

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

山下 京子

(2016年10月11日 受理)

Career Support for University Students with Developmental Disorders and Career Education

Kyoko YAMASHITA

Abstract

The Elimination of Discrimination against Persons with Disabilities Law (“the Disabilities Discrimination Act”) was enacted in June, 2013 and came into force on April 1st, 2016. Under this law, the elimination of any discriminatory treatment against persons with disabilities must be promoted, and reasonable accommodation for the students with disabilities must be provided by all national universities, while private universities are less obliged to make the same efforts. This paper aims to examine career support for the students with developmental disorders, whose numbers have been rapidly increasing in universities, and consider it from the viewpoint of career development as part of university education. As a result of surveying research on career support for university students with developmental disorders, this paper points out that sufficient support has not been provided in Japan. This paper reports on the current situation and issues of career education at universities and shows that career education for female college students is not sufficient. Also, career education should be provided to meet the diverse needs of students, such as making universal design available to students with developmental disorders.

Keywords: developmental disorders, career support, career education, universal design

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25年6月に制定され、平成28年4月1日に施行された。この法律において、障害者に対する差別的取り扱いの禁止は法的義務となり、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となり、私立大学等で努力義務と位置づけられた。文部科学省は、「障がいのある学生の

修学支援に関する検討会」を平成24年度に開催し、「障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告(第1次まとめ)」(文部科学省, 2012)を提出した。その後, 文部科学省は, 平成28年(2016年)度に「障害のある学生の修学支援に関する検討会(平成28年度)」を開催し, すでに6回の検討会が開催されている(2016年10月1日現在)。また, 独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)も, 大学等の高等教育機関における障害学生支援に関する多様な事業を推進している。大学については, 大学における障害学生支援の充実と学術研究の発展に寄与することを目的として, 2014年10月に, 一般社団法人全国高等教育障害学生支援協議会が設立され, 75法人の大学が会員校として登録している(2016年8月30日現在)。広島女学院大学は, 全国協議会の設立に賛同する発起校(42校)の1校として, 2013年10月25日に開かれた準備大会に参加している。

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)では, 平成27年5月1日現在における障害学生数は21,721人(全学生数の0.68%), 障害学生在籍学校数は880校(全学校数1,182校の74.5%)で, 前年の調査よりも障害学生数は7,594人増, 障害学生在籍学校数は47校増であった。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調査では, 発達障害学生の支援状況について, 診断書のある発達障害学生に加え, 診断書はないものの発達障害があることが推察され教育上の配慮を行っている者についても調査している。日本学生支援機構によると, 発達障害(診断書有)学生で支援障害学生は2,564人, 発達障害(診断書無・配慮有)の支援障害学生は2,959人で, 合わせて5,523人となり, 前年度よりも98人の増であった。支援発達障害(診断書有)学生又は発達障害(診断書無・配慮有)学生が1人以上在籍する学校602校で行われている支援内容は, 授業支援では, 「配慮依頼文書の配布」(実施率40.9%), 「学習指導」(30.1%), 「履修支援」(29.9%), 「出席に関する配慮」(22.3%)の順, 授業以外の支援では「専門家によるカウンセリング」(65.1%), 「対人関係配慮」(44.9%), 「自己管理指導」(38.4%), 「居場所の確保」(32.9%)の順であった。就労支援に相当する項目では, 授業以外の支援のうち「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。発達障害学生の卒業後の進路状況については, 発達障害(診断書有)学生で, 平成26年度卒業生464人, 進学71人, 就職130人, 進学者のうち就職している者0人を加えた全就職者数は130人であった。また, 発達障害(診断書無・配慮有)学生で, 平成26年度卒業生658人, 進学63人, 就職286人, 進学者のうち就職している者1人を加えた全就職者数は287人であった。障害学生の卒業後の進路状況では, 平成26年度卒業生2,930人, 進学349人, 就職1,470人, 進学者のうち就職している者7人を加えた全就職者数は, 1,477人であった。障害学生の卒業後の進路状況として, 障害学生全体では過半数が就職しているのに対して, 発達障害(診断書有)学生では約3

割、発達障害(診断書無・配慮有)学生では約4割強が就職していた。

本研究では、発達障害学生の就労支援について、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することを目的とする。まず、発達障害学生の就労支援に関する研究を概観し、課題を検討する。次に、大学におけるキャリア教育の現状と課題を報告し、ライフキャリアの観点から、発達障害学生のキャリア発達支援を含む、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考察を加える。

2. 発達障害のある学生の就労支援に関する研究

日本学生支援機構(2016)による調査結果に示されたように、発達障害(診断書有または診断書無・配慮有)学生の卒業後の進路状況では、就職の割合は低く、就労を支援する「キャリア教育」や「就職先の開拓、就職活動支援」の実施率も低くなっていた。発達障害学生に対する就労支援は、定型発達学生と比べどのような違いがあるかを、発達障害者の就労支援に関する研究を参考に検討する。

発達障害者の就労支援に関して、発達障害者の就労を支援する者を対象とした研究がある。例えば、羽鳥・竹内(2014)は、発達障害児者が就労するにあたって身に付けておくべきことについて、特別支援学校教諭5人、職業カウンセラー18人、保護者2人の計25人を対象に、自由記述形式で10項目を挙げさせた。カテゴリー分類の結果、「職場のコミュニケーション」が最も多く、次いで「生活リズムの調整」「自身特性理解」「相談スキル」となっていた。これらのことから、羽鳥らは、発達障害児者が就労準備段階において身に付けておくべきスキルは、継続的な勤務を可能にするために生活そのものを改善し、健康的なものとして維持するためのスキルであると、多くの支援者によって考えられていると言えるのではないかと述べている。羽鳥らの結果は、支援者が、発達障害児者の就労の継続を重視していること、そのためのスキルとして、コミュニケーション能力や自己理解が必要であると解釈でき、これは、定型発達の学生にもそのまま当てはまることであると推察される。例えば、2011(平成23)年1月31日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」は、大きな困難に直面している若者の現状として、「学校から社会・職業への移行」が円滑に行われていないことと、「社会的・職業的自立」に向けて様々な課題が見られることの2点をあげ、それぞれの例として、前者では、早期離職(高卒4割、大卒3割、短大等卒4割)、後者では、コミュニケーション能力等職業人としての基本的能力の低下を取りあげている。

発達障害者の就労継続に必要な要因に関しては、桑田・渡邊(2015)の研究がある。桑田らは、障害者雇用にかかわる事業所、学校、保護者、計95人を対象に、発達障害者・知的障害者が社

会で働き続けるためには、どのような能力・態度が育っていることが必要なかを明らかにすることを目的にして、調査を行った。調査対象者の支援している障害者は、発達障害・知的障害のある人で、5年以上勤務している人42人、福祉施設に通っている人16人、在宅7人、その他24人、不明6人であった。また、障害特性の内訳は、知的障害55人、LD11人、ASD18人、ADHD5人、その他6人であった。能力・態度のカテゴリー別に検討したところ、5年以上勤務している人と「その他」の人との間に、「規律」「自律」「従順」「自己理解」「対人行動」「言語化」「周囲の理解」「対人参加」において有意さがみられ、このことから、桑田らは、これらのカテゴリーが働き続けるために重要な能力・態度と関連があると考察している。桑田らは、これらのカテゴリーを、①本人の持つ基本的な習慣や性格に関わるもの「規律」「自律」「従順」、②周囲とつながるために必要な力「自己理解」「対人行動」「言語化」「対人参加」、③「周囲の理解」の3つのグループに分け、学校におけるキャリア教育で、これらの3つの側面に重点を置くことが必要であるとしている。また、桑田らは、就労継続に学歴差はないと述べ、特別支援学校で教育を受け、5年以上同じ職場で働き続ける人が多い知的障害者に比べ、発達障害者では、卒業している学校種も様々であり、周囲の理解を得にくい状況や、特性を理解したキャリア教育を受けていないなどが推察されると述べている。

桑田らにより就労継続に重要であるとされたカテゴリーのうち、「自己理解」は特に障害受容と深くかかわっていると考えられる。筆者自身の臨床例を振り返っても、発達障害のある学生にとって、自己の特性を理解することは困難なケースが多く、自分の困っていることに気づきにくく、自ら支援を求めにくいことや、支援者側からの支援の提案にも動機づけが低く受容しにくいことが多いように思われる。桑田らも指摘するように、大学におけるキャリア教育においても、「自己理解」は重視されているものの、そもそも自己理解に困難がある発達障害学生には定型発達学生用のアプローチとは異なる方法が必要であると考えられる。桑田・渡邊(2016)は、特別支援教育におけるキャリア教育の課題として、児童生徒一人一人の障害特性を踏まえたキャリア発達を支援する視点から、児童生徒本人を中心とした指導を考えていく必要性を指摘している。そして発達障害のある中・高校生対象であるが、桑田らは、就労継続困難など就労上の問題が人間関係をめぐるころのありようや理解の仕方に関連して生じていることをふまえ、これまでの職業観・勤労観中心の指導から、社会性や彼らのころを育てるプログラムを導入した教育支援プログラムが必要であると考え、社会性発達支援プログラムを作成した。このプログラムでは、特に社会性と深く関係する「人間関係」「自己理解」「他者理解」「問題対応」について具体化したものを提出している。さらに、指導法として、教員がキャリア発達の視点を持ち、生徒が主体的に自分自身を向上させようとする意欲を育てるための働きかけをすることが重要であると述べている。

大谷(2012)は、就労移行支援事業所などで障害者の就労支援の経験を有する56人を対象として、就労支援者が重視する、発達障害者の職業生活に関わる自己の理解について調査を行っている。その結果、「あいまいな言葉遣いによる言語指示の理解が困難であることを本人が自覚し、支援を求めたり、対処の仕方を身に付けたりしようとする」など職務遂行のための指示理解や人間関係の形成などに関する困難さを軽減することについての自覚に特徴のある第1因子「問題軽減の必要性」、「決められた規則を守る几帳面さを本人が自覚し、活用しようとする」など職業生活に関わる適応的な態度を有していることへの自覚に特徴のある第2因子「勤労に資する姿勢の所有」、「例示やモデルの提示など視覚化されたヒントによって理解が進むことを本人が自覚し、活かそうとする」など職務遂行の困難さへの対処法についての自覚に特徴のある第3因子「補完の方略」の3因子を得た。大谷は、この結果を、就労への移行支援における発達障害者の自己の理解の重要性を改めて認識させるものであると述べている。また、キャリア教育の視点からは、实际的で具体的な学習である就業体験の重視があげられると述べており、実際の就業体験により自己の理解を深めていく教育効果について言及している。田澤(2013)も発達障害のある大学生の就職支援について、在学中に自らの特性と向き合う機会を、大学生活を通じていかに提供するかということが重要であると述べており、体験を通しての自己理解が定型発達学生以上に大切になると考えられる。さらに、実際に就労体験をするだけでなく、一つ一つの体験について、いわゆるPDCAサイクルのように積み重ねていく必要があると考えられる。

これらの発達障害者の就労支援に関する研究から、発達障害のある学生の就労支援においては、定型発達の学生の就労支援と比べ、支援内容として重複するものの、重点の置き方が異なったり、丁寧な教育プロセスを必要とすることや、個人の特性に応じた個別支援計画を立てる必要があること、具体的な体験学習が重要であることが、仮定できると考えられる。また、定型発達学生と同様に、就労支援はキャリア発達の観点から大学入学後から始まるものではなく、高大連携・高大接続を意識したものであるべきであろう。海口(2013)は、今日の大学の置かれた状況について、全入時代を迎え、入試の多様化により学力に課題のある学生が入学している一方、経済のグローバル化に対応できるように「学士力」「社会人基礎力」を学生に習得させるように求められるという矛盾した現状を説明し、学力にも社会性の発達にも課題のある学生に対する支援体制は、いまだ不十分であると指摘している。中でも、一貫した支援が必要とされる発達障害のある学生に対して、大学の支援は手探りの部分が多く、高校における支援を把握し、大学でその支援を引き続き展開していくかという、高大接続・連携においては課題があると述べている。海口も指摘するように、高校・大学間における情報共有がまず必要であろう。大学における発達障害のある学生の支援については、各大学で様々な取り組みがなされつつ

あり、大学間でも非常に関心の高いテーマである。就労支援に関しては十分な取り組みが行われているとは言えない状態ではあるが、発達障害のある学生の就労支援に関する事例報告も少しずつ積みあがっているように思われる。例えば、木谷・田中(2015)は、発達障害のある大学生に対して、就労を視野に入れた支援を試みている。また、山下(2016)でも紹介したが、発達障害のある大学生に対する就労支援の実践例としては、松久・金森・今枝・楠・鶴川(2013^a, 2013^b)や堀江(2013)、就労スキルの向上に関する実践例としては、松久・金森・今枝・西山(2014^a, 2014^b)がある。大学における発達障害学生の就労支援については、一方では高大連携・高大接続、また一方では社会・職業への移行というひとつの連続する過程におけるキャリア発達の観点が必要であると考えられる。社会・職業への円滑な移行のためには、大学が地域の就労支援機関と連携することも必要であろう。例えば、障害者職業総合センター(2010)によるワークシステム・サポートプログラムは、知的障害を伴わない発達障害のある人のための障害特性に応じた就労支援プログラムであり、13週間の期間でグループワーク主体の「就労セミナー」「作業」「個人相談」により構成されている。「就労セミナー」には技能トレーニングとして、「問題解決技能トレーニング」「リラクゼーション技能トレーニング」「職場対人技能トレーニング」「マニュアル作成技能トレーニング」がある。ただし、地域の就労支援機関も、様々な問題を抱えているという現状もある。久・坂本・屋・中村・本多・永江・花田(2016)は、発達障害者を含む、困難さを抱えた若者に対する移行支援について、我が国の地方都市の現状と課題を報告している。久らによると、若者の移行支援の現場では、経済的な問題やスタッフの質の問題、利用者の家族の問題など多くの問題があり、専門的なスキルを持つ多様な人材が関わっている米国と比べ、我が国では専門職チームによる支援や支援のネットワークの構築には至っていない現状であるという。米国における障害者就労支援と比較すると、我が国における取組はまだ多くの課題を抱えていると思われる。

就労支援と権利擁護(アドボカシー)に関する文献の概観と米国における実際の取組に関する情報収集を行った清野(2016)は、我が国における就労支援と権利擁護の課題として、①人権・生存権についての道徳的権利の侵害、②差別、虐待等の法的権利の侵害、③法的権利や実効性等の現在の権利擁護システムの問題、④支援に内在する専門家支配の可能性に整理している。清野は、これらの課題を解決するための方策の一つとして、自己決定、意思決定の支援方法の確立を挙げており、セルフ・アドボカシーや当事者主権の視点が重要であると述べている。また、清野は、米国の取組として、①道徳的権利の明確な理論に基づいた就労支援方法の確立(カスタマイズ就業)、②権利形成・獲得・救済のための当事者、仲間、専門家によるアドボカシー(カスタマイズ就業、意見表明、法案導入)を挙げている。キャリア発達の観点から、学生自身の障害特性を含めての自己理解、アドボカシースキルの習得は、ぜひとも必要である。米国に

における障害学生支援に関しては、高石(2016)もサンフランシスコにおける障害学生支援、就労支援の実際について報告を行っている。高石も指摘するように、「個別の教育支援計画」(IEP)、キャリア教育、就労支援といった生涯にわたる障害学生支援は、1990年障害のあるアメリカ人法(ADA法2008年改正)など法的基盤をもつ米国とは異なるが、我が国においてもキャリア発達の視点から参考になる点が多々あるように思う。

3. 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

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、障害者の社会的・職業的自立について、次のように記されている。「障害のある者が生涯にわたって自立し、社会参加をしていくためには、一人一人のニーズに応じた教育や支援を行うとともに、企業等への就業支援の充実等、社会全体で障害のある者の自立・社会参加を支えていくための環境を整えていくことが重要である。」(p. 8)。

本答申における「キャリア」とは、「人は、他者や社会とのかかわりの中で、職業人、家庭人、地域社会の一員等、様々な役割を担いながら生きている。」(p. 17)、「人は、このような自分の役割を果たして活動すること、つまり「働くこと」を通して、人や社会にかかわることになり、そのかかわり方の違いが「自分らしい生き方」となっていくものである。」(p. 17)、「このように、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だしていく連なりや積み重ねが、「キャリア」の意味するところである。」(p. 17)とあり、「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だしていく連なりや積み重ね」(p. 103)とまとめている。ここでは、「キャリア」について、生涯を通して形成されるものであり、他者や社会とのかかわりの中で、役割を果たしながら積み重ねられるものと考えられている。そして、「このような、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が「キャリア教育」である。」(p. 17)。一方、職業教育については、「人は、専門性を身に付け、仕事を持つことによって、社会とのかかわり、社会的な責任を果たし、生計を維持するとともに、自らの個性を発揮し、誇りを持ち、自己を実現することができる。仕事に就くためには、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力や態度だけではなく、それぞれに必要な専門性や専門的な知識・技能を身に付けることが不可欠である。」(p. 18)とし、「一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育が「職業教育」である。」(p. 18)とした。

本答申では、高等教育におけるキャリア教育・職業教育について、「高等教育機関進学率は約8割に達し、多くの若者にとって、社会に出る直前の教育段階。社会・職業への移行を見据

えた教育の改善・充実」「実践的な職業教育の充実や生涯学習ニーズを含む多様なニーズへの対応」(p. 106)が課題となっていると指摘する。また、基本的な考え方として、キャリア教育では、「自らの視野を広げ、進路を具体化し、それまでに育成した社会的・職業的自立に必要な能力や態度を、専門分野の学修を通じて伸長・深化させていく」「キャリア教育の方針の明確化と、教育課程の内外を通じた体系的・総合的な教育の展開」「体験的な学習活動の効果的な活用」(p. 106)の3点を挙げている。一方、職業教育については、「自立した職業人を育成する職業教育の重要性を踏まえた高等教育の展開」「各教育機関が果たす役割・機能の明確化と、それぞれの特性をいかした職業教育の充実」「産業界との連携・対話による、求められる人材像・能力の共有と、職業に必要な能力を育成する教育の充実」(p. 106)の3点を挙げている。さらに、各高等教育機関における推進の主なポイントとして、大学・短期大学では、「教育課程の内外を通じて社会的・職業的自立に向けた指導等に取り組むための体制整備(設置基準改正。平成23年度から実施)を踏まえた取組の実施」「各大学・短期大学の機能別分化の下、養成する人材像・能力を明確化した職業教育の充実、実践的な教育の展開」「生涯学習ニーズ等への対応」(p. 106)の3点を指摘している。

ここで記されている平成23年度から実施された大学設置基準改正の内容は、大学設置基準第42条の2として新設されたものであり、「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)とある。佐藤(2016)は、大学設置基準第42条の2が新設された背景として、正課授業、キャリアガイダンス、就職指導等がバラバラで行われ、学内の連携がなされなかったことを指摘している。そして、この第42条の2が、いわゆるキャリアガイダンスの必須を求めているのではないことを強調している。佐藤は、キャリア教育は、大学教育全体として教育内外の有機的な連携の下で取り組むものであり、そのためにはFD的視点が必要であると述べている。

堀(2016)もまた、第42条の2について取り上げ、改正後、教員による教育と職員による指導の二分割化による問題が生じたとして、次の4点をあげている。①共通の目的・達成目標が形成されづらくなる、②情報の共有がされづらくなる、③評価・改善プロセスが十分機能しない、④全学的な取組として認知されずモチベーションが上がらない。堀は、大学におけるキャリア教育は、全学的な体制の中で、教員と職員とが協働して行うことにより充実したものとなると考えており、就職支援のみに注目したり、キャリア科目を授業科目としておくだけで担当教員のみ関わっているというような現状に対して、問題提起していると言えよう。ただ、堀の言うように、第42条の2の新設によって教員による教育と職員による指導の二分割化が生じたので

はなく、佐藤の言うように、「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。」についての重要性に多くの大学が留意していないことによるものではないかと考えられる。

我が国におけるキャリア教育・職業教育の基本的方向性は、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と考えられ、障害学生、特に発達障害学生のキャリア教育・職業教育を検討する際に、今日の大学における学生の多様化を考慮し、この基本的方向性を踏まえた具体的な提案をすべきであろう。発達障害学生は、一人ひとりの特性が異なるという特徴があるので、その点に配慮したキャリア教育・職業教育の提案は、ユニバーサルデザインになると予想される。

4. 大学におけるキャリア教育

児美川(2015^a)は、今日のキャリア教育の実践が抱える問題点として、次の3つをあげている。

- ①「正社員になりさえすれば大丈夫」という誤ったメッセージを伝えてしまう可能性があること。
- ②学校・大学卒業後の若者が非正規雇用から出発することになって、その後の自らのキャリアをどのようにつないでいくかについて、実践的な知恵や方策を教えるという発想に立っていないこと。
- ③労働法の知識や労働組合の役割など、若者たちが自らの身を守るための手段について教えていないこと。

また、児美川(2015^b)は、「新卒一括採用から日本的雇用へ」という移行ルートが社会的標準にはなっていない現状を指摘し、本来のキャリア教育が引き受けるべき役割として、①職業的自立を見通すことのできる、専門・職業教育の提供、②産業・職業・労働の理解、③ライフステージやライフキャリア上の諸問題、④労働者の権利、働く場のルール、⑤社会的な課題意識と生涯設計をあげている。

花田・宮地・森谷・小山(2011)は、大学卒業後の初期キャリアにおける問題は卒業後3年以内の離職率に示されるような、若者が入社直後に組織に定着するかどうかという外的側面ではなく、モチベーション高く仕事に取り組むかどうかという内的側面(心理面)にあると述べている。そして、モチベーションを扱う理論として、米国で研究が進められてきた「リアリティ・ショック」と「ジョブ・マッチング理論」を紹介している。花田らは、不確実性の高い今の時代において、ジョブ・マッチング理論が現実的に機能しうることは困難であると指摘し、キャリア開発の発想の転換が必要になると述べる。つまり、花田らによると、予期しなかった不慣れな職務や、得意でない職務でも、個人がその仕事に積極的に取り組むモチベーションを自ら発揮し、新たな能力を開発していくという考え方である。花田らは、不確実な環境を前提とするキャリア諸理論として、「積極的不確実性(Positive Uncertainty)」(Gelatt, 1989)、「計画され

た偶発性(Planned Happenstance)』(Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999), キャリア・チェンジのプロセスを調査した Ibarra(2003)の研究成果を取り上げている。ただし、花田らは、大学におけるキャリア教育を検討する場合、こうした自律的な個人を前提とする文化的背景のある海外の理論を展望するだけでなく、他者との関係性の中で自分の役割を捉えていくことも重視する日本の文化的背景を考慮することも必要であると注意している。しかしながら、花田らの紹介した不確実な環境を前提とした諸理論は、女子学生のライフキャリアを検討する際に、非常に重要な概念となると考えられる。なぜならば、我が国における大学卒業後の女子学生のキャリア発達は、不確実性の高い状況に置かれているという現状があるからである。

児美川や花田らを取り上げているキャリア教育では、性差を取り上げてはいないが、現実的には、学校卒業後のキャリア発達の様相は、男性と女性では大きく異なっている。三川(1990)は、ライフキャリアの視点から役割受容の性差を検討している。対象者は、高校生・大学生・社会人2,088人(男性1,217人, 女性871人)で、社会人の年齢は20代から50代までで、役割特徴と役割受容について、質問紙による調査を行った。人生における主要な役割として「学習者」「労働者」「市民」「家庭人」「余暇人」の5つを主要な役割とし、それぞれ「勉強」「仕事」「社会的活動」「家庭や家族」「趣味やレジャー」の役割活動について測定する SI(Salience Inventory)の日本語版「役割特徴目録」を使用し、役割受容の測定は「役割受容尺度」(三川, 1988)を使用した。その結果、役割受容、役割特徴とも、発達段階や性差によって大きく変化することが明らかとなった。三川は、女性の場合、高校生から20代にかけて大きな役割の変化があり、20代では、仕事に加えて、家庭や家族にも多くの時間や労力をかけることが人生における満足感や役割の達成感、有能感をもたらすと考えられると述べている。生涯にわたるキャリア発達を考える際、高校生から20代にかけて大きな役割変化があるという三川の研究結果は性差を考慮したキャリア教育の必要性を示唆するものであり、特に高校生以降は、将来のライフイベントを見据えたライフキャリアと、ライフキャリアに含まれるが学校・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を取り入れたキャリア教育が望まれる。

加藤(2009)は、女子大学生1年生40人を対象として、自立と共生のイメージを質問することで、女子大学生のキャリア意識を検討している。その結果、自立意識と共生意識のどちらかを強く感じている学生が同程度、両方とも強く感じている学生も同程度いた。また、自立的な人生に対するイメージでは、「自立への希望や不安」「自己実現への希望や不安」、共生的な人生に対するイメージでは、「世話への希望や不安」「関係形成への希望や不安」が多かった。さらに、前者のイメージには「共生とのかねあい」、後者のイメージには「自立とのかねあい」も含まれていた。これらのことから、加藤は、女子大学生のキャリアに関する意識は、自立と共生の兼ね合い、バランス、あきらめ、競合といった要素を含めて検討することが重要である

と述べている。すでに、花田らが我が国の文化的特徴として指摘した、他者との関係性の中で自分の役割を捉えることを重視する傾向は、女子学生においてより強いのではないかと推測される。

加藤・小倉・安立(2011)は、女子大学生1年生400人を対象とした職業観に関する尺度構成のための調査を実施している。加藤らは、職業に関する価値観を「職業を持つことに対する個人の見解、考え方、価値観、認識、印象、期待の総体である」と定義し、手段的職業観として「経済的安定」「女性の働きやすさ」の2つの下位尺度、目的的職業観として「自己実現」「人間関係」の2つの下位尺度を設定し、働くことに対する消極的・否定的な態度を測定する下位尺度「否定的職業観」を設定した。因子分析の結果、「生活の安定」「人間関係」「自己実現」「社会貢献」「否定的職業観」の5因子が得られた。「女性の働きやすさ」に含まれていた項目は、「生活の安定」因子と、「自己実現」因子に分類され、女性特有の職業観を反映しているのではないかと考察している。加藤や加藤らの研究で明らかにされた、女性特有のキャリア意識や職業観を、大学におけるキャリア教育で取り上げる必要があると考えられる。

松並・荻野(2015)は、大学・短期大学の女子大学生365人を対象に、キャリアプランと自立、職業観、依存的自己愛の関連について検討している。キャリア選択率では、結婚あり再就職(非常勤)33.5%、結婚あり継続29.9%、結婚あり再就職(正規雇用)18.2%であったが、4年制と短大で分けると、4年制では、結婚あり継続36.7%、結婚あり再就職(非常勤)29.4%が多く、短大では、結婚あり再就職(非常勤)37.6%、結婚あり継続23.2%、結婚あり再就職(正規雇用)22.7%となっており、違いが見られた。また、結婚・出産後も就労継続を予定する人は、自立尺度の下位尺度である「社会的関心」「生活身辺処理」得点が有意に高く、出産せずに就労継続を予定する人は、自立尺度の「協調的対人関係」得点、「親子の信頼関係」得点、職業尺度の「人間関係」得点が有意に低い傾向があった。就労継続に関連すると考えられる自立尺度の「主体的自己」「経済的自活」は、キャリアプランとの関連は見られなかった。これらのことから、松並らは、女子大学生を対象に、自立とエンパワメントを促すような、女性のためのキャリア教育が必要であると考察している。

2011年1月中央教育審議会答申では、「序章 若者の「社会的・職業的自立」や「学校から社会・職業への移行」を巡る経緯と現状」の「1. 我が国の産業構造や就業構造の変化」で、女性就業者の状況について、「一般的に、固定的な性別役割分担意識や出産・育児等の影響の下で、正規雇用以外の雇用形態である者の比率が正規雇用者の比率より多くなっている。この状況は、出産・育児に伴うものだけではなく、未婚の女性においても近年強まる傾向にあり、特に高等学校卒の女性は、正規雇用以外の雇用形態である者の比率が男性に比べて高い。」(p. 7)と述べ、「女性は安定的な雇用が得にくく、厳しい状況に置かれており、男性と女性の状況

の違いにも留意が必要である。」(p. 8)としている。また、「第4章高等教育におけるキャリア教育・職業教育の充実方策」では、「(カ)男女共同参画の視点を踏まえたキャリア教育」で「少子・高齢社会を迎えた我が国において、経済・社会の活力を維持・向上していくためには、女性の活躍が一層重要である。いわゆる男女雇用機会均等法や育児・介護休業法、ワーク・ライフ・バランスに関する憲章・行動指針等も整備され、男女共同参画社会の実現に向け、学生・生徒を取り巻く経済・社会の環境は変化している。このような変化に対応できるよう、意識改革も含めたキャリア教育が重要である。」(p. 69-70)とし、「特に、妊娠・出産等のライフイベントの影響を受けやすい女性について、社会において女性が置かれている状況や多様なライフスタイルの選択を可能とする支援策等を理解させるなど、女性のライフイベントを意識したキャリア教育の取組も展開されている。」(p. 70)と紹介している。本答申では、キャリア教育は「幼児期の教育から高等教育まで、発達の段階に応じ体系的に実施」(p. 103)するとあり、この体系に、女性のライフキャリアの視点を盛り込むことが必要なのではないかと考えられる。特に、大学におけるキャリア教育では、女性のキャリア発達に重点を置いた内容が求められると考えられるし、それは、女子学生だけでなく、男子学生にも必要な教育内容であると言える。

山口(2011)は、キャリア教育分野と「女性キャリア」領域の先行研究を概観し、「女性キャリア教育」の方向性について考察を加えている。山口によると、キャリア教育も、「女性キャリア」分野においても、政府が介入するようになった背景に、社会や経済の構造的な変化への対応という共通したテーマが存在するが、それぞれの接点に関する検討が十分に行われてきてはいないという。そして、社会に出る前の「若者」ではなく、「女性全般」に焦点を当てた「女性キャリア」の分野は、学校の教育機関に属する者たちに、体系的に「女性キャリア教育」を実施してきてはないという欠点を持っていると指摘している。山口は、「女性キャリア教育」を大学の一講義として開設するならば、その独自性と意義を担保しながらも、職業教育の一環として展開しているキャリア教育と結びつけ、問題への気づきとともに、その問題への対応策をも視野に入れた教育内容が盛り込まれるべきであると述べている。

大学におけるキャリア教育は、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などにも重点を置いた女子学生のためのキャリア教育を実践し、これを将来の男女共同参画に向けて男子学生にも教育すること、発達障害学生を含む、全ての障害学生のための社会的・職業的自立を目指すものである必要がある。つまり、学生一人一人のキャリア発達を中心に置いた、ユニバーサルデザインとなることが期待される。

5. ライフキャリア教育

ライフキャリア教育について、カリキュラムや授業プログラムの研究、実践が行われている。河崎(2011)は、青年期までに、家庭・地域・職業生活における多様な人生役割を肯定的に受け止め、自らのキャリアに自己実現と他者支援を見出し、共生的なアイデンティティ形成に寄与するライフキャリア教育が要となり、生涯のキャリア形成を意義あるものとすると考え、就学前から大学段階までの発達段階に焦点を当て、ライフキャリア教育の在り方を検討し、体系的なカリキュラムの提案を行っている。河崎は、まず米国のキャリア教育の中等教育用教科書を参考にし、「自己理解」「人間関係」「意思決定」「就業開発」「生活実践」「キャリア統合」の6つの能力領域を決定した。次に就学前段階からの発達段階を視野に入れた、米国ニュージャージー州のキャリア教育カリキュラムガイドの内容分析により、具体的な学習内容と順序性を明らかにし、第1レベルとして「自己理解」「人間関係」「意思決定」、第2レベルの「就業開発」「生活実践」、第3レベルの「キャリア統合」の3つのレベルと、「個」と「関係性」の両発達の方向性から能力概念を構造化した。さらに、就学前から大学段階までのライフキャリア教育のカリキュラムモデルを提出している。河崎は、共生的なアイデンティティ発達に寄与すると同時に、社会参画を可能とし、男女共同参画の実現にも貢献しうるモデルであると述べている。

丸山・河崎(2016)は、河崎(2011)のライフキャリアに関する6つの能力領域を用いて、日米の家庭科の教科書を比較分析し、高校・大学における実践を視野に入れた、ライフキャリア教育における授業プログラムを構想している。丸山らによれば、日米の家庭科教科書の比較により、日本では「自己理解」「人間関係」「生活実践」に重点が置かれ、米国では、それらの内容に加え、「意思決定」「就業開発」「キャリア統合」の能力領域も含められており、総合的にライフキャリアに関する能力育成を目指しているという特徴が認められたという。丸山(2016)は、丸山らによるライフキャリア教育の授業プログラムの構想を基盤にして、授業プログラムを開発し、高校と大学で授業実践を行っている。

小泉・川北(2016)は、女子大学で「キャリア」を人生ととらえたキャリア発達の視点で教育プログラムを構築し、授業実践を行っている。小泉らによると、2011年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年間の大学教育にどのように反映させていくかを考える中で、キャリア科目とその他の教養科目及び専門科目との連動の重要性が見えてきたという。また、キャリア発達の視点から、勤労観・職業観に焦点を当てるだけでなく、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の確立を検討したと述べている。

大学ではないが、高等学校におけるライフキャリア教育に関する研究もある。大島(2016)は、

高等学校のキャリア教育を教育課程と関連付けながら、ライフキャリア形成の視点から考察し、高校生のためのキャリア形成プログラムを作成している。大島によると、プログラムの特徴は次の2点であった。①「働くこと」だけでなく、家庭生活や余暇活動、地域活動等も含めて、長い人生をどのように生きていくのかというライフキャリア形成の視点から考えることを提案。②「卒業後」からのことだけでなく、現在の自分の周囲の人間や社会のことを再認識する視点を提案していること。大島は、道德教育や公民科、家庭科等の教科、総合的な学習の時間、ホームルーム等の特別活動など、教育活動の全体を通じて学習課題を共有できる可能性が明らかになったと述べている。

ライフキャリア教育に関する研究はまだ少ないが、幼児期から高等教育まで、発達の段階に応じ体系的に実施するためにも、各教育機関でのカリキュラムや授業プログラムに関する検討や、実践研究が行われることが必要であろう。現在、キャリア教育にライフキャリアの視点を導入する試みは、すでに大学を中心として実践されており、今後の研究成果を期待できる。

6. お わ り に

障害者差別解消法が施行され、半年が過ぎた。日本学生支援機構による調査結果(2016)にも示されたように、発達障害のある学生の就労支援の実施率は低く、また発達障害学生の就職率も他の障害学生に比べると低いという現状がある。これまで、本学の学生支援で関わった発達障害のある学生の卒業後について追跡調査はしていないが、就職率という点では、同様に学生相談で関わった定型発達の学生の就職率に比べ、かなり低いように思われる。2011年中央教育審議会答申では、障害者の自立・社会的参加や、女性の置かれた就労状況の課題についても触れられている。同答申にあるように、「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」キャリア教育を、大学も責任をもって行わなくてはならない。本学が女子大学である強みを生かして、女性のためのキャリア教育を構築し、ライフキャリアの視点から、発達障害のある女子学生のキャリア発達支援を検討することが、今後の課題である。

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) ぎょうせい。
- Gelatt, H. B. 1989 Positive uncertainty: a new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 2, 252-256.

- 花田光世・宮地夕紀子・森谷一経・小山健太 2011 高等教育機関におけるキャリア教育の諸問題. *Keio SFC journal*, **11**, 2, 73-85.
- 羽鳥友紀子・竹内康二 2014 発達障害児者が就労準備段階において身につけておくべきスキルの検討—就労支援関係者への調査による自由記述文の分析を通して—. *多摩心理臨床学研究*, **8**, 35-40.
- 久真理子・坂本采也可・屋理恵子・中村光・本多恵子・永江誠治・花田裕子 2016 困難さを抱えた若者に対する移行支援のA地域の現状. *保健学研究*, **28**, 85-91.
- 堀健介 2016 大学キャリア教育の充実に必要な教職協働：教職協働を阻害する要因とチーム教育の可能性. *北海学園大学大学院経営学研究科 研究論集*, **14**, 1-28.
- 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. *白梅学園大学研究年報*, **18**, 129-133.
- Ibarra, H. (金井壽宏監修・解説 宮田貴子訳) 2003 ハーバード流キャリア・チェンジ術. 翔泳社.
- 加藤容子 2009 女子大学生のキャリア意識. *人間関係学研究*, **8**, 11-16.
- 加藤容子・小倉祥子・安立奈歩 2011 四年制大学進学女性のライフコース分析(1)—職業・子育て・結婚の価値観尺度の開発—. *椋山女学園大学研究論集*, **42**, 社会科学篇, 163-176.
- 河崎智恵 2011 ライフキャリア教育における能力領域の構造化とカリキュラムモデルの作成. *キャリア教育研究*, **29**, 57-69.
- 木谷秀勝・田中亜矢巳 2015 高機能ASD大学生に対する就労を視野に入れた支援の試み. *山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要*, **39**, 119-128.
- 清野絵 2016 就労支援と権利擁護についての一考察—文献レビューと米国のEmployment Firstの取組から—. *福祉社会開発研究*, **8**, 59-71.
- 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.
- 見美川孝一郎 2015^a 若年労働問題への教育現場の対応—キャリア教育を超えて—. *大原社会問題研究所雑誌*, **682**, 13-21.
- 見美川孝一郎 2015^b 若者の実態を直視し, 社会の進路も同時に拓くキャリア教育・経済教育. *経済教育*, **34**, 6-9.
- 桑田良子・渡邊章 2015 発達障害者・知的障害者が働き続けるために必要な要因の検討—思春期のキャリア教育を考える前段階として—. *植草学園大学研究紀要*, **7**, 59-67.
- 桑田良子・渡邊章 2016 中学校・高等学校における発達障害児に対する社会性発達支援プログラムと指導法の開発—キャリア教育と関連して—. *植草学園大学研究紀要*, **8**, 15-25.
- 松久眞実・金森裕治・今枝史雄・楠敬太・鶴川暁史 2013^a 発達障害のある学生への就労を見据えたキャリア支援に関する実践的研究(第I報)—高等教育機関における実践を通して—. *大阪教育大学紀要 第IV部門*, **61**, 2, 51-62.
- 松久眞実・金森裕治・今枝史雄・楠敬太・鶴川暁史 2013^b 発達障害のある学生への就労を見据えたキャリア支援に関する実践的研究(第II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*, **62**, 1, 53-73.
- 松久眞実・金森裕治・今枝史雄・西山寛弥 2014^a 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I報)—高等教育機関における実践を通して—. *大阪教育大学紀要 第IV部門*, **62**, 2, 37-50.
- 松久眞実・金森裕治・今枝史雄・西山寛弥 2014^b 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II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.
- 丸山実子・河崎智恵 2016 ライフキャリア教育における授業プログラムの枠組構築—日米家庭科教科書分析を手がかりとして—. *奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究*, **8**, 59-66.
- 丸山実子 2016 高等学校・大学におけるライフキャリア教育の実践. *奈良教育大学大学教職大学院研究*

- 紀要 学校教育実践研究, **8**, 67-75.
- 松並知子・荻野佳代子 2015 女子大学生のキャリアプランと「自立」の関連—心理的・社会的・経済的側面を含めて—. 神戸女学院大学論集, **62**, 2, 121-136.
- 三川俊樹 1988 成人期における役割特徴と役割受容. 追手門学院大学文学部紀要, **22**, 1-22.
- 三川俊樹 1990 ライフ・キャリアの視点からみた役割受容. CAREER GUIDANCE STUDY, **11**, 10-17.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S. and Krumboltz, J. D. 1999 Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, **77**, 2, 115-124.
- 文部科学省 2012 障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告(第一次まとめ)について. (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/12/1329295.htm)
- 文部科学省 大学設置基準. (http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ninka/hourei.htm)
- 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. (http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afieldfile/2016/03/22/h27houkoku.pdf)
- 大島まな 2016 高等学校の教育課程におけるキャリア教育の一考察—ライフキャリア形成の視点から—. 九州女子大学紀要, **52**, 2, 31-48.
- 大谷博俊 2012 多変量解析に基づく発達障害者の移行支援における課題の検討—就労支援者が重視する当事者の「職業生活に関わる自己の理解」に視点をあてて—. 特殊教育学研究, **50**, 1, 13-20.
- 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.
- 障害者職業総合センター 2010 発達障害者のワークシステム・サポートプログラムの開発とその支援技法. 障害者職業総合センター職業センター実践報告書 No. 17. 独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構障害者職業総合センター職業センター. (www.nivr.jeed.or.jp/center/report/practice17.html)
- 高石浩一 2016 サンフランシスコにおける障害学生支援, 就労支援の実際. 臨床心理学部研究報告, **8**, 71-86.
- 田澤実 2013 発達障害のある大学生の就職支援. 生涯学習とキャリアデザイン, **10**, 53-65.
- 海口浩芳 2013 自閉症スペクトラム学生への対応をめぐる高大接続の課題—課題抽出のための予備的考察—. 北陸学院大学・北陸学院短期大学部研究紀要, **6**, 99-108.
- 山口理恵子 2011 キャリア教育に関する試論—「女性キャリア」との関連から. 城西大学経営紀要, **7**, 137-148.
- 山下京子 2016 大学における発達障害のある学生の支援体制について. 広島女学院大学論集, **63**, 129-143.