

特集論文

障害者の就労支援

成人期の自立をめざすための ソフト(ライフ)スキル獲得の重要性

監修者: 梅永雄二 (早稲田大学教育・総合科学学術院教授)

虐待、いじめ、不登校、ひきこもり、そして非行などの事案には、多くの発達障害児や知的ボーダーライン児（軽度知的障害児も含む）が含まれています。その理由として、彼らには認知（実行）機能が弱いからだとされています。たしかに、認知機能が弱いと家族や友達の話、表情、しぐさなどが理解できず、不適切な発言や行動をして相手を不快な思いにさせてしまうことがあります。それが虐待やいじめ、そして不登校や非行へとつながることもありえるのです。

そういった問題を解決するためには、幼い頃から大人になって生きていくために必要なライフスキルを身につけることが必要です。ライフスキルは、成人期の就労で重要なソフトスキルとつながっているからです。

本特集では、発達障害のある子どもたちが大人になって幸せになるための一つのかたちである「就労」というテーマを取り上げました。彼らが大人になって職業的自立を果たすために有用となる情報を、様々な視点からお伝えできればと思っています。

査読者: 朝倉民枝、石渡正志、木下真、佐藤朝美、菅原ますみ、渡辺富夫

発達障害と就労をめぐる現状と課題

梅永雄二 (早稲田大学 教育・総合科学学術院)

要旨

2005年に公布された発達障害者支援法によると、わが国の発達障害者は、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害、その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」とされている。しかしながら、就労上最も問題となるのは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、いわゆる ASD (Autism Spectrum Disorder) 者である。ASD 者は、仕事そのものの能力であるハードスキルは高い能力を持っていたとしても、仕事に間接的に影響を与えるソフトスキルに問題を抱えていることが多い。とりわけ、「人とのかかわりの難しさ」、「実行機能の弱さから生じる仕事の遂行能力」、そして「感覚の過敏性」などの問題が就労上の障壁となることが報告されている。

このようなソフトスキルの問題を解決するためには、適切な就労アセスメントを行い、そのアセスメントに基づいて合理的配慮を行うことにより、職業的自立を果たすことが期待できる。

キーワード：ASD(自閉スペクトラム症)、ソフトスキル、ライフスキル、アセスメント

1. はじめに

2012年の文部科学省による「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」では、通常の小中学校に在籍する SLD (Specific Learning Disorder: 限局性学習症) 児童生徒は 4.5%、ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: 注意欠如多動症) 児童生徒は 3.1%、そして ASD (Autism Spectrum Disorder: 自閉スペクトラム症) 児童生徒は 1.1% となっている。この調査結果では、SLD 児が最も多い割合を示しているが、成人期の就労の段階でもっとも問題となっているのは、圧倒的に ASD 者である (高齢障害求職者雇用支援機構, 2015; 全国 LD 親の会, 2015)。

それは、人とのかかわりや仕事の遂行能力および感覚の問題などが、就労に大きな影響を及ぼしているからである (Sheiner・Bogden, 2017)。

本稿では、発達障害の中でも ASD 児者を中心に、就労の課題と支援のあり方について報告する。

2. 発達障害者の就労上の課題

梅永 (2014) によると、発達障害の人の離職理由として表 1 のような内容が示されている。表 1 の離職理由には、仕事そのものができなくて離職に至ったものもあるが、対人関係や仕事のミスマッチングで離職と

なった理由も多い。この、仕事そのものの能力のことを職業リハビリテーションの専門用語で「ハードスキル」と言われている。具体的には、外国語の学習、学歴や資格の取得、ワープロのタイピングのスピード、機械操作、コンピューターのプログラミングなどである。

一方で、仕事に直接関連しないものの、間接的に影

表 1: 発達障害者の離職理由

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・仕事がつまらなかった ・人間関係で問題を抱えた ・雇用主に自分の障害を理解してもらえなかった ・普通の人の感覚を身につけさせようとされ精神的なダメージを受けた ・「障害など関係ない、努力しなせよ」と言われ重圧になった ・会社でいじめを受けた ・会社の業務、人間関係が出来なかった ・仕事をするのが遅いので向かなかった ・自分に合わない仕事だった ・仕事の技術面で追いつかなかった ・人より時間がかかった ・簡単な作業が出来なかった ・期待に応えようと頑張ったが疲れた ・人間関係のややこしさ、指示の多さにパニックを引き起こした ・自分の能力では手に負えなかった・自分のペースで働けなかった ・リストラにあった ・ストレスと体力的に続かなかった ・仕事のレベルアップができなかった ・いじめにあたり、無視されたりした |
|--|

響を与えるスキルは「ソフトスキル」と言われている。遅刻をせずに職場に行く、身だしなみを整える、職場のルールやマナーを守れる、適切に昼休みの余暇を過ごす、金銭管理ができる、適切な対人関係ができるなどであり、職業生活を営む上で必要な能力である。

3. 職業的自立におけるソフトスキルの重要性

発達障害者が就労後に生じるソフトスキルの問題として、表2に示されるようなトラブルが報告されている。とりわけ5.の対人関係はASD者が最も不得手とするところである。ASD者は、自分の発した言動を相手がどのように受け取るかを想像することが困難であり、自分の考えを上手に相手に伝えることができない。そのため、形だけのSST（ソーシャル・スキル・トレーニング）を実施しても、それを般化・応用していくことに限界がある。

あるASDの女性に買い物スキルを指導した結果、「極めて高額な化粧品を買わされた」という事例があった。また、アスペルガー症候群の男性に対人関係スキルを指導した結果、「宗教団体にいらされた」「万引きの仲間にされた」「サラ金に連れて行かれて判子を押させられた」といったトラブルも生じている。原因は先の見通しを持つことがもてなかったという実行機能の弱さが原因となっている。

高機能ASD当事者であるテンプル・グランディン氏は「ASD児者は社会性の面で発達が遅れていると、言うことを常に覚えておかなければならない。形式に

表2:ソフトスキルのトラブル

1. 身だしなみ・職場に合った服装ではない
・髪の毛が伸びている
・お風呂に入らないため体臭がする
・髭剃りや爪切りができていない
2. 時間管理
・遅刻をする
・昼休みに1時までに戻ってこない
3. 余暇
・昼食時間に奇妙な行動をする
・仕事が終わった後や土・日に適切な過ごし方ができていない
4. 日常的な家事労働・炊事、洗濯、掃除、買い物ができない
5. 対人関係
・挨拶ができない
・お礼がいない
・ミスをした際の報告ができない
・他者の嫌がることを言う
6. 金銭管理・無駄遣いをする
・サラ金で借金をする
・高額な物を無計画に購入する

とらわれた従来の理論に沿って、社会性や社交スキルを指導すれば、子どもが学び、成長する機会をますます制限してしまうことになる。親や教師などASD児者と関わる人は、社会的でない人を社会的にすることはできないということを肝に銘じておくべきである。」と主張している（Grandine,2013）。

4. ソフトスキルのベースとなるライフスキル

対人関係が不得手なASD児者には、あえて対人関係の指導をするのではなく、職場配置において対人関係のできるだけ少ない職場配置を行うべきだという研究も増加している（Muller・Shuler・Burton, Yates 2003; Hendricks,2010）。しかし、ソフトスキルのベースとなる小さい時から身につけておくべき生活能力としてのライフスキルは獲得しておくべきである。

ライフスキルについては国連のWHOが10項目を示しているが、軽度知的障害者やボーダーライン、発達障害者にとって、それらの項目は極めて難しいスキルとなっている。よって、大人になって就労した場合に日常的に行うスキルを検討してもよいであろう。

具体的には、もし就職して一人暮らしをしたと考えた場合の1日のライフスキルには、「朝決まった時間に自分で起きる」「顔を洗う」「朝食を(作り)取る」「歯を磨く」「身だしなみを整える」「家に鍵をかける」「乗り物を利用する」「遅刻をせずに職場に着く」「タイムカードを押す」「適切な職場の衣服に着替える」「同僚上司に挨拶をする」「昼食を取る」「昼食休憩時に適切な余暇を取る」「仕事が終わった後にタイムカードを押す」「仕事が終わった後に挨拶をする」「買い物をする」「ATMの利用ができる」「帰宅すると手を洗う」「夕食をとる」「入浴をする」「部屋着に着替える」「余暇を楽しむ」「寝る前に歯を磨く」「適切な時間に就寝する」などが一日のライフスキルとして考えられる。一週間のライフスキル、一ヶ月のライフスキル、一年のライフスキル、その他のライフスキルを含めて、すべて個別になるものと考えられるが、最も大切なライフスキルは「人に援助を依頼する」スキルだと考えられる。

5. ASD者の就労上の課題

(1) 米国におけるASD者の就労率

Shattuck (2015)によると、通常の高校卒業したASD者の3分の2が、卒業後2年間は仕事に就けておらず、20代でのASD者の就職率は58%であると報告している。これは、知的障害者が74%、言語障害あるいは情緒障害者が91%、SLD者が95%であるの

に対し、極めて低い割合である。

ASD 者の就労上の課題として、Sheiner・Bogden は、①職場における人とのかかわり、②仕事の遂行力、③感覚の問題などが障壁となっていると述べている。

(2) 職場における人とのかかわり

職場における人とのかかわりは、昼食、会議、休日の集まり、そして廊下や給水場での会話などにおいて、一緒に働く同僚と会話をする機会である。ASD 者の中には他者と関わりたい人もいるが、彼らの社会的スキルの欠如は他者との関りを難しいものにしてている。企業の中には、社員同士で昼食を取ることもあるが、他者の気持ちを無視して、自分の興味のある話題について詳細にしゃべり続ける ASD 者が存在する。また、ASD の人の中には、会社のポリシーを文字通りに解釈してしまう者もいる。例えば「オープンドア」という意味をそのまま受け取り、「すべての会社のドアは24時間常に開けたままにしておかなければならない」あるいは「誰でもいつでも上司や同僚の部屋に入ることができる」と捉えたりする場合がある。

さらに、ASD 者はとても正直なので、職場で同僚の体重増加を指摘することが、相手に失礼であるということを理解できないことがある。

表3に職場での典型的なトラブルを示す。

表3：職場で生じる対人関係のトラブル

<ul style="list-style-type: none"> ・しゃべりすぎたり、情報を伝えすぎたりする ・不適切なことを言う ・人の話を遮ぎる、同じ話を繰り返す ・目を合わせるができない ・他者の表情を読むことができない ・皮肉や慣用語、ジョークの解釈ができない ・社会的状況を理解することができない ・職場のマナーやルールをまもることができない
--

(3) 仕事の遂行能力

先の見通しを持つプランニング (planning)、優先順位をつけるプライオリタイジング (prioritizing)、仕事に取り掛かるイニシエーティング (initiating) などの自分の思考や行動を管理・制御するための認知的プロセスの総称は実行機能と呼ばれる。実行機能に障害があると、衝動的に行動したり、刺激に敏感に反応してしまうことがある。ASD 者の場合は、衝動性があったり、問題解決がスムーズにできないのは、この実行機能の弱さから生じている。そのため、ちょっとした刺激があると思考や判断が入らず衝動的に反応してしまう。

また、先の見通しを持つプランニングに弱さがある

と、締め切りに間に合わない、整理整頓が苦手で、優先順位をつけられないといった職務上の問題を生じる。

さらに、自分のやり方を変えようとしない、イライラしやすいといったことも実行機能の弱さから生じている。

(4) 感覚異常

ASD 者が職場環境にうまく適応できないことの理由として、感覚刺激に敏感であることも考えられる。落ち着かない行動を示したり、持ち場を離れたりするのには、感覚過敏を避けようとしているか、感覚過敏になったときに自分を落ち着かせようとしているのかもしれない。日常世界は、様々な感覚刺激に満ちているが、定型発達者はすべての刺激を意識しているわけではない。状況の中で重要なものごとには注意を払い、それ以外のものを遮断するといったフィルターリングを行っているからである。

しかしながら、ASD 者は感覚刺激に敏感である。職場内ではプリンターやコピーの音、人の話し声、オフィスの照明やパソコンの画面、さらには休憩室でのコーヒーや同僚の香水の匂いなど、感覚的な刺激があふれている。ASD 者にとっては、職場の感覚刺激を排除することは非常に難しく、そのため仕事に集中できず、疲弊してしまうことがある。

6. ASD 者に特化した就労支援の必要性

ASD 者は挨拶や「援助要求」などのソフトスキルの獲得に困難を示すことが多く、SST を行っても、スキルが般化できないと言われている (Sheiner・Bogden,2017)。また、このようなソフトスキルを指導する時間も少なく、ほとんどの学校においてはキャリア教育には最低の機会しか与えられていない。

(1) 早期からのキャリア教育

知的障害を伴わない ASD 者は、通常の小中学校、高校、ひいては大学に進学する者もいる。どちらかという受け身の活動が多い学校生活では問題なく過ごすことができて、就労となると自ら判断して活動することが増えてくる。Taylor らが、潜在的問題を所有している自閉症児童生徒が成人期へ移行する期間には、学校在学中に成人期に必要なスキルの獲得が重要であると述べているように、学校在学中に職業教育やインターン体験などで、成人した後のイメージを持たせる必要がある (Taylor・Seltzer,2011; Chen・Sung・Pi,2015)。そのためには、大人になって必要な金銭感覚や時間概念、身だしなみなどのライフ

キルを獲得しておくことが就労上必要なソフトスキルとつながる。

(2) ソフトスキルのアセスメント

障害者の職場適応能力アセスメントにBWAP2 (Becker Work Assessment Profile 2) というものがある。BWAP2では、「仕事の習慣・態度 (HA: Habit/Attitude)」「対人関係 (IR: Interpersonal Relationship)」「認知スキル (CO: Cognitive Skills)」「仕事の遂行能力 (WP: Work Performance)」の4領域で構成されており、ソフトスキルの項目が数多く導入されている。BWAPは、知的障害者のアセスメントとして開発されたが、BWAP2では、知的障害だけではなく、SLD、情緒障害、肢体不自由児者などにも適応されるようになった。学校在学中にBWAP2を実施することにより、将来の社会参加、職業的自立を果たすうえで何が課題となっていて、どのような教育支援が必要かを把握することができる。

7.ASDと診断された大学生の支援事例

(1) 対象者

20××年4月段階 大学理工学部在籍する大学生男子タロウ氏 (仮名) 22歳

(2) 主訴

小学校は公立であったが、中学から大学附属の私立中学に入学し、そのまま高校・大学へと進学したが4年生になり、就職活動がうまくいかないという理由で筆者のところに相談に来所。

(3) 支援の内容およびその結果

知的なレベルは、WAIS IV成人知能検査を実施したところ、FSIQ128と極めて高く、大学での学業成績も優秀であった。

大学の就職部を通してIT関係の企業でインターン体験を行ったが、上司との関係でトラブルを生じた。具体的には、インターンでは、決められた入力系の仕事は他者の3人分くらいの量をこなすことができたが、仕事でわからないことがあっても上司に質問することができず、結果的に上司の要求に対応できない成果を示すことになった。

また、髪の毛がいつもぼさぼさで清潔感がなく、服装も汚れが目立つことが度々見られた。

さらに、工作中ストレスがたまるとときおり大きな声を出すことがあり、昼休みに1時まで戻ってこないことが頻繁に生じるようになった。

タロウ氏のBWAP2のプロフィールを図1に示す。

図1から、認知スキル (CO) は偏差値72と極めて高く、この能力のみから判断すると一般就労は可能と考えられるかもしれない。しかしながら、仕事の習慣/態度 (HA) の領域や対人関係 (IR) の領域は極めて低く、偏差値20台は生活介護レベルに位置する。仕事の遂行力 (WP) も作業所レベルであるため、総合的職業適応力 (BWA) は41.5と一般就労は厳しいと言わざるを得ない。

タロウ氏は、コンピューターを使った入力やワード、エクセルパワーポイントなどは使いこなせることからハードスキルの領域は支援の必要性は少ない。

しかしながら、仕事の習慣/態度 (HA) の中で、身だしなみが不十分な点が認められることから、適切な服装や髪形についてモデルを示す必要があった。家庭での日常生活について保護者と連携を取り、仕事に必要な身だしなみを保つために家庭での援助を依頼した。また、時間概念が理解できていないため、スマートフォンなどで12時50分前くらいにタイマーをセットするなど、前もって連絡する方法を身に付けておくように指導した。

対人関係に関しては、言葉によるコミュニケーションは苦手でもメールなどでは適切な文章が書けることから、同僚上司に対して仕事の指示は口頭ではなくメールで行ってもらえるように依頼した。仕事に声を上げるのはストレスが溜まっている可能性があるため、一日のスケジュールの中でカムダウンできる時間帯を設け、適度に休憩を取らせることとした。

作業遂行能力の評価が低かったのは、下位項目における「仕事に上司に必要な援助を求める」「職場で生じた問題を上司に報告する」などの表出コミュニケーションに困難を示していたことがあげられた。

よって、対人関係領域と同様に上司に質問する方法を指導する必要があった。具体的には、口頭でのコミュニケーションが難しいため、メールなどの文書に依頼した。

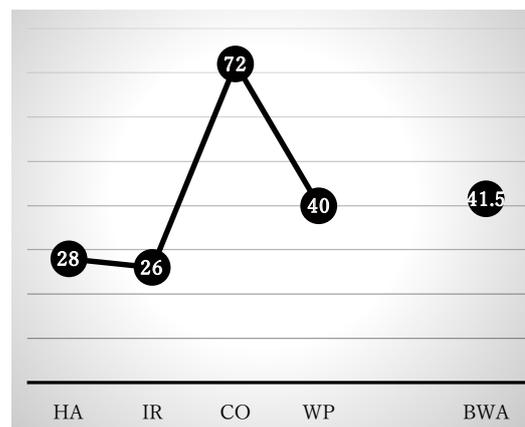


図1:タロウ氏のBWAP2プロフィール

また、よくある質問項目を箇条書きにしておき、その中から適した質問項目をセレクトし、質問しやすい形のフォーマットを提供することが必要であった。

それと同時に同僚上司に彼のそのような特性を説明し、質問フォーマット用紙による質問を許可してもらうことにした。

以上のような合理的配慮を行った結果、同企業において就職することができた。

(4) タロウ氏の支援から得られた ASD 者への合理的配慮

高機能 ASD 者の中には IT 機器が得意な場合が多く、仕事そのものの能力は高い場合がある。しかしながら、対人関係や日常生活がうまくいかず、それが結果的に仕事に影響してしまう場合がある。

BWAP2の結果から仕事上のつまづきが主に日常生活や対人関係といったソフトスキルの領域の課題が明白になり、下位項目からより具体的な活動を把握できることにより、ASD 者の特性を考慮に入れた支援の必要性が見出される。

このように、知的には高いものの ASD の特性が就労にどのように影響をおよぼすかを把握し、口頭によるコミュニケーションが苦手である場合は、仕事の指示はメールでの指示へ変更する。身だしなみなど日常生活スキルが不十分な場合は写真等でモデル示すことで模倣することができる。

8. おわりに

発達障害者の就労を考える際に、仕事そのものの能力であるハードスキルに焦点を置くのではなく、仕事に間接的に影響を与えるソフトスキル、ひいては小さい時から身につけておくべきライフスキルが獲得できていないことが就労だけではなく、職場定着にも影響を与えている。

よって、発達障害者を「生活障害者」と捉えることにより、最も必要な支援が生活支援であると理解できる。生活上何が困っていて、どのような支援が必要かのアセスメントを早期に実施することにより、個別の指導目標が明確になるものと考ええる。そして、自立とは人に頼らず気生きていくことではなく、できないところは「人の援助を受ける、人と相談する」というライフスキルが重要であることを教えておくべきと考える。

〈参考文献〉

- 1) Becker,R.L. (2005) :Becker Work Adjustment Profile:2 Second Edition. Elbern Publications (梅永雄二監訳・監修 (2021) : 発達障害の人の就労アセスメントツール BWAP 2、日本語版マニュアル & 質問用紙、合同出版)
- 2) Bissonnette, B. (2015) :Helping Adults with Asperger's Syndrome get & stay Hired.JKP (梅永雄二監修・石川ミカ訳 (2016) : 高機能 ASD の人の就労・職場定着ガイドブック. 明石書店)
- 3) Chen,J.,L., Sung,C. & Pi,S. (2015) : Vocational Rehabilitation Service Patterns and Outcomes for Individuals with Autism of Different Ages. Journal of Autism and Developmental Disorder,45,3015-3029
- 4) Grandine,T., Panek, R. (2013) : The Autistic Brain : Thinking Across the Spectrum. Houghton Mifflin Harcourt (中尾ゆかり訳「自閉症感覚」NHK 出版)
- 5) Hendrics,D. (2010) : Employment and adults with autism spectrum disorders: Challenges and strategies for success. Journal of Vocational Rehabilitation 32 125-134
- 6) 文部科学省 (2012) : 通常の学校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
- 7) Muller,E.,Shuler,A.,Burton,B.A. and Yates,G.B. (2003) : Meeting the vocational support needs of individuals with Asperger Syndrome and other autism spectrum disabilities. Journal of Vocational Rehabilitation,18,163-175
- 8) Shattuck,P.T. (2012) : Postsecondary Education and Employment Among Youth With an Autism Spectrum Disorder. Pediatrics,129 (6) 1042-1049.
- 9) Sheiner,M., Bogden,J. (2017) : An Employer's Guide To Managing Professionals on the Autism Spectrum. JKP
- 10) Taylor and Seltzer (2011) : Employment and Post-Secondary Educational Activities for Young Adults with Autism Spectrum Disorders During the Transition to Adulthood
- 11) 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構 障害者職業総合センター研究部門 (2015) : 調査研究報告書、No.125 発達障害者の職業生活への満足度と職場の実態に関する調査研究
- 12) 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構 障害者職業総合センター研究部門 (2020) : 調査研究報告書、No.153 障害のある求職者の実態等に関する調査研究
- 13) 梅永雄二 (2004) : こんなサポートがあれば.エンパワメント研究所
- 14) 梅永雄二 (2017) : 発達障害者の就労上の困難性と具体的対策-ASD 者を中心に. 日本労働研究雑誌, 685, 57-68
- 15) 全国 LD 親の会 (2005) : 教育から就業への移行実態調査報告書 (全国 LD 親の会・会員調査)

放課後デイサービス事業所でのBWAP2による実践 — 就労アセスメントによる支援内容の適正化と質の向上を目的に —

縄岡好晴 (明星大学人文学部福祉実践学科)

要旨

障害のある学齢期児童が学校の授業終了後や学校休業日に通う、療育機能・居場所機能を備えた福祉サービスである放課後デイサービス事業所の利用数は、年々、増加傾向であり、利用ニーズが非常に高まっている。一方で、事業所が提供する支援内容も多様化し、支援の質において、事業所間で大きなばらつきがみられている。また、これらの課題に対し、支援内容の適正化と質の向上を目的とした実践事例の紹介は少ない。そこで本研究では、12歳から実施できる就労アセスメントである Becker Work Adjustment Profile 2¹⁾を実施し、効果的であったキャリア教育プログラムの計画と実践をモデル的に示し、放課後デイサービス事業所の支援内容の適正化と質の向上について考察を行った。

キーワード：自閉スペクトラム症、キャリア教育、放課後デイサービス事業所

1. はじめに

放課後デイサービスとは、障害のある学齢期児童が学校の授業終了後や学校休業日に通う、療育機能・居場所機能を備えた福祉サービスであるが、近年、この放課後デイサービス事業所の利用数が増加傾向である。「令和3年度障害児通所支援の在り方に関する検討会報告書」では、放課後デイサービスの利用児童数は、平成26年度に比べ、令和元年度では約2.6倍となっており、利用ニーズが非常に高まっている²⁾。

一方で、事業所が提供する支援内容も多様化し、支援の質においても、事業所間で大きなばらつきがみられている。「放課後等デイサービスガイドライン」では、年齢に応じた取組等に係る記述はなく、利用者の年齢に応じてどのような支援を行うかは、各事業所に委ねられている³⁾。

その結果、見守りだけで個々の障害児に応じた発達支援がなされず、学習塾のような学習支援やピアノや絵画指導などを行い、障害特性に応じた専門性の高い指導がなされていないといった課題が挙げられている。また、令和元年度障害者総合福祉推進事業「放課後デイサービスの実態把握及び質に関する調査研究」報告書では、放課後デイサービス事業所の障害種別利用者は、知的障害、重症心身障害などに比べ、発達障害の診断を持つ児童の利用が多いとの報告がなされている⁴⁾。そして、令和2年度障害者総合福祉推進事業

「障害者の支援の在り方に関する調査研究 - 放課後デイサービスの在り方 -」の報告書においては、保護者がサービスを重視している事項として「長時間預かってくれること」と回答する割合が多く、学校の次の居場所としての役割も高まっている⁵⁾。

次に利用する対象者の年齢とキャリア教育について述べる。放課後デイサービス事業所を利用する対象者は、キャリア教育を検討すべき年齢である。

2017年には、小学校の学習指導要領にキャリア教育という言葉が明記され、全国の小学校でキャリア形成を目的とした様々な実践が取り込まれるようになった。また、2020年には「キャリア・パスポート」という学年や校種を越え、学習状況やキャリア形成を振り返ることができるシートも活用されることとなった⁶⁾。

以上のように、放課後デイサービス事業所の利用ニーズが高まる中、支援の質に大きなばらつきがみられる課題があることから、放課後デイサービス事業所にて就労アセスメントによる支援計画の策定とキャリア教育プログラムの実践に取り組むこととした。

つまり、本稿の目的は、12歳から実施できる就労アセスメントである Becker Work Adjustment Profile 2 (以下 BWAP 2)¹⁾を実施し、効果的であったキャリア教育プログラムの計画と実践をモデル的に示し、放課後デイサービス事業所の支援の適正化と質の向上について考察をしていく。

2. 方法

2-1 手続き

放課後デイサービス事業所の利用者1名に対し、BWAP 2を実施し、その内容を基に個別支援計画書を作成した。また、評定を実施する際は、筆者がスーパーバイザーとなり、検査者（放課後デイサービス事業所のスタッフ）と一緒に利用者への行動観察を実施した。尚、評定者は現場経験10年目のサービス管理責任者である。そして、アセスメントの結果をもとに保護者と家庭内での取り組みについても検討をした。

2-2 実施期間

2021年7月～2022年の6か月間、7月と1月に効果測定として2回BWAP 2を実施した。

2-3 対象児

コウタ（仮名）13歳男性。自閉スペクトラム症の診断を受けている。現在は、中学校の特別支援級に所属している。また、放課後デイサービス事業所を週に3日、長期の休暇の際は週に5日利用をしている。

2-4 事業所の特徴

本事業所はNPO法人であり、放課後デイサービス事業所・生活介護事業所・就労継続B型事業所・就労移行支援事業所など多機能に渡り運営をしている。また、自閉スペクトラム症を中心とする発達障害児・者

が多く利用している。放課後デイサービス事業所では、専門性を示すことが課題となっており、今回、筆者がアセスメントの導入について依頼を受け、コンサルテーションを実施することとなった。

2-5 倫理審査

本研究は大妻女大学生命科学研究倫理審査の承認を得た。（承認番号03-25）

2-6 就労アセスメントの説明

本実践で活用したBWAP 2は、仕事そのものの能力を指すハードスキルだけではなく、就労および職場定着に必要とされる身だしなみや時間管理、人とのかわりなどのソフトスキルの評価項目が多数取り入れられている。また12歳以上の障害のある方の職業コンピテンシー（Vocational Competence）を測定することもでき、信頼性と妥当性の検証がなされている。作成者であるBecker（2005）は、職業コンピテンシーを、実際にその職場で求められる行動ができていかにどうかに焦点をあて、そしてその概念を操作的に定義した。また、表1の通り、職業コンピテンシーとして、4つの領域とそれらを合わせた総合的な能力を示した。

4領域の能力とは「仕事の習慣／態度（Work Habit/Attitude）」「対人関係（Interpersonal Relationship）」「認知能力（Cognitive skills）」「仕事の遂行能力（Work Performance）」である。そして、

表1: BWAP2の測定領域、主な測定内容、および項目数

測定領域	主な測定内容	項目数
総合的職場適応能力 BWA	職業人としての全体的なパフォーマンスを測定	63項目
下位領域		
仕事の習慣/態度 HA	職業人として、行動や態度に表れる資質について測定。 (適切な服装、時間順守、出勤率、作業姿勢、その他マナーなど)	10項目
対人関係 IR	職場内で想定される人との関わりやストレスコーピングなどについて測定。(同僚や上司への対応、集団への受け入れなど)	12項目
認知能力 CO	仕事を継続的に続けるために必要となる知的能力や知識・概念形成、問題解決力などについて測定。 (読解力、数の概念、金銭管理、分類能力など)	19項目
仕事の遂行能力 WP	作業遂行能力、コミュニケーション能力、職務への責任、作業効率など、職務上求められる能力について測定。 (例 援助要求、仕事の質、仕事の量など)	22項目

4つの領域を合わせた総合的な能力として「総合的職場適応能力（BWA）」を設け、これらにより、職業コンピテンシーを分析的に把握することが可能となる。

これらの能力を測定するにあたって、質問用紙を使い計63項目について5段階評定を実施する。なお、BWAP 2は「観察による評定尺度」であるため、原則的には検査対象者の行動観察場面により63項目を評定する必要がある。63項目の評定が終わると、標準値に換算する。

換算では、「知的障害」「学習障害」「身体障害」「情緒障害」の4つの障害種別から組み、これら各障害種別から相対的な能力水準を標準値として表す。

その他に「ワークプレイズメント」、「ワークサポー

ト」という2つの記述尺度で能力水準を表現し、標準値がどの範囲に値するのかを確認することもできる。これら詳細については、BWAP 2の日本語版マニュアルで解説されている⁷⁾。

3. 結果

3-1 個別支援計画書の作成

Fig1の通り、BWAP 2を実施したことで、6か月後のモニタリング時に確認する中期目標をより明確に整理することができた。また、どのような取り組みを実施すべきか、具体的な行動レベルを記すことができた。

BWAP 下位項目	支援内容
仕事の習慣・態度【HA：Work Habit/Attitude】	
HA1 衛生面：身体を清潔にするための入浴、洗顔など	チェック表を作成し、自宅・学校・事業所などで記録を取る。
HA2 衣服の着脱：仕事をする上で適切な服装をする	服装に関するチェックシートを作成。定時に確認をする習慣を作る。
HA4 時間順守 [遅刻をしない、昼に時間通り戻ってくる等]	スマートフォンのリマインダー機能を活用した時間管理及び記録表を作成し、事業所で内容を確認する。
対人関係【IR：Interpersonal Relationship】	
IR 7 修正の受入れ [上司からの仕事の修正があった場合]	事業所でメモを取る目的について確認する。また、月に2回メモを取る練習を、事業所内プログラムで実施する。
IR 8 感情の安定 [職場でトラブルが生じたときの状況]	感情を数値化し、気分度を温度計に例えたワークを実施する。また、定時に気分度を確認セルフチェックの習慣化を行う。
認知能力【CO：COgnitive skills】	
CO5 日にち曜日の概念 [昨日、明日、明後日および曜日の理解]	視覚的な導入（スケジュール）の提示などをおこない、本人が見通しを持って生活を送ることができるようにする。
CO15 作業の移行 [一つの作業遂行後別の課題への移行]	事業所内活動（清掃・事務補佐業務）の際に Todo リストを作成し、情報を視覚化する。
CO16 問題解決能力 [仕事上あるいは同僚との問題を解決できる能力]	定時に報告時間を設け、課題点があった際に報告をする。また、報告の機会を増やし、経験値を高める。

仕事の遂行能力【WP：Work Performance】	
WP1 ミスの修正 [仕事の質の管理]	CO16の項目ともに、ミスが生じた際に報告をし、助言を受け修正を図る練習をする。
WP4 仕事量 [達成率あるいは仕事量の維持]	自立課題などを活用し、1日の作業ノルマを設け、実施した内容を記録として残していく。
WP8 必要な時に援助要求 [職場で上司から必要な援助を求める]	表出によるコミュニケーションが苦手なため、手を挙げるなどの行動パターンを確認し、相手を呼ぶ練習に取り掛かる。
WP9 道具を元に戻す [道具を使用後元あった場所に戻す]	チェック項目などを活用した確認シートを使用し、視覚的に確認できるようにする。
WP18 微細運動 [細かい部品の組立作業の際の指先の操作]	指先を使用する自立課題（ボルトの組み立て）や工具を使用する課題（プラグの分解）などを用意し、操作性を高める取り組みを行う。
WP19 手作業 [ホチキス止め、分類、機械操作などの際の手作業]	事務系を意識した自立課題を用意し、実際に事業所の封入作業に取り組む。
WP20 粗大運動 [粗大運動]	運動時間を設け、支援員の動きを見て体操をするなど模倣による取り組みと鏡をみて動きの確認などを行う。
WP21 持ち場での安定度 [自分の持ち場に留まり、さまよひ歩くことがないか]	エリアベースの検討、動線の確認及び刺激の統制など、エリアスペースの確認を行う。

Fig1：BWAP2の結果による個別支援計画（一部掲載）

3-2 BWAP2の実施結果

Fig2の通り、4項目のうち3項目に成果が見られた。具体的には、仕事の習慣／態度（HA）はTスコア実施前43に対しTスコア実施後は56、対人関係（IR）はTスコア実施前48に対しTスコア実施後は58、仕事の遂行能力（WP）はTスコア実施前54に対しTスコア実施後は64であった。また、総合的職場適応能力（BWA）においてもTスコア実施前54に対しTスコア実施後62と実施前より実施後に望ましい変化が確認された。一方で、認知能力（CO）においては、Tスコア実施前60に対しTスコア実施後は59と数値が下がる結果となった。

これらには、例えばインテーク時の際に下位項目

【CO5日にちの概念など】から、理解されていると評価された項目が、実際に評価を行ったことで、十分な理解が出来ていないことが確認された。そして、日常的に見通しの不安が強いことなども明らかとなった。つまり、自閉スペクトラム症としての障害特性がありながらも、スケジュールの使用など、日常の場面において、特性に配慮したツールが用意されておらず、障害特性に応じた指導が出来ていない状況であった。

その他、数値が上昇したことで、本人だけでなく支援者自身も支援に対する動機付けにつながり、新たな目標設定を定められるなど、支援の内容をより細かく整理していく姿勢が見られた。また、対象者及び保護者と一緒に、BWAP2のグラフから視覚的に成果を確

	粗点	Tスコア	パーセンタイル値	ワーク プレイスメント	ワークサポート
仕事の習慣/態度 HA	20⇒31	43⇒56	25⇒73	就労継続B型⇒就労継続A	低⇒中
対人関係 IR	25⇒36	48⇒58	42⇒79	就労継続A型⇒就労継続A	中⇒中
認知能力 CO	53⇒51	60⇒59	84⇒82	就労継続A型⇒就労継続A	中⇒中
仕事の遂行能力 WP	56⇒75	54⇒64	66⇒92	就労継続A型⇒就労移行	中⇒高
総合的職場適応能力 BWA	154⇒193	54⇒62	66⇒88	就労継続A型⇒就労移行	中⇒高

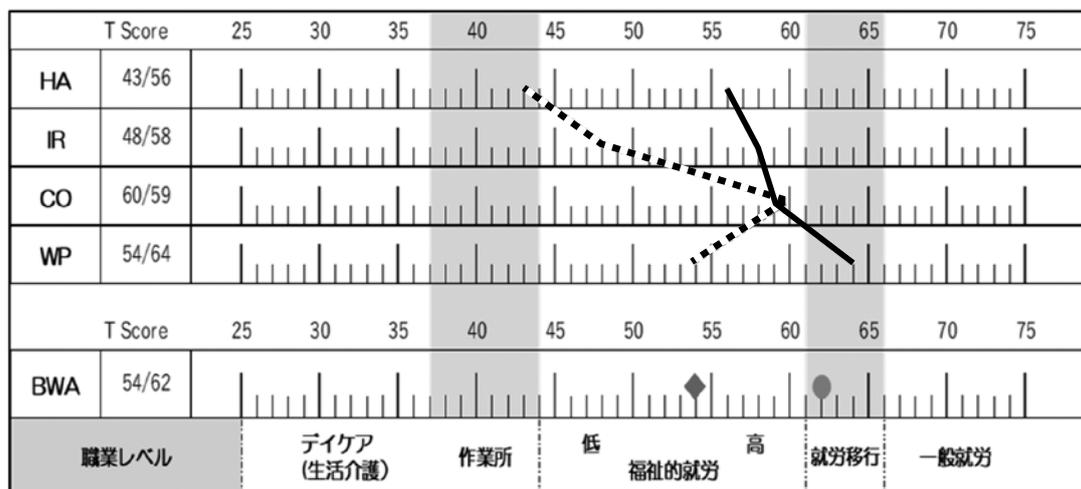


Fig2: BWAP2による結果

実施前: 実施後: ———

認できたことで、対象者自身の自己肯定感が高まり、保護者からも自宅でのような取り組みを行うべきかなど、キャリア教育を意識し、自宅で取り組んでみたいという発言も聞かれた。

このように、個別支援計画書にて、アセスメントの結果に基づき、具体的な行動レベルでの支援内容を検討できたことで、3つの下位項目に数字の変化が見られた。また、一方でスコアが下がった項目については、障害特性に応じた指導内容について検討がなされた。

4. 考察

本稿の目的は、12歳から実施することが可能である就労アセスメント（BWAP 2）を実施したことが、放課後デイサービス事業所の支援の質にどのような効果をもたらし、適正化を図ることができたのかについて考察することである。そのうえで、以下の2点について述べる。

1 就労アセスメントの実施とモデル事例の必要性

放課後デイサービス事業所の支援は、各事業所の判断に任せられおり、内容の適正化と質の向上が求められている。一方で、支援内容の適正化と質の向上を目的とした実践事例の紹介は少ない。

今回、BWAP 2による就労アセスメントによるキャリア教育を目的とした支援計画に取り組んだことは、上記の支援内容の適正化と質の向上に対し、モデル的に示すことができたといえる。また、発達障害児・者は、診断名が同じであっても、特性の個人差は大きく、一見して分かりづらい困難さを有し、そのうえでも、アセスメントが必要不可欠となる⁶⁾。

だからこそ、発達障害児の利用が年々増加している放課後デイサービス事業所の中で、就労アセスメントを実施できる事業所が増えることは、利用する対象者だけでなく、地域の支援機関の連携においても有効であると考えられる。なぜなら、就労支援は、支援機関における職業相談、アセスメント、職業前トレーニング、企業実習、就労先企業での定着支援といったプロセスで実施される。そのため、アセスメントはその後の流れを方向づける重要な作業であり⁶⁾、18歳以後、就労支援機関を利用するうえで、早期からの就労アセスメントの情報は貴重な資料として活用することが期待できる。そのためにも、就労アセスメントを実施したモデル事例の提供は、支援内容の適正化と質の向上において有益であったと思われる。

2 情報共有と多機関連携

本事例は、事例対象者とその保護者への情報提供に留まったが、本来であれば、所属機関（学校）との情報共有にも繋げていくことが望ましい。就労アセスメントの結果を軸とし、学校・家庭・そして放課後デイサービス事業所それぞれが共通認識を持って実践に取り掛かることができれば、より丁寧に障害特性の整理と本人の強みを生かしたキャリア教育の実践として実施することができる。加えて、学校での作業学習や職業の授業の題材としてこれらの情報を活用することもできる。

また何よりも、2020年度から開始した「キャリア・パスポート」にこれらの情報を加えることが期待できる。これらの機能を果たすことで、放課後デイサービス事業所の支援内容の適正化と質の向上につながるであろう。

最後に：本研究の限界と今後の課題

本稿は、あくまでも就労アセスメントを実施しキャリア教育を目的とした個別支援計画の策定を行い、放課後デイサービス事業所の支援の質について考察したものである。そのため、BWAP 2の結果のみを示すだけに留まり、キャリア教育で重要となる自己理解測定などは十分に示すことが出来ていない。

今後の課題は、放課後デイサービス事業所内でより詳細なキャリア教育における支援評価を示すには、自己理解測定や行動変容などを追うなど、アウトカム測定を含め効果検証を行う必要がある。

〈引用文献〉

- 1) Becker, R. L(2005) : Becker Work Adjustment Profile:2 Second Edition USER'S MANUAL. PRO-ED.
- 2) 厚生労働省 (2021) : 障害児通所支援の在り方に関する検討会報告書。
- 3) 厚生労働省 (2015) : 放課後等デイサービスガイドライン報告書。
- 4) 文部科学省 (2020) : キャリア・パスポート
- 5) みずほ情報総研株式会社 (2020) : 放課後デイサービスの実態把握及び質に関する調査研究 令和元年度 統括研究報告書、厚生労働省 障害者総合福祉推進事業。
- 6) 縄岡好晴 (2021) : 発達障害者に対する職業アセスメント、発達障害研究 42 (1)、13-24。
- 7) PwC コンサルティング合同会社 (2021) : 障害者支援のあり方に関する調査研究 - 放課後デイサービスの在り方 - 事業報告書、令和2年度障害者総合福祉推進事業
- 8) 梅永雄二 (2009) : 自閉症スペクトラムの人々の具体的就労支援について、精神療法、35、344-349。
- 9) 梅永雄二監訳・監修 (2021) : 発達障害の人の就労アセスメントツール BWAP 2、日本語版マニュアル&質問用紙、合同出版。

自閉スペクトラム症の人における適応行動と 就労状況の関連についての文献レビュー — 将来を見据えたスキルの積み上げを目指して —

加藤健生 (社会福祉法人はーとふる 理事長補佐)

要約

自閉スペクトラム症の人の就労の課題は深刻で、低年齢から将来を見据えたスキルの積み上げが期待されている。バイランド適応行動尺度(以下バイランド適応行動)は、生後から日常生活における適応行動を評価することができることから、本研究ノートではバイランド適応行動と就労状況の関係が読み取れる論文をレビューし、バイランド適応行動が後の就労達成を予測する変数(スキル)と成り得るかを考察することを目的とした。論文検索データベース PubMed を使用して検索した結果、4件見つかった。論文間では、バイランド適応行動内の評価内容や就労状況の指標に違いがあったが、すべての論文において良好な就労状況の対象者は、そうでない就労状況の対象者に比べ、高い適応行動だった。この結果と先行研究で挙げられている就労の課題は、バイランド適応行動における低年齢～学齢期の評価項目と一致していることから、バイランド適応行動は将来の就労状況を予測する変数として成り得ると考えられた。バイランド適応行動を軸に低年齢から介入をすることは将来を見据えたスキルの積み上げに効果的と考えられ、継続した調査が期待された。

キーワード: 自閉スペクトラム症、適応行動、就労状況、バイランド適応行動尺度、スキルの積み上げ

1. 本研究ノートの目的

自閉スペクトラム症(以下 ASD)は、その障害特性によってライフステージのさまざまな局面で社会生活に深刻な支障をきたす(Lai, Lombardo & Baron-Cohen 2014)。特に ASD の人の就労の課題は深刻で、他の障害種と比較して最も低い就職率を示す(Roux 2015)。ASD の中核的症狀である認知的実行機能(一連の活動を効果的に行うために必要な機能)と社会的スキルの困難さは就労場面での主要な課題とされ、これらのスキルは職業環境では「ソフトスキル」と呼ばれ、例えば、業務の時間管理や変更への柔軟性、フィードバックを受けた時の適切な対応、援助要請など挙げられる。そのため、ソフトスキルを標的にした介入が就労への成功に重要(Baker-Ericzén et al. 2018)とされ、早期からスキルの積み上げが期待されている(梅永 2017)。現在就労準備プログラムとして、青年期を対象にソフトスキルをターゲットにおいた介入プログラムは開発されてきているが、低年齢や学齢期の発達状況の要素から成人期の就労を含む成人生活を予測する調査研究は乏しく(Wong, Coster, Cohn & Orsmond 2021)、低年齢から一貫した評価尺度でスキ

ルの累積を意識することは難しい状況である。

そんな中、生後から 92 歳までを対象年齢としたバイランド適応行動尺度(以下バイランド適応行動)がある(Sparrow et al. 2005)。バイランド適応行動は個人的・社会的充足を満たすのに必要な日常生活における行動を包括的に評価する尺度で、4 領域①コミュニケーション、②日常生活スキル、③社会性、④運動スキルから構成されている。評価項目は研究によって導き出され、発達の順序及びスキルを習得する年齢の順に整理されている。評価者は保護者等の対象者を良く知る者である。バイランド適応行動は標準化された検査で、算出される総合得点や領域標準得点の平均は 100、標準偏差(以下 SD)が 15 である。先行研究において、認知機能が就労状況等の成人生活の良好さに関連することが報告されている(Eaves & Ho 2008)中、ASD の人の適応行動は、認知機能から期待される適応行動よりも低い結果が報告され、特に高い認知機能を持つ ASD 者に顕著な差があった(Alvares et al. 2020)。更に、ASD の低年齢から成人期のバイランド適応行動を調べた縦断研究では、認知レベルに関わらず、適応行動の成長曲線は子どもの頃にピークを迎え、成人期を迎える頃には停滞状態と

なる。よって、就労や成人生活にむけ、低年齢から適応行動にターゲットをおいた介入が重要であることが強調されている (Meyer, Powell, Butera, Klinger & Klinger 2018)。

そこで本研究ノートではバインランド適応行動と就労状況の関係が読み取れる論文をレビューし、バインランド適応行動が後の就労達成を予測する変数に成り得るかを考察することを目的とする。

2. レビュー論文の選定

論文検索データベース PubMed を使用して、“autism” and “adult outcome” と “autism” and “employment” and “adaptive behavior” をキーワードとして検索した。2000 年以降で合計 31 件の論文が見つかった。バインランド適応行動や成人生活の指標、例えば、居住状況等を扱う論文が 11 件、そのうちバインランド適応行動と就労状況の関係が読み取れる論文は 4 件であった。日本語では、CiNii Research 国立情報学研究所を使用して「自閉症」、「適応行動」のキーワードで検索し、70 件の論文がヒットしたが、バインランド適応行動と就労の関連を示す論文はなかった。

3. 結果と考察

3.1 バインランド適応行動と就労状況の関係

4 つの論文の参加者情報、バインランド適応行動の結果、就労状況の情報、バインランド適応行動と就労状況の関係について表 1 に示す。論文内で用いられている、バインランド適応行動の評価内容には違いがあり、総合得点を使用した研究や、単独領域の得点を使用した研究、評価点数から算出する相当年齢を使用した研究があった。就労の状況を示す情報においても、就労状況に焦点を当てた指標 (Taylor & Seltzer 2012) と、居住状況 (例えば、独り暮らしや援助付き居住など)、社会的な関わり (友人の有無など) を含めた複合的な指標 (Howlin, Goode, Hutton & Rutter 2004) があった。バインランド適応行動と就労状況の関係について、どの論文においても、良好な就労状況の対象者は、そうでない就労状況の対象者と比較して、高い適応行動だった。

3.2 バインランド適応行動の可能性

レビューより、バインランド適応行動と就労状況には何らかの関連があるように読み取れた。ASD 者を雇用する雇用主から挙げられている就労現場での ASD 者の課題では、例えば、相手の気持ちを無視して自分の好きなことだけをしゃべり続ける、感情的に

なりやすく、かんしゃくを起こすなど、ソフトスキルの課題が挙げられている (高齢・障害・求職者雇用支援機構 2013)。これをバインランド適応行動の評価項目から検討すると、社会性領域 (対人関係とコーピング) やコミュニケーション領域の項目に一致する。また該当項目は、生活年齢 3 歳～13 歳の評価項目である。よってバインランドは、将来の就労状況を予測する変数として成り得ることが期待できる。また ASD の人の適応行動の低さは低年齢から観察される (Sacrey et al. 2019)。よってバインランド適応行動の評価項目を軸とした低年齢からの介入は将来を見据えたスキルの積み上げに効果的と考える。

表1: バインランド適応行動と就労状況の関連が読み取れる論文一覧

筆者名・出版年数	対象者情報
Farley et al. 2009	41 人 (男 38 人 女 3 人) ASD を対象に調査。参加者全体の平均年齢 32.48 歳 (SD=5.67 歳 範囲 22.33-46.42 歳)。認知機能 (WAIS-III) の全検査の平均は、88.93 (SD=25.73 範囲 50-140)。
Pickles et al. 2020	123 人 (男 101 人 女 21 人) を対象に、対象者が 22 歳～27 歳時に親により評価されたバインランド適応行動や就労状況を含む複数のアウトカム変数を使用して潜在クラス分析を実施。結果、2 クラスが最適解とされた。2 クラスの構造は、①n=31 Verbal IQ の平均が 112.4 (SD=14.0)、Nonverbal IQ の平均が 110.2 (SD=13.5)。クラス②n=29 Verbal IQ の平均が 90.1 (SD=20.6)、Nonverbal IQ の平均が 92.5 (SD=14.8)。クラス①は、その他指標である機能的行動や感情面での領域においてクラス②より良好なクラス構造であった。
Clarke et al. 2021	96 人 (男 76 人 女 20 人、ASD 診断を持つ参加者が 80 人、ASD 診断なしが 17 人。ASD 診断による、参加者の IQ や就労状況に統計的違いはなかった。日常生活スキルの 2 クラスにおける対象者の Full IQ は①High グループ (n=55) の平均は 83.68 (SD=36.53)。②Low グループ (n=42) は平均: 41 (SD=36.63)。
Clarke et al. 2021	120 人 (男 99 人 女 21 人)、ASD の診断を持つ人が 101 人、ASD 診断を持たない人が 19 人。WAIS による対象者全体の非言語性 IQ の平均が、62.71 (SD=40.28)、言語性 IQ の平均が 63.76 (SD=43.97)。

4. 今後の展望

4.1 日常生活スキル領域と就労について

レビューより日常生活スキル領域と就労状況の関連が示された。日常生活スキルは、就労生活に直結するスキルであり、職業生活を営む前段階のスキル（梅永 2017）とされていたり、低年齢からの積み上げてとしても取り組みやすい事が報告されている（Meyer et al. 2018）。Duncan, Liddle & Stark (2021) は、ASD の人は学業成績に比べ、大学生生活や就労生活の維持といった、現実の世界で真に必要とされる日常生活スキルが乏しいことに触れ、日常生活スキルをターゲッ

トにしたプログラム（Surviving and Thriving in the Real World :STRW）を開発している。内容は、アラームをセットして起床する、歯磨き、身だしなみを整えるなどのスキルを含むモーニングルーティンの項目や洗濯、調理、食料品の買い物、金銭管理から構成されている。このプログラムでは、10代後半の ASD 者本人と保護者に対して介入しており、日本の教育現場や療育機関でも活かせる可能性が見える。

4.2 就労状況の評価尺度について

本研究ノートで取り上げた ASD 者の就労状況を把握する指標について、就労状況に焦点を当てたもの、

対象者のバイナンド適応行動の情報

対象者の就労状況等を示す情報

バイナンド適応行動と就労状況の関連

成人時に親による評価を実施。総合得点である標準得点を使用。参加者全体の平均が 65.0 (SD=32.8, 範囲=20-116)。社会的機能のクラス分けにおける総合得点の平均は Very Good=100 Good=75 Fair=50 Poor=20 (論文内に数値の記載はなく図からの読みとりのため、数値はおよそである)。

Howlin et al., (2004) を参考に、社会的機能を調査。仕事を行う上でのサポート状況、居住状況、友情の数と質に基づいて社会的および自立生活機能を複合的に 5 段階で評価。【Very Good】n=10 (24%) 職務を遂行するために特別な支援なしで雇用され、社会的関係（友情や知人との関係）を持ち、日常生活において自立的。【Good】n=10 (24%) 仕事と家庭生活において、全体的に高いレベルの自立性があるが、若干のサポートが必要。社会的関係（友情や知人との関係）を持つ。【Fair】n=14 (34%) 仕事や家庭生活において定期的なサポートが必要だが、特別な居住施設の必要性はなし。定期的な社会的な関わりはあるが、特定の友人は不在。【Poor】n=7 (17%) 福祉的な居住施設や日中活動を受けている。非常に高いレベルのサポートが必要。【Very Poor】0 (0%) 病院で医療的ケアを要する。

複合的社会機能とバイナンド適応行動の標準得点（総合得点）には強い相関関係が確認された (r^2 0.78-0.81)。【Very Good】に入る対象者のバイナンド適応行動標準得点が最も高く、【Very Good】、【Good】、【Fair】と評価が下がっていくにつれて得点も低くなる。

22 歳から 27 歳の時に実施したバイナンド適応行動の日常生活スキル領域において、対象者全体 (N=123) の得点平均は 59.36 (SD=25.15)、範囲 (17-112)。潜在クラス分析から抽出された 2 クラスにおける、バイナンド適応行動の結果は、クラス①で平均 87.7 (SD=12.3)、クラス②で平均 69.7 (SD=12.4) だった。

具体的な就労状態の基準について記述はないが、1 点～7 点で評価。点数が低いほど良好な就労状態であることを意味している。就労状況の評価の全体 (N=123) の平均は 4.05 (SD=2.28)、範囲 (1-7)。クラス①に割り当てられた参加者の就労状況の点数は、平均 1.3 (SD=0.6)、クラス②の参加者は平均 4.3 (SD=2.2) であった。

就労状況の結果を含む成人時の結果において、①の全体的に良好なクラスは、②のそうでないクラスと比べて、バイナンド適応行動の日常生活スキルも就労状態の評価でも結果が良好だった。

2～26 歳 (6 回測定) の日常生活スキル領域得点 (相当年齢) から The traj plugin in Stata の解析方法を使用して潜在軌跡を調査。2 クラスが抽出。①High グループ (n=55) は日常生活スキルが良好に伸びるクラスで 5 歳時の相当年齢の平均は 4.31 歳 (SD=2.57)、9 歳時 8.33 (SD=2.80)、直近 26 歳時 14.28 (SD=3.02)。②Low グループ (n=42) は適応行動の伸びが不良な軌跡で 5 歳時の平均は 1.92 歳 (SD=0.74)、9 歳時 4.07 (SD=1.89)、直近 26 歳 6.37 (SD=2.50)。

対象者の就労状況を就労有と就労無の 2 通りで分類。就労有の条件は、フルタイムもしくはパートタイムで勤務。サポート付きの雇用も含まれているが、職業準備でトレーニングを受けている人は含まれない。日常生活スキルの 2 クラス (全体 78 人) における直近の就労状況は、①High グループの対象者で就労有は 31 人、就労無は 14 人だった。②Low グループでは、就労有は 8 人、就労無は 25 人だった。

①High グループと②Low グループ間における、就労状況では統計的違いが観察。①High グループは有意に就労状況が良好であった。 ($\chi^2_1 = 15.18, p < .001$)。参加者の IQ に幅があることから、結果の解釈には十分に注意が必要であるが、①と②のグループ間の日常生活スキルにおいて、2 歳～3 歳まではさほど大きな差はないが、5 歳頃から差が明確化してくる。

就労状況の各軌跡クラス (4 クラス) のバイナンド評価 (相当年齢) の平均 (SD)。評価は 14 歳時の評価。【No activities】総合: 4.27 (2.57) コミュニケーション: 3.96 (2.80) 日常生活: 5.73 (3.03) 社会性: 2.64 (2.38) 【Volunteer activities】総合: 7.08 (3.43) コミュニケーション: 6.59 (3.98) 日常生活: 8.24 (3.81) 社会性: 6.01 (3.64) 【Supported activities】総合: 10.70 (5.05) コミュニケーション: 11.64 (4.87) 日常生活: 11.64 (4.87) 社会性: 9.83 (5.44) 【Independent activities】総合: 15.68 (3.16) コミュニケーション: 16.05 (3.50) 日常生活: 16.08 (2.60) 社会性: 14.92 (4.98)。

18 歳～28 歳間における就労状況を Taylor et al., 2012 によって開発された the vocational index (VDI) で評価。VDI は、ASD の就労活動における自立性を測定する尺度。この研究では VDI に若干の変更を加え、1～10 点で評価。1 が示す状況は、就労にも中等教育後の教育機関にも参加していない。9 点は高等教育に参加、もしくは、週 10 時間以上の就労活動で特にサポートを受けていない状況を示す。10 点がオリジナルの VDI に加えた点数で、サポートを受けずに週 20 時間以上の就労と定義された。評価点数を用いて、Stata の the traj plugin の解析方法を使用して就労状況の軌跡を調査した結果、4 つのクラスの就労軌跡を抽出。①No activities n=29 (ASD=29 Non-ASD=0) ②Volunteer activities n=35 (ASD=30 Non-ASD=5) ③Supported activities n=22 (ASD=15 Non-ASD=7) ④Independent activities n=34 (ASD=27 Non-ASD=7)

就労状況の 4 クラス間における、バイナンド適応行動はクラス間において統計的ない違いがあった。【総合】 (F [3, 99] = 49.03, $p < 0.001$) 【コミュニケーション】 (F [3, 102] = 46.21, $p < 0.001$)、【日常生活スキル】 (F [3, 102] = 41.43, $p < 0.001$) 【社会性】 (F [3, 100] = 41.05, $p < 0.001$) また、Independent group は、他のクラスに比べ、適応行動 (総合、および各領域で) が著しく高いことが統計的に示された。すべての検定における p 値は 0.001 以下であった。

就労状況に加え、居住状況や社会的関わり等を加味し、複合的に評価するものもあり、評価に一貫性がない。よってバイナリ適応行動との関係の解釈には注意が必要である。複合的評価の対象になっている項目は、互いに関連しうる内容であることから、今後より詳細にそれぞれの関係性について調査していくことが必要と考える。また、欧米の就労評価基準が日本文化に一致するとは限らないことが指摘されている (Iwasa et al. 2022) ことから日本独自の評価基準を設けていくことも重要である。

4.3 まとめ

本研究ノートで取り上げた論文内において使用されたバイナリ適応行動の評価には、総合得点や特定の領域に限定した得点、相当年齢と違いがあった。よってバイナリ適応行動のどの評価結果を用いていくかについては、今後検討が必要と考える。また、論文内の対象者における認知機能には大きなばらつきがあるため、結果の解釈には注意が必要である。加えて、適応行動と成人期の就労状況の関連についての時間軸（低年齢時や学齢期時の情報がある）を考慮した論文は2件あったが、評価領域が日常生活スキルに限定されている。よって対象者情報の統制やその他の領域における時間軸を考慮した縦断的調査に期待したい。更に、適応行動の性差による違い (Nishimura et al. 2022) や、就労状況と関連するその他の要素との関連（母親の教育参加や学業成績）(Wong et al. 2021) などが報告されている。よって、継続した調査の積み上げが必要であると考えられる。

〈引用文献〉

Alvares, G. A., Bebbington, K., Cleary, D., Evans, K., Glasson, E. J., Maybery, M. T., Pillar, S., Uljarević, M., Varcin, K., Wray, J. & Whitehouse, A. J. (2020). The misnomer of 'high functioning autism': Intelligence is an imprecise predictor of functional abilities at diagnosis. *Autism, 24*, 221-232.

Baker-Ericzén, M. J., Fitch, M. A., Kinnear, M., Jenkins, M. M., Twamley, E. W., Smith, L., Montano, G., Feder, J., Crooke, P. J., Winner, M. G. & Leon, J. (2018). Development of the Supported Employment, Comprehensive Cognitive Enhancement, and Social Skills program for adults on the autism spectrum: Results of initial study. *Autism, 22*, 6-19.

Clarke, E. B., Mccauley, J. B. & Lord, C. (2021a). Post-High School Daily Living Skills in Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 60*, 978-985.

Clarke, E. B., Sterrett, K. & Lord, C. (2021b). Work and well-being: Vocational activity trajectories in young adults with autism spectrum disorder. *Autism Research, 14*, 2613-2624.

独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構 障害者職業総合センター研究部門 (2015) 調査研究報告書, No.125 発達障害者の職業生活への満足度と職場の実態に関する調査研究.

Duncan, A., Liddle, M. & Stark, L. J. (2021). Iterative Development of a Daily Living Skills Intervention for Adolescents with Autism Without an Intellectual Disability. *Clinical Child and Family Psychology Review, 24*, 744-764.

Eaves, L. C. & Ho, H. H. (2008). Young adult outcome of autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 739-747.

Farley, M. A., McMahon, W. M., Fombonne, E., Jenson, W. R., Miller, J., Gardner, M., Block, H., Pingree, C. B., Ritvo, E. R., Ritvo, R. A. & Coon, H. (2009). Twenty-year outcome for individuals with autism and average or near-average cognitive abilities. *Autism Research, 2*, 109-118.

Howlin, P., Goode, S., Hutton, J. & Rutter, M. (2004). Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 45*, 212-229.

Iwasa, M., Shimizu, Y., Sasayama, D., Imai, M., Ohzono, H., Ueda, M., Hara, I. & Honda, H. (2022). Twenty-year longitudinal birth cohort study of individuals diagnosed with autism spectrum disorder before seven years of age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*.

Lai, M. C., Lombardo, M. V. & Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *Lancet, 383*, 896-910.

Meyer, A. T., Powell, P. S., Butera, N., Klinger, M. R. & Klinger, L. G. (2018). Brief Report: Developmental Trajectories of Adaptive Behavior in Children and Adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*, 2870-2878.

Nishimura, T., Kato, T., Okumura, A., Harada, T., Iwabuchi, T., Rahman, M. S., Hirota, T., Takahashi, M., Adachi, M., Kuwabara, H., Takagai, S., Nomura, Y., Takahashi, N., Senju, A. & Tsuchiya, K. J. (2022). Trajectories of Adaptive Behaviors During Childhood in Females and Males in the General Population. *Front Psychiatry, 13*, 817383.

Pickles, A., Mccauley, J. B., Pepa, L. A., Huerta, M. & Lord, C. (2020). The adult outcome of children referred for autism: typology and prediction from childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 61*, 760-767.

Roux, A. M. (2015). *National autism indicators report: Transition into young adulthood*: AJ Drexel Autism Institute.

Sacrey, L. R., Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Brian, J., Smith, I. M., Raza, S., Roberts, W., Szatmari, P., Vaillancourt, T., Roncadin, C. & Garon, N. (2019). Developmental trajectories of adaptive behavior in autism spectrum disorder: a high-risk sibling cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 60*, 697-706.

Sparrow SS, Cicchetti DV, Balla DA (2005). Vineland adaptive behavior scales, second edition: Survey forms manual. Minneapolis, MN: Pearson. 辻井正次, 村上隆日本版監修 (2014): 日本版 Vineland-II 適応行動尺度マニュアル, 文化科学社.

Taylor, J. L. & Seltzer, M. M. (2012). Developing a vocational index for adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*, 2669-2679.

梅永雄二 (2017) 「発達障害者の就労上の困難性と具体的対策: ASD者を中心に」日本労働研究雑誌 685.

Wong, J., Coster, W. J., Cohn, E. S. & Orsmond, G. I. (2021). Identifying School-Based Factors that Predict Employment Outcomes for Transition-Age Youth with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*, 60-74.

発達障害のある児童生徒へのライフスキル指導

宮野雄太 (横浜国立大学教育学部附属特別支援学校)

要約

我が国では、発達障害のある人について、「ライフスキル指導」が注目されるようになってきている。ライフスキルとは、Cronin (1996) によると、「人が成人期にうまく自立して活躍するのに必要な技能や活動」のことである。そして、発達障害のある人を対象にしたライフスキルの内容は、社会生活で観察可能な具体的スキルが多くなっている。ライフスキルの指導は、ライフスキルが膨大にあることから、優先度の高いライフスキルを検討し、個別の指導計画を立てる必要がある。優先度の検討には、「個別化」「時代と場所」の2つの観点で検討が必要である。また、一般の小学校・中学校・高等学校では、無理なく継続できるような指導機会を見つける必要がある。

キーワード：学齢期 ライフスキル

はじめに

我が国では、発達障害のある人について、「ライフスキル」が注目されるようになってきている (平岩, 2015; 小貫・YMCA ASCA クラス, 2009; 梅永, 2015)。今、なぜ「ライフスキル」の取り組みに注目する必要があるのだろうか。発達障害支援の領域に特化した場合、次の4つの理由がある。第1に、高校生や高校卒業以上の年齢に達する発達障害のある人への実践が求められるようになってきたことである (小貫ら, 2009)。高校生や高校卒業以上の年齢に達した人は、一般社会で過ごすスキルを学ぶことへのニーズが大きくなる (小貫ら, 2009)。認知・運動・対人関係よりも、一般社会で求められる機能的なスキルを学ぶプログラムが必要になったのである。

第2に、ライフスキルを学ぶにあたっての学習スタイルの特徴への気づきがある。定型発達の中高生の様子を見たとき、ライフスキルの低い生徒は発達障害の有無に関わらずたくさんいる。しかし、Smith & Targett (2009) は、定型発達の生徒は学校を卒業し親元を離れたとき、自然に自ら必要なライフスキルを身につけられることが多い一方で、自閉症のある生徒はライフスキルを学ぶのに具体的な学習計画と指導が必要となると指摘している。学習スタイルの違いから、ライフスキルを自然には学ぶことが難しいということであり、ライフスキルの指導の必要性が認知されたのである。

第3に、発達障害の中でも自閉症のある人たちは、認知機能の水準に関わらず、高等学校卒業後にライ

フスキルが低下する、という実証的な研究が報告されるようになってきたことである (Clarke et al, 2021; Kanne et al, 2011; Meyer et al, 2018)。自閉症のある人のライフスキルは、幼児期から学齢前期にかけては向上し、いったんプラトー (向上も低下もしない状態) になった後、高校卒業あたりより低下し始めることが明らかになってきている。よって、ライフスキルの低下を軽減する予防的な取り組みが、早い時期から必要となってきたのである。

第4に、自閉症のある人においては、ライフスキルが、職業生活の自立を支えるからである (Taylor et al, 2014)。学校において対人関係や学業につまずきが無くても、ライフスキルが低いと卒業後職場でうまく役割を果たせず、離職につながる可能性が高まる。職業的自立においては、ライフスキルが重要であることが明らかになってきたのである。以上のように、実践現場での気づき、および研究で明らかになった知見から、ライフスキルが注目されている。

ライフスキルとは何か

それでは、ライフスキルとは何だろうか。本稿では、学習障害、知的障害、行動障害のある人におけるライフスキルの文献レビューを行った Cronin (1996) の定義を示す。Cronin (1996) によると、「ライフスキル (Functional Life Skill) とは、人が成人期にうまく自立して活躍するのに必要な技能や活動」のことである。この定義に、「成人期」という用語が入っていることに着目したい。ただ単に子どもに日常生活スキル

等を教えるのではなく、「成人期」を見通して教える内容を吟味する必要があることを示している。指導・支援する側においては、「成人期」に必要な技能や課題とは何かを、十分に検討することが肝になる。

それでは、「人が成人期にうまく自立して活躍するのに必要な技能や活動」の中で、発達障害のある人に教える必要がある技能や活動とは、どのようなものだろうか。ここで、ライフスキルの内容を検討するため、World Health Organization（以下、WHO）（1994）、小貫ら（2009）、梅永（2015）3つの書籍に記載されたライフスキルの領域を比べてみる（表1）。なお、成人期に向けて学ぶ必要のあるスキルは、もちろん個々に異なる。ただ、成人期に必要な力の全体像を明らかにしておく、個々に必要な力を検討する際に役立つ。さて、表1のように、既存のプログラムについて、それらを構成する領域の全体像を概観すると、ライフスキルの内容が見えてくる。

第1に、WHO（1994）のプログラムは10領域で示されている。10領域とは「意思決定」「問題解決」「創造的志向」「批判的思考」「効果的コミュニケーション」

「対人関係スキル」「自己意識」「共感性」「情動への対処」「ストレスへの対処」である。このプログラムは、発達障害のある子どもを対象としたプログラムではなく、青少年全般を対象に検討されたプログラムである。

第2に、小貫ら（2009）のプログラムは5つの領域に計18のスキルを割り当てて示されている。5つの領域は「Ⅰ 社会システム領域」「Ⅱ 対人関係調整領域」「Ⅲ 生活管理領域」「Ⅳ 自己理解領域」「Ⅴ 余暇活用領域」である。また、それぞれの領域に具体的なスキルが挙げられており、例えば「Ⅰ 社会システム領域」には「①生活関連システム理解スキル」「②交通システム理解スキル」「③制度理解スキル」がある。このプログラムは、小学生低学年から高校生までの発達障害のある子どもを対象としたプログラムである。

第3に、梅永（2015）のプログラムは10項目が示されている。「身だしなみ」「健康管理」「住まい」「金銭管理」「進路選択」「外出」「対人関係」「余暇」「地域参加」「法的な問題」である。このプログラムは、15歳までの発達障害のある子どもを対象としたプログラムである。青少年全般を対象としたWHO（1994）

表1：ライフスキルの内容比較：WHO(1994)、小貫ら(2009)、梅永(2015)のライフスキルの領域

プログラム	WHO (1994)	小貫ら (2009)	梅永 (2015)
ライフスキルの 内容	・意思決定	I. 社会システム領域	1 身だしなみ
	・問題解決	①生活関連システム理解スキル	2 健康管理
	・創造的思考	②交通システム理解スキル	3 住まい
	・批判的思考	③制度理解スキル	4 金銭管理
	・効果的コミュニケーション	II. 対人関係調整領域	5 進路選択
	・対人関係スキル	①家族関係調整スキル	6 外出
	・自己意識	②関係理解スキル	7 対人関係
	・共感性	③社会的役割遂行スキル	8 余暇
	・情動への対処	④マナースキル	9 地域参加
	・ストレスへの対処	III. 生活管理領域	10 法的な問題
	①金銭管理スキル		
	②時間管理スキル		
	③身辺管理スキル		
	④健康管理スキル		
	⑤家事遂行スキル		
	⑥危機管理スキル		
	IV. 自己理解領域		
	①自己志向理解スキル		
	②自己啓発スキル		
	③援助を求めるスキル		
	V. 余暇活用領域		
	①地域参加スキル		
	②趣味・娯楽スキル		

のプログラムと、発達障害のある人を対象とした小貫ら（2009）と梅永（2015）を比べると、発達障害のある人を対象にしたプログラムのライフスキルの内容は、社会生活で観察可能な具体的スキルが多い。WHO（1994）が示したライフスキルの内容は、様々な問題に対処するための汎用的な能力である一方、発達障害のある人にとっては、習得に負担のかかる内容であるかもしれないので、注意が必要であろう（梅永、2015）。

他にも、井上（2010）や奥野（2020）のプログラムや、東京LD親の会連絡会・自立生活研究会（2017；2018）のチェック表は、「ライフスキル」という言葉をその名称に含まないものの、それぞれ取り扱っている内容はCronin（1996）のライフスキルの定義に当てはまるものであり、参考にすることができる。

ライフスキルの指導内容の設定

発達障害のある人が学ぶ必要のあるライフスキルは、一見すると膨大である。よって、優先度の高いライフスキルを検討し、個別の指導計画を立てる必要がある。優先度の検討には、表2に示すように「個別化」「時代と場所」の2つの観点で検討が必要である。第1の観点である「個別化」とは、個々の発達障害のある人に適した指導目標を設定することである。「個別化」が必要な理由は、時に「将来必要になるから」という謳い文句で、本人の状態や環境を検討せずに、ライフスキルの詰め込み指導が行われるリスクがあるからである。このような詰め込み指導では、発達障害のある人の負担になるため、避けなければならない。そのため、発達障害のある人個々に適した指導内容を設定する必要がある。

個々に適した指導内容を設定するには、Mesibov（1990）の示した4つの基準が参考になる。第1の基準は、「発達の適切性」である。「発達の適切性」を保つための基本的な考えとして、「芽生え反応」がある。

表2：ライフスキルの指導目標を設定するための観点

観点	基準
個別化*	1. 発達の適切性
	2. 機能性
	3. 自立性
	4. 本人・親の希望との調整
時代と場所	1. 時代
	2. 場所

*個別化は、Mesibov（1990）の基準を示した。

「芽生え反応」という考え方は、ノースカロライナ州のTEACCH自閉症プログラムが、自閉症のある人の能力を捉えるために提案している考えである。「芽生え反応」とは、「完全にはできないものの、できるようになりそうだという徴候がある」という状態のことを指す。その行動が「できる」か「できない」かの間に、このような「芽生え反応」という枠組みがある。「できない」ことを「できる」ようにすると、発達障害のある人には過度な負担になってしまう。そのため、ライフスキルの中でも、発達障害のある人が「芽生え反応」を示したスキルを教える。また、「芽生え反応」の状態にあるスキルの中から、さらに「子どもの関心」「やりやすさ」などを踏まえて、より発達の段階に適したものを目標とする。

第2の基準は、「機能性」である。「機能性」とは、そのライフスキルが、その発達障害のある人にとって「役に立つのか」ということである。例えば、ある発達障害のある人が「手紙を出す」「メールをする」のどちらもが「芽生え反応」だったとする。発達障害のある人が将来頻繁に使用するのは、手紙よりメールの方が多くことが想定される。よって、同じく「芽生え反応」であったとしても、「手紙を出す」ではなく、「メールをする」を優先して教える。誤解のないように、「手紙を出す」が役に立たないということではなく、「メールをする」と比べて相対的に「機能性」が低かったということである。

第3の基準は、「自立性」である。「自立性」とは、「どのようなライフスキルであったら、本人一人に任せられるか」ということである。たとえば、「ガスコンロを使った調理」が「芽生え反応」だったとする。しかしながら、「ガスコンロを使った調理」を習得したとしても、1年に数回ガスを付けっ放しにしてしまうことがあり、支援者や親の見守りが必要になってしまうのなら、「自立性」は低い状態にある。このような場合、「IHコンロを使った調理」や「電子レンジを使った食事の用意」などのライフスキルの方が、習得したときに「自立性」が向上する可能性が高い。このように、より「自立性」が高まるライフスキルを優先して教える。

第4の基準は、「本人・親の希望との調整」である。たとえば、「掃除をする」というライフスキルを教えるときに、「ほうき」「お掃除ワイパー」「掃除機」など、どのような用具の使い方を教えるかを本人や親と話し合う。近年では、家庭での「お掃除ロボット」も普及してきており、話し合う中でそもそも本人や親にニーズがないことがわかったりする。よって、必ず本人や親と話し合い、教えるライフスキルについて調整する。

第2の観点は、「時代と場所」である。「時代と場所」

の検討が必要な理由は、成人期に必要なライフスキルが「時代と場所」によって内容や重点が大きく変わるからである。江戸時代と令和時代を比べたら、もちろん成人期に必要なライフスキルは異なる。過去20年を振り返っても劇的にスマートフォンが普及しているし、過去5年を遡っても現金を持ち歩かなくて良いほどにキャッシュレス決済が普及している。新型コロナウイルスの感染拡大により、「マスクの着脱」「手指の消毒」「手洗い」が、ライフスキルとしての重要性が急激に上がったたりもしている。また、都市近郊では電車の乗車の仕方の指導ニーズが大きい、郊外では自家用車や路線バスの利用についての指導ニーズが大きいなど、場所によって優先するライフスキルが変わることもある。このように、「時代と場所」によって、ライフスキルの重要性が変化することを踏まえて、優先的に教えるライフスキルを決めていく。

学校現場でライフスキルの指導を行うために：指導機会の検討

ライフスキルの学習の場として、家庭と同様に学校の役割が期待される。特別支援学校や特別支援学級であれば、生活に根ざした指導が計画的に行われている。一方、一般の小学校・中学校・高等学校では、「ライフスキルを教える時間はない」という声があがるかもしれない。一般校の先生には、教科として指導しなければならないことが多くあるし、あらためて「ライフスキルの授業」を行うことは困難な場合も多い。そのため、無理なく継続できるような指導機会を見つける必要がある。

たとえば、「給食指導」や「清掃当番」は、継続的に行える指導機会の一つである。辻川（2019a）は、給食指導について指導マニュアルを提案している。「ご飯をよそう」といったことから、「食事の時間配分」「エプロンを立ったままたたむ」などの実用的なライフスキルが含まれており参考になる。また、同じ著者の辻川（2019b）は、掃除指導についても指導マニュアルを提案している。用具や場面別に指導のポイントが示されており参考になる。また、「整理整頓」の指導として、安村（2017）も参考になる。物品の置く場所を定める「住所固定の術」など、ユニークな名称で教室環境を整理する技法が示されている。教室環境を整理したうえで、その整理された教室環境を維持するルールを学ぶことは、ライフスキルの学習にあたる。

辻川（2019a；2019b）と安村（2017）は、一般の小学校で取り組まれてきた実践がまとめられたものであるため、教員の立場で実践に移すのが容易である。現在ある指導機会を利用して、あらためて特別な授

業を追加して実施する必要がないことから、多くの学校で取り組めるであろう。

ライフスキルの指導例

それでは、筆者が特別支援学校において実施したライフスキルの指導例を紹介する。指導例は、紹介する個人が特定されないように、いくつかの事例を合成し、趣旨に関係のない情報は改変して提示する。

はじめに、ほうきの使い方の指導についてである。A児は、知的障害がある高校生であった。進路先を検討するための現場実習を控えており、清掃技能の実態把握を行った。床拭きなどのしゃがんだ状態の活動は苦手だったが、立ち作業は一定時間行うことができた。そこで、ほうきの使い方を指導することにした。さらに、ほうきの操作について実態把握すると、本来ほうきの毛先はほうきを動かす方向に向かって垂直にあてなければならないが、A児はその向きを自分で判断することができなかった。そこで、ほうきを握る位置におにぎり型の持ち手をつけた（写真1）。この持ち手は、握ると自然にほうきの毛先が動かす方向に対して垂直にあたるようになっていた。この支援ツールにより、A児はほうきを使えるようになった。このように、ライフスキルは支援ツールによって自立することもあり、指導者は様々な支援ツールについて熟知すると、効果的な支援を行える。このような支援ツールは、武藏・高畑（2006）に詳しい。

次に、ICT機器の指導について紹介する。B児は、自閉症のある小学生である。B児は、自分の日記をつけるのに、パソコンを使っていた。ただし、パソコン

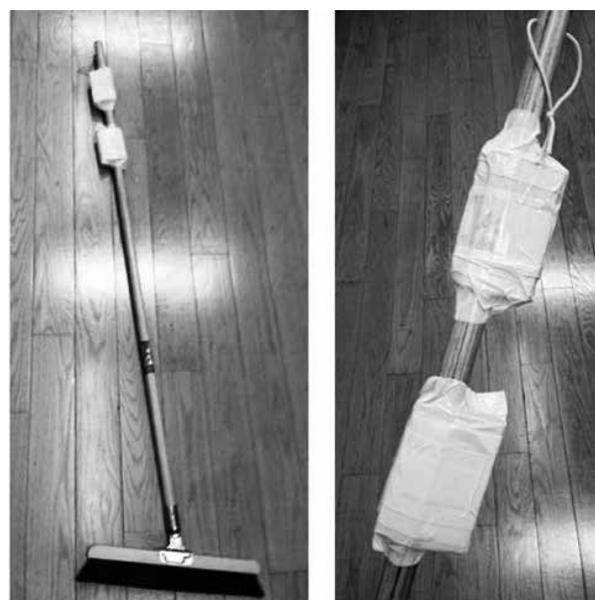


写真1：A児が使った支援ツール付きのほうき

を使うにあたって、自分のアカウントのパスワードを書いたメモを、机の上に出したままにしていた。そこで、パスワードは、「親だけに見せて良い」「捨てるときは破る」を指導した。ルールとリスクはコミック会話 (Gray, 1994) を使って確認した。また、パスワードを管理するクリアファイルを用意した。これにより、B児はパスワードを適切に管理できるようになった。このような情報モラルについては、近年ライフスキルとしての重要性が増している。

最後に、荷物の片付けについてである。C児は、自閉症のある中学生である。C児のライフスキルの目標を検討するため、「自閉症スペクトラムのための移行アセスメントプロフィール (TTAP)」の「学校尺度」と「家庭尺度」を実施した。「学校尺度」と「家庭尺度」の結果を比較すると、学校では荷物の用意が自立しているのに、家庭では荷物の用意を全て親が行っていることが明らかとなった。

そこで、「家庭で学校の荷物を自分で用意すること」を目標に指導することにした。荷物用意の手順表とチェックリストを準備したうえで、まずは学校で手順表とチェックリスト (コモライフ社の「子どもチェックカー」) の使い方を指導した (写真2)。学校で手順表とチェックリストが使えたことから、家庭での実践に移行した。その結果、C児は家庭で学校の荷物を自分で用意できるようになった。このように、学校でできていることが家庭ではできていなかったり、またその逆もよく生じたりしていることから、ライフスキルの実態把握について留意が必要である。



写真2: C児が荷物の用意に使ったチェックリスト

おわりに

以上、本稿では、ライフスキルについて、指導が必要となっている背景、定義、指導内容の選定手続き、指導機会の確保、そして指導例を示した。今後も、発達障害のある人が成人期に豊かに暮らすため、学業や対人関係に加えて、ライフスキルの重要性を認識し、指導を広げていく必要がある。

(引用文献)

- Clarke, E. B., McCauley, J. B., Lord, C. (2021) Post-High School Daily Living Skills in Autism Spectrum Disorder. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 60, 8, 978-985.
- Cronin, M. E. (1996) Life Skills Curricula for Students with Learning Disabilities: A Review of the Literature. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 1, 53-68.
- Gray, C. (1994) Comic Strip Conversations. Jenison Public Schools (門真一郎 (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. 明石書店.)
- 平岩幹男 (2015) 発達障害児へのライフスキルトレーニング LST 学校・家庭・医療機関でできる練習方法. 合同出版.
- 井上雅彦 (2010) 自閉症の子どものための ABA 基本プログラム 3 家庭で無理なく楽しくできる生活・自立課題 36. 学研教育出版.
- Kanne, S. M., Gerber, A. J., Quirnbach, L. M., Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Saulnier, C. A. (2011) The Role of Adaptive Behavior in Autism Spectrum Disorders: Implications for Functional Outcome. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 41, 1007-1018.
- 小貫悟・YMCA ASCA クラス (2009) LD・ADHD・高機能自閉症へのライフスキルトレーニング. 日本文化科学社.
- Mesibov, G. (1990) 第4章 評価. (E. ショプラー・佐々木正美 (監修) 自閉症の療育者 TEACCH プログラムの教育研修. 社会福祉法人新生会 小児療育相談センター.)
- Meyer, A. T., Powell, P. S., Butera, N., Klinger, M. R., & Klinger, L. G. (2018) Developmental Trajectories of Adaptive Behavior in Children and Adolescents with ASD. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 48, 2870-2878.
- 武蔵博文・高畑庄蔵 (2006) 発達障害のある子とお母さん・先生のための思いっきり支援ツール. エンパワメント研究所.
- 奥野英子 (編著) (2020) 障害のある人のための社会生活力プログラム・マニュアル 自分らしく生きるために. 中央法規出版.
- Smith, M. D., & Targett, P. S. (2009) Critical Life Skills. In Wehman, P., Smith, M. D., & Schall, C. (Eds) *Autism and the Transition to Adulthood Success Beyond the Classroom*. Paul Brookes Publishing, Baltimore.
- 東京LD親の会連絡会・自立生活研究会 (2017) 自立生活サポートチェック表 I ひとりぐらしを応援する/生活のためのレシピを作ろう 改訂版.
- 東京LD親の会連絡会・自立生活研究会 (2018) 自立生活サポートチェック表 II 自立生活の三大難問! 金銭管理・時間管理・シンプルな生活親の思う事 (今からでもできること他).
- 辻川和彦 (2019a) 給食指導完ベキマニュアル. 明治図書出版.
- 辻川和彦 (2019b) 掃除指導完ベキマニュアル. 明治図書出版.
- 梅永雄二 (2015) 15歳までに始めたい! 発達障害の子のライフスキルトレーニング. 講談社.
- World Health Organization (1994) *LIFE SKILLS EDUCATION IN SCHOOLS*. (川畑徹朗・西岡伸紀・高石昌弘・石川哲也 (監訳) JKYB 研究会 (訳) (1997) WHO ライフスキル教育プログラム. 大修館書店.)
- 安村見子 (2017) 学級が落ち着く教室の整理・収納・動線のルール. 学事出版.

自動車教習所におけるソフトスキルへの支援 — 知的障害をともしない発達障害者の事例を通して —

高橋 幾 (早稲田大学非常勤講師)

要旨

発達障害者の運転免許取得の支援が始まっているが、その支援内容については教習そのものである技能や学科と合わせて、教習生活を支えるソフトスキル面の支援の重要性が指摘され始めている。そこで、本研究では、発達障害者の運転免許取得支援を行っているK自動車教習所の事例を通して運転免許取得におけるソフトスキル面の課題と具体的支援のあり方について検討した。知的障害をともしない発達障害者において、援助要請、時間管理、コミュニケーション、感情コントロールといったソフトスキル面の課題が教習そのものに影響する可能性があり、特性に合わせた具体的な支援が求められていると考える。

キーワード：発達障害、運転免許、ソフトスキル

はじめに

運転免許を取得し自動車を運転することは、通勤や通学への利用や余暇の選択肢が増えるなど、日々の活動の範囲を広げることにつながる。また、自動車の利用が生活や就労に欠かせない地域もあり、自動車運転とそのため免許取得は、青年期・成人期以降の重要なライフスキルであると考えられる。一方で、発達障害者は、運転免許の所持の割合が低く、運転免許を所持していたとしても定型発達者に比べて運転への自信が低く、運転を自ら制限している可能性が指摘されている (Lindsay, 2016)。

発達障害者は、運転免許取得時においても困難があることが報告されている。Tyler (2013) は、アスペルガー症候群の人たちの社会性の障害が、指導員へ誤解を生み、コミュニケーション不足につながる可能性を指摘している。Almberg ら (2017) は、自閉スペクトラム症 (以下 ASD) 者と注意欠如多動症 (以下 ADHD) 者、そして教習所の指導員に対する調査から、スウェーデンの青年の平均的な自動車教習回数に比べて、ADHD 者の教習回数は 1.5 倍、ASD 者の教習回数は約 3 倍近くになっているなど、免許取得段階からの支援の必要性が報告されている。

日本においても発達障害者の運転免許取得のための支援が行われ始めている。全日本指定自動車教習所協会連合会 (以下 全指連) は、平成 24 年より、K 自動車教習所の取り組みに注目して、「発達障害者の教習

に関するパイロット事業調査研究委員会」を設置し、3 箇年にわたり調査研究を行い、50 人のパイロット事業参加者の個別事例と 2 人の参考事例を通じ、発達障害者の運転免許取得における支援を検討し、46 人が免許を取得するに至っている (全指連, 2017)。K 自動車教習所では、その後も発達障害者の運転免許取得サポート「つばさプラン」を推進し、免許取得支援に取り組んでいる (水内, 2021)。その取り組みにおいて、必ずしも知的能力のみが免許取得の可否を規定する要因ではないことが明らかにされている (栗村ら, 2016; 水内, 2021)。

職業リハビリテーションの専門用語にハードスキルとソフトスキルという言葉がある。ハードスキルは、職業そのもののスキルであり、教えることができるスキルとされ、勉強も含まれる。一方で、仕事以外の職業生活遂行能力 (身だしなみ、時間管理やコミュニケーション能力、など) についてはソフトスキルといわれている (梅永, 2017)。発達障害者の就労におけるソフトスキルの重要性が示されているが、発達障害者の運転免許取得においても、教習におけるハードスキルである技能や学科の課題だけでなく、教習生活におけるソフトスキル面の課題が指摘されている。発達障害者の運転免許取得においては、不器用さの問題や、般化応用の苦手さと合わせて、コミュニケーションや運転に対する不安があることなどの課題が報告されている (高橋ら, 2021)。

K 自動車教習所における報告においても、メンタル

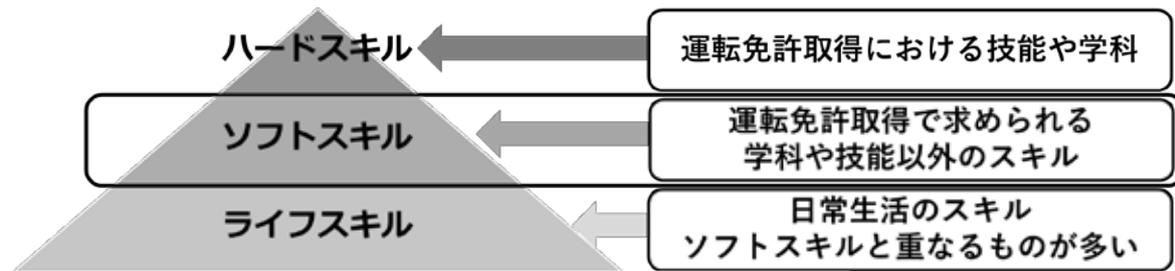


図1：教習におけるソフトスキル 梅永（2017）を参考に作成

面での課題や生活スキルの不足により、教習生活における支援が必要だった事例が報告されている（佐藤ら、2021）。

そこで、本研究では、K自動車教習所における発達障害者のソフトスキル面の課題に注目した事例（特に知的障害をとまわらない事例）について、その支援のあり方を検討する。

方法

・対象者

K自動車教習所の発達障害者の運転免許取得サポート「つばさプラン」に参加し免許取得に至った中で、特にソフトスキル面に課題が見られ、支援が必要だった利用者2名。

・手続き

2名の利用者に、実施前の困り感などについて、聞き取りを行った。また、免許取得までの支援の経過については、指導員及びK自動車教習所「つばさプラン」の専属職員であるコーディネーターに聞き取りを行った。

・倫理的配慮

個人情報及び倫理面に配慮し行った。本人と保護者には、研究・発表について書面による合意を得ている。また、自動車教習所の代表取締役から許可を得て実施している。

結果

事例1：ゆうとさん（仮名）

・対象者の概要

19歳男性、広汎性発達障害（PDD）の診断がある。小中学校は通常の学級に在籍している。WAIS-Ⅲの結果はFIQは83（VIQ90、PIQ79；VC100、PO83、WM79、PS86）であった。

K自動車教習所の前に、他の教習所で効果測定（仮免学科試験の前に行われる模擬試験）を合格することができず、教習所を退所している。保護者からの情報では、100回程度不合格ということであったが、教習実施前に本人に確認したところ、200回程度不合格になってることが分かった。また、学齢期の失敗体験から「勉強」に対して苦手意識が強くあり、自習も含め勉強に取り組むことに強い抵抗があった。学科の内容では、手信号などイラストに関する問題を繰り返し間違えている状況であった。K自動車教習所の入所後すぐに、教習開始時間に間に合わず、コーディネーターが探しに行くと、食事を始めて食べ終わることができないことから技能に間に合わないことがあった。

・具体的な支援と教習の結果

学科の支援では、勉強や自習については抵抗があるため、PCによるテストを受けた後で、コーディネーターからの「解説」とすることで、抵抗感を感じさせないように配慮した。また、解説を繰り返す中で、学習についても、提案された内容には抵抗なく取り組む様子が見られ始めたことから、教習生活中盤以降はコーディネーターから具体的に指示することで、継続的に学習に取り組むことができるようになった。手信号に関する問題については、繰り返し間違えていたが、具体的な回答の仕方について説明を聞くことで理解ができ、その後の試験では間違えることがなくなった。

食事や動画の視聴など、本人のしたいことが関わると時間を守れないことについては、教習のスケジュールを確認し、技能や学科について、参加できないことで、教習終了日程が具体的にどの程度遅れるのかを確認した。また、コーディネーターから見通しを伝える声かけを行った。その結果、重要な場面での遅刻や欠席がなくなった。

教習生活において、学科とソフトスキル面に対する支援を行った結果、ゆうとさんは乗り越えや試験での不合格はなく、最短で教習生活を終了することができた。

事例2：ひろこさん（仮名）

・対象者の概要

19歳女性 小中学校は通常の学級に在籍している。アスペルガー症候群の診断がある。WAIS-Ⅲの結果はFIQは121（VIQ116、PIQ123；VC124、PO135、WM88、PS81）であった。

今後の就職のために運転免許の取得を希望している。事前の聞き取りからは、人が多い環境が苦手であること、口頭でのコミュニケーションは困らないが疲れること、特に、自分の気持ちを伝えることが上手くできないため、フラストレーションがたまり、涙を流すこともある。教習を始めたが、運転が怖く技能がすすまないことが課題となっていた。学科のみ受講していたが、受けることができる第一段階の学科は受け切ってしまったため、技能を行わないと教習を進めることができなくなり、不登校気味になってしまった。本人に免許取得の意思があることから、コーディネーターと事前に相談しながら進めようとするが、いざ技能で乗車するとすると、車の前に立ち尽くして泣いてしまう状況であった。

WAIS-Ⅲの結果（VC・PO＞WM・PS）と保護者への聞き取り、および行動観察などから、コミュニケーションの苦手さがあり、自身の困り感を正確に表出できていない可能性が考えられた。そこで、本人に再度の聞き取りを行った。聞き取りを行う際には、視覚的な支援を交えるなど、ASD者の障害特性に配慮しながら行った。運転に対する不安については、「何に不安なのか自分でもよくわからない」と答える。具体的な動きについては、「曲がる時のウインカーとハンドルの動かし方が不安、ハンドル操作で手を変な風にひねって持ち替えかたがわからなくなったことが不安。ギアの変換やウインカーとか、同時にいくつかやるのは難しい」と話している。

・具体的な支援と教習の結果

不安に対処する方法として、見通しを明確に共有するため、SNSのメッセージ機能を活用した。また、教習内容については、事前にどこまでやるのかをLINEで示し、当日運転前に確認する。目標としていた内容が終わったら、無理に続けようとはせずに、事前に確認した内容だけで終了する。技能を安定して行うために、一定期間同じ指導員が担当することとした。教習が再開され、運転に取り組むことができるようになると、技能の乗り越えや学科の不合格ではなく、教習を終えることができた。

考察

検討した2つの事例は、どちらも知的障害をとまわらない発達障害者で、教習そのものではなく、教習生活を支えるソフトスキル面に課題のある事例であった。事例1では、前の教習所では、学習でわからない所を聞くことができないために、同じところで何度も間違いを繰り返した事例であったが、コーディネーターからの具体的な指導で、問題なく解決することができ、運転免許取得に至っている。学習に対してネガティブなイメージがあるため、一人で取り組むことができていなかったこと、特に、必要な援助要請を的確に行うことができなかったことが、前の教習所での効果測定の不合格の積み重ねにつながったと考えられる。この場合、わからない問題について学科の時間に指導員に確認するなどができていれば、転校することはなかったかもしれない。また、時間感覚については、具体的なスケジュールを示すことで、行動を改善することができた。ASD者は実行機能の課題が指摘されており（Bissonnette, 2013）、特性に合わせた支援が効果を示したと考えられる。

事例2では、コミュニケーションや感情コントロールが課題であった。不安の問題がASDの若年者にかなり多く見られ、二次障害の要因になる可能性が指摘されている（Whiteら, 2009）。

また、アスペルガー症候群の人の感情の理解、表現、コントロールに関わる困難は、職場で広範囲にわたる影響を与える。不安から衝動的な行動に走り、最終的に解雇の要因となることが指摘されており（Bissonnette, 2013）、本事例においても、不安や感情コントロールの苦手さから教習という活動への参加が難しい様子が見られた。一方で、SNSを使った視覚的な見通しの支援が有効であり、ASD者の特性に合った対応の重要性が示された事例と考える。

どちらの事例も、知的障害をとまわらない発達障害者で、ソフトスキル面の支援を受けた後は、学科と教習では問題を示すことなく免許取得に至っている。教習においては、技能や学科といった運転そのもののハードスキルの重要度は高いだろう。しかし、発達障害者にとって、ハードスキルの練習を繰り返したとしても、その周囲のソフトスキルやライフスキルに課題があった場合、そこに取り組まなければ、免許の取得にはつながらない可能性があると考えられる。

過去の事例の中で、複数の障害が併存しているが、自身にとって必要な支援を事前にメモにまとめて提出した人がいた。アセスメントの結果からは厳しい教習が予想された。しかし、実際に教習を開始すると、本人から求められた支援を指導員やコーディネーターが

的確に行うことで、技能と学科ともに最短で免許を取得するに至った。社会参加において周囲からの支援を期待することも大事だが、同時に自分に必要な支援を的確に要請できるスキルが重要であると考え。ハードスキルの育成だけでなく、ソフトスキルの育成にも注目しておくことが、移行期の発達障害者の免許取得を容易にし、自動車を活用し社会参加のツールとして活用することができるようになる可能性を高めると考える。

なお、本研究は、特定の教習所で行われた2名の実践であり、教習所という環境における発達障害者のソフトスキルの課題について検討するためには、より多くの実践事例や調査研究が必要であると考え。

本事例は、宮野ら（2019）と日本教育カウンセリング学会公開シンポジウムの困難を抱える子どものキャリア発達を支援する話題提供①就労（2021年5月）での発表内容に加筆修正を加えたものである。

〈引用文献〉

- Almberg, M., Selander, H., Falkmer, M., Vaz, S., Ciccarelli, M., Falkmer, T. (2017) Experiences of facilitators or barriers in driving education from learner and novice drivers with ADHD or ASD and their driving instructors. *Developmental Neurorehabilitation*, 20 (2), 59-67.
- Bissonnette, B. (2013). *Asperger's Syndrome Workplace Survival Guide: A Neurotypical's Secrets for Success*. Jessica Kingsley Publishers
- 一般社団法人 全日本指定自動車教習所協会連合会（編集・発行）（2017）. 発達障害者の教習支援マニュアル
- Kirby, A., Sugden, D., & Edwards, L. (2011) Driving behaviour in young adults with developmental coordination disorder. *Journal of Adult Development*, 18 (3), 122-129.
- 栗村健一・森下高博（著）・梅永雄二（編著）（2016）. 発達障害者と自動車運転 免許の取得と教習のためのQ&A. エンバワメント研究所
- Lindsay, S. (2017) Systematic review of factors affecting driving and motor vehicle transportation among people with autism spectrum disorder. *Disability and Rehabilitation*, 39 (9), 837-846
- 水内豊和（2021）. 自閉スペクトラム症のある人の運転免許取得ならびに運転行動に関する研究動向と課題. 富山大学人間発達科学部紀要 = *Memoirs of the Faculty of Human Development University of Toyama*, 16 (1), 93-101.
- 佐藤みゆき・伊藤美和・水内豊和（2021）. 教習所における発達障害者の免許取得のための個別支援のあり方: つばさプランの実践から. 富山大学人間発達科学部紀要 = *Memoirs of the Faculty of Human Development University of Toyama*, 16 (1), 25-35.
- 宮野雄太・縄岡好晴・楠山友美・高橋幾・上原深音・渡部匡隆（2019）. ライフスキル指導の充実に向けて（2）. 日本自閉症スペクトラム学会第18回研究大会抄録集, 53.
- 高橋幾・小野島昂洋・梅永雄二（2021）. 発達障害者の運転免許取得における課題と支援. *自閉症スペクトラム研究*, 18 (2), 41-49.
- Tyler, S. (2013) Asperger's syndrome: The implications for driver training methods and road safety. *Journal of the Australasian College of Road Safety*, 24 (1), 55-63.
- 梅永雄二（2017）. 発達障害者の就労上の困難性と具体的対策-ASD者を中心に *日本労働研究雑誌*, 685, 57-68.

- White, S. W., Oswald, D., Ollendick, T., & Scahill, L. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical Psychology Review*, 29 (3), 216-229.