

訓練・学習の進捗等に配慮を要する 学生に対する支援・対応に関する研究 －ポリテクカレッジ等における 取組の現状と課題－

2015年3月

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

NATIONAL INSTITUTE OF VOCATIONAL REHABILITATION



調査研究報告書

No.123

訓練・学習の進捗等に配慮を要する学生に対する支援・対応に関する研究 一ポリテク力レッジ等における取組の現状と課題一

2015年3月

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

NATIONAL INSTITUTE OF VOCATIONAL REHABILITATION

まえがき

教育・訓練機関における発達障害を有する者に対する配慮・支援の重要性が広く認識されつつある中で、当独立行政法人 高齢・障害・求職者雇用支援機構が運営するポリテクカレッジ（職業能力開発大学校、同短期大学校）及び職業能力開発総合大学校においても、発達障害を有する等により「訓練・学習等の進捗等に特別な配慮が必要な学生」への支援・対応のレベルアップが重要な課題となっています。

このような課題に対し、当機構では、ポリテクカレッジ等の職業能力開発業務と、障害者職業リハビリテーション業務（障害者職業リハビリテーションに関する調査研究、障害者の先導的な職業訓練を含む。）を併せ持つことのシナジー効果を追求しながらの取組を行ってきました。

この取組はまた、調査研究の視点から「訓練・学習の進捗等に配慮を要する学生に対する指導・支援に関する研究」と位置づけられており、本報告書はこの研究結果をとりまとめたものです。

本報告書の第Ⅰ部は今回のポリテクカレッジ等における取組の背景、内容、経過、論点、残された課題等についての調査研究報告書です。その中では、職業リハビリテーション分野以外の読者も想定して共通理解の基礎を据えるとともに、今回の取組の背景・意義等について広範な視点から総括し、より汎用性のある論点・課題の摘出等を行うため、発達障害の特徴やこれをめぐる制度の概観、対象者の年齢層が近い後期中等教育（高校等）及び高等教育（大学・短大等）等の状況の概観なども行っています。

第Ⅱ部には、これまでの取組の成果物である「訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生への支援・対応ガイド（実践編）」[抜粋]を掲載しています。ポリテクカレッジ等におけるこの取組の成果は、広く職業能力開発施設全般で参考になると考えられますが、後期中等教育や高等教育との相互的な参照等も期待されるものです。

2015年 3月

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

研究主幹 落合 淳一

【執筆担当者】

松本 安彦 障害者職業総合センター統括研究員（第Ⅰ部 調査研究報告書）

※ 第Ⅱ部の作成経過等については、第Ⅰ部第3章第2節・第3節参照。

【研究担当者（障害者職業センター）】

白兼俊貴 障害者支援部門統括研究員（平成24～25年度）

松本安彦 障害者支援部門統括研究員（平成26年度）

根本友之 障害者支援部門主任研究員（平成24～26年度）

望月葉子 障害者支援部門特別研究員（平成25～26年度）

若林 功 障害者支援部門研究員（平成24年度）

知名青子 障害者支援部門研究員（平成24年度）

目 次

まえがき	1
目 次	3
第Ⅰ部 調査研究報告書	6
概 要	7
第1章 「特別な配慮が必要な学生等」及び関連制度の状況－共通理解のために－	16
第1節 「発達障害」の理解のために	16
1 発達障害とその特性	16
2 発達障害の特性を踏まえた対処の必要性	26
第2節 「発達障害」に関する制度の経緯・現状・見通し	29
1 発達障害者支援法—「発達障害」の定義と「発達障害者支援」の導入—	29
2 特別支援教育—知的な遅れのない発達障害者等に対する“inclusive”な支援—	31
3 障害者差別解消法—障害者差別解消と合理的配慮—	32
4 改正障害者雇用促進法—法定雇用率への発達障害者を含む精神障害者の本格的算入など—	34
第2章 教育・訓練分野における「特別な配慮が必要な学生等」に係る支援・対応の状況等	37
第1節 教育・訓練分野における公共職業能力開発施設の職業訓練の位置づけ—高齢・障害・求職者雇用支援機構における職業能力開発業務—	37
1 我が国の教育・訓練システムにおける職業能力開発施設の職業訓練の位置づけ	37
2 高齢・障害・求職者雇用支援機構におけるポリテクカレッジなどの業務について	38
第2節 学校教育における「特別な配慮が必要な学生・生徒」に対する支援・対応の状況	41
1 発達障害等により特別な配慮が必要な学生・生徒の状況	41
2 発達障害等により特別な配慮が必要な学生・生徒に対する支援の状況・課題	45
3 発達障害等により特別な配慮が必要な学生・生徒に対する支援の体制	56
第3節 職業リハビリテーションセンターにおける発達障害を有する者に対する職業訓練の取組	63
第3章 ポリテクカレッジ等における今回の取組内容、収集事例の概要等について	65
第1節 ポリテクカレッジ等における特別な配慮が必要な学生への対応等の現状	65
1 ポリテクカレッジ等における特別な配慮が必要な学生の状況	66
2 ポリテクカレッジ等が有する課題	66

3 ポリテクカレッジ等における新たな取組.....	68
4 「特別な配慮が必要な学生等への支援・対応ガイド」（基礎編）について	69
第2節 今回の取組の課題認識・方法.....	71
1 課題認識.....	71
2 方 法.....	71
第3節 今回の取組の経過とモデル校の選定等	72
1 今回の取組の経過等.....	72
2 モデル校の選定等	75
第4節 今回の取組におけるモデル校ケース会議で収集した事例の概要等	77
1 収集・整理した事例の概要.....	77
2 モデル校の指導・支援担当者の意見等	84
第5節 「訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生への支援・対応ガイド（実践編）」の作成	86
第4章 論点と課題.....	88
第1節 「特別な配慮が必要な学生等」に対する教育・訓練機関における支援・対応に関する論点	88
1 「特別な配慮が必要な学生」という対象設定について	88
2 発達障害の「気付き」・「受容」・「診断」・「障害者手帳」・「オープン・クローズ」をめぐって	90
3 発達障害者に対するアセスメントと配慮・支援実施のサイクルについて	95
4 「集団的な指導」と「個別的な配慮・支援」の調和、「グループ作業」について	97
5 教育・訓練機関における組織体制・研修等について	98
6 制度改正の影響について	102
第2節 今回の取組の成果と残された課題.....	104
1 今回の取組の成果	104
2 残された課題.....	105
(1) ポリテクカレッジ等における更なる取組と各種の教育・訓練機関間の相互参照等	105
(2) 障害に関する専門機関の課題 —特別の配慮が必要な学生等への支援・対応上の課題を抱える機関に対する地域での間接支援(バックアップ・ネットワークの充実)—	106

【資料編】	108
○ 関係法令	109
発達障害者支援法.....	109
障害者の権利に関する条約.....	111
学校教育法.....	116
障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律	117
障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律	117
精神保健及び精神障害者福祉に関する法律	119
独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構法	120
障害者の雇用の促進等に関する法律	121
職業能力開発促進法.....	124
○ 関係通知	126
特別支援教育の推進について（通知）	126
○ 関係報告等.....	132
障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第一次まとめ）（平成24年12月21日 文部科学省）より	132
改正障害者雇用促進法に基づく差別禁止・合理的配慮の提供の指針の在り方に関する研究会報告書 （平成26年6月6日 改正障害者雇用促進法に基づく差別禁止・合理的配慮の提供の指針の在り方に関する研究会）より	141
大学・短期大学・高等専門学校・専門学校におけるキャリアガイダンスと就職支援の方法—就職課・キャリアセンターに対する調査結果—（JILPT調査シリーズNo.116、2014年3月 独立行政法人 労働政策研究・研修機構）より	146
発達障害者に対する職業訓練の実践研究会報告書～本訓練から就職支援・フォローアップ～（平成20年3月、独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構）より	149
障害のある子どもへの一貫した支援システムに関する研究—後期中等教育における発達障害への支援を中心として—（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 平成20～21年度研究成果報告書 平成22年3月）より	156
第Ⅱ部 「訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生への支援・対応ガイド（実践編）」 [抜粋]	163

第Ⅰ部 調査研究報告書

概 要

1 本報告書の目的と構成

- ・ 本調査研究報告書の目的は、独立行政法人 高齢・障害・求職者雇用支援機構が運営するポリテクカレッジ（職業能力開発大学校、同短期大学校）及び職業能力開発総合大学校における、発達障害を有する等により「特別な配慮が必要な学生」への支援・対応のレベルアップを図る取組について、その経緯、内容、意義等を中間的に総括するとともに、これら学生等に対する配慮・支援に関する論点・課題の抽出等を行うことにある。
- ・ 本報告書のとりまとめに際しては、職業リハビリテーション分野以外の読者（職業能力開発業務従事者など）も想定して共通理解の基礎を据えるとともに、ポリテクカレッジ等における今回の取組の背景、意義等について広範な視点から総括し、より汎用性のある論点・課題の摘出等を行うため、第4章第1節「『特別な配慮が必要な学生等』に対する教育・訓練機関における支援・対応に関する論点」及び第2節「今回の取組の成果と残された課題」に至る前段として次のとおり章・節を配した。
 - ① ポリテクカレッジ等における今回の取組において、対象者である「特別な配慮が必要な学生」は、「発達障害及び発達障害の可能性を想起させる等特別な配慮が必要な学生」とされている。また、「特別な配慮」は対象者の有する障害の特性に応じて行われる必要がある。このため、発達障害の定義・分類、特性、及び障害特性を踏まえた対応の必要性等について概観した（第1章第1節）。
 - ② 発達障害者に対する支援は、近年、教育や雇用の分野を含めて制度的な充実が図られており、本人・家族等の選択・行動や教育・訓練の現場における支援・対応にも大きな影響を及ぼしている。このため、発達障害に関する支援等制度の状況についても概観した（第1章第2節）。
 - ③ ポリテクカレッジ等における、発達障害（の可能性）を有する等により「特別な配慮が必要な学生」への支援・対応のレベルアップを図る取組は、同機構が、ポリテクカレッジ等の職業能力開発業務と、障害者職業リハビリテーション業務（障害者職業リハビリテーションに関する調査研究、障害者の先導的な職業訓練を含む。）を併せ持つことのシナジー効果を追求しながら実施してきたものである。このため、ポリテクカレッジ等の我が国の教育・訓練システムにおける位置づけについて概観するとともに、同機構の関連業務について概観した（第2章第1節）。
 - ④ 発達障害（の可能性）を有する等により「特別な配慮が必要な学生等」は広範な教育・訓練機関に在籍しており、それぞれの機関で配慮・支援等の取組が進められている。このため、教育・訓練機関間の相互参照の視点を取り入れ、対象者の年齢層が近い後期中等教育（高校等）及び高等教育（大学・短大等）を中心に、発達障害等により特別な配慮が必要な学生・生徒の状況、これら学生・生徒に対する支援の状況や課題、その体制等について、各種の報告、調査結果等から概観した（第2章第2節）。
 - ⑤ 教育分野に特別支援に特化した学校があるように、職業能力開発の分野においては障害者職業能力開発校が存在する。このうち2校は広域障害者職業センターと併設されて「職業リハビリテーションセンター」として運営されており、全国の広範な地域から、発達障害者を含む職業訓練上特別な支援を要する障害者を積極的に受け入れ、先導的な職業訓練を実施しつつ、そのノウハウの蓄積提供を行っているので、この状況も参照した（第2章第3節）。
 - ⑥ ポリテクカレッジ等における発達障害（の可能性）を有する等により「特別な配慮が必要な学生」の状

況と、これに対する支援・対応の状況・課題を整理するとともに（第3章第1節）、同機構内に関連業務の担当者からなる「研究プロジェクト実施委員会」を設置し、「モデル校」を指定して支援・対応ノウハウの収集・整理・とりまとめ等を行った今回の取組について、課題認識、方法、経過等を整理し（第3章第2節・第3節）、さらにモデル校におけるケース会議で収集した事例やモデル校の指導・支援担当者の意見等を整理した上で（第3章第4節）、今回の取組の成果物として作成された「訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生への支援・対応ガイド（実践編）」（第II部に抜粋を掲載）について紹介した（第3章第5節）。

- ・ 第4章では、第3章までに概観し、または整理した内容から、発達障害（の可能性）を有する等により「特別な配慮が必要な学生等」に対する教育・訓練機関における支援・対応に関する論点の抽出・整理を行い（第4章第1節）、今回の取組の成果と残された課題について整理した（第4章第2節）。

2 ポリテクカレッジ等における今回の取組内容等

（1）背景

- ・ 近年、教育・雇用の分野においては、発達障害を有する等により特別な配慮が必要な者への支援・対応の充実が図られている。

平成17年4月からは「学校教育における発達障害者への支援、発達障害者の就労の支援、発達障害者支援センターの指定等について定める」こと等を目的とした「発達障害者支援法」が施行された。また、19年4月には文部科学省から「これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるもの」である「特別支援教育」の推進についての通知が発出され、そこでは、特別支援教育を「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る」とする理念が盛り込まれている。

25年には「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が制定され、28年4月から行政機関や事業者に対して差別禁止とともに合理的配慮提供に関する義務（事業者は努力義務）が課されることになっている。また、同じく25年には「障害者の雇用の促進等に関する法律（障害者雇用促進法）」が改正されて、雇用の分野における差別禁止や合理的配慮提供義務が定められる（28年4月施行）とともに、30年4月から発達障害者を含む精神障害者を雇用率制度の中に本格的に含めることとされた。

（2）取組の趣旨・目的・概要

- ・ このような中で、独立行政法人 高齢・障害・求職者雇用支援機構が運営するポリテクカレッジ（職業能力開発大学校、同短期大学校）及び職業能力開発総合大学校においても、通常の学校と同様に、発達障害を有する等により「訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生」への支援・対応が重要な課題となっている。

今回のポリテクカレッジ等における取組は、高卒者等を対象とする公共職業能力開発施設において、これら学生に対する支援・対応のレベルアップを図るものであり、同機構が職業能力開発業務と、障害者職業リハビリテーション業務を併せ持つことのシナジー効果を発揮しつつ、さらに、その成果を機構外の訓練・教育機関に波及することも目指して行われているものである。

この取組のアウトラインは次のとおりである。

- ① 平成 22 年度以降に同機構本部が実施している「発達障害の可能性のある学生等への対応等に係る実態調査」と 23 年度に職業能力開発総合大学校が中心となって作成したポリテクカレッジ等向けの「特別な配慮が必要な学生等への支援・対応ガイド」（基礎編）をベースにして、
- ② 24 年度から同機構内の障害者職業総合センター、公共職業訓練部、国立職業リハビリテーションセンター、国立吉備高原職業リハビリテーションセンター、職業能力開発総合大学校基盤整備センターからなる研究プロジェクト実施委員会を設置するとともに、ポリテクカレッジのモデル校（4 校）を選定し、
- ③ プロジェクト会議メンバー等も参加したモデル校でのケース会議を開催して、モデル校の事例・ノウハウや研究プロジェクト実施委員会に参考した機関内の各組織のノウハウを集約しつつ、
- ④ 26 年度に、ポリテクカレッジ等向けの「訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生への支援・対応ガイド（実践編）」を作成し、全国のポリテクカレッジに配付する。
- ・ なお、このポリテクカレッジ等における取組の成果は、教育・訓練分野全体における支援・対応のレベルアップに資することも期待される。

3 「特別な配慮が必要な学生等」に対する教育・訓練機関における支援・対応に関する論点

発達障害の特徴や関連制度の概観、教育・訓練分野における支援・対応状況の概観、ポリテクカレッジ等における現状・課題等を踏まえ、発達障害（の可能性）を有する等により「特別な配慮が必要な学生等」に対する教育・訓練機関における支援・対応に関し、次のように論点を整理した。

（1）発達障害の「気付き」・「受容」・「診断」・「障害者手帳取得」・「オープン・クローズ」をめぐって

- ・ 「発達障害」は、原因が不明なうえに「わかりにくい」障害である。このため、本人・家族は、学業・社会生活・職業生活等の中で独力では越えがたいハードルに遭遇するまでは顕著な「困り感」を感じてこなかった場合も多い。また、「困り感」があっても発達障害が存在する可能性に関する「気付き」を持たない場合もあれば、「気付き」がありつつ心理的抵抗感が大きくて障害の可能性を「受容」できずに診断に至らない場合や、受診することのメリットを感じないため診断に至らない場合など、様々なケースが生じている。すなわち、発達障害の場合は、「診断はないが、発達障害の可能性を想起させる者」という領域が幅広く存在することになる。
- ・ しかしながら、障害の専門家としての知識や診断ノウハウを持たない教育・訓練機関の立場で、個々人の行動等に現れた特性を「発達障害」のような「わかりにくい障害」の存在と輕々に結びつけることは厳に戒められるべきである。また、「診断」を受けるかどうかは、（深刻な自傷等の恐れがある場合はさておき）あくまで本人（保護者）の選択に委ねられるべきである。
- ・ このような中で、発達障害に関する支援・対応の分岐となっているのは、まず本人・家族の側に「困り感」があるかどうか、そして障害の可能性に関する「気付き」・「受容」があるかどうかである。これらがある場合、教育・訓練機関の側では、将来的な社会生活や職業生活上のメリットを見越しつつ、「診断」を受けるかどうかをはじめとする種々の選択や教育・訓練上の対応について、これら当事者とともに考え、対応することができる。また、「診断」がある場合には、それを前提にした配慮や支援を、本人・家族の納得を得つつ、共同的な作業として進めることもできる。

- しかし、本人・家族の側に障害の「気付き」・「受容」はないが、教育・訓練機関の側で本人の課題が発達障害に起因する可能性についての「気付き」を持ち、障害が存在する可能性を考慮しての対応が必要である（それがなければ訓練・学習の進捗や就職活動等に支障が生じたり、心的ストレスから二次障害としての不安・抑うつ等を発症したり、不登校・ひきこもり等につながる危険がある）と判断される場合もある。そのようなときには、「レッテル貼り」になることを避けつつ、本人・家族との信頼関係に配慮しながら、種々の配慮や対応を行うことが必要になってくる。
- このような複雑な状況の中で、ポリテクカレッジ等においては、個々人の特性に対応した適切な配慮・支援を実施するため、次のような課題・葛藤を抱えつつ、手探りで対応を行いながら具体的ノウハウを蓄積している現状がある。
 - 行動等に現れたどのような特性を、「発達障害」が存在する可能性と結びつけるべきか、その「気付き」のヒントはどこにあるか、また、「気付き」から「発達障害が存在する可能性あり」との判断に至るための実態把握（観察、本人面談、家族面談、出身校からの情報収集）はどのように行ったらよいか。
 - 「発達障害が存在する可能性あり」との判断に至った場合、本人を医療機関等の専門機関の相談・検査・受診に誘導すべき（できる）時はどういうときか、また、それが望ましいと判断した場合に、どのように本人・家族に伝えたらいいか。
 - 「発達障害」の場合、就職活動の開始等に伴い求められる認知・行動のレベルが上がることで、「障害」に伴う課題が顕在化する場合も多い。また、就職活動や職業生活に際しては、「診断」や「障害者手帳」に伴う各種制度上の支援のメリット（デメリット）も明確化していく。こうした中で、就職活動や職業生活を見越した本人・家族への働きかけや配慮をどのようにしていくか。
 - 「発達障害」の存在の可能性を考慮する必要があるものの、本人・家族が「困り感」を持っていない場合、（本人・家族の混乱・反発等の可能性を考慮すると）専門機関での相談・検査・受診は時期尚早と考えられる場合、専門機関の利用を本人・家族が望まない場合などにおいて、当面どのような配慮・支援を行うことが適切か。
 - 専門機関での相談・検査・受診等によって、「発達障害」の存在（の可能性）が確認された場合には、具体的にどのような配慮・支援を行う必要があるか。
 - 「発達障害」の診断がなされた場合であっても、本人・家族が望まない等により「発達障害」をオープンにすることはできないか又はオープンにすることが不適当なケースは多く存在する。しかし、特段の理由説明なく集団指導の中で個別の配慮・支援が突出してくると、周囲のクラスメート等が「特別扱い」に反発する可能性もある。これを踏まえ、どのように周囲のクラスメート等への配慮を行って必要な支援を行う環境を整えるか。
 - 就職について具体的に検討する段階や就職準備の段階において、障害の「オープン・クローズ」の選択肢も考慮しつつ、どのように本人・家族と話し合うか。

(2) 発達障害者に対するアセスメントと配慮・支援実施のサイクルについて

- 「発達障害」は、現段階では、原因不明であって「原因治療」ができない脳機能の障害とされている。また、「発達障害」は個々人によってその現れ方が非常に多様である。したがって、教育・訓練機関が、ある学生等について「発達障害」であることを把握したり、その可能性に関する「気付き」を持った場合、配慮・支援に当たっては、障害に伴う認知・行動特性自体を改善するのではなく、個々人の認知・行動の特性を具体的に把握（アセスメント）し、その特徴に応じて必要な部分を「補完」する手段を用いたり「環

境調整」を行い、これらで対処しきれない部分を「回避」することが原則になる。これは、「発達障害」としての「診断」の有無にかかわらない。

- ・ また、発達障害（の可能性）のある者に対する配慮・支援を進める際には、本人・家族の「困り感」を確認しつつ、それに対処することを基本とする必要があるが、配慮・支援の効果の有無・程度は、本人がこれに納得し、効果あるものにしようと努力するかどうかにもよるであろう。

したがって、発達障害者に対するアセスメントと配慮・支援に際しては、

- ① 本人・家族の「困り感」とその原因となっている「課題」を整理すること
- ② 「困り感」を解消する方向での「補完的手段」や「環境調整」等を工夫し実施すること
- ③ それらによる改善状況を踏まえて対応を再検討すること
- ④ さらに手直しした内容を実行すること

という一連のサイクルを、本人と支援・対応側との信頼関係に基づく共同作業として継続的に実施していくことが重要になると考えられる。

このようなサイクルは、「できないこと」、「苦手なこと」、「うまくできない理由」、「うまくできるための条件」等を明確にしてその人に合った補完的手段や環境調整のポイントを探るサイクルであるとともに、「長所」・「得意なこと」を含めた個々人の認知・行動特性に関してより幅広いアセスメントを行い、特性・適性に関する理解を深めるプロセスにもなる。

（3）「集団的な指導」と「個別的な配慮・支援」の調和、「グループ作業」について

- ・ 発達障害（の可能性）のある者は通常の教育・訓練対象者に比べて、より個別性の強い、内容・程度も多様な配慮・支援を必要としている。
- ・ 通常の教育・訓練機関は「集団的な指導」を基本としつつ、その中で「個別的な配慮や支援」も行われているというのが一般的な姿であり、これらが調和して行われることで、教育・訓練効果と経済性の両面を追及していると考えられる。そのような場において、発達障害（の可能性）のある者の存在を前提とした「集団的指導」と「個別的な配慮・支援」の調和を実現するためには、教職員や指導員のノウハウ、施設内の体制をはじめ多くの課題が生じてくる。
- ・ 初等・中等教育における「特別支援教育」は、「集団的な指導」を基本とする通常校において特定の者（知的な遅れのない発達障害者など）に対する「個別的な指導・支援」を行うことを目的としたものと見ることができるが、今回の取組の対象となったポリテクカレッジ等の職業訓練機関や、特別支援教育の対象外となっている大学等の高等教育機関においても、それらの特性に応じつつ、「発達障害」やその可能性のある者の存在を前提とした「集団的指導」と「個別的な配慮・支援」の調和の再構築が求められている。
- ・ また、グループで協調して何等かの作業を行ったり、成果物を仕上げるような「グループワーク」の場面は、発達障害者に特化した訓練においてチームワークやコミュニケーションの訓練として積極的に位置づけられているケースもある一方で、発達障害（の可能性）を有する学生等にとって課題・困難が生じやすい場面にもなっている。とりわけポリテクカレッジは、職業と直結したその訓練目的から「グループ作業」場面の比重がもともと高いため、その傾向が顕著に現れている。

（4）教育・訓練機関における組織体制・研修等について

- ・ 教育・訓練機関において発達障害など特別な配慮が必要な者に対する配慮・支援を行うための体制（組織体制・研修等）に関する論点としては、次のようなものがある。

① 系統的対応の必要性と方法

教育・訓練機関で発達障害やその可能性のある者に配慮・支援を行う際、個々人の特性に応じた適切で系統的な対応が行われなかつた場合には、学業・訓練等の進捗にとってのマイナスのみでなく、不適切な方向での努力や周囲とのあつき・緊張による二次障害（不安、抑うつ、自尊感情の低下等）の恐れが生じるが、他方、支援・対応する側でも、個々の教職員・指導員がそれぞれに孤立した状態の中でどのような対応を行つたらよいか悩むことになる。

このため、まず、広く教職員・指導員の間で発達障害の特性とその対応に関する基礎的な認識を共有することが必要であり、そのための研修が重要となる。

研修に関しては、既に多くの教育・訓練機関において取組が進められているが、その状況は必ずしも一様ではない。たとえば通常の教育機関に関しては、学校の対象年齢が上がるほど特別支援教育に関する教員研修の受講済率が低くなつており、大学等の高等教育機関においてはさらに教職員研修等の実施状況は低調である。ポリテクカレッジにおいては、「特別な配慮が必要な学生等への支援・対応ガイド」（基礎編）が配付された際、これに基づく研修が行われたほか、さらに踏み込んだ内容の研修・學習の取組事例がいくつか報告されている。

また、個別の対応が担任任せになつたり、当該対象者に関する教職員・指導員の間で足並みが揃わないということにならないよう、関係する教職員・指導員等の間で当該対象者の特性・抱える問題・対応の留意点等について、関連情報を集約したうえで共通認識を持つための校内システム（たとえば、「ケース会議」のような場、システム化された記録・引き継ぎ等）が必要である。

② キーパーソン等の必要性と配置・養成

今回の取組においても、ポリテクカレッジ内のキーパーソンの存在の重要性を指摘する声があつたように、教育・訓練機関において、ある新規性を持つ課題に対して、すべての教職員・指導員が一定の共通知識を基に認識・対処方針の共有化を図りつつ、かつ個々のケースに対しても緊密な情報交換を行いながら対応していくためには、これら活動やその場づくりの中心を担うキーパーソン等の役割が重要になると言える。このようなキーパーソン等は同時に、校内の各教職員・指導員からの相談に応じることや、外部機関との連携における中心として機能することも期待される。「特別支援教育」における「特別支援教育コーディネーター」の学校内での指名はこのキーパーソンの典型例と言える。

ただし、特に規模の大きい施設等においては、このようなキーパーソンが校内に一人存在するだけでは、負担が集中し機能が不十分になる恐れがある。このため、キーパーソンやその補助者を（学年やコースごとに）複数設置する方法もあると思われる。

なお、大学等においては、「コミュニケーションにかかわる問題」や「困りごと」を抱える学生に対する専門的な「支援室」や「支援センター」が中核となった学内ネットワークを構築し、発達障害（の可能性）を有する学生に対する支援を進めているケースもある。「必要に応じ、障害学生の支援を専門に行う担当部署の設置及び適切な人的配置」を行うことを提言している文部科学省の検討会報告もある。

（5）制度改正の影響について

- 「わかりにくい」障害である発達障害の場合、障害を「受容」し、「診断」・「障害者手帳取得」を選択することには心理的抵抗感が大きいとされるが、その中で、「困り感」と並んでこれら抵抗感に拮抗し、支援に導く要因になると考えられるのが、「診断」・「障害者手帳」等に伴つて生ずる支援制度のメリット（相談・

支援機関の利用、差別禁止・合理的配慮義務、障害者雇用制度（雇用率制度、雇用支援制度）、障害者手帳制度等）である。これら支援制度のうち、今後特に、本人・家族や教育・訓練現場、事業所等の行動に一定のインパクトを与えることが見込まれるのは、合理的配慮の（努力）義務化（平成28年4月施行）と発達障害者を含む精神障害者の雇用率への本格的算入（平成30年4月施行）である。

- ・これらの今後施行される制度改正の影響により、教育・訓練機関においても、早期から発達障害の診断を受け、教育・訓練場面における「合理的配慮」を求めるケースが増加する可能性がある（教育・訓練機関側が、求められる以前から一定の合理的配慮を行うようになることも想定される）。また、発達障害者を含む精神障害者数の算入に伴って障害者の法定雇用率がアップしていく影響で、早期から発達障害の診断を受けて精神障害者保健福祉手帳を取得し、就職活動に備えるケースが増加する可能性がある。また、これらの制度的支援を得ようとする中で、障害をより広い範囲で「オープン」にすることを受け入れるケースも増加するものと考えられる。
- ・しかし、他方で、本人・家族の障害の「受容」、「受診」や「特別扱い」への抵抗感の原因となる発達障害の「わかりにくさ」自体は変化しない。このため、合理的配慮や雇用支援に関する制度が手厚くなることは、本人・家族の障害受容・受診・手帳取得等をめぐる葛藤がさらに深刻になり、相談ニーズ等が高まることにつながる可能性がある。

4 今回の取組の成果と残された課題

（1）今回の取組の成果

- ・発達障害の場合、障害特性の多様性やわかりにくさもあって、教育・訓練のそれぞれの現場で日頃接している教職員・指導員が、個々の対象者の特性と現場の状況に応じた配慮・支援を行おうと努力し、その中で生み出された実践的な知見・ノウハウを蓄積することが極めて重要である。さらに、これらは、同種の現場のみでなく、一定の類似性を持つ他の現場における対応のヒントを豊富に含んでいる可能性もある。
- ・今回のポリテクカレッジ等における取組においては、発達障害（の可能性）を有する者など「特別な配慮が必要な学生」への支援・対応のレベルアップのため、「研究プロジェクト委員会」や「ケース会議」を開催しつつ、モデル校の実事例・ノウハウや機構内各組織のノウハウを集約し、現場向けのガイド（「訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生への支援・対応ガイド」（実践編））を作成した。
- ・このガイドはポリテクカレッジという教育・訓練の実践現場の状況に即しつつ、共有可能な実践ノウハウを可能な限り多面的な角度からとりまとめたものであり、「現場性」・「実践性」と「共有性」を兼ね備えた教職員・指導員向けのガイドとして、類似の課題を抱える教育・訓練機関の中でも一定の評価に値する成果物であると考えられる。
- ・この成果物は、全国のポリテクカレッジに送付され、ポリテクカレッジ全体における特別な配慮が必要な学生に対する支援・対応のレベルアップの推進に寄与すると考えられるが、同時にその主要部分は公表されて他の教育・訓練機関も参照できるようになる。このことは、ポリテクカレッジ（高卒者対象）等におけるノウハウと、学校教育（特に対象者の年齢層が近い後期中等教育（高校等）及び高等教育（大学・短大等））における支援・対応のノウハウとの相互参照により、特別な配慮が必要な学生等への支援・対応に関する教育・訓練分野全体のレベルアップを図るための足がかりとしての意義も有していると考えられる。

- なお、「研究プロジェクト実施委員会」やモデル校での「ケース会議」には、同機構が運営する障害者専門機関（障害者職業総合センター、職業リハビリテーションセンター、地域障害者職業センター）等が参加することで、より効果的な事例・ノウハウの収集・整理を行うとともに、モデル校の知識・ノウハウのレベルアップを図ったが、このことは、単に同機構内のシナジー効果の発揮という観点から評価されるのみでなく、地域の障害者支援の専門機関による地域の教育・訓練機関に対する間接支援の意義を示唆していると考えられる（次項（2）の②参照）。

（2）残された課題

① ポリテクカレッジ等における更なる取組と各種の教育・訓練機関間の相互参照等

- 発達障害に伴って特別な配慮が必要な学生等に対する配慮・支援については、各教育・訓練機関が、発達障害等に関する知識を取得するとともに実践における様々な工夫を行うことによって、その在籍者に対する配慮・支援を推進することが最も重要である。しかしながら、これら通常の教育・訓練機関が独力で、かつ迅速にこれらの知識・ノウハウを高めることには困難が伴う。このため、同種の施設間の相互参照を推進することの必要性が十分認識される必要がある。
- 今回、4校のモデル校の事例・ノウハウ等を「実践編」にとりまとめて全国のポリテクカレッジに発信することで、全国のポリテクカレッジがこれをどのように有効に活用して、特別な配慮を必要とする学生に対する支援・対応のレベルアップを図るかがまず問われることになる。それと同時に、今後、全国のポリテクカレッジの参加による広範囲な事例・ノウハウの相互交流や相互参照を行うことも期待され、その過程では、「支援・対応ガイド」もさらにレベルアップしたものに改訂されていくことが期待される。
- また、ポリテクカレッジ等と他の職業能力開発施設との相互交流・相互参照や、類似の立場にある教育機関との相互交流・相互参照の推進も課題である。発達障害等により特別な配慮が必要な者に対する教育・訓練機関における支援・対応は、ノウハウ面でも体制面でも、未だ形成・確立の途上にある。今後とも各機関がそれぞれに自助努力を行いつつ、相互の交流・参照をさらに推進することで、教育・訓練機関全体の支援・対応のレベルアップがより迅速に進むことが期待される。
- さらに、ポリテクカレッジは実際の職業現場に直結する職業訓練を実施する機関である。このためポリテクカレッジ等における特別な配慮が必要な学生等に係る取組ノウハウを蓄積することで、職業の現場における配慮・支援の参考とすることもまた、残された課題の一つと言えよう。

② 障害に関する専門機関の課題 —特別の配慮が必要な学生等への支援・対応上の課題を抱える機関に対する地域での間接支援（バックアップ・ネットワークの充実）—

- 発達障害のような多様でわかりにくい障害に対応するためには、①で述べたように、障害（の可能性）を有する者が在籍するすべての教育・訓練機関における自助努力や相互交流・相互参照が重要であるが、これを前提に障害に関する専門機関による通常の教育・訓練機関に対する間接支援の重要性についても指摘しておきたい。
- 今回の取組において、ポリテクカレッジにおける障害に関する専門機関との一層の連携を期待する声は大きかった。高校・大学等の状況を見ても、障害等に関する教職員に対する研修・啓発が十分に行き渡つておらず、研修・アドバイスに関する外部機関からの支援を求める声もあった。
- 現状においても、ポリテクカレッジを含め、障害を有する在籍学生等に対して直接支援を行っている教育・訓練機関は、必要な際に、専門機関の相談・検査・評価・診断等の機能を活用しており、その意味で、

発達障害者支援センター、児童相談所、医療機関、地域・広域障害者職業センター等の発達障害等に関する専門機関は、それぞれの特徴を生かしつつ地域において通常の教育・訓練機関等のための「バックアップ・ネットワーク」を構成していると見ることができる。

しかしながら、これらの専門機関は、それぞれが持つ障害者に対する直接支援機能を通して教育・訓練機関をバックアップしているのが通常であり、教育・訓練機関の教職員等に対する研修の実施（講師としての校内研修等への参加を含む。）やアドバイス（個別ケースへのアドバイスを含む。）等の間接支援の役割については、必ずしも明確に位置づけられているわけではない。

- ・ 発達障害（の可能性）を有する学生等への支援・対応上の課題を抱える教育・訓練機関における専門的立場からの間接支援を求めるニーズにかんがみると、これら障害に関する専門機関については、通常の教育・訓練機関等に対する間接支援機能が可能な限り明確になるよう位置づけ、その充実を図っていくことについて検討がなされる必要があると考えられる。また、そのためには、専門機関における更なるスタッフの資質向上や、教育・訓練機関との相互理解の向上等が必要である。
- ・ 「地域障害者職業センター」及び「広域障害者職業センター」については、発達障害（の可能性）を有する学生・生徒が在籍中から就職活動やその準備を行うことになる高等学校・大学・短大や職業能力開発施設などとの連携のあり方に関し、今後予定されている障害者雇用促進法改正の施行による影響（前記3の(5)）等も踏まえた検討が必要となる。

第1章 「特別な配慮が必要な学生等」及び関連制度の状況－共通理解のために－

本報告書で取り上げる今回のポリテクカレッジ等における取組において、対象者である「特別な配慮が必要な学生」は、「発達障害及び発達障害の可能性を想起させる等特別な配慮が必要な学生」とされている。また、「特別な配慮」は対象者の有する障害の特性に応じて行われる必要がある。

「発達障害」については、平成17年の発達障害者支援法の施行等を契機として、その特性や関連用語等の認知度が高まっていると考えられるが、一般社会人におけるこれらの認知度の低さや教育分野の中でも高校や高等教育機関（大学等）における認知が遅れていることが指摘されている（高原・津田、2012）。

このため、本章においては、職業リハビリテーション分野以外の読者（職業能力開発業務従事者など）を想定して共通理解の基礎を据えること等も考慮し、法令・条約・文献等を参照しながら、まずは「発達障害」の定義・分類、特性、及び特性を踏まえた対応の必要性等について概観し、次に、発達障害をめぐる支援等制度の状況について見ていく。

なお、後述するように、発達障害と知的障害（知的発達の遅れ）は併存する場合があり、発達障害のある者の中には知的障害者として障害者支援の対象となっている者も多数存在するが、以下においては、知的障害を伴わない発達障害（者）を中心に記述していくこととする。

※ 今回のポリテクカレッジ等における取組の中心的な場となったモデル校（4校）での「ケース会議」においては、必ずしも発達障害（の可能性）のある者のみが取り上げられたわけではなく、精神障害の診断のある者や、単に指導上問題のある生徒も一部取り上げられた。しかしながら、これらについては事例も少なく、本報告書では特に焦点を当てないこととする。（第4章第1節の1参照）

※※ 本調査研究報告書においては「障害」や「障害者」を、このような漢字で表記しているが、これは現在の我が国の法令の表記に準拠したものであることを、最初にお断りしておきたい。

※※※ 本報告書では、「学生」及び「学生等」の表記が使い分けられている。本報告書で中心的な対象にしているポリテクカレッジ等及び本報告書で概観している大学・短大に関しては「学生」が適当であるのに対し、同じく概観している他の教育機関（高等学校等）については「生徒」が適当であるため、これらを一括して指す場合には「学生等」としている。

第1節 「発達障害」の理解のために

1 発達障害とその特性

本項では、「発達障害」の定義・分類・診断基準や、「発達障害」が持つ種々の特性について概観する。

（1）定義・分類・診断基準

- ・ 我が国における「発達障害」の定義に関しては、まず、発達障害者支援法第2条第1項の「この法律にお

いて発達障害とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」との定義が紹介されるのが一般的である。この定義は同法の施行令・施行規則によって補完され、結局「疾病及び関連保健問題の国際統計分類 第10版」(International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, ICD-10. 世界保健機関(WHO))の、「心理的発達の障害」及び「小児(児童)期及び青年期に通常発症する行動及び情緒の障害」に一致したものとなっている〔本項末の「参考」1参照〕。

このICD-10の分類では広範性発達障害(PDD)の下位分類として自閉症、アスペルガー症候群等を位置付けているが、ICD-10とともに世界的に広く活用されており最近(2013年5月)改訂された「精神疾患の診断・統計マニュアル 第5版」(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5. 米国精神医学会)では、ICD-10の「広範性発達障害(PDD)」にほぼ相当するものを「自閉症スペクトラム症/自閉症スペクトラム障害(ASD)と分類し、スペクトラム(連続体)的な障害と見る考え方から、その下位分類を廃止している。

※ 「広範性発達障害」(PDD)と「自閉症スペクトラム症/自閉症スペクトラム障害」(ASD)は、ICD-10とDSM-5という異なる分類体系に属しながら実質的にはほぼ重なり合っているので、以後これらを一括して表す場合には、「PDD(ASD)」と表記する。また「注意欠陥多動性障害」は「ADHD」と表記する。

※※ 本項末には「参考」2として、DSM-5の「自閉スペクトラム症/自閉症スペクトラム障害」(ASD)、「注意欠如・多動症/注意欠如・多動性障害」(ADHD)、「限局性学習症/限局性学習障害」(SLD)の診断基準を掲げた。

- ・ 発達障害者支援法における定義のように、我が国で「発達障害」として一括されている障害はいずれも「脳機能の障害」として理解されているが、その原因は不明であり、観察可能な認知・行動特性に基づき、ICDまたはDSMを診断基準として診断されるのが一般的である。これら障害の原因や発現メカニズムに関しては、認知・情報処理機能面、神経回路・伝達、脳の生理・発達面などから、仮説・所見が提出されている段階である。

発達障害はしばしば「わかりにくい」障害と言われるが、その「わかりにくさ」の原因是、以下で述べるように、スペクトラム的特性を持つものを含み、個々人によって症状が多様であり、他の障害と合併していることが稀ではない等の障害自体の性質による。しかしながら、国際的診断基準が2種類存在し、これらの改訂の際に研究の進展・知見の蓄積に伴って、分類方法や診断名・基準に手が加えられてきた経緯なども一因と言える(※)。

また、発達障害は原因治療ができず継続性が高い障害と言われているが、その中でもADHDや学習障害のように、成人になるにつれ、有病率が減少するとされているものもある(※※)。

※ これらの事情を、厚生労働省ホームページ中の政策レポート「発達障害の理解のために」では次のように表現している。「これらのタイプのうちどれにあたるのか、実際には障害の種類を明確に分けて診断することは大変難しいとされています。障害ごとの特徴が、それぞれ少しずつ重なり合っている場合も多いからです。また、年齢や環境により目立つ症状が違ってくるので、診断された時期により、診断名が異なることもあります。大事なことは、その人がどんなことができて、何が苦手なのか、どんな魅力があるのかといった『那人』に目を向けることです。そして、その人その人に合った支援があれば、だれもが自分らしく、生きていけるのです。」

※※ DSM-5では子ども及び成人の「有病率」についても記述されており、ASDについては「近年、米国及び米国以外の諸国において報告されている自閉スペクトラム症の頻度は人口の1%に及んでおり、子どもと成人のいずれのサンプルでも同様の値である」となっている。ADHDについては「人口調査によると、ほとんどの文化圏で、

子どもの約 5%及び成人の約 2.5%に注意欠陥・多動症が生じることが示されている」と、限局性学習障害については「読字、書字、および算数の学習領域にわたる限局性学習症の有病率は、異なる言語や文化にまたがる学齢期の子どもにおいて 5~15%である。成人における有病率は知られていないが、約 4%のようである」となっている。

ただし、同じく DSM-5 では、子どもと成人で有病率が異なる ADHD や限局性学習障害について、「注意欠陥・多動症をもつ人のほとんどは、青年期および成人期には運動性多動の症状は明らかでなくなるが、落ち着きのなさ、不注意、計画性のなさ、衝動性に伴う困難は持続する (ADHD)」、「限局性学習症は生涯持続するが、その経過や臨床表現は多様であり、その環境の課題要求水準、その人の学習困難の範囲および重症度、その人の学習能力、依存症、利用可能な支援制度および介入などの相互作用などによって変化する部分がある (限局性学習障害)」としている。

(2) 診断方法の特徴 ～個性と連続する障害（スペクトラム障害）を含むこと

上記のとおり発達障害の原因は明確になっていない。このため、医師の診断に際しても、観察可能な認知・行動の特性（当事者の過去の記憶や記録、検査結果等から把握可能な場合を含む）に関する ICD や DSM の定義・基準に基づき、また、診断補助ツール（本項末の「参考」 3 参照）も活用するなどして診断されているが、「障害」と「障害にまで至らない個性」との間に絶対的な境界線が引かれているものではない。

さらに最近改訂された DSM-5 で ASD において採用された「スペクトラム」（連続体）の概念は、「障害」と「障害に至らない個性」との連続性を積極的に認める方向をもつ。

長年にわたる自閉症研究の第一人者であり先日亡くなったローナ・ウィングは、自ら提唱した自閉症の「スペクトラム」概念について「こうした調査と臨床活動により見いだされたことは、社会的相互作用・コミュニケーション・想像力の発達の欠陥、それに必然的に伴う硬直した反復的な行動の連続体の仮説により、最もよく説明されます。・・・この連続体は、最重度の身体的・知的障害を持ち。数々の問題の一項目として社会性の欠陥のある人から、能力的・知的に最も高く、最も見えにくい形の社会性の欠陥を、唯一の能力障害としてもつ人にまで至ります。」(ウタ・フリス, 1996) と述べている。すなわち、ウィングが提唱した自閉症のスペクトラム概念は、診断基準や診断補助ツールのカットオフ値の内側にだけあるのではなく、ごく軽微な個性としてとらえられるものから、社会生活上の相当な困難をもたらすものまでの広範な連続体を意味している。

DSM-5 においては、ASD の「スペクトラム」の概念について、「機能的な障害が明らかとなる局面は、個々の特性や環境によって異なるであろう。主要な診断的特徴は発達期の間に明らかとなるが、治療的介入、代償、および現在受けている支援によって、少なくともいくつかの状況ではその困難が隠されているかもしれない。障害の徵候もまた、自閉症状の重症度、発達段階、暦年齢によって大きく変化するので、それゆえに、スペクトラムという単語で表現される」と述べている。

(3) 現れる症状が個々人によって非常に多様であること

ICD や DSM の定義・診断基準を見ると、たとえば PDD (ASD) については、社会的相互交流の障害、コミュニケーションの障害、常同行動・限局的な興味などに着目し、ADHD については、不注意、多動性・衝動性などに着目して作成されている (DSM-5 における診断基準については、本項末の「参考」 2 参照)。その一方で、これらの特性から派生していると考えられる具体的レベルの認知・行動も数多く存在し、それらの個々人における現れ方は非常に多様であるが、ICD や DSM などの診断基準では、派生的行動を例示することで診断の参考としている (※)。また、これら診断基準に用いられている特性との関連が明確でない特性

(むしろ他の障害分類に属する特性) がしばしば現れる（ただし必ず現れるわけではない）ことも指摘されている（※※）。

さらに、各障害の間で、次の（4）で述べる症状の合併も多く見られる。

なお、発達障害は、特に知的障害等と合併していない場合において、能力のアンバランス（できることとできないことの落差の大きさ）として現れるという面があり、「できること」が代償的に「できないこと」を隠している場合もある。DSM-5 では、ASD に関し「平均的あるいは高い知能を持つ人でも、能力のプロフィールにむらがある。知的及び適応機能の技能間の解離が大きいことが多い」、限局性学習障害に関し「能力のプロフィールにむらがあることが一般的である」と記述されている。

これらのことは、（2）で述べたスペクトラム的特性とあわせて、発達障害がしばしば「わかりにくい」障害であると言われる原因を構成している。

※ ICD-10 の多動性障害に関するガイドラインにおいては、「以下の随伴する特徴は、必ずしも必要ではないが、診断の確認に役立つ。社会的関係での抑制欠如、多少危険な状態でも向こう見ずであること、社会的規制に対する衝動的な軽視（他人の活動に干渉したり妨げたり、他人が質問を終わらないうちに答えたり、順番を待つののが困難だったりすること）などである。」と記述されている。

また、アスペルガー症候群についての豪州版スケール（ASAS）は小学校時代の子どもに見られるアスペルガー症候群の兆候を示す行動や能力の有無を確認するための項目として、「グループ遊びにおける暗黙のルールに関する理解のなさ／穏当を欠く行為や発言、相手の気持ちへの直感的な理解の欠如／他人が自分の考え方や経験・意見などを分かっているものと思い込んでいる傾向／普段とは違うことをしたり不都合なことに対処するときに普通以上に繰り返し確認する傾向／勝ち負けの争いに加わることに興味のない傾向／仲間からの社会的圧力に無感覚な傾向／言われたことを字義通りに受け取る傾向／口調における不自然さ（アクセント、一方調子）／目を合わせることが少ない傾向／話し方があまりに厳格だったり細かいことにこだわる傾向／会話をスムーズにつないでいくことについての問題／想像的遊びをしない傾向／毎日の決まりや予測が変化すると甚だしく気分を害する傾向／感覚過敏の傾向」などを挙げている。

※※ たとえば、ICD-10 の研究用診断基準の中では、「アスペルガー症候群」について、「運動の不器用さはよくある（ただし診断に必須ではない。）」との記述が見られ、同様に ICD-10 の「多動性障害」のガイドラインにおいては、「学習の障害と不器用さはきわめてしばしば見られ、これらが存在するときには、個別に（他の障害分類の診断基準において）記載されるべきであり、これらはこの多動性障害を実際に診断する際の基準の一部にはしてはならない。」との記述がある。

（4）症状の合併

発達障害は知的障害と合併しているケースがあり、発達障害をもつ者の中には知的障害者として障害者支援の対象となっている者も多数存在する（PDD の中では、そのような者以外が「アスペルガー症候群」や「高機能自閉症」と診断される傾向があった。）。

発達障害の中でも、たとえば、学習障害は ADHD 等の他の発達障害と合併している場合が多く、PDD (ASD) と特定の学習困難（読み書き及び計算）・発達性協調運動障害との合併もよく見られるとされている。また、PDD (ASD) では、ADHD 類似の症状を呈することは稀ではないとされている。ICD-10 や DSM-IV-TR では、PDD と ADHD の両方の診断が同時に成立する場合には、より重篤で社会生活上の困難が大きい前者が優先する（後者としては診断しない）こととされていたが、この取り扱いには批判もあったことから、DSM-5 では、重複診断を認めるようになっている。

(5) 個人特性と社会的環境の関係性の中での「障害」であること

たとえば DSM-5 の診断基準を見ると、ASD の場合「その症状は、社会的、職業的、または他の重要な領域における現在の機能に臨床的に意味のある障害を引き起こしている」ことを求めており、ADHD の場合「これらの症状が、社会的、学業的、または職業的機能を損なわせているまたはその質を低下させているという明確な証拠がある」こと、限局性学習障害の場合「学業または職業遂行行動、または日常生活活動に意味のある障害を引き起こしている」ことを求めている。これらのこととは、発達障害が、学業、社会生活・職業生活等との関連で何等かの支障や問題が生じることで初めて「障害」として認知される（個人の特性と社会との相互作用によって規定される）という性質を含んでいることを端的に示している（※）。

「発達障害」の場合、これまで述べたような障害としての「わかりにくさ」もあり、重要なライフイベント上の課題（たとえば進学、就職活動、就職等）を乗り越えるに際し大きな困難があることが明確になってはじめて、本人や周囲がその可能性に「気づき」を持つことも稀ではない（※※）。

また、本人・周囲が障害に関する「気づき」を持つ原因の一つとして、障害に関する知識の一般化という社会環境も大きく影響するが、このことは、最近における発達障害の診断の増加の一端を説明するものである（※※※）。

※ 「障害」を社会的な文脈で論ずる場合、個々人の持つ機能障害と、個人特性・社会的障壁間の相互作用から生ずる障害とが区別されて使用されることがある。英文においては、前者は “impairment”（損なわれている状態）、後者は “disability”（できない状態）と表現される。たとえば、次節の 3 でも紹介する「障害者の権利に関する条約（障害者権利条約）」の前文においては、「(e) 障害（disability）が発展する概念であることを認め、また、障害（disability）が、機能障害（impairments）を有する者とそれらの者に対する態度及び環境による障壁（barriers）との間の相互作用であって、これらの者が他の者との平等を基礎として社会に完全かつ効果的に参加することを妨げるものによって生ずることを認め、・・・全ての障害者（persons with disabilities）（より多くの支援を必要とする障害者を含む。）の人権を促進し、及び保護することが必要であることを認め、・・・」とある。また第 1 条（目的）では「障害者（persons with disabilities）には、長期的な身体的、精神的、知的又は感覚的な機能障害（impairments）であって、様々な障壁との相互作用により他の者との平等を基礎として社会に完全かつ効果的に参加することを妨げ得るものと有する者を含む。」とある。

発達障害を含む精神障害では、その障害が「見えにくい」ことから、他の障害に比べ、個々人の持つ機能障害（impairment）と、個人特性・社会的障壁の相互作用である障害（disability）とが融合的に考えられる素地がある。上記本文でも示したように DSM-5 では、診断基準自体の中に実際の社会生活・職業生活等における機能の障害（そこには当然、個人特性と社会的障壁との相互作用が強く影響してくる）が存在することを要件として組み込んでいるが、その理由について「多くの精神疾患について明確な生物学的マーカーまたは重症度の評価に有用な臨床尺度がないことから、診断基準に示された正常と病理症状の表現を完全に分けることはいまだできない。こうした情報の隔たりは、患者の症状の表れそれ自体（特に軽症者の場合）、本質的には病的とは考えにくく、“精神疾患”的診断が不適切と考えられる人に出会うかもしれない臨床場面においては、特に問題である。そのため、苦痛や能力低下を必要とする一般的な診断基準が各障害の閾値を定めるために使用されており、それは通常『その障害（disturbance）は、臨床的に意味のある苦痛（distress）または社会的、職業的、または他の重要な領域における機能の障害（impairment）を引き起こしている』という表現で書かれている」と述べている。なお、発達障害を含む精神的な障害の診断名においては、“disability”でも “impairment” でもなく “disorder”（調子を崩した状態）が使用されている。上記の引用文を見ても、精神医学の世界では特段の社会性を持った概念として “disability” を使用せず（DSM-5 ではむしろ、診断名である「知的能力障害」を “intellectual disability” としている。）、そ

の代わりに“impairment”を広義に使用しているようである。

本報告書では、以下においても、発達障害が、原因不明の脳機能の障害であることを前提としつつ、学業、社会生活・職業生活等との関連で何等かの支障や問題が生じることで初めて「障害」として認知される（個人の特性と社会との相互作用によって規定される）という性質を持っていることも念頭に置きながら、「発達障害」という言葉を使用することとする。

※※ DSM-5 では ASD の診断基準において「症状は発達早期に存在していなければならない」とした上で、「社会的要請が能力の限界を超えるまでは症状は完全に明らかにならないかも知れないし、その後の生活で学んだ対応の仕方によって隠されている場合もある」と注記している。

※※※ DSM-5 では、ASD について「その頻度の高まりは、閾値下の症例を含むようになった DSM-IV の診断基準の拡大、認知度の高まり、研究方法の違い、または自閉スペクトラム症の頻度の真的増加を反映しているもののかは不明なままである。」と記述され、ASD の「認知度の高まり」がその頻度の高まりにつながっている可能性を暗に認めている。

(6) 現段階で「原因治療」ができるものではないこと—補完的手段、環境調整や回避の必要性—

既に述べたように、発達障害に関しては、脳の機能障害であることまでは共通認識となっているものの原因は特定されておらず、現段階では原因自体を治療することはできない。このため、社会生活、職業生活や学業における支障をなるべく減らすために補完的な手段を活用したり、環境側の調整を行い、これらが十分な効果をあげることができないときは、支障が生じる課題をできるだけ避けることで対処するのが一般的である（次項「2 発達障害の特性を踏まえた対処の必要性」参照）。

ただし、これらの手段等は必ずしも意図的・意識的に行われているわけではなく、支援を受けつつ行われているとも限らない。ASD に関する DSM-5 の記述である「社会的要請が能力の限界を超えるまでは症状は完全に明らかにならないかも知れないし、その後の生活で学んだ対応の仕方によって隠されている場合もある」は、無意識的に又は独力で、補完的な手段（対応の仕方）が行われている場合があることや、そのような努力が限界を迎える場合があることについても示唆している。

DSM-5 では、この他にも、ASD に関し「自閉スペクトラム症は変性疾患ではなく、生涯を通して学習や代償をし続けることが一般的である」、「人前でその困難さを隠すために代償的（※）な戦略や対処法を用いていることを多くの成人が報告しているが、社会的に受け入れられるように表面を取り繕うことのストレスや尽力に苦しんでいる」などの記述がある。また、限局性学習障害に関しては「証拠に基づいた介入を用いて、系統的、集中的で個別化された指導により、ある人では学習困難を改良または改善し、また他の人では代償的戦略の使用を促進し、それによって、介入なしでは不良となる転帰を改善させるかもしれない」との記述がある。

※ DSM-5 でしばしば使われている「代償（compensation）」という言葉は、障害された機能を他の機能や手段で埋め合わるという意味であると考えられる。したがって、「補完的手段」や「環境調整」についても、自覚的に又は周囲の支援を得て行う、代償的な戦略や対処法と言い替えることができよう。

※※ 関連する文献では、次のような早期介入に関する知見・努力も紹介されている。

- 金沢子どものこころの発達研究センター（2013）は、早期に介入して親の混乱を最低限に抑えるためのカウンセリングがなされるようになり、幼児のときから社会性獲得のための練習もされるようになってきていくことなどを紹介している。

- 千住（2014）は、発達のごく早期からの対処について、「自閉症などの発達障害についても、脳の可塑性の高い発達初期に見つけ、早くから支援や訓練を行うことにより、日常生活や学業、就労につながる技術をより効率よく身につけられる、と考えられています。・・・3歳にならないと診断がわからない子どもたちの、3歳以前の発達を調べる。診断を受ける3歳より前に「自閉症」につながる発達を見つける。さらに、診断を受ける前の子どもたちに早期支援を行い、それが子どもの発達や「自閉症」の診断にどのような変化を及ぼすか調べる。脳科学者や心理学者は、この困難な課題に、いくつかの方法を使って取り組んでいます。」と述べている。

（7）二次障害の存在

発達障害を有することに伴う周囲の環境（社会環境、学習環境、職場等）との軋轢、障害特性に対する無理解に起因する周囲の不適切な対応（否定的な評価、叱責、特性に適合しない努力のみの奨励等）などによって挫折感、疎外感、自己不全感やストレス・緊張が生じ、これが原因となって別の障害・症状が生ずることがしばしばある。これを二次障害と呼び、「自尊感情の低下」、「不安・抑うつ状態」、「秩序破壊的・挑発的行動」などの形をとることが知られている。発達障害に関する調査研究の中には、これらの結果引き起こされる「不登校」や「ひきこもり」等も二次障害としてとらえているものもある。

（8）「強み」としての障害、「多様性」としての障害

発達障害には、学習・職業においてマイナス面のみでなくプラス面があることも指摘されている。たとえば、アスペルガー症候群に関しては（興味のある）特定の事項に対する集中力や記憶に優れている場合があることがしばしば取り上げられてきた。過去に科学・芸術等の分野で大きな業績をあげた人物の中に発達障害の症状・徵候があつた者がいたことを指摘する者もいる。また、PDD(ASD)の特徴と「場の空気」に流されることによる集団的失敗への牽制効果との関連についても、考えを巡らすことができる。

発達障害については遺伝的要因の影響が指摘されることも多く、男女差の指摘もある（たとえば ASD については「女性よりも男性に4倍多く診断される」（DSM-5））が、人類という種（の遺伝子）の多様性を維持しておくことが、想定困難な将来の環境変化に対応していくために必要であることが指摘されることもある。

いずれにしても、障害者権利条約（前文）で述べられているように、「障害」（disability）とは機能障害を有する者とそれらの者に対する態度及び環境による障壁との相互作用から生ずるものであり、何が「障害」かは社会経済の変化や技術の発展に伴って変化しうるものであること等に留意する必要がある。

このようなこと也有って、「健常者」・「発達障害者」に相当する言葉として、「定型発達者」・「非定型発達者」という言葉が使われる場合がある。

〔参考〕

- 1 発達障害者支援法の「発達障害」の定義において含まれる「疾病及び関連保健問題の国際統計分類 第10版」（ICD-10）の分類
 - 心理的発達の障害： 会話及び言語の特異的発達障害、学習能力の特異的発達障害、運動機能の特異的発達障害、混合性特異的発達障害、広範性発達障害（自閉症、アスペルガー症候群等はこの中の下位カテゴリーとして含まれている。）、その他の心理的発達障害、詳細不明の心理的発達障害
 - 小児（児童）期及び青年期に通常発生する行動及び情緒の障害： 多動性障害、行為障害、行為及び情緒の

混合性障害、小児（児童）期に特異的に発症する情緒障害、小児（児童）期及び青年期に特異的に発症する社会的機能の障害、チック障害、小児（児童）期及び青年期に通常発症するその他の行動及び情緒の障害

※ 「精神疾患の診断・統計マニュアル 第5版」(DSM-5)における上記のICDの分類に相当する部分を試みに挙げると、次のものが含まれるであろう。

- ・ 神経発達症群/神経発達障害群のうち、コミュニケーション症群/コミュニケーション障害群、自閉スペクトラム症/自閉症スペクトラム障害、注意欠如・多動症/注意欠如・多動性障害、限局性学習症/限局性学習障害、運動症群/運動障害群、チック症群/チック障害群、他の神経発達症群/他の神経発達障害群

2 発達障害の診断基準

ここでは、参考として、発達障害を含む最新の国際的診断基準・分類である「精神疾患の診断・統計マニュアル第5版」(DSM-5)から、「自閉スペクトラム症/自閉症スペクトラム障害」、「注意欠如・多動症/注意欠如・多動性障害」、「限局性学習症/限局性学習障害」の診断基準部分を引用する。

【自閉スペクトラム症/自閉症スペクトラム障害】

- A 複数の状況で社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応における持続的な欠陥があり、現時点または病歴によって、以下により明らかになる（以下の例は網羅したものではない）。
- (1) 相互の対人的一情緒的関係の欠落で、例えば、対人に以上な近づき方や通常の会話のやりとりでの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。
 - (2) 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。
 - (3) 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り友人を作ることの困難さ、または仲間にに対する興味の欠如に及ぶ。
- B 行動、興味、または活動の限定された反復的な様式で、現在または病歴によって、以下の少なくとも2つにより明らかになる（以下の例は網羅したものではない）。
- (1) 常規的または反復的な身体の運動、物の使用、または会話
 - (2) 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
 - (3) 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
 - (4) 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
- C 症状は発達早期に存在していかなければならない（しかし社会的要求が能力の限界を超えるまでは症状は完全に明らかにならないかもしれないし、その後の生活で学んだ対応の仕方によって隠されている場合もある。）。
- D その症状は、社会的、宿業的、または他の重要な領域における現在の機能に臨床的に意味のある障害を引き起こしている。
- E これらの障害は、知的能力障害（知的発達症）または全般的発達遅延ではうまく説明されない。知的能力障害と自閉スペクトラム症はしばしば同時に起こり、自閉スペクトラム症と知的能力障害の併存の診断を下すためには、社会的コミュニケーションが全般的な発達の水準から期待されるものより下回っていかなければいけない。

【注意欠如・多動症/注意欠如・多動性障害】

- A (1) および/または (2) によって特徴づけられる。不注意および/または多動性・衝動性の持続的な様式で、機能または発達の妨げとなっているもの
- (1) 不注意：以下の症状のうち6つ（またはそれ以上）が少なくとも6ヶ月以上持続したことがあり、その程度は発達の水準に不相応で、社会的および学業的/職業的活動に直接、悪影響を及ぼすほどである。
- (a) 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。
 - (b) 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。
 - (c) 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。
 - (d) しばしば指示に従えず、学業、幼児、職場での義務をやり遂げることができない。
 - (e) 課題や活動を順序立てることがしばしば困難である。
 - (f) 精神的努力の持続を要する課題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。
 - (g) 課題や活動に必要なものをしばしばなくしてしまう。
 - (h) しばしば外的な刺激によってすぐ気が散ってしまう。
 - (i) しばしば日々の活動で忘れっぽい
- (2) 多動性および衝動性：以下の症状のうち6つ（またはそれ以上）が少なくとも6ヶ月持続したことがあり、その程度は発達の水準に不相応で、社会的および学業的/職業的活動に直接、悪影響を及ぼすほどである。
- (a) しばしば手足をそわそわ動かしたりとんとんたいたりする。またはいすの上でもじもじする。
 - (b) 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。
 - (c) 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。
 - (d) 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。
 - (e) 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。
 - (f) しばしばしゃべりすぎる。
 - (g) 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。
 - (h) しばしば自分の順番を待つことが困難である。
 - (i) しばしば他人を妨害し、邪魔する。
- B 不注意または多動性-衝動性の症状のうちいくつかが12歳になる前から存在していた。
- C 不注意または多動性-衝動性の症状のうちいくつかが2つ以上の状況（例：家庭、学校、職場；友人や親戚といふとき；その他の活動中）において存在する。
- D これらの症状が、社会的学業績、または職業的機能を損なわせているまたはその質を低下させているという明確な証拠がある。
- E その症状は、統合失調症、または他の精神病性障害の経過中にのみ起こるものではなく、他の精神疾患（例：気分障害、不安症、解離症、パーソナリティ障害、物質中毒または離脱）ではうまく説明されない。

【限局性学習症/限局性学習障害】

- A 学習や学業的技能の使用に困難があり、その困難を対象とした介入が提供されているにもかかわらず、以下の症状の少なくとも1つが存在し、少なくとも6ヶ月間持続していることで明らかになる：

- (1) 不的確かたは速度が遅く、努力を要する読字、(2) 呼んでいるものの意味を理解することの困難さ、(3) 紹字の困難さ、(4) 書字表出の困難さ、(5) 数字の概念、数値、または計算を習得することの困難さ、(6) 数学的推論の困難さ
- B 欠陥のある学業的技能は、その人の暦年齢に期待されるよりも。著明にかつ定量的に低く、学業または職業遂行能力、または日常生活活動に意味のある障害を引き起こしており、個別施行の標準化された到達尺度および総合的な臨床評価で確認されている。17歳以上の人においては、確認された学習困難の経歴は標準化された評価の代わりにしてよいかもしない。
- C 学習困難は学齢期に始まるが、欠陥のある学業的技能に対する要求が、その人の限られた能力を超えるまでは完全には明らかにはならないかもしない
- D 学習困難は知的能力障害群、非矯正視力または不適切な教育的指導によってはうまく説明されない

3 青年・成人期の発達障害の診断補助ツール

ここでは、青年期以降の者に対しても使用可能な発達障害に関する診断を行うための補助ツール（個々人の得点と設定されたカットオフ値とを照合する等により診断の参考として使用されているもの、得点プロフィールが参考として使用されているもの等）であって、PDD（ASD）の診断に使用されるものを中心に紹介する。

PDD（ASD）関係の診断補助ツールとして欧米で標準的ツールになっていると言われるものに、ADI-R (Revised Autism Diagnostic Interview、養育者を対象とした本人の過去の行動様式等に関する半構造化面接法によるツール) と ADOS(Autism Diagnostic Observation Schedule、本人を対象にした半構造化面接（行動観察）法によるツール) がある。また、CARS2 (Childhood Autistic Rating Scale 2、直接観察と質問紙を含めた養育者からの情報から評定するツール)、DISCO (Diagnostic Interview for Social and Communication disorders、養育者からの聞き取り情報、教師などの支援者の情報、心理テストの結果、本人との会話などの直接観察の情報から評定するツール) もあるが、これらはいずれもその使用に当たって深い知識があること、トレーニングや研修受講が必須又は望ましいとされている。ADOSについては未だ日本語版がリリースされていない。

その他の補助診断ツールとして広範性発達障害日本自閉症協会評定尺度（PARS、当事者・保護者に対する面接法によるツール）、自閉症スペクトル指数（AQ、自己回答式のツール）、ウェクスラー成人知能検査（WAIS、知能水準のみでなく強い・弱い能力の特定化、能力・機能障害の推定にも役立てることができるツール）などがあり、国産であったり、比較的手軽であったり、多様な目的で既に使用されてきているなどの理由で、これらも適宜使用されているのが現状のようである。

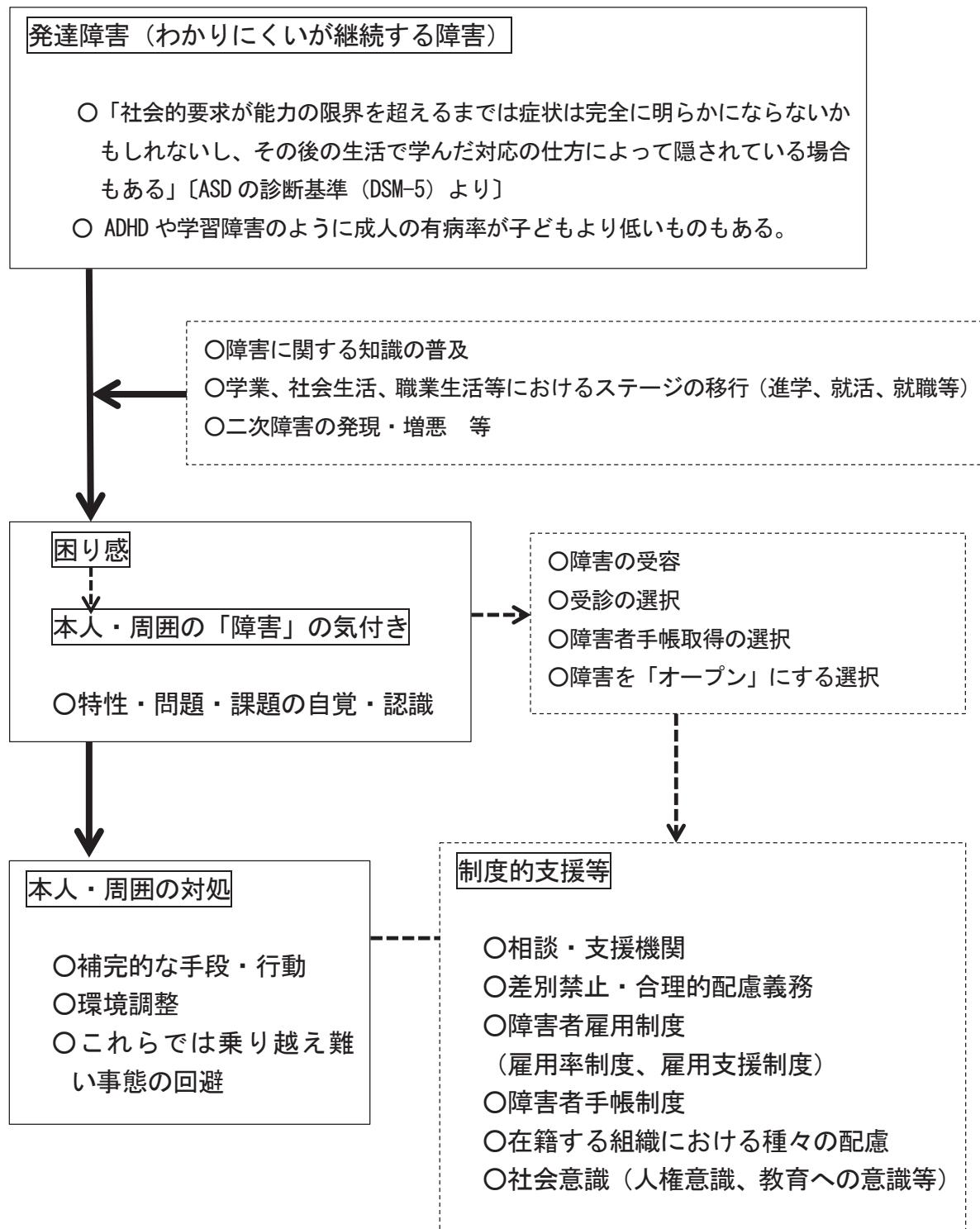
なお、これらのアセスメントツールは通常、局限された目的（診断基準に沿った診断、特定の特性・行動の評価など）で開発・標準化されており、多面的な支援に必要な情報を得るために、種々のツールを併用してその結果を詳細に読み込むことが推奨されているほか、これと日常的な行動観察や個別面接などを併用することも重要とされている。

また、そもそも我が国では、特に成人に関して、これら発達障害の診断ができる医師の数が未だ限られているとも言われている。我が国の発達障害児者支援に携わる全国の医療機関・福祉機関へのアンケート結果として、発達障害特性に関する一般的ツールを利用している機関は、医療機関で53.6%、発達障害者支援センターで55.8%、児童相談所で51.9%、保健センターで12.9%、福祉施設・事業所では3.8%であり、18歳未満の利用者がいる福祉施設・事業所での一般的なアセスメントツール全般の利用割合は11.1%だったとの報告もある（医療・福祉機関における発達障害に関するアセスメントツールの利用実態に関する調査 「精神医学」2013年11月）。

2 発達障害の特性を踏まえた対処の必要性

- 前記1で概観した発達障害の「特性」は、本人・家族や周囲の対応において、特有の困難さと特性を踏まえた対応の必要性を生んでいる。以下では、発達障害の特徴と本人・周囲の気付き・対処や社会制度・システム等の関連状況の見取り図を示し、若干の説明を付す。

図 1



- 前記1で見てきたように、発達障害の場合、その「障害としての特性」からくる「わかりにくさ」があって、本人や家族が障害の可能性についての「気付き」に至っていない場合も多い。この「気付き」に至る要因として、障害に関する知識とともに、障害に起因する「困り感」(※)などがあるが、それまで意識されていなかつた「困り感」が本人・家族に意識されるきっかけとしては、進学・就活・就職や、不安・抑うつ等の二次障害の発現・増悪などが挙げられる。また、障害の可能性に関する「気付き」があった場合についても、本人・家族等による障害の「受容」がなされるかどうか、「受診」や「(診断があった場合の)障害者手帳取得」などの選択も含め実際の対応がどの程度のものとなるかは、個々人の状況に応じて多様である。

しかしながら、本人・家族に「気付き」・「受容」・「診断」等がない場合の中にも、発達障害の可能性を考慮した配慮や支援がなければ学業や社会生活、職業生活等に大きな支障がでてくる者や二次障害の恐れがある者が存在している。

※ 発達障害について言及される際、本人等が主観的に感じている困難を指す言葉として、「困り感」、「生きづらさ」、「困りごと」などの言葉が使われることがある。本報告書においては、今回のポリテクカレッジ等における取組のケース会議でしばしば使われた「困り感」という言葉を使用することとする。

- 発達障害においてはその「わかりにくさ」などから、障害を「受容」し、「受診」・「障害者手帳取得」を選択することへの抵抗感が大きいとされている。このため、本人又は家族に相当の「困り感」がなければ、発達障害の「診断」等を受ける気持ちにはなりにくく、障害の可能性に関する「気付き」を持った周囲（たとえば教育・訓練機関、支援機関等）が「障害」に関する相談・検査・受診を勧めても、かえって反発を招く恐れがある。また、障害を「オープン」にすることについては、さらに大きな抵抗感が伴う。

そのような中で、「困り感」と並んでこれら抵抗感と拮抗し、必要な支援に導くための要因になると考えられるのが、「診断」・「手帳取得」等に伴って発生・増大する支援制度上のメリットである(※)。これら支援制度としては、上図中に示したように、相談・支援機関（の利用）、差別禁止・合理的配慮義務、障害者雇用制度（雇用率制度、雇用支援制度）、障害者手帳制度等がある。また、たとえば雇用率制度や雇用支援制度の対象となるためには少なくとも応募先・就職先の会社に対して障害をオープンにする必要がある。さらに、周囲のクラスメートや同僚にも障害を前提としていることがわかるような配慮・支援を受けるに際しては、周囲に障害をオープンにすることについての検討も必要になる。

なお、障害者差別解消法制定等による合理的配慮の（努力）義務化（平成28年4月施行）や障害者雇用促進法改正による発達障害者を含む精神障害者の雇用率への本格的算入（平成30年4月施行）が今後予定されており、これらが本人・家族や教育・訓練機関、事業所等の行動に一定のインパクトを与えることが見込まれる。次節では、これら社会制度面について概観する。

※ 「障害の受容」や「障害をオープンにすること」のメリットとして、制度的なもののみでなく、他の人と違う認知・行動特性が「障害特性」によるものであって努力不足等によるものではないことを本人・家族が明確に認識し、場合によっては周囲にも認識してもらうことによる心理的負担の軽減があることについても、しばしば指摘される。

- 前項（6）でも述べたとおり、発達障害への実践レベルでの対処の基本となるのは、次に示すような「補完的な手段・行動」、「環境調整」、「回避」である。発達障害の可能性があると考えられる場合には、本人・家族の「気付き」・「受容」・「診断」等の有無にかかわらず、これらに配慮した対応を行う必要が生ずる。これらの配慮がなされずに通常の指導のみが強められるとかえって二次障害の恐れが生じることもしばしば指摘される。また、「できること」や長所を把握して伸ばすこと、成功体験を積み重ねて自信をつけることの重

要性も指摘されている。

- 「補完的な手段・行動」とは、障害特性により適切な行動をとることが難しい場合に、問題となる行動を補完するために、補助手段を利用する、作業手順を工夫するなどにより、問題の解決や軽減を目指すことを言う。教育・訓練現場の具体例としては、口頭での指示・説明の理解が苦手な場合に視覚的な指示・説明を使用するなどがある。
- 「環境調整」とは、「補完的な手段・行動」と同様の趣旨で、教育・訓練施設や職場等が（しばしば支援者のコーディネートのもとに）行う物理的環境の調整や人的環境の調整である。
- 「回避」とは、障害特性に起因する問題に対し、「補完的な手段・行動」や「環境調整」を行うことでも問題が十分軽減されない場合に、そのような問題が生じる場面・環境自体を回避することである。たとえば障害特性による問題が起こりにくい学科や職種・職場を選択することも、「回避」の一形態である。

※ 発達障害への対処として、障害の内容（特性）によっては、認知行動療法・作業療法的なアプローチ、ソーシャルスキルトレーニング（SST）、薬物療法等が用いられることがある。

※※ 第2章第3節で紹介する「職業訓練実践マニュアル 発達障害者編II～施設内訓練～」（平成24年2月、独立行政法人 高齢・障害・求職者雇用支援機構）では、発達障害者に対する「訓練中の特徴的な行動に対する関連事項と配慮の一覧表」として、次のような表を掲げている。この中の「対応キーワード」が職業訓練における発達障害に係る補完的手段や環境調整の大まかな項目に関連していると考えられる。

		対応キーワード									
		細分化段階的指示	具体化視覚的指示	予定明示手順指定	明確化焦点化	ルール化	環境整備	定期的な休憩適度な小休止休憩の促し	安全確保作業選択	スマートルステップ成功体験正のフィードバック	場面再現
新たな作業を指示した後	作業が開始できない・進まない	○	○	○	○					○	
	目に付いた所から手をつける	○	○								
	何度も同じ質問を繰り返す	○	○	○							
現れ方	助言すると混乱する	○	○	○				○		○	
	興味のある作業に固執する					○					
	作業経過がわからなくなる				○		○	○			
	確認で作業が進まない		○		○						
	ケアレスミスを繰り返す	○	○		○		○	○			
	ものにぶつかりやすい						○	○	○		
作業内容変更時	一度覚えた手順を変更できない			○							○
	急な予定変更に混乱する			○							
状況変化	周りに気を取られて集中できない						○				
日常的行動	新入社員に求められる行動ができない	○	○	○	○	○		○			
	習得した技能の類似作業への応用ができない									○	
その他	他者が忙しくても手伝わない					○					

第2節 「発達障害」に関する制度の経緯・現状・見通し

近年、教育・雇用の分野においては、発達障害を有する者など特別な配慮が必要な者への支援・対応の充実が図られている。平成17年4月からは「学校教育における発達障害者への支援、発達障害者の就労の支援、発達障害者支援センターの指定等について定める」こと等を目的とした「発達障害者支援法」が施行された。19年4月には文部科学省から「これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるもの」である「特別支援教育の推進について」の通知が発出され、そこでは、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点」や、「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」とする理念が強調されている。

25年には「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(障害者差別解消法)が制定され、28年4月から差別禁止や合理的配慮提供の(努力)義務が行政機関や事業主等に課されることになっている。これにより、各種の教育・訓練機関においても、早期から発達障害の診断を受けて教育・訓練場面における「合理的配慮」を求める学生・生徒・訓練生が増加する可能性があり、これに対して公立学校や公共職業能力開発施設が「義務」として、私立学校等が「努力義務」として実際に対応する場面が生じてくることが想定される。

また、25年には「障害者の雇用の促進等に関する法律」(障害者雇用促進法)が改正されて、雇用の分野における差別禁止や合理的配慮提供義務が規定される(28年4月施行)とともに、発達障害者を含む精神障害者(精神障害者保健福祉手帳所持者に限る。)を雇用率制度の中に本格的に含める(30年4月施行)こととされた。これにより、今後、障害者の法定雇用率が精神障害者数を含めて計算した数値にアップしていくので、精神障害者保健福祉手帳を所持する発達障害者に対する雇用ニーズも拡大し、これに対応する形で早期から同手帳を取得する発達障害者が増加する可能性がある。

しかしながら、本人・家族の障害の「受容」、「受診」や「障害者手帳取得」への抵抗感の原因となる発達障害の「わかりにくさ」自体が変化するものではない。このため、合理的配慮や雇用支援に関する制度が手厚くなることは、本人・家族の障害受容・受診・手帳取得等をめぐる葛藤がさらに深刻になり、相談ニーズ等が高まることにつながる可能性がある。

これら制度の状況・変化は、教育・訓練機関における発達障害者などの「特別な配慮が必要な学生等」に対する配慮・支援の在り方に対し、直接に、又は「受容」・「受診」・「障害者手帳取得」等に伴う制度上のメリットを通して、少なからぬ影響を与えると考えられる。

そこで、以下において、これらの各制度についてより具体的に見ていくこととする。

1 発達障害者支援法—「発達障害」の定義と「発達障害者支援」の導入—

- 我が国では、発達障害者支援法(平成十六年十二月十日法律第百六十七号)によってはじめて「発達障害」の法律上の定義がなされ、支援の方向・概略が示された。
- まず発達障害者支援法では「発達障害」の定義を定めている(第1章第1節の1(1)で見たとおり)。また、「発達障害者」とは、発達障害を有するために日常生活又は社会生活に制限を受ける者をいうこととされている。さらに、「発達支援」とは、発達障害者に対し、その心理機能の適正な発達を支援し、及び円滑な社会生活を促進するため行う発達障害の特性に対応した医療的、福祉的及び教育的援助をいうこととされている。

- ・ 発達障害者支援法は、「発達障害者の自立及び社会参加に資するようその生活全般にわたる支援を図り、もってその福祉の増進に寄与する」ことを目的としており、そのため、「発達障害者の心理機能の適正な発達及び円滑な社会生活の促進のために発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うことが特に重要であることにかんがみ」、「発達障害を早期に発見し、発達支援を行うことに関する国及び地方公共団体の責務を明らかにする」とともに、「学校教育における発達障害者への支援、発達障害者の就労の支援、発達障害者支援センターの指定等について定め」ている。
- ・ 同法では、教育に関し、初等・中等教育に関しては国及び地方公共団体が「発達障害児（十八歳以上の発達障害者であって高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在学する者を含む。）がその障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるようにするために、適切な教育的支援、支援体制の整備その他必要な措置を講じるものとする」とし、高等教育に関しては、大学及び高等専門学校が「発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする」としている。
- ・ また、就労の支援に関し、都道府県は「発達障害者の就労を支援するため必要な体制の整備に努めるとともに、公共職業安定所、地域障害者職業センター、障害者就業・生活支援センター、社会福祉協議会、教育委員会その他の関係機関及び民間団体相互の連携を確保しつつ、発達障害者の特性に応じた適切な就労の機会の確保に努めなければならない」、また、都道府県及び市町村は「必要に応じ、発達障害者が就労のための準備を適切に行えるようにするための支援が学校において行われるよう必要な措置を講じるものと」している。
- ・ さらに、権利擁護に関し、国及び地方公共団体は「発達障害者が、その発達障害のために差別されること等権利利益を害されることがないようにするために、権利擁護のために必要な支援を行うものとする」とし、家族への支援に関し、都道府県及び市町村は「発達障害児の保護者が適切な監護をすることができるようにすること等を通じて発達障害者の福祉の増進に寄与するため、児童相談所等関係機関と連携を図りつつ、発達障害者の家族に対し、相談及び助言その他の支援を適切に行うよう努めなければならない」としている。
- ・ 同法は、また、次のような業務を行う「発達障害者支援センター」（都道府県が指定又は自ら実施）の設置についても定めている。
 - 一 発達障害の早期発見、早期の発達支援等に資するよう、発達障害者及びその家族に対し、専門的に、その相談に応じ、又は助言を行うこと。
 - 二 発達障害者に対し、専門的な発達支援及び就労の支援を行うこと。
 - 三 医療、保健、福祉、教育等に関する業務（次号において「医療等の業務」という。）を行う関係機関及び民間団体並びにこれに従事する者に対し発達障害についての情報提供及び研修を行うこと。
 - 四 発達障害に関して、医療等の業務を行う関係機関及び民間団体との連絡調整を行うこと。
 - 五 前各号に掲げる業務に附帯する業務
- ・ 発達障害者支援法の制定は、当然に「発達障害」に対する社会的关心を高めたが、学校における「不登校」、「いじめ」等の問題が注目される中での法律制定であつただけに、より一層关心が高まった可能性もあると思われる（発達障害者支援法が施行された平成17年は、中学生の不登校率のピーク）。ある障害に対する社会的な認知や关心が高まると、さしあたり、その障害の診断を受けるケースが増加することは容易に想像されるので、発達障害者支援法の制定が、「発達障害」の診断を促進した可能性もあるだろう。
- ・ なお、発達障害者支援法は、その条文上、発達障害に対する支援を“inclusive”（できるだけ一般的な場において）に行うか、“exclusive”（そのための特別な場において）に行うかについて、明確な理念を示したもの

のではなかったと言える。しかしながら、平成 18 年に国連総会で、「障害者の権利に関する条約」が採択され、その中では、「社会への完全かつ効果的な参加及び包容 (inclusion)」、「障害者を包容する (inclusive) あらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する」ことが謳われ (※)、次項で述べる平成 19 年の文科省通知「特別支援教育の推進について」の中では、「知的な遅れのない発達障害」を含めた “inclusive” な対応が明示されている。

※ 平成 18 年 12 月に第 61 回国連総会において採択された「障害者の権利に関する条約」の第 3 条（一般原則）では「社会への完全かつ効果的な参加及び包容 (inclusion)」、第 24 条（教育）では、締結国は「障害者を包容する (inclusive) あらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する」、また、締結国は「障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと」、「障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、障害者を包容し、質が高く、かつ、無償の初等教育を享受することができる」と「障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けられること」などを確保することとされている。

同条約批准のために 23 年に改正された我が国の「障害者基本法」では、第 1 条において「この法律は、全ての国民が、障害の有無にかかわらず、等しく基本的人権を享有するかけがえのない個人として尊重されるものであるとの理念にのっとり、全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会を実現するため、障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策に関し、基本原則を定め、・・・を目的とする」と「共生社会」の理念が法律上でも明示された。

2 特別支援教育—知的な遅れのない発達障害者等に対する “inclusive” な支援—

- 文部科学省は、平成 19 年 4 月 1 日に文部科学省初等中等教育局長名で「特別支援教育の推進について（通知）」を発出し、その中で「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。さらに、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」と、特に「知的な遅れのない発達障害者」を含めての “inclusive” な考え方（「在籍する全ての学校において実施」）を明らかにしつつ、その具体的な推進について通知している。
- 同通知では、特別支援学校・学級ではない通常の学校・学級において、「校内委員会」、「特別支援コーディネーター」（各学校における特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担う）等の体制を整備しつつ、「実態把握」、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の（小中学校等における）作成、「教員の専門性の向上」（校内での研修実施、教員を校外での研修に参加）等を通じ、一人一人の教育的ニーズを踏まえた適切な指導及び必要な支援を行うこと等について示しており、特別支援学校に関しては「地域における特別支援教育のセンター的機能」を強調している。

また、「保護者からの相談への対応や早期からの連携」、「障害種別と指導上の留意事項」、「学習上・

生活上の配慮及び試験などの評価上の配慮」（入学試験やその他試験などの評価を実施する際にも、別室実施、出題方法の工夫、時間の延長、人的な補助など可能な限り配慮）、「生徒指導上の留意事項」、「交流及び共同学習、障害者理解等」、「進路指導の充実と就労の支援」、「支援員等の活用」、「学校間の連絡」、「厚生労働省関係機関（発達障害者支援センター、児童相談所、保健センター、ハローワーク等）との連携」について記載している。

※ 資料編 「特別支援教育の推進について（通知）」（平成 19 年 4 月 1 日 19 文科初第 125 号）参照。

- ・ 特別支援教育は後期中等教育（高等学校）までを対象としており、高等教育（大学、短大等）はその対象となっていない。
- ・ なお、小・中学校においては「通級」という制度がある。これは、通常の学級に在籍している児童生徒のうち、比較的軽度の障害がある児童生徒に対して、各教科等の指導は主として通常の学級で行いつつ、個々の障害の状態に応じた特別の指導（「自立活動」及び「各教科の補充指導」）を特別の指導の場（通級指導教室）で行う教育形態である。平成 5 年度に制度化され、平成 18 年度からは、自閉症、学習障害、注意欠陥多動性障害（ADHD）も対象とされるようになった。通級による指導の目的は、個々の障害の克服・改善と環境への適応である。これは、通常の「集団」指導の中に「個別」の支援・対応を明確な形で持ち込む制度であり、通常の小中学校における特別支援教育と特別支援学校（学級）との中間的な形態と言えよう。

3 障害者差別解消法—障害者差別解消と合理的配慮—

- ・ 平成 25 年に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（障害者差別解消法）が制定された（28 年 4 月施行予定）。
- ・ この法律は、平成 18 年 12 月に国連総会で採択され日本が平成 19 年 9 月に署名した「障害者の権利に関する条約（障害者権利条約）※」を踏まえ、平成 23 年に改正された障害者基本法第 4 条の「差別の禁止」に関する基本原則について、より具体的な規定を示し、それが遵守されるための具体的な措置等を定めるために制定されたものである。

※ 同条約の第 24 条では、「教育」分野において、締結国は「障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されること」や「個人に必要とされる合理的配慮が提供されること」を確保することとされている。また、第 27 条では「雇用・労働」分野について、「あらゆる形態の雇用に係る全ての事項（募集、採用及び雇用の条件、雇用の継続、昇進並びに安全かつ健康的な作業条件を含む。）に関し、障害に基づく差別を禁止すること」のほか、「職場において合理的配慮が障害者に提供されることを確保すること」等のための適当な措置をとるべきこととされている。

なお、同条約の第 2 条において、「合理的配慮」とは「障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。」とされている。

- ・ この法律は、行政機関等及び事業主における障害者差別禁止や合理的配慮提供（努力）義務について規定しているが、同法の「障害者」は、第 2 条第 1 号において、「身体障害、知的障害、精神障害（発達障害を含む。）その他の心身の機能の障害（以下「障害」と総称する。）がある者であって、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるものをいう。」と定義されており、「障害者手帳」の取得は同法の規定が適用される要件となっていない。

なお、「社会的障壁」とは「障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のもの」と定義している。

- ・ この法律の第7条では、「行政機関等における障害を理由とする差別の禁止」及び「合理的配慮」に関し、次のように規定されている。

「第七条 行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害を理由として障害者でない者と不当な差別的取扱いをすることにより、障害者の権利利益を侵害してはならない。」

2 行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとなるよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない。」

なお、ここで「合理的配慮」の義務は、「障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合」に限定して課されている。この点について、内閣府がそのホームページで公開している「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律 Q&A 〈地方公共団体向け〉」において、『意思の表明』については、障害者本人からの意思の表明に限られるのか。『意思の表明』ができない障害者については、『必要かつ合理的な配慮』はできないことになるのかとの間に對し、「知的障害等により本人が自ら意思を表明することが困難な場合には、その家族等が本人を補佐して意思の表明をする場合も、解釈上含み得るものと考えている」、「この障害者の家族等としては、たとえば障害者の家族、支援者等、コミュニケーションを補佐できる者が該当する」と回答している。

- ・ 同法第2条第3号において、「行政機関等」には国の行政機関のほか、独立行政法人や地上公共団体（地方公営企業を除く。）、地方独立行政法人も含まれることとされており、本報告書が対象としているポリテクカレッジ等（独立行政法人 高齢・障害・求職者雇用支援機構が運営する職業能力開発大学校、同短期大学校及び職業能力開発総合大学校）も、この「行政機関等」に該当し、第7条等の規定が適用されることになる。国公立の学校や福祉施設についても同様に適用される。
- ・ また、同法第8条において、行政機関等を除く「事業者」について、第7条と同様の内容が規定されているが、「合理的配慮」に関しては、「行政機関等」の場合と異なり「努力義務」とされている。たとえば学校法人や社会福祉法人は「行政機関等」には該当しないので、「合理的配慮」については「努力義務」となっている。
- ・ 同法第9条から11条においては、第7条の規定事項に関して、国の行政機関及び独立行政法人等の職員が適切に対処するために必要な要領（国等職員対応要領）、同様に地方公共団体の機関及び地方独立行政法人の職員のための要領（地方公共団体等職員対応要領）、及び第8条に規定する事項に關し、事業者が適切に対応するために必要な指針（対応指針）についての規定がある。

※ 高等教育における「合理的配慮」に係る検討状況については、資料編に「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第一次まとめ）（平成24年12月21日 文部科学省）」の抜粋を掲げた。

- ・ なお、同法第5条では、行政機関等及び事業者は、社会的障壁の除去の実施についての必要かつ合理的な配慮を的確に行うため、自ら設置する施設の構造の改善及び設備の整備、関係職員に対する研修その他の必要な環境の整備に努めなければならないこととされている。
- ・ 雇用の分野における「均等な機会付与・差別禁止」と「合理的配慮」は、次項で述べるように、改正障害者雇用促進法の施行（平成28年4月1日）に伴って、事業主の「義務」として課されることになる。

4 改正障害者雇用促進法—法定雇用率への発達障害者を含む精神障害者の本格的算入など—

平成 25 年に「障害者の雇用の促進等に関する法律（障害者雇用促進法）」が改正され、雇用の分野における差別禁止や合理的配慮提供義務が規定される（28 年 4 月施行）とともに、発達障害者を含む精神障害者（精神障害者保健福祉手帳所持者に限る。）を雇用率制度の中に本格的に含める（30 年 4 月施行）こととされた。

（1）雇用の分野における障害者雇用差別禁止と合理的配慮の義務化

改正障害者雇用促進法により、事業主の障害者に対する、労働者の募集・採用についての均等待遇の義務、賃金の決定、教育訓練の実施、福利厚生施設の利用その他の待遇についての差別禁止と、合理的配慮の提供義務が規定された（施行は平成 28 年 4 月 1 日）。これは、ほぼ同時期に制定された障害者差別解消法と同様の内容となっている。

合理的配慮義務については、事業主が、障害者が職場で働くに当たっての支障を改善するため、障害者からの申出により当該障害者の障害の特性に配慮した必要な措置を講ずること（ただし、当該措置が事業主に対して過重な負担を及ぼすこととなる場合を除く。）を義務づけている。また、措置を講ずるに当たつては、障害者の意向を十分に尊重しなければならないこと、その雇用する障害者である労働者からの相談に応じ、適切に対応するために必要な体制の整備その他の雇用管理上必要な措置を講じなければならないこととされた。

資料編に抜粋を掲げた「改正障害者雇用促進法に基づく差別禁止・合理的配慮の提供の指針の在り方に関する研究会報告書」（平成 26 年 6 月 6 日 改正障害者雇用促進法に基づく差別禁止・合理的配慮の提供の指針の在り方に関する研究会）では、合理的配慮の内容に関する理解を促進する観点から、多くの事業主が対応できると考えられる措置を事例として指針に記載することが適当であり、発達障害については次のとおりの合理的配慮内容を指針に記載することが適当である旨の提言がなされている。

募集及び採用時

- 面接時に、就労支援機関の職員等の同席を認めること。
- 面接・採用試験について、文字によるやりとりや試験時間の延長等を行うこと。

採用後

- 業務指導や相談に関し、担当者を定めること。
- 業務指示やスケジュールを明確にし、指示を一つずつ出す、作業手順について図等を活用したマニュアルを作成する等の対応を行うこと。
- 出退勤時刻・休暇・休憩に関し、体調に配慮すること。
- 感覚過敏を緩和するため、サングラスの着用や耳栓の使用を認める等の対応を行うこと。
- 本人のプライバシーに配慮した上で、他の労働者に対し、障害の内容や必要な配慮等を説明すること。

(2) 法定雇用率の算定基礎への精神障害者の算入

現状では、障害者の法定雇用率は、身体障害者・知的障害者を算定基礎として計算した率となっているが、精神障害者（精神障害者保健福祉手帳（※）の交付を受けている者に限る。）についても特例的に、個々の事業主の実雇用率には算入されている。

改正法によって、平成30年4月1日からは経過的に、法定雇用率が「身体障害者・知的障害者を算定基礎として計算した率と、これらに精神障害者（発達障害者を含む）を加えて計算した率との間で政令で定める率」となる。また、平成35年4月1日以降は経過措置がなくなり、身体障害者・知的障害者（※※）・精神障害者（発達障害者を含む）を算定基礎として計算した率となる。これらの規定における「精神障害者」は、引き続き、精神障害者保健福祉手帳の交付を受けている者に限ることとされている。

現状でも発達障害者は、知的障害者の判定を受けて雇用率制度を含む障害者雇用支援の対象となっているケースや、精神障害者保健福祉手帳の交付を受けて、その対象となっているケースがある。

上述した平成30年4月1日以降における法定雇用率の段階的アップを契機として、精神障害者保健福祉手帳を所持する発達障害者に対する雇用ニーズが拡大し、これに対応する形で発達障害者（特に知的障害を持たない者）が、就職前の段階から精神障害者保健福祉手帳を取得し、障害者雇用率制度をはじめとする障害者雇用支援制度の対象となる（又は早期からその準備をする）ケースが増加することが十分に考えられる。また、そのような動きの中で、発達障害者やその家族の中に、将来的に安定した雇用を確保するために、在学中から精神障害者保健福祉手帳を取得する動きが高まる可能性も想定できる。

※ 「精神障害者保健福祉手帳」

平成7年の精神保健及び精神障害者福祉に関する法律の改正に伴い創設された、同施行令で定める精神障害の状態にある精神障害者（知的障害者を除き、発達障害者を含む）に交付される手帳制度。

厚生労働省の通知（厚生省保健医療局長通知「精神障害者保健福祉手帳の障害等級の判定基準について」）においては、「知能・記憶・学習・注意の障害」、「広範性発達障害関連症状」及び「その他の精神神経症状（知覚過敏、知覚平板化、手先の不器用等を含む）」を状態像・症状とする「発達障害」についての交付基準も明示されている。また、最も軽度な3級の交付基準においても、「日常生活若しくは社会生活が制限を受けるか、又は日常生活若しくは社会生活に制限を加えることを必要とする程度のもの」であることが求められている。

※※ この場合の「知的障害者」は、児童相談所、知的障害者福祉法第九条第六項に規定する知的障害者更生相談所、精神保健及び精神障害者福祉に関する法律第六条第一項に規定する精神保健福祉センター、精神保健指定医又は法第十九条の障害者職業センターにより知的障害があると判定された者とされている。

【文献】

American Psychiatric Association 2013 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5 : American Psychiatric Publishing (APPI), (日本精神医学会 (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)

ウタ・フリス編著 (1996). 自閉症とアスペルガー症候群 . 東京書籍

金沢子どものこころの発達研究センター監修 (2013). 自閉症という謎に迫る 研究最前線報告. 小学館

熊地 需ほか (2012). 特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題—全国知的障害当別支援学校のアンケート調査から. 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門 67

千住 淳 (2014). 自閉症スペクトラムとは何か 一ひとの「関わり」の謎に挑む. 筑摩書房

高原光恵, 津田芳見 (2012). 一般社会人における発達障害に関する用語の認知度. 鳴門教育大学研究紀要第27巻

World Health Organization 1992 The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders : Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines. WHO, Geneva, (融道男, 中根允文, 小宮山実 (監訳) 1993 ICD-10 精神および行動の障害 ー臨床記述と診断ガイドライン, 医学書院)

第2章 教育・訓練分野における「特別な配慮が必要な学生等」に係る支援・対応の状況等

発達障害を有する等により「訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生等」は広範な教育・訓練機関に在籍しており、それぞれの機関で配慮・支援等の取組が進められている。したがって、それぞれの取組をレベルアップするためには、類似性のある職業訓練機関の間で取組の内容・ノウハウ等を相互参照する視点も重要となってくる。また、今回のポリテクカレッジ等における取組は、高齢・障害・求職者雇用支援機構における関連組織（業務）間の連携によって、機構内のシナジー効果を追求しながら実施されている。

このため、本節では、まず法令等を参考しながら、我が国の教育・訓練システムにおけるポリテクカレッジ等の職業能力開発施設（職業訓練校）の位置づけや、ポリテクカレッジ等を運営している高齢・障害・求職者雇用支援機構の業務について確認する。

次に、教育機関の中でもポリテクカレッジ等と対象者の年齢層が近い後期中等教育（高校等）及び高等教育（大学・短大等）を中心に、文部科学省通知や各種報告書などを参考しながら、発達障害等により特別な配慮が必要な学生・生徒の状況、これら学生・生徒に対する支援の状況・課題、その体制等について概観する。また、障害者職業能力開発校と広域障害者職業センターが併設された「職業リハビリテーションセンター」における発達障害を有する者に対する職業訓練の取組についても概観する。

第1節 教育・訓練分野における公共職業能力開発施設の職業訓練の位置づけ —高齢・障害・求職者雇用支援機構における職業能力開発業務—

1 我が国の教育・訓練システムにおける職業能力開発施設の職業訓練の位置づけ

- ・ 「教育・訓練」は極めて広範な内容を指す概念であり、その実施される場は専用の「施設内」から「職場内」、「在宅」等様々である。また、「生涯学習」、「生涯教育」等の理念がしばしば用いられるとおり、対象者も幼児から成年まで幅広い。さらに、基礎的な普通教育から、特定分野の職業に直結する教育・訓練や事業主が職場内で行う教育・訓練まで、職業との近接の程度についても様々である。
- ・ このような中で、施設内で行われる教育・訓練を大別すると、①学校教育法に基づく学校教育（小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、大学、短大、高等専門学校、専修学校等）、②職業能力開発促進法に基づく公共職業能力開発施設における職業訓練等、③その他の各種施設内での講習・研修・セミナー等に区分することができるであろう。

政策分野で言えば、①は文部科学政策、②は労働政策の領域に含まれる。また、①は「（教育は、）人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」（教育基本法第1条）ものであり、義務教育を基盤とした体系であると考えられる。その一方で②は職業能力開発促進法（第15条の6）で規定されているとおり、労働者である者又は労働者となる者を前提に「労働者が段階的かつ体系的に職業に必要な技能及びこれに関する知識を習得することができるよう行う」ものである。

なお、職業能力開発促進法第3条の2において、①と②の関係に関し、「職業訓練は、学校教育法による学校教育との重複を避け、また、これとの密接な関連の下に行わなければならない。」とされている。

- したがって、②の公共職業能力開発施設における職業訓練等においては、①の学校教育で付与された知識・能力の土台の上に職業に直結する専門能力を付与して職場に送り出す機能や、企業を離職した者が再就職するための職業能力を付与する機能、在職者の技能向上のための訓練等を行う機能を中心的に担っており、次の各種の施設が同法に列挙されている。

職業能力開発校

職業能力開発短期大学校

職業能力開発大学校

職業能力開発促進センター

障害者職業能力開発校

- また、職業能力開発総合大学校は上記の施設（公共職業能力開発施設）には含まれないが、公共職業訓練その他の職業訓練の円滑な実施その他職業能力の開発及び向上の促進に資するため、職業訓練指導員に対する訓練等及び職業能力の開発及び向上に関する調査及び研究を総合的に行う施設である。

- 発達障害を有する等により「訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生」に対する今回の取組の場となっているポリテクカレッジ（高齢・障害・求職者雇用支援機構が運営する職業能力開発大学校及び同短期大学校）及び職業能力開発総合大学校で行われる職業訓練等は②に区分されるが、とりわけ高卒者を対象に技能・技術者の育成を行っているポリテクカレッジは、学校教育で付与された知識・能力の土台の上に職業に直結する専門能力を付与して職場に送り出すという性格が強く、学校と職場の双方と近接性の高い施設であると言えよう。

2 高齢・障害・求職者雇用支援機構におけるポリテクカレッジなどの業務について

今回のポリテクカレッジ等における取組は高齢・障害・求職者雇用支援機構の組織内連携によるシナジー効果を追求している。ここでは、同機構の概要と、ポリテクカレッジ、障害者職業リハビリテーションをはじめ、今回の取組に關係している機構内の業務分野を簡単に紹介する。

(1) 高齢・障害・求職者雇用支援機構について

- 独立行政法人 高齢・障害・求職者雇用支援機構は、高齢者の雇用の確保、障害者の職業的自立の推進、求職者その他労働者の職業能力の開発及び向上のために、高齢者、障害者、求職者、事業主等に対して総合的な支援を行っている。

各業務の概要は次のとおりである（巻末資料編の関係法令中の「独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構法」参照）。

- 高齢者の雇用については、高齢者の雇用促進のための給付金の支給、高年齢者雇用アドバイザー等による相談・援助、シンポジウム等の各種行事の開催、好事例の選定・表彰等啓発活動等の推進等により、希望者全員が65歳まで働く環境を整備するとともに、生涯現役社会の実現に向けて、年齢にかかわりなく働く企業の普及を図り、高齢者の雇用の場の拡大に努めている。
- 障害者雇用に関しては、国の施策の動きに適切に対応しながら、職業安定機関をはじめ、地域の就労支援機関、医療・福祉・教育機関との連携を強化しつつ、障害者・事業主等の皆様の多様なニーズに対

応した職業リハビリテーションサービスを提供している。また、障害者雇用納付金制度に基づく納付金の徴収及び助成金等の支給、広く社会一般に対して障害者雇用への関心と理解を深めるための広報・啓発活動等を実施するなど、幅広い障害者雇用支援事業を推進している。

- ③ 求職者その他労働者の職業能力の開発等については、雇用のセーフティネットとして求職者を対象とした職業訓練を実施するとともに、求職者支援制度による職業訓練の的確な実施を確保することにより、早期再就職を支援し職業及び生活の安定を図っている。特に職業訓練の実施にあたっては、職業訓練の品質の維持、向上を図るためのガイドラインに基づき、事業主等のニーズに応えた訓練コースの設定から実施、評価、改善に至るP D C Aサイクルによる効果的な訓練の実施に努めている。また、高度なものづくりを支える人材の養成や、在職者を対象とした職業訓練や事業主への相談・援助の実施により、産業基盤を支える人材の育成を図っている。
- ・ また、同機構は、これら高齢者雇用支援、障害者雇用支援及び職業能力開発の各種業務のシナジー（相乗）効果を発揮するため、事業主や事業主団体等へのスムーズな情報発信や連携強化のためのネットワークの構築を進めるとともに、それぞれの業務で培ったノウハウや人材、設備等をニーズに応じて効果的・効率的に組み合わせ、利用者の満足度をより一層高められるような総合的なサービスの提供に努めている。

(2) ポリテクカレッジ等の職業能力開発業務について

- ・ 今回の取組の対象となっている「ポリテクカレッジ」は、高齢・障害・求職者雇用支援機構が運営する職業能力開発大学校（専門課程、応用課程を設置）及び職業能力開発短期大学校（専門課程を設置）の愛称である。
- ・ 同機構は、職業能力開発促進法、雇用保険法、独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構法等の規定に基づいて、職業能力開発大学校(全国で 10 校)及び職業能力開発短期大学校(大学校附属のものを含め、全国で 14 校)を設置・運営している。これらにおいては、(i) 技術革新に対応できる高度な知識と技能・技術を兼ね備えた実践技能者(テクニシャン・エンジニア)の育成を目的とした「専門課程」、及び (ii) 産業界や地域のニーズに応じて、新製品の開発、生産工程の構築等に対応できる将来の生産技術・生産管理部門のリーダーを育成することを目的とした「応用課程」を実施し、多くの修了者を産業界に送り出している。
- ・ ポリテクカレッジでは、ものづくり現場に密着した訓練環境を整備するため、徹底した少人数制による教育・訓練、充実した実験・実習設備の整備、インターンシップ（実務実習）等を実施している。また、職業と直結した技能・技術を習得するため、実験・実習を多く取り入れており、総訓練時間に占める実験・実習時間の割合は 64.7%を占めている。これらの結果、ほぼ 100%の就職率を実現している。
- ・ ポリテクカレッジで実施されている各課程の概要は次のとおりである。
 - i) 「専門課程」（職業能力開発大学校及び同短期大学校に設置）
 - 高校卒業者を対象。基礎的な技能・技術から専門分野に必要な高度な技能・技術までを体系的に習得する 2 年間の訓練課程。
 - 主な設置訓練科は、生産技術科、電子情報技術科、住居環境科、建築科、電気エネルギー制御科であり、平成 27 年度の全国の入校定員は 1,810 人。
 - 平成 25 年度の就職率:99.5%[就職先の業種割合:製造業 48.2%、建設業 14.3%、情報通信業 7.8%、サービス業 13.7%、その他 16.0%]
 - ii) 「応用課程」（職業能力開発大学校のみ設置）

- 専門課程修了者、または同等の技能と知識を有する者などを対象。課題実習、ワーキンググループ学習、生産現場に密着した専門的知識等の習得を行うことで、高度な技能・技術や企画・開発などを習得する2年間の訓練課程。
- 主な設置訓練科は、生産機械システム技術科、生産電気システム技術科、生産電子情報システム技術科、建築施工システム技術科であり、平成27年度の全国の定員は765人。
- 平成25年度の就職率:98.9%[就職先の業種割合:製造業48.7%、建設業20.0%、情報通信業17.5%、サービス業9.9%、その他4.0%]
- ・ また、同機構は、ポリテクカレッジの他に、職業訓練指導員の養成・研修、ならびに職業能力の開発・向上に関する調査・研究を基幹業務とする職業能力開発総合大学校(1校)、普通職業訓練又は高度職業訓練のうち短期間の訓練課程のものを行う職業能力開発促進センター(愛称「ポリテクセンター」。各都道府県に1センター以上)等を設置・運営している。

(3) 障害者職業リハビリテーション業務について

- ・ 高齢・障害・求職者雇用支援機構における障害者職業リハビリテーション業務は、主に次の3種の施設において行われている(巻末資料編の関係法令中の「障害者の雇用の促進等に関する法律」参照)。

① 障害者職業総合センター(全国1力所)

障害者職業総合センターでは、職業リハビリテーションサービスの基盤整備と質的向上を図るため、職業リハビリテーションサービスに関する研究、技法の開発及び専門職員の養成・研修を行っている。

[職業リハビリテーションに関する調査研究の例]

- ◇発達障害、精神障害、高次脳機能障害及び難病者等の職業リハビリテーションに関する先駆的な研究
- ◇職業リハビリテーション業務を行う地域障害者職業センター等の現場の課題解決に資するための研究
- ◇地域の就労支援機関向けの有効な支援ツール等の開発のための研究
- ◇国の政策立案に資するための研究

[効果的な職業リハビリテーション技法の開発]

障害の重度化・多様化によりこれまでの支援技法では効果が現れにくい発達障害、精神障害、高次脳機能障害等の障害者に対する支援技法の開発・改良を行っている。実際の支援を通じて開発した効果的な支援技法は、「実践報告書」、「支援マニュアル」等にとりまとめて、地域障害者職業センターをはじめ就業支援機関等に提供し、就業支援の現場で活用されている。

② 職業リハビリテーションセンター〔広域障害者職業センター／障害者職業訓練校〕(国立職業リハビリテーションセンター及び国立吉備高原職業リハビリテーションセンターの全国2力所)

障害者に対する職業評価、職業指導及び職業講習を系統的に行う広域障害者職業センターと、障害者職業能力開発校の併設施設である。

障害者職業カウンセラー、職業訓練指導員の両方が配置され、医療リハビリテーションとの連携を図りながら、職業評価、職業指導、職業訓練等の職業リハビリテーションサービスを提供している。全国の広範な地域から、精神障害者、発達障害者、高次脳機能障害者等を含む職業訓練上特別な支援を要する障害者(特別支援障害者)を積極的に受け入れ、先導的な職業訓練を実施している。

また、その成果をもとに、特別支援障害者に対する職業訓練の内容、指導技法等をマニュアル等にとりまとめ、障害者能力開発指導者交流集会等を通じて、他の障害者職業能力開発校(都道府県が運営)

等へ提供するとともに、特別支援障害者向け訓練コースの設置・運営の支援に取り組むことにより、障害者職業訓練全体のレベルアップに寄与している。

③ 地域障害者職業センター（都道府県ごと）

障害者職業カウンセラーが配置され、公共職業安定所（ハローワーク）、障害者就業・生活支援センター、病院、特別支援学校等の関係機関との密接な連携の下、各都道府県における中核的な職業リハビリテーション機関として、障害者に対する職業評価、職業指導、職業準備訓練及び職業講習、事業主に雇用されている知的障害者等に対する職場への適応に関する事項についての助言又は指導、事業主に対する障害者の雇用管理に関する事項についての助言その他の援助、職場適応援助者の養成及び研修、障害者就業・生活支援センターその他の関係機関に対する職業リハビリテーションに関する技術的事項についての助言など、地域に密着した職業リハビリテーションサービスを提供している。

第2節 学校教育における「特別な配慮が必要な学生・生徒」に対する支援・対応の状況

今回の取組対象となったポリテクカレッジをはじめとする職業能力開発施設において、発達障害（の可能性）を有する者など「特別な配慮が必要な学生等」に対する支援・対応のレベルアップを図るためには、近接領域である学校教育（特に対象者の年齢層が近い後期中等教育（高校等）及び高等教育（大学・短大等））の状況を参考することも重要である。

このため、本節では後期中等教育及び高等教育を中心に発達障害等により特別な配慮が必要な学生・生徒の状況、これら学生・生徒に対する支援の状況・課題、その体制等について、各種の報告、調査結果等から概観する。

なお、以下においても、知的障害を伴わない発達障害（者）を中心に記述していくこととする。

1 発達障害等により特別な配慮が必要な学生・生徒の状況

（1）後期中等教育（高等学校等）

- ・ 「高等学校における特別支援教育の推進について—高等学校ワーキング・グループ報告—平成21年8月27日 文部科学省 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 高等学校ワーキング・グループ」（以下「平成21年高等学校ワーキング・グループ報告」という。）によれば、高等学校においては、「地域差や課程・学科による差異はあるものの、平均すれば生徒総数の約2%程度の割合で発達障害等困難のある生徒が在籍している状況が窺える」とされている。
- ・ 「障害のある子どもへの一貫した支援システムに関する研究—後期中等教育における発達障害への支援を中心として—」（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 平成20～21年度研究成果報告書 平成22年3月。以下「平成22年特総研報告書」という。）に掲載されている「私立学校における特別支援教育の実態と課題—全国私立高校悉皆調査（※）から—」（田部絢子、高橋智。以下「全国私立高校調査」という。）

では、回答校における発達障害又はその疑いのある生徒の在籍率は0.57%（※※）であり、障害種別では「アスペルガー症候群・高機能自閉症・広範性発達障害」が46.8%、「ADHD」17.4%、「LD（学習障害）」15.1%である。

- ・ 同調査によれば、学校としての障害の判断理由は、「保護者の届け」によるものが最も多く30%、「スクールカウンセラーや養護教諭等の意見などを総合して学校として判断」が27%、「本人の様子から判断」19%となり、「医師の診断書」、「児童相談所や教育センターの判定」、「障害者手帳」が続いている。
- ・ また、同調査では、これらの者の「学校生活における困難」に関し、回答の多い順に「友人としばしばトラブルを起こす」、「教師の指示や約束を忘れる」、「話がかみ合わずコミュニケーションが取れない」、「パニックを起こし周囲を動搖させる」、「自分の物の整理整頓ができない」、「集団行動が取れない」、「優先順位を考えて行動できない」、「突然大きな声を出す」、「授業中に座っていることができず、しばしば立ち歩く」、「いじめのターゲットになった」、「基本的生活習慣が身についていない」、「級友との関係が築けず孤立」、「課題遂行に注意が持続しない」、「経験の積み重ねがなく、同じ失敗を繰り返す」等が挙げられている。また、発達障害が原因と考えられる学校不適応問題として、暴力・暴言、不登校・ひきこもり、いじめ・被虐待、非行・行為障害・触法行為の存在も指摘されている。
- ・ さらに、同調査では、発達障害と関連して中途退学をしたケースについて、「ある」73校（32%）、「ない」119校（53%）、「詳細不明」35校（15%）となっており、中途退学に至った理由としては、「不登校になってしまった」39校、「単位・進級認定、卒業認定要件を満たせなくなった」39校、学校生活についていけず本人が精神的に不安定になった」36校、「友人とのトラブルが直接的原因」13校、「校則などの校風が合わなかった」13校などとなっていた。また「中途退学後は『在宅』23校、『詳細不明』23校」というように深刻な事態になっている。」

発達障害生徒（発達障害又はその疑いのある生徒）の進学先としては、「進学（大学、短大）」（111校）、「専門学校や職業訓練校」（98校）、「就労（正規）」（33校）、「パートタイマー・フリーター」（26校）、「福祉作業所・施設の利用」（21校）、「在宅・無業」（38校）、「その他」（5校）の順に多くの学校が挙げている。

※ 調査方法の概略は次のとおり。

- ◇ 調査票名称：「全国の私立高校における発達障害等の特別な配慮が必要な生徒の実態と支援に関する調査」（管理職用）
- ◇ 調査対象：全国の私立高校（全日制、通信制・定時制、1、382校）の管理職。279校から回答を得た（回収率20.2%）。
- ◇ 調査期間：2009年8月～11月

※※ 「数名」とする回答や「在籍はしているが数を把握できていない」とする回答のデータは含めていないため、少なめに算出された数字とされている。

〔参考〕特別支援学校における発達障害者

平成22年特総研報告書に掲載されている「発達障害のある生徒の支援に関する特別支援学校調査」を見ると、20年9月1日時点の状況についてアンケート調査（回収総数635校、回収率61.9%）結果として、高等部在籍者のうち発達障害のある生徒は21.5%（うち「診断あり」が同17.5%）、このうち「知的障害を伴う自閉症」が同18.2%（うち「診断あり」が同14.8%）で、それ以外の発達障害（LD、ADHD、知的障害を伴わない自閉症）が同3.3%（うち「診断あり」が同2.7%）だったことが読み取れる。

また、熊地ほか（2012、前章末[文献]参照）では、特別支援学校に対するアンケート調査により、知

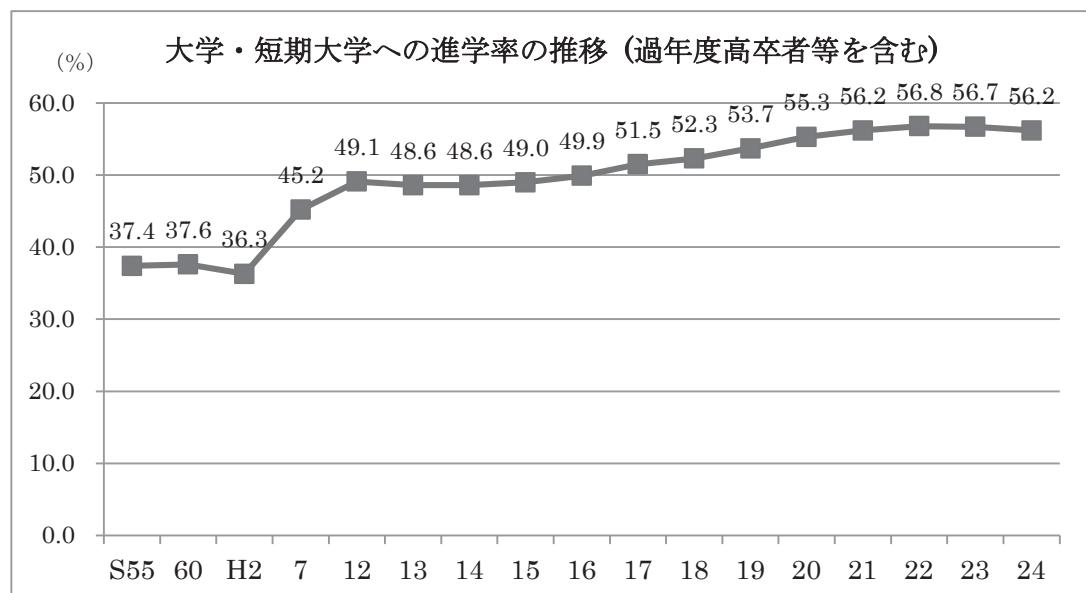
的発達に遅れのない発達障害児（医師の診断を受けた者または教師が状態像から明らかにその疑いを持つもので、知能指数が70以上の者）の在席状況や、特別支援学級や通常学級から特別支援学校への転入状況・転入理由、現在の学校や家庭における行動上の問題、支援課題（支援課題、支援のあり方）、学校運営上の課題（教育課程の課題、指導体制の課題、教職員の専門性等）、卒業後の生活で予想される困難・不安、発達障害児を特別支援学校で教育することへの意見も把握している（※）。

※ この論文から若干引用すれば、平成22年2月に実施した特別支援学校に対するアンケート調査（313校から有効回答、有効回答率52.1%）の結果、知的発達に遅れのない発達障害児が在籍している学校は有効回答校の45.0%を占めた。有効回答校の生徒数に占める知的発達に遅れのない発達障害児の割合は1.7%である。その内訳としては、自閉症スペクトラム（自閉症、アスペルガーリー症候群および広範性発達障害）が59.1%である。学部別では、小学部7.0%、中学部14.2%に対し、高等部が78.8%と大部分を占めている。また、特別支援学級からの転入者は全体の2/3を占めたが、通常学級からの転入者も2割以上を占めていた。転入学に至った理由をみてみると、学業不振・学習困難と学校生活での対人関係の不適応行動、それに不登校・引きこもりの3つで全体の6割近くを占めていた。なお、その他の理由の中にはこのままでは発達障害児の社会参加や社会適応できないということや保護者の希望等を記載していたもののが多かった。

（2）高等教育（大学・短大等）

高等教育（大学・短大等）における発達障害（の可能性）を有する者については、しばしばその増加が指摘されており、以下に見る調査結果等にもその状況が反映されている。増加の要因は必ずしも明らかではないが、少子化等の中で大学・短大への進学率が上昇（下のグラフ参照）してきたこと、発達障害者支援法制定等を契機とする発達障害に関する知識・診断の一般化等も要因になっていると考えられる。また、入試における配慮（特別措置）が行われるようになっていることの影響も考えられる。

図2



※（大学・短期大学本科入学者数（過年度高卒者等を含む。））÷（3年前の中学校卒業者数＋中等教育学校前期課程修了者数）×100

資料：文部科学省生涯学習政策局政策課「学校基本調査報告書（初等中等教育機関 専修学校・各種学校編）」、「学校基本調査報告書（高等教育機関編）」

- ・ 大学・短大等における障害のある学生やその対応等の状況については、平成 17 年より独立行政法人 日本学生支援機構が実施している「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」（以下「学生支援機構調査」という。）の結果が参照できる。この調査は平成 19 年調査以降の回収率がほぼ 100% となっているが、結果を見るに際しては、大学・短大・高等専門学校が平成 19 年文科省通知による特別支援教育の対象となっておらず、特に発達障害を抱える学生については、高等学校と比べても、状況把握や配慮の範囲に学校間で濃淡差があると考えられることに注意が必要である。
- ・ 平成 25 年の同調査結果によれば、在籍者のうちの「発達障害（診断書有）」（2,393 人）と「同（診断書無・配慮有 ※）」（3,198 人）を加えると 5,591 人となっており、これを同調査対象の学校全体の学生数で除した率を計算すると 0.17% である。また、このうちの 63.7% が「高機能自閉症およびアスペルガー症候群」、11.8% が「ADHD（注意欠陥/多動性障害）」、6.1% が「LD（学習障害）」である（※※）。
- ・ 同調査で、卒業後の進路状況を見ると、「発達障害（診断書有）」の学生については、24 年 5 月 1 日現在で通学生の最高学年に在学していた学生 359 名のうち同年度末に卒業した者は 257 名。その進路状況は、進学 45 名（17.5%）、就職 67 名（26.1%）、専修学校・外国学校等 15 名（5.8%）、社会福祉施設・医療機関入所 5 名（1.9%）、一時的な職に就いた者 24 名（9.3%）等となっている。「発達障害（診断書無・配慮有）」の学生については、24 年 5 月 1 日現在で通学生の最高学年に在学していた学生 794 名のうち同年度末に卒業した者は 549 名。その進路状況は、進学 57 名（10.4%）、就職 163 名（29.7%）、専修学校・外国学校等 15 名（2.7%）、社会福祉施設・医療機関入所 15 名（2.7%）、一時的な職に就いた者 52 名（9.5%）等となっている。

障害学生全般（発達障害については、診断書有のみ含む。）については、平成 24 年 5 月 1 日現在で通学生の最高学年に在学していた学生 2,480 名のうち、同年度末に卒業した者は 1,881 名であり、その進路状況は、進学 247 名（13.1%）、就職 919 名（48.9%）、専修学校・外国学校等 46 名（2.4%）、社会福祉施設・医療機関入所 12 名（0.6%）、一時的な職に就いた者 114 名（6.1%）などとなっており、これと比較しても、「発達障害」について「就職」の割合が低いことがわかる。

※ 発達障害であるとの医師の診断はないが、発達障害があることが推察されることにより、学校が何らかの支援（教育上の配慮等）を行っている者

※※ 同調査結果から障害学生全般（発達障害については、診断書有のみ含む。）の状況に関連する部分を示すと次のとおり。

◇ 平成 25 年の障害のある学生の在籍者数（大学院含む）は、13,449 人となっており、5 年前の平成 20 年の 6,235 人と比較すると 2 倍以上となっている。

◇ 障害種別でみると、障害のある学生の在籍者数は全ての障害種別で増加している。平成 25 年は視覚障害 732 人（対平成 20 年と比べ 86 人増）、聴覚・言語障害 1,609 人（同 174 人増）、肢体不自由 2,451 人（同 220 人増）、病弱・虚弱 3,005 人（同 1,942 人増）、重複 329 人（同 190 人増）、発達障害（診断書有）2,393 人（同 2,094 人増）、その他 2,903 人（同 2,508 人増。精神疾患・精神障害等が含まれる。）となっており、特に、発達障害、病弱・虚弱及びその他の障害の増加が著しい。

◇ これらのうち、学校に支援の申し出があり、それに対し学校が何らかの支援を行っている学生（当年度中の支援予定を含む。以下、「支援障害学生」という。）は7,046人となっており、支援障害学生の在籍率は0.22%となっている。これに「発達障害（診断書無・配慮有）3,198人を加えると10,244人となり、在籍率では、0.32%となっている。

◇ 入試における特別措置の状況

平成25年度入学者選抜（平成25年度入学者を対象）において特別措置を行った受験者数は2,742人となっており、そのうち合格者は1,110人、入学者は784人となっている。特別措置（実施可能なもの）の内容としては、挙げている学校数が多い順に、「別室を設定」、「トイレに近接する試験室に設定」、「試験場への車での入構許可」、「車椅子等の持参使用」、「補聴器の持参使用」、「文書による伝達」、「試験時間の延長」、「試験室を一階に設定」、「拡大文字問題の準備」、「介助者の付与」等となっている。

- ・ また、「大学・短期大学・高等専門学校・専門学校におけるキャリアガイダンスと就職支援の方法—就職課・キャリアセンターに対する調査結果—」（JILPT調査シリーズNo.116、2014年3月 独立行政法人 労働政策研究・研修機構）によれば、「通常の就活が困難と思われる学生」の割合が過去3～5年間に「増えた」（5段階中の4～5）とする割合は、大学で35.9%、短大で38.7%である。また、その割合は、最終学年における進路未決定者の割合を高・中・低で分割した場合、「高」の大学において47.2%に達している。

2 発達障害等により特別な配慮が必要な学生・生徒に対する支援の状況・課題

（1）後期中等教育（高等学校等）

- ・ 後期中等教育における特別な配慮が必要な生徒に対する支援の状況・課題に関する総括的な記述としては、次のようなものがあるが、いずれも報告がなされた段階における課題の多さ・大きさを指摘している。
 - 平成21年高等学校ワーキング・グループ報告：高等学校においては、これまでも、主として生徒指導・教育相談等の観点から発達障害のある生徒も含め課題のある生徒への指導・支援が行われてきている。しかしながら、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、それに対応した適切な指導及び必要な支援を行うという特別支援教育の理念の実現という観点から見ると、高等学校における特別支援教育の取組は緒についたばかりであり、発達障害のある生徒への指導・支援を中心として、まだまだ取り組むべき多くの課題が残されているといえる。
 - 平成22年特総研報告書：高等学校においても、例えば知的に障害のない視覚障害、聴覚障害、肢体不自由等の障害のある生徒が在籍していることは実績として相当数ある。それらの生徒は基本的に通常の教育課程で学ぶことが可能であり、特別な教育課程を必要としないため、感覚障害や身体障害といった目に見える障害に対して指導の担当者が個別的な配慮を行う状況にあると思われる。一方で、学習面や行動面あるいは対人関係の面で課題を抱えている生徒に対しては、ホームルーム担任や教科担当の個別的指導であったり、教育相談の対象となったり、また、生徒指導上に課題のある生徒として対応がなされたりしている。文部科学省や地方自治体の実態調査からは、それらの生徒の中には、発達障害のある生徒も多く含まれている可能性のあることが想定されるが、大きな問題と受け止められない場合は、教育相談や生徒指導の対象としても取り上げられず、特別な支援を受けられないまま、さらなる適応困難の状態に陥っている場合も多いと思われる。

- 以下に、個別の課題ごとの状況を見てみる。

① 実態把握について

- 平成19年4月1日の文部科学省通知「特別支援教育の推進について」（以下「平成19年文科省通知」という。資料編参照）では「各学校においては、在籍する幼児児童生徒の実態の把握に努め、特別な支援を必要とする幼児児童生徒の存在や状態を確かめること」とされている。

ここにいう「実態把握」は「受診」と直接関連するものではなく、同通知では「医師等による障害の診断がなされている場合でも、教師はその障害の特徴や対応を固定的にとらえることのないよう注意するとともに、その幼児児童生徒のニーズに合わせた指導や支援を検討すること」とも述べられている。

- 「高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究 一授業を中心とした指導・支援の在り方一 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所」における、「高等学校における特別支援教育の推進に関するアンケート」結果速報（2012／12／21、都道府県（47 機関）、政令指定都市（20 機関）に対する調査）によれば、「発達障害のある生徒に関する実態調査を行っていますか」との質問に対し、「行っている 38（56.7%）」、「行っていない 28（41.8%）」となっている。
- この間の事情に関し、平成22年特総研報告書では次のように述べられている。

○ 高等学校において、学習面や行動面、対人関係に困難を抱えている生徒に、発達障害のような何らかの障害があるかどうかを判断することはとても難しい。教科を中心に生徒と接する時間は限られており、教職員間でいかに情報を共有化するかが課題である。特に、通信制の場合には、スクーリングや支援の時以外は登校しないため、担当教員の情報収集が重要になる。中学校からの情報も重要な資料となるが、学校によっては通学エリアが広域になり、十分な情報収集ができない場合も多い。

○ 障害特性に関する基本的な理解は、教職員だけでなく、まわりの生徒や保護者にも進めていく必要があるが、障害があると特定してしまう危険性もある。生徒の言葉遣いや態度の荒さ等が気になる場合には、教育相談や生徒指導等とも連携しながら、学校全体で取り組むべき課題となる。

- 教育委員会が作成した発達障害のある高校生への指導・支援に関するパンフレットや資料編に掲げた平成22年特総研報告書中の実践例を見ると、学校現場における「気付き票」や「気になるカード」の活用が推奨・実施されているケースが見られる。

② 保護者・外部機関との連携・協力、「障害の診断」と「困難さへの対応」について

- 平成19年文科省通知では、特別な支援が必要と考えられる生徒等については、「保護者の理解を得ることができるよう慎重に説明を行い、学校や家庭で必要な支援や配慮について保護者と連携して検討を進めること。その際、実態によっては医療的な対応が有効なこともあるので、保護者と十分に話し合うこと」とされている。また、「保護者からの障害に関する相談などに真摯に対応し、その意見や事情を十分に聴いた上で」本人対応をおこなうこと。その際プライバシーに配慮しつつ、組織的に行うこと等も示されている。
- この点に関し、平成21年高等学校ワーキング・グループ報告では、「教員の中には、発達障害に起因すると考えられる生徒の学習面や行動面等の問題について、本人・保護者にどのように伝えたらよいか悩んでいる者もあり、このような教員に対して医療や心理等の専門家からのアドバイスを受けることができるようにするなどの支援が必要である」、「発達障害のある生徒に適切な対応を行うためには、支援が必要

な生徒の周囲の生徒やその保護者の理解を図る必要がある。・・・各学校の状況や生徒の実態に応じた方法により、生徒やその保護者の全校的な理解・認識の向上を図ることが大切である」ことが指摘されている。

- ・ また、平成 19 年文科省通知では、「障害のある幼児児童生徒への支援に当たっては、障害種別の判断も重要であるが、当該幼児児童生徒が示す困難に、より重点を置いた対応を心がけること。また、医師等による障害の診断がなされている場合でも、教師はその障害の特徴や対応を固定的にとらえることのないよう注意するとともに、その幼児児童生徒のニーズに合わせた指導や支援を検討すること」とされ、「障害の診断」よりも個々人の「困難さへの対応」を重視する立場が示されている。
- ・ 資料編に掲げた平成 22 年特総研報告書中の実践例によると、「専門機関への受診を勧める」ことに関して次のような慎重な考え方を強調しているケースもある。
 - 本校では、障害があると思われる生徒の保護者に対し、専門機関への受診を勧めることは慎重な対応が必要であると考えている。高等学校段階では診断が最優先されるのではなく、診断に至らなくても、学校側は支援が必要であるとする（と思われる）生徒に対し必要な支援を講じていくことが重要である。そのため、学校側は保護者に共感し、保護者に学校での取組を伝えることによって、彼らに良き理解者、協力者になってもらうように努めていかなければならないと考えている。
- ・ 保護者との連携の際に重要なポイントとなる保護者との共通理解については、平成 22 年特総研報告書に掲載されている「全国私立高校調査」（回答校 279 校）の結果によれば、「生徒の障害について保護者と共通理解ができているのは 119 校中 59%、残りの共通理解できていないケースでは『保護者が子供に障害があるということを認めたくないという思いがある場合、または障害があることはわかつても被害者意識が強く、客觀性を欠く場合などは共通理解が難しい』『高機能であればあるほど未診断が多く保護者の気付きがもてない』『診断を受けている生徒の保護者とはできているが、そうでない生徒については保護者に発達障害に関する知識がほとんどなく、保護者自身も支援を必要としていることが多い』『保護者は子供の状態・障害・困難について認識・受容・理解が不足』『保護者から障害について公表されない』『教員の知識・情報不足』『情報不足。私学は特に学校側に研修などで情報を得る機会が少ない』等が指摘されていた」。
- ・ また、「診断」と関連の深い「障害者手帳の取得」に関する保護者との対応に関しては、「保護者や生徒に障害者手帳の取得を勧めたケースは 198 校中 24 校 11% であった。そのうち障害者手帳取得を勧めた生徒の人数把握ができたのは 19 校 30 名、うち 24 名は療育手帳であった。」。
- ・ なお、同調査で外部機関との連携について尋ねたところ、「発達障害生徒に対応するために校外機関と連携・協力をしたことのある学校は 98 校、ない学校は 133 校であった。連携・協力先は『医療機関』60 校が最多で、『児童相談所』27 校、『発達障害者支援センター』26 校と続く」結果であり、学校としての、または保護者との連携による生徒の状態の理解を進める際に必要となる外部機関が多く挙げられている。

③ 教科指導について

- ・ 平成 19 年文科省通知では、特別支援教育に関し、小・中学校等における必要に応じての「関係機関との連携を図った個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の作成が示されている。その後改訂された高等学校学習指導要領においても、必要に応じて「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」を作成することなどにより、個々の生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を検討し、適切な指導を計

画的、組織的に行うこととされている。

その実施状況について、平成25年度特別支援教育体制整備状況調査（文部科学省）の「特別支援教育の項目別・幼小中高別実施率」（下記3（1）の図4・5参照）で見ると、高等学校の場合、作成する必要がある該当者がいる校における「個別の指導計画」の実施率は63.0%、「個別の教育支援計画」の実施率は57.1%となっており、小学校、中学校に比べると相当程度低い状況である。

- ・ 平成21年高等学校ワーキング・グループ報告では、「障害の特性に応じた教科指導の配慮や工夫」について、次のように述べている。

○ 高等学校における発達障害支援モデル事業の成果や、小・中学校における指導・支援の実績を踏まえれば、発達障害のある生徒に対しては、落ち着いて学習できる環境の整備とともに、障害の特性に応じた教科指導の配慮や工夫が求められる。高等学校の教員は、特別支援教育の視点にも留意した授業に努めることが必要である。

具体的には、授業等において板書やプリントの工夫、あらかじめ段取りを伝えることや分かりやすい指示の仕方の工夫などについて心がけることが重要である。また、生徒の認知スタイルや集中力に配慮し、高等学校でこれまで行われてきた講義主体の授業に加え、作業的な内容やグループでの学習等の要素を授業に取り入れることなども有効であると考えられる。

このような配慮や工夫を行うことは、個々の教員の授業力・指導力の向上につながり、授業が全体として分かりやすいものとなることが期待されることから、発達障害のある生徒のみならず、学級・学校全体の学習意欲の増進や学力の向上等にも資するものと考えられる。

さらに、放課後等における補習の形式を取りつつ、一人一人の認知の特性に配慮した指導を行うことや、特別支援学校学習指導要領の自立活動を参考にした指導を行うことを検討すべきである。その際、全校体制による補習の実施に留意し、教職員の分担等を適切に行うことが重要である。

発達障害のある生徒に対して、社会生活上必要とされるスキルを身に付ける学習や、自らの心の動きや感情の変化を知ってコントロールする学習、個々の認知の特性とそれへの適切な対応を学ぶ学習など、特別支援学校学習指導要領の自立活動に類した取組について、各学校の実情に応じ、特別支援学校の教員や外部専門家による巡回指導を活用して、学校の教育活動の中に位置付けて実施することを検討すべきである。

- ・ 平成22年特総研報告書に掲載されている「全国私立高校調査」の結果（回答校279校）によれば、次のような回答状況だった。第1章第1節の2で述べた「補完的手段」や「環境調整」に該当するものが多く含まれている。

○ 現時点で実現可能な特別な支援

「理解しやすい掲示・板書等の配慮や座席の配慮」137校、「授業中の個別的な配慮」131校、「進級基準への配慮」61校、「進路指導への配慮」53校、「別室での個別的な配慮」52校、「卒業認定への配慮」47校、「複数教員による指導」31校、「特別な個別指導案作成」17校、「特別なクラス編成」14校、「特別なカリキュラム編成」7校、「補助員の配慮」1校、「特別な支援はできない」51校、「その他」17校

○ 「学習困難に関して特別な対応をしている」のは76校（その内容は、放課後の個別指導、ノート記入のサポート、プリントなどの別課題の設定、板書の仕方への配慮、習熟度別授業 等）。また、「学習の遅れがちな生徒に対し学習支援センター等、生徒の学習を組織的にバックアップする体制がある

のは、15校（n=199校）のみ」だった。

- ・ 資料編に掲げた平成22年特総研報告書中の実践例では「発達障害のある生徒に適切に対応する方法や授業の仕方は、すべての生徒にとって有効である」との理念に基づき、「提出物を送らせない」「自分のわからないことは質問する」等の学習ルールを生徒に徹底させるために、日常的に指導と評価の一体化を図っている等の事例が報告されている。

④ その他の対応全般、周囲の生徒への対応等

- ・ 平成22年特総研報告書に掲載されている「全国私立高校調査」の結果（回答校279校）によれば、「学校生活における問題への対応」として、「指示の仕方に注意する」124校、「スクールカウンセラーへとつないだ」84校、「その生徒に関わる教諭の話し合いによるチーム支援」70校、「学年・学校全体での支援体制を作った」56校、「その生徒の担任や教科担当者に任せている」48校、「医療機関につないだ」43校、「クラスの保護者への理解・協力を求めた」41校、「教師が相談・支援センターへ相談に行った」32校、「教室内の設備・配置への配慮」33校、「相談・支援センターへとつないだ」28校、「他の生徒と同じに特別な対応はしていない」18校、「その他」10校などとなっている。
- ・ 資料編に掲げた平成22年特総研報告書中の実践例では「周囲の生徒への理解・啓発上の課題としては、生徒が小・中学校の段階で障害のある人を避ける態度を身につけているため、なかなか教員の指導・支援が行いにくいことである。周囲の生徒に対して、いつ、どのようなタイミングで、いかに障害を理解させるのかが、大きな課題である」ことが述べられている。

※ インターネット上で公表されている「高等学校発達障害ハンドブック—LD、ADHD、高機能自閉症等のある高校生の指導・支援のために— 石川県教育委員会 平成20年3月発行」には、次のような記載がある。

(高等学校における発達障害の特性に配慮した指導・支援の必要性について)

1 生徒が充実した高校生活を送るために。

例えば、自閉症のある生徒は、予定されている活動に見通しをもてないことに大きな不安があるといわれています。

教師が何度も口頭で説明するよりも、予定されている活動をスケジュールで確認したり、文章で説明したりする方が効果的です。

このように、多くの場合、本人が学校生活に戸惑いを感じながら生活しており、その状況も一人一人に違います。

教師が生徒の状況と傾向を把握し、充実した高校生活を送るためにも、発達障害の特性に配慮した指導・支援に心がけましょう。

2 生徒の自信と自己有能感を育てる。

発達障害のある生徒は、何度も同じような失敗をしてしまうため周囲からの叱責や注意を受けることが多く、本人の自己意識がかなり低下していることも少なくありません。

まず、本人の自信と自己有能感を高めるために、どのような関わりや手立てが効果的なのかという視点を持ちましょう。

さらに、障害やできない部分にばかりに目を向けず、本人の良さや興味関心、得意な能力を最大限に生かす視点を持ちましょう。

3 特別視しない教師の姿勢が大切です。

発達障害があるために示す特性や傾向の一部は誰にでもあります。

ただ、その特性や傾向が他者よりも強いために、うまくできない困難さと悩みを持っている生徒達です。

発達障害があることを特別視しない教師の姿勢が大切です。

(行動面の配慮)

1 予定等の変更に極度の不安を示す。些細なことにこだわる。

○1日の授業や行事予定などはわかりやすく教室内に掲示し、予定変更がある場合は、早めに伝える。

○生徒に強い「こだわり」がみられる時は、教職員間で情報を共有し、学校生活上支障となる場合には、改善に向けて本人と十分に話し合う機会をもつ。

2 授業に集中できない。自分勝手な行動がある。

○1時間の授業内容や課題を明確にし、見通しが持てるようにする。

○授業をいくつかの展開に分けて実施（発問、グループ協議、発表小テストなど）する。

○自分勝手と思われる行動についても、頭ごなしに叱るのではなく「何をしたかったのか」まず、本人の思いを聞くことが大切です。その上で、本人が取るべき行動を自分で考えるよう促す。

3 忘れ物が多い。レポートなどの提出期日が守れない。

○本人の意識を向けさせてから、簡潔に約束事を伝える。同時にメモ帳を活用すると良い。

○生徒によっては、レポートなどの課題があったこと自体を忘れている場合があるので、提出期日前に本人に確認する。

○約束事は、口頭だけでなく、黒板の隅やサブ黒板に書き留める。

(対人関係面の配慮)

1 対人関係が上手くいかない。友達とトラブルが多い。

○本人が周囲とうまくできることに悩んでいる場合が多いので、困ったことがあればいつでも相談できることを事前に伝えておく。

○「うまくいかなかった」場面を振り返り、どのように行動すれば良かったかを本人と一緒に考える。

○基本的な会話の仕方や友達への誘いかけなど、当たり前と思えるような人間関係の基本的なやりとりを繰り返し教えていく。

2 繰り返し注意してもわからない。

○「ちゃんとしなさい」「高校生らしくしなさい」などの曖昧な言葉ではなく、守るべきことを具体的に簡潔に伝える。

○複数の注意事項や指示を一度に出さないようにする。

○本人に伝えたことがしっかりと理解されているか、本人の言葉で確認するなど、本人の自己意識を高める。

○言葉だけで何度も注意するのではなく、本人が取るべき対応や行動を文章で確認する。

3 自分の非を認めない、相手の嫌がることばかり言う。

○友達などのトラブルは休み時間や放課後に多い。こうした行動が多い生徒であることを周囲の教職員が共通理解する。

⑤ 評価

- 特別支援教育の推進に関する平成19年文科省通知においては、「入学試験やその他試験などの評価を実施する際にも、別室実施、出題方法の工夫、時間の延長、人的な補助など可能な限り配慮を行うこと」とされている。
- 平成21年高等学校ワーキング・グループ報告では、次のように述べられている。

○ 多様な評価方法やテストにおける配慮

生徒の学習状況の評価については障害のあるなしにかかわらず全員同一であるべきであり、公平性を旨とすることが基本となる。その上で、例えば、ペーパーテストの実施のみならずレポートを提出させることや、日常の授業への関心・意欲・態度等の観点も踏まえて評価を行うなど多様な評価方法を取り入れたり、シラバスに授業内容や評価方法を掲載して事前に知らせるなどの配慮を行ったりすることが考えられるところであり、個々の生徒の特性と、各学校の実情に応じた取組が求められる。

また、発達障害のある生徒の場合、学習した内容を理解しているにもかかわらず、通常のペーパーテストにおいては理解したことを表すことが困難な場合がある。このことを踏まえて、理解の状況を適切に把握する方法を工夫することが重要である。

このため、ペーパーテストの実施に当たっては、個々の生徒の特性に合わせ、各学校の実情に応じた配慮や工夫が求められるところであり、例えば、問題用紙の拡大や読み書きが不得手な場合に筆記試験に加えて（代えて）口頭試問やヒアリングを実施する等の方法も考えられる。さらに、これらのこととは、後述する高等学校入学試験における配慮や支援とも連携を図るべきものである。

- 平成22年特総研報告書に掲載されている「全国私立高校調査」の結果（回答校は279校）によれば、「定期試験における発達障害生徒への特別な配慮（n=222校）は47校21%で実施されており、『別室受験を認める』35校、『試験前に試験対策の補習を行ったり、課題を与える』10校、『試験問題の文字を大きくする』9校」となっていた。

⑥ 進路指導・就労支援等

- 平成19年文科省通知では、進路指導の充実と就労の支援に関し、「障害のある生徒が、将来の進路を主体的に選択することができるよう、生徒の実態や進路希望等を的確に把握し、早い段階からの進路指導の充実を図ること。また、企業等への就職は、職業的な自立を図る上で有効であることから、労働関係機関等との連携を密にした就労支援を進められたいこと」とされている。

- これを踏まえ、平成21年高等学校ワーキング・グループ報告では、「障害者雇用枠」にも言及しつつ、次のように指摘されている。

○ 高等学校においては、将来の自立と社会参加に向けた適切な進路指導を行うことが重要であるが、とりわけ発達障害のある生徒に対してキャリア教育・職業教育を行うに当たっては、自己の抱える学習や社会生活上の困難について総合的に適切な理解を深め、職業適性や困難さを乗り越えるための対処方法を身につけることができるよう、適切な指導や支援を行うことが必要である。

しかしながら、キャリア教育・職業教育について、生徒一人一人の障害に応じた指導や支援という観点で現状をとらえれば、普通科及び専門学科の高等学校を通じ、十分に行われているとは言い難い現状にある。

○ 高等学校における発達障害のある生徒については、一般枠での就労のほか、いわゆる障害者手帳の取得

による「障害者の雇用の促進等に関する法律」に基づく「障害者雇用枠」を利用した就労も考えられる。このため、高等学校側でこうした法制度面の対応についての理解を深めるとともに、それぞれに応じた適切な指導や支援を行うことが必要である。

- 発達障害のある生徒については、潜在的な就労能力や就労意欲はあるものの、実際の就労に結び付いていない場合も多く見受けられることから、高等学校と企業側との連携による実践的教育・実習等の実施を通じ、技術・技能の修得とともに、職業観・勤労観の醸成を図り、産業・社会を担う人材の育成を目指すことが重要である。
 - さらに、本人や保護者も企業就労の意欲はあるが、ソーシャルスキルに関する指導等が必ずしも十分でないこともあります、実際の就労が困難な場合があるとの指摘がある。また、発達障害のある生徒の中には、学力面での問題はないものの、コミュニケーション能力、対人関係構築力などの社会生活上必要なスキルが身に付いていない場合があるとの指摘がある。
 - 教育委員会や学校においては、在学中の生徒に対し必要な指導や支援を行うことを前提としつつ、卒業生に対しても、就職先が決定していない者や就労の継続・定着に相応の困難を抱える者について、情報提供や相談先の紹介など可能な範囲において支援を行うことが期待される。
- ・ また、平成22年特総研報告書に掲載されている「全国私立高校調査」の結果（回答校は279校）によれば、「発達障害と思われる生徒を対象とした就労に向けての特別な指導がなされているのは32校（16%）、行われていないのは163校（84%）であった（n=195校）」。実施校（32校）におけるその具体的指導内容としては、「社会人としてのマナーの指導」16校、「就労支援センターへ紹介する」13校、「障害者手帳をとってもらう」13校、「就労につながる資格取得を進める」11校、「就労活動の仕方を指導」10校、「就労に向けての実習を取り入れている」7校、「その他」2校となっていた。また、発達障害生徒の障害や状態について進学・就職先に伝えるかどうかについては、「保護者・本人の意向にそって決めている」81校、「進学先からの問合せがあれば本人に役立つ情報などは教える」50校、「特別に連絡はしない」73校であった。「卒業後も発達障害生徒への支援を続けている」学校は31校だった。
- なお、「発達障害と思われる生徒に進路指導をする際に感じる困難」（n=204校）としては、「就労に関する情報不足」65校、「本人の意思確認が困難」59校、「上級学校に関する情報不足」37校、「障害者手帳の未取得」23校、「その他」（「本人と保護者の意見が一致していない」「本人の能力と現実のギャップがある」など）66校となっていた。
- また、高校から社会への意向支援のために外部の専門機関（ハローワーク、就労支援センター、障害者職業センター等）と学校として連携しているのは48校、連携していないのは177校（n=225校）だった。
- ・ 発達障害においては、就職活動や職業生活の段階に至って初めて、障害特性に基づく「ハードルの越えにくさ」に直面することがしばしばある。したがって、就職活動や職業生活を本格的に意識し、その準備に入る際に本人・家族の「困り感」が生じ、障害の「気付き」に至る場合も少なくない。このような際には、学校においても円滑な就職・定着に向けて「受診」や「障害者手帳取得」を含む多様な選択肢を提示することが重要になる。
 - ・ また、就職活動や職業生活を見越した場合、学業のみでなく、実際の職場をできるだけ具体的にイメージできる実習（体験学習）や、社会生活で必要な基本的ルールの訓練、発達障害のある者がしばしば苦手とする社会的能力（ソーシャル・スキル）の訓練等が重要となるが、高等学校において、このような視点

での取組を行った事例（※）も存在する。

※ 「教育から雇用への移行支援における課題－専門的支援の活用の可能性を広げるために－」東京都立足立東高等学校副校長 林 真司、第22回職業リハビリテーション研究・実践発表会論文集 独立行政法人 高齢・障害・求職者雇用支援機構ホームページ <http://www.nivr.jeed.or.jp/vr/vrhappyou-index.html>

⑦ その他

- ・ 平成21年高等学校ワーキング・グループ報告には、次のような指摘もある。
 - i) 「通級」を含む特別の教育課程の編成について、「教育課程の弾力的な運用については、例えば、義務教育段階での学習内容の確実な定着を図るために科目のほか、学校設定教科・科目として適切なものであれば、発達障害のある生徒の自立にも資する教科・科目（例えば、SSTの視点を取り入れた教科・科目など）を開設し、これを選択科目として位置付け、通級指導教室のような形態で実施することも考えられる」、「ただし、高等学校における通級による指導を考える場合には、通級指導教室に通う生徒の自尊感情や集団から離れて別の活動を行うことへの心理的な抵抗感にも配慮することが必要である。」
 - ii) 実践事例情報の集積・提供等について、「各学校における先進的な取組や優れた実践事例について、その成果や課題等の情報の集積及び各地域への発信・普及を進めることが重要である。」
 - iii) 中学校と高等学校の連携について、「中学校や保護者が、高等学校に配慮や支援を要望する際には、学習等に関する困難な状況を伝えるだけでなく、具体的な支援の工夫について伝えるようにし、どのような環境や条件が整えば生徒が本来持っている能力を十分に發揮できるかを伝えることも大切である。」

（2）高等教育（大学・短大等）

- ・ 大学・短大等の高等教育は特別支援教育の対象となっていない。このため、大学・短大等における発達障害（の可能性）を有する者等に対する修学や就職活動の支援に関しては、基本的に各校の主体的な工夫に委ねられている。その中には、本項及び次項3の（2）で引用するような体系的な実践を行っている大学の例があるものの、全体として、まだ支援の構築途上であると言えよう。

したがって、後期中等教育（高等学校等）の場合と比べても、研究機関や行政機関による実態調査や報告も多くはない（※）。

- ・ また、一般的に言って、高校段階に比べると家族との関係の比重は小さくなり、本人が自らの問題として「気付き」や「受容」を行うかどうかが一層重要になっていることも、大学・短大の段階における特徴と言えよう。

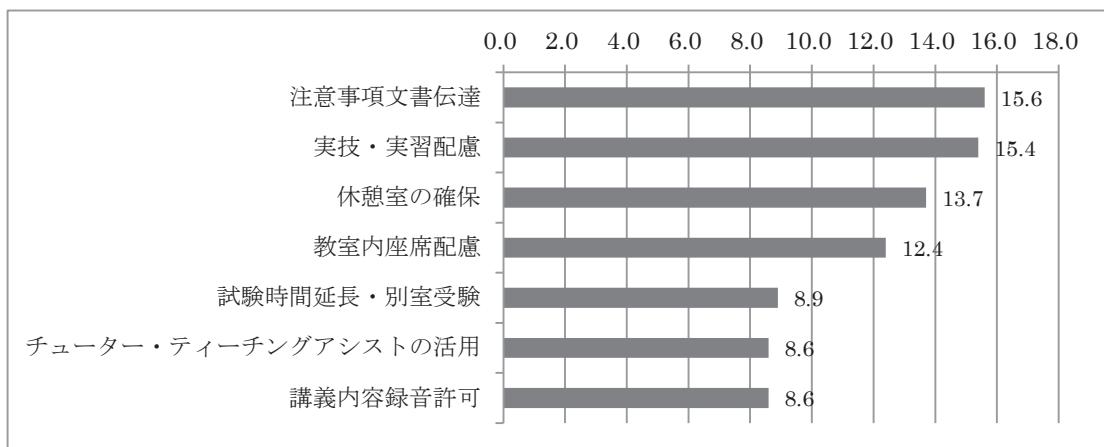
※ 平成28年4月からの障害者差別解消法の施行を控え、文部科学省では大学等における「合理的配慮」の在り方の検討を進め、資料編に抜粋を掲げた「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第一次まとめ）」（平成24年12月21日 文部科学省）をとりまとめている。

- ・ 平成25年度の学生支援機構調査を見ると、支援対象となっている発達障害（診断書有）学生又は発達障害（診断書無・配慮有）学生が1人以上在籍する学校は526校と、平成20年度の224校に比べて2.3倍になっている。

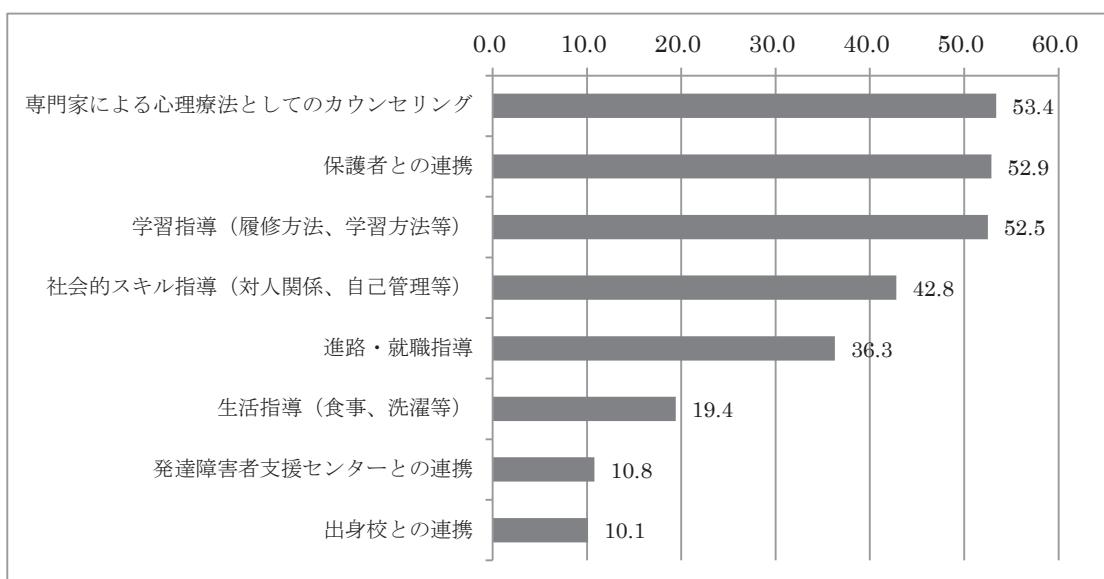
これらの大学・短大等で行われている主な支援内容を見ると、下図のとおりである。「授業支援」では、第1章第1節の2で述べた「補完的手段」や「環境調整」に該当するものも多く含まれている。

**図 3 支援対象となっている発達障害（診断書有）学生又は発達障害（診断書無・配慮有）学生が
1人以上在籍する大学等における主な支援内容と実施率（%）**

〔授業支援（主なもの）〕



〔授業以外の支援（主なもの）〕



（出所）「平成 25 年度（2013 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

実態調査結果報告書」より構成

（注）実施率：各支援実施校数÷支援対象となっている発達障害（診断書有）学生又は発達障害（診断書無・配慮有）学生が 1 人以上在籍する学校数（526 校）×100

- ・ また、「大学・短期大学・高等専門学校・専門学校におけるキャリアガイダンスと就職支援の方法—就職課・キャリアセンターに対する調査結果—」(JILPT 調査シリーズ No.116、2014 年 3 月 労働政策研究・研修機構) [資料編参照] によれば、
 - 就職支援に関する個別相談のうち「一般学生と同じ流れでの就活が難しいと思われる人の相談」については、53.7%の大学と 46.3%の短大が「特に丁寧な対応が心がけているもの」として挙げている。また、54.0%の大学と 61.6%の短大がこの相談を「対応が難しいと感じているもの」として挙げており、「対応

が難しい」と感じている点では、「メンタルヘルスに関する相談」と並んで大学・短大とも最上位に位置している。

- 「通常の就職支援がしにくい学生には、他の専門機関へのリファーを極力せず、就職課・キャリアセンターで就職できるまで面倒を見る方針である」に対する回答では、大学の 21.7%と短大の 16.6%が「あまりあてはまらない」と、大学の 10.8%と短大の 5.7%が「あてはまらない」と答えており、通常の就職支援がしにくい学生支援については、他の専門機関に期待する大学・短大の割合が 2~3 割を占めている。
- 「就職課／キャリアセンターが現在あるいは中長期的に重点的に取り組んでいる課題」として、68.0% の大学と 72.2%の短大が「就活意欲の低い学生や就職困難な学生への呼びかけやアプローチ」を挙げている。この課題は他の課題に比べても最上位の一つ（短大では首位）となっている。

- ・ 「発達障害学生に対する支援体制構築と支援の実際—国立大学編—」（西村優紀美（富山大学保健管理センター） 発達障害研究 2011 年 第 33 卷第 4 号）では、富山大学の「アクセシビリティ・コミュニケーション支援室」（学生支援センターの下部組織）における取組事例を紹介しているが、そこでは、同支援室における発達障害大学生に対する支援内容と意義について、次のように 3 つの分野に分けて記述している。

○ 修学サポート

具体的な修学サポートの内容は、授業科目の選択や履修登録、スケジュール管理、実験・実習、グループワーク、レポート作成、卒業論文、就職活動など、修学にかかわる全般的な事柄に及ぶ。それぞれの授業内容に関する学習支援は基本的に行わない。もし、その必要がある場合、指導教員へどのように指導を受けに行くかという方法と一緒に検討していくことになる。あくまでも、学生の努力に見合う成果が發揮できるような物理的環境を整え、彼らの意欲が適切に修学へ向かっていくことができるような場を作り出す支援を行うのである。

多くの発達障害大学生は、履修科目を決めていく際に時間割を詰め込みすぎ、ゆとりのない時間割を作ってしまう傾向がある。・・・しかし、そうした場合 5~6 月頃から体調を崩してしまったり、気分が沈むなどの不調を訴え、なかには授業に出席できない状態になっていく学生もいる。優先順位をつけて実行することが苦手であるうえ、課題の量が多いにもかかわらず、ひとつひとつの課題に対して丁寧に時間をかけて取り組んでしまう結果、思うように課題をこなすことができなくなってしまうことのストレス、そして人混みのなかでさまざまな感覚過敏によるストレスにさらされながら授業を受け続けることの精神的負担が問題となってくる。

○ 心理的サポート

支援が進み、修学上の困難が減少していくと、新たに別の問題が浮上してくる学生もいる。支援が適切に行われると、学生自身は何も支援がなかった頃と比べて、るべきことが明確になっていくので、以前とは異なった質の努力をしなければならなくなる。特性に対する配慮が行われることにより、自分自身の能力や特性とあらためて向き合う場面が多くなっていくのだ。いわゆる「私は何者か」というアイデンティティの問題が浮上してくる。自分自身の特性を知り、自分の強みと弱みを認識していく成長の過程で、これは避けて通ることができない大きな発達課題であり、支援者はこのような機会を奪うことなく、見守りながら大きな破綻なく通過していく手伝いをしていくことになる。支援室ではこのような青年期の混乱を想定しながら、それを恐れることなく向き合っていくとともに、万が一、精神的な混乱をきたしたときは、カウンセリングや心理療法につなぎ、メンタルサポートを併用しながら修学サポートを続行していくことになる。

○ 心理教育的サポート

自己自身の特性を認識し、自己理解を進めながら、適切な対処法を知ることによって、将来的な自立を目標とする発達促進的なサポートである。青年期の発達障害支援は具体的問題の解消だけにとどまらず、解決するプロセスを通して青年期の心身の成長をサポートする発達促進的な意味がある。・・・発達障害学生に対する心理教育的アプローチの目標は、学生と支援者との対話によって、学生自身が既にもっているリソースに気付き、それをうまく生かしていくことができ、自分自身を肯定的に見つめ直すことができるようになること、そして、現在の自分が時をへて将来の自分につながっていくことを想像し、今の自分に何ができるかを具体的に考えられるようになること、さらには、その時々で自分に必要なことは何かを考え、合理的に選択していくことができるようになることだと考えている。また、最も重要なことは、困ったときには自分を理解してくれる人に相談し、援助を受けることができるようになることである。

- ・ 「発達障害学生に対する支援体制構築と支援の実際—私立大学編—」（中松 健・松久眞実 プール学院大学 発達障害研究 2011年 第33巻第4号）では、「学生は・・・その困りごとが『発達障害』によるものであり、『発達障害』という特性に応じた支援が必要だとはあまり認めたがらない。教職員のほうでも、『発達障害』を前面に出して本人・家族と支援について相談することに躊躇する」。したがって、この点を前提に「学校教育の現場では『発達障害』の診断の有無よりも、学生がどのような困りごとを抱えているのか、その困りごとを軽減するために何ができるかということの方が重要である」という認識の下での支援（体制の構築）を行っていることが紹介されている。
- ・ これらの実践事例からも、大学等において、発達障害のある学生についての問題認識が広がり、校内の対応も（校によって様々な差はあります）徐々に充実していることが窺われる。しかしながら、進路状況は障害学生全般の中では決して良好ではない。前記1の(2)で見たように、平成25年度学生支援機構調査をもとに24年度卒業生のうち就職した学生の割合を見ると、障害学生全体では48.9%であるのに対し、発達障害（診断書有）で26.1%、同（診断書無・配慮有）でも29.7%にとどまっている。

3 発達障害等により特別な配慮が必要な学生・生徒に対する支援の体制

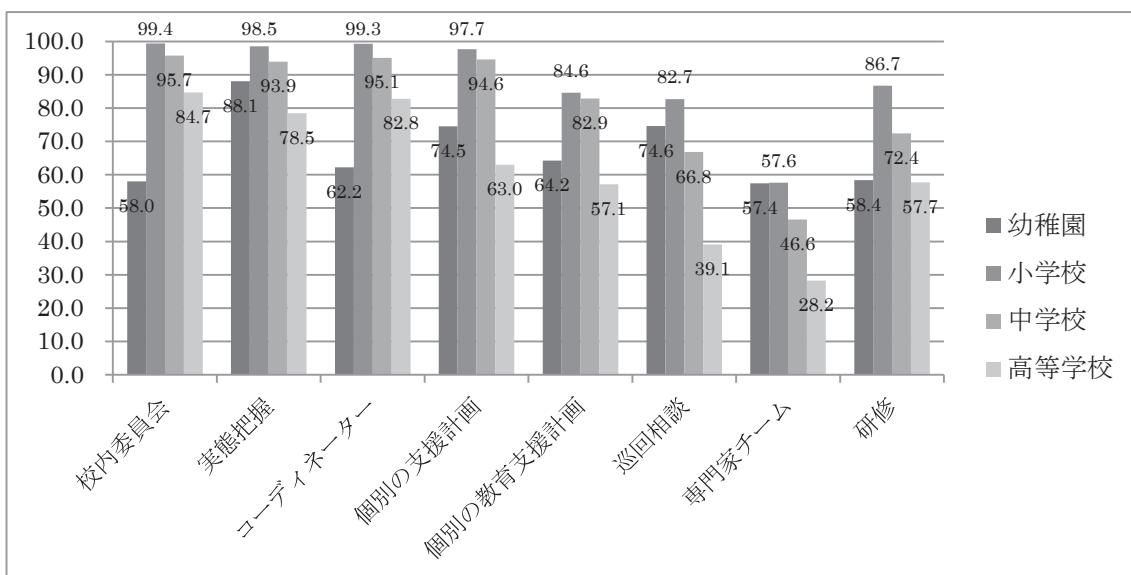
(1) 後期中等教育（高等学校等）

- ・ 平成19年文科省通知では、特別支援教育を実施するための体制整備として、高等学校を含めた初等・中等教育の各学校に次の点を求めている。
 - 特別支援教育に関する校内委員会の設置：各学校においては、校長のリーダーシップの下、全校的な支援体制を確立し、発達障害を含む障害のある児童生徒の実態把握や支援方策の検討等を行うため、校内に特別支援教育に関する委員会を設置すること。委員会は、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、教務主任、生徒指導主事、通級指導教室担当教員、特別支援学級教員、養護教諭、対象の児童生徒の学級担任、学年主任、その他必要と思われる者などで構成すること。
 - 特別支援コーディネーターの指名：各学校の校長は、特別支援教育のコーディネーター的な役割を担う教員を「特別支援教育コーディネーター」に指名し、校務分掌に明確に位置づけること。同コ

コーディネーターは、各学校における特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担うこと。

- 教員の専門性の向上：特別支援教育の推進のためには、教員の特別支援教育に関する専門性の向上が不可欠である。したがって、各学校は、校内での研修を実施したり、教員を校外での研修に参加させたりすることにより専門性の向上に努めること。
 - 地域における特別支援学校のセンター的機能：特別支援学校においては、これまで蓄積してきた専門的な知識や技能を生かし、地域における特別支援教育のセンターとしての機能の充実を図ること。特に、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校の要請に応じて、発達障害を含む障害のある児童生徒のための個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定などへの援助を含め、その支援に努めること。
- ・ これらの点に関し、平成 21 年高等学校ワーキング・グループ報告では、「平成 20 年度の高等学校の体制整備状況を見ると、平成 19 年度に比べ全体として整備は進んでいるものの、小・中学校に比べ相対的に遅れが見られ、特に、私立高等学校については遅れが顕著である」、「『校内委員会の設置』、『特別支援教育コーディネーターの指名』といった基礎的な体制整備はかなり進んできているが、設置や指名がなされていても実際には機能していない場合があるとの指摘もある」としている。
- ・ 下図は平成 25 年度の文部科学省調査で集計された、特別支援教育の幼・小・中・高別及び国・公・私立別の実施率である。同年度においては、上記平成 21 年高等学校ワーキング・グループ報告の段階よりも実施率は上昇している。しかしながら、高等学校における各項目の実施率が小学校・中学校よりも低く、特に私立高等学校について遅れが顕著である状況は、25 年度においても変わっていない。

図 4 特別支援教育の項目別・幼小中高別実施率（平成 25 年度） (%)



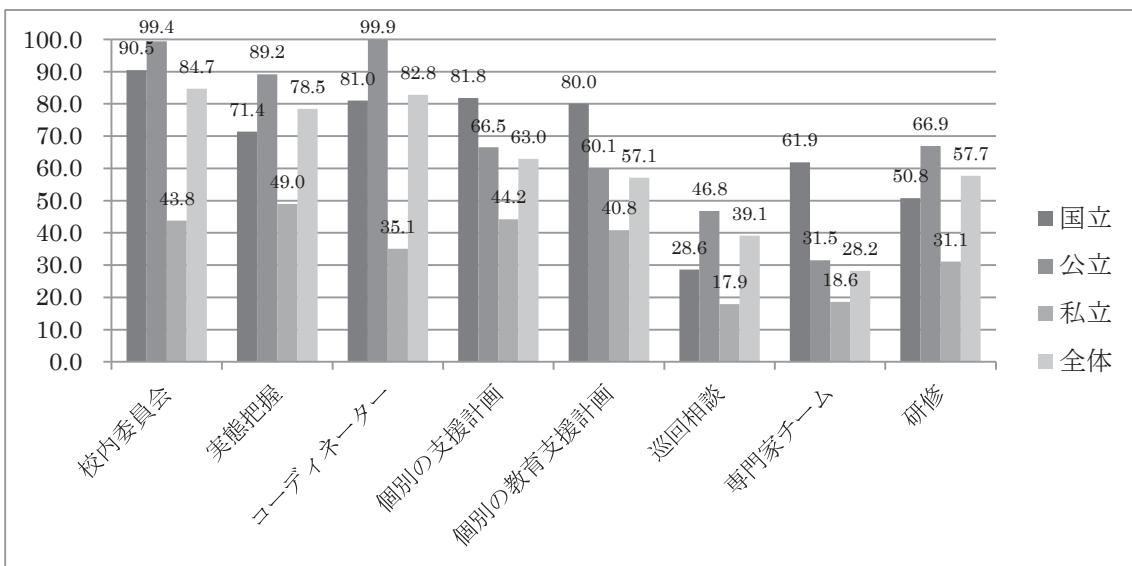
（出所）文部科学省 平成 25 年度特別支援教育体制整備状況調査

※ グラフ中の「個別の支援計画」及び「個別の教育支援計画」については、作成する必要のある該当者がいない学校数を調査対象校数から引いた場合の作成率を示している。

図 5

特別支援教育の項目別・国公私立別実施率（平成 25 年度）

（%）



(出所) 文部科学省 平成 25 年度特別支援教育体制整備状況調査

※ 同上

- また、平成 21 年高等学校ワーキング・グループ報告では「高等学校における特別支援教育が、特別支援教育コーディネーターをはじめとした一部の教員による取組にならないよう、学校組織全体としての取組や校務分掌への位置付けの明確化、校務内容の教職員への周知・理解を図ることが必要である」とし、「特別支援教育体制整備状況調査によると、特別支援教育についての研修を受けたことのある高等学校の教員の割合が 32%である実態を踏まえ、一般の教職員に対しても、特別支援学校のセンター的機能の活用などによる校内研修の実施や校外研修への積極的参加等により、高等学校における特別支援教育の必要性や発達障害のある生徒への対応などに関する理解を深めること」の重要性を強調している。

なお、特別支援教育についての研修を受けたことのある教員の割合については、対象年齢が上がるほど低くなっています（幼稚園を除く）、平成 25 年度の特別支援教育体制整備状況調査結果においても、小学校 86.7%、中学校 72.4%なのに対して高等学校では 57.7%にとどまっている。

- 「高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究 —授業を中心とした指導・支援の在り方— 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所」に掲載されている「高等学校における特別支援教育の推進に関するアンケート」結果速報 (2012/12/12) [都道府県 (47 機関)、政令指定都市 (20 機関) に対する調査] によれば、次のような調査結果となっている。

○ 教育委員会・教育センターが行っている特別支援教育推進のための取組

(1) 教員研修の実施状況

[研修の対象について]

- | | |
|---------------------------|------------|
| ① 管理職を対象とした研修を実施している | 45 (67.2%) |
| ② 全教職員を対象とした研修を実施している | 38 (56.7%) |
| ③ コーディネーターを対象とした研修を実施している | 60 (89.6%) |

- ④ その他（初任者研修、新任者研修、5年目・10年目研修で実施、特別支援教育支援員を対象とした研修の実施など） 23（34.3%）

[研修の講師について]

- | | |
|------------------------------------|-----------|
| ① 高等学校のコーディネーターに依頼している | 25（37.3%） |
| ② 特別支援学校のコーディネーターに依頼している | 34（50.7%） |
| ③ 特別支援教育を専門とする大学教員、専門機関の職員等に依頼している | 59（88.1%） |
| ④ 管轄する教育委員会の指導主事が担当している | 52（77.6%） |
| ⑤ その他 | 12（17.9%） |

[研修の内容について]

- | | |
|-----------------------------------|-----------|
| ① 特別支援教育の基礎的知識 | 57（85.1%） |
| ② 発達障害に関する基礎的知識 | 58（86.6%） |
| ③ 支援ニーズのある生徒の気付きや支援に関する実際的・基礎的な知識 | 62（92.5%） |
| ④ 進路に関するもの | 24（35.8%） |
| ⑤ その他 | 14（20.9%） |

- 平成21年高等学校ワーキング・グループ報告では「特別支援学校のセンター的機能を活用するためには、高等学校側からの支援の要請が必要であるが（学校教育法第74条）、高等学校における特別支援学校のセンター的機能の活用は、小・中学校に比べると進んでいないのが現状である」（※）とし、「高等学校は、自らの学校にどのような特別支援教育のニーズがあり、特別支援学校からどのような支援が得られるのかについて情報をておくことが大切である。同時に、特別支援学校においても、高等学校にどのようなニーズがあり、センター的機能としてどのような支援ができるのかを検討し、高等学校に情報提供することが大切である。特に、高等学校における個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成・活用、教員への校内研修の実施にはセンター的機能による支援が効果的である。」としている。また、「特別支援学校のセンター的機能を活用し、発達障害等のある生徒への就労に関する支援を行うことも有効と考えられる。例えば、特別支援学校高等部での産業現場等における実習などの実践的プログラムを拡充・強化するとともに、これらを通じて獲得・蓄積されたノウハウや就労支援、職場開拓に関する取組情報等を、高等学校に在籍する発達障害のある生徒のために活用することが考えられる。また、高等学校在学中に特別支援学校の設備等を活用して、一定期間作業学習や実践的実習を行うことも考えられる。」としている。

※ 平成22年特総研報告書に掲載されている「発達障害のある生徒の支援に関する特別支援学校調査」（平成20年9月1日時点）によれば、センター的機能による高等学校への支援を行っている特別支援学校は回答のあった591校中の52%、支援生徒数は1,180人でありその中で発達障害生徒の占める割合は56%となっていた。

- また、平成22年特総研報告書に掲載されている「全国私立高校調査」の結果によれば、校外機関からの支援として現在必要とするものを自由記述で尋ねたところ、「生徒の持つ特性を知りたい。それによってよりよい対応が可能になると思っている」、「教員に研修をしてほしい」、「少なくとも公立学校と同様の研修機会、情報が欲しい」、「教師への指導・助言、具体的対応方法についてアドバイスがほしい」、「特別支援教育コーディネーター養成のための指導をしてほしい」といった教員への研修・アドバイスを求める声が多くかった。

(2) 高等教育（大学・短大等）

- ・ 平成 25 年度の学生支援機構調査によれば
 - 障害学生在籍校のうち、障害学生修学支援に関する専門委員会を設置している学校が 203 校（設置率 17.1%）、障害学生修学支援の専門部署・機関を設置している学校が 101 校（設置率 8.5%）、障害学生修学支援の担当者を配置している学校が 972 校（専任配置 109 校、兼任配置 863 校、配置率はあわせて 81.7%）。
 - 障害学生修学支援担当者（スタッフ）の職種としては、専任者については、「職員」（51 校）、「コーディネーター」（45 校）、「カウンセラー」（27 校）が多く、兼任者については「職員」（812 校）、「教員」（477 校）、「カウンセラー」（350 校）、「医師」（175 校）、「コーディネーター」（80 校）が多くなっている。
 - また、障害学生支援に関わる研修・啓発活動を実施している学校は 773 校で、前年度より 71 校の増であるが、全調査対象校における実施率は 65.0% にとどまっている。障害学生や支援対象となっている障害学生の数が多い学校ほど実施割合は高く、障害学生が 21 人以上と回答している学校における実施率は 94.2%、0 人と回答している学校では 35.1% となっている。
- 研修・啓発活動の内容としては、「障害学生と支援スタッフ（支援を行う学生など）に対する相談対応、懇談会等の実施」548 校（全調査対象校中の実施率：46.1%）、「障害学生に対する就職支援、キャリア教育支援の実施」443 校（同 37.2%）、「学外における各種研修等への教職員の派遣」280 校（同 23.5%）、
「関連する講義（ボランティア論など）の開講」214 校（同 18.0%）、「入学式等の学内イベントでの障害学習修学支援についての情報提供」210 校（同 17.6%）、「支援マニュアル、パンフレット等の作成配布」181 校（15.2%）、「学内における教職員向け各種研修の実施」168 校（同 14.1%）の順となっており、教職員自身の資質向上のための措置と見られる項目（「学外における各種研修等への教職員の派遣」、「支援マニュアル、パンフレット等の作成配布」、「学内における教職員向け各種研修の実施」）がいずれも低い水準にとどまっている。
- ・ 「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第一次まとめ）」（平成 24 年 12 月 21 日 文部科学省、以下「平成 24 年文科省検討会報告」という。）では、次のように提言されている。
 - (専門性のある支援体制の整備)
 - 学長がリーダーシップを發揮し、大学等全体として専門性のある支援体制の確保に努めることが重要である。例えば、学習の場面等を考慮した学内の役割分担を明確にすることが考えられる。
 - (担当部署の設置及び適切な人的配置)
 - 支援体制を整備するに当たり、必要に応じ、障害学生の支援を専門に行う担当部署の設置及び適切な人的配置（専門性のある専任教職員、コーディネーター、相談員、手話通訳等の専門技術を有する支援者等）を行うほか、学内（学生相談に関する部署・施設、保健管理に関する部署・施設、学習支援に関する部署・施設、障害に関する様々な専門性を持つ教職員）との連携を図る。
 - (外部資源の活用)
 - また、障害は多岐にわたり、各大学内の資源のみでは十分な対応が困難な場合があることから、必要に応じ、学外（自治体、NPO、他大学等、特別支援学校など）の教育資源の活用や医療、福祉、労働関係機関等との連携についても検討する。
 - (学生、教職員の理解促進・意識啓発を図るための配慮)
 - 障害により、日常生活や学習場面において様々な困難が生じることについて、周囲の学生や教職員の理

解促進・意識啓発を図る。

また、障害のある学生の集団参加の方法について、障害のない学生や教職員が考え実践する機会や、障害のある学生自身が障害について周囲の人々に理解を広げる方法等を考え実践する機会を設定することが望まれる。

- ・ 先に紹介した富山大学アクセシビリティ・コミュニケーション支援室の事例では、
 - ① 本人あるいは家族、教職員が支援の必要性を感じ、支援を求めてくる学生を対象にして、「トータル・コミュニケーション・サポート」（支援対象学生が発達障害の診断をもつ、もたないにかかわらず、すべてのコミュニケーションにかかわる問題を支援する）を基本的なコンセプトに、
 - ② 「発達障害大学生の多くは、特定の能力が欠如しているのではなく、むしろ能力の発達に何らかの不均衡な部分を持ったひとたちである」と考え、特性を「矯正」するのではなく、彼らのユニークさを生かすような支援を目指すことが大学における発達障害学生への支援として重要な姿勢であると考えのもと、
 - ③ サポートチームを結成し、コーチングやカウンセリング、心理教育的アプローチの提供など、学生のニーズに対応した個別的な支援を行っている。
 - ④ 支援を進めていくなかで心理サポートの必要性がある場合は、保健管理センターへつなぎ、また、就職活動へのサポートが必要になった場合、キャリアサポートセンターにつなぐとともに、支援室スタッフも学生の特性に配慮した就職活動が行えるようサポートを継続している。
- ・ また、同支援室と他の教職員との関係については、「支援者が発達障害大学生とつながり、彼らの体験世界に共感的な理解をもち特性を理解する努力をしつつ、そのことを大学の教職員に適切に伝え、支援に向けてともに実践していくネットワークを構築し、支援の場を維持していくことが大切である。また、「教員が当該学生の教育にかかわってどのように困る状況があるのかを丁寧に聴いていく必要がある。困っている状況は、学生だけでなく、教員だけでもない。学びたい学生と指導したい教員の双方の努力がうまく調和しあい、より良い結果に結びつくような配慮の在り方について一緒に検討し、実行していくための方策を練っていく」と述べている。

さらに、「このようなサポートを実行していくうえで重要な点は、当該学生にかかわる関係者が、それぞれの役割のなかで『私は何ができるだろうか』という発想に根ざした支援を行うことである。例えば、教員は授業を行うことを通じて、彼らの努力が修学につながるような工夫や配慮をする。事務職員は彼らの言動に戸惑うことなく、履修や手続きなどの質問に適切に応じることができるよう対応の工夫を行う。また、家族は大学のシステムをある程度理解し生活支援を行う、などが挙げられる。」とし、支援室のスタッフを支援ネットワークの中心として位置づけ、「支援室のスタッフはこれらの支援全体を俯瞰しながら、現行の体制が学生の修学を支える支援基盤になっているかどうかを常にアセスメントしながら、支援の一貫性、適切な支援を維持するようマネジメントしていく。チーム支援は一部の支援者が大きな負担を負い、力尽きてしまう状況を回避することができる。それぞれの支援が相補的に働くことで、支援者の燃え尽きを防止する効果を期待することができると考えている。」と述べている。

- ・ また、先に紹介したプール学院大学の取組例では、「支援申請を前提とした支援体制の行き詰まり」を経験したことが述べられており、その理由として、「学生はさまざまな困りごとを抱えていても、その困りごとが『発達障害』によるものであり、『発達障害』という特性に応じた支援が必要だとはあまり認めたがら

ない。教職員のほうでも、『発達障害』を前面に出して本人・家族と支援について相談することに躊躇する。そのため、本人・家族の申請を前提に行われる支援は、なかなか広がらなかつた。そのことに対応するため、『特別支援』の前段階に『準支援』や『見守り』というカテゴリーを設け、『スタディスキル』と『コミュニケーションスキル』という個別指導ができる科目を組み入れてみたが、問題の根本的な解決にはつながらなかつた。その問題は発達障害の特性と深くかかわっている。発達障害の特性は、多かれ少なかれ誰もがもっているもので、どこかで線引きするのは難しく、何が『障害』となるのかは環境との関係によって決まる。『発達障害』の診断は医師でしかできないが、専門医でも診断は難しい。」ことを挙げている。

したがって、『発達障害』という診断がなければ支援ができないとなると、学校教育の現場では意味がない。学校教育の現場では『発達障害』の診断の有無よりも、学生がどのような困りごとを抱えているのか、その困りごとを軽減するために何ができるかということの方が重要である」が、「『発達障害』という診断よりも学生の困りごとに焦点を置いて支援を行おうとすると、支援が必要なグレーゾーンの学生を多く抱えることになる。専門スタッフによる支援だけでは到底カバーできないため、教職員一人ひとりが個々の学生の特性を理解してかかわることができるような、全学的な学生支援体制の構築が求められているのである。」という認識に至つたことを述べている。

その認識に基づき、「学生支援センター」を要として、①「特別支援」から「ユニバーサル支援（※）」へ、②「情報の共有」から「行動の連携」へ、③「チューター制（※※）」を軸にし、④「タテ」と「ヨコ」の関係を紡いだネットワークへの取組である「学生支援ネットワーク化」を推進することとなつたこと、学生支援センターが活動を展開していくなかで、中途退学者も減少し、学生支援センターは中途退学者予防につながる効果ももつと期待され、学生支援センターは本学にとって不可欠が部署であるとの評価を得ることができたことなどが述べられている。

※ 「ユニバーサル支援」については、「学生本人、保護者、教職員のうち、誰であってもかまわない。ある学生の過ごしにくさについて学生支援センターに相談が来てくれれば、『ユニバーサル支援』はスタートする。その中で、たくさんの支援がいる人にはたくさん、少しの支援でいい人には少しの支援一にっこり笑うだけで大学生活を楽しんでくれる人は、それだけでよいわけである」と述べられている。

※※ 「チューター制」については、次のように述べられている。「本学はチューター制をとっており、学生一人ひとりにチューターがいる。チューターは、学生の勉学から日常生活全般にわたる相談にのり、アドバイスをする教員である。しかし、チューター一人だけで学生を支援できるのではない。学習にしても、課外活動にしても、就職活動にしても、学生が課題を解決できるよう支援しようとすると、学内の各部署との連携が必要である。大学が学生支援に組織的に取り組むためには、大学のタテの関係、チューター→学科長→学長というラインと、ヨコの関係、学生課、教務課、学生支援センター、キャリアサポートセンターなどという各部署をつなげていかなければならない。そのつなぐ軸が「チューター」ということである。・・・ 情報を集め、個に応じた具体的な支援策を講じるケース会議を開いて、一定レベルの支援を行うことができるようチューターをバックアップし、学生支援のネットワーク化を図るのが学生支援センター活動の狙いである。」

第3節 職業リハビリテーションセンターにおける発達障害を有する者に対する職業訓練の取組

- ・ 独立行政法人 高齢・障害・求職者雇用支援機構が運営する職業リハビリテーションセンター（第2章第1節の2参照）は全国で2カ所に設置され、広範な地域から、発達障害者を含む職業訓練上特別な支援を要する障害者を積極的に受け入れ、先導的な職業訓練を実施しつつ、そのノウハウの蓄積提供を行っている。
- ・ このうち国立吉備高原職業リハビリテーションセンターにおいては、平成18年度より試行的に発達障害者を対象とした職業訓練に取り組むこととし、当面、効果的な指導技法等の検討を行うこととした。そして、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広範性発達障害、学習障害又は注意欠陥多動性障害」を有する者を主たる対象として、「職域開発科」新たに発達障害者を対象とする新たな訓練コース（「オフィスワークコース」と「物流・組立ワークコース」※）を設定し、訓練を実施している。

※ 新たに設定した時の名称は「物品管理・組立コース」

- ・ その際、この試行的な職業訓練の円滑な実施のための検討を行うことを目的として「発達障害者に対する職業訓練の実践研究会」を設置し、発達障害者の専門家等、同機構以外からも委員を招いて、障害特性や生活面も考慮しながら訓練技法等を検討し、その結果を「発達障害者に対する職業訓練の実践研究会報告書～入校から導入訓練～（平成19年3月）」及び「発達障害者に対する職業訓練の実践研究会報告書～本訓練から就職支援・フォローアップ～（平成20年3月）」にとりまとめ、公表している。

また、同センターはその後、「職業訓練実践マニュアル 発達障害者編I～知的障害を伴う人の施設内訓練～（平成23年2月）」、「職業訓練実践マニュアル 発達障害者編II～施設内訓練～（平成24年2月）」、「職業訓練実践マニュアル 発達障害者編III～企業との協力による職業訓練等～（平成25年2月）」を作成し、公表しているので、詳しくはこれらを参照されたい（※）。

※ <http://www.jeed.or.jp/disability/supporter/supporter07.html>

- ・ この国立吉備高原職業リハビリテーションセンターにおける取組は、発達障害者に特化した訓練コースを設定・実施した点に第一の特色があり、初回の訓練では、一般企業への就職を目指す7名（アスペルガー症候群が4名、高機能自閉症が2名、広範性発達障害が1名で、年齢は24～35歳。学歴は高卒、専門学校卒、大卒、大学院中退等）を対象として、約4週間の導入訓練を含む1年間の訓練を行っている。
- ・ 訓練指導の体制は、総合的な職業的自立を支援する観点から、技能指導と職業生活指導を一体的に行う総合的指導（チームティーチング）とし、前者を職業訓練指導員が、後者を障害者職業カウンセラーが担当した。また、発達障害者に対する職業訓練のカリキュラムを設定するにあたっては、高齢・障害・求職者雇用支援機構の障害者職業総合センター職業センターで構築された「発達障害者のワークシステム・サポートプログラム」を参考に、入校後の導入訓練では技能訓練及び各種検査を通して個人の特性を把握し、本訓練では各訓練コースの技能訓練及び職業生活指導によりマッチングする職域の開発、コミュニケーションの訓練等を行うこととした。本訓練の後半には実際の職場を体験する職場実習を実施して身に付けたスキルが事業所で活用できるか検証し、就職を目指す。また、就職後は地域障害者職業センターのジョブコーチ支援事業の活用等により、関係機関と連携し、フォローアップを行っていくこととしていた。

- ・ 国立吉備高原職業リハビリテーションセンターの取組においては、次のとおり、個々人の特性や発達障害の特性に対応したきめ細かな配慮が見られる。
 - ① 個々人の特性や発達障害の特性に応じた「就労場面を想定した職業訓練」と「働く上での困難性を軽減する職業生活指導」を並行的に実施していること
 - ② 導入訓練を行うことにより、あらかじめ a) 作業遂行能力・作業態度、適性等の評価や、b) 個々の障害状況の把握、職業生活を営む上での課題点等についての各種検査、c) これらを通じた職業的自立の動機付けと対象者の問題解決能力の向上、d) これらの状況を踏まえた最適な訓練職種、訓練・指導内容や指導方針の決定を行っていること
 - ③ 発達障害の特性に対応して、就労生活のイメージ、基本的な労働習慣、問題解決能力、コミュニケーション能力等の付与に配慮していること。このため、職業技能の付与のための訓練に併せて、年間を通じて基礎体力養成や問題解決能力訓練（一週間の訓練を振り返って、評価点、改善点及びその原因を自ら考え反省し対策を検討。その内容を記録表とホワイトボードに記入し、指導員、他の訓練生に対して発表。一通り発表が終わるとグループ討議）、コミュニケーション訓練（サービス作業を中心とした技能訓練の中から、接客接遇マナーが必要となる作業を選定・実施）を行っている。また、職業生活指導（就労ゼミ、個別相談）では、状況に応じた行動やコミュニケーションの基本パターンの学習に主眼を置き、グループワーク、ロールプレイングや個別相談を行っていること
 - ④ 技能訓練においては、訓練生がすでに習得している技能レベルを把握し、より高いレベルの技能習得に向けたカリキュラム設定を行いつつ、訓練、実習において成功体験を積み重ねることで自信を持たせ、就職という明確な目標を目指す配慮を行っていること。

また、訓練場面においては、実際の事業所と同様の状況を想定し、指導員を上司、先輩訓練生を先輩社員、訓練生を新入社員として設定し、挨拶、連絡、報告等のビジネスマナーについて、日々の訓練場面の中で指導するなど、日々の訓練場面を職場と同様という意識付けを徹底していること。さらに、できるだけ多くの職種の作業を体験させ、就労選択の幅を広げることで、できる限り適切に本人とマッチングする職域を開発していること

 - ⑤ 職場実習を含む就職活動支援は、職業意識の醸成、就職活動の準備から始め、不安を取り除きながら徐々にモチベーションを高めるとともに、職場実習先の選定や就職先の選定・紹介については種々の調整を経て事業所の理解を得ながら実施していること。また、関係機関と連携したフォローアップを行っていること
 - ⑥ 導入訓練において策定した支援計画については、訓練の進捗状況や就職活動の状況等を踏まえ、おおむね入校後の3ヶ月、6ヶ月、修了前にケース会議（技能訓練を担当する指導員、職業生活指導及び就職支援を担当するカウンセラー、健康管理を担当する看護師等が参加）を開催し、見直しを行っていること
- ・ この取組からは種々の具体的なノウハウが生まれ、前途のとおり、各種報告書・マニュアルの形で全国の障害者職業能力開発施設に普及されている。その一部として「発達障害者に対する職業訓練の実践研究会報告書～本訓練から就職支援・フォローアップ～（平成20年3月）」中の「職業訓練の実践を踏まえた指導上の配慮」を巻末資料編に掲載したが、このような例を見ても、それぞれの教育・訓練現場で日頃対象者に接している教職員・指導員が、その特性を理解し、特性や現場の状況に応じた配慮・支援を行おうと努力する中で生み出された実践的な知見・ノウハウが持つ価値の大きさと、これらを蓄積していくことの重要性が痛感される。さらに、このようにして各現場で生み出されたノウハウを、組織間で共有していくプロセスを充実していくことも重要であると考えられる。

第3章 ポリテクカレッジ等における今回の取組内容、収集事例の概要等について

教育・訓練機関における発達障害を有する者に対する配慮・支援の重要性が広く認識されつつある中で、独立行政法人 高齢・障害・求職者雇用支援機構が運営するポリテクカレッジ（職業能力開発大学校、同短期大学校）及び職業能力開発総合大学校においても、発達障害（の可能性）を有する者など「訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生」への支援・対応のレベルアップが重要な課題となっている。

今回のポリテクカレッジ等における取組は、高卒者等を対象とする公共職業能力開発施設において、これら学生に対する支援・対応のレベルアップを図るものであり、同機構が職業能力開発業務と、障害者職業リハビリテーション業務（障害者職業リハビリテーションに関する調査研究、障害者の先導的な職業訓練を含む。）を併せ持つことのシナジー効果を発揮しつつ、さらに、その成果を機構外の訓練・教育機関に波及することを目指して行われているものである。

そのアウトラインは、次のとおりである。

- ① 平成 22 年度以降に同機構本部が実施している「発達障害の可能性のある学生等への対応等に係る実態調査」と 23 年度に職業能力開発総合大学校を中心となって作成したポリテクカレッジ等向けの「特別な配慮が必要な学生等への支援・対応ガイド」（基礎編）をベースに、
- ② 24 年度から同機構内の障害者職業総合センター、公共職業訓練部、国立職業リハビリテーションセンター、国立吉備高原職業リハビリテーションセンター、職業能力開発総合大学校基盤整備センターからなる研究プロジェクト実施委員会を設置するとともに、ポリテクカレッジのモデル校（4 校）を選定し、
- ③ プロジェクト会議メンバー等も参加したモデル校でのケース会議を開催して、モデル校の事例・ノウハウや研究プロジェクト実施委員会に参集した機構内の各組織のノウハウを集約しつつ、
- ④ 26 年度に、ポリテクカレッジ等向けの「訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生への支援・対応ガイド（実践編）」を作成し、全国のポリテクカレッジに配付する。

第1節 ポリテクカレッジ等における特別な配慮が必要な学生への対応等の現状

今回の取組の端緒の一つとして、平成 23 年 3 月に独立行政法人 高齢・障害・求職者雇用支援機構の本部から、各ポリテクカレッジ（職業能力開発大学校、同短期大学校）あてに依頼された「発達障害の可能性のある学生等への対応等に係る実態調査」を挙げることができる。この調査結果は、翌年 3 月に作成された「特別な配慮が必要な学生等への支援・対応ガイド」（今回の取組の成果である「訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生への支援・対応ガイド（実践編）」と区別するため、本取組及び本報告書においてはこれを「基礎編」と呼んでいる。）でも使用されたが、24 年度以降も同様の調査（ポリテクカレッジ等における特別な配慮が必要な学生等に関する現状調査）が毎年度実施されている。

本節では、平成 25 年の「ポリテクカレッジ等における特別な配慮が必要な学生等に関する現状調査」（調査期間：平成 25 年 7 月 11 日～8 月 9 日、調査対象施設：26 校（ポリテクカレッジ 25 校、職業能力開発大 1

校)。以下「平成 25 年ポリテクカレッジ等調査」という。) の結果から、特別な配慮が必要な学生と対応等の現状について紹介する。

1 ポリテクカレッジ等における特別な配慮が必要な学生の状況

平成 25 年ポリテクカレッジ等調査では、平成 25 年度在籍者(平成 25 年 7 月 19 日現在)5,611 名のうち「特別な配慮が必要な学生(※)」の数は 142 名であり、在籍率は 2.5% となっている。

この割合は、第 2 章第 2 節の 1 で見た高等学校における「発達障害等困難のある生徒」の推定在籍率 2% (平成 21 年高等学校ワーキング・グループ報告) より高く、大学・短大・高専における障害学生のうちの「発達障害(診断書有)」と「同(診断書無・配慮有)」を合計したものの在籍率 0.17% (平成 25 年の学生支援機構調査) より相当高い(※※)。

※ ここにいう「特別な配慮が必要な学生」とは、発達障害の診断等の有無にとらわれず、各ポリテクカレッジ等において「特別な配慮が必要な学生等への支援・対応ガイド(基礎編)」の例示に該当するとカレッジ側が認識する学生を指す。この例示として、「想定外の質問に答えられない」、「『はい』『いいえ』の質問にした答えられない」、「相手と目をあわせることができない」、「視線や行動に落ち着きがない」、「授業に集中しない」、「同時に複数の作業を行うことができない」、「作業手順が覚えられない」、「課題レポートを期日までに提出しない」、「グループでの作業が苦手」、「クラスの中で孤立している」、「周囲の特定の音や光を嫌う」、「比喩的な表現や皮肉、冗談を理解できない」、「遅刻が多い、または欠席が多い」、「約束した時間を守らない」「コミュニケーションがとれない」「履歴書が書けない」「将来の仕事ややりたい仕事がイメージできない」「思い込みが激しく、こだわる」「志望動機や自己 PRを考えることができない」が示されている。

※※ ただし、大学・短大等の調査結果は、①発達障害の診断書があることを学校側が把握しているか、診断書はないものの発達障害があることが推察され教育上の配慮を行っている者のみの数値であること、②大学・短大等においては、学校や学部・学科によって、個々の学生の配慮必要性等に関する把握状況に相当の濃淡があると思われることにも留意が必要である。

2 ポリテクカレッジ等が有する課題

次に、平成 25 年ポリテクカレッジ等調査への回答においては、特別な配慮が必要な学生への対応への課題として、次のようなものがあげられている。

(1) 課題・問題のわかりにくさ等に係る課題

- ・ 発達障害と判断される学生や、それ以外に、種々の問題を抱えて既に通院治療中の学生も多い。特にコミュニケーションの取れにくい学生の場合、問題点を絞り込むまでに多くの時間を要する傾向にある。
- ・ 入学式に家族からの相談で分かることがあるが、他の学生については入学式後から徐々に様子がおかしいことに気が付く。なかなか把握することが難しい。(例: レポートの提出がおそそかになっていく等)
- ・ 診断がある場合の学生については支援体制や家族・専門機関との連携方法が確立したが、診断がない場合の学生についてはまだ模索中である。特に、明確に発達障害等の特徴がない学生で、学力が低いのか、それとも何か別の障害を抱えている可能性があるのかが不明な学生の場合が一番対応に苦慮する。
- ・ 各科の担任を中心にきめ細かなフォローを行っているところであるが、配慮を要する学生については、欠席が多い生徒も見受けられ、担任とのコミュニケーションが十分とれていない。

(2) 対応の系統性・統一性・専門性等に係る課題

- ・ 本件に関して具体的な対応事例が少ないため、系統立った対策を講じるまでに至っていなく、個別に対応しているのが現状である。
- ・ 配慮の必要な学生は、適切な指示方法が個々に違いがあるため、指導体制を充実しないと対応が難しい。
- ・ 担任の教員により、学生への目配り・気配り・指導方法に差があり、さらに管理職への報告に温度差がある。
- ・ 対象となる学生の状況が多様化していることもあり、指導員、アドバイザー、学務課で相談しながら進めているが、これまでの研修、資料では十分な対応は難しい。さらなる知識等付与の研修体制等が必要と考える。
- ・ 発達障害以外にもさまざまな精神障害を有する学生があり、それらの学生に適切な対応、支援を行うには大学校としての体制と専門家の支援が必要である。

(3) 対象者の増加等に係る課題

- ・ 年々、要配慮学生の入校が増加している状況である。短時間の面接試験、一般入試では判別はつかず、入校後に分かる現状である。
- ・ 近年、特別な配慮が必要な学生や様々な悩みを抱え心理的に不安定な学生が増加しており、当校においても、内部職員だけでは十分な対応が困難と思われる学生も増加傾向にある。
- ・ 最近、障害のある学生及び低学力の学生が増えつつある。
- ・ 職員数が少なく該当者へのきめ細かい対応が難しく、基本的には一般学生と同じ対応しかとれない。

(4) 就職活動に係る課題

- ・ 希望どおりの就職先企業に就職させることが難題である。
- ・ 苦手な能力を必要とする分野以外の就職を探している。

(5) 関係機関との連携に関する課題

- ・ 発達障害については、どの学生が該当するのかを見極めるのは難しい現状にある。専門的知識のない各科の先生や職員は個々の学生を日常観察する中で、不確かな判断をするしかない。このような現状で学生へ適切な支援を行うのは困難である。専門家による見立てと対応が必要であると考える。ただ、専門家による個人の見立てを行うには、本人と家族の了解が必要であり、容易に進められるものではない。
- ・ 特別な配慮が必要な学生が出た場合、事象ごと個別の対応となると思われる。どの関係機関と連携すればよいか、機構内に相談窓口を置き、個別の相談ができるような体制を取って欲しい。
- ・ 平成24年度は、発達障害者支援センターの協力を得て、連携して対策が取れた。しかし、当校の学生は、県民のみならず隣県からの通学者も多い。発達障害者支援センターの協力が得られるのは、県民だけに限定されている。
- ・ 障害者職業センターの障害者職業カウンセラーに、8月から随時来校してもらい、学生の対応を依頼しているが、日程調整が難しい面がある。
- ・ 障害者職業センターとは必要な場合には相談できる関係にあるが、施設の名称に障害者の文言があるので、利用に関しては、学生本人及び家族には抵抗があるため、利用するまでに相当な時間が必要である。

- ・ 障害者職業センターは、校所在地と離れた市にあるため日常的な相談は難しい。
- ・ お互いに多忙のためスケジュール調整が難しい。

3 ポリテクカレッジ等における新たな取組

平成 25 年ポリテクカレッジ等調査において回答された、支援のための新たな取り組みは次のとおりである。

ア 「支援・対応ガイド」（基礎編）の活用

- ・ 平成 25 年 4 月から「特別な配慮が必要な学生等への支援・対応ガイド」（基礎編）を用いて、専門課程の各科担任指導員、カウンセラー（精神対話士）、学務課職員の対応方法の打合せを行い、情報共有と迅速な対応が行える体制を整備した。

イ 外部講師・外部資料による研修、外部研修への参加

- ・ 障害者職業センターのカウンセラーを講師とし、県内能開施設を対象とした職員研修を予定している。
- ・ ポリテクセンターの職員研修に際し、前年度当校で実施したスクールカウンセラーによる発達障害に関する研修の資料を提供し、紹介。
- ・ 地域障害者職業センターが主催するフォーラムに職員が出席し、該当学生への支援・対応策を職員会議にて報告。
- ・ 障害者職業センターの紹介により、精神科医を招いての職場内研修を実施する予定である。

ウ 精神対話士・臨床心理士の活用

- ・ 精神対話士によるカウンセリング対応時間を増やし、カウンセリング体制の強化を行っている。
- ・ 特別な配慮が必要な学生等が気楽に専門家に相談できる環境づくりを推進するとともに、職員の相談が可能な体制の構築を目指し、外部専門家（臨床心理士）を活用した相談窓口を設置している。
- ・ 専門課程新入生に対し科ごとにメンタルヘルスケアに関する講話（ワークを含む）を精神対話士に依頼し今回初めて実施した。

エ 外部機関と連携した相談

- ・ 平成 24 年 9 月から関係機関（地域障害者職業センター・発達障害者支援センター・ハローワーク）と対象学生と家族を交えて相談を行っている。

オ 校内での相談担当室の設置

- ・ 今年度、当校に地域・広報室を設置し、この室で学生相談支援（メンタルヘルスケア）業務を併せて行うこととした。
- ・ 科の要望に応じ学生相談担当（地域・広報室）による学生個別面談を実施した。この個別面談結果をもとに学生相談担当が担任と話し合いを行い、支援が必要と思われる学生に対し具体的な対応を今後、精神対話士と共に検討することとした。

4 「特別な配慮が必要な学生等への支援・対応ガイド」（基礎編）について

今回の取組のベースとなった「特別な配慮が必要な学生等への支援・対応ガイド」（基礎編）は、高齢・障害・求職者雇用支援機構 職業職業能力開発総合大学校 能力開発研究センターが中心となって平成24年3月に作成したものである。

作成に当たっては、大学、職業能力開発総合大学校、ポリテクカレッジ、都道府県立職業能力開発施設、同機構本部（公共職業訓練部）の委員からなる「発達障害の可能性のある学生への支援・対応ガイド作成委員会」を開催し、各施設における事例等を収集するとともに、外部委員会からの意見を踏まえて、学生への対応方法等について検討、整理を行った。

以下で「はじめに」の本文と「目次」のみを紹介しておく。

○ 特別な配慮が必要な学生等への支援・対応ガイド（基礎編）（平成24年3月）

独立行政法人 高齢・障害・求職者支援機構 職業能力開発総合大学校 能力開発研究センター

〔はじめに〕

平成17年4月の発達障害者支援法の施行を受け、職業能力開発総合大学校能力開発研究センターにおいては、平成18年度から研究会等で発達障害者に対する職業能力開発に関して検討を行い、平成20年度末までに延べ5冊の成果物を発行してきました。これらは、発達障害に関する理解を深めつつ、職業能力開発分野における事例や企業内での対応等についてとりまとめたものでした。

そんななか、実際の職業能力開発の現場、特に学卒者を対象に2~4年間の職業能力開発に取り組んでいる職業能力開発大学校や職業能力開発短期大学校においては、他の学生と異なった行動特性を示す学生が多数顕在化しているという情報を施設からの報告より得たことから、旧雇用・能力開発機構大学校部が平成21年度末に各職業能力開発大学校等に対して実態を把握するためアンケート調査を実施した結果、かなりの事例が報告されました。また、「指導員として」、「施設として」の対応マニュアル等の開発要望が同時に多数寄せられました。

それらの結果を受け職業能力開発センターは、本年度「発達障害の可能性のある学生への支援・対応ガイド作成委員会」を開催し、各施設における事例等を収集するとともに、外部委員からの意見を踏まえて、学生への対応方法等について検討、整理を行い本報告書を作成しました。

職業能力開発の現場においては、発達障害と診断されないケースも含め、他の学生と同じ訓練をしても能力が伸びにくい学生に対しては、早い時期から対応を検討すべきであり、組織的にも適切な対応をとることによって、その学生に合った就職を可能とし、ミスマッチによる早期の離職等を避けることにもつながります。

本報告書は、そのような現場において情報源の一つとして、活用されることを期待すると共に、事例の収集を続けることにより、適宜バージョンアップすることとしております。

〔目 次〕

序章 支援・対応ガイドの活用方法

- 1 問題行動について、効果的な指導に悩む学生はいますか？
- 2 ポリテクカレッジの現状
- 3 支援・対応ガイドの活用方法

第1章 校内での支援・対応

- 1 発達障害とは
- 2 発達障害のある人を取り巻く状況
- 3 なぜ、校全体での支援と対応が必要なのか
- 4 校内での支援・対応の流れ（発達障害の可能性の気付き、職員間での情報共有、実態把握、校内での支援・対応）

第2章 支援機関等と連携した支援・対応

- 1 支援機関等との連携のメリット
- 2 支援機関等の紹介（支援機関等との連携図、支援機関等の概要、支援機関等との連携事例）

第3章 職員研修

- 1 なぜ、職員研修が必要なのか
- 2 具体的な研修とは

第4章 参考文献等の紹介

なお、この「基礎編」は導入版として位置づけられるものであり、作成者側においても、実際の訓練現場における活用に際しての次のような限界が意識されていた。

- 配慮の必要な学生の困難度や行動特性は多様であり、本ガイドで紹介された事例がそのまま支援としてつながるものではないこと
- 支援を実践するにあたっては、多様な困難度や行動特性に対応するための、具体的な指導方法や支援方法を習得することが必要なこと
- 集団訓練の中での支援方法の記載が不十分であること

このため、上に掲げた「はじめに」でも述べられているとおり、「現場において情報源の一つとして、活用されることを期待すると共に、事例の収集を続けることにより、適宜バージョンアップすることとしております」と、より実践的なガイドへのバージョンアップが予定されていた。

第2節 今回の取組の趣旨・方法

ポリテクカレッジ等における今回の取組は、次のような課題認識及び方法で行われてきた。

1 課題認識

ポリテクカレッジ等の職業訓練の現場では、職業訓練や学生生活、就職支援の各場面において特別な配慮を要し、発達障害の可能性を想起させる学生への対応に苦慮しているという事例が報告されている。

このような事例に対応するための第一歩として、平成23年度に職業能力開発総合大学校能力開発研究センターと公共職業訓練部が中心となり、障害者職業総合センターの協力を得て、「特別な配慮が必要な学生等への支援・対応ガイド」（基礎編）を作成し、ポリテクカレッジ等において発達障害及び発達障害の可能性を想起させる等特別な配慮が必要な学生の理解等に活用することとしているところである。

特別な配慮が必要な学生に対して実際の訓練現場において的確な対応や支援を行うには、上記の取組を基礎とし、具体的な支援・対応についての実践的な取組を積み重ね、整理していくことが不可欠である。

2 方 法

(1) 取組の概要

職業訓練、学校生活、就職支援等の各場面において、特別な配慮を要し、発達障害の可能性を想起させる学生に対するモデル校における対応について、下記の研究プロジェクト実施委員会メンバー等も参加して行うケース会議を通じ、ケース（事例）の把握・整理、ケースごとの課題の明確化、対応・支援策の検討、実行可能な対応・支援策の助言等を行う。その結果を集積し、機構内の職業能力開発施設共通に使用できる参考資料を作成するとともに、取組に関する報告書を作成する。

(2) 取組み事項

イ 現状調査、モデル校の選定

全国のポリテクカレッジ等における「支援・対応ガイド」（基礎編）の活用状況や学生対応の問題点等についての現状調査を行い、状況を分析するとともに、調査結果を踏まえてモデル校を選定する。

ロ 研究プロジェクト実施委員会の設置及びモデル校におけるケース会議等の実施

関係部局による研究プロジェクト実施委員会を設置し、モデル校におけるケース会議（以下「モデル校ケース会議」という。）等を通じて具体的な支援・対応策の検討、ケースの進捗状況の確認・整理とさらなる支援・対応策の検討等を行う。

ハ 研究成果物の作成

成果物として「支援・対応ガイド（実践編）」及び調査研究報告書を作成する。

(3) 実施体制等

高齢・障害・求職者雇用支援機構内に、本研究に係るプロジェクト実施委員会（以下「研究プロジェクト実施委員会」という。）を次の構成で組織して推進する。

- ・ 本部公共職業訓練部
- ・ 職業能力開発総合大学校基盤整備センター

- ・ 障害者職業総合センター研究企画部・研究部門
- ・ ポリテクカレッジモデル校
- ・ モデル校と連携する職業リハビリテーションセンター

(4) 年次計画

① 平成 24 年度

イ 準備委員会（公共職業訓練部、職業能力開発総合大学校基盤整備センター、研究企画部・研究部門、職業リハビリテーション部で構成）を設置し、23 年度中に実施した「支援・対応ガイド」に係る研修の成果、活用状況、学生対応の問題点等について現状調査を実施する。

ロ 現状調査に基づきモデル校を選定する。

ハ 研究プロジェクト実施委員会を設置し、以下の活動を実施する。

A 研究プロジェクト実施委員会において、モデル校の指導員も含めた委員間のプロジェクトについての共通理解を図る。

B モデル校における該当ケース（配慮を要する学生）を把握する。

C 研究プロジェクト実施委員会からも参加してモデル校ケース会議を行い、ケースごとに課題の明確化、対応・支援策の検討、実行可能な対応・支援策の助言等を行う。

D 定期的に研究プロジェクト実施委員会を開催し、ケースの進捗状況を把握しつつ、さらに必要な対応・支援策の検討等を行う。

② 平成 25 年度

25 年度入校生及び在校生に含まれる発達障害又は発達障害の可能性を想起させる学生に関して、上記 24 年度と同様のモデル校ケース会議を実施する。また、研究プロジェクト実施委員会を開催する。

③ 平成 26 年度

研究プロジェクト実施委員会を開催し、「支援・対応ガイド（実践編）」を作成するとともに、24～26 年度の活動記録等を整理し報告書にまとめる。

第 3 節 今回の取組の経過とモデル校の選定等

1 今回の取組の経過等

ここでは、今回の取組の簡単な経過（時系列）等を示す。

【今回の取組の経過（時系列）】

平成 23 年 3 月 24 日 「発達障害の可能性のある学生等への対応等に係る実態調査の実施について（依頼）」（大学校部業務部長から各職業能力開発大学校長、同短期大学校長等あて）

平成 24 年 3 月 「特別な配慮が必要な学生等への支援・対応ガイド」（職業能力開発総合大学校能力開発研究センター）作成・配布（3 月 22 日付けで各職業能力開発大学校長、同短期大学校長等あて送付連絡）

平成 24 年 4 月～ 第 1 回研究プロジェクト実施委員会に向けた準備委員会（作業部会を含めて計 6 回開催）

平成 24 年 7 月 「ポリテクカレッジ等における特別な配慮が必要な学生等に関する現状調査について」 実施連絡

平成 24 年 12 月 5 日 「訓練・学習の進捗等に配慮を要する学生に対する指導・支援に関する研究プロジェクト実施委員会」（第 1 回）

- 研究プロジェクト実施に係る各組織等の役割及びスケジュール、モデル校ケース会議の具体的な進め方等について
- メンバー構成：障害者職業総合センター（研究企画部、研究部門、職業リハビリテーション部）、公共職業訓練部、国立職業リハビリテーションセンター、国立吉備高原職業リハビリテーションセンター、職業能力開発総合大学校基盤整備センター（以下の研究プロジェクト実施委員会においても同じ）
- モデル校として、A 職業能力開発大学校、同附属 B 短期大学校、C 職業能力開発大学校、同附属 D 短期大学校を選定。

平成 25 年 1 月 21 日 A 職業能力開発大学校ケース会議（第 1 回）

- ケースごとに課題の明確化、対応・支援策の検討、実行可能な対応・支援策の助言等を行う（以下のモデル校ケース会議においても同じ）。
- メンバー構成：モデル校、本部公共職業訓練部、職業能力開発総合大学校基盤整備センター、障害者職業総合センター研究部門、職業リハビリテーションセンター、地域障害者職業センター（以下のモデル校ケース会議においても同じ）
- A 職業能力開発大学校と同じくモデル校である同大学校付属 B 短期大学校に関するケース会議も含めて開催（以下の A 校ケース会議においても同じ）。

平成 25 年 1 月 29 日 C 職業能力開発大学校ケース会議（第 1 回）

- C 職業能力開発大学校と同じくモデル校である同大学校付属 D 短期大学校に関するケース会議も含めて開催（以下の C 校ケース会議においても同じ）。

平成 25 年 4 月 23 日 研究プロジェクト実施委員会（第 2 回）

- 平成 24 年度の実施状況（モデル校ケース会議の状況等）と 25 年度の取組等について

平成 25 年 6 月 17 日 C 職業能力開発大学校ケース会議（第 2 回）

平成 25 年 7 月 8 日 A 職業能力開発大学校ケース会議（第 2 回）

平成 25 年 7 月 11 日 「ポリテクカレッジ等における特別な配慮が必要な学生等に関する現状調査について」

実施連絡

平成 25 年 10 月 2 日 研究プロジェクト実施委員会（第 3 回）

- ・ モデル校ケース会議の状況等について

平成 25 年 10 月 17 日 C 職業能力開発大学校ケース会議（第 3 回）

平成 25 年 12 月 11 日 A 職業能力開発大学校ケース会議（第 3 回）

平成 26 年 3 月 27 日 研究プロジェクト実施委員会（第 4 回）

- ・ モデル校ケース会議の状況等について
- ・ 支援・対応ガイド（実践編）の構成等について

平成 26 年 6 月 19 日 研究プロジェクト実施委員会（第 5 回）

- ・ 支援・対応ガイド（実践編）の編集イメージ及び執筆分担等について

平成 26 年 7 月 10 日 「ポリテクカレッジ等における特別な配慮が必要な学生等に関する現状調査について」
実施連絡

平成 26 年 7 月 18 日 「特別な配慮が必要な学生等への支援・対応ガイド（実践編）作成に係る実践事例等
執筆のお願いについて」通達

平成 26 年 11 月 25 日 研究プロジェクト実施委員会（第 6 回）

- ・ 支援・対応ガイド（実践編）の原稿について
- ・ 配慮を要する学生に対する支援・対応に関する研究報告書について

平成 27 年 3 月 「訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生への支援・対応ガイド（実践編）」作
成・配布（予定）

【訓練・学習の進捗等に配慮を要する学生に対する指導・支援に関する研究プロジェクト実施委員会の構成】

① 研究プロジェクト実施委員会委員

久古谷敏行	研究企画部長〔第 1 回～第 2 回〕（座長）
井嶋俊幸	研究企画部長〔第 3 回～〕（座長）
白兼俊貴	統括研究員（障害者支援部門）〔第 1 回～第 4 回〕
松本安彦	統括研究員（障害者支援部門）〔第 5 回～〕
川村徹宏	職業リハビリテーション部長〔第 1 回～第 4 回〕
新田峰雄	職業リハビリテーション部長〔第 5 回～〕
中山政徳	公共職業訓練部長〔第 1 回〕
猪狩安充	公共職業訓練部長〔第 2 回～第 4 回〕（副座長）

天辰敏郎 公共職業訓練部長〔第5回～〕(副座長)
梶西敏之 国立職業リハビリテーションセンター職業訓練部訓練第四課長〔第1回～〕
福島 正 国立吉備高原職業リハビリテーションセンター職業訓練部訓練第二課長〔第1回〕
真鍋勝憲 国立吉備高原職業リハビリテーションセンター職業訓練部訓練第二課長〔第2回～〕
土屋芳之 職業能力開発総合大学校基盤整備センター開発部長〔第1回～第4回〕
小竹康生 職業能力開発総合大学校基盤整備センター開発部長〔第5回～〕

② 研究プロジェクト実施委員会事務局（主なメンバーのみ）

野口勝則 研究企画部企画調整室長（平成24・25年度）
五十嵐意和保 研究企画部企画調整室長（平成26年度）
※根本友之 障害者支援部門主任研究員（平成24～26年度）
樋野一美 職業リハビリテーション部次長（平成24・25年度）
澤田育朗 職業リハビリテーション部次長（平成26年度）
鈴木 修 公共職業訓練部次長（平成24・25年度）
今井 靖 公共職業訓練部 調査役（平成24～26年度）
佐藤長彦 公共職業訓練部大学校課長補佐（平成24・25年度）
伊藤丈人 公共職業訓練部大学校課長補佐（平成26年度）
大橋 敦 職業能力開発総合大学校基盤整備センター開発部高度訓練研究室長（平成24年度）
※来住 裕 職業能力開発総合大学校基盤整備センター開発部高度訓練開発室長（平成25・26年度）
※深江裕忠 職業能力開発総合大学校職業能力開発指導法ユニット助教（平成26年度）

（※は、「訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生への支援・対応ガイド（実践編）」のとりまとめ担当）

2 モデル校の選定等

（1）モデル校の選定

モデル校は4校（A 職業能力開発大学校、同附属B 短期大学校、C 職業能力開発大学校、同附属D 短期大学校）を選定した。選定に当たっては、特別な配慮が必要な学生の在籍状況、特別な配慮が必要な学生に対する相談・支援の体制や実施状況、地域障害者職業センター・職業リハビリテーションセンター等の外部機関との連携状況（連携可能性）等を考慮した。

また、モデル校のうち2校は専門課程（2年間）と応用課程（専門課程修了後の2年間）の両方を有する職業能力開発大学校とし、2校は専門課程のみの職業能力開発短期大学校とした。

（2）モデル校の当時の状況

今回の取組におけるモデル校ケース会議での発言・意見等から、今回の取組開始開始当初の状況をまとめるところとおりであった。

〔相談体制〕

- ・ 特別支援担当の指導員1名を決めており、当該指導員の準備室が相談室となっている校がある。そこでは、学生の一般的な問題は担任が担当するが、配慮が必要な学生は特別支援担当の指導員が主に担当して

いる。また、当該指導員は地域障害者職業センター、大学の専門家、ハローワーク等と連携している。学生は当該指導員が特別支援担当という認識はなく、「困りごとのある学生の対応をするため」の役割と説明されている。

- ・ 毎週特定曜日に精神対話士と相談ができるように相談室を設けて、相談できるようにしている校がある。
- ・ 月 1 日、看護師であり高校でのカウンセリング経験のある専門のカウンセラーを配置し、スクールカウンセリング用の個室も設置している校がある。専門カウンセラーは 1 日平均 3 名の学生（すべてが特別の配慮を要する学生ではない）のカウンセリングを実施している。
- ・ 「なんでも相談室」を設置し、部外カウンセラー（週 1 回来校）が勉強の仕方をはじめ、どのような相談も受け付けている校がある。

[状況共有化、ケース検討のための体制]

- ・ 配慮が必要な学生が何人いるのかなど状況を共有化するための体制としては、明確なルールはないが、指導員 2 名と学務課長を牽引役とし、配慮が必要な可能性がある学生がいるとこの 3 名に情報が集まるようになっている校がある。牽引役を指定しているのは情報の一元化により対応の混乱を防ぐためである。牽引役から各種会議で全体に発信し、共有化するようにしている（例：学務委員会、就職対策委員会で報告するなど）。
- ・ 外部の専門機関・専門家の参加を得てケース会議（校内 6 名、地域障害者職業センターのカウンセラー、大学の先生（専門家））を開催している校がある。
- ・ 「学生支援対策プロジェクト」を設置し、情報の共有を図り校としての対応ができるようにしている校がある。

第4節 今回の取組におけるモデル校ケース会議で収集した事例の概要等

1 収集・整理した事例の概要

ここでは、今回の取組におけるモデル校ケース会議で収集・整理した事例を概観する。個々の事例としてではなく、項目ごとにまとめて記載するのは、プライバシー保護のためである。

(1) 収集・整理した事例数

今回の取組におけるモデル校ケース会議で収集・整理した事例は、全体で 51 事例である。

このうち、アスペルガー症候群、自閉症スペクトラム（ASD）、広範性発達障害（PDD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）などの発達障害の診断があったことが把握されていたものが 7 事例（うち障害者手帳取得が把握されたものが 3 事例）、その他の精神障害の診断が把握されていたものが 4 事例である。診断があったことが把握されていない事例の中には、訓練・学習等において困難を抱えているものの、必ずしも発達障害の可能性があるとは判断されないようなケースも含まれている。

(2) 「気付き」のきっかけや訓練・学習等の課題となる特性・行動の例

収集・整理した事例における、モデル校側が「特別な配慮が必要」であることに「気付き」を持ったきっかけ、訓練・学習等の課題となった特性・行動の例を、一応の分類を行いつつ以下に列記する。

これらの中には、発達障害（PDD（ASD）、ADHD、LD 等）の診断基準に対応した特性・行動の他、診断基準にはないが発達障害者に多く見られるといわれる特性・行動、発達障害との関連が明確でない特性・行動も含まれている。ただし、発達障害以外の精神障害に特徴的な症状は除外している。

同一人で複数の課題等が重複している場合が含まれているが、逆に比較的少数にしか見られていない課題等もある。

[授業内容・指示等の理解]

- ・ 口頭で指示を受けるのが苦手、全体指示の聞き落とし
- ・ 口頭説明ではわからないことでも図示説明ならすぐに理解する。
- ・ あいまいな指示・問い合わせが理解できない。抽象的な内容が苦手
- ・ 同時に複数のことを理解できない（パニックになることもある）。
- ・ 少しでも複雑な作業内容になると理解できない、覚えきれない（覚えきれなくても先に進もうとする）。
- ・ わかっているはずのことでも、気になると質問（確認）せずにいられない。授業中、わからないことがあるとすぐに手を挙げて質問し授業を度々止める。

[行動・注意・判断]

- ・ 座学の中で問題を解くときや実習の授業において実験をするときなど、指示された内容と別のことを行ってしまう。
- ・ 同じ過ちを何回も繰り返してしまう。
- ・ 作業に非常に時間がかかる、グループ作業で一人取り残されている。

- ・ 目の前に迫っていることで精一杯になってしまい、やることが重なったときに順番を決めて少しづつ同時に進行することができない。注意が一つに集中し他の事がおろそかになる。
- ・ 細かく指示しないと次の行動に移れず止まってしまう。
- ・ 分担された作業に対しても取りかかることができずに放置
- ・ 作業上の危険、不安全行為（指導を受けていたにもかかわらず重量物を落下させる、回転している機械の前を行ったり来たり、危険な立ち位置など）
- ・ 適量・適当な時間等の感覚的判断が苦手
- ・ 注意が集中できない（人の話を集中して聞くことができず、途中で別のことを始めるなど）
- ・ 授業で集中力を持続できない、居眠り
- ・ 授業中によく寝る

[記憶]

- ・ 丁寧に指導され覚えても、数ヶ月すると忘れている。
- ・ メモをとっても、どこにメモしたか忘れる。
- ・ いろいろと忘れてしまうことが多い。
- ・ 少しでも複雑な作業内容になると覚えきれない。覚えきれなくても不安感はなく先へ進もうとする。

[応用性・論理性]

- ・ 単純な記憶はできるが、物事を順序立てて組み立てる能力が非常に低い
- ・ 与えられた作業等は問題なく行えるが、発展的な対応や応用ができない。
- ・ 作業につまずいたときに、解決方法を推定できない。見当違いの解決方法を試みる。
- ・ 文章にまとめる能力が低い。

[読み書き・計算・テスト回答]

- ・ 読み書きや計算など特定のことが苦手
- ・ 漢字の読み書きがほとんどできない。
- ・ レポート・作文が書けない（書きたくない）
- ・ オリジナルの文章（レポート・作文）が書けない
- ・ テストの回答内容が意味不明が多い。

[不器用さ]

- ・ 手先の不器用さが顕著
- ・ 指先を使う作業が苦手
- ・ 工具・道具を上手に使用することができない。
- ・ 基本的に不器用な方だが字は美しいというアンバランス

[スケジュール管理、遅刻・欠席]

- ・ スケジュール管理ができない、スケジュールを意識しない。
- ・ レポート・課題等の期限を守れない

- ・ 授業についていけず、こなしきれない課題が溜まっていく。
- ・ 欠席・遅刻
- ・ イベント時に休みがち
- ・ 急な予定変更を嫌う。

[コミュニケーション・社会性]

- ・ クラスマートとコミュニケーションがとれない、他の学生との交流・会話がない、同級生の友達ができない。
- ・ グループ作業で浮いている、意見を交わすことが苦手
- ・ 一人で行動していることが多い、休み時間に一人でいることが多い。
- ・ まわりの学生の状況に合わせるのが苦手
- ・ 特に初対面の人に対してうまく会話をすることができない。
- ・ 他人の心情を読むことが苦手
- ・ 他者の言動を額面通りに受け止める傾向、比喩、言葉の裏、暗黙の了解がわからない
- ・ (専門分野に関しては優れているが) 自分が訴えたいことを大声で力説し、周囲の空気を乱す
- ・ 会話での反応、問い合わせへの反応が非常に遅い。
- ・ 自分の考えをまとめて表現することやあいまいに答えることに難がある。
- ・ コミュニケーション能力不足のため、他の学生に教えてもらうことができない。
- ・ (指示は熱心に聞いている様子だが)、周囲の状況を気にしない。
- ・ 実習中や放課後に関係のない話で盛り上がっている他者に不快感を示す。
- ・ 伏し目がち、特徴的な視線、目線をあわせて話すことができない。
- ・ 話を聞く態度等のマナーの欠如
- ・ 同級生と口論

[固執]

- ・ 特定の点への固執 (例: 時間に固執して危険なこともする)
- ・ 先のことを想定することが苦手
- ・ 気になったらそのことに捕らわれるとの訴え

[言動・気分の特徴]

- ・ 言動 (言葉づかい、視線、歩き方、行動・・・) に特徴的な面や幼い面
- ・ 思い込みの激しさ、気分のムラが顕著

[感覚過敏]

- ・ 周囲の雑音が苦手

[ストレス、不安の訴え]

- ・ 責任感が強い反面、すべてを抱え込みストレスフルな状態に陥る傾向
- ・ 授業についていけるかの不安、できない科目への不安を訴える

- ・家庭での問題、自殺願望などの訴え
- ・「学校をやめたい」、「自分は社会に必要ない」
- ・対人恐怖、人の噂が気になる等の訴え
- ・不安があると必要以上に話しかけたり、質問する

[就職活動でのつまずき]

- ・就職活動でつまずく（という例が多い）

(3) 個別的な配慮・支援等の例

収集・整理した事例において行っていた個別的な配慮・支援の内容を、一応の分類を行いつつ列記する。第1章第1節の2で述べた「補完的手段」や「環境調整」に該当するものが多く含まれている。

[個人の特性理解]

- ・本人が得意とする分野と苦手とする分野を把握・確認し、特性理解に努める。

[授業内容理解のための配慮・支援]

- ・視覚による情報提示（通常は口頭で行うものも板書や文書化、見本を示す等）
- ・教材にふりがな（漢字が読めない場合等）
- ・座席の配慮（前にする、面倒見のいい学生の隣等）

[実習・グループワーク等に際しての配慮・支援]

- ・口頭指示に加えて、ホワイトボードへの板書及びメモを書かせる。
- ・作業手順書を示す、メモ書きを渡すなどによる、「抜け」のない確実な指示。
- ・端的でわかりやすい指示、教示の工夫
- ・ショートステップでの指示・時間ごとの報告
- ・課題・作業の個別説明・個別指導
- ・理解状況・作業状況の観察、声かけ、分からぬ箇所を確認するよう指導
- ・時間を柔軟に調整し、その時々の心理状態に応じた作業遂行となるよう調整
- ・グループワークの際、グループメンバーを集めて作業内容を確認
- ・集中実習の際、目的意識を明確にし他メンバーとの役割分担を明確化、ストレス対処方法を明確化
- ・難しい作業には、サポート教員を配置

[スケジュール関係の配慮・支援]

- ・図解入りの専用スケジュールメモ
- ・スケジュールのこまめな確認

[訓練・学習の遅れに対する配慮・支援]

- ・補講・補習・追試験

- ・課題・レポート提出等の締め切りの配慮

[訓練・学習環境の配慮・支援]

- ・他の配慮を要する学生とともに別室の集中した訓練ができる環境を確保

[その他訓練・学習等の課題の補完・克服のための配慮・支援]

- ・特に弱い能力のアップのための個別指導（会話の練習、論理的思考能力の指導、目を見て話す訓練、大きな声で話すようになるための「あいさつ」の励行等）
- ・不適切な言動に対してその都度端的に指導する

[コミュニケーション・集団構成に関する配慮・支援]

- ・積極的な話しかけ・声かけ（他の学生にも声かけするよう依頼）
- ・グループワークの際のメンバー構成の配慮（面倒見のよい学生のいるグループにする、支援が必要な学生のみのグループにする。）

[周囲の学生との関係における配慮・支援]

- ・授業において大きな問題が発生していないときは、基本的には他の学生と区別することなく同等に接する。
- ・障害の影響であることが推測される「問題になりそうな行動」についても、一般化し、障害のない類似の行動をとる学生とともに指導対象として、他の学生から特別視されないように配慮
- ・周囲のクラスメートには障害を隠した形で、二次障害発生を未然に防ぐ指導（クラスメートが本人に注意することで二次障害が引き起こされないよう、注意をする役割は指導員のみであることを指導）
- ・クラスメートがナチュラルサポートをする雰囲気づくり

[心理面を含めた配慮・支援]

- ・本人の得意なことを、強い口調で叱責しない。
- ・（いいところをほめると自信を持つことがわかったため）試験等で成果が上がった場合はほめるようにする。
- ・カウンセラーによる相談（なんでも相談室など）
- ・指導員側に時間があるときは、出来る限り本人からの話しかけに対応
- ・趣味の話など気持ちが明るくなるような話をしてから本題の指導をする。
- ・本人の価値観を尊重し、信頼関係を維持
- ・大学校側の相談相手を固定する

[評価における配慮]

- ・発達障害者支援センターの検査結果に基づき、評価方法の配慮を実施

[面 談]

- ・本人面談、家族との面談、3者面談

- 定期的な本人面談
- 定期的な家族面談（発達障害であることの申し出があった場合）

[就職指導、インターンシップにおける配慮・支援]

- 就職向けた各種の指導（就労に向けた生活指導、インターンシップに向けての指導、面接トレーニング、作文指導、筆記試験対策、ハローワークへの同行、企業への同行、障害者就職面接会への参加、他の訓練コースの受講など）
- 就職支援アドバイザーによる相談を定期的に実施
- 自己分析チェックシートの活用、適性検査・興味検査の活用、セールスポイントを考えさせる。
- マナーの欠如に対する粘り強い指導
- 企業への雇用の働きかけ
- 発達障害の診断がある者がインターンシップを行うに際し、今後の就職活動も見据えて、オープンで行くのかクローズで行くのがよいかについて、ハローワークの専門援助部門の指導官からアドバイスを得、最終的には、本人、家族、障害者職業カウンセラー、担任、特別支援担当等とで職業適性検査の結果を考慮して決めた。
- (障害があることを) オープンにするかクローズにするか本人・家族と相談する際には、複数の選択肢を提案して相談
- インターンシップ先の会社にはオープンにして配慮を要請し、他のインターンシップ生にはクローズにした

(4) 情報の記録・共有化の例

- 「支援記録シート」の例 [→第Ⅱ部「訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生への支援・対応ガイド（実践編）」に集録]
- 訓練科内会議で、本人の状況について周知し、定期的な情報交換を実施
- 担任が既に支援していた他機関や家族から得た各種情報にもとづいた接し方を指導員に伝えた
- (発達障害者支援センターとの検討の結果) 対応方法を文書化し、関係指導員に配付
- 訓練科内会議で、他の指導員に、指示などはなるべく板書、文書を使用すること、他の学生とのコミュニケーションが苦手のようなので、何があったら担任まで連絡することを依頼

(5) 家族・他機関との連携の例

- 家族からの発達障害の診断があることなど過去の状況・経緯に関する申し出に基づく対応
- (診断ありのケースについて) 入校前に高校側から支援の橋渡しをしたいと申し出があり、打ち合わせを行った。その際に、個別の指導計画、高校での過ごし方、ポリテクカレッジで予想される困り感について情報の提供を受けた。高校では専門家のアドバイスを受けていたため、入学式前にその専門家を訪問し、引き続きの協力を依頼し受諾され、接し方などのアドバイスも得た。入学式の後、家族と面談し、特別支援の方針について打ち合わせを行うとともに、支援機関への情報提供の同意、診断を出した機関から情報提供を受けることの同意を得て、診断機関からの情報提供を受けた。
- 実習中のトラブルをきっかけとして、本人及び家族との相談を実施し、家族から本人の成長の経緯などを確認した上で、専門医の診断を仰ぐことを提案。家族の協力のもとで病院で受診した結果、発達障害の診

断を受けた。

- ・ 発達障害者支援センター等の面談、検査、社会適応訓練の活用
- ・ 地域障害者職業センターの検査（一般職業適性検査等）、職業準備支援、相談・紹介などを活用。
- ・ 就職活動の過程で本人がストレスを強く感じる状態に陥ったため、地域障害者職業センターと連携を取りながら面談等を実施
- ・ 外部協力機関（地域障害者職業センター等）に参加協力を求める形で校内ケース会議を開催し、支援を要請。また、ハローワークの担当官にも就労に向けた支援の協力を求めた。
- ・ 臨床心理士からの紹介で発達障害者支援センターでの相談を受け、発達障害者支援センターの紹介で病院での受診に至った。
- ・ 文章が書けない（書きたくない）というケースで、3者面談やカウンセラーによる相談を行い、発達障害者支援センターでの検査を受け、その結果に基づく配慮内容等（注意点、評価方法に関する事例）を検討し、文書で他の指導員に要請した。
- ・ 就職後の相談先として障害者就労・生活支援センターを紹介

（6）本人・家族に伏せた形での配慮・支援の例

- ・ 特定の能力が非常に低いとの高校からの橋渡しを受けたが、診断もなく、家族の気付きもなかった。入校後に観察してみると、高い能力の部分を生かして学校生活を楽しんでいたり、特定の能力不足についても友人などの協力を得ながら本人が努力していたりする様子が見られた。さらに、三者面談で家族にそれとなく探ったが、単純に学業が不振だと思っていて障害を疑ってもいない様子が見られたため、これまでの支援の経験上、診断が出てもデメリットが大きく、さらに卒業までに障害を受容できないことが想定される恐れがあることから、本人・家族には伏せた形での「さりげない」配慮・支援を行うこととした。結果的にも、学業と学校生活は、指導員が接し方に気をつける程度の配慮で十分であり、就職も内定した。
- ・ （一人だけ作業が遅い学生について）面談の際、本人及び家族に困り感がない様子だったため、障害の可能性について話をしても理解が得られないと判断した。そこで、就職活動についてじっくりと時間をかけながら、他の学生と違う特別な指導をしていくことについて同意を得た上で、スクールカウンセラーとの面談、就職に向けて自己理解を深めるための検査等を実施の上で、個別的に配慮した就職指導を実施。

（7）ケース管理の例

【事実の確認】面談（必要に応じて家族）の実施

なんでも相談室（カウンセラーの意見）の活用



【第3者機関による調査・確認】発達障害者支援センター等の活用

- ・ 能力調査の実施
- ・ アドバイスをいただく



【配慮内容の検討】アドバイスに基づき学習方法・評価方法の検討

- ・ 本人の確認を得ながら検討
- ・ 科の先生方の確認を得ながら検討
- ・ カウンセラーの確認を得ながら検討

- ・ 発達障害支援センターの確認を得ながら検討

↓

【フォローアップ】実施後の様子の確認

- ・ 不具合が生じた場合は、再検討
- ・ 就職活動先への説明

2 モデル校の指導・支援担当者の意見等

今回の取組におけるモデル校ケース会議において出されたモデル校の指導・支援担当者の意見・考え方をまとめると、次のとおりである。

これらも、モデル校ケース会議で把握された事例とともに、「実践編」作成の材料となっている。

〔入校初期の判断ニーズ〕

- ・ 一般校では、グレーボーンの学生には気づくことはあるが、抱えている問題が何なのかの見極めが困る。「やる気の問題」か「障害があるので、それを踏まえた対応策が必要」なのか。これらがわからない中で過去の経験等から思い込みで走ると、逆効果になり二次障害を起こすこともある。また、初動をどうしたらいいのか、コミュニケーションが取れない学生に声かけすべきなのか、しない方がいいのか、専門機関やカウンセラーに相談すべきかどうかなどの判断で悩んでいる。
- ・ 指導員は一生懸命対応しているが、発達障害の特性の理解や外部機関の助言を得るノウハウがない場合、過去の（障害がない場合の）成功事例のみを参照しがちである。

〔研修や組織としての体制確立、外部専門家との連携等〕

- ・ 支援を必要とする学生がいた場合、障害特性への認識が不十分なまま対応すると二次障害を引き起こすことも多々あることから、共通認識に立った上での指導が必要になる。
- ・ 特定の者が抱え込むことのないよう、組織的な体制づくりが重要。
- ・ 他のケースがそのまま当てはまるではない。（外部専門機関等の参加も得てケース会議を実施してきたあるモデル校のように）ケース会議が整備できれば対応可能ではないか。当該校だけで判断するのは危険。専門家からの支援を受けて対応すべき。研修を含む体制構築までの体系づくりが必要ではないか。
- ・ 校独自のケース会議が開催されるようになった校について、その理由としては、（校内における特別な配慮が必要な学生支援の）核となる指導員の存在が大きい。モデル校になったこと、障害者職業センターとの関係が良好なことも一因。

〔本人の「困り感」と本人・家族による障害の「気付き」・「受容」・「理解〕

- ・ 対応の中では、本人・家族の「受容」・「理解」という問題が大きい。
- ・ 2年間しか在学期間がなく就職を目的とする中で、障害の可能性に気づいた場合には、必ず記録をとって、それを元に家族と早い段階で話をし、本人・家族とともに医療機関に行くという流れでやっている。その際、本人の「困り感」の出る場面やその出方を観察して記録しておくことが重要。
- ・ 指導する側で「障害」が存在する可能性の気付きがあっても、学生の様子を見ると、本人も周囲も障害の可能性に気づいている様子はなく、また、学業や生活面での問題を引き起こしていないような場合は、「特別

な支援は不要の状況」と判断し、職員が接し方に気をつける程度の配慮を行っているが、それで特に問題なく推移する場合もある。

- 専門機関等との相談に関し、ある校では、相談順番について特に定めてはいないが、まず最初に家族の方の同意を取るのが第一と考えている。そのプロセスの中で、「専門機関」や「診断状況・結果」等を聞き出し、ネットワークを構築していく手順である。
- (上の例に対し、別の校では) まずは家族の方ではなく、他の関係機関と連絡(連携)した上で、あくまでも『障害』ではなく職業適性上の不適切性などの問題としてとらえ、ある程度の確信が持てた段階で家族の方と接触し話を進めていっている。

[周囲のクラスメートに関する配慮]

- クラスメートとの関係では、(診断があっても) 障害の存在を前提にしない対応とするための工夫(たとえば、障害の影響であることが推測される「問題になりそうな行動」についても、一般化し、障害のない類似の行動をとる学生とともに指導対象とするなど)を行ったり、他のクラスメートとの関係で二次障害を引き起こさないように配慮(本人の行動に対して、指導員のみでなく他の多くのクラスメートからも注意されることにならないような配慮など)を行っている。

[専門課程から応用課程への進学]

- 応用課程の訓練内容は、配慮が必要な可能性のあるグレーゾーンの学生には難しいステージである。グループワークが主になるためコミュニケーションがとれないと訓練を進めることが難しい。コミュニケーションがとれずそのまま退学に至るケースがある。
- 専門課程から応用課程へ進学する場合に支援の引き継ぎをどのように行うか。専門課程在籍時には大きな問題がなくても、応用課程に進学してグループで課題に取り組む際等に問題が顕在化してくる場合もある。

[就職活動]

- 現状では対応が後手に回っており、就職活動になって初めて壁に当たるケースが多い。
- 就職活動になって初めて大きな壁に当たった場合、本人と家族が障害に気づいてくれると外部の支援機関の援助を得られて就労支援がしやすいが、本人と家族に「困り感」がないと障害に気づく可能性は少ない。もし、特別な支援を実施できないときは、通常の就職指導の範囲内で支援を実施するしかないが、他の学生と同じ指導では内定は難しいと思われる場合には、障害者求人以外の内定をもらえるような就職指導ができるのかが課題となる。
- (発達障害の診断がある場合) インターンシップや就職活動では、事業主に対し、オープンで行くか、クローズで行くか悩む。事業主には配慮を要請し、他のインターンシップ生にはクローズの場合もある。

[その他]

- 医師につなぐことも必要。各校に相談できるドクターを持つべきではないか。

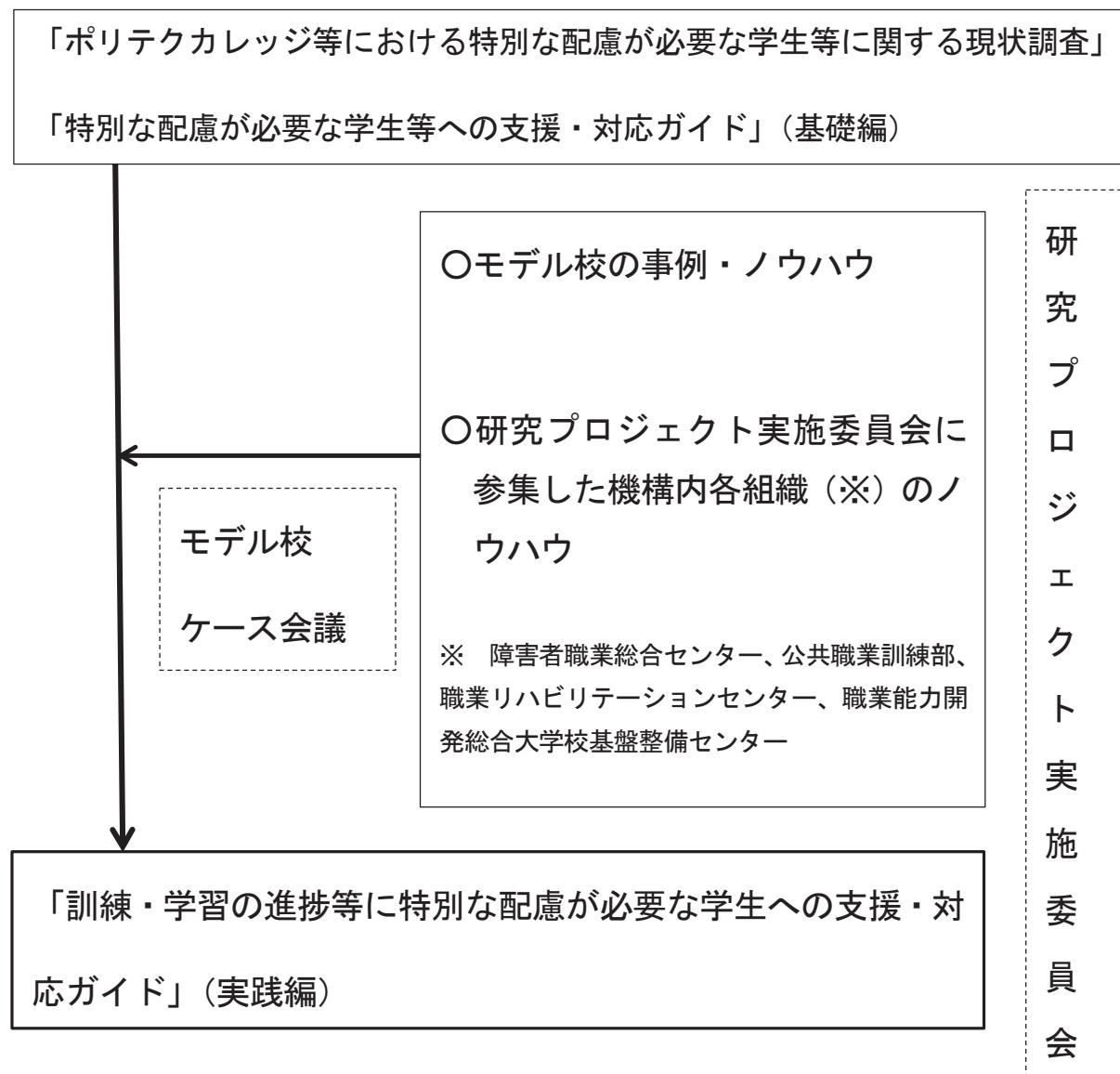
第5節 「訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生への支援・対応ガイド

(実践編)」の作成

本節では、今回の取組によって作成された「訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生への支援・対応ガイド（実践編）」について紹介する。

今回の取組によって、この「実践編」を作成したプロセスを図にまとめると、次のとおりである。

図 6



- 上図に示されているとおり、「実践編」は、「基礎編」をベースにしつつ、前節で見たようなモデル校ケース会議を通じて収集・整理された事例・ノウハウと、研究プロジェクト実施委員会に参集した機構内各組織（障害者職業総合センター、公共職業訓練部、職業リハビリテーションセンター、職業能力開発総合大学校基盤整備セン

ター）のノウハウを盛り込んで作成したものである。

- ・ 「実践編」の特色は、次のような点にあると見ることができる。
 - ① 「この本の使い方」にも述べられているとおり、「配慮を必要とする学生に対する効果的な指導の解答集」ではなく、「モデル校などでの実践から得られた情報を示し、現場での指導や支援のヒントになるように編集したものである」こと。すなわち、第1章第1節でも見たように非常に多様な現れ方をする発達障害の特性や、「学生への対応は、千差万別であり、臨機応変に対応する必要がある」ことを踏まえたものであること。
 - ② 「基礎編」が発達障害に関する基礎的な知識や基本的な支援・対応の流れ（「気付き」、「情報共有」、「実態把握」、「支援・対応」）とそれぞれの段階についての基本的解説、支援機関等との連携の基本などを示したものであったのに対し、「実践編」では、ポリテクカレッジの実際に即しつつ、前節で掲げたモデル校ケース会議等での事例・意見等を踏まえ、次のような細分化・詳細化を図っていること
 - ◇「気付き」：新たに、「授業中」、「体育等」、「休み時間や昼休み」、「製図等の実習」、「機械加工実習」、「電気や電子の実習」、「通学等」、「就職指導」の各場面に区分して「気付き」のヒントとなる行動例を示し、その原因となっている可能性がある特性（診断ではない）を広く示していること
 - ◇「情報共有」：新たに、「支援記録シート」（「概要記録シート」、「エピソード記録シート」、「行動特性記録シート」からなる）のサンプルと記入方法を紹介していること
 - ◇「実態把握」：新たに、本人との直接面談について、「状況に合わせた実施方法」、「行動特性に合わせた面談環境」、「行動特性に合わせた話し方」、「困り感を見つけること」、「障害に関する話をする際などの注意点」等について具体的に記載したこと。また、新たに家族との面談について、「家族とのコンタクト」、「（診断の連絡の有無別や段階別の）家族との面談内容」を具体的に記載したこと。
 - ◇「支援・対応」：新たに、「行動特性別の支援の流れ」（行動特性を詳しく分析→支援方法の検討・実施（工夫）→支援の結果を検証など）や、実際の登校・授業・実習・卒業制作等の場面に即した詳細な「行動特性別の訓練環境の工夫事例」、「就職指導・支援上の注意点・工夫事例」、「インターナシップ先への説明事例」を示したこと
 - ◇「支援機関を含めた支援体制構築」：新たに、「モデル校での支援体制の組織図」、「支援体制構築のポイント」、「ケース会議設置要項の例」、「モデル校が独自に設置したケース会議の特徴」、「地域障害者職業センターとの連携」などを示したこと
 - ◇「訓練指導における支援・対応事例」：新たに、今回の取組におけるモデル校ケース会議で収集・整理した実事例について、段階ごと（気づき→職員間での情報共有→実態把握→支援・対応→結果）の実際の流れや、「事例の概要」、「対応の具体的な事例」、「校として工夫した点」、「指導員へのアドバイスポイント」を記載したこと
- ・ 「実践編」は今回の取組の主要な成果物であるので、第II部に抜粋を掲載する。
- ・ なお、「実践編」の内容・考え方については、次の論文を参照することができる。論文の執筆者は「基礎編」及び「実践編」の作成者の一人である。
 - 「一般校での支援体制と専門的支援の活用」 職業能力開発総合大学校能力開発院 能力開発応用系職業能力開発指導法ユニット 深江裕忠、第22回職業リハビリテーション研究・実践発表会論文集 独立行政法人 高齢・障害・求職者雇用支援機構ホームページ
<http://www.nivr.jeed.or.jp/vr/vrhappyou-index.html>

第4章 論点と課題

本章では、第3章までに概観し、または整理した内容から、発達障害（の可能性）を有する等により「特別な配慮が必要な学生等」に対する教育・訓練機関における支援・対応の論点の抽出・整理を行うとともに、今回の取組の成果と残された課題について整理する。

第1節 「特別な配慮が必要な学生等」に対する教育・訓練機関における支援・

対応に関する論点

1 「特別な配慮が必要な学生」という対象設定について

- ・ 本報告書の対象としている今回のポリテクカレッジ等における取組では、対象者である「（訓練・学習の進捗等に）特別な配慮が必要な学生」は、より具体的に「発達障害及び発達障害の可能性を想起させる等特別な配慮が必要な学生」と設定されている。本項では、この対象設定の妥当性について改めて検討する。
- ・ 「障害者の権利に関する条約」の前文において述べられているように、「障害」（disability）は、「機能障害（impairments）を有する者とそれらの者に対する態度及び環境による障壁との間の相互作用であって、これらの者が他の者との平等を基礎として社会に完全かつ効果的に参加することを妨げるものによって生ずる」。特に発達障害は、その診断基準においても、学業、社会生活・職業生活等との関連で何等かの支障や問題が生じることで初めて「障害」として認知される（個人の特性と社会との相互作用によって規定される）という性質を含んでいる（第1章第1節の1の（5））。このような中で、不当なレッテル貼りとなることを避けつつ、過不足ない支援が行われることを目的として、何らかの特性を有する者を「発達障害者」としてグルーピングするためには、当事者の側からの必要性と社会的な正当性の両面が必要になるであろう。
- ・ このような観点から見ると、「発達障害者」というグルーピングの当事者の側からの必要性は、まずは本人・家族の「困り感」（潜在的なものを含め、その特性に起因して何らかの支援や「特別扱い」を求める意思と言つてもよい。）と、対象者の限定（グルーピング）を前提とする制度・慣習等におけるメリット（支援や「特別扱い」を受けることの効用と言つてもよい。）の中に求められる。これら「困り感」や具体的メリットがなければ、「診断」を受ける意思が生じることはなく、「診断」を得ても意味がないであろう。
- ・ また、「障害者」としてのグルーピングの社会的正当性は、これら本人・家族の側の「支援等を求める意思」や「支援等の効用に対する期待」を基盤としつつも、費用負担等を行う社会の側からみた支援等対象の適格性の判断（具体的には、支援実施手続きや対象者基準）にかかわることになる。

ここで、現行の制度における「障害者」というグルーピングについて見てみると、国連の障害者権利条約や日本の障害者基本法では、「障害者」に係る一応の定義はあるものの、「障害」有りとするための認定手続き・基準については特に明示されていない。障害者差別解消法でも条文上ではこれらは明示されていないが、差別禁止や合理的配慮の具体的な義務が行政機関等に課されることから、28年4月の同法施行までに、同法に基づく「基本方針」等において一定の基準が示される可能性がある。

他方、ILO の「障害者の職業リハビリテーション及び雇用に関する条約」(第 159 号、日本は 1992 年 6 月 12 日に批准)においては、「この条約の適用上、『障害者』とは、正当に認定された身体的又は精神的障害(duly recognised physical or mental impairment) のため、適当な職業に就き、これを継続し及びその職業において向上する見通しが相当に減少している者をいう」とされ、「正当に認定される」ことを要件としている。

日本の障害者雇用促進法では、「障害者」については概念的に定義するにとどめた上で、雇用率制度等の対象となる「身体障害者」など個々の種別の障害者については、施行規則において認定基準が定められており、具体的な確認の取り扱いは次のようにになっている。

- 身体障害者であることの確認は、身体障害者手帳又は医師の診断書により行う。
- 知的障害者であることの確認は、都道府県知事又は政令指定都市市長が交付する療育手帳又は「知的障害者判定機関」の判定によって行う。
- 精神障害者（発達障害者を含む）であることの判定は、精神障害者保健福祉手帳又は医師の診断によって行う。また、精神障害者が雇用率制度の対象となるためには、その交付申請に当たって医師の診断が必要な「精神障害者保健福祉手帳」を要件としている。

発達障害者支援法では、第 2 条に発達障害の定義はあるが認定手続きは定められていない。ただし、第 19 条において「都道府県は、専門的に発達障害の診断及び発達支援を行うことができると認める病院又は診療所を確保しなければならない」とされており、発達障害の「診断」について触れている。

このように、我が国で障害を有することが法制度上において「正当に認定された」と言えるためには、医師の「診断」又はそれに基づく「障害者手帳」が必要とされることが多いが、これらの認定は当事者の側の「支援を求める意思」及び「支援の効用への期待」を土台としつつ、社会的な公正さのバランスの上で運用されるべきものと言えよう。

- ・ ところで、第 1 章第 1 節で見たように「発達障害」には「わかりにくさ」という特徴がある。本人・家族は、学業・社会生活・職業生活等の中で独力では越えがたいハードルに遭遇するまで顕著な「困り感」を感じてこなかった場合も多い。また、「困り感」があっても関連知識がないために発達障害の可能性に関する「気付き」がない場合もあれば、「気付き」がありつつも心理的抵抗感が大きくて障害の可能性を「受容」できずに「診断」に至らない場合や、受診することのメリットを感じないため「診断」に至らない場合もあるなど、様々なケースが生じている。すなわち、発達障害の場合は、「障害者としての認定（診断や障害者手帳）はないが、発達障害の可能性を想起させる者」（モデル校ケース会議では「グレーゾーン」という言い方もされていた。）という領域が幅広く存在することになる。

そして、これまでの教育・訓練や就労（支援）の現場における経験的な知識の積み重ねからみても、これらの者の中に、発達障害の可能性を意識した配慮や支援がなければ訓練・学習の進捗、就職活動等に支障がでてくる者や二次障害の恐れが出てくる者が、現に存在している。

しかしながら、障害の専門家としての知識や診断ノウハウを持たない教育・訓練機関の立場で、個々人の行動等に現れた特性を「発達障害」のような「わかりにくい障害」の存在と軽々に結びつけることは厳に戒められるべきである。また、「診断」を受けるかどうかは、（深刻な自傷等の恐れがある場合はさておき）あくまで本人（保護者）の選択に委ねられるべきである。

- ・ このような複雑な状況の中で、教育・訓練機関においては、「発達障害」の診断を有する者のみでなく「発達障害の可能性を想起させる学生等」についても、一方的な「レッテル貼り」となることを避けつつ、必要

に応じた指導上の配慮や支援等を行うことが重要な課題となっており、今回のポリテクカレッジ等における取組は、このような課題に対応して配慮・支援のレベルアップを図ることを目的とするものである。

また他方、今回のような取組において、発達障害と全く無関係な「特別な配慮が必要な学生」（たとえば病気、身体障害、家庭環境における深刻な問題などを抱えている等）までを対象に含めることは、取組としてのまとまりを著しく欠くことにつながり、知識・ノウハウの向上がかえって阻害される恐れがあることは言うまでもない。

- さらに、これまで見てきたように、ポリテクカレッジ以外の教育・訓練機関に係る通知・報告・調査においても、今回の取組における対象設定とほぼ同様な、次のような表現・定義・分類を使っている。
 - 平成19年文科省通知において、「特別支援教育は、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである」としている。
 - 平成21年高等学校ワーキング・グループ報告では、「平均すれば、生徒総数の約2.0%程度の割合で発達障害等困難のある生徒が高等学校に在籍している状況が窺える」と
 - 本報告書で引用している種々の調査研究を見ても、たとえば学生支援機構調査では、「発達障害（診断書有）」と「発達障害（診断書無・配慮有：診断書はないものの発達障害があることが推察され教育上の配慮を行っている者）」という区分を使っているほか、平成21年に行われた「全国の私立高校における発達障害等の特別な配慮が必要な生徒の実態と支援に関する調査」（管理職用）では、「特別な配慮が必要な生徒」とは、「発達障害またはその疑いのある生徒」のこととしているなど、発達障害の「診断」のある者及び「診断」はないがその「疑い」や「推察」（場合によっては、これらに加えて「配慮の実施や必要性」）のある者を調査対象としている例が多く見られる。
- 以上を踏まえると、今回の取組の対象について、「発達障害」の存在及びその可能性に着目しつつ、かつ、「診断」の有無よりも訓練・学習上の配慮・支援の必要性に着目して、「発達障害及び発達障害の可能性を想起させる等特別な配慮が必要な学生」としていることは妥当と考えられる。
※ 今回の取組におけるモデル校ケース会議においては、統合失調症やうつ病の診断のある事例も取り上げられており、第II部の「支援・対応ガイド（実践編）」では発達障害を中心としつつ、これらの精神障害についても触れている。

2 発達障害の「気付き」・「受容」・「診断」・「障害者手帳」・「オープン・クローズ」をめぐって

- 第3章までにも見てきたように、発達障害に関する支援・対応の分岐となっているのは、まず本人・家族の側に「困り感」があるかどうか、そして障害が存在する可能性に関する「気付き」や「受容」があるかどうかである。これらが「有り」の場合、一般的には、「診断」を受けるかどうか、「障害者手帳」を取得するかどうか、さらに「障害があることをオープンにするか、クローズにするか」などの選択肢が順次生ずることになる。教育・訓練機関の側では、本人・家族の側に障害の「気付き」や「受容」がある場合、将来的な社会生活や職業生活上のメリットを見越しつつ、「診断」を受けるかどうかをはじめとする種々の選択や教育・訓練上の対応について、これら当事者とともに考え、対応することができる事になる。また、「診断」がある場合には、それを前提にした配慮や支援を、本人・家族の納得を得つつ共同的な作業として進めるともできる。

- しかし、本人・家族の側に障害の「気付き」・「受容」等はないが、教育・訓練機関の側で本人の課題が発達障害に起因する可能性についての「気付き」を持ち、障害が存在する可能性を考慮しての対応が必要であり、それがなければ訓練・学習の進捗等に支障が生ずると判断される場合もある。しかし、本人・家族に障害の「気付き」・「受容」等がない背景としては、関連知識の欠如のみでなく、実際に顕著な「困り感」を感じてこなかった、心理的抵抗感が大きくて障害の可能性を「受容」できない、「受容」への抵抗感はないが「受診」することのメリットを感じていないなど多様なケースがありうる。このような中で、「レッテル貼り」になることを避けつつ、本人・家族との信頼関係に配慮しながら、学業や社会生活、職業生活に向けた種々の配慮・支援や対応を行うことが、多くの教育・訓練機関における課題になっている。

また、教育・訓練機関の側が発達障害の可能性に関する「気付き」や障害特性に関する「理解」を持たずにつながる通常の「指導」を繰り返す場合に、たとえば、「授業についていけない」、「クラスになじめない」、「クラスメートからのからかい・いじめ」等の心的ストレスから二次障害としての不安・抑うつ等を発症したり、不登校・ひきこもり等につながるなどの危険があることは、今回の取組におけるモデル校ケース会議でも指摘されている。

- このような複雑な状況の中で、ポリテクカレッジ等においては、個々人の特性に対応した適切な配慮・支援を実施するため、次のような課題・葛藤を抱えつつ、手探りで対応を行いながら具体的ノウハウを蓄積している現状がある。

- ① 行動等に現れたどのような特性を、「発達障害」が存在する可能性と結びつけるべきか、その「気付き」のヒントはどこにあるか。また、「気付き」から「発達障害が存在する可能性あり」との判断に至るための実態把握（観察、本人面談、家族面談、出身校からの情報収集）はどのように行ったらよいか。

[モデル校での状況等]

第3章第4節のモデル校ケース会議で報告された事例等を見ると、発達障害（の可能性）を有する者に関する支援・対応の端緒として、「家族からの発達障害の診断があることなど過去の状況・経緯に関する申し出があった」ケースや、「入校前に高校側から支援の橋渡しをしたいとの申し出があり、打ち合わせを行った。その後入学式後に家族とも面談し、特別支援の方針について打ち合わせを行うとともに、同意を得て診断機関からの情報提供を受けた」ケースもあるが、全体としては、入学時にこのような申し出等がなされるケースの方が少ない。

したがって、発達障害（の可能性）のある場合を含めた個々人の特性に対応した適切な配慮・支援を行うためには、ポリテクカレッジ側における配慮・支援の必要性や発達障害の存在の可能性に関する「気付き」が重要な第一歩となる。今回の取組におけるモデル校ケース会議において、「一般校では、グレーゾーンの学生には気づくことはあるが、抱えている問題が何なのかの見極めが困る。『やる気の問題』か『障害があるので、それを踏まえた対応策が必要』なのか。これらがわからない中で過去の経験等から思い込みで走ると、逆効果になり二次障害を起こすこともある。また、初動をどうしたらいいのか、コミュニケーションが取れない学生に声かけすべきなのか、しない方がいいのか、専門機関やカウンセラに相談すべきかどうかなどの判断で悩んでいる」という意見が出されるように、この局面で的確な「見立て」や「判断」を行うことは重要であり、かつ難しさを伴う。

また、モデル校ケース会議では、発達障害の診断の有無にかかわらず、多様な分野での「『気付き』のきっかけや課題となる特性・行動」が報告されている。たとえば、「授業内容・指示等の理解」、

「行動・作業」、「記憶」、「注意（の持続）」、「応用性・論理性」、「読み書き・計算・テスト回答」、「不器用さ」、「スケジュール管理、遅刻・欠席」、「コミュニケーション・社会性」、「固執」、「言動・気分の特徴」、「感覚過敏」、「ストレス、不安の訴え」などの分野である。

これらを踏まえ、第II部に掲げる「訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生への支援・対応ガイド（実践編）」においては、ポリテクカレッジ向けに「授業中」、「体育等」、「休み時間や昼休み」、「製図等の実習」、「機械加工実習」、「電気や電子の実習」、「通学等」、「就職指導」の各場面に区分して「気付き」のヒントとなる行動例を示し、その原因となっている可能性がある特性（診断ではない）を広く示すとともに、「指導員や職員等による観察」、「本人との直接面談による観察」、「家族との面談」、「出身校からの情報収集」等のポイントを示している。

- ② ポリテクカレッジ側で「発達障害が存在する可能性あり」との判断に至った場合、本人を医療機関等の専門機関の相談・検査・受診に誘導すべき（できる）時はどういうときか、また、それが望ましいと判断した場合、どのように本人・家族に伝えたらいいか。
- ③ 「発達障害」の場合、就職活動の開始等に伴い求められる認知・行動レベルが上がることで、「障害」に伴う課題が顕在化する場合も多い。また、就職活動や職業生活に際しては、「診断」や「障害者手帳」の各種制度上の支援のメリット（デメリット）も明確化してくる。こうした中で、就職活動や職業生活を見越した本人・家族への働きかけや配慮をどのようにしていくか。

[モデル校での状況等]

ポリテクカレッジの側で発達障害の可能性があるとの判断に至った場合、本人・家族の側が「困り感」をどの程度持っているかによって、その後の配慮・支援の程度やあり方が大きく異なってくる。本人・家族の「困り感」は具体的な配慮・支援内容の検討をこれら当事者とともに進めていく起点となるが、場合によっては、障害に関する「気付き」、「受容」、「受診」、「障害者手帳取得」等につながる契機にもなりうる。

今回の取組におけるモデル校ケース会議では、本人・家族の「困り感」がないような場合について、「（本人と家族が障害に気づいてくれると外部の支援機関の援助を得られて就労支援がしやすいが、）本人と家族に『困り感』がないと障害に気づく可能性は少ない。もし、特別な支援を実施できないときは、通常の就職指導の範囲内で支援を実施するしかないが、他の学生と同じ指導では内定は難しいと思われる場合には、障害者求人以外の内定をもらえるような就職指導ができるのかが課題となる」ことが指摘されている。

また、具体的な事例として、次のようなものも報告されている。

- 一人だけ作業が遅い学生について、面談の際、本人及び家族に困り感がない様子だったため、障害の可能性について話をしても理解が得られないと判断した。そこで、就職活動についてじっくりと時間をかけながら、他の学生と違う特別な指導をしていくことについて同意を得た上で、スクールカウンセラーとの面談、就職に向けて自己理解を深めるための検査等を実施の上で、個別的に配慮した就職指導を実施した。
- 特定の能力が非常に低いとの高校からの橋渡しを受けたが、診断もなく、家族の気付きもなかった。入校後に観察してみると、高い能力の部分を生かして学校生活を楽しんでいたり、特定の能力不足についても友人などの協力を得ながら本人が努力していたりする様子が見られた。さらに、三者面談で家族にそれとなく探ったが、単純に学業が不振だと思っていて障害を疑ってもいない様子が見られた

ため、これまでの支援の経験上、診断が出てもデメリットが大きく、さらに卒業までに障害を受容できないことが想定される恐れがあることから、本人・家族には伏せた形での「さりげない」配慮・支援を行うこととした。結果的にも、学業と学校生活は、指導員が接し方に気をつける程度の配慮で十分であり、就職も内定した。

本人や家族の「困り感」とその原因がある程度明確になった場合には、支援者は対応策を本人・家族とともに考えることになるが、その際の選択肢の中には、医療機関等の専門機関の相談・検査・診断等があり、これらは雇用支援制度等の対象となることにもつながる。しかしながら、本人・家族にある程度の「困り感」があっても、障害「受容」に対する心理的抵抗感が根強く、ともに対応策を検討することに難しさが伴うケースが存在することも容易に想像される。

モデル校ケース会議では、「実習中のトラブルをきっかけとして、本人及び家族との相談を実施し、家族から本人の成長の経緯などを確認した上で、専門医の診断を仰ぐことを提案。家族の協力のもとで病院で受診した結果、発達障害の診断を受けた」事例、「臨床心理士からの紹介で発達障害者支援センターでの相談、さらに発達障害者支援センターの紹介で病院での受診に至った」事例があった。また、「2年間しか在学期間がなく、就職を目的とする中で、障害の可能性に気づいた場合には、必ず記録をとって、それを元に家族と早い段階で話をし、本人・家族とともに医療機関に行くという流れでやっている。その際、本人の「困り感」の出る場面やその出方を観察して記録しておくことが重要」との報告もあった。ポリテクカレッジにおいては、仮に当面の訓練・学習等の進捗にはそれほどの支障がなくとも、就職活動や職場での「つまずき」の可能性をできるだけ見通し、早期から「困り感」の発生状況を確認しつつ、本人・家族との信頼関係を基盤に課題認識を共有して適切な対応をとることが重要なポイントになっていると言えよう。

また、専門機関等との連携をとるに当たっては、「まず最初に、家族の方の同意をとるのが第一」という校がある一方で、「まずは家族の方ではなく、他の関係機関と連絡（連携）した上で、あくまでも『障害』ではなくまずは職業適性上の問題としてとらえ、ある程度の確信が持てた段階で、家族に接触して話を進める」というアプローチをとる校もある状況が報告されている。

第II部の「支援・対応ガイド（実践編）」では、「困り感」とその原因を「（本人等といっしょに）見つけ、共感する」ことを重視しており、そのための本人面談や家族面談のポイントをきめ細かく示している。また、行動特性の自覚の有無、障害の可能性の認識の有無、障害の受容の有無等別の本人面談の留意点や、家族面談の留意点（コンタクトの方法、「信頼関係を築く」→「特別な配慮を実施する」→「本人の将来について一緒に考える」の3段階の面談内容など）を示している。その中では、未診断で「専門機関の力がないと状況を改善できないと判断」した場合における話の進め方として、「就職後の職場で、今の特別な配慮が無くなったときが心配であることを話し」つつ、「これ以上の支援をするには専門機関の力が必要であることを話して理解を得る」、その際「専門機関を利用することのメリットとデメリット」や「就職活動はオープンとクローズの両方を選べること」を話すという流れを示している。また、関連する専門機関それぞれの特徴等に関する情報も掲載している。

- ④ 「発達障害」の存在の可能性を考慮する必要があるものの、本人・家族が「困り感」を持っていない場合、（本人・家族の混乱・反発等の可能性を考慮すると）専門機関での相談・検査・受診は時期尚早と考えられる場合、専門機関の利用を本人・家族が望まない場合などにおいて、当面どのような配慮・支援を行うことが適切か。

- ⑤ 専門機関での相談・検査・受診等によって、「発達障害」の存在（の可能性）が確認された場合には、具体的にどのような配慮・支援を行う必要があるか。

[モデル校での状況等]

モデル校ケース会議で報告された事例等を見ると、多様な分野での「『気付き』のきっかけや課題となる特性・行動」に対し、授業・実習場面から評価、面談、就職指導場面に至る幅広い内容の「個別的配慮・支援等」が行われている。これらは第3章第4節において「個人の特性理解」、「授業内容理解のための配慮・支援」、「実習・グループワーク等に際しての配慮・支援」、「訓練・学習の遅れに対する配慮・支援」、「訓練・学習環境の配慮・支援」、「コミュニケーション・集団に関する配慮・支援」、「その他訓練・学習等の課題の補完・克服のための配慮・支援」、「周囲の学生との関係における配慮・支援」、「心理面を含めた配慮・支援」、「評価における配慮」、「面談」、「就職指導、インターンシップにおける配慮・支援」などに類型化しているが、いずれも発達障害の「診断」の有無にかかわらず、ポリテクカレッジ側の「気付き」に応じて行われているものと見られる。

第II部の「支援・対応ガイド（実践編）」では、支援・対応の原則や、「行動特性を詳しく分析」→「支援方法を検討・実施（工夫）」→「支援の結果を検証」という基本的な流れ（次項で述べる「アセスメントと配慮・支援実施のサイクル」に相当する。）を示しつつ、行動特性別の訓練環境の工夫事例をきめ細かく示している。

- ⑥ 「発達障害」の診断がなされた場合であっても、本人・家族が望まない等により「発達障害」をオープンにすることはできないか又はオープンにすることが不適当なケースは多く存在する。しかし、特段の理由説明なく集団指導の中で個別の配慮・支援が突出してくると、周囲のクラスメート等が「特別扱い」に反発する可能性もある。これを踏まえ、どのように周囲のクラスメート等への配慮を行って必要な支援を行う環境を整えるか。

[モデル校での状況等]

今回の取組におけるモデル校ケース会議では、「クラスメートとの関係では、（診断があっても）障害の存在を前提にしない対応とするための工夫（たとえば、障害の影響であることが推測される『問題になりそうな行動』についても、一般化し、障害のない類似の行動をとる学生とともに指導対象とするなど）を行ったり、他のクラスメートとの関係で二次障害を引き起こさないような配慮（本人の行動に対して、指導員のみでなく他の多くのクラスメートからも注意されることにならないような配慮など）を行っている」状況も報告されている。ポリテクカレッジにおいては、個々人の特性に応じた適切な配慮・支援と、プライバシーや人権に対する配慮、周囲の生徒との関係における二次障害防止などを並立させるため、基本的にクラスメートに「障害（の可能性）」をオープンにすることは避けつつ、可能な限り一般的な注意・指導の範囲内で納める工夫を行うことが一般的になっているようである。

- ⑦ 「診断」がある場合、就職について具体的に検討する段階や就職準備の段階において、障害の「オープン・クローズ」の選択肢も考慮しつつ、どのように本人・家族と話し合うか。

[モデル校での状況等]

モデル校ケース会議では、「現状では対応が後手に回っており、就職活動になって初めて壁に当たるケースが多い」等の実態が報告されている。また、インターンシップに当たっての障害の開示・非開示に關し、「発達障害の診断がある者がインターンシップを行うに際し、今後の就職活動も見据えて、オープ

ンで行くのかクローズで行くのがよいかについて、ハローワークの専門援助部門の指導官からアドバイスを得、最終的には、本人、家族、障害者職業カウンセラー、担任、特別支援担当等とで職業適性検査の結果を考慮して決めた」事例や、「(障害があることを) オープンにするかクローズにするか本人・家族と相談する際には、複数の選択肢を提案して相談」、「インターンシップ先の会社にはオープンにして配慮を要請し、他のインターンシップ生にはクローズにした」等の状況・事例が報告されている。

第Ⅱ部の「支援・対応ガイド（実践編）」では、「診断がある場合」と「診断がない場合」（「特別な配慮が必要な状況」と「必要な状況」）に区分して、入校以降の「就職活動の流れ」を示している。

3 発達障害者に対するアセスメントと配慮・支援実施のサイクルについて

- ・ 「発達障害」は、現段階では、原因不明であって「原因治療」ができない脳機能の障害とされている。また、「発達障害」は個々人によってその現れ方が非常に多様である。したがって、教育・訓練機関が、ある学生等について「発達障害」であることを把握したり、その可能性に関する「気付き」を持った場合、配慮・支援に当たっては、障害に伴う認知・行動特性自体を改善するのではなく、個々人の認知・行動の特性を具体的に把握（アセスメント）し、その特徴に応じて必要な部分を「補完」する手段を用いたり「環境調整」を行い、これらで対処しきれない部分を「回避」することが原則になる（第1章第2節の2）。これは、「発達障害」としての「診断」の有無にかかわらない。
- ・ その際、前節でも見てきたように、本人・家族の「困り感」を確認しつつ、それに対処することを基本とする必要がある。また、補完的手段や環境調整等の効果の有無・程度は、本人がこれに納得し、効果あるものにしようと自ら努力するかどうかにもよるであろう。

したがって、発達障害者に対するアセスメントと配慮・支援に際しては、

- ① 本人・家族の「困り感」とその原因となっている「課題」を整理すること
- ② 「困り感」を解消する方向での「補完的手段」や「環境調整」等を工夫し実施すること
- ③ それらによる改善状況を確認・検証して、必要に応じ対応を再検討すること
- ④ さらに手直しした内容を実行すること

という一連のサイクルを、本人と支援・対応側との信頼関係に基づく共同作業として継続的に実施していくことが重要になる。

このようなサイクルは、「できないこと」、「苦手なこと」、「うまくできない理由」、「うまくできるための条件」等を明確にしてその人に合った補完的手段や環境調整のポイントを探るサイクルであるとともに、「長所」や「得意なこと」を含めた個々人の認知・行動特性に関してより幅広いアセスメントを行い、特性・適性に関する理解を深めるプロセスにもなる。

第Ⅱ部に掲げる「支援・対応ガイド（実践編）」では、「実態把握」は「困り感や行動特性を把握」し、「特別な配慮が必要であるかどうかを見極める」ことを目的とするものであること、「障害を発見することが目的ではなく、その人の行動特性にあった適切な支援・対応方法を考えることが目的である」ことを明示している。また、「行動特性別の支援方法」において「行動特性を詳しく分析」→「支援方法を検討・実施（工夫）」→「支援の結果を検証」という流れを示している。

- ・ なお、このようなサイクルにおいては、教育・訓練機関側の「観察」や本人・家族との「（定期的又は臨機の）面談」を、障害特性を踏まえてどのように行うかに関するノウハウが重要である。同ガイドでは、「気付

き」を「障害のある／なしを判断するために行うのではない」く、「他の学生との行動特性の違いを見出したり、本人に行動特性を理解させ、対応できるようにするために必要不可欠」なものであるとしたうえで、そのヒントや注意点を示しているほか、「出身高校等からの情報収集」、「指導員や職員等による観察」、「本人との直接面談による観察」、「家族との面談」等について、障害特性を踏まえたポイントや状況にあわせた実施方法を示している。

- ・ 個々人の認知・行動の特性の把握（アセスメント）に関しては、外部の専門機関による相談・検査（※）を活用する方法もある。また、今回の取組のモデル校ケース会議では、診断等のための医療機関の活用のほかにも、「発達障害者支援センター等の面談、検査、社会適応訓練の活用」、「地域障害者職業センターの検査（一般職業適性検査等）、職業準備支援、相談・紹介などを活用」、「就職活動の過程で本人がストレスを強く感じる状態に陥ったため、地域障害者職業センターと連携を取りながら面談等を実施」、「文章が書けない（書きたくない）というケースで、3者面談やカウンセラーによる相談を行い、発達障害者支援センターでの検査を受け、その結果に基づく配慮内容等（注意点、評価方法に関する事例）を検討し、文書で他の指導員に要請」等の各種専門機関活用の事例が報告されている。ただし、そこには前項でも触れた本人・家族の意思・同意の問題も生じてくる。

※ ここで、発達障害の可能性を有する者のアセスメントにおける職業適性検査の有効性についても注記しておきたい。

前項でも触れたとおり、今回のポリテクカレッジ等の取組におけるモデル校でも、専門機関等との連携をとるに当たっては、「まずは家族の方ではなく、他の関係機関と連絡（連携）した上で、あくまでも『障害』ではなくまずは職業適性上の問題としてとらえ、ある程度の確信が持てた段階で、家族に接触して話を進める」というアプローチをとる校がある状況が報告されている。また、「発達障害の診断がある者がインターンシップを行うに際し、今後の就職活動も見据えて、オープンで行くのかクローズで行くのがよいかについて、ハローワークの専門援助部門の指導官からアドバイスを得、最終的には、本人、家族、障害者職業カウンセラー、担任、特別支援担当等とで職業適性検査の結果を考慮して決めた。」という事例も報告されている。これらのこととは、家族の同意や家族との連携との関連での論点を示すのみでなく、発達障害（の可能性）のある者に関する種々のアセスメントにおける職業適性検査の有効性をも示している可能性がある。

特に、職業適性検査の一つである GATB（厚生労働省編一般職業適性検査）については、その結果のプロフィール（検査で判定できる9種類の能力のうち、どのような能力がどの程度高いか低いか）が、発達障害の可能性に関する示唆や発達障害を踏まえた上での職業準備・職業探索の方向に関する示唆を含む場合があることが、支援現場等の中で経験的に言われている。GATBは実施時間が短く簡便なものであることから、WAIS（ウェクスラー式成人知能検査）等のような判定精度を期待することはできないが、そのかわりに、①上例のように、発達障害を含む脳機能の検査として実施するのではなく「あくまで職業適性上の問題」を判定するためのものとして実施できること、②実施・採点が簡便なこと、③（障害者対象であると否とを問わず）既に多くの就労支援機関や学校等で使用されていることなどから、発達障害の可能性があるが未診断という段階の対象者にも検査を勧めやすく、実施もしやすいという利点がある。

現在の GATB のマニュアルでは、結果プロフィールは基本的に受検者の適性に対応する職業群の判定に利用するためのものとなっており、結果プロフィール自体から被検者の特性を読み取るノウハウは経験的・現場的に蓄積されるにとどまっているが、これらノウハウの集約や検証を行うことができれば、「困り感」を抱える各人や教育訓練機関側が「気付き」を持った各人に對し、これらの背景要因や就職活動等における留意点・方向性を探る一助となる（必要な場合に診断等を受ける端緒にもなりうる）可能性があることを指摘しておきたい。

- なお、本項で整理した「困り感」と「課題」の整理に基づく「補完的手段」や「環境調整」のサイクルは、発達障害（の可能性）のある者の訓練・学習の進捗や職場適応のためのみでなく、学業・訓練における自己効力感の低下や周囲との軋轢等によって二次障害が起こることを防止する基本にもなる。この点に関しては、モデル校の事例を整理した「個別的な配慮・支援等の例」（第3章第4節の1の（3））を見ると、補完的手段や環境調整にかかわるものとともに、カウンセリング的手法や周囲のクラスメートへの対応上の配慮等を通じて、二次障害を防止・軽減するための心理的な配慮もなされている。

4 「集団的な指導」と「個別的な配慮・支援」の調和、「グループ作業」について

- これまで見てきたように、発達障害（の可能性）のある者は通常の教育・訓練対象者に比べて、より個別性の強い、内容・程度も多様な配慮・支援を必要としている。
- 通常の教育・訓練機関は「集団的な指導」を基本としつつ、その中で「個別的な配慮や支援」も行われているというのが一般的な姿であり、これらが調和して行われることで、教育・訓練効果と経済性の両面を追及していると考えられる。そのような場において、発達障害（の可能性）のある者の存在を前提とした「集団的指導」と「個別的な配慮・支援」の調和を実現するためには、教職員や指導員のノウハウ、施設内の体制をはじめ多くの課題が生じてくる。
- これまでしばしば引用した平成19年文科省通知「特別支援教育の推進について」は、「集団的な指導」を基本とする通常の学校において特定の者（知的な遅れのない発達障害者など）に対する「個別的な指導・支援」（すなわち「特別支援教育」）を行うことを目的として、それに必要な事項を整理して示したものと見ることができる。

そこでは、「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである」と個別的な指導・支援の充実をうたい、通常の学校においても必要に応じて「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の作成等を行うことが示されている。また、個別的な支援・対応を円滑に実施するため、「校長の責務」「校内委員会の設置」「実態把握」「特別支援コーディネーターの指名」等の校内体制の整備や「教員の専門性の向上」について示されている。

- 今回の取組の対象となったポリテクカレッジ等の職業能力開発機関や、特別支援教育の対象外となっている大学等の高等教育機関においても、それらの特性に応じつつ、「発達障害」やその可能性のある者の存在を前提とした「集団的指導」と「個別的な配慮・支援」の調和の再構築が求められていると言ってよいであろう。第2章第2節で大学等における取組を概観した際も、「集団的指導」が中心となっている中で、何等かの学内センター的な組織（富山大学の「アクセシビリティ・コミュニケーション支援室」、プール学院大学の「学生支援センター」）を軸に関係教職員も参加することによって、「障害」を含めた個人特性への「個別対応」を行うという方向性を取り入れている事例を見てきた。第II部の「支援・対応ガイド（実践編）」は、ポリテクカレッジ等において、「発達障害」やその可能性のある者の存在を前提とした「集団的指導」と「個別的な配慮・支援」の調和を構築するための具体的ノウハウ集でもある。

- ・一方、発達障害者のためのコース設定や個別的な支援・対応が比較的可能な環境にある職業リハビリテーションセンターにおける取組状況を見てみると（第2章第3節）、導入訓練等を行うことにより、あらかじめ個別のアセスメントを行い、個々の対象者に最適な訓練職種、訓練・指導内容や指導方針の決定を行うほか、ケース会議で支援計画の見直しを行うなど、通常の教育・訓練施設に比べればはるかに個別的な指導・支援の比重は高い状況が見られた。その一方で、グループワークや座学形式の「就労ゼミ」を行うなど、集団的な指導等も行われており、集団・組織の要素（「報告・連絡・相談」等のコミュニケーション、ルール・規律など）を抜きには存立できない企業・職場への準備性を高めることが強く意識されていた。具体的には、訓練場面において職場に類似したルール・規律や対上司・対同僚関係を設定しているほか、職場実習を取り入れており、「グループワーク」はチームワークやコミュニケーションの訓練として積極的に位置づけられていた。
- ・しかしながら、通常の教育・訓練施設においては、グループで協調して何等かの作業を行ったり、成果物を仕上げるような「グループワーク」は、発達障害（の可能性）を有する学生等にとって課題・問題が生じやすい場面にもなっている。とりわけポリテクカレッジは、職業と直結したその訓練目的から「グループ作業」場面の比重がもともと高いため、その傾向が顕著に現れている。

「発達障害」の多様な特性の中でも、「コミュニケーション」や「社会性」に係る課題は（特にPDD（ASD）において）大きな比重を占めているが、グループ作業においてそれが顕著化しやすいことは容易に想像できる。モデル校ケース会議でも「グループ作業で浮いている、意見を交わすことが苦手」、「まわりの学生の状況に合わせるのが苦手」等のグループ作業における具体的課題が報告されており、その対応に関しては「グループワークの際、グループメンバーを集めて作業内容を確認」、「集中実習の際、目的意識を明確にし他メンバーとの役割分担を明確化、ストレス対処方法を明確化」や「グループワークの際のメンバー構成の配慮（面倒見のよい学生のいるグループにする、支援が必要な学生のみのグループにする。）」などが報告されている。（第3章第4節の1）

また、ポリテクカレッジの場合、専門課程在籍時には大きな問題がなくても、応用課程に進学してグループで課題に取り組む際等に問題が顕在化する場合があることが、モデル校ケース会議で指摘されていた（第3章第4節の2）。具体的には「応用課程の訓練内容は、配慮が必要な可能性のあるグレーゾーンの学生には難しいステージである。グループワークが主になるため、コミュニケーションがとれないと訓練を進めることができない。コミュニケーションがとれずそのまま退学に至るケースがある」、「専門課程から応用課程へ進学する場合に支援の引き継ぎをどのように行うか。専門課程在籍時には大きな問題がなくても、応用課程に進学してグループで課題に取り組む際等に問題が顕在化してくる場合もある」など、応用課程の段階から課題が顕在化した場合の対応方法のほか、専門課程の段階から課題の「気付き」があった場合の応用課程への引き継ぎ（情報共有化）方法等も具体的課題となっている。

第II部の「支援・対応ガイド（実践編）」では、「行動特性別の訓練環境の工夫」において「卒業制作」などグループ作業の場面における工夫も取り上げている。

5 教育・訓練機関における組織体制・研修等について

- ・ここでは、これまで見てきたような論点やモデル校における状況・事例を踏まえつつ、発達障害（の可能性）を有する者など「特別な配慮が必要な学生等」に対する配慮・支援を行うための教育・訓練機関の組織体制、研修等に関する論点について見てみることとする。

① 系統的対応の必要性と方法（組織体制、研修、ケース会議等）

- ・ 発達障害やその可能性のある者に配慮・支援を行う際、個々人の特性に応じた適切で系統的な対応が行われなかつた場合には、学業・訓練等の進歩にとってのマイナスのみでなく、不適切な方向での努力や周囲とのあつれき・緊張による二次障害（不安、抑うつ、自尊感情の低下等）の併発可能性が生じるが、他方、支援・対応する側でも、個々の教職員・指導員がそれぞれに孤立した状態の中でどのような対応を行つたらよいか悩むことになる。今回の取組におけるモデル校ケース会議でも「支援を必要とする学生がいた場合、障害特性への認識が不十分なまま対応すると二次障害を引き起こすことも多々あることから、共通認識に立った上での指導が必要になる」、「特定の者（指導員等）が抱え込むことのないよう、組織的な体制づくりが重要」などと指摘されている。
- ・ このため、まず、広く教職員・指導員の間で発達障害の特性とその対応に関する基礎的な認識を共有することが必要であり、そのための研修が重要となる。

研修に関しては、既に多くの教育・訓練機関において取組が進められているが、その状況は必ずしも一様ではない。たとえば教育機関に関しては、平成19年文科省通知において「各学校は、校内での研修を実施したり、教員を校外での研修に参加させたりすることにより専門性の向上に努めること」とされているが、第2章第2節の3で見たとおり、学校の対象年齢が上がるほど特別支援教育に関する教員研修の受講済率が低くなつておらず、高等学校においては、平成25年度においても57.7%にとどまっている。

また、大学等の高等教育機関においてはさらに教職員研修等の実施状況は低調であり、教職員自身の資質向上のための措置については、学外研修への派遣が23.5%、支援マニュアル、パンフレット等の作成配布が15.2%、学内研修の実施が14.1%と低い実施率にとどまっている。このような状況を受け、平成24年文科省検討会報告では、「必要に応じ、障害学生の支援を専門に行う担当部署の設置及び適切な人的配置（専門性のある専任教職員、コーディネーター、相談員、手話通訳等の専門技術を有する支援者等）」を行うことや、「障害により、日常生活や学習場面において様々な困難が生じることについて、周囲の学生や教職員の理解促進・意識啓発を図ること等についても提言されている。

ポリテクカレッジにおいては、「特別な配慮が必要な学生等への支援・対応ガイド」（基礎編）が配付された際、これに基づく研修が行われたほか、さらに踏み込んだ内容の研修・学習の取組として、「障害者職業センターのカウンセラーを講師とし、県内能開施設を対象とした職員研修」、「地域障害者職業センターが主催するフォーラムに職員が出席し、該当学生への支援・対応策を職員会議にて報告」、「障害者職業センターの紹介により、精神科医を招いての職場内研修を実施」等の事例が報告されている（第3章第1節の3）。

- ・ また、個別の対応が担任任せになつたり、当該対象者に関する教職員・指導員の間で足並みが揃わないということにならないよう、関係する教職員・指導員等の間で当該対象者の特性・抱える問題・対応の留意点等について、関連情報を集約したうえで共通認識を持つための校内システム（たとえば、「（校内）ケース会議」のような場、システム化された記録・引き継ぎ等）が必要である。

今回の取組におけるモデル校ケース会議では、「他のケースがそのまま当てはまることはない。（外部専門機関等の参加も得てケース会議を実施してきたあるモデル校のように）ケース会議が整備できれば対応可能ではないか」などケース会議の重要性についての指摘がされていたほか、外部の障害者専門機

関や外部専門家の参加を得て実施しているケース会議の事例、高等学校からの引き継ぎを得た事例、記録シートの例などが報告されている。また、外部専門機関との連携の中で明確化した留意事項をより広範な教職員・指導員に文書等の形で伝達した事例も報告されている。なお、「ケース会議」の形をとらずに訓練科内会議を活用して「本人の状況について周知し、定期的な情報交換を実施」したり、支援に関する依頼事項・留意事項を連絡している例なども報告されている。

これらの点を踏まえ、第Ⅱ部で掲げる「支援・対応ガイド（実践編）」では、モデル校での支援体制（専門機関（家）の参加を得て実施する「ケース会議」を含む）の例や支援体制構築のポイント、「支援記録シート」の例などについて紹介している。

※ 組織間の引き継ぎ（情報収集）に当たっては、本人経由や本人等の了解がなければ個人情報漏洩に当たる可能性が生ずることにも注意が必要である。

※※ ポリテクカレッジにおいては、専門課程から応用課程へ進学する場合に支援の引き継ぎをどのように行うかという課題があることが、モデル校ケース会議でも指摘されている。

② キーパーソン等の必要性と配置・養成

- ・ 教育・訓練機関において、ある新規性を持つ課題に対し、すべての教職員・指導員が一定の共通知識を基に認識・対処方針の共有化を図りつつ、かつ個々のケースに対しても緊密な情報交換を行ながら対応していくためには、まずはトップの認識・姿勢が重要であるが、あわせてこれら活動やそのための場づくりの中心を担うキーパーソン等の役割が重要になると言える。このようなキーパーソン等は同時に、校内の各教職員・指導員からの相談に応じることや、外部機関との連携における中心として機能することも期待される。平成19年文科省通知で通知された「特別支援教育コーディネーター」の学校内での指名はこの典型例と言える。

また、今回の取組におけるモデル校ケース会議においても、「特別支援担当の指導員1名を決めており、当該指導員の準備室が相談室となっている。学生の一般的な問題は担任が担当するが、配慮が必要な学生は特別支援担当の指導員が主に担当している。また、当該指導員は地域障害者職業センター、大学の専門家、ハローワーク等と連携している。学生は当該指導員が特別支援担当という認識ではなく、『困りごとのある学生の対応をするため』の役割と説明されている」事例や、「配慮が必要な学生が何人いるのかなど状況を共有化するための体制としては、明確なルールはないが、指導員2名と学務課長を牽引役として、可能性がある学生がいると、この3名に情報が集まるようになっている。牽引役を指定しているのは情報の一元化により対応の混乱を防ぐためである。牽引役から各種会議で全体に発信し、共有化している（例：学務委員会、就職対策委員会で報告するなど）」という事例の報告があった。また、「校独自のケース会議が開催されるようになった校について、その理由としては、（校内における特別な配慮が必要な学生支援の）核となる指導員の存在が大きい」との指摘もあった。

- ・ したがって、校内キーパーソンの配置・養成は、多くの教育・訓練機関における重要な課題の一つであると言える。また、特に規模の大きい施設等においては、このようなキーパーソンが校内に一人存在するだけでは、負担が集中し機能が不十分になる恐れがあるので、キーパーソンやその補助者を（学年やコースごとに）複数設置する方法も検討すべきと思われる。さらに、これらキーパーソンが適切・かつ十分に機能するためには、校内はもとより、より大きな規模でのバックアップが必要である。たとえば校長等のトップを中心とした「校内委員会」（平成19年文科省通知）や、キーパーソンを対象とした都道府県単位・ブロック単位・全国単位等の広域的な研修などである。

- ・ 第Ⅱ部の「支援・対応ガイド（実践編）」では、「支援担当者（各科1名）を中心に「ケース会議」や各学科・担任の取組を推進する体制の例が示されている。
- ・ なお、大学等においては、第2章第2節の3で見たように、「コミュニケーションにかかる問題」や「困りごと」を抱える学生に対応するため、専門性のある「支援室」や「支援センター」が中核となった学内ネットワークを構築し、発達障害（の可能性）を有する学生に対する支援を進めているケースがある。また、「必要に応じ、障害学生の支援を専門に行う担当部署の設置及び適切な人的配置」を行うことを提言している報告（平成24年文科省検討会報告）もある。

③ スクールカウンセラー（心理面の専門家）との連携

- ・ 多くの教育・訓練機関においては、既に、定期的に来校する「スクールカウンセラー」等の心理専門家が「特別な配慮が必要な学生等」に対する支援体制の中に組み込まれていると考えられるが、このようなカウンセラーをどのように位置づけるかも支援体制をめぐる論点の一つとなる。

この点について、第3章第1節の3（ポリテクカレッジにおける新たな取組）や同第3節の2（モデル校の選定等）を踏まえて、ポリテクカレッジの現状をまとめると、

- i) 心理面接は、発達障害に伴って二次障害的な傾向（抑うつ、不安等）が現れた際などに効果が期待できるものであるから、校内体制の中では、基本的にこのような面での課題解決に期待する方向
- ii) iに加えて、発達障害の特徴やこれに対する対応全般についても一定の知見を持つ専門家として、幅広い課題解決を期待する方向

の両方向が存在すると推測される。心理面の専門家は医師と異なって「診断」を行うことはできず、また、必ずしも発達障害についての知見を有しているとは限らない。しかし、モデル校の例を見ても、既に「特別な配慮が必要な者」を含む学生等の悩みを把握する窓として、また、これら学生等に関する専門知識を有し教職員をバックアップする立場としてなど、幅広い貢献を行っている例も多い。

したがって、校内での支援においては、日頃から対象者に接する教職員・指導員による対応を充実することを基本とした上で、これら心理専門家の活用について、各校・施設の実情に応じた効果的な方向を選択すべきであると考えられる。

※ モデル校の中には看護師資格を有する者をカウンセラーとして活用している校もあったが、基本的には、上記の心理専門家と同様の役割も期待されていると考えられる。

④ 校内相談室

今回の取組におけるモデル校となったポリテクカレッジでは、特別な配慮が必要な学生を念頭に置いた「相談室」として、i) 上記②の校内キーパーソンを中心とするものと、ii) ③の定期的に相談のために来校するカウンセラー中心のものが存在した。ただし、いずれの場合も「障害」を前提とすることで利用のハードルを引き上げることのないよう配慮し、「困りごとのある学生の対応をするため」の相談室や、（カウンセラーによる）「なんでも相談室」という形をとっている。

⑤ ノウハウの蓄積・交流の必要性

発達障害（の可能性）を有する者など「特別な配慮を必要とする学生等」の支援・対応に関しては、研修等で習得される障害特性等に関する一般的な知識とともに、教育・訓練のそれぞれの現場で日頃接している教職員・指導員が対象者の特性を理解しようと努め、その特性や現場の状況に応じた配慮・支援を行お

うと努力する中で生み出された実践的な知見・ノウハウが持つ価値と、これらを蓄積していくことの重要性を忘れるべきではない（第2章第3節及び資料編「発達障害者に対する職業訓練の実践研究会報告書」における職業リハビリテーションセンターの例参照）。これらは、同種の現場のみでなく、一定の類似性を持つ他の現場における対応のヒントを豊富に含んでいる可能性もある。

また、教育・訓練機関全般におけるノウハウの充実を図るため、そのようにして各現場で生み出されたノウハウを組織間で共有していくプロセスを充実していくことも重要である。平成19年高等学校ワーキング・グループ報告においても、「各学校における先進的な取組や優れた実践事例について、その成果や課題等の情報の集積及び各地域への発信・普及を進めることが重要である」との指摘がある。

今回のポリテクカレッジ等における取組も、モデル校の事例・ノウハウや高齢・障害・求職者雇用支援機構内の関連組織におけるノウハウを整理して全国のポリテクカレッジに広めるものであるが、さらに継続的かつ広範な教育・訓練機関間におけるノウハウの交流も課題である（次節の2の(1)参照）。

⑥ 障害に関する専門機関による間接支援機能の必要性

今回の取組におけるモデル校ケース会議では、「当該校だけで判断するのは危険。専門家からの支援を受けて対応すべき。研修を含む体制構築までの体系づくりが必要ではないか」、「医師につなぐことも必要。各校に相談できるドクターを持つべきではないか」など、障害に関する専門機関との連携による体制構築の重要性が指摘されている。

また、通常の教育機関においても、特に高校・大学等において、特別支援教育や障害に関する教職員に対する研修・啓発が十分に行き渡っていない状況がある。私立高校の調査結果であるが、校外機関からの支援として現在必要とするものとして、「生徒の持つ特性を知りたい。それによってよりよい対応が可能になると思っている」、「教員に研修をしてほしい」、「教師への指導・助言、具体的対応方法についてアドバイスがほしい」、「特別支援教育コーディネーター養成のための指導をしてほしい」といった教員への研修・アドバイスを求める声が多かった。（第2章第2節の3の(1)）。

平成19年文科省通知では、特別支援学校が「地域における特別支援教育のセンターとしての機能の充実を図」り、通常校に対する支援に努めることを求めているが、これと同様に、各種の障害者専門機関についても、「特別の配慮が必要な学生等」への支援を行う教育・訓練機関に対する間接支援（直接支援を行う教職員等に対する支援）の機能を充実することが望ましいと考えられる（次節の2の(2)参照）。

6 制度改正の影響について

- 「わかりにくい」障害である発達障害の場合、障害を「受容」し、「診断」・「障害者手帳取得」を選択することには心理的抵抗感が大きいとされる。その中で、これら抵抗感に拮抗し支援に導く要因として、本人・家族の「困り感」とともに、「診断」や「障害者手帳取得」に伴って生ずる支援制度のメリットがある。これら支援制度には、第1章第2節で見たとおり、相談・支援機関、教育・訓練機関や職場における差別禁止・合理的配慮義務、障害者雇用制度（雇用率制度、雇用支援制度）、障害者手帳制度等があるが、特に今後、本人・家族や教育・訓練現場、事業所等に一定のインパクトを与えることが見込まれるのは、障害者差別解消法制定や障害者雇用促進法改正による合理的配慮の（努力）義務化（平成28年4月施行）と障害者雇用促進法改正による発達障害者を含む精神障害者の雇用率への本格的算入（平成30年4月から段階的に施行）である。

- ・ 具体的には、特に知的発達に遅れのない場合を中心にして、発達障害の可能性に関する「気付き」を持つ本人・家族が、障害者差別解消法制定による合理的配慮の（努力）義務化の影響によって早期から「発達障害」の「診断」を受けるようになることや、この「診断」を根拠に教育・訓練場面における「合理的配慮」を求めるケースが増加する可能性がある。この場合、公立学校やポリテクカレッジを含む公共職業能力開発施設は、障害者差別解消法上の「行政機関等」に該当するので、障害者に求められれば合理的配慮を実施する「義務」を負うことになる（ただし、その実施に伴う負担が過重でないとき有限）。また、求められる以前から可能な範囲で一定の合理的配慮を行うようになることも想定される。「行政機関等」に該当しない私立学校の場合は「義務」ではなく「努力義務」であるが、実質的に公立学校における「義務」化とそれほど異なる効果が及ぶ可能性もある。
- ・ また、雇用の分野においては、障害者雇用促進法改正によって、「事業主」が雇用される障害者の求めに応じて合理的配慮を行わなければならない「義務」を負うことになる（ただし、その実施に伴う負担が過重でないとき有限）ので、本人・家族がこの点も見越して早期に診断を受けることを選択するケースが生ずることが考えられる。
- ・ 他方で、障害者雇用促進法の改正により、発達障害者を含む精神障害者（精神障害者保健福祉手帳を所持する者に限る。）を雇用率制度の中に本格的に含めることとされており、30年4月以降、障害者の法定雇用率が発達障害者を含む精神障害者の数に応じてアップする。これに伴い、発達障害者の中でも企業の雇用率にカウントすることができる同手帳所持者に対する雇用ニーズが高まることが考えられ、この影響で、早期から「発達障害」の診断を受けるケースや、在校中から精神障害者保健福祉手帳を取得して就職活動に備えるケースが増加する可能性もある。
- ・ これらの改正の施行に伴い「診断」・「障害者手帳」に付随するメリットが増加することは、発達障害の可能性に関する「気付き」を持つ本人・家族に対し、心理的な抵抗感に抗して障害を「受容」し、「受診」・「手帳取得」等を選択することを促す効果を持つと言えるが、さらにこれらのメリットをより確実なものにしようとする場合、障害をより広い範囲で「オープン」にすることを受け入れることにもつながると考えられる。
- ・ しかしながら、本人・家族の障害の「受容」、「受診」、「特別扱い」等への心理的抵抗感の原因となる発達障害の「わかりにくさ」自体が変化するものではない。また、プライバシーを守ることへの志向も継続すると考えられる。したがって、「診断」、「障害者手帳」等を前提とした支援制度が手厚くなることは、本人・家族にとって、「受容」・「受診」・「手帳取得」等をめぐる葛藤がさらに深刻になることにつながる可能性がある。このため、教育・訓練機関側は、これらの葛藤を抱える本人・家族からの相談ニーズへの対応や、これらの葛藤を踏まえたさらにきめ細かい種々の配慮を求められる可能性もある。

第2節 今回の取組の成果と残された課題

1 今回の取組の成果

- ・ 教育・訓練機関における発達障害を有する者に対する配慮・支援の重要性が広く認識されつつある中で、独立行政法人 高齢・障害・求職者雇用支援機構が運営するポリテクカレッジ（職業能力開発大学校、同短期大学校）及び職業能力開発総合大学校においても、発達障害（の可能性）を有する者など「特別な配慮が必要な学生」への支援・対応のレベルアップが重要な課題となっている。
- ・ また、発達障害の場合、障害特性の多様性やわかりにくさもあって、教育・訓練のそれぞれの現場で日頃接している教職員・指導員が、個々の対象者の特性と現場の状況に応じた配慮・支援を行おうと努力し、その中で生み出された実践的な知見・ノウハウを蓄積することが極めて重要である。さらに、これらは、同種の現場のみでなく、一定の類似性を持つ他の現場における対応のヒントを豊富に含んでいる可能性もある。
- ・ 今回のポリテクカレッジ等における取組においては、「研究プロジェクト委員会」や「モデル校ケース会議」を開催しつつ、モデル校の実事例・ノウハウや機構内各組織のノウハウを集約し、現場向けのガイド（「訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生への支援・対応ガイド」（実践編））を作成した。

このガイドはポリテクカレッジという教育・訓練の実践現場の状況に即しつつ、共有可能な実践ノウハウを可能な限り多面的な角度からとりまとめたものであり、「現場性」・「実践性」と「共有性」を兼ね備えた教職員・指導員向けのガイドとして、一定の評価に値する成果物であると考えられる。

- ・ また、この成果物は、全国のポリテクカレッジに送付され、ポリテクカレッジ全体における「特別な配慮が必要な学生」に対する支援・対応の推進に寄与することが期待されるが、同時に、その主要部分は他の教育・訓練機関でも参照できるようになる。このことは、ポリテクカレッジ（高卒者対象）等におけるノウハウと、学校教育（特に対象者の年齢層が近い後期中等教育（高校等）及び高等教育（大学・短大等））におけるノウハウとが相互に参照され、特別な配慮が必要な学生等への支援・対応に関する教育・訓練分野全体のレベルアップを図るための足がかりとしての意義も有していると考えられる。
- ・ なお、「研究プロジェクト実施委員会」や「モデル校ケース会議」には、同機構が運営する障害者専門機関（障害者職業総合センター、職業リハビリテーションセンター、地域障害者職業センター）等が参加することで、より効果的な事例・ノウハウの収集・整理を行うと同時に、モデル校の知識・ノウハウのレベルアップを図った。このことは、単に同機構内のシナジー効果の発揮という観点から評価されるのみでなく、より広く、地域の障害者支援の専門機関による地域の教育・訓練機関に対する間接支援の意義を示唆していると考えられる（次項（2）参照）。

2 残された課題

(1) ポリテクカレッジ等における更なる取組と各種の教育・訓練機関間の相互参照等

- ・ 「障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習 “inclusive education system at all levels and lifelong learning”」（障害者の権利に関する条約第 24 条）という理念や「共生社会」（障害者基本法第 1 条、平成 19 年文科省通知）の理念からも、また、「発達障害」が持つ特徴（現れ方の多様性や個性と連続するスペクトラム的性質を持つものを含むことなど）からも、「知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする」者に対する配慮・支援は、そのような者が「在籍する全ての」教育・訓練機関において実施される必要がある。

これら通常の教育・訓練機関における配慮・支援を実効あるものとするためには、「一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行」（平成 19 年文科省通知）おうとする各施設の主体的な努力、すなわち、自校の在籍者に対して「直接支援」を行い、かつ、そのレベルアップを図るための「自助努力」が重要であり、各教育・訓練機関自らがその実情に即した体制整備やノウハウ構築を行う必要がある。しかしながら、各機関の自助努力のみではその内容・スピード等に限界もあることから、共通の課題を抱えた機関どうしの相互交流・相互参照によってお互いのノウハウを深めていく必要があることについても、十分に認識される必要がある。

このような観点から見ると、今回、4 校のモデル校の事例・ノウハウ等を「実践編」にとりまとめて全国のポリテクカレッジに発信するに際し、全国のポリテクカレッジがこれをどのように有効に活用して、特別な配慮を必要とする学生に対する支援・対応のレベルアップを図るかが、まず問われることになる。それとともに、今後、全国のポリテクカレッジの参加による広範囲な事例・ノウハウの相互交流や相互参照を行うことも期待され、その過程では、「支援・対応ガイド」もさらにレベルアップしたものに改訂されていくことが期待される。

- ・ さらに、ポリテクカレッジと他の職業能力開発施設との相互交流・相互参照や、共通の課題を有する教育機関との相互交流・相互参照も課題となる。もとより、各教育・訓練機関は、それぞれの特徴を有しており、その中の取組・工夫を行うものであるから、すべてのノウハウを共有できるものではない。第Ⅱ部で掲げる「支援・対応ガイド（実践編）」でも、ポリテクカレッジという場の特徴のみでなく訓練コース等ごとの作業や使用工具・機械等の特徴を踏まえた「気付き」や「工夫」についてきめ細かく示している。しかしながら、発達障害等により特別な配慮が必要な者に対する各教育・訓練機関における支援・対応は、ノウハウ面でも体制面でも未だ形成・確立の途上にあり、類似の機関で行われている取組が自機関の取組の参考となる可能性は大きい。したがって、今後とも各機関がそれぞれに自助努力を行いつつ、共通課題を抱える機関どうしの相互交流・相互参照をさらに推進することで、教育・訓練機関全体における支援・対応のレベルアップがより迅速に進むことが期待される。
- ・ なお、ポリテクカレッジは、実習・実験に重点を置いたカリキュラムとなっていること、実際の現場で製造されているものと同じ部品の製作を課題として実習に取り入れていること、（特に応用課程において）複数の分野から構成されるものづくり現場における生産工程に沿い、実習課題に応じたグループを構成してワーキング・グループ学習を実施していることなど、実際の職業現場を模して訓練が構成されていることが多い。このためポリテクカレッジ等における特別な配慮が必要な学生等に係る取組ノウハウを蓄積することで、将来的に職業の現場における配慮・支援の参考とすることも期待される。

(2) 障害に関する専門機関の課題 —特別の配慮が必要な学生等への支援・対応上の課題を抱える機関に対する地域での間接支援（バックアップ・ネットワークの充実）—

図 7

〔教育・訓練機関〕

ポリテクカレッジ（モデル校）等

ポリテクカレッジ独自の課題・対応

他の教育・訓練機関等との共通の課題・対応

〔要配慮学生等への直接支援の充実〕

〔ポリテクカレッジ間の相互交流〕

共通課題を抱える他の教育・訓練機関

- 高等学校
- 大学・短大等
- 職業能力開発促進センター（ポリテクセンター）
- 都道府県等の職業能力開発校・障害者職業能力開発校等

〔要配慮学生等への直接支援の充実〕

〔同種の機関間の相互交流〕

〔間接支援の充実〕

障害に関する専門機関等

—特別の配慮が必要な学生等への支援・対応上の課題を抱える機関に対する地域でのバックアップ・ネットワーク—

- 発達障害者支援センター
- 医療機関
- 特別支援学校
- 地域・広域障害者職業センター
- 障害者就業・生活支援センターなどの障害者就労支援機関

- ・ 発達障害のような多様でわかりにくい障害に対応するためには、上記(1)で述べたように、障害（の可能性）を有する者が在籍するすべての教育・訓練機関における自助努力や相互交流・相互参照が重要であるが、これを前提に障害に関する専門機関による通常の教育・訓練機関に対する間接支援の重要性についても指摘しておきたい。
- ・ 第3章第4節でも見たとおり、今回の取組のモデル校ケース会議では、「当該校だけで判断する」ことの「危険」性や、「専門家からの支援を受けて対応する」ことの必要性が指摘されるとともに、各種の専門機関との連携事例が報告されている。また、平成19年文科省通知においても、「特別支援学校においては、これまで蓄積してきた専門的な知識や技能を生かし、地域における特別支援教育のセンター的機能の充実を図ることや、各学校が必要に応じ、発達障害者支援センター（第1章第2節の1参照）をはじめとする「福祉、医療、保健、労働関係機関との連携を図ること」が示されている。さらに、高校・大学等においても教職員に対する研修・アドバイス等が未だ十分になされていない状況があり、これらに関する外部機関からの支援を求める声がある（第2章第2節や前節の⑥）。
- ・ 現状においても、ポリテクカレッジを含め、障害を有する在籍学生等に対して直接支援を行っている教育・訓練機関は、必要な際に、専門機関の相談・検査・評価・診断等の機能を活用しており、その意味で、発達障害者支援センター、児童相談所、医療機関、地域・広域障害者職業センター等の発達障害等に関する専門機関は、それぞれの特徴を生かしつつ地域において通常の教育・訓練機関等のための「バックアップ・ネットワーク」を構成していると見ることができる。

しかしながら、これらの専門機関は、それぞれが持つ障害者に対する直接支援機能を通して教育・訓練機関をバックアップしているのが通常であり、教育・訓練機関の教職員等に対する研修（講師としての校内研修等への参加を含む。）やアドバイス（個別ケースへのアドバイスを含む。）等の間接支援（直接支援を行う教職員等に対する支援）を行う役割については、法律で「医療、保健、福祉、教育等に関する業務を行う関係機関及び民間団体並びにこれに従事する者に対し発達障害についての情報提供及び研修を行う」業務が明示されている発達障害者支援センターのような例を除き、必ずしも明確に位置づけられているわけではない。

- ・ 発達障害（の可能性）を有する学生等への支援・対応上の課題を抱える教育・訓練機関における専門的立場からの間接支援を求めるニーズにかんがみると、これら障害に関する専門機関については、通常の教育・訓練機関等に対する間接支援機能が可能な限り明確になるよう位置づけ、その充実を図っていくことについて検討がなされる必要があると考えられる。また、そのための専門機関スタッフの更なる資質向上や、教育・訓練機関との相互理解の向上等の必要性についても付言しておきたい。
- ・ さらに、「地域障害者職業センター」及び「広域障害者職業センター」（第2章第1節の2の(3)参照）については、発達障害（の可能性）を有する学生・生徒が在籍中から就職活動やその準備を行うことになる高等学校、大学・短大、職業能力開発施設などとの連携のあり方について、今後予定されている障害者雇用促進法改正の施行等による影響（第1節の6）を踏まえた検討が必要となることも付言しておきたい。

【資料編】

○ 関係法令

発達障害者支援法

(平成十六年十二月十日法律第百六十七号)

(目的)

第一条 この法律は、発達障害者の心理機能の適正な発達及び円滑な社会生活の促進のために発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うことが特に重要であることにかんがみ、発達障害を早期に発見し、発達支援を行うことに関する国及び地方公共団体の責務を明らかにするとともに、学校教育における発達障害者への支援、発達障害者の就労の支援、発達障害者支援センターの指定等について定めることにより、発達障害者の自立及び社会参加に資するようその生活全般にわたる支援を図り、もってその福祉の増進に寄与することを目的とする。

(定義)

第二条 この法律において「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。

- 2 この法律において「発達障害者」とは、発達障害を有するために日常生活又は社会生活に制限を受ける者をいい、「発達障害児」とは、発達障害者のうち十八歳未満のものをいう。
- 3 この法律において「発達支援」とは、発達障害者に対し、その心理機能の適正な発達を支援し、及び円滑な社会生活を促進するため行う発達障害の特性に対応した医療的、福祉的及び教育的援助をいう。

(児童の発達障害の早期発見等)

第五条 市町村は、母子保健法（昭和四十年法律第百四十一号）第十二条 及び第十三条 に規定する健康診査を行うに当たり、発達障害の早期発見に十分留意しなければならない。

- 2 市町村の教育委員会は、学校保健安全法（昭和三十三年法律第五十六号）第十一条 に規定する健康診断を行うに当たり、発達障害の早期発見に十分留意しなければならない。
- 3 市町村は、児童に発達障害の疑いがある場合には、適切に支援を行うため、当該児童についての継続的な相談を行うよう努めるとともに、必要に応じ、当該児童が早期に医学的又は心理学的判定を受けることができるよう、当該児童の保護者に対し、第十四条第一項の発達障害者支援センター、第十九条の規定により都道府県が確保した医療機関その他の機関（次条第一項において「センター等」という。）を紹介し、又は助言を行うものとする。
- 4 市町村は、前三項の措置を講じるに当たっては、当該措置の対象となる児童及び保護者の意思を尊重するとともに、必要な配慮をしなければならない。
- 5 都道府県は、市町村の求めに応じ、児童の発達障害の早期発見に関する技術的事項についての指導、助言その他の市町村に対する必要な技術的援助を行うものとする。

(早期の発達支援)

第六条 市町村は、発達障害児が早期の発達支援を受けることができるよう、発達障害児の保護者に対し、その相談に応じ、センター等を紹介し、又は助言を行い、その他適切な措置を講じるものとする。

2 前条第四項の規定は、前項の措置を講じる場合について準用する。

3 都道府県は、発達障害児の早期の発達支援のために必要な体制の整備を行うとともに、発達障害児に対して行われる発達支援の専門性を確保するため必要な措置を講じるものとする。

(保育)

第七条 市町村は、保育の実施に当たっては、発達障害児の健全な発達が他の児童と共に生活することを通じて図られるよう適切な配慮をするものとする。

(教育)

第八条 国及び地方公共団体は、発達障害児（十八歳以上の発達障害者であつて高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在学する者を含む。）がその障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるようにするため、適切な教育的支援、支援体制の整備その他必要な措置を講じるものとする。

2 大学及び高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする。

(放課後児童健全育成事業の利用)

第九条 市町村は、放課後児童健全育成事業について、発達障害児の利用の機会の確保を図るため、適切な配慮をするものとする。

(就労の支援)

第十条 都道府県は、発達障害者の就労を支援するため必要な体制の整備に努めるとともに、公共職業安定所、地域障害者職業センター（障害者の雇用の促進等に関する法律（昭和三十五年法律第百二十三号）第十九条第一項第三号の地域障害者職業センターをいう。）、障害者就業・生活支援センター（同法第二十七条第一項の規定による指定を受けた者をいう。）、社会福祉協議会、教育委員会その他の関係機関及び民間団体相互の連携を確保しつつ、発達障害者の特性に応じた適切な就労の機会の確保に努めなければならない。

2 都道府県及び市町村は、必要に応じ、発達障害者が就労のための準備を適切に行えるようにするための支援が学校において行われるよう必要な措置を講じるものとする。

(地域での生活支援)

第十一條 市町村は、発達障害者が、その希望に応じて、地域において自立した生活を営むことができるようするため、発達障害者に対し、社会生活への適応のために必要な訓練を受ける機会の確保、共同生活を営むべき住居その他の地域において生活を営むべき住居の確保その他必要な支援に努めなければならない。

(権利擁護)

第十二条 国及び地方公共団体は、発達障害者が、その発達障害のために差別されること等権利利益を害されないようするため、権利擁護のために必要な支援を行うものとする。

(発達障害者の家族への支援)

第十三条 都道府県及び市町村は、発達障害児の保護者が適切な監護をすることができるようすること等を通じて発達障害者の福祉の増進に寄与するため、児童相談所等関係機関と連携を図りつつ、発達障害者の家族に対し、相談及び助言その他の支援を適切に行うよう努めなければならない。

(発達障害者支援センター等)

第十四条 都道府県知事は、次に掲げる業務を、社会福祉法人その他の政令で定める法人であって当該業務を適正かつ確実に行うことができると認めて指定した者（以下「発達障害者支援センター」という。）に行わせ、又は自ら行うことができる。

- 一 発達障害の早期発見、早期の発達支援等に資するよう、発達障害者及びその家族に対し、専門的に、その相談に応じ、又は助言を行うこと。
- 二 発達障害者に対し、専門的な発達支援及び就労の支援を行うこと。
- 三 医療、保健、福祉、教育等に関する業務（次号において「医療等の業務」という。）を行う関係機関及び民間団体並びにこれに従事する者に対し発達障害についての情報提供及び研修を行うこと。
- 四 発達障害に関して、医療等の業務を行う関係機関及び民間団体との連絡調整を行うこと。
- 五 前各号に掲げる業務に附帯する業務

2 前項の規定による指定は、当該指定を受けようとする者の申請により行う。

障害者の権利に関する条約

（2006年12月13日に国連総会において採択され、2008年5月3日に発効。
我が国は2007年9月28日に署名、2014年1月20日に批准書を寄託した。
同年2月19日に我が国について効力発生。）

第一条 目的

この条約は、全ての障害者によるあらゆる人権及び基本的自由の完全かつ平等な享有を促進し、保護し、及び確保すること並びに障害者の固有の尊厳の尊重を促進することを目的とする。

障害者には、長期的な身体的、精神的、知的又は感覚的な機能障害であって、様々な障壁との相互作用により他の者との平等を基礎として社会に完全かつ効果的に参加することを妨げ得るもの有する者を含む。

第二条 定義

この条約の適用上、

「意思疎通」とは、言語、文字の表示、点字、触覚を使った意思疎通、拡大文字、利用しやすいマルチメディア並びに筆記、音声、平易な言葉、朗読その他の補助的及び代替的な意思疎通の形態、手段及び様式（利用しやすい情報通信機器を含む。）をいう。

「言語」とは、音声言語及び手話その他の形態の非音声言語をいう。

「障害に基づく差別」とは、障害に基づくあらゆる区別、排除又は制限であって、政治的、経済的、社会的、文化的、市民的その他のあらゆる分野において、他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を認識し、享有し、又は行使することを害し、又は妨げる目的又は効果を有するものをいう。障害に基づく差別には、あらゆる形態の差別（合理的配慮の否定を含む。）を含む。

「合理的配慮」とは、障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。

「ユニバーサルデザイン」とは、調整又は特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲で全ての

人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計をいう。ユニバーサルデザインは、特定の障害者の集団のための補装具が必要な場合には、これを排除するものではない。

第三条 一般原則

この条約の原則は、次のとおりとする。

- (a) 固有の尊厳、個人の自律（自ら選択する自由を含む。）及び個人の自立の尊重
- (b) 無差別
- (c) 社会への完全かつ効果的な参加及び包容
- (d) 差異の尊重並びに人間の多様性の一部及び人類の一員としての障害者の受入れ
- (e) 機会の均等
- (f) 施設及びサービス等の利用の容易さ
- (g) 男女の平等
- (h) 障害のある児童の発達しつつある能力の尊重及び障害のある児童がその同一性を保持する権利の尊重

第四条 一般的義務

- 1 締約国は、障害に基づくいかなる差別もなしに、全ての障害者のあらゆる人権及び基本的自由を完全に実現することを確保し、及び促進することを約束する。このため、締約国は、次のことを約束する。
 - (a) この条約において認められる権利の実現のため、全ての適当な立法措置、行政措置その他の措置をとること。
 - (b) 障害者に対する差別となる既存の法律、規則、慣習及び慣行を修正し、又は廃止するための全ての適当な措置（立法を含む。）をとること。
 - (c) 全ての政策及び計画において障害者の人権の保護及び促進を考慮に入れること。
 - (d) この条約と両立しないいかなる行為又は慣行も差し控えること。また、公の当局及び機関がこの条約に従って行動することを確保すること。
 - (e) いかなる個人、団体又は民間企業による障害に基づく差別も撤廃するための全ての適当な措置をとること。
 - (f) 第二条に規定するユニバーサルデザインの製品、サービス、設備及び施設であって、障害者に特有のニーズを満たすために必要な調整が可能な限り最小限であり、かつ、当該ニーズを満たすために必要な費用が最小限であるべきものについての研究及び開発を実施し、又は促進すること。また、当該ユニバーサルデザインの製品、サービス、設備及び施設の利用可能性及び使用を促進すること。さらに、基準及び指針を作成するに当たっては、ユニバーサルデザインが当該基準及び指針に含まれることを促進すること。
 - (g) 障害者に適した新たな機器（情報通信機器、移動補助具、補装具及び支援機器を含む。）についての研究及び開発を実施し、又は促進し、並びに当該新たな機器の利用可能性及び使用を促進すること。この場合において、締約国は、負担しやすい費用の機器を優先させる。
 - (h) 移動補助具、補装具及び支援機器（新たな機器を含む。）並びに他の形態の援助、支援サービス及び施設に関する情報であって、障害者にとって利用しやすいものを提供すること。
 - (i) この条約において認められる権利によって保障される支援及びサービスをより良く提供するため、障害者と共に行動する専門家及び職員に対する当該権利に関する研修を促進すること。

- 2 各締約国は、経済的、社会的及び文化的権利に関しては、これらの権利の完全な実現を漸進的に達成するため、自国における利用可能な手段を最大限に用いることにより、また、必要な場合には国際協力の枠内で、措置をとることを約束する。ただし、この条約に定める義務であって、国際法に従って直ちに適用されるものに影響を及ぼすものではない。
- 3 締約国は、この条約を実施するための法令及び政策の作成及び実施において、並びに障害者に関する問題についての他の意思決定過程において、障害者(障害のある児童を含む。以下この3において同じ。)を代表する団体を通じ、障害者と緊密に協議し、及び障害者を積極的に関与させる。
- 4 この条約のいかなる規定も、締約国の法律又は締約国について効力を有する国際法に含まれる規定であって障害者の権利の実現に一層貢献するものに影響を及ぼすものではない。この条約のいずれかの締約国において法律、条約、規則又は慣習によって認められ、又は存する人権及び基本的自由については、この条約がそれらの権利若しくは自由を認めていないこと又はその認める範囲がより狭いことを理由として、それらの権利及び自由を制限し、又は侵してはならない。

第五条 平等及び無差別

- 1 締約国は、全ての者が、法律の前に又は法律に基づいて平等であり、並びにいかなる差別もなしに法律による平等の保護及び利益を受ける権利を有することを認める。
- 2 締約国は、障害に基づくあらゆる差別を禁止するものとし、いかなる理由による差別に対しても平等かつ効果的な法的保護を障害者に保障する。
- 3 締約国は、平等を促進し、及び差別を撤廃することを目的として、合理的配慮が提供されることを確保するための全ての適当な措置をとる。
- 4 障害者の事実上の平等を促進し、又は達成するために必要な特別の措置は、この条約に規定する差別と解してはならない。

第十九条 自立した生活及び地域社会への包容

この条約の締約国は、全ての障害者が他の者と平等の選択の機会をもって地域社会で生活する平等の権利を有することを認めるものとし、障害者が、この権利を完全に享受し、並びに地域社会に完全に包容され、及び参加することを容易にするための効果的かつ適当な措置をとる。この措置には、次のことを確保することによるものを含む。

- (a) 障害者が、他の者との平等を基礎として、居住地を選択し、及びどこで誰と生活するかを選択する機会を有すること並びに特定の生活施設で生活する義務を負わないこと。
- (b) 地域社会における生活及び地域社会への包容を支援し、並びに地域社会からの孤立及び隔離を防止するために必要な在宅サービス、居住サービスその他の地域社会支援サービス(個別の支援を含む。)を障害者が利用する機会を有すること。
- (c) 一般住民向けの地域社会サービス及び施設が、障害者にとって他の者との平等を基礎として利用可能であり、かつ、障害者のニーズに対応していること。

第二十二条 プライバシーの尊重

- 1 いかなる障害者も、居住地又は生活施設のいかんを問わず、そのプライバシー、家族、住居又は通信その他の形態の意思疎通に対して恣意的に又は不法に干渉されず、また、名誉及び信用を不法に攻撃されない。障害者は、このような干渉又は攻撃に対する法律の保護を受ける権利を有する。

- 2 締約国は、他の者との平等を基礎として、障害者の個人、健康及びリハビリテーションに関する情報に係るプライバシーを保護する。

第二十四条 教育

- 1 締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する。当該教育制度及び生涯学習は、次のことを目的とする。
 - (a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。
 - (b) 障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。
 - (c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。
- 2 締約国は、1 の権利の実現に当たり、次のことを確保する。
 - (a) 障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づいて無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。
 - (b) 障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、障害者を包容し、質が高く、かつ、無償の初等教育を享受することができること及び中等教育を享受することができること。
 - (c) 個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。
 - (d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けること。
 - (e) 学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられること。
- 3 締約国は、障害者が教育に完全かつ平等に参加し、及び地域社会の構成員として完全かつ平等に参加することを容易にするため、障害者が生活する上での技能及び社会的な発達のための技能を習得することを可能とする。このため、締約国は、次のことを含む適当な措置をとる。
 - (a) 点字、代替的な文字、意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式並びに定位及び移動のための技能の習得並びに障害者相互による支援及び助言を容易にすること。
 - (b) 手話の習得及び聾社会の言語的な同一性の促進を容易にすること。
 - (c) 盲人、聾者又は盲聾者（特に盲人、聾者又は盲聾者である児童）の教育が、その個人にとって最も適当な言語並びに意思疎通の形態及び手段で、かつ、学問的及び社会的な発達を最大にする環境において行われることを確保すること。
- 4 締約国は、1 の権利の実現の確保を助長することを目的として、手話又は点字について能力を有する教員（障害のある教員を含む。）を雇用し、並びに教育に従事する専門家及び職員（教育のいづれの段階において従事するかを問わない。）に対する研修を行うための適当な措置をとる。この研修には、障害についての意識の向上を組み入れ、また、適当な意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式の使用並びに障害者を支援するための教育技法及び教材の使用を組み入れるものとする。
- 5 締約国は、障害者が、差別なしに、かつ、他の者との平等を基礎として、一般的な高等教育、職業訓練、成人教育及び生涯学習を享受することができることを確保する。このため、締約国は、合理的配慮が障害者に提供されることを確保する。

第二十六条 ハビリテーション（適応のための技能の習得）及びリハビリテーション

- 1 締約国は、障害者が、最大限の自立並びに十分な身体的、精神的、社会的及び職業的な能力を達成し、及び維持し、並びに生活のあらゆる側面への完全な包容及び参加を達成し、及び維持することを可能とするための効果的かつ適當な措置（障害者相互による支援を通じたものを含む。）をとる。このため、締約国は、特に、保健、雇用、教育及び社会に係るサービスの分野において、ハビリテーション及びリハビリテーションについての包括的なサービス及びプログラムを企画し、強化し、及び拡張する。この場合において、これらのサービス及びプログラムは、次のようなものとする。
 - (a) 可能な限り初期の段階において開始し、並びに個人のニーズ及び長所に関する学際的な評価を基礎とするものであること。
 - (b) 地域社会及び社会のあらゆる側面への参加及び包容を支援し、自発的なものであり、並びに障害者自身が属する地域社会（農村を含む。）の可能な限り近くにおいて利用可能なものであること。
- 2 締約国は、ハビリテーション及びリハビリテーションのサービスに従事する専門家及び職員に対する初期研修及び継続的な研修の充実を促進する。
- 3 締約国は、障害者のために設計された補装具及び支援機器であって、ハビリテーション及びリハビリテーションに関連するものの利用可能性、知識及び使用を促進する。

第二十七条 労働及び雇用

- 1 締約国は、障害者が他の者との平等を基礎として労働についての権利を有することを認める。この権利には、障害者に対して開放され、障害者を包容し、及び障害者にとって利用しやすい労働市場及び労働環境において、障害者が自由に選択し、又は承諾する労働によって生計を立てる機会を有する権利を含む。締約国は、特に次のことのための適當な措置（立法によるものを含む。）をとることにより、労働についての障害者（雇用の過程で障害を有することとなった者を含む。）の権利が実現されることを保障し、及び促進する。
 - (a) あらゆる形態の雇用に係る全ての事項（募集、採用及び雇用の条件、雇用の継続、昇進並びに安全かつ健康的な作業条件を含む。）に関し、障害に基づく差別を禁止すること。
 - (b) 他の者との平等を基礎として、公正かつ良好な労働条件（均等な機会及び同一価値の労働についての同一報酬を含む。）、安全かつ健康的な作業条件（嫌がらせからの保護を含む。）及び苦情に対する救済についての障害者の権利を保護すること。
 - (c) 障害者が他の者との平等を基礎として労働及び労働組合についての権利行使することができるることを確保すること。
 - (d) 障害者が技術及び職業の指導に関する一般的な計画、職業紹介サービス並びに職業訓練及び継続的な訓練を利用する効果的な機会を有することを可能とすること。
 - (e) 労働市場において障害者の雇用機会の増大を図り、及びその昇進を促進すること並びに職業を求め、これに就き、これを継続し、及びこれに復帰する際の支援を促進すること。
 - (f) 自営活動の機会、起業家精神、協同組合の発展及び自己の事業の開始を促進すること。
 - (g) 公的部門において障害者を雇用すること。
 - (h) 適当な政策及び措置（積極的差別是正措置、奨励措置その他の措置を含めることができる。）を通じて、民間部門における障害者の雇用を促進すること。
 - (i) 職場において合理的配慮が障害者に提供されることを確保すること。
 - (j) 開かれた労働市場において障害者が職業経験を得ることを促進すること。

- (k) 障害者の職業リハビリテーション、職業の保持及び職場復帰計画を促進すること。
- 2 締約国は、障害者が、奴隸の状態又は隸属状態に置かれないこと及び他の者との平等を基礎として強制労働から保護されることを確保する。

学校教育法

(昭和二十二年三月三十一日法律第二十六号)

第八章 特別支援教育

第七十二条 特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。

第七十三条 特別支援学校においては、文部科学大臣の定めるところにより、前条に規定する者に対する教育のうち当該学校が行うものを明らかにするものとする。

第七十四条 特別支援学校においては、第七十二条に規定する目的を実現するための教育を行うほか、幼稚園、小学校、中学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、第八十一条第一項に規定する幼児、児童又は生徒の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努めるものとする。

第七十五条 第七十二条に規定する視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者の障害の程度は、政令で定める。

第七十六条 特別支援学校には、小学部及び中学部を置かなければならない。ただし、特別の必要のある場合においては、そのいずれかのみを置くことができる。

2 特別支援学校には、小学部及び中学部のほか、幼稚部又は高等部を置くことができ、また、特別の必要のある場合においては、前項の規定にかかわらず、小学部及び中学部を置かないで幼稚部又は高等部のみを置くことができる。

第七十七条 特別支援学校の幼稚部の教育課程その他の保育内容、小学部及び中学部の教育課程又は高等部の学科及び教育課程に関する事項は、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準じて、文部科学大臣が定める。

第七十八条 特別支援学校には、寄宿舎を設けなければならない。ただし、特別の事情のあるときは、これを設けないことができる。

第七十九条 寄宿舎を設ける特別支援学校には、寄宿舎指導員を置かなければならない。

2 寄宿舎指導員は、寄宿舎における幼児、児童又は生徒の日常生活上の世話及び生活指導に従事する。

第八十条 都道府県は、その区域内にある学齢児童及び学齢生徒のうち、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者で、その障害が第七十五条の政令で定める程度のものを就学させるに必要な特別支援学校を設置しなければならない。

第八十一条 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする。

2 小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校には、次の各号のいずれかに該当する児童及び生徒のために、特別支援学級を置くことができる。

- 一 知的障害者
- 二 肢体不自由者
- 三 身体虚弱者
- 四 弱視者
- 五 難聴者
- 六 その他障害のある者で、特別支援学級において教育を行うことが適当なもの

3 前項に規定する学校においては、疾病により療養中の児童及び生徒に対して、特別支援学級を設け、又は教員を派遣して、教育を行うことができる。

障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律

(平成十七年十一月七日法律第二百二十三号)

(基本理念)

第一条の二 障害者及び障害児が日常生活又は社会生活を営むための支援は、全ての国民が、障害の有無にかかわらず、等しく基本的人権を享有するかけがえのない個人として尊重されるものであるとの理念にのっとり、全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会を実現するため、全ての障害者及び障害児が可能な限りその身近な場所において必要な日常生活又は社会生活を営むための支援を受けられることにより社会参加の機会が確保されること及びどこで誰と生活するかについての選択の機会が確保され、地域社会において他の人々と共生することを妨げられないこと並びに障害者及び障害児にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものの除去に資することを旨として、総合的かつ計画的に行わなければならない。

障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律

(平成二十五年法律第六十五号)

(目的)

第一条 この法律は、障害者基本法（昭和四十五年法律第八十四号）の基本的な理念にのっとり、全ての障害者が、障害者でない者と等しく、基本的人権を享有する個人としてその尊厳が重んぜられ、その尊厳にふさわしい生活を保障される権利を有することを踏まえ、障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本的な事項、行政機関等及び事業者における障害を理由とする差別を解消するための措置等を定めることにより、障害を理由とする差別の解消を推進し、もって全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に資することを目的とする。

(定義)

第二条 この法律において、次の各号に掲げる用語の意義は、それぞれ当該各号に定めるところによる。

- 一 障害者 身体障害、知的障害、精神障害（発達障害を含む。）その他の心身の機能の障害（以下「障害」と総称する。）がある者であつて、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるものをいう。
- 二 社会的障壁 障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものをいう。
- 三 行政機関等 国の行政機関、独立行政法人等、地方公共団体（地方公営企業法（昭和二十七年法律第二百九十二号）第三章の規定の適用を受ける地方公共団体の経営する企業を除く。第七号、第十条及び附則第四条第一項において同じ。）及び地方独立行政法人をいう。
- 四 国の行政機関 次に掲げる機関をいう。
 - イ 法律の規定に基づき内閣に置かれる機関（内閣府を除く。）及び内閣の所轄の下に置かれる機関
 - ロ 内閣府、宮内庁並びに内閣府設置法（平成十一年法律第八十九号）第四十九条第一項及び第二項に規定する機関（これらの機関のうちニの政令で定める機関が置かれる機関にあっては、当該政令で定める機関を除く。）
 - ハ 国家行政組織法（昭和二十三年法律第百二十号）第三条第二項に規定する機関（ホの政令で定める機関が置かれる機関にあっては、当該政令で定める機関を除く。）
 - ニ 内閣府設置法第三十九条及び第五十五条並びに宮内庁法（昭和二十二年法律第七十号）第十六条第二項の機関並びに内閣府設置法第四十条及び第五十六条（宮内庁法第十八条第一項において準用する場合を含む。）の特別の機関で、政令で定めるもの
 - ホ 国家行政組織法第八条の二の施設等機関及び同法第八条の三の特別の機関で、政令で定めるもの
 - ヘ 会計検査院
- 五 独立行政法人等 次に掲げる法人をいう。
 - イ 独立行政法人（独立行政法人通則法（平成十一年法律第百三号）第二条第一項に規定する独立行政法人をいう。ロにおいて同じ。）
 - ロ 法律により直接に設立された法人、特別の法律により特別の設立行為をもつて設立された法人（独立行政法人を除く。）又は特別の法律により設立され、かつ、その設立に関し行政庁の認可を要する法人のうち、政令で定めるもの
- 六 地方独立行政法人 地方独立行政法人法（平成十五年法律第百十八号）第二条第一項に規定する地方独立行政法人（同法第二十一条第三号に掲げる業務を行うものを除く。）をいう。
- 七 事業者 商業その他の事業を行う者（国、独立行政法人等、地方公共団体及び地方独立行政法人を除く。）をいう。

（国及び地方公共団体の責務）

第三条 国及び地方公共団体は、この法律の趣旨にのっとり、障害を理由とする差別の解消の推進に関して必要な施策を策定し、及びこれを実施しなければならない。

（社会的障壁の除去の実施についての必要かつ合理的な配慮に関する環境の整備）

第五条 行政機関等及び事業者は、社会的障壁の除去の実施についての必要かつ合理的な配慮を的確に行うため、自ら設置する施設の構造の改善及び設備の整備、関係職員に対する研修その他の必要な環境の整備に努めなければならない。

(行政機関等における障害を理由とする差別の禁止)

第七条 行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害を理由として障害者でない者と不当な差別的取扱いをすることにより、障害者の権利利益を侵害してはならない。

2 行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない。

(事業者における障害を理由とする差別の禁止)

第八条 事業者は、その事業を行うに当たり、障害を理由として障害者でない者と不当な差別的取扱いをすることにより、障害者の権利利益を侵害してはならない。

2 事業者は、その事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をするように努めなければならない。

精神保健及び精神障害者福祉に関する法律

(精神障害者保健福祉手帳)

第四十五条 精神障害者（知的障害者を除く。以下この章及び次章において同じ。）は、厚生労働省令で定める書類を添えて、その居住地（居住地を有しないときは、その現在地）の都道府県知事に精神障害者保健福祉手帳の交付を申請することができる。

- 2 都道府県知事は、前項の申請に基づいて審査し、申請者が政令で定める精神障害の状態にあると認めたときは、申請者に精神障害者保健福祉手帳を交付しなければならない。
- 3 前項の規定による審査の結果、申請者が同項の政令で定める精神障害の状態ないと認めたときは、都道府県知事は、理由を付して、その旨を申請者に通知しなければならない。
- 4 精神障害者保健福祉手帳の交付を受けた者は、厚生労働省令で定めるところにより、二年ごとに、第二項の政令で定める精神障害の状態にあることについて、都道府県知事の認定を受けなければならない。
- 5 第三項の規定は、前項の認定について準用する。
- 6 前各項に定めるもののほか、精神障害者保健福祉手帳に関し必要な事項は、政令で定める。

精神保健及び精神障害者福祉に関する法律施行令

(昭和二十五年五月二十三日政令第百五十五号)

第五条 法第四十五条第一項 の規定による精神障害者保健福祉手帳の交付の申請は、精神障害者の居住地（居住地を有しないときは、その現在地。以下同じ。）を管轄する市町村長（特別区の長を含む。以下同じ。）を経由して行わなければならない。

第六条 法第四十五条第二項 に規定する政令で定める精神障害の状態は、第三項に規定する障害等級に該当する程度のものとする。

2 精神障害者保健福祉手帳には、次項に規定する障害等級を記載するものとする。

3 障害等級は、障害の程度に応じて重度のものから一級、二級及び三級とし、各級の障害の状態は、それぞれ次の表の下欄に定めるとおりとする。

障害等級	精神障害の状態
一級	日常生活の用を弁ずることを不能ならしめる程度のもの
二級	日常生活が著しい制限を受けるか、又は日常生活に著しい制限を加えることを必要とする程度のもの
三級	日常生活若しくは社会生活が制限を受けるか、又は日常生活若しくは社会生活に制限を加えることを必要とする程度のもの

独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構法

(平成十四年十二月十三日法律第百六十五号)

(業務の範囲)

第十四条 機構は、第三条の目的を達成するため、次の業務を行う。

一 高年齢者等（高年齢者等の雇用の安定等に関する法律（昭和四十六年法律第六十八号）第四十九条第一項に規定する高年齢者等をいう。以下同じ。）の雇用の機会の増大に資する措置を講ずる事業主又はその事業主の団体に対して給付金を支給すること。

二 高年齢者等の雇用に関する技術的事項について、事業主その他の関係者に対して相談その他の援助を行うこと。

三 労働者に対して、その高齢期における職業生活の設計を行うことを容易にするために必要な助言又は指導を行うこと。

四 障害者職業センター（障害者の雇用の促進等に関する法律（昭和三十五年法律第百二十三号）第十九条第一項に規定する障害者職業センターをいう。）の設置及び運営を行うこと。

五 障害者職業能力開発校（職業能力開発促進法（昭和四十四年法律第六十四号）第十五条の六第一項第五号に規定する障害者職業能力開発校をいう。）のうち同法第十六条第四項の規定により機構にその運営を行わ

せるものの運営を行うこと。

六 納付金関係業務（障害者の雇用の促進等に関する法律第四十九条第一項に規定する納付金関係業務をいう。）並びに同法第七十三条第一項、第七十四条第一項及び第七十四条の二第一項に規定する業務を行うこと。

七 職業能力開発短期大学校、職業能力開発大学校及び職業能力開発促進センター（以下「職業能力開発促進センター等」という。）並びに職業能力開発総合大学校の設置及び運営並びに職業能力開発促進センター等又は職業能力開発総合大学校の行う職業訓練又は指導員訓練を受ける者のための宿泊施設の設置及び運営を行うこと。

八 職業訓練の実施等による特定求職者の就職の支援に関する法律（平成二十三年法律第四十七号）第四条第一項の規定による認定に関する事務を行うこと。

九 前各号に掲げる業務に附帯する業務を行うこと。

2 前項第一号から第四号まで及び第七号に掲げる業務（これらに附帯する業務を含む。）は、雇用保険法（昭和四十九年法律第百十六号）第六十二条の規定による雇用安定事業又は同法第六十三条の規定による能力開発事業として行うものとする。

3 機構は、第一項第七号に掲げる業務（これに附帯する業務を含む。）の遂行に支障のない範囲内で、国、地方公共団体又は特別の法律により設立された法人でその業務が国の事務と密接な関連を有するものの委託を受けて、同号に規定する施設（同号に規定する宿泊施設を除く。）を利用して、公共職業能力開発施設の行う職業訓練に準ずる訓練の実施その他労働者の福祉を増進するため必要な業務を行うことができる。

4 第一項第七号に掲げる業務のうち安定した職業に就いている労働者に対して行う職業訓練は、真に高度なものであって地方公共団体が運営する公共職業能力開発施設又は民間の主体が運営する職業に関する教育訓練施設に委ねることができないものについて行うものとする。

障害者の雇用の促進等に関する法律

（昭和三十五年七月二十五日法律第百二十三号）

（障害者職業センターの設置等の業務）

第十九条 厚生労働大臣は、障害者の職業生活における自立を促進するため、次に掲げる施設（以下「障害者職業センター」という。）の設置及び運営の業務を行う。

- 一 障害者職業総合センター
- 二 広域障害者職業センター
- 三 地域障害者職業センター

2 厚生労働大臣は、前項に規定する業務の全部又は一部を独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構（以下「機構」という。）に行わせるものとする。

（障害者職業総合センター）

第二十条 障害者職業総合センターは、次に掲げる業務を行う。

- 一 職業リハビリテーション（職業訓練を除く。第五号イ及び第二十五条第三項を除き、以下この節において同じ。）に関する調査及び研究を行うこと。
- 二 障害者の雇用に関する情報の収集、分析及び提供を行うこと。

三 第二十四条の障害者職業カウンセラー及び職場適応援助者（身体障害者、知的障害者、精神障害者その他厚生労働省令で定める障害者（以下「知的障害者等」という。）が職場に適応することを容易にするための援助を行う者をいう。以下同じ。）の養成及び研修を行うこと。

四 広域障害者職業センター、地域障害者職業センター、第二十七条第二項の障害者就業・生活支援センターその他の関係機関に対する職業リハビリテーションに関する技術的事項についての助言、指導その他の援助を行うこと。

五 前各号に掲げる業務に付随して、次に掲げる業務を行うこと。

イ 障害者に対する職業評価（障害者の職業能力、適性等を評価し、及び必要な職業リハビリテーションの措置を判定することをいう。以下同じ。）、職業指導、基本的な労働の習慣を体得させるための訓練（第二十二条第一号及び第二十八条第二号において「職業準備訓練」という。）並びに職業に必要な知識及び技能を習得させるための講習（以下「職業講習」という。）を行うこと。

ロ 事業主に雇用されている知的障害者等に対する職場への適応に関する事項についての助言又は指導を行うこと。

ハ 事業主に対する障害者の雇用管理に関する事項についての助言その他の援助を行うこと。

六 前各号に掲げる業務に附帯する業務を行うこと。

（広域障害者職業センター）

第二十一条 広域障害者職業センターは、広範囲の地域にわたり、系統的に職業リハビリテーションの措置を受けることを必要とする障害者に関して、障害者職業能力開発校又は独立行政法人労働者健康福祉機構法（平成十四年法律第百七十一号）第十二条第一項第一号に掲げる療養施設若しくは同項第七号に掲げるリハビリテーション施設その他の厚生労働省令で定める施設との密接な連携の下に、次に掲げる業務を行う。

一 厚生労働省令で定める障害者（※ 身体障害者その他系統的に職業リハビリテーションの措置を受けることを必要とする障害者）に対する職業評価、職業指導及び職業講習を系統的に行うこと。

二 前号の措置を受けた障害者を雇用し、又は雇用しようとする事業主に対する障害者の雇用管理に関する事項についての助言その他の援助を行うこと。

三 前二号に掲げる業務に附帯する業務を行うこと。

（地域障害者職業センター）

第二十二条 地域障害者職業センターは、都道府県の区域内において、次に掲げる業務を行う。

一 障害者に対する職業評価、職業指導、職業準備訓練及び職業講習を行うこと。

二 事業主に雇用されている知的障害者等に対する職場への適応に関する事項についての助言又は指導を行うこと。

三 事業主に対する障害者の雇用管理に関する事項についての助言その他の援助を行うこと。

四 職場適応援助者の養成及び研修を行うこと。

五 第二十七条第二項の障害者就業・生活支援センターその他の関係機関に対する職業リハビリテーションに関する技術的事項についての助言その他の援助を行うこと。

六 前各号に掲げる業務に附帯する業務を行うこと。

（障害者職業センター相互の連絡及び協力等）

第二十五条 障害者職業センターは、相互に密接に連絡し、及び協力して、障害者の職業生活における自立の促進に努めなければならない。

- 2 障害者職業センターは、精神障害者について、第二十条第五号、第二十一条第一号若しくは第二十二条第一号から第三号までに掲げる業務を行うに当たつては、医師その他の医療関係者との連携に努めるものとする。
- 3 障害者職業センターは、公共職業安定所の行う職業紹介等の措置、第二十七条第二項の障害者就業・生活支援センターの行う業務並びに職業能力開発促進法（昭和四十四年法律第六十四号）第十五条の六第三項の公共職業能力開発施設及び同法第二十七条の職業能力開発総合大学校（第八十三条において「公共職業能力開発施設等」という。）の行う職業訓練と相まって、効果的に職業リハビリテーションが推進されるように努めるものとする。

[以下、平成25年法律第86号による改正後]

(障害者に対する差別の禁止)

第三十四条 事業主は、労働者の募集及び採用について、障害者に対して、障害者でない者と均等な機会を与えるなければならない。

第三十五条 事業主は、賃金の決定、教育訓練の実施、福利厚生施設の利用その他の待遇について、労働者が障害者であることを理由として、障害者でない者と不当な差別的取扱いをしてはならない。

(障害者に対する差別の禁止に関する指針)

第三十六条 厚生労働大臣は、前二条の規定に定める事項に関し、事業主が適切に対処するために必要な指針（次項において「差別の禁止に関する指針」という。）を定めるものとする。

2 第七条第三項及び第四項の規定は、差別の禁止に関する指針の策定及び変更について準用する。この場合において、同条第三項中「聴くほか、都道府県知事の意見を求める」とあるのは、「聴く」と読み替えるものとする。

(雇用の分野における障害者と障害者でない者との均等な機会の確保等を図るための措置)

第三十六条の二 事業主は、労働者の募集及び採用について、障害者と障害者でない者との均等な機会の確保の支障となつている事情を改善するため、労働者の募集及び採用に当たり障害者からの申出により当該障害者の障害の特性に配慮した必要な措置を講じなければならない。ただし、事業主に対して過重な負担を及ぼすこととなるときは、この限りでない。

第三十六条の三 事業主は、障害者である労働者について、障害者でない労働者との均等な待遇の確保又は障害者である労働者の有する能力の有効な發揮の支障となつている事情を改善するため、その雇用する障害者である労働者の障害の特性に配慮した職務の円滑な遂行に必要な施設の整備、援助を行う者の配置その他の必要な措置を講じなければならない。ただし、事業主に対して過重な負担を及ぼすこととなるときは、この限りでない。

第三十六条の四 事業主は、前二条に規定する措置を講ずるに当たつては、障害者の意向を十分に尊重しなければならない。

2 事業主は、前条に規定する措置に関し、その雇用する障害者である労働者からの相談に応じ、適切に対応するため必要な体制の整備その他の雇用管理上必要な措置を講じなければならない。

(雇用の分野における障害者と障害者でない者との均等な機会の確保等に関する指針)

第三十六条の五 厚生労働大臣は、前三条の規定に基づき事業主が講すべき措置に関して、その適切かつ有効な実施を図るために必要な指針（次項において「均等な機会の確保等に関する指針」という。）を定めるものと

する。

- 2 第七条第三項及び第四項の規定は、均等な機会の確保等に関する指針の策定及び変更について準用する。この場合において、同条第三項中「聴くほか、都道府県知事の意見を求める」とあるのは、「聴く」と読み替えるものとする。

(助言、指導及び勧告)

第三十六条の六 厚生労働大臣は、第三十四条、第三十五条及び第三十六条の二から第三十六条の四までの規定の施行に関し必要があると認めるときは、事業主に対して、助言、指導又は勧告をすることができる。

職業能力開発促進法

(昭和四十四年七月十八日法律第六十四号)

(国及び都道府県の行う職業訓練等)

第15条の6 国及び都道府県は、労働者が段階的かつ体系的に職業に必要な技能及びこれに関する知識を習得することができるよう、次の各号に掲げる施設を第16条に定めるところにより設置して、当該施設の区分に応じ当該各号に規定する職業訓練を行うものとする。ただし、当該職業訓練のうち主として知識を習得するために行われるもので厚生労働省令で定めるもの（都道府県にあつては、当該職業訓練のうち厚生労働省令で定める要件を参照して条例で定めるもの）については、当該施設以外の施設においても適切と認められる方法により行うことができる。

- 一 職業能力開発校（普通職業訓練（次号に規定する高度職業訓練以外の職業訓練をいう。以下同じ。）で長期間及び短期間の訓練課程のものを行うための施設をいう。以下同じ。）
 - 二 職業能力開発短期大学校（高度職業訓練（労働者に対し、職業に必要な高度の技能及びこれに関する知識を習得させるための職業訓練をいう。以下同じ。）で長期間及び短期間の訓練課程（次号の厚生労働省令で定める長期間の訓練課程を除く。）のものを行うための施設をいう。以下同じ。）
 - 三 職業能力開発大学校（高度職業訓練で前号に規定する長期間及び短期間の訓練課程のもの並びに高度職業訓練で専門的かつ応用的な職業能力を開発し、及び向上させるためのものとして厚生労働省令で定める長期間の訓練課程のものを行うための施設をいう。以下同じ。）
 - 四 職業能力開発促進センター（普通職業訓練又は高度職業訓練のうち短期間の訓練課程のものを行うための施設をいう。以下同じ。）
 - 五 障害者職業能力開発校（前各号に掲げる施設において職業訓練を受けることが困難な身体又は精神に障害がある者等に対して行うその能力に適応した普通職業訓練又は高度職業訓練を行うための施設をいう。以下同じ。）
- 2 国及び都道府県が設置する前項各号に掲げる施設は、当該各号に規定する職業訓練を行うほか、事業主、労働者その他の関係者に対し、第15条の2第1項第3号、第4号及び第6号から第8号までに掲げる援助を行うように努めなければならない。
- 3 国及び都道府県（第十六条第二項の規定により市町村が職業能力開発校を設置する場合には、当該市町村を含む。以下この項において同じ。）が第一項各号に掲げる施設を設置して職業訓練を行う場合には、その設置する同項各号に掲げる施設（以下「公共職業能力開発施設」という。）内において行うほか、国にあつては職業を転換しようとする労働者等に対する迅速かつ効果的な職業訓練を、都道府県にあつては厚生労働省令で定める

要件を参照して条例で定める職業訓練を実施するため必要があるときは、職業能力の開発及び向上について適切と認められる他の施設により行われる教育訓練を当該公共職業能力開発施設の行う職業訓練とみなし、当該教育訓練を受けさせることによつて行うことができる。

(公共職業能力開発施設)

第 16 条 国は、職業能力開発短期大学校、職業能力開発大学校、職業能力開発促進センター及び障害者職業能力開発校を設置し（※）、都道府県は、職業能力開発校を設置する。

※ 雇用保険法第 63 条第 3 項及び独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構法第 14 条の規定に基づき、国はこれらの設置運営を独立行政法人 高齢・障害・求職者雇用支援機構に行わせている。

4 国は、第 1 項の規定により設置した障害者職業能力開発校のうち、厚生労働省令で定めるもの（※ 中央障害者職業能力開発校及び吉備高原障害者職業能力開発校）の運営を独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構に行わせるものとし、当該厚生労働省令で定めるもの以外の障害者職業能力開発校の運営を都道府県に委託することができる。

第 27 条 職業能力開発総合大学校は、公共職業訓練その他の職業訓練の円滑な実施その他職業能力の開発及び向上の促進に資するため、公共職業訓練及び認定職業訓練（以下「準則訓練」という。）において訓練を担当する者（以下「職業訓練指導員」という。）になろうとする者又は職業訓練指導員に対し、必要な技能及びこれに関する知識を付与することによつて、職業訓練指導員を養成し、又はその能力の向上に資するための訓練（以下「指導員訓練」という。）、職業訓練のうち準則訓練の実施の円滑化に資するものとして厚生労働省令で定めるもの並びに職業能力の開発及び向上に関する調査及び研究を総合的に行うものとする。

2 職業能力開発総合大学校は、前項に規定する業務を行うほか、この法律の規定による職業能力の開発及び向上に関し必要な業務で厚生労働省令で定めるものを行うことができる。

3 国は、職業能力開発総合大学校を設置する。

4 職業能力開発総合大学校でないものは、その名称中に職業能力開発総合大学校という文字を用いてはならない。

○ 関係通知

特別支援教育の推進について（通知）

19 文科初第 125 号

平成 19 年 4 月 1 日

各都道府県教育委員会教育長 殿
各指定都市教育委員会教育長 殿
各都道府県知事 殿
附属学校を置く各国立大学法人学長 殿

文部科学省初等中等教育局長
錢谷 真美

文部科学省では、障害のある全ての幼児児童生徒の教育の一層の充実を図るため、学校における特別支援教育を推進しています。

本通知は、本日付けをもって、特別支援教育が法的に位置付けられた改正学校教育法が施行されるに当たり、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校（以下「各学校」という。）において行う特別支援教育について、下記により基本的な考え方、留意事項等をまとめて示すものです。

都道府県・指定都市教育委員会にあっては、所管の学校及び域内の市区町村教育委員会に対して、都道府県知事にあっては、所轄の学校及び学校法人に対して、国立大学法人にあっては、附属学校に対して、この通知の内容について周知を図るとともに、各学校において特別支援教育の一層の推進がなされるようご指導願います。

なお、本通知については、連携先の諸部局・機関への周知にもご配慮願います。

記

1. 特別支援教育の理念

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。

さらに、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。

2. 校長の責務

校長（園長を含む。以下同じ。）は、特別支援教育実施の責任者として、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深めるとともに、リーダーシップを發揮しつつ、次に述べる体制の整備等を行い、組織として十分に機能するよう教職員を指導することが重要である。

また、校長は、特別支援教育に関する学校経営が特別な支援を必要とする幼児児童生徒の将来に大きな影響を

及ぼすことを深く自覚し、常に認識を新たにして取り組んでいくことが重要である。

3. 特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組

特別支援教育を実施するため、各学校において次の体制の整備及び取組を行う必要がある。

(1) 特別支援教育に関する校内委員会の設置

各学校においては、校長のリーダーシップの下、全校的な支援体制を確立し、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒の実態把握や支援方策の検討等を行うため、校内に特別支援教育に関する委員会を設置すること。

委員会は、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、教務主任、生徒指導主事、通級指導教室担当教員、特別支援学級教員、養護教諭、対象の幼児児童生徒の学級担任、学年主任、その他必要と思われる者などで構成すること。

なお、特別支援学校においては、他の学校の支援も含めた組織的な対応が可能な体制づくりを進めること。

(2) 実態把握

各学校においては、在籍する幼児児童生徒の実態の把握に努め、特別な支援を必要とする幼児児童生徒の存在や状態を確かめること。

さらに、特別な支援が必要と考えられる幼児児童生徒については、特別支援教育コーディネーター等と検討を行った上で、保護者の理解を得ることができるように慎重に説明を行い、学校や家庭で必要な支援や配慮について、保護者と連携して検討を進めること。その際、実態によっては、医療的な対応が有効な場合もあるので、保護者と十分に話し合うこと。

特に幼稚園、小学校においては、発達障害等の障害は早期発見・早期支援が重要であることに留意し、実態把握や必要な支援を着実に行うこと。

(3) 特別支援教育コーディネーターの指名

各学校の校長は、特別支援教育のコーディネーター的な役割を担う教員を「特別支援教育コーディネーター」に指名し、校務分掌に明確に位置付けること。

特別支援教育コーディネーターは、各学校における特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担うこと。

また、校長は、特別支援教育コーディネーターが、学校において組織的に機能するよう努めること。

(4) 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用

特別支援学校においては、長期的な視点に立ち、乳幼児期から学校卒業後まで一貫した教育的支援を行うため、医療、福祉、労働等の様々な側面からの取組を含めた「個別の教育支援計画」を活用した効果的な支援を進めること。

また、小・中学校等においても、必要に応じて、「個別の教育支援計画」を策定するなど、関係機関と連携を図った効果的な支援を進めること。

(5) 「個別の指導計画」の作成

特別支援学校においては、幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化等に対応した教育を一層進めるため、「個別の指導計画」を活用した一層の指導の充実を進めること。

また、小・中学校等においても、必要に応じて、「個別の指導計画」を作成するなど、一人一人に応じた教育を進めること。

(6) 教員の専門性の向上

特別支援教育の推進のためには、教員の特別支援教育に関する専門性の向上が不可欠である。したがって、各学校は、校内での研修を実施したり、教員を校外での研修に参加させたりすることにより専門性の向上に努めること。

また、教員は、一定の研修を修了した後でも、より専門性の高い研修を受講したり、自ら最新の情報を収集したりするなどして、継続的に専門性の向上に努めること。

さらに、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が実施する各種指導者養成研修についても、活用されたいこと。

なお、教育委員会等が主催する研修等の実施に当たっては、国・私立学校関係者や保育所関係者も受講できるようにすることが望ましいこと。

4. 特別支援学校における取組

(1) 特別支援教育のさらなる推進

特別支援学校制度は、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた教育を実施するためのものであり、その趣旨からも、特別支援学校は、これまでの盲学校・聾学校・養護学校における特別支援教育の取組をさらに推進しつつ、様々な障害種に対応することができる体制づくりや、学校間の連携などを一層進めていくことが重要であること。

(2) 地域における特別支援教育のセンター的機能

特別支援学校においては、これまで蓄積してきた専門的な知識や技能を生かし、地域における特別支援教育のセンターとしての機能の充実を図ること。

特に、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校の要請に応じて、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒のための個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定などへの援助を含め、その支援に努めること。

また、これらの機関のみならず、保育所をはじめとする保育施設などの他の機関等に対しても、同様に助言又は援助に努めることとされたいこと。

特別支援学校において指名された特別支援教育コーディネーターは、関係機関や保護者、地域の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び他の特別支援学校並びに保育所等との連絡調整を行うこと。

(3) 特別支援学校教員の専門性の向上

上記のように、特別支援学校は、在籍している幼児児童生徒のみならず、小・中学校等の通常学級に在籍している発達障害を含む障害のある児童生徒等の相談などを受ける可能性も広がると考えられるため、地域における特別支援教育の中核として、様々な障害種についてのより専門的な助言などが期待されていることに留意し、特別支援学校教員の専門性のさらなる向上を図ること。

そのためにも、特別支援学校は、特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有状況の改善、研修の充実に努めること。

さらに、特別支援学校教員は、幼児児童生徒の障害の重複化等に鑑み、複数の特別支援教育領域にわたりて免許状を取得することが望ましいこと。

5. 教育委員会等における支援

各学校の設置者である教育委員会、国立大学法人及び学校法人等においては、障害のある幼児児童生徒の状況や学校の実態等を踏まえ、特別支援教育を推進するための基本的な計画を定めるなどして、各学校における支援体制や学校施設設備の整備充実等に努めること。

また、学校関係者、保護者、市民等に対し、特別支援教育に関する正しい理解が広まるよう努めること。

特に、教育委員会においては、各学校の支援体制の整備を促進するため、指導主事等の専門性の向上に努めるとともに、教育、医療、保健、福祉、労働等の関係部局、大学、保護者、NPO等の関係者からなる連携協議会を設置するなど、地域の協力体制の構築を推進すること。

また、教育委員会においては、障害の有無の判断や望ましい教育的対応について専門的な意見等を各学校に提示する、教育委員会の職員、教員、心理学の専門家、医師等から構成される「専門家チーム」の設置や、各学校を巡回して教員等に指導内容や方法に関する指導や助言を行う巡回相談の実施（障害のある幼児児童生徒について個別の指導計画及び個別の教育支援計画に関する助言を含む。）についても、可能な限り行うこと。なお、このことについては、保育所や国・私立幼稚園の求めに応じてこれらが利用できるよう配慮すること。

さらに、特別支援学校の設置者においては、特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有状況の改善に努めること。

6. 保護者からの相談への対応や早期からの連携

各学校及び全ての教員は、保護者からの障害に関する相談などに真摯に対応し、その意見や事情を十分に聴いた上で、当該幼児児童生徒への対応を行うこと。

その際、プライバシーに配慮しつつ、必要に応じて校長や特別支援教育コーディネーター等と連携し、組織的な対応を行うこと。

また、本日施行される「学校教育法等の一部を改正する法律の施行に伴う関係政令の整備等に関する政令（平成19年政令第55号）」において、障害のある児童の就学先の決定に際して保護者の意見聴取を義務付けたこと（学校教育法施行令第18条の2）に鑑み、小学校及び特別支援学校において障害のある児童が入学する際には、早期に保護者と連携し、日常生活の状況や留意事項等を聴取し、当該児童の教育的ニーズの把握に努め、適切に対応すること。

7. 教育活動等を行う際の留意事項等

（1）障害種別と指導上の留意事項

障害のある幼児児童生徒への支援に当たっては、障害種別の判断も重要であるが、当該幼児児童生徒が示す困難に、より重点を置いた対応を心がけること。

また、医師等による障害の診断がなされている場合でも、教師はその障害の特徴や対応を固定的にとらえることのないよう注意するとともに、その幼児児童生徒のニーズに合わせた指導や支援を検討する

こと。

(2) 学習上・生活上の配慮及び試験などの評価上の配慮

各学校は、障害のある幼児児童生徒が、円滑に学習や学校生活を行うことができるよう、必要な配慮を行うこと。

また、入学試験やその他試験などの評価を実施する際にも、別室実施、出題方法の工夫、時間の延長、人的な補助など可能な限り配慮を行うこと。

(3) 生徒指導上の留意事項

障害のある幼児児童生徒は、その障害の特性による学習上・生活上の困難を有しているため、周囲の理解と支援が重要であり、生徒指導上も十分な配慮が必要であること。

特に、いじめや不登校などの生徒指導上の諸問題に対しては、表面に現れた現象のみにとらわれず、その背景に障害が関係している可能性があるか否かなど、幼児児童生徒をめぐる状況に十分留意しつつ慎重に対応する必要があること。

そのため、生徒指導担当にあっては、障害についての知識を深めるとともに、特別支援教育コーディネーターをはじめ、養護教諭、スクールカウンセラー等と連携し、当該幼児児童生徒への支援に係る適切な判断や必要な支援を行うことができる体制を平素整えておくことが重要であること。

(4) 交流及び共同学習、障害者理解等

障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒との交流及び共同学習は、障害のある幼児児童生徒の社会性や豊かな人間性を育む上で重要な役割を担っており、また、障害のない幼児児童生徒が、障害のある幼児児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための機会である。

このため、各学校においては、双方の幼児児童生徒の教育的ニーズに対応した内容・方法を十分検討し、早期から組織的、計画的、継続的に実施することなど、一層の効果的な実施に向けた取組を推進されたいこと。

なお、障害のある同級生などの理解についての指導を行う際は、幼児児童生徒の発達段階や、障害のある幼児児童生徒のプライバシー等に十分配慮する必要があること。

(5) 進路指導の充実と就労の支援

障害のある生徒が、将来の進路を主体的に選択することができるよう、生徒の実態や進路希望等を的確に把握し、早い段階からの進路指導の充実を図ること。

また、企業等への就職は、職業的な自立を図る上で有効であることから、労働関係機関等との連携を密にした就労支援を進められたいこと。

(6) 支援員等の活用

障害のある幼児児童生徒の学習上・生活上の支援を行うため、教育委員会の事業等により特別支援教育に関する支援員等の活用が広がっている。

この支援員等の活用に当たっては、校内における活用の方針について十分検討し共通理解のもとに進めるとともに、支援員等が必要な知識なしに幼児児童生徒の支援に当たることのないよう、事前の研修等に配慮すること。

(7) 学校間の連絡

障害のある幼児児童生徒の入学時や卒業時に学校間で連絡会を持つなどして、継続的な支援が実施できるようにすることが望ましいこと。

8. 厚生労働省関係機関との連携

各学校及び各教育委員会等は、必要に応じ、発達障害者支援センター、児童相談所、保健センター、ハローワーク等、福祉、医療、保健、労働関係機関との連携を図ること。

○ 関係報告等

障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第一次まとめ）（平成 24 年 12 月 21 日 文部科学省）より

4. 本検討会における合理的配慮の定義

（初等中等教育段階における位置付け）

○ 初等中等教育段階については、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（中央教育審議会初等中等教育分科会（報告））」（以下、「分科会報告」という。）において、「合理的配慮」を定義している。

○ 分科会報告において、合理的配慮とは、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義している。

（本検討会における位置付け）

○ 上記に照らし、大学等における合理的配慮とは、「障害のある者が、他の者と平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、大学等が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある学生に対し、その状況に応じて、大学等において教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、かつ「大学等に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」とした。

5. 大学等における合理的配慮

○ 合理的配慮は、大学等が個々の学生の状態・特性等に応じて提供するものであり、多様かつ個別性が高いものであることから、合理的配慮の内容全てを網羅して示すことは困難なため、本検討会においては、大学等において提供すべき合理的配慮の考え方について、項目別に以下のとおり整理した。

○ なお、ここで示すもの以外は合理的配慮として提供する必要がないというものではなく、個々の学生の障害の状態・特性や教育的ニーズ等に応じて配慮されることが望まれる。

○ また、本検討会においては、教育とは直接に関与しない学生の活動や生活面への配慮については、大学等において提供すべき合理的配慮の対象ではないものとしたが、以下の整理を踏まえて、各大学等において判断することが望まれる。

（1）機会の確保

（基本的な考え方）

○ 大学等においては、障害のある学生が障害を理由に修学を断念することがないよう、修学機会を確保することが重要である。

○ また、高等教育を提供することに鑑み、高い教養と専門的能力を培えるよう、教育の質を維持することが重要である。

○ そのため、学生の受入れに当たっては、障害に基づき差別することがないよう、入学者選抜において、大学

の学修に必要な能力・適性等について、障害のない学生と公平に判定するための機会を提供することを原則とする。

- 受入れ後は、個々の学生の障害の状態・特性等に応じて、学生が得られる機会への平等な参加を保障するよう配慮する。
(学生が得られる機会への平等な参加を保障する配慮)
- 大学等は、学生に提供する様々な機会において、障害のある学生が障害のない学生と平等に参加できるよう、合理的配慮を行う。ただし、高等教育を提供することに鑑み、教育の本質や評価基準を変えてしまうことや他の学生に教育上多大の影響を及ぼすような教育スケジュールの変更や調整を行うことを求めるものではない。
- 様々な機会にあたるものとして、講義や実験、実習や演習、通信教育課程におけるスクーリング、大学院における研究指導等の正課教育（予習・復習・課題への対応等の自主学習を含む）、図書館や情報処理室、学生寮等の学生支援関係施設の利用、大学等が主催する入学式やオリエンテーション、卒業式など教育活動の一環としての学校行事、学生相談や就職指導・修学指導などの正課外教育、これらの機会に参加するための学内移動やフィールドワーク、教育実習等における移動及びこれらに密接に関連する入試・履修登録・試験・休講等の各種情報の入手・奨学金の申請などが挙げられる。

(2) 情報公開

- 各大学等は、障害のある大学進学希望者や学内の障害のある学生に対し、大学等全体としての受入れ姿勢・方針を明確に示すことが重要である。
- また、各大学等が明確にすべき受入れ姿勢・方針は、入試における障害のある入学者への配慮の内容、大学構内のバリアフリーの状況、入学後の支援内容・支援体制（支援に関する窓口の設置状況、授業等における支援体制、教材の保障等）、受入れ実績（入学者数、在学者数、卒業・修了者数、就職者数等）等、可能な限り具体的に明示することが望ましく、それらの情報をホームページ等に掲載するなど、広く情報を公開することが重要である。なお、ホームページ等に掲載する情報は、障害のある者が利用できるようにアクセシブルにすることが望まれる。

(3) 決定過程

- 合理的配慮の決定過程においては、障害のある者が、他の者と平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するという合理的配慮の目的に照らし、権利の主体が学生本人にあることを踏まえ、学生本人の要望に基づいた調整を行うことが重要である。大学等は、学生本人の教育的ニーズと意思を可能な限り尊重しつつ、大学等の体制面、財政面を勘案し、「均衡を失しない」又は「過度ではない」負担について、個別に判断することになる。
- （合理的配慮の合意形成過程）
- 合理的配慮の合意形成過程において、学生本人の教育的ニーズと意思を把握する際には、障害のため学生が単独で大学等との意思疎通を行うことが困難な場合があることなどにも留意し、必要に応じ、障害に関する専門家の同席を促したり、学内外のリソースや支援に関する情報を整理して学生に示すなど、意思表明のプロセスを支援することが重要である。
- その際、大学等、授業担当教員、支援担当者による過度な干渉やハラスメント（苦痛を与えるような行為）が行われることのないよう十分留意する。

(合理的配慮の決定)

- 大学等が合理的配慮を決定するに当たっては、学生本人の教育的ニーズと意思を尊重した配慮ができない場合の合理的理由を含め、学生本人を含む関係者間において、可能な限り合意形成・共通理解を図った上で決定し、提供されることが望まれる。
- 特に、通学については、大学等が学生本人に通学が可能であることを確認するとともに、必要に応じ、自治体やNPO等による地域の支援が受けられるかを確認し、学生に対し情報を提供することが重要である。
- また、合理的配慮の決定は、各大学等の責任において行うこととなるが、その決定過程においては、必要に応じ、学外の専門家等の第三者による意見を参考することも重要である。
- なお、合理的配慮の決定に当たっては、他の学生との公平性の観点から、学生に対し根拠資料（障害者手帳、診断書、心理検査の結果、学内外の専門家の所見、高等学校等の大学入学前の支援状況に関する資料等）の提出を求め、それに基づく配慮の決定を行うことが重要である。

(組織体制の構築)

- 関係者間で合理的配慮内容の合意を得るために、そのための組織体制を構築する必要がある。具体的には、障害学生支援についての専門知識を有する教職員が学生本人のニーズをヒアリングし、これに基づいて迅速に配慮内容を決定できるような体制整備が求められる。加えて、この決定に対する学生本人からの異議申し立てを受け付ける窓口やその対応プロセスを学内に整備することが望まれる。

(時間的な経緯の考慮)

- 障害のある学生は、障害の状態・特性等が多様なだけでなく、障害を併せ有する場合や、障害の状態や病状が変化する場合もあることから、時間的な経緯や休学・復学等により必要な支援が変化することに留意する必要がある。

(4) 教育方法等

(情報保障)

- 大学等が提供する様々な機会において、障害のある学生が障害のない学生と平等に参加できるよう、必要かつ適切な情報保障を行うことが重要である。

(コミュニケーション上の配慮)

- あわせて、ことばの聞き取りや理解・発声・発語等に困難を示す学生のために必要なコミュニケーション上の配慮を行うことが重要である。

(教材の配慮)

- シラバスや使用される教科書・教材に学生がアクセスできるように配慮し、またその際の支援技術の活用についても配慮することが望まれる。あわせて、高等教育における学習においては、予習・復習・課題への対応等の自主学習が重要な役割を果たしていることに鑑み、自宅等での教材の利用が出来るよう促進することも望まれる。

- 授業のために教員が使用する資料については、学生が受講する際、事前に一読したり、学生自身が読みやすい形式に変換するなどの作業が必要となる場合があることから、学生の障害の状態・特性等に応じ、事前に提供することが望まれる。

(学習空白への配慮)

- 治療等のため学習空白が生じる学生等に対し、補講を行うなど、学習機会を確保する方法を工夫することが望まれる。本報告においては、身体の障害やコミュニケーション方法の違いなどにより情報が伝わらない状

況に対して、代替手段（手話通訳、ノートテイク、パソコンノートテイク、点字、拡大文字等）を用いて情報伝え、場への参加を保障することをいう。（学外における実習やインターンシップにおける配慮）

- 障害のある学生が資格の取得やインターンシップ等のため、学外の諸機関での実習を希望する場合においても、可能な限り機会を確保するよう努める。これらの実施に当たっては、実習先機関の利用者への影響を考慮しつつ、実習の教育目標を達成するための合理的配慮が提供されるよう、大学等は実習先機関と密接に情報交換を行うことが重要である。

（公平な試験の配慮）

- 入試や単位認定等のための試験においては、点字や拡大文字等による情報保障、試験時間の延長や別室受験、支援技術の利用等により、障害のある学生の能力・適性、学習の成果等を適切に評価するために必要な合理的配慮を行い、障害のない学生と公平に試験を受けられるよう配慮する。

（公平な成績評価）

- 成績評価においては、障害のある学生の学習の成果等を適切に評価することが必要である。このため、学生が教育目標を達成していることを柔軟な方法で評価しつつも、教育目標や公平性を損なうような評価基準の変更や合格基準を下げるなどの対応は行わないよう留意する必要がある。

（心理面・健康面の配慮）

- 障害のある学生が周囲と適切な人間関係を構築するためには、集団におけるコミュニケーションについて配慮するとともに、他の学生や教職員が障害について理解を深めることが重要である。

また、学習の見通しが立てられるようにすることや周囲の状況を判断できるようにすることで、学生の心理的不安を取り除くことが可能となる。

このほか、健康状態に応じて学習内容・方法を柔軟に調整し、障害に起因した不安感や孤独感を解消することにより、自己肯定感を高めることが期待されることから、心理面・健康面への配慮が望まれる。

（5）支援体制

（専門性のある支援体制の整備）

- 学長がリーダーシップを発揮し、大学等全体として専門性のある支援体制の確保に努めることが重要である。例えば、学習の場面等を考慮した学内の役割分担を明確にすることが考えられる。

（担当部署の設置及び適切な人的配置）

- 支援体制を整備するに当たり、必要に応じ、障害学生の支援を専門に行う担当部署の設置及び適切な人的配置（専門性のある専任教職員、コーディネーター、相談員、手話通訳等の専門技術を有する支援者等）を行うほか、学内（学生相談に関する部署・施設、保健管理に関する部署・施設、学習支援に関する部署・施設、障害に関する様々な専門性を持つ教職員）との連携を図る。

（外部資源の活用）

- また、障害は多岐にわたり、各大学内の資源のみでは十分な対応が困難な場合があることから、必要に応じ、学外（自治体、N P O、他大学等、特別支援学校など）の教育資源の活用や医療、福祉、労働関係機関等との連携についても検討する。

（学生、教職員の理解促進・意識啓発を図るための配慮）

- 障害により、日常生活や学習場面において様々な困難が生じることについて、周囲の学生や教職員の理解促進・意識啓発を図る。

また、障害のある学生の集団参加の方法について、障害のない学生や教職員が考え実践する機会や、障害

のある学生自身が障害について周囲の人に理解を広げる方法等を考え実践する機会を設定することが望まれる。（災害時等の支援体制の整備）

- 災害時等の対応について、学生の障害の状態・特性等を考慮し、危機の予測、避難方法、災害時的人的体制等、災害時体制マニュアルを整備する。また、災害時等における対応が十分にできるよう、避難訓練等の取組に当たっても、個々の障害の状態・特性等を考慮する。

（学生の支援者の活用）

- 障害のある学生の日常的な支援には、多数の人材が必要となる場合が多いことから、学生を支援者として活用することも一つの方法である。
- 一方で、学生の支援者の活用に当たっては、一部の学生に過度な負担がかかることや支援に携わる学生と障害のある学生の人間関係に問題が生じる場合があることから、これらに十分留意するとともに、障害の知識や対応方法、守秘義務の徹底等、事前に十分な研修を行い、支援の質を担保した上で実施することが重要である。

（6）施設・設備

（略）

6. 国、大学等及び独立行政法人等の関係機関が取り組むべき事項

- 大学等が障害のある学生に合理的配慮を提供するためには、大学等のみならず、国や独立行政法人等の関係機関による取組が必要不可欠である。今後、障害のある学生が学びやすい環境を整備し、修学機会を確保するために関係機関が取り組むべき事項について検討し、短期的課題、中・長期的課題として以下のとおり整理した。

（1）短期的課題

① 各大学等における情報公開及び相談窓口の整備の促進

- 各大学等における障害者の修学に関する情報公開について、現状では大学等により情報提供内容は様々である。また、各大学等に相談する際も、窓口が統一されていないなど、学生にとって利用しづらい状況が見受けられる。
- そのため、障害者が大学等への進学を検討するに当たり、必要な情報が得られない大学を修学先の選択肢から除外せざるを得ず、本人の学びたい分野ではなく、学べる保障のある大学等を選択したり、必要な情報が得られることにより進学自体を断念せざるを得ないなど、その情報の獲得に苦慮している。
- 各大学等は、受入れ姿勢・方針を明確に示し、それに加え、入試における配慮の内容、大学構内のバリアフリーの状況、入学後の支援内容・支援体制（支援に関する窓口の設置状況、授業等における支援体制、教材の保障等）、受入れ実績（入学者数、在学者数、卒業・修了者数、就職者数等）をホームページ等に掲載するなど、情報アクセシビリティに配慮しつつ、広く情報を公開することが必要である。また、利用者の利便性の面等から相談窓口の統一や障害学生支援担当部署を設置することが必要である。
- 国は、より多くの大学等でこれらの取組が行われるよう促進すべきである。また、国がこうした促進策を踏まえ、大学の認証評価においても、各大学等における情報公開及び相談窓口の整備状況について考慮されることが望まれる。

② 拠点校及び大学間ネットワークの形成

- 各大学等に在籍する障害のある学生数は様々であり、個々の大学の取組のみでは、支援のノウハウが不足している状況にある。
- 大学等における障害のある学生の修学支援機能の充実を図るためにには、ノウハウの不足している大学等に対し十分な情報提供を行うとともに、障害のある学生への修学支援に関する各大学等の新たな取組や研究を促進する動機付けを行うことが重要である。
- そのため、国は、障害のある学生への修学支援に関する優れた取組を実施するとともに、近隣地域の大学の支援体制向上に積極的に寄与する大学等を地域における拠点校として整備し、その取組を重点的に支援していくことが重要である。
- また、これら拠点校の取組や、拠点校及び各大学等の個別支援事例を一元的に集約・蓄積し、各大学等に還元することにより、障害のある学生の支援の底上げや教職員等に対する理解促進・意識啓発を図ることが可能となる。
- これらの情報の集約・蓄積及び各大学等への還元に当たっては、拠点校間におけるネットワーク形成並びに自治体やNPO、民間団体、医療福祉機関、高校及び特別支援学校等と拠点校が連携した地域におけるネットワーク形成が重要である。
- また、拠点校による地域におけるネットワークの形成に当たっては、大学等からの相談だけではなく、大学等への進学を希望する障害のある生徒や保護者及びその担当教員等からの相談にも応じられる体制を構築することが望まれる。

(2) 中・長期的課題

① 大学入試の改善

(配慮の内容の公開)

- 現在、大学入試センター試験における受験時の障害のある学生への配慮の実施状況等については、独立行政法人大学入試センター（以下、「センター」という。）が特別措置の実施状況として、その数を障害区分毎に公表している。
- 障害種別が同一でもその程度が異なれば、実施すべき配慮の内容は異なり、重複障害の場合もあることから、センターにおいては、今後、障害のある受験生に実施した配慮毎にその内容を公開することが望まれる。プライバシーに配慮しつつも、障害の種類・程度・重複の有無と、これらに基づいた配慮の内容がセンターにおいて公開されることにより、障害のある受験生やその指導教員が、その情報を基に想定される配慮の内容を知ることが可能となる。
- また、各大学等においても、センターと同様に障害のある学生に実施した配慮毎にその内容を公開することが望まれる。

(配慮の決定の改善)

- 入試における障害のある受験生への配慮の決定に際して、現状では、センター試験の場合、障害等の種類・程度に応じて類型化された特別措置の内容から特別措置申請者が希望するものを選択することを基本つつも、それ以外の措置についても希望するものを聴取した上で、それぞれの配慮の必要性を専門家が判定をしている。また、各大学等では、センターの決定方法や決定内容を参考に配慮の内容を決定している。
- 今後、入試における具体的な配慮の決定にあたっては、障害のある申請者の個々の困難の程度に応じた柔軟な対応に努めるとともに、センター試験及び各大学等の受験を予定している障害者一人一人のニーズに応じた配慮がなされるよう、一層の改善が図られるべきである。

② 高校及び特別支援学校と大学等との接続の円滑化

- 高校及び特別支援学校と大学等の接続の円滑化の推進が必要である。障害のある進学希望者においては、高校に通う障害のある生徒や特別支援学校に通う生徒のほか、自らの障害に無自覚のまま高校に通っている生徒が存在する。
- また、本人が障害を認識している場合でも、一般の高校に通っている場合、担任や進路指導の教員が、障害のある生徒が大学等に進学する場合の支援について知見がないこともあり、これらの生徒をサポートすることが難しい場合がある。
- そのため、大学等への進学を希望する障害のある生徒や保護者及びその担当教員等からの相談に対応できるよう、拠点校における専門的人材の配置を充実するとともに、大学等への進学を希望する障害のある生徒や保護者及び担当教員等が地域の自治体や特別支援学校等に相談し、これらの関係機関同士が連携して、生徒の進学支援にあたれるようネットワークを形成し、情報の共有化を図ることも検討すべきである。特別支援学校においては、地域のセンターとして、大学等への進学を希望する生徒への支援等をこれまで以上に行なうことが期待される。
- なお、高校等から大学等への移行過程においては、障害のある生徒本人が自らの困難を理解し、必要な支援を把握し、本人の意思決定に基づき周囲に支援を求めることが可能となるよう、自立を目指したサポートを行うことが望まれる。

③ 通学上の困難の改善

[略]

④ 教材の確保

- 視覚障害や読字障害のため文字が見えにくい、読みにくい、肢体不自由のため書籍のページめくりや持ち運びが難しいなどといった「印刷物障害」に含まれる障害のある学生は、教科書や副読本、各種資料といった様々な教材の利用が困難である。また、聴覚障害のある学生は、音声の聞き取りや理解が難しく、動画等の視聴覚教材の利用が困難であり、大学等での学習機会への参加が難しい現状がある。
- これらの学生の学習機会への参加を保障するためには障害に応じ必要な教材を確保することが重要であり、各大学等の保有する点訳教材、字幕教材及びテキストデータ化した教材等の様々な教材や支援技術製品の一覧を作成し学内外で情報を共有することや、さらに、大学等間での共用や貸し借りを行う仕組みを検討することなど、利便性を高めるための方策を検討することが望られる。
- また、電子化された教材は、学生本人にとって見やすい体裁への変更・調整や支援技術製品（音声読み上げソフトウェア等）の活用が容易となることから、その充実のため、大学等や図書館、出版社との連携の促進について検討することが望られる。

⑤ 通信教育の活用

[略]

⑥ 就職支援等

- 障害のある学生の就職に関する支援については、就職が障害者の自立や社会参加にとって極めて重要であ

ることから、ハローワークをはじめとする労働関係機関や地域の社会福祉施設、NPO 等と連携してきめ細やかな就職支援を行うことが必要である。

- 特に、発達障害のある学生については、学生個々の障害の程度や本人の希望により、一般の雇用と障害者雇用のいずれが望ましいか、慎重に検討することが必要であることから、その具体的な支援方策等について、今後検討を進めていく必要がある。
- また、出口である就職支援のみならず、キャリア教育やインターンシップにおける支援について検討することも重要である。

⑦ 専門的人材の養成

- 障害のある学生に対し、的確で有効な支援を提供するためには、各大学に障害に対する専門的知識や技術を有する専門的人材（専門性のある専任教職員、コーディネーター、相談員、手話通訳等の専門技術を有する支援者等）を適切に配置することが重要である。
- また、障害のある学生の教育的ニーズを的確に把握し、個々の障害の状態・特性等に応じた支援の提供や、様々な教育機会に対応して十分な情報保障等の支援を行うためには、専門的人材を養成することが必要となる。
- これらの専門的人材を効果的に養成するため、現在各大学等で行われている人材養成や研修等の一層の充実を図るとともに、例えば、拠点校による人材養成プログラムの開発や様々な研修の機会を確保するなど、その方策について検討することが重要である。
- 加えて、支援の専門的知識や技術、経験の継承の観点から、これらの専門的人材が各大学等において、安定的な雇用が保障されるよう検討を行うことが望まれる。

⑧ 調査研究、情報提供、研修等の充実

- 大学等における全ての学生や教職員に対し、障害のある学生の支援について理解促進・普及啓発を行っていくためには、各大学等の取組のみならず、その基礎となる調査研究や様々な機会を通じた情報提供、教職員に対する研修等を充実することが必要である。
- これまで、機構においては、障害のある学生が円滑に大学等に修学するため、障害のある学生の修学支援に関する実態調査や「教職員のための障害学生修学支援ガイド」の作成、研修会の開催など、各大学等に対し様々な支援を行ってきたところであり、引き続き、これらの取組について充実することが重要である。
- また、今後、全国の大学等における障害学生支援についての専門的人材が、その専門性の更なる向上を図ることができるよう、相互に知識や技術、経験を共有するための全国規模での情報交換の機会が設けられることが望まれる。

7. おわりに

- 本検討会では、
 - ・ 障害のある学生が障害を理由に修学を断念することがないよう、修学機会を確保することが重要である。
 - ・ また、高等教育であることに鑑み、高い教養と専門的能力を育てるよう、教育の質を維持することが重要である。
 - ・ 他方、現状においては、大学等に障害のある学生の在籍者数が増加している中、各大学等の受入れ体制には温度差があり、今後、全ての大学等において合理的配慮の提供が求められることから、各大学等が現実

に対応可能な内容かどうかを考慮しつつ、大学等における合理的配慮についての整理が必要である。

という認識のもと、議論を重ねてきた。

- 我が国の大学等においては、障害のある学生の修学支援について検討の途に就いた段階であるが、高等教育への修学機会を確保するためには、第一に、全ての学生や教職員への理解促進・意識啓発を行うことにより、各大学等の受入れ体制の温度差をなくすことが重要であることから、現時点における一つの指針として活用されるよう、本報告をまとめたところである。
- そのため、中・長期的課題として整理した内容等については、具体的な方策に踏み込んでいないものがあるため、今後の各大学等の状況等を踏まえ、大学等における種々の事例・知見を蓄積しつつ、さらに具体的な検討を進めていくことが必要である。
- また、本報告において整理した各大学等における合理的配慮の考え方についても、高等教育以外の他の分野における状況や支援技術の進展に応じ、見直しを図っていくことが必要である。
- このほか、①通学時の移動、食事やトイレ等の介助等の生活面に対する支援、②医療的ケアが必要な場合の対応、③障害のある教職員に対する配慮、④合理的配慮を決定する際、学生と大学等の間で合意がされない場合の解決手段については、障害のある学生が大学等への修学を検討する上で密接に関係する重要な課題である。これらについて、引き続き検討されることが望まれる。
- 障害のある学生に対する修学支援は、障害のある学生のみならず、全ての学生にとって学びやすい環境の整備や多様な者と共生していくことへの理解に繋がる取組である。本報告を踏まえ、各大学等において障害のある学生の修学支援の充実が図られるとともに、全ての大学等において障害のある学生の修学機会が確保されることを期待する。

改正障害者雇用促進法に基づく差別禁止・合理的配慮の提供の指針の在り方に関する研究会報告書（平成26年6月6日 改正障害者雇用促進法に基づく差別禁止・合理的配慮の提供の指針の在り方に関する研究会）より

3 合理的配慮の提供に関する指針の在り方について

(2) 「基本的な考え方」について

- 「基本的な考え方」として、
 - ・対象となる障害者（障害者雇用促進法第2条第1号に規定する障害者）、
 - ・対象となる事業主（すべての事業主）、
 - ・合理的配慮の提供の考え方（合理的配慮は障害者の個々の事情と事業主側との相互理解の中で提供されるべき性質のもの）
- に加え、以下の事項を記載することが適当である。
 - ・合理的配慮の提供が円滑になされる観点から、障害者も共に働く一人の労働者であり、事業主や同じ職場で働く者が障害特性に関する正しい知識の取得や理解を深めることが重要であること。
 - ・合理的配慮の提供は事業主の義務であるが、採用後の合理的配慮について、事業主が必要な注意を払ってもその雇用する労働者が障害者であることを知り得なかった場合には合理的配慮の提供義務違反を問われないこと。
- 以上に加え、過重な負担にならない範囲で、職場において支障となっている事情等を改善する合理的配慮に係る措置が複数あったとき、事業主は、障害者との話し合いの下、その意向を十分に尊重した上で、より提供しやすい措置をとることは差し支えないことを基本的な考え方記載することが適当である。
- また、障害者が希望する合理的配慮に係る措置が過重な負担であったとき、事業主は、障害者との話し合いの下、その意向を十分に尊重した上で、過重な負担にならない範囲で合理的配慮に係る措置をとることも記載することが適当である。

(3) 「合理的配慮の手続」について

- 合理的配慮は、障害者の個々の事情と事業主側との相互理解の中で可能な限り提供されるべき性質のものであることから、「合理的配慮の手続」として、以下の事項を記載することが適当である。

① 募集及び採用時における合理的配慮の提供について

(障害者からの合理的配慮の申出)

- 募集及び採用時における合理的配慮については、合理的配慮が必要な障害者は、事業主に対して、募集及び採用に当たって支障となっている事情及びその改善のために希望する措置の内容を申し出ること。
- その際、障害者が希望する措置の内容を具体的に申し出ることが困難な場合は、支障となっている事情を明らかにすることで足りること。
- なお、合理的配慮に係る措置の内容によっては準備に一定の時間がかかる場合があることから、障害者は面接日等までの間に時間的余裕をもって事業主に申し出ることが求められること。

(合理的配慮に係る措置の内容に関する話し合い)

- 障害者からの合理的配慮に関する事業主への申出を受けて、募集及び採用に当たって支障となっている事

情が確認されれば、事業主と障害者は合理的配慮としてどのような措置を行うかについて話し合いを行うこと。

- なお、障害者が希望する措置の内容を具体的に申し出ることが困難な場合は、事業主は実施可能な措置を示し、障害者と話し合いを行うこと。

(合理的配慮の確定)

- 合理的配慮の提供義務を負う事業主が、障害者の意向を十分に尊重しつつ、障害者との話し合いを踏まえ具体的にどのような措置を講じるかを判断し、措置の内容を障害者に伝えること。
- その際、障害者から問い合わせがあった場合には、当該措置を講じることとした理由（障害者から申出があった具体的な措置が過重な負担に当たると判断した場合には、その理由を含む。）を説明すること。
- なお、過重な負担にならない範囲で、募集及び採用に当たって支障となっている事情を改善する合理的配慮に係る措置が複数あったとき、事業主は、障害者との話し合いの下、その意向を十分に尊重した上で、より提供しやすい措置をとることは差し支えないこと。

② 職場における合理的配慮の提供について

(事業主からの職場における支障となっている事情の有無の確認)

- 職場における合理的配慮については、労働者が障害者であることを当初から把握している場合には、事業主は雇入れ時までに障害者に対して職場における支障となっている事情の有無を確認すること。
- また、
 - ・雇入れ時までに事業主が障害者であることを把握できなかった場合については、障害者であることを把握した際に、
 - ・雇入れ時に障害者でなかった場合については、障害者となったことを事業主が把握した際に、事業主は障害者に対して遅滞なく職場において支障となっている事情の有無を確認すること。
- さらに、障害の状態や職場の状況が変化することもあるため、事業主は必要に応じて定期的に職場において支障となっている事情の有無を確認すること。
- なお、障害者は、事業主からの確認を待たず、事業主に対して自ら職場において支障となっている事情を申し出ることが可能であること。
- 事業主は、障害者が職場において支障となっている事情があれば、その改善のために障害者が希望する措置の内容を確認すること。その際（障害者が自ら合理的配慮の提供を希望することを申し出た場合を含む。）、障害者が希望する措置の内容を具体的に申し出ることが困難な場合は、支障となっている事情を明らかにすることで足りること。

(合理的配慮に係る措置の内容に関する話し合い)

- 障害者に対する合理的配慮の提供が必要であることを事業主が確認したことを受け、事業主と障害者は合理的配慮としてどのような措置を行うかについて話し合いを行うこと。
- なお、障害者が希望する措置の内容を具体的に申し出ることが困難な場合は、事業主は実施可能な措置を示し、障害者と話し合いを行うこと。

(合理的配慮の確定)

- 合理的配慮の提供義務を負う事業主が、障害者の意向を十分に尊重しつつ、障害者との話し合いを踏まえ具体的にどのような措置を講じるかを判断し、措置の内容を障害者に伝えること。
- その際、障害者から問い合わせがあった場合には、当該措置を講じることとした理由（障害者から申出

があった具体的な措置が過重な負担に当たると判断した場合にはその理由を含む。) を説明すること。

- なお、過重な負担にならない範囲で、職場において支障となっている事情を改善する合理的配慮に係る措置が複数あったとき、事業主は、障害者との話し合いの下、その意向を十分に尊重した上で、より提供しやすい措置をとることは差し支えないこと。
- ③ 合理的配慮の手続において、障害者の意向を確認することが困難な場合、就労支援機関の職員等に障害者を補佐することを求めて差し支えないこと。

(4) 「合理的配慮の内容」について

- 意見書においては、合理的配慮の提供に関する指針を定めるに当たっては、「合理的配慮は、障害者の個々の事情と事業主側との相互理解の中で可能な限り提供されるべき性質のものであり、最初から細部まで固定した内容のものとすることは適当ではない。」とされている。
- 合理的配慮とは、
 - ・募集及び採用時については、障害者と障害者でない者との均等な機会の確保の支障となっている事情を改善するための必要な措置
 - ・採用後については、障害者である労働者について、障害者でない労働者との均等な待遇の確保又は障害者である労働者の有する能力の有効な発揮の支障となっている事情を改善するための必要な措置である。
- なお、例えば、
 - ・労働者の日常生活のために必要である眼鏡や車いす等を提供すること
 - ・中途障害により、配慮をしても重要な職務遂行に支障を来すことが合理的配慮の手続の中で判断される場合に、当該職務を継続させること(※)などが合理的配慮として事業主に求められるものではない。
※ 当該職務を継続させることができない場合には、別の職務に就かせることなど、個々の職場の状況に応じた他の合理的配慮を検討することとなる。
- 合理的配慮の内容に関する理解を促進する観点から、多くの事業主が対応できると考えられる措置を事例として指針に記載することが適当である。
- 具体的には、別表の内容を指針に記載することが適当である。
- なお、合理的配慮は個々の労働者の障害や職場の状況に応じて提供されるものであり、多様かつ個別性が高いものであることを踏まえ、指針に記載された事例はあくまでも例示であり、あらゆる事業主が必ずしも実施するものではないこと及び指針に記載されている事例以外であっても合理的配慮に該当するものがあることを指針に記載することが適当である。

(5) 「過重な負担」について

- 改正法上、合理的配慮の提供については、事業主に対して「過重な負担」を及ぼすこととなる場合を除く、とされている。
- 過重な負担を判断する要素としては以下のものがあると考えられる。
 - ア 事業活動への影響の程度
当該措置を講ずることによる事業所における生産活動やサービス提供への影響その他の事業活動への影響の程度が過重な負担の判断要素となる。

イ 実現困難度

事業所の立地状況や施設の所有形態等により当該措置を講ずるための機器や人材の確保、設備の整備等の困難度が過重な負担の判断要素となる。

ウ 費用・負担の程度

当該措置を講ずることによる費用・負担の程度が過重な負担の判断要素となる。ただし、複数の障害者から合理的配慮に関する要望があった場合、それらの複数の措置に要する費用・負担も勘案して判断することとなる。

エ 企業の規模

当該企業の規模が過重な負担の判断要素となる。

オ 企業の財務状況

当該企業の財務状況が過重な負担の判断要素となる。

カ 公的支援の有無

イ、ウについては、当該措置に係る公的支援を利用できる場合はその利用を前提とした上での判断となる。

○ 以上を踏まえ、過重な負担については、

事業活動への影響の程度

実現困難度

費用・負担の程度

企業の規模

企業の財務状況

公的支援の有無

を総合的に勘案しながら、事業主が当該措置の提供について個別に判断することを指針に記載することが適当である。

(6) 「相談体制の整備等」について

○ 改正法第36条の4において、事業主は、合理的配慮に関し、その雇用する障害者である労働者からの相談に応じ、適切に対応するために必要な体制の整備その他の雇用管理上必要な措置を講じなければならない、とされている。

○ 「相談体制の整備等」に以下の事項を記載することが適当である。

ア 相談に応じ、適切に対応するために必要な体制の整備

・相談への対応のための窓口（※）をあらかじめ定め、周知すること。

※ 特定の担当者・部署や外部機関への委託など

・相談窓口の担当者が、相談に対し、その内容や相談者の状況に応じ適切に対応できるよう必要な措置を講ずること。

イ 職場における合理的配慮に関する相談があったときの適切な対応

・職場において支障となっている事情の有無を迅速に確認すること。

・職場において支障となっている事情が確認された場合、合理的配慮の手続を適切に行うこと。

ウ 職場における合理的配慮に係る相談者の情報は、当該相談者のプライバシーに属するものであることから、相談者のプライバシーを保護するために必要な措置を講ずるとともに、その旨を周知すること。

エ 障害者が職場における合理的配慮に関し相談をしたことを理由として、解雇その他の不利益な取扱いを

行ってはならない旨を定め、周知・啓発すること（※）。

※ 例えば、就業規則その他の職場における職務規律等を定めた文書に規定し、労働者に周知・啓発をすることや、社内報、パンフレット、社内ホームページ等広報又は啓発のための資料等に記載し、労働者に配布等すること

別表

【発達障害】

募集及び採用時

- 面接時に、就労支援機関の職員等の同席を認めること。
- 面接・採用試験について、文字によるやりとりや試験時間の延長等を行うこと。

採用後

- 業務指導や相談に関し、担当者を定めること。
- 業務指示やスケジュールを明確にし、指示を一つずつ出す、作業手順について図等を活用したマニュアルを作成する等の対応を行うこと。
- 出退勤時刻・休暇・休憩に関し、体調に配慮すること。
- 感覚過敏を緩和するため、サングラスの着用や耳栓の使用を認める等の対応を行うこと。
- 本人のプライバシーに配慮した上で、他の労働者に対し、障害の内容や必要な配慮等を説明すること。

大学・短期大学・高等専門学校・専門学校におけるキャリアガイダンスと就職支援の方法—就職課・キャリアセンターに対する調査結果—(JILPT 調査シリーズ No.116、2014年3月 独立行政法人 労働政策研究・研修機構)より

- ・ 調査実施時期：2013年8月下旬～9月中旬
- ・ 調査対象校（送付数）：大学 723校（1071）、短大 346校（370）、高等専門学校 57校（62）、専門学校 330校（341校）
※ 同一の学校でも複数のキャンパスを持つ場合は、それぞれに調査票を送付。
- ・ 回答数：大学 459、短大 177、高等専門学校 51、専門学校 77

○ 就職支援における個別相談の内容・対象者別の支援について—大学・短期大学（複数回答）

	大学		短大	
	特に丁寧・慎重な対応を心がけているもの 回答数 (%)	対応が難しいと 感じているもの 回答数 (%)	特に丁寧・慎重な対応を心がけているもの 回答数 (%)	対応が難しいと 感じているもの 回答数 (%)
1 就活の進め方に関する相談	347 (76.1)	23 (5.0)	140 (79.1)	11 (6.2)
2 自己理解・自己分析の相談（職業適性検査の実施等を含む）	289 (63.4)	59 (12.9)	94 (53.1)	32 (18.1)
3 過去の経験の棚卸し、振り返り等に関する相談	236 (51.8)	51 (11.2)	68 (38.4)	22 (12.4)
4 職業に関する解説や情報提供と相談	230 (50.4)	34 (7.5)	103 (58.2)	9 (5.1)
5 業界・企業に関する情報提供（求人情報の提供を含む）と相談	290 (63.6)	22 (4.8)	112 (63.3)	11 (6.2)
6 インターンシップに関する指導・相談	219 (48.0)	22 (4.8)	56 (31.6)	16 (9.0)
7 エントリーシート・応募書類の書き方の指導・相談	368 (80.7)	33 (7.2)	146 (82.5)	22 (12.4)
8 就職試験（筆記・WEB テスト）等の指導・相談	172 (37.7)	52 (11.4)	66 (37.3)	14 (7.9)
9 ビジネスマナー、面接の指導・相談	320 (70.2)	21 (4.6)	128 (72.3)	11 (6.2)
10 将来のキャリア設計の相談	213 (46.7)	71 (15.6)	68 (38.4)	30 (17.0)
11 学校での履修に関する相談	80 (17.5)	65 (14.3)	46 (26.0)	14 (7.9)
12 資格取得に関する相談	132 (29.0)	31 (6.8)	53 (29.9)	5 (2.8)
13 人間関係についての相談	110 (24.1)	189 (41.5)	46 (26.0)	67 (37.9)
14 個人生活、家族面の相談	116 (25.4)	211 (46.3)	45 (25.4)	82 (46.3)
15 メンタルヘルスに関する相談	134 (29.4)	304 (66.7)	43 (24.3)	101 (57.1)
16 未内定者に対する相談	397 (87.1)	93 (20.4)	147 (83.1)	40 (22.6)
17 一般学生と同じ流れでの就活が難しいと思われる人の相談	245 (53.7)	246 (54.0)	82 (46.3)	109 (61.6)
18 内定者へのフォロー	119 (26.1)	23 (5.0)	58 (32.8)	4 (2.3)
19 卒業生への情報提供と相談	128 (28.1)	122 (26.8)	54 (30.5)	40 (22.6)
20 各種就職支援サービスを利用しない学生への働きかけ（呼び出し、電話等）	194 (42.5)	219 (48.0)	86 (48.6)	81 (45.8)
21 その他	9 (2.0)	11 (2.4)	4 (2.3)	2 (1.1)
22 該当なし	5 (1.1)	32 (7.0)	2 (1.1)	7 (4.0)

- 「通常の就職支援がしにくい学生には、他の専門機関へのリファーを極力せず、就職課・キャリアセンターで就職できるまで面倒を見る方針である」に対する回答

	あてはまる 回答数 (%)	ややあてはま る 回答数 (%)	どちらともいえ ない 回答数 (%)	あまりあては まらない 回答数 (%)	あてはまらな い 回答数 (%)
大学	36 (8.0)	83 (18.4)	186 (41.2)	98 (21.7)	49 (10.8)
短大	22 (12.6)	49 (28.0)	65 (37.1)	29 (16.6)	10 (5.7)

- 過去3~5年間の学生の意欲や態度の変化と実態（大学）

- ① 通常の就職活動が困難と思われる学生の割合 回答数 (%)

進路未決定者率	減った← 1	2	3	4	→増えた 5
低群	6 (3.9)	10 (6.5)	99 (64.7)	38 (24.8)	0 (0.0)
中群	0 (0.0)	7 (5.2)	78 (58.2)	41 (30.6)	8 (6.0)
高群	1 (0.7)	10 (6.9)	65 (45.1)	56 (38.9)	12 (8.3)

- ② 退学者の割合 回答数 (%)

進路未決定者率	減った← 1	2	3	4	→増えた 5
低群	6 (3.9)	9 (5.8)	124 (80.0)	16 (10.3)	0 (0.0)
中群	3 (2.3)	11 (8.5)	106 (81.5)	10 (7.7)	0 (0.0)
高群	2 (1.4)	9 (6.3)	100 (69.4)	32 (22.2)	1 (0.7)

※ 「進路未決定者率」は、次の設問において③、④及び⑤の各割合を合計したものとし、その値を3等分し、「低群」(n=156)、「中群」(n=135)、「高群」(n=146)に分割した。

- ・ 貴学における昨年度の最終学年の学生の進路状況（判明している場合には、およその割合をご記入下さい）。
 - ① 就職者の割合・・・約 %、② 進学者の割合・・・約 %、③ 一時的な仕事に就いた者の割合・・・約 %、
 - ④ 上記以外（進学も仕事もしない）の者の割合・・・約 %、⑤ 不明・その他・・・約 %

- 就職課／キャリアセンターが現在あるいは中長期的に重点的に取り組んでいる課題（複数選択可）

回答数 (%)

	大学	短大
①就職課・キャリアセンター利用の促進	342 (75.5)	121 (68.8)
②低学年からのキャリアに関する意識付け	357 (78.8)	124 (70.5)
③インターンシップの充実	256 (56.5)	56 (31.8)
④学校独自のキャリア教育プログラムの開発や充実	170 (37.5)	47 (26.7)
⑤就活意欲の低い学生や就職困難な学生への呼びかけ やアプローチ	308 (68.0)	127 (72.2)
⑥就職率のアップ	271 (59.8)	92 (52.3)
⑦個別相談体制の充実	278 (61.4)	114 (64.8)

⑧卒業生への情報提供・サービスの開始や充実	135 (29.8)	48 (27.3)
⑨保護者への情報提供・サービスの開始や充実	143 (31.6)	45 (25.6)
⑩教育情報産業関連の企業・業者との連携や活用	76 (16.8)	31 (17.6)
⑪他大学・教育機関などとのネットワークの確立や充実	91 (20.1)	21 (11.9)
⑫学内のキャリア支援サービスのネットワーク化やその充実	150 (33.1)	51 (29.0)
⑬専門教育とキャリア教育の融合	129 (28.5)	42 (23.9)
⑭キャリア教育に向けた教職員に対する意識啓発	198 (43.7)	60 (34.1)
⑮学生の個人別情報の把握と整備	195 (43.1)	85 (48.3)
⑯センタースタッフのスキルアップ	205 (45.3)	56 (31.8)
⑰その他	16 (3.5)	1 (0.6)
無回答	9	1

「発達障害者に対する職業訓練の実践研究会報告書～本訓練から就職支援・フォローアップ～（平成20年3月、独立行政法人 高齢・障害・求職者雇用支援機構）」より

○ 職業訓練の実践を踏まえた指導上の配慮

(1) 発達障害者の訓練・指導上的心構え

訓練を行う上で、指導員が心がけている基本的な事項は以下のとおりである。

- ① 基本は褒めて、やる気を起こさせる。
- ② 失敗した時は、大きな声で「だめ」等の叱責はしないで、「次はこうやるともっと良くできる」等と建設的なアドバイスをする。
- ③ 場違いな表現や行動があった場合は、その場、その瞬間に、「次はこうやってみよう。」「こう言ってみると周りの方は分かりやすいよ。」と適切な表現や行動の提示をする。
- ④ 疑問点は必ず質問する習慣づけをし、分かったことはメモに記入し、次からはメモを見て行動するように指導する。
- ⑤ 自分自身の行動を振り返り、良かった点、うまくできなかつた点について自己評価させ、改善すべき点（原因と対策）を気づかせる。
- ⑥ 口頭指示で理解が困難な場合、視覚的に分かりやすい教材等の工夫をする。
- ⑦ 技能指導を行う場合も指導員は上司としての意識を持ち、業務を遂行するために必要が行動パターンについて助言する。
- ⑧ 訓練中はプライベートな事に関する会話は控える。

(2) 事例を通じた対応

実際の訓練場面において、個々の課題に応じて対応した例は以下のとおりである。

- ・ 指導員が向かい合った状態で指示をすると、右と左を正しく理解できない訓練生の場合
(対応) 訓練生と同じ方向を向き、同じ動きを真似させた。
- ・ 口頭による指示ではうまく理解できず、正確に作業ができなかつた訓練生の場合
(対応①) 作業工程を写真やビデオに撮って見せたり、訓練生自身が行った作業をビデオに撮って見せ、視覚的に確認させながらフィードバックした。
(対応②) 口頭で指示しなければならない時は、簡潔かつ具体的に説明した。
(対応③) 説明した内容を板書し、訓練生が確認できるよう配慮した。
- ・ 複数の作業指示を同時に行うと混乱してしまう訓練生の場合
(対応①) 作業指示は1つずつ行った。作業が終わるごとに報告させ、確認ができるから次の作業指示をするようにした。
(対応②) 複数の指示を同時に出す場合は、作業手順書を提示したり、板書してメモを取るように指示した。
- ・ 指示をすると「はい、分かりました」と答えるが、実際は理解できていないことが多い訓練生の場合

(対応) 指示を出して直ぐにその場を離れず、訓練生が指示をどの程度理解できているかを、作業の実施状況により確認し、できていれば褒め、できていなければその場で修正を指示した。

★ うまく理解できていないまま一人で行って失敗すると、「ちゃんと指導してもらえたかったから失敗した」と誤解することもある。そのような失敗体験を積み重ねると、構築された指導員との信頼関係を損ねる場合があるので、理解度の確認及び修正指示は非常に重要である。

- 動作が非常に緩慢で作業速度が遅い訓練生の場合

(対応①) 自分で作業時間を計り、計測結果を記録するように指示した。これにより作業時間の短縮度合いを自己評価できるようにし、「自分の仕事ができる力」を客観的に理解できるようにした。

(対応②) 上記①の対応をもとに、作業速度の課題点を明確にし、作業量を増やすためには何が必要なのかを自分で考えるよう支援した。そして、「原因対策」の時間に指導員や他の訓練生から受けたアドバイスも踏まえて目標を立て、その目標を意識して訓練に臨むよう指導した。

- 一生懸命作業に取り組むものの、手先が器用でないため仕上がりが雑になってしまい、到達目標の変更が必要となった訓練生の場合

(対応) 精度や仕上がり具合を問われる作業ではなく、精度を問われない分解作業や倉庫内の物流作業等、本人の能力・適性に合う職種を目指したカリキュラムに変更し、職域を探索した。

- 過去の職歴の中で同僚から、「仕事が遅い」、「能率が上がらない」、「作業量が少ない」等を指摘され、一見マイペースで意欲が無いようにも受け取られた結果、離転職を繰り返していた訓練生の場合

(対応①) 「テキパキやりましょう。」とか「機敏な動作をしましょう。」といった曖昧な指示を避け、具体的な作業の流れや要点を丁寧に説明した。

(対応②) 作業量等の結果を目に見える形で示した。

(対応③) 指導員が一緒に作業し、望ましいペース配分を体得させた。

(対応④) 対応①～③により大きなミスは減った。しかし大きな伸びが無かつたため観察を続けると、一連の作業については丁寧にこなしているものの、時折ボーッと立ちすくんでいることがあった。そのため、「次の行動を考えて行動する」という目標を設定し、常に次の作業を意識させる指導を行った。

(対応⑤) 作業量だけでなく、声かけや姿勢、移動速度などの途中の行動についても着目した同様の改善を図り、良いところは出来るだけ褒めた。

対応④、⑤の結果、徐々に効果が現れた作業量が増え、全般的に積極的に取り組む意欲も伝わってくるようになった。

- 指示された仕事が難しすぎて失敗し、自信を失ってやる気をなくしてしまう訓練生の場合

(対応) まずは訓練生ができる簡単な作業から段階的に始め、できたことについて褒めた。褒められたことにより、訓練生の自己評価が向上し、訓練に対する意欲が向上した。その結果、少し難しい次の段階の作業にも自発的に取り組めるようになった。

- スケジュール管理が苦手で、予定変更にとてもストレスを感じる訓練生の場合

(対応①) 作業を始める前に、「何時までに、どのくらいの作業をするのか」を明示し、不安を軽減させた。

(対応②) 作業の区切りごとに報告を義務づけ、指導員がその作業の評価をし、スムーズにできていれば褒めた。その結果、「自分のやった作業が他者から見て正しくできているのかどうか?」という不安を、「これで良かった」という自信に変えさせることができた。

- 入校直後、訓練や寮生活に慣れるまで色々な不安を抱えている訓練生の場合

(対応①) 入校直後、訓練生の不安をひとつひとつ解消するために個別相談を多く実施し、訓練生がどんな不安を感じているかを聞き出し、指導を担当するスタッフ全員で情報を共有し、同じ方針で対応できるようにした。

(対応②) 入校時のガイダンスを2日間とし、1年間のスケジュールや訓練の受講に関する注意だけでなく、周辺の環境や昼食の取り方等について、プレゼンテーションソフトを利用して丁寧に説明し、不安を軽減した。

(対応③) 指導員は訓練生の変化に常に気を配った。「困ったら相談に来なさい」ではなく、変化に気づいたときは指導員の方から声をかけて、その状況を関係スタッフにも情報提供し、相談・援助ができるように配慮した。特にフラッシュバック等、突然の変化に気づいた時には、直ちに対応できるような体制を取った。

- 視覚的な刺激に敏感で、周囲の人の動きが気になって気が散ってしまう訓練生の場合

(対応) 訓練生が使用するパソコン机をパーティションで区切り、他者からの視線を気にせずに作業ができるスペースを確保した。その結果、作業に集中できるようになった。

- 音に過敏で、大勢の人が集まる状況等(入所式や集合訓練等)では、不快な感覚刺激を受けることを予想し、恐怖感からパニックが起きる訓練生の場合

(対応①) ヘッドホンや耳栓を使用するよう指導した。しかし、原因が物理的なものと精神的な面が混在していたため必ずしも有効とは言えない状況があった。

(対応②) 不調になると予想される場面や場所では、職員が傍に着き、落ち着かせた。

(対応③)以下 略

- 急な訓練スケジュール変更や、指示が不十分だった時など、スタッフの対応でパニックになる訓練生の場合

(対応①) 落ち着いて一人になれる空間や部屋に移動させ、深呼吸をさせたり、お茶や冷水を飲ませるなどして、落ち着きを取り戻せるように配慮した。

(対応②) 対応①により落ち着かせ、パニックになった理由を聞き取り、パニックの原因を把握した。

(対応③) 対応②により把握したパニックの原因が、急なスケジュール変更によるものであったため、その後、パニックの原因となる行為は極力避けるよう配慮を行った。

- パニックになると、他の訓練生に対する批判や乱暴、職員の指示に不満な態度を取るなども行為がある訓練生の場合

(対応) その場から離し別室で自己コントロールさせ、回復し落ち着くまで待ってから、問題行動の原因や誘因について把握し、介入を行った。

- 一人での作業時に手順を間違えたり、訓練機器を壊してしまった時など、訓練生自身の行為がきっかけとなり時折フラッシュバック（過去の嫌な記憶が無意識的に鮮明に蘇る）が起き、パニックになる訓練生の場合
 (対応) 「パニックになったら、落ち着いて、ゆっくりと指導員に相談する」、「パニックになりそうになったら、指導員にSOS を出す」等、事前にパニックに対する対処法を示し、安心感を与えた。それらを身の回りの見やすいところに書いておき、随時そのメモを見るように習慣づけ、指導員のフォローが必要ながときはすぐに援助を求められる環境を作った。
- パニックになると暴言を吐いたり物にあたったりするが、「顔をしかめる」「筋緊張が高まる」「不満気な様子を示す」等細かい表情の変化でパニックの兆候を察知できる高機能自閉症の訓練生の場合
 (対応①) 兆候が見えた際は実習室を離れて洗面所へ行くよう指示したり、廊下のソファにしばらく座って休むよう指示し、落ち着きを取り戻させた。
 (対応②) 自分自身が兆候を感じた際、自分から指導員へ実習室を離れる許可を求めたり、戻った際に報告ができるよう指導を繰り返した。その結果、徐々に自発的にパニックの兆候への対応ができるようになった。
 (対応③) 本人の障害特性に対する理解が深まり、パニックの原因や前兆を察知できるようになってからは、事前に指導仮説を立て、対応策を本人と一緒に考える取組を通してパニックを未然に防いだ。
- 気軽に誉めたことを素直に受け取れずに嫌味を言われたと勘違いしたり、「〇〇しないほうがいいと思うよ」等親しい言い方をすると混乱することが多い訓練生の場合
 (対応①) 指導員は、善悪の基準がはっきりしない言い方や、安易に相手の興味のあることを尋ねたり、共感を求める様な話しかけは控え、訓練生から指示を求めてきた場合に分かりやすく、短く明確に伝えた。
 訓練生にとって「心地よい距離感」を保つように配慮したことで訓練生の混乱を回避できた。
 (対応②) 指示や助言の際は、手がかりを与えるに留めて達成感を与え、自尊心を傷つけたり自己評価を下げないように配慮した。
- 訓練中に頬杖をつくなど態度が悪く、一見集中力がない様に見受けられる訓練生の場合
 (対応①) 「頬杖をつかない」等具体的な目標を設定し、態度が悪くなる度に細かく指導を繰り返した。しかし、この対応では改善は見られなかった。
 (対応②) 話を聞く時には、相手を見ながら良い姿勢を保つよう指導したり、ビデオに撮影して自分の姿勢を確認させたりした、しかし、この対応による改善も一時的なものであった。
 (対応③) 事業所面接の練習を経て、実際の集団面接に参加しその場面を経験させると、どのような姿勢をしたらよいのかなど本人自身が就職に必要とされる態度を理解でき、姿勢だけでなく受け答えや表情まで意欲的になるなど大きな改善があった。「実際の場面の設定」により、改善した例であった。

○ 就職活動支援・フォローアップ

就職活動支援およびフォローアップに関しては、ハローワークの障害者試行雇用（トライアル雇用）事業（以下「トライアル雇用」という。）を活用する場合、あるいは地域センター（※）と連携し、雇用後に職場適応支援者（ジョブコーチ）による支援（以下「ジョブコーチ支援」という。）を受ける場合等、様々な形態がある。

また、就職後、生活面に不安がある人については、発達支援センター（※※）を活用し支援を受けることができる。
〔引用者注〕※ 地域障害者職業センターの略称。※※ 発達障害者支援センターの略称。

個々の状況や事業所の要請等はそれぞれ違うため、フォローアップにおいては、家族・本人・事業主の状況をよく把握した上で行うことが必要である。

本人に対する支援は、電話連絡、来所した際の相談、メールによる状況確認、事業所訪問等により行っている。

事業主に対する支援については、主として電話連絡や事業所訪問等により行っている。

時には緊急の対応が必要な場合もあり、スタッフが単独で対応する場合もあるが、関係機関と調整、連携して柔軟な対応を行うことも必要となる。このため、フォローアップの際にもハローワーク、地域センターや発達支援センター等関係機関との情報交換を密にするよう心掛けた。

フォローアップについては、期間や方法、実施主体等については支援内容によって変わってくるが、環境変化の大きい就職直後の時期はストレスも多くなるため、不安定になってしまう確率が高い。したがって、この時期はジョブコーチ支援を活用したり、フォローアップの頻度を多く設定するなどし、その後職場に慣れるにつれて徐々に頻度を少なくしていくような配慮を行っている。

また、それぞれの支援機関の役割分担を明確にし、支援内容に応じて本人が選択できる状況を構築していくことが、連携の重要なポイントである。

その他、就職支援においては、年3回管轄のハローワーク担当者を招聘し、吉備校において特別相談会を開催したり、各地域で開催される障害者の合同面接会等の機会を活用すること等により積極的な就職活動支援を行った。

○ 関係機関との連携

(1) 医療機関との連携

イ 医療情報助言者との連携

〈連携内容〉発達障害の専門医を年度当初に「医療情報助言者」として登録し、月に1回から2回来校しているだけ、発達障害者の特性理解等に関するスタッフに対する指導や、個別の訓練生に関する相談、スタッフの疑問や相談に関する助言をもらっている。

入校したばかりの新しい訓練生への対応方法や突発的な個々への対応等については、電話やメール等によっても相談し、助言を得ている。

〈事例〉一部の訓練生については、当該医療情報助言者が幼少期から主治医として関わっており、本人の状況を良く把握していた。そのため、訓練の実施に当たって詳細かつ有効な助言を得た。

ロ 主治医との連携

〈連携内容〉発達障害者の中には、精神面の課題を抱えている人もおり、訓練途中で精神的不安や体調不良を訴えてくる場合も多々ある。個別面談やカウンセリング等だけでは対応しきれない場合には、主治医への受診を勧めたり、場合によってはカウンセラーが診察に同席して訓練の方向性を相談したりしている。

〈事例〉統合失調症の診断を受け、作業所を経て入校した訓練生がおり、訓練にも慣れて順調に受講していたが周期的に落ち込み、ストレスを溜め込んでしまう傾向があった。主治医に訓練状況を見学してもらったたり、受診の際にカウンセラーが同席するなどの対応をし、必要に応じて定期的な受診やカウンセリングの機会を設け、精神的な負荷の軽減を図った。また、医師の助言を受けつつストレス解消のための時間を設けるといった個別のプログラムを組んで対応した。

(2) 発達障害者支援センターとの連携

〈連携内容〉吉備校からは、入校希望者への吉備校の訓練内容の情報提供、初めて行く場所への本人の不安を軽減し、職業訓練へ向けたスムーズな移行ができるように入校前の施設見学の引率等を依頼している。

入校前から発達支援センターを利用していた訓練生については、訓練開始後も、長期の休みに発達支援センターを訪問させ、訓練の状況の報告や現在の悩み等の相談をするよう指導している。

訓練生が発達支援センターに近況報告や相談等を行うことで、終了後も発達支援センターが、生活面や職場における課題に関する相談（会社からの相談も含めて）に対応していくよう相互に連絡を取り合っている。

入校時に精神障害者保健福祉手帳を所持していなかった訓練生が、取得を希望した場合等は発達支援センターと連絡を取り、取得方法等の相談に繋ぐこともある。

また、発達障害者支援に関する委員会やセミナー等において、吉備校における訓練の状況を報告するなど積極的に参加協力することで、発達障害者に対する職業訓練が、地域の行政、医療、保健、教育、福祉等の関係機関や当事者にも周知されてきた。

〈事例〉入校前から発達支援センターを利用していた訓練生が、就職後、職場以外の原因によりストレスがたまって不安定になり、事業所から吉備校に相談があった。

事業所は、発達障害者の雇用が初めてで対応方法に困っており、吉備校が発達支援センターに連絡を取って、事業所担当者と相談してもらう機会を設定した。また、本人についても、平日に休暇をもらい発達支援センターと相談できる日を設けてもらうよう調整した。このことにより安定を取り戻し、離職の危機を回避できた。

このように、修了生が精神的な問題等で不安定になるなど就労継続に課題が生じた場合、定期的なカウンセリングの実施や、企業との相談を依頼するなど、フォローアップに係る連携も重要である。

(3) 地域障害者職業センターとの連携

〈連携内容〉吉備校においては、地域センターでの職業相談及び職業評価の結果も参考に、入所選考をしていることから、訓練期間中も訓練生の状況についての情報交換は密に行っている。

基本的には、訓練期間中の職場実習、就職までの支援については、吉備校のスタッフが主として行い、終了後のフォローアップについては、地域センターと連携し、訓練生の障害状況や事業所の要請等、状況に応じてジョブコーチ支援に移行するための支援を行っている。

ジョブコーチ支援に当たっては、地域センターに訓練生の障害特性や訓練状況をきちんと伝えた上で、就職先の業務内容、支援の頻度等について事前に調整している。

〈事例〉①菓子製造を行う事業所に採用が内定した訓練生について、地域センターと連携し、雇用と同時にジョブコーチ支援を実施した。週に1回程度、約1ヶ月の支援で安定が図られた。

②修了時点で就職先が決まっておらず、職場実習を続けたが不調に終わった訓練生について、在宅での就職活動にすると、就労に向けての意欲や精神状態が低下し、入校前の状態に戻ってしまう懸念もあった。そのため、就職活動を行いながら、地域センターの職業準備支援を受講することとし、生活習慣の安定や就労意欲の維持を図った。

(4) ハローワークとの連携

〈連携内容〉吉備校においては、ハローワークでの就職あっせんにより、就職をしている。

本人の障害特性や家族、医療機関及び福祉機関等より得た情報、本人の希望就職地における労働市場の情報等を交換し、管轄のハローワークと相談しつつ決定している。

また、ハローワークの担当者を召集し、連絡会議や職業相談会を実施し、現在受講している訓練生の受講状況を見た上で直接面談してもらっている。その後、各訓練生の希望職種や条件等具体的な情報を踏まえ、具体的な活動へと繋いでいる。

求人情報については、障害者求人だけでなく、一般求人の中からも訓練生とマッチした事業所があれば、積極的に障害者雇用の開拓を依頼している。その中で、障害者雇用の経験がない事業所については、要望に応じて障害者雇用の推進と理解を図るための研修や講習等も連携して企画するなどの取組も行っている。

訓練生には、長期の訓練休暇中（夏期、冬期休暇等）に帰省した際には、必ずハローワークを訪問し、担当者に現在の訓練状況を報告し、求人情報の提供を受けるよう指導している。

このようなきめ細かな就職活動支援を実施することで、発達障害者の円滑な就職を実現してきた。

以下は、第1期生と第2期生の就職の帰趣状況である。（平成20年1月末現在）

[第1期生]

A : J社に事務職として就職

B : M社に事務職として就職

C : H社にリサイクル家電の分解作業員として就職

[第2期生]

D : B社の図書館の事務員として就職

E : G社に事務員として就職

なお、これらの中には、ハローワークと連携してトライアル雇用を活用した例がある。

※ 以下省略部分あり。

(5) 家族との連携

入校の際の面接時から、家族に対しては、継続して訓練の指導方針等に対する理解を促す取組を行っている。訓練中は、訓練内容や指導の方針、訓練状況の報告、支援計画の見直しや実習・就職活動時の相談・確認、訓練参観などを通じて、支援の考え方や状況をできるだけ密に伝えることを心掛けている。

就労してからの一番重要な支援者は家族であり、修了時に訓練で積み上げた状況をきちんと伝えておくことが継続・安定した就労生活につながる重要なポイントである。

障害のある子どもへの一貫した支援システムに関する研究—後期中等教育における発達障害への支援を中心として—（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 平成 20～21 年度研究成果報告書 平成 22 年 3 月）より

※ 抜粋掲載に当たり、固有名詞はイニシャル化している。

◇ 専門学科高校の取組の例（A 県 B 農業高等学校）

○ 特別支援教育体制の充実強化について

- ・ 高等学校における校内支援体制の整備状況

特別支援コーディネーターの負担を軽減するため校長、教頭、事務長、SNE 委員長（管理職指名）、特別支援教育コーディネーター（養護教諭）、担任 6 名、各文章 1 名、保健部（教育相談を担当）全員の計 15 名で構成された SNE 委員会を設置している。SNE 委員会では、それぞれの位置づけや役割が明文化されており、さらに委員会は、「関係機関との連携」「生徒活動全般」「保護者との連携」「事例」「ソーシャルスキル」の計 6 つの研究チームで構成されている。特別支援コーディネーターは、研修会の企画、担任の悩みへの助言・相談、支援策の考案、専門家との連絡調整、保護者との相談窓口の役割を担っている。

- ・ 管理職を含む教職員の理解・認識の向上策

校内研修は、平成 20 年度は 4 回実施された。研修内容は、①SNE 委員会の例会として、委員会のメンバーでもある N 大学准教授による生徒の実態把握（WISC-III 知能検査について）と指導方法に関する研修（その後、月 1 回実施、通算 20 回実施）、②同じく、SNE 委員会のメンバーの研修、③すべての生徒が生き生きと活動できる学校作りを目的に企画された教育講演が行われた。

校外研修については、先進校を視察し、指導方法や特別支援教室の有効活用等について研修を行った。加えて、文部科学省指定事業校の視察も行い、不登校や就労における関係機関との連携や校内体制についても研修を行った。その他、教職員の専門性の向上を目的として、A 県特別支援教育センター主催による研修講座を受講した。・・・以上の研修を通じて、教職員は同じような状態像を示す生徒であっても、細かく見ていくと支援の方法が異なることに気づくことができた。したがって、今後も引き続きスクールカウンセラーとの連携を深めながら、生徒の指導・支援に当たっていく必要があると考えている。

- ・ 生徒・保護者の理解・認識に係る支援

校内での生徒への理解・啓発活動を進めていくにあたり、本校では障害のない生徒は「特別支援教育に対する理解を求める対象」ではなく、「特別な支援が必要な生徒と共に授業やホームルーム等の集団として関わっていく対象」と位置づけている。

周囲の生徒の支援が必要な生徒に対する理解を促すための実践としては、ホームルームでの取組があり、具体的には、①居心地が良い学級という気持ちがもてる帰属段階、②支援が必要な生徒の個性を生かしながら出番を与えて障害に対する認識を深める自己主張段階、③個性を發揮しつつ互いを求め合う協力段階の 3 段階で進められている。なお、周囲の生徒への理解・啓発上の課題としては、生徒が小・中学校の段階で障害のある人を避ける態度を身につけているため、なかなか教員の指導・支援が行いにくいことである。周囲の生徒に対して、いつ、どのようなタイミングで、いかに障害を理解させるのかが、大きな課題である。

一方、保護者に対する理解・啓発活動としては、平成 20 年度は 1 回、A 県高等学校 PTA 連名と連携し、SNE の委員会メンバーである N 大学准教授を講師に発達障害に関する講演会を開催した。本校

では、障害があると思われる生徒の保護者に対し、専門機関への受診を勧めることは慎重な対応が必要であると考えている。高等学校段階では診断が最優先されるのではなく、診断に至らなくても、学校側は支援が必要であるとする（と思われる）生徒に対し必要な支援を講じていくことが重要である。そのため、学校側は保護者に共感し、保護者に学校での取組を伝えることによって、彼らに良き理解者、協力者になってもらうように努めていかなければならないと考えている。

- ・ その他の専門機関の活用

モデル事業推進に関わり委嘱された5名の専門家（N大学准教授、N市立総合病院小児科医師、N公共職業安定所指導官、B高等養護学校教諭、N教育委員会参事）を中心に連携を図っており、校内職員研修の講師、SNE委員会での事例検討等への指導・助言を行ってもらっている。中でも、委員会のメンバーの一員であるN大学准教授には、月1回、本校のスクールカウンセラーとして対応してもらっている。

その他、発達障害者センターやハローワークより研修講師を招聘し、それらの機関が開催する研修講座に校内の教職員を派遣している。また、地域の教育施設の人材等を活用している。

- 発達障害のある生徒への指導・支援の充実について

- ・ 必要な指導・支援の内容・方法（教育課程の弾力的な編成等）

発達障害のある生徒や低学力の生徒については、SNE委員会の報告や特別支援教育コーディネーターからの報告を受けて配慮がなされている。本校では、「発達障害のある生徒に適切に対応する方法や授業の仕方は、すべての生徒にとって有効である」との理念に基づき、発達障害等のある生徒を含めたすべての生徒に対して必要な配慮をするように心がけている。

教科によっては、教諭が毎回の授業の終了時にその授業に関する自己評価表を生徒に提出させて、生徒の理解度を把握しながら日々の授業改善を行っている。また、本校では、年3回の公開授業週間を実施しており、指示の簡潔さ、板書の見やすさ、生徒の興味・関心を引く教材の開発等に力を注いでいる。さらに、本校では、「行動（学習環境）」「認知（授業の組み立て方、指示・発問の仕方・発表・指名の仕方、個別の関わり）」「自立（ノート指導、教材教具の工夫）」といった発達障害のある生徒に対する授業作りの3原則が明示されている。

その他の取組としては、「提出物を送らせない」「自分のわからないことは質問する」等の学習ルールを生徒に徹底させるために、日常的に指導と評価の一体化を図っている。また、発達障害のある生徒を含む低学力の生徒を対象に、放課後に居残り学習が行われている。

本校では、支援が必要な生徒に対しては、個別の支援計画・指導計画が作成されている。これらは、学年ごとにファイル化され、全教職員が閲覧できる校内LANフォルダに保管されている。そして、個別の指導計画の内容については、全教職員が共通理解するために職員会議で報告されている。

- ・ 障害の特性に応じた教科指導の配慮や工夫

発達障害あるいは何らかの配慮を要する生徒への支援を考える際には、全教員が「学習環境」「指示・発問の仕方」「発表・指名の仕方」「個別の関わり」「ノート指導」「教材教具の工夫」について共通認識し、授業を行っている。「学習環境」については教室環境の配慮、座席の配慮、学習時のルールを決める、学習への見通しをもたせる、「指示・発問の仕方」では聞く姿勢を作つてから話す、具体的にわかりやすく短く、「発表・指名の仕方」では良い発現・発表を讃める、自信をもつて発言できるようにサポートする、「個別の関わり」では数分でもじっくり関われる時間をとる、「ノート指導」では少量で大

切な箇所を強調し記述しやすい用紙を準備する。「教材教具の工夫」では興味関心を引く教材・教具や五感を活用した教具等の活用である。

ホームルームでは、連絡や要件が生徒に伝わりやすいように、掲示板やホワイトボードを活用している。また、座学の授業では1時間の中に活動の要素を取り入れ、ペアワークやグループ学習による教え合いの雰囲気を作る等の工夫をしている。ただし、これらの指導や配慮は、障害のある生徒だけではなく、すべての生徒を対象に行っている。

本校では、農業高等学校であるため各科では実習がある。「実習はソーシャルスキルを身につける場」とし、「実習にふさわしい服装とその理由」「挨拶の仕方」「農具の片付け」「火気や刃物の取扱」「実習中の衛生管理」等を学ぶことを通して、実社会で必要なソーシャルスキルを身につけるための指導を行っている。これらの指導には、自立活動的な要素が含まれている。

上述したように、支援が必要な生徒については、個別の支援計画・指導計画が作成されており、学年ごとにファイル化して全教職員が閲覧できる校内 LAN フォルダに保管されている。また、「事例に関する研究チーム」が「指導事例集」を作成している。

- 多様な評価方法やテストにおける配慮

テスト前には、教科担任の中にはテスト作成時、問題文に読み仮名を振り、テスト実施までの授業や復習の時間等において生徒の理解度を把握し、生徒の理解不十分な箇所については個別指導を行っている。また、テスト1週間前には、個別の居残り学習や寮で個別学習指導を行い、小テストをこまめに実施して生徒の日常の学習の成果を確認している教科担任もいる。

テスト中の配慮としては、机間巡視の際に教員が支援の必要な生徒に対して問題文の説明を行っている。また、成績不振者に対しては、課題や追試の問題は一度に大量の出題としないように配慮している。また、問題用紙と回答用紙を1枚にする、科目の特性に応じて図・写真をカラー印刷する等している。

テストの評価にあたっては、年間指導計画とシラバスを書式上一体化させ、生徒にガイダンスを行い、評価の観点を周知させている。そして、成績不振者に対しては、成績会議で補充計画を提示している。1学期の成績会議の時点から積極的に補充計画を提示して個別指導を行うことで、成績・出欠不振を改善する体制をとっている。赤点者には、教科担任が個別に追試を実施し、本人のやる気次第では課題の提出によってチャンスが与えられている。欠課時数が実施時数の2割を超えている場合は、欠席理由や本人の進級への意志を考慮して成績会議後に補充をしている。

- 発達障害の可能性のある生徒等の支援を必要としている生徒への個別的な支援

教科担任は、生徒の授業での反応や課題の提出状況等について気づいたことを記録し、必要に応じて担任に通知し、担任と教科担任が連携を図り、適宜、個別指導を行っている。また、教科担任は、短時間であっても、教師が授業で支援を必要としている生徒にじっくりと関われる時間をとるように努め、座学の授業ではペアワークやグループ学習を行い、生徒同士が教え合う雰囲気を作っている。支援が必要と思われる生徒については、担任が生徒の授業中の行動観察や彼らへの対応等についてまとめた資料を作成し、それを基にスクールカウンセラーが該当クラスの授業を参観し SNE 委員会で指導方法のアドバイスを受け、担任が個別の指導計画を作成している。その他、実習や少人数指導の場面を生かして、ソーシャルスキルに関する指導を行うように努めている。

○ 高等学校入学支援における配慮や支援等について

- 高等学校入学支援における配慮や支援の現状

本校は、50%の生徒が推薦入試（面接試験）で入学している。入試においても配慮としては、事前に中学校側からあげられている配慮事項（例えば、聴覚過敏のある生徒には別室入試を認める）について対応している。

- ・ 中学校と高等学校の連携

入学直前の春休みに担任が生徒の出身中学校に赴き、情報交換を行っている。診断がなされている生徒については、二次障害の予防のため入学前に生徒及び保護者との面談を行っている。なお、これらはすべて、入学決定後の対応である。

また、本校では、特別な配慮が必要な新入生に関する資料を作成し、SNE 委員会でそれらについて説明を行い、スクールカウンセラーが授業観察を行っている。また、SNE 委員会に中学時代に診察した医師を招くことで、特別な配慮が必要な生徒に関する情報収集に努めている。

○ キャリア教育・就労支援等について

- ・ 発達障害のある生徒のキャリア教育・職業教育

就労支援を「高校3年間の様々な活動を通じて、生徒に社会的な自立心を養う指導及び支援」と位置づけ、先生や仲間、先輩、後輩、地域の人達との間で「自分の意見を述べる」「相手の話をきちんと聞く」「大勢の人の前で役割を担う」体験を重ね、人との関わりやコミュニケーションの力を養うことを中心として取り組んでいる。具体的には、インターンシップ、農業実習でもプロジェクト学習法（自ら学び、考える力を養う少人数制の授業システム）、地域小学校との連携（農業体験学習の指導）がある。インターンシップでは、地元の産業現場で就業体験を行い学校で学ぶことのできない知識・技能の習得、勤労観・就業観の育成を図っている。

本校では、農業高校の特徴を生かして職業教育に取り組んでいる。「実習はソーシャルスキルを身につける場」とし、「少人数の実習で一つの行程を数人で分担して完成させる」、また、「実習にふさわしい服装とその理由」「挨拶の仕方」「農具の片付け」「火気や刃物の取扱」「実習中の衛生管理」等について学び、実社会で必要なソーシャルスキルを身につけるための指導を行っている。そして、発達障害のある生徒に対しては、簡潔な説明や掲示の工夫、達成可能な努力目標を意識させ意欲を高めるようにする等の配慮を行っている。

キャリア教育としては、インターンシップによる就業体験が進められている。N 小学校との連携により、生徒がお兄さん（お姉さん）先生になって児童に農業体験学習の指導を行っている。この取組では、生徒が先生役を経験し、人との交流の中で自分自身を見つめ直し自らも学びを深め、生徒の自主性や指導性の向上を図ることをねらいとしている。

- ・ 進学を含めた進路指導の現状、課題

インターンシップの受け入れを決める際には、生徒の希望に添って企業に依頼している。受け入れ決定後は、事前訪問を通じ生徒の特徴や性格を理解してもらい、仕事を割り振ってもらっている。ただし、業務に影響を及ぼす可能性があると想定される生徒の障害特性については、受け入れ側に理解してもらえるように打ち合わせをしている。

過去に、本人・保護者に同意が得られず、生徒の障害について事業主に詳しい説明ができず良い評価がもらえなかったことがあった。しかし、翌年度、同意を得たことで職場のスタッフの理解が得られたことにより生徒が高い評価を受けることができた。今後は、個別の教育支援計画に記載した情報（生徒の得意教科や興味・関心）に基づき、本人の適性にあった作業を検討してもらい、また、インターンシ

ップやソーシャルスキルを高める取組を通じて地域の事業所やハローワークとの連携を図っていくことが必要である。また、小学校・中学校・高等学校の各段階で進路指導に引き継ぎがきちんとなされることが求められる。

◇ 普通科高校の取組の例 (D 県立 E 高等学校)

○ 高等学校における校内体制の整備状況

- 平成 21 年度は、生徒支援部部長（保健・人権・教育相談）が特別支援教育コーディネーターとなり、養護教諭とともに各部主任や教頭と連携して対応している。特に支援委員会は設置していないがキャンパスカウンセラーの応援もある。
- 平成 21 年度は「気になるカード」を作成し、全職員が気になる生徒についてチェックを行った。
〔気になるカードの項目〕
 - 授業中いつも寝ている。
 - 授業中の私語が多い。
 - 授業中いつも落ち着きがない。
 - 授業中の質問に答えない。
 - 授業に必要なものを持って来ない。よくなくす。
 - 授業中での集団活動を避ける。
 - よく保健室へ行く。または授業中教室を出る。
 - 一人で行動していることが多い。
 - 提出物が出来ない。
 - さぼっていないが成績がよくない。
 - 「読み書き」が苦手。
 - 「計算」が苦手。
 - 車や電車、時刻表などにとても詳しい。
 - 特定の環境の変化や予定の変更にうまく対応できない。
 - 話すほどに理解していない。
 - カッとなりやすい。
 - 話しかけても視線を合わさない。
 - 動作がぎこちない。
 - 得意なことと不得意なことの差が大きい。
 - 音、匂い、痛みなどに対する感覚が通常よりも鋭い、または鈍い。

・ 授業の際の配慮事項等

本校では発達障害のある生徒を通常の授業から取り出して指導することは行っていない。そのため、以下の項目についてはすべて「発達障害を持つ生徒及びその生徒を含む集団」を対象としている。

項目	配慮（工夫）事項
座席	<ul style="list-style-type: none">・後方、窓側が落ち着く・前、中心で常に教師に関わってほしい気持ちに対応できる。

指示	<ul style="list-style-type: none"> ・集合時に、必ず座らせてから説明をするようにする。 ・声で指示すると同時にその内容を板書し、さらに机間巡回等を通じて個別に指示する。
板書	<ul style="list-style-type: none"> ・黒板に本時の内容を毎時同じ場所に明示する。 ・黒板の指示（ノートに写す、参照ページなど）は、決まった色のチョークで書く。また、ノートのどこに書くかも指示する。 ・板書事項をノートに書き写す時間を与える。
プリント	<ul style="list-style-type: none"> ・作成の際に見やすさ・書きやすさを配慮する。 ・書きながら授業内容をまとめるプリントを多用した。 ・問題を模造紙に書き、生徒がどこをするべきかすぐわかるようにする。
小テスト	<ul style="list-style-type: none"> ・合格できるように、前時に筆者や音読でとっかかりを作り、「達成感→次もがんばる」という流れを作る。 ・授業プリントを見ればできる、復習問題をこまめに実施する。 ・範囲を狭くする、授業中に練習の時間を取り入れる、同じ範囲を繰り返し行う、難易度を下げる等の工夫をする。
組み立て	<ul style="list-style-type: none"> ・授業を短いパーツごとに組み立て、パーツごとにがんばれるようにメリハリをつけ、スタンプを与える活動も入れる。 ・黒板に“Today's Lesson”というコーナーを作り、ひとつ活動が終わるたびにチェックマークを入れるようにする。 ・講義形式よりも、参加型の生徒が考えて答えを出せるような授業形式にする。 ・作業を取り入れ、集中力向上と勉強方法の提案を図る。
やる気づくり	<ul style="list-style-type: none"> ・小さな活動に対しても達成感が得られるようにスタンプを与える。 ・板書、練習問題を考查問題に直結できるようにする。 ・すぐれた作品等を廊下等に掲示し顕彰する。
該当生徒支援	<ul style="list-style-type: none"> ・該当生徒の表情やしぐさを丁寧に観察し、必要があれば再度説明をする等の支援を行う。 ・ティームティーチングを活用し、該当生徒のサポートを実施する。

・ 発達障害のある生徒のキャリア教育・職業教育

本校では、これまで2年次にロングホームルームと総合的な学習の時間を活用して「自己のキャリアを探求する」を実施し、生徒の職業意識を育ててきた。本事業では、大学准教授の指導のもと、さらにその内容を発展させるべくソーシャルスキルトレーニングを下記のように計画し、平成20年度は現1年生を対象にその第1回を試行した。本校の実態に鑑み、「今年度と来年度の2年間を見据えた目標設定としては、『発達障害に特化する』『就労に特化する』というよりも、全般的なソーシャルスキルアップを目指すことがよいようと考える」との助言を受け、この企画はクラス単位で第一学年全体を対象として実施された。

[Nice Man / Nice Woman 計画 2009]

- ① 自己理解 [自分の長所を知ろう]
- ② 仲間作り [友達の定義]

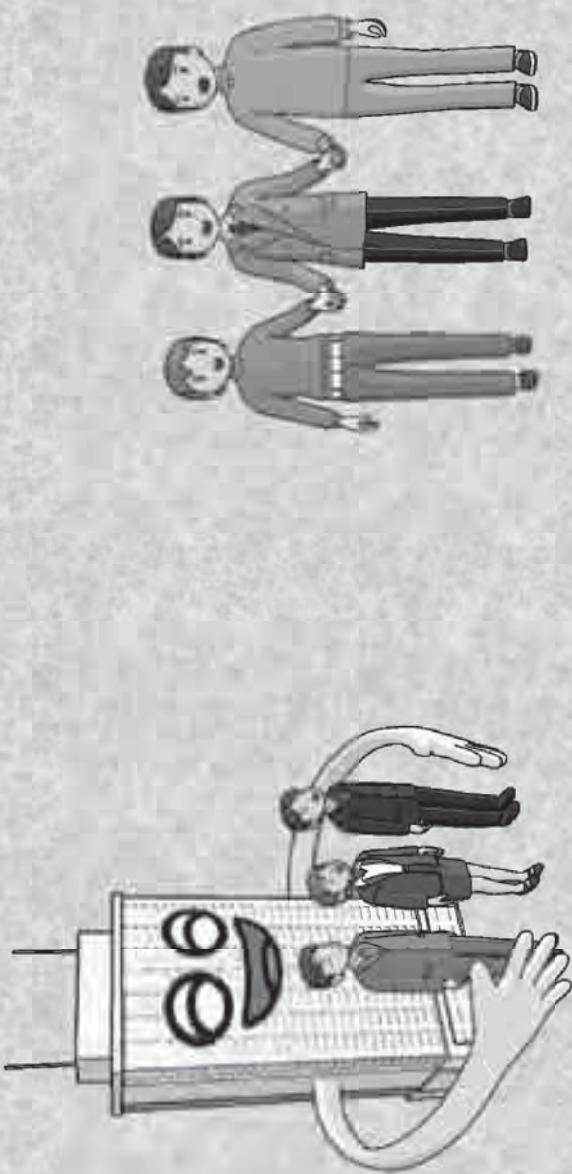
- ③ 上手な話の聴き方 [何もリアクションしない・偉そうな聴き方]
- ④ 上手な話し方 [ことばづかい・アサーション]
- ⑤ グループワーク [活動名：危機からの脱出]
- ⑥ 上手に断る [言いがかりをつけられた時・友達から嫌なことをされたときの対応]
- ⑦ ストレス・マネジメント [自分のストレスを知る→いらいらしたときにできる直ぐの対応・あとあとの発散の仕方]

第Ⅱ部 「訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生への支援・対応ガイド（実践編）」

[抜粋]

独立行政法人 高齢・障害・求職者支援機構
職業能力開発総合大学校 基盤整備センター
障害者職業総合センター

訓練・学習の進歩等に 特別な支え が必要な学生へ の実践ガイド



独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構
職業能力開発総合大学校 基盤整備センター
障害者職業総合センター

はじめに

職業能力開発の現場である独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構(以下「機構」という。)が運営する職業能力開発大学校、附属職業能力開発短期大学校及び職業能力開発短期大学校(以下「能開大等」という。)から、今までの指導・支援方法では職業能力開発の効果が薄く、他の学生と異なる行動特性を有する学生がみられるとの報告がありました。平成20年度には、実態を把握するためのアンケートを実施したところ、かなりの数の事例が寄せられました。

一方、職業能力開発総合大学校基盤整備センター(以下「基盤整備センター」という。)においては、平成17年4月に施行された発達障害者支援法を受け、平成18年度から職業能力開発施設における課題と対応等に関する調査研究を実施してまいりました。これらの調査研究の実績を生かし障害者職業総合センターの協力を得て、平成23年度には、「特別な配慮が必要な学生等への支援・対応ガイド」(以下「支援・対応ガイド(平成23年度版)」といいます。)を作成し、各施設に配布したところです。

支援・対応ガイド(平成23年度版)は、機構が運営する職業能力開発施設において、研修や学生の困り感の理解、適切な支援・対処方法、支援機関との連携のためのガイドとして幅広く利用されているものです。しかし、職業能力開発の現場からは、さらに実践的事例を分析し、現場に即したガイドの作成の要求が高まってまいりました。基盤整備センターと障害者職業総合センターは、職業能力開発と障害者に対する職業リハビリテーション業務の知識と経験をもとに相乗効果を発揮し、発達障害や精神障害を想起させる訓練・学習の進捗等に配慮をする学生に対する支援・対応を行うためのガイドブックの作成に取り組みました。同時に一部の能開大等の協力を得て、各校の事例を基盤整備センターと障害者職業総合センターが共同して分析・検討した結果をもとに「訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生への支援・対応ガイド(実践編)」(以下「支援・対応ガイド(実践編)」といいます。)を作成しました。この支援・対応ガイド(実践編)は、学生の困り感、適切な支援・対処方法、支援機関との連携等を理解し、訓練・学習の進捗等に特別な配慮が必要な学生の支援・対応方法のヒント集、また、職員の研修用として活用されることを期待しております。

なお、末尾ながらご多忙中にもかかわらず、ご協力いただいた関係者各位に心より御礼申し上げます。

2015年3月 職業能力開発総合大学校
基盤整備センター 所長

次

目

第1章 支援・対応ガイドの活用方法

1. 1 本ガイドの使い方	p. 5
1. 2 支援と指導の違い	p. 6
1. 3 配慮を必要とする学生の現状	p. 8
(1) 発達障害の一例	p. 9
(2) 精神障害の一例	p. 10
1. 4 校全体での支援と対応が必要	p. 11
1. 5 なぜ支援をしなければならないのか	p. 12
第2章 配慮を必要とする学生への支援の流れ	p. 15
2. 1 支援の流れ	p. 16
(1) 気づき	p. 17
(2) 情報共有と検討	p. 31
(3) 実態把握	p. 32
イ 指導員や職員等による観察	p. 33
ロ 本人との直接面談による観察	p. 34
ハ 家族との面談	p. 41
ニ 出身高校等からの情報収集	p. 47
(4) 支援・対応	p. 48
イ 行動特性別の支援方法について	p. 49
ロ 行動特性別の訓練環境の工夫	p. 51
ハ 就職活動の流れ(診断のある学生)	p. 74
ニ 就職活動の流れ(診断のない学生)	p. 75
ホ 就職指導・支援上の注意点	p. 76

2. 2 情報共有や支援機関との連携	.....	p. 82
(1) 記録のとり方	.....	p. 82
イ 支援記録シートの概要	.....	p. 82
口 概要記録シート	.....	p. 82
ハ エピソード記録シート	.....	p. 83
ニ 行動特性記録シート	.....	p. 85
木 記入例	.....	p. 86
(2) 支援機関との連携のメリット	.....	p. 87
(3) 支援機関の紹介	.....	p. 90
(4) 支援機関を含めた支援体制構築の事例	.....	p. 91
(4) 支援機関を含めた支援体制構築の事例	.....	p. 92
第3章 略 各種の情報	.....	p. 101
第4章 各種の情報	.....	p. 102
4. 1 支援機関の概要	.....	p. 102
(1) 地域障害者職業センター	.....	p. 102
(2) 広域障害者職業センター／障害者職業能力開発校	.....	p. 103
(3) 公共職業安定所(ハローワーク)	.....	p. 104
(4) 発達障害者支援センター	.....	p. 105
(5) その他	.....	p. 106
4. 2 参考資料	.....	p. 107
4. 3 語句の説明	.....	p. 108



第1章

支援・対応ガイドの活用方法

1. 1 本ガイドの使い方

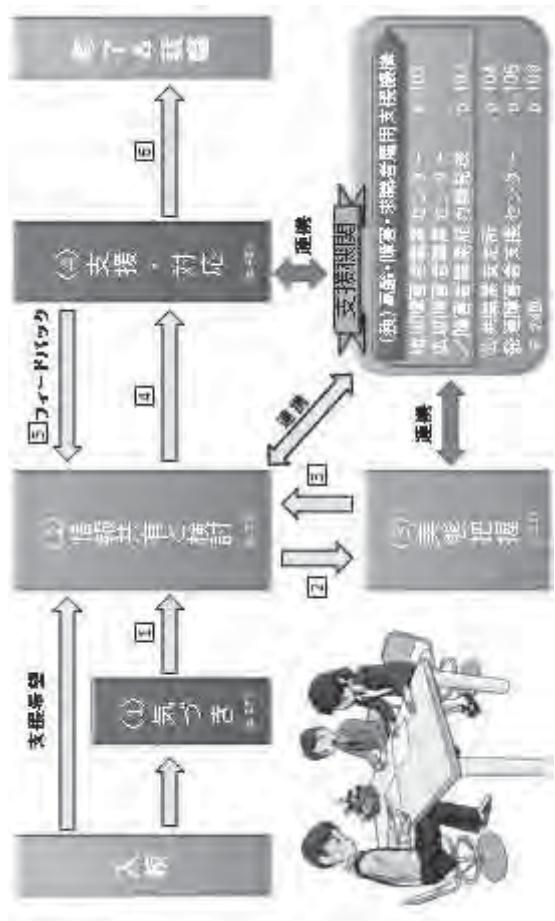
本ガイドは、配慮を必要とする学生に対する効果的な指導法の解答集ではない。
モデル校等※の実践から得られた情報を探し、現場での指導や支援のヒントになるように編集したものである。

※モデル校とは、本ガイドの作成に当たり、ケース会議の設置や事例対応等の協力を頂いた職業能
力開発大学校及び附属短期大学校である。



①活用する場面

- ◆ 学生が「何につまずいて、何に困っているのかを職員が理解するためにガイド。
- ◆ 学生に対する適切な支援・対応及び環境づくりを行うためのガイド。
- ◆ 問題場面ごとの対処法のガイド。
- ◆ 支援機関との連携のためのガイド。
- ◆ 学校内で実施する研修用テキスト。



②活用方法

「2. 1 支援の流れ」(p.16)にある右図の(1)～(4)までの流れと一致するように、2. 1の(1)から(4)までを構成した。対象となる学生がどのステップの段階なのかを意識しながら該当するページを確認し、支援の参考にすること。

③活用にあたっての留意事項

特別な配慮を必要とする学生の行動特性は千差万別であり、職員の思い込みに注意するとともに、本ガイドを一つの情報源として活用し、臨機応変に対応することをお願いする。

- | | |
|-------------|-------|
| (1) 気づき | p. 17 |
| (2) 情報共有と検討 | p. 31 |
| (3) 実態把握 | p. 32 |
| (4) 支援・対応 | p. 48 |

1. 2 支援と指導の違い

本ガイドにおいて、「支援」と「指導」は、以下のように区別して考えている。

■ 支援とは、

ある目的又はある目標を達成しようとするとする者に対し、自立して目的や目標を達成できるように、適した手段・方法を考え、ともに実施したり、本人と周囲の環境を変更させて助けること。



支援

本人が安心して自主的に、行動を完遂するのが目標。

本ガイドでの支援の中には、本人の行動を妨げている要因を軽減すること(環境調整)。妨げている要因には、以下の3つの観点で考える。

- 物理的なもの(音や光の刺激、使用機器との相性等)。
- 能力的なもの(不器用である、場面が読めない等)。
- 周囲の人の接し方(指示の出し方、評価の伝え方等)。



指導

■ 指導とは、
ある目的又はある目標を達成するための合理的な過程を示し、その過程に従って教え導くこと。

本人が指示に従って、行動を完遂するのが目標。

1. 3 配慮を必要とする学生の現状

■ポリテクカレッジ等における現状調査

■ポリテクカレッジ等の現状

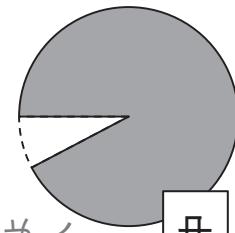
- ① 「極端な行動の原因として、発達障害、精神障害等が起因している可能性があるのではないか」という報告が担任や指導担当者から多くなっている。
- ② その学生への行動対応や指導について、戸惑いがあつたり、対応に苦慮している。
- ③ その学生への対応が一部の職員(担任)に集中している。
- ④ その学生は、対人関係のトラブルや訓練についていけない等のケースに発展していることもある。

校内に特別な配慮が必要な学生が在籍している。

気づき(p.17)と実態把握(p.32)により、特別な配慮が必要な学生が1人以上在籍する校。
(平成26年度調査結果)

※「ポリテクカレッジ等における特別な配慮が必要な学生等に関する現状調査について」の調査報告において、他の学生と異なる行動特性を示し、指導員が効果的な指導方法に悩んでいる学生の在籍数。

24校/26校中



今までの指導方法が通用せず
予想外の反応や行動を起こすため
各校は対応に苦労している。

1. 3 (1) 発達障害の一例

自閉症

「社会性」「コミュニケーション」「想像力」の3つの領域について発達の偏りがある障害であり、これらは自閉症の3つ組の特徴と言われる。また、3つ組の特徴のほか、感覚過敏や運動の苦手さがみられる場合もある。

アスペルガー症候群

知的発達に明らかな遅れがなく、自閉症の3つの特徴のうち言語発達の遅れがあまりみられない場合は、アスペルガー症候群とされる。ただし、言語発達に著しい遅れはなくとも、杓子定規的な文法どおりの話しがみられたり、理屈や事実関係にこだわって話が細かすぎたり、感情表現や言外の意味を読み取ることが難しい等、言語使用には特徴や障害がある。

自閉症スペクトラム障害 (Autism Spectrum Disorder)

「自閉症スペクトラム」という概念は、自閉症の3つの特徴のある人々を、自閉症やアスペルガー症候群等と分類するのではなく、特徴の現れ方や程度により濃淡のある連続体として捉えたもので、障害分類や健常との境目が明確にないという考え方をしている。

学習障害 (LD)

一般的には、全般的な知的発達の遅れがないにも関わらず、読み書き能力や計算能力等の学習面の能力に限定的な障害や読み書き能力や計算能力等の学習面の能力に限定的な障害やアシンバランスさがみられることがあります。

しかし、学習障害という用語は、場面によって異なる意味で用いられることがあります。医学においては、医学的な診断基準による障害に限定して用いられ、学校においては、勉強においてつまづきや遅れのある場合を広く含むことがある。

注意欠陥多動性障害 (ADHD)

ケアレスミスが多い、注意散漫といった「不注意」、落ち着きがなく動き回る、じっとしていらっしゃないといった「多動性」、せっかち、後先を考えずに突然飛び出してしまうといった「衝動性」を主な特徴とする。

不注意の特性が強い「不注意優勢型」、多動や衝動性の特性が強い「多動性一衝動性優勢型」、両方の特性が混合した「混合型」の3つのタイプがある。ただし、成長すると見かけ上の多動性は減少することが多い等、年齢や発達、環境により特性は変化する。

1. 3 (2) 精神障害の一例

統合失調症

統合失調症の症状は、陽性症状と陰性症状に大別される。陽性症状は、各種の幻覚や妄想、緊張病症状等で、陰性症状は、感情の鈍麻・平板化、思考や会話の貧困、自発性減退、社会的引きこもり等を含む。

急性期（初回エピソードや再発時）には陽性症状が顕著に見られ、慢性期（残遺期）には陰性症状が前景となる。経過は、急性期（活動期）を経て寛解又は慢性期（残遺期）を辿る。

気分障害

気分が高まつたり、逆にゆううつになつたりする気分変動は、それ自体は正常心理だが、それが病的に出現する場合が「気分障害」である。「病的」の程度や質等により、気分障害には様々なサブタイプが存在する。

気分障害の経過中には、うつ病相、躁病相、混合病相という3つの病相が生じることがあり、この3つの病相の組み合わせで気分障害の分類がなされている。

その他の精神障害

神経症

神経症は、不安を特徴とする一連の疾患で、不安の現れ方にによっていくつかの類型に分けられる。不安の対象がはつきりしているものを恐怖症といい、例えば、高所恐怖症、尖端恐怖症、社会恐怖症等がある。また、ある考えにどらわれてしまう強迫性障害もある。強迫性障害は、不快な考えが頭に何度も浮かぶために（強迫思考）、その不安を振り払う目的から同じ行動を繰り返す（強迫行為）のが特徴である。

パニック障害

パニック障害は、何らの前触れもなく突然、心臓が激しく鼓動したり、呼吸が苦くなったり、めまいや身体が震える等の症状と激しい不安感（パニック発作）が起ころる病気である。パニック発作は、特別な理由もなく起こり、1回で終わることではなく、何度も繰り返すという特徴がある。パニック障害では、発作が何度も繰り返されるうちに、また発作が襲ってくるという強い不安（予期不安）を伴うことが多くなる。

出典) (独)高齢・障害・求職者雇用支援機構
平成26年度版 就業支援ハンドブックより再構成。

1. 4 校全体での支援と対応が必要

- ・発達に偏りがあるため、通常と同じ訓練をしても能力は伸びにくい。
- ・個々の障害特性に適応した環境でないと能力を発揮しにくい。



- ・学生本人が障害に気付いていないこともある。
- ・周りの人も性格や本人の努力不足と考えることが多い。



- ・特別な配慮をしないと学生は非常に不利益になる。
 - ・不適切な対応・支援によっては、二次障害を招くことがある。
- ※二次障害：情緒の不安定、反抗的な行動、深刻な不適応の状態等。



校全体で、障害に対する共通理解を図り、
複数の職員による適切な支援と対応を行う必要がある。
※1人の職員での対応では限界がある。



1. なぜ支援をしなければならないのか

- 支援の理念(障害者総合支援法)

障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律 (障害者総合支援法)

(基本理念)

第一条の二 障害者及び障害児が日常生活又は社会生活を営むための支援は、全ての國民が、障害の有無にかかわらず、等しく基本的人権を享有するかがべきであるとの理念にのつとり、全ての國民が、障害の有無によつて分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会を実現するため、全ての障害者及び障害児が可能な限りその身近な場所において必要な日常生活又は社会生活を営むための支援を受けられることにより社会参加の機会が確保されること及びどこで誰と生活するかについての選択の機会が確保され、地域社会において他の人々と共生することを妨げられないこと並びに障害者及び障害児にとつて日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他の一切のものの除去に資することを旨として、総合的かつ計画的に行わなければならない。

○ 合理的配慮の提供義務（障害者差別解消法）

障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）

（行政機関等における障害を理由とする差別の禁止）

第七条（略）

2 行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があつた場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとなるないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要な配慮をしなければならない。

※ 「行政機関等」には、独立行政法人を含む。

《コラム》 発達障害のある人について

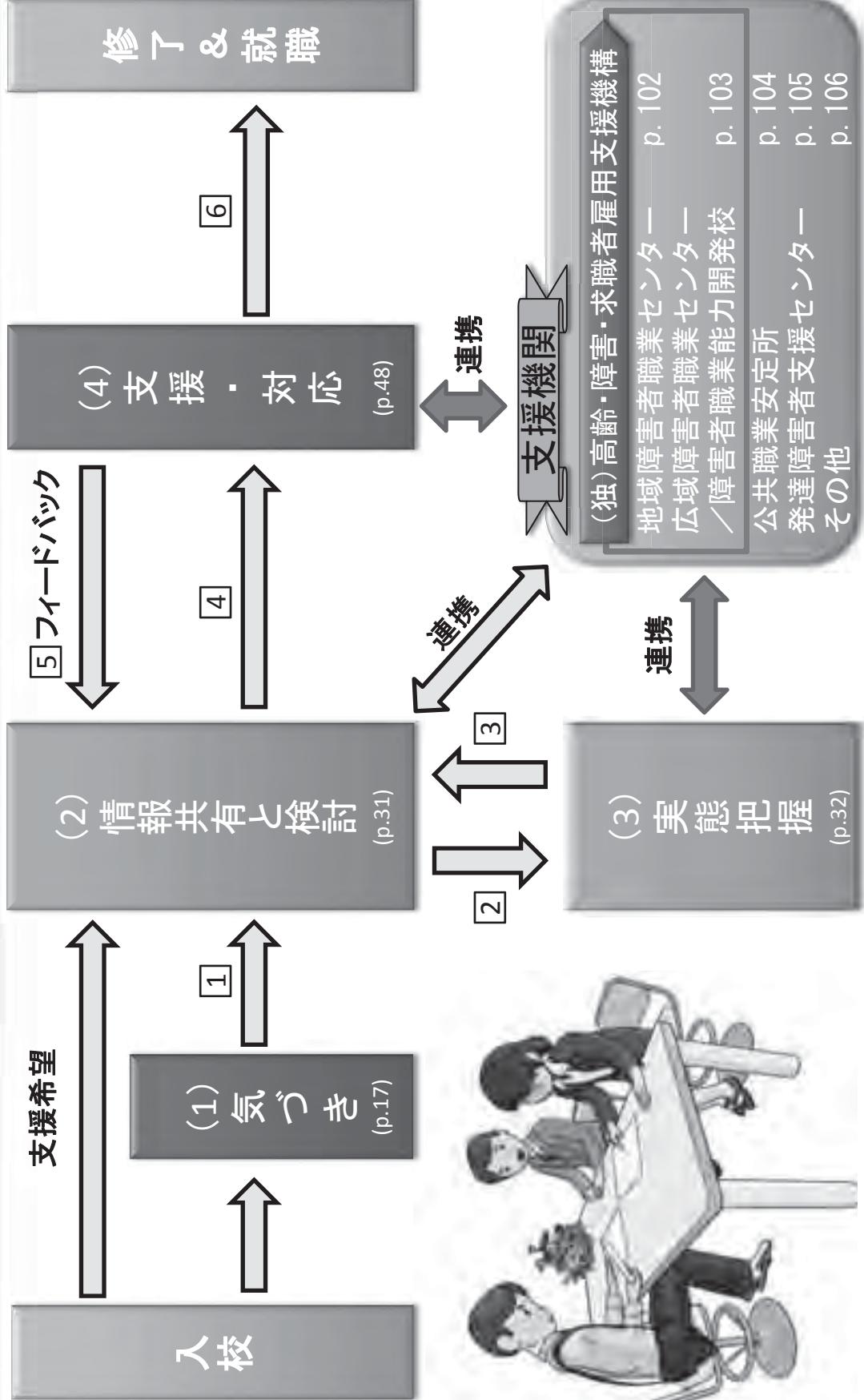
一口に発達障害といつても、人によって特性の現れ方は様々である。「自閉症」「アスペルガー症候群」「学習障害」「注意欠陥多動性障害」といった、診断や判断の名称だけではその人の特性は分からぬし、同じ診断や判断を受けていても、具体的な得意や苦手の現れ方は個々人によつて異なる。

また、同じ特性であっても、置かれている環境や状況によって、強みとも弱みともなることがある。大事なことは、その人がどんなことができる、何が苦手なのか、どんな魅力があるのかといった「その人」に目を向けることである。そして、その人その人に合った支援が必要である。

第2章 配慮を必要とする学生への支援の流れ



2. 1 支援の流れ



2. 1 (1) 気づき

①気づきの目的

気づきとは、支援の第一歩である。他の学生との行動特性の違いを見出したり、本人に行動特性を理解させ、対応できるようになるために必要不可欠である。
全訓練期間を通した支援を行うことで、職業人として自立していくようにするためにも、より多くの本人の行動特性を見つけることが大切である。

②注意事項

学生の障害のある／なしを判断するために行うものではない。
同時に、指導できない理由や言い訳のために行うものでもない。
支援により、問題なく学生が訓練を遂行し就職していくためのきっかけである。

③気づきのきっかけ

次ページ以降にあるような学生の行動に気をつけれること。
ただし、1つの出来事が当てはまるからといってすぐに決めつけるのではなく、
十分に他の職員と情報を吟味して、次の段階に進むかどうかを判断すること。



【授業中の気づき】

- 他の学生に比べて、物や机にぶつかる、よく転ぶ。
 - 教室の温度が少し変わると寒がったり、暑がったりする。
 - ざわざわした教室にいることが耐えられない。
 - 教室や時間割の変更があると必ず遅刻してくる。
 - いつも何かを探している。
 - 忘れ物が多かったり、部屋や教室に物を置き忘れることが多い。
 - 機械や工具を指導員の許可なく触りだす。
 - 学生全員に出した指示をよく聞き飛らす。
 - 遅刻欠席が多い。
 - 教室外の音が聞こえるとそわそわしている。
 - 授業中に漫画やゲームに夢中になっている。
 - 授業中に行う演習等が早く終わると、寝ていたり授業と関係のなことをはじめること。
 - 時計の秒単位の狂いをすぐ気にする。
 - 別の学生を指導していると、自分のことだと勘違いし泣き出す。
 - 掲示物に気がつかない。
 - 配付物に気がつかない、忘れて帰ってしまうことがある。

【もしかしたらこんなことが原因です】

- 短期の記憶に問題がありすぐに混乱する。
 - 神経過敏があり温度や音に敏感に反応する。
 - 暗黙のルールがよく分からない。
 - 全体への注意が、自分にも注意されないと理解できない。
 - 全体の話は、自分に関係がないと思つてしる。
 - 物事に熱中するど状況が分からなくなる。
 - 優先順位がよく分からない。
 - 身体をうまく使えない。
 - 他人と自分の距離感が分からない。



【授業中の気づき】

- 授業中に立ちつと座つてしていることができない。
(貧乏ゆすりや、手遊び、鉛筆を回している。)
- 教科書等の文字を読むことが苦手である。
- 簡単な計算(小学校低学年レベル)が苦手である。
- 板書された文字が少しでも間違っているとすぐには指摘する。
- 気になることがあるとすぐに質問する。
- 急に指名されると思考が停止し緊張で体が硬直する。
- スライドで説明されると前後関係が混乱する。
- 1枚のスライドを理解するのに時間がかかる。
- 前のスライドに戻して説明すると混乱する。
- 授業の説明、板書の位置が順序立っていないと理解できない。
- 配付資料のイラストや図などが気になり授業に入らない。
- 授業中漠然と外をみている。
- (気が抜けている様子や外のものを見ている様子はない。)
がんばりすぎて休憩時間を忘れる。

・授業時間中に立ち回る。



・スライドを使ったスピードで説明されると前後関係が分からなくなる。

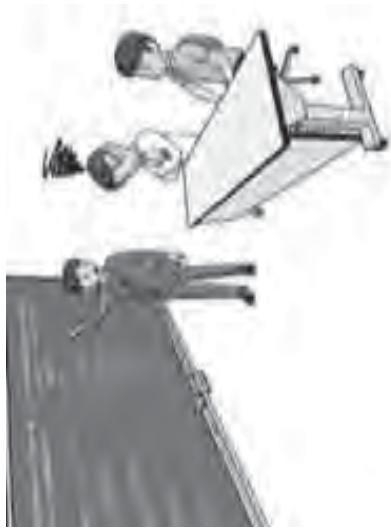


・前のスライドに戻して説明すると混乱する。

・授業の説明、板書の位置が順序立てないと理解できない。



・授業中漠然と外をみている。

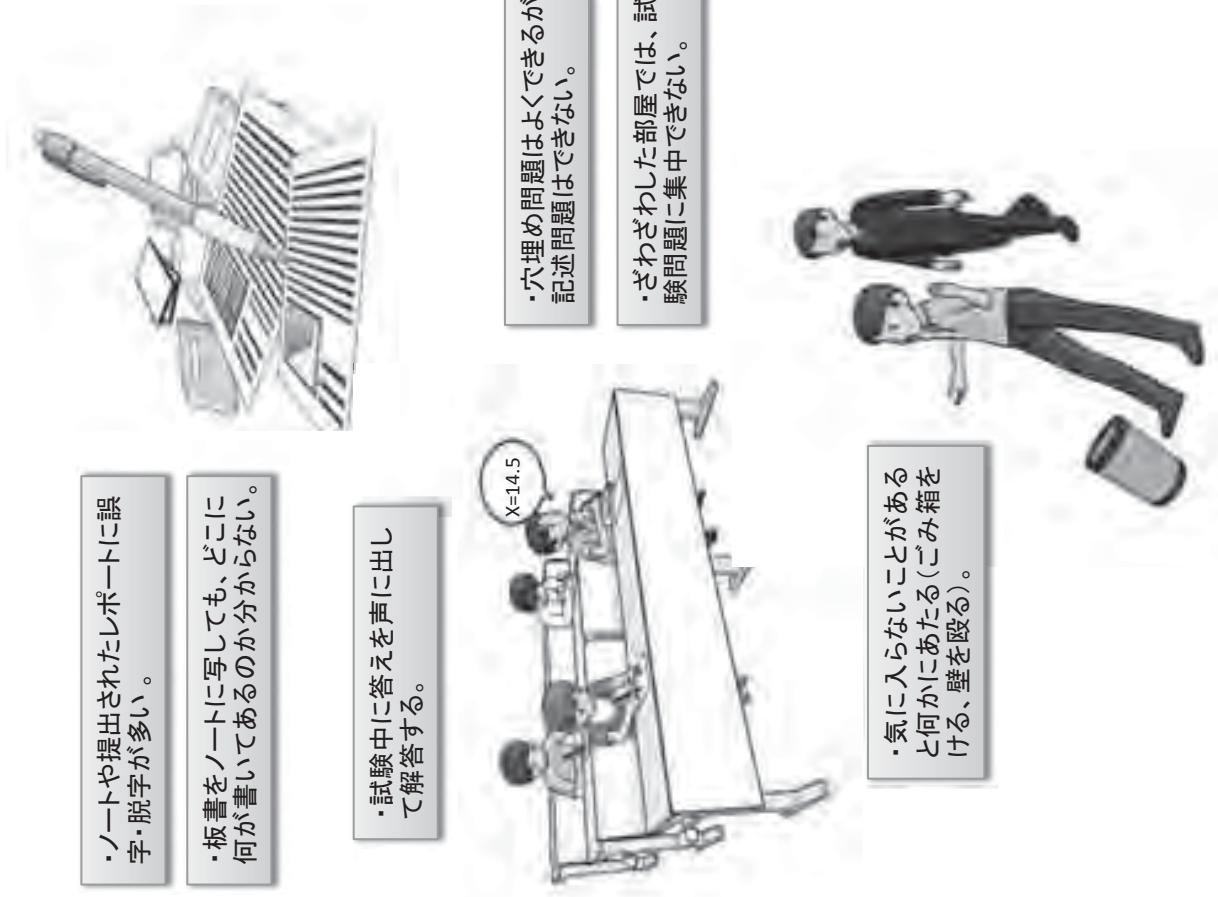


【もししかしたらこんなことが原因です】

- 同時に多くのことを言われると混乱する。
- 想像力がうまく動かないので抽象的な説明が理解できない。
- 衝動をうまく抑えられない。
- 短期の記憶に問題がありすぐに混乱する。
- 状況の判断ができない。
- 予想できないことに対応できない。
- 前後関係の理解力に問題がある。
- 時間の配分がうまくできない。

【授業中での気づき】

- ・ノート、提出されたレポート、発表用スライドに誤字・脱字が多い。
- ・文字を書くことがとても遅いため、授業時間内に板書の書き写しができない、試験は途中までしか記入できない。
- ・文字の止め、撥ねができない、筆圧が足りない文字になっている。
- ・板書をノートに写しても、どこに何が書いてあるのか分からぬ。
- ・極端に文字やノートが美しい。
- ・ノートに取る必要のない板書もすべて書き写そうとする。
- ・穴埋め問題はよくできるが、記述問題はまったくできない。
- ・試験中に答えを声に出して解答する。
- ・ざわざわした部屋では、試験に集中できない。
- ・調査、考察、感想等が必要になるレポートは提出できない。
- ・提出されたレポートが白紙である。
- ・説明を聞きながらノートを取ることができない。
- ・気に入らないことがあると何かにあたる。(ごみ箱をける、壁を殴る。)
- ・試験時間をうまく配分できない。
- ・指示を記載したメモをすぐになくす。
- ・暗記問題はよくできる。



【もししかしたらこんなことが原因です】

- ・暗黙のルールがよく分からぬ。
- ・優先順位がよく分からぬ。
- ・神経過敏で音が気になる。
- ・推察、考察、調査が必要な作業等は苦手である。
- ・状況の判断ができない。
- ・整理整頓の方法が分からぬ。
- ・夢中になると周りの状況が分からなくなる。

【授業中の気づき】

- ・聞く人や読む人が分かりやすいように考えを整理して話したり、文章化することが苦手である。
- ・グループワークや実習に参加することに苦痛を感じている。
- ・グループでの討議等で自分の意見に固執している。
- ・学生間で話している言葉使いがなんとなく不自然である。(からかわれることがある。)
- ・極端に難しい言葉で話をしている。
- ・同時にいろいろな話を聞くと混乱している。
- ・グループ作業の順番が理解できず呆然としている。
- ・グループ内で忙しい人がいても手助けもしない、気にせず帰る。
- ・グループの中などでなんとなく孤立している。
- ・グループのミーティングや会議の内容、時間を忘れてしまっている。
- ・発表等は極端に緊張する、あるいはまったく緊張感がない。
- ・教室に新しいものがあると気になり授業に身が入らない。
- ・嫌味を言われても理解できない。
- ・言葉を表面上の意味にしか取れない。

・考え方を整理して話したり、文
章化することが苦手である。



・同時にいろいろな話を聞く
と混乱している。



・発表等で、話せなくなるほど緊張する。



・グループでの討議等で自
分の意見に固執している。



・言葉を表面上の意味にし
か取れない。

【もししかしたらこんなことが原因です】

- ・想像力がうまく動かないでの抽象的な説明が理解できない。
- ・短期の記憶に問題がありすぐに混乱する。
- ・人前や人と話をするのが苦手である。
- ・特定の物事にこだわりがある。
- ・状況の判断ができない。
- ・優先順位がよく分からぬ。
- ・間接的な言い回しがよく分からぬ。

【体育等での気づき】

- ・団体競技のルールがよく分からないので何もせずに立っている。
- ・バレーボール、バスケットボール等の球技でうまくボールが扱えない。
- ・ボールを身体にぶつけてしまうことがある。
- ・球技大会等のエントリーはしない。
- ・球技大会等にエントリーしても球技大会の当日は欠席する。
- ・ゲーム中によく人にぶつかる。
- ・バットやラケットでボール、シャトルをうまく打てない。
- ・ゲーム中に反則と言われても理解できない。
- ・球技のなかで人と接触するのを嫌がる。
- ・チームメイトから指示が出ても動けない。
- ・勝負に固執して激高することがある。
- ・ゲームで泥等で汚れるのを嫌がる。
- ・ゲームの進行が把握できずになにもせずに立っている。
- ・後片づけを頼まれると断れないと。



- ・ゲーム中によく人にぶつかる。
- ・球技のなかで人と接触するのを嫌がる。



- ・ボールを体にぶつけてしまうことがある。



【もしかしたらこんなことが原因です】

- ・身体をうまく使えない。
- ・空間の把握がうまくできない。
- ・暗黙のルールがよく分からない。
- ・チームの中で自分の位置や役割が想像できない。
- ・神経過敏であり汚れや人の接觸をいやがる。
- ・優先順位がよく分からない。
- ・いろいろな物事にこだわりがある。
- ・頼まれたときに断る方法が分からない。

- ・球技大会等にエントリーしても球技大会の当日は欠席する。

【休み時間や昼休みでの気づき】

- ・教室で一人だけ離れている。
- ・廊下を歩くときに曲がり方や歩き方に特徴がある。
- ・独り言を言っていることがある。
- ・友達と話しているが会話を成り立っていない、急に話し出す。
- ・休み時間の使い方に困っている。
- ・会話がアニメ等に偏つていていたり、特定のアニメの内容に詳しい。
- ・友達が声をかけるが反応しない。
- ・かばんの中に、何でも入っている。
- ・休み時間は、常に音楽を聴いている。
- ・数人の友達が同時に話をすると混乱する。
- ・学校の事務所に行つても担当者に声をかけられない。
- ・人の気にしていることを平気で指摘する。
(太っている、背が低い等)
- ・整理整頓が苦手で、卒業制作をする机等が散らかっている。

・仲間と話しているか会話が成り立っていない。

・休み時間等常に音楽を聴いている。



・数人の友達が同時に話をすると混乱している。

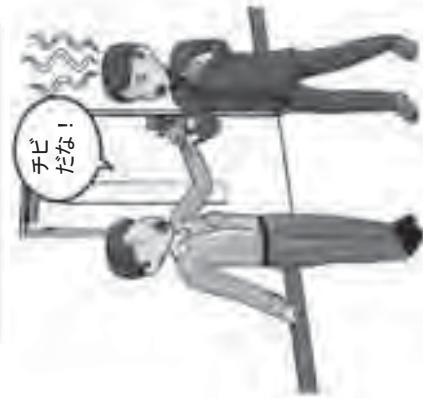
・人の気にしていることを平気で指摘する。

【もししかしたらこんなことが原因です】

- ・社会的な人との距離がうまくからえられない。
- ・同時に多くのことを言われると混乱する。
- ・衝動をうまく抑えられない。
- ・短期の記憶に問題がありすぐに混乱する。
- ・人前や人と話をするのが苦手である。
- ・整理整頓の方法が分からない。



・整理整頓が苦手で、卒業制作をする机等が散らかっている。



【休み時間や昼休みでの気づき】

- ・トイレの手洗いが極端に丁寧である。
- ・思い込みが激しく会話が進まない。
- ・感情が昂ぶりやすく、すぐ激論になる。
- ・衝動的に物品を壊すことがある。
- ・周囲から孤立している。
- ・話の話題が急に飛びぶ。
- ・周りの状況が分からないので、不要なことで話してしまう。
- ・休み時間に誰もいない教室にいる。
- ・昼休みに一人で食事をしている。
- ・身振り、手振りで話をしていると分からない。
- ・話が筋道立つないと分からぬ様子である。
- ・指導員や職員と話すとき馴れしすぎる。
- ・部屋が暗くても電気をつけずに漫画やゲームに熱中している。
- ・ごみ等を散らかしている。

・トイレの手洗いが極端に丁寧である。



・感情が昂ぶりやすく、すぐ激論になる。



・部屋が暗くても電気をつけずに漫画やゲームに熱中している。



・昼休みに一人で食事をしている。

【もししかしたらこんなことが原因です】

- ・社会的な人との距離感がうまくとらえられない。
- ・同時に多くのことを言われると混乱する。
- ・衝動をうまく抑えられない。
- ・短期の記憶に問題がありすぐに混乱する。
- ・話をうまく整理できない。
- ・神経過敏であり汚れが気になる。
- ・特定の物事にこだわりがある。
- ・優先順位がよく分からない。

【製図等の実習での気づき】

- ・線を同じ太さで描けない。
- ・フリーハンドでも、製図機器を利用しても、直線が描けない。
- ・簡単な立体の三面図を描くことができない。
- ・簡単な機械製図の三面図から展開図や立体を作り出せない。
- ・数字や文字の大きさを統一できない。
- ・線と線をつなぐコーナー等で線がはみ出す。
- ・線を濃く描くことができない。
- ・図面の三面図の正面図、側面図、平面図の関係が分からない。
- ・設計の概略計算ができない。
- ・図面のレイアウトができない(正面図、平面図、側面図の位置)。
- ・組立図を描くと部品の位置関係が分からない。
- ・鉛筆で手が汚れるのを嫌がる。
- ・スケッチの対象物等があるととても気になる。
- ・製図用具がドラフターや机の周りに散らかっている。
- ・組立図から部品の位置関係が想像できない。
- ・描き間違いの図面等が散乱している。
- ・製図用具等を持つてくるのを忘れたり、部屋に置き忘れる。



- ・数字や文字の大きさを統一できない。



- ・フリーハンドでも、製図機器を利用しても、直線が描けない。



- ・線と線をつなぐコーナー等で線がはみ出す。



- ・図面の三面図の正面図、側面図、平面図の関係が分からない。

- ・図面のレイアウトができない。

【もししかしたらこんなことが原因です】

- ・鉛筆を器用に使えない。
- ・空間の把握がうまくできない。
- ・想像力がうまく動かないので空間と図面の関係が分からならない。
- ・衝動をうまく抑えられない。
- ・短期の記憶に問題がありすぐに混乱する。
- ・神経過敏であり汚れ等が気になる。
- ・整理整頓の方法が分からない。

【機械加工実習等での気づき】

- ・タップ、旋盤等の刃物あたり等手先の感覚に頼る作業では、タップを折ったり、大きく切りこんだりする。
- ・新しい工作機械等を動かすときには、極端に緊張する。
- ・機械と自分の距離感がつかめず不安全な範囲に身をさらす。
- ・作業の途中で集中力が途切れ工作機械等に物をぶつける。
- ・手順が分からないまま考えもなく作業を始める。
- ・機械や測定器のスイッチを考えもなく触る。
- ・極端に油や油のついた部品等を触るのを嫌がる。
- ・小径のドリルで穴開け作業を行うと必ず折る。
- ・指等を不用意に回転する刃物や被作物に近づける。
- ・ポンチ打ち、はつり作業の時は、ハンマーでよく手を叩く。
- ・金属材料等の大きさから重さを想像できずに落とす。
- ・マイクロメータ等基準線が目盛の中ほどにあると読めない。
- ・バイス等をよく落とす。
- ・測定器等をどこに置いたのか分からなくなる。
- ・作業が終わると、報告もせずにたただ立っている。
- ・複数の作業指示を出すと、何をするか分からなくなっている。

・機械と自分の距離感がつかめず不安全な範囲に身をさらす。

・作業の途中で集中力が途切れ工作機械等に物をぶつける。

・指等を不用意を回転する刃物や被作物に近づける。



・複数の作業指示を出すと、何をするかわからなくなっている。

・ポンチ打ちの時は、ハンマーでよく手を叩く。



【もししかしたらこんなことが原因です】

- ・空間の把握ができない機械と体等の距離感がつかめない。
- ・手先の感覚がつかめない。
- ・神経過敏であり油や切り子が気になる。
- ・興味があつたり変わったものがあると気になる。
- ・はじめての工程があるときに作業が想像できず緊張する。
- ・機械の動き等が想像できず緊張する。
- ・大きさと重量等の想像ができない。
- ・短期の記憶に問題がありすぐに混乱する。
- ・優先順位がよく分からない。

・測定器等をどこに置いたのか分からなくなる。

【電気や電子の実習での気づき】

- ・ランドを焼く等半田付け作業でよく失敗する。
・作業に適した服装が理解できない。
- ・無意味に立ち歩き、作業が分からなくなる。
- ・作業手順を聞き逃している。
- ・作業が終わると、報告もせずにただ立っている。
- ・配線の手順の説明が複雑になると混乱する。
- ・棚等の測定器、機械、工具を指導員の許可なく触る。
- ・オシロスコープ等の測定器のスイッチを必要以上に触る。
- ・論理ICの配線を行うとき、ICの中の論理回路が理解できずなかなか配線できない。
- ・シーケンサーのプログラムの動きが想像できずに、PLCとスイッチ、センサーとモーター等の配線ができない。
- ・配線がきれいに整理できない。
- ・工具等をどこに置いたかが分からなくなる。
- ・電子部品、工具等の整理整頓がうまくできない。
- ・負荷装置の動きが想像できないのでプログラムが作成できない。
- ・基板の半田をブリッジしてしまいショートさせる。
- ・半田においを嫌がる。



【もししかしたらこんなことが原因です】

- ・同時に多くのことを言われると混乱する。
- ・手先の感覚がつかめない。
- ・空間の把握がうまくできない。
- ・想像力がうまく働かないで抽象的な説明が理解できない。
- ・衝動をうまく抑えられない。
- ・短期の記憶に問題がありすぐに混乱する。
- ・神経過敏でありこおいや音が苦手である。
- ・整理整頓の方法が分からぬ。

【通学等での気づき】

- ・挨拶を返すことができない。
- ・季節に合った服装ができない。
- ・通学電車、バス等で急に大きい声で挨拶する。
- ・乗る電車や電車での座席等にこだわりがある。
- ・定期や財布等を忘れたり、紛失が多い。
- ・新しいスマートフォン等をすぐに入手している。
- ・校門の入り方や、駐車スペースにこだわりがある。
- ・指導員に対してうまく敬語が使えない。
- ・急に話の内容が飛ぶ。
- ・朝、挨拶代わりに肩をたたかれるほど過剰に反応する。
- ・帰り際、まっすぐ帰るように伝えると、理解できずに不思議そうな顔をしている。
- ・気になることがあると場所柄をわきまえず質問する。
- ・帰る時間にこだわりがある。

・挨拶を返すことができない。



・校門の入り方や、駐車スペースにこだわりがある。

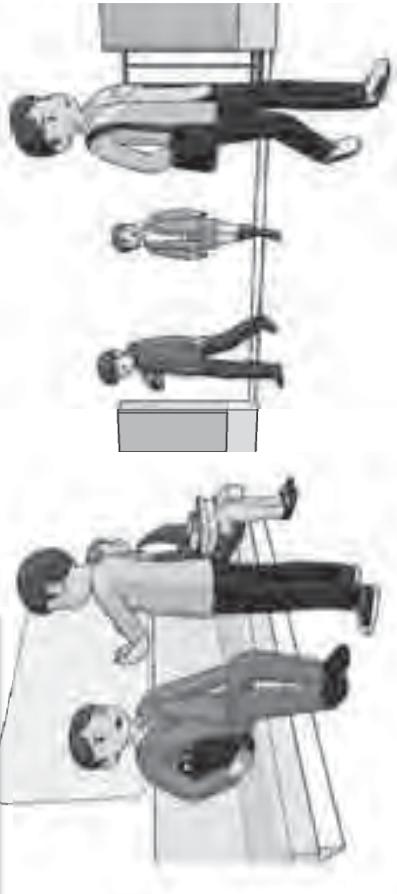


・気になることがあると場所柄をわきまえず質問する。

・帰宅時間や登校時間にこだわりがある。

【もしかしたらこんなことが原因です】

- ・暗黙のルールがよく分からぬ。
- ・神経過敏がある。
- ・場所柄や周りの状況がよく判断できない。
- ・場所や時間等が変わると不安になる。
- ・社会的な人との距離感がうまくとらえられない。
- ・先がみえないと緊張する。
- ・衝動をうまく抑えられない。
- ・短期の記憶に問題がありすぐに混乱する。
- ・言葉の裏側にある意味や比喩が理解できない。
- ・特定の物事にこだわりがある。



【就職指導での気づき】

・履歴書に誤字・脱字
が多い。

- ・自己推薦文が書けない。
- ・仕事の内容に関してイメージが全くつかない。
- ・自己分析を行うとパニックになる。
- ・履歴書に誤字・脱字が多い。
- ・企業の面接会場等で必ず遅刻する。
- ・入社試験日を忘れたり間違つたりする。
- ・入社試験後に担任等へ連絡がない。
- ・前向きな話をすることができない。
- ・アポイントメントも取らずに会社訪問に行ってしまう。
- ・受付で来訪用件が言えない。
- ・面接等にあつた服装ができない。
- ・面接に行くときの身だしなみにこだわりがある。
- ・企業説明会等で極端に緊張してしまう。
- ・学校での企業研究会でも一社も訪問できない。

・面接会場等に行くとき
に道に迷ってしまう。



【もししかしたらこんなことが原因です】

- ・暗黙のルールがよく分からない。
- ・場所柄や周りの状況がよく判断できない。
- ・場所や時間等が変わると不安になる。
- ・社会的な人との距離がうまくとらえられない。
- ・先が見えないと緊張する。
- ・衝動をうまく抑えられない。
- ・文字、形状の認識に問題がある。



・面接に行くときの身だしなみにこだわりがある。



・企業説明会等で極端に緊張してしまう。

・学校での企業研究会で
も一社も訪問できない。

・受付で来訪用件が言え
ない。

【就職指導での気づき】

- ・面接の練習で、想定している質問は答えられるが、想定していない質問には絶句してしまう。
- ・はい、いいえの質問には答えられるがそれ以外は答えられない。
- ・入社試験の作文が書けない。
- ・面接時、敬語がうまく使えずぎこちない。
- ・相手の質問の意図がよく理解できない。
- ・面接時に相手と馴れ馴れしく話をしてしまう。
- ・面接時に相手の顔をみて話ができない。
- ・面接時なぜかにやにやしている。
- ・適性試験が〇点に近い。
- ・適性検査の空間把握や社会性に特異な点がある。
- ・前向きな話をすることができない。
- ・自信のない返事には声が小さくなる。
- ・直接練習時に体をもぞもぞ動かす。
- ・適切な声の大きさで返事ができない。
- ・相手の気に障る内容を質問する。

・はい、いいえの質問には答えられるがそれ以外は答えられない。



- ・面接時、敬語がうまく使えずぎこちない。
- ・面接時に相手と馴れ馴れしく話をしてしまう。

・入社試験の作文が書けない。



- ・適性試験が〇点に近い。
- ・適性検査に特異な点がある。

【もししかしたらこんなことが原因です】

- ・暗黙のルールがよく分からない。
- ・場所柄や周りの状況が判断できなし。
- ・場所や時間等が変わると不安になる。
- ・社会的な人との距離がうまくどらえられない。
- ・先がみえないと緊張する。
- ・想像力がうまく動かないでの抽象的な質問が理解できない。

2. 1 (2) 情報共有と検討

①情報共有と検討の場

科・系内会議又は委員会等を活用。

※必要に応じて、スクールカウンセラーや
地域障害者職業センター等の支援機関と連携。



②開催時期

- ◆ 特別な配慮が必要な学生に気づいたとき。
- ◆ 実態把握中及び実態把握の終了後。
- ◆ 支援と対応の実施中。
- ◆ 支援・対応を行つても効果が見られないと判断したとき。
- ◆ 支援・対応の終了後。

③共有・検討内容

- ◆ 特別な配慮が必要な学生の困り感や行動特性について。
- ◆ 観察後の家族との面談及び出身高校等からの情報収集の必要性の有無について。
- ◆ 困り感や行動特性に応じた支援・対応方法について。
- ◆ 複数の職員による訓練指導及び学校生活の配慮の仕方について。
- ◆ 就職を含めた進路に関する事について。
- ◆ 支援・対応中の学生の様子や支援・対応の効果について。
- ◆ 支援・対応の終了後の結果に基づく分析及び今後の支援・対応について。
- ◆ 支援

2.1 (3) 実態把握

① 目的

- ◆ 困り感や行動特性を把握する。
- ◆ 特別な配慮が必要であるかどうかを見極める。

② 把握の方法

以降のページにて、下記の方法を紹介する。

- イ 指導員や職員等による観察 p.33
- ロ 本人との直接面談による観察 p.34
- ハ 家族との面談 p.41
- ニ 出身高校等からの情報収集 p.47

③ 留意事項

- ◆ 職員が障害と判断しない(決めつけない)こと。
- ◆ 障害の医学的な診断は、あくまでも指定医療機関の医師が行うこと。
- ◆ 障害の可能性があるからといって、すぐに診断を勧めないこと。
▶ 「プライバシーに配慮した障害者の把握・確認ガイドライン」は、事業主のために作成されたが、基本的な考え方は学生も同様である。
(<http://www.mhlw.go.jp/bunya/koyou/shougaisha02/pdf/78.pdf>)
- ◆ 個人情報は厳重に管理する。
- ◆ 必要に応じて地域障害者職業センター等の支援機関と連携を図る(参考:p.90とp.102)。



本人の行動特性にあつた適切な支援と
対応を考えるのが目的。
(障害を発見するのではない。)

イ 指導員や職員等による観察

(イ) 観察期間：3カ月から1年

(ロ) 観察方法

- ◆ 授業の様子を見る。
- ◆ 複数の授業の中で共通するものを取り出す。
- ◆ 専門家等に授業の見学を依頼する。



(ハ) 職員による観察のポイント

- ◆ 観察のポイントに関しては気づき(p.17～p.30)を参考にする。
- ◆ 指導員が説明しているときに、他の学生と比べて、注視している場所が異なるか。
- ◆ 指導員と学生で話をしているときに、会話のやり取りが成立しているか。
- ◆ 他の学生に比べて、説明を理解していないことが多いか。
- ◆ ルールがある場合とない場合で、行動のスムーズさに極端に差があるか。
- ◆ 予定外の出来事や予定変更のときに、極度の緊張や不安感を抱いているか。
- ◆ 友達や指導員とのコミュニケーションの様子に、不自然なところがないか。
- ◆ 日常的に皮肉、冗談、比喩表現、指示語等が理解できないことが多いか。
- ◆ 指示や課題を出す方法の違いにより、理解の程度に極端な差があるか。

□ 本人との直接面談による観察

(イ) 状況に合わせた実施方法

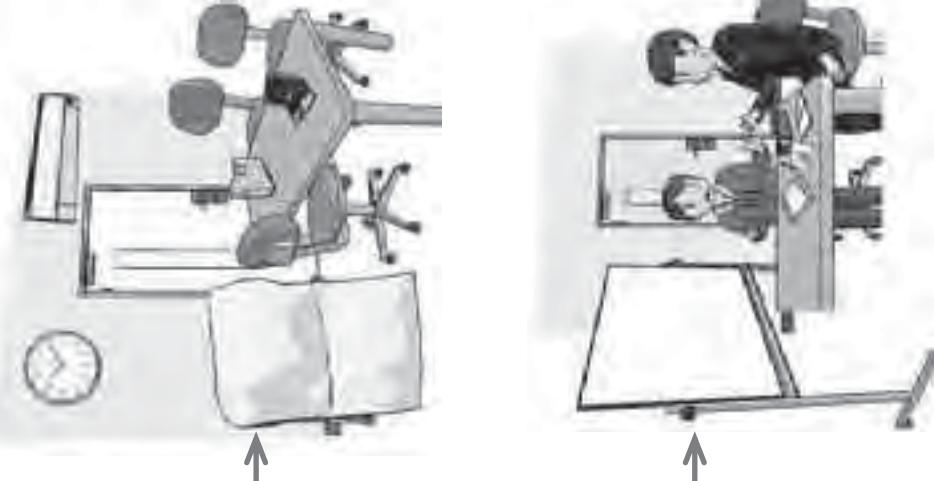
- ◆ 不自然に扱われている印象を周囲に与えないこと。
- ◆ 特別な配慮を本人が「知っている／知らない」と、「クラスの雰囲気として呼び出しあるい／呼び出しが次のように変わる。

	特別な配慮をする人 本人が知っている場合	特別な配慮をする人 本人が知らない場合
クラスの雰囲気は、個別に呼び出して面談しやすい場合	本人には「進路指導で呼び出す」ことを伝える。このときは、支援担当者が個別面談の日程を伝える。 あるいは、本人から支援担当者へ個別相談に来てもらう。	本人には「進路指導で呼び出す」ことを伝える。このときは、支援担当者が個別面談の日程を伝える。 あるいは、本人から支援担当者へ個別相談に来てもらう。
クラスの雰囲気は、個別に呼び出して面談できない場合	担任等がクラス全員に対して実施する個別面談のときには、支援担当者が同席する。 あるいは、本人から支援担当者へ個別相談に来てもらう。	担任等がクラス全員に対して実施する個別面談のときには、支援担当者が同席する。 不自然にならないように、他の学生の個別面談についても、支援担当者は同席すること。

(ロ) 行動特性に合わせた面談環境
行動特性を考慮して、面談に支障が出ない環境にする。
例えば、次のような環境調整が考えられる。

行動特性	環境調整による対応
・音に敏感。	<ul style="list-style-type: none"> ・騒音等がない静かな部屋で面談する。
・時間といつも気にする。	<ul style="list-style-type: none"> ・時計のある部屋を用意する。 ・何時までに面談を終わるのかを伝える。
・目に入ったものがいつも気になる。	<ul style="list-style-type: none"> ・視界に注意を惹く物体が入らないようにする。(布等で隠すだけでもよい。)
・人と話すときの緊張感が高い。	<ul style="list-style-type: none"> ・対面に座るのを避ける。(L字になるように座るとよい。)
・出口を遮ると不安を覚える。	<ul style="list-style-type: none"> ・出口に近い方に座らせる。
・図や絵等で説明すると伝わりやすい。	<ul style="list-style-type: none"> ・ホワイトボード等図を書ける部屋を用意する。 ・メモ用紙と文房具を用意する。
・周囲の人の動きを気にする。	<ul style="list-style-type: none"> ・第三者が居ない部屋を用意する。

さらに面談時に、環境調整が有効か本人に確認すると今後の支援の手がかりになります。



(ノハ) 行動特性に合わせた話し方
これまでの観察結果から、面談がスマートにできるような話し方をする。
例えば、次のような話し方が考えられる。

行動特性	話し方による対応
・自分に自信がない。 ・失敗の落ち込みが激しい。	・説教口調をしない。追い詰めたり、聞いて詰めたりしない。 ・指導や注意を与えるような発言を避ける。 ・どんなに小さな事でも、話の中でも、話のなかでいいところは褒める。
・言葉の意味を掴むのが苦手。	・同じ質問をして意味が通じないときは、別の単語を使って同じ意味の質問をする。 ・説明を省いている部分(暗黙の了解)がないように話す。 ・時間軸に沿って、短い言葉で、比喻表現や指示語は使わずに話す。
・質問しても返事がなかなか来ない。	・選択形式の質問にする。 ・程度を知りたいときは、数値で回答する質問にする。 (例:「疲れは〇～５のうち、どれくらいですか？」)
・職員の言ったことにすぐに同意して、本心が分からない。	・選択肢を必ず複数並べて「どれですか」と聞く。 (〇×のときも、「〇ですか、それとも×ですか」と聞くこと) ・確認用の質問を時々行う。 (否定的な回答を期待する質問をあえて出さとよい。)



よい例



悪い例

「よく喋る = コミュニケーション能力がある」は間違い

- ◆ 意思の疎通が成立するのがコミュニケーション。
- ◆ 嘶る以外にも、非言語のコミュニケーションで意思を疎通している。
 - 表情、身振り手振り、しぐさ…。
 - 常識的な部分や、簡単に推測できる主語等の説明を省く。

非言語のコミュニケーションを理解できない問題を抱えている学生もいる

- ◆ 表情、しぐさ等でサインを出しても気づかない。
 - どんなに分かりやすいサインでも、意図を読み取れない。
 - 皮肉、冗談が分からず、まともに受け答えする。
 - 本人もサインを出さないので、無表情・無反応のように見える。
- ◆ 説明が省略された部分（暗黙の了解）に気づかない。
 - 言われたこと以外は行動しない、状況を察する行動ができない。
 - 「これ」「それ」等の指示語や比喩表現を理解できない。

非言語のコミュニケーションを理解できない学生の面談のコツ

- ◆ 表情やしぐさで伝えず、すべて言葉で伝える。
- ◆ 皮肉や冗談は言わない、指示語や比喩表現も極力使わない。
- ◆ 婉曲的でなく、直接的な表現で、短い言葉で、傷つかない言葉を選んで話す。
- 例)「期日までに課題を出さないと単位が出ません。どうすれば期日を守れるか一緒に考えましょう。」
- ◆ 暗黙の了解がないように、常識的な部分まで伝える。

悪い例)「来週までに、渡した書類へ書き込んでください。」
よい例)「来週までに、渡した書類へ書き込んでください。書類を書き終わったら、私に提出してください。」
※悪い例の場合、書類を書いても提出してこない。

(二) 困り感をみつける

面談では、本人の困り感をみつけることが大事である。
そのためには、まず原因を探ることを優先する。支援や解決方法の提示は後回しにする。

悪い例）すぐに指導に入ってしまい、結局原因は分からないます。

指導員「最近遅刻が多いけど、何か理由があるの？」

学生「はあー…。」（無言が続く）

指導員「遅刻が続くと社会人になつたときには困るぞ。今日から早く寝て遅刻しないように頑張れ！」

学生「わかりました、頑張ります。」

良い例）原因が分かるまで、話を掘り下げていく。

指導員「最近遅刻が多いけど、何か理由があるの？」

学生「はあー…。」（無言が続く。）

指導員「夜は何時頃に寝ているのか教えて？」

学生「2時ごろです。」

指導員「おっ、すごいね。そんな時間まで勉強しているの？」

それともバイト？あるいはゲームとか？」

学生「ゲームです。」（以降、話が続く気配はない。）

指導員「ネットゲームとかクラスで流行っているよね。

夜も誰かと一緒にやつたりしてるので。」

学生「Aさんとやっています。」



原因らしいポイントを見つけたら、困り感ががないか聞きます。

◆最初に本人が訴える困り感は、すぐに理解できないうることがある。(支援担当者は、その困り感を分かりやすい形に解き明かす必要がある。)

◆困り感を軽くあしらったり、否定するようなことはしない。

◆本人なりの困っている理由を知ることで、解決の糸口が見つかること。(下の例では、朝ごはんを食べられると、遅刻しなくなる。)

前のページの良い例の続き)

指導員「Aさんとやつていいるんだ。夜遅くまでやるぐらい、おもしろいの？」

学生「おもしろいです！」

指導員「どころでAさんは遅刻していないけど、自分はゲームをやってから遅刻は増えたかな？」
学生(少し考えてから)「増えています。」

指導員「ゲームをしてから遅刻が増えている事に、困ったことはない？それともある？」
学生「そういういえれば、遅刻ではないのですが、困ったことがあります。」

指導員「詳しく教えてくれるかな？」

学生「授業中にお腹が空いて困ります。」

指導員(しばらく考えて)「朝ごはんが食べられて困っている、と同じ意味かな？」
学生「そうです。」

指導員「朝ごはんを食べられないのは、寝坊して時間がないうのが原因かな？」
学生「だと思います。」

指導員「話を簡単にして、寝坊することに困っている、でもいいのかな？」
学生「はい。」

指導員「なるほど。それじゃ、どうしたらよいいのか一緒に考えていこうか。」



(六)本人との面談の注意点

面談者の立場が本人に分からぬことがある

本人は面談者の立場が普段の「指導者」から「相談相手」に変わったことに気がつかず、面談内容を全て指示だと勘違いすることがある。このときは、自分の意見を言ってはいけないと勘違いしてしまう。

【対応方法】他科の支援担当者、就職支援アドバイザー等他の人に面談を頼む。

自分の事を聞かれるのを嫌がることがある

相手の意図を汲み取りにくいため、明らかに必要性がある質問をしても、面談で自分の事を聞かれる事にものすごく反発することがある。

【対応方法】本人のことを見く必要性と、どんな成果が期待できるかを、図等を使いながら説明する。

障害に関する話は、本人の状況によつて異なる

面談で障害のことを話題にするときは、細心の注意を払うこと。

【本人に行動特性の自覚がない場合】

◆障害を断定するような発言はしないで、行動特性の自覚を促す話をすること。

◆支援機関の利用を勧めるときは、事前に支援機関と相談すること。

【本人に行動特性の自覚があるが、障害の可能性があると思つていない場合】

◆障害の可能性を伏せた形で、行動特性に合わせた対応方法をアドバイスする。

◆機会を見ながら、支援機関を紹介する。

【本人は障害を受容している場合】

◆行動特性の強みを活かして弱みを補う方法を一緒に考える。

◆利用している支援機関での様子を聞く。

ハ 家族との面談



(イ) 面談時期

「特別な配慮をしないと学業・就職面で本人に大きな不利益を生じる」
又は「問題行動や二次障害を防止できない」と判断したとき。

(ロ) 面談方法

- ◆ 管理職を含めた複数の職員で対応する。
- ◆ 本人、家族の了解のうえで、必要に応じて支援機関の専門家を交えて行う。
- ◆ 本人の将来を一緒に考えたいという姿勢で家族と接する。
- ◆ 発達障害の可能性と支援・対応方法については、必ず信頼関係を築いてからの面談で話ををする。
→ 信頼関係を築くまでは、配慮や支援の必要性について、何度も面談を重ねることが重要である。

《コラム》 家族との結びつきをつくる

三者面談を定期的に実施していない学校でも、家族との信頼関係を維持する方法はある。例えば、成績通知を家族に定期的に送っているのなら、学校での様子を書いたコメントを同封する等の方法がある。ほんの少しきっかけでもよいので、家族との結びつきを作つておけば、信頼関係を構築しやすい。

《コラム》 本人や家族からよくある質問

- Q: 「あなたからみて、障害があると思いませんか？」
→ 診断できるのは専門医だけではっきりとは言えない。だからこそ、診断をうけ、それを踏まえた対応が大切である。
- Q: 「同じ人がこれまでにここまでになりました」と自分だけですか？ 自分だけですか？」
→ 「以前に〇〇という特徴のある学生もいました」というように、現在は学校でも会社でも決して珍しくないことを伝える。
- Q: 「診断が出たら履歴書等に書くことになつて就職に影響しますか？」
→ 就職の際に診断について伝えるか否かは本人の自由。状況に応じてハローワークや支援機関と相談できることを伝える。

(ハ) 家族とのコントакト

家族面談を実施する際には、どうやって家族とコントакトをとるのかで悩むことが多い。モデル校では下記のように、家族から診断等の連絡がある／ないと、本人に問題行動がある／ないでコントакト方法を下のよう変えて実施している。

	本人には 大きな問題行動がない場合	本人には 大きな問題行動がある場合
家族から診断等の 連絡がある場合	支援の実施状況の説明と、将来に向けた相談をするためと伝えて実施する。 すでに信頼関係ができていて、家族も本人も障害を受容していたら、本人も同席するのが望ましい。	
家族から診断等の 連絡がない場合	まずは、成績相談や進路相談という名 目で家族面談を実施し、信頼関係を構 築する。	本人の問題行動を伝え、一緒に問題 行動を解決するためと伝えて実施する。 その過程で、信頼関係を構築する。

本人が成人で前記(イ)の状況のとき、本人だけに支援機関を紹介し、利用を開始してから本人と支援機関と一緒に家族面談(四者面談)を実施しているモデル校もある。

【注意】

コントакト方法は、面談する人の得意・不得意に左右される。
不得意な方法で実施する必要はないので、上記は参考程度にすること。

(二) 面談上の注意点

●障害を想定するような話をしない

- ・診断ができるのは専門医のみ。
- ・訓練を行う場面での困難な事例を具体的に伝える。

●否定的な言葉を使わない

- ・こんなこともできない、駄目だ等の言葉は使わない。
- ・完全に否定する言葉は使わない。

●困難な場面の具体例と今後の展開を話すことで納得してもらう

- ・行動特性を踏まえた対応を一緒に探ることにより、本人も楽になり、それにより訓練効果も高まるなどを伝える。
- ・行動特性・生活面が心配な状況であれば、行動特性を踏まえた対応で改善できる可能性を伝える。
- ・修了後の就職を目指すためには適切な支援・対応が必要であることを伝える。
- ・本人がいくら努力しても、注意が散漫なことにより成績を伸ばすことができず、このままでは本人が一番辛いので、一緒に原因や対処方法を探ることが大切であることを伝える。

●「障害」や「施設」という言葉は簡単に使わない

- ・「障害」→「特徴」や「行動特性」等を使用。
- ・「施設」→「支援機関」や「センター」等を使用。

●結論を急がない

- ・家族が状況を受け入れるには時間が必要がある場合がある。
- ・次回の面談または電話連絡の日を決めるとき。

●診断が出ることで不利益が生じるという印象を与えない

- ・正確に本人の状況を把握することで、よりきめ細やかな支援ができるなどを伝える。
- ・診断を理由に退学を迫ることは決してないことを伝え、退学を決断するのは本人又は家族であり、たとえ退学の意思を示しても十分な話し合いを重ねることを伝える。
- ・診断のあり、なしによる対応の違いは、障害以外でも行っていることを伝える。
- 例) インフルエンザ等。
- ・適切なエビデンスを得ることで責任を持つて訓練指導に当たることができるなどを伝える。
- ・支援機関との連携があることを伝え、必要であれば支援機関の紹介だけではなく、事前に支援機関と打ち合わせておくことも可能であることを伝える。

(六) 家族面談の内容

モデル校で実施されている面談の内容を整理すると、大きく3つの段階に分けられる。
さらに、家族から診断の連絡がある／ないによって内容は異なる。

診断の連絡がある場合の面談内容

◆第一段階 信頼関係を築く

- ▶本人の行動特性について、気がついた所について話す。
- ▶全国的にはよくあるケースということを話す。
- ▶校内の支援の取り組み体制や状況について詳しく話す。
- ▶どんな支援機関と連携しているのか詳しく話す。
- ▶本人の強みになりそうな行動特性を、家族と一緒に探す。
- ▶支援にあたって、専門家の協力を得ることの同意をとる。



◆第二段階 特別な配慮を実施する

- ▶成績や授業での様子を詳しく話す。
- ▶現在実施している特別支援を詳しく話す。
- ▶支援の効果がない部分は、専門家のアドバイスを交えながら今後の予定を話す。
- ▶家庭でも協力してもらえる部分がないか相談する。

◆第三段階 本人の将来について一緒に考える

- ▶就職活動はオープンでいくのか、クローズでいくのか一緒に考えて考える。
- ▶障害をオープンまたはクローズで就職活動するときのメリットとデメリットを比較できるように詳しく話す。
- ▶障害者枠の求人内容の詳細や特徴を話す。
- ▶修了後に橋渡しをする支援機關をどこにするのか一緒に考えて考える。
- ▶修了後も支援が必要な部分について、一緒にになって考える。

診断の連絡がない場合の面談内容

◆第一段階 信頼関係を築く

【初回の面談内容】

- ▶成績や授業での様子を話す。
- ▶同じような様子が、家庭や高校等でなかつたか聞いてみる。
- ▶家庭や高校等では、どのような対応をしてきたのか聞いてみる。
- ▶家庭と校内で実施する対応方法を考え、一緒に取り組んでいくことを提案する。



【二回目以降(軽微な支援をした後)の面談内容】

- ▶成績や授業での様子について、軽微な支援で変化した部分を詳しく話す。
- ▶家庭での様子の変化について聞く。
- ▶状況が改善しているなら、今後も様子を見ていることを話す。

【注意】

- この段階で大きく改善し、無事修了して就職する学生もいる。
- つまり、軽微な支援だけで済む学生なので第二段階に進む必要はない。

- ▶状況が改善していないなら、特別な配慮を実施してもよいか同意をもらう。

【注意】

- この段階では障害の可能性の話はしない。本人のつまづきを具体的に話し、それを補うために他の学生と違う対応を実施してよりよい方向に持つて行きたいことを話す。
- 以降は、第二段階へ進む。

- ◆第二段階 特別な配慮を実施する
 - 成績や授業での様子を詳しく話す。
 - 本人のよいところもピックアップして様子を話す。
 - 特別な配慮を実施したことで、どのような変化があつたのかを話す。
 - 現在の状況が続いた場合の今後の予想と展開を話す。
 - 悪い結果であつても家族に正しく伝え、一緒に対応方法を考える。

【注意】

本人の状態をよく考えた上で提案していることが大切。
本人に寄り添つて対応していることが家族に伝わることが大切。

*この段階で、就職等が上手くいき安定しているなら、第三段階に進む必要はない。
*支援機関の力を借りないと状況を改善できないと判断したら、第三段階へ進む。

【注意】以下の場合、第三段階へ進まないこと。

- 家族との関係がどんな状態になつても向きあう覚悟がないとき。
- 支援機関の利用について上手に説明する自信がないとき。

◆第三段階 本人の将来について一緒に考える

- 修了した後の将来像について、家族と話し合つて、家族の想いを把握する。
- 就職後の職場で、今の特別な配慮が無くなつたときが心配であることを話す。
- これ以上の支援をするには、支援機関の力が必要であることを話して理解を得る。
 - 同様な学生が支援機関を利用して上手くいったケースがあることを詳しく話す。
 - 支援機関を利用するなどのメリットとデメリットについて詳しく話す。
 - 就職活動は、オープントクローズの両方を選べることを話す。
- 支援機関を利用することで、これまでよりもきめ細かい支援が出来ることを話す。

【注意】

第三段階の面談は、管理職が同席した方がよい。
家族はすぐ決断できないので、結論を急がず面談を繰り返すこと。

ニ 出身高校等からの情報収集



(イ)情報収集の目的

- ◆ 高校時代に特徴的な行動等があつたのかを確認するため。
- ◆ 特別な配慮を行うための必要な情報を収集するため。
- ◆ 観察により明らかにになった行動特性について、高校在校中の様子を確認。
- ◆ 特別支援を受けたことを確認したならば、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」を取り寄せるとよい。

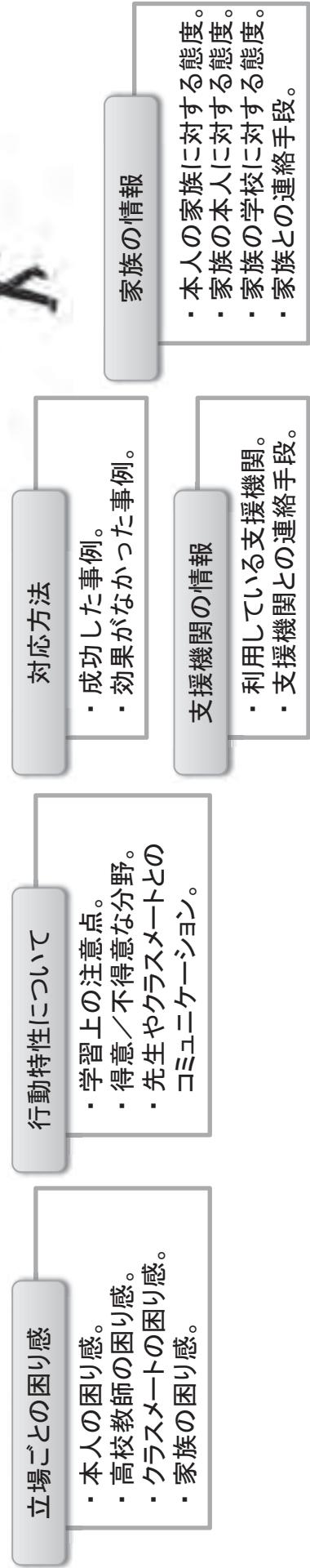
(ロ)情報収集の概要

- ▶ 「個別の教育支援計画」とは、長期的な支援を行つたために作成された計画で、所属する学校から学校へ引き継がれていく資料である。
- ▶ 「個別の指導計画」とは、高校に所属している間の指導目標と指導内容が、行動特性に応じて書かれた資料で、支援の手立てが分かる。

(ハ)留意点

- ◆ 高校等の指導力が足りないことを批判しているような印象を与えない。
- ◆ 家族の同意を得ないと情報提供してくれないことが多い。

(ニ)情報収集の内容



2. 1 (4) 支援・対応

① 支援・対応の原則

- ◆ 支援とは、授業のやり方と環境を整え、支援を受ける側もそれに対応できることである。
- ◆ 本人が努力して変わることを強く求めるものではない。
- ◆ 分析 → 検討 → 実施 → 検証を繰り返しながらよりよい支援をする。
- ◆ 本人と家族の同意を必ず得る。

▷ 信頼関係を築く。

▷ 簡易な配慮の場合は、必要に応じて同意を得る。

◆ 本人の困り感や行動特性に応じた適切な支援・対応をする。

◆ 情報共有の場で検討した支援・対応方法は複数の職員で実施。

◆ 訓練は可能な限り複数指導体制と個別支援。

▷ 集団訓練が難しい場合は個別指導。

▷ グループワークは配慮を怠らない。

◆ 本人に過度の負担を与えない。

▷ 本人との定期的な面談で悩み事やストレスの蓄積度合いもチェック。

◆ 効果の見られない支援・対応は速やかに中止し、情報共有の場で支援・対応方法を再検討する。

◆ 必要に応じて、地域障害者職業センター等の支援機関と連携を図る。

▷ 支援機関と連携した支援・対応(はp.90とp.102を参考にする)。

② 支援・対応の事例

以降のページにて、下記の内容を紹介する。

イ 行動特性別の支援方法について p.49

ロ 行動特性別の訓練環境の工夫 p.51

ハ 就職活動の流れ(診断のある学生) p.74

ニ 就職活動の流れ(診断のない学生) p.75

木 就職指導・支援上の注意点 p.76



イ 行動特性別の支援方法について

モデル校での支援を整理すると、下記のような流れで実施している。

行動特性を詳しく分析

- 行動を引き起した環境(刺激)があるのか。
- 本人の感覚に過敏／鈍感な部分があるのか。
- 本人が無意識に行動する部分があるのか。
- 本人が直感的に理解／行動できない部分があるのか。
- 本人に欠落している常識が隠れているのか。
- 本人の苦手な記憶方法で教えていいのか。
- 本人が大きな不安感をもつているか。

支援方法を検討・実施 (工夫)

- 悪い影響を与える環境を排除する。
- 感覚の状態に応じた工夫をする。
- 意識できるよう二導くか、代替手段を定める。
- 圖を用いて説明したり、ルールを定める。
- 欠落している常識を教える。
- 構造化な記憶方法で教える。
- 不安感を解消する工夫をする。

支援の効果を検証

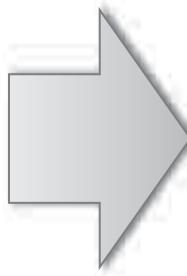
- 支援が上手くいったときといかないときの差が大きいので結果が分かりやすい。
- 効果がない時は再分析する。

【気づき】

- ・説明を聞きながらノートを取ることができない。
- ・同時にいろいろな話を聞くと混乱する。
- ・2つ以上の作業を同時にこなすとすると混乱している。
- ・指導員が話をしている途中でも、関係ないことを質問する。
- ・黒板に書かれた文字が少しでも間違っていると気になつて、すぐに指摘する。
- ・通学電車等で急に大きい声で挨拶する等、その場にあつた行動ができない。

【分析】

- ・本人が直感的に理解／行動できない。
⇒ 同時並行作業ができない。
- ・本人に欠落している常識が隠れている。
⇒ 場面に応じた行動を知らない。



【ルールを定める】

- ・説明する時間とノートを取る時間に分ける。
- ・同時作業を分離して、1つずつ実行できるようにする。
- ・細分化した手順書で1つずつ指示する。
- ・現在やるべきことは「聞くこと」「話すこと」「作業する。こと」のどれなのか分かりやすいルールを導入する。

【欠落している常識を教える】

- ・場面を判断する基準を視覚的に教える。
- ・質問や指摘をしてよいタイミングを教える。
- ・知らない人が大勢いる人がいる場所と、少數で知り合いしかいない場所では、その場にふさわしい行動が違うので、周囲を確認して行動を切り替えることを教える。

□ 行動特性別の訓練環境の工夫

モデル校からの報告が多い行動特性	工夫事例
<ul style="list-style-type: none"> 曖昧・抽象的な言葉が苦手。 	<ul style="list-style-type: none"> 具体的な説明文や見本(写真、図等)等を使用し、説明する。
<ul style="list-style-type: none"> 同時に複数のこと理解するのが苦手。 (優先順位がつけられない。) 	<ul style="list-style-type: none"> 細分化した作業手順を一つずつ示す(スマートスティップ)。 指示は、ゆっくり、具体的に、明確にする。 一度に指示することは、一つずつ。
<ul style="list-style-type: none"> 集中できない。 	<p>【周囲の音に過敏な場合】</p> <ul style="list-style-type: none"> 試験等の集中する必要がある場合には、気になる音が発生しない部屋で実施する。 <p>【周囲の状況や変化により落ち着きがない場合】</p> <ul style="list-style-type: none"> 窓側を避け、座席を前方にし、刺激を少なくする等の工夫をする。
<ul style="list-style-type: none"> 失敗が多く、やる気が起きない。 	<ul style="list-style-type: none"> 自己肯定感を持つことができず、失敗したことだけが記憶に残りやすいので、失敗は責めずに、できたことを褒める。 失敗しないような道具、補助具等を使用する。
<ul style="list-style-type: none"> ルール・マナーが理解できない。 	<ul style="list-style-type: none"> 「いつ(までに)」、「誰が」、「何を」、「どのようにして」を明確にする。 暗黙のルールを明文化して説明する(文章で説明する。)

登校時での行動特性

工夫事例

- 講義の中で職場のスムーズなコミュニケーションを取るためにには、挨拶が重要であることを説明した。
例 「朝の挨拶は、上司や同僚が声の調子等を判断材料にして状況を伺うことが多い。したがって、挨拶はきちんとすること。」
- 個別指導や面談時でも挨拶の重要性を説明した。
- まず会釈をする、それができるようになれば、担任に小さな声でも構わないから挨拶する。少しだけ大きな声でクラスの友達と挨拶と段階を踏ませて挨拶ができるようにしていった。
- 校門での挨拶指導を全員に対して行った。
*スマートルステップで少しづつ支援していく。
*特に挨拶に来させるようなダブルスタンダードな指導はさける。

- 遅刻、早退、欠席等の連絡がない。
- メール、電話等で連絡はあるが、表題がなかなかつたり、説明がなかつたりする。

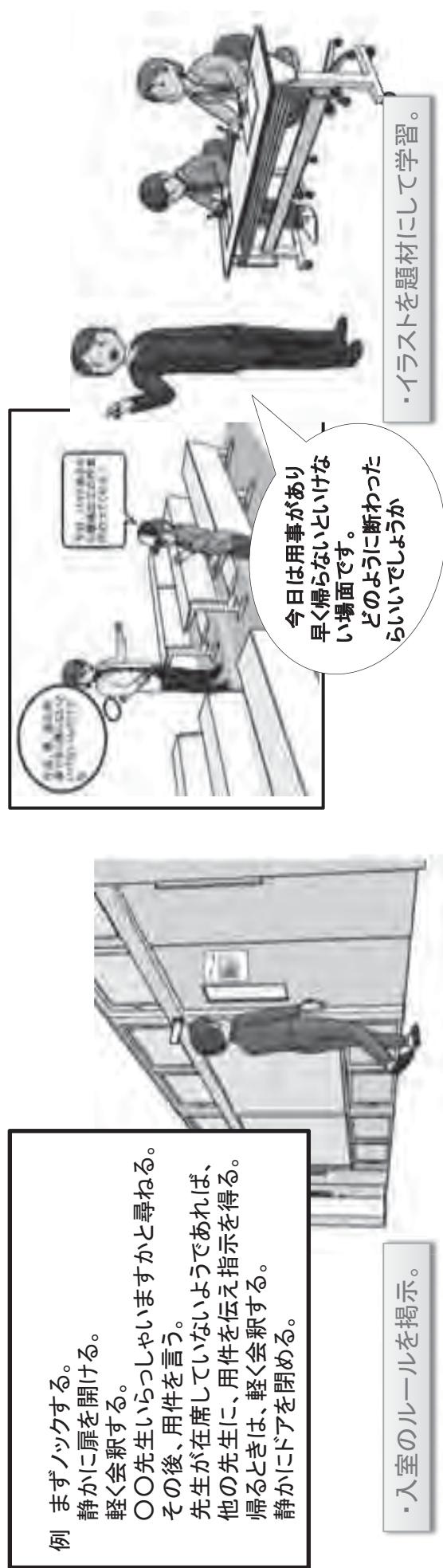


・職員が校門に立ち学生の挨拶指導。

宛先 担任
表題 本日遅刻します。
内容 ○○先生へ
OOです。
本日、授業に30分ほど遅刻します。
今、○○駅に着きました。
すみません、寝坊しました。
以上

・メールの定型文を渡しルールを文書化。

校内での行動特性	工夫事例
<ul style="list-style-type: none"> ・指導員室、就職支援室の扉を急に開けて入ってくる。 ・急に指導員のところに来て質問をします。 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の中で指導員室、就職支援室等の入り方のルールを説明した。 ・指導員室、就職支援室等の入口に、入り方のルールを掲示し分かりやすくした。 ・指導員への質問やレポートを提出する際のルール等も同時に掲示した。 * 習慣として身につくように訓練を繰り返す。少しでもできるようになつたら褒める。 * 「教えたのに(できていない)」等否定的な指導をしない。
<ul style="list-style-type: none"> ・声をかけても返事が何かおかしい。(言い方、話しがおかしい。) ・物の返却等の態度がなぜかおかしい。 ・嫌なこと、雑用をいつも押しつけられている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・声のかけ方やタイミング等について、イラストと自分の様子を比較検討させた。 ・マナーのビデオ等を見せながら、挨拶やおれ等の仕方をみせその意味を理解させた。 ・いろいろな場面で人から頼まれるイラストをつくり、どのようにうまく断るかを考えさせた。



授業での行動特性	工夫事例	
<ul style="list-style-type: none"> ・授業、実習中等興味がないと立ち歩く。 ・作業が終わると寝る、ゲームをする、マンガを読む等、一般的にしてはいけないことを始める。 ・興味がないことや分からぬい授業だと別のことをやりだす。 	<ul style="list-style-type: none"> ・作業が終わったら次に何をするかの指示を記載したメモを渡すようにした。 ・今後どのように職場で役に立つか具体的に資料を提示し話をした。 ・具体的な事例を視覚的に分かるように授業を工夫した。 ・作業が終わると必ず報告に来るようクラス全員に徹底した。 	<ul style="list-style-type: none"> ・初めに授業全体の流れを説明した。 ・授業の質問のタイミング等ルールを丁寧に説明した。 ・授業進行に関して一定のルールを決め、その理由を明確にして納得させた。 ・質問は、手を挙げて指導員の指名を受けてから質問するルールとした。 ・興味があるすぐに質問せず、質問するタイミングを測るようになに教えた。 ・質問するタイミングであっても衝動的に質問せずに、質問する前に10数え質問を整理するように教えた。 ・授業のときには、「この件に関して質問はありませんか」と聞くようにした。

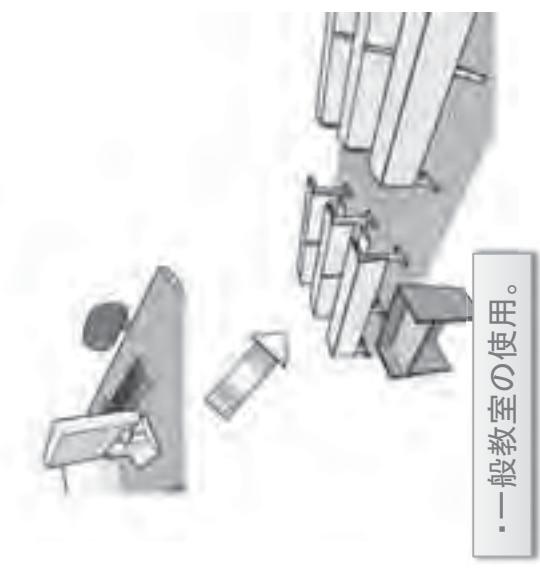


・作業終了後の報告のルールを徹底。



・授業のルールを説明。

授業での行動特性	工夫事例
<ul style="list-style-type: none"> 授業中、外の音や机のものが気になり、授業に集中できない。 授業中、いつも違うものがあると気になり、授業に集中できない。 	<ul style="list-style-type: none"> 気が散らないように、座席は前の方にした。 座席表等で席を決めた。 教室に必要なものは置かないようにした。 実習機材等は必要になるまで棚に置いておくことにした。 講義が中心になるような場合は、パソコン室、実習室を使わないようにした。 * コンピュータが前にあるとキーボードで遊んだりインターネットをつながりしてしまう。
<ul style="list-style-type: none"> 遠回しな表現では理解できない。 想像を含む説明をすると理解できない。 	<ul style="list-style-type: none"> 教材に動画等を利用して視覚的に分かるようにした。 具体的なものや写真をみせて説明した。 * 板書と組み合わせることで、学生の緊張感を維持すること。
<ul style="list-style-type: none"> 授業中の冷房、暖房等の温度変化に敏感に反応し寒がったり暑がったりする。 	<ul style="list-style-type: none"> 服装で調整するように本人に伝え、薄手の服を数枚重ね着をさせる等の工夫をさせた。 教室ではできるだけ、温度変化が少ない場所を選びその席に座らせた。 * 感覚過敏で温度に敏感なので、我慢するような指導をしないこと。



・一般教室の使用。

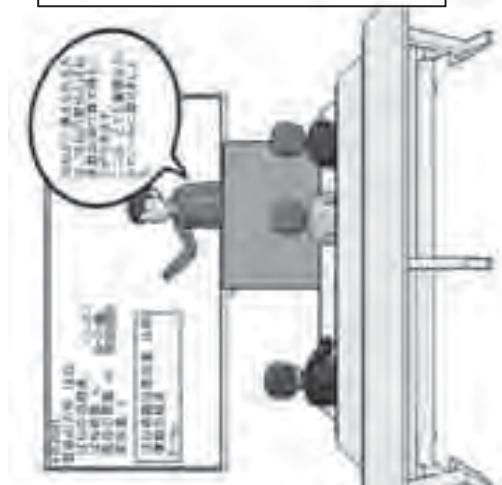


・具体的なものをみせて説明。

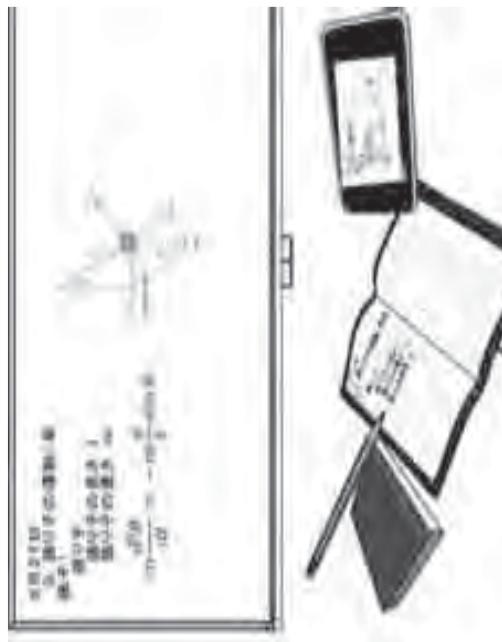


・服装での調整を指導。

授業での行動特性	工夫事例
<ul style="list-style-type: none"> スライドを利用して授業の説明を行うと理解できない。 	<ul style="list-style-type: none"> 板書を中心に授業を進めるようにした。 <ul style="list-style-type: none"> * スライドだけで授業を行うと授業説明のスピードについていけない。 * 学生が前後の流れを理解できるようになり、授業の理解度が上がる。
<ul style="list-style-type: none"> ノートを取るのが遅く、板書を最後まで書き写すことができない。 	<ul style="list-style-type: none"> スマートフォン、携帯電話等のカメラ機能を利用して板書を写すことを認め、後からノートを全員提出させるようにした。 板書を写す時間を考慮し、ノートに最低書き写す必要がある箇所は文字の色を変えた。
<ul style="list-style-type: none"> 授業の中で同じ内容をいろいろな表現方法で説明すると理解できない。 例 記憶装置、メモリー、RAM等。 	<ul style="list-style-type: none"> 授業中の説明で使用する言葉は、統一するようにした。 <ul style="list-style-type: none"> * 表現方法を変えるときには、十分に説明した。 * 説明なくアルファベット数文字で短縮表現すると、違うものと考へて混乱する。



I 板書計画
 1. 単元。2. 学習のねらい。3. 学習の内容や指示、質問。4. 内容の展開、手順。5. 予想される反応。
 6. まとめ
 II 板書のレイアウト
 強調点等を決める。
 III 1時間で板書を書き写しうける分量は、黒板1枚程度。
 IV 学生自身が板書を書き写すことでき、訓練内容が整理でき定着が図れる。

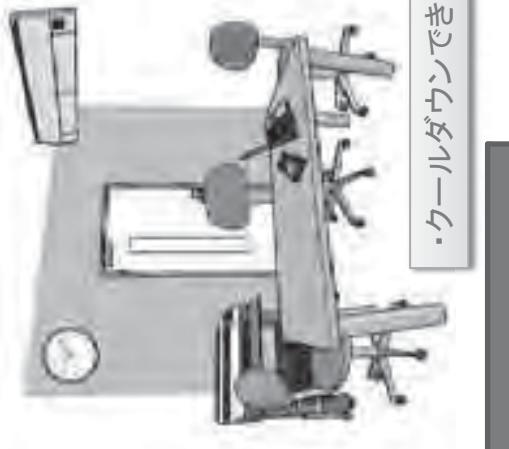


・板書中心の授業進行。

・ICTを利用した授業の記録。

2.1 支援の流れ — (4) 支援・対応 — 口 行動特性別の訓練環境の工夫

授業での行動特性	工夫事例
<ul style="list-style-type: none"> 授業時間を変更すると混乱する。 	<ul style="list-style-type: none"> 1ヵ月の月間の授業計画書と教室の割付表を月初めに配付した。 週間の授業予定表と教室の割当表を掲示板に張り出した。 急遽の授業や教室の変更是必ず黒板(ホワイトボード)に書いて連絡してもらうようにした。
<ul style="list-style-type: none"> 補習等を急に言うと混乱する。 	<ul style="list-style-type: none"> 補習の方針や内容は、早めに計画して連絡するようにした。 「今日中にできないときは残ってやるよう」「には〇〇の時間に続きができるので準備してくるように」と指示した。 少し授業に余裕を持たせるように心がけた。
<ul style="list-style-type: none"> 授業中の簡単な計算ができるない。 適性検査で足し算や引き算等の簡単な計算ができるない。 	<ul style="list-style-type: none"> 入社試験等の適性検査の問題を授業中に実施し、その中で基本的な計算を説明した。(入社試験の問題集を利用) 計算能力が低い学生には、問題集を作成し添削した。(問題は、小学校の算数ドリル参考にして作成した。) *本人のプライドを傷つけるようなことがないように配慮し、小学生のドリルを渡すようなことをしてはいけない。

授業での行動特性	工夫事例
<ul style="list-style-type: none"> ・何もできないとすぐに落ち込む。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学園祭で、小学生のものづくり教室の手伝いをさせた。 * できただけ出来ていない所を指摘せずに出来たことを褒めた。 * 失敗して学ぶことができる生がいる。 * 感謝される等の実際の経験により自信をつけさせた。 * 子供たちに感謝され自信をつけていった。
<ul style="list-style-type: none"> ・授業中、今までに使ったことがないソフトや測定器の説明を行い、使用しようとすると極端に興奮する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・興奮状態になったときには、あらかじめ用意した静かな部屋に行かせて本人にクールダウンをさせた。 ・はじめに授業の内容の概略を説明し、授業の中で一つ一つできるだけ段階的に説明を進め、ソフトや測定器を使わせた。
<ul style="list-style-type: none"> ・グループワークを行うと、日程管理やスケジュールが把握できない。 ・グループで、一つの作業が終わると何をしていいのか分からなくなる。 	 <ul style="list-style-type: none"> ・主に使う教室の壁に、課題ごとのスケジュールを大日程、中日程、小日程に分けて大きく掲示し、視覚的に分かるようにした。 ・スケジュール表に各人の作業内容を記載し、作業が終わるごとに、その部分をマークー等で消して、各人のスケジュールと次にやる内容を把握できるようにした。  <p>・自信を持たせる。</p>  <p>・出来たことを褒める。</p> <p>・クールダウンできる部屋。</p>

2. 1 支援の流れ — (4) 支援・対応 — ロ 行動特性別の訓練環境の工夫

授業での行動特性	工夫事例
<ul style="list-style-type: none"> ノート、レポートの書き方に特徴があり読みにくい。 	<ul style="list-style-type: none"> 黒線にドットのついたノートを利用させ書き方を説明した。 ノート、レポートの書き方に関して授業で説明し、文書、グラフや図表等の書式を資料にしてクラス全員に手渡した。 板書も、ノートを学生が書き写すことを意識して書くようにした。
<ul style="list-style-type: none"> CADの説明が理解できない。 	<ul style="list-style-type: none"> 手順書を作成し、その手順に従って作業できるようにした。 いろいろなレベルの課題を用意し各人に目標を持たせた。 目標に従って課題を実施すると評価できる方法にした。
<ul style="list-style-type: none"> 授業中に集中力が途切れてしまう。 	<ul style="list-style-type: none"> 長時間の実習では作業を分割し、区切りごとに休憩時間を入れる等途中で気分転換できるように工夫した。 作業は、できるだけ区分けして行うよう工夫した。 (スマールステップを応用した。)



- ・ノートの書き方の指導。

<p>1. ノートを取る目的 ノートは板書を書き写して終わりではない。 必要な時に見直して、そこに書いてある内容を思い出して利用することが目的である。 ノートは育てていく必要がある。 大学校での授業は、社会人になってから問題にあたったとき、ヒントを与えてくれるかもしれないでうまく残していくこと。</p> <p>2. ノートの書き方 ①授業を受けた日時を記載すること。 ②見出しをつけ、その日のテーマを明記する。 ③文字を大きめに書く。(A幅よりもB幅のものを使う。) ④ノートの5分の1程度は空欄にする。 (授業で気になったことを記載する。) ⑤文書は一行開けて書く。 ⑥図等は大きめに書く。 ⑦グラフ等はできるだけ定規等使用しないで書く。 ⑧必要に応じて項目号をつける。 ⑨資料はできるだけ貼りつけておく。 (資料は別ファイル等に添付しておくと探す手間がかかる。)</p>
--



- ・手順書を作成し、各自のペースで実施。



- ・課題の途中で体を伸ばす等気分転換。

実習での行動特性	工夫事例
<ul style="list-style-type: none"> 機械加工等でパニックになる。 手順が分からまま進める。 自分の思い込みのままに作業をする。 	<ul style="list-style-type: none"> 加工に関しては、全員事前に加工工程表を作成させた。 加工は二人一組で行い必ず一人が非常停止ボタンに手をかけるようにした。 加工の途中までは、指導員と一緒に行い、学生にその続きをからやらせるようにした。
<ul style="list-style-type: none"> 話し方に特徴があり友達にからかわれる。 時間がかかるとそわそわします。 周りの学生が作業をしているのに時間になると片づけ出す。 グループ作業にかかわらず時間がかかると帰ろうとする。 	<ul style="list-style-type: none"> 方言やインターネットに關しては、地方性があり差別につながることを説明した。 からかっていた学生に關しては、はじめであることを十分に理解させた。 それぞれの文化や歴史をお互いに尊重することが大切であることを説明した。 放課後の就職指導等で、いつももの時間より遅くなるときは、緊急の用事ががないかどうかを確認し次の電車、バスで帰ることを家に連絡させた。(本人のこだわりの気持ちを整理させる一手段として利用した。) 作業のはじめに予測を立てさせる訓練を授業の中に取り入れた。(本人には難しい場合は、グループの他の学生にさせ、本人に納得させた。) *予定が分からないと混乱する、次にやることが分からず、本人の帰宅時間に執着がある等の場合、全体の作業量、本人がすること、手助けしてもらえる相手、問題が発生した場合の対処方法等を事前に理解していると不安感や混乱が少なくなる。 一週間の短期の作業表を掲示させ各人の作業を全員に確認させた。 帰るときは、グループのメンバーに声をかけるように話した。



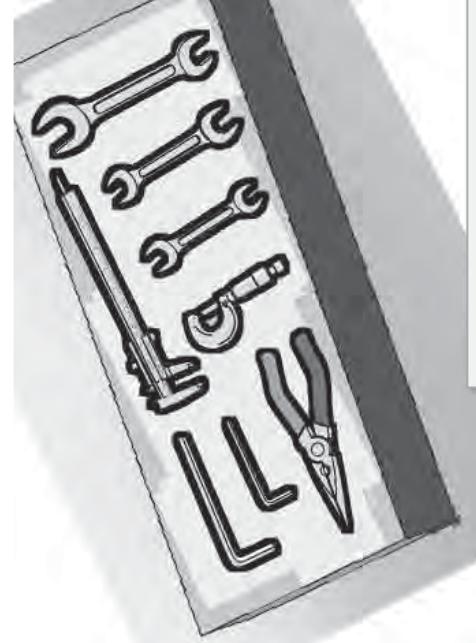
・二人一組の実習。



・家に連絡させて、同じ時間に帰る等のこだわりを解消。



・予定表をみての話し合い。

実習での行動特性	工夫事例
<ul style="list-style-type: none"> ・工作機械が回転している部分に不用意に手を出したり、移動している工作テーブルの間に体をさらす等危険な範囲に近く。 ・加工工程の資料をたたび取りにいき不安全な箇所を通る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・機械との安全距離が理解できないので、実習場内に安全通路を確保した。 ・作業をするとき以外は、安全通路を通りるように指導した。 ・工作機械のテーブル等が動いているときには、入ってはいけない箇所に線を引いた。 ・機械が動いているときの基本的な作業範囲に白色の枠を引いた。 ・加工工程表を工作機械の横にマグネットで張り付けられるようにした。
<ul style="list-style-type: none"> ・測定器や工具等を置いた場所を忘れてしまう。 	 <p>・工具等を戻す場所を視覚化し、使い終わると必ずその場所に戻すよう指示した。 ・工具や測定器の形に合わせたケースを作成して返却位置を明確にし、作業台の上に置くようにした。(ケースは、測定器、工具の外形に合わせた形に合板を加工するなどの方で製作した。) ・実習の最後には、全員で工具測定器・工具をケースごと引き出しに戻すようにした。</p>  <p>・みえる位置に作業工程表を掲示。</p> <p>・線を引いて安全を確保。</p> <p>・整理する位置を視覚化。</p>

実習での行動特性	工夫事例
<ul style="list-style-type: none"> ・太いドリルの刃先を金属に噛みこませ、ハンドドリルをしつかないと保持できず回されてしまう。 ・細いドリルの時は、ハンドドリルをまづすぐ保持できずにドリルの刃を折ってしまう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ハンドドリルはマグネット固定式のものを用意し、材料に穴を開けさせた。 ・トルクコントロールや回転速度を調整できるハンドドリルを用意した。 ・材料はできるだけバイスで固定した。 ・同時に二つの動作をさせないようにした。(小さな材料を押さえ、ハンドドリルで穴をあけさせるようなことをやめ、材料を固定して作業をさせた。)
<ul style="list-style-type: none"> ・溶接実習の時に仮つけや直角出しに苦労している。 ・マイクロメータ、ノギス、アナログの測定器等の針の動きや目盛と針の位置からの測定値が読めない。 ・ピッキング等で穴の大きさを測定ができない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・仮つけ用の治具や角度を出すためのクランプ等を利用するようにした。 ・デジタル表示の測定器に変更した。



・測定器をアナログからデジタルに変更。



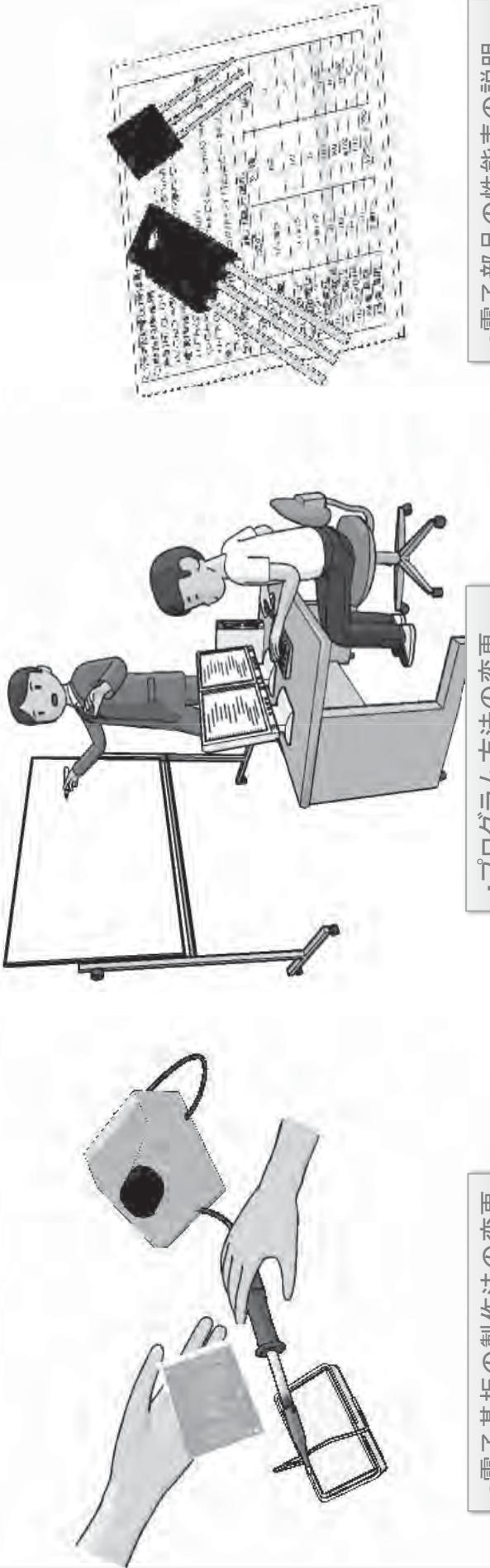
・いろいろな治具の用意。



・使いやすい道具に変更。

実習での行動特性	工夫事例
<ul style="list-style-type: none"> ・卒業制作にこなかなか着手できない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・グループワークの苦手な学生には、開発課題実習等で、できるだけ他科との交渉がないうように配慮した。 ・創造性の低い学生は、CADによるスケッチ作業等の比較的独創性や創意工夫を必要としない課題とした。 ・設計に関しては、できるだけ指導員と一緒にを行い、学生は指導員立会いのもと工作機械による加工と組み立てにした。 ・加工もNC工作機を使い、指導員がプログラムを確認し、その後立ち会って加工するようにした。
<ul style="list-style-type: none"> ・TPOにあつた服装ができない、だらしない服装をしていることがある。 	  <ul style="list-style-type: none"> ・安全の点から服装のチェックを実習前に行うようにした。 ・様々な写真をみせて、状況にあつた服装を考える訓練を行った。 ・実習場の壁に鏡を設置して、自分で服装のチェックができるようにした。 ・服装のチェック項目を鏡の横に掲示した。 <div data-bbox="1341 247 1389 617"> <p>・鏡の前で服装チェック。</p> </div> <div data-bbox="1341 774 1389 1212"> <p>・実習前の点呼で服装チェック。</p> </div> <div data-bbox="1341 1493 1389 1920"> <p>・卒業制作の担当内容の工夫。</p> </div>

実習での行動特性	工夫事例
・半田付けがうまくできない。	・半田ごてをサーモスタッフつづきのものに変更し、先端部分が設定温度以上に上がらないものにし、基板やランドが焼けないようにした。 ・基板はユニバーサルをやめ専用のものに変更した。 ・ソルダーレジストを裏面に塗り、プリッジ等が起きにくいものにした。
・プログラムができる。	・プログラムをすべて小さなモジュールで制作するようにした。 ・モジュール間の変数は変えないようにした。 ・プログラムをイベントタイプに変更し後からつなぐようにした。
・トランジスタの性能表等をすべて覚えるなければならないと思いつている。	・覚えるべきところを明確に指示した。 ・授業で性能表を使用するたびに、数字のばらつきは一つ一つの製品を測定した結果をまとめたものであり、個々の数字にこだわらなくてもよいことを説明した。



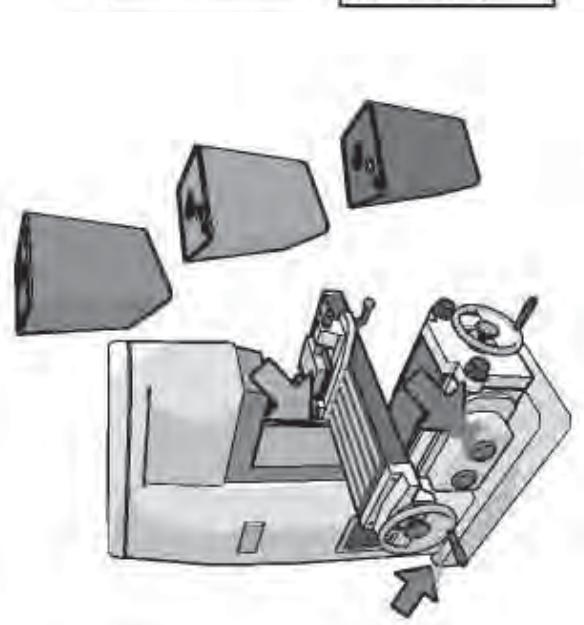
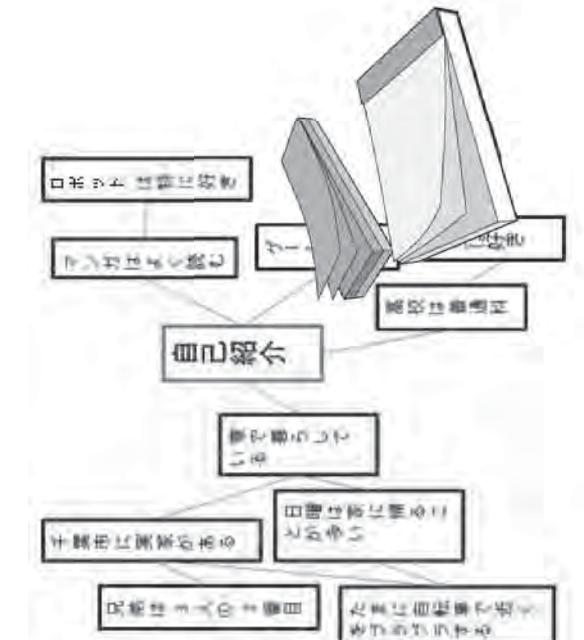
・電子部品の性能表の説明。

・プログラム方法の変更。

・電子基板の製作法の変更。

2. 1 支援の流れ — (4) 支援・対応 — ロ 行動特性別の訓練環境の工夫

実習での行動特性	工夫事例
・機械油等を間違えて入れてしまう。	<ul style="list-style-type: none"> ・機械油に関して、棚に油の種類と用途を書いた紙を貼りつけた。 ・油ごとに色を決め、缶とボッドに同じ色をペイントした。 ・油ごとの色を決め、缶と注入口に同じ色をペイントした。
・文章のまとめ方が分からぬ。	<ul style="list-style-type: none"> ・付箋紙、単語カード等を利用して思っていることを単語、文章で書かせ、それを並べていく訓練を行った。 ・できた文を並べ直し、文章を作りレポートを作成する訓練を行った。 ・レポート等に關しては、まとめ方のパターンを示した。
・実習や授業の途中でいなくなる。	<ul style="list-style-type: none"> ・指導員の許可なく実習場や教室から出でていかぬことを説明した。 ・授業や実習の始まりと終わりの挨拶や出席確認等の決まりを明確にした。



- ・授業の始まりと終わりの決まりを明確化。

- ・付箋等を利用した文章作成の訓練。

- ・色による間違い防止。

実習での行動特性	工夫事例
<ul style="list-style-type: none"> ・ドライバーでねじを回すとねじ山をつぶしてしまいます。 	<ul style="list-style-type: none"> ・トルク調整機能のついた電動ドライバーを用意して作業をさせた。 ・トルク制御付の手工具に変えた。
<ul style="list-style-type: none"> ・薄板金属板の穴あけ作業では、必ずドリルに材料を噛みこませて回転させてしまう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・卓上ボール盤の作業台を改造し溝板の取りつけ用クランプを取りつけやすくした。 ・卓上ボール盤に回り止めのピンを取りつけた。 ・薄物バイスを用意し卓上ボール盤に取りつけた。
<ul style="list-style-type: none"> ・加工する刃物のあたり等、手先の感覚を利用しても使用する汎用旋盤、汎用フライス盤等がうまく使えない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・デジタル表示で行える半自動旋盤や半自動フライス盤に変更した。 ・刃物の先とワークの接触が目でみえる工作機械にした。 ・ハンドルは、1パルス辺りの移動量が最少になるように設定した。 ・半完成品を用意して、失敗しても実習を継続してできるようにした。 ・難しい部分は指導員が作業し、その後作業を続けさせた。



・トルクコントロールつきの
電動ドライバーの用意。

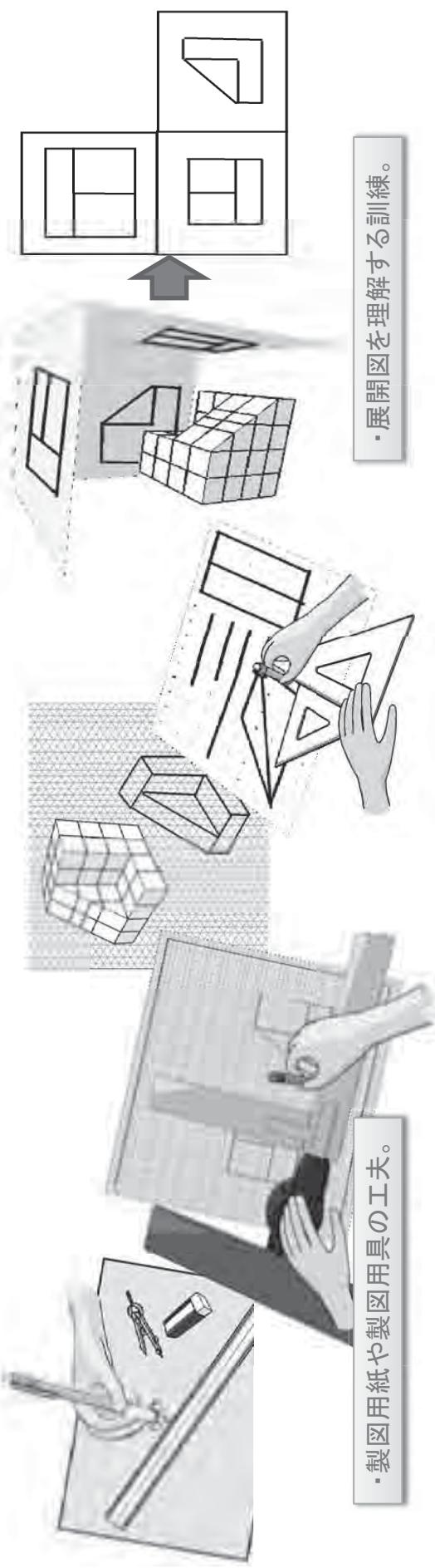


・卓上ボール盤の作業台の改造。



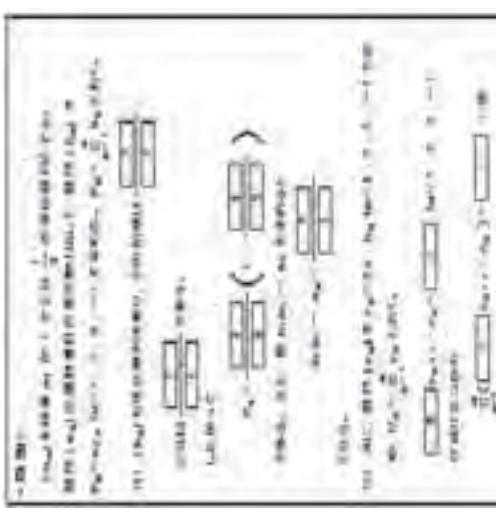
・半自動旋盤や半自動フライス盤に変更。

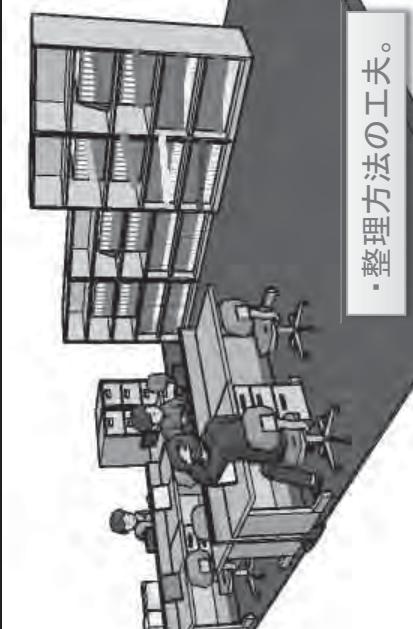
製図実習での行動特性	工夫事例
<ul style="list-style-type: none"> ・製図実習で戸惑っている。 ・コショパスで円をうまく描けない。 ・線を一定の太さで引くことができない。 ・消しゴムを使ってうまく線や文字を消せない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・製図用紙はトレーシングペーパーを利用し、下にグラフ用紙を敷いて線を引くようにした。 ・スケールや三角定規等は、3mm程度の厚手のものを利用した。 ・シャープペンシルは、先端が回転し線の太さが一定になるものを利用した。 ・シャープペンシルの太さが0.4mm、0.5mm、0.7mmのものを利用した。 ・シャープペンシルは、芯をすぐにおり作業できない。(0.3mmのシャープペンシルは、芯をすぐにおり作業できない。) ・円定規を各種用意した。 ・コショパスのグリップを大ゴム等を巻き使いやすくした。 ・ドットを利用した線を止める練習をした。 ・文字等もグラフ用紙の線に揃えさせるようにした。
<ul style="list-style-type: none"> ・製図で立体の把握に困っている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・実際に立体を手渡して、正面、側面、平面を図面化する訓練を行った。 ・立体図を描くときは、斜方眼用紙を利用してその線の上をなぞるように教えた。 <p>* 透明な下敷きに、水性のマジックを利用して外形を書き、その後下敷きを展開して正面、平面、側面にした。</p>

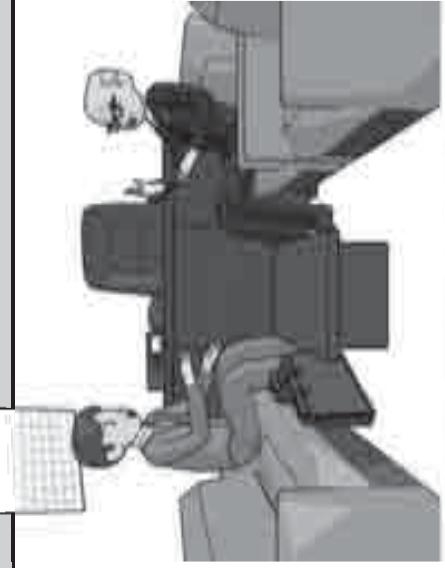


・製図用紙や製図用具の工夫。

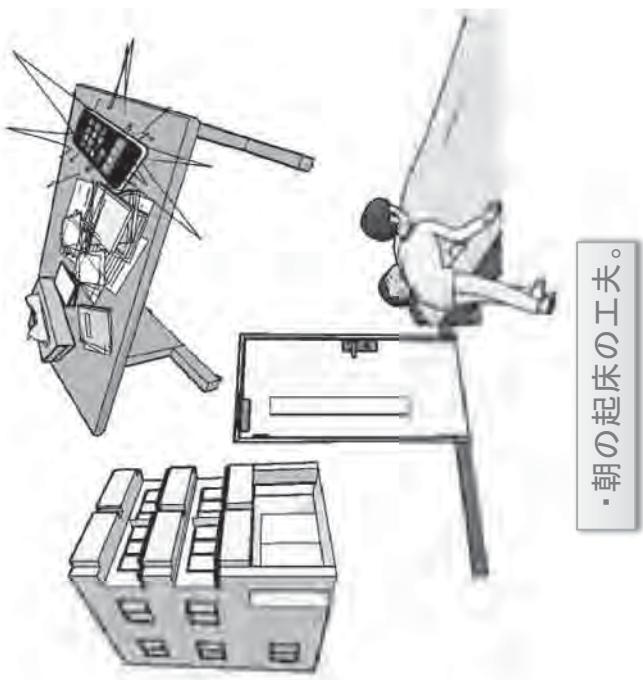
・展開図を理解する訓練。

試験や課題での行動特性	工夫事例
<ul style="list-style-type: none"> 試験の記述問題が全く解答できない。 試験問題を解くのに時間がかかる。 試験問題を読むのに苦労している。 	<ul style="list-style-type: none"> 穴うめ問題に変更した。 試験問題は、おおよそ50分で解答できる量としたが、試験時間を100分に設定した。 試験問題の文字サイズを16ポイントにした。 行間を大きくとった。
<ul style="list-style-type: none"> 制作しようとする課題の構想ができないので設計図面が製作できない。 資料や教科書等を置き忘れて帰る。 	 <p>・スチレンボードやバルサ材を利用した模型を作成し具体的に構想を持たせてから、図面を製作させた。</p>  <p>・授業を少し早目に終わらせ、教科書、資料等を片づけさせてから、終了するようにした。 ・製図等の課題で終了時間が異なる場合は、ドラフターやCADの片づけを確認し終わらせるようにした。 ・資料を忘れないようファイルホルダ等の整理方法を指導した。</p>  <p>・試験問題の種類やレイアウトを変更。</p> <p>・授業終了前の片づけ。</p> <p>・制作するイメージを具体化。</p>

卒業制作での行動特性	工夫事例
<ul style="list-style-type: none"> ・他の学生への指導を自分への指導であると勘違いして泣き出す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・誰を対象にしているのかを明確にして指導を始めた。 ・自分自身が指導されていると勘違いを起こす学生へは、本人には関係がない場合は、指導内容が関係のないことを説明して納得させた。 ・クールダウンできる部屋を用意した。
<ul style="list-style-type: none"> ・グループで作業を行うときに緊張してパニックになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・仲がよい学生とグループをつくりさせた。 ・グループ作業で相談できる相手を用意した。 <p>・資料の棚の扉を外し、資料と棚に同じマークをつけて元に戻す位置が分かるようにした。(棚の扉を開けなくとも中の状況が分かることが基本です。) ・教科書、資料、文具等には必ず名前を書かせ、書いたことをチェックするようにした。 ・大きなゴミ箱を教室に1個置くことをやめ、プリンター用、プロッター用等多数配置した。</p> <p>・指導員から学生の様子がみえなくなるよう立てる等を取り除いた。 *すべての教室、実習場は学生の不安全行為がないか、5Sが守られているかが目でみえるように改善を続けていくことが原則である。 ・教室の隅々まで動線を確保した。 *人は、動線の上にごみや資料が散らかっていると気になつて整理整頓をする。</p>   

就職指導での行動特性	工夫事例
<ul style="list-style-type: none"> 就職時の面接の練習のときに答えられなくなる。 敬語の使い方や態度が適切でない。 企業訪問等に適した服装ができない。 	<ul style="list-style-type: none"> 本人の同意を得て面接練習のビデオを撮り、後で本人とディスカッションしながら改善点を確認した。 服装のマナーは、上着、ズボン、ワイシャツ、靴下、靴等を一つ一つ確認しながら指導した。 入社面接試験は、できるだけ多くの予想質問を用意して事前練習を行った。
<ul style="list-style-type: none"> 企業説明会、ハローワーク等に行くときに必ず道に迷う。 	<ul style="list-style-type: none"> スマートフォンのGPS機能を利用して駅から会場まで行くように指示した。 どの駅で降りるかは、スマートフォンの乗換ソフト等を利用して駅名を調べさせ、十分に準備をさせてから行かせた。 事前に現地へ行くことを薦めた。
<ul style="list-style-type: none"> 面接のとき相手の表情が読めない。 面接の相手との社会的な距離が読めない。 	<ul style="list-style-type: none"> 相手の鼻からごの下に目線を置くように教えた。 面接担当者役を校長や能力開発部長等にし、場所も応接室にする等様々な状況で練習を行った。 校長や能力開発部長等が面接の練習に立ち会い、話し方や態度等の改善点を説明した。   

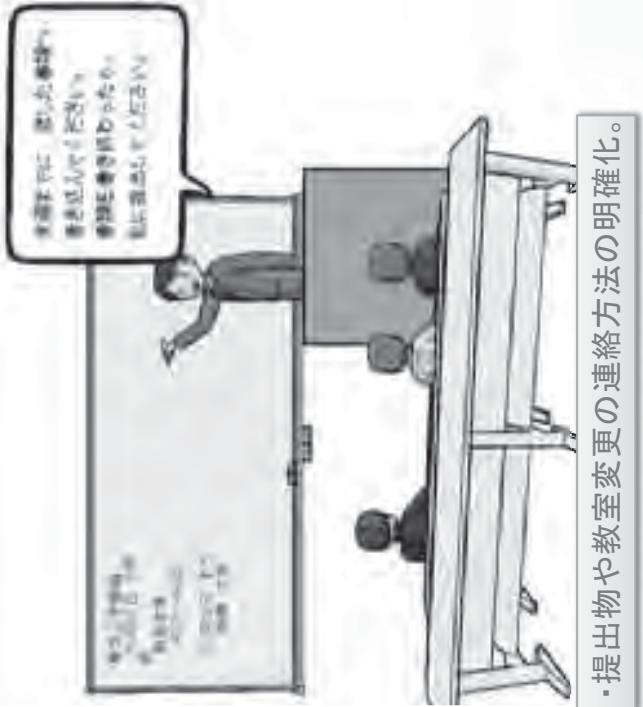
生活面での行動特性	工夫事例
<ul style="list-style-type: none"> ・教室変更やレポートの提出等の連絡事項を忘れてしまう。 ・提出先等が分からなくなり困っている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・黒板(ホワイトボード)の連絡事項を記載するスペースには、連絡事項のほか、授業担当者の名前と書き留めておく期間を明記した。 ・最後に該当者に声かけをするように注意した。 ・提出日までにレポートがどこまで進んでいるか確認し、相談に乗る。 ・誰に、どこへ等、提出先を明確化して話をした。
<ul style="list-style-type: none"> ・グルーパワークで遅刻、欠席が多い。 	<ul style="list-style-type: none"> ・遅刻が多い学生には、了解を得た上で、学校へ行く時間になったときに携帯電話へメールを送るようにした。 ・寮等の場合は、同じグループの学生に起こすよう依頼した。 ・寮の舍監に毎朝8時15分にチャイムを鳴らしてもらった。 ・遅れてくることが多い学生には、仲の良い学生や同じグループの学生から指導員に連絡するように電話してもらった。



・朝の起床の工夫。

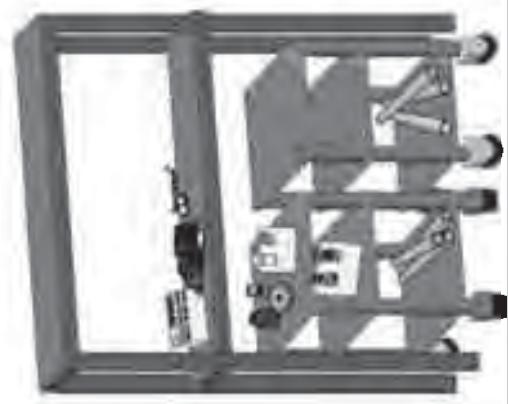
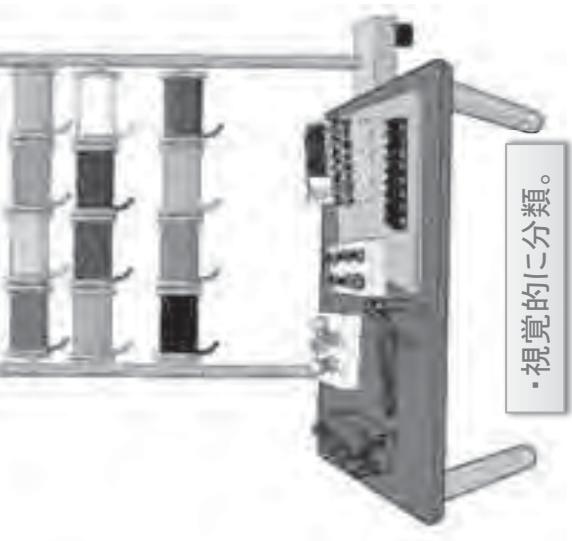


・提出物の確認。



・提出物や教室変更の連絡方法の明確化。

実習や課題での行動特性	工夫事例
<ul style="list-style-type: none"> ・シーチンス制御実習が苦手。 ・制御盤実習で配線ができない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・コードを白、黒、赤、緑、黄、橙、青等16種類を用意し配線系ごとに分類した。 ・コードをもつれさせないようにコードをロールに巻いて整理した。 ・コードの太さにより、ラックの色を変え、場所を決めておいた。
<ul style="list-style-type: none"> ・卒業制作の部品、資料等を紛失し、卒業研究をうまく進められない。 ・部品加工の際に材料の重さが分からず落としてしまうことがある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・各グループごとにラックとワゴンを用意し卒業制作や資料をまとめられるようにした。 ・制作した部品もラック、ワゴンに収納させた。 ・材料ラックに重量の重い順に置くようにした。 ・板材に関しては、取り出しやすいようラックに整理した。
<ul style="list-style-type: none"> ・カバンにいろいろな物が入っていて整理できない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・整理の方法(資料はクリアファイルに挟む、文房具・電卓・定規類はケースに入れる等)を指導した。



《コラム》 従来の指導経験は通用しない

学生と職員の双方が疲弊する方法はやめよう

発達障害がある場合は見た目では分からないので、他の学生と同じような対応をすればよいと安易に考えてしまいがちである。ところが、下記にあるような従来の指導方法で対応すると、ものすごく苦労することになる。

そのままでは効果の乏しい指導例

- ・数をこなせばコミュニケーション能力が向上すると思い、毎日話しかけ、さらに周りの学生に積極的に話しかけるように頼んだ。
- ・喋ることに慣れるようにするために、毎週5分間の発表をさせた。
- ・意思疎通ができるようにするため、毎日面談に来るよう指示した。
- ・経験を積めば自覚が出てくると思い、他の学生の倍以上は、就職説明会や合同面談会へ参加させた。
- ・慣れれば出来るようになると思い、毎日補講をした。

これら指導例は、本人がそのうち自然と学習することを期待している。ところが、発達障害者は自然に学習するのが苦手である。当然、効果が乏しい。

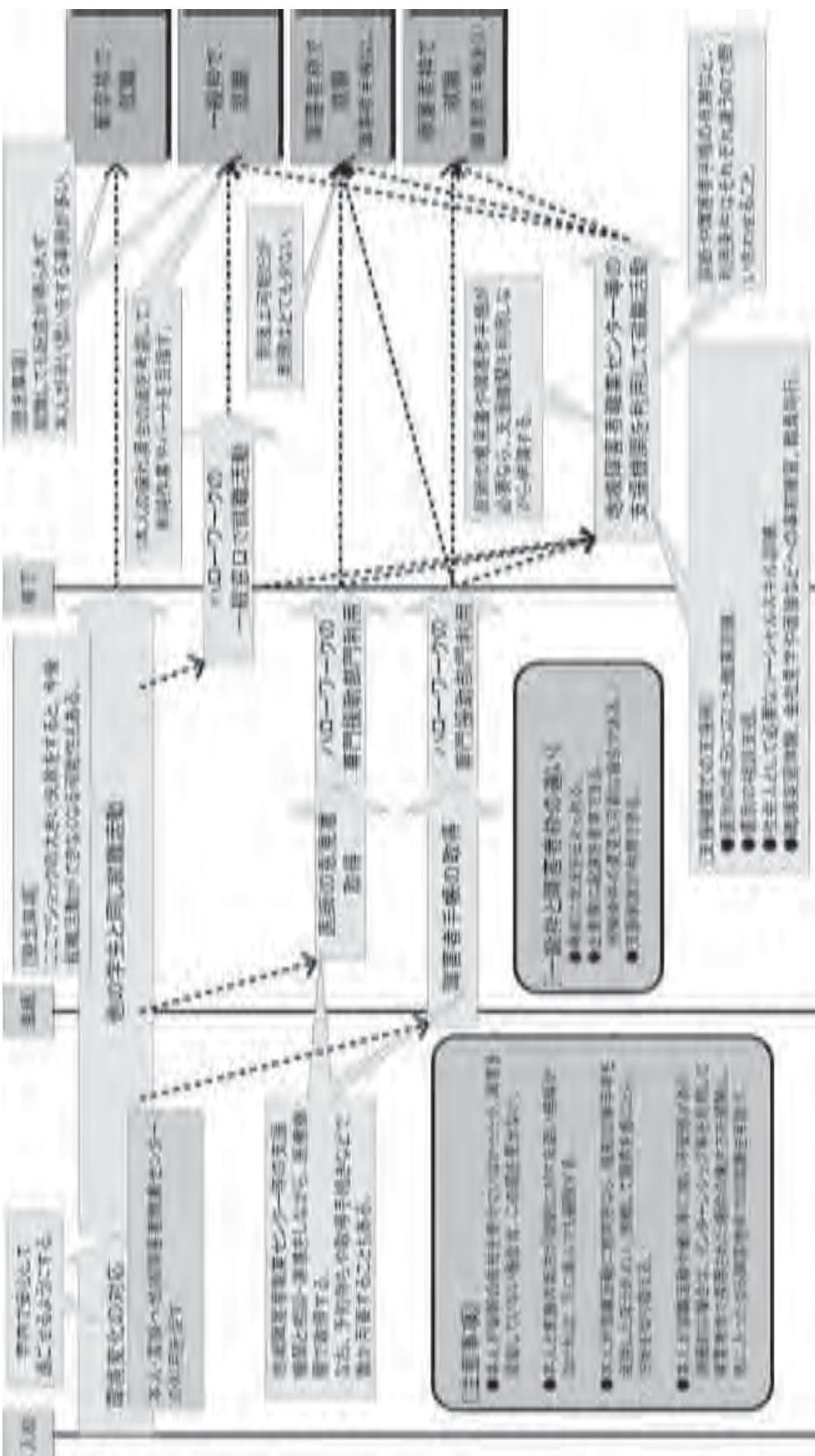
さらに長期にわたる指導で学生も指導員も疲弊して、双方のメンタルヘルスが悪化する可能性もある。

もちろん、これらの指導方法に、前ページまでの工夫を導入することで、効果を出すことができる。
支援の観点で考えることが大切である。

2.1 支援の流れ — (4) 支援・対応 — ハ 就職活動の流れ(診断のある学生)

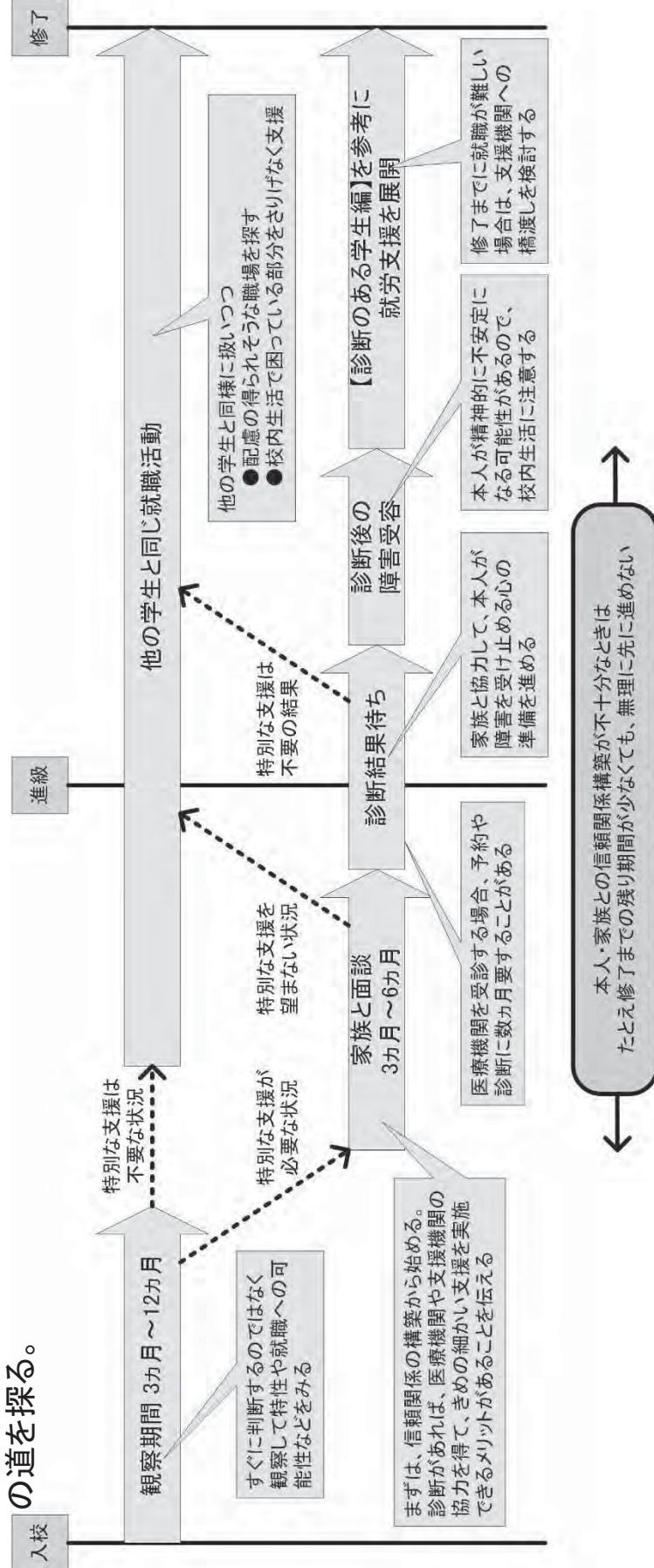
ハ就職活動の流れ（診断のある学生）

早期から家族と連携し、就職へ向けた方針を決定する。家族は就労支援について詳しくない場合もあることから、下の図の就職活動の全体像を提示して、本人と家族の希望に沿いながら就職活動を模索していく。



二 就職活動の流れ(診断のない学生)

- (イ) 特別な配慮が必要な状況(能力が高く就職できそうな場合)
これまでの授業の様子から、働くという場面で想定される本人の特徴について、本人・家族と情報を共有しながら、本人が能力を発揮でき、かつ理解ある職場への就職を探る。
- (ロ) 特別な配慮が必要な状況(支援機関の力を借りないと就職が難しい場合)
時期を見て、本人と家族に障害の可能性を伝える。理解を示すまで、何度も面談を続けていき、本人と家族の理解が得られ次第、医療機関を受診する。診断結果が出たら、地域障害者職業センター等の支援機関と連携した就職への道を探る。



六 就職指導・支援上の注意点

- (1) 就職指導と就労支援をどのように組み合わせるかを考える。
配慮が必要な学生には、就職指導を必要とする場合と就労支援を必要とする場合がある。最近では、就職活動を後回しにしようと、単位の取得や修了が先で就職はその目途がたつてからと考える学生もある。配慮が必要な学生も同じように、就職活動で何をしていいのか困惑して就職活動を後回しにするかもしれない。
いろいろな情報を集め、どのようにすべきかを判断する必要がある。判断は、指導員が一人でせず、専門家の意見や他の指導員の意見等を参考にして決める。
- (2) 就労支援は本人・家族の理解が得られるようにする。
就労支援を行う場合、本人や家族は、他の学生の状況や情報が入っていることから、焦つていたり、本人にストレスをかけるケースが多くある。したがって、本人や家族に対してゆっくり自分に合った職場を探していくことを提案する。また、その趣旨が家族に伝わるように工夫をする。
- (3) 本人の長所と短所を十分に理解できる面談を行う。
どうしても面談の回数が多くなるので、1回の面談時間を少し短くして回数を重ねる。また、面談後に必ず次の面談の約束をする。そして、次までに本人に考えをまとめさせる等の工夫をする。自由形式でまとめるのが苦手な学生の場合は、○×式のアンケート形式を用意しそれに回答させてみる等の工夫を行う。
なお、面談にあたって、講義での様子、実習での様子、休み時間の様子等を把握しておくこと。

(4) 本人に十分に自身の行動特性を理解してもらえるように努め、同時に就労支援者は、本人の行動特性を十分に理解する。
例えれば、就職してから適性がないと続かないし、本人からも他人からも見えない適性があるかもしれないから、就職に関する適性検査を受けさせてみる。

(5) 本人の適性、可能性を十分に探る。

(6) 本人が就職先のイメージ等ができるない場合に対応する。
地域障害者職業センター等の支援機関に相談してみる。さらに、インターンシップや社会人適応セミナー等に参加させて本人の就職に関するイメージをつけさせる。
なお、インターンシップ先とは、先方が配慮できるように調整を十分に行い、本人のストレス等にも配慮すること。

(7) コミュニケーションや社会常識に問題がある場合に対応する。
過去の指導経験にとらわれず、専門家の助言や判断を持つて支援方法を検討すること。
「特別な配慮が必要な学生＝今までの方法では改善が期待できない」ということを、十分に理解すること。

(8) 就職に関しては、ハローワークや支援機関を十分に利用する。
関連職種での就職が難しい場合は、ハローワークや地域障害者職業センター等の支援機関と連携をして対応していくこと。

(9) 修了までに就職が難しいと判断した場合の対応を考える。
本人と家族に説明を行い、継続する支援や、連携する支援機関に関して相談を行うこと。

就労支援の工夫事例

就労支援に関する困り感

- ・企業の内容のイメージがわかない。
- ・職場での作業内容がイメージできない。

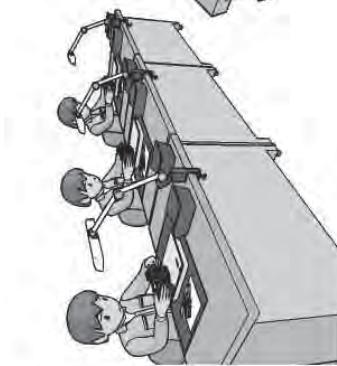
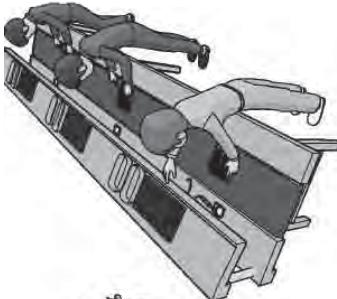
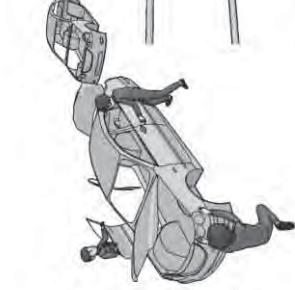
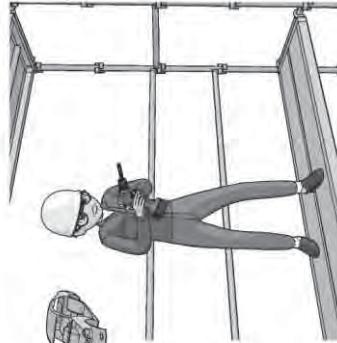
工夫事例

- ・中小企業、大企業の会見学会を実施して、仕事の内容を具体的にイメージできるようにする。
- ・仕事もできるだけ特定範囲に限らず、機械・電気・建築関連等いろいろな会社を見学できるよう計画する。
- ・実際の職場のビデオ等を見せてみる。

- ・模擬面接を数度実施する。
- ・想定質問集を作り練習する。
- ・模擬面接も校長や能力開発部長等の協力をえて応接室等を利用した面接を行い、いろいろな面接の状況を演出する。
- ・面接時にスーツを着用させる。

- ・ホームページからキーワードを探して付箋紙に記載させ、それを順番に並べさせてることで文章構成を考えさせる。
- ・自己の特徴等も同じように付箋紙に記載させ、それを並べさせることで文章化させる。

- ・中小企業、大企業の会見学会を実施。
- ・仕事もできるだけ特定範囲に限らず、機械関連、建築関連等いろいろな会社を見学できるように計画する。



インターンシップ先への説明事例

インターンシップ先へ行動特性の説明資料を作成しているモデル校の事例を紹介する。この事例では、以下の流れで説明資料を作成し、先方へ事前に情報提供している。

過去にインターンシップを実施した企業や、修了生の就職先だと分析しやすい。

専門家のアドバイスをもとに、本人・家族と一緒に考えること。

説明資料をインターネットに渡す前に、本人・家族に内容確認してもらうこと。

職務内容の分析

- ・インターンシップ先での仕事内容を把握する。
- ・可能なら、現場を見学して、職場環境などを確認する。
- ・想定される課題や本人の困り感を分析する。
- ・上記の解決や本人の負担を軽減する手立てを考える。

行動特性の分析

- ・行動特性と対応方法を説明し、先方の負担を軽くして、仕事を円滑に進めるための資料を作成する。

説明資料の作成

【説明資料作成のポイント】

- ・インターネットに渡す前に本人・家族と相談し、その意向に沿って作成する。
- ・本人の出来ないことばかりを書かない。本人の出来ることの情報の割合が多くなるようにする。
- ・出来ないことについては、苦手な理由とともに、仕事を円滑に進めるための工夫や手立てを提案する。
- ・工夫や手立ての実施方法を提案するときは、インターネットに渡す前にいるべく負担がかかるないようにする。
- ・説明資料は事前に送るので、これで本人の第一印象が決まる。本人に不利な印象を与えないように注意する。

《参考》行動特性の情報だけをオープンにしたときの説明資料

※公開の同意を得ています

- 実習生について
実習生の第一印象は、「寡黙で何を考えているか分からない」という言葉がぴったりと当てはまります。こちらから聞いかけてもなかなか答えてくれないだけではなく、話を聞いているのがどうかもわからにくいでしょ。声を掛けても、まったくリアクションもなく、表情も変化しないので、どう話しかけていいのか戸惑うくらいです。
- しかし、実際は他人の話をよく聞いていますし、長時間待つていればきちんと質問に答えてくれます。とても真面目でルールを守ろうとする気持ちが強く、自分勝手な判断はほとんどしません。必要があれば質問も自分からします。(ただし、言葉を考えるのに時間がかかるようです。)さらに、表裏のない性格で嘘もつきません。指示を素直に聞いて、黙々と作業を続けることができます。

- 接し方の注意点
以下のことを念頭に置いて接してもらえるトラブルを未然に防ぐことができます。
 - 話しかけた反応がない場合でも、話は聞いています。
 - 実習生の反応を知りたい時は、目に注目してください。
 - 実習生が話し始めるのに時間がかかるのは、文章を考えているからです。
 - あらかじめ「分からない」と答えてもよい、と伝えたほうがスマーズです。
 - 話しかけられたり、質問されたりすることに抵抗感はありません。
 - 表情を無理に出させるように指導するのではなく、とまどうことが多いです。

- 一見すると、実習生はこちらの話に無反応に見えるので戸惑うことが多いと思います。
- 接し方のポイントは、実習生の目に注目してください。顔が他の方向を向いていても、目はきちんと相手の顔を見ています。そして、実習生が考え方をするときは目線が他の方向を向き、喋ることは再び相手の顔を見ます。目線の動きから実習生の内面を多少は知ることができます。
- また、実習生は文章を考えるのに時間がかかります。質問しても黙っていることが多いのには、答えたくないのではありません。しばらくすると、実習生なりの回答を聞くことができます。
- なお、質問の答えが分からないときは「分からない」と言つてもいい事を伝えておいたほうが、実習生も「分からない」と言いやすいです。それでも黙つているときは、何かを回答をしようと考へている事が多いです。

- ところで、インターンシップに向けて、早く回答するためのトレーニングを行いました。これまでの実習生の回答は、正確に答えるようとして細かい部分まで含めて文章を考えていました。

- そのため時間が掛かっています。そこで、多少は省略した内容で回答することでの、考える時間を短縮するように指導しました。そのかわり、回答には省略して不明な部分があるので、そのときは不明な部分について質問するようお願いします。
- 例)「今朝は何を食べたの?」という質問に対して、
訓練前:(長く食事を食べました)
訓練後:(少し考えた後に)「和食を食べました」
- ※ 質問者が食事内容を知りたい時は、さらに質問を繰り返します。
- また、話す相手に笑顔を向けるというトレーニングをしてみたのですが、表情筋が上手く動かなくて痙攣していました。おそらく無表情で過ごす時間が長かったためと思われます。時間をかけないと意識的に表情をつくるのは難しいと思いますので、いつも無表情であることには少々目をつぶつて頂けると助かります。

- 指示の出し方についてですが、指示を出した後に考え込んでしまうことがあるかもしれません。これは、指示内容に実習生が不安を感じる部分があるときです。また、「やる/やらない」という後ろ向きの考え方で悩んでいるのではないかと「〇〇の場合は出来ないけどどうするのか」という前向きの考え方で悩んでいることが多いです。
- 例えば、インターンシップに向けてのトレーニングで、次のような課題を指示したところ、考え込みました。

- 今週は先生方に、自分から、朝最初に会った時に挨拶をする
考え方の理由は2つあり、「相手が先に挨拶したらどうするのか」と「最初に会ったのが授業中ならどうするのか」でした。
- そこで、次のように指示を変えると、本人は納得しました。
今週は先生方に、今日の練習でやった方法で、
朝最初に会った時(授業時間以外)に挨拶をする。
- ※「今日の練習」では、相手が先に挨拶したときに、挨拶を返すことも練習しています。
- 幸いにして、指示を出して考え込んだ時に「分からないことや不安な部分があつたら教えてね」と言うと、時間がかかりますが、きちんとと考え込んでいる理由を教えてくれます。その理由を聞いて、適切に実習生に答えてあげると、実習生は指示に従います。
- なお、実習生が質問をしたいときに、文章を考えるのに時間がかかるると迷惑を掛けることになるので、トレーニングしました。これで、多少は早く質問できるようになりました。実際の現場でトレーニングの成果を活かせれば幸いです。

以上、お手数ですが、よろしくお願いします。

《コラム》周囲の学生への伝え方

配慮が必要な学生を支援するとき、周囲の学生にどのように説明するか、指導員としては悩むことが多い。また最も注意すべき事項の一つである。周囲の理解を得なければならぬ場合が想定されるものの、原則として診断等が確定していない状況では周囲の学生に提供できる情報はほとんどない。このような状況で、モデル校で取り組まれた例を何点か紹介する。

周囲の学生が、本人を特別扱いしていると、不満を訴えた場合の対応

- ◆ 学習の遅れがある学生の場合、誰であっても授業とは別の機会や異なる方法で教えることがあり、これは本人の状況に合わせた対応方法であることを説明した。同時に、最低限達成すべき目標は全員同じであることを説明した。
- ◆ 学生・家族と相談して対応していることを説明し、同じような対応が必要であれば、家族を交えて相談に乗ることができるなどを説明した。

周囲の学生が、本人を差別的に接したり、いじめに発展したりする様子がある場合の対応

- ◆ 人には得意不得意があり、相手の不得意な部分をみつけたら、自分の得意な部分でサポートすることが大事であることを説明した。
- ◆ 他人の特徴的な部分を茶化すような行為は子供じみており、社会人として配慮ある適切な行動ができるようになることが重要であることを説明し、在学中から意識して学校生活を送るように指導した。

他の学生が不公平感を感じると、本人への支援に支障が生じるだけではなく、クラス全体の授業の進捗に影響が生じたり、様々なトラブルが生じたりする可能性がある。このため、診断等が確定し、その情報を得ている場合、トラブルが生じる前、あるいはトラブルが大きな問題となる前に対応できるよう準備しておくことも必要である。

具体的な準備としては、本人への支援について周囲の学生が不公平感を感じる等で支援に支障が生じるような場合、周囲の学生に何らかの情報を伝えてよいかという点について、本人・家族と一緒に決めておくことが考えられる。本人・家族の同意が得られないときは、周囲の理解を得ることも困難となるので、本人・家族との普段からの信頼関係が大切である。さらに、診断や行動特性等の情報を伝えることの同意が得られた場合であっても本人と家族の要望が異なることがあるので、十分な話し合いののち、両者から同意を得る等の注意が必要である。

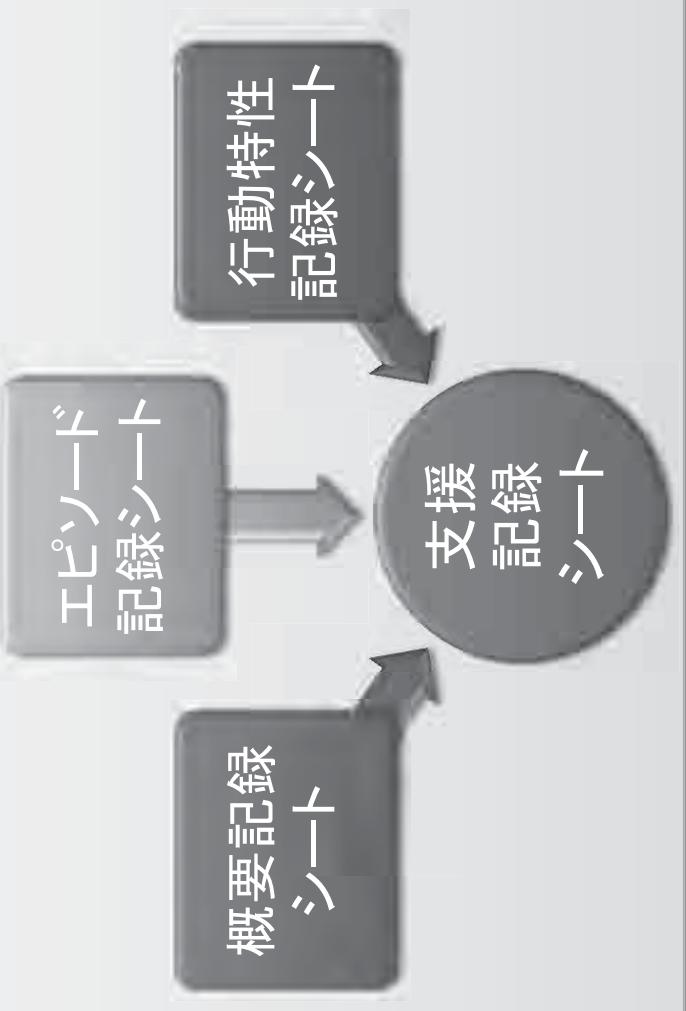
同意いただく内容としては、周囲の学生に周知する情報と範囲の2つがある。前者は、行動特性のみの周知、行動特性と障害であることの周知(具体的な障害名を除く)等について決めておく。後者は、本人に関わる者に限定した周知、クラス全員に限定した周知等について決めておく。いずれも、話し合いの中で具体的に検討して同意を得ることが望ましい。

また、本人・家族の双方から診断名をオープンにすることの同意が得られた場合でも、できるかぎり行動特性等を交えて具体的に説明し、その情報の取扱いについても併せて伝えるなど、診断名から誤解を生じさせないよう、また学生経由で不要な範囲まで情報が広がらないよう注意が必要である。

2.2 情報共有や支援機関との連携

(1) 記録のとり方 支援記録シートの概要

情報共有や支援機関と連携するためにには、各種の記録が必要である。ここでは、モデル校で使われていた支援記録シートを改良したものをお紹介する。支援記録シートは、下の図のように3つの記録シートに分かれている。



概要記録シート	本人の支援状況や、どの範囲まで情報共有してよいのかの記録。
エピソード記録シート	本人と接したときの、何か気がついた点や、支援結果の記録。
行動特性記録シート	本人の行動特性についての記録。

□ 概要記録シート

概要記録シートとは、【支援体制】【支援段階と主な状況】【情報共有に関する同意】の3つの項目についての記録である。支援担当者が、支援の全体像と情報の扱い(本人、家族、第三者にどこまで話してよいのか)について、すぐに把握するための資料である。

【支援体制】

本人を支援している学内の支援担当者、家族、支援機関の情報を書く。必要な時に、誰が一番本人のことによく知っているのか、外部に相談するときの連絡先、相談するときの注意点等を記載する。

【支援段階と主な状況】

支援段階について、観察中なのか、支援中なのかを記載する。さらに、それぞれの詳しい状況について記載する。

【情報共有に関する同意】

情報をどこまで共有・公開してよいのかを記載する。

【注意】

状況が変化したときは、概要記録シートを更新すること。
更新日は、右上に記入する。

窓外秘（支援に関わる人のみ閲覗可）		学生コード：〇〇-〇〇
概要記録シート		
更新日： 年 月 日		
【支援体制】		
役割の主な実施担当者		
専門士との協力相談		
支援機関との連絡相談		
【支援段階と主な状況】		
<p>口頭説明</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本人の同意：あり・なし ・家庭の同意：あり・なし ・支援の必要性 <ul style="list-style-type: none"> □現状のままでは、困り、困手の恐れがある □現状のままでは、改善の意願が難しい □現状のままでは、強制・暴力が発生する □現状のままでは、就職・進学が難しくなる 		
<p>口承説明</p> <ul style="list-style-type: none"> ・意見を本人に持して：よい・ため ・意見を家庭に持して：よい・ため ・支援機関の利用 <ul style="list-style-type: none"> □利用しなくてもよい方 □利用したいので家庭と連携中 □利用手段または利用中 □以前は利用していた 		
<p>情報共有に関する同意</p> <p>□個人（権利内の権利者と同一の設備センターも含む）との情報収集・相談</p> <p>□同級生への情報提供（場所を明らかにしてよい）、開示は別途で家庭から支援機関が訴えると伝える</p> <p>□支援の振り返りに相手にした際での発言を報告</p> <p>以下の支援機関・専門家等に対する情報交換・相談（必要に応じたときに用意をする）</p>		

ハ エピソード記録シート

エピソード記録シートは、何かの気づきや、面談、支援の取り組みについての結果を記録する。支援機関と相談するときに、もつとも役に立つ記録である。書き方は自由形式だが、専門家がアドバイスできるように、前後の状況や周囲の様子も含めて詳細に書くこと。

■主コード(登録コード)	■セーブ用シート
■年月日	■出来事や行動内容のエピソード
■エピソードを担当する職種や担当者名	■その他の次回予定

【注意】

エピソードが増えるたびに、表を下に追加していく。
長期間に渡るエピソードのときは、[日時]欄へ大きな期間を書く。

二 行動特性記録シート

行動特性記録シートでは、p.17～p.30やp.51～p.73を参考に、気づいた行動特性を記録する。また、この行動特性と支援との関係について、4つの観点でチェックする。本人と接する職員が行動特性と対応方法を把握していたら、問題行動を未然に防ぐことが出来る。このシートは、職員へすぐ(アドバイスするのに役立つ。

強み・弱みについて

強みとは、本人の能力の中で優れている行動特性である。弱みは、逆に苦手とする行動特性である。本人の能力上の比較などで、クラスの平均と比較しないように注意すること。
支援を成功させるには、強みの行動特性を多く見つけることから始まる。

注音

新しい行動特性を見つけたら、シートを更新する。更新日は、右上に記入する。4つのチェック項目は、複数にチェックが入ることもある。

例入記

開拓部（本部に相当する人材の配置図）

学生コード：A2-06

概要記録シート

提出日：平成〇〇年〇〇月〇〇日

【支援体制】

被内担当者と支援担当者	○内閣総理大臣 ○内閣官房 ○内閣・○内閣
新規・既存・協力機関	内閣とは隨時連絡を取り、相談できる。 外閣を介して連絡先は各機関の開拓部を参照。
新規開拓・既存・協力機関	□□実績セミナーで月一度面商を行なっている。 新規な場合は相談窓口（□□□□・□□□□）で相談できる。

【支援段階と主な状況】

■開拓段階	□内閣・○内閣 ■内閣の行動：内閣の立場で新規開拓し、既存開拓も行なう。 ■既存開拓：既存開拓も新規開拓も行なう。 ■新規開拓：新規開拓を主とする。 ■新規開拓の特徴：内閣の開拓課題として、内閣に直接手がけられる。 ■既存開拓の特徴：内閣の開拓課題として、内閣に直接手がけられる。
■主な手続	■内閣と本人に連絡して □内閣・○内閣 ■各種文書類に連絡して □内閣・○内閣 ■支援説明の利用 □利用しない□利用する ■利用下請の会員利用中 □以前に利用してない ■以前に利用してない

【情報共有に関する留意】

- 場所：（隣接内閣専門部セミナー会議室）内閣大臣室・内閣総理大臣室と相談
- 開拓担当の情報提供：（隣接部門から連絡してもらう）：（隣接部門から連絡してもらう）：（隣接部門から連絡してもらう）
- 主な取り組みに開拓委員会（内閣）た判決の検査や報告

以下に又は複数、専門部署に対する内閣開拓物を所属（専門部に会員登録した部署をさす）

□内閣セミナー

□内閣

□内閣開拓セミナー

□内閣セミナー・専門技術部門

学生コードに年号を入れると、留年時の対応が複雑になるので、避けた方がよい。

実習場を飛び出した場面から書きはじめるのではなく、発生前の状況も書くことで、専門家もアドバイスしやすくなる。

便箋コード：A2-06		本人の名前は文書中に記載しないでください。	
エピソード記録シート			
性別	×年×月×日	関係者	<input type="radio"/> ○, <input checked="" type="radio"/> △
<p>【出来事や面談内容のエピソード】</p> <p>この児童の実習中の行動を率直に説明しておき、本人とは違う言葉で話すことで、この児童を理解していく上での問題が少なめになります。この児童を厳しく指導したことなく、突然本入りの実習場を飛び出しました。</p> <p>本人は実習場を飛び出し方塊、種類場に着て正面を開けて入ってきました。ちょうど毎日同じ場所で実習活動を行っているので、この児童が他の児童の前で歩いたり、そして、走ったりするときに慣れて、これら児童の前に並びつけた。</p> <p>この児童は、すでに大人を面倒堅に慣れており、神があつたのが解きとった。すると、本人は「育児が嫌い」と言っていたのに、厳しく罵られた。お音で、厳しく叱られても泣いていた。「おじいちゃんはおじいちゃんの夢で遊んでいたのです」私が「罵られて当然の夢でもいいだ」といふ顔も出てきた。また、「おじいちゃんがおじいちゃんの夢で遊んでいたのです」というおもてなしを用いてきたので、私が最初の一瞬100回実習の構造通りを理解することを梗概し、一緒に検討した。ここでもう少し時間時間が経過したので、本人と会話を終了。</p> <p>【エピソードに対する手立ての方針や対応事項】</p> <p>この児童は実習場を離れた後、その動きを厳しく指導しながら実習に併せて迷惑を隠す指導を始めた。本人が理解することを4つあるので、何が対応方針がないかゲームを組んで各段階に聞いてみることにした。</p> <p>特に方法がわからぬ時は、この指導方法を読みないことをした。</p> <p>【その後の状況等について】</p> <p>本人は、その後自分の名前を覚えている。現在、クラス意識が相容れてしまう。</p>			
性別	×年×月×日	関係者	<input type="radio"/> ○ <input checked="" type="radio"/> △
<p>【出来事や面談内容のエピソード】</p> <p>ゲームはつづいて、他の児童を厳しく指導したり他の児童に対して迷惑を楽しむ方法の手段が本について検討した結果が報告された。お詫びの言として「。。。（以下略）</p>			
<p>【エピソードに対する手立ての方針や対応事項】</p> <p>今回の対応で、前のえりの問題を解決できなかったのか、今後も続けていくことにした。</p>			
<p>【その後の状況等について】</p> <p>最終的に、本人は謝罪してみると、誰が指導されていてもかまわないから止まらなければ止めさせていた。</p>			

＜エピソード＞には、初めて接する人が行動特性だと気づきやすくなる情報を書く。

＜対応方法＞には、支援機関のアドバイスやケース会議等で検討した結果を書く。

行動特性が示すもの	性	年	行	行動特性が示すもの
相手よりも手足を動かす學習の方があざやか	○	○	○	行動特性が示すもの 相手よりも手足を動かす學習の方があざやか
時間にこだわりがある	○	○	○	行動特性が示すもの 時間にこだわりがある
時間にこだわりがある	○	○	○	行動特性が示すもの 時間にこだわりがある
時間にこだわりがある	○	○	○	行動特性が示すもの 時間にこだわりがある

2. 2 (2) 支援機関との連携のメリット

① メリット

- ◆アドバイスにより校内で解決できない問題も解決の道が開けることがある。
- ◆本人と家族の同意がなくとも相談に応じてもらえることがある。
 - 検査や診断は本人と家族の同意が必要。
- ◆奇異な行動が何に起因していたのかに気づくことがある。
- ◆就職への道が開けることがある。
 - 就職後もサポートを受けられる。
- ◆本人が将来にわたって支援機関を利用できる。
 - 多くの支援は無料(一部プログラムや診療は有料)。



② 連携時の留意事項

- ◆本人と家族との同意の前に相談する時は、守秘義務違反とならないように注意する。
- ◆連携した支援・対応を本格的に実施する場合は、必ず本人と家族の同意を得る。
- ◆相談内容等の入手した情報の管理は徹底する。

常に相談できる支援機関を確保しましょう！

2.2 (3) 支援機関の紹介

訓練の連携

就職の連携

発達障害者
支援センター
(p.105)

医療機関
(p.106)

(独)高齢・障害・求職者
雇用支援機構

発達障害
全般の相談

診断及び
発達相談

ポリテクカレッジ

職業紹介

地域障害者
職業センター
(p.102)

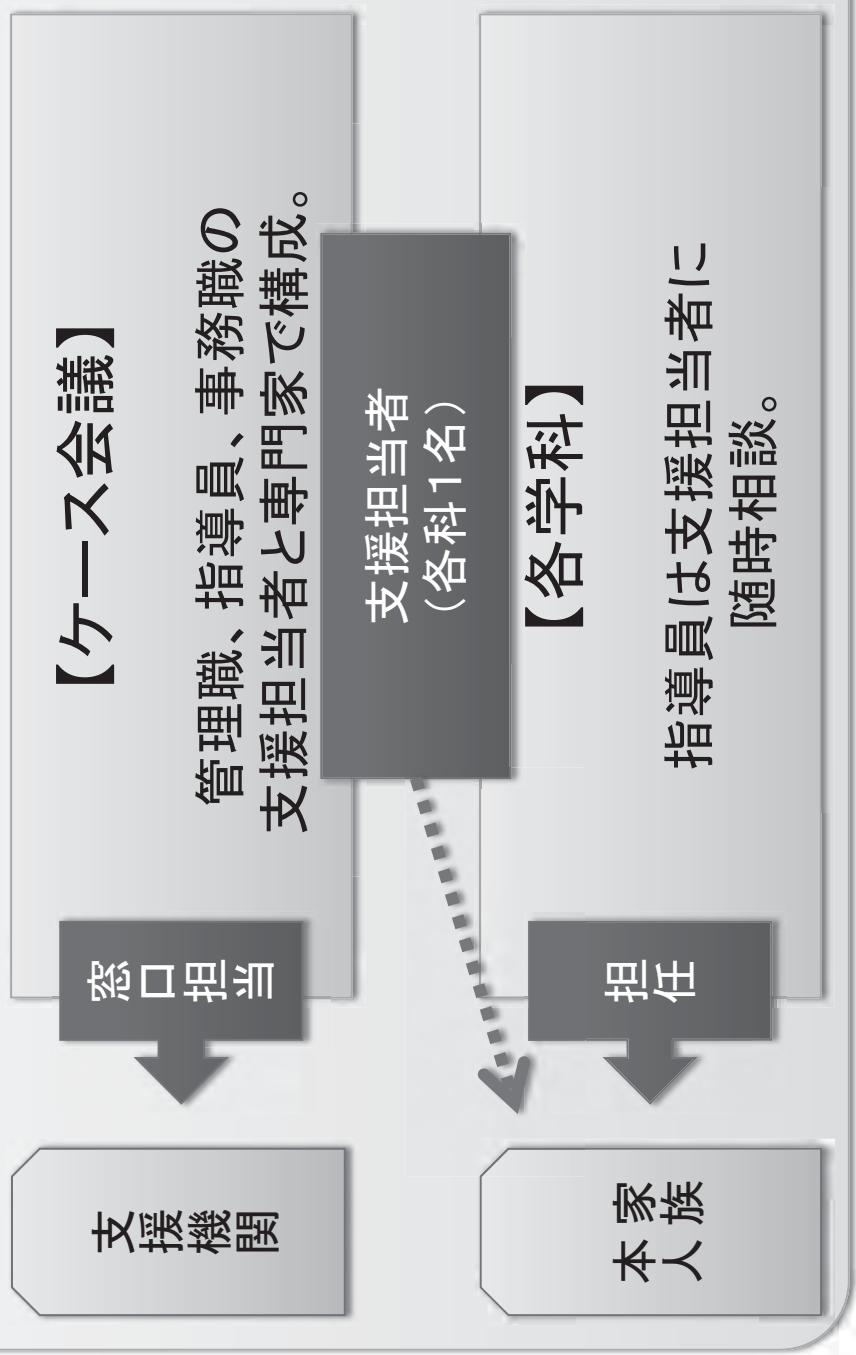
職業評価
職業準備支援
ジョブコーチ支援

公共職業安定所
(p.104)

広域障害者職業
センター／障害者
職業能力開発校
(p.103)

2. 2 (4) 支援機関を含めた支援体制構築の事例

①モデル校での支援体制の組織図
校内に独自のケース会議を設置し、特性の検討と支援の方針を決めている。
そして、全ての情報はケース会議に集まるようになっている。



支援担当者の役割

- ・科内へのアドバイス。
- ・ケース会議への報告。
- ・支援記録の作成。
- ・本人との面談。
- ・家族との面談。
- ・各種研修への参加。
- ・支援実施の連絡・調整。

※機構では、セミナー等を企画する会議と名称が一致することがあるのでも、そのときは会議名を工夫すること。

※支援を必要とする学生がいることが分かる会議名を避けすること。

② 支援体制構築のポイント

【専門家の協力】

支援体制の構築には、専門家の協力が不可欠となる。

モデル校では、以下のような方法で、専門家とのネットワークを広げた。

- ◆ 地域障害者職業センターへの相談。
- ◆ 入校前から本人が利用している支援機関との連携。
- ◆ 地元で開催されている研修等への参加。

【全員参加】

支援を成功させるには、全職員が大なり小なり関わっていくという意識が必要である。

ケース会議の設置前から、年に1回以上全職員を対象に支援に関する研修を実施し、専門家を含めた支援体制を構築することが必要だというコンセンサスを形成した。

【当たり前の意識】

どんなに専門知識がある人でも、入校試験で特別な配慮を必要とするかどうかを判別することはできない。そして合格判定を出したのであれば、責任を持って訓練しなければならない。また、文部科学省の調査結果※の割合を当てはめると、1クラスに1～2名は配慮が必要な学生が在籍する計算になるので、珍しいことではない。

そこで、全職員は在籍することが当たり前という意識を持つて対応していった。



※“通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について”，
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm

③ケース会議設置要綱 モデル校で独自にケース会議を設置するとき、下記のような設置要綱を定めている。

ケース会議設置要綱

(目的) 第1条 ○○大学校（以下「大学校」という。）において、特別な配慮を要する学生に対する的確な指導・支援の実施に資するため、訓練・学習の進捗等に配慮を要する学生に対する指導・支援に関するケース会議を置く。

(設置期間) 第2条 設置期間は、平成〇年〇月から平成〇年〇月までとする。

(名称) 第3条 名称は、ケース会議とする。

(メンバー構成) 第4条 ケース会議のメンバー構成は、以下のとおりとする。

- (1) 能力開発部長。
- (2) 総務課長。
- (3) 学務課長。
- (4) 学務課職員。
- (5) 各科の職業訓練指導員。
- (6) 校長が必要と認める者。

今後のために
対象者がいなくとも
全ての科が参加。

(6) の規定で
専門家を招聘。

(座長)

第5条 ケース会議に座長を置き、座長は能力開発部長とする。ただし、座長に事故があるときは、あらかじめ座長が指名した者がその職務を代行する。
2 座長はケース会議の議長となり、議事を整理する。

(協議事項)

第6条 ケース会議は、次に掲げる事項について協議する。
(1) 特別な配慮を要する学生の実態把握に関すること。
(2) ケースごとの課題の明確化及び対応・支援策の検討に関すること。
(3) 対応・支援策の適用（試行）状況（結果）の把握に関すること。
(4) 活動記録等の整理、取りまとめに関する事項。
(5) その他、座長が必要と認める事項。

(守秘義務)

第7条 ケース会議のメンバーは、ケース会議において知り得た個人情報を個人を特定できる情報について守秘義務を負うものとする。

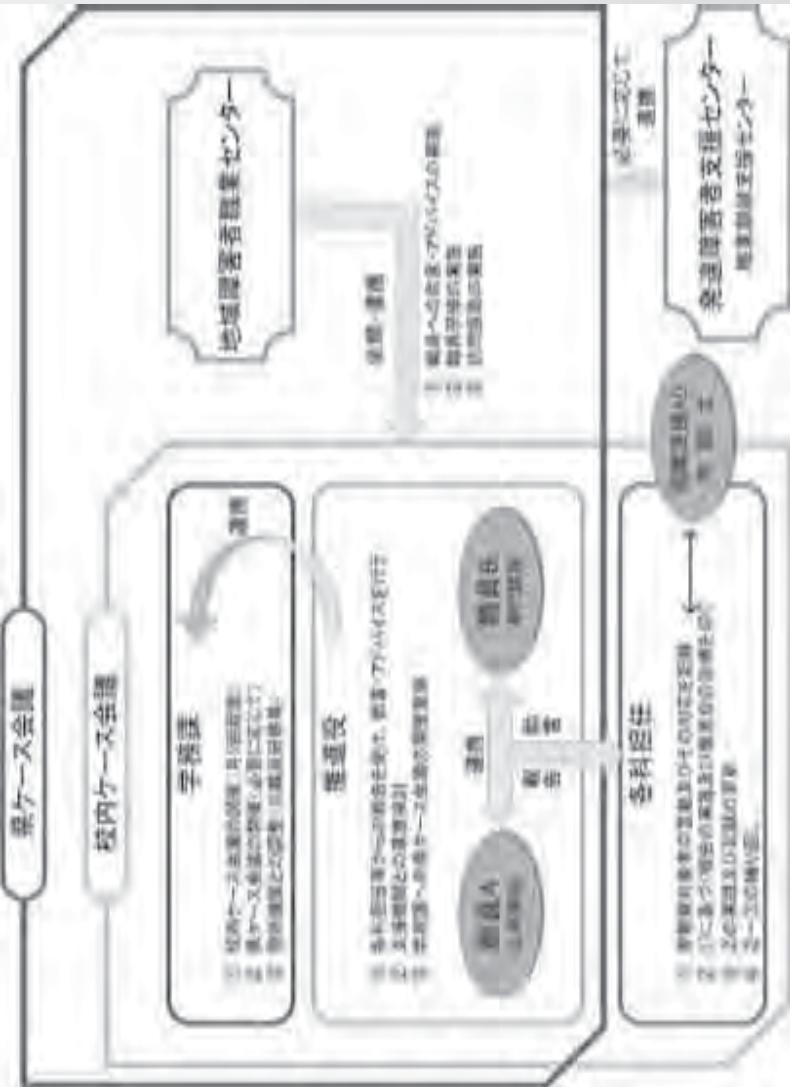
(その他)

第8条 ケース会議の庶務及び企画調整は学務課において行う。
2 この要綱に定めるもののほか、ケース会議に関する事項は別に定める。

④モデル校Aが独自に設置したケース会議の特徴

モデル校Aのケース会議の特徴は、推進役を配置していることと、校内ケース会議と県ケース会議の2段階でケース会議を実施していることである。推進員は、障害者対応に長けた専門性を持つ職員で構成され、きめ細かいアドバイスを実施して二次障害の防止を行っている。

初期の観察段階の学生に対しては、校内ケース会議で検討を行う。そして、配慮の必要性が明確な学生に対しては、障害者職業センターの職員をメンバーに加えた県ケース会議へと検討の場を移していく。また、支援機関の特性を活かした協同体制で就労に向けた方策を練つていく流れを構築済みである。



⑤モデル校Bが独自に設置したケース会議の特徴

モデル校Bのケース会議の特徴は、専門家を招聘して四半期に1回程度のペースで開催していることである。また、ケース会議で検討する学生を「配慮学生」「観察学生」の2段階に分けて検討している。

配慮学生とは、診断がある、家族等からの支援の要請がある、指導上配慮を必要とする学生である。観察学生とは、今後配慮が必要となる可能性があるので注意深く観察している学生である。観察学生の場合、一時的に行動が不安定になつたり、簡単な対応や家庭での対応だけでは課題が解決したりすることもあるので、時間が経過すると観察学生から外れる場合もある。逆に、状況が悪化して配慮学生としてケース会議で検討する場合もある。

モデル校Bのケース会議の役割

【情報共有】

事案が発生した時、職員はケース会議メンバーに報告する。報告内容はすぐにメンバー間で共有される。

【研修の実施】

年に1回以上、全職員を対象にした職員研修を行う。研修内容等についてはケース会議で検討する。

【入校前の情報収集と準備】

入校前に出身校や家族から支援の要請を受けた場合、状況の詳細をヒアリングし、必要な準備を整える。

【支援の実施】

ケース会議で検討された支援方法に基づき、ケース会議メンバーが所属する課・科の職員と一緒に支援を実施する。

【入校後の情報提供】

出身校からの入校後の学校生活における問い合わせに対して、記録シートを基に報告を行う。

⑥地域障害者職業センターとの連携 モデル校で行われている地域障害者職業センターとの連携を整理すると、以下のようにになる。

職員への接し方と指導方法の助言

- ・本人の行動特性に適した接し方、分かりやすい指導方法にする工夫に関する助言。
- ・職員を対象に、障害の基礎理解と対応方法に関する研修の実施。

支援中の学生への進路指導の助言

- ・社会人に向けての本人の生活面の課題、面接等の就職試験の課題に関する指導方法の助言。
- ・就労に関する各種制度、障害に理解ががある企業の情報提供（非公開の企業の情報は除く）。

地域にある支援機関の情報提供

- ・本人のニーズとマッチングした支援機関の情報提供。
- ・支援機関利用に向けた準備（本人が用意する書類、学校が先方へ提供する情報）に関する助言。

突発的なトラブルが発生したときの相談

- ・緊急を要するトラブル・問題行動について、電話等による相談対応。

本人に支援機関の利用を促す状況かどうかの助言

- ・障害の可能性のある学生に対して、本人・家族へ支援機関の利用を促す働きかけをすべきかどうかの助言。

障害のある学生については、必要に応じてケース会議や学務委員会等にて、地域障害者職業センターの助言、情報提供を求めておくと効果的である。どんな連携が可能なのか、あらかじめ協議しておくと、スムーズな対応ができる。

《コラム》褒め方のポイント

小さなことを褒めるとときは工夫しよう

多くの支援に関する書籍や情報には、支援の方法として「小さなことでも褒める」ことが記載されている。褒めることで、本人の自己肯定感を向上させ、自尊心を育てる。特に、今までの人生経験で叱られた体験が多い場合は、自己肯定感がとても低く、訓練にに対して消極的だったり、否定的だったりする。このような場合でも、自己肯定感が高まつくると、見違えるように積極的に訓練に取り組むようになつてくる。

ところで、「すごいね」「頑張ったね」「いいね」という一言だけでは褒められないだろうか？指導員が褒める場合、本人が何を褒められているのか気がついていない可能性が高い。褒めるポイントは、「正確さ」、「スピード」、「計画性」、「独創性」など、様々であろう。このため、単に褒めるだけでは、良かったポイントが本人に伝わらず、褒めた部分以外に自信を持ったり、“馬鹿にされている”と受け止めてしまうこともある。

そこで、褒めるときには、褒めた理由も言葉に出すように工夫してはどうだろう。例えば、工具をきちんと片付けている場面に出会ったとき、「頑張っているね。きちんと工具を片付けているのがいいね。」と褒めることで、「片付けは得意」と感じてくれるのではないか。

このように、以下のポイントに気をつけながら、褒めるようになりたい。

- ◆ 以前と比べてどの部分が改善されているのか、具体的に本人に伝わること。
- ◆ 本人が「うまくできない」と感じている場合など、”馬鹿にされている”と感じる場合がある。
 - ◆ 長い言葉にしない。短くストレートに褒める。
 - ◆ 褒めるにはタイミングが大事なので、とっさに褒める言葉が出来るように、普段から褒めるポイントとの褒め方を意識しておくことが大切である。

《コラム》 リフレーミング

支援の手立てを考えるときにはリフレーミングが役立つ

リフレーミングとは、物事を捉えるときに、今とは違う枠組みで捉えることを指す。例えば、指導員が就職指導をするときに、本人が短所と考えている部分について、長所としても考えることを教えることがあるだろう。このとき、短所と長所は物事の見方で表裏にひっくり返ることを本人に伝えるが、この考えはリフレーミングそのものである。

ところで、リフレーミングは支援の場面でも役立つ。支援者が課題と考えている行動特性を、リフレーミングにより支援の手立てにすることを検討するのである。

例えば、”指示にない事については自分から行動しない”という行動特性の場合、自主性がない、周囲をみて行動しないなど、主に課題や問題行動として考えてしまいます。しかし、リフレーミングにより見方を変えてみると、”指示を守り自分勝手な行動(判断)をしない”という行動特性ともいえる。このように考へると、自分勝手な行動(判断)が許されない作業場面であれば本人の行動特性を能力(長所)として発揮できる可能性が生まれる。すると、この可能性を伸ばすことを目標として、”作業に関するルールやマニュアルを作る”、“定められた手続き通りに作業を行う”という支援の手続きや方針を考えられるようになる。

このように、課題と考えられる行動特性をリフレーミングし、本人の能力(長所)として発揮できる場面を検討してみると、新しい支援の手立てをみつけける可能性を大きく広げることができる。是非、リフレーミングを積極的に活用して欲しい。

《コラム》 パーソナルスペース

パーソナルスペースとは、個々の人がもつている自分を中心とした、他人が入つくることに不快を感じる空間である。

例えば、初対面の人が自分に向かって近づいてきたとき、ある距離よりも近くになると警戒する。これは、自分のパーソナルスペースに他人が入ってきたからである。一方、親しい人になるほど、自分に近づいても警戒しない。これは、自分のパーソナルスペースに相手が入るのを許す距離が、相手との心理的な関係により変化しているからである。

ところで、配慮が必要な学生の場合、このパーソナルスペースが社会一般のものと違うことがある。初対面であっても密接するような距離で会話をしたり、逆に50m以上離れていても他人が入つくるのを嫌がり、別の道を通りうとしたり、物陰に隠れたりする。

このような学生と出会ったときには、何故このような行動をとっているのか等学生のパーソナルスペースの感じ方を把握することから始めてみよう。

適切な距離については、下のエドワード・ホールの分類が参考になる。

- ◆ 密接距離 ー 自分から45cm以内。相手がごく親しい人の場合だけ入れる距離
 - ◆ 個体距離 ー 自分から45~120cm以内。相手が知り合いの場合に適した距離
 - ◆ 社会距離 ー 自分から1.2~3.5m以内。相手が知らない人の場合に適した距離
 - ◆ 公共距離 ー 自分から3.5m以上。相手が発表会等の発表者の場合に適した距離
- 距離の目安としては、密接距離は手で相手に触れるぐらい、個体距離は両方が手を伸ばせば指先が触れ合うぐらいである。
- なお、エレベーターや満員電車など、パーソナルスペースに入つくることを受け入れなければならぬ場面もある。

第4章 各種の情報



いろいろな
相談先や
資料

4.1 支援機関の概要 (1) 地域障害者職業センター

【支援の内容】

- ◆ 障害者職業カウンセラーを配置し、公共職業安定所(ハローワーク)と密接な連携のもと、障害者に対して、職業評価、職業指導、職業準備支援、ジョブコーチ支援等の職業リハビリテーションを実施するとともに、事業主に対して雇用管理に関する助言等を実施。また、地域で就労支援に取り組む関係機関に対して、職業リハビリテーションに関する専門的・技術的な助言・援助を実施。
- ◆ 就職の希望等を把握した上で、職業能力等を評価し、必要な相談・指導を行い、これらを基に、就職して職場に適応するためには必要な支援内容・方法等を含む個々人の状況に応じた支援計画(職業リハビリテーション計画)を策定。

- ◆ 職業リハビリテーション計画に基づき、就職前の支援から就職後の職場適応のための支援まで、継続的にサービスを提供。
- ◆ 各都道府県に1箇所ずつ設置。
(北海道、東京、愛知、大阪、福岡の5箇所は支所を設置)
- ◆ 障害者手帳の有無は問わず利用は可能。
- ◆ 通所にかかる交通費・昼食代等を除き、無料。

【所在地一覧ホームページ】

<http://www.jeed.or.jp/location/loc01.html#03>



4. 1 (2) 広域障害者職業センター／ 障害者職業能力開発校

【支援の内容】

- ◆ 障害者職業カウンセラーと職業訓練指導員が配置され、医療リハビリテーションとの連携を図りながら、職業リハビリテーションサービスを提供。
- ◆ 埼玉県所沢市(国立職業リハビリテーションセンター)と岡山県加賀郡吉備中央町(国立吉備高原職業リハビリテーションセンター)に設置(当機関が運営)。
- ◆ 全国の広範な地域から、精神障害者、発達障害者、高次脳機能障害者等を含む職業訓練上特別な支援を要する障害者を積極的に受け入れ、先導的な職業訓練を実施。

国立職業リハビリテーションセンター(埼玉県所沢市)

国立障害者リハビリテーションセンターと密接な連携を図りながら、職業評価、職業指導、職業訓練等を一貫した体系の中で実施。

【訓練科】

機械製図科、電子機器科、テクニカルオペレーター科、建築設計科、OAシステム科、DTP・Web技術科、OA事務科、経理事務科、オフィスワーク科、職業実務科、職域開発科。

<http://www.nvrcd.ac.jp/>

国立吉備高原職業リハビリテーションセンター(岡山県加賀郡吉備中央町)

(独)労働者健康福祉機構所管の吉備高原医療リハビリテーションセンターと密接な連携を図りながら、職業評価、職業指導、職業訓練等を一貫した体系の中で実施。

【訓練科】

機械製図科、電子機器科、システム設計科、OA事務科、経理事務科、職業実務科、職域開発科。

<http://www.kibireha.jeed.or.jp/>

4.1 (3) 公共職業安定所(ハローワーク)

【支援の内容】

- ◆ 障害担当の職員・相談員を配置し、ケースワーカー方式により、求職申し込みから就職後のアフターケアまで一貫した職業紹介、職業相談等を行っている。
- ◆ 個別にその方にあつた求人を開拓したり、面接に同行する等、きめ細かなサービスも行っている。

◆ 企業に対する障害者雇用の指導・支援、障害者の雇入れに係る助成金の案内、支給。

◆ 障害者を対象とした就職面接会も実施。

◆ 地域の障害者求人の動向が把握できる。

【所在地一覧ホームページ】

<http://www.mhlw.go.jp/kyujin/hwmap.html>



障害者雇用率制度

障害者雇用促進法において、事業主は、雇用している労働者に占める身体障害者又は知的障害者の割合を「法定雇用率」以上としなければならないものとされています。法定雇用率は、一定期間ごとに見直されますが、現行は一般の民間企業で2.0%となっています。また、精神障害者(精神障害者保健福祉手帳所持者に限る。)は、実際に雇用する障害者の数として算入することができるものとされています(ほか、重度身体障害者又は重度知的障害者は1名の雇用をもつて2名の身体障害者又は知的障害者を雇用しているものとみなす(ダブルカウント)措置が設けられています)。

4. 1 (4) 発達障害者支援センター

【支援の内容】

- ◆発達障害の特性や専門的な相談ができる機関。
- ◆発達障害がある人を、年齢に問わずに支援。
- ◆相談は、電話、外来(要予約)等でも可能。
- ◆相談に係る費用は無料。
- ◆職員の接し方や指導方法をこと細かく相談することも可能。
- ◆個別での相談以外に校単位で連携をお願いすることも可能。
- ◆就労支援は関係機関と連携しながら実施。
- ◆発達障害を理解するための講演会を開催。
- ◆発達障害を支援するための研修を実施。
- ◆都道府県知事等が指定した社会福祉法人、特定非営利活動法人等が運営。
※各センターによって、支援内容が異なることがあります。

【所在地一覧ホームページ】

発達障害情報・支援センター(<http://www.rehab.go.jp/ddis/>)のトップページから
[相談窓口の情報]をクリックして、発達障害者支援センター・一覧を確認できる。


4.1 (5) その他

①精神保健福祉センター

- ◆各都道府県に設置される精神保健福祉にかかる中核的な機関で、精神保健福祉に係る全般の相談が可能。

<http://www.mhlw.go.jp/kokoro/support/mhcenter.html>

②医療機関

- ◆発達障害の診断が可能な医療機関情報は自治体も公表しているが、発達障害者支援センターから具体的な情報を得ることも可能。



③障害者就業・生活支援センター

- ◆就業及びこれに伴う日常生活、社会生活上の相談・支援を一体的に行っている。



④各自治体の福祉課（障害福祉課）

- ◆地域の支援機関の中から、適切な相談先を教えてもらえる。

⑤当事者団体・支援団体

- ◆発達障害当事者や家族、あるいは支援者が会員となり相談や情報提供などの活動を実施。

◆【団体例】

➤「一般社団法人 日本自閉症協会」自閉症児・自閉症者を支援。
<http://www.autism.or.jp/>

➤「特定非営利活動法人 アスペ・エルデの会」発達障害のある人を支援。
<http://www.as-japan.jp/>

➤「特定非営利活動法人 全国LD親の会」 LD(学習障害)や発達障害の親の会の全国組織。
<http://www.jpald.net/>



4. 2 参考資料

国立職業リハビリテーションセンター及び国立吉備高原職業リハビリテーションセンターでは、職業訓練上特別な支援を要する障害者に対する職業訓練が積極的に実施されており、同センターで蓄積された指導技法等を報告書やマニュアルに取りまとめて提供している。

発達障害者に対する職業訓練に関しては、平成22年度に「職業訓練実践マニュアル発達障害者編Ⅰ：知的障害を伴う人の施設内訓練」、平成23年度に「職業訓練実践マニュアル発達障害者編Ⅱ：施設内訓練」、平成24年度に「職業訓練実践マニュアル発達障害者編Ⅲ：企業との協力による職業訓練等」が刊行されている。いざれも、基礎的な内容から応用的な内容までを工夫して取りまとめられており、ポリテクカレッジ等における配慮が必要な学生への対応の参考とすることができる。以下に、「職業訓練実践マニュアル発達障害者編Ⅱ：施設内訓練」の構成を紹介する。
※マニュアル本文はホームページを参照（<http://www.jeed.or.jp/disability/supporter/supporter07.html>）

「職業訓練実践マニュアル発達障害者編Ⅱ：施設内訓練」目次 ※特に参考となる部分

第1 障害特性及び配慮事項について

- 1 発達障害について
- 2 発達障害者の職務遂行上の特性と配慮事項の例について



第3 職業訓練のさらなる充実に向けて

- 1 家族との連携について
- 2 関係機関との連携について
- 3 各種制度について

第2 職業訓練実施上のポイント

- 1 カリキュラム構成のポイントについて
- 2 標準カリキュラムの例
- 3 訓練コース設定の例
- 4 障害特性に対応した指導の実践例について
- 5 指導員の言動や考え方の留意点について

資料編

- 資料1 技法普及用リーフレット
- 資料2 訓練場面で見られる行動とその配慮の事例一覧表
- 資料3 支援計画サンプル
- 資料4 参考HPリスト
- 資料5 用語集
- 資料6 各種検査

4. 3 語句の説明

支援を実施するにあたって、耳慣れないと云うな語句に遭遇することがある。
ここでは、それらの語句について紹介する。

語句	説明
支援指導	訓練現場では、混同して使うことが多いが、本ガイドでは支援と指導を区別している。p.8参照。
発達障害 自閉症、アスペルガー症候群、自閉症スペクトラム障害、LD、学習障害、ADHD、注意欠陥多動性障害 精神障害 統合失調症、気分障害、神経症、パニック障害	主な内容については、p.10とp.11参照。
障害者手帳 身体障害、知的障害、精神障害の人が自治体に申請して認定を受けた人に発行される手帳。発達障害の診断がある場合、療育手帳または精神障害者保健福祉手帳の対象となる。障害者雇用率制度(p.104参照)等、手帳を取得することで受けられる制度的メリットもある。	
困り感 二次障害	本人や周囲の人がどうにかしたいと困っている内容。問題行動と呼ばばずに困り感という言葉を使うことで、相手に寄り添って支援していくことを強調している。 もともどある障害とは別に、二次的に生じた障害のこと。発達障害の場合、主に、周囲の人が叱責等不適切な対応をしたときに、自己評価の低下、情緒の不安定、反抗的な行動、うつ状態等の心の問題が発生しやすい。 例)一生懸命やつても失敗し、いつも叱責され続けて、不登校になる。 → 障害が失敗の原因なら、失敗しない方法を身に付ける、失敗しないような環境調整をする支援が必要で、叱責は不適切な対応。
感覺過敏 感覺鈍麻	発達障害の場合、通常の人の何倍も強く感覚を感じたり、逆にまったく感じないことがある。聽覚(音)、視覚(光)、嗅覚(におい)、触覚(身体接触)等があり、感覺過敏の場合は特定の刺激を不快に感じることも多い。

語句	説明
こだわり	通常の人なら気にならないような物事をひどく気にしてしまうこと。少しでも変更があると対応が難しかったり、気になることを確認しないと他の行動が行えなかつたりする。一方、興味のあることには高い集中力や記憶力を発揮することもある。
行動特性 強み、弱み	本人が色々な行動をするときの特徴。特に、いつも同じ行動や反応をするものに注目する。例えば「誰にでもどんな場所でも大きな声で話す」等。強みとは、行動特性的なかで長所となりそうな得意とする部分である。弱みとは、短所あるいは問題行動の原因となりそうな部分である。 あくまで本人の能力上の長所と短所なので、平均的な人より優れているかどうかは考えないと注意すること。
環境調整	本人の特性(感覺過敏・感覺鈍麻やこだわり等)に配慮し、困り感が生じないように物理的な環境や人的な環境(周囲の人の接し方)を調整すること。 環境調整を行うことにより、本人の不安感を軽減して二次障害の発生を防止し、本人の強みを発揮しやすくすることができます。
非言語のコミュニケーション	意図を言葉ではなく、表情や声のトーン、身振り等で相手に伝えるコミュニケーションのことを言う。 例えば、忙しそうに会話をする場合は、話を短めにしてくれるように相手に態度で伝えていることになる。 非言語のコミュニケーションができない学生の場合には、周囲が接し方に十分注意しないと、トラブルの原因になる。逆に、正しく接するとトラブルが起きない。p.37参照。
暗黙のルール、暗黙の了解	常識的だからとして言葉での説明を省略すること。 説明を省略した部分を察することができない学生の場合には、周囲が接し方に十分注意しないと、トラブルの原因になる。逆に、正しく接するとトラブルが起きない。p.37参照。
橋渡し(紹介)	 本人の支援の中心となつた機関から、次の支援の中心となる機関へ引き継いでいくこと。 出身校から橋渡しを受けたり、修了後に支援機関や就職先への橋渡しを行つたりすることとなる。 橋渡しを行う際には、情報提供する内容や範囲について本人や家族の同意を得たうえで、校内でどのような支援を行つたのか等の資料を提供するとよい。また、本人と一緒に支援機関を見学する等すると、スムーズな橋渡しにつながる。

監修 訓練・学習の進捗等に配慮をする学生に対する
指導・支援に関する研究プロジェクト実施委員会
編集 職業能力開発総合大学校 基盤整備センター
高度訓練開発室

ホームページについて

本冊子のほか、障害者職業総合センターの研究成果物については、一部を除いて、下記のホームページから PDF ファイル等によりダウンロードできます。

【障害者職業総合センター研究部門ホームページ】

<http://www.nivr.jeed.or.jp/research/research.html>

著作権等について

視覚障害その他の理由で活字のままでこの本を利用できない方のために、営利を目的とする場合を除き、「録音図書」「点字図書」「拡大写本」等を作成することを認めます。

その際は下記までご連絡下さい。

なお、視覚障害の方等で本冊子のテキストファイル（文章のみ）を希望されるときも、ご連絡ください。

【連絡先】

障害者職業総合センター研究企画部企画調整室

電話 043-297-9067

FAX 043-297-9057

調査研究報告書 No.123

訓練・学習の進捗等に配慮を要する学生に対する支援・対応に関する研究
—ポリテクカレッジ等における取組の現状と課題—

編集・発行 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

〒261-0014

千葉市美浜区若葉3-1-3

電話 043-297-9067

FAX 043-297-9057

発行日 2015年3月

印刷・製本 情報印刷株式会社



NATIONAL INSTITUTE OF VOCATIONAL REHABILITATION

ISSN 1340-5527

リサイクル適性Ⓐ
この印刷物は、印刷用の紙へ
リサイクルできます。