

【原著】

発達障害のある学生に対するコーチング ——自閉スペクトラム症のある学生を中心とした有用性の検討——

秋元孝城

〈要旨〉本研究は、自閉スペクトラム症（以下、ASD）を中心とした発達障害のある学生に対するコーチングの有用性の検討を目的とする。コーチングプログラムに参加していた7名の学生に半構造化面接を実施し、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析を行った。その結果、ASDを中心とした発達障害のある学生に対するコーチングには、学生のモチベーションを支えつつ、目標達成に必要な行動の実践を促す機能、実践の過程と結果を学生の自己理解や自己効力感につなげる機能があると示された。また、ワークを実践する中で得られた自己理解と自己効力感が、学生のモチベーションを支える新たな要因となる可能性も示唆された。これらの点から、「目標達成に対する支援と気づきや学びに対する支援 (Parker,2019)」として定義されているコーチングがASDを中心とした発達障害のある学生に対しても効果を発揮し、成長の実感や自立の促進を支えることが期待される。

キーワード：コーチング、発達障害、自閉スペクトラム症、大学生

1 はじめに

1.1 発達障害のある学生の動向

近年の我が国では発達障害のある学生数が年々増加している。日本学生支援機構の調査（2020）によれば、2019年度における発達障害のある学生数は7,065人であり、2018年度の6,047人から1,018人の増加が見られた。また、障害種別ごとに学生の増加率を算出しところ（図1.）、「発達障害」の増加率は16.8%であり、「その他の障害」の33.8%に次いで2番目に高いことがわかった。さらに「発達障害」の内訳を参照すると、自閉スペクトラム症（以下、ASD）が3,781人と最も多く、次いで注意欠如多動症（以下、ADHD）が1,883人、発達障害の重複が1,170人、限局性学習症が231人と続いている。これらの人数も2018年度より

増加していることから、大学等の高等教育機関においては、発達障害のある学生の多様なニーズへの対応が求められている。

| | 2018年度 (人) | 2019年度 (人) | 増加率 (%) |
|---------|---------------|---------------|------------|
| 視覚障害 | 864 | 887 | 2.7 |
| 聴覚・言語障害 | 1,972 | 1,980 | 0.4 |
| 肢体不自由 | 2,478 | 2,391 | -3.5 |
| 病弱・虚弱 | 11,151 | 12,374 | 11.0 |
| 重複 | 505 | 485 | -4.0 |
| 発達障害 | 6,047 | 7,065 | 16.8 |
| 精神障害 | 8,770 | 9,709 | 10.7 |
| その他の障害 | 2,045 | 2,736 | 33.8 |

図1. 障害のある学生数の比較
(独立行政法人日本学生支援機構,2020 を基に作成)

1.2 カウンセリングによるアプローチ

発達障害のある学生を対象とした支援の1つに“学生相談”がある。日本学生相談学会（2015）に

よれば、学生相談カウンセラーの働きかけの中心は「カウンセリングによる心理的援助」とされており、発達障害のある学生に対しては、「学生生活全体を俯瞰し、学生生活サイクルの視点から学生の成長を促すために、カウンセリング機能とコーディネート機能を組み合わせて支援を行う」として、心理教育による自己理解の促進、学校コミュニティへの働きかけ等、多様な役割があることを示している。また、高橋(2014)は、発達障害のある学生の支援に際しては教職員や支援スタッフ等が連携し、“合理的配慮(障害学生支援)”“専門的相談(医療・心理)”“教育的配慮・指導(教育)”といった、大学における教育的資源をフルに活用したアプローチの重要性を述べている。このような点から、学生相談がカウンセリング機能に加えてコーディネート機能を担うことは、支援の充実化に大きく寄与すると言えよう。

学生相談における発達障害の実際について坂本(2014)は「ごく身近な概念になり、今や不適応学生を見立てる際の支柱になっていると言っても過言ではない」としている。さらに、丹治・野呂(2014)の「支援の多くはカウンセラーが主体となり、保健管理センターや学生相談室等のメンタルヘルス支援を担う部署が中心に行われていた」といった報告からも、発達障害のある学生支援において学生相談が重要な役割を担っていることが読み取れる。その一方で、「来談者中心療法の曖昧な設定は、広汎性発達障害の人には容易には了解されない(多田,2010)」「精神分析的療法はASDの臨床において効果的ではない(多田,2015)」「来談者中心療法や精神分析的な技法等、洞察、共感をベースにするような技法ではあまり効果がないため、はっきりと具体的に指示する行動療法的な技法の方が良い(福田,2007)」等、アプローチの方法に関する課題点も指摘されている。

このように、発達障害の中でもASDのある学生にカウンセリングを実施する際には、アプローチ方法に関するカウンセラー側の工夫が必要と言える。また、「カウンセラーの基本的態度やクライアントの内的世界の理解は、発達障害のある学

生へのカウンセリングにも一定の意義がある(岩田,2016)」といった報告もあるため、学生の特性に応じてカウンセラーが柔軟な姿勢でかわること、発達障害のある学生に対するカウンセリングの有用性も高まると考えられる。

1.3 スキルトレーニングによるアプローチ

学生相談(カウンセリング)以外の支援技法としては、小集団形式の“スキルトレーニング”が挙げられる。小貫ら(2016)は、発達障害のある学生が抱える課題には「大学適応」と「就労準備」があり、これらに共通する特徴として「セルフマネジメント能力の向上」を挙げている。その上でセルフマネジメント能力の獲得においては、スキルトレーニングが不可欠であるとしている。大学適応段階に直面し得るつまずきに関して重留(2018)は、以下の6点を挙げ、各つまずきに応じたスキルトレーニングの内容と有用性を報告している。

- ① 履修登録や授業等、大学のシステムに関するつまずき
- ② 対人関係に関するつまずき
- ③ スケジュール管理に関するつまずき
- ④ 健康管理に関するつまずき
- ⑤ 生活管理に関するつまずき
- ⑥ 支援要請に関するつまずき

(重留, 2018より引用)

また、佐藤・工藤(2019)は、ASDのある学生の就労支援に関して、スキルトレーニングとインターンシップを連動させることで就労に関するスキルの獲得が可能となるだけでなく、スキルの般化や自己理解の促進にもつながるとしてその意義を述べている。

一方、スキルトレーニングに対しては、スキルの般化の問題が指摘されている(小貫,2015;小野,2018)。これに加えて小集団形式のスキルトレーニングでは目標設定に一定の制限が生じやす

い(秋元,2019)ため、個別のニーズに特化することが難しい点も課題として挙げられる。この他にも、小集団の設定に際して学生の人数設定と実施場所、実施日時等の調整が必要となることから、現状においては大学等にて広く一般的に実施可能なアプローチとは言い難い面がある。

1.4 コーチングによるアプローチ

発達障害のある学生の支援として、カウンセリングやスキルトレーニングの有用性および課題点が報告されている中、近年では発達障害を対象とした“コーチング”が新たな支援技法として実践され始めている(安藤・熊谷,2015;安藤・武田・熊谷,2018;秋元,2019,2020)。

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(秋元,2020)。Parker(2019)は、コーチングの定義および目的として「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。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ため、コーチングの定義や技法も多岐にわたるが、米岡(2012)によれば、1970年代以降に普及したコーチングには以下の3つの共通点があるとされている。

- 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)

このような特徴をもつコーチングであるが、発達障害への実践に関しては、欧米を中心にADHDや実行機能に課題のある人を主な対象として行われ、ADHDに対する有用性、実行機能の改善等の成果が報告されている(Parker&Boutelle,2009; Ahmann et al.,2018)。また、Field et al.(2013)は、コーチングには実行機能の改善に加えてADHDのある学生の学習スキルの向上にもポジティブな影響を与えている。コーチングと学習についてDuPaul et al.(2017)は、ADHDおよびLDのある学生にコーチングを行った結果、コーチングを受けた全学生のGPA値(Grade Point Average)が0.2ポイント増加した中で、ADHDの学生には0.4ポイントの増加が見られたとして、GPA値の向上におけるコーチングの有用性を示唆している。

ADHDへの実践に比べて、ASDやLDを対象としたコーチングの実践数と報告数は海外においても少ないのが現状と言える。その一方で、木内(2016)は、ASDやLDに対するコーチングの役割として「実行機能の障害への対処」を挙げると共に、ASDには「良好な対人関係の促進」「こだわりや限定的な興味の管理」といった役割を果たすとして、ADHD以外の発達障害に対するコーチングの有用性も示唆している。

2 問題と目的

発達障害を対象としたコーチングは、これまで海外を中心に、ADHDや実行機能に課題のある人への支援として実践および研究が進められてきた。現在、ADHDに対するコーチングは、我が国においても実践され始めており、安藤・熊谷(2015)や安藤・武田・熊谷(2018)等によってその意義が報告されている。しかしながら、先述の日本学生支援機構の調査(2020)にあるように、我が国ではADHDのある学生よりもASDのある学生の方が多く、2019年度に関してはADHDのある学生数の約2倍となっている。さらにKondo,Takahashi&Shirasawa(2015)の報告

ではADHDのある学生の割合は日本よりも米国が高く、ASDのある学生の割合は欧米諸国よりも日本が高いことが示されている。これらの点を踏まえると、我が国においては、ADHDに加えてASDのある学生に対するコーチングの有用性の検討も必要と考えられる。

ASDのある学生に対するコーチングに関しては、「GPA値の増加」「学生の問題行動の減少」(Rando,Huber&Oswald,2016)、「自信の向上」「自己洞察の深まり」「スモールステップで設定した目標を達成する能力の向上」(O'Grady,2019)といった有用性が報告されている。この他に、「目標達成に向けたスキルの運用」「自己理解や自己効力感の向上」(秋元,2019,2020)も示されているが、いずれの研究も対象者数が11人以下と少数であり、アンケートによる前後比較やKJ法を用いた検討等、分析方法に課題が示唆されることから、ASD全般に対してコーチングが必ずしも有用とは言い切れない面がある。

そこで、本研究ではASDを中心とした発達障害のある学生7名にコーチングを実践し、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下、M-GTA)を用いてコーチングの有用性の検討を行う。木下(2003)によれば、M-GTAは質的研究法の1つとして広く知られているグラウンデッド・セオリー・アプローチに独自の修正を加えた修正版であり、研究結果の実践的活用の重視と生成された理論の応用によって、分析結果の一般化に関する問題に対処できるとされている。そのため、本研究を通して発達障害およびASDのある学生に対するコーチングの有用性が示された場合には、我が国の高等教育機関における学生支援のさらなる充実化に寄与することが期待される。

3 方法

3.1 コーチングの前提条件

コーチングについてKimsey-House, Kimsey-House&Sandahl(2011)は、クライアントの“心

の成長”を扱うアプローチであり、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述べている。そのため、コーチングには「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。この前提は発達障害を対象とする際も同様であり、秋元(2019,2020)は「クライアントに深刻な精神的問題がない」という条件で実施している。

これらの点を踏まえ、本研究においても“発達障害の診断以外に、深刻な精神的問題および気分障害等の重篤な診断がないこと”を前提条件としてコーチングを行った。

3.2 コーチングの参加者

上記の前提条件を基に参加者を募集したところ、19歳～26歳のASDもしくはアスペルガー障害(以下AS)の診断のある学生7名(男子6名、女子1名)からコーチングの参加希望と本研究への同意が得られた。7名の学生は皆、「物事に対して計画的に取り組みにくい」「実践の必要性は理解しているが、何から、どのように取り組めば良いかわからず、無理のある計画を立てる」「自分が取り組むべき事柄を先延ばしにする」等の課題を抱えており、目標達成に向けた行動の実践およびスキル運用に関する支援を必要としていた。各学生の概要と本研究におけるコーチングプログラムの実施期間等を表1に記す。

また、本研究では、橋本(2014)の「DSM-IV-TRでは自閉性障害、アスペルガー障害、特定不能の広汎性発達障害の3つが該当する」に則り、ASDの概念にASも含めた形で実践と分析を行った。

表1 各学生の概要とコーチングの実施期間

| 対象者 | 性別 | 診断名 | 主な支援ニーズ | コーチングの実施期間 |
|-----|----|-----------|--|------------|
| 1 A | 男 | AS, LD | <ul style="list-style-type: none"> ・物事に対して計画的に取り組めるようになりたい ・アルバイトやインターンシップに応募したい ・勤務中のケアレスミスを減らしたい | 32か月間 |
| 2 B | 男 | AS | <ul style="list-style-type: none"> ・入浴や歯みがき等、生活に必要な衛生管理を継続的に行えるようにしたい ・規則正しい生活習慣を維持したい | 10か月間 |
| 3 C | 男 | ASD | <ul style="list-style-type: none"> ・スケジュール管理をして、遅刻や予定の失念をなくしたい ・わからないことや必要なことを相談できるようにしたい ・就職活動に向けて、定期的にニュースを読むようにしたい | 10か月間 |
| 4 D | 男 | ASD | <ul style="list-style-type: none"> ・自発的にコミュニケーションをとれるようになりたい ・インターンシップに応募したい ・自分の意見をわかりやすく伝えられるようになりたい | 8か月間 |
| 5 E | 男 | AS | <ul style="list-style-type: none"> ・自分に合ったストレス対処法を見つめたい ・自分の長所を具体的に説明できるようにしたい ・優先順位をつけて物事に取り組めるようになりたい | 6か月間 |
| 6 F | 女 | AS, ADHD | <ul style="list-style-type: none"> ・遅刻をせずに授業に出席できるようにしたい ・規則正しい生活習慣を維持したい ・継続的に金銭管理ができるようにしたい | 5か月間 |
| 7 G | 男 | ASD, ADHD | <ul style="list-style-type: none"> ・履歴書を作成できるようにしたい ・規則正しい生活習慣を維持したい ・自分の部屋を片づけたい | 4か月間 |

尚、学生Aは大学在学時にコーチングを開始し、大学卒業後も継続的に実施している。表1に記したコーチングの実施期間は学生Aが在学時のものであり、卒業後の実施期間は除外した。そのため、本研究では参加者の標記を全て“学生”で統一している。

3.3 コーチングの実施者

本研究におけるコーチングは、公認心理師および臨床心理士の資格をもつ筆者と、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名で行った。

本研究に際して、筆者はコーチングの専門機関であるCTIジャパンが開講するコアアクティブ・コーチング基礎コース(2.5日間 計20時間)を受講した。これに加えて、同じくコーチングの専門機関であるコーチ・エィ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。

3.4 コーチングの実施期間

本研究では、20XX年7月から20XX+4年3月のうち、X大学のコーチングプログラムに継続的に参加していた学生を対象とした。学生ごとに実施期間は異なるが、最も期間の短い学生は4か月間であり、最も期間の長い学生は32か月間であった。

3.5 コーチングの構造

本研究におけるコーチングプログラムの構造と実施の主な流れについては、秋元(2019,2020)と同様のモデルを採用した(図2,3.)。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。計画面接では、まず学生の目標や目標達成に必要な点に関する整理を行う。次に、日常生活で実践するワークの設定と進捗報告日時の設定を行い、期限内に進捗報告ができなかった場合の対応について共有する。その後、日常生活におけるワークの実践と進捗報告を経て、振り返り面接に至る。振り返り面接では、ワークの実践に関する振り返りに加えて、学生の目標や目標達成に必要な点の再確認を行う。コーチングの初回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と、「目標とコーチングプランの確認、ワークの設定」を目的とした計画面接の内容を組み合わせる形で実施した。ワークの実践に関する評価は、「遂行」と「未遂

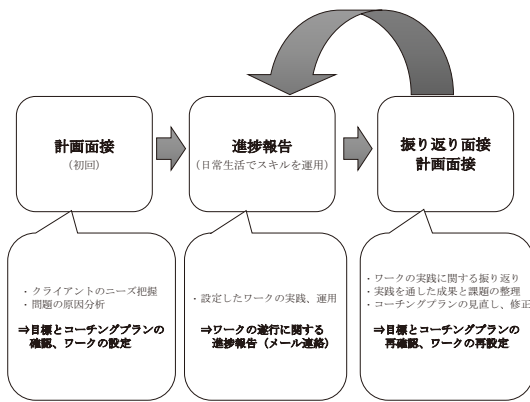


図2. 本研究におけるコーチングの流れ (秋元,2019,2020)

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実践状況を学生と共有し、目標およびワークの見直しや修正、再設定につなげていた。面接時間は1回につき50分間とした。また、設定した期限までに進捗報告ができなかった場合の対応について各学生と話し合ったところ、全員が確認メールによる促しを希望していた。そのため、学生が期限内に報告ができなかった場合には、コーチが確認メールを送信し、報告を促した。

各面接においてコーチは、学生の自己決定を前提として学生本人の考えや意見、アイデアを尊重しながらコーチングを進めた。また、ワークの設定時には“実践する内容”“実践のタイミング”“実践の頻度”等を質問し、ワークの構造化を図った。ASDのある学生の特性として、岩田(2016)が「面接の場で何を相談すべきなのか選択できない」「相談すべき事柄に気づいていない、うまく説明できないことが少なくない」点を挙げているように、面接の際にはコーチ側の工夫が必要と言える。そこで、ASDの特性への配慮と学生の自己決定支援を目的に、“停止信号法”(Parker,2019,2020)を用いた質問を積極的に導入した。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

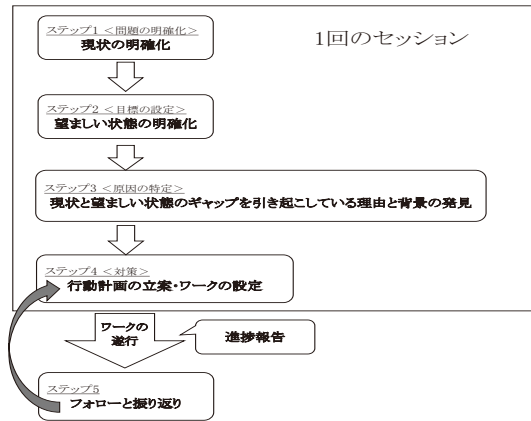


図3. 本研究におけるコーチングのフローチャート (秋元,2019,2020)

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ための技法である (Parker,2019)。停止信号法について秋元(2019)は、「クライアントが内省や自己決定に課題を示した場合であっても、この手法によって自身の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」として意義を述べている。

3.6 分析の手続き

(1) インタビューの実施

本研究では、ASDを中心とした発達障害のある学生に対するコーチングの有用性および意義の検討を目的として、コーチングに4か月以上参加している学生および卒業生を対象に、約30分間の半構造化面接を行った。このインタビューでは、Quinn, Ratey&Maitland(2000) や伊藤(2002)、栗本(2009)、安藤・熊谷(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、以下の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)

インタビューの内容は、学生の許可を得てICレコーダーに録音し、面接後にワードソフトを用いて逐語化した。尚、学生Aに関しては、大学卒業から12か月が経過した時点でのインタビュー実施となったため、在学時のコーチングプログラムを想起する形で行った。

(2) 分析の方法と流れ

本研究では、インタビュー時における各学生の語りを逐語記録としてデータ化し、M-GTAによる質的分析を行った。M-GTAの特徴について木下(2003)は、システマティックな“コーディング”と“深い解釈”といった性格の異なる作業を同時に実施でき、そこから説明力のある概念を生成する点を挙げている。本研究は、インタビュー時の逐語データを基に、発達障害のある学生を対象としたコーチングの意義に関する検討を目的といたため、上述のような特徴をもつM-GTAを分析方法として採用した。

分析に際しては、はじめに1名の逐語データの中からキーワードを抽出し、それを具体例とした概念の生成と定義の設定を行い、分析ワークシートにまとめた。2人目以降も同様の手続きをとり、逐語データを基にした新たな概念の生成や既存の概念の具体例として追加記入した。次に、上記の手続きによって生成された概念の内的整合性を確認するために、臨床心理士と公認心理師の資格をもつ分析協力者3名の協力を得て、「具体例の内容と概念にズレがない」「概念名と定義の内容について理解できる」「各概念との違いが説明できている」「語句の用法が適切である」の4点を検討した。

その後も同じ分析協力者と検討を重ね、概念のグルーピングおよびカテゴリー化、各カテゴリーの名称と定義づけを行った。これらの手続きから得られた結果を基に、カテゴリー間の関係性をま

とめたストーリーラインと結果図を作成した。

3.7 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、本研究における全参加者の同意を得た上で、実践と発表を行っている。

4 結果

4.1 生成されたカテゴリーと概念

M-GTAによる分析の結果、コーチングに参加した学生の逐語記録から、33個の概念と9個のサブカテゴリー、6個のカテゴリーが生成された。これらの名称や定義を表2,表3にまとめ、分析の結果図を図4.に示した。以下、カテゴリーを【 】, サブカテゴリーを[], 概念を< >, 学生のコメントを「 」で示しながら、各カテゴリーについて説明する。

表2 カテゴリーとサブカテゴリーの定義

| カテゴリー | 定義 |
|------------|--|
| モチベーションの維持 | 学生自身の興味・関心から生じたモチベーションと、コーチとの関係性から生じたモチベーションの双方によって、コーチングの継続的な実施が支えられている状態 |
| 自己決定 | 学生が必要とする行動や目標について考え、行動の実践および目標達成のために必要なテーマを自ら設定する等、コーチングに対して自発的・主体的に取り組む姿勢 |
| コーチングの結果 | 学生が手ごたえを実感できたワークと、思ったような手ごたえが得られず修正が必要と感じたワークがあったことへの気づき |
| 自己効力感 | ワークの実践を通して、学生が“自分は自ら計画したワークを計画に沿って行動できる”という手ごたえや成長の実感、自信をつかんだ状態 |
| 自己理解 | 学生自身の長所や短所、行動または考え方の傾向に関する理解の深化 |
| コーチングへの適応 | コーチングを有効かつ継続的に活用するために必要となるポイントを学生が理解し、コーチングの手法や枠組みに適応していくプロセス |

表2 カテゴリーとサブカテゴリーの定義(つづき)

| サブカテゴリー | 定義 |
|---------------|---|
| 外発的動機づけ | コーチとの面接やコーチの存在を学生が意識することによって、コーチングを活用するモチベーションが生じ、行動の実践や目標達成に向けて動き始めている状態 |
| 内発的動機づけ | 自らのニーズを基に、学生が必要と感じる行動および目標を理解し、行動の実践や目標達成に向けて動き始めている状態 |
| 実践の成果 | ワークの実践によって、学生の行動面と思考面に生じたポジティブな影響 |
| 成果が出ない経験 | ワークは実践したものの、学生が期待していたような成果や変化は得られなかった状態 |
| 習慣化に向けた分析 | コーチングで扱ったワークを習慣化させるために、日常生活の中で必要な工夫やポイントについて学生が自ら分析している状態 |
| 自分の傾向の把握 | コーチングの面接やワークの実践を通して得られた、学生自身の得意な点または苦手な点に関する気づき |
| 課題の分析 | コーチングの面接内容やワークを実践した際の状況、コーチング開始以前のエピソードを振り返り、自身の課題について分析している状態 |
| コーチングの手法 | 当初はコーチングの手法や構造に戸惑いながらも、徐々にコーチングについて理解し、適応し始めた状態 |
| コーチングのためのポイント | コーチングを実施する上で必要な視点や姿勢、ア有効活用するレンジについて考え、有効活用に向けて学生が行った様々な調整 |

表3 コーチングの意義に関する概念と定義

| カテゴリー | サブカテゴリー | 概念 | 定義 | 語りの具体例 |
|------------|-------------|----------------|--|---|
| モチベーションの維持 | | コーチの存在 | コーチの存在や関係性(非言語的)が行動の遂行を支える | 「まあ、でもやっぱり、報告とかまた次の面談だとかに、“なんにもやってないです”って言いたくないっていう気持ちがあるよ。善処しました”って言いたい気持ちがあるよとあります。」【F】 |
| | 外発的動機づけ | コーチのアプローチによる影響 | コーチとのやりとりが、学生の学びを深めること、目標達成に向けて前進することを支える | 「3食しっかり摂るですとか、ごみ出しをするですとか。あとは大変お世話になった卒論の制作ですとか。そのどれも、自分一人だと設定しにくかったワークとか方法っていうのを、方法というか手順ですね。一緒に考えて頂いたり、設定して、手伝ってもらったことで課題達成にすごい役に立って。」【A】 |
| | | 行動を起こすきっかけ | 学生自らコーチングのワークを設定したことが、目標達成に向けて行動を起こすきっかけや行動を起こすことへの義務感につながっている | 「ワークは基本的にやる傾向…。やらなければならないことは、基本的にやろうっていう姿勢なので。」【E】 |
| 内発的動機づけ | | 実践に対する必要性の理解 | 行動を起こす必要性を感じた結果、実践に至る | 「それは自分のためだからっていうことで、そのまま動けたと思います。」【G】 |
| | 見通しの獲得 | 見通しの獲得 | コーチングの面接やワークの実践を通して、目標達成に向けた見通しを獲得する | 「それは今までのパターンとか、こういう状態の時はこうだったっていう認識がある程度あるわけですから、体調良くない時はあまりできなかった、いい時は少しはできた、といった認識はあるわけですから、それを基に、私の場合スタートが肝心なようで、目標設定とか土曜日に設定してあれば、その土、日、月あたりができるかが勝負ってところですね。そうすると、土曜日に面談や面接時点での体調でおおよそ見当はつくと思いますか。」【B】 |
| | モチベーションの高まり | モチベーションの高まり | 目標達成に向け、モチベーションを保ちながら意欲的に取り組む | 「やらなければいけないって思って、少しでも苦手を克服しようって向上心が自分の中で生まれていきました。」【E】 |

表3 コーチングの意義に関する概念と定義(つづき)

| カテゴリー | サブカテゴリー | 概念 | 定義 | 語りの具体例 |
|-----------|------------------|----|--|--|
| 自己決定 | 自発的な目標設定 | | 学生が自身の目標や必要なワークについて、自ら判断して設定する | 「自分から進んでやった以上はとことんやらなきゃなって思ったのはありますし、自分の中でこういうのが課題だなとか問題だなんて考えるようにはしたかな。」【C】 |
| | 目標をもって取り組む経験 | | 学生が自身の目標について考え、その目標を達成するために取り組む | 「苦手なことを少しでも克服するようにするというのを目標に取り組んできました。」【E】 |
| コーチングの結果 | 実践による具体的な成果 | | ワークの実践または目標を達成したことで得られた、具体的な成果や気づき | 「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。さらに、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。」【D】 |
| | 行動・習慣の変化 | | ワークを通して、学生が必要としていた行動を継続的に実践している | 「この前も面倒だからいいやと思っていたものが、コーチングで設定している指示は、それほど苦でないものならやってみようというのありました。」【B】 |
| | 思考のポジティブな変化 | | 学生自身の目標や目標達成に向けた考え方に関するポジティブな変化 | 「着々と、“この先どうしよう”になっていったのが、“取り組んでるし、今後マシになって何とかなるかな”みたいところが1年前と比べたら絶対にありますね。」【F】 |
| 成果が出ない経験 | 行動の習慣化 | | 学生自身の目標達成のために、必要な行動が習慣化している | 「これから社会に出るにあたって必要な生活リズムを定着させることができた。」【G】 |
| | 成果が得られなかったワーク | | 実践はしたものの、学生が望んでいた結果や成果は得られなかったワーク | 「やったけど、結局消極的な考えとかが残っていたりすることもありました。」【E】 |
| 自己効力感 | 変化のなかった要素 | | ワークは実践したものの、学生の中で変化や改善が起こらなかった内容 | 「遅刻はまだ減っていませんが。」【F】 |
| | 自信の獲得 | | コーチングを通して学生自身がポジティブな変化に気づき、それが目標達成に向けた手応えや自信につながっている | 「あらかじめ小さな目標から設定してって、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。」【D】 |
| 習慣化に向けた分析 | 成長の実感 | | コーチングを通して実感した、学生自身の成長と達成感 | 「成長した、人間的に成長したかな。コーチングを踏まえて自分の中の意識改革、生活リズムの変化とかで、なんかちょっと大人になった。考え方もちょっと大人になったんじゃないかなと。」【G】 |
| | 習慣化のための要因 | | 目標達成に必要な行動を、継続的に実践できるようになった要因の整理 | 「目標設定で“やりましたか?”って確認してもらえることで、なんか、やらなきゃなっていう気持ちが、ただ1人でやっている時よりはあって。今では“やりましたか?”って聞かれなくてもできるようになった。」【G】 |
| | 実践できるようになった要因の分析 | | 目標達成に向けて、ワークを実践するに至った理由や要因に関する分析 | 「目標があって、その過程で“ここまでね”“ここまでね”“ここまでね”っていうのがあったおかげで、ちょっとずつ進めた。」【G】 |
| | 継続につながらなかった要因の分析 | | ワークの一時的な実践はできたものの、継続には至らなかった原因の分析 | 「やらなきゃいけないという目標、目的があったからできたのであって、それがなくなると次第に元に戻って、“やらなくてもいいや”ってなって、元に戻ってしまった。」【C】 |
| 自己理解 | 実践できなかった要因の分析 | | コーチングのワークを実践できなかった理由やその原因に関する振り返り | 「私がハマりやと思ってた“やらなければならない”という意識では、体がだるい、眠いっていったとこに打ち勝つことができなかったんです。」【B】 |
| | 実践状況の可視化 | | ワークの実践状況を明示することで、学生が自身の状態を客観視できる | 「そうですね、コーチングで実際、具体的に私がはっきり把握してるのはわかりますけど、ある程度、数値で頻度を把握したので、わかるようになったっていうのがあると思います。」【B】 |
| 自分の傾向の把握 | 自分の傾向への気づき | | コーチングを通して得られた、学生自身の傾向や特徴に関する気づき | 「目標を自分で設定したり見つけるのが、たぶん僕の中で苦手な分野だと思うんですよ。だからそれを設定したり、見つけてくれるサポートがあれば、そこに動くことができると思います。たぶん仕事でもそうだと思うんですよ。“自分で考えてやってね”よりは、“こういうやり方だから、ここまで、この時間までやってね”って言われる方が、たぶん力を発揮できると思います。」【G】 |
| | 自分の強み・長所の気づき | | コーチングを通して得られた、学生自身の長所またはポジティブな傾向への気づき | 「だから、私の場合は、自分の考えっていうのが言語化できると、自分でも自分の考えを理解しやすいっていうのが、すごいあるじゃないですか。」【A】 |
| | 課題点・苦手な点の新たな気づき | | コーチングを通して得られた、学生自身の苦手な点や改善が必要な点に関する気づき | 「決めたものは守れると思ってたんですけど、もうちょっと自分は怠惰でした。スケジュールをかつちり決めれば守れると思ってたんですけど、朝の動くタイムスケジュールとか、イメージをちゃんとしてないから、あーってなっちゃって無理なんだと思ってたけど、確かにそれもあつたんですけど、でも、それだけじゃなかったですね。」【F】 |

表3 コーチングの意義に関する概念と定義(つづき)

| カテゴリー | サブカテゴリー | 概念 | 定義 | 語りの具体例 |
|---------------------|---------------------|--------------------|--|---|
| 自己理解 | 課題の分析 | 課題点の明確化・分析 | これまで課題点として自覚していた内容が、コーチングによってさらに明確化され、課題点に関する分析も深まっている | 「その、頭の中で無理だなんて結構決めつけがちなんですけども、1回“無理”っていう烙印が押されると、もう本当に動けないっていうのが改めてわかりました。」【G】 |
| | | 過去の問題点の分析 | 学生が以前の思考パターン、行動パターンを振り返る中で問題点に気づき、その内容を分析している | 「今までだったら、根拠のない自信って言った方がいいのかもしれないけど。そうですね、あんまり、失敗しても、失敗したっていう結果だけにとらわれて、次うまくしようとか考えてなくて、うまくしようとしても実際それどうすんだよってところは考えてなかったんですけど。」【A】 |
| | | 課題点の対策 | コーチングを通して、自身の課題点の対策方法に関する理解や気づきが得られている | 「私の場合、やらなければならぬと頭の中で思っただけでも全く行動できませんので、どなたかに一度、それをやらなければならぬもんだと認めて頂くというのが大事だと思います。」【B】 |
| コーチングの手法 | コーチングの手法との相性 | コーチングの手法との相性 | 目標やワークの検討に際して“目標達成に向けて何をするかはクライアントが決める”といったコーチングの特徴が、学生自身に適したプランの設定または遂行を支える | 「ある程度自分で考えて、自分でやる後押しをしてくれるこのスタイルが結構かみ合ったんじゃないかなって。」【G】 |
| | | コーチングの手法に対する戸惑いの手法 | 目標達成に向けて必要な取り組みについて、主体的に考えることへの戸惑い | 「確か最初は、結構とかく戸惑ってた気がしますよね。何か問題ありますか?って聞かれても、なんかよくわかんないけど失敗してるから相談に来たんだけどな、みたいなところがあった。」【A】 |
| | | コーチングの手法に対する慣れ | コーチングの特徴、手法に戸惑いを感じていたが、実践を繰り返す中で目標達成に必要な事柄について考えることや判断することができるようになる | 「最初のうちはただ困ってることをただやって、そのために動いてたんですが、それで何でもできなかつたりとか、できなかったことも多かったんで。そう考えると、自分で意識して動くことももちろんだったんですが、何よりもどういうふうに解決したいのかという段取りも決めたほうがいいなっていうのに、うすうす気づくようになったのかな。そう考えるようになって、最近のコーチングではそちらの方向に考えるようにはしています。」【C】 |
| コーチングを有効活用するためのポイント | コーチングを有効活用するためのポイント | コーチングのポイントの理解 | コーチングへの適応またはコーチングを有効活用するための姿勢、ポイントを学生なりに理解して取り組む | 「コーチングがその人自身のやる気を基にしているからですかね。“やる気はあるんです。やる気は”っていうのを見せたいじゃないけど、やる気はあるし、何とかしたいからやっているわけだし、何とかしてくださいじゃないんで。」【F】 |
| | | コーチングに求めるアレンジ | コーチングを受ける中で、必要と感じたアレンジの内容 | 「どういうふうにやらなきゃいけないのかというのは自分に全てゆだねられてるようなものなんで。私の場合だと、コーチングするときに課題をどれにすればいいのかというのが定まらない時があるので、そういう時はやっぱり多少なりともアドバイスは欲しいなという風には思いました。」【C】 |
| | | スキルトレーニングとの比較 | スキルトレーニングとの比較を通して実感したコーチングのメリット | 「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でできるので、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。」【D】 |

【モチベーションの維持】

コーチングに参加した学生は、面接の中で質問や提案、励ましといった、〈コーチのアプローチによる影響〉を受けることで、自身の目標や目標達成までの道筋を明確化していた。さらにコーチは、進捗報告の相手、目標達成の計画を共に検討する相手等の役割も担っているため、〈コーチの存在〉自体も学生の〈行動を起こすきっかけ〉となっていた。また、学生はコーチとの面接を通して、自らの目標や目標達成に向けた〈見通しの獲得〉が可能となった。これによって、自身に必要なワーク、実践を希望するワークの〈実践に対する必要性の理解〉が深まり、〈モチベーションの高まり〉につながっていった。

尚、桜井(1995)は外発的動機づけを「まわりからの圧力によって学習が始められ、学習それ自体よりもそれに付随する他の目標が重要視される意欲」、内発的動機づけを「自ら進んで学習し、学習それ自体が目標になっている意欲」と定義している。本研究ではこれらを参考として動機づけ

の定義を行った。

【自己決定】

コーチとの面接を通して学生は、自分の傾向や特性、自分のニーズに合った〈自発的な目標設定〉を行い、目標達成のためのワークを【自己決定】しながら設定していた。その後、面接時に設定したワークを日常生活の中で実践する流れとなるが、ワークの内容は学生の【自己決定】によって設定したものであることから、実践と共に〈目標をもって取り組む経験〉が学生の中で蓄積されていった。

【コーチングの結果】

日常生活の中で、学生が自ら設定したワークに取り組むことにより「長所を把握したり、短所をより深めたりすることができました(E)」等、〈実践による具体的な成果〉を実感していた。また、コーチングを通して「コーチングをやるようになって、ようやく歯磨きをするようになったって

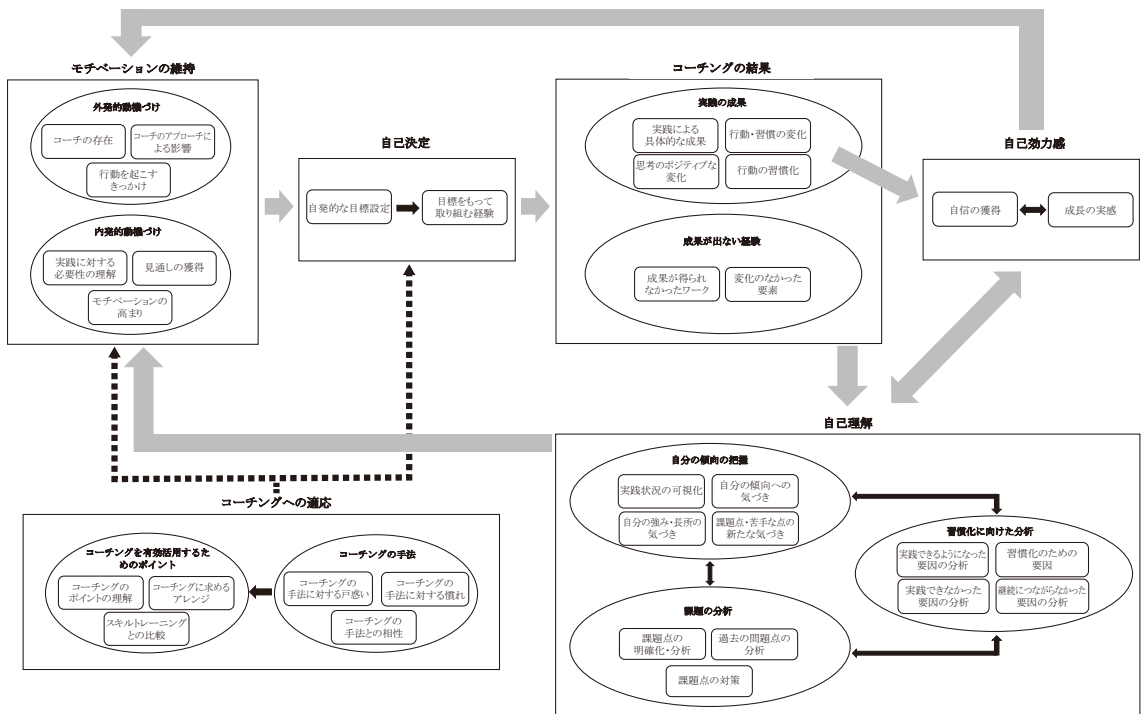


図4. 発達障害のある学生におけるコーチングの意義

いうことですね(B)」のような〈行動・習慣の変化〉に加え、「一瞬あとの自分の方が今の自分よりいい判断するわ、みたいな。いい意味であとの自分に任せられるようになった(F)」といった〈思考のポジティブな変化〉も生じていた。さらにワークを実践し続けたことによって〈行動の習慣化〉につながる等、行動面と思考面の双方において〔実践の成果〕が得られていた。

しかしながら、全てのワークが成果の実感につながったわけではない。実践はしたものの、〈成果が得られなかったワーク〉や「遅刻はまだ減っていませんが(F)」のように〈変化のなかった要素〉として〔成果が出ない経験〕をすることもあった。面接に際しては、このような様々な【コーチングの結果】を踏まえながら計画の見直しや再設定を行っていた。

【自己効力感】

ワークの実践によって、「スケジュール関連の目標とか、相談しに行くこととか、そのあたりはできるようになってきたのかなと思います(C)」等、学生の中での〈自信の獲得〉や「成長した、人間的に成長したかな。コーチングを踏まえて自分の中の意識改革、生活リズムの変化とかで、なんかちょっと大人になった。考え方とかちょっと大人になったんじゃないかなと(G)」のような〈成長の実感〉につながっていた。これらの概念は、ワークの実践および経験と共に蓄積され、学生の【自己効力感】を支えていた。

本研究における自己効力感の定義に関しては、伊藤(1996)の「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」を参考とした。

【自己理解】

コーチとの面接やワークの実践といったコーチング全体の流れにおいて、学生は〔自分の傾向の把握〕と共に自分の〔課題の分析〕を行っていた。具体的な内容のワークを設定することで、振り返

りの際に〈実践状況の可視化〉がなされ、〈自分の傾向への気づき〉が得られやすくなった。さらに、〈自分の傾向への気づき〉から〈自分の強み・長所の気づき〉や〈課題点・苦手な点の新たな気づき〉のような“長所・短所の把握”にもつながっていた。また、〔課題の分析〕として、ワークの実践結果を基に、現時点の〈課題点の明確化・分析〉と〈過去の問題点の分析〉を行い、〈課題点の対策〉についてアイデアを巡らせていた。

この他に学生は、ワークで設定した内容の〔習慣化に向けた分析〕も行っていた。ここでは、ワークが〈実践できるようになった要因の分析〉や〈習慣化のための要因〉の検討に加え、ワークが〈実践できなかった要因の分析〉、実践はできたが〈継続につながらなかった要因の分析〉に取り組んでいた。これらの分析を通して学生は、習慣化のために必要な条件と工夫、自分に合ったワークの内容や方法、課題点の対策に関する検討を重ね、【自己理解】を深めていた。

【コーチングへの適応】

コーチングを受ける中で、〔コーチングの手法〕と〔コーチングを有効活用するためのポイント〕に対する学生の理解が、自身の【コーチングへの適応】の促進につながっていた。

コーチングのアプローチは、カウンセリングやスキルトレーニングとは異なる点がある上に、学生のニーズを基に展開するため、開始当初は〈コーチングの手法に対する戸惑い〉を抱く学生もいた。このような状態から、面接の中で停止信号法や構造化を図るための質問を活用したところ「とりあえず今、目の前にある問題、本当に困っていることから挙げていけばいいかなって思ったんです。そうしてからは、次の問題どうしようかっていうアプローチは結構有効だったと思います(A)」のように、学生が面接の進め方やワークの設定までの流れを把握するようになった。その結果、〈コーチングの手法に対する慣れ〉が見られるようになり、学生自身と〈コーチングの手法との相性〉に関する理解を深めるに至った。

このように、コーチングの開始当初は戸惑いを感じつつも、実践を重ねるに従って〔コーチングの手法〕に適応する動きが見られるようになった。さらに学生は、〈コーチングのポイントの理解〉を深めると共に〈コーチングに求めるアレンジ〉についても考えを巡らせ、〔コーチングを有効活用するためのポイント〕の理解を深めていった。また、以前にスキルトレーニングを受けていた学生の中には、〈スキルトレーニングとの比較〉を通して、コーチングでは自らのニーズを基に目標を設定し、自身に適した方法やペースで取り組むことができるとして、その意義を実感し、コーチングの手法に適応した者もいた。

4.2 ストーリーライン

学生が目標達成に向けて行動を進める際は、学生自身の【モチベーションの維持】がポイントとなるが、コーチングには〈コーチの存在〉をはじめとした〔外発的動機づけ〕と学生自身の〔内発的動機づけ〕の双方を支える働きがあるため、学生はモチベーションを維持した状態で面接とワークに臨むことができる。これによって学生は、自らの目標や実践すべきワークを主体的に考えるようになり、〈自発的な目標設定〉や自発的なワークの設定等、コーチングで取り組む内容を【自己決定】し、実践と共に〈目標をもって取り組む経験〉を積み重ねていく。

その後、学生がワークに取り組む中で〔実践の成果〕もしくは〔成果が出ない経験〕のような【コーチングの結果】を実感する。この結果がどのようなものであったとしても、コーチとの面接の中で〔自分の傾向の把握〕や〔課題の分析〕、〔習慣化に向けた分析〕を行い、【自己理解】を深めることができる。また、実践を通して〈行動・習慣の変化〉等の〔実践の成果〕が得られた場合には、実際の成果に加えて〈自信の獲得〉、〈成長の実感〉といった、学生の【自己効力感】にポジティブな影響をもたらした。【自己理解】と【自己効力感】は、〈自分の強み・長所の気づき〉と〈成長の実感〉のよ

うに、双方が影響し合いながら学生の成長を支えるだけでなく、学生の〔外発的動機づけ〕、〔内発的動機づけ〕を刺激し、コーチングおよび目標達成に向けた【モチベーションの維持】を支える役割も果たしていた。

【モチベーションの維持】によって、学生はコーチングの継続を希望する。そして、自らの目標または目標達成に向けたワークを改めて【自己決定】し、日常生活での実践による【コーチングの結果】を基に【自己理解】の深化や【自己効力感】の向上につながる流れをループさせることが可能となった。

尚、継続的にコーチングを行うためには、【コーチングへの適応】がポイントとなる。開始当初は、〔コーチングの手法〕に戸惑いを感じつつも、実践を重ねる中で徐々に適応が進んでいった。また、面接時に各学生が自分に合った方法を試すことによって、〔コーチングを有効活用するためのポイント〕をつかんでいった。このようにして【コーチングへの適応】が進んだことも、コーチングに対する学生の【モチベーションの維持】やワーク設定時の【自己決定】を支える要因となっていた。

5 考察

本研究では、ASDを中心とした発達障害のある学生にコーチングを実施し、有用性の検討を行った。その結果、発達障害のある学生に対するコーチングには、学生の【モチベーションの維持】や目標設定時における【自己決定】の他、ワークの実践による【コーチングの結果】を基に、学生の【自己効力感】の向上、または【自己理解】の深化を支えるといった有用性が見出された。以下、発達障害のある学生に対するコーチングの有用性について、『コーチングのアプローチ』と『面接およびワークの実践』の2点から考察する。

5.1 コーチングのアプローチ

【コーチングへの適応】に関する言語報告およ

び分析結果を踏まえると、発達障害のある学生にコーチングを実施した場合には、開始当初こそアプローチ方法や取り組み方への戸惑いは生じるものの、次第に活用のポイントやアレンジ法を理解し、適応が進んでいくと考えられる。

本研究に参加した学生は皆、目標達成に向けた行動の実践（スキルの運用）の必要性は理解している反面、無理のある計画の立案や先延ばしによって実践ができずにいた。さらに、“自身のニーズ等を思うように表現できない”“何をどのようにすればいいかわからない”といった点から、目標設定に苦戦する様子も見られていた。そのため、面接に際して停止信号法を積極的に活用したところ、セッションを重ねる中で学生が目標設定の仕方や考え方等の〔コーチングを有効活用するためのポイント〕を理解し、自らの課題を主体的かつ能動的に捉えるようになり、戸惑いが軽減していったと推察される。

また、ワークの設定時にコーチは“実践する内容”や“実践のタイミング”等について質問し、構造化を図っていた。このような〈コーチによるアプローチの影響〉または〈コーチの存在〉がワーク全体の〈見通しの獲得〉につながったことで、ASDのある学生がモチベーションを維持しながらコーチングに取り組み続けられたと考えられる。この他には、「ワークは基本的にやる傾向…。やらなければならないことは、基本的にやろうという姿勢なので(E)」のように、ASDのある学生の中で“ワークはやらなければならない”と認識され、〈行動を起こすきっかけ〉として機能した点もモチベーションを支えていた要因に挙げられよう。

コーチングについて木内(2016)は、「クライアントの主体性を尊重しつつも、スキルの向上や問題解決能力の促進を通してクライアントと環境との関わりの改善を目指す“能動的”な支援法」としている。本研究において学生がコーチングに適応し、自らの課題や対策を主体的に考えるようになった点を踏まえると、ASDを含めた発達障害のある学生を対象とした場合においても、能動的

な支援法であるコーチングの有用性が示唆される。

5. 2 面接およびワークの実践

Parker et al.(2011)が「コーチとの信頼関係の構築によって、学生は楽しみながら課題に取り組むことができる」と述べているように、本研究の結果においてもコーチの存在またはコーチのアプローチが学生の〔外発的動機づけ〕として機能していたことが推察される。また、学生自身のニーズに加えて面接の内容やワークの実践過程、実践結果が学生自身の〔内発的動機づけ〕につながっていたことから、コーチングが学生の【モチベーションの維持】を支えていたと言えよう。

これにコーチングの“クライアントを主体とする”特徴が加わることで、学生は【自己決定】を前提とした主体的な姿勢で取り組むようになったと考えられる。コーチの役割について秋元(2020)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」としているが、本研究においても同様の役割を果たし、学生の自己決定を支えていたことがわかる。これらの点から、「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(米岡,2012)」という特徴をもつコーチングは、ASDを中心とした発達障害のある学生に対しても適用可能なアプローチと推察される。

一方、ワークの実践段階では、学生が〔実践の成果〕を得る場合と〔成果が出ない経験〕をする場合の2つの結果に分かれる形となった。〔実践の成果〕では、ワークの実践による具体的な成果に留まらず、「コーチングをやって、問題には対策を立てればいいんだっていうのがわかったことですよ(A)」「これから社会に出るにあたって必要な生活リズムを定着させることができた(G)」のように、〈思考のポジティブな変化〉や〈行動の習慣化〉等の多様な成果の実感につながっていたことが読み取れる。これらの成果は、〈自信

の獲得」と「成長の実感」といった学生の【自己効力感】を高める要因となり、コーチングに対するモチベーションおよび学生のパフォーマンスの向上に寄与すると考えられる。

また、実践の中で「成果が出ない経験」をした場合であっても、計画面接と同様に、振り返り面接時に学生が主体となって「課題の分析」を行い、長所・短所、得意・苦手、強み・弱み等、自分の傾向の理解を深めていたことが示唆される。この流れは実践の成果が得られた場合も共通であるため、成果の有無に関わらず、本研究のコーチングにおけるワークの実践と振り返り面接には、学生の【自己理解】の深化を支える機能があると言える。この【自己理解】の深化によって、より自分に合った目標や目標達成に必要なワークの設定が可能となり、2回目以降の計画面接およびワークの実践に対するモチベーションを支えることが可能となるだろう。

5.3 総合考察

本研究の結果、発達障害のある学生に対するコーチングの有用性が示された。発達障害の中でもADHDやLDのある学生へのコーチングに関しては、これまでに自己指向性や自己決定の促進、実行機能の問題への対処、目標達成能力と自己肯定感の向上等の意義が報告されている(Parker&Boutelle.,2009;Richman,Rademacher&Maitland.,2014)。この背景を踏まえ、本研究では、ASDのある学生に計画面接と進捗報告、振り返り面接を組み合わせたコーチングプログラムを適用したところ、コーチングはASDのある学生に対しても適用可能なアプローチであり、「主体性や自己決定の促進」「目標達成に必要な行動の実践支援」「自己効力感の向上」「自己理解の深化」等の点で有用であることが示唆された。

Richman, Rademacher&Maitland(2014)によれば、コーチングには、大学生活や人生を過ごす上で必要な実行機能と自己決定スキルの発達を支える働きに加え、学生の感情や日常的なストレス

等のモチベーションを低下させる要因の管理と改善を支える働きがあるとされている。本研究におけるコーチングプログラムの計画面接に関しても、目標達成に向けた学生の【モチベーションの維持】とワーク設定時の【自己決定】を促進する役割を果たした可能性が示されたことから、コーチングには学生のモチベーションを支えると共に、学生の主体性および自己決定を促進する機能があると推察される。

計画面接以外の要素として、進捗報告にはワークの実践を促し【コーチングの結果】につなげる機能、振り返り面接には【コーチングの結果】を基にした【自己効力感】の向上、または【自己理解】の深化を支える機能があり、これによって「取り組むべき事柄を先延ばしにする」等の課題を抱えていた学生が、目標達成に必要な行動を実践するようになったと考えられる。O'Grady(2019)は、ASDのある成人にコーチングを実施し、「自信の向上」「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が、これらの成果は、本研究における【自己理解】と【自己効力感】、【コーチングの結果】と概ね一致している。また、本研究と同様にASDを対象としている点も考慮すると、ASDのある学生・成人に対するコーチングにはクライアントの目標達成に向けた行動を促し、【自己理解】や【自己効力感】を支える等の意義があり、目標達成もしくはスキルの運用を支援するアプローチとして有用と言える。

ASDを中心とした発達障害のある学生に対するコーチングには、「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(秋元,2020)があるとされてきた。この点に加えて本研究では、停止信号法や構造化を図るための質問を積極的に活用することにより、コーチングがASDを中心とした発達障害のある学生のモチベーションを支える機能、目標達成に必要な行動の実践を促し、実践の過程と結果を基に自己

理解や自己効力感につなげる機能を果たす可能性が示された。また、本研究を通して、ワークの実践による自己理解と自己効力感が学生のモチベーションを支える新たな要因となる可能性も示唆された。そのため、コーチングの継続的な実施によって、学生は目標達成に向けて歩みを自ら進めること、実践を基に自らの学びを深めていくことが可能となるだろう。

6 まとめ

本研究は、発達障害のある学生が増加している我が国の中でも、とりわけ人数の多いASDに対する新たな支援技法としてコーチングを適用し、M-GTAによる質的分析を経て、有用性を示したことに意義がある。しかしながら、コーチングには“クライアントが深刻な精神的問題を抱えていない”“コーチはクライアントの心理的な問題の解消に焦点を当てない”等の前提条件が設定されているため、発達障害のある学生にコーチングを実施する際には、事前のアセスメントおよび他の支援機関との連携、バックアップ体制の整備が必須となる。また、本研究のようにASDを主な対象としたコーチングの実践報告は国内外を通して少ないことから、今後も実施体制等を整備した上で実践と研究を蓄積する必要がある。これらの点を考慮すると、現状ではコーチングの単体実施を避け、医療機関や相談機関の補助的なアプローチとして導入する形が望ましいと言えよう。

木内(2019)によれば、多くのクライアントは、カウンセリングや心理療法に対して“問題を抱えて弱った人が受けるもの”という印象をもつ一方で、コーチングに対しては“健康な人がより高みを目指して受けるもの”という印象をもっており、両者を比較した際には“コーチングの方が受けやすい”という認識があるとしている。また、浜田・庄司(2013)は、大学生と大学院生に対するコーチングの心理的効果を質問紙法検査のPOMS(Profile of Mood States)短縮版を用いて分析した結果、「緊張-不安」「怒り-敵意」「疲労」

の減少と「活気」の有意な上昇が見られたとして、学生の心理面に対するコーチングの有用性を報告している。

このように、学生の心理面にポジティブな効果をもたらし、人々から“受けやすい”と認識されているコーチングが、ASDを中心とした発達障害のある学生の支援アプローチとして一般化された場合には、支援に対する学生の抵抗感が軽減され、学生支援機関へのアクセスがしやすくなると考えられる。さらに、コーチングの実践を重ねる中で、「目標達成に対する支援と気づきや学びに対する支援(Parker,2019)」として定義されているコーチングが発達障害のある学生に対しても効果を発揮し、成長の実感や自立の促進を支えることが期待される。

【謝辞】

本研究の実践と発表にご協力頂きました7名の学生に心より感謝申し上げます。また、本研究の分析過程において、多くの方々に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。

最後に、発達障害のある学生にコーチングを実践するにあたり、米国にてADD&ライフコーチとして活躍しておられるDavid Parker博士より多大なアドバイスと励ましを頂きました。Parker博士のご厚意に深甚の謝意を表します。ありがとうございました。

【文献】

Ahmann,E.,Tuttle,L.J.,Saviet,M.,& Wright,S.D. (2018): A Descriptive Review of ADHD Coaching Research:Implications for College Students. *Journal of Postsecondary Education and Disability*,31(1),17-39.

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.

秋元 孝城 (2020):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.明星大学発達支援研究センター紀要MISSION,(5),43-54.

- 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.
- 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. https://www.jasso.go.jp/about/statistics/shougai_gakusei/index.html (2020年11月6日閲覧).
- DuPaul,G.J., Dahlstrom - Hakki,I., Gormley,M. J.,Fu,Q.,Pinho,T.D.,& Banerjee,M. (2017): College Students With ADHD and LD: Effects of Support Services on Academic Performance. Learning Disabilities Research & Practice,32(4),246-256.
- Field,S.,Parker,D.R.,Sawilowsky,S.,& Rolands,L. (2013): Assessing the Impact of ADHD Coaching Services on University Students' Learning Skills, Self-Regulation, and Well-Being. Journal of Postsecondary Education and Disability,26(1),67-81.
- 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.
- 浜田 百合,庄司 裕子 (2013): コーチングの心理的効果に関する研究.日本感性工学会論文誌,12(2),311-317.
- 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.
- 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.
- 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),92-100.
- 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.
- 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.)
- 木下 康仁 (2003): グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践:質的研究への誘い.弘文堂.
- 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.
- Kondo,T.,Takahashi,T.,& Shirasawa,M.(2015): Recent Progress and Future Challenges in Disability Student Services in Japan. Journal of Postsecondary Education and Disability, 28(4), 421-431.
- 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.
- 日本学生相談学会 (2015): 発達障害学生の理解と対応について:学生相談からの提言. <https://www.gakuseisodan.com/wp-content/uploads/public/Proposal-20150425.pdf>(2020年11月6日閲覧).
- 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.
- 小野 和哉 (2018) : 成人の自閉スペクトラム症 (ASD) と注意欠如・多動症 (ADHD). *最新醫學*, 73 (10), 1374-1381.
- 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., Hoffman,S.F.,Sawilowsky,S.,& Rolands,L.(2011) : An Examination of the Effects of ADHD Coaching on University Students' Executive Functioning. *Journal of Postsecondary Education and Disability* 24(2), 115-132.
- 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,P.O.,Ratey,N.A.,& Maitland,T.L.(2000) : Coaching College Students with AD/HD : issues and answers. (ノバリア・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,M.J.,& Oswald,G.R.(2016):An Academic Coaching Model Intervention for College Students on the Autism Spectrum. *Journal of Postsecondary Education and Disability*,29(3),257-262.
- Richman,E.L.,Rademacher,K.N.,& Maitland,T. L.(2014) : Coaching and College Success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(1),33-52.
- 坂本 憲治 (2014) : 学生相談における発達障害者支援の研究動向と課題. *学生相談研究*,35 (2),154-165.
- 桜井 茂男 (1995) : 「内発的動機づけ」「外発的動機づけ」を考える. *児童心理*, 49(3), 20-27.
- 佐藤 充, 工藤 陽介 (2019) : ASD学生への就業体験を活用した自己決定支援: インターンシップとアルバイトの比較を通じて. *明星大学発達支援研究センター紀要MISSION*,(4),95-111.
- 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.
- 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.
- 多田 昌代 (2015) : 精神分析的心理療法はなぜ自閉症スペクトラム障害に対して有効でないか. *京都大学学生総合支援センター紀要*,44,49-62
- 高橋 知音 (2014) : 大学における発達障害のある学生への支援: 現状と課題. *リハビリテーション研究*, (159), 25-30.
- 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.
- 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.

The usefulness of coaching for students with developmental disabilities —A focus on students with autism spectrum disorder—

Takashiro Akimoto

Abstract

This study examines the usefulness of coaching for students with developmental disabilities, particularly those with autism spectrum disorder (ASD). Semi-structural interviews were conducted with seven students who participated in a coaching program, and their responses were analyzed using a modified grounded theory approach. The analysis revealed that such coaching was effective in encouraging students to practice activities necessary to achieve their goals while supporting their motivations, and in helping them connect the processes and results of the practice to their self-understanding and self-efficacy. The analysis also suggested that self-understanding and the sense of self-efficacy obtained during work practice can be a new factor to support students' motivations. From these findings, coaching defined as “support for achievement of goals and for awareness and learning”(Parker, 2019) is expected to be effective in supporting students with developmental disabilities, particularly those with ASD, to be aware of their own growth and become independent.

Key words:Coaching, Developmental disabilities, Autism spectrum disorder, college students
