

発達障害特性をもつ事例に対する個別キャリア支援 —医療福祉系大学における支援を考える—

大野宏明*¹ 山形隆造*¹ 井上桂子*¹

要 約

医療福祉の職業を目指している発達特性の強い学生や障害認識が乏しい学生は、対人スキルの苦しさ、問題解決の困難さ、支援を求めることの苦手を有しているため、病院実習など高度な対人スキルを求められる場面では不適応を起こしやすい。また、不適応によるストレス状況や孤立状態が続くことで、二次的に精神障害を引き起こす学生も多い。そのため、発達特性をもつ学生が自分の能力に合った将来像を抱けるように、障害受容を促進するための支援や精神面に対する支持的な対応、キャリア支援などの教育的配慮が必要になると考える。今回、医療福祉系の大学において職業的アイデンティティの危機にあった発達特性をもつ事例に対して、発達特性の評価と事例のニーズに基づいた個別キャリア支援を約2年間実施した。その結果、事例は、自己の発達特性の理解や将来の職業を想定した社会的スキルを学習することで自己認識が深まり、自分の能力に合った働き方を選択することができた。医療福祉系の大学における教育的配慮として、学生の特性に合わせた個別キャリア支援が有用であることが示された。

1. 緒言

大学全入時代を迎え、発達障害が疑われるグレーゾーンの学生や自閉スペクトラム症の学生が入学する割合の増加が報告されている¹⁾。発達特性をもつ学生は、高いモラルと社会性、高度な対人スキルが要求される医療福祉系養成校では、学業や実習における躓きや挫折を経験し不適応となりやすい。日本学生支援機構の実態調査¹⁾においても、発達障害を持つ学生の国家資格取得に関する職業選択の難しさが報告されている。発達障害を持つ学生は、相談や問題への対処を苦手とするため、ストレスを受けやすく抑うつや不安障害といった二次的な精神的不調を引き起こし、その結果進路を断念することが少なくない²⁾。これに対し、私立大学は発達障害学生の特性を把握し、具体的な支援を行い適切な就職活動へと導く合理的配慮に基づく支援が努力義務とされているが、学生の障害認識の問題、病状開示の問題、能力に対する適性の問題といった要因が関係するため、大学としても合理的配慮としての支援体制には限界が生じているのが現状である。

医療福祉系養成校の教員は、実習での様子を通して発達障害特性をもつ学生の資質や適性に疑問を抱きやすい。資格取得に向けた高度な医学教育のみならず、学生の自己理解に向けた支援や本人らしい生き方と折り合いをつけていくために、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キャリア教育³⁾に目を向けた支援、すなわちキャリア支援が求められている。キャリア支援の方法として、松瀬ら⁴⁾は、発達障害学生が本人の能力に適当でない職業に就くことに執着し、職業活動に行き詰ることがあるが、周囲が活動状況を見守り本人が失敗した体験と一緒に振り返ることができれば、その体験が活かされていくことが期待できると述べている。また、発達障害学生に対する支援方法として、Social Skills Training (以下SST) は有効なアプローチであるとされる⁵⁾。山形ら⁶⁾は社会的スキルに課題のある作業療法学生に対し、作業療法の臨床現場を想定したSSTを実施することにより社会的スキルが改善されることを報告しており、この手法は医療福祉分野のキャリア支援に応用

*1 川崎医療福祉大学 リハビリテーション学部 作業療法学科
(連絡先) 大野宏明 〒701-0193 倉敷市松島288 川崎医療福祉大学
E-mail : h-oono@mw.kawasaki-m.ac.jp

できると考えられた。

今回、医療福祉系大学の学業や実習の中で挫折を経験し、適性に思い悩みながらも資格取得に固執していた事例に対して、教員による SST を取り入れた個別キャリア支援を約2年間行った。その結果、事例は、自己の特性と折り合いをつけながら、老人保健施設で介助員として短時間就労するまでに成長が見られた。本論では、この事例報告を通して、医療福祉系養成校によるキャリア支援のあり方について考察することを目的とする。なお、本報告に際し、事例から口頭及び書面上で同意を得ておりプライバシー保護にも配慮している。

2. 事例紹介

2.1 事例プロフィール

A 氏の年齢は20歳代前半で、診断名は発達障害のグレーゾーンであった。

2.2 支援に至るまでの経緯

B 大学作業療法専攻に入学した。大学生活での対人面は、悪気なく配慮のない言葉を口にするなど孤立しがちであった。大学4年 (X-3年) までは成績は下位であった。病院での臨床実習では、緊張が強くスタッフや患者との接し方がぎこちないこと、体力がなく疲労困憊状態となること、要領が悪くレポート課題を十分にこなすことができないこと、患者の観察内容や指導者の発言内容が十分に理解できていないこと、患者のリスクに対する予測が不十分であること、といった問題が指摘されていた。教員は、指導者に A 氏の特性を理解してもらった上で、指導内容や課題量の配慮をしてもらうことで実習を乗り越えることができていた。しかし、臨床実習後の学力試験では合格できず、4年次を2回留年して卒業することができたが、その年の国家試験は不合格であった。年々、勉強に要する基礎体力の著しい低下がみられ、次第に疲れやすさから1日2時間勉強することが精一杯となっていた。その間、抑うつ症状も呈したため精神科の医療機関を受診し、発達障害のグレーゾーンと二次的なうつ状態を引き起こしていると診断を受けた。発達障害者支援センターにも自ら訪れて相談を始めていた。このような状況にあったが、A 氏は引き続き作業療法士を目指したいとの強い思いを表明したため、このままでは資格取得しても働くこと自体難しいことが危惧された。そこで教員間で協議し、学生との信頼関係があり、発達障害グレーゾーン学生への支援や障害者への就労支援の経験もある筆者が主担当となり、A 氏に就労に向けた自己理解と社会的スキル向上を目的とした個別キャリア支援を提案することになった。その後、

A 氏の同意が得られたため X 年5月より開始となった。

2.3 A 氏の発達障害特性、社会的スキル、各心理状態の評価

2.3.1 評価内容

支援開始にあたって A 氏が自分の特性を理解することが必要と考え、自己認識の向上とキャリア支援計画立案を目的とした面談を行った。発達障害特性の評価は、X 年5月の個別キャリア支援開始前に、発達障害の要支援度評価尺度 (Multi-dimensional Scale for PDD and ADHD : 以下 MSPA)⁷⁾ を実施した。MSPA は、A 氏と母親による事前アンケートを基に、2名の教員による半構造化面接によって評定を行った。要支援度を1~5で評定し、2.5以上は要支援レベルとなる。また、X 年5月の個別キャリア支援開始前と X+2年4月の就職後に、以下の4種類の評価を自己記入式で行った。1つ目は、精神状態の評価として、Achenbach System of Empirically Based Assessment の成人用自己評価 (Adult Self Report : 以下 ASR)⁸⁾ を、2つ目は、キャリアに対する自己効力の評価として特性的自己効力感 (Generalized Self-Efficacy Scale : 以下 SES)⁹⁾ を、3つ目は、社会的スキルの評価として、KiSS-18 (Kikuchi's Scale of Social Skills : 18 items)¹⁰⁾ を、4つ目は、心理的満足度の評価として、心理的 well-being 尺度¹¹⁾ を実施した。全て尺度得点が高いほど、その特性を強く示している。

2.3.2 支援開始前評価の結果

MSPA を用いて A 氏の発達特性を評価した結果、自閉症スペクトラムの項目では、コミュニケーションは、場に合わせた対応や共感的な対応が苦手なため集団適応に支障をきたしていた。運動症の項目では、緊張のしやすさにより身体の動かし方がぎこちなく、手先も不器用で動作のイメージが苦手であった。また、体力の低下に伴う疲れやすさや眠気の強さにより、勉強や家事など日中の活動量低下に影響していた。ADHD の項目では、不注意による忘れ物が多く、集中の持続も苦手であった。衝動性は、思いついたことを相手に配慮せずにそのまま口に出してしまい不適応につながっていた。限定的学習症の項目では、計算や文章の読解や聴覚的な理解が苦手なため、要領の悪さがみられた (図1, 表1)。結果については A 氏に説明を行い、共有を図っていった。

A 氏の精神状態を示す ASR (図2) は、症状の強さを示すカットオフポイントが臨床域の70点を超えており、特に、不安/抑うつ、思考の問題、注意の問題が高値にあった。自己効力感を示す SES (図3) は、支援開始前評価は52点で、一般健常人の平均

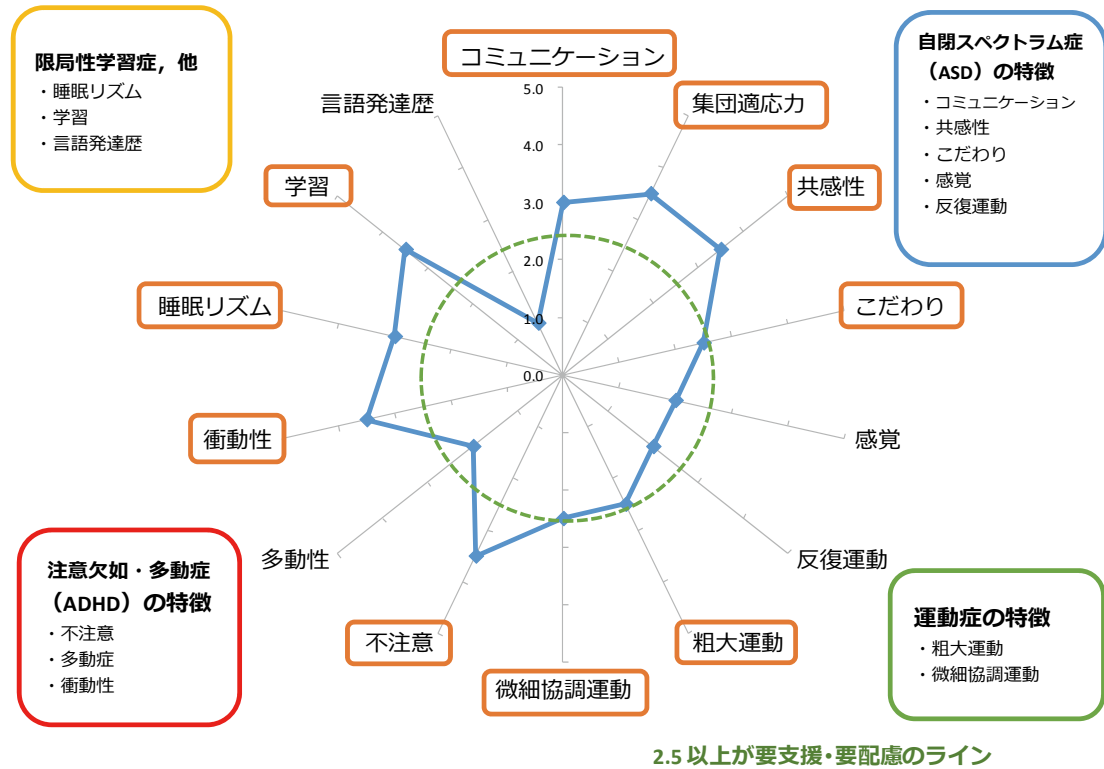


図1 A氏のMSPA評定のグラフ

表1 MSPAによるA氏の発達特性の評価内容

発達特性	評定	内容
コミュニケーション	3.0	冗談が通じず笑われて気づく。雑談が上手くできない。空気が読めない。長い話は要点がつかめない。報連相の判断が苦手。
集団適応力	3.5	中高校と友人は2-3人いた。同世代は苦手。あまり集団には参加しない。表面上はがんばれるがいつも気を張っている。
共感性	3.5	人の気持ちがわかりづらい。今までの気持ちに寄り添うことはせずに大学で困った。「これして」などの抽象的な指示はわからない。
こだわり	2.5	手順や考え方のこだわりがある。勉強の仕方は一部分ばかり深くする。人の助言を素直に受け入れられない。空想の世界にふける。
粗大運動	2.5	歩き方がペンギンみたいと言われる。筋力測定や関節可動域測定は頭でわかっていてもするとできない。動作をイメージするのが苦手。
微細協調運動	2.5	手先は不器用で、作業は全般的に苦手。ご飯もよくこぼす。バイトでも雑といわれた。裁縫が苦手。
不注意	3.5	本の読み飛ばしや計算の見落としがある。集中力がなくTVも疲れる。忘れ物が多い。騒がしい中で人の話を聞くのが苦手。
衝動性	3.5	「痩せたらかわいいのにね」とか、いらぬことを言う。高校までズバズバ言っていた。大学で黙るようにしている。衝動買いをする。
睡眠リズム	3.0	0-8時まで寝て、朝食後12時まで二度寝する。小中高と休み時間は寝て、居眠りもよくしていた。寝ないとフラフラする。昔から体力はなく家で横になっている。
学習	3.5	何回か言われないと理解できない。文章問題の読み取りが苦手。お金の計算や概念理解も苦手。丸暗記に頼っていた。
得意分野	3.0	楽器演奏や絵が好き。粘り強い性格。「できないけどがんばるね」といわれた。医療関係に就きたかった。

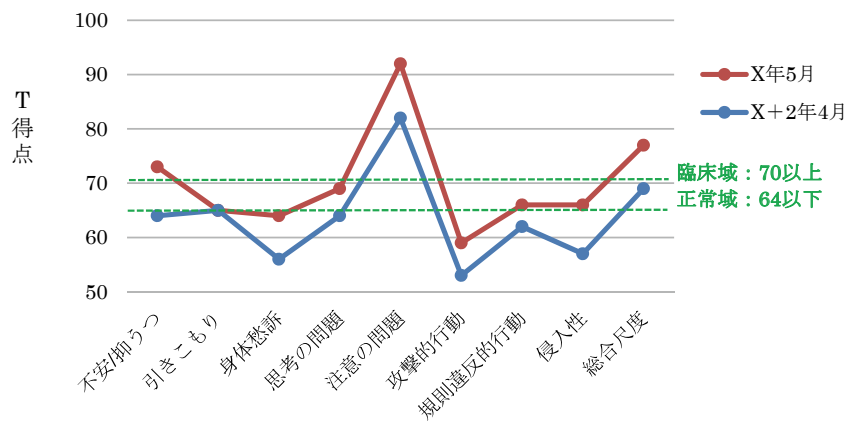


図2 Achenbach System of Empirically Based Assessment の成人用自己評価 (ASR)

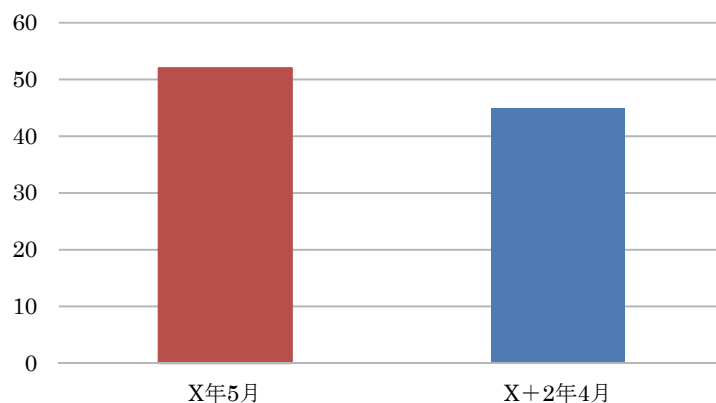


図3 特性的自己効力感 (SES)

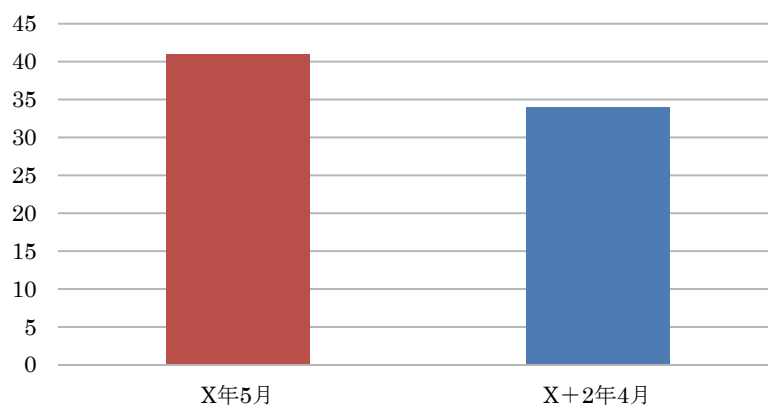


図4 社会的スキル尺度 (KiSS-18)

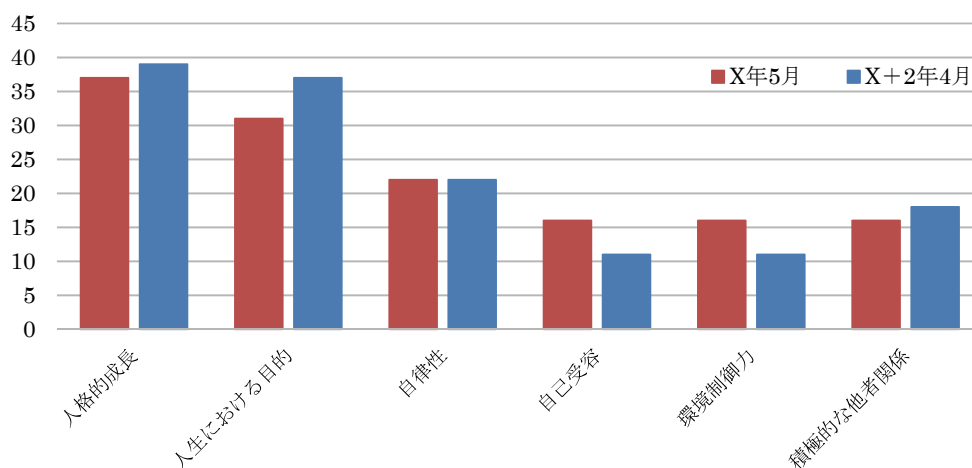


図5 心理的 well-being 尺度

77.9±13.9点⁹⁾より自己効力感の低さが認められた。社会的スキルを示す KiSS-18 (図4) は、41点で、一般健常人の平均60.0±9.9点¹⁰⁾より社会的スキル

の自己評価が低い傾向が認められた。心理的 well-being (図5) は、138点で、一般健常人の平均187.6点¹¹⁾より低い傾向が認められた。

2.3.3 A氏の支援開始前評価のまとめ

A氏の問題点として、1) 想像性や共感性に乏しいため相手の意図や周りの状況の的確な理解ができず、対人コミュニケーションや信頼関係の構築に支障をきたしている。2) 緊張が強く全般的に要領も悪いため、精神的にも身体的にも疲れやすく、日中の眠気や生活体力が低下している。3) 生活上の不注意や勉強を持続できないなど、注意・集中力の低下がある。4) 想像性の乏しさから、学習内容の理解や生活上の計画的な行動や臨機応変な対処といった問題対処を苦手としている。1)~4)の問題によって、大学生活や実習における困り感や自信の喪失、不適応感を募らせることにより、二次障害として抑うつ状態を引き起こしていた。ストレングスは、一度思ったことは根気強く努力を続けることができる、相談できるなど行動力がある、自己を見つめることができる、であった。

3. A氏の個別キャリア支援

A氏の発達特性と困り感とのつながりについての理解を深め、自分らしく前向きな生き方や就労につなげていくために個別キャリア支援を行った。具体的なプログラムとしては、1) SST、2) 国家試験対策、3) 電話による状況確認と相談である。これらは、A氏への説明と同意を得て実施した。

3.1 SST

目的は、A氏のキャリア教育として必要性が想定される就労準備性を高めることであった。方法は、A氏の問題点に対応した社会的スキル学習プログラムとしてSSTを取り入れた。SSTは、社会的学習理論に基づく教育手法の一つで、A氏が将来働く上で注意すべきスキルについて資料を提示し、A氏の実生活での出来事を取り上げた場面設定を話し合い、教員によるモデリングを示した後にA氏によるロールプレイを行った。また、終了後は学習した課題を生活上で実践するように宿題を設定し、次回に振り返りを行った。頻度と時間は、A氏の希望により月1回90分を6ヶ月間実施することとした。場所は、大学内の演習室で行った。主としてSSTを進行する第一筆者は、臨床におけるSSTの経験が20年以上あった。

練習内容は、A氏の発達特性の評価結果と希望を踏まえ、1) 対人関係を上手にするコツ、2) 学習スキルを高めるコツ、3) 生活上のスキルを高めるコツ、4) スtrenグスを活用する、であった。詳細は表2に示す。

3.2 国家試験対策

目的は、作業療法士の国家試験に向けた学力向上

と体調管理であった。方法は、これは教員によってA氏に対してこれまでも実施されてきた支援であり、講義への参加や個別指導による学力向上に向けた支援と、学習状況の確認を行いながら体調面に対して助言を行った。

3.3 電話による状況確認と相談

目的は、国家試験後の社会参加に向けた精神的サポートを行った。方法は、電話による社会適応状況の把握、相談への助言、努力への労いを行った。頻度は不定期であった。

4. 経過

4.1 A氏のモチベーションを引き出しながら練習に取り組んだ時期(1~3回目: X年5月~7月)

初回のA氏は、「以前、バイト先で“びびってるよね”“おどおどしてるよね”とよく言われていた。共感できるようになりたい。思ったことを言って人を傷つけないようにしたい。そのために、あまりしゃべらないようにしている。」と語り、日頃、無難な受身的対応を心がけているようであった。セッションでは、対人関係を上手にするコツの中の“人の良い所に目を向ける”をテーマに、共感的な対応となるような相づちを打つタイミングや話を聞く態度、肯定的な感想の伝え方をポイントに挙げ、友人との会話場面を想定した練習を実施した。A氏は、当初相手の会話のテンポに対して相づちを打つことに必死で、反応が鈍くなったり、視線が上を向いたり、手を膝に置いて肘が伸びているといった固さがうかがわれていた。しかし、次第に、仕事が上手くいっていない友人との会話を想定した練習の中で、「営業の仕事してるんだ、色んな方と話ができるなんてすごいね!」などと、人の良い所に目を向けるという視点で言葉を返すことができていた。

2回目は、対人関係を上手にするコツの“相手に関心を向ける”をテーマとし、相手の話題に関心がなくても深めてみることや、否定しないこと、適度な聞き役になることを目標に練習を行った。A氏は、「よくずれたことや関係ないことを言うてしまう。相手の反応を見てまずかったことに気づく。」と語った。また、「友人にたまに会うと、仕事の愚痴をよく話すので、愚痴の受けとめ方をしたい。相手が落ち込んでいる時の対応も是非学びたい。」との提案が聞かれた。練習の中で、最初は「うんうん、頑張ってるね」と単調な相づちであったが、肯定的に励ますことや感情を乗せる練習を行うことで、「仕事を任されて期待されてるんやね。」「先輩もがんばりを見てくれてると思うよ。」などと、共感的に受け止

表2 MSPA による A 氏の個別キャリア支援の内容

<対人関係を上手にするコツ>

特性：冗談が通じない。雑談が上手くできない。空気が読めない。思ったことをすぐ口にする。

人の気持ちがわかりづらい。

目標：慎重になりすぎて過度に黙りすぎず、安心して雑談ができるようになる。

支援：1. 人の良い所に目を向ける, 2. 上手な聞き役になる, 3. 相手の立場に立ったメッセージを送る,
4. 相手を否定しない, 5. 相手に関心を向ける, 6. 相手の表情から感情を判断する, 7. 印象の
良い笑顔を心がける, 8. 気配り, 礼儀作法を身につける, 9. 就労に関連したスキルを見つける。

留意点：・相手を否定しない。

・「自分がその言葉をかけられてどう感じるか」と振り返る。

<学習スキルを高めるコツ>

特性：勉強の仕方や考え方のこだわりがある。人の助言を素直に受け入れられない。動作をイメージするのが苦手。見落としがある。集中力がない。理解が遅い。

目標：自分の学習特性を知り、仕事や勉強で理解しやすい方法や対処法を身につける。

支援：(周りに配慮を依頼したい工夫)

1. 長い説明は避けてもらう, 2. 文字にしてもらう, 3. 理解できなかった内容は、もう一度確認し
要点を説明してもらう。

(自分でできる工夫)

— 相手の話や指示内容の理解を深めるコツ —

1. メモをとる, 2. 大事な時に集中する, 3. 繰り返し確認をする, 4. 要点を復唱・確認する。

— 仕事や勉強をするコツ —

1. 騒がしい環境は避ける, 2. 大切な時に短時間集中をする, 3. 体験を通して確認する,

4. 1つずつ集中して作業をこなす, 5. 可視化する, 6. 反復練習する。

<生活上のスキルを高めるコツ>

特性：忘れ物が多い。段取りは苦手。片付けが苦手。眠りは深い。日中の居眠りが多い。実習は寝ないとふらふらする。昔から人より体力はない。

目標：生活管理を身につける。体力の向上と適度な疲れによる睡眠リズムを身につける。

支援：1. 手帳の活用と確認の習慣化, 2. 立ち止まって行動をイメージする, 3. 課題は書きとめ、
実行時にチェックする, 4. 買い物は優先順位をつける, 5. 早寝早起をする, 6. 日中の昼寝を減らす,
7. 目覚ましやアラームを活用する, 8. 自転車を活用する。

<ストレングスを活用する>

1. 粘り強さがある, ただし, 実行すべき内容は吟味する, 2. 相談できる行動力がある。周りの資源を積極的に活用する, 3. 過去の反省を基にした行動ができていて、極端に抑えすぎないようにスキルを活かす, 4. アニメや漫画は興味がある, SNSで交流を図って仲間を広げる, 5. 安心して話ができる友人がいる, 困ったことは話を聞いてもらう, 6. パイオリンなど音楽ができる, ストレス発散になる,
7. 自分の苦手なところを見つけることができる, 自分の良い面にも目を向ける必要がある。

めながら話を聞く態度ができていた。

3回目に A 氏は、この前友人と恋愛話になった時に、本心は心配に思ったけど、「いい出会いになるといいね」と相手の気持ちを考えた対応ができたとの報告が聞かれたため称賛した。A 氏の態度面を話題にすると、「緊張しておどおどして目を見れない。自信がなさそうに見えると言われる。表情もニヤニヤして声も小さいと言われる。」と語っていた。

そこで、対人関係をよくするコツの“印象の良い笑顔を心がける”をテーマに練習を行った。A 氏は、「病院実習の時に、現場の療法士に訓練の見学を依頼する場面で、緊張して思いを伝えられなかったのでその対応をやりたい。」との提案をしてきた。練習でも、緊張から動きがぎこちなくなりおどおどしていたが、依頼する時のタイミングや態度のお手本を示し、模倣練習を繰り返すことで、緊張しながらもはっ

きり思いを伝えることができていた。「役立ちそうなテーマを練習できてよかったです。」と話した。また、教員は、A氏が友人関係において、過去の反省を生かしながら相談相手として上手な対応ができており、その結果、より親密な友人関係が築けるようになってきていることを称賛していった。このように、教員は、前向きな態度で相談できていること、助言を生かそうとする行動力があること、交流を広げようとしていることなどがA氏のストレンクスであり、今後も積極的に活かしていくべき能力であることを伝えていった。

4.2 就労に向けた自己認識が深まった時期（4～6回目：X年8月～10月）

4回目にA氏は、最近も友人の悩みに対して、共感を意識して話を聞くことができた嬉しそうに報告していた。今回は、対人関係をよくするコツの“気配り、礼儀作法（ビジネスマナー）を身につける”、“就労に関連したスキルを見つめる”をテーマに、面接時の態度や、場面に応じた印象の良い挨拶の仕方、体調不良時や遅れた時の連絡の仕方といった就労場面での社会的スキルに重点を置いた練習を取り上げた。体調不良時の連絡の入れ方を取り上げた際は、A氏は体調管理に自信がないことを自覚した上でその対処法を考えようとしており、自己の振り返りができるようになってきたと思われた。練習を通して、仕事を休むことで周りに迷惑がかかってしまうことや社会人としての責任を再認識したようであった。

5回目では、今後のビジョンを尋ねると、「国家資格を取ってパートで働きたい。」と語っていた。粘り強さがA氏のストレンクスであることを評価しながらも、実際、就労を考えると体力のなさの問題が影響してくるため、生活スキルを高めるコツとして、生活スタイルを見直すことで体力の向上を図っていく話し合いを行った。目標として、勉強時間を週3回3時間に延長、2度寝を減らす、早寝早起きを心がける、外出はできるだけ自転車を活用するなど対策が出たが自信はなさそうであった。また、“就労に関連した自分のスキルを見つめる”をテーマに就労に向けて不安なことを話し合った。過去のアルバイト経験から、「相手の言葉の理解に時間がかかるので何回も聞き返してしまう。メモはするけど要点の整理には不安がある。上手く要点を絞って伝えられないし、優先順位が分からなくなる。あいまいな指示もわからなくなる。疲れると不注意が増す。」などを挙げていた。学習スキルを高めるコツを踏まえた対処として、“周りに要点を説明してもらう、大事なことは文字にってもらう、わからないことは

必ず確認する”などの学習スキルについて話し合い、自分の特性を理解してもらう必要性を学んでいた。また、「今までの接客業の仕事はミスマッチだった。」と振り返り、現実的に自分に向いている要素として、「ゆっくりしたペースでスピードが求められないもの。週1・2回のパートで残業がない単純作業。体力使わない仕事。計算も苦手なのでお金を扱わない仕事。ルーチン化しているもの。」と、自己の特性を踏まえた得意・不得意な仕事内容を見つめることができていた。この自己認識の深まりについても、A氏のストレンクスとして評価していった。

6回目は、“生活のスキルを高めるコツ”をテーマに、余暇や家事などの時間管理について話し合いを行った。近況の中でA氏は、「勉強は週3回3時間に増やすと、疲労も激しく家では横になることが多くなった。2度寝もしてしまう。」と話した。しかし、昼食は作っており、調子が良い日は夕食作りも手伝うなど、その努力に対して称賛した。また、生活の中で、手帳の活用や先の見通しをイメージすること、優先順位をつけることなどについて話し合いを行った。ただ、支援の後半には、生活スタイルの改善による体力づくりについて話し合っていたが、A氏は勉強に精一杯で、今はそこまでの余裕がもてなかったため、直面化されることをストレスに感じて、時にイライラした感情を募らせることもあった。母親からも、“資格をとっても到底、働けるとは思っていない。いずれ一般雇用を目指せればと思っています。”との話が聞かれた。この時期、A氏より国家試験に向けて集中して取り組みたいとの要望が聞かれたため、SSTを中心とした支援は6か月で終了となった。その後も、国家試験対策に向けた勉強中の体調管理の話し合いや、その後の就労に向けた相談・助言などのキャリア支援についても、担当教員が継続してサポートを行っていた。

4.3 介助員として老健施設で短時間就労ができるまでになった時期（X+1年4月～X+2年4月）

X+1年3月に、国家試験に向けた、体調管理や学習支援の効果もあって、A氏は作業療法士の国家資格試験に無事合格することができた。A氏は、「いずれ作業療法士として働ければいいが、働くことへの不安が強いのでは現実的ではないと思う。」と現実的な理解が十分できていた。そこで、体力作りを目的に、X+1年4月より母親の勤める保育所で、保育補助として週2回短時間のパートと、6月より週1回短時間、特別養護老人ホームのデイサービスでボランティアをすることになった。保育所でも疲れやすさといった体調管理の問題や対人関係上の問題は見

られ、働く中で体調が悪い時にどのように相手に自分の病状を伝えていくかについて悩んだり、理解されなかった時の相手への対応など、自己管理や対人関係の取り方を試行錯誤している報告が聞かれた。周囲の理解あるサポートをもらいながら、前向きに仕事に取り組み、働きながら体調管理を行う苦労を改めて感じていたようであった。その後のA氏は、医療福祉に携わりたいという思いを絶やすことなく特養デイサービスのボランティアを継続した結果、ボランティアでの働きが認められ、現場スタッフの紹介もあって、1年後のX+2年4月には、老人保健施設で介助員として週3日1日3時間の短時間就労ができるまでになった。

5. 社会的スキル、各心理状態の再評価時の評価結果

X+2年4月時点の就職後に、精神状態や自己効力感、社会的スキル、心理的well-beingを再評価した結果を図2~5に示した。A氏の体調について、精神状態を示すASR(図2)は、再評価時は、注意の問題以外は臨床域以下への低下が認められた。自己効力感を示すSES(図3)は、再評価時は45点へと若干の低下が認められた。社会的スキルを示すKiSS-18(図4)は、初再評価時は34点へと若干の低下が認められた。心理的well-being(図5)は、再評価時は138点と変化は認められなかったが、人格的成長、人生における目的の得点が若干上がっていた。

6. 考察

6.1 発達障害学生に対する医療福祉の養成施設の課題と支援について

2004年制定の発達障害者支援法¹²⁾には、「大学及び高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする。」と明記されている。つまり、大学は合理的な配慮として、学業や実習、就職に向けて支援していくことが求められているが、発達障害を有する学生は就労支援に向けた特有の難しさがある。大学における就労支援の困難な理由として、「周囲の発達障害への知識や支援員の不足、学生の障害理解や支援要請の難しさ、本人が希望する職種と実際の能力・適性とのギャップ、グレーゾーン学生の就職活動の難しさ、保護者の障害受容の難しさなど」が挙げられる¹⁾。支援としては、一般的に環境調整を標的とした合理的配慮が行われるが、個人を標的とした障害受容の支援、社会適応スキル獲得に向けた支援、精神的サポート、症状管理の支援などの教育的配慮は、学生の困り感や支援の要請の有無、大学のリソースと教員の熱意

と負担度などを考慮しながらケースバイケースで提供されているのが現状である。つまり、各大学、教員による独自の支援にゆだねられており、十分な支援体制が整備されていないのが現状である。また、一般的に医療福祉系の養成校では高い医学知識の学習、高度な社会的スキルに基づいた実習が課せられているため、発達障害の特性を強くもつ学生は問題が露呈しやすく、教員も教育や支援方法に苦慮している。中尾ら¹³⁾は、看護教育において、「発達障害を持つ学生の場合はそのコミュニケーション能力でつまづく可能性が多分にあり、教員は多くの葛藤やジレンマを抱えているが、看護教育に特化した支援ガイドは開発されておらず今後の課題である」と述べている。このように、発達障害を有する学生に対する医療福祉系の養成施設の課題は、職業適性や卒後の生き方に関わる問題を含んでいる。ゆえに支援方針として、職業人としての教育と同時に、障害理解と特性にあったキャリア教育が学生の能力に沿った形で提供されることで、適性を持った就労につながると考える。

今回のA氏は、支援導入前の大学在籍中に学業や実習の中で発達特性による問題が顕在化してきたため、教員も実習施設側への理解と配慮を求めるとの支援を行ってきた。卒業が近づいた頃には、A氏自身生きづらさを認識し診断を受けるに至っていた。A氏は、診断により発達障害の特性による困り感について納得はしたものの、作業療法士への思いと適性とのギャップに思い悩み、職業的アイデンティティの危機にあったと考える。木谷と田中¹⁴⁾は、「不器用さが強く早期支援を受けていない発達障害学生は、“自分らしく生きる”ことへの強いこだわりが顕著に見られ、無理をしてしまい、抑うつ状態や強迫が顕著となりやすい」と述べている。同様に、A氏も、作業療法士という高度な対人スキルや多くの知識が求められる医療の専門職に高い理想を抱き、困難を味わいながらも諦めきれずしがみついていたことが結果的に心身への負荷となり、二次的にうつ状態を引き起こしていた。教員は、これまでもこうしたA氏の様子を心配しながら、見守りと学業面でのサポートは継続していたが、筆者らは、このままではストレスから更なる心身の不調を引き起こすのではないかという危機感を抱いたため、自己理解も含めた今後の生き方に対するキャリア支援が必要であると考え提案するに至っていた。現状に苦しんでいたA氏も、これまでの教員との信頼関係を基盤として、筆者らの声に心を開いて将来を見据えた支援を受け入れるに至ったと考える。

6.2 A氏に対する個別キャリア支援の効果

今回、A氏に対する個別支援は、A氏の発達特性の評価を行い、困り感とのつながり(表1)を説明し、理解を深めた上でA氏の困り感に見合った計画を立て支援を行った。下平¹⁵⁾は、「大学教育において、発達障害の可能性がかなり高いと見立てられる場合は、学生の困り感に寄り添い、一緒にその困難のありようを探っていく中で、自身の特性理解につなげていながら支援を進めていくことができる」と述べている。A氏にも、発達特性を視覚化した尺度などを用いて困り感の共有をしながら、ニーズに沿った支援計画を立てていったことは、A氏が自己認識を深めることに有用であったと考える。

また、支援内容については、具体的には対人スキル、学習スキル、生活スキル、ストレングスに分けられ、できるだけA氏が対人関係上の問題や就労に向けて不安を感じる場面を取り上げ、SSTによる社会的スキルの練習を行っていった。A氏は、支援の中で学んだことを実生活上の友人関係との関わりに生かすことで、少しずつ成功体験を積み重ね、他者との関わりにおける良好な変化を感じることができていた。小笠原と村山¹⁶⁾は、「就職、就労できる可能性を高めるために、自己管理や対人技能に関する基礎的なスキル習得を目指し就労準備支援を行うが、SSTや支援者との相談の中で、自分の行動パターンを振り返り、望ましい振るまいを整理し、自分で取り組み、支援者からのフィードバックを受けることが有効である」と述べている。A氏は、学習した対人スキルを実生活に活かすことができるストレングスを有していたため、この成功体験がなによりも貴重な体験であったと言える。しかし、A氏の職業準備性を見つめる中で見えてきた一番の課題は体力の乏しさであった。A氏は、現役の学生時代も疲れやすく実習でも課題遂行に支障をきたしていたが、卒後は更に生活体面での衰えが目立ち、勉強も毎日できないほどに低下していた。そのため、支援の後半は生活スタイルの改善による体力づくりについて話し合っていたが、A氏もここに直面化されることがストレスで、時にイライラした感情を募らせることもあった。教員も思い通りに動けない思いを受けとめつつも、A氏の将来に向けてこの課題にどのように向き合えばよいのか、理想と現実とのギャップについて話題にしていった。A氏も疲れやすさと体力低下はすぐにはどうにもならないと認識しており、作業療法士という職業を目指すにあたって、このままでは働くことは難しいということに改めて認識する機会となっていた。キャリア教育と職業教育の方向性として、「“基礎的・基

本的知識・技能”のみならず“意欲・態度及び価値観”や“自己理解・自己管理能力”が求められる³⁾。A氏に対する個別支援も、SSTを通して社会的スキルの向上による成功体験や自己効力の高まりを感じられるような支援と、A氏の生きづらさや苦悩を受け止めつつ、自己理解や自己管理能力を踏まえて、将来的にどのような就労の方向性をもって歩んでいくべきなのかを共に考えていく支援が行われていた。今回のように、A氏の特性やニーズに合わせた個別支援の提供は、精神的なサポートとキャリア支援を目的とした教育的配慮として重要な機会であったと言える。

6.3 A氏の特性に合わせた働き方と体調の変化について

資格取得後のA氏は、「いずれ作業療法士として働きたいけど、やっぱり今は無理なのでリハビリします。」と、まずは体力づくりを目的とした保育所の補助員としての短時間パートや特養デイサービスでのボランティア活動を行っていた。保育所は、母親の勤務先であったため、ある程度の理解ある保護的環境で働くことができていた。働く中で、体調管理や体調の伝え方、相談の仕方など、自己管理や対人関係の取り方を試行錯誤している報告が聞かれた。それから1年後のX+2年4月のA氏は、ボランティアでの働きが認められ、老人保健施設のパートの介助員として就職することができた。この時期(X+2年4月時点)と個別的キャリア支援導入時のA氏の精神状態(図2)、自己効力感(図3)、社会的スキル(図4)、心理的well-being(図5)を比較すると、大きな変化は認められないが、社会的スキルや自己効力感は若干低下が認められた。ARSに見られる精神状態は、総合尺度が病的な臨床域を下回っており、全般的に改善傾向が認められていた。心理的well-beingも、人格の成長や人生における目的といったアイデンティティに関わる項目が若干上向き傾向であった。精神状態は、社会適応におけるストレス状態が反映される指標であり、この改善から、現在のA氏は自己の能力に向き合いながらも、一步一步前を向きながら肯定的な人生を歩んでいることがわかる。自己効力感や社会的スキルの低下は、社会で働く中で自己の能力を受容しながら現実的な自己評価をした結果であり、初期の評価より厳しめに評価されたことが言えるのではないかと考える。つまり、現在のA氏は、作業療法士として働ける状況ではないが、短時間就労ではあるが老人保健施設での介助員の役割を体験しながら、自己の成長と可能性を感じつつ、社会の中で現実的かつ堅実な人生を歩んでいるのではないかとと思われる。

7. 本研究のまとめと今後の課題

今回、医療福祉人としての職業適性を問われ、アイデンティティの危機にあった発達特性をもつ A 氏に対して、発達特性の評価と A 氏のニーズを基にした個別キャリア支援を約2年間行った。その結果、A 氏は発達特性に対する認識を深めながら対処の仕方を学ぶことを通して、自己受容が促進され、自分の能力に合った働き方を選択することができた。医療福祉系の養成校における教育的配慮として、学生の特徴に合わせた個別支援は有用であることが示された。

今後の課題としては、1) 教育的配慮としての個別キャリア支援は、対象者の発達特性に沿ったテーラーメイドな支援計画が求められる。支援方法も、相談中心から SST のように行動変容を促す支援ま

で様々であるため、発達障害学生の支援として一般化することが難しい。2) 発達特性を捉えた支援を提供する場合は、支援者に専門的な知識やサポート技術が求められる。そのため、支援者に発達障害や精神障害に対応できる技術を求められたり、対象者の体調やペースに合わせて寄り添っていく時間的な制約がかかったりする可能性がある。3) 医療福祉系の養成校における発達特性を持つ学生や自己認識が乏しい学生は、病院実習で高度な対人スキルが求められたり、学生自ら問題が生じた時に支援を求めにくいため不適応を生じやすい。学生が自分の能力に合った将来像を抱けるように、障害受容と精神的サポートにつながる支持的な関わりによって、納得のいく進路変更も必要になると考える。

謝 辞

本論文をまとめるにあたって、快くご協力していただきました A 氏に心より感謝申し上げます。

文 献

- 1) 独立行政法人日本学生支援機構：平成30年度（2018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。
https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/__icsFiles/afielddfile/2019/07/22/report2018_2.pdf, 2019. (2019.4.9確認)
- 2) 独立行政法人日本学生支援機構：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分析報告（対象年度：平成17年度（2005年度）～平成28年度（2016年度））改訂版。
https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/__icsFiles/afielddfile/2019/03/19/analysis2016.pdf, 2019. (2019.4.6確認)
- 3) 中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会：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（第二次審議経過報告）のポイントと概要。
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afielddfile/2010/05/25/1293956_9_2.pdf, 2010. (2019.4.6確認)
- 4) 松瀬留美子, 坂本剛, 松瀬喜治: ASD 学生への合理的配慮とその学生に関わる教員が直面する課題—小規模私立大学を中心に—. 自閉症スペクトラム研究, 16(1), 57-66, 2018.
- 5) 福田信也: Q & A 大学生のアスペルガー症候群—理解と支援を進めるためのガイドブック—. 明石書店, 東京, 2010.
- 6) 山形隆造, 大野宏明, 土屋景子, 井上桂子: 作業療法学生に対する Social Skills Training の実践. 作業療法, 37(3), 310-315, 2018.
- 7) 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, 東京, 2018.
- 8) 船曳康子, 村井俊哉: ASEBA 行動チェックリスト (18歳～59歳成人用) の標準値作成の試み. 臨床精神医学, 44(8), 1135-1141, 2015.
- 9) 成田健一, 下仲順子, 中里克治, 河合千恵子, 佐藤眞一, 長田由紀子: 特性的自己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る—. 教育心理学研究, 43(3), 306-314, 1995.
- 10) 菊池章夫, 堀毛一也編著: 社会的スキルの心理学—100のリストとその理論—. 川島書店, 東京, 1994.
- 11) 西田裕紀子: 成人女性の多様なライフスタイルと心理的 well-being に関する研究. 教育心理学研究, 48(4), 433-443, 2000.
- 12) 初等中等教育局特別支援教育課: 発達障害者支援法 (平成十六年十二月十日法律第百六十七号).
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1376867.htm, 2019. (2019.10.21確認)
- 13) 中尾幹子, 田中千寿子, 豊島めぐみ: 看護基礎教育における学生への発達障害支援の現状. 大阪信愛女学院短期大

学紀要, 49, 15-25, 2015.

- 14) 木谷秀勝, 田中亜矢巳: 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. 教育実践総合センター研究紀要, 39, 119-128, 2015.
- 15) 下平明美: 学生相談における発達障害学生への支援に関する一考察. 安田女子大学紀要, 41, 115-123, 2013.
- 16) 小笠原哲史, 村山光子: 大学における発達障害学生の就労支援に関する課題と今後の展開. 明星大学発達支援研究センター紀要 MISSION, (2), 53-68, 2017.

(令和元年11月26日受理)

Individual Career Support for Those with Characteristics of Developmental Disabilities: Considering Support in Medical and Welfare Universities

Hiroaki OHNO, Ryuzo YAMAGATA and Keiko INOUE

(Accepted Nov. 26, 2019)

Key words : characteristics of developmental disabilities, career support, self-actualization

Abstract

Owing to difficulties with interpersonal skills, problem solving, and seeking support, students with particular developmental needs and those that do not view themselves as disabled who hope to work in medical or welfare occupations can easily become maladjusted in situations where advanced interpersonal skills are required, such as hospital internships. For many students, continued stress and isolation because of maladjustment cause secondary mental disorders. Therefore, additional considerations in terms of education are required for students with characteristics of developmental needs so as to allow them to envision a future that suits their abilities. Such considerations include support for encouraging acceptance of disabilities, supportive responses to mental health-related issues, and career support. We conducted individual career support about two years, based on an evaluation of developmental and individual needs, for students with developmental needs who were undergoing crises in relation to occupational identity at medical and welfare universities. The participants gained a deeper self-awareness by learning about their developmental needs and the social skills likely to be needed for future occupations; further, the participants were able to select work styles that suited their abilities. We demonstrated that individual career support tailored to students' developmental needs is useful as an additional educational consideration at medical and welfare universities.

Correspondence to : Hiroaki OHNO

Department of Occupational Therapy

Faculty of Rehabilitation

Kawasaki University of Medical Welfare

Kurashiki, 701-0193, Japan

E-mail : h-oono@mw.kawasaki-m.ac.jp

(Kawasaki Medical Welfare Journal Vol.29, No.2, 2020 445 – 455)