

だろう。

今まで障害児を対象にした性教育やその研究は、知的障害が主で問題行動が表面化しやすい男児への対応が多かった³⁹⁾。その対応の多くも体の違いや生殖についての知識を教授することであり、知識が備わったことが教育の効果とされていた面もあった³⁴⁾。PDD児の場合は知識の足りなさよりも適切なふるまい方が自然に習得できないことや相手の立場に立って考えることの苦手が問題である。そのため、知識面中心の従来の対応では不十分であるかもしれない。また一般の学校で行われている性教育や研究対象は、主に女子単独か男女のことが多く男子単独の問題を対象にすると、いう場合は少ないようだ³⁵⁾。そのうえPDD児はさまざまな学校に在籍しているので³⁶⁾、同一の性教育プログラムをどこでも実施することは難しいだろう。しかも教師は性教育の必要性は感じているものの実施が難しいとも感じており、実践につながりにくさも心配される^{37,38)}。そのためPDD児が集まるサマーキャンプなどに組み込むのは、障害特性を考慮した性教育プログラムを実施する一つの方法かもしれない。

近年、発達障害の特性のある人たちによる非行(犯罪)の報告が多くされており、その中には性非行(性犯罪)の事例も少なくない^{39,40)}。このようなことを未然に防ぐためにも、性に関する場面で適切な行動を早い時点で身につける必要性は十分にある。今回男児を対象にしたのは、生物学的にPDDの発症が男児に多いこと⁴¹⁾、問題行動が表面化しやすく社会的に問題になりやすいことがある⁴²⁾。今後は女児も対象としていく必要があるが、早急に構築をしなければならないのは男児だろう。

PDD児たちは安定した思春期を送ることでうつ病やひきこもりなど二次障害の発症を防ぐことができ⁴³⁾、将来への準備とすることができるだろう⁴⁴⁾。発達段階やニーズ、さらには障害特性に応じた性教育プログラムは思春期のPDDの子どもやその保護者にとって必要で、今後の生活にも影響する社会行動スキルを身につけるための重要なプログラムであるといえるだろう。

VI. 結 論

思春期のPDD児にとって発達段階やニーズに応じた性教育プログラムは、今後の生活にも影響する重要なものであるといえる。この性教育プログラムを充実

させるには「性に関する場面での見えないルールについて教えること」、「人間関係を構築する具体的な方法を教えること」、「本人のレディネスをアセスメントすること」、「家庭や学校と連携すること」を考慮することが重要であると考えられる。

第55回日本小児保健学会(2008年9月札幌)にて、本論文の一部を発表した。02-110「思春期広汎性発達障害男児のための性教育プログラムの実践」

文 献

- 1) 古荘純一, 岡田 俊. アスペルガー障害と思春期. 古荘純一, アスペルガー障害とライフステージ. 東京: 診断と治療社, 2007: 108-138.
- 2) 佐々木正美. 恋の仕方がよく分らない. 佐々木正美. 思春期のアスペルガー症候群. 東京: 講談社, 2008: 46-68.
- 3) 吉田一成, 米村あゆみ, 松田信夫, 他. 青年期自閉症の性的行動の分析. 山口大学教育学部研究論叢第3部芸術・体育・教育・心理 1990: 40: 1-40.
- 4) Ruble LA, Nancy J, Dalrymple MS. Social/Sexual Awareness of Persons with Autism: A Parental Perspective. Archives of Sexual Behavior 1993: 22 (3): 229-240.
- 5) 川上ちひろ, 辻井正次. 思春期広汎性発達障害児の性行動の特徴と保護者のニーズの検討. 小児の精神と神経 2009: 49 (2): 163-170.
- 6) 三俣共永, 加瀬 進. 知的障害児への性教育授業実践の推進に関する予備的検討. 東京学芸大学紀要1部門 2003: 54: 183-193.
- 7) 古屋照雄. 性的問題行動への対応. 月刊実践障害児教育 1994: 253: 48-51.
- 8) 原 仁. Q & A 指導に役立つ細心医学からの情報. こんな子どものこんなことが知りたいQ5. 月刊実践障害児教育 2001: 335: 7.
- 9) 山本良典. 異性との対人関係のとり方を学ぶ. 月刊実践障害児教育 2003: 364: 12-14.
- 10) 堀ノ口智子, 小楠真由美, 竹元加奈子, 他. 思春期の知的障害(精神薄弱)児をもつ家庭での性教育の現状調査. 福岡県立看護専門学校看護研究論文集第22集 1999: 183-192.
- 11) 尾原喜美子, 木村龍雄. 障害児学校における性教育の現状と課題—養護教諭を対象とした養護・聾・盲

- 学校の全国的調査—高知大学教育学部研究報告第1部第55号 1997:133-145.
- 12) 文部省. 学校における性教育の基本的な考え方. 学校における性教育の考え方, 進め方. 東京:ぎょうせい, 1999:1-29.
 - 13) 山本良典. 精神遅滞児・者の性と家族への援助. 発達障害研究 1992:14(2):105-110.
 - 14) 児嶋芳郎. 全国調査にみる性教育の現状と課題. 障害者問題研究 1998:25(4):314-321.
 - 15) 林 隆. 市山高志, 西河美希, 他. 発達障害児に対する性教育の取り組み. 障害者問題研究 1998:25(4):322-329.
 - 16) 大久保賢一, 井上雅彦, 渡辺郁博. 自閉症児・者の性教育に対する保護者のニーズに関する調査研究. 特殊教育学研究 2008:46(1):29-38.
 - 17) 米国精神医学会編, 高橋三郎, 大野 裕, 染矢俊幸訳. DSM-IV精神疾患の診断統計マニュアル. 東京:医学書院, 1996.
 - 18) Hellemans H, Colson K. Sexual Behavior in High-Functioning Male Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders 2007:37:260-269.
 - 19) Isabelle Henault, Tony Attwood. Asperger's Syndrome and Sexuality From adolescence through adulthood. London: Jessica Kingsley Publishers, 2006.
 - 20) Mary B Melone, Any I Lettick. Sex Education at Benhaven. Eric Schopler, Gray B Mesibov. Autism in Adolescents and Adults. New York: Plenum Press, 1983:169-186.
 - 21) 川上ちひろ, 杉山登志郎. 発達障害がある子どもの「性と関係性の教育」. 子どもの心と学校臨床 2010:2:62-70.
 - 22) 大藤恵子. 発達障害者のための性教育. セクシャリティ 2010:44:122-125.
 - 23) テンプル・グランディン, ショーン・バロン. ルール⑦人は公の場と私的な場とでは違う行動をとる. 自閉症スペクトラム障害のある人が才能を生かすための人間関係の10のルール. 東京:明石書店, 2009:306-328.
 - 24) 川上ちひろ. 異性ともうまく付き合える. 児童心理臨時増刊906通常学級で使える特別支援教育実践のコツ. 東京:金子書房, 2009:118-123.
 - 25) 川上ちひろ. 思春期の自閉症スペクトラム障害男児の性教育—性行動の特徴及び性と関係性の教育プログラム. 辻井正次, 氏田照子. 発達障害の基本理解4. 東京:金子書房, 2010:95-99.
 - 26) 宮崎つた子, 我部山キヨ子, 森 千春. 性教育経験の受け止めと今後の方向性. 思春期学 2004:22(3):345-351.
 - 27) 林真由美, 荒木美香子, 大橋一友. 知的障害を持つ成人男性の性ニーズと性知識の関する調査. 発達障害研究 2008:30(2):121-127.
 - 28) 木戸久美子, 林 隆, 中村仁志, 他. 知的障害をもつ子どもの性に関する親の意識についての研究. 発達障害研究 2004:26(1):38-51.
 - 29) 宮原春美, 相川勝代. 知的障害児・者のセクシャリティに関する調査. 長崎大学医療技術短期大学紀要 2001:14(1):61-64.
 - 30) Stokes MA, Kaur A. High-functioning autism and sexuality A parental perspective. Autism 2005:9(3):266-289.
 - 31) 山下裕史朗, 向笠章子, 本田由布子, 他. 1部概論. くるめSTP書籍プロジェクトチーム. ADHDをもつ子どものための支援プログラム. 東京:遠見書房, 2010:10-45.
 - 32) 岡本祐佳, 角 愛鹿, 平野晋吾, 他. 広汎性発達障害児の基本・個別スキルの獲得に向けた社会指導. 高知大学教育学部研究報告 2010:70:11-20.
 - 33) 原恵美子. 知的障害児に対する特別支援学校における性教育実施の状況と, 教諭と保護者の意識. 治療教育研究 2010:30:61-69.
 - 34) 児嶋芳郎, 越野和之, 大久保哲夫. 知的障害児の性教育の関する一考察—養護学校全国調査より—. 奈良教育大学紀要 1996:45(1):201-215.
 - 35) 岩室紳也. 男子思春期性教育の現状. 思春期学 2006:24(4):619-622.
 - 36) 内野智之, 高橋 智. 高校等に在籍する軽度発達障害児の教育実態—神奈川県の高校等への質問紙調査から—. 東京学芸大学紀要 2006:57:231-252.
 - 37) 江田裕介, 田川元康, 松本美穂. 障害児の性および性教育に対する教師の意識. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要 2001:6:19-27.
 - 38) 木戸久美子, 林 隆, 吉田一成. 発達障害児に対する性教育の現状—指導者の性に関する知識・関心と指導内容の関係—. 研究論叢第3部芸術・体育・教育・

- 心理, 1998 : 48 : 271-282.
- 39) 杉山登志郎, 川上ちひろ. 高機能広汎性発達障害児に見られる行為障害と犯罪. 杉山登志郎, そだちの臨床—発達精神病理学の新地平—, 東京:日本評論社, 2009 : 48-62.
- 40) Baron-Cohen S. An assessment of violence in a young man with asperger's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1988 : 29 (3) : 351-360.
- 41) ウタ・フリス, 生物学的基盤, 自閉症とアスペルガー症候群, 東京:東京書籍, 1996 : 41-42.
- 42) 長浜亜希子, 知的障害者の性行動をそれに関わる指導員の対処, 北海道医療大学看護福祉学部紀要 2003 : 10 : 17-24.
- 43) 古荘純一, 思春期と精神医学的な問題, 軽度発達障害を持つ子どもとその家族への心理・社会的支援, 軽度発達障害と思春期, 東京:明石書店, 2006 : 78-100, 121-128.
- 44) パトリシア・ハウリン, 自閉症の人は成人期にどうなるか, 自閉症成人期に向けての準備能力が高い自閉症の人を中心に, 東京:ぶどう社, 2000 : 20-38.

[Summary]

At puberty, some boys with pervasive developmental disorder (PDD) pose particular problems in terms of their sexual behaviour and how this can be handled and controlled. In Japan, however, sex education and research for coping with sexual behaviour related to the characteristics of PDD has often lacked coherency.

In this study, a programme that took into account the characteristics of this disorder was planned and carried out, based on a survey of the parents of adolescent boys with PDD.

The results of this showed that the majority of the assessments made both by the boys and the other members of their family were positive. There was also a change in the behaviour and consciousness of a number of boys and parents.

The necessity of developing a sex education programme which focuses specifically on the characteristics of boys with PDD and addresses issues that include their relationships with women also became clearer.

[Key words]

sex education, pervasive developmental disorder, male, adolescents

報 告

思春期広汎性発達障害男児への 性教育プログラムの検討 — 試行的実践からの分析 —

川上ちひろ^{1,2)}, 辻井 正次³⁾

〔論文要旨〕

広汎性発達障害児の中には思春期になると性的な行動やその対処方法において課題や問題が顕在化する児がいるといわれている。しかし日本において、広汎性発達障害の障害特性に起因する性行動に対処するための性教育の研究や実践は、系統だったものになっていないことが多い。

今回広汎性発達障害男児をもつ保護者への調査をもとに、男児らの障害特性を考慮した性教育プログラムを計画し実施した。

その結果、男児・家族ともプログラム評価は肯定的なものが大多数だった。また数名の男児と保護者に行動や意識の変化がみられた。今後広汎性発達障害児への障害特性に特化し、また女性との関わり方などを含めた性教育プログラムの開発の必要性が感じられた。

Key words : 性教育, 広汎性発達障害, 男児, 思春期

I. 背景と目的

広汎性発達障害 (pervasive developmental disorder 以下 PDD) 児の中には、思春期を迎え二次性徴が発現する時期になると性的な行動やその対処方法において課題や問題が顕在化する児がいるといわれている¹⁾。たとえば“裸のまま人前を歩き回る (露出)”や“人前でズボンに手を入れて陰部に触れる (性器いじり)”や“女性をジーンとみつめる (異性への不適切行動)”や“女性の下着や写真を集める (収集・執着)”など、社会生活上適切でない性的な行動をする児がいることが報告されている²⁻⁵⁾。そして彼らに関わる保護者や教師など周囲の人々は、そういったふるまいへの対応について非常に苦慮している⁶⁾。しかし PDD の問題のある性行動に対処するためには事例検討のことが多

く、性教育の研究や実践は系統だったものにはなっていないことが多い⁶⁻⁹⁾。

現在、性に関する知識や適切な性行動の習得は、家庭での実施が必要と考える保護者は多いが実際には家庭で実施に至ることが少なく、学校での性教育に頼ることが多い^{10,11)}。この学校での性教育で重要視される内容は、二次性徴による男女の身体の成熟などの科学的知識、人間尊重や男女平等の精神を養うこと、男女交際にかかわる避妊や中絶、エイズや性感染症の正しい知識と行動、大量の性情報との適切な関わり方などである¹²⁾。学校で教育されるこのような内容は、そのときの若者たちの性に関する問題行動など社会背景や時代のニーズによって変化していくものだろう。性教育は現代の若者たちがめまぐるしく変化する社会の中で、問題を起こさず適切に対処できるよう実施が望

A Study of Sex Education for Male Adolescents with Pervasive Developmental Disorder
— An Analysis Based on a Practical Trial —

Chihiro KAWAKAMI, Masatsugu TSUJII

1) 名古屋大学大学院医学系研究科健康社会医学専攻精神健康医学分野 (保健師/養護教諭)

2) 岐阜大学医学部医学教育開発研究センター (保健師/養護教諭)

3) 中京大学現代社会学部 (臨床心理)

別刷請求先: 川上ちひろ 岐阜大学医学部医学教育開発研究センター 〒501-1194 岐阜県岐阜市柳戸1-1

Tel: 058-230-6470 Fax: 058-230-6468

(2138)

受付 09. 5.14

採用 11. 3. 1

まれている¹³⁾。また特別支援学校においても性教育が同様に取り組まれている。それらはいわゆる社会的に弱い立場にいる障害を持つ子どもへの性のノーマライゼーションや自立、理解度がゆっくりな子どもたちへの性被害予防や問題行動を防ぐための準備教育であることが多い¹³⁻¹⁵⁾。その主な内容は男女の体の違い、二次性徴、生殖に関することである。

しかしPDD児を持つ保護者に行った性教育のニーズアンケートでは、学校で性教育を受けているにもかかわらずそれでは不十分でさらに子どもへの性教育を追加する必要性を強く感じていることが示されている¹⁶⁾。具体的には二次性徴による身体変化やその対処方法、異性との関わり方、性情報の扱い方、男性としてのふるまい方など具体的な行動面における対処方法について子どもたちのニーズに合わせて教えてほしいという要望が多くあがった⁹⁾。保護者が心配しているのは子どもたちの性行動に関することであって、必ずしも男女の体の違い、二次性徴、生殖に関する内容ばかりを望んでいるわけではなかった。

知的障害のないPDD児の場合は発達に応じた理解ができるので、知識の不足というより周囲の状況が察知できないという障害特性によって不適切行動を引き起こしていることが想定される^{1,2,17)}。知識はあるが実際の行動への転換ができず、適切な行動につなげることが難しいのかもしれない。そのため、周囲が驚くような“裸のまま人前を歩き回る”、“人前でズボンに手を入れて陰部に触れる”、“女性をジーっとみつめる”などの行動をするのだろうと考えられる。PDD児の場合、提供のみでは適切な行動変容に至らないことを示しているのだろう。

今回事前に保護者アンケートから得られたPDD児の性にまつわる場面での不適切行動に焦点を当て、適切な行動を具体的に学ぶ性教育プログラムを試行的に実践した。その評価には、プログラム前後でのPDD児、

保護者、支援者のアンケートの分析を用いた。そしてそれらの結果から、今後のPDD児のための性教育プログラムを検討することを目的とする。

II. 対 象

PDD児の支援団体であるNPO法人アスペ・エルデの会に所属する中学生、高校生のPDD男児とその保護者である。

内訳は以下の通りで、PDD男児：中学生23名（IQ70未満5名、70以上18名）、高校生16名（IQ70未満3名、70以上13名）、保護者：事前調査は男児と同数、事後調査は中学生20名（IQ70未満5名、70以上15名）、高校生14名（IQ70未満2名、70以上12名）の協力が得られた。

III. 方 法

1. プログラム実施

2007年8月にアスペ・エルデの会に所属するPDDの子どもたちのサマーキャンプ（4泊5日、愛知県南知多郡日間賀島）を行った。このキャンプで子どもたちは家族から離れて仲間との集団生活を通じて仲間と協力して作業に取り組み達成感を体験しつつ、身支度等の日常生活スキルを養うことなどを目的としている。また海水浴や釣りなどの海洋体験を楽しむ一方、リラクゼーション、感情理解などのプログラムも受講することになっておりその子に必要なスキルの習得を目指している。この期間中に性教育プログラムを実施した（表1）。

2. プログラム構成

事前調査としてアスペ・エルデの会のPDD男児の保護者に“子どもの性行動の現状や問題、保護者のニーズ”を尋ね、その結果プログラム内容で要望が高かった以下の3つの課題を抽出した²⁾。

表1 サマーキャンプのスケジュールおよび活動内容

	6:00	7:00	9:00	12:00	13:00	14:30	16:30	18:00	19:00	22:00		
1日目			(集合)	昼食	海洋体験		入浴	夕食	夜の活動	反省会	就寝	
2日目	起床	清掃活動	朝食	プログラム	昼食	【性教育】	海洋体験	入浴	夕食	夜の活動	反省会	就寝
4日目	(活動の詳細)											
	清掃活動：海岸や道路のゴミ拾い				プログラム：感情理解、リラクゼーション、自己理解など							
	海洋体験：海水浴、筏作り、釣りなど				夜の活動：キャンプファイヤー、スターウォッチングなど							
	※【性教育プログラム】は中学生・高校生の男子を対象に実施した。											
5日目	起床	清掃活動	朝食	プログラム	昼食	(解散)						

- [1] 身体の変化（二次性徴による身体の変化の知識とその対処方法の確認）。
- [2] 女の子との接し方（異性との適切な接し方と適度な距離のとり方とその実習）。
- [3] 性情報の対処方法（性的な情報をどのように扱うのが適切なのか）。

3つのカテゴリーでそれぞれ実際に起こりそうな場面をいくつか想定して挙げ、その場面でどうするのが適切なのか考えることを課題として設定した。それぞれに適切な対処例を示しながら、自分の行動に置き換えて考えることができるように進めた。個人の理解を促進するよう個別に記入するワークシートを作成し用いた（表2）。なおプログラムの内容については実際に男児が使用したワークシートを通じて、サマーキャンプ後にそれぞれの保護者に報告した。

3. プログラム進行

中学生・高校生男児全員に、1つのカテゴリーで1

～1.5時間かけて行った。筆者（川上）が全体のコーディネートを行いながらプログラムを進め、サポートスタッフ（教育系や心理系などの大学生・院生）が中学生は一对一の個別に、高校生以上は小グループに一人ずつつき理解を促進するための支援を行った。

4. プログラム評価

以下の(1)～(4)の結果からプログラムの評価を行った。

(1) PDD 男児アンケート（プログラム初日と最終日にアンケートに記入しまとめた）、(2) 保護者アンケート（プログラムに対する事前調査と実施後の事後調査に記入しまとめた）、(3) サポートスタッフからの報告（中学生をサポートしたスタッフが取り組みの様子を観察しその報告をまとめた）、(4) プログラムを進めた筆者による児らの様子の観察（プログラムを進行した筆者が、児らの取り組みの様子をまとめた）。

この性教育プログラムの実施についてはアスペ・エルデの会の倫理委員会の承認を受けている。なおアン

表2 性教育プログラムで使用したワークシート（抜粋）

[1] 身体の変化について

できごと（事例）	対処方法の例
①射精してしまい、下着を汚してしまった	♪お風呂や洗面所で下着を洗ってから洗濯機へ入れる ※下着を汚してしまったら自分で洗いましょう
②人前でペニスが大きくなってしまい、服の上から目立ってしまう	♪上着でかくす ※他人にわからないようさりげなくかくしましょう

[2] 女の子・女性との接し方について

できごと（事例）	対処方法の例
①教室で好きな女の子に抱きついたり、後をつける	♪話題をみつけて話しかける ※人前で女の子に抱きついたり、後をつけたりしない
②水着やミニスカート姿の女の子をジーンと見つめる	♪ちらっと見てすぐに違うものを見る ※ジーンとは見つめない

<演習> 女の子・女性との距離のとり方 ～お互いが心地いい距離はどれくらいだろう～

- (1) 中・高校生男の子とスタッフ（できれば女性）とペア（グループ）を作ります。
- (2) 二人が約3メートル離れて立ちます。
- (3) 中・高校生男の子から、スタッフに向かって一歩ずつ近づいていきます。

[3] 性情報への対処方法について

できごと（事例）	対処方法の例
①女性の水着や下着の写真的な切抜きをたくさん集めているので、クラスの女の子に見せてあげたい。	♪知り合いの男性に見せる ※女性・女の子には見せないほうがいいでしょう
②家族でテレビドラマを見ていたら、急に男女が抱き合っている画面になったので驚いて大きな声を出してさわいでした。	♪自分が見たくない画面になったら、目を閉じる ♪隣の部屋へ移動する ※大きな声を出したり、さわいだりしないほうがいいでしょう

♪ それぞれのできごと（事例）について、「自分ならどう対処するか」を尋ね、※ その後に対処方法の例を示した。

ケートは今後の支援につなげるため、記名式で行った。

IV. 結 果

1. PDD 中学生・高校生男児アンケート (表3)

(中学生23名: IQ70未満5名/ IQ70以上18名, 高校生16名: IQ70未満3名/ IQ70以上13名)

事前アンケートの「性に関する事で知りたいことはありますか」の記述回答で, 中学生 IQ70未満で「たくさんご飯を食べる, 体を詳しく知りどのように成長するかも知りたい」, IQ70以上で「体のこと, にきびはどうしてできるのか」などがあつた。高校生 IQ70未満で「女友だちとの接し方」, IQ70以上で「身長がどんどん大きくなる, 身長がどの辺りまで伸びたか, 身長は伸びているか, 普通の授業 (公民・保健) 以外にもいつどのような変化の課程があるか」があり, 主に身体の変化に関して知りたいという回答が多くみられた。

事後アンケートの「プログラムを受けてみてどうでしたか」では中学生 IQ70未満で「とてもよかった・よかった」と回答した児の記述回答は, 「体の変化について, 対処方法が書けていました, 自分はどうするか, お尻のことも参考になりました, テレビのこと」, IQ70以上で「自分がどうしたらよいか何となくわかりました, 女の子にどうやって接するかわかつた, 実生活でありそうな例とその対処法」, 「ふつう」の記述回答では「どうしたらきられるかわかつた, 女の子・女性との接し方, 演習などしてみてもおもしろかつた」があつた。高校生 IQ70未満で「とてもよかった・よかった」と回答した児の記述回答は, 「女性との関わり方がわかつた」, IQ70以上で「いろんな“性”がよくわかつた, 僕がやっていない事例での対処方法が理解できたのでよかった, 人間は男も女も関わり方がわかりました, 距離の演習が今後の付き合い方の参考になった」, 「ふつう」の記述回答では「女性との接し

方, 自分の行動に何があるかわかつた」などがあつた。

2. 保護者アンケート (表4)

①事前調査

(中学生保護者23名: IQ70未満5名/ IQ70以上18名, 高校生保護者16名: IQ70未満3名/ IQ70以上13名, ※父親の回答が中学生・高校生の IQ70未満・IQ70以上で各1名含まれる)

「お子さんに対して性に関する事を話す必要があると思いますか」では大多数の保護者が「必要がある」と回答した。またその内容は中学生 IQ70未満保護者で「女性との関わり方 (1名)」, 「性交・避妊・性感染症 (1名)」, 「恋愛 (1名)」, IQ70以上で「身体変化について (6名)」, 「女性との関わり方 (3名)」, 「性情報について (2名)」, 高校生 IQ70未満保護者で「女性との関わり方 (2名)」, IQ70以上で「身体変化について (マスターベーションなど) (3名)」, 「性交について (3名)」, 「性情報について (2名)」, 「女性との関わり方 (1名)」, 「性的興味は悪いことではない (1名)」, 「妊娠・出産について (1名)」, 「男性としてのマナー (1名)」, 「愛について (1名)」の回答があつた。また中高生, IQ の程度にかかわらず「本人に合った内容をわかりやすく行ってほしい」という回答が多くみられた。

②事後調査

(中学生保護者20名: IQ70未満5名/ IQ70以上15名, 高校生保護者14名: IQ70未満2名/ IQ70以上12名, ※父親の回答が中学生 IQ70以上, 高校生 IQ70未満・IQ70以上で各1名含まれる)

プログラムの実施やその内容については肯定的な評価が多かつた。

「本人に行動の変化がみられましたか (1ヵ月後に調査)」では, 中学生 IQ70以上保護者で「女の子に何メートル以上近づいていいのか, チュー (人前でキス)

表3 PDD 中学生・高校生男児のプログラム前後アンケート

所属	中学生 (n=23)								高校生 (n=16)							
	IQ70未満				IQ70以上				IQ70未満				IQ70以上			
IQ	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
スケール (各質問項目内を参考)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<事前>性に関する事で知りたいことはありますか 1:ある, 2:ない	3	2	-	-	5	13	-	-	1	2	-	-	4	9	-	-
<事後>プログラムを受けてみてどうでしたか 1:とてもよかった, 2:よかった, 3:ふつう, 4:わるかつた	1	3	1	0	6	3	7	1	2	0	1	0	3	4	6	0

表4 保護者のプログラム前後アンケート

所属	中学生保護者 (事前 n=23) (事後 n=20)								高校生保護者 (事前 n=16) (事後 n=14)							
	IQ70未満				IQ70以上				IQ70未満				IQ70以上			
IQ	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
スケール (各質問項目内を参考)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<事前>お子さんに対して性に関する話を話す必要があると思いますか 1: はい, 2: いいえ, 3: わからない, 4: 未記入	4	0	1	-	15	1	1	1	3	0	0	-	10	1	2	-
<事後①>プログラムを行ったことについて 1: とてもよかった, 2: よかった, 3: どちらでもない, 4: 必要なかった	1	3	1	0	4	7	3	1	0	1	0	0	3	9	0	0
<事後②>プログラムの内容は適切でしたか 1: とても適切だった, 2: 適切だった, 3: どちらでもない, 4: 不適切だった	0	2	3	0	2	8	4	1	0	2	0	0	1	9	2	0
<事後③>プログラム後, 本人に行動の変化がみられましたか (1か月後に調査) 1: あり, 2: なし, 3: 不明	0	3	2	-	4	8	3	-	1	1	0	-	0	6	6	-
<事後④>プログラム後, 家族の間で意識の変化がみられたか (1か月後に調査) 1: あり, 2: なし	0	5	-	-	5	10	-	-	0	2	-	-	0	12	-	-

は絶対にだめだねと言うようになった, 本人が注意しようと努めているようだ。妹が風呂上りに裸のままですいたら「見ないよ」と言って顔をそむけて通っていったことがあった, 母親の下着を部屋に持って行き布団に隠したことがあったが今は落ち着いている。高校生 IQ70未満保護者で「副担任の先生 (女性) が気になってじっと見ていたり注意を引こうとしていたのが少し距離を取れるようになった, 妹の部屋に勝手に入らなくなり妹が薄着していると注意するようになった」という兄の行動が報告された。また「家族の間で意識の変化がみられたか (1か月後に調査)」では, 中学生 IQ70以上保護者で「家族の前で服を脱ごうとしたとき合宿でどのように勉強してきたかを思い出させ考えさせるような声かけができた, 女の子に近づくときは「何メートル以内?」と聞くようになった, 合宿中に性についてどのように話したのかを確認し行動を規制するための指針にすることができた」等の回答があった。

3. サポートスタッフからの報告のまとめ

中学生 IQ70未満の実習中のポジティブな面では「自分の身の回りの人に置き換えてイメージできていた子がいた, 選択式の問題は (子どもにとって) わかりやすいと思う, 本人がどの程度理解できているのか把握することができた」, ネガティブな面では「用語 (“ベ

ニス” など性に関するもの) に過剰反応 (笑う, “気持ち悪い”, “変態” と言う, テンションが高くなる) した子がいた, あらかじめ「やってはいけないこと」という (子ども本人なりの) 理解があるようで, そのことが課題の場面をイメージするうえでの妨げになっていたようだった」などがあった。

また中学生 IQ70以上のポジティブな面では「話の内容をメモしていた子がいた, 自分なりに考えていた答えと説明内容と合っていたと喜ぶ子がいた, 知識としては理解していた子がいた」, ネガティブな面では「プログラムへの取り組みを過剰に嫌がった (寝転がる, “やめろ!” と言う, イライラする) 子がいた, 質問の意味や説明する場面がイメージできない (男女のイメージがわかりにくい, 質問を自分に置き換えることができない, 基本的な用語の理解が不足している) 子がいた, 演習で女性と近づくときに非常に緊張している感じの子が数人いた」と報告があった。

4. プログラム進行者 (筆者) の観察

ポジティブな面では, 身体の名称や働きなど基本的な知識は理解している子どもが多いようだったので (一部に内容が難しく理解できずにパニックを起こしてしまった児がいたが), 全体で話を進めるうえでの難しさは感じなかった。女性との距離の演習をスタッフに誘われながらも積極的に取り組んでいる子ど

も多く、実際にやってみたことで理解できた様子の児が多かった。ネガティブな面では、学校で習って「知っているから」勉強しなくてもいいと真面目に取り組まず、スタッフが対応に苦慮している児がいた。「性教育を行うこと」、「ペニス (などの生殖器の名称) を人前で話すこと」に対し過剰な抵抗感を持つ児が数人いたり、「ペニスなんて言葉に出したらいけない!」とってパニックを起こし参加が難しい児がおりプログラム進行が難しかった部分もある。女性との距離の演習中女性スタッフに間近まで寄って話をしたり触れたりする児がいて、スタッフが困惑していた。

結果のまとめとして、性教育プログラムに対してはほとんどの児が「よかった」と肯定的な評価をし、「ふつう」と回答した児でも何らかの参考になった項目があったようだ。事前アンケートで数名の児が性に関する事で知りたいのは身体 (身長) の外見の成長に関することだと回答していたが、事後アンケートでは実際に演習を行った女性との関わり方で参考になったと答える児が多く、自分のふるまい方を振り返る児もいた。

ほとんどの保護者が子どもに対して性教育の必要性を感じていた。実施した性教育プログラムの評価は肯定的なものが多かった。プログラム後数名の児において客観的な行動の変化がみられ、またこのプログラムが性教育に対する意識付けともなった家庭もあった。

プログラムの進行では、具体的な場面を提示し丁寧に進めることで児がより理解しやすいようだった。また数人の児が内容に反応したり拒否的になり支援が難しい児もいた。

V. 考 察

性教育プログラムの試行的実践から、今後実施するうえで考慮すべき点がいくつか浮かび上がってきた。

一つ目は「性に関する場面での見えないルールについて教えること」、二つ目は「人間関係を構築する具体的な方法を教えること」を軸としたプログラムにすることである。

Hellemans らはアスペルガー症候群の青年期について「最大の問題は本質的な衛生観念の欠如、セクシャリティについて率直に話し過ぎること、公の場で生殖器に触れること、他人がいるところでマスターベーションすることである」と述べている¹⁹⁾。また大久保らは「自閉症児・者に対しては健常児・者以上に、適

切な異性とのかかわりに関する系統的な指導と性に関する自己決定の支援が必要である」と述べている¹⁹⁾。このように社会性の問題への対応が必要だと考える。海外では性に関する知識と平行して人間関係やふるまいに関する内容で性教育プログラムが行われており¹⁹⁻²²⁾、性に関する知識とともに、お互いの関係性やコミュニケーションのとり方、人前でのふるまい方を学ぶことに意義があると考えられている。

今回の性教育プログラムで女性との距離を実際に測った演習で多くの男児が「女性との距離の演習がよかった」、「距離の演習が今後の付き合い方の参考になった」と感想を述べており、彼らは今までこういったことがよくわかっていなかったのだということが逆に明らかになった。大久保らの保護者が必要とする性教育の内容の調査で、知的障害を伴わない自閉症 (HF) 群、知的障害を伴う自閉症 (MR) 群ともに「社会でのマナー・エチケット」の習得が「今必要」と多くが回答し、「対人関係・男女交際」については HF 群のほうがより多く「今必要」だと回答している¹⁹⁾。マナーやエチケットは PDD の障害特性による特有の課題の一つであると考えられる。自分がおとなの体に変化するという知識はあるが、それが自分に起きたときどう対処すればいいのか、例えば勃起したときにさりげなく隠すようなふるまいをすること、射精 (夢精) で下着を汚してしまったときにどうすればいいのか、ということがよくわからないようである。また身体が成長し学年が上がり社会的におとなの男性とみなされることが、社会や人間関係のうえでどのような意味を持つのがよくわからず、一般の女性との適切な距離が保てず近づき過ぎてしまったり、急に異性の身体に触れるなど不適切な関わり方をして相手に嫌悪感を抱かせていること、許容範囲を過ぎると犯罪ともなりえることに自らの行動をつなげて考えることができていない。したがって PDD 児にとって社会での適切なふるまい方や異性との人間関係を構築する支援は、とても重要で必要な支援課題だと考える²³⁻²⁵⁾。

三つ目は「本人のレディネス (準備状態) をアセスメントすること」である。サポートスタッフや筆者の観察からも PDD の子どもたちはある程度性に関する知識は持ち合わせており善悪の理解はしている男児が多いようだった。しかし本人たちの性について知りたいニーズを聞いてみると「身長について」など一見幼い子のような回答が多かった。本人なりの意図や想い

があるのだろうが、中学生の性教育のニーズとは多少ずれがあるように感じる²⁰⁾。PDD児らの多くは「性」は生殖や男女の社会的役割につながっていくものというよりは、「体が成長すること」、「男女という性別」程度で、精神的や社会的な面までいたる理解や認知ができる児は少ないようである。IQ70以上の高2男児で女性のイメージを「髭が生えない、スカートをはいている」と答える児もいれば、「やさしくいやし系でいつも自分のことを思ってくれる」といった抽象的な表現をできる児もいる。このことは同じ障害診断、ある程度の知的理解力があっても認知や表現方法の個性が大きいことを感じる。

プログラム進行者の観察でも記したが「性教育」という言葉に抵抗を示す児が数名みられた。林らの知的障害者への調査で「性交について知りたくない」と答えているように、ネガティブな反応を示す者がいることがわかる²¹⁾。これは彼らの経験から彼らなりの反応（抵抗）をしているのかもしれないが、集団で行う際にこういった反応が出てしまうと本人も周りにもいい影響を与えないだろう。そのため集団の中でプログラムが受けられる状態かどうか前もって知る必要があるだろう。

一方、保護者からは「身体の変化（二次性徴）への対処方法」、「女性との関わり方」、「性情報への関わり方」についての内容の希望が多く挙がった。これらは本人を一番よく知る保護者が子どもに必要なスキルだと感じることだと思われる。プログラムの内容を決定するうえで本人たちのニーズはプログラム受講の満足度につながるので重要だと考える。しかし“本人にとって必要な社会的スキルは何か”も考える必要があるだろう。

プログラムを行うにあたり、まず本人たちが性に関するどのような知識をどの程度持ち合わせているのか²²⁾、どの程度適応的な行動ができていないか、プログラムを受けられる状態などのレディネスのアセスメントを主観的・客観的に把握する必要があるだろう。

四つ目は「家庭や学校と連携すること」である²³⁾。前述したが個別の差が大きい児たちなので、事前に個々の情報を得る必要がある。またプログラムの効果が感じられるのが家庭なので、結果を知るためにも連携が重要だろう。数人の児に「妹への関わり方に気をつけるようになった」などポジティブな行動の変化がみられたという報告があった。一方、下着に興味を持っ

てしまったという男児がいて母親から相談を受けた。この児の母親と筆者は連絡をとって対応を話し合えたので、男児のそのような行動はおさまった。

さらにプログラムを通じて、主に中学生の保護者の意識に変化がみられた。男児が受けた性教育プログラムの内容をサマーキャンプ後に保護者に知らせたことで、児の性行動に対する家庭での指導の指針が持てたようであった。一貫して継続した指導を行うためには、家庭での保護者の協力や理解は欠かせないだろう。保護者自身も児のことで不安を感じており²⁴⁻²⁶⁾、保護者への支援も必要だと考える。児にとって一番身近な支援者は保護者なので、協同して児を支援していくということを忘れてはならないだろう。

今回の性教育プログラムは、社会行動スキルの一つとして身につけて欲しい項目が抽出された。発達障害児向けの適切な社会行動を習得するためのプログラムをデイキャンプや土曜教室といった形式で行っている実践の報告では^{31,32)}、社会（学校）生活スキルの獲得は集団の中で集中的に行うことで効果があるようだ。今回のように小学生からおとなまで男女が参加するサマーキャンプでは、仲間の行動や先輩のふるまいを観察したりすることができる。また家庭での日常生活では気づかなくても密接した集団の中だと問題行動として目立ち、大学生スタッフからアドバイスを受ける機会が得やすい。これらはPDD児たちにとって普段の家庭や学校生活では得られない機会である。

また今回のプログラムは、行動の変化を導くというよりも認知的な変化を期待したものだ。そのため直ちに現れる行動上の変化は期待していなかったが、プログラム後何らかの行動の変化がみられた男児がいた。このことは本人なりに学習できており、行動変容への刺激が得られたものだと考える。事後のアンケートで、プログラムを肯定的に評価する児が多かった。プログラムを受けてネガティブな感情がわきあがると、その後実施しようとしても受け入れが難しいことが予想される。プログラムを「受けてよかった」というイメージがあることは、将来性行動の支援が必要になった場合、受け入れてもらいやすいのではないだろうか。

しかしネガティブな行動を喚起してしまった事例もあり、事前に“本人のニーズにマッチしているか”を十分に吟味することが、性教育プログラムによって適切な行動の習得を可能にするうえで重要なこととなる

だろう。

今まで障害児を対象にした性教育やその研究は、知的障害が主で問題行動が表面化しやすい男児への対応が多かった³⁹⁾。その対応の多くも体の違いや生殖についての知識を教授することであり、知識が備わったことが教育の効果とされていた面もあった³⁹⁾。PDD児の場合は知識の足りなさよりも適切なふるまい方が自然に習得できないことや相手の立場に立って考えることの苦手さが問題である。そのため、知識面中心の従来の対応では不十分であるかもしれない。また一般の学校で行われている性教育や研究対象は、主に女子単独か男女のことが多く男子単独の問題を対象にするという場合は少ないようだ³⁹⁾。そのうえPDD児はさまざまな学校に在籍しているので³⁹⁾、同一の性教育プログラムをどこでも実施することは難しいだろう。しかも教師は性教育の必要性を感じているものの実施が難しいとも感じており、実践につながりにくさも心配される^{37,39)}。そのためPDD児が集まるサマーキャンプなどに組み込むのは、障害特性を考慮した性教育プログラムを実施する一つの方法かもしれない。

近年、発達障害の特性のある人たちによる非行（犯罪）の報告が多くされており、その中には性非行（性犯罪）の事例も少なくない^{39,40)}。このようなことを未然に防ぐためにも、性に関する場面で適切な行動を早い時点で身につける必要性は十分にある。今回男児を対象にしたのは、生物学的にPDDの発症が男児に多いこと⁴¹⁾、問題行動が表面化しやすく社会的に問題になりやすいことがある⁴²⁾。今後は女児も対象としていく必要があるが、早急に構築をしなければならないのは男児だろう。

PDD児たちは安定した思春期を送ることのできる病やひきこもりなど二次障害の発症を防ぐことができ⁴³⁾、将来への準備とすることができるだろう⁴⁴⁾。発達段階やニーズ、さらには障害特性に応じた性教育プログラムは思春期のPDDの子どもやその保護者にとって必要で、今後の生活にも影響する社会行動スキルを身につけるための重要なプログラムであるといえるだろう。

VI. 結 論

思春期のPDD児にとって発達段階やニーズに応じた性教育プログラムは、今後の生活にも影響する重要なものであるといえる。この性教育プログラムを充実

させるには「性に関する場面での見えないルールについて教えること」、「人間関係を構築する具体的な方法を教えること」、「本人のレディネスをアセスメントすること」、「家庭や学校と連携すること」を考慮することが重要であると考えられる。

第55回日本小児保健学会（2008年9月札幌）にて、本論文の一部を発表した。02-110「思春期広汎性発達障害男児のための性教育プログラムの実践」

文 献

- 1) 古荘純一, 岡田 俊. アスペルガー障害と思春期. 古荘純一, アスペルガー障害とライフステージ. 東京: 診断と治療社, 2007: 108-138.
- 2) 佐々木正美. 恋の仕方がよく分らない. 佐々木正美. 思春期のアスペルガー症候群. 東京: 講談社, 2008: 46-68.
- 3) 吉田一成, 米村あゆみ, 松田信夫, 他. 青年期自閉症の性的行動の分析. 山口大学教育学部研究論叢第3部芸術・体育・教育・心理 1990: 40: 1-40.
- 4) Ruble LA, Nancy J, Dalrymple MS. Social/Sexual Awareness of Persons with Autism: A Parental Perspective. Archives of Sexual Behavior 1993; 22 (3): 229-240.
- 5) 川上ちひろ, 辻井正次. 思春期広汎性発達障害児の性行動の特徴と保護者のニーズの検討. 小児の精神と神経 2009: 49 (2): 163-170.
- 6) 三俣共永, 加瀬 進. 知的障害児への性教育授業実践の推進に関する予備的検討. 東京学芸大学紀要1部門 2003: 54: 183-193.
- 7) 古屋照雄. 性的問題行動への対応. 月刊実践障害児教育 1994: 253: 48-51.
- 8) 原 仁. Q & A 指導に役立つ細心医学からの情報. こんな子どものこんなことが知りたいQ5. 月刊実践障害児教育 2001: 335: 7.
- 9) 山本良典. 異性との対人関係のとり方を学ぶ. 月刊実践障害児教育 2003: 364: 12-14.
- 10) 堀ノ口智子, 小楠真由美, 竹元加奈子, 他. 思春期の知的障害（精神薄弱）児をもつ家庭での性教育の現状調査. 福岡県立看護専門学校看護研究論文集第22集 1999: 183-192.
- 11) 尾原喜美子, 木村龍雄. 障害児学校における性教育の現状と課題—養護教諭を対象とした養護・聾・盲

- 学校の全国的調査—高知大学教育学部研究報告第1部第55号 1997:133-145.
- 12) 文部省. 学校における性教育の基本的な考え方. 学校における性教育の考え方, 進め方. 東京:ぎょうせい, 1999:1-29.
 - 13) 山本良典. 精神遅滞児・者の性と家族への援助. 発達障害研究 1992:14(2):105-110.
 - 14) 児嶋芳郎. 全国調査にみる性教育の現状と課題. 障害者問題研究 1998:25(4):314-321.
 - 15) 林 隆. 市山高志, 西河美希, 他. 発達障害児に対する性教育の取り組み. 障害者問題研究 1998:25(4):322-329.
 - 16) 大久保賢一, 井上雅彦, 渡辺郁博. 自閉症児・者の性教育に対する保護者のニーズに関する調査研究. 特殊教育学研究 2008:46(1):29-38.
 - 17) 米国精神医学会編, 高橋三郎, 大野 裕, 染矢俊幸訳. DSM-IV精神疾患の診断統計マニュアル. 東京:医学書院, 1996.
 - 18) Hellemans H, Colson K. Sexual Behavior in High-Functioning Male Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders 2007:37:260-269.
 - 19) Isabelle Henault, Tony Attwood. Asperger's Syndrome and Sexuality From adolescence through adulthood. London: Jessica Kingsley Publishers, 2006.
 - 20) Mary B Melone, Any I Lettlick. Sex Education at Benhaven. Eric Schopler, Gray B Mesibov. Autism in Adolescents and Adults. New York: Plenum Press, 1983:169-186.
 - 21) 川上ちひろ, 杉山登志郎. 発達障害がある子どもの「性と関係性の教育」. 子どもの心と学校臨床 2010:2:62-70.
 - 22) 大藤恵子. 発達障害者のための性教育. セクシャリティ 2010:44:122-125.
 - 23) テンプル・グランディン, ショーン・バロン. ルール⑦人は公の場と私的な場とでは違う行動をとる. 自閉症スペクトラム障害のある人が才能を生かすための人間関係の10のルール. 東京:明石書店, 2009:306-328.
 - 24) 川上ちひろ. 異性ともうまく付き合える. 児童心理臨時増刊906通常学級で使える特別支援教育実践のコツ. 東京:金子書房, 2009:118-123.
 - 25) 川上ちひろ. 思春期の自閉症スペクトラム障害男児の性教育—性行動の特徴及び性と関係性の教育プログラム. 辻井正次, 氏田照子. 発達障害の基本理解4. 東京:金子書房, 2010:95-99.
 - 26) 宮崎つた子, 我部山キヨ子, 森 千春. 性教育経験の受け止めと今後の方向性. 思春期学 2004:22(3):345-351.
 - 27) 林真由美, 荒木美香子, 大橋一友. 知的障害を持つ成人男性の性ニーズと性知識の関する調査. 発達障害研究 2008:30(2):121-127.
 - 28) 木戸久美子, 林 隆, 中村仁志, 他. 知的障害をもつ子どもの性に関する親の意識についての研究. 発達障害研究 2004:26(1):38-51.
 - 29) 宮原春美, 相川勝代. 知的障害児・者のセクシャリティに関する調査. 長崎大学医療技術短期大学紀要 2001:14(1):61-64.
 - 30) Stokes MA, Kaur A. High-functioning autism and sexuality A parental perspective. Autism 2005:9(3):266-289.
 - 31) 山下裕史朗, 向笠章子, 本田由布子, 他. 1部概論. くるめSTP審判プロジェクトチーム. ADHDをもつ子どものための支援プログラム. 東京:遠見書房, 2010:10-45.
 - 32) 岡本祐佳, 角 愛鹿, 平野晋吾, 他. 広汎性発達障害児の基本・個別スキルの獲得に向けた社会指導. 高知大学教育学部研究報告 2010:70:11-20.
 - 33) 原恵美子. 知的障害児に対する特別支援学校における性教育実施の状況と, 教諭と保護者の意識. 治療教育研究 2010:30:61-69.
 - 34) 児嶋芳郎, 越野和之, 大久保哲夫. 知的障害児の性教育の関する一考察—養護学校全国調査より—. 奈良教育大学紀要 1996:45(1):201-215.
 - 35) 岩室紳也. 男子思春期性教育の現状. 思春期学 2006:24(4):619-622.
 - 36) 内野智之, 高橋 智. 高校等に在籍する軽度発達障害児の教育実態—神奈川県の高校等への質問紙調査から—. 東京学芸大学紀要 2006:57:231-252.
 - 37) 江田裕介, 田川元康, 松本美穂. 障害児の性および性教育に対する教師の意識. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要 2001:6:19-27.
 - 38) 木戸久美子, 林 隆, 吉田一成. 発達障害児に対する性教育の現状—指導者の性に関する知識・関心と指導内容の関係—. 研究論叢第3部芸術・体育・教育・

- 心理. 1998 : 48 : 271-282.
- 39) 杉山登志郎, 川上ちひろ. 高機能広汎性発達障害児に見られる行為障害と犯罪. 杉山登志郎. *そだちの臨床—発達精神病理学の新天地—*. 東京:日本評論社, 2009 : 48-62.
- 40) Baron-Cohen S. An assessment of violence in a young man with asperger's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1988 ; 29 (3) : 351-360.
- 41) ウタ・フリス. 生物学的基盤. *自閉症とアスペルガー症候群*. 東京:東京書籍, 1996 : 41-42.
- 42) 長浜亜希子. 知的障害者の性行動をそれに関わる指導員の対処. *北海道医療大学看護福祉学部紀要* 2003 ; 10 : 17-24.
- 43) 古荘純一. 思春期と精神医学的な問題. *軽度発達障害を持つ子どもとその家族への心理・社会的支援. 軽度発達障害と思春期*. 東京:明石書店, 2006 : 78-100, 121-128.
- 44) パトリシア・ハウリン. 自閉症の人は成人期にどうなるか. *自閉症成人期に向けての準備能力が高い自閉症の人を中心に*. 東京:ぶどう社, 2000 : 20-38.

[Summary]

At puberty, some boys with pervasive developmental disorder (PDD) pose particular problems in terms of their sexual behaviour and how this can be handled and controlled. In Japan, however, sex education and research for coping with sexual behaviour related to the characteristics of PDD has often lacked coherency.

In this study, a programme that took into account the characteristics of this disorder was planned and carried out, based on a survey of the parents of adolescent boys with PDD.

The results of this showed that the majority of the assessments made both by the boys and the other members of their family were positive. There was also a change in the behaviour and consciousness of a number of boys and parents.

The necessity of developing a sex education programme which focuses specifically on the characteristics of boys with PDD and addresses issues that include their relationships with women also became clearer.

[Key words]

sex education, pervasive developmental disorder, male, adolescents

改善するといった取り組みは現実的ではない、ということだろう。日常生活での生活の質(QOL: Quality of Life)の向上が何よりも重要ということだ。したがって、うまくいく行動(適応的な行動)を重ね、楽しい毎日を送れることが大切になる。楽しい毎日を送るためには、前提条件として、こんなスキルがあつたほうがいい——というのが、ここまでの連載において紹介してきたスキルである。

連載で触れなかったもの

これまで扱ってきたのは、リラクゼーション・スキル(第三回)、感情理解スキル(第四回)、助けを求めるスキル(第五回)、双方向スキル(第六回)、日常生活快適化スキル(第七回)、視点を移すスキル(こだわりの調整・第八回)、自己理解スキル(第九回)、不安と怒りのコントロール・スキル(第一〇回)、相互交渉スキル(第一一回)などである。こうしたスキルについて、私たちNPO法人アスペ・エルデの会に集い、支援のあり方を協力して考えてきた専門家チームの取り組みを紹介してきた。

セクシュアリティ(性と関係性の教育)や権利擁護など、他にも扱うべきテーマがあつたが、連載では触れなかつたので、ここで若干補足しておきたい。

セクシュアリティは、とくに重要なテーマである。わが国においては、性的なニュアンスについては明確化せず「何となく」教えていくようになっており、一方で、子どもが二次性徴を迎えると周囲が(子どもに明言せず(何となく)大人が一般的にとるような対応を要求するようになる。発達障害の子どもたちは、そうした部分が理解できず、大きなズレに発展してしまうことが多い。

権利擁護に関しても、自分の権利をどこまでなら主張してよく、どこからは権利を侵害されたと考えるか、またどこからが他者の権利で、それを侵害しないようにするにはどうすべきか、そうしたことを理解するのはたやすいことではない。

発達障害の子どもたちにとっては、明確に見える境界線を守ることが容易でも、その場の状況に依存している境界線を意識し、対応することは難しい。子どもたちにわかる範囲で明確に言語化し、論理的に扱うことが可能なカタチに変換していくことが、支援者には求められる。

成長とともに学ばなければならないスキルも増えていく。発達障害の子どもたちの支援をしていると、ともすると就労までのスパンしかみえないものだが、実際は、そこから先、さらにいろいろ必要なスキルが必要となる。セク

シュアリティや権利擁護以外にも、課題も、必要なスキルも、挙げていけばキリがない。

とくに自閉症スペクトラム(ASD)の子どもをおもちのご家族には、何をしていけばいいかについて全体像をみるのが苦手な方も少なくなく、特定のスキルだけを習得すればそれで解決していくようなイメージを抱く方々も多い。シンブルな支援と取り組みを積み上げていくことが重要だ、と理解していた

どのスキルへの取り組みを考えればいいか

問題があるから「障害」で、目立った問題行動がなければ「障害ではないフツー」という観点からすると、困っている問題は今すぐ解決できなければ意味がない、と思ってしまうがちだ。

ワークブックを用いたワークショップやセミナーでよくある質問に、自分の子ども、あるいはクラスの児童が困った行動をするからワークブックを「与えた」のに、行動が変容しない、というものがある。アスペ・エルデの会のワークブックは、スキルを習得するための補助的なツールとして開発したもので、子どもと一緒に、子どもの理解にそって、そのつど修正しながら取り組んでいくべ

楽しい生活のために必要なこと

(最終回)

Tsujii Masatsugu

辻井正次

中京大学現代社会学部

これまでを振り返って

この連載でみなさんと考えてきたように、発達障害の子どもたちにとって、さまざまなスキルを習得することが重要なのは、間違いない事実である。

では、ここまで取り上げてきたスキルを習得すれば「普通」になるかと言えば、そういうものでもない。逆に、取り上げたスキルのいくつかがうまくいかなければ、社会的な不適応状態になるかと言えば、そういうわけでもない。周囲に恵まれ、理解と継続的な支援があれば、職場や地域でそれなりに充実した生活を送ることも可能である。

発達障害支援の難しいところがそこにあり、周囲の支援があればそのままでも適応的に過ごすことが可能である一方で、十分な理解と支援がない状況でもそれなりに過ごしていかなければならない。こうした現実を踏まえてどうするか、その点を考える必要がある。

これまでみてきたように、発達障害であるということは「できない」ことを意味しない。多くの人たちが特別な努力なしで自然と取り組めるような事柄に、取り組むための努力が必要になる、ということなのだ。だからこそ、それをスキルとして身につけていくことが大切だ、というのが私たちの主張である。発達障害の多くは、幼児期の兆候から医学

的診断がなされる。だからといって、児童期や思春期以降も幼児期と同じような行動をする、というわけではない。診断そのものも、改訂が予定されている次のアメリカ精神医学会の診断マニュアル(DSM-V)において、広汎性発達障害の下位診断をなくし、「自閉症スペクトラム障害」と一括しようという動きがあるように、確定したものではない。障害の捉え方は、その障害特性についての理解が進めば進むほど、変更されていくものである。障害の定義も支援の目標も、このように時代とともに変わっていくものである。現時点で障害と支援についていえるのは、医学的な治療モデルで〇〇療法をすれば障害が治る、

現状では、バインランド (Vineland) 適応行動評価のような、標準的な適応行動の評価尺度が普及していないために、子どもがどこまでの行動ができていくのか、客観的に把握しながら支援を進めていくことが難しい。したがって、成長する途中で生じてくるいろいろな問題行動を、むしろ、適応行動がどの程度できているかという指標の一つとして活用する、という考え方もできるだろう。

できないことをできるようにしていくというのは、方向性として間違っているわけではないが、生物学的な基盤のせいでもそもそも苦手な事柄が多い、ということは頭にとどめておく必要がある。日常場面での具体的な事柄について、うまくいくための「型」「お作法」を教えていくことは有用性が高い。したがって、この連載では、「子ども要因」に焦点をあてて、成長とともに必要となってくるスキルに関してまとめてきた、ということを改めて強調しておきたい。

強く叱ることに効果はない

伝統的な芸術には、基本的な「型」や「お作法」がある。茶道や書道のようなわが国の文化に限らず、バレエのステップなども型の反復が基本である。そうして同じように型を教わっても熟達するほど個性が出て、創造的

な仕事をするようになっていくものである。つまり、型どおりにできることは、創造的に、その人らしく個性的な仕事をするこの基本となるものなのだ。

発達障害のある子どもの場合、多くの子どもたちが自然にできることを、型として覚えていく。そのため、正しい行動の型を教わらないかぎり、独自に自分なりの「型もどき」を覚えてしまい、うまくいかないことも多い。算数の文章題で計算式を書かずに答えを書くようなもので、独自のやり方で正解し、解法を説明できるのであればそれでもいいのだけれど、不正解の場合には、どこでどう間違えたのかがわからず、修正できなくなってしまう。

ASDの子どもの場合、一つの行動の型もどきを勝手に覚えると、それを文脈に関係なく使おうとする。結果、こだわりが強いとみなされかねない。

書道では、筆の力の入れ方の強弱など、見てわかる型がある。それを見て、できていないところを注意する一方で、正しい書き方を指導することができる。しかし、日常の行動では、つきあう大人たちもそうした型を意識化していないため、単にできていないと叱るだけになりがちである。どうしたらうまくいくのかを教えれば、ASDの子どもたちも覚

えていけるようになるものだ。

書道でも、楷書のほかに草書などいろいろな書体があるように、日常生活の行動のバリエーションは無限にある。無限にバリエーションがあつて、どのようにやってもいいというような場合、「好きにやればいい」とやり方を教えないことが多く、そのためにASDの子どもたちは困ってしまうことがある。

たとえば、昼休みにちよっかいが多くて困るといっているので、よく聞いてみたら、友人に「遊ぼう」とうまく呼びかけられなかったり、かつて一度断られたのを引きずっていたりして、友人を叩いて追いかけてこすることによってかかわりをもつ行動パターンを誤学習したままになっていたということがあった。

昼休みに何をしていけばいいのか、うまく対処できない子どももいた。休み時間の過ごし方のなかで、友だちと遊ぶか、自分で本を読むか等、選択肢を与えて、それを選ぶように教えると、「遊ぼう」と誘ったり、好きな昆虫の本を見たりと自分で行動が選択できるようにになった。

このように日常生活での行動の場合、うまくいく行動のバリエーションを覚えていくことで、楽しい生活を送っていけるようになる場合が多い。

わが国の伝統的な子育てでは、できないこ

きものである。ワークブックを子どもに見せたら、それでよくなる、という幻想をもっている支援者がいるという事実には、複雑な気分させられる。

こうした子どもたちは、問題行動や華々しい症状があるかどうかの問題なのではない。さまざまな研究が明らかにしているように、生来の脳機能・神経ネットワークの不具合があり、定型発達の子どもたちにとって自然に学べるような過程が起こりにくいこと——つまり、生物学的な基盤による「学びにくさ」が、より本質的な問題なのだ。

多くの子どもたちが自然に学んでいる、身体感覚や感情の理解、他者への助けの求め方や交渉、コミュニケーション、こだわりや視点の調整（切り替え）などについて、うまくいくための取り組みを知っているかどうか、ASDなどの発達障害のある子どもたちにとっては大切になる。そのために、今は困っていないとしても、どういうスキルを丁寧に教えていくことが必要なのか、それを扱ってきたのが、この連載である。

では、今まさに困っている問題行動に対しては、どうすればよいのだろうか。

多くの問題行動に関しては、あるスキルを習得すれば、それですべてが解決するというわけにはいかない。問題行動のなかで、周囲

の環境側の要因と、本人の現在とっている行動の要因を可能な範囲で分析し、周囲と本人双方への介入計画を組み立てる必要がある。

この連載では、周囲の環境調整の仕方については扱わなかった。即効性が高いのは、実は環境調整のほうである。障害が重度であるほど、年齢が低いほど、周囲の環境調整ですむことは多い。

したがって、困った行動があるときに、親や教師、支援者がまずすべきことは、何がどうしてこうなっているのか、問題行動の起こる場面を分析することである。もちろん、原因—結果というように関係がシンプルに決まっているものは多くない。複数の要因の関係をみていく必要がある。

そもそもその子がどういう障害特性をもっているか、どの程度の適応行動が可能であったのか、基礎となる知的能力や理解力、判断力はどのくらいか、これまでのスキルで何ができ・何ができないか、過敏性や不器用など苦手要因があったのかなど、その子の基本的な状況、さらにその日の体調や感情状態（前日の日の感情を引きずっていないかなど）のような、「子ども側の要因として何があるか」の把握も必要になる。

そのうえで、いつ（時間）、どこで（場所）、誰と（関係当事者）、何をしている（課

題）ときだったかなど、「環境要因として何があるか」、起きた出来事を箇条書きにしてまとめておくとよい。

そういう問題行動が起きた際には、誰が（対応担当者）、どのように対応し（対処法）、結果どのようになったか（問題が改善方向に向かったのか、変わらなかったのか、悪くなったのか）といった「相互作用の要因」も、あわせて検討することが大切である。

そうして時間軸に並べてみると、いかにして問題行動に至ったのか、わかってくることも多い。そうなれば、まずはできる環境調整をし、そのうえで、子どもに対して「そのときはどうしたらいいのか」を教えるっていくことになる。

たとえば、子どもが友だちに対して暴力を振るってしまった場合に、子ども側の要因として、言語理解力が低くて誤解する場合もある。衝動コントロールが苦手かもしれない。過敏なために、うるさく思った、さわられて嫌だったのかもしれない。放課の下駄箱のところが多い、相性の悪い他児がいるときに生じやすいといったように、場所や人によるのかもしれない。きつく叱ってみた結果、何が起ったかにも注意したい。こうして、起った出来事を客観的に記述していくことで解決が見えてくる。

人芸を、スキルという観点でまとめなおし、次世代が利用可能なカタチにすることは、今までの心理臨床のなかではあまり取り組まれてこなかったことでもあり、試行錯誤をしながら進めているところである。

キャンプは、前年度から準備を進め、プログラムとして取り組むスキルのラインナップを決め、そこに参加する子どもたちを選び、スタッフのトレーニングと、ディレクターの取り組みをスタートさせる。プログラム・ディレクターの指示を受けながら、事前の準備のもと合宿を行う。そこでプログラムの効果を検討し、より有効で、誰でも実施可能な内容にするように煮詰めていく。その後、通い形式に移行したり、次年度のキャンプで再度実施したりしながら、効果についてある程度学会などで報告できる段階にしていくのである。そして最終的にはワークブックにまとめる。これをひとつの枠組みとして考えている。

この連載は、こうしたアスペ・エルデの会のなかでの取り組みをまとめなおしたものである。

なお、このプログラムは、昨年度まではアスペ・エルデの会の正会員のみが参加メンバーだったが、今年度からは条件があれば、それ以外からも参加してもらえようになった。若い臨床家たちが研修できる機会になれ

ばいいと考えている。

発達障害の子どもたちの可能性を拡げる試みとして

発達障害のある子どもたちへの支援とはなんでしょうか。それは障害を治すことではなく、適応的な行動／スキルを身につけることであろう。それが楽しい人生を送るための基盤となる。

子どもたちの障害について、「そのままでもいい」ということを強調する向きもある。あの部分はそれとおриだと思いが、もっと楽しく生きていくためには、もう少しだけスキルを増やしていくことが大切だろう、と筆者は考えている。

先日もアスペ・エルデの会の症例検討会で、日間賀島での双方向コミュニケーションのスキル・トレーニングを通じて、パニックにならなくても言葉で伝えればいいのかということを型で覚え、日常場面でも言葉で伝えられるようになってきた様子が報告された。ASDの子どもたちがコツをつかむことで、トラブルが減少するのだと本当に実感している。これからも、多くの発達障害の子どもたちが利用できるようになるべく、新しいスキル・トレーニングのメニューを開発していくつもりである。うまくいかないことが積み重

なって状態が悪化していく場合もあるが、そうした二次障害に対応していくスキルも、これからは必要になっていくだろう。

思春期、成人期の場合は、ワークショップを通じて学びなおしも可能であることも強調しておきたい。「そのようにしなくてはならない」のではなく、あくまで選択肢の一つとしてスキルを覚えることで、うまくいくことも多い。一方で、幼少期からの支援を受けてこなかった場合には、思春期以降の課題もどうしても大きくなる。これまでに紹介したスキル・トレーニングでは足らず、共有すべき支援上のノウハウも多いが、これについては、またの機会に述べたいと思う。

最後に、この原稿を秋田市内で書いているまさにそのときに、東日本大震災が起こり、多くの方の貴重な命が失われた。被害にあわれた皆様にごころよりのお見舞いを申し添えるとともに、亡くなられた皆様に哀悼の意を表したい。(了)

本連載は、平成二二年度厚生労働科学研究「発達障害者に対する長期的な追跡調査を踏まえ、幼児期から成人期に至る診断等の指針を開発する研究」(主任研究者・内山登紀夫)の筆者分担部分の成果の一部である。

(つじい・まさつぐ／発達臨床心理学)

とを叱ることで、取り組みへの意欲を喚起し、正しい行動を促すというスタイルをとりがちである。それでもうまくいかない、叱り方が足りないとして、さらに強く叱り、ひどいときには「言つてわからないなら叩いてわからせる」というような虐待まがいのしつかけを正当化し、支持する風土がある。

しかし、発達障害がある子どもたちの場合は、叱られて、してはいけないことがわかったとしても、文脈をよみとつて適切に行動に移していくことが難しい。伝統的なわが国の子育てスタイルとはマッチせず、親子間での悪循環が起こりやすいのだ。

トラブルを起こし、学校で授業が受けられず、家庭でもうまくいっていないような子どもは、叱られた経験から「してはいけない」ことはわかつているものだ。だが、では何をしたらいいのか、ということがわからない場合が多い。しない代わりに何を「する」のが重要になる。そのためのスキルをこの連載では取り上げてきた。

強く怒ることや厳しい対応をすることをやめて、うまくいく行動を丁寧に教えていくこと、取り組めた／できたときに、それを言葉にして評価していくことが大切になる。別に過度に誉める必要はなく「できたね」と言つてあげるだけで構わない。

さらに、行動／スキルの基礎となることを学んでおく必要もある。身体のテンションや緊張を自分で感じとれるようになること、自分の感情を他人もわかるように言語化できること、困っているときに助けを求めること、言わなければ他人には伝わらないということ、いくつかの行動から選べるようになること、気分は変えられるということ等々、一般的な感覚ではわざわざ教える必要がないと思えるようなことを教えていくことが、ASDの子どもたちへの支援にとつて必要になる。

支援のスキルの共有化

——アスペ・エルデの会の取り組み

一九九二年に杉山登志郎先生（浜松医科大学特任教授、以下肩書きはすべて現在）と、学習障害やアスペルガー症候群の子どもたちの勉強相談室を開き、研究プロジェクトをスタートさせてから、二〇年近くになる。

二〇〇〇年から地域での学習会を中心として、各エリアで取り組みを進めたが、当初は大学生にボランティアとして参加してもらい、単に学業の補助とグループワークという形であった。スクールのOBは学校の教員や研究者になり、その一部は、会に所属しながら専門家として独り立ちするようになり、大学教員にもなっている。

そうして、支援のコンセプトを共有できるスタッフが育成されていくなかで、徐々に子どもたちに共通して必要なことがわかってくるようになった。そこで、この連載で何度も取り上げてきた日間賀島での合宿トレーニングが定例化し、支援の方略が変わつていった。支部でのグループワークを中心とする取り組みから、子どもたちに必要なスキルを明確にし、スキルを教えるための共有化できる支援プログラムを開発していこう、というコンセプトが生まれていったのだ。

一緒に取り組んできた杉山先生も、石川道子先生（武庫川女子大学特任教授）も、そして筆者も、臨床を職人芸として磨いてきた人ばかりである。このままでは支援プログラムや指導スキルも、あくまで個人と結びついたものとされてしまいかねない。そこで、筆者と同年代の一線級の臨床家たち——たとえば、木谷秀勝先生（山口大学教授）、井上雅彦先生（鳥取大学教授）や白石雅一先生（宮城学院女子大学教授）など——にもご参加いただき、若い中堅世代の臨床家——水間宗幸先生（九州看護福祉大学）、長峰伸治先生（聖隷クリストファー大学）——にも加わってもらい、現在は、複数のスキルのトレーニング・プログラムの開発に取り組む一大キャンプとなっている。自分たちが行ってきた職

養育スタイル尺度の作成：発達的变化とADHD傾向との関連から

松岡 弥玲

(浜松医科大学子どものこころの発達研究センター)

岡田 涼

(日本障害者リハビリテーション協会・中京大学現代社会学部¹⁾)

谷 伊織

(浜松医科大学子どものこころの発達研究センター²⁾)

大西 将史

(浜松医科大学子どものこころの発達研究センター)

中島 俊思

(浜松医科大学子どものこころの発達研究センター)

辻井 正次

(中京大学現代社会学部)

本研究では、発達臨床場面における介入や支援における養育スタイルの変化を捉えるための尺度を作成し、養育スタイルの発達的变化とADHD傾向との関連について検討した。ペアレント・トレーニングや発達障害児の親支援の経験をもつ複数の臨床心理士と小児科医師によって、養育スタイルを測定する項目が作成された。単一市内の公立保育園、小学校、中学校に通う子どもの保護者に対する全数調査を行い、7,000名以上の保護者からデータを得た。因子分析の結果、「肯定的働きかけ」「相談・つきそい」「叱責」「育てにくさ」「対応の難しさ」の5下位尺度からなる養育スタイル尺度が作成された。ADHD傾向との関連を検討したところ、肯定的働きかけと相談・つきそいは負の関連、叱責、育てにくさ、対応の難しさは正の関連を示した。また、子どもの年齢による養育スタイルの変化を検討したところ、肯定的働きかけ以外は年齢にともなって非線形に減少していく傾向がみられた。本研究で作成された尺度の発達臨床場面における使用について論じた。

【キー・ワード】 養育スタイル、臨床的介入、ペアレント・トレーニング、ADHD傾向、発達的变化

問題と目的

近年、発達臨床の場面では、家族支援の重要性が指摘されている。特に、発達障害児の家族に対して、その養育を支援しようとする試みがなされている。発達障害児ともっとも多くの時間をともに過ごすのは家族や養育者であり、養育のあり方は子どもの適応や発達に強く影響する。そのため、発達臨床的な支援や介入を考えるうえでは、養育者の養育スタイルに注目することが不可欠である。

これまで養育スタイルについては、多くの研究がなされてきた。古くは、Symonds (1939) が、親の養育スタイルを「拒否-受容」と「支配-服従」の2次元から捉えている。品川・品川 (1958) は、この2次元から養育スタイルを測定する尺度として田研式親子関係診断テストを作成し、標準化を行っている。また、Baumrind (1967) は、子どもに対する統制と応答性の2次元の組み合わせから、養育スタイルを権威的態度、権威主義的態度、許容的態度という3つに分類している。この3つの養育スタイルについては、その測定尺度が作成され、以降の研

究でたびたび用いられている (Coplan, Hastings, Lagacé-Séguin, & Moulton, 2002; Robinson, Mandlco, Olsen, & Hart, 1995)。日本においては、中道・中澤 (2003) が、統制と応答性の2下位尺度からなる養育態度尺度を作成し、幼児の攻撃行動との関連について検討している。坂口・橋本 (2009) は、中道・中澤 (2003) の尺度を用いて、親の養育態度と幼児の社会的スキルや問題行動との関連を調べている。他にも、国内外において養育者の養育スタイルを測定する多くの尺度が作成され、子どもの行動や感情との関連についての研究知見が蓄積されてきた (東・柏木・繁多・唐澤, 2002; Baumrind, 1991; 小高, 1994; Weiss & Schwarz, 1996)。

また、養育における保護者の感情面を測定するものとして、育児不安や育児ストレスを測定する尺度が開発されている。例えば、野澤 (1989) は、「子どもの行動への関心度」「育児での心配」の2下位尺度からなる子ストレスと、「親であることへの評価」「親になったことで直面している問題」の2下位尺度からなる親ストレスの2つの側面から育児ストレスを捉える関西学院 Parenting Stress Index を作成している。育児不安や育児ストレスを測定する尺度には他にも様々なものがある。川崎・宮地・佐々木 (2008) は、国内における育児不安

1) 現所属：名古屋大学非常勤講師

2) 現所属：東海学園大学人文学部