

【実践報告】

発達障害のある学生への オンライン支援プログラムの実践

西尾 美里

〈要旨〉本研究は、ソーシャルスキル等のプログラムを経験してきた発達障害のある5人の学生に対し、定期的にオンラインでの面接を実施し、得られている知識や技能の生活場面での実践を報告するものである。支援手法はコーチングを参考とし、支援の方向性や領域については、大学生生活の適応と卒業後の社会生活への移行を主な支援範囲と位置づけた。対象期間後の学生に対する調査では、スキルの上達については、達成された事柄が明確な内容については前向きな評価を得たが、就職活動等のこれから取り組む内容については「上達したとは言えない」と回答する学生がいた。テーマを定めて面接を行うことについては、「課題に対する意識づけ・気づきがある」や「すべきことの整理ができる」といった回答を得た。オンライン形式については、機能面から「資料の縮尺ができる」と回答する学生がいる一方で「体験した方が記憶に残る」とする回答があった。

キーワード：発達障害、大学生、コーチング、オンライン

1. はじめに

1.1 発達障害のある学生の現状

2005年4月に発達障害者支援法が施行されて以来、発達障害のある人への施策が進められている。この施行を契機に国や自治体への発達障害への位置付けが確立し、障害福祉サービス、児童福祉、就労、人権擁護、障害者手帳や障害者年金、諸々の手当等をはじめとする様々な法整備が図られている。2021年5月には、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）が改正されたことから、合理的配慮を含む環境面の充実が求められていくことが予想される。

発達障害がある人の総数については、生活のしづらさなどに関する調査（全国在宅障害児・者等実態調査）より、「医師から発達障害と診断さ

れた者の数」として、2011年には317,500人、2016年では481,000人と推計値が示されている。これらの比較からは、5年間で16万人以上増加していることが推定される。これらの状況に対して、大学での発達障害のある学生を見てみたい。

日本学生支援機構の障害のある学生の修学支援に関する実態調査（2021）では、2020年における大学、短期大学、高等専門学校（以下、大学等）に在籍する障害のある学生の状況が報告されている。

これによると全大学等の79.7%に障害のある学生（以下、障害学生）が在籍し、その実数は全学生数の1.09%にあたる35,341人であることが示されている。また障害種別による割合において発達障害は、「病弱・虚弱（30.3%：10,720人）」、「精神障害（27.4%：9,682人）」に続く21.7%（7,654人）とされ、他の障害種別が前年度より減少する中で

589人の増加を示している。大学に在籍する発達障害学生は6,466人であり、診断書のある障害学生は4,769人となっている。内訳は、ASD(自閉スペクトラム症/自閉症スペクトラム障害[旧高機能自閉症等：高機能自閉症およびアスペルガー症候群])が2,440人(前年度比：94人増)で51%を占め、ADHD(注意欠如・多動症/注意欠如・多動性障害(旧注意欠陥/多動性障害))は1,245人(同：134人増)、発達障害の重複(先述の3つのいずれかが重複している者)は945人(同：145人増)、SLD(限局性学習症/限局性学習障害(旧LD：学習障害))は130人(同：15人減)と続いている。また、「診断書はないものの発達障害あることが推察され教育上の配慮を行っている者」を含めた支援学生数は6,991人となる状況が示されている。これらを踏まえると、大学における発達障害学生への支援機会の拡充に加え、障害特性に応じた支援体制が必要となっていることが推測される。

1.2 発達障害のある学生への支援

日本学生支援機構の調査(2021)では、障害学生への支援の実施状況として授業支援と授業以外の支援をあげている。授業以外での支援については、「専門家によるカウンセリング(保健管理・生活支援)」「医療機関との連携(保健管理・生活支援)」「自己管理指導(社会的スキル指導)」の順で多く、発達障害のある学生では「専門家によるカウンセリング」による支援が他の支援方法よりも多いことが報告されている。

日本学生支援機構の大学における学生相談体制の充実方策について(2019)によると、ここに示される“専門家”は専門的支援を行う、専門の委員会やセンター等に所属する職員が想定される。具体的には、学生相談機関、キャリアセンター、学修支援センターや保健管理センター等が該当する機関と考えられる。土田(2021)は、近年の大学における学生相談室の状況について「多様な修学・生活上の悩みがあることを前提にしつつも、

とくに発達障害に関連した相談が増加している」とし、「単なるカウンセリングにとどまらず、より積極的な学習支援が必要になるケースも考えられる」と述べている。また、多田(2010)は「困っている現実的問題への助けを求めていることがほとんどである」と学生相談を利用する発達障害学生の様子を解説し、精神分析的心理療法における言語による解釈において「ニーズの不一致が起りやすい」として、「知的能力が高いASDの人に対しても言語交流はすっきりと、わかりやすくしなければならない(多田, 2015)」等、カウンセラー側の接し方について言及している。筆者にとっても、こうした経験は身近であり、相談者から「話をするのは楽しかったが、何も進まなかった」とコメントを受けた経験がある。また、「カウンセラーは話を聞いているだけだった」と相談の意思はありながらも、相談そのものをためらう学生に出会うことも度々あった。これらから、多様なニーズに応えられる支援技法や、発達障害特性に着目したカウンセリング手法の検討等も必要であると考えられる。

1.3 ソーシャルスキルトレーニングとSTARTプログラム

先の項に示された「自己管理指導(社会的スキル指導)」に該当すると考えられる支援方法の一つにソーシャルスキルトレーニング(Social Skills Training:SST)がある。小貫ら(2004)は、ソーシャルスキルを友人社会における「集団場面での適応」と「友人関係の成立」に必要なスキルと定義し、SSTを「社会性を育てる方法論を具体的に示す手法」として概説している。さらに、高校生以降の年齢に対応する「社会自立」等への課題に着目し、不特定多数の人からなる一般社会の中での「適切な対人関係」「社会参加」「自己確立」「自立」を達成するために必要なスキルである、ライフスキル概念の導入を提案している(小貫ら,2009)。

これらの視点を参考に明星大学では、2009

年より発達障害学生及びその傾向がある学生を対象に、スキルトレーニングを中心とするSTARTプログラム (Survival Skills Training for Adaptation, Relationship, Transition) が実施されてきた (明星大学発達支援研究センター, 2015)。このプログラムは、スキルトレーニングの視点のもとより、修学面を補うリメディアル教育を行う学習と学生生活の両輪の支援への着想を持ち、様々な学内の職員が関わりながら支援を展開してきた。

STARTプログラムでは学生がつまづきやすい場面を、「大学適応」「対人関係」「社会移行等」にあると想定し、これらの生じる課題を「人生のサバイバルスキル」として捉え、ソーシャルスキル、ライフスキルの習得と使用を目指してきた経緯がある。トレーニングは週1日程度、講座やロールプレイを含む内容について、小集団形式で学習できるよう構成された。また、2016年度以降には学生が働くことそのものをイメージできるよう就労体験を行うインターンシッププログラムが実施 (工藤・小笠原, 2016) され、2020年度からは、小集団形式に抵抗を感じる学生へのニーズや新型コロナウイルス感染症の状況を背景に、オンラインを使用した個別面接形式での支援 (重留, 2021) が行われているように、学生の状況や環境に応じたトレーニングを様々なメニューから柔軟に調整してきた経過にも特色がある。

SSTでは指導領域や指導教材を多様に体系化できる (小貫ら, 2009) 利点がある反面、体験の場やスキルの発達段階を考慮した上で、成功できる体験 (小貫ら, 2004) を提供する必要があるとされる。飯塚 (2016) は、発達障害のある児童生徒へのSSTでの支援において、「日常生活で活用できない」、「長続きせずすぐに使われなくなる」等、般化の課題について指摘し、これらが「応用することが苦手といった認知的な制約」「動機付けの問題」といった発達障害に起因する背景があることに言及している。STARTプログラムのインターンシッププログラムでは、先に示した般化や動機付け等の指摘を補うプログラムとなってお

り、学生の進路決定率にも一定の成果が示されてきた一方で、佐藤 (2020) は学生の障害特性や程度の多様化に合わせたインターンシップの受け入れ先の開拓やプログラムの内容の検討の必要性を示している。さらに2020年度からは、昨今の状況にも応じられる支援体制が検討されていることから、今後も様々な状況を補う支援技法等の検討が必要となると考えられる。

1.4 支援方法の検討とコーチング

これまでの事柄から、発達障害のある人や学生等の相談や支援の状況から課題について検討していくと、以下のような状況が生じていることが推測できる。

- ・発達障害学生の増加
- ・発達障害診断はないが支援を必要とする学生の増加
- ・発達障害の特性の個性性
- ・発達障害学生の「現実的問題」への相談ニーズ
- ・身につけたスキルを「日常生活で活用できない」現状
- ・社会的な状況を踏まえた支援技法の必要性

これらから、発達障害学生の特性や状況に応じられる個別化された支援等の技法が必要となっている現状が想像できる。木内 (2016) は、高等教育や職域における、成人の発達障害者に対する支援の質を高める必要性を指摘し、障害者の個性を活かし、活動能力を高めることに重点を置いた対話的支援法として、コーチングを紹介している。また、これについてコミュニケーション能力のトレーニング法として応用できる方法とし、カウンセリングや心理療法と比べ、クライアントの強みに目を向けた問題解決、目標達成、スキルの向上を支援する点や実行機能を補う視点があるものであることを解説している。

コーチングという技法について、O'Connor & Lages (2012) は、「クライアントを支援するため

の『コンサルテーション(相談)』の一形態」とし、「クライアント自身が『自分が問題を生み出す過程』を理解する手助けをすること」と概説している。また、①クライアントのより良い成長を目指した、思考、感情、行動にまつわる『変化』、②クライアントが持つ様々な『不安』へのクライアント自身の理解、③クライアントとコーチが共同で形成する『関係』、④自律的に『学習』する能力を育てるといった4つの要素を重視し、コーチ自身が問題を解決することを目的としないことに言及している。

西垣ら(2015)は具体的な手法について、「促進(ファシリテーション)」、「教示(インストラクション)」、「支援(サポート)」等、様々に示されている一方で、これらに特定の形式がないことを示し、欧米ではクライアントの自己発見を強調する立場や、コーチのアドバイスを重視する立場があるが、日本ではこれらをコーチのコミュニケーションスキルと捉え、目標設定が強調されていると記している。

コーチングは発達障害のある人に特化した支援技法ではなく、自己の成長を願う人全般を対象とした発想であり、クライアントが成長するために必要な手法を検討できることが特徴と考えられる。また、面接を通してクライアントが自身の現状を理解する手助けを行う視点は、従前の心理的援助の技法とも通じるところがあると推測される。

コーチングの手法を用いた発達障害のある人への実践や報告では、ADHDのある成人を対象に行った報告(安藤ら,2018)があり、自尊感情の高まりや問題行動の低減や改善等が示されている。また、自閉スペクトラム症のある大学生に対する実践(秋元,2019)では、日常生活におけるスキルの運用の促進や、学生自身による自己分析や自己理解の機会としてコーチングが機能した実践が示されている。このような検証が進む一方で、発達障害のある人へのコーチングがどのように展開されていくのか等に着目した報告が少ないことは、今後の課題と言えるかもしれない。

1.5 オンライン等(Computer-Mediated Communication)を用いた支援の現状

オンライン等での支援はコンピューター媒介型コミュニケーション(Computer-Mediated Communication以下、CMC)に位置し、電話や電子メール、ウェブブログ等を含む、日常的なコミュニケーションの手段として、身近な存在になっている。第2言語の習得場面等にビデオ動画が活用されていることは一般的となっている。SNSを活用した心理的援助を検証する調査(師岡・下川,2006)では、「慣れた環境で話せる安心感」がある等の環境面での利点が解説されている。また、現在では新型コロナウイルス他に関わる情勢を背景として、放課後等デイサービス(林原ら,2021)や特別支援学校での学習支援(尾原ら,2021)等、現状に合わせた様々な実践が報告されるようになってきている。

CMCを用いた成人期のADHDやASDの診断のある対象者に向けたコーチング支援の実践(安藤・熊谷,2020)が報告されており、「日常生活上の困難をありのままの状態を理解することになり、クライアントにとっては日常埋もれがちな困難な状況をコーチと共有することが可能になる」等、CMCの特性が生かされた支援が示されている。一方で、学生支援等での活用例は少なく、学生への支援も継続して進めていく必要があることから、様々な環境に応じられる支援の検討は重要になると考えられる。

1.6 研究の目的

本研究では、大学における発達障害学生に対する日常場面で生じる問題に対し、コーチングを参考とした支援(STARTプログラム・学生支援コーチングプログラム：以下、学生コーチング)をCMCの環境を活用して実践する。また、これらの実践から学生の特性に応じた支援の要点について検討し、学生コーチングで生じる効果と支援の形について考察する。

2. 方法

2.1 対象者

明星大学において実施しているSTARTプログラムを受講する学生に、本研究についての説明を行ない、同意を得られた5名(学生A～E)を対象者とした。対象者(以下、対象学生)のプロフィールは表1の通りである。対象学生は全て男性で、20代前半であった。診断名は自閉スペクトラム症(以下、ASD)、ASD疑いに加え、ナルコレプシーの診断がある学生がいた。いずれの対象学生もこれまでのSTARTプログラムにおいて、SST、ライフスキルトレーニング、インターンシッププログラムを小集団形式で受講した経験があった。居住等の環境については、家族と同居する学生、大学授業期間に下宿等で生活する学生がいた。

支援の構成は、「複数のアセスメントを通して、実態や問題の背景にある障害特性や認知特性、クライアントのおかれている環境について把握する(柘・橋本,2015)」ため、STARTプログラムへの入会時に得られた、WAIS-Ⅲによる検査プロフィールを用いた。対象学生のプロフィールからは、学生ごとの全検査IQに違いがあり、学生の多くで言語性IQと動作性IQに差はないものの、

群指数や下位検査項目に極めて有意な個人内差が見られた。またこれらの状況より、対象学生が問題を達成するためには、多くの人も用いる一般的な解決方法のみならず、対象学生の特性に合う方法が必要であると推測された。これらから対象学生においては、個別化した支援を行うこと、思考や記憶・動作等を補うための視覚的手がかりを準備すること、視覚的手がかりの活用にかかわる配慮を検討することに留意し、事前準備を行なった。また学生コーチングを開始後も、対象学生の実態を把握するため、日常の状況や様子の聞き取り等を継続して行った。

対象学生の主訴の聞き取りは、学生コーチング開始前にこれまでのSTARTプログラムについて統括してきた大学教員が同席し、対面での面接で行なわれた。対象学生AとEは、「社会移行等」に該当する就職活動、対象学生B、C、Dでは「大学適応」に含まれる授業の課題提出等が主訴として示された。対象学生からは、これまでのSTARTプログラムの講義等に参加することで必要な知識は理解している一方で「長い間、達成できないでいる」といった状況が示された。

表1 対象学生のプロフィール

対象学生	学年・年齢・性別	STARTプログラム 在籍年数・診断名・居住	主訴・現状	WAIS-Ⅲから見られた特徴と支援の観点
A	・ 4年生 ・ 20代前半 ・ 男性	・ 4年 ・ ASD ・ 家族と同居	<ul style="list-style-type: none"> ・ 障害者雇用での就職活動を進めたい ・ 障害者手帳等の手続きが止まってしまっている 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 言語性IQと動作性IQに差は見られない ・ 群指数では、言語理解と知覚統合の数値が「高い」「特に高い」に位置し、それらとワーキングメモリー、処理速度との間に有意な差がある ・ 群指数で数値において、言語理解、知覚統合の下位検査内に有意な差がある ・ 音声情報よりも視覚情報が再生しやすい <p>→視覚的手がかり、枠組み、情報整理、関連性</p>
B	・ 3年生 ・ 20代前半 ・ 男性	・ 3年 ・ ASD疑い/ナルコレプシー ・ 家族と同居	<ul style="list-style-type: none"> ・ 課題等の提出を含めたスケジュールを管理したい ・ 優先順位で迷ってしまうことがある 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 言語性IQと動作性IQに差は見られない ・ 群指数では、言語理解と知覚統合の数値が高く、処理速度の数値との間に有意な差がある ・ 言語性IQと動作性IQに差は見られない ・ 群指数では、言語理解と知覚統合の数値が高く、処理速度の数値との間に有意な差がある ・ 言語性尺度と動作性尺度のそれぞれの下位検査項目間に有意な差が見られる ・ 音声情報よりも視覚情報が再生しやすい <p>→視覚的手がかり、枠組み、思考と動作を分ける、知識を活用する経験</p>

対象学生	学年・年齢・性別	STARTプログラム 在籍年数・診断名・居住	主訴・現状	WAIS-Ⅲから見られた特徴と支援の観点
C	・ 3年生 ・ 20代前半 ・ 男性	・ 2年 ・ ASD ・ 下宿（長期休暇中に帰省）	・ 時間を管理したい ・ 行動がぎりぎりで、朝、家を飛び出すこと等が多い	・ 言語性IQと動作性IQに大きな差があり、言語性IQが有意に高い ・ 群指数のすべての項目間に有意差がある ・ 言語理解の数値が「高い」に位置し、処理速度との間に有意な差が見られる →観点の整理、統合、思考と動作を分ける、自分の状態像の理解
D	・ 3年生 ・ 20代前半 ・ 男性	・ 3年 ・ ASD ・ 下宿（長期休暇中に帰省）	・ 時間を管理して課題を提出（単位取得）したい	・ 言語性IQと動作性IQに差は見られない ・ 群指数では、処理速度と他の数値との間に有意な差があり、知覚統合と言語理解にも差がある ・ 動作性尺度の知覚統合と処理速度の間に有意な差がある ・ 音声情報よりも視覚情報が再生しやすい →視覚の手がかり、状況の解説、思考と動作を分ける、経験したことがない分野の情報の整理
E	・ 3年生 ・ 20代前半 ・ 男性	・ 2年 ・ ASD ・ 家族と同居	・ 就職できるようにサポートして欲しい	・ 言語性IQと動作性IQに差は見られない ・ 群指数では知覚統合の数値が高く、他の数値との間に有意な差がある ・ 動作性尺度の知覚統合と処理速度の間に有意な差がある ・ 作動記憶の下位検査内で差が見られる →視覚の手がかり、思考と動作を分ける、経験したことがない分野の情報の整理

2.2 プログラム実施者

本研究における学生コーチングの実施者は、臨床心理士、公認心理師の資格を有する筆者が担当した。実施期間以前に学内での他部門を含み、対象学生との関わりはなく、学生コーチングでの対面を起点とした。学生コーチングにおいてコーチに該当する役割について、本研究では学生コーチング実施者（以下、実施者）、クライアントを対象学生、対象学生との対話を面接と示す。

2.3 実施環境

オンライン等の物理的な環境については、Zoom Cloud Meetingsを使用した。接続については、案内をメールで対象学生に送付し、予定された時間に入室するよう設定した。学生コーチングの実施者は他の職員等の出入りのない学内の特定の一室から、学生コーチングでの使用を主とする特定のパソコンを使用し、対象学生との面接を行った。対象学生はパソコン等、個人で所有するICT機器を用い、主に自宅から参加した。必要に応じて用いる視覚の手がかりとして、PowerPointで作成したスライドやWordで作成したレジユメを教材等の用途で使用した。

2.4 実施概要

学生コーチングでは、佐藤ら（2021）が整理したSTARTプログラムの新指導領域を支援範囲とした。指導領域は、＜外的な基準の理解・運用領域＞＜自分の状態の調整領域＞＜折り合う領域＞の3つの大領域と8つの中領域に系統的に配置される計25のスキルで構成されている。詳細を表2に示す。

表2 STARTプログラムの新指導領域
（佐藤ら,2021を再構成）

＜外的な基準の理解・運用領域＞	＜自分の状態の調整領域＞	＜折り合う領域＞
ルール/マナー ○法律の理解 ○地域との付き合い ○職場での振る舞い	体調管理 ○不調に気づく ○不調を予防する ○不調に対処する	ジョブマッチング ○性格・特性 ○自分らしい判断基準を持つ ○自分『できることとできないこと』の理解 ○仕事として『やりたいこととやりたくないこと』の理解 ○進路の選択肢を知る ○自分の進路を決定する
時間管理 ○ツールの使いこなし ○予定を立てる ○予定通りに行動する	ストレス ○予防 ○リカバリー ○レスト	支援要請 ○困り感の整理 ○障害特性 ○支援を受けると可能性が広がることを知る

社会システムの理解 ○就職活動のやり方を知る ○自分の周りの支援リソースを知る	生活の組み立て ○危険を察知して適切に対処する ○身の回りを調整する
--	---

対象期間は20XX年4月から同年10月までとした。1週間に一度、所要時間は45分～1時間を目安に面接を行った。曜日は対象学生のスケジュールの変更がある場合を除き、概ね固定した曜日で実施した。長期休暇についても帰省中の学生を含め、全ての対象学生に特定の期間を除き実施した。1つのテーマについての1クールは1～1.5か月(4～6回)を目安とした。

面接の構造については、コーチングが目指す「実際の個人の成長や発達を促すもの」を支持し、「促進(ファシリテーション)」、「教示(インストラクション)」、「支援(サポート)」、さらには「目標設定」といった西垣ら(2015)に示される手法を軸に、秋元(2019, 2020, 2021)が用いた構造を再構成し実施した。詳細を図1.に記す。

初回の面接では現状の聞き取りを行い、対象学生のニーズから1クールで取り扱うテーマを整理

し(「テーマの検討」、「～したい」「～がうまくいかない」)、具体的な意向から目標を立てた(①目標設定)。またそれらを達成するための概ね1週間の計画を立て(計画立案)、対象学生はそれらの実践を行なった(②計画の実践)。1週間後の面接の機会に、対象学生自身は実践した状況(計画の実践)と振り返り(③実践の振り返り)から「状況の検証」を行った上で、次の面接までの計画を立てた(計画立案)。実施者は、必要に応じて情報提供や情報整理のための「教示(インストラクション)」や、論点の整理や進捗を補助する等の「促進(ファシリテーション)」を行った。また必要に応じて、対象学生の特性に関わる「支援(サポート)」を行なった。

「①目標設定」の場面では、先述したO'Connor & Lages(2012)が示した4つの要素に着目し、対象学生本人が自らがテーマとなる内容を検討できるよう努めた。思考や選択等が定まらない場面では、対象学生がなぜそのような状況になっているのかを整理し、佐藤ら(2021)が示す指導領域を題材としながら面接を行った。

1クール終了後には、振り返りの機会を設けた。

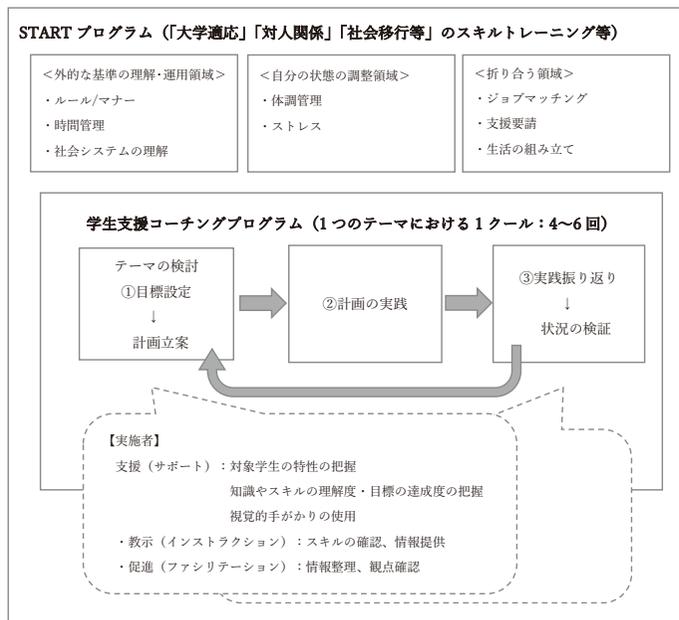


図1. STARTプログラムと学生支援コーチングプログラムの構造(秋元, 2019を再構成)

あらかじめシートを準備し、取り組みの項目や実施内容、上達したと思われる内容、課題点の整理を目指した。シートは実施者から面接中、または前後で対象学生に送付し、対象学生自身がシートに打ち込むことができるよう設定した。打ち込まれたシートは、必要に応じて面接中に画面共有され、次クールのテーマや目標を定めることに活用された。

また、「コーチングでは臨床的なレベルの心的問題を抱えた人の問題解決は扱わない」(西垣ら,2015)と示している点を慎重に取り扱うため、加療等の状況が確かめられた場合には、必要に応じて対象学生に了承を得た上で主治医に状態像の見立てや支援方法について助言を受け、面接を行った。

2.5 効果についての評価

対象期間に取り扱われたテーマや目標の成果について、同意を得られた対象学生に本プログラムについての評価をアンケートや聞き取りから求め、効果等を検証した。

2.6 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～E本人と家族の同意を得た上で、実践と発表を行なっている。

3. 結果

3.1 実施過程

対象学生プロフィールとニーズに基づき面接を開始した。面接では、対象学生から主訴やそれに関わる様々な状況が語られた。これらを実施者と共有し、対象学生とまとめたものが表3である。得られた情報は、高貝(2014)の解説を参考に「自閉スペクトラム症/自閉症スペクトラム障害」の診断基準を参考とする<社会性・コミュニケーション>

の観点と、対象学生からの聞き取り等から項目を整理し<感覚・運動><認知・注意>と名称を定めた4項目で分類し、特性として整理した。実施者はこれらを総合し、主訴との関連と背景への仮説を立て、必要な機能を補うための支援の手立てを検討した。

表3 面接で得られたアセスメント情報と支援の手立て

対象学生	アセスメント内容
A	<p><社会性・コミュニケーション> 理解しているマナーが、振る舞い等で表れにくいことがある 他者へ迷惑をかけないよう心掛けている 表情の変化は多くないように見えるが、感情や心情を他者と共有できる 他者からの投げかけに応じて発信することが多い (メール等で)整った文体で報告や連絡ができる</p> <p><興味・関心> 手順等が見えにくくなると、先送りの気持ちが生じやすくなる 行動が中断した際に、先送りの期間が長くなってしまうことがある 物事の機能や効果が、自分にどのようにかかわるかを判断して行動できる 一度決断した事柄について、意思を継続することができる 文面に示された内容について、要点を整理して理解することができる</p> <p><感覚・運動> 自分の疲れ等に気づきにくいことがある 授業がない時期に、昼夜逆転が起きることがある 右利き、手先が器用</p> <p><認知・注意> 言い切りの表現(しなければならぬ等)が記憶に残りやすい 音声のみの情報は記憶が曖昧になることがある イメージが明確になると、取り掛かるまでの行動が早くなる 集中し始めると、投げかけに気づかなくなることがある 一つずつ着目しながら、物事を進めていく様子がある</p>
主訴に対する総合的な仮説	<ul style="list-style-type: none"> ・経験が少ない事象の行動計画を立てるうちに、思ったように動けなくなることがある ・知覚統合の下位検査内に有意な差がある ・音声情報よりも視覚情報が再生しやすい
支援の手立て	<ul style="list-style-type: none"> ・該当する内容の教示(インストラクション)等と並行して、流れや手続き方法がイメージできるようにする ・計画している内容が滞ることをあらかじめ予想し、生じた際には背景の状況や認識等の確認を促すようにする ・レジュメやスライド等の視覚的な手がかりを使用する

対象学生	アセスメント内容
B	<p><社会性・コミュニケーション> 礼儀正しく振る舞うことを心がけている 会話の際、話題が見つからないことがある 課題や問題が先延ばしになってしまうことがある 家族やペット、関わる人を大切にしている（感謝の気持ちを表明できる） 馴染みのある他者に、自分の感情や気持ちを伝えることができる 不安な事柄を家族や大学での障害のある人が相談できる場所の担当スタッフ等と話し整理することがある 授業でどのように答えたらいいか等、不安になることがある</p> <p><興味／関心> 課題と考える事柄を、他者に相談することができる 提出期日の異なる課題等の優先順位に悩むことがある （部屋の掃除等で）他者から見るとどのくらい汚れているように見えるのだろうかと判断の仕方に迷うことがある 将棋、囲碁、特定のカードゲーム、漫画・アニメ、怪奇現象等、趣味が複数ある</p> <p><感覚・運動> 右利き 運動について苦手な意識があるが、体調等のためにジムに通うことがある</p> <p><認知・注意> 数回手順を確認することで、やり方を習得できていることがある カテゴリーに合わせて分類することができる ゆっくりと検討する時間が必要なことがある 一つのテーマについて1か月程度注意を維持している</p>
主訴に対する総合的な仮説	<ul style="list-style-type: none"> ・ 課題が複数になる際に、計画や実行が慎重になり、進められなくなることもある ・ 言語性尺度と動作性尺度のそれぞれの下位検査項目間に有意な差が見られる ・ 音声情報よりも視覚情報が再生しやすい
支援の手立て	<ul style="list-style-type: none"> ・ テーマや関わる手順等を可能な限り分割して、面接を展開できるようにする ・ 共有した手順を繰り返し実行できるよう進めていく ・ これまでの経験や知識等を活用する ・ 視覚の手がかりでスライド等を使用する際には、一度に注目する範囲や量を調整していく

対象学生	アセスメント内容
C	<p><社会性・コミュニケーション> 礼儀正しく振る舞うことを心掛けている 関わりのある人と日常会話を楽しむことや、相談することができる 場面に応じた振る舞い方や感じ方について気を配っている 時系列に沿って報告することがある（写真や動画を用いることがある） 時間を意識して、整理しながら話すことができる</p>

	<p><興味／関心> 信頼している人からのアドバイスを生活に活かしていることがある 身に着けた事柄を、他の場面で反映させていることがある 主体的に考えて活動することを楽しむことができ、意欲的に行動する 動画をライブで見えることを楽しみにしている</p> <p><感覚・運動> 食事、睡眠（生活リズム）等が体調に響くことがある 右利き、書字はタイピングよりも時間がかかる意識がある</p> <p><感覚・運動> 食事、睡眠（生活リズム）等が体調に響くことがある 右利き、書字はタイピングよりも時間がかかる意識がある</p>
主訴に対する総合的な仮説	<ul style="list-style-type: none"> ・ 思考や論点等が曖昧になることがある ・ 手先を含む運動を伴う場面等で効率よく作業を進められず、時間がかかってしまうことがある ・ 主体性が反映されにくい状況になると、モチベーションが下がることがある ・ 言語性IQと動作性IQに差があり、言語性IQが有意に高い ・ 言語理解の数値が「高い」に位置し、処理速度との間に有意な差が見られる
支援の手立て	<ul style="list-style-type: none"> ・ 主体的に体験し、検討・修正していけるような構造を検討する ・ 概念や思考方法等を補うようにする ・ 良い点について積極的に共有する ・ スライド、レジュメ、ホワイトボード等、視覚的手がかりを複数使用する

対象学生	アセスメント内容
D	<p><社会性・コミュニケーション> 場に応じた振る舞いを実践できる 趣味を通じた交友関係を大切にしている 問題について、自分で調べて解決していることがある 時間、体調、食事以外の家事等の管理が、概ねできる</p> <p><興味／関心> 主体的に思考し、粘り強く行動する 考え方を整理してから、活動できる 即時行動を調整する等の場面で時間をかけて考えていることがある 必要な時間や数量を見積もり、計画的に行動する 自分の苦手な事柄を説明できる 特定のカードゲームやロールプレイングゲーム等が好き</p> <p><感覚・運動> 右利き パソコンのタイピング等で時間がかかることがある</p> <p><認知・注意> 身につけている事柄を継続して実行できる 体験した事柄や評価を鮮明に思い出すことができる 自分に近い立場の他者の行動を参考にできる</p>

主訴に対する総合的な仮説	<ul style="list-style-type: none"> ・新たに経験する内容や調整等が求められる場面で、じっくり考える時間が必要なことがある ・概念や思考の方略を把握し操作することができるが、即時に必要な知識を反映させられないことがある ・手先を含む運動を伴う場面等で効率よく作業を進められず、時間がかかってしまうことがある ・動作性尺度の知覚統合と処理速度の間に有意な差がある ・音声情報よりも視覚情報が再生しやすい
支援の手立て	<ul style="list-style-type: none"> ・新しい課題を主体的に取り組めるようにしていく ・立場の近い他者の具体例等を情報提供し、知識等を取り入れやすくしていく ・計画の修正等が必要な場合は、展開を検討するようにしていく ・視覚的手がかりは、手順を変えずに示すようにする、新しいテーマになる際には、デザインを変える

支援の手立て	<ul style="list-style-type: none"> ・就職活動の大まかな流れ等の情報を提供しながら、興味を有する分野を少しずつ広げられるようにしていく ・スライド等を使用する際には、はじめに全体像や量を見せるようにする ・示されている情報の理解や意図等を共有するようにする
--------	--

3.2 実施状況

対象学生一人について設けられた面接の総実施回数は25回であり、面接回数の平均は22.4回だった。対象学生Dの面接回数は、学生の都合より17回となった。対象学生が面接でテーマや目標にした内容を表4に示す。

表4 対象学生の面接回数とテーマ

対象学生	アセスメント内容
E	<p><社会性・コミュニケーション> 場に求められる振る舞いや言語などでの表現を理解している 他者を思いやる気持ちがある じっくり考えてから話すことがある 表現を言い換える等しながら、適切に伝えようと努めている</p> <p><興味/関心> 物事の仕組みや考え方を身に着けている 手順等の情報が思考の手がかりになることがある 他者の求めを取り違えてしまわないよう心掛けている 就職活動や就労全般について検討したい気持ちがある 映画や動画を見るのが好き</p> <p><感覚・運動> 天候や気温の状況で頭痛等の症状が現れることがある 左利き 授業中など長時間着席している際に、身体が揺れてしまうことがある</p> <p><認知・注意> 日時や持ち物等を忘れないよう心掛けている 体験した事柄をよく記憶している メモなどを取ることで記憶に残すよう努めている 多数の情報の中から特定の情報を取り出す際に、見落としがないか確認している</p>
主訴に対する総合的な仮説	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の行動（見落とし、取り違え等）を気づかっている ・思考している内容が、具体的に作成等した内容に反映されにくいことがある ・手先を含む運動を伴う場面等で効率よく作業を進められず、時間がかかってしまうことがある ・動作性尺度の知覚統合と処理速度の間に有意な差がある ・作動記憶の下位検査内で差が見られる

対象学生	面接回数	テーマ	面接で取り扱われた項目
A	22回	就職活動 体調管理（生活リズム）	障害者手帳 障害者雇用や福祉サービス 行政への手続きと流れ 医療機関の受診 援助やサポートを受ける意味 身だしなみ 求職活動先への相談の仕方 入眠時間等の時間管理
B	24回	時間管理（課題提出） 自室の物の整理整頓	作業時間の確保と管理 作業方法の工夫 整理方法 エリアの選択 作業手順と計画
C	25回	時間管理（レポート提出） 就職活動準備（インターンシップ）	作業時間の確保と管理 モチベーションと体力の関係性 体力と生活リズム 体力と体調管理 体調管理と生活習慣 参加する理由 応募先の検討 応募 参加までの準備
D	17回	時間管理（課題提出） 自室の整理整頓 就職活動準備（アルバイト）	作業時間の確保と管理 勉強方法 モチベーションの確保 整理方法 個人情報等の整頓方法 苦手なことと職種の関係性

E	24回	就職活動準備	働く理由 障害者雇用で働く(実例) 障害者手帳 就労について相談できる諸機関 身だしなみ 自己PR(性格、特性、エントリーシートの書き方)
---	-----	--------	--

テーマはSTARTプログラムの指導領域に該当するものを主としていた。対象学生BとDの「自室(の物)の整理整頓」については、指導領域に直接的に該当する内容ではなかったが、対象学生が授業の課題提出と自室の環境との関連を話題にしたことから、長期休暇中のテーマとして選ばれた。また、個々のニーズに応じてテーマを設定したため、指導領域に示される項目名と異なる表記となっているものがある。面接で取り扱われた内容では、対象学生とイメージを共有することや、これまで得られている知識やスキルの理解等を確認するため、必要に応じて「教示(インストラクション)」を行なった。

「教示(インストラクション)」に示す内容は、これまでのSTARTプログラムの講座で使用されたPowerPointスライドや書籍等を参考に作成した。また、就職活動関わる内容については、大学内の就職活動を担当する部署から紹介された学内学生用の冊子やインターネットサイト等を基に、情報を整理し提示された。提示方法では、ほとんどの対象学生がPowerPointスライドを選んだ。

オンラインでの実施環境については、インターネット環境等の不具合が生じた際には電話で行うことがあったが、概ねオンラインで行うことができた。体調不良等の事情から、ビデオ動画への接続を控えたいという希望がある場合を除き、ビデオ動画と音声を接続して面接を行なった。視覚的な手がかりとして使用するスライドやレジュメは対象学生ごとに準備し、必要に応じて面接中に共有した。また、対象学生からデータが提示されることがあった。Zoom Cloud Meetingsの操作方法等での混乱はなかった。

開始予定時刻に接続が確認できない場合は、あらかじめ対象学生と状況を申し合わせた上で、実

施者から電話やメールでの連絡を行なった。面接予定時間内は接続が可能な状況で終了予定時刻まで待機し、接続があった場合は時間内での面接となることを対象学生に説明した。欠席となった際には、面接のテーマに関連する事象である場合は、それらが面接の話題に盛り込まれることがあった。

3.3 学生コーチング時の様子

対象学生の学生コーチング時の様子について、それぞれの学生の展開を示す主要なエピソードを記載する。対象学生と実施者の動きを図2.に示す。対象学生の動きを①～③とし、①「目標設定・計画立案時の実施者の動き(以下、①に関わる実施者の動き)」と③「実践振り返り・状況の検証時の実施者の動き(以下、③に関わる実施者の動き)」に着目して、学生コーチングの展開の状況を記載していく。

<対象学生 A>

対象学生Aは、就職活動を見据えた障害者手帳の手続きをテーマとした。Aは行政窓口相談へ行く等していたが、手続き方法は理解したもののどのように医療機関に相談するのが良いかを迷ううちに動き方がわからなくなり、半年程前から手続きが中断された状況となっていた。

【①に関わる実施者の動き】ではAのニーズから、障害者手帳や障害者雇用、医療機関の受診等に関わる「教示(インストラクション)」や情報整理(「促進(ファシリテーション)」)を行った。Aの意向は変わらないことを共有後、Aは医療機関の予約を目標に定めた。Aは「マニュアルがある」といって自ら実践への手立てを提案し、実施者が記録を取りながら共同でマニュアルを完成させた。

しかし計画の実践では、「予約の電話をしようと思ったが、気がついたら受付時間が過ぎていた」と達成に至らなかった状況が報告された。振り返りでは、達成できなかった背景を「思い出せなかつ

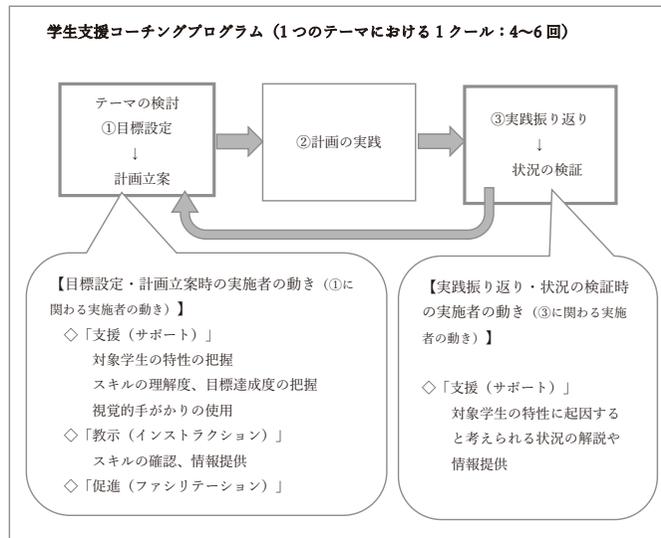


図2. 学生支援コーチングプログラムでの学生と実施者の動き

たから」と検証し、気づききっかけを作るためにアラームをかけることを計画に追加したが、達成に至らないまま数週間が経過した。

【③に関わる実施者の動き】はAに意向を確認すると、意志は変わらないことが明らかであったため、「促進 (ファシリテーション)」の内容を変え、医療機関の都合からAが希望していた時期に予約を取ることが難しい可能性が高いこと、それにより、Aが予定していた計画が遅延してしまうかもしれないこと等の状況の解説を行うと、Aは非常に驚いたような様子を見せた。以来、Aは積極的に電話時間に気づくための工夫を行い、医療機関の予約と受診を完了させた。それらの報告をするAは非常にうれしそうであり、誇らしい様子に見えた。結果として、Aはやる気がないわけではなく、「いつまでにすべきか」「それらが果たされないことで生じる不具合は何か」といったイメージを持つ必要があった事例であった。

またこの数週間を振り返り、アラームを用いる等、自分の工夫で対処し続けた状況について、Aからは「人に迷惑を掛けてはいけないと思っている…」「でも、(サポートを受けることについて)少し芽生えてきたかな…」と、他者から支援を受けることへの思いを語っている。その後は、Aと

「いつまでに」といった期間を確認しながら面接を進めている。

<対象学生 B>

対象学生Bは「自室の物の整理整頓」をテーマとした。Bはこのテーマについて「これまでに何度か取り組んだが、うまくいかなかった」と語った。スキル等を確認すると、「教示 (インストラクション)」にはこれまでのSTARTプログラムで用いられた教示スライドを使用してほしいと希望し、Bはそれらを明確に解説することができたことから、それらを用いて面接は進められた。

【①に関わる実施者の動き】では教示スライドに基づき、“狭い範囲で今すぐに取り掛かれる所”から取り組むことを解説(「教示 (インストラクション)」)すると、Bは足元のエリアから始めることを選んだ。“狭い範囲”については、Bと話し合い、スマートフォンで撮影した範囲と定められた。

「教示 (インストラクション)」に従い“整理”の要素を確認するとBは「物を分類してまとめる」ことを目標とすると、面接中に整理を始め、数分のうちに成果が示された。残りの整理は、次の面接までにB自身が行い、実行後の写真を実施者

と共有工程を続けていった。振り返りでは【③に関わる実施者の動き】から、使用したものが元に戻されずに積み重なっていること、B自身が自分で整えられる可能性があること等が伝えられた(「支援(サポート)」。一通りのエリアを実施したところで、このテーマは一度終了となった。

Bはこれらの取り組みについて、「(これまでより)少しできたかな」と、成果を振り返った。また、「報告・連絡・相談が、少しできるようになったと思う」と副次的な成果についても前向きに振り返る様子が見られた。一方で「部屋が汚い」という評価は継続して語られた。理由を尋ねると「(実施者に)褒められるのは嬉しかったけれど、どうなっていると綺麗なのがわからなくて…」等、話した。その後は新しいテーマとなっているが、時々部屋の状況や手立てを確認しながら面接を進めている。

<対象学生 C >

対象学生Cは、時間管理をテーマに面接を進めた。特定の曜日に毎週提出するレポートについて、作成し始める時間が先送りになってしまう、状況を改善したい等の希望が語られた。数回の面接の経過から、前日の定めた時間までに完成する等、Cは主体的に目標と達成基準を明確に立てていった。【③に関わる実施者の動き】では主に、観点の整理(「促進(ファシリテーション)」)や、特性や行動の解説を行う「支援(サポート)」を行なった。Cは、面接を継続する中で自身の行動には「体力、モチベーション、脳の疲労度」が関連している等の整理をし、「週2～3日は、食事、睡眠をしっかり取る」「レポートは細かくノルマを作る」等、現状と必要に応じた目標作りを行なった。またこれらを達成するため、C自身が設定した日程に実施者へメールを送る等、面接の機会を前向きに活用する様子が見られた。

目標が部分的に達成できる項目が生じるようになると、Cは「40点くらいの評価だが、(これまでと比較して)できている実感がある」等、自分の行動を前向きに評価の様子が見られた。また、

達成には到達しない内容についても、「美味しいご飯を作って食べられた」等の評価を行い、その後も時間管理と体調管理等を意識して生活したり、意識を継続できるように検討する様子が見られた。その後もC自身は面接について「先延ばし等の行動の改善」のために、目的を持って取り組んでいる。

<対象学生 D >

対象学生Dは、大学の課題等の提出を目標にした。Dの努力から目標は前向きに経過したが、前年度に同一の科目等で単位の取得に苦心していたことを解説することがあった。

Dは課題の提出は前向きに経過する中で、特定の授業の小テストに苦勞していることを話題にすることがあったが、しばらくすると自ら問題の構造を分析し、基礎問題と応用問題の出題範囲を予測し学習したことで目標の点数を得られたことを報告した。非常にうれしそうな表情に実施者も安心したが、間もなくの出題形式が変わってしまい、問題を解くのが難しいと感じたことで前向きに取り組むことができなくなる状況が語られた。【③に関わる実施者の動き】では、Dが計画した勉強時間や勉強方法を支持しながら、「わからない内容について、先生や解説できる人に尋ねる」「勉強方法を検討する」等の「教示(インストラクション)」を行う等したが、Dは「うーん…」と曇った表情のまま状況は推移した。

長期休暇期間中はテーマをアルバイトとして、職種の選択等を目標に話し合った。Dは「自分が苦手なことは言えるけど、得意なことは言えません」と恥ずかしそうに話しながら、これまでの大学生活等で感じていたことを丁寧に語った。【①に関わる実施者の動き】では、そうした気づきが職種の検討に前向きに働くことがあることを話題に「促進(ファシリテーション)」を行うと、Dは「ありがとうございます」「そんな風に思ったことがなかったから」と、すっきりとした表情で応えた。Dは「マニュアル等があるような(手順等が)変わらない仕事がいい」と自己分析し、自分に合

わない職種等を定めた上で、自分が出来そうな業務内容を検討した。「自分が働けるかどうかを確かめるためにアルバイトをしてみたい」と、自分の進路等を意欲的に検討する様子が伺えた。

<対象学生 E>

対象学生 E は、障害者雇用を含めた就職活動をテーマに面接を行った。【①に関わる実施者の動き】で「教示(インストラクション)」や「促進(ファシリテーション)」を主軸として、就職活動の流れや働くことの意味等を確認した。また、障害者雇用に関わり E が知りたい情報を確認し、E の認識や思い等を同時に話し合った。

E は解説した内容をよく理解しており、また、面接前から習得していることが複数あった。面接終了時に感想等を尋ねると「わからない」と答える場面があったが、1クールを終えた振り返り際には、「障害者雇用で働くことが恥ずかしくないらしいことがわかった」と話した。面接では、指導領域を用いたアンケートや聞き取りを度々行ったが、E は協力的な様子で参加し就職活動での自己PRをテーマに選んだ。障害や特性を題材にした面接では、過去経験した就労体験で仕事の内容等から、「これが障害者雇用かとショックを受けた」と語ることがあった一方で、面接で取り扱った「教示(インストラクション)」の中で、違う印象を持ったこと等を話題にした。「これまで自分で解決することが多かった」「就職活動への心の準備は、まだできていない」等、現状に対する思いを話題に話し合うことがあった。実施者から、障害者雇用の解説については、気持ちが辛くなるような場合は伝えて欲しい等、確認しながら進めた。その後は、自己PRの内容の充実や面接場面を想定した展開について話題にすることを共有する等しながら、面接を継続している。

3.4 対象学生の評価

実施期間中の最終月に、対象学生にこの期間に行なった面接に関する調査を行なった。対象学生

のうち3名から回答を得た(以下、学生1～3)。プログラムに関する調査として、調査1では実施期間中に行なった表4で示されるプログラム内で取り扱われたテーマについての対象学生自身の状況について、“上達したと思うか”、“不安は解消されたか”、“プログラムに参加していたことでの違いはあったか”、の3項目について回答を求めた。回答方法は、はい、いいえ、どちらでもないの三件から1つを選択し、はいと回答した場合には、程度について0～100%での評価を求めた。また、“プログラムに参加する目的や意味は何か”、“一番身についたことは何か”の2項目について、自由記述での回答を求めた。これらの評価方法については、対象学生が学生コーチングを受ける感想を把握することで、他の学生に実施する際に生じる効果を検討する目的で作成している。

調査2では、プログラムの実施における環境面についての評価を求めた。“オンライン”、“一対一”、“時間”、“ペース”、“教材”、“記録”の6項目について三件法での評価を求め、それぞれに自由記述欄を設けた。また、それぞれの調査については、データで共有し、各自で打ち込みができるよう作成したが、3名ともに実施者の同席を選択したため、回答時には記入内容等を実施者と共有しながら記入している。また、回答内容については、必要に応じてインタビューを並行して行なった。回答のみを希望した1名の対象学生については、回答内容を画面共有しながら、実施者が代筆し打ち込みを行なうことで回答を得た。回答については、3名の内容を集約したものを結果とした。調査における質問内容の詳細を表5、表6に示す。

表5 調査1における質問項目一覧

調査1 プログラムの取り組みと結果について		
項目	目的・回答方法	質問内容
1	選択したテーマで面接を行なってからの状況の変化について、テーマごとにお答えください <input type="checkbox"/> 「はい・いいえ・どちらでもない」から1つを回答 <input type="checkbox"/> 「はい」の場合は程度を0～100%で回答	①上達したと思いますか ②不安は解消されましたか ③プログラムに参加していなかった場合に、生活に違いはあったと思いますか ④その他(感想等があれば記入してください)

2	プログラムに参加する意味合いについてお答えください <input type="checkbox"/> 自由記述	①あなたにとって、このプログラムに参加する目的や意味は何ですか ②このプログラムの中で、一番身についたと思うことは何ですか
---	--	--

表6 調査2における質問項目一覧

項目	質問内容
形式	①オンライン (Zoom) での実施について ②一対一での実施について
時間	長さに関して
ペース	面接頻度について (長期休暇中の実施を含む)
教示方法	教示 (インストラクション) で使用されたスライド等について
記録	面接中に示された内容の記録方法について

3.5 評価の内容

調査1の“上達したと思うか”という質問については、対象学生のテーマによってばらつきがあった。また、はいと回答した対象学生の数値での評価は15～65%と幅が見られた。就職活動等に必要な服装や身だしなみといった知識理解や、障害者手帳取得に関わる手続き等、達成したことが明確な内容については高い数値を記載する対象学生がいたが、時間管理等については進行中のテーマとして、上達したとまでは言えない等の回答が見られた。また、示されている数値について、15%という数値を「これまでを考えると、先送りしていた内容が進んだ」として、0%ではないことを示していると解説する対象学生がいた。「いいえ」と回答した対象学生からは、理由について「(就職活動はこれからで) まだ実践していないから」という回答を得た。

“不安は解消されたか”という質問については、10～70%少なくなったという回答を得た。この項目については、3名それぞれで評価が分かれた。詳細を尋ねると、「(10～15%) あまり変わらないと思う」「(20～40%) 開始時よりは減ったと思う」「(60～70%) とても減ったと思う」との回答があり、開始時よりは減ったと思うと回答した対象学生は、評価の理由について、課題に対する意識づけができるようになったが、現在も改善していない等の理由を述べていた。

“プログラムに参加していたことでの違いについて”は、「大学の受講する授業の単位や、就職活動の動き出しのタイミングが早まった」「対策を検討するための方法が得られた」といった具体的な実生活への影響や、自身の特性傾向への気づき等に着目する回答があった。また、「やる気の質に違いがあったと思う」と回答した対象学生からは、「それまでは、やらされていたというか、やりなさいって言われていたからやっていたが、そういうところが(やる気の質)というか」といった感想があげられた。回答には、「はい」のみではなく、「比べられない」「わからない」という回答もあった。

“プログラムに参加する目的や意味は何か”については、「自分の課題に対する意識づけや気づきのため」「対話によるすべき事等の整理のため」「仕事に就けるようサポートして欲しい」「一つではない道を探して欲しい」等の回答が得られた。また、“一番身についたことは何か”については、「自分の特性の理解」「テーマに対する前向きな姿勢」があげられた。「障害者雇用での実際の生活や仕事の様子」や「仕事や自己PRについて考えること」等の回答があった。詳細について表7に示す。

プログラムにおける環境面の評価を求めた調査2(表8)について、“オンライン”形式について、2名は「わかりやすい」と回答し、1名は「わかりにくい」と答えた。「わかりやすい」と回答した学生は、「資料の縮尺を調整できる」、「自宅でリラックスして参加できる」「見てもらいたい資料をデータで見せられる」等を理由として記載した。また、「わかりにくい」と回答した学生は、「体験した方が記憶に残る」「オンライン形式は記憶に残らない」と理由を説明した。“一対一”での面接については、2名が「わかりやすい」、1名は「どちらでもない」と回答した。理由については、「対話ができる」、「気兼ねなく聞ける」、「個別にあった指導を受けられる」、「他の学生の達成度等が気になる反面、マイペースが維持できる」等が述べられた。

“時間”については評価が分かれ、「ちょうどいい」「短い」「どちらでもない」の回答が3名それぞれから得られた。理由については「質問する時間がない」「対話による自己整理が大切だが、短いと話が浅くなってしまふ」「時間が長くなると疲れてしまふ」「後に予定が控えていると拙い内容になってしまふ」等の回答があった。“ペース”については、3名ともに「ちょうどいい」と回答した。「(1週間に一度が)話をまとめるのにちょうどよい期間」、「(長期休暇の間の実施は)生活リズムの安定に良い」、「2週間に一度になると、忘れてしまふかもしれない」、「PDCAサイクルを行うにはちょうど良いと思う」、「週に何度も行う時間が取れない」等の理由があげられた。

“教材”については、3名ともに「わかりやすい」と回答し、「目で見える形でまとめてもらえる」と

理解しやすい」等の理由が示された。“記録”については、2名が「わかりやすい」、1名が「どちらでもない」と回答し、後者の理由としては「ノートに書き写すことや、質問等をしたいため、手元にもスライドデータがあると見直せる」「要点をまとめて残すとわかりやすい」等があげられた。

4. 考察

本研究では、大学に在籍する学生への大学生活に着目した学生支援を領域として、発達障害のある学生へCMCを用いた支援を報告した。

学生コーチングプログラムは、①Zoom Cloud Meetingsを用いたオンライン形式で対象学生と一対で行うこと、②対象学生は発達障害や発達障害疑いの医師の診断や見立てがあること、③支

表7 調査1における回答

調査1 プログラムの取り組みと結果について		
学生1		
項目	テーマ	回答
1	1 時間管理	①・「はい」:30% 上達したと思う ・(理由) 提出時間の意識付けにより取り組みが早くなった
		②・「はい」:40% 少なくなったと思う ・(理由) 意識付けができた分、取り組みが早くなった。現在のレポートの取り組みに大幅な改善が見られた
	2 時間管理	③・「はい」 ・課題の提出が遅れ、単位の取得ができなかったかもしれない ・自分で自分を改善しようという意識や自分を改善するための方策等が得られなかったかもしれない
		④・レポート作成への取り掛かりが格段に速くなった
	3 就職活動 時間管理	①・「はい」:20% 上達したと思う ・(理由) レポート提出時間の改善や自分の行動やその特性 ・傾向に対する意識づけに加え、それらに気づくことができた
		②・「はい」:20% 少なくなったと思う ・(理由) 意識づけができた分、対策に向けて動くことができるようになったので、以前までとは違い「課題を解決するために何をすれば良いのか」を自分で見つけ出そうとする意志や方法を得ることができた
	3 就職活動 時間管理	③・「はい」 ・(理由) ①単位の取得、②自分の行動の特性・特徴・傾向についての意識づけ、③睡眠や食事という課題、④自分で行動を改善しようとする、⑤自信 が得られていなかったと思う
		④・このクールからプログラムが本格化して得られるものが大きくなった気がする。付箋やメモを意識づけに用いる等、活かせることが多く発見できた。課題等を忘れることも減った。一方疎かになっているものもあるため、それは課題になると思う
		①・「はい」:45% 上達したと思う ・(理由) 睡眠・食事についてはステップを踏んで徐々に改善していくことができたと感じている。就職活動準備(インターン)に関しては、自分の特性から「期限・課題を設けないと多分実行しない」ということに気づき、先生と課題を約束することによって課題への取り組みを行いやすくなった

発達障害のある学生へのオンライン支援プログラムの実践

学生1		
項目	テーマ	回答
1	3 就職活動 時間管理	②・「はい」:40% 少なくなったと思う ・(理由) 課題・目標の最低限の達成ができた ③・「はい」 ・(理由) 睡眠や食事の改善方法を考えなかったと思う。自分の何が悪いのかわからない状態で、単純にやる気不足だと思っていたと思う。インターンシップへの参加もできていなかったと思う ④・インターンシップの参加という最低限の目標を達成できたことが大きい。今回の「いざやってみたらなんてことはなかった」という経験や「とにかくやってみる」という気持ち、それに一歩踏み出す勇気をこれからも生かせるようにしたい
2	①参加する目的や意味	・自分の課題に対する意識づけ・気づき(以前の自分は自身の状態に対して何がどう悪いのか・悪影響が出ているのか、それを解決するためにはどうしたらよいか)が分からなかったりわからなかったり、それを高い解像度で見ることができなかったり、意識が向かなかったりやる気が起こらずに改善に向けて動けなかった) ・目標の達成・目標を100%達成できずともそれに対して近づけた(特にインターンシップへの参加ができたことは大きなことだと感じている。が、それ以外に関しては課題が未だに残っていたり、それに対して取り組まなくなったら状態が再び悪くなったりしたので、そこは課題である) ・これが一番以前の自分と変わったと思うポイントだが、全てを「自分のやる気不足が悪い」と思わなくなった(以前の自分は自身の失敗や悪い点を全て自分のやる気不足が原因と思っていた。しかし、現在は「自分の周りの環境の改善」を意識してきたおかげで、自分の悪い点・課題について具体的な策を携えて理詰めで動くようになった)
	②一番身についたと思うこと	自分の特性を理解することができた

学生2		
項目	テーマ	回答
1	1 就職活動 生活リズム	①・「はい」:65% 上達したと思う ②・「はい」:70% 少なくなったと思う ③・「はい」 ・障害者手帳の有無、生活リズムに違いがあったと思う ④・特になし
	2 時間管理	①・「はい」:15% 上達したと思う ②・「はい」:60% 少なくなったと思う ③・「はい」 ・やる気の質に違いがあったと思う ④・特になし
2	①参加する目的や意味	対話によって、すべきことなどの整理を行える (他人に理解できるように伝えることで考えがまとまる) 毎週の予定となることで生活リズムの安定につながる
	②一番身についたと思うこと	卒論・就活に対する前向きな姿勢

学生3		
項目	テーマ	回答
1	1 就職活動	①・「はい」:60% 上達したと思う ②・「はい」:15% 少なくなったと思う ③・「いいえ」 ④・特になし
	2 就職活動	①・「いいえ」 ・(理由) 実践していないから ②・「いいえ」 ・(理由) やって見ないとわからないから ③・「はい」 ・自己PRを作る時期が早くなったことに違いがあると思う ④・特になし
2	①参加する目的や意味	仕事に就けるようにサポートしてほしい 様々な道を探したい
	②一番身についたと思うこと	就職活動について考えることや障害者雇用での就業生活イメージ

表8 調査2に対する回答

項目	回答(人数)	理由
オンライン	わかりやすい(2名)	・縮尺を自分でできる(紙の資料よりも見やすい) ・時間の都合がつけやすい ・自宅で行うのでリラックスしてできる ・見せたい資料等(インターネットでのサイト等を含む)があったときに見せやすい
	わかりにくい(1名)	・記憶に残らない(体験した方がいい)
一対一	わかりやすい(2名)	・対話ができる
	どちらでもない(1名)	・気兼ねなく聞ける ・個別にあった指導を受けられる ・マイペースが維持できる
時間	ちょうどいい(1名)	・短いと話が浅くなってしまふ
	短い(1名) どちらでもない(1名)	・ノートを取る時間や質問ができる時間がない ・時間が超過したときには、疲れてしまうことがあった ・面接後に予定が入っているときは、話す内容が拙くなった
ペース	ちょうどいい(3名)	・話をまとめるのにちょうどいい期間 ・長期休暇中の実施は生活リズムの安定によい ・(隔週で)あったりなかつたりすると忘れてしまうかもしれない ・PDCA サイクルを行うにはちょうどいいと思う ・週に何度も行う時間がない
	わかりやすい(3名)	・毎回やるべきことや前回までの内容が簡潔にまとめられているのがいい ・レジュメよりもスライドの方がわかりやすい ・目に見える形でまとめてもらえると理解しやすい
記録	わかりやすい(2名)	・ホワイトボードの写真等の資料をメールで配布してもらえるのがいい ・要点がまとめられていると、後から見直しても結論などがわかりやすい
	どちらでもない(1名)	・ノートを取れるように、手元にも資料がほしい ・質問できる時間を作ってほしい

援の領域を大学生活への「大学適応」や「社会移行等」とすること、④コーチングの方略を参考としスキル等の実行に力点を置くことの4点に着目し、施行したものである。

4.1 学生支援コーチングプログラムについて

本研究では、発達障害学生に個別化した支援を行うため、あらかじめ得られていた検査データを活用し、面接の準備を行うことから支援の組み立てを始めた。検査データの全検査IQや群指数、群指数の個人内差と主訴との関連を推測し、力のかたよりを補う視点で、支援の手立てを検討した。また、日常生活の中でこれらがどのように作用するのかを確認しながら、対象学生から語られる情報を整理し、「現実的問題(多田,2015)」に対応できるように心掛けた。

コーチングの展開については、秋元(2019)が示すように初回面接において、目標・計画を立てることを起点とする構造を用い、西垣ら(2015)

を参考に、「教示(インストラクション)」、「促進(ファシリテーション)」、「支援(サポート)」等の手法を用いて展開を構成した。本研究では、「教示(インストラクション)」を情報提供、「促進(ファシリテーション)」を情報整理や観点整理、「支援(サポート)」を発達障害に関わる特性への補助や解説、環境調整等と位置付け、実施者が必要に応じて提供した。

対象学生から、「課題に対する意識づけ・気づき」や「すべきこと等の整理を行える」と回答した学生いたことから、これらの構造や手法は、対象学生が自分自身の課題や取り組みの観点等への一定の気づきが得られるきっかけになっていたことが示された。また、これらの構造は対象学生によって異なっていたが、それぞれが気づきを得ている様子から、対象学生に合わせて柔軟に活用できる可能性があることが推測された。

4.2 面接の展開について

面接の展開においては、対象学生BとEは「教示(インストラクション)」を、C、Dは「促進(ファシリテーション)」を主としていた。Aについては、両者が用いられた。図2.より、対象学生は①のテーマや目標を定める場面となるが、ここで【①に関わる実施者の動き】はテーマや目標の定め方等について、対象学生に合わせた「支援(サポート)」を念頭に「教示(インストラクション)」や「促進(ファシリテーション)」を行っている。その後は対象学生自身が検討することを見守ることが多かったことから、この場面での要点は、起点に必要な情報や観点を提供することにあることが推測される。一方で対象学生に合わせた情報を提供することは、実施者にとっての課題と考えられる。スキルの理解度や目標達成度と対象となる学生の特性等、様々な観点とその整理方法については、今後も検討が必要となる。武部ら(2021)はVineland-II適応行動尺度を用いて、成人期から支援を開始した知的発達に遅れないASDの診断のある対象者の職業スキルや日常スキルについて調査を行ない、就業後の状況との関連について報告している。スキルを提供するだけでなく、学生本人も状態を確認できる客観的な視点や評価については、今後も検討する必要がある。

また学生Eの例では、「教示(インストラクション)」に重点が置かれていたが、障害者雇用の認識の変化に言及する様子からは、こうした展開への価値が感じられるところであった。実施者からの発信が一方方向になりやすくなる点では、質疑の時間を設ける等、対象学生とよく話し合う意識が大切になると考えられる。

【③に関わる実施者の動き】は、対象学生の取り組みや実践の結果の振り返りが面接の話題になる。この場面の役割は、対象学生A、B、C、Dの学生コーチング時の様子からも、対象学生の特性の視点で状況を解説すること等にあると考えられる。この役割は、それぞれのエピソードからも重要であったと思われる。修学に関わる内容につ

いては直接的な支援が難しい場合があるが、現実的な指導が受けられるような体制づくりや専門部門との連携に加え、対象学生が何を問題としているのかを検討し、力が出しやすい方法を話し合う視点は、他の現実的問題と同様の視点となるかもしれない。

面接では共通して様々な場面で視覚的手がかりを使用した。「レジュメよりもスライドの方がわかりやすい」「目に見える形でまとめてもらえると理解しやすい」と回答があったことから、視覚的な手がかりが「支援(サポート)」となっていたことが考えられる。多田(2015)は、面接の場面において「ニーズの不一致が起りやすい」と示しているが、これらをどのように補うかといった支援方法については、学生本人と話し合いながら作り上げる必要があると考えられる。

4.3 学生の評価について

3名の学生から学生コーチングに参加したことによる変化や環境面に対する評価を得た。変化があったと回答する学生が複数おり、参加することでの効果には、意識や気づき、やる気といった表現が見られた。一方で、知識は得たが「まだやっていないのでわからない」といった回答があり、具体的な体験へ移行するための支援を検討していく必要がある。

CMCを使用した環境面での評価では、師岡・下川(2006)が示す内容とも重なり、「自宅でリラックスして参加できる」といった回答があった。また、長期休暇期間中に対象学生が帰省した際に面接を中断せずに継続することが可能であったこと、自室の整理整頓を目標とした場面でも即時に状況を共有出来ること等はCMCを使用した支援の利点であったと考えられる。一方で面接内容が「記憶に残らない(体験がいい)」との回答も得られている。先に示した、体験に移行するための支援と合わせて考えていく必要がある。

4.4 SSTと学生コーチング

本研究における学生コーチングの結果は、本研究のみで生じているとは考えにくい。対象学生はこれまでもSTARTプログラムに参加し、ソーシャルスキルやライフスキルのトレーニング、インターンシッププログラム等、様々な経験を重ねていた。学生コーチングの「教示(インストラクション)」においては、過去のSTARTプログラムで使用した教示スライドを使用した例だけではなく、学生の多くがこれらから得たと考えられる知識を報告している。このことから、これまで得た知識や体験が学生コーチングに反映されていたことは十分に予想され、また、学生コーチングを支えていたと推測する。学生コーチングでは、これらのスキルを学生自身で運用できるように考えていくところに視点があった。これらから、支援技法の機能を整理し、支援を組み合わせていく視点も発達障害学生への支援を検討する上では重要と考えられる。

学生コーチングでは、目標が達成された場面で、複数の学生がこれまでの経験や感じてきたこと等の心情を丁寧に語り、振り返る様子があった。「対話によって、すべきことなどの整理を行える」「他人に理解できるように伝えることで考えがまとまる」と回答した対象学生がいたが、こうした内容は学生がこれまで経験したことが集約された結果である。学生コーチングはスキルの運用に関わる機能やシステムを支える技法として活用できる可能性があると考えられる。本研究に関わる評価は限られた学生の評価となるが、貴重な回答として取り扱いたい。

4.5 終わりに

大学において発達障害学生にCMCによる学生コーチングを実践し、学生の特性に応じた支援の要点や支援の形について検討した。対象学生の評価からは、学生コーチングの対話で生じる効果やそれらに対する一定の評価を得たことから、支援

のひとつの形として機能する可能性が推察された。

柁・橋本(2015)は発達障害児への相談支援における報告を分析し、「主訴に答えるだけではなく、本人や関係者の気づいていない背景・不適応を見ていく」「コーディネーターやコンサルタント、指導・支援者(トレーナー)と様々に変化する」カウンセラーのアセスメントの手法や役割の独自性を指摘し「発達障害カウンセリング」と総称している。これらは、青年期より前の発達段階の子どもを対象とした相談支援における知見であるが、本研究においてもその独自性には重複する部分が見てとれたことから、青年期以降の相談を含む支援手法にもこれらが必要であることが推測される。一方で、これらの視点に重要な、アセスメントの客観性に加え、支援手法として一般化するための対象学生の傾向の分析には課題が残っている。青年期以降の発達障害のある学生や対象となる人への支援において、様々なニーズに合わせた支援が展開され始めている。今後もこうした動向に着目しながら、支援を希望する人たちや周囲の人々と協力し合い、その人らしく達成できる思考と機会の方が展開できる支援の手法を検討していく。

【謝辞】

本研究の実践と発表について、快くご協力いただきました5人の対象学生の皆様とそごご家族に深く御礼申し上げます。また、本学内における明星大学診療所、ユニバーサルデザインセンターに加え、今回ご指導いただきました村山光子先生に感謝申し上げます。

【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,4,45-61.

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.
- 秋元孝城 (2021) : 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-. 明星大学発達支援研究センター紀要MISSION,6,41-59.
- 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),28-38.
- 安藤瑞穂, 熊谷恵子 (2020) : 成人期のADHDとASDを対象としたコーチング-Computer-Mediated Communicationに関する質的検討. 特殊教育学研究,57(45),259-267.
- 林原洋次郎, 渡邊純子, 黒川実香 (2021) : 放課後等デイサービスにおけるオンライン支援の効果と課題. 富山大学人間科学部紀要,15(2),51-61.
- 飯塚一裕 (2016) : 発達障害のある児童を対象とした集団心理療法プログラムについて. 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要,7,31-37.
- 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,3,15-29.
- 小貫悟, 名越斉子, 三和彩 (2004) : LD・ADHDへのソーシャルスキルトレーニング. 日本文化科学社, 1-11.
- 小貫悟 + 東京YMCA ASCAクラス (2009) : LD・ADHD・高機能自閉症へのライフスキルトレーニング. 日本文化科学社, 15-26.
- 厚生労働省 : 平成23年生活のしづらさなどに関する調査 (全国在宅障害児・者等実態調査) 結果. https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/seikatsu_chousa_list.html (2021年9月20日閲覧)
- 厚生労働省 : 平成28年生活のしづらさなどに関する調査 (全国在宅障害児・者等実態調査) 結果. https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/seikatsu_chousa_list.html (2021年9月20日閲覧)
- 工藤陽介, 小笠原哲史 (2016) : 平成27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,1,71-80.
- 栢千晶, 橋本創一 (2015) : 発達障害児と保護者・担任教師への相談支援に関する臨床心理学的研究の展望. 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 11, 37-43.
- 明星大学発達支援研究センター (2015) : STARTプログラム活動報告書-発達障害のある学生への支援の実践-.
- 文部科学省 : 特別支援教育について. 発達障害者支援法. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1376867.htm (2021年9月20日閲覧)
- 師岡季織, 下川昭夫 (2006) : インターネットを使った臨床心理学的支援の試み (1) - CMC (Computer-Mediated Communication) による青年期発達課題に対する支援のパイロット的検討-. 日本心理学会大会発表論文集,70(0).
- 内閣府 : 障害を理由とする差別の解消の促進. 障害を理由とする差別の解消の促進に関する法律. https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65.html (2021年9月21日閲覧)
- 日本学生支援機構 (2019) : 大学における学生相談体制の充実方策について-「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」. <https://www.jasso.go.jp/gakusei/publication/jyuujitsuhosaku.html> (2021年9月20日閲覧)
- 日本学生支援機構 (2021) : 令和2年度 (2020年度) 大学、短期大学および高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査報告書. https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/2020.html (2021年9月20日閲覧)
- 西垣悦代, 堀正, 原口佳典 (編) (2015) : コーチング心理学概論. ナカニシヤ出版, 3-27.
- O' Connor, J. & Lages, A. (2007) : *HOW COACHING WORKS—THE ESSENTIAL GUIDE TO THE HISTORY AND PRACTICE OF EFFECTIVE COACHING* -, (J. オコナー, A. 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, 16-26.)
- 尾原健太, 今津麻衣, 氏間和仁 (2021) : オンライン教育相談の実践報告-特別支援教育実践センターに

- おけるZoomを活用した学習支援より-特別支援教育実践センター研究紀要,19,91-98.
- 佐藤充(2020):2019年度STARTプログラム活動報告. 明星大学発達支援研究センター紀要 MISSION,5,75-79.
- 佐藤充,重留真幸,八木俊洋(2021):発達障害学生を対象とした大学在学中に身につけておきたいスキルの領域検討-STARTプログラムにおける実践を踏まえて-.明星大学発達支援研究センター紀要 MISSION,6,99-107.
- 重留真幸(2021):2020年度STARTプログラム活動報告.明星大学発達支援研究センター紀要 MISSION,6,109-113.
- 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):精神分析的な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.
- 高貝就(2014):ASDの新たな概念 森則夫・杉山登志郎(編)こころの科学 神経発達障害のすべて,50-55.
- 武部正明,日戸由刈,藤野博(2021):成人期から支援を開始した知的発達に遅れない自閉スペクトラム症者の就労後の適応行動:職業スキルと日常生活スキルの追跡調査.発達障害研究,43(1),108-119.
- 土田幸男(2021):大学における学生相談室の動向.大阪体育大学教育学研究,5,36-40.