

発達障害のある女子学生のキャリア教育の在り方について

山下京子*

(2017年1月15日 受理)

Career Education for Female Students with Developmental Disorders

Kyoko YAMASHITA*

On the basis of the fact-finding investigation made by Japan Student Services Organization, students with developmental disorders have more difficulties in their employment and social independence than neurotypical students. Probably female students with developmental disorders and also neurotypical female students have further difficulty in employment. We should provide career education program for them from the perspective of women's life career including work career. In "The Japan's Plan for Dynamic Engagement of All Citizens", "we will provide accompanying supports for children and youths having difficulties in smoothly leading social lives (due to developmental disorders etc.)." So we will promote to accept diversity of students in universities and improvement in career education system. We must discuss about the relation of reasonable accommodation for students with developmental disorders and active learning. It is necessary to make universal design of career education for them as a part of university education.

Keywords: developmental disorders 発達障害, career education キャリア教育, life career ライフキャリア

1. はじめに

2016(平成28)年4月1日、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（通称：障害者差別解消法）」が施行された。文部科学省は、2012(平成24)年に、「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」を開催し「第1次まとめ」として取りまとめた。また、2016(平成28)年4月、障害者差別解消法の施行を踏まえた高等教育段階における障害学生の修学支援の在り方について検討を行うため、障害のある学生の修学支援に関する検討会を開催した。これまで、8回の検討会が開催され、年末を目途に「第二次まとめ」の取りまとめを行うこととなっている(2016年12月1日現在)。文科省によると、「ニッポン一億総活躍プラン」(平成28年6月2日閣議決定)や教育再生実行会議「全ての子供たちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ(第九次提言)」(平成28年5月20日)の趣旨を踏まえ、在学中のみならず、進学時や就労時の支援まで視野に入れたとしており、平成28年度「検討会」の論点整理において、重点的検討事項に、大学等から就労への移行(就職)に関する考え方があげられている。

「ニッポン一億総活躍プラン」は、内閣官房一億総活躍推進室によると、我が国の経済成長の隘路の根本にある少子高齢化の問題に真正面から取り組むものであり、広い意味での経済政策として、子

* 広島女学院大学人間生活学部幼児教育心理学科教授

育て支援や社会保障の基盤を強化し、それが経済を強くするという新たな社会経済システムづくりに挑戦するというものである。障害学生に関係する取り組みとしては、『5.「希望出生率1.8」に向けたその他取組』『6.「介護離職ゼロ」に向けたその他取組』をあげることができる。『5.「希望出生率1.8」に向けたその他取組』には、社会生活を円滑に営む上での困難を有する子供・若者等の活躍支援が含まれており、困難を有する子供・若者（発達障害など）等に対して、専門機関が連携して伴走型の支援を実施するとされている。また、『6.「介護離職ゼロ」に向けたその他取組』には、障害者、難病患者、がん患者等の活躍支援が含まれており、障害者、難病患者、がん患者等が、希望や能力、障害や疾病の特性等に応じて最大限活躍できる環境を整備するため、就職支援及び職場定着支援、治療と職業生活の両立支援等を推進するとしている。

高等教育機関における障害学生の就職については、日本学生支援機構(2016)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」に示されたように、障害学生の卒業後の進路状況として、障害学生全体で過半数が就職しているのに対して、発達障害(診断書有)学生が約3割、発達障害(診断書無・配慮有)学生のうち約4割強が就職していた。発達障害のある学生や診断書はないものの支援を必要としている学生のキャリア発達支援においては、大学におけるキャリア教育において、大学から就労への移行(就職)だけでなく、職業キャリアを含むライフキャリアを扱う必要があると考えられる。なぜなら、生きづらさを抱えている学生にとって、卒業後、社会の中でどのように自己実現していくかを考えることが必要であり、また、その根底には、適切な自己理解が必須であると考えられるからである。本稿では、発達障害のあるまたはその特性のある女子学生に焦点を当て、大学教育において、定型発達的女子学生と共に学ぶことができるキャリア教育の在り方を検討する。特に女子学生の場合、生涯を通したキャリア発達の視点は、大学におけるキャリア教育にとって欠かせないものであり、発達障害学生や発達障害の特性のある女子学生においてはなおさらである。キャリア教育におけるライフキャリアの視点は、本来は性別に関係なく必要であるが、我が国における女性の置かれた現状を考えると、まずは女性を対象とした、大学におけるキャリア教育の開発から着手したい。特に本学が女子大学であるという強みを生かし、発達障害学生やその特性のある女子学生も共に学ぶことのできるキャリア教育の在り方を検討する。

2. キャリア教育の実際

小泉・川北(2016)は、清泉女学院大学におけるキャリア教育の実践報告をしている。小泉らは、2011年の中央教育審議会答申にある「基礎的・汎用的能力」の育成を4年間の大学教育に反映させるかを検討する過程で、キャリア科目とその他の教養科目および専門科目との連動の重要性と、人生を通し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の体系を確立した。小泉らによるキャリア教育体系を図1に示した。小泉らによると、「キャリア・デベロップメント」の各授業の目的は、次の通りであった。すなわち、「基礎Ⅰ」で、学生が自身のこれまでを振り返り、今を理解し将来のイメージを作り、これからの大学生生活の過ごし方を考えることと、自己理解に他者からのフィードバックが貴重な気づきをもたらすことから、対人コミュニケーションをトレーニングすることであった。「基礎Ⅱ」では、キャリア理論を学び、「人生」「働くことの意味」「自分らしさ」について考え、働くことの意識付けを目的としていた。「キャリア・デベロップメント」科目の中で、唯一必修科目である3年次の

発達障害のある女子学生のキャリア教育の在り方について

		キャリア形成系	就活・就業力系	人間力系
1年次	自己理解	「キャリアデベロップメント基礎Ⅰ」	「日本語表現」	「基礎セミナー」 「学外活動」 (ボランティア・海外研修) 「人間学」 「ツーリズム実習」 「心理系学外活動授業」 「プロジェクト・マネジメント」
2年次	就業観	「キャリアデベロップメント基礎Ⅱ」 「インターンシップ」	・「社会の仕組み」 ・「ビジネス実務」 ・「ビジネスマナー」 ・「キャリアのための基礎教養(理数系)」 ・「キャリアのための基礎教養(社会系)」	各コース「基礎演習」
3年次	職業観	「キャリアデベロップメント展開」	「日本語語彙」	各コース「専門演習」
4年次	人生観	「キャリアデベロップメント実践」		
ゴール		自分自身を見つめ、人生を計画的に考える姿勢を身につける	社会人としての基礎知識や常識を身につける	様々な活動を通して仲間や社会とつながり、自己効力感を高め、主体性、行動力、協調性を身につける

図1 清泉女学院大学におけるキャリア教育体系(小泉・川北, 2016)

「キャリア・デベロップメント展開」では、企業人や卒業生などから、就職活動や卒業後のキャリア人生についての話を聞き、業種や職種への理解を深め、自らのキャリア選択を具体的に考えることを目的とし、4年次の「実践」で、社会人として生きていくための知識と技術を磨き、職業生活と個人生活の統合の視点から人生観を思索することを目的としていた。小泉らは、学生のキャリア成熟度の把握と「キャリア・デベロップメント」科目の授業効果を測る目的で調査を実施し、「キャリア・デベロップメント基礎Ⅱ」の受講の有無による職業決定不安や自己効力感を検討しているが、有意な差はなく、授業効果について明らかにできなかった。小泉らは、「キャリア・デベロップメント」科目だけでキャリア教育がなされるものではなく、その他の科目などと連動した多面的なアプローチで学生のキャリア発達を促す必要があると述べているが、各授業効果の測定方法や、科目間の関連性についての検討が、今後必要だろう。

小泉らがキャリア教育体系において習得を目指した「キャリア・アダプタビリティ」とは、渡辺・黒川(2002)によると、生涯キャリア発達理論の動向で、成人期におけるキャリア発達を示す概念として導入されたものであり、「変化できる資質、大きな困難なくして新しいあるいは変化した環境に適応できる資質」(Savickas, 1997)を意味する。杉本(2014)は「コントロール」「好奇心」「自信」「関心」の4因子構造の「キャリア・アダプタビリティ」尺度を作成し、杉本(2015)が、自律的な進路選択行動を行う上で、その獲得が求められるセルフ・コントロールに、キャリア・アダプタビリティが及ぼす影響を検討している。セルフ・コントロールは、改良型セルフ・コントロール、調整型セルフ・コントロール、外的要因による行動のコントロールの3下位尺度からなる Redressive-Reformative Self-Control Scale (杉若, 1995)を用いた。その結果、コントロールや自信に関するキャリア・アダプタビリティが、改良型セルフ・コントロールに影響を及ぼす一方、調整型セルフ・コントロールに影響を及ぼすのは関心や好奇心に関するキャリア・アダプタビリティであった。また、キャリアへの関心の低さが外的要因による行動のコントロールを高めることも示された。杉本は、外的要因により自身の行動がコントロールされるという認識は自律的な進路選択行動を抑制し、進路の決定を困難にすると考えられることから、キャリア教育・支援においてキャリアへの関心の形成

は非常に重要であると述べている。

吉浦・佐藤(2009)は、経済学部3年次生を対象として、学生の職業観としてキャリア・アンカー調査と、希望職業調査を実施し、その関連を検討している。吉浦らによると、和歌山大学では、全学低学年向け共通教養科目「進路と職業」「職業社会と資格制度」などが開設され、これとは別に経済学部では、学部3年次生を対象として、卒業後の進路選択・決定に関する専門教育科目「キャリア・デザイン」を開設している。吉浦らは、2008年度の受講者238人(男性137人、女性101人)を対象とし、5月にキャリア・アンカー調査、7月に希望職業調査を実施した。吉浦らによると、キャリア・アンカーとは、Schein(1978)が提唱したキャリアに関する自己概念で、自らの能力、動機、価値の3つの要素を統合して認識される自己概念とされ、次の8つに分類されている。TF(専門機能別コンピタンス)、GM(全般管理コンピタンス)、AU(自律・独立)、SE(保障安全)、EC(企業家的創造性)、SV(奉仕・社会貢献)、CH(純粋な挑戦)、LS(生活様式)。キャリア・アンカー調査の結果、全体では、LS、SEの順に回答が多く、性別では、女性は男性に比べ、LS、SEを選択する比率が高く、SVが男性よりもやや比率が高く、一方で、GM、CH、ECは、男性に比べて極めて低くなっていた。希望職業調査の結果、全体で「事務従事者」「専門的・技術的職業従事者」「販売従事者」の順で希望者が多く、女性では、「事務従事者」が約半数を占めていた。吉浦らは、キャリア・アンカーと希望職業のクロス集計をもとに、残差分析を行ったところ、性差が認められ、女性では、ECと「専門的・技術的職業従事者」、SVと「サービス職業従事者」、GMと「保安職業従事者」に有意な関連がみられた。

吉浦らが用いたキャリア・アンカー調査は、二村(2007)、二村・益田(2009, 2010, 2013)によるキャリア・アンカー・サーベイ(CAS)を参考にしている。二村(2007)によると、キャリア・アンカーは、キャリア発達の経験を通じて内面に安定的に見出されるものであるが、キャリア・アンカーの概念を理解させることやキャリア・アンカーの枠組みで自己理解を試みることは、必要な自己洞察を喚起し、職業生活を適切に方向付ける効果が期待されることから、キャリア教育においても有効であるという。二村は、Schein(1990)のチェックリストに基づき、40項目を作成し、全くそう思わない(1点)、まれにそう思う(2点)、時々そう思う(3点)、よくそう思う(4点)、いつもそう思う(5点)の5段階で評定させ、8つのアンカー尺度を各5項目の平均値によって構成した。大学生379人(男性319人、女性60人)を対象にした調査では、「生活全体のバランス性(LS)」が男女とも多く、ついで「社会貢献性(SV)」、「保障安定性(SE)」が多かった。二村は企業人67人(男性36人、女性31人)を対象とした調査結果と比較し、大学生においては性差がなかったと報告している。二村・益田(2009)は、CASにさらに5項目を追加し、大学2年生を中心に、授業や研究活動の一環として大学生507人(男性281人、女性226人)を対象に実施した。参照データとして企業人56人(男性26人、女性30人)を対象に調査を実施した。授業の一環として調査を実施した場合には、①アンカーの枠組みの説明、②自己診断、③クラスメンバーのペアインタビューによる相互診断、④CAS結果のフィードバックからなるプログラムで実施された。二村らは、プロフィールのクラスター分析の結果、次の6つのクラスター分類が有効であることを確認している。①社会貢献的(「社会貢献性」を特徴的なアンカーとし、スコアの出現幅が広い)、②自主自立的(「困難への挑戦性」と「自律・独立性」を特徴的なアンカーとし、出現幅が広い)、③バランス的(「生活全体のバランス性」を特徴的なアンカーとし、スコアの出現幅が広い)、④消極拡散的(スコアの出現幅が中低位に偏り、多くのアン

カーが併存する), ⑤積極拡散的 (スコアの出現幅が中高位に偏り, 多くのアンカーが併存する), ⑥保障安定的 (「保障・安定性」を特徴的なアンカーとしスコアの出現幅が広い). 6つのクラスターの出現率を大学生と社会人で比較したところ, ④消極拡散的は, 社会人(25.0%)に多く学生(12.4%)に少ないこと, ⑤積極拡散的は, 大学生(16.4%)に多く, 社会人(5.4%)で少なくなっていた. また, 性別に比較したところ, ①社会貢献的は, 女性(25.8%)に多く男性(17.6%)に少ないこと, ⑤積極拡散的は男性(21.2%)に多く, 女性(8.2%)が少ないことがわかった. 二村らは, 得られた測定結果をフィードバックすることによって, アンカーの位置だけでなくそのパターンの意味内容について内観し, キャリア意識が促される可能性があると考えしている.

小柳津(2013)は, 2010年度就業力育成支援事業に選定され, 「就業力育成カリキュラム」を実施した大学におけるキャリア教育について報告している. 小柳津によると, 学部共通の「総合基礎科目」に, 「基礎力科目」が置かれ, 内容は「基礎学力」「演習」「キャリア」の3分野からなる. そのうち「キャリア」は, 1年次「ライフデザインⅠ」, 2年次「ライフデザインⅡ」, 3年次「インターシップ」「キャリアデザイン」で構成されている. 小柳津は, 「ライフデザインⅠ」の授業を実践し, まとめとしてキャリア・アンカーを用いている. 小柳津は, 「ライフデザインⅠ」の授業実践を通して, 学生が自己認識と社会認識の上によって将来志向を描くためには, 講義型の授業だけでは限界があるとし, 体験型授業を交えることや, 他のキャリア科目や授業外の活動と連携することの重要性を指摘している.

これらのことから, 大学におけるキャリア教育は全学体制で行われるべきものであり, 特定の科目, 例えばキャリア科目のみが対象となるのではなく, 他の科目, 例えば専門科目等と連動した多面性を備えたカリキュラムを必要とすると考えられる. したがって, 各科目の授業目標の明確化と, 授業効果の測定方法や, 科目間の関連性を検討することが求められる. また, 女子学生のキャリアへの関心や意識を促すためにも, キャリアを生涯にわたるキャリア発達というライフキャリアの視点から, キャリア・アダプタビリティやキャリア・アンカーの概念の導入が必要であると考えられる. さらに, 授業方法として, 講義型だけでなく, 体験型, 例えばグループ活動やワークなど, 多様な方法を検討することが求められており, この点については, 今日の学生の多様性を十分に考慮すべきであろう.

全学体制でキャリア教育を行うためには, 教員のキャリア教育に対する関心の形成も重要となると考えられる. 五十嵐(2016)は, 福島大学の教員を対象にキャリア教育に関する意識調査を実施している. 五十嵐によれば, 福島大学のキャリア教育の特徴は, ①就職支援とは明確に区別する, ②各学類専任教員が責任をもって担当する, ③各学類の特色を生かす, の3点であるという. 五十嵐によると, 正課の必修科目として1年次「キャリア形成論」があり, 職業生活を中心とした長い人生をキャリアととらえ, キャリアと大学での学びや学生生活について体系的に学ぶことを重視している. 授業内容は, 自己について時間展望の中で生涯にわたる社会的役割などのダイナミックな変化をシミュレーションする「自己理解」, 大学での学びについて職業生活や生活スタイルの変化との関連から考える「学ぶ」ことの大切さ, 社会の動きや職業世界に関する内容の3点を取り入れている. 2年次に選択必修科目として「キャリアモデル学習」「(単位履修型)インターシップ」がある. 五十嵐は, 福島大学教員287人を対象とした調査を実施し, 71人の回答を得て, その結果を分析している. 「キャリア形成論」, 「キャリアモデル学習」, 「単位履修型インターシップ」のキャリア

関連科目に実際に関わったことのある教員は22人(31.0%)であった。キャリア教育の在り方については、「現行のままでよい」「就職支援と一体化して行い、ガイダンスなどを充実させる」「選択科目として立ち上げた方がよい」が多く、キャリア関連科目担当の有無による差は、「選択科目として立ち上げた方がよい」は未経験群が経験群よりも有意に多く、「ゼミなど学生指導の担当者が行うとよい」は、経験群が未経験群よりも有意に多かった。また、「資格取得などに特化してカリキュラムなど構成する方がよい」は経験群のみが選択していた。これらのことから、五十嵐は、多様なキャリア教育のとらえ方があり、このことを踏まえたうえで、大学におけるキャリア教育の在り方を検討する重要性を指摘している。五十嵐の調査結果は、キャリア関連科目担当経験群と未経験群が、ともに「現行のままでよい」としながらも、「就職支援と一体化し、ガイダンスなどを充実させる」を多く選択しており、キャリア教育に対する全学的な取組の必要性を意識する一方で、具体的な方策を検討する段階にまでは達していないことを示していると考えられる。

3. 発達障害のある女子学生のキャリア教育

「ニッポン一億総活躍プラン」によると、「(7) 社会生活を円滑に営む上での困難を有する子供・若者等の活躍支援」で、「社会生活を円滑に営む上での困難を有する子供・若者（発達障害者など）等に対して、個々人の特性に応じて将来のめざすべき姿を描きながら、医療、福祉、教育、進路選択、中退からの再チャレンジ、就労などについて、専門機関が連携して伴走型の支援に取り組む。若年無業者等についても、ハローワーク、地域若者サポートステーション、自治体、NPO 等の関係機関が連携して、就労・自立に向けた支援に取り組む。さらに、性的指向、性自認に関する正しい理解を促進するとともに、社会全体が多様性を受け入れる環境づくりを進める。」(p. 14-15)とある。社会生活を円滑に営む上での困難を有する者として、発達障害者を含め、多様な困難を抱えている者を視野に入れて、就労・自立に向けた支援に取り組もうとしていることが示されている。大学におけるキャリア教育にも、多様な学生を対象とするという、ユニバーサルな視点が必要であろう。厚生労働省は、非正規雇用で働く若者の割合の増加や早期離職者など、若者の雇用に関する社会的問題を視野に入れ、若者の雇用の促進を図り、その能力を有効に発揮できる環境を整備するため、若者の適職の選択並びに職業能力の開発及び向上に関する措置等を総合的に講ずる「青少年の雇用の促進等に関する法律」(若者雇用促進法)を平成27年10月1日から順次施行している。厚生労働省によると、この法律の主な内容は、①職場情報の積極的な提供(平成28年3月1日施行)、②ハローワークにおける求人不受理(平成28年3月1日施行)、③ユースエール認定制度(平成27年10月1日施行)である。学生から社会人への移行のための準備期間である大学在学中に、このような国の動向について学ぶことは、発達障害の有無にかかわらずすべての学生にとって有用なことであると考えられる。

女子学生のキャリア発達という観点からは、結婚や妊娠・出産などのライフイベントが大きな影響を与えるという現実を考慮し、卒業後に中心となる職業キャリアだけでなく、生涯を見通したライフキャリアの視点を取り入れたキャリア教育が必要である。非正規雇用や非婚率の増加等により、男女ともにライフコースの多様化が進む今日、女子学生が卒業後の将来設計を描くことは容易ではないように思われる。阿部(2015)は、厚生労働省「平成25年国民生活基礎調査」を用いて、男女別・年齢別に貧困率を計算し、貧困率の男女格差について考察している。阿部によると、先進諸国の多

くの国で、貧困率の男女格差が解消されている一方、我が国では格差があり、婚姻状況別の貧困率において一番大きな格差がみられるという。阿部は、生涯未婚率の増加や、離婚率の増加、人口の高齢化とそれに伴う人口の女性化を考慮すると、貧困率の男女格差は今後も拡大し、貧困者に占める女性の割合も増加すると述べている。吉中(2016)の指摘するように、学生の場合は、奨学金の借り入れと返済の問題もあり、女子学生の経済的な自立に向けてのキャリアプランニングも必要とされる。

盧(2016)は、「自己の意思と責任のもとに、自律的・計画的に生き方や職業を選択し、創造していく主体的な形成力」をライフキャリア志向性と定義し、ライフキャリア志向性尺度(盧, 2011)を用いて、日本と韓国の女子大生(日本人227人、韓国人117人)を対象に調査を行っている。盧は、ライフキャリア志向性に影響を及ぼす要因として、家庭環境要因と個人特性要因を仮定し、家庭環境要因として、親の働きかけ、知的刺激、家庭内ジェンダー意識を、個人特性として職業意識、社会ジェンダー意識を取り上げた。ライフキャリア志向性では、「自律的積極性」「自己効力感」において、韓国が日本よりも高く、「目標達成」で日本が韓国よりも高かった。家庭環境要因では、「父親の積極性」「母親の積極性」「知的刺激」「家庭内ジェンダー意識」において、韓国が日本より高くなっていた。個人特性要因では、「職業決定と能力に対する自信」「職業適性への自覚と理解度」「職業価値観」において、韓国が日本より高く、「社会的ジェンダー意識」で日本が韓国よりも高くなっていた。これらのことについて、盧は、日本と韓国を比較し、韓国の学生が自律性、積極性、自信を求める社会志向のライフキャリア志向性を、日本の学生が目標達成という個人志向のライフキャリア志向性を高めていたと考察している。また、盧は、ライフキャリア志向性の3つの下位尺度「自律的積極性」「自己効力感」「目標達成」を従属変数とした重回帰分析を行い、職業意識の3つの下位尺度「職業決定と能力に対する自信」「職業適性への自覚と理解度」「職業価値観」がライフキャリア志向性に強い影響を与えていることを明らかにしている。このことは、女子学生のキャリア教育において、職業キャリアを中心としたライフキャリアの在り方を上げることが重要であることを示唆していると考えられる。

発達障害のある女子学生にとって、大学から社会への移行準備期間である4年間の学生生活は、非常に重要である。もちろん、定型発達の学生にとっても重要であることに変わりないのであるが、発達障害学生の場合、最終教育機関として大学がどのような教育プログラムを提供し、どのように社会への参入を支援できるかが、卒業後の彼女たちの人生に大きく影響を与えると推測される。生きづらさを抱える学生が自己と直面し、自己の特性を発見・認識し受容しながら、他者との関わりを通して、ワークキャリアを中心としたライフキャリアについて考え、自己決定することを、教育の一環として支援する体制が必要である。生きづらさを抱える学生には、発達障害だけでなく精神障害やその他の障害のある学生も含まれる。大学のキャリア教育体制は、こうした多様な学生が入学し学修することを前提に、その在り方を検討することが求められる。授業内容にも、多様な学生が多様なライフコースを選択・決定できるという将来の展望が反映されるべきであり、例えば、取り上げるロールモデルについても考慮する必要があると考えられる。教授方法については、小泉・川北(2016)や小柳津(2013)の教育実践に見られるように、グループワークやディスカッションなどのアクティブ・ラーニングが導入されている。発達障害学生には苦手な方法であり、方法の変更等の調整が必要である。そもそも、発達障害学生だけでなく、グループワークやディスカッションを

苦手とする学生が少なくないと想定されることから、アクティブ・ラーニングの在り方も検討されるべきであろう。また、各授業の学修目標を明確にすることや、ルーブリック評価などの導入による評価基準の可視化を行うことも、キャリア教育のユニバーサルデザイン化につながると考えられる。

4. おわりに

五十嵐(2016)の調査結果に示されたように、全学体制でキャリア教育に取り組むためには、まず教員のキャリア教育に対する関心の形成が必要とされる。具体的には自身の担当科目で、ワークキャリアを含むライフキャリアを具体的にどのように扱うかや、学修目標と評価方法の明確化、他の科目との関連の可視化などを挙げることができる。また、キャリア教育の成果の測定方法の検討も必要である。女子学生は、男子学生に比べ、卒業後多様なライフキャリアをたどることや、就職活動において困難に出会うことが多いことなどを考慮し、大学におけるキャリア教育では、女性の置かれた労働実態や、社会、政治、経済における課題を取り上げ、多様なロールモデルを提供することが必要であると考えられる。さらに、教育方法の調整を行うことで、発達障害のある女子学生も、定型発達的女子学生と共に学ぶことができるようなキャリア教育を提供できると期待される。

引用文献

- 阿部彩 2015 女性のライフコースの多様性と貧困. 社会保障研究, 51, 2, 174-180.
- 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). (www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf)
- 五十嵐敦 2016 大学におけるキャリア教育のとらえ方に関する研究—福島大学での教員意識調査の結果から—. 福島大学総合教育研究センター紀要, 21, 31-38.
- 一億総活躍国民会議 2016 ニッポン一億総活躍プラン (www.kantei.go.jp/jp/singi/ichiokusoukatsuyaku/pdf/plan3.pdf#page=1)
- 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 青少年の雇用の促進等に関する法律(若者雇用促進法)について (www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000097678.htm)
- 教育再生実行会議 2016 全ての子どもたちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ(第9次提言)平成28年5月20日 (www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai9_2.pdf)
- 文部科学省 (www.mext.go.jp)
- 内閣官房一億総活躍推進室 ニッポン一億総活躍プラン 平成28年6月2日閣議決定 (www.kantei.go.jp/jp/singi/ichiokusoukatsuyaku/pdf/plan1.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報告書. (www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afieldfile/2016/03/22/h27houkoku.pdf)
- 盧回男 2011 「ライフキャリア志向性」の尺度構成. 日本女子大学大学院人間社会研究科紀要, 17, 95-103.
- 盧回男 2016 「ライフキャリア志向性」を規定する家庭環境要因と個人特性要因の効果—日韓比較を通して—. 現代女性とキャリア, 8, 83-99.
- 二村英幸 2007 キャリア教育のためのキャリアアンカーサーベイ開発報告—キャリアアンカー概念の理解と自己診断の教材として—. 経営行動科学学会年次大会発表論文集, 10, 91-94.
- 二村英幸・益田勉 2009 キャリア教育のためのキャリアアンカーサーベイ開発報告(2)—尺度スコア・プロ

- フィールの適切性の検討― 経営行動科学学会年次大会発表論文集, 12, 94-97.
- 二村英幸・益田勉 2010 キャリア教育のためのキャリアアンカーサーベイ開発報告(3)―加齢に伴うキャリアアンカーの収斂傾向の探索― 経営行動科学学会年次大会発表論文集, 13, 134-137.
- 二村英幸・益田勉 2013 キャリア教育のためのキャリアアンカーサーベイ開発報告(4)―アンカー自己認識を基準とした標準化と妥当性の検証― 経営行動科学学会年次大会発表論文集, 16, 145-148.
- 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.
- Savickas, M.L. 1997 Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Schein, E.H. 1978 *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*, Addison-Wesley (USA). (二村敏子・三善勝代訳 1991 キャリア・ダイナミクス. 白桃書房)
- Schein, E.H. 1990 *Career Anchors: discovering your real values* revised edition. Jossey-Bass/Pfeiffer (USA). (金井壽宏 訳 2003 キャリア・アンカー: 自分のほんとうの価値を発見しよう. 白桃書房)
- 政府広報オンライン 一億総活躍社会 www.gov-online.go.jp/tokushu/ichiokusoukatsuyaku/
- 杉本英晴 2014 キャリア・アダプタビリティ尺度の作成. 日本教育心理学会総会発表論文集, 56, 316.
- 杉本英晴 2015 キャリア・アダプタビリティがセルフ・コントロールに及ぼす影響. 日本教育心理学会総会発表論文集, 57, 582.
- 杉若弘子 1995 日常的なセルフ・コントロールの個人差評価に関する研究. 心理学研究, 66, 3, 169-175.
- 渡辺三枝子・黒川雅之 2002 キャリア・アダプタビリティの測定尺度の開発. 筑波大学心理学研究, 24, 185-197.
- 吉中季子 2016 奨学金制度の利用からみる大学生活の実態と課題―地方大学における学生アンケートからの考察―. 名寄市立大学紀要, 10, 47-58.
- 吉浦昌子・佐藤史人 2009 和歌山大学経済学部生のキャリア・アンカーと希望職業の相関に関する研究. 和歌山大学教育学部紀要 教育科学, 59, 107-114.