

【特集：支援としてのコーチング】

# 自閉スペクトラム症の学生に対する 「コーチング」の実践

秋元孝城

〈要旨〉本研究では、自閉スペクトラム症(以下ASD)の学生1名を対象にコーチングを実践し、全58回のセッションにおける「ワーク遂行率の変化」と「言語報告の内容」から効果の検討を行った。その結果、先延ばし等によって遂行に課題を抱えていた学生が、コーチングのワークによってスキルを運用できるようになった。更に、学生の言語報告についてKJ法による検討を行ったところ、コーチングが「自己理解や自己分析の機会」、「スキルの運用場面の構造化」として機能し、スキルの運用を促進する成果が得られた。本研究の結果、コーチングで日常生活におけるスキルの運用を支えることにより、ASDの学生がスキルの運用に関する必要性を理解し、自己理解を深めながら自身の成長について実感できる可能性が推察された。しかし、本研究は1事例の実践報告であるため、ASDの学生に対するコーチングの有用性を示すには、十分とは言えない点が課題として挙げられる。

キーワード：自閉スペクトラム症、コーチング、大学生

## 1. はじめに

### 1.1 発達障害の学生を取り巻く環境

平成28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(障害者差別解消法)」が施行されたことにより、大学等の高等教育機関においても、障害学生に対する支援体制の構築および障害特性に応じた合理的配慮の必要性が高まっている。

日本学生支援機構(2018)の調査によれば、大学における発達障害の学生数は増加傾向にあるとされ、その中でも自閉スペクトラム症(以下ASD)の増加が報告されている(図1., 図2.)。ASDとは、DSM-IV-TRにおける、自閉性障害、アスペルガー障害、特定不能の広汎性発達障害の3点を1つに統合した概念として、DSM-5より新たにカテゴリー化されたものを指す(橋本, 2014)。

先述のように、大学における発達障害の学生は増加傾向にあるが、更に、近年では発達障害の学生の卒業人数も年々増加傾向にあるとされ、ここでもASDの割合の増加が読み取れる(図3.)。

これらのことから、今日の大学では、発達障害の学生の修学上の支援に加えて、卒業後の社会生活を見据えた支援が求められていることがわかる。

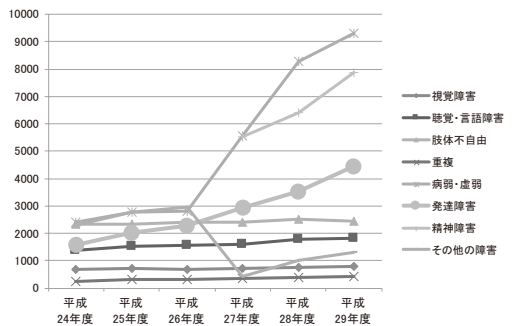


図1. 大学における障害学生数の遷移  
(日本学生支援機構, 2013-2018を基に作成)

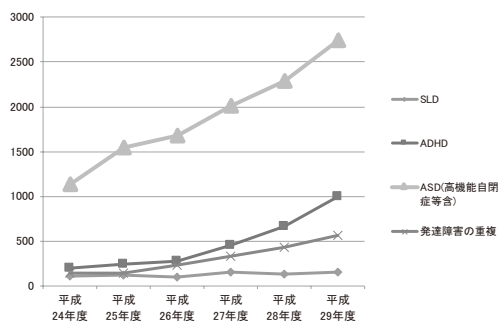


図2. 大学における発達障害の学生数の遷移【障害種別ごとの比較】  
(日本学生支援機構,2013-2018を基に作成)

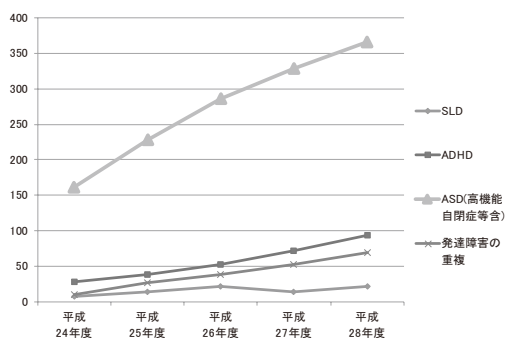


図3. 大学における発達障害の卒業学生の遷移【障害種別ごとの比較】  
(日本学生支援機構,2013-2018を基に作成)

## 1.2 発達障害の学生の困難さ

佐々木, 梅永 (2010) によれば、大学生活の中で発達障害の学生は、授業選択や履修登録、課題の提出といった勉強面に関する問題、時間やお金といった自己管理に関する問題等、様々な問題に直面すると言われている。

また、発達障害の中でも、ASDの学生においては、「教室変更に対応できない」、「レポートの提出期限に間に合わない」等の問題(福田,2010)、ADHDの学生においては、「レポートや作文の課題中に注意力を維持して集中することができない」、「意思決定や自己管理に必要な問題解決能力に弱い」等の問題が指摘されている(Quinn,Ratey,& Maitland,2000)。木内(2016)は、ASDのコミュニケーション能力と実行機能に関

する障害について触れ、これらの能力が求められるやすい就職活動において、ASDの学生は不適応を起こすことが多いと述べている。

これらのことから、発達障害の学生が修学や社会生活上の問題を抱えやすい要因として、自己管理に関するスキルの他に、社会生活で必要となるコミュニケーションスキルや行動の遂行に関する課題が示唆される。そのため、高等教育機関においては、上記の点を含めた多様な支援ニーズへの対応が求められる。

## 1.3 発達障害の学生に対する支援

### (1) 明星大学における支援

明星大学では、平成21年度から現在まで、発達障害の学生および発達障害の傾向にある学生を対象とした支援プログラム(以下、STARTプログラム)を実践している。

STARTプログラムでは、学生の社会的自立を目標として、スキルトレーニングとインターンシップによるアプローチを行っている(秋元, 重留,2018)。特にスキルトレーニングにおいては、社会適応および社会移行(就労)を見据えた内容を主として実施している。STARTプログラムで扱うスキルの領域は以下の通りである。

- ① 時間管理
  - ・ 予定の把握, 確認, 実践
  - ・ 優先順位をつける
- ② 体調管理
  - ・ 体調不良の予防と対処
  - ・ 規則正しい生活習慣の実践
- ③ ストレスコントロール
  - ・ ストレスへの気づき
  - ・ ストレスへの対処
- ④ 職場(学内)ルール
  - ・ 報連相の実践
  - ・ 履歴書の作成
- ⑤ 職場(学内)マナー
  - ・ 身だしなみ
  - ・ 適切な態度, 言葉遣いの実践

## (2) 富山大学における支援

富山大学では、「トータル・コミュニケーション・サポート」をコンセプトとして、発達障害の診断の有無を問わず、支援を行っている(西村,2013)。具体的には、学生一人ひとりに学部教職員を含むサポートチームを結成するといった、包括的な支援に加え、個別にはコーチングやカウンセリング等、学生のニーズに対応した支援を行っている。

また、桶谷ら(2013)は、以下に示した7項目を意識しながら面接を進めることが発達障害の学生の修学支援に有用とし、対話形式による発達障害の学生支援の意義を述べている。

- ① 全体を通して、学生のペースに合わせて話を進める
- ② 面談の最初は、学生から話題を提供する機会を与える
- ③ 学生の話をも共感的に聴きながら、重要な言葉は繰り返して確認する
- ④ 問題の周辺にある体験や気持ちを掘り起こしていくための質問をしていく
- ⑤ 過去の体験を思い出すための質問をして、リソースを探す
- ⑥ 新しい考えが浮かばない時、実際の行動がイメージしやすい選択肢を与えて自己決定の機会をつくる
- ⑦ 実行後に振り返りを行い、良かった点を確認し、本人の努力をねぎらう

### 1.4 発達障害とコーチング

近年、我が国における発達障害の支援技法としてコーチングが注目されている(安藤,熊谷,2015a,2015b;小貫,2015,木内,2016)。

発達障害を対象としたコーチングについて、米国では、主にADHDに対するアプローチとしてQuinnら(2000)やParker, Boutelle(2009)等、多くの研究者が実践と研究を行っている。特にQuinnら(2000)は、コーチングがADHDの影響を受けた脳機能の領域を補うための技能や方策の獲得を助けることから、ADHDの人の脳にはコーチングが最適であるとし、ADHDコーチングの

意義を述べている。また、コーチングによって、自己管理と自己動機づけのスキルを獲得できるとしている。

一方、ASDを対象としたコーチングとしては、Bissonnette(2014)がASDの成人に対して、就職段階と継続的な就労の支援を目的にコーチングモデルを適用したケース、Rando(2016)が、ASDの学生に対して、学習のプロセスに焦点を当てたアカデミックコーチングモデルの適用を行ったケース等が挙げられる。

我が国においては、安藤,熊谷(2015a)がADHDの成人を対象にコーチングを実践し、その成果および適用の可能性について報告している。また、西村(2013)は、富山大学における発達障害の学生支援の中で、コーチングのアプローチの提供を挙げている。

発達障害に対するコーチングの役割として木内(2016)は、クライアントの強みを活かして目標達成を支援するという共通性はあるつつも、ADHDに関しては、不注意や衝動性・多動性から生じる公私にわたる問題への対処、ASDに関しては、特殊な対人コミュニケーションや興味・関心と外界との折り合いを支える役割があると述べている。また、ASDに対するコーチングの役割として、①良好な対人関係の促進、②こだわりや限定的な興味の管理、③実行機能の障害への対処の3点を挙げている。

Parker, Boutelle(2009)は、実行機能の障害はADHDやLDにも共通することに注目し、実行機能コーチング(executive function coaching)の考案と実践を行っている。彼らの研究では、ADHDとLDを対象に実行機能コーチングを実践しているが、ASDにおける実行機能の障害に対しても、コーチングの適用の可能性が示唆される。

このように、発達障害を対象としたコーチングは、米国だけでなく我が国においてもその意義が報告され、徐々に実践され始めている。

### 1.5 コーチングの定義

国際コーチ連盟(International Coach Federation,

2008)によるコーチングの定義では、「思考を刺激し続ける創造的なプロセスを通して、クライアントが自身の可能性を公私において最大化させるように、コーチとクライアントのパートナー関係を築くこと」とされている。更に、プロフェッショナルなコーチングを受けることによって、困難に対する新しい視点、決断力の向上、更に効果的なコミュニケーションスキルや自信の向上、生産性の向上、人生やキャリアに対する満足度の上昇、目標の達成といった成果が期待できるとしている。

また、高山(2008a)は、コーチングの定義を「目標達成に向けて必要な『知識』と『スキル』と『ツール』を装備し、最短の時間で成果が上がるよう継続的にサポートしていく、双方向のコミュニケーション」と解釈し、頭でわかっているということと、行動との間に横たわっている溝を、双方向のコミュニケーションによって埋めていく試みとして位置づけた。

この他に、栗本(2009)は、コーチングを「対話を重ねることを通して、クライアントが目標達成に必要なスキルや知識、考え方を備え、行動することを支援するプロセス」と定義している。

このように、コーチングの定義とその解釈については、今日に至るまでのコーチングの普及、実践と研究の蓄積によって多様化している。米岡(2012)は、コーチングの定義は論によって差異があるとした上で、1970年代以降に普及したコーチングには、①目指す目標および目標達成のためにどうするかということは、クライアントから引き出され、クライアントが決定する、②コーチは、クライアントが目標を決定し、行動できるようにサポートするが、指示は与えない、③このための技法として、コーチは傾聴や質問、ペーシング、承認等の、主にコミュニケーションに関係したスキルを用いる、といった3つの共通点があるとしている。

## 1.6 コーアクティブ・コーチングモデル

コーチングにおけるモデルの1つにコーアク

ティブ・コーチングがある。これは、コーチ養成機関の1つであるCTI(The Coaches Training Institute)が提案したモデルであり、長年にわたって世界中のコーチとクライアントによってその有効性が証明されている(Kimsey-House,2012)。CTIによれば、「コーアクティブ」とは、「協働的」という意味をもつ造語であり、コーチとクライアントの双方が積極的かつ協働的に関わり合うことを表すとされている。

榎本(2002)は、コーアクティブ・コーチングを「クライアントの自己実現を唯一最大の目的として、コーチとクライアントの間に築かれる対等なパートナーシップ」と捉え、このパートナーシップを最大限に活かすための条件として、以下のような「4つの礎」があるとした。

- ① クライアントは、もともと完全であり、自ら答えを見つける力を持っていると信じる
- ② クライアントの人生全体を取り扱う
- ③ クライアントが主題を決める
- ④ クライアントと意図的な協働関係を築く

## 2. 問題と目的

ASDをはじめとした発達障害の支援アプローチとして、小集団形式によるスキルトレーニングの有用性が報告されている(布川,村山,2017)一方で、スキルトレーニングに対しては、スキルの般化に関する指摘も少なくない。

小貫(2015)は、スキルトレーニングの般化に関する問題を指摘し、スキルの般化を支える方法としてコーチングを挙げている。スキルトレーニングは、主にスキルの獲得を目的としており、小集団形式による実施が多いため、個別のアプローチに比べて目標設定に一定の制限が生じやすい。一方、コーチングでは、個別のニーズに応じてプランを立案し、支援者(コーチ)との対話的なアプローチを通して、スキルの運用や習慣化を支える機能がある。これにより、スキルや知識はあるものの、「実践の機会がない」、「先延ばしにより実践できない」といったスキルの運用に関する問



題の解消が期待される。

しかしながら、発達障害を対象としたコーチングの実践報告や研究は、国内外を通して十分とはいえない。その中でも、ADHDを対象としたコーチングの実践報告に比べてASDを対象としたコーチングの実践報告は極めて少ない状況となっている。

近年、我が国の大学における発達障害の学生数が増加の一途を辿っており、特にASDの学生数の増加が顕著になっている。そのため、各大学ではASDをはじめとした発達障害の学生に対する合理的配慮や個別支援が求められているが、必ずしも小集団形式のスキルトレーニングが実践できるとは限らない。このような中で、コーチングの有用性が示された際には、スキルトレーニングやカウンセリングとも異なる新たな支援技法として、各大学における活用の可能性を示すことができると考えた。

そこで、本研究では、「対話を重ねることを通して、クライアントが目標達成に必要なスキルや知識、考え方を備え、行動することを支援するプロセス」といったコーチングの定義(栗本,2009)を参考にした上で、ASDの学生を対象としたコーチングの効果の検討を目的として、対面式の面接とメールによる進捗報告を組み合わせたアプローチを行った。

効果については、「ワーク遂行率の変化」と「言語報告の内容」の2点から検討を行った。「ワーク遂行率の変化」においては、コーチングのアプローチと、スキルの運用との関連性について検討することを目的とした。また、「言語報告の内容」においては、学生Aの言語報告を基にして、コーチングのアプローチが学生Aに与えた影響や意義に関する検討を行った。

### 3. 方法

#### 3.1 対象者

児玉(2016)は、カウンセリングとの差別化およびコーチングの実施における条件として、「コー

チは結果的に治療になることはあっても、直接心理的な問題を解消することに焦点を当てない」ことを挙げている。

そのため、対象学生の選定に際しては、「ASDの診断以外に、気分障害等の重篤な精神疾患がない」という条件を設定した。

その結果、小学生の頃に医師からアスペルガー障害の診断、大学入学後にはASDの診断を受けた、精神疾患の既往がない男子学生1名(以下、学生A)から研究参加への同意が得られた。学生Aは学内の支援機関にてWAIS-Ⅲ知能検査を受検しており、平均域の知的能力を有していた。

学生Aの支援ニーズおよび主訴としては、「やらないといけないことは理解しているが、レポート等を先延ばしにする」、「計画的に物事に取り組むことが難しい」等、必要性や重要性の理解はある反面、実行につまずき、結果的に遂行ができないといった内容であった。

#### 3.2 コーチングプログラムの全体構造

Quinnら(2000)は、コーチは以下について学生と協力し、学生が目標に向かって行動を起こすために援助することができるとしている。

- ・現実的な目標を設定し、優先順位をつける
- ・目標達成の妨げとなりそうな障害を予測する
- ・障害に対処するための方策をたてる
- ・セッションの合間にセルフ・モニタリングを促し、計画をよりよく実行できるよう、注意を喚起する仕組みを作り上げる
- ・対外的な報告義務を定め、目標に対する進捗状況を評価する

本研究においては、上記のポイントに加え、高山(2008a,b)、安藤,熊谷(2015a)、田口(2016)を参考として、①コーチングの目標設定や計画を立案する「計画面接」、②日常生活におけるコーチング課題(以下、ワーク)の遂行状況を報告する「進捗報告」、③実践を基に、プランの遂行度と見直しを行う「振り返り面接」を組み合わせたコーチングプログラム(図4.)を考案した。

### 3.3 コーチングプログラムの面接構造

コーチングプログラムの面接構造については、伊藤(2002)のコーチングフロー(図5.)と高山(2008b)を参考として作成した。

初回の計画面接では、「コーチングにおける目標の設定」、「日常生活の中で運用を目指すスキルの確認とワークの設定」を主な目的とした。また、振り返り面接では、「実践結果の振り返りと課題等の整理」を主な目的としたが、実践結果を基にしたコーチングのプランやワークの修正と再検討、再設定といった、計画面接の要素も含まれていた。そのため、振り返り面接においては、実践の振り返りと、コーチングのプランやワークの修正といった2点を目的として位置づけた。

各面接を通して、学生の目標および課題の明確化を図り、学生自身の意向やアイデア、自己決定を尊重した上で、ワークを設定した。学生が自身の意向表明や自己決定が難しい場合においては、Quinnら(2000)や、STARTプログラムのスキル領域表を参考としながらワークの設定について検討した。また、計画面接と振り返り面接共に、1回の面接時間は、45分～50分とした。

上記の流れの中で、支援者(以下、コーチ)は、学生の自己決定の支援を前提として、学生のニーズに応じたワークと進捗報告の日時を設定し、日常生活での実践を促した。設定した期限までに学生からの進捗報告がない場合は、コーチが学生に

メール連絡し、進捗報告の促しを行った。

### 3.4 面接における自己決定のサポート

木内(2016)はASDの学生の傾向として、対人コミュニケーションの障害により、学校生活に問題が生じた場合でも支援要請が困難である点、実行機能の障害により、自分の問題を分析し、それを修正するための計画を立て、実行することが困難である点を挙げている。福田(2007)は、ASDの学生の相談を行う場合、来談者中心療法や精神分析といった、洞察、共感をベースとするような技法では十分な効果が期待できないため、具体的に指示を行う行動療法的な技法を基本的なスタンスとすることが望ましいとしている。また、多田(2010)は、広汎性発達障害の学生相談において、問題を乗り越えるための創意工夫が学生本人の中から生まれてくることは期待できないとして、来談者中心療法的技法や精神分析的技法の適用の難しさを指摘している。

これらの点から、ASDの学生においては、課題等の自己分析や課題遂行のための計画の立案と修正、自己決定の難しさが示唆される。先述のように、コーチングは「目指す目標および目標達成のためにどうするかということは、クライアントから引き出され、クライアントが決定する」といった特徴をもつ。そのため、面接における自己分析や内省、自己決定等の難しさは、ASDの学生を対象とする本実践においても想定し得る課題で

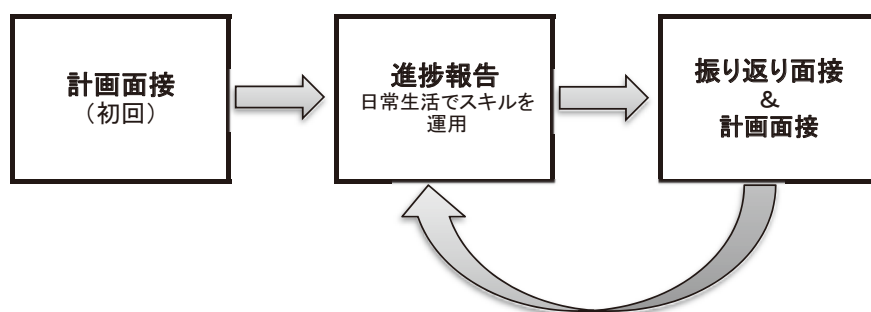


図4. 本研究におけるコーチングプログラムの流れ

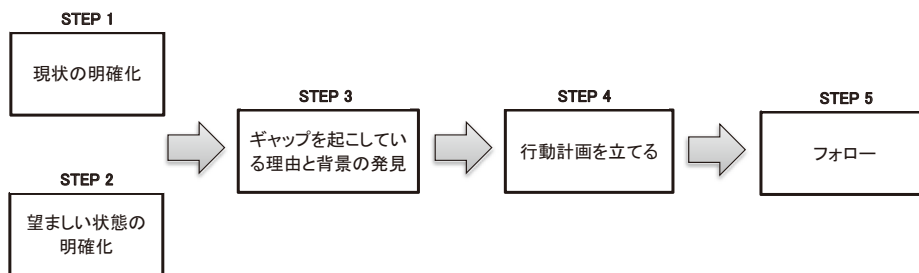


図5. コーチングフロー (伊藤,2002)

あった。このことから、学生Aに対するコーチングでは、Parker(2019)の停止信号法(Stoplight Strategies)を用いて面接を行った。彼によれば、停止信号法は、コーチがアイデアを出すことにより、それを採用する(青)、コーチのアイデアを保留し、違う方法を考える(黄)、コーチのアイデアを採用しない(赤)といったように、クライアントが自己決定する方法である。

この方法を必要に応じて用いることにより、内省や自己決定に課題があるASDの学生においても、コーチから目標やワークの設定に関するアイデアが提示され、実践における見通しをもちやすくなる。その結果、自分に必要なプランやワークについて自己決定し易くなることが期待された。

### 3.5 コーチング実施者

学生Aに対するコーチングは、臨床心理士の資格を有する筆者が行った。筆者は、本研究を進める中で、CTI ジャパンが開講しているコアアクティブ・コーチング基礎コース(2.5日間)を受講している。

### 3.6 コーチングの実施期間

本研究においては、学生Aの在学期間に実施した全58回のセッション(20XX年7月～20XX+3年3月)を分析の対象とした。

### 3.7 手続き

図4の通り、本研究のコーチングプログラムでは、計画面接と進捗報告、振り返り面接を組み合

わせたアプローチを行った。

具体的には、計画面接時に学生のニーズの把握および問題の原因分析を行い、ワークを設定する。その後、日常生活でのワークの実践と進捗報告を経て、振り返り面接時に成果と課題を共有し、コーチングプランの修正や見直しを行うといった形式である。

計画面接時に設定した目標とワークに関する評価は、次の回の振り返り面接時にそれぞれ実施した。評価の形式は、「達成」と「未達成」の2択となっており、学生の進捗報告の内容と、振り返り面接時の言語報告の内容に基づいて評価を行った。

この手続きを通して、ワークの遂行度およびスキルの運用度を算出し、学生と数値を共有した上で、ワークの見直し、再設定等に反映させていた。

また、振り返り面接時における主な質問項目は次の通りである。

- ① ワーク遂行時の様子
- ② スキルの運用ができた理由
- ③ スキルの運用によるメリット
- ④ ワークの設定によるメリットと効果
- ⑤ ワークの設定によるデメリットと支障
- ⑥ ワークの遂行ができなかった理由
- ⑦ スキルの運用ができなかったことによるデメリット
- ⑧ 実践の中で苦戦したこと

### 3.8 分析方法

本研究では、学生Aの在学期間に実施した全58回のコーチングセッションを分析の対象とし

た。分析に際しては、「ワーク遂行率の変化」と「言語報告の内容」の2点から、ASDの学生に対するコーチングの効果の検討を行った。

### 3.9 ワーク遂行率の変化

各コーチングセッションで設定したワークのうち、達成した数をそのセッションの総ワーク数で割り、パーセンテージ化することで、各セッションにおけるワーク遂行率を算出した。次に、全58回のセッションのワーク遂行率を基に、平均値と標準偏差、中央値、最頻値を算出し、コーチングのアプローチがスキルの運用に与えた影響について検討を行った。

### 3.10 言語報告の内容

各回の振り返り面接時の言語報告を基に、KJ法を用いて学生Aにおけるコーチングの効果に関する検討を行った。具体的には、全58回の振り返り面接時の言語報告を記録したデータの内容を1文ずつ区切り、ワードファイルに転記した上で切片化した。切片化した項目は全708項目であり、その後はKJ法の手順に従って、グループ編成を繰り返し、図解化と文章化を行った。

KJ法による検討に際しては、筆者を含めた臨床心理士5名、STARTプログラムにて5年以上の勤務経験のあるスタッフ2名の計7名で行った。なお、KJ法の実施は4日間(合計6時間)にわたって行われたため、日程により上述の協力者の参加に変動が見られた。しかしながら、どの日程においても、臨床心理士3名以上、STARTプログラムスタッフ1名以上の協力を得て、検討を行った。

### 3.11 倫理的配慮

本研究においては、明星大学倫理審査委員会の承認、学生Aの同意を得た上で、実践と発表を行っている。

## 4. 結果

### 4.1 ワーク遂行率の変化

各コーチングセッションのワーク遂行率を算出し、結果を表1.と図6.に示した。

次に、学生Aの在学中に実施した、全58回分のワーク遂行率の平均値と標準偏差、中央値、最頻値をそれぞれ算出した(表2.)。その結果、ワーク遂行率の平均値は78.6であり、標準偏差は29.0、中央値と最頻値は100であった。

### 4.2 言語報告の内容

KJ法による1回目のグループ編成では、47の小グループが抽出された。その後、グループ編成を繰り返し行った結果、「ワークの遂行」、「ワークの報告」、「ワーク実践時の工夫」、「枠組みによるスキルの運用促進」、「ワークによる効果」、「スキルの運用に関する分析・気づき」、「ワークの設定に関する課題」といった7種類のカテゴリが見出された。更に、これらのカテゴリは、「コーチングのシステム」と「ワークの実践過程」、「ワークの実践結果」の3つのユニットにまとめられた(表3.)。

KJ法を用いた検討の結果、コーチングによる効果としては、「スキルの定着」、「前向きな姿勢」、「自己理解」、「具体的な効果」が抽出された。

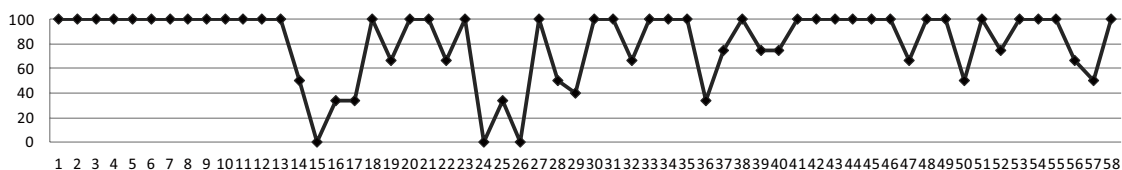


図6. 各セッションにおけるワーク遂行率の推移



更に、表4. に示したように、「自己理解」には、“課題点の自覚”、“考え方や行動傾向の理解”、“向き・不向きの理解”、“ストレス要因の明確化”が含まれており、「具体的な効果」には、“スキル運用の必要性を理解”、“実践を通じた効果の実感”、“スキルの運用前との比較”、“見通しの獲得”、“副次的な効果・学び”が含まれる結果となった。

一方、コーチングの課題点としては、「ワークの難易度や内容が学生と合わない」といった、ワークの設定に関する問題が挙げられた。また、KJ法の結果から、これらの課題点によって、プラン通りに遂行できない、実践はできても効果を実感しにくい、必要以上に時間を要する、実施に際して混乱が生じるといった、スキルの運用に支障をきたす可能性が示唆された。

表1. 各セッションにおけるワーク遂行率

| 回  | テーマ                   | ワーク数     | 達成数 | 未達成数 | 遂行率 (%) |
|----|-----------------------|----------|-----|------|---------|
| 1  |                       | 2        | 2   | 0    | 100     |
| 2  | 時間(作業)管理              | 1        | 1   | 0    | 100     |
| 3  |                       | 2        | 2   | 0    | 100     |
| 4  |                       | 2        | 2   | 0    | 100     |
| 5  |                       | 1        | 1   | 0    | 100     |
| 6  | アルバイトを探す・応募する         | 2        | 2   | 0    | 100     |
| 7  |                       | 3        | 3   | 0    | 100     |
| 8  |                       | 2        | 2   | 0    | 100     |
| 9  | アルバイトに取り組む            | 2        | 2   | 0    | 100     |
| 10 |                       | 3        | 3   | 0    | 100     |
| 11 | ストレス対処                | 3        | 3   | 0    | 100     |
| 12 |                       | 1        | 1   | 0    | 100     |
| 13 | レポート作成(作業管理)          | 2        | 2   | 0    | 100     |
| 14 |                       | 2        | 1   | 1    | 50      |
| 15 |                       | 3        | 0   | 3    | 0       |
| 16 |                       | 3        | 1   | 2    | 33      |
| 17 |                       | 3        | 1   | 2    | 33      |
| 18 |                       | 部屋の掃除をする | 2   | 2    | 0       |
| 19 | 3                     |          | 2   | 1    | 67      |
| 20 | 3                     |          | 3   | 0    | 100     |
| 21 | 散らかし防止法を見つける          | 3        | 3   | 0    | 100     |
| 22 |                       | 3        | 2   | 1    | 67      |
| 23 |                       | 3        | 3   | 0    | 100     |
| 24 | 日常生活の中で、自分の長所と短所を把握する | 3        | 0   | 3    | 0       |
| 25 | 時間管理、生活習慣             | 3        | 1   | 2    | 33      |

| 回  | テーマ                           | ワーク数 | 達成数 | 未達成数 | 遂行率 (%) |
|----|-------------------------------|------|-----|------|---------|
| 26 |                               | 4    | 0   | 4    | 0       |
| 27 | 生活習慣(生活リズム)                   | 4    | 4   | 0    | 100     |
| 28 |                               | 4    | 2   | 2    | 50      |
| 29 |                               | 5    | 2   | 3    | 40      |
| 30 | 自己志向理解<br>自分に合いそうな<br>仕事を見つける | 3    | 3   | 0    | 100     |
| 31 |                               | 3    | 3   | 0    | 100     |
| 32 |                               | 3    | 2   | 1    | 67      |
| 33 | 身辺管理<br>持ち物管理                 | 4    | 4   | 0    | 100     |
| 34 |                               | 3    | 3   | 0    | 100     |
| 35 |                               | 3    | 3   | 0    | 100     |
| 36 |                               | 3    | 1   | 2    | 33      |
| 37 |                               | 4    | 3   | 1    | 75      |
| 38 | 生活習慣                          | 4    | 4   | 0    | 100     |
| 39 |                               | 4    | 3   | 1    | 75      |
| 40 |                               | 4    | 3   | 1    | 75      |
| 41 |                               | 3    | 3   | 0    | 100     |
| 42 | ストレス対処<br>(再検討、レポートリ増加)       | 4    | 4   | 0    | 100     |
| 43 | 自分の希望職種探し                     | 3    | 3   | 0    | 100     |
| 44 | ストレス対処&職種探し                   | 3    | 3   | 0    | 100     |
| 45 | 自分の希望職種探し                     | 1    | 1   | 0    | 100     |
| 46 |                               | 1    | 1   | 0    | 100     |
| 47 |                               | 3    | 2   | 1    | 67      |
| 48 |                               | 4    | 4   | 0    | 100     |
| 49 | 時間(作業管理)<br>卒論と就活の計画的な遂行      | 4    | 4   | 0    | 100     |
| 50 |                               | 4    | 2   | 2    | 50      |
| 51 |                               | 4    | 4   | 0    | 100     |
| 52 |                               | 4    | 3   | 1    | 75      |
| 53 |                               | 3    | 3   | 0    | 100     |
| 54 | 身辺管理<br>持ち物管理                 | 3    | 3   | 0    | 100     |
| 55 |                               | 3    | 3   | 0    | 100     |
| 56 |                               | 3    | 2   | 1    | 67      |
| 57 | 生活管理(ゴミ出し)                    | 4    | 2   | 2    | 50      |
| 58 | 新しい環境での持ち物管理                  | 4    | 4   | 0    | 100     |

表2. ワーク遂行率に関する代表値と標準偏差

|                |      |
|----------------|------|
| 設定したワーク総数      | 173  |
| 達成したワーク総数      | 136  |
| 未達成のワーク総数      | 37   |
| ワーク遂行率の平均値 (%) | 78.6 |
| 標準偏差           | 29.0 |
| 中央値            | 100  |
| 最頻値            | 100  |

表3. コーチングプログラムにおける学生Aの言語記録の分類

| ユニット         | 大カテゴリー                  | 中カテゴリー   |
|--------------|-------------------------|--|
| ① コーチングのシステム | 1. ワークの遂行               | 1.1 ワークの実行<br>1.2 ワークの達成                             |
|              | 2. ワークの報告               | 2.1 コーチングの感想<br>2.2 ワークの進捗報告<br>2.3 進路に関する報告         |
|              | 3. ワーク実践時の工夫            | 3.1 手段・方法の工夫<br>3.2 思考(考え方)の工夫                       |
| ② ワークの実践過程   | 4. コーチングの枠組みによるスキルの運用促進 | 4.1 コーチングの枠組みによるスキルの運用促進                             |
| ③ ワークの実践結果   | 5. ワークによる効果             | 5.1 具体的な効果<br>5.2 自己理解<br>5.3 スキルの定着<br>5.4 前向きな姿勢   |
|              | 6. スキルの運用に関する分析・気づき     | 6.1 分析<br>6.2 発見<br>7.1 うまくいかなかった<br>7.2 実践までに時間を要した |
|              | 7. ワークの設定に関する問題         | 7.3 実践はしたが効果が薄かった<br>7.4 混乱<br>7.5 ワークの未実施           |

## 5. 考察

### 5.1 ワーク遂行率の変化

全58回のコーチングセッションにおける学生Aのワーク遂行率の分析を行った。その結果、ワーク遂行率の平均値は78.6、標準偏差は29.0、中央値と最頻値は100であり、学生Aが半数以上のセッションで、設定したワークを全て遂行していたことが読み取れた。

このことから、コーチング開始前は、スキルの運用について、必要性および重要性の理解はある反面、実行につまずきを抱えていた学生Aが、コーチングによってワークをコンスタントに遂行できるようになったことがうかがえる。また、これによって、学生Aの当初のニーズであった時間(作業)管理スキルの運用の改善に加え、アルバイトへの応募、ストレス対処、自己志向理解等、多様な領域に学生Aのニーズが移行していったと考えられる。

実際に、コーチングのワークでは、応募書類を

作成し、アルバイトに応募すること、自分に合った職種を探し、希望のインターンシップ先および就職希望先を検討することをそれぞれ扱っている。更に、コーチングによってスキルを運用した結果、学生Aにおいては、アルバイトの採用と継続、自分に合った仕事および形態での就労といった成果を得ている。

これらの結果から、コーチングのアプローチが、学生Aの日常生活におけるスキルの運用をサポートした可能性が示唆される。

高山(2008a)は、コーチングを「頭でわかっていることと、行動との間に横たわる深い溝を、双方向のコミュニケーションによって埋めていく試み」としているが、学生Aとのコーチングにおいては、コーチとの面接と日常生活での実践を通して、このコーチングの機能が働いたと推察される。

また、木内(2016)は、ASDの人に対するコーチングの主な役割として、①良好な対人関係の促進、②こだわりや限定的な興味の管理、③実行機能の障害への対処の3点を挙げている。本研究の結果から、学生Aに対するコーチングでは、主

に実行機能の障害と関連のある、スキルの運用の問題に対処する役割を担っていたことが推察される。

このような点から、クライアントの目標達成を支援するプロセスであるコーチング(栗本,2009)が、ASDのある学生に対しても、その機能および効果を発揮する可能性が示唆された。

その一方で、遂行率が低いセッションにおいては、「他の課題(授業レポート等)があったため、ワークを後回しにした」、「アルバイトの都合で実施できなかった」等の言語報告があった。ワークの他に何かしらの作業が予定されている場合や、アルバイト等の予定が変更された場合には、予定通りの遂行が難しくなり、遂行率も低下していた。このことから、学生との計画面接時に、他の予定の確認やイレギュラーな予定が入った時のことを考慮した上で、プランの立案とワークの設定を、行う必要があると言える。

## 5.2 言語報告の内容

KJ法による検討の結果、学生Aの言語報告の内容は、「コーチングのシステム」、「ワークの実践過程」、「ワークの実践結果」の3つのユニットにまとめられた。表4.に各ユニットおよびカテゴリーにおける言語記録の一部を示し、KJ法の結果の図解を図7.に示した。

1つ目の「コーチングのシステム」とは、ワークの遂行とワークの報告といった、コーチングプログラム全般のシステムを指したものである。具体的には、設定したワークの実行状況と達成状況、設定したワークの数や内容の感想等、個々のワークに関する内容ではなく、システム全般について示している。

2つ目の「ワークの実践過程」とは、ワークの実践を支えるものである。主なものとしては、ワークの設定や進捗報告の義務といった、コーチングの枠組みによるスキルの運用促進と、当初のプランやワークを日常生活で実践し易くするために、その場の状況に合わせて方法や考え方をアレンジして実行するといった、実践時の工夫が挙げられ

る。

3つ目の「ワークの実践結果」とは、ワークの実践、つまり、スキルの運用によって得られた成果や課題点の把握、実践を通じた自己分析に関する内容を集約したものである。

図7.を参照すると、学生Aにおいては、主にワークの遂行と報告で構成されているコーチングのシステムによって、スキルの運用が促進され、ワークの実行頻度の増加につながったことが示唆される。また、ワークの実践により、スキルの運用に関する分析や気づき、自己理解につながった可能性もうかがえる。そのため、学生Aが自身のスキルを運用できた要因としては、コーチングのアプローチによって、具体的な効果を実感できたこと、実践の中で新たな発見や自己理解、スキルの運用に関する様々な自己分析を行う機会となっていたことが挙げられる。

KJ法による検討の結果、コーチングの実践を通して、日常生活でのスキルの運用を支えることにより、ASDの学生においても、スキルの運用に関する必要性を理解し、自己理解を深めながら自身の成長を実感できる可能性が見出された。

## 5.3 総合考察

コーチングセッションにおけるワーク遂行率の変化と、学生Aの言語報告の内容に関する検討の結果から、ASDの学生に対するコーチングの有用性が示唆された。

スキルの運用ができず、コーチングによるサポートを希望した学生Aにおいては、コーチングのアプローチを受けた結果、ワーク遂行率が78.6%となった。ワークの設定はスキルの運用を目的としていたことから、コーチングによってスキルの運用が促されたと考えられる。

更に、言語報告の内容を検討した結果、コーチングの枠組みがスキルの運用を促進する役割を担っていたことがわかった。そのため、学生Aがスキルを運用できた要因として、ワークの設定や、遂行に関する進捗報告といったコーチング全体の枠組みが機能していたことが挙げられる。

# 特集：支援としてのコーチング

表4. 各カテゴリーにおける学生Aの言語記録（一部）

| ①コーチングのシステム                |   |
|----------------------------|---|
| <b>1. ワークの遂行に関すること</b>     |   |
| 1.1 グワークの実行                |   |
| 小カテゴリー                     | 学生Aの言語記録  |
| ○プラン通りの実行                  | ・7日間、全て1時間以内という時間設定を守って掃除ができた   |
| ○部分的な実行                    | ・「毎日、朝食を摂る」ワークは、7日中、4日達成した  |
| 1.2 ワークの達成                 |   |
| 小カテゴリー                     | 学生Aの言語記録  |
| ○スムーズな達成                   | ・卒論を意識したスケジュール計画表は、就活よりも見通しがもてため、スムーズに作成することができた  |
| ○具体的なプランによって達成             | ・レポートの草立ての内容が決まっていたので、比較的スムーズに書いた   |
| ○計画を守るための工夫として達成           | ・1時間が経過する際に、掃除が途中の段階でも、そこで区切って時間を守った  |
| ○苦戦をしつつ達成                  | ・持ち物管理表は、評価の欄の記入に悩みましたが、10分ほどで作成できた   |
| ○失敗をしつつ達成                  | ・期限には遅れたものの、スケジュール表自体は作成し、それを意識して実践することはできた   |
| <b>2. コーチングの報告に関すること</b>   |   |
| 2.1 コーチングに対する感想            |   |
| 小カテゴリー                     | 学生Aの言語記録  |
| ○実践を通した手ごたえ                | ・今回のワークで色んな職種を調べたことによって、仕事に関するイメージは以前よりも広がったと思う   |
| ○挑戦の意欲                     | ・次回の課題レポートの負荷量は強そうなので、習慣化も目的として継続的にレポート作成に取り組みしていきたい  |
| ○ワークの負担                    | ・ワークの負担自体は少なかったため、特に負担はなかった   |
| 2.2 ワークの進捗報告               |   |
| 小カテゴリー                     | 学生Aの言語記録  |
| なし                         | ・実践の進捗報告も問題なく行えた  |
| 2.3 進路に関する報告               |   |
| 小カテゴリー                     | 学生Aの言語記録  |
| なし                         | ・企業の選考会に出席して、一次選考（集団面接・書類）に応募することに決めた   |
| ②コーチングの実践過程                |   |
| <b>3. ワーク実践時の工夫</b>        |   |
| 3.1 手段・方法の工夫               |   |
| 小カテゴリー                     | 学生Aの言語記録  |
| なし                         | ・スケジュール管理は、手帳ではなくスマホのアプリを使うことにした  |
| 3.2 思考面（考え方の工夫）            |   |
| 小カテゴリー                     | 学生Aの言語記録  |
| なし                         | ・自分の中で、「あらかじめルールや枠を設定せずに臨む」という自分の工夫をした結果、予定と違うことやイレギュラーが起こっても、気持ちを切り替えることができた               |
| <b>4. 枠組みによるスキルの運用促進</b>   |   |
| 4.1 コーチングの枠組み              |   |
| 小カテゴリー                     | 学生Aの言語記録  |
| なし                         | ・コーチングの枠組みによって、強制力があつたので、先延ばしをせずアルバイトに応募することができた  |
| ③ワークの実践結果                  |   |
| <b>5. ワークによる効果</b>         |   |
| 5.1 具体的な効果                 |   |
| 小カテゴリー                     | 学生Aの言語記録  |
| ○スキルの運用の必要性を理解             | ・ストレスを放置していたらストレスが増大した気がするため、ストレスへの「対処」「回避」の必要性を感じた   |
| ○実践を通した効果の実感               | ・このワークを実践した結果、忘れ物なく過ごすことができた  |
| ○スキルの運用前との比較               | ・今回のワークに取り組んで、自分の散らかし方や散らかる原因がある程度掴めたのと、以前の状態のひどさがわかった                                      |
| ○見通しの獲得                    | ・ワークの中で、次の日に必要な持ち物を予め出しておいたことで、次の日の自分の行動に見通しをもてた  |
| ○副次的な効果・学び                 | ・早く寝る習慣が身についていたので、夜間に友達とチャットをして夜更かしをすることがなくなった  |
| 5.2 自己理解                   |   |
| 小カテゴリー                     | 学生Aの言語記録  |
| ○課題点の自覚                    | ・今回のワークを通して、自分には、スケジュール管理の課題があることを改めて感じた  |
| ○考え方や行動の傾向理解               | ・重要度の高い事柄や強みのある事柄に関しては、スケジュールを守ることができていたが、自分で優先度が低いと判断したのに対しては、スケジュールを守らないう意識が弱まっていることに気付いた |
| ○向き・不向きへの自覚                | ・自分には、「1日の中でやれるだけやる」というよりも、「最初1時間を区切って（時間を決めて）取り組む」方が合っていると思った                              |
| ○ストレス要因の明確化                | ・ストレスチェックについて、大学生活の他に「友人と遊ぶ」ことに対して、自分がストレスを感じていることに気付いた                                     |
| 5.3 スキルの定着                 |   |
| 小カテゴリー                     | 学生Aの言語記録  |
| なし                         | ・毎日朝食を摂ること、毎朝その日のスケジュールを確認することは習慣化している  |
| 5.4 前向きな姿勢                 |   |
| 小カテゴリー                     | 学生Aの言語記録  |
| なし                         | ・卒論について、自分のこれまでの経験ではカバーしきれないことや、これまでの応用が利かないことは気づくことができたので、コーチングと振り返りを重ねて徐々に取り組んでいきたいと思っている |
| <b>6. スキルの運用に関する分析・気づき</b> |   |
| 6.1 分析                     |   |
| 小カテゴリー                     | 学生Aの言語記録  |
| ○効果の分析                     | ・現在まで、母親や弟に部屋を見てもらっているが、第3者が見るといことで片づけへの意識が強まっていることから、このプランは有効と考えている                        |
| ○原因の分析                     | ・今回のワークを通して、これまでゴミ出しのシステムを自分が把握していなかったことに気付いた   |
| ○失敗からの学び                   | ・掃除の開始後、自分のエンジンがかかるまでに10分～15分かかったため、掃除の時間を「90分以内」としても良かったかもしれない                             |
| ○モチベーションの維持・向上             | ・「第3者に見てもらおう」ことが自分にとっては特に有効で、掃除を継続的に行うためのモチベーションになった  |
| 6.2 発見                     |   |
| 小カテゴリー                     | 学生Aの言語記録  |
| なし                         | ・今回のワークを通して、今まで苦手だと思っていた職種についても、調べていく中で自分にやれそうな部分を見つけることができた                                |
| <b>7. ワークの設定に関する問題</b>     |   |
| 7.1 うまくいかなかった              |   |
| 小カテゴリー                     | 学生Aの言語記録  |
| ○実践を通した反省                  | ・卒論については、情報の確認と同時に、もう少し余裕をもって準備を行うべきだった   |
| ○難しかったこと                   | ・ワークでは、10日のうち5日間の実施だったが、バイトの都合で5日間の実施は難しかった   |
| ○苦しさの気づき                   | ・新しい仕事や新しいことに対しては、先を読んで行動するこの苦手が顕著になることに気づいた  |
| ○マイナスの影響                   | ・「寝る」以外の疲労やストレスの対処法として「ストレッチ（軽い運動）」を取り入れたところ、逆に疲労が溜まる結果となった                                 |
| 7.2 実践はしたが、効果が薄かった         |   |
| 小カテゴリー                     | 学生Aの言語記録  |
| なし                         | ・今回のワーク（日常生活）の中で、「寝れ」に対して、「寝る」という対処法だが、この対処法はストレスの解消や疲労の軽減には至らなかったため、気分的にはモヤモヤしている          |
| 7.3 ワークが遂行できなかった           |   |
| 小カテゴリー                     | 学生Aの言語記録  |
| なし                         | ・就職活動等が忙しかったので、スケジュール作成を後回しにしていた結果、失念してしまった   |
| 7.4 混乱                     |   |
| 小カテゴリー                     | 学生Aの言語記録  |
| なし                         | ・ワークの時間設定が「1時間」と固定されると、作業が早く終わった場合に戸惑った   |
| 7.5 時間を要した                 |   |
| 小カテゴリー                     | 学生Aの言語記録  |
| なし                         | ・電話対応が上手くできるか不安だったので、アルバイトの応募の電話をするまでに時間がかった  |





このように、ASDの診断のある学生Aにコーチングを実践した結果、日常生活におけるスキルの運用が促進された。また、ワークを通して、自己理解や自己分析の機会が得られたこと、スキルの運用場面が構造化され、遂行しやすくなったことについても、コーチングの成果として挙げられる。

ワークの設定に関する問題により、ワークの遂行に支障をきたした点については、スキルの運用が困難になった反面、振り返り面接時にワークやプランの内容を見直すための材料となった面もある。これによって、自身に合ったワークを新たに設定することができ、改めて日常生活でスキルを運用するきっかけになったと推察される。

本研究の結果から、ASDの学生に対するコーチングの実践により、スキルの運用および行動の遂行といった、実行機能の問題をサポートする可能性が示唆された。更に、スキルの運用を通して、スキルの定着や自己理解といった点についても期待し得る結果となった。

## 6. 課題と展望

本研究において、ASDの学生に対してコーチングを実践したことにより、日常生活におけるスキルの運用が促進され、図7に挙げた成果が得られた。

しかしながら、本研究は1名の学生を対象とした実践報告である。そのため、ASDの学生に対する一般的なアプローチとしてコーチングの有用性を示すには十分とは言えない点が課題として挙げられる。また、学生Aは、コーチングの他に、学内の支援機関における定期面接と、半期に1回程度の定期通院を行っていた。学内の支援機関における面接は、学生Aの合理的配慮に関する内容が主であり、カウンセリングとは異なるものであったが、学生Aにトラブルがあった際には学内外の機関と連携をとるコーディネーターとしての役割を担っていた。

安藤、熊谷(2015a)は、コーチングの課題点として、現時点においては科学的根拠に乏しく、不

確かな点も多いことを挙げている。本研究においても、医療機関や学内の支援機関によるバックアップ体制が整っている状態で、学生にコーチングを実践した。そのため、現状においては、支援機関とのつながりのないASDの学生に対して、コーチングを行うことについてはリスクがある。

木内(2016)が、成人のASDに対するコーチングの意義と可能性について述べている一方で、適用事例が少ないことを課題として挙げているように、ASDの学生に対するコーチングの効果を検証するためには、実践の蓄積が必要と言える。しかし、上述のようなりスクを考慮すると、学内外の支援機関にて定期的なサポートを受けている点を条件として、ASDの学生に対するコーチングの実践を重ねていく必要がある。

ASDの学生に対するコーチングの効果が検証された際には、学生相談における一技法としてコーチングが適用可能となり、近年増加の一途を辿っているASDの学生に対する支援の充実と発展に繋がることが期待される。

## 【謝辞】

本研究の実施と発表にご協力頂きましたAさんに心より感謝申し上げます。

また、本研究の分析において、明星大学発達支援研究センター、ユニバーサルデザインセンターの皆様より多大なお力添えを頂きました。ここに記し、深く御礼申し上げます。

## 【文献】

秋元 孝城, 重留 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MISSION,(3), 93-97.

安藤 瑞穂, 熊谷 恵子 (2015a) : ADHDのある成人に対するコーチング適用事例: 介入経過の報告と日常生活上の困難さの変化. 障害科学研究,39,151-166.

安藤 瑞穂, 熊谷 恵子 (2015b) .: 成人期の発達障害とコーチング. LD研究,24(3),388-399.

Bissonnette, B. (2014) : Helping Adults with

- Asperger's Syndrome get & stay Hired. Jessica Kingsley Publishers.
- 独立行政法人 日本学生支援機構 (2018) :平成 29 年度 (2017 年度) 障害のある学生の修学支援に関する実態調査.
- 榎本 英剛 (2002) :コアアクティブ・コーチングというアプローチ: うまく学習してもらう方法を学習してもらうために. *Business insight : the journal for deeper insights into business*, 10(3), 8-17.
- 布川 友章, 村山 光子 (2017) : 高等教育における発達障害のある学生の支援とスキルトレーニングの指導領域の報告: 明星大学 START プログラムにおける大学生生活支援の実践を踏まえて. 明星大学発達支援研究センター紀要 MISSION, (2), 83-89.
- 福田 真也 (2007) : 大学教職員のための大学生のこころのケア・ガイドブック: 精神科と学生相談からの 15 章. 金剛出版.
- 福田 真也 (2010) : Q & A 大学生のアスペルガー症候群: 理解と支援を進めるためのガイドブック. 明石書店.
- 橋本 俊顕 (2014) : 発達障害: 基礎と臨床. 有馬 正高 (監修). 自閉症スペクトラム障害: 主要徴候. (pp.14-22). 日本文化科学社.
- International Coach Federation. (2008) : ICF Code of Ethics. Retrieved from <http://www.icfjapan.com/whatscoaching/code-of-ethics>. (2018 年 11 月 12 日閲覧).
- 伊藤 守 (2002) : 人と組織のハイパフォーマンスをつくるコーチング・マネジメント. デイスクヴァー・トゥエンティワン.
- Kimsey-House, H., Kimsey-House, K., Sandahl, P., (2011) : CO-ACTIVE COACHING : Changing Business, Transforming Lives, Third Edition. (キムジーハウス, H., キムジーハウス, K., サンドール, P., CTI ジャパン (訳) (2012) : Co-Active Coaching Third Edition コーチングバイブル第 3 版: 本質的な変化を呼び起こすコミュニケーション. 東洋経済新報社.)
- 木内 敬太 (2016) : 成人の発達障害者のためのコーチングの可能性: 高等教育と職域の架け橋として. 支
- 援対話研究, 3(0), 15-29.
- 児玉 和彦 (2016) : コーチングの概要: コーチングスキル. 治療, 98(9), 1370-1375.
- 小貫 悟 (2015) : クラスで行う「ユニバーサル・アクティビティ」: コーチング, シミュレーション, トレーニング連動のソーシャルスキル育成プログラム. 東洋館出版社.
- 栗本 渉 (2009) : この 1 冊ですべてわかるコーチングの基本. 鈴木義幸 (監修). コーチングとは何か. (pp.12-46) . 日本実業出版社.
- 西村 優紀美 (2013) : 発達障害のある大学生支援の社会的動向. 季刊はげかん, 61, 4-12.
- 桶谷 文哲, 斎藤 清二 (2013) : 発達障害のある大学生との個人面談: 対話分析による検討. 学園の臨床研究, 12, 67-76.
- Parker, D.R., Boutelle, K. (2009) : Executive Function Coaching for College Students with Learning Disabilities and ADHD: A New Approach for Fostering Self-Determination. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(4), 204-215.
- Parker, D.R. (2019) : 発達障害のある人へのコーチング. 明星大学発達支援研究センター紀要 MISSION, (4). 2-21.
- Quinn, O.P., Rately, A.N., Maitland, L.T. (2000) : Coaching College Students with AD/HD: issues and answers. (クイン, O.P., レイティ, A.N., メイトランド, L.T. 篠田晴男, 高橋知音 (監訳) (2011). ADHD コーチング: 大学生生活を成功に導く援助技法. 明石書店.)
- Rando, H., Huber, J.M., Oswald, R.G. (2016) : An Academic Coaching Model Intervention for College Students on the Autism Spectrum. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(3), 257-262.
- 佐々木 正美, 梅永 雄二 (2010) : 大学生の発達障害. 講談社.
- 多田 昌代 (2010) : 広汎性発達障害者の心理療法を考える. 京都大学カウンセリングセンター紀要, 39, 19-26.

田口 智博 (2016)：コーチングプロセスのスキル：  
面談のコンテキストとGROW モデル. 治療,98  
(9),1389-1395.

高山 由美子 (2008a)：コーチングを知ろう! 仕事上手  
の第一歩 第1回コーチングとは?:日常業務にお  
けるコーチング活用の可能性. 介護支援専門員,10  
(1), 44-46.

高山 由美子 (2008b)：コーチングを知ろう! 仕事上手  
の第一歩 第2回コーチングフローを理解する:コー  
チングの展開とコーチとしての関わり. 介護支援専  
門員,10(2),52-55.

米岡 裕美 (2012)：学習支援としてのコーチング論に  
関する一考察:J.Rogers のコーチング論との比較  
検討. 埼玉学園大学紀要人間学部篇,12,195-206.