

【特集：自己決定力を育む支援】 実践報告

発達障害のある学生に対するコーチングの効果

——自閉スペクトラム症のある学生を対象とした
実践と効果に関する一考察——

秋元孝城

〈要旨〉本実践は、スキルの運用を主訴とする自閉スペクトラム症（以下、ASD）の学生1名にコーチングを実施し、「ワーク遂行率」と「コーチングの効果に関する言語報告」の2点から効果を検討した。その結果、9割以上の遂行率でワークに取り組んでいたことから、コーチングがスキルの運用および目標達成に向けた行動の遂行を支える可能性が示唆された。さらに、コーチングの効果に関する言語報告を分析したところ、コーチングの効果として「コーチングプログラムの活用」「行動の遂行による成果」「自己理解」「自己効力感の向上」「自己決定」の5つが抽出された。本実践の結果、ASDのある学生を対象としたコーチングには、スキルの運用に関する効果に加えて、自己理解や自己効力感の向上等の効果をもたらす可能性が示唆された。今後は複数の対象者にコーチングの実践と分析を行い、ASDのある学生や人に対するコーチングの有用性および効果について検討する必要がある。

キーワード：自閉スペクトラム症、コーチング、大学生、発達障害

1 はじめに

日本学生支援機構（2019）の調査によれば、発達障害のある学生数は増加の一途をたどっている。発達障害のタイプ別で見ると、前年に引き続き自閉スペクトラム症（以下、ASD）が最も多く、これに注意欠如多動症（以下、ADHD）が続いている（図1.）。

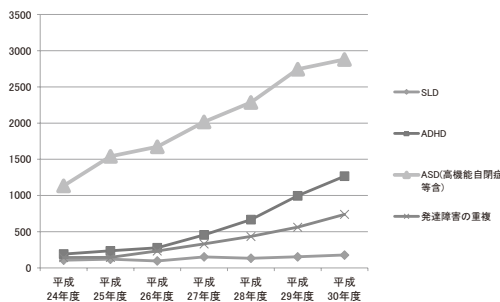


図1. 大学における発達障害のある学生数の遷移 (独立行政法人日本学生支援機構,2019を基に作成)

発達障害のある学生の場合、支援ニーズが多様であることから、支援者には学生個人の特性に応じたアプローチが求められる。発達障害のある学生への主な支援技法としては、カウンセリングによる支援（岩田,2016）やスキルトレーニングによる支援（重留,2018）が挙げられており、それぞれ有効性および意義が示されている。これらの技法の他に秋元（2019）は、ASDのある学生のスキルの運用や自己理解等を支えるアプローチとしてコーチングの意義を述べている。

O'Connor(2007)によれば、コーチングは1990年頃に米国で発展し、世界中に広がりを見せた支援技法を指す。現代のコーチングには多くの種類や名称、学派、アプローチがあるとされており、スポーツやビジネス、教育等の多様な領域で幅広く用いられている。そのため、コーチングの定義や技法は多岐にわたるが、国際コーチ連盟（International Coach Federation,2008）は、コー

チングを「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」と定義している。また、Parker(2019)は、コーチングの定義および目的について「クライアントの目標達成に対する支援」と「クライアント自身の気づきや学びに対する支援」の2点を挙げている。

定義と同様に、現代においてはコーチングの技法也多岐にわたっているが、米岡(2012)は1970年代以降に普及したコーチングには以下の3点が共通するとしている。

- ①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。

(米岡,2012より引用)

これらの点から、コーチングとはクライアントが自身の目標達成に向けて、主体的に行動し、学びを深めていくためのアプローチであり、支援者であるコーチには、コミュニケーションに関係したスキルを用いてクライアントの自己決定や行動の遂行を支える役割があることがうかがえる。

これまで米国ではADHDを中心とした発達障害のある学生および成人への支援技法としてコーチングの実践と研究が進められてきた。その中でParker&Boutelle(2009)はADHDのある学生と限局性学習症(以下、SLD)のある学生にコーチングを実施し、効果や役割について検討を行った。その結果、コーチングには実行機能のマネジメントを支援する効果に加えて、学生の自己効力感または将来に向けた自信を高める効果があると報告している。実行機能とコーチングについて木内(2016)は、コーチングの役割の1つにADHDや

SLD、ASDにおける実行機能の障害への対処があると述べている。

このように、発達障害のタイプにかかわらず、コーチングには実行機能を支える効果や役割があるとされていることから、近年では我が国においても発達障害のある人や実行機能に課題のある人を対象としたコーチングの実践および研究が報告され始めている。

2 問題と目的

発達障害のある人へのコーチングについて、我が国ではADHDのある成人を対象とした実践(安藤,熊谷,2015;安藤,武田,熊谷,2018)やASDのある学生、成人を対象とした実践(秋元,2019;木内,2019)が報告されており、それぞれ成果が示されている。一方、米国では、JSTコーチング(JST COACHING & TRAINING)やエッジコーチングプログラム、ADDコーチ協会(ADD Coach Academy)等のコーチングの専門機関が、各研究成果を基にしながら、コーチングをADHDもしくは実行機能に問題のある人への支援として導入している(Parker,2019)。このような背景から、ADHDのある人へのコーチングに関しては我が国においても有効性が示唆される。その一方で、ASDのある人を対象としたコーチングに関しては、Bissonnette(2014)やRando(2016)、O'Grady(2019)による報告はあるものの、ADHDのある人を対象としたコーチングに比べて実践および研究報告は少なく、体系化もされていない。しかしながら、我が国では発達障害の中でもとりわけASDのある学生の増加が示されていることから(日本学生支援機構,2019)、発達障害のある学生への支援としてASDを対象としたコーチングの効果の検討および実践が必要と考えられる。

そこで本実践では、ASDのある学生にコーチングを実施し、各セッションにおける「ワーク遂行率」と半構造化面接による「コーチングの効果に関する言語報告」の2点から、ASDのある学生を対象としたコーチングの意義および効果について

て検討を行う。本実践の結果、ASDのある学生へのコーチングの効果が示された場合には、高等教育機関における学生支援のさらなる充実化につながることを期待される。

3 方法

3.1 コーチングの前提条件と対象者

前述の通り、コーチングは、主にコーチとクライアントとの対話を中心としたアプローチである。そのため、技法に関してはカウンセリングとの類似点も少なくない。Kimsey-House et al.(2011)は、コーチングはクライアントの“心の成長”を扱うアプローチとしたうえで、クライアントの“心の健康”を扱うセラピーとは対象が異なるとしている。さらに国際コーチ連盟では、クライアントを他の支援機関に紹介する際のポイントや方法に関するガイドマニュアルをホームページに掲載し、カウンセリングとコーチングとの違いを明確化している。このようにコーチングの実施においては、カウンセリングやセラピーとの差別化を図るために、「クライアントが深刻な精神的問題をもたず、解決策を自ら進んで求める(堀,2009)」、「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(児玉,2016)」等の前提条件が提示されている。

これらの点から本実践に関しても、コーチングプログラムへの参加に際しては、「クライアントに深刻な精神的問題がない」といった前提条件を設定した。その結果、X大学にて発達障害のある学生の支援プログラムに参加していた学生1名(以下、学生A)を対象とした。学生Aは主治医からASDの診断を受けており、大学入学に至るまで継続的な支援を受けていた。大学入学後はスキルトレーニング形式のプログラムに参加していたが、このプログラムで扱うスキルはこれまでの支援の中ですでに獲得していたため、徐々にスキルの実践(スキルの運用)に関する支援を本人が

希望するようになった。学生Aの主なニーズは、コミュニケーションスキルの運用であり、自ら「取り組む内容が明確な事柄や、見通しがもてる事柄であれば比較的スムーズに取り組めるが、コミュニケーションのように抽象的な事柄に関しては、実践に関する意欲はありつつも“何を”“いつ”“どのように行うか”等が不明瞭なため、取り組み方がわからず実行に移しにくい」といった困り感を語っていた。このような経緯から、学生Aは主体的にコーチングプログラムへの参加を希望し、主にコミュニケーションスキルの運用に関するニーズに沿ってコーチングを行った。

尚、学生AはX大学入学後に学内の支援機関にてアセスメント面接とWAIS-Ⅲ知能検査を受けている。アセスメント面接における聞き取りの結果、学生Aは、他者とのコミュニケーションの苦手さを自覚しており、「コミュニケーションのとり方はわかっているが、実際に話をしたり、集団の中に加わったりすることはできない」「少しずつコミュニケーションの機会を増やせるようになりたい」といったように、自身がすでに獲得しているスキルの運用に関するニーズが語られた。この他に、アセスメント面接とWAIS-Ⅲ知能検査を通して、学生Aには精神疾患の既往はなく、知的能力に関しても平均域であることがわかっている。

3.2 コーチングの構造

本実践におけるコーチングの構造は、秋元(2019)のコーチングプログラムを採用した(図2.)。このモデルは、計画面接、ワークの進捗報告、振り返り面接の3点で構成されており、計画面接時にクライアントの目標または運用を目指すスキル、次回までのワークの設定を行うことから始める。計画面接後の進捗報告では、クライアントが計画面接時に設定したワークの遂行状況をコーチに報告する。そして、その後の振り返り面接では、進捗報告の内容をふまえた振り返りに加えて、学生Aの目標または運用を目指すスキルやワーク

の見直し、ワークの再設定を行い、再度日常生活での実践を促していく。このように、初回の面接に限っては計画面接のみ実施する形となるが、2回目以降の面接セッションでは、「実践を通じた成果と課題の整理」を目的とした振り返り面接に加えて、「コーチングのプランやワークの見直し」といった計画面接の内容を含めて実施した。また、1回の面接時間は50分間とした。

ワークの設定に際しては、クライアントである学生Aの自己決定を前提として、本人の考えや意見、アイデアを尊重するとともに、学生A自身の目標と課題を明確化したうえで行った。自己決定や意見の表明が難しい場合には、コーチングの技法である「停止信号法」を用いて自己決定等を支えた。Parker(2019)によれば、停止信号法とは、コーチがクライアントに提案を行い、それに対してクライアントが「青信号：良い方法なので、その提案を受け入れる」「黄信号：提案内容は悪くないが、違う方法が望ましい」「赤信号：自分には合わないので、その提案は受け入れられない」といったようにオープンに感想を言うことで、クライアントの自己決定や自身に合った方法への気づきを促す技法とされている。これによって、内省や自己決定に課題を示すASDのある学生においても、目標やワークの内容に関する見通しがもてるようになり、自己決定がしやすくなることが期待される(秋元,2019)。

この他に、本実践の中でコーチは、学生Aの自己決定の支援を前提として、本人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進捗報告がない場合は、コーチから学生Aにメールを送信し、進捗報告の確認を行うことを本人と共有したが、全21回を通して期限内に進捗報告ができていたため、コーチが報告を促すことはなかった。

3.3 コーチングの実施期間

本実践では、学生Aに対して20XX年4月から20XX+1年11月に実施した全21回のセッション

ンを分析の対象とした。

3.4 コーチングの実施者

学生Aに対するコーチングは、公認心理師と臨床心理士の資格を有する筆者に加えて、同じく公認心理師と臨床心理士の資格をもつ女性スタッフ1名の計2名で実施した。初回から11回目のセッションは女性スタッフが担当し、12回目以降のセッションは筆者が担当した。

本実践に際して筆者は、コーチングの専門機関である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 計20時間)を受講した。さらに、同じくコーチングの専門機関であるコーチ・エイにて資格を取得したプロコーチからコーチングのレクチャーを受けている。

3.5 手続き

本実践のコーチングプログラムおよびプログラムの流れについては、秋元(2019)のモデルを採用した。このモデルは、計画面接と進捗報告、振り返り面接の組み合わせによって構成されている(図2.)。その主な流れについては図3.に示す。

計画面接で設定した目標やワークに関する評価は、次回の振り返り面接時に実施した。評価の形式は、「遂行」と「未遂行」の2択であり、進捗報告の内容と振り返り面接時の言語報告に基づいて行った。この手続きを通してワークの遂行率を算出し、学生Aと共有することによって目標やワークの見直しと再設定につなげていた。

本実践では、学生Aに実施した全21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」と「コーチングの効果に関する言語報告」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。

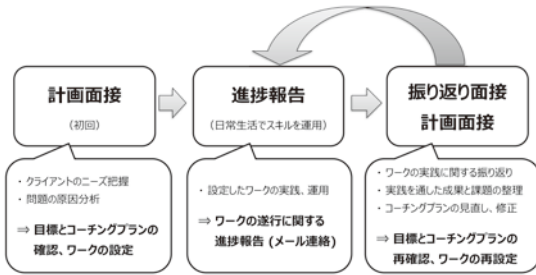


図2. 本実践におけるコーチングの流れ

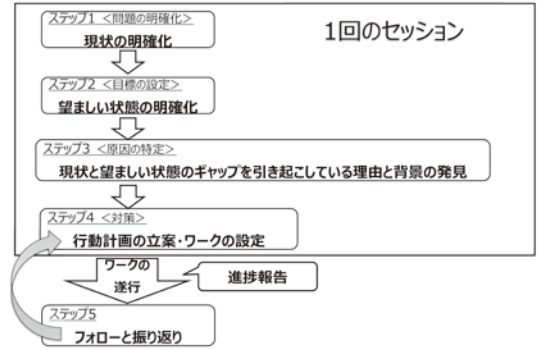


図3. 本実践におけるコーチングのフローチャート (伊藤,2002を基に作成)

3.6 ワーク遂行率

本実践における学生Aのワーク遂行率を算出するために、遂行したワークの総数を設定したワークの総数で割り、パーセンタージュ化した。この手続きによって算出されたワーク遂行率を基に、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した。

3.7 コーチングの効果に関する言語報告

本実践では、ASDのある学生に対するコーチングの効果の検討を目的として、12回目のセッション終了後に、学生Aと筆者とで約30分間の半構造化面接を行った。面接に際しては、Quinn et al.(2000)や伊藤(2002)、栗本(2009)、安藤ら(2015)、木内(2016)、秋元(2019)等が言及しているコーチングの効果を参考に、次の5つの質問を設定した。

- ① コーチングを通して感じた効果や成果、自身の目標達成への影響
- ② コーチングが実際の行動に役立った点
- ③ コーチングを受けたことによる変化
- ④ コーチングを通して得られた自己理解
- ⑤ ワークの設定までのプロセスで感じたこと (ワークの設定に必要なまたは有効と思った配慮)

半構造化面接の内容は学生Aの許可を得てICレコーダーに録音し、面接後にワードファイルにて逐語化の作業を行った。さらに、逐語化したデータのカテゴリー化を行い、臨床心理士と公認心理師の資格を有する分析協力者1名との協議を経て最終的な分類に至った。尚、分析協力者との協議は3日間(合計5時間)にわたって行われた。

3.8 倫理的配慮

本実践は、明星大学倫理審査委員会の承認と学生Aの同意を得て発表を行っている。また、学生Aの逐語データに関しては、個人情報にかかわる点を分析に支障が出ない範囲で一部変更している。

4 結果

4.1 ワーク遂行率

各コーチングセッションで設定したワークの遂行数および未遂行数(表1)を基に、本実践における学生Aのワーク遂行率を算出した結果、95.3%の確率でワークを遂行していたことがわかった(表2)。また、本実践において学生Aが設定したワークの総数は43であったが、そのうち未遂行は2つのみであった。

表1 各セッションにおけるワークの遂行数

回	テーマ	ワーク数	遂行数	未遂行数
1	コミュニケーションスキルの実践 (自発的なかわり)	2	2	0
2		2	2	0
3	自己志向理解	2	2	0
4	(自分に合った仕事を探す)	3	3	0
5	コミュニケーションスキルの実践 (会話のネタを探す)	2	2	0
6	社会生活スキルの実践 (飲み会の幹事の遂行)	2	2	0
7	コミュニケーションスキルの実践 (報連相)	2	2	0
8	コミュニケーションスキルの実践 (授業でのグループワーク)	3	2	1
9	コミュニケーションスキルの実践	3	3	0
10	(他者との協働作業)	3	3	0
11	金銭管理	2	2	0
12		1	1	0
13	コミュニケーションスキルの実践 (自発的なかわり)	2	2	0
14		1	1	0
15	コミュニケーションスキルの実践 (授業でのグループワーク)	2	2	0
16	インターンシップへの応募	1	1	0
17	(学内機関での相談と応募)	3	2	1
18	レポート課題に取り組む (テーマを決める)	1	1	0
19	就職活動 (説明会への参加と相談)	2	2	0
20	レポート課題に取り組む (文献を集める)	2	2	0
21	コミュニケーションスキルの実践 (他者との協働作業)	2	2	0

表2 学生Aにおけるワーク遂行率

設定したワークの総数	43
遂行したワークの総数	41
未遂行のワークの総数	2
ワーク遂行率 (%)	95.3

4.2 コーチングの効果に関する言語報告

学生Aにおける半構造化面接の逐語データを分類し、13項目の小カテゴリーを抽出した。さらに、小カテゴリーの内容および名称の検討と、これらの上位カテゴリーの検討を行った結果、コーチングの効果として「コーチングプログラムの活用」「行動の遂行による成果」「自己理解」「自己効力感の向上」「自己決定」の5つの大カテゴリーが抽出された。

図4. に示した通り「コーチングプログラムの活用」は、“自分に合ったコーチングの方法”“コーチングへの適応”“スキルトレーニングとの比較”といった3つの小カテゴリーで構成されている。「行動の遂行による成果」には“実践による具体的な成果”と“行動と習慣の変化”があり、3つ目の「自己理解」では、“自分の傾向の理解”“自分の強み、長所の把握”“課題点や苦手な点の発見”“課題点の明確化・分析”が含まれている。さらに、「自己効力感の向上」では、“自信の獲得”と“モチベーションの向上”、「自己決定」は、“自発的な目標の設定”“目標をもって取り組む経験”がそれぞれ小カテゴリーとして位置づけられた。

尚、自己効力感については、「一定の結果に導く行動を自らがうまくやれるかどうかという期待であり、その期待を自ら抱いていることを自覚した時に生じる自信のようなもの(伊藤,1996)」の定義を採用した。

5 考察

5.1 ワーク遂行率

全21回のコーチングセッションにおける学生Aのワーク遂行率は95.3%であった。この結果から、学生Aが設定したワークを9割以上の頻度で遂行したことが示され、コーチングが学生Aのスキルの運用を支えていた可能性が示唆される。

また、全43のワークのうち、2つが未遂行となっているが、1つは“わからないことがあった場合の対策”として設定したワークであり、実践の中で困った際に遂行する意味合いがあったと読み取れる(図5.)。そのため、このワークの未遂行は、学生A自身の目標達成に向けた取り組みが円滑に進んだことを示すと考えられる。2つ目の未遂行のワークについては、「調べる作業は行ったが、必要な情報がつかめなかった」といった理由から、ワークには取りかかったが、自身が必要としていた情報の獲得には至らなかったことがわかる。

発達障害のある学生に対するコーチングの効果

コーチング プログラムの 活用	1 自分に合った コーチングの方法	[A-3] 「あらかじめ小さな目標から設定していき、少しずつその目標をクリアしていくことで、コミュニケーション能力が徐々に上がって、自分に少し自信がついたかなと思います。」
		[A-34] 「このコーチングで助かったのは、自分に合った目標設定が自分のできるので、大きな教室で集団でやるよりも、より自分に合った目標設定ができるので、より自分のレベルアップにつながるんじゃないかなと思いました。」
	2 コーチングの手法に 対する慣れ、適応	[A-34] 「このコーチングで助かったのは、自分に合った目標設定が自分のできるので、大きな教室で集団でやるよりも、より自分に合った目標設定ができるので、より自分のレベルアップにつながるんじゃないかなと思いました。」
自己理解	3 スキルトレーニング との比較	[A-34] 「今のところ改善点っていうのは特に思いつかないですけど、このコーチングで助かったのは、自分に合った目標設定が自分のできるので、大きな教室でプログラムとして集団でやるよりも、より自分に合った目標設定ができるので、より自分のレベルアップにつながるんじゃないかなと思いました。」
	4 実践による 具体的な成果	[A-8] 「実践から言うと、例えば授業のゼミとかで、同じグループになった人たちに話し掛けに行って、役割分担とかを決めながら発表するっていうことを自分で提案できるようになったりとか。」
		[A-10] 「何とかその授業の単位はちゃんと取れたんですけど。」
		[A-18] 「やっぱコーチングを通じて、同じサークルのメンバーとか先輩・後輩とかと、同学年もそうですけど、いろんな人と知り合えるようになって、知り合って更に、ある程度ですけど、しゃべれるような間柄っていうか、そういう関係になったので…」
		[A-20] 「サークル内の活動を通じてもそうですけど、たまに昼休みとかに部室とかで会ったり、あとLINEとかで話したり、そこはいろいろですけど。」
		[A-32] 「答えられたり、実際、実行に移せたってのも結構、多くありました。」
	5 行動・習慣の変化	[A-21] 「少しだけですけど、いろんなことに対して積極的になれたかなって思いました。」
	6 自分の傾向の理解	[A-26] 「さっきのコーチングで気づいたんですけど、やっぱりちょっと周りの環境に合わせてしまうというか、まだ自発的に完璧に情報を促すというか、自分から発信していくことはちょっと弱いのかなって感じました。」
		[A-27] 「自分が初めて顔合わせる人が多かったりとか、初めての場所とか緊張しやすい場面になると、心のどこかで知り合いたいという信頼できる人に任せちゃう面があるなと感じました。」
		[A-31] 「自分が可能な範囲であれば、わからないところがあっても1回、質問して、答えが返ってくればすぐ実行に移せたってことも自分が思っている以上に多かったっていう印象だったので。」
7 自分の強み、 長所の把握	[A-6] 「もちろん、同じ学年の仲間とかに助けられて何とかなったってのもあったんですけど、それでも不安なことは多かったので、自分の目標を設定することによって、自分はここが苦手なんだっていうことがわかって、ここを改善すればいいよということもわかったの。」	
	8 課題点や苦手な点の 発見	[A-26] 「さっきのコーチングで気づいたんですけど、やっぱりちょっと周りの環境に合わせてしまうというか、まだ自発的に完璧に情報を促すというか、自分から発信していくことはちょっと弱いのかなって感じました。」
		[A-27] 「自分が初めて顔合わせる人が多かったりとか、初めての場所とか緊張しやすい場面になると、心のどこかで知り合いたいという信頼できる人に任せちゃう面があるなと感じました。」
9 課題点の 明確化・分析	[A-6] 「もちろん、同じ学年の仲間とかに助けられて何とかなったってのもあったんですけど、それでも不安なことは多かったので、自分の目標を設定することによって、自分はここが苦手なんだっていうことがわかって、ここを改善すればいいよということもわかったの。」	
自己効力感 の高まり	10 自信の獲得	[A-2] 「コーチングを通じて、少しではありますけどコミュニケーション能力が上がったのではないかなと思います。」
		[A-3] 「あらかじめ小さな目標から設定していき、少しずつその目標をクリアしていくことで、コミュニケーション能力が徐々に上がって、自分に少し自信がついたかなと思います。」
		[A-7] 「それで少し自信がついたってことです。」
		[A-8] 「実践から言うと、例えば授業のゼミとかで、同じグループになった人たちに話し掛けに行って、役割分担とかを決めながら発表するっていうことを自分で提案できるようになったりとか。」
自己決定	11モチベーションの向上	[A-21] 「少しだけですけど、いろんなことに対して積極的になれたかなって思いました。」
		[A-32] 「答えられたり、実際、実行に移せたってのも結構、多くありました。」
	12 自発的な目標の設定	[A-34] 「このコーチングで助かったのは、自分に合った目標設定が自分のできるので、大きな教室で集団でやるよりも、より自分に合った目標設定ができるので、より自分のレベルアップにつながるんじゃないかなと思いました。」
		[A-14] 「苦手だったんですけど、“この目標をクリアして報告しなければいけない”っていう、義務って言うちゃあれですけど決まりがあるので、そこは自分が決めたところなので、できることはやらなきゃって思ってたんですけど、そこは、いっつかありましたね。」
		[A-34] 「このコーチングで助かったのは、自分に合った目標設定が自分のできるので、大きな教室で集団でやるよりも、より自分に合った目標設定ができるので、より自分のレベルアップにつながるんじゃないかなと思いました。」
13 目標をもって 取り組む経験	[A-11] 「その授業の同じグループの人たちとうまくコミュニケーションをとるって目標でコーチングをやったんです。」	
	[A-26] 「さっきまで話してた、コミュニケーション能力の向上って目標でやって、達成できたところはさっき話したとおりあったんですけど。」	

図4. 学生Aにおけるコーチングの効果に関する言語報告

これらの点をふまえると、学生Aにおけるワークの未遂行は、失念や先延ばし等を理由にしたものではなく、いずれも自身の目標達成に向けた取り組みの中で生じたものであったと言える。

コーチング開始時に学生Aは、「取り組む内容が明確な事柄や、見通しがもてる事柄であれば比較的スムーズに取り組める一方で、コミュニケーションのように抽象的な事柄に関しては、実践に関する意欲はありつつも“何を”“いつ”“どのように行うか”等が不明瞭なため、取り組み方がわからず実行に移しにくい」として、コミュニケーションスキルの運用方法や運用場面の具体化・構造化に関するニーズを語っていた。そのため、コーチングの面接時には、学生Aが自身の傾向やペースについてコーチと相談をしながら、目標達成に向けたプランやワークの内容を具体的に設定していた。このような経緯から、スキルの運用に関する意欲はある反面、どのように実践すれば良いかわからずにいた学生Aが、コーチングを通して自身の目標を明確化し、目標達成に向けて計画的かつ自分のペースで行動を進められるようになったと推察される。

秋元(2019)は、ASDのある学生に対するコーチングの成果の1つとして、「スキルの運用場面が構造化されることで遂行がしやすくなる」点を挙げている。先述のように、本実践における学生Aの主な困り感は、スキルの具体的な運用方法や運用するタイミング等の構造化に関するものであった。このような困り感を抱えていた学生Aであったが、コーチングを通して自身の目標や目標達成に必要な取り組み等を具体化・明確化したことにより、コンスタントにワークを遂行できる

ようになったと考えられる。そのため、本実践も秋元(2019)と同様に、「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(栗本,2009)」と定義されているコーチングが、ASDのある学生に対してその機能と効果を発揮したことを示唆している。

5.2 コーチングの効果に関する言語報告

学生Aに対して半構造化面接を実施し、その逐語記録からカテゴリーの検討を行った結果、コーチングの効果として「コーチングプログラムの活用」「行動の遂行による成果」「自己理解」「自己効力感の向上」「自己決定」の5つの大カテゴリーが抽出された。

「コーチングプログラムの活用」は、学生Aがコーチングプログラムのシステムに適応し、自分に合った形で活用できるようになったことを示している。図4.の学生Aの報告内容を参照すると、“スキルトレーニングのような集団形式のプログラムよりも、自分に合った目標設定ができる”“小さな目標から設定し、少しずつその目標をクリアしていく”という内容からも、個別のアプローチであり、クライアントを主体としながら目標達成に向かうといった特徴をもつコーチングに学生Aが適応し、その機能を本人なりに活用していた様子が読み取れる。

「行動の遂行による成果」は、スキルの運用に課題を抱えていた学生Aが、ワークに取り組んだことで得られた具体的な成果を示している。学生Aにおいては、“他者との関係性が構築できた”“提

セッション	未遂行となったワークの内容	未遂行の理由(学生Aによる言語報告)
8	・わからないことがあった場合は、担当の教員に質問する	・わからないことが特になかったので、質問をする必要がなかった。
17	・インターンシップ先の業務内容を調べる	・最寄駅等、アクセスに関する情報は調べたが、業務内容に関しては求人サイトに詳細が載っていなかったため、具体的な内容はつかめなかった。 ・企業のホームページを見て確認する必要があったと思う。

図5. 学生Aにおける未遂行のワークとその理由に関する言語報告

案できるようになった”等の成果に加えて、“様々なことに対して積極的になれた”といったような、行動や習慣の変化に関する効果も語られている。秋元(2019)と同様に、本実践においてもコーチングの効果として学生から語られたカテゴリーが、「自己理解」である。これは、学生Aがコーチングの面接やワークの遂行によって“自分の傾向”“自分の強み、長所”“自分の課題点や苦手な点”に関する理解が深まったことを示唆した項目と言える。また、このカテゴリーには“自分の課題点の明確化とその分析”の要素も含まれていることから、学生Aがワークの遂行を通して体験的な理解や自己分析を深め、それらを自己理解につなげていた可能性が示唆される。

4点目の「自己効力感の向上」では、学生Aがコーチングの実践によって自身のスキルの向上を実感し、自信をつけていった様子を読み取れる。さらに“コーチングの実践が自身のレベルアップにつながると思った”という報告から、コーチングが学生A自身のモチベーションの向上に寄与した点も効果として推察できる。

最後のカテゴリーである「自己決定」は、1点目の「コーチングプログラムの活用」と同じく、クライアントを主体としながらクライアントの目標達成を支える特徴をもつコーチングが、学生Aに対して効果を発揮したことを示すと考えられる。このカテゴリーにおいては、学生Aがコーチングの面接の中で自身に必要なことやニーズを明確化し、自ら目標を設定できた点、その目標を達成するために一定のモチベーションを保ちながら日常生活の中でワークに取り組めた点が効果として見出された。

Parker(2019)はコーチングを「クライアントの目標達成に対する支援」と「クライアント自身の気づきや学びに対する支援」として定義しているが、本実践における効果のうち「コーチングプログラムの活用」と「行動の遂行による成果」、「自己決定」は、「クライアントの目標達成に対する支援」として機能したことを示し、「自己理解」と「自己効力感の向上」は、「クライアントの自身の

気づきや学びに対する支援」として機能したことを示していると考えられる。

秋元(2019)はASDのある学生を対象としたコーチングについて、対象者のコメントをKJ法で分類し、その意義を述べている。振り返り面接時のコメントを分類する形での検討であったが、「具体的な効果」「自己理解」「分析」等の点で対象者に直接効果の聞き取りを行った本実践と共通しているため、これらの点はASDの学生に対するコーチングの効果として挙げられる。さらに、本実践では「自己決定」や「自己効力感の向上」に関する効果が学生Aより語られていることから、ASDのある学生に対するコーチングの新たな可能性が示唆された。

このように本実践と秋元(2019)の結果をふまえると、ASDのある学生を対象としたコーチングは、クライアントの目標達成に向けたスキルの運用に加えて、自己理解や自己効力感の向上といったクライアント自身の気づきや学びに対しても効果を発揮すると考えられる。

5.3 総合考察

ASDのある学生Aにコーチングを実施し、各セッションで設定したワークの遂行率とコーチングの効果に関する学生Aの言語報告を分析した結果、ASDのある学生に対するコーチングの有用性が示された。

本実践における学生Aのワーク遂行率は95.3%であり、学生Aが自身の目標達成に向けて設定したワークを9割以上の確率で遂行できたことを表している。これにより“コミュニケーションスキルの実践”を課題としていた学生Aが、コーチングによってスキルの運用方法や運用場面が構造化され、コンスタントに実践できるようになったと考えられる。

秋元(2019)は、“先延ばし”“計画的な実践の苦手さ”を主訴としたASDのある学生にコーチングを実施した結果、約8割の遂行率でワークに取り組むようになったと報告している。本実践も

ASDのある学生を対象としているが、本実践における学生Aのニーズは、「抽象的なスキルの運用が目標であるため、自分のペースかつ計画的に取り組むことが難しい」というものであった。秋元(2019)と本実践におけるワーク遂行率の結果をふまえると、ASDのある学生へのコーチングは、“先延ばし”や“計画的な実践の苦手さ”に加えて、抽象的かつ見通しのもちにくい事柄を具体化・明確化し、目標達成に向けて行動の遂行およびスキルの運用を支える役割を果たす可能性が示唆される。

ワーク遂行率の他に、コーチングの効果に関する言語報告の内容を分析したところ、学生Aは「コーチングプログラムの活用」「行動の遂行による成果」「自己理解」「自己効力感の向上」「自己決定」といった効果を実感していたことがわかった。コーチングは、クライアントが自身の目標達成に向けて主体的に行動し、学びを深めていくためのアプローチであり、支援者であるコーチには、コミュニケーションに関係したスキルを用いてクライアントの自己決定や行動の遂行を支える役割がある。コーチングを通して学生Aは、自身の目標達成に必要な行動をワークとして設定し、それらを遂行することで具体的な成果を実感していたと推察されるが、この他にも「自己決定」に関する効果が語られている点を鑑みると、学生Aが主体となって自身の目標や課題について考え、自らの判断でワークを設定していた様子が見えてくる。これは、コーチングの「クライアントが自身の目標達成に向けて主体的に行動し、学びを深めていくためのアプローチ」という特徴を学生Aが理解し、その機能を十分に活用していた表れと読み取れる。このように、コーチングの中で学生Aが自らのニーズを理解し、主体的な行動または自己決定の機会が蓄積したことで、自分の強み・弱みの把握といった自己理解の深まりに関する効果が得られたと考えられる。また、学生Aの報告では、当初はできないと思っていたことがコーチングを通して遂行できたという経験や、自らの成長を実感する経験が語られている。これらの点から、

コーチングを通して、これまで運用していなかったスキルの運用とその振り返りを行ったことにより、自信の獲得やモチベーションの向上といった自己効力感の向上につながったと考えられる。

本実践では、目標の内容が抽象的であるために、行動を遂行できずにいたASDのある学生Aを対象にコーチングを実施した。その結果、学生Aは自身に合ったペースや方法で目標達成に向けたプランやワークを設定できるようになり、約9割の遂行率でワークに取り組んでいた。このことから、コーチングには抽象的かつ見通しのもちにくい事柄を構造化し、行動の遂行およびスキルの運用を支える役割を果たす可能性が示唆された。これに加えて、自己理解や自己効力感の向上等の効果をもたらす可能性も推察された。これらの効果は、Parker(2019)や栗本(2009)によるコーチングの定義と一致する部分があることから、ASDのある学生に対するコーチングは、ADHDもしくは実行機能に問題のある人、ひいては発達障害の診断のない人を対象にしたものと同様に、効果的かつ有益な支援技法として機能し得ると考えられる。

6 課題と展望

本実践の結果、ASDのある学生に対するコーチングの有用性が示唆された。しかしながら、本実践の対象者は1名であることから、ASDのある人へのコーチングの効果を示すには、複数人を対象とした実践と効果の分析が必要と言える。

ASDを対象としたコーチングについて、近年ではO'Grady(2019)がASDのある8名の成人にコーチングを実践し、自信の向上や自己洞察の深まり、スモールステップで目標設定をした際に目標を達成する能力の向上等の成果を報告している。この研究をふまえたうえで本実践の結果を考察すると、9割以上の遂行率でワークに取り組んでいた点や学生Aが自信の向上に関する効果を語っている点は、ASDのある人を対象としたコーチングにおける共通の効果として挙げられる。ま

た、木内(2019)の報告では、ASDのある人にテキストメッセージを介したコーチングを実施した結果、問題への自分なりの対処法を身につけることができ、就労の継続を可能にしたと述べられている。このように、ASDを対象としたコーチングの報告は、国内外において増えつつあるが、ADHDや実行機能に問題のある人に対するコーチングと比較すると、今後の実践および研究の蓄積が必要と言える。ASDのある学生へのコーチングの実践が蓄積し、その効果が明らかになれば、学生相談をはじめとした高等教育機関における相談機関の新たな支援技法として、コーチングを活用できると考えられる。

最後に、元田(2018)は、高校や大学教育におけるアクティブ・ラーニングの視点を取り入れた授業の重要性を述べており、そのためには支援者がコーチングスキルを獲得する必要があるとしている。また、田中(2019)も、年齢段階が中学生や高校生、大学生と進むほど、コーチングのエッセンスが必要になると述べていることから、コーチングは発達障害のある学生の支援技法にとどまらず、教育においても重要な役割を果たす可能性があると考えられる。このような流れにより、コーチングを用いた支援や教育が早期の段階から実施されることになれば、ASDやADHDといった発達障害のある人へのアプローチがさらに充実化し、それぞれの人生の質の向上につながっていくだろう。

【謝辞】

本実践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、本実践に際しては、ADD&ライフコーチとして米国で発達障害のある学生への支援としてコーチングを実践しておられるDavid Parker博士より多くのアドバイスや励ましを頂きました。ここに記し、深く御礼申し上げます。ありがとうございました。

【文献】

秋元孝城(2019):自閉スペクトラム症の学生に対する「コーチング」の実践. 明星大学発達支援研究セン

- ター紀要MISSION,(4),45-60.
- 安藤瑞穂,熊谷恵子(2015):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,武田俊信,熊谷恵子(2018):ADHDのある成人に対するコーチングの効果:10名のADHD成人への臨床研究.LD研究,27(3),290-300.
- 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(2019):障害のある学生の修学支援に関する実態調査. https://www.jasso.go.jp/about/statistics/shougai_gakusei/index.html(2019年12月2日).
- 堀 正(2009):コーチング心理学の展望:群馬大学社会情報学部研究論集.16,1-12.
- International Coach Federation Japan.(2008):ICF CODE OF ETHICS:ICFによるプロコーチの倫理規定.<https://icfjapan.com/rule>(2019年12月2日).
- 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.ディスカヴァー・トゥエンティワン.
- 伊藤崇達(1996):学業達成場面における自己効力感,原因帰属,学習方略の関係.教育心理学研究,44(3),340-349.
- 岩田淳子(2016):発達障害のある大学生への支援. 柘植雅義(監修),高橋知音(編著).発達障害のある学生へのカウンセリング.(pp.20-29).金子書房.
- 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.,サンダール.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.

- 木内敬太 (2019) : 発達障害コーチングの最新動向と実際. 明星大学発達支援研究センター紀要MISSION, (4), 36-40.
- 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.
- 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.
- 元田暁輝 (2018) : 教育現場におけるコーチングの活用. 崇城大学紀要, 43, 67-73.
- O'Connor, J., Lages, A. (2007) : HOW COACHING WORKS: THE ESSENTIAL GUIDE TO THE HISTORY AND PRACTICE OF EFFECTIVE COACHING. (ジョセフ・オコナー, アンドレア・ラゲス, 杉井要一郎 (訳) (2012). コーチングのすべて: その成り立ち・流派・理論から実践の指針まで. 英治出版.)
- O'Grady, M. (2019) : A Study on the Impact of Life Coaching in enhancing the potential of young adults with diagnosis of Autism to better manage transitions. The Ahead Journal, 9.
- 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: 米国における支援の実際. LD 研究, 28(3), 377-381.
- Quinn, O. P., Ratey, A. N., Maitland, L. T. (2000) : Coaching College Students with AD/HD: issues and answers. (ノブリスシア・O・クイン, ナンシー A・レイティ, テレサ・L・メイトランド. 篠田晴男, 高橋知音 (監訳) (2011). ADHD コーチング: 大学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.
- 重留真幸 (2018) : 発達障害学生の大学適応へのつまずきに対するスキルトレーニングの検討. 明星大学発達支援研究センター紀要MISSION, (3), 45-53.
- 田中裕一, 木内敬太, 小貫 悟 (2019) : 支援としてのコーチング 対談. 明星大学発達支援研究センター紀要MISSION, (4), 22-35.
- 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.