

筑波大学審査学位論文（博士）

自閉スペクトラム症者に対する自己効力感に着目した就労支援

—就業体験後の振り返り面談の実践—

**筑波大学大学院人間総合科学研究科
障害科学専攻**

末吉彩香

目次

第 I 部 序論

第 1 章 問題の所在と研究の目的

第 1 節 我が国の高等教育機関における発達障害学生支援	
1. 高等教育機関における発達障害学生在籍の現状	5
2. 自閉スペクトラム症学生を含む発達障害学生の高等教育機関における課題	6
3. 自閉スペクトラム症学生を含む発達障害学生に対する就労支援における自己理解の重要性	7
4. 自閉スペクトラム症学生を含む発達障害学生に対する就業体験を通じた就労支援	8
第 2 節 我が国の就労移行支援事業における発達障害者支援	
1. 就労移行支援事業の役割	11
2. 就労移行支援事業における発達障害者支援の現状と課題	12
第 3 節 発達障害学生及び発達障害のある就労移行支援利用者に対する体験の振り返りの必要性	
第 4 節 就労支援に関連する進路選択に対する自己効力感をはじめとする諸側面の検討	
1. 進路選択に対する自己効力感	15
2. 進路成熟態度	17
3. 進路選択に対する原因帰属	19
第 5 節 本研究の目的と構成	
1. 本研究の目的	21
2. 本研究の構成	22

第 II 部 本論

第 2 章 自閉スペクトラム症傾向のある学生及び就労移行支援利用者のキャリア・就労に対する諸側面の検討

第 1 節 大学生の ASD 傾向と就職活動における進路選択に対する自己効力感、進路成熟、就業体験についての検討 —AQ を用いた A 大学での質問紙調査から— (研究 1)	
1. 目的	25
2. 方法	25
3. 結果	28
4. 考察	37
第 2 節 自閉スペクトラム症傾向と進路選択に対する自己効力感・原因帰属・進路成熟度に関する基礎的研究 —発達障害の傾向のある学生と就労移行支援利用者の質問紙調査による比較— (研究 2)	
1. 目的	44
2. 方法	44
3. 結果	47
4. 考察	55

第 3 章 自閉スペクトラム症傾向のある学生の進路選択に関する面談の現状に関する検討

第 1 節 自閉スペクトラム症傾向のある学生に対する就業体験の振り返り面談の実態調査 —就労支援者へのインタビュー調査を通して— (研究 3)	
1. 目的	62
2. 方法	62

3. 結果と考察	67
4. 研究3 総合考察	79

第4章 自閉スペクトラム症傾向のある成人・学生との就業体験・就労訓練の振り返りの面談のあり方に関する検討

第1節 自閉スペクトラム症傾向のある学生の実業体験における振り返りシートの作成と面談での活用（研究4）	
1. 目的	84
2. 方法	84
3. 結果	90
4. 考察	130
第2節 就労移行支援における自閉スペクトラム症傾向のある利用者に対する訓練の振り返りに関する研究 —学生用就業体験振り返りシートを用いた面談方法の援用—（5-1 研究）	
1. 目的	139
2. 方法	139
3. 結果	141
第3節 就労移行支援における自閉スペクトラム症傾向のある利用者に対する訓練の振り返りに関する研究 —学生用就業体験振り返りシートを用いた面談方法の援用に対する支援者の認識—（5-2 研究）	
1. 目的	162
2. 方法	162
3. 結果と考察	164
4. 研究5 総合考察	170

第Ⅲ部 結論

第5章 総合考察

第1節 各研究のまとめ	
1. 研究1	178
2. 研究2	178
3. 研究3	179
4. 研究4	180
5. 研究5	180
第2節 ASD 傾向のある学生及び就労移行支援利用者の進路選択に対する諸側面の実態	
1. ASD 傾向のある学生の進路選択に対する諸側面の検討と支援方針	181
2. ASD 傾向のある就労移行支援利用者の進路選択に対する諸側面の検討と支援方針	182
第3節 就労支援における就業体験と振り返り面談	
1. ASD 学生に対する就業体験後の振り返り面談の実態	183
2. 振り返りシートを用いた面談の意義	184
第4節 今後の課題と展望	
1. 振り返りシートの内容と効果の検証	187
2. ASD を含む発達障害学生や就労移行支援利用者に対する効果的な就業体験・就労訓練の内容の整理	189

引用文献

謝辞

付録

第 I 部 序論

第 1 章

問題の所在と目的

第 1 節 我が国の高等教育機関における発達障害学生支援

1. 高等教育機関における発達障害学生在籍の現状

現在、我が国の多くの高等教育機関に発達障害の診断がある、あるいはその傾向がある学生が所属している。独立行政法人日本学生支援機構（2020）の調査によれば、学内に 1 人以上発達障害学生が在籍する国内の高等教育機関は全学校 1,174 校中 689 校で、国内の約 58% の高等教育機関に医学的診断のある発達障害学生が在籍している。発達障害の傾向はあるが医学的診断がない学生や、医学的診断はあるが在籍校への申告がない学生の存在を考慮すれば、さらに多くの割合で発達障害の特性のある学生が在籍している可能性がある。また同調査では発達障害学生を限局性学習症／限局性学習障害（以下、SLD）、注意欠如・多動症／注意欠如・多動性障害（以下、ADHD）、自閉スペクトラム症／自閉症スペクトラム障害（以下、ASD）に大別しているが、中でも ASD 学生の在籍率が高く、報告されている発達障害学生の約半数は ASD 学生である（独立行政法人日本学生支援機構、2020）。高等教育機関に在籍する発達障害学生は増加傾向にあり（独立行政法人日本学生支援機構、2017）、学内での学生への支援体制の整備、授業内外での支援が進められている。

2. 自閉スペクトラム症学生を含む発達障害学生の高等教育機関における課題

ASD 学生を含む発達障害学生が在籍校で支援を受ける際、支援開始時における相談主訴としては学業上の困難が多い傾向にあり(丹治・野呂, 2014)、支援発達障害学生(在籍する学校に支援の申し出があり、それに対して学校が何らかの支援を行っている障害学生)が1名以上在籍している高等教育機関615校のうち、9割以上の562校で授業に関する支援が実施されている(独立行政法人日本学生支援機構, 2020)。とはいえ授業外の支援も同様に実施率は高く、615校のうち467校で、居場所の確保等の学生生活支援、自己管理指導・対人関係配慮等の社会的スキル指導、専門家によるカウンセリング等の保健管理・生活支援が実施されている(独立行政法人日本学生支援機構, 2020)。授業外の支援には進路・就職指導も含まれるが、就職に関する支援は学修上の支援に比べて具体的な支援方法の蓄積が少ないことが指摘されている(丹治・野呂, 2014)。

高等教育機関に在籍する ASD 学生の課題として就労に関する問題はこれまでに複数指摘されている。例えば小川・柴田・松尾(2006)は、大学に進学した高機能広汎性発達障害者であっても職場適応の力は脆弱であることや、大卒者の多くが通常の学校教育を経ているため福祉サービスや障害者雇用に関わる機会が少なく、高機能広汎性発達障害学生に対する就労支援はできれば大学在学中、もしくは卒業後の早期段階で実施されることが望ましいと指摘している。また、小川ら(2006)は同時に就職の失敗が「社会的引きこもり」や「ニート」等の二次障害を引き起こす危険性についても言及している。梅永(2011)は高等教育現場における就労支援について、大学在学早期から職業カウンセリングをはじめとした支援を関係機関が連携して実施する必要があると指摘している。

発達障害学生の中でも ASD 学生は卒業後の就職率が 57.3%であり、障害学生全体の就職率が 77.7%であること（独立行政法人日本学生支援機構，2020）を鑑みれば，ASD 学生を含む発達障害学生に対する就労支援のための体制整備や有効な支援方法の蓄積は喫緊の課題である。

3. 自閉スペクトラム症学生を含む発達障害学生に対する就労支援における自己理解の重要性

ASD 学生を含む発達障害学生が示す就労上の困難例としては、「進路を決められず就職活動がうまくいかない」、「対人関係の形成に困難があるにもかかわらず、そういった能力を高く要求される職種を選ぼうとして失敗を繰り返す」、「面接ですべて断られる」、「対人関係が主体の仕事や臨機応変さが必要な仕事は困難」、「やりたい職業が見つからない」、「将来に対して漠然とした不安がある」といった内容があげられる（独立行政法人国立特殊教育総合研究所・独立行政法人日本学生支援機構，2007）。そのほかにも特に ASD 学生が就職活動中に抱える課題として、吉永（2010）は大学における支援実践から、就職活動全体の流れをつかむことの苦手さ、就職活動中の適切なスケジュールを立てることの苦手さ、自己 PR や志望動機をまとめることの苦手さ、面接対応の苦手さ、不採用になった場合に柔軟に応募先を変更することの苦手さの 5 つを指摘している。これらの報告から、ASD 学生を含む発達障害学生は進路決定までのプロセスにおいて、障害特性に由来する社会的コミュニケーションやこだわりの強さも関連し、様々な困難さを持つことが予想される。

また同時に、ASD 者においては就労支援以外も含めた様々な場面で自己理解の課題が指摘されている。高等教育機関に在籍する ASD 学生

は、通常教育に在籍してきた軽度発達障害者が多く、青年期における職業選択の時点で、障害のある自己への客観的事実を受け止める必要があることから、円滑な障害受容の促しという観点において、自己理解支援が重視される（望月，2002）。特に ASD 者については、思春期・青年期における他者との相互交渉を通じた自己のとらえ方が否定的なものになりやすく（西田，2014）、認知の特徴として極端な判断をしやすいために自分の存在を否定してしまいやすい傾向にあること（小林，2015）や、他者との相互的な関係を通して自己を否定的に理解する一方で他者の存在や影響を考慮せず自己を肯定的に理解する、自己から他者、あるいは他者から自己といった一方向的な関係の中で自己理解をする傾向にある等の対人的な自己理解の困難さ（滝吉・田中，2011）が指摘されている。また、ASD 者は青年期を境として抱える問題の内容がより複雑かつ現実的になる（内山，2011）。これらの自己理解の課題は就労移行支援利用者にも類似の傾向があり（松田，2013；平野，2014）、就労に向けた自己の特性理解や自尊心の向上、キャリア意識の形成が高等教育機関在学中から必要である（小林，2015）。

4. 自閉スペクトラム症学生を含む発達障害学生に対する就業体験を通じた就労支援

ASD 学生を含む発達障害学生への就労支援において、近年、学内外でのインターンシップや実習への参加、就労移行支援事業所との連携等、仕事の疑似体験を通じた実践が増加しており、その効果が指摘されている。学内での試みとして、例えば、北添・平野・寺田・泉本・是永・上田・玉里（2015）は ASD 傾向のある学生を対象に大学生協でのインターンシップを実施し、学生が職業レディネス・テスト（独立行政法人労働

政策研究・研修機構，2006）など視覚的に確認できる指標と実際の体験を関連させながら支援者と話し合っていくことが，自分の特性についての自己理解や将来の適切な進路選択に役立つと同時に，インターンシップ等の実践的な経験が参加者の自尊感情の高まりに影響することを示唆した。

また学内外で連携した実践例として，明星大学発達支援研究センターが実施する「START」プログラム，高瀬・松久・今村・小脇（2017）の「キャンパスチャレンジ」の実践がある。「START」プログラムは「大学適応クラス」「社会適応クラス」「社会移行クラス」「個別クラス」の4つのクラスから構成され，クラスごとに5領域（時間管理，体調管理，ストレスコントロール，職場（学内）ルール，職場（学内）マナー）のスキルの習得を目指す（猪熊，2019）。社会適応クラスでは就労移行支援事業所内でのインターンシップ，社会移行クラスでは特例子会社内でのインターンシップが行われている（猪熊，2019）。STARTではインターンシップの前後で上記の5領域のスキルについて学生が自己評価を行うほか，事後に学生の受け入れ先である就労移行支援事業所職員からの他者評価を踏まえた振り返りを，プログラムのスタッフ，就労移行支援事業所職員と本人の三者で実施し，全体の傾向として学生は体験後に自己評価が高くなる，あるいは他者の指摘により具体的に働くために必要な力を理解する（工藤，2017）など，このような取り組みは自己理解の深化や適性に応じた進路選択に有効である（秋元・重留，2018）。「キャンパスチャレンジ」（高瀬ら，2017）でも大学と就労移行支援事業所の連携のもと学生が在学中に就労移行支援を利用し，継続した体験とその振り返りが自己理解の深化につながった事例が紹介されている。発達障害学生にとってこのような体験を取り入れた支援は，体験の準備から参加まで

の流れが実際の就職活動のリハーサルになり（吉永，2010），体験の中で「安心して働く」経験を積むことで学生が自身を肯定的にとらえられる効果がある（工藤，2017）。

第 2 節 我が国の就労移行支援事業における発達障害者支援

1. 就労移行支援事業の役割

就労移行支援事業とは、障害者総合支援法における就労系障害福祉サービスのひとつである。障害者総合支援法規則 6 条の 9 によれば、就労移行支援事業は、「企業等への就労を希望する者」が、「通常の事業所に雇用されることが可能と見込まれる者に対して、①生産活動、職場体験等の活動の機会の提供、その他の就労に必要な知識及び能力の向上のために必要な訓練、②求職活動に関する支援、③その適性に応じた職場の開拓、④就職後における職場への定着のために必要な相談等の支援を行う」事業であり、標準利用期間を 2 年間として利用できる福祉サービスである。

平成 30 年 4 月より障害者雇用促進法の一部が改正され、精神障害者保健福祉手帳の保有者も、障害者雇用率制度における法定雇用率に算定されるかたちでの就労が可能になった。厚生労働省（2019a）によれば、民間企業における障害者雇用において精神障害のある労働者は増加傾向にある。また、ハローワークを通じた障害者の就職件数において、精神障害者の新規求職申込件数は 101,333 件で、身体障害者（61,218 件）や知的障害者（35,830 件）と比較しても申込件数が非常に多く、件数の増加率も前年度比 8.1%と高い（厚生労働省，2019b）。現在、発達障害者が障害者雇用を選択する場合は、精神障害者の枠での就労となる。障害者雇用の中で精神障害のある労働者や求職者が増加している背景に、制度として精神障害者に分類された発達障害者の存在が推察され、このような状況の中で就労移行支援事業における発達障害者に対する支援が拡大していることが予想される。また前述のように発達障害学

生は就労に際して課題をもつ場合が多く、高等教育機関卒業後に就労移行支援等を利用した後に就労する場合も多い（独立行政法人日本学生支援，2017）ことから、今後就労移行支援事業における発達障害者への支援について、体制整備や支援の有効性の検証が必要である。

2. 就労移行支援事業における発達障害者支援の現状と課題

前述のように、現在就労移行支援事業において発達障害者への支援の拡充は重要な課題である。しかしながら、就労移行支援事業所の現場では支援の知識や経験の不足から発達障害者を対象とした明確な支援方法等を見いだせず、就労移行支援事業所で提供されるプログラムと利用する発達障害者のニーズがミスマッチしている状況が危惧されている（社会福祉法人横浜やまびこの里，2014）。また社会福祉法人横浜やまびこの里（2014）の調査によれば、発達障害者に向けた就労支援に関わる研修は各地で開催されている一方で体系的な研修方法が確立されていない等、発達障害者に向けた支援方法の確立は不十分であることが指摘されている。同様に、発達障害者を対象とした就労移行支援における課題として、人員不足や知識不足、予算不足によるアセスメントツール普及の課題や就労支援プログラム／スキルトレーニングの課題、職業生活を継続するための定着支援の課題が指摘（八木，2018）されており、今後も増加が予想される発達障害者の利用ニーズに応えるための支援体制の整備が求められている。

上記の課題を解決するため、「就労移行支援事業所のための発達障害のある人の就労支援マニュアル」を活用した研修の提案（社会福祉法人横浜やまびこの里，2014）や、就労移行支援事業における発達障害者の就労支援に特に有効とされる「効果援助要素」のリストの作成（浦

野・大島・新藤・方・植村，2018)などの取り組みが報告されている。いっぽうで、「就労移行支援事業所のための発達障害のある人の就労支援マニュアル」(社会福祉法人横浜やまびこの里，2012)の中では日々の訓練や職場実習後の振り返りの重要性が繰り返し指摘されているものの，具体的な振り返りの方法やツールの紹介等はなされていない。浦野ら(2018)は発達障害者の就労に向けた支援の観点として，本人の自己理解や企業が利用者について理解すること，支援者が利用者について理解すること，本人のスキルを伸ばすための配慮と工夫を整理することなど複数をリストにあげているが，具体的な支援方法の提案には至っていない。このように，今後は実際の支援の現場で用いるツールの開発や有効性の検討を積み重ねていくことが望まれると考えられる。

武井・鈴木・土井・土井・富岡・廣田・泉・目良(2017)による児童青年期から通院を継続しているASD者の追跡調査によれば，たとえ知能が高くても正規雇用して自立した生活を送ることができるものは極めて少ないことが明らかにされており，このような状況を鑑みても，高等教育機関や就労移行支援事業におけるASD者への支援は，その後の安定的な社会生活の基盤の形成のために非常に重要である。

第3節 発達障害学生及び発達障害のある就労移行支援利用者に対する体験の振り返りの必要性

前述のように、「就労移行支援事業所のための発達障害のある人の就労支援マニュアル」（社会福祉法人横浜やまびこの里，2012）の中では，就労支援において日々の訓練や職場実習後の振り返りの重要性が示されている。また国外においても，就労支援の文脈に限らず ASD 者のソーシャルスキルの獲得にセルフモニタリングやセルフマネジメントが有効であるという報告は多数みられる（例えば，Koegel, Koegel, Hurley, & Frea, 1992 ; Newman, Reinecke, & Meinberg, 2000 ; Morrison, Kamps, Garcai, & Parker, 2001 ; 他）。

いっぽう ASD 者の自己理解の特徴として，自身を概念化してとらえようとするとき，その概念化のために適当な出来事や体験を想起し，意味づけることが難しい可能性がある（滝吉・田中，2011）。そのため，例えば ASD 学生に対する就業体験を通じた支援では，体験後のフィードバックを実施し内容の整理をすることが重要である（工藤，2017）。前述の START やキャンパスチャレンジにおいても体験後の振り返りが重要視されており，就労支援も含めた発達障害学生支援の文脈では，学生が自分自身の学生生活や他者とのかかわりやインターンシップ等の経験を支援者とともに振り返ることが自己理解の深化につながり，最終的に本人の特性に応じた進路選択に寄与する（栗木・荻田，2017）。また，就労移行支援を含む職業リハビリテーションの文脈でも，自己理解支援のための支援として訓練の振り返りやフィードバックが実施されている（独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構障害者職業総合センター，2016a）。

つまり、学生に対する就業体験を通じた支援や就労移行支援での職業訓練は、訓練そのものによるスキルの獲得も重要である一方、支援者とともに経験に対する振り返りを実施することが自己理解の深化や本人の適性に応じた進路選択のために重要である。

第4節 就労支援に関連する進路選択に対する自己効力感をはじめとする諸側面の検討

1. 進路選択に対する自己効力感

前述のように、インターンシップ等の実践的な就業体験は参加者の自尊感情の向上や（北添ら，2015）、体験の中で自分自身を肯定的に捉えるようになる（工藤ら，2017）といった効果が期待される。大学生一般の就職活動や進路選択について検討する際、自尊感情と類似し、就職活動や進路選択に影響を及ぼすと考えられる概念として、進路選択に対する自己効力感に着目する場合がある。自己効力感とはある行動に対して自分がその行動をどの程度できるかという認知された予期のことで、課題特異的自己効力感（task-specific self-efficacy）と一般性自己効力感（特性的自己効力感；generalized self-efficacy）に分けられる

（Bandura，1977）。課題特異的自己効力感（task-specific self-efficacy）とは当面問題とされている課題や場面に特異的に影響を及ぼす自己効力感を指し、一般性自己効力感（generalized self-efficacy）は具体的な個々の課題や状況に依存しないより一般化した日常場面における行動に影響する自己効力感を指す（成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田，1995）。

臨床場面において自己効力感の行動変容への影響を検討する際、多

くの場合、課題特異的自己効力感が取り上げられることが多く、中でも進路選択に関わる行動に関連する自己効力感の概念として、「進路選択に対する自己効力感」がある（Taylor and Betz, 1983）。進路選択に対する自己効力感は、より正確には「進路選択過程に対する自己効力感」のことを指すが、ある特定の分野を自分の進路として選択する過程そのものについてどの程度自信を持っているかを表す（廣瀬, 1998）。例えば Taylor and Betz (1983) は大学生の進路選択の過程において重要と考えられる 5 つの要因を自己認識（例えば、自分にとって興味や関心のある職業をあげることができる、人を相手にする仕事と情報を扱う仕事ではどちらが自分の適性があるか理解している、将来どのような生活をしたいたかが明確になっている、など）、職業情報の収集（例えば、興味のある職業の情報を図書館で調べる、1980年代（当時）の就職動向を調べる、職業別の平均年収を調べる、など）、目標選択（検討している進路から一つを選択する、自分のライフスタイルにあうキャリアを選択する、自分の能力にあうキャリアを選択する、など）、将来設計（例えば、自分の選択した専攻を無事に修了するために必要なことがわかる、自分のキャリアや目標を達成するために大学院などに通う必要があるか決める、将来の目標に関連した職場体験に参加する、など）、課題解決（例えば、第一希望の進路が見つからない場合に複数の選択肢を検討することができる、第一希望の進路に進めなかった場合は他の進路に変更する、本当にやりたい仕事をするために他の都市に引っ越しをする、など）と想定し、それぞれについての自己効力感の度合いを測定する尺度（Career Decision-Making Self-Efficacy Scale : CDMSE）を作成している。わが国でも浦上（1995）が CDMSE を基に作成した進路選択に対する自己効力感尺度が大学生一般を対象と

した進路選択の自己効力感を測るために多く用いられている（富永，2008）。

進路選択に対する自己効力感の高い学生は進路選択行動（進路の計画を立てる，進路を選択する等）を活発に行い努力するが，自己効力感の低い学生は進路選択行動を起こす時期が遅かったり，行動が消極的であったり（行動の頻度が低い）する（浦上，1996）。進路選択に対する自己効力感は，近年でも就職活動で重視されるコミュニケーション・スキルとの関連の検討や（澤，2018），大学内におけるキャリア教育科目の効果測定のために用いられる（佐藤・杉本・寺澤，2017）など，就職活動に向けた行動変容のための操作可能な要因として評価されている。

自己効力感が導かれる情報源として，遂行行動の達成（振る舞いを実際に行い，成功体験をもつこと（坂野，2016））・代理的経験（他人の行動を観察すること（坂野，2016））・言語的説得（自己強化や他者からの説得的な暗示（坂野，2016））・情動的喚起（生理的な反応の変化を体験してみる（坂野，2016））の4つがあり，4つのうち最も自己効力感を高めるのは遂行行動の達成である（Bandura，1977）。進路選択に対する自己効力感に着目した場合，発達障害学生の就労支援で提供される就業体験を通じた支援は，遂行行動の達成という側面から見ても効果が期待される。

2. 進路成熟態度

Super（1980）によれば，我々はライフステージや職業に限らない様々な役割（働く人として，親として，子どもとして等）を経験しながら，自己概念を形成する。Super（1980）のキャリア形成の概念は学校

生活から職業生活への単純な移行にとどまらず、ライフステージ全体における自身の役割の変化を包括するが、特に進学や就職活動などの人生の契機となるようなきっかけによる成熟度を測るために、進路成熟度がある。進路成熟態度とはキャリアの選択・決定やその後の適応への個人のレディネスや取り組み姿勢の程度を表す。進路成熟の程度を明らかにすることで個人の現状での進路に対する発達の度合いや今後の成熟の様子を評価することができ（坂柳，1991），その促進を図るための尺度も作成されている（坂柳・竹内，1986）。坂柳・竹内（1986）の作成した進路成熟度尺度（CMAS-4）は自律性（例えば，職業の選択や決定は自分から進んでする，など自律的に職業の選択に向けた準備をすること），計画性（例えば，志望の職業につくためには計画を立て準備することが大切である，など計画的に職業の選択に向けた準備を行うこと），関心性（例えば，将来の職業や就職のことがとても気になっている，など自身の職業選択に対して関心をもって取り組んでいるかということ）の3つの下位尺度から構成されている。

進路成熟度は自己効力感との関連もかねてより検討されており，例えば浦上（1993）は，進路成熟態度の度合いを維持するためには十分な進路選択に対する自己効力感が必要であり，同程度の成熟の程度を示すものの中では高い自己効力感を持つの方がより成熟の度合いが上昇することを示している。また長岡・松井（1999）は，進路選択に対する自己効力感が高い者は進路成熟態度の中でも自律性や計画性（将来の展望を持つことや主体的に進路選択をすること）が高いことを指摘している。進路成熟の程度を明らかにすることで，個人の現状での進路に対する発達の度合いや，今後の成熟の様子を評価することができると考えられ，進路成熟度が高い者ほど自身の進路への準備が整っており，進路

選択・意思決定において望ましい（よりよい）志向性を持っていると考えることができる（坂柳，1992）。

3. 進路選択に対する原因帰属

自己効力感理論の枠組みにおいて，原因帰属が自己効力感の変化や遂行行動の達成に影響を与える場合がある。Weiner（1979）による帰属理論では，原因帰属のスタイルは「統制可能性」（自分自身でコントロールできるか否か），「内的／外的原因」（自分に原因を求めるかどうか），「安定性」（いつでもそうである／その時に限ってそうである，というように，時間を超えて継続していくかどうか）の3つの観点から分類される。

自己効力感と原因帰属との関連は学業達成場面における検討が多く，代表的な例では，Schunk（1983）が児童の計算スキルを高める介入において，本人の能力に帰属してフィードバックをする群，本人の努力に帰属したフィードバックを行う群と統制群でスキルの習得状況を比較し，能力に帰属したフィードバックを受けた群で自己効力感とスキルの向上が見られたことを報告している。また進路選択に関する原因帰属では，内的統制傾向の高さと進路選択に対する自己効力感の高さの関連が報告されており，自己効力感の高い者は内的統制傾向をもつ可能性が示唆されている（Taylor・Popma，1990）。Luzzo・James&Luna

（1996）は動画教材を用いた再帰属訓練により外的統制傾向を内的統制傾向に変容させることで自己効力感を高める試みを報告する等，自己効力感の変化には原因帰属の様式の変化を試みることが一定の影響を及ぼすと考えられている。

松本（1993）はWeiner（1979）の帰属理論から進路選択に対する原

因帰属について、「能力（統制不可能・内的・安定的）例：就職は、自分の能力があるか、ないかの能力の程度によって、その職業に就けたかどうかが決まる」、「不断の努力（統制可能・内的・安定的）例：就職に関して普段から努力をするか、しないかで、その職業に就けたかどうかが決まる」、「気分（統制不可能・内的・不安定）例：就職に関して思うと、気分が良いか、悪いかの気分的なことで、その職業に就けたかどうかが決まる」、「直接の努力（統制可能・内的・不安定）例：就職に関して考えねばならない時期がきて、努力をするかしないかで、その職業に就けたかどうかが決まる」、「課題の困難度（統制不可能・外的・安定的）例：就職は、困難か、容易かの困難度によってその職業に就けたかどうかが決まる」、「親や教師（統制可能・外的・安定的）例：親や教師の就職に関する助言、助力が適切か、いなかによって、その職業に就けたかどうかが決まる」、「運（統制不可能・外的・不安定）例：就職は、運がよいか、悪いかという運によって、その職業に就けたかどうかが決まる」、「友人（統制可能・外的・不安定）例：友達の就職に関する助言、助力が適切か、いなかによって、その職業に就けたかどうかが決まる」の8項目を整理している。我国において進路選択場面における原因帰属に関する知見は多くはないが、進路選択に対する自己効力感の向上を目的とした介入では、行動の結果に対する自己統制等の認知的要因（原因帰属）の修正の有無で介入の結果が異なる可能性が指摘されている（富永，2008）。

第5節 本研究の目的と構成

1. 本研究の目的

本研究は、ASD傾向のある高等教育機関に在籍する学生及び就労移行支援利用者を対象に、以下の点について検討することを目的とした。

第一に、ASD者の進路選択に対する自己効力感や進路成熟度、進路選択に対する原因帰属の実態について検討する。学生についてはASD傾向と進路選択に対する自己効力感、進路成熟度の関連について学年間の差も踏まえて検討し、就労移行支援利用者については学生との比較を行う。これらの検討を踏まえ、ASD傾向のある学生や就労移行支援利用者が就労に対して持つ自己効力感や成熟度、原因帰属を評価し、ASD傾向のある者への就労支援における基礎資料を得る。

第二に、ASD傾向のある学生が参加する就業体験の振り返り面談に着目し、振り返り面談の実態について検討する。そのためASD学生の就労支援に携わる支援者を対象に半構造化面接を実施し、ASD学生が就業体験に参加した後の面談の実態について、面談の進め方や面談の内容、面談からみえるASD学生の特性、支援上の工夫などを整理する。

第三に、ASD傾向のある学生と就労移行支援利用者が参加する就業体験や就労訓練で利用する振り返りシートを作成し、振り返りシートを用いた面談を通した利用者の目標に対する行動および自己効力感を含む心理的側面の変化を明らかにすることで、シートを用いた面談の有効性を検討する。

そして、研究全体を通しASD傾向のある学生や就労移行支援利用者への支援における自己効力感に着目した支援について、振り返り面談の有効性や支援上の留意点を検討する。

2. 本研究の構成

本研究の構成を Fig.1 に示した。

第 2 章では進路選択に対する諸側面と ASD 傾向の関連を検討するため、研究 1 及び研究 2 を実施した。研究 1 では ASD 傾向と進路選択に対する自己効力感、進路成熟度、就業体験（アルバイト・インターンシップ）と ASD 傾向の関連について、大学生を対象とした質問紙調査を行った。研究 2 では、ASD 傾向のある学生及び就労移行支援利用者を対象に、進路選択に対する自己効力感、進路成熟度、進路選択に対する原因帰属について、学生と就労移行支援利用者の比較を通して検討した。

第 3 章では、ASD 傾向のある学生の就業体験後の振り返り面談に着目し、振り返り後の面談の実態を支援者への半構造化面接を基に検討した。

第 4 章では、研究 4 において、研究 3 で得られた知見を基に ASD 学生が就業体験後の振り返り面談で利用できる振り返りシートを作成し、支援場面での活用を試みた。また、研究 5 では研究 4 で使用した振り返りシートを就労移行支援利用者にも援用し、振り返りシートを用いた支援の有効性を利用者・支援者双方の視点から検討する。

第 5 章では研究 1 から研究 5 の結果をまとめ、ASD 傾向のある学生や就労移行支援利用者の就労支援として、特に就業体験後の振り返り面談における振り返りシートの有効性や、振り返りシートを用いた支援と自己効力感の関連について論じた。最後に、本研究における課題と展望について述べた。



Fig.1 本研究の構成

第Ⅱ部 本論

第 2 章

自閉スペクトラム症傾向のある学生及び就労移行支援利用者の キャリア・就労に対する諸側面の検討

第1節 大学生の ASD 傾向と就職活動における進路選択に対する自己効 力感，進路成熟，就業体験についての検討

－AQ を用いた A 大学での質問紙調査から－（研究 1）

1. 目的

進路選択に対する自己効力感は，大学生一般の就職活動に向けた支援の中で介入の視座を得るために検討が重ねられている。また，進路成熟度の度合いは進路選選択や意思決定における指向性を表すと考えられる。一方で，これら進路選択に関わる諸意識と ASD 傾向の関連はこれまでに検討されていない。また，ASD 学生の就労支援では就業体験の有効性が指摘されているが，これまで ASD 学生に対する就業体験（本研究では，一般の大学生にとって最も身近な就業体験であるインターンシップとアルバイトの経験）の効果について，進路選択に対する自己効力感や進路成熟度の観点からは評価されていない。

本研究の目的は，大学生の ASD 傾向と進路選択に対する自己効力感，進路成熟，就業体験の 3 つの側面について関連を検討することである。

2. 方法

（1）対象

関東にある 4 年制の総合大学，A 大学の学部生。

(2) 調査時期と手続き

2016年4月～2016年6月の間に、A大学構内の協力者が希望する場所と時間（授業中や前後の休み時間等）において、調査用紙の配布・記入・回収を行った。

(3) 質問紙の構成

① フェースシート

フェースシートでは、学年、年齢、性別、学部、卒業後の進路（大学院等へ進学の有無）について記入を求めた。

② 進路選択に対する自己効力感尺度（浦上，1995）：30項目からなる自己回答式の尺度である。回答は4件法で、「全く自信がない（1点）」、「あまり自信がない（2点）」、「少しは自信がある（3点）」、「非常に自信がある（4点）」として点数化した。

③ 進路成熟態度尺度（坂柳・竹内，1986）：15項目からなる自己回答式の尺度で、自律性、計画性、関心性の3つの下位尺度からなる。回答は3件法で各項目に3つの選択肢があり（例：①職業の選択や決定は、自分から進んでする。②職業の選択や決定は、できるだけ自分でするつもりである、③職業の選択や決定は、誰かほかの人（親や先生など）にしてもらいたい）、各設問に評価点（0点、1点、2点）が定められている。本研究では、坂柳・竹内（1986）に従い各項目を採点した。本尺度は、1981年から作成されてきた進路成熟態度尺度において、信頼性と妥当性を検討されて作成された最終的な尺度であり、教育的進路成熟尺度と職業的進路成熟尺度に分けられる。本尺度は本来中学生・高校生を適用対象として想定しているが、長岡・松井（1999）は、各項目内容を検討した結果大学生にも適用可能とし、大学生を対象に進路選択に対する自己効力感と進路成熟態度の関連を検討する際に用

いている。本研究では長岡ら（1999）に倣い再度質問項目を検討した結果，大学生に対しても利用可能と考えられたため，進路成熟態度尺度のうち職業的進路成熟尺度のみを使用した。

④自閉症指数日本語版（Japanese version of Autism-spectrum Quotient :AQ）（若林，2004）：協力者の ASD 傾向の度合いを確認するために用いた。50 項目から構成される自己回答式の尺度であり，成人の自閉症傾向を測定する。回答は 4 件法で，各項目の自閉症傾向を示すとされる側に「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」と回答した場合（逆転項目では「あてはまらない」「どちらかといえばあてはまらない」と回答した場合）に 1 点を与え得点化した。

⑤アルバイト・インターンシップに関する質問紙

アルバイト，インターンシップの経験については，その経験の有無を尋ねた。

（４）倫理的配慮

本研究は筆者の所属する機関に設置された研究倫理委員会の承認を得て行われた。協力者には倫理的な配慮（回答は強制ではなく心理的負担を感じた場合は途中で自由に中断することができること，回答により個人は特定されないこと等）について説明し，質問紙の提出をもって研究への同意を得た。また，本調査は協力者の心理的負荷等が生じる可能性を考慮し，実際の調査用紙には「大学生の持つキャリア・就労に対する意識調査」というタイトルを記載する旨を倫理委員会に申請し，許可を得た。

3. 結果

(1) 対象者の概要

学生 602 名（男性 323 名，女性 279 名）が調査に参加した。アンケートの回収率は 94.7%であった。分析には回答に不備があったものを除いた 507 名（男性 262 名，女性 245 名，M age19.7 歳，SD=1.24）分を使用した。回収したアンケートの有効回答率は 84.2%であった。学年別に見ると，1 年生 132 名，2 年生 163 名，3 年生 132 名，4 年生 80 名であった。

(2) 対象者全体の AQ 得点平均と AQ 高群・低群の設定

対象者全体の AQ 得点の平均は 20.36 点（SD=6.60）であり，各学年の AQ 得点の平均は，1 年生 20.34 点（SD=6.60），2 年生 20.39 点（SD=6.73），3 年生 20.33 点（SD=6.58），4 年生 20.32 点（SD=6.58）となった。これらの結果は，若林（2004）の調査において対象となった大学生の平均（20.7 点）と類似している。調査対象者全体の AQ 得点について正規性の検討を行った結果， $p < .001$ で母集団分布は正規分布に従わないことが確認された。

質問紙回収後，ASD 傾向が比較的強い学生とそうではない学生の各得点の比較のために，AQ の得点を基にサンプルを AQ 高群，AQ 低群に分けることを試みた。

M.R.Woodbury-Smith et al.（2005）は，18 歳以上を対象とした調査において，AQ 得点が 26 点以上になるとアスペルガー症候群，または高機能自閉症の臨床群と相関が高くなることを指摘している。また，高橋・玉木・山脇（2012）は，AQ を用いて自閉症スペクトラム指数と愛着スタイルの個人差・社会スキルの関連を検討する際，M.R.Woodbury-Smith et al.（2005）を参考に，AQ 得点 26 点以上の者

を自閉症傾向高群として設定している。それに倣い、本研究では AQ 得点 26 点以上の者を AQ 高群，26 点未満の者を AQ 低群と設定し，検討を行った。なお，本研究における AQ 得点高群（26 点以上）と設定されたサンプルは必ずしも自閉スペクトラム症臨床群に等しいとは限らない。あくまでも今回調査に協力した学生の中で AQ 得点が比較的高く，したがって ASD 傾向が比較的強いと推察できる群を「AQ 高群」と表現している。

（3）AQ 高群・低群間各学年における進路選択に対する自己効力感の比較

①進路選択に対する自己効力感得点比較結果

AQ 高群・低群間の各学年における進路選択に対する自己効力感尺度得点について，Mann-Whitney の *U* 検定を用いて検討を行った

（Table1-1）。結果，1 年生から 4 年生すべての学年で AQ 高群は AQ 低群と比較し有意に得点が低くなった。

また，AQ 高群・低群それぞれで学年ごとの得点を比較するため Kruskal-Wallis 検定を用いて検討したが，両群とも各学年に有意な差は見られなかった。

Table1-1 AQ高群・AQ低群間での進路選択に対する自己効力感得点比較

	AQ高群(n=117)		AQ低群(n=390)		P値
	平均得点	平均ランク	平均得点	平均ランク	
1年	72.36		79.29		.007 **
	50.94		71.69		
	(n=33)		(n=99)		
2年	70.60		79.37		P < .001 ***
	54.31		92.24		
	(n=44)		(n=119)		
3年	65.57		81.05		P < .001 ***
	31.10		73.20		
	(n=21)		(n=111)		
4年	72.00		82.69		.005 **
	27.29		44.61		
	(n=19)		(n=61)		

Mann-WhitneyU検定 ** : $p < .01$ *** : $p < .001$

② AQ高群・低群における得点下位項目の検討

次に、AQ高群・低群において、質問項目の中から特に平均得点が低かった項目を学年ごとに抽出した。結果、AQ高群のみに認められた項目と、両群に共通して認められた項目があった。Table1-2に、AQ高群のみに認められた項目について先頭に*をつけて示した。

Table1-2 AQ高群における各学年の自己効力尺度平均得点下位3項目

	平均点	項目の内容
1年	1.89	5年先の目標を設定し、それにしたがって計画を立てること
	1.90	* 就職時の面接でうまく対応すること
	2.06	今年の雇用傾向について、ある程度の見通しを持つこと
2年	1.81	5年先の目標を設定し、それにしたがって計画を立てること
	1.97	一度進路を決定したならば、「正しかったのだろうか」と悩まないこと
	2.04	今年の雇用傾向について、ある程度の見通しを持つこと
	2.04	* 自分の能力を適切に評価すること
3年	1.61	* 就職時の面接でうまく対応すること
	1.71	* 自分の将来の目標と、アルバイトなどの経験を関連させて考えること
	1.80	5年先の目標を設定し、それにしたがって計画を立てること
	1.80	一度進路を決定したならば、「正しかったのだろうか」と悩まないこと
4年	1.84	5年先の目標を設定し、それにしたがって計画を立てること
	2.00	* 自分の将来の目標と、アルバイトなどの経験を関連させて考えること
	2.10	* もし望んでいた職業に就けなかった場合、それにうまく対処すること

(4) AQ高群・低群間各学年における進路成熟態度得点の比較

① AQ高群・低群間の学年ごとの進路成熟態度得点の比較

AQ高群・低群間の各学年における進路成熟態度尺度得点について、Mann-WhitneyのU検定を用いて検討を行った(Table1-3)。結果、1年生以外の2・3・4年生でAQ高群はAQ低群と比較し有意に得点が低くなった。

Table1-3 AQ高群・AQ低群間での進路成熟態度得点比較

	AQ高群(n=117)		AQ低群(n=390)	
	平均得点	平均ランク	平均得点	平均ランク
1年	17.21		18.66	
	56.47		69.84	.081 n.s
	(n=33)		(n=99)	
2年	17.60		19.63	
	65.03		88.27	.005 **
	(n=44)		(n=119)	
3年	16.43		19.71	
	44.31		70.70	.004 **
	(n=21)		(n=111)	
4年	18.47		21.38	
	29.82		43.83	.021 *
	(n=19)		(n=61)	

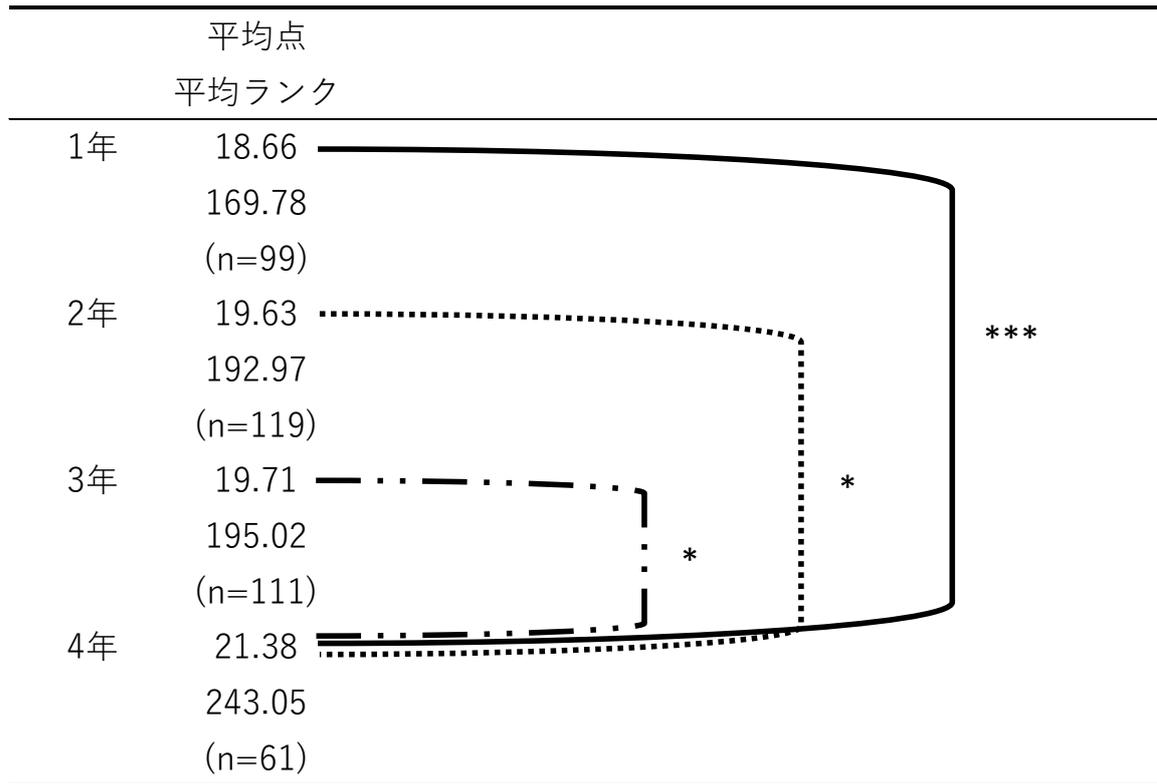
Mann-WhitneyU検定 * : p<.05 ** : p<.01 n.s : not sign

(5) AQ高群・低群それぞれの進路成熟度の学年間比較

AQ高群・低群それぞれで学年ごとの得点を比較するためKruskal-Wallis検定を用いて検討した。結果、AQ高群では学年間に有意な差は認められなかった。一方、AQ低群では1年生、2年生、3年生の各学

年と4年生の間に有意な差があり、特に1年生と4年生の有意差は顕著であることが確認された (Table1-4)。

Table1-4 AQ低群における進路成熟度の学年間得点差



Kruskal-Wallis検定 * : $p < .05$ *** : $p < .001$

(6) AQ高群・低群における学年別の進路成熟度下位項目の得点比較

高群・低群のそれぞれで、学年別に進路成熟度の下位項目得点をKruskal-Wallis検定を用いて検討した。AQ高群では計画性 ($p < .193$, $df=3$), 関心性 ($p < .739$, $df=3$) については有意な差は認められなかったが、自律性のみで1年生と2年生の間に有意な差が認められた (Table1-5)。

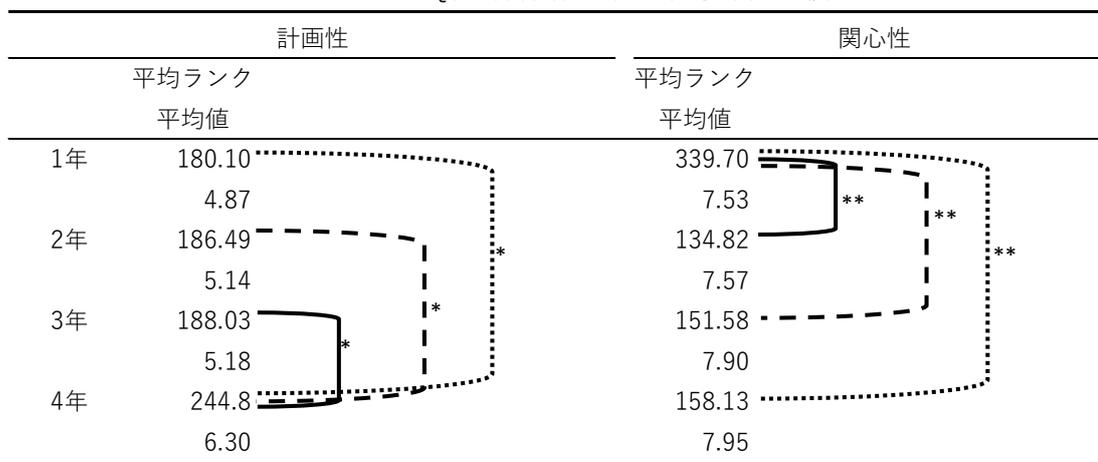
Table1-5 AQ高群自律性学年間比較

	平均ランク	平均値
1年	43.82	4.94
2年	68.59	6.59
3年	59.40	6.00
4年	60.16	6.05

Kruskal-Wallis検定 * : $p < .05$ ** : $p < .001$

AQ低群では自律性 ($p < .047$, $df=3$) については多重比較における学年間の有意な差は認められなかったが、計画性については4年生が他学年と比較し得点が有意に高く、関心性については1年生の得点が他学年と比較し有意に低い結果となった (Table1-6)。

Table1-6 AQ低群計画性・関心性学年間比較



Kruskal-Wallis検定 * : $p < .05$ ** : $p < .001$

(7) AQ高群・低群間におけるアルバイト・インターンシップ経験の比較

AQ高群・低群間で、アルバイト・インターンシップ経験の有無に差があるかどうかを検討するため、クロス集計を行った。結果、AQ低群にアルバイト経験のある学生が有意に多いことが確認された ($\chi^2 = .002$, $df = 1$, $p < .01$)。一方、インターンシップの経験に関しては、両群ともに経験のある学生の割合が低く、有意な差は認められなかった (Table1-7)。

Table1-7 AQ高群・低群間でのアルバイト・インターンシップ経験に関するクロス集計結果

	AQ高群(n=117)	AQ低群(n=390)
	度数(%)	度数(%)
アルバイト経験あり	74 (63.2%)	303 (77.7%)
アルバイト経験なし	43 (36.8%)	87 (22.3%)

$\chi^2 = .002$ $p < .01$

	AQ高群(n=117)	AQ低群(n=390)
	度数(%)	度数(%)
インターンシップ経験あり	12 (10.3%)	62 (15.9%)
インターンシップ経験なし	105 (89.7%)	328 (84.1%)

(8) AQ 高群・低群間におけるアルバイト経験の有無と進路選択に対する自己効力感，進路成熟度得点の比較

アルバイトの経験について，AQ 高群・低群間に経験の有無の差が確認できたため，アルバイト経験の有無と進路選択に対する自己効力感，進路成熟度との関連についてさらに詳しい分析を試みた。

AQ 高群・低群のそれぞれの学生をアルバイト経験の有無によって，「AQ 高群でアルバイト経験のある学生」，「AQ 高群でアルバイト経験の無い学生」，「AQ 低群でアルバイト経験のある学生」，「AQ 低群でアルバイト経験の無い学生」の 4 つに群分けした。4 つの群の進路選択に対する自己効力感得点と，進路成熟態度得点について Kruskal-Wallis 検定を用いて検討した (Table1-8。)

進路選択に対する自己効力感に関して，AQ 高群の学生はアルバイト経験の有無に関わらず，AQ 低群でアルバイト経験のある学生，無い学生のどちらと比較しても有意に得点が低かった ($p < .001$)。また，AQ 高群でアルバイト経験がある学生と無い学生の間には有意な得点差は認められなかった。同様に，AQ 低群でアルバイト経験のある学生と無い学生の間には有意な得点差は認められなかった。

進路成熟度については，AQ 高群でアルバイト経験のある学生では $p < .001$ ，AQ 高群でアルバイト経験の無い学生では $p < .05$ で，AQ 低群でアルバイト経験のある学生の得点が有意に高い結果となった。また AQ 高群でアルバイト経験がある学生と無い学生の間には，有意な得点差は認められなかった。同様に，AQ 低群でアルバイト経験のある学生と無い学生の間には有意な得点差は認められなかった。

Table1-8 アルバイト経験の有無とAQ得点・進路選択に対する自己効力・進路成熟度の検討結果

群	進路成熟度結果		進路選択に対する自己効力結果	
	平均ランク	平均得点	平均ランク	平均得点
AQ高群アルバイト経験あり	193.26	17.42	168.67	70.42
AQ高群アルバイト経験無し	205.44	17.49	171.02	70.20
AQ低群アルバイト経験あり	276.46	19.68	281.86	80.34
AQ低群アルバイト経験無し	245.21	19.66	265.78	80.20

Kruskal-Wallis検定 * : $p < .05$ *** : $p < .001$

4. 考察

(1) 進路選択に対する自己効力感に関して

進路選択に対する自己効力感について、いずれの学年でもAQ高群がAQ低群に対して有意に得点が低くなる結果となり、ASD傾向が比較的高い学生は就職活動における進路選択について自己効力感が低い傾向にあることが明らかになった。

下位尺度項目ごとにAQ高群・低群間で特に得点の低かった項目を検討した結果、AQ高群・低群に共通して確認された項目として「5年先の目標を設定し、それにしたがって計画を立てること」、「一度進路を決定したならば、「正しかったのだろうか」と悩まないこと」、「今年の雇用傾向について、ある程度の見通しを持つこと」があげられた。五十嵐(2012)は、一般の大学生を対象に進路成熟を測った際、「計画性」「関心性」「自律性」の下位尺度得点において計画度がどの学年においても低くなることを示した。本調査の進路成熟度の結果においても、全体の傾向としてそれに類する結果が得られ、就職活動を見通しを持ち計画立てて進めることに対しては大学生全体の成熟の度合いが比較的低く、このことが計画性に関連する項目の自己効力感が低くなったことと

関連している可能性がある。

一方、AQ高群のみで見られた項目として「就職時の面接でうまく対応すること」、「自分の将来の目標と、アルバイトなどの経験を関連させて考えること」、「自分の能力を適切に評価すること」、「もし望んでいた職業につけなかった場合、それにうまく対応すること」があった。

まず、ASD学生の就職活動における面接の苦手さについては複数の研究で言及されている（岩田，2003；福田，2011；他）。本研究ではAQ高群で「就職時の面接でうまく対応すること」の項目の得点が低く、ASD学生が持つ面接に対応することへの困難さと同様の特徴があることが示された。このことから、ASD傾向が比較的高い学生の中には、面接への苦手さを抱え、かつ自信を持てずにいる者が含まれる可能性が示された。

次に、「自分の将来の目標と、アルバイトなどの経験を関連させて考えること」の項目で平均点が低くなった背景には、ひとつには調査協力者が将来の目標とは直接的に関連のないアルバイト経験をしている可能性が考えられるが、本調査でのアルバイト・インターンシップ経験に関する結果を踏まえると、AQ高群でのアルバイト等の就業体験の未経験の多さが関与していると考えられる。この点については、「就業体験に関して」の章で後述する。

また、ASD者は自己モニターの脆弱性が指摘されており（米田，2009）、安藤・栗田・熊谷（2015）に報告されたように客観的評価と自己評価に乖離が生じる場合がある。この特徴はAQ高群の「自分の能力を適切に評価すること」の項目の得点が低いという結果と一致する傾向である。さらにASD学生は就業体験を経験しても、その経験を適切に振り返ることができず現実的な職業意識の形成が遅れてしまうことがあ

り（小川ら，2006），本調査における AQ 高群のアルバイト等の経験についての自己効力感得点の低さからも，学生がアルバイト等の経験を適切に振り返ることに自信を持っていない可能性が推察された。以上より，アルバイトなどの経験を自身の将来と関連付けることと，自身の能力を評価することの自信の無さを関連付けて考えると，アルバイトなどの就業体験において自身の能力を適切に把握し就労へつなげるための支援が必要なのではないかと推察された。

次に，「もし望んでいた職業につけなかった場合，それにうまく対応すること」は，AQ 高群の 4 年生でのみ平均点の低い項目としてあがった。吉永（2010）は，ASD 学生は面接に落ち続けた場合，応募先をどのように変更していけばよいかわからないことがあると指摘しているが，本研究の結果もこれに関連していると考えられる。つまり ASD 傾向が比較的高い学生，特に 4 年生の中には，仮に希望の職業があったとしても，その職業に就くことが叶わず軌道修正の必要に迫られた際，他にどのような職業があるかわからない，また具体的な職業イメージの不足のために，別の選択肢に移ることに對して自信を持っていない学生がいるのではないだろうか。

（2）進路成熟度に関して

AQ 高群・低群間の各学年における成熟度得点を検討したところ，1 年生以外の学年で AQ 高群は低群に比べ進路成熟度が有意に低いことが示された。1 年生の AQ 高群・低群において有意差がなかったことの背景には，調査時期であった 4 月～6 月は 1 年生にとって入学後間もない状況であり，1 年生全体が卒業後の進路選択に對して成熟度が低い段階にあることが考えられた。

2 年生以降で AQ 高群の進路成熟度が AQ 低群と比較して低くなった

背景は、本調査の結果からは考察しきれないが、一つの可能性として ASD 学生が修学上の困難さを有するという指摘（森光・高橋・鷺塚・上村，2011；丹治ら，2014；他）との関連が考えられる。丹治ら

（2014）によれば、発達障害学生の支援事例の主訴は、就職活動関連の困難よりも学業上の困難や大学生活上の困難の方が多い。特に就職活動は単位取得や卒業研究と並行して行われることなどから修学上の問題の影響を受けやすい（吉永，2010；石井，2016；他）。本研究で4年生以外の AQ 高群でも進路成熟度の低さが示されたことは、修学へのサポートも含む包括的な支援を早期段階から展開することが就職活動への意識に作用する可能性を示唆しており、加えて、4年生の段階では卒業研究と並行して就職活動に取り組む学生への対応が必要とされる可能性がある。しかしながら、本研究の結果を用いて調査協力者の修学上の困難さを考察することや、明確な支援方針を提案することには限界があり、今後更なる検討が必要であろう。

また、AQ 低群において4年生の進路成熟度が他学年よりも有意に高い一方で、AQ 高群では AQ 低群のように4年生と他学年の間に有意な差は認められなかった。さらに、AQ 低群は進路成熟度の下位項目の中で特に計画性について4年生が他学年よりも有意に高い値を示した一方で、AQ 高群では計画性について4年生と他の学年で値の差は認められなかった。進路成熟度における計画性とは、職業の選択とその後の見通しを立てることや職業選択の目標設定と達成計画を持つこと、職業選択や希望の職業の現実吟味をすることを示す（坂柳，1991）。以上より、AQ 高群の学生は進路成熟度の中で特に計画性について AQ 低群の学生よりも未熟な状態で就職活動に臨んでいる可能性がある。したがって、ASD 傾向が比較的高い学生については、就職活動や就職後の目標

設定等に対し，希望の職業の現実吟味のために就業体験を通して適職のイメージをつかむ支援や，就労に向けて具体的にいつ，何を準備していくかを示しながら就職活動全体をマネジメントするなどの支援が必要であろう。

加えて，浦上（2013）は，職業的態度成熟においてはその成熟の程度を保つために十分な進路選択に対する自己効力感が必要であると指摘している。また長岡・松井・山田（2001）も，進路選択に対する自己効力感と進路成熟の間に関連があることを明らかにしている。本研究では，前述のように AQ 高群の学生の進路選択に対する自己効力感の低さが示唆されており，その点も AQ 高群の進路成熟の低さに関係していると考えられる。

これらのことから，AQ 高群の進路成熟度の低さは，ASD 学生の修学上及び就職活動上の困難さと様々な点で関連していると考えられる。例えば富山大学学生支援センター（2014）では継続的に就労支援を行える体制をとっており，大学 1 年生から 3 年生までは大学生活全般や学業面への支援，大学 3 年生後期から 4 年生にかけて職種・業界の整理や理解から実際の応募手続き・履行のサポートなどまでを含む就職活動全体のマネジメントの支援を行っているが，このように，ASD 傾向の比較的高い学生に対しては修学上の支援も行いながら，下位学年のうちから進路選択に向けて多面的かつ包括的に支援を提供する必要がある。その上で，卒業学年までに自己効力感の低さや，進路成熟度の中でも特に就労に対する計画性への支援，つまり，見通しを持つこと・目標設定を行うこと・職業希望に現実性を持たせること（坂柳，1991）を意識した支援を展開する必要がある。

（3）就業体験に関して

本調査において、調査対象者全体のインターンシップ経験率はAQ高群で10.3%、AQ低群で15.9%と低く、AQ高群・低群間に有意な経験の有無の差は認められなかった。文部科学省（2016）の調査によれば、多くの学生が卒業学年の一学年前の7月～9月にインターンシップを経験している。本調査では、4年生のインターンシップ参加率は約34%であり、これは文部科学省（2016）の報告で示された学部生のインターンシップ参加率よりも高い。しかし、本調査の実施時期が4月～6月だったこと、協力者の約84%が3年生以下の学生だったことが、協力者全体のインターンシップ実施率の低さとして現れたと考えられた。

このことに関連して、適切な時間の中で質の高いアルバイト経験を積むことは、学生自身のキャリア形成や学校から職業社会への移行において重要な役割を果たしうる（関口，2010）。一方でASD学生の場合、学校生活そのものに不適應を起し、アルバイトやインターンシップを行う余裕がない者も少なくない（小川ら，2006）。本研究においてもASD傾向の高い学生は傾向の低い学生と比較し、大学在学中の就業体験の機会、特にアルバイト経験については有意に少ないという結果が示された。

加えて、AQ高群の学生ではアルバイト経験の有無に関わらず、AQ低群でアルバイト経験のある学生よりも有意に進路成熟度が低くなることが明らかとなった。また、進路選択に対する自己効力感に関してはAQ高群でアルバイト経験のない学生がAQ低群のアルバイト経験のある学生よりも有意に値が低だけでなく、AQ高群でアルバイト経験のある学生ですらAQ低群のアルバイト経験のない学生よりも値が低くなる結果となり、AQ高群ではアルバイト経験の有無に関わらずAQ低

群のアルバイト経験あり・無しの両群よりも進路選択に対する自己効力感が低いことが明らかとなった。また AQ 高群間では進路選択に対する自己効力感，進路成熟度の両方でアルバイト経験の有無により得点に有意な差が生じておらず，アルバイト経験の有無が進路選択に対する自己効力感，進路成熟に影響しない可能性が示唆された。

工藤（2017）は発達障害学生に就業体験を用いた就労支援を行う際に，学生の見立てに応じた体験場所を選定することや，フィードバック後に体験内容を本人とともに整理することの重要性を指摘している。また独立行政法人国立特殊教育総合研究所・独立行政法人日本学生支援機構（2007）は支援の例として，職業適性検査などのアセスメントの実施や本人の特性に理解ある体験先の確保，体験先との事前の打ち合わせ，学生のニーズに応じたソーシャルスキルトレーニングやストレス対策などを紹介している。本調査の結果を踏まえても，ASD もしくは ASD 傾向の比較的高い学生に対して職業体験を重視した就職支援を実施する際は，体験が本人の職業選択・進路選択において有意義に作用するよう，本人の状態を踏まえて体験先の選定や振り返りなどの支援をすることが必要であると考えられる。一方で，特に体験の振り返りをどのように行うことが効果的かについての知見は蓄積が少なく，今後検討の必要がある。

**第2節 自閉スペクトラム症傾向と進路選択に対する自己効力感・原因
帰属・進路成熟度に関する基礎的研究
—発達障害の傾向のある学生と就労移行支援利用者の質問紙調
査による比較—（研究2）**

1. 目的

本研究の目的は、ASD傾向のある学生と就労移行支援利用者のそれぞれにおいて、進路選択に対する自己効力感、原因帰属、進路成熟態度の実態を明らかにするとともに、進路選択に対する自己効力感と原因帰属の関連、並びに進路選択に対する自己効力感と進路成熟態度の関連を検討することである。

併せて、学生と移行支援利用者の各尺度得点の比較を通して日常的な就労訓練の有無や就職活動支援の頻度の違いが前述の進路選択に対する諸側面に与える影響を検討し、本研究の結果を今後ASD学生に対して重視されることが予想される就業体験を踏まえた就労支援や、就労移行支援事業所における発達障害者への支援を考える際の資料としたい。

2. 方法

(1) 調査時期と手続き

協力者の所属するA事業所内において、2018年10月～11月の間に筆者によって質問紙の配布・記入・回収が行われた。

(2) 質問紙の構成

① フェースシート

年齢、性別、現在の所属（大学1年生、大学2年生、大学3年生、

大学 4 年生， 大学 5 年生以上（在籍中）， 既卒（中学・高校・大学等を卒業し， 就労移行支援の利用のない人）， 就労移行支援利用， その他）

② 自閉症スペクトラム指数日本語版（Japanese version of Autism-spectrum Quotient:AQ）

③ 進路選択に対する自己効力感尺度短縮版（浦上・脇田， 2016）

本尺度は， 浦上（1995）が作成した進路選択に対する自己効力感尺度の短縮版である。 浦上（1995）進路選択に対する自己効力感尺度は， 我国で最も利用されている進路選択に対する自己効力感尺度であり（富永， 2008）， 本調査では対象者の負担を考慮し， 浦上・脇田（2016）による短縮版を使用した。 本研究で用いた短縮版は， 浦上（1995）のオリジナル版から項目反応理論を用いて作成された 10 項目（「自分の将来設計にあった職業を探すこと」， 「自分の興味・能力に合うと思われる職業を選ぶこと」， 「自分の望むライフスタイルにあった職業を探すこと」， 「自分が従事したい職業（職種）の仕事内容を知ること」， 「将来のために， 在学中にやっておくべきことの計画を立てること」， 「望んでいた職業が， 自分の考えていたものと異なっていた場合， もう一度検討しなおすこと」， 「将来どのような生活をしたいか， はっきりさせること」， 「自分の才能を， 最も活かせると思う職業的分野を決めること」， 「現在考えているいくつかの職業のなかから， 一つの職業に絞り込むこと」， 「就職したい産業分野が， 先行き不安定であると分かった場合， それに対処すること」） 1 因子の自己回答式の尺度であり， 「非常に自信がある（4 点）」 「少しは自信がある（3 点）」 「あまり自信がない（2 点）」 「まったく自信がない（1 点）」 の 4 件法で回答を求めた。

④ 進路成熟態度尺度 (Career Maturity Attitude Scale: CMAS-4)

(坂柳・竹内, 1986)

⑤ 進路選択に対する原因帰属に関する質問紙

松本 (1993) と同様に, 8 項目 (「不断の努力 (就職に関して普段から努力をするか, しないかで, その職に就けたかどうかが決まる)」, 「直接の努力 (就職に関して考えなければならない時期が来て, 努力をする)」, 「能力 (就職は, 自分に能力があるか, ないかの能力の程度によって, その職に就けたかどうかが決まる)」, 「気分 (就職に関して思うと, 気分が良いか悪いかの気分的なことで, その職業に就けたかどうかが決まる)」, 「運 (就職は, 運が良いか悪いかという運によって, その職業に就けたかどうかが決まる)」, 「課題の困難度 (就職は, 困難か, 容易かの困難度によって, その職業に就けたかどうかが決まる)」, 「親や教師 (親や教師の就職に対する助言, 助力が適切かどうかによって, その職業に就けたかどうかが決まる)」, 「友人 (友達の就職に関する助言, 助力があるかどうかによって, その職業に就けたかどうかが決まる)」) から構成される質問について, 自己回答式で回答を求めた。各項目について得点が高いほど帰属の度合いが強いことを示す。6 件法 (「まったくあてはまらない (1 点)」, 「あてはまらない (2 点)」, 「ややあてはまらない (3 点)」, 「ややあてはまる (4 点)」, 「あてはまる (5 点)」, 「非常によくあてはまる (6 点)」) で回答を求め得点化した。Weiner (1979) による帰属理論では, 原因帰属のスタイルは「統制可能性」(自分自身でコントロールできるか否か), 「内的/外的原因」(自分に原因を求めるかどうか), 「安定性」(いつでもそうである/その時に限ってそうである, というように, 時間を超えて継続していくかどうか) の 3 つの観点から分類

される。本調査で使用した尺度の8つの質問は、Weiner（1979）の帰属理論に基づく項目であり、Table2-1に質問内容と上記3つの観点による内容の分類を示した。

Table2-1 進路選択に対する原因帰属尺度内容

下位項目	具体的な質問内容	統制可能性	内的・外的	安定性
不断の努力	就職に関して普段から努力をするか、しないかで、その職に就けたかどうかが決まる	統制可能	内的	安定
直接の努力	就職に関して考えなければならない時期が来て、努力をする	統制可能	内的	不安定
能力	就職は、自分に能力があるか、ないかの能力の程度によって、その職に就けたかどうかが決まる	統制不可能	内的	安定
気分	就職に関して思うと、気分が良いか悪いかの気分的なことで、その職業に就けたかどうかが決まる	統制不可能	内的	不安定
運	就職は、運が良いか悪いかという運によって、その職業に就けたかどうかが決まる	統制不可能	外的	不安定
課題の困難度	就職は、困難か、容易かの困難度によって、その職業に就けたかどうかが決まる	統制不可能	外的	安定
親や教師	親や教師の就職に対する助言、助力が適切かどうかによって、その職業に就けたかどうかが決まる	統制可能	外的	安定
友人	友達の就職に関する助言、助力があるかどうかによって、その職業に就けたかどうかが決まる	統制可能	外的	不安定

松本（1993）より

（3）倫理的な配慮

本研究は筆者の所属する機関に設置された研究倫理委員会の承認を得て実施された。

3. 結果

（1）対象者の概要

学生 131 名，移行支援利用者 127 名，計 258 名が調査に参加した（回収率 97%）。回答に不備があったものを除き，学生 108 名分，就労移行支援利用者 122 名分を分析に使用した。（有効回答率：学生

82%，就労移行支援利用者 96%）学生の平均年齢は 21.2 歳

（SD=1.99），男性 92 名，女性 16 名である。1 年生 8 名，2 年生 15 名，3 年生 30 名，4 年生 30 名，4 年生以上 16 名，その他 9 名であった。その他の内訳として，専門学校生 8 名，高等専門学校生 1 名であった。就労移行支援利用者の平均年齢は 27.3 歳（SD=6.88），男性 88 名，女性 32 名，その他 2 名であった。Table 2-2 に，協力者の各尺度得点を参考として示す。また，学生群については各学年とその他の学生において各尺度得点の有意差は認められなかったため，学年等で群分けをせずに「学生群」として検討した。

Table2-2 全体・AQ33点以上・AQ33点以下それぞれの学生・就労移行支援利用者の各尺度得点

尺度全体・下位尺度得点	学生全体 (N = 108)		就労移行支援利用者全体 (N = 122)		AQ33点以上学生 (N = 44)		AQ33点以上就労移行 支援利用者 (N = 42)		AQ33点以下学生 (N = 64)		AQ33点以下就労移行 支援利用者 (N = 80)	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
AQ	30.87 (6.90)	29.03 (7.09)	37.30(3.01)	21.41 (5.24)	23.48 (6.23)	26.45(5.18)	25.20(5.44)					
進路選択に対する 自己効力	22.93 (5.54)	23.79 (6.14)	21.41 (5.24)	23.48 (6.23)	23.97 (5.53)	23.86 (6.05)						
不断の努力	4.22 (1.27)	4.31 (1.32)	4.11 (1.26)	4.36 (1.32)	4.30 (1.28)	4.29(1.32)						
直接の努力	4.29 (1.06)	4.35 (1.13)	4.13 (1.11)	4.29(1.31)	4.40 (1.02)	4.34(1.04)						
能力	4.39 (1.17)	4.08 (1.35)	4.43 (1.07)	4.40(1.42)	4.36 (1.24)	3.91(1.29)						
気分	3.06 (1.35)	2.84 (1.42)	3.14 (1.32)	2.95(1.34)	3.00 (1.38)	2.78(1.45)						
原因帰属	3.72 (1.50)	3.78 (1.51)	3.93 (1.21)	3.57(1.63)	3.57 (1.66)	3.89(1.45)						
課題の困難度	3.78 (1.26)	3.70 (1.37)	3.75 (1.04)	3.79(1.49)	3.80 (1.40)	3.65(1.31)						
親や教師	3.93 (1.21)	3.80 (1.33)	3.70 (1.17)	3.60(1.23)	4.08 (1.21)	3.89(1.38)						
友人	3.28 (1.21)	3.16 (1.27)	3.02 (1.27)	3.02(1.22)	3.45 (1.15)	3.24(1.30)						
成熟度全体	15.97 (4.36)	18.37 (4.94)	15.27(4.62)	17.86(4.78)	16.45(4.14)	18.64(5.04)						
自律性	4.71 (2.14)	5.37 (2.03)	4.18 (2.01)	5.24(2.00)	5.08 (2.16)	5.44(2.05)						
計画性	4.24 (2.25)	5.50 (2.61)	4.20 (2.64)	5.014(2.49)	4.27 (2.10)	5.67(2.05)						
関心性	7.02 (1.78)	7.50 (1.97)	6.89 (1.82)	7.48(1.85)	7.11 (1.76)	7.51(2.04)						

(2) 対象者の各尺度得点

① 対象者の AQ 得点について

学生全体の AQ 得点の平均は 30.87 点 (SD=6.90), 就労移行支援利用者全体の AQ 得点の平均は 29.0 点 (SD=7.09) であった。AQ のカットオフ得点である 33 点以上の対象者について, 学生は 44 名で平均点は 37.30 点 (SD=3.01), 就労移行支援利用者は 42 名で平均点は 36.33 点 (SD=3.04) であった。33 点未満の対象者について, 学生は 64 名で平均点が 26.54 点, 就労移行支援利用者は 80 名で 25.20 点 (SD=5.44) であった。本調査対象者全体の AQ 得点平均値は, 学生と就労移行支援利用者のどちらも若林 (2004) の示した一般大学生の平均値 (20.7 点) 及び一般成人の平均値 (18.5 点) を上回った。本調査に参加した学生及び就労移行支援利用者全体の AQ 得点平均はカットオフ得点未満ではあるものの, 一般的な平均値と比較して高い水準であり, 全体的に ASD 傾向の高い協力者が多く含まれる集団だと考えられる。量的な検討を実施することを考慮し, 本研究では調査に協力した学生 108 名, 就労移行支援利用者 122 名分のデータを ASD 傾向の比較的高い集団から得られたデータと見なして検討する。なお, AQ 得点 33 点以上の学生と 33 点未満の学生の 2 群間で進路選択に対する自己効力感, 進路成熟度, および進路選択に対する原因帰属に有意な差は認められなかった。また同様に, AQ 得点 33 点以上の就労移行支援利用者と 33 点未満の就労移行支援利用者についても 2 群間で進路選択に対する自己効力感, 進路成熟度, および進路選択に対する原因帰属に有意な差は認められなかった。

② 進路選択に対する自己効力感得点の群間による比較

進路選択に対する自己効力感について、学生と就労移行支援利用者の群間の得点差を Mann-Whitney の U 検定を用いて検討した。結果、両群に有意な差は認められなかった。

③ 進路選択に対する原因帰属尺度得点の群間及び群内での比較

進路選択に対する原因帰属尺度得点について、以下の 2 つの検定を行った。まず、8 つの下位項目それぞれの得点について、学生群と就労移行支援群の差を検討するため（例：学生群の「能力」得点と移行支援利用群の「能力」得点の比較）、Mann-Whitney の U 検定を用いた。結果、「能力」の得点のみで学生群（平均ランク 123.00）と就労移行支援利用群（平均ランク 108.86）で有意傾向が示された（ $U = 5778.00$, $p < .10$ ）。次に、学生群、就労移行支援利用群の各群内における各下位尺度間の得点に差の検討のため、Kruskal-Wallis 検定を用いた。結果、学生では「気分」の得点が「運（ $p < .01$ ）」、「課題の困難度（ $p < .01$ ）」、「親や教師（ $p < .001$ ）」、「不断の努力（ $p < .001$ ）」、「直接の努力（ $p < .001$ ）」、「能力（ $p < .001$ ）」と比較して有意に低いこと、「友人」の得点が「親や教師（ $p < .01$ ）」、「不断の努力（ $p < .001$ ）」、「直接の努力（ $p < .001$ ）」、「能力（ $p < .001$ ）」に比べて有意に低いこと、「能力」の得点が「気分（ $p < .001$ ）」、「友人（ $p < .001$ ）」、「運（ $p < .01$ ）」、「課題の困難度（ $p < .05$ ）」と比較して有意に高いことが示された（Table 2-3）。

就労移行支援利用群では「気分」の得点が「運（ $p < .001$ ）」、「課題の困難度（ $p < .001$ ）」、「親や教師（ $p < .001$ ）」、「不断の努力（ $p < .001$ ）」、「直接の努力（ $p < .001$ ）」、「能力（ $p < .001$ ）」と比較して有意に低いこと、「友人」の得点が「運（ p

<.01)」、 「課題の困難度 ($p < .05$)」、 「親や教師 ($p < .05$)」、 「不断の努力 ($p < .001$)」、 「直接の努力 ($p < .001$)」、 「能力 ($p < .001$)」に比べて有意に低いこと、「不断の努力」の得点は「気分 ($p < .001$)」「友人 ($p < .001$)」、 「課題の困難度 ($p < .01$)」、 「親や教師 ($p < .05$)」と比較して有意に高いこと、「直接の努力」の得点は「気分 ($p < .001$)」「友人 ($p < .001$)」、 「課題の困難度 ($p < .01$)」、 「親や教師 ($p < .05$)」、 「運 ($p < .05$)」と比較して有意に高いことが示された (Table 2-3)。

Table2-3 学生及び移行支援利用者における原因帰属下位尺度の群内比較

	下位尺度項目	中央値 (平均ランク)	下位尺度項目	中央値 (平均ランク)	p値
学生全体			運	4(414.26)	**
			課題の困難度	4(422.62)	**
	気分	3(289.76)	親や教師	4(449.43)	***
			不断の努力	4(506.3)	***
			直接の努力	4(513.5)	***
			能力	5(538.96)	***
			親や教師	4(449.43)	**
	友人	3(325.17)	不断の努力	4(506.3)	***
			直接の努力	4(513.5)	***
			能力	5(538.96)	***
運			4(414.26)	**	
	課題の困難度	4(422.62)	能力	5(538.96)	*
移行支援利用者 全体			運	4(497.98)	***
			課題の困難度	4(476.77)	***
	気分	3(312.95)	親や教師	4(488.26)	***
			不断の努力	4.5(603.19)	***
			直接の努力	4(610.77)	***
			能力	4(554.82)	***
			運	4(497.98)	**
	友人	3(363.25)	課題の困難度	4(476.77)	*
			親や教師	4(488.26)	*
			不断の努力	4.5(603.19)	***
			直接の努力	4(610.77)	***
			能力	4(554.82)	***
			課題の困難度	4(476.77)	不断の努力
			直接の努力	4(610.77)	**
	親や教師	4(488.26)	不断の努力	4.5(603.19)	*
			直接の努力	4(610.77)	*
			運	4(497.98)	直接の努力

*...p<.05 **...p<.01 ***...p<.001

※Kruskal-Wallis検定（多重比較はBonferroni法による）

※Table2-3には、有意差の認められた項目を抜粋して記載した

④ 進路成熟態度の群間による比較

進路成熟態度について、成熟度全体の得点と下位 3 尺度（「自律性」：進路への取り組み姿勢が主体的であるか、「計画性」：将来展望を持ち、自己の進路に対して計画的であるか、「関心性」：自分の進路に対して積極的な関心を持っているか）における学生と就労移行支援利用者の群間の得点差を Mann-Whitney の U 検定を用いて検討した。結果、進路成熟態度全体の得点及び下位 3 尺度のすべてで、就労移行支援利用者の得点が有意に高いことが示された（Table 2-4）。

Table2-4 学生及び移行支援全体の進路成熟態度尺度得点の群間比較

	移行支援全体 中央値(平均ランク)	学生全体 中央値(平均ランク)	p値	U値
成熟度合計	19(131.36)	16(97.58)	***	4653.00
自律性	5(123.85)	5(106.06)	*	5569.00
計画性	5(130.93)	4(98.07)	***	4705.50
関心性	8(124.95)	7(104.83)	*	5435.50

*... $p < .05$ **... $p < .01$ ***... $p < .001$

※Mann-WhitneyのU検定

④ 進路選択に対する自己効力感と原因帰属の関連

進路選択に対する自己効力感と原因帰属の関連を検討するため、学生と就労移行支援利用それぞれの群で、進路選択に対する自己効力感と原因帰属尺度の下位尺度 8 項目についてスピアマンの相関係数を用いた。結果、学生群では「友人」の項目のみ中程度の正の相関が認められた（ $r = .499$, $p < .001$ ）。就労移行支援利用群では有意な相関は認められなかった。

⑤ 進路選択に対する自己効力感と進路成熟態度の関連

進路選択に対する自己効力感と進路成熟態度の関連を検討するため、学生と就労移行支援利用者それぞれの群でスピアマンの相関係数を用いた。結果、学生は進路選択に対する自己効力感と進路成熟態度全体 ($r=.413$, $p<.001$)、自己効力感と計画度 ($r=.455$, $p<.001$) で中程度の正の相関が、自己効力感と自律度 ($r=.260$, $p<.01$) で弱い正の相関が認められた。就労移行支援利用者については、進路選択に対する自己効力感と進路成熟態度の間に有意な相関はみられなかった。

4. 考察

(1) 各尺度得点比較の解釈

① 進路選択に対する自己効力感と原因帰属

本調査の結果、学生・移行支援の所属の違いで進路選択に対する自己効力感に差はないことが示された。研究1で示されたように、ASD傾向の高い学生は一般の学生と比較して進路選択に対する自己効力感が低い傾向にあることを考慮すると、ASD傾向のある成人は就労移行支援の中で就労に向け具体的な訓練を日々重ねている場合でも、自己効力感の程度が学生と同程度に低い状態にある可能性が推察された。したがって、ASD傾向のある者に対しては学生段階だけでなく、就労移行支援利用中でも進路選択に対する自己効力感の低さに留意した支援が必要である。

次に進路選択に対する原因帰属について学生と移行支援利用者に類似する特徴として、進路選択の結果を「不断の努力」、「直接の努力」、「能力」の3つに帰属する傾向にあることが示された。松本(1993)の一般大学生を対象とした調査では、最も得点の高かった項

目から「不断の努力」，「直接の努力」，「能力」であり，本調査はこの結果に類似する結果を示した。一方で本調査の学生群の結果では「能力」の得点が最も高く，その点については松本（1993）と異なる結果であった。

努力や能力への帰属については，これまでに一般学生等を対象に複数の議論が重ねられてきた。努力への帰属と意欲的に課題に取り組む意識との間の相関関係からは，努力帰属の重要性が指摘されており（豊田・川崎，2017），就職活動を終えた学生にとって努力や能力によって企業への内定を得られたという自己評価は，就職活動への満足感を高めると同時に，就業生活に対する不安を抑えることに関連する（石本・逸身・齋藤，2010）。以上を踏まえ，本調査で学生群・移行支援群の両群とも自身の努力や能力の得点が高かったことは，ASD傾向のある学生や就労移行支援利用者が就職活動の結果を適応的に帰属しようとしていることを示すと考えることもできる。

一方，ものごとの結果を努力や能力に帰属することが適応的であるか否かについては，議論が分かれている。例えば，Weiner（1979）は学業不振の原因を自身の能力に帰属することは学習者に無力感を抱かせるため，努力帰属への必要性を指摘している。Table2-1に示したように，帰属の方向としての能力と努力の違いは，統制可能か否かである。つまり能力は自分自身では統制ができず，より統制可能な努力への帰属が望ましいという見方である。しかしながら努力への帰属についても，絶望感の強い者は失敗の原因を努力不足に帰属することが多いという指摘（桜井,1989）がある他，発達障害者の原因帰属の文脈では,ADHD児者は多くの失敗にさらされてきた経験から努力は成功とは関連しないことを学習してきているために，努力を統制不可能ととらえているという

解釈（Milich,1994）もある。ASD傾向の高い者も、これまでの様々な失敗経験により、未経験である就職活動・職業選択に対して自身の努力を統制不可能なものであると認識している可能性は否定できない。さらに、本調査では学生群・就労移行支援利用群ともに努力や能力に帰属する傾向は認められるものの、両群ともに進路選択に対する自己効力感と努力・能力の得点で相関関係は確認できなかった。したがって、努力や能力に対する帰属は必ずしも自己効力感の状態と関連しない可能性が示された。以上より、ASD傾向のある学生や移行支援利用者の就職活動の結果に対する原因帰属は、一般学生等の状況と照らし合わせるとおおむね適応的であると考えられるが、ADHD児者の原因帰属様式に対する議論や自己効力感の程度との関連を踏まえれば、より慎重な議論が必要である。例えば、個々の成育歴や自己統制感を踏まえたより詳細な検討を加えることで、現状に即した状態を把握できると考えられる。

また本調査の結果学生群のみに見られた特徴として、進路選択に対する原因帰属の中でも友人に関する項目と自己効力感との関連があげられる。調査結果を踏まえると、ASD傾向の高い学生では就職活動中の周囲の友人との関わりが、本人の活動に影響する可能性が示唆された。大学生の就職活動における相談先として最も多いのは「学内の友人」であり（田澤・佐藤・梅崎，2017），就職活動の中でも特にエントリー活動を開始した学生は周囲の親しい友人も同じように就職活動が進み、反対に活動を開始しない学生の親しい友人は就職活動が進んでいない状態にある場合がある（杉本，2007）。ASD傾向のある学生で進路選択に対する自己効力感が高い者は、友人間での就職活動における相互サポートを重視する傾向にあることが予想される。

②進路選択に対する自己効力感と進路成熟態度

学生群は成熟度合計点と下位尺度得点のすべてにおいて、就労移行支援利用群よりも低い得点を示した。五十嵐（2012）の一般大学生を対象とした調査では、大学3年生までと4年生を比較すると、4年生の進路成熟度が上昇していることが示されており、この背景として、実際の就職活動に直面し現実的に進路選択にかかわった経験の影響が指摘されている。就労移行支援利用者は学生に比べ日々の就労訓練の中で就職活動と向き合うことが多く、このような点が本調査において学生群と就労移行支援利用群の成熟度の差として現れた可能性がある。しかしながら研究1における同様の尺度を用いた調査結果と比較すると、就労移行支援利用群の成熟度得点は、研究1で示されたAQ低群学生（AQ得点が26点未満の学生）の1年生と同程度であり、決して高い水準であるとは言えない。

進路選択に対する自己効力感と進路成熟度の関連を検討した結果、学生全体の進路選択に対する自己効力感と進路成熟態度の間に相関関係が認められた。このことは、学生群では自己効力感の度合いが高い者は成熟度の程度も高いことを示している。一方で、就労移行支援利用群では相関関係は認められなかった。進路成熟態度と進路選択に対する自己効力感には関連があり、進路成熟度を高い状態に保つためには進路選択に対する自己効力感が十分必要である（浦上，1993）と指摘されている。しかしながら本調査の結果、特に就労移行支援利用群では、進路成熟態度の高い状態の利用者であっても、必ずしも自己効力感がそれに伴い高い状態にあるわけではないことが示された。本調査の結果のみでその理由を明言するには限界があるが、ASD傾向のある者は日常的な訓練や就職活動のサポートによって、自身の進路に関心を持ち、計画的・自律的に取り組む必要性を感じるようになる一方で、その実現可能性や

自信をもって取り組むこと自体には不安を残している可能性がある。

（２）今後の支援への本調査結果の活用

① 学生と就労移行支援利用者に共通する支援

まず進路選択に対する自己効力感の状態に留意した支援について、本調査の結果、ASD傾向のある学生と就労移行支援利用者では、日ごろ就労に向けて訓練を積む場合でも自己効力感の程度は高まらない可能性と、就職活動の結果を努力や能力に帰属することと進路選択に対する自己効力感の高さとは直接的な関連を持たない可能性が示された。この結果からASD傾向のある学生及び就労移行支援利用者に対する支援について、以下２点を述べる。

１点目は、自己効力感と遂行行動の達成について述べる。本調査の結果、日常的に就労訓練を積む就労移行支援利用者でも自己効力感が学生と変わらない水準であることが示された。また就労移行支援利用群で進路成熟態度と進路選択に対する自己効力感の間に相関関係が認められなかったことは、ASD傾向のある者は日常的な訓練や就職活動のサポートにより進路選択に対する望ましい指向性を持つ一方で、実際の行動が実現可能かどうかについては不安な状態で就職活動に臨む可能性を示している。

一般的に、自己効力感を導く情報源の中で最も有力なものは遂行行動の達成だと指摘されている（Bandura, 1977）ことは前述のとおりである。進路選択に関わる遂行行動の達成の例の一つとして、学生であればアルバイトやインターンシップ、就労移行支援利用者では日々の就労訓練のような、実践的体験が考えられるだろう。これら就業体験を通じた支援では、体験後のフィードバックを実施し内容の整理をすることが重要であり（工藤, 2017）、単にアルバイト等の経験があるだけで

は進路選択に対する諸側面の成熟につながらない可能性が研究1において示唆されている。本調査の結果を踏まえると、今後、就労移行支援利用者や学生に対して就労に関わる実践的経験を積む支援を提供する場合は、その経験が遂行行動の達成であると本人が自覚でき、自身の努力や能力と行動の結果を適切に結びつけられるような働きかけが必要である。

2点目は、課題特異的自己効力感と一般性自己効力感との関りについてである。課題特異的自己効力感とは行動に対して課題や場面に特異的に影響を及ぼす自己効力感であり、本研究で検討した進路選択に対する自己効力感はこれに類する。一方で一般性自己効力感はより一般化した日常場面における行動に影響する自己効力感であり（成田ら，1995），未経験の状況を適応的に処理できるという期待に影響する（Sherer et al., 1982）ため、進路選択のように状況が曖昧でよく知らないものである場合は一般性自己効力感が強く影響する（Tipton & Worthington, 1984）。佐藤（2016）は就職活動開始時点における一般性自己効力感の水準が就職活動を成功に導く一つの指標になると指摘しているが、ASD傾向のある者への支援では、学生・就労移行支援利用者のどちらに対しても、就職活動に関わる支援場面に限らず、日常場面（学生の場合は修学場面）でも本人の自己効力感の状況に着目した関わりを継続することが進路選択時に良い影響を与える可能性がある。

②主に学生を対象とした支援

次に、学生群でのみ示された特徴として、進路選択に対する原因帰属の中でも友人に関する項目と自己効力感との間に関連が認められた点に着目する。ASD傾向のある学生が学内で友人同士のナチュラルサポートを受けるには、コミュニケーション上の課題などで困難があること

が予想される。したがって、ASD傾向のある学生が友人間での就職活動上のサポートを十分に受けられない場合でも、彼らの自己効力感が低下しないよう、そのほかの情報源を有効に活用できるような支援が求められる。

また同様に学生群の特徴として、就労移行支援利用群と比較した際の進路成熟態度の低さがある。進路成熟態度の下位尺度である計画性は、就職活動全体について見通しを持てているかどうかに関連する。よってASD傾向の高い学生に対して就職までの見通しを持ち、具体的な計画が立てられるような支援が必要であろう。自律性については、ASD傾向の高い学生は自身の将来を主体的に捉える点で未熟な状態にある可能性がある。発達障害学生の就労支援における実際の就業体験を積むことの有効性は前述の通りだが、このような体験は、学生が進路選択に対し自律的な姿勢を持つきっかけとしても作用することが予想できる。また、職業への理解と同時に学生本人が自身の障害特性を理解するための支援を行うことも、卒後の進路について主体的に考えるために有効だろう。

第 3 章

自閉スペクトラム症傾向のある学生の進路選択に関する面談の現状に関する検討

第 1 節 自閉スペクトラム症傾向のある学生に対する就業体験の振り返り面談の実態調査 —就労支援者へのインタビュー調査を通して— (研究 3)

1. 目的

本研究では発達障害学生の中でも在籍数が多い ASD 学生が、インターンシップ等の就業体験を通じた就労支援を受けた際、支援者との間でどのような振り返りが実施されているのか、その実態を明らかにすることを目的に調査を実施した。

2. 方法

(1) 調査協力者と協力者の所属機関

① 調査協力者

調査協力者はいずれも関東にある大学および支援機関において発達障害学生の支援に携わる支援者である。調査協力者の選定では、ASD 学生への就労支援の中でも就業体験を通じた支援に関わった経験があることを条件にした (Table 3-1)。

Table3-1 協力者の属性等

協力者	所属	支援経験 年数	所有資格
A	支援機関1	5年	教員免許（中高）
B	支援機関1	1年	なし
C	支援機関1	1年	なし
D	支援機関2	3年	精神保健福祉士・社会福祉士
E	支援機関2	4年	ジョブコーチ・臨床心理士
F	支援機関3	2年半	ジョブコーチ
G	支援機関3	1年半	臨床心理士
H	支援機関4	3年半	臨床発達心理士
I	大学1（就職課）	4年	キャリアコンサルタント
G	大学1（就職課）	2年	キャリアコンサルタント 産業カウンセラー
K	大学2（障害学生支援室）	17年	臨床心理士・教員免許（中高） スチューデントコンサルタント

② 所属機関

支援機関 1：発達障害の診断，またはその傾向がある学生に対して有償の就職活動支援を提供している。支援内容に学生が支援機関外で実施したインターンシップや企業実習の振り返りの面談が含まれ，本調査ではその面談を想定し回答してもらった。

支援機関 2：発達障害の診断，またはその傾向がある学生に対して無償で短期間（1日～3日）の就業体験プログラムを提供している。プログラムの最後に参加学生との体験の振り返りも含めた個別面談を実施しており，本調査ではその個別面談の内容について回答してもらった。就業体験プログラム内ではグループワークを含む模擬的な会議の体験やプログラミング体験などが実施され，職場に必要なコミュニケーション等を学ぶことができる。

支援機関 3：就職を希望する発達障害者に対して、就労に向けた相談や訓練、職場定着までの支援を提供する発達障害者就労支援センターである。大学生向けに整備されたプログラムは用意されていないが、相談支援等の中で、発達障害の診断、またはその傾向がある学生のインターンシップや企業実習の振り返りを実施している。また、支援機関内で提供される就労訓練を大学生が体験することがある。本調査では、相談支援及び支援機関内で提供される就業体験における学生との面談を想定して回答してもらった。

支援機関 4：支援機関 3とは異なる発達障害者就労支援センターである。支援機関 3同様、相談支援の中で学生とインターンシップ等の振り返りを実施しているが、支援機関内での就業体験は設定されていない。本調査では相談支援における学生との面談を想定して回答してもらった。

大学 1：国立大学の就職課で、発達障害の診断、またはその傾向がある学生の担当経験がある者 2名に協力を依頼した。

大学 2：私立大学の障害学生支援室において、発達障害の診断、またはその傾向がある学生の支援担当者に協力を依頼した。

(2) 調査期間

2018年8月～9月

(3) 手続き

半構造化面接により6つの質問について回答を得た (Table3-2)。面接に要した時間は40～60分であった。なお、調査協力者の許可を得て、面接はボイスレコーダーで録音した。

Table3-2 支援者に対する半構造化面接質問内容

	内容
質問1	ASD学生とインターンシップや企業での実習など、就業体験後の振り返りを実施する際に、どのような内容を聞き取っていますか。
質問2	振り返りの際、どのような順番で内容を聞き取っていますか。 その理由も含めて教えてください。
質問3	振り返りで気をつけていること、配慮していることはどのようなことですか。
質問4	振り返りの進め方や内容について、難しかったり、苦勞していることは何ですか。
質問5	ASD学生とその他の学生で、振り返りの実施についてどのような違いがありますか。
質問6	振り返りの進め方は、事業所内で統一されていますか。 統一されている場合、どのように統一が図られていますか。

(4) 分析方法

データの分析には、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）を用いた。本研究で M-GTA を採用した理由は、木下（2007）の示す M-GTA に適した研究の要素である、①健康問題や生活問題を抱えた人々を専門的に援助するヒューマン・サービス領域であると同時に、研究対象が「発達特性や修学・就労上の困難さを相談する」、「修学・就労上の支援を受ける」、「就職・進学等を選択し、卒業する」といった、サービスが開始され、提供され、終了するというプロセス的特性を持つ点、②サービスが行為として提供され、利用者も行為で反応する社会的相互作用性を持つ点、③現実に問題となっている現象で、研究結果がその解決や改善に向け実践的に活用されることが期待される点の3点に当てはまると考えられたためである。

(5) 分析手順

M-GTA では質的データを継続的に確認しながら分析概念を生成し、複数の概念間の関係を解釈してまとめ、最終的に結果図を作成する。本研究では分析焦点者を「高等教育機関に在籍する ASD 学生の就業体験後

の面談の経験がある支援者」，分析テーマを「ASD 学生と就労にかかわる体験的な活動（インターンシップや企業実習，大学や事業所内で設定された就業体験）を振り返る際の面談の実態」と設定した。実際の分析は以下の手順で実施した。

①半構造化面接により各協力者から回答を得た後，逐語録を作成する。②調査協力者の中から最も豊かなデータと判断された者から分析テーマに照らし合わせて関連の強い文脈に着目し，他の類似具体例も説明できる説明概念を生成する。③説明概念を生成する際は分析ワークシートを作成し，概念名，概念の定義，具体的な語りの内容，理論的メモを記録する。④他の協力者から得られた具体例も同様に説明概念を生成し，類似する概念同士は同じ分析ワークシートにまとめる。また類似だけでなく，対極例となる具体例がないか確認し比較の観点からデータを分析することで解釈が恣意的に偏ることを防ぐ。⑤複数の概念をカテゴリー化し，カテゴリー同士の関係から分析結果をまとめる。⑥カテゴリー同士の関係性を示す関係図を作成する。なお，分析の内容的な妥当性を確保するため，説明概念の生成，分析ワークシートの生成，カテゴリー化，関係図の作成の各段階において，都度，大学院で特別支援教育を専攻する大学生と大学院生 5 名以上，大学教員 1 名と内容の討議を行った。

（6）倫理的配慮

本研究は筆者の所属する機関に設置された研究倫理委員会にて承認を得て実施された。また，各調査協力者には書面と口頭にて回答および研究協力への中止・拒否の自由，個人情報保護について説明し，研究協力への同意を得た。

3. 結果と考察

(1) 概念の生成

11名の面接内容について録音データから逐語録を作成し、それをもとに概念の生成を試みた。分析は協力者の中で語りの内容が最も豊かだった協力者 K から開始した。以下に分析過程の一部を示す。なお，【】はカテゴリー名，〔〕は概念名，『』は具体例を示しており，具体例は斜線で記載する。すべてのカテゴリーと概念，概念の定義，概念の具体例（一部抽出）を Table3-3 に示す。なお，質問項目中の「振り返りの進め方は，事業所内で統一されていますか。統一されている場合，どのように統一が図られていますか。」について，統一された振り返りの方法や進め方がある，と回答した協力者はいなかった。

Table3-3 各概念とカテゴリーの概要

カテゴリー	概念名	定義	具体例（一部）	具体例をあげた協力者数	
面談実施時の対応 (コアカテゴリー)	概念1	日常生活の様子と関連づける	体験の振り返りの際、体験中の様子だけではなく、日常生活の様子と関連付けながら話を進める。	普段の学生生活はこうだけどプログラムの時はこうだった、というような何か普段の学生生活とは違うこと、新たな気づきというのを自分で得てもらうために、学生生活のことを聞いています。そこで私が話していく中で、自分ほどこだと思っただけどうしたとか、こうだと思っただけどうしたとか、普段の自分と体験を通して自分の特性認知が深まっているポイントがあるので、(支援者D)	3
	概念2	実際に起こった出来事を中心に話題にする	本人の感想や考えではなく、体験中に実際に起こった出来事を中心に話題を展開する。質問の際も、オープンクエスチョンのような回答が制限されない質問よりも、クローズドクエスチョンのような回答が制限される質問を用いる。	何が起きたかを本当に細く聞き取っていった時に、その子の得意苦手がよく出てくるのかなと思っているので、最初に事実だけをずっと追っていくような面談をしています。そこはぶれないようにと質問が、何でできなかったというふうに(理由を)聞きたくなることもあるんですが、我慢して、ひたすら朝から晩までの行程を追っていく。(協力者K)	7
	概念3	体験全体の感想の聴取	体験全体の感想や印象を大まかに確認する。	体験が自分にとってどんな意味があったかというのを聞くときは意外とダイレクトに聞いてしまうことが多いですね。役に立った？と聞いて、立ったと思えますと答えられたら、具体的に聞くって感じですかね。(協力者G)	3
	概念4	面談内容を可視化した記録の活用	面談の内容や体験の評価など、可視化された資料やメモを用いて面談を進める。または面談後にメモを残す。	目の前で(面談の)記録を書いていることが多いです。状況によっては本人に書いてもらうことも多いですが、場合によっては本人の前で私が聞き取ったことを「そうそうか」というように書いて、コピーを取って持って帰ってもらうようにしています。知らない方が多いと思うので、体験として、記憶として、思い出すヒントになれないかなというところ、おそろしく同じことが今後起こるだろうと思うので、「この前こういう事が起きてくれたって覚えてない？」という話を後でできるように、私も記録として持っておくかあなたも記録として持っていて、という話をすることがあります。(協力者E)	6
	概念5	具体的指標を用いて自己理解を促す	目標の達成度や本人の感覚的な側面は数値化して表現させることにより、自己理解を促す。	数字を聞いてしまいますね。楽しかったですかとかそういう質問は、よくわかんないです、という風に返ってくるので、定量的なことを聞くようにはしていません。(協力者C)	5
	概念6	継続支援の必要性	振り返りは一度で完結させず、継続して支援していく必要がある。	ただそれ(課題)をその場で修正するというのは難しいので時間を置いてもう1回確認してみるとか。あるいは何かきちんと本人が落ち着いた状態になった時にもう一度課題についてお互い話してみようというところ、そういう意味では必要がずに対応するということは気づいています。(協力者C)	2
	概念7	本人視点での語りの受け止め	学生本人の視点から語られる感想を受け止め、支援者が学生の感想や考えを誘導することがなよう配慮する。	全て聞いてしまうことでもしたらご本人が持っている伸びしろみたいなところを測る可能性はないかと考えてしまいます。例えばご本人は考えがあるのに、それを言葉にできないから詰まっているだけだけど、待ってれば、時間をかければご自身の考えを発見できる。それなのに支援者がそれを待たずに、「こういうことですね」という風に声をかけてしまう。それは配慮に入ると言うかもしれないですけど、でも実ははいらない配慮なんじゃないかな。過剰支援と言うか。やはりご本人の発言や様子を見てから、こちらがそれに対して動くっていう風な姿勢になっていくんじゃないでしょうか。(協力者F)	10
	概念8	肯定的な内容の重視	体験の中で達成できたことなど、学生が前向きに扱った部分を話題にし、学生が体験を肯定的に振り返れるような配慮をする。	意識しているのは強みとか…自分が今まで見てこなかった良さみたいなところを言語化したり、そういうことが理解できるようにはしていると思います。例えば職員の方からどんなフィードバックをされたとか、褒められたことはなかったかと言うのを聞いて、「あ、そういえば」と学生さんが思い出すような質問は意図的にするようにしています。(協力者I)	9
	概念9	客観的視点の必要性	本人の自己評価や自己理解とは異なる観点からフィードバックをし、客観的な視点を与えることで課題を整理する。	やっぱりこちらで言い換えだとか、リフレーミングみたいな形で、どうしても違う観点と言うか、視点を変えたらこういうふうにも考えられるよね、それは私だったらこう思う、ということもお伝えしながら、少し角度を変えてみる。(協力者H)	5
	概念10	課題の明確化と目標設定	体験に伴い学生個人の課題を整理するとともに目標設定を行い、体験中の達成度を確認する。また、体験の様子を踏まえて新たに目標を設定する。	事前に(就業体験に)行くことが分かっていたら目標を一筋に決めたりだとか、課題を定めて行ってもらうんですけど、その辺の振り返りっていうところがあるかと思う。やってみて目標の達成率はどうだったとか。あとやっぱり課題はクリアできたかということとか。(協力者H)	8
面談の対応方針 (事前)	概念11	学生本人の話以外の情報源の活用	体験先の企業や保護者など、学生本人以外の関係者から本人についての情報を得る。	受け入れ先の企業からフィードバックがもらえることもあるので、そういうフィードバックがあったかどうかについて確認します。(協力者A)	2
	概念12	体験後すぐに振り返りを行うことの必要性	振り返りの面談は、学生が体験を行った後なるべく時間を置かずに行う。可能な範囲で、体験中その場で振り返りを行う。または、支援者がその必要性を感じている。	実際どこか企業に(実習等で)行ったとしても、そこから(支援者)次に会うのが一週間後とか2週間後とかだとすると、本人の中での意識は新鮮さが落ちている。場合によって何か自分を変えなきゃいけないの時は(実習中は)思っていたとしても、時間が経つにつれて忘れてしまう。要はそこで欲が冷めてしまったみたいな状態になってしまうことはあると思うので。(協力者C)	3
	概念13	想像力の課題	体験での出来事や体験を自分自身の具体的な将来像に関連させたり、派生させて考えることが難しい。	全員ではないけれど、「これは体験だから」みたいな。「仕事ってこういうものだよ、そのために体験しているんだよ」と伝えても、それが仕事としての本人の中でイメージが付いていない。お仕事ってこういうものなんだというもとの、本人の中で距離があるのだろうかという感覚があります。(協力者D)	1
	概念14	具体的な言語化して整理することの苦しさ	体験の内容や自分の感想などを、面談中にこぼしてしまったり、支援者に伝えることが苦手、あるいは時間を要する学生がいる。	言葉にして伝えるのが難しいというのは共通してあると思います。こちらが言語化してまともな言葉に言い換えていくことも多いです。(協力者G)	8
	概念15	表情の変化のしにくさ	学生の感情や意欲が、体験中や面談中に表情に表れにくい。	ASDの方は表情に出にくかったり、意欲があるのに見えにくかったりする人がそれなりにいると感じています。どんな表情になくても、どんなにやる気のないようにやる気が低いように見えても、まず自分の中の固定概念をなるべく取っ払うと言うか。(協力者A)	3
支援者が感じる面談時のASD学生の特徴	概念16	自分自身に対するネガティブな評価	学生は体験中に失敗したことや課題に感じたこと、できなかったことなど、ネガティブな評価をしやすい。	自分の良さが表現できないことがあります。自分の良さが表現できないと話して辛いと思うんですね。あなたの強みとか長所は何ですかで取っ払うかと思うので。(協力者I)	6
	概念17	客観的に自己を振り返ることの苦しさ	学生が自分自身について客観的に理解し、振り返ることの苦しさを持っている。自己評価と他者評価に乖離が生じる。	自己評価とそのフィードバックにすぐずれがある場合があるんですよ。本人はすごくまくいたと言っているんだけど、(周囲からは)休憩中は全然会話の輪に入らないし結構自分勝手なことをしていたという風に言われることがあるんですよ。そういう風に結構ずれがあるので、(学生は)自分は出来たと思っただけ実はそうではない。(協力者B)	8
	概念18	物事の考え方や考え方のこだわり	体験中の出来事や、就労についての考え方にこだわりがあり、極端な物事の捉え方、判断に繋がることがある。	非常に真面目だったとか一生懸命なところは、そういうところは好きとは出ると思うので、逆にそれが真面目過ぎちゃったりとかっていうのもあるんですけど、「やらなきゃ」みたいなところでこだわってくると、そんなに頑張りすぎなくてもかかっていう話になるので。(協力者H)	5
	概念19	支援者が実際の体験の様子を確認できない	主に学外・支援機関外で体験を行う場合に、支援者が実際の体験の様子を確認できず、振り返りの際に本人の報告だけが資料となる場合があり、支援者が困ることがある。	学生の場合はそこまで企業からしっかりフィードバックを受けるということがない場合があるので、ひょっとしたら同じこと(自己評価と体験先からもらった評価にずれがあること)が起こっているのかもしれないけれども、それをこちらで把握することができない。(協力者B)	3
支援者が抱える支援上の困りごと	概念20	主体的な意識の持てなさへの対応の困難	就職活動全般について、学生が主体的に考えたり活動したりすることが難しい場合があり、支援者が対応に困る。	ひとつは、働く意識の無い学生さんへの対応は困ります。働くことを支援するということも支援すると言うか、そこに向けてのプログラム構成になっているので、そもそも働きませんという子に対しては…「そうか…」という、そこに戻っています。(協力者D)	3
	概念21	保護者の意見を考慮した面談の難しさ	面談を進める上で、保護者との関係や保護者の考えなどが面談内容に影響する。	親御さんが同席する時は難しいです。特にご両親がまだあまり、ご本人のことをご理解されていない時は難しいですね。ご本人だけでしたらご本人に対してご本人に合わせた発信というところで終わらせたんですが、それで親御さんが納得しないとか、そんなはずはないとかという感じになっていることもあると考えると、本人と保護者と両方に対してうまい言い方をしなければいけない。でもそうすると振り返りの意味がなくなってしまうという場合があるので、そのバランスが難しいんです。(支援者F)	3

まず、支援者が面談時に感じる ASD 学生の特徴に関わるエピソードに着目した。例えば、学生が自分の経験を言語化して整理することの苦手さを抱えるという点について、以下のような具体例がまとめられた。

『言葉にして伝えるのが難しいというのは共通してあると思います。こちらが言語化してまとめなければいけないことも多いですし。(協力者 G)』、『私の場合は発語の部分ですかね。なかなかこう、まとめて喋ることが苦手な方が多いので。それから発信までに時間がかかるかとかいらっしゃるので。(協力者 F)』、『ASD であるからこそコミュニケーション、伝えるということに対してすごく苦手さがあったり、思っていることが十分にまとまらないなんていうところで話しづらくなっちゃうと、苦しくなっちゃうのかなっていうところはあるかなと。(協力者 H)』

これらは ASD 学生が体験の内容や自分の感想などをことばにしてまとめることや、支援者に口頭で伝えることが苦手である、あるいは伝えるまでに時間を要するという、面談中の ASD 学生の特徴のひとつであると捉え、[具体的に言語化して整理することの苦手さ]として概念にまとめた。同様に分析された具体例の中で、支援者が感じる面接時の ASD 学生の特徴について語られたものは【支援者が感じる面談時の ASD 学生の特徴】としてカテゴリー化した。なお具体例の中には、ASD の障害特性に由来すると推察されるもの(例えば、[具体的に言語化して整理することの苦手さ])と障害特性には直接由来しないが複数の支援者が語った具体例(例えば、[自分自身に対するネガティブな評価])が混在していることを踏まえ、「特徴」ということばを用いた。また、[自分自身に対するネガティブな評価]、[客観的に自己を振り返ることの苦手さ]、[物事のとらえ方・考え方のこだわり]の3つの概念はいずれも学生が他者の客観的視点を取り入れることに苦手さを持つことを表すと考え、【他者

視点を取り入れることの苦手さ】というサブカテゴリーを生成した。

次に面談の対応方針として、面談中の具体的な行動や心がけではないが、面談そのものに対して支援者が持つ意識や事前の対応に関するエピソードに着目した。以下、具体例の抜粋を示す。『実際どこか企業に（実習等で）行っていたとしても、そこから（支援者と）次に会うのが一週間後とか2週間後とかだとすると、本人の中での意識も新鮮さが落ちているし。場合によって何か自分を変えなきゃいけないとその時は（実習中は）思っていたとしても、時間が経つにつれて忘れてしまうし。要はそこで鉄が冷めてしまったみたいな状態になってしまうことはあると思うので。（協力者 C）』、『体験したことをすぐに振り返ることが重要かなと思っているので、体験してどうだった？というのを最初に聞いています。その、本人たちの特性理解を深めるために、体験してすぐにどうだったというのを自分の言葉で言ってもらおうというのを意識して、最初に感想を聞いています。（協力者 D）』、『ご本人（学生）が言っていたのは、その場で（注意やアドバイスなど）言ってくれないと分からないということを言っていて、それは本当にそうだよ、とは思いますが（協力者 A）』これらの具体例は、支援者は振り返りの面談を学生が体験を行った後なるべく時間を置かずに行う必要性を感じており、可能な範囲で、体験中にその場で振り返りたいと感じているととらえ、〔体験後すぐに振り返ることの必要性〕という概念にまとめた。同様に分析された具体例の中で、面談そのものに対する支援者の意識や面談前の行為を【面談の対応方針（事前）】としてカテゴリー化した。

振り返りの面談時の支援者の対応として、支援者が本人の漠然とした感想や考えではなく、実際に起こった具体的なエピソードを中心に振り返りを進め、なるべく学生自身が客観的に振り返ることができる内容か

ら会話をはじめることに着目した。以下、具体例の抜粋を示す。『何が起きたかを本当に細く聞き取っていった時に、その子の得意苦手がようやく出てくるのかなと思っているので。最初に事実だけをずっと追っていくような面談をしています。そこはぶれないようにと言うか、何でできなかったのというふうに（理由を）聞きたくなることもあるんですが、我慢して。ひたすら朝から晩までの行程を追っていく。（協力者 K）』、『いきなりどんなこと...大変だったとかやりづらかったこととか苦しかったことから言うのではなくてまず、事実としてあったこととか...例えば朝どうやって行ったんですかとか。そういう分かりやすい所から、お昼ご飯は何を食べましたかとか、答えやすそうなところから話をして。（協力者 H）』、『そうですね、オープンクエスチョンは苦手な方が多いと思います。何日にやった、何をやった、どうやった、という風に分解して行って。本当に細切れにした状態で、それは楽しかったですかとかいう風に聞きますけど。全体的にどうだったって聞いても大体、どうだったって言われても返ってこない。クローズなクエスチョンは共通して（複数の学生に実践して）いるかもしれないです。（協力者 B）』という具体例が当てはまる。これらは抽象的な問いかけを避け、学生が客観的に語ることでできる具体的な内容を中心に面談を進めるという面談実施中に行われる支援上の工夫であると考え、〔実際に起こった出来事を中心に話題にする〕という概念にまとめた。同様に分析された具体例の中でも面談中の対応は【面談時の対応】としてカテゴリー化し、特に〔実際に起こった出来事を中心に話題にする〕といった、面談時の話の進め方や具体的な手法についてのエピソードは【面談時に実践されている工夫】としてまとめた。

次に面談で取り上げる話題として、学生本人の長所や体験の中で達成

したことなど、肯定的に振り返ることができるようなものを優先して取り上げることについて着目した。以下、具体例の抜粋を示す。『何で出来なかったのかは本人が言わない限りはあまり聞かないようにしている。何でできたのかというのを聞くと結構みんな言うんですよね。こういう配慮があったからですか。なんでイライラしないで済んだのとか聞くと、(学生が)何故でしょう立ち上がることができたからじゃないですか、とか(答える)。じゃあそれが(学生にとって)支えになるんだね、と。(協力者 K)』、『話す順番で意識しているとしたら、できたこと、プラスのことをなるべく先に聞くようにしています。つまり課題ばかり聞いてその後本人が前向きに受け止められずに、負の体験として残ったら良くないと言うか、特にプラスにはならないと思っているので。やっぱり何ができたかとかどんな風に成長したかとか、そういった様子を先に聞くようにしている。プラスの経験がない実習はないという風に私は考えているので。何かしらのプラスは絶対に聞くように意識しています。(協力者 A)』、『意識しているのは強みとか...自分が今まで見えてこなかった良さみたいなところを言語化したり、そういうことが理解できるようにはしていると思います。例えば職員の方からどんなフィードバックをされたとか、褒められたことはなかったとか言うのを聞いて。「あ、そういえば」と学生さんが思い出すような、そういう質問は意図的にするようにしています。(協力者 I)』これらの具体例は、体験の中で達成できたことなど学生が前向きに捉えた部分を話題にし、学生が体験を肯定的に振り返れるような配慮をする、支援者の面談実施時に意識する内容であり、〔肯定的な内容の重視〕という概念にまとめた。同様に分析された具体例の中でも面談中の対応は【面談時の対応】としてカテゴリー化し、特に〔肯定的な内容の重視〕といった、面談中の具体的行動ではないが面

談中に支援者が意識している点について語られたエピソードは【面談時の支援者の心がけ】としてまとめた。

最後に、面談の中で支援者が抱える困りごとについて着目した。特に支援者から「困っている」という趣旨の発言があった場合、また具体的な対応策について語られなかったエピソードをまとめた。以下、具体例の抜粋を示す。『例えば就職をどうしてしなきゃいけないのか、ということがまず分かっていない。させられ感があって、させられ感が邪魔してインターンという感覚もないし、インターンで体験させてもらっているのが（学生にとっては）やらされているものでしかなかったり。それで（学生は）自分の感情とかどうしたいのかとかどうすべきか、そこはそこで（学生独自の）別のものがある。なんかもう（言動が）バラバラになっている感じなので。そこを核とも違って...（実際の行動と学生の希望を）統合と言うかくっつけてあげると言うか...どうしたらいいんだろう、というのがベースにあってそこが一番苦労していますよね。（協力者 K）』、『ひとつは、働く意欲の無い学生さんへの対応は困ります。働くことを支援するというか、そこに向けてのプログラム構成になっているので、そもそも働きませんという子に対しては...「そうか...」という。そこに困っています。（協力者 D）』、『学生だからというところがあるかもしれないんですが、あまり当事者意識がない人が結構いるので。何か体験して振り返りをしましょうとしたとしても、本人に自分の行動や考え方を变化させようという意識が薄い人も少なからずいるので。（協力者 C）』これらの具体例は、支援者が ASD 学生に対し主体的に就職活動、あるいは就業体験に取り組んでいないように感じ、さらにその対応に苦慮していると捉えられ、[主体的な意識の持てなさへの対応の困難さ]という概念としてまとめた。同様に分析された具体例の中でも、支援者が学

生の面談を通して対応に苦慮しているエピソードは【支援者が抱える支援上の困りごと】としてカテゴリー化した。

（２）概念同士の関係性の検討とカテゴリーの生成

① 支援者が感じる面談時の ASD 学生の特徴

【支援者が感じる面接時の ASD 学生の特徴】には 6 つの概念がまとめられた。まず、ASD 学生は実習で起こった出来事や経験を自分自身の将来像に関連させたり、派生させたりすることに課題を持つというエピソードを〔想像力の課題〕と命名した。体験の内容や自分の感想などを面談中にことばにしてまとめたり支援者に伝えることが苦手、あるいは時間を要する学生がいる点については、〔具体的に言語化して整理することの苦手さ〕と命名した。面談中や体験中に学生の意欲や感情が表情に表れにくい点については〔表情変化のしにくさ〕と命名した。〔自分自身に対するネガティブな評価〕と〔物事のとらえ方・考え方のこだわり〕は〔客観的に自己を振り返ることの苦手さ〕に関与していると推察され、これら 3 点は学生が他者視点を取り入れることの苦手さを持つという観点で共通していると考えられたため、【他者視点を取り入れることの苦手さ】というサブカテゴリーを生成した。

② 面談の対応方針（事前）

【面談の対応方針（事前）】には面談中の具体的な行動や心がけではないが、面談そのものに対して支援者が持つ意識や事前の対応に関するエピソードとして、2 つの概念がまとめられた。〔学生本人の話以外の情報源の活用〕には、客観的な視点を取り入れた振り返りにも関連するが、体験先の企業からの評価や保護者からの情報など、体験の前後で可能な範囲で学生の語り以外で体験を評価できる情報を集めて振り返りの面談に臨むという具体例がまとめられた。また基本姿勢として、体験後にな

るべく期間を開けずに振り返ることの重要性を〔体験後すぐに振り返ることの必要性〕と命名した。

③ 面談時の対応

本研究の分析テーマを鑑み、【面談時の対応】をコアカテゴリーとした。コアカテゴリーは支援者の実際の行動や具体的工夫をまとめた【面談時に実践されている工夫】と、面談に際し支援者が意識している点について語られた具体例をまとめた【面談時の支援者の心がけ】、2つのサブカテゴリーに分けた。

【面談時に実践されている工夫】には6つの概念がまとめられた。面談時に体験中の様子だけでなく、日常生活の様子を関連付けながら話を進める工夫は〔日常生活の様子を関連付ける〕と命名した。また、実際に起こった出来事を中心に、学生がなるべく具体的に体験を振り返るための工夫は〔実際に起こった出来事を中心に話題にする〕と命名した。一方で、何人かの支援者は体験全体の感想や印象を話題にする場合があることを語っていた。これは、〔実際に起こった出来事を中心に話題にする〕の対極例であり、〔体験全体の感想の聴取〕と命名した。具体例から、〔体験全体の感想の聴取〕を行う場合は、具体的に話すべき話題を選定する目的で全体の印象を尋ね、学生から出されたトピックについて具体的に話を進めるという場合が多かった（例えば、『まず全体を通して役に立った講座について午前と午後とそれぞれ分けて聞いています。それから難しかったことはどんなことだったかというのも聞いています。（協力者G）』など）。可視化された資料やメモを使用しながら面談を進める工夫は〔面談内容を可視化した記録の活用〕と命名し、目標の達成度や本人の感覚（楽しい、難しい、など）を数値化して表現させる工夫は〔具体的指標を用いて自己理解を促す〕と命名した。体験に伴い、学生個人

の課題の整理や目標設定を行い，更に体験後に目標について振り返り，目標を更新する，というプロセスについては，体験後の振り返り面談中の支援者の具体的行動であり，カテゴリでは【面談時に実践されている工夫】に〔課題の明確化と目標設定〕としてまとめられた。一方で，目標の設定，目標の振り返り，目標の修正（再設定）という一連のプロセスは，就業体験を通して循環する活動であるとも考えられた。

【面談時の支援者の心がけ】には 4 つの概念がまとめられた。まず，支援者は振り返りの面談を 1 回で完結させず，継続した支援の中で学生の自己理解の深化を試みる必要性を感じていることを〔継続支援の必要性〕としてまとめた。また【他者視点を取り入れることの苦手さ】とも強く関連すると考えられるが，支援者は学生本人がもつ視点とは異なる観点でフィードバックを行い，学生が客観的視点をふまえて経験を振り返れるよう意識していた。この点について〔客観的な視点の必要性〕と命名した。いっぽう支援者は客観的視点を踏まえた振り返りを意識しながら，基本的には学生本人視点での語りを受け止め，学生主導で面談が進められるように心がけており〔本人視点での語りの受け止め〕，学生が自身に対して否定的な捉え方をする傾向に対しては，できるだけ肯定的な内容を重視したフィードバックを行うことで対応していた〔肯定的な内容の重視〕。〔本人視点での語りの受け止め〕，〔肯定的な内容の重視〕は特に多くの支援者から具体例があげられ，その重要性が示された。支援者は学生自身が経験から感じたことを受け止めながら，本人が気づけない肯定的な側面や，客観的な視点などを踏まえた振り返りを実施しようとしていることがうかがえた。

④ 支援者が抱える支援上の困りごと

【支援者が抱える支援上の困りごと】には，3 つの概念がまとめられ

た。学外・支援機関外での就業体験の場合，学生の体験中の様子を支援者が直接把握することができない場合がある点について，〔支援者が実際の体験の様子を確認できない〕と命名した。学生が客観的に経験を振り返ることの苦手さを抱えることから，支援者はなるべく事実に基づいた振り返りをしたいと思いつつも，直接学生の様子を知ることができない点に困難さを感じていることが示された。また学生が就職活動全般に対して主体的に考えることが難しい場合の対応の困難さについて，〔主体的な意識の持てなさへの対応の困難〕と命名した。これは〔想像力の課題〕とも関連し，学生が就業体験を自分自身の将来に結び付けて考えることに課題を持ち，支援者が働く意欲の低い状態で就業体験に参加する学生への対応の困難さを感じていることが示された。最後に，保護者との関係について〔保護者の意見を考慮した面談の難しさ〕にまとめた。保護者の同席の有無に関わらず，保護者の意見を考慮しながら面談を進めることに対して支援者が困難さを感じる場合があることが示された。

（３）カテゴリー間の関係性の検討と結果図の作成

概念同士の関係性を整理し，カテゴリーの生成を行った結果，４つのカテゴリーが生成された。これら４つのカテゴリーの関係性を検討し，各カテゴリー間の関係を結果図にまとめた（Fig.3-1）。

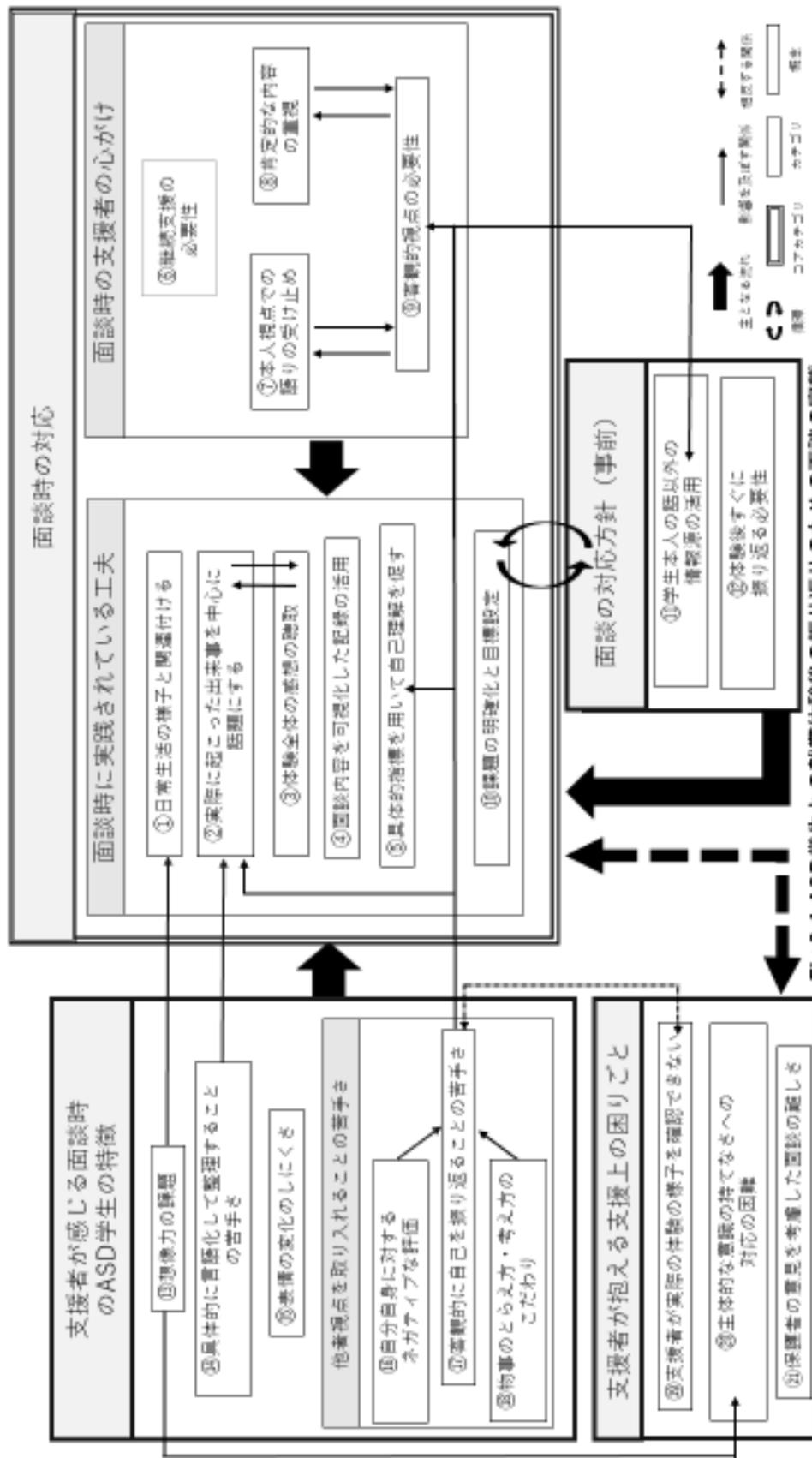


Fig.3-1 ASD学生との就業体験後の振り返りのための面談の実態

4. 研究3 総合考察

(1) カテゴリー間の関係性

ASD 学生の就業体験後の振り返りにおいて、支援者はこれまでの支援経験から、ASD 学生の〔想像力の課題〕、〔具体的に言語化して整理することの苦手さ〕、〔表情変化のしにくさ〕、【他者視点を取り入れることの苦手さ】といった特徴を認識していることが示された。これら【支援者が感じる面談時の ASD 学生の特徴】に対して、就業体験前後の面談における支援者の留意点や工夫が【面談時に実施されている工夫】【面談時の支援者の心がけ】【面談の対応方針（事前）】として整理された。

【面談時に実施されている工夫】の具体例として、〔想像力の課題〕に対しては就業体験を〔日常生活の様子と関連付ける〕ことで対応し、〔具体的に言語化して整理することの苦手さ〕に対しては〔実際に起こった出来事を中心に話題にする〕ことで、事実の聞き取りに重点を置いた振り返りの実施が語られた。一方で支援者の中には話題の選定のために、具体的な振り返りの前に〔体験全体の感想の聴取〕を行う者もいた。〔客観的に自己を振り返ることの苦手さ〕に対しては、〔実際に起こった出来事を中心に話題にする〕ことや、〔具体的指標を用いて自己理解を促す〕工夫がされていると考えられた。また〔課題の明確化と目標設定〕が都度行われていた。〔面談内容を可視化した記録の活用〕は視覚的な情報を取り入れることでよりわかりやすい面談を実施するための工夫でもあると考えられる。またこのような実際の工夫の背景には【面談時の支援者の心がけ】があり、支援者は〔本人視点での語りの受け止め〕や〔肯定的な内容の重視〕に留意し、〔客観的視点の必要性〕や〔継続支援の必要性〕を意識しながら対応していることが明らかとなった。

面談中以外に支援者持つ意識や対応として、〔学生本人以外の情報源

の活用〕と〔体験後すぐに振り返ることの必要性〕があげられた。〔学生本人以外の情報源の活用〕は【他者視点を取り入れることの苦手さ】への事前の対応として考えられるが、一方で〔支援者が実際の体験の様子を確認できない〕場合もあることが語られた。また前述した学生の特徴の〔想像力の課題〕と関連し、学生が就業体験や就労そのものに対し主体的な意識を持っていない場合、支援者は対応に困難さを持つことが示された。更に、保護者の意見を考慮しながら面談を実施する場合も支援者が困難さを感じやすい可能性が示された。

ASD 学生の就業体験後の振り返り面談の実態として、支援者は【支援者が感じる面談時の ASD 学生の特徴】を受けて、【面談時に実践されている工夫】や【面談の対応方針（事前）】に整理されたような具体的な工夫を用いて学生に対応している。また ASD 学生の特徴は支援者の具体的な行動だけでなく、【面談時の支援者の心がけ】としても支援者に影響していることが推察された。いっぽうで具体的な対応策があげられず、支援者が対応に苦慮する場合があることも明らかになり、【支援者が抱える支援上の困りごと】として整理された。

（２）ASD 学生に対する就業体験後の効果的な振り返り

①複数の支援者が取り組んでいる工夫

【面談時に実施されている工夫】より、過半数の協力者からエピソードがあげられたのは〔実際に起こった出来事を中心に話題にする〕、〔面談内容を可視化した記録の活用〕、〔課題の明確化と目標設定〕だった。特にコミュニケーション上に課題を持つことの多い ASD 学生に対して、できるだけ具体的かつ明確に答えられるような問いかけをすることは、学生への配慮として適切であると考えられる。また可視化した記録の活用により、学生が体験時の様子を想起しやすくなるとともに、面談自体

の進行がわかりやすくなる。記録の可視化という点を〔課題の明確化と目標設定〕に関連させて考えると、特に継続して面談を実施できる場合は、ナビゲーションブック（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職業センター，2016b）のようなツールを活用し、学生の特性や就業上の課題等を整理することも有効であると考えられる。

② 客観的視点を踏まえた振り返り

ASD 者は自己モニターの脆弱性が指摘されており（米田，2009），客観的な評価と自己評価に乖離が生じるケースが報告されている（安藤ら，2015；他）が，本調査の結果からも，ASD 学生の就労支援の文脈で複数のカテゴリ間で影響しあう点として，ASD 学生が他者視点を取り入れることの苦手さをもつことがあげられた。ASD 学生は自己を客観的に振り返ることに課題を持つ場合があり，支援者は学生本人とは異なる視点を与えることの必要性を感じていた。具体的な工夫として，学生の自己評価を数値で示させたり，体験中の実際の様子を知るために体験先と連携をとるなどがあげられた。START プログラムの実践では，インターンシップ前後の学生の自己評価に加えて，受け入れ先の就労移行支援事業所職員からの評価を踏まえ，学生と就労移行支援事業所職員，大学職員の三者での振り返りを実施し，学生が他者の指摘や評価を踏まえて自己評価を変容させた様子が報告されている（工藤，2017）ほか，高瀬ら（2017）の実践でも受け入れ先事業所と支援者の連携の重要性が指摘されている。

このように，ASD 学生に対する就業体験後の振り返りでは，可能な限り学生の実際の様子を踏まえて面談を実施することが望ましい。そのためには，特に学外・支援機関外で就業体験を実施する場合に受け入れ先と支援者が連携をとることが必要である。いっぽう本研究の結果，学外・

支援機関外での就業体験では体験先と連携がとれない場合もあり、その点は支援者の困り感として語られた。受け入れ先と支援者が直接連携をとることが困難な場合は、一般的なインターンシップで用いられるインターンシップ・フィードバックシート（経済産業省・特定非営利活動法人エティック，2014）のような、受け入れ先が参加学生を評価するツールの活用も検討する必要がある。また、本調査で支援者が語ったように学生に対して〔具体的指標を用いて自己理解を促す〕ために、体験中の具体的な行動や作業量を客観的に評価できるような工夫も必要であり、事前に課題の明確化と目標設定を行ってから体験に臨むことが望ましい。

③ 学生本人の語りを受け止めた肯定的な振り返り

本調査では多くの支援者が学生本人の語りを受け止めながら、学生にとって就業体験が肯定的な経験となるように配慮していることが明らかになった。西村（2010）は発達障害学生に対する支援の中で学生自身のナラティブ(語り)に基づいたアセスメントの重要性を指摘しているが、本研究の結果でも多くの支援者が客観的評価を学生に伝えることと並行して、学生本人のナラティブを重視して支援をしようとしていることがうかがえた。

前述のように学生が客観的な視点を踏まえながら体験の振り返りを実施することは重要だが、研究1で示したように進路選択に対する自己効力感や進路選択の成熟の度合いが一般学生よりも低い傾向にあるASD傾向のある学生にとって、客観的な指摘は就労上の不安を強める可能性があることも否定できない。末富・五味・佐々木・中島・末吉・杉江・名川・竹田（2019）の発達障害学生を対象とした実践では、職業体験を含む就職準備講座での学生の自己評価は他者評価よりも低い学生が多かった。これを受け、末富ら（2019）では、客観視が苦手である特性

をもつ発達障害学生にとって、他者からのポジティブなフィードバックが学生の自信を回復させると指摘している。自己評価が他者評価よりも低い学生にとって、このような肯定的に体験を意味づける振り返りは非常に重要である。また、自己評価が他者評価よりも高い学生については、工藤（2017）が指摘するように、支援者が学生に対して本人の苦手さをいたずらに直面させるのではなく、本人が自分の苦手さと折り合いをつけるプロセスを丁寧に伴走するための支援環境を整備した上で現実と直面させる必要がある。具体的には、本調査でも支援者から〔継続支援の必要性〕として語られたように、継続的に面談の機会を持ち、学生が少しずつ自身の課題と向き合えるような配慮が必要であろう。

第 4 章

自閉スペクトラム症傾向のある成人・学生との 就業体験・就労訓練の振り返りの面談のあり方に関する検討

第 1 節 自閉スペクトラム症傾向のある学生の就業体験における振り返り シートの作成と面談での活用（研究 4）

1. 目的

本研究は，研究 3 で得られた知見をもとに ASD 傾向のある学生が就業体験後の振り返り面談で使用する振り返りシートを作成し，振り返りシートを用いた面談を通じた学生個々の目標に対する行動および自己効力感を含む心理的側面の変化を明らかにすることで，シートを用いた面談の有効性を検討することである。

2. 方法

（1）振り返りシートの作成

ASD 傾向のある学生が参加した就業体験後の振り返りの面談において，学生と支援者が使用する振り返りシートの作成を試みた。作成に当たり，研究 3 において示された ASD 学生の就業体験後の面談における支援者の対応を参照した。また ASD 傾向のある者の自己効力感が就業体験を通してどのように変化するのかを明らかにするという本実践の趣旨を鑑み，個別に設定された目標に対する自己効力感の度合いと自己評価の理由を記録する欄を設けた。以上の内容を踏まえ，特別支援教育を専

攻する大学院生 5 名以上，大学教員 1 名との複数回の討議を経て暫定版の振り返りシートを作成した。

暫定版の振り返りシートを作成したのち，ASD 学生 2 名と支援者 3 名（私立大学障害学生支援室において ASD 学生の修学・就職活動支援に携わる支援者 1 名，ASD 学生を含む発達障害学生に有償の就業支援プログラムを提供する支援機関の職員 2 名）に支援場面で振り返りシートを使用することを想定した内容の確認を依頼し内容的妥当性を検討した後，シートの内容や記入形式の調整を行った。

（２）振り返りシートを用いた定期面談の実施

① 対象者

関東にある発達障害の診断あるいは傾向のある学生を支援対象としている支援機関 X において，2 週間に 1 回程度就業体験に参加する ASD の診断のある学生 3 名。なお，対象学生については本研究実施以前に支援機関 X 内において支援者との二者間の定期面談等は実施されていなかった。

② 対象者の所属する支援機関 X と提供される就業体験

発達障害の診断，またはその傾向がある学生に対して有償の就職活動支援を提供している。就職活動支援では，障害特性の整理等を含む自己分析やエントリーシート等の書類の作成，面接の練習などを利用者個々の状況やニーズに応じて個別の支援を提供している。

また支援機関 X では，支援機関内で利用学生向けに就業体験を実施している。就業体験は模擬的な職場環境の中で職場での適切な振る舞い等を身につけるとともに，自己理解を深める機会の提供を目的に実施される。就業体験は 1 回あたり 90 分で，古書の検品作業又はデータ入力・資料作成等のデスクワークのいずれかを選択して参加することができ，

本研究の対象学生は月に2回を目安に体験に参加した。体験中、筆者は直接学生の指導に携わることはなかったが、就業体験を担当するスタッフと後述の評価シートを用いながら適宜連携をとった。筆者は支援機関Xにおいて非常勤職員として4年間の勤務歴があり、本実践に伴い面談の進め方等については適宜、支援機関Xのスタッフ、および特別支援教育を専門とする大学教員1名の助言を受けた。

③ 事前面談実施から事後インタビュー実施までの期間

2019年4月～9月

④ 実施した定期面談の概要

定期的な振り返りの面談実施前に、事前面談を実施した。事前面談では、今後の面談の流れや研究倫理等の説明をするとともに、個々の学生の目標と目標達成のための手立てについて、筆者と対象学生の二者（対象者Aについては保護者同席のもと）で話し合った。また、定期面談実施前後の対象学生の進路選択における諸側面の変化を数値的に検討する目的で、(ア)進路選択に対する自己効力感尺度短縮版(浦上・脇田, 2016)、(イ)進路成熟態度尺度(坂柳・竹内, 1986)、(ウ)一般性セルフエフィカシー尺度、(エ)AQ日本語版への回答を求めた。

定期面談は2週間に1回程度、1回あたり40分前後で実施した。面談中は振り返りシートの項目に沿って支援機関Xで提供される就業体験内の様子を振り返った。また対象学生の体験中の様子を客観的に評価するため、支援機関Xの職員に協力を依頼し、体験中の学生の様子を評価シートに記載してもらった。職員が記入した評価シートは筆者が回収し、定期面談時に学生と評価内容を共有した。評価シートの内容については「IV. 結果 1. 振り返りシートの内容 (2) 評価シート」において詳述する。

(3) 事後インタビュー

事後インタビューの内容：各対象学生との面談において、特に個別の目標に対する自己評価と職員からの他者評価が双方ともに「よくできる」の評価に達した場合を定期面談終結の目安とした。定期面談後、1カ月程度の期間ののちに各対象学生に事後インタビューを実施した。事後インタビューの質問項目を Table4-1 に示す。また、事後インタビューの際に事前面談で回答した AQ 日本語版以外の質問紙に再度回答してもらった。なお、定期面談実施前から事後インタビューまでの流れを Fig.4-1 に示す。

Table4-1.事後インタビューで学生に聞き取る内容

①	振り返りシートを使った面談の頻度や期間、1回あたりの時間は、長すぎる・短すぎるということはありませんでしたか
②	振り返りシートは、どんなところ役に立ちましたか
③	面談期間中に、自分自身にどんな変化があったと思いますか
④	面談や振り返りシートの使い方で、困ったり、難しかったりしたことはどんなことですか
⑤	面談や振り返りシートの使う中で、印象に残ったことはどんなことですか
⑥	今後も、こういった面談をしたいと思いますか。 ／その理由は何ですか

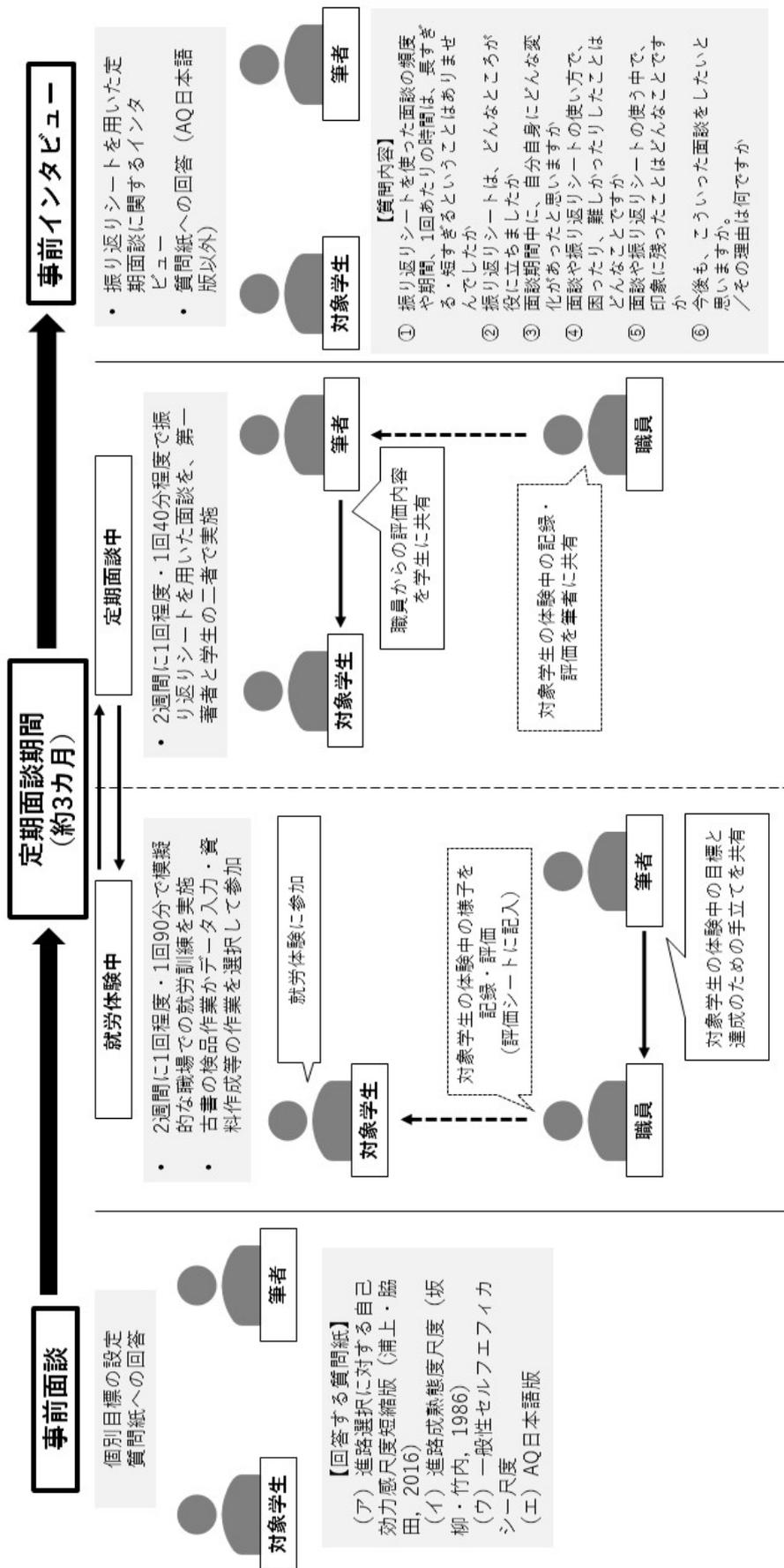


Fig.4-1 事前面談から事後インタビューまでの流れ

(4) 倫理的配慮

本研究は筆者の所属する機関に設置された研究倫理委員会にて承認を得て実施された。また、各調査協力者には初回面談時に書面と口頭にて研究協力への中止・拒否の自由，個人情報保護等について説明し，研究協力への同意を得た。

3. 結果

本実践は、就業体験を実施・監督する支援機関 X のスタッフ（以下、スタッフ）にも協力を得ながら進められた。以下、個々の事例について学年等は実践当時の状況を記載している。

（1）振り返りシートの内容

① 振り返りシート（Fig. 4-2）

振り返りシートは、（ア）当日の記録、（イ）あなたの Good Point、（ウ）あなたの目標と自己評価、（エ）自己評価の整理、（オ）もう一步頑張りたいこと、（カ）目標達成のためにすること、（キ）疑問・質問・相談、の 7 項目から構成された。（ア）には就業体験当日に実施した作業や作業に対する簡単な評価（○・△・×）を本人が記入した。（イ）には上段は本人が就業体験中に「できたこと」、「挑戦できたこと」、「良い評価をされたこと」、「これからも頑張りたいと思ったこと」などポジティブに感じた面を記入し、下段は評価シートにスタッフが記載した学生のポジティブな側面を基に面談中に筆者が記入した。（ウ）には対象学生の就業体験を通した目標と、目標に対する自己評価ならびに他者評価、次回どの程度目標を達成できるかの予想を記入した。自己評価、他者評価、次回達成の予想は「1. 1 回もできない（まったくできない）」、「2. 何回かはできる（ほとんどできない）」、「3. 数回できないことがある（ほとんどできる）」、「4. いつもできる（よくできる）」の 4 段階から選択して記入した。毎回の振り返りで、自己評価を記入した後に他者評価を伝え、面談の最後に次回の予想を記入してもらった。本実践では、次回体験でどの程度目標を達成できるかの予想を目標に対する自己効力感の程度として評価した。他者評価は実際の訓練を担当したスタッフが記入した評価シートの内容を基に筆者によって学生に伝えられた。（エ）には自己評価と

次回の目標達成の予想の理由を記載した。(オ)には体験中に難しかったことや今後改善したいことを記入した。(カ)には(オ)の内容を受けて、今後の改善案や工夫を話し合い記入した。(キ)には、就業体験以外の日ごろの相談があれば記入した。

② 評価シート (Fig. 4-3)

実際の就業体験を担当するスタッフが対象学生の様子について記入し、筆者が回収した。評価シートは(ア)学生の目標とスタッフの評価、(イ)評価の理由、(ウ)学生の Good Point、(エ)学生の課題、(オ)面談担当への連絡事項、の五項目で構成された。(ア)には学生の目標と、就業体験中の学生の状況からスタッフが目標への達成状況を4段階で評価し記入した。(イ)には(ア)の評価の理由を記入した。(ウ)には就業体験中、学生に対してポジティブな評価ができる点について、学生個々の目標と関わらない場合でも記入した。(エ)には就業体験中の学生の課題となる点を記入した。(オ)には面談担当(筆者)に対して、特に引き継ぐべき特記事項を記入した。

振り返りワークシート

月 日 名前: (スタッフ:)

どれくらいできそう? (前回予想)

↑

どれくらいできた? (実際)

自己評価: _____

他者評価: _____

どれくらいできそう? (次回予想)

いつでもできる (よくできる) ...4 数回できないことがある (ほとんどできる) ...3
何回かはできる (ほとんどできない) ...2 1回もできない (まったくできない) ...1

＜あなたの目標＞

＜自己評価の整理＞ ～「なぜ」うまくいった? うまくいかなかった?～
実際の評価を_____にした理由は_____だから
次回の予想を_____にした理由は_____だから

＜もう一歩頑張りたいこと＞
今回難しかったと感じたことがあれば教えて下さい。

＜目標達成のためにすること＞
目標を達成するために、具体的にすることを考えてみましょう。

＜疑問・質問・心配＞ スタッフが記入してお渡します。 (ある ・ ない)
疑問に感じていることや相談したいことはありますか? _____
_____については _____という対応をしましょう。

次回の振り返りは 月 日 時～ 場所は _____ で行います。

振り返りワークシート

月 日 名前: (スタッフ:)

＜実際に行ったことと自己評価 (起こった出来事)＞
実習の記録や、スケジュールがわかるものを持っている場合は印刷して添付しましょう。

日付	行った作業	達成度
4/13	<記入例> ・古本の汚れをチェックする作業 (7冊)	<記入例> ○ (完璧に作業が終わった・できた) △ (半分程度作業が終わった・できた) × (全く作業が終わらなかった・できなかった)

＜あなたの Good Point＞
行ったことの中で、「できたこと」「挑戦できたこと」「良い評価をされたこと」「これからも頑張りたいと思ったこと」を教えてください。

＜スタッフコメント＞

Fig.4-2 面談で用いた振り返りシート

評価シート					
月 日 氏名：	(担当スタッフ：)				
<p>受け入れ先の皆様へ</p> <p>本シートは、訓練生の体験中の様子をご記入いただくために使用します。ご無理のない範囲でご記入をお願いいたします。訓練生に直接渡さず、担当のスタッフを介して内容を学生にお伝えすることも可能です。</p>					
<p><訓練生の現在の目標への評価></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%; padding: 5px;">取り組んでいる課題</th> <th style="width: 40%; padding: 5px;">課題への評価（達成度）</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>いつでもできていた（よくできる）…4 数回できないことがあった（ほとんどできる）…3 何回かはできていた（ほとんどできない）…2 1回もできない（まったくできない）…1</p> <p>目標達成のためにやっている工夫</p>		取り組んでいる課題	課題への評価（達成度）		
取り組んでいる課題	課題への評価（達成度）				
<p><評価の理由></p> <p>評価について、特記する理由があればご記入ください</p>					
<p><Good Point></p> <p>良い評価ができる点を教えて下さい。学生の目標に関わらない部分でも構いません。</p> <p>(例) 検品の作業でわからないことがあった時に、自分から積極的に質問ができた点がよかった。</p>					
<p><課題点></p> <p>訓練中の様子から、課題と感じられる点があればご記入下さい。</p> <p>(例) わからないことは自分から聞きに来られるようになってよい。</p>					
<p><面談担当への連絡></p> <p>面談の担当者へ引き継ぎたい出来事等ございましたら、ご記入ください。</p> <p>(例) 2日目の午後、体調不良で早退しました。</p>					

Fig.4-3 評価シート

③ 目標設定シート (Table 4-2)

学生が就業体験中の目標設定をする際の補助として使用した。目標設定シートは楠・松久・金森・今枝(2017)を参考に、「日常生活」、「働く上での対人関係」、「働く上での行動・態度」の3つの領域について具体

的な目標例を作成し示した。

Table4-2 学生が振り返りシートに記載する目標の例

目標は、以下の中から選んでもかまいません。

また、以下の目標例を参考に内容やステップをアレンジしてもかまいません。

日常生活	わからないことがあった時、困ったときに自分から援助を求められる	
	STEP1	わからないことがあった時、困った時に挙手をしてスタッフに知らせる
	STEP2	わからないことがあった時、困った時にスタッフの席まで行って相談できる
	STEP3	わからないことがあった時、困った時に隣の席の参加者に相談する
	STEP4	わからないことがあった時、困った時に、スタッフから提示される複数の選択肢から解決策を選択することができる
	STEP5	わからないことがあった時、困った時に自分なりの解決策を考え、その解決策で適切かどうかをスタッフに確認に行く
	自分の得意・苦手や、できる・できないを理解し、表現できる	
	STEP1	職業訓練に参加し、自分の得意なこと／苦手なことを毎日の日報や振り返りシートに書く
	STEP2	職業訓練以外の場面（学校生活な日常の場面、過去の経験など）で感じた自分の得意なこと／苦手なことをまとめて文章にする
	STEP3	職業訓練や日々の生活の中で感じた苦手なこと／できないことに対して必要な配慮や、自分でできる工夫を考えて文章にする
	STEP4	自分の特性やそれに応じた配慮・工夫を文章にまとめることができる
	STEP5	自分の特性やそれに応じた配慮・工夫を面接練習などで口頭で説明することができる
	規則正しい生活を送ることができる	
	STEP1	平日の朝起きる時間を決め、時間通りに起きる
	STEP2	平日の朝起きる時間を決め、時間通りに起きる（自力で起きる）
STEP3	平日の夜眠る時間と起きる時間を決め、時間通りに寝起きできる	
働く上での対人関係	感情のコントロールができる	
	STEP1	自分の感情の変化に自分自身で気が付く
	STEP2	自分が感情が変化した場合に、どのように言動が変化しているか気づく
	STEP3	自分の感情が変化した場合に、どのように対処すれば落ち着くことができるか対処法を知る
	STEP4	自分の感情が変化した場合に、周囲のスタッフに援助を求めることができる
	STEP5	自分の感情が変化した場合に、周囲のスタッフに自分の言葉で状況を説明し、適切な対処を取ることができる
	あいさつができる	
	STEP1	スタッフに挨拶のタイミングや、やり方を教えてもらって挨拶する
	STEP2	出勤・退勤時に部屋全体に自分から挨拶ができる
	STEP3	出勤・退勤時に部屋全体やスタッフに対して自分から挨拶ができる
	STEP4	出勤・退勤時に挨拶することや、訓練中にベアになった相手に自分から挨拶やお礼をすることができる
	STEP5	出勤・退勤時や、職場の人とのやり取りの中で適切なタイミングを自分で判断し、あいさつやお礼ができる
	自分の気持ちや意見を周りの人に伝えることができる	
	STEP1	自分の意見を紙に書いて整理することができる
	STEP2	自分の意見を日報に書き、上司に提出することができる
STEP3	自分の意見や状況を上司に向けて、言葉で説明することができる	
STEP4	自分の意見や状況を上司やベアになった相手に伝えることができる	
STEP5	自分の意見や状況を複数人の前で伝えることができる	
働く上での行動態度	危険な状況を判断することができる	
	STEP1	職場での禁止事項を守る
	STEP2	危険な状況や対処方法を理解できる
	STEP3	危険な状況になった場合に、周囲に連絡や報告をすることができる
	STEP4	危険な状況になった場合に、危機を回避する行動をとれる
	STEP5	危険な状況を察知し、事前に危機回避ができる
	欠席・遅刻の連絡をすることができる	
	STEP1	遅刻や欠席をした場合、次に参加した際に理由を説明できる
	STEP2	遅刻や欠席をした場合、当日の朝にメールで連絡をする
	STEP3	欠席や遅刻の予定が事前にわかる場合、自分からスタッフに連絡することができる
	働くことへの意欲が高い状態を維持できる	
	STEP1	職業訓練の時間中、与えられた作業以外のこと（眠ったり、関係のないことをしたい）をしない
	STEP2	職業訓練の時間中、与えられた分の仕事を最後までやり遂げる。
	STEP3	職業訓練の時間中、与えられた分の仕事を工夫しながらやり遂げる。
	STEP4	職業訓練後、今回の訓練内容をスタッフと一緒に振り返り、反省と次回の目標を立てる。
STEP5	職業訓練後、今回の訓練内容を自分で振り返り、反省と次回の目標を立てる。また、その目標を次の訓練で達成する。	

(1) 事例 A (Aさん, 大学2年生, 女性, 自閉スペクトラム症)

支援機関 X を利用して半年ほど経過しており, 月に 2 回程度就業体験プログラムに参加している。実践期間前のプログラム中の様子としては, プログラム内容や作業手順の理解, 支援機関内での対人関係等に大きな課題は見られないものの, 新規場面や作業内容の突然の変更に対して不安や緊張が強く, 臨機応変な対応が求められた際に混乱することがあった。在籍校では学生相談室等を定期的に利用できており, 修学上の困りごと(友人関係や学習方法の悩み等)はあるものの, 単位の取得は順調であった。本実践開始時, 就職活動について具体的な準備は始めていない状況であった。現在の状況について, 事務作業は 2 週間ごとに実施内容の変更があることから, プログラム内では毎週同じ作業を繰り返す古書の検品作業の方が安心して取り組めると本人から申し出があった。

① 事前面談

本人との協議の結果, 目標を「見通しを持って安心して作業に取り組めるようになる」と定めた。また, 目標のための手立てとして「その日の作業スケジュールが出されたら, ①やるべきことをリストにして, ②どれぐらい時間をかけるか決めて, ③その時間に沿って作業する。細かくスケジュールを立てて活動してみる。」を本人と筆者で設定した。事前面談で実施した質問紙調査の結果は以下の通りである。AQ (35), 進路選択に対する自己効力感尺度得点 (17), 進路成熟態度尺度 (12), 一般性セルフエフィカシー尺度 (1: 非常に低い)。学生の概要と事前・事後の質問紙調査への回答結果を Table4-3 に示す。

Table4-3 対象学生Aの基礎情報及び事前・事後の尺度得点

年齢	19歳	
学年 (実践当時)	大学2年生	
診断名	自閉スペクトラム症	
現在の状況	4年制大学に通う2年生。大学のカウンセリングルーム等積極的に活用できている。 就業体験中の様子としては、技術や対人面に大きな課題は見られないものの不安感が強い印象。特に、内容の急な変更や新しい場面への不安・緊張が非常に強い。月に2回職業訓練を実施。	
設定した目標	見通しを持って、安心して作業に取り組めるようになる	
AQ	35	
	事前	事後
進路選択に対する自己効力感尺度得点	17	22
進路成熟態度尺度	12	14
一般性セルフエフィカシー尺度	1(非常に低い)	2(低い傾向にある)

② 就業体験期間

就労体験期間中の様子で、特に設定した目標と関連の深い内容を以下に示す。また、全8回の振り返りシートとスタッフからの評価シートの内容をTable4-4に示す。

【体験1回目】体験1回目は、古書の検品作業を実施した。Aさんにとって検品作業は既に何度か実施した経験のある作業だったため、作業内容の理解に問題は見られなかった。スタッフからは「事前に細かくスケジュールを立て、計画的に仕事を進めていく目標に大変真面目に取り組んでいたことを高く評価します。実際に作業効率の向上が認められ、また上司への報告の仕方も明らかに積極的でした。」と評価された。この

ことから、Aさん本人が目標に向けた手立てを実行できている様子うかがえた。

振り返り面談での自己評価は4(いつもできる(よくできる))、他者評価は4(いつもできる(よくできる))、次回予想は3(数回できないことがある(ほとんどできる))だった。自己評価の理由として「作業を効率よくするために、自分で終わる時間までに1冊辺りどのくらい(の時間で)できるかを計画したおかげで、予定よりも早く終えることができた。」とあった一方で、「今回は完ぺきに作業が終わっても、次回も完璧に作業が終えられるのが不安。」、「時間をものすごい気にしすぎて、自分で緊張したりしないようにしたい。」など、活動に対して不安や緊張を持つ様子もうかがえた。体験1回目を終え、より時間の見通しを持ちやすくするために、タイムタイマーを利用してみることになった。

【体験2回目】体験2回目も、1回目同様古書の検品作業を実施した。スタッフからは、「スケジュールをしっかりと確認し、タイムタイマーを設定して使っていた。」、「タイムタイマーの使い方により習熟すると作業に取り掛かるまでのタイムロスが減ると思う。」など、体験1回目の後の振り返り面談で相談したタイムタイマーの使用が有効である様子が共有された。振り返り面談での自己評価は4(いつもできる(よくできる))、他者評価は3(数回できないことがある(ほとんどできる))、次回予想は2(何回かはできる(ほとんどできない))だった。自己評価の理由として、「タイマーがあったことで今までより落ち着いて作業に取り組めて、予定よりもスムーズに作業を終えることができた。」とあり、Aさん自身もタイムタイマーの有効性を実感できているようだった。

体験2回目の振り返り面談において、Aさんはこれまで古書の検品作業は複数回経験しておりかなり落ち着いて参加できるようになっている

ことや、今後の学校生活や就労場面を想定した場合、作業内容がより複雑なプログラムでも見通しを持ち落ちついて作業できることが必要と考えられたこと、Aさん自身が別のプログラム参加に意欲を見せたことから、次回以降は検品作業以外のプログラムに参加することになった。参加プログラムの変更もあり、「作業内容が自分に合うか不安で、時間までにスムーズに作業が進められるか心配。」という理由で次回予想は2（何回かはできる（ほとんどできない））という結果になった。

【体験3回目】体験3回目は、人事の仕事の体験を行った。このプログラムでは、架空の人事面接の動画や履歴書を参照し、人事課の社員になったつもりで採用・不採用の判定を行う。グループ活動も含まれるプログラムだったが、スタッフからは、「グループ討議ではリーダーには立候補しなかったものの、自然とサブリーダー的なポジションになり、積極的に発言できた。」とあり、プログラム内容の理解や取り組みについては大きな課題は見られないようだった。一方で、「スタッフの側から見て困っている様子は伝わりませんでした。本人は業務中追われている感じがし、仕事のやり方が人によって違うことや、自分だけが理解できていないのではないかとイライラし、集中力をなくしたという話が事後にあった」と共有があり、Aさん自身は不安や戸惑いの中でプログラムに取り組んだ様子がうかがえた。

振り返り面談での自己評価は1（1回もできない（まったくできない））、他者評価は2（何回かはできる（ほとんどできない））、次回予想は2（何回かはできる（ほとんどできない））と、これまでで最も低い自己評価と次回予想になった。自己評価の理由としては「①慌ただしい雰囲気の中で、質問したがその答えがいまいち理解できず混乱した。②前のやり方（以前体験したときと）と違うやり方だったので、自分が理解できず、

気持ちの整理がつかなかった。」とあり、作業手順の変更にすぐに適応できず、混乱してしまった様子が語られた。振り返り面談の中で A さんは普段学校の課題等に取り組む際、箇条書きですべきことを整理しているという話が出たため、プログラムの内容の説明が終わったら、まずはすべきことを箇条書きで書き出してから必要時間を設定し、作業に着手するという工夫を試してみるようになった。

【体験 4 回目】体験 4 回目の内容は 3 回目と同様だった。スタッフのコメントには「個人ワークの際に、業務資料を見て作業時間を見積もり、件数目標を立て、時間計測をしながら実施するというサイクルがまわせていました。」とあり、A さんが少しずつプログラムに慣れ、作業内容や必要な時間を見通しながら取り組もうとしている様子がうかがえた。また、「一度経験した仕事の習得が早いです。グループ活動時に、手順がわかると言って司会に立候補し、初参加のメンバーに教えることができました。」との評価もあった。

振り返り面談での自己評価は 3（数回できないことがある（ほとんどできる））、他者評価は 4（いつもできる（よくできる））、次回予想は 2（何回かはできる（ほとんどできない））だった。自己評価の理由として「タイマーを使用したおかげで、前回よりもスムーズに取り組むことができ、自分からグループの司会者になって、臨機応変にグループの中の相手と対応し、合格者を絞ることができた。」と非常に前向きな内容があげられた。一方で、次回はまたプログラム内容が新しくなるため、「また作業内容が変わり、うまく内容を理解してスムーズに取り組めるのか不安。」と新規場面への不安も語られ、その影響もあり次回予想は 2 になった。具体的な対策として、スケジュールを立てたら一度スタッフに相談し、スケジュールが妥当か確認してもらうことを話し合った。また、ス

スタッフのコメントも参照しながら、Aさんは初めての物事にすぐに対応することに対して苦手さを見せる一方で、何度か経験すればある程度落ちついて作業に実施できるのではないかと、という話をし、プログラムにはじめて参加する場合はまずは全体像をつかめればよいことを伝えた。

【体験5回目】体験5回目のプログラムは架空の企業・お店のアルバイト求人広告を作成するというものだった。文字の大きさやレイアウト、使用する画像など、参加者が各自工夫をして注目を集められる広告を作成するプログラムである。スタッフからは、「不安を感じると手が止まってしまう、混乱している様子があった。」、「高い成果を求めるためか、自信を無くして作業が止まることがある。」と共有があった。なお、体験5回目の後に振り返りの面談が設けられなかったため、5回目の振り返りは体験6回目の振り返りと併せて実施した。

【体験6回目】体験6回目のプログラムは、架空のアンケート結果のデータを項目別に集計し分析を試みるというものだった。この日、Aさんは作業についての全体説明を聞いた後しばらく作業に着手できず、15分間お手洗いに離席した。その後スタッフが個別に作業内容を説明し、実際に作業に取り組めた時間は15分程度であった。スタッフからは「作業開始後は時間を意識して計画的に作業できたので評価しています。ただし、作業内容の理解や、他の参加者と比べても明らかに開始までに時間がかかってしまった点を減点しています。」とあった。しかしながら「アクシデントがありつつも、諦めなかった粘り強さと、実施できた部分の作業の質、他の参加者から回答例を見せてもらって、どんなところが参考になったか素直にコメントできていた点はよい振舞いです。」という評価もあり、この点はプログラム当日にスタッフから本人にも直接伝えられた。

振り返り面談での自己評価は 2(何回かはできる(ほとんどできない)), 他者評価は 3(数回できないことがある(ほとんどできる)), 次回予想は 2(何回かはできる(ほとんどできない))だった。自己評価の理由としては「マニュアルを見てもどのように作業を進めればいいのか, どのように作業を行えばいいのかわからず, 混乱してしまい, 作業がほとんどできなかつた。」とあった。また, 前回の振り返り面談で話し合った内容を踏まえ,「とりあえず体験してみようという気持ちで取り組むのが難しく, マニュアルを見たときにいろいろ考えすぎてしまいました。」ということもあげられた。次回に向けても,「すべきことのリストを作るというのは有効そうだけれど, 作業によってそのリストがつくれるのかと少し心配。」というコメントがあった。筆者からは, その日に取り組む作業をまずはリストにしてみることにし, リストがつかない場合はその時点で相談に行ってよいことを伝えた。また, 混乱しても一度離席し気持ちを整えられた点を評価し, 今後不安や緊張から混乱してしまった場合は, グループから離れて一度落ち着く時間をとってよいことも伝えた。

【体験 7 回目】体験 7 回目は営業職の体験プログラムに参加した。プログラム内で架空の企業の営業担当となり, 他のメンバー(顧客)のニーズを聞き取ったうえで, ニーズに合う自社製品を提案するという内容である。スタッフからは,「やや心配症で細かく確認したり, つらそうな表情を見せることがあるが, 基本的な理解力と作業力はある。」とあり, 特に新しい作業内容になったことで A さんが不安や緊張を感じている様子がうかがえた。体験中はスタッフからも,「作業内容は優秀で評価できるので, あなた自身には問題はない」など, 本人が安心して取り組めるような声掛けがあった。

振り返り面談での自己評価は 4(いつもできる(よくできる)), 他者

評価は 3（数回できないことがある（ほとんどできる））、次回予想は 3（数回できないことがある（ほとんどできる））だった。体験 7 回目の振り返り面談で、初めて自己評価が 4（いつもできる（よくできる））となった。自己評価の理由として、「グループのメンバーによって、自分がどういう対応をとればよいか難しい。だいぶ不安が和らいできた。」と、不安な気持ちが和らいできたことがあげられた。また、次回への目標として A さん本人から「①自分を責めすぎないようにすること。②予想していたこととは違う状況になったときや、マニュアル通りに進まなくても、まずは落ち着いて少しずつ対応することを頑張りたい。」とコメントがあり、A さんが少しずつ、完璧でなくても現状で達成できている部分を受け止めようとしている様子が見られた。

【体験 8 回目】体験 8 回目の内容は体験 7 回目と同様であった。しかし、体験 7 回目とはスタッフが異なったため、作業手順等に多少の変化があった。スタッフからは、「一度経験した作業であれば上司によって多少指示のしかたが違ったとしても、その時々指示通りに行動できる。」とコメントがあった。また目標に対しては「相手の要望によって調査の手間が変動することも理解し、すぐに対応できるものから優先順位をつけられていた。最初におおまかな時間配分をしてから動けた。計画に束縛されるような様子もなく、適度な計画だった。」と評価があり、古書の検品作業のように同じ内容の繰り返しではないプログラムにおいても A さんが自分で作業に見通しをつけながら取り組めたことがわかった。また、体験 7 回目・8 回目のプログラム内容には参加者同士でのプレゼン内容の評価が含まれたが、A さんは満点の評価を得ることができた。更に、「今回のような既存顧客に対する B to B の営業事務のような仕事に大変興味が湧いたとのこと。マニュアルの「実際の求人とのリンク」と

いう欄も熟読しており，就活のヒントとなった様子だった。」との共有もあり，将来の職業選択に向けて A さんの前向きな発言があったことがわかった。

振り返り面談での自己評価・他者評価はいずれも 4 (いつもできる (よくできる)) だった。自己評価の理由として「時間をうまく配分して 4 つの会社にヒアリングをして，4 つの会社全てのニーズにあったピザ (A さんはピザ会社の社員としてヒアリング・プレゼンを行った) を提供し，評価で満点をとることができた。」とあった。前回の体験と担当するスタッフが変わっても，自分で必要な作業を整理し，時間の見通しをもって取り組むことができた。

自己評価並びに他者評価が 4 (いつもできる (よくできる)) になったこと，学業の都合で次回のプログラム参加までに 1 カ月以上期間が空くであることを踏まえ，本人との協議の結果，体験 8 回目の振り返り面談をもって本実践で設定した目標に対する振り返り面談は一度終結した。

③ 事後インタビュー

事後インタビューでは、自身の主たる変化として自信を持てるようになったことに関するエピソードが語られた。以下、具体例を『』内に示す。『まずは自信がついたっていうことだと思います。自信がついたって言っても、自分はこれができるからこれなら大丈夫というわけではなくって...こういうことはまだ苦手だけど、こういうところだったら自分是可以するとかそういう風に思えるようになって。』、『今までは事務体験に行って自分が苦手なことがあっても、「あ、じゃあもう無理だ」とまた古書の検品作業に戻るといような感じがあったんですけども。面談で一緒に苦手なことを話して、それについてどう対策すればいいかというのを考えて、この対策をすればもしかしたらまたできるかもしれないって。そこでもまた自信を持って。』

これに関連して、自分自身の得意なことや苦手なことを整理することができたことに関するエピソードも語られた。具体的には、『自分はどういう...例えばグループでやる作業だと、どうしても周りの人と合わせなきゃいけないとかって考えたりとか。あとは時間制限だったりとかそういうので、自分が慌ててしまうっていうことがあるんですけど。一方でデータ入力ですとか特に個人でやる作業だと、そっちの方がより成果が出るから、もしかしたらグループでやるよりは個人で作業した方がいいのかなということがわかったり。』などがあつた。またこれらの変化について、スタッフや筆者からの評価やコメントが肯定的な影響を与えたという旨のエピソードがあつた。例えば、『自分だと気づかなかつたんですけど、例えば前回行ったのだと営業ゲームで相手の要望に沿って、調査の手間が変わることを理解して、優先順位をつけたりとか。それを自分が作業しているときはそういうことができる気づかなかつたんです

が、それ（優先順位づけ）ができるという風にスタッフから言われて。あ、それが（自分でも）できるんだということに気がつきました。自分だとなんか全然気がつかなくて。自分が思うのと相手が思うのとなんかこう違うんだなーって。』、『自分はやっぱり自信がないので、自分がやっていたことは大丈夫かなとか、自分はこういう風にしかたけど相手からはどういう風に思われるんだらうって思っていたんですが、自分がやったことは正しかったんだとか間違っただけでなかったんだとか、ちゃんとうまく対応できていたんだなっていうふうに感じました。』等である。

スタッフとのやり取りに関する点では、他者を頼れるようになったことがあげられた。具体的には『自分はこういうのが苦手だと（相手に）言っても、他の人からは「そんなに心配しなくていいよ」とか言われて。今回この面談に参加するようになって、実はAさんこういうところが苦手なんだねっていう風な話ができ、それで他のスタッフの方もじゃあここはこういう風にしかたほうがいいよという風に教えてくれるようになって。それが体験中の安心につながったんだと思います。』という感想が得られた。

また就業体験以外の場面においても、今後の就職活動に向けた発言として『それまでは自分がどういった職場ならいいかとか思ってなくって、単純にこういう仕事がしたいとかこういうことならできるかなーとか思っていただけで、具体的に考えてなかったの。今回の振り返りシートと面談をやったのとやらなかったのでは、将来職場を探す時に変わるんじゃないかなと思って。じゃないとどういう職場に就きたいとか言われても、えーどういふところが自分に合っているんだらうとかわからないの。』というエピソードが語られた。

一方で、『人から評価をもらっても、なんかまだ不安なんですよね。ス

タッフの人から4という評価をもらって嬉しくても、まだ半分不安があって。ちょっと心配したりというのもあって...自分でも何でだろうと思うんですけど。』など不安や緊張は完全になくなるわけではなかった、ということも語られた。

また、振り返りシートの使用に対しては『振り返りシートに書いてあったから職業訓練で作業をする時に、これを見て対策すればいいんだって分かるから。人からこういう風にすればいいよって言われても忘れちゃうから、書いてあると思い出せるのでそれが良かったかなって思ってます。』といったように、可視化された記録として面談内容が手元に残せたことが役立った点や、振り返りシートを使用することで面談内容が項目ごとに整理できたことが良かった(『ざっくり感想とかそういう風と言われると書けないことがあるので、どういったことを書けばいいんだろうと迷ってしまいうんです。今回の振り返りシートのようにここはグッドポイントを書くところとか、ここは自分の振り返りの理由を書くところとか項目があったほうが書きやすいです。』)という感想があがった。一方で、振り返りシート上で自己評価を数値化して記入することの難しさ(『この振り返りシートの...この1とか2とか3とか4とか数字があるじゃないですか(自己評価記入欄)。この(評価の)基準がわからなかったんです。』)も感想としてあげられた。

(3) 事例 B (Bさん, 大学3年生, 男性, アスペルガー症候群)

支援機関 X を利用して 1 年ほど経過しており, 月に 2 回程度就業体験プログラムに参加している。2 年次より学外のインターンシップに参加するなど, 将来の就労に関して前向きかつ積極的に考え取り組むことができている。一方, 自身の障害特性やそれに伴う必要な工夫や配慮事項についてはまだ整理ができていない状況であり, 本実践以前, プログラム内で本人の自己評価とスタッフからの評価にずれが生じることがあった。また, 手順が明確に示されていない, あるいは複数の作業を同時並行で実施する際に, 自分で段取りを考えて着手することに対して苦手な様子を見せており, スタッフへの質問や確認が頻繁にあった。単位取得は順調であり, 支援機関 X 内で学業に関する相談をする場面はほとんど見られなかった。

① 事前面談

事前面談で実施した質問紙調査の結果は以下の通りである。AQ(39), 進路選択に対する自己効力感尺度得点(23), 進路成熟態度尺度(15), 一般性セルフエフィカシー尺度(8:普通)。目標設定の際は目標設定シートを用いて, 「自分の得意・苦手やできる・できないを理解し, 表現する」を目標として選択した。目標達成のための手立てとして, 「就業体験に参加し, 自分の得意なこと, 苦手なことを毎日の日報や振り返りシートに書く」と設定して体験に取り組んだ。なお, 「日報」とは毎日の就業体験後に参加学生が作成する, その日の実施内容や感想を記入したメールのことである。学生の概要と事前・事後の質問紙調査への回答結果を Table4-5 に示す。

Table4-5 対象学生Bの基礎情報及び事前・事後の尺度得点

年齢	20歳	
学年 (実践当時)	大学3年生	
診断名	アスペルガー症候群	
現在の状況	4年制大学の3年生。2年次より学外インターンシップに参加するなど、就職に関しては前向きかつ積極的に考えられている。 一方、自身の障害特性やそれに伴う必要な工夫や配慮事項についてはまだ整理ができていない状況であり、プログラム内でも本人の自己評価とスタッフからの評価にずれが生じることがあった。また、手順が明確に示されていない、あるいは複数の作業を同時並行で実施する際に、自分で段取りを考えて着手することに対して苦手な様子を見せており、スタッフへの質問や確認が頻繁にある。	
設定した目標	自分の得意・苦手や、できる・できないを理解し、表現する	
AQ	39	
	事前	事後
進路選択に対する 自己効力感尺度得点	23	20
進路成熟態度尺度	15	15
一般性 セルフエフィカシー尺度	8(普通)	11(高い傾向にある)

② 就業体験期間

就業体験期間中の様子で、特に設定した目標に関連の深い内容を以下に示す。また、全6回の振り返りシートとスタッフからの評価シートの内容をTable4-6に示す。

【体験1回目】体験1回目は、人事の仕事の体験を行った。このプログラムでは、架空の人事面接の動画や履歴書を参照し、人事課の社員になったつもりで採用・不採用の判定を行う。Bさんは同様のプログラムを以前にも体験したことがあり、スタッフからは「作業には慣れていて、

作業手順自体は悪くない」という評価があった。一方で目標に対する評価として「日報に取り組んでいる内容を書いておらず、真剣さが感じられない」というコメントがあった。また課題として、「作業に集中できておらず、よそ見や手遊びが見られた。日報には、「得意なこと・苦手なこと」についての記載はない」とコメントがあった。

振り返り面談での本人の自己評価は 2（何回かはできる（ほとんどできない））、他者評価は 2（何回かはできる（ほとんどできない））、次回予想は 3（数回できないことがある（ほとんどできる））だった。自己評価の理由としては「今回の作業からは、得意や不得意を見いだすことが難しかった」ことがあげられ、もう一步頑張りたいことの中で「明確な答えのない作業に取り組むことの苦手さ」について語られた。また、本人は自身の **Good Point** として「集中して作業に取り組むことができたこと」をあげており、スタッフからの評価と自己評価にずれが生じている様子が見られた。面談ではスタッフからの客観的な視点を伝えるとともに、気付いたことの整理が難しい場合は、まずはワークシートの「**Good Point**」や「もう一步頑張りたいこと」を箇条書きでもよいので書いてみることを、一人で書くことが難しければスタッフに相談してやることを伝えた。更に、プログラム中に感じた「明確な回答の無い作業に取り組むことへの苦手さ」は自己分析の観点のひとつとして記録しておくよう勧めた。面談の最後には、本人から「今回の（振り返りの面談での）アドバイスで（得意や苦手を）書く自信を持つことができた」と発言があった。

【体験 2 回目】体験 2 回目のプログラムは、体験 1 回目と同様であった。スタッフからは、**Good Point** として「グループワークで活発に意見を出し、リーダーに対して協力的にふるまえていました。」という評価が

あった。一方でプログラム後半で居眠りをした事等について、前回同様、集中の保持という観点で課題があげられた。

振り返り面談での自己評価は 4 (いつもできる (よくできる))、他者評価は 2 (何回かはできる (ほとんどできない))、次回予想は 3 (数回できないことがある (ほとんどできる)) だった。自己評価の理由として本人は「前回できなかった「苦手なこと」「得意なこと」を日報に書くことができた」とあげており、確かにプログラム当日の日報にその日感じたことを記録して提出できていた。特に、本人が「できたこと」として提出したグループワークで他の参加者と協力して取り組めた点はスタッフの評価とも共通していた。一方で、特にプログラム後半に集中が続かなかった点については本人も今後の課題としてあげていた。そのため、面談中に筆者とともにプログラム中に眠くなってしまった場合の対処法をいくつか考え、その中で本人が実践してみたいもの (集中力が切れてしまう、作業中に眠くなってしまう場合は、トイレに行って顔をたたいてみる / トイレに行って手や顔を冷たい水で洗う) を振り返りシートにメモした。

【体験 3 回目】体験 3 回目のプログラムは、架空の企業・お店のアルバイト求人広告を作成するというものだった。文字の大きさやレイアウト、使用する画像など、参加者が各自工夫をして注目を集められる広告を作成するプログラムである。スタッフからは、Good Point として「(当日プログラム後のスタッフへの報告で) 努力した点なども盛り込みながら具体的に話せています。上司 (役のスタッフ) 評価ともほぼ一致します。」とコメントがあった。また、体験 3 回目では居眠りすることなく最後まで活動に参加できた点が評価された。課題としては、「考える仕事、正解のない仕事が苦手なように感じました。」とコメントがあった。

振り返り面談での自己評価，他者評価，次回予想はともに 3（数回できないことがある（ほとんどできる））だった。自己評価の理由としては「自分の得意・苦手を文章としてまとめられなかった（他のプログラムに参加した）」とあり，これについては，Bさんは自分の得意・苦手についてまとめる時間として利用していた就業体験プログラム後の時間（おもに利用者が自身の就職活動について取り組む時間）を利用していたが，体験 3 回目は事業所 X 内で開催された OBOG の体験談を聞くイベントに参加したためその時間が取れなかった，ということだった。筆者からは，プログラム中の報告で自分自身の気づきを伝えられていることを評価し，文章にまとめる際は具体的なエピソードを添えること等を伝えた。

【体験 4 回目】体験 4 回目のプログラムは，架空のアンケート結果のデータを項目別に集計し分析を試みるというものだった。スタッフからは，「自分の長所と苦手なことについて，簡単な文章にまとめることができている。」とコメントがあり，少しずつ Bさんが自身の目標に対して具体的に取り組み始められている様子が見られた。新たに指摘された課題点として，「質問する前に，自分で解決できそうかどうか一度確認してから質問できると尚良い」ということがあげられた。

振り返り面談での自己評価・他者評価は 3（数回できないことがある（ほとんどできる）），次回予想は 4（いつもできる（よくできる））だった。自己評価の理由としては「他の人にわかりやすく説明できるような文章を作る自信はなかったから。」とあり，筆者からは「書いた文章を他の人にも確認してもらおう／もう少し具体的に，1つの項目で 300 字くらいを目安にまとめてみる」とアドバイスをした。体験 4 回目の振り返り面談では 100 字程度の短い文章で自身の得意・苦手についてまとめることができていたため，今後はより具体的にまとめることを話し合った。

【体験 5 回目】体験 5 回目は、営業職の体験プログラムに参加した。プログラム内では架空の企業の営業担当となり、他のメンバー（顧客）のニーズを聞き取ったうえで、ニーズに合う自社製品を提案する、という作業を行った。スタッフからは、「前回指摘されていた部分を意識しながら文章作成ができていました」とのコメントがあり、Bさんが振り返り面談で話し合ったことを実際の活動に反映できている様子があった。課題点としては第 4 回目に引き続き、同内容での質問や確認の多さがあげられた。

振り返り面談での自己評価・他者評価・次回予想は全て 4（いつもできる（よくできる））だった。自己評価の理由として、「今までよりも具体的に自分のことをまとめられたと思う」とコメントがあった。第 4 回・5 回目の体験でスタッフから指摘された、同じ内容での質問が多いという点について、再度筆者と B さんで対策を検討した。その結果、対策として、まずはマニュアル等を確認して自分で解決できそうかを検討するとともに、相手に対応できそうな状況か確認してから質問する、ということが話し合われた。

体験 5 回目の振り返り面談の時点で、自己評価・他者評価・次回予想が全て 4（いつもできる（よくできる））に到達したが、同じ内容の質問の繰り返しについての対策が有効かを検討したい、また、自分の得意・苦手についての文章を面談の中でさらに改良したいという面談の継続希望が本人よりあったことを踏まえ、面談を継続した。

【体験 6 回目】体験 6 回目は、体験 5 回目のプログラムと同内容である。スタッフからは、「障害特性について、配慮を求めるだけでなく、自分でしている対策をセットで伝えることが必要。本日も伝えし、実行してもらった。」とあり、特に障害特性から生じる苦手さについて具体的に

説明できるように取り組めたことが共有された。また、「自然に周囲を頼れる。不明点があれば上司（役のスタッフ）に SOS ができるし、自分たちで解決できる内容ならチームのメンバーに聞いている。意味がわからない言葉はネットで調べて解決しようとしている。」など、B さん自身がスタッフに質問する前に自分で解決を試みることができていた様子が記録されていた。同時に、頻繁に質問する点を「周囲を頼ることができる」長所としてとらえなおすアドバイスのコメントも見られた。

振り返り面談での自己評価・他者評価はいずれも 4（いつもできる（よくできる））だった。自己評価の理由としては「得意なことや苦手なことをさらに具体的にまとめることができた」とあった。第 6 回目の振り返り面談内で、体験 1 回目からのスタッフからの評価やコメントも踏まえ、本人の得意・苦手に関する文章を以下のように作成した。「苦手なこと：事業所 X の職業訓練（注：就業体験のこと）において、データ入力などの作業とは異なり、明確な答えのない求人広告の作成といった作業を順調に進めることが難しい場合がある。対策として、周りの人に相談したり、作業に必要な情報をインターネットで調べたりしている。このような作業をする際は、事前に具体的な説明をしていただけるとありがたいと思う。」「得意なこと：資格取得に向けて継続して努力することができた。苦手なところを発見して、それをさらに重点的に勉強した。その結果、日商簿記 2 級、販売士 3 級などを取得することができた。現在では、将来役立つようなパソコン関係の資格取得を目指している。継続的に試験に向けた学習に取り組み、1 回で試験に合格できなくてもあきらめずに取り組んだことが資格取得につながった。」

第 6 回目の振り返り面談において、本人の次回予想とスタッフからの他者評価が 4（いつもできる（よくできる））であること、目標だった「自

分の得意・苦手やできる・できないを理解し，表現する」に対して，本人が納得できる文章を作成できたことを踏まえ，本実践で設定した目標に対する振り返り面談は一度終結した。

③ 事後インタビュー

事後インタビューでは、スタッフからの肯定的な評価（Good Point）や目標に対する評価・評価理由を得たことによって自己理解が深まった、という感想が多く語られた。例えば、『何ができて何ができていないのかということを考えることができるようになってきたと思います。』、『印象に残っていることか...面談を通じて自分にはどういうことができて、一方どういうことは足りないかっていうことを明確に知ることができたっていうのは、自分の印象ですね。それを印象というのかわからないですけど。』、『例えば職業訓練（就業体験）を通して言えることだと、結局僕ははっきり何々をして...その、答え通りになるというものはうまく集中力を保ってできる方だと思うんですけど。明確に、自分である程度どういうものを作るのか考えるっていうのは苦手なのかもしれないっていうことに気づきました。あと自分の得意なことや苦手なことを表現するっていうこともそういう力も強まったんだと思います。』などの発言があった。

Good Point については、『*Good Point* っていうところが良かったです。自分は何ができていたのかということ...。やっぱり誰かの評価があった方が自分の中でも今の段階では自分では何ができていなくて何ができているのかというのを向き合えることができるようになったんだと思います。』というエピソードがあげられた。その他、『あとはアドバイスとかを通じて。スタッフの方からのアドバイスを通じて、色々自分は何ができていないのかというのは客観的な視点からも見ることもできたということも、自分にとって役に立ったと思います。』、『自分が気づいていない得意なことや不得意なことがいくつか見つかったことです。面

談前にはあまり気づいていなかったんですけど。明確な答えがない作業は不得意だっていうこととか、時々集中力が途切れやすくなることがあるって言うこととかですね。』などの感想が述べられ、Bさんにとって面談の中で他者からの評価を受けたことが自信の特性を理解する上で役立つことがわかった。

さらにBさんは自身の集中力が保ちにくい、という評価について『それ（自分の苦手なこと）は直していかないといけないと思いました。例えば集中力のことは、あくまで仕事であるということ意識するようになったことと、私生活でも管理をしっかりとするようになったということです。例えば夜遅くまで夜更かしせずにできるだけ早く寝るようにすることとか。』、『休みの間は特に乱れちゃったりするんですけど。それ（夜更かしをしないこと）を気をつけるようになりました。』といった発言があった。これらのエピソードから、本実践が就業体験実施中以外の日常生活にも影響を及ぼしたことがうかがえた。

また本実践全体を通して印象に残ったこととして、目標を立てて物事に取り組む経験になった、という趣旨の発言があった。具体的には、『振り返りシートで今日できたこととかを振り返った上で、できなかったことをどうやって行くかという、なんか次の目標というものを立てたところ（が役に立った）だと思います。』、『自分でどれぐらいの目標を立てて、それでできなかったことをどのようにしてステップアップしてできるようにしていくかっていうことを考えることができるようになったんだと思います。』などである。

(4) 事例 C (Cさん, 大学3年生, 男性, アスペルガー症候群)

支援機関 X を利用して半年ほど経過しており, 月に 2 回程度就業体験プログラムに参加している。利用開始直後は, プログラム中に緊張や不安が高まる, あるいは過去の経験や感情を思い出した際に机をたたき, 抜毛などのしぐさが見られた。本実践期間中はこのような行動の頻度は低かったものの, 時折本人も無意識のうちに抜毛や自身の頭を拳で叩くという様子が見られた。プログラム内では作業内容の理解に大きな問題はなく, すべきことを整理しながら作業に取り組むことができていた。

① 事前面談

事前面談で実施した質問紙調査の結果は以下の通りである。AQ(32), 進路選択に対する自己効力感尺度得点(32), 進路成熟態度尺度(16), 一般性セルフエフィカシー尺度(7:普通)。目標設定の際は目標設定シートを用いて, 「自分の得意・苦手やできる・できないを理解し, 表現する」を目標として選択した。目標達成のための手立てとして, 「就業体験に参加し, 自分の得意なこと, 苦手なことを毎日の日報や振り返りシートに書く」と設定して体験に取り組んだ。学生の概要と事前・事後の質問紙調査への回答結果を Table4-7 に示す。

Table4-7 対象学生Cの基礎情報及び事前・事後の尺度得点

年齢	20歳	
学年 (実践当時)	大学3年生	
診断名	アスペルガー症候群	
現在の状況	支援機関Xを利用して半年ほど経過しており、月に2回程度就業体験プログラムに参加している。利用開始直後は、プログラム中に緊張や不安が高まる、あるいは過去の経験や感情を思い出した際に机をたたき、抜毛などのしぐさが見られた。本実践期間中はこのような行動の頻度は低かったものの、時折本人も無意識のうちに抜毛や自身の頭を拳で叩くという様子が見られた。プログラム内では作業内容の理解に大きな問題はなく、すべきことを整理しながら作業に取り組むことができていた。	
設定した目標	自分の得意・苦手や、できる・できないを理解し、表現する	
AQ	32	
	事前	事後
進路選択に対する自己効力感尺度得点	32	38
進路成熟態度尺度	16	20
一般性セルフエフィカシー尺度	7(普通)	9(高い傾向にある)

② 就業体験期間

就業体験期間中の様子で、特に設定した目標に関連の深い内容を以下に示す。また、全6回の振り返りシートとスタッフからの評価シートの内容をTable4-8に示す。

【体験1回目】1回目の体験では、グルメ情報サイトから事業所近隣の飲食店情報を収集し、パワーポイントやWord等で事業所周辺のランチマップを作成する作業を行った。スタッフからは、「得意なことはスムーズに話せていた。苦手なことは「今回リーダーをした理由は？」など

と促せば答えられた。」と評価を受けた。また、特に良かった点として「リサーチが得意との自己評価通り、作業スピードや情報の精度に問題はなかった。プレゼン時もなぜこれを調査したのか筋道立てて話せていた。」との共有があった。課題として、「作業中に居眠りあり。目標を過少申告していたためか、油断が生じた様子。自分の作業が終わったら、新人を手伝うといった臨機応変な対応はまだ見られない。」とのコメントも共有された。なお、体験1回目の後に振り返りの面談が設けられなかったため、1回目の振り返りは体験2回目の振り返りと併せて実施した。

【体験2回目】2回目の体験では、人事の仕事の体験を行った。このプログラムでは、架空の人事面接の動画や履歴書を参照し、人事課の社員になったつもりで採用・不採用の判定を行う。スタッフからは、「問題の認識ができていて、改善の姿勢を感じる」と評価があった。振り返り面談での他者評価は3（数回できないことがある（ほとんどできる））、本人の自己評価は4（いつもできる（よくできる））で、次回評価予想は3（数回できないことがある（ほとんどできる））だった。自分が体験したプログラムの内容をその日のうちに振り返ることができた一方で、体験を通して感じたことや気付いたことをすぐにまとめられる場合と、自分だけでは整理しきれないことがあることが話し合われた。筆者からは、自分だけで整理できない場合はスタッフに助言を求めても良いことを伝えた。また、体験1回目のスタッフからの指摘も併せ、もし自分の作業が終わったら他の人に教えるように意識することも話し合った。体験2回目の段階では、本人の得意・苦手について記録するというよりも、その日の簡単な感想を記録することに留まっていた。

【体験3回目】体験で実施したプログラムは第2回と同様であった。スタッフからは、「長所と短所を簡単に整理することができています。今

日は文章でまとめるところまで終わらなかったのので、次回までに取り組んでください。」との評価があった。振り返りの面談での他者評価は3(数回できないことがある(ほとんどできる))、本人の自己評価は3(数回できないことがある(ほとんどできる))で、次回評価は3(数回できないことがある(ほとんどできる))だった。本人からは、就業体験プログラム後に、支援機関 X 内で用意されている自己分析用の教材を利用して自身の特性について整理する作業に取り組んだ旨が報告された。また、人事の体験は本人にとって得意なことと苦手なことがわかりやすいプログラムだったという振り返りもあった。面談中、本人より「自分自身について文章でまとめることは、時間はかかるかもしれないが最後まで取り組みそうである」という発言もあった。筆者からは、就業体験以外の場面で感じた自分自身の得意や苦手についても気づいた点があれば加えて整理するよう伝えた。

【体験4回目】体験4回目のプログラムは、架空のアンケート結果のデータを項目別に集計し、参加者個人の観点で分析を試みるというものだった。4回目の体験ではCさんからスタッフに対し、自身の課題点について個別に相談する様子が見られた。振り返りの面談での他者評価は3(数回できないことがある(ほとんどできる))、本人の自己評価は3(数回できないことがある(ほとんどできる))で、次回評価は3(数回できないことがある(ほとんどできる))だった。面談では、スタッフのアドバイスも受けながら少しずつ自分の長所や短所を意識するようになっているが、文章としてまとめられていないことが話し合われた。本人は文章として自身の特性を整理することに苦手さを感じている様子がうかがえた。筆者からは、まずは箇条書きなどでまとめてから文章にしてみるとよいことを伝えるとともに、得意・不得意を表現する文章について面

談中に整理した。

【体験 5 回目】体験 5 回目のプログラム内容は，4 回目と同様であった。5 回目のプログラムでは，スタッフから「自分の長所について，具体的に文章にすることができています。長所を就職してからどのように活かすのかについても加えられるとよいでしょう。」とコメントがあり，長所について少しずつ文章で整理ができてきた様子があった。また，第 5 回目の体験中は筆者もプログラムに同席したため，振り返りの面談では筆者がプログラム中に本人を観察して気付いた点も含めてフィードバックを実施した。具体的には，「プログラムの内容を自己分析に活かすことができています。わからないことを自分から質問したり相談したりできる。手順が明確な作業は得意だが，手順が複雑になったり，新しい内容で不安を感じやすいかもしれない。」である。

振り返りの面談での他者評価は 3（数回できないことがある（ほとんどできる）），本人の自己評価は 4（いつもできる（よくできる））で，次回評価は 3（数回できないことがある（ほとんどできる））だった。本人からは，「自分の得意・不得意なことが明確になってきたから。得意なことを伸ばせるようになってきたから」というコメントや，「（筆者やスタッフから）ワンポイントアドバイスをもらい，目標達成のためにすべきことが明確になったと感じたから。」というコメントがあげられた。筆者からは，箇条書きをしてから文章を作成し，作った文章は Word にまとめておくこと，ある程度完成したらスタッフからアドバイスをもらうことを伝えた。併せて，第 5 回までに作成した本人の得意・苦手についてまとめた文章を確認し，内容の整理を行った。

【体験 6 回目】体験 6 回目は，営業職の体験プログラムに参加した。プログラム内では架空の企業の営業担当となり，他のメンバー（顧客）

のニーズを聞き取ったうえで、ニーズに合う自社製品を提案する、という作業を行った。スタッフからは「事業所 X の職業訓練（注：就業体験のこと）の場を、スキルの確認やエピソードづくりの場として有効に活用できている。自己 PR を客観的にわかりやすく書けている。」と評価を受けた。また特に本人の強みとしてあげられる点について、「業務理解が早い。口頭や文章での指示を、タスクに分解するのが得意。作業順序が的確に立てられるので、作業への着手が早いのが強み。」とのコメントがあった。

振り返りでの他者評価は 4（いつもできる（よくできる））、本人の自己評価は 3（数回できないことがある（ほとんどできる））で、次回評価は 4（いつもできる（よくできる））だった。本人の振り返りからは、プログラムを通して言葉で上手に説明することはやや苦手なことに気付けたこと、自分の得意・苦手について文章を作成した際にスタッフにアドバイスをもらうことが役立ったことがあげられた。また、第 6 回目の振り返り面談内で、体験 1 回目からのスタッフからの評価やコメントも踏まえ、本人の得意・苦手に関する文章を以下のように作成した。「私の長所は、計画を立てて物事を進められることです。具体的なエピソードをあげると、事業所 X の職業訓練（就業体験）プログラムにおいて、上司から与えられた仕事が口頭や文章だった場合でも、タスクに分解し、早く着手することができます。また、作業が早く終わって余裕を持つことができましたら、初めての人やわからない人に教えたりして、効率よく作業できていると評価されました。このことを、会社では ToDo リストを用いることによって、上司から一度にたくさんの仕事を任されたとしても、忘れずに処理することにつなげたいです。」

第 6 回目の振り返り面談において、本人の次回予想とスタッフからの

他者評価が 4 (いつもできる (よくできる)) であること, 目標であった「自分の得意・苦手やできる・できないを理解し, 表現する」に対して, 本人の得意・苦手を整理した文章を作成できたこと, 加えて長期休暇中 Cさんのプログラム参加頻度が低くなることを踏まえ, 本人と協議の上, 本実践で設定した目標に対する振り返り面談は一度終結した。

③ 事後インタビュー

Aさん、Bさん同様、スタッフからの客観的な評価やコメントが自己理解につながった旨の発言が多かった。具体的には、『スタッフからのコメントもらえたのが良かったです。Good Pointをもらったり、達成度(の評価)をもらったり、その時はどうだったとかそういうのが分かるからそれが良かったです。』、『自分で自分のことを思っているのと...人から見られているのと。人から見られたところを知るとあーそうなんだなって思ったし。例えば作業順序が的確に建てられるから作業の着手が早いとか...。あとは例えば、自分の長所と短所を言葉で表現できて、体験の学生さん(プログラムに体験生として参加した学生)に自分から積極的に声をかけられたとか。そういうところが言ってもらえて良かったです。』、『振り返りシートはスタッフのコメントがすごく自分にとっては響くなあって思いました。自分のいいところを見てくれてるんだっていうのが分かったから。自分が気づかなかったことでも気づかせてくれたって言うか。』、『自分が思っていることとスタッフが思っていることが違って...書かれている言葉、あー自分の考えとスタッフの考えの違いを見ていて、そういうのを見ると、あーそうなんだなあと言うか。あーなるほどなーみたいな。そういう風に感じたところが印象に残っています。例えばアドバイスをもらったり、こんなところがすごく...具体的な言葉でコメントを書いてもらえたり。あーこういう風に伝えられると、ここはもっと頑張っていこうみたいな、ここはもっと活かそうみたいな。体験の学生に声をかけられたっていう評価をもらって、あーそういえばそうだった、じゃあ次からもそうしてみようかなみたいな。』などである。

また Bさん同様、本実践を通して目標を立てて物事に取り組む経験を

したことについて『目標達成のためにするっていうところで。それを考えることであ—ここはもうちょっと頑張ろうとか、あとやっぱり難しかったことも書いておいて、ここをもう少し頑張りたいな—みたいなところ—一つ一つにおいて、しっかり振り返ることができたのが良かったと思っています。』、『気づいたのは目標があればそれに向けてやろうと思えると言うか…。僕の目標は自分の得意不得意を理解して文章にするっていうことだったんですけど、こういう目標があるからやろうっていう気持ちになれたんだと思います。意欲が出てきたっていうことだと思っています。この目標に向けて挑戦しようと思う気持ちが強くなりました。』と感想が述べられた。

さらに、Cさんは本実践を通して「振り返りを行うこと」そのものの重要性に気が付いた、といった趣旨の感想を述べた。具体的には、『僕は今、平日の訓練にも出ているんですけど。スタッフの方からその時にアドバイスをもらって。あそっか、じゃあ次はこうしようという風に思えるようになってきたんです。スタッフ（筆者）と一緒にやる面談以外でも、振り返りのことを考えられるようになったなあって思います。』、『今回はこれで終わりという風にはなりましたが、もし何か今後これとは別の目標であれば、自分がゆっくり話せる時間がもしあれば、これ以外の目標で振り返りを是非行ってみたいと思います。何て言うんだろう…いろんな職業訓練以外の相談内容とかも入れたいです。例えば学校生活のこととか、もうちょっと就職の話とかそういう感じ。訓練の振り返りっていうテーマだけじゃなくて別のテーマがあればやってみたいと思います。』などであり、今後の就業体験や生活の中でも目標をもって物事に取り組みたいという意欲について語られた。

振り返りシートの使用については、Aさん同様自己評価を数値化して

記入することの難しさが感想(『自己評価のところを何にしようかなって
いうのが、ちょっと迷ったことがありましたね。』)としてあげられた。

4. 考察

(1) 自己評価及び自己評価の次回予想の変化とその要因

① 3名の学生に共通した変化と要因

それぞれ変化の様子に違いはあったものの、最終的に3名の学生全員が自己評価を4(いつもできる(よくできる))とつけた。また毎回の面談での次回活動時の目標達成予想についても3, ないし4の評価をつけるようになった。自己効力感とはある行動に対して自分がその行動をどの程度できるかという認知された予期のことで(Bandura, 1977), たんなる構成概念としてではなく, 刺激と反応の間にある個人の認知的変数として多様な行動変容のプロセスを合理的に説明するものであり, 個人の自己効力感の程度はその人の情緒的な状態等を予測し, 自己効力感の向上は望ましい行動変容に影響する(坂野, 2016)。本実践では, 次回体験でどの程度目標を達成できるかの予想を目標に対する自己効力感の程度として評価した。

3名の学生に共通して自己評価や自己効力感に影響したと考えられる点について, 第一に, 設定した目標に対して実際の体験を通し達成経験を積めたことが考えられる。3名の振り返りシートの「自己評価の理由」には, 各回に「～～できたから」というメモが見られる。成功の体験は自己効力感を導く4つの情報源(Bandura, 1977)の中でも最も強く自己効力感に影響するが, 本実践では面談内で目標に対する課題について具体的な対策を相談し, 毎回スモールステップで成功体験を重ねたことや, 後述の Good Point 等を通して本人が体験を「成功」と認識できるよう働きかけたことが遂行行動の達成のために効果的だったと考えられる。

次に, 振り返りシートの内容として「Good Point」が含まれていた点の効果が推察された。例えば事後インタビューにおける, Aさんの『自

分はやっぱり自信がないので、自分がやっていたことは大丈夫かなとか、自分はこういう風にしたいけど相手からはどういう風に思われるんだろうって思っていたんですが、自分がやったことは正しかったんだとか間違っていたんだとか、ちゃんとうまく対応できていたんだなっていうふうに感じました。』という発言や、Bさんの『Good Point っていうところが良かったです。自分は何ができていたのかということ...。やっぱり誰かの評価があった方が自分の中でも今の段階では自分では何ができてなくて何ができているのかというのを向き合えることができるようになったんだと思います。』という発言、Cさんの『振り返りシートはスタッフのコメントがすごく自分にとっては響くなあって思いました。自分のいいところを見てくれてるんだっていうのが分かったから。自分が気づかなかったことでも気づかせてくれたって言うか。』という発言が該当する。

一般的に、成功体験の意識的な振り返りを行うことは経験からの学習効果を高める（藤村，2014）。しかしながら、ASD者の自己理解の特徴として、自身を概念化してとらえようとするとき、その概念化のために適当な出来事や体験を想起し、意味づけることが難しい可能性がある（滝吉・田中，2015）。ASD学生の就業体験における肯定的な振り返りの必要性については研究3でも支援者側の視点から指摘されており、本実践によって被支援者側からも改めて重要性が指摘された。末富ら（2019）や工藤（2017）が指摘するように、就業体験後に他者からのポジティブなフィードバックを受けることは、本人の自己評価の高低に関わらず重要な観点である。本実践の協力者3名は、自己評価が他者評価よりも過度に高いということにはなかったが、他者からの肯定的な評価はプログラム参加への意欲を高めるとともに、自身の状態を肯定的に受け止めるた

めに役立ったと考えられる。自己効力感の文脈で本結果を整理すると、肯定的なフィードバックは自己効力感を導く4つの情報源（Bandura, 1977）の中で言語的説得に該当する。本邦における学生指導の領域では、看護学生の養成において佐藤・森山・矢田・秋鹿（2012）や片倉・高橋（2014）が学生に対する肯定的なフィードバックが自己効力感の変容に影響することを指摘しているが、本実践を通して ASD 傾向のある学生に対する支援においてもその有効性が指摘された。

大学生一般の仕事活動に対する自己効力感の情報源として、学生に様々な活動に挑戦する機会を提供し、自らの力で活動をやり遂げる体験を積み重ねること、そして、それらの達成を正しく評価・解釈させることや、不安や緊張のコントロールをする手法の会得、自己や自己を取り巻く環境を前向きにとらえられるような介入が有力である（安達, 2006）。本実践のように学生が支援者とともに振り返りを行いながら就業体験を通して課題を達成したことは、学生にとってまさに安達（2006）が指摘する自己効力感に有効な情報源として作用した可能性が高い。

②特に自己効力感の低い傾向にある A さんの事例

3名の協力者の中で、特に事前面談における進路選択に対する自己効力感及び一般性セルフエフィカシー尺度得点が比較的低かった A さんの自己効力感の変化に着目したい。A さんの自己評価の特徴として、周囲からの客観的な評価よりも自己評価が低いことがあげられる。つまり、A さんは取り組み姿勢や成果に大きな課題はなく周囲からの評価は高い一方で、自己評価が低く、他者評価と自己評価が乖離した状態でプログラムに参加していた。このことは、インタビュー内での『自分はこのことが苦手だと言っても、他の人からは「そんなに心配しなくていいよ」とか言われて。（中略）今まではプレッシャーがあっただけで、できると思われ

ているけどできなかつたらどうしようとか。』という発言からもうかがえる。

Aさんの自己効力感の変化に影響した要因として、主に以下の2点を取り上げる。一点目は、プログラム参加と振り返り面談を通してAさん自身の得意なことや苦手なことが明確化されたことである。面談を進める中で、Aさんはグループで作業をする場面では特に不安や緊張が高まり作業の見通しが持ちにくくなる一方で、データ入力や古書の検品など自分のペースで進められる作業では比較的落ち着いて、時間の見通しをもって作業に取り組むことができることが話し合われた。この話し合いを通して、自分の得意なことと苦手なことを認識できたことで、Aさんの中ですべての作業を完璧にこなす必要はないという考えが生じ、プログラム全体に対して落ち着いて参加できるようになったことが自己効力感の向上に寄与した可能性がある。

二点目は、振り返り面談を通して課題に対する具体的な対応策を話し合うことができたことである。一般学生が長期インターンシップする際も、本人の状態に応じた日常的な行動レベルに目標を落とし込んで振り返りを実施し、目標達成に向けた具体的な手立てをたてることが重要であると指摘（高澤・河井，2018）されている。安藤ら（2015）はADHDのある成人に対するコーチングの成果として、生活機能の支障の程度の全般的な改善とともに、自己肯定感の向上や気分、感情のポジティブな変化があったことを報告しているが、本実践においてもこれに類似する結果が得られたことが推察される。また自己効力感の変容をもたらす4つの情報源の文脈から考えると、このような言葉による課題場面へのシミュレーションは言語的説得に該当し、言語的説得を経て毎回少しずつ達成経験を積み重ねられたことは遂行行動の達成に該当する。遂行行動

の達成や言語的説得を組み合わせた実践の効果は複数の先行研究から指摘されているが、本実践においてもその有効性が再提示され、振り返りシートを用いた面談という形で情報源を取り入れた支援を提供することができた。

一方で A さんがインタビューで語ったように、面談を実施しても不安や緊張が完全になくなるということにはなかった。研究 3 において ASD 学生の就業体験後の面談では複数の支援者が継続支援の必要性を感じていることが指摘されたが、本実践の A さんの事例からも、学生の状況に応じて面談を継続し、都度本人にとって必要な支援を提供することの必要性があると考えられた。

(2) 振り返りシートを用いた実践の効果

① 進路選択等に関する諸意識の変容

本研究では、3 名の協力者から、進路成熟態度尺度、進路選択に対する自己効力感尺度、一般性セルフエフィカシー尺度の 3 つの尺度について、事前面談と事後面談で回答を得た。結果、進路成熟態度尺度と一般性セルフエフィカシー尺度は 3 名全員、進路選択に対する自己効力感については A さん・C さんで得点の上昇が見られた。この結果と関連し、例えば A さんについては将来の就労についての意欲的な発言が見られるようになった、B さんについては日常生活でも目標を意識した行動をとるようになった、など、個別に設定した目標から派生した意識や行動の変化が見られた。本実践で得られた尺得点の上昇に関してこの結果のみで振り返り面談の有効性を論じることには限界があるが、3 名の協力者の事後インタビューでの発言を踏まえると、協力者各自が振り返り面談を通して自身に対する客観的な評価を得ることができた点や、支援者から肯定的なフィードバックを受けられた点、目標をもって活動に取り組

むことができた点などが、就労に向けた諸意識の変化や、日常的な自己効力感の向上に寄与した可能性がある。

② 自己理解の深化

3名の協力者に対する事後インタビューの中で、客観的な評価や助言が自己理解の深化を促す要因となった点は、振り返り面談の効果として3名が共通してあげていた。具体的には、Aさんの『(前略)それを自分が作業しているときはそういうことができる気づかなかったんですが、それ(優先順位づけ)ができるという風にスタッフから言われて。あ、それが(自分でも)できるんだということに気がつきました。自分だとなんか全然気がつかなくて。自分が思うのと相手が思うのとなんかこう違うんだなーって。』という発言や、Bさんの『客観的に見て...自分はどういうところが直していかなきゃいけないのかっていうところを理解できるようになったからだと思います。』という発言、Cさんの『自分で自分のことを思っているのと...人から見られているのと。人から見られたところを知るとあー、そうなんだなって思ったし。』等が該当する。

研究3の結果より、ASD学生は他者の視点を踏まえた振り返りに課題を持つ場合があり、支援者は学生本人とは異なる視点を与えることの必要性を感じていることが明らかになった。本実践で学生自身が自分の経験を振り返るとともに、客観的な視点で出来事の評価や助言を得る経験を提供できたことは、体験の意味づけの支援として有効であったと考えられる。例えばBさんはスタッフから伝えられた「集中力」の課題について当初は自覚的でなく、本人からは「自分は集中力がある」という発言もあった。しかしながら振り返り面談を通してスタッフからの客観的な評価を受け止め、最終的にはプログラム以外の日常生活でも作業に集中して取り組むことを意識し、改善するための行動がとれるようになった。

た。このように、振り返り面談を通して3名の協力者が自分自身で気がつくことのできなかつた強みや課題を客観的な視点でフィードバックし、その結果本人たちの自己理解の深化に寄与できた点は本実践の成果の一つである。

③ 目標設定と振り返りそのものの重要性の認識

本実践では、個々のニーズや状況に応じて目標を設定し、プログラムを通して目標の達成を目指しながら振り返り面談を実施した。このことについて、Bさんからは『振り返りシートで今日できたこととかを振り返った上で、できなかつたことをどうやって行くかという、なんか次の目標というものを立てたところ（が役に立った）だと思います。』という発言があり、Cさんからは『僕は今、平日の訓練にも出ているんですけど。スタッフの方からその時にアドバイスをもらって。あそっか、じゃあ次はこうしようという風に思えるようになってきたんです。スタッフ（筆者）と一緒にやる面談以外でも、振り返りのことを考えられるようになったなって思います。』という発言が見られた。ASD傾向のある学生に対する面談において、目標設定と振り返りを継続的に実施することの必要性は研究3でも支援者の立場から指摘されている。本実践では支援者だけでなく学生にとっても目標設定や振り返りの重要性を意識するために有効だったと考えられる。

④ 面談内容の可視化と構造化

Aさんの事後インタビューより、『ちょっと頭の中でパニックになってしまうことがあって、それが何回かあったんですね。そういう時にじゃあそれに対してどうやって対策するかっていうのが書いてあると、じゃあ次回からはこうしようということが分かるのでそれはすごく役に立ったと思っています。』、『振り返りシートに書いてあったから職業訓練で作

業をする時に、これを見て対策すればいいんだって分かるから。人からこういう風にすればいいよって言われても忘れちゃうから、書いてあると思い出せるのでそれが良かったかなって思っています。』という感想があげられた。振り返りシートを用いて面談内容を可視化したことで、体験中に面談で相談した課題への対策を確認することができた。併せてAさんの事後インタビューでは『例えば振り返りシートが（項目のない）一つの紙で、今日はどうでしたかみたいな書き方だと困ったと思います。こんな風に項目ごとに分かれているのは書きやすかったです。』とあり、面談内容を構造化しシート状に示したことは、学生にとっても面談を円滑に進めるうえで有効だったと考えられる。

（3）振り返りシートの課題

振り返りシートの課題として、数字で自己評価をすることの難しさという点はA、Bの2名の学生からあげられた。本実践で用いた振り返りシートでは、「1. 1回もできない（まったくできない）」「2. 何回かはできる（ほとんどできない）」「3. 数回できないことがある（ほとんどできる）」「4. いつもできる（よくできる）」の4段階から自己評価を選択して記入した。しかしながら、どの程度の達成状況でどの評価をするか戸惑うことがあった、という感想が事後インタビューの中であげられた。例えばAさんは『例えばこれが数字じゃなくて（達成率が）何%とかだったら、もうちょっと分かりやすかったのかもしれない。』と述べており、今後は学生に応じて評価規準を柔軟に設定（例えば4段階ではなく%で表現する等）することを検討する必要がある。また、本実践のように学生が設定した目標が学生の内面的な変化を含む、あるいは抽象的な目標の場合は、客観的に観察可能な行動を目標として設定する、あるいは本実践で試みたように、評価そのものだけでなく評価理由の質的な検討

を併せて実施するなどの工夫が必要と考えられる。

また，本実践では振り返りシートを使用した面談を筆者が担当した。今後は他の支援者に振り返りシートを用いた面談を実施してもらうことにより，支援者の視点による振り返りシートの効果や，振り返りシートの使用が支援者に与える影響の検討が必要である。

第2節 就労移行支援における自閉スペクトラム症傾向のある利用者に対する訓練の振り返りに関する研究 — 学生用就業体験振り返りシートを用いた面談方法の援用 — (第5-1研究)

1. 目的

本研究は、研究4において学生と行った振り返りシートを用いた就業体験後の振り返り面談について、就労移行支援事業所を利用するASD者の就労訓練後の振り返りにも援用し、その有効性を利用者・支援者双方の立場から検討することである。

2. 方法

(1) 振り返りシートを用いた定期面談の実施

① 対象者

関東にある発達障害の診断あるいは傾向のある成人を支援対象としている就労支援事業所Xにおいて、就労訓練及びキャリアカウンセリング等の就労移行支援を利用するASD者2名を対象とした。

② 就労移行支援事業所Xで提供される支援内容

利用者は平日の10時～15時に来所し、職業訓練や個別のキャリアカウンセリング、就職活動に向けた書類作成や面接練習等の支援を受ける。その他、グループで日常生活について話し合う座談会や、事業所職員が講師を担当する座学形式の講座（キャリア意識の形成や日常生活スキルに関する講座）に週1回90分程度参加することができる。職業訓練は、古書の検品から在庫整理、出品準備を行うグループ、事業所内で閲覧する冊子の印刷や製本を担当するグループなど、複数の作業班に分かれて実施する。協力者2名が担当した作業については、各協力者の事例の中

で詳述する。

③ 事前面談実施から事後インタビュー実施までの期間

2019年4月～9月

④ 実施した定期面談の概要

定期的な振り返りの面談実施前に、事前面談を実施した。事前面談では、今後の面談の流れや研究倫理等の説明をするとともに、2名の協力者の目標と目標達成のための手立てについて、筆者と協力者の二者で話し合った。また、定期面談実施前後の協力者の進路選択における諸側面の変化を数値的に検討する目的で、(ア)進路選択に対する自己効力感尺度短縮版(浦上・脇田, 2016)、(イ)進路成熟態度尺度(坂柳・竹内, 1986)、(ウ)一般性セルフエフィカシー尺度、(エ)AQ日本語版への回答を求めた。なお、話し合いで設定した目標や目標達成のための手立ては筆者から就労移行支援事業所Xの職員に共有された。

定期面談は2週間に1回程度、1回あたり40分前後で実施した。面談中は研究4において作成・使用したものと同様の振り返りシートを使用し、就労移行支援機関X内で提供される職業訓練の様子を振り返った。また協力者の体験中の様子を客観的に評価するため、就労移行支援機関Xの職員に協力を依頼し、体験中の協力者の様子を評価シートに記載してもらった。職員が記入した評価シートは筆者が回収し、定期面談時に学生と評価内容を共有した。評価シートは研究4において使用されたものと同様であり、「個別の目標に対する評価(1:よくできる, 2:ほとんどできる, 3:ほとんどできない, 4:まったくできない, の4件法)」、「目標達成のために行っている手立て(筆者が記入)」、「評価の理由」、「Good Point(体験中に感じた良い評価ができる点)」、「課題(体験中に感じた課題)」、「面談担当への連絡(引き継ぎ事項)」の6つの項目から

構成された。

(3) 事後インタビュー

事後インタビューの内容：各協力者との面談において、特に個別の目標に対する自己評価と職員からの他者評価が双方ともに「よくできる」の評価に達した場合を定期面談終結の目安とした。定期面談後、1 カ月程度の期間をおき、事後インタビュー実施した。事後インタビューの質問項目は研究 4 と同様である。また、事後インタビューの際に事前面談で回答した AQ 日本語版以外の質問紙に再度回答してもらった。

(4) 倫理的配慮

本研究は筆者の所属する機関に設置された研究倫理委員会にて承認を得て実施された。また、各調査協力者には初回面談時に書面と口頭にて研究協力への中止・拒否の自由、個人情報保護等について説明し、研究協力への同意を得た。

3. 結果

本実践は、発達障害の診断あるいはその傾向がある成人を支援対象とした就労移行支援機関 X 内において、事業所職員にも協力を得ながら進められた。

(1) 事例 D

実践開始当時、就労支援事業所 X を利用し始めて 1 カ月程度が経過していた。診断はアスペルガー症候群で、4 年制大学を卒業した後に就労支援事業所 X を利用し始めた。就職歴はなし。事業所 X 内の訓練では主にデータ入力（名刺の作成など）を行っており、作業内容や手順の理解に大きな問題は見られないものの、報告や相談が積極的にできないことや、報告時に声が小さくなる点が事業職員より指摘されていた。対象者

の概要と事前・事後の質問紙調査への回答結果を Table5-1-1 に示す。

① 事前面談

事前面談では事業所職員からの指摘も踏まえながら本人と目標の設定を行った。本人からは、伝えるべきことがはっきりとわかっている場合はある程度自信を持って報告や質問ができる、という話があがった。そのため、目標を「伝えたいことをメモに取り、最後まではっきりいうことができるようになる」と設定した。事前面談で実施した質問紙調査の結果は以下の通りである。AQ (31) , 進路選択に対する自己効力感尺度得点 (29) , 進路成熟態度尺度 (20) , 一般性セルフエフィカシー尺度 (8 : 低い傾向にある) 。

Table5-1-1 対象者Dの基礎情報及び事前・事後の尺度得点

年齢	22	
診断名	アスペルガー症候群	
現在の状況	就労支援事業所Xを利用し始めて1カ月程度が経過していた。 診断はアスペルガー症候群で、4年制大学を卒業した後に就労支援事業所Xを利用し始めた。就職歴はなし。 事業所X内の訓練では主にデータ入力(名刺の作成など)を行っており、作業内容や手順の理解に大きな問題は見られないものの、報告や相談が積極的にできないことや、報告時に声が小さくなる点が事業職員より指摘されていた。	
設定した目標	伝えたいことをメモに取り、最後まではっきり伝えられるようになる	
AQ	31	
	事前	事後
進路選択に対する自己効力感尺度得点	29	30
進路成熟態度尺度	20	22
一般性セルフエフィカシー尺度	8(低い傾向にある)	11(普通)

② 面談実施期間

特に設定した目標に関連の深い内容を以下に示す。また、全7回の振り返りシートと職員からの評価シートの内容をTable5-1-2に示す。

【面談1回目】訓練内容はデータ入力で、発注書を確認しながら注文通りの内容・様式で名刺を作成した。職員からは「最初の2日間はメモを持ってこれなかった。その際は報告が散逸した。しかし週明け以降はメモを持参され、報告に来られる際はある程度まとまって報告できていた。」と評価があった。また、目標以外の点については「職業訓練の時間

は真面目に参加され、(休憩時間以外の)休憩などをとることもほとんどありません。集中して取り組んでいます。正確さを重点に置き業務に取り組まれ、精度も高いとスタッフに評価されています。」とコメントがあり、Dさんが非常に熱心に訓練に取り組んでいる様子が共有された。

面談での自己評価・他者評価・次回予想はいずれも3(数回できないことがあった(ほとんどできた))だった。自己評価の理由として「メモをとることでまとめて話せるようになったが、メモを置いてきてしまったり、持ってくるのを忘れてしまった。」とあり、伝えたい内容をメモにしてまとめることの効果は一定程度感じているものの、メモの持参を忘れてしまうことがあったと本人から共有があった。次回への工夫として、メモは持ち歩きやすいサイズのものを使用するとよいことや、声量については適度な声量かどうか本人が判断できないという話があったため、訓練中に職員に確認することが話し合われた。

【面談2回目】訓練内容は面談1回目までのものと同様だった。職員からは、「メモ無しで報告すると、言葉が散逸することが多かった印象です。」と評価があり、報告や質問前に伝えたいことをまとめる時間を設けられればまとまって話ができるが、メモが無い状態だと話が散逸してしまうことがあると評価があった。また、「報告するかどうか迷っていらっしゃるのか、時折報告待ちのように見えることがありました。」と、Dさんの報告や質問に行くタイミングを判断できずに困っている様子も共有された。

面談での自己評価・他者評価・次回予想はいずれも3(数回できないことがあった(ほとんどできた))だった。自己評価の理由としては「メモを確認した後、机に置いたままで持ち歩いていないことがあった。」とあげていた。面談中に職員からのコメントを共有すると、本人からも「急

に質問されると、すぐに答えられない時がある。報告待ちになってしまうことがある。」と発言があった。次回に向けて、声量については毎日の提示報告で今日1日の報告時の声の大きさが適切だったかについてスタッフに確認してみることに、急に質問されてしまった時は、「少々お待ちください」と言って考えをまとめる時間を作ることに、報告待ちになってしまうことについては、「お時間よろしいですか」と聞いてから質問してみようことを本人と筆者で話し合い、筆者を訓練中のDさんと仮定してセリフを言って見せ、Dさん自身にも筆者を訓練中のスタッフに見立てて練習してもらった。

【面談3回目】訓練内容は引き続きデータ入力であった。職員からは「定期的な報告事項についてはほぼ問題なくできるようになっています。時折、メモを忘れて報告することはあります。」と評価があった。また、「業務で必要な発信も自主的にできるようになりつつあります。」など、提示報告については自主的に、かつ必要事項を伝えることができるようになっている様子が共有された。

面談での自己評価・他者評価は3（数回できないことがあった（ほとんどできた））、次回予想は4（いつもできる（よくできる））だった。自己評価の理由としては、「声の大きさを他の人に確認することはできなかった。」とあげていたが、自身の Good Point として「自分から質問したり、報告できるようになったとスタッフに言ってもらえた。以前は報告に戸惑っていたが、慣れてくると自分で意識して動けるようになった。」とあげており、この点についてはおおむね職員の本人への評価と一致した。また、次回予想を立てる際に「次は頑張って4くらいに設定してみようかな」と前向きな発言も見られた。適切な声量については面談中に筆者と確認し、本人に不安が残るようなら毎週金曜にある訓練の終礼で

1 週間の振り返りとして職員に確認してもよいと伝えた。

【面談 4 回目】面談 3 回目以降，訓練内容が古書の検品作業に変更された。この訓練では，古書の傷や汚れを検品して記録シートに状態を記入していく。職員からは「報告が散逸することはほとんど見られなくなりました。」と評価があった。

面談での自己評価・他者評価・次回予想はいずれも 3（数回できないことがあった（ほとんどできた））だった。自己評価の理由としては「箇条書きで伝えたいことをメモしているが，伝えたい内容が漏れてしまうことがあったから。でも，メモをとることはできていた。」とあげていた。また，次回予想の理由としては「伝えたいことをはっきりさせるように話してみたいと思うが，まだ少し自信がないから。」とあげており，特に報告内容をわかりやすく組み立てて伝えることに自信がない，という話があった。そこで筆者と本人とで話し合い，「まず初めに「〇〇について報告します／質問します」と言ってから具体的な話を始めるようにしてみる。もし質問や報告が複数あったら，「報告／質問は〇〇個あります。一つ目は〇〇についてです」のように整理してみる。」など伝える際の工夫を考えた。この言い回しも面談 2 回目同様，筆者が訓練中の D さんと仮定してセリフを言って見せ，D さん自身にも筆者を訓練流のスタッフに見立てて練習してもらった。また，声量については特に問題が無い旨，職員から筆者に伝えられたため，本人にも面談の中で共有した。

【面談 5 回目】訓練内容は引き続き古書の検品作業だった。スタッフからは「朝のミーティング時にはメモ帳を活用して記録をしたり発言したりできている。何のために報告や質問に来たかを明確にしてから話すことについては，まとまった状態でないこともある。複数伝えたいことがある場合に，いくつ話があるのか先に伝えることについてはできてい

ない。こちらからある程度整理が必要。」とコメントがあり、前回面談で話し合われた課題である、報告内容をわかり易く組み立てて話すことに依然課題があることが推察された。

面談での自己評価・他者評価・次回予想はいずれも 3（数回できないことがあった（ほとんどできた））だった。自己評価の理由として「本の状態の質問や報告はできるが、チェックの際の報告・連絡・相談はまとまらなかつたりする。」とあったが、実際の本を見ながら相談すると話しやすい、という気づきも語られた。また、特に報告内容が多い終礼の際に戸惑うことが多いという課題が本人から出された。筆者と本人の話し合いで、「他の人の報告中に整理してもよい。終礼で報告すべきことが見つかったら、後で報告できるようにメモしておく。（お昼休みなどにできれば、終礼で話す内容をまとめておく）」という対策が出された。また、話の伝え方については前回同様、相談か報告かを明確にすること等を話し合った。

【面談 6 回目】訓練内容は引き続き古書の検品作業だった。職員からは「わからないことの整理がついているかどうかについては、以前と比較すると改善している。」と評価があった。一方で課題として、「疑問点を整理して質問できるかどうかは課題に感じる。自分の考えがまとめきれない時、特に逆質問を受けた際に笑ってごまかしているように見えてしまうことがある。」とコメントがあり、定時報告以外の場面、特に予期していないタイミングで質問をされた際の対応に課題がある様子が推察された。

面談での自己評価・他者評価・次回予想はいずれも 3（数回できないことがあった（ほとんどできた））だった。自己評価の理由としては「なるべく「〇〇について質問／相談がある」と伝えようとしたが、できな

いことの方が多かった。一方、相手が作業中・話し中でも「お話し中失礼します」などと伝えることができた。」のように、課題をあげつつも前向きなコメントが見られた。職員からの評価にあった、「特に逆質問を受けた際に笑ってごまかしているように見えてしまうことがある。」については本人の自覚はなく、筆者と本人とで、すぐに回答できない質問が着た場合は「少し考えさせて下さい」と言って待ってもらおう。」という対応が話し合われた。

【面談 7 回目】訓練内容は古書の検品作業に加え、日々の訓練内容等について 300 字程度の文章にまとめるブログの作成を担当した。職員からは「自分の考えを整理することはできているが、聞き返されるといったん止まってしまう。やり取りを始めると、スムーズに自分の考えを伝えることが難しい。」と評価があり、やはりとっさの対応には苦手さがあることがうかがえた。

面談での自己評価・他者評価は 3（数回できないことがあった（ほとんどできた））、次回予想は 4（いつもできる（よくできる））であった。自己評価の理由として「報告や確認の際に、「〇〇の件ですが～～」と伝えることができた。まだ完全ではなく、話している途中で思いついたことや聞かれたことをまとめて話すことはまだ苦手だから。」とあげていた。次回予想の理由としては「最初に伝える段階は次回までにうまくできるようになっていると思う。」とあげていた。7 回目の面談後、本人・事業所職員と筆者で話し合い、当初の目標だった「伝えたいことをメモに取り、最後まではっきり言うことができる」に関しては本人が自主的に質問や相談に行くという段階は達成できているという評価で三者の認識が一致した。現在の課題は、予期していない質問をされた際の対応を身につける段階に移行していると考えられた。本人・職員と筆者の協議の結

果，本実践で最初に設定した目標はおおむね達成できていると判断されたため，筆者と本人で行う定期面談は7回目で面談を終結した。

③ 事後インタビュー

事後インタビューでは、まず、普段の訓練での気づきを記録すること自体が D さんにとって役立ったということが語られた。例えば、『振り返りシートで役に立ったことは自分ができたこととかもう少し頑張った方がいいことを自分で考えて書くっていうのが、なかなか新鮮だなと思って。あんまりこれまで自分で考えるということがなかったんです。』などである。特に、Good Point への記入を通して苦手なことや課題だけでなく自身の肯定的な側面に着目できたことが語られた。例えば、以下のような発言があった。『あんまり自分自身でできた事って言わないって言うか、こういう機会がないと表に出さないって言うか。(中略)自分ができたことを思い出すと言うか思い出して書くっていうのがいいのかなって思いました。自分は確かにこういうことができたなあと思い返して、ちょっと言葉が見つからないんですけど、自分ができていることに気がつけるっていうのが良かったと思います』、『自分がどういうことができるのかを振り返って、次はこういうことができるようになりたい、こういうことができるようにしたい、自分ができるところを増やしたい増やして行きたいっていう風に思います。自分のいいところを記録に残せるから、もっと増やしたいという気持ちになったのかもしれない。』

また目標を設定して振り返りを実施したことに関して、『面談を繰り返して行うことで目標が自分の中に入ってきたと言うか、普段の作業でも意識できるようになってきて そういう風になった気がします』、『目標を決めて取り組む中で自分の課題を改善しようという気持ちが湧いてきたというのがありました。目標を決めて自己評価を考えるって言うところで、評価を上げるために改善しようという気持ちもありましたね。(中略)自分の課題を改善しようという気持ちになれる』といったように、目標を

設定し面談の中で繰り返し目標の確認と達成のための手立てを相談できたことが、Dさんにとって日々の訓練の中で目標を意識することや、訓練自体へのモチベーションに影響した様子うかがえた。

自身の目標に対する行動の変化については以下のような内容があげられた。『メモをとる頻度はかなり増えたと思います。自分で目標を立てたのでより改善しないといけないなという気持ちが強くなりました。以前からメモをとったほうが良いということは知っていましたが、より気をつけないといけないなという気持ちになりましたし、メモを実際にとる頻度も増えました』Dさんの行動の変化には、目標を自分自身で決めた経験が影響していることが語られたが、その他、面談内容が記録として手元に残ったことで視覚的に確認可能だったことや、自分自身で考えてシートに記入したことも理由としてあげられた。具体的には、以下のような発言があった。『自分の問題点や気をつけた方がよいことは文字に残っているのでもっと気をつけることができたのかもしれない。』『人に書いてもらうよりも自分で書いた方がよいんだと思います。自分で考えると言うか。メモの方に自分で気づいたこととかを結構記録しておくという習慣ができました。自分で書いたことは特に意識するようになる。』

目標への評価について、Dさんの自己評価は初回の面談から3が続いた。このことについては、『数字は変わっていないけれども、自分の中で段階は変わって行ったんじゃないかと思います。最初の方はメモを取り忘れちゃったり机に忘れてきてしまったりして...でも忘れたこともあったけど今はほとんどできるようになって。伝える時は箇条書きでメモをしてから伝えるようになって。(中略)次はやり取りをするところが目標になるだろうとあっていて。そんな風に段階が変わっているんじゃないかなって思っています。』という発言があり、評価の水準としては

変わらないが，評価内容に質的な変化があったことが語られた。他者評価については『目標達成のための工夫を他の人に聞いたのが良かったと思います。他者評価だけを言われてそれで改善しようという風にはならないかもしれないです。参考にはなるんですけど。』とあり，他者評価を通して課題の改善のためのアドバイスを受けられた点が D さんにとっては役に立ったということがわかった。

一方で振り返りシートの使用で難しかった点として，日々の達成度の記録方法について発言があった。D さんが担当した作業は 1 日ごとに完結する作業ばかりではなかったこともあり，達成度の評価（半分終わった／全て終わった等）がつけにくい場合がある，ということがあがった。

（2）事例 E

概要：実践開始当時，就労支援事業所 X を利用し始めて 1 カ月程度が経過していた。診断はアスペルガー症候群で，4 年制大学を卒業した後，に就労支援事業所 X を利用し始めた。就職歴はなし。事業所 X 内の訓練では主にデータ入力（名刺の作成など）に取り組んでいるが，入力のミスが多く，本人もミスが多いことを気にしている様子が見られた。対象者の概要と事前・事後の質問紙調査への回答結果を Table5-1-3 に示す。

①事前面談

事前面談では事業所職員からの指摘も踏まえながら本人と目標の設定を行った。本人からは，データ入力でのミスが多いこと，成果物の件数を多く出すことにこだわっているがミスの多さも気になっていると話があった。これを踏まえ，目標を「データ入力でミスを減らす。」と設定し，成果物の件数や作業スピードを気にしすぎず，ミスの少ない成果物を出せるように取り組むことが話し合われた。また目標達成のための手

立てとして、「PCで入力したデータと紙のデータを見比べる際に、指と紙で印をつけながらチェック作業に取り組む」と設定し、セルフチェックを行うことを促した。事前面談で実施した質問紙調査の結果は以下の通りである。AQ(37)、進路選択に対する自己効力感尺度得点(23)、進路成熟態度尺度(12)、一般性セルフエフィカシー尺度(6:低い傾向にある)。

Table5-1-3 対象者Eの基礎情報及び事前・事後の尺度得点

年齢	22	
診断名	アスペルガー症候群	
現在の状況	4年制大学を卒業した後に就労支援事業所Xを利用し始めた。就職歴はなし。事業所X内の訓練では主にデータ入力(名刺の作成など)に取り組んでいるが、入力のミスが多く、本人もミスが多いことを気にしている様子が見られた。	
設定した目標	データ入力でミスを減らす	
AQ	37	
	事前	事後
進路選択に対する自己効力感尺度得点	23	23
進路成熟態度尺度	12	18
一般性セルフエフィカシー尺度	6(低い傾向にある)	10(普通)

② 面談実施期間

特に設定した目標に関連の深い内容を以下に示す。また、全4回の振り返りシートと職員からの評価シートの内容を Table5-1-4 に示す。

【面談1回目】訓練内容としてはデータ入力を担当し、アンケート用紙の回答を Excel 上に記入していく作業に取り組んだ。面談1回目までに職員の評価が得られなかったため、本人の記録を基に面談を実施した。面談での自己評価は3(数回できないことがあった(ほとんどできた))、次回予想は4(いつもできる(よくできる))だった。自己評価の理由としては「ミスが若干ある」とコメントしたものの、入力ミスの状態については「劇的に減りました」と振り返りがあった。一方で、「指や定規を用紙にあてて入力ミスがないか確認するのは時間がかかるので、今後は目視でも問題ない」とも発言があり、セルフチェックの必要性は認識できている一方で自分に合った方法を見つけられていない可能性があると思われた。筆者からは、引き続き指差しや定規を当てて入力にずれがないか確認してみることで、文字入力のミスが無いように小さな声や心の中で内容を復唱してみる、の二通りの工夫を提案し、指差しや定規を使ったチェックの方法を面談内で実際にやって見せながら説明した。

【面談2回目】訓練内容はデータ入力とチェック作業を担当した。チェック作業は、印刷して配布された住所録と郵便物に貼る住所ラベルに誤字等がないかを確認する作業である。職員からは「チェックの仕方について、指で確認しながら作業をすることができていた。」と評価があった。また、積極的に質問ができる点などが Good Point としてあげられた。

面談での自己評価は4(いつもできる(よくできる))、他者評価は3(数回できないことがあった(ほとんどできた))、次回予想は4(いつ

もできる（よくできる））だった。自己評価の理由としては「ミスなくできることが多くなったことや、セルフチェックを行い最終的な成果件数が増えたから。」とあげられた。また次回予想の理由については「指で確認したり、一定件数入力が終わったらもう一度見直しをするなどの工夫ができるようになり、ミスが減ったことで自信がついてきたから。」とコメントがあり、面談で話し合われた工夫を活用できている様子が語られた。当初設定した目標以外で、Eさん本人が課題に感じることで、本人から他者とのやり取りの際の課題（気になったことを相手に聞いてしまい不快な気持ちにさせてしまうことがある）や、訓練中に質問が頻繁になりすぎてしまうことがあげられた。筆者との話の中で、「他の利用者に聞いていいこと／聞いてはいけないこと」や「聞いてもいいタイミング」はおおむね把握できている様子であり、これまでに深刻なトラブルにつながったことはないとのことだったため、今後事業所内で他の利用者に質問してもよいかどうか判断に困った場合は職員に相談すること、と対応を考えた。また、質問については本人から提案された「聞きたいことをメモして5つたまったら質問に行く」という工夫を採用した。

【面談3回目】訓練内容は引き続きデータ入力と、チェック作業を担当した。職員からは「概ねできているがまだミスは見られる。」と評価があった。また前回の面談で話し合われた内容に関連し、課題として「口頭指示が抜け漏れることがあり、メモをしていない。質問についてはメモにしてからまとめてできるときとできない時がある。」とコメントがあった。

面談での自己評価・他者評価・次回予想はいずれも3（数回できないことがあった（ほとんどできた））だった。自己評価の理由としては「少しミスをしてしまうことがあること、でもセルフチェックでミスを発見

できるようになってきているから。」とあり、セルフチェックの結果ミスが全くなかった日もあったと報告された。また、今後は訓練内容が軽作業に変更され、冊子の乱丁等の確認や封筒にパンフレットや書類を封入する作業を担当することから、当初設定した目標である「データ入力でミスを減らす」という目標に照らし合わせると、パンフレットの封入では封入数があるかを確認すること、冊子の作成ではページ数にまちがえがないか確認すること等が必要であることを話し合った。また、職員からの今後の課題に関するコメントを受けて、口頭で指示された内容をメモで記録できるかを試してみる、ということも話し合われた。

【面談 4 回目】訓練内容は軽作業だった。職員からは「作業は丁寧で、手先は器用な方だと思います。紙袋をつくる作業では作業工程が多く、空間認知が必要な作業はやや苦手かもしれません。」と評価があった。課題としては引き続き、メモを取りながら指示を聞けるようになることがあげられた。

面談での自己評価・他者評価は 4（いつもできる（よくできる））だった。自己評価の理由としては「アンケート入力などはとてもうまくいった。軽作業でもミスはほとんどなかった。」とあった。面談 4 回目はメモを取りながら口頭指示を聞く、という点についての話し合いが主となった。本人からは、「特に急に指示された場合は、メモをとろうとしても、口頭指示にメモをとるスピードが間に合わず、内容が理解しきれないことがある。」と振り返りがあった。対策として、説明が始まったら、「メモしてもよろしいですか」などと言ってメモをとることをまず相手に伝えること、メモの内容を復唱して指示された内容と自分のメモの内容が間違っていないか確認すること等が話し合われた。4 回目の面談で自己評価、他者評価がいずれも 4（いつもできる（よくできる））に到達し

たこと、面談内容や職員からの課題が、「データ入力でミス減らす」から「メモを取りながら指示を聞き、後から確認できるようにしておく」ことに変化しつつあることを踏まえ、本実践で設定した目標に関する面談は一度終結した。

Table5-1-4 対象者Eの振り返りシートと他者評価

訓練内容	事業所職員		本人		
	評価理由	Good Point	その他(課題等)	課題/手立て(著者からのアドバイス)	
データ入力	チェックの仕方について、指で確認しながら作業をするところができていた。	3	4	<p>ミスが減らせたこと。前はミスの確率がひどかった(正確率が90%以下)だった。</p> <p>伸びしろがあると聞いたら、指で確認したり一変性数入力が終わったらもう一度見直しをするなどの工夫ができたこと。最終的な成果件数が増えたから。</p>	<p>焦らず慎重にする。(スピードより正確さが重要と言われたから)。文字入力で簡単なミスがあった。</p> <p>指での確認作業は引き続き行う。セルブチェックの際、目撃だけでなく小さな声に出して復唱してもよい。あるいは、心の中で復唱する。</p>
データ入力 チェック作業	チェックの仕方が多いが、上司の指示で確認しながら作業をするところができていた。	4	4	<p>質問の際、自席から上司を呼ぶことが多いが、上司の席まで行って報告や質問ができるようになると尚良い。</p>	<p>他人との距離感を知ること。質問の回数が多すぎないようにすること。</p> <p>質問の回数が多いことについては、ノートに質問が合ったままなら、時間に関わりなく質問に行くこと(訓練生同士の個人的な質問)については、スタップに自分の聞きたい内容が相手に質問してもいいか確認する。</p>
データ入力 チェック作業	真面目に取り組む姿勢。素直で積極的に取り組める姿勢。時間をかけると慣れてきてよくなっている。	3	3	<p>少しミスをしてしまうことがあること、でもセルブチェックでミスを見つけているから。</p>	<p>6月から軽作業に作業変更がある。今回の目標に照らし合わせると、ハンプレットの封入では封入数があっているかを確認すること、冊子の作成ではページ数にまちがえがないか確認すること、が課題になりそう。</p> <p>口頭で指示された内容はメモをとりながら(メモができれば)ハンプレットの数を送付先が送っているか確認する。冊子作成ではページが抜けていないかセルブチェックする。</p>
軽作業	作業は丁寧で、手先は器用な方だと思えます。紙袋をつくる作業では作業工程が多く、空間認知が必要が作業はやや苦手かもしれませんが。	4	4	<p>アンケート入力などはどうももうまわい。軽作業でもミスはほとんどなかった。</p>	<p>メモをとろうとしても、口頭指示にメモをとれないことがある。特に急に指示された場合。説明が始まったら、「メモしてもよろしいですか」と言ってメモをとることをまず相手に伝える。メモの内容を復唱して、指示された内容と自分のメモの内容が間違っていないか確認する。</p>

③ 事後インタビュー

事後インタビューでは面談を通じた自身の変化として、作業中にセルフチェックを行えるようになった点があげられた。具体的には、以下のような発言があった。『最初はミスを少なくすることが目標でした。目標を意識し続けた結果ミスがゼロになることが多くなりました。指でチェックするというやり方を知りましたから、その点が大きかったです。最初は前にも言ったんですが指でチェックをしていたら作業の速度が遅くなるのではないかという見方があったんです。ですけれども、指でチェックをした結果むしろ成果が少し増えました。』『ミスをしないようにチェックをするという習慣がついたということです。セルフチェックについては習慣として定着しているので、面談が終わった後も続けています。』以上の発言からは、セルフチェックの実施が面談終結後も継続されていることがうかがえる。

また目標の達成には、振り返りシートを用いた面談を通して E さん自身が自分の達成できている点と課題を整理できたことが影響した旨、発言があった。具体的には、『振り返りシートで役に立ったと思うのは、自分はどんなことができているか、どんなことができていないかがわかったことです。例えば私にはミスを少なくすることとメモをし忘れているということがわかったんです。』などがあった。これに関連し、『面談を通して多分僕は焦りすぎてるんだっていうことがよくわかったし、その上誰かと競争したがつていうことももしかしたらミスの原因なのかもしれないです。自分と同じくらいのスピードを持つ人がいたから、その人と変に張り合ってしまった、それでミスをするという感じになっていたと思うんです。』など、振り返りシートを用いて自身の状態を整理できたことで E さんが自身に客観的な視点を向けられたエピソードが語

られた。

その他面談中に印象に残ったこととして、目標に取り組み実際にミスが減らせた際の達成感について語られた。具体的には、『5月30日のアンケート入力の際にミスがほとんどなくて花丸を取ったということは非常に心に残っています。(中略)ミスを減らせることを目標にできて、それを乗り越えられたから凄く嬉しかったんです。なぜミスばかりするんだろうってイライラしてたんです。でもそれを乗り越えられたことによって嬉しさがこみ上げてきたんです。』などである。

Eさんは、今後も新たな目標を設定し同様の形式の面談を行うことに意欲を示した。具体的には、以下のような発言があった。『メモをとることという新しい目標ができたので、このシートを使った面談を続けたいなと思っています。目標が何かあればこのシートを使った面談をしたいなと思います。新しい目標ができたというのは、この面談を通してすごく良かったと思うところです。』

一方で振り返りシートの内容では、日々の達成度の記録について、抽象的な評価がしにくいという意見が上がった。例えば、「例えば「○」とつけると完璧に作業が終わったという感じですけど、それはどういう状況を指しているのか分からないんですよ。だから達成度は○、×じゃなくて1から5といった段階にしてほしいと思いました」などの発言があった。

**第3節 就労移行支援における自閉スペクトラム症傾向のある利用者に対する訓練の振り返りに関する研究 — 学生用就業体験振り返りシートを用いた面談方法の援用に対する支援者の認識 —
(5-2 研究)**

1. 目的

本研究は、研究4及び5-1において実施した振り返りシートを用いた面談の効果について、支援者の視点から検討することが目的である。

2. 方法

(1) 対象者

就労移行支援事業所Xにて、発達障害の診断あるいははその傾向のある成人を主たる対象として就労支援を担当する職員2名(A, B)を対象とした。2名の協力者の概要をTable5-2-1に示す。

Table5-2-1 支援者A・Bの概要と面談実施状況

	支援経験年数	所有資格	面談実施状況
支援者A	1年10カ月	なし	ASDの診断がある利用者1名に対し、2カ月程度、週に1回の頻度で面談を実施した。協力した利用者は、4年制大学卒業後に障害者雇用での就職を検討しながら就労移行支援を利用していた。
支援者B	2年	なし	ASDの診断がある利用者1名に対し、3カ月程度、週に1回の頻度で面談を実施した。協力した利用者は自身の障害特性について理解の程度が高く、国立大学大学院を卒業した後、就労移行支援を利用していた。

(2) 振り返りシートを用いた面談

研究 5-1 において筆者と就労移行支援事業所 X 利用者として実施した、振り返りシートを用いた面談と同様の振り返りシートを用いた。支援者 A, B は振り返りシートを用い、就労移行支援事業所 X 内で利用者として就労訓練の振り返りの面談を実施した。面談の実施に伴い、筆者から A, B それぞれに口頭及び紙面にて振り返りシートやその他資料（評価シートや目標設定シート）を用いた面談の進め方について説明した。面談の頻度は 2 週間に 1 回を基本としたが、A, B と両者の担当する利用者の状況に応じて都度調整した。協力期間は 3 カ月を目安とし、依頼から 3 カ月経過した時点で事後インタビューを実施した。

（3）事後インタビュー

面談実施から 3 カ月経過後、振り返りシートを用いた面談の感想について、A, B 両者に対し個別の半構造化面接を実施した。半構造化面接の際に聞き取った質問を Table5-2-2 に示す。半構造化面接の結果は、KJ 法的手法を用いて分析した。分析では、まず半構造化面接の内容を逐語録に起こし、支援者の振り返りシートを用いた面談を通して感じたことや考えたことに関する発言を分析の対象とした。振り返りシートを用いた面談と直接関連のない回答は分析対象から除外した。逐語録は意味的なまとまりごとに見出しをつけ、内容的に類似した見出しをまとめて表札をつけた。表札はグループに編成し、最終的に表札及びグループの関連を図解化した。分析について、見出しや表札の作成、グループ構成と図解化に各段階において特別支援教育を専攻する大学院生 5 名以上、および大学教員との協議を行った。

Table5-2-2 支援者に対する振り返りシートを用いた面談についての質問事項

①	振り返りシートを使った面談の頻度や期間、1回あたりの時間は、長すぎる・短すぎるということはありませんでしたか
②	振り返りシートは、あなたの支援の中でどのように役に立ちましたか
③	振り返りシートを使った面談と、使わなかった面談では何か違いがありましたか
④	面談期間中に、支援した利用者にとどのような変化があったと思いますか
⑤	面談や振り返りシートの使い方で、困ったり、難しかったりしたことはどんなことですか
⑥	面談や振り返りシートの使う中で、印象に残ったことはどんなことですか
⑦	今後も、こういった面談をしたいと思いますか。／その理由は何ですか

(4) 倫理的配慮

本研究は筆者の所属する機関に設置された研究倫理委員会にて承認を得て実施された。また、各調査協力者には初回面談時に書面と口頭にて研究協力への中止・拒否の自由，個人情報保護等について説明し，研究協力への同意を得た。

3. 結果と考察

分析の結果，14の表札が3つのグループに分類された。以下，グループは【】，表札は[]，具体的なエピソードは「」で示す。グループと表札ごとの具体例をTable5-2-3に示す。また，図解化の結果図をFig.5-2-1に示す。

まず，振り返りシートを用いた面談通した利用者自身の変化で支援者が感じた事柄について，【本人への効果】としてグループ化した。2名の支援者に共通した点としては，[自分自身を振り返る機会の提供]，[課題

の明確化〕，〔目標に向けた対策の整理〕，〔本人が自分で日々の記録をとることの効果〕，〔利用者の目標に対するポジティブな変化〕が整理された。〔自分自身を振り返る機会の提供〕は，本実践を通して利用者自身が日ごろの訓練を振り返る機会を提供することができ，機会の提供そのものについて支援者が肯定的な評価をしたことが整理された。〔課題の明確化〕は本実践の中で個々の目標を設定する過程で，利用者自身にとっては課題の明確化に有効だった，という内容が整理された。〔目標に向けた対策の整理〕は，面談が利用者それぞれの目標や課題達成に対する具体的な手立てを考えたり整理したりする場として機能した，という内容がまとめられた。〔本人が自分で日々の記録をとることの効果〕には，設定した目標やそれに対する手立て，日々の振り返りについて本人が記録をとることで，利用者が日常的に目標や目標に対する手立てを意識し，具体的な行動に影響したことが整理された。〔利用者の目標に対するポジティブな変化〕には，最終的に両支援者が担当した利用者が設定した目標を達成する，あるいは目標達成のために前向きな行動がとれるようになったことが整理された。これらに加え，支援者 A のみに見られた内容として〔他者評価の効果〕があった。これは，ASD 傾向のある利用者にとっては他者からの客観的な評価を得られた点が自己評価に影響を及ぼし，結果的に目標達成のための行動を促進したことがまとめられた。以上，

【本人への効果】については〔利用者の目標に対するポジティブな変化〕を帰結とし，〔自分自身を振り返る機会の提供〕，〔課題の明確化〕，〔目標に向けた対策の整理〕，〔本人が自分で日々の記録をとることの効果〕が段階的に影響しあうことが推察されたため，影響する関係として結果図に示した。また支援者 A の発言から，〔他者評価の効果〕は最終的に〔利用者の目標に対するポジティブな変化〕に寄与していると考えられたた

め、これについても影響する関係として図中に示した。

次に、本実践が面談を担当した支援者自身にもたらした効果について【支援者への効果】としてグループ化した。【支援者への効果】で両者に共通したものとして、〔面談を構造化し効果的に進められる〕、〔支援者が自分の支援を振り返れる〕、〔支援経験の少ない支援者にとって役立つ〕の3点が整理された。〔面談を構造化し効率的に進められる〕については、振り返りシートを用いたことで面談が構造化され、面談をより円滑かつ効率的に進めることに役立ったという点がまとめられた。〔支援者が自分の支援を振り返れる〕については、利用者だけでなく支援者側も支援内容を振り返る機会となり、支援記録の蓄積に有効だった点がまとめられた。この2点は支援経験の少ない支援者にとっては特に重要な側面であるという発言があり、これについては〔支援経験の少ない支援者にとって役立つ〕とまとめ、影響することがわかるように結果図に示した。

その他、支援者 A の発言のみから生成された表札に、〔支援の質を担保できる〕があった。これは〔支援経験の少ない支援者にとって役に立つ〕をさらに抽象化した発言であり、支援を支援者個人の感覚で提供するのではなく、ある程度構造化されたツールを利用することで支援の質の担保に寄与できるのではないかと、という点がまとめられた。支援者 B の発言のみでまとめられた表札は〔個々の支援の充実〕と〔本人の状態のバロメーターになる〕の2点だった。〔個々の支援の充実〕とは、振り返りシートの利用は支援者 B が通常の支援に加え、より一層利用者個々に注視して支援をするためのきっかけとなったことがまとめられた。また利用者個人との関わるきっかけが増えたことと関連し、振り返りシートへの記入内容や面談でのシートの提出状況が利用者の心身の状況を確認するためのツールとして機能していたことが〔本人の状態のバロメー

ターになる〕として整理された。

最後に、本実践を通して支援者が困難さを感じたことや改善すべきと感じたことについて、【実践で難しかったこと・改善案】として整理した。支援者 A からは、〔目標は常に参照できる場所に記録する〕があがった。本実践で使用した振り返りシートは、左側に日々の記録をとり、右側に目標や目標に対する評価、次回の予想を書き込む形式だった。この形式だと、日々の記録をとる際に目標が意識しにくい可能性があるため、個別の目標は日々の記録の近くに書けるようなレイアウトが良い、という意見だった。支援者 B からは、適切な目標設定に苦労したことが〔目標設定の難しさ〕として語られた。〔目標設定の難しさ〕について、〔課題の明確化〕は両支援者から効果としてあげられた一方、支援者は適切な目標を立てることそのものの困難さを抱えたという点で〔課題の明確化〕の対極例ととらえ、結果図に図示した。

Table5-2-3 KJ法による支援者へのインタビュー分析概要

グループ	表札	支援者A(具体例抜粋)	支援者B(具体例抜粋)
本人への効果	利用者の目標に対するポジティブな変化	データ入力のミスが減ってきたとか、そういうのは分かりやすかったです。それから質問の回数がまとめるようになったというの、わかりやすい変化だったと思います。	目標設定したことでかなり集中して作業しようということには意識が向けられたのかなと思います。面談の回数を重ねるごとにご本人が、かなり細かく自分の状態を記録できるようになりました。できたことが何回あったとか出来なかった事が何回あったとか。
	目標に向けた対策の整理	頑張りたいことを書き出したというのは、彼とやっていて、作業としてすごく良かったと思います。達成のためにすることを書き出すこと…なかなか具体的に考えるということがどうしても想像が難しいじゃないですか。	ご本人は自分で対処法を考えたいというタイプなので、色々考えてくれていてその結果自己評価も〇がすごく増えてきました。
	自分自身を振り返る機会の提供	自分を振り返る機会というのは設けない限りないので…そういう意味で、彼らに定着するかはわからないんですが、こういう振り返る機会があるわけじゃないですか。自分の評価とか何でうまくいったのかうまくいかなかった、難しかったことや頑張りたいこと、自分が何でうまく行かなかったのか、振り返る機会ですよね。こういうのが良かったんだなあというふうに思います。	振り返りシートを使うと継続的に、ご本人が自分のことを振り返る機会が持てるのが良いと思います。自分自身のことを振り返るためのツールってあんまりないなと思いました。
	課題の明確化	目標を立てるじゃないですかそうすると、いま自分にはこういう課題があるから、こういう目標がいんだらうなみたいな考え方が彼らにはできるんでしょうから。そうするとこういう資料を使っていないと、逆にちょっとその考え方はなかなか…まあこれがなくてももしかしたらいいのかもしれないですけど…これがあった方がしやすいのではないかと僕は思いました。	(面談を重ねるうちに)次第に、自分の都合よりも周囲の状況も考えましようということを面談の中で話すようになりました。それはグループで全体で進んでいるのに関わらず個人間での話をしてしまうということが散見されたからです。ご本人もそれには自覚的でした。で、今後はその目標になって。
支援者への効果	本人が自分で日々の記録をとることの効果	(本人が)書いて整理すると、次回どれぐらい目標が達成できそうかということを考えることにつながりやすいんだと思います。	例えば2週間ごとに目標を確認しても、実はその2週間全然何も(目標に対しては)取り組んでなかったです、みたいなことになったり。何も変化のない2週間を過ごしてしまっ、結局後であれをやらなきゃいけないですよって話になってしまふ。このシートは毎日の自分の変化を自分で記録する欄があるので、こういう細かな刻み方を紙で残せるというのが、すごく本人にとっても良かったんじゃないかと思えます。
	他者評価の効果	自分のこと自分がどういう風に思われるのか、そういう風に考えることが弱い方々だと思うので。こういった機会がないとそもそも自分で考えることが難しいと思うので…こういう機会があるのが大事だと思います。	
	支援経験の少ない支援者にとって役に立つ	いわゆる初めて支援する人だと、例えば経験が1年とか2年とかそういう人たちだと、こういう資料を使うとすごく分かりやすいと思います。	(今回の面談のように)日々日々の目標の設定が評価はすごく大事だと思うんですが、そしてそれを他の支援者は自然にやっていることかもしれないんですが、支援の日が浅いスタッフは自然にそういうことが難しい。
実践で難しかったこと・改善案	支援者が自分の支援を振り返れる	だから支援者側も…自分を振り返る機会になっているのかもしれないですね。それは確かに面白いなあ。支援者側も支援者側が支援を考える機会にもなるから。支援を受ける人と支援をする人お互いにとって良いツールになっているんだと思います。	支援の経験が浅い人にとっては、自分がどんな支援をしたかを記録するためのツールとしても役立つられるし、こういう支援をしたほうが良いという切り口を記録しておいた方がいい。
	面談を構造化し効率的に進められる	(1人の支援に対して)あまり長く時間をかけて見られない場合があるので、時間をかけられない分、こういった何が目標なのか何をすべきなのかというのが明確に分かる状態で支援に臨めると、支援がしやすいた自分を感じています。自分自身は支援がしやすくなるって思っています。	今日の自分の変化を言葉で確認するのは大変ですが、その代わりに記録をしておいてもらえると、毎日どうだったという風にスタッフから聞くよりも記録をしてもらって、後と一緒に確認した方がスタッフとしては楽だったなと思います。
	支援の質を担保できる	なんか変な話、支援をする人って、言葉は悪いですが、性格のいいおじさんだったりおばさんだったり…そういう人でも適当にやれそうな気がしちゃいますけど。でもそれって(支援を受ける)本人にとってはよくないということはお出できますよね。それをいわゆる構造化すると言うか、こういう資料があると、支援者の人間力だけに頼ると言うことは回避できると思うんです。言い方は良くないかもしれないですが。	
実践で難しかったこと・改善案	個々の支援の充実		日々利用者さんと個々に接点を持つ良い機会になったと言うか。日々、個々人と関われるわけではないので、個人と関わるきっかけを作るためのツールになったと思います。
	本人の状態のパロメーターになる		例えばこのシートに書くことがなかったとか、これを提出できなかったということ自体に、何かご本人の変化があったんじゃないかと思えることができたので。そういう本人の状況を知るパラメーターとしても役立つんじゃないかと思えます。
	目標は常に参照できる場所に記録する	自分の目標は毎日の振り返りのところにあると、あなたの目標はこれだったから、日々目標に対してどう行動するか…という感じが出しやすいと思います。	
実践で難しかったこと・改善案	目標設定の難しさ		それから行動に現れづらいところを目標にする時に、目標をどういう風に立てればいいのか…それは困りました。例えば気持ち揺れ動いた時にそれを記録しようとかそういう…内面的な面を目標にするのは少し難しかったかもしれないです。行動に見えやすい課題の場合は目標にしやすいです。行動を迫るためには使いやすいツールだと思います。気持ちの変化によって行動がどういう風に現れるということまで目標にできれば良かったんですが…それができなかった。

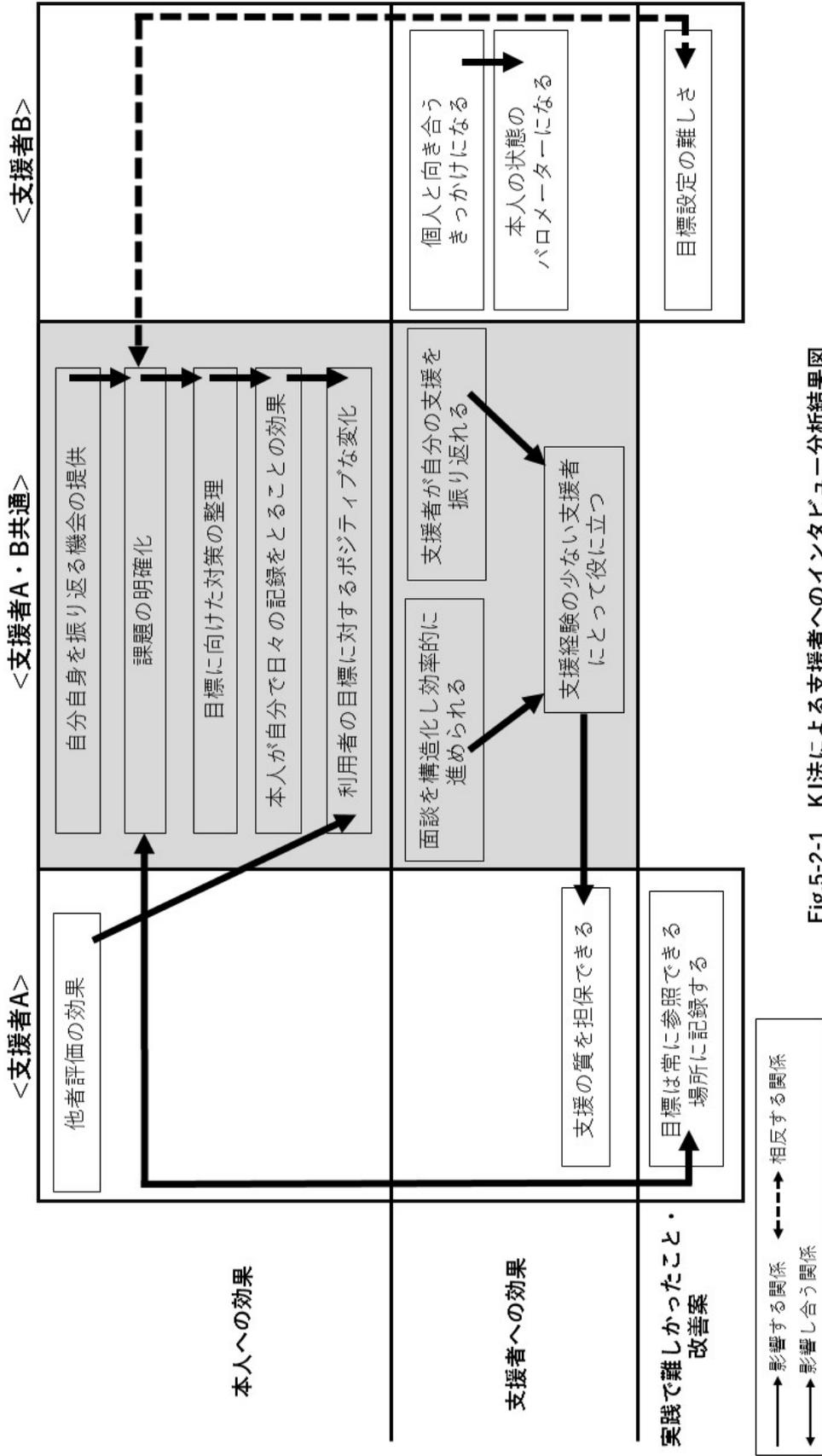


Fig.5-2-1 KJ法による支援者へのインタビュー分析結果図

4. 考察

(1) 就労移行支援利用者の自己評価及び自己評価の次回予想の変化とその要因

① 利用者の自己評価及び自己評価の次回予想の変化

本実践の協力者2名(D・E)は、両者共に第1回目の面談から課題に対する自己評価は必ずしも低くはなかった。したがって、見かけ上の自己評価や次回予想としての自己効力感に大きな変動はみられなかった。しかしながら、振り返りシートに評価方法として数字だけを記入するのではなく評価理由を記載する欄を設定したことで、Dさんのように見かけの評価(数字)は変化しない(基本的に3のまま変動が少ない)場合でも評価理由や目標の達成水準が変化していることを支援者と本人が質的に捉えることができた。当事者の語りを重視するナラティブアプローチにおいて、当事者と支援者間での応答的な語りが当事者の自己の回復や生きにくさの軽減につながることを示唆(平野, 2018)されているが、本実践では振り返りシートを介し課題や目標達成の状況、訓練の状況について当事者の語りを引き出しながら面談を実施することができたと考えられる。

また支援者へのインタビューにより、振り返りシートを用いた面談における利用者の行動変容のプロセスとして〔自分自身を振り返る機会の提供〕を始点とし、〔課題の明確化〕,〔目標に向けた対策の整理〕,〔本人が自分で日々の記録をとることの効果〕が段階的に作用し、最終的に〔利用者の目標に対するポジティブな変化〕につながる流れが示された。このことから、面談の中で利用者が自身の課題や目標、目標を達成するための手立てを具体化することにより、結果的に個々の目標に対する自己評価が高まった、あるいは目標達成に向けた前向きな行動がとれるよう

になったことが推察される。

② 自己評価及び自己評価の次回予想の要因

筆者による D さん、E さんを対象とした実践と、支援者への事後インタビューから示された面談中の利用者本人への効果を併せて、振り返りシートを用いた面談における自己評価に影響した要因について考察する。

支援者から語られた〔自分自身を振り返る機会の提供〕について、D さんの事後インタビューにおいても、目標設定を行い、面談の中で繰り返し目標について考えたことが日々の訓練中に自分の目標に応じた行動を意識できたことに繋がった、という発言があった。〔課題の明確化〕については E さんのインタビューの中で、課題を明確にしたことで自身の状態について具体的に整理することができ、日々の訓練の中で自身を客観的な視点で評価することに繋がった、と発言があった。〔目標に向けた対策の整理〕については、特に E さんが目標達成のための具体的な手立てを得たことが目標達成のために必要だったと発言している。〔自分自身を振り返る機会の提供〕や〔課題の明確化〕と関連して、E さんの事後インタビューでは『5月30日のアンケート入力の際にミスがほとんどなくて花丸を取ったということは非常に心に残っています。(中略)ミスを減らせることを目標にできて、それを乗り越えられたから凄く嬉しかったです。なぜミスばかりするんだろうってイライラしてたんです。でもそれを乗り越えられたことによって嬉しさがこみ上げてきたんです。』というエピソードが語られた。

就労移行支援利用者にとって、日々の訓練の積み重ね自体が Bandura (1977) の指摘する自己効力感を導く 4 つの情報源の中の遂行行動の達成に該当すると考えられる。しかし、D さん・E さんや支援者への事後インタビューが示すように、振り返りシートを用いたことで、利用者・

支援者双方にとって利用者本人の課題がより明確化され、課題に対する対策を支援者と利用者が共有した上で目標達成に向けて取り組むことができた。このことにより、振り返りシートを用いた面談によって利用者の課題や目標に対する意識が高まり、利用者本人にとってより強く遂行行動の達成を意味づけることにつながった可能性がある。

また D さんのインタビューでの発言から、Good Point の記入を通して自身の肯定的な側面に着目できるようになったことが、自己評価に影響していることが推察された。例えば、『あんまり自分自身でできた事って言わないって言うか、こういう機会がないと表に出さないっていうか。

(中略) 自分ができたことを思い出すと言うか思い出して書くってというのがいいのかなって思いました。自分は確かにこういうことができたなあと思いついて、ちょっと言葉が見つからないんですけど、自分ができていることに気がつけるっていうのが良かったと思います』などの発言が該当する。これは他者からの肯定的な評価だけでなく、本人が自分自身の肯定的な側面を振り返る機会を設定したことが有効だったと考えられる。

以上を Bandura (1977) が指摘した自己効力感を導く 4 つの情報源から整理すると、特に目標に対する具体的な手立てを講じられた点と肯定的なフィードバックについては言語的説得該当する。研究 4 における学生に対する支援でも、課題達成のために具体的な手立てを講じたことや肯定的なフィードバックを得ることが自己効力感に影響したことが推察されたが、就労移行支援利用者においても同様の結果が見られ、事後インタビューを通して結果的にこれら言語的説得が行動の変容に影響したことが利用者及び支援者双方の立場から明らかにされた。

さらに研究 5 における D さん、E さんの設定した目標の特徴として、

実際の就業訓練に即した具体的なものであったということがあげられる。そのため、面談内では目標達成他のためにより具体的な解決方法の案を提示し、場合によってよりよい行動を筆者がモデルとして提示することもできた。例えば、Dさんの面談2回目、5回目で質問・相談したいときの声掛けのしかたについて筆者をDさんに見立てて練習したり、Eさんの面談1回目で指差しや定規を使ったチェックの仕方を実際に筆者がやって見せたりする、等である。他者の行動を観察することは、自己効力感を導く4つの情報源の中では代理的経験に分類される。事後インタビューの中でDさん、Eさんから代理的経験に関する話題が出されることはなかったが、面談中に代理的経験として筆者の行動を観察したことが遂行行動の達成に作用し、結果的に自己効力感に影響を及ぼした可能性もある。この点については、設定した目標がより具体的な行動である就労移行支援利用者への実践の特徴として考えられた。

(2) 振り返りシートを用いた実践の効果

① 利用者の視点による実践の効果

まず進路選択等に関する諸意識の変容に関して、実践の前後で回答を得た各尺度の得点に着目する。本研究では、2名の協力者から、進路成熟態度尺度、進路選択に対する自己効力感尺度、一般性セルフエフィカシー尺度の3つの尺度について、事前面談と事后面談で回答を得た。結果、進路成熟態度尺度と一般性セルフエフィカシー尺度は2名とも、進路選択に対する自己効力感についてはDさんで得点の上昇が認められた。学生に対しての実践同様、尺得点の上昇に関してこの結果のみで振り返り面談の有効性を論じることには限界があるが、メモをとる習慣がついたというDさんの発言や、面談終結後も新たに目標設定をして就労訓練に取り組みたいというEさんの発言に見られるように、本実践は

個々に設定した目標の達成だけに留まらず日々の意識や行動の変化に影響した可能性がある。

次に利用者の自己理解に関して、例えば E さんの『振り返りシートで役に立ったと思うのは、自分はどんなことができているか、どんなことができていないかがわかったことです。例えば私にはミスを少なくするということとメモをし忘れていたということがわかったんです。』等の発言から、本実践は利用者の自己理解の深化に一定の効果があったと推察された。これについては支援者へのインタビューにおいて支援者 A も〔他者評価〕の効果として、『自分のこと自分がどういう風に見られるのか、そういう風に考えることが弱い方々だと思うので。こういった機会がないとそもそも自分で考えることが難しいと思うので...こういう機会があるのが大事だと思います。』とあげている。振り返り面談を通じた自己理解の深化については研究 4 において学生の実践でも効果が推察されたが、本実践を通して就労移行支援利用者においても同様の結果が得られた。

また、事後インタビューにおいて振り返りシートを用いたことが面談の可視化につながった点が、利用と支援者双方から語られている。主に、面談内容を視覚的に確認できる形で残したことが自身の目標や課題をより意識することに繋がった、という発言である。例えば D さんの事後インタビューでは『人に書いてもらうよりも自分で書いた方がいいんだと思います。自分で考えると言うか。メモの方に自分で気づいたこととかを結構記録しておくという習慣がつかえました。自分で書いたことは特に意識するようになる。』という発言があった。またこれに関連し、〔本人が自分で日々の記録をとることの効果〕は支援者も認識していた。利用者が自分自身で日々の記録をとり視覚的に確認できる状態にしておくことで、目標や課題に対する意識が高まったことが考えられた。就労移行

支援事業所において、本人の日々の活動の様子等を記録して残しておくことの重要性は浦野ら（2018）でも指摘されており、本実践においても振り返りシートを用いた効果のひとつとして、視覚的に利用者本人と支援者が情報を整理できたことが再提示された。

② 支援者の視点による効果

支援者へのインタビューから、振り返りシートを用いた面談の効果については〔面談を構造化し効果的に進められる〕、〔支援者が自分の支援を振り返れる〕、〔支援経験の少ない支援者にとって役立つ〕の3点が主としてあげられた。これら3点の関係性を整理すると、〔支援者が自分の支援を振り返れる〕ことと〔面談を構造化し効果的に進められる〕ことは、〔支援経験の少ない支援者にとって役立つ〕に影響していると考えられた。発達障害者を対象とした就労移行支援では、発達障害に特化した支援方法や人員の確保及び育成に複数の課題が指摘（八木，2018）されている。例えば山下（2020）は発達障害学生の就労支援において、本人が自分の体験を自分の言葉で語るができるための支援者の支援技法や面接方略を検討する必要性を指摘しているが、本実践で用いた振り返りシートのようなツールは、特に支援経験の浅い支援者にとって支援の質の担保の一助となる可能性が推察された。以上より、振り返りシートを用いた面談の実施は利用者本人の行動変容および就労に関連する諸意識の変化のみに留まらず、支援者にとっても支援の質の担保の側面から一定程度効果をもたらしたと考えられる。

③ 振り返りシートの課題

振り返りシートの課題として、利用者からは就労移行支援事業所内での訓練は連続性があるため、作業が毎回必ずしも完結しない場合があり、達成度の評価がしにくい点があげられた。毎日の達成状況の評価につい

ては、振り返り面談の際、支援者が毎日利用者の訓練状況を観察できない場合でもおおよその作業の状況を把握することを目的に設定していた。今後は達成状況について数値的な評価ではなく質的な記述を重視する、あるいはより細かく達成状況を評価できるよう基準を設定する等の検討が必要である。また作業の達成状況を評価させるのではなく、例えば K-STEP（川崎市健康福祉局障害雇用・就労推進課，2020）のようにその日の本人の体調や心理状況を把握するための項目を設定し記入を求めるという方向性も考えられる。

支援者からは、振り返りシートの体裁についての意見と、目標設定の難しさが支援上の困難さとしてあげられた。本実践では学生に用いたものと同様の目標設定シート（Table4-2）をあらかじめ支援者 A・B に渡した。しかしながら目標設定シートはあくまでも学生の就業体験における目標設定を想定したものであり、就労移行支援で活用するには内容が不十分であったと考えられる。また、支援者 A・B に対して筆者から目標設定についての助言は行われなかった。今後就労移行支援で本実践を展開する場合は、目標設定の際に利用者個々の個別支援計画との関連を明確にするなどの留意が必要と考えられる。

第Ⅲ部 結論

第 5 章

総合考察

第 1 節 各研究のまとめ

本研究は ASD 傾向のある者の就労支援の充実に向け、進路選択に対する諸意識の実態を明らかにするとともに、就労支援の文脈で提供される就業体験・就労訓練を通じた支援に着目し、体験・訓練後の振り返り面談で利用する振り返りシートの作成と、自己効力感に留意した支援の観点から振り返りシートの有効性を検証することを目的として実施された。

1. 研究 1

研究 1 は、大学生の ASD 傾向と進路選択に対する自己効力感、進路成熟度、就業体験（アルバイト・インターンシップの経験）の関連を検討し、大学に在籍する ASD 傾向のある学生への就労支援の基礎資料を得ることを目的に実施された。大学生 602 名を対象に質問紙調査を実施し、自閉症指数日本語版（AQ）得点の結果を基に学生を AQ 高群・AQ 低群に分け検討した。結果、進路選択に対する自己効力感、進路成熟度ともに AQ 高群の得点が AQ 低群の得点より有意に低い傾向が示された。また、AQ 低群の進路成熟度得点は 4 年生で有意に上昇するが、AQ 高群では 4 年生の得点の上昇は見られなかった。アルバイト経験は AQ 高群の未経験率が AQ 低群より有意に高く、AQ 高群ではアルバイト等の経験が進路選択に関わる諸側面の育成に必ずしも有効に作用していない可能性が示された。

2. 研究 2

研究 2 では、発達障害者を支援対象とする A 事業所内で、AQ を用い

ASD 傾向のある学生と就労移行支援利用者を群分けし、それぞれの進路選択に対する自己効力感、進路選択に対する原因帰属、進路成熟度の関連を検討するとともに、支援上の留意点を示唆した。結果、①両群の自己効力感に差がなく、就労移行支援利用者の成熟度は高い傾向にあるが自己効力感が高まりにくい可能性があること、②両群ともに就労の結果を努力と能力に帰属する傾向にあること、③学生全体に対して計画的に就職活動に臨めるような支援を考える必要があり、ASD 傾向の特に高い学生にはそれに加え自律的に就職活動に関与できるよう支援することや、友人間でのナチュラルサポートを活用できない場合は支援者から十分な情報提供の必要があること等が示唆された。また今後の支援への本結果の活用として、就業体験・就労訓練の実施と併せて体験の振り返りを重視することや一般性自己効力感に着目した関わりを日常生活の中で継続することを述べた。

3. 研究 3

研究 3 では、ASD 学生の就労支援の文脈で実施される就業体験を通じた支援に関して、体験後の振り返りの面談の実態を明らかにすることを目的に実施された。ASD 学生の就労支援に携わる支援者(11名)に半構造化面接を行い、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を用いて分析した。その結果、【支援者が感じる面談時の ASD 学生の特徴】【面談時の対応】【面談の対応方針(事前)】【支援者が抱える支援上の困りごと】の 4 つのカテゴリーが生成され、ASD 学生の障害特性を含む特徴を考慮した面談中の具体的な対応や、具体的な対応ではないが支援者が心がける留意点が整理された。特に、支援者は学生が自己を客観的な視点で振り返り、就業体験を肯定的に捉えられるような配慮を重視していた。同時に支援者が対応に苦慮する場合も示され、今後は就業体験

をより効果的に提供するための振り返りの内容や方法の検討が必要であると考えられた。

4. 研究 4

研究 4 では、研究 3 で得た知見を基に、ASD 学生が就業体験後に支援者と使用する振り返りシートを作成し、就業体験における定期的な振り返り面談の中で使用し有効性を検討した。振り返りシートは（ア）当日の記録、（イ）あなたの Good Point、（ウ）あなたの目標と自己評価、（エ）自己評価の整理、（オ）もう一步頑張りたいこと、（カ）目標達成のためにすること、（キ）疑問・質問・相談、の 7 項目から構成された。研究 4 では、次回体験でどの程度目標を達成できるかの予想を目標に対する自己効力感の程度として評価し、振り返り面談の内容や実践後のインタビュー調査での対象学生の発言から、就業体験中どのようなきっかけで課題に対する自己効力感が変化したかを検討した。ASD 学生 3 名との就業体験後の振り返りシートを利用した面談を行った結果、振り返りシートを用いた面談によって自己効力感を導く要素の中でも遂行行動の達成や言語的説得が学生に影響を与えたことが推察された。また、振り返りシートを事業所職員からの評価シートと組み合わせて使用したことにより、学生の自己理解の深化にも寄与したことが示された。

5. 研究 5

研究 5 では、研究 4 で作成した振り返りシートの就労移行支援での活用について、筆者と ASD のある就労移行支援利用者との実践及び就労移行支援事業所職員による実践を通して検討した。結果、就労移行支援利用者においても研究 4 の学生同様、遂行行動の達成と言語的説得が自己効力感の変化に影響している可能性が示され、振り返りシートや評価シートを用いたことが自己理解の深化に寄与した。また、支援者へのイ

インタビューを通し、振り返りシートを用いた面談について〔自分自身を振り返る機会の提供〕を始点とし、〔課題の明確化〕、〔目標に向けた対策の整理〕、〔本人が自分で日々の記録をとることの効果〕が段階的に作用し、最終的に〔利用者の目標に対するポジティブな変化〕につながるプロセスが示された。さらに、振り返りシートを用いた面談について支援者自身にとって有効な点として〔面談を効率的に進められる〕ことや〔支援者が自分の支援を振り返れる〕ことで、〔支援経験の少ない支援者にとって役立つ〕ということが整理された。

第2節 ASD 傾向のある学生及び就労移行支援利用者の進路選択に対する 諸側面の実態

1. ASD 傾向のある学生の進路選択に対する諸側面の検討と支援方針

ASD 傾向が比較的高い学生は、就職活動において進路選択に対する自己効力感や進路成熟度が低い傾向があり、ASD 傾向の高い学生は就業体験（アルバイト）の未実施率が高いことが示された。以上を踏まえ、ASD 学生への就労支援では、自己理解や適職のイメージをつかむための就業体験を用いた支援や、就職活動全体を計画的に進められるような支援の必要性があると考えられた。

また、ASD 学生は修学上の課題も多い中で、自発的に就業体験を積むことに困難さを持つ場合があり、就業体験をした場合でもその経験を進路選択に対する諸側面の成熟に十分に活かせていない可能性がある。現在複数の大学や支援機関で提供されているような就業体験を通じた就労支援はこれら ASD 学生が進路選択の際に抱える課題に対して有効であり、今後は就業体験が進路選択にとって有用な体験となるよう、学生の見立てに応じた体験内容の選定等のコーディネートが必要である。

さらに ASD 学生の進路選択に対する自己効力感には友人からのサポートの有無が影響している可能性が示された。ASD 学生はコミュニケーション上の課題により、就職活動において友人同士でのナチュラルサポートを受けることに困難さを持つことが予想されるため、就職活動に一人で取り組まなくてもよいように、支援者から就職活動について十分に情報提供を行う必要がある。

2. ASD 傾向のある就労移行支援利用者の進路選択に対する諸側面の検討と支援方針

ASD 傾向のある成人は就労移行支援の中で就労にむけた具体的な訓練を日々積み重ねており、自律性、計画性、関心性のすべての側面で学生よりも進路成熟度が高い状態にあった。しかしながら、進路選択に対する自己効力感の程度は学生と同程度に低い可能性が示唆され、さらに進路成熟度の高い状態の利用者であっても、必ずしも自己効力感がそれに伴い高い状態にあるわけではないことが示された。以上より、ASD 傾向のある就労移行支援利用者は日常的な訓練や就職活動のサポートによって自身の進路に関心を持ち、計画的・自律的に就労に向けて取り組む必要性を意識するようになる一方で、進路選択に向けた行動を実現させていくことに不安を残している可能性がある。

この結果から考えられる支援方針として、日々の訓練における目標を適切に設定し、本研究で実践したような振り返りの面談を実施する等、就労訓練が本人にとって遂行行動の積み重ねとして意識できるような支援が重要である。また、学生のように短期的な就業体験ではなく毎日の訓練を重ねる就労移行支援においては、就職活動に関わる支援場面に限らず、日常的に本人の自己効力感の状態に着目した関わりを継続することが一般性自己効力感に作用し、結果的に進路選択に対する自己効力感

にも前向きな影響を与える可能性がある。

第3節 就労支援における就業体験と振り返り面談

1. ASD 学生に対する就業体験後の振り返り面談の実態

ASD 学生を対象とした就業体験を通じた支援の効果について、既に複数の報告がある（例えば北添ら，2015；高瀬ら，2017；秋元・重留，2018；末富ら，2019 等）。しかしながら，就業体験後の振り返りがどのように実施されているか，またどのように実施することが効果的であるかの具体的な検討はこれまでほとんどされていなかった。これを踏まえ研究 3 では，大学，民間企業といった支援の現場の枠を超え，様々な立場の支援者を対象に就業体験後の振り返り面談について聞き取り，ASD 傾向のある学生に対する面談の実態を示した。

M-GTA による分析の結果，支援の場は異なっても多くの支援者が共通して意識している支援上の留意点や，面談を通してみえる ASD 学生の特徴を整理することができた。特に過半数の支援者が面談中に取り組む工夫として〔実際に起こった出来事を話題にする〕ことや，〔面談内容を可視化した記録の活用〕，〔課題の明確化と目標設定〕があった。また支援者は ASD 学生の特徴を踏まえ，就業体験が学生にとって前向きな経験となるよう肯定的な振り返りを心掛けながら，本人が客観的な視点を取り入れられるような面談を行っていた。本研究の成果の一つとして，これまで具体的な検討がなされていなかった ASD 学生に対する就業体験後の振り返り面談の実態を明らかにし，実態を踏まえた振り返りのためのツールとして振り返りシートを作成できたことがあげられる。

2. 振り返りシートを用いた面談の意義

(1) 自己効力感の変化という観点からの意義

自己効力感を導く情報源として、遂行行動の達成が最も影響力をもつ (Bandura, 1977) ことは前述の通りである。この観点から考えると、ASD 学生が参加する就業体験や就労移行支援利用者が取り組む就労訓練は、その体験や経験そのものが遂行行動の達成としての役割を果たし、進路選択や働くことそのものへの自己効力感に影響を及ぼすと考えられる。しかしながら、就業体験や就労訓練が学生・利用者にとって遂行行動の達成として作用するためには、適切な原因帰属や自身の体験・経験を「成功」と認識できるような働きかけが必要である。

本研究では振り返りシートを用いることで、ASD 学生や就労移行支援利用者の課題に対する自己効力感の度合いや本人の自己評価の状態を確認しながら就業体験・就労訓練に臨むことができた。また、振り返りシートの中に課題達成への手立てを記録する欄を設け、毎回の面談でどのような工夫で課題が成できそうかを話し合ったことや、就業体験・就労訓練中に本人が達成できていることやポジティブな側面 (Good Point) を肯定的に評価することが自己効力感の変化に影響したことが推察された。課題達成への手立てを相談したことや、肯定的なフィードバックを受けたことは、自己効力感の情報源から整理すると言語的説得に該当する。また、課題達成への具体的な手立てを都度相談して試してみたことで、行動目標をスモールステップに分け、毎回の就業体験・就労訓練の中で小さな達成経験を積むことにつながったとも考えられる。

本研究では振り返りシートに沿った振り返りを継続的に実施することで、本人にとって就業体験や就労訓練の場が遂行行動の達成経験を積む場として意味づけやすくなり、就業体験・就労訓練と振り返り面談の

サイクルの中で少しずつ自己効力感が変化し、最終的に目標としていたスキルの獲得に至ったと考えられる。

（２）利用者の自己理解を深めるツールとしての振り返りシートと評価シートの併用

本研究で用いた振り返りシートおよび評価シートの効果として、利用者の自己理解の深化への影響が考えられる。第４，第５研究ともに利用者全員から振り返りシート・評価シートを用いた面談を通し、他者からの客観的な評価を受けたことや、自分の肯定的な側面を評価されたことにより、課題や強みの明確化に役立ったことが語られた。

ASD者の自己理解については、思春期・青年期における他者との相互交渉を通じた自己のとらえ方が否定的なものになりやすく（西田，2014），認知の特徴として極端な判断をしやすいために自分の存在を否定してしまいやすい傾向にあること（小林，2015）や、他者との相互的な関係を通して自己を否定的に理解する一方で他者の存在や影響を考慮せず自己を肯定的に理解すること、自己から他者、あるいは他者から自己といった一方向的な関係の中で自己理解をする意傾向にある等の対人的な自己理解の困難さ（滝吉・田中，2011）について指摘があることは、本研究の序論で示したとおりである。さらに研究３の結果から、支援者はASD学生との振り返り面談において学生が自身に対してネガティブな評価をする傾向にあることや、客観的に自己を振り返ることの苦手さをもつこと、物事のとらえ方や考え方が極端になることを感じていた。本研究を通し、実際の支援の場においてもASD学生が先行研究で示されたような自己理解の課題を示すことが整理された。

本研究では振り返りシートと評価シートを併用したことで、本人が自己評価と他者評価を比較しながら就業体験・就労訓練に臨むことができ、

客観的な視点を取り入れながら経験の振り返りや自己評価をすることができた。また、毎回の振り返りで Good Point を伝えたことにより自身の課題だけでなく肯定的な側面にも目を向けながら振り返りを行うことができた。ASD 者の自己理解の特徴として、自身を概念化してとらえようとするとき、その概念化のために適当な出来事や体験を想起し、意味づけることが難しい可能性が指摘（滝吉・田中，2011）されているが、本研究の実践では就業体験・就労訓練を本人の課題達成に向けて適切に意味づけるために有用だったと考えられる。

（３）支援者にとっての振り返りシートの効果

研究 5 において、支援者にとっての振り返りシートを利用したことは〔面談を構造化し効果的に進められる〕ことや、〔支援者が自分の支援を振り返れる〕点で有用であり、これらの点が〔支援経験の少ない支援者にとって役立つ〕ことが語られた。

発達障害者を対象とした就労移行支援では、発達障害に特化した支援方法や人員の確保及び育成に複数の課題が指摘（八木，2018）されている。例えば山下（2020）は発達障害学生の就労支援において、本人が自分の体験を自分の言葉で語ることをするための支援者の支援技法や面接方略を検討する必要性を指摘している。本実践で用いた振り返りシートは、研究 3 において複数の支援者から聞き取った支援上の留意点を反映しており、このようなツールの活用は特に支援経験の浅い支援者にとって支援の質の担保の一助となると考えられる。加えて、本研究で作成したような振り返りシートの利用は研究 3 において支援者から述べられたような、ASD 学生が〔客観的に自己を振り返ることの苦手さ〕を抱える一方で〔支援者が実際の体験の様子を確認できない〕という支援上の課題を解決する一助となる可能性もある。

さらに研究 3 では、振り返りの面談を行うことで本人の課題や目標がより明確になることが支援者へのインタビューから示された。研究 5 においても、振り返り面談の過程で利用者の課題が明確になり、支援者とともに課題に対する対策や工夫を話し合い、日々の訓練の中で実践することが最終的に目標としていた行動の獲得や課題の達成につながるというプロセスが示された。このような体験後の振り返りシートを整備しシートに沿った面談を実施することは、利用者の課題に対する就労状の課題の明確化への支援につながる可能性がある。

第4節 今後の展望と課題

1. 振り返りシートの内容と効果の検証

(1) 客観的指標による効果の検証

研究 4 及び研究 5 において用いられた振り返りシートを用いた面談について、本研究では対象者、支援者からの主観的な評価から自己効力感の変化や課題達成への影響について検討した。結果、振り返りシートを用いた面談が学生や就労移行支援利用者の課題に対する自己効力感に有効に作用した可能性と、支援者にとって支援上役立つツールとなった可能性が示唆された。

しかしながら、実践の前後で用いた各質問紙の得点の変化についての考察は限定的であった。本実践における支援に対する効果検証について、今後は統制群と介入群での比較等を通し、客観的な評価方法を用い振り返りシートそのものの効果を検討する必要がある。

(2) 評価方法の工夫

研究 4 及び研究 5 において、学生、就労移行支援利用者、支援者へのインタビューから振り返りシートの改善点が整理された。そのうちのひ

とつは、自己評価の方法として、「1. 1回もできない（まったくできない）」「2. 何回かはできる（ほとんどできない）」「3. 数回できないことがある（ほとんどできる）」「4. いつもできる（よくできる）」の4段階を選択することの難しさがあげられた。特に設定した目標が抽象的（例えば、研究4のAさんのように「見通しを持って安心して作業に取り組めるようになる」というような目標）の場合は特に自己評価がつけにくいという感想があがった。

改善方法として、まずは目標設定の際になるべく客観的に観察可能な行動を目標として設定することや、利用者に応じて評価規準を柔軟に設定（例えば4段階ではなく%で表現する等）することを検討する必要がある。またDさんのように、見かけ上の数字の評価は変化しなくても、振り返り面談を重ねるごとに多様な観点で自己を振り返ることができるようになる場合もある。したがって、数字の評価のみに着目するのではなく、自己評価の理由を面談の中で丁寧に聞き取っていくことが重要である。

（3）個別の目標設定

支援者からの意見として、個別の目標設定の難しさがあげられた。研究4および研究5では必要に応じて、「就労移行支援のためのチェックリスト」（厚生労働省，2006）を基に作成板「目標設定シート」を使用した。目標設定シートは主に学生への実践で使用することを目的としていたため、研究5における就労移行支援利用者への援用では活用が難しかった可能性がある。また同時に、研究5では支援者に個別の目標は各利用者の個別支援計画に基づいて設定が可能であると伝えたが、個別支援計画に記載の目標から振り返りシートにおいて短期間で取り組むべき行動目標を設定することが困難だった可能性がある。

就労移行支援における日々の訓練での適切な目標設定への支援者に対する支援や研修については、今後本研究を拡大し、検討の必要があると考えられる。今後は目標設定により特化した支援上で有効なツールを整備する、あるいは目標設定のための手立て等をより詳細に支援者に示すことが必要である。

2. ASD を含む発達障害学生や就労移行支援利用者に対する効果的な就業体験・就労訓練の内容の整理

本研究では、就業体験や就労訓練後の振り返り面談に着目しており、就業体験や就労訓練そのものの実施形態や内容の検討には至らなかった。現在、ASD 学生を含む発達障害学生を対象とした就業体験は、実施機関や内容など様々なものが報告されている。いっぽうで、発達障害学生の進路選択や就職活動に向けた体験そのものの効果の検証は十分ではなく、どの程度の期間で、どのような内容を、どのくらいの規模で実施することが効果的であるか等の指針はない。就労移行支援での訓練についても、発達障害者向けの就労支援の内容について系統的・体系的な整理はなされていない。今後、発達障害当事者のニーズを反映し、かつ就労への準備や自己理解が十分に進むような就業体験・就労移行支援の内容等について検討していく必要がある。

【引用文献】

- 安達智子（2006）大学生の仕事活動に対する自己効力感の規定要因．キャリア教育研究，24（2），1-10．
- 秋元孝城・重富真幸（2018）平成29年度STARTプログラム実践報告．明星大学発達支援研究センター紀要，3，93-97．
- Albert Bandura（1977）Self-efficacy：Toward a Unifying Theory of Behavioral Change．*Psychological Review*，84（2），191-215．
- 安藤瑞穂・栗田房子・熊谷恵子（2015）自閉症スペクトラム障害のある成人におけるソーシャルスキルトレーニングのメタ認知に対する影響．教育相談研究，52，57-66．
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所・独立行政法人日本学生支援機構（2007）発達障害のある学生支援ケースブックー支援の実際とポイントー．
- 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構障害者職業支援センター（2006）就労移行支援のためのチェックリスト活用の手引き．
- 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（2016a）精神障害者に対する「自己理解の支援」における介入行動に関する基礎調査．
- 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職業センター（2016b）発達障害者のワークシステム・サポートプログラム ナビゲーションブックの作成と活用．
- 独立行政法人日本学生支援機構（2017）大学，短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査分析報告．75-94．
- 独立行政法人日本学生支援機構（2020）令和元年度（2019年度）大学，

- 短期大学および高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書.
- 独立行政法人労働政策研究・研修機構（2006）職業レディネス・テスト
[第3版] 手引き.
- Donald E, Super（1980）A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- 藤村まこと（2014）成功経験と失敗経験の振り返りが自信と努力量に及ぼす影響. 福岡女子学院大学紀要人間関係学部編, 15, 81-87.
- 福田真也（2011）自閉症スペクトラム学生の就職. 精神療法, 37（2）, 213-214.
- 廣瀬英子（1998）進路に関する自己効力感研究の発展と課題. 教育心理学研究, 45, 343-355.
- 平野郁子（2014）発達障害のある人が障害者手帳を持って生きる体験—青年期以降に診断を受けた取得者へのインタビューから—. 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 120, 1-22.
- 平野郁子（2018）自閉症スペクトラム者が自己理解することの当事者的意義：自己理解支援の課題と展望. 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 132, 45-57.
- 五十嵐敦（2012）大学生のキャリア発達についての研究：1～4年までの各学年の横断データの比較から. 福岡大学総合教育研究センター紀要, 12, 27-34.
- 猪熊大史（2019）平成30年度STARTプログラム活動報告. 明星大学発達支援研究センター紀要, 4, 125-129.
- 石本雄真・逸見彰子・斎藤誠一（2010）大学生における就職決定後の就職不安とその関連要因. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究起

- 用, 4 (1), 143-149.
- 石井京子 (2016) 大学から社会へー発達障害のある大学生への社会参入支援. 梅永雄二 (編), 柘植雅義 (監), ハンディシリーズ 発達障害支援・特別支援教育ナビ 発達障害のある人の就労支援. 株式会社金子書房, 東京, 61-68.
- 岩田淳子 (2003) 高機能広汎性発達障害の大学生に対する相談について. 学生相談研究, 23, 243 - 252.
- 片倉裕子・高橋裕子 (2014) 看護学生が臨地実習で自己効力感を高める要因ー4年次の実習を修了した学生へのインタビューの質的記述的研究ー. 母性衛生, 54 (4), 486-494.
- 川崎市健康福祉局障害雇用・就労推進課 (2020) 障害のある方の「働かしあわせ」の実現を目指す K-STEP プロジェクト.
- 経済産業省・特定非営利活動法人エティック (2014) 教育効果の高いインターンシップの普及に関する調査報告書.
- 木下康仁 (2007) ライブ講義 M-GTAー実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべてー. 株式会社弘文堂, 66-68.
- 北添紀子・平野晋吾・寺田信一・泉本雄司・是永かな子・上田規人・玉里恵美子 (2015) 自閉スペクトラム症のある大学生への就労支援ー学内インターンシップの効果の検討ー. LD研究, 24 (1), 111-119.
- 小林真 (2015) 発達障害のある青年への支援に関する諸問題. 教育心理学年報, 54, 102-111.
- Koegel, L., Koegel, R.L., Hurley, C., & Frea, W.D. (1992) Improving social skills and disruptive behavior in children with autism though seil-management. Journal of Applied Behavior Analysis, 25, 341-353.

厚生労働省（2019a）令和元年障害者雇用状況の集計結果．

厚生労働省（2019b）平成30年度障碍者の職業紹介状況等．

工藤陽介（2017）発達障害学生における自己評価変容パターンについての検討－就労体験による自己評価と他者評価の比較を通じて－．明星大学発達支援研究センター紀要，2，25 - 37。

楠敬太・松久眞実・金森祐治・今枝史雄（2017）発達障害のある学生に望まれる就労スキルに関する研究－高等教育機関および就労移行支援事業所に対する意識調査の比較－．大阪教育大学紀要，65（2），61 - 78．

栗木裕貴・荻田知則（2017）発達障害のある高校生・大学生の自己理解，進路選択の支援に関する文献調査．*Journal of inclusive Education*, 3, 38-49.

Luzzo, D.A., Funk, D. P., & Strang, J. (1996) Attributional retraining increases career decision-making self-efficacy. *Career Development Quarterly*, 44, 378-386.

M.R.Woodbury-Smith・J.robinson・S.wheelwright・S.Baron-Cohen (2005) Screening Adults for Asperger Syndrome Using the AQ:A Preliminary Study of its Diagnostic Validity in Clinical Practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35 (3) , 331-335."

松田光一郎（2013）A県発達障害者支援センターにおける現状と課題－成人期就労相談を事例に－．京都ノートルダム女子大学研究紀要．43, 53-63.

松本卓三（1993）進路選択に係る職業的同一性・原因帰属・達成動機．進路指導研究，日本進路指導学会研究紀要，14，17-26.

Milich, R. (1994) The response of children with AD/HD to failure :

If at first you don't succeed, do you try, try, again? *School Psychology Review*, 23, 11-28.

文部科学省（2016）学校基本調査.

Morrison, L., Kamps, D., Garcia, J., & Parker, D. (2001) Peer mediation and monitoring strategies to improve initiations and social skills for students with autism. *Journal of positive Behavior Interventions*, 3, 237-250.

森光晃子・高橋知音・鷺塚伸介・上村恵津子（2011）アスペルガー障害のある学生の自立的課題解決を育てる包括的支援. *精神療法*, 37(2), 178-183.

望月葉子（2002）軽度発達障害者の「自己理解」の重要性：通常教育に在籍した事例を中心として. *発達障害研究*, 24(3), 254-261.

長岡大・松井賢二（1999）大学生における進路選択に対する自己効力感と進路成熟度の関連. *進路指導研究*, 19(1), 10-17.

長岡大・松井賢二・山田亮（2001）大学生の進路選択に対する自己効力感と進路（キャリア）成熟. *進路指導研究*, 20, 11-20.

成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子（1995）特性的自己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る—. *教育心理学研究*, 43, 306-314.

Newman, B., Reinecks, D. R., & Meinberg, D, L. (2000) Self-management of varied responding in three students with aoutism. *Behavioral Interventions*, 15, 145-151.

西田充潔（2014）高機能広汎性発達障害児の思春期・青年期における「自己意識」の発達—潜在的セルフウェアネスの発達段階に着目した文献的検討—. *北星学園大学社会福祉学部北星論集*, 51, 140-149.

- 西村優紀美（2010）発達障害学生支援におけるナラティブ・アセスメント．学園の臨床研究，9，21-31.
- 小川浩・柴田珠里・松尾江奈（2006）高機能広汎性発達障害者の職業的自立に向けての支援．LD研究，15，312-18.
- 坂野雄二（2016）人間行動とセルフ・エフィカシー．坂野雄二・前田基成（編），セルフ・エフィカシーの臨床心理学．（株）北大路書房，京都，10-11.
- 坂柳恒夫・竹内登規夫（1986）進路成熟態度尺度（CMAS-4）の信頼性及び妥当性の検討．愛知教育大学研究報告，35，169-182.
- 坂柳恒夫（1991）進路成熟の測定と研究課題．愛知教育大学教科教育センター研究報告書，15，269-280.
- 坂柳恒夫（1992）中学生の進路成熟に関する横断的研究．愛知教育大学教科教育センター研究報告，16，299-308.
- 桜井茂男（1989）児童の絶望感と原因帰属との関係．心理学研究，60，304-311.
- 佐藤友美・杉本英晴・寺澤朝子（2017）キャリア教育科目「自己開拓」の教育効果－2016年度の授業について－．中部大学教育研究，17，99-111.
- 佐藤美紀子・森山美香・矢田昭子・秋鹿都子（2012）成人看護実習（急性期）における看護学生の成功体験．島根大学医学部紀要，35，39-46.
- 澤聡一（2018）大学生のコミュニケーション・スキルと進路選択に対する自己効力感との関連．北翔大学教育文化学部紀要，3，157-172
- Schunk, D, H. (1983) Ability versus effort attributional feedback : Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of educational psychology*, 8, 76-86.

- 関口倫紀（2010）大学生のアルバイト経験とキャリア形成． 日本労働研究雑誌， 52（9）， 67-85.
- 社会福祉法人横浜やまびこの里（2012）平成 24 年度厚生労働省障害者総合福祉推進事業 就労移行支援事業所のための「発達障害のある人の就労支援マニュアル」
- Sherer, M., Maddux, J., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, W. (1982) The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- 末富真弓・五味洋一・佐々木銀河・中島範子・末吉彩香・杉江征・名川勝・竹田一則（2019）発達障害学生における就労準備性を高める支援についての検討：「就職活動準備講座」の分析を通して．障害科学研究， 43， 163-172.
- 杉本英晴（2007）大学生の就職活動プロセスにおけるエントリー活動に関する縦断的検討ー時間的展望，就職イメージ，進路未決定，友人の就職活動状況に注目してー．名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学， 54， 81-92.
- 高橋純一・玉木宏樹・山脇望美（2012）健常大学生を対象とした自閉症スペクトラム指数及び愛着スタイルの個人差と社会スキルの関連．信学技報， 5， 17-21.
- 高瀬智恵・松久眞実・今井佐智子・小脇智佳子（2017）発達障害学生の就労支援ー就労移行支援事業所との連携 “キャンパスチャレンジ” の試みー．プール学院大学研究紀要， 58， 69-83.
- 高澤陽二郎・河井亨（2018）大学生の成長理論を通してみる長期インターンシップ経験学生の成長とその要因．京都大学高等教育研究， 24， 23-33.

- 武井明・鈴木太郎・土井朋代・土井準・富岡健・廣田亜佳音・泉将吾・目良和彦（2017）児童青年期から通院を継続している自閉症スペクトラム障害患者の就労状況について．児童青年精神医学とその近接領域，58（5），742-756．
- 滝吉美知香・田中真理（2011）思春期・青年期の広汎性発達障害者における自己理解．発達心理学研究，22（3），215-227．
- Taylor, K. M, & Betz, N. E.（1983）Applications of self-efficacy theory to understanding and treatment of career decision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- Taylor, K. M.(1990)An examination of the relationships among career decision-making self-efficacy, career salience, locus of control, and vocational indecision. *Journal of vocational behavior*, 37, 17-31.
- 田澤実・佐藤一磨・梅崎修（2017）：大学生における学内サポート資源の活用と就職活動プロセス—大学の組織間の連携に注目して—．大学教育研究ジャーナル，14，29-36．
- 丹治敬之・野呂文行（2014）我が国の発達障害学生支援における支援方法及び支援体制に関する現状と課題．障害科学研究，38，147-161．
- Tipton, R. M. & Worthington, EL. Jr.（1984）The measurement of generalized self-efficacy: a study of construct validity. *Journal of Personality Assessment*, 48（5），545-548.
- 富永美佐子（2008）進路選択自己効力感に関する研究の現状と課題．キャリア教育研究，25，97-111．
- 富山大学学生支援センター（2014）富山大学学生支援センターアクセシビリティ・コミュニケーション支援室報告書．
- 豊田弘司・川崎弥生（2017）努力と成果の随伴性による原因帰属が動機

- づけに及ぼす影響．奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要，
3， 23-30.
- 内山登紀夫（2011）思春期から成人期の広汎性発達障害 思春期から成人期の自閉症スペクトラム．児童青年精神医学とその近接領域， 52
（4）， 431-436.
- 梅永雄二（2011）発達障害学生への就学支援と就労支援．大学時報， 62-
67.
- 浦上昌則（1993）進路選択に対する自己効力感と進路成熟の関連．教育
心理学研究， 41（3）， 358-364.
- 浦上昌則（1995）学生の進路選択に対する自己効力感に関する研究．名
古屋大学教育学部紀要， 42， 115-126.
- 浦上昌則（1996）女子短大生の職業選択過程についての研究：進路選択
に対する自己効力感，就職活動，自己概念の関連から．教育心理学研
究， 44（2）， 195-203.
- 浦上昌則・脇田貴文（2016）項目反応理論を用いた進路選択に対する自
己効力感尺度短縮版の試み．南山大学紀要「アカデミア」人文・自然
科学編， 12， 67-76.
- 浦野由佳・大島巖・新藤健太・方真雅・植村英晴（2018）就労移行支
援事業における発達障害者支援の「効果的援助要素」の検討．社会福
祉学評論， 19， 14-26.
- 若林明雄（2004）自閉症スペクトラム指数（AQ）日本語版の標準化—
高機能臨床群と健常成人による検討—．心理学研究， 75（1）， 78-84
- Weiner, B. (1979) A theory of motivation for some classroom
experiences. *Journal of Educational Psychology*. 71, 3-25.
- 八木俊洋（2018）就労移行支援事業の現状と課題．明星大学発達支援研

究センター紀要, 3, 83-91.

山下京子 (2020) ニューロダイバーシティの観点から見た発達障害学生の就労支援. 広島女学院大学人間生活学部紀要, 7, 7-15.

米田衆介 (2009) 自閉症スペクトラムの人々の就労に向けた SST. 精神療法, 35, 34-40.

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

謝辞

本研究の実施および博士論文の執筆にあたり，多くの方からご助力・ご助言を賜りました。

はじめに，本研究の調査や実践にご協力いただいた研究協力者の皆様に深く感謝申し上げます。アンケート調査，インタビュー調査，振り返り面談の実践等，研究の各段階で多くの皆様のご協力を頂きました。特に，研究4及び研究5にご協力いただいた当事者の皆様には，長期間にわたり研究にご協力頂き，本当にありがとうございました。

研究協力者の皆様をご紹介いただきました研究協力機関の皆様にも，深く感謝申し上げます。皆様のご協力や，あたたかなご支援・ご配慮がなければ，本研究が成り立つことは決してありませんでした。

指導教員の柘植雅義先生には，修士論文から博士論文に至るまでの6年にわたりご指導を頂きました。6年間で，研究をすることの楽しさ，奥深さ，そして責任を教えていただいたように感じております。

常にあたたかく学生を見守ってくださり，どんな時でも前向きな言葉をいただいたことが，学生生活全体の支えでもありました。研究に限らず，今後の人生の中で道標となるようなお話をしていただき，言葉をかけていただきました。柘植先生のもとで学ばせていただいたことを本当に幸せに思います。この場をお借りして，心より感謝申し上げます。

副指導教員の宮本昌子先生には，修士論文から引き続きご指導いただき，大変お世話になりました。発達障害のある学生の就労支援全般に関

する考え方や、研究全体の方向性・オリジナリティについてご助言をいただきました。同じく副指導教員の野呂文行先生には、自己効力感に着目した支援についての臨床的意義の観点からご助言をいただき、特に研究 4、研究 5 の実践の方向性についてより深く検討することができました。先生方には、発表会に向けた事前指導や日ごろの研究相談の中で大変丁寧にご指導いただき、その度に励ましのお言葉を頂戴しました。厚く御礼申し上げます。

また、沢宮容子先生には最終発表の中でご指導いただきました。振り返り面談の意義としてモデリングの効果という視点からご意見を頂き、本研究における実践の考察をより深めることができました。発表会では大変丁寧に、かつ、あたたかくご指導いただきました。深く感謝申し上げます。

6 年間お世話になった柘植研究室の皆さんにも、この場をお借りして御礼申し上げます。本研究の構想、分析、考察の方向性など、各研究で研究室の皆さんからご助言をいただきました。研究室の学生それぞれが研究会で議論したり、研究成果を発表したり、積極的に学んでいる環境の中で、私自身が大変刺激を受けておりました。特に、大学院入学当初から大変お世話になった烏雲畢力格さんには、ご自身の研究やお仕事もお忙しい中でいつも支えていただき、ありがとうございました。

また、株式会社 **Kaien** の皆様、筑波大学 DAC センターの皆様には、学生の身分である私を受け入れ働かせていただけたことを心より感謝申し上げます。学生として学びながら支援の現場に携わらせていただけたことで、実際の支援に役立つ研究とはどのようなものか、支援者や支援

を利用する方にとってどのような研究が必要なのかをより深く考えることができたと思っております。ご迷惑をおかけすることも多々あったかと存じますが，支援の場から多くのことを学ばせていただき，本当にありがとうございました。

最後に，修了まであらゆる面で支えてくれた家族，友人に心から感謝します。日々の生活の中で多くの人に支えられ，励まされ，見守られながら，最後まで研究に取り組むことができました。

ほかにも多くの方によって本研究は支えられてきました。支えて下さったすべての方に，本研究や今後の研究活動の中で恩返しができるよう，修了後も真摯に取り組んでまいります。本研究にご協力いただいたすべての皆様に心からの感謝を申し上げ，謝辞といたします。

筑波大学大学院人間総合科学研究科

障害科学専攻

末吉 彩香

付録

振り返りワークシート

月 日 名前： (スタッフ：)

<実際に行ったことと自己評価（起こった出来事）>

実習の記録や、スケジュールがわかるものを持っている場合は印刷して添付しましょう。

日付	行った作業	達成度
<例> 4/13	<記入例> ・古本の汚れをチェックする作業（7冊）	<記入例> ○（完璧に作業が終わった・できた） △（半分程度作業が終わった・できた） ×（全く作業が終わらなかった・できなかった）

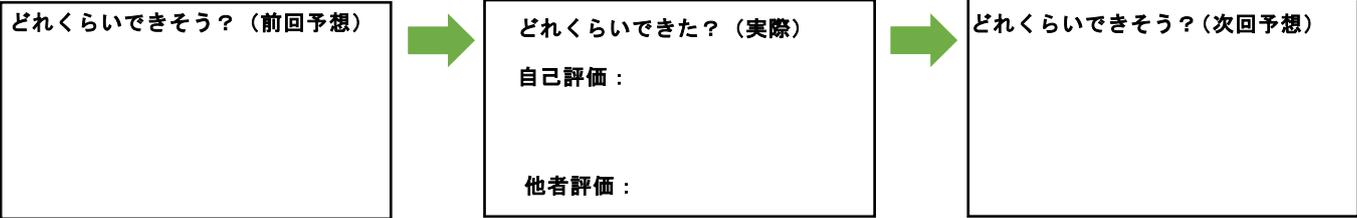


<あなたの Good Point>

行ったことの中で、「できたこと」「挑戦できたこと」「良い評価をされたこと」「これからも頑張りたいと思ったこと」を教えてください。

<スタッフコメント>

<あなたの目標>



いつでもできる (よくできる) …4 数回できないことがある (ほとんどできる) …3
 何回かはできる (ほとんどできない) …2 1回もできない (まったくできない) …1

<自己評価の整理> ~「なぜ」うまくいった? うまくいかなかった?~
 実際の評価を _____ にした理由は _____ だから

 次回の予想を _____ にした理由は _____ だから

<もう一步頑張りたいこと>
 今回難しかったと感じたことがあれば教えてください。

<目標達成のためにすること>
 目標を達成するために、具体的にすることを考えてみましょう。

<疑問・質問・心配> スタッフが記入してお渡しします。
 疑問に感じていることや相談したいことはありますか? (ある ・ ない)
 _____ については
 _____ という対処をしましょう。

次回の振り返りは 月 日 時~ 場所は _____ で行います。

振り返りワークシート

月 日 名前： (スタッフ：)

<実際に行ったことと自己評価（起こった出来事）>

実習の記録や、スケジュールがわかるものを持っている場合は印刷して添付しましょう。

日付	行った作業	達成度
<例> 4/13	<記入例> ・古本の汚れをチェックする作業（7冊）	<記入例> ○（完璧に作業が終わった・できた） △（半分程度作業が終わった・できた） ×（全く作業が終わらなかった・できなかった）

<実際に行ったことと自己評価>

この欄の目的は2つです。

- ① 振り返り面談の際、前回の面談から今日の面談の間にどのような作業をしたかを訓練生が思い出し、支援者側も確認する。（そうそう、この2週間はチェック作業に取り組んでもらったんですね、とお互いに事実確認する。）
- ② その作業の達成度を大まかに記録してもらい、前回の面談から今日までの期間での訓練の様子を大まかに把握する。（スタッフから見るとよくできていたように見えていたが、本人的には達成できていない日が多かったのか…など確認する。）

ポイントは、達成度の評価は厳密でなくてもよいということ、訓練生が毎日その日行った訓練を簡単にメモしておくことです。

<あなたの Good Point>

行ったことの中で、「できたこと」「挑戦できたこと」「良い評価をされたこと」「これからも頑張りたいと思ったこと」を教えてください。

<あなたの Good Point>この欄の目的は、ポジティブな話題を先に持ってきて前向きな気持ちで振り返りを始めることです。まず訓練生本人が感じた Good Point を聞き取ります。思いつかない場合は、<実際に行ったことと自己評価>で○がついた日にどんなことがあったかを振り返るといった作戦も取れます。

<スタッフコメント>

<スタッフコメント>この欄では、客観的に見てよくできていた点を訓練生にお伝えします。別紙の評価シートにご記入いただいた内容をもとに、お話しします。

<あなたの目標>

<あなたの目標> 訓練生の目標を入れます。自己評価では、実際にどのくらいできたかをまず聞き取り、その理由を尋ねます。その後、他者評価とその理由をお伝えします。

どれくらいできそう？（前回予想）



どれくらいできた？（実際）

自己評価：

他者評価：



どれくらいできそう？（次回予想）

いつでもできる（よくできる）…4 数回できないことがある（ほとんどできる）…3

何回かはできる（ほとんどできない）…2 1回もできない（まったくできない）…1

<自己評価の整理> ~「なぜ」うまくいった？うまくいかなかった？~

実際の評価を _____ にした理由は _____ だから

次回の予想を _____ にした理由は _____ だから

<もう一步頑張りたいこと>

今回難しかったと感じたことがあれば教えてください。

<もう一步頑張りたいこと> 訓練の中で感じた難しかったことや困っていることを整理します。目標にかかわるものでも、それ以外のことでOKです。もし評価シートで課題として挙げられていることがあれば、この欄を記入する際にお伝えし、「○」という評価をもらったけれど、自分では当てはまる部分がありますか？」のように聞いてみます。

<目標達成のためにすること>

目標を達成するために、具体的にすることを考えてみましょう。

<目標達成のためにすること> 目標を達成するための具体的な方法を書き留めておきます。

<疑問・質問・心配> スタッフが記入してお渡しします。

疑問に感じていることや相談したいことはありますか？ （ ある ・ ない ）

<疑問・質問・心配> そのほか、心配なことや困っていること、お話ししたいことがあった場合に適宜 _____ については

_____ という対処をしましょう。

次回の振り返りは 月 日 時～ 場所は _____ で行います。

目標設定シート

目標例

目標は、以下の中から選んでもかまいません。

また、以下の目標例を参考に内容やステップをアレンジしてもかまいません。

日常生活	わからないことがあった時、困ったときに自分から援助を求められる	
	STEP1	わからないことがあった時、困った時に挙手をしてスタッフに知らせる
	STEP2	わからないことがあった時、困った時にスタッフの席まで行って相談できる
	STEP3	わからないことがあった時、困った時に隣の席の参加者に相談する
	STEP4	わからないことがあった時、困った時に、スタッフから提示される複数の選択肢から解決策を選択することができる
	STEP5	わからないことがあった時、困った時に自分なりの解決策を考え、その解決策で適切かどうかをスタッフに確認に行く
	自分の得意・苦手や、できる・できないを理解し、表現できる	
	STEP1	職業訓練に参加し、自分の得意なこと／苦手なことを毎日の日報や振り返りシートに書く
	STEP2	職業訓練以外の場面（学校生活な日常の場面、過去の経験など）で感じた自分の得意なこと／苦手なことをまとめて文章にする
	STEP3	職業訓練や日々の生活の中で感じた苦手なこと／できないことに対して必要な配慮や、自分でできる工夫を考えて文章にする
	STEP4	自分の特性やそれに応じた配慮・工夫を文章にまとめることができる
	STEP5	自分の特性をそれに応じた配慮・工夫を面接練習などで口頭で説明することができる
	規則正しい生活を送ることができる	
	STEP1	平日の朝起きる時間を決め、時間通りに起きる
	STEP2	平日の朝起きる時間を決め、時間通りに起きる（自力で起きる）
STEP3	平日の夜眠る時間と起きる時間を決め、時間通りに寝起きできる	
働く上での対人関係	感情のコントロールができる	
	STEP1	自分の感情の変化に自分自身で気が付く
	STEP2	自分が感情が変化した場合に、どのように言動が変化しているか気づく
	STEP3	自分の感情が変化した場合に、どのように対処すれば落ち着くことができるか対処法を知る
	STEP4	自分の感情が変化した場合に、周囲のスタッフに援助を求めることができる
	STEP5	自分の感情が変化した場合に、周囲のスタッフに自分の言葉で状況を説明し、適切な対処を取ることができる
	あいさつができる	
	STEP1	スタッフに挨拶のタイミングや、やり方を教えてもらって挨拶する
	STEP2	出勤・退勤時に部屋全体に自分から挨拶ができる
	STEP3	出勤・退勤時に部屋全体やスタッフに対して自分から挨拶ができる
	STEP4	出勤・退勤時に挨拶することや、訓練中にペアになった相手に自分から挨拶やお礼をすることができる
	STEP5	出勤・退勤時や、職場の人とのやり取りの中で適切なタイミングを自分で判断し、あいさつやお礼ができる
	自分の気持ちや意見を周りの人に伝えることができる	
	STEP1	自分の意見を紙に書いて整理することができる
	STEP2	自分の意見を日報に書き、上司に提出することができる
STEP3	自分の意見や状況を上司に向けて、言葉で説明することができる	
STEP4	自分の意見や状況を上司やペアになった相手に伝えることができる	
STEP5	自分の意見や状況を複数人の前で伝えることができる	
働く上での行動態度	危険な状況を判断することができる	
	STEP1	職場での禁止事項を守れる
	STEP2	危険な状況や対処方法を理解できる
	STEP3	危険な状況になった場合に、周囲に連絡や報告をすることができる
	STEP4	危険な状況になった場合に、危機を回避する行動をとれる
	STEP5	危険な状況を察知し、事前に危機回避ができる
	欠席・遅刻の連絡をすることができる	
	STEP1	遅刻や欠席をした場合、次に参加した際に理由を説明できる
	STEP2	遅刻や欠席をした場合、当日の朝にメールで連絡をする
	STEP3	欠席や遅刻の予定が事前にわかる場合、自分からスタッフに連絡することができる
	働くことへの意欲が高い状態を維持できる	
	STEP1	職業訓練の時間中、与えられた作業以外のこと（眠ったり、関係のないことをしたいをする）をしない
	STEP2	職業訓練の時間中、与えられた分の仕事を最後までやり遂げる。
	STEP3	職業訓練の時間中、与えられた分の仕事を工夫しながらやり遂げる。
	STEP4	職業訓練後、今回の訓練内容をスタッフと一緒に振り返り、反省と次回の目標を立てる。
STEP5	職業訓練度、今回の訓練内容を自分で振り返り、反省と次回の目標を立てる。また、その目標を次の訓練で達成する。	