

8. Gratten J, Visscher PM, Mowry BJ, Wray NR: Interpreting the role of *de novo* protein-coding mutations in neuropsychiatric disease. *Nat Genet* 2013, **45**:234–238.
9. Schanen NC: Epigenetics of autism spectrum disorders. *Hum Mol Genet* 2006, **15**:R138–R150.
10. Black JC, Van Rechem C, Whetstone JR: Histone lysine methylation dynamics: establishment, regulation, and biological impact. *Mol Cell* 2012, **48**:491–507.
11. Martin C, Zhang Y: The diverse functions of histone lysine methylation. *Nat Rev Mol Cell Biol* 2005, **6**:838–849.
12. Tachibana M, Ueda J, Fukuda M, Takeda N, Ohta T, Iwanari H, Sakihama T, Kodama T, Hamakubo T, Shinkai Y: Histone methyltransferases G9a and GLP form heteromeric complexes and are both crucial for methylation of euchromatin at H3-K9. *Genes Dev* 2005, **19**:815–826.
13. Ueda J, Tachibana M, Ikura T, Shinkai Y: Zinc finger protein Wiz links G9a/GLP histone methyltransferases to the co-repressor molecule CtBP. *J Biol Chem* 2006, **281**:20120–20128.
14. Kleefstra T, Brunner HG, Arniel J, Oudakker AR, Nillesen WM, Magee A, Geneviève D, Cormier-Daire V, Van Esch H, Fryns J-P: Loss-of-function mutations in <i>EHMT1</i> cause the 9q34 subtelomeric deletion syndrome. *Am J Hum Genet* 2006, **79**:370–377.
15. Kleefstra T, van Zelst-Stams WA, Nillesen WM, Cormier-Daire V, Houge G, Foulds N, van Dooren M, Willemse MH, Pfundt R, Turner A: Further clinical and molecular delineation of the 9q subtelomeric deletion syndrome supports a major contribution of EHMT1 haploinsufficiency to the core phenotype. *J Med Genet* 2009, **46**:598–606.
16. Balemans M, Huijbers MM, Eikelenboom NW, Kuipers AJ, van Summeren RC, Pijpers MM, Tachibana M, Shinkai Y, van Bokhoven H, Van der Zee CE: Reduced exploration, increased anxiety, and altered social behavior: autistic-like features of euchromatin histone methyltransferase 1 heterozygous knockout mice. *Behav Brain Res* 2010, **208**:47–55.
17. Balemans MC, Kasri NN, Kopyantsa MV, Afinowi NO, Ramakers G, Peters TA, Beynon AJ, Janssen SM, van Summeren RC, Eeftens JM: Hippocampal dysfunction in the euchromatin histone methyltransferase 1 heterozygous knockout mouse model for Kleefstra syndrome. *Hum Mol Genet* 2013, **22**:852–866.
18. Schaefer A, Sampath SC, Intrator A, Min A, Gertler TS, Surmeier DJ, Tarakhovsky A, Greenard P: Control of cognition and adaptive behavior by the GLP/G9a epigenetic suppressor complex. *Neuron* 2009, **64**:678–691.
19. Lord C, Rutter M, Le Couteur A: Autism diagnostic interview-revised: a revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *J Autism Dev Disord* 1994, **24**:659–685.
20. First MB, Spitzer RL, Gibbon M, Williams JB: *Structured Clinical Interview for DSM-IV® Axis I Disorders (SCID-I), Clinician Version, User's Guide*. Washington, DC: American Psychiatric Press; 1997.
21. Shinkai Y, Tachibana M: H3K9 methyltransferase G9a and the related molecule GLP. *Genes Dev* 2011, **25**:781–788.
22. MacArthur DG, Balasubramanian S, Frankish A, Huang N, Morris J, Walter K, Jostins L, Habegger L, Pickrell JK, Montgomery SB: A systematic survey of loss-of-function variants in human protein-coding genes. *Science* 2012, **335**:823–828.
23. Talkowski ME, Rosenfeld JA, Blumenthal I, Pillalamarri V, Chiang C, Heilbut A, Ernst C, Hanscom C, Rossin E, Lindgren AM: Sequencing chromosomal abnormalities reveals neurodevelopmental loci that confer risk across diagnostic boundaries. *Cell* 2012, **149**:525–537.
24. O’Roak BJ, Vives L, Girirajan S, Karakoc E, Krumm N, Coe BP, Levy R, Ko A, Lee C, Smith JD: Sporadic autism exomes reveal a highly interconnected protein network of *de novo* mutations. *Nature* 2012, **485**:246–250.
25. Jiang Y-H, Yuen RK, Jin X, Wang M, Chen N, Wu X, Ju J, Mei J, Shi Y, He M: Detection of clinically relevant genetic variants in autism spectrum disorder by whole-genome sequencing. *Am J Human Genet* 2013, **93**:249–263.
26. Chase KA, Gavin DP, Guidotti A, Sharma RP: Histone methylation at H3K9: evidence for a restrictive epigenome in schizophrenia. *Schizophrenia Res* 2013, **149**:15–20.
27. Vorstman JS, Burbach JP: Autism and Schizophrenia: Genetic and Phenotypic Relationships. In *Comprehensive Guide to Autism*. Edited by Patel VB, Preedy VR, Martin CR. New York: Springer; 2014:1645–1662.
28. Renthal W, Nestler EJ: Chromatin regulation in drug addiction and depression. *Dialogues Clin Neurosci* 2009, **11**:257.
29. Van Rechem C, Whetstone JR: Examining the impact of gene variants on histone lysine methylation. *Biochimica et Biophysica Acta (BBA)-Gene Regulat Mechanisms* 2014.
30. Maze I, Covington HE, Dietz DM, LaPlant Q, Renthal W, Russo SJ, Mechanic M, Mouzon E, Neve RL, Haggarty SJ: Essential role of the histone methyltransferase G9a in cocaine-induced plasticity. *Science* 2010, **327**:213–216.
31. Sharma RP: Blood chromatin as a biosensor of the epigenetic milieu: a tool for studies in living psychiatric patients. *Epigenomics* 2012, **4**:551–559.
32. Pinto D, Delaby E, Merico D, Barbosa M, Merikangas A, Klei L, Thiruvahindrapuram B, Xu X, Ziman R, Wang Z, Vorstman JA, Thompson A, Regan R, Pilorge M, Pellecchia G, Pagnamenta AT, Oliveira B, Marshall CR, Magalhaes TR, Lowe JK, Howe JL, Griswold AJ, Gilbert J, Duketis E, Dombroski BA, De Jonge MV, Cuccaro M, Crawford EL, Correia CT, Conroy J, et al: Convergence of genes and cellular pathways dysregulated in autism spectrum disorders. *Am J Hum Genet* 2014, **94**:677–694.
33. Fritsch L, Robin P, Mathieu JR, Souidi M, Hinaux H, Rougeulle C, Harel-Bellan A, Ameyar-Zazoua M, Ait-Si-Ali S: A subset of the histone H3 lysine 9 methyltransferases Suv39h1, G9a, GLP, and SETDB1 participate in a multimeric complex. *Mol Cell* 2010, **37**:46–56.
34. Purcell SM, Moran JL, Fromer M, Ruderfer D, Solovjeff N, Roussos P, O'Dushlaine C, Chamberlain K, Bergen SE, Kahler A, Duncan L, Stahl E, Genovese G, Fernandez E, Collins MO, Komiyama NH, Choudhary JS, Magnusson PK, Banks E, Shakir K, Grimella K, Fennell T, DePristo M, Grant SG, Haggarty SJ, Gabriel S, Scolnick EM, Lander ES, Hultman CM, Sullivan PF, et al: A polygenic burden of rare disruptive mutations in schizophrenia. *Nature* 2014, **506**:185–190.

doi:10.1186/2040-2392-5-49

Cite this article as: Balan et al.: Exon resequencing of H3K9 methyltransferase complex genes, EHMT1, EHMT2 and WIZ, in Japanese autism subjects. *Molecular Autism* 2014 5:49.

Submit your next manuscript to BioMed Central and take full advantage of:

- Convenient online submission
- Thorough peer review
- No space constraints or color figure charges
- Immediate publication on acceptance
- Inclusion in PubMed, CAS, Scopus and Google Scholar
- Research which is freely available for redistribution

Submit your manuscript at
www.biomedcentral.com/submit



連載

適応行動としてのソーシャルスキル Part 1

萩原 拓

北海道教育大学旭川校

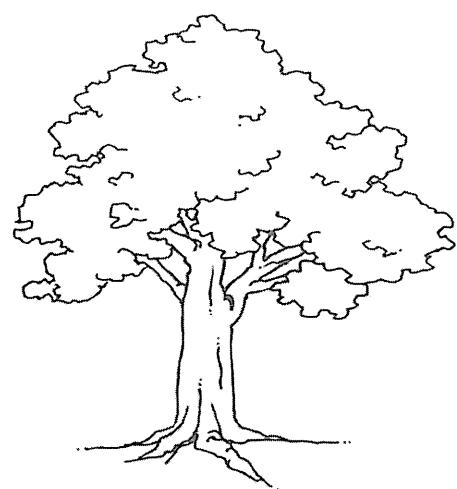
前回まで2回にわたって適応行動の全般を述べてきました。前号から黒田先生が日本版Vineland(ヴァインランド)-II適応行動尺度のことに関する記事を連載されています。Vineland-IIは、これまで日本には存在しなかった、適応行動レベルを包括的に測定できる標準化尺度です。標準化尺度の代表的なものは、WISC-IVなどのウェクスター知能検査シリーズですが、Vineland-IIによって、WISC-IVのような分かりやすい標準スコアで適応行動の特徴が検査できることになります。Vineland-IIのことは黒田先生が詳しく説明してくださいますのでここで述べることはしませんが、Vineland-IIで測定できる領域の一つに「社会性スキル」があります。これまでの稿でも述べましたが、適応行動は、社会で「生き抜く」ために必要なスキル、そして社会に「適応して」生きるためのスキルと、大雑把に捉えることができます。つまり、必然的に社会性スキルは適応行動を構成する重要な領域とされなければならないのです。適応行動の領域を語る一番手として、ソーシャルスキルを

考えてみます。ASDの社会性やソーシャルスキルに関しては実にたくさんの研究や著書があり、いまさら僕が改めて述べるほどではないと思うのですが、僕なりに捉えていることをまとめてみたいと思います。

適応行動とソーシャルスキル

現在、ASDのある人々にとっての課題の一つは、個人の適応行動特性の把握とその特性に合わせた支援だと言われています。ASDにおける最大の特性が社会性の困難であることから、適応行動がASD支援の重要なポイントとなるのもごく自然だと思われますが、適応行動に対して支援の焦点が絞られるようになったのは最近のことです。これは、日本にVineland-IIのような適応行動尺度がなかったからというわけではありません。英語で出版されている論文を読んでも、このような動きは国際的に見ても最近であることが分かります。これはつまり、高機能であろうが知的障害があろうがASDというスペクトラムで特性が捉えられ、その基準に合わせて診断を受けた人々が成人期を迎えるようになった現在の実態が浮き彫りになったからだと思います。

これまで、ソーシャルスキルという一つの分野として支援が考えられてきました。しかしこれからは、ソーシャルスキルは適応行動の一部として捉えていくと、個人の支援がより包括的に計画、実践できるような気がします。例えば、小学校で友達に物を借りるときに奪い取ってしまう子どもに対しては、「借りてもいいか相手に尋ねる」「相手の許可を得てから借りる」「返すときにはお礼



を言う」などのスキルを教えます。支援手段はストーリーやロールプレイング、ルールブックなど、その子や環境に適したものを選ぶことが可能です。しかし、これらのスキルはその場限りのものではないはずです。つまり、その子どもが大人になっても使っていけるようなスキルに発展させていかなければなりません。これは、「社会でうまくやっていくスキル」、つまり適応行動の観点になります。

何がソーシャルスキル獲得の妨げになるのか？

社会性は確かにASDにとっては最大の課題ではあるのですが、この困難性のメカニズムは単純なものではありません。また、必ず効くという方法もないのです。それはASDのある個人の特性が実際に多様であること、社会性、また大きくは適応行動というものが、実にあいまいな、境界線のはっきりしていないものであることなどが影響しています。このことについてはこれまでの稿をご覧ください。

「心の理論」の困難性は、確かにASDのソーシャルスキル獲得の妨げになると思います。他者の気持ちを推測する、自分のとる行動がどのような影響を相手に及ぼすのかを予測する、などという心の理論に関するさまざまなスキルは、ASDのある人々は苦手であるとされています。しかし一方で、考える時間が十分にある、社会的場面における刺激がある程度制限されている、または、シミュレーションであるような環境においては、ある程度の訓練は必要であるけれども、ASDのある人々は比較的うまく心の理論に関連する課題をこなすことができることが研究で分かっています。

これは、家庭や学校などの普段の場面でもよく見ることができます。例えば、小学5年生のA君が複数のクラスメートとけんかをしました。明らかに、グループで談笑していたクラスメートの輪に入ろうとしたA君のアプローチに問題があるので、先生はA君を個別に呼んで、話をしました。先生は、けんかに至るまでの場面の推移を、具体的に事実のみ（つまり、感情を含まずに）に絞り、また、マンガチックな絵を描いたりして、A君が社会的

場面を理解しやすいように工夫しながら、二人で振り返ってみました。先生が、「さて、A君。君がどのようにしたら、みんなの話に入ることができたと思う？」と質問すると、A君の回答は、ソーシャルスキルトレーニング（SST）で習うような、適切な行動でした。思わず、「おまえ、分かってるんだったら、そうすればいいじゃん」と言いたくなってしまう先生の気持ちはとても良くわかります。でも、ざわざわした教室で、楽しく話しているグループ、鍵盤ハーモニカを練習している子どもたち、次の授業の準備をしている子どもなど、さまざまなことが同時に進行している環境で、自分が加わりたい場所を探してそこにうまく入り込もうとする時に、冷静に場面を社会的にアセスメントして、自分のとるべき行動を選択し実行に移すというプロセスを瞬間的にやるということは、多くのASDのある子どもにとっては苦手なようです。

子どもにとってのSST、就労訓練などでやる問題解決技法などは、整備された環境で、落ち着いてソーシャルスキルのプロセスを学ぶことができるようになっています。ですから、本人に合った形（これが重要です）でこれらの支援を行うと、さまざまなソーシャルスキルを獲得することが可能になります。しかし、訓練時に獲得できたと思っていたスキルも、実際の場面で「今だ！ここで使うんだ～！」と支援者が心で叫んでも、本人は相変わらず独特のアプローチをして他者からネガティブな反応をされてしまうということは、決して少なくありません。なぜこのようなことが起きるのかを考えると、ASDのある人々は、定型発達の人々がやっているようなプロセスおよびスピードで社会的場面を読み取って、自分がとるべき行動を実行していくことが難しいのではないかと思うのです。ですから、ソーシャルスキルを「獲得」したと評価されるように実際の場面で使えるようになるためには、統制された環境でスキルを学んだあと、実際場面においては、支援者のプロンプト（ここでは声かけやサイン）とスキルを実行したあとの振り返り（例えば、ビデオ録画して支援者と一緒に見るなど）が必要になります。ソーシャルスキルの訓練では、ここの部分が抜けてしまっていることがあります。このような支援については次回述べることにします。

暗黙のルール

さて、これまで述べたように、適切な行動をとるプロセスには、社会的場面の読み取りと、適切な行動を選択するという段階があります。ASDのある人々がこれらの段階をクリアするのが苦手な理由の一つとして、「暗黙のルール」を知らないことがあります。暗黙のルールとは、みんな知っているけれども直接教えられることが少なく、また、通常文字などで明確に表されていない社会的ルールのことです。暗黙のルールの多くは、その社会が存在する地域の文化や習慣であることが多く、言い換えると、適応行動は地域の文化に大きく影響されるということになります。

暗黙のルールには、絶対的な倫理などから程遠いものも多く含まれます。例えば、エスカレーターに乗るときは、乗ってから歩かない場合、左右どちらかに寄って立つ習慣があります。歩く、または走る人はその横を通っていきます。一般に、関東から東の人は左側、関西の人は右側に立つそうですね。これらのルールは駅の構内などに書いてあるわけではありません。以前テレビのニュース番組で見たことがあるのですが、実は、このようにエスカレーター上で一端に立つのは、エスカレーターの構造上良くないのだそうです。つまり、この習慣が始まっていますから、エスカレーターのメンテナンスはより頻繁に行わなければならず、また、使用中の事故発生も懸念されるわけです。それでも、この暗黙のルールは90年代初頭に始まってから、根強く続いているんですね。真ん中に立っているお年寄りが、エスカレーターを駆け上がるサラリーマンに突き飛ばされていることを何回か見たことがあります。そういうときに怒っているのは、たいてい駆け上がっている人々です。つまり、エスカレーターの真ん中に立つという安全面でも機械的構造面でも正しいことをしている人が、危険で機械にも良くない行為をしている人に負けちゃっているのです。暗黙のルールには、このような理不尽なものがたくさんあります。

特に、学校には理不尽な暗黙のルールがいっぱいです。部活動などはそのもっとも顕著な例ですね。集合時間が決まっていても、後輩は必ずその1時間前には集合すること、試合の移動中は先輩

の荷物は後輩が運ぶ、スタメンしか練習しないときでもその他の生徒はグラウンドで待機…、このようなルールは書いてあるわけでもないし、部外者が考えれば理不尽なものばかりです。しかし、このような暗黙のルールがその集団形成に役立っていることは事実です。それらが極端なものではなく、またいじめなどに直接つながるものでなければあっても良いのではなかろうか。

ASDのある人々はなぜ、このような暗黙のルールを知る、理解することが苦手なのでしょう。暗黙のルールの獲得には、社会的場面での経験が不可欠になります。つまり、そのルールが適用される場面で、周りの人々のふるまいを見る、また、ルールに従った場合と従わなかった場合の結果を体験することなどでルールの存在を知ります。また、ルールを他人からこっそり耳打ちされることもあるでしょう。社会的コミュニケーションをとる機会が定型発達の人々よりも少ないと言われているASD特性のある人々にとっては、これらのような体験を逸してしまっていることが多いかもしれません。さらに、「社会的手段がかり」を見つけることが苦手だという特性もこれらに関係してきます。つまり、ASDのある人々は、暗黙のルールがわからないというよりは、それらのルールを知る機会が少ないと言えるのです。

また、先に述べたように暗黙のルールには、理にかなっていないものや、中には法律などに反しているものもあります。「テクニカルに正直な」(何となくこんな表現が合っていると思いました)ASDのある人にとっては、このようなルールは理解するのが難しく、また、従う気にもならないかもしれません。以前、障害者職業センターの職員さんたちの研修会で話す機会がありました。そこには当事者の方が一人いらっしゃいました。僕が、発達障害のある人々の中には職場の慣習など(つまり、暗黙のルールですね)に気づくのが遅かったり、またその慣習に従うことに対する人もいるという話をしたところ、自分の体験を話してくださいました。その方は入社して間もない時、退社時間になったので更衣室で着替えて帰ろうとしたら、「あんたなにやってんの」のようなことを周りに言わされたそうなのです。その方がキヨトンとしていたら、「新入社員は先輩

たちが着替えるまでは退社しちゃいけないって知らないの」と言われたそうです。这样的ことは、当然就労規定には書いてありません。その方はまず、そのような暗黙のルールが就労時の契約に反していることに腹を立てたそうです。退社時まで先輩たちの行動を気にして自分のふるまいを制御しなければならないなんて、やっていられないという感じがしたのでしょうか。

学校でも、このような場面は多くあります。帰りの会のときに、今日一日学校のきまりを守らなかったクラスメートを一人一人名指しで発表してしまう子がいました。クラスメートたちは、学校のきまりを守らなかった子を見たとしても、多くの場合は黙っているという暗黙のルールを知っています。しかし、学校のきまりは守るべきであり、帰りの会のときに担任の先生が「今日は、ちゃんときまりを守っていましたか」などと訊いてしまったら、「テクニカルに正直」な子どもは自分の知っている限りのことを話してしまうでしょう。

「裸の王様」というお話は、王様が裸だということを言ってはいけないという暗黙のルールをかたくなに守り続ける人々のなかで、ある子どもが正直に見たままを言ってしまうというオチになっています。ここでは、暗黙のルールを必死で守り続ける人々が滑稽なわけですが、ASDのある人々が暮らしている現実では、浮き上がってしまうのは暗黙のルールに従っている周りの人ではなく、当事者本人であることがほとんどです。

ASD当事者の「社会的失敗」が目立つ環境

社会的環境における問題発生や不適応は、ASD特性だけが原因となるわけではありません。以前書いた「ASDと適応行動 Part1」でも触れましたが、社会的期待の影響はとても大きいと思います。「中学生なのに…」や「もう大人でしょ」などのセリフは、「社会的期待に従え」と暗に言っているわけです。つまり、社会では、「こうあるべき」というふるまいの型枠が常に存在しており、人々にはその型枠にある程度はまっていることが求められます。このような要求は、乳幼児期から始まっているのです。

幼稚園や保育園のコンサルテーションをしていると、「園児らしくない」という尺度で子どもを見てしまっているケースに当たることがあります。このような見方についての善し悪しをここで述べるつもりはありません。しかし、もしここで「園児らしい」という型枠がかなりきっちりとしている場合、また、非常に主観的である場合などは、注意が必要です。乳幼児期は、年齢が同じでも発達にかなりばらつきがあり、そのばらつきを了解した上で支援が求められます。ですから、例えば4歳児の集団がきっちり同じふるまいをすることには無理がありますし、またそれを強要するものではないと思います。ある保育園で、先生がすべて笛の音で子どもたちの行動を制御しているのを見たことがあります…。

大人になるに従って、社会的期待の型枠は厳しいものになってきます。さらにまずいことに、この型枠にはまるためにどのようにふるまわなければならぬかを、具体的に教えてくれる機会も年齢を重ねていくごとに減っていくのです。ですから、「高校生なのにこんなことも知らないの」などと言われると、暗黙のルールを理解することが苦手な人は戸惑ってしまいます。「ふつうそうでしょ」とか、「ありえない」などというコメントは、発達障害に対する理解が少ない環境ではよく聞かれます。つまり、周りの人々にとっては、当たり前のことからかけ離れたふるまいを理解することが難しいのです。暗黙のルールを理解することが苦手な立場と、当たり前のふるまい以外を理解することができない立場が同じ環境にいたら、問題が生じるのは当然のことです。

学校の先生方に対する研修などで、僕はよく「『ありえない』という結論に直結しないようにしてください」とお願いしています。通常学級の一斉指導や集団行動の場においては、社会的期待と学校のきまり、そして暗黙のルールに従って行動することが当たり前です。ASD特性をもった人がその中で浮いた存在になってしまい、さらには攻撃を受けてしまうということは、そのような環境では仕方のないことなのかもしれません。しかし、その集団行動を見守る先生も集団から浮いた存在になっている子どもを排他的に扱ってしまっては、その子どもが適応行動を学ぶ機会は

なくなってしまいます。ですから、とりあえず「こういったふるまいも有りなのかな」程度で良いので、先生が子どもを柔軟に見る余裕をつくってもらうことは、学校環境ではとても重要なことだと思います。

意味が見えない、または省略されている社会的やりとり

社会的場面では、一見、ブロックサインのような、暗号のような発信を読み取らなければならぬことがあります。一般的に比喩や暗喩、省略された表現などがそれに当たります。

僕の家庭のネタで恐縮ですが、妻と子どものやりとりで笑ってしまったことがあります。夕食の時、お皿とか箸とかをテーブルに並べるのは子どもたちの役割になっており、妻は「もうすぐご飯よ」と言って、子どもたちの行動を促していました。しかしテレビをほけーっと見ている兄弟2人は全く動きません。2分くらいして、妻がもう一度「もうすぐご飯だからね」と言いました。2人とも「うん」と返事しましたが動きません。さらに数分経って、妻が「何回も言ってるでしょ。さっさとご飯の支度しなさい」と叱りました。子どもたちはキヨトンとして、ようやく動き始めました。僕は黙ってビールを飲みながらそれを眺めていたのですが、子どもに「『もうすぐご飯』ってどういう意味だと思う」と訊いてみました。そうすると、子どもは「あと少しでご飯だということでしょ」と答えたのです。お分かりだと思いますが、妻は「もうすぐご飯だから支度してちょうだいね」という気持ちで言ったのですが、この「支度してちょうだいね」の部分は曖昧にして、子どもたちがこの意図を解釈してくれるという前提の上で言っていたのです。夕飯をつくりながらウンウンしている妻にこの解釈を述べたら、「この忙しいときに…！」と今度は僕が怒られました。子どもたちには、この機会に「もうすぐご飯」は「支度をしなさい」という意味が含まれているんだぞという暗黙のルールをこっそり伝授しました。これと同じような例はたくさんありますよね。「お風呂見てきて」には、「お湯の量を見て、いっぱいになっていたらお湯を止めてね」という指示が含まれ

ているように。

僕がアメリカで個別支援をしていた少年は、イディオムを覚えるのが趣味でした。いわゆる故事成語などを普通の人が知らないようなものまで、まるで彼自身が辞書のように記憶していました。でも、彼はイディオムを覚えることだけが趣味であり、自分の記憶している膨大なイディオムを日常会話で使うことはほとんどありませんでした。突然僕に聞いたこともないイディオムを言ってきて、戸惑っている僕にニヤニヤしながら意味を教えてくれることはしょっちゅうありました。

日本語と同じように、英語の世界でも、ASDのある人々は慣用句などを字義通りにとらえてしまうことがあります。例えば、「What's Up?」は挨拶のはじめによく使われる言葉ですが、「最近どう?」などの意味で、相手に本気で訊くという意図もなく、とりあえずこれを言うという感じで使います。ASDのある少年は、「What's Up?」と訊かれて上を見てしまったというケースをアメリカの大学で働いてきたときの同僚に聞いたことがあります。このような、本当の意味や意図が隠されている表現が満載の日常会話は、多くのASDのある人々にとってわかりにくいものなのでしょう。このことは特に、異性（同性の場合もあります）との恋愛関係を継続していくときに問題となり、思春期以降の支援において僕が頭を悩ませていることの一つです。映画「モーツアルトとくじら」は、フィクションということでちょっとやり過ぎの感はありますが、このことをよく描写しています。

適応行動としてのソーシャルスキル 支援へ

ソーシャルスキル支援に関する著作物はたくさんあります。それぞれが独特的アプローチをとっていますが、実は共通している点は結構あります。例えば、暗黙のルールを視覚的に提示したり、社会的やり取りを具体的に理解しやすいように系統的にまとめたり。次回は、このようなソーシャルスキル支援の基盤のようなものを述べていきたいと思います。

連載

適応行動としてのソーシャルスキル Part 2

萩原 拓

北海道教育大学旭川校

Vineland-II適応行動尺度がようやく発行となりました。おそらくこの号でも何人かの先生はそのことについて触れていると思います。この尺度の開発に携わった者として、僕にとっても感慨深いものがあります。Vineland-IIはすでに多くの人が利用を始めており、適応行動のアセスメントの重要性がさらに高まっていくと思います。

さて、前回からソーシャルスキル支援を適応行動の枠組みで捉えてきました。今回は、ソーシャルスキル支援の基盤といいますか、支援手段に共通するものを挙げていきたいと思います。本屋さんに行きますと、ソーシャルスキル支援に関わる本の多さに驚きます。発達障害関連のコーナーがあるのはごく当たり前になってきていますが、その中でもソーシャルスキルや問題行動などに触れている本の多さはやはり目立ちます。ソーシャルスキル・トレーニング（SST）という言葉も、教育・福祉の現場でよく使われるようになってきました。正確な数は把握しきれませんが、ソーシャルスキル支援の方法はたくさん開発され、研修会や書籍などで発表され、支援で実践されているのだろうと思います。アメリカなど英語圏では、実際に様々なソーシャルスキル支援手段や絵本、ゲームなどが紹介され続けています。その多くは残念ながら日本で翻訳されていませんが、もし興味がおありなら、アメリカのAmazon (www.amazon.com) にアクセスして、Searchという検索欄に「autism」「social」の2語をタイプして「Go」ボタンをクリックしてみてください。バラエティーに富んだ本が出版されていることに驚かれると思います。日本できえ、決して少なくない量のソーシャルスキル支援の情報が存在するのに、それをはるかに

上回る英語圏では一体どのように支援を選択し、実践しているのでしょうか。

応用行動分析（ABA）が一つの手段ではなく、そこにさまざまなアプローチが存在しているように、ソーシャルスキル支援にも開発者独自の解釈や実践手段があって、それらを象徴するネーミングが与えられているのだと思うのです。しかし、そのような支援手段を利用するユーザー（消費者とも言えるでしょう）にとっては、たくさんの方法が提示されてもどれを選択して良いのかなかなか分かりづらいことも少なくないのではないかでしょうか。やはり、支援者にある程度の基礎知識があるか、または信用できる専門家のサポートがあるかなどの下準備は必要なではないかと思うのです。それでも、教育・福祉現場においてそのような条件が揃っていないことが多いと思います。そこで本稿では、ソーシャルスキル支援の基本的意図と、その実践で「これだけは押さえておこう」ということについて述べていきたいと思います。これらはあくまでも僕自身の考えですので、絶対的なものではありません。また、専門家や支援者によっては僕の考え方と違う方も当然おられるわけなので、その点にも留意いただければと思います。

暗黙のルールは見える形に

前回、暗黙のルール（マイルズら, 2010）について触れました。ソーシャルスキル支援には、暗黙のルールをターゲットにしたものが多くあります。定型発達の世界では常識でも、それがASD当事者にはそうだと学習されない、周りがそのように振舞っているから自分もそうしようという気持ちにならな

い、また、ある「魔法の言葉」を知らなかつたためにその場における自分の立場が危うくなる（例えば、怪我をした友達に「大丈夫？」と適切なイントネーションと表情で声かけする）など、実際に様々な理由によって、暗黙のルールはASD当事者にとって分かりにくく、見逃してしまいがちなものです。ですから、ソーシャルスキル支援対象を考える上で暗黙のルールは是非とも候補に加えるべきものであり、暗黙のルールがわかつただけで過ごしやすくなる環境が増えていくこともあります。

ソーシャルスキル支援で暗黙のルールをターゲットとするときに守るべきことは、「本人に見える形にする」ことです。これらのルールはたいてい文章化されておらず、さらに言えば、当たり前すぎて口言葉で発することも通常はないといったこともあります。支援対象者が分かっていないルールを見るようにするプロセスは、どのソーシャルスキル支援でも行われていることです。世界中で使われているソーシャルストーリーズ（グレイ, 2010）でも、暗黙のルールは常識を確認するなどの文章で明確化されています。また、対象者がそのまま発言できるように、状況に適したセリフなどが明確に書かれたスクリプトなどが準備されている方法もありますし（マカフィー, 2012）、パワーカード（ギャニオン, 2011）には子どもは自分が憧れるヒーローが行う振る舞いやセリフ（もちろん、フィクションですが）が書いてあり、カードは暗黙のルール行使するときの具体的リマインダーとなります。

暗黙のルールを見る形にするには、様々な方法があります。その多くはいわゆる「視覚化」でしょう。ASD当事者は視覚優位、つまり、目に見えるものの方がより情報を取り入れ理解することができると言われています。しかし、すべてのASD当事者が視覚優位というわけではありません。また、ある支援手段が用いている視覚化がすべてのASD当事者にとって分かりやすいというわけでもないのです。視覚化には、写真・動画といったより具体的なものから、マンガなどの描画、さらには文章化までいろいろな手段が考えられます。コミック会話（グレイ, 2005）などの方法ではマンガを使用していますが、それが使用者本人にとってわかりやすい情報形態であるかは、やはり使ってみなければわからない場合もあります。つまり、



ソーシャルスキル支援手段を考えるとき、または選択するときは、その支援手段が用いている情報提示の仕方を考慮する必要があるのです。もし、ある支援手段の情報提示の仕方が支援対象者に合わない場合は、それを支援者側が対象者に合うように作り変えるというアレンジも必要でしょうし、無理な場合には他の支援手段を選択する必要も出てくると思います。

自分が納得したソーシャルスキル

いくら暗黙のルールを見る形にしたところで、そのルールを利用する本人がルールの利用価値に気づいていなければ元も子もありません。ソーシャルスキル支援で重要なところは、その本人が暗黙のルールやその他のソーシャルスキルを理解して、それを利用すると自分にとって良いことになるというメカニズムを本人なりに分かっていることなのです。ですから、支援者側が当事者をアセスメントし、その結果に基づいて当事者の社会適応に必要になるであろう暗黙のルールを明文化して提供しても、使う本人がその気にならなければ支援効果は当然見られません。

本人が理解し、納得するためにはどのような方法がよいのでしょうか。定型発達の場合、日々の少しづつの試行錯誤や他者の真似などで経験を積み、それが自分のソーシャルスキルとなっていくことがあるでしょう。多くの場合、そのゆっくりとしたソーシャルスキル獲得のペースは、周りの多

くの子どもたちも同じような試行錯誤や真似をしているために、比較的大きな失敗や精神的負荷などがかからないのではないかと思います。しかし、ソーシャルスキル支援の対象となるASD当事者にとってソーシャルスキル獲得の必要性が明らかになったライフステージでは、周りの同年代はのようなスキルをすでに獲得しており、当事者本人には何らかの社会的困難性が現れています。ここで、これまで通りの自分の振る舞いをすぐに変更するということはやはり難しいのではないかと思います。そのために、理解や納得のためのプロセスがソーシャルスキル支援には必要になるのです。

ストーリーやマンガ、動画などの媒体を使った支援手段でも、効果的な手段ではこのプロセスを大事にしています。多くの場合は、現状を客観的に支援対象者が把握できるように説明し、対象者が困っている、イライラする、うまくいかないといった感情がどうして生まれるのかがわかりやすくなっています。または、本人が自分の問題に全く気づいていない（例えば、他者に不快な思いをさせているなど）は、「実はこうだったんだ」と気づくことができるような構成になっています。この段階がクリアできれば、どのようなことをすれば問題がなくなるのかというシミュレーションを、お話しやロールプレイなどで本人に紹介していくことができるのです。

自分のものであるという支援

ソーシャルスキルを獲得し使うということに、本人の理解や納得が重要なことと並行して、ソーシャルスキル支援に自ら加わっていくというプロセスも押さえておきたいポイントです。僕がアメリカでASDやその支援について学んでいたときに、「支援は、支援対象者のOwnershipを高めることが重要」と習いました。Ownershipとは所有権などと訳されますが、つまり支援対象者が「この方法はぼくのもの」と思えるような支援プロセスにしなければならないということです。僕自身の講義でも学生に強調しているのですが、支援をするときには、「できる限り本人と一緒に支援を作っていく」ことが重要だと思います。

昨年度、学生の卒論プロジェクトで幼稚園児の

ソーシャルスキル支援をしました。その園児がクラスの中でみんなと一緒に行動をすることを、「本人がすすんでやる」という視点で絵本を作り、それを支援者（学生）と一緒に毎日見るという構成にしました。その際、絵本の内容決めやデザインなどすべての過程をその園児と一緒にするように学生に指示しました。そうすると、園児は自分でその本を作り、自分でその本に書いてあるような行動をし、そして自分でその本の結末にあるような良いことをする（または楽しい思いをする）という結果となりました。このプロセスで、園児は自分に対して行われている支援ですが、自ら参加し支援の主導権をとること（もちろん、実は支援者がコントロールしているわけですが）で、支援のOwnershipを得ることになったわけです。

このように支援構築に本人が参加することにより、まず、本人がわかりやすい情報提示や支援形態がアセスメントできます。同時に、本人により合ったものに支援を微調整することもできるのです。この園児の場合、本人参加型支援の前にはソーシャルリマインダーとして適切な行動が必要なときにカードを渡し、行動がうまくできたときにはご褒美が得られるシステムを使っていたのですが、作成を全て支援者側で行ったため、効果はごくわずかなものしかありませんでした。ストレスコントロールなどでもそうなのですが、本人と一緒に組み立てていく支援は、より維持が続くと思われますし、また、将来自ら使えるツールとして生き残っていく可能性も高いと思います。

ソーシャルスキルの選択は本人のレベルと気持ちに合わせて調整を

ソーシャルスキルが必要となる場面では、多くの場合、一つのシチュエーションに一つのスキルだけが有効というわけではありません。その場面を構成している要素の変化に合わせた柔軟な対応が、年齢が上がるにつれて要求されています。以前、他者に対して名前を呼ぶときの「〇〇くん」や「〇〇さん」の使い分けについて、ASDのある成人の方に質問を受けました。彼は高校もかなり前に卒業していましたし、定型発達の見方をしたら、「そんな当たり前のこともできないの？」と思わ

れるかもしれません。しかし、もし彼が高校を卒業してから限られた人々との社会的やりとりしか経験されていなかったら、またもし、彼の会話体験のほとんどが学齢期を含めて受容的なものだったとしたらどうでしょうか。彼がこのような質問をするのも、僕には理解できることでした。彼はこのような日常の疑問を長期間反芻して悩んでしまうことがあり、早めに彼がスッキリする解決策を一緒に考えていくことが必要でした。

僕はまず、「くん」と「さん」を自分の年と比較して言い分けることを彼が知っているか確認しました。学校では先輩後輩もはっきりしていますし、大抵このルールが一般的に使われると思ったからです。ちょっと自信がないようでしたが、このルールは学齢期の経験からわかっているようでした。しかし、このルールは学校のように学年から相手の年齢がわかっているときは利用可能ですが、成人の社会では相手の年齢をあらかじめ知っていることはそうありません。さらに、はじめは「〇〇さん」と言っていたのに、年齢が自分より年下とわかってからいきなり「〇〇くん」と変えるのもしつけだという印象を与えかねません。「さん」や「くん」のボーダーラインは、特定の他者と会ってからいろいろな会話をし、その中の様々な情報の断片を推測して「双方にとって自然なかたち」で越えていくものだと思います。このような社会的コミュニケーションは、質問をしてくれた彼には難しいだろうと僕は思いました。

このようなことについて、お互いかわかるような会話を続けていき、「さん」とか「くん」を使い分けることが彼にとってやりたいことなのか、それとも面倒なことなのかという点に話が移っていきました。彼はできるならあまりこういったことに悩みたくないという意見でしたので、それならば、これからは「〇〇さん」で統一するのはどうかと提案してみました。「〇〇さん」は年下に使用してももちろん大丈夫ですし、また男女の区別も必要ありません。彼もその案に納得して、そのルールを何回も口で繰り返していました。残念ながら、彼がそのルールを生活に適用しているかその後確認が取れていませんが、少なくとも、このルールを決めたことによって彼の悩みが一つ減ったことは確かだと思います。

ソーシャルスキルは適応行動に含まれるものですから、支援では当然年齢相応のスキルを獲得することが大前提だと思います。しかし、それが難しい場合も多々あると思うのです。ここで挙げた例のように、本来ならばさまざまな呼称の使い分けができるのが定型発達的にはゴールだと思いますが、そのスキルを使う当事者のレベルや生活環境、また何よりも本人が納得して楽に使えるスキルを選択する手伝いをするのが支援者の役目なのではないかと考えています。

実際場面で使えるスキルにする

本稿ではソーシャルスキル支援の根幹について述べているわけですが、この支援に共通する課題ももちろん存在します。その一つは、ASD当事者には獲得したスキルを異なるシチュエーション、つまり実生活で使っていく、いわゆる般化が難しい人がいます。SSTなどでは社会的場面を設定し、スクリプトになった社会的やり取りを分析し、支援対象者に具体的な提示をしていきます。たいてい、シミュレーションとしてロールプレイが含まれます。多くの当事者はここまで比較的楽にクリアできると思います。しかし、獲得した（と思われる）スキルを、使用すべき実際の場面で使うことがなかなか難しいことがあります。これは、彼らにとってスキル獲得時の状況と実際場面が違って認識されている場合、また彼らにとってあまりに多くの社会的情報が処理しきれない場合などが考えられます。

このような場合さまざまな対策が考えられます。ソーシャルスキル支援においてシミュレーションやロールプレイが終了した段階で、実際場面で支援者がプロンプト（声かけ）をすることも良いでしょう。このとき、他者にわからないようなサイン（肩をたたくなど）をお互いに決めて良いと思います。また、支援で習得したスキルを使わざるを得ない状況を支援者が作ってしまう手もあります。例えば他者への要求や、逆に他者からの要求に対応するスキル支援の場合、シミュレーションのレベルがクリアされたのならば、グループの中で限られた道具を分け合い、また貸し借りをしなければならない課題を与えることが考えら

れます。本人はスキルを使わざるを得ない状況ですし、また教師からのプロンプトを加えてもいいでしょう。この課題が本人にとって達成感が得られる場合（そのグループで自分の考えが採用されたなど）、成功体験も得ることができます。このようなやり方は、機会利用型指導や偶発的学習といったスタンダードな支援手段を利用したものです。

さて、社会的状況の微妙な違いを曖昧に捉えて「同様なものだ」とするのが難しい場合に、別のアプローチを取ることも考えられます。それは、多くの状況で使えるソーシャルスキルを獲得することです。昨今、「ユニバーサル」という言葉が様々なところで使われています。公共の施設にはじまり、学校の授業に至るまで、ユニバーサルという考え方は実に合理的に思われるし、何よりも、時代の最先端のような印象を与えます。僕も特別支援教育に携わっているので、少なからずユニバーサルの考え方をしているのだと思いますが、現在いろいろなところで言われているユニバーサルについては、わからないことが多いです。このような時代に合わせるわけではありませんが、ソーシャルスキル支援にもユニバーサル的なものがあって良いのではないかと思っています。

実は、われわれは広範囲な状況で適当に対処できるユニバーサルな社会的対応を日々使っています。その最たるものは若者たちです。何を聞かれても「ビミョー」で答える術は、確かに相手に気持ちを伝えていませんし完全な意思疎通は図れていませんが、少なくとも若者たちの間ではその場は成り立ってしまうのです。僕は大学でASDの成人と学生ボランティアとの集いをプロデュースしているのですが、

あるとき、「ビミョー」を流行らせようと試みたことがあります。それは、集まりに来た参加者に「○○くん、職場は楽しいかい？」とか挨拶代わりで聞くと、自分の本当の気持ちを言わなければ一生懸命考えてしまうことが目立っていたからです。これはあくまでも挨拶代わりですから、それほど正確に自分が感じたことを述べなくてもいいですから、「ビミョー」もいいかもしれないと思ったのです。僕が教える学生たちは、このようなときにはすべて「ビミョー」を多用していましたし。

結果は成功と言えました。一時的に。確かに、挨拶代わりのやりとりはスムーズになりましたし、彼らも「ビミョー」を使うことが楽しそうでした。しかし、彼らと僕との会話にあまりにも「ビミョー」が多用され、僕のストレスがかなり上昇したので「萩原先生に話すときにはビミョーは禁止令」を発令しました。この点では失敗でした。

このような「ビミョー」に使えば便利な言葉はいくらでもあります。ある成人には、「まあまあ」という言葉を勧めました。最近では、「ヤバい」が流行っていますね。若者世代の代表的形容詞と言えるでしょう。この言葉が便利であり、また難しくもあるところは、良い形容と悪い形容の両方に用いることができます。学生たちの会話を聞くと、「ちょっと、このお菓子ヤバい！」や「今日提出のレポート、チョーヤバい」などと、言葉を聞いただけではなんだかわからないセリフがたくさん出できます。

このような言葉が、ASD当事者のソーシャルスキルの救いになるとは思っておりません。しかし、



このような言葉の使用を取り混ぜた支援というものは、より実生活に適したもの、つまり適応行動を目指しているのではないかと思うのです。どのようなソーシャルスキル支援手段を用いても、実際に使えなければ意味はないのですから。

ソーシャルスキル支援に共通するものとして、僕が考えることを幾つか挙げてきました。これが全てではありませんし、本稿に入りきらなかつたものは今後取り上げていくつもりです。教育・福祉現場でお手伝いをさせていただくと、ソーシャルスキル支援のニーズがとても高いことを実感しますが、ちょっと「固すぎ」のような気もします。

ソーシャルスキル支援に限らず、適応行動一般的の支援についてもそうですが、「とりあえずこそこら辺は押さえておこう」というような、サバイバルするための支援を優先るべきだと思います。今後ますます増加する特別支援教育関連のニーズを考えると、「ちょっと変わっているけどなんとか

やっていける」という目標設定がこれからの支援計画では必要なではないでしょうか。この連載もこのような観点で続けていければと思っています。

参考文献

- アイリーサ・ギャニオン（著）、門眞一郎（訳）『パワーカード アスペルガー症候群や自閉症の子どもの意欲を高める視覚的支援法』2011、明石書店
キャロル・グレイ（著）、門眞一郎（訳）『コミック会話 自閉症など発達障害のある子どものためのコミュニケーション支援法』2005、明石書店
キャロル・グレイ（著）、服巻智子（監修）、大阪自閉症研究会（監修）『ソーシャルストーリー・ブック 入門・文例集【改訂版】』2010、クリエイツかもがわ
ジャネット・マカフィー（著）、萩原拓（監訳）、古賀祥子（訳）『自閉症スペクトラムの青少年のソーシャルスキル実践プログラム』2012、明石書店
ブレンダ・スミス・マイルズ、メリッサ・L・トラウトマン、ロンダ・L・シェルヴァン（著）、萩原拓（監訳）、西川美樹（訳）『発達障害がある子のための「暗黙のルール」〈場面別〉マナーと決まりがわかる本』2010、明石書店

連載

ASDと適応行動 Part 2

萩原 拓
北海道教育大学旭川校

前回は、適応行動や適応スキルはどのようなものか概要を述べました。そしてASDのある人々の適応行動は、定型発達主体の世の中でどのように機能しているのか、また問題なのかについて注目してみました。今回は、なぜ適応行動はASDにおいて重要なのか、そして適応行動を基盤とした支援とはどのようなものなのか、考えてみたいと思います。

知的機能と適応行動

ASDをはじめとする発達障害のアセスメントでは、知的・認知機能の検査、つまりIQテストは必ず行われます。この検査からいろいろなことが分析されますが、主な目的は知的障害の有無、そして知的機能のレベルや特性を知ることだと思います。ASDには、重度の知的障害から天才レベルまで幅広い知的機能レベルが含まれます。そんなに広い範囲の中に、一定の特性があるからASDというように捉えるのはかなり無理があるような気がしますが、こうなってしまっている現在は致し方ありません。療育手帳のような福祉関連のサービス、また、特別支援教育に代表される教育関連のサービスには、IQスコアは欠かせないものです。なぜ、IQはこんなに重要視されているのでしょうか。一番の理由は、IQという指標がとても広い分野で使われているからだと思います。人間の能力や考えなどは目に見えないものであり、また、特性を確実に捉えることは不可能ですから、なるべくたくさんの人々に使われている指標は基準になって当然ですし、そうあるべきだと思います。しかし、IQが特に深く関連している知的障害もIQ

だけでは決定されないのでです。

知的障害には、顕著な知的機能の遅れと適応行動の困難性の双方が存在すると言われています。知的機能は、ウェクスラー式をはじめとする検査によって、IQスコアで数値化して測定することができます。しかし、適応行動はどうでしょう。日本には、これまでにも適応行動を測定する尺度は存在していましたが、尺度がカバーしている範囲やスコアリングは、IQテストのようなものではありませんでした。必然的に、測定はよりわかりやすいIQ検査が多用されますし、判定にもIQの比重が大きくなります。

前回でも少し触れましたが、もうすぐ、日本版Vineland-II適応行動尺度が出版されます。今号のアスペハートから、黒田美保先生がVineland-IIを中心に連載をされていますので、この検査について詳しいことはそちらを見ていただければと思います。Vineland-IIでは、ウェクスラー式と同様の結果を得ることができます。このことは、日本でようやく適応行動評価がIQと同様に行えることを意味しますし、さらに、知的障害の捉え方がより正確に行えることにもつながります。

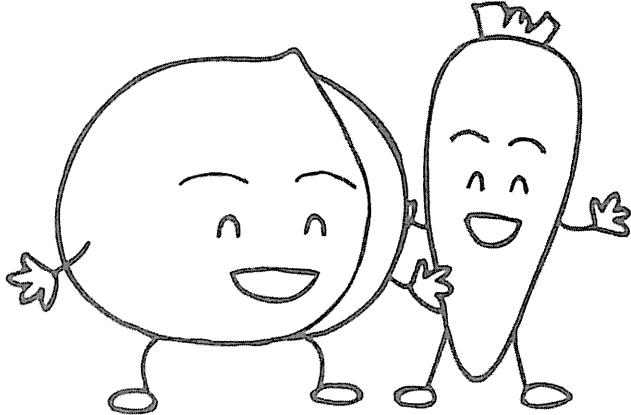
さて、ASDにとって、適応行動評価とはどのような感じになるのでしょうか。実はVineland-IIは、ASDのアセスメントの一部として特に英語圏ではよく使われています。前版のVineland適応行動尺度では、有名なショプラー先生を始めとするチームが自閉症に合わせた標準サンプルを作ったくらいです。このことは、ASDの適応行動の特性が、アセスメントや支援にとってとても重要であることを意味します。しかしながら、社会性スキルや日常生活スキルを正しく評価し、支援に

つなげていくことは、日本のこれから福祉・教育にとって必要なことは確かですが、これはASDのみでなく、すべての障害に当てはまることです。

高機能ASDの方々が成人期を迎えている現在、このような特性のある人々が大人になったらどうようになるのかということが明らかになってきました。研究などで指摘されていることは、高機能ASDにおいては、知的機能と適応行動のアンバランスが顕著に見られることが少なくないということです。このようなケースでは、知的機能は平均またはそれ以上のレベルにあるにもかかわらず、適応行動レベルが年齢よりもはるかに低いことがわかっています。学齢期が終わる頃までは、家庭では保護者に面倒を見てもらい、学校では決まったカリキュラムに沿って生活することが可能なので、社会的スキルの問題などは目立ちますが、適応行動の全体的なレベルは検査などを特にする機会がなければ明確に把握できません。しかし、家庭の保護も年齢に応じて少なくなり、また学校という枠もなくなる青年期・成人期になると、「社会における生活」の困難性が実態を伴って見えてくるようになります。つまり、就労、自立的生活、QOL（生活の質）の安定などの場面で難しくなってしまうことがあるのです。ASDにおける知的機能と適応行動のアンバランスは、Vineland-IIによって日本でもより明確にわかるようになると思われます。何よりも、より多くのASDのある人が自立的生活をしていくためには何が必要なのかがわかり、どのような準備をより早期にしていかなければならぬのかを突き止めることができるでしょう。

「君のIQは？」

僕はアメリカで、こんな20代の若者に会いました。今から15年くらい前のことです。当時のアメリカではアスペルガー症候群がメディアでかなり注目されていた頃です。彼はテレビなどでアスペルガー症候群のことを知り、自分はこの症状にピッタリだと気づいて、自分で診断を受けに行きました。彼は自分の予想通りの診断結果を得ることができました。診断を受ける際、当然のことながらWAISというIQテストをやって、自分がどのくらいの知的機能があるのかを知ることができました。



彼はほとんどの領域を完璧にクリアして、140以上の全検査IQを得ました（確かなスコアは忘れましたが、ほほ天井だったと思います）。僕が彼に出会ったのは、そういった検査を受けて診断が出て間もない頃でした。

当時、僕が所属していたカンザス大学では、アスペルガー症候群などの高機能自閉症スペクトラムのある子どもや若者のためのキャンプを始めしていました。それは、現在アスペ・エルデの会でもやっているようなトレーニングとレクリエーションを混ぜ合わせたもので、全米から参加者がやってきました。彼はその一人だったのです。博士号をとったばかりの僕は、そのキャンプの雑用を一手に引き受け（させられ）ており、他の州から来た彼のことも、キャンプが始まるまでの数日間面倒を見るように言われていました。

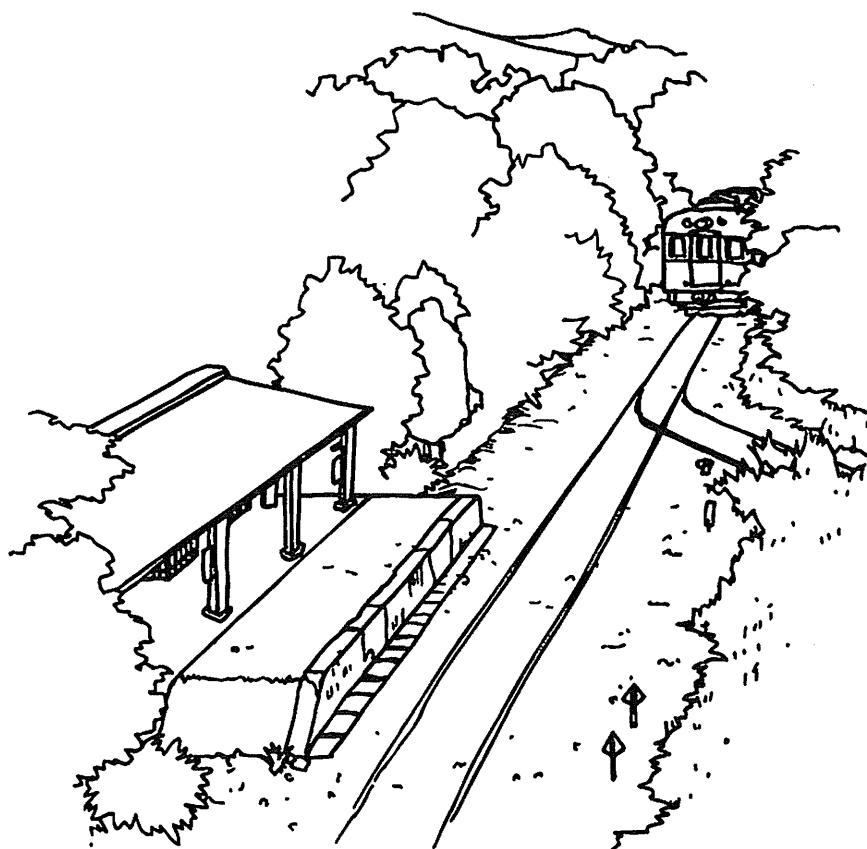
彼はとても豊かな個性を持っていましたが、特に初対面の人とのあいさつが特徴的でした。みなさんも英語の授業で習ったように、「Hi. I'm ○○. Nice to meet you.」などとあいさつを交わすのが一般的ですが、彼は自分の名前を言ったあと、必ず「君のIQスコアはいくつ？」と訊くのです。キャンプのスタッフのほとんどは大学院生だったのですが、当然かれらは自分のIQスコアは知りません。返答に困っていると、「僕のIQは14○だよ」と自分のIQを教えるのです。これには、さすがに僕も驚きました。また、キャンプに参加している当事者の少年などにも同じスタイルであいさつしようとするものですから、なんとかしなければなりませんでした。当事者の子どもたちは、個別の教育支援計画に参加していることもあって、自分

のIQとかは大抵知っています。訊かれれば自分のIQを答えるわけですが、その返しに彼のほぼ到達不可能な高いIQを聞かされれば、いやな気持ちをする子どもも少なくはありません。僕は、彼にそのことを話しました。僕も若かったものですから、かなり厳しく述べやりましたが。彼は最終的に納得してくれたのですが、彼にとってIQは話のきっかけになる唯一のネタだったわけです。彼にとっては、例えば、「君背が高いね。何センチ?」などという会話とほぼ同じレベルだったわけですが、彼のあいさつスタイルは「適応」と捉えるにはかなりずれていきました。

彼の好きな分野はエンジニアリングだそうで、何百ページもある専門書をすべて暗記していました。素晴らしい記憶力と、一般人をはるかに超える処理速度は彼にとっての強みであり、まさに天才児を表す「Gifted」がありました。しかし、彼にとって致命的だったことは、エンジニアリングで必要なクリエイティブな考え方や、問題解決スキル、またチームワークのスキルなどが低かったことです。彼自身は大学院のエンジニアリング分野

に入学するか、関連する企業に勤められるに決まっていると思っていましたが、高校を卒業して数年経った当時でも彼の希望通りにはなっていませんでした。

また、自分で生活するスキルも年齢相応ではありませんでした。買い物などはできますが、自分が生活するために必要な物を計画的に購入するといったことは不得意でした。さらに好きなことが目の前にあると、周りのことは目もくれずに突進してしまう傾向もありました。彼が滞在している間の移動はすべて僕が運転していたのですが、たくさん車が展示してある自動車ディーラーの前を通ると、「止めてくれ」と頑固に要求します。仕方なくUターンをしてディーラーの前に停車すると、無言でドアを開けて一人で行ってしまいます。彼は車が大好きで、このような場所をみると車の写真を撮らずにはいられなくなってしまうのです。いい大人が、車を買いもしないのにカメラを構えて嬉々として車が並んでいる間を右往左往しているのは奇異に見えてしまいます。当然、ディーラーの社員が近づいてきて、はじめはフレンドリー



に彼に話しかけ、一体何をしているのか尋ねます。先にも述べたように、彼のあいさつは独特であり（さすがに社員にIQを訊くことはありませんでしたが）、しかも普通の人は使わないような難しい言葉を並べ立ててしゃべりますので社員は全くわかりません。要は、車が好きなので写真を撮りたいという意図を話しているのですが。仕方がないので、僕が社員に説明します。一般的にこのようなケースは自動車ディーラーで頻繁に起ることではありませんので、社員も戸惑い、中にはイライラする場合もあります。何かの調査なのかと勘ぐってしまうこともあるでしょう。残念なことに、本人にはそのようなことは分かりませんので、彼は文字通り「我が道を行く」行動を続けてしまうのです。

出会って数日間、彼は僕にとってまさに「お荷物」でした。彼とのさまざまなやりとりを通して（ほとんどは僕にとって迷惑なものでしたが）彼の特性が理解できるようになると、「結構いいやつだな」と思えるようになりました。僕は彼に向かって、彼の行動が周りの人々にどのように映るか、また、どのように思われるのかをかなりストレートに、ぶっきらぼうにコメントし続けました。彼にとっても、ここまでハッキリ言われた経験はなかったようで、キャンプを終えるころには人との接し方が少し改められるようになりました。今だったら決してこのようなアプローチはしないと反省することも多くあった彼との出会いですが、知的機能と適応行動のアンバランスを考えるときには、この経験がいつも思い出されるのです。

就労期に問われる課題

本当に偶然なのですが、日本の大学での同期生が障害者職業総合センターに勤務し、発達障害を中心に支援に携わっていることもあります。日本における発達障害の就労については、まだアメリカの大学に勤務していた頃からの関わりがありました。また、前の稿でも触れましたが、旭川で就労支援にも関わっています。このようなつながりから、発達障害のある方々を雇っている企業や、それを支援している方々と交流する機会もあり、実際に雇用側はASDのある人々の就労になにを期待

しているのかについて、ごく一部分に過ぎないかもしれませんのが少し分かってきたことがあります。

まず、多くの就労場面で、「HELPを出す」ということが問題になるようです。このことは、就労期前のライフステージでもよく見られることだと思いますが、就労場面ではこの問題は特に見えやすくなります。それは、企業にとって生産性や効率性のマイナスにつながるからです。自分の状態および能力や限界がわかっているからHELPが出せるのであって、このことがわかっていないと、自分で全く処理できなくなるまで気づかないことがあるそうです。また、「困った」という気持ちがなければ、HELPを出す必要性も発生しないでしょう。

次に、「生活リズムの安定」があります。学校に行っていた頃は比較的安定していた生活リズムも、卒業後、就職活動や就労準備が長期化し、徐々に昼夜逆転に傾いていくというケースもあるでしょう。企業としては、何はともあれ時間通りに勤務してくれるのが大前提になりますから、朝定時に出勤するということから困ることもあるようです。また、就労移行支援などの、就労の準備をする支援機関でもこのことは問題となっています。いろいろなスキルやマナーを教えようにも、来るのがまちまちということになってしまうと、当然効果は期待できません。

そして、「衛生面と健康面」です。生活リズムとも密接な関係にありますが、食品関連の企業のみに関わらず、この部分は集団で働く場面ではとても重要になります。歯磨き、洗顔、入浴にはじまり、衣服の洗濯やちょっとした身だしなみも雇用側にとっては目立つ問題だそうです。また、朝起きられないということだけではなく、お腹や頭が痛いなどという理由で遅刻・早退や欠勤をするということが目立っている職場もあります。ストレスもあるでしょうが、肉体的にも疲れやすいといったこともあるでしょう。発達障害の方々が働く場所には、本人がこれまで生活していた環境ではすることのなかっただ肉体的労働が要求される場合が少なからずあります。このようなことも、健康面での問題につながっているかもしれません。

さて、ASDならではの問題である社会性スキルですが、意外にも雇用側の多くはそれほど的重要

問題に挙げていませんでした。これは、あくまでも僕のこれまでの経験と主観によるものですから偏りはあるかもしれません。ある企業の社長さんは、「発達障害があるということで、社会性についてはある程度こちらも了解している。仕事に必要なスキルも教えればいい。やっぱりうちも商売だから、まず働くというところがきちんとしていなければ…」のようなことを言っていました。先に挙げたHELPや生活リズムなどの問題は、発達障害のある人々に対して雇用側が予測していなかったことかもしれません。さらに、就労支援において、または学齢期の頃にこのような問題が将来発生することへの準備や支援が整っていなかったことも考えられます。いずれにしても、これらの問題はすべて適応行動の問題であり、就労や社会的自立につなげるASD支援において、すぐにでも手を打つ必要があります。

しかし、これらについての支援を誰がどこでやるのでしょうか。海外の文献でも移行支援の問題としているものが少なくないのですが、これまで述べてきたことを考えても、卒業してからでは遅すぎることは明らかです。ならば、特別支援教育すべてやるべきなのでしょうか。それには、あまりにも現在の体制は十分ではありませんし、教員の準備もできていません。以前講演でこれに関連した話をしたときに、中学校の特別支援教育コーディネーターの先生が来ていました。講演後に話をしに来てくださったのですが、彼も就労のためにこのようなニーズがあることを感じていました。しかし、中学校の特別支援学級では、高機能ASDのある生徒たちの多くは通常学級に普段通っており、特別支援オンリーの場を定期的に一定時間設けることはなかなか難しいようです。福祉・教育機関すべてのコンセンサスを得るためににはもっと考えていかなければならぬ課題ですが、特別支援教育を現在受けている子どもたちは次々に大人になってしまいます。

何がライフステージを通して目標となるか

これまで述べてきたように、適応行動はASDにとって大きな課題であり、これからアセスメン

トや支援に不可欠な分野であることは明らかです。この適応行動の支援を中心に、どのようなことがライフステージを通して目標となるのか考えてきたことがあります。

まず、「自己認知・自己理解」です。これは、ASDという診断名を知ることでもなく、メディアを通してASD特性を自ら学んで納得するというものでもありません。先に登場したIQスコアを訊いてしまう彼のように、ASDの存在を知って納得してしまうというケースもありますが、多くはそのようにはいかないでしょう。僕が目標したいのは、「自分を知る」ということです。それにはまず、自分の得意・不得意などを客観的意見と同じく分かっていることが大切です。これが分からなければ、当然HELPを出すこともできません。また、自分という存在を知ることは、集団における自分自身の立場やふるまいなどを把握するということにもつながると思います。学校卒業を機会に自分の診断名を知るというケースは未だに少なくないと思います。うまく転着陸する場合もありますが、逆の結果になってしまふこともあります。つまり、すでに自分自身についてある程度分かっていない場合、診断名を聞かされたあと、自分自身やこれまでの生い立ちなどの事実、そして自分が思い描いていたものとはるかに違う就労や生活の現実について納得できずに、かなりの葛藤を強いられることもあります。定型発達の若者にとっても最近課題になっているような気がしますが、自立のための自己認知に到達するような環境を幼児期からつくっていく必要があると思います。適応行動に含まれる社会性スキル形成には、この自己認知がとても役立ちます。

次に、「生活リズム」です。これは、就労期においても問題となります。それ以前でも問題となる兆候はよく見られると思います。学齢期などで生活リズムの問題が目立たない理由として、家庭環境の支援が手厚いことが挙げられます。試しにその支援のレベルを下げてみると、本人がどのように生活リズムを維持していくのかがわかります。子どもなら、親が構わなくなれば生活リズムが崩れていくのはごく当たり前のことですが、ASDの場合は、それが大人になっても続く、またはより強調されていく可能性が高くなります。

最後に、「適応手段」です。目標の基盤は適応行動ですから、当然と言えば当然なのですが、これは定型発達における適応行動ではありません。手段としているのは、本人独自のスキルやツールを開発して使っていくことを意味しています。ASDの適応行動の発達やスキル獲得が定型発達のそれらと違うことは、これまでの研究でも明らかです。前稿でも述べましたが、定型発達ワールドに適応していくにあたって、何もないままではできないことがASDのある人々にはたくさんあります。ですから、そのためにツールを利用します。買い物スキルのレベルを維持するために、スマートフォンのアプリを利用することもあるでしょう。学校や会社での対人関係をそれなりに保っていくために、自分だけのルールブックやセリフ集（ソーシャルナラティブのようなもの）を携帯するのもよいと思います。さまざまな環境での自身のストレスをコントロールするためのストレスメーター、感覚要求やカームダウン（クールダウン）

に役立つグッズをポケットに入れておくのも効果的です。これらは、定型発達の人は使わないかもしれません（使ってみた方がいい人は多いと思います）、ASDのある人にとっては生活していくために、つまり自身の適応行動のために必要な物になります。どのライフステージにおいても、このような適応手段の開発は常にされるべきだと思います。また、多くの場合、効果があったスキルやツールは、その後成長しても十分使えるものです。例えば、視覚的スケジュールが幼稚園の年長さんで役に立った場合、小学校や中学校ではちょっとお兄さんバージョンにグレードアップして、高校生になったらスマートフォンのスケジュールアプリに移行してというように、ツールの基本的なメカニズムは変わることなく本人をサポートしていきます。

以上、僕なりの目標を述べてみました。次回は適応行動に関連して、もう少し細かい領域で、支援につながる僕の考えを述べていきたいと思います。

* [特集] シリーズ・発達障害の理解② 社会的支援と発達障害

地域で孤立する成人を 支援の場にどうつなげていくのか

萩原 拓 Taku Hagiwara
北海道教育大学

I はじめに

乳幼児期・学齢期における発達障害の診断が増加していることと並行して、青年・成人期においても発達障害の診断は増加している。成人期の診断が乳幼児期・学齢期のそれと異なることは、多くの場合、無気力や抑うつ、職場や生活環境への不適応などの二次的な障害や困難のために医療機関にかかり、生育歴や現在の症状などから発達障害の診断が下されることである。つまり、現在成人の当事者の多くは、発達障害という特性のみならず、日常生活に著しく影響するなんらかの精神障害や困難性を併せ持つて生活している。一方で、これまで医療機関にかかることなく、自身も含め家族や周りの人々も生活不適応の理由がわからず苦労をしている成人が多く存在していることも事実である。学齢期の子どもであれば「グレーゾーン」などと呼ばれ、支援の対象となることも現在では多くなってきているが、成人の場合、ニートやひきこもりなどの顕在化している状態のみで認識されてしまっていることもある。地域での発達障害者支援を考える場合、このような診断についていない成人たちのことも考慮しなければならない。

現在、就園・就学している児童生徒は特別支援

教育のサービスを受けることが可能であり、また支援が必要な児童生徒に対する教職員の数も、卒業後の福祉サービスや支援員の数に比べて圧倒的に多い。このことは、障害や困難に対する気づきやすさや支援に移行するスピードに直接関係している。つまり、子どもに園や学校で何らかの問題が発見され、医療機関へのつながりが作られ、教育的支援を受けることと、成人が学校卒業後、日常生活に顕著な不適応が見られて医療や支援サービスにつながることには大きな差があるのが現状である。別の見方をすれば、乳幼児期・学齢期では特別支援教育が用意されており、支援につながりやすくなっている。一方、多くの成人の当事者たちは、地域で自分たちが関わることのできる場所を見つけることができずに、孤立した生活を余儀なくされていることが多い。本稿では、この状態が維持されてしまっていることの要因を展望し、そして発達障害のある成人たちの「支援につながっている社会生活」に必要なことがらを考察していく。

II 地域での孤立に至る経緯

社会性の問題は、言うまでもなく発達障害、特に自閉症スペクトラム障害（ASD）に顕著に見

られる特性である。この問題は、ほとんど支援を必要としないで社会生活を送ることができるレベルから、支援機関によるフルタイムの支援が必要なレベルまで個人差が大きい。このレベルの違いは、一見IQなどで表される知的機能と比例しているように感じられることもあるが、必ずしもそうではない。知的機能が高い発達障害のある人でも、社会性スキルや生活スキルなどの適応行動レベルが同世代の人々よりも著しく低いケースは数多い。これは、より複雑で高度な適応スキル（つまり大人、社会人にふさわしいスキル）が要求される学校卒業後の生活に大きく影響する。

特別支援教育が発足する前の学齢期はどうだったであろうか。通常学級では、それぞれの学年のカリキュラムに沿って行動し、課題をこなしていく。評価は主に教科の成績である。対人関係などの社会性スキルに顕著な問題は当然学校や家庭で指摘されることもあるが、具体的な支援が通常学級で実践されることはまずない。児童生徒は成績を基準に進級・進学していく。社会的な失敗体験の蓄積や集団からの孤立は、この期間にすでに形成されてしまっていることが多い。しかし、学校ではクラスという集団を決定する単位があるために、本人と集団との関わりが最小限であろうとも、集団として行動している、あるいはさせられている。高等学校から大学や専門学校などへ進学するに従って、園や学校でなじんだクラス単位制は徐々にあいまいになっていく。つまり、集団行動よりも個人行動が主体となり、自分から社会環境に関わっていかなくてはならない機会が急速に増加していくのである。

一方、大学の理系専攻によく見られる研究室での勉強や実験は、クラス単位制とは異なり、専門をテーマとする集団環境であるため、ASDのある人々にとっては過ごしやすい環境が多い。しかし、大学や専門学校に通っていた学生の大部分にはこのような「居場所」が見いだせず、この学校環境を小規模な地域環境とするならば、地域における孤立はこの時期にすでに始まっていると言えるだろう。

学校を卒業すると、就労などの場合を除き、集団を形成する枠はほとんど目に見えなくなる。いわゆる地域社会という枠で個人は生活することになるのである。適応スキルレベルの低い発達障害のある成人たちにとっては、安心して過ごせる「居場所」は地域社会ではなかなか見いだせない。自分のレベル以上の適応スキルを必要としない、家庭や自分の部屋などの限られた環境から出ようとしなくなることもある。彼らは支援のニーズをこの時点で感じているのだろうか。

III 現状への満足、または変化することへの躊躇

地域での社会的関わりをほとんど持たない成人たちの生活スケジュールはほぼ一定であり、日常と違うイベントはあまり起こらないことが多い。昼夜逆転しているケースも少なくなく、夜は趣味に没頭していたりする。ここで問題となるのが、趣味を持っていないケースであり、インターネットの配信動画などに一日のほとんどの時間を費やしてはいるが、趣味に合った目的に基づいた行動ではない。このような場合、目的のない時間を毎日過ごしているため、曜日ごとの変化もなく、なにか変わったイベント（半日外出して買い物、家族で親戚への訪問など）が起きたりすると、疲れてその日の残りは寝ていたり、それが翌日まで続くようなこともある。

このような成人たちへの地域支援を難しくしている要因の一つとして、彼らが現在の生活パターンに満足していることが挙げられる。この「満足」という表現にポジティブなニュアンスもネガティブなニュアンスもない。現状に対する意見も特に持たず、このままでもいいのではないかという漠然とした状態を筆者は「満足」とした。実際、筆者が関わった成人の当事者のなかには、今の生活について「特に不満を感じていません」「このままでいいです」と話す方々もいた。また、新しいことをしてみようというきっかけに対してもかなり慎重であり、単発的な地域のイベントであれば