

【研究ノート】

大学における発達障害学生への 就労移行支援のあり方に関する考察

－就職活動に関する支援を中心に－

長友 周悟^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 学生相談・特別支援センター

全国の高等教育機関において障害学生数は増加傾向にあり、在学中に障害学生を支援する体制の整備が進んでいる。一方で障害学生の就職率は一般の学生に比べ明らかに低く、中でも発達障害学生の就職率は低い状況にある。発達障害学生の多くは一般枠での就職を目指すとその枠での職場定着率は低いことが伺われ、高等教育機関は就労移行に関する課題を明らかにして支援を行っていく必要がある。先行研究および文献を基に、発達障害のある大学生に焦点をあて就職活動の過程で直面するつまずき・困難を整理したところ、就職活動に関する情報収集から文書作成、面接時の対応そして就職活動の見直し・修正に至るまで、就職活動の過程全体においてつまずき・困難が生じていることが明らかになった。それらのつまずき・困難に発達障害のどのような特性が関係しているか、そして大学においては発達障害学生に対する就職活動に関する支援としてどのようなものが必要であるかについて考察を行った。

1. 高等教育機関における障害学生支援体制

ここ十数年にわたり、全国の高等教育機関に在籍する障害学生数は増加傾向にある。図1は日本学生支援機構の調査結果に基づき、全国の高等教育機関に在籍する障害学生数および全学生に占める割合の経年変化を示したものである。2015年度に急激な増加がみられているが、これには同年度の調査において「病弱・虚弱」の下位区分である「他の慢性疾患」にてんかん等の具体的な疾患名を例示したことにより大学等における理解と把握が進んだことが影響していると推察される（日本学生支援機構 2019a：9）。そしてその後も障害学生数は増加しており、最新の調査結果によると、2020年5月1日現在、全学生数3,228,488人の1.09%にあたる35,341人の障害学生が在籍している（日本学生支援機構 2021：8-9）¹⁾。このような背景には、2007年度より特別支援教育が本格的に実施され、初等中等教育段階で特別支援教育を受けた障害のある生徒が高等教育機関へ進学するようになったことや、2016年4月1日より障害者差別解消法が施行され、高等教育機関における修学支援体制の整備が進んできていることが関係しているものと思われる。

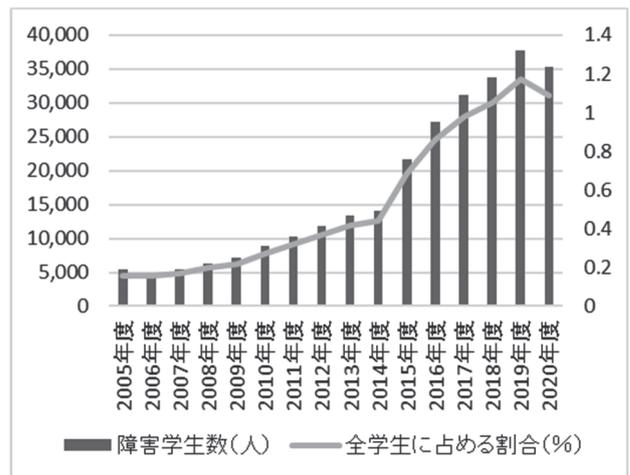


図1. 全国の高等教育機関における障害学生数
および全学生に占める割合
(日本学生支援機構の調査結果をもとに作成)

ここで高等教育機関における障害学生支援体制の実態をみとめる。日本学生支援機構（2021）によると、全国の高等教育機関1,173校のうち、2020年5月1日現在で障害者差別解消法に関する対応要領または基本方針、規定等がある学校は816校で、全学校の69.6%にあたる。障害学生支援に関する委員会の設置状況を見ると、専門委員会があるのが500校で全学校の42.6%、

*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 学生相談・特別支援センター shugo.nagatomo.c3@tohoku.ac.jp

他の委員会が対応する学校は567校で全学校の48.3%，これらを合わせた「対応する委員会がある」学校は1067校で，全学校の91.0%にあたる。また障害学生支援の専門部署を設置している学校278校と他の部署・機関が対応している学校858校を合わせた1,136校で組織的な対応をしており，これは全学校の96.8%にあたる。また，障害学生支援担当者については専任を配置している245校と兼任を配置している881校を合わせた1,126校で配置されており，これは全学校の96.0%にあたる。このように障害学生支援の体制整備が進むなかで，実際に支援を受けている障害学生数についてみると，全障害学生35,341人の53.1%にあたる18,777人が支援を受けている状況にある。支援の内容としては、「配慮依頼文書の配布」「教室内座席配慮」「出席に関する配慮」等といった授業に関するものだけでなく、「専門家によるカウンセリング」「医療機関との連携」「自己管理指導」等の授業以外の支援も幅広く行われるようになってきている。

このように，高等教育機関に進学・在籍する障害学生数が増加するなか，高等教育機関内の支援体制は整備されてきているといえる。

2. 発達障害学生らにみられる就職，職場定着の困難

しかし，障害学生の社会への送り出しとしての就職に関しては，厳しい現実がある。榎本・清野（2018）によると，2016年度の全国の高等教育機関卒業生に占める，障害のない一般の学生の就職者（正社員または正社員に準ずる者）の割合が76.1%であったのに対し，障害学生については，最も高い割合を示した病弱・虚弱で68.6%であり，就職割合の下位3つは①重複（36.9%），②発達障害（39.8%），③精神障害（44.9%）である。これらの割合は一般の学生と比べるとかなり低いものとなっている。そして2016年度卒業生のうち就職希望者に限定した就職者の割合である就職率については，日本学生支援機構（2018, 2019b, 2020, 2021）の調査結果をまとめた表1にある通り発達障害学生が59.0%となっており，これは他の障害種別に比べて最も低いものとなっている。これらのことから，障害学生のなかでも発達障害学生については就職に至

るまでの困難が大きいことが伺われる。

表1. 年度ごと・障害種別ごとの障害学生の就職率

	視覚障害	聴覚・言語障害	肢体不自由	病弱・虚弱	重複	発達障害	精神障害	その他
2016	86.1	85.4	80.2	92.8	64.9	59.0	73.3	90.6
2017	79.0	88.3	81.8	88.3	59.5	68.3	70.4	86.4
2018	81.5	86.9	75.3	86.8	72.7	61.1	73.5	87.4
2019	85.7	91.8	80.1	90.6	66.7	73.5	79.3	90.6

数値はパーセント

なおその後の発達障害学生の就職率は，表1の通り2017年度卒業生は68.3%，2018年度卒業生は61.1%，2019年度卒業生は73.5%と推移しており，2019年度は精神障害や重複障害を上回る割合となっている。しかし2018年度から2019年度にかけて急に12%あまり就職率が上がっていることは，必ずしも好ましい変化であるとは限らない。それは職場定着の難しさの問題が考えられるからである。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（2017）は，全国の公共職業安定所の専門援助部門によって紹介された10代から60代以降を含む身体障害者1,328人，知的障害者497人，精神障害者1,206人，発達障害者242人を対象に一般企業に就職したあとの定着率について調査を行っている。表2は，この調査結果をもとに障害種別および求人種類別にみた就職1年後の職場定着率を示したものである²⁾。発達障害の場合，障害者求人については他のどの障害種別よりも定着率が高い。一般求人障害開示と一般求人障害非開示については知的障害，発達障害のサンプルがそれぞれ少ないため³⁾参考にとどめ，障害種別間の差異については言及を控えるが，障害者求人よりも一般求人で就職した発達障害者の定着率がかなり低くなっていることについては着目しておきたい。榎本ほか（2018）は発達障害のある学生が大学に進学したとしても，一般雇用で就職し

表2. 障害種別・求人種類別1年後職場定着率

	障害者求人	一般求人 障害開示	一般求人 障害非開示
身体障害	70.4%	52.8%	41.5%
知的障害	75.1%	46.2%	19.4%
精神障害	64.2%	45.1%	27.7%
発達障害	79.5%	33.3%	33.3%

継続できる者が限られていることや、大学卒業（中退）時に障害者雇用を進路として選ぶケースが少ないことを指摘している（榎本ほか 2018：34）。これらより、発達障害学生は一般求人の就職活動を行う者が多く、そこから就職に至った者についてはその職場定着率が低いことが伺われる。

職場への定着率について、一つには職場環境のあり方が関係してくると考えられるが、「発達障がいを開示されたとしても「発達障がいについての知識や理解が十分ではない」などの理由で適切な支援の体制が整わない現状もある」との指摘がある（向後 2014：76）。厚生労働省（2019）の調査によると、全国の民間6,181事業所のうち、発達障害者の雇用上の課題について72.5%が「ある」としている。課題として回答されたもののなかでは「会社内に適当な仕事があるか」が75.3%、「障害者を雇用するイメージやノウハウがない」が52.9%となっており、半分以上の事業所がノウハウを持っていないことが明らかになっている。これについては、たとえば福田（2018）が特例子会社における発達障害者の就労定着に向けた工夫などを紹介しており、こうした内容について企業側に学ぶ余地は多分にあるように思われる。しかし企業側が発達障害者の雇用に関するノウハウを蓄積していくには相当の時間を要するであろうし、蓄積が進んだとしても、発達障害の特性は人によって非常に多様で対応や配慮の個別性が高いことから、学生自身の能力や特性と業務内容とのマッチングを吟味せずに就職すると、多くの者が職場に定着できず離職に至ることが懸念される。このことから、発達障害学生の就職支援に関しては、学生を社会に送り出す立場にある高等教育機関の側においても、課題を明らかにして支援に取り組んでいく必要があるといえる。本稿では、以下高等教育機関のうち大学に焦点を当て、先に発達障害の特性と就職活動の過程における発達障害学生のつまずき・困難を先行研究および文献に基づいて整理した上で、大学における支援のあり方について考察する。

3. 代表的な発達障害とその特性

黒田（2018）によれば発達障害は「脳の機能的障害のために、ものの見方や感じ方に偏りが生じ、他者と

の相互的コミュニケーションが難しくなったり、こだわりや注意の問題、多動、不器用などが生じたりして、その結果、社会適応に困難をきたす」ものである（黒田 2018：4）。またその特性の現れ方や強さには個人差があり、診断基準を満たさなくとも特性がある、いわゆるグレーゾーンが存在する。そしてグレーゾーンの人たちも、社会適応上の困難に直面することがある。「障害と非障害の間の線引きもあいまい」であり、特性を「連続体（スペクトラム）として捉えることが妥当である」。

ここでは、日本の発達障害学生にみられる障害のなかでも代表的な自閉症スペクトラム障害（ASD）および注意欠如多動性障害（ADHD）について⁴⁾その行動や認知の特性を整理する。さらに発達障害の特徴として、障害の気づきや自覚が、当事者にとって持ちにくいものであることについて述べる。

3.1. 自閉症スペクトラム障害（ASD）

発達障害は「診断のための生物学的マーカーはまだ見出されておらず、したがって診断は行動的基準に基づいてなされている」（黒田 2018：5）。そのため診断基準のなかに行動特性をみることができ、アメリカ精神医学会の診断・統計マニュアルであるDSM-VにあるASDの診断基準によると、主な特徴として2つ「A. 社会的コミュニケーションおよび社会的相互反応における持続的な欠陥」と「B. 行動、興味、または活動の限定された反復的な様式」がある。A. の例として「相互の対人的—情緒的關係の欠落で、例えば、対人的に異常な近づき方や通常の会話のやりとりのできないことといったものから、興味、情動、または感情を共有することの少なさ、社会的相互反応を開始したり応じたりすることができないことに及ぶ」「対人的相互反応で非言語的コミュニケーション行動を用いることの欠陥、例えば、まとまりのわるい言語的、非言語的コミュニケーションから、アイコンタクトと身振りの異常、または身振りの理解やその使用の欠陥、顔の表情や非言語的コミュニケーションの完全な欠陥に及ぶ」「人間関係を発展させ、維持し、それを理解することの欠陥で、例えば、さまざまな社会的状況に合った行動に調整することの困難さから、想像上の遊

びを他者と一緒にしたたり友人を作ることの困難さ、または仲間に対する興味の欠如に及ぶ」があり、B. の例として「常同的または反復的な身体の運動、物の使用、または会話」「同一性への固執、習慣への頑ななこだわり、または言語的、非言語的な儀式的行動様式（例：小さな変化に対する極度の苦痛、移行することの困難さ、柔軟性に欠ける思考様式、儀式のようなあいさつの習慣）」「強度または対象において異常なほど、きわめて限定され執着する興味」「感覚刺激に対する過敏さまたは鈍感さ、または環境の感覚的側面に対する並外れた興味」がある。

DSM-Vの「社会的コミュニケーションおよび社会的相互反応における持続的な欠陥」に関わる社会性の能力について鳥居（2013）は「共同注意、心の理論の獲得、表情についての情報処理、意味処理と注意、実行機能と中枢性統合などの機能が総合的に働く必要がある」ASDでは「これらの機能のいくつかが障害されていると考えられる」と認知面の特性について述べている（鳥居 2013：179）。心の理論の獲得が障害されると、他者の考えや感情を想像し理解することが困難となる。実行機能とは福井（2010）によると「①目標設定：動機と意図をもって先読的に構想をたて、行き着くべきゴールを設定し、②計画立案：採るべき手順を考案・評価・選択し、③計画実行：方向性を維持しながら目標達成に必要な作業を開始・維持しながら、経過を鑑みて計画・方法を柔軟に修正し、④効果的の遂行：目標を常に念頭に置きながら行為の到達度を推測して、より効率的な戦略を選択すること」であり（福井 2010：156-157）、実行機能が障害されるとこれらのいずれかの実行が困難となる。中枢性統合（central coherence）とは全体的統合とも呼ばれるが、片桐（2014）によるとこれは「物事の詳細な部分にはあまり注意が向けられず、代わりに要点や全体を優先的に処理する、といった定型発達の人をもつ認知バイアスである。全体的統合が弱いと、全体的構成やつながりの意味（全体への統合）に対して注意を配分せず、代わりに物事の細部の特徴を優先的に処理し続ける細部集中型の情報処理（detail-focused processing）が行われる」（片桐 2014：98）。このため部分と全体との関係の把握や大局を捉えることが難しくなると考えら

れる。

ASDにおいては他者とのコミュニケーション、他者の考えを理解することや他者との関係を構築し維持することなどに困難が生じるため、他者との関係や比較を通して自分にはどのような個性があるか、どのような強みや弱みがあるかといったことを整理する自己の概念化にも困難が伴うことが考えられる。ASD者の自己に関する研究を概観して滝吉・田中（2011）は、想起的自己と概念的自己とのつながりに脆弱性があることを指摘し「そのような脆弱性は、自己を概念化してとらえようとするとき、その概念化のために適当な出来事や体験を想起し、意味づけることが難しいことを示していると思われる」と述べている（滝吉・田中 2011：515）。

これらからASDの行動面・認知面の特性をまとめると、①言語的・非言語的コミュニケーションの難しさ、②人間関係を構築し維持することの難しさ、③さまざまな状況に合わせ臨機に考えや行動を変えることの難しさ、④興味の偏り、⑤他者の考えや感情を想像し理解することの難しさ、⑥実行機能の障害すなわち目標を立て計画的に行動することや適宜修正することの難しさ、⑦中枢性統合の弱さすなわち部分と全体との関係、全体的な構成や大局を捉えることの難しさ、⑧自己概念形成の難しさがあるといえる。

3.2. 注意欠如多動性障害（ADHD）

ADHDの行動特性は大きく多動性、衝動性、不注意の3つに分けられる。アメリカ精神医学会のDSM-VにはADHDの不注意症状と多動性および衝動性症状の例が計18項目記載されている。不注意症状としては「学業、仕事、または他の活動中に、しばしば綿密に注意することができない、または不注意な間違いをする（例：細部を見過ごしたり、見逃してしまう、作業が不正確である）」「課題または遊びの活動中に、しばしば注意を持続することが困難である」「直接話しかけられたときに、しばしば聞いていないように見える」「しばしば指示に従えず、学業、用事、職場での義務をやり遂げることができない（例：課題を始めるがすぐに集中できなくなる、また容易に脱線する）」「課題や活動を順序立てることがしばしば困難である（例：

一連の課題を遂行することが難しい、資料や持ち物を整理しておくことが難しい、作業が乱雑でまとまりがない、時間の管理が苦手、締め切りを守れない」「精神的努力の持続を要する課題（例：報告書の作成、書類に漏れなく記入すること、長い文書を見直すこと）に従事することをしばしば避ける、嫌う、またはいやいや行う」「課題や活動に必要なもの（例：学校教材、鉛筆、本、道具、財布、鍵、書類、眼鏡、携帯電話）をしばしばなくしてしまう」「しばしば外的な刺激によってすぐ気が散ってしまう」「しばしば日々の活動（例：電話を折り返しかけること、お金の支払い、会合の約束を守ること）で忘れっぽい」がある。多動性および衝動性症状としては「しばしば手足をそわそわ動かしたりトントン叩いたりする、またはいすの上でもじもじする」「席についていることが求められる場面でしばしば席を離れる」「不適切な状況でしばしば走り回ったり高い所へ登ったりする」「静かに遊んだり余暇活動につくことがしばしばできない」「しばしば“じっとしていない”，または“まるでエンジンで動かされているように”行動する」「しばしばしゃべりすぎる」「しばしば質問が終わる前に出し抜いて答え始めてしまう（例：他の人達の言葉の続きを言ってしまう；会話で自分の番を待つことができない）」「しばしば自分の順番を待つことが困難である」「しばしば他人を妨害し、邪魔する」がある。

不注意症状にある「しばしば指示に従えず、学業、用事、職場での義務をやり遂げることができない」と「課題や活動を順序立てることがしばしば困難である」は、それぞれ課題遂行と課題遂行のための計画立案に関わるものであることから、ASDの特性として挙げたうちの実行機能の障害と同様と捉えることができる。発達障害児に実行機能の障害が認められるとする研究報告の多くがADHDや広汎性発達障害を対象としたものである（加藤・北村 2013）ことから、このことが考えられる。

これらからADHDの行動面・認知面の特性をまとめると①活動中綿密に注意することの難しさ、②注意の持続の難しさ、③実行機能の障害、④精神的努力を持続させ課題に取り組むことの難しさ、⑤課題や活動に必要なものをしばしばなくす、⑥外的刺激による気

の散りやすさ、⑦日々の活動でなすべきことを忘れる、⑧落ち着きのなさ、⑨多動、⑩衝動的な行動、⑪多弁、⑫話すタイミングや順番を待てない、⑬他人への妨害・邪魔があるといえる。

3.3. 発達障害の気づき、自覚の持ちにくさ

発達障害は「当事者が気づきや自覚を持ちにくい障害といえる」（望月 2008：34）。これには、「診断のための生物学的マーカーがまだ見出されていない」ことや「障害と非障害の間の線引きがあいまい」なこと（黒田 2018：5）、「行動上の問題があったとしても、成長に伴ってできることが増えていく」こと（望月 2008：34）、周囲からの支援によって問題が解消されると、そのときは本人の困り感もなくなり障害そのものは意識されにくくなることなど、複数の要因があると考えられる。

また幼少期に医療機関を受診し診断が確定したケースの場合、保護者が告知を受けていても本人が告知を受けていない、あるいは本人に告知について曖昧な記憶しか残っていないことがある。また発達障害者の中には特別支援教育を経験していない者もいる。こうしたことも当事者の自覚の持ちにくさに関係していると考えられる。

自身の発達障害について気づきや自覚が持ちにくいということは周囲への支援要請の有無やそのあり方を左右することを意味するが、この問題については後で述べる。

4. 就職活動の過程における発達障害学生のつまずき・困難

就職活動をして企業から内定を得るまでの過程にはいくつかのステップがある。森岡（2011）によると具体的には「①エントリー開始、②エントリーシート提出、③書類選考、④リクルーター面接、⑤受かった者のみ本選考に進み、筆記試験を受ける、⑥グループワークもしくはディスカッション、⑦集団面接、⑧工場見学もしくは社内見学、⑨個人面接、⑩役員面接、⑪採用内定通知」までである（森岡 2011：6）。企業によってはこれらが全て当てはまらず、いくつかが省略される場合もあるだろう。だがこれらの他に企業説明会へ

の参加，インターンシップへの応募および参加も現在一般的なものとなっており，就職活動のステップは多く，その期間は長期にわたる。これらの課程で，発達障害学生はどのようなつまずき・困難に直面するのか。これについては吉永（2010），福田（2010），篠田・沢崎（2012），高橋（2012），小谷・村田（2018），長友（2020）が具体的な例を挙げている。これらを，一部文言を変

えて引用し，内容が共通するものごとにカテゴリー分けすると表3の通りである。なお各カテゴリーにはそれぞれラベルを付し，同一カテゴリー内で内容が重複するつまずき・困難は引用しないこととした。

ここから分かるように，発達障害学生が直面するつまずき・困難は，就職活動に関する情報の取得から文書作成，面接時の対応そして就職活動の見直し・修正

表3. 就職活動の過程で発達障害学生が直面するつまずき・困難

カテゴリー	つまずき・困難の内容
I. 就職活動の情報取得，全体把握	<ul style="list-style-type: none"> ・孤立していることが少なくないため就職活動に関する情報が入手できない ・どこに情報があるのか，誰に相談すればよいかわからない ・就職活動の全体の流れをつかむことが難しい
II. 企業・職業イメージの形成	<ul style="list-style-type: none"> ・人間関係に乏しく情報源がテレビやネットに限られ，派手な仕事や有名企業に惹かれてしまう ・想像力の乏しさや総合的判断の苦手さから，職業の具体的なイメージを持ってない
III. 就職活動の計画および遂行	<ul style="list-style-type: none"> ・就職活動の適切なスケジュールを立てることが困難 ・自分のペースを超えて予定を詰めすぎる ・面接日時がダブルブッキングしたときの優先順位のつけ方が分からない ・学業と平行して就職活動をすることがうまくできない ・自己効力感を持てず進路決定を先延ばしにしてしまう ・せっかく集めた情報を整理できず就職試験をすっぽかしてしまう
IV. 自己理解（得意・不得意，職業適性）	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の長所がないように思え，どのような仕事ができるのかが想像がつかない ・名のある大企業だけにエントリーして自分に向いている中小企業にはエントリーしない ・自分が仕事に就いた場合にどのように苦勞するかをイメージできない ・自分は何が得意で何が不得意なのか，どのような職業に適性がありそうかについての把握が難しい
V. 文書作成	<ul style="list-style-type: none"> ・希望業種などのアンケート項目1つひとつにどう回答すべきか逡巡する ・履歴書がうまく書けない ・自己PRや志望動機の内容が思いつかない ・自己PRや志望動機をうまくまとめることができない
VI. 面接時の対応	<ul style="list-style-type: none"> ・視線を合わせるができない ・相手の言葉を字義どおりに解釈してトンチンカンなことを言うってしまう ・特定の業種や職種へのこだわりをうまくアピールすることができないと感じる ・話の流れや内容に応じて臨機応変に対応することが難しい ・集団面接で一言も話せなかったり，反対に一人で話しまくってしまったら，会話のキャッチボールができず一人浮いて（沈んで）しまう
VII. 就職活動の見直し・修正	<ul style="list-style-type: none"> ・面接に落ち続けても，応募先をどのように変更していけばよいかが分からない ・マニュアル本通りにやってみただけなのに柔軟に修正できない ・就職活動がうまくいかないこと，犯したミス进行分析してそれを次の就職活動に生かすことが難しい ・いったん決めたことを変えるのが難しく，他の業種や自分に向いた仕事に志望を変更できない ・障害者雇用枠の就職活動に踏み出すことが難しい

に至るまで、一般的な就職活動の過程全体において生じている。そしてこれらのつまずき・困難は、就職活動への適時の着手や遂行を困難にさせるものや、作成する文書の内容あるいは面接時の態度や言動に影響し選考の通過を困難にさせるものといえることから、2.で述べた就職率の低さにも影響を及ぼすものであると考えられる。

ここで、それぞれのカテゴリーにあるつまずき・困難の内容と、発達障害のどのような特性が関係するかを仮説的に検討する。

まずカテゴリーⅠ「就職活動の情報取得, 全体把握」であるが、ASDの特性との関係では人間関係を築くのが困難なことや就職活動へ興味・関心がひろがらないため情報の取得がなされない場合、中枢性統合の弱さのため全体像を把握することが難しい場合があるだろう。ADHDの特性との関係では情報収集に対し綿密に注意を払い、持続的に続けることが難しい場合、他にやりたいことがあると気が散ったり衝動的に行動を切り替えたりして、情報収集を続けることが難しい場合などがあるだろう。

次にカテゴリーⅡ「企業・職業イメージの形成」であるが、具体的な例のなかで人間関係に乏しいことや総合的判断の苦手さについて触れられているように、特にASDの特性のうち人間関係を築くことの難しさやさまざまな情報から職業イメージをまとめあげていく中枢性統合の弱さとの関係がつよいものと考えられる。

カテゴリーⅢ「就職活動の計画および遂行」については、まずASDとADHDに共通する実行機能の障害により困難となる場合があるだろう。また優先順位のつけ方が分からないことについては、ASDの特性から大局を捉えることが難しいことや臨機応変に考えを変えることの難しさの関係する場合や、ADHDの特性から綿密に注意を払い持続的な努力を要する検討が難しい場合や注意散漫となり大局を捉えることが難しい場合が考えられる。「就職試験をすっぱかしてしまう」ことはADHDの不注意によるところが大きいであろう。他の具定例に「自己効力感を持たず進路決定を先延ばしにしてしまう」がある。自己効力感とは「ある状況を変化させる手段を遂行することに対する自己評

価で、遂行できるという確信の程度」(江本 2000: 42)を指すことから、この例では課題遂行に対する自信の持てなさがあり、二次的に進路決定の先延ばしが生じていると考えられる。

カテゴリーⅣ「自己理解(得意・不得意, 職業適性)」については、ASD特性の自己概念形成の難しさが大きく影響しているだろう。高田(1993)によれば日本人大学生は「自分自身を評価する際に、年齢の類似した他者(同輩)との社会的比較を多用する」(高田 1993: 104)とのことであるが、対人関係の構築・維持やコミュニケーションに難しさを抱えるASDの学生の場合、障害のない一般学生より社会的比較を用いた自己概念形成が困難となりやすいだろう。また職業適性の理解ができるためには職業イメージを持つことが必要であることから、カテゴリーⅡに関わる特性も関係しているであろう。

カテゴリーⅤ「文書作成」であるが、具体例の「希望業種などのアンケート項目の1つひとつにどう回答すべきか逡巡する」はASD特性の中枢性統合の弱さに関して片桐(2014)の言う「物事の細部の特徴を優先的に処理し続ける細部集中型の情報処理」(片桐 2014: 98)が関係していると考えられる。履歴書が書けないことや自己PR、志望動機がうまくまとめられないのは中枢性統合の弱さのため全体の構成がまとめられない場合や、ASD特性である他者の考えを想像し理解することの難しさのため回答として求められていることがうまく想像できない場合、そのほかADHD特性の注意の持続の難しさや気の散りやすさ、精神的努力を持続させ課題に取り組むことの難しさなどが関係している場合が考えられる。「自己PRや志望動機の内容が思いつかない」ことにはカテゴリーⅡおよびⅣに関わる特性も関係しているといえるだろう。

カテゴリーⅥ「面接時の対応」についてはASD特性である他者の考えを理解することの難しさや言語的・非言語的コミュニケーションの難しさ、臨機応変な対応の難しさの関係しているだろう。「一人で話しまくってしまった」という例については、ADHD特性の多弁やタイミングを待たずに発言してしまう特性が関係している場合もあるだろう。

カテゴリーⅦ「就職活動の見直し・修正」であるが、

活動の見直し・修正ができるためには、日々変化していく状況を大局的に捉えながら、臨機応変にそして注意深く方針を見直し、実際の考え方や行動を柔軟に変更することが求められる。ここでのつまずき・困難には、ASDとADHDに共通する実行機能の障害、ASD特性のうち臨機応変に考えや行動を変えることの難しさ、中枢性統合の弱さ、ADHD特性のうち活動中綿密に注意することの難しさ、注意の持続の難しさ、課題をやり遂げることの難しさ、精神的努力を持続させ課題に取り組むことの難しさなどが関係していることが考えられる。また、職業適性の再検討が関わることから、カテゴリーⅡおよびⅣに関わる特性が関係している場合もあるだろう。なおカテゴリーⅦには「障害者雇用枠の就職活動に踏み出すことが難しい」があるが、障害者雇用枠での就職活動を行うには障害者手帳を所持していることが前提となり、自身の障害特性の理解、必要な配慮・支援について周囲に説明する能力が求められる。これらに関わる支援については後で考察する。

ここまでみてきたように、就職活動の過程で発達障害学生が直面するつまずき・困難にはASDとADHDの行動・認知特性が幅広く関係している。そしてどの特性が関係するかはつまずき・困難の内容によって異なる。ASDとADHDの特性のうち、どの特性がどの程度認められるかは人によって異なるため、診断名が同じであっても同様のつまずき・困難が生じるとは限らない。このように、発達障害学生にとってのつまずき・困難は内容も程度も幅広く、多様であることを理解しておく必要がある。

なお、ここまでみてきたつまずき・困難は、既に診断のある発達障害学生に限定してみられるものばかりではないことを指摘しておく。たとえば伊東（2012）が挙げる大学のキャリア相談の例は学生に障害があるかないかを規定せず示されているが、その中には「自分は何に向いているのか」「就活とはいったい何をしていけばいいのか」「エントリーシートの書き方がわからない」「自己分析の仕方や自己PR文の書き方がわからない」といったものがあり（伊東 2012：138）、これらは本節でみてきたものと共通している。独立行政法人労働政策研究・研修機構（2015）が行っ

た調査によると、大学のキャリアセンターで支援している就職困難ケースには発達障害が疑われる学生が含まれる。発達障害がありながら高等教育機関に入学してくる学生の中で、入学前から診断を受けている学生は少数派である（吉武 2016:65）ことから、伊東（2012）が挙げた内容の相談をする者の中には、障害のない学生だけでなく、未診断ながら発達障害特性を有する学生が含まれていることが考えられる。また独立行政法人労働政策研究・研修機構（2015）は、「一般の学生」すなわち発達障害等の疑いのない学生の就職困難ケースの特徴を整理し、その一つをコミュニケーション上の問題としているが、「一般の学生」であるか否かの見立てはキャリアセンターの教職員が行っている。ここでいうコミュニケーション上の問題を抱える一般の学生の中には、黒田（2018）のいうグレーゾーンが含まれている可能性があるだろう。このように、本節でみてきたつまずき・困難は、既診断の発達障害学生、未診断ながら発達障害特性を有する学生、診断基準を満たすに至らないグレーゾーンの学生のいずれであっても直面し得るものであり、総じて、直面する確率は発達障害特性のない学生よりも相対的に高いことが考えられる。

5. 大学における発達障害学生に対する就職活動支援のあり方

ここでは、発達障害学生が就職活動の過程で直面するつまずき・困難がさまざまな障害特性の影響を受けて生じているものであるという理解に基づいて、大学における就職活動支援のあり方について考察する。先に、学生本人の発達障害に対する理解や受容のあり方が支援の有無や内容を左右することについて述べる。次に表3にあるそれぞれのカテゴリーと関連づけながら、支援を大きく「関係部署・関係者間の連携・協働による支援」「就職活動に必要な知識の提供、構えの形成」「自己理解・自己概念形成」「就職活動の計画・遂行と見直し」の4つに分けて論じることとする。

5.1. 障害理解、受容のあり方と支援への影響

3.3.で述べたように、発達障害は当事者が気づきや自覚を持ちにくい障害である。実際、学生が自身の障

害について理解している場合と理解していないように見受けられる場合があり、理解している場合にそれがどの程度であるかは人によって異なる。また発達障害の受容のあり方も一様ではなく、受容している場合、受容について葛藤がみられる場合、受容の困難がある場合がある。

発達障害の特性について理解があって受容もなされている学生であれば、就職活動に関する苦手なことについて自ら相談し支援を求めたり、障害枠雇用に関する情報に関心を向けたり、一般枠についても障害の開示・非開示について個別相談のなかで検討したりするなど、大学が提供する支援を活用しながら幅の広い就職活動を行うことが成立しやすいと考えられる。一方障害特性の理解が乏しかったり受容に困難があったりする場合、大学が提供する準備のある支援を学生が求めない、あるいは支援がスムーズには進まないということもあり得るだろう。

したがって大学における支援について、それが発達障害学生にどれだけ、どのように活用されるかは学生自身の障害特性の理解や受容のあり方によって変わってくる。このことを踏まえたうえで、以下具体的な支援のあり方について考察する。

5.2. 関係部署・関係者間の連携・協働による支援

大学設置基準第42条の2は社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を培うための体制に関わる条文である。ここには「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」とある。また中央教育審議会の2011年の答申「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」には大学等の「高等教育が我が国の多くの若者にとって社会に出る直前の教育段階であることを踏まえ、学校から社会・職業への移行を見据えたキャリア教育の充実を目指すことが必要である」とある（中央教育審議会 2011：67）。これらから、大学においては学生の職業的自立を促すため、関係する部署や教職員が連携・協働し、キャリア

教育・キャリア支援の充実に向けて全学的に取り組んでいくことが求められているといえる。

就職活動につまずいてキャリア支援部署に相談する学生の中には、未診断の発達障害学生や黒田（2018）のいう発達障害グレーゾーンの学生が含まれていることが考えられる。彼等に対して個々の特性や状況に応じた支援が必要となるため、長友（2020）が述べるように関係部署・関係者間での連携・協働のうえで支援していくことが重要である。

5.3. 就職活動に必要な知識の提供、構えの形成の支援

発達障害学生の中にはそもそも就職活動がどのようなものか知らない者、就職活動について調べる方法が分からない者がいる。これは大学内外から既に発信している情報に発達障害学生がアクセスできていないという問題の現れであるが、その背景にいくつかの問題があると思われる。

高校と大学では、修学のシステムが異なる。高校では一般的に時間割は生徒に与えられるもので、どの教科にも教科書がある。課題などの提出物が滞れば担任が指摘してくれる場合が多いだろう。一方大学では、時間割は学生が組むものであり、教科書がある科目もない科目もあって柔軟な対応が求められる。課題提出は自己管理になり、多くの場面・状況で主体性や自己管理能力が求められる。斉藤他（2021）によると、このような、高校のように構造化されていない大学の修学システムは発達障害学生にとって苦手なものである。大学入学を前に、高校生らがこのシステムの違いについて明示的な説明を受けることはあまりないだろう。実際に大学入学後、その変化に戸惑う学生は毎年存在する。ただ学業は学生にとっての本分であることから、大学入学後の修学経験を通して、システムの違いへの気づきは必然的に促されやすいと考えられる。そして自主的に調べ、考えたり必要な手続きをとることへの構えもこの経過を通じて形成されていくと考えられる。しかし就職活動については同様のことが起きていない。就職活動はほとんどの学生にとって大学に入学したあとに取り組むものである。それが主体的・自発的な取り組みによって進展するものであるという認

識は、一般の学生であれば先輩や同僚との人間関係、あるいは個人的な情報収集を通じて形成されると思われる。一方、就職活動や将来設計への興味・関心を持たない、あるいは対人関係に乏しい発達障害学生の場合は必要な情報の取得、必要な認識・構えの形成、活動への動機づけが進まず、彼等にとっての就職活動はいつの間にかそのシーズが始まって、いつの間にか同期生が取り組んでいる、中身がよくわからないものになっている可能性がある。このような事態を減らしていくための取り組みが必要であろう。就職活動の内容やスケジュール、準備のために必要なこと、主体的な取り組みが求められること、学内の相談窓口が利用できることについては、わかりやすく集約された形で、様々な機会を捉えて情報提供していくことが望まれる。なお準備のために必要なことに関連づけて、向後(2014)のいう「就労準備性」(向後 2014:77)について触れておくことによって、就職活動を開始するとき、あるいは開始したあと都度振り返るときに、就労準備性がどれだけ身についているかを確認したり、支援者がアセスメントの機会を設けることができやすくなると思われる。

「アルバイトなどの働く経験のなさのため職業観が育つ場がない」という指摘があるが(井戸他 2021:13)、すべての大学がアルバイト経験を提供できるものではないだろう。その点で企業・職業イメージの形成支援のために大学ができることには制約があるだろう。しかし、企業・職業情報へのアクセスの仕方については、積極的に提示していくことが重要である。具体例として、厚生労働省の「職業情報提供サイト(日本版O-NET)」, 厚生労働省(2016)「学校教育領域におけるキャリア形成支援 平成28年度講習テキスト」Part1第4章にある「業界動向を理解する検索サイト(主要なもの)」(具体的には①国立国会図書館:業界動向の調べ方(シェア, ランキング等), ②帝国データバンク業界動向, ③業界動向サーチ COM, ④日本の業界研究・業界地図・業界動向, ⑤日本の業界・業界地図, ⑥経済レポート情報 経済レポート専門NEWS, ⑦矢野経済研究所)がある。

5.4. 自己理解・自己概念形成の支援

中央教育審議会の2011年の答申「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」において、社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力に含まれる自己理解・自己管理能力は「自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力である」と規定され肯定的理解という文言が含まれている(中央教育審議会 2011:22-26)。発達障害については「適切な支援を受けられないまま育った場合には、自尊感情・自己肯定感が十分に育たなかったり、行動上の問題や精神疾患を示したりする場合」がある(小林 2015:101)。また、発達障害学生の多くはいくつもの失敗の積み重ねが心理的ストレスとなっており、そのようなストレスのために自己肯定感や自己有用感を持つ機会を失っているように思えるという指摘(西村 2015:9)もある。

これらより発達障害学生の中には、肯定的な自己理解、自己概念形成の難しさを抱える者が少なからずいると考えられる。「適当な出来事や体験を想起し、意味づけることが難しい」(滝吉・田中 2011:515)ため、学生と共有できる事実を基に、支援者との対話を通して自己理解を支援していくことが重要となるだろう。得意なことや強みについても支援者が関心を向け本人の気づきを促していくことや、問題となっていることへの対処をともに考えながら学生の援助要請能力や問題への対処能力を高め、本人の自信につなげていくことも大切であろう。そしてこのような支援は、西村(2018)、日下部(2021)が述べるように修学支援の段階から取り組み始め、就職活動支援まで連続的に行うことが望ましい。

長友(2020)は自己理解を促す機会の提供の必要性を指摘しており、末富他(2019)、井戸他(2021)の先行研究では、実際に就労体験をした上で就労に関わるスキルについて本人と他者の評価をすり合わせていくことで自己理解を深めることの有効性が示されている。このような取り組みが多く大学の大学で実践されるの

は望ましいことであろう。ただしこれらを学内資源のみで行っていくには限界があると思われ、末富他(2019)のように障害者就労支援事業所など学外の専門機関の協力を得ながら実践していくモデルを構築していくことも重要であろう。

体験と対話に基づく自己理解支援のほか、アセスメントツールを用いて職業適性や職業興味、職業準備性について自己理解を深める方法があるということ、学生に情報提供しそれらの活用を促すことも重要であろう。具体的なアセスメントツールとしては、「厚生労働省編一般職業適性検査(GATB)」「VPI職業興味検査」「職業レディネス・テスト(VRT)」がある。

5.5. 就職活動の計画・遂行と見直しの支援

すでにみたように就職活動の計画とスケジュール管理、文書作成、面接対策のそれぞれについて、発達障害学生が取り組んでいく過程には様々なつまずき・困難がある。実行機能の障害や不注意、細部に偏った着目、関心の偏りなどのためスケジュールの立て方に問題はないか、学業との両立をいかに進めていくか、企業担当者という他者の視点を意識した自己PRや志望動機をどのように作成するか、学生の特性に合わせて支援をしていくことが重要である。面接対策として模擬面接を通しての課題の整理やそのフィードバックを行うことは有効であろう。

書類審査や面接審査が通らないことが繰り返される場合、それまでの学生の取り組みにどのような課題があるか検討し、修正していくことが必要になる。しかし綿密に注意を払い辛抱よく課題を洗い出すことが難しい、全体状況を振り返って課題を見出す作業が難しい、企業側が求めていることの理解が難しい、自分の考え・行動を柔軟に変えることが難しい、といった特性のある発達障害学生にとって、そうした見直しや修正には困難が伴う場合が多いだろう。障害学生支援部署とキャリア支援部署との連携・協働のうえで、個々の学生の特性に応じた丁寧な振り返りと課題について具体的なフィードバックを行っていくことが望まれる。そのようなフィードバックを行うことは、学生自身の自己理解を促すことにつながるであろう。

一般枠の就職が難しいと思われる場合は障害者雇用

枠の就職がもう一つの選択肢となる。しかしそれまで一般的な就職を目指してきた学生にとって、この選択肢に踏み出すのは容易なことではない。「学生だけでなく家族に対しても障害を理解し受容することを援助することが重要であることが多い」との指摘もある(長友 2020:115)。障害受容とは大学生活だけでなく大学を離れた後の生活を含めたなかで進んでいく場合があるであろうし、障害受容の支援を大学だけで担いきれるものでもないだろう。ただ大学においては、一般枠と障害者雇用枠という就職があることやそれぞれの違い、メリットとデメリット、障害者手帳制度などについて、できる限り早い段階で学生に情報提供しておくことが重要と思われる。また、いずれの枠で就職活動をしていくかの検討を進める上では、得意・不得意、障害特性、就労準備性も含めた自己理解を深めておくことは重要であり、その点で低学年の修学支援の段階からこのような自己理解支援をできる限り進めておくことが重要であろう。

6. 今後の課題

本稿では、発達障害学生が就職活動の過程で直面するつまずき・困難について二次情報をもとに分析している点で実態把握に限界があった。またつまずき・困難と障害特性との関係については理論的な検討を行うにとどまり、実証するには至っていない。今後、発達障害学生や就職活動支援に携わる支援関係者を対象とする調査を通して、あるいは発達障害学生の就職活動支援に関する事例を分析することなどを通して、就職活動の過程におけるつまずき・困難の実態ならびにそれらにどのような障害特性が関係するのかについてさらに明らかにしていくことが重要と思われる。また検討してきたそれぞれの支援について、その効果を明らかにしていくことが必要である。

注

- 1) 2019年度から2020年度にかけては2,306人減となっているが、日本学生支援機構(2021)によると、コロナ禍のためオンライン授業の実施等により学生が通学しなかった場合もあったため、大学等によっては障害学生の把握が十分にできなかったことが推測さ

れる。

- 2) 調査結果のなかに、障害種別ごとに最終学歴大学以上の定着率をまとめたものがあるが、これは求人種類ごとに分けられていないため本稿では取り上げていない。
- 3) 一般求人障害開示と一般求人障害非開示のサンプルは知的障害でそれぞれ52人、36人、発達障害でそれぞれ15人、27人である。
- 4) 日本学生支援機構(2021)によると、2020年5月1日時点で全国高等教育機関に在籍する発達障害学生7,654人のうち、自閉症スペクトラム障害(ASD)は3,951人(51.6%)、注意欠如多動性障害(ADHD)は2,116人(27.6%)で、合わせて6,067人(79.2%)である。

参考文献

- 秋保親成(2016)発達障害をもつ(またはその疑いのある)大学生への修学・就労支援に関する近年の研究動向, 流通経済大学論集, 第50巻第4号, pp. 47-55
- 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)
- 傳田健三(2017)自閉スペクトラム症(ASD)の特性理解, 心身医学, 第57巻第1号, pp. 19-26
- 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(2017)障害者の就業状況等に関する調査研究
- 独立行政法人労働政策研究・研修機構(2015)大学キャリアセンターにおける就職困難学生支援の実態-ヒアリング調査による検討-, JILPT資料シリーズ, No. 156
- 江本リナ(2000)自己効力感の概念分析, 日本看護学会誌, 第20巻第2号, pp. 39-45
- 榎本容子他(2018)大学キャリアセンターの発達障害学生に対する就労支援上の困り感とは? -質問紙調査の自由記述及びインタビュー調査結果の分析から-, 福祉社会開発研究, 10号, pp. 33-46
- 榎本容子・清野絵(2018)高等教育機関における障害学生へのキャリア支援・就職支援の動向-発達障害学生を中心に-, 職業リハビリテーション, 第32号, 第1号, pp. 25-31
- 藤岡 徹(2017)自閉スペクトラム症の認知機能- ASD

特性を説明する理論にそって-, LD研究, 第26巻第4号, pp. 474-483

- 福田真也(2010)『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
- 福田智史(2018)発達障害者の採用と定着, 明星大学発達支援研究センター紀要, No3, pp. 9-13
- 福井俊哉(2010)遂行(実行)機能をめぐって, 認知神経科学, 第12巻, 第3+4号, pp. 156-164
- 井戸智子他(2021)発達障害学生に対する学内就労体験プログラムの開発-4名に関するケースレポート-, 職業リハビリテーション, 第34巻, 第2号, pp. 12-19
- 伊東真行(2012)「学生から職業人への橋渡し」, 若松養亮他編『詳解 大学生のキャリアガイダンス論』金子書房, pp. 137-151
- 岩井阿礼(2011)障害受容概念と社会的価値, 淑徳大学研究紀要(総合福祉学部・コミュニティ政策学部), 第45号, pp. 239-250
- 片桐正敏(2014)自閉症スペクトラム障害の知覚・認知特性と代償能力, 特殊教育学研究, 第52巻, 第2号, pp. 97-106
- 加藤順也・北村博幸(2013)発達障害児の実行機能の評価と介入の現状と課題, 北海道教育大学紀要(教育科学編)第63巻, 第2号, pp. 273-283
- 小林真(2015)発達障害のある青年への支援に関する諸問題, 教育心理学年報, 第54週, pp. 102-111
- 小谷裕実・村田淳編(2018)『高校・大学における発達障害者のキャリア教育と就活サポート』黎明書房.
- 向後礼子(2014)発達障がいのある人の学校から就労への移行支援並びに就労後の職場適応支援の課題, 日本労働研究雑誌, 2014年5月号(No646), pp. 76-84
- 厚生労働省(2019)『平成30年度障害者雇用実態調査結果』
- 厚生労働省(2016)学校教育領域におけるキャリア形成支援 平成28年度講習テキスト, <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11800000-Shokugyounouryokukaihatsukyoku/0000148395.pdf> (閲覧2021/9/24).
- 厚生労働省, 職業情報提供サイト(日本版O-NET), <https://shigoto.mhlw.go.jp/User> (閲覧2021/9/25).
- 黒田見保(2018)『公認心理士のための発達障害入門』金子書房.

- 日下部貴史 (2021) 「就職活動支援からフォローアップ支援」, 西村優紀美編『発達障害のある生徒・学生へのコミュニケーション支援の実践－修学から卒業後の支援まで－』金子書房, pp. 101-114.
- 宮川充司 (2014) アメリカ精神医学会の改訂診断基準DSM-5: 神経発達障害と知的障害, 自閉症スペクトラム障害, 椙山女学園大学教育学部紀要, 第7巻, pp. 65-78
- 望月葉子 (2008) 障害者の職業選択に伴う問題と支援の在り方－「発達障害」のある若者に対する就業支援の課題, 日本労働研究雑誌, 2008年9月号 (No578), pp. 32-42
- 森岡孝二 (2011) 『就職とは何か－〈まともな働き方〉の条件』岩波書店.
- 村上佳津美 (2017) 注意欠如・多動症 (ADHD) 特性の理解, 心身医学, 第57巻第1号, pp. 27-38
- 長友周悟 (2020) 「発達障害・精神障害のある学生のキャリア支援」, 吉武清實他編『共生社会へ－大学における障害学生支援を考える－』東北大学出版会, pp. 111-116.
- 日本学生支援機構 (2018) 平成29年度 (2017年度) 大学, 短期大学およ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
- 日本学生支援機構 (2019a) 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
- 日本学生支援機構 (2019b) 平成30年度 (2018年度) 大学, 短期大学およ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
- 日本学生支援機構 (2020) 令和元年度 (2019年度) 大学, 短期大学およ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
- 日本学生支援機構 (2021) 令和2年度 (2020年度) 大学, 短期大学およ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
- 日本精神神経学会日本語版用語監修 (2014) 『DSM-5精神疾患の診断・統計マニュアル』医学書院.
- 西村優紀美 (2015) 有意な特性を伸ばす環境づくり: 発達障害のある大学生の支援, 季刊ほけかん, No65, pp. 1-10
- 西村優紀美 (2018) 発達障害のある大学生の支援: 修学支援から卒業後の支援まで, 学園の臨床研究第17巻, pp. 5-14
- 庭野賀津子 (2019) 機能的近赤外線分光装置 (fNIRS) を用いた ADHD の研究, 感性福祉研究所年報, 第21巻 pp. 3-11
- 小笠原哲史・村山光子 (2017) 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, No2, pp. 53-68
- 大村一史 (2018) ADHDの認知機能における性差, 山形大学紀要 (教育科学), 第17巻, 第1号, pp. 27-43
- 斉藤美香他 (2021) 本学における支援体制の課題, 札幌学院大学総合研究所紀要, 第8巻, pp. 49-56
- 篠田直子・沢崎達夫 (2012) ADHD特性をもつ大学生の特徴と大学生活への適応, 目白大学心理学研究, 第8号, pp. 49-62
- 末富真弓他 (2019) 発達障害学生における就労準備性を高める支援についての検討－「就職活動準備講座」の分析を通して－, 障害科学研究, 第43巻, pp. 163-172
- 高田利武 (1993) 青年の自己概念形成と社会的比較－日本人大学生にみられる特徴－, 教育心理学研究, 第41巻第3号, pp. 339-348
- 高橋友音 (2012) 『発達障害のある大学生のキャンパスライフサポートブック』学研.
- 高石恭子・岩田淳子編 (2012) 『学生相談と発達障害』学苑社.
- 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, 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 第60巻第1号, pp. 497-521
- 田中康雄監修 (2014) 『発達障害とキャリア支援』金剛出版.
- 鳥居深雪 (2013) 脳機能からみた発達障害, コミュニケーション障害学, 第30巻, pp. 178-181
- 内山由美子 (2018) 注意障害の臨床～Attention, please!～, 神経心理学, 第34巻, pp. 155-162
- 梅永雄二 (2011) 発達障害の人への就労支援, LD研究, 第20巻, 第3号, pp. 259-266
- 梅永雄二 (2017) 発達障害者の就労上の困難性と具体的対策: ASDを中心に, 日本労働研究雑誌, 2017年8

月号 (No685), pp. 57-68

吉永崇史 (2010) 自閉症スペクトラム学生への就職活動
支援, 学園の臨床研究, 第9巻, pp. 47-56

吉武清實 (2016) 発達障がい学生支援の諸課題－学生相
談カウンセラーの視点から－, 大学教育学会誌, 第
38巻, 第1号, pp. 62-66