

【原著】

発達障害学生における自己評価変容パターンについての検討 ——就労体験による自己評価と他者評価の比較を通じて——

工 藤 陽 介

〈要旨〉本研究は、発達障害学生がインターンシップを経験することによる自己評価への影響についてインターンシップ先の評価との比較から検討した。対象は発達障害学生を対象とした明星大学STARTプログラム参加学生6名である。インターンシップ前後でトレーニング内容である「時間管理」、「体調管理・ストレスコントロール」、「職場ルール」、「職場マナー」の各スキルの運用程度について自己評価とインターンシップスタッフによる他者評価を測定した。その結果、実習前後の得点の変化として、実習後に「自己評価得点が高くなる」、「自己評価が低くなる」ことで他者評価へと近づくタイプ、「変化がない」を含めた3つのタイプが明らかになった。以上のことから発達障害学生がインターンシップを用いた就労支援を行う際には、学生の見立てに応じた場所を選定すること、フィードバック後に体験内容を本人と共に整理することの重要性が示唆された。

キーワード：発達障害、自己評価、就労支援、自己理解

I. はじめに

1. 発達障害学生の社会移行支援

2016年(平成28年)4月より「障害を理由とする差別の解消に関する法律(障害者差別解消法)」が施行された。法律の施行により、国公立大学を含む行政機関等は「不当な差別的取扱い禁止」と「合理的配慮の不提供の禁止」を法的義務、私立大学等を含む民間事業者は「不当な差別的取扱い禁止」を法的義務、「合理的配慮の不提供の禁止」を努力義務としている。同年8月には「発達障害者支援法の一部を改正する法律」が施行された。今回の改正では、発達障害者を「発達障害があるものであって発達障害及び社会的障壁により日常生活または社会生活に制限を受けるもの」と定義している。さらに、同法では乳幼児から高齢者まで切れ目のない支援を行うことが特に重要と示し

ており、法律の観点から発達障害学生に対する修学支援と社会移行支援の充実が求められている。

また、日本学生支援機構の「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」によると、大学、短期大学及び、高等専門学校に所属する発達障害(診断書有)は、3,442名(15.8%)であり、前年度の2,722名(19.3%)より増加傾向にある。発達障害学生を取り巻く法律が整えられ、大学へ在学する発達障害学生も増加傾向にあるが、大学における発達障害学生支援は最初の一步を踏み出したばかりである。特に社会移行支援への試みは各大学で始められているが、未だ十分なものとはいえず、今後の発達障害学生支援の大きな課題となっている。

発達障害学生の社会移行支援の課題の1つに自己理解の難しさが指摘されている(井野・飯田・佐々木, 2009; 山下, 2006)。発達障害学生は、

メタ認知や実行機能の弱さから、自己理解が難しく、特性に合わない職業選択をすることや就職活動での挫折を体験することが少なくない(宋・松久・高瀬ら, 2015)。一般的に就職活動の自己分析ではワークシートを用いて自分のことを振り返ること、職業適性検査などを行うことなどを通じ自身の特徴を整理する。しかし、梅永(2011)によると「大学在学中に発達障害学生の職業適性検査を行っても、適職に就くことができないことが多く、あまり有効なアセスメントとはならない」とし、発達障害学生に対して一般的な自己分析では自己理解が深まらないことを指摘している。西村(2015)は、発達障害学生の就労支援として実際に働く体験を通じ、就職に向けた心の準備と自身の適正を見定め、働くことの具体的なイメージを持つ機会を保障する必要があると指摘している。また、小川(2016)は、障害学生の就職について自己理解力の育成を支援する具体的な方法としてインターンシップに参加し「就労体験」、「仕事体験」を積むことが必要であるとしており、発達障害学生が就労体験を積むことの必要性は数多く指摘されている。

以上のことから、発達障害学生の社会移行支援にはインターンシップや職業体験といった実際に働くことを通じた自己理解が必要であり、体験を通じて自分のことを整理すること、働くイメージを具体的に形成することで自分に合った進路選択をすることの重要性が指摘されている。そのため大学在学中から就労体験を積み、自身の特性を整理するといった自己理解を育む社会移行支援の在り方の検討が求められている。

2. 明星大学 START プログラムの取り組み

1) START プログラムの概要

START プログラムは、明星大学発達支援研究センター内で行われている主に発達障害学生を対象にした自立支援プログラムである。2008年(平成20年)よりボランティアでの活動を開始し、2009年(平成21年)から大学の正式なプログラムとして始まった。START プログラムでは、働

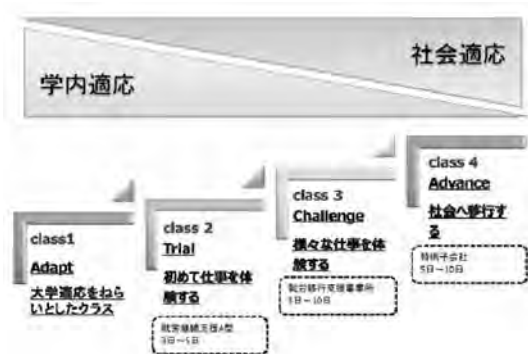


図1. クラス編成

くために必要な作業能力、職業準備性など自分の得意/不得意を整理する「自己理解」、職場環境や職務内容など働く仕組みを理解する「仕事理解」の両側面についてインターンシップを通じ整理を行い、自分に合った進路を選択することを目的とする。

START プログラムは図1. に示す通り、本人のスキル獲得程度に応じて4クラスで構成されている。大学適応のために必要なスキル獲得を目指すadapt クラス、初めて仕事を体験するために必要なスキルの獲得を目指すtrial クラス、様々な作業に触れることを目標とし、継続的に働くために必要なスキルの獲得を目指すchallenge クラス、社会へ移行することを目標に自身のスキルの整理や進路選択することを目指すadvance クラスである。スキルの獲得程度別に構成されているため1クラスに、学年が異なる学生が混在している。

2) START プログラムの支援方法

START プログラムで実施している支援は図2. のように①アセスメント、②スキルトレーニング、③インターンシップ、④フィードバックの流れで行われる。最終的に④フィードバックにて本人の状態を再度①アセスメントする流れへ戻る循環型支援となっている。以下、各支援方法を概説する。

①アセスメント

本人の状態を把握するために様々な情報から多角的にアセスメントを行う。本人から現在の

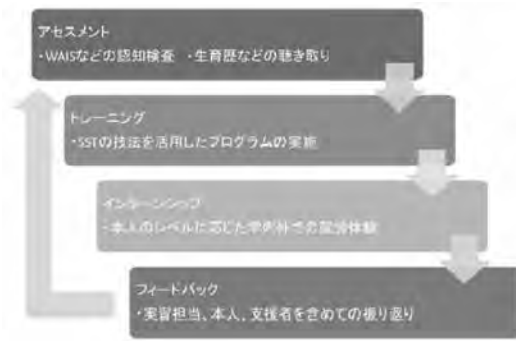


図2. STARTプログラムの支援方法

困り感、大学生活、教育歴（過去の学校生活、成績、友人関係など）、医療情報（診断、服薬の有無、検査結果、障害者手帳の有無など）、家族歴（家族構成、関係性など）、支援歴（これまで受けてきた支援、現在の支援状況）などを聴き取る。その後、保護者にも同様の内容を聴き取る。さらに、大学支援部署で支援を受けているのであれば本人から同意を得た上で必要な部署から情報を得る。また、必要に応じて知能検査（WAIS-Ⅲ）を実施し、「主観的な状況と客観的な情報のすりあわせ」を行い、本人の状態を把握する。そして個別支援計画を立案し、半期ごとに本人、保護者と共に振り返りを行う。

② トレーニング

アセスメント結果に応じたクラス編成を行い、「時間管理」、「体調管理・ストレス」、「職場ルール」、「職場マナー」の4領域についてSSTの技法を応用したトレーニングを実施し、知識的/体験的にスキルを獲得する。「時間管理」では、出勤時間を守る、メ切を守るといった時間に関するスキルを身につける。「体調管理・ストレス」では、体調やストレスのサインの理解、自分の状態に応じた対処方法の実践などを行い、自分で体調やストレスをコントロールするためのスキルを身につける。「職場ルール」では、職場における挨拶、返事、お礼、謝罪といった職場に必要なスキルを身につける。「職場マナー」では、身だしなみ、敬語の使い方、異性関係でのタブーなど、明示されていないが職場に必要なスキルを身につける。

③ インターンシップ

トレーニングしたスキルを運用し自身のスキル運用度を把握する、実際に働く現場を体験するためにインターンシップを行っている。大学適応をクリアしたtrialクラスが就労継続支援A型、challengeクラスが就労移行支援事業所、advanceクラスが特例子会社と本人の状態に応じて段階的にインターンシップを構成している。発達障害学生は就労経験が少なく、自己肯定感が低い学生も多いため、まずは安心して働く経験を積むために学内の就労継続支援A型にて作業を体験する。働くための基礎ができた段階で、就労移行支援事業所にて5日間～10日間継続的に勤務し、様々な作業を体験する。ここでは「継続的に働くために必要なスキルの運用」と「様々な作業から自分に向いている作業の確認」を行う。最終的には特例子会社にて5日間、実際の働く現場を体験する。ここでは「実際に働く現場で求められるスキルの理解」と「就労における自身の苦手さへの理解」を通じ、働くために必要な配慮方法の検討を行う。

④ フィードバック

フィードバックではインターンシップで経験した内容を本人、インターンシップ受け入れ先、STARTプログラムスタッフの三者で振り返りを行う。トレーニング内容の運用をチェックするための評価表をもとに体験内容、本人が良く取り組んでいた部分、課題となる部分、課題への対処法などの振り返りを行う。評価表はあくまでもフィードバックの材料であり、評価の背景にある実際の体験への振り返りを行うことが狙いである。発達障害学生は実習の評価のみに捉われてしまうことが少なくない。そのため、実習評価は指標として捉え、実習評価の理由や体験した事実を振り返ることを重要視している。また、発達障害学生は実際に働く体験をしたことで満足してしまい、実習経験を自己理解やその後の就職活動に生かせないことが多い。そのため、支援者と共にどこが良かったのか「成功の確認」と何が悪かったのか「失敗の分析」を行うことが重要である。振

り返る際には体験した事実を共有する取り組みを行っている。発達障害学生は、障害特性による認知の偏りから、インターンシップ後に本人へ体験内容を尋ねるとインターンシップ先のスタッフとは異なる回答をすることがある。そのため、発達障害学生が認知した事実を共有するのではなく、実際にインターンシップで起こった事実を本人、インターンシップ先のスタッフ、STARTプログラムスタッフで確認し、共有することで本人との認識の相違を防いでいる。このように体験した事実を共有する「共有的理解」を行い、共有したものを記憶に頼らずに記録に残していく。このプロセスが良い部分も悪い部分もある自分を認めてもらうという体験となり、安心して自己受容する素地を作り、自己理解へとつながっていく。このような振り返り内容をもとに再度、個別支援計画を立案し、トレーニング内容や次回のインターンシップ先を検討する。

3) STARTプログラムの課題

本学では上述のようなプログラムを展開しているが、発達障害学生がインターンシップを通じ、働くために必要なスキルの獲得、また運用することによる自己評価の変化の程度について検討が十分ではない。そのため、インターンシップが自己評価へ及ぼす影響について検討することが今後の課題である。

II. 目的

前述のように発達障害学生を取り巻く法整備が進む中、大学では社会移行支援が未整備な部分が多い。これまでも就労体験を積み自己理解を育む社会移行支援の必要性は指摘されているが、インターンシップを通してどのように自己評価が変化し、自己理解が深まるのかについての検討は十分ではない。そのため、本研究では第1にSTARTプログラムに参加した発達障害学生がインターンシップを通じた職業準備性のスキルにおける本人の自己評価の変化について調査する。第2に職業

準備性に加え、基本的な作業スキルについてインターンシップを通じた自己評価の変化について調査する。それぞれの調査から発達障害学生における自己評価の変化について考察するとともに、自己理解を育む方法について検討する。

III. 研究 I

1. 方法

(1) 対象者

STARTプログラムへ在籍する学生で就労移行支援事業所へのインターンシップに参加意欲を示した3名。今回は倫理的配慮により、詳細については記述しない。なお、本研究にあたり、本人に口頭にて確認を行い、本研究以外ではデータを使用しないこと、それにより不利益を被ることはないことを説明し、回答をもって同意を得たこととした。

(2) 調査時期

就労移行支援事業所にてインターンシップが行われた2015年8月。

(3) 質問紙

就労移行支援チェックリスト(独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構 障害者職業総合センター, 2006)、職業準備性ピラミッド(相澤, 2007)を参考にSTARTプログラムでトレーニング領域としている「時間管理」、「体調管理・ストレスコントロール」、「職場マナー」、「職場ルール」に合わせた質問紙を作成した。さらにSTARTプログラム内に在籍する臨床心理士7名で確認し、項目の取舍選択、表現の見直しを行い4領域59項目の質問紙を作成した。時間管理は「自分の予定を把握するツールを持っていた」、「自分自身の予定を把握していた」、「時間に間に合うよう行動していた」など時間を守るために必要なスキルの項目である。体調管理・ストレスコントロールは「健康に気をつけ、インターン中に休まず参加

できた」、「正しく薬を服用していた」、「休憩時間は身体を休めていた」など継続して働く際に必要な体調やストレス管理に関する項目である。職場ルールは「始業、就業時間を守っていた」、「遅刻、欠勤の場合に誰にどのように連絡したら良いかを知っていた」、「指示通りに作業した」など働く際に求められる基本的なスキルに関する項目である。職場マナーは、「質問があるときは相手の話を最後まで聞いてから質問していた」、「会話中に自分の話ばかりしないようにしていた」、「雑談をして良い時としてはいけないときの区別がつけられた」など明示されてはいないが働く際に必要なスキルの項目である。それぞれの項目について「当てはまる:4点」、「やや当てはまる:3点」、「やや当てはまらない:2点」、「当てはまらない:1点」の4件法で評価した。

(4) インターンシップの概要

就労移行支援事業所において、9:00～16:00、5日間のインターンシップを行った。主な実習内容は接客、調理補助、配達、清掃、データ入力などである。対象者には事前にSTARTプログラムスタッフよりインターンシップの概要説明を行い、参加の意思を確認した。その後、STARTプ

ログラムスタッフ同行のもと、就労移行支援事業所へ赴き事前面談及びオリエンテーションを実施した。最終日には本人の様子を就労移行支援事業所スタッフより、STARTプログラムスタッフ同席のもと本人へフィードバックを行った。

(5) 手続き

参加学生はインターンシップへ行く前とインターンシップ最終日のフィードバック後に自己評価で質問紙に記入した。インターンシップ最終日には就労移行支援事業所のスタッフ2名も同様の質問紙を用いて学生を評価した。

2. 結果

(1) インターンシップ前後の各スキル平均値

インターンシップ前後での各スキルにおける3名の自己評価平均得点と就労移行支援事業所スタッフからの他者評価得点の平均を図3.に示す。

「時間管理」の事前自己評価得点が3.13、事後自己評価得点が2.83、「体調・ストレス」の事前自己評価得点が3.33、事後自己評価得点が3.48、「職場ルール」の事前自己評価得点が3.19、事後自己評価得点が3.29、「職場マナー」の事前自己評価得点が2.67、事後自己評価得点が2.97であっ

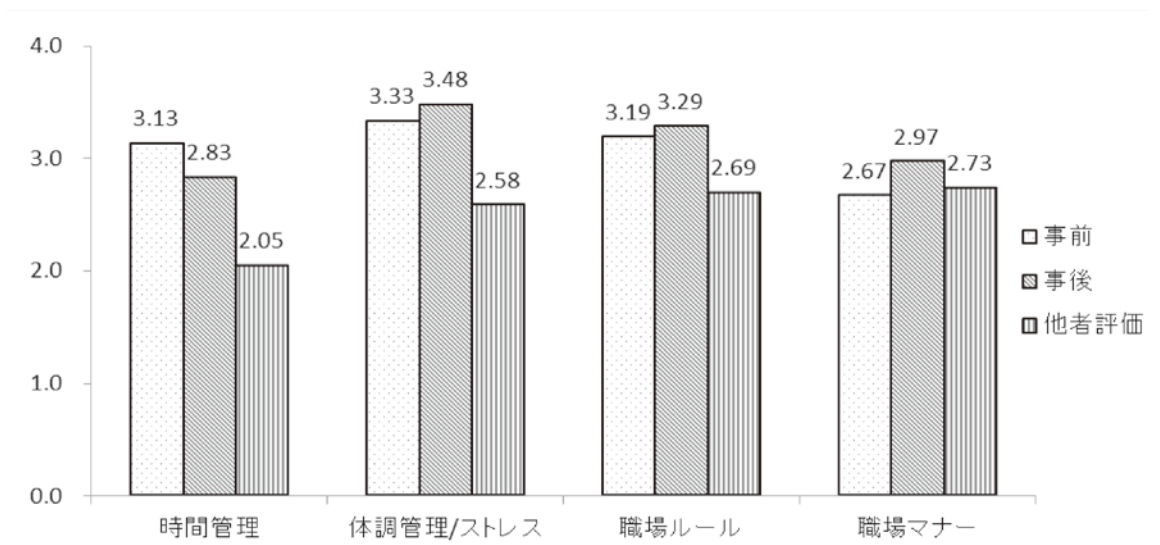


図3. 各スキルの平均値

た。「時間管理」以外は総じてインターンシップを経験することで事後自己評価が高くなっていた。

全ての領域において他者評価得点よりも事後自己評価得点が高かった。自己評価得点が最も高かったのは「体調管理・ストレス」の3.48であり、得点が最も低かったのは「時間管理」の2.83であった。各領域の他者評価得点を比較すると、「職場マナー」が2.73、「職場ルール」が2.69と得点が高く、「体調管理」が2.58、「時間管理」が2.05と得点が低くなっていた。

(2) 各学生の自己評価変化パターンについて

個別のインターンシップ前後での自己評価得点と他者評価得点の変化を表したものが図4.～図6.である。

図4.ではインターンシップ前後の自己評価得点と他者評価得点を比較すると、事前/事後自己評価得点よりも他者評価得点が低い得点であり、全体的な平均得点の傾向と一致している。インターンシップ前後の自己評価得点は大きな変化は見られなかった。

図5.では、インターンシップ前後の自己評価得点を比較すると「職場マナー」「職場ルール」「体調・ストレス」といった項目はインターンシップ前後で特に変化はなかった。しかし、「時間管理」は事前自己評価得点に比べ、事後自己評価得点が他者評価得点へ近づいており、インターンシップを通して自己評価得点が増えたことがわかる。「時間管理」について本人はインターンシップ前には大学在学中では特に問題ないと思ってい

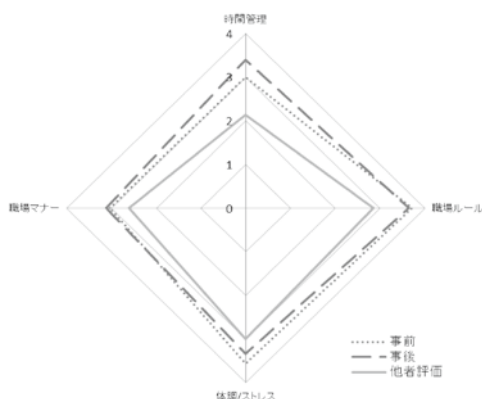


図4. 前後の自己評価得点と他者評価得点の比較①

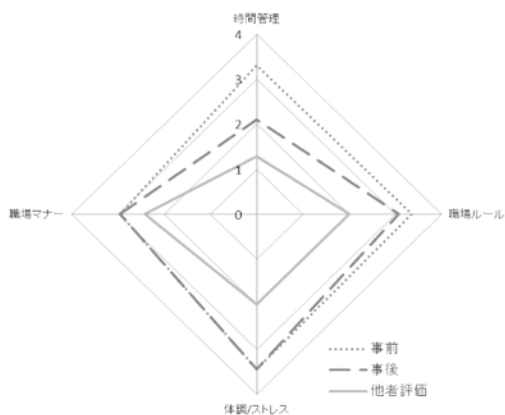


図5. 前後の自己評価得点と他者評価得点の比較②

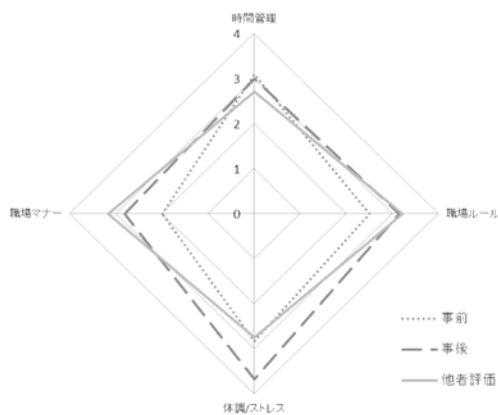


図6. 前後の自己評価得点と他者評価得点の比較③

たが、振り返り時にインターンシップに際しての提出物を期日までに提出することが厳しかったこと、遅刻をしてしまったことなどの出来事を通じ本人の自己評価得点が増えたと思われる。

図6. ではインターンシップ前後の自己評価得点を比較すると、「時間管理」以外は事後自己評価得点が増え、全体の平均得点の傾向と一致している。また、事後自己評価得点と他者評価得点を比較すると、「時間管理」については変化はないが、「職場ルール」「職場マナー」といった項目は自己評価得点が増え、他者評価得点へと近づいている。

IV. 研究Ⅱ

1. 方法

(1) 対象者

START プログラムに在籍する学生で就労移行支援事業所へのインターンシップに参加意欲を示した研究Ⅰとは異なる3名。今回は倫理的配慮により、詳細については記述しない。なお、本研究にあたり、本人に口頭にて確認を行い、本研究以

外ではデータを使用しないこと、それにより不利益を被ることはないことを説明し、回答をもって同意を得たこととした。

(2) 調査時期

就労移行支援事業所にてインターンシップが行われた2016年2月～3月。

(3) 質問紙

前回のインターンシップ先である就労移行支援事業所と就労について必要な力を検討した。さらに就労移行支援チェックリスト（独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構 障害者職業総合センター, 2006）、職業準備性ピラミッド（相澤, 2007）を参考に新たに質問紙を作成した。質問紙はSTART プログラム内に在籍する臨床心理士7名で確認し、項目の取捨選択、表現の見直しを行い、新たに「基本的作業能力」を加えた5領域49項目となった。時間管理は「自分の予定を把握するツールを持っていた」、「自分自身の予定を把握していた」、「時間に間に合うよう行動していた」など時間を守るために必要なスキルの項目である。体調管理・ストレスコントロールは「健康に気をつけ、インターン中に休まず参加できた」、

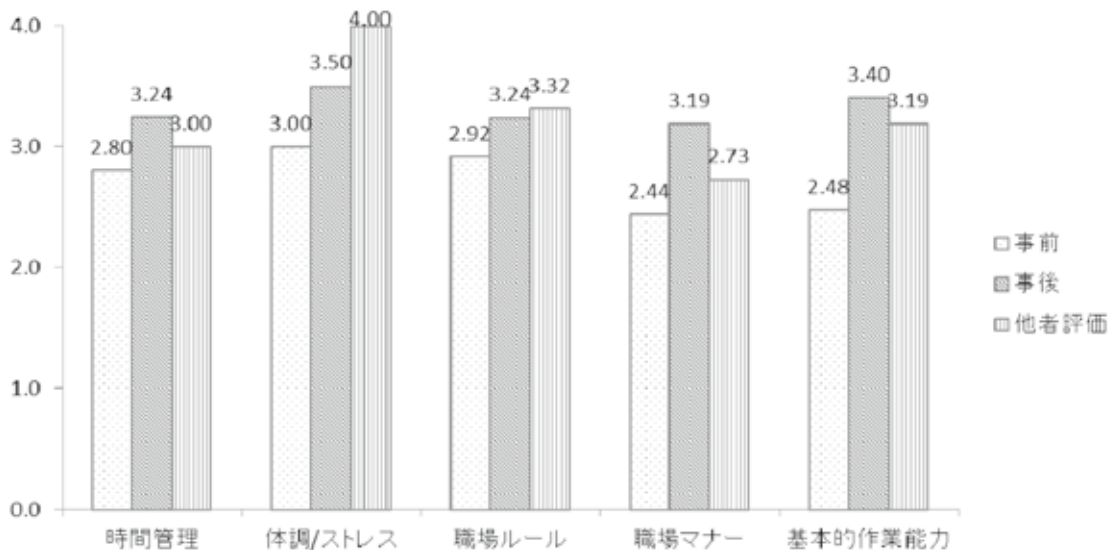


図7. 各スキルの平均値

「正しく薬を服用していた」、「休憩時間は身体を休めていた」など継続して働く際に必要な体調やストレス管理に関する項目である。職場ルールは「始業、就業時間を守っていた」、「遅刻、欠勤の場合に誰にどのように連絡したら良いかを知っていた」、「指示通りに作業した」など働く際に求められる基本的なスキルに関する項目である。職場マナーは、「質問があるときは相手の話を最後まで聞いてから質問していた」、「会話中に自分の話ばかりしないようにしていた」、「雑談をして良い時としてはいけないときの区別がつけられた」など明示されてはいないが働く際に必要なスキルの項目である。基本的作業能力では、「意欲的な態度で作業に取り組むことができた」、「週5日間仕事をするための基本的な体力があった」、「手順を守って作業することができた」など仕事そのもののスキルに関する項目である。作成したものをそれぞれの項目について「当てはまる：4点」、「やや当てはまる：3点」、「やや当てはまらない：2点」、「当てはまらない：1点」の4件法で評価した。

インターンシップの概要、手続きについては研究Ⅰと同様である。

2. 結果

(1) インターンシップ前後の各スキル平均値

インターンシップ前後における各スキルの自己評価得点と就労移行支援事業所スタッフからの他者評価得点の平均を図7. に示す。

「時間管理」の事前自己評価得点が2.80、事後自己評価得点が3.24、「体調・ストレス」の事前自己評価得点が3.00、事後自己評価得点が3.50、「職場ルール」の事前自己評価得点が2.92、事後自己評価得点が3.24、「職場マナー」の事前自己評価得点が2.44、事後自己評価得点が3.19、「基本的作業能力」の事前自己評価得点が2.48、事後自己評価得点が3.40であった。研究Ⅰ同様、自己評価得点はインターンシップを体験後に高くなっている。また、「体調・ストレス」については研究Ⅰと同様に事後自己評価得点では最も高い項目となっている。他者評価得点については「体

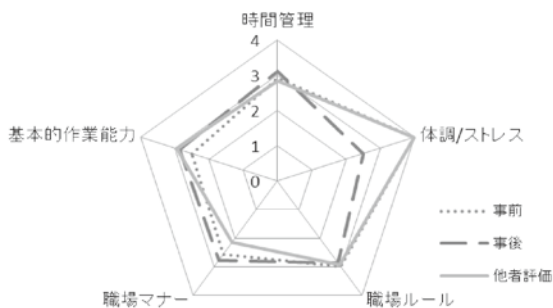


図8. 前後の自己評価得点と他者評価得点の比較④

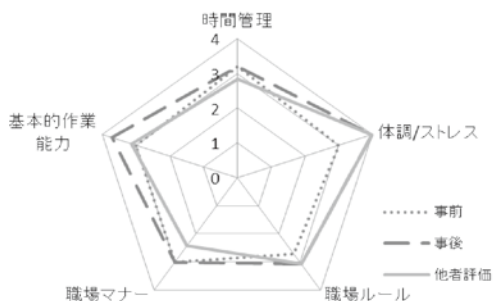


図9. 前後の自己評価得点と他者評価得点の比較⑤

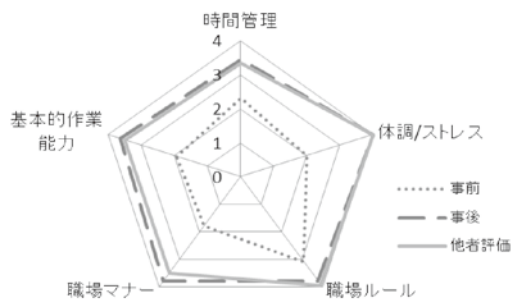


図10. 前後の自己評価得点と他者評価得点の比較⑥

「体調・ストレス」が4.00、「職場ルール」が3.32と事後自己評価得点よりも高い結果となった。それ以外の項目では研究Ⅰと同様に事後自己評価得点に比べ他者評価得点が低い得点となっていた。

(2) 各学生の自己評価変化パターンについて

個別のインターンシップ前後での自己評価得点と他者評価得点の変化を表したものが図8.～図10.の通りである。

図8.では、インターンシップ前後の自己評価得点では「体調・ストレス」以外の項目は特に変化はない。「体調・ストレス」の項目については、事前自己評価得点よりも事後自己評価得点が低くなっているのがわかる。これは本人がインターンシップ先では問題なかったが、インターンシップを続けることで自身の疲労がたまり家庭で対処がうまくできていないと感じたため、事後に自己評価得点が下がったと思われる。

図9.では、インターンシップ前後の自己評価得点は「体調・ストレス」、「基本的作業能力」がインターンシップ後に得点が高くなった。それ以外の項目は特に変化はなかった。自己評価得点と他者評価得点を比較すると、「体調・ストレス」の得点が事前自己評価得点と比較して、他者評価得点へ近づいている。

図10.では、事前自己評価得点よりも事後自己評価得点がすべての項目で高くなっており、事後自己評価得点は他者評価得点と似たパターンになっている。

V. 総合考察

1. 発達障害学生の就労体験を通じた全体的な自己評価の傾向について

研究Ⅰ、研究Ⅱともに多くの項目において事前自己評価よりも事後自己評価が高くなっていった。今回の研究では、全体的には働く体験を通じて自己肯定感が生まれ自己評価が高くなったのではないかと思われる。市川(2011)は、発達障害学生

の自己理解において失敗感や罪責感とともに自己形成されていくことが問題であることを指摘しており、一般社会に出る前に障害またはその傾向と向き合い、前向きに考えることのできる場として機能できるかどうかは、その学生の人生を左右するぐらいの重い意味を持つとしている。発達障害学生には働く体験を通じ失敗感や自責感を感じるのではなく、安心して働く「成功体験」を積むことが重要である。インターンシップでは、自身のことを肯定的に捉えることのできる効果があると示唆された。しかし、インターンシップにより自己肯定感を高めることは就労支援の第一段階であり、次の段階としては他者評価とどのように折り合いをつけていくのかといったことが今後の検討課題として求められる。

2. 発達障害学生の就労体験を通じた自己評価の変化について

今回インターンシップを体験することで自己評価の変化として3つのタイプが示唆された。

1) 自己評価が低くなることで他者評価と一致したタイプ

発達障害学生の多くが障害特性上アルバイトなどの就労経験を積んでいることが少ない。そのため、働くために必要な力に対する自己評価は過去もしくは現在の自己認識に基づく自身の体験を通じた絶対評価による自己評価となる。大学にて順調に単位を取得しており、資格を複数所持するなど大学生活上で優秀であれば働くために必要な力の判断は学生生活でうまくいっていることが基準となり評価されるため、おのずとインターンシップ前の自己評価は高くなることが予測される。今回のインターンシップでは実際に働く体験を通じ、働くために必要な力を知り、自分の力と社会から求められる力との間に差があると感じたことにより自己評価が変容した。実習後の振り返りの際「こんなに厳しいとは思わなかった」、「自分はできていると思っていたが、指摘されて気づいた。」と話すなどインターンシップ先のスタッフ

からの指摘やインターンシップ先の当事者と自身を比較し、より具体的に働くために必要な力を理解していた。宋ら(2015)は、自己理解は障害の有無にかかわらず、単独では難しく、経験を通して、また他者との比較や客観的な評価の基準、他者の視点を知ることで深まっていくことを指摘している。本研究でも、インターンシップ先のスタッフ、就労移行支援事業所を利用している障害のある当事者が他者の視点となったことで、発達障害学生の自己評価が変容したと推測される。しかし、発達障害学生が自分と向き合うためには周りのサポートが不可欠である。毛利(2012)によると、知的に高い発達障害学生の場合、他者と比べて自分に顕著な苦手さがあることに気づいていたとしても、それを人にさらけ出すことを恐れて殻に閉じこもっていることもあると指摘している。そのため、支援者がいたずらに直面化を促すのではなく、支援環境を整えた上で現実と直面させる必要がある。発達障害学生が就労体験を積み、働くために必要な基準を理解し、自分と折り合いをつけるプロセスを支援者が丁寧に伴走することで本人の自己理解を深めることにつながる。

2) 自己評価が高くなることで他者評価と

一致するタイプ

インターンシップ前に自己評価の低い発達障害学生の多くは、アルバイト等の働く現場での失敗体験の蓄積、抽象的な理解の難しさ、就労体験の少なさなどから働くことが具体的にイメージできず「良くわからないこと」、「難しいこと」であると考えることが多い。そのため、インターンシップにおいて成功体験を積むことで就労への具体的なイメージを構築することが自己理解を深める鍵となる。つまり、本人が成功体験を積むことのできるインターンシップ先とのマッチングが非常に重要となる。高橋(2014)は、大学から社会への移行期には「社会的な場面での成功体験」と「周囲の人に支えられた安全な失敗体験」の必要性からインターンシッププログラムの実践を報告しており、実際の体験から自己を整理する重要性、周囲の支援

体制の重要性を指摘している。本人の特性に合っていない就労体験は傷つき体験となり就労への拒否感を強める可能性もある。塚原(2016)によると、青年期の発達障害当事者は、周囲からの否定的な評価や非難を受け、時にいじめの対象となる可能性も高く、劣等感を持つことや自尊心が低下する要因になることなど二次的障害に繋がる可能性があることを指摘している。実際に今回のインターンシップへ参加した学生の中にはインターンシップ前に緊張して睡眠がうまくとれない、食事がとれないといった学生もいた。就労への拒否感が強まった状態から就労へ意欲的に取り組むためにサポートするのは容易ではない。そのため本人が成功体験を積むために必要な場所はどこであるのかを見極め「成功体験を積む場とのマッチング」、「段階的な就労経験」、「本人の自己理解を支える就労支援体制整備」が特に必要である。まず本人が安心して就労体験を積み、フィードバックを受けられることのできる環境を整える。その後、本人の能力やスキルに応じ実習先を選定する。単発の就労体験ではなく、段階的に就労体験の難易度を高めることにより自己肯定感を高めるプロセスが本人の自己理解を深める要因となる。

3) 実習前後に自己評価の変化がないタイプ

このタイプは実習を通して自己評価が大きく変化しなかったタイプである。つまり、今回の質問紙ではインターンシップにおける自己評価への影響を評価することが困難であった。しかし、質問紙で測定する評価項目以外にフィードバック時の振り返りからインターンシップの効果として①就労観の醸成、②配慮への理解、③働くための「構え」の獲得の3点が示唆された。

①就労観の醸成

インターンシップ後の振り返りに関して「新しい環境への挑戦が新鮮で勉強になった」、「慣れてきたら楽しかった」、「緊張したが楽しかった」と自身の体験を振り返っていた。発達障害学生は就労経験が乏しく、5日間の就労体験が初めてであり、緊張や不安だといった感想もあったが、働く

ことを楽しむ体験を積んでいた感想が多かった。インターンシップでの体験が「働くことが楽しい」など実感を持って就労への価値観（就労観）を醸成するきっかけとなることが示唆された。これは就労支援をする上で非常に重要である。働くことを良くわからないこと、楽しくないことと、捉えている場合には本人が働こうと思うまでのサポートには多大な時間と労力を要する。働くことを肯定的に捉え、具体的にイメージできるか否かは発達障害学生の就労支援がスムーズになるかどうかの大きな要因であろう。

②配慮への理解

2つ目の特徴として「みんなに支えられた」、「フォローのある環境で仕事した」など今回のインターンシップ経験から自身が「配慮を受けている」環境下での、配慮の程度や就労で求められるスキルの程度を理解している様子がうかがえた。発達障害学生が障害者手帳を用いた就労を「配慮を受けながら仕事をする」という漠然としたイメージはあるものの、実際にどの程度配慮を求められることができるのか、反対に配慮のある環境下で働く際に求められるスキルの程度や作業能力の程度を口頭で説明されただけでは理解することは難しい。そのため、実際に手帳就労に関わる現場で就労経験を積むことで「配慮を受けながら仕事をする」理解を育むことになる。この経験が一般就職を目指すのか、手帳就労を目指すのか進路選択する際の重要な経験になる。

③働く「構え」の獲得

3つ目の特徴として「同じような別の場所でもやってみよう」、「もっと仕事をしてみたい」など様々な経験を積むことに対して意欲的な感想が多かった。インターンシップ前には漠然と「皆がやっているから」「自分にとって必要である」と必要に迫られて取り組んでいた就職活動を自ら必要性を感じ、意欲的、主体的になったことが示唆された。インターンシップを通じ、働くための意欲や働く構えを形成し、就労するための下地を作ることができたと考えられる。この構えが形成されなければ就労支援においてどのような支援を行って

も効果は望めないため、就労支援において「働く」構えをいかに形成するかが重要である。

これまで述べてきたようにインターンシップでの経験が発達障害学生へ与える影響は個人により異なる。そのため、本人がインターンシップで獲得したことを個別に整理し、自己評価と他者評価をすり合わせるような支援を行い、自己理解を促進することで、就労支援がスムーズになると考えられる。しかし、木谷(2014)によると、思春期における自閉症スペクトラムの自己理解はかなりストレスになることも指摘されている。桶谷・西村(2013)は、発達障害学生が未来の自分への不安や社会的自立への不安が根底にあり、自身の様々な困難さへの自覚は苦しみを伴うものであり、支援者が心理的なサポートを行いつつ、彼らの変容過程を下支えすることの必要性を指摘している。筆者も同感であり、自己評価と他者評価をすり合わせ、折り合いをつけるためにはこれまでの自己を否定するプロセスになるため、傷つき体験を伴うこととなる(望月, 2010)。そのため、本人自身がさまざまな社会体験の中で小さな挑戦をし、失敗や成功体験を積み重ね、自分についてよく知るために、支援者がインターンシップ後に本人の変化の過程に寄り添うことが自己理解を深める際に求められる(土岐・中島, 2009)。また、就労支援では「いつ」「誰が」「どのように」行うのか(望月, 2006)について本人を取り巻く支援機関が連携して行うことが求められる。本人を支える地域資源とのネットワーク形成も今後の大きな課題となるであろう。

VI. 今後の課題

今回の研究では発達障害学生の自己評価の変容パターンについて研究を行った。しかし、事例が少ない為に十分な検証ではない。今後は事例を増やし、精査する必要があると考えられる。

また、実習体験をどのように就職活動へつなげていくのかといった支援方法の構築も必要である。

【文献】

- 相澤欽一 (2007): 精神障害者雇用支援ハンドブックー現場で使える, 金剛出版.
- 独立行政法人 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.
- 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構 障害者職業総合センター (2006): 就労移行支援のためのチェックリスト活用の手引き.
- 市川奈緒子 (2011): 高等教育機関における発達障害を持つ学生の支援の現状と課題. 白梅学園大学・短期大学紀要, 47, 65-78.
- 井野英江, 飯田由美, 佐々木 司 (2009): 広汎性発達障害 (PDD) の大学生の学生生活に対する支援方法の検討ー症例の検討を通してー. 臨床精神医学, 38(12), 1779-1788.
- 木谷秀勝 (2014): 自分の障害を理解する: 自己理解支援 (特集) シリーズ・発達障害の理解 (1) 発達障害の理解と支援 — (ライフサイクルにおける発達障害とその支援の発展). 臨床心理学, 14(1), 61-64.
- 望月葉子 (2006): 職業リハビリテーションからみた移行支援の課題. 発達研究, 28(2), 109-117.
- 望月葉子 (2010): 発達障害のある大学生の就労支援の課題ー職業への円滑な移行と適切な支援の選択のために (特集 発達障害). 大学と学生, (81), 22-28.
- 毛利真紀 (2012): 学生相談と発達相談, 高石恭子、岩田淳子 (編), 学苑社.
- 西村優紀美 (2015): 大学における発達障害大学生の支援: キャリア教育と就職支援 (特集 発達障害者の就労支援の現状). 職業リハビリテーション, 29(1), 28-33.
- 小川 勤 (2016): 発達障害学生に対する移行支援の基本的な考え方について: 移行支援における学内外支援組織との連携・協力 (2015年度課題研究集会) — (シンポジウム 発達障害学生への学生支援・大学教育の役割). 大学教育学会誌, 38(1), 67-72.
- 桶谷文哲, 西村優紀美 (2013): 発達障がいのある大学生への支援ー修学支援から就職支援への展開ー. 学園の臨床研究, 12, 45-52.
- 宋 知潤, 松久真実, 高瀬智恵, 小脇智佳子 (2015): 発達障害学生の就労体験における実践的研究. プール学院大学研究紀要, 56, 321-333.
- 高橋亜希子 (2014): 発達障害のある人が当たり前に社会参加していくために: 大学生から社会人への移行支援 (特集シリーズ・発達障害の理解 (5) 成人期の発達障害支援)-(生活支援の視点). 臨床心理学, 14(5), 660-666.
- 土岐淑子, 中島洋子 (2009): 高機能広汎性発達障害の就労支援. 児童青年精神医学とその近接領域, 50(2), 122-132.
- 塚原拓馬 (2016): 青年期における発達課題と就労支援の在り方: 治療中心の支援から発達と社会を中心とした就労支援へ. 実践女子大学生活科学部紀要, (53), 39-48.
- 梅永雄二 (2011): 発達障害学生への修学支援と就労支援 (小特集 発達障害学生への就労支援). 大学時報, 60(337), 62-67.
- 山下京子 (2006): 広汎性発達障害の疑いのある大学生の支援事例. 広島女学院大学論集, 56, 59-76.

A Study on Self-evaluation Transformation Patterns in Developmental Disability Students: Through self-evaluation based on work experience and comparing others-evaluation

KUDO Yosuke

Abstract

In this study, we examined the influence on self-evaluation by experiencing internship by students with developmental disabilities from comparison with the evaluation by internship's staff. The subjects are 6 students participating in Meisei University START program for students with developmental disabilities. Self-evaluation and internship staff evaluation were measured on the training contents "time management", "physical condition management / stress control", "workplace rule", "workplace manner", before and after the internship. As a result, after the internship, Three type of approaching to other's evaluation by "getting higher self-evaluation score", approaching to other's evaluation by "getting lower self-evaluation score", and "No change" in score before and after internship were revealed. Based on the above, it was suggested that when students with developmental disabilities perform support for employment using internships, it is important to select places according to the student's assessment state, and to organize the experiences contents with them after feedback.

Key words: Developmental Disorders, Self-evaluation, support for employment, Self-understanding
