

〈教育実践研究〉

自閉症スペクトラム障害のある大学生の就労支援の一例

井上菜穂・松本奉子・山口武視

Transition Support of Employment for a University Student with Autism Spectrum Disorder
INOUE Naho, MATSUMOTO Tomoko, YAMAGUCHI Takeshi

キーワード：発達障害，合理的配慮，就労支援，自己理解

Key Words: Autism Spectrum Disorder, Reasonable Accommodation, Employment Support,
Self-understanding

I. はじめに

2016年度から施行された「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）」により，高等教育機関においても障害学生への差別的取り扱いの禁止が法的義務となり，国立大学法人においては合理的配慮が義務化された。障害者差別解消法の施行により，多くの高等教育機関で学内の障害者支援体制が整備され，在学中の支援体制は構築されてきている。しかし各大学ともに個々に状態像の異なる発達障害のある学生に対しての支援，その中でもキャリア支援には苦慮している。

独立行政法人日本学生支援機構（以下：JASSO）による「2015年度障害のある学生の修学支援に関する実態調査」では，高等教育機関に在籍している障害学生の在籍率は0.68%と発表されている。そのうち発達障害（診断有）学生は全障害学生の15.8%にあたる3442人が在籍しており，統計開始時の平成18年度と比較するとこの9年で約27倍に増加している。さらにこれに加えて，診断書はないものの発達障害があることが推測され，教育上の配慮をおこなっているものも2,959人在籍している。このことから，高等教育機関において発達障害学生への合理的配慮の提供のあり方への検討，さらにはキャリア支援の体制を整えることは喫緊の課題であるといえる。

自閉症スペクトラム障害（ASD），注意欠陥多動性障害（ADHD），学習障害（LD）等の発達障害のある学生はその障害特性からコミュニケーションやソーシャルスキルに苦手さがあり，就職活動をおこなっていくうえで本人が抱える課題は多い。発達障害学生の就職率は低く（日本学生支援機構，2015），また就労できた場合でも職場定着が難しいことが多い。特に自閉症スペクトラム障害（以下：ASD）は対人関係の困難さに加え，刺激の過敏性やこだわりも強く，11～84%に不安障害の併存が認められている（White et al, 2009）。石川ら（2012）は不安障害を併存している場合には日常生活の問題点がより深刻化し，2次障害へとつながる重篤な機能障害を引き起こす可能性を指摘している。さらにASDの学生は自己効力感が低いことにくわえ，自己の社会性を低く評価する傾向にあり（Capps et al., 1995），就職活動への支援のみでなく，修学支援さえも困難なケースも見受けられる。

本研究では本学に在籍をしていたASDの学生の事例をもとに，入学から就労までの支援をふりかえることにくわえて，就職活動において学外の就労支援機関を含めた学内，学外連携について検討することを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 対象者

本学理系学部にて在籍をしていた男子学生。ASDの診断があり、幼児期から療育を開始した。小学校・中学校は特別支援学級に在籍、高等学校は県立の普通科で過ごし、他の生徒に障害の開示はしていなかった。特別支援学級で過ごしてきたこともあり、大学入学時には自分の特性を理解しており、コミュニケーションが苦手、文章を書くことが苦手、社会性に乏しい、見通しがもちにくい、不安が強い、情報処理が苦手、処理速度が遅いなどを自分の特性としてあげていた。入学時当初の主訴は合理的配慮の提供希望であり、耳栓の使用、視覚的支援、履修登録への支援、チューターによるサポート、論文やレポート作成への支援、支援会議などを希望していた。自分に必要な支援は受け入れることのできる状態である一方で、他学生からの視線を気にする面があり、周囲に知られない形での支援を望む側面もあった。

2. 研究期間

X年4月～X+4年3月

3. 手続き

男子学生の面談記録、支援会議の会議記録などの記録類から経過を整理して、本事例における支援体制のポイントについて明らかにした。事例の整理は、第1期：就職活動前期間、第2期：就職活動準備期間、第3期：就職活動期間、第4期：入社までの調整期間の4期に分けて、各時期での男子学生の様子と支援内容を記した。なお、事例公表に関しては該当学生の了解を得ている。

Ⅲ. 結果

各時期の支援体制のポイントは表1にまとめた。

1. 第1期：就職活動前

①1年生～2年生

大学入学時から本人、保護者ともに支援を希望しており、書面にて高等学校時の教育支援計画や支援経過についての引継ぎがあったことをうけ、チューター教員を中心とした学部でのサポートをおこなっていた。学部でのサポートは主に修学支援であり、履修関係や成績のフォローを中心に定期面談をおこなっていた。成績面に関しての不安は少なく、単位取得にも特に問題はなかった。サークルにも所属しており、小さな人間関係のトラブルにストレスを感じることはあったものの、サークルと勉学との両立もできていた。自らの相談場所として外部機関（発達障害者支援センター）を高等学校時代から利用しており、大学入学後も継続していた。

②3年生

3年生になったことで、卒論のこと、卒後の進路のことに不安を抱くようになったことを機に、本人にかかわる関係者が就労にむけた情報共有をおこなっていくことを目的とした支援会議を設定した。支援会議のメンバーは本人と家族のほか、学内メンバーは学生支援センター、学部事務、チューター教員、学外関係機関として発達障害者支援センター、ハローワークであった。支援会議をとおして、進路についての確認、就労に関しての各機関の役割の確認を共有した。3年生の夏にインターンを1週間おこない、秋には就職活動を意識して、障害者職業センターを訪問し、職業準備訓練の説明を受けたり、作業場面の見学をおこなったりした。3月には障害者職業センターでの仮実習を体験した。3年生後半の支援会議のメンバーには障害者職業センターも加わった。

表1 各ステージにおけるサポート内容と主な機関の役割

ステージ	1期		2期	3期		4期
時期	就職活動前		就職活動準備期間	就職活動期間		入社までの調整期間
	① 1～2年生	② 3年生		①A 企業就職活動まで	②A 企業求人発表後	
サポート内容	修学支援	修学支援	職業訓練プログラム	就職活動のサポート こだわり等へのサポート	就職活動のサポート	企業との調整
主なサポート機関	【修学】 学部 チューター教員 【生活】 発達障害者支援センター	【修学】 学部 チューター教員 【生活】 発達障害者支援センター	障害者職業訓練センター 大学の指導教員	【就職】 障害者就業・生活支援センター 【生活】 学生支援センター 【家族】 発達障害者支援センター	【就職】 キャリアセンター 学生支援センター 【家族】 発達障害者支援センター	学生支援センター 職業センター 就業・生活支援センター

2. 第2期：就職活動準備期間

4年生の4月から3ヶ月間、障害者職業センター（以下、職業センター）での職業訓練プログラムを受講した。職業センターと大学とで相談のうえ、週に1度大学で指導教員との面談をおこない、1週間分の実習について報告をおこなうよう予定を組み込んだプログラムを実施した。ハローワークの利用はプログラムの中でおこなうこととした。職業訓練プログラム中の支援体制を図1に示した。

職業センターでのプログラムは、作業プログラム、講習、発達障害むけのカリキュラムを組み合わせたものであり、詳細は表2の通りであった。職業センターのプログラム中にルールを守らない他の利用者に対してストレスを感じるが多くなり、後半は調子を崩すことがあった。そのため職業センターの担当相談員が面談回数を増やしたものの、感覚の過敏性が強くなっていき、ピーク時には食事をしている際の食べ物を噛む音、女子の甲高い声、ヒールの音、などにも反応するようになった。それに伴い、こだわりや不安も強くなっていった。

本人と保護者を除いた関係者会議を通して、本人のフォローアップは学生支援センターで継続面談をおこな

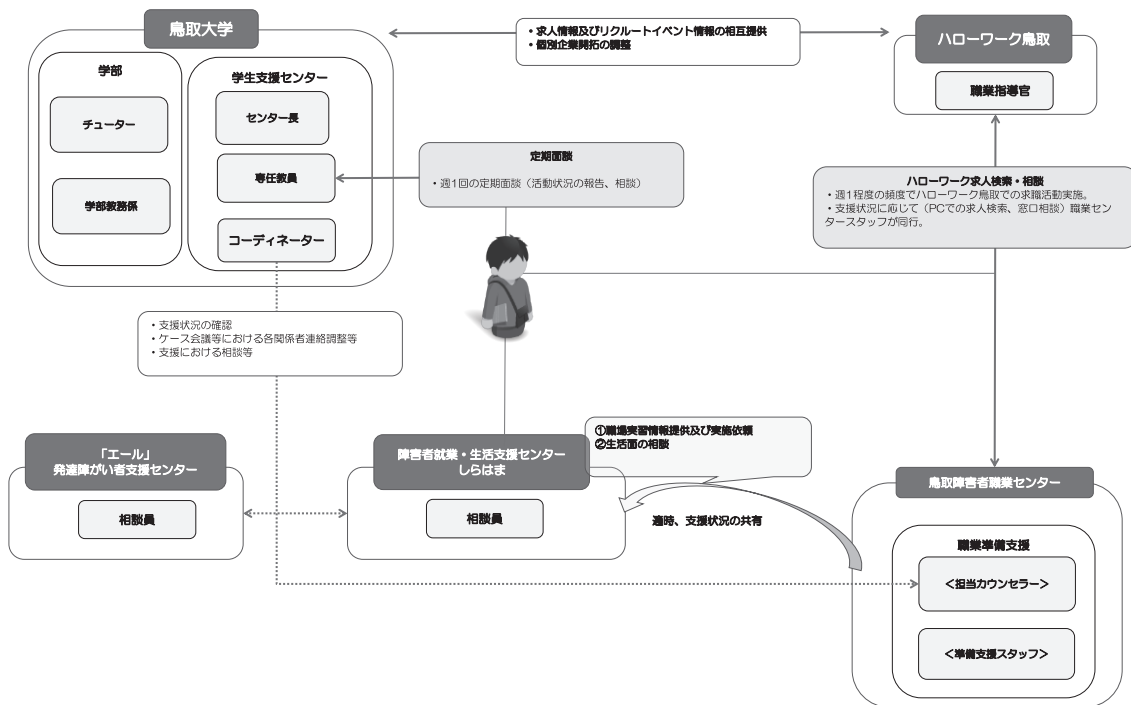


図1 職業準備支援中の関係機関支援体制のイメージ

い、ストレスやトラウマに対して具体的な対処法を考えていくことになった。就職活動については、障害者就業・生活支援センター（大学の所在地域の管轄のセンター；以下 就業・生活支援センター）が担当して、相談員と一緒に職業観のイメージ付けのための見学に行くことから就職活動を開始することになった。家族のサポートは発達障害者支援センターが主に担当をするよう役割分担をおこなった。各関係機関が連携して面接を重ねるうちに、徐々に体調の改善がみられ、ピーク時に比べると落ち着きを取り戻していった。

表2 職業訓練プログラムの詳細

目標	支援結果等
①自分にあった職種や労働条件を検討する	好きな作業はボールペンの組み立て、分解、ビジネス文書の作成、商品の補充。 苦手な作業は清掃、日報集計、弁当盛り付け。 出来高が見えにくい仕事はやりがいを感じにくいとの感想。
②ナビゲーションブックの作成を通して、自分の得意・不得意や配慮してもらいたいこと等を伝えられるようにする	口頭で説明をすることが苦手であるため、就職先に文書で渡すことができるものを作成。 急な予定変更が難しいこと、コミュニケーションに苦手さがあることを記載。
③就職活動中や就職後のコミュニケーションスキルを向上させる	一般マナーは問題なし。挨拶、謝罪、お礼等定型的なコミュニケーションは問題なし。 言葉に困った際には黙り込んでしまう。
④ストレス対処法を整理する	マナーに対しては厳しく、マナーを守らない人を見るとストレスを感じる。 プログラムでの作業場面で他の利用者の方に対してストレスを感じる場面もみられた。 今後、引き続き手立てを考えていくことが必要。

3. 第3期：就職活動期間

①A企業就職活動まで

就業・生活支援センターで定期的に面談をおこないながら、障害者採用をおこなってきた複数の企業に見学へいくなど、就業・生活支援センターが中心となり、就職活動のサポートをおこなった。しかし就職活動を開始したものの、障害者枠での求人が出ないことから次第に対象学生に焦りがみられるようになった。本人と家族の不安もあり、大学の所在地域が管轄の就業・生活支援センターに加え、対象学生の居住地域の就業・生活支援センターにも登録をおこない、連携して支援をおこなうことになった。本人と相談のうえ、不安を下げることを目的として、就職活動に役立つことを自宅でおこなうことになり、就職活動のない日にはワード検定の勉強をするようにした。

②A企業の求人発表後

学生支援センターにA企業からの求人情報が入ってきたことから、対象学生へ周知をしたところ就職を希望したため、キャリアセンターを中心に入社試験にむけてのサポートをおこなった。主に本人の苦手としている面接練習をおこない、特に自分の不得意分野に対して質問が出た際の対応方法について助言を受けながら練習をおこなった。面談までは学生支援センターがA企業と対象学生との窓口となった。面接前にA企業と関係機関で情報交換会をおこない、採用後も関係機関で本人と企業をサポートしていける体制があることを伝えた。面接後にA企業から実習の提案があり、1ヶ月の実習をおこなうこととなった。実習中は学生支援センターが中心となってサポートをおこなった。実習後に、A企業から内定の連絡があった。

4. 第4期：入社までの調整期間

内定後にA企業からASDについての社内研修会の依頼があったことから、学生支援センターのコーディネーターと職業センターの心理士がA企業へ出向き、ASDの特性や支援、対象学生の特性についての説明をおこなった。同じ内容で第1部と2部の2回実施し、全社員がどちらかの会に参加した。学生支援センターからは入社後に1度職場訪問をおこない、企業担当者と対象者へ面談をおこなった。入社後は就業・生活支援センターが就業支援事業の職場定着支援をおこなっており、現在も定期的に職場訪問をおこない、対象者とA企業に対

して助言や調整を続けている。

IV. 考察

1. 就労にむけて必要な支援

大学における発達障害学生の支援において、重要なのは診断名ではなく、支援ニーズである。西村 (2016) は発達障害学生の大学における支援において、「支援者は学生が自覚しにくい自分自身の困難さと支援ニーズを、試行錯誤を繰り返す中で自己認識していくことそのものを支援するという役割があり、支援者と本人との対話の中から本人が納得するより良い状況と一緒に探し出していくというプロセスが非常に重要である」と述べている。これは発達障害学生への就職支援においても同様である。本学の学生支援センターに来談する発達障害学生の中にも、自身の困り感や支援ニーズを把握している学生としていない学生の2パターンの学生がおり、前者の学生はある程度自己理解ができているため、修学支援においても就職支援においてもスムーズに支援ができることが多い。後者の学生は就労支援の前に、修学支援、生活支援を通して具体的な対処法について支援者とともにむきあっていき、自己理解をすすめていくことが最優先課題である。

特に ASD の学生はこだわりや過敏性を伴うことが多く、それらの障害特徴に関して自己理解が進んでいない場合には、それが原因となって修学においても就職においても適応できない事例がある。過敏性の問題は本人の意思とは無関係におこるため、本人にとっても苦痛を伴うことが多い。そのため本人の取る対処行動は周囲からは問題行動として受け止められることが多く、過敏性への周囲の理解の啓発や環境調整とともに、本人の対処行動のバリエーションを増やし、適切な方法で回避することが必要である (井上・井上, 2014)。そのためにも自己理解を促進する支援が在学中におこなわれることが望ましいと考えられる。

また、一般的に発達障害の学生は社会的コミュニケーションに苦手さをもつ学生が多い。そのため在学中のアルバイト面接等でもうまくいかず、学生時代に一度も就労体験を経験する機会のない学生も多い。さらには自己肯定感の著しい低下により、社会との接点をもつことや就職活動を進めることができなくなってしまう学生も珍しくない (堀江, 2013)。松久ら (2014) は発達障害のある人の就労に関するスキルとして、①日常生活リズムの形成や日常生活に係るスキル ②現場でのスケジュールや仕事内容を理解する能力 ③作業遂行能力 ④コミュニケーションスキル をあげている。これらの能力は急に習得できるスキルではなく、在学中に時間をかけて習得すべきスキルである。丹治・野呂 (2014) は学修上の支援に比べて、就職支援については具体的な支援方法の蓄積が少ないと指摘している。今後各大学ともにこれらの就労に必要なスキルに関しての就労支援プログラムを開発、実施していくことにより、支援事例を蓄積させていくことが期待される。

2. 大学生の就労支援事業所の利用とその他の外部機関との連携

地域の就労支援事業所は大学生が在学中に利用できるものと不可なものがある。若者サポートステーション事業、障害者職業能力開発校は大学に在学中の利用はできず、たとえ休学中であっても利用できない。障害者職業センターの職業適性検査は随時受けることが可能であるが、就労支援カリキュラムは卒業年次のみ利用となっている。就労移行支援事業所の利用は可能であるが、鳥取県では社会福祉法人が運営しているものがほとんどであり、都市部で展開されているような知的障害のない発達障害や精神障害に特化したプログラムを提供している事業所はみられない。そのため本学のように障害をクローズにして一般就労を希望する学生の就労支援のニーズと事業所が提供する作業内容があわず、大学生の就労準備のための利用がしづらいのが現状である。本事例では、職業評価と就労支援カリキュラムの利用として「障害者職業センター」、就職支援と定着支援の利用として「障害者就業・生活支援センター」を利用した。どちらの就労支援事業所も今まで在学中の大学生の利用例はほとんどなかったことから、就職面接等に関してのスキル練習は大学生の就職活動支援のノウハ

ウをもつ大学のキャリアセンターで実施した。生活面でのサポートや家族への支援は以前から継続利用をしていた発達障害者支援センターが担当した。このように学生支援センター以外の複数の機関とつないでいくことで役割分担をすることができ、結果的にこのことが1つの機関との関係が悪化した場合に周りの機関で補うことができることにもつながった。また職業訓練プログラムの直前にあたる4月の初めに職業訓練センター、発達障害者支援センターともに担当者の異動があったが、連携体制をとっていたため、プログラム開始時には大きな混乱は見られなかった。今後も大学生の利用が増加することが予想される。今回の事例のように、各機関で役割分担をおこない、各機関の強みを利用した就労支援の利用が望ましいと考えられる。

3. 大学における就労支援

大学は発達障害学生を社会へつなぐ最終的教育機関である。そのため、大学在学中の支援は学生が社会に出た後のことを念頭におき、大学生活に対する対処的な対応にとどめるのではなく、支援を発展させていく視点が大切である。例えば修学や大学生活において問題が生じた場合には、教員への調整を含めた環境調整をおこなうのみの支援ではなく、学生本人に対して必ず振り返りをおこない、リフレーミングをすることが必要である。何が原因で問題が生じたのか、どのようにしたらその問題が回避できたのかということに関して振り返り、理解をしていくことで、就労した際に同様の問題がおきないように自分で回避行動をとることへとつながっていき、さらには就労後に同様のトラブルがおこった際の対応方法へとつながっていくことが期待できる。

大学が学生に対して支援できるのは在学中のみであり、その後は発達障害者支援センターや障害者就業・生活支援センター等の就労支援事業機関を軸とした地域の支援へ切り替えていくことが求められる。内閣府(2010)の「若者の意識に関する調査(ひきこもりに関する実態調査)」によれば、ひきこもりの原因として「職場になじめなかった(23.7%)」「病気(23.7%)」「就職活動がうまくいかなかった(20.7%)」となっており、就職活動や就労が原因で引きこもりになるケースが多い。特に発達障害のある学生は障害特徴からその危険因子を抱えていると推測できるため、卒業後にトラブルがおこった際にすぐに相談できる場所を確保しておくことは重要であり、在学中から外部機関につないでいくことによって、卒業後にスムーズに相談機関を移行できると考えられる。これらのことから大学での支援は、入学から卒業・就労までを見通した支援をおこなっていくことが重要であると考えられる。

井上菜穂(鳥取大学大学教育支援機構・学生支援センター)

松本奉子(鳥取大学大学教育支援機構・学生支援センター)

山口武視(鳥取大学大学教育支援機構・学生支援センター)

引用文献

独立行政法人日本学生支援機構(2015).「2015年度障害のある学生の修学支援に関する実態調査」平成27年度(2015年度)

大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書

White, S. W., Oswald, D., Ollendick, T., & Schahill, L. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical Psychology Review*, 29, 216-229.

石川信一・下津紗貴・下津咲絵・佐藤容子・井上祐紀(2012). 自閉症スペクトラム障害に併存する社交不安障害に対する認知行動療法 児童青年精神医学とその近接領域, 53, 11-24.

Capps, L., Sigman, M., & Yirmiya, N. (1995). Self-competence and emotional understanding in high-functioning children with autism. *Development and Psychopathology*, 7(1), 137-149.

西村優紀美(2016). 発達障害大学生に対する支援 学園の臨床研究 15, 5-10.

- 井上菜穂・井上雅彦(2014)過敏性・過鈍性が発達障害の子どもたちの適応状況に及ぼす影響と支援の工夫 子どもの心と
学校臨床 10, 29-38
- 堀江まゆみ(2013).発達障害のある大学生への就労支援プログラムの開発 研究年報 18, 129-133
- 松久眞実・金森裕治・今枝史雄・西山寛弥(2014).発達障害のある学生への就労スキル向上に関する実践的研究(第2報)高等教
育機関における実践の効果の検証を通して 大阪教育大学紀要 第IV部門 63(1), 81-94
- 丹治敬之・野呂文行(2014)我が国の発達障害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.
- 内閣府 (2010) 若者の意識に関する調査 (ひきこもりに関する実態調査) 若者の意識に関する調査報告書