

発達障害学生の非認知能力の育成・習得について

山下 京子*

(2020年12月1日 受理)

Development and Acquisition of Non-cognitive Abilities of Students with Developmental Disabilities

Kyoko YAMASHITA*

In recent years, “non-cognitive abilities” in the field of early childhood education has attracted attention. Early intervention in non-cognitive abilities has been reported to predict future social success. It seems easy to forget that the development and acquisition of non-cognitive abilities is important not only in early childhood, but also in childhood and adolescence. The purpose of this paper is to discuss the development and acquisition of non-cognitive abilities in higher education institutions and to consider what approaches are possible, especially for students with developmental disabilities. Here, I focused on metacognition, self-efficacy, and intrinsic motivation, which are keywords in the development and acquisition of non-cognitive abilities. As a result, communication, which is said to be an issue for students with developmental disabilities, is a non-cognitive ability that should be taken up by higher education institutions, and through narrative approaches and dialogues, it becomes possible to develop and acquire metacognition, self-efficacy, and intrinsic motivation.

Keywords: non-cognitive abilities 非認知能力, developmental disabilities 発達障害, dialogue 対話, communication コミュニケーション, metacognition メタ認知, self-efficacy 自己効力感, intrinsic motivation 内発的動機づけ

1. はじめに

非認知能力については、遠藤(2017)¹⁾が指摘しているように、Heckman(2013)²⁾が幼児教育における非認知能力の重要性に言及して以来、わが国の幼児教育界で注目を浴びることになった。OECD(2015)³⁾においても「非認知的スキル、ソフトスキル、性格スキルなどとしても知られ、目標の達成、他者との協働、感情のコントロールなどに関するスキル」である社会情動的スキルが重視され、幼児教育において育成されることが示されている(秋田, 2020⁴⁾)。

遠藤(2017)¹⁾は、非認知能力に関する学術研究において、対象となっている能力の多くが社会情緒的側面に関するものであることと、OECD(2015)³⁾における社会情緒的スキルへの注目を考慮し、非認知能力として「社会情緒的コンピテンス」に焦点を絞り、文献調査による知

見の整理と、実証研究を行うことを目的としたプロジェクト研究を実施している。遠藤によると、能力と訳されることの多いスキルやアビリティが「基本的に、全ての人、子供たちが一様に備えることを想定した概念」(p. 11)であるのに対して、コンピテンスは「個々の人間、子供がそれぞれの特性に応じた形で、いかにうまく特定の環境と相互作用することができるかを強調した概念」(p. 11)であることから、「できる・できない」のような能力としてとらえきれないものも含めて、コンピテンスという用語を用いたと説明している。西田・久保田・利根川・遠藤(2018)⁵⁾は、Gutman & Schoon(2013)⁶⁾による非認知能力に含まれる心理学的諸概念の先行研究のメタ分析の結果を紹介し、ポジティブなアウトカムを得るためのカギとなるものとして、測定可能で可変性があり、他の要素へ般化しやすいと報告されている自己効力感、内発的動機づけ、メタ認知を挙げる。西田らの示した、Gutman & Schoon⁶⁾による非認知能力についてのメ

* 広島女学院大学人間生活学部児童教育学科教授

タ分析結果のまとめの表では、非認知能力に含まれる心理学的諸概念として、自己知覚、動機づけ、持続性、セルフコントロール、メタ認知、社会的コンピテンス、レジリエンスとコーピング、創造性があり、自己知覚には、能力についての自己概念、自己効力感の2つ、動機づけには、達成目標理論、内発的動機づけ、期待一価値理論の3つ、持続性には、エンゲージメント、グリットの2つ、社会的コンピテンスには、リーダーシップ、ソーシャルスキルの2つが含まれ、それぞれについて、尺度の質、可変性、他のアウトカムへの効果、エビデンスの強さの4つの側面から検討された。西田らは、メタ認知については、幼児期に未熟であることや、保育分野におけるメタ認知の育成を意図した介入研究もほとんどないことから、幼児期に介入することで成長が見込め、その成長がポジティブなアウトカムにつながるが見込めるものとして、自己効力感と内発的動機づけに注目している。

非認知能力の概念については、日本生涯学習総合研究所(2018⁷⁾、2019⁸⁾、2020⁹⁾)による詳細な考察がある。日本生涯学習総合研究所⁷⁾は、内閣府、文部科学省、厚生労働省、経済産業省、OECD が提唱する「新しい時代に必要な能力」についての10の提言について調査を行い、共通する能力の要素を抽出し、3つの要素を認知能力へ、16の要素を非認知能力に対応させた。「新しい時代に必要な能力」についての10の提言とは、「生きる力」(文部科学省、1996¹⁰⁾)「課題探求能力」(文部科学省、1998¹¹⁾)「人間力」(内閣府、2003¹²⁾)「キー・コンピテンシー」(OECD-DeSeCo、2003¹³⁾)「就職基礎能力」(厚生労働省、2004¹⁴⁾)「大学院に求められる人材養成機能」(文部科学省、2005¹⁵⁾)「社会人基礎力」(経済産業省、2006¹⁶⁾)「キャリア教育」(文部科学省、2006¹⁷⁾)「学士力」(文部科学省、2008¹⁸⁾)「幼児教育において育みたい資質・能力の三つの柱」(文部科学省、2016¹⁹⁾)である。日本生涯学習総合研究所^{8,9)}においても、非認知能力は、基本的に学習により育成・習得することができるという前提で、各発達段階において習得が要求される非認知能力の要素について図式化している。

これらの非認知能力に関する研究動向からは、幼児教育における非認知能力の育成が将来の社会的成功を予測するということより、発達の早い段階から非認知能力の育成に介入し、育成が継続されることが重要であること、すなわち幼児期から成人期にわたる非認知能力の育成・習得が重要であると考えられていることがわかる。非認知能力は、幼児期における遊びや、児童期以降の学校教育や高等教育を通して培われるものと言える。で

は、高等教育機関における大学生の非認知能力の育成・習得を可能とするためには、どのようなアプローチの仕方があるのだろうか。大学生の多様化が話題となっている今日、そのアプローチは一様ではないと想定される。中でも、発達障害の特性のある大学生の非認知能力の育成・習得は、どのような将来像を目標にすればよいのだろうか。本稿では、メタ認知、自己効力感、内発的動機づけをキーワードとして、高等教育における非認知能力の育成・習得について検討することを目的とした。

2. 発達障害と非認知能力の関連—メタ認知を中心に

本田(2017)²⁰⁾は、成人期の社会適応に最も影響するスキルとして、「自律スキル」と「ソーシャルスキル」を挙げ、自閉スペクトラムのある人が独力でこれらをバランスよく両立して身につけることは極めて難しいと指摘する。本田によると、自律スキルは「適切な自己肯定感を持ちながら自分のできることは確実に実行する意欲をもつことができ、同時に自分の能力の限界を知り、無理をし過ぎないという自己コントロール力」(p. 36)であり、ソーシャルスキルは「社会のルールを守ろうとする意欲があり、自分の能力を超える課題に直面したときに誰かに相談できる力」(p. 36)であるという。本田の言うスキルは、非認知能力とされるものであるが、このようなスキルを成人期の発達障害者が持つようになるには、幼少期からどのような介入が必要なのだろうか。早期からの介入でなければ、そうしたスキルの習得は難しいのだろうか。本田は、今後求められる研究として、発達障害の特有の認知スタイルや、発達障害の特性を有する人が二次障害を被らずに社会参加できるように必要な特有の発達の道筋を挙げている。本田の言うように、発達障害の特性を活かし、社会参加するために、どのような発達の道筋があるのだろうか。

非認知能力に含まれるスキルの多くは、発達障害の特性からみると、定型発達とは異なるプロセスをたどると想定されるが、本稿においてキーワードとして取り上げた、メタ認知、自己効力感、内発的動機づけについて、発達障害との関連を見ることにする。まず、メタ認知を取り上げる。

菊野(2020)²¹⁾は、発達障害児者のメタ認知に関する研究を概観し、プランニングやモニタリングなどのメタ認知が十分機能していないものの、メタ認知のトレーニングによる効果が有効であるとしている。

前田・佐藤(2018)²²⁾は、大学生309名(男性199名、女性110名、平均年齢20.98歳)を対象に、自閉スペクトラム症(以下 ASD と略)傾向とメタ認知、コミュニケーション

ン・スキルとの関連を検討している。構造方程式モデリングによる解析の結果、ASD 傾向からメタ認知に対して有意な負のパス、ASD 傾向からコミュニケーション・スキルへの有意な負のパス、メタ認知からコミュニケーション・スキルへの有意な正のパスが示された。前田・佐藤²²⁾は、ASD 傾向のある大学生が抱えるコミュニケーション・スキルの問題には、メタ認知が介在している可能性があると考えしている。前田・佐藤²²⁾の用いた尺度は、ASD 傾向、コミュニケーション・スキル、メタ認知の各々について AQ 日本語版 (Autism-spectrum Quotient: AQ, Baron-Cohen et al., 2001²³⁾；若林・東條・Baron-Cohen・Wheelwright, 2004²⁴⁾), ENDCOREs (藤本・大坊, 2007²⁵⁾), 成人用メタ認知尺度 (阿部・井田, 2010²⁶⁾) であった。発達障害学生に対して、メタ認知のトレーニングを実施することにより、コミュニケーションにおいて抱える困難さを少しでも軽減し、社会参加をしやすくなるのではないかと予想される。

園部 (2014)²⁷⁾ は、青年期の発達障害学生を対象に、自分を客観的に認識できるメタ認知を育成するために、ナラティブ・アプローチを援用し、自己感を言語表現させ、社会的場面で利用できるように支援するといった試みを紹介し、メタ認知を育成する対話を展開させることが可能であったと報告している。

わが国において発達障害学生に対する支援でナラティブ・アプローチを積極的に活用している高等教育機関としては、富山大学が有名である。斎藤 (2013)²⁸⁾によると、発達障害学生への支援の基盤として「ナラティブ・アプローチ＝良質な対話」があり、当事者と支援者は、「多様な複数の物語を語り合うなかから、その状況における最も役に立つ物語を共同構成する」(p. 3) 関係にあるという。西村 (2013)²⁹⁾ は、「まずは学生を自分の人生を物語る語り手として尊重し、物語の主人公としての語り」に耳を傾ける」(p. 9) として、具体的な支援事例を紹介している。また、西村 (2018)³⁰⁾ は、大学における支援の特徴として、発達障害学生の社会的コミュニケーションの障害や実行機能の障害を念頭に置いた「実行を支える支援」が支援の中核となる (p. 7) と述べる。支援は、個別面談と集団での支援方法からなり、西村・日下部・曾我・佐藤 (2020)³¹⁾ は、発達障害学生へのコミュニケーション支援を目的とした小集団活動である「ランチ・ラボ」と「コミュニケーション・ワークショップ」の実践を報告し、良質で豊かなコミュニケーションの場を提供することの重要性を指摘している。

発達障害の特性の一つに挙げられることの多いコミュニケーションの問題に対して、語り、対話、ダイアログか

らのアプローチと、メタ認知そのものをトレーニングするメタ認知トレーニングのアプローチを挙げることができる。前者のアプローチについては、後述することとし、ここでは、メタ認知トレーニングに焦点を当てる。石垣 (2014)³²⁾によると、ドイツ・ハンブルク大学の Moritz 教授ら (2007)³³⁾ が、先行研究成果を参考にして、統合失調症患者が自らの認知バイアスに無理なく気づくことのできる方法「メタ認知トレーニング (metacognitive training: MCT)」を開発した。菊池・吉田 (2017)³⁴⁾ は、MCT について、精神病への認知行動療法と認知リハビリテーションの要素を含み、集団版と個別版があり、実施しやすいことから普及が進みつつあると述べている。菊池・吉田³⁴⁾によると、MCT は全 8 回のモジュールにより構成され、ターゲットとされる認知バイアスとして、「結論への飛躍」「反証への抵抗バイアス」「メタ記憶とエラーに対する過剰確信」「原因帰属スタイル」「抑うつ気分をもたらす認知バイアス」「心の理論」がある。

MCT では、認知バイアスは誰にでもあることで「自分の体験は特別のことではない」というノーマライゼーションが重視されており (石垣, 2014)³²⁾、統合失調症だけでなく様々な疾患を対象として実施されている。細野 (2017)³⁵⁾によると、精神科デイケアや精神科病院作業療法室で実践されることが多く、その他、就労移行支援事業所、訪問看護、家族教室などでも実践されている。例えば、狩野 (2018)³⁶⁾ は、特別支援教育を必要とする ASD 児が抱える対人関係トラブルや抑うつ気分の背景に認知バイアスの存在を想定し、メタ認知能力を向上させることで改善できると考え、特別支援学級に在籍する中学生 9 名を対象に、MCT を応用したグループワークを実践し、効果を測定している。芳賀 (2016)³⁷⁾ は、病院デイケアセンターでの統合失調症圏を対象として、就労訓練施設で統合失調症、うつ病、発達障害を対象として MCT を実施しており、就労訓練施設での ASD の 30 代男性 1 名の MCT の経過について報告し、3 次元モデルに基づく対処方略尺度を用いて効果を検討している。また、大川・本多 (2016)³⁸⁾ は、就労中の障害当事者 6 名 (精神障害、発達障害、知的障害) を対象に、就労継続を目的として MCT を応用したグループワークを実施している。石垣³²⁾によると MCT はオープングループで実施され、どのモジュールからも参加可であることや、ノーマライゼーションの観点から、大学生にも有効であると考えられる。特に発達障害の特性のある大学生には、効果が期待できそうである。

メタ認知を向上させる方法としては、第三世代認知行動療法と言われるマインドフルネスも挙げることができ

る。大江・亀田(2015)³⁹⁾は、マインドフルネスに関する文献研究の結果、「注意制御を基本としたメタ認知的モニタリングとコントロール、自他の受け止め方などのメタ認知的知識を包括的に獲得し得る技法であることが認められる」(p. 473)として、自己統制力や社会適応力の獲得、自己受容を促進する効果を期待できると述べている。

3. 発達障害と非認知能力の関係—自己効力感を中心に

佐藤・渡邊(2020)⁴⁰⁾は、大学生275名(男性113名、女性162名；平均年齢19.00歳)を対象に、ASD傾向が特性的自己効力感および友人関係を介して、大学生生活満足度に及ぼす影響について検討している。ASD傾向についてはAQ日本語版を、特性的自己効力感は特性的自己効力感尺度(Generalized Self-Efficacy Scale: SE尺度)(成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田, 1995)⁴¹⁾、友人関係は小塩(1999)⁴²⁾による「友人獲得尺度」「友人への要求尺度」を使用した。「友人獲得尺度」は「親友の獲得」「所属集団の獲得」から、「友人への要求尺度」は「理解・評価欲求」「関与欲求」「過剰関与回避欲求」から構成されている。仮説モデルに対するパス解析の結果、ASD傾向が特性的自己効力感と所属集団の獲得に負の影響、過剰関与回避欲求に正の影響を与えていた。友人関係満足度は、特性的自己効力感、親友の獲得、所属集団の獲得から正の影響を受け、大学生生活満足度は特性的自己効力感、所属集団の獲得、友人関係満足度から正の影響を受けていた。次に性差について、多母集団同時分析の結果、男性では、ASD傾向が特性的自己効力感に負の影響を与え、その後、親友の獲得と所属集団の獲得に正の影響を与え、所属集団の獲得が友人関係満足度を經由して、大学生生活満足度に正の影響を与えていた。一方、女性では、ASD傾向が特性的自己効力感と所属集団の獲得に負の影響、過剰関与回避欲求に正の影響を与え、特性的自己効力感から親友の獲得、友人関係満足度を經由して大学生生活満足度に正の影響を与えていた。また、過剰関与回避欲求を經由して親友獲得に負の影響、所属集団の獲得が友人関係満足度と大学生生活満足度に正の影響を与えていた。

特性的自己効力感については、池田・井澤(2015)⁴³⁾においても検討されている。池田・井澤⁴³⁾は、高機能ASD者110名(男性80名、女性30名；平均年齢28.85歳)に対して、就労状況と、AQ日本版、特性自己効力感尺度、社会的スキルを測定するKiss-18(菊池, 1998)⁴⁴⁾、3次元モデルに基づく対処法力尺度のTAC-24(神村・海老原・佐藤・戸ヶ崎・坂野, 1995)⁴⁵⁾、GHQ30(中川・大坊, 1985)⁴⁶⁾を用いて調査し、2年後に再度就労状況を確認した。調

査を行った時点での就労の有無(未就労群85名、就労群25名)による各尺度の有意な差はなく、2年後の就労状況により対象者を継続就労群(16名)、2年後就労群(33名)、2年後離職群(5名)、未就労群(18名)の4群で比較したところ、Kiss-18で2年後就労群が未就労群よりも有意に高く、特性自己効力感尺度で継続就労群と2年後就労群が未就労群よりも有意に高く、GHQ30で継続就労群と2年後就労群が、2年後離職群と未就労群よりも有意に高かった。このことから、池田・井澤⁴³⁾は、安定した精神的な健康状態や一定以上の自己効力感、当時者本人が学習や経験したことによって得た社会的スキルの高さにより、継続就労が維持されると述べ、支援技法を用いたスキル付与や自己効力感を高める職業訓練を提供する必要があると考察している。

土田(2019)⁴⁷⁾は、アスリート大学生と非アスリート大学生のASD傾向と心理的敏感さや自己効力感との関係を検討している。土田⁴⁷⁾は、大学生307名を対象としてASD日本語版10項目(Kurita, Koyama & Osada, 2005)⁴⁸⁾を実施し、アスリート大学生118名をASD傾向低群58名、中群44名、高群16名の3群に、非アスリート大学生189名をASD傾向低群100名、中群69名、高群20名の3群に分け、心理的敏感さ測定尺度(高橋, 2016)⁴⁹⁾、大学生用ハーディネス尺度(多田・濱野, 2003)⁵⁰⁾、本来感尺度(伊藤・小玉, 2005)⁵¹⁾、自己効力感尺度(桜井, 1993)⁵²⁾を実施した。その結果、ハーディネスの下位尺度であるコントロールが、ASD傾向高群非アスリート学生を除いて、自己効力感に正の影響を与えていた。ハーディネスとは、土田⁴⁷⁾によると、高いストレス下においても健康を維持できる人の性格特性であり、コントロール、チャレンジ、コミットメントの3要素から構成され、コントロールは置かれている状況に対して何らかの影響を及ぼすことができると信じて行動することと説明される。土田⁴⁷⁾は、アスリート学生では、ASD傾向の高さが不利な要件になっていないことについて、人とのかかわりの中での自主的、継続的運動の効果ではないかと考察している。

宮島・大宮・山家・松井・傳田(2016)⁵³⁾は、認知機能改善療法(Cognitive Remediation Therapy; CRT)のひとつである前頭葉／実行機能プログラム(Frontal/Executive Program; FEP)をASD者4名に実施し、認知機能、社会生活能力、自己効力感に着目し、FEPの効果を検討した。トレーニングは週2回、1回1時間のセッションを全44セッション行い、改善が認められた。特性的自己効力感尺度により評価された自己効力感は、全ての症例で改善が認められたが、改善後も低い得点範囲であり、

ASDの自己効力感や自尊心の低さが影響していると考察している。

自己効力感を高める効果があると報告されている方法としてコーチングがある。コーチングは、秋元(2020)⁵⁴⁾によると、「クライアントが自身の目標達成に向けて、主体的に行動し、学びを深めていくためのアプローチであり、支援者であるコーチには、コミュニケーションに関係したスキルを用いてクライアントの自己決定や行動の遂行を支える役割がある」(p. 44)と説明される。ADHDを中心とした発達障害のある学生や成人を対象に実践が行われており、実行機能の支援効果があると報告されている。秋元⁵⁴⁾は、わが国の高等教育機関における発達障害学生、なかでもASDが増加していることから、1名のASD学生に対するコーチング(全21回セッション)を実践し、その効果を検討している。その結果、コーチングの効果として、「コーチングプログラムの活用」「行動の遂行による成果」「自己理解」「自己効力感の向上」「自己決定」の5つが抽出された。このセッションは約1年半をかけて行われており、発達障害者の自己効力感を向上させるためには、長期間をかけ、体験を積み重ねながらじっくりと取り組む必要があることが推察される。

4. 発達障害と非認知能力の関係—動機づけを中心に

動機づけは、内発的動機づけと外発的動機づけに大別されることが多い。畑野・原田(2014)⁵⁵⁾によると、「内発的動機づけとは、自らの興味や楽しむことを理由として行動を生起させる自己目的的な動機づけであり、外発的動機づけとは、学習に関わる恥や罰を回避するなど外的な理由から学習する手段的な動機づけである」(p. 67)と説明される。畑野・原田⁵⁵⁾は、外発的動機づけよりも内発的動機づけが主体的な学習態度や良好な学業達成を予測するという先行研究の結果や、アイデンティティ(心理社会的自己同一性)と内発的動機づけに関する研究結果から、心理社会的自己同一性が内発的動機づけを媒介して主体的な授業態度に影響を及ぼす仮説モデルを立て、実証的検討した。対象者は大学1～3年生の674名で、心理社会的自己同一性は、谷(2001)⁵⁶⁾のMEISの「対自的同一性」「心理社会的同一性」、内発的動機づけは畑野(2013)⁵⁷⁾の学習動機づけ尺度の「知的好奇心」、主体的な授業態度尺度(畑野・溝上, 2013)⁵⁸⁾を使用した。すべての学年で仮説モデルが検証され、大学生が主体的な学習を効果的に行う上で、心理社会的自己同一性や内発的動機づけが重要な役割を果たすことが示唆された。稲垣・島(2020)⁵⁹⁾は、大学1～4年生350名を対象に、畑野・原田⁵⁵⁾と同様の手続きにより、同一のモデルを検証

し、キャリア教育によりアイデンティティが明確になることで内発的動機づけが促進され、主体的な学習態度に結び付く可能性を指摘している。畑野・原田⁵⁵⁾は、心理社会的自己同一性は、現実社会での関わりの中で形成されるアイデンティティであると述べており、発達障害学生にとっては、アイデンティティの確立に必要とされる自己理解に対する支援が必要であり、アクティブ・ラーニングは定型発達の学生に比べると、ハードルが高いものとなりがちであると推測される。

山川(2018)⁶⁰⁾は、地域の問題解決型授業の実施において、自律的学習者の育成を目指し、「問いを立てる」こと「(信頼の)関係性を創る」ことが重要であるという仮説を立てている。山川⁶⁰⁾によると、問いを立てることにより自己イメージや価値観に、関係性を創ることにより内発的動機づけにアクセスし、これら二つのプロセスがダイアログ(対話)により同時に進行すると考えられるという。ダイアログについて、山川⁶⁰⁾は、統合失調症の治療方法論であるフィンランドのオープン・ダイアログを例に出して、他者との外的対話を内的対話として取り込むことが生じると説明している。さらに、山川⁶⁰⁾は、自律的学習者の3要素として、「問いを立てるプロセス」である「内省」と、「関係性を創るプロセス」である「関係」に加え、Identity-Based Motivation (IBM)の「意味」または「アイデンティティ」を挙げる。ここでも、社会の中で自分の役割を明確に把握できているかというアイデンティティが動機づけの維持に関わっており、ダイアログ(対話)が重要な役割を果たすと考えられている。

発達障害における動機づけの問題は非常に重要である。特にADHDにおいては、宇佐美(2020)⁶¹⁾によると、triple pathway理論と言われる、実行機能の障害と報酬系の障害、時間処理に関する異常(小脳機能の障害)の3要因が挙げられている。報酬系の障害は定型発達における動機づけとは異なっていることを示している。

吉川(2019)⁶²⁾は、発達障害者の就労支援において、動機づけへの支援の必要性を強調している。吉川⁶²⁾によると、ASDの障害基盤として、「社会的動機づけ仮説(social motivation theory)」があり、多数派との差異として、社会的報酬が動機となりにくいことや協力へのプレッシャーを感じにくいことなどが挙げられるという。また、ADHDのある人の動機では、遅延報酬障害があり、発達障害者の就労や就労継続支援において、動機づけへの支援が欠かせないものであるとしている。

ASD者の就労継続については、川端(2019)⁶³⁾が、成人期にASDの診断を受けており、6か月を超えて就労継続中で、精神障害者保健福祉手帳を所持し、障害者雇

用で就労している10名(男性7名, 女性3名; 平均年齢29.5歳)を対象に, 半構造化面接を行い, 質的データ分析を行っている。川端によると, 同一の職場で働き続けるASD 者が, 就職後の困難にいかに対処し, どのような過程を経て継続を選択しているかという観点で分析を行った結果, 「主体的な問題解決」「会社の個性との向き合い」「仕事への価値観」「仕事への満足と期待」の4つが概念カテゴリーとして生成された。川端⁶³⁾は, 新しい職場に慣れたところに自覚される困難である「会社の個性との向き合い」への対処について, 「主体的な問題解決」へ行きつ戻りつを繰り返し解決を図っており, その過程で鍵となるのが職場における「対話」であったと述べ, 「当事者は対話によって動機づけられる」(p. 48)と動機づけにおける対話の重要性を指摘している。

ダイアログ(対話)は, 精神保健領域において, 中でも発達障害の支援において注目されている(例えば, 渡辺, 2020⁶⁴⁾)。後藤(2019)⁶⁵⁾は, 発達障害の支援において, コミュニケーションに困難を感じている人が多いからこそダイアログが有効であると述べている。後藤⁶⁵⁾によると, 「安心」と「安全」なダイアログの場を作り出し, 「聴く」こと, 「知る」ことがダイアログの基本であるという。ナラティブ・アプローチによる発達障害学生への支援^{28), 29), 30), 31)}についてすでに紹介したが, 語り, 対話, ダイアログと言われるものが, 発達障害学生の支援において非常に重要であることがわかる。また, このようなアプローチによって, 非認知能力の育成・習得が可能であることが示唆されていると考えられる。

5. コミュニケーション力の育成

高等教育機関において育成・習得する必要性があり, かつ可能性のある非認知能力として, コミュニケーション力を取り上げる。発達障害の特性として, コミュニケーションに課題があることから, 検討する価値はあると考えられた。ここでは, 日本生涯学習総合研究所^{7), 8), 9)}による非認知能力に関する考察を紹介する。

日本生涯学習総合研究所⁷⁾は, 内閣府, 文部科学省, 厚生労働省, 経済産業省, OECD が提唱する「新しい時代に必要能力」についての10の提言について, 共通する能力の要素として, 19の要素を抽出し, うち3つの要素を認知能力, 16の要素を非認知能力に分類した。19の要素のうち, ①基礎学力, ②基礎的な知識・技能, ③専門性・専門知識が認知能力であり, 16の非認知能力は次の通りであった。④問題解決力, ⑤批判的思考力, ⑥協働力, ⑦コミュニケーション力, ⑧主体性, ⑨自己管理能力, ⑩自己肯定感, ⑪実行力, ⑫統率力, ⑬創造性, ⑭探求

心, ⑮共感性, ⑯道徳心, ⑰倫理観, ⑱規範意識, ⑲公共性。非認知能力のうち④問題解決力, ⑤批判的思考力は, 「認知能力」に分類されることもあるとしている。

日本生涯学習総合研究所^{8), 9)}は非認知能力の要素に関する質問項目を含む文献を対象とし, 1,498の質問項目について分析を行い, 各非認知能力要素の下位項目グループを設定した。

⑦コミュニケーション力は, 「お互いの気持ちや感情を理解・尊重し合いながら, 適切なタイミングや表現方法で自分の感情や意思を伝えたり, 受けとめたりして, 信頼関係を築くことができる力」(p. 10)と定義され, 第1下位項目グループとして, 「他者の考えの理解(受信・理解)」「自己の考えの表現(発信)」, 第2下位項目グループとして, 第1下位グループごとに「他者情報の読み取り」「傾聴力」「論理的(効果的)な説明」「注意・忠告」「感情・気持ちの伝達」「考え・意志の伝達」「要求の伝達」「誤解の修正」「自己調整による伝達」が設定された。次に, 能力の要素間の関連性の分析から, イメージ図を図1(p. 20)のように示している。日本生涯学習総合研究所^{8), 9)}によると, 図1に示された⑦コミュニケーション力と⑥協働力, ④問題解決力, ⑤批判的思考力の関係は, 「コミュニケーション力によって, 他者と協力して物事を達成したり問題解決をしたりする際の基礎的スキルが, ④問題解決力および, ⑤批判的思考力であると解釈できる」(p. 9)としている。生涯学習総合研究所^{8), 9)}による④問題解決力の定義は, 「論理的思考力の要素である『物事の意味を正しく捉え, 自分の理解度や対応できる範囲を把握したうえで, 問題解決にあたることができる力』をベースとし, 自分で考え, 本質的な問題を発見し, 解決策を立案し, さらにそれを臨機応変かつ適切に対応しながら遂行する(実行し成果を出す)ことができる力」(p. 8)であり, ⑤批判的思考力の定義は, 「論理的思考力の要素である『主観的な事柄と客観的な事柄とを区別したうえで, 根拠に基づいて判断し, さらに, 筋道立てて考えることができる力』をベースとし, 他者および自分の考えに対して熟考し, 先入観にとらわれずに, 俯瞰的な視点から考えることのできる力」(p. 9)である。

以上のことから, コミュニケーション力は, 複数の非認知能力の要素と関連しており, 本稿でもキーワードとして取り上げたメタ認知, 自己効力感, 内発的動機づけと関連しあっていることが示された。コミュニケーション力の育成・習得には, 語り, 対話, ダイアログによるアプローチが有効であると予想される。高等教育機関だからこそ, 可能となるアプローチであろう。

大学等の高等教育機関におけるコミュニケーション力

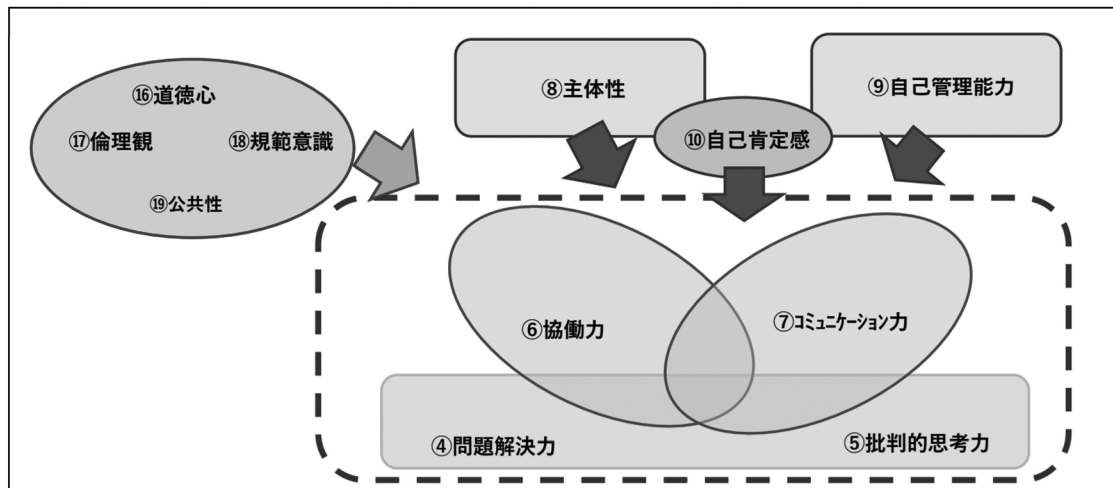


図1 コミュニケーションの視点から考察した非認知能力の要素同士の関連性(日本生涯学習総合研究所, 2020, p. 20)

の育成については、多様な場面やアプローチが可能であると考えられる。大学生の多様化を考慮するならば、授業などのような枠組みの明確な中でのコミュニケーション力の育成が必要であると思われる。中でも、コミュニケーションそのものを扱う授業であれば、より教育効果は高いと推測される。

本学においては、2004年度入学生から2017年度入学生を対象として、「カウンセリング実務士」(一般社団法人全国大学実務教育協会⁶⁶⁾による認定資格)取得のための教育課程を整えていた。しかしながら、2018年4月の新カリキュラム移行において、「カウンセリング実務士」取得を取りやめ、カウンセリング関連科目を新カリキュラムから除外した。資格取得のための必修科目である「カウンセリング概論Ⅰ」(2年次前期開講)、「カウンセリング概論Ⅱ」(2年次後期開講)、「カウンセリング演習Ⅰ」(3年次前期開講)、「カウンセリング演習Ⅱ」(3年次後期開講)、「カウンセリング実習」(4年次前期開講)の5科目をすべて廃止し、選択科目として置いた心理学関連科目のうち、教職課程や保育士養成課程に含まれる科目を除くほとんどの科目を、新カリキュラムでは設置しなかった。必修科目としていた5科目の授業目的は、次の通りであった。「カウンセリング概論Ⅰ」は、「カウンセリングについての基本的理解を持ち、傾聴・受容力や、あたたかい集団を育てる力を伸ばす」、「カウンセリング概論Ⅱ」は「人間の心理的現象とところのメカニズムについて理解を深め、家庭・学校・地域におけるメンタルヘルスのための適切な心理学的援助を検討する」、「カウンセリング演習Ⅰ」は「カウンセリング技法を中心に、適切な応答の仕方を学習する」、「カウンセリング演習Ⅱ」は、「グループ・カウンセリングをテーマとして、集団を見る目やファシリテーターシップの発展を目指す」、「カ

ウンセリング実習」は「カウンセリング・マインドやカウンセリング技能の向上を実践的に学習する」であった。資格取得希望の学生のみが受講する教育課程であったが、「聴く」力は十分習得できたと考えている。この教育的効果については、また別の機会に検討したいと考えている。

新カリキュラムでは、4年次前期に「コミュニケーションの理論と実践」という授業科目が置かれている。来年度初めて開講される科目であり、本稿で取り上げたメタ認知、自己効力感、内発的動機づけを中心に、対話型の授業展開を実施する予定である。

6. おわりに

発達障害学生の非認知能力の育成・習得は、特性を活かして社会参加する将来像を目標にすることが重要であると考えられる。非認知能力については、早期の介入の重要性に注目が集まりがちであるが、発達障害の特性のある子どもの非認知能力が幼児期、児童期を通してどのように発達するかのプロセスについて、研究される必要があると思われる。そして、その子どもの特性を活かして、子どもを取り巻く環境と関わる方法について、工夫を積み重ねることが求められるだろう。

非認知能力の育成・習得が、幼児期だけではなく、成人期までの長期間にわたり可能であることも忘れてはならないと思われる。大学等の高等教育機関において、初めて非認知能力の育成・習得への支援を受けた発達障害学生であっても、その特性を活かした社会参加を可能とするような支援方法について、さらなる研究が期待される。ひとつの鍵として、本稿では対話を提案したい。また、発達障害学生の多様な社会参加のあり方が想定されることから、その多様性を包含する社会の発展も必須であると考えられる。

引用文献

- 1) 遠藤利彦 2017 平成27年度国立教育政策研究所プロジェクト報告書「非認知的(社会情緒的)能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」.(https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-2-1_a.pdf 2020年11月29日)
- 2) Heckman, J. J. 2013 Giving Kids a Fair Chance. Cambridge MA: MIT Press.
- 3) OECD 2015 Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills: OECD Skills Studies. OECD Publishing.
- 4) 秋田喜代美 2020 社会情動的スキルの重要性とその育ちを支える幼児期の重要性. 日本教材文化研究財団令和元年度研究紀要, 49, 8-14.
- 5) 西田季里・久保田(河本)愛子・利根川明子・遠藤利彦 2018 非認知能力に関する研究の動向と課題—幼児の非認知能力の育ちを支えるプログラム開発研究のための整理—. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 58, 31-39.
- 6) Gutman, L. M., and Schoon, I. 2013 The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People. London: Institute of Education, University of London.
- 7) 日本生涯学習総合研究所 2018 「非認知能力」の概念に関する考察. (<http://www.shogai-soken.or.jp/htmltop/toppage.files/non-cog2018.pdf> 2020年11月29日)
- 8) 日本生涯学習総合研究所 2019 「非認知能力」の概念に関する考察(Ⅱ)—「非認知能力」の要素における関連性の観点から—.
- 9) 日本生涯学習総合研究所 2020 「非認知能力」の概念に関する考察(Ⅱ)—「非認知能力」の要素における関連性の観点から—改訂版. (<http://www.shogai-soken.or.jp/htmltop/toppage.files/non-cog2019-2.pdf> 2020年11月29日)
- 10) 文部科学省 1996 生きる力. (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm 2020年11月29日)
- 11) 文部科学省 1998 課題探求能力. (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020801.htm 2020年11月29日)
- 12) 内閣府 2003 人間力. (<https://www5.cao.go.jp/keizai1/2004/ningenryoku/0410houkoku.pdf> 2020年11月29日)
- 13) OECD-DeSeCo/Rychen, D. S. and Salganik, L. H.(eds.) 2003 Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society. Hogrefe & Huber.(ライチェン, D. S.・サルガニク, L. H. 編著 立田慶裕監訳 2006 キー・コンピテンシー国際標準の学力をめざして. 明石書店)
- 14) 厚生労働省 2004 就職基礎能力. (<https://www.mhlw.go.jp/houdou/2004/01/dl/h0129-3a.pdf> 2020年11月29日)
- 15) 文部科学省 2005 大学院に求められる人材養成機能. (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1415106.htm 2020年11月29日)
- 16) 経済産業省 2006 社会人基礎力. (<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html> 2020年11月29日)
- 17) 文部科学省 2006 キャリア教育. (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2011/06/16/1306818_04.pdf 2020年11月29日)
- 18) 文部科学省 2008 学士力. (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm 2020年11月29日)
- 19) 文部科学省 2016 幼児教育において育みたい資質・能力の三つの柱. (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afiedfile/2016/07R/29/1374873_3.pdf 2020年11月29日)
- 20) 本田秀夫 2017 大人になった発達障害. 認知神経科学, 19, 1, 33-39.
- 21) 菊野雄一郎 2020 発達障がい児・者の認知発達: 発達障がいにおけるメタ認知とその支援について. 人間と文化, 3, 25-34.
- 22) 前田由貴子・佐藤寛 2018 大学生における自閉スペクトラム症傾向, メタ認知, コミュニケーション・スキルの関連. 関西大学心理学研究, 9, 59-66.
- 23) Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J., and Clubley, E. 2001 The Autism-Spectrum Quotient (AQ): Evidence from asperger syndrome/high-functioning autism, males and females, scientists and mathematicians. Journal of Autism and Developmental Disorders, 31, 5-17.
- 24) 若林明雄・東條吉邦・Baron-Cohen, S.・Wheelwright, S. 2004 自閉症スペクトラム指数(AQ)日本語版の標準化—高機能臨床群と健常成人による検討—. 心理学研究, 75, 1, 78-84.
- 25) 藤本学・大坊郁夫 2007 コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み. パーソナリティ研究, 15, 3, 347-361.
- 26) 阿部真美子・井田政則 2010 成人用メタ認知尺度の作成の試み—Metacognitive Awareness Inventory を用いて—. 立正大学心理学研究年報, 1, 23-34.
- 27) 園部博範 2014 青年期の発達障害者に対するメタ認知育成の試み—彼らの語りを通して—. 崇城大学紀要, 39, 199-205.
- 28) 斎藤清二 2013 発達障がいとナラティブ・アプローチ—大学における支援—. 季刊ほけかん, 61, 1-3.
- 29) 西村優紀美 2013 発達障害のある大学生支援の社会的動向. 季刊ほけかん, 61, 4-12.
- 30) 西村優紀美 2018 大学における発達障害大学生支援. 明星大学発達支援研究センター紀要, 3, 6-8.
- 31) 西村優紀美・日下部貴史・曾我有可・佐藤秀嗣 2020 発達障害大学生へのコミュニケーション支援—小集団ワークと個別面談における学生の語りを中心に—. 学園の臨床研究, 19, 7-16.
- 32) 石垣琢磨 2014 メタ認知トレーニングの理論と実践. 北海道作業療法, 31, 3, 96-102.
- 33) Moritz, S. and Woodward, T. S. 2007 Metacognitive training in schizophrenia: from basic research to

- knowledge translation and intervention. *Current Opinion of Psychiatry*, 20, 619-625.
- 34) 菊池安希子・吉田統子 2017 メタ認知トレーニング. *Medical Rehabilitation*, 208, 59-64.
 - 35) 細野正人 2017 メタ認知トレーニングの紹介. *精神障害とリハビリテーション*, 21, 1, 22-23.
 - 36) 狩野俊介 2018 自閉症スペクトラムの児童生徒におけるメタ認知トレーニングを応用したグループワークの有効性の検討—スクールソーシャルワーカーによる特別支援学級での取り組み—. *精神保健福祉*, 49, 2, 203-212.
 - 37) 芳賀大輔 2016 メタ認知トレーニングの実践. *花園大学心理カウンセリングセンター研究紀要*, 10, 11-17.
 - 38) 大川浩子・本多俊紀 2016 就労継続を目的としたプログラムの実践—メタ認知トレーニングを応用したグループワークの取り組み—. *北海道文教大学研究紀要*, 40, 101-107.
 - 39) 大江由香・亀田公子 2015 犯罪者・非行少年の処遇におけるメタ認知の重要性—自己統制力と自己認識力, 社会適応力を効果的に涵養するための認知心理学的アプローチ. *教育心理学研究*, 63, 4, 467-478.
 - 40) 佐藤祐基・渡邊舞 2020 自閉症傾向が自己効力感および友人関係を介して大学生生活満足度に及ぼす影響. *北星学園大学社会福祉学部北星論集*, 57, 131-142.
 - 41) 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子 1995 特性的自己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る—. *教育心理学研究*, 43, 3, 306-314.
 - 42) 小塩真司 1999 高校生における自己愛傾向と友人関係のあり方との関連. *性格心理学研究*, 8, 1, 1-11.
 - 43) 池田浩之・井澤信三 2015 高機能自閉症スペクトラムのある者における継続就労に関する検討—心理・精神的状態を観点として—. *児童青年精神医学とその近接領域*, 56, 5, 801-808.
 - 44) 菊池章夫 1988 思いやりを科学する. 川島書店.
 - 45) 神村栄一・海老原由香・佐藤健二・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1995 対処方略の三次元モデルと新しい尺度(TAC-24)の作成. *教育相談研究*, 33, 41-47.
 - 46) 中川泰彬・大坊郁夫 1985 日本版GHQ 精神健康調査票手引き. 日本科学社.
 - 47) 土田弥生 2019 自閉症スペクトラム傾向と心理的敏感さ, ハーディネスが適応要因に及ぼす影響. *田園調布学園大学紀要*, 14, 145-161.
 - 48) Kurita, H., Koyama, T., and Osada, H. 2005 Autism-Spectrum Quotient-Japanese version and its short forms for screening normally intelligent persons with pervasive developmental disorders. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 59, 490-496.
 - 49) 高橋亜希 2016 Highly Sensitive Person Scale 日本版(HSPS-J19)の作成. *感情心理学研究*, 23, 2, 68-77.
 - 50) 多田志麻子・濱野恵一 2003 ハーディネス尺度の信頼性と妥当性の検討. *ノートルダム清心大学紀要*, 27, 1, 56-62.
 - 51) 伊藤正哉・小玉正博 2005 自分らしくある感覚(本来感)と自尊感情がWell-beingに及ぼす影響の検討. *教育心理学研究*, 53, 1, 74-85.
 - 52) 桜井茂男 1993 自己決定とコンピテンスに関する大学生用尺度の試み. *奈良教育大学教育研究所紀要*, 29, 203-208.
 - 53) 宮島真貴・大宮秀淑・山家研司・松井三枝・傳田健三 2016 自閉スペクトラム症に対する前頭葉／実行機能プログラム(FEP)を用いた認知機能改善療法の効果研究. *作業療法*, 35, 1, 22-31.
 - 54) 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*, 5, 43-54.
 - 55) 畑野快・原田新 2014 大学生の主体的な学習を促す心理的要因としてのアイデンティティと内発的動機づけ—心理社会的自己同一性に着目して—. *発達心理学研究*, 25, 1, 67-75.
 - 56) 谷冬彦 2001 青年期における同一性の感覚の構造—多次元自我同一性尺度(MEIS)の作成—. *教育心理学研究*, 49, 3, 265-273.
 - 57) 畑野快 2013 大学生の自律的な学習動機づけの検討—学習・キャリアの変数との関わりから—. *青年心理学研究*, 24, 2, 137-148.
 - 58) 畑野快・溝上慎一 2013 大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討. *日本教育工学会論文誌*, 37, 1, 13-21.
 - 59) 稲垣勉・島義弘 2020 アイデンティティと主体的な学習態度に対する内発的動機づけの媒介効果—畑野・原田(2014)の知見の拡張—. *鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要*, 29, 108-113.
 - 60) 山川修 2018 自律的学習者に必要な非認知能力をダイアログを通して育成する. *教育システム情報学会誌*, 35, 4, 309-311.
 - 61) 宇佐美政英 2020 ADHD(前編)その特徴と診断について. *月刊薬事*, 62, 9, 1821-1827.
 - 62) 吉川徹 2019 大人の発達障害の就労支援. *心身医学*, 59, 5, 429-435.
 - 63) 川端奈津子 2019 就職した自閉スペクトラム症者が困難に対処しながら働き続ける過程. *自閉症スペクトラム研究*, 17, 1, 43-51.
 - 64) 渡辺由美子 2020 発達障害の新しい知見とダイアロジカルアプローチ. *精神保健福祉士学会学術集会報告集*, 51, 1, 160-161.
 - 65) 後藤智行 2019 発達障害×ダイアログ. *精神保健福祉*, 50, 4, 291-294.
 - 66) 一般社団法人全国大学実務教育協会. (<https://www.jauch.gr.jp/> 2020年11月29日)