

## 発達障害のある女子大学生のキャリア教育に関する研究

山下 京子

(2017年10月9日 受理)

### Career Education for Women's University Students with Developmental Disorders

Kyoko YAMASHITA

#### Abstract

In career support for students with developmental disorders, career education from the viewpoint of career development is significant. Before the Elimination of Discrimination against Persons with Disabilities Law (“the Disabilities Discrimination Act”) came into force on April 1, 2016, Hiroshima Jogakuin University established its own support system for disabled students and has officially offered its learning support for disabled students, including those with developmental disorders. The survey results by Japan Student Services Organization (JASSO) show that career support for disabled students, especially the role of career education, needs to be discussed at our university, too. Curriculum revision for the reorganization in the 2018 academic year will enable Hiroshima Jogakuin University to officially work on life career education for women. Regarding career not only as occupational career but also as life-long careers or life career is of great significance to students with developmental disorders. Therefore, this article reports on the role of career education in collaboration with the system for disabled students provided by Hiroshima Jogakuin University, class design for inclusive education and the possibility of universal design.

#### 1. は じ め に

2016(平成28)年4月1日に「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。この法律の施行により、高等教育機関における障害学生支援体制の整備がさらに推進されており、その状況は日本学生支援機構 JASSO(2017)による「平成28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」にも示されている。例えば、障害学生支援に関する委員会設置校数の割合は、85.7%(平成27年度は79.1%)であり、内訳として専門委員会を設置30.6%(平成27年度21.2%)、他の委員

会が対応55.2%(平成27年度58.0%)であった。また、障害者差別解消法に関する対応要領等の設置状況は、426校(平成27年度は256校)で対応要領または基本方針、規定等があり、全学校の36.4%(平成27年度21.7%)であった。高等教育機関における障害学生支援体制の推進の背景には、障害学生数と障害学生在籍率が漸増していること、中でも発達障害に関しては、JASSO(2017)によると、医師の診断書の有る4,150人のうち支援障害学生3,023人、診断書はないが配慮有りの学生3,046人の計6,069人が支援を受けているという実態も関係していると想像される。

広島女学院大学においては、2014(平成26)年に、「障がい学生高等教育支援室」を開室し、支援室は、学生の心身の健康を扱う「健康管理センター」や、精神面での支援を行う「カウンセリングルーム」が属する「学生課」と、学修支援を行う「アカデミック・サポートセンター」が属する「教務課」とともに、「総合学生支援センター」に位置づけられた。支援室開室の前段階として、平成23年度「私立大学戦略的研究基盤形成支援事業」に採択された研究プロジェクト「障がい者のための高等教育支援開発研究」により、「障がい学生高等教育支援研究所」を設立し、全学的に障害学生支援に取り組む姿勢が準備できたことは、本学における障害学生支援体制の整備において重要な意味を持つと考えられる。学内における障害学生に対する合理的配慮の提供に関する手引きとして、2012(平成24)年度に「特別なニーズを持つ学生に対する授業配慮について」を作成し、全教員に配布、その後、毎年改訂を繰り返し、2016(平成28)年度には、障害学生支援だけでなく、教務関係や学生生活関係をまとめ、包括的な学生支援を標榜した手引きとして、「学生支援の手引き」を作成し、全教員に配布した。また、2016(平成28)年4月1日、「障がいを理由とする差別の解消の推進に関する教職員対応要領」、別紙「障がいを理由とする差別の解消の推進に関する教職員対応要領における留意事項」を規定し、WEB上で公開した。このように、本学における障害学生支援体制は整備されつつあるが、未だ障害学生の修学支援には、多くの課題を残しているのも現状である。

文部科学省は、「障害のある学生の修学支援に関する検討会」(平成28年度)を2016(平成28)年4月から2017(平成29)年1月まで9回開催し、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のある学生の修学支援の在り方について検討し、「第二次まとめ」(文部科学省、2017)として取りまとめている。その中で「各大学が取り組むべき主要課題とその内容」として挙げられている7点のうちの、(1)教育環境の調整、(3)大学等から就労への移行(就職)の2点について、注目したい。「第二次まとめ」では、教育環境の調整での留意すべき観点として、「1 3つの方針(アドミッションポリシー、カリキュラムポリシー、ディプロマポリシー)やシラバス等の明確化・公開により、教育の本質を可視化することで、大学等の選択に必要な情報を入学希望者等に提供するとともに、合理的配慮の提供において変更可能な点と変更できない点を明確にする。」「2 授業においては、講義、演習等その形態を問わず、障害のある学生が

障害のない学生と平等に参加できるようにアクセシビリティを確保することが重要である。」など、9点を挙げている。また、大学等から就労への移行(就職)については、障害のある学生の就職活動が一般の学生に比べ複雑になることなどから、対話の中で障害のある学生の意向をつかみながら、早い段階から多様な職業観に関する情報や機会の提供を行うと共に、就職支援のための取組や関係機関でのネットワークづくりを促進することが重要であるとしている。

発達障害のある学生の就労支援について、山下(2017<sup>a</sup>)は、大学教育の一環としてのキャリア発達支援という観点から検討し、ライフキャリアの視点を取り入れた上で職業キャリアを扱うこと、女性に特有のライフイベントとキャリアとの関連に重点を置いた女子学生のためのキャリア教育を実践すること、発達障害を含むすべての障害学生の社会的・職業的自立を目指すものであることの必要性を述べた。本稿では、本学の障害学生支援体制を背景とした、発達障害学生のキャリア発達支援について、改組を機にライフキャリア教育に取り組む本学のカリキュラムを紹介した上で、キャリア教育のユニバーサルデザインの可能性を検討する。

## 2. 広島女学院大学における障害学生支援体制と「インクルーシブ教育システム」

2017(平成29)年度の本学における障害学生支援体制を図1に、支援の流れを図2に示した。図1に示したように、本学における障害学生支援体制は、全学生を対象とした包括的学生支援体制に組み込まれており、「障がい学生高等教育支援室」(以下、支援室と略)は、その一部門として、障害種別や障害の有無にかかわらず、学生の抱える困難さに注目し相談の対象としている。すなわち、学生の多様化に対応できるように全学的な体制作りを行っている点で特徴的である。障害学生の支援の流れについては、図2に示されたように、①「支援申請」は、支援室が相談窓口となり、障害学生本人から支援申請を受け、②「支援内容の相談・検討」では、支援室スタッフと当該学生(または当該学生とその保護者)で、必要な支援について相談し、具体

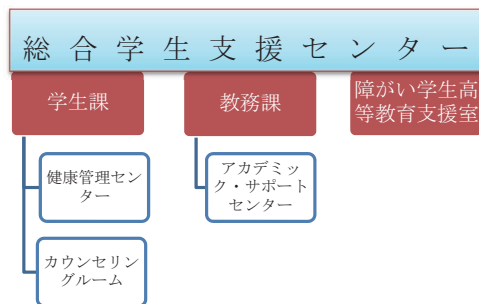


図1 広島女学院大学における障害学生支援体制

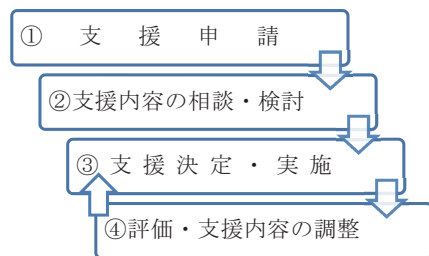


図2 障害学生の支援の流れ

的な支援内容を検討する。③「支援決定・実施」で、支援室で支援内容を決定し、教務課から授業担当者へ授業配慮要請を行い、支援を実施する。④「評価・支援内容の調整」で、支援室スタッフと当該学生で、実施された支援について振り返りを行い、必要であれば支援内容の調整を行う。発達障害のある学生の場合、本人が支援申請をするのが困難な場合もあり、学生のチューターやゼミ教員、保健師やカウンセラーなどの専門職員、保護者等との連携が必要なことも多い。また、発達障害学生の入学から卒業後の就労支援も見据えて、キャリアセンターとの連携も

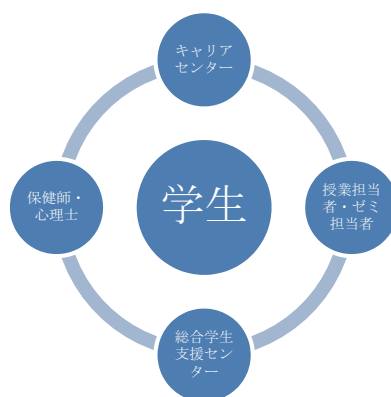


図3 発達障害学生の学内支援体制モデル

必要であり、発達障害学生の学内支援体制モデル(図3参照)を作っている。発達障害学生の支援では、授業支援と授業以外の支援ともに必要な場合が多く、包括的な支援を目指し全学体制で取り組んでいる。すなわち、支援室は図2の支援の流れの中核となるが、支援の実施に関しては、図3に示したように、各部署または各部署と支援室の連携で実施している。

JASSO(2017)による平成28年度実態調査結果では、発達障害のある学生の支援内容は、授業支援では実施校数の多い順に、「配慮依頼文書の配布」「学習指導」「履修支援」「出席に関する配慮」「講義に関する配慮」「授業内容の代替、提出期限延長等」「教室内座席配慮」「実技・実習配慮」「注意事項等文書伝達」「試験時間延長・別室受験」であった。また、授業以外の支援では、実施校数の多い順に「専門家によるカウンセリング」「対人関係配慮」「自己管理指導」「居場所の確保」「就職支援情報の提供、支援機関の紹介」「キャリア教育」「医療機関との連携」「就職先の開拓、就職活動支援」「障害学生向け求人情報の提供」「休憩室・治療室の確保等」であった。ここでの「キャリア教育」は障害理解、職業適性の把握等となっている。本学における発達障害学生の支援の実施例としては、「授業支援」では、「配慮依頼文書の配布」「学習指導」「履修支援」「講義に関する配慮(録音許可・板書撮影許可)」「教室内座席配慮」「注意事項等文書伝達」、その他(授業時のイヤホン装着可)がある。授業以外の支援実施例としては、「専門家によるカウンセリング」「対人関係配慮」「自己管理指導」「居場所の確保」「就職支援情報の提供、支援機関の紹介」「医療機関との連携」「就職先の開拓、就職活動支援」「障害学生向け求人情報の提供」「休憩室・治療室の確保等」がある。JASSOの調査項目の「キャリア教育」(障害理解、職業適性の把握等)については、事例により異なり、支援室とキャリアセンターやカウンセリングルーム等学内の部署との連携で実施することもあれば、外部機関の紹介をすることもあり、今後の検討課題である。

文部科学省による「第2次まとめ」の「各大学が取り組むべき主要課題とその内容」に挙げられた「(1)教育環境の調整」「(3)大学等から就労への移行(就職)」について、本学の障害学生支援体制を見てみる。「(1)教育環境の調整」については、本学では、授業科目の到達目標、授業形態、ルーブリック評価をシラバスに記載し、カリキュラムマップも公開しており、教育の本質の可視化に努めている。これは、教育の「変えることのできない本質を確認」しているものの、「この本質は変えることなく、提供方法を調整するとともに、授業内容や教科書、資料等へのアクセシビリティを確保する」については、発達障害や精神障害のある学生への支援の在り方について検討中である。というのも、ここ数年の授業形態の変化が関連している。具体的には、授業形態において、従来型の受動的な講義中心の授業に比べ、ディスカッションやディベート、グループワークやプレゼンテーションを含む授業が多くなっており、そうした授業に関する学生からの相談が増えているという現状がある。すでに、中央教育審議会(平成24年8月28日)の答申「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～」で学士課程教育の質的転換が求められ、学生が主体的に学修する能動的学修(アクティブ・ラーニング)の導入が進められており、本学も例外ではない。「第二次まとめ」では、アクセシビリティの確保のための手段の例として、「言葉の聞き取りや理解・発声・発語等に困難を示す学生のために、必要な情報保障を行う、コミュニケーション上の支援を行うなどがあげられる。」としている。具体的な合理的配慮の提供について、学生の主体的な学修を促すことにつながるような代替措置とはどのようなものかについての検討はこれからであろう。

「(3)大学等から就労への移行(就職)」については、本学では、キャリアセンターを中心に支援を行っているが、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しているインターンシップや実習において、合理的配慮の提供について検討した発達障害学生の事例は本学ではまだない。今日、わが国においては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いる。すなわち、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)であり、教育課程の内外におけるキャリア発達支援の体制化が必要とされている。山下(2017<sup>b</sup>)は、我が国におけるキャリア教育・職業教育の基本的方向性について、生涯発達の観点や多様性の包摂、家庭、地域・社会、様々な各界との連携を盛り込んだものであり、発達障害の学生のキャリア教育・職業教育は、今日の大学における学生の多様化を考慮し、ユニバーサルなデザインとなると述べている。ここで、「インクルーシブ教育システム」



の理念について取り上げたい。

文部科学省は、2012(平成24)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)」において、「障害者の権利に関する条約第24条によれば、「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system, 署名時仮訳：包容する教育制度)とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」(署名時仮訳：教育制度一般)から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。」と述べている。文部科学省は、この「インクルーシブ教育システム」の理念を踏まえ、小中学校と同様に、高等学校においても多様な学びの場を整備し、自立と社会参加を支援するよう、高等学校における「通級による指導」を制度化した。すなわち、「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」(平成28年文部科学省令第34号)及び「学校教育法施行規則第四百十条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告示」(平成28年文部科学省告示第176号)が平成28年12月9日に公布され、平成30年4月1日から施行される(文部科学省、2016<sup>a</sup>)。文部科学省による改正の趣旨は、「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について(高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 報告)」(文部科学省、2016<sup>b</sup>)を踏まえ、いわゆる「通級による指導」(大部分の授業を通常の学級で受けながら、一部の授業について障害に応じた特別な指導を特別な場で受ける指導形態)を、高等学校及び中等教育学校の後期課程においても実施できるようにするものとする。「インクルーシブ教育システム」の構築は、大学等の高等教育においても必要であり、平成30年4月1日から開始される高校における「通級による指導」の在り方は、全入時代を迎えつつある大学においても検討する価値はあるように思われる。

### 3. インクルーシブ教育と合理的配慮

大学等の高等教育機関における障害学生の修学支援では、障害のある学生と障害のない学生が共に学ぶことができるように合理的配慮の提供を行っている。ここでは発達障害のある学生の授業支援のうち、授業内で行われる支援を中心に取り上げたい。本学の発達障害学生の授業支援実施例は、JASSO の調査項目で「配慮依頼文書の配布」「学習指導」「履修支援」「講義に関する配慮(録音許可・板書撮影許可)」「教室内座席配慮」「注意事項等文書伝達」「その他(授業時のイヤホン装着可)」である。そのうち、授業内に行われた支援は、「講義に関する配慮(録

音許可・板書撮影許可)」「教室内座席配慮」「注意事項等文書伝達」「その他(授業時にイヤホン装着可)」であり、情報保障を中心としたものである。本学で支援して来た発達障害学生の多くが、授業内容そのものよりも授業形態に困難を感じており、受動的な講義形式で問題はないものの、グループワーク、ディスカッションやディベート、プレゼンテーションなどがある授業で困難を抱えている。これまでは、そうした授業科目のほとんどが選択科目であったため、シラバス等を参考にしながら科目を取捨選択するという履修支援を行ってきた。しかしながら、学生の主体的な学修を推進させることを目的として、アクティブ・ラーニングを導入する授業が増えてきたことと、2018年度から全学的にライフキャリア教育を開始するにあたり全学共通科目の見直しを行い、新しいカリキュラムを編成したことで、授業形態により発達障害学生が選択できる科目の幅が狭くなるという事態が生じると予想される。授業形態により科目を選択することで、自身の抱える困難さを回避できないならば、そこで何らかの支援が必要とされるだろう。原田・枝廣(2017)は、アクティブラーニング型授業における発達障害のある学生やコミュニケーションの苦手な学生への支援の在り方を検討している。原田らは、授業内における支援の一例として、グループワークやディスカッションでのルールに関する具体化や明確化をあげる一方で、個々の学生の得意な方法で学ぶことができるように、多様な学び方を提供する必要があると述べている。おそらく、平成30年度から実施される高等学校における「通級による指導」もひとつの合理的配慮の提供として参考になるだろう。大学等の高等教育における「インクルーシブ教育システム」の構築のために、まず授業内において、障害のある者と障害のない者が同じ場で共に学ぶことを可能にする、多様性と個性を考慮した合理的配慮の提供を行うこと、さらに、授業時間外に、多様な教育的ニーズにおける個性を考慮した合理的配慮の提供が必要なのではないかと考えられる。こうした大学におけるインクルーシブ教育を実現させるために、参考となる教育モデルを取り上げる。

障害のある者と障害のない者が共に学ぶインクルーシブ教育において、特別な教育的ニーズに対応できる教育モデルとして、子どもの学習障害(LD)を判定するモデルとして利用されている RTI(Response to Intervention/Instruction)モデルを挙げることができる。海津(2015)によると、RTI モデルとは、効果的な指導／介入を行い、子どもの反応(ニーズ)に応じて、指導／介入の仕方を変えていながら、子どものニーズを同定していくモデルであり、子どもの問題を低減することを目的としたアセスメントと指導とが連動した多層の予防システムである。海津・田沼・平木・伊藤・Vaughn(2008)は、RTI モデルをもとに、「通常の学級での科学的根拠に基づいた質の高い指導」「子どものつまずきが重篤化する前段階における速やかな指導・支援」に焦点を当てた通常学級での多層指導モデル(MIM)を開発している。海津によると、MIM を実施するにあたり、焦点とするスキルの選択、アセスメントの作成、指導法及び指導教材の開

発を行い、1st ステージ指導は、全ての子どもを対象とした通常の学級内での効果的な授業を行い、1st ステージ指導のみでは習得の難しかった子どもに焦点を当てた 2nd ステージ指導では、通常の学級内での補足的な指導を行い、2nd ステージ指導においても習得が難しい子どもに対して、3rd 指導で柔軟な形態で集中的により特化した指導を行う。RTI モデルについて米国での議論を整理した村山(2017)も、代表的な RTI 三層モデルを紹介し、いわゆるグレーゾーンと呼ばれる支援の必要な子どもに対する支援と介入のモデルとしての有効性を指摘している。

鳥居・河崎・海津・佐藤・鳥越・井上(2015)は、特別支援教育の専門性を生かしたインクルーシブ教育の在り方について検討している。その中で、佐藤は、ユニバーサルデザイン教育におけるユニバーサルデザインという用語には、ある教え方が多くの子どもたちの「わかる・できる」につながることを意味する指導を主体としたタイプと、子どもたち一人ひとりのニーズに応えることを意味する学習者を主体とするタイプの2つがあると述べている。田上・猪狩(2017)が我が国におけるユニバーサルデザイン教育をめぐる研究動向を調べており、我が国におけるユニバーサル教育の実践研究例は、前者のタイプが多いと思われる。また、佐藤は、後者のタイプとして、アメリカの CAST(the Center for Applied Special Technology)の学びのユニバーサルデザイン(UDL: Universal Design for Learning)をあげている。懸川・加藤(2016)は、CAST の UDL のガイドラインに基づく教育実践例を報告している。UDL ガイドライン(CAST, 2011)によると、UDL の指針であり、ガイドラインの基礎となる枠組みである3つの主要な原則があり、原則Ⅰ：提示のための多様な方法の提供(何を学ぶか)、原則Ⅱ：行動と表出のための多様な方法の提供(どのように学ぶか)、原則Ⅲ：取り組みのための多様な方法の提供(なぜ学ぶのか)とされている。懸川らによる教育実践例は小学生を対象としたものであるが、UDL はすべての学習者を対象としたものであり、大学においても参考になるところが多いと考えられる。

大学におけるインクルーシブ教育の実現に向けた授業内の合理的配慮の提供は、児童生徒を対象とした教育モデルや実践例に示されたように、多層的なアプローチと、通常授業のユニバーサルデザイン化の両方を取り入れた、より具体的な支援の在り方や支援実践例の積み重ねが必要である。向後(2017)は、教育工学におけるインストラクショナルデザイン理論(ID: Instructional Design)に基づいたアクティブラーニングを紹介しており、あらゆる教育場面におけるアクティブラーニング化には ID による設計と実践がまずスタート地点となると主張している。ID の基本形について、鈴木(2008)によると、何を学んで欲しいのか(学習目標)、学んだかどうかをどう判断するのか(評価方法)、どう学びを助けるのか(教育内容)の3つの要素の整合性をとることであるという。アクティブラーニング型の授業における、発達障害学生の支援の在り方について、授業デザインから検討することも可能であろう。



#### 4. 発達障害学生のキャリア教育

山下(2017<sup>b</sup>)は、発達障害のある女子学生の大学におけるキャリア教育の在り方について検討している。発達障害などの生きづらさを抱えている学生にとって、在学中に必要なことは、生涯を通じたキャリア発達、すなわちライフキャリアの視点を持って、卒業後、社会の中でどのように自己実現をしていくかを考えることである。したがって、大学は、学生が自己に向き合い、自律的に責任を持って自己決定できるように支援する教育プログラムを提供する必要がある。また、女子学生のキャリア発達という観点からは、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り、発達障害のある女子学生も定型発達的女子学生も共にライフキャリアについて考えることが求められる。では、発達障害のある女子学生と定型発達的女子学生が共に学ぶことができるようなキャリア教育は実現可能であろうか。

2011(平成23)年1月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」では、「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」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」であるとしている。この点について、吉川(2017)は、文部科学省のキャリア教育はライフキャリアの発達を促す教育を指向しており、大学設置基準第42条の2が想定するキャリア教育も、ライフキャリアを念頭に置いた内容を考えるべきであると述べている。大学設置基準第42条の2は、佐藤(2016)の指摘するように、正課授業、キャリアガイダンス、就職指導等が学内連携のないままバラバラで行われていたことを背景に新設されたものであると考えられ、キャリア教育は、「大学内の組織間の有機的連携を図り、適切な体制を整える」ことで、全学的に取り組むことが求められている。したがって、大学におけるインクルーシブ教育の実現に向けて、キャリア教育も多様な学生を対象とし多様なライフコースを考慮したものとなるべきであろう。そこでは、UDLやIDなどのデザインを取り入れる方向性と、RTIモデルを参考にした多層的な支援と介入を行う方向性の両方の視点を取り入れる必要があると考えられる。

#### 5. 広島女学院大学におけるライフキャリア教育

本学は、2018(平成30)年度の改組を機に、全学的にライフキャリア教育に取り組もうとしているところである。改組後のカリキュラムは、「基礎科目」「ライフキャリア科目」を全学共通

科目として、その上に各学部各学科の専門科目を展開するという編成になっている。このカリキュラム編成と、「キャリアセンター」による様々な就職支援、「エンパワーメントセンター」における卒業後の支援を中核とした連携の下、全学的にライフキャリア教育を進めていく計画である。ここでは、全学共通科目である「ライフキャリア科目」に焦点を当て、カリキュラム編成の考え方を紹介する。

「ライフキャリア科目」は、いわゆる教養科目群であるが、本学では改組を機に、科目を一新した。カリキュラム編成に当たり、まず参考にしたのは、経済産業省による「社会人基礎力」(2006)である。経済産業省によると、今、社会(企業)で求められている力は、「基礎学力」「専門知識」に加え、それらをうまく活用し、「多様な人々とともに仕事を行って行く上で必要な基礎的な能力＝社会人基礎力」であるという。経済産業省が社会人基礎力の位置付けを表した図を、図4に示した。図4の「基礎学力」に対応する科目群として、本学では「基礎科目」を置き、①大学における主体的な学びの態度を身につけ、他者と協働して一つの課題に取り組むことができる(主体的な学びの態度と他者との協働)、②キリスト教主義に基づく倫理観を持ち、自己理解と他者理解を深め、他者に対する思いやりを持つことができる(キリスト教主義に基づく人格形成)、③日本語と英語を使って、読む、書く、聞く、話すことができ、基本的な IT スキルを身につけ、コンピュータを用いて情報を活用できる(基礎学力)の3点を学修目標として、授業科目(全学必修科目)を配置した。また、図4の「専門知識」に対応する科目群として、各学部各学科の「専門科目」を置き、「基礎学力・専門知識を活かす力(社会人基礎力)」に対応する科目群として「ライフキャリア科目」を置いた。「ライフキャリア科目」は、生涯にわ

#### <能力の全体像>

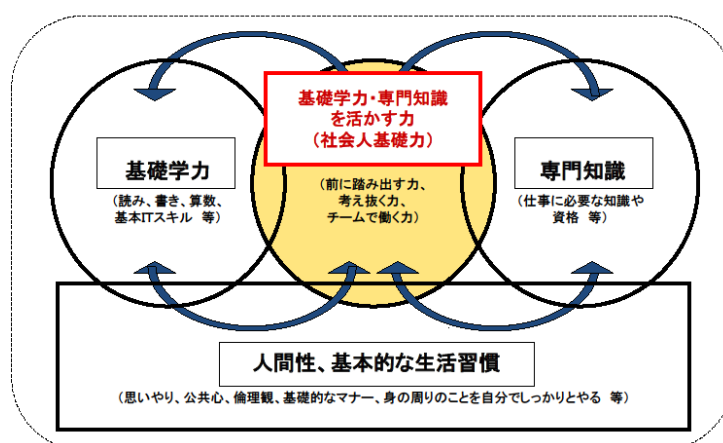


図4 社会人基礎力(経済産業省, 2006)

たって女性のライフキャリアを支える根幹を形成することを目標とし、各学科及び共通教育部門から提供される、女性のライフキャリアを活かす科目で構成される。「ライフキャリア科目」に配置される授業科目については、従来の教養教育で開設されていた授業科目にこだわらず、新たに科目を起こした。その際、OECDの「キー・コンピテンシー」や「21世紀型能力」(勝野, 2013)の考え方を参考にした。

OECDのコンピテンシーの定義は、「特定の状況の中で(技能や態度を含む)心理社会的な資源を引き出し、動員して、より複雑な需要に応じる能力」(勝野, 2013)であり、3つのキー・コンピテンシーが提示されている。3つのキー・コンピテンシーは、山下・河口(2016)によると、①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)、②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)、③自立的に行動する能力(個人の自律性と主体性)である。コンピテンシーに関わる日本の動向として、内閣府の「人間力」(2003)、厚生労働省の「就職基礎能力」(2004)、経済産業省の「社会人基礎力」(2006)、文部科学省の「学士力」(2008)などがあるが、勝野(2013)は、初等中等教育課程の編成に関する研究において、これからの教育目標としての資質・能力を「21世紀型能力」として提案している。勝野によると、「21世紀型能力」は、「思考力」「基礎力」「実践力」から構成され、中核に「一人ひとりが自ら学び判断し自分の考えを持って、他者と話し合い、考えを比較吟味して統合し、よりよい解や新しい知識を創り出し、さらに次の問いを見つける力」としての「思考力」を位置付け、それを支える「基礎力」と、最も外側に、思考力の使い方を方向付ける「実践力」を位置付ける。そして、「実践力」の具体的な構成要素を、自己形成、他者との人間関係形成、社会や未来形成に関わる力や価値の、三領域として、「自律的活動力」、「人間関係形成力」、「社会参画力(持続可能な未来への責任)」と置いている。

こうしたコンピテンシーの考え方を参考にして、本学の「ライフキャリア科目」の選択科目を「自己との関係科目群」「他者との関係科目群」「社会との関係科目群」の領域で開設することにした。「ライフキャリア科目」に配置された授業科目を、表1に示した。「ライフキャリア科目」は、必修科目「キャリアプランニングⅠ」「女性とライフキャリア」と選択科目からなり、選択科目は「自己との関係科目群」「他者との関係科目群」「社会との関係科目群」「その他」で構成される。「ライフキャリア科目」における必修科目と、自己、他者、社会との関係における選択科目の学修を通して、①冷静な判断力と決断力、②前に踏み出す行動力、③自己を活かし、他者と協働する力の「社会人基礎力」を身につけることを目標とした。

ここで、ライフキャリア教育のユニバーサルデザインの可能性について検討したい。発達障害のある女子学生こそ、ライフキャリア教育が必要であることはすでに述べた。本学のライフキャリア教育は、授業カリキュラムと、「キャリアセンター」や「エンパワーメントセンター」

表1 広島女学院大学における「ライフキャリア科目」

科目区分		授業科目の名称	配当年次
ライフ キャ リア 科 目	必修	キャリアプランニング 女性とライフキャリア	1 前 2 前
	自己との関係科目群	女性史 女性とライフスタイル Women in Christianity 女性文学の世界Ⅰ（近現代編） キリスト教と女性 Women & the World Ⅰ	1 前 1 後 1 後 2 前 2 後 2 後
	他者との関係科目群	対人関係の心理 キリスト教と教育 Intercultural Communication Ⅰ 暮らしを営む食と健康 子育てとライフキャリア	1 前 1 前 1 後 2 前 2 後
	社会との関係科目群	World Literature Ⅰ キリスト教と社会 ビジネス実務総論Ⅰ ビジネス実務総論Ⅱ ヒロシマと平和 ボランティア活動 インターンシップ Human Rights in the World Culture Studies Ⅰ	1 前 1 後 1 後 2 前 2 前 2 前 2 前 2 後 2 後
	その他科目群	ライフキャリア特別講義Ⅰ ライフキャリア特別講義Ⅱ ライフキャリア特別セミナーⅠ ライフキャリア特別セミナーⅡ オープンセミナーⅠ オープンセミナーⅡ スポーツ科学Ⅰ スポーツ科学Ⅱ 日本国憲法 外国語（英語Ⅰ） 外国語（英語Ⅱ） 外国語（英語Ⅲ） 外国語（英語Ⅳ） 外国語（フランス語Ⅰ） 外国語（フランス語Ⅱ） 外国語（韓国語Ⅰ） 外国語（韓国語Ⅱ） 外国語（中国語Ⅰ） 外国語（中国語Ⅱ） 外国語（日本語Ⅰ） 外国語（日本語Ⅱ） 外国語（日本語Ⅲ） 外国語（日本語Ⅳ）	1 前 1 後 1 前 1 後 1 前 1 前 1 前 1 後 1 後 1 前 1 後 2 前 2 後 1 前 1 後 1 前 1 前 1 後 1 後 1 前 1 前 1 前 1 後 2 前 2 後
		小計（45科目）	－

における支援、「総合学生支援センター」の各部署における支援等と連携して行われる。本稿では、授業を取り上げ、カリキュラム編成について紹介したが、ライフキャリア教育のユニバーサルデザイン化は、まず、授業デザインについて、学びのユニバーサルデザイン(UDL)やインストラクショナルデザイン(ID)などを参考にして、到達目標、教育内容や材料、教育方法、評価等についてFD活動を授業担当者自ら実践することから始まる。今日、学生の多様化が指摘されており、授業で出会う多様な学生が主体的に学修するような、多様性を考慮した授業デザインが求められる。その上で、授業での支援としては、RTIモデルや多層指導モデル(MIM)を参考にして、授業時間内外において、個別指導やグループ指導などを実施することで、さらに学生の学修を深めることが可能となると考えられる。こうした支援は、授業担当者のみで実施するのは困難であることから、「障がい学生高等教育支援室」や「アカデミック・サポートセンター」など関連部署との連携も当然必要とされるだろう。

## 6. お わ り に

発達障害のある学生やその特性のある学生は、JASSOの調査結果に示され

ているように漸増している。発達障害学生の修学支援、特に就労支援においては、学生自身の自己理解が重要となると考えられる。本学の「ライフキャリア科目」の「自己との関係科目群」には、自己理解を促す授業科目を配置しており、さらに「他者との関係科目群」と「社会との関係科目群」の授業科目の学びを通して、他者や社会との関係の中で自己を位置付けることができるように考慮されている。今後の課題は、「ライフキャリア科目」の授業科目のシラバスと教授法を主として取り上げ、PDCA サイクルを実施することである。発達障害学生のキャリア教育は、まず授業の支援から始まると考えられ、このことは、発達障害を含む障害の有無にかかわらず、全ての学生にとって重要なことである。

## 文 献

- CAST 2011 Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. 日本語版翻訳：金子晴恵・バーンズ亀山静子 学びのユニバーサルデザイン(UDL)ガイドライン全文. ([www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL\\_Guidelines\\_20\\_Japanese\\_final\(1\).pdf](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_20_Japanese_final(1).pdf))
- 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) ぎょうせい. ([www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301877.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301877.htm))
- 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/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm))
- 原田新・枝廣和憲 2017 大学のアクティブラーニング型授業に対応したユニバーサルデザイン環境に関する一考察. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 7, 137-146.
- 海津亜希子 2015 RTI と MIM. LD 研究, 24, 1, 41-51.
- 海津亜希子・田沼実猷・平木こゆみ・伊藤由美・Sharon Vaughn 2008 通常の学級における多層指導モデル(MIM)の効果—小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて—, 教育心理学研究, 56, 4, 534-547.
- 懸川武史・加藤涼子 2016 学びのユニバーサルデザインによる授業デザイン. 群馬大学教育実践研究, 33, 179-187.
- 勝野頼彦 2013 教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」. 国立教育政策研究所. ([www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf))
- 経済産業省 社会人基礎力. ([www.meti.go.jp/policy/kisoryoku](http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku))
- 向後千春 2017 インストラクショナルデザインの観点を採用したアクティブラーニング. 名古屋高等教育研究, 17, 163-176.
- 厚生労働省 2004 「若年者の就職能力に関する実態調査」結果. ([www.mhlw.go.jp/houdou/2004/01/h0129-3a.pdf](http://www.mhlw.go.jp/houdou/2004/01/h0129-3a.pdf))
- 文部科学省 大学設置基準. ([www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/ninka/hourei.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ninka/hourei.htm))
- 文部科学省 2008 学士課程教育の構築に向けて (答申). ([www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm))
- 文部科学省 2012 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). ([www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm))



- 文部科学省 2016<sup>a</sup> 学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の交付について(通知). ([www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/1387824.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1387824.htm))
- 文部科学省 2016<sup>b</sup> 「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について」(高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議報告)について. ([www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/28/03/1369191.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/03/1369191.htm))
- 文部科学省 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)について. ([www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/074/gaiyou/1384405.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/074/gaiyou/1384405.htm))
- 村山拓 2017 RTI(教育的介入に対する反応)モデルの可能性と課題—通常学級で学ぶ学習障害児の支援をめぐる議論の検討—. 教職研究, **29**, 81-91.
- 内閣府 2003 人間力戦略研究会報告書. ([www5.cao.go.jp/keizai1/2004/ningenryoku/0410houkoku.pdf](http://www5.cao.go.jp/keizai1/2004/ningenryoku/0410houkoku.pdf))
- 日本学生支援機構 JASSO 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結果報告書. ([www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu\\_shien/chosa\\_kenkyu/chosa/\\_icsFiles/afieldfile/2017/11/09/2016report3.pdf](http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afieldfile/2017/11/09/2016report3.pdf))
- 佐藤龍子 2016 キャリア教育が内包する FD の視点—大学設置基準第42条の2のとらえ方—. 同志社政策科学研究, 特集号, 107-113.
- 鈴木克明 2008 インストラクショナルデザインの基礎とは何か: 科学的な教え方へのお誘い. 消防研修(特集: 教育・研修技法), **84**, 52-68.
- 田上美由紀・猪狩恵美子 2017 日本におけるユニバーサルデザイン教育を巡る研究動向—インクルーシブ教育の実現を目指した通常学級改革の視点から—. 福岡女学院大学大学院紀要 発達教育学, **3**, 19-26.
- 鳥居深雪・河崎佳子・海津亜希子・佐藤克敏・鳥越隆士・井上雅彦 2015 特別支援教育の展望: インクルーシブ教育の目指すもの—ユニバーサルデザインと専門性—. 教育心理学年報, **54**, 173-180.
- 山下和子・河口陽子 2016 21世紀を生きるためのリテラシー, コンピテンシーを育てる教育の考察—文部科学省が提言するアクティブ・ラーニングを通して—. 日本経大論集, **45**, 2, 239-254.
- 山下京子 2017<sup>a</sup> 発達障害のある学生の就労支援とキャリア教育について. 広島女学院大学論集, **64**, 39-54, 2017
- 山下京子 2017<sup>b</sup> 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. 広島女学院大学幼児教育心理学科研究紀要, **3**, 1-9.
- 吉川正剛 2017 「キャリア教育」時代の「就職支援」の再定義—就職支援部門の性格と大学設置基準第42条の2の意義—. 大手前大学 CELL 教育論集, **7**, 057-066.