

発達障害学生への学生サポーター経験の意味とその課題 －支援資源としての有効性の検討－

吉田 ゆり・ピーターバーニック・小川さやか・田山 淳・
西郷 達雄・鈴木 保巳

Implications and issues associated with the experience of being a student supporter for students with developmental disorders:
Assessing effectiveness as a support resource

Yuri YOSHIDA, Peter Bernick, Jun TAYAMA, Sayaka OGAWA,
Tatsuo SAIGO, Yasumi SUZUKI

Abstract

Universities are increasingly involved with having students support other students with developmental disorders. We identified two groups of such students – students formally hired to be supporters, and informal, “natural” supporters – and examined their functioning as supporters. Results suggest that student support was effective, and that supporters benefited from their experience.

Key Words: university student, developmental disorders, student supporter, natural support

問 題

発達障害者支援法の成立と施行から10年が経過し、その当時学童期にあった子どもたちは青年期となり、その支援が注目されている。発達障害は複数の障害を含んだ総称であり、各障害においても障害特性や傾向は多岐にわたる上、青年期の支援については特に、それまでの生活歴、教育歴、学校や家庭での配慮や支援の状況などが大きな要因となり、個性の高さや支援の難しさが生じることも多い。近年では、青年期の発達障害、特にADHDでは薬物療法の他、心理社会的支援として認知行動療法、コーチングなどが有効とされている。

コーチングは、一般には一定のスキルや学習・成績向上を目指した直接的なアプローチ

-
- 1 長崎大学教育学部（特別支援教育）Faculty of Education, Nagasaki University
 - 2 長崎大学障がい学生支援室 Nagasaki University Student Accessibility Office
 - 3 長崎大学保健医療推進センター Nagasaki University Center for Health and Community Medicine
 - 4 早稲田大学人間科学部 Waseda University Faculty of Human Sciences
 - 5 北海道医療大学心理科学部 School of psychological Sciences, Health Sciences University of Hokkaido
 - 6 長崎大学教育学部（特別支援教育）Faculty of Education, Nagasaki University

であり、スポーツ選手や経営者へのコーチングがよく知られている。その一方で、発達障害、特に実行機能のつまずきによる困難が明確な ADHD を対象としたコーチングは、近年導入がすすみつつある。Parker (2019) は、コーチングの米国での実践を紹介しつつ、発達障害者へのコーチングの目的として「クライアントの目標達成に対する支援」及び「クライアント自身の気づきや学びに対する支援」を挙げている。発達障害の支援においては、具体的には時間管理や整理整頓、金銭管理などをテーマに、面接、またはメールや電話を用いてクライアントは進捗状況を報告、コーチがそれに対して助言したり、失敗の修正の提案や称賛、励ましを行ったりして、目標の達成に向かうための取り組みが報告されている(安藤・熊谷, 2015)。これらは指導ではなく協働関係であり、いわば伴走者であるともいえる。青年期にある発達障害学生の支援においても、コーチングの導入による就業やライフスキル向上の可能性は大きいと推察される。発達障害学生への効用に関する研究も散見されるようになってきた(秋元, 2019・2020)。

大学における発達障害学生は、保健管理センターなどではカウンセリングを中心とした心理的な支援、キャリアセンターなどでは就職や進学などにかかわる進路の相談や調整にかかる支援、そして合理的配慮の調整や支援全体のマネジメントを行う障がい学生支援室など、大学等によって名称や役割が異なるものの、複数の部局による組織的支援が行われているのが現状である。こうした組織的支援は効果を上げ、この数年で大学における障害学生支援は急速に浸透しつつある。大学におけるコーチングは、障がい学生支援室等に携わるスタッフが現状に合わせてコーチングを導入・援用しており、今後さらに本格的な導入や検討され、実践が蓄積されることが期待される。コーチングの導入には、高い専門性と訓練、一定の資格を持つなどが想定される。

一方、大学においては、発達障害の支援に関する高い専門性と技術の必要なコーチングとは別途、あるいは併用する形で、学生によるサポート活動も導入されている。

学生サポーター

視覚障害のためのノートテイク等情報保障を目的としたノートテイカーの募集や活動は以前から始まっていたが、発達障害学生に向けた学生によるサポートも近年は行われている。例えば京都大学では学生サポーター(京都大学, 2020)、長崎大学ではアクセスサポーター(長崎大学, 2020)と呼ばれ、各大学のホームページやポスター、リーフレット等で

Table 1. 長崎大学のアクセスサポーターの内容

資格	長崎大学の学生であれば、誰でもアクセスサポーターになることができる	
登録方法	メールあるいは来室	
支援内容	直接的な支援	自分の授業の空きコマを利用して、授業における手書きやパソコンによるノートテイク、支援機器の活用の手伝い、車いすによる教室間の移動の補助、スケジュール管理の手伝い、テキストのデータ化、動画の字幕付けなど、サポートを必要とする学生のニーズに合わせて活動
	間接的な支援	社会的障壁について障害のある学生とともに考え、支援システムの検討・構築に携る
	研 修	多様性について学ぶ研修、支援スキルを習得するための研修、自主勉強会などを開催。また、アクセシビリティリーダー育成協議会に加入している他大学の学生や、九州・長崎県内の他大学で支援に携わっている学生との交流も行う

随時募集されている。長崎大学ではアクセスサポーターに登録した学生が、各自の空きコマを利用してサポートを必要とする学生のニーズに合わせて活動している (Table 1.)。

学生によるナチュラルサポート

上記のように学生サポーター制度に応募・登録して契約した上でのサポートを行う場合の他、日常生活で、友人として、またその延長として発達障害の理解を踏まえたごく自然なサポートが行われる場合もある。

職業リハビリテーションにおいては、専門的な職業の支援を行う専門職であるジョブコーチがおり、いわばコーチングにあたることが多い。その一方で、若林 (2006) は、職場における上司や同僚等からの、障害のある従業員への自然なサポートをナチュラルサポート (Natural Supports) と呼び、そのサポートを提供する周囲の人物をナチュラルサポーターとして、重要な支援資源であると説明した。

ICF (国際生活機能分類) でいえば、職場または学校及び大学という学びの場は、障害のある当事者の環境因子 (物的環境や社会的環境、人々の社会的な態度による環境の特徴がもつ促進的あるいは阻害的な影響力) であり、良質なナチュラルサポートが提供されることは促進因子となるが、ネガティブなかかわりがあれば阻害要因にもなり得る。良質なナチュラルサポートができるサポーターが増えることは、職場にとっても学びの場にとっても望ましい姿であるといえるだろう。特別支援教育の中では、障害理解教育として、障がいのない子どもたちが障害を理解できるようなカリキュラムやプログラムを試行、取り組みを促進してきた。共生社会、インクルーシブ教育の推進には欠かせない視点である。

大学においては、高等学校の学びとはシステムが異なり、自分で時間割を作り専攻等の目的や取得を希望する資格に合わせた作業、卒業に向けた単位のマネジメント、レポートの作成や実験実習への参加など修業の工夫が必要になる。教員の関与も、小中高のように密接ではない。発達障害学生は、日々の大学での学びの中で様々な困難を感じている (吉田・田山・西郷・鈴木, 2017)。

この10年間で大学における障がい学生支援は飛躍的に整備され、大学の中でも複数の部局がそれぞれの役割から関わっているが、個々の学生の大学における日常や学びの中での困難の場に同席できるわけではなく、その場で臨場感をもって対応できるのは、学生サポーターやナチュラルサポートができる学生かもしれない。しかし実際には、学生サポーターや周囲の学生であるナチュラルサポーターがどのような役割を果たしているのか、またサポーター自身の経験としての意味はどのようなものなのか。滝吉・田中 (2011) 等先行研究が散見されるが、コーチング、もしくはそれに準じるような機能を果たすことが可能かの検証は少ない。

目的

本研究は、発達障害学生への支援資源として、障害学生支援室等で雇用する学生サポーター等の活動、またナチュラルサポーターとしての周囲の学生のサポートはどのような役割を果たしているのか、さらに学生自身がサポートによってどのような経験を得ているのか、経験の意味を明らかにし、支援資源としての学生と、そのサポートの有効性についての仮説を生成する。

方 法

本研究の枠組み

本研究では、発達障害学生に対する何らかのサポートを行う学生を総称して“学生サポーター”(以下、サポーター)と定義した。サポーターには明確な定義がなく先行研究も数少ない。仮説生成研究の手法を採択して本研究の枠組みを構成し操作的に定義した

まず、サポーターを2群に分け、障がい学生支援室等で募集し採用するサポーター (I群)と、雇用契約などはなく、いわゆるナチュラルサポーターと言えるようなサポーター (II群)として整理した (Table 2.)。

Table 2. 本研究におけるサポーターの群とタイプ

	I 群 (契約のある場合)	II 群 (雇用契約のないナチュラルサポーター)
タイプ	A. 福祉サービス等に雇用されたサポーター	F. 友人関係としてサポートを行うサポーター
	B. 障害学生支援室から雇用されたサポーター	G. 大学の教員から依頼されたサポーター
	C. 本人・保護者等が雇用したサポーター	H. 保護者等に依頼されたサポーター
	D. その他	I. その他

○ I 群：契約のある、構造的な支援者

A. 福祉サービス等に雇用されたサポーター

就労先に派遣されるジョブコーチのように、福祉サービス等から派遣され大学での修業をサポートする場合を想定した。現在、制度や活動例は確認できてはいない。

B. 障害学生支援室等大学から雇用されたサポーター

障がい学生支援室等が学生・院生をサポーターとして採用した場合である。多くの大学で導入され、活動している。有償・無償は問わないが、契約がある場合を指している。

C. 本人・保護者等個人的に雇用されたサポーター

本人や保護者等が個人的に雇用する場合を想定した。現在活動例は確認できていない。

○ II 群：雇用・契約等のない、被構造的な支援が行われるナチュラルサポーター

(多くの場合には本人にはサポーターという意識はないかもしれない。)

F. 友人関係として自主的にサポートを行うサポーター

クラスメイトや同じ所属など、近い相手が、周囲の人的サポート資源としてサポートを行う場合である

G. 大学の教員から依頼されたサポーター

契約のあるサポーターではないけれど、ゼミや専攻等の先生から「助けてあげてね」などと声をかけられて関わってきたサポーター

H. 個人的に保護者等に依頼されたサポーター

出身高校等が同じであったり、もともとの友人・知人であることで保護者等に依頼されてサポートをしているサポーター

研究協力者

研究協力者は Z 大学 (中規模, 総合大学) に在籍し上記 A~H に該当するサポーター

Table 3. 研究協力者の属性と被サポート学生との関係 (I群)

調査対象	タイプ	性別	学部 院の別	所属	面接 時の 学年	サポ ート 期間	知識レベル			被サポート学 生の属性			被サポート 学生との 属性の関係	
							当該 専攻	免 許	研修 歴	授業 歴	所 属	学 年		障害 名
Info. 1	B	女	院	複	1	1	○	有	無	◎	複	2	ADHD	同専攻の卒業生(先輩)
Info. 2	B	女	院	複	3	1		取得 予定	無	◎	複	7	ADHD	なし
Info. 3	B	女	院	複	1	1		有	無	◎	複	2	ADHD	同免許過程の卒業生(先輩)
Info. 4	B	女	学部	複	1	1	○	取得 予定	無	◎	複	3	ASD	同専攻同ゼミの先輩
Info. 5	B	女	学部	複	1	2	○	取得 予定	無	◎	複	2	ASD	同専攻の先輩

Table 4. 研究協力者の属性と被サポート学生との関係 (II群)

調査対象	タイプ	性別	学部 院の別	所属	面接 時の 学年	サポ ート 期間	知識レベル			被サポート学 生の属性			両者の 関係	
							当該 専攻	資格 免許	研修 歴	授業 歴	所 属	学 年		障害 名
Info. 6	H	女	学部	服	1	0.5			無	△	理	1	ADHD	高校の友達(異学部)
Info. 7	F	男	学部	複	4	4	○	取得 予定	無	◎	複	4	ADHD	同専攻同学年
Info. 8	F	女	学部	複	4	2	○	取得 予定	無	◎	複	4	ADHD	同専攻同学年
Info. 9	f	女	学部	複	3	2	○	取得 予定	無	◎	複	2	ADHD	同学部異専攻同学年
Info.10	F	男	学部	理	4	1.5			無	△	複	4	ASD	同学部同学年
Info.11	G	女	学部	社	1	1			無	×	社	1	ASD	同学部同学年
Info.12	G	女	学部	複	3	2		取得 予定	無	◎	理	3	ASD	同学部同ゼミの後輩

Table 3・4の注釈

- ①所属(学部・大学院)の専門領域の分類には諸説があるが、ここでは以下の分類を採用した。
 社：社会科学系学部(法・経済・商・社会科学・情報など)、人文：人文系学部(文・文化・芸術・外国語など)
 複：複合領域学部(社会福祉・教育・子ども・保育・環境系など複合領域)、医：医学系学部(医・歯・薬・看護・保健など)、理：理系学部(理・工・農・水産など)
- ②当該専攻：障害者及び発達障害の心理・教育・医療・福祉などを専攻する学部・学科・専攻等
- ③資格・免許：特別支援学校・作業療法士・臨床心理士など発達障害支援に関わる専門資格や免許を有しているか、取得を目的とした専攻等に所属しているかどうか
- ④研修歴：自主的に発達障害のサポートにかかわる研修などを受けているかどうか
- ⑤授業歴：発達障害の知識を得られるような授業を受けている回数、内容など
- ⑥障害名：ASD：自閉症スペクトラム症、SLD：限局性学習症、ADHD：注意欠陥多動症

のうち、研究協力の同意を得た第一筆者がサポート状況にある程度把握できるサポーターである12名である。Table 2.の分類に従い、障がい学生支援室から雇用された学生サポーターをI群（構造的支援群）、雇用関係などはないが、自然発生的あるいは個人的に頼まれてサポートを行った、雇用関係のない学生サポーターをII群（被構造的支援群）とした。

I群：障がい学生支援室が雇用し、活動したサポーター（Table 3.）

本研究では、第二筆者が支援対象学生の特性や状況に応じて学生サポーターの支援が有効と判断した場合、第一筆者が依頼に応じて学生・院生にサポーター登録を勧め、学生サポーターとして雇用されることになった5名に研究協力を依頼した。

II群：雇用関係等なく自然に活動したサポーター（Table 4.）

障がい学生支援室にて合理的配慮対象となっているが学生サポーター配置を利用していない発達障害学生6名、及び診断歴はあるが特に支援を必要としてはおらず、所属専攻・コース等内で把握している発達障害学生1名に研究協力を依頼した。

データ収集の手続き

- サポートを実施した期間：2018年～2020年
- 調査期間：サポートをした年度が終了する3月
- 手続き：サポーターを対象に第一筆者が面接による当該年度までのサポーター経験について広く質問した。面接内容は作成したインタビューガイド（Table 5.）に従った。面接時間は一人40分～90分であった。サポーターによっては、これまでのサポートノートを作っている場合があり、そのメモを見ながら答える場合もあった。
- 面接の留意事項：面接は、第一筆者の研究室で行った。面接を行うことについては、被サポート学生にも説明し、口頭で同意を得た。サポーター学生がなんらかのサポートをしていることを第一筆者が把握していることはサポート期間の間、承知していた。

分析手続き

サポートの経緯、内容は発言内容から抽出してまとめ表とした。さらに逐語録を作成しKJ法を援用し分類・分析した。データはI群、II群にわけることなく、すべての研究協力者の発言を対象として行った。サポーターになった経緯と支援体制、具体的なサポート内容については切り出して別にまとめ、残りは手続きとしては、逐語録から話のひとまとまりごとを1つの切片とし、分類を繰り返すことで小さなまとまりをつくり、小カテゴリー⇒中カテゴリー⇒大カテゴリーの3段階に層化した。

Table 5. インタビューガイド

-
- サポートをすることになった経緯はどのようなことですか
 - サポートをしている間、なにか助言や助けてもらえるような体制はありましたか
 - 今年度のサポートについて、全体にいかがだったですか。
 - ・サポートした内容を具体的に教えてください。
 - ・サポートがうまくいったこと、うまくいかなかったこと、困ったこと
 - サポートをすることでの本人との関係に変化があったか
 - あなた自身の経験としては、サポート経験はどうだったか
 - ・サポートをすることで得られた学びがあったか、あればどんな内容か教えてください。
 - ・なにか感じたり考えたりしたことがありましたか。
 - その他、発達障害学生のサポートについて考えるところを話してください。
-

結果と考察

サポート開始の経緯

I群の5名は、全員が教員の勧めでサポーター登録をしており、活動中は必要に応じて障がい学生支援室から助言や指導を受けることができていた。

一方、II群では、サポートの契機は様々であったが、保護者や教員から障害や障害特性について説明されたうえでサポートを依頼されていた2例と、授業や大学生活の中で本人から自らの障害や特性について話が出たことをきっかけに、積極的に関わろうとした（本研究ではこれもサポートに含めた）経緯をもつ7例があった。

本研究では、I群は被サポート学生の状況をよく知っている教員から個別にサポーターの登録を勧められた5名に限られたことから、障がい学生支援室からの助言や指導などを受けることができており、3名はさらに必要に応じて教員に相談をし、助言を受けることができていた。活動に関する支援は整っていたと言える。II群は、“サポーターとして活動した”というよりは友人としての関わりの範囲ととらえており、被サポート学生が授業や学生生活の中で困り、トラブルや失敗をすることを目の当たりにして、意識してサポートするようになった、ということが分かった。支援体制としては、被構造的であったが必要に応じて教員に相談した事例（7・8・11）の他、ほとんどは自分なりにやってきたことがわかった（Table 6・7）。

サポート内容

サポーターはI群・II群ともにサポートを必要とする学生のニーズに合わせて活動しており、決められた内容があるわけではない。内容から『情報保障』『プランニング』『修業スキル』『その他』の4つに分類した。結果をTable 8・9に示す。

各群の特徴 I群では障がい学生室からの依頼内容が、主にプランニング（課題・レポート・実習日誌等であったため、支援内容のほとんどがプランニングとなった。しかし、被サポート学生と日頃の様子聞き取りをするうちに、うまくレポートや実習日誌が書けなくて提出が遅れるという事態が多々起こることがわかり、情報保障として教員の指示のデータ化やサポーター自身のノートを参考にして情報を提供したり、レポートや実習日誌のライティングなど修業スキルのサポートをしたことも確認された。

II群では、Info.6（保護者からの依頼）以外は依頼された内容がないため、被サポート学生の困っている様子やできなかったことなど、大学生活を送りながらのニーズの確認と対応が中心になったが、内容は多岐にわたった。

情報保障 両群合わせ7例がノートテイクをしない、締め切りに間に合わないなどの他、遅刻や欠席が多いため重要な情報を把握できず課題やスケジュールがわからないことがあり、プランニングにも大きな影響があったことがわかった。II群では、同じ授業を履修しているなどにより、ノート内容や課題等の情報をすぐに提供しやすかった。

プランニング I群はプランニングを主に依頼されているためにサポート内容の主になっていたが、本人が「提出した」と言っても実際は提出されていなかったなど、進行そのものを把握していないことも多く、サポーターがジレンマに陥る例もあった。

修業スキルにかかわること 特にレポートや実習日誌のライティングスキルに関して、定型発達の学生もレポートライティングの課題は大きい。鈴木・館野・杉谷・長田・

Table 6. サポーター登録の経緯と学生サポーターに対する支援体制 (I群)

	サポーター登録 及び担当経緯	依頼先 (障がい学生支援室) からの助言・指導・支援体制	その他の支援体制
Info. 1	教員の勧め	・月1回支援室スタッフが進行状況を確認	・指導教員等, 専門領域の教員に相談し助言をもらうことができる
Info. 2	教員の勧め	・必要な時に支援スタッフに相談できる	・特になし
Info. 3	教員の勧め	・月1回支援室スタッフがサポート場面に同席して進行状況を確認	・特になし
Info. 4	教員の勧め	・必要な時に支援室スタッフに相談ができる	サポーター及び被サポート学生のゼミ担当教員が支援方法についての助言を行い, 研究室で支援を行うなど支援状況を共有した
Info. 5	教員の勧め	・必要な時に相談ができる	サポーターのゼミ担当教員が支援方法についての助言を行い, 研究室で支援を行うなど支援状況を共有した

Table 7. サポートを始めたきっかけとサポーターに対する支援体制 (II群)

	サポートが必要と感じ, 意識した経緯	その他の支援体制
Info. 6	保護者から様子を聞き「できる範囲でいいから」とサポートを要請された。自分でも心配だったので積極的にかかわることにした。	時々困ったことがあると, 保護者に話すことがあったが, 特に決まった支援はなかった。
Info. 7	入学以来, 限られた男子学生だったので仲良くしていたが, 1年生前期にかなりサポートが必要であることに気づき, サポートするようになった。本人からも障害特性のことを聞いたので, どうしてほしいのかを聞いて, できることをすると話し合った。	わからないときや困ったことがある時にはゼミの先生に聞くこともあったが, ほとんど自分で考えて, また本人にどうしてほしいのかを聞くようにしていた。また, 同じコースの学生が助け合って, 一人に任せないようにしてくれた
Info. 8	欠席や遅刻が多く, 課題の取組が遅く忘れ物が多いことから, サポートするようになった。実習の時などの情報の確認が甘く, 困っていることも多くあったので, 周りが手分けして連絡するようにしていたが, そのうち一番一緒にいることが多い自分の役割に自然になっていた。さりげなく友達範囲でサポートすることになった。	友達間で分担したり, 話し合ったりしている。時々周りが私に丸投げして, 私にお任せになってしまうこともある。そんな時には先生に愚痴を聞いてもらうこともある。
Info. 9	学年が上がって話をすることが多くなり, 困っていることが多かったので, 守らなければという気持ちになってきたので, さりげないサポートを心掛けている。本人もわかっていると思うし正式に何か言ったことはないが, 友達として助けてくれていてと感じてくれていると思う。	自分なりにやってきた。必要ならゼミの先生に相談することができる。
Info. 10	特に何も聞いていなかったけれど, おもしろい考え方をすることが多いので友人として楽しい。教職の授業の時に発達障害のことをやった回があってその帰りに自分で話をしてくれた。そこから気を付けて意識するようになった。	本当に困ったときには教職の先生 (第一筆者) に相談することができると思っていたので, 特に必要としていない。
Info. 11	入学してすぐに本人から (障害のことを) 聞いた。成績がよく勉強もできたので, 特になにかしてあげることはないのだけれど, 人間関係でのトラブルが多くて, そのたびに支える必要があることがわかりサポートするようになった。	他学部・他キャンパスだけれど, 困ったことがあると教職の科目の先生 (第一筆者) にメールで相談することができる。
Info. 12	3年生になって同じ授業が多くなり, 仲良くなった。再履修なのでなにか理由があるのだろうと思っていたが, 気を付けてあげたほうがいいんだと思うことが多く, 先生の話で納得した。本当に仲良しでサポートというにはおこがましい。	

Table 8. サポートした内容 (I群)

	情報保障 (ノートテイク、 テキストのデータ 化、動画の字幕付 けなど)	プランニング (課題・レポート・実習日誌 等の提出)	修業スキル (課 題・レポートのラ イティング、実験 や制作スキル)	その他 ((ライブ スキルや人間関係 にかかわること)
Info. 1	・ノートテイクを しないことの話 し合い	定期的な確認作業 (1/W) ・課題等の締め切り日の確認 ・課題等の取組状況の共有 ・提出したかどうかの確認	・レポートの書き 方 ・制作に必要な教 材の入手方法	手帳の記入の仕方 教員へのメールの 書き方
Info. 2	特になし	定期的な確認作業 (1/W) ・課題等の締め切り日の確認 ・課題等の取組状況の共有 ・提出したかどうかの確認		
Info. 3	特になし	必要に応じた確認作業 ・課題等の締め切り日の確認 ・課題等の取組状況の共有 ・提出したかどうかの確認		
Info. 4	・教員の指示のデ ータ化 (本人が 口頭で話したこ とをデータにし てプリントアウト)	必要に応じた確認作業 ・履修登録の確認 ・課題等の締め切り日の確認 ・課題等の取組状況の共有 ・提出したかどうかの確認 ・提出場所の確認	・レポートの書き 方 (授業ノート のまとめ方、重 要部分の確認、 作成作業に付き 合う ・実習レポート作 成補助	・実習時の人間関 係などの相談 ・アルバイトのス ケジュールの助 言
Info. 5	・自分が履修した ときのノートを見 せて情報を補 う	定期的な確認作業 (2/W) ・履修登録の確認 ・課題等の締め切り日の確認 ・課題等の取組状況の共有 ・提出したかどうかの確認 (締め切り日に一緒に提 出に行く) ・実習までに必要なエント リー書類の提出確認	・実習日誌の書き 方 (自分の日誌 をモデルとして 見せながら作業 に付き合う)	・アルバイトの探 し方の相談 ・対人トラブルの 解決法 ・実習の持ち物の 確認 (チェック リストを作成)

*イタリック文字は、障がい学生支援室からの依頼内容ではないが、被サポート学生のみならずが明確に生じていたり、ニーズが示されたために実施した内容

小田 (2007) は、自ら課題を展開し主張を構成する主張型レポートのライティングにおける初年次学生の主要な困難として、論証構造の理解・利用と問題発見・洗練を上げており、また宮本・柴崎・大平 (2010) は初年次には課題の理解や評価、資料収集や分析については学年進行につれて解決していくがライティングスキルには変化がないことを指摘している。早稲田大学ではすべての学生に対してライティングスキルのサポートを行うセンターを設置 (早稲田大学, 2020) するなど、学生のアカデミックスキルをサポートする取組が始まっている。定型発達の学生と比較して発達障害学生のレポートライティングの困難が特異であるという先行研究はみあたらないが、発達障害学生については特に実行機能の困難として、プランニングのレポートの作成についてはレポートの取りかかりがおそく、レポートの書き出しのタイミングがつかめず課題の提出そのものをしない単位を落としてしまうことがよくあり、ライティングスケジュールのプランニングの困難が想定された。II群ではレポート作成は一緒に行っていた (3例)。またI群では依頼内容ではなかつ

Table 9. 研究協力者の属性と被サポート学生との関係 (II群)

	情報保障 (ノートテイク、 テキストのデー タ化、動画の字 幕付けなど)	プランニング (課題・レポート・実習日誌 等の提出)	修業スキルにか かわること (課 題・レポートの ライティング、実 験や制作スキル)	その他 (ライフスキル や人間関係にかかわ ること)
Info.6	特になし	・ 課題があること、提出日を リマインドする	・ レポートは図 書館で一緒に する	・ 朝、授業開始に合わ せて電話し起床を促 す ・ 大学に来ているか LINEして待ち合わ せ、授業の進行を聞 く ・ 学校での様子を保護 者に伝える
Info.7	・ 各授業のノー トを共有する (ノートテイク できなかったと ころの撮 影)	・ iPad スケジュールアプリ の確認 (随時) ・ 出席回数 の 確 認 管 理 (毎 日) ・ 課題等の締め切り日の確認 (リマインド LINE を入 れる) ・ 課題等の取組状況の共有 (できる限りレポート・課 題は一緒に取り組む) ・ 提出したかどうかの確認 (できる限り一緒に提出) ・ 提出場所の伝達、確認 ・ テスト勉強を一緒に行う	・ レポート作成 はできるだけ 一緒に行く ・ ライティング サポートアプリ の導入の検 討	・ 取得免許を合わせて できるだけ同じ授業 を履修する ・ 毎朝起床を促す電話 をかける ・ 持ち物の確認 ・ 紛失、遺失物の手続 きに同行、確認 ・ 実習の際の待ち合わせ ・ 忘れ物を想定した予 備の準備
Info.8	特になし	・ 履修登録等必要な手続きス ケジュールのリマインド ・ 課題等の締め切り日の確認 (リマインド LINE を入れ る) ・ 課題等の取組状況の共有 ・ 提出したかどうかの確認	・ レポートのラ イティングを 一緒にする ・ 指導案の作成 を一緒にする	・ 起床を促す連絡 (LINE)を入れる ・ 授業時間に来なかつ た時の LINE 連絡 ・ 教室の座席の確保
Info.9	・ 遅刻や欠席し た回のノート をコピーして 渡す、写真を 撮って送る		特になし	・ 教室の座席の確保 ・ 調子が悪い時の迎え ・ 調子が悪い時の授業 中の筆談、代理での 発言
Info.10	・ 遅刻や欠席し た回のノート をコピーある いは写真とる	・ 課題内容の確認 (勘違いの 訂正)	特になし	
Info.11	・ 欠席した際 にでた課題の 内容を伝える ・ 教員からの伝 言を伝える (書面でメモ を作る)		特になし	・ トラブルがあつた 時、感情が高ぶつた 時、パニックの際の 同行・同席。離席し た際の周囲への説明 ・ 同級生とのトラブル において周囲との調 整 ・ 欠席した際、離席し た際など教員と今後 のフォローについて 話し合い
Info.12		・ 同じ授業を履修している場 合にはレポート提出をリマ インドする	特になし	・ 授業時間に来なかつ た時の LINE 連絡 ・ 教室の座席の確保 ・ 離席したときにさが しに行く

たが、書き方がわからないという訴え、あるいは提出していない理由が「書けないから」という理由がわかったことでライティングのサポートを行った（3例）ことから、要約ができない、経次的な処理が苦手などのライティングの困難という障害特性が明らかである。大分大学びあ ROOM（2020）のような学習サポートに特化した取組との併用の有効であろう。

その他 ライフスキルや人間関係にかかわることのサポートは多岐にわたった。I群では手帳の書き方、教員へのメールの書き方、アルバイトの探し方など依頼内容ではないが必要に応じたサポートを行っていた。II群の4例では睡眠の調整ができずに登校できないことから起床を促す連絡をほぼ毎日行っていた。さらに、教室の座席の確保や体調を崩した時のフォロー、持ち物や忘れ物の探し方や準備など、日々の生活でのナチュラルなサポートが多く聞かれた。ライフスキルに関しては、カウンセリングやキャリア支援との連携も大きい。年齢の近い学生どうしだからこそできることも多いことが示唆された。

発言内容のカテゴリー化

I群、II群の研究協力者の発言を分けることなく、合わせて逐語録を切片化し KJ 法を援用して分析した結果、「サポートに影響する要因」（Table 10.）と「サポーターの学びや感じたこと」（Table 11.）「サポートの環境」（Table 12.）の3つの主題が得られた。

サポートに影響する要因について

サポートに影響する要因については（Table 10.）、「雇用形態の有無」「サポーターへの支援」「サポーターの専門性」「属性の類似性」の5つのカテゴリーが得られた。雇用形態があるとサポーターの意義を理解はしている反面、支援方法や理解に迷いや戸惑いがみられた。サポーターとしての責任は、雇用形態の有無に関わらず感じられた。雇用関係がないと依頼者への遠慮がある例もあった。

また、いずれのサポーターも相談できる相手やスーパーバイザーは必要であり、相談の機会を求めている。またサポーター同士の交流を求める研修や相談できる場や研修の機会が求められていた。

さらにサポーターには発達障害の知識が役に立ち、また専門性が高いと容認できる行動が多くなる。サポーターと属性が近い方がサポートしやすいことがわかった。

サポーターの学びや感じたこと

サポーターとしての学びや感じたこととしては（Table 11.）、「サポーターとしての学び」「サポーターとしてのやりがい」「サポーターとしての気づき」「サポートのスキル」の4カテゴリーが得られた。

「サポーターとしての学び」では障害児のきょうだいとして、友人としてサポーター自身のこれまでの経験に意味づけるような学びや、実践の難しさなどから将来教員になったときに経験が役立つという職業へつながる学びが小カテゴリーとして得られた。

「サポーターとしてのやりがい」としては、保護者や被サポート学生の発言や態度に励まされたり、経験から自己の成長を感じられていた。また「サポーターとしての気づき」としては、サポートをするために必要な姿勢を実感したり、発達障害をとらえなおすことになったこともわかった。サポートとして生じた感情としては、負担感や被サポート学生の容認できない行動へのジレンマを感じたり、怒りの感情を感じることもあったことがわかった。

Table 10. サポートに影響する要因についての分類

カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	データ (代表的な発言例)
雇用形態の有無	支援内容の提示	支援内容が明確	・最初の三者面談?の時にこれこれをしてくださいと言われたのでやることははっきりしていた (I)
		支援内容のまよい	・頼まれたことだけをすればいいのだと思うが、他にもつまずいていることが多くてこれだけでいいのかと、疑問を感じたこともある (I)。
	サポーターの責任	重責を感じる	・お金が出るなら仕事と思うのが負担なことがあった (I) ・別にボランティアでもいいと思ったけど、時給が発生するので責任が生じることだと (I)
		責任はないけれど	・うまく関われないと、もう仕方ないよな、別に誰に頼まれたわけでもないしと思ってしまうことがよくあった (II) ・仕事じゃないし責任はないのだけれど、頼まれたからにはできることはしたいと思っていた (II)
依頼者との関係	依頼者への遠慮	・保護者には悪口になりそうで言えないことがよくある (II) ・(頼まれた) 先生には言いにくいなあ (II)	
サポーターへの支援	スーパーバイザーの存在	スーパーバイザーが必要	・どこまで手を出していいのかわからないときに判断に迷う。その時には聞くことができたのでよかった (I・II)。 ・困ったときに支援室の〇〇さんに相談できることが大きいと (I) ・進行状況をゼミの先生が確認してくれているので安心できた (I・II) ・相談できる人がいないのでどうしたらよいかかわからないことがあった (II) ・こんなことまでやらないといけないのかという疑問がいつもあった (II)。
		相談相手の存在	・わかっただけでもどうしたらいいかわからないことがあるので相談というより同じような立場の人に話を聞いてほしい (I・II)。 ・なにかをいうと差別になってしまいそうで。サポーター同士で話がしたいと思った (I)
	研修	相談する人がいない	・誰か専門の人に相談したいと思うことがあった (II) ・グチ?を軽く聞いてくれる場所があればよかった (II)
		研修内容	・障害学生支援室でサポーターの役割について説明を受けたので何をやるのかはわかったが、実際は試行錯誤だった (I)。
サポーターの専門性等	発達障害の知識の有無, 深さ	知識が必要	・発達障害を知っているのかどうかで本当に違ってしまうと思う (I・II) ・授業で学んだことが活かされた (I・II) ・もっと発達障害について学ばなければと感じた (I・II)
		知識があると容認できる	・裏切られたりもするのだけれど (笑) これが例のあれ!と思えるから (I)。 ・発達障害の勉強をしていてよかったと思う・本人がだいじょうぶといってもいい意味で信じないようにできる (II)。 ・言ったのにやらなかったときに、「なんで?」と思わないことが大事だったです (I)。
属性の類似性	システムの理解の重要性	同じ属性 (学部・専攻等・資格) が重要	・同じ資格取得のコースなので、カリキュラムや先生たちの雰囲気かわかるのは大きいと思う (I・II)。 ・同じ学部ではあるけれどとる免許が違うのでよくわからないことが多い (I) ・毎日一緒にいるクラスメイトなので、助け合う雰囲気がある。それが重要だった (II)。
		属性が違うとわかりにくい	・学部が違うので、実習のこととか事情が分からなくて、うまくアドバイスができないことがあった (I)。

Table 11. サポーターの学びや感じたこと

カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	データ（代表的な発言例）
サポーターとしての学び	個人的経験意味付け 将来の職業へのつながり	障害児のきょうだいとして	・弟（障害のある兄弟）と同じことをするので、ほほえましい（Ⅱ） ・家族の見方が変わった（Ⅱ）。
		友人として	・高校の時の友達のことを許せるようになった（Ⅱ）
		実践の難しさ	・専門だから障害の理解はしているつもりだが、実践ではうまくいかないことを学んだ（Ⅱ）
サポーターとしてのやりがい	やりがい	教員として	・支援の方法、特にスケジュール管理の工夫が楽しい。今後教員になったときに活かされると思う（Ⅱ） ・この体験が自分が教員になったときの基本的姿勢になる（Ⅰ）
		励み	・保護者から「いつもありがとう」と言われると励みになる（Ⅱ） ・「いい報告をした」と思ってきてくれるのがよくわかり嬉しい（Ⅰ） ・「〇〇ちゃんが教室にいてくれるから安心して入れる」と言われ、間違っただけでなかったと思ってうれしかった（Ⅱ）
サポーターとしてのやりがい	自己の成長	ヒトとしての成長	・一人の人にじっくりと付き合う経験は自分にとっては意味があった（Ⅰ） ・誰かをサポートしたというよりも自分の成長のためになった（Ⅱ）
		サポーターとしての成長	・自分がちゃんとサポートできてるんだと思うと自分も成長できていると思えることがうれしかった（Ⅰ）
サポーターとしての気づき	サポートに必要なこと	サポートの姿勢	・言い方を変えないとできないんだ、もう一度声かければよかったと思いつつ、相手を責めないことが大切でした。 ・本人に任せないであと一押しするとか、信じるけれど信じないで最後まで確認することがとても大切でした（Ⅱ）
		発達障害のとらえなおし	・サポートというちょっとしたコツで、それこそが特別支援なんだと思うことが多かった（Ⅱ） ・発達障害って自分たちと変わるところはないんだ、ともだちとしてちょっと気を付けてあげたらいいんだと思う（Ⅱ） ・自分と同じようにはできないんだな、これが障害っていうんだなってふっと腹に落ちることがあった（Ⅱ）
	サポートで生じた感情	負担感	・うまくいっていないと負担に感じるがあった（Ⅱ） ・自分に押し付けられたような気がしてつらいこともあった（Ⅱ）
サポートのスキル	レポート等課題の取組のサポート	ライティングスキル	・実習日誌に何を書けばいいのかわからないらしいと気が付いた（Ⅰ） ・書き方がわからないから出せないということが多かった（Ⅰ）
		作成に付き合う	・オール（徹夜）でレポートを書くこともあった。それは自分のためでもあり、サポートというわけではない。単純な友達のつきあい。 ・なかなか取り組まないで場所と時間を決めたほうがいい（Ⅱ） ・逃げようとするので一緒にすることにした（Ⅱ） ・自分でできるというけれど、帰ったらできない、を繰り返していたので最後まで付き合ってみた（Ⅱ）
	サポートのコツ	提出を確認する	・提出したかどうかはわからず、提出に付き合わないといけなかった（Ⅰ） ・提出したのを写真に撮って送ってもらったがそれが大事（Ⅱ）
		ノートテイク	・ノートを見せてもらわないと書いていないことがわからなかった。確認が必要（Ⅰ） ・覚えているから大丈夫、ではなくて、データ化した（Ⅱ）

Table 12. サポートの環境

カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	データ（代表的な発言例）
ナチュラルなサポート	自然なサポート	友達として当然のこと	<ul style="list-style-type: none"> ・サポートとは言うが、友達としてすることは同じ。ただ、こちらがどう理解するのがちがう。(Ⅱ) ・サポーターというほどのことではない。ただの友達。(Ⅱ) ・手助けをしたからと言って関係が変わるわけでもない(Ⅱ) ・大学には助け合う雰囲気がある。その延長線上なだけ(Ⅱ)
		配慮できる環境	<ul style="list-style-type: none"> ・授業もほとんど一緒に、毎日一緒にいるのでサポートしたほうがいいことが事前にわかり、配慮しやすかった(Ⅱ) ・なにかサポートする、というより自然にサポートできるように整えておけばいいんだと思う(Ⅱ)
	依存的な関係	どこまでサポート？	<ul style="list-style-type: none"> ・お世話係になってはいけないということが重要(Ⅱ) ・やりすぎないようにと思ったけれど、やってみないとできないなら、気づいたことはやってみてもいい。(Ⅱ)
		「当番」になってしまう	<ul style="list-style-type: none"> ・最初は皆も気が付けてくれていたのだけれど、私が一生懸命やればやるほど私に任せればいいやという雰囲気ができてきて、任せられてしまう感じ(Ⅱ) ・気が付いたら○ちゃん当番になってしまった(Ⅱ)
被サポート学生との関係	本人の意識	被援助性認知	<ul style="list-style-type: none"> ・相手が助けられていると感じるかどうかが大きいと思う(Ⅱ) ・自分がサポートをされていることをどう考えているのかがとても大切(Ⅰ)
		周囲との関係	<ul style="list-style-type: none"> ・自分だけではなく周りも理解するようになり何となく手を出したほうがいいんだという雰囲気になってきた(Ⅱ)
	関係の変化	関係性の深まり	<ul style="list-style-type: none"> ・よく話し、頼られることでお互いの関係が深くなった気がする。(Ⅱ) ・より仲良くなった。(Ⅱ)
		後悔・疎遠に	<ul style="list-style-type: none"> ・上手く支援できずに疎遠になってしまい、大学にも来なくなってしまった時期があった(Ⅱ)。 ・上手くいかなかったことで気まずくなったこともあった(Ⅱ) ・休学したのは自分のせいではないかと後悔している(Ⅱ)

「サポートのスキル」では「レポート等課題の取組のサポート」としてライティングスキルそのもののサポートだけではなくレポートの作成において、取りかかり、書く時間や場所の設定、書き終わるまでの取組の持続などのサポートも必要であり、また「サポートのコツ」として、提出を確認するなどプランニング力の困難へのサポートが必須であることが示唆された。

「サポートの環境」(Table 12.)の「ナチュラルなサポートとは」では主にⅡ群の発言が分析され、友達として当然のことで配慮できる環境を整えることが大切でありつつ、依存的な関係になることもあるとの危惧も示された。「被サポート学生との関係」では、被サポート学生が被援助性認知があるかどうかことが重要であること、サポーターの周囲の障害理解が必要であることなどの要因が抽出され、またサポートによってサポーターと被サポート学生との関係が深まりを見せることもあるが、反面疎遠になりサポーターの後悔につながることもあることがわかった。代表的な発言をTable 13.に示す。被サポート学生の被援助性認知が、サポート学生のやりがいとなり、有益なサポートとなっていることがうかがえた。

Table 13. 代表的な発言：「被援助性認知」の重要性（Info. 1）

大事だなあと感じたのは、相手が（被サポート学生）この時間をどう考えているかだと。自分は援助？されることが必要で、自分にとってスケジュール管理が大切とってくれると効果があるけど、言われたからやっているというだけだと、あまり意味がないんじゃないかな。会う時間をとってもらい、また「いい報告をしたい！」という気持ちをもってきてくれる時はとてもやりがいがある。

総合的考察

本研究では、学生によるサポートにおいて重要であると思われるいくつかの点を見出すことができた。

サポート内容から、発達障害学生の支援ニーズは、情報保障（ノートテイク、テキストのデータ化、動画の字幕付けなど）、プランニング（課題・レポート・実習日誌等の提出）、修業スキルにかかわること（課題・レポートのライティング、実験や制作スキル）、その他（ライフスキルや人間関係にかかわること）と多岐にわたる。障がい学生支援室に雇用されるなど構造度の高いサポーターは、プランニング等に有効であるが、その他のノートテイクの不十分さを補い、ライティングやライフスキルの支援には教室や実験・実習の場を共有するナチュラルサポーターのほうが活動しやすい。最も近くにいる、ともに授業を受ける学生にしかできないこともある。質の違うサポーターが両方存在すると、幅広く場に応じたサポートが可能になると考えられるだろう。

また、サポーターは、発達障害の知識があることは必須であり、研修やサポーター同士の交流が求められる。また、活動を支えるスーパーバイザーの存在がサポートを左右するともいえる。障がい学生支援室などでのサポーター養成及び支援体制のさらなる充実が求められる。一方、ナチュラルサポーターでは教員などのフォローアップがうまく機能していた。ナチュラルサポーターを支える周囲の雰囲気や教員の理解が必須であることから、教職員向けのFDなどで大学全体の意識形成を続けることや、学生への障害理解教育の導入も必要であることが指摘できる。

さらに、サポーターは、発達障害学生とのかかわりを通して、やりがいを感じ、将来の職業に通じるようなスキルを身に着けることもできていた。サポート経験が、彼ら自身のキャリア発達への重要な体験となるのではないかという意味づけを行っていた。

さらに、学生が行うナチュラルサポートとはなにかについても検討の材料が得られた。代表的な発言（Table 14.）は端的にそれを示している。Ⅱ群は自分がしていることがサポートという意識もなく友達として関わりつつ、しかしながら、発達障害の特性を知り、

Table 14. 代表的な発言：「ちょっと付き合い方にコツのいる、かけがえのない友人」（Info. 7）

サポーターというより、本当に友達、親友です。助け合ってきました。僕も少ない男子どうし助けられました。大学生生活をおとして、ほんとうにいっしょにいたなあ、という実感があります。大学生だから、レポートとか実習とか助け合うことも多いし、声をかけ合うことも多いです。だからやっていることは友達どうしのことなんだけど、でも、〇に対しては、ちょっとだけしつこく連絡しました。あまりにもしつこいかなあと思っても、気を抜かないようにしていました。じゃないと、来なかったりするし。それと、言ったのにやらなかったときに、「なんで？」と思わないことが大事だったです。言い方を変えないとできないんだ、もう一度声かければよかったと思いつつ、相手を責めないことが大切でした。ちょっとしたコツで、それこそが特別支援なんだと思うことが多かったです。

被サポート学生がうまくいかない修学や生活を支えてきた。Table 14.の発言に、「ちょっと付き合い方にコツのいる、かけがえのない友人」とタイトルを付けた。ナチュラルサポートとは、発達障害の特性を知り、特別視することなく、ちょっと付き合い方にはコツがいるから必要に応じて支援をすることが必要だという姿勢そのものが、ナチュラルサポートではないかという仮説を生成することができよう。

しかしながら、サポーターが、お世話係になってはいけない。Table 15.の発言にあるように、「お世話係」ではなく、また依存的になることなく、発達障害学生が安心して大学で修業をできるような環境の整備を目指すことが欠かせない。

Table 15. 代表的な発言：お世話係になってはいけない (Info.9)

気を付けていたのは「お世話係」になってはいけないということでした。あの子のことは私がしてくれるとか先生が思うてしまうのはいけないし、できることは自分でしてほしい。でもできないこともあるし、先回りしてやってあげたほうがいいこともあって、そこが一番難しかったです。でも、「〇〇ちゃんが教室にいてくれると思うから安心していける！」と言ってくれた時、お世話係じゃなくて、安全基地になれたかなあと想着。

まとめと今後の課題

発達障害学生に対する学生によるサポートは、コーチングほどの専門性はなく、構造度の違いによる特徴はありながらもサポーターとしては有効であり、構造度の高いサポーターとナチュラルサポーターの両方が機能することが最も望ましい。支援資源としての学生サポーターの導入は有効であると考えられた。

本研究では、質の違う二つのサポーターを合わせて学生による支援の有効性を検討した。今後の課題としては、さらに詳細なサポーターの構造度ごとの検討や群間比較等により、仮説の検証を行うことが必要であると考えられる。また、特にナチュラルサポーターについては研究協力者をひろくリクルートする方法の検討が求められよう。

本研究の倫理的配慮 本研究に使用したデータは、研究協力者に書面にて研究の趣旨を説明したうえで、書面にて同意を得た。

謝辞 研究協力者となった学生サポーターの皆様、サポートを受けた側として間接的に協力をいただいた学生の皆様に感謝いたします。

文献

- 秋元孝誠 (2019) 自閉スペクトラム症の学生に対する「コーチング」の実際, 明星大学発達支援研究センター紀要 *MISSION*, 4, 45-60.
- 秋元孝誠 (2020) 発達障害のある学生のコーチングの効果－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.
- 京都大学学生総合支援センター 障がい学生支援ルーム「障害のある学生を支援する学生サポーターの募集」, <http://www.gssc.kyoto-u.ac.jp/support/supporter.html>

(情報取得日 2020/10/9)

- 宮本邦雄・柴崎建・大平晃久(2010) 大学生のレポートライティングに関する調査研究 I, 東海学院大学紀要, 4, 207-214.
- 長崎大学障がい学生支援室 アシスト広場「サポートをしたい人へ アクセスサポーターとは」. https://www.sao.nagasaki-u.ac.jp/?page_id=6628 (情報取得日 2020/10/9)
- 大分大学ぴあ ROOM. <http://www.gak-gp.oita-u.ac.jp/about.html>
- 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, 377-381.
- 鈴木宏昭・館野泰一・杉谷祐美子・長田尚子・小田光宏 (2007) Toulmin モデルに準拠したレポートライティングのための協調学習環境, 京都大学高等教育研究, 13, 13-24.
- 滝吉美知香・田中真理 (2011) 発達障害者とともに生きる「ナチュラルサポーター」の育成をめざして－思春期・青年期の定型発達者における発達障害及び自己に対する理解の変化－, 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 5, 167-188.
- 吉田ゆり・田山淳・西郷達雄・鈴木保巳 (2017) 発達障害学生支援における修学困難要因の分析, 九州地区国立大学教育系・文系研究論文集, 14.
- 若林功 (2008) 障害者に対する職場におけるサポート体制の構築課程－ナチュラルサポート形成の過程と手法に関する研究－, 独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業センター 調査研究報告書No85.サマリー.
- 早稲田大学アカデミック・ライティング・プログラム ライティングセンターとは. <https://www.waseda.jp/inst/aw/about/what> (情報取得2020/10/21)

