

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

木谷 秀勝・田中亜矢巳*

A Discussion about Support of Campus Life and Employment for Students with High Functioning
Autism Spectrum Disorder

KIYA Hidekatsu, TANAKA Ayami*

(Received January 7, 2015)

キーワード：高機能ASD大学生、大学生活での適応、就労支援、WAIS-III知能検査

1. 問題

1-1 大学における高機能広汎性発達障害学生の現状

高機能自閉症スペクトラム障害 (Autism Spectrum Disorder; 以下、高機能ASD) の学校での支援の成果もあり、大学における支援の重要性が指摘される時代を迎えている。

実際に、独立行政法人日本学生支援機構 (2012) が報告した「平成23年度 (2011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」では、障害学生数10,236名 (全学生数に対する割合0.32%) のうち、発達障害 (診断書有) は1,453名 (全障害学生数に対する割合14.2%、前年度は12.1%) と増加しているだけでなく、それぞれの学生に対する具体的な支援も広がりを見せている。また、2010年度大学入試センター試験の受験特別措置対象として発達障害が認められるようになり、今後さらに、大学進学に際して高機能ASD生徒の選択肢も拡大することが予測できる。

ところが、受け入れ側である大学の現実から見ると、大学進学の可能性が広がったことに喜んでばかりはられないことも事実である。高機能ASD学生の場合、修学面での支援を通して大学生活への能動性と自己肯定感の維持を基盤におきながら、同時に生活面でのスキルアップを継続的に支援する必要性があり、そのために家族の協力や社会的サポートシステムが有機的に機能することが大学生活全般の安定感をもたらすと指摘されている (Palmer, A., 2006)。ところが、山崎 (2011) が指摘するように、高機能ASD学生には「さまざまな場面におけるきめ細かい対応」が必要であるが、そこまでの専門的スタッフや社会的サポートシステムが充実していない我が国の現状では限界がある。

それでも、高機能ASDを含めた発達障害学生の増加に伴い、現実的な対応を求められることも事実である。具体的には、富山大学の「『オフ』と『オン』の調和による学生支援—高機能発達障害傾向を持つ学生への支援システムを中核にして」 (国立大学法人富山大学, 2011) や未診断や二次障害の学生に対する生活面や修学面に対する丁寧な (全学的) 支援システム (齋藤他, 2010) の報告を初めとして、旧帝大から地方の国立大学、私立大学、短期大学の多くが「全学的な支援システムの構築」 (淵田編, 2011) を充実させている。その結果、高機能ASD学生への理解や対応が進んできたことは確かであるが、そこには2つの課題も見えてきた。

1-2 大学における高機能ASD学生が抱える課題

1-2-1 高機能ASD学生が抱える「自己の形成をめぐる葛藤」と「自己肯定感」

高機能ASD学生への支援を検討する場合、最初に彼ら/彼女らが青年期であることから理解を始める必要がある。青年期の高機能ASD者の場合、社会適応の要因として、学童期での診断や支援の有無が大きく影響すると指摘されている (杉山・河邊, 2004)。したがって、大学入学時点で既に診断告知を含めた何らかの支援を受けている場合と、入学後の不適応状態 (本人の自覚の有無にかかわらず) から専門的介入が始める場

* 山口大学コミュニケーションサポートルーム相談員

合では、自己理解や自己同一性をめぐる葛藤に大きな差が生じることは容易に想像がつく。特に、後者の場合には、本人だけでなく、家族の混乱も大きいために、支援も慎重かつ迅速に進める必要がある（松瀬，2009）。

こうした青年期での診断や支援、さらに家族の受け入れを含めて生じる適応状態に差異が生じる背景として、筆者は「自己の形成をめぐる葛藤」が重要だと考えている（木谷，2013）。具体的には、青年期高機能ASDに対する筆者ら（木谷・川口他，2009）の調査では、アスペルガー症候群のように不器用さが顕著な場合、状況判断へのこだわりや自信の低下が生じやすく、結果的には孤立化、抑うつ傾向や強迫傾向が高くなり、大学で不適応状態になりやすいことが明確になった。つまり、不器用さの強いアスペルガー症候群や早期支援を受けていない高機能ASD学生の場合には、「自分（アスペルガー症候群）らしく生きる」ことと「一般の青年と同じように（頑張って）生きる」狭間で生じる葛藤を状況に応じて柔軟に使い分けることが不器用なために、不適応状態の悪循環が強まる結果、「（「自分らしく生きる」ことへの強い）こだわり」側面が顕著に見られるか、「一般の青年と同じように」と無理をして、抑うつ状態や強迫傾向が顕著になりやすい。

したがって、青年期である高機能ASD学生が大学や日常生活で適応できるように支援するためには、「自己の形成をめぐる葛藤」を大学側や家族が理解（他者評価）しながら、実際の大学生活で達成可能な「自己肯定感」が得られる体験から自己理解（自己評価）が促進されるように、自己評価と他者評価のバランスを維持する支援システムを構築することが重要である。そして、その成果が就職に結びつくと考えている。

1-2-2 高機能ASD学生が抱える就労の難しさ

次の問題点が就職活動・就労である。高機能ASD学生への支援で就労の問題が重要であることは、多くの研究者の共通認識である（藤井，2011、福田，2010・2011）。ところが、現在のように一般学生でさえも就職難の時代であること、また、大学同様に企業側の支援体制も十分といえない状況、ましてやそうした企業が求めるエントリー方法や試験方法が改善されなければ、結果的に大学や高機能ASD学生の努力も徒労に終わるだけでなく、かえって不安定な状態になる危険性もある（佐々木，2010）。

したがって、大学だけでなく、障害者職業センターなどの外部機関との連携が重要（須田他，2011）になるが、この段階で大きな壁にぶつかることは十分に予想される。それは、先にも述べたように、高機能ASD学生本人の就労という自己実現に向けての能動性の有無である。特に、受け身型の高機能ASD学生の場合には、この問題が大きな壁になりやすい。また、高機能ASD学生の就労を含めた卒業後の生活全体の方向性を総合的にアセスメントするツール開発の大切さも検討すべき課題である（高橋，2011）。この場合、WAIS-III知能検査のように認知能力全体のバランスをアセスメントするだけでなく、自己の形成をめぐる葛藤といった内的世界も測定した上で、高機能ASD学生にフィードバックを行い、さらに自己理解を深めることが重要であり、高機能ASDに関する専門家や専門医との連携も必要不可欠である。

こうした現状を踏まえたうえでの議論が進んでいるにも関わらず、大学組織の問題も含めた全学的な支援システムや外部機関とのネットワーク作りが進んでいないことは事実である。

2. 目的

事実、大学入学前後から卒業後までの高機能ASD学生の心理的变化を継続的に調査した研究はあまり見当たらない。逆に、大学入学後は大学任せ、あるいは大丈夫だと楽観的に判断している傾向も否定できない。

そこで、今回の報告では、筆者らが継続的に支援を行いながら調査（主に、WAIS-IIIを実施）している青年期高機能ASDのうち、大学入学前から在学中、そして就労までの経過が調査できた2症例と在学中の1症例の報告（計3症例）を通して、大学から社会への橋渡しとして就労を視野に入れた大学での支援の重要性について検討することを目的とする。なお、今回の報告に関して事前に了解を得ていることを追記する。

3. 症例提示

それぞれの症例に関して、症例の概要と合わせて、2年ごとに実施した計3回のWAIS-III知能検査のプロフィール表及び言語性・動作性・全検査IQの変化の図と検査実施前後の状況について説明を行う。なお、WAIS-III知能検査の実施にあたっては、基本項目の11項目を実施する方法を行っている。

3-1 症例1：20代男性の高機能ASD、大学卒業後、就労移行支援継続中

3-1-1 症例の概要

大学に合格したが、心配だと家族が不安になり、精神科において初めて高機能ASDと診断がつく。大学（デザイン系）には自宅から通学していたが、在学中から孤立化して、ストレスが高くなると顔面のチックも見られていた。それでも、面接では「大丈夫です」と言いながらも、現実には実技（講義はなんとか単位が取れた）で作品を仕上げるができないまま、留年をした（在学4年目に一回目の検査を実施）。大学には入学直後から支援を依頼したが、本人が何を相談すればいいかわからないために、支援が機能することがなかった。4年時（在学6年目）、障害者職業センターと連携して、精神障害者保健福祉手帳（以下、手帳）の取得と同時に職場実習（金属の製造関係）を通して高い評価をもらい、その後自己評価が改善される（この時点で二回目の検査を実施）。その後、筆者が指導教員と協議を行い、卒業制作のレベルを下げて（それでも、作品そのものは丁寧にできていた）、卒業することができた。卒業後すぐに就労移行施設で働くことになり、毎日車で通勤しながらも安定した作業が維持できている（この時点で三回目の検査を実施）。ところが、家族からは「仕事から帰ってからの毎日の生活は何も変わりません」と本人へのイライラを表現することが続いていた。

3-1-2 WAIS-IIIの変化の特徴（図1）

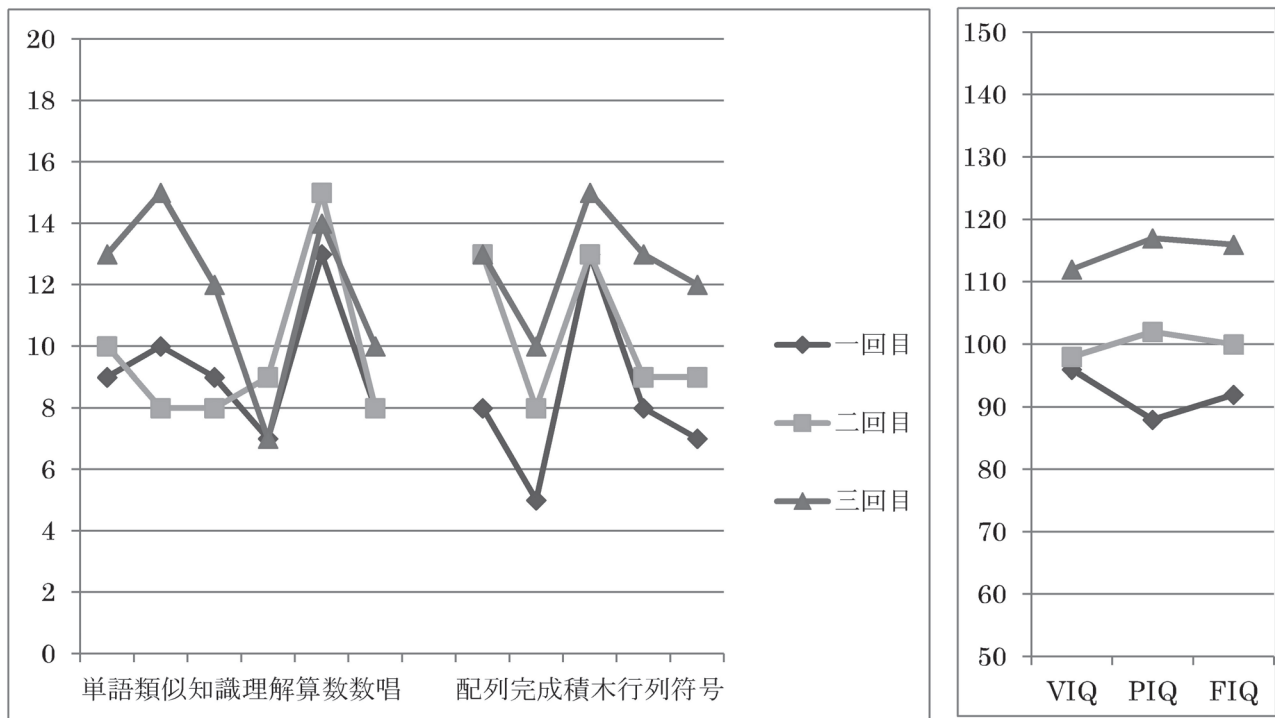


図1 症例1のWAIS-IIIの結果

一回目の検査（大学4年目）では、もっとも自信が低下した状態のため、動作性項目では、「積木」（デザイン系は得意）以外は低下している。言語性項目でも、「理解」が低く、困った状態を周囲に上手に表現することが難しい特徴がわかる。二回目の検査（大学6年目）では、就労体験による自信の回復もあり、動作性全体の伸びが見られる。特に、動作性の最後の課題になる「配列」では高い評価点になっており、自信を低下させることなく、最後まで課題遂行ができるようになっている。就労後（三回目の検査：その時点では、VIQ=112、PIQ=117、FIQ=116）では、仕事の指示を確認するなどの作業の必要性から、「単語」や「知識」といった自発的な表現力には伸びが見られ、動作性全体でも課題に対する迅速性に変化がみられた。

3-2 症例2：20代男性の高機能ASD、短大卒業後、障害者雇用を継続中

3-2-1 症例の概要

小学生で高機能ASDの診断を受ける。小・中学校と通常学級に在籍しながら、情緒障害の通級制度（他校）を活用しながら支援を受けていた。高校では情緒障害児学級に在学しながら、通常クラスとの交流教育

を受けていた。高校時代からパソコンが得意だったので、情報関係の短大に進学した。自宅通学をしながら、短大1年時（一回目の検査を実施）では、対人過敏が強く、孤立化した学生生活を過ごしていた。短大2年になり、本人に任せた就職活動が無理だと判断して、障害者職業センターと連携して、学内でのインターンシップを行うことができた。その体験を通して、大学関係者の本人への評価が上がり、声かけも多くなり、自信をつけて卒業することができた。さらに、障害者職業センターが支援するパソコンのワークトレーニングを通して、障害者雇用（手帳取得）に就職することができた（就労1年目に二回目を実施）。一度は会社の都合で退職になるが、別の会社でパソコン入力の仕事に従事して、安定した状態で生活している。就労後は、それまで慢性的に続いていた過敏性腸炎も通院と投薬によってコントロールすることができるようになり（この時点で三回目を実施）、現在は毎朝同じファーストフード店（職場のすぐ前）で食事をしてから、仕事を始め、帰りは一人カラオケを楽しむようになってきている。

3-2-2 WAIS-IIIの変化の特徴（図2）

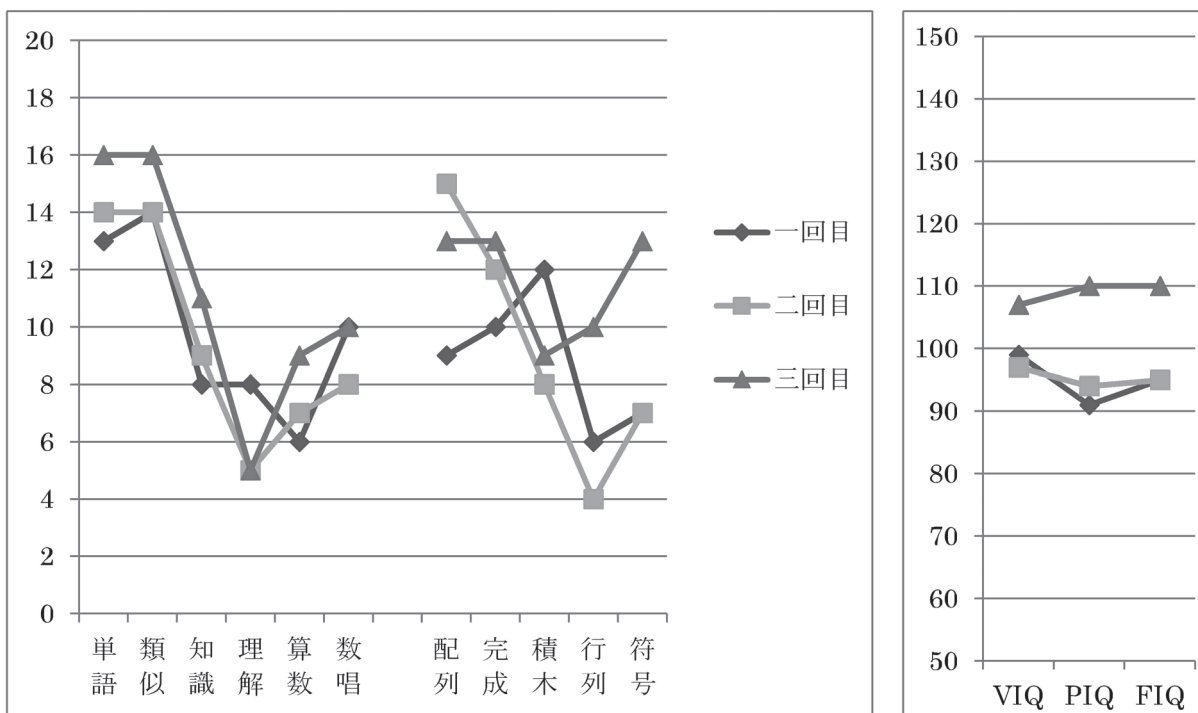


図2 症例2のWAIS-IIIの結果

一回目の検査（短大1年時）では、言語性・動作性ともに項目間の差異が大きく、情緒的な不安定さが強く、「単語」や「類似」の高さからも聴覚情報への過敏性が示唆された。二回目の検査（就労1年目）では、言語性では「理解」が少し高くなり、動作性では「配列」が高くなり、不安定は残しながらも、状況判断は伸びていることがわかった。三回目の検査（その時点では、VIQ=107、PIQ=110、FIQ=110）では、同時処理（作動記憶の2項目）が安定して、動作性課題全体に安定感が見られ始めた。また、余暇時間に小説を読むようになったことも関連して、言語性項目全体が伸びている。それでも、「理解」は低下したままであり、マイペースさは維持されている。

3-3 症例3：20代女性の高機能ASD、大学に在学中

3-3-1 症例の概要

中学入学後に高機能ASDの診断を受ける。中学校では情緒障害支援学級に在籍するが、学校生活の大半は通常学級で授業を受けていた。高校（普通科）に進学後も特別支援（高校2年時に一回目の検査を実施）を受けながら卒業することができる。大学（福祉系）に進学して、一人暮らしを始める。その大学生活では講義中にパニックが多く、大学が定めた福祉関係の実習でも対人関係の問題があるために参加できない状況があった（大学1年時に二回目の検査を実施）。そのため、筆者らが調整して障害福祉関係の施設で実習体験

を行った結果、「他の学生と同じように体験報告会に参加できた」ことで自己評価の向上が見られた（大学3年時に三回目の検査を実施）。その後は、大学を卒業することを目標にして、大学と筆者と家族が協力する形で、職場実習体験を続け、さらにパソコン教室でも資格を取るなどの努力を続けた。卒業後は就労移行施設（手帳所持）で就労に向けて活動している。在学中は、学科の先生を初めとして、心理学の女性教員が定期的にカウンセリングを行い、日常生活では、（日常生活上の）家庭教師を派遣した。同時に、することがないとネットやゲームにはまり就寝時間が遅くなるために、筆者から定期的に課題を出していた。

3-3-2 WAIS-IIIの変化の特徴（図3）

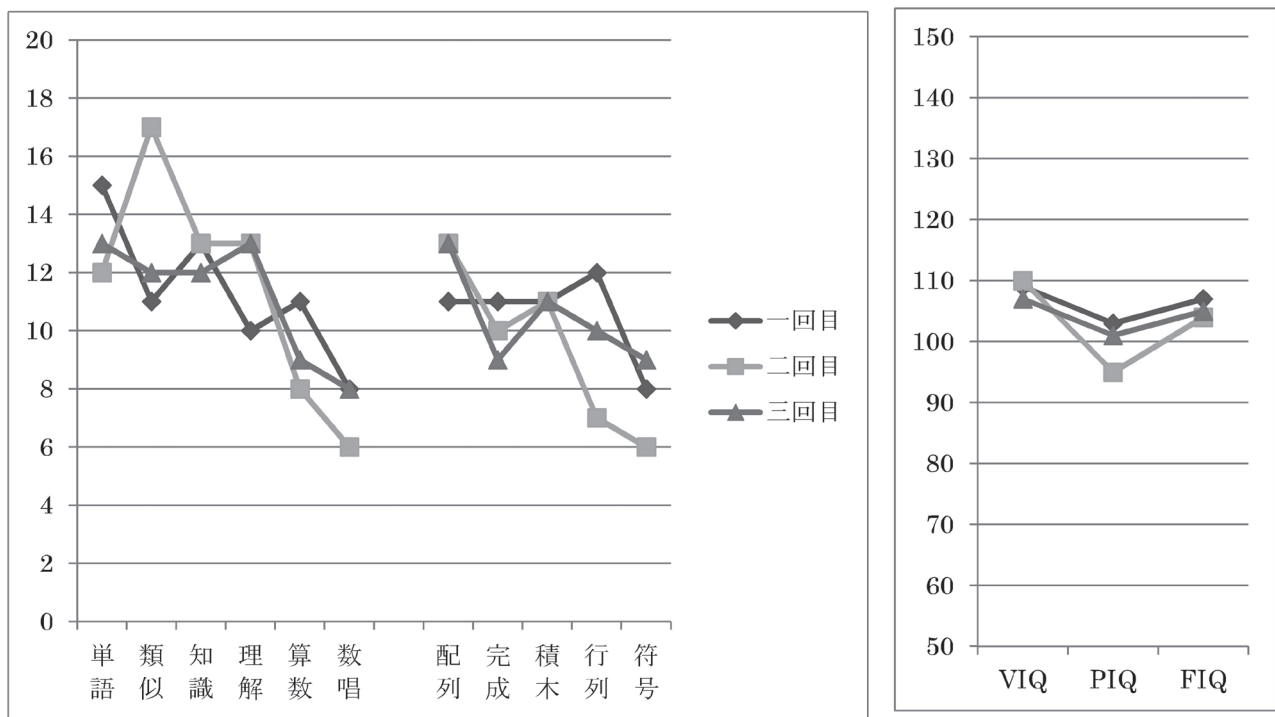


図3 症例3のWAIS-IIIの結果

一回目の検査（高校2年時）がもっとも能力全体のバランスが安定して、状況判断の堅さ（「類似」と「理解」の低下）と不注意（「数唱」と「符号」の低下）は見られたが、支援の成果もあり、現実生活では大きな問題は見られなかった。ところが、二回目の検査（大学1年時の夏休み）では、一人暮らしと新たな環境の変化もあり、「理解」は伸びているが、その一方では「類似」も高いことから、言葉への過敏反応が高くなり、このことは講義中のパニックとも関連する。また、作動記憶（「算数」と「数唱」）の低下、動作性課題全体の反応時間の低下からも、自由でのんびりとした毎日の生活のなかで、高校まで続いていた普段の学習時間の低下が懸念された。その後は、家族と協力しながら生活バランスの改善と実習体験を通して、三回目の検査（大学3年時、VIQ=107、PIQ=102、FIQ=106）では、不注意（「数唱」と「符号」）は改善されて、動作性課題での迅速さは見られるようになったが、作動記憶の低下は改善されない状況が続き、結果的に同時処理系の課題遂行には変化が見られなかった。

4. 結果と考察

4-1 症例1・2のWAIS-IIIの5年間の変化をどうみるか

現在就労を維持している症例1・2の一回目と三回目のWAIS-IIIを比較すると、言語性IQでは平均12、動作性IQでは平均24.5、全検査IQでは平均14.5伸びている。具体的な特徴として、言語性項目では、指示理解としての「単語」、「類似」と表現力としての「知識」の伸長、同時処理の「算数」の向上が特徴的である。動作性項目では、「積木」以外の項目の伸長とプロフィール全体の差異が小さくなることが特徴である。

また、症例1では、一回目、二回目（言語性IQのみ変化なし）、そして三回目（就労2年目）と確実にそ

れぞれのIQが伸びている。同じように、症例2でも、一回目と二回目には大きな変化はないが、三回目（就労3年目）には、大きな伸びが見られた。その一方で、症例3では、一回目と三回目は大きな差異はないが、二回目（大学1年時の夏休み）には動作性が大きく低下している。

今回の報告では、3症例のWAIS-Ⅲの5年間の変化の意味を明確することが最も重要だと考えている。症例1・2の変化からわかるように、就労を維持することで言語性・動作性・全検査IQがそれぞれ伸びていることは理解できる。この変化に関しては、それまでの2回のWAIS-Ⅲの結果と比較しても、定期的な就労体験を通して、対人コミュニケーションと仕事に必要な迅速さや同時処理系の改善が進んだことは確かである。

ところが、そこにはもう一つの重要な問題点があることが家族との面接で明確になってきた。それは、症例1・2ともに就労が安定した時期に実施した三回目のWAIS-Ⅲの結果は、それぞれの高校年代（特に、大学受験期）の能力を取り戻した可能性が高いとする考え方である。特に、症例1では、家族はこの視点を肯定しており、入学した大学の学部（デザイン系）もけっして低いレベルではないことを考えると、こうした視点の切り替えは重要なことだと筆者らは考えている。

同時に、この視点からは大学在籍期間において、修学や就職活動などに対する適切な支援（この場合は、それぞれの症例に適した支援を意味する）を十分に受けることができなかつたために、それぞれのIQ（特に、動作性IQ）が低下したこともつながってくる。実際に、筆者自身も大学教員であり、大学関係者との私的な懇談のなかで、一般の学生は入学直後がもっとも学習意欲も高く、作業記憶系の情報処理が迅速だが、学年が進行するにつれてレポートが稚拙になり、迅速さが低下する傾向があると聞く機会が何回かある。もちろん、この現象に対する客観的根拠はまだないが、今回の高機能ASD学生を対象とした調査結果からも同じ現象が認められたことは、大きな意義がある。

実際に、高機能ASD学生の場合、こうした能力の低下に対する自己感覚にも不器用さが反映されやすい（辻井他、2010）。特に、周囲からの適切な助言指導がない場合、高校から大学に合格できた高い自己評価とそれに相応する情報処理能力を基準にしながら、大学生活を受け身ながらも過ごすことになる。しかし、現実には修学面、対人面、そして日常生活全体にわたり情報処理能力が低下するリスクが高くなる。その結果、今回の調査で判明したような在学中に低下する情報処理能力とのギャップにも気づかない状態で、高機能ASD学生も周囲も以前の能力のイメージで就職活動を進めることにはかなり無理があることが理解できる。

さらに、就職活動に伴う生活リズムの不安定さ、講義・実験（実習）・ゼミへの欠席の増加、さらに就職活動がうまくいかない場合に生じる自己肯定感の低下が続くことにより、不安からこだわりや完全主義的な思考パターンが強くなり、その結果、高機能ASD学生本人の就職活動に関する情報選択の偏りや限局性（木谷、2013）が一層高くなり、同じ失敗を繰り返すパターンに高機能ASD学生も周囲も陥りやすくなる。

実際に、症例1・2ともに大学に卒業や就職活動に関する支援を依頼するだけでは、現在の働く姿を見ることができなかつたと考えている。それよりも筆者らが家族や障害者職業センターの協力も得ながら、症例1では卒業制作に関する支援と在学中の職場実習、症例2では学内でのインターンシップと卒業後のワークトレーニングを積極的に進めることで、単に自己肯定感が高まっただけでなく、現実的に情報処理能力の向上が見られたと考えている。

4-2 症例3のWAIS-Ⅲの5年間の変化をどうみるか

そこで、症例3に関して詳細に検討する。この症例の場合、大学を選択する時点から、支援が可能な大学進学を目指している。入学後も、先に述べたように、家族の理解を得ながら、大学においては臨床心理士による定期的なカウンセリングの支援を行いながら、関係する教員全体への理解をお願いした（一度、筆者も訪問して、協議している）。こうした大学側の支援と並行して、生活面（アパートでの一人暮らし）での支援として、日常生活のソーシャルスキルの家庭教師をお願いしたうえで、定期的に生活面での支援を継続した。

それでも、自由な生活時間からネットサーフィンにはまり、ゲームで夜遅くまで起きて、2回目のWAIS-Ⅲの結果からも、本当に大学生らしいプロフィールになったが、筆者から毎日行う課題を出したところ、その課題は継続して行った。同時に、先に述べたように、福祉系の資格を取るための実習に出ることができなかつたので、筆者や関係者が協議して、短期間の福祉や医療関係での実習体験を行い、自分自身の得意な点や苦手な点を自己理解できる機会を作った。実際に、こうした特別な配慮での実習ではあったが、他の学生と同じように実習体験報告会に参加できたことが大きな自己肯定感の維持につながったことは確かである。

こうした大学生活全般にわたる修学面と生活面全体への支援を継続した結果として、3回目のWAIS-Ⅲの結果からわかるように、それぞれのIQの低下を最小限に防ぐことにつながっていると考えている。

4-3 就労支援を視野に入れた具体的な対応

以上の報告からわかるように、大学における高機能ASD学生への支援では可能な限り入学時からの修学と生活全般の支援を継続すること、また、個々の情報処理能力の変化をアセスメントしながら、個々の高機能ASD学生の特性に応じた就職活動の支援までを視野に入れたシステム作りが必要であることが明確になった。そこで、支援システムを進めるための大学の対応について、次の5点を具体的に検討したい。

4-3-1 短期的な目標作りを通した「達成感」の獲得

多くの大学では、学生への評価は半年ごとに行われる。しかも、近年では就職活動や教員採用試験の影響もあり、7月に前期試験が行われても、その結果は9月にならないとわからない場合もある。このように、長期にわたり、しかも即時的な結果（自己評価）が得られない場合、高機能ASD学生にとってはその期間を安定して、しかも、自分の学習行動とその結果の因果関係に対する肯定的な達成感を実感しづらい。その結果、自己肯定感も低下しやすく、学習意欲の持続も難しいことは確かである。

したがって、症例1・2で行ったインターンシップや障害者職業センターとの連携を通した実習体験、あるいは、症例3で行った現場実習を通して、短期間であっても主体的に取り組み、結果的に肯定的な成果が即時に得られるような「短期的な目標作り」を行うことは、特に大学生活全般で自己肯定感を低下させている高機能ASD学生にとっては有効である。

4-3-2 不安やストレス状態に対する自己管理

高機能ASD学生への支援を検討する場合、大学生活全般での身体管理をコントロールできることを視点に入れることが重要である。この視点は、単に修学面での安定を図るだけでなく、就労後に自分自身で少しでも健康管理ができるためにも必要である。しかも、こうした自己管理は時間的にも余裕がある大学時代（中学や高校では時間的なゆとりや身体の変化が大きいため難しい）に始める必要がある。

実際に、症例1では、不安やストレスが高くなると、「大丈夫です」と言いながらも、顔面のチックが強くなる特徴が見られた。また、症例2では、過敏性腸炎があるために、食事が不規則になり、修学面でも安定感を欠いていたことは事実である。さらに、症例3では、一人暮らしへの家庭教師というサポートを通して、生活面でのストレスを最小限にすることができた。

こうした心身の健康状態を将来的に維持できるように支援を続けることが、就労維持にとって重要であり、また、健康な心身状態があって初めて、主体的活動から得られる自己肯定感を実感できる自己の身体感覚も維持できることにつながる。

4-3-3 適切な自己表現スキルを獲得するための専門科目の位置づけ

一般教養で行われる講義形式や幅広い教養教育からスタートする大学の場合、一般の学生にとっても往々にして学習意欲の低下を招く場合がある。したがって、それぞれの症例のWAIS-Ⅲのプロフィールに見られる差異の大きさからわかるように、得意・不得意が極端なために、一般教養の段階で講義内容の趣旨がつかめない、ノートの取り方がわからない、試験勉強の方法がわからないなどの混乱が見られることが多い。その結果、本来なら得意なはずの（一般教養段階での）専門関連科目を勉強する余裕がなくなる場合や、同じ単位を繰り返して落とす結果として再履修の必要から専門科目を受講できない場合も生じやすい。

こうした従来の大学教育のカリキュラム構成では、高機能ASD学生の得意さを発揮することが困難である。したがって、幅広い教養は極力負担を軽減できるように配慮することも検討すべきである。なお、この考え方は、けっして教養教育を軽んじたり、評価を甘くするなどの安易な方法を勧めるわけではない。そのうえで、3年生以降の専門科目を少人数で行う演習形式（ゼミ）で、時間管理（遅刻をしない、一人で長い時間一方的に話さないなど）、情報の整理の方法（メモの取り方、質問するタイミングなど）、適切なプレゼンテーションの方法（声の大きさや速さ、資料の作り方など）、休憩時間の過ごし方（雑談、断ってから部屋から出るなど）など、就労後に必要な対人スキルの準備をできるだけ早い段階から進めることが重要である。

実際に、症例1では、デザイン系を専攻した結果、創造性には限界があったが、与えられたデザインをコ

ピー通りに再現する作業は得意であった。症例2では、熱中すると長い時間パソコンの前にいることは可能で、インターンシップでは入力迅速さを高く評価されている。ただし、2つの症例ともに、一人で行う作業では安定したが、対人関係を育てることに限界があった。また、症例3では、福祉系でもあり、周囲の学生の理解や受け入れは問題なく、受け身ながらゼミには参加できていた。さらに、卒論ではテーマに関する論文を潔癖なまでに集めていたので、指導教員からストップがかかったいきさつもある。

4-3-4 早い段階からの就労体験による「働くことができる自分」へのイメージ作りと専門機関や家族との連携

症例1・2で示したように、在学中から精神障害者保健福祉手帳の取得と障害者職業センターと連携を進めたことが功を奏している。また、症例3でも筆者らが調整したうえで実習体験を重ねることで、「働くことができる自分」へのイメージ作りを進めることができた。このイメージ作りは、「働くことができるんだ」という実感を家族も得ることで、就労に向けての家族の認識が肯定的に変化するきっかけにつながる。この家族の認識の変化は、就職活動や就労後もそれぞれの家族ならではの長期的な支援を継続するためには不可欠である（木谷・北山，2010）。高機能ASD学生はこうした自己と他者（特に、家族）の両方の現実的な評価を基準にして自分の能力に見合う就職への方向性を修正することが可能になりやすい。

最近では、ハローワークなどを通して、就職活動にサポートが必要な学生との連携を図るプロジェクトもあるので、大学として早期の段階から積極的に連携をとることを意図的に進めなければならない。

4-3-5 長期休暇を活用した自己肯定感の維持と促進

大学在学中のWAIS-IIIの低下の原因の一つとして、大学ならではの長い休暇が影響していると筆者は考えている。大学の夏休みに代表されるように、この長い休暇期間は学生には本当にフリーな状態である。一方で教員側はかなり多忙になり、大学を不在にする機会が増える時期である。そのために、長期休暇を課題もなく過ごすだけでなく、大学側も支援を定期的に行うことが難しいことは確かである。その結果、高機能ASD学生の多くが、大学生活のストレスや試験からの解放感も手伝って、ゲームやネット（特に、動画サイト）にはまり、生活リズムが不安定になるだけでなく、学習態勢も低下する状況が増えている。

こうした生活・学習スキルの低下の防止として、症例1の職場実習体験プログラムや症例3の課題の提供などを長期休暇スキルとして位置づけることを検討しなければならない。また、筆者らは、青年期高機能ASDへの「自己理解合宿」を長期休暇中に試行的に実施した（中原他，2012）。その結果として、自己理解が進むだけでなく、自己評価も高まることが示唆された。今後は、こうした長期休暇期間での合宿形式でのプログラム開発も重要になると考えている。

4-4 高機能ASDだから就労が難しいのか？

以上の考察からわかるように、高機能ASD学生に対する大学としての支援は入学直後から卒業後の就労を意図しながらの支援が効果的である。しかしながら、こうした支援の重要性を指摘すると、結局のところ、高機能ASD学生の支援は難しい、あるいは何かあると大学の責任にされかねないと及び腰になってしまう危険性もある。では、本当に「高機能ASDだから就労が難しい」のだろうか？つまり、今後の大学での高機能ASD学生への支援の方向性を検討する場合に、高機能ASD学生が本来抱えている問題点だけでなく、大学が抱える問題点、そして現在の社会環境が抱える問題点を整理して検討を進めなければ、有効なシステムにはつながらないと考えている。

この点に関して、中邑賢龍が進めるDO-IT JAPAN (<http://doit-japan.org/>; 障害のある、あるいは病気を抱えた学生のための大学・社会体験プログラム) が大きなヒントになる。このプログラムは、従来型の大学での学習スタイルに高機能ASD学生が合わせるアプローチから脱却して、高機能ASDやさまざまな障害をもつ学生がもつ独自の認知・運動スタイルに適合した学習ツールの開発を通して、個々の学生が学ぶ意欲を高めることができる環境整備（人的環境も含めて）の方法を研究するプロジェクトである。

そして、このプログラムからわかることを筆者なりに整理すると次のようになる。つまり、「高機能ASD学生に本当に必要な支援は、自分自身を表現できる得意な表現ツールを主体的に見つけられるように環境整備すること」である。この基盤がない状態で、その応用としての対人関係の改善は期待できない。したがって、こうした個々の高機能ASD学生への環境整備を基盤にして、先に述べた5つの視点を進めることで、さ

らに集団（最終的なゴールは就労）での適応に効果が見られると考えている。

ところが、現実の大学生活を見ると、講義時間の確保のために入学式から講義開始までの時間的な余裕もないため、高機能ASD学生が適切に判断して講義を選択するための情報も少ない。こうした時間に余裕のないまま大学生活が始まってしまうと、高機能ASD学生や家族だけでは表現ツールとしてのタブレット型端末や録音機器などの必要なツールを講義に合わせて活用するかどうかを検討することが間に合わない。

そこで、初めて大学としての支援の役割が明確になってくる。具体的には、該当する学部（学科）の教員、関連する教務や学生担当の事務職員、そして高機能ASD学生に関わる専門家（精神科医や臨床心理士）、そして欠かすことができないのが情報処理（もしくは、教育工学）関係の教員の参加である。特に、最近の情報処理や教育工学の研究成果からは、一般の学生だけでなく、明らかに高機能ASDのリスクを抱える学生にも有効なツールが開発されている。したがって、高機能ASD学生の独特な認知特性を視野に入れた場合に、こうした専門性をもつ教員に協力を求めることが重要になってくる。ただし、こうした専門領域の教員が学内にいない場合には、近隣の大学との連合でシステムを作ることも検討する必要がある。また、可能な限り入学式以前の段階から、調整に入ることが重要である。

そして、現在社会が抱える問題点は明確である。高機能ASD学生を含めたすべての学生が就労可能な環境整備であるが、ここでは詳細な議論はしない。ところで、平成19年4月に文部科学省が報告した特別支援教育の理念の後半には、次のように書かれている。「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている」。つまり、「支援を受ける側」から「支援する側」になれるように高機能ASD学生の就労への支援を行うことで、循環型の「さまざまな人々が生き生きと活躍できる共生社会」が形成されると提案していると筆者は考えている。そして、就労という形で、高機能ASD学生が「支援する側」になって初めて、大学を含めた特別支援教育の成果を認めることが可能になる。

先に述べたように、児童期から継続的に支援している高機能ASDが大学や短大や専門学校に進学し始めたが、当初の予想よりも良好なスタートをなっている。むしろ、問題が生じている場合には、周囲の教員や学生の理解の低さ、先にあげた余裕のない状態での学生生活のスタートから来る情報選択の混乱の問題が大きい。そのことから、本当の意味で「高機能ASD学生だから就労が難しいのだろうか？」を、われわれは常に頭の片隅に置きながら、就労までを視野に入れた大学での支援を進める必要があるのではないだろうか。しかも、我が国における出生数の減少は、やがて来る大学全入の時代となり、現在筆者が所属している国立大学だけでなく、多くの大学でも高機能ASDを含めた発達障害学生への対応が当たり前になる時代がすぐに来ることは十分に予測される。その前に、こうした視点から、高機能ASD学生への支援システムが構築されることを期待したい。

4-5 今後の課題

今回の報告では、大学に入学後に不適應状態に至って発見される高機能ASD学生や長年にわたり二次障害にある発達障害学生などへの対応について、十分に触れることができなかった。その点に関しては、以上のような視点を踏まえた大学での全学的な支援体制の基礎が確立されれば、さらに実際的な対応が可能になると考えている。

謝辞

今回の報告は、平成17・18年度、平成19～21年度、平成22～24年度、平成25年度以降で継続している科学研究補助金基盤研究（C）の成果の一部である。また、常に診断および臨床的な視点で貴重な助言を頂いていますなかにわメンタルクリニック院長中庭洋一先生に厚く感謝申し上げます。

文献

独立行政法人日本学生支援機構（2012）：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。

- 淵田吉男編（2011）：発達障害学生の全学的支援に向けたシステムの構築，平成22年度九州大学教育研究プログラム・研究拠点形成プロジェクト（P&P）研究活動報告書。
- 藤井茂樹（2011）：我が国に大学における自閉症スペクトラム障害の学生相談の現状と課題，精神療法，37(2), 204-207.
- 福田真也（2010）：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。
- 福田真也（2011）：自閉症スペクトラム学生の就職，精神療法，37(2), 213-214.
- 木谷秀勝・川口智美・美根愛・坂本佳代子・山下稔哉・原田剛志・豊丹生啓子・中庭洋一（2009）：高機能広汎性発達障害者の大学での適応と支援—WAIS-IIIの変化からの分析，第50回日本児童青年精神医学会総会（京都市）
- 木谷秀勝・北山修（2010）：高機能広汎性発達障害児者の家族支援に関する臨床心理学的研究—「家族らしさ」を安定させる視点から，九州大学心理学研究，11，225-233.
- 木谷秀勝（2013）：子どもの発達支援と心理アセスメント—自閉症スペクトラムの「心の世界」を理解する，金子書房。
- 国立大学法人富山大学（2011）：「オフ」と「オン」の調和による学生支援—高機能発達障害傾向を持つ学生への支援システムを中核として，文部科学省：新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム（学生支援GP），平成19～22年度最終報告書。
- 松瀬留美子（2009）：アスペルガー障害学生への青年期支援，心理臨床学研究，27(4), 480-490.
- 中原竜治・伊藤弓恵・田中亜矢巳・宮本秀一・久木田由紀子・田中幸治・木谷秀勝（2012）：青年期の高機能広汎性発達障害者の「自己理解」研修合宿に関する一考察，山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，34，121-127.
- Palmer, A.（2006）：Realizing the College Dream with Autism or Asperger Syndrome; A Parent's Guide to Student Success. Jessica Kingsley Publisher. 腹巻智子訳（2007）：発達障害と大学進学 子どもたちの進学の夢をかなえる親のためのガイド，クリエイツかもがわ。
- 齋藤清二・西村優紀美・吉永崇史（2010）：発達障害大学生支援への挑戦—ナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント，金剛出版。
- 佐々木司（2010）：大学・大学院における自閉症スペクトラムの学生，精神科治療学，25(12), 1647-1652. 星和書店。
- 須田奈都実・高橋知音・上村恵津子・森光晃子（2011）：大学における発達障害学生支援の現状と課題，心理臨床学研究，29(5), 651-660.
- 杉山登志郎・河邊眞知千子（2004）：高機能広汎性発達障害青年の適応を決める要因，精神科治療学，19(9), 1093-1100. 星和書店。
- 高橋道子（2011）：自閉症スペクトラムの学生支援のあり方をめぐって—学生相談の現状と課題，精神療法，37(2). 148-153.
- 辻井正次・杉山登志郎・望月葉子監修（2010）：アスペルガー症候群 大人の生活完全ガイド，保健同人社。
- 山崎晃資（2011）：自閉症スペクトラム障害の学生相談の現状と課題，精神療法，37(2), 143-147.