

【原著】

定型発達児・者との比較による高機能広汎性発達障害児・者の対人交渉方略の検討

長峰伸治\* 加藤麻登佳\*\* 辻井正次\*\*\*

\* 聖隷クリストファー大学 看護学部

\*\* NPO法人アスペ・エルデの会

\*\*\* 中京大学 現代社会学部

The development of interpersonal negotiation strategy of high-functioning  
pervasive developmental disorders in childhood and adolescence,  
in comparison with typically developed persons

Shinji NAGAMINE\*, Madoka KATO\*\*, Masatsugu TSUJII\*\*\*

\* Department of Nursing, Seirei Christopher University

\*\* NPO Asperger Society Japan

\*\*\* School of Contemporary Sociology, Chukyo University

抄録

本研究では、定型発達児・者との比較を通して高機能広汎性発達障害(HFPDD)児・者の対人交渉方略(INS)の発達レベルや特徴について検討した。小学生～大学生のHFPDD児・者(59名)と定型発達児・者(41名)を対象に、個別面接法により、2種類の対人葛藤場面を作成・提示してINSに関する質問をした。その結果、HFPDD群(中学生、大学生)は、INSの「最良の方略」において自分と他者の両方の視点を考慮に入れた方略をとる割合が、同じ年齢段階の定型発達群と比べて、有意に少ない場面と同程度の場面があることが示され、場面による違いについて「メタ表象」の認知のしやすさの点から考察した。また、大学生のHFPDD者は、話し合いによって解決しようと考えていても、自分と他者の両方の視点を調整する相互的な交渉の具体的な方法がわからない可能性が示唆され、交渉の仕方を教えるなど、今後のHFPDD児・者のINSに関する支援の必要性についても考察した。

キーワード：高機能広汎性発達障害，対人交渉方略，メタ表象

## I. 問題と目的

発達障害者支援法の施行（2005年）、特別支援教育の開始（2007年）に代表されるように、近年、発達障害者への理解と支援に関して、医学・教育・福祉の分野を中心に大きな関心が向けられている。発達障害の中の一つである、高機能広汎性発達障害（高機能自閉症、アスペルガー障害など；略 HFPDD）は、主特徴として『社会的相互作用の障害』『コミュニケーションの障害』『想像力の障害』の3つがあり（Wing, 1996）、特に社会性（対人関係を形成し、維持する能力）の発達において困難さが目立つ障害である。

HFPDD児・者によく見られる対人関係での特徴としては「場の雰囲気や状況を読み取ることができないために突飛な行動や場にそぐわない言動をしてしまう」「相手の発言や行動の意図が分からず、誤解したり被害的に受け取ったりして相手とトラブルになる」「相手の立場に立つことが難しいため、相手の嫌がることを平気で言うてしまう」などがある。そうした言動によって、周囲の人達からは、奇異な目で見られ、「わざとやっているのでは」「変な奴だから関わらないほうがよい」などの否定的な見方をされ、いじめなどのからかいの対象になったり、関わりを避けられてしまったりする。結果として、こうしたHFPDD児・者と他者との関わりにおける特徴は、当事者、周囲の人々双方にとって不利益や不快な状況を生み出すこととなる。そのため、HFPDD児・者の社会性についての支援方法を確立することは急務である。そして、その確立のためにはHFPDD児・者の社会性に関する特徴、具体的には、定型発達児・者のそれと発達の道筋や質がどのように異なるのかについて明らかにすることが必要となる。

そこで本研究では、社会性の指標として「対人交渉方略」(Interpersonal Negotiation Strategy；略 INS) を取り上げて検討する。INSは、Selmanら（1986）によって提唱された概念である。「自分の要求の実現が他者の要求によって妨げられる状況」である『対人葛藤場面』において、問題状況や相手の感情を把握したり、どのような結果になると良いかの評価をしたりするというステップを重ねながら、この葛藤状況の解決を導く方略を考えていく認知処理プロセスである。また、各ステップには、「(社会的) 視点取得能力」「役割取得能力」ともいう)の発達モデルに基づく「発達レベル」が設定されている。INSは、他者(相手)の視点に立って、他者がどのように感じ、考え、行動しようとしているのかを推測し、その情報に基づいて自分の行動を決定できる能力(渡辺, 2001)であり、発達レベルが高くなるにつれて、自己と他者の社会的視点を認知的にも情緒的にも分化させ調整することができるようになる。INSについては、Selmanら（1987）の研究以降、その信頼性・妥当性が確認され、また、児童青年の実際の社会的適応に有効な予測力をもつことが示され、教育実践や臨床実践の場でこの能力を伸ばすプログラムが開発・適用されている(例えばBeardsleeら, 1987；渡辺, 2001)。日本においても、INSについての検討がなされ(渡部, 1993；長峰, 1996；山岸, 1998)、日本の青年におけるINSの妥当性が確認され、定型発達の青年を対象に対人的文脈の違いによるINSの検討もなされてきた(長峰, 1999)。しかしながら、これまでHFPDD児・者を対象としたINSに関する調査は本邦・海外ともに行われていない。

HFPDDにおけるINSに関する過去の研究知見はみられないが、類似した社会性の指標とし

て「心の理論」の研究がある。「心の理論」とは「いろいろな心的状態を区別して、心の働きや性質を理解する知識や認知的枠組」（心理学辞典、1999）であり、他者には自分とは異なる「心」（意図や信念、考えなど）があるということを理解し、他者の心的状態を推測する能力をさす。「他者の心的状態の推測する能力」という点ではINSと「心の理論」は共通しているが、INSにはそうした能力を使って他者との間で交渉（自他の視点の調整）ができるかどうかという側面が加わっている。

先行研究では、HFPDDは「心の理論」を獲得することが難しく、「他者の心を読み取る能力の障害」があることが指摘されてきた。例えば、定型発達とダウン症の4歳児では80%通過するとされている心の理論課題において、言語性精神年齢が5歳5カ月の自閉症児の通過率は20%であった（Baron-Cohenら、1985）。ただ、言語性精神年齢が9歳2カ月の自閉症児では通過率が50%以上になることもわかっている（Happé、1995）。また「心の理論」の獲得過程において、高機能自閉症児は定型発達児とは異なった方略を用いていることも明らかになった（別府ら、2005）。このように「心の理論」において、HFPDD児・者は同年齢の定型発達児・者と比べて発達のタイミングが遅れたり、質的な違いがみられたりしているが、これらの特徴はHFPDD児・者のINSにおいても同様にみられるのではないかと推測する。

また、HFPDD児・者は、特に思春期以降、他者と関わりたいという欲求が強くなり、他者との関係をもつことも増えるが、実際はうまく関われないことが多く、いじめや仲間外れによる迫害的不安や被害念慮、孤立感などの不適応感が増すことが指摘されている（杉山、2000；杉山・辻井、1999）。このようにHFPDD児・者

が他者とうまく関われないことの背景には、自分と他者の視点や意見に違いがみられた時にそれらを調整することができないこと、つまりINSが未発達であることが影響しているのではないかと考える。

そこで、上記のような推測を検証するために本研究では、小学生～大学生のHFPDD児・者と定型発達児・者を対象にINSに関する調査を行い、年齢段階ごとに両者のINSの発達レベルや質を比較検討することを目的とする。HFPDD児・者を対象としたINSに関する調査および定型発達児・者との比較のいずれにおいても国内外で初めての試みである。

本研究での検討によって、HFPDD児・者のINSの特徴や定型発達児・者との違いの有無が明らかになるとともに、もし定型発達児・者と比べてHFPDD児・者のINSが未発達である場合、どのように支援していくことが良いのかについての具体的なヒントをみつけることにもつながると考える。

なお、本研究では2種類の対人葛藤場面を設定してINSを調べる。場面を2種類にするのは定型発達者を対象としたINSに関する研究において、対人的文脈（場面）の違いによってINSの質が異なることが示されており（長峰、1999）、HFPDD児・者においても場面による違いがみられるか明らかにするためである。

## II. 方法

### 1. 対象者

調査対象は、HFPDD児・者59名（うち、女子7名）、定型発達児・者41名（うち、女子24名）であり、両群ともに小学生、中学生、大学生から構成されている。年齢層ごとの人数や平均年齢を表1に示す。HFPDD群は、発達障害

児・者の支援団体Xに所属する人達で、ウェクスラー知能検査で全IQが70以上であり、年齢層別の平均全IQはどの層も90を超えている(表1)。当支援団体では団体内に「研究に関する倫理規程」が定められており、この規程に沿って、本研究についてもその実施の適否が審査され、承認された。その上で、当団体所属の会員に対して、会員本人とその保護者に調査の依頼と調査内容や趣旨等(対象者のプライバシー保護も含む)の説明を行い、理解・了承してもらった上で、当団体が定めた研究協力に関する同意書を提出した人を対象者とした。定型発達群においては、著者が知人などを通じて紹介してもらった人達(当団体所属者ではない)に対してHFPDD群と同様の手続きを経て協力を得るにいった。なお、調査が本人にとって負担にならないよう配慮し、負担があると考えられた場合は実施を中止した。研究結果に関する調査協力者への報告や学会等での発表についても、当団体の「倫理規程」に則って行われている。

表1 調査対象児・者の各年齢層の人数、平均年齢、HFPDD群の平均IQ

	HFPDD群	定型発達群	HFPDD群のIQの平均
小学1～3年	13(1) 8歳3カ月	9(7) 6歳4カ月	99.5
小学4～6年	17(3) 11歳2カ月	8(5) 10歳1カ月	91.8
中学生	22(2) 14歳4カ月	13(6) 14歳1カ月	95.6
大学生	7(1) 22歳0カ月	11(6) 21歳3カ月	94.7
合計	59(7)	41(24)	94.7

上段：人数、( )内は女子の数 下段：平均年齢

## 2. 調査の手続き

INSの測定は、“An interview method and scoring manual for the developmental assessment of interpersonal negotiation strategies.”(Selmanら, 1989)に基づき、1対1の個別面接法にて実施した(本マニュアルは未公開であるが、その使用に関してSelman, R. L. から承諾を得ている)。対人葛藤場面を提示し、INSに関する基本項目について質問をした。対人葛藤場面の提示方法についてはHFPDDの小学生～高校生計6名を対象に予備調査を行った結果、文章による提示(場面が書かれた文を読んでもらう)のみであると、理解に困難がみられたHFPDD児・者が多く、HFPDD児・者の認知の特徴として視覚優位であることも併せて、HFPDD児・者にとって分かりやすい方法として、アニメーションによる提示をしながら面接者が口頭で場面の説明を行う形をとった。

本研究で分析を行う対人葛藤場面は以下の2場面である。場面の内容については、第1著者と第2著者が協議をしながら、Selmanら(1989)や山岸(1998)で使用された対人葛藤場面を改変して作成した。また、提示場面についてはアニメーションソフトFLASH5によって作成した。対象者の反応がアニメーションの刺激に影響されることがないように、登場人物の手足に動きはあるものの、表情をつけず、登場人物以外の刺激も最小限に抑え、会話の場面などに吹き出しによるセリフやテロップを入れた。なお、場面はA4サイズのノートパソコンで提示され、紙芝居形式でいくつかのカット(場面aは8カット、場面bは4カット)から構成されている。



## 対人葛藤場面 a

Aくん (Aさん) と Bくん (Bさん) は同じクラスの仲のいいお友達です。教室には、誰でも自由に使っているパソコンが1台あります。ある日の休み時間、Aくん (Aさん) はパソコンでゲームをしていました。しかし、ゲームの途中でどうしてもトイレに行きたくなり、ゲームを途中のまま、席をはずしました。そこへ通りかかったBくんが「あっ、パソコンが空いている。ゲームしよう」とゲームを始めます。Bくん (Bさん) が楽しんで遊んでいるところへ、トイレから戻ってきたAくん (Aさん) がやってきました。

## 対人葛藤場面 b

Aくん (Aさん) と Bくん (Bさん) は同じクラスの仲のいいお友達です。ある日の授業中、先生が「2人組のグループで、〇〇<sup>(\*)</sup>について1つテーマ (好きなこと・調べたいこと) を決めて調べてきてください」と課題を出しました。Aくん (Aさん) と Bくん (Bさん) は同じグループで課題をすることになりました。しかしAくん (Aさん) は「〇〇<sup>(\*)</sup>の食べ物」について調べたいと思っていて、Bくん (Bさん) は「〇〇<sup>(\*)</sup>のお祭り」について調べたいと思っていました。

(\*) 〇〇はある都市名

場面を提示した後、調査対象者に「Aくん (主人公) の立場になって (あなたがAくんだったら・・・)」という前提で質問に答えてもらった。「問題の定義 (この場面で問題となっていることはどんなことか?)」「登場人物の感情 (Aくん、Bくんはこの時どんな気持ちであるか?)」「代替方略の産出 (Aくんが問題を解決する方法を全て挙げてください)」「最良

の方略 (Aくんが問題を解決するために最も良い方法は何か?)」「最良の方略をとった後の感情 (最も良い解決方法をとった後のAくんとBくんはどんな気持ちか?)」「最良の方略でうまくいかない場合の次の行動 (最も良い解決方法をとったのに解決しない場合、Aくんは次にどうするのか?)」「結果の評価 (どのようになるとその問題が解決したことになるのか?)」の7つの基本項目を順番に尋ね、それぞれについて理由 (どうしてそう考えたのか?) も尋ねた。また、対象者の反応に応じて、適宜、より詳しく話してもらうように質問をした。面接にかかった時間は、一人あたり15~30分であった。

上述のように、実際に行った調査では、INSを認知的情報処理プロセスとして考え、7つの項目について尋ねたが、本論文では、HFPDD群と定型発達群との違いを検討することが主目的であり、INSの中心的な項目である「対人葛藤解決に最も良いと思う方略」に焦点を絞って検討を行うため、「最良の方略」に該当する「Aくんが問題を解決するために最も良い方法は何か?」の一項目のみを分析の対象とした。

「最良の方略」の反応についての発達レベルの評定は、Selmanら (1989) のマニュアルを基に第1著者と第2著者が行った (発達レベルの基準の概要は表2に、また、本研究で提示した2つの場面に対する反応がどの発達レベルに相当するのかについては表3に示した)。第1著者は臨床心理学・発達心理学が専門であり、本研究以前よりINS研究に携わり、INSの評定も行ってきた。第2著者は臨床心理学を専門としており、第1著者によってINSの評定に関して説明を受け、予備調査の反応で評定についての練習をした上で本調査の評定を行った。

表2 INSの各発達レベルの基準の概要 (Selmanら (1989) より)

---

レベル0 (自他未分化・自己中心的) :

衝動的な行動。身体的・物理的に解決しようとする

レベル1 (主観的・力に基づく解決) :

力 (Power) や支配・服従に基づいた方略。相手との交渉をせず一方的に相手に従うか、一方的に自分の要求を押し通そうとする

レベル2 (自他の要求の互惠性・自己内省的) :

主人公と相手との間で問題についての直接的なコミュニケーションがとられ、互いの視点から自分や他者の要求(気持ち)を推測することができる。両方の要求を考慮に入れるものの、それらを別々に満たそうとする

レベル3 (第3者的・相互的な方略) :

双方が協力して葛藤解決プロセスを導くような第3者的、相互的視点による解決。お互いが話し合っ、共通点(共通の関心)を見出すなどのプロセスがある

---

### 3. 分析方法

本研究では、HFPDD群と定型発達群との間で「最良の方略」の発達レベルの違いがあるかどうかについての検討が主目的であるため、各レベルの人数(割合)に関して統計的検定を行う。統計解析ソフトはエクセル統計を使用した。

その際、今回の分析ではレベル2以上であるか否かを基準にして、HFPDD群と定型発達群との比較を行う。レベル2を基準とした理由は、レベル2は主人公と相手の両方の要求(視点)を等しく考慮に入れることができる互惠的な方略を表し、このレベルに到達しているか否かは、対人葛藤場面を適応的に解決しようとすることができるかどうかの分岐点と考えたからである。

また、場面bに関しては「最良の方略」の発

表3 本研究で使用した場面における各発達レベルの反応例

---

レベル0 (自他未分化・自己中心的) :

場面a(以下a) : (相手を) 押しやって座る。「何やってんだよ」と言って頭をたたく。

場面b(以下b) : どうしたらよいか、わからない。

レベル1 (主観的・力に基づく解決) :

a : 「勝手に使うな」と言う。「横取りするな、代われよ」と言う。何も言わないで待つ。

b : 理由はわからないけど、とにかくこっちのほうがいい。先生にどっちがいいか聞く

レベル2 (互惠的・自己内省的) :

a : 「さっきまで自分が使っていてトイレに行ってたんだ。代わってくれないかな?」と言う。「キリがいい時に代わってくれるかな?」と話す。

b : じゃんけん。あみだくじ。話し合いをする(具体的な話し合いの方法は語られない)。

レベル3 (第3者的・相互的) :

a : Bくんに、自分(Aくん)が先ほどまでパソコンを使っていて少しの間トイレに行っていたという事情を説明した上で、Bくんがどうしたいのかを聞き、二人でどういう順番で使うのかを話し合っ決めてる。

b : 自分のやりたいことについてその理由を話した後、相手に何でそれをやりたいのかの理由を聞いて話し合う。

---

達レベルを細分化して、HFPDD群と定型発達群の両群間でレベルの割合に差がみられるかどうかを確認する。具体的には【レベル0】、【レベル1】、【レベル2【じゃんけん等】】、【レベル2【話し合い】】、【レベル3】の5つに分ける。このように細分化する理由は二つある。一つは、場面bでの反応の特徴として、レベル2に関して【じゃんけん等】と【話し合い】という質的に異なる方略に大別でき、これら2つを

表4 場面aにおいてレベル2を基準とした場合の各年齢層・群別の人数と割合【人数 (%)】

		レベル1以下	レベル2以上	統計的検定
小学1～3年	定型発達群	6 (66.7)	3 (33.3)	n.s
	HFPDD群	12 (92.3)	1 (7.7)	
小学4～6年	定型発達群	2 (25.0)	6 (75.0)	n.s
	HFPDD群	11 (68.8)	5 (31.2)	
中学生	定型発達群	4 (30.8)	9 (69.2)	*
	HFPDD群	15 (78.9)	4 (21.1)	
大学生	定型発達群	2 (22.2)	7 (77.8)	*
	HFPDD群	6 (85.7)	1 (14.3)	
全体	定型発達群	14 (35.9)	25 (64.1)	***
	HFPDD群	44 (79.3)	11 (20.7)	

\*  $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$ , n.s 有意差なし

独立したカテゴリーとして扱うことがより詳細な検討ができると考えたからである。これら2つは、自分と他者の両方の要求を等しく考慮に入れた方略であるという点では共通しているが、【レベル2【じゃんけん等】】は‘じゃんけん’や‘あみだくじ’など、必ずしも言語的なやりとりではなく、【レベル2【話し合い】】は、‘話し合いをする’という言語的なやり取りを想定した方略である。もう一つの理由は、同じ『話し合う』という反応であっても【レベル2【話し合い】】は、具体的な話し合い（交渉）の仕方については触れられていないが、【レベル3】は、相手との相互的な交渉のやりとり（プロセス）が具体的に語られている。以上の理由により、場面bに関しては、5つに分けたほうが方略の質の違いを詳しく検討できると考え、上記のレベル2を基準とした分析に加えて、細分化した分析も行う。

### Ⅲ. 結果

場面ごとの群別の各レベルの人数（割合）を示したものが、表4と表5である。場面aに関しては（表4）、全体としては、定型発達群は【レベル1以下】が14名（35.9%）、【レベル2以上】が25名（64.1%）、HFPDD群は【レベル1以下】が44名（79.3%）、【レベル2以上】が11名（20.7%）であった。 $\chi^2$ 検定を行った結果、両群間で有意差がみられ（ $\chi^2(1) = 18.78$ ,  $p < .001$ ）、【レベル1以下】は、HFPDD群 > 定型発達群、【レベル2以上】は、HFPDD群 < 定型発達群だった。また、年齢層ごとに両群間で割合の違いがあるかどうかを確認するために、フィッシャーの直接確率による検定を行った。その結果、中学生と大学生において、HFPDD群と定型発達群との間に有意差がみられた（中学生： $p < .05$  ( $p = .011$ ), 大学生： $p < .05$  ( $p = .041$ )). いずれも【レベル1以下】は、HFPDD群 > 定型発達群、【レベル2以上】

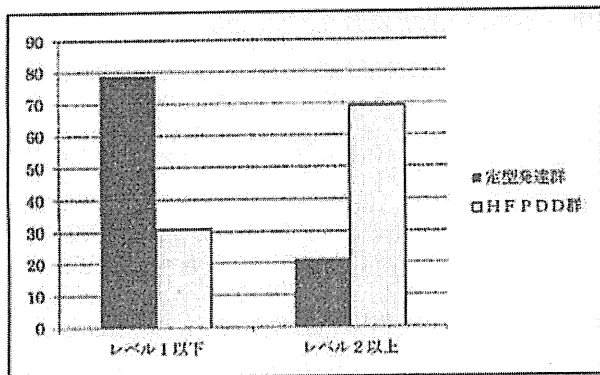


図1 場面aにおけるINSの発達レベルごとの割合 (中学生, %)

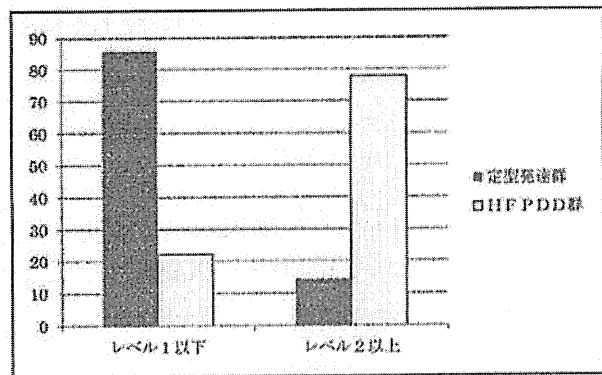


図2 場面aにおけるINSの発達レベルごとの割合 (大学生, %)

は、HFPDD群<定型発達群であった (図1, 図2)。

一方、場面bに関しては、全体及び各年齢層において、HFPDD群と定型発達群の両群間において有意差はみられなかった (表5)。

さらに、場面bではレベルを5種類に細分化して検定を行った (表6)。まず、全体にて $\chi^2$ 検定を行った結果、両群間に有意差がみられた ( $\chi^2(3) = 17.05, p < .001$ )。残差分析を行っ

たところ、【レベル2 (じゃんけん等)】でHFPDD群の割合が多いこと、また、【レベル3】では定型発達群の割合が多いことが顕著であった (図3)。

また、年齢層別に両群間に差があるかどうかを確認するために、マン・ホイットニーのU検定を行った。各レベルの数字を評定値としたが、レベル2については2種類に分けたため、【レベル2 (じゃんけん等)】を2, 【レベル2

表5 場面bにおいてレベル2を基準とした場合の各年齢層・群別の人数と割合【人数 (%)】

		レベル1以下	レベル2以上	統計的検定
小学1～3年	定型発達群	3 (33.3)	6 (66.7)	n.s
	HFPDD群	5 (38.5)	8 (61.5)	
小学4～6年	定型発達群	1 (12.5)	7 (87.5)	n.s
	HFPDD群	2 (11.8)	15 (88.2)	
中学生	定型発達群	2 (15.4)	11 (84.6)	n.s
	HFPDD群	2 (9.1)	20 (90.9)	
大学生	定型発達群	2 (18.2)	9 (81.8)	n.s
	HFPDD群	2 (28.6)	5 (71.4)	
全体	定型発達群	8 (19.5)	33 (80.5)	n.s
	HFPDD群	11 (18.6)	48 (81.4)	

n.s 有意差なし

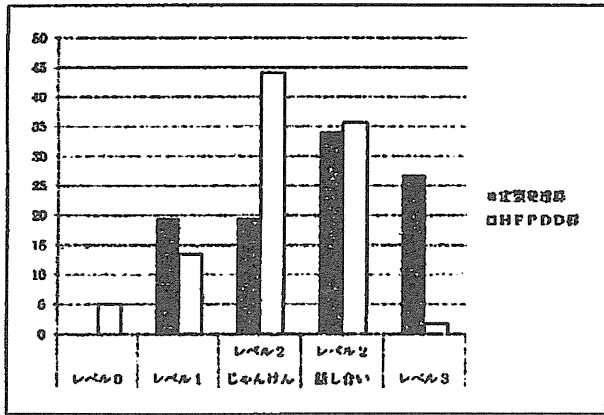


図3 場面bにおいてレベルを細分化した場合のINSのレベルごとの割合(全体, %)

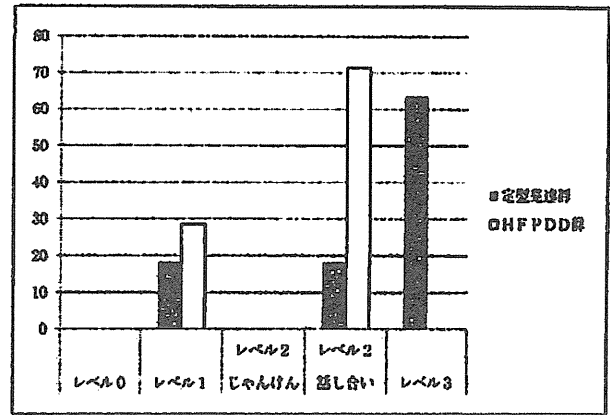


図4 場面bにおいてレベルを細分化した場合のINSのレベルごとの割合(大学生, %)

【話し合い】を2.5として分析した。このような評定値にした理由は、上述のように【レベル2【じゃんけん等】】は、じゃんけんなど、必ずしも言語的なやりとりが主ではなく、【レベル2【話し合い】】は言語的なやりとりを想定した方略であるため、Selmanら(1989)のレベル2の評定基準にある「・・・直接的コミュニケーションがとられ・・・」を重視して、

【レベル2【話し合い】】をより高いレベルとして位置づけた。検定の結果、大学生においてのみ有意差がみられた( $Z = 2.08, p < .05$  ( $p = .037$ ))。表6、図4に示すように、大学生では【レベル2【話し合い】】でHFPDD群 > 定型発達群、【レベル3】でHFPDD群 < 定型発達群が顕著であった。

表6 場面bにおいてレベルを細分化した場合の各年齢層・群別のINSのレベルごとの人数と割合【人数 (%)】

		レベル0	レベル1	レベル2 じゃんけん	レベル2 話し合い	レベル3	統計的 検定
		小学1～3年	定型発達群	0 (0.0)	3 (33.3)	3 (33.3)	
	HFPDD群	2 (15.4)	3 (23.1)	7 (53.8)	1 (7.7)	0 (0.0)	
小学4～6年	定型発達群	0 (0.0)	1 (12.5)	2 (25.0)	5 (62.5)	0 (0.0)	n.s
	HFPDD群	0 (0.0)	2 (11.8)	9 (52.9)	6 (35.3)	0 (0.0)	
中学生	定型発達群	0 (0.0)	2 (15.4)	3 (23.0)	4 (30.8)	4 (30.8)	n.s
	HFPDD群	1 (4.5)	1 (4.5)	10 (45.5)	9 (40.9)	1 (4.5)	
大学生	定型発達群	0 (0.0)	2 (18.2)	0 (0.0)	2 (18.2)	7 (63.6)	*
	HFPDD群	0 (0.0)	2 (28.6)	0 (0.0)	5 (71.4)	0 (0.0)	
全体	定型発達群	0 (0.0)	8 (19.5)	8 (19.5)	14 (34.1)	11 (26.8)	***
	HFPDD群	3 (5.1)	8 (13.5)	26 (44.1)	21 (35.6)	1 (1.7)	

\*  $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$ , n.s 有意差なし

## IV. 考察

### 1. 場面による違い

HFPDD児・者のINSの発達レベルについて定型発達児・者との比較によって、2種類の対人葛藤場面において調べたところ、レベル2以上であるか否かを基準とした場合、一方の場面では有意差がみられ、もう一方の場面では有意差がみられないという結果が出た。このことは、HFPDD児・者は、どの場面においても定型発達児・者に比べて未発達なレベルの方略をとるのではなく、彼らにとって一方向的な方略をとりがちな場面と、定型発達者と同様に互恵的な方略をとることができる場面があることを示唆している。

場面aでは、レベル2以上の互恵的な方略をとる定型発達児・者は、Aくんの視点からBくんの立場を捉えるときに「Aくんがトイレに行く前にパソコンを使っていたことをBくんは知らない」という前提を正確に理解していた。そのため「最良の方略」は、自分(Aくん)がパソコンを使っていたけれど少しの間トイレに行ったことをBくんに話した上で、交代してもらえないかを尋ねる、あるいは、Bくんが使い終わった後に使わせてもらうことの提案をするなどの方略を用いている。一方、HFPDD群のレベル0と1のほとんどの人達は上記の前提は理解できておらず、「Bくんが勝手に自分(Aくん)が使っていたパソコンを横取りしている」と捉えて、そのパソコンを取り戻すために一方向的な方略を用いる反応であった。相手の視点に立って理解することが難しいために、相手の行為を表面的にしか理解できず、相手は『自分のしたいことを脅かす存在』というように被害的に捉えていた。年齢段階別にみると、両群の差は中学生・大学生において有意であり、

小学生では有意差はみられなかった。Selmanら(1989)はINSのレベル2のおおよその到達年齢(定型発達)として8~11歳と設定している。このことと本研究の結果を合わせると、定型発達者がレベル2に到達しているとされる中学生以降に両群との間に発達レベルの差が明らかになり、HFPDD児・者のほうが未発達な方略をとることが示された。思春期以降のHFPDD児・者が対人葛藤場面で互恵的な方略をとることができずに、対人関係で不適応を呈する可能性が推察される。

一方の場面bでは、両群ともにレベル2以上の方略を用いる反応が80%と多かった。場面aではHFPDD群のレベル2以上が20%であったのは対照的であり、場面による違いが明らかである。

では、2つの場面のどのような違いがHFPDD群の方略の違いをもたらしたのだろうか?その要因の一つとして、登場人物の視点や心的状態の推測のしやすさ・「メタ表象」の認知のしやすさの違いが挙げられる。「メタ表象」の認知とは、例えば『Y(という人)はZという考えや信念をもつ』のような「他者が何を考えているのかを認知すること」を表す。HFPDDを含む広汎性発達障害の人は「メタ表象」に障害があることが指摘されている(杉山, 2000)が、HFPDD児・者にとって「メタ表象」の認知がしやすい場面と、しにくい場面があるのではないかと。上述したように場面aにおいては『「Aくんがトイレに行く前にパソコンを使っていたこと」をBくんは知らない』ことを理解しているかどうかという、Bくんに関してより高度な「メタ表象」の認知が必要となる。一方、場面bでは、AくんとBくんがそれぞれの要求を主張し合う構図が見えやすく、場面aのように心的状態を推測しなくてもBくんの意

図が明確であり「メタ表象」の認知が容易であった可能性がある。そのために自他両方の視点を考慮に入れた互恵的な方略を用いることができたのではないだろうか。

また、場面によるHFPDD群の方略の違いには、対象者への場面の提示の仕方が影響していた可能性も挙げられる。場面提示のアニメーションの中で、場面bでは、両者の要求が文字（吹き出しの中のセリフ）としてほぼ同時に提示されており、Bくんの意図のわかりやすさを強化していた可能性がある。一方、場面aはアニメーションの中でAくんとBくんが交互に登場する形なので、その分、メタ表象の認知がしにくかったのかもしれない。

以上のように場面によってHFPDD児・者のINSの発達レベルに違いがみられたのは、「メタ表象」の認知のしやすさが影響している可能性が示唆されたが、それが場面状況そのものの「わかりやすさ」によるものなのか、それとも調査時点の対象者への場面提示の仕方によるものなのか、あるいは他の要因があるのかについては、本研究で使用した場面が2種類と限られていることもあり、断定することはできない。この点は本研究の限界であり、今後さらなる検討が必要である。

## 2. 場面bにおける方略の質の違い

場面bではレベル2以上の方略が両群でほぼ同じ割合であったが、さらに細分化して検討したところ、HFPDD群では、言語的なやりとりを介さない「じゃんけん等」や具体的な話し合いの仕方について触れられていない「話し合い」の割合が多いのに対して、定型発達群は年齢が上がるにつれて、相互的な交渉の仕方が具体的に語られている「レベル3」の割合が増えており両群に質的な違いがみられた。レベル3

の反応は、HFPDD群全体では一人しかおらず、（定型発達群の大学生では6割超であったのに対して）大学生においてはゼロであった。

HFPDD群で「じゃんけん等」「話し合い」というレベル2の割合が多かった理由の一つは、上述したように自他の視点を理解しやすい場面であったことが挙げられる。また、具体的な相手とのやりとり（交渉）の仕方について語ることなく「互恵的な方略」の反応ができた背景には、「こういう意見が対立した時はこういう方法をとればよい」というような命題的な知識を適用したのではないかと推察する。つまり、HFPDD児・者が家庭や学校での生活の中で経験的に習得した知識、あるいは、周囲の大人などによって教えられてきた知識をこの場面であてはめることができたのではないだろうか。別府ら（2005）は、心の理論の獲得において高機能自閉症児は（直観的理解を欠いたまま）命題的理解（例えば「こういう場合にはこうすると相手はこう思う」）によって補償することを明らかにしたが、こうしたHFPDD児・者の特徴がINSにもみられたのではないかと考える。一方、定型発達群（特に大学生）で多かったレベル3の「自分のやりたいことについてその理由を話した後、相手に何でそれをやりたいのか理由を聞いて話し合う」という反応は、自他の視点を第3者的に捉えて両方を調整する能力が必要であり、この点においてHFPDD群が未発達であることが示唆された。

これらのことを総合すれば、HFPDD児・者は、自分と他者の両方の視点を考慮に入れた互恵的な方略をとろうとする知識を持っていても、自他の視点を調整するような相互交渉の具体的な方法を思いつかない、あるいは、わからない可能性があることが推察される。



## V. まとめ

本研究で明らかになったHFPDD児・者のINSに関する特徴は以下の3つである。

1) (IVの1で述べたような本研究の限界点はあるものの) HFPDD児・者が、自分と他者の両方の視点を等しく考慮に入れた互恵的な方略をとるか否かは、相手に関する「メタ表象」の認知のしやすさが影響している可能性が示唆された。

2) 中学生・大学生のHFPDD者が自他の視点を等しく考慮に入れることを認識していても言語を介さない「じゃんけんやくじ」に頼ったり、話し合いが必要だとわかっていても具体的な話し合い（自他の視点の調整）の仕方がわからなかったりしていることが示された。

3) HFPDD群の中学生や大学生という思春期以降の年齢層において、INSの発達に関して、定型発達群との間に質的な差がみられた。

本研究で検討したINSは仮想の対人葛藤場面における認知能力を測ったものであり、実際の対人行動を測っているのではない。また、今回の調査での被験者の数は両群合わせて100人と多い数ではなく、年齢段階別になると各群1ケタになることもあって、得られた結果を一般化するには慎重でなければならない。

しかしながら、本研究の結果から、HFPDD児・者のINSの特徴の一端が明らかになり、INSという社会性（対人関係能力）についてのHFPDD児・者への支援につながる興味深い示唆が得られた。そこで本研究のまとめとして、上記1)～3)をふまえた今後のHFPDD児・者へのINSの支援について以下に述べる。

まず、1)については、HFPDD児・者へのINSの支援に生かすとすれば、相手の視点や意図をHFPDD児・者にとってわかりやすい形で

提示することが重要になる。わかりやすくする方法については、例えば、ソーシャルストーリー（Gray, 2000）やコミック会話（グレイ・門, 2005）のようなHFPDD児・者が理解しやすい「視覚化（図示化）」による提示がヒントになりうるが、その他の方法も含めて今後検討する必要がある。

また、2)に関しては、対人葛藤解決のための交渉の仕方を教えるという支援の必要性がある。例えば、定型発達者のレベル3の反応に多かった「まず自分のしたいこととその理由を説明した上で、相手のしたいこととその理由を確認する」というような基本的な交渉の仕方（交渉の始め方）を教え、ロールプレイなどを通して実際の人とのやり取りの中でそれが使えるようにしていくことなどが有効と考えられる。

3)の結果により、（児童期からの移行期も含めて）思春期以降のHFPDD児・者へのINSに関する支援が不可欠なものであるといえる。

以上の点をふまえ、今後、HFPDD児・者のINSをより適応的にする支援プログラムの開発が望まれるところである。

注) 本論文で用いる「互恵的」とは、“reciprocal”の訳であり、「自分と相手の両方の要求（視点）を等しく考慮に入れる」ことを意味する

## 謝辞

本研究の調査にご理解・ご協力いただいた対象者とその保護者の皆様には心より御礼申し上げます。また、HFPDDの対象者の本調査への参加に関して多大なご協力をいただいた発達障害支援団体Xの皆様方には深く感謝申し上げます。

## 文献

- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985), Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37-46.
- Beardslee, W., Schultz, L., & Selman, R. (1987), Level of social-cognitive development, adaptive functioning, and DSM-III diagnoses in adolescent offspring of parents with affective disorders: Implication of the capacity for mutuality. *Developmental Psychology*, 23, 807-815.
- 別府 哲, 野村香代 (2005), 高機能自閉症児は健常児と異なる「心の理論」をもつのか: 「誤った信念」課題とその言語的理由付けにおける健常児との比較 *発達心理学研究*, 16 (3), 257-264.
- Frith, U. (2004), Confusion and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 672-686.
- Gray, C. (2000), *The New Social Story Book*. Arlington, TX: Future Horizons. (キャロル・グレイ (編著) 服巻智子 (監訳) 大阪自閉症研究会 (編訳) (2005) ソーシャル・ストーリー・ブッカー書き方と文例 クリエイツかもかわ, 京都)
- 堀田麻登佳 (2004), 高機能広汎性発達障害児・者における対人交渉方略に関する研究—児童期から青年期にわたる発達の検討—2003年度愛知淑徳大学大学院コミュニケーション研究科修士論文 (未公刊)
- キャロル・グレイ, 門真一郎 (2005), *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, 東京.
- Happé, F. (1995), The Role of Age and Verbal Ability in the Theory of Mind Task Performance of Subjects with Autism. *Child Development*, 66 (3), 843-855.
- 長峰伸治 (1996), 青年期の対人的交渉方略に関する研究: INSモデルの検討と対人的文脈による効果 名古屋大学教育学部紀要. 教育心理学科, 43, 175-186.
- 長峰伸治 (1999), 青年の対人葛藤場面における交渉過程に関する研究: 対人交渉方略モデルを用いた父子・母子・友人関係での検討 *教育心理学研究*, 47 (2), 218-228.
- 中島義明, 子安増生, 繁榊算男, 箱田裕司, 安藤清志, 坂野雄二, 立花政夫 (編著) (1999). *心理学辞典* 有斐閣, 東京
- Selman, R. L., Beardslee, W., Schultz, L. H., & et al. (1986), Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental psychology*, 22, 450-459.
- Selman, R. L., & Yeates, K. O. (1987), Childhood social regulation of intimacy and autonomy: A developmental-constructionist perspective. *New York: Wiley*, 43-101.
- Selman, R. L., Schultz, L. H., Krupa, M., & et al. (1989), An interview method and scoring manual for the developmental assessment of interpersonal negotiation strategies. Unpublished scoring manual, Harvard University.
- 杉山登志郎 (2000), *発達障害の豊かな世界* 日本評論社, 東京.
- 杉山登志郎, 辻井正次 (1999), 「高機能広汎性発達障害—アスペルガー症候群と高機能自閉症」ブレーン出版, 東京.
- 渡部玲二郎 (1993), 児童における対人交渉方略の発達: 社会的情報処理と対人交渉方略の関連性 *教育心理学研究*, 41 (4), 452-461.

渡辺弥生 (2001), V L Fによる思いやり育成  
プログラム 図書文化, 東京.

Wing, L. (1996), The Autistic Spectrum.  
Constable and Company Limited, London.  
(ローナ・ウィング (著), 久保紘章・佐々木

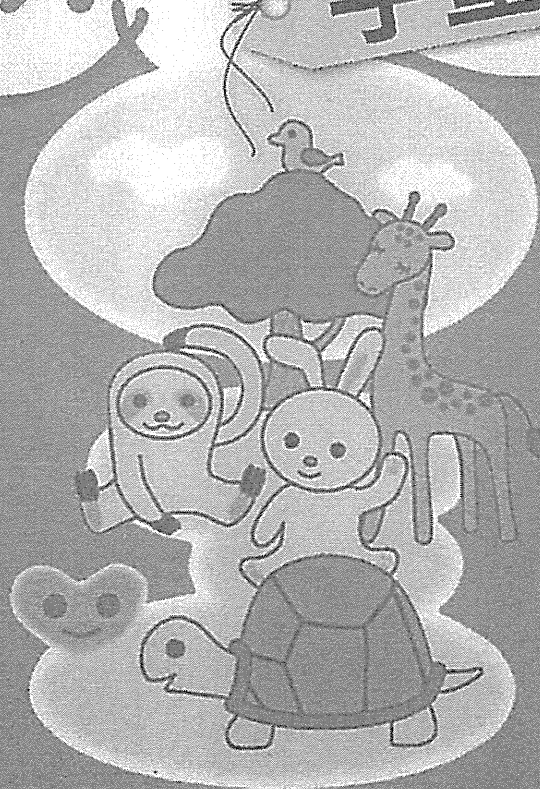
正美・清水康夫 (監訳) (1998), 自閉症スペ  
クトル 東京書籍, 東京)

山岸明子 (1998), 小・中学生における対人交  
渉方略の発達および適応感との関連—性差を  
中心に— 教育心理学研究, 46 (2), 163-172

# 発達障害のある 子どもができることを 伸ばす!

## 学童編

理解・自立・支援の  
道を考える！  
自立した大人になるために、今やるべきこと



著者 杉山登志郎  
監修 辻井正次  
協力 アスベ・エル

相談機  
支援機  
リスト  
付き

はじめに……………2  
登場人物紹介……………6

## 第1章 発達障害をどうつとらえるか 7

- 発達障害とは？……………8
- 発達障害の特性を理解する……………10
- 「障害」をどうつとらえるか……………12
- 子どものタイプに気づく……………14
  - \* 過敏性・多動性のあるAくん……………18
  - \* おとなしくて困るとかたまってしまうBさん……………20
  - \* なんでもゆつくりしているCさん……………22
  - \* 不器用なDくん……………24
- どの子も身につけたいスキル／このタイプはとくにこんなことが重要！……………26

## 第2章 社会で楽しく生きるために 今、何をすべきか 27

- 好ましくない養育のリスク……………28
- 大人から今を見ることがの重要性……………34

- 家族のメンタルヘルスも大切……………38
- ペアレント・トレーニングによる気づき……………40
- ほめ上手・整え上手になる……………42
- きょうだいのサポート……………44
- 相談する・支援とつながる……………46

## 第3章 学童期に身につけていきたいこと 49

- スキルトレーニングの大前提……………50
- 身辺自立 食事……………52
- 身辺自立 排泄……………54
- 身辺自立 着脱・洗面・入浴……………56
- 身辺自立 整理整頓……………58
- 身辺自立 日常生活の快適化……………60
- 身体感覚をつかむトレーニング リラックスのしかた……………62
- 身体感覚をつかむトレーニング 体を動かす……………64
- 身体感覚をつかむトレーニング 姿勢を保つ(着席)……………66
- 身体感覚をつかむトレーニング 手・指を使う……………68
- 問題行動への対応 こだわりの調整……………70
- 問題行動への対応 感覚過敏(過鈍)への対応……………72



第 1 章

# 発達障害を どうとらえるか

まずは、発達障害の基本理解から。

「障害か、そうでないか」にとらわれるのではなく、

うまくいきにくいタイプなら

「どうすればうまくいくか」という

視点を持ちたいものです。

- 問題行動への対応 不注意への対応……………74
- 社会性 困ったとき助けを求めるスキル……………76
- 社会性 双方向コミュニケーション……………78
- 社会性 話し合い・調整のスキル……………80
- 感情の把握とコントロール 感情の把握がわかる……………82
- 感情の把握とコントロール 怒りのコントロール……………84
- 感情の把握とコントロール 不安のコントロール……………86
- 学習スキル 読み書き……………88
- 学習スキル 算数……………90
- 学習スキル ノートのとり方……………92
- 思春期へ向けての基礎 思春期へ向けての基礎 自分を知ることを知る……………94
- 思春期へ向けての基礎 集団のなかでうまくやっていく……………96
- うまいくいこつをつかめば大丈夫！……………98

参考文献……………103

参考文献……………100

\*この本の登場人物



Aくんの弟



Aくんのお母さん



Aくんのお父さん



Cさん

ゆっくりタイプ。ぼつととしていて学習にも遅れがあるが、とくに問題行動をおこさないため周囲に気づかれない。



Aくん

過敏性・多動タイプ。興奮しやすくテンションのコントロールが難しい。



Dくん

不器用タイプ。運動が苦手です。指先がうまく使えない。漢字の学習が苦手。



Bさん

おとなしく、困るとかたまるタイプ。集団行動が苦手。

**杉山登志郎 (すぎやま・としろう)**

1951年生まれ。久留米大学医学部卒業。同大学卒業後、久留米大学医学部小児科学教室、名古屋大学医学部精神医学教室に入局。その後、愛知県心身障害者コロニー中央病院精神科医長などを経て、カリフォルニア大学ロサンゼルス校神経精神医学研究所に留学。名古屋大学医学部精神科助手を経て、静岡大学教育学部教授、名古屋大学医学部非常勤講師、あいち小児保健医療総合センター心療科部長兼保健センター長を歴任。現在浜松医科大学児童青年期精神医学講座特任教授。

◎著書

「発達障害の子どもたち」(講談社)  
「子ども虐待という第四の発達障害」(学研)  
「発達障害の豊かな世界」(日本評論社)などを多数。

**辻井正次 (つじい・まさつぐ)**

1963年生まれ。中京大学教授。NPO法人「アスペ・エルデの会」統括ディレクター・理事長。子どものこころの発達研究センター客員教授。1992年、名古屋大学大学院教育学研究科博士後期課程満期退学。同年に高機能広汎性発達障害の子どもを支援する会、アスペの会を設立。現在の発達障害児・者のための生涯発達支援システム「アスペ・エルデの会」となる。講演や研究活動、イルカセラピーに代表される余暇支援など、発達障害者支援に関わる活動は多岐にわたり、同時に専門家育成にも尽力を続ける。

◎著書

「特別支援教育ではじまる楽しい学校生活の創り方  
—発達障害の子どもたちのために」(河出書房新社)  
「広汎性発達障害の子どもたち  
—高機能自閉症・アスペルガー症候群を知るために」  
(ブレーン出版)など。

協力

特定非営利活動法人アスペ・エルデの会 <http://www.as-japan.jp/j/>

アスペ・エルデの会は、発達障害を持つ子どもたちの支援の場、自助会、専門家養成、発達支援についての啓発、発信点、研究機関を統合的に目指していく「生涯発達援助システム」です。

総集協力/コバニカス・塚越小枝子  
カバー・デザイン/CYCLE DESIGN  
本文デザイン/菅沼 剛  
カバー・本文イラスト/月山きらら  
校閲/校正会橋の本  
編集担当/塚塚利秋

※本書に関するご感想、ご意見、ご質問がございましたら、書名記入の上、下記メール・アドレス宛にお願いいたします。  
firstedit@tatsumi-publishing.co.jp

「発達障害のある子どもができることを伸ばす! / 学童編」

2011年6月20日 初版第1刷発行

監修者 杉山登志郎/辻井正次  
協力 特定非営利活動法人アスペ・エルデの会  
発行者 穂谷竹俊  
発行所 株式会社日東書院本社  
〒160-0022 東京都新宿区新宿2丁目15番14号 辰巳ビル  
TEL: 03-5360-7522(代表)  
FAX: 03-5360-8951(販売)  
URL: <http://www.TG-NET.co.jp>

印刷所/圖書印刷株式会社 製本所/株式会社官本製本所

本書の内容を許可なく複製することを禁じます。乱丁・番丁はお取り替えます。小社販売部までご連絡ください。  
©TOSHIO SUGIYAMA/MASATSUGU TSUJII Printed in Japan 2011 ISBN 978-4-528-01695-5 C2047



# 発達障害のある 子どもができることを 伸ばす!

## 幼児編

著者 杉山登志郎  
 監修 辻井正次  
 発行所 アスペ・エルデの



相談  
 支援機  
 リスト  
 付き

目録

基本的な生活習慣を身につけたり、ことばを学んだりするのは、  
**子ども自身が**  
**素敵な人生を楽しむことが**  
**できるため。**  
 すすんで身につけられるように  
 うまくサポートするのが周囲の大人の務めです。

はじめに……………2  
登場人物紹介……………6

第 1 章

発達障害をどうとらえるか 7

- 発達障害とは……………8
- 発達障害の特性を理解する……………10
- 「障害」をどうとらえるか……………12
- 子どものタイプに気づく……………14
  - \* 過敏性・多動性のあるAくん……………20
  - \* 睡眠リズムがアンバランスなBくん……………22
  - \* なんでもゆっくりしていて、不器用なCちゃん……………24
  - \* 変化に対応できないDちゃん……………26
- どの子ども身につけたいこと／このタイプは特にこんなことが重要！……………28

第 2 章

社会で楽しく生きるために 今、何をすべきか 29

- 好ましくない養育のリスク……………30
- 大人から今を見ることの重要性……………36
- 家族のメンタルヘルスも大切……………40
- ペアレント・トレーニングによる気づき……………42
- ほめ上手・整え上手になる……………44
- きょうだいのサポート……………46
- 相談する・支援とつながる……………48

第 3 章

幼児期に身につけていきたいこと 51

- 幼児期に取り組みたい親子の工夫の大前提……………52
- 身辺自立 生活リズム……………56
- 身辺自立 食事……………58
- 身辺自立 排泄……………60
- 身辺自立 着脱・洗面・入浴……………62
- 身辺自立 片づけ……………64
- 社会性を育む工夫 愛着と親子の関係づくり……………66
- 社会性を育む工夫 困ったとき助けを求める……………68
- 社会性を育む工夫 集団にいられること……………70
- 身体感覚を育む工夫 リラックスのしかた……………72
- 身体感覚を育む工夫 体を動かす……………74
- 身体感覚を育む工夫 手・指を使う……………76