

## 《論 文》

心理援助専門職養成課程の実習における  
発達障害のある学生への合理的配慮をめぐる課題

齊 藤 美 香

札幌学院大学

## 要 約

公認心理師法が2017年に施行され、心理援助専門職初級国家資格が誕生した。大学・大学院には養成課程が設置され、公認心理師をめざす者が増加している。一方で、障害をもつ学生の入学は年々増加傾向であり、公認心理師養成課程にも障害をもつ学生の入学は今後も増えることが予想される。対人援助職資格養成課程における実習については、特に発達障害のある学生への合理的配慮や教育的配慮に様々な難しさが指摘されてきた。「心の専門家になりたい」と志をもって入学する学生には、学修への公平なアクセスと職業選択の自由の権利がある。学びの機会を保障するために、合理的配慮や支援の整備が急がれる。本研究では、心理援助専門職養成課程の実習における発達障害のある学生への合理的配慮（教育的配慮も含む）をめぐる課題を整理し論考することを目的とした。その結果、実習前から終了後に至るまでのきめ細かい対話による合理的配慮について例示した。また、障害の有無にかかわらずテクニカル・スタンダード（TA）の必要性も明らかになった。

キーワード：合理的配慮、教育的配慮、心理援助専門職養成課程における実習、発達障害

## 1. はじめに

2016年4月に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（以下、障害者差別解消法）が施行されたことに伴い、大学に入学する障害をもつ学生は年々増加している（独立行政法人日本学生支援機構, 2019）。各大学では体制整備が進み、様々な実践報告・研究がされている。その中でも聴覚障害への支援については、障害者差別解消法が制定される前の2004年に設立された日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク（PEPNet-Japan）が中心となり、先進的な取り組みがされている。その一方で、発達障害、精神障害をもつ学生は増加するものの、合理的配慮や教育的配慮については、対応が難しく、「社会で活躍する障害学生支援プラットフォーム形成事業」（文部科学省, 2017）の代表校に寄せられる相談も多く、その中には、実習時の対応についての相談が含まれている（船越他, 2019）。筆者は公認心理師及び臨床心理士の心理援助専門職養成課程の教員であり、校務分掌ではアクセシビリティ推進委員会を担当している立場のため、こ

れまで障害学生支援に関わり、中でも発達障害でコミュニケーションに課題をもつ学生の実習については難しさを感じてきた。養成カリキュラムの中で、演習・実習は重要な必修科目であるので避けて通れない。公認心理師資格は2018年にできたまだ新しい国家資格であるため、その養成課程での、特にコミュニケーションを媒介とする演習・実習科目における障害学生への合理的配慮や教育的配慮については、筆者が調べた限りでは先行研究を見つけることができなかった。そこで、本論文では、心理援助専門職養成課程の実習における発達障害のある学生への合理的配慮をめぐる課題を抽出し、考察することを目的とする。

## 2. 大学における障害学生支援に関する法整備と体制

2004年に制定された発達障害者支援法第八条第二項では「大学及び高等専門学校は、個々の発達障害者の特性に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする」と成文化された。その後、2012年12月、「障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告（第一次まとめ）」（文部科学省,2012）が公表された。これに続き、2013年6月、障害者差別解消法が成立し、国公立大学では不当な差別的取扱いの禁止と合理的配慮の不提供の禁止が法的義務、私立大学では合理的配慮の不提供の禁止については、努力義務となった。これを受け、2015年、文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針（以下、文部科学省対応指針）が策定された。続いて2016年4月、障害者差別解消法の施行に伴って、各大学では、文部科学省対応指針に則り、対応要領、ガイドラインの制定や障害学生支援部門の設置を進めてきた。

法律や制度の整備が伴うにつれ、障害をもつ学生の大学進学も増加している。最新の全国調査（独立行政法人日本学生支援機構,2019）によると、2018年5月1日現在、高等教育機関（大学・大学院・短大・高等専門学校）における障害学生数は、33,812人（全学生数の1.05%）、障害学生在籍校数は941校（全学校数1,169校の80.5%）で、障害学生数は前年度と同調査から、2,608人増（0.07ポイント増）、障害学生在籍学校数は27校増（2.4ポイント増）と年々増加の一途をたどっている。発達障害については、診断有の学生が2013年度は2393名であったが、2018年度は6047名と2.53倍、発達障害（診断書有）学生又は発達障害（診断書無・配慮有）学生が1人以上在籍する学校は2013年度405校から2018年度は730校とほぼ2倍に増加している（独立行政法人日本学生支援機構、2013、2019）。しかし、障害学生支援の専門性をもつ人材等の不足や大学の制度整備が障害をもつ学生への支援に追いついていないことなどが課題となっている（独立行政法人日本学生支援機構,2018）。

このような状況を鑑み、文部科学省では再び、障害のある学生の修学支援に関する検討会を開催し、「ニッポン一億総活躍プラン」（2016年6月閣議決定）の趣旨を踏まえて、在学中のみならず、卒業後の進路支援を視野に入れた「障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告（第二次まとめ）」（以下、第二次まとめ）（文部科学省,2017）を2017年3月に公表した。第二次まとめでは、

各大学等が取り組むべき主要課題として、①教育環境の調整、②初等中等教育段階から大学等への移行（進学）、③大学等から就労への移行（就職）、④大学間連携を含む関係機関との連携、⑤障害のある学生への支援を行なう人材の養成・配置、⑥研修・理解促進、⑦情報公開が挙げられており、教育環境の調整の中で、学外実習についても言及されている。グローバル化の進展や社会の情勢の変化に伴い、多様な学生が大学に在籍するようになってきている時代の中で、障害をもつ学生もこの多様な学生の一つとして位置づけられ、障害学生支援も拡充しつつある。

### 3. 発達障害のある学生の大学における困難性

発達障害者支援法第二条では、発達障害を「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害、その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」と定義している。自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害に該当するものは、DSM-5（精神疾患の診断・統計マニュアル第5版, 2014）では自閉スペクトラム症（ASD）というディメンション診断に変更となった。大学生の発達障害という際には、主にASD, 注意欠如・多動性障害（ADHD）, 限局性学習症（SLD）を指す場合が慣例である。

ASDは相手の気持ちを察するのが苦手なことで配慮に欠ける発言をしてしまう、場の状況や文脈が読み取りにくい、相手が理解しやすい話し方ができないなどの「社会コミュニケーションおよび対人的相互反応」と行動の柔軟さがなく、臨機応変な対応が苦手、切り替えが難しいなどの「行動、興味、または活動の限局された反復的な行動様式（こだわり）」が主な障害である。

ADHDは、「不注意」「多動性」「衝動性」が主な症状で、集中力の持続が難しい、聞き落としが多い、情報の取捨選択ができない、極端に落ち着きがない、慎重さがなくすぐに行動におこすなどの特性がある。

SLDは「読み」「書き」「計算」の困難が暦年齢から推定される習得度の間に顕著な乖離を示す。文部省（1999）の定義では、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力とDSM-5より広い領域を含んでいる。

これらの障害特性が大学という環境の中でどのような困難となって表れやすいかについては、丹治・野呂（2014）の研究によると、多い順に学業上の困難、対人関係上の困難、情緒・精神面の困難・大学生活上の困難となっている。発達障害のある学生は「学習の問題にとどまらず、対人関係や生活上でも、さまざまな困難を生じ」（高橋, 2012）しており、修学の基礎となる生活上の困難さが含まれることが、支援の難しさにつながっている。

具体的によく見られる困難さを自験例から抽出の上、修学上（表1）と学生生活上（表2）について、合理的配慮・教育的配慮の例を合わせて示した。

表1 修学上の困難と合理的配慮・教育的配慮の例

修学上の困難	合理的配慮・教育的配慮の例
履修計画が立てられない。	履修計画についての個別相談。
課題やテストなどの学習計画がたてられない。	学習計画についての個別相談。
グループワークディスカッションに入れない。	発話者は挙手。話の流れを視覚情報化。表出手段を発話以外に。発言をまとめる時間の確保。議論のルール化。
自分の意見が言えない。言い過ぎる。 細部にこだわり、授業進行への影響。	質問、発言時間のルール化。
レポート、リアクションペーパーが書けない。	課題の明確化。個別学習相談。マインドマップなど思考整理ツールの活用。
教室変更、休講など急な予定変更に対処できない。	事前連絡。
研究が進められない。	綿密で定期的な学習相談。
運動や作業など身体能力が必要な科目の取得が困難。	代替科目の検討。教育目的の本質を損わない代替の検討。
話を聞きながらノートを取るのが困難。 講義や重要事項の聞き漏らし。	授業配布資料。講義内容録音、板書撮影許可。スマートペン活用。ノートテイク。
遅刻、提出物の期日を忘れる。	時間管理スキル指導。重要事項の視覚資料配布。個別注意喚起、伝達。
手順を理解できない。	わかりやすい手順説明書の配布。TA配置。
細かい手先の作業が苦手。	グループメンバーへの協力依頼。TA配置。
文字の読み書きが困難。	読み上げソフト利用。電子化データ提供。PC入力の許可。ノートテイク。
注意力の問題がある。	注意事項チェックリスト作成。グループメンバーへの協力依頼。TA配置

表2 学生生活上の困難と合理的配慮・教育的配慮の例

学生生活上の困難	合理的配慮教育的配慮の例
大事な情報にアクセスできない。	重要事項の視覚資料配布。個別注意喚起、伝達、情報入手ルートのシステム化。
用件や必要な支援をうまく説明できない。	意思表示スキル指導。メモの活用。
優先順位がつけられない。	自己管理、時間管理スキル指導。
自己理解が難しい。	カウンセリング。
連絡がとれなくなる。 対人関係に問題が生じる。	周囲の理解と本人への助言。カウンセリング。
金銭管理ができない。 整理整頓ができない。 一人暮らしが困難。 詐欺被害に遭いやすい。	ライフスキル指導。
時間管理ができない。	時間管理スキル指導。
納得しないルールに従えない。	カウンセリング。
相談確認という手だてが思い浮かばない。	自己管理スキル指導。カウンセリング。
生活リズムが崩れやすい。 季節的な気分変動がおりやすい。 健康管理リラックス気分転換が不得意	カウンセリング。医療機関との連携。
感覚過敏。鈍感。	環境調整。自己理解支援。

#### 4. 発達障害のある学生への合理的配慮の現状

独立行政法人日本学生支援機構の調査（2019）によると、発達障害の診断の有無に関わらず支援を行っている学生への授業に関する支援は、多い順に配慮文書作成配布（388校）、学習指導（251校）、履修支援（227校）、であった。授業以外の支援は多い順に、専門家によるカウンセリング（432校）、対人関係配慮（287校）、自己管理指導（280校）であった（表3）。

障害種別の授業に関する支援と授業以外の支援の具体的支援状況は表4と表5に示した。筆者の計算によれば、授業に関する支援の授業以外の支援に対する割合は、視覚障害で2.17、聴覚・言語障害で2.22、肢体不自由で1.29、病弱・虚弱で1.35、重複障害で1.28、発達障害で1.09、精神障害で1.09、その他の障害で1.74となっており、発達障害および精神障害については授業に関する支援よりも授業以外の支援の占める割合が高くなっていた。また、対人関係配慮、自己管理指導、居場所の確保については、発達障害および精神障害では他の障害に比べて多く実施されている支援であった。加えて、発達障害では対人関係配慮、自己管理指導が精神障害の約2倍と多いことが特徴である（独立行政法人日本学生支援機構、2019）。つまり、発達障害のある学生は、

表3 支援発達障害学生への主な支援内容（診断有・無含む）（独立行政法人日本学生支援機構、2019）

	(校)	計	大学	短期大学	高等 専門学校
授業支援		575	451	78	46
配慮依頼文書の配付		388	329	36	23
学習指導		251	189	34	28
履修支援		227	200	24	3
講義に関する配慮		221	198	14	9
出席に関する配慮		195	172	12	11
授業内容の代替、提出期限延長等		185	160	11	14
注意事項等文書伝達		180	152	15	13
教室内座席配慮		172	140	16	16
実技・実習配慮		136	112	14	10
試験時間延長・別室受験		119	102	9	8
授業以外の支援		564	437	82	45
専門家によるカウンセリング		432	346	47	39
対人関係配慮		287	229	31	27
自己管理指導		280	232	24	24
就職支援情報の提供、支援機関の紹介		212	181	23	8
居場所の確保		209	164	25	20
医療機関との連携		197	164	12	21
キャリア教育		193	167	19	7
就職先の開拓、就職活動支援		167	137	22	8
障害学生向け求人情報の提供		155	134	17	4
休憩室・治療室の確保等		138	107	21	10

表4 診断有学生への授業支援実施状況 (支援内容別・障害種別)  
(独立行政法人日本学生支援機構, 2019)

	(校)	計	視覚障害	聴覚・言語障害	肢体不自由	病弱・虚弱	重複	発達障害	精神障害	その他の障害
実施校数		782	213	371	390	433	124	518	474	235
1 点訳・墨訳		44	43	-	-	-	4	-	-	-
2 教材のテキストデータ化		107	73	12	14	6	14	12	4	1
3 教材の拡大		141	117	1	18	4	17	15	2	2
4 ガイドヘルプ		56	33	2	21	2	8	1	6	0
5 リーディングサービス		30	28	1	2	1	4	1	1	0
6 手話通訳		63	0	63	-	-	3	-	-	-
7 ノートテイク		180	9	153	27	3	19	16	3	2
8 パソコンテイク		118	7	109	1	1	9	3	0	2
9 ビデオ教材字幕付け		86	6	83	0	0	9	0	0	1
10 チューター又はティーチング・アシスタントの活用		79	16	23	18	5	7	40	10	1
11 試験時間延長・別室受験		297	85	26	129	46	37	113	118	32
12 解答方法配慮		181	75	18	78	13	21	52	23	11
13 パソコンの持込使用許可		173	62	25	63	15	25	66	9	6
14 注意事項等文書伝達		270	26	120	32	39	22	160	53	15
15 使用教室配慮		252	33	24	172	41	32	29	30	9
16 実技・実習配慮		369	56	87	160	138	48	104	109	48
17 教室内座席配慮		496	113	217	226	114	78	156	167	70
18 FM補聴器・マイク使用		189	-	187	-	-	13	-	-	-
19 専用机・イス・スペース確保		214	22	13	172	25	37	8	12	5
20 読み上げソフト・音声認識ソフト使用		112	54	57	3	0	9	8	1	2
21 講義に関する配慮		356	82	85	99	45	32	201	85	20
22 配慮依頼文書の配付		513	142	253	239	294	86	371	304	160
23 出席に関する配慮		397	14	7	149	196	46	181	234	85
24 学習指導		263	13	17	24	42	7	196	106	12
25 授業内容の代替, 提出期限延長等		272	28	24	60	69	12	163	136	29
26 履修支援		264	39	44	60	44	20	185	112	19
27 学外実習・フィールドワーク配慮		256	28	58	87	82	26	77	73	20
28 その他		258	44	67	53	80	24	108	101	38

※各障害種別に支援内容は複数回答あり

修学よりも修学を支える基礎となる学生生活における対人関係や自己管理に困難をもち、支援が必要となることが多いということが示された。

発達障害の支援の難しさとしては、第一に発達障害がどこまでが障害かどうかという明確な基準がなく、たとえ同じ診断でも個性が高く、環境によっても困難さの表われ方に違いがあることが挙げられる。

第二に、自己理解の困難さという特性によるものがある。高橋(2012)は、発達障害は「身

表5 診断有学生への授業以外の支援実施状況（支援内容別・障害種別）  
（独立行政法人日本学生支援機構，2019）

	(校)	計	視覚障害	聴覚・言語障害	肢体不自由	病弱・虚弱	重複	発達障害	精神障害	その他の障害
実施校数		669	98	167	302	320	97	471	434	134
学生生活支援		417	52	64	186	113	52	237	169	33
1 居場所の確保		236	24	30	62	44	21	160	127	22
2 通学支援		204	14	3	150	43	30	8	20	5
3 個別支援情報の収集		168	18	28	38	28	16	101	54	9
4 情報取得支援		162	24	26	23	16	11	98	50	6
社会的スキル指導		347	15	26	41	54	24	278	167	22
5 自己管理指導		266	8	13	17	36	12	221	109	12
6 対人関係配慮		269	9	17	21	23	15	214	126	13
7 日常生活支援		105	4	7	19	23	11	65	58	12
保健管理・生活支援		535	35	62	173	231	64	379	374	108
8 専門家によるカウンセリング		445	16	41	62	117	28	350	336	84
9 医療機関との連携		270	6	12	23	87	16	158	166	22
10 医療機器、薬剤の保管等		81	1	2	14	45	11	9	10	5
11 休憩室・治療室の確保等		262	21	18	93	119	33	100	119	38
12 生活介助		60	0	0	51	5	11	0	0	0
13 介助者の入構，入室許可		104	8	9	75	13	16	5	7	1
進路・就職指導		377	48	107	126	93	39	249	166	35
14 キャリア教育		211	27	60	57	41	20	145	92	13
15 障害学生向け求人情報の提供		245	34	72	92	61	23	134	79	19
16 就職支援情報の提供，支援機関の紹介		269	36	77	89	63	28	177	100	23
17 インターンシップ先の開拓		113	14	27	35	26	14	67	33	11
18 就職先の開拓，就職活動支援		210	26	56	71	55	20	126	89	22
その他		186	20	21	60	62	16	69	82	10

※各障害種別に支援内容は複数回答あり

体の障害と比べて障害があるということがわかりにくく、周囲から理解されにくいだけでなく、本人も障害があるからうまくいかないのだということがわかっていない場合も多く」と指摘している。実際、独立行政法人日本学生支援機構の調査（2019）では、発達障害の診断有で支援している学生数は4325名、診断無で支援をしている学生数は3105名であり、診断無でも支援している学生が診断有で支援している学生数と大きな差がないことがわかる。筆者の経験からも保護者や教職員など周りの人が困ったり心配して学内の相談機関に繋がることが多く、本人は困り感をもてず、支援が必要ではあるが、支援内容調整や支援開始に時間を要することもある。第二次まとめ（文部科学省，2017）で、「本人からの申出ができない場合においても、当該学生

が社会的障壁の除去を必要としていることが明白である場合には、法の趣旨に鑑み、大学等側から当該学生に対して働きかけることが望ましい。例えば、適切と思われる配慮を提案するために建設的対話を働きかけることや、日頃から学生個々の（障害）特性やニーズの把握に努めること、障害のある学生自ら社会的障壁を認識して正当な権利を主張し、意思決定や必要な申出ができるように、必要な情報や自己選択・決定の機会を提供することなどに取り組むことが望ましい」と提言されているように、たとえ本人が困り感を自覚し、合理的配慮の意思表示をしなくとも、周囲から見て、明らかに何らかの配慮が必要と判断された場合は、本人の意思決定のプロセスを支援するという工夫と根気のある関わりが必要となる。

第三の難しさは、学外で対人関係そのものが教育の本質に関わる実習科目（教育実習、医療・介護系の実習など）での配慮事項や調整の多様さである。筆者が様々な大学で、障害学生支援についてのFD・SD研修会の講師をすると、必ず、発達障害（傾向がみられる）学生の合理的配慮に関する質問が寄せられる。その中でも特に資格課程での実習科目における合理的配慮については、各大学で苦慮し、手探りで、個別に対応している現状への対策についての質問が多い。このように、発達障害の学生への合理的配慮については、一定の合意が得られておらず、(内野, 2017)、提供に様々な難しさがあるのが現状である。

## 5. 心理援助専門職の養成の実際

心理援助専門職になるには、主なものとして、従来は1989年に資格化された公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会「臨床心理士」の養成課程である大学院を修了することが受験資格取得へのルートであった。臨床心理士資格をめざす学生は、学部課程での専門科目の修学を経ながら、自分の適性や職業選択を考え、大学院進学を決めるという進路考察のための一定の試行期間があった。2018年に初めての心理援助専門職の国家資格である「公認心理師」資格が誕生した。公認心理師については、大学院修了ルートの他に学部卒業でも省令で認定された実務経験実施施設での実務経験を経て受験資格が与えられるルートも定められたため、学部で公認心理師養成課程が設置された。これにより、公認心理師カリキュラムをもつ学部の新設が増え、受験者も増加している印象がある。

上野（2010）が臨床心理士養成大学院の在學生に実施した調査によると、臨床心理士の志望動機として、自分の過去の経験の修復を挙げるものが多かった。筆者や臨床心理士養成大学院教員経験者の印象ではあるが、心理援助専門職の志望者には自らがスクールカウンセラーや病院の臨床心理士の心理支援を受けた経験を活かしたいという動機をもち、心理援助専門職のユーザーだった高校生も少なくない。日本臨床心理士養成大学院協議会のシンポジウム（日本臨床心理士養成大学院協議会, 2019）において、合理的配慮や教育的配慮が必要と思われる学生の対応についての難しさが多くの大学での共通意識であることが話題となった。このように養成課程の現場



では、合理的配慮や教育的配慮が必要な学生の教育について、今後益々課題となるであろう。

公認心理師になるために必要な科目は表6に示す。科目によっては座学のみではなく、学部「心理演習」「心理実習」、大学院での「心理実践実習」は演習と実習形式となっている。「心理演習」では、ロールプレイを中心としたコミュニケーション技術の上達や模擬カウンセリングによる、心理面接スキルの習得が教育目標の一部となっている。また、「心理実習」は現場に行き、主体的に関わる姿勢での見学（日本心理臨床学会,2019）実習を行い、場合によっては実際のプログラムに入ることもある。更に、大学院の「心理実践実習」では、実際に担当ケースを持つことが必須である。これらの演習および実習では、コミュニケーションが苦手である特性をもつ発達障害のある学生にとっては苦手とするコミュニケーション力や主体的関与の養成が主要な教育目標となるという難しさがある。

表6 公認心理師必修科目（公認心理師のカリキュラム等について 文部科学省・厚生労働省 2017）

大学における必要な科目	大学院における必要な科目
1. 公認心理師の職責	1. 保健医療分野に関する理論と支援の展開
2. 心理学概論	2. 福祉分野に関する理論と支援の展開
3. 臨床心理学概論	3. 教育分野に関する理論と支援の展開
4. 心理学研究法	4. 司法・犯罪分野に関する理論と支援の展開
5. 心理学統計法	5. 産業・労働分野に関する理論と支援の展開
6. 心理学実験	6. 心理的アセスメントに関する理論と実践
7. 知覚・認知心理学	7. 心理支援に関する理論と実践
8. 学習・言語心理学	8. 家族関係・集団・地域社会における心理支援に関する理論と実践
9. 感情・人格心理学	9. 心の健康教育に関する理論と実践
10. 神経・生理心理学	10. 心理実践実習（450時間以上）
11. 社会・集団・家族心理学	
12. 発達心理学	
13. 障害者（児）心理学	
14. 心理的アセスメント	
15. 心理学的支援法	
16. 健康・医療心理学	
17. 福祉心理学	
18. 教育・学校心理学	
19. 司法・犯罪心理学	
20. 産業・組織心理学	
21. 人体の構造と機能及び疾病	
22. 精神疾患とその治療	
23. 関係行政論	
24. 心理演習	
25. 心理実習（80時間以上）	

## 6. 心理援助専門職に求められる能力

公認心理師法第二条では、公認心理師の業務を以下のように定めている。(1) 心理に関する支援を要する者の心理状態の観察、その結果の分析 (2) 心理に関する支援を要する者に対する、その心理に関する相談及び助言、指導その他の援助 (3) 心理に関する支援を要する者の関係者に対する相談及び助言、指導その他の援助 (4) 心の健康に関する知識の普及を図るための教育及び情報の提供。また、公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会によると「臨床心理士に求められる専門行為とは、①種々の心理テスト等を用いての心理査定技法や面接査定に精通していること。②一定の水準で臨床心理学的にかかわる面接援助技法を適用して、その的確な対応・処置能力を持っていること。③地域の心の健康活動にかかわる人的援助システムのコーディネーティングやコンサルテーションにかかわる能力を保持していること。④自らの援助技法や査定技法を含めた多様な心理臨床実践に関する研究・調査とその発表等についての資質の涵養が要請されることなどである。また、こうした4種の業務について、さらなる自らの心理臨床能力の向上と、高邁な人格性の維持、研鑽に精進するために、「臨床心理士倫理綱領」の遵守、5年ごとの資格更新制度などが定められて」いる。まとめると、①要支援者の心理状態の観察、査定、②要支援者への相談業務、③的確な対応能力、④関係者とのコーディネート能力となり、1対1だけではなく、多人数とのコミュニケーションを媒介とした専門的な関係性の構築スキルが必要となる。

アメリカの心理援助専門職の大学院では、学生は学業成績、人間的成熟度、専門能力の発展可能性などの観点から評価を受ける。その際、「感受性」「人間性」「共感能力」「柔軟性と許容力」「統合性」「模倣能力」「洞察力」が評価軸となる(M.S.Corey & G.Corey,2004)。C.Rogers (1942) は、カウンセラーの資質について、「カウンセラーを評価する場合、人格的資質と専門的資質の両方が問題になる」と述べ、優れたカウンセラーに不可欠な態度には①客観性、②個人に対する尊重、③自己理解、④心理学の知識の4点を挙げている。また、岩壁(2007)は個人資質の研究をまとめ、優れたカウンセラーの資質には、自己に対する気づき、新しいことを学ぶ知的好奇心の維持、自分自身の心理的健康への注意、自己理解を目指し、対人スキルを臨床で生かし、プライベートの生活の中でも他者との関係を楽しんでいると述べている。

西松(2014)は医療現場で働く心理職に求められる職業的内的素質として、①仕事の進め方、②効率よく業務ができるという効率性、③簡潔で統合された記録を時間内に作成できる、④健康面でのマネジメントができること、⑤プライベートの管理などを挙げている。更に、医師によって重視されたのは人格の安定性や自制心などのパーソナリティであり、心理技術員によって重視されたのは連携力であった。これは医療現場に限定された調査結果ではあるが、他の領域に求められるものも相違はないと筆者は考える。

このように心理援助専門職に求められる資質は時間制限のあるマルチタスク処理能力、対人スキルといった後天的に習得可能なものだけではなく、スキル向上だけでは限界のある生得的な要

素の強いものまでが含まれている。これは、他の職業では、あまり例を見ないのではなかろうか。滝口(2011)が心理臨床家は「クライアントを相手に、働きかける道具として治療者自身を用いる」と述べているようにパーソナリティも含む自分丸ごと仕事に必要な職種であるという特殊性がある。

## 7. 発達障害のある学生にとっての演習・実習科目での困難性

公認心理師カリキュラムの中でも、特に「心理演習」「心理実習」「心理実践実習」はコミュニケーション、対人関係能力の習得が教育目標となっている。とりわけ実習科目は「臨床家としての専門教育として最も中核的な学習」であり、『実習は、これまでの「知る」「わかる」というレベルから「実行する」「できる」レベルに移行していくこと、すなわち、頭で考えてから動くというのではなく体が自然に動くようになることを目指している』（札幌学院大学大学院,2019）。

これらの科目の履修にあたっては、発達障害があり、コミュニケーション能力に特性をもつ学生にとっては苦手な学習課題があり、困難が予想される。従来の臨床心理学に関する科目の中でもロールプレイ演習は多くの大学でも実施されてきた。筆者もロールプレイ演習に際し、発達障害のある学生に対して、何らかの対応をした経験がある。例えば、対面での会話で発語することに困難を抱える学生には、学生同士のペアではなく、教員と組んで実施する。相手の気持ちを理解して、フィードバックする課題で、相手の気持ちがわからず、無言になってしまう学生には、誌面応答課題を代替とし、時間をかけて、相手の気持ちを推測して、自分の応答を考えて、記入する方法に変更した。

しかし、このような代替支援は、演習では可能であっても、実際の要支援者と関わらなければならぬ実習においては、実施できるかどうか難しい問題である。例えば、実習で担当するケースの面接に際し、学生が話し言葉を聞きとり、会話をするのは難しいため、PCでのチャット対話という代替手段にすることに果たして要支援者から同意してもらうことが可能であろうか。実習先で要支援者のグループに参加した際に、大学で実施しているような、発言者は一人ずつ挙手して、話の流れを視覚化して提示するという合理的配慮が果たして可能であろうか。実習現場は不測の事態が多いものであるが、急な変更で学生が臨機応変に対応することが容易であろうか。

実習期間中は、実習に加えて、実習日誌の作成、翌日の準備など通常の授業よりも、時間制限のあるマルチタスクが課せられる。その中で、自分の健康管理にも留意しながら、時間管理しながら過ごすのは、全ての学生にとって、ストレスフルな期間である。そのような期間をマルチタスクが苦手な発達障害のある学生もやり遂げることが可能であろうかなど、いろいろな困難場面の想定がされる。

## 8. 他の対人援助職養成課程における実習での合理的配慮の実際

ここで、比較的、実践研究がされている看護師養成課程における実習の際の発達障害のある学生への合理的配慮について触れる。

看護師は高度なコミュニケーションスキルを基に、患者のニーズに合った看護を提供する責任を担い、チーム医療の中で多職種連携をとるようなコミュニケーション力が不可欠な対人援助職である。臨機応変な対応を迫られたり、長時間の緊張や集中力を強いられる中で同時複合的課題への対応が求められる(堀部, 2013)。そのような現場での実践力の修得のため、看護礎教育課程には「臨地実習」が必修となっている。学生が赴く実習先は医療を提供する場であり、患者や家族などは適切な医療を受けることが当然の権利としてある。実習先では、学生への配慮だけでなく、同時に患者、家族、医療スタッフへの配慮も必要となる。「つまり「安全性の確保」と「教育の質の維持」が相反する状況であり、教員や臨床指導者には葛藤が生じる(飯岡, 2017)。学内の座学講義においては、指導教員は学生に焦点を当てて合理的配慮を行うことができるが、臨地実習では、患者、家族、医療スタッフ、他学生などそれぞれのニーズの調整作業が必要になってくる。ニーズのコンフリクトも発生する。また、指導教員は看護職者でもあるので、就職後の現実の厳しさを熟知しており、実習では合理的配慮が実施されても、果たして、就職後必要とされる専門性に十分たりうるのか葛藤を抱きやすい。職業マッチングの問題も残る。保健師助産師看護師法 第九条第三項では、「心身の障害により保健師、助産師、看護師又は准看護師の業務を適正に行うことができない者として厚生労働省令で定めるもの」とし、保健師助産師看護師法施行規則 第一条第一項では、「第九条第三号の厚生労働省令で定める者は、視覚、聴覚、音声機能若しくは言語機能又は精神の機能の障害により保健師、助産師、看護師又は准看護師の業務を適正に行うに当たつて必要な認知、判断及び意思疎通を適切に行うことができない者とする。」とされ、続く第二項では「当該者が現に利用している障害を補う手段又は当該者が現に受けている治療等により障害が補われ、又は障害の程度が軽減している状況を考慮しなければならない。」と定められている。業務を適正に行う基準、障害の程度が軽減している状況についての適切な判断の根拠に明確なものはない。このことは、障害をもっている学生が看護師の実習現場で、合理的配慮や教育的配慮を受ける際の判断が現場ごとに委ねられていることに他ならない。

そのような環境の中で試みられている臨地実習における教育上の配慮について、飯岡(2017)が①実習前調整、②実習中の調整・確認、③実習後の振り返りの時期に分けて細かに論じている。実習前には、安全に安心して学習できる環境調整が必要であり、実習中でも、想定外のトラブルに対応し、学生の心身の状況を確認しながら、調整や配慮を再検討しながら進め、実習後も振り返りをする事の重要性を説いている。師岡ら(2019)の調査研究によると、臨地実習の際の支援では、他教員との情報共有が一番多く、当該学生との個別面談の機会を設定、コミュニケーションの方法や患者への関わり方を具体的に指導する支援が実施されている。一方で、学内での

講義では、課題の提出期限延長は一般的に合理的配慮として実施されるが、実習での課題提出期限延長は過剰な配慮と認識されている。医療現場では、刻々と変わる患者の状態に伴う治療や看護業務には迅速な業務遂行が必要であるため、同じ合理的配慮の内容であっても学内と実習では、学習目標としての位置づけが異なる例である。

以上のように、看護師養成課程における臨地実習における発達障害のある学生の合理的配慮・教育的配慮については①看護師の専門性に必要とされるものが発達障害の学生にとっては、苦手な特性と重なる場合がある、②職業マッチングとの問題、③患者と学生との安全の確保に関するコンフリクト、④実習先の選択と綿密な調整の必要、⑤合理的配慮の基準の不明確さなど様々な難しい課題がある。

## 9. 発達障害のある学生への実習での合理的配慮

看護師養成課程における臨地実習での教育的の配慮は、心理援助専門職の実習においても援用される枠組みと考え、心理援助専門職養成課程での「心理実習」・「心理実践実習」において想定される合理的配慮・教育的配慮の例を示した（表7）。入学前に学生がアドミッションポリシー（AP）・カリキュラムポリシー（CP）・ディプロマポリシー（DP）の3要素やシラバスの情報に触れ、大学進学後のシュミレーションができ、自分のニーズにマッチした進学先を決められるのが理想的ではある。しかし、現在の日本では、まだそこまでの状況は整っていない。従って、早くも入学時からの関わりになる。実習は3、4年次に実施されることが多いので、その準備は低年次から修学・学習相談の積み上げを行うことが必要であろう。

発達障害のある学生は経験のないことを想像することが苦手である人もいるため、経験した事柄を素材に振り返りを行うことによって、自己の行動の意味づけがしやすくなり、自己理解が促される。「心理実習」の前に履修することになっている「心理演習」でのロールプレイ実習等の経験は専門職に必要とされるコミュニケーションを模擬的に経験する機会である。これをもとに「心理実習」「心理実践実習」で実際の要支援者に関わる際のコミュニケーションについて、何にどう困るか困らないかが想定されやすくなるであろう。

実習準備に着手する段階に入った際は、まず学生のニーズを聴きとり、これまで蓄積された対話から得られた学生の学習・修学・健康状態の情報をもとに、実習に臨むにあたって予想される困難を確認し、必要な配慮事項を検討する。具体的な配慮事項として考えられるのは、実習日程の調整、実習メニューの調整、担当ケースの選定の配慮（中尾ら、2015）、ピア支援的役割の実習生とのペアリングなどである。配慮を行う際、学生の情報をどの範囲の人にどの程度伝えるかについて細かな同意作業も併せて行う。実習施設の選定については、理解がある施設に依頼することがファーストチョイスになるだろう。実習施設が決定したら、事前調整をする。できるだけ事前訪問も実施した方が良い。発達障害のある学生は突発的な出来事への対処は苦手であるが、

表7 心理援助専門職実習における合理的配慮・教育的配慮の例

時期	合理的配慮・教育的配慮	留意事項
入学前	アドミッションポリシー・カリキュラムポリシー・ディプロマポリシーの明示	
入学後	低年次からの見通しをもった修学相談 演習・実習準備	経験的学習による自己理解促進のための建設的対話
実習前	学生のこれまでの学習・修学状況・健康状態の確認	
	学生のニーズの確認	
	実習において予想される学生の困難さの確認	
	配慮の具体的内容の検討 情報開示の範囲と内容の確認 実習中止条件の確認	安全性の確保と教育の本質を損なわない配慮のバランスの検討
	実習施設の決定と調整	学生とのマッチング
	実習指導体制の整備	指導教員、実習指導者、ピア学生、学生相談室、医療機関等バックアップ及び緊急連携体制整備
	実習指導者との調整	支援に関する共通理解、役割分担
実習中 (巡回指導など)	事前訪問	実際の実習先の見学による調整
	安全性の確認	利用者・家族、学生、実習先スタッフへの確認と承諾
	トラブルの有無や状況の確認	
	学生の心理状況、困りごとの確認	必要時、学生相談室、医療機関との連携
実習後	必要事項の確認と再調整	
	配慮や支援に対しての学生の振り返り	
	学生の今後の課題の確認	
	実習先との事後の話し合い	今後の課題の確認

あらかじめシュミレーションができれば、不安が軽減し、遂行のハードルが下がることもある。実習指導者や実習施設側との調整や交渉が必要となる。万が一の場合を想定し、実習中止条件も確認する。実習が始まってからの巡回指導だけではなく、指導教員は常に学生や実習先との連携を継続する。学内での通常の講義への合理的配慮については、配慮文書配布した後でも、学生との建設的対話を続けるうちに、微調整が必要な場合もある。これと同じように、実習についても実際に始まってからの変更の可能性はありえる。また、実習が終了した後にも実習時の配慮がどうであったのか、学生と振り返ることが必要である。実習は心理援助専門職としての「働き方のイメージを膨らませる」(森脇, 2018) ためのものである。学生が自己の気づきや自己理解、意志表明する機会ともなるので、事後の振り返りは重要である。また、実習先とも事後訪問で、学生の状況の聞き取りや問題点、今後の実習の際の課題などを確認する必要がある。

## 10. 今後の課題と展望

発達障害のある学生への合理的配慮には、発達障害は身体障害とは違い、目に見えない障害であり、かつ、診断の難しさ、環境との相互作用による困難の顕在化などの要因によって、個性が高いという特徴のため、これまで、「教員個人の裁量に委ねられる」（高石他, 2016）ことが多かった。最近では障害学生支援部門の実践が積み重なりつつあるが、まだ聴覚障害支援のようなシステムティックなノウハウの構築にはほど遠い。しかし、ようやく、アメリカにおける「テクニカル・スタンダード」（TS）の概念が紹介されるようになった（AHEAD JAPAN, 2018）。

TSは、障害の有無に関わらず、求められる能力条件を明示したものである。1973年に成立した米国リハビリテーション法504条で定められた教育プログラム・教育活動への入学や参加に必要な学術的・技術的基準に則っている。アメリカでは、医療や教員養成課程をもつ大学ではそれぞれにTSが明示されている。日本の大学でTSに相当するものとしては、医療系大学で実施されているOSCE（客観的臨床能力試験）、CBT（コンピューターを利用した学習支援システム）、クリニカルクラークシップやJABEE（一般社団法人日本技術者教育認定機構による工学系分野における認定基準）、ルーブリック評価が挙げられる。心理援助専門職養成においても、障害の有無に関係なく、基本的に必要な職業スキルとして基準となるTSを公認心理師ならびに臨床心理士の職能団体で作成することが望まれる。しかし一方で、心理援助専門職はただ単に技術だけ修得すれば済むものではなく、対人関係能力やパーソナリティに含まれる資質も求められる側面がある。対人関係能力は発達障害の中核的な特性に関わっている。それらがどのような基準になりえるのかは難しい問題ではなかろうか。また、実習で合理的配慮が実施されることで、実際の業務で要求される水準の体験ができず、スキルの修得が十分ではないという乖離も起こる可能性もある。

課題は山積しているが、学生が心理援助専門職になるために必要なスキルや技能を修得するまでの教育の機会を保障するために何ができるか、引き続き、日々の教育活動の中で模索し、実践の積み重ねと検証が求められている。

### 文 献

- 独立行政法人日本学生支援機構 「平成30年度(2018年度)大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」2019
- 独立行政法人日本学生支援機構 「平成25年度(2013年度)大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」2014
- 独立行政法人日本学生支援機構 「平成29年度(2017年度)大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」2018
- 船越高樹, 村田 淳, 宮谷祐史 「プラットフォーム形成事業を通してみえた発達障害を中心とした障害学生支援の現状と課題—京都大学高等教育アクセシビリティプラットフォーム(HEAP)より—『LD研究』28(4), 413-418, 2019

- 堀部めぐみ「発達障害の疑いのある看護学生への支援についての一考察」『岐阜保健短期大学医学紀要』3,30-42, 2013
- 飯岡由紀子「臨地実習において教員や臨床指導者が抱く困難感」『看護教育』58(1), 60-65, 2017
- 岩壁茂「カウンセラー・セラピストに求められる資質」金沢吉展編『カウンセリング・心理療法の基礎：カウンセラー・セラピストを目指す人のために』有斐閣アルマ 2007
- 公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会「臨床心理士とは」公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会 <http://fjcbcp.or.jp/rinshou/about-2/> (2019年12月2日閲覧)
- 厚生労働省 発達障害者支援法 平成17年4月1日施行
- 厚生省 保健師助産師看護師法 昭和23年10月27日施行
- 厚生省 保健師助産師看護師施行規則 昭和26年8月11日施行
- 文部科学省「障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告(第一次まとめ)」2012 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/12/\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/26/1329295\\_2\\_1\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/12/_icsFiles/afieldfile/2012/12/26/1329295_2_1_1.pdf)(2019年12月2日閲覧)
- 文部科学省「障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告(第二次まとめ)」2017 [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/04/26/1384405\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/04/26/1384405_02.pdf)(2019年12月2日閲覧)
- 文部科学省・厚生労働省 公認心理師法 平成29年9月15日施行
- 文部科学省・厚生労働省「公認心理師法第7条第1号及び第2号に規定する公認心理師となるために必要な科目の確認について」2017 <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokushougaihonefukushibu/0000179118.pdf> (2019年12月2日取得)
- 文部省「学習障害児に対する指導について(報告)」1999 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/002.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/002.htm)(2019年12月2日閲覧)
- 森脇愛子「学校教員・教育関連専門職養成課程における障害学生支援」全国高等教育障害学生支援協議会(AHEAD JAPAN) 教育の質保証とテクニカルスタンダードをめぐる諸課題について分科会配付資料 東京 2018.6.30
- 師岡友紀, 望月直人, 荒尾晴恵「発達障害またはその傾向がある看護学生に対する臨地実習上の支援の実態と教員の支援の妥当性に関する認識」『大阪大学看護学雑誌』25(1), 81-88, 2019
- M.S.Corey, & G.Corey 1998 *Becoming A Helper, 3ed*(下山晴彦監訳 心理援助の専門職になるために一臨床心理士・カウンセラー・PSWを目指す人の基本テキスト—金剛出版 2004)
- 中尾幹子, 田中千寿子, 豊島めぐみ「看護基礎教育における学生への発達障害支援の現状」『大阪信愛女学院短期大学紀要』49,15-25,2015
- 日本精神神経学会監修『DSM-5(精神疾患の診断・統計マニュアル第5版)』医学書院 2014
- 日本心理臨床学会「公認心理師養成における「心理実践実習」と「心理実習」の実際」日本心理臨床学会第38回大会学会企画シンポジウム 横浜 2019年6月8日
- 日本臨床心理士養成大学院協議会「相談室は如何に社会的責任を担うか」日本臨床心理士養成大学院協議会第19回年次大会シンポジウム 東京2019年9月22日
- 西松能子, 岡本淳子, 小澤康司「臨床心理士にとって望まれる技能—医療・教育・危機支援領域において—」『立正大学心理学研究所紀要』12, 1-16, 2014
- Rogers, C. R. 1942 *Counseling and psychotherapy: Never Concepts in Practice*(末武康弘他訳 2005 カウンセリングと心理療法: 実践のための新しい概念 岩崎学術出版社)
- 札幌学院大学大学院「札幌学院大学大学院心理実践実習要綱第2版」札幌学院大学大学院臨床心理学研究科 2019
- 高橋知音『発達障害のある大学生のキャンパスライフサポートブック』gakken 2012
- 高石恭子, 青柳寛之, 福留留美「発達障害及び発達障害の傾向のある学生への支援の現状と合理的配慮に関する教員の意識についての研究—甲南大学専任教員・非常勤講師へのアンケート調査から—」『甲南大学学生相談室紀要』24, 24-45, 2017
- 滝口俊子「教育分析」一般社団法人日本心理臨床学会編集『心理臨床学事典』丸善出版, 126-127, 2011
- 丹治敬之・野呂文行「我が国の発達障害学生支援における支援方法および支援体制に関する現状と課題」『障害科学研究』, 38, 147-161, 2014
- 上野まどか「カウンセラーを志望する大学院生の動機と臨床実践で感じる困難との関係」『明治学院大学大学院心



理学研究科心理学専攻紀要』15,9-26,2010

内野 倮司 「発達障害学生への支援・合理的配慮に関する調査研究—A大学の教員を対象にしたアンケート調査より—」『総合保健科学:広島大学保健管理センター研究論文集』33, 39-50,2017

全国高等教育障害学生支援協議会(AHEAD JAPAN)「教育の質保証とテクニカルスタンダードをめぐる諸課題について」分科会配付資料 東京 2018.6.30

Issues Concerning Reasonable Accommodation for Developmental Disorders  
in Training Program for Certified Psychologists.

Mika SAITO

Abstract

The Certified Psychologist Law was enforced in 2017, and the first national qualification for psychological assistance professionals was born. Universities and graduate schools have training courses, and an increasing number of people aim to become certified psychologists. On the other hand, entering of students with disabilities is increasing year by year, and entering of students with disabilities in certified psychologist training courses is expected to increase in the future. Regarding practical training in the training course for interpersonal support qualifications, various difficulties have been pointed out, particularly for reasonable accommodation and support for students with developmental disabilities. Enrolling students with the aspiration to “become an expert psychologist” have the right to equitable access to study and freedom of career decision. There is an urgent need for reasonable accommodation and support to ensure learning opportunities. The purpose of this study was to organize and discuss the issues related to reasonable accommodation (including educational support) for students with developmental disabilities in psychological assistance professional training. As a result, I demonstrated reasonable accommodations through detailed dialogues before and after internship. It also highlighted the need for technical standard (TA) with or without disabilities.

Keywords: reasonable accommodation, educational consideration, training program for certified psychologists, developmental disabilities

(さいとう みか 札幌学院大学心理学部 臨床心理学科)