

自閉スペクトラム症のある女性の学校適応のために必要な支援の検討

菅野 朋菜 宮城教育大学教育学部
熊谷 亮 宮城教育大学大学院教育学研究科

要 旨：本研究では、自閉スペクトラム症の女性の学生生活における困難さと支援について調査し、ASD 女性の学校生活における実態と学校適応のために必要な支援について検討することを目的とした。ASD 女性 3 名に、小学校から最終学歴までの学校生活に関するインタビュー調査を実施したのち、質的分析を行った。その結果、ASD 女性は学生生活において ASD 男性とは異なる特性の現れ方や困難さがあったことが明らかになった。この結果から、教師は ASD 女性の学校適応に向けてジェンダーバイアスの改善、学習支援、ニーズに合わせた的確な支援を提供する必要性が示唆された。また、学校全体として、早期支援体制の整備、外部との連携体制の確立、当事者が自分らしく過ごすことができる場の提供の重要性が示唆された。

Key Words： 自閉スペクトラム症、ジェンダーバイアス、女性、学校、教師

● I. 問題の所在と目的

自閉スペクトラム症(以下、autism spectrum disorder; ASD)の男女比は研究によって異なるものの、およそ 4.3:1 の割合で男性の方が多いことが報告されており(Centers for Disease Control and Prevention, 2020)²⁾、男性対象者中心の研究が圧倒的に多い(例えば、是枝, 2014¹⁰⁾; 北山, 2008⁹⁾)。そのため、ASD の診断基準や支援等は男性を想定した内容が中心となり、それを女性にもそのまま適用している状況がある(Kirkovski, Eenticott & Fitzgerald, 2013)⁸⁾。しかし、近年は男性と女性で ASD の症状が異なることが報告されている。大橋・斎藤(2016)¹²⁾は、ASD 男性と比較して ASD 女性は対人コミュニケーションの困難が目立ちにくい一方、場面緘黙や心身症といった二次障害が生じやすいことを指摘している。また、女性が社会的状況において ASD の特徴を周囲に気づかれまいようにふるまうカモフラージュを行うことで、本人は困難を抱えていても周囲からは適応しているように映るため支援に繋がりにくい例も報告されている(砂川, 2021)¹⁷⁾。このように、男性の臨床像をモデルにした理解や支援を女性にそのまま適用するだけでは十

分な支援を行うことは難しく、性差を考慮した適切な実態把握や支援を行うことが重要であると考えられる。それは教育現場でも同様で、砂川(2015)¹⁵⁾は学校段階の支援について、強制的に同調を求める働きかけをしないことや、一人になれる場所を確保するという支援をあげたうえで、当事者が出来ないと感じている点に対する直接的な支援を行い、失敗経験の蓄積や自尊心の低下を防ぐことの重要性を指摘している。しかし、日本における ASD 女性の学校生活の支援に関する知見は、教師の視点からのものが多く、当事者の経験を反映させたものは少ない。そのため、当事者がどのように学校生活を捉えていたか、そして、どのような支援を望んでいたかは明らかになっていない。そこで本研究では、ASD 女性の学校生活における実態を踏まえて、教師や学校はどのように対応すべきかを明らかにすることを目的とする。

● II. 方法

1. 調査対象者

本研究では、自分自身の特性や教育現場に望む支援などについて回答を求めるため、自分自身を客観視して語る必要があることが必要

であると考えた。また、ASD 女性は支援につながりにくい事例も多く(砂川, 2021)¹⁷⁾、診断の有無によって学齢期の支援の強度が大きく異なると考えられる。本研究では支援ニーズに気づかれにくい ASD 女性の困難や必要な支援について明らかにすることを目的とするため、対象者の選定基準として、現在成人期にあり、18歳以降に診断された女性を条件とした。成人発達障害者への就労支援施設の利用者、SNS でプロフィールに ASD の記載があり成人していた当事者に向けて、研究協力者募集に関する文書を配布し、協力を依頼した。そのうえで選定基準に合致し、協力の意思が表明された 3 名の ASD 女性すべてを対象とした。

2. 実施時期

202X 年 9 月から 10 月であった。

3. 手続き

1 対 1 の半構造化面接技法を用いて 40 分から 50 分程度の面接を対面またはオンラインで行った。半構造化面接で得られた内容は事前に調査対象者に許可を取ったうえで IC レコーダーに録音したのち、逐語録として文章化した。分析は KJ 法(川喜田, 1986)¹⁸⁾を用いた。概念を生成し、グループ、カテゴリー、ラベルへの分類を行った。なお、多様な解釈を十分に検討し、恣意的な解釈を防ぐため、第一筆者に加えて、特別支援教育を専攻する大学生 2 名と特別支援教育を専門とする大学教員 1 名の計 4 名で分析を行った。

4. 調査内容

対象者が在籍していた小学校から最終学歴までの学生生活について時系列に沿って語ってもらった。具体的には、学校行事(運動会、音楽祭など)への参加、部活動への参加、授業内容の理解といった学校特有の活動、話しやすい教師の特徴、授業が理解しやすい教師の特徴、といった教師との関係を主な質問事項とした。学校特有の活動に関して、対象者が感じていた行事への思いや部活動を通じた人間関係等について尋ねた。また、教師との関係性に関して、対象者が教師へと抱いていた印象、学校生活で困難に直面した際に教師に相談していたか等について尋ねた。

5. 倫理的配慮

本研究における個人情報および倫理面への配慮として、事前に参加は自由であること、プ

ライバシー保護、データの管理等に関する文書を、オンライン上で実施した対象者には郵送し、対面で実施した対象者にはその場で提示し、それぞれ文書および口頭で説明し、同意を得た。また、面接中に身体的・精神的負担が生じた場合は、直ちに面接を中止することを約束した。

対象者の特性上、インタビューの場での緊張感が高まることや、過去の振り返りが難しくなることが予測されるため、本研究においては、インタビュー前に主な質問項目について記載した資料を送付した。その他、インタビュー前後には質問の回答や雑談を交え、なるべくリラックスしてもらえよう心がけた。なお、インタビュー音源及び逐語録は厳重な管理を行い、事前に定めた保管期間終了後、速やかに破棄することとした。

III. 結果と考察

インタビューから得られた発言をもとに概念を生成し、分類を行った。抽出されたグループは【 】、調査対象者である本人の語りは「 」で示す。()は文意が通じやすいように、筆者が追加したものである。

1. 対象者 A のインタビュー結果と考察

A は、小学校と中学校を通常学級で過ごしたのち、通信制高校へ進学。その後、大学へと進学・卒業している。ASD の診断を受けたのは大学卒業後である。A の語りの分析の結果、23 個のラベル、17 個のカテゴリーが生成され、これらを構成する 5 つのグループが生成された (Table 1)。

【学校生活の印象】

A は「大学が一番楽しかった。」と答えた。A は小学校から中学校は不登校であり、高校も通信制であったため、同級生との交流が少ない状況にあった。その後、大学では演劇サークルに所属し活動した。A は「大学に入ってやっぱり、部活を始めたり、自分の好きな勉強ができるようになって楽しかった。」と語った。このことから、対人関係面の充実感や自己実現に向けた主体的な取り組みの有無が学校の印象へ影響していることがうかがえた。

【学校特有の活動への印象】

A は集団活動に苦手意識をもっていたが、大学のサークル活動は肯定的な印象であった。サークル内で A は、脚本と演出を主に担当していた。A は脚本制作について「ゼロから作って

いうのは結構好きでしたね。周りと協力して新しいことをするっていうこと自体はすごく好きで、積み重ねとかのほうが私は苦手かもしれない。」と語った。肯定的な印象を持っていた理由として、脚本担当として周囲から必要とされるとともに、Aと同じ演劇に関心のある人たちが集まり、協力して目標に向けて活動する場であったことが影響していると考えられた。

【友人・クラスメイトに対する感情】

Aは積極的に周囲と関わる性格ではなかったが、大学ではサークル活動を通して親しい友人関係を築いた。サークル内の人間関係について「変わった人は多かったですね。マイペースというか。でも、勝手に騒いでる人は別にいましたね。一人で盛り上がりたみたい。でも、それを人に強要はしないタイプの、明るいというか。」と語った。このことから、興味・関心が似ていたり、特定の価値観や考えを強要するのではなく、それぞれの個性を尊重する人が多く集まっていたことも、小学生の頃から周囲とは「違う」と感じていたAにとって過ごしやすかった要因と考えられた。

【学習に対する意識】

Aは文系科目を幼いころから得意であると感じており、定期試験でも高い実力を発揮してい

た。一方で理系科目に強い苦手意識をもっており、九九を覚える際には「この式のときにこれっていうのを丸暗記して、そのまんまほったらかしていつまでも苦手。」と語った。また、Aは音声情報と文字情報の同時処理に困難さを感じていたため、必要だと感じる学習支援として、レジュメの配布や板書など視覚情報の活用、不登校時の学習支援体制の整備などをあげた。

【教師に対する印象】

教師や学校側からAの特性や困難さについてA自身に話されることはなく、Aも自身に発達障害があることは想定していなかった。印象に残っている教師の働きかけについて、大学時代にAが参加するゼミで不登校に関する発表が行われた際のことをあげた。「こそっと『しんどかったら抜けてもいいよ』って言ってくれたことがあって、私を個人として見てくれたというか。スッと受け止められた。ああ、ありがたいなって思ったのはそれが初めての経験で。」と語った。このことから、教師がAのことを理解している上で行動しているか、また最終的な決定権がAにあるか否かが、行動への印象に影響していることがうかがえた。

Table 1 対象者Aの語り

グループ	カテゴリー	ラベル () 内は時期
学校生活の印象	嫌い	ほぼ不登校状態だった (小3～中学校)
	普通	不満はないが楽しくはない (高校)
	好き	サークル活動や好きな勉強ができる (大学)
学校特有の活動への印象	苦手	日常が変化することの苦手さ (幼稚園～中学校)
	普通	ボランティア活動の参加 (高校)
	楽しい	作品の展示会 (小学校) 演劇サークルの参加 (大学)
友人・クラスメイトに対する感情	苦手	友人関係に関する価値観の差 (小学校～中学校)
	普通	親しくなる機会があまりない (高校)
	楽しい	特別支援学級の友人との交流 (小学校) サークルを通じた交流 (大学)
学習に対する意識	得意	文系科目、特に現代を得意とする (小学校～高校)
	面白い	体系的に理解する面白さを感じる (高校)
	苦手	実技科目は苦手だが好き (小学校～中学校)
	諦め	九九でつまづく (小学校)
	教師や学校の対応	音声情報を同時処理することの困難さ (小学校～大学) 視覚情報の有効性 (高校～大学) 不登校中の支援 (小学校～中学校)
教師に対する印象	面白い	日常生活の会話を楽しむ (高校)
	苦手	親身になってくれる (中学校)
	距離感	必要な配慮を理解していない (小学校～中学校)
	信頼感	話を聞き流す (小学校～中学校) 個人として配慮をしてくれる (大学)

2. 対象者Bのインタビュー結果と考察

Bは幼稚園から高校まで私立の一貫校に通い、その後、大学へ入学・卒業する。ASDの診断を受けたのは大学卒業後である。Bの語りの分析の結果、14個のラベル、10個のカテゴリーが生成され、これらを構成する4つのグループが生成された(Table 2)。

【学校特有の活動への印象】

Bは部活動に楽しみを感じていた。「イベントはあんまり好きなタイプじゃなかったんですけども。部活で文化部の部長をしていたので、文化祭は力を入れるイベントでした。」と語った。Bは調理部に所属しており、「毎回女子会みたいに美味しいものを囲みながらおしゃべりするような部活だったので。それが楽しかったです。」と語った。一方で、学校行事の大半には苦手意識を感じており、特に体育祭を苦手としていた。その理由として、「応援がまず結構うるさいです。ずっと外にいるので、まあ光もきついし。」と語った。これは、感覚過敏の影響でストレスを感じていたのではないかと考えられる。

【友人・クラスメイトに対する感情】

Bが最も楽しかった時期は高校であった。その理由として、「友人に恵まれて楽しかったです。全員女子で、男子はいなかったです。」と語った。Bは友人関係で困難さを感じる経験はなかった。これは幼稚園から高校までの一貫校に通っていたことから、新たな人間関係の変化が少なかったためと考えられる。

【学習に対する意識】

Bは勉強について「文系科目、特に国語が得意でした。文章を読むのが好き。文章を読んで、おまけに問題を解けばいいやぐらい(に思っていた)。」と語った。一方で理系科目を苦手としており、小学校段階で計算につまずいていた。

教科ごとに得意不得意の差が非常に激しく、「本当に昔から数学と国語の成績が両極端で。偏差値が30ぐらい毎回違う。」と話した。また、授業中は感覚過敏による影響から疲弊してしまうことが多く、「最長で起きていられて15分とかなので。」と語った。そのため、必要だと考える学習支援としてレジュメ配布や構造化された授業をあげた。

【教師に対する印象】

Bは授業中に起きていられないことに後ろめたさを感じ、教師に積極的には関わっていなかった。また、授業中に眠ってしまうことを個人の意識の問題であると考え、相談することに引け目を感じていた。当時を振り返って、「興味のあるなしってある意味わがままかなと思って。だから、たまたま寝る癖がついているだけかなと思っていました。発達障害の診断は社会人になってからなので。先生にわざわざ相談するほどとは思っていませんでしたね。」と語った。また、学校側の姿勢として「寝ていること以外は良かったので。成績がよければ問題ないという校風でしたね。課題も出していましたし。」と話した。以上のことから、Bは自身の授業中の過ごし方から後ろめたさを感じ、教師に対して、積極的には関わっていなかった様子がうかがえる。また、ASDの可能性を想定していなかったため、自身の意識の問題であると感じており、個人の問題を相談することに引け目を感じていた。教師もBの行動について気になる点はあったものの、Bは成績が優秀であったため支援の必要性はないと判断していたと考えられる。Bは教師や学校に求めたい支援として違和感があった際の声掛けをあげた。Bは就職後に特性による困難さを強く感じて離職しているため、早期支援の必要性を感じていることがうかがえた。

Table 2 対象者Bの語り

グループ	カテゴリー	ラベル () 内は時期
学校特有の活動への印象	楽しい	文化祭での調理部としての活動 (中学校～高校) 模擬裁判サークル (大学)
	苦手	基本的に学校行事は苦手 (小学校～高校) 運動会の応援やピストルの音 (小学校～高校)
友人・クラスメイトに対する感情	楽しい	内部生、外部生両方と交流があり楽しかった (高校)
	困難さの相談	困難さに対して話すことはない (中学校～大学)
学習に対する意識	普通	人の声を聞き続けることに苦痛を感じ始める (中学校～高校) 蛍光灯のまぶしさを強く感じる (中学校～高校)
	科目ごとの差	マイクを通した音声で気分が悪くなる (大学)
	理解しやすさ	文系科目を得意とする一方、数学への強い苦手意識 (小学校)
教師に対する印象	距離感	構造化された授業展開を好む (中学校～大学)
	負い目	個人的な印象はない (小学校～大学)
	ASDに関する働きかけ	授業中に寝ていることに負い目 (中学校～大学) 教員からASDに関する情報提供のなさ (中学校～大学)

3. 対象者Cのインタビュー結果と考察

小学校から高校まで通常学級に通い、大学に進学する。ASDの診断を受けたのは、大学入学時である。語りの分析の結果、18個のラベル、9個のカテゴリーが生成され、これらを構成する4つのグループが生成された(Table 3)。

【学校生活の印象】

Cは高校生活が最も楽しかったと答えた。その理由として、「クラスの友達と一緒に遊びに行ったりとかも。クラスのみんな、私と仲良くしてくれたって感じですかね。」と振り返った。このことから、Cにとって同級生との交流が学校への印象に大きな影響を与えていたことがうかがえる。学校生活では、学級内の時間が最も長い場合、学級における受容度が高い場合、心の安定に大きく寄与すると考えられる。

【学校特有の活動への印象】

Cは中学校から美術部に所属しており、アニメやゲームの話や、文化祭などの部活動ごとの展示を楽しんでいた。また、学級内の人間関係に難しさを感じていた際も「クラスに馴染めなくて、そのとき美術部は居場所って感じでしたね。」と語った。居場所と感じていた理由として、はっきりとした言葉には表現しにくいものの、「雰囲気良かったのかな。いつも何かしらのゲームとかアニメとかの話をしていて。高校の美術部はなんか賑やかなイメージでしたね。」と振り返った。部活内の良好な人間関係が学級以外の心の拠り所となっていたことがうかがえた。

【学習に対する意識】

Cは好きな科目について「図画工作と美術が

好きでしたね。」と語った。その理由として、「やっぱり、物を作ったり描いたりすることが子どもころから好きだったので。幼稚園の時も、お絵かき帳に絵を描くことが多かったですね。」と振り返った。これは、大学で芸術系の学部を選択するなど、進路選択にも影響を与えていたことがうかがえた。一方で、他教科に対する印象は薄く、あまり覚えていないと語った。

【教師に対する印象】

Cは、学校や教師からの支援に関しては、C自身に対して特別な働きかけは無かったと話した。学校で何か困ったときは、「特に高校はスクールカウンセラーもいましたし。困ったときは相談してました。大学の保健室の先生とかも相談しやすかったなって感じです。」と話した。以上のことから、Cは学校や教師から大きな働きかけは無かったものの、スクールカウンセラーや養護教諭に相談することで、心の安定に繋がっていたのではないかと考えられる。

一方で、「お母さんが、学校の人々に対処してください、みたいなことをお願いしたいなんです。」と語った。そのため、「(教師は)私に対して優しくしてくれたって感じです。配慮してくれるから優しくしてくれたのかなって感じです。」と振り返った。以上から、Cが学校生活を平穏に過ごしていた要因として、Cの母親の働きかけがあると考えた。Cの母親が学校や教師へ情報提供を積極的に行うことで、学校や教師も支援体制を構築しやすくなり、円滑な支援の実施につながったのではないかと考えた。

Table 3 対象者Cの語り

グループ	カテゴリー	ラベル () 内は時期
学校生活の印象	普通	困難さはさほど感じていなかった (小学校～高校) 女子クラスで仲良くしてくれる人が多かった (高3)
	楽しい	関心のある美術について専門的に学ぶことができる (大学) クラスで仲良くしてくれる人がいた (大学)
学校特有の活動への印象	楽しい	部活動での作品展 (中学校) クラスの出し物 (高3) 部活動 (高校～大学)
	苦手	運動会・体育祭 (小学校～高校)
	普通	展示に向けたゼミ活動 (大学生)
学習に対する意識	好き	図画工作・美術が好き (小学校～大学) 英単語を覚える (小学校～大学)
	苦手	体を動かす体育 (小学校～大学) 理系科目 (小学校～大学) 数学を避けて単位選択をする (高2)
	優しい	時々話す (高校) カウンセラーや養護教諭に相談する (高校～大学)
教師に対する印象	学校からの支援	母親からの働きかけ (小学校～大学) 優しく接してくれた (小学校～大学)

● Ⅳ. 総合考察

1. 学校場面におけるASD女性の特性の現れ方

近年では、ASD 女児は男児に比べて言語能力が高く、対人コミュニケーションにおける困難が現れにくいとされている(大橋・斎藤, 2016)¹²⁾. 本研究における3名の対象者も共通して、いずれかの学校段階で人間関係において一時的に困難を感じる場面があったとしても、趣味や関心を共有する友人と過ごしたり、一人で趣味を楽しんだりしていた。宮尾(2015)¹¹⁾は、女児では言語性IQの高い場合が多く、自閉症の症状を代償することで未診断のまま大人になるケースが多いと指摘している。本研究でも、AとBはともに国語の長文読解を得意としており、また、Bは知能検査を受けた際に言語理解が高かったという結果からも、言語性IQが高いことが推測される。また、杉山(2009)¹⁴⁾はASD女性の中でも、知的能力が比較的高い場合は、困難をカモフラージュする能力が高く、症状が目立ちにくいことを指摘している。この場合、ASD女性の困難は目立ちにくくなるため、周囲から責任のある役割を期待され、内面的な自覚と、周囲からの見え方の差が大きくなり、強い葛藤を抱くと考えられる。

本研究の対象者は三者とも得意科目が国語などの文系科目、苦手科目が数学や理科などの理系科目と回答した。近年の研究では、ASD男児はASD女児と比較し、細部への知覚的注意にもとづく処理能力が高く、数学や理科など理系的な教科に関心や強みを示すことに繋がる可能性が指摘されている(Bölte et al., 2011)¹⁾. これまでのASD研究では男性を中心に研究が進められてきたこともあり、ASD者は理系科目が得意であるという印象につながっている。一方で、ASD女性を対象としたインタビュー調査では、好きな科目は美術と国語が大半であった(Hendrickx, 2015)³⁾. ASD児・者は理系科目が得意という従来の臨床像に当てはまらないため、ASD女性は学習面という側面からは見過ごされやすい可能性が推察される。

本研究の対象者は、学校生活内で何らかの困難を抱えていたものの、行動問題や対人トラブルなどの外在化問題はなかったため、教師が支援の必要性に気づかず支援へとつながらなかった。大村(2020)¹³⁾は、ASD女性は見かけ上の行動問題が少なく、その症状が過少評価されたことにより受診が遅れ、結果としてASD女

性特有の障害特性に関する十分な理解が得られにくいことを指摘しており、本研究でも一致した結果が得られた。その一方で、Aは長期間不登校であった。大橋・斎藤(2016)¹²⁾は、女児は男児と比較して二次障害や併存症を主訴とする受診が多いことを指摘したうえで、ASDとして典型例でない症例でも、不登園や場面緘黙を主訴とする症例や精神症状が適切に評価されないまま、身体の不調を訴え長期に経過している症例ではASDの存在を考慮する必要があると述べている。これらのことから、ASD女性の臨床像を理解することは、二次障害を防ぐためにも重要であると考えられる。

2. ASD女性に対する教師による支援の在り方

本研究からASD女性に対する教師による支援の在り方として3点があげられる。1点目は、教員のジェンダーバイアスの改善である。砂川(2015)¹⁵⁾は、ASD女性を見えにくくする社会的な覆いを「ベール」という概念で示し、学校段階に対応するベールとして「(大人しさ)のベール」をあげている。「(大人しさ)のベール」では、「ASDの女性は学校生活において〈目立ったトラブルがない〉〈クラスで目立たないポジション〉〈受動的な姿勢〉という要素によって“何となく大人しい子”という括り」として捉えられていたことを指摘している。特に、日本社会においては、「大人しい」女性が必ずしも悪い印象をもって教師に受け止められるわけではない。しかし、ASD女性が「大人しく」見える背景には、何をしたら良いのかわからず混乱している場合や周囲に合わせている場合など、ASDの特性による困り感により行動が消極的にならざるを得ない可能性が指摘されている(砂川, 2022)¹⁶⁾. そのため、ジェンダーバイアスに捉われず、様々な場面の行動も踏まえて総合的に判断することが求められる。学校生活で注目する場面として、休み時間があげられる。本研究では、休み時間にAは教室で読書をしたり、Bは感覚過敏の疲れから睡眠をとっていたり、Cは教室で絵を描いたりして過ごすなど、自由時間に同級生と関わることが少ない傾向にあった。そのため、複雑な人間関係や遊びのルールを理解することが求められる休み時間における過ごし方に着目することはASD女性の実態を把握する上で有効な手立てのひとつであると考えられる。

2点目が、学習支援である。大橋・斎藤(2016)¹²⁾によると、ASD女性は苦しみを表に出さない傾向があるため、学習に困難を感じてい

でも周囲から気づかれにくいことが指摘されている。本研究においても、対象者全員が学習に困難を感じていても、教師に相談や質問をすることはなかった。その要因の一つとして、AとBの語りにもあった聴覚情報の処理を苦手とするASDの特性が影響していると考えられる。これらのことから、教師はASD女性の特性に応じて、質問内容を文字情報として提示したり補助プリントを活用したりするなど、視覚情報を活用した支援の有効性が推察された。

3点目が、ASD女性自身の想いや価値観を尊重することである。ASD女性を対象とした研究は近年報告され始めているものの、いまだ明らかになっていない部分も多い。そのため、ASD女性が、どのように学校生活を送り、具体的にどのような支援を必要としているのか、あるいは必要としていないのか、本人の支援ニーズを適切に把握することが必要である。また、ASD女性当事者である綿貫(2019)¹⁰⁾は、自身の経験から、好きなものがあり表現し認められる経験を通して、初めて他者や集団への関心が生まれ、コミュニケーションに工夫が生じ、社会性が育っていく発達プロセスについて述べている。また、その上でモチベーションに支えられたコミュニケーションや社会性でなければ、使いこなすことが難しいことを指摘している。以上のことから、教師はASD女性と向き合うにあたり、ASD女性が好きなものや関心のある内容を共有すると同時に、当事者の声や話に耳を傾けながら、ニーズを把握し、的確な支援を提供することが求められるだろう。

3. ASD女性に対する学校での支援の在り方

本研究からASD女性に対する学校での支援の在り方として3点があげられる。まず、早期支援体制の重要性である。砂川(2016)¹⁰⁾は、ASD女性の思春期以降に同性との対人関係がより複雑化し、コミュニケーションの比重が高くなるために、その時期に人との違いを最も強く意識しやすくと指摘している。そのため、思春期以前から支援を行うことが重要になる。本研究では、Aは小学校3年生から4年生にかけて友人関係への違和感から不登校を経験しており、また、Bの「(発達障害に)詳しい教師がいて助言がもらえていたのなら、と思うことはちょっとあります。やっぱり早めに気づいていたら、できることが全然違うので」という語りからも、早期支援の必要性が推察された。加えて、Cが学校生活の困難さを語る事が比較적少なかつた要因として、

Cの母親が早期からASDの可能性を想定し、学校に働きかけていたため、早期からCの特性を理解した対応をとることができていたからではないかと考えられる。岩男(2018)⁹⁾はASD女性の支援に関して、高い成果が得られたもの一つとして、校内支援体制の確立をあげている。Cも高校のスクールカウンセラーや養護教諭に困難さについて相談することで、安心感を得ていたことから、校内における体制の整備や教師のASD女性に関する理解が求められるだろう。以上を踏まえ、ASD女性に対する学校の早期支援体制の整備や、教師へのASD女性に関する情報提供などが必要であると考えた。

次に、外部機関や保護者との連携体制の拡充である。ASDの感覚の問題は周囲から理解されにくい。宮尾(2015)¹¹⁾は、ASD女性は感覚面の偏りに苦しんでいることをあげており、岩男(2018)⁹⁾は、女性ASD児・者が、定型発達児・者とも男性ASD児・者とも異なる体や感覚とのつきあいが必要とされている可能性や、女性ASD児・者自身もその困難を抱きやすい可能性を指摘している。本研究の結果からも、Bは感覚過敏により、授業に支障が出たり、休職や退職につながったりするなど、生活に大きな影響があったことがうかがえる。その一方で、ASD当事者も、自身が人と異なる感覚をもっていることに気がつきにくく、問題を訴えにくいことが考えられる(岩永, 2014)⁹⁾。感覚処理障害は専門的なアプローチも必要となるため、外部機関との連携が不可欠であろう。家庭内の大人はASD女性当事者の行動や性格に関する情報を多く理解しているだろう。そのため、保護者と情報交換や家庭内での様子を聞く機会を積極的に設けることで、学校内での有効な手立てに役立つと考えられる。以上のことから、医療機関や地域サービスなど、外部との連携体制の確立や保護者との情報交換などを行うことが重要となる。支援体制を学生時代から整えることにより、ライフステージが変化しても継続的な支援が可能となるだろう。

最後に、当事者が自分らしく過ごすことができる場の設定である。岩男(2018)⁹⁾は、小グループによる安心できる場、そして「その人らしさ」を大事にされる場の重要性を指摘している。本研究の結果からも、Aは演劇、Bは料理、Cは絵を描くことのように、好きなことや関心のある内容に関連する部活動やサークルで活動していた。三者とも活動に対して肯定的な印象を抱いており、重要な居場所と感じていた。その理由

として、本来の自分に近い状態で話すことができたという理由が考えられる。加藤(2022)⁶⁾はこうした居場所が与える ASD 女性当事者への影響について、当事者の「強み」を更に深いものにするとともに、別の世界における無理のない関わり方を生み出すことに活かされると指摘している。また、砂川(2021)¹⁷⁾は、ASD 女性がカモフラージュを行うことにより、心身への過度な負担や自己概念の混乱をもたらしうることに加え、カモフラージュの失敗体験により、自己否定的な認識を強め、対人関係に拒否的になったり、抑うつや不安などの精神疾患につながることを指摘している。こうしたカモフラージュを意識する必要の少ない部活動やサークルなどの場における人間関係は当事者にとって大きな影響をあたえる可能性がある。今後、趣味の多様化や SNS を通じた趣味のコミュニティを探すことが可能になることで、ASD 女性にとって他者と関心や興味のある内容を通じて交流しやすい環境が増えてくとも考えられる。以上のことから、学校は、ASD 女性に対して部活動やサークルへの参加の促しやサポート、学校外における活動の情報提供などを行うことが重要であると考えられる。これらを通じて、ASD 女性が心身の安定に繋がる場との出会いが生まれ、学校への適応が促されるだろう。

謝 辞

本研究にご協力くださいました A さん、B さん、C さんの 3 名に心より御礼を申し上げます。

文 献

- 1) Bölte, S., Duketis, E., Poustka, F. & Holtmann, M. (2011): Sex differences in cognitive domains and their clinical correlates in higher-functioning autism spectrum disorders. *Autism*, 15, 497-511.
- 2) Centers for Disease Control and Prevention (2020): Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. *Surveillance Summaries*, 69(4), 1-12.
- 3) Hendrickx, S. (2015): *Women and Girls with Autism Spectrum Disorder: Understanding Life Experiences from Early Childhood to Old Age*. Jessica Kingsley Publishers, England. 堀越英美(訳)(2021)自閉症スペクトラムの女の子が会う世界 幼児期から老年期まで。河出書新書。
- 4) 岩永竜一郎(2014): 自閉症スペクトラムの子どもの感覚・運動への問題の対処法: 感覚運動へのアセスメント。東京書籍。
- 5) 岩男英美(2018): わが国における自閉症スペクトラム障害の女性への支援に関する文献的考察。中村学園大学発達支援センター研究紀要, 9, 1-8.
- 6) 加藤浩平(2022): 「好き」を通じて、自分らしい「普通」を生きる一母と娘のインタビューから。川上ちひろ・木谷秀勝(編), 続・発達障害のある女の子・女性の支援。金子書房, pp.140-153.
- 7) 川喜田二郎(1986): *KJ 法—混沌をして語らしめる*。中央公論社。
- 8) Kirkovski, M., Enticott, P. G., & Fitzgerald, P.B.(2013): A review of the role of female gender in autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 43, 2584-2603.
- 9) 北山淳(2008): 特別支援教育における発達障害の理解 自閉症児の表情認識について。四條畷学園大学リハビリテーション学部紀要, 4, 29-34.
- 10) 是枝喜代治(2014): ASD(Autistic Spectrum Disorder)児者の初期運動発達の偏りに関する研究。自閉症スペクトラム研究, 12, 23-33.
- 11) 宮尾益知(2015): 女性のアスペルガー症候群。講談社。
- 12) 大橋圭・斎藤伸治(2016): 自閉症スペクトラム障害と性差。小児科臨床, 69, 1327-1330.
- 13) 大村一史(2020): ASD の認知機能における性差。山形大学紀要(教育科学), 17, 135-147.
- 14) 杉山登志郎(2009): 成人の発達障害: 発達障害と精神医学。そだちの科学, 13, 2-13.
- 15) 砂川芽吹(2015): 自閉症スペクトラム障害の女性は診断に至るまでにどのように生きてきたのか。発達心理学研究, 26, 87-97.
- 16) 砂川芽吹(2016): 自閉症スペクトラム障害の女性の診断をめぐる心理過程。心理臨床学研究, 34, 15-26.
- 17) 砂川芽吹(2021): 「本当の思い」は隠されている? 自閉スペクトラム症の女性のカモフラージュ。臨床心理学, 21, 203-208.
- 18) 砂川芽吹(2022): 発達障害のある男女に見られるカモフラージュの違い。川上ちひろ・木谷秀勝(編), 続・発達障害のある女の子・女性の支援。金子書房, pp.21-37.
- 19) 綿貫愛子(2019)当事者の立場から。川上ちひろ・木谷秀勝(編), 発達障害のある女の子・女性の支援。金子書房, pp.109-116.

(受稿 2023.8.23, 受理 2023.11.9.)