

【特集：自己決定力を育む支援】 資料

発達障害のある人の就労継続に向けた 主体的な自己の発達

岩本友規

〈要旨〉発達障害のある人の就労継続において、2次障害の予防は主な課題となっている。本研究では、発達障害のある人の就労継続に求められる要素として主体性を提案し、先行研究を踏まえてその発達に求められる要素の抽出を試みた。多分野の文献から主体性・自律性発達の要因を探り、実践研究の示唆とも照らし合わせ、「高次の目的」「社会や他者との関わり」「固有の認識論」「内部からシステムの状態を観察する視点」という4つの要素を抽出した。特に社会や他者といった環境の影響と認識論の2点についてはさらに具体的な条件を検討した結果、内的小および外的な要素が複雑に絡み合い主体性・自律性を発達させている構造が示唆された。

キーワード：発達障害 就労支援 主体性

1. はじめに

1.1 背景と目的

本稿では、発達障害のある人の就労および就労の継続に求められる主体性・自律性を備えた自己の発達に求められる要素について、先行研究の知見を踏まえつつ、筆者が経験した主体性・自律性の発達プロセスにおける一人称の表現とも重ねながら論じる。非定型発達の人々の自己成長には、比較的良好な人生を築くことに成功した非定型発達の人々の模倣を意図的に行い、知恵を身につけることが重要な側面として挙げられている (Ferrari & Vuletic, 2010)。改めて先行研究の知見と共通する筆者の経験について、一人称研究で言われている「① 頭の中ですでに言語的に考えていることから」「② 自分のからだ環境に対してどういう行為をしているか」「③ 自分は環境から何を知覚しているか」「④ ①～③の結果として、からだにどのような体性感覚が流れているか」などを語る

対象として扱い (諏訪・堀・中島 他, 2013)、残しておくことも意味があるであろうと思われる。これが本研究を行う意図である。以下ではまず発達障害のある人の就労になぜ主体性・自律性が求められるのかに触れた後、主体性・自律性を備えた自己の発達に求められる要素について論じていく。なお本稿では、主体性と自律性のある自己について、就労の文脈におかれる限りではともに環境に対して適応的に行動できる主体のこととしてほぼ同義として扱うものとした。

1.2 発達障害のある人の就労と自己

西井・岡田・高橋 他 (2008) は、高機能広汎性発達障害の就労を妨げる要因を検討し、就労の妨げの多くは二次障害であることを示唆した。発達障害の二次障害とは、原田 (2019) によれば、「本人特性と環境とのミスマッチつまり一次障害によって起こる社会との摩擦が症状に出てくるまでのすべての段階を含む」症状展開のダイナミクス

を指す。具体的には、社会との折り合いの悪さからくる「疎外感」や「不安」「被害感」、そしてそれらが「うつ」や「パニック障害」「身体化」「不適応」「不登校」など、目に見える形で症状化したすべての段階のことである(原田, 2019)。

このように二次障害は「社会との折り合い」、つまり就労の文脈では職場の環境が大きく影響する。この折り合いの悪さは、職場の環境が発達障害当事者にとって理想的な状態、つまり周囲が障害特性に十分理解があり、必要な配慮がなされている状態であれば限りなく軽減されるはずである。福田(2018)が事例で示すように、社内において特性理解や環境整備など必要な社内協力体制が敷かれている職場も多く存在する。しかし全ての職場の環境が理想的であるわけではなく、例えば自閉スペクトラム症(ASD)のある人の就労に関しては企業における同僚・上司の理解不足が課題として挙げられる(梅永, 2016)など、当事者は引き続き厳しい環境下におかれるケースがあると思われる。このような中、発達障害のある人が折り合いの悪さを軽減し就労を継続していくためには、当事者主体の対応策も求められるといえる。

この課題に対して本稿で提案するひとつの解決策が、当事者が強い主体性を備えた自己を育み、周囲と適応的に折り合い、折り合いの悪さを体験するときに起きる感覚を減らし、二次障害を予防することである。「主体性」にはいくつかの定義があるが、例えば松元・松元(2001)によれば、「自らの判断と意志とに基づいて対象に働きかけ、目的を実現し、さらにその結果についての責任を負おうとする態度」とされる。この定義にあるように主体性を備えた自己を発達させられれば、たとえ困難な職場環境におかれた場合でも、自らの「長期就労」や「自己実現」という目的を実現するために必要なことを自ら考え、進んで行動することができるようになる。具体的には、自他の内的状況や行動を見極めながら、現在の職場でできるだけ負荷の低い行動を意識してとったり、負荷を落としてもらえるように依頼したり、場合によっては負荷が高まりすぎる前に異動を願い出たり転職活

動をすることができるということである。現在の就労支援の現場では、主にジョブマッチング(梅永, 2010)精度の向上やソーシャルスキルトレーニング(八木, 2018)の支援策が多く検討されているが、一方で上記のような発達障害当事者側の自己を発達させていくアプローチが普及すれば、より就労継続の可能性が高まるはずである。本稿では主体性・自律性のある自己の性質について概観しつつ、主体性・自律性を育むための介入方法を模索する。

2. 主体性・自律性

松元・松元(2001)は、主体性の基礎を「判断」「意志」「目的」「責任」とし、その脳内メカニズムの説明を試みている。その中で「意志」は「意識された目的に行動を向かわせる心の性質」としており、生存に必要な一次的な目的から高次の目的に至るまでの目的の連鎖が脳内に蓄えられる記憶構造を人間の特殊性として紹介した。同じく松元ら(2001)は、主体性とは「脳全体がこの『高次目的』に貫かれて協調して働くところに、『判断』、『意思』、そして『責任』を伴って生まれる、環境から相対的に独立する性質のことであろう」と表現し、その独立性を獲得するには、「行動の複雑な連鎖構造の認知を介した、『目的』の極度の高次化が鍵となる」と示唆している。

この目的が高次化することによる脳全体の協調活動のメカニズムについては、脳の情報処理の統一理論として構築された自由エネルギー原理の説明の中でも乾(2018)が触れている。乾(2018)によれば、「脳は自然界の階層性を反映した形で階層構造を形成し」ており、「階層的な構造の中で外界の状態を推論しているため、低次の推論も高次の認知やメタ認知情報の影響を受ける」とされる。つまり高次の目的に注意が払われたり、メタ的な視点で状況を認知したりすると、低次の階層単独では多少実社会・環境との折り合いが悪くなるような個体の状態であっても、その推論結果は高次の階層でのより現在の環境に適応的な推論の影響下におかれる、ということである。このメカ

ニズムが正しいとすれば、主体的である限り環境からの相対的な独立は達成される。

川出(2006)は、主体性ということばについて生物個体が記号作用をする自律的な作動主(agent)であり、生物はその記号作用を基礎として、目的を持つ系として物質を組織していることとした。また「個体に内在するかに見える『生きるという目的』は個体に自発するのではなく、高次階層から付与されて発生し、環世界・社会との三項関係において現実化される(川出, 2006)」と説明し、主体性ということばはその表面的な響きに反して個体以上の場(環世界・環境)への広がりを持つことばであり、目的はその広がりの中から立ち現れることを示唆した。

また片桐(2003)も、自己は社会心理学の枠組みに入るシンボリック相互行為論において、自然的・社会的対象のひとつである自己もシンボル(=言語記号や物語、特にその意味内容)によって構築されるという認識を紹介している。シンボルにより構築される自己は一義的に定義されるのではなく、常に他者との関係においてその都度の状況的な過程において構築され維持される、つまり「自己をどのように定義するかは相互行為に依存している(片桐, 2003, pp.8)」としている。このように、主体性とは高次の目的があるところに生まれ、また主体が他者や外部環境、高次階層に向けて開かれている際に発生するものであることが導かれる。

いっぽうでドミニク(2019)は、ヴァレラからつながる自律性の研究を概観しながら、人間の心的システムや社会的な自律性について検討した。人間の心的システムが従う論理は、他律から自律へと書き換わる自由度があることを指摘したうえで、主体の社会的自律性は他者や社会(環境)との関係性の中で生じ、他律から自律へと主体に内在するロジックが書き換えられる過程には、他者や環境との相互作用を通じた学習が大きな影響を及ぼすことを示唆した。またドミニク(2019)は、「わたしたち個々人が社会のなかで自律性を獲得することとは、固有の認識論(観察の方法)を育てること(pp180)」だとも表現しており、他

律的なシステムを自律的に変容させることとは、他者との相互作用の方法についての認識論の学習と発達であることを示している。この両システムの違いを筆者の理解の中で具体的に表現するとすれば、他律的なシステムではコミュニケーションの具体的なケース毎にどう対応できるかが予め決まっているのに対し、自律的なシステムでは様々な環境・文脈や相対する主体を逐一判断し、その場に最適な行動が導かれる、となるであろうか。「自律システムの世界では、意味は事前に定められておらず、相互作用を通して創発される(ドミニク, 2019, pp182)」のである。

固有の認識論を持つという点に関連した研究として、岡田(2011)は、自律にはその主体を含めた出来事や状況をその中に位置づける関連世界の立ち上がりが必要で、「知識断片の蓄積・圧縮」が一定の閾値を超えるとそれは立ち上がる、という仮説を採用している。ある状況において、環境から独立した判断を下す、つまり何らかの適応的で合理的な行動をその場その場で創発するには、その判断を行うために十分な、場の状況についての多角的な関連情報・知識が必要ということである。場の関連情報・知識には、関係する人物の言葉や行動から得られる環境情報をできるだけ正確に取得するために必要な心的システムのメカニズムの理解や、社会的自律性の中で生じるコミュニケーション経験などが含まれる。このように、主体がどのようにその状況を観察したり理解するかに関わる情報や知識、つまり固有の認識論は、自律性の獲得に影響していると思われる。

さらに別の角度からの自己と主体性の関係について、梶田(1996)はまず自己について「自分自身への振り返りをもつ『主体』、自分自身を意識化し対象化した『主体』、自分が自分自身の主人公になっている『主体』のこと(pp.11)」と述べ、「その人が何を感じ、何に胸おどらせ、どのような世界をもち、そうした世界の中での自分自身の位置や役割をどう意味づけ、そうした自分自身をどうしていこうとしているか、に関わるもの(pp.11-12)」と表現し、自己へのメタ的な視点が必要と

されることを示唆した。

伊藤・小玉(2006)は、well-beingと関連が深い自尊感情と、その一側面を表すとされる「自分自身に感じる自分の中核的な本当らしさの感覚の程度」としての「本来感」尺度を作成し、well-beingとの関連を調べるため大学生の男女220名に質問紙試験を実施した。その結果、本来感は自律性をはじめとした心理的well-beingの下位因子に有意な正の影響を与えることを示し、自律性には内発的な感覚へのメタ的な気づきが関連することを示した。

また渡邊(2007)も、「他者に対して行為を行う自己(役者としての自己)」のほかに「自己と他者の関係を外部から観察する自己(脚本家としての自己)」が主体性の形成には必要とし、脚本家としての自己には、「状況の中で適切な行為を引き出す」ような、「自己だけでなく、他者をも中心としたかたち」で行為の調整を行う「シナリオ創出能力」が求められるとした。これらのことから、自己や自己と他者の関係のメタ認知力も、主体性・自律性の形成に寄与する可能性があるといえる。

以上のように先行研究を見ていくと、「高次の目的」「社会や他者との関わり」「固有の認識論」「内部からシステムの状態を観察する視点」といった要素が、主体性や自律性の形成に必要なものとして複数の研究で共通して示唆されている。これらの要素が相互に影響しあいながら、主体性・自律性を形成していると推察される。

岩本(2015, 2018, 2019)の中でも、業務後に参加した読書会や勉強会など多様なイベントへの参加や外資系企業での業務、育児を通して多様な社会や他者との新たな関わりを経験しながら、自分が何を考えているのかを把握するメタ的な視点を養い、様々な他者の心の在り方やメカニズムを学び、その知識を様々な状況の中での実践により経験化し、最終的に成人の発達障害の対策方法を広く社会に普及するという高次の目的を得たプロセスが同時並行的に発生したことが示され、これらが他律的な状態から主体的・自律的に生きられるようになったきっかけとされている。具体的には、

変容プロセスの初期に月1～2回参加していた読書会においては、自分が興味を持った書籍を紹介するために「この読書会に来る人には、どんな角度から内容を紹介すれば同じように興味を持ってもらえるだろうか」を考えながら事前に流れを書き出していたし、そのために必要な認知科学やプレゼンテーションの書籍で予習をしたりしていた。読書会の参加者は毎回5～8名程度で、当初はただ自分が認識している内容を細かく説明するだけであった。しかし他者の情報の受け取り方が多様であることを書籍で知ったり、共感が得られている他者の優れた紹介・プレゼンテーションの方法を実際に目にするうち、自分が紹介内容を考える際にも方針検討の段階で様々な選択肢が自然と想起され、現場においても場の参加者の属性を踏まえながら伝え方を調整したり、印象的だった他者の伝え方を模倣したりするような変化があった。

なおここでの「内部からシステムの状態を観察する視点」とはメタ認知機能のことであり、岩本(2019)で検討を加えているため、残る3点のうち本稿では比較的先行研究の知見が蓄積している「社会や他者との関り」「固有の認識論」について、その性質や条件について個別に検討する。

3. 社会や他者との関わり

ではどのような社会や他者との関わりが、主体性・自律性のある自己の形成に関わってくるのだろうか。まず自己形成という文脈では、水間(2002)は、女性が多い家族の中にいる男児は自分の性別を言及したり、身長が高かったり低かったりする児童は平均的な身長の子童よりも自分の身長のことを言及する、という結果を報告したMcGuireの自己に関する自由記述の研究結果を挙げながら、自らの特徴を顕在化するような他者や環境が、個人の経験世界において非常に大きな意味をもってとらえられており、そうした事象はすべて自己形成の重要な経験に関わるとした。

宮本(1987)は、子どもの原因帰属は、親が実

際に子どもに話してきかせる帰属要因よりも、子どもが認知している帰属要因のほうにより強く関係しているという研究結果を示しながら、自己形成における日常の親のフィードバックの重要性とともに自分にとって共感できない状況では刺激を受けとめる用意がないことを挙げ、フィードバックを行う立場にある者とその対象との間に自由で風通しの良い関係を作っておくことが大切であるとした。同様に都筑(1993)は、抽象的・論理的な思考の発達は自己認識の深まりをもたらし、身近な他者からの評価は自己認識・自己理解を深める手がかりとなっていることを示した。また尾田(1993)はいかに自分自身の良さに気がつかせるかの議論の中で、ゲーテの言葉である「日々の要求」こそが自分自身を知り自分の良さに気づく鍵であるとし、「いまここ」で自分に向けられている期待に応えようとする行動を通して自分に自分が見えてくると示唆しながら、評価する側の大人と子どもたちとの間にも相互の信頼感と期待感が必要で、指導を行う者の資質として「子どもの将来に期待する明るさ」「よいものをよしとし、悪いものを悪としてしりぞける真剣さ」「子どものよさをじっくりと見つめ育ててゆこうとする辛抱強さ」「価値あるものを広い立場から肯定し、受け入れてゆこうとするゆとりのある寛大さ」などが要求されるとした。上田(1993)は、自己への気づきをもたらし経験として「達成経験」と「表現的行動」を挙げ、本人の個性や能力を最大限に発揮させて他者からポジティブなフィードバックを受けたり、自由に自己を表現し個性を発揮させ自己の個性を知る機会を得たりすることが、自己がよりよい段階へ飛躍するために求められるとした。その一方でフィードバックには、故意に誤ったフィードバックをされた人の多くが実際には存在しない自己の特性に対する指摘に黙従する傾向もある(坂田・竹田, 2005)ため、その実施には十分に注意をすべきである。

次に主体性・自律性のある自己の形成に関わる研究として、藤埴(2019)は学習動機に関する先行研究を挙げながら主体的なエンジニア育成に求

められる大学カリキュラムのあり方を検討し、基礎的な内容から様々な科目間の連携を強めて知識の応用の経験を低難易度から徐々に進めること、実社会での課題解決のような視野拡大に努めること、各学生の興味を引き出すような学習の個別化を図ることで自己決定学習を高めていくことが重要と示唆した。

マイアミ大学でのインターンシッププログラムを中心とした取り組みを示したEgart・Healy(2004)は、主体性・自律性と近い概念であるSelf-authorshipがこのプログラムを通してどのように発達していくかについていくつかの要因を提示した。このプログラムには普段の授業で相応の点数を取っている学生が応募可能で、まず週に1回、10週にわたって事前学習を行い、各インターンシップ先の周辺ではどのような問題があり何を見るべきかについて学んでいく。それを踏まえてそれぞれの仕事に就き、主に業務に関する毎週のリフレクションジャーナルを課せられる。Egart・Healy(2004)は様々な結果の分析を通して、Self-authorshipの発達促進に役立つ要素として「スーパーバイザーとの相互作用」「自立生活の経験」「不調和との遭遇」「リフレクションへの関与」を挙げている。ここでスーパーバイザーとは主にインターンシップ先の上司であるが、学生の自己効力感向上を支持するためのフィードバックや、学生の思考を促すような問いなどを効果的に利用することの重要性が示されている。「不調和」とは人種の違いや社会的格差などから来る課題へ直面することであり、多様な主体と接し不調和に触れた際の内面の葛藤が自己を成長する契機となり、定期的な内面の言語化とリフレクションが成長に必要な概念構築や注意力の向上にも寄与していたと思われる。佐藤・坂本(2019)も大学体育の授業実践の視点からSelf-authorship育成の理論的検討を行い、広範な先行研究のレビューを通して体験型学習やパートナーシップを中心に他者との相互作用を重視したモデルを提案している。

以上で挙げられている社会や他者に関する要

素は、どのように関連していると考えべきか。Bosma・Kunnen(2001)は、多分野に分散する自我アイデンティティ形成の決定因子とメカニズムに関する文献を広くレビューし、他者や環境との関係が自己の変容をもたらすメカニズムの要素を抽出し、アイデンティティ形成過程を説明するには反復性が重要として自己回帰システム化して提示することを試みている。このモデルによると、ある状況における個人と文脈との間の相互作用において葛藤がおきた場合、これまでの自己の枠組みを変えない範囲で状況の捉え方を見直す(同化)か、それに失敗した場合は自己を変える方向へと適応させていく。この変化、つまり発達は簡単には起こらないが、しかし長期的に何度も同化に失敗していくことで既存のアイデンティティは徐々に弱まり、変化していく。自尊心の高さ、自己監視、自我回復力、経験や情報への開放性、認知能力、現在のアイデンティティは、探究やアイデンティティ形成の起きやすさにプラスの効果をもたらすと期待される個人の特徴や項目であり、こうした基礎的な自己の状態に加え、周辺環境が安定しているかどうかへの認識といった環境との相互作用などによっても自己の変容の起こる機会が決定されるとした。上でも示したようにピアの関係があることや、学校・職場での多様性や機会を得る経験は重要な環境因子である。また探求や変化の時期に、ロールモデルや、期待、刺激および支援の存在があれば、適応が生じる可能性が高まるとも示唆している。こうした様々な要素が複雑に絡み合いアイデンティティが形成されていく可能性について、近年では認知発達分野でもダイナミックシステム・アプローチが取り入れられ科学的に実証されつつあり(エスター・リンダ, 1994)、今後のモデル検証の結果を注視する必要がある。

以上の先行研究から、主体的・自律的な自己を形成するための認識論を形成するには、多様な価値観との調整が起きるような実践的経験を積める場の設計と、自らの強みや特徴が際立つ環境の中での達成経験や表現的行動を経験すること、信頼関係のある身近な他者からのフィードバックが得

られることが重要であると示唆される。一方で、自閉スペクトラム症のある人は生得的にあるはずの人への関心が比較的乏しいため、意識して心理的に安全で構造化された場を提供していくことが求められるし、また中枢性統合の弱さや非言語性学習障害といわれるコミュニケーション障害の傾向がある人の状況にも配慮しながらプログラムを進めていくといったような発達障害特性への配慮も必要と思われる(小野, 2005・藤原, 2010)。熊谷(2016)も自己形成と関わりの深い自伝的記憶についての研究の中で、周囲の「身近な人間関係において詳細で一貫性のあるナラティブが交換されること」や、「所属する文化がエピソード記憶の内容の記述フォーマットを与えてくれること」が自伝的記憶の統合を支えると示唆しており、障害特性に近い人同士が共に物語を共有しあうことの必要性も示している。

4. 固有の認識論

ではこうした他者や社会との関係において、どのような固有の認識論を構築していく必要があるのだろうか。神尾(2005)はアスペルガー症候群の人の段階的な認知過程のモデルに触れながら、アスペルガー症候群の人が表情の読み取りや「このころの理論」課題に正解するのは、あくまで環境内に明示的にあふれる情報をもとに、言語的なプロセスを活用しながら代償的にみかけ上問題解決しただけであると指摘し、前頭前野における定型発達者が用いる情動のプロセスを活用しているわけではなく、より深いこころの理解には到達しないことを示した。

これは言い換えれば、より深いこころの理解には達しないにせよ、アスペルガー症候群のある人は環境内に「明示的にあふれる情報」とされている情報を活用すればみかけ上の問題解決が行えるといえる。「明示的にあふれる情報」とは、おそらく日常で「視覚的に」把握できる周囲の人のコミュニケーションや、テレビや書籍から取得したものと想定され、こうした情報をもとに一定の認

識論を構築することで、みかけ上の問題解決を実現している。

このメカニズムに従うならば、もしこれらの人がなんらかの手段で明示的により深いところの理解に関する情報が提供され、より高度な認識論を身につけた場合、より深いところの理解に「みかけ上」でも到達できる可能性がある、と言えるのではないだろうか。岩本 (2015, 2018, 2019) の事例では、心理学や認知科学に関する書籍の読書や、ビジネスの現場におけるコミュニケーション方法の指導や研修、さらにそれらの知識を適用しフィードバックを受けられるような他者との様々な文脈におけるコミュニケーションを経て、徐々にその認識論を内的に構築していった結果、主体が立ち上がった様子が報告されている。業務報告用のスライド作成1つをとっても、いつのタイミングでどんな内容を伝えるべきなのか、またその伝え方は対象の属性(業務ポジションやキャラクター、国籍など)にとって適切なのか、などについて論理的に、丁寧に、時には厳しく上司から指導を受けた。そうして育んだ固有の認識論について、一步誤れば業務遂行に必要な情報が十分得られなかったり経営判断を誤らせたりするような緊張感のある環境の中で適用し、フィードバックを受け取ることで、業務上コミュニケーションを取る際の基盤が形成されていった。

このように、日常生活では明示的に習得できない人間の心的システムや多様性に関する知識を習得し、実際にそれを仮説検証しフィードバックを受けられるような多様な文脈の経験は、より深いところの理解をベースにした「みかけ上」のコミュニケーションを身につけるために必要な知識や経験として有用であることが岩本 (2015, 2018, 2019) の事例では示唆されている。

満田・栗田・小菅 他 (2018) は、ASDのある成人 (N=3) に対して心理教育的アプローチとして他者との相互作用や相互調整が行われるような自己理解プログラムを年間通して実施し、他者との関わり方についての情報を取り込んだ結果、他者評定での適切な自己主張スコアが向上したこと

を示した。プログラムは月1回のペースで行われ、「自分の認識や意見を伝える・自分の体験を語る」「他者の反応や認識を知る・他者の意見や評価を聞く」「自分を再認識する・自分の体験を捉えなおす」の3つのプロセスを循環させるモデルで表されているが、このプロセスは自己の中に新たな認識論を育てる試みともいえるであろう。

Stichter・Herzog・Visovsky et al.,(2010) も、アスペルガー症候群や高機能自閉症のある小学生 (N=27) に対して社会的行動能力向上のためのプログラムを週に2回、10週にわたって実施し、社会的能力・心の理論の理解度・感情の認知・実行機能が向上したことを示した。そのプログラムは、「Recognition of facial expression」「Sharing idea with others」「Turn taking in conversations」「Recognizing feeling emotions of self and others」「Problem solving」の5つからなり、順序だてて他者とのコミュニケーションをどう観察しどう行動することが適切かという認識論を学べるようになっている。

また滝吉・田中 (2009) は、青年期のアスペルガー症候群のある人10名に対して月1回1年半にわたる心理劇的ロールプレイングの介入を行い、自己の視点への気づきだけでなく他者の視点の違いへの気づきを促し、幅広い視野を獲得し統合していったことを示した。同じく滝吉・田中 (2010) は、広汎性発達障害者の集団療法に関する先行研究を分析し、大きく4つに分類される集団療法アプローチのうち、心理劇や心理劇的ロールプレイングには自己や他者への気づきを促進する「相対化」「対象化」「行為化」の機能があると示唆し、高原 (2002) も10年にわたる自閉性障害の青年3名に対する心理劇に、自発性の向上や日常生活における社会性・対人関係の改善があったと報告している。これらは明示的な心理教育プログラムという形を取らないが、日常生活では体験しない状況をあえて創出して経験的な学びとし、新たな認識論を構築することの効果を示すものといえる。

以上のように、主体的・自律的な自己を構築す

るための認識論を形成するには、文字で形成された記号情報の摂取だけではなく、様々な状況における経験的な学びが有効である可能性がある。

それでは、固有の認識論を形成するのは人間の心的システムの知識や情報と経験だけであろうか。上に挙げた岡田(2011)が「要素知識」と表現し、ドミニクが「固有の認識論(観察の方法)」と表現しているものは、人のこころに関する認知科学的なメカニズムだけではなかった。Kintsch・Caccamise・Kintsch(2012)は、他者とのコミュニケーションと似たように言語的な記号情報を使って状況を推測し意味を創発するという文章読解のケースについて先行研究を踏まえながら、読解指導の最終目標としてテキストの首尾一貫した表象をどのように形成するかというメカニズム的な知識の獲得だけでなく、テキストを読み進める過程でどう意味表象を組み立てるかを考える際に必要となる関連知識の蓄積の2点が求められる点を強調している。これは文章読解の意味表象を創発する際の話であるが、社会に出て他者とともに業務を行う際に自分の行動を創発することとも構造が近い。つまりたとえ「みかけ上」でも円滑にコミュニケーションを進めるためには、人のこころに関する汎用的メカニズムの知識に加え、その業界や会社、業務そのものに関する環境的な知識も重要と考えられるのではないかと。

また大井(2006)は語用論の学習を支援する上で欠かせない要素として、各事例が属するコミュニティやその場面のローカルな語用論について幅広く学び、実際のコミュニケーション体験を多様かつきめ細かに組織することであるとしている。また同じく大井(2009)もアスペルガー症候群の語用障害について「コミュニケーションのために言語的及び非言語的能力を用いること」の障害と広くとらえた先行研究を挙げながら、症状が生まれる際に相互作用する要因として「統語・音韻・意味の能力・心の理論・推論・記憶・感情」などに加えて「世界知識」も指摘しており、個人が有する知識も認識論に影響があることを示唆している。

以上のことから、発達障害のある人が主体的・

自律的な自己を形成するために必要な固有の認識論を構築するにあたっては、少なくとも日常生活で視覚的にも言語的にも得られないような心のメカニズムと多様性について明示的に情報を与え理解していくこと、各文脈において人の行動に影響しうる場の知識を丁寧に習得していくこと、これにより得た知識を実際に活用し、経験化していくこと、さらに各文脈において人の行動に影響しうる場の知識を丁寧に習得していくことが有効と考えられる。この固有の認識論を発達させていくプロセスも、前の章で強調されているように複雑でダイナミックなメカニズムの中で行われていくことが想定される。

5. 考察とまとめ

本稿では、発達障害の2次障害予防のための、主体的・自律的な自己を育むための要因について先行研究を概観し、意図して主体性や自律性を育むにはどのような要素が必要か、またどんな要素に留意すべきかを考察し、筆者の具体的な体験も表現しながらその妥当性について検討した。多分野の文献から主体性・自律性発達の本質を探り、実践研究の示唆とも照らし合わせ、「高次の目的」「社会や他者との関わり」「固有の認識論」「内部からシステムの状態を観察する視点」という4つの要素を抽出した。特に環境の影響と認識論の2点についてはさらに具体的な条件を検討した結果、内的小および外的な要素が複雑に絡み合い発達させている構造が示唆された。また本稿では細かく検討していない要素である「高次の目的」の獲得についても、できるだけ偶発性に依存しないプロセスの構築を目指す必要があるが、Boyleら(2012)によれば、人生の経験に意味を見出し、目的志向性の感覚を持つために必要なのは、自己省察、多様な経験をナラティブに統合すること、より広い文脈における自分の役割や可能性に気づくことであるとしており、残る3要素の獲得プロセスとも重なる部分が多いのかもしれない。

一方で本稿はプログラムの大枠を示したのみで

あり、発達障害のある人の様々な特性を踏まえた実践が具体的にどのような形になるべきかは示せていない。今後は本稿と岩本(2019)で示した要素を含めた支援プログラムを開発し、その効果を検証していきながら、支援の現場において主体性・自律性の発達がひとつの選択肢となり得るようにしていく必要があるだろう。

【文献】

Patricia A. Boyle・Aron S. Buchman・Robert S. Wilson・Lei Yu・Julie A. Schneider・David A. Bennett(2012): Effect of Purpose in Life on the Relation Between Alzheimer Disease Pathologic Changes on Cognitive Function in Advanced Age. *Archives of general psychiatry*, 69(5), 499-505.

Harke A. Bosma・E. Saskia Kunnen(2001): Determinants and Mechanisms in Ego Identity Development: A Review and Synthesis. *Developmental Review*, 21, 39-66.

Egart, K. & Healy, M.P. (2004): An Urban Leadership Internship Program: Implementing Learning Partnerships 'Unplugged' from Campus Structures. Baxter Magolda M.B. & King P.M (Eds.), *Learning partnerships: Theory and models of practice to educate for self-authorship*, pp. 125-149, Sterling, VA: Stylus.

Esther Thelen, Linda Smith(1994): *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*. Cambridge:MIT Press. (エステル テーレン・リンダ スミス 小島 康次 (訳) (2018). 発達へのダイナミックシステム・アプローチ——認知と行為の発生プロセスとメカニズム——, 新曜社.

Ferrari M., Vuletic L.(2010): The Intentional Personal Development of Mind and Brain Through Education. In: Ferrari M., Vuletic L. (Eds.), *The Developmental Relations among Mind, Brain and Education*, pp.293-323,

Springer, Dordrech.

原田剛志 (2019): 発達障害における三次障害. 明星大学発達支援研修センター紀要MISSION, No.4, 91-94.

藤墳智一 (2019): 学部におけるエンジニア育成の現代的課題. 宮崎大学教育・学生支援センター紀要, 3, 7-24.

藤原加奈江 (2010): 自閉症スペクトラムのコミュニケーション障害, 音声言語医学, 51.

福田智史 (2018): 発達障害者の採用と定着. 明星大学発達支援研修センター紀要MISSION, No.3, 9-13.

乾 敏郎 (2018): 感情とはそもそも何なのか——現代科学で読み解く感情のしくみと障害. ミネルヴァ書房.

伊藤正哉・小玉正博 (2006): 大学生の主体的な自己形成を支える自己感情の検討, 教育心理学研究, 54, 74-85.

岩本友規 (2015): 発達障害の自分の育て方. 主婦の友社.

岩本友規 (2018): 発達障害のある人の「自分の見つけ方」「自分の育て方」をどのように支えるか. 明星大学発達支援研修センター紀要MISSION, No.3, 16-22.

岩本友規 (2019): 発達障害のある人の就労に必要な自己理解とは——高機能自閉症スペクトラムにおける社会的自己の形成を中心に——. 明星大学発達支援研修センター紀要MISSION, No.4, 113-123.

梶田毅一 (1996): 〈自己〉を育てる——真の主体性の確立, 金子書房, 11-12.

神尾陽子 (2005): アスペルガー症候群の人々の対人障害の成り立ち:「こころの理論」再考, 現代のエスプリ, 464, 78-87.

片桐雅隆 (2003): 過去と記憶の社会学——自己論からの展開, 世界思想社, 8.

川出由己 (2006): 生物記号論——主体性の生物学——. 京都大学学術出版会.

E. キンチ・D. カカミス・W. キンチ (2012): 言語力の発達 福田 由紀 (編著): 言語心理学入門——言語力を育てる——, 培風館.

- 熊谷晋一郎 (2016) : 自閉スペクトラム症の研究において地域制・時代性に依存するdisabilityと個体側のinpairmentを区別することの重要性. 発達心理学研究, 27(4), 322-334.
- 松元健二・松元まどか (2001) : 21世紀の科学をつくる脳の謎に挑む(5) 脳における主体性. 数理科学, 39(10), 76-83.
- 満田琴美・栗田房子・小菅英恵・熊谷恵子 (2018) : 自閉症スペクトラム障害のある成人に対する心理教育的アプローチの効果の検討——他者との循環的な相互作用に着目した自己理解プログラムの実践を通して——. 教育相談研究, 55, 49-60.
- 水間玲子 (2002) : 自己形成過程に関する研究の概観と今後の課題：個人の主体性の問題. 京都大学大学院教育学研究科紀要, 48, 429-441.
- 宮本美沙子 (1987) : 自己認識からの動機づけ. 梶田 叡一 (編) (1987) : 自己認識 自己概念の教育, pp.15-29, ミネルヴァ書房.
- 西井真希・岡田 俊・高橋涼子・常包知秀 (2008) : 高機能広汎性発達障害の就労を妨げる要因の検討. 病院・地域精神医学, 51(1), 36-37.
- 岡田敬司 (2011) : 自律者の育成は可能か——「世界の立ち上がり」の理論——. ミネルヴァ書房.
- 小野次朗 (2005) : アスペルガー症候群と非言語性学習障害. 現代のエスプリ, 464, 38-45.
- 大井 学 (2006) : 高機能広汎性発達障害にともなう語用障害——特徴、背景、支援——. コミュニケーション障害学, 23, 87-104.
- 大井 学 (2009) : アスペルガー症候群の言語発達. 別冊発達, 30, 129-136.
- 尾田幸雄 (1993) : 自己教育力は適切な「自己への気づき」から. 児童心理, 47(14), 1313-1317.
- 坂田真穂・竹田真理子 (2005) : 人格特性に関する他者からのフィードバックが自己概念に与える影響. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 15, 187-195.
- 佐藤冬果・坂本昭裕 (2019) : 教養科目としての大学体育によるSelf-authorship 育成に向けての理論的検討. 大学体育研究, 41, 1-14.
- Janine P. Stichter・Melissa J. Herzog・Karen Visovsky・Carla Schmidt・Jena Randolph・Tia Schultz・Nicholas Gage(2010) : Social Competence Intervention for Youth with Asperger Syndrome and High-functioning Autism: An Initial Investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1067-1079.
- 諏訪正樹・堀 浩一・中島秀之・松尾 豊・松原 仁・大武美保子…阿部明典 (2013) : 一人称研究にまつわるQ & A. 人工知能学会誌, 28(5), 745-753.
- 高原朗子 (2002) : 青年期の自閉症者に対する心理劇の効果：10年間の実践の検討. 特殊教育学研究, 40(4), 363-374.
- 滝吉美知香・田中真理 (2009) : ある青年期アスペルガー障害者における自己理解の変容——自己理解質問および心理劇的ロールプレイングをととして——. 特殊教育学研究, 45(5), 279-290.
- 滝吉美知香・田中真理 (2010) : 自己理解の視点からみた広汎性発達障害者の集団療法に関する先行研究の動向と課題. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 58(2), 189-212.
- ドミニク・チェン (2019) : 他者と依存し合いながら生じる社会的自律性. 河島 茂生 (編著) : AI時代の「自律性」——未来の礎となる概念を再構築する, pp.180-182, 勁草書房.
- 都筑 学 (1993) : 自己認識、自己理解はどう発達するか——児童期を中心に. 児童心理, 47(14), 9-14.
- 上田 吉一 (1993) : 「自分への気づき」から自己実現へ. 児童心理, 47(14), 1318-1323.
- 梅永 雄二 (2010) : 発達障害の人の就労支援ハンドブック. 金剛出版, 187-189.
- 梅永 雄二 (2016) : 発達障害者に対する就労支援の現状と課題. 明星大学発達支援研究センター紀要 MISSION, No.1, 22-23.
- 渡邊 淳司 (2007) : 主体性の認知科学的展開. 未来心理, 9, 4-12.
- 八木 俊洋 (2018) : 就労移行支援事業の現状と課題 明星大学発達支援研究センター紀要MISSION, No.3, 83-91.