



# 発達障害のある思春期女子への支援：「性」への態度や振る舞いに関する支援プログラムの実践

西尾, 祐美子  
鳥居, 深雪

---

**(Citation)**

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 10(2):121-128

**(Issue Date)**

2017-03-30

**(Resource Type)**

departmental bulletin paper

**(Version)**

Version of Record

**(URL)**

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/E0041231>



## 発達障害のある思春期女子への支援 — 「性」への態度や振る舞いに関する支援プログラムの実践 —

### Support for Pubertal Girls with Developmental Disorder :Practical Study of Sexuality Education Program

西尾 祐美子\* 鳥居 深雪\*\*  
Yumiko NISHIO\* Miyuki TORII\*\*

**要約：**本研究では、思春期の発達障害女子の「性」への態度や感覚（月経、身だしなみなど）に対する支援プログラムを作成、実施し、効果を検討することを目的とした。対象は思春期女子のA児（小4・ASD）、B児（中2・ASD）、C児（中2・LD）で、3名は約1年間、民間団体にグループ支援を受けていた。プログラムは約60分間の単回実施で、内容は月経、プライベートゾーン、清潔保持、身だしなみで構成し、発達障害の特性だけでなく、思春期女子の心性にも配慮した。プログラムの効果検討は、実施前後のプレ、ポストテストとワークシートを用いた指導場面における発語分析から行った。結果、A児はポストテストで正答数が増加し、月経に関する知識や対処法を獲得できたことが示された。また、A児は性に関する話題に抵抗を感じていたが、円滑に導入でき、プログラムの後半（清潔保持や身だしなみ）では発語が増加した。社会的コミュニケーションに障害のないC児は他児への発語が多く、子ども同士のやりとりや話題の展開にもつながっており、ピアサポート的役割を果たしていた。子どもが安心して参加できる環境が要因となり、互いの悩みや体験談を語り、共感し合う様子が見られた点から、同世代の仲間からの承認や仲間同士の確認を通じて学び、サポートし合える場としても本プログラムの有用性が示唆された。

#### I. 問題と目的

##### 1. 発達障害児の思春期における不適応のリスク

思春期 (puberty) とは、性ホルモンの分泌が活発となり、二次性徴が出現しはじめてから完成するまでの期間を指す (坂井, 2005)。個人差があるものの女子は9～12歳頃から14～16歳頃、男子では10～13歳頃から15～18歳頃までとされる。本稿では「思春期」という表現を上記の医学的定義に則ったものとして用い、小学校高学年頃から高校生頃までの期間を指すものとする。

思春期を迎えると二次性徴に伴う身体的変化だけでなく、自己の内面に関心が向き、自分という存在の探求などの心理的変化も訪れる。さらに、進学や就労による環境の変化、友人関係や親子関係の変化など種々の変化も生じるため、思春期に直面する課題は多岐に渡る。文部科学省 (2016) によれば、不登校の児童生徒数は小学校高学年から中学校にかけて急増する。古屋・音山・坂田 (2004) の心理的ストレス反応に関する調査では、抑うつと不安は学年が上がるほど高まり、悲哀と怒りは小学生より中学生と高校生の方が高いことが示された。これらを踏まえると、思春期は様々な変化に対処できなかつたり、困難な課題に直面したりすると、不登校をはじめとした二次的な問題につながり、不適応状態に陥りやすい時期といえる。

文部科学省 (2012) は、発達障害の可能性があり、特別な教育

的支援を必要とする児童生徒は、小・中学校の通常学級に6.5%存在すると示した。発達障害には、学習面（「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」）に障害のある学習障害 (Learning Disability: 以下, LD)、行動面（「不注意」「多動性—衝動性」）に障害のある注意欠如・多動性障害、「社会的コミュニケーション」「こだわり」の障害である自閉スペクトラム症 (Autism Spectrum Disorder: 以下, ASD) が含まれる。LD児は学習の困難が中心だが知的能力に偏りを持つため、社会的手がかりやタイミングを読み取れないことが原因で対人関係がうまくいかない可能性も指摘されている (上野・名越, 1994)。ASD児は社会的コミュニケーションの障害から、向社会的、情緒的かつ相互的な振る舞いが難しく、対人関係上の問題を抱えやすい。

橋本 (2009) によると、思春期に発達障害児が困難を背負う理由の1つに、自我の目覚めによって自分と他者を対象化する傾向が強まることが挙げられる。すなわち、学習や対人関係など様々な面で周囲より「うまくいかない自分」に気づき、自己肯定感や自尊心が著しく下がってしまう。思春期は周囲の人と比較しながら自己を確立させていく過程であり、コミュニケーションが円滑に取れない、集団行動や仲間関係がうまくできない、学習に困難を抱えるなどのつまずきを抱える発達障害児は、不適応のリスクがより一層高まると考えられる。

\* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程

\*\* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科教授

(2016年9月30日 受付)  
(2016年10月31日 受理)

## 2. 発達障害のある女子に対する支援の必要性

LDの有病率は2:1～3:1 (American Psychiatric Association, 2013), ASDの有病率は4:1～10:1 (山末・加藤, 2011) でいずれも男性の方が多いとされる。そのため、発達障害の特性における性差に言及した研究は増えつつあるが、性差を考慮した支援や介入については研究としてあまり行われておらず、事例報告でさえも数少ない。

どの年代においても定型発達女子は男子より高いソーシャルスキルを有しており (渡邊・岡安・佐藤, 1999; 河村, 2001), 発達障害の有無に関わらず、女子の方が高い社会性やコミュニケーション能力を期待される (川上, 2009)。さらに、思春期女子の友人関係は親密性や排他性が強く (三島, 2003), 「友人と理解し合い、共感し合うといったお互いがひとつになるようなことを望むもの」 (落合・佐藤, 1996) であり、男子の友人関係よりも複雑性が増す。したがって、定型発達女子と同集団に属する発達障害女子の困難は非常に大きいことが示唆される。

## 3. 発達障害のある女子の思春期における課題と支援ニーズ

橋本 (2009) は、思春期における発達障害児の主な課題として「性」を挙げた。性に関する内容は、家族や支援者にとっても教えるににくいものである。特に日本では性的なタブーが未だ根強く、それらを心得ていないと周囲から敬遠されたり疎外されたりすることも多い。性についての感覚や態度は非常に曖昧であり、臨機応変な判断が求められる。Stokes & Kaur (2005) によると、ASD児は定型発達児に比べてプライバシーの感覚が弱く (例: 服を着替えたり、マスターベーションを行ったりする際にプライバシーを求めない)、プライバシーに関するマナー (例: ノックをしてから入室する、公の場ではプライベートゾーンに触れない) への気づきが乏しく、性に関する知識が乏しい。特に、女子は自分の身を守り、性被害を防ぐためにも適切な振る舞いを身につけることが必須となる。

思春期の女子は男子より他人の目を気にする恥意識が高く、特に仲間を意識した同調的恥意識が高い (永房, 2008)。伊地知 (2000) によると、女子は高学年になるとおしゃれに対する興味や関心が顕著に高まる。また、豊田 (1999) では、「不潔」が男女ともに嫌われる特徴として上位に挙げた。また、ASD児は社会的認知の弱さにより、他者がどのように自分を見ているのか想像し、その結果生じるとされる自己意識的情動を感じにくい (菊池, 2010)。他者の目に自分がどう映るのかわからないと、身だしなみや清潔保持に注意を向け、日常生活を通して学ぶのは難しい。周囲の顰蹙をかってしまった発達障害女子の失敗談として、「毎週、毎日同じお気に入りのジャンパースカートを学校にはいていき、布地が擦り切れてもはき続ける」 (Riley-Hall, 2012) などが報告されている。学校などの集団においては、これらの行動が原因でいじめの対象となりうる。

関係性が親から友人へと移行する思春期は、このような「性」に対する感覚や態度、身だしなみや清潔保持は友人関係を通して学ぶことが多くなる。しかし、発達障害児は定型発達児に比べて友人関係が乏しいため (Bauminger & Shulman, 2003; Wiener & Schneider, 2002), 仲間関係を通して学ぶスキルが限られてしまう。そもそも「女性としての」振る舞いや身だしなみがきちん

とできないと、仲間関係を築く以前に対等な関係にさえなれないのが女子・女性集団の現実である。以上は、女性特有の「暗黙の了解」が根底にある問題であるため、研究として報告されることはない。しかし、臨床場面では発達障害女子の困難として実際に生じている。

## 4. 本研究の目的

本研究では、思春期の発達障害女子の「性」への感覚や態度、身だしなみに対する介入を目的とする。発達障害の特性だけでなく、性差や思春期の心性も考慮した支援プログラムを作成、実施し、効果の検討を行う。

なお、本研究の実施に際しては、神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究倫理委員会の承認を得た。

## II. 方法

### 1. 対象

発達障害児・者へのサポートを実施する民間団体に通う、A児 (小学校4年生: ASD), B児 (中学校2年生: ASD), C児 (中学校2年生: LD) の女子3名を対象に実施した (Table1)。A児、B児はASDの医学的診断 (アスペルガー症候群を含む) があり、C児は発達障害の専門家によりLDと判断された。

Table 1 対象のプロフィール

対象	学年	診断名	IQ
A	小4	アスペルガー	78
B	中2	自閉症	87
C	中2	LD (学習障害)	101

3名は月1回程度、女子同士の簡単なおしゃべりを通してソーシャルスキルを身につけることをねらいとするグループ支援を約1年間継続している。担当者によれば、子ども同士の関係性は良好で、テーマによっては話題の共有も可能である。思春期に差し掛かるA児は、以前より月経や身体発達など「性」に関する話題を避ける様子が見られ、母親が対応に苦慮しており、個別での支援も難しいとのことであった。

保護者にプログラムで扱う内容を事前に説明を行い、3名には開始時に概要や流れを説明したうえで、参加の同意を得た。

### 2. 手続き

民間団体でのグループ活動終了後、同じ場所で約60分間実施した。プログラムの進行は、臨床心理士の資格を持ち、発達障害に関する知識を有しており、発達障害児・者の支援機関における臨床経験もある筆者が担った。他に、グループ活動でアシスタントを務める民間団体の女性スタッフ1名が補助として参加した。実施手続きを、以下①～⑤に示す。

- ①イントロダクション: 筆者の簡単な自己紹介の後、目的や内容、終了予定時刻などを説明した。A児は性に関する話題に抵抗があるという保護者の事前情報があったため、「途中で休憩できること」「いつでも参加をやめられること」を全員に伝えてから開始した。
- ②プレテスト: プログラムで扱う内容に関する知識や行動を問う二者択一式の問題 (19項目) を筆者が作成し、実施した。
- ③トレーニング: 月経、プライベートゾーン、下着、清潔保持、身だしなみに関する内容のワークシート8枚を使用し、指導を

Table 2 ワークシートの概要

ワークシート番号	テーマ	内容
1	月経	月経とは何か、月経の俗称
2		月経について友人と話す際の注意
3		月経前・月経中の身体や気分の変調 月経痛への対処 月経時の体育の授業や部活動の見学 突然月経になったときの対処法
4	プライベートゾーン	プライベートゾーンとは何か、身体や月経の悩みの相談、月経用ナプキンの扱い
5	清潔保持	ナプキンの取り替え
6		ナプキンの捨て方と後処理 汗や汚れについて ムダ毛の処理
7	下着	ブラジャーをなぜつけるのか、つけ始め ブラジャーの様々な種類
8	身だしなみ	身だしなみとは何か TPOに応じた服装

行った (Table2)。

④ポストテスト、感想：ポストテストは、①と同内容のものを実施した。感想はプログラムの「おもしろさ」「わかりやすさ」「次回への参加意欲」に関して4件法で回答を求めた。

### 3. プログラムの概要

**SHIENNの6原則** (鳥居, 2009) 鳥居 (2009) は、発達障害児に対する「遊びを通じた認知支援」(Cognitive Intervention in Play: CIP) における指針として「SHIENNの6原則」を挙げた。「安全」(Safe) は失敗しても批判や攻撃をされない、「援助」(Help) は必要なときに援助を求めることができる、「わかりやすい情報」(Information) は必要な情報を子どもにわかりやすい形で伝える、「楽しむ」(Enjoy) は子どもが楽しさを味わえることを最優先にする、「必要性」(Need) は子どもにとって必要性のある場面で行う、「自然な流れ」(Natural) はできるだけ子どもの日常生活に近い形で行うことを指す。3名が参加してきたグループ活動はSHIENNの6原則に沿って行われており、本研究においてもこれに従ってプログラムを作成、実施した。

**発達障害に応じた配慮** 大久保・井上・渡辺 (2008) によれば、ASD児の保護者は学校の性教育だけでは不十分と感じている。川上・辻井 (2009) でも、保護者は二次性徴による身体の変化や異性との関わり方、性情報の扱いに関して、具体的な対処方法や適切な行動を教えてほしいと望んでいた。同調査では、「本人のレベル(ニーズ)に合わせた内容で行ってほしい」という要望もあり、発達障害児に対しては学校の性教育で不十分な部分を補足的に教える必要があると考えられる。本研究ではプログラムの作成に際して、発達障害の特性を考慮した。ASDについては、①心の理論の障害 (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985), ②実行機能のうちセットシフティングの障害 (Ozonoff, Pennington & Rogers, 1991), ③中枢性統合の弱さ (Frith, 1989) の3つの心理学的仮説に従って配慮を行った。①心の理論の障害について、他者の反応に注意を向けるよう他者の視点に立った表現を用いた。曖昧な表現の意図を読み取るのが難しいため、「何を」「どうすべきか」具体的に伝えた。②実行機能のうち、セットシフティングとは、「問題解決課題における、認知的柔軟性、セットの維持、概念の形成に関わる機能」(太田, 2003) と定義される。ASD児はセット

が固定化しやすく変更が難しいため、断言できないことについては含みを持たせた表現を用いる、あるいは具体例をいくつか挙げることに留めた。③中枢性統合の弱さに関して、全体像を捉えやすいよう情報を整理し、要点のみを伝えるようにした。また、LDの「読む」ことの障害に対しては、ワークシートで写真やイラストを多く用いる、文字情報については筆者が読み上げるなどの配慮を行った。

**思春期女子の心性の考慮** 思春期においては身体的成長に伴い、心理的な性差も新たに生じる。また、既述のように発達障害児は仲間関係をうまく築けず、性に関する振る舞いを学ぶ機会を逃しやすい。そこで、通常、TD女子が友人関係を通して自然に身につけるスキルや学校では教えない内容を扱うよう心がけた。具体例として、月経時の授業や部活動の見学に関し、「できるだけ周囲(特に男子)には聞かれないような方法で先生に伝える」が挙げられる。他に、相手への共感や感情の共有、秘密の共有を重視する思春期女子の心性を意識し、女子の間で用いられる月経の俗称(例：女の子の日、アレ)なども紹介した。

### 4. 分析方法

プレ、ポストテストの作成に際しては、子どもの回答の負担や信頼性を考慮したうえで項目を精選した。ワークシートの内容およびプレ、ポストテストの項目は、作成者である筆者の個人的な傾向や価値観が含まれないよう、思春期女子を対象に性に関する基礎知識を解説した文献(やまがた, 2010; やまがた, 2012)を参考に、女子大学生数名の意見も取り入れて作成を行った。また、社会性の低さなど発達障害の特性が原因で、間違ったり誤解したりしやすいと思われる項目を選定した。プレテストとポストテストにおける正答数の比較により、プログラムで扱った内容の習得度を確認した。

効果への影響因として、直接的な言語行動を観察し、子ども同士の関わりについて検証した。3名および各々の保護者の同意のもと、セッション中のやりとりを録音した。本研究では、子ども同士のやりとりに焦点を当てるため、筆者とアシスタントはまとめてスタッフとして捉え、分析を行った。トレーニング場面における子ども(以下、メンバー)とスタッフの発語をワークシートごとに書き出し、トランスクリプトを作成した。3名の①発語数、

②発語対象による分類（スタッフ、メンバー）から分析した。発語対象の分類については、筆者の他に心理学を専攻する大学院生1名がワークシート1～3枚目実施時の発語（全発語数の約1/3）を分類し、Kappa係数により評定者間の一致度を測定した結果、 $k = .71$ であった。評定者間で実質的に評定が一致しているとみなされる値が得られたことから、残りの発語については筆者が分類した。これらの結果を総合して、プログラムの効果や有用性の検討を行った。

Ⅲ. 結果

1. 実施時の様子（{ } はA, B, C児, < > は筆者の発語）

(1) プログラムへの導入

グループ活動終了後に筆者がイントロダクションを行うと、緊張しながらも口々に「プライベート系じゃない?」{前にもやったことある}と学校でこれまでに受けたことのある性教育をイメージしていた。筆者が「知らないことばかりで疲れたときはいつでも休憩していいからね」と3名に伝えた後、「<B, Cちゃんは知っていることも多いと思うけど、Aちゃんは初めて聞くことが多いから、つらかったら途中で休憩できるよ>とA児に個別に声をかけたところ、開始前に緊張の高かったA児は少し安心した様子で、母親から事前に聞いていたような抵抗を示すこともなく、スムーズに導入できた。

(2) メンバー同士の関わり

筆者が解説を行う際、時間が経過するにつれて慣れてくると、徐々にB児、C児が「あるある!」{前そんなことあった}と相槌

を打ったり、うなずいたりして興味を示すようになった。さらに、女子同士での月経の俗称について「{“ザッデー”って言うこともある}」とワークシートに掲載していないものを自ら挙げたり、月経痛への対処法について「{(薬を)飲んだことない。明日になったら治るからいいって思っちゃう}、{私は(薬を)飲む}」など各々どのように対処しているかを発言する姿も見られた。月経用ナプキンはポーチ等に入れて持ち歩くよう指導した際は、「{ポーチ持っている人はみんなにジロって見られるのがイヤ}、{かばんはトイレ行くのに必要ないから持っていけないし、(教室でかばんから)取り出すときは男子とかみんないし…}」など、月経用ナプキンの持ち歩き方について年上のB児、C児が悩みや苦難を打ち明け、解決方法を話し合う場面もあった。

筆者が外出時の身だしなみチェックリストを読み上げた際、「服のボタンを全部とめた」という項目に対し、A児が「{でもボタン全部とめちゃったら…夏とか暑すぎる}」と不安を口にしたところ、B児が「{(全部とめなくても)下着が見えない程度でいいんじゃない?}」と助言したこともあった。

急に月経が来た場合の対処法として、C児は「{急に生理になったときは友達にナプキンをもらってその場をしのいで。友達が急に(生理に)なったとき用に自分も持ち歩いてる}」など実体験に基づいて話していた。他にも、友人が使用済みの月経用ナプキンをトイレに流して配水管がつまってしまった話や、体育の授業後は制汗スプレーや汗拭きシートを友人と貸し借りする話など、学校でのエピソードを中心に語っていた。

Table 3 プレテスト・ポストテストの結果

ワークシート番号	内容	A		B		C	
		プレ	ポスト	プレ	ポスト	プレ	ポスト
1	生理とはケガをしたときと同じでただ血が出るだけである	0	1	1	1	1	1
2	生理になる前やなったとき、体がだるかったり、気分が落ち込んだりする人もいる	0	1	1	1	1	1
1	生理になるタイミングは人によって違う。また同じ人でも月によって変わることがある	0	1	1	1	1	1
2	生理痛がひどくても、薬を飲まない方がよい	0	1	1	1	1	1
5	生理中は、自分が気にならなくても2～3時間ごとにナプキンを取りかえる	1	1	1	1	1	1
3	生理中でも、自分が気にならなければプールに入る	0	0	1	1	1	1
3	生理痛がひどくても、体育の授業を休んではいけない	0	1	0	0	1	1
5	ナイト用ナプキンをつけていれば、学校で一度もナプキンを取りかえなくてもよい	1	1	1	1	1	1
4	自分の体や生理の悩みについて、教室で友達に相談する	1	0	1	1	1	1
4	自分の体や生理で悩んだとき、担任の先生が男性でも担任に相談するべきだ	1	0	1	1	1	1
5	生理の出血でトイレを汚しても、掃除当番の人がきれいにしてくれる	0	1	1	1	1	1
6	汗をかいても、においが気にならなければシャワーを浴びなくてもよい	1	1	1	1	1	1
6	汗をかいて、汚れが気にならなければ着替えなくてもよい	1	1	1	1	1	1
7	中学生になったら、胸が大きくなってもブラジャーをつける	1	0	1	1	0	1
7	夜、ねるときにもブラジャーをつけた方がよい	1	1	0	0	1	1
8	おしゃれな街やデパートに出かけるとき、水分補給のために水筒を肩からかけていく方がよい	1	1	1	1	1	1
8	ハイキングに行くときかわいいスカートをはいていく	1	1	1	1	1	1
8	トイレで用を済ませた後、服の自分には見えない部分(背中や後ろのすそなど)もチェックしてから、トイレを出る	1	1	1	1	1	1
8	家を出る前、自分の身だしなみ(服装や髪型)を鏡でチェックしてから出かける	1	1	0	1	1	1
合計(19点満点)		12	15	16	17	18	19

※網掛け：プレとポストで変化した箇所

## 2. プレテスト、ポストテストの得点における変化

正答を1点、誤答を0点と得点化し、19点満点として採点を行った。プレテストとポストテストを比較した結果、A児(12点→15点)、B児(16点→17点)、C児(18点→19点)の3名ともポストテストの方がプレテストより正答数が多かった(Table3)。

A児に関しては、月経の知識や対処に関する5項目で得点が増した。一方、「自分の体や生理の悩みについて、教室で友達に相談する」「自分の体や生理で悩んだとき、担任の先生が男性でも担任に相談すべきだ」「中学生になったら、胸が大きくなってブラジャーをつける」の3項目は、プレテストで正答していたがポストテストで誤答であった。

## 3. トレーニング場面における発語分析

ワークシートごとの発語数を Figure1 に示した。A児は前半の月経に関する内容(ワークシート5枚目まで)で、発語なしあるいは発語が1回のみであった。一方、後半はプライベートゾーンで3回、清潔保持で5回、身だしなみで7回と発語数が徐々に増えた。

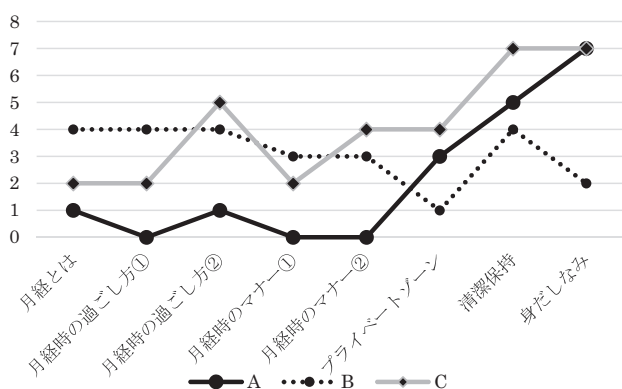


Figure1 ワークシートごとの発語数

3名の発語対象の割合は、Figure2に示す通りであった。A児、B児はメンバーへの発語が少ない点が特徴的で、スタッフに対する発語が全体の7割近くを占めており、ワークシートに沿った説明やスタッフの発語に対するコメントが多かった。一方、C児はスタッフへの発語数(15回)とメンバーへの発語数(14回)がほぼ同じであり、A児、B児の発言に共感したり、自らの体験談や悩みを積極的に話したりする様子が見られた。

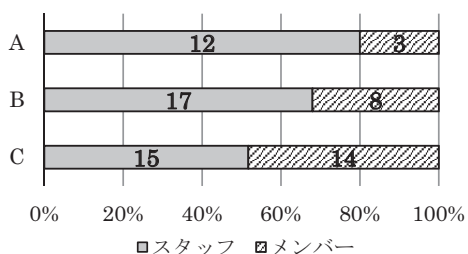


Figure 2 発語対象の割合 (スタッフ, メンバー)

## 4. プログラムの感想

おもしろさ、わかりやすさについては3名とも「とてもおもしろかった・わかりやすかった」または「ややおもしろかった・ややわかりやすかった」と回答した。次回への参加についても、「またやりたい」もしくは「やややりたい」と回答しており、3名ともプログラムに対して概ねポジティブな印象を持ったといえる。

## IV. 考察

### 1. A児にとって本プログラムが果たした意味

A児のプレ、ポストテストの得点変化から、ワークシート上で学びやすい知識や具体的な対処法は学習が可能であったといえる。一方、「自分の体や生理で悩んだとき、担任の先生が男性でも担任に相談すべきだ」「自分の体や生理の悩みについて、教室で友達に相談する」という問いでは、プレテストで正答したのに関わらず、ポストテストでは誤答であった。理由として、「声の大きさや場所に注意し、かつ女子同士でなら身体や生理について話してもいい」と説明したことで、かえって混乱が生じてしまったと推察される。以前より性に関する話題に対して抵抗を示していたという点から、身体や生理について口に出すことをタブーと思い込んでいた可能性がある。A児にとってはむしろ、「身体や生理のことを先生や友人と話してもいい」という学びの方が大きかったのかもしれない。この点については、ワークシートの内容を整理し、「誰と」(女性の家族や先生、信頼できる同性の友人など)、「どのように」(周囲に異性のいない場所を選ぶ、声の大きさに注意するなど)話すべきかをより具体的に伝えていく必要がある。

A児は、前半ほぼ発語がなかったが、後半に向かうにつれて発語数が増した。前半の月経に関する話題に入りづらく発語がほぼ見られなかったのは、月経が未発来であったことが主な要因であると推測される。しかし、年上のB児とC児が自身の体験や悩みを打ち明ける中で、身体的変化は自分だけに訪れるものではないという安心感が得られ、A児の性に対する不安や緊張が解けていったことも発語数の増加につながったと考えられる。また、ASD児は見通しの立たない状況や未体験のことに対する不安が大きく、変化への抵抗が強いという特性がある。このことから、1年間継続して参加しているグループ活動と同じ場所、同じメンバーで取り組んだことは、性に関する話題に抵抗があったA児がプログラムに導入できた理由の1つであったと推察される。

### 2. 環境因子へのアプローチと仲間同士の学び合い

本研究においては、子ども同士で互いの悩みを共有し、相談し合う様子が見られた。思春期に不可欠な仲間からの承認や仲間同士での確認によって学び合う場として、本プログラムの有用性が示唆される。子どもが自らの体験や悩みを語ることができた要因として、環境因子へのアプローチが考えられる。

世界保健機関の国際生活機能分類(International Classification of Functioning, Disability and Health: 以下、ICF)によると、障害は「心身機能の障害による生活機能の障害」としてだけでなく、環境因子、個人因子との相互作用として生じる。かしま(2012)などの先行研究では、発達障害児の不応と環境の密接な関わりが指摘されており、発達障害の女子自身の問題だけでなく、環境にアプローチすることも重要である。3名が継続して参加してきた民間団体におけるグループ活動と同様、本プログラムでも子どもが安心して参加できるように、鳥居(2009)の「SHIENNの6原則」に沿って環境設定を行った。その結果、本プログラム自体は単回実施であったものの、スタッフが一方的に進めるのではなく、子どもの方からワークシートには掲載されていない内容や自らの体験、悩みを語るなど双方向型のやりとりが可能になったと考えられる。

思春期は親子関係の変化に伴って友人が重要な存在となり、特に女子の場合は友人によるソーシャルサポートの意義が高まる（石毛・無藤，2005；細田・田嶋，2009）。本プログラムで取り上げた月経随伴症状は心理的要因にも作用されやすいが（有村・岩本，2005），泉澤・山本・宮城・岸本（2008）によると月経痛のある女子は特に同性の友人に話す場合が多い。月経に限らず，永井・新井（2005）で示されたように，女子は男子よりも友人を悩みの相談相手として捉えている。すなわち，女子特有の同じ悩みを抱える仲間同士で共感し合うことが思春期女子にとって大きなサポート源となるのである。しかし，日常生活において，発達障害女子は定型発達女子に比べて友人関係を通してスキルを学ぶ機会だけでなく，友人と悩みを共有したり，共感を得たりする機会も少ない。したがって，発達障害女子に対しては，安心して参加できる環境設定を行い，同年代の仲間関係を通して学び，サポートし合える場を提供することが望ましい。

### 3. ASD ではない C さんのピアサポート的役割

ASD の A 児，B 児とは異なり，社会的コミュニケーションに障害のない LD の C 児がグループに入ることの有用性も見出された。発語数の割合を見ると，ASD の 2 名はスタッフよりメンバーへの発語が少ない点が特徴的であった。対して，C 児はスタッフとメンバーで発語数がほぼ変わらず，他のメンバーの発語に反応し，自らの体験談を積極的に話す姿が見られた。C 児が話題を提供し，他の 2 名の発語から話を展開するなど，C 児の存在によってメンバー間のやりとりが成立した場面もあった。水野・岡田（2011）によれば，モデリングを通じた社会的学習に困難がある ASD 児も仲間意識や同一視が高まる思春期には，仲間から多くのことを学び，仲間の鏡を通して自己に気づき，自分を受け入れるようになる。親から友人に関係性が移行しつつある思春期の子どもは，大人から一方的に教えられるよりも，同年代の子どもをモデルにしたり子ども同士で教え合ったりする方が様々なスキルを身につけやすい。同じ発達障害女子であっても，C 児が友人関係を通して学んだことや友人との体験を話し，A 児と B 児のモデルになったと考えられる。したがって，C 児はグループにおいて「仲間による対人関係を利用した支援活動」（西山・山本，2002）を指すピアサポート的な役割を果たしたといえる。

### 4. 本プログラムの内容の妥当性

本研究では診断名も年齢も異なる 3 名の女子グループを対象に実施し，子どもの事前知識や支援ニーズには違いがあったことが見受けられる。また，今回は作成したワークシート全てを用いて指導を行ったが，子どもの年齢や理解レベル，支援ニーズに合わせ，選択して用いる方が望ましいだろう。

ブレ，ポストテストからでは，プログラムの効果を十分に測定しきれなかった。B 児と C 児は，A 児より年上かつ既に初潮を迎えていることもあり，今回ブレ，ポストテストで取り上げたような基礎的知識はほぼ身につけていたと推測される。しかし，梅村・杉浦（2009）によると，初経後は学校で月経教育があまり行われておらず，主に母親が個別に対応していることが示唆された。そのため，月経時の対処法などは，母親が自身の経験から培った知識を土台に教えていることが窺える。一方，子どもが知りたいことは，実生活で直面する問題や疑問に対する「答え」である。母

親が子どもの問題をあらかじめ予測したり，個別に対応したりすることには限界がある。実際に，本プログラムでも B 児と C 児は戸惑った体験や悩みを話しており，初経後の子どもに対しても継続して月経教育を行う必要性が窺える。

月経用ナプキンの使用方法に関しては，言語とイラストを用いた説明のみであったため，初潮を迎えていない A 児は理解しづらい様子が見受けられた。ワークシート上の言語やイラストによる説明で理解が難しい部分については，日常生活により近い形で，実物を用いた実践場面を設ける必要性が窺える。特に，ASD 児はワークシートによる説明で理解したように見えても，イメージを操作する難しさから，実践すると新たな困難が生じたり，思い通りにできなかったりする可能性がある。言語やイラストによる説明を補う形で，スキルを実行する場面を設けることの重要性が示唆される。

## V. 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界として，方法論上の問題が挙げられる。まず，単回実施ということも含め，効果の測定方法が十分でなかった。Sparrow, Cicchetti & Balla（2005）が作成し，2014年に日本語版が発行された Vineland- II 適応行動尺度において，適応行動には「①年齢との関連性がある，②他人の期待や基準によって定められる，③修正可能なものである，④能力ではなく行動の遂行によって定められる」という 4 つの原則が示されている。支援の対象とするスキルは，知識として身につけるだけでなく，日常生活で実際に使用できるかが重要である。さらに，獲得したスキルの維持や般化を検証するため，実施後の子どもの変化について保護者に調査を行ったり，子どもが日常生活場面でスキルを使用しているか観察したりすることも求められる。

次に，対象の数が十分でなく，効果の量的検討には至らなかった。診断名や知的水準でグループをマッチングする，グループの年齢幅を狭めるなど様々な形態で本プログラムを実施することによって，各々の異同や必要な個別対応を探る必要がある。他に，ワークシートの実施を数回に分けて関係づくりを進めながら行う，ワークシートの実施順序を変えるといった対応が考えられ，今後も研究を重ねていくことが望まれる。

最後に，本研究では「性」に対する感覚や態度を主として支援を行ったが，発達障害のある女子が思春期に直面する課題は多岐に渡る。今後，女子同士の友人関係に必須となる会話のスキル，友人とのメールや外出におけるマナー，思春期の延長上にある青年期において重要となる自己理解などをプログラムに追加していくことも求められる。さらに，臨床現場でより多くの支援者が活用できるよう，プログラムのパッケージ化も目指したい。

### 〈謝辞〉

最後になりましたが，本研究にご協力くださったお子さん，保護者様ならびに民間団体のスタッフの方々には心から御礼申し上げます。

## 文献

- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5) (アメリカ精神医学会 高橋三郎・大野 裕 (監訳) (2014). DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院)
- 有村信子・岩本愛子 (2005). 女子短期大学生の月経痛と彼らのソーシャル・サポート 鹿児島純心短期大学研究紀要, 35, 43-52.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bauminger, N. & Shulman, C. (2003). The Development and Maintenance of Friendship in High-Functioning Children with Autism: Maternal Perceptions. *Autism*, 7, 81-97.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the Enigma*. Hoboken: Wiley-Blackwell. (富田真紀・清水康夫 (訳) (1991). 自閉症の謎を解き明かす 東京書籍)
- 古屋 健・音山若穂・坂田成輝 (2004). 小学生・中学生・高校生の心理的ストレス反応1—出現頻度・項目分析・性差・学年差 日本教育心理学会総会発表論文集, 46, 154.
- 橋本和明 (2009). 発達障害と思春期・青年期 生きにくさへの理解と支援 明石書店
- 細田 絢・田島誠一 (2009). 中学生におけるソーシャルサポートと自己への肯定感に関する研究 教育心理学研究, 57, 309-323.
- 石毛みどり・無藤 隆 (2005). 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連—受験期の学業場面に着目して 教育心理学研究, 53, 356-367.
- 伊地知美知子 (2000). 小学生のおしゃべり意識 文教大学教育学部紀要, 34, 149-155.
- 泉澤真紀・山本八千代・宮城由美子・岸本信子 (2008). 思春期生徒の月経痛と月経に関する知識の実態と教育的課題 母性衛生, 49, 347-356.
- かしまえりこ (2012). スクールカウンセリングの場で—発達障害といじめ 臨床心理学, 12, 658-663.
- 川上ちひろ (2012). 女性のASDの人たちの思春期の支援について, アスペハート, 30, 22-27.
- 川上ちひろ・辻井正次 (2009). 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, 49, 163-170.
- 河村茂雄 (2001). ソーシャル・スキルに問題がみられる児童・生徒の検討 岩手大学教育学部研究年報, 61, 77-88.
- 菊池哲平 (2010). コミュニケーション発達と内面世界 (「自尊心」を大切にしたい高機能自閉症の理解と支援, 別府哲・小島道生 (編) 有斐閣, pp.82-101.)
- 三島浩路 (2003). 親しい友人間にみられる小学生の「いじめ」に関する研究 社会心理学研究, 19, 41-50.
- 水野 薫・岡田 智 (2011). 自閉症スペクトラム障害の社会的認知と行動—障害特性に特化したSSTの実際 日本文化科学社
- 文部科学省 (2012). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について Retrieved from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf) (2017年1月4日)
- 文部科学省 (2016). 平成27年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」結果 (速報値) について Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/28/10/\\_icsFiles/afieldfile/2016/10/27/1378692\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/10/_icsFiles/afieldfile/2016/10/27/1378692_001.pdf) (2017年1月4日)
- 永房典之 (2008). なぜ人は他者が気になるのか?—人間関係の心理 金子書房
- 永井 智・新井邦二郎 (2005). 中学生における悩みの相談に関する調査 筑波大学発達臨床心理学研究, 17, 29-37.
- 西山久子・山本 力 (2002). 実践的ピアサポートおよび仲間支援活動の背景と動向—ピアサポート/仲間支援活動の起源から現在まで 岡山大学教育実践総合センター紀要, 2, 81-93.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森 俊夫・矢富直美 (1992). 中学生の学校ストレスの評価とストレス反応との関係 心理学研究, 63, 310-318.
- 大久保賢一・井上雅彦・渡辺郁博 (2008). 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, 46, 29-38.
- 太田昌孝 (2003). 自閉症圏障害における実行機能 (高木隆郎, Howlin, P. & Fombonne, E. (編) 自閉症と発達障害研究の進歩, 7, pp. 3-25. 星和書店)
- 落合良行・佐藤有耕 (1996). 青年期における友達とのつきあい方の発達の变化 教育心理学研究, 44, 55-65.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F. & Rogers, S. J. (1991). Executive Function Deficits in High-Functioning Autistic Individuals: Relationship to Theory of Mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1081-1105.
- Riley-Hall, E. (2012). *Parenting Girls on the Autism Spectrum*. London: Jessica Kingsley Publishers. (牧野 恵 (訳) (2016). ガイド 自閉症スペクトラムの少女の子育て スペクトラム出版社)
- 坂井建雄 (2005). 系統看護学講座 専門基礎1 人体の構造と機能 [1] 解剖生理学 医学書院
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V. & Balla, D. A. (2005). Vineland Adaptive Behavior Scales, Second Edition (Vineland™-II) San Antonio: Pearson. (辻井正次・村上 隆 (監修) 黒田美保・伊藤大幸・萩原 拓・染木史緒 (2014). Vineland-II 適応行動尺度 日本文化科学社)
- Stokes, M. A. & Kaur, A. (2005). High-functioning autism and sexuality: A parental perspective. *Autism*, 9, 266-289.
- 庄司一子 (1991). 社会的スキルの尺度の検討—信頼性・妥当性について— 教育相談研究, 29, 18-25.
- 鳥居深雪 (2009). 脳からわかる発達障害—子どもたちの「生きづらさ」を理解するために 中央法規
- 豊田弘司 (1999). 大学生における嫌われる特徴の分析 奈良教育大学教育研究所紀要, 35, 71-75.
- 上野一彦・名越斉子 (1994). ソーシャルスキルズ・トレーニング

- (SST) II—LD (学習障害児) への適用 精神科治療学, 9, 1089-1094.
- 梅村保代・杉浦絹子 (2009). 中学生女子の月経随伴症状と家庭における月経教育の実態 母性衛生, 50, 275-283.
- やまがたてるえ (2010). 13歳までに伝えたい女の子の心と体のこと かんき出版
- やまがたてるえ (2012). 15歳までの女の子に伝えたい自分の体と心の守り方 かんき出版
- 山末英典・加藤進昌 (2011). 性差と自閉症 臨床精神医学, 40, 153-160.
- 渡邊朋子・岡安孝弘・佐藤正二 (1999). 幼児用社会的スキル尺度の標準化に関する研究 日本行動療法学会大会発表論文集, 25, 104-105.
- Wiener, J. & Schneider, B. H. (2002). A Multisource Exploration of the Friendship Patterns of Children With and Without Learning Disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 127-141.