

発達障害のある女子学生のキャリア発達支援とキャリア教育

山下京子*

(2016年11月24日 受理)

Career Developmental Support for Female Students with Developmental Disorders and Career Education

Kyoko YAMASHITA*

This paper describes the support for university students with developmental disorders in Japan and reviews the reports of the support system for students with disabilities in higher education overseas. Career education and career support system for university students with developmental disorders are problems which now confront us. The word “career” means “life career” and is used as a person’s progress through a phase of life, containing an occupational or professional career. For students with developmental disorders, self-understanding and self-advocacy skills are important in their career development. And for female students with developmental disorders, we should consider the active promotion of women’s employment in Japan society. In the career educational curriculum, reasonable accommodation for students with disabilities and active learning must be discussed.

Keywords: developmental disorders 発達障害, career education キャリア教育, career developmental support キャリア発達支援, self-understanding 自己理解, self-advocacy skill セルフアドボカシースキル, reasonable accommodation 合理的配慮

1. はじめに

「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)が平成28年4月1日に施行され、半年が過ぎた。この法律では、障害者に対する差別的取り扱いの禁止は法的義務であり、障害者に対する合理的配慮の不提供の禁止は、国公立大学等で法的義務、私立大学等で努力義務となり、各大学で障害のある学生のための支援体制が整備されつつある。我が国における高等教育機関に在籍する障害学生数は、日本学生支援機構による「平成27年度(2015年度)障害のある学生の修学支援に関する実態調査」(日本学生支援機構, 2016)で、21,721人(全学生の0.68%)であり、そのうち障害種別では、「病弱・虚弱」6,462人(29.8%),「精神障害」5,889人(27.1%),「発達障害(診断書有)」3,442人(15.8%)が多かった。日本学生支援機構によると、発達障害(診断有)のうち支援を受けている支援障害学生は2,564人、発達障害(診断書無・配慮有)の支援障害学生2,959人で、合計

5,523人(全学生の0.17%)であった。支援発達障害(診断書有)学生又は支援発達障害(診断書無・配慮有)学生が1人以上在籍する学校602校での支援内容のうち、就労支援に関連する項目としては、「キャリア教育」(28.2%),「就職先の開拓, 就職活動支援」(20.1%)であり、他の支援内容と比較すると実施率は低くなっていた。卒業後の進路状況については、発達障害(診断書有)学生のうち平成26年度卒業生464人のうち130人(28.0%), 発達障害(診断書無・配慮有)学生のうち平成26年度卒業生658人のうち287人(43.6%)が就職している。

日本学生支援機構は、平成22年5月1日現在の高等教育機関における「障害のある学生の就業力の支援に関する調査研究」(日本学生支援機構, 2012)を行い、1,202校中914校の回答を得ている。その調査結果では、障害学生卒業生数1,370人中684人(49.9%)が就職し、そのうち発達障害(診断書有)学生卒業生数124人中33人(26.6%)が就職した。回答校全体の平成22年度卒業生数580,465人中、就職者数353,255人(60.9%)であったことと比較すると、障害のある学生、特に発達障害学生の就職率が低いことが

* 広島女学院大学人間生活学部幼児教育心理学科教授

示されている。就職支援・キャリア形成支援の担当部署(者)として最も多いのは、就職支援担当部署(キャリアセンター等)の就職支援担当者(843校)であり、就職支援担当部署(キャリアセンター等)が障害のある学生の就職支援・キャリア支援を行っている学校は807校、このうち障害学生支援担当者がいる学校は81校であった。他には、障害学生支援部署が65校、障害学生支援部署と就職支援部署が連携112校、指導教員428校などであった。障害学生を主たる対象とした就職支援の実施は、316校(34.6%)であった。就職支援における学外団体との連携については、708校(77.5%)が実施し、障害のある学生の就職支援において学外団体と連携している学校は378校(41.4%)であった。学外団体は、ハローワーク(331校)、地域障害者職業センター(67校)、発達障害者支援センター(45校)などとなっていた。障害学生の就職相談・支援における困難・課題としては、障害学生就職支援の知識・経験不足(532校)、障害・疾患に応じた相談支援方法(406校)、学生自身の行動力、生活習慣、姿勢(315校)となっていた。これらの調査結果から、既存の就職支援・キャリア形成支援の枠組みの中で障害学生の支援を行うことが望ましいと考えられるとし、障害学生への支援として次の4点を挙げている。①「障害のある学生」に関する多様性の理解、②全学生を対象とした就職支援サービスへの障害のある学生のアクセシビリティの担保、③関係部署の連携の強化、④啓発活動の充実：障害のニーズの理解。発達障害学生の場合、発達障害(診断書有)学生だけでなく、発達障害(診断書無・配慮有)学生を含めて考えると、多様性のところで指摘されているように、「障害のある学生」を特定することよりも「障害のある学生」と一括りにはできないことを認識することが重要であろう。発達障害学生の就労支援について、まず全学生を対象とする就職支援・キャリア形成支援の枠組みの中でどのように行うことが適切であるかを検討する必要がある。また、従来の発達障害学生の支援に関する研究で、性差を取り上げた研究は少ないと思われるが、支援内容のうち就労支援については、女性と男性のライフイベントの違いを考慮する必要があると考えられる。特に、発達障害のある女子学生の場合、共学よりも女子大学においてこそ、全学的な枠組みの中で、キャリア教育を行うことの可能性が高いように思われる。

そこで、本研究では、発達障害のある女子学生に焦点を当て、大学におけるキャリア教育・支援の枠組みの中で、どのように支援を行うことができるかを検討し、女子大学におけるキャリア教育の在り方について考察を加えたい。

2. 高等教育機関における発達障害学生支援の動向

石田・天野(2015)は、日本学生支援機構の「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」をもとに、調査開始以来の9年間(平成17～26年度)の障害学生支援の動向を検討している。石田らは、発達障害学生への授業での支援内容の上位5項目(注意事項文書伝達、実技・実習配慮、休憩室の確保、教室内座席配慮、試験時間延長・別室受験)の実実施校数の変化を調べ、いずれも増加していること、発達障害学生への支援は当該学生が動きやすいように側面から支援を行うという形がとられていること、コミュニケーションや生活全般の過ごしやすさや対応しやすさへの支援、いわば「社会活動への参加」支援を基本としていることがうかがえると述べている。また、発達障害学生への授業以外の支援として、保護者との連携が最も多く、石田らは、発達障害学生への支援が保護者や家庭を巻き込みながら様々な場で行われるべきことを示していると述べている。さらに、授業での支援の実施校数に比べ、授業外での支援の実施校数がかかなり多いことについて、発達障害学生への支援は当面社会的スキル指導などを中心とした社会性向上支援や社会活動参加支援が中心となると予想している。

日本学生支援機構(2015)によると、平成26年度(2014年度)の発達障害学生への授業での支援内容は、注意事項等文書伝達(108校)、休憩室の確保(89校)、実技・実習配慮(82校)、教室内座席配慮(76校)、試験時間延長・別室受験(55校)が上位5項目であり、授業以外の支援では、保護者との連携(437校)、学習指導(履修方法、学習方法等)(400校)、専門家(臨床心理士等)による心理療法としてのカウンセリング(371校)、社会的スキル指導(対人関係、自己管理等)(335校)、進路・就職指導(292校)が上位5項目であった。平成27年度(2015年度)の調査(日本学生支援機構, 2016)では、発達障害学生への授業での支援内容は、配慮依頼文書の配布(246校)、学習指導(181校)、履修支援(180校)、出席に関する配慮(134校)、授業内容の代替・提出期限延長等(108校)が上位5項目であった。授業以外の支援では、専門家によるカウンセリング(392校)、対人関係配慮(270校)、自己管理指導(231校)、居場所の確保(198校)、就職支援情報の提供、支援機関の紹介(184校)が上位5項目となっていた。調査項目の違いもあるが、授業での支援も実施校数が増えており、発達障害に関する知識や理解が深まったことの表れであると解釈でき、今後、合理的配慮に基づく発達障害学生への授業支援の具体的な方法が示されることにつながると考えられる。

海外における発達障害学生支援は、どのようになっているのであろうか。小笠原(2016)は、高等教育機関における日本と米国の発達障害学生支援を比較している。小笠原は、日本と米国の高等教育機関における発達障害学生の統計情報について、米国教育省の全米教育統計センター(National Center for Education Statistics: NCES)による2008年度の調査と、日本学生支援機構による調査(2014年度)を比較し、障害学生数の在籍率が日本0.44%, 米国3.70%, 発達障害学生の在籍率は、日本0.19%, 米国1.89%であり、障害種別では、日本がASD(3,849人), ADHD(767人), LD(262人)の順に学生数が多いのに対し、米国ではLD(219,170人), ADHD(127,260人), ASD(14,140人)と逆転していることを報告している。2015年度の日本学生支援機構による調査では、診断有の発達障害学生は、SLD(175人), ADHD(560人), ASD(2,301人), 重複(406人)の計3,442人であり、そのうち支援を受けている学生はSLD(131人), ADHD(388人), ASD(1,728人), 重複(317人)の計2,564人であった。また、診断書はないものの発達障害があることが推定され教育上の配慮を行っている者は、SLD(151人), ADHD(432人), ASD(1,717人), 区分不明(659人)の計2,959人であった。したがって、診断書の有無、支援の有無にかかわらず障害種別にみると、SLD(326人), ADHD(992人), ASD(4,018人)となり、そのうち支援を受けている者は、SLD(282人), ADHD(820人), ASD(3,445人)である。小笠原も指摘するように、文部科学省(2012)の「通常の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、小学校35,892人, 中学校17,990人の計53,882人を対象とし、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は6.5%で、「学習面で著しい困難を示す」4.5%, 「不注意」又は「多動性—衝動性」の問題を著しく示す3.1%, 「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す1.1%であった。我が国の大学においてLD(SLD)が少なく、ASDが多いことについて、小笠原は、LDに関するアセスメント法が十分に確立されていないこと、LDの主症状の一つであるディスレクシアについて、英語と日本語の言語特徴から、米国でLDが多くなること、またASDの学生が多いことは、高校までの環境と大学の環境の違いによるところが大きいかもしれないと考察している。LD(SLD)については、むしろ、義務教育段階で困難さに気づかれぬまま支援を受けることがなかったか、支援を受けたとしてもその支援が必ずしも効果的に作用せず、障害のある児童生徒が、学習の到達度や学習への動機づけ、自己効力感

などの課題を抱えたまま義務教育を終え、高等教育機関に進学していない可能性も考えられる。また、義務教育段階で診断を受け、特別支援教育を受けた子どもたちが今後高等教育機関に進学してくるであろう過渡期とも考えられる。小笠原は、米国における発達障害学生支援に関する研究や報告が、発達障害という括りではなく、障害種別(LDやADHD等)により行われていることが多いと述べているが、今後、我が国においても、認知特性に応じた支援方法が検討されるであろう。

米国との比較において、小笠原はまた、我が国の発達障害学生支援の今後の課題の一つとして、セルフアドボカシースキルの獲得を挙げている。小笠原によると、自ら権利を主張するためには、①自分の(障害)特性を理解すること、②(障害)特性によって差別を受けることがないことを権利として有することを認識すること、③(障害)特性をしかるべき時、場面において開示することを挙げている。小笠原は、就労支援との関連について特に言及していないが、セルフアドボカシースキルは、発達障害学生のキャリア発達にとって、非常に重要な役割を果たすと考えられる。というのも、キャリア発達の根底に、肯定的で客観的な自己理解を必要とするからである。

発達障害学生支援の先進的な取組をしている海外の大学における就労支援は、我が国と比較して進んでいるのであろうか。片岡(2015)は、LD, ADHDのみを対象とした米国ランドマークカレッジと2000年以降特別支援教育制度を整えてきたニュージーランドの4つの大学における発達障害学生支援について報告している。片岡も、セルフアドボカシースキルの重要性を指摘しており、「権利を主張」するだけでなく「支援要請」の意味も持つことから、自分の障害を含めて(ニーズ等の)状態理解と、それを他者に伝える力が必要となり、障害理解力、提唱力、支援要請力が求められると述べている。片岡によると、ランドマークカレッジでは、1年生の必修科目「学習の展望」(110分×2回/週)が、初年次教育科目群に位置づけられ、自己認識の向上、批判的思考、方略的学習、自己権利擁護の4点を養うことを授業の目的としている。片岡は、セルフアドボカシースキルについて、支援を受けることや、卒業後、社会で自立した生活を送る上でも重要であり、障害の有無にかかわらず、自己を知り、他者とかわる中で必要な力であると述べ、ランドマークカレッジの教育内容は大変参考になるとしている。一方、キャリア支援について片岡は、必ずしも明るい展望があるとは言えないと述べ、ランドマークカレッジでは、他大学に編入しやすいように提携校を広げたり、編入後に役立てられる学習技能を身に付けさせるこ

とを意識しているという。

北村・渡部・河村(2010)は、2008年7月に開催された米国の高等教育と障害協会(Association on Higher Education And Disability, AHEAD)の第31回年次大会や、モンタナ大学における障害学生支援体制の視察、2010年7月に開催された第7回高等教育と障害に関する国際会議、全米支援技術産業協会(Assistive Technology Industry Association, ATIA)において、米国における発達障害学生を中心とした障害学生の支援に関する情報を収集し、報告している。その中で、就労支援について、北村らは、障害学生支援部が修学支援を担当し、障害学生であっても就労に関する支援は就労部(Career Service)が主として行う場合が多いと報告している。また、学生は州のリハビリテーション局にいる職業リハビリテーションカウンセラーに相談することができるという。

発達障害学生支援の中で、就労支援は海外の先進的な取組を行っている大学でも、これから充実させる内容なのかもしれない。三島(2015)は、イギリス・ケンブリッジ大学の障害学生支援の実践の概要を報告している。三島によると、ケンブリッジ大学の「障害資源センター」(Disability Resource Centre)で支援を受けている障害学生は、2013年3月時点で、学部学生1,113人、院生534人の計1,647人で、障害種別による内訳は、重複障害167人、SLD749人、ASD104人、慢性疾患208人、精神疾患209人、身体障害91人、聴覚障害37人、視覚障害47人、その他247人であり、全学生18,187人に対して支援を受けている障害学生の割合は9.06%、支援を受けている発達障害学生は4.69%、障害学生のうちの51.76%を占めているという。三島は、発達障害学生対象のスキル習得を目指した支援である個別セッションや、ディスレクシア学生への合理的配慮としての授業、卒論・個人指導、図書館、試験関連の支援内容を報告している。一方、就労支援については、センターによるASDの学生を対象とした調査報告書の中の「良い支援のための10ポイント」を紹介し、「5. 静かで感覚を刺激するものが少ない就職セミナーに参加し、就職活動中また就職した後うまくやっていくための実践的なアドバイスができる障害者の進路に詳しい相談員に相談すること」(p.148)で、指摘しているのみである。発達障害学生支援における大学と社会との接続については、今後の課題であると思われる。

3. 発達障害学生の就労支援とキャリア教育

日本学生支援機構(2016)の調査結果に示されるように、発達障害学生支援のうち、就労支援にあたる「キャリア教育」や「就職先の開拓、就職活動支援」は、他の

支援内容と比べると実施率は低く、支援の課題となっている。山田(2015)は、大学を自己理解がないままに卒業し、企業で支援が必要となった2事例を紹介している。山田によると、発達障害者の就労継続の基盤には自己理解があり、誰かに相談することができるという「相談のある生活づくり」が重要であるとされている。大学在学中に、例えば障害学生支援室や健康管理センター、学生相談室などの支援体制とのつながりができた学生は、相談しながら自己理解を深め、相談することの有効性を理解し、卒業後の進路を決定することができるかもしれない。しかしながら、発達障害学生の場合は、大学から社会への移行それ自体に、特別な困難さがあり、大学と社会との接続に、他の障害種の学生や、定型発達学生の場合とは異なる支援が必要になってくると考えられる。

山本・山本・佐野(2015)は、精神的な疾患を含めコミュニケーションやソーシャルスキルに困難がある学生への就労支援体制の拡充について検討し、職業アセスメント、ソーシャルスキルトレーニング、就職活動支援、定着支援を行っている学外の就労支援に目を向け、大学との連携をはかることを検討している。山本らは、就労移行支援事業と大学の接続を取り上げ、在学中から学外の就労移行支援事業とつながっていくために必要なプロセスとして、①学生と相談窓口の接続、②学内専門支援部署の連携、③学内と学外支援の接続を挙げている。山本らの提案する、就労移行支援事業という学外の資源と大学との接続は、学外資源の活用という点では実現可能性が高いと予想されるものの、一人一人の発達障害学生に合う学外資源の選定が前提となるだけに、現実的には充実した学内専門支援部署が必要となると考えられる。

西村(2015)は、高等教育におけるキャリア教育について、文部科学省中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(2011)を引用し、大切なポイントとして「キャリアは発達段階や発達課題と深く関わりながら段階を追って発達していくもの」であり、「様々な教育活動を通して実践される」こと、「体験を通じて自己と社会に関して多様な気づきや発見を得させることが重要である」を取り上げ、富山大学における発達障害学生支援と共通すると指摘している。西村によると、富山大学においては発達障害学生への支援全体を「社会参入支援」と定義し、学生自らが新たな環境に歩み入る力を獲得していく成長モデルを基盤とした支援を実践しているという。すなわち、西村によれば、①修学、②小集団活動、③働く体験という段階的な学びの場を提供することで、経験の語りと自己理解の段階、仲間との語りと「私たち」という感覚の獲得、自己

と社会に関する多様な気づきや発見へ至る一連のプロセスである。西村の「③働く体験」は、ボランティア体験とワーク体験であり、その中のワーク体験は支援室が就労移行支援事業所と共同研究で行っている体験活動を指している。西村の報告する富山大学における支援の実践は、我が国において先進的な取組をしている数少ない事例であり、発達障害学生の就労支援を考える際に、「キャリア発達」や「キャリア教育」の視点を取り入れることの重要性を指摘するものである。中央教育審議会答申(2011)における「キャリア」とは「人が生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」(p.17)であり、「キャリア教育」とは「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」(p.17)である。発達障害学生にとって、「役割を果たすこと」の体験が、肯定的な自己イメージにつながるような支援が必要であると考えられる。

発達障害学生支援のうち、就労支援は先述したように、大学と社会との接続という課題を抱えている。松岡・水山・福田・鈴木・松浦・宮崎(2015)は、発達障害学生に対する合理的配慮提供について、障害学生支援組織が設置されており発達障害学生への支援がホームページ上に明記され、先進的な取組をしている国内の5大学を対象に、担当教職員へのインタビュー調査を実施している。その中で、就労支援に関連した項目としては、情報へのアクセスに関する配慮のうち「低年次からの就労支援に対する情報提供について」と、「実習やインターンシップにおける配慮」が該当すると思われる。松岡らによると、就労支援に対する情報提供は、学外の発達障害学生向けインターンシップの紹介、1年次の全学生対象のキャリア教育の授業開講であった。実習やインターンシップにおける配慮としては、学外実習の際に大学側が実習先への事前説明を行い、障害理解と協力を求める事例が多かった一方、実習参加に制限があったり、企業へのインターンシップにおいて、基本的なコミュニケーション能力を有していない場合に選考面接で不合格とした事例もあった。

文部科学省(2013)によると、学士課程の教育の質の向上を図る観点から、すべての大学において、教育課程内外を通じて学生の社会的・職業的自立に関する指導等に取り組むこととし、そのための体制整備について大学設置基準に規定(平成23年4月施行)し、2012(平成24)年8月中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて－生涯学び続け、主体的に考える

力を育成する大学へ」において、学生の能動的学修を促す具体的な教育の在り方の一つとして、インターンシップ等教室外学修プログラム等の提供が必要とされている。文部科学省は、キャリア教育・職業教育の中心的取り組みとしてインターンシップの実施実態把握とさらなる充実に向け、「体系的なキャリア教育・職業教育の推進に向けたインターンシップの更なる充実に関する調査研究協力者会議」を設置した。同会議による「インターンシップの普及及び質的充実のための推進方策について」意見の取りまとめ(平成25年8月)によると、「大学等における平成23年度のインターンシップ実施状況について」調査で、従来より把握している大学等が単位認定を行っているインターンシップを実施した割合については、平成10年度の23.7%(大学数143校)、19年度の67.7%(大学数504校)に対し、23年度70.5%(大学数544校)であり、体験した学生の割合は、それぞれ0.6%、1.8%、2.2%であった。また、単位認定を行う授業科目以外のインターンシップであって、大学等が学生を派遣するにあたり組織として対応しているものについては、65.1%(大学数487校)の大学が実施し、1.0%(学生数25,428人)の学生が参加しており、特定の資格取得を目的として実施する教育実習、医療実習、看護実習等は、85.9%(大学数663校)の大学が実施し、9.6%(学生数273,838人)の学生が参加していた。なお、資格取得を目的とした実習については、「インターンシップの推進に当たっての基本的な考え方」におけるインターンシップの定義「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」に当てはまることから、新たに調査対象としたとのことである。

このように文部科学省がキャリア教育・職業教育の中心的取り組みとして推進するインターンシップや実習は、発達障害学生にとって最もハードルの高いものである。松岡らの調査結果にもあるように、インターンシップや実習における、発達障害学生への合理的配慮の提供については、発達障害学生支援の先進的な取組をしている大学においてさえ、ケースバイケースであり、共通する方針は見いだしにくい。2011(平成23)年4月に施行された大学設置基準改正の内容は、「大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする。」(大学設置基準第42条の2)であった。すなわち、我が国においては、今日、全学的にキャリア教育・職業教育に取り組む姿勢が求めら

れており、教育課程の内外におけるキャリア発達支援について体制化する段階にある。ここで、問題となるのは、女子学生と男子学生のキャリア発達を同列に扱うことが果たして公平であるかということである。女性のキャリア発達が、妊娠・出産等のライフイベントにより大きく影響されるという事実は、大学卒業後に中心的な位置を占めるようになる職業キャリアだけでなく、より広い概念のライフキャリアの視点を取り入れたキャリア教育の必要性を裏付けると考えられる。ライフイベントを見据えた、ライフキャリアの視点を取り入れたキャリア教育に全学的に取り組むことは、女子大学であればこそ可能なことなのかもしれない。発達障害学生のキャリア発達支援において、その性差を取り上げた研究はほとんどないが、本学が女子大学であるという強みを生かし、この問題に取り組む必要がある。

4. ライフキャリアの視点からみた今日的課題

今日の若者のライフキャリアを巡る問題としては、非正規雇用の増加と非婚率の増加を挙げることができる。厚生労働省は、『平成25年版厚生労働白書』で「若者の意識を探る」をテーマとして、若者を取り巻く社会経済の現状と変化を踏まえ、若者の意識やライフコースにおける様々な課題について分析している。平成25年版白書によると、非正規雇用で働く労働者は全体の3割を超える状況にあり、特に非正規雇用で働く若者の割合は増加しており、15～24歳までの非正規雇用率が9.5% (1991年) から30.4% (2010年) と大幅に上昇しているという。また、晩婚化や未婚率も上昇し、平均初婚年齢が夫30.8歳、妻29.2歳 (2012年) で、生涯未婚率 (50歳時点で一度も結婚したことのない人の割合) は、男性19.3%、女性9.9% (2010年) であった。白書では、「多様化するライフコース」として、結婚、出産・子育て、仕事に関する若者の意識を分析している。その概要は、厚生労働省によると、結婚に関する意識では、結婚の社会規範の薄まりにより、結婚は人生の選択肢の一つとなっている一方で、若者の結婚願望は9割弱という高い割合で推移している。また、結婚後の女性は働いてほしいと思う割合は男女ともに増加していた。仕事に関する意識では、若者において、不本意な非正規雇用の労働者比率が増加し、男性を中心に正社員への転換を希望しているとのことであった。また、女性の就業継続への意欲が高まる一方で、「結婚・出産・子育て等による家庭での責任」と「仕事」の両立の負担感から、出産後の継続就業率は約4割と低く、女性管理職比率も低かった。平成25年版白書からは、結婚したいと思っていても、非正規雇用など収入の問題で結婚

意欲が低くなったり、自力で結婚相手を見つけなくてはならない状況でコミュニケーションが苦手なために相手を見つけることができないなど、従来のライフコースを描くことが難しい状況にある。つまり、女性であれば、卒業後に正社員として雇用され、結婚、妊娠、出産を経て就労を継続するか、いったん中断して再雇用を目指すかというようなことさえ、一般的な例とは言えなくなっていることを暗示しているように思える。

女性雇用に関する動向を見てみよう。「女性の職業生活における活躍の推進に関する法律」(女性活躍推進法) が平成27年8月28日に国会で成立し、働く場面で活躍したいという希望を持つすべての女性が、その個性と能力を十分発揮できる社会を実現するために、女性の活躍推進に向けた数値目標を盛り込んだ行動計画の策定・公表や、女性の職場選択に資する情報の公表が事業主(国や地方公共団体、民間企業等)に義務付けられた(内閣府男女共同参画局)。その概要は、「自らの意志によって職業生活を営み、又は営もうとする女性の個性と能力が十分に発揮されることが一層重要。このため、以下を基本原則として、女性の職業生活における活躍を推進し、豊かで活力ある社会の実現を図る。女性に対する採用、昇進等の機会の積極的な提供及びその活用と、性別による固定的役割分担等を反映した職場慣行が及ぼす影響への配慮が行われること。職業生活と家庭生活との両立を図るために必要な環境の整備により、職業生活と家庭生活との円滑かつ継続的な両立を可能にすること。女性の職業生活と家庭生活との両立に関し、本人の意思が尊重されるべきこと。」(内閣府男女共同参画局)となっている。

井上(2015)は、我が国における女性労働者のおかれた現状を報告し、女性活躍推進に向けての課題を検討している。井上は、我が国の女性労働の現状として、次の5点にまとめている。①年齢階層別労働力率で、M字の底が浅くなっているものの、他の先進諸国と比べ、M字カーブの解消はされていない。②我が国の女性の就業率(2012年で60.7%)は欧米先進諸国に比べ最大10ポイント程度低くなっており、結婚、出産により退職する割合も未だ高く、退職後の女性の多くが、非正規、賃金格差、非キャリアアップ等、労働の根幹となる部分で問題を抱えながら就業しているという実態がある。③管理職への任用の割合が低い。日本の経営者、中間管理職層の多くに共通した認識として、「統計的差別」すなわち、学歴や性別といった属性の過去の統計に基づく合理的判断の結果によって生じる差別がある。④雇用形態間の差別があり、非正規労働者や請負、派遣といった形態で働く労働者層に女性の割合が多い。⑤女性に十分な業務経験や教

育訓練をさせるという人的投資に積極的に取り組んでいない。これらのことから、井上は、女性の活躍推進に向けての課題として、次の5点を挙げる。①性的役割分業意識が、男性も女性も根強く、意識改革が必要である。②女性の就業継続には、妻と夫の家庭内での家事・育児の平準化、共同化を図ることが必要である。③女性労働者の就業継続のために、地域や家族構成といった物理的な要素が関係し、保育所や学童保育の充実が望まれる。④女性のライフイベントの中心となる出産育児期が、職場における人的資本投下の時期と重なることを考慮した、育成方針が必要である。⑤日本的雇用慣行においては、労働市場で一度正規労働者から撤退した場合に再度正規労働者となることの難しさがある。井上は、女性が結婚、妊娠、出産、育児というライフイベントをうまく通過するためには、第1に法的拘束力を持った差別防止規制を立法府が制定し、両立支援策を行政府が実施すること、第2に社会全体の意識として、家事・育児は夫婦共同で行うことと負担について平準化が図れるように努力していくこと、第3に企業として女性労働者のライフステージを考えた諸制度の充実とキャリア開発・設計、男性労働者が家事・育児に参加する機運を企業内で醸成していくことが、必要であるとまとめている。

大沢・馬(2015)は、高学歴女性のキャリア意識と転職行動について、3つの課題の実証分析を行っている。データは、日本女子大学現代キャリア研究所が2011年11月に実施した「女性の多様なキャリア開発のための基礎的研究—女性のキャリア支援と大学の役割についての総合的研究」の個票データ、有効回答票数5,155人を用いている。調査対象者の年齢は、25～49歳、学歴が短大・高専以上のグループで、調査地域は首都圏(東京、神奈川、埼玉、千葉)であった。3つの課題は、①学卒時のキャリア意識が現在のキャリア意識にどのように影響を与えるのか、②学卒時のキャリア意識が高い女性ほど転職しているのか、③学卒時のキャリア意識と転職の間にどのような関係があるのかである。キャリア意識は、キャリア意識1(「好きな仕事に就いて、その仕事を一生続けたい」)、キャリア意識2(「仕事の内容にこだわらないが一生働き続けたい」)、キャリア意識3(「家庭や私生活と両立しながら、長く働き続けたい」)、キャリア意識4(「出産・育児などで中断するかもしれないが、できれば仕事は続けたい」)、キャリア意識5(「家庭や私生活を優先させたいので、就業にこだわらない」)、キャリア意識6(「結婚・出産をする、しないにかかわらず、できれば仕事には就きたくない」)、キャリア意識7(「特に何も考えていなかった」)の7つであった。キャリア形成のタイプ

分けは、初職継続型、転職型、再就職型、離職型の4タイプであった。

学卒時のキャリア意識と現在のキャリア意識には他の要因をコントロールしても強い相関があるが、変化している層もあり、状況次第で変化しうることが明らかとなった。大沢らは、入社時それほど継続意識を持たない女性であっても、就職後に機会が与えられればその意識が変化することを示していると述べ、この推計結果が、企業の思い込みによって機会が与えられなければやる気のある女性がやる気をなくしていくこともありうることを示していると考察している。

学卒時のキャリア意識と転職では、学卒時のキャリア意識の高いグループ(キャリア意識1, 2)で転職型が多く、キャリア意識3, 4, 5では、初期継続型に対して転職型になる確率が有意に低かったことから、キャリア意識が弱い女性の方が継続して就業しており、キャリア意識の強い女性のほうが、他の就職機会を求めて転職する確率が高いことがわかるとしている。これらのことから、大沢らは、女性の生涯にわたるキャリア形成を支援するためには、教育機関におけるキャリア意識を高めると同時に、就職後にも女性にやりがいのある仕事の機会が与えられ、継続的な就業が可能な環境が用意される必要があるだろうとまとめている。

これらのことから、企業における「統計的差別」待遇をなくすように働きかけるとともに、大学におけるキャリア教育では、女性のライフキャリアの多様性を考慮し、不確実な環境を前提とするキャリア諸理論を紹介したり、多様なロールモデルを提示すること、女性の置かれた労働実態とその課題を取り上げ、社会、経済、政治に対する関心を高めることが必要であるように思われる。

5. 女性のキャリア発達支援と大学教育

「エンパワーメント」とは、大槻(2016)によると、人種、民族、ジェンダーなどによる社会的差別によって意思決定過程から排除されている人々が、自ら社会的、経済的、政治的な力を増し、意思決定過程に参画し、連帯していくことを意味しており、今日では、もう少し一般的に一人一人が社会的、経済的、政治的に力をつけることを意味して使われているという。大槻は、キャリア形成を、職業的、社会活動的、複合的キャリアの3つの局面からとらえ、女性のエンパワーメントとキャリア形成について考察している。なお、社会活動的キャリア形成と職業的キャリア形成の複合型を複合的キャリア形成としている。大槻は、社会活動的キャリアとして、NPO活動を例に挙げており、社会活動的、複合的キャリア形成

によりエンパワーメントされた女性の事例をそれぞれ挙げている。ここで注目されるのは、事例はいずれも既婚女性であり、そのキャリア形成の過程で、金銭的報酬を得ることの難しい期間も体験しているということである。男女いずれも、非正規雇用者の割合が増えているということと、生涯未婚率の増加を考慮するならば、将来的に、女性のライフイベントとして、結婚、妊娠、出産を体験するライフコースが必ずしも一般的で大多数を占めるものとは言えなくなる可能性もある。したがって、女性のライフキャリアの多様な在り方を示す、多様なロールモデルが必要であると考えられる。女性のキャリア発達支援を考える際、おそらく最終教育機関となる大学におけるキャリア教育が、女性のエンパワーメントにつながることを求められる。

田中(2009)は、キャリア教育の基盤をなすものについて検討し、各省庁や経済団体などが公表した「求められる人材像」の中で、基礎学力・専門性・論理的思考力といった「知力」に焦点を当て総括すると、基礎学力・専門性といった知識や学力を強調しているケースは少ないことを指摘し、基礎学力の重要性を改めて強調している。半澤(2011)は、大学生を対象とした複数の実態調査において、大学生活の中で学業を重視している傾向があり、学びを将来の職業と関連付けたいという意識としての現れであると推察している。また、松井(2014)は、Super(1955)の「職業成熟」に関する大学生の意識が大学での経験によりどのように変化したか、またどのような要因によって促されるかに関する先行研究を紹介し、①専門性の高い学部へ所属する学生の職業成熟は進んでいること、②学業への態度が職業成熟を促すこと、③キャリア形成に関する授業への参加が職業成熟を促す一方で、インターンシップへの参加は職業成熟への影響力が低い可能性を示唆していると述べている。これらのことは、大学におけるキャリア教育が、教養科目や専門科目と密接に関連していることや、学生の「主体的な学び」の態度形成が、キャリア発達を促進させることを示唆している。キャリア教育は、大学全体で取り組むべきものであり、学生の基礎学力を担保し、主体的な学びの態度を育成し、学内外の部署や機関と連携し、支援や資源を利用することで、学生のキャリア発達を支援すると思われる。問題点は、キャリア教育で扱うキャリアが、職業キャリアを主としており、ライフキャリアの視点が弱いこと、大学におけるキャリア教育が、将来的に女性のエンパワーメントにつながるという発想が欠如していることであろう。こうした問題点を解決しようとの試みが、教育対象が女性に限定される女子大学において実践

されつつある。ここでは、キャリア教育の中でも、キャリア形成に関する授業実践について紹介する。

小泉・川北(2016)は、女子大学において、人生を通じたキャリア発達の視点から、自らの判断で未来を実現できる「キャリア・アダプタビリティ」の習得を目指すキャリア教育体系を確立し、キャリア教育体系のもとにキャリア系科目を配置したカリキュラムツリーを示している。小泉らによると、カリキュラムは「キャリア形成系」「就活・就業力系」「人間力系」で構成され、「キャリア形成系」には、「キャリア・デベロップメント」「インターンシップ」が配置されている。「キャリア・デベロップメント」の授業は、4年間で「自己理解」「就労観」「職業観」「人生観」の4ステップを踏むように計画され、それぞれ「キャリア・デベロップメント基礎Ⅰ」「キャリア・デベロップメント基礎Ⅱ」「キャリア・デベロップメント展開」「キャリア・デベロップメント実践」が対応する。

なお3年次に開講する「キャリア・デベロップメント展開」が必修科目で、それ以外は選択必修科目となっている。小泉らの紹介する「キャリア・デベロップメント」の授業概要のうち、2年次の「キャリア・デベロップメント基礎Ⅱ」は、次のようであった。テーマは、「女性と仕事」「ロールモデルに学ぶ」「働き方」「キャリア・プランニング」の4つで、その内容は、①授業の目的と概要の説明、②何のために働くか、③結婚と仕事、④子育てと仕事、⑤人生の選択、⑥「キャリアしゃべり場」(5歳・10歳上のロールモデル)、⑦キャリアモデル分析の説明、⑧キャリアモデル分析の中間発表(グループワーク)、⑨ワークライフバランス、⑩人生とお金「ライフサイクルゲーム」(グループワーク)、⑪どう働くか、⑫「就職レディネスチェック」の解説、⑬キャリアモデル分析・プレゼンテーション(グループワーク)、⑭キャリアビジョンを描く、⑮総括「アクションプラン」であった。小泉らによる授業実践では、アクティブ・ラーニングが導入され、グループワークが中心となっており、発達障害のある学生には苦手の授業方法となっている。授業方法について、グループワークの進め方に工夫があれば、発達障害のある学生にとっても取り組むことが可能なのか、それとも、グループワークの代替として何らかの手段を検討すべきか、またその時の学修目標の達成は保障されるかなど、検討すべき課題である。

長田・藪田(2014)は、女子短期大学において、ロールモデルを用いた学習活動を取り入れ、ライフプランニングに取り組む授業実践を報告している。長田らによると、共通教育科目「女性とキャリア」の開発に当たり、

20歳代から50歳代までの範囲で想定できるライフイベントを盛り込んだ講義、ロールモデル研究とそれを踏まえたグループディスカッション、金融教育、キャリアディベロップメントシートを用いたライフプランニングを、中心的な活動として授業展開をしている。「女性とキャリア」の15回授業の流れは次の通りであった。①オリエンテーション、担当教員のキャリア紹介、②結婚と仕事、③出産と仕事、④子どもを預ける、⑤子どもからみた働く母親、母親のコミュニティ、⑥親の介護、自らの不調、⑦長野の女性と自己実現、⑧短大卒業からのキャリア、⑨異業種からの転職、⑩海外経験を活かす、⑪女性の上司と働く、⑫女性管理職への道、⑬ライフプランニング、⑭自己の確立と家族の幸せ、⑮最終レポートとまとめ。なお、⑬ライフプランニングで、金融教育やライフイベントを取り上げ、ライフサイクルゲームを実施し、⑭自己の確立と家族の幸せで、自律的キャリア、少子化対策、政府の政策、海外の状況を扱い、キャリアディベロップメントシートの作成を行っている。長田らによると、キャリアディベロップメントシートは、自分の生涯を20代前半、後半のように、各年代5年間ずつ分け、仕事や働き方、プライベート、次のステップに向けてすることの3つについて考え記入するものである。長田らの授業実践においても、グループディスカッションやゲーム活動などグループワークが中心であり、グループワークの苦手な学生にとっては履修すること自体困難になると予想される。

女子大学における授業実践ではないが、ライフキャリアの視点を導入した事例を報告しているのが、小柳津(2013)である。小柳津によると、大学全体で、「就業力育成カリキュラム」を実施し、学部共通の「総合基礎科目」の中に、1・2年次に重点を置いた「基礎力科目」が設置され、「基礎学力」「演習」「キャリア」の3分野から構成される。「キャリア」科目は、「ライフデザインⅠ」「ライフデザインⅡ」「インターンシップ」「キャリアデザイン」の4科目(全て選択科目)からなり、そのうちの1年次配当「ライフデザインⅠ」について報告している。その授業内容は次の通りであった。「ステップ1：私を知る」①オリエンテーション、ライフデザインとは何か、②自分を知る・伝えるということ、③これから自分のやりたいことは何か、④今自分のできることは何か、⑤目標設定とその重要性1、「ステップ2：世の中を知る」⑥ライフキャリアとライフロール、⑦家族・地域と共に生きる、⑧多様な働き方とワークライフバランス、⑨ライフイベント表を書く、⑩世の中の仕事、⑪ライフマネー、「ステップ3：私と世の中をつなぐ」⑫充実感と生

きがい、⑬目標設定とその重要性2、⑭まとめ1(ワークの振り返り)、⑮まとめ2(ミニレポートの作成)。小柳津によると、授業方法は、演習中心で、個人作業だけではなく、相談や、小グループでの発表をできる限り取り入れた。小柳津は、授業実践をもとに、「キャリア・アンカー」の概念を用いて分析し、学生に十分な自己認識と社会認識の上に立った将来志向を描かせるために、いかに社会認識をさせるかが重要であると考察している。小柳津も指摘するように、社会認識は、社会(他者)とのかわりを通して現実的に捉えることができるものであり、その意味でも、キャリア教育は、講義型授業だけでは限界があると考えられる。

6. おわりに

障害者差別解消法の施行により、大学における障害学生支援体制の整備が行われつつある。障害種別では特に発達障害が注目されており、合理的配慮の提供について、各大学で検討され、事例が積みあがっていくところである。発達障害学生の支援において、入学時(入学試験における特別な配慮や入学前相談など)や在学中(授業支援や授業以外の支援)については、かなり支援が進んできたように思われるが、就労支援については取り組んでいる大学はまだまだ少ない。女子学生が男子学生よりも就職活動でより多くの困難に直面するという現実、発達障害学生においても同様であり、発達障害のある女子学生の就労支援はぜひとも取り上げなくてはならない課題である。

大学におけるキャリア教育は、全学的な取組として、体制化が求められており、生涯にわたるキャリアという視点が必要である。ライフキャリアを扱うには、大学卒業後の女性と男性のたどるライフコースが乖離しているという現実を考慮しなければならないだろう。全学的な取組の中で行われるキャリア形成に関する授業で、女性のキャリア発達を支援するという点に、女子大学の強みがあると考えられる。いくつかの授業実践に見られたように、アクティブ・ラーニングの手法が用いられており、発達障害のある学生の場合、グループワークを中心とするという授業方法で、困難に直面すると予想される。キャリア教育の目標到達のために、社会(他者)とのかわりを通して学ぶという方法を回避することは困難であるが、何か教授法で工夫はできないだろうか。まず、女子大学におけるキャリア形成に関する授業で、その内容とともに、発達障害学生がアクセスしやすい授業の在り方を検討することを、今後の課題としたい。

引用文献

- 中央教育審議会 2011 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」(平成23年1月31日 中央教育審議会)2011年3月31日 ぎょうせい.
- 中央教育審議会 2012 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—(答申)」(www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/10/04/1325048_1.pdf)
- 半澤礼之 2011 大学生の学びとキャリア意識の発達—大学での学びによる発達を前提としたキャリア研究という視点—, 心理学, 32, 1, 22-29.
- 井上仁志 2015 女性の活躍推進に向けた雇用の現状と課題—女性雇用の実態からの考察—, 大阪産業大学経営論集, 16(2・3), 133-154.
- 石田久之・天野和彦 2015 高等教育機関における障害学生支援の動向(Ⅷ)九年間の変化, 筑波技術大学テクノレポート, 23, 1, 101-106.
- 片岡美華 2015 海外における発達障害学生への支援—学びの保障と自己権利擁護, 障害者問題研究, 43, 2, 107-115.
- 北村弥生・渡部 Taylor 美香・河村宏 2010 米国における障害学生への支援—発達障害を中心として—, 国立障害者リハビリテーションセンター研究紀要, 31, 31-41.
- 小泉真理・川北泰伸 2016 清泉女学院大学におけるキャリア教育の実践に関する一考察, 清泉女学院大学人間学部研究紀要, 13, 59-69.
- 厚生労働省 平成25年版厚生労働白書—若者の意識を語る, www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/13/
- 松井桃子 2014 進路選択研究の統合的理解とその課題—大学でのキャリア支援に向けて—, 京都大学高等教育研究, 20, 63-72.
- 松岡克尚・水山えみ・福田典子・鈴木ひみこ・松浦考佑・宮崎康支 2015 大学教職員と発達障害学生—合理的配慮提供に向けて教職員に求められる理解と支援—, 関西学院大学高等教育研究, 5, 25-39.
- 三島亜紀子 2015 ケンブリッジ大学・障害学生支援センター訪問—学生10人に1人が障害学生(発達障害を含む)という状況が日本の大学に問いかけるもの—, 社会福祉学, 56, 1, 141-152.
- 文部科学省 大学設置基準, (http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ninka/hourei.htm)
- 文部科学省 2012 通常の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, (www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afiedfile/2012/12/10/1328729_01.pdf)
- 文部科学省 2013 体系的なキャリア教育・職業教育の推進に向けたインターンシップの更なる充実について意見のとりまとめ, (www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/055/gaiyou/_icsFiles/afiedfile/2013/08/28/1338222_1.pdf)
- 内閣府男女共同参画局 女性活躍推進法, (www.gender.go.jp/policy/suishin_law/index.html)
- 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, (www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/_icsFiles/afiedfile/2015/11/04/report(1).pdf)
- 日本学生支援機構 2015 平成26年度(2014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, (www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afiedfile/2015/11/09/2014houkoku.pdf)
- 日本学生支援機構 2016 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, (www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afiedfile/2016/03/22/h27houkoku.pdf)
- 西村優紀美 2015 大学における発達障害の学生に対するキャリア教育とキャリア支援, 障害者問題研究, 43, 2, 11-26.
- 小笠原哲史 2016 高等教育機関における日本と米国の発達障害学生支援の比較, 明星大学発達支援研究センター紀要, 1, 25-38.
- 長田尚子・藪田由己子 2014 女性のライフプランニングを志向した授業実践—共通教育科目「女性とキャリア」の開発と評価—, 日本女子大学現代女性キャリア研究所紀要, 6, 89-101.
- 大沢真知子・馬欣欣 2015 高学歴女性の学卒時のキャリア意識と転職行動—「逆選択」はおきているのか—, 日本女子大学現代女性キャリア研究所紀要, 7, 87-107.
- 大槻奈巳 2016 キャリア形成と女性のエンパワーメント, NWEC 実践研究, 6, 35-51.
- 小柳津久美子 2013 「キャリア・アンカー」から見た自己認識と将来志向, 東邦学誌, 42, 1, 109-126.
- Super, D. E. 1955 Dimensions and measurements of vocational maturity, The Teachers College Record, 57, 3, 151-163.
- 田中宣秀 2009 キャリア教育の基盤をなすものとは何か—学校から社会への移行を目指す真の職業指導・キャリア教育の方策を探る—, インターンシップ研究年報, 12, 39-49.
- 山田宗寛 2015 大学卒業後も大切となる発達支援と自己理解—成人期の支援事例を通して—, 障害者問題研究, 43, 2, 121-126.
- 山本陽子・山本幹雄・佐野(藤田)真理子 2015 大学における障害のある学生の就労移行支援とその課題, 総合保健科学: 広島大学保健管理センター研究論文集, 31, 71-78.