

【資料】

発達障害学生を対象とした大学在学中に 身につけておきたいスキルの領域検討

——START プログラムにおける実践を踏まえて——

佐藤 充 重留真幸 八木俊洋

〈要旨〉高等教育機関では、発達障害学生に対する修学や大学生活、就労に関する様々な支援ニーズの高まりとともに、実践的な取り組みも増えてきている。その中でも明星大学は先駆的に発達障害のある学生を対象とした支援プログラム（START プログラム）を立ち上げ、その中でスキルトレーニングを実施してきた。トレーニングで扱う領域はこれまで、学内適応を中心としたもの（布川・村山,2017）から始まり、大学卒業後の社会適応に向けて、就労準備に関わる内容（工藤・小笠原,2016）へと改定を行ってきた。そして、これまでの実践を通して見えてきた参加学生の課題やニーズと、他の先行研究や実践の取り組みを参考にして、在学中に身につけておきたいスキルに関する新たなトレーニングの指導領域を検討した。本稿では、STARTプログラムの新指導領域について報告する。

キーワード：発達障害学生、スキルトレーニング、指導領域

1. はじめに

1.1 START プログラム

2007年の障害者権利条約署名以降、障害者基本法改正、障害者差別解消法、障害者雇用促進法等、障害者に関する法律の整備が行われ、教育機関でも児童生徒、及び学生に対し様々な支援が行われるようになってきた。このような背景の中、明星大学では2009年より、高等教育機関では先駆的に発達障害学生、及びその傾向が見られる学生を対象として、STARTプログラム（Survival skills Training for Adaptation Relationship Transit）というスキルトレーニングを行ってきた。STARTプログラムでは小集団のスキルトレーニングを通して、ソーシャルスキルやライフスキ

ルといった大学生活及び将来的に働き続けるために必要なスキルの獲得を目指している。なお、STARTプログラムでは小貫・名越・三和（2004）、小貫ら（2009）を参考に、ソーシャルスキルを友人社会における「集団場面での適応」と「友人関係の成立」に必要なスキル、ライフスキルを不特定多数の人からなる一般社会の中で「適切な対人関係」、「社会参加」、「自己確立」、「自立」を達成するために必要なスキルとして定義している。

1.2 スキルトレーニングの領域

活動開始当初は学生の大学適応を目的としたプログラムとして、大学の仕組みの理解や、ゼミなどのグループワークを想定したコミュニケーション関連の内容などが中心となっていた。支援の

表1 STARTプログラムの書紀指導領域

セルフマネジメント領域		自己・他者理解領域		社会的枠組み・手続きの理解領域	
生活	○身辺管理	自分	○感情のコントロール	常識	○礼儀・マナーの理解
	○時間管理		○特性の理解		○タブーの理解
	○家事遂行管理		○自己志向の理解	ルール	○学内・授業ルールの理解
	○金銭管理	対人	○対人関係スキル		○職場ルールの理解
	○危機管理		○異性関係上のマナー		○触法行為の理解
仕事・学業	○学習の仕方	社会	○上下関係の理解	活用	○社会的資源の理解
	○作業管理		○与えられた役割の遂行		○制度理解
健康	○体調管理		○障害受容		○求職・就職活動
	○余暇管理		○進路選択		

対象となる学生（以下、支援対象学生）が大学適応の課題を乗り越え、次第に卒業が見えてくると、プログラムへのニーズにも変化が見られ始めた。支援対象学生に関わる教職員や保護者から大学適応に加えて、卒業後の社会参加や自立に関するニーズも出てきたため、社会へ移行する段階の課題にも取り組むようになってきた。このようなニーズの変化に伴い、プログラムで扱うスキルの指導領域についても内容の見直しが必要となり、これまでも何度か領域の検討、改定を繰り返してきた。活動初期は、生活場面（時間、体調、金銭、危機などの管理）から社会場面（コミュニケーションルール／マナー、公共機関の利用、自己理解など）まで幅広い領域を扱ってきた（表1）。なお、初期指導領域の選定については布川・村山（2017）が報告をしている。さらに2015年からはインターンシップモデルへの移行に伴い（工藤・小笠原，2016）、指導領域も就労に焦点を当てた5領域（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）に改定を行った（表2）。

しかし、初期の指導領域では多種多様に内容が細分化されてはいたものの、実際には限られた指導時間の中で全ての領域を扱うことが難しく、学生や保護者のニーズ、指導する側の視点から優先的に扱うスキルと比較的優先度の低いスキルとで指導時間や扱う頻度に差が出ていた。また、インターンシップモデルでは領域が就労という枠に限定されてしまい、就労の前段階として必要なスキ

表2 インターンシップモデルに基づく指導領域

時間管理	○把握/確認する
	○予定を立てる
	○優先順位を決める
体調管理	○体調を把握する
	○体調の変化に気付く
	○体調不良を予防する
	○体調不良に対処する
ストレス コントロール	○ストレスに気付く
	○ストレスを予防する
	○ストレスに対処する
職場・学内マナー	○挨拶/返事
	○身だしなみ
	○お礼/謝罪
職場・学内ルール	○報告/連絡をする
	○相談をする
	○異性・上下関係

ルや社会に出て必要な生活スキルへのニーズに応えることが難しかった。そのため、これまでよりも指導対象の幅を広げ、発達に関する様々な障害特性のある学生に対し支援を可能とするため、再び指導領域の改定を行うこととした。

本稿では、発達障害学生、及びその傾向が見られる学生に対し、大学生活における適応と、卒業後の自立に向けて、就労や社会生活に必要なスキルの獲得を目指した指導領域について検討し、高等教育機関という場で指導可能な領域のモデルを

表3 STARTプログラムの新指導領域

<外的な基準の理解・運用領域>	<自分の状態の調整領域>	<折り合う領域>
ルール／マナー	体調管理	ジョブマッチング
○法律の理解	○不調に気づく	○性格・特性
○地域との付き合い	○不調を予防する	○自分らしい判断基準を持つ
○職場での振る舞い	○不調に対処する	○自分『できることとできないこと』の理解
時間管理	ストレス	○仕事として『やりたいこととやりたくないこと』の理解
○ツールの使いこなし	○予防	○進路の選択肢を知る
○予定を立てる	○リカバリー	○自分の進路を決定する
○予定通りに行動する	○レスト	支援要請
社会システムの理解		○困り感の整理
○就職活動のやり方を知る		○障害特性
○自分の周りの支援リソースを知る		○支援を受けると可能性が広がることを知る
		生活の組み立て
		○危険を察知して適切に対処する
		○身の回りを調整する

提示することを目的とする。

2. 方法

指導領域の選定は、臨床心理士、公認心理師を中心として発達障害のある学生の大学適応支援や就労支援に関わった経験のある者9名で行った。

まず「発達障害のある学生が大学適応及び社会への移行にあたり身につけておくといふこと」についてブレインストーミングを行った。ブレインストーミングにより抽出された項目について、スキルトレーニングとして実施可能かどうか、在学中に取り組む必要があるかという点が全員一致となったものを指導領域の項目として残した。検討の結果残った項目は、社会という枠の中で守らなければならない決まり、健康管理に関するものや自己理解に関するものなど、類似した要素を持つ項目ごとに仮の分類を行い、2～3名のグループでそれぞれ分類の妥当性について精査を行った。その後、各グループの検討結果を共有し、全てのグループの意見が一致するまで検討を行った。

3. 結果

表3にSTARTプログラムの新しい領域表を示

す。

新たな指導領域は大きく3領域に分けられ、それぞれ「外的な基準の理解・運用領域」「自分の状態の調整領域」「折り合う領域」とした。また、その中に8つの中領域が設けられ、中領域の中でもさらに25項目のスキルが系統的、あるいは並列的に設けられた。

(1) 外的な基準の理解・運用領域

<ルール／マナー>

この領域では社会という大きな枠組みの中で他者と共存して生きていくために守らなければならないルールや、自分の所属する生活環境の中で他者との良好な関係を維持していくために求められるマナー、自分が困ったときに利用できるリソースなどについての知識・理解とスキルの運用の仕方を扱うこととした。

発達障害の特徴は様々であるが、例えば、ADHDの特徴として多動性、衝動性、不注意の強さが挙げられる(村上,2017)。また、自閉スペクトラム症の特徴では、コミュニケーションの苦手さ(杉山,2002)、他者視点や想像力の欠如(滝吉,田中,2011)が挙げられる。これらの特性は環境要因との相互作用により、本人が意図せずとも、結果として法律に触れる行為に至ってしまう

ケースも少なくない。そこで「法律の理解」では、社会生活の中において、自分が加害者、または被害者にならないための社会常識や触法行為についての理解の必要性から設定された。また、「地域との付き合い方」も、地域社会の中で生きていくために必要なルール、特に近隣住民との間で起こりがちなトラブルを避けるために必要なマナーや習慣などを学ぶ目的で設定された。「職場での振る舞い」は、インターンシッププログラムで扱ってきた職場でのルールやマナーに関する内容を引き継ぎ、職場で求められる報連相などのコミュニケーションルールから、身だしなみ、姿勢や仕草など、非言語的なコミュニケーションマナーなど、職場での良好な対人関係を築くために必要なスキルの獲得を目的として設定された。

〈時間管理〉

STARTプログラムでは活動開始当初より時間管理を指導領域として設定しており、「気づき・把握」「優先順位」「予定を立てる」といった項目として取り組んできた。時間管理の領域では、基本的にこれまでSTARTプログラムの中で扱ってきた内容を引き継ぎ、予定を管理するための「ツールの使いこなし」や、「予定を立てる」「予定通りに実行する」といった内容がスキルトレーニングの項目として必要であるとして設定された。変更点としては、これまで把握・気づきとしていた点を「ツールの使いこなし」とした点が挙げられる。予定の管理・気づきのためには記憶だけでは限界があり、何らかの記憶以外の工夫が必要となる。これを今回は、「ツールを使いこなす」という点に絞り、1つの項目とした。

〈社会システムの理解〉

発達障害学生の大学生活への困難さの要因には、対人関係の難しさから生じる情緒的な不安定さだけでなく、履修登録など大学システムの使用方法がわからないことから生じる混乱も含まれる(布川,村山,2017)。そのため、カウンセリングによる情緒面のフォローだけでなく、大学のシス

テム理解や日常生活の過ごし方に関するスキルの不足によって引き起こされるつまずきに対して、必要な対応方法を学ぶといった具体的なスキルを提供する支援も必要となる。また、社会への移行段階では、社会人として求められるコミュニケーションスキルや、生活面、体調面の管理といった働き続けるために必要なスキルとは別に、履歴書やエントリーシートの書き方といった社会に出るための準備スキル、つまり就職活動に必要なスキルが求められる。そのため、社会システムの各段階に生じやすいつまずきを理解し、支援していくことで、大学への適応や生活の維持、社会へのスムーズな移行に繋げることができると考えられる。これまでSTARTプログラムに参加してきた学生の中にも、社会システムの理解ができていないために、利用を躊躇してしまう、手続きを後回しにしまい、忘れてしまうといった事例が散見されたため、現段階では、大学生活で主に必要と考えられる「就職活動のやり方を知る」、「自分の周りの支援リソースを知る」の2領域を主軸とし領域設定を行った。

「就職活動のやり方を知る」では、アルバイトの面接や履歴書の作成の仕方から始まり、就職活動の流れ、それに伴う準備の進め方やルール・マナーなどを扱う。また、「自分の周りの支援リソースを知る」では、学内外の支援リソースの役割や利用方法など、実際に支援リソースへ訪問し、その場で担当職員による説明などを受けて関係性を構築するまでを目標として扱う。

(2) 自分の状態の調整領域

〈体調管理〉

体調管理の領域はインターンシップモデルで扱ってきた内容とほぼ一致する結果となった。また、体調管理の領域に設定された内容は相澤(2007)が「安定して仕事をするために」という項目に挙げた「調子を崩すきっかけ」「調子を崩した時のサイン」「調子を崩した時の対処」とも近い内容であった。

体調管理としてまず必要となるのが自身の状態への気づきであった。感覚的に体調の良い、悪いが把握しづらい学生が多くいたため、体温のような数値化された指標や、咳などの症状といった観察可能な指標を用いて把握していくことが、体調不良に素早く対処するためにも重要である。また、体調不良に気づいた場合には対処する必要がある。対処法がわからないと自己流の誤った対処をしたり、我慢するといった選択をしたりする場合がある。将来自立することを前提とするならば、自分の代わりに誰かが対処してくれることを期待せず、自分の体調を把握し、必要なときに自分の状態を説明できるようにしておくことや、医療機関の利用の仕方、手助けの求め方などを身につけておく必要がある。さらに、体調を崩さないように日々取り組んでいくことも重要であるとして、予防という内容も引き続き設定された。こうした日々の生活習慣を整えることを中心とし、学生が安定して学業や就業に取り組める状態を作ることを目指し、体調管理を設定した。

〈ストレス〉

ストレスも従来のSTARTプログラムの領域で扱ってきた内容ではあるが、構成を一部修正し、学生自身がストレスとして感じやすい刺激や場面の傾向を把握したり、今抱えているストレスの原因に気づいたりするといった内容を「予防」として設定した。学生によってはストレスという目に見えないものを把握することが難しい場合もある。しかし、ストレス状態にあると理解はしてなくても、ストレスの影響により気分や仕草、時には身体症状など様々な形で観察可能になる場合がある。そうしたものを指標としてストレスを把握し、予防に繋げていく。

また、ストレスが発生した後に、そのストレスを解消するための方法を知り、実践することを目的として「リカバリー」を設定した。ストレスの解消方法は人によって様々であり、自分に合ったストレスの解消方法を把握しておくことは非常に重要である。しかし、ストレスの解消と思って取

り組んでいることが却ってストレスを溜める要因になっている場合もあるので、自身の状態を安定させるために、個々に適したストレスの解消法を見つけていく。

さらに、ストレスは常に存在するものであり、日々休息を取りながらストレスに耐えられる状態を整える必要がある。授業の合間、仕事の合間、休日など、時と場合に応じてどのように休息を取るか、その時々気分ではなく、休息をとるためのスキルを身に付けておく必要があることから、こうした内容を「レスト」として設定した。

（３） 折り合う領域

〈ジョブマッチング〉

梅永(2017)は、発達障害学生の自己理解の難しさについて指摘し、仕事に対する客観的な選択が困難な事例も多いとしている。また、就労アセスメントにおいても従来の職業適性を把握するだけでは、適切なジョブマッチングが行えないとしている。さらに仕事に就く上で必要な要素はその仕事ができるかどうかの能力だけではなく、その仕事に興味関心があるか、そしてその仕事に合った性格傾向や行動傾向、なにより、その仕事に対する価値観なども検討されなければならないと指摘しており、通常ジョブマッチングでは、本人と職場とのマッチングで作業や職場環境に焦点が当たったが、それだけでは適切なジョブマッチングが行えないとしている。これまでにやってきたインターシッププログラムで得た各学生のフィードバックや、実際に同行支援を行ったスタッフの意見などから、自己理解の低さによりミスマッチが起きていることも実際に数多く見られた。

そこでジョブマッチングの領域では、自己理解を根幹に置き、自己の性格特性、判断の基準、作業スキル、興味・関心を通して自身の進路を自分で決定できる力を身に付け、最適なジョブマッチングを自身で行える力を養えるよう、「性格・特性」「自分らしい判断基準を持つ」「自分に『できることとできないこと』の理解」「仕事として『やりた

いこととやりたくないこと』の理解」「進路の選択肢を知る」「自分の進路を決定する」の6つの分野を主軸とした項目を設定した。

「性格・特性」は障害特性ではなく、自身の性格の特性を理解することを目的とし、一般的に就職活動で必要となる自身の性格について扱う。「自分らしい判断基準をもつ」では、一つの物事に対して10人いれば、10人それぞれ一つの物事への重要度や興味などが違うように、自分がどのような基準に基づいて物事を判断しているかを知り、また他人もそういった基準を持っているということを理解することを目的とする。「自分に『できることとできないこと』の理解」では、今現在の自分の作業能力や特性などをまとめ、他者へ説明できる力を付けることを目的とし、作業スキルや管理能力、自身の特性の理解などを整理する。「仕事として『やりたいこととやりたくないこと』の理解」では、自身の興味関心や行動原理などを理解することを目的とし、働くことをイメージする、自分に合った仕事の見つけ方を知る、自分の能力の活かし方を考える、といった内容を扱う。「進路の選択肢を知る」では、現段階での職業準備性の確認、それに伴う自身の進路の選択肢を知ることを目的とし、将来の希望の確認、職業準備性の確認、やりたいこと・できることの分類、自分の選択肢の確認などを扱う。最後に「自分の進路を決定する」では、ジョブマッチング領域の他の項目で学んだことを生かし、自分で進路を選択し、決定できるようになることを目的とし、何をしたいのか確認する、選択肢を確認する、相談先を確認する、今後の方向性を確認するといった内容を扱う。

〈支援要請〉

支援要請の領域では、自分が支援を必要とするときに、必要な相手や場所を選択し、相談や支援を求められることを目指し設定された。

「困り感の整理」では、自分が援助を求める際に、どのようなことに困っていて、どのような援助を必要としているのかといった、現状の自分の

困り感についての整理の仕方、自分の困り感への気づきを得るヒントや、身の回りの相談相手や場所の確認といった内容を扱う。なお、ここで扱う相談相手や場所とは、社会システムの理解の領域で扱う学内外の支援リソースよりも身近な家族や友人、部活やサークルなどを含めて扱うこととする。

「障害特性」では、一般的な性格や特性とは別に、発達障害や心身の障害について扱い、自分の障害受容や自分に合った支援内容を知ることを目的に設定された。また、「支援を受けると可能性が広がることを知る」では、自分の障害を受け入れた上で、どのようにうまく付き合っていくか、支援を受けるとどのようなメリット、デメリットがあるかなどの知識や理解を深め、必要な支援を自分で選択できるようになることを目指し設定された。

〈生活の組み立て〉

インターンシップモデルでは主に大学や職場など社会の中で必要とされることを中心としていた。しかし、今回領域を再検討した中では、社会に出て活動するための土台となる生活面の内容も含めることとし、学校や職場の場面以外でも生活に関わる内容として「生活の組み立て」という領域を設定した。

「生活の組み立て」として整理された領域には、インターンシップモデルの5つの領域には含まれていなかった「危険を察知して適切に対処する」という内容が設定された。行動範囲が広がり、お金を使う機会も増えるにつれて、様々な身の回りの危険にも遭遇する場面も出てくるであろう。そうした時に、経験のない危険を予測して行動することは難しい場合も多い。知識として一般的な事例に多く触れたり、断り方や相談の仕方と言った適切な対処法を身につけたりしておくこともスキルとしては非常に重要なものとなってくる。

また、以前はマナーとして設定されていた身だしなみが「身の回りを調整する」という内容として設定された。石井・池嶋・高橋(2017)が、卒

業期から就職活動中のつまずきやすいポイントとして身だしなみを挙げ、「みだしなみは社会人としてのマナーの一つである」としているように、学生から社会人へと進むにつれて、場に適した服装をするということは重要性を増してくる。そのため、まずは身だしなみの必要性を理解することが必要な場合も多い。必要性の理解やその実践といった内容は、日々の習慣として身につけていくものであり、知識を獲得すればすぐにできるという性質とも異なる。そこで、学生の時期から継続的に取り組んでいけるように設定された。

4. 考察

様々な障害特性のある発達障害学生、及びその傾向が見られる学生に対し、大学生活への適応や、卒業後の自立に向けた就労、社会生活に必要なスキルの獲得を目指し、先行研究や臨床の中での実践経験をもとに新しい指導領域を選定した。

新たな指導領域の特徴として、大学生活や社会生活において必須となる健康面やスケジュール管理といった自己管理スキル、支援要請スキルに関しては、項目を細分化し、指導内容をより系列的、多角的に扱えるようにした。これらの内容は大学生活だけでなく就労など社会へ移行した後も常に重要となる内容である。就労移行支援のためのチェックリスト（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）でも必須チェック項目として挙げられているものと概ね一致する内容となっている。

これまでのSTARTプログラムでは上下・異性関係という様々な人間関係の中で、年齢や立場、性別の異なる相手とのコミュニケーションに関する内容が含まれていた。しかし、改定の結果、上下・異性関係の領域は削除された。これはコミュニケーションに関する内容が不要ということではない。スキルトレーニングとして対人関係を扱う場合、目標とするところは臨機応変に上手く話ができるというのではなく、場面に応じて必要なやり取りができるということが一つの目標とな

る。そのために必要なコミュニケーションのスキルは、ある程度構造化されたものになると考えた。例えば報告や連絡と言った場面で、相手に声をかけ、都合を伺い、本題を伝え、挨拶をして去るなどである。本題を伝える際にはその都度話す順序を考えたり、相手の質問に対する応答など臨機応変な対応を求められたりすることもあるが、こうした構造化された対応はスキルとして身につけることが可能であり、日々体験する対人場面に対してもある程度は対応できるようになると期待できる。個々の状態によっては、形式にあまり捉われ過ぎず、より自由に会話することを目標として設定し、スキルとして身につけることも可能かもしれない。しかし、今回の領域改定ではまず最低限のコミュニケーションを身につけることを目標として、それらの内容をルール/マナーの中の「職場での振る舞い」といった内容に含めることとした。

今回の領域改定にあたり、ジョブマッチングの領域が新たに設定されたことは大きな変更点と言える。これまでのSTARTプログラムの中でも「自己理解」という領域を設定し、その中で自分の得意、不得意や趣味などに関する内容、インターシップの準備、実施、振り返りといった一連の流れの中などで扱ったことはあった。しかし、各学生の状態や特性に合わせて個別に取り組んできており、領域として体系的な取り組みは行ってこなかった。また、発達障害学生はその特性上、自分で自身の特徴を理解し、整理することが難しい学生も多い。さらに、アルバイトなどの就労経験が乏しい学生もいるため、そういった学生は自分の特徴を理解するために必要な情報も少なく、自分で進路を選択することも難しい。そこで、今回のジョブマッチングの領域の中では、将来に向けて自分に適した進路や仕事を選択できるようになることを目的とし、ジョブマッチングに必要と思われる自己理解の項目を複数設定した。前原・縄岡・織田ら（2018）が「職リハにおいて自己理解を促進するための支援を提供することは重要なことであり、職リハの支援における基本的な観点である

とすることができる」としているように、自己理解は非常に重要な支援項目であり、時間とともに変化していく自分を継続的に理解できるようにすることは必要なことである。発達障害の特性により、自分を客観的に見ることを苦手とする場合も多いが、それを補う手段として自身の性格や特性、興味関心など、自分で自分を理解するための分析視点を学び、スキルとして身につけていくことが求められる。また、進路の選択肢についてはこれまで個別対応として行うことが多かった。卒業後の就職という未体験の物事に対し、学生がイメージしている選択肢は「一般企業への就職」のみという場合も多い。サポートを受けて働くことや、就労支援機関を利用して準備を整えてから就労するなど、実際には様々な選択肢がある。しかし、それらについて知識を持っている学生は少なかった。個々の学生に対して具体的な選択肢を検討するためには、時期を見て個別に対応をしていくことが必要にはなる。スキルトレーニングとしても学生の選択肢の幅を広げるために早い段階から取り組むべき内容といえる。

支援要請はこれまで「報連相」の相談部分で扱うことはあった。しかし、報連相の相談と支援要請は異なる性質を持つことから、今回は支援要請の領域を独立させた。発達障害のある学生の特徴として、実際に困っているものの、具体的に何に困っていて、どのようにすればよいのかという点でつまずくことがある。また、そもそも学生自身が困っている状態にあるということに気づかず、対応が遅れてしまうこともある。桶谷(2013)が「診断の有無に関わらず、適切な自己理解に困難があることから、自分に必要な配慮・支援を自覚していないことが多い」と指摘しているように、支援を受けるための支援というものも在学中に取り組む必要があると考えられる。さらに、これまで上手く相談に乗ってもらえなかったという経験がある場合、相談を困った時の対応として有効なものと考えず、自力で何とかしようとしている場合もある。これらのことから、相談をするために自分が何にどのように困っているのか、自分のど

のような特性と関連があるのか、支援を受けるとどのようなになるのか、という点について、見通しがつくようにすることが支援として必要なことであると考え、1つの領域として設定した。

5. まとめと展望

今回、指導領域を大幅に増やした背景には、これまでの集団によるスキルトレーニングでは、支援対象学生によってスキルを習得するまでの期間が大きく異なるという課題があった。そこで、インターンシップモデルで扱っていたスキルを概ね習得している学生に関しては、より発展的なスキルの獲得を目指し、個々の課題やニーズに合わせてスキルや内容のレベルを設定できるように指導領域を増やした。

新たに設定した領域、及び選定項目のスキルについては、これまで扱ってきた指導領域の中で実践により研磨されてきたものもある。しかしながら、新たに選定されたスキルに関しては、そのほとんどがまだ実践の中で扱われていないため、指導内容として扱うことの有用性に関しては、検証が必要である。新たな指導領域に関しては、さらに実践を重ね、その中で領域やスキル項目を検証、再検討しながら、STARTプログラムの指導内容、及び学生支援の質を向上させていくことが今後の課題となる。

【文献】

- 相澤欽一(2007):現場で使える精神障害者雇用支援ハンドブック. 金剛出版.
- 石井京子, 池嶋貫二, 高橋知音(2017):人材紹介のプロが作った発達障害の大学生のためのキャンパスライフQ&A. 弘文堂.
- 梅永雄二(2017):発達障害者の就労上の困難性と具体的対策. 日本労働研究雑誌, 8, 58-59.
- 桶谷文哲(2013):発達障がい学生支援における合理的配慮をめぐる現状と課題. 学園の臨床研究, 2, 57-65.
- 工藤陽介, 小笠原哲史(2016):平成27年度

STARTプログラム実践報告. 明星大学発達支援
研究センター紀要MISSION, (1), 71-80.

小貫悟, 名越斉子, 三和彩 (2004): LD・ADHDへのソー
シャルスキルトレーニング. 日本文化科学社.

小貫悟, 東京YMCA ASCAクラス (2009): LD・
ADHD・高機能自閉症へのライフスキルトレーニング.
日本文化科学社.

杉山登志郎 (2002): 高機能広汎性発達障害における
コミュニケーションの問題. 聴能言語学研究, 19,
35-40.

滝吉美知香, 田中真理 (2011): 自閉症スペクトラム障
害者の自己に関する研究動向と課題. 東北大学大
学院研究科研究年報. 60(1), 497-521.

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.

布川友章, 村山光子 (2017): 高等教育における発達
障害のある学生の支援とスキルトレーニングの指導
領域の報告—明星大学STARTプログラムにおけ
る大学生活支援の実践を踏まえて—. 明星大学発
達支援研究センター紀要MISSION, (2), 83-89.

前原和明, 縄岡好晴, 織田靖史, 松浦隆信, 新倉正
之, 櫻井照美, 野崎智仁, 清水浩, 岡耕平 (2018):
職業リハビリテーション場面における自己理解を促進
するための支援に関する研究. 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. 調査研究報告書, 140.

村上佳津美 (2017): 注意欠如・多動症 (ADHD) 特
性の理解. 心身医学, 57(1), 27-38.