

高等教育における発達障害学生へのキャリア教育支援の試み

—— 愛媛大学の事例をもとに ——

八木 良広, 石丸 利恵, 菊田 知則

(愛媛大学教育学部特別支援教育講座)

A Practice of Career Education Support for College Students with Disabilities in Higher Education

—— From a Case of Social-Skill Training in Ehime University ——

Yagi YOSHIHIRO, Ishimaru TOSHIE, Karita TOMONORI

Special Education Teacher Training Course, the Faculty of Education, Ehime University

1. はじめに

本稿の目的は、発達障害のある大学生を対象としたキャリア教育支援の試みについて報告することである。

高等教育機関におけるキャリア教育は、2010年の大学設置基準の改正、2011年の中央教育審議会の答申などにより、大学教育の一環として実施することが義務づけられた。各大学はこれらを踏まえて、社会人としての基礎的能力の養成を目的とした講義や演習等を設置している。愛媛大学は、学生が卒業時に身に付けていることが期待される能力として「愛媛大学コンピテンシー」(愛媛大学, 2012)の習得を提唱するとともに、先述した基礎的能力の育成を目的とした講義を設けるなどして、実践的にキャリア教育に取り組んでいる。

その代表的な講義として、全学生対象の「社会力入門—社会を創る力・生き抜く力—」がある。この講義では、「人間が社会を形成し、維持していくために不可欠な資質・能力」、通称「社会力」の修得が目指されている。社会力は、講義シラバスに依れば、到達目標として以下の2つの能力に言い換えられている。それは、「自らの個性や適性に基づき学び続ける基本姿勢」と「多様な人と協働するための表現力やコミュニケーション力」である。

この2つの能力は、H. ガードナーの多重知能(MI)理論(H. Gardner, (2001))に則り解釈するならば、自分の特徴やその時々的心情、考えを適切に把握することができる「内省的知能」と、他者との関係構築や対人関係の調整

を首尾よく実践できる能力の「対人的知能」に該当する。彼のMI理論は、現代社会を生きる人間の能力や特性を、優劣をつけることなく適切に捉えるための枠組みとして提唱され、この2つの知能は中でも特に重要視されている。つまり社会力は現代人にとって必要な能力とみなされているということである。

しかし愛媛大学の学生の中には、この社会力を習得するにあたり、サポートが必要な人がいる。キャリア教育をテーマとした講義は、基本的に障害のない学生を想定した内容構成となっている。そのため、社会的・対人的側面に困難を感じている発達障害のある学生は、それらの講義を受けること自体が難しい。彼/彼女らが社会力を習得するには、個々人のニーズに合わせた配慮・支援が必要となってくる。

文部科学省(2012)は、「障害者の権利に関する条約」の批准や、それを受けての国内法の「障害者基本法」の改正、「障害を理由とする差別の解消に関する法律」の制定に基づき、発達障害のある学生に対して合理的配慮を提供することを大学に求めている。そして大学等における合理的配慮の対象範囲や考え方、課題等をまとめた「障害のある学生の修学支援に関する検討報告(第一次まとめ)」には、国や大学、関係機関が取り組むべき諸課題が掲げられている。ただキャリア教育の中に含まれる「就職支援等」については、今後合理的配慮を提供する環境整備のための「中・長期的課題」として捉えられている。つまり現時点ではキャリア教育における合理的配慮の具体的な内容は定められて

いない。この状況を踏まえると、現在の課題として、一つに、各大学において発達障害のある学生への具体的な配慮や支援の方法を探る、またはその実践例を積み重ねていくことが必要だと考えられる。

2. 目 的

本稿では、発達障害のある大学生を対象に、希望する職種への就職活動を開始する前に、社会力の向上を目標に据えて実施したソーシャルスキルトレーニング (SST) について、報告する。

本稿の SST の特徴を明らかにするため、先行事例を参照していく。発達障害のある児童や生徒を対象とした SST に関しては、その理論や方法論、実証的な研究について書かれた論文はもちろんのこと、具体的な実践報告も含めて、多数見受けられる。幼少期の発達障害については、特別支援教育制度の確立とその展開もあり、研究および実践の十分な蓄積があると言える。近年は「大人の発達障害」をテーマとした書籍も多く出版され、青年期・成人期の発達障害への関心も高まっている。ただ、管見する限り、精神医学的な観点から「診断」が下されたもの（青木・村上 2015）や様々な症状や行動に対して他者が配慮すべき点が列挙されたもの（田中・笹森 2014）など、発達障害の治療や状況に応じた対症療法をテーマとしていることが多く、教育的観点から考察されたものはそれほど見受けられない。その中でも、大学生や大人を対象とした SST に関する研究論文や事例報告は、特別支援教育を大学カリキュラムの正規コースとしてもつ高等教育機関によるものを除いて、無いに等しい。

富山大学の発達障害大学生への支援の方法は確かな理論や豊富な実践例に基づき、また支援体制が大学の制度として築かれているという点で有用な先行例である。後述するように、発達障害のある学生に対する本学の現状と取り組みとは異なる点も多いが、本学は今後支援体制の構築を目指しているという点では富山大学の実践を参照する意義は十分にある。ここでは、そのなかでも SST に対する考え方やそれに代わる独自の教育的アプローチ（西村 2010）を参照しながら、本学の実践を位置付けてみたい。

西村 (2010) が提唱し実践する「コミュニケーション教育法」とは、参加者がお互いに自己理解と自己尊重を高めあうことを目的としたワークショップ形式のグループワークである。4つの点が重要視されており、それは、参加者がお互いに安心して交流できること、各参加者の価値観が尊重されること、必ず振り返り学習を行い参加者同士でシェアすること、各々の活動に役割交換があること、である。このような教育法の前提には、SST に対する批判がある。従来の SST における指導では、社会性・コミュニケーションの弱みに焦点化されたトレーニング的な要素が

強く、全体の生活場面から切り離された概念的場面での内容を扱うために般化が難しい点、SST の技法に引きずられて対象者そのものと向き合っていない点などである。

本稿で考察する SST は、完全にはこれらの批判点をカバーすることはできていないが、方向性としては従来の SST とは捉えきれない点があるといえる。特徴は3点ある。一つ目は、後述する通り、大学内の支援部局からの依頼を受け実施したものであること、二つ目は、緊急性が高かったこと、三つ目は、SST を受ける学生の意思や主体性が不可欠であったこと、である。

一つ目に関して、今回は、就職活動全般というよりは、対象学生が就職活動を進めるに当たり必要となってくる基本的な事柄（例えば、自己PR、志望動機の作成、面接の仕方など）に関して SST を行うという依頼があったことが前提となっている。ただ、後述する対象学生の特性や意思を考慮したところ、就職活動場面に限定したスキルではなく、日常生活場面においても求められるスキル（例えば、挨拶や会話上の適切なやりとり、など）の指導が必要であった。そのため、生活場面での対応も視野に入れた就職支援の SST を実施した。二つ目として、対象学生が翌年、就職活動が本格化する4年生になることから、早急に始動することを求められていた。しかし、現時点で本学には発達障害のある学生に対する就職支援体制が確立されていないため、明確なプログラムに沿った対応ではなく、最終的な到達目標を見据えながらもその都度臨機応変に指導を行っていた。このことから、本稿で考察する SST は、仮説の立案、実践、検証、それらを踏まえての仮説の再立案という一連の過程を辿るアクションリサーチとすることができる。そして、三つ目に関わることだが、SST では学生の意思や主体性が何より重要となり、その都度計画を立てながら目下課題となっている事柄をテーマとしていた。対象学生と向き合い常にコミュニケーションを取りながらの指導であった。

3. 愛媛大学の障害学生支援部局

愛媛大学の障害学生支援を担当しているのが、愛媛大学教育学生支援部学生生活支援課バリアフリー推進室（以下、BF推進室）である。この部局は、障害のある学生が有意義な学生生活を送ることができるように、学習・履修等の支援や相談、外部の専門機関との連携、支援学生のコーディネート等の業務を行っている。学生の障害特性及び個々のニーズに応じた支援を行うことがモットーである。この推進室の活動には、学生も関わっている¹⁾。

BF推進室は、主に聴覚・視覚障害および肢体不自由の学生に対する支援を行い、大学生活の各場面における支援の方法や配慮の仕方についてそれ相当の実践経験を持っている。ただ、発達障害のある学生に関しては、BF推進室

が性格上、学生からの申請を受けてから対応を開始するため、まだ十分な実践事例の蓄積がなく、支援の協力体制が整えられていない。BF推進室の担当者から依頼を受け話し合いを行った際にあきらかになったことであるが、BF推進室は、日本学生支援機構（2015）の基本的な方針に基づいて、発達障害のある学生には、入学時の支援、学習支援、学生生活支援、就職支援、災害時の支援の5つの支援が大事であると考えている。そのうちの就職支援については、就職課などの大学内の機関だけでなく、障害者職業センターやハローワークなど外部の専門機関との連携も求められてくるため、現在その体制づくりを慎重に推し進めているところである。

4. 対象学生

本稿で取り上げるSSTの対象者は、自閉症スペクトラムの疑いのある学生と、診断のある学生の計2名（本学3年生、男性）である。彼らは、201X年からBF推進室のサポートを受けてきた。彼らは、自分の心情や考えを他者に伝えることが苦手で、学習面や生活面において日々困難を感じており、さまざまな不安を抱えていた。しかしBF推進室から支援を受けることで、学生生活においてはさまざまな問題に対応することが比較的可能となった。また2名とも就職を希望していたこともあり特別な配慮のもと、1週間のインターンシップに挑戦した。

ただ、先述した講義や大学の就職支援課、大学生協主催の就活支援のセミナーには、彼らは特別な配慮がなければ、参加することが難しかった。本学教育学部には特別支援教育講座があり、過去にも身体障害学生の支援に参画していたことから、当該講座スタッフがBF推進室の依頼を受け、彼らに対して、就職活動に向けたSSTを実施することとなった。

5. SSTの実施内容

1) 概要

発達障害の学生2名（Aさん、Bさん）には、201X+1年度よりSSTを実施し、その次年度も継続している。ここでは201X+1年度の実施内容について報告する。

SSTは、当初201X+1年度の1月から3月までの間に週1回を目安に行う予定であった。しかし期末試験や授業等の都合により、結果としてAさんは計3回、Bさんは計7回の実施となった。

主に実施したのは、就職活動の個人面接を想定したコミュニケーション中心のSSTである。201X+1年度は、就職面接の試験で面接官から必ず尋ねられる志望動機と自己PRについて、「自分に合った表現方法を用いて相手に伝えることができること」を目標に行った。この目標は、

SSTを実際に始める前に彼らがSSTに対して期待していることを確認し、初対面の人への対応や質疑応答がどの程度可能か把握した上で設定している。

2) 詳細

SSTでは、対話をしながら相手から答えを引き出し、彼らの考えや決定を支持する“対話を中心としたコーチング”と、こちらから指示、助言をすることで相手に答えを与える“ティーチング”、“具体的なロールプレイ”の3種類の方法を行った²⁾。学生2名の希望と実態に応じて、学生の思いや考えを引き出すコーチングを中心に他の方法も並行させて実施し、実施回数も調整した（表1参照³⁾。

表1 SSTの種類別実施内容と回数

SSTの主な内容	回数	
	A	B
①対話を中心としたコーチング ・長所と短所を整理して、自己PRを作る。 ・志望動機を作る。	2 2	7 0
②③ティーチング ・自分に合った表現方法を知る。 ・自己評価と他者評価を比較する。	1 2	1 2
④具体的なロールプレイ ・日常生活時の適切な振る舞い方を習得する。 ・就職面接時の適切な振る舞い方を習得する。	3 3	3 7

①対話を中心としたコーチング 自己PRを作成することを目的に、より詳細な実態把握を目指して、本人の長所と短所を聞いた。はじめに彼らには、本人の長所と短所を思いつくままに紙に書くよう伝えた。Aさんは、「集中状態になりにくい」、「やることははっきりしていないと動かない」という、2つの短所について紙に書いたが、長所は全く書くことができなかった。トレーナーが他にも特徴となるとはならないか尋ねると、短所はいくつも思いつくが、長所は全く思いつかなかった。そのため、長所を挙げるができるように、学校や家族といった日常生活に関する聞き取りを行った。Aさんは、トレーナーが賞賛したことに対して、常に否定的な返答をする傾向があった。例えば、中学時代から陸上部での活動を続けていることについて褒めると、「いや、僕の結果は普通以下です」と答える。また、好きな教科である数学や、社会資本について積極的に話をするため、勉強家であることを褒めると、「いや、勉強は兄の方がすごいんです。僕は兄弟の中で一番下で勉強もスポーツもできないんです」と答える。

一方、Bさんは、自分の長所や短所について何も話すことができず、沈黙が続くという状況であった。そのため、一問一答形式で答えられるようにした。Bさんは、過去の出来事の事実に対して「ええ、まあ…/いやあ…」の反応はあるが、トレーナーが賞賛したことに対しては、常に否定的な返答をする傾向が見られた。例えば、幼児期から続けているピアノの検定で高評価だったことについて褒めると、「昔からやってるだけ…今はピアノがないし…弾けな

い…手が動かない…かなあ…」と答える。

このように、2名の学生には、自己肯定感が低いという傾向と想像力の欠如が強く見られた。これらの特徴を少しでも改善させるべく、対話を中心としたコーチングを行うことにした。また、トレーナーは、彼らとの間に信頼関係を築けるよう、努力した。

具体的には、質問した時に時間がかかっても彼らからの回答を待ち、彼らの回答をトレーナーがまとめながら、互いに内容を確認し直すことを意識した。そして、以下の配慮を行いながら常に対話を意識して彼らからの反応を促していった。

まず、彼らが具体的に馴染みある状況をイメージしながら答えられるように、学習面、生活面、対人面の3つのカテゴリーに絞った質問で尋ねながら、彼らの長所と短所を明らかにしていった。口頭のやりとりで得られた回答は、トレーナーが付箋で整理するなど、あとで目で見分けるようにした。常時気をつけたこととして、彼らの意図とトレーナーの意図がずれないように、その意図のすり合わせと内容の確認を行っていった。

また、長所と短所をそれぞれ記載した付箋の色を分けることで、視覚的に短所に偏りができないようにし、彼らが自己肯定感を少しでも向上させられるように視点の転換を促した。彼らにとって短所として映っている特徴を、別の観点からすると長所にもなりうることを伝え、自分の長所として答えることができるようになった。例えば、Aさんは、短所として「やることがはっきりしてないと動かない」と記載した。トレーナーは、「やることがはっきりしていれば、自ら動くことができる」ということかどうか確認をすると、Aさんは「やるべきことは一生懸命やります。根気力があると家族や先生、友人に言われたことがあります」と答えた。一方、Bさんに対しても同様に対応した。短所として「何人かで話し合う授業が苦手できない」と述べたので、トレーナーから「一人で黙々と行う授業であればできる」ということかどうか確認をすると、Bさんは「ええ、まあ…プログラミングやCAD解析ができます」と答えた。

②**ティーチング** ただ、①のように、自己評価を明確にするだけでは、彼らは自己PRを作成するまでには至らなかった。そのため、彼らがより客観的に自己を見つめなおすことができるように、家族やBF推進室で関わっている職員から、彼らの人物評価（他者評価）に関する聞き取りを行った。また、就職活動では自己PRだけでなく、志望動機も必要となってくるため、自分の希望する就職先の仕事内容と自らの性格（長所と短所）を関連させておくことが望ましいと伝えた。

彼らは長所や短所を整理すれば、自己PRや志望動機を一人で作成できると述べたが、実際にはサポートが必要で

あった。

Aさんは以下のように志望動機を書いた。「土木というものは、見えない基礎で評価されにくいのが、重要な部分であることから、おろそかにすると一時繁栄はしても一気に滅びの道を歩む。自分は繁栄し、世界一になることに興味はありません。良い生活ができればいいです。…略…」

Aさんの志望動機の文書は、自分なりの文章を作成してはいるものの、言葉を補わなくては理解することが難しく、志望動機として適切な表現が用いられているとは言い難いものだった。また希望の就職先や業種についての情報とその理解が乏しい状況でもあった。一方、Bさんは、志望動機の書き方そのものが分からず、文章を作成することすらできなかった。

以上のことから、2人の学生には、特徴として、自己モニタリングが苦手であることと、文章能力の低さが見てとれた。さらに、できることとできないことを自ら判断するということが苦手であることが観察できた。

そのため、志望動機の作成については、コーチングよりも、具体的にその内容を指示するティーチングが適していると判断し、実行した。まず志望職種の内容を調べてもらった上で、その内容と合う長所、短所を選び出し、両者を関連させて文章を作成するよう伝えた。ただ、彼らは、こちらが志望動機に合わせて長所と短所を提案しても、自分が納得していなければ受け入れられず、考え込むことが何度もあった。このことから、なるべく一方的な指示伝達にならず、彼らの希望と実態を適切に踏まえることができるように、適宜対話を中心としたコーチングも取り入れた。

詳細は以下である。彼らには、具体的な経験のエピソードを交えて自らの性格について評価し、それを他者評価と比較させて、自分の性格と特徴を見つめなおすことを促した。そして多数の長所と短所の中から彼らが選択した性格について、自分の特技や経験と関連付けて説明できるようにした。また文章を作成するにあたり、インターネット検索の使用を推奨した。自己PRや志望動機の事例を探し出し、目的に応じた文章の書き方を参考にしながら、文章作成の方法を教えた。

Aさんは、希望する職種と就職先が決まっていたため、その調べ方を書面で整理しながら伝えて、自己PRと志望動機を作成させた。そのように促してからの初めての自己PR文の中で彼は、自分の短所について以下のように書いてきた。「物忘れが多いです。そのため、忘れないうちに決着をつけるか、忘れてもなんとかできる状態にしています」。この文書は希望する職種との関連性を考えたとき、抽象度が高く、彼が実際にどのように働くことができるか想像することは難しい。そのため、長所や短所の根拠となる具体的エピソードの聞き取りと希望の就職先が求める人材についての確認をおこなった後、改めて短所を彼と共に取捨選択した。最終的には、Aさんは以下のように書い

た。「私は、リーダー的な役割が少し苦手です。普段から意識して裏方にまわり、フォローする方が好きです。チーム戦のスポーツやプレゼンの際、仲間が失敗した時どうフォローするかを考える方が得意です」。

一方、Bさんは、すぐさま自己PRと志望動機の文書の作成に取りかかることは難しかったため、その準備段階として、簡単な自己紹介文を作ってもらった。最初、Bさんはそれを以下のように書いた。「愛媛大学○学部□学科のBです」。彼はこのように書いたまま、固まってしまった。自己紹介文に盛り込む項目がわからなかったため、インターネットを利用してそれを探すことから始めさせ、また言葉の選び方にも注意するよう促した。それでもなかなか書き出せずにいたため、彼とトレーナーが口頭でやりとりしそれをトレーナーがまとめて伝えたものを、文章にするよう指示した。彼は、トレーナーが言った言葉をそのまま書き写そうと試みるも、実際にはそれができず全く動けなくなってしまった。しかし、得意なパソコンを利用すればトレーナーの発言内容をそのまま打ち込むことができた。結果的にBさんは自己紹介文を、「愛媛大学○学部□学科のBと申します。私は本学と事務所のインターンシップでプログラミングやCADを使った解析などに組み込んでまいりました。その中で経験が御社でも活かしていけるのではと思っております。よろしくお願ひ致します」と書いた。彼は、トレーナーとのやりとりから作成した自己PRを、インターネット上の事例とじっくりと見合わせながら、自分なりの表現に変えて作成することができたのである。

③**ティーチング** 適切に自分自身を表現する方法を身につけるため、他者から質問を投げかけられた際の応答の仕方を検討した。まず彼らが十分に自分自身について表現できるように、トレーナーからの質問の仕方を提案した。あらかじめその日の達成課題や質問項目を書き出した上で、口頭および紙に書きながら質問する方法、複数の選択肢から選ばせる方法等から、彼らは一般的な口頭質問を選択した。

Aさんは、口頭でのやりとりで質問内容を理解することはできているが、長い会話や初めて会う人たちとのやりとりといった緊張状態が続くような場合、回答を考えている間に、身体を掻く癖がある。Bさんも口頭で内容を理解することは可能であるが、答え方が分からないことが多く、しばらく沈黙になるか、頭の中で思考する際に用いる言葉の内言語と他者に向けて発せられる言葉である外言語とを区別できずに、ぶつぶつと小声で何かを発していた。彼らは、結果的に口頭での応答は可能であるけれども、他者の質問に対してテンポよく答えるという点で、困難さを抱えていることがわかった。彼らに適した応答の仕方が口頭以外にあるかどうか探したが、これ以外には有効な方法はなかった。

このような実態を踏まえ、応答の仕方についてはティーチングを行うことにした。彼らには、答えに窮した時の対応策として、慣例的な返答の仕方や態度の示し方を指導した。具体的には、Aさんは、質問内容をうまく理解できず、返答できない場合に、黙ってしまうため「もう一度、質問内容を教えてください」というフレーズを覚えさせた。Bさんには、返答せずにぶつぶつと独り言をいう傾向があったために「まだ考えがまとまっていないので、考えがまとまったらお伝えします」等と答えることと、その際相手の目を見て伝えることを指導した。

④**具体的なロールプレイ** 社会人として必要な対人対応に関して、本人たちの理解の程度を確認したうえで、ロールプレイを実施した。就職面接時の部屋の出入りの仕方や面接の冒頭と終わりの挨拶、そのタイミング、顔の向き等を、毎回のSSTのなかで実践させ習得させた。Aさんは、トレーナーとの対人対応であれば早い段階から習得することができたが、初対面の人や集団の中での実践はまだ一度も経験していない。これは今後の課題である。

一方、Bさんは、基本的な対人対応に関して、困難さが見うけられた。SSTの約束時間に遅刻をしたり、前回与えた課題を行っていなかったり等の不適切行動が何度かあった。彼からその行動をとった理由を聞いた上で、そのような時に相手はどのような気持ちになっているか、どのような説明をしたら良いか、今後はどのような対応をしたら良いか等を、まず書面で確認した。そして、面接に必要な基本的な対応の仕方や、理由を含めての謝罪の仕方などのロールプレイを振り返り学習として実施した。

以上①から④までのSSTを経て、2名の学生が習得できた点とできなかった点をまとめると、次のようになる。

Aさん：自己PRと志望動機を作成することができた。日常生活のなか、就職面接の際の適切な振る舞い方をほぼ習得することができた。ただ、実際の面接場面を想定したロールプレイや初対面の相手や集団とのやりとりを行うことはできなかった。

Bさん：自己PRを作成することができた。しかし、日常生活のなか、就職面接の際の適切な振る舞い方を習得できたかが疑わしい。また、彼も実際の面接場面を想定したロールプレイや初対面の相手とのやりとりを行うことができなかった。

6. おわりに

本稿で実施したSSTの問題点と今後の課題について述べていく。2名の学生は、201X+1年度のSSTを通じて、自分の能力や特性をある程度自分で理解し始めた。しか

し、前節で述べた習得した内容については、まだ日常生活の中で十分に活用できるという段階まで達していないと考えられる。本取組みの問題点として、大学の学期末試験や長期休暇等が理由で継続的に SST を実施することが難しかったことと、日数不足が挙げられる。日常生活の文脈の中で活用できるまでには、定期的な間隔を空けずに指導することが必要といえるだろう。特に、ティーチングで行った内容に関しては、彼らが習得するまでに時間をかけて繰り返し指導することが必要であった。彼らの実態からは、対話を中心としたコーチングが何より有効であったため、今後もコーチングを中心としたティーチングやロールプレイ等を実施していくこととした。

2名の学生への SST は、201X+2年度も継続する予定である。そのため、今後の課題として、201X+1年度にできなかった内容（初対面の相手との1対1、1対複数での面接練習、集団面接練習等）と共に、より具体的な場面を想定した SST を実践することで、彼らが就職活動を開始できるよう支援をしていく。また、今後は学内の他部署や他機関との連携も不可欠となってくる。Aさんに関しては、希望する就職先が決まっているために、大学の就職支援課による専門的な就職指導を受けることになっている。そしてBさんは、障害者としての雇用を検討しており、外部の障害者職業センターによる就職相談を受ける予定である。

更に今後は、彼らにとって有効な合理的配慮についても、より詳しく把握する必要があるだろう。彼らに必要な合理的配慮を本人が把握した上で、自ら希望の就職先に伝えることができるよう支援をしていく予定である。

注

- 1) BF推進室では、201X+1年現在88名の学生が活動している。具体的な支援内容は、ノートテイク、パソコンノートテイク、代筆、手話通訳、ガイドヘルプ（視覚・肢体不自由）、映像の文字起こし及び字幕入れ等の学習支援である。発達障害の生徒に対しては、履修登録のサポート、座席の配慮、レポート期限の延長、個別伝達等の支援だけでなく、インターンシップ、障害者手帳取得のための事務的なサポート、心理カウンセリング（対聴覚障害学生）、学習要請スキルのサポート、自己理解促進等の学生生活支援も行っている。
- 2) ティーチングとコーチングに関しては、諏訪（2007）参照。
- 3) 2人の学生に対する SST では、毎回3種類の方法を2つ以上採用している。表1に掲載されている実施回数は、そのため、SSTを実施した日数ではなく、各方法を用いた回数を示している。また5節の2)の①から④までの内容は、201X+1年度実施した SST を整理したものである。

謝 辞

本研究を進めるにあたりご協力いただいた本学2名の学

生と教育学生支援部学生支援課バリアフリー推進室の職員の方々に、心から感謝を申し上げます。学生と職員の方々からは、研究を行うこと、公表することに関して事前に了承を得るとともに、完成原稿にも目を通していただきました。そして教育・学生支援機構学生支援センターの平尾智隆先生にもご支援いただきました。本研究は、愛媛大学教育改革促進事業（平成26～27年度）「一歩進んだ障がい学生支援－障がい学生のエンパワメントと支援者支援の充実」（事業実施責任者：平尾智隆）の助成の一部を受けています。

引用文献

- 青木省三・村上伸治（2015）『大人の発達障害を診るということと診断や対応に迷う症例から考える』、医学書院
- 愛媛大学（2012）「愛媛大学学生として期待される能力～愛大学生コンピテンシー～」(<http://www.ehime-u.ac.jp/education/competency/pdf/competency.pdf> : 2015.5.6入手)
- H. Gardner (1999) *Intelligence Reframed : Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York : Basic Books. (松村暢隆訳 (2001) 『MI : 個性を生かす多重知能の理論』、新曜社)
- 文部科学省「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」(2012)「障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告(第一次まとめ)」(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/12/_icsFiles/afildfile/2012/12/26/1329295_2_1_1.pdf : 2015.5.1入手)
- 日本学生支援機構（2015）『教職員のための障害学生修学支援ガイド(平成26年度改訂版)』(http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/guide/top.html : 2015.6.20入手)
- 西村優紀美（2010）「コミュニケーション教育法」斎藤清二・西村優紀美・吉永崇『発達障害大学生支援への挑戦 ナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント』、金剛出版、202-239
- 諏訪茂樹（2007）『対人援助のためのコーチング 利用者の自己決定とやる気をサポート』、中央法規出版
- 田中康雄監修（2014）『発達障害とキャリア支援』、金剛出版。
- 田中康雄・笹森理恵（2014）『「大人の発達障害」をうまく生きる、うまく活かす』、小学館