

厚生労働省 発達障害児者支援開発事業  
(発達障害児者の地域生活支援モデル事業)

滋賀県「高校・大学を対象とした発達障害キャリア支援モデル事業」成果物

高校・大学における在学中および卒後も  
見すえた発達障害者早期支援プログラム

# 支援アイデア集

平成30年 3月31日

受託機関 社会福祉法人しが夢翔会(大津市発達障害者支援センターかほん)

# 目次

<b>はじめに ～ この冊子の作成趣旨 ～</b>	<b>1</b>
<b>本編</b>	<b>2</b>
<b>1、本人の障害受容など</b>	
1) 本人の障害等の自覚が難しい。……………	2～3
2) 支援機関等につながりにくい。……………	3～5
3) クラス等の雰囲気は良いが、本人の自己肯定感は低い。……………	5
4) その他の言葉かけの例……………	5～6
<b>2、保護者等への対応</b>	
1) 保護者等に困り感や問題意識がないように思われ、支援が進みにくい。…	6～8
2) 保護者の問題意識の高さと、それ以外の関係者とのアンバランス。…	8～9
<b>3、分野・機関を越えた連携について</b>	
1) 教育と福祉の連携……………	9～10
2) 支援計画等を引き継いだが、有効に機能しない。……………	10～11
<b>4、その他</b>	
1) 心理検査の結果の伝え方……………	11～12
2) 大学選びに迷っている。……………	12
3) 「手帳」は取得した方が良いのか。……………	12～13
<b>参考資料</b>	<b>14</b>
滋賀県「高校・大学を対象とした発達障害キャリア支援モデル事業」……………	15～19
平成29年度実績報告書	

# はじめに

## ～ この冊子の作成趣旨 ～

滋賀県による「高校・大学を対象とした発達障害早期支援モデル事業」において、平成 28 年度は支援プログラムの作成が委託内容に入っていた。それにより作成されたのが、「高校・大学における在学中および卒業後も見すえた発達障害者早期支援プログラム」<sup>1</sup>（以下・支援プログラム）である。

支援プログラムでは、高校・大学生の状態像を 5 種類に分類して、それぞれに必要な支援が書かれている。5 種類に分類しても、発達障害は個別差が大きいこともあり、より細かくは支援が異なる。つまり、支援プログラムは、各分類の学生さんに対して大まかにどのように関わるべきかという指針程度ともいえる。これは、「プログラム」と名の付く冊子は分量が多く専門的で一般的な教職員等の方には取っつき難い傾向にあり、滋賀県と相談の上で意図的にそうでない形にしたためである。

ところで、本モデル事業において支援プログラムを用いて、高校・大学の支援者支援（いわゆるスーパーバイズやコンサルテーション）をさせていただき、あるいは、研修講師等をお受けした場合に、多く寄せられるご質問がある。細かく具体的な状況等を想定した内容の質問であると、その回答は基本的に支援プログラムには載っていない。そこでこの冊子では、頻回にいただいたご質問を取り上げ、Q&A方式で支援アイデア集としてまとめている。

なお、発達障害は一般に個人差が大きい。また、例えば学業成績や生活全般など発達障害以外の学生の要因、あるいは、学校の考え方や個人情報管理や“校風”など、様々な学校側の要因もある。したがって、この冊子に記入された支援のアイデアは、あくまで当モデル事業や当法人受託のその他の事業において実際に役立ったものを中心としているだけで、全ての当事者・保護者等・学校・福祉等の機関・状況に有効とは限らない。そのことを踏まえた上で読んでいただくとともに、回答が不十分とかさらに細かい点についてご質問がある場合は、当法人・当センターなどにお問合せくだされば幸いです。

<sup>1</sup> 以下のURLからダウンロード可能。

【当法人＞当センターホームページ】 <http://www.shigamushoukai.or.jp/facility/kahon/index.html>

# 本 編

## 1、本人の障害受容など

### 1) 本人の障害等の自覚が難しい。

教職員や保護者が問題意識を持っていて、本人も困り感を持って良い状況なのだが、困り感の自覚や支援につながらない。場合によっては、大きすぎる問題（例：著しい学業不振や対人トラブル、引きこもりなど）につながる可能性も感じられる。

どのように対応すれば、支援が始まりやすいか。

支援プログラムの主にAタイプに該当しており、基本的には一旦は本人に任せて困り感を持たせるという支援<sup>2</sup>が必要ではある。ただ、困るべき状況で困れなかったり、困っているであろう状態だがそれを自覚できていないケースもある。これに対して、支援プログラムでは具体的な事実の整理や視覚化などの有効性、および、違和感を困り感に変える工夫を既述しているが、その他の具体的な言葉がけなどについて以下のような例もある。

#### ①「問題行動」をきっかけ・理由に、支援につなげる。

基本的には、困り感を本人が感じて・理解してから支援につながるべきである。それが全くない状態では、支援効果が低くなるばかりか、本人の中で支援・相談を意味あるものとして経験的に捉えられず、将来的にその必要性がある時にも支援にアクセスできなくなることもある。<sup>3</sup>

ただし、対人面で問題になる出来事や学力低下（欠点など）、あるいは、アルバイトでの大きな失敗などを理由に、ともかく一度専門的な支援につながり、その後も意図的に継続する中で支援が深まっていう場合もある。<sup>4</sup> つながる際には、将来希望の職業についてうまくやっていくといった前向きな理由とか、「カウンセラーさんと心の洗濯」といった情緒的な部分に訴えかける言葉がけが有効なこともある。

なお、以上の対応は、特に様々な人と会うことやいろいろと話をすることに抵抗の少ない、あるいは、様々なことに興味を持てる学生には、有効になりやすい。

<sup>2</sup> 例：本人に対して学校側からの配慮として行っているものの本人に自覚のない“特別”な支援を少なくして、困り感を持たせることも、ある意味で必要な支援ともなりうる。ただし、“程良い”くらいの困り感で必要な支援を入れられるよう、支援は減らしても観察は丁寧にする必要がある。

<sup>3</sup> 相談したことが成功体験ではなく、失敗体験になっている。

<sup>4</sup> 例：学業成績不振者全員に対して、学期末に生活面も含めて面談を実施される大学。

## ②アルバイトなどの体験

学校という組織の中で、学齢期・青年期の“多感な”若者が集まる場所だからこそしんどさを抱える。しかし、大学生になって集団的な面が減ったり、様々な年代の人がいるものの同業種という意味で同一性があり仕事の目的・評価がはっきりする中で、しんどさが小さくなるケースがある。

一方で、学校では問題が無く、対人関係等が広がる学校外や社会人だからこそしんどさが大きくなるケースもある。そのようなケースに対しては、特に大学生であればアルバイト・実習・ボランティアなどをきっかけに困り感を持てる場合がある。

## ③困り感の自覚を深めるための言葉がけの工夫

例えば、提出物の遅れが目立つ場合・・・

- 「なぜ提出物が出せないんだろう？」
- 「わざとゆっくり出したい？（⇒「それはない！」等の答えを期待）」
- 「何か、変じゃない？ 『なぜもっとしっかり出せない？』と『みんなはなぜちゃんとできるのか』って思わない？」

例えば、対人面の『問題行動』があった場合・・・

- 「時々、こういうイザコザがあるよね。」
- 「わざわざ、イザコザを起こしたいわけではないんだよね？」
- 「でも、気付けば相手が怒ってしまうとかがあるんだね。」
- 「そんな状況は“むかつく”というか“しんどい”ねえ。」

## ④学生全体へのアプローチとして設定

発達障害の有無にかかわらず幅広い学生に対する人権学習や健康教育などにおいて、発達障害やその特性について前向きに捉えられる形で紹介。それと同時に、相談できる場所がある旨を具体的に提示。

以上の中で、発達障害に限らず幅広く自己理解を深め始めたり、実際は困り感を持っている自分自身に気付くきっかけとしても機能した事例がある。あるいは、日常的な教員によるフォローアップがある中で、学級やサークルの集団全体がうまくまとまる一助となった事例もあった。

## 2) 支援機関等につながりにくい。

困り感は自覚できており、支援機関への来所や心理検査の受検等につながるべき状況に見える。しかし、いざそのような状況になると動き出せずにいる。どうすれば、支援機関等につながれるか。

### ①困りきっていない⇒もう少し経過を観察。

困り感の自覚はあるが、その程度や期間が充分ではないために支援機関にはつながりにくい（困り切っていない）ケースが、時折見られる。その場合、1)のような対応を進めつつ、もう少し時間を経過させる。

## ②支援機関との面談に関する物理的な工夫

- ・可能であれば、初回面談だけでも支援機関に学校に来てもらう。
- ・教員やカウンセラーなどが、初回もしくは数回は同席したり、同行する。
- ・一旦養護教諭やカウンセラーなど担任等以外と話すことに慣れてから、支援機関につながる。

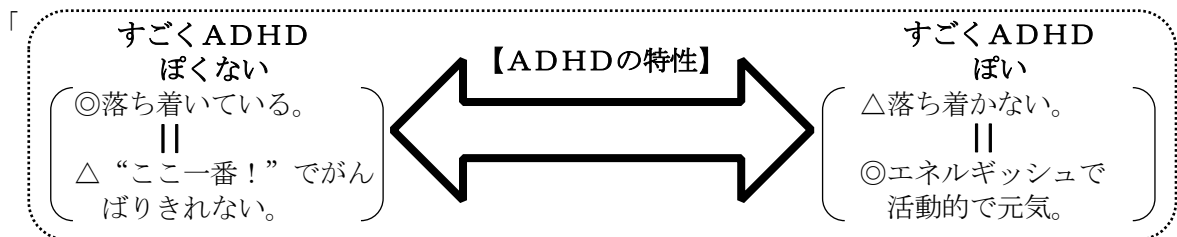
## ③本人の抵抗を小さくして、気持ち作りの一助となる言葉がけなど

「失敗した・うまくできなかった罰で支援機関の人と話すことを勧めているのではなくて、今後同じ失敗をしなくてうまくできて、学生生活全体を前向きに気持ち良く過ごせるために勧めてるんだよ。」

「多くの調査が、全人口のうち5~10%前後の人が発達障害やその疑いがあること、また、そういった学生が学歴に関係なく幅広くいることを示唆している。」

「『空気が読めない』とか『落ち着かない』は、特性であって障害ではない。つまり、【発達障害 = 特性 + すごく困っている】である。また、すごく発達障害的だ（特性がある）けど、そうだと気づかずに死んでいく人の方が多いし、発達障害者支援センターで（初回相談時に）発達障害の診断の無い人も多い。むしろ（初回相談時に）診断の無い人の方が多いセンター・年度もあるらしい。」

そういったことを踏まえると、発達障害者支援センターとかの相談機関で相談することって、全然珍しいことではない。会社の社長について人事部が相談に来るとか、〇〇大生（いわゆる高偏差値の全国的に有名な大学）もいるらしい。」



→ 特性は、むしろ特技にもなりうるんだよ。

→ 最もADHDぼい特性のある人を100として、その逆を0としてみる。100か0かではなく、90の人も80の人も、52とか24とかの人もいる。つまり、（診断という意味ではADHDか否かでしかないが、）特性という意味ではADHDぼいか否かではなく、どのくらいそうなのかという程度の問題になる。[スペクトラムの概念]

そうすると、極端な例だと、夫の「うちの妻がすごく落ち着かなくてADHDだと思います」という訴えに基づいて面談すると、妻は60くらいでむしろ夫が10といったこともある。また、世の中で少しでもADHDぼいところがある人を全部ADHDにしたら、どのくらいの割合の人がADHDかを調べた学者がいて、その答えが60%だったらしい。そんなにたくさんの人をADHDにしてしまっただろうつもり！？話だけどね(笑)

以上を踏まえると、自分がどのくらいのタイプで、どうやったら暮らしやすく対人関係がうまくいって、どんな仕事に向いているか分からないと苦勞するよね。また、程度の問題だけでなく、一言に発達障害と言っても、すごく種類がある。自分が発達障害ぼいか否か、もしくは、発達障害ならその中でどういうタイプか分かる検査をしたり相談して教えてくれたりするの、

発達障害者支援センターとか〇〇センターとか病院なんだよ。

行くことはあなたから言わなければ友達にも知られることは無いし、そのセンターから言いふらされることも無いから（守秘義務）、一度行ってみる？ 行ってみて自分のことを知れば、苦勞とか困った感じが小さくなるかもね。また、将来どんな仕事・働き方がいいかのヒントにもなるかも。」

「小さいとき行っていた病院で、〇〇という診断はもらってるんだね。で、実際、〇〇だから日常でどんなことがうまくいって、どんなことがうまくいかないか分かる？」<sup>5</sup> 「それを説明してくれる人がいるけど、行ってみる？」

#### ④学生本人への紹介の仕方

福祉等の機関としてだけでなく、「学校のアドバイザーさん」とか、特に大学教員の場合は「(教員の) 知り合いの専門家」などの紹介して下さる中で、学生本人の抵抗が小さくなる傾向にあった。

### 3) クラス等の雰囲気は良いが、本人の自己肯定感は低い。

本人の感じる難しさや困り感に対して、教職員による支援がある。さらに、教職員からの働きかけもあって、周囲の学生が積極的に本人を助けてくれる温かい雰囲気のある学級・学生集団がある。にもかかわらず、本人からの発言は、ネガティブで自己肯定感・自己効力感が低いものが多く、どのように支援して良いのか分からない。

発達障害等の問題以前に、そもそも高校生等の年齢は、「自分自身」を確立していく時期にある。また、同年齢の他者と自分を比べるという意味で最も多感だし、勉強・部活など比べたり競う場面が多い。そのような状況で「助ける - 助けてもらう」関係が強くてできることは、難しさを抱えて助けてもらう学生にとって、できなさを感じて自己肯定感の低下の一因になることがある。したがって、関係性としての「助ける - 助けてもらう」ではなく必要な場面に必要な助け合いをすること、また、「世の中いろんな人がいる。みんな、いいところがある。」といった言葉がけや明るい雰囲気作りが有効になることがある。

また、何より、自己肯定感を下げざるを得ない状況にある当事学生が、他者からの主体的な援助ではなく、自分なりに主体性を持って動いた結果として達成感を持てるように。その前提として、当事学生の思い・希望から適切な目標設定を持てるようにしたい。

### 4) その他の言葉かけの例

#### ①自己理解や自己対処の力を高めるために

<sup>5</sup> 診断名までは告知されているが、(説明されたのが「小さいとき」であったものがあるのか、) それ以上の具体的な内容の理解が無かったり曖昧だったり独特になっている学生に、当モデル事業の中で時々お会いする。

「ねえ、ちょっとイメージしてみて。この状況で〇〇になったら、あなたは◇◇しちゃうタイプじゃない？」「だよなー！（笑）」

「なぜ、腹立つ・困る・しんどいんだろうねー。何があって、どう思ったか教えてよ。」

「それは、むしろ『不安』『困ってる』『しんどい』だな。」

「どうやったら、うまくいくだろうね。作戦を考えてみようか。」

「すごくうまくいったね。何が良かったんだろう。」「何がダメだったんだろう。」

「それ、ナイス作戦！ 〇〇できそうだね！」「なぜその作戦にしたの？」

「具体的に日常のどういった自分の言動を発達障害やと思ってるの？」

## ②卒後の相談先への接続に関して

「こういう相談って、卒業したら誰にするの？」

## ③支援者との関係作りや孤独感の軽減のために

「先生も、〇〇な失敗したんだよ～(笑)」

## ④問題に注目しすぎて前向きな方向に進めない状況に対して

(一旦は本人の話を充分に聞き、その整理ができたことを前提として、)「で、あなたは、たちまち・将来、どうしたいの？」「そのとき、どうしたかったの？」

## 2、保護者等への対応

### 1) 保護者等に困り感や問題意識がないように思われ、支援が進みにくい。

教職員から問題意識を伝えるが、保護者等に困り感や問題意識が無いように思われる。具体的には、「自宅では大丈夫です」「せっかく入学できたのだから、普通に・とりあえず卒業させてあげたい」「とにかく卒業させてほしい」といった発言につながる。そのため必要な支援につながらない、あるいは、卒業はできるだろうが卒後が非常に心配なケースがある。この場合、どのように保護者にアプローチすれば良いか。

#### ①学生本人にも困り感が無い場合

- ・基本的には、まず学生本人が困り感を持てるための支援が必要となる。
- ・困り感が不十分になる背景が、(良くも悪くも)保護者からの丁寧・熱心な関わりかけ、という場合がある。丁寧・熱心な理由として、学校にはそう見えなくても実際は保護者が困り感を感じているときがある。あるいは、困り感とまではいかないが漠然とした不安を感じていたり、もちろん、単純に保護者の個性の中でされているときもある。いずれにしても、適切な支援が不十分なまま向かえる将来の見通し・可能性や、「高校・大学生に関する一般論」として必要な関わり方を



伝える中で、できる限り保護者と共同して適切な支援・困り感につながると良い。

## ②学生本人に困り感がある場合

### i - 明確に伝える。

例えば、進級が危ぶまれるとか教員としては卒後を心配しており、本人の自己肯定感の低さや問題行動がある。こういった学生に関するマイナス面の評価は支援・指導者としては伝えにくいものではあるが、それを明確で一定具体的に伝えないからこそ保護者に困り感が生じなかったケースもある。また、マイナス面の評価だけでなくそれ故に生じる本人の困り感や違和感、および、プラス面も併せて伝えることで、認識の深まる保護者もおられる。

#### \*参考1：伝えるタイミング

学期末など学業成績の不振が明らかとか、いわゆる問題行動の発生時が、きっかけとしては有効になることも多い。<sup>6</sup>

#### \*参考2：伝える人物

学校はもちろんだが、可能であれば本人からも保護者に伝えた方が良い場合もある。これは、学生本人が自己理解や自分で必要な支援を求める力を伸ばすことにつながるためである。また、保護者によっては、困り感の背景にはそれ以外のものがあったとしても、学校からだけ伝えられると責任を学校だけに求める思いを持たざるをえないためである。もしくは、学生本人と学校だけで支援の方向性を先に決めてしまって保護者不在の支援と捉え、保護者が混乱や不信感を持たざるをえないケースもある。

#### \*参考3：「本人不在」の支援にならないように

高校生以上になれば、基本的に学生本人に了解を取った上で保護者に話す方が良い。本人が自身のいないところで話を進められたことへの不信感やそこから生じる懐疑心により、支援を受けることに主体的になりにくい場合があるため。

### ii - 保護者の不安の解消と前向きな気持ちの促進

#### \*支援者の態度

- 多くの保護者は、学校や福祉等の支援現場の細かな実態をご存知ない。また、実際に情報量・刺激量が少なく強く関係のできた人物（家族）がいてパーソナルスペースの守られる自宅では、学生本人の問題や困り感が見えにくい場合も多い。つまり、教育と福祉等がそうであるように、保護者とも支援の「文化」や本人像の捉えが異なる。まずは、支援者側の問題意識だけでなく、保護者の「文化」や思いを尊重した保護者との関わりが大切になる。
- レッテルを貼るためではなく、むしろうまくいかせるために面談等をする旨を、明確に伝える。また、問題を伝えて自宅での指導を喚起したいだけでなく、問題や困り感に対して学校も熱心に取り組み、保護者と一緒に考えたい旨を伝える。<sup>7</sup>

#### \*将来の見通しや目的を明確に + 適切な情報提供

- 「支援」を受けたからといって、卒業や進学に不利になることはない。むしろ、卒業・進学就職やその後の継続をより良いものにするための支援であることを伝える。

<sup>6</sup> ただ、それが顕著になりすぎる前に適切な支援を入れるべき面もあり、そのあたりのバランスは難しいところ。(ケースバイケース)

<sup>7</sup> 困り感や問題の発生は、ピンチではなく必要な支援を保護者と協力して行っていくチャンスにもなりうる。

- ・ 学生時代だからこそ必要な支援があり、それを受けておくことの必要性を伝える。<sup>8</sup>

### iii - 教員以外の専門職を第三者等の機能として活用

- ・ 学生本人の特徴・特性や障害像、および、必要な関わり方や支援をより明確に評価する一助として、専門職を活用する。また、それについて、専門的知識・技術に基づき、幼少期や学校外での様子を推察し関連付けながら話したり引き出す。そのことで、保護者の「そうなんですよ！」といった共感や、良い意味での困り感の自覚や吐露などがあって、支援につながりやすいことがある。これらの意味では、主に心理職や医師などが有効である。
- ・ 特に卒後に支援が必要な場合の具体的な見通しを伝える意味では、主に福祉職などが有効である。
- ・ 困り感・支援・障害といった重く聞こえることもある話題だが、専門的な第三者が入ることで、学校と保護者のやり取りが円滑になる面がある。
- ・ 保護者によっては、「〇〇の専門職」というよりも「学校のアドバイザー」といった形で紹介した方が、理解いただきやすい場合もある。

### iv - その他

- ・ 大学生の場合、あるいは、保護者に困り感はあるが本人に任せる意識が高かったり多忙な場合は、保護者に話を通さずあるいは保護者の許可だけを得て、学生本人が主体となって支援が進む場合も多い。<sup>9</sup>

## 2) 保護者の問題意識の高さと、それ以外の関係者とのアンバランス。

保護者等は障害に関する認識を深めて、自宅でも積極的に“支援”を行っている。そして、学校にも支援（合理的配慮）を求めてこられるが、その実現が難しいものであったり、本人に障害受容や自覚がないので、支援効果を発揮しにくい場合がある。どのようにアプローチすれば良いか。

### ①本人の困り感を引き出す ← 本人の障害受容や自覚が不十分。

支援者の関わり方も含めて本人の周囲の環境の整備は、本人の自覚にかかわらず基本的には重要な支援の一つである。一方で、高校・大学期の場合、それだけでは、すなわち、自己理解・自己対処に関する支援が不十分な場合は、特に卒後において困り感が大きくなりやすい。したがって、自己理解等に関する支援も必要、あるいは、自己理解へのきっかけとなる困り感の自覚を促進することも支援と考える、すなわち、表面的には一旦支援しないことが必要なこともある。

その説明や共通認識が必要な場合もある。共通認識の上で、保護者と対立するのではなくむしろ本人支援という同じ方向を向いて一緒に必要な適切な支援を考え、定期的に振り返りながら支援を進められると良い。

<sup>8</sup> 例：自己理解・自己対処が不十分なまま卒業してしまうことの危うさ。および、自己理解深化等の支援を学生時代から進めておくことで、卒後の困りどころが少なくなったり卒後の支援が不要になることが期待できること。

<sup>9</sup> ただし、厳密な診断等が必要な状況では、「発達」障害については発達期すなわち幼少期の情報を持つ保護者が必要な場合もある。

## ②できる範囲と代替案の提示 ← 実現の難しい支援がある。

原則としては、本人にとって必要な支援や事前的措置は必要なだけ必要な形で届けられるべきである。ただし、様々な事情から現実的に難しい面もあり、それも一因として、障害者差別解消法等の議論の中でも個々の当事者や事案に応じた個別の協議の必要性に言及されている。

実現が難しい場合は、個別の協議の中で具体的にできる範囲を検討する、また、目的が同じ代替の支援を検討するなどの姿勢が必要である。

## ③専門職の活用

①②における、学生の本人像や必要な支援の検討、あるいは、協議の中に、第三者の立場として専門職を活用することが有効になる場合もある。

# 3、分野・機関を越えた連携について

## 1) 教育と福祉の連携

連携しようとするが深まらないために、学生本人への支援が不十分なところがある。

### ①文化の違いの認識

教育分野における教員と福祉分野の支援者は似た部分もあるが、支援観や障害観、および、支援者としての育成の経過など、異なる部分も多い。例えば、多くの教員は学生のその時期に必要な教育課題に着目し、基本的に学級などの集団で学生を捉え、その中で必要な場合に特別支援として支援計画を作成する。一方で、福祉分野では、多くは特別支援が必要な人と接し、個（別支援計画）の視点および長期的な視点も持って仕事が始まっていく。さらには、一つのケース・用語でも思い浮かべるイメージが異なったりもする。このように、分野ごとで制度や社会資源の整備だけでなく「文化」の違いがある。

すると、同じ学生本人への対応でも、福祉等の関係者と学校関係者では認識が異なり、かつ、どちらの認識が正しいかの判断は難しい場合もある。<sup>10</sup> 言い換えれば、結局具体的な部分は、他分野の考えを尊重し合いながら、個々の当事者・場面に応じて当事者支援という同じ目的のために連携して支援を進めるしかない、という姿勢がまず大切になる。

支援を進め「文化」の共有が進むと、例えば当モデル事業内では「(実際の学校からの支援依頼から) 1年くらい毎月やりとりさせていただいて、ようやくお互いの言ってることがちゃんと分かってきましたね(笑)」といった言葉も出てきた。

<sup>10</sup> 例 - 『特性』によりテスト勉強の段取りを立てられず、学業不振に陥っている場合、ある支援者はその自己理解と段取りを立てるとか立てることの支援を要望する力が当事者に必要と考える。一方で、目前のテストで一定の点数を取らなければ留年等が決定的なので、頭ごなしにでも勉強の範囲と段取りを強力に指定して留年を回避すべき、との考え方もある。(そのような状況になるまでの早めの対応がより大切なのだが、実際はこのような状況は多い。)

## ②「文化」の共有を進め、連携を進めるためのアイデア

- ・互いの分野の制度や用語や考え方について学ぶ。
- ・互いの業務や年間スケジュールの実態を知る。<sup>11</sup>
- ・理解の高いキーになる教員・職員・担当者を設定する。そういった担当者とのやり取りを深める。
- ・分野間などより大きな枠組みでの連携で、支援現場のレベルでの連携を促進。<sup>12</sup>
- ・専門機関・専門職の中で、特に、教育と福祉や、子ども期と成人期の両方に関わる、あるいは、両方で仕事等の経験がある人は、「文化」をつなぐ「触媒」効果が期待できる。それにより、連携がより進みやすいことがある。
- ・支援の原則は本人主体だが、特に高校生の場合は本人だけでなく保護者の意思・承諾も影響が強い。また、障害者差別解消法は福祉分野だけでなく教育など様々な分野に関係する。

そんな中、例えば障害者差別解消法に基づく合理的配慮を求める意思表示において、合理的配慮として連携を求めること。意思表示を受けての個別の協議において、連携の内容を具体的にイメージすることで、連携が促進されたケースは多い。

## 2) 支援計画等を引き継いだが、有効に機能しない。

支援計画を引き継いだ・引き継がれたものの、それが有効に役立っているように思えないこともある。それに対して、支援や支援計画の重要性や使い方について認識を深めるのはもちろんだが、他にアイデアはないか。

### ①有効に機能しにくい背景

関係する学校の支援計画に対する認識等の他に、以下のような要因がありうる。

- 引き継がれた支援計画等の、量が多すぎてポイントが見えにくい。
- 分野・機関や支援する年齢層が異なる、すなわち、「文化」が異なるので、引き継がれたものを読んでも“リアル”に理解しづらい。
- 本人や保護者の意思があまり反映されていないので、その支援計画作成者以外の支援者はその内容について本人等聞きづらいし、本人等の意識も弱い。

### ②当モデル事業内で役立つアイデア

- ・引き継ぐ機関が入りたい情報を書くだけでなく、引き継がれたい機関が知りたい情報を問い合わせる。

<sup>11</sup> 例 - 教育において、成績処理の時期の繁忙や、内科健診時の保健室の繁忙があること。教員にとって、例えば心理職・カウンセラー・コーディネーター・ソーシャルワーカーの業務の違いが見えにくいこと。

- 福祉において、待ち時間の長さや、相談等の多くは無料で受けることができ当事者や教員等に報告書等の書類作成の責任はないこと。福祉職にとって、細かな教育内容や校風等は見えにくいこと。  
- 1年とか3年とか4年といった年限や全国一律の入試・就職活動などの要因が大きい教育。それに対して、学生本人のペースで卒後の長い時間も見据えて、より当事者のペースを尊重する福祉。

<sup>12</sup> 例 - 行政関係課間の連携。地域の学校のコーディネーターや学生支援部署と福祉機関の連絡会・情報交換会の設定。

- ・引継ぎ内容の量が多い場合は、サマリーを添付する。
- ・引継書の内容に、障害等に関する自己理解の程度と内容を含む。また、本人自身が記入する欄を設ける。および、実際の引継ぎの場に本人も同席して、自身の不安やニーズなどを表明してもらう。<sup>13</sup>
- ・引継ぎの場に、引継ぎ前も引継ぎ後も関わる専門機関や福祉機関等が同席する。そのことで、引継ぎにあたっての本人や保護者の安心感が大きくなるとともに、専門機関等も引き継がれた機関の実際を知り担当者などと顔合わせすることができる。また、引き継がれた側も、支援の中で細かな情報を必要とした際に専門機関等に問い合わせやすい。

## 4、その他

### 1) 心理検査の結果の伝え方

- ・心理検査を実施したが、事前に考えていたよりも厳しい結果であった。そのため、本人等にどのように伝えるか、悩んでいる。
- ・検査を実施したものの、その後に本人や保護者の変化が見られない。

支援は本人等のためが大原則であり、高校・大学期においては自己理解の支援は非常に大切である。したがって、心理検査等の結果もそれに寄与する必要がある。すなわち、本人等にとって理解しやすいように自己対処していくかが明確になっているべきだし、そのことに前向きになれると良い。具体的には、以下のようなアイデア等が有効に働きやすいかもしれない。

- 学生本人や保護者は基本的に専門職ではないので、検査の原則や内容などをほとんど知らない。知らない故の不安や緊張が大きいこともある。したがって、まず、検査前や結果を伝える前に、学生本人の苦手さやできなさを評価するためではなく今後うまくできていくための参考資料を得るためであることを、明確に伝え確認しあう。
- 検査結果で測定できるものを、【本人等が】分かりやすい表現で説明する。そのための文書（視覚的資料）を作成する。
- 個人内差（個人の得意・苦手）を測定する検査であれば、全般的な数値ではなく、個人内差を示す結果に着目できるようにする。また、難解な数値ではなく◎○△×などで示すとともに、その予想をしてもらう中で自己理解も深まりやすい。

<sup>13</sup> 発達障害のある人は、慣れないことや見知らぬことへ不安感が強くなる人が多い。この引継ぎ時に同時に学校案内やキーになる教職員との顔合わせを行うことで、不安等が解消され、スムーズな始まりに少し寄与することが多い。

また、この引継ぎ時に例えば大学入学後初回の面談日（引継ぎに基づくモニタリング）を決めておくと良い。それにより、本人等の見通しがはっきりすることによる安心感、あるいは、引継ぎはしたが支援の継続性が充分ではなく気付いた時には状況が悪化しすぎていることの防止につながるがある。

- 検査結果により、事前に聞き取っていた本人等の困り感やその経過を“リアル”に説明することで、不安よりもむしろそれまでの違和感等が明確に説明されてスッキリした気持ちにつながりやすい。また、どのように暮らしていけば・勉強すればうまくいくか、“リアル”で前向きに試せるアイデアを示す。(それに基づいたモニタリングを、その後の面談等で実施する。)
- 「〇〇だから△△が難しい」だけでなく、「◎◎が得意な傾向なので◇◇するとうまくいきやすいし、将来の目標である□□につながりやすい」といった前向きになれる表現に、リフレーミングする。

## 2) 大学選びに迷っている。

どのような大学に進学するか、迷っている。

基本的には、まず、学生本人の勉強したいことや将来の目標や大学所在地の問題など、一般的な内容が大学選択の中心になる。その上で、発達障害という切り口で考えたとき、以下のような点も参考材料になることがある。

- 学生支援・障害学生支援の体制の整備に関する質や量。
- 体制の有無や質や量にかかわらず、支援体系・方針や学風などが当事者に合う-合わないの問題もある。例えば、細かく体系的に支援等が整備されていても、その体系を学生本人が充分理解できないとか、ゆっくりと話を聞いてもらにくい(そのような時間が取りにくい)体制になっていることで、当事者がしんどくなっているケースもある。逆に、専門的な支援はあまりないようだが、そもそも一人一人の学生対応が丁寧とか、入学時や就職活動開始時等のガイダンスが非常に細かく具体的で丁寧で分かりやすいので、状態よく過ごせているケースもある。あるいは、こじんまりとした大学なので、教員との関係が密だったり事務系の職員さんと“顔の見える関係”になりやすい等の中で、安定して過ごせている場合もある。
- 学生支援体制や大学規模等にかかわらず、学業において問題解決やコミュニケーションを重視する大学・学科であると、それが過度の負担になることもある。(そういった点も含めて、合格後の入学前ではなく受験前に相談してくれたら、より特性に合った学科を紹介するのに・・・、という大学関係者の声を聞くこともある。)
- 発達障害のある当事者の場合、体験したことがないもの・ことのイメージが難しく、不安になったり適切な(と周囲も思える)判断が難しい人もいる。言い換えれば、実際の大学見学、および、学ぶことや教員に事前に触れる機会が、有効で有意義な進路選択につながりやすい。また、複数の大学に見学等に行った後の整理も、支援が必要になることがある。

## 3) 「手帳」は取得した方が良いのか。

障害者手帳の取得を勧められたが、実際学生のうちに取得しておいた方が良いのか、よく分からない。

重要な側面の一つである学生本人の自己理解について、手帳取得はそれに強く関わる。つまり、手帳を取ることが本人の主体性や成長や障害受容を妨げるものではなく（手帳取得が妨げになることもある。）、前向きに活用できるものであると良い。<sup>14</sup>

以上を踏まえると、手帳取得が必要と思われる場合、（手帳に関して考え方や考慮すべき事情としては様々にあるものの、）まずは、手帳の目的・活用できる場面などを学生本人や保護者が理解しやすい形で具体的に情報提供することが大切になる。<sup>15</sup> また、取得のメリット・デメリットや、取得時期によるその違いなども、あると良い。その情報提供に基づいて、本人等が選択することになる。

---

<sup>14</sup> 例えば、一般就労を望む高校生については、手帳取得の準備をしつつも、一度一般就労の難しさを体験したからこそ、納得して前向きに手帳取得→障害者就労につながることも多い。

<sup>15</sup> 障害者雇用にあたっては手帳が必要とか、福祉サービス利用にあたって手帳は必須ではないとか、取得しても多くは無期限ではないこと、など。

# 参考資料

滋賀県「高校・大学を対象とした  
発達障害キャリア支援モデル事業」  
平成 29 年度実績報告書



高校・大学を対象とした発達障害キャリア支援モデル事業

**実績報告書**

社会福祉法人しが夢翔会

**1、実施主体**

滋賀県

**2、受託者**

社会福祉法人しが夢翔会（担当部署「大津市発達障害者支援センターかほん」）

**3、実施実績**

## 1) 回数・時間数など(参考資料として平成 27・28 年度分も記載)

回数・〇h△△[〇時間△△分]（それに加えてメール・FAX〇回）

		支援者支援	ネットワーク※ <sup>1</sup>	研修講師※ <sup>2</sup>	関係者連絡	その他
平成 27 年度	下半期 月平均	4.5 回・1h36 (6 回)	集計なし	0	7 回・1h18 (2.7 回)	集計なし
平成 28 年度	月平均	20.1 回・17h48 (14.2 回)	5.1 回・10h18 (0)	0.3 回・未集計	17.0 回・4h15 (14.5 回)	集計なし
平成 29 年度	4 月	39 回・41h05 (21 回)	8 回・12h35 (0)	0	29 回・7h00 (26 回)	0
	5 月	31 回・37h35 (58 回)	9 回・17h20 (0)	1 回・3h05 (0)	31 回・6h25 (21 回)	16 回・8h10 (3 回)
	6 月	47 回・47h10 (55 回)	13 回・20h25 (3 回)	1 回・4h15 (0)	48 回・9h25 (26 回)	11 回・9h10 (0)
	7 月	48 回・36h30 (14 回)	13 回・19h15 (0)	3 回・6h40 (2 回)	29 回・6h20 (21 回)	3 回・1h10 (0)
	8 月	33 回・30h35 (15 回)	6 回・9h45 (1 回)	3 回・12h55 (5 回)	62 回・12h50 (20 回)	1 回・0h05 (0)
	9 月	53 回・37h30 (35 回)	7 回・12h10 (1 回)	0 回・2h20 (11 回)	40 回・14h25 (18 回)	5 回・0h45 (0)
	10 月	48 回・37h15 (45 回)	12 回・19h45 (2 回)	0 回・0h10 (3 回)	37 回・7h40 (9 回)	1 回・1h00 (0)
	11 月	36 回・34h35 (30 回)	8 回・15h40 (1 回)	1 回・4h10 (10 回)	27 回・3h15 (7 回)	1 回・0h20 (0)
	12 月	40 回・38h35 (27 回)	11 回・11h15 (8 回)	3 回・9h20 (8 回)	28 回・4h35 (23 回)	4 回・3h20 (0)
	1 月	26 回・19h00 (30 回)	9 回・13h45 (8 回)	1 回・3h35 (19 回)	26 回・6h10 (7 回)	4 回・2h20 (15 回)
	2 月	38 回・28h00 (43 回)	11 回・19h55 (15 回)	1 回・2h50 (7 回)	45 回・8h35 (29 回)	1 回・2h45 (0)
	3 月	49 回・30h55 (44 回)	18 回・12h50 (10 回)	1 回・2h00 (4 回)	61 回・15h20 (30 回)	0
		月平均	40.7 回・34h54 (34.8 回)	10.4 回・15h23 (4.1 回)	1.3 回・4h17 (5.8 回)	38.6 回・8h30 (19.8 回)

\* ごく簡単な日程調整や留守番電話へのメッセージ録音など、および、移動時間は、上表に含んでいない。

※1 「ネットワーク」は、国・県・圏域の障害者自立支援協議会などのうち、本事業に関係の深いものへの出席などをさす。

※2 研修講師(計 15 回)の詳細

- 対象 : 高校教職員 5 (高校単位 2 養護教諭対象 2 その他 1)  
大学教職員 4 大学生 1 教育分野全般 1 福祉等の分野 1  
様々な分野から参加可能な公開型講座 3
- 内容 : 発達障害の基本的理解・支援など 9  
高校・大学と福祉等の連携について 4  
事業紹介と事業内で作成したプログラムについて 2

## 2) 事業計画に対する実績

### ①対象学校(高校6+大学7)への支援

#### i - 支援を行った高校・大学

平成 28 年度までに依頼のあった 5 校については、引き続き依頼があり、昨年度に作成したプログラムを用いて支援を深めた。その数は 1) の通り基本的に漸増しており、委託額に基づく人員配置に対して上限程度の支援量となった。個々の当事学生に関する支援開始については、その効果の強調および前年度からの各校と当センターとの関係性深化により、事業計画でねらった通り早期化の傾向にあった。

また、学内での発達障害学生への支援の必要性が高まったり体制整備が整っていく中で、新たに 2 大学への支援が開始された。ただし、2 大学ともに、件数は多くはない。

#### ii - 支援依頼のなかった高校・大学

事業計画に基づき、年度初めの訪問、および、その際に支援プログラムやその背景などの説明等を行った。

しかし、6 校については、引き続き依頼が全くなかった。その背景には、過年度の報告書に記載の通り、卒後を見すえて教育以外の分野と連携すべきとの認識不足、あるいは、その質・量には違いはあるが既に校内で十分な支援体制を設定しているとの捉えがあるようだった。

### ②共同・連携の促進とプログラムの普及

#### i - プログラムの普及

昨年度に本事業の中で、「高校・大学における在学中および卒後も見すえた発達障害者早期支援プログラム」を作成した。対象校支援においては、これに基づいて支援するとともに、製本したものを滋賀県や市町の関係教育・福祉・医療機関の約 80 ヶ所に送付した。また、当法人ホームページにプログラムの PDF 化して掲載したり、7・8 月にはプログラム及び事業の説明会を実施した。説明会は、教育関係者向けと福祉・労働等関係者向けの 2 回に分け、合計で 70 名の参加があった。

#### ii - 共同・連携の促進

昨年度までに引き続き、積極的に滋賀県発達障害者支援地域協議会や障害者自立支援協議会の様々な部会等に参画した。また、教育委員会における公立高等学校への巡回事業との情報交換・共同や、教育委員会所管の公立高校特別支援教育コーディネーターが集まる場への参加も行った。教

育委員会関係との連携にあたっては、本事業を所管する滋賀県障害福祉課の担当者が教育委員会から出向されていることも非常に大きい。

上記のようなネットワークへの参画等の中で、プログラムの紹介等も行った。紹介を受けた教育関係者が教育関係の機関誌の中で、さらに紹介してくださる機会もあった。

なお、事業やその中での業務について新聞の取材や県外からの視察を受けるといったこともあったが、それも連携の促進等の一助となった。

### 3) その他の実績

#### ①研修講師の増加

1) の通り、研修講師の依頼が増加した。その背景には、本事業の継続による認知度の向上やいわゆる「支援」を必要とする学生の増加、また、障害者差別解消法施行から1年以上が経って各校の支援や体制整備がより進んでいることが挙げられる。

また、研修講師 15 回のうち半分以上は、対象校以外からの研修講師依頼であった。これは、例えば偶然対象校の養護教諭が研修実施担当をしていた養護教諭の研究会での講師依頼を受け、それを受講していた教員からの講師依頼など、対象校からの拡がりに因る。あるいは、プログラムの説明会や教育委員会主催のネットワークへの参加者からの依頼であった。

#### ②公立高校などへの支援の拡がり

①の研修講師などもあって本事業の認知度が広がる中で、本事業の対象（高校は私立校のみ。）とならない学校・地域からの依頼や問合せも増加した。（しかし、本事業の中ではそれに応えられない。ただ、本事業を担当する当法人内の部署が天津市発達障害者相談支援事業の受託等もしており、その枠組みの中で8公立高校・2大学には依頼に応えた。）

#### ③滋賀県障害者自立支援協議会発達障害部会との連動

多くの学校教職員にとって、支援機関が様々な分野に多くあって適切な機関と適切に連携すべきことは、複雑で難しく感じられる。そこで発達障害の高校・大学生に対する主な支援機関と主要な情報をA3サイズ1枚に簡潔にまとめたものを、本事業での支援プログラムに載せた。これは、大津福祉圏域を例にまとめたものであったが、滋賀県内の他圏域において同じ表がないかの問合せが20件以上寄せられており、プログラムの中で最も多く受けた問合せの一つであった。

このような課題について、滋賀県障害者自立支援協議会でも共有。それも一因として、それぞれ少しずつ異なる7福祉圏域の支援機関について、その一覧を同様の書式で作成することになっている。

#### ④支援アイデア集の作成

高校・大学生に対する大まかな支援の指針や連携の在り方などが、本事業による支援プログラムの主旨である。実際の対象校支援や研修講師の場では、より細かな点について質問等をお受けする。その中で頻回にいただいたご質問を取り上げ、Q&A方式で支援アイデア集としてまとめた。

## 4、評価と今後の課題

### 1) 上述の内容を受けて。

#### ①本事業すなわち高校大学期の支援の拡がりの継続

教育分野における教員と福祉分野の支援者は似た部分もあるが、支援観や障害観、および、支援者としての育成の経過など、異なる部分も多い。例えば、多くの教員は基本的に学級などの集団で学生

を捉え、その中で必要な場合に特別支援として支援計画を作成する。一方で、福祉分野では、多くは特別支援が必要な人と接し、個（別支援計画）の視点から仕事が始まっていく。さらには、一つのケース・用語でも思い浮かべるイメージが異なったりもする。このように、分野ごとで制度や社会資源の整備だけでなく「文化」の違いがある。

対象校を中心に、文化の違いによる実際の支援の場における細かな違いを共通理解しつつ、まず支援者同士が組織としてだけでなく人として関係を深め丁寧にやり取りを進める。それを、教育委員会や地域のネットワークと共同しながら行うことで、支援の拡がりが増えていった、と考える。

一方で、支援やそれを卒後も見すえて行う必要性について、学校・教員間の差があるし、それが福祉等との連携の難しさにつながるケースもまだ見られている。例えば対象校の一つは、数名の教員に対する助言や連携が多かったが、学校組織として動いている面が弱かったので、その教員の担当する発達障害学生が卒業すると学校全体としての依頼数が減少した。

以上のように、これまでの成果という意味でも今後の課題という意味でも、行政など大きな枠組みでの縦横の連携やそれを具体的な支援の現場につなげる仕組みが、今後も必要ではないかと考える。

## ②特に1・2次福祉圏域単位での、学校現場と福祉等の現場の共同の仕組み作り

対象校からの支援依頼量が漸増すると、その分だけネットワーク軽く依頼から時間をあまり空けずに応えることが難しくなった。この場合、一般的な福祉等の支援では長い待ち時間が生じることもあるわけだが、学校の支援・指導の“ペース”は福祉のそれとは異なるので、待ち時間により学校関係者が当事者のために学外機関とつながる機会を逸せざるを得ない場合もある。例えば、高校2年から学外との連携の必要性を考え、3年生になって担任が変わってもやはりその状態が継続し、5月に当センターへ依頼。高校としては、7月の3者面談→8・9月の就職活動に向けての依頼なのだが、天津市発達障害者相談支援事業における依頼から初回面談までは、およそ1～2ヶ月待ちである。依頼量が増える中で、この“ペース”のズレを埋めるために業務密度を詰めて対応し、また、各校の年間スケジュールを把握するなどして効率を高めているし、より余裕を持った依頼をいただけるよう協議している。ただ、一気に解決するものでもなく、このズレが「教育と福祉等の連携」における目立った難しさの一つとも感じている。

ところで、21)の実績を示す表において、支援者支援や関係者連絡の8・9・3月は件数が多くなっている。これは、夏休み中における就労移行や自立訓練事業所等の見学等のため、および、卒後に向けた接続のためである。また、それに向けてのコーディネートや心理検査実施、および、通院同行やそれにかかる文書作成などもあった。これらは高校・大学生にとってキャリア教育の一環であるものの、その制度や技術が多く的高校・大学教員にとってあまりに複雑で難解なこともある。だからこそその連携となるわけだが、上述のような“ペース感”の課題や、校内で福祉機関から支援を受けるには問題ないが自ら福祉等の機関に出向くにはまだ抵抗の大きいケースもある。そういった場合は、本事業の対象校支援は高校・大学教職員の後方支援であるが、そこから生じる個別支援について、部分的に天津市発達障害者相談支援事業、すなわち、同法人・同部署の支援者によって対応した。言い換えれば、学校で対応の難しい部分を、学校の事情にも応じながら福祉圏域の中で迅速に対応できた。

以上のように、実際の現場で役立つ有効な連携を進めるために、役割分担にとどまらずケースを通じた連携の形・仕組みづくりが必要である。これは、本事業対象の地域でも不十分な点もあり、全体的に各福祉圏域で進めていく必要がある。

## 2) 事業実施の中で目立ってきた課題

高校・大学期の支援に関して目立った課題について、1)の他に、平成29年度滋賀県発達障害支援地域協議会へ提出した資料より抜粋する。

#### ①表面的な『問題』が起こっていないケースの存在

学業成績（試験・提出物・受講態度など）が一定良く、いわゆる問題行動や不登校など表面的な現象・二次障害がないことで、気づきが遅れたり、卒後に困り感が強くなる可能性が高いが支援が始まっていないケースがある。このようなケースは、やはり多く、学内の問題にとどまる傾向にある。ただし、当センターとのやり取りが深まる中で、そのような視点を深めてくださっている学校も多い。

#### ②学校にしてみれば、いわゆる専門職の役割の違いが見えにくい。

例えば、心理職・カウンセラー・コーディネーター・ソーシャルワーカーの業務について、明確に違いを認識されていない学校関係者の方がおられる。これにより、学校関係者の「ウチはカウンセラーがいるので大丈夫」とか「(本事業を使いたい)がカウンセラーとの違いが学内で説明できないので、実際の利用に至らない」といったご発言を聞くことがある。当センターや県障害福祉課から説明し上げるが、実際に様々な職種との連携の中で学校組織として支援された経験が少ないことや、当センターが様々な面を同時に取り扱う（例：教材について助言さし上げたり心理検査を実施したり、そこから、地域の福祉機関につないだり。）ことで、難しく感じられることも多い。

#### ③福祉圏域や県をまたがるケース

例えば市外に通う大津市民とか市外から大津市内の学校に通うケースなどについて、どこに所在する機関がどのように支援を行うか。そのような圏域や県をまたいだケースの一部について、一定の共通した枠組みが無いので対応の遅れや連携の難しさにつながるがあった。

このようなケースは高校期以上に多くなるが、1)②のような各福祉圏域における現場の細かな点の整備とともに、例えば県単位などそれをより大きな単位でまとめる必要もある。

#### ④高校・大学生が自己理解を深めるための就労体験の場を確保すること

発達障害には、未経験のことへの想像が苦手だったり、経験的な学びが得意な方が多い。例えばそういった『特性』を考えたとき、自己理解を深めるための具体的な場所が必要になるが、いきなりアルバイト等が難しい当事学生も多い。そのようなケースについて、本事業の中では障害者自立支援協議会等で関係のある就労移行や生活訓練事業所にて、実習の形で就労の体験を受け入れてもらった。実習と言っても実質は事業所のボランティアのような面も大きいし、そのような対応をお願いできる事業所は多くない。

制度的に大学生等の就労移行事業所利用も可能になる中で、発達障害の方に特化した事業所とともに、それが大学・高校生の自己理解促進の場として短期的に利用できる形があると良い、と感じている。

厚生労働省 発達障害児者支援開発事業（発達障害児者の地域生活支援モデル事業）  
滋賀県「高校・大学を対象とした発達障害キャリア支援モデル事業」成果物

高校・大学における在学中および卒後も見すえた  
発達障害者早期支援プログラム  
「支援アイデア集」

平成 30 年 3 月 31 日

編集・発行 社会福祉法人しが夢翔会

担当部署

大津市発達障害者支援センターかほん

〒520-0860 滋賀県大津市石山千町 270-3

TEL 077-526-5477 FAX 077-534-4479

行政所管課 滋賀県 健康医療福祉部 障害福祉課

印刷所 企業組合ねっこの輪 ねっこ共働作業所