

障害のある学生を対象とした自己理解プログラムの実践

吉田 朝香¹, 鳶田 裕子², 辻井 美帆², 村田 淳³

[要約]

京都大学 DRC では、障害のある学生が主体的に学ぶための様々なリソースを提供しているが、個々のニーズに応じたリソースを得るために必要な説明を、必ずしも学生自身ができるとは限らない。自身の特性・症状、また環境的要因を加味して必要なリソース等を理解することは、修学場面のみならず社会移行・就労場面にも共通して必要である。DRC では日々の面談やリソース提供とは別の機会として、「自己理解プログラム」(セミナー・アセスメント)を定期的実施してきた。参加学生の感想から、セミナーは、日常の面談で扱われる具体的な内容を俯瞰・整理したり、特に社会移行・就労と関連付けて、環境理解や健康管理・生活管理にも目を向けたりする機会となっていることが分かった。また、アセスメントを利用した学生の中には、普段感じていたことが数値化・言語化されたことで自己理解が深まる実感が得られ、新たなリソースや対処方法へのアクセスにつながった例もあった。今後は、本プログラムの効果を検証しながら内容のブラッシュアップを進めるとともに、環境的要因へのアプローチの視点も含めて複合的なアプローチが必要である。

[キーワード]

障害のある学生, 自己理解, 環境理解, 社会移行, セルフアドボカシー

1 はじめに

日本の大学等の高等教育機関(以下、大学等)で学ぶ障害のある学生数は年々増加しており、日本学生支援機構によると2022年度には49,672人に上っている。そのうち発達障害のある学生は10,288人、精神障害のある学生は15,787人で、合わせると障害のある学生全体の半数を占める(52.5%)。一方で、発達障害や精神障害は特性や症状の現れ方に個人差が大きく、学生それぞれのニーズに応じた配慮やリソースを提供するには一定の知識や専門性が求められる。2016年に「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)」が施行されたこともあり、発達障害・精神障害のある学生への対応が増加及び多様化しており、専門部署を設置する大学も増えている。専門部署が持つ機能や学内における位置づけ等は大学等によって異なるが、合理的配慮等のコーディネート機能に加え、修学に関する様々なサポート等が提供されるようになってきている。京都大学における専門部署である DRC (Disability Resource Center; 障害学生支援部門。以下、DRC)においても、学生が主体的に学ぶためのリソースとして、様々なサポートやプログラムを実施している。

一方で、初中等教育における障害のある児童生徒への支援は、主に特別支援教育の枠組みで行われるのに対し、高等教育では基本的に本人の意思表示に基づいて合理的配慮が提供される。そのため、学生本人が自身の困りごとや特性・症状を説明し配慮を申し出る必要があるが、実際にはこのような意思表示を行うこと自体が難しい場合が少なくない。その結果、困難さや不応の状況が改善されず失敗体験を重ねて二次的な障害・症状等につながったり、就職活動や就労場面等、環境面の大きな変化をきっかけに調子を崩したりす

¹ 学生総合支援機構・障害学生支援部門・特定職員(DRC・コーディネーター)

² 学生総合支援機構・障害学生支援部門・特定専門業務職員(DRC・コーディネーター)

³ 学生総合支援機構・障害学生支援部門・准教授(DRC・チーフコーディネーター)

る例は多く見られる。これらのことから、合理的配慮等の環境調整に加えて、発達障害・精神障害のある学生が自己理解を深めることは、自身に合う修学・就労環境を求めるとや二次的な障害・症状等の予防につながる点で重要であると考えられる。このような背景から、DRCでは2019年度から、障害のある学生を対象とした「自己理解プログラム」(セミナー・アセスメント)を形式や内容を適宜調整しながら実施してきた。本論はこの自己理解プログラムについて概観し、成果や課題、今後の展望について述べるものである。

2 日常の面談における自己理解とプログラム実施の検討

2.1 修学支援における自己理解

DRCでは、主に教育・研究の場面で生じる障害(社会的障壁/disability)に対し、障害の社会モデル(障害は社会が作り出すものであるという考え方)に基づいて様々なリソース(相談・支援)を提供している。例えば、環境調整(座席配慮等)やAT(Assistive Technology; 支援機器・技術。以下、AT)の提供、人的サポートの設置、定期的な個別面談におけるスケジュール・タスクの管理等が挙げられる。これらのリソースにつなげるため、学生との面談では、主訴に関連する特性や症状、どのような場面や環境で困るのか等、多面的にアセスメントしながらリソースを提案し、対話を通じて学生それぞれの学びのスタイルや必要となる合理的配慮を考えている。ただし、前述のように、DRCを利用する学生が最初から自身に必要なリソースを説明できるわけではない。どのような場面でどう困るのか、課題の解決に向けてどのような選択肢があるのか、自身や周囲のことをまとめて言語化することが難しいというケースは少なくない。また、大学入学後に調子を崩して病院や相談機関につながった学生では、自身の特性や症状がよく理解できていなかったり、どのようなリソースがあるのか知らなかったりするケースも多い。最近では、幼少期に発達障害の診断を受ける等している学生も見られるが、高校までと大学では求められることや環境等が大きく異なるため、大学での困りごとを説明することには慣れていない場合もある。そのため、学生の困りごとをもとにいくつかのリソースを試してみて、結果や感想を面談で振り返ることで自己理解が深まっていくというパターンもある。例えば、文章を読むのに時間がかかる学生の場合、リーディングトラッカーやパソコンの読み上げ機能の利用等、複数のリソースを試して使用感やその効果の一つずつ振り返ることで、読みにくさの背景要因を把握したり、利用できるリソースの幅を広げたりすることができる場合がある。このように日々の個別面談や修学支援においても、特性・症状や環境要因等の理解とリソース提供が循環的に行われている。

2.2 社会移行における自己理解

DRCを利用するのは修学面の配慮を必要とする学生ばかりではなく、進路を考える際の情報収集がしたいという学生もいる。中には大学生活は問題なく過ごせていたが、就職活動がきっかけになって調子を崩し、卒業時期が迫った頃にDRCにつながる学生も一定数いる。就職活動・社会進出の過程では自己理解や環境理解(業界や職場の理解)が必要になるが、発達障害・精神障害のある学生にとっては壁になりやすい。例えば高橋・小田・山崎ら(2010)は、発達障害のある大学生への支援を通じて、本人の興味と専攻のズレ、本人のもっている能力が応募する企業の求める能力にマッチしていない等の難しさを指摘している。また、梅永(2015)は発達障害者の就労上の課題として、発達障害の特性に合った適切なジョブマッチングがなされていないこと、職場での合理的配慮がなされていないこと、発達障害者が働く職場で同僚や上司に発達障害の特性が理解されていないことを挙げている。就職活動では自分がやりたいことや適性と業界や企業の両方を分析しなければならないことに加え、“自分から見た自分”だけでなく、“他者から見た自分”についても理解することが求められる。このことは社会進出にあたって必要な過程である一方、障害のある学生にとっ

ては難しい課題となる場合が多い。また、一般的に発達障害のある人は得意・不得意の差が大きいと言われているが、ハードスキル（仕事そのものの能力）とソフトスキル（日常生活能力や対人関係など就労生活に間接的に関連する能力）に大きな差があることも多い。また、精神障害がある場合も、体調や意欲の波、疲れやすさ、コミュニケーションの苦手さや負担の大きさ等から、もともとの能力を安定して発揮し就労することの難しさがある。ソフトスキルはできて当然のこととして見落とされたり、「仕事に就けば何とかなる」と軽視されたりしやすいが、仕事を続ける上での基礎になる重要な部分である。修学場面においても同様のことが言え、体調や意欲の波、自身のキャパシティ等、ソフトスキル面の理解が進んでいない場合、授業の出席や課題の提出等の面に支障をきたすことが多い。こうしたことから、社会移行場面を見据えた相談においては、自身と他者両面から見た自己の理解や、ハードスキルとソフトスキルの理解等、多面的な視点で話し合われている。

2.3 自己理解プログラム実施の検討

このようにDRCにおける日々の面談・リソース提供の中で、個々の学生自身の理解を深めるステップが存在している。一方で、出来事の意味づけや特性・症状の整理がしにくい学生も多く、構造化の程度の低い面談場面で話したことは学生本人の意識や理解として必ずしも定着するとは言いがたい。また、個々の具体的な場面への対応が分かっているにもかかわらず、一般化することの難しさから就労場面につなげて理解できていない学生も多い。そこで、日常の面談等とは別の機会として、構造化された設定の中で日々を振り返り、社会移行も見据えた自己理解に取り組む機会が必要であると考え、自己理解セミナーの実施を検討することとなった。また、就労に向けては、自身の特性や職業適性についての的確なアセスメントも必要であるとの意見から、社会移行に関連するアセスメントも併せて実施することとなった。

3 自己理解プログラムの実施

3.1 セミナー

セミナーは、2019年度の開始当初から、年度ごとに内容や形式、実施時期等を変更しながら実施している。セミナーの実施時期は夏季または冬季の長期休暇で、時間はいずれの年度も約2時間（休憩を含む）で設定した。各年度、セミナーの開催日時・内容の案内は個別面談やDRCのWebサイト、ポスターやチラシ、利用登録学生への一斉メール等で行った。また、DRCを利用していない学生から申込みがあった場合は、事前に個別面談を実施してセミナー参加の経緯や現在の困りごとについて聞き取った。セミナーそのものだけでなく、受講後にコーディネーターとの振り返り面談をすることも重視していることから、継続的な面談のため利用登録もしてもらえるよう説明している。以下、年度ごとの内容と形式を示す。

3.1.1 2019年度

対面で年度内に1回実施し、6名の学生が参加した。自己理解の過程を、①【アセスメント】（自身の困りごとやより良くしたいことを知り、背景・原因を考える）、②【計画・実行・モニタリング】（適切な対策・対処方法を見つける）、③【予防】（二次的な問題を予防する）の3つに分け、社会移行を意識した内容の個別ワークも実施した。個別ワークでは、よくある困りごとをいくつか例示して原因や対処方法を分析し、「困りごと－原因－対処方法」の具体例を一覧表にして解説した。また、自己理解に取り組む際の方法として当事者研究の視点を紹介し、悩みや生きづらさを外在化する考え方を紹介した。

3.1.2 2020・2021年度

新型コロナウイルス感染拡大防止のため、2020年度はリアルタイム型のオンライン形式で1回実施し、13名が参加した。翌2021年度は、場所や時間を気にせず視聴できるというオンライン形式のメリットを利用し、オンデマンド型オンライン形式で実施した。両年度、DRCコーディネーター2名の自己理解の実践例（第1・2部）と自己理解に関するセミナー（第3部）の3部構成であった。第1・2部のコーディネーターの実践例では、コーディネーターの幼少期から現在までを振り返り、具体的なエピソードと自身の性格・特徴等を結びつけたり、就職・転職の際に考えたことを紹介したりして自己理解の過程を具体的にすることを意識した内容となった。第3部のセミナーは2019年度の内容を充実させ、困りごとへの対処方法についてATや社会的なリソースを詳しく紹介した。

3.1.3 2022年度

対面でのセミナーを再開し、ソフトスキルと社会移行に関する内容の充実を図るため「学生生活編」と「社会移行編」の2回に分けて実施した。「学生生活編」は4名、「社会移行編」は10名が参加した。「学生生活編」では、修学面と生活面に分けて得意・苦手やその背景を整理するワークや、スケジュール管理や生活リズム等に関するワークを実施した。「社会移行編」では、就労場面をイメージしやすいように架空事例を提示した上で、職場を選ぶ際の条件・視点をリストアップするワークや、特性や症状、必要な配慮の伝え方を考えるワーク等を行った。いずれの回も、学内外の社会的なリソースを紹介した。

3.2 アセスメント

学生によって障害への理解度やニーズに差があるため、セミナーとアセスメントは別々に実施されているが、アセスメントを受ける場合はセミナーへの受講を必須としている。アセスメントは社会移行に向けた自己理解に役立てるという視点に絞り、2019年度から実施を開始した。2019年度はMSPA（発達障害の要支援度評価尺度）のみ実施した。MSPAは社会移行時に有用な、環境要因をできるだけ排除した生得的な発達特性の情報が得られるほか、特性ごとの要支援度がレーダーチャートに示され、学外の支援者との間でも特性を共有しやすいことから採択された。2020年度以降は、これに加えて「厚生労働省編一般職業適性検査（GATB；仕事を遂行する上で必要とされる能力を測定）」と、「職業レディネス・テスト（VRT；職業に対する興味と自信を測定）」をベーステストとすることとした。また、本学では学習障害等の診断を受けていなくても、板書やノート作成等に関する配慮を要する学生が一定数いるため、オプションテストとして読み書きに関するアセスメントも検討した。しかし、本プログラムの作成当初は大学生に適した検査がなかったため、「URAWSS-II（Understanding Reading And Writing Skills of Schoolchildren；小学生の読み書きの理解）」を実施し、参考値として採用した。その後、2022年度実施時には、「RaWF（読字・書字課題；Reading and Writing Fluency task）」および「RaWSN（読み書き支援ニーズ尺度；Reading and Writing Support Needs scale）」が出版されたため、URAWSS-IIに置き換えて実施した。これに伴い、「LDSP7（大学生学修困難尺度短縮版）」と「SCLD10（小学生時代の学習困難尺度短縮版）」をスクリーニングテストとしてベーステストに加え、本人の希望がある場合もしくは尺度得点が90パーセンタイルを超えた場合にRaWFを実施することとした。さらに、発達障害・精神障害の学生の中には対人面の課題がある学生も多いため、「日本語版対人反応性指標」も希望に応じて実施した。これらの検査は、当日の心身の調子についてスクリーニングする「PHQ-9」、「GAD-7」、「SDS」の結果を見た上で実施することとした。実施検査の一覧を以下に示す。

表1. 自己理解セミナー実施形式・内容一覧

年度	時期	実施形式	実施内容
2019	2月	対面	自己理解の内容や方法の説明，個別ワーク（困りごと－原因－対処方法の整理），リソースの紹介
2020	2月	オンライン （リアルタイム方式）	自己理解の内容や方法の説明，コーディネーター2名の自己理解の実践例の紹介，リソースの紹介
2021	7～9月 12～1月	オンライン （オンデマンド方式）	同上
2022	8月	対面	自己理解の内容や方法の説明，個別ワーク（修学面や生活面の得意・苦手の整理，スケジュール管理），リソースの紹介
	2月		就労場面のイメージを紹介，個別ワーク（特性・症状の整理，職場選びの条件・視点のリストアップ，周囲への伝え方），リソースの紹介

表2. 自己理解アセスメント【ベーステスト】内容 ※全員実施

検査名	所要時間	評価内容	備考
PHQ-9・GAD-7・SDS	5分程度	精神面の健康状態	・健康状態が悪い場合は検査日を延期する
LDSP7・SCLD10 またはRaWSN	15分程度	読み書きの支援ニーズ	・結果を基にオプションテスト（RaWF）の実施を検討
職業レディネス・テスト （第3版）	40分程度	自己理解と職業探索	・GATBと相互評価が可能
GATB （一般職業適性検査）	・紙筆検査（50分程度） ・器具検査（20分程度）	知的能力や認知，微細運動など 9つの適性能	
MSPA （発達特性の要支援度評価尺度）	・事前アンケート （10分程度） ・面談（60分程度）	幼少期からの一貫した発達特性 の程度と要支援度	・可能な範囲で母子手帳や過去の通知表等の準備を依頼 ・事前アンケートと面談は学生と保護者を対象とする
日本語版対人反応性指標	10分程度	他者に対する共感の程度や内容	・対人関係について悩んでいる場合に補足検査として実施

表3. 自己理解アセスメント【オプションテスト】内容 ※相談の上，必要な場合のみ実施

検査名	所要時間	評価内容	備考
RaWF（読字・書字課題）	30分程度	ある程度の正確さをもって速く 読み書きできる能力	18歳～20代の学生対象

4 考察

4.1 日常の面談とセミナーのつながり

セミナーに参加した学生からは、「普段の面談では個別の話が多いので，包括的な情報を知れてよかった」「困りごとや対処方法の整理の例を見て試してみようと思った」「今後振り返りたいと思った時やニーズを感じた時にも参考になりそうな情報があった」といった感想が聞かれた。日々の面談とセミナーは，通底する意味は同じだが抽象性の程度が異なるため，学生にとっては具体的・体験的な話がまとまった言葉で整理されることで，新しい視点として感じられたのではないかと思われる。このことから，セミナーは日々の面談で扱われてきた内容を俯瞰し，整理する機会になったと考えられる。

4.2 自己理解と就労生活とのつながり

セミナーに参加して良かったことの理由として，自己理解と就労の関連性の気づきについて挙げた学生も

多く見られた。具体的には、「自己理解が仕事をうまくやっていく上で重要だとわかった」「自己理解を通して自分の職業適性を考えてみようと思った」「どのような勤務形態があるのか調べてみようと思った」といった感想があり、セミナーにより自己理解の目的意識が芽生えたり、修学場面と就労場面の連続性を認識したりすることにつながったことが窺える。いずれの年度のセミナーも参加者の多くは3年生以上だったが、就職についてまだ具体的なイメージを持っていない学部1～2年生が受講した場合も、大まかな見通しを持つのに役立つことが期待できる。学生が自分らしいキャリアプランを考え、就労準備性を高めていくには時間がかかることも多いため、今後は低学年の学生にも参加を促していけると良いと思われる。

また、「生活面での工夫や環境調整を試してみようと思った」「健康管理や日常生活管理が非常に重要なのだと感じた」といったソフトスキルに関する感想も聞かれた。ソフトスキルは、発達障害や精神障害のある学生にとって「頑張ってもどうにもならないもの」として捉えられることが多く、ソフトスキルの苦手さを自覚している学生でも、いざ就活をするとなるとハードスキルのアピールばかりに注目してソフトスキルが後回しになる場合も多く見られる。実際、発達障害者の主な離職理由はソフトスキルの課題であることが明らかになっていることから（梅永，2017）、普段から意識的にソフトスキルの側面について話し合っていくことが大切であり、そのきっかけとしてセミナーで取り上げることは必要であると考えられる。

4.3 アセスメントを通じた自己理解

アセスメントを実施した学生からもっとも多く聞かれたのは、普段何となく感じていた得意や苦手の手が感覚が数値化・言語化され、頭の中で整理されたという感想であった。また、興味のある職業領域と自身の職業適性を照らし合わせて考えたり、得意・苦手を踏まえてどのようなリソースを活用すれば良いかを検討したりするなど、職業を選択する上での具体的な検討材料として利用する学生も見られた。さらに、アセスメントの結果と日常の面談の中で話し合ってきたことをもとにコーディネーターと一緒に就労パスポート¹⁾を作成したり、就労後を見据えて新たなATを試したりする学生もいた。いずれの例も、自身の特性が視覚化されたことで自己理解の軸として機能していることが窺え、自分のことを“わかっている”という感覚が新たなリソースや対応へのアクセスを促すものになると考えられる。また、自分自身の困難さや直面する課題について、その全てを自分だけで解決しなければいけないということではなく、必要に応じて環境側にも働きかけていくことの大切さにも気づいてもらえる機会になっていると考えている。

5 課題

本プログラムは、4年間でセミナーに計33名（2021年度オンデマンド配信時を除く）、アセスメントに計13名の学生が参加しているが、セミナーやアセスメントが卒業後の職場への定着に対して効果があったかどうか、どのような効果が見られたかといったことは十分に把握・検証されていない。本プログラムは就活時や就労後の二次的な障害・症状等の予防を目的の一つとしているため、今後まずは就職活動時に活用できたか、負担軽減につながったかどうかというところから確認し、スムーズな社会移行につながるようプログラムの内容を検討していく必要がある。特に、自閉スペクトラム症等、自己感覚の捉えにくさやメタ認知の苦手さがある学生に対する効果について検証していきたい。

さらに、本プログラムだけで完結するのではなく、社会移行プログラムやAT、地域リソース等、DRCが提供する他のリソースと有機的につながっていけるように構造化していくことも必要である。現在、京都大学HEAP²⁾のWebサイトに掲載している「精神障害や発達障害のある学生の就学支援アセスメントおよびリソース集」はその一つであり、自己理解を深める中で活用したり、興味のあるリソースを試す中で自己

理解を深めたりといった様々な使い方が期待されている。

また、学生自身の自己理解そのものは大切であるものの、学生の困難さや修学場面等における課題について、その解決に向けた取り組みは常に複合的なアプローチが必要になるだろう。特に、大学等においては障害の社会モデルの視点で環境的要因にもしっかりと注目し、社会的障壁の除去・軽減に向けたアプローチも必要不可欠である。自己理解のプロセスもまた、環境や社会を理解するという側面を併せ持っており、あらゆる問題の所在を内在的に考えるということを目的としているわけではない。そして、これらの認識等については、学生本人はもちろん、大学関係者や保護者等の周囲の関係者と共通認識を持つことが大切であり、課題であるといえる。

6 おわりに

本プログラムは、参加学生たちが日常をあらためて振り返り、自らのことを考え、どのようにそれを周囲に伝えるかを考える機会になってきた。一見、それは個々の困りごとにフォーカスした医療モデルでの自己理解にも捉えられるが、すでに挙げられた学生の感想から、自己理解は環境理解（他者理解）につながるものであることをスタッフ側があらためて実感する機会にもなった。本プログラムから、学生が自らに必要なことを考え学内外の様々なリソースにアクセスするという、セルフアドボカシーの体験や社会進出の準備につながるよう、今後も学生と対話しながらプログラム内容をブラッシュアップしていきたい。

[注]

- 1) 障害のある人が、働く上での自分の特徴やアピールポイント、希望する配慮等を就労支援機関と一緒に整理し、就職や職場定着に向け、職場や支援機関と必要な支援について話し合う際に活用できる情報共有ツール（厚生労働省）。
- 2) 高等教育アクセシビリティプラットフォーム（HEAP）：2017年度に文部科学省の「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」に採択されたことを契機に実施している、全国の大学等における障害学生支援の温度差の是正やネットワーク構築を目指したプロジェクト。

[文献]

- 独立行政法人日本学生支援機構. 令和4年度（2022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. 2023年8月.
- 独立行政法人労働政策研究・研修機構. 職業レディネス・テスト [第3版] 手引き. 雇用問題研究会, 2020年, 109p.
- 船曳康子. MSPA（発達障害の要支援度評価尺度）の理解と活用. 勁草書房, 2018, 129p.
- 日道俊之・小山内秀和・後藤崇志・藤田弥世・河村悠太・Davis, Mark H.・野村理朗. 日本語版対人反応性指標の作成. 心理学研究, 2017, 88（1）, 61-71.
- 厚生労働省職業安定局. 厚生労働省編一般職業適性検査手引. 改訂2版. 雇用問題研究会, 2019. 153p.
- 厚生労働省. 就労パスポート. https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/shougaisakoyou/06d_00003.html（2023年8月28日アクセス）
- 村松久美子. Patient Health Questionnaire（PHQ-9, PHQ-15）日本語版およびGeneralized Anxiety Disorder-7日本語版——up to date——. 新潟青陵大学大学院臨床心理学研究, 2014, 7, 35-39.
- 高橋知音・小田佳代子・山崎勇・森光晃子・吉永崇史・望月葉子. 発達障害のある大学生への進路支援（自主シ

ンポジウム)。日本教育心理学会総会発表論文集, 52, 182-183.

高橋知音・三谷絵音. 読み書き困難の支援につなげる大学生の読字・書字アセスメント. 金子書房, 2022年, 187p.

梅永雄二. 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. 2017, 59, 8, 57-68.

梅永雄二. 発達障害の人の「就労支援」がわかる本. 講談社, 2019, 98p.