平洋経済社会委員会(UNESCAP)の第48回総会において、日本、中国ほか33か国による共同提案である「アジア太平洋障害者の十年(1993-2002)」の決議が採択された。このような各国および各国際機関や地域の取り組みと並行して国連では、2001年から障害者権利条約の検討が開始された。同条約は2006年の国連総会にて採択され、2008年5月に発効している。

一連のこうした動きと前後する形で各国においては、障害者に対する差別禁止法制が改正、整備されていった。アメリカではADA法が2008年に改正され(Americans with Disabilities Act Amendments Act of 2008)、「障害は、個人の主要な生活活動が実質的に制限されるような身体的ないしは精神的な障害が一つまたはそれ以上ある者」と障害の定義を明確化した。イギリスでは、アメリカのADA法を参考に1995年に障害者差別禁止法が制定されたが、その後2010年に年齢、障害、性転換(gender reassignment)、婚姻及び市民的パートナーシップ、人種、宗教・信条、性別、性的指向を理由とする差別を禁止とした包括的な差別禁止法として、平等法が制定されている。ドイツにおいては、障害者差別撤廃と障害者の社会生活への平等な参加の保障を目的とした障害者同権法(2002年)をはじめ、2006年には人種、性別、障害等による不利益待遇防止、又は排除を目的とした一般平等取扱法が制定され、フランスでは2000年以降、関連法を整備し2008年に差別禁止分野のEU法を国内法化する法律を制定した(独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構、2012)。

欧米の障害者雇用支援施策および障害者の就労状況

我が国における障害者雇用対策は 2016 年施行の改正障害者雇用促進法が根拠法となり推進されている。欧米における状況は、アメリカにおいては ADA 法によっていかなる適用対象事業体も、応募の手続き、労働者の採用、昇進、解雇、報酬、職業規則等において適格性を有する人について障害を理由として差別してはならないとし、障害者の雇用における機会均等を保障している。またイギリスにおいては、平等法（2010 年）および障害者差別禁止法（1995 年）により、採用における雇用条件等の差別を禁止し、昇進や配転、教育訓練、その他の利益やサービスにアクセスする権利を保障した。ドイツでは社会法典第 9 編において、障害者の採用、昇進、選択基準、採用条件、労働の対価、解雇・就労条件、職業上の助言、職業教育、職業訓練等において不利益な取り扱いを禁止し、フランスにおいては労働法典により何人も、出自、性別、健康状態、障害を理由として、差別的取り扱い（特に、報酬、利益分配、職業訓練、再就職、配属、職業資格、職階、昇進、異動、契約変更）の対象とされてはならないと規定されている（独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構，2011；独立行政法人労働政策研究・研修機構，2018）。各国の労働人口及び雇用率等については Table1 に示す。

Table 1 欧米における雇用率と障害者の就労状況

	ドイツ (15-64 歳)	フランス (15-64 歳)	アメリカ (16-64 歳)	イギリス (16-64 歳)
障害者労働力人口 (千人)	4,407	9,595	14,767	7,450
障害者の就労者数 (千人)	2,206	6,703	5,068	3,947
労働力率(%)	50.1	70	34.3	53.0
雇用率(%)	5	6		1995 年障害者差別禁 止法の成立により 1996
実雇用率(%) 実際 に雇用されている 割合	3.7(民間) 6.1(公的)	2.6	法定雇用率は ない	年 12 月に撤廃(3%雇 用の努力義務)

注 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構，2011 より筆者作成。

第2節 各教育段階における支援の現状

1. 初等中等教育における施策の近年の動向

初等中等教育における近年の施策は、まず 1990 年に文部省（現在の文科省）において「通級学級に関する調査研究協力者会議」が設けられ、1992 年に「通級による指導に関する充実方策について（審議まとめ）」として取りまとめられた。この中では、学習障害のある児童生徒（以下「児童等」という）の「学習障害児童等に対する対応」について触れられており、重要な課題として位置づけられている。これらの議論において「学習障害の判定の基準や診断方法に関しては、どういう障害までを含めて考えるか、どの程度以上を障害と考えるか、どこで通常の言語障害、情緒障害、知的障害等と一線を画するか、何に基づいて中枢神経系の機能障害の存在を判定し、どこまでその結果を重んじるかなどの諸点において、研究者の間で見解が分れているのが我が国の現状である。」として、判定基準や診断方法について、明確な基準がないことを指摘している（文部省、1992）。

結果として、1993 年度からはじまった「通級による指導」の制度化において、SLD¹を含む発達障害の児童等は対象とは指導対象にはならなかったものの、通級による指導は、2006 年の学校教育法施行規則の一部改正等による「学校教育法施行規則第 73 条の 21 第 1 項の規定による特別の教育課程について定める件の一部を改正する件（平成 18 年文部科学省告示第 54 号）」によって示されたことにより、正式に制度化された。年々教育的支援を必要とする児童等が増加する中（Figure2）、1999 年の文部省協力者会議最終報告として「学習障害児に対する指導について」の中で、学習障害の定義と判断基準（試案）、指導方法等が示されることとなり、注意欠如／多動性障害（ADHD）と高機能自閉症の定義と判断基準（試案）、指導方法等については、文科省協力者会議の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」の中において示された。さらに、この報告の中では「特殊教育」から「特別支援教育」への転換を図ることが明記されており、障害のある児童等への教育の在り方や教育的支援の方向性について大きな転換を求めるものとなっている²。

¹ SLD : Specific Learning Disorder（限局性学習障害）

² 法律上は、2006 年「学校教育法等の一部を改正する法律」（平成 18 年法律第 80 号）により「学校教育法」が改正され、「第 6 章特殊教育」は「第 6 章特別支援教育」に改められたことによる。また、同法に規定されていた盲学校、聾学校、養護学校は特別支援学校に、特殊学級は特別支援学級に改められた。さらに、小中学校等においても、発達障害を含む障害のある児童等に対して、適切な教育を行うことが明確に規定された。

さらに大きな転換となったのは、2002年に行われた文科省による「通常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全国実態調査」によって、SLD、ADHD³、ASD⁴を含む特別な教育的支援を必要とする児童等は、通常の学級に6.3%の割合で在籍している可能性があると公表されたことによる。2002年に示された障害者基本計画（第2次計画、2003年度～2012年度）の基本方針では「障害のある子ども一人一人のニーズに応じてきめ細かな支援を行うために乳幼児期から学校卒業後まで一貫して計画的に教育や療育を行うとともに、学習障害、注意欠如／多動性障害、自閉症などについて教育的支援を行うなど教育・療育に特別なニーズのある子どもについて適切に対応する（内閣府、2002）」とし、その中の重点施策である「重点施策実施5カ年計画」では、発達障害の児童等への教育支援のためのガイドライン策定が盛り込まれている。これに基づいて作成された文科省による「小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」では、先の6.3%といった結果にも触れ、その後の施策に展開されていく契機となっている。

その後、2009年には「特別支援教育の更なる充実に向けて（審議の中間とりまとめ）」（文科省協力者会議）の発表、2010年には文科省中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会が設置され、2012年「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（文部科学省、2012a）が提出された。その中では「基礎的環境整備」、学校における「合理的配慮」の観点について触れられており、その後の障害者差別解消法の対応指針や対応要領の基盤となるなど発達障害のある児童等への教育的支援が推進されていった。同年には2002年の前回調査から10年経った「通常学級に在籍する発達障害の可能性のあ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」の中で新たな数値として6.5%と文科省が結果を公表している（文部科学省、2012b）。この調査によれば、学習面の困難を持つSLDは4.5%（2002年調査4.5%）、行動面の困難をもつADHD（同調査2.5%）、高機能自閉症（同調査0.8%）、あわせて3.6%（同調査2.9%）重複部分は1.6%（同調査1.2%）であり、全体として6.5%となっている（Figure3）。この調査は、確

³ ADHD : Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder（注意欠如・多動性障害）

⁴ ASD : Autism Spectrum Disorder（自閉症スペクトラム障害）、なお、本文中において文科省等による答申、施策等の名称は当時のままとしている。当該調査については「学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等」と表記されている。

定診断をもつ児童等の数値ではなく、あくまでも通常学級に発達障害の可能性のある児童等がどの程度いるのかを教師に尋ねた結果数値ではあるが、前回調査から 10 年が経過し、発達障害に関する認知が学校現場にも広がりつつある中での調査結果であることを踏まえると、今後の施策策定のひとつの目安となる数値である。

この後、2013 年 6 月には、障害者差別解消法が公布（施行は 2016 年）、9 月には第 3 次障害者基本計画が閣議決定されるなど障害者権利条約批准に向けた国内法の整備の流れの中で教育的支援の在り方が議論され、整備されていった。2016 年は、発達障害者支援法の大幅な改正があり、翌年「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～」を文科省が公表し、2004 年のガイドラインを新たに見直した。主な見直しは「(a) 対象を、発達障害のある児童等に限定せず、障害により教育上特別の支援を必要とする全ての児童等に拡大。(b) 対象とする学校に、幼稚園及び高等学校等も加え、進学時等における学校間での情報共有（引継ぎ）の留意事項について追記。(c) 特別支援教育コーディネーター、いわゆる通級による指導の担当教員及び特別支援学級の担任など、関係者の役割分担及び必要な資質を明確化。(d) 校内における教育支援体制の整備に求められる養護教諭の役割を追記。(e) 特別支援学校のセンター的機能の活用及びその際の留意事項等を追記（文部科学省、2017a）。」といった内容になっている。

このように初等中等教育段階では、発達障害という限定された枠組みから「教育上の特別な支援ニーズ」に焦点をあてた変遷を辿り、徐々に支援体制が整備されている。

2018 年度からは高等学校に通級指導教室が設置され、高等学校における特別支援教育の新制度がスタートするなど新たな展開を迎えつつある。中学校における通級指導を受ける生徒が年々増加傾向にある中で、障害のある生徒の卒業後の進路は主に高等学校もしくは特別支援学校高等部となっている。中学校から切れ目なく学びが継続できるよう個々の教育的ニーズに応じた学びの場の整備が求められ、2018 年度から高等学校においても通級指導が開始されたことにより、障害に応じた配慮を受けながら学ぶことが出来る場が徐々に整備されてきたと言える。一方、中学校特別支援学級卒業者の約 40% が特別支援学校の高等部ではなく、通常の高等学校に進学している（文部科学省、2018）現状において、高等学校の体

制整備は依然として課題となっている。

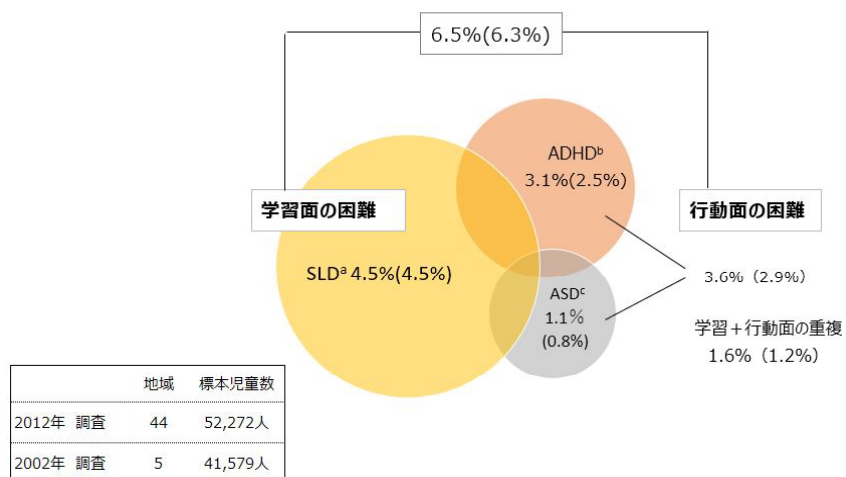


Figure 2 通級による指導を受けている児童生徒数の推移 (障害種別/公立小・中学校合計)

注 1) 各年度 5 月 1 日現在

注 2) 「注意欠如多動性障害」及び「学習障害」は、2006 年度から通級による指導の対象として学校教育法施行規則に規定(併せて「自閉症」も 2006 年度から対象として明示:2005 年度以前は主に「情緒障害」の通級指導の対象として対応)。

注 3) 文部科学省資料(文部科学省, 2018)より筆者作成。



a SLD : Specific Learning Disorder (限局性学習障害)、
 b ADHD : Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (注意欠如・多動性障害)、
 c ASD : Autism Spectrum Disorder (自閉症スペクトラム障害)、
 d () 内数値は前回調査の数値

Figure 3 通常学級に在籍する発達障害の可能性のあ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

注 文部科学省, 2012b 資料より筆者作成。

2. 高等教育機関の支援の現状

高等教育機関における発達障害を有する大学生の支援の現状

初等中等教育における発達障害のある児童等は、特殊教育から特別支援教育の変遷の中で徐々に認知され、学校現場における教育的支援を受けられるようになってきた。

一方、高等教育における発達障害を有する大学生の支援はどのような現状にあるだろうか。

2005年に施行された発達障害者支援法の第8条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。」として、高等教育機関⁵（以下「大学等」という）に在籍する学生への支援について触れている。2006年に採択された障害者権利条約（日本は2007年に批准）では、第24条5項において「締約国は、障害者が、差別なしに、かつ、他の者との平等を基礎として、一般的な高等教育、職業訓練、成人教育及び生涯学習を享受することができることを確保する。このため、締約国は、合理的配慮が障害者に提供されることを確保する⁶。」として、障害者への高等教育の機会ならびに合理的配慮の提供について示している。2011年1月に実施された大学入試センター試験（以下「センター入試」という）では、特別措置に発達障害区分をはじめ導入し実施され、発達障害のある受験生は、大学入学試験時に配慮が受けられるようになった。その後、2013年6月に制定された障害者差別解消法によって、合理的配慮の提供が国公立大学は義務化、私立大学は努力義務化されることとなった。同年の9月には、障害者基本計画（第3次、2013年度から2017年度）が閣議決定され、分野別施策の基本的方向性の中で高等教育における支援の推進が示された。主な内容は、(a) 障害のある学生への情報保障およびコミュニケーション上の配慮、施設のバリアフリー化、(b) センター入試における配慮措置、(c) 学修上の配慮、(d) 障害学生受け入れに関する大学等の情報公開、(e) 相談窓口の充実と大学・高校等・関係機関とのネットワーク形成の促進、(f) 障害のある学生支援の理解促進、教職員への研修等の充実、などが含まれている（内閣府、2013）。これらの基本方針に対する主な施策は、文科省が主導し展開し、学校施設におけるハード面での整備を推進、大学入試ではセンター試験での配慮内

⁵ 大学、短期大学及び高等専門学校を示す。

⁶ 日本政府公定訳による障害者の権利に関する条約。

容の通知や周知、2012年には「障がい⁷のある学生の修学支援に関する検討会報告（第一次まとめ）（文部科学省、2012c）」（以下「第一次まとめ」という）、さらに2017年には第二次まとめ（文部科学省、2017b）を公表し大学等における障害のある学生への対応の方向性を示している。

このような施策が推進される中で大学等に在籍する障害学生⁸の数は確実に増加している（Figure4, Figure5）。

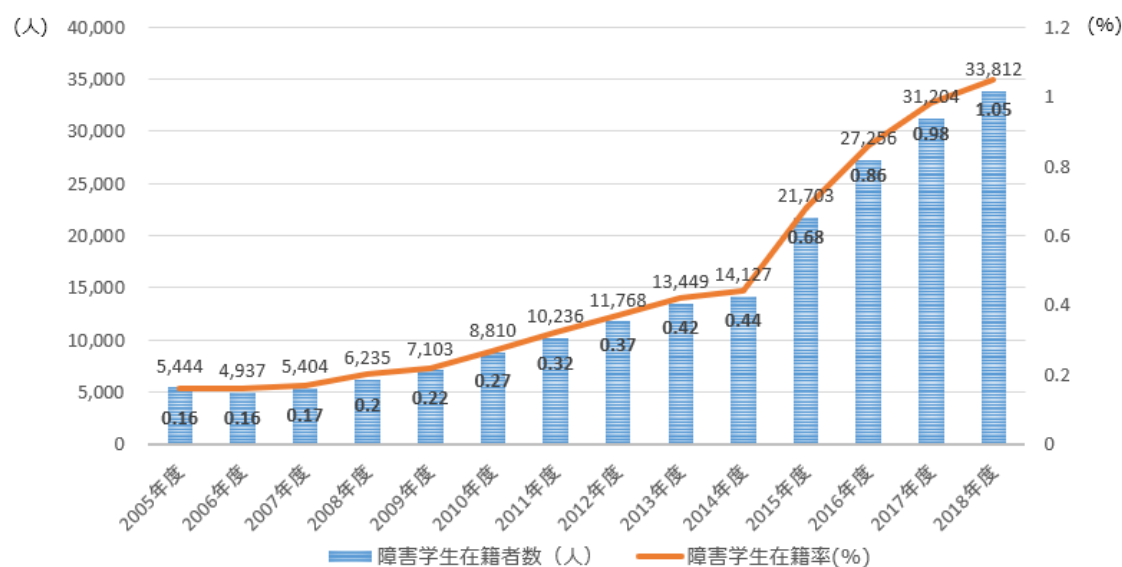


Figure 4 障害学生の在籍者数(全体推移)

注 独立行政法人日本学生支援機構(2005年度～2018年度)資料より筆者作成。

JASSOは、毎年障害学生の修学支援に関する実態調査を行っており、2019年度に行われた調査によると、全国の大学等の障害学生数は前年度から2,608名増の33,812人（全学生数の1.05%）となっている。2005年度から2014年度までの増加率は0.28ポイントであるのに対し、2014年度から2018年度までの増加率は0.61ポイントと近年とりわけ増加傾向にある。これについてJASSOは「障害者差別解消法施行後、各大学等において、障害学生支援体制の整備や取組が進み、さらに学内連携が整ったことにより、障害学生の把握が一層進んだ。」と分析している（独立行政法人日本学生支援機構、2018）。

⁷ 文科省は、同検討会において、第一次まとめでは「障がい」と表記し、第二次まとめでは「障害」と表記している。

⁸ 身体障害者手帳、精神障害者保健福祉手帳及び療育手帳を有している学生又は健康診断等において障害があることが明らかになった学生。

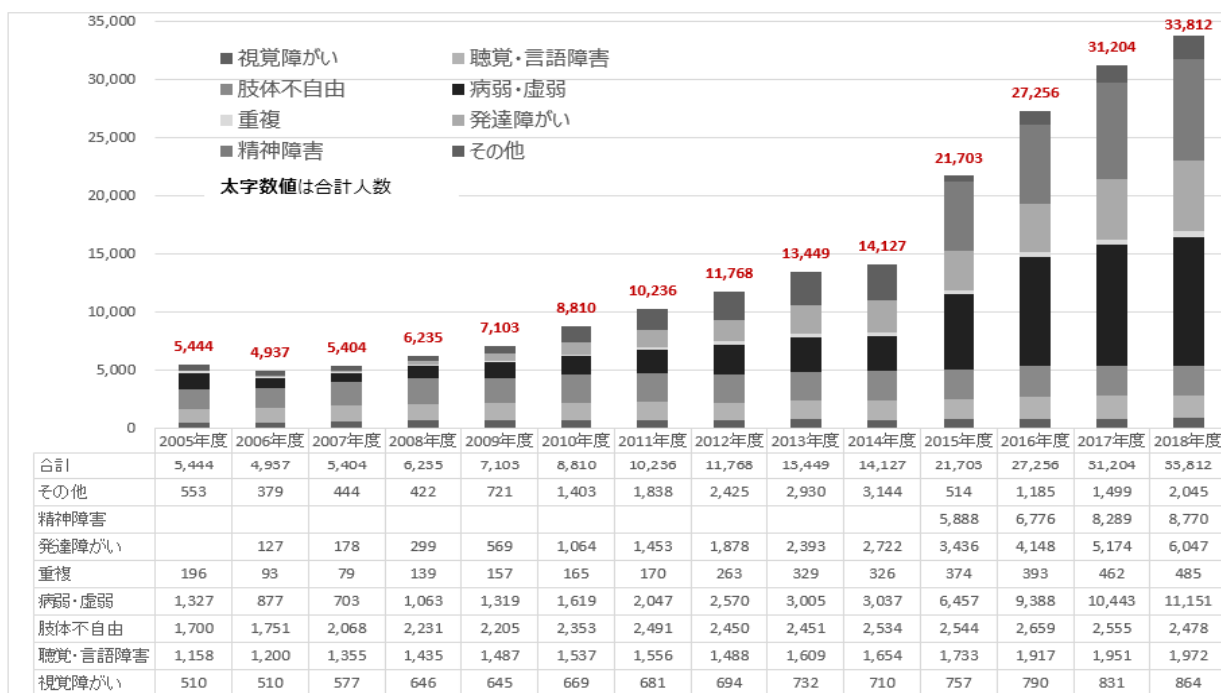


Figure 5 障害学生種別推移

注 独立行政法人日本学生支援機構(2005年度～2018年度)資料より筆者作成。

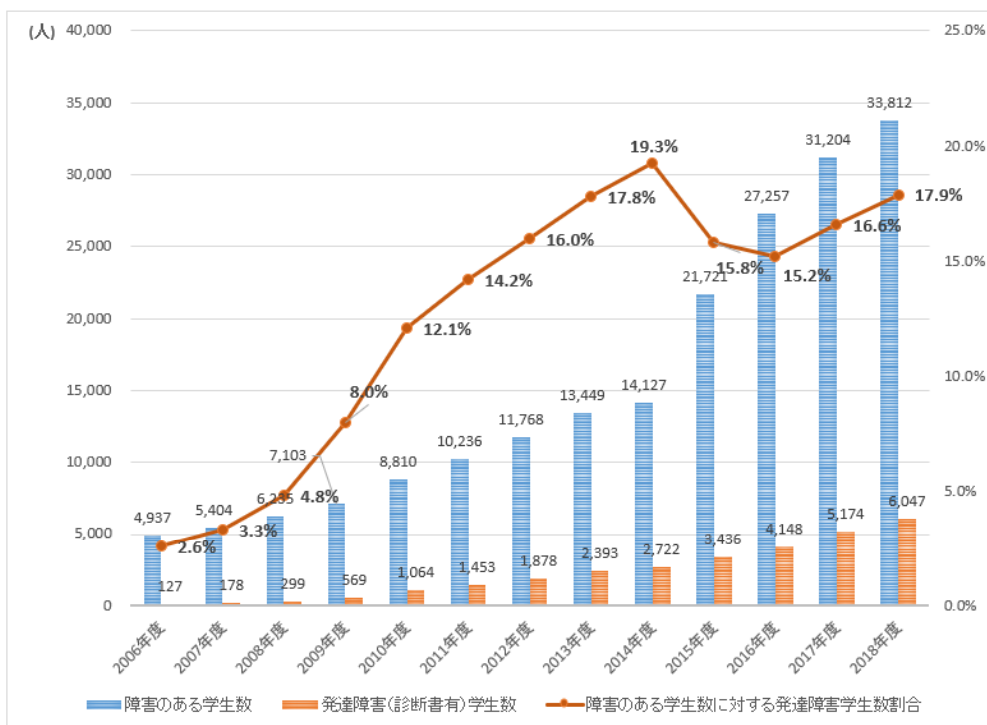


Figure 6 障害学生に対する発達障害を有する大学生の占める割合

注 独立行政法人日本学生支援機構(2006年度～2018年度)資料より筆者作成。

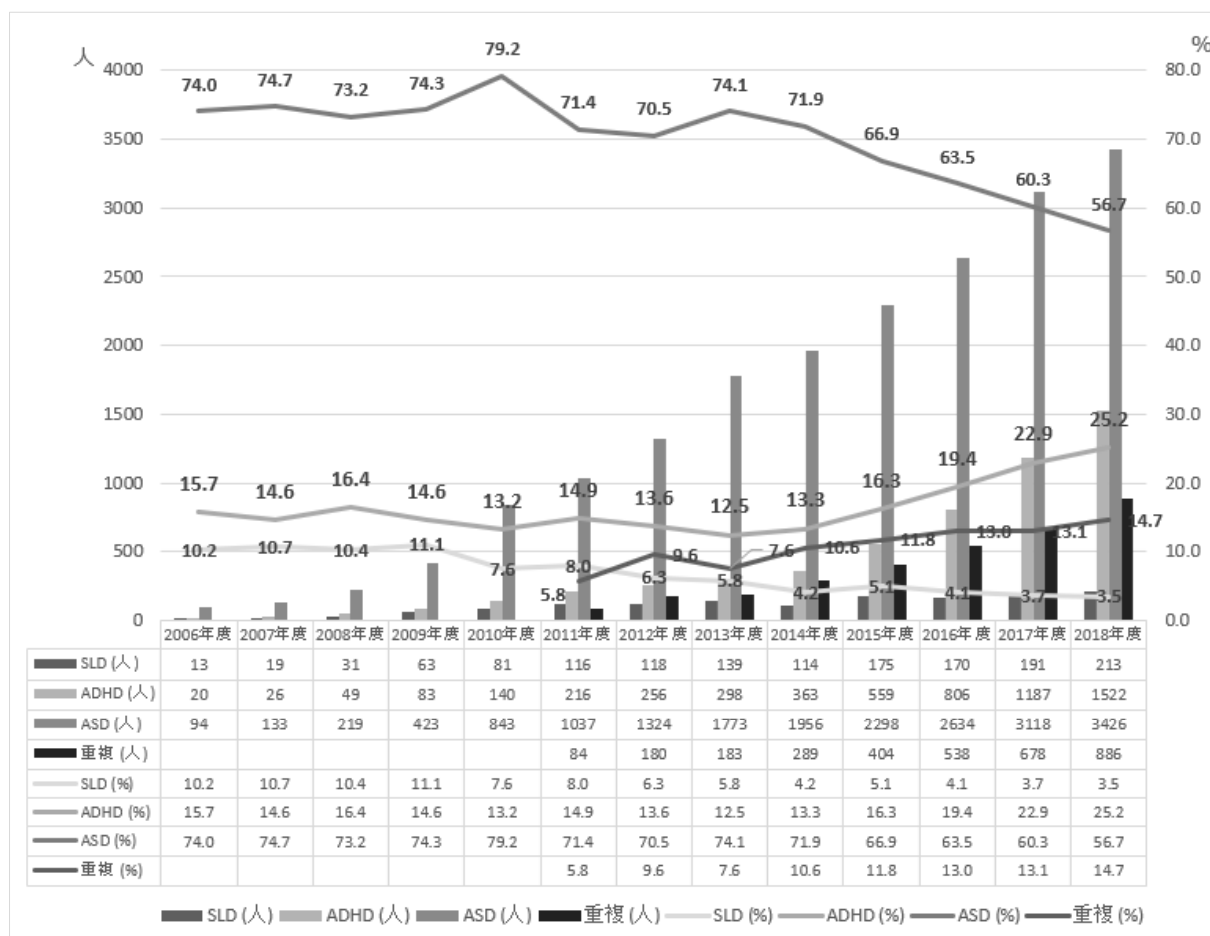


Figure 7 発達障害診断カテゴリー別経年変化

注 独立行政法人日本学生支援機構(2006年度～2018年度)資料より筆者作成。

障害種別で見ると、2018年度の「病弱・虚弱」が11,151人、「精神障害」が8,770人、「発達障害」が6,047人と増加が顕著となっている。一方、2015年度に「その他」の障害が大きく減少しているが、その要因はこれまで「その他」に含まれていた「精神疾患・精神障害」及び「知的障害」を2015年度から「精神障害」という独立したカテゴリーに分類したためである。

また、障害学生が年々増加する中で発達障害を有する大学生の数も2014年度まで増加し続け、全障害学生数に占める割合も同様に増加している。(Figure6)。

2014年度から2015年度にかけての減少は、障害学生の実態をより正確に把握することが出来るよう障害種別を実態にあわせた整理を行うことで障害学生数が大幅に増加し、相対的に発達障害学生の割合が減ったものである。こうした状況を踏まえても、障害学生に占める発達障害を有する大学生の割合は増加傾向にある。

発達障害を有する大学生の診断カテゴリー別にみると、総じて ASD の比率が多く、次いで ADHD となっている(Figure7)。経年変化を見ると、2013 年度以降 ASD の人数は増加しているものの比率⁹は減少傾向にあり、ADHD と発達障害の重複障害を持つ学生数、比率ともに増加傾向にある。

一方、2011 年度以降「重複」がカウントされていることから、SLD が「重複」の中に含まれている可能性があるものの、SLD の比率は減少傾向にある。米国では SLD の学生が他の発達障害学生より多いとの報告もあり(Raue & Lewis, 2011)、我が国における初等中等教育の「通常学級に在籍する発達障害の可能性のあ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」では学習面の困難を抱える児童等が ASD 及び ADHD よりも多いことに加え、センター入試において配慮を受けている発達障害のある受験者数の比率が増加傾向にあることを踏まえると(Figure8)、大学等においては SLD に対する理解や配慮に課題がある可能性も考えられる。



Figure 8 大学入試センター試験における受験上の配慮決定者数

注 1) 独立行政法人大学入試センター「過去の試験情報」より筆者作成。

注 2) 太字は受験上の配慮を受けた受験者総数。

⁹ Figure7 の比率(%)は、カテゴリー学生数 ÷ 全発達障害を有する大学生数

これまでみてきたように、発達障害を有する大学生は年々増加している中で、大学における支援の内容は、JASSO（2019）によれば、大学における授業支援では「配慮依頼文書の配布」が最も多く317校（実施率¹⁰75.7%）、次いで「講義に関する配慮」が181校（同43.2%）、「履修支援」が171校（同41.0%）となっている。授業以外の支援状況は、専門家によるカウンセリングが284校（同75.5%）、自己管理指導184校（同48.9%）、対人関係配慮173校（同46.0%）、となっている（Figure9）。支援の中心的な役割を担うのは、カウンセラーや保健管理センター、学生相談室などのメンタルヘルスを担当する部署ではあるが、大学生活の中心となる学修上の配慮については、本人のカウンセリングだけではなく、担当教員や関連部署等とのコンサルタント機能やコーディネート機能を果たすことが求められている（丹治・野呂，2014）。

	区分	実施校数	実施率
学生生活支援	居場所の確保	127	33.8%
	通学支援	7	1.9%
	個別支援情報の収集	77	20.5%
	情報取得支援	84	22.3%
社会的スキル指導	自己管理指導	184	48.9%
	対人関係配慮	173	46.0%
	日常生活支援	57	15.2%
保健管理・生活支援	専門家によるカウンセリング	284	75.5%
	医療機関との連携	130	34.6%
	医療機器、薬剤の保管等	6	1.6%
	休憩室・治療室の確保等	82	21.8%
	生活介助	0	0.0%
	介助者の入構、入室許可	4	1.1%
進路指導・就職指導	キャリア教育	129	34.3%
	障害学生向け求人情報提供	118	31.4%
	就職支援情報の提供、支援機関の紹介	153	40.7%
	インターンシップ先の開拓	54	14.4%
	就職先の開拓、就職活動支援	106	28.2%
その他		60	16.0%

Figure 9 2018年度 発達障害を有する大学生への授業外の支援実施状況

注 独立行政法人日本学生支援機構(2018年度)資料より筆者作成。

¹⁰ 支援実施校数÷実施校数の計×100(%)

合理的配慮に基づいた今後の支援のあり方

2007年に障害者権利条約に日本が署名した後、国内法の整備が進められ、2004年にはすでに障害者基本法改正に障害者に対する差別の禁止が盛り込まれていた。一方、社会的障壁の除去と合理的配慮が義務づけられたのは、2011年の障害者基本法改正時であった。

この間、国内法の整備等を推進するため内閣に「障がい者制度改革推進本部」が2009年に設置されたが、ここでは障害者、学識経験者からなる「障害者制度改革推進会議」が開催され、2010年1月から合計14回の審議を経て「第1次意見」として取りまとめられた。これを受けて2010年11月からは「差別禁止部会」を開催し、2012年7月までに合計21回の審議を重ね、障害を理由とする差別の禁止に関する法制に関する検討を行い、その後、障害者政策委員会のもとに設置された「差別禁止部会」に議論は移行し、同年9月に『障害を理由とする差別の禁止に関する法制』に関する差別禁止部会の意見」として取りまとめられた。その後さらに各党、政府による検討が重ねられ、障害を理由とする差別の解消を推進することを目的として障害者差別解消法は2013年に成立した。

こうした障害者差別解消法成立までの経過の中で、文科省は大学等における障害のある学生の在籍者数が急増し、障害学生の受入れや修学支援体制の整備が急務であることや障害学生に対する合理的配慮の提供が求められることを踏まえ、文部科学省高等教育局長の下に、2012年6月に「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」を設置した。この検討会において合計9回の会議を開催し、同年12月に第一次まとめを公表した。この第一次まとめにおいて、文科省は合理的配慮の対象範囲を定め、合理的配慮の提供について、「大学等が必要かつ適当な変更・調整を行うこと」とし、個々の学生の教育的ニーズに応じて提供されるべきものとした。また、合理的配慮の提供は個別性が高いことから、網羅的に示すことが難しいため大学等が提供すべき合理的配慮の考え方を整理したものとなっている（文部科学省、2012c）。

さらに、2017年には第二次まとめが公表され、第一次まとめの検討範囲を踏襲しつつ、第一次まとめで議論できなかった「教育とは直接関係しない学生の活動や生活面への配慮」も対象として検討が進められた。各大学が取り組むべき課題として、(a) 教育環境の調整、(b) 初等中等教育段階から大学等への移行（進学）、(c) 大学等から就労への移行（就職）、(d) 大学間連携を含む関係機関との連携、(e) 障害のある学生への支援を行なう人材の養成・配置、(f) 研修・理解促進、(g)

情報公開を整理している（文部科学省，2017b）。さらに，支援手法に関する調査・研究・開発・蓄積の必要性から，このためのプラットフォーム形成として「社会で活躍する障害学生支援センター（仮称）」設置の提案がなされた。この提案に対し，文科省は「社会で活躍する障害学生支援プラットフォーム形成事業」として公募を行い，2校が選定されている。

このように，障害者差別解消法施行に伴う「合理的配慮の提供」と「不当な差別的取り扱い」を基軸とした支援を大学等がどのように実現していくのかは，大きな課題となっている。つまり，高橋・高橋（2015）が指摘しているように，合理的配慮の提供はマニュアルに従って提供されるものではなく，発達障害を有する大学生の特性に応じた提供が必要であり，その提供に妥当性があるかどうかは，障害に関する専門知識，高等教育におけるカリキュラム，教育目標，成績評価といった教育に関する専門知識が必要となる。発達障害を有する大学生の特性は個別性が高く，必要な支援はどのようなもので，その支援をどこまで，どのように行うかを大学等は判断しなければならない。学業やテストの支援において，テスト時間の延長，テスト形式の変更などを実施する際に，どのような場合にどのような支援を行うか明確な基準はなく，その支援が必要不可欠であることを示す根拠が必要となってくる（佐藤，2006）。

JASSOの調査が示すとおり，大学等における障害学生の支援の中核はメンタルヘルスを担当する部署であるが，これらの部署の担当者が必ずしも大学等における教育上のカリキュラムや成績評価といった学修上必要となる事項に精通している訳ではない。また，学修に関する支援以外にもニーズの多い進路・就職支援や対人関係配慮や自己管理指導といった社会的スキル指導，居場所の確保などの学生生活支援など，支援ニーズは多岐に亘っている。こうしたニーズに対してきめ細やかに支援を提供し，都度その内容の成果を見極め柔軟な対応が求められる。第二次まとめでは，合理的配慮の提供に際しての決定手順を示しているが，これらを実行するための組織体制や規定等のルール作りの整備が急務となっている。

第2章 発達障害を有する大学生の大学適応に関するスキル評価尺度の検討

第1節 問題と目的

1. 問題の所在

JASSO による「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」(2019)によれば、2018年5月1日現在の大学等における発達障害を有する大学生数(診断有)は6,047名であり、5年前(2013年度)の2,393名の2.5倍以上の増加となり、他の障害学生と比較しても急増している。障害のある学生への支援は、合理的配慮の不提供を禁止する障害者差別解消法施行により(2016年4月施行)、その支援体制の必要性は大学関係者の中において認知され、大学における障害学生支援ニーズの高まりとともに急増する発達障害のある学生の支援が注目されている(吉田・田山・西郷・鈴木, 2014)。

近年では、発達障害を有する大学生の大学生活における支援事例も多く報告されるようになり、「精神療法」(金剛出版)の37巻2号(2011年4月発行)では、「自閉症スペクトラム障害の学生相談」といった特集が組まれるなど、各所において大学の知見が報告されるようになった(例えば、高橋, 2012b; 小川, 2012; 西村, 2013; 西村, 2015a; 岩田・林・佐藤・奥野, 2016)。特にASDを有する学生は、高等学校から大学への移行時の環境調整や適切なサポートによって、その後の学業や学校生活の状態が良好になる(VanBergeijk, Klin, & Volkmar, 2008)ことや、エビデンスに基づく介入によって大学生活の成功と満足度を向上させる(Pugliese & White, 2014)ことなど、支援の必要性和有効性が認められている。一方、多くの大学等の現場において、求められる修学や学生生活上の支援を行うための知見や経験、施設・設備、人員が極めて不足している状態にある(文部科学省, 2017b)。

そもそも発達障害を有する大学生の支援にあたって出発点となるのは、本人に支援のニーズがあることであり、次に支援を行うための根拠が必要となる。文科省(2012c)は、合理的配慮の提供について「権利の主体が学生本人にあることを踏まえ、学生本人の要望に基づいた調整を行うことが重要」としている。しかし、大学に進学する発達障害と思われる学生のうち「本人に発達障害という自覚がない」という学生も多く、西村(2013)は、発達障害の特性はあるが、高等学校段階までは特に特性による困りごとがなく、診断が必要になることがなかったものの、

大学に進学した後、支援の必要性が出てきたケースが多いことを指摘している。

また、学生相談の領域においては、来談前に診断や支援を受けていない学生が多く、本人は障害特性についての理解が乏しく、周囲からも特性に応じた支援を受けてきていないケースもあり、学生生活上の困難が起きやすいことが推察される（高橋・石本・新野，2012）。

さらに、ASDの臨床像は、これまで一般とははっきりと区別したものとして捉えられてきたが、現在では連続的な分布を呈していると一般に認識されている（Constantino & Todd, 2003 ; Wing, 1981）。このようなことから、学生の学習や学生生活の困難が教職員の目から見て明らかな場合は支援に繋がりやすいものの、困難さが顕著でない場合には顕在化しにくいため支援が遅れ、不利益を被る場合もある（落合，2011）。大学生活に困難を抱える大学生は、学びへの意欲があるにも関わらず、その原因を自分自身の努力不足といったことで片付けてしまい、二次障害の併発や留年や休学を繰り返したり、引きこもりやアルコール乱用を呈して介入が困難になるなどのケースもあり（渡辺，2011）、ASDでは多くの精神症状や精神疾患が合併していることも指摘されている（Lai, Lombardo, & Baron-Cohen, 2014）。JASSO（2018）の調査では、6,047名の発達障害を有する大学生のうち重複した障害を持つ学生は485名であった。このうち、発達障害と他の障害が最も多く重複しているのは精神障害となっている（Figure10）。精神障害と他の障害が重複している障害学生の障害種別では、発達障害との重複が最も多い結果となっている（Figure11）。

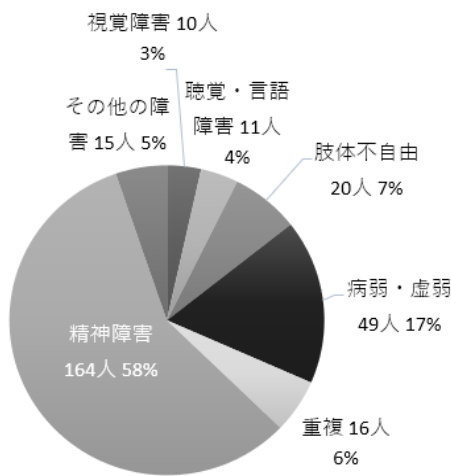


Figure 10 発達障害と他の障害が重複している障害学生数

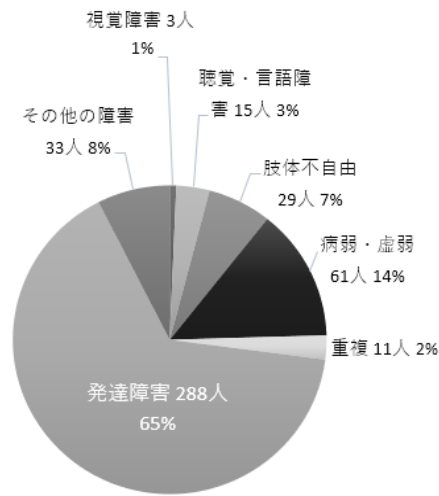


Figure 11 精神障害と他の障害が重複している障害学生数

注 独立行政法人日本学生支援機構(2018年度)資料より筆者作成。

発達障害は、大学の教職員にとって外見上わかりにくい障害であるため、学生が不適応状態であっても、その背景に発達障害があることに気づかない場合も多い。発達障害を有する大学生のクライシスはキャンパス内で発生し、そのサインは本人から発するよりも、大学教職員や友人を經由して発信・受診され、その予兆は、大学内では学業不振、欠席やクラブからの離脱などによる孤立、教職員とのトラブルなどの形で認められ、その頻度はまれではない（渡辺，2014）。このため大学の支援者は、不適応状態にある学生の状態像をできるだけ早期に把握し、支援の必要な学生に対して医療機関受診の推奨や学内のカウンセラーをはじめとするリソースをどのように活用するかを検討が必要となるだろう。また、ASD学生に対して、高等学校から大学への移行期にニーズに応じたプログラムの実施や継続的な支援を行うことが大学への早期の順応に効果的であるとの報告もあり（Shmulsky, Gobbo, & Donahue, 2015）、不適応状態になる以前に卒業までの学修支援や学生生活上の支援をどのように行うかについて、見通しをもった計画的な支援の検討が可能な限り行われることが望ましい。

発達障害における発達・知能の水準や凹凸の評価、あるいは弁別や適応状態の把握には、Wechsler Adult Intelligence Scale-Third Edition（WAIS-III）や成人期 ADHD 検査，成人期 ASD 検査，Vineland-II 適応行動尺度，AQ 日本語版（Wakabayashi, Baron-Cohen, & Wheelwright, 2006）等いくつかあり、その有

用性も検証されている（Baron-Cohen, Wheelwright, Skinner, Martin, & Clibley, 2001; Kurita & Koyama, 2006）。しかし、実施と分析において専門的知識を必要とし、支援の必要性の有無や大学生活の不適応状態を評価するために多くの大学生を対象として行うには、実施にあたって相当の労力を要する点であり現実的とは言えず、アセスメントに精通した専門家が不足していることや検査の結果と支援ニーズが結びつかないことなどの問題についても指摘されている（丹治・野呂, 2014）。大学における発達障害を有する大学生の支援は必ずしも専門職であるカウンセラーや支援コーディネーターばかりではなく、教員や職員といった大学構成員も支援に携わっている。JASSO（2019）の調査では、大学 785 校のうち障害学生の対応を行う専任スタッフが在籍する大学は 168 校、そのうち最も多く配置されているのは「職員」87 校、次いで「コーディネーター」85 校、「教員」50 校であり、「支援技術を持つ教職員」は 8 校にとどまっている。兼任スタッフを配置している大学数は 737 校¹¹と専任スタッフを配置している大学よりも多く、対応にあたるのは「職員」669 校、次いで「教員」434 校であり、「支援技術を持つ教職員」は 21 校と限定されている。

このように実際の学生支援の現場では、教員や学生支援担当者が学業成績や授業の出席状況から発達障害と思われる学生を認識したり、学内のカウンセラーによる当該学生への行動観察や面接を通じて必要な支援を検討していくことも多い。発達障害の特徴を持つ学生の困難さの原因を把握し、不適応状態や今後その恐れがある場合の解決について検討を行うには、心理カウンセラーなどの専門家だけではなく、教員や職員などの支援者にもわかりやすく、比較的簡便に実施可能な学生の状態像を把握できるアセスメントツールが必要といえる。

2. 目的

これまで ASD や ADHD といった診断を有する学生、あるいは発達障害傾向のある大学生の学生生活に関する適応状態のアセスメントやチェックリストは「困り具合に関するセルフチェックリスト」（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 2007）、「統合版困り感尺度」（高橋, 2012a）、「大学生版 QOL 尺度」（山口・松崎・市川・長谷川, 2014）や「発達の修学困難チェックシート 10 項目版」（松下・福盛・一宮, 2014）などがあり、その有用性が報告されている。また、小林（2014）は、当事者が自分の特性を理解し、自分に合った生き方を自己選択できるように

¹¹ 回答は複数回答となっている。

教育的支援が必要であり、特に大学等への進学や就労に際し問題が顕在化してきた青年の場合は、自分の特性に気付いていないことも多く、当事者の自己理解を支援するためのツールが必要であることを指摘している。また、発達障害は、その障害特性として特定の能力や分野に極端な弱みを持つことがあり、これによって全体のパフォーマンスが落ちてしまうことがある。大学生活を維持していく上で自分の「弱み・強み」「得意・不得意」を認識し、必要な支援を要請することや、他の能力やスキルによって弱みや不得意な部分を補うことが求められる。

本研究では、これまでの先行研究を踏まえた上で、発達障害の特性をもつ学生が大学生活への適応にあたってつまづきやすく、大学生活の継続性に影響を与える可能性のあるスキルに着目し、具体的な支援の手立てや支援の方法に結びつくことを目指した発達障害を有する大学生の大学適応に関するスキル評価尺度の作成を試みる。そして、作成された尺度の信頼性と妥当性の検討を行う。

尺度の信頼性は、**Cronbach** の α 係数による内的一貫性によって検討を行う。妥当性については、当該調査と同様の調査を発達障害または発達障害が疑われ、大学において大学生活や学修上何らかの支援を受けている学生（以下「支援対象学生」という）に実施し、得点差の検討を行う。支援対象学生は、すでに大学生活において困難や課題を抱え、それらに対処するため大学内の相談機関やカウンセラー・教職員等に支援を受けている学生である。このため、本調査の各項目において、一般学生よりも困難や苦手さを感じている項目が多いことが考えられる。

第2節 方法

1. 質問紙の構成

本研究では、発達障害の特性から生じる大学生活上、予見しうる困難に着目し、高橋（2012a）の「ADHD 困り感質問紙 24 項目版＋オプション尺度（4 項目）」、「ASD 困り感質問紙 25 項目版」、独立行政法人国立特別教育総合研究所（2007）の「困り具合に関するセルフチェックリスト」の項目を参考にした。高橋（2012a）の質問紙は、AD/HD および ASD のある人が経験する困り感をもとにした質問紙となっている。独立行政法人国立特別教育総合研究所（2007）の「困り具合に関するセルフチェックリスト」は、(a) 入学後のスクリーニングの一つとして活用する、(b) 相談に訪れた学生について発達障害の可能性を探る、(c) 学生本人が自己を見つめる際のツールとして用いる、(d) 支援に活用できるモダリティーを探る、といったことを目的に作成されたものである。この他に、佐藤・徳永（2006）が指摘している発達障害を有する大学生の相談内容の主訴として多く挙げられている「対人関係」や「日常生活」、「学業や学修」に関する項目を加え、さらに発達障害者はその特性ゆえに様々なストレスに直面する機会が多く不適応を起こしやすいとされており、特に ASD 者はストレスに対する生物学的脆弱性の存在が指摘されていること、AD/HD 者は抑うつや不安への生物学的脆弱性を有している（林・江川・染矢, 2015）ことから「ストレス」に関する項目を加えた。また、西村（2011）は高等学校から大学という新たな環境への移行に際し必要なサポートは、「学習方法」のサポートのみならず修学を支える「体調管理」や「自己管理」、「スケジュール管理」といった生活へのサポート、「自らの特性を理解する」ことなどを挙げており、こうした視点も項目を検討する上で加味した。発達障害者の特性上、他者との関わりに課題を抱える場合も多いことから、対人関係を良好に保つために必要となる「礼儀・マナー・ルール」の理解といった内容の項目についても検討し選定した。

以上の視点をもとに項目の検討・選定を行い、発達障害を有する大学生支援に携わる臨床心理士 10 名が十分に内容的妥当性を備えていると判断した 109 項目を最終的に設定した。アンケートは「1. 当てはまらない」「2. あまり当てはまらない」「3. やや当てはまる」「4. 当てはまる」のいずれかを選択する方法で実施した。

2. 質問紙調査

調査期間

2015年6月～7月に調査を実施した。

対象者

全国の国私立大学(5校)の大学生840名を分析対象とした。男性491名,女性339名,不明10名,平均年齢19.2歳($S = 1.3$)であった。

手続き

対象者へは研究の目的及び方法,研究の社会的意義,結果の公表について説明を行い,本研究への協力に同意した者を調査対象者とした。フェイスシートには,属性として年齢・性別について尋ねるほか,調査の趣旨と内容,および研究上の倫理,無記名回答のため個人情報として用いることはないこと,また,回答は任意であり,回答を拒否したり中断しても不利益は生じないという説明を記し,口頭でも伝えた。なお,学生に対しては発達障害に関する質問紙調査といった情報は伝えず「大学生活における必要な事柄や知識」に関する調査といった名目で実施した。

調査は,学生が履修している授業時間直前あるいは直後に行い,アンケートを一斉配布し,回答済みの質問用紙はその場で回収を行った。回答は自由意志による合意を得たもののみ対象とした。

統計分析ソフト

データの集計及び解析には,SPSS Statistics ver25.0を使用した。

第3節 結果と考察

1. 結果

探索的因子分析

回答のあった 840 名の学生の質問紙の回答について、「当てはまる」を 4 点、「やや当てはまる」を 3 点、「あまり当てはまらない」を 2 点、「当てはまらない」を 1 点として得点化し、逆転項目は、それと逆の点数を与えた。全質問項目 109 項目の尺度の因子構造を明らかにするために、探索的因子分析（最尤法，Promax 回転）を行い、どの因子にも高い因子負荷（0.4 以上）を示さない項目を削除後、73 項目で再度因子分析（最尤法，Promax 回転）を行った。この結果、固有値 1.0 以上の 5 因子が抽出された。さらに、因子分析の結果に基づき作成した下位尺度における内的一貫性を確認するために Chronbach の α 係数を求めた。各因子の α 係数は十分に高く、信頼性が確認された（Table2）。

第 1 因子（ $\alpha = .911$ ）は、会話の基本的なスキルや挨拶の仕方などの 16 項目からなる「対人マナー」、第 2 因子（ $\alpha = .918$ ）は、ストレス解消、ストレスを感じた時の対処などの 10 項目からなる「ストレスマネジメント」、第 3 因子（ $\alpha = .897$ ）は、スケジュールを組み立てたり、予定の確認、実行など 11 項目からなる「プランニング」、第 4 因子（ $\alpha = .875$ ）は、大学生活や授業内でのルールの理解や運用など 13 項目からなる「キャンパスルール」、第 5 因子（ $\alpha = .853$ ）は、体調不良への気づきや対処法の理解など 10 項目からなる「体調管理」と命名した。

各尺度の平均値と標準偏差および下位尺度間相関を Table3 に示した。平均値については、いずれの尺度も理論的中間値の 2.50 よりも高い値であった。各下位尺度の相関については、いずれにおいても有意な正の相関関係が確認された。

Table 2 発達障害を有する大学生の大学適応評価に関するスキル評価尺度の因子分析結果

	因子					α
	1	2	3	4	5	
1 何かしてもらったときに、すぐにお礼が言える	.809	-.002	.015	-.064	.004	
2 適切にお礼を言うことができる	.794	-.002	.020	-.064	.043	
3 どのような時にお礼を言わなければならないのかわかる	.775	-.041	-.019	.016	.040	
4 相手を見る・頭を下げるなどしてお礼を言っている	.746	-.049	.050	-.023	.074	
5 状況に応じて、謝り方を変えることができる (例:「ごめんね」「申し訳ありませんでした」など)	.743	.019	.008	-.009	.005	
6 適切に挨拶をすることができる	.716	.052	.056	.017	-.076	
7 どんな時に謝るべきか知っている	.707	.051	-.009	.056	.048	
8 適切に謝罪をすることができる	.683	.086	.017	.031	.011	.911
9 相手によって(例:先生、先輩、友達、後輩)挨拶の仕方を変えている	.616	.032	-.017	.102	-.046	
10 「ありがとう」以外にも感謝を伝える言葉をいくつか知っている	.539	.098	.023	.049	.041	
11 挨拶するときには相手をしっかり見ている	.537	.007	.065	.024	.057	
12 大学で知っている人と会ったら挨拶をしている	.520	.049	.045	.090	-.088	
13 挨拶をするタイミングがわからない	.517	.003	-.095	-.144	-.061	
14 挨拶の仕方について、注意をうけたことがある	.493	-.143	-.105	-.111	-.026	
15 相手との上下関係(先生・先輩・後輩)によって言葉の使い分けができる	.443	-.057	.044	.150	-.023	
16 話しかけられたら、相手をちゃんと見て返事をしている	.419	.076	.016	.221	-.011	
17 ストレス解消法をいくつか持っている	.003	.896	-.036	.003	-.079	
18 ストレスの解消法について、一つのやり方がダメでも、他のやり方がある	.081	.881	-.001	-.096	-.067	
19 嫌なことがあった時に、ストレス解消法を行っている	-.025	.853	-.061	.071	-.029	
20 ストレスを感じたら、何か手を打っている	.078	.775	-.051	-.023	.010	
21 ストレス解消法として、思いつく方法の中から一番良いものを選べる	.066	.754	-.036	.011	.011	.918
22 嫌なことがあった時に、状況に応じた対処法を選べる	.048	.714	-.012	.047	.004	
23 ストレスに対処することができる	-.017	.710	.065	-.008	.055	
24 毎日の中で気持ちをリフレッシュする方法を持っている	.041	.569	.045	-.045	.120	
25 ストレスをためないために、毎日やっていることがある	-.145	.555	.005	.019	.049	
26 ストレスをためないように予防している	-.049	.540	.093	-.095	.106	
27 一日のスケジュールを組み立てられる	-.142	.054	.832	.023	-.026	
28 予定を立てることができる	-.108	.022	.796	.022	-.026	
29 一週間分のスケジュールを立てることができる	-.122	.054	.768	-.004	-.025	
30 何からやるべきか判断してスケジュールを立てている	-.097	-.028	.743	.052	.035	
31 自分の予定を特定のツール (例:手帳・スマホなど) に記入する習慣がある	.110	-.017	.666	-.106	-.040	
32 予定が分からない時にスケジュールを確認している	.103	-.050	.650	-.059	.034	.897
33 予定を確認することができる	.162	-.017	.607	-.008	.030	
34 新しい予定を入れるときには、その度に予定を確認している	.072	-.047	.586	.062	-.013	
35 立てた予定を実行することができる	.075	.013	.546	.007	.034	
36 自分の予定が分かるツール(例:手帳・スマホ)をいつも持っている	.167	-.051	.509	-.050	-.030	
37 前日や当日の朝に、その日のスケジュールを確認している	-.039	.003	.489	.109	-.024	

38	大学内で、ルールを守って過ごすことができる	.144	-.114	-.089	.751	.015	
39	マナーを守って授業に参加することができる	.111	-.076	-.021	.700	-.024	
40	ルールを守って授業に参加できる	.011	-.132	.016	.686	.025	
41	どのようなことをすると学則（校則）を破ったことになるか知っている	-.123	.039	.036	.675	-.032	
42	大学内にどのような施設（例：図書館、売店）があるかだいたい分かっている	.019	-.010	-.042	.616	.023	
43	大学生活で困ったときに、相談に乗ってくれる大学内の場所を知っている	-.238	.138	-.015	.600	.014	
44	事務手続きの内容に応じて大学内の適切な窓口に行くことができる（例：履修に関する事、証明書発行 など）	-.034	-.013	.060	.556	.071	.875
45	一つ一つの授業の評価方法（例：試験、レポート など）が分かっている	-.020	-.008	.055	.536	.064	
46	マナーを守って人と関わることができる	.306	.008	-.019	.522	-.069	
47	授業中は先生の方を向いて話を聞いている	.086	-.022	-.051	.515	.045	
48	先生と直接やり取りしたいときのアポイント（予約）の取り方を知っている	-.128	.115	.079	.488	-.019	
49	レポートの提出方法（期日、提出先）を間違えない	.158	.016	.074	.486	-.069	
50	何回欠席したら単位を落としてしまうか知っている	.151	-.005	-.020	.435	.011	
51	体調不良に気付くことができる	.005	-.077	-.023	-.055	.838	
52	体調が悪いのかどうか、自分で確認するポイントを知っている（例：熱っぽさ、食欲等）	.061	.002	.016	-.121	.784	
53	自分の体調の良い時と悪い時の違いがわかる	.155	-.088	-.014	-.066	.719	
54	体調不良時にどんな症状が体に現れるか知っている	.030	-.006	.067	-.057	.639	
55	自分の体調を崩すほど苦手なもの（例：温度、人ごみ）がある場合、それが何か知っている	-.021	.041	-.080	.041	.583	
56	どのような時（例：季節の変わり目、疲れがたまった時）に体調を崩しやすいか知っている	.006	.032	-.017	.033	.552	.853
57	体調が悪い場合、無理をせず安静にすることができる	-.186	.106	.004	.159	.484	
58	ストレスから起こる身体の変化に気づくことができる（緊張して汗をかく、不安でおなかが痛くなる など）	-.054	.087	-.033	.109	.449	
59	体調がおかしいと感じた場合、早めに対処（早く寝る、外出を控える など）できる	-.076	.122	.031	.161	.436	
60	疲れた時には身体を休めるようにしている	-.107	.113	-.006	.129	.422	

因子間相関	1	2	3	4	5
1	—				
2	.261	—			
3	.493	.363	—		
4	.607	.415	.481	—	
5	.412	.470	.359	.421	—

Table 3 下位尺度得点の平均値と標準偏差及び下位尺度間相関

	<i>M</i>	<i>SD</i>	2	3	4	5
1-対人マナー	3.32	.47	—			
2-ストレスマネジメント	2.63	.68	.264**	—		
3-プランニング	3.08	.60	.463**	.326**	—	
4-キャンパスルール	3.13	.50	.574**	.370**	.443**	—
5-体調管理	2.68	.51	.344**	.487**	.310**	.396**

* $p < .05$ ** $p < .01$

下位尺度の検討

各下位尺度の学部と性別における得点差を検討するために、 t 検定を行った。所属学部は大学により表記が様々であるため、人文、教育などを含む文系学部と、理工、情報などを含む理系学部で大別して分析を行った。分析にあたっては性別、学部共に記入があった 864 名のデータを分析対象として行い (Table4), 分析の結果、学部別、性別の t 検定の結果は Table5, Table6 のとおりとなった。学部別の得点差は、対人マナー ($t(804)=2.39, p<.05, d=.19$), プランニング ($t(810)=4.46, p<.001, d=.37$) において、いずれも文系学部が理系学部に比べて有意に得点が高い結果となった。性差による得点差は、対人マナー ($t(799)=-4.27, p<.001, d=.30$), プランニング ($t(767.59)=-7.14, p<.001, d=.51$), キャンパスルール ($t(800)=-2.97, p<.001, d=.20$) において、いずれも女性が男性と比較して有意に高い得点となった。

Table 4 質問紙調査対象者属性

	男	女	不明
文系学部	308	313	4
理系学部	217	26	2
不明	1	1	4

Table 5 学部別による得点差

		文系学部 (<i>n</i> =621)	理系学部 (<i>n</i> =243)	<i>t</i> 値	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
1-対人マナー	<i>M</i>	3.34	3.25	2.39	804	.02	.19
	<i>SD</i>	.47	.47				
2-ストレスマネジメント	<i>M</i>	2.64	2.59	0.90	809	.37	.07
	<i>SD</i>	.69	.68				
3-プランニング	<i>M</i>	3.13	2.91	4.46	810	.00	.37
	<i>SD</i>	.61	.58				
4-キャンパスルール	<i>M</i>	3.13	3.12	0.33	805	.74	.02
	<i>SD</i>	.50	.48				
5-体調管理	<i>M</i>	2.68	2.68	0.08	814	.94	.00
	<i>SD</i>	.52	.49				

注 網掛部分は有意に得点が高い項目。

Table 6 性差による得点差

		男 (<i>n</i> =525)	女 (<i>n</i> =339)	<i>t</i> 値	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
1-対人マナー	<i>M</i>	3.26	3.40	-4.27	799	.00	.30
	<i>SD</i>	.48	.46				
2-ストレスマネジメント	<i>M</i>	2.63	2.61	.35	804	.73	.03
	<i>SD</i>	.69	.67				
3-プランニング	<i>M</i>	2.94	3.24	-7.14	767.59	.00	.51
	<i>SD</i>	.62	.55				
4-キャンパスルール	<i>M</i>	3.08	3.18	-2.97	800	.00	.20
	<i>SD</i>	.51	.48				
5-体調管理	<i>M</i>	2.66	2.70	-1.08	809	.28	.08
	<i>SD</i>	.51	.51				

注 網掛部分は有意に得点が高い項目。

続いて、支援対象学生 20 名との下位尺度得点を比較するため t 検定を行った。支援対象学生の属性は Table7, 結果を Table8 に示す。全ての下位尺度において、一般学生の得点が支援対象学生の得点より有意に高い結果となった。

Table 7 支援対象学生の属性

平均年齢	21.9		
<i>SD</i>	3.16		
学部	文系学部	理系学部	不明
	8	11	1
性別	男	女	
	20	0	

Table 8 一般学生と支援対象学生との得点差

		一般学生 ($n=840$)	支援対象 学生 ($n=20$)	t 値	df	p	d
1-対人マナー	<i>M</i>	3.32	2.59	6.75	829	.00	1.55
	<i>SD</i>	.47	.56				
2-ストレスマネジメント	<i>M</i>	2.63	2.15	3.08	834	.00	.71
	<i>SD</i>	.68	.68				
3-プランニング	<i>M</i>	3.07	2.53	3.86	834	.00	.89
	<i>SD</i>	.61	.48				
4-キャンパスルール	<i>M</i>	3.13	2.71	3.71	830	.00	.84
	<i>SD</i>	.50	.50				
5-体調管理	<i>M</i>	2.68	2.42	2.16	838	.03	.51
	<i>SD</i>	.51	.47				

注 網掛部分は有意に得点が高い項目。

2. 考察

本研究では、発達障害を有する大学生の大学適応に関するスキルを 5 下位尺度 60 項目から測る尺度を作成した。下位尺度において Cronbach の α 係数を検討したところ、.918 から .853 の範囲となり、いずれも十分な一貫性があることが示された。

下位尺度に着目すると、大学適応において「ストレスマネジメント」や「体調管理」は西村（2011）が指摘しているとおおり、大学生活を送る上で基礎となるスキルを表していると考えられる。また、毎日通学し、授業を受けるといった日常生活を送る上で身体的な不調を感知することや未然に防ぐための手立てを講じるスキルとして体調管理に関するスキルは重要であるが、同時にメンタルヘルスの不調への対応も必要である。発達障害のある人にはストレスに対する脆弱性がある（林他，2015）ことから、ストレス状態にあるということについて自らが把握したり対処する「ストレスマネジメント」の必要性が示された。また、予定を立てることや予定の確認、把握・見通しといった「プランニング」に関する項目は、高橋（2012a）が述べている大学における現実的な課題実行計画を遂行するための計画を立てる力や時間管理のスキルを表していると言える。発達障害を有する大学生に対する支援は、その能力のアンバランスさゆえに支援内容が多岐に亘り個別的であることを踏まえ、発達障害の特性上である見通しを立てることへの困難さなど、スケジュール管理などを始めとする「パーソナルな支援」が必要であり（西村，2015c）、プランニングに関するスキルはこうしたものとも合致するものとなっている。さらに、学内ルールを把握し大学生活を送るといった「キャンパスルール」に関するスキルは、誰かが教えてくれると言うよりも暗黙知として認識されたり、友人や先輩後輩などとのコミュニケーションから情報を得ていくことで身につけたりするものが多く、こうしたことは発達障害を有する大学生の苦手な特徴として示される行動様式と合致しており、高橋（2014a）が示している大学生活準備性ピラミッドの「心と体の健康管理」「生活のリズム・日常生活管理」「対人技能・社会性」といったスキルに相当していると言えるだろう。

理系・文系学部、男女における下位尺度の得点差は、学部間では、対人マナー、プランニングにおいて文系学部が理系学に比べて有意に高い得点であることが確認された。男女別の性差では、対人マナー、プランニング、キャンパスルールにおいて、女子学生の得点が有意に高いことが示された。成田（2014）は、文系学部の学生は理系学部の学生と比べて人への興味や受容、共感と言った対人コミュ

コミュニケーションスキルや自らの意志や判断で物事に取り組もうとする行動力があること、さらに男女による性差では、女性の方が他者への親しみやすさや気配りと言った親和力や言語処理能力が高く、問題解決へのプロセスを構想する構想力に優れていること報告している。こうしたことから、文系学部の学生は理系学部の学生に比べて他者との積極的な関わりや他者へ共感しようとする意識の高さから対人マナーに関する項目の得点が高くなったと思われる。また、取り組むべき事柄を遂行しようとする行動特性は予定の把握や管理を行うことを促進させ、必然的にプランニングに関する項目の得点差に繋がったことが考えられる。男女の性差においては、女性の持つ親和力や言語処理能力の高さが結果的に対人コミュニケーションスキルの高さとなり、対人マナーの得点差やコミュニケーションを通じて獲得されたキャンパスルールのスキルが有意に高い得点差となって表れたと考えられる。プランニングにおいては、女性が得意とする物事に対するプロセスの構想力から予定を組み立てたり優先順位をつけて予定を管理するスキルのとして得点差に表れたものと考えられる。また、JASSO（2019）の調査では、大学等に在籍する発達障害学生のうち約57%がASDであり、本研究で示された結果とその特性からくる適応への困難さが合致していることが示唆された。

一般の学生と支援対象学生との比較では、すべての項目で一般の学生の値が有意に高いことが示され、本尺度の妥当性の根拠が示されたと言える。

3. 本研究の限界と今後の課題

本研究の目的は、発達障害を有する大学生に対し不適應状態の要因を把握することで、学生生活上の強みや弱みを整理し、支援者および当該学生が今後必要な支援について検討可能な評価尺度を作成することであった。

発達障害の特性をもつ学生は、自分自身のどの部分に課題があるのか認識していない場合があり、面談などを通じて明らかにするのに時間がかかることがある。また、顕在化している課題へ対処する際、どこに着目し支援の手立てを講じるかについて検討の必要があり、一般的に能力のアンバランスさにより大学生活の中で不都合を生じさせている場合が多く、当該学生の弱みを把握し支援することが必要となる（西村, 2015c）。

発達障害やその傾向のある学生の状態像は多様で、一概にその支援の手立てを講じることは難しく、個々の学生の状態像を丁寧に見極め、支援の方策を立てて

いくことが重要である。本研究により示された評価尺度は、特別な専門知識を有する教職員ではなくても比較的簡便に実施できることから、支援を必要とする個々の学生の状態像をある程度把握できることが可能となったという点で意義があると考えられる。また、特別な支援ニーズのある学生の支援を計画する上でのアセスメントバッテリーの一部として活用することも考えられる。

ただし、今回の評価尺度はあくまでも大学生活上において不適応を起こしやすい項目に着目しているため、発達障害を有する大学生もしくはその傾向のある学生自身の全体像を示すものではない。また、個人の主観的評価に依拠するツールである以上、評定の内容について個人差が影響を与えることや実態と評価上の数値のズレが起こる可能性もある。

今後の課題としては、支援対象学生のサンプルサイズが少ないことや性別に偏りがあるためサンプルサイズを増やした検討や他の評価尺度との関連といったさらなる妥当性の検証が必要だろう。また、評価結果を踏まえた支援によるプレポストの変化が測れるかどうかについても検証し、具体的支援の手立てに役立つ尺度として運用が可能かどうかについて今後検討を重ねたいと考えている。

第3章 発達障害を有する大学生の就労に必要なスキルの検討

第1節 問題と目的

1. 問題の所在

2013（平成 25）年 6 月に「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」という）が成立し、2016（平成 28）年 4 月から施行となった。この法律では「事業者は、その事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、（中略）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をするように努めなければならない。」（第 3 章第 8 条 2 項）とされ、民間事業者においては、合理的配慮の提供が努力義務として課せられている。

さらに、これらの動きに連動して、改正障害者雇用促進法が 2016（平成 28）年 4 月に施行され、雇用の分野における障害者に対する差別の禁止及び障害者が職場で働くに当たっての支障を改善するための措置（合理的配慮の提供義務）を定めるとともに、障害者の雇用に関する状況に鑑み、精神障害者を法定雇用率の算定基礎に加える等の措置を講ずることとなった。

このように、障害者への差別撤廃や合理的配慮を提供し雇用を促進する動きはみられるものの、発達障害者の雇用や就労支援、とりわけ大学における就労支援の状況は改善されているとは言い難く、2018 年度の大学生の就職率は 97.6%（就職希望者に占める就職者の割合、大学のみ）（文部科学省，2019）であるのに対し、障害のある大学生の就職率は 58.2%，発達障害学生は 48.4%（独立行政法人日本学生支援機構，2019）と差が生じている（Figure 12）。

このような一般の学生のみならず、他の障害学生と比較しても低い発達障害学生の就職率は、発達障害学生の就職の難しさを示しており、その理由のひとつとして、発達障害学生の就労支援を取り巻く環境が不十分であることが考えられる。JASSO（2019）の調査によれば、全国 785 大学のうち、障害学生にキャリア教育を行っている大学は 182 校（うち、発達障害学生への支援は 129 校、以下同様）、障害学生向け求人情報提供は 209 校（118 校）、就職支援情報の提供、支援機関の紹介は 229 校（153 校）、就職先の開拓、就職活動支援は 168 校（106 校）、インターンシップ先の開拓は 91 校（54 校）という状況であり、他の障害学生支援と

比較して発達障害学生の就労支援が十分とは言い難い状況にある。

さらに福田（2014）は、発達障害学生の就職活動において、キャリアセンターで発達障害や障害者就労の知識を持ち、支援を行える担当者がいる大学が少ないことを指摘しており、榎本・清野・木口（2018）の調査でも、大学におけるキャリアセンター内での支援上の困難については「専門的知識やスキルの不足」であることが挙げられている。

障害学生の就労に関する様々なニーズや可能性を探り、適切な目標設定の重要性とサービスを提供できる支援者の配置、支援者の能力向上の重要性が指摘されている（Betsy, Andrew, & Louis, 2013）にもかかわらず、このように大学の支援者が発達障害学生の就労に向けて具体的にどのような支援が必要か十分に整理されていないといった課題がある。一方、一部の大学では発達障害学生への具体的な就労支援が始まり一定の成果を挙げており（桶谷・水野・吉永・西村・斎藤, 2013）、大学在学中のインターンシップの有用性や就労にあたって大学在学中に企業が求めるスキル獲得の重要性が指摘されている（例えば、工藤・小笠原, 2016; 小笠原・村山, 2017）。

このように大学全体としての支援体制が十分ではない現状の中で、大学の支援者が発達障害学生の就職に向けて具体的支援を行うには、まず主な就職先となる企業が発達障害学生に対して何を期待しているのか、具体的にはどのようなスキルを求めているのかを知ることによって、就労支援における適切な支援の方向性が導かれると考えられる。

企業が求めるスキルの整理については、障害者の就労や職場定着に必要とされるスキルといった内容で、すでに多くの研究がなされている。就労にあたって必要とされるスキルについては「障害者用就職レディネス・チェックリスト（松為, 1988）」、「精神障害者のための職業準備性チェックリスト（社会福祉法人多摩棕櫚亭協会, 2008）」や、個別支援計画を作成するために、対象者の現状を把握し支援方法を検討する目的で活用されている「就労移行支援のためのチェックリスト（独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構, 2006）」がある。

しかし、これらはいずれも障害者全般に適用される内容であり、発達障害者に限定されたものではない。さらに大学卒業後の就労ということを考慮すると知的発達に遅れがないことを前提としたチェックリストの整理が求められる。

発達障害学生の就職について、JASSOはその障害を開示して就職しているのか否か、また就職先の企業が一般企業なのか特例子会社かについての調査は行って

いないが、発達障害学生の就職率の低さを鑑みると、就職において「障害者雇用」を活用した進路先は選択肢のひとつとして検討されるだろう。さらに、従来障害者雇用を困難と考えていた企業が障害者雇用を促進する実効性の高い方策として、現行の特例子会社制度を活用することが考えられ（山田，2015），これらの企業が障害者雇用のノウハウを蓄積していることから、発達障害学生の進路選択として特例子会社を選択することは現実的な選択肢のひとつになっている。実際、工藤・小笠原（2016）が取り組みを行っている発達障害学生への支援において、特例子会社を活用したインターンシップが実施され、就職に繋がっている。こうしたことから、本研究では特例子会社を主な調査対象として、就労に必要なスキルの検討を行うこととした。

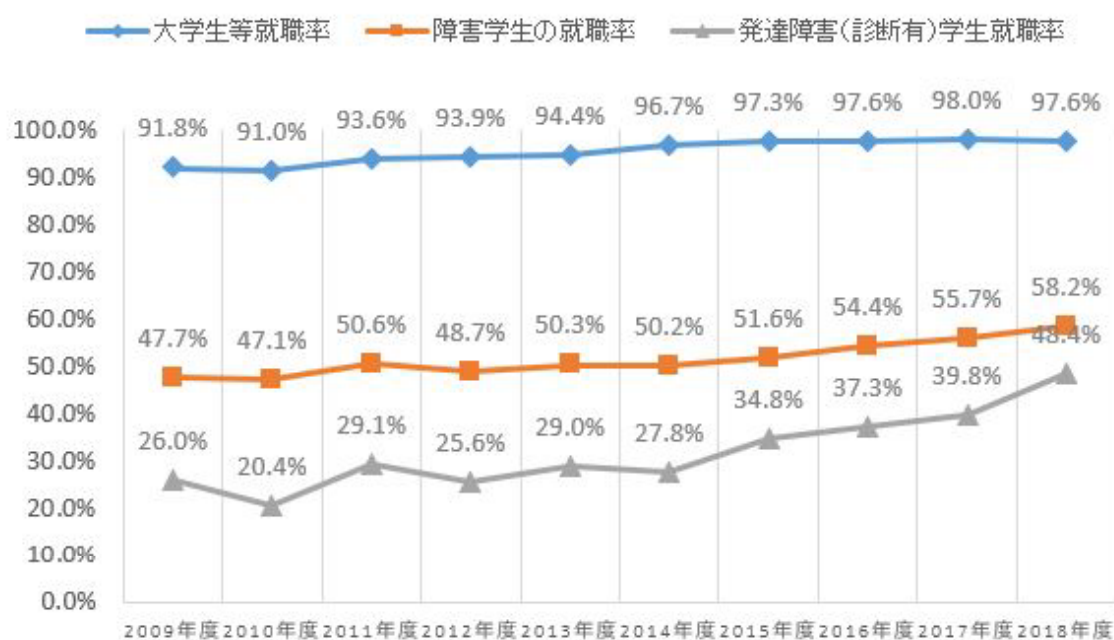


Figure12 大学生の就職状況

注1) 独立行政法人日本学生支援機構「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」および文部科学省「学校基本調査」2009年度～2018年度集計より筆者作成。

注2) 就職率：3月卒業者のうち就職希望者に対して就職者の占める割合。

2. 目的

本研究では、大学の支援者が発達障害学生の就労支援の構築に向けて、具体的支援の方向性の検討を可能とするために企業が求める発達障害者の就労に必要なスキルを明らかにすることを目的とした。

発達障害学生の就労支援を取り巻く環境が不十分であることを踏まえると、発達障害学生が企業就労を目指した場合、大学の支援者が企業においてどのようなスキルを求めているのか把握しておくことは重要であり、このことは、支援の方向性を明確にし、支援体制構築に資することができると考えられる。

第2節 方法

1. 予備調査

目的

質問紙の構成および設問項目の妥当性，回収方法が適切であるかを検証するために予備調査を実施した。

調査内容

調査内容は「精神障害者のための職業準備性チェックリスト」から発達障害学生が就労することを前提として検討が必要と思われる項目を3領域（基本的職業生活，働く場での人間関係，職場の行動・態度）から36項目を選択した。他の既存チェックリストは，障害者全般に用いられるものであるのに対し，「精神障害者のための職業準備性チェックリスト」は精神障害者に対応したチェックリストであり，発達障害学生が障害者手帳を取得する際，重複した障害がない場合，精神障害者保健福祉手帳を取得する可能性が高いことから本チェックリストを参考とした。さらに，発達障害を専門領域とする大学教員1名及び臨床心理士5名，特別支援教育士スーパーバイザー1名，特例子会社の人事採用担当者2名の合計9名によって，発達障害学生の就労に必要なスキルを具体的にイメージし，本チェックリストに追加すべき項目の有無について検討を試みた。最終的に筆者らの臨床経験から就労上重要と思われる項目を新たに29項目加え，合計65項目に整理した。また，回答者の所属する事業所の属性に関わる項目として，(a)従業員数，(b)業種，(c)発達障害者を現在雇用しているかの有無，(d)雇用している場合，何人雇用しているか，(e)雇用している場合の雇用形態について訊ねた。

回答方法は知的発達に遅れがない発達障害者が障害者雇用として就労する際に必要なスキル（以下「障害者雇用で必要なスキル」という）について「1：絶対必要」，「2：ある程度求める」，「3：あまり求めない」，「4：必要ではない」の4件法を用いて，設問項目の当てはまる番号に○をつけてもらうこととした。

対象者への依頼文書には，研究の目的及び方法，研究の社会的意義，結果の公表について記載した。さらに，調査用紙は，研究上の倫理，無記名回答のため個人情報として用いることはないこと，また，回答は任意であり，回答を拒否したり中断しても不利益は生じないことを併せて明示した。

方法

調査期間は 2014 年 10 月 1 日～同年 12 月 20 日であった。予備調査では、一般企業と特例子会社において障害者雇用で必要なスキルに差異があるのかも確認するため、一般企業と特例子会社に同内容の質問紙を送付し調査を行った。対象は明星大学のキャリアセンターへ求人等を行ったことがある一般企業 170 社および明星大学発達支援研究センターにおいて発達障害学生の支援に関してこれまで意見交換等何らかの交流を持ったことのある特例子会社 30 社の合計 200 社とした。調査は、郵送法、自記式無記名にて行い、一般企業 13 社（13 名）、特例子会社 13 社（13 名）の合計 26 社（26 名）から回答があった（回収率：一般企業 7.6%、特例子会社 43.3%）。

結果

回答のあった 26 社のうち、回答に不備のあった 1 社を除く 25 社を分析対象とした。25 社の回答結果から、回収された調査票においては、すべての項目が適切に回答されており、理解のしにくい項目や答えにくい項目はなかったと考えられる。また、調査実施期間を約 2 ヶ月とし、ほとんどの企業から 1 ヶ月以内で回答が得られていることから、十分な調査期間が設定できたと考えられる。このため、質問紙の項目および回収方法に特段の不備はなかったと考えた。また、回答のあった企業の属性、発達障害者の雇用の有無等は Table 9 に示した。各設問項目について「絶対必要」を 4 点、「ある程度求める」を 3 点、「あまり求めない」を 2 点、「必要ではない」を 1 点とし得点化した。特例子会社と一般企業の各項目について平均値及び標準偏差を算出した (Table 10)。正規性が満たされていない項目があることからノンパラメトリック検定により比較を行ったところ、特例子会社と一般企業の回答傾向は概ね一致したが、「(54) 上手くいかない仕事に対しても、原因をつきとめ方法などを再検討し、業務に取り組むことができる $U=39.500$, $p<.05$, $d=0.96$ 」については、特例子会社の平均値が有意に高い結果となった。

Table 9 予備調査における回答企業の属性および発達障害者雇用実績

		特例子会社 (n=13)	一般企業 (n=12)
従業員数(人)	1～	5	0
	50～	1	0
	100～	4	2
	200～	2	0
	300～	1	10
業種	サービス業	7	0
	卸売業・小売業	1	1
	情報通信業	1	4
	宿泊・飲食業	0	3
	生活関連サービス業	0	2
	製造業	0	1
	その他	4	1
発達障害者雇用	あり	13	4
	なし	0	7
	不明	0	1
雇用人数(人)	1～	5	4
	5～	4	0
	10～	0	0
	15～	4	0
雇用形態(複数回答)	正社員	10	1
	契約社員	7	0
	パート・アルバイト	2	4
	不明	0	8

Table 10 障害者雇用で必要なスキルおよび質問紙による平均値・標準偏差

領域		特例子会社 (n=13)		一般企業 (n=12)	
		M	SD	M	SD
基本的職業生活	1 服薬管理を行うことができる	3.77	.44	3.75	.45
	2 困った時に相談できる人, 支援者がいる	3.77	.44	3.58	.51
	3 規則正しい生活を送ることができる	3.69	.48	3.75	.45
	4 清潔で仕事に合った身だしなみができる	3.54	.52	3.33	.65
	5 困ったときに助けを求めることができる	3.38	.65	3.58	.51
	6 自分の得意不得意を理解している	3.38	.65	3.25	.97
	7 体調不良の際に対処することができる	3.23	.60	3.75	.45
	8 ストレスに気付くことができる	3.23	.44	3.25	.75
	9 危機管理(犯罪に巻き込まれない対応, 危機的な状況の基本的な対処法)ができる	3.23	.73	3.42	.67
	10 自分に必要なサポートについて説明することができる	3.15	.55	3.17	.83
	11 自分の苦手なことを他者に説明することができる	3.15	.55	3.10	.88
	12 金銭管理ができる	3.08	.64	3.33	.89
	13 ストレスを解消することができる	3.08	.64	3.08	.90
	14 予定を把握している	3.00	.0	2.92	.79
	15 自分の障害内容を説明することができる	2.77	.93	3.17	.72
	16 一般的な家事(買い物, 身辺整理等)遂行能力がある	2.69	.63	3.25	.62
	17 物事の優先順位を決めることができる	2.46	.52	2.50	.80
	18 予定を立てることができる	2.38	.65	2.50	.80
働く場での人間関係	19 挨拶・返事・お礼・謝罪などのマナーが身につけている	3.46	.52	3.17	.58
	20 人の話を聞くことができる	3.46	.52	3.50	.52
	21 自分の考えていること, 感じていることを相手に伝えることができる	3.23	.44	3.25	.62
	22 周囲と信頼関係を築くことができる	3.08	.49	3.00	.74
	23 相手(上下・異性)に応じた関わりができる	2.92	.64	2.92	.67
	24 苦手な上司や同僚とも, 仕事上支障がないよう, 必要な関係を保つことができる	2.92	.49	3.08	.67
	25 同じ職場の社員, 職員に対する配慮・気遣いができる	2.92	.49	2.67	.78
	26 他者との関係を安定して保つことができる	2.85	.69	3.08	.79
	27 担当職務と直接関係しない依頼であっても誠実に対応することができる	2.69	.63	2.67	.89
	28 組織の一員として所属する部署やチーム全体のことを視野に入れた行動ができる	2.62	.51	2.83	.83
	29 相手の状況に合わせて行動できる	2.62	.51	2.83	.94
	30 相手や状況に応じて言葉遣いを変えることができる	2.62	.51	2.50	.90
職場の行動・態度	31 業務で知り得た情報は外部で公言しない	4.00	.0	3.67	.65
	32 自分のミスを他人に転嫁しない	3.77	.44	3.58	.67
	33 毎日決まった時間に通勤することができる	3.77	.44	3.67	.49
	34 上司の指示を理解し, 最後まで作業することができる	3.69	.48	3.58	.51
	35 勤務時間中は集中して自分の業務に取り組むことができる	3.62	.51	3.50	.52
	36 納期や〆切を守るすることができる	3.62	.51	3.50	.67

職場 の 行 動 ・ 態 度	37	上司, 同僚等との約束を守ることができる	3.62	.51	3.50	.52
	38	報告ができる	3.54	.52	3.33	.65
	39	連絡ができる	3.54	.52	3.33	.65
	40	相談ができる	3.54	.52	3.42	.67
	41	作業工程を理解し, 必要な業務を最後までやり遂げることができる	3.54	.52	3.50	.52
	42	正確に作業を行うことができる	3.46	.66	3.42	.79
	43	メモを取ることができる	3.46	.52	3.00	.85
	44	改善点を指摘・指導された時には素直に従うことができる	3.46	.52	3.42	.51
	45	問題や疑問が生じた時に上司に指示を仰ぎ, 対応できる	3.38	.51	3.58	.51
	46	上司や先輩からの助言や指導に沿った行動ができる	3.38	.51	3.33	.65
	47	地道に努力することができる	3.31	.63	3.50	.67
	48	仕事とプライベートを分けることができる	3.31	.63	3.17	1.03
	49	未経験の仕事や苦手な仕事, 難しい仕事でもチャレンジする意欲を持っている	3.08	.67	2.67	.49
	50	作業手順に変更があった際にも, 支障なく作業を進められる	3.08	.28	2.92	.51
	51	主体的に業務に取り組むことができる	3.08	.76	2.75	.87
	52	業務に必要な技能, 知識を習得することができる	3.08	.76	3.08	.51
	53	自ら目標を決めて, 確実に実行することができる	3.00	.41	2.42	.90
	54	上手くいかない仕事に対しても, 原因をつきとめ方法などを再検討し, 業務に取り組むことができる	2.92	.49	2.25	.87
	55	会社の組織文化, 風土を理解している	2.85	.55	2.33	1.07
	56	自部門の役割分担を把握している	2.77	.73	2.75	1.06
	57	効率的に業務を進められるよう工夫することができる	2.62	.51	2.25	.87
	58	基本的なソフトウェア(Word, Excel, Powerpoint)を活用して, 報告書等の基本的なビジネス文書を書くことができる	2.62	.96	2.75	1.14
	59	自部門の業務プロセスを把握している	2.46	.88	2.67	.89
	60	仕事の段取りを自分で組み立てることができる	2.38	.65	2.50	.90
	61	依頼された業務に対して自分の能力を見極め, 期限の設定や業務遂行の可否を判断できる	2.38	.51	2.42	1.08
62	丁寧な言葉で電話の応答ができる	2.31	.75	2.50	.90	
63	新しい知識や技術の吸収に努め, 積極的に情報収集を行っている	2.25	.62	2.58	.79	
64	二つ以上の仕事を抱えている場合, 職責を果たすためにまずは何をすべきか適切に判断できる	2.15	.55	2.42	1.00	
65	リーダーシップを発揮することができる	1.92	.51	2.00	.95	

注) 網掛部分は筆者によって新たに追加した質問項目を示す。

考察

障害者雇用で必要なスキルについて、特例子会社と一般企業における回答傾向には大きな差異が認められず、概ね重複する結果となった。一般企業における回答者の中には発達障害者の雇用実績がない企業も含まれていたが、他の一般企業や特例子会社と同様に障害者雇用で必要なスキルに大きな違いはない結果が示された。特例子会社が一般企業よりも有意に平均値の高かった 1 項目については、仕事が上手くいかない場合にも粘り強く取り組むといった職場での態度について一般企業よりも期待値が高いことが推察される。ただし、一般企業の回収率が特例子会社に比べて低いこと、さらに特例子会社では回答したすべての企業で発達障害者の雇用実績がある一方で、回答した 12 社の一般企業のうち発達障害者の雇用実績がある企業は 4 社であり、雇用者数も少ないことや規模に偏りがあることを考慮すると、予備調査で得られた一般企業の回答は、我が国における一般企業全体を代表したものとは言い難く、ここで得られた結果の解釈には注意が必要であろう。

2. 本調査

方法

調査は全国の特例子会社（2016 年現在 448 社）のうち、予備調査を実施した 30 社を除く 418 社の人事担当者を対象とし、予備調査と同様に質問紙調査（郵送法，無記名）にて実施した。記入後は各企業より返送を依頼した。調査期間は、2017 年 1 月 8 日～5 月 31 日であった。

分析方法

データの集計及び解析には、SPSS Statistics ver25.0 を使用した。

第3節 結果と考察

1. 結果

特例子会社が求める障害者雇用に必要なスキル

本調査は、調査対象である 418 社のうち 123 社 (123 名) から回答があった (回収率 : 29.4%)。回答者の所属する企業の属性は Table 11 に示した。

Table 11 特例子会社の属性 (n=123)

		実数	割合 (%)
従業員数(人)	1～	63	51
	50～	37	30
	100～	13	11
	200～	7	6
	300～	3	2
業種	サービス業	50	39
	製造業	21	17
	卸売業・小売業	7	6
	複合サービス業	7	6
	情報通信業	6	5
	金融・保険業	3	2
	農・林・漁業	3	2
	学術研究・専門・ 技術サービス業	2	2
	生活関連サービス業・ 娯楽業	2	2
	教育・学習支援業	1	1
	医療・福祉	1	1
	不動産業・物品賃貸業	1	1
	その他	23	18
	発達障害者雇用	あり	90
なし		32	26
不明		1	1
雇用人数(人)	1～	53	43
	5～	21	17
	10～	4	3
	15～	11	9
	不明	34	28
雇用形態(複数回答)	正社員	54	39
	契約社員	35	26
	パート・アルバイト	14	10
	不明	34	25

全質問項目 65 項目について平均値および平均値の 95%信頼区間の値を求め、95%信頼区間の下限値をカットオフ値として、「あまり求めない (2 点)」、「必要ではない (1 点)」の項目が含まれているかについて確認したところ「リーダーシップを発揮することができる」の項目において下限値 1.92 となった。このため、全 65 項目のうち、「リーダーシップを発揮することができる」の項目を除く 64 項目を障害者雇用で必要なスキルとした (Table 12)。

探索的因子分析

回答があった 123 名を対象に障害者雇用で必要なスキル 64 項目について探索的因子分析 (主因子法, プロマックス回転) を実施し, どの因子にも高い因子負荷 (0.4 以上) を示さない項目を削除後, 再度因子分析 (主因子法, プロマックス回転) を行った。結果, 固有値 1 以上の 5 因子が抽出された。また, 因子分析の結果に基づき作成した各尺度の内的一貫性を検討するために Cronbach の α 係数を算出した (Table 13)。各因子の α 係数も十分高く, 信頼性も確認された。

第 1 因子 ($\alpha = .925$) は, 「仕事の段取りを自分で組み立てることができる」, 「物事の優先順位を決めることができる」, 「予定を立てることができる」などの 16 項目に高い因子負荷を示した。これらは業務を計画し実行するスキルに関する項目群であった。よってこの因子を「計画・実行」と命名した。

第 2 因子 ($\alpha = .853$) は, 「自分の苦手なことを他者に説明することができる」, 「自分の障害内容を説明することができる」などの 8 項目に高い因子負荷を示した。これらは自らの障害内容の理解や必要なサポートについて説明するといった職業生活を支える基本的な項目を示す項目群であった。よってこの因子を「他者への説明」と命名した。

第 3 因子 ($\alpha = .800$) は, 「周囲と信頼関係を築くことができる」, 「他者との関係を安定して保つことができる」などの 6 項目に高い因子負荷を示した。これらは他者との関係性を示す項目群であった。よってこの因子を「協調関係」と命名した。

第 4 因子 ($\alpha = .842$) は, 「報告ができる」, 「連絡ができる」, 「相談ができる」などの 5 項目に高い因子負荷を示した。これらは就労にあたっての基本的なスキルに関する項目群であった。よってこの因子を「就労基礎力」と命名した。

第 5 因子 ($\alpha = .799$) は, 「正確に作業を行うことができる」, 「作業工程を理解し, 必要な業務を最後までやり遂げることができる」などの 5 項目に高い因子負

荷を示した。これらは業務を完遂するスキルに関する項目群であった。よってこの因子を「業務遂行」と命名した。

また、因子間の相関を Table 14 に示す。第 1 因子と第 3 因子にはかなり強い相関が見られる一方、第 4 因子と第 5 因子についてはほとんど相関が見られず、それ以外についてはやや強い相関が示された。

さらに、抽出された因子ごとに発達障害者の雇用の有無における比較を Table 15 に示す。 t 検定の結果、第 1 因子「計画・実行」において $t(108)=2.28$, $p<.05$, $d=.50$ となり、発達障害者の「雇用あり」の企業が「雇用なし」の企業より有意に得点が高いことが示された。

なお、因子分析によって高い因子負荷を示さなかった項目は 24 項目あったが、これらの項目が障害者雇用で必要なスキルから除外された項目ではないことに注意したい。24 項目について、回答のあった 123 社の平均値及び標準偏差を算出したものを Table 16 に示した。

Table 12 障害者雇用で必要なスキル(特例子会社)アンケートによる平均値・平均値の95%信頼区間

領域		平均値 (n=123)	平均値の 95% 信頼区間	
			下限	上限
基本的 職業生活	1 服薬管理を行うことができる	3.71	3.62	3.80
	2 困った時に相談できる人、支援者がいる	3.66	3.55	3.76
	3 清潔で仕事に合った身だしなみができる	3.63	3.53	3.72
	4 規則正しい生活を送ることができる	3.61	3.50	3.72
	5 困ったときに助けを求めることができる	3.58	3.47	3.68
	6 体調不良の際に対処することができる	3.54	3.44	3.64
	7 危機管理(犯罪に巻き込まれない対応、危機的な状況の基本的な対処法)ができる	3.29	3.16	3.42
	8 金銭管理ができる	3.28	3.15	3.42
	9 自分の得意不得意を理解している	3.14	3.02	3.27
	10 ストレスに気付くことができる	3.13	3.00	3.26
	11 一般的な家事(買い物、身辺整理等)遂行能力がある	3.06	2.93	3.19
	12 ストレスを解消することができる	3.03	2.90	3.16
	13 自分の苦手なことを他者に説明することができる	2.94	2.80	3.08
	14 自分に必要なサポートについて説明することができる	2.93	2.78	3.08
	15 自分の障害内容を説明することができる	2.92	2.75	3.09
	16 予定を把握している	2.92	2.79	3.05
	17 物事の優先順位を決めることができる	2.61	2.48	2.73
	18 予定を立てることができる	2.57	2.44	2.69
働く場 での人 間関係	19 人の話を聞くことができる	3.61	3.50	3.71
	20 挨拶・返事・お礼・謝罪などのマナーが身につけている	3.42	3.32	3.53
	21 他者との関係を安定して保つことができる	3.09	2.99	3.19
	22 自分の考えていること、感じていることを相手に伝えることができる	3.08	2.99	3.17
	23 相手(上下・異性)に応じた関わりができる	3.05	2.92	3.18
	24 周囲と信頼関係を築くことができる	3.05	2.95	3.15
	25 同じ職場の社員、職員に対する配慮・気遣いができる	3.02	2.93	3.11
	26 苦手な上司や同僚とも、仕事上支障がないよう、必要な関係を保つことができる	2.94	2.84	3.04
	27 相手の状況に合わせて行動できる	2.85	2.73	2.97
	28 組織の一員として所属する部署やチーム全体のことを視野に入れた行動ができる	2.81	2.66	2.95
	29 相手や状況に応じて言葉遣いを変えることができる	2.75	2.63	2.87
	30 担当職務と直接関係しない依頼であっても誠実に対応することができる	2.59	2.43	2.74
職場の 行動・ 態度	31 毎日決まった時間に通勤することができる	3.85	3.78	3.92
	32 業務で知り得た情報は外部で公言しない	3.82	3.72	3.92
	33 上司、同僚等との約束を守ることができる	3.67	3.56	3.77
	34 上司の指示を理解し、最後まで作業することができる	3.59	3.49	3.68
	35 改善点を指摘・指導された時には素直に従うことができる	3.58	3.47	3.69
	36 連絡ができる	3.57	3.46	3.67
	37 問題や疑問が生じた時に上司に指示を仰ぎ、対応できる	3.55	3.42	3.67
	38 報告ができる	3.53	3.41	3.64
	39 上司(指導者)からミスを指摘されたとき、自分のミスを他人に転嫁しない	3.47	3.34	3.61
	40 勤務時間中は集中して自分の業務に取り組むことができる	3.46	3.36	3.56
	41 相談ができる	3.45	3.34	3.57
	42 地道に努力することができる	3.44	3.33	3.56
	43 作業工程を理解し、必要な業務を最後までやり遂げることができる	3.42	3.32	3.53
	44 正確に作業を行うことができる	3.40	3.30	3.51
	45 上司や先輩からの助言や指導に沿った行動ができる	3.34	3.24	3.45
	46 仕事とプライベートを分けることができる	3.29	3.16	3.42
	47 納期や〆切を守ることができる	3.28	3.15	3.42
	48 メモを取ることができる	3.13	3.00	3.26
	49 業務に必要な技能、知識を習得することができる	3.05	2.94	3.17
	50 未経験の仕事や苦手な仕事、難しい仕事でもチャレンジする意欲を持っている	3.04	2.92	3.16
	51 主体的に業務に取り組むことができる	2.99	2.85	3.13
	52 作業手順に変更があった際にも、支障なく作業を進められる	2.96	2.85	3.07
	53 自部門の役割分担を把握している	2.78	2.64	2.92
	54 会社の組織文化、風土を理解している	2.64	2.48	2.79
55 自部門の業務プロセスを把握している	2.64	2.49	2.79	
56 効率的に業務を進められるよう工夫することができる	2.63	2.50	2.75	
57 自ら業務目標を決めて、確実に実行することができる	2.60	2.44	2.75	
58 上手くいかない仕事に対しても、原因をつきとめ方法などを再検討し、業務に取り組むことができる	2.52	2.37	2.66	
59 新しい知識や技術の吸収に努め、積極的に情報収集を行っている	2.40	2.26	2.54	
60 仕事の段取りを自分で組み立てることができる	2.37	2.24	2.51	
61 二つ以上の仕事を抱えている場合、職責を果たすために、まずは何をすべきか適切に判断できる	2.37	2.23	2.52	
62 依頼された業務に対して自分の能力を見極め、期限の設定や業務遂行の可否を判断できる	2.36	2.21	2.52	
63 丁寧な言葉で電話の応答ができる	2.35	2.19	2.52	
64 基本的なソフトウェア(Word, Powerpoint)を活用して、報告書等の基本的なビジネス文書を書くことができる	2.24	2.07	2.42	
65 リーダーシップを発揮することができる	2.07	1.92	2.22	

注 網掛部分は平均値の95%信頼区間の下限値が評定値2.00(あまり求めない)未満であったことを示す。

Table 13 障害者雇用で必要なスキル 因子負荷量

	因子					α
	1	2	3	4	5	
1 仕事の段取りを自分で組み立てることができる	.806	-.147	-.068	-.033	-.013	.925
2 物事の優先順位を決めることができる	.798	-.067	-.053	.146	-.079	
3 予定を立てることができる	.776	.031	-.282	.255	-.121	
4 二つ以上の仕事を抱えている場合、職責を果たすために、まずは何をすべきか適切に判断できる	.770	-.132	-.018	.033	.075	
5 効率的に業務を進められるよう工夫することができる	.716	-.091	-.156	.191	.032	
6 依頼された業務に対して自分の能力を見極め、期限の設定や業務遂行の可否を判断できる	.706	-.026	.081	.044	.033	
7 上手くいかない仕事に対しても、原因をつきとめ方法などを再検討し、業務に取り組むことができる	.684	-.072	-.009	.134	.010	
8 自ら業務目標を決めて、確実に実行することができる	.654	-.094	.246	-.160	.067	
9 新しい知識や技術の吸収に努め、積極的に情報収集を行っている	.624	.113	.062	-.048	-.087	
10 担当職務と直接関係しない依頼であっても誠実に対応することができる	.600	.050	.112	-.029	-.196	
11 丁寧な言葉で電話の応答ができる	.595	-.038	.065	-.107	.120	.853
12 基本的なソフトウェア(Word, Excel, Powerpoint)を活用して、報告書等の基本的なビジネス文書を書くことができる	.586	.117	-.140	-.092	.071	
13 自部門の業務プロセスを把握している	.553	.167	.004	-.020	.018	
14 自部門の役割分担を把握している	.547	.094	.129	.029	-.053	
15 組織の一員として所属する部署やチーム全体のことを視野に入れた行動ができる	.500	.171	.193	.054	-.100	
16 相手の状況に合わせて行動できる	.488	.096	.241	-.072	-.113	
17 自分の苦手なことを他者に説明することができる	.266	.793	-.067	-.098	.022	
18 服薬管理を行うことができる	-.160	.672	.056	.143	-.086	
19 自分の障害内容を説明することができる	.160	.665	-.115	-.112	.219	
20 体調不良の際に対処することができる	-.189	.658	-.029	.125	.041	
21 自分に必要なサポートについて説明することができる	.277	.630	-.046	-.038	.046	
22 自分の得意不得意を理解している	.192	.623	.188	-.178	.105	.800
23 規則正しい生活を送ることができる	-.212	.478	.306	.009	-.104	
24 困った時に相談できる人、支援者がいる	-.080	.464	-.231	.351	-.012	
25 周囲と信頼関係を築くことができる	.201	-.099	.828	.016	-.091	
26 他者との関係を安定して保つことができる	.015	-.057	.722	-.028	.011	
27 上司(指導者)からミス指摘されたとき、自分のミスを他人に転嫁しない	.016	-.028	.588	.111	.012	
28 同じ職場の社員、職員に対する配慮・気遣いができる	.131	-.007	.519	.164	.061	
29 上司や先輩からの助言や指導に沿った行動ができる	-.140	.143	.444	.187	.084	
30 改善点を指摘・指導された時には素直に従うことができる	-.191	.195	.405	.139	.177	
31 報告ができる	.084	-.013	.113	.789	.071	
32 連絡ができる	.012	-.044	.107	.754	.136	
33 相談ができる	.143	.067	.225	.708	-.051	
34 困ったときに助けを求めることができる	-.073	.439	-.025	.444	-.203	
35 問題や疑問が生じた時に上司に指示を仰ぎ、対応できる	.086	.059	.022	.420	.204	
36 正確に作業を行うことができる	-.043	-.015	-.055	.152	.744	
37 作業工程を理解し、必要な業務を最後までやり遂げることができる	.088	.083	-.114	-.015	.709	
38 上司の指示を理解し、最後まで作業することができる	-.120	.008	.077	.165	.645	
39 勤務時間中は集中して自分の業務に取り組むことができる	-.180	.051	.169	-.057	.620	
40 納期やバ切を守ることができる	.416	-.149	.058	-.025	.485	.799

Table 14 障害者雇用で必要なスキルの因子間相関

	1 計画・実行	2 他者への説明	3 協調関係	4 就労基礎力	5 業務遂行
1 計画・実行	—	.367	.416	.319	.341
2 他者への説明		—	.348	.221	.274
3 協調関係			—	.337	.306
4 就労基礎力				—	.163
5 業務遂行					—

Table 15 発達障害者雇用の有無による得点差

		発達障害者雇用		<i>t</i> 値	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
		あり (<i>n</i> =90)	なし (<i>n</i> =32)				
1-計画・実行	<i>M</i>	2.59	2.35	2.28	108	.03	.50
	<i>S</i>	.47	.50				
2-他者への説明	<i>M</i>	3.32	3.16	1.64	111	.10	.33
	<i>S</i>	.42	.54				
3-協調関係	<i>M</i>	3.27	3.12	1.88	110	.06	.40
	<i>S</i>	.37	.40				
4-就労基礎力	<i>M</i>	3.58	3.39	1.88	112	.06	.43
	<i>S</i>	.41	.55				
5-業務遂行	<i>M</i>	3.47	3.32	1.65	110	.10	.37
	<i>S</i>	.43	.31				

Table 16 障害者雇用で必要なスキルのうち高い因子負荷を示さなかったスキル (*n*=123)

	<i>M</i>	<i>SD</i>
1 毎日決まった時間に通勤することができる	3.85	.360
2 業務で知り得た情報は外部で公言しない	3.82	.502
3 上司、同僚等との約束を守ることができる	3.67	.515
4 清潔で仕事に合った身だしなみができる	3.63	.486
5 人の話を聞くことができる	3.61	.511
6 地道に努力することができる	3.44	.593
7 挨拶・返事・お礼・謝罪などのマナーが身につけている	3.42	.536
8 危機管理(犯罪に巻き込まれない対応、危機的な状況の基本的な対処法)ができる	3.29	.643
9 仕事とプライベートを分けることができる	3.29	.659
10 金銭管理ができる	3.28	.671
11 ストレスに気付くことができる	3.13	.649
12 メモを取ることができる	3.13	.665
13 自分の考えていること、感じていることを相手に伝えることができる	3.08	.444
14 一般的な家事(買い物、身辺整理等)遂行能力がある	3.06	.667
15 相手(上下・異性)に応じた関わりができる	3.05	.645
16 業務に必要な技能、知識を習得することができる	3.05	.578
17 未経験の仕事や苦手な仕事、難しい仕事でもチャレンジする意欲を持っている	3.04	.621
18 ストレスを解消することができる	3.03	.630
19 主体的に業務に取り組むことができる	2.99	.678
20 作業手順に変更があった際にも、支障なく作業を進められる	2.96	.533
21 苦手な上司や同僚とも、仕事上支障がないよう、必要な関係を保つことができる	2.94	.491
22 予定を把握している	2.92	.634
23 相手や状況に応じて言葉遣いを変えることができる	2.75	.612
24 会社の組織文化、風土を理解している	2.64	.788

2. 考察

特例子会社 418 社を対象とした質問紙調査を行い、回答のあった 123 社（123 名）を対象に障害者雇用で必要なスキルについて検討したところ、当初準備した 65 項目のうち「リーダーシップを発揮することができる」を除く 64 項目を抽出することができた。さらに、この 64 項目について因子分析を行ったところ、「計画・実行」、「他者への説明」、「協調関係」、「就労基礎力」、「業務遂行」の 5 因子 40 項目を確認した。企業の障害者雇用において必要なスキルとして求められるのは、職場においてチームをまとめ統率していくようなリーダーシップを発揮するスキルよりも、むしろ業務を確実に実行・遂行するためのスキルや自らの苦手さやサポートが必要なことについて他者に説明できる力、さらに他者との安定した関係性や信頼関係を築くことができるスキルがより重視されていると考えられる。

発達障害者の雇用の有無によって各因子の得点を比較したところ、「計画・実行」において発達障害者の雇用がある企業が有意に高いことが示され、他の因子については、有意差が認められなかった。発達障害者を実際に雇用する企業は、日々発達障害者と接する中で障害の特性を踏まえつつ基本的な業務を実行するスキルや仕事の段取りを整え、計画的に業務を行うスキルについて、その重要性を認識し、必要なスキルとして求めているものと考えられる。

その他の因子については発達障害者の雇用の有無によって有意差が認められなかったが、これは発達障害者の雇用実績がなくとも、雇用する際には「他者への説明」、「協調関係」、「就労基礎力」、「業務遂行」に含まれるようなスキルを持っていることを期待し、重視していると考えられる。例えば、「他者への説明」は、自らの苦手なことや障害の特性を説明できることを求めるものであるが、発達障害者が自らの得意・不得意を理解しているといった自己理解の深まりが結果的には継続した就労を支えていく（望月，2002）重要性を企業が認識していると考えられる。障害者雇用が量的に拡大し、差別禁止や合理的配慮によって障害者雇用の質的向上が求められる現状において、個々人の特性を踏まえ個別性に合わせた配慮の提供が望まれているが、発達障害者が企業から適切な配慮を引き出すためには、自らの障害や特徴についてわかりやすく説明する必要がある（相澤，2016）、この点から見ても自らの特性を他者に説明できることは、発達障害者の就労にあたって重要なスキルと言えるだろう。また、「協調関係」では周囲と信頼関係を築くことができるスキルや同じ職場の仲間に対して気遣いや配慮ができるスキルを求めるものであるが、発達障害者が対人関係に困難性を抱えることが多いことを

企業が認識し、他者とトラブルなく信頼関係を構築するスキルを重視していると考えられる。特に ASD 者が安定した対人関係を構築するには、他者から攻撃や不快感を誘発するような行動はどのような行動かを理解し、そうした行動を起こすことがないような振る舞いやスキルを身につけることが重要（米田，2009）であり、職場において協調し、信頼関係を構築していくことを企業が求めていると考えられる。

また、5つのどの因子にも高い因子負荷を示さなかった 24 項目（Table 16）は、先の結果が示すように障害者雇用で必要なスキルであることは確認されたものの共通した因子は抽出されなかった。これらの項目について見てみると、身だしなみや金銭管理、ストレスマネジメントなど直接仕事に関係しないものの、就労生活を支えるためのスキル（梅永，2017）が存在する。また、仕事に関する項目については、それぞれ独立した内容として扱われるスキルであるため、共通した因子が見いだせなかったことが考えられるが、どの項目の平均値も中央値の 2.5 以上を示し、障害者雇用で必要なスキルであることが示された。

本研究において示された 64 項目のスキルと「計画・実行」、「他者への説明」、「協調関係」、「就労基礎力」、「業務遂行」といった 5 つカテゴリーの障害者雇用で必要なスキルは、企業就労における障害者雇用で必要なスキルであり、必ずしも発達障害学生に限定されたものではない。知的発達に遅れがない発達障害者の中には大学に進学する者もいれば、大学に進学せず就職等の進路を選択する者も存在するだろう。このような発達障害者に対して企業が求めるスキルは、いわば発達障害学生が企業就労を目指す際に求められる最低限必要なスキルと考えることができる。先に述べたように、発達障害学生を取り巻く就労支援体制が不十分な中、大学の支援者が発達障害学生の就労支援において本研究で示された 64 項目と 5 つのカテゴリーをひとつの支援の方向性とし、目の前にいる発達障害学生が就労に向けてどのようなスキルを身につけるべきかについて検討を行うことが可能となる。

また、本研究において示されたスキルは、若年の就職困難者のもつ困難性と共通した特徴（独立行政法人労働政策研究・研修機構，2013）でもあり、就労支援の場において課題となることが考えられる。大学の支援者は、これらのスキルおよび 5 つのカテゴリーを踏まえた上で、発達障害学生のアセスメントやニーズから適切な支援の方向性を見だし、必要な支援方策を講じていくことが可能となるだろう。こうした点から、本研究によって障害者雇用において必要とされるス

スキルについて整理できたことは有用であると考えられる。

3. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、予備調査の段階で一般企業のサンプルサイズが少ないことに加え、本調査では特例子会社への質問紙調査に限定されたため、一般企業の就労にあたって求められるスキルの整理については継続して検討することが必要である。なお、今回の調査において、調査の対象者の中に発達障害者の雇用実績がないものが含まれていることに注意が必要である。すなわち、発達障害者の特性や障害の状態像について正確に把握していない対象者が含まれている可能性も考えられることを指摘しておく。しかし、いずれの場合においても発達障害者を雇用する際に人事担当者が必要と認めたスキルであるという点に着目して検討を行った。

また、本調査では対象者に対し発達障害者を障害者雇用する上で必要なスキルについて質問していることから、大学生のみに限定されたスキルではなく、高卒者等も包含した「知的発達に遅れがない発達障害者」となる。このため、企業にとって大卒者の採用を考える際に本研究によって示された以上のスキルを求めていることも考えられる。本研究によって示されたスキルは、大卒者にとっては最低限必要なスキルと捉え、今後の研究において大卒者を想定したスキルの整理がさらに必要であると考えている。

さらに、発達障害学生が企業の求める能力に対して自らの能力やスキルがどのレベルにあるのか客観的にアセスメントするための指標やツールが必要だろう。自らもつ特性やスキルを勘案し、具体的にどのような仕事に就くかの検討を行うための体験の場として、インターンシップ等を活用することが有効である(西村, 2015b)が、体験の場から具体的な進路選択に繋げるためには、インターンシップ等に参加した際の評価方法やフィードバック、その後の支援システムの構築なども今後の検討課題だと考えられる。

第4章 発達障害を有する大学生の学生支援から就労支援までの包括的支援の枠組み

第1節 発達障害を有する大学生への大学適応支援事例

1. 問題と目的

2013年6月に障害者差別解消法が成立し、差別禁止と合理的配慮が法制化され、2014年1月には国連障害者権利条約が批准された。遡れば、2011年に障害者基本法が改正され、その第四条に「(前略)社会的障壁の除去は、(中略)その実施について必要かつ合理的な配慮がされなければならない。」と明示され、我が国に「合理的な配慮」という概念が登場し、法的に位置づけられてから9年が経とうとしている。

この数年の状況を俯瞰すると、国内の法整備が急速に進展しつつある一方、教育機関、特に大学等においては、障害のある学生への支援(合理的配慮の提供)が十分に行われているとは言い難い状況にある。

第1章第2節でも述べているとおり、日本学生支援機構の調査によれば大学等に在籍する障害学生は、2018年度現在で33,812人(全学生数に対する割合1.05%)であり、その中でも発達障害(診断有)は6,047人と2006年度の調査以来増加の一途を辿っている。発達障害を有する大学生への支援については、同節で述べているとおり、782校ある大学等のうち授業支援を行っているのは518校となっており、約66%程度にとどまっている。

就職状況については、2018年3月の発達障害を有する大学生(診断有)卒業生823人のうち、就職したものは398人であり、48.4%にすぎない。就職率は年々上昇しているものの、同年の一般学生の就職率97.6%と比較すると、大きくかけ離れている状況となっている。大学適応のみならず、大学から社会への移行についても課題として検討していく必要性を示している。本節では発達障害を有する大学生の学生生活においてどのようなつまずきがあるのかを整理し、発達障害を有する大学生が社会へスムーズに移行するために、大学在学中にどのような支援が有効であるかについて実践例をもとに検討を行う。

2. 方法

前述のとおり、発達障害を有する大学生が順調に学生生活を継続し、社会へ移行していくことは極めて困難な状況にあり、様々なつまずきから大学生活を中断

せざるを得ないことも珍しくはない。本節では先行研究を踏まえ、国立特別支援教育総合研究所の調査研究の結果をもとに発達障害を有する大学生が起こしやすい大学生生活場面でのつまずきについて改めて整理し、小集団で行うスキルトレーニングを主軸とする支援方法を開発した明星大学の **START** プログラムの実践例を通して、身につけるべきスキルと支援方法の検討を行う。

3. 結果

発達障害のある学生の大学におけるつまずき

国立特別支援教育総合研究所が行った全国の大学・短期大学、高等専門学校に対する調査研究（2007）によると、発達障害のある学生の大学生活におけるつまずきとして、「学業上の困難」「大学生活上の困難」「対人関係でのトラブル」「就労の困難」「情緒面での困難」「その他」が挙げられている。その他、多くの先行研究においても、発達障害のある学生が、入試や講義、対人関係、生活面、就職支援等全般において、つまずきを示す傾向があることが示唆されている（例えば、西村, 2011; 西村, 2015a; 佐藤・徳永, 2006）。発達障害のある学生はその特徴により引き起こしやすい対人関係の問題だけでなく、学業面の問題や生活上の問題、そして就労に関する問題など、大学生活に関わる全ての領域でつまずきを生じやすいことが明らかになっている（西村, 2013; 佐藤・徳永, 2007; 須田・高橋・上村・森光, 2011）。

また、仲（2009）は高等学校から大学の移行にあたり、高等学校と大学の違いを事前に理解し大学進学に備えることの大切さを挙げ、桶谷他（2011）は富山大学が入学前から移行準備として大学生活を想定したサポートを高校在学時から行っていることを報告している。この他にも在学中にインターンシップ等に参加し、就労に必要なスキルを身につけることの必要性を挙げるなど（仲, 2009）、大学入学時から社会への移行時まで、発達障害のある学生の想定されるつまずきは多岐にわたり、身につけるべきスキルのために、多くのサポートが行われている。

Table 17 において、先行研究から発達障害のある学生のつまずきや、それらが起きやすい時期を整理し、その内容から高校から大学に入学する適応段階、大学生活を送る継続段階、大学を卒業し社会に出る移行段階の 3 つに分類した。

Table 17 各段階で起きやすいつまずき

入学時 (適応段階)	大学生活 (継続段階)	就労準備 (移行段階)
<ul style="list-style-type: none"> ・履修登録の仕方 ・出席管理 ・講義の時間 ・講義内容の理解 ・単位認定試験 ・スケジュール管理 ・空き時間の過ごし方 ・体調管理 ・新しい対人関係の構築 ・感情コントロール ・相談機関の利用の仕方 	<ul style="list-style-type: none"> ・履修計画 ・スケジュール管理 ・専門的内容の理解 ・実験, プレゼン等の授業 ・自己理解(転部・転学・休学等) ・単位取得 ・友人関係 ・サークルでの上下関係 ・アルバイトの申し込み ・履歴書の書き方 ・アルバイト先での上下関係 ・インターン先での対人関係 ・余暇活動 ・社会マナー ・相談機関の利用 ・感情コントロール 	<ul style="list-style-type: none"> ・社会マナー ・身だしなみ ・履歴書, エントリーシートの書き方 ・スケジュール管理 ・体調管理 ・自己理解 ・ジョブマッチング ・感情コントロール ・進路選択

注 国立特別支援教育総合研究, 2007; 江藤・青石・藤丸, 2012; 仲, 2009; 佐々木, 2005; 佐藤・徳永, 2007; 都築・田中, 2005 を参考に筆者作成。

それぞれの段階だけではなく、学生生活を通じて一貫してつまずきやすいものもあるが、適応段階では履修登録の仕方や授業内容の理解等、これまでの教育課程とは違うシステムへの適応に関するものが多く挙げられる。継続段階ではサークルでの上下関係やアルバイトの申し込み等、対人関係や大学生活の維持に関するものが多く、社会移行段階では身だしなみや履歴書、エントリーシートの書き方といった社会にでるための準備に関するものが多いことが特徴であり、各段階に生じやすいつまずきを理解し支援していくことで、大学への適応や生活の維持、社会への移行へとスムーズにつなげることができると考えられる。

高等教育における発達障害のある学生に対する支援とスキルトレーニングの必要性

発達障害のある学生の支援について、丹治・野呂(2014)は「学業上の困難」「対人関係上の困難」「情緒・精神面の困難」「大学生活上の困難」「就職上の困難」という多くの困難さに対し、支援者の半数以上はカウンセラーと大学教員であることと、履修や対人、生活スキルといった相談においても半数以上は個別面談で対応していることを報告している。青石・江藤・藤丸(2013)は、発達障害のあ

る学生に対する個別面談での支援がスムーズに進められる要因として、「発達障害の知識」「対応の個別性」「話を聞く時間的な余裕」を挙げている。このように専門的知識を持ったカウンセラーによる個別対応による支援は有効である一方、個別対応に割ける時間は学生にとっては大学生活の中の限られた時間であり、支援するカウンセラーにとっても対応できる人数には限りがある。カウンセラーによる個別対応の支援以外の多くの時間や場面では大学教員や大学職員が支援を行う必要があるが、それぞれ講義や研究、日常業務としての学生対応などで多くの時間が割かれる。その中で発達障害に関する知識を獲得することや、学生支援のための時間的な余裕を作ることは困難である。

発達障害を有する大学生の支援を受けるまでの経緯も様々であり、須田他（2011）は発達障害のある学生が相談につながる経緯として、学生が自発的に支援を求める場合と、指導教員など関係教職員が対応に困って支援につなげる場合の2つがあると報告している。特に後者の場合、周囲は困っているものの学生自身は自覚がないと指摘している。このような場合であると、支援側が学生にとって必要であると考ええるサポートと学生側が受け取ろうと考えるサポートの質と量に差が生じ支援が継続しにくいこともあるため、支援側のモチベーションの維持に困難さも生じやすく、個別対応のみでは、質・量ともに限界があるのではないかと考えられる。

浜田・村山・明翫・辻井（2015）は、発達障害の中でも特にASD者は障害特性から対人関係において多くのストレスを体験し、不適応状態を呈することを報告し、本人支援においてライフステージの各々の時期に適応行動が増大するスキルトレーニングが必要であることを指摘している。また小田切（2007）は、発達障害のある学生の支援は、支持的な心理療法だけでは不十分であり、社会的スキルの獲得と行動変容を目指した行動マネジメントが重要であると指摘している。大学生活においては前述の Table 17 で示した通り、対人関係の難しさから生じる情緒的な不安定さだけでなく、履修登録など大学システムの使用方法がわからないことから生じる混乱もある。そのため、カウンセリングによる情緒面のフォローだけでなく、大学のシステム理解や日常生活の過ごし方といったスキル不足により起きているつまずきに対して、必要な対応方法を学ぶといった具体的なスキルを提供する支援も必要であろう。

この具体的なスキルの獲得を目的とする支援として、小集団で行うソーシャルスキルトレーニング（Social Skills Training, 以下「SST」という）やライフス

キルトレーニング（Life Skills Training, 以下「LST」という）がある。

発達障害のある人に行う SST とは、社会性のつまずきにより生じる対人関係におけるトラブルに対し、集団参加やコミュニケーション、情緒的行動などの集団場面において必要なスキルついて、小集団での社会的場面を作りロールプレイングや趣味レーション学習を行いながら社会的スキルの獲得を行うトレーニングである（小貫，2009）。

一方、LST とは小貫（2009）は不特定多数の人からなる一般社会の中で、適切な対人関係、社会参加、自己確立を達成するために必要なスキルを習得し発揮できることを目的としたトレーニングを行うことと定義している。主に友人社会におけるスキル習得を目指した SST とは異なり、一般社会でのスキル習得にターゲットを絞り、一般社会と自分の感覚とのズレに折り合いをつけ、技能的、行動的な特徴からくるハンディキャップを軽減し、社会自立を果たすために行うトレーニングであり、最終的な目的は自助能力の育成としている（小貫，2009）。

大学で行われている SST に関しては、読売新聞（2012）の「大学の实力調査」において、支援として SST を行っている大学は全体の 7.19%と報告している。指導者数や指導時間・回数・内容等、構造化の程度までは明記されていないため、SST としての十分な内容を伴っているかは判断できないが、高等教育の中で SST が支援の選択肢の中の一つとして十分に位置づけられていないのが現状であることがうかがえる。

しかし、発達障害のある学生の大学生活におけるつまずきは、各個人の情緒的不安定さから生じるものだけではなく、前述したような初めて経験する大学システムに対するスキル不足による不適應であることも多く、小集団でキルトレーニングとして学ぶことの方が有効であると考えられる課題も多い。そのため大学等で行われてきた従来の個別対応によるサポートだけでなく、小集団による SST や LST で具体的なスキル獲得のためのサポートを行うことは、不足しているスキル獲得を果たせることだけでなく、限られた時間で複数の学生のサポートができるため、大学等で実施する有用性は学生だけでなく支援者側にもあると考えられる。

大学等におけるキルトレーニングによる支援モデル—START プログラムの概要—

大学等において行うキルトレーニングの一つのモデルとして、明星大学の START プログラムについて検討する。

工藤・小笠原（2016）の報告にある通り、明星大学では、発達障害を有する大学生ならびにその可能性のある学生に対し、発達障害学生支援プログラム（Survival Skills Training for Adaptation, Relationship, Transition）（以下「STARTプログラム」という）を開発し、実施している。

STARTプログラムは2008年度に教職員有志による発達障害のある学生への支援として開始した。2014年度までは学年別、2015年度以降は学生の特性に応じた獲得スキルレベル別にクラス編成を行い、スキルトレーニングを中心とした支援を実施している。スキルトレーニングは、年間30回のプログラムを行い、臨床心理士の資格を持つ者や大学で心理学や発達障害について学んだ専門的知識を持つ者が講師としてトレーニングの指導に当たっている。また、スキルトレーニングによって獲得されたスキルの般化について検証を行うため、大学祭での模擬店の運営をSTARTプログラムに参加している学生のみで取り組む活動やインターンシップに参加し、実社会でどの程度通用するのかなど、様々な経験を通じてスキル獲得の状況を評価している。

STARTプログラムは大学生活全般及び就労に向けたスキルトレーニングを行っているが、2015年度以降は社会へのスムーズな移行を目的として、特に就労の体験的学習を中心とした構成（インターンシップモデル）になっている（工藤・小笠原，2016）。

STARTプログラムの指導領域は2つの視点を用いている。1つは大学在学時に想定されるつまずきに対するスキルを学び、大学適応につなげるボトムアップ型の視点、もう1つは社会適応を考え、就労に移行する段階で必要なスキルを獲得するトップダウン型の視点である。

大学適応に関するスキルについては、Table 17で示したように大学生活においてつまずきが予想される場面を整理し、第2章で示された大学適応に関するスキル評価尺度や先行研究をもとに指導領域が構成されている。就労に移行する段階で必要なスキルについては、第3章で示された就労に必要なスキルをもとに、就労に必要な能力として経済産業省が提唱している「社会人基礎力」と、「就労準備性ピラミッド」（相澤，2007）の視点を取り入れ指導領域が構成されている。しかし、大学適応に必要なスキル習得を目指すボトムアップ型であれ、社会移行を前提とした就労に必要なスキル習得を目指すトップダウン型であれ、ともに必要となるスキルのすべてを想定しトレーニングすることは、大学在学中という限定された時間内において、実際には困難である。さらに、トップダウン型として参考

にした「社会人基礎力」では物事に進んで取り組む力としての「主体性」、新しい価値を生み出す力としての「創造力」、意見の違いや立場の違いを理解する力としての「柔軟性」などといった、発達障害のある学生には、その特性上苦手としているものが含まれている。このため **START** プログラムでは、スキルの選定として、コンピテンシーの考えを用いている。

コンピテンシーの定義は多くあるが、**Spencer & Spencer (1993)** は、「ある職務もしくはある状況において、基準との関連で効果的あるいは（また同時に）優れているとみなされる業績と因果関係がある個人の基本的な特性である」と定義している。学習指導要領でも育むべき人材像としてコンピテンシーの視点を用いているほか、例えば中央大学や愛媛大学など他の大学等においてもそれぞれの大学版コンピテンシーとして、大学在学中に育むべき資質を設定している。

START プログラムではこれらのコンピテンシーの中でも、経済協力開発機構（**OECD**）が、「人生の成功と正常に機能する社会のために必要な能力」と定義した「キー・コンピテンシー」をもとにして、発達障害のある学生が身につけるべきスキルをボトムアップ・トップダウンの両視点の中から選定している。

キー・コンピテンシーとして挙げられている 3 つの指針は、(a) 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（個人と社会との相互関係）、(b) 多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）、(c) 自律的に行動する能力（個人の自律性と主体性）である。これらを発達障害の特性という枠組みから捉えると、(a) は自分の強みと弱みを知り修学や就労に備えるスキルや、加害・被害の両面に合わないために社会常識や触法について学ぶスキルとして考え「社会的枠組」領域と設定し、(b) は、学内外の対人関係スキルや支援を求められる力、自己理解に関するスキルとして考え「折り合う力」領域と設定している。(c) は大学や社会のシステムの理解や生活管理スキル等、大学・社会生活全般に関するスキルとして「セルフマネジメント」領域と設定している。これらの視点から大学在学中に、大学適応や社会移行に対して身につけるべきスキルとしたものを **START** プログラム版コンピテンシーとして考え、高等教育におけるスキルトレーニングが取り扱う領域として、3 領域 9 サブカテゴリ 26 キーワードを抽出し（**Table 18**）、**START** プログラムを開発した。また、この **START** プログラム版コンピテンシーと第 2 章で検討を行った発達障害を有する大学生の大学適応に関するスキル評価尺度、そして本節で整理した各段階で起きやすいつまづき（**Table 17**）とを比較したものが **Table 19** となる。

Table 18 START プログラム版コンピテンシー (START プログラムの指導領域)

セルフマネジメント領域 (マネジメント能力の向上)		自己・他者理解領域 (折り合う能力の獲得)		社会的枠組・手続きの 理解領域	
生活	身辺管理	自分	感情のコントロール	常識	礼儀・マナーの理解
	時間管理		特性の理解		タブーの理解
	家事遂行管理		自己志向の理解	ルール	学内・授業ルールの理解
	金銭管理	友人関係スキル	職場ルールの理解		
	危機管理	異性関係上のマナー	触法行為の理解		
学 業 ・ 学 務	学習の仕方	対人	上下関係の理解	活用	社会的資源の理解
	作業管理		与えられた役割の遂行		制度理解
健康	体調管理	社会	障害受容		求職・就職活動
	余暇管理		進路選択		

このように、START プログラムにおける支援では、学生が身につけるべきスキルの整理を行い、その中で学生の特長による苦手さや困難に対処し、また代替スキルを獲得することを目指したスキルトレーニングを行い、スキルトレーニングによって獲得されたスキルが有効かどうかについて、学生自身が学内外における取り組みに参加することで検証を行っている。

また、START プログラムの内容は、大学適応を主眼とした支援を 2014 年度まで行っていたが、その後プログラムに在籍する学生の中で「大学での適応に課題がないものの、社会へスムーズに移行できない」といった課題が確認されるようになり、前述のとおりインターンシップを中心としたプログラム構成へと転換を図っていった。ただし、現在でも大学適応に課題のある学生については、本節にある指導領域を中心としたスキルトレーニングを行っている。START プログラムは、当該学生の大学適応の次のステップとしてインターンシッププログラムがあり、大学適応から社会移行といった主となる課題に応じて対応を行っている。なお、インターンシッププログラムの内容については、次節で検討を行う。

Table 19 START プログラム版コンピテンシー，発達障害を有する大学生の大学適応に関するスキル評価尺度および各段階で起きやすいつまづきに関する項目の比較

START プログラム版コンピテンシー		発達障害を有する大学生の大学適応に関するスキル評価尺度	各段階で起きやすいつまづき (Table17 より) ()内は段階
セルフマネジメント領域	生活	身辺管理 時間管理 家事遂行管理 金銭管理 危機管理	プランニング 身だしなみ(移行段階) スケジュール管理(適応, 継続, 移行段階) 空き時間の過ごし方(適応段階)
	仕事・学業	学習の仕方 作業管理	履修登録の仕方(適応段階) 履修計画(継続段階) 出席管理(適応段階) 講義の時間(適応段階) 講義内容の理解(適応段階) 単位認定試験(適応段階) 専門的内容の理解(継続段階) 実験, プレゼン等の授業(継続段階) 単位取得(継続段階)
	健康	体調管理 余暇管理	体調管理 ストレスマネジメント 体調管理(適応, 移行段階) 余暇活動(継続段階)
自己・他者理解領域	自分	感情のコントロール 特性の理解 自己志向の理解	感情コントロール(適応段階, 継続段階, 移行段階) 自己理解(移行段階) 自己理解(転部・転学・休学等)(継続段階)
	対人	友人関係スキル 異性関係上のマナー 上下関係の理解	対人マナー 新しい対人関係の構築(適応段階) インターン先での対人関係(継続段階) 友人関係(継続段階) サークルでの上下関係(継続段階) アルバイト先での上下関係(継続段階)
	社会	与えられた役割の遂行 障害受容 進路選択	進路選択(移行段階)
手続き的・社会的理解領域	常識	礼儀・マナーの理解 タブーの理解	社会マナー(継続, 移行段階)
	ルール	学内・授業ルールの理解 職場ルールの理解 触法行為の理解	キャンパスルール
	活用	社会的資源の理解 制度理解 求職・就職活動	相談機関の利用の仕方(適応, 継続段階) アルバイトの申し込み(継続段階) 履歴書の書き方(継続段階) 履歴書, エントリーシートの書き方(移行段階) ジョブマッチング(移行段階)

4. 考察

発達障害のある、または疑いのある大学生の大学適応期から就労準備期までの大学生活全般に必要なスキルとして、先行研究より挙げられるつまずきの整理とコンピテンシーの視点を用い、明星大学で開発された **START** プログラムで実施している指導領域と支援方法について検討を行った。

第2章で検討された発達障害を有する大学生の大学適応に関するスキル評価尺度と比較しても **START** プログラム版コンピテンシーの指導領域はスキル項目が網羅されており (**Table 19**)、発達障害を有する大学生の高等学校から大学への移行と大学の各段階に関するつまずきに対応していることが確認された。

また、大学適応や社会移行に際し必要となるスキルのうち、特性から生じる困難や苦手さに対処するスキル、あるいは代替となるスキル獲得を目的として行う **START** プログラムは、大学生活という限られた時間の中で行う支援方法としてひとつの有効な支援方法であることが示唆された。

一方、発達障害のある、または疑いのある学生の大学生活における困り感や大学生活における課題は異なり、支援につながるモチベーションも様々である。そのため、小集団のトレーニングだけでは限界があり、問題や課題の質に応じて、時には個別対応で学生本人の気持ちに寄り添う支援も必要であり、小集団での対応と個別支援のバランスの見極めが求められる。

小集団でトレーニングを行う場合には、トレーニングの中だけの理解に留まらぬよう、大学や社会生活の中で習得したスキルが発揮できたという体験が必要である。このため、**START** プログラムで行われた **SST** がどの程度実社会の中で有効かについてさらに検証を行い、その結果に基づいたプログラム内容の再検討や充実が望まれる。

また、**START** プログラムは小集団で行うトレーニングといった支援の構造だけでなく、大学内で行っている支援プログラムという枠組みである。このため、普段の大学生活で起きている課題や問題点のみならず、学生の得意なことや強みについても把握しやすく、学生と支援者との間で共有できるという仕組みがある。このような枠組みにある **START** プログラムは、学生の弱みや苦手さに着目したトレーニング内容だけでなく、学生の強みや得意なことを活かすプログラムや取り組みが学生生活の充実や就労支援といった社会移行の際にも有効であると考えられる。

第2節 発達障害を有する大学生の就労支援に関する課題と就労支援モデル

1. 問題と目的

我が国における障害者雇用政策は、障害者の自立・社会参加の重要な柱として位置づけられ、障害者が適性に応じて、能力を十分発揮して働くことができるようにしていくことが必要であるとされている（厚生労働省職業安定局，2017）。2000年代には、障害者施策において活発な議論が展開され、障害者雇用政策においても大きな動きが見られた。障害者権利条約の批准に向けて国内法の整備が求められ、2011年には障害者基本法の改正、2013年9月には第3次障害者基本計画が閣議決定、2016年には改正障害者雇用促進法と障害者差別解消法施行といった国内における法整備が行われた。障害者権利条約は締結国に課される一般義務として、差別禁止や合理的配慮の提供が求められており、さらに、労働・雇用分野においては、(a) あらゆる形態の雇用に係る全ての事項（募集、採用及び雇用の条件、雇用の継続、昇進並びに安全かつ健康的な作業条件を含む。）に関し、障害に基づく差別を禁止すること、(b) 他の者との平等を基礎として、公正かつ良好な労働条件（均等な機会及び同一価値の労働についての同一報酬を含む。）、安全かつ健康的な作業条件（嫌がらせからの保護を含む。）及び苦情に対する救済についての障害者の権利を保護すること、(c) 適当な政策及び措置（積極的差別是正措置、奨励措置その他の措置を含めることができる。）を通じて、民間部門における障害者の雇用を促進すること、(d) 職場において合理的配慮が障害者に提供されることを確保すること（第27条抜粋）といったことが求められている。

こうした法整備等が進められる一方で発達障害者の就労および職場定着が十分進んでいるとは言い難い状況にある（梅永，2014）。特にASDのある人は地域における雇用率が低く、知的障害を有するASD成人と比較して昼間の活動（ワークショップ等）への参加が少ないことなど、知的障害を持たないASDの若者へのニーズに対応するサービスが不十分との報告もある（Taylor & Seltzer, 2011）。また発達障害を有する大学生の就職状況は厳しく、一部の先駆的な大学、医療機関、支援機関が取り組みを始めたに過ぎない状況にある（独立行政法人日本学生支援機構，2014）。

本節では、発達障害を有する大学生への就労支援のあり方を検討するために、各機関で行われている就労支援の現状と課題を整理し、望ましい就労支援モデルの提示を試みる。

2. 方法

本節では、大学修学終了前に行われる職業を得るための支援を「就職支援」、就職した後も働き続けることを視野に入れた支援を「職場定着支援」、就職や職場定着をトータルで行う支援を「就労支援」と定義し、大学における発達障害を有する大学生への就労支援のあり方について議論を展開する。方法として、発達障害を有する大学生の現況について JASSO および独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構障害者職業総合センター（以下「障害者職業総合センター」という）の調査報告をはじめとする発達障害のある人への就労支援に関する文献から発達障害を有する大学生への就労支援の現状と困難さの背景について整理する。さらに、就労支援に必要な社会資源および大学の機能について述べ、最後に困難性に応じた支援のあり方について支援モデルの提示を行う。

3. 結果

発達障害を有する大学生の就労支援の現状

第1章第2節でも述べているとおり、発達障害を有する大学生数は年々増加し、2013年度から2018年度の5年間で約2.5倍、2008年度から2018年度の10年間で約20倍にも増加している。2015年度は、障害者差別解消法の施行を前に、各大学等において障害学生の把握が進んだことなどを背景に障害学生が前年度の約1.5倍増加したことから、障害学生数に対する発達障害を有する大学生の割合が減少しているものの、増加の一途をたどっている（Figure13）。

一方、発達障害を有する大学生の就職率は Figure14 のとおり、上昇しつつあるものの、一般の学生の就職率が97.6%であるのに対し、発達障害を有する大学生の就職率は48.4%と約2倍の開きがある。特にASD者は、他の障害者に比べて職業的自立に多くの困難を抱え（Müller, Schulerb, Burton, & Yates, 2003 ; Taylor, Adams, & Bishop, 2017）支援を必要としているにもかかわらず、JASSO（2019）調査による大学における発達障害を有する大学生への就職支援内容の状況は「就職支援情報の提供、支援機関の紹介（実施率¹² 40.7%）」「キャリア教育（同 34.3%）」などであるが、特に「インターンシップ先の開拓」は実施率14.4%と極めて低い状況にあり（Table 20）、依然として発達障害を有する大学生への就職支援は未整備の状況にある。

¹² 実施率：支援実施校数÷実施校数の計×100（%）

また、一部の大学等では「職場適応支援」「就職後の支援」を行っているものの、ごく限られている状況にあり職場定着支援としての活動は就職活動支援以上に未整備な状況にある（独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構，2013a）。

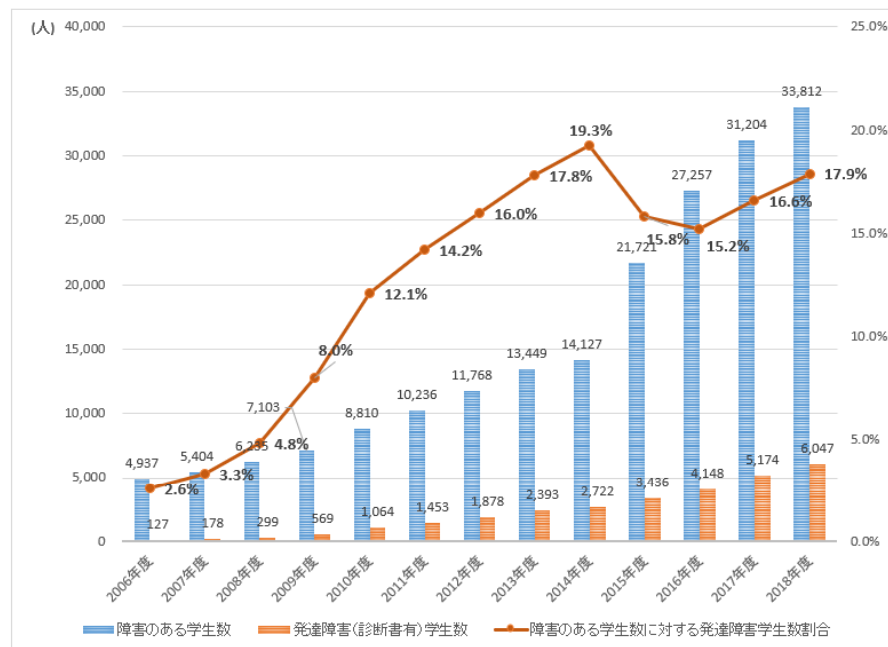


Figure 13 障害学生に対する発達障害を有する大学生の占める割合

注 日本学生支援機構「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」より2006年度～2018年度集計により筆者作成。

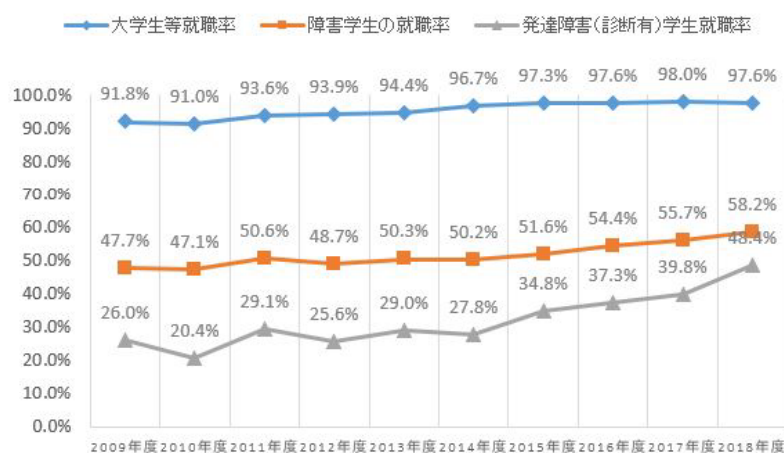


Figure 14 大学生の就職状況

注1) 独立行政法人日本学生支援機構「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」および文部科学省「学校基本調査」より2009年度～2018年度集計

注2) 就職率：3月卒業者のうち就職希望者に対して就職者の占める割合。

Table 20 発達障害を有する大学生の就職支援内容(大学)

	発達障害 支援実施校 (校)	実施率 (%)	他の障害を含めた 実施校数 (校)	実施率 (%)
キャリア教育	129	34.3	182	35.5
障害学生向け求人情報の提供	118	31.4	209	41.0
就職支援情報の 提供, 支援機関の 紹介	153	40.7	229	44.7
インターンシップ先の開拓	54	14.4	91	17.8
就職先の開拓 就職活動支援	106	28.2	168	32.8

注 独立行政法人日本学生支援機構, 2019, p.34, Table29 より一部抜粋。

発達障害を有する大学生への就職支援の困難性

こうした発達障害を有する大学生への就職活動への支援のうち、十分な対応ができなかった理由として挙げられるのは「障害学生就職支援の知識・経験不足」「障害・疾患に応じた相談・支援方法」「学生自身の行動力, 生活習慣, 姿勢」「学生自身の障害理解, 支援要請」「家族・親族等の保護者への対応」「特性の把握」などが挙げられる(独立行政法人日本学生支援機構, 2012)。発達障害を有する大学生の就職支援に携わる職員は、キャリアセンター・個別の相談対応を行っている学生相談室のカウンセラー・健康管理センターの職員等であるが、必ずしも発達障害に対する十分な知識や経験があるわけではなく、対応に苦慮していることが窺われる。

大学において支援者が発達障害を有する大学生の特性を把握し、具体的な支援を行い適切な就職活動へと導く一連のプロセスの構築、それらを包含した支援体制の未整備は、そのまま発達障害を有する大学生の就職支援の困難性となっている。榎本他(2018)は、大学キャリアセンターでの就職支援上の困難として、キャリアセンタースタッフの「専門的知識の不足」と同時に、「学生自身の障害特性の自覚・受け止めの難しさ」とし、発達障害を有する大学生自身が自分の障害特性を理解し受容することが困難であると、支援者による就職支援そのものが困難な状況に陥ることを報告している。

さらに、障害者への就労支援機関としてハローワーク、地域障害者職業センター等、様々な社会資源があり、発達障害者にとって就労するために、こうした支援機関の活用は大変有効である（梅永，2015）ものの、大学における就労支援のうち、外部機関との連携により支援活動を行っている大学はごく限られている状況にある（Table 21）。

Table 21 大学等における就労支援方法（個別対応）

支援方法	大学等 相談部署 ^a 計（ <i>n</i> =95）
自己理解の促進	45.3%
特性評価のアセスメント	24.2%
職業評価・適性評価	24.2%
就職に関する情報提供	48.4%
就職相談	61.1%
就職に向けた計画の作成	30.5%
就職手続きの支援	42.1%
職場適応支援	14.7%
就職後の支援	18.9%
就職支援に関する他部局との連携	56.8%
就職支援に関する外部機関との連携	42.1%
職業リハビリテーション機関との連携	23.2%

^a 相談部署とは、学生相談室、健康管理センター、キャリア支援室、障害学生相談室、学生課等を指す。

注 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構，2013a, p.83, Table 1-4-1
より一部抜粋。

発達障害者の就労支援

発達障害のある人に対する就労支援については、職業リハビリテーションや障害福祉サービス等、公的支援が中心となっていて行われている。労働者としての権利を保護する側面として、障害者雇用促進法が労働法規の中において特に障害者の雇用について大綱を規定し、障害福祉サービスを受ける側面としては、障害者総合支援法によって各種制度が定められている（若林，2012）。労働分野の支援機関としては、公共職業安定所（以下「ハローワーク」という）、地域障害者職業センター、障害者就業・生活支援センター、職業能力開発校などが挙げられる。また、

福祉分野の支援機関としては、就労移行支援事業所、就労継続支援事業所、発達障害者支援センターなどが挙げられる。障害の有無にかかわらず若年者（概ね 34 歳以下）を対象とした支援機関として、地域若者サポートステーションやジョブカフェが全国に配置されている。以下に各機関の設立の趣旨や取り組み内容、課題を述べ、一覧にして示す。一覧で示す際は、倉知（2006）の分類を参考に支援内容を整理した。

労働分野における就労支援機関

ハローワーク

障害者雇用促進法に定められたハローワークの業務は、職業紹介、職業指導、雇用保険、求人開拓、適応訓練、事業主に対する助言及び指導である。一般の職業相談、紹介の窓口の他、障害のある人含めた特別な援助を必要とする人向けの専門援助部門が設けられている。発達障害のある人は、専門援助部門で相談を行うことも可能である。まだ発達障害に対する認識不足や専門援助部門へいくことに抵抗のある人を対象に、一般の窓口には就職支援ナビゲーター（発達障害者等支援分）（以下「ナビゲーター」という）の配置が進められている。ナビゲーターは相談を行う中で、障害者雇用を希望する者に対しては障害者職業センター等専門支援機関を紹介し、希望しない者に対しては、個別の相談や面接の同行支援、事業所の見学などの個別支援を行う若年コミュニケーション能力要支援者就職プログラムを実施している（厚生労働省，2016b）。ナビゲーターは、2007 年度（当時の名称は就職チューター）から導入が始まり、段階的に設置が進められており、2013 年度には全国 47 都道府県のハローワークに少なくとも 1 箇所には設置された。しかし、最も多くの予算が支出されている東京労働局（厚生労働省，2016c）においても、都内 17 箇所のハローワークのうち、9 箇所と約 5 割の配置にとどまっており（東京労働局，2016）、今後の拡充が望まれる。また、ハローワークでは 2016 年度から新規事業として、発達障害などコミュニケーションに困難のある求職者を対象に、小集団方式によるセミナーやグループワークを全国 10 箇所で開始している（厚生労働省，2016c）。さらに、卒業年次の大学生や既卒 3 年以内の卒業生を対象にした新卒応援ハローワークの設置も進められており、2019 年 1 月現在、全国に 56 箇所設置されている。ここでは、就職活動の進め方の相談、履歴書やエントリーシートの作成指導、面接指導も求人紹介に加えて行っており、（厚生労働省，2016b）大学に出向いて就職相談や就職セミナーの開催などのイ

メントも行っている。太田・八戸（2015）による東京労働局管内のハローワークにおけるナビゲーターの取り組みやアンケート調査報告によれば、ナビゲーターが一般の窓口配置されていることにより、訪れた発達障害傾向のある人を専門支援につなぐことや、相談の中で自己理解を深めることなど、一定の効果は見込まれるものの、本人に困り感がない場合はそもそも継続的な相談につながらないことや、福祉サービスが必要と見立てた場合でも、本人が障害受容できず利用に至らないことを課題としてあげている。

地域障害者職業センター

障害者雇用促進法に定められている地域障害者職業センターは、独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構によって各都道府県に1か所（そのほか支所5か所）設置・運営されている。地域障害者職業センターでは、ハローワークや地域の就労支援機関との連携の下に、発達障害のある人含め、各種障害のある人を対象に、障害者職業カウンセラーによって、職業評価、職業指導から就職後のアフターケアに至るまでの職業リハビリテーションを専門的かつ総合的に実施している（内閣府，2016b）。井口・齋藤（2014）によると、2013年度から、全国のセンターで発達障害のある人に特化した職業準備支援が実施されている。職業準備支援は、スキルの習得講座（問題解決技能、対人技能、リラクゼーション技能、作業マニュアル作成技能）や、模擬的就労場面における作業を通して、自己理解を進め、自身の得意苦手、配慮要請などをシートにまとめる一連のプログラムであり、原則12週間行われている。障害者職業総合センター（2013a）が行った調査によると、他機関と連携して就労支援を行った際に、地域障害者職業センターが担った役割としては、職業評価・適性評価が最も多く、次いで就職に向けた計画の作成であった。このことから、地域障害者職業センターは、利用者のアセスメントから計画作成を行い、支援の方針や内容を方向づけていく役割に位置付けられている機関であることがうかがえる。

障害者就業・生活支援センター

障害者雇用促進法において設置が定められており、就業面と生活面の一体的な支援を行うために、地域障害者職業センターよりも障害者が居住する身近な地域において、支援を行っている。一般社団法人や社会福祉法人、特定非営利活動法人等が都道府県知事から指定を受け、相談支援を中心に、就職後の職場訪問や家庭訪問も行っている。必要に応じて、ハローワークへの紹介、地域障害者職業セ

ンターへ専門的支援の依頼，就労移行支援事業所へ就労体験や基礎訓練の斡旋を行うなど，関係機関との連携拠点として機能している（内閣府，2016b）。障害者職業総合センター（2013a）の調べによると，他機関と連携する場合に障害者就業・生活支援センターが担った役割としては，就職相談が最も多く，次に就職後の支援，外部の支援機関との連携であった。相談によって本人の課題を整理し，適切に他支援機関へ繋ぐことや，就職後の生活面を含めた支援機関としての役割が期待されていると考えられる。

職業能力開発校

職業能力開発校は，一般の職業能力開発校と障害者職業能力開発校がある。障害者職業能力開発校は，職業能力開発促進法において設置が規定されており，一般の職業能力開発校において職業訓練を受講することが困難な障害者を対象にしている。発達障害のある人を対象にしたコースは，障害者職業能力開発校，一般の職業能力開発校いずれにも設置が進められている（内閣府，2016b）。利用にあたっては，入校願書に医師の診断書を添えて提出し，学力や作業能力の評価を受け，合格すると訓練生として入校する。訓練は3ヶ月～1年の期間で行われ，基礎体力づくりや，ビジネスマナー・コミュニケーションスキルなどの基礎訓練や，実務に関する知識・技能を習得する訓練が行われている。これらの訓練に加えて，訓練生個々の特性に応じて，企業，社会福祉法人，NPO法人等地域の資源を活用した委託訓練も行われている（独立行政法人高齢・障害・求職者支援機構，2016）。以上の機関について Table22 に整理する。

Table 22 就労支援機関（労働分野）の一覧

	ハローワーク	地域障害者職業 センター	障害者就業・生活 支援センター	障害者職業能力 開発校
就労相談	○	○	○	○
就労準備	△ ^a	○		○
職場実習		○		○
職業紹介	○			
定着支援		○	○	△ ^c
設置数 (調査年月日)	544箇所 (2017年7月)	52箇所 (2017年9月)	332箇所 (2017年9月)	19校 (2017年1月)
背景となる法律	障害者雇用促進法	障害者雇用促進法	障害者雇用促進法	職業能力開発促進法
対象者の条件	障害者手帳 その他	不要	不要	d
		b	—	—
		—	—	診断書・意見書

^a 若年コミュニケーション能力要支援者プログラムの一部、発達障害者を対象とした小集団方式の支援事業で実施。

^b 新卒応援ハローワークは卒業年次学生または、既卒3年以内が対象。

^c 校によって実施の有無あり。

^d 校によって要不要の違いあり。

注 平成 29 年 9 月 20 日厚生労働省職業安定局「障害者雇用の現状等」より筆者作成

福祉分野における就労支援機関

就労移行支援事業所

障害者総合支援法に基づいた制度であり、社会福祉法人、特定非営利活動法人、株式会社などが都道府県や政令指定都市から認可を受け、実施・運営している。対象者は、一般就労を希望する 65 歳未満の障害者であり、原則 2 年の利用期間内に、就労体験や訓練、求職活動に関する支援、就職後における定着支援が行われている（内閣府，2016b）。利用にあたっては、自治体が発行する障害福祉サービス受給者証（以下「受給者証」という）が必要となる。障害者手帳は必須ではないが、一般就労を目指す上で一般企業の障害者雇用、特例子会社への就職等選択肢を広げる上で、取得していることが望ましい。柴田（2015）は、NPO 法人で就労移行支援事業に携わる中で、若年者支援機関からの紹介者が障害受容できていない場合、利用に至らないことが多いことを課題としてあげている。また、鈴木（2016）によると、多くの就労移行支援事業所が、身体障害、知的障害、精神

障害等，様々な障害のある人を受け入れている中で発達障害のある人も支援を受けていることから，支援の専門性を課題としてあげている。また，働く上で求められる技術，知識は現代においては常に更新が必須であるとの視点から，2年の期限を超えた場合に就労移行支援事業では対応しきれないことに言及している。他にも，厚生労働省（2015a）によると，就労移行支援事業所の課題として，一般就労への移行率が高い事業所と低い事業所の二極化が進んでいる事が報告されている。一般就労への移行率が20%以上の就労移行支援事業所の割合は，44.9%と年々上昇している一方で，移行率が0%の事業所が3割強あり，その割合はあまり変化していないことが報告されている。

就労継続支援事業所

障害者総合支援法に基づいた制度であり，A型とB型に分かれる。A型の事業所では，雇用契約に基づき，継続的に就労することが可能な65歳以下の障害のある人を対象に，就労機会の提供や訓練を行っている。一方B型の事業所では，通常の事業所に雇用されることが困難であり，雇用契約に基づく就労が困難な障害のある人に対し，就労機会の提供や訓練を行っている（内閣府，2016b）。そのためA型の利用者には，自治体の最低賃金が保障されるが，B型では最低賃金が適用されない。2013年度のA型の平均賃金は月額69,458円であるが，B型では平均工賃の月額が1万円未満の事業所が全体の約4割を占めている。また，年間1人も一般就労への移行を果たしていない事業所がA型では約7割，B型では約8割存在している（厚生労働省，2015a）。B型事業所では，一般就労を目指すよりも，雇用機会の提供が多く事業所において中心になっていることがうかがえる。ただし，就労継続支援事業は利用期間に定めのない事業であることから，時間をかけて一般就労を目指す人にとっては，就労移行機関として機能する可能性があることを鈴木（2016）は指摘している。

発達障害者支援センター

発達障害者支援法に基づき，都道府県や指定都市によって設置，または都道府県知事等が指定した社会福祉法人，特定非営利活動法人等が運営し，発達障害のある人の日常生活についての相談支援や発達支援，就労支援（必要に応じて公共職業安定所，地域障害者職業センター及び障害者就業・生活支援センター等と連携），普及啓発及び研修を行っている（発達障害情報・支援センター，2017）。神保（2016）は東京都発達障害者支援センターの取り組みを報告する中で，相談に

よって本人との関係構築を図り、ニーズの整理を行っていくセンターの機能を「社会と本人の架け橋」と表現しているように、発達障害のある人（またはその傾向のある人）の支援の入り口的存在の機関と位置付けられる。総務省（2017）によると、全国各地のセンターに配置されている職員数は5～16名であるのに対し、年間の相談者数は140～2403名であり、職員一人あたりの年間相談者数は24.4～270名と開きがある。発達障害者によって十分に認知されていないセンターがある一方で、職員一人あたりの相談者数が過密となっているセンターもある。以上の3機関についてTable23に整理する。

Table 23 支援機関(福祉分野)の一覧

	就労移行支援 事業所	就労継続支援 A型事業所	就労継続支援 B型事業所	発達障害者 支援センター	
就労相談	○	○	○	○	
就労準備	○	○	○		
職場実習	○	○	○		
職業紹介					
定着支援	○				
設置数	3,471事業所 (2017年10月)	3,776事業所 (2017年10月)	11,041事業所 (2017年10月)	94箇所 (2018年10月)	
背景となる法律	障害者総合支援法	障害者総合支援法	障害者総合支援法	発達障害者支援法	
対象者の 条件	障害者手帳	要が望ましい	事業所による	事業所による	不要
	その他	受給者証	受給者証	受給者証	不要

注 厚生労働省「平成29年社会福祉施設等調査の概況」より筆者作成

若年者分野の就労支援機関

地域若者サポートステーション

厚生労働省が事業主体となり、都道府県の推薦を受けた団体のうち、厚生労働省が選定をした団体が運営している。原則として15歳から39歳で仕事に就いておらず、家事も通学もしていない様々な課題を抱える若者を対象に、キャリアコンサルタントなどによる相談支援、コミュニケーション訓練、企業における就労体験、就労支援などの就労支援を行っている（厚生労働省，2015b）。加藤（2008）

は愛媛県の地域若者サポートステーションにおいて、SST やアサーショントレーニングなどを取り入れ、増加する発達障害傾向のある人に対して支援に取り組んでいるものの、専門機関ではないため、自機関で行える支援には限界があり、他機関との連携を作り上げていくことが、発達障害のある人の自立へ繋がっていくと報告している。

ジョブカフェ

正式名称は「若者のためのワンストップサービスセンター」であり、「ジョブカフェ」は通称として使用されている。若者の能力向上や就業促進を図るため、若年者が雇用関連サービスを1箇所でまとめて受けられる目的で、全国46都道府県に設置されている。その名称や運営主体（都道府県直営，外部委託等），対象（対象年齢，新卒を対象とする・しない等）などにおいて多様な運営が行われている。職業相談や職場体験，就職セミナーなどを行っており，併設されたハローワークと連携した支援も行っている（大嶋，2014）。以上の機関について Table24 に整理する。

Table 24 支援機関(若年者分野)の一覧

		地域若者サポートステーション	ジョブカフェ
	相談	○	○
	就労準備支援	○	○
	就労体験	○	○
	就職支援	○	○
	職業紹介		
	定着支援	○	○
	設置数	175 箇所（2018 年）	46 都道府県（2017 年 1 月）
対象者の条件	障害者手帳	不要	不要
	その他	15～39 歳	15～39 歳 ^a

^a 都道府県によっては 29 歳，35 歳が上限のセンターもある。

以上，発達障害のある人の就労支援機関の概略を述べたが，発達障害のある人が利用できる就労支援機関は全体的に増加傾向にある。支援機関が増えることは，

それだけ支援の入り口が広がることになり、多くの人を利用できることにつながる。コミュニケーションやマナーを身につけることや、適職判断など自分の力だけでは安定した就労に繋がりにくい発達障害のある人（梅永，2015）にとって、支援の受け皿が広がることは望ましい。支援機関が広がり、発達障害のある人に特化した支援プログラムも拡充される一方で、各機関の連携に関しては依然として課題がある。例えば、太田・八戸（2015）が指摘するように、支援が必要な当事者本人の自己理解・障害受容が進まない中では、専門支援機関等を利用した継続性のある支援につながりにくい。特に障害を標榜せず、若年者の就労支援機関では、発達障害のみに専門性を高めることが難しいものの、発達障害傾向のある人の相談件数は増加している（障害者職業総合センター，2013a）。こうした状況において、発達障害者あるいはその傾向のある者に対して自己理解を促すなど、専門知識や専門のスキルが必要な支援を自機関だけで完結させることは困難であり、専門支援機関と連携体制を確立することを見据えた支援の必要性が生じる。実際、地域若者サポートステーションや新卒応援ハローワーク、若年コミュニケーション能力要支援者プログラムでは、自機関における重要課題として「障害受容を担う機関との連携」「本人の障害受容の問題」を最上位にあげている（障害者職業総合センター，2013b）。就職や就労定着に向けて専門的な支援を受ける前提として、本人の障害受容を誰がどのように進めるかが課題である。

課題の整理と対応

発達障害のある人の就労支援を考える上で、社会資源は広がりを見せるものの、活用の仕方、特に本人の障害受容については課題として残っている。発達障害のある学生の就労支援を外部機関との連携を含めて考える上で課題の整理と対応について検討する。

大学と外部機関の連携上の課題

支援機関によっては大学生の利用を前提としていない。地域若者サポートステーションは「家事も通学もしていない様々な課題を抱える若者」を対象者とし、原則的に学生の利用を想定していない。また、職業能力開発校も3ヶ月～12ヶ月通校して日中に訓練を受けることを考えると利用できる大学生は非常に限定されてしまう。また、就労移行支援事業や就労継続支援事業を利用するにあたっては、受給者証の発行が必要であるため、障害受容が進んでいない学生の利用は困難である。さらに、外部支援機関の設置状況は地域によって異なり、支援機関が密に

設置されている地域もあれば、点在している地域もある。例えば、東京都には職業リハビリテーションを行う機関（ハローワーク、地域障害者職業センター、障害者就業・生活支援センター、障害者職業能力開発校）が 27 箇所、障害福祉サービスを行う事業所（就労移行支援、就労継続支援 A 型、B 型）が 1,252 箇所（2018 年 10 月時点）設置されているのに対し、鳥取県では 10 箇所、138 箇所（2019 年 1 月時点）である。支援機関が点在している地域では、支援機関に通う際の物理的な距離の遠さに紹介を躊躇うといった課題も報告されている（障害者職業総合センター、2013a）。また、支援機関によって支援の専門性や就職率、定着率の実績は異なる（厚生労働省、2015a）状況の中、密に設置されている支援機関の中から適切な支援機関を学生が選択・判断することは難しい。大学内支援者が地域の就労支援機関の実情を把握し、学生を見立て、適切にマッチングする機能を持つことが期待される。特に障害の受け入れができていない状態では、支援が途切れることが多く報告されるなか（西村、2015；太田・八戸、2015）、就労支援のはじめの一步として、学生と出会った大学スタッフがまずは学生との間に継続的に相談できる関係性を築くことが求められる。

大学のコーディネーター機能の確立

大学において、発達障害を有する大学生の就労支援を行う部署は一つとは限らない。学生相談室、健康管理センター、キャリア支援室、障害学生相談室、学生課等の職員が実際の相談や支援を行う。さらに学生の状態像を把握するためには、授業やゼミを担当している教員との情報共有も必要となる。山本・山本・佐野（2013）は、「大学で培った修学支援に関するノウハウを社会で活かしていくためには、障害学生支援部署とキャリア支援担当部署が学生に見える形で連携していくことが必要」とし、大学において学内リソースを有機的に連携させ機能させるための枠組みが必要とされている。さらに大学内での対応が不十分な場合には、学外にある社会資源の積極的な活用も検討すべきである。

さらに向後（2014）は、発達障害者が「働く体験が用意されていることは重要である」とし、大学においても就労体験、インターンシップなどによる職業体験は就職・就労にあたって非常に重要な活動のひとつとなる。このような就労体験やインターンシップへの参加支援は学外の企業等との連携が不可欠であり、大学が中核となって機能を果たす枠組みが必要である。

障害者差別解消法が施行され（平成 28 年 4 月）、多くの大学では障害学生に対

する専門部署・機関やこれに代わって対応する部署が設置された。JASSO(2019)の調査報告では、障害学生在籍校(大学)785校のうち、専門部署・機関を設置しているのは192校(24.5%)、他の部署・機関が対応している大学は573校(73.0%)、合計すると97.5%の大学に障害のある学生に対応する部署が設置されている。これらの部署がさらに専門性を高め、障害のある学生の入学前から卒業前後の就労支援を担える部署として整備・拡充されることで多様な学生の修学支援が充実していくこととなる。

そこで、これまでの議論を踏まえ、学内外のリソースと支援を必要とする発達障害を有する大学生を繋ぐコーディネート機能を整理し Figure15 に示した。支援を必要とする学生は、支援の中核となるコーディネーター部署に相談をすることで現状を整理し、学内外のリソースを活用できるようコーディネーター部署が必要な部署等に繋いでいく。各部署等は専門性を活かし直接学生へ支援を行い、その支援内容は必要に応じてコーディネーター部署が情報を整理・統合・蓄積していく。コーディネーター部署は常に学生を包み込むように支援を行うものの過剰な支援は避け、状況に応じて学生が自ら支援要請を行う意思表示を可能とする支援、また就職・就労をはじめとする様々な選択肢を自己決定できるよう支援を行う。学内外に散在するリソースを有機的に統合し、支援を必要とする学生に繋いでいく支援部署は、特に学内外の資源活用が必要となる発達障害を有する大学生の就職・就労活動を支える上で今後検討される必要があるだろう。

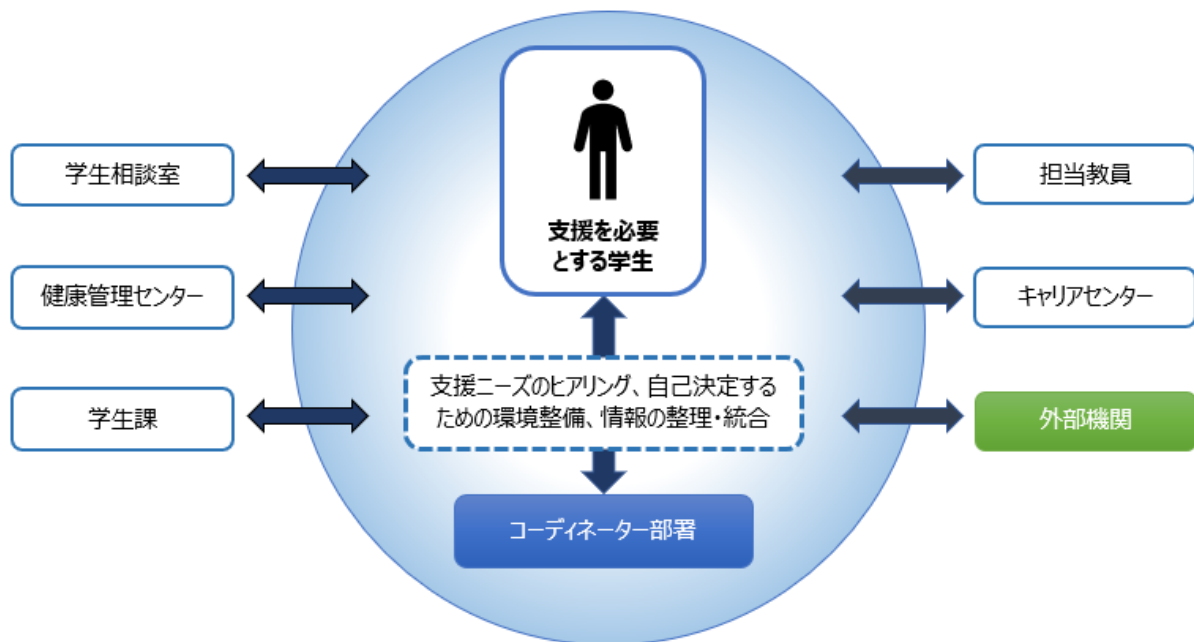


Figure 15 支援を必要とする学生を包み込むモデル

大学における支援体制の拡充

発達障害者の離職理由について梅永（2014）は、ソフトスキルと呼ばれる「身だしなみ」「時間管理」「余暇の使い方」「日常的な家事労働」「対人関係、コミュニケーション」「金銭管理」「その他」といった項目を挙げている。一見仕事とは直接関わらないものの、日常生活における管理能力といったスキルが就労するにあたって重要となる。また、向後（2014）は、発達障害者が就労し、職場定着に必要な支援の課題を「就労準備性」と「職場適応のための特性理解」を軸に整理している。特に就労準備性をめぐる課題として「働く意思と働くことの理解」「自己理解」「就労の継続を支える日常生活の課題」「基本的な対人スキル」「基本的労働習慣」「作業遂行のスキルを支える課題」「作業遂行スキル」をあげ、それらを踏まえて職業適性を理解することで職場定着が図られていくと述べている。こうしたスキル獲得を本人の努力のみに頼るのではなく、スキル獲得にむけた支援が必要となるだろう。

障害者差別解消法では、大学においても支援を必要とする学生に対して「合理

的配慮」を求めている。文部科学省（2012c）は、大学における合理的配慮の考え方として「大学等が個々の学生の状態・特性等に応じて提供するものであり、多様かつ個別性が高いもの」とし、項目ごとに整理を行っている。項目に掲げられている「支援体制」については、「専門性のある支援体制の整備」「担当部署の設置及び適切な人的配置」「外部資源の活用」「学生、教職員の理解促進・意識啓発を図るための配慮」「災害時等の支援体制の整備」「学生の支援者の活用」を挙げている。こうした整理が行われているものの、障害者権利条約第 2 条において、「合理的配慮」は、「障害者が他の者との平等を基礎として全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当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義されている。

これにより、前述のソフトスキルをはじめとする就労に必要とされるスキル獲得支援について、大学は「何を」「どこまで」「どのように」実施するか検討を行う必要がある。大学は規模や経営状況等の態様は様々であり、「過度の負担を課さない」範囲を規定することは難しい。実際、大学における社会的スキル指導として行っている「自己管理指導」は 49.0%、「対人関係配慮」は 46.0%、「日常生活指導」は 15.0%（いずれも実施率，独立行政法人日本学生支援機構，2019）となっており、発達障害を有する大学生が在籍し支援を実施している大学であっても半数以下となっている。しかし、これまで述べてきたように、就労には発達障害者の特性に応じたスキルの獲得が必要であり、こうした支援についてどのような手立てを講じることが可能か支援体制の拡充について検討が必要であろう。

就労支援モデルの提示

以上の議論を元に、大学における就労支援モデルの提示を試みる。Figure16 に示すモデルは、5 段階で構成されている。なお、支援機関の中心的な役割を元に各段階に配置を試みたが、各機関が行っている支援サービスはここで取り上げた内容に限らないことに断りを入れておく。

相談・評価

相談・評価では、学生の実態把握を行う。コーディネーター部署（Figure16）に集約される修学上の情報や本人からの聞き取りによって、自己管理や対人関係の様子、就職に向けた希望の把握を行う。この段階の主目的は学生の実態把握と支援の方向性を見立てることである。連携が必要な外部機関は診断を行う医療機

関や職業評価を行う障害者職業センターなどになる。

基礎的就労支援

就職，就労できる可能性を高めるために，自己管理や対人技能に関する基礎的なスキル習得を目指し，就労準備支援を行う。発達障害を有する大学生の特性や状況によって，この段階に必要な支援の手厚さは変わるだろう。SSTのように小集団指導を受けることが有効な学生や，支援者との相談の中で自分の行動パターンを振り返り，望ましい振る舞いを整理し，「宿題」として次回の相談まで自分で取り組み，支援者からフィードバックを受けることが有効な学生もいるだろう。この段階で連携が必要な外部機関は，就労準備支援を行っている地域障害者職業センターや就労移行支援事業所，ジョブカフェである。ただし，支援機関・事業所によって行われる準備支援は異なるため，支援のミスマッチを防ぐためにも，障害者就業・生活支援センターや発達障害者支援センターのような連携の拠点となる機関に相談に訪れた後に，紹介された適切な機関に進む流れも想定される。

就労体験

発達障害のある学生にとって就労体験は重要である。元々持っているイメージと現実の職務のすり合わせを行い適職の理解を進めていく（小川，2015；鈴木，2015）ことや，実際の職場環境，仕事の流れに近い擬似職場の中でコミュニケーションをひとつの型として身につけていく（鈴木，2015）上で有用である。この段階で連携する支援機関としては，就労移行支援事業所，ジョブカフェが見込まれる。大学のインターンシップを利用することも考えられるが，その場合，発達障害の特性について理解のある企業での実習が望ましい。就労体験の中で自己理解を進めるためには，自身で持っている理想的な自己イメージと，他者に映る現実的な自己イメージのすり合わせが必要（田中，2015）であるが，他者に映る自己イメージを言動や雰囲気から察することが難しい発達障害のある人には，フィードバックの場を設け，実習中の作業面や態度面，対人関係面等について，具体的に評価されることが望ましい。インターンシップに参加する際はこの点についても調整が必要である。

就職支援

就職活動支援において，最も優先して行う支援は適職探しである。就労体験を通して，学生が得た適職のイメージを，実際の求人と結びつける作業となる。そ

の他、大学の就職課、キャリアセンターなどで行われている履歴書、面接対策を利用する際には、特性があることをキャリアスタッフと発達障害を有する大学生が共有し、その特性に対する理解を得る必要がある。その上で、キャリアスタッフは否定的な関わりではなく指導的関わりとなることが望ましい。この段階は、学内機関との連携を中心に、ハローワークから求人情報を得ることが必要である。また、この段階から新たに外部機関との連携が必要となる状況は、就職活動のつまずきから支援に繋がってきた学生の存在が考えられる。状況に応じて医療機関受診や就労支援機関につなぐ流れは相談・評価と同様である。

卒後就労支援

卒後支援において、卒業後の学生を対象に支援を行うことの可否は大学の支援のあり方によって大きく異なる。支援が可能な場合、大学職員が企業訪問すること、卒業生が大学を訪れることの両面が考えられるが、在学中に相談担当であったスタッフが対応することが支援をスムーズに行う上で妥当と考えられる。卒業時に就職まで至らなかった学生については、支援が途切れないことが最重要である。この段階で外部機関に引き継ぐことは必須であり、大学のコーディネーターは連携を見据えた動きが求められる。しかし、障害受容がされていない学生の場合、利用できる社会資源は限られ、地域若者サポートステーションやジョブカフェに障害受容含め、長期的な支援を視野に入れ引き継ぐ必要がある。障害を受容している学生の場合、就労移行支援や継続支援といった福祉サービスの利用や職業能力開発校の利用が見込まれる。就労移行支援や継続支援は必要な手続きが済み次第、随時サービスの利用開始となるが、職業能力開発校は入校時期が決まっているため、大学卒業から入校までに期間が空く場合があることも想定しておかなければならない。その間に定期的な相談を行うことや、就職後の継続的な支援を見越して、障害者就業・生活支援センターを併用で利用することも可能である。

自己モニターの弱さや対人意識の鈍さから、ASDを中心とする発達障害を有する大学生は主観的な悩みを相談することは少なく（加藤・五十嵐，2015）、特に就職については障害者雇用や就労支援についての情報は不足し何から取り組めばいいのかもわからず自ら相談に赴くことも困難（内田・田邊・椎名・伊豫，2016）である中、相談に対するモチベーションを喚起させ、相談体制の基盤を確立することが大学のコーディネーター部署が行う主要な役割である。

このモデルは左から右への一義的な流れではなく、就職活動でつまずき相談が

始まる学生や、就労体験から改めて就労準備の重要性に気づき、取り組みを始める学生も想定される。学生は体験と振り返りの中から、自分の強みと弱み、また現在の限界を把握することを通して障害受容へとつながる。自分の強みや弱みの特性が、取り組むことへの上手いかなさの要因として整理された時、自分一人の力で乗り越えるのではなく、周りからサポートを受けながら自分で進んでいく選択が障害者雇用と位置付けられる。診断や障害者手帳の申請は、サポートを受ける権利を得るための手続きである。つまり、障害受容は、特定の機関が担うのではなく、修学や就労体験の中で強み弱みに気づいていくこと、相談の中で整理されていくこと、就職活動の中で上手いかなさに直面し、対策を考えることなど、多くの機関がその機能を有している。支援者ができることは、学生の強み弱みへの現実的な気づきを高めること、状況の整理を行うこと、選択肢の幅を広げること、それらに揺れる学生の伴走者を務めることである。

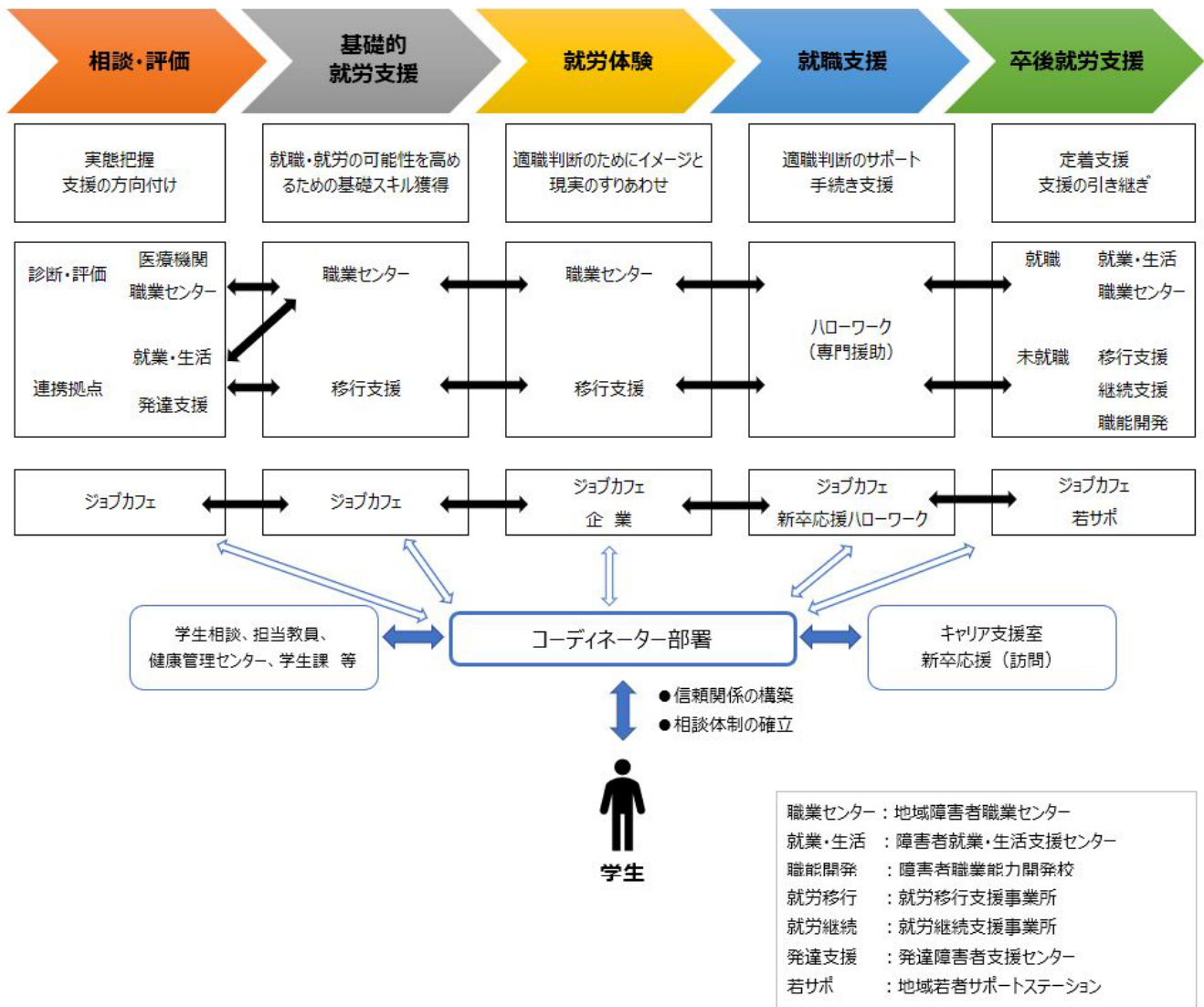


Figure 16 大学と外部機関が連携した就労支援モデル

START プログラムにおける発達障害を有する大学生支援の取り組み

明星大学では前節のとおり、発達障害を有する大学生支援プログラムとして START プログラムを 2008 年度から実施している。2015 年からは、とくに就職・就労を念頭において、大学適応のスキルトレーニングだけではなく、インターンシップを組み合わせ、自己理解と仕事理解を深めた上で、進路を自己決定していくことを狙いとしたプログラムを展開している。支援モデルとプログラムの流れを Figure17, Figure18 に示す。

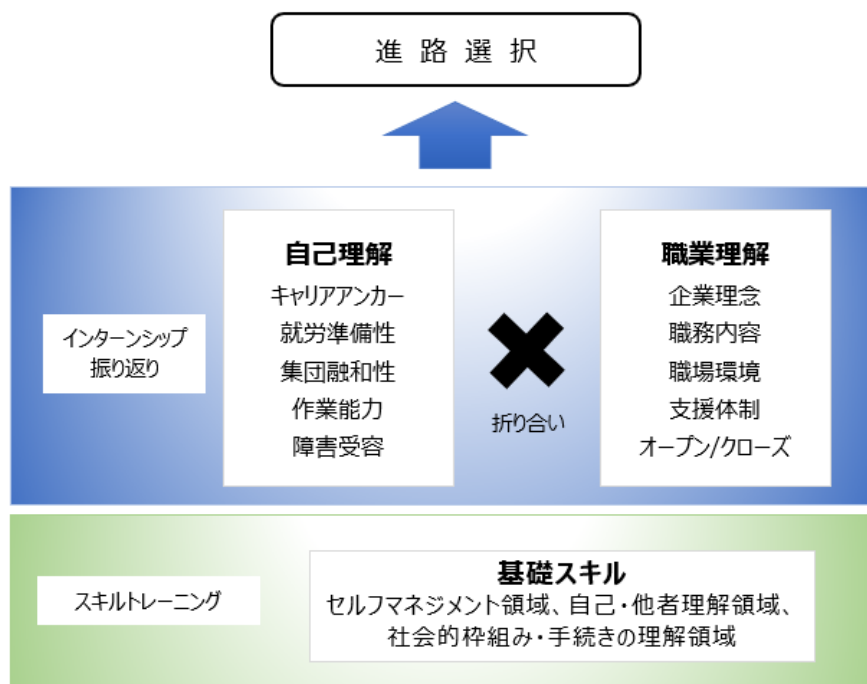


Figure 17 START プログラムの支援モデル

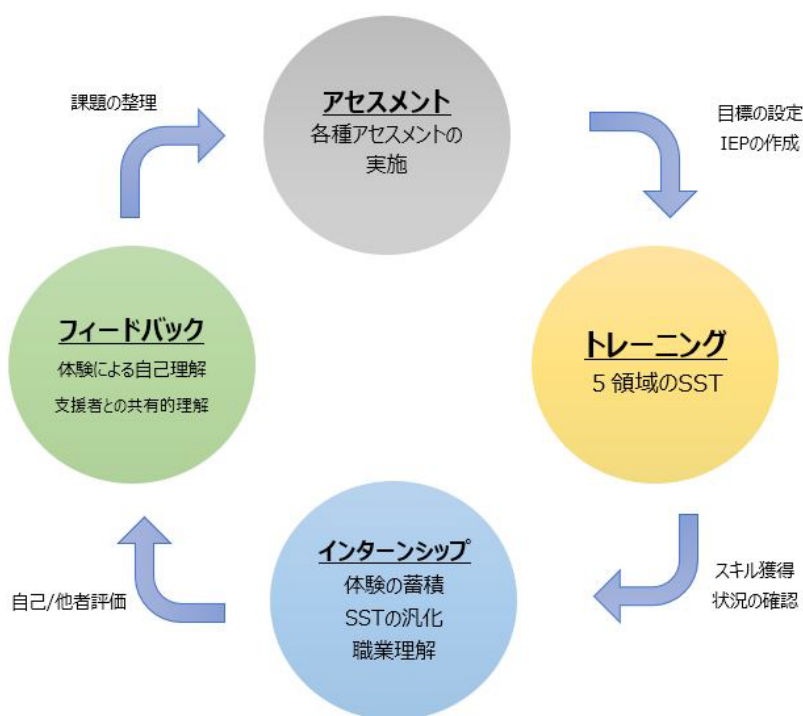


Figure 18 START プログラムのトレーニングサイクル

STARTプログラムのスタッフは、障害学生支援のとりまとめとして機能している部署（ユニバーサルデザインセンター）と連携し、プログラムに参加している学生の修学状況を把握し、当面の目標設定を行う。

プログラムは主にSSTとインターンシップによって構成されているが、それらはお互いに関連しながら学生の進路選択を支えている。つまり、基礎的なスキルを身につけることによって、インターンシップが成功体験となることにつながり、インターンシップを体験する中で直面する基礎スキルの必要性への気づきは、トレーニングへの主体的な参加につながる。これらを繰り返す中で、基礎スキルを身につけていくとともに、自己理解や仕事理解を深めていく。インターンシップは、就労移行支援事業や就労継続支援事業を運営しているNPO法人や社会福祉法人、また特例子会社と連携し、実施している。スキルのトレーニング、就労体験、体験に基づく振り返りを繰り返す中で、自分がどのような価値観を持って働くか、自身の得意・苦手な点はどのような作業に現れるか、障害特性に対しどのように配慮を求めるかといった自己理解に関する面と、どのような企業文化があるのか、どのような職務や職場環境があるのか、障害であることをオープンにして働く環境、クローズで働く環境どちらが望ましいかなど体験を通してイメージを具体化し、仕事への理解を深めていく。

自身の特性と仕事の特性について、具体的な就労体験を通して理解していく中で、自分の希望する職業と現在の能力を見極め、折り合いをつけて、学生は進路を決定する。その過程において、障害者雇用や特例子会社制度、就労支援機関の存在など、雇用や福祉に関する情報について、卒業生の体験談を聞く場を設けている。卒業生の進路は、卒業後すぐに就職するという進路に限らず、就労移行支援や職業能力開発校に進み、時間をかけて就労を目指す学生もいる。進路の選択肢を増やす上で、保護者の協力は欠かせない。このため、STARTプログラムの卒業生や就労支援機関のスタッフ、特例子会社のスタッフなどを招き、在学生の保護者が参加する情報交換会を定期的で開催している。卒業後の選択肢を知り、見通しを持っておくことは、支援者にも保護者にもゆとりをもたらし、学生が安心して進路選択を行うことのできる環境を確保することにも繋がっている。障害であることをオープンにして働くか、クローズにして働くか迷っている段階で卒業を迎えた場合、たとえ就職し、離職せざるを得ない状況を迎えても、本人の適職を探すプロセスの一部であると予め保護者と共有しておくこと、実際に離職した場合でも、家族からのポジティブな関わりが期待できる。近年、特に医療機関におい

では、就労準備性を高めてから就職へ進む取り組みから、就労準備性にかかわらず、就労意欲を重視する個別就労支援と援助付き雇用モデルへのシフトが起きている中、SSTにおける般化の問題や、環境からの影響を強く受ける発達障害の特性に対して、スキルトレーニングによって就労準備性を高める支援に対して疑問も呈されている（横井・五十嵐，2016）。STARTプログラムでは、「挨拶や謝罪」「お礼」「報告・連絡・相談を行う」「遅刻しない」「自身の体調への気づきと対処」といったソフトスキル（梅永，2014）のように、就労する上で最低限必要なスキルを身につけること（工夫によって対処すること，適切に配慮申請すること）がトレーニングの位置付けである。また，学内連携のもと，トレーニングしたスキルを修学場面やインターンシップで活用し，それらの様子をフィードバックすることで般化の問題に対しては取り組んでいる。学生の状況にもよるが，大学1年生の後期からインターンシップに参加し，就労体験を重ねることは，「働くことができる」という自信や就労意欲へとつながり，自身の将来に向けての活動を全般的に底上げする取り組みになっていると考えられる。

4. 考察

大学における発達障害を有する大学生は，他の障害学生に比して増加傾向にある。その一方で大学における支援体制は十分とは言い難く，特に就労支援については不十分な状況にある。学内リソースに限界があり，社会資源の活用が考えられるものの，十分には機能していないのが現状である。特にスペクトラムな特性である ASD をはじめとする発達障害に対する本人や保護者の気づきは，幼少期から成人期以降とばらつきがあり，大学等に進学したという実績が逆に特性への気づきを遅らせてしまう一因にもなりかねない。また，ASD の特性を持つ人には，弱いところに着目するのではなく，強みを発揮できるようなジョブマッチングや個々の職場や仕事に関連するトレーニングの必要性など個別の支援が特に必要な場合がある（Müller et al., 2003）。

大学には発達障害傾向にある学生から障害者手帳を所持し，障害者雇用を決めている学生まで，多様な学生が在籍している。その中で，地域の社会資源を開拓し，学生の個別のニーズや状況に適した支援先につなぎ，大学と支援機関が連携して学生の就職・就労そして自立を支援することが重要である。いつ，どのタイミングで，いずれの機関が障害受容をサポートするかといった課題に対しては，一つのモデル提示を試みた。こうした外部機関との連携については，大学側にお

ける体制が未整備の状況ではあるが、大学にコーディネーター機能を備えた部署、人員の配置を行うことで支援が推進できる可能性がある。また、コーディネーター部署が整備されることで、学内にあるリソースの有機的な連携から支援の必要な学生に対する体制がより充実することを示すことができた。

さらに、発達障害を有する大学生の特性に応じたスキル獲得への支援は、大学ごとの規模や経営状況等により「合理的配慮」の枠組みとして対応可能かどうかの検討が必要であるものの、明星大学における「START プログラム」の実践のように、一部の大学で取り組みが行われ始めている。また、卒業支援は富山大学など一部の大学に限られているが、発達障害のある人の就労の定着に関する課題は、ジョブコーチの配置などの集中的支援により就労の継続性に効果がある（Ham, McDonough, Molinelli, Schall, & Wehman, 2014）ことを踏まえると、今後は、学内の支援体制整備と学外の連携ならびに実際の取り組みをもとにした支援内容の蓄積、精査を繰り返し、支援の質と量の充実を図る必要があるだろう。

第3節 発達障害を有する大学生の大学入学から就労までの包括的支援モデル

1. 入学から卒業，社会移行に亘る支援のあり方

第1章で述べてきたとおり，大学における発達障害を有する大学生の支援は，大学の適応や就職・就労のいずれにおいても十分とは言い難い状況にある。

発達障害を有する大学生の支援は，入学時の高校生活から大学生活への移行支援に始まり，履修や授業，単位取得，試験といった学修上必要な支援，さらに対人関係スキルや学生生活全般に必要なスキル，そして社会移行に向けた就職・就労に関する支援と多岐に亘る。加えて，発達障害を有する大学生の支援ニーズが多様であることや配慮内容が都度変更される可能性があることなどを踏まえると，JASSO（2019）の調査報告のとおり，障害学生の支援担当者は兼任あるいは外部委託し配置されている職員やカウンセラーが担当しているケースが多い状況において，一担当者や特定の部署で対応するには限界があり，支援体制構築や連携の必要性はこれまでも多く報告されている（たとえば，高橋，2014b；西村，2017）。また，学内の連携については，入学前から支援を開始できる体制作りが必要であり，支援ネットワーク構築の課題として学生が相談できるキーパーソン，そしてそれを支える専門家の存在など，相談体制のネットワーク化が課題であると指摘されている（萩原，2010）。

特に，第3章および第4章2節で触れたように発達障害を有する大学生への就労支援については，発達障害という特性の理解や様々な外部機関との連携が必要であり，発達障害に対する専門知識だけではなく，社会資源の活用や社会リソースの知識も必要となってくる。

このように考えると，発達障害を有する大学生への支援は幅広い知識とネットワークが必要となり，大学において支援拠点となるプラットフォーム部署または組織が必要となる。このプラットフォームが大学内外の各機関・組織と連携を図り有機的に機能し，組織的な対応を推進することで入学から卒業，社会移行といった一連のライフステージに応じたシームレスな支援を行うことが可能となる。

2. 大学における就労までの包括的支援モデルの提示

これまでの議論を踏まえ，第2章から第4章2節までのまとめとして，発達障害を有する大学生への就労までの包括的支援モデルを Figure19 に提示し，さらに，各段階に応じて支援拠点部署に求められる役割および支援の視点，主な連携先を Table25 に整理した。

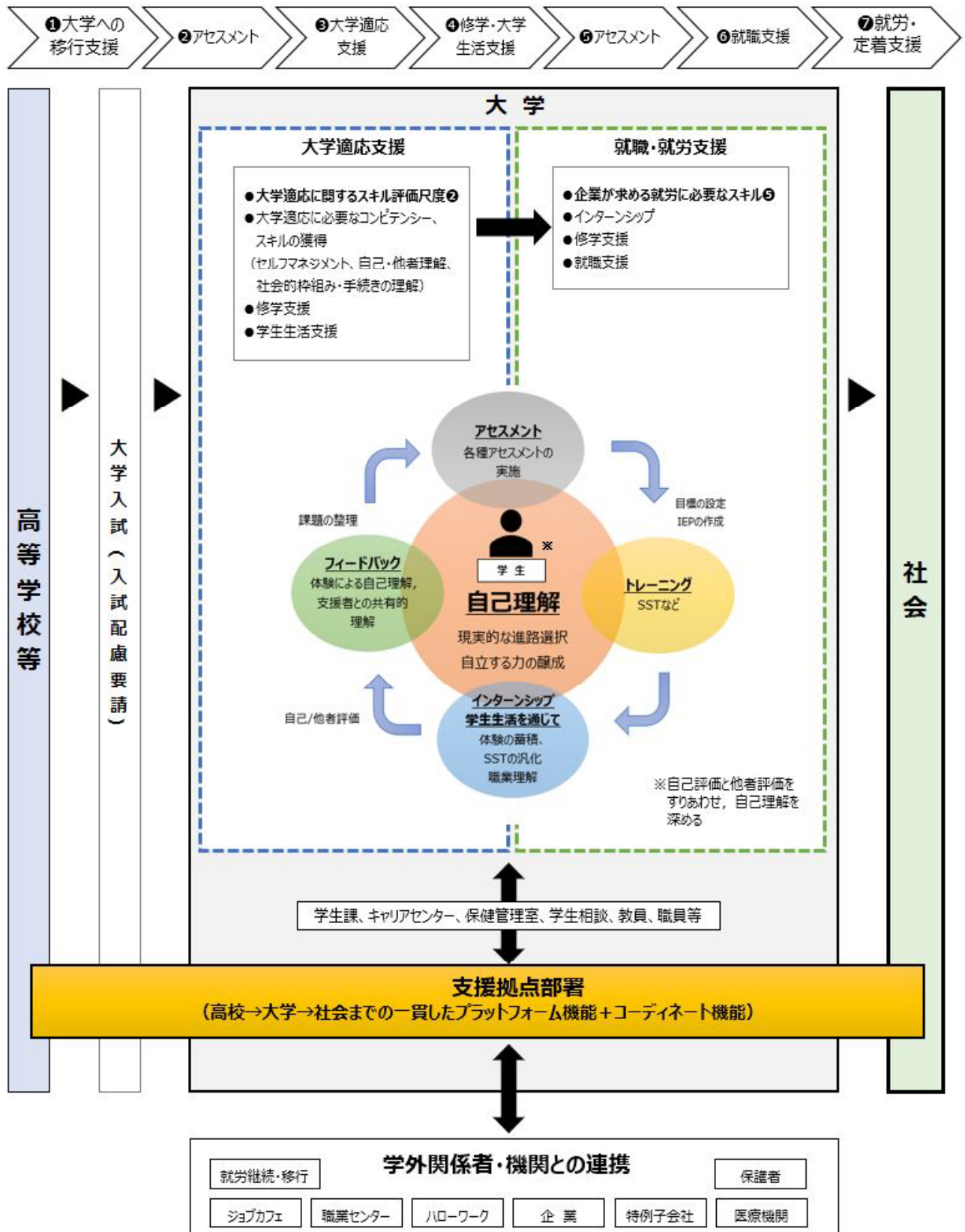


Figure 19 発達障害を有する大学生の大学入学から就労までの包括的支援モデル

Table 25 支援拠点部署の主な役割

	〈第Ⅰ期〉 高校卒業から大学入学 までの支援	〈第Ⅱ期〉 大学入学から大学適応 までの支援	〈第Ⅲ期〉 大学適応から就職・就労 までの支援
主な役割	<ol style="list-style-type: none"> 1. 入試の配慮要請対応 2. 大学進学のための目的・目標の確認 3. 入学後、必要な配慮事項の整理と対応検討 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 大学適応のためのアセスメント 2. 学内ネットワークの構築 3. 大学での合理的配慮要請の対応窓口 4. 学修支援 5. 学生生活支援 6. スキルトレーニング 7. 個別面談（カウンセリング） 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 就労準備のためのアセスメント 2. インターンシップ支援 3. 就職活動支援 4. 学修支援（主に卒業を目指して） 5. 学生生活支援 6. スキルトレーニング 7. 個別面談（カウンセリング）
支援の視点	<ol style="list-style-type: none"> 1. 本人の障害特性把握 2. 大学における支援範囲のある程度の合意（大学入学後に調整が図られ、変更などもありうる） 3. 大学生活において予想される困難についての見通し 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 自己理解促進 2. 本人への適切なフィードバック 3. 支援内容の検討 4. 環境調整 5. 支援内容の効果検証 6. 就職・就労への見通し 7. 障害者手帳未取得や診断のない学生に対する手立て 8. 情報共有 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 自己理解促進 2. 本人への適切なフィードバック 3. 本人のニーズに応じた適職探し 4. ジョブマッチング 5. 就労、職場定着への見通し 6. 就職活動が不調の際の対策、対処 7. 卒業後の支援体制構築 8. 情報共有
主な連携先	<ol style="list-style-type: none"> 1. 本人 2. 保護者 3. 高等学校 4. アドミッションセンター 5. 医療機関 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 本人 2. 保護者 3. 担当教員 4. 学内関連部署 5. 医療機関 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 本人 2. 保護者 3. 担当教員 4. キャリアセンターを中心とした、学内関連部署 5. 医療機関 6. ハローワーク等の就労支援機関 7. 企業（特例子会社を含む） 8. 障害者就業・生活支援センター等の卒業後の相談機関

〈第Ⅰ期〉高校卒業から大学入学までの支援(Figure19①)

大学入学にあたっては、高校生は何らかの入学試験を受験し、大学に入学してくる。大学入試は、センター入試やそれぞれの大学が課す入学試験等様々な形態があるが、合理的配慮が義務化されたことに伴い、大学は入学試験への合理的配慮を当然行わなければならない。しかし、公平性が求められる入試において、合理的配慮の妥当性の検証は十分に行われていないとの指摘もあり、今後さらなるエビデンスの蓄積が求められている（高橋・近藤・立脇・近藤・南風原，2016）。さらに、現行のセンター入試は今後新たな入試方式へと変更，転換される予定となっている。この変更により，新たなテクノロジーの導入などによってこれまで以上に配慮を受けやすくなることも考えられるものの，これまではない配慮の必要性も考えられる。私立大学等において実施される入学試験の配慮内容は，センター入試を参考にすることもあるため，今後注視していく必要があるだろう。

いずれにせよ，発達障害を有する大学生が受験する入学試験において，必要とされる配慮については，受験生の申し出により検討されるが，その際，入学試験を担当する部署だけではなく，窓口となる部署と支援拠点となる部署が連携を図り，発達障害を有する大学生が公平に受験できるよう環境調整を行う必要がある。

〈第Ⅱ期〉大学入学から大学適応までの支援(Figure19②～④)

入学試験後，大学入学の際には入学直後に予想される困難に対する支援が必要となる。高橋（2012a）が指摘しているとおり，大学と高校までの教育機関とは質的に大きく異なり，高校までの構造化された学校生活から構造化の度合いの低い大学では様々な困難が生じる（村山，2014）。これに対して，第2章で述べた大学適応のスキル評価尺度を用いて大学生活において生じる可能性のある課題や当該学生の苦手さについての整理（Table26）や，高校から受けていた支援内容などの情報を統合し，必要な支援内容について学生本人のニーズをもとに検討を行い実施していく。

Table 26 発達障害を有する大学生の大学適応に関するスキル評価尺度

対人マナー	1	何かしてもらったときに、すぐにお礼が言える
	2	適切にお礼を言うことができる
	3	どのような時にお礼を言わなければならないのかわかる
	4	相手を見る・頭を下げるなどしてお礼を言っている
	5	状況に応じて、謝り方を変えることができる (例:「ごめんね」「申し訳ありませんでした」など)
	6	適切に挨拶をすることができる
	7	どんな時に謝るべきか知っている
	8	適切に謝罪をすることができる
	9	相手によって(例:先生、先輩、友達、後輩)挨拶の仕方を変えている
	10	「ありがとう」以外にも感謝を伝える言葉をいくつか知っている
	11	挨拶するときには相手をしっかり見ている
	12	大学で知っている人と会ったら挨拶をしている
	13	挨拶をするタイミングがわからない
	14	挨拶の仕方について、注意をうけたことがある
	15	相手との上下関係(先生・先輩・後輩)によって言葉の使い分けができる
	16	話しかけられたら、相手をちゃんと見て返事をしている
ストレス マネジメント	17	ストレス解消法をいくつか持っている
	18	ストレスの解消法について、一つのやり方がダメでも、他のやり方がある
	19	嫌なことがあった時に、ストレス解消法を行っている
	20	ストレスを感じたら、何か手を打っている
	21	ストレス解消法として、思いつく方法の中から一番良いものを選ぶ
	22	嫌なことがあった時に、状況に応じた対処法を選ぶ
	23	ストレスに対処することができる
	24	毎日の中で気持ちをリフレッシュする方法を持っている
	25	ストレスをためないために、毎日やっていることがある
	26	ストレスをためないように予防している
プランニング	27	一日のスケジュールを組み立てられる
	28	予定を立てることができる
	29	一週間分のスケジュールを立てることができる
	30	何からやるべきか判断してスケジュールを立てている
	31	自分の予定を特定のツール (例:手帳・スマホなど) に記入する習慣がある
	32	予定が分からない時にスケジュールを確認している
	33	予定を確認することができる
	34	新しい予定を入れるときには、その度に予定を確認している
	35	立てた予定を実行することができる
	36	自分の予定が分かるツール(例:手帳・スマホ)をいつも持っている
	37	前日や当日の朝に、その日のスケジュールを確認している

	38	大学内で、ルールを守って過ごすことができる
	39	マナーを守って授業に参加することができる
	40	ルールを守って授業に参加できる
	41	どのようなことをすると学則（校則）を破ったことになるか知っている
	42	大学内にどのような施設（例：図書館、売店）があるかだいたい分かっている
	43	大学生活で困ったときに、相談に乗ってくれる大学内の場所を知っている
キャンパス ルール	44	事務手続きの内容に応じて大学内の適切な窓口に行くことができる（例：履修に関すること、証明書発行 など）
	45	一つ一つの授業の評価方法（例：試験、レポート など）が分かっている
	46	マナーを守って人と関わることができる
	47	授業中は先生の方を向いて話を聞いている
	48	先生と直接やり取りしたいときのアポイント（予約）の取り方を知っている
	49	レポートの提出方法（期日、提出先）を間違えない
	50	何回欠席したら単位を落としてしまうか知っている
	51	体調不良に気付くことができる
	52	体調が悪いのかどうか、自分で確認するポイントを知っている（例：熱っぽさ、食欲等）
	53	自分の体調の良い時と悪い時の違いがわかる
	54	体調不良時にどんな症状が体に現れるか知っている
体調管理	55	自分の体調を崩すほど苦手なもの（例：温度、人ごみ）がある場合、それが何か知っている
	56	どのような時(例：季節の変わり目、疲れがたまった時)に体調を崩しやすいか知っている
	57	体調が悪い場合、無理をせず安静にすることができる
	58	ストレスから起こる身体の変化に気づくことができる（緊張して汗をかく/不安でおなかが痛くなるなど）
	59	体調がおかしいと感じた場合、早めに対処（早く寝る、外出を控えるなど）できる
	60	疲れた時には身体を休めるようにしている

この時期の支援には、授業やレポート、試験、単位取得にまつわる修学に関する支援と、主に学生生活に適応し大学生活が充実するための学生生活支援が必要となるが、支援拠点となる部署は、学生のアセスメント等の情報から学生の状態像を把握し、必要に応じて教職員や関連部署（学生課や保健管理室、学生相談部署等）と情報を共有し、大学適応を支えていくことになる。

また、第4章第1節および第2節で報告したような発達障害を有する大学生に特化したスキルトレーニングや個別のカウンセリングなどによって、自らの強みと弱みを理解し、得意なことは強みとして発揮し、苦手な部分は他のスキルで補うことや他者からの支援を受けることを検討する時期でもある。

また、大学適応のスキルは、その後の社会移行、就職・就労の際に必要なスキルの基盤となる。発達障害を有する大学生は、学業においても興味・関心の狭さ、同級生

からの情報収集の困難，感覚過敏の問題，しばしば合併する注意欠如多動性障害

(ADHD) 症状などから，思うような成果が上がらず，意欲やモチベーションを失いやすい傾向にある（近藤・遠藤，2013）。また，ASDのある学生には「想像力」に対する課題をもつ学生も多く，現実的・連続的に自分の将来に思いを馳せることが苦手な学生で，学校生活や学習，知識を身に付けることなどが，将来・未来につながるととらえにくい傾向がある。こうした特性を踏まえて支援拠点部署は大学適応を支え，大学で学修したことや獲得したスキルがやがて就職・就労へと繋がることを当該学生と共有することが重要であり，大学の適応状態や現状を評価するために適切なフィードバックなどを通じて理解を深める支援を行う。

一方，発達障害の診断はなく，入学試験でも特別な配慮を受けずに入学してきた学生のうち，高校生活まで順調であったにもかかわらず，大学生活に適応できず支援を必要とする時期でもある。支援拠点部署は教職員から寄せられる情報をもとに，学生の困り感に寄り添いながら，学生自身が気付かない特性や困り感を整理し学生生活の見通しをたてていくことが求められる。また，必要に応じて，外部の医療機関への紹介や医療機関との連携なども視野に入れた支援の検討を行う。

〈第Ⅲ期〉大学適応から就職・就労までの支援(Figure19⑤～⑦)

入学当初から支援を受けている学生は，この時期には大学生活に慣れ，毎日の生活のリズムが整い，授業を受けることや単位を取得すること，大学生活における大きな課題はある程度クリアされつつある時期となる。大学適応に課題を抱えている学生には，引き続き学修支援や大学生活を過ごしていくための支援が必要となるが，大学生活の中盤以降は就職活動を視野に入れた支援の開始時期となる。

第3章および第4章2節で見てきたとおり，大学適応していることと就職・就労が可能な状態にあることは必ずしも一致しない。このため，この段階でどの程度就職・就労の能力があるのかについてアセスメントを行うことが望ましい。進路の選択は，障害者手帳を取得し障害者雇用を希望する学生，障害であることを企業には伝えずに就職活動をする学生など様々であるが，いずれの場合においても第3章で述べた企業が求めるスキル(Table27)といった，社会が求めるものと自らのスキルについて評価を行うことやアルバイトの経験などを踏まえて自らの強みと弱みを整理する支援が重要となる。ASDの就労促進においては，SSTでのスキル獲得が重要視されている

(Benz, Yovanoff, & Doren, 1997) ものの，千住(2014)は，社会適応には，社会規範や適切な行動を理解する能力だけでなく，現実場面で，明確な教示なしに適応的に反

応することが必要であり、その現実場面への適応や般化を促す支援の手法の開発が大きな課題であると指摘している。SST を用いて得られた行動について般化が難しいという報告もされているが (Barry, Klinger, Lee, Palardy, Gilmore, & Bodin, 2003 ; Bellini, Peters, Benner, & Hopf, 2007), こうしたトレーニングをシミュレーションとしてより日常に近い形で行うことによって般化が促進されるといった報告もなされている (Bellini et al., 2007)。このような SST の般化の課題を解決し、職業イメージを持ちづらい発達障害を有する大学生が適職を探すための手立てのひとつとしてインターンシップを活用していくことが考えられる。当該学生が希望する仕事や適性などを考慮し、可能であれば数回のインターンシップを行い、キャリアセンターのスタッフや企業担当者からフィードバックをもらうことで自己評価と他者評価のすりあわせを行い、自己理解を深めていく (Figure 19※印)。

Table 27 発達障害を有する大学生に求められる就労に必要なスキル

計画・実行	1	仕事の段取りを自分で組み立てることができる
	2	物事の優先順位を決めることができる
	3	予定を立てることができる
	4	二つ以上の仕事を抱えている場合、職責を果たすために、まずは何をすべきか適切に判断できる
	5	効率的に業務を進められるよう工夫することができる
	6	依頼された業務に対して自分の能力を見極め、期限の設定や業務遂行の可否を判断できる
	7	上手くいかない仕事に対しても、原因をつきとめ方法などを再検討し、業務に取り組むことができる
	8	自ら業務目標を決めて、確実に実行することができる
	9	新しい知識や技術の吸収に努め、積極的に情報収集を行っている
	10	担当職務と直接関係しない依頼であっても誠実に対応することができる
	11	丁寧な言葉で電話の応答ができる
	12	基本的なソフトウェア(Word、Excel、Powerpoint)を活用して、報告書等の基本的なビジネス文書を書くことができる
	13	自部門の業務プロセスを把握している
	14	自部門の役割分担を把握している
	15	組織の一員として所属する部署やチーム全体のことを視野に入れた行動ができる
	他者への説明	16
17		自分の苦手なことを他者に説明することができる
18		服薬管理を行うことができる
19		自分の障害内容を説明することができる
20		体調不良の際に対処することができる
21		自分に必要なサポートについて説明することができる
22		自分の得意不得意を理解している
23		規則正しい生活を送ることができる
協調関係	24	困った時に相談できる人、支援者がいる
	25	周囲と信頼関係を築くことができる
	26	他者との関係を安定して保つことができる
	27	上司(指導者)からミスを指摘されたとき、自分のミスを他人に転嫁しない
	28	同じ職場の社員、職員に対する配慮・気遣いができる
	29	上司や先輩からの助言や指導に沿った行動ができる
就労基礎力	30	改善点を指摘・指導された時には素直に従うことができる
	31	報告ができる
	32	連絡ができる
	33	相談ができる
	34	困ったときに助けを求めることができる
業務遂行	35	問題や疑問が生じた時に上司に指示を仰ぎ、対応できる
	36	正確に作業を行うことができる
	37	作業工程を理解し、必要な業務を最後までやり遂げることができる
	38	上司の指示を理解し、最後まで作業することができる
	39	勤務時間中は集中して自分の業務に取り組むことができる
	40	納期や〆切を守ることができる

高い因子負荷は示されなかつたが障害者雇用で必要とされたスキル	41	毎日決まった時間に通勤することができる
	42	業務で知り得た情報は外部で公言しない
	43	上司、同僚等との約束を守ることができる
	44	清潔で仕事に合った身だしなみができる
	45	人の話を聞くことができる
	46	地道に努力することができる
	47	挨拶・返事・お礼・謝罪などのマナーが身につけている
	48	危機管理(犯罪に巻き込まれない対応、危機的な状況の基本的な対処法)ができる
	49	仕事とプライベートを分けることができる
	50	金銭管理ができる
	51	ストレスに気付くことができる
	52	メモを取ることができる
	53	自分の考えていること、感じていることを相手に伝えることができる
	54	一般的な家事(買い物、身辺整理等)遂行能力がある
	55	相手(上下・異性)に応じた関わりができる
	56	業務に必要な技能、知識を習得することができる
	57	未経験の仕事や苦手な仕事、難しい仕事でもチャレンジする意欲を持っている
	58	ストレスを解消することができる
	59	主体的に業務に取り組むことができる
	60	作業手順に変更があった際にも、支障なく作業を進められる
	61	苦手な上司や同僚とも、仕事上支障がないよう、必要な関係を保つことができる
	62	予定を把握している
	63	相手や状況に応じて言葉遣いを変えることができる
	64	会社の組織文化、風土を理解している

栗木・荻田（2017）は、発達障害のある高校生・大学生の自己理解の深化には(a) 同年代との交流、(b) アルバイトやインターンシップなどの実践、(c) 支援者が発達障害のある高校生・大学生に自己理解を促す場面の設定、の各過程があることを指摘している。こうしたインターンシップは実践だけで終わらせるのではなくフィードバックが重要であり、キャリアセンターのスタッフや企業担当者だけが行うのではなく、日頃から当該学生の支援を行い、当該学生の特性を理解している支援者がその場面に立ち会うことが、当該学生の自己理解を促す上で重要な支援となる。

効果的なインターンシップを行うには、受け入れ可能な企業との連携も重要である。発達障害の特性を理解し受け入れ可能とする企業数は十分ではなく、企業開拓も不十分である（独立行政法人日本学生支援機構，2019）。インターンシップ先の開拓の主管はキャリアセンターが中心となるが、現状を踏まえると支援拠点部署が積極的に学外関係機関と連携し、インターンシップ可能な企業の開拓が必要となる。

インターンシップ後は、就労で求められるスキルについてインターンシップ等における自己および他者評価を照らし合わせ適職の検討を進めるが、発達障害を有する大学生にとって、就職活動を行う中で障害をオープン（開示）にするのかクローズ（非開示）にするのか検討しなければならない。当然オープンにすることで得られる支援の質・量はクローズに比べて増えるものの、障害者手帳取得に対する抵抗感や自己理解の進捗によってはオープンにして就職活動を行うことに難色を示す学生も存在するだろう。あくまでも支援拠点部署は当該学生の支援ニーズによって支援を行うが、オープンにした場合、クローズにした場合のそれぞれのメリット・デメリットを当該学生と十分に話し合い、時間をかけて検討を行っていく。また就職活動開始直後はクローズで活動し、就職活動が不調となった際にオープンに切り替えるなど、先を見通すことが苦手な学生に代わって、柔軟な手立てを講じる準備をしていくことも考えられる。

支援拠点部署は、当該学生の特性、能力と希望する進路についてマッチングを行い、キャリアセンター等と連携を図りながら、就職活動を支えていく。大学後半になると卒業に向けて卒業論文や卒業研究等の学修支援も重要となる。たとえ就職活動が順調でも、卒業できなければ就職ができない状況となる。このため、卒業までの単位取得や卒業に必要な科目やゼミ活動など、担当教員等との連携も必要となってくる。

卒業および就職が決まることで大学としての一連の支援は終了となるが、障害をオープンにして就職する学生には、大学で実施していた支援や当該学生に必要なあるいは有効と思われる支援方法を就職先の企業等へ（本人の了承を得て）情報提供することも考えられる。こうした情報提供が行われると、入社した後、企業等からの配慮も得やすく、大学から就労までの移行がよりスムーズとなる。

一方、発達障害であることをクローズにした学生には、企業からの配慮は期待できない環境下での社会移行となる。このため、大学で受けられていた配慮や環境調整は自らの力で対応しなければならない。こうしたリスクに備えて、支援拠点部署は、卒業後に相談できる機関等と卒業前に連携を図り、卒業後いつでも相談できる体制を整えておく必要がある。発達障害をオープンにして就職した学生にとっても、企業が行う合理的配慮や環境調整が不足した場合、自ら申し出て調整を進められれば問題とならないが、思うような配慮が得られない場合や新しい環境下でストレスにさらされ、大学でできていたことができなくなるなどパフォーマンスが低下する場合がある。こうした場合の相談先として、発達障害をクローズにした学生と同様に卒業後の相談を決めておくことが望ましいだろう。大谷（2012）が指摘しているとおおり、職業生活における発達障害者の自己理解と障害の受容を支えるためには、学校教育から就労支援

に関わる諸機関への適切な引き継ぎが重要である。発達障害をオープンにした学生にとっても、クローズで就職した学生にとっても、大学卒業後の職業生活の中において就労を継続し、新たに直面する困難に対処していくため、卒業後のフォロー体制を卒業前に整えておくことは必要となる。

これまで整理してきたように、支援拠点となる部署は、発達障害を有する大学生の伴走者となって卒業後までを見通し、入学以前から卒業まで支援を行っていくことになる。学生の各ステージにおける支援拠点部署に求められる主な役割と連携先は**Table25**に整理した。支援拠点部署は常に支援におけるプラットフォームとなり、大学関係者、関連部署、学外関係者や機関と連携を図りながらコーディネーターとしての役割を發揮し、当該学生の支援ニーズに沿った支援を行っていく。支援の方向は一方的なものではなく常に双方向であり、当該学生はもちろん、関係者間との情報のやりとりと共有を行うことで、発達障害を有する大学生の学生生活と進路決定を支えることが可能となる。

発達障害者への支援は、ライフステージの変化に応じて支援サービスの提供主体が変わった結果、支援が途切れてしまうことが指摘されている。発達障害者支援法の改正の趣旨においても切れ目のない支援については触れられているものの、初等中等教育段階から高等教育段階、さらに社会への移行の中において切れ目のない支援が十分とは言えず、これまで述べてきたような大学において支援の中核となる支援拠点部署を整備拡充することは、今後益々取り組むべき重要な課題と言えるだろう。

本論文の意義と今後の課題

1. 本研究の意義

本研究は、発達障害を有する大学生に対する就労支援を包括的に行うためのモデルを提案することを目的に、第1章で現状の分析、第2章では大学適応に必要なスキル評価尺度の開発、第3章では就労にあたって企業が求めるスキルの検討、第4章では大学内における大学適応から就労支援のスキルトレーニングプログラムの開発および就労を目指した支援体制のあり方について検討を行った。本研究の意義は、発達障害を有する大学生の就労および就労の継続が困難であった要因を大学生側、大学内、就労後の企業にそれぞれに見出すことができた事、および、その要因の改善を図る包括的な就労支援モデルを提案したことにあると筆者は考える。

第1章においては、発達障害を有する大学生の支援の現状について、障害者施策および発達障害者施策の変遷を概観したのち整理をした。ここでは、国内外の法整備が進められ障害者差別解消法による「合理的配慮」の考え方が大学においても適用されながらも、実行段階としては不十分であり、整備の必要性について言及している。

初等中等教育段階においては、特別支援教育という枠組みの中で発達障害のある児童生徒の教育上の特別な支援ニーズに対応する形で様々な施策が実施されている。2018年度からは高等学校においても通級指導教室が設置され、高等学校における特別支援教育の新制度として展開し、新たな段階に入ろうとしている。

このような文科省の主導のもとに支援体制が整備されつつある初等中等教育段階から高等教育段階へ移行するにあたって、高等教育段階における発達障害を有する大学生への支援については、質量ともに十分な整備がなされていない。大学等においても、2016年施行の障害者差別解消法を契機に文科省が主導し、センター試験における配慮内容の通知や第一次まとめ（文部科学省，2012c）および第二次まとめ（文部科学省，2017b）を公表し、支援の方向性を示している。しかし、基本的には支援の内容や方法、支援体制の整備のあり方は個々の大学等に委ねられており、大学等に在籍する発達障害を有する大学生が増加し続ける中において十分とは言えない状況にある。大学生活を送る上で必要な支援は授業に関連する支援のみならず、授業外におけるつまずきに対応した支援も求められている。大学生活は授業のみによって成立しているわけではなく、授業を受けるために必要な情報収集にはじまり、大学生活の中での居場所の確保や対人関係の調整、日々の生活管理や困ったときに相談できる支援者との繋がりも重要である。さらに、大学等においては、最終的に自立を目指した社会への移行前段

階としての就職・就労支援は、最も重要な支援の一つと言える。しかし、大学等において、発達障害を有する大学生への就職・就労支援は全国の大学 785 校のうち、障害学生向け求人情報の提供を行っている大学は 106 校、就職支援情報の提供、支援機関の紹介を行っている大学は 152 校、インターンシップ先の開拓を行っている大学は、わずか 31 校にとどまっている（独立行政法人日本学生支援機構，2019）。

このように国内法が整備される中、初等中等教育段階での支援体制と比較すると、高等教育段階における発達障害を有する大学生への支援体制は不十分であり、第 1 章では、大学適応のみならず、社会への移行をも含めた支援体制整備の必要性と重要性について示された。

第 2 章では第 1 章の現状をもとに、大学の適応につまずきのある発達障害を有する大学生への支援の足がかりとなる大学適応に必要なスキルについて整理を行い、大学適応スキル評価尺度の検討を行った。この評価尺度により、現段階で当該の学生がどのような課題を抱えているのか、どのような支援ニーズがあるのかを整理することが可能となった。さらに、セルフモニタリングに課題を抱える学生にとっても、この結果を確認することによって、どの部分に課題や弱さがあるのかを支援者とともに把握することが可能であると考えられる。発達障害を有する大学生の支援の出発点になるのは本人の支援ニーズであり、支援の根拠となる何らかのエビデンスが必要となる。しかし、西村（2013）が指摘するように、近年は発達障害という自覚がなく、高等学校までの間に特性による困りごとがなく、診断もない学生が大学入学後に大学適応に課題を抱え、支援の必要性が生じてきている。また、ASD の臨床像が連続的な分布を呈している（Constantino & Todd, 2003 ; Wing, 1981）ことから、学生の困りごとや必要な支援がどのようなものか捉えにくく、支援の開始が遅れることがある。

大学等において、発達障害を有する大学生への支援者はカウンセラーや心理を専門領域とする専門家ばかりではなく、一般の教員や職員、キャリアカウンセラーなど多岐に亘る。さらに、第 1 章で示したように年々増加する発達障害を有する大学生に対して、大学内の専門家だけで行う支援には質量ともに限界があり、様々な機能を持つ部署や教職員が連携する必要がある。そのためには、心理領域の専門家のみが扱えるアセスメントではなく、学内の多領域にまたがる支援者らが、支援が必要と思われる発達障害を有する大学生あるいはその疑いのある大学生について比較的簡便に評価できるツールを用いて学生の状態像を把握し、必要な支援の検討や支援策を講じる必要がある。第 2 章では、こうした現状を踏まえ、発達障害を有する大学生の大学適応について、どのような課題や弱さがあるのかを把握するための評価尺度の検討を行った。

調査の結果、5因子が抽出され、Chronbachの α 係数によって検討を行ったところ、因子の α 係数は十分に高く信頼性を確認することができた。さらに、一般の学生と大学において発達障害あるいは発達障害が疑われ、実際に何らかの支援を受けている学生と比較したところ、すべての項目において一般の学生の値が有意に高いことが示され、本尺度の妥当性の根拠を示すことができた。

この尺度を用いることによって、大学内の専門家だけではなく、心理を専門領域としない教職員においても、支援が必要と思われる学生の課題や弱みを整理し、具体的かつ実現可能な支援の検討に資することができると考えられる。さらに、セルフモニタリングに課題のある学生は、大学生活上のつまずきの原因がどのようなスキルの不足に由来するものか検討することが可能になり、自己理解の一助になることも期待できるだろう。

第3章は、大学から社会移行に向けて身につけることが望ましい就労に必要なスキル項目の検討を行った。発達障害を有する大学生の中には特別な支援がなくとも大学生活に適応し、順調に進級しながら大学生活を送っている学生もいる。しかし、こうした学生においても就職活動の場面では課題が多く、スムーズな社会移行が困難な学生も多い。発達障害を有する大学生の就職率が一般の学生や他の障害学生と比して低い水準にあることを勘案すると、学生が現有するスキルが就職・就労に対してどの程度発揮される可能性があるかを確認し、適職について検討することが必要となる。これまでの先行研究では、精神障害者や障害者全般に対して適用されるスキルやアセスメントの検討は行われてきたものの、知的に遅れがない発達障害者に対する就労に必要なスキルの検討は十分に行われていない。このため、第3章では知的に遅れがない発達障害者に対する就労に必要なスキルの検討を行うこととした。これらのスキルが整理・検討されることにより、大学在学中に発達障害を有する大学生がどのような準備を行う必要があるのか検討可能であり、さらに支援者は学生の支援の方向性を見極める一つの材料として活用することが可能となる。また、発達障害を有する大学生自身の現有するスキルと企業が求めるスキルとのギャップについて検討を行い、適職を選択する際の情報として活用することも可能であると考えられる。第3章における調査の結果、64項目のスキルが抽出され、さらに探索的因子分析を行ったところ5因子を抽出した。これにより、企業が発達障害を有する大学生へどのようなことを期待し、どのようなスキルが必要なのかについて示すことができた。

これらの結果から、大学在学中に企業が求めるスキルと自らのスキルとの適合度を見極め、適職の検討や就労後にどのような支援が必要なのかについて整理することが

可能となった。自らの強みや弱みを把握することは自己理解の深まりに繋がり、結果的に継続した就労を支えていく（望月，2002）ことになる。さらに，自らの進路を納得する形で自己決定していく足がかりとすることができると考えられる。

第4章は，これまでの結果を統合し，大学入学前から卒業後の社会移行までに必要な支援とその体制整備の全体像を示した。格差社会と言われるようになり，障害のある人は障害のない人に比べて貧困率が高く，そのことは就労とも深く結びついている（Lengerman & Nord, 2016）。このことを考えると，人材を育成し，社会に送り出すことを使命と責務とする大学にとって，障害のある学生の大学から社会への移行支援は重要な課題として捉え，支援体制の整備が急がれる。これらの現状を踏まえ，大学適応から就労までを支援する取り組みとして開発された START プログラムの事例をもとに検討を行い，その有用性について示唆された。プログラムの中で扱われるスキルについては，発達障害という障害の特性上，必要な支援は個別性が高く，個々のニーズや課題に応じた内容が求められる。本論文においては，大学の適応や就労支援において発達障害を有する大学生がつまずきやすく，特に大学在学中に準備しておく必要性の高いスキルについて，整理された。第2章で示した発達障害を有する大学生の大学適応に関するスキル評価尺度と第3章で示した発達障害を有する大学生の就労に必要なスキルを比較すると，共通するスキルがいくつも挙げられる（Table28）。

これらのスキル以外にも発達障害を有する大学生の大学適応に関するスキル評価尺度のうち「対人マナー」全般は，発達障害を有する大学生の就労に必要なスキルにおける「他者との関係を安定して保つことが出来る」，「同じ職場の社員，職員に対する配慮・気遣いができる」といった協調関係のベースになると考えられる。さらに，「大学内で，ルールを守って過ごすことが出来る（キャンパスルール）」は「上司、同僚等との約束を守ることが出来る（高い因子負荷は示されなかったが障害者雇用で必要とされたスキル）」など，共通する項目が認められた。

このように，これまで各ステージで検討されてきた発達障害を有する大学生の課題は，大学の不適応や就職・就労の課題といったそれぞれ異なる課題として扱われてきたものの，全体を俯瞰し整理してみると根底にある課題や支援のあり方は共通しているものと考えられる。

これまでの先行研究では，「大学適応」や「就労支援」といった大学におけるライフステージ上の課題に焦点をあてたものが多い中，本論文では大学入学から卒業後までの期間の中でシームレスな支援を行うプラットフォーム機能とコーディネーター機能を併せ持つ支援拠点部署の重要性と必要性が示唆された。また，包括的支援モデルと

して全体像を示すことにより、今後の支援のあり方の新たな方向性を示すことができたことは意義があると考える。

Table 28 発達障害を有する大学生の大学適応に関するスキル評価尺度と就労に必要なスキルの比較

大学生の大学適応に関するスキル評価尺度		就労に必要なスキル	
対人マナー	何かしてもらったときに、すぐにお礼が言える 適切に挨拶をすることができる 挨拶するときには相手をしっかり見ている 話しかけられたら、相手をちゃんと見て返事をしている	高い因子負荷は示されなかったが障害者雇用で必要とされたスキル	挨拶・返事・お礼・謝罪などのマナーが身につけている
ストレスマネジメント	ストレスを感じたら、何か手を打っている ストレスに対処することができる	高い因子負荷は示されなかったが障害者雇用で必要とされたスキル	ストレスに気付くことができる ストレスを解消することができる
プランニング	一日のスケジュールを組み立てられる 一週間分のスケジュールを立てることができる 予定を立てることができる 何からやるべきか判断してスケジュールを立てている	計画・実行	仕事の段取りを自分で組み立てることができる 予定を立てることができる 物事の優先順位を決めることができる
キャンパスルール	大学生活で困ったときに、相談に乗ってくれる大学内の場所を知っている	就労基礎力 他者への説明	困ったときに助けを求めることができる 困った時に相談できる人、支援者がいる
体調管理	体調が悪い場合、無理をせず安静にすることができる 体調がおかしいと感じた場合、早めに対処（早く寝る、外出を控えるなど）できる	他者への説明	体調不良の際に対処することができる

2. 今後の課題

高等教育における発達障害を有する大学生の増加はもはや新しいものではなく、今後も支援を必要とする発達障害を有する大学生の数が増加し続ける可能性は高い。発達障害を有する大学生の多くが、それぞれの特性に応じた支援を必要とし、大学の授業やその他の活動を支援するためのさまざまな研究が行われている中で、どのような方法が有効か、どのようなアプローチが必要かはさらに知見を重ねていく必要がある

だろう (Kuder & Accardo, 2017)。

本研究では十分に検討できなかったものの、高橋 (2012a) が指摘しているように支援の要請がない学生に対するアプローチ方法や課題の整理、障害受容や自己理解を促していくための支援のあり方については、今後の課題と言える。

また、第 2 章の尺度および第 3 章のスキル検討における信頼性および妥当性の検証とアセスメント結果に基づく支援の手法についても今後検討を重ね検証を行う必要がある。アセスメントと支援、その結果検証に基づく支援の検討および実行といった PDCA サイクルを促進させる新たなモデルの構築も今後の継続した研究として取り組んでいきたい。特に、第 4 章第 1 節および第 2 節で述べた START プログラムにおける取り組みについては、SST とインターンシップの相互補完的な役割に基づく取り組みとして、事例をもとに効果検証を行う予定である。発達障害を有する大学生は、対人スキルに課題のある学生も多く、アルバイトなどの社会経験の機会が得にくい中で、インターンシップの機会提供は適職を検討する上でも重要な支援である (例えば、工藤・小笠原, 2016; 小笠原・村山, 2017)。このため、インターンシップでの経験が就労に求められるスキル獲得にどのような影響が及ぼすのかアセスメントを行い、インターンシップ前後に必要な支援のあり方なども今後の検討課題となっている。さらに、大学適応のアセスメントに基づく大学適応の支援から始まり、就労を目指したインターンシップを含めた就労支援、そして大学卒業後の卒後就労支援までの一連の支援によって、職場定着率やその後の支援のあり方の検証が必要であると考えられる。

本稿における「発達障害」の表記および定義について

発達障害の表記については、現在も様々な議論があるが、本稿では「発達障がい」「発達障碍」を用いず、「発達障害」と表記を統一する。なお、法令、行政による訓令・通達・通知については、原文のままとした。

引用文献

- 相澤 欽一 (2007). 精神障害者雇用支援ハンドブック 金剛出版
- 相澤 欽一 (2016). 障害者雇用施策の動向とこれからの就労支援 精神科臨床サービス, *16*, 313–319.
- American Psychiatric Association (2014). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed.*(日本精神神経学会監修:DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル, 医学書院)
- 青石 恵子・江藤 敏治・藤丸 郁代 (2013). 発達障害を有する学生への効果的な支援方法の要因 医学と生物, *157*, 1361–1366.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J., & Clubley, E. (2001). The autism-spectrum quotient(AQ), evidence from Asperger syndrome/high-functioning autism, males and females, scientists and mathematicians. *J Autism Dev Disord*, *31*, 5–17.
- Barry, T.D., Klinger, L.G., Lee, J.M., Palardy, N., Gilmore, T., & Bodin, S.D. (2003). Examining the Effectiveness of an Outpatient Clinic-Based Social Skills Group for High-Functioning Children with Autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *33*, 685–701.
- Bellini, S., Peters, J.K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A Meta-Analysis of School-Based Social Skills Interventions for Children With Autism Spectrum Disorders. *Remedial and special education*, *28*, 153–162.
- Benz, M.R., Yovanoff, P., & Doren, B. (1997). School-To-Work Components that predict postschool success for students with and without disabilities. *Exceptional Children*, *63*, 151–166.
- Betsy, B., Andrew, V., Louis, D. (2013). Improving College and Career Readiness for Students with Disabilities, *College and Career Readiness and Success Center*, March-2013, 1–33.
- Constantino, J.N. & Todd, R.D. (2003). Autistic traits in the general population: a twin study. *Arch Gen Psychiatry*, *60*, 524–30.
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (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 ジアース教育新社
- 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構 (2006). 就労移行支援のためのチェックリスト

- 障害者職業総合センター Retrieved from
http://www.nivr.jeed.or.jp/research/kyouzai/19_checklist.html (2017年5月7日)
- 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構 (2011). 欧米の障害者雇用法制及び施策の現状.障害者職業総合センター資料シリーズ, No58.
- 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構 (2012). 欧米の障害者雇用法制及び施策の動向と課題.障害者職業総合センター調査研究報告書, No110.
- 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構 (2013a). 若年者就労支援機関を利用する発達障害のある若者の就労支援の課題に関する研究調査研究報告書, 112.
- 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構 (2013b). 手帳を所持しない障害者の雇用支援に関する研究.障害者職業総合センター資料シリーズ, No75.
- 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構 (2016). 国立職業リハビリテーションセンター(中央広域障害者職業センター・中央障害者職業能力開発校)パンフレット.
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2012). 平成23年度(2011年度)障害のある学生の就業力の支援に関する調査結果報告書.
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2014). 平成25年度日本学生支援機構障害学生修学支援ネットワーク充実・強化事業障害学生支援に関する調査研究 独立行政法人日本学生支援機構 Retrieved from
https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/h25_chousa_kenkyu.html (2017年5月7日)
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2017). 平成28年度(2016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報告書 独立行政法人日本学生支援機構 Retrieved from
https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/2016.html (2018年5月10日)
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2018). 平成29年度(2017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報告書 独立行政法人日本学生支援機構 Retrieved from
https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/2017.html (2018年8月10日)
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2019). 平成30年度(2018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報告書 独立行政法人日本学生支援機構 Retrieved from

- https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/2018.html
(2019年5月10日)
- 独立行政法人労働政策研究・研修機構 (2013). 若年者就職支援機関における就職困難者支援の実態—支援機関ヒアリング調査による検討 JILPT 資料シリーズ No123 労働政策研究・研修機構
- 独立行政法人労働政策研究・研修機構 (2018). データブック国際労働比較 2018 9. 勤労者生活・福祉 Retrieved from
https://www.jil.go.jp/kokunai/statistics/databook/2018/09/p289-291_t9-15.pdf
(2018年10月20日)
- 榎本 容子・清野 絵・木口 恵美子 (2018). 大学キャリアセンターの発達障害学生に対する就労支援上の困り感とは?—質問紙調査の自由記述及びインタビュー調査の結果の分析から 福祉社会開発研究, 10, 33–46.
- 江藤 敏治・青石 恵子・藤丸 郁代 (2012). 企業の発達障害に対する認識と企業が大学に求める支援の実態 医学と生物学, 156, 607–612.
- 福田 真也 (2014). 修学と就労支援—学生相談とクリニックの連携 精神科臨床サービス, 14, 381–387.
- 福田 真也 (2017). 自閉スペクトラム症大学生の就活—学生相談での支援 こころの科学, 195, 47–51.
- 外務省 (2016). 障害者権利条約. Retrieved from
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html (2017年5月7日)
- 萩原 豪人 (2010). 特別な教育を受けてきたアスペルガー症候群の学生の支援体制 学生相談研究, 30, 167–178.
- Ham, W., McDonough, J., Molinelli, A., Schall, Carol., & Wehman, Paul. (2014). Employment supports for young adults with autism spectrum disorder: Two case studies. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40, 117–124.
- 浜田 恵・村山 恭朗・明翫 光宣・辻井 正次 (2015). 発達障害者が社会適応を高めるには ストレス科学研究, 30, 20–26.
- 発達障害情報・支援センター (2017). 発達障害者支援センターとは Retrieved from
<http://www.rehab.go.jp/ddis/相談窓口の情報/発達障害者支援センターとは/> (2017年5月7日)
- 林 剛丞・江川 純・染矢 俊幸 (2015). ストレス関連障害を示す発達障害 ストレス科学研究, 30,

10-15.

- 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, 400-406.
- 岩田 淳子・林 潤一郎・佐藤 純・奥野 光 (2016). 2015 年度学生相談機関に関する調査報告. 学生相談研究, 36, 209-262.
- 神保 育子 (2016). 東京都発達障害者支援センターの取り組み 精神科, 28, 133-138.
- 加藤 進昌・五十嵐 良雄 (2015). 発達障害者の就労をめぐる諸問題—昭和大学附属烏山病院での成人発達障害を対象とした専門外来とデイケア・プログラムにおける取り組みを中心に 精神誌, 117, 195-197.
- 加藤 敏美 (2008). “発達障害者の特徴を有する若者”への地域若者サポートステーションにおける取り組み 職リハネットワーク, 62, 25-31.
- 小林 真 (2014). 発達障害のある成年への支援に関する諸問題 教育心理学年報, 54, 102-111.
- 向後 礼子 (2014). 発達障がいのある人の学校から就労への移行支援並びに就労後の職場適応支援の課題 日本労働研究雑誌, 646, 76-84.
- 近藤 直司・遠藤 季哉 (2013). 不登校・ひきこもりと発達障害 最新医学, 68, 176-183.
- 小貫 悟 (2009). LD・ADHD・高機能自閉症へのライフスキルトレーニング 日本文化科学社
- 厚生労働省 (2015a). 障害者の就労支援について, 社会保障審議会障害者部会(第 67 回)配布資料 2-1 厚生労働省 Retrieved from http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/0000091254.pdf (2017 年 1 月 20 日)
- 厚生労働省 (2015b). 平成 27 年度地域若者サポートステーション事業実施要綱 厚生労働省 Retrieved from https://www.mhlw.go.jp/sinsei/chotatu/chotatu/kikaku/2015/01/dl/kk0120-01_16.pdf (2017 年 1 月 10 日)
- 厚生労働省 (2016a). 社会保障審議会障害者部会(第80回)資料 厚生労働省 Retrieved from <http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000128839.html> (2017 年 1 月 10 日)
- 厚生労働省 (2016b). 公共職業安定所(ハローワーク)の主な取り組みと実績 厚生労働省 Retrieved from <http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11600000-Shokugyouanteikyoku/0000067861.pdf> (2017 年 1 月 13 日)
- 厚生労働省 (2016c). 平成 28 年度行政事業レビューシート, 事業番号 0553(発達障害者の特性に応じた支援策の充実・強化) 厚生労働省 Retrieved from

- http://www.mhlw.go.jp/jigyo_shiwake/gyousei_review_sheet/2016/h27_pdf/553.pdf (2017年1月13日)
- 厚生労働省 (2017). 精神保健及び精神障害者福祉に関する法律の一部を改正する法律の施行について 厚生労働省 Retrieved from http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/shougaishahukushi/kaisei_seisin/index.html (2018年11月3日)
- 厚生労働省職業安定局 (2017). 障害者雇用の現状 厚生労働省 Retrieved from <https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11601000-Shokugyouanteikyoku-Soumuka/0000178930.pdf> (2017年11月20日)
- 厚生省 (1956). 厚生白書(昭和31年度版)―国民の生活と健康はいかに守られているか 厚生労働省 Retrieved from http://www.mhlw.go.jp/toukei_hakusho/hakusho/kousei/1956/ (2017年5月7日)
- 厚生省 (1960). 厚生白書(昭和34年度版)―福祉計画と人間の福祉のための投資 厚生労働省 Retrieved from https://www.mhlw.go.jp/toukei_hakusho/hakusho/kousei/1959/ (2017年5月7日)
- Kuder, S.J., & Accardo, A. (2017). What Works for College Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Published online, 16 December 2017, 1–10.
- 工藤 陽介・小笠原 哲史 (2016). 平成27年度STARTプログラム実践報告 明星大学発達支援研究センターMISSION, 1, 71–80.
- 倉知 延章 (2006). 就労支援の過程. 松為信雄・菊池恵美子(編), 職業リハビリテーション学(改訂第2版)―キャリア発達と社会参加に向けた就労支援体系 (pp.140–143) 協同医書出版社
- Kurita, H., & Koyama, T. (2006). Autism-Spectrum Quotient Japanese version measures mental health problems other than autistic traits, *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 60, 373–378.
- 栗木 裕貴・苅田 知則 (2017). 発達障害のある高校生・大学生の自己理解, 進路選択の支援に関する文献調査, *Journal of inclusive education*, 3, 38–49.
- Lai, M.C., Lombardo, M.V., Baron-Cohen, S. (2014). Autism, *The Lancet*, 383(9920), 896–910.
- Lengerman, K.N., & Nord, D. (2016). Changing the message: Employment as a means out of poverty, *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44, 243–247.
- 松為 信雄 (1988). 障害者用就職レディネス・チェックリストの考え方と作成 リハビリテーション研

究, 56, 15–22.

松下 智子・福盛 英明・一宮 厚 (2014). 大学における新入生支援のための「発達の修学困難
チェックシート 10 項目版」の開発 健康科学, 36, 19–26.

望月 葉子 (2002). 軽度発達障害者の「自己理解」の重要性—通常教育に在籍した事例を中心と
して 発達障害研究, 24(3), 254–261.

文部科学省 (2012a). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支
援教育の推進(報告) 文部科学省 Retrieved from
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm
(2017 年 1 月 10 日)

文部科学省 (2012b). 通常学級に在籍する発達障害の可能性のあ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 文部科学省 Retrieved from
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2015 年 1 月 10 日)

文部科学省 (2012c). 障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告(第一次まとめ) 文部科
学省 Retrieved from
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/12/__icsFiles/afieldfile/2012/12/26/1329295_2_1_1.pdf (2015 年 1 月 10 日)

文部科学省 (2016). 平成 27 年度大学等卒業者の就職状況調査 文部科学省 Retrieved
from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/05/1371161.htm (2016 年 5 月
29 日)

文部科学省 (2017a). 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイ
ドライン—発達障害等の可能性の段階から,教育的ニーズに気づき,支え,つなぐために 文部科学
省 Retrieved from
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1383809.htm (2017 年 5 月 10
日)

文部科学省 (2017b). 障害のある学生の修学支援に関する検討会報告(第二次まとめ) 文部科学
省 Retrieved from
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/074/gaiyou/1384405.htm
(2017 年 6 月 20 日)

文部科学省 (2018). 特別支援教育資料(平成 29 年度)【第1部 集計編】 文部科学省
Retrieved from
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456.htm (2018 年

8月3日)

- 文部科学省 (2019). 学校基本調査令和元年度(速報) 文部科学省 Retrieved from <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528> (2019年9月13日)
- 文部省 (1992). 通級による指導に関する充実方策について(審議のまとめ) 特殊教育/文部省初等中等教育局特殊教育課編, 72, 48-60.
- Müller, E., Schulerb, A., Burton, A.B., & Yates, G.B. (2003). Meeting the vocational support needs of individuals with Asperger syndrome and other autism spectrum disabilities, *Journal of vocational rehabilitation*, 18, 163-175.
- 村山 光子 (2014). 発達障害のある大学生の入学直後の困難と支援 高橋知音(著編者) 発達障害のある人の大学進学 (pp.104-118) 金子書房
- 内閣府 (2002). 障害者基本計画. 内閣府 Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonkeikaku.html#1> (2017年5月7日)
- 内閣府 (2013). 障害者基本計画 Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonkeikaku25.html> (2017年1月10日)
- 内閣府 (2014). 平成26年版 障害者白書 内閣府 Retrieved from <https://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/h26hakusho/zenbun/index-w.html> (2017年5月4日)
- 内閣府 (2016a). 障害者基本法の改正について 内閣府 Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonhou/kaisei2.html> (2017年5月10日)
- 内閣府 (2016b). 雇用就労の促進施策 内閣府平成28年版障害白書 (pp.52-73) 勝美印刷
- 仲 律子 (2009). 大学における発達障害を有する大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.
- 成田 秀夫 (2014). エビデンスに基づいた大学教育の再構築に向けて—ジェネリックスキルを含めた学修成果の多元的評価 情報知識学会誌, 24, 393-403.
- 西村 浩二 (2015). 発達障害支援センターにおける就労相談の現状 職業リハビリテーション, 29, 23-27.
- 西村 優紀美 (2011). 発達障害のある高校生の大学進学について—スムーズな移行を目指して 学園の臨床研究, 10, 61-65.
- 西村 優紀美 (2013). 発達障害のある大学生支援の社会的動向 季刊ほけかん, 61, 4-12.
- 西村 優紀美 (2015a). 大学における障害学生支援—高校との接続に必要なこと LD 研究, 27,

155-158.

西村 優紀美 (2015b). 大学における発達障害大学生の支援—キャリア教育と就職支援 職業リハビリテーション, *29*, 28-33.

西村 優紀美 (2015c). 優位な特性を伸ばす環境づくり—発達障害のある大学生の支援 季刊ほけかん, *65*, 1-10.

西村 優紀美 (2017). 発達障害学生に対する支援体制の構築 学園の臨床研究, *16*, 15-20.

落合 俊郎 (2011). 発達障害のある学生に対する支援の現状と課題—担当した学生事例の紹介 発達障害研究, *33*, 246-253.

小田切 紀子 (2007). 学生相談におけるアスペルガー症候群の学生への援助のあり方 学生相談研究, *28*, 51-61.

小笠原 哲史・村山 光子 (2017). 大学における発達障害学生の就労支援に関する課題と今後の展開 明星大学発達支援研究センター紀要 MISSION, *2*, 53-68.

小川 千里 (2012). 発達障害の傾向を見せる大学生を大規模校で支援する—アスペルガー症候群の場合 近畿大学商経学会編商経学叢, *58*, 933-949.

小川 卓 (2015). 障害者就業・生活支援センター等における発達障害者の就労支援 職業リハビリテーション, *29*, 52-56.

桶谷 文哲・水野 薫・吉永 崇史・西村 優紀美・斎藤 清二 (2011). 発達障害を有する大学生の大学移行支援 学園の臨床研究, *10*, 39-49.

大嶋 寧子 (2014). 若者就労支援の「これから」を考える—既存政策の支援領域は十分広い。しかし、個別施策には改善余地が存在 みずほ総研論集, *2014(3)*, 31-64.

太田 和宏・八戸 和子 (2015). ハローワークにおける発達障害者に対する支援—就職支援ナビゲーターの取組を中心に 職業リハビリテーション, *29*, 41-46.

大谷 博俊 (2012). 多変量解析に基づく発達障害者の移行支援における課題の検討: 就労支援特殊教育学研究, *1*, 13-20.

Pugliese, C.E., & White, S.W. (2014). Brief Report Problem Solving Therapy in College Students with Autism Spectrum Disorders: Feasibility and Preliminary Efficacy, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*, 719-729.

Raue, K., & Lewis, L. (2011). Students with Disabilities at Degree-Granting Postsecondary Institutions. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

佐々木 司 (2005). 大学, 職場での広汎性発達障害 精神科, *7*, 502-506.

佐藤 克俊 (2006). 我が国の高等教育機関における LD・ADHD・高機能自閉症への支援の現状

- LD 研究, 32, 289–296.
- 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
特殊教育学研究, 44, 157–163.
- 佐藤 克敏・徳永 豊 (2007). 障害に関する教育心理学的研究の動向と課題—高等教育段階の軽
度発達障害のある学生の支援に関する研究課題 教育心理学年報, 46, 121–129.
- 千住 淳 (2014). なぜ社会生活が困難になるのか—発達障害についての脳科学 精神科臨床
サービス, 14(3), 29–33.
- 社会福祉法人多摩棕櫚亭協会 (2008). 精神障害者のための職業準備性チェックリスト 平成 20
年度社会福祉推進事業「精神障害者の就労支援者育成に有効なツール作成事業」報告書.
- Shattuck, P.T., Narendorf, S.C., Cooper, B., Sterzing, P.R., Wagner, M., & Taylor,
J.L. (2012). Postsecondary education and employment among youth with an
autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 129, 1042–1049.
- 柴田 泰臣 (2015). 就労移行支援事業所における発達障害者の支援の現状と課題 職業リハビリ
テーション, 29, 57–62.
- Shmulsky, S., Gobbo, K., & Donahue, A. (2015). Groundwork for Success : A
College Transition Program for Students with ASD, *Journal of Postsecondary
Education and Disability*, 28, 235–241.
- 総務省 (2017). 発達障害者支援に関する行政評価・監視結果報告書 3 発達障害者支援セン
ターの運営状況 総務省 Retrieved from
http://www.soumu.go.jp/main_content/000458774.pdf (2017 年 5 月 10 日)
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work*, New York: Wiley.
- 須田 奈都美・高橋 知音・上村 恵津子・森光 晃子 (2011). 大学における発達障害を有する大
学生支援の現状と課題 心理臨床学研究, 29, 651–660.
- 鈴木 啓太 (2015). 民間企業での発達障害者への就労支援の取り組み 精神誌, 117, 221–
227.
- 鈴木 啓太 (2016). 発達障害の就労移行支援事業 精神科, 28, 120–126.
- 高橋 国法・石本 豪・新野 由理子 (2012). 個人面談とグループを活用した自閉症スペクトラム障
害学生の支援—「二次障害」(心的外傷)を想定した関与 学生相談研究, 33, 127–138.
- 高橋 知音 (2012a). 発達障害のある大学生のキャンパスライフサポートブック 学研教育出版
- 高橋 知音 (2012b). 発達障害のある大学生への支援—大学は何をどこまですべきか LD 研究,
21, 170–177.
- 高橋 知音 (2014a). 発達障害のある人の大学進学 金子書房

- 高橋 知音 (2014b). 大学における発達障害のある学生への支援 リハビリテーション研究, *159*, 25–30.
- 高橋 知音・近藤 克俊・立脇 洋介・近藤 武夫・南風原 朝和 (2016). 障害のあるテスト受験者への合理的配慮とエビデンス 教育心理学年報, *55*, 304–312.
- 高橋 知音・高橋 美保 (2015). 発達障害のある大学生への「合理的配慮」とは何か 教育心理学年報, *54*, 227–235.
- 田中 真理 (2015). 発達障害者の青年期をめぐる「移行期」支援 教育と医学, *63*, 924–932.
- 丹治 敬之・野呂 文行 (2014). 我が国の発達障害を有する大学生支援における支援方法および支援体制に関する現状と課題 障害科学研究, *38*, 147–161.
- Taylor, J.L., Adams, R.E., & Bishop, S.L. (2017). Social participation and its relation to internalizing symptoms among youth with autism spectrum disorder as they transition from high school, *Autism Research*, *10*, 663–672.
- Taylor, J.L., & Seltzer, M.M. (2011). Employment and Post-Secondary Educational Activities for Young Adults with Autism Spectrum Disorders During the Transition to Adulthood, *Journal of autism and developmental disorders*, *41*, 566–574.
- 東京労働局 (2016). 障害のある学生のキャリア教育・就職支援 東京労働局 Retrieved from http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/event/guidance/_icsFiles/afiledfile/2016/06/17/hello_work.pdf (2017年1月14日)
- 都築 繁幸・田中 貞子 (2005). 我が国の高等教育における軽度発達障害を有する大学生への支援の現状について 軽度発達障害学研究, *2*, 20–31.
- 内田 亜由美・田邊 恭子・椎名 明大・伊豫 雅臣 (2016). 青年期後半生発達障害患者に対する集団認知行動療法の就労支援効果に関する試み 臨床精神医学, *45*, 357–365.
- 梅永 雄二 (2014). 発達障害者の就労支援 LD 研究, *23*, 385–391.
- 梅永 雄二 (2015). 発達障害のある人の就労支援の現状と課題 柘植雅義(編) ハンディシリーズ 発達障害支援・特別支援教育ナビ発達障害のある人の就労支援 (pp.2–11) 金子書房
- 梅永 雄二 (2017). 発達障害者の就労上の困難性と具体的対策—ASD者を中心に 日本労働研究雑誌, *685*, 57–68.
- VanBergeijk, E., Klin, A., Volkmar, F. (2008). Supporting More Able Students on the Autism Spectrum: College and Beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*, 1359–1370.
- 若林 功 (2012). 職業リハビリテーションに関する制度 日本職業リハビリテーション学会(編) 職

業リハビリテーションの基礎と実践 (pp.58-72) 中央法規

- Wakabayashi, A., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Tojo, Y. (2006). The Autism-Spectrum Quotient (AQ) in Japan: A cross-cultural comparison. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 263-70.
- 渡辺 慶一郎 (2011). 自閉症スペクトラム障害の学生相談の課題 精神療法, 37(2), 44-47.
- 渡辺 慶一郎 (2014). 大学内で生じる精神科クライシス—発達障害を中心に 精神科救急, 17, 76-79.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychol Med*, 11, 115-29.
- 山田 雅穂 (2015). 特例子会社制度の活用による障害者雇用拡大のための方策について 日本経営倫理学会誌, 22, 165-182.
- 山口 豊一・松寄 くみ子・市川 麗・長谷川 恵 (2014). 大学生の学校不適應に関する研究—大学生版 QOL 尺度の作成を中心として 跡見学園女子大学文学部紀要, 49, 137-147.
- 山本 陽子・山本 幹雄・佐野 真理子 (2013). 大学から社会への就労移行期における支援の現状と課題について 総合保健科学: 広島大学保健管理センター研究論文集, 29, 63-70.
- 横井 英樹・五十嵐 美紀 (2016). デイケアと発達障害の就労支援 精神科, 28, 127-132.
- 読売新聞 (2012). 大学の實力調査, 西日本編①~③7月5日朝刊.
- 読売新聞 (2012). 大学の實力調査, 東日本編①~③7月4日朝刊.
- 米田 衆介 (2009). 自閉症スペクトラムの人々の就労に向けた SST 精神療法, 35, 318-324.
- 吉田 ゆり・田山 淳・西郷 達雄・鈴木 保己 (2014). 発達障害のある大学生支援に関する研究動向 長崎大学教育学部紀要, 78, 89-96.

初出一覧

初出は以下の通りであり、本論文については、大幅に内容を加筆修正した。

第 2 章	<p>口頭発表 「発達障害者の就労に向けた学習と支援—多面的なアセスメントに基づいて—『発達障害を抱える大学生の学習・就労支援のプログラム』」2015.8 日本教育心理学会第 56 回研究委員会シンポジウム.</p> <p>村山光子(2014). 発達障害のある大学生の入学直後の困難と支援. 高橋知音(編著者), 発達障害のある人の大学進学 pp.104-118 金子書房</p>
第 3 章	<p>口頭発表 「発達障害学生の社会移行支援の現状と課題」2018.10 第 26 回日本青年心理学会研究委員会シンポジウム.</p> <p>村山光子(2019). 特例子会社における発達障害者の就労に必要なスキルの検討 —発達障害学生の就労支援を踏まえて—, 職業リハビリテーション, 33(2). 〈2019 年 10 月 7 日受理〉</p>
第 4 章 第 1 節	<p>布川友章・村山光子(2017). 高等教育における発達障害をもつ学生の支援とスキルトレーニングの指導領域の報告—明星大学 START プログラムにおける大学生生活支援の実践を踏まえ—, 明星大学発達支援研究センターMISSION, 2, 83-89.</p> <p>小貫悟・村山光子・重留真幸・工藤陽介(2016). 大学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(編著者), 発達障害のある大学生への支援 pp.41-51 金子書房</p> <p>口頭発表 「発達障がいをもつ学生への学習(修)支援—高等教育場面での取り組み—」2014.11 第 10 回全国大会 日本リメディアル教育学会.</p>
第 4 章 第 2 節	<p>小笠原哲史・村山光子(2017). 大学における発達障害学生の就労支援に関する課題と今後の展開, 明星大学発達支援研究センター紀要 MISSION, 2, 53-68.</p> <p>村山光子(2016). 大学における支援の現状と今後の課題—発達障害のある大学生の就労支援の現状とこれから—, LD 研究, 25(3), 334-337.</p> <p>村山光子(2015). 大学における発達障害者のキャリア支援: START プログラムによる明星大学の発達障害学生就労支援, 梅永雄二(編著者), 発達障害のある人の就労支援 pp.36-42 金子書房</p>

巻末資料

戦後の主な障害者施策及び教育関連施策

年	法令等	概要及び付記	文科省等 教育関連事項	諸外国の施策
1944				(英)障害者雇用法 制定
1945	日本国憲法 25 条	社会福祉の向上・増進における国の義務を明記		
1946	旧生活保護法 制定			
1947	児童福祉法 成 立			
	学校教育法 成 立	障害児に特殊教育の機会を 与えることを明記		
1949	身体障害者福 祉法			
1950	精神衛生法 成 立			
	生活保護法 成 立			
1951	社会福祉事業 法 成立			
1957				(仏)障害者再配置 法
1958				(英)障害者雇用法 改正
1960	精神薄弱者福 祉法 成立			
	身体障害者雇 用促進法 成立			
1965	精神衛生法一 部改正	在宅精神障害者の治療の 促進 精神障害者の通院医療費 公費負担(現:自立支援医 療費支給認定)の制度創設 措置入院制度の強化		
1970	心身障害者対 策基本法 成立	1993 年 障害者基本法へ 改正		

1973				(米)リハビリテーション法 504 条
1974				(独) 重度障害者法, リハビリテーション調整法制定
1981	国際障害者年	「完全参加と平等」がテーマ		
1983	障害者対策に関する長期計画(1992年まで)			
1987	精神保健法 成立	精神衛生法(1950年)から精神保健法へ		(仏) 障害労働者雇用法制定
1990			文部省「通級学級に関する調査研究協力者会議」発足	(米) 障害を持つアメリカ人法制定 (Americans with Disabilities: ADA) (仏) 障害者差別禁止法制定
1992				「アジア太平洋障害者の十年(1993-2002)」の決議が採択
1993	障害者対策に関する新長期計画(2002年まで)		「通級による指導」を制度化, 開始	
	障害者基本法			
1994	児童の権利条約 締結			
1995				(英) 障害者差別禁止法制定
1996	「障害者プラン～ノーマライゼーション 7 年戦略」(1996年～2002年)			障害を持つ人々のリハビリテーションと統合に関する委員会(Committee on the Rehabilitation and Integration of People with

				Disabilities) 設置 (EC)
1998	知的障害者福祉法 成立	精神薄弱者福祉法(1960年)から知的障害者福祉法へ		
1999	精神保健福祉法 成立	精神保健法(1987年)から精神保健福祉法へ 精神障害者福祉手帳の創設	「学習障害児に対する指導について」文部省協力者会議最終報告 ・SLD の定義及び判断基準が示される	
2000				(独) 重度障害者法改正
2001			「21世紀の特殊教育のあり方について－一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について－(最終報告)」文科省協力者会議	(独) 重度障害者法とリハビリテーション調整法が社会法典第9編に統合
2002			文科省による「通常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全国実態調査」結果公表 ・6.3%と公表	(独) 障害者同権法制定
2003	障害者基本計画(第2次) (2012年まで)		「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」文科省協力者会議 ・ADHD と高機能自閉症の定義と判断基準を示す	欧州障害者年 「アジア太平洋障害者のための、インクルーシブで、バリアフリーかつ権利に基づく社会に向けた行動のためのびわこミレニアム・フレームワーク」採択

2004	発達障害者支援法 成立 (2005 年より施行)	第 8 条 2 項に高等教育について明記	「小・中学校における LD, ADHD, 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」文科省公表	(米) 障害者教育法制定
	障害者基本法改正			
2005	障害者自立支援法 成立	身体, 知的, 精神の三障害を一元化し, 地域移行を支援	日本学生支援機構「大学等における障害学生の修学支援の在り方について」公表 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」中央教育審議会答申	(仏) 障害者の権利と機会の平等, 参加及び市民権に関する法律制定
2006	障害者権利条約 国連総会にて採択	※第2条 定義(抜粋) 「合理的配慮」とは, 障害者が他の者と平等に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当な変更及び調整であって, 特定の場合において必要とされるものであり, かつ, 均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。 第24条 教育(抜粋) 5 締約国は, 障害者が, 差別なしに, かつ, 他の者と平等に高等教育一般, 職業訓練, 成人教育及び生涯学習の機会を与えられることを確保する。このため, 締約国は, 合理的配慮が障害者に提供されることを確保する。		(独) 一般平等取扱法制定, 施行
	バリアフリー法成立	障害者が日常的に利用する施設, 経路を一体的にとらえた総合的なバリアフリー化の推進		

	教育基本法 改正 施行	国・地方公共団体は、障害のある幼児児童生徒についても、その障害の状態に応じ十分な教育を受けられるよう必要な措置を講じること（教育の機会均等）。		
	学校教育法 改正 公布（2007年より施行）	盲学校、ろう学校、養護学校が一本化され特別支援学校となる		
	学校教育法施行規則の一部 改正施行			
2007	障害者権利条約 日本が署名		特別支援教育が制度として開始される	
2008	障害者権利条約 発効			(米) ADA 改正
	障害者雇用促進法 一部改正（2009年より施行）			
2009			「特別支援教育の更なる充実に向けて（審議の中間とりまとめ）」文科省協力者会議	
2010			文科省 中教審 特別委員会設置 ・2012年に「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」提出	(英) 平等法
	障害者自立支援法 改正案成立	発達障害を対象として明記		

2011	障害者基本法 改正法公布・施行 (一部を除く)	<p>※第2条 定義(抜粋)</p> <p>一 障害者 身体障害, 知的障害, 精神障害(発達障害を含む。)その他の心身の機能の障害(以下「障害」と総称する。)があるものであつて, 障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるものをいう。</p> <p>二 社会的障壁 障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会生活における事物, 制度, 慣行, 観念その他一切のものをいう。</p> <p>第4条 差別の禁止(抜粋) 何人も, 障害者に対して, 障害を理由として, 差別することその他の権利利益を侵害する行為をしてはならない。</p> <p>2 社会的障壁の除去は, それを必要としている障害者が現に存し, かつ, その実施に伴う負担が過重でないときは, それを怠ることによって前項の規定に違反することとならないよう, その実施について必要かつ合理的な配慮がされなければならない。</p>	大学入試センター試験の特別措置に発達障害区分の導入	
2011	厚生労働省 労働・雇用分野における障害者権利条約への対応のあり方に関する研究会			
	障害者虐待防止法成立 (2012年より施行)			
2012	障害者総合支援法 成立	旧障害者自立支援法	文科省による「通常学級に在籍する発達障害の可能性のあ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	

			て」結果公表 ・6.5%と公表	
			「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」 基礎的環境整備, 合理的配慮→対応要領・対応指針のもとになる	
	障害者優先調達推進法 成立 (2013 年より施行)		「障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告(第一次まとめ)」文科省公表	
	児童福祉法 改正	発達障害を対象として明記		
2013	障害者雇用促進法改正			
	障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律 (障害者差別解消法) 公布	<p>・障害者基本法第4条に規定された「差別の禁止」を具体化</p> <p>・これらが遵守されるための具体的な措置等を規定</p> <p>第7条 行政機関等における障害を理由とする差別の禁止</p> <p>第8条 事業者における障害を理由とする差別の禁止(抜粋)</p> <p>2 事業者は,(同上)…必要かつ合理的な配慮をするように努めなければならない。</p> <p>国公立大学・高専など 行政機関等(第2条第3号)は法的義務</p> <p>学校法人, 学校設置会社 事業者(第2条第7号)は努力義務</p>		

	<p>第3次 障害者基本計画 閣議決定</p>	<p>① 障害者施策の基本原則等の見直し ② 計画期間の見直し制度や経済社会情勢の変化が激しいことを踏まえ、従来10年だった計画期間を5年(2013年度～2017年度)に見直し ③ 施策分野の新設 ④ 既存分野の施策の見直し ⑤ 成果目標の設定 ⑥ 計画の推進体制の強化</p>		
<p>2013</p>	<p>第3次 障害者基本計画 閣議決定 高等教育における支援推進</p>	<p>【基本的考え方】</p> <p>障害の有無によって分け隔てられることなく、国民が相互に人格と個性を尊重し合う共生社会の実現に向け、障害のある児童生徒が、合理的配慮を含む必要な支援の下、その年齢及び能力に応じ、かつその特性を踏まえた十分な教育を可能な限り障害のない児童生徒と共に受けることのできる仕組みを構築する。</p> <p>高等教育における支援の推進を明記</p> <ul style="list-style-type: none"> ・情報保障施設のバリアフリー化の推進。 ・大学入試センター試験における柔軟な対応。 ・障害のある学生への大学等の入試や単位認定等の試験における適切な配慮。 ・各大学等の情報公開の促進。 ・各大学等における相談窓口の統一。 ・障害のある学生の支援について理解促進・普及啓発。 		

	精神保健福祉法改正			
	学校教育法施行令改正			
	成年被後見人の選挙権の回復等のための公職選挙法等の一部を改正する法律 施行			
2014	障害者権利条約 批准書を国連に寄託(2月19日より効力発生)	1月20日批准 2月19日効力発生, 141番目の批准国になる		
2015			11月26日付 文科省初等中等教育長等から「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針(通知)」	
	改正障害者雇用促進法 施行			
2016	障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律 障害者差別解消法 施行	《差別を解消するための措置(具体的な対応)》 ・政府 差別の解消の推進に関する「基本方針」を策定(第6条) ・国の行政機関の長, 独法等(≒国立大学・国立高専) 基本方針に則し, 当該機関における取組に関する「国等職員対応要領」を策定(第9条) ・地方公共団体の機関, 地方独立行政法人(≒公立大学・公立高専) 「地方公共団体等職員対応要領」を策定(努力義務)(第10条) ・事業者(≒学校法人, 学校設置会社) 主務大臣が事業分野別の「対応指針」(ガイドライン)		

		<p>を策定(第 11 条)</p> <p>主務大臣は事業者に対し、報告徴収、助言・指導、勧告できる(第 12 条)</p> <p>《差別を解消するための支援措置》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相談、紛争防止・解決の体制整備 <p>既存の相談、紛争解決の制度の活用・充実(第 14 条)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地域における連携 <p>障害者差別解消支援地域協議会による関係機関の連携(第 17～20 条)</p>		
	発達障害者支援法の一部を改正する法律成立			
2017			「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告(第二次まとめ)」文科省公表	
			「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～」文科省公表	
2018	障害者雇用促進法改正	<ul style="list-style-type: none"> ・「障害者」の対象が拡大、精神障害者も含まれる ・法定雇用率が 2.2%へ 		