

【報告】

# 自閉症スペクトラム障害 (ASD) 児・者に対する相互交渉 スキル支援プログラムの実践と効果 (その1)

— 認知面への効果を中心に —

長峰 伸治\* 入野 奈穂\*\* 野村 香代\*\*\* 望月 直人\*\*\*\* 辻井 正次\*\*\*\*\*

\* 聖隷クリストファー大学  
\*\* NPO 法人アスペ・エルデの会  
\*\*\* 名古屋第二赤十字病院  
\*\*\*\* 大阪大学  
\*\*\*\*\* 中京大学

## Practice and effectiveness of training program of negotiation skills in interpersonal conflict for children and adolescents with autistic spectrum disorder (part 1):

mainly the effect on cognitive change

Shinji Nagamine\*, Naho Irino\*\*, Kayo Nomura\*\*\*,  
Naoto Mochizuki\*\*\*\*, Masatsugu Tsujii\*\*\*\*\*

\* Seirei Christopher University  
\*\* NPO Aspergar Society Japan  
\*\*\* Japanese Red Cross Nagoya Daini Hospital  
\*\*\*\* Osaka University  
\*\*\*\*\* Chukyo University

### 抄録

本論は、自閉症スペクトラム障害 (ASD) 児・者が対人葛藤場面に直面した時に、自分と相手の要求や視点を調整して話し合う (交渉する) ことで解決に導く「相互交渉スキル」を身につけるための支援プログラムに関する研究の第1報である。本研究では、支援プログラムを新たに開発・実践してその効果について検討した。プログラムの実施対象者はASDの診断を受けている小学4～6年生、中学生、高校生、大学生の計25名であった。プログラムは「対人葛藤場面でのより良い解決についての説明」「自分も相手も納得できる解決案を考える」「話し合い (交渉) の仕方の手順を示した上でのロールプレイ」等から構成され、3セッション (1回2時間) 行った。プログラムの前後に質問紙にて測定した対人交渉方略尺度の得点の変化をみたところ、プログラムの実施後、未熟な方略が減少し、より発達した方略が増加した。このことから本プログラムがASD当事者の認知面に肯定的な変化をもたらす効果があることが明らかになった。

キーワード：自閉症スペクトラム障害 (ASD)、相互交渉スキル、支援プログラム、対人交渉方略 (INS)、ロールプレイ

## I. 問題と目的

自閉症スペクトラム障害 (Autistic Spectrum Disorder, 以下 ASD と記す) の当事者は、他者とうまく関わらず、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)。ASD 児も 9～10 歳になると「心の理論」を獲得する割合が増加するが、自分と他者との視点の違いを認識するようになって、その違いをどう調整していったらよいかかわからず、結果としてうまく関係が築けなくなっている可能性がある。

特に、自分と他者の意見や要求が対立するような「対人葛藤場面」においては、相手の視点や意図を確認しながら自分の意図と調整して双方が納得するような解決に導く交渉スキルが必要となる。他者の意図を理解することや自らの意見を伝えることが苦手な ASD 当事者にとっては、こうした交渉スキルの発達につまづきがあると考えられる。

Selmanら(1986)の「対人交渉方略」(Interpersonal Negotiation Strategy; 以下、INS と記す) は、「対人葛藤場面」において他者 (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) である。INS は「視点取得能力」の発達モデルに基づいた社会的認知能力であり、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 (表 1)。

長峰ら (2011) は、国内外で初めて小学生～大学生までの ASD 児・者に INS に関する調査を行い、定型発達者との比較検討を行った。その結果、特に思春期以降において定型発達群と

ASD 群の間で INS の質的な差がみられ、ASD 群には「自他の視点を等しく考慮に入れるという社会認知的能力」と「実際に相手と交渉をする具体的な方法」の 2 つの側面に関してつまづきがみられた。特に後者に関しては、ASD 児・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る場合 (INS のレベル 2) であっても、具体的な話し合い (自他の視点の調整) の仕方がわからないでいることが明らかになった。これらの結果から長峰ら (2011) は、児童期からの移行期を含めて思春期以降の ASD 児・者が (上記の 2 つの側面を統合した) 「対人葛藤の解決スキル」を身につけることを目的とする支援プログラムが不可欠であることを指摘したが、そのようなスキルに関する支援プログラムはこれまでなかった。

そこで本研究では、対人葛藤場面での解決スキルを「相互交渉スキル」と名付けて、小学生 (4～6 年生)、中学生、高校生、大学生の ASD 児・者に対して、このスキルを身につけるためのプログラムを開発・実践してその効果について検討することを目的とする。これまで検討されてこなかった ASD 児・者への相互交渉スキルの支援プログラムに関する研究の第 1 報である。

## II. 方法

### 1. 相互交渉スキル支援プログラムの概要

#### 1) プログラムの構成

本プログラムで扱う「相互交渉スキル」とは、対人葛藤場面、つまり、自分と他者との間で要求 (したいこと) が異なる (対立する) 場面において、自分と相手の両方の要求を公平に扱い調整しながら、解決案を考え、相手と交渉 (解決に向けた話し合い) をするスキルである。本スキルは、Selman, R の提唱した「対人交渉方

表1 INSの各発達レベルの基準の概要 (Selmanら (1989) より)

<p><b>レベル0 (自他未分化・自己中心的) :</b> 衝動的な行動。身体的・物理的に解決しようとする</p> <p><b>レベル1 (主観的・力に基づく解決) :</b> 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</p> <p><b>レベル2 (自他の要求の互惠性・自己内省的) :</b> 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</p> <p><b>レベル3 (第3者的・相互的な方略) :</b> 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</p>
---

略 (INS) (Selmanら, 1986) を基にしている。INSは主に「認知的側面」を重視しており、本スキルではそれに「コミュニケーション的側面」(例えば、相手の表情を見て話すなどの話し方、話し合いの始め方) を加えたものである。

本研究では、相互交渉スキルの構成要素を以下の (1) ~ (3) として、対象者である ASD 児・者がこれら3つのことをできるようにするためにプログラムを構成した。

(1) 自分の要求 (したいこと) と相手の要求が同じぐらい大事であると捉えて、双方が納得できるような解決案を考えることができる。

(2) 解決に向けた相手との話し合い (交渉) の始めることができる。具体的には、自分のしたいことやその理由を相手に伝え、また、相手のしたいことやその理由を尋ねる。その上で解決案を提案する。

(3) 相手の視線を見る、顔や体を相手に向けて、命令口調はしないなどの適切な話し方ができる。

## 2) プログラムの内容

本プログラムは3つのセッションから構成された (1セッションは2時間)。プログラム

実施に関わるスタッフは、全体進行者 (ファシリテーター) が1名であり、参加者個々に対して小・中・高校生には1名ずつ、大学生には全員に対して1名、補助またはロールプレイの相手役として関わった。基本的にはワークシートに沿って進めた。

**第1セッション :** 本セッションでは「対人葛藤場面においてお互いに納得できる解決案を考える」を目標とした。初めに、参加者の緊張をほぐしプログラムの課題に取り組みやすい雰囲気にするために、一人一人自己紹介をするとともに、自分に関するクイズを他の参加者に出すなどの活動をした。

その後、まず導入として、対象者に、対人葛藤場面 (場面A : 表2参照) を紙芝居で提示して、自分が主人公である場合どうするかを考え、シートに書くように伝えた。その上で良くない解決方法の例を紙芝居で見せて、どういうところが良くないかを考えるようにした。良くない解決方法とは「主人公が一方的に自分のしたいことを主張する」「主人公が自分のしたいことを全く言わないで、相手のしたいことに譲る」の2種類であった。

ここで「どういう解決方法とれば良いのか？」という問題提起をして、本プログラムの目標である「友達やきょうだいとくしたいこと」や「意見」が違ったり、対立したりした時に、『自分も相手も納得できる解決案を考えて、相手と話し合いができる』ようになろう！』を説明した。また、その際、この目標を達成できると、どういう良いことがあるのか（例：自分も相手も良い気分になる）についても説明した。

次に、先に提示した場面Aの良くない解決方法で何が良くないのかについて、主人公と相手のそれぞれの要求や主張の強弱を（人間の顔の絵の大小によって）図示しながら、説明した。ここでは、一方の要求・主張が強く、もう一方が弱いと、強いほうは満足できるが、弱いほうは満足できないことを示して、両者とも満足・納得できるような解決にするためには『主人公の要求（したいこと）と相手の要求の両方とも同じぐらい大切にすることが重要である』ことを図示しながら説明した。

その上で、主人公と相手の両方とも納得できる解決案を考えました。解決案の考え方に関する

ヒント（例：先に主人公のしたいことをする代わりに、後で相手がしたいことをする）を提示・説明した。それを基に主人公の立場で解決案を3つまで考え、各解決案について「主人公と相手の両方のしたいことを実現しようとしているか」「主人公も相手も満足・納得できるか」という条件をクリアしているかどうかを担当スタッフと共にチェックして、一番良いと思われる解決案を選び、その理由と共に一人ずつ発表して共有した。

**第2セッション：**このセッションでは「話し合いの仕方を練習する」ことが目標である。前のセッションの内容のおさらい（特に、対人葛藤場面において「自分のしたいことも相手のしたいことも両方大事にする」ことについて強調した）に続いて、「話し合いの仕方」の良くない例（一方的に主張する例と何も言わずに譲歩する例）について、どうすればよかったのかを考えてもらい、それらを整理しながら、自分も相手も納得・満足できる話し合いにするには、「自らのしたいこととその理由は言わないと相手に伝わらない」「相手のしたいこととその理

表2 プログラムで使用された場面の内容

**場面A**

AさんとBさんは同じクラスの仲のいい友達です。次の日曜日に二人で遊びに行く約束をしていて、行き先をどこにしようか決めることになりました。Aさんは海の生物が好きなので「水族館に行きたい」と思っていますが、理科が得意で天文が好きなBさんは「科学館に行きたい」と言っています。遊ぶ時間はだいたい3～4時間ぐらいなので、行き先は一つの場所にしなければなりません。

**場面B**

AさんとBさんは同じクラスの仲のいいお友達です。教室には、だれ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さんはパソコンでゲームをしていました。しばらくして、どうしてもトイレに行きたくなったAさんは、ゲームを途中にしたまま、少しの間席を離れました。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くんが楽しんで遊んでいるところへ、トイレからAくんがもどってきました。



由は尋ねないとわからない」という2点を強調して説明した。

第1セッションで考えた解決案も含めこれまでに説明してきたことをふまえ、①自分のしたいこととその理由を相手に伝える、②相手のしたいこととその理由を尋ねる、③一番良いと思う解決案を提案する、という3つからなる「話し合いの手順」について確認して、①～③のそれぞれについて場面Aの主人公の立場になってそのセリフを考え、シートに書くようにした。

次に「良い話し方」について、表情・視線・声の大きさや調子のそれぞれに関してスタッフによる悪い例のデモンストレーションを行い、それを見て対象者は何が良くないのかについて考えて、発表した。その上で「笑顔で相手の目や顔を見てはっきりした声で話す」ことを確認した。また、言葉づかいについても、命令するような言い方、相手の意見を否定する言い方が良くないことを図示しながら確認し、相手の意見に対して「それに賛成だよ」、自分の意見に同意してもらったら「ありがとう」などという言葉も添えるといいことの説明をした。

その後、「話し合いの手順」(セリフ)と「良い話し方」を活かして、担当スタッフとの間で「話し合いの練習」(ロールプレイ：当事者が主人公役、担当スタッフが相手役)を行った。初めは自分が書いたセリフを見ながら行い、次第にそれを見ないで話せるように練習を重ねた。最後に、練習で行った自らの「話し合いの仕方」や「話し方」についてこれまでのセッションで行ってきたことができているかどうか、相手役のスタッフと共にチェックリストで振り返った。ここでは、上手に出来たかどうかを判断するのではなく、少しでもできるようになったことについてはほめるなど肯定的なフィードバックを心がけるように事前にファシリテーターからスタッフに伝えた。このセッションの終わりに改めてここまでやってきた「(対人葛藤場面において)自分も相手も納得できそうな解決案を考えて、相手と話し合いをする方法」について確認した。

第3セッション：このセッションでは、第1、2セッションで行ってきたことを別の場面で行えるようにすることが目標である。場面B(表2)を提示して、第1、2セッションで実施した一通りのワークを行った(主人公と相手のそれぞれがしたいこととその理由を書く、解決案を考える、話し合いの手順について確認する、話し合いのセリフを書く、話し合いの練習(担当スタッフとのロールプレイ))。

残った時間で、意見の違いが出るような場面(例：参加者全員で遊ぶゲームについて、2つの案について話し合っ決めて)を提示して、実際に意見の異なる相手とともに話し合いを行った。

2. プログラムの対象者

プログラムの実施対象は、ASDの診断を受けている小学生(4～6年)8名、中学生8名、高校生4名、大学生5名の計25名(内、女子は小学生1名)。本参加者は「NPO法人アスペ・エルデの会」の会員である。本プログラムは当会が毎年行う4泊5日の合宿の中で実施した。W年とW+1年の2回行い、W年が8名、W+1年は17名が参加し、W+1年は小・中学生と高校生・大学生の2グループに分けて実施した。

本研究では知的発達の要因の影響を取り除いて分析する目的から、当会で収集した情報より、高校生2名に知的発達に軽度の遅れがあることから以下の分析対象からは外した。その他の参加者(23名)は、全般的な知的な発達の

遅れはない。

倫理的配慮に関しては、本研究での対象者が所属する当会に設置されている倫理審査委員会にて、定められた倫理規程に沿って、本研究のプログラム及び調査について実施の適否が審査され、承認された。その上で、会員（当事者）とその保護者に対してプログラムと調査の実施の依頼と、プログラムや調査の内容や趣旨、倫理的配慮（対象者のプライバシー保護も含む）の説明を行い、理解・了承が得られ、研究協力に関する同意書を提出した会員を対象者とした。

なお、プログラムや調査の実施に際しては、対象者にとって負担にならないように担当スタッフが注意深く観察・配慮し、負担があると考えられた場合は参加や実施をやめることとした。研究結果の学会などでの発表についても当団体の倫理規定に則って行われた。

### 3. プログラムの効果に関する評価方法

プログラムの実施によって、参加者の「相互交渉スキル」に変化がみられたかどうかを調べるために、プログラム実施の前と後に「相互交渉スキル」の認知的側面に相当する「対人交渉方略」(INS)に関する質問紙調査(INS尺度:山岸,1998)を実施した。この調査では、3つの対人葛藤場面があり、1つの場面において、INSの各発達レベルに対応した7つの方略が提示され、自分がどの方略をどの程度とるのかを回答する。「絶対にしない」(1点)～「すると思う」(4点)の4段階評定で得点化した。このINS尺度得点の平均値のt検定を行い、事前と事後の得点の変化について検討した。

INSには方略の発達レベルに加えて「対人的志向」が設定されている。「対人的志向」とは、自分と相手の要求のいずれを変えようとするのか、つまり誰の要求を変えようとするかを表わ

す。「他者変容」は、自分の要求を実現しようと相手の要求を変更させる方略であり、「自己変容」は、他者の要求を実現させ、自分の要求を引っ込める方略をさす。発達レベルと対人的志向を組み合わせると、本尺度で設定されている7つの方略は「レベル0－他者変容」「レベル0－自己変容」「レベル1－他者変容」「レベル1－自己変容」「レベル2－他者変容」「レベル2－自己変容」「レベル3」である(INS尺度の場面と方略は表3参照)。

## Ⅲ. 結果

### 1. プログラム前後のINS尺度得点の変化

プログラム実施による「相互交渉スキル」向上の効果を検討する目的から、プログラム実施前と実施後のINS得点(平均)に関してt検定を行った結果、3つの各場面において有意差がみられた(表4)。場面1と場面3では「レベル1－自己変容」(場面1:t=2.15,df=22,p<.05,場面3:t=2.61,df=22,p<.01)と「レベル3」(場面1:t=2.42,df=22,p<.05,場面3:t=1.89,df=22,p<.05)において有意差がみられ、「レベル1－自己変容」では【実施前】>【実施後】、「レベル3」では【実施前】<【実施後】であった。場面2では、「レベル0－他者変容」(t=2.31,df=22,p<.05)、「レベル2－他者変容」(t=2.00,df=22,p<.05)において有意差がみられ、「レベル0－他者変容」では【実施前】>【実施後】、「レベル2－他者変容」では【実施前】<【実施後】であった。

### 2. スタッフによる評価

W+1年実施分に関しては、対象者個々に補助として関わった担当スタッフによる評価も実施した。自らが担当した対象者がプログラム

表3 INS 尺度で使用された場面と7つの方略

**場面1**

A君とB君は日直当番です。日直は大きなゴミ袋を外に捨てに行かなければなりません。でも外は雨が降っているし、A君は少しカゼがみなので、行きたくないなあと思っていると、B君が「A君、一人でゴミ袋を捨てに行ってよ」と言いました。「エェ〜？ ぼくが？」と言うと、B君が「そうだよ。おまえが一人で行けよ」と言いました。

(レベル0-他者変容) B君にゴミ袋を押しつける

(レベル1-他者変容) 「B君だって日直なんだから、Bくんこそ行けよ」と言う

(レベル2-他者変容) 次の時は行くから今日は行ってくれるようにたのむ

(レベル0-自己変容) なぐられるといやだから捨てに行く

(レベル1-自己変容) ケンカになると困るので捨てに行く

(レベル2-自己変容) 「次の時は君が行けよ」と言って、捨てに行く

(レベル3) 雨が降っていて二人とも行きたくないのだから、ゴミ捨てと他の仕事を話し合っ分担する

**場面2**

A君のクラスに新しいコンピュータがきました。A君はコンピュータを使うために長い時間待ち、やっと順番がまわってきました。A君はコンピュータを動かし始めましたが、ノートが必要になったので、少しの間席からはなれました。ところがAくんが戻ってくると、B君がコンピュータの前に座っていて、こわい顔で「今ぼくが使っているのだから、じゃまするなよ」と言いました。

(レベル0-他者変容) B君をイスから押し出して使う

(レベル1-他者変容) 「ぼくが使っているのだから、どいて」と言う

(レベル2-他者変容) 長いこと並んで自分の番になったこと、ちょっとはなれただけのことを説明して、どいてもらう

(レベル0-自己変容) B君がおこっているから、あきらめる

(レベル1-自己変容) B君のじゃまをしては悪いから、あきらめる

(レベル2-自己変容) 「少し使ったらかわって」と言う

(レベル3) 二人でいっしょに出来ないか考える

**場面3**

A君のクラスでは社会の時間に2人で日本の地方の暮らしについて調べ発表することになりました。A君はB君といっしょに発表します。A君はおじいちゃん・おばあちゃんの家が雪国なので、雪国について調べたいと思っていますが、B君は去年の夏休みに旅行した九州について調べたいと言っています。

(レベル0-他者変容) 雪国について調べたいから雪国に決めてしまう

(レベル1-他者変容) 雪国の生活は変わっていておもしろいから雪国にしようと言う

(レベル2-他者変容) なぜ九州より雪国がいいのか、自分の考えを説明してB君を説得する

(レベル0-自己変容) B君がおこるとこわいから九州にする

(レベル1-自己変容) B君はどうしても九州がいいらしいから九州にする

(レベル2-自己変容) なぜ九州がいいのかをくわしく聞いておもしろそうだったら九州にする

(レベル3) 二人にとってどちらにした方が楽しいか、よい発表ができるかを話し合っ決める

表4 INS尺度の各方略の得点の平均値(標準偏差)[場面ごと]  
場面1

		事前	事後
レベル0	他者変容	1.65(0.88)	1.39(0.72)
	自己変容	2.22(0.80)	1.91(0.90)
レベル1	他者変容	2.83(1.07)	2.61(1.20)
	自己変容	2.87(0.87)	2.35(0.98) *
レベル2	他者変容	3.22(0.90)	3.22(0.74)
	自己変容	2.91(1.31)	2.96(1.15)
レベル3		2.96(1.02)	3.43(0.79) *

場面2

		事前	事後
レベル0	他者変容	1.43(0.66)	1.17(0.39) *
	自己変容	2.13(0.81)	1.87(0.87)
レベル1	他者変容	2.91(0.95)	2.57(1.08)
	自己変容	2.22(1.04)	2.22(1.09)
レベル2	他者変容	3.17(0.94)	3.52(0.67) *
	自己変容	3.26(0.81)	3.48(0.79)
レベル3		2.96(1.02)	3.13(1.01)

場面3

		事前	事後
レベル0	他者変容	1.65(0.78)	1.52(0.79)
	自己変容	2.26(0.92)	2.22(1.00)
レベル1	他者変容	2.30(1.02)	2.00(0.90)
	自己変容	2.48(0.99)	2.17(1.03) **
レベル2	他者変容	2.96(0.98)	3.26(0.81)
	自己変容	3.30(0.82)	3.22(1.00)
レベル3		3.09(0.95)	3.43(0.79) *

\*p<.05 \*\*p<.01

で扱われた内容についてどの程度できるようになったかを、スタッフがプログラム実施後に振り返り評価を行った。評価方法は、プログラム内で扱った場面ごと(場面A、B)に、相互交渉スキルの構成要素11項目(表5)について、

「ほとんどできていない」(1点)、「あまりできていない」(2点)、「ある程度できた(スタッフのサポートがあればできた)」(3点)、「よくできた(自発的にできた)」(4点)の4段階評定で行った。評価対象者はW+1年のプログラ



ム参加者のうち、個別にスタッフがついた10名(小学生～高校生)である。上記Ⅱ.方法1-1)の「相互交渉スキル」の構成要素との対応は、項目①②が(1)、③～⑧が(2)、⑨～⑪が(3)である。

プログラムを通して、「よくできた」+「ある程度できた」(3点と4点の評定)人の割合(以下、達成率とする)が80%以上の項目数は(11項目のうち)、場面Aで8、場面Bで11全てであった。「よくできた」に限った場合の達成率は、場面や項目によって20～90%となっており、60%以上の項目数が場面Aでは1、場面Bでは7、一方、50%未満の項目数は場面Aでは8、場面Bでは3であった(図1、図2)。

### 3. プログラム参加者の様子についての観察

第1～第3の各セッションで、補助として関わっていたスタッフが参加者と関わりながら観察した様子をセッションごとに振り返った。それらをまとめると以下の通りである。

#### 第1セッション

- ・主人公と相手のしたいこととその理由をそれぞれスムーズに書くことができていた人が多かった。
- ・主人公も相手も納得する解決案を考えることが大事、ということは理解できていた。
- ・ただし、解決案をすぐに考えられる子と、なかなか考えられない子との間でばらつきが見られた。

表5 プログラムの達成率を測る為のスタッフによる評定項目(相互交渉スキルの構成要素)

- ① 解決案の「～の代わりに・・・」という考え方が理解できたか
- ② 解決案を2つ以上考えて、書くことができたか
- ③ 話し合いの始め方の3つについて理解できたか
- ④ 上記3つのセリフを考えて書くことができたか
- ⑤ ロールプレイの時、始め方の3つを「セリフが書かれた紙を見ながら」スムーズに言えたか
- ⑥ ロールプレイの時、始め方の3つを「紙を見ないで」スムーズに言えたか
- ⑦ ロールプレイで「相手が反対した場合」の時、「セリフが書かれた紙を見ながら」相手にその理由を尋ねることができたか
- ⑧ ロールプレイで「相手が反対した場合」の時、「紙を見ないで」相手にその理由を尋ねることができたか
- ⑨ ロールプレイの時、話し方の3つの特徴を意識できていたか
- ⑩ ロールプレイの時、言葉づかいについて意識できていたか
- ⑪ ロールプレイの時、「ありがとう」「賛成だよ」などの言葉を相手に返すことができたか

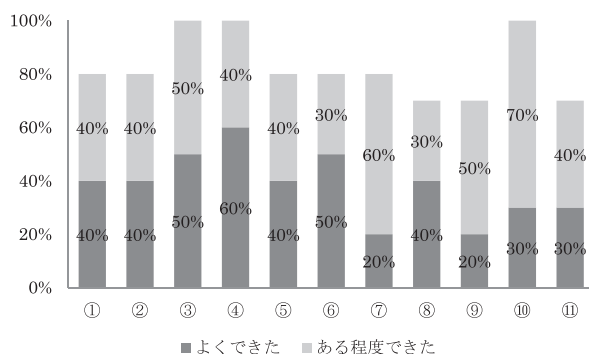


図1 プログラムの相互交渉スキルの要素の達成率(場面A, N=10)

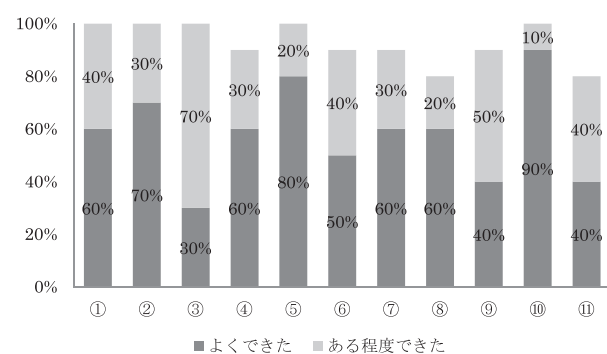


図2 プログラムの相互交渉スキルの要素の達成率(場面B, N=10)

## 第2セッション

- ・自分のしたいことと理由を伝えること、相手の意見を尋ねること、ができるようになった。
- ・ロールプレイの時、実際に話し合っているようにセリフを変えて話せる子がいたが、シナリオをそのまま読み上げるだけの子もいた。
- ・一方的に主張するのはよくない、命令口調をしない等の話し方に関する理解はできていた。
- ・ワークをしながら、日ごらの状況を聞くと、自分と相手のしたいことがぶつかる場合に、相手の意見に合わせる（譲歩する）ことが多く、「自分が我慢すればいいんだ」と話す参加者が多くみられた。

## 第3セッション

- ・第2セッションよりも、ロールプレイがスムーズにできるようになり、セリフを柔軟に変えて話すことができる子が多かった。
- ・良い話し方ができるようになっている子が多くなった
- ・実際に話し合う際、全員が自分の意見とその理由を言うことができ、相手に「どうですか?」と聞けるようになった。
- ・両方のしたいことが同じくらい大切、というのわかっているのだが、実際の話し合いになるとそれを実践するのが難しい子どももいた（自分の気持ちを相手に伝えるのが苦手など）。

## 4. 事例

プログラム参加者の中から、プログラムを通して成果または課題が顕著にみられた2つの事例についてプログラムの前・実施中・後に分けてその様子を以下に記す。

### 1) Y君 (中学生)

**プログラム前の様子：**自分の意見を主張し、相手を説き伏せるか、思い通りにならないと手が出ていた。学級の中では、友達との関わりを

避けるようにして過ごしていた。

**プログラム中の様子：**自分の意見はいつも聞いてもらえない…と落ち込む姿が見られた。ロールプレイでは、シナリオをほとんど見ずにアレンジを加えて話せていた。

**プログラム後の様子：**意見を主張するだけでなく、その理由も伝えることができるようになった。相手の意見や理由も自分から尋ねることができるようになった。「話し合いの仕方が分かった」と嬉しそうにしていた。

**プログラムの成果：**話し合いの一連の流れを理解し、実行することができるようになった。話し合いをうまくできるようになったと実感でき、本人の効力感が上がった。

### 2) Z君 (小学生)

**プログラム前の様子：**自分の意見をひたすら主張し、主張が通らないと怒って混乱する。周りの子がその子の主張を受け入れることでトラブルなく過ごせていた。

**プログラム中の様子：**具体的な解決案を思いつくことが難しかった。ロールプレイをしても、セリフをそのまま読み上げるだけに留まっていた。

**プログラム後の様子：**意見を主張するだけでなく、その理由も伝えることができるようになった。しかし、合宿中にグループで行うことを話し合っていた時、自分の意見とその理由を言えば、相手は納得してくれると思い込んでいたようで、相手が賛成してくれないと、「どうしてなんだ!」と混乱していた。

**プログラムの成果と課題：**話し合いの一連の流れを理解することができた。意見を主張するだけでなく、その理由を伝えることの必要性も理解できた。ただ、自分がどうしてそうしたいのかを言葉で説明することが難しい。

## IV. 考察

### 1. プログラムによる効果について

プログラムの前後に測定した INS 尺度の得点の有意な変化をみると、プログラム実施により、場面1と場面3で自分の要求を主張しないで、相手の要求に譲る方略（レベル1－自己変容）の得点が下がり、自分と相手の両方にとって満足できるような話し合いによる方略（レベル3）の得点が上昇した。また、場面2では、衝動的に自分の要求を押し通す方略（レベル0－他者変容）の得点が下がり、自分の意図や理由を説明して、相手を説得する方略（レベル2－他者変容）の得点が上昇した。

これらの結果から、本研究で作成した ASD 当事者に対するプログラムが「相互交渉スキル」の認知面にあたる INS に関して、未熟な方略を減少させ、より発達した方略を増加させるという肯定的な変化をもたらすことが明らかになった。つまり、自分と相手の要求（したいこと）が異なる対人葛藤場面において、自分と相手のどちらか一方の視点を優先する方略から、自分と相手の両方の視点を公平に捉え、両者ともに納得できるよう「相互交渉」を重視する方略に変えていくことに、このプログラムが有効であることが証明された。

場面の設定状況としては、プログラムの場面Aと INS 尺度の場面2、プログラムの場面Bと INS 尺度の場面3は類似しているが、INS 尺度の場面1はプログラムで扱った場面とは異なっている。その場面1においても INS 尺度得点で変化がみられたということは、本プログラムがどのような対人葛藤場面であっても INS の肯定的な変化に効果をもたらすことを示したといえる。

また、当事者に個別に関わったスタッフによ

る評定の結果より、「よくできた」と「ある程度できた」を合わせた達成率が80%以上の項目が場面Aでは8、場面Bでは11（全て）であったことから、本プログラムの実施が「相互交渉スキル」全体の習得に一定の効果があることが示された。第1、2セッションで扱った場面Aと、第3セッションで扱った場面Bそれぞれの達成率を比べると、場面Bの達成率のほうが高めである（特に「よくできた」に関して）。このことは場面の状況設定の違いによるものとも考えられるが、プログラムで取り上げた順序（場面A→場面B）から考えると、プログラムの実践（ロールプレイ等の練習）による効果の表れともいえる。

以上のように、本プログラムの実施によって ASD 児・者の INS のレベルが変化する等、相互交渉スキルの習得に一定の効果がみられる結果となった。それでは本プログラムの何が効果をもたらしたのだろうか。以下の2点に絞って論じる。

#### 1) 相互交渉スキルの目的や意味の理解

本研究の相互交渉スキルの支援プログラムは、広い意味ではソーシャルスキルトレーニング (SST) の範囲に入る。これまで行われてきた ASD など発達障害児・者を対象とした SST について、西村 (2010) は「当事者の方の実感としてある社会性やコミュニケーションの問題を通り越して、技法ばかりが前面に出ている」と問題点を指摘している。

本プログラムは、対象者が体験したり考えたりしながら学ぶワークショップ形式で行った。特に重視したことは、相互交渉スキルの各構成要素について、上述の西村 (2010) の指摘にあるような交渉のやり方や技法のみを取り出して教えるのではなく、「なぜ自分と相手の要求が同じくらい大事なのか」「どちらか一方の要

求が強すぎるとなぜ良くないのか」「どうしてその解決案(方法)が良いのか/良くないのか」「この方法で話し合い(交渉)をするとどういうメリットがあるのか」「なぜこういう話し方が悪いのか」など、相互交渉スキルを身につけることの目的や理由、意味を対象者が理解できるようにしたことである。

対象者の多くは、事例Y君、Z君のように、日ごろの対人関係の中で、自分のしたいことを一方的に主張してしまい、主張の仕方が適切でないために相手にされず、そのパターンが繰り返されるとトラブルが生じる経験をしてきている。また、スタッフの観察にもあるように、日ごろ、自分と相手の要求がぶつかると、「自分が我慢すればいい」と考えて自らの主張はせず相手の意見に合わせる子どもも少なくない。このように一方的な関わりをしがちであるために、対人関係(仲間やきょうだいなど)での難しさを多く経験しているASD児・者は、日ごろから「なぜ自分の関わり方では良くないのか」「どういう関わり方をすればよいのか」を強く感じていると推測される。そのため、本プログラムでは、まず、それら当事者が実感していることの答えとなりうる「相互交渉することの意味」を、そして次に「どういうやり方をすればどういう良い結果がもたらされるのか」を理解した上で、やり方(技法)をロールプレイ等で体験(練習)をするという手順で実施し、そのことが効果をもたらしたと考えられる。また、そうした説明の際に、視覚的な情報処理が得意なASD児・者の特性を生かして、図示や紙芝居、スタッフによるデモンストレーションなどASD当事者がわかりやすいように視覚的な提示(プレゼンテーション)を多く取り入れたことも有効であったと考える。

スタッフによる評価(達成率)や観察など

から、ほとんどの対象者は「自分の要求も相手の要求も同じぐらい大事にすること」「両者が納得できるような解決案を考えること」について理解できるようになり、話し合いをする際の「自分のしたいことやその理由を相手に伝える」「相手のしたいことやその理由を尋ねる」という話し合いの始め方の必要性を理解できるようになっていた。それらを理解できたことが、事前事後におけるINS得点の変化、つまり、一方向的に自分の意見を押し通したり、引っ込めたりする方略ではなく、自他双方が納得できるように話し合いをしようとする方略をとろうとすることへの意識の変化につながったと考えられる。

## 2) スタッフによる関わり・サポート

本プログラムが相互交渉スキルの習得に効果的であったもう一つの理由として、ロールプレイを中心としたスタッフとの関わりが挙げられる。担当スタッフは、対象者が所属している会の定例の活動時も関わっており、対象者各人の特徴・理解力等がある程度把握していた。そのため、例えば、解決案を考えるワーク時は、対象者にとって身近でわかりやすい例を挙げることができ、ロールプレイでは対象者のペースや理解度に合わせるなど柔軟に対応していた。プログラムの達成率をみても、スタッフのサポートによってできるようになった「ある程度できた」の割合が少なくないことから、本プログラムでは、スタッフによる個別の関わり・補助があることで、スキルの理解や習得に効果をもたらされたといえる。

また、スタッフはASD児・者の心理面に配慮した関わりもできていた。事例のY君がプログラムの中で、「自分の意見はいつも聞いてもらえない…」と落ち込みながら気持ちを吐露していたように、日ごろ対人コミュニケーション



での困難さがある ASD 児・者は、対人場面においてうまくいかないこと・わからないことによる傷つきや自信のなさを抱えている。そのため、本プログラムのような対人関係スキルをテーマとした内容に取り組むこと、中でもロールプレイのように人を相手に実際にやりとりをすることは、ASD 児・者にとっては不安や緊張を伴うこととなる。そこで、本プログラムでは、特定のスキルを高い水準で‘できる’ように訓練することを目的とした関わりではなく、既に関係が築かれていて対象者が安心できるスタッフとの関係性の中で、共にワークやロールプレイに取り組むことや、対象者の取り組みを肯定する働きかけをできるだけ多くすることを大事にするように、事前にファシリテーターからスタッフに伝えていた。各スタッフはそのことを心がけて関わっていたので、対象者はプログラムの様々なワークに不安や緊張なく取り組むことができていた。

辻井ら (2008) は発達障害のソーシャルスキルトレーニングについて「困る行動を矯正するようなプログラムは効果はなく、むしろ『一緒にやると楽しい』『できることは嬉しいこと』というポイントを押さえたコミュニケーションワークショップでないとは有効な体験はできない」としている。本プログラムでのロールプレイは、上述したようなスタッフの関わり方もあって、スタッフを相手に交渉のやりとりをする体験や、やりとりができたことへの肯定的なフィードバックが得られる体験となっていた。このような体験は ASD 児・者が日ごろの対人関係ではなかなか得ることができないものであり、上記辻井ら (2008) の指摘にもあるような、人とやりとりをすることの「楽しさや嬉しさ」や、話し合い (交渉) をすることへの肯定的な感情 (自信や動機づけ等) につながる体験であっ

たといえる。

プログラム中、対人関係でのネガティブな気持ちをスタッフに吐露していた Y 君も、プログラム終了後には嬉しそうに「話し合いの仕方がわかった」と語っており、ロールプレイ等のプログラム中の体験によって何らかのコツをつかんで、話し合い (交渉) をすることへ効力感を上げることができていた。

ASD 児・者に対するソーシャルスキルの支援プログラムにおいては、当事者の対人場面に対する心理に配慮したスタッフのサポートや関わりによって、当事者がポジティブな対人的なやりとりを経験することが、スキルの理解や習得を促進するための必要条件になると考える。

## 2. 本プログラムに関する課題について

本プログラムでは上述したように ASD 児・者にとってわかりやすいように視覚的な提示を使用してきたが、その一方で、解決案や話し合いの始め方のセリフなどを考え、ワークシートに書くといった、言語的理解に重きを置いたワークも組み込まれていた。そのことで、特に小学生の当事者の中には、理解や思考において時間がかかる子どもがいた。また、全体進行者が口頭で説明することも少なくなく、聴覚的情報処理が苦手な参加者にとっては説明内容をスムーズに理解できていない様子が伺われた。さらに、元々他者の視点に立つことが苦手である ASD 児・者にとっては、セッション中に提示した場面の主人公の立場に立つことが難しく、理解することに時間がかかる参加者もいた。これらの参加者の様子をふまえ、ワークの内容および提示方法について更なる検討を行い、ASD 児・者にとってより分かりやすくする工夫が必要であると考える。

また、プログラムの効果測定のための INS



尺度の調査やスタッフによる評価は、プログラム実施直後に行ったものであり、その後の実生活でこのスキルがどのように使われているのかについては把握していない。事例Y君のようにプログラムで習得したコツを早速、実際の対人関係で使えるようになった一方で、Z君のプログラム後の話し合いでの例のように、自分の意見とその理由を言えば、相手は納得してくれると思ったがそうならず混乱する事態も生じている。また、ある参加者（小学生）のプログラム実施2ヵ月後の様子として、これまで友人やきょうだいとの関係において何も言わないで相手の所有物を使おうとしていたが、プログラム後は、相手の許可を得る言葉かけをするようになったとの報告もあり、プログラムを通して「相手の意向を尋ねる」ことを習得したことが示されたが、その後のフォローアップはしていない。

プログラムで習得したスキルを実生活の中でも定着させていくためには、例えば、対象者が所属している会が行っている定例活動の中で仲間との間で、あるいは、家庭内できょうだいとの間で生じる対人葛藤場面において、参加者がプログラムで習得したスキルをどのように使うのかを確認し、スキルの使い方が不適切である場合に、スタッフや保護者がその都度助言・修正するなどの定期的なフォローアップが必要になると考える。

さらに、今回は、スキルの中の認知的側面（INSや話し合いの仕方の理解等）においてプログラムの効果が明らかになったが、実際の対人関係では「相手のどのような言葉かけをして話し合いをするか」といった言語反応も重要となる。プログラムの言語面への効果については今後の検討課題であろう。

## 謝辞

本研究のプログラムおよび調査の実施に際し、NPO 法人アスペ・エルデの会の皆様には多大なご協力をいただきました。厚く御礼申し上げます。

## 文献

- 長峰伸治, 加藤麻登佳, 辻井正次 (2011) : 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. 聖隷クリストファー大学看護学部紀要 (19), 27-40.
- 西村優紀美 (2010) : 高機能自閉症スペクトラム障害の認知特性を活用したコミュニケーション教育法. 学園の臨床研究, 9, 57-69.
- Selman, R.L., Beardslee, W., Schultz, L., & et al. (1986) : Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 22 (4), 450-459.
- 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, 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.
- 杉山登志郎 (2000) : 発達障害の豊かな世界, 日本評論社, 東京.

辻井正次, 野村香代 (2008) : 高機能広汎性  
発達障害の子どもへの社会性を伸ばす支援,  
本人・家族のための SST 実践ガイド, こ  
ころの科学 (前田ケイ・安西信雄 編), 日本  
評論社, 東京, 150-156.

渡辺弥生 (2001) : VLF による思いやり育成プ

ログラム, 図書文化社, 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.