

[ 論文 ]

# 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

POTENTIALITY of COACHING for ADULTS WITH NEURODEVELOPMENTAL DISORDERS  
as a BRIDGE BETWEEN HIGHER EDUCATION and OCCUPATIONAL FIELDS

木内敬太

Keita Kiuchi

東北大学大学院医学系研究科

近年、成人の発達障害者の支援においては、高等教育、職域ともに、これまでの障害者を見守り、支えるという支援だけでなく、障害者の個性を活かし、活動能力を高めるための積極的な関わりが、支援を行う専門家と、教職員や管理監督者などの非専門家の双方に求められるようになってきている。そこで、クライアントの強みに目を向け、活動能力を高めることに焦点を当てた対話的支援法であり、障害者と関わる非専門家の研修にも応用できる、コーチングへの期待が高まっている。すでに欧米では、発達障害者に対するコーチングの実践と研究が進んでいる。本稿では、ADHD、自閉症スペクトラム障害、学習障害、境界性知的機能を取り上げ、障害の特徴と大学や職場での困難について記述するとともに、各障害に対するコーチングの有効性と日本における発達障害者へのコーチングに関する今後の課題について論じた。発達障害者が他の人々と同等に自立した生活を送れるようにするためには、コーチングにより、修業、日常生活、就職、就労の一貫した支援を行うことが重要である。我が国においてそのような体制を確立するためには、発達障害者へのコーチングの有用性と必要性についての啓発、実践家の養成、発達障害者へのコーチングの効果研究、非専門家のコーチング技能習得の有効性の研究を進める必要がある。

キーワード：発達障害コーチング、実行機能コーチング、ADHD コーチング

Recently, an active approach to utilize strength and increase the performance of adults with neurodevelopmental disorders has been expected for professionals and non-professionals, such as university faculty and managers. There has also been a call for a passive, listening-based approach in both higher education and occupational fields. Therefore, coaching has attracted attention because of its focus on clients' strengths and goal attainment. This paper describes characteristics and common difficulties of adults with AD/HD, autism spectrum disorders, specific learning disorder, and borderline intellectual functioning, in addition to specific coaching approaches for each disorder. Finally, practical and research-related challenges of coaching for adults with neurodevelopmental disorders in Japan are discussed. To achieve a society in which developmentally-disabled individuals can obtain independent life the same as unimpaired people, coaching possibly undertakes an important role in extending consistent support from higher education to daily life, job hunting, and staying hired. There are three

---

challenges to building an effective coaching system in Japan: conveying usefulness and demands for coaching, training practitioners, conducting randomized controlled trials to prove effectiveness of coaching for adults with neurodevelopmental disorders, and coaching skills training for non-professionals.

key words : coaching for adults with neurodevelopmental disorders, executive function coaching, ADHD coaching

## I. はじめに

「発達障害者支援法」では、発達障害は、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」と定義されている。この定義は、アメリカ精神医学会による最新の精神疾患の診断・統計マニュアル（DSM: Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders）第5版（American Psychiatric Association, 2013）における、（神経）発達障害群（Neurodevelopmental Disorders）と同等のものと理解できる。近年、高等教育や職域において、成人の発達障害者に対する支援の質を高める必要性が指摘されている（福田, 2013, 2014a）。

高等教育機関において、発達障害学生への支援は、学生相談の枠組みで行われてきた。学生相談について、齋藤（1999）は、厚生補導、大学教育、心理臨床の3つの視点を組み合わせた学生相談モデルを提唱しているが、特にカウンセリングの役割は、学生に寄り添い、学生の成長を見守るものとされている。一方、2013年に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が制定され、2016年度からは、各大学に障害学生に対する合理的配慮が求められることになり、いくつかの大学では、これまでの学生相談の枠組みを超えた、全学的な取り組みが行われている（市川, 2011; 日本学生支援機構, 2011; 鬼塚, 2013）。全学的取り組みの中では、従来のカウンセリングをベースにした学生相談モデルに加え、教職員に対する障害学生との関わり方の指導や、障害学生に対する指示的な関わりなど、新たな方略が求められている。

職域においては、2013年に「障害者の雇用の促進等に関する法律」が改訂され、従業員を50名以上雇用する事業主に対する障害者の法定雇用率が引き上げられただけでなく、2016年度からは、障害のある労働者に対する合理的配慮が、過重な負担のかからない範囲で事業主に義務付けられることとなった。また、2018年度からは、障害者の法定雇用率の算定に精神障害者が加わることで、障害者の法定雇用率がさらに上がることが見込まれている。民間企業には、合理的配慮に関する問題が生じるリスクを少なくするだけでなく、障害者のための労働環境を整備し、障害者の雇用率を高め、離職率を下げる取り組みが求められる。そんな中、精神障害者に含まれる発達障害者については、従来障害者への対応として行われてきた「仕事内容や仕事量の調節」だけではなく、「個性に応じた指示や支援」を提供することで、障害者の生産性を高めることができると考えられる。一方、障害者雇用に関して、企業のみで費用負担を求めることは、合理的配慮の必要な障害者の雇用率の低下や、障害者の賃金の低下という形で、障害者の負担に転嫁される危険性があることから（坂本, 2011）、国策としても、障害者の生産性を高めるための支援の拡充が必要である。

以上のように、発達障害者の支援においては、高等教育、職域ともに、これまでの障害者を見守り、支えるという支援だけではなく、障害者の個性を活かし、活動能力を高めるための支援が求められている。さらに、障害者の活動能力を高めるようなコミュニケーションの取り方を、大学の教員や職場の管理監督者など、

---

発達障害者と関わる非専門家に指導していくことも、専門家の役割としての重要性が高まっている。このような状況において、被援助者の活動能力を高めることに重点を置いた対話的支援法であり、かつ、コミュニケーション能力のトレーニング法としても応用できるコーチングは有用である。

コーチングは、「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」(International Coach Federation, 2008)と定義され、トレーニングを受けたコーチとの関係性の中で、クライアントが、自身の強みを発揮し、問題解決や目標達成、スキルの向上を行うプロセスであるといえる。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、問題解決や目標達成、スキルの向上を支援する点の特徴がある。また、職域においては、部下とのコミュニケーション能力を高めるための管理監督者研修としても活用されており (McCarthy & Ahrens, 2012; Wheeler, 2011; 中田・比嘉・甘佐, 2012)、発達障害者と関わる非専門家のトレーニングへの応用も期待できる。

近年、欧米諸国において成人の発達障害への支援にコーチングを取り入れた取り組みが増えており (Bissonnette, 2014; Parker & Boutelle, 2009; Quinn, Ratey, & Maitland, 2000)、本邦においても、その可能性を検討する意義は十分にある。そこで本稿では、成人の発達障害者への支援や、成人の発達障害者に関わる大学の教職員や職場の管理監督者のトレーニング法としてのコーチングの可能性について検討する。対象とする発達障害は、注意欠陥・多動性障害、自閉症スペクトラム障害、(限局性)学習障害、境界性知的機能とする。境界性知的機能は、障害の分類からは外されることが多いが、他の発達障害と同様に支援を必要とすることがあるため、本稿では発達障害と同様に取り上げることにする。まず、各障害について、その特徴を整理し、高等教育と職域におけるコーチングの可能性について論じる。最後に、実践と研究における今後の課題を整理する。

## II. 注意欠陥・多動性障害 (ADHD: Attention Deficit Hyperactive Disorder)

### 1. 障害の概要

Still (1902) が、知能は正常だが落ち着きがない子供について報告したときから、ADHD に関する精神医学には長い歴史があるが、最初にこの診断名が使われたのは、DSM-III-R である (American Psychiatric Association, 1987)。DSM-5 では、ADHD は、不注意と多動・衝動性の、それぞれの症状から評価される。不注意の症状には、繰り返される不注意な間違いや紛失、物忘れ、注意や精神的努力の持続困難、課題を順序立てることの困難、過度の没頭や話題の脱線、注意散漫などが含まれ、多動・衝動性の症状には、手足をそわそわ動かすこと、不用意な離席、落ち着きの無さ、穏やかに過ごすことや順番を待つことの困難、しゃべり過ぎ、他者への過度な妨害などが含まれる (American Psychiatric Association, 2013)。成人の有病率は 2.5%、男女比は 1:1 といわれている (American Psychiatric Association, 2013; Weiss, Hechtman, & Wellss, 1999)。

ADHD は実行機能の障害を有しており、これは成人の場合にもあてはまる (Marije Boonstra, Oosterlaan, Sergeant, & Buitelaar, 2005)。実行機能とは、目的を伴った一連の活動を効果的に成し遂げるために必要な脳機能であり、目標設定、計画、目標に向けた活動の実行、効果的な遂行 (effective performance) の 4 要素からなる (Lezak, 2004)。

実行機能が円滑に稼働するためには、言語、ワーキングメモリー、注意、意欲、感情など、多くの要素の関連が必要である (豊倉, 2009)。ワーキングメモリーとは、ある課題や活動の遂行に必要な情報を一時的に貯蔵し、処理するための記憶機能であり、注意とは、注意の焦点化、注意の維持、選択的注意、注意の転換、

注意の分配の5つの構成要素からなる認知機能である (Sohlberg & Mateer, 2001)。ADHD では、注意の焦点化に問題があるために、ワーキングメモリーが阻害され、実行機能に障害が生じるとする報告がある (Schweitzer et al., 2000)。さらに、ワーキングメモリーの障害は、物忘れや、行為の忘れ、マルチタスクの困難、注意の維持や転換の失敗など、ADHD の他の症状にも関連するといわれている (荻阪, 2012)。

このように、ADHD では、注意、ワーキングメモリー、実行機能の障害によって、様々な症状が引き起こされていると考えられ、ADHD の支援では、これらの障害に対処するためのスキルや方略を身に付けることが目的となる。

## 2. 大学や職場での困難

ADHD 者が、大学生や社会人として多くの困難を抱えることや、理解の無い人からは、「だらし無い人」というレッテルを貼られ、不必要に非難される可能性があることは想像に難しくない。日常生活においては、部屋の片づけや家事などを適切にこなすことが難しくなる。また、時間管理や金銭管理に困難を感じる方も多く、ゲームやギャンブルなど、即時強化（行動の後で即座に生じる快刺激）が得られやすいものに過度に時間やお金を使ってしまう傾向がある。さらに、物事を予定通りに遂行することが難しいために、遅刻してしまったり、就寝時間が遅れ、生活リズムが乱れたりすることがある。注意の症状の一つに物の紛失があり、財布や家の鍵など、重要なものであっても、無くしてしまうことがある。

学校生活においては、事務手続きや課題の提出に関して、重要な書類を紛失してしまったり、期限を守れなかったりすることがある。試験勉強についても、授業に関する書類の管理ができないために、試験勉強を適切に行うことができない可能性が考えられる。対人的なコミュニケーションについては良好な場合が多いが、衝動性から、不適切な言動をしたり、感情のコントロールができなかったりして、トラブルを引き起こすこともある。

就職活動は、誤字脱字なく書類を作成し、それを適切に管理することが求められることから、ADHD 者にとっても、他の発達障害者と同様に困難な活動の一つである。多くの困難を乗り越えて就職できたとしても、自律した生活を送ること、適切に書類作成し管理すること、締め切りや約束を守ること、落ち着いた対人コミュニケーションをとることなど、社会生活においても、学校生活同様に多くの困難を抱える可能性がある。

## 3. 成人の ADHD へのコーチング

ADHD に対するコーチングでは、コーチは、クライアントが目の前の課題に集中し、希望を持ちながら目標達成に向けて努力できるように励まし、クライアントが先延ばしや整理の困難さ、マイナス思考といった、ADHD の特徴に伴う悪い習慣に陥っているときにはそれに気づかせ、そこから脱することを支援する (Hallowell & Ratey, 1994)。Quinn ら (2000) は、ADHD のある大学生が経験する困難に対処するためのスキルを、「日常生活のスキル」、「ソーシャル・スキル」、「学習スキル」、「個人的問題への対処スキル」に分類し、各スキルに対する具体的なコーチング法を提案している。例えば、日常生活スキルの一つには、洗濯をするという項目があり、コーチングでは、学生の洗濯に対する動機づけを高め、洗濯する曜日を決めたり、未洗濯の洋服の量を定期的に報告するようにしたりなど、洗濯を習慣化するための方略について話し合う (Quinn et al., 2000)。このように、成人の ADHD に対するコーチングでは、コーチは ADHD の特徴に配慮しつつ、クライアントの強みに焦点を当てながら、クライアントが問題を解決し、ADHD の特徴からくる困難を乗り越えるための方略を身に付けるための支援を行うのである。

医療の枠組みでは、成人の ADHD に対する認知行動療法 (CBT : Cognitive Behavioral Therapy) が

提案されている。CBTとは、患者の抱える問題を、状況に対する非機能的な反応（思考、感情、行動）の観点から捉え、その反応をより機能的なものに変えることを目指した心理療法であり、精神疾患の治療の他、ストレス・マネジメントや感情マネジメントなど、様々な領域に応用されている対人支援法である。

具体的には、ADHDの方が一般的に持っている中核信念（「私は期待に添えない。失敗し続けてきたし、これからも失敗を繰り返すだろう」等）や、非機能的認知（「ADHDなのだから、すべての失敗は許されるべきだ」等）、悪循環を引き起こし中核信念への確信を強める行動（補償方略、予期的回避や先延ばし等）がどのように相互作用して問題を引き起こしているのかをモデル化し、スキル・トレーニングや認知（思考）的技法、行動的技法を用いて、問題を解決するように患者を支援する（Ramsay & Rostain, 2007）。ADHDに対する医学的アプローチでは、CBTだけでなく、薬物療法や心理社会的介入、ADHDコーチングなど、様々な支援法を組み合わせた包括的支援が推奨されている（Ramsay & Rostain, 2007）。特にADHDコーチングについては、電話やメールを用いた日常生活の支援、大学生に対する学習方略の支援などを通して、ADHD者の生活の質（QOL：Quality of Life）の向上に寄与することが期待されている。

### III. 自閉症スペクトラム障害（ASD: Autism Spectrum Disorders）

#### 1. 障害の概要

広汎性発達障害（PDD: pervasive developmental disorders）というカテゴリーは、DSM-IIIで導入され、対人交流の障害、話し言葉の特異性、反復的儀式的行動の3領域を特徴としていた（American Psychiatric Association, 1980）。その後DSM-IV-TRでは、PDDの3領域（対人相互反応の質的障害、コミュニケーションの質的障害、行動・興味・活動の局所的・反復的・常同的パターンに変更）は、12の症候群に分類され、少なくとも6項目にあてはまるものが自閉性障害（自閉症）、対人領域と限局的反復的行動のうち少なくとも3項目にあてはまるものがアスペルガー障害とされた（American Psychiatric Association, 2000）。DSM-5では、自閉性障害（自閉症）、アスペルガー障害、特定不能のPDD（対人領域と、コミュニケーション領域または限局的反復的行動にあてはまるもの）が、ASDという一つのカテゴリーにまとめられ、診断基準の3領域も、2領域（対人コミュニケーションと限局的反復的行動）に統合された（American Psychiatric Association, 2013）（表1）。有病率は1%であり、男性では女性よりも4倍多く認められている（American Psychiatric Association, 2013）。

ASDにおいても実行機能の障害が認められることはあるが、それはADHDと比べると軽度であり、また、成長と共に改善していくと報告されている（Happé, Booth, Charlton, & Hughes, 2006）。しかし、成人のASDに対する支援においても、実行機能の障害への対応が必要な場合がある。

#### 2. 大学や職場での困難

履修登録から始まり、ゼミでの対人関係、感覚過敏に伴う問題、教員との関わり、実習への適応や就職活動など、ASDの学生が大学生活で抱える問題は多岐にわたる（岩田, 2003; 福田, 2007, 2013, 2014a, 2014b）。履修登録では、複雑に提示された情報を整理して理解し、数ある選択肢の中から自分にとって最も有益な選択肢を選び出さなくてはならない。多くの学生はオリエンテーションや新入生歓迎イベントで知り合った同級生や先輩に相談して履修登録を完了するが、ASDの学生は、対人コミュニケーションの障害により、そのような助けを得ることも難しい。さらに、対人コミュニケーションの問題は、ゼミや実習への適応、学校生活

表1. 自閉症スペクトラム障害の特徴2領域 (DSM-5)

<b>社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応の障害</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 対人的、情緒的関係性の障害 (例: 異常な近づき方、一般的な会話のやり取りができない、興味や感情の共有の少なさ、やり取りを始めたりやり取りに応じたりすることが自然にできない)</li> <li>・ 非言語的コミュニケーションの障害 (例: 不自然な非言語的コミュニケーション、アイコンタクトや身振り、表情表出の異常、身振り理解の困難)</li> <li>・ 人間関係を発展させ、維持し、それを理解することの障害 (例: 社会的状況に合った行動調整の困難さ、仲間に対する興味の欠如)</li> </ul>
<b>行動、興味、または活動の限定された反復的な様式</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 常同的または反復的な身体運動や物の使用、会話 (例: 物を一列に並べたり、叩いたりするなどの単調な常同運動、反響言語、独特な言い回し)</li> <li>・ 同じであることへの固執、習慣への頑ななこだわり、言語的、非言語的な儀式行動 (例: 変化に対する極度の苦痛、移行の困難さ、柔軟性に欠ける思考様式、儀式のようなあいさつ、毎日同じ道順をたどったり、同じ食べ物を食べたりする)</li> <li>・ 時には異常なほど強い、限定的な興味 (例: 何かに対する一般的ではない強い愛着や没頭、過度に限局した、または、固執した興味)</li> <li>・ 感覚刺激に対する過敏さや鈍感さ、または、環境の感覚的側面に対する並外れた興味 (例: 痛みや体温に無関心、特定の音または触感への過敏さ、何かを過度に嗅いだり触れたりする、光や動きを見ることに熱中する)</li> </ul>

で問題が生じた場合に教員や学生支援担当者に支援を求めることを困難にする。多くの苦難を乗り越えて無事に卒業を迎えられることになったとしても、職業選択と企業選択、書類作成や採用面接といった、コミュニケーション能力と実行機能を要する課題を多く伴う就職活動において不適応を起こすことも多い。

成人の ASD にとって就職活動と同様に難しいのは、雇用され続けることである。ASD でない人であれば容易に理解できる言外の意図や真意を理解できなかつたり、常識や他人の立場・感情への理解が乏しかつたり、手順や構造に過度にこだわつたりしてしまうことから、ASD の方が同僚や上司、顧客とのトラブルを引き起こしてしまうことが多い (福田, 2013)。米田 (2013) は、成人の ASD が就労するために必要なのは問題解決能力であり、コミュニケーションもある種の問題解決であると述べている。就労場面で必要なコミュニケーション能力とは、「空気を読んで」相手の意図や要求に自然に応答することであり、それを問題解決の一つととらえることで、支援に結び付けやすくなるということだ。ASD 者は、定型発達の人が他者の行動を模倣することによって身に付ける対人コミュニケーションを、同様の方法で身に付けることができない。また、実行機能に障害があることもあり、自分の問題を分析し、それを修正するための計画を立て、実行することに困難を有すると考えられる。

### 3. 成人の ASD へのコーチング

Bissonnette (2014) は、成人の ASD が就職し、就労し続けることを支援するためのコーチング・モデルを提案している。ASD の方にとっては、ASD に合った仕事を見つけ、採用プロセスに適応し、雇用され続けることがそれぞれ重要な課題となる。また、就職活動や就労に伴う困難に直面したときには、障害につい

て開示すべきかどうかということが問題となる。障害について開示し、障害者雇用を目指す場合には、障害者就業支援センターでの支援やジョブ・コーチによる支援が得られ、企業の障害者雇用枠を使えるという利点があるが、職種は限定され、待遇の悪い単純作業が中心で、大学で学んだ専門性が活かせないという欠点もある（福田, 2014a）。ASD を有していたとしても、コーチングを受け、スキルを高め、一般の雇用枠で雇用されるという選択肢もある。

仕事を見つける段階では、ASD 特有の限定された興味や才能に注目し、想定される労働環境が ASD に与える影響を考慮する。ASD は、その障害の特徴から、非常に限定的な関心の対象を有している。また、予想される物理的環境が感覚過敏の状態に与える影響や、要求される仕事のペース、構造化の程度、個別性、複雑性などが、ASD 者の適応力の範囲を超えてしまうこともある。これらのことを十分検討したうえで、業種や企業を選ぶ必要がある。

就職活動においては、求人検索の支援（非現実的な期待のマネジメント、求人広告の言語の解説、日々の活動計画）や、採用面接に向けた支援（疑問への対応、アイコンタクトなど必要なコミュニケーションや自然な振る舞いの練習）が必要となる。仕事を継続するための支援としては、日常のコミュニケーションの適切な取り方の練習や仕事に関連する問題への対処、実行機能を補うフレームワークの活用が行われる。ASD の開示については、ASD の特徴により生じている問題の緊急度や同僚の意見を踏まえ、コーチの支援を受けながら決定することになる。

ADHD と同様に、ASD に対しても、医療の枠組みにおいては CBT が行われている。ASD への CBT では、ASD の特徴（他者の心情や文脈の理解の問題、自己の感情の知覚と制御、協調運動の問題、実行機能の障害）とそれによって引き起こされる種々の問題、クライアントの反応としての思考、感情、行動を包括的に分析し、スキル・トレーニングや認知（思考）的、感情的、行動的技法を用いて対処する（Gaus, 2007）。また、医療機関では、二次障害としてのメンタルヘルス問題への対処も行われる。ASD 者への医学的アプローチの枠組みでは、コーチングは、補助的な支援としての職業訓練やジョブ・コーチングという位置づけである。しかし、CBT は、教育分野や職域でのストレスマネジメントや生活習慣改善のためのアプローチなど多岐の分野に応用されており（Grilo, Masheb, Wilson, Grueorguieva, & White, 2011; Richardson & Rothstein, 2008）、ASD に対しても、認知行動コーチングとして、教育、福祉、産業保健など、幅広い分野から支援が提供されることが望まれる。特に、高齢化による医療費の高騰や、成人の ASD に対する CBT を提供している医療機関が少ないという日本の現状を踏まえると、高い利用可能性（Accessibility）というコーチの長所を活かした包括的な支援が、ADHD への支援と同様に必要だと推察される。

その他、ASD への教育的なアプローチとしては、社会生活技能訓練（SST : Social Skills Training）がある（水野・岡田, 2011）。多くは子供を対象にしたプログラムであるが、障害特性への対応や、心の理論（大泉, 梅田・三村, 2005）ゲームの活用などは、成人向けのプログラムを作成する際にも応用できる。同種のスキル・トレーニングとしては、社会的認知と対人関係のトレーニングに関するマニュアルも翻訳されている（Roberts, Penn, & Combs, 2009, 中込・兼子・最上訳, 2011）。元々は統合失調症を対象としたプログラムとして開発されたものだが、社会的認知に関して、統合失調と類似した症状を有している ASD 者のトレーニングにも応用可能であり、SST と組み合わせて用いることで、相乗効果が期待できる。

このように、成人の ASD への支援では、様々なコンテンツが活用されている。しかし、成人の発達障害者への支援が進んでいる欧米においても、医療を主軸にした包括的な支援体制は未だに十分には整備されていない。医療、教育、福祉など、様々な領域に関わる専門家が支援を提供することは、障害者の選択の幅を広げ、QOL の向上に寄与すると考えられる。

#### IV. (限局性) 学習障害 (LD : Specific Learning Disorder) ・境界性知的機能 (BIF : Borderline Intellectual Functioning)

##### 1. 障害の概要と大学や職場での困難

LD は、読字、文章理解、書字、文章記述、数の操作、数学的推論のうち1つ以上の領域に、少なくとも6か月以上続く著明な困難があり、学業や仕事、日常生活に著しい支障をきたす障害と定義され、成人の有病率は約4%と言われている (American Psychiatric Association, 2013)。LD と知的能力障害が併存することもあり得るが、その場合、LD の症状は知能の低さによって説明できるものであってはならない。

このような特徴から、成人のLD者は、生活、修業、就労において、様々な困難を抱えることが考えられる。生活上の困難としては、金銭管理や時間管理の問題がある。修業上の困難としては、資料や教科書の理解が難しかったり、レポートの作成や試験問題への回答に他の生徒よりも時間がかかってしまったりということがあがる。就労活動についても同様に、資料の理解や簡単な計算、書類の作成に関する能力が他者と比べて低く、一方で、極めて限局的な能力の障害であることから、障害であると認識されずに、職務怠慢と見られてしまうこともある。

BIF に関しては、DSM-4-TR において、精神遅滞 (DSM-5 では知的能力障害) の診断基準の一つに、知的能力が有意に劣っている (IQ70 未満) という基準があり (American Psychiatric Association, 2000)、IQ70 から85程度の者は、BIF と呼ばれていた。しかし、DSM-5 では、このIQによる基準は無くなり、「学力」(記憶、言語、読字など)、「社会性」(共感、交友能力など)、「実用」(身辺処理、仕事など)のうち、1つでも支援を要するほどの障害があった場合には、知的能力障害と診断され得るようになった (American Psychiatric Association, 2013)。そのため、BIF という概念の必要性については、現在議論が進められており、障害ではなく、IQ が70 から85で、知的能力が原因で社会生活に制限があるような場合には、公衆衛生の観点から特別な注意が必要な者として、BIF と認識すべきだという意見が出ている (Salvador-Carulla et al 2013)。DSM-5 に基づいた場合、支援が必要となった時点で、軽度知的能力障害と診断される可能性はあるが、本稿では、IQ70-85 を目安として、高等教育や職域において特別な配慮が必要だと考えられる対象を、BIF と捉える。

すべてのBIF者が社会的な制限を有しているとは限らないが、BIFも他の発達障害同様、身体障害や重度の知的能力障害のように外見上明らかな障害ではないために、私生活、学校生活、就労生活において、様々な困難を有すると考えられる。まず、私生活における問題としては、LD者同様、金銭管理や時間管理に困難を有する場合がある。また、生活習慣を適切に管理することができず肥満や睡眠不足など、生活習慣からくる問題を引き起こす可能性がある。学校生活や就労生活においては、親しい人間関係を築き、良好な状態を維持するための能力が全般的に不足していることから、人間関係の問題を引き起こしたり、必要な時に周囲からのサポートが得られなかったりすることがある。学業や就労において、全般的に能力が低いために、良い評価を得られにくく、自尊感情の低下など、二次障害に発展するリスクがある。

##### 2. 成人のLD・BIFへのコーチング

Parker と Boutelle (2009) は、実行機能の障害という共通性に注目し、これまでADHD学生に対して行われていたコーチングを、「実行機能コーチング (executive function coaching)」としてLD学生に対しても適用している。ADHDコーチングの中でも、特に板書や試験対策、学習に関する目標の達成に関する方略



は、LD 学生にも有効だ。さらに、これまで学習支援として行われていた教育的なアプローチ以上に、コーチングでは、学生の強みに注目し、学習のスキルと成果の向上に焦点を当てる。このようなアプローチは、学習に対する自己肯定感が低い LD 学生にとっては特に有益だ。また、質問を効果的に用いることで、学生の主体性と自己決定 (self-determination) を促進する (Parker & Boutelle, 2009)。自己決定の促進が障害学生の学習成果を高めることが報告されており (Getzel & Thoma, 2008)、コーチングは、直接的に学習に関連するスキルを高めるのに加え、自己決定を促進することで、間接的にも障害学生の学習成果を促進すると考えられる。

コーチングは、自己決定に加え、自身の活動と環境との相互作用を客観的に見ることであり、メタ認知的気づき (metacognitive awareness) を促進する効果もある (Mytkowicz & Goss, 2012)。LD 学生をはじめとした障害学生にとって、コーチとの、自身の学習プロセスに関する俯瞰的、メタ的な対話が、学生のメタ認知的気づきを促進するのである。その結果、実行機能が高まり、効果的な学習につながると考えられる。

一方、Dawson と Guare (2012) は、ADHD コーチングとは別の文脈から、実行機能障害を持った学生に対するコーチング・モデルを開発している。このモデルで用いられるコーチングのプロセスはいたってシンプルで、長期目標とその過程における短期目標を設定し、学生の動機づけを高めるように配慮しながら、目標達成に向けた障害への対処を支援するというものだ。このアプローチ法の特徴は、クライアント学生の実行機能の強みと弱みについて、詳細に査定し、毎回のセッションにおいて、目標や解決された課題と実行機能との関連について話し合うことにある。このような対話を通して、学生は、自身の実行機能に対する理解を深め、意識的に実行機能を高めるために取り組むことができるのである。さらに、Dawson と Guare (2012) は、トレーニングを受けた教職員によるコーチングやクラス内のピアコーチングを活用したコーチング・プログラムを学内に確立する方法についても提案している。コーチングの利点の一つは、非専門家をコーチとしてトレーニングすることにより、既存の人的資源の有効性を高めることができる点にある。教職員や学生のコーチングスキルを高めることは、障害学生にとってより良い学習環境を整備することにつながるだけでなく、トレーニングを受けた教職員や学生自身のコミュニケーション能力の向上にもつながる。教職員や学生同士による学内コーチング・プログラムの導入は、これからの高等教育にとって、必須の取り組みになることが期待される。

ここまで LD 学生に対するコーチングを中心に述べてきたが、高等教育機関では、軽度知的能力障害や BIF の学生に対する支援へのニーズも高まっている。カナダで行われた調査では、軽度の知的障害学生や BIF の学生に対しては、一般の学生支援・学習支援の枠組みで対応している大学が多く、レポートの特別な校正や個別の学校生活支援など、障害特性に合わせた支援を行っている大学は少ないと報告された (Harrison & Holmes, 2014)。特に BIF の学生は、障害者と認められないことも多いため、障害学生を含めたすべての学生へのサポート的な取り組み (ユニバーサル・アプローチ) が有効な支援となるかもしれない。具体的には、既存の学習支援・学生支援体制に加え、少数派の生徒に配慮した情報提示、複数の媒体を用いた学習支援システム、多様な媒体で利用可能な学習資源、定期的な具体的フィードバック、複数の側面からの学習評価、学生が互いに助け合う必要のあるグループ課題、履修既定の個別的修正などが提案されている (Tzivnikou, 2014)。

しかし、軽度知的障害や BIF を有する学生の多くが高等教育をドロップアウトしているということから、先のカナダからの報告では、症状の査定と診断を含めた、軽度知的障害や BIF に特化した、最適実践ガイドラインの必要性が唱えられている (Harrison & Holmes, 2014)。現在、成人の軽度知的障害や BIF の特性を考慮したコーチング・モデルは確立されていないが、それが開発されれば、最適実践ガイドラインの策定に、

大きく貢献すると考えられる。

## V. 今後の実践と研究における課題

以上のように、ADHD、ASD、LD、BIF と、共通する特徴はあるものの、各障害に固有の症状もあり、それぞれの特性に配慮したコーチングが成果を挙げている(表2)。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りつつも、ADHD に対しては、不注意や衝動性・多動性から生じる公私に渡る問題への対処、ASD に対しては、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、LD に対しては、学習方略の促進と実行機能の障害への対処、BIF に対しては、学習方略と実行機能に加え、日常生活の管理が、コーチングの主な役割となる。ただし、研究や実践の発展度には差があり、ADHD や ASD に対する支援に比べ、LD (学習支援を除く) や BIF への支援については、科学的根拠に基づく支援が充実しているとは言い難い。

特に我が国においては、高等教育、職域ともに、これまでは、カウンセリングのような「受動的」な支援法や、仕事量や仕事内容を変更するような環境調節によるアプローチが取られてきた。それに対してコーチングは、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」な支援法である。また、コーチングは、カウンセリングや心理療法以上に、クライアントの長所や個性に目を向け、それらを活かそうとする。今後は、受動的な関わりだけでなく、能動的で建設的なコーチングが提供されるようになることで、より効果的に、成人発達障害者の QOL と職務能力を高めることができると考えられる。

さらに、コーチングは、大学の教職員や職場の管理監督者のトレーニングとしても活用することができる。2014年の国連の「障害者の権利に関する条約」への批准や、2016年の「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の施行を受け、行政機関や民間企業において、今後一層、障害者への合理的配慮の必要性が高まることが予想される。成人の発達障害者と関わる大学や企業の経営者が、教職員や管理監督者に対して、単に発達障害の特徴について周知させるだけでなく、具体的な関わり方を身に付けさせるためには、コーチング技能のトレーニングが有効な手段となり得る。

表2. 各障害の特徴、コーチングの役割、研究・実践の発展度

障害名	障害の特徴	コーチングの主な役割	研究・実践の発展度
注意欠陥・多動性障害 ADHD	不注意 衝動性－多動性	日常生活の管理 衝動性への対処 忘れ物、物忘れへの対処	◎
自閉症スペクトラム障害 ASD	対人コミュニケーション の障害 限局的反復的行動	良好な対人関係の促進 こだわりや限定的な興味の管理 実行機能の障害への対処	○
(局限性)学習障害 LD	読み、書き、計算の 一部の困難	学習方略の促進 実行機能の障害への対処	△ (学習支援)
境界性知的機能 BIF	比較的低い 全般的な知的能力	日常生活の管理 学習方略の促進 実行機能の障害への対処	×

このようにコーチングは発達障害者自身への支援や関係者のトレーニングに有効だと考えられるが、我が国においては、発達障害者へのコーチングの実践と研究に関して多くの課題が存在している(表3)。第一に、

発達障害者に焦点を絞ったコーチング実践に関する報告はほとんど見られない。高等教育では、大学教員養成 (FD : Faculty Development) プログラムにコーチング技法が取り入れられたり、学生相談の一環としてコーチングが行われたりしている大学がわずかに有る程度だ (斎藤, 2008)。職域においては、管理監督者研修のテーマとしてコーチング技法を取り入れたという報告が散見されるが、発達障害をテーマにしたものはない (中田・比嘉・甘佐, 2012; 千々布, 2011; 諏訪, 2013)。これらの報告によれば、コーチングを通して障害学生が修学や対人コミュニケーションの能力を高め、企業への内定を獲得したり、教師や精神的健康の低下した社員が精神的健康を高め、主体的に仕事に取り組めるようになったりという効果が期待される (斎藤, 2008; 千々布, 2011; 中田・比嘉・甘佐, 2012)。この現状を踏まえると、まずは FD プログラムや管理監督者研修へのコーチング技能研修の導入を普及させる必要があるだろう。同時に、教職員や管理監督者がコーチング技法を身に付けることで、学生や部下に与える影響についても検証していく必要がある。その際、特に発達障害者に対してどのような影響があるのかを検証することが、発達障害者に対するコーチングという観点からは重要になる。

第二に、大学や職域における発達障害者個人に対する支援としてのコーチングが普及していない。一つの対処法としては、現在学生相談や、産業保健の領域で学生や労働者の支援に携わっている専門家が、コーチング技能研修を受け、コーチングを実践に取り入れることがあげられる。この流れを促すためには、発達障害者に対するコーチングの有用性や必要性に関する啓発活動に一層力を入れていく必要があるだろう。別の方法は、職業コーチとして現在活動している専門家が、発達障害者をクライアントとして受けられるようにすることだ。そのためには、職業コーチに対する発達障害に関する教育が必要だ。いずれにせよ問題になるのは、日本語で提供されている発達障害者へのコーチングの研修プログラムが存在しないということだ。日本からも通信教育で ICF の認定を受けた ADHD コーチングのプログラムを受けることはできるが、どれも英語で提供されているものである (ADD Coach Accademy, 2015; Mentor Coach, 1997)。発達障害者支援とコーチングの双方に精通した専門家の育成と、国内で発達障害者へのコーチングに関するトレーニングを受けられる環境を整備することは大きな課題である。

発達障害者へのコーチングに関する研究についても課題が残されている。現在行われている研究は、そのほとんどが、高等教育機関で行われたもので、かつ、学生支援の一環としてコーチングを受けた学生からのフィードバックを基に、そのプログラムの有用性を評価したものである (Getzel & Thoma, 2008; Mytkowicz & Goss, 2012; Van Hees, Moyson, & Roeyers, 2014)。これらの研究結果は、実践的な観点からいえば有益な情報を提供するが、科学的根拠に基づく実践という観点からは、説得力に欠ける。当然、我が国の現状からすれば、まずはこのような当事者研究からコーチングに対してどのような必要があるのかを明らかにする必要もあるが、一方で、科学的根拠に基づく実践を促進するためには、科学的根拠として最も信憑性の高い無作為化比較試験 (RCT : Randomized controlled trial) を用いた効果研究を促進させていかなくてはならない。現在、発達障害者に対する RCT としては、ADHD の大学生に対して ADHD コーチングを実施し、学習技能と幸福感 (Well-being) の促進を確認した研究が報告されている (Field, Parker, Sawilowsky, & Rolands, 2013)。今後は、高等教育だけでなく職域においても、このような RCT に基づく効果研究が積み重ねられる必要がある。

2006年に「学校教育法等の一部を改正する法律」が成立し、小学校、中学校、高校等で特別支援教育が行われるようになってから8年、これからは、我が国の高等教育や職域においても、発達障害を持った人々が、支援を受けながらも、それ以外の人々と同等の水準で自立や社会参加を実現できるような社会が築かれていくときである。このような社会においては、発達障害者自身が能力を高め、目標達成に向かって取り組み、

周囲の人間がそれを支援するような関わりを提供する必要がある。そのためには、これまでの発達障害者に寄り添い見守る支援や仕事の量や質を調節するという受け身的な関わりだけでなく、専門家による当事者へのコーチングや非専門家に対するコーチング技能研修のような積極的な関わりが有効である。本稿で取り上げたように、実際に障害者福祉の発展した諸外国ではすでにそのような取り組みが行われており、本邦においても、発達障害者のためのコーチングの実践と研究における課題を早急に遂行する必要がある。コーチングが、高等教育から職域にかけての架け橋として機能し、発達障害を持った方々が不自由なく生きられるより良い社会の実現に貢献することが期待されている。

表3. 我が国の発達障害者へのコーチングに関する課題

<b>実践における課題</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 大学教員や職場の管理監督者に対するコーチング技能研修の普及</li> <li>・ 学生相談や産業保健に携わる専門家に対する発達障害者へのコーチングの有用性と必要性に関する啓発</li> <li>・ 職業コーチに対する発達障害者支援に関する研修</li> <li>・ 発達障害者へのコーチングが実施できる専門家を養成するための環境整備</li> <li>・ 発達障害者が他の労働者と同等の生産性を発揮できるようになることを目標とした、高等教育から職域への継続的なコーチング</li> </ul>
<b>研究における課題</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 大学教員や管理監督者がコーチング技能を身につけることによる学生や部下、特に発達障害者への影響に関する研究</li> <li>・ 無作為化比較試験を用いた発達障害者へのコーチングの効果研究</li> <li>・ 無作為化比較試験を用いた大学教員や職場の管理監督者に対するコーチング技能研修の効果研究</li> </ul>

引用文献

ADD Coach Academy. (2015). ADD Coach Academy. Retrieved April 30th, 2015, from <http://addca.com/>

American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 3rd edition*. Washington, DC: American psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-III-R*. American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, text revision (DSM-IV-TR)*. American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.

Bissonnette, B. (2014). *Helping Adults with Asperger's Syndrome Get & Stay Hired*. Jessica Kingsley Publishers.

千々布敏弥 (2011). 教育界におけるコーチングの意義 (特集 学校管理職の" コーチング" 入門--教師が自律的に育ち、組織が活性化するコミュニケーションスキル). *教職研修*, 39(5), 95-98.

Dawson, P., & Guare, R. (2012). *Coaching Students with Executive Skills Deficits*. Guilford Press.

- 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). 発達障害 (アスペルガー症候群) の大学生に対する大学と精神科医療機関の連携. *全国大学メンタルヘルス研究会報告書*, 29, 28-32.
- 福田真也 (2013). 企業と大学における適応障害の観点から. *精神神経学雑誌= Psychiatria et neurologia Japonica*, 115(6), 664-669.
- 福田真也 (2014a). 修学と就労支援—学生相談とクリニックの連携—. *精神科臨床サービス*, 14, 381-387.
- 福田真也 (2014b). 大学生や成人の発達障害の問題と支援. *作業療法教育研究*, 14(1), 2-7.
- Gaus, V. L. (2007). *Cognitive-Behavioral Therapy for Adult Asperger Syndrome*. Guilford Publications.
- Getzel, E. E., & Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career development for exceptional individuals*, 31(2), 77-84.
- Salvador-Carulla, L., García-Gutiérrez, J. C., Gutiérrez-Colosía, M. R., Artigas-Pallarès, J., Ibáñez, J. G., Pérez, J. G., Pla, Margarida Nadal, Inés, Francisco Aguilera, Isus, Sofia, & Cereza, J. M. (2013). Borderline intellectual functioning: consensus and good practice guidelines. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental (English Edition)*, 6(3), 109-120.
- Grilo, C. M., Masheb, R. M., Wilson, G. T., Gueorguieva, R., & White, M. A. (2011). Cognitive-behavioral therapy, behavioral weight loss, and sequential treatment for obese patients with binge-eating disorder: A randomized controlled trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 79(5), 675.
- Hallowell, E. M., & Ratey, J. J. (1994). *Driven To Distraction: Recognizing and Coping with Attention Deficit Disorder from Childhood Through Adulthood*. Touchstone.
- Happé, F., Booth, R., Charlton, R., & Hughes, C. (2006). Executive function deficits in autism spectrum disorders and attention-deficit/hyperactivity disorder: examining profiles across domains and ages. *Brain and cognition*, 61(1), 25-39.
- Harrison, A. G., & Holmes, A. (2014). Mild intellectual disability at the postsecondary level: Results of a survey of disability service offices. *Exceptionality Education International*, 23(1), 22-39.
- 市川奈緒子 (2011). 高等教育機関における発達障害を持つ学生の支援の現状と課題. *白梅学園大学・短期大学紀要*, 47, 65-78.
- International Coach Federation. (2008). ICF Code of Ethics. Retrieved April 30th, 2015, from <http://www.icfjapan.com/whatscoaching/code-of-ethics>
- 岩田淳子 (2003). 高機能広汎性発達障害の大学生に対する相談について. *学生相談研究*, 23(3), 243-252.
- 荻阪直行 (2012). 前頭前野とワーキングメモリ. *高次脳機能研究 (旧 失語症研究)*, 32(1), 7-14.
- Lezak, M. D. (2004). *Neuropsychological assessment*. Oxford university press.
- Marije Boonstra, A., Oosterlaan, J., Sergeant, J. A., & Buitelaar, J. K. (2005). Executive functioning in adult ADHD: a meta-analytic review. *Psychological medicine*, 35(08), 1097-1108.
- McCarthy, G., & Ahrens, J. (2012). How and why do managers use coaching skills?
- MentorCoach. (1997). MentorCoach. Retrieved April 30th, 2015, from <http://www.mentorcoach.com/>
- 水野薫・岡田智 (2011). 自閉症スペクトラム障害の社会的認知と行動—障害特性に特化した SST の実際. 日

本文化科学社

- Mytkowicz, P., & Goss, D. (2012). Students' Perceptions of a Postsecondary LD/ADHD Support Program. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(4), 345-361.
- 中田ゆかり・比嘉勇人・甘佐京子 (2012). コーチング教育導入による事業所社員の精神健康面への効果. *人間看護学研究* (10), 109-115.
- 日本学生支援機構 (2011). 教職員のための障害学生支援ガイド (平成 23 年度改訂版) .
- 鬼塚淳子 (2013). 基礎教育センターを軸とした全学的学生支援体制構築の試み: 相談員兼務教員の動きから生まれた「包摂的リンケージ支援」. *学生相談研究*, 33(3), 286-297.
- 大泉郷子・梅田聡・三村将 (2005). 心の理論. *神経研究の進歩*, 49(4), 599-607.
- 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.
- Quinn, P. O., Ratey, N. A., & Maitland, T. L. (2000). *Coaching college students with AD/HD: Issues and answers*: Advantage Books.
- Ramsay, J. R., & Rostain, A. L. (2007). *Cognitive-behavioral Therapy for Adult ADHD: An Integrative Psychosocial and Medical Approach*: Routledge.
- Richardson, K. M., & Rothstein, H. R. (2008). Effects of occupational stress management intervention programs: a meta-analysis. *Journal of occupational health psychology*, 13(1), 69.
- Roberts, D. L., Penn, D. L., & Combs, D. R. (2009). *Social Cognition and Interaction Training (SCIT) Treatment Manual*. [中込和幸・兼子幸一・最上多美子 訳 (2011) 社会認知ならびに対人関係のトレーニング (SCIT) 治療マニュアル 星和書店]
- 斎藤清二 (2008). 「オフ」と「オン」の調和による学生支援・発達障害傾向をもった大学生へのトータル・コミュニケーション支援 (特集 発達障害). *大学と学生* (60), 16-22.
- 齋藤憲司 (1999). 学生相談の専門性を定置する視点—先行研究の概観と 4 つの大学における経験から—. *学生相談研究*, 20(1), 1-22.
- 坂本徳仁 (2011). 障害者差別禁止法の経済効果 聴覚障害者情報保障論—コミュニケーションを巡る技術・制度・思想の課題 (pp. 179-188): 生存学研究センター.
- Schweitzer, J. B., Faber, T. L., Grafton, S. T., Tune, L. E., Hoffman, J. M., & Kilts, C. D. (2000). Alterations in the functional anatomy of working memory in adult attention deficit hyperactivity disorder. *American Journal of Psychiatry*, 157(2), 278-280.
- 諏訪茂樹 (2013). 職場のやる気を引き出す管理職の関わりとは—目標管理とコーチングに学ぶ人材育成のコツ. *看護管理*, 23(13), 1063-1067.
- Sohlberg, M. M., & Mateer, C. A. (2001). Improving attention and managing attentional problems. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 931 (1), 359-375.
- Still, G. F. (1902). The Goulstonian Lectures. *Some abnormal psychical conditions in children*, 1008-1012.
- 豊倉穰 (2009). 遂行機能障害. *臨床リハ*, 18(9), 790-798.
- Tzivinikou, S. (2014). UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING-APPLICATION IN HIGHER EDUCATION: A GREEK PARADIGM. *Problems of Education in the 21st Century*, 60.
- Van Hees, V., Moyson, T., & Roeyers, H. (2014). Higher Education Experiences of Students with Autism

- Spectrum Disorder: Challenges, Benefits and Support Needs. *Journal of autism and developmental disorders*, 1-16.
- Weiss, M., Hechtman, L., & Wellss, G. (1999). ADHD in adulthood: An introduction. In M. Weiss, L. Hechtman & G. Weiss (Eds.), *ADHD in Adulthood: A Guide to Current Theory, Diagnosis, and Treatment* (pp. 1-48). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Wheeler, L. (2011). How does the adoption of coaching behaviours by line managers contribute to the achievement of organisational goals. *Int J Evid Based Coach Mentor*, 9, 1-15.
- 米田衆介 (2013). 就職・就業を支援するために必要なこと. *こころの科学*, 171, 39-43.