

知的障害を伴う自閉スペクトラム症児における会話修復の発達支援 — 「着せ替えゲーム」 共同行為ルーティンを用いて —

Developmental Intervention of Conversational Repair Strategies for a Child with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disabilities: Using “Dress Up Games” Joint Action Routine.

吉井 勘 人¹

YOSHII Sadahito

要約： 会話では、話し手が言葉を言い間違ったり、また、受け手が話し手の言ったことを理解できなかったりすることで相互行為が成立しないことがある。このような会話のトラブルに対処するために会話修復の方略を獲得することが重要である。本研究では、会話におけるトラブルの対処方略を十分に獲得していない1名の自閉スペクトラム症児を対象として、会話における明確化要求の表出と明確化要求への適切な応答（自発による修復）の促進を目的として、共同行為ルーティンを用いた支援を行った。その結果、対象児は大人の不明確な発話に対して明確化要求の自発表出が可能となり、その後、対物般化と対人般化が確認された。また、大人からの明確化要求に対しては不適切な反応が減少し、「応答」や「付加」による修復（適切な応答）ができるようになり、それらの対物般化と対人般化が確認された。以上より、自閉スペクトラム症児の会話修復を促進するための共同行為ルーティンの役割について考察した。

キーワード： 知的障害 自閉スペクトラム症 会話修復 共同行為ルーティン 発達支援

I. 問題と目的

会話とは、話し手と受け手が相互の意図を共有するために能動的に関与する協同活動であるとされる (Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll, 2005)。会話の中では、話し手が言葉を言い間違えたり、あるいは、受け手も話し手の言ったことを聞き取れなかったり、理解できなかったりするトラブルが生じることがある (串田・平本・林, 2017)。このようなトラブルへの対処として、話し手は自己の発話意図が受け手に理解されていないとわかると、自身の先行発話を繰り返したり、言い換えたり、先行発話に新たに情報を加えたりするといった会話の修復 (repair) を行う。一方、受け手も話し手の発話を聞き取れなかったり、発話の意図が理解できなかったりした際には「なんて言ったの？」や「え？」と自発的に聞き返しを行う。このような聞き返しは、明確化要求 (clarification request) と呼ばれ、話し手に発話の言い換え等の修復を求める行為であるとされる。以上のような話し手による自身の先行発話の言い換えや情報の付加、そして、発話の受け手による明確化要求の表出は、会話の破綻 (breakdowns) を予防して、会話を円滑に継続するための重要な会話修復のメカニズムであるとされている (Brinton & Fujiki, 1989)。Brinton and Fujiki (1989) によると修復のメカニズムには以下の4つのタイプがあるとされる。①他者開始による自己の修復 (話し手が不明確な発話を表出し、受け手が明確化要求を表出し、話し手が自身の先行発話を修復する)、②自己開始に

¹ 障害児教育講座

よる自己の修復（話し手が不明確な発話を表出し、その問題に自分で気づいて自分で修復する）、③他者開始による他者の修復（話し手が不明確な発話を表出し、受け手がそれに気づき、受け手が修復する）、④自己開始による他者の修復（話し手が不明確な発話を表出し、その問題に自分で気づくが、受け手が修復を行う）。本研究では、これらのタイプの中で、一般の会話で共通して多くみられる①のタイプに焦点をあてることとする。

自閉スペクトラム症児は、「社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応の障害」、「行動、興味または限定された反復的な行動」を特徴とし、乳幼児期に発現する神経発達症である（American Psychiatric Association, 2013）。言語の使用を取り扱う語用論に中核的な問題を抱えていることが多数の研究から実証されている（大井, 2006）。語用論の一領域としての会話では、相手が不正確な発言をした際に、曖昧な点をはっきりするように求めることが少ないといった指摘がされている（Attwood, 1998）。自閉スペクトラム症児が先行発話に対して明確化要求をほとんど表出しないこと（及川・長崎, 2006）、また、他者からの明確化要求に対して、表現を言い換える等の会話の修復方略の使用に困難を示すことが指摘されている（Volden, 2004）。

このような自閉スペクトラム症児のもつ会話の問題に対して共同行為ルーティンを用いたアプローチが有効である可能性が考えられる。これまで、共同行為ルーティンを用いた支援は、知的障害を伴う自閉スペクトラム症児の語彙・構文の獲得、質問への応答や要求、教示要求といった伝達機能の促進、意図共有や他者の欲求意図理解等の「心の理論」といった社会的認知機能の促進に一定の効果を有することが報告されている（吉井, 2021）。共同行為ルーティンとは「特定のテーマや目標に基づいて定型化された論理的・因果的な系列を有する相互作用のパターン」として定義される（Snyder-McClean, Solomonson, McClean, & Sacks, 1984）。このアプローチは、子どもと他者との身近な相互作用（ゲームや調理等）の場面を定型化して反復すること、そして、子どもの自発的なコミュニケーションを促進するために段階的援助等の「足場かけ」を行うことを特徴としている（吉井, 2021）。定型化された相互作用を反復することは、子どもにとって文脈処理にかかる認知的負荷を軽減し、活動の予測可能性を高める効果がある。子どもは共同行為ルーティンを通して行為系列の内的知識としてのスクリプトを獲得し、スクリプトに対応した行為や言語を獲得していく。また、スクリプトを獲得することで、スクリプトの要素を変更・追加することやアドリブ行動が可能になり、活動への能動的参加が促進されると考えられている。加えて、会話の視点からは、定型化された相互作用が、参加者の間での注意の共有を容易にし、子どもが他者の意図や心的状態に合わせたコミュニケーションを可能にする効果があると考えられている（長崎・佐竹・宮崎・関戸., 1998；吉井, 2021）。

これまでのところ、自閉スペクトラム症児の会話支援における共同行為ルーティンの効果を検証した実証的な研究は少ない。吉井・仲野・長崎（2015）は、1名の知的障害を伴う自閉スペクトラム症児を対象として「おやつ」と「工作」の共同行為ルーティンによる支援を行い、大人の不明確な発話に対して自発的な明確化要求の表出を可能にしたことを報告している。しかしながら、ここでは、大人の明確化要求に対する自閉スペクトラム症児の応答については検討されていない。従って、明確化要求の自発的な表出に加えて、他者からの明確化要求に対する適切な応答の2つの観点を含む会話修復の発達支援を行う必要があると考えられる。

共同行為ルーティンの活動は、Prizant, Wetherby, Rubin, Laurent, and Rydell (2006) の知見を参考にすると、目標指向的活動（「パズルゲーム」のような特定の最終的な目標に到達するための活動）、協調的なターンテイキングのゲーム（「ボールのやりとり」や「くすぐりあい」のように共に楽しむことが重視される活動）、テーマ志向的活動（レストランへの外出のように、あるテーマのもとに多様な事象を含む活動）の3タイプになる。本研究では、これらのタイプの内、目標指向的活動を用

いて、「着せ替えゲーム」を行う。「着せ替えゲーム」とは、いわゆる「障害物ゲーム」である (Prizant et al., 2006)。2名のゲーム参加者 (AとB) の間に衝立を置き、相互に相手の手元が見えない状況をつくる。参加者の手元には人の絵が描かれたボードが置かれる。参加者の一人 (A) は、お互いの手元が見えない状況で、複数ある帽子や上着などの中から自分の好みのものを選び、人の絵にそれらを着せていく。そして、相手 (B) に自分の着せた服を伝えていく (つまり、自分の知覚した環境を言語で相手に教える)。相手 (B) はAの発話からその意図を推論して、自分のもつ人の絵にAの着せた服装と同じ服装を着せていく。この活動では、衝立によって参加者が互いの知覚環境を共有できないため、BがAの意図を理解できない等の会話のトラブルが生じやすい (例えば、Aが「帽子をかぶせてください」と言っても、Bはそれが何色の帽子であるかわからない等)。そこで、同じ服装にするといった最終的な目標を達成するために、明確化要求 (Bが「何色の帽子ですか?」と聞き返すこと) や情報の付加 (Aが「帽子の色は緑です」) 等の会話の修復方略を用いて意思疎通を成立させていくことがポイントになる。

以上より、本研究では、会話におけるトラブル対処の方略を十分に獲得していない1名の知的障害を伴う自閉スペクトラム症児を対象として、会話における明確化要求の表出と明確化要求への適切な応答 (自発による修復) の獲得を目的として、「着せ替えゲーム」の共同行為ルーティン (以下、「着せ替えゲーム」ルーティンと表記する) を用いた支援を行う。そして、会話の修復方略の獲得を促進するための共同行為ルーティンを用いた支援の効果を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 対象児

医療機関において広汎性発達障害との診断 (本研究実施時の診断名) を受けた男児で、小学校の特別支援学級に在籍していた。支援開始時の生活年齢は6歳11カ月であった。新版K式発達検査における発達年齢は、全領域が5歳8カ月、各領域では、姿勢・運動3歳6ヶ月以上、認知・適応6歳9カ月、言語・社会4歳6カ月であった。PVT (絵画語い発達検査) における語彙年齢は4歳8カ月であった。言語・コミュニケーション面では、要求、叙述、報告、What型やWho型を用いた質問、簡単な質問や指示への応答といった伝達機能を有していた。多語文での言語表出が可能であり、「○と○○を取って」といった自立語を3個程度含む文を理解することが可能であった。

会話では、子ども同士の会話は成立しなかった。大人との間では限定された文脈で言語による発話の順番取りが可能であった。決められた台詞を交互に話す「劇遊び」の定型化された相互作用では、2~4ターンの会話を継続することが可能であった。一方で、玩具遊びのような自由度の高い相互作用場面では、大人の発話に対して無反応であることが多く、「なに?」や「え?」といったような、大人の発話に対して聞き返しをする明確化要求の表出はみられなかった。また、自由度の高い相互作用場面では、対象児の不明確な発話に対して大人が明確化要求を行うと、対象児は先行する不明確な発話を繰り返し、大人がその意味を理解できずに会話が破綻してしまうことがしばしばみられた。このように対象児は、大人との会話において明確化要求の表出と明確化要求への適切な応答が十分にできず、会話の修復に困難があると判断された。

対象児は、簡単なゲーム (相撲や魚釣り等) を好んで行う様子がみられていた。また、保護者からは、コミュニケーションの力を伸ばしたいとのニーズがだされていた。

以上から、会話における明確化要求の表出と明確化要求への適切な応答を優先課題として捉えた。

2. 支援目標

他者の不明確な発話に対して自発的に明確化要求を表出すること、そして、他者からの明確化要

求に対して適切な応答（「反復」「応答」「付加」「言い換え」といった自発による修復）を行うことを支援目標とした。

3. 支援場所及び期間

支援はA大学のプレイルームにて、6ヶ月間の計8セッションを原則隔週の頻度で実施した（大学が夏季休業の期間は支援を実施していない）。なお、本支援に入る前に、対象児が下記のゲーム内容の手続きを理解するためのセッションを1回実施して、ゲームの目的と手続きについて理解できたことを確認した。

4. 支援手続き

(1) 場面設定

「着せ替えゲーム」ルーティンの配置図をFig.1に示した。「着せ替えゲーム」ルーティンは、対象児、仲間役（大学院生の支援者）、司会者、補助支援者（以下STと表記する）の4名で行った。「着せ替えゲーム」とは、対象児と仲間役がそれぞれ人の絵が描いてあるボードをもち、それぞれの持つ人の絵に複数ある衣服の中から、帽子や上着等の服を着せていき、互いのもつ人の絵の服装を同じにすることを目的としたゲームである。「着せ替えゲーム」ルーティンの詳細な手順を以下の①～⑤の系列として示した。

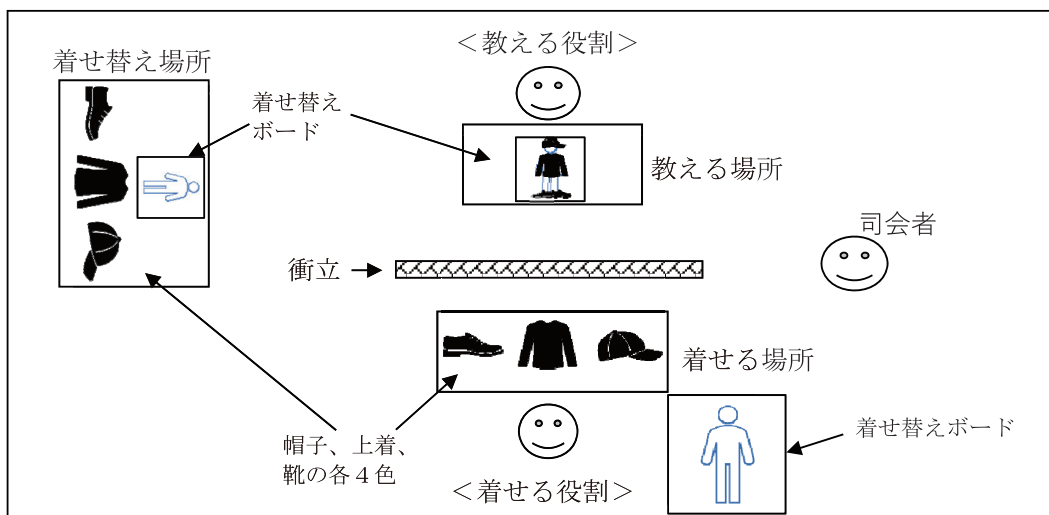


Fig.1 「着せ替えゲーム」共同行為ルーティンの配置図

系列①：対象児と仲間役の2名は、ゲームの司会者の指示に応じて＜教える役割＞と＜着せる役割＞に分かれて、お互いに、手元の操作を直接見えないようにするための衝立を挟んで向かい合って座った（衝立の高さは対象児が椅子に座った状態で対象児の胸の高さまでにした）。そして、対象児と仲間役は司会者からゲームの手順についての説明を受けた。

系列②：＜教える役割＞は、司会者からゲームの説明を受けた後に、「着せ替え場所」に移動した。「着せ替え場所」の机には、帽子、上着、靴を着ていない人の絵が描いてある着せ替えボード（スチールボード40×30cm）とその絵に貼るための帽子、上着、靴（それぞれ赤、青、黄色、緑の4色）のマグネットシート12枚を置いた。＜教える役割＞は人の絵に帽子、上着、靴ごとに、4色の服の中から好みの1色を選んで貼った。

系列③：＜教える役割＞は、服を着せ終えた後に、着せ替えボードを持って「教える場所」に移動した。そして、司会者からゲーム開始の合図があった後に＜教える役割＞は＜着せる役割＞に対して、「赤い帽子をかぶせてください」といったように自分の着せた服の情報（色+服の種類）を伝

えた。1セッションにつき、帽子、上着、靴のそれぞれで3回の指示を出した。

系列④：〈着せる役割〉は、〈教える役割〉の指示に応じて、手前にある帽子、上着、靴（各4色）を自分の右隣にある人物の絵（着せ替えボード：1m×1m）に貼っていった。

系列⑤：司会者は①～④の過程が終わった後に、〈教える役割〉と〈着せる役割〉の人物の服装が同じになったかの確認を行い、同じ服装になった場合は、二人を賞賛して、メダルを一人ずつに手渡した。

以上の①～⑤の順序で実施した。各セッションにおいて、対象児は〈着せる役割〉から〈教える役割〉の順に各役割を1回ずつ行った。

（2）「着せ替えゲーム」ルーティンにおける具体的目標

明確化要求の表出と仲間役の明確化要求に対する適切な応答をねらいとして、以下に示す具体的な目標行動を設定した。

①明確化要求の表出

系列③において、対象児が〈着せる役割〉の際に、〈教える役割〉の仲間役が対象児に対して、色の情報が欠落した不明確な指示をだした。対象児は仲間役の不明確な指示に対して「確認」タイプの明確化要求を表出することを具体的目標とした。例）仲間役：「帽子をかぶせてください」→対象児：特定の色帽子（または服）を持ち上げて仲間役に提示して、「これですか？」や「この色の帽子ですか？」と聞き返す。

②明確化要求への適切な応答（修復方略としての「反復」「応答」「付加」「言い換え」）

系列③において、対象児が〈教える役割〉の際に、〈着せる役割〉の仲間役に対して、情報の欠落した指示をだした場合、系列④において、仲間役が明確化要求を表出した。対象児が明確化要求に対して自分自身の先行発話を修復することを具体的目標とした。

例）対象児：「帽子をかぶせてください」→仲間役「なに色ですか？」（「特定化」タイプの明確化要求）→対象児「ピンクの帽子です」（付加タイプの修復）。

（3）支援計画

事前評価（セッション1）、支援期（セッション2～5）、般化測定のためのプローブ期（セッション6～8）の3つのフェイズによって構成した。以下に各フェイズの詳細を示した。

①事前評価：目標行動が生起しない際の段階的援助を一切行わず、対象児の明確化要求の表出と明確化要求への応答を測定した。

②支援期：事前評価と同様の「着せ替えゲーム」ルーティンにおいて、各目標行動が生起しない場合には、STは、下記（4）に示す段階的援助を行った。

③プローブ期：セッション6、7では、対物般化を測定するために、着せ替えをする服の色4色を全て変更して、ルーティンを実施した。セッション8では、対人般化を測定するために、事前評価と支援期の仲間役とは異なる男性が「着せ替えゲーム」ルーティンの仲間役として参加した。セッション6～8では、目標行動が生起しない際の段階的援助は一切行わなかった。

（4）援助方法

西原・吉井・長崎（2006）を参考にして、原則として以下の手順でSTが段階的援助を行った。

①明確化要求の表出：系列③において、〈教える役割〉の仲間役の不明確な指示に対して、〈着せる役割〉の対象児が、自発的に明確化要求を表出しない場合には、STが間接的指示（「○○先生（仲間役）に聞いてみたら」と言う）、モデル提示（「これですか？」）の順に援助を行った。

②明確化要求に対する適切な応答（自発による修復）：系列③において、〈教える役割〉の対象児が〈着せる役割〉の仲間役に対して不明確な指示を出した場合、仲間役は対象児の先行する発話内容について聞き返す「確認」タイプ（例：対象児「帽子」→仲間役「帽子？」）、または、Wh-疑問詞

を用いて対象児の発話についてより詳しい情報を求める「特定化」タイプ（例：対象児「服を着ている」→仲間役「何色の服を着ていますか？」）を用いて明確化要求を行った。仲間役からの明確化要求に対して、対象児が無反応または不適切応答の場合には、STが、間接的指示（例：「何色の服にしたか教えてあげよう」といったように、対象児の仲間役に伝達する際に欠落している情報を気づかせるための発話をする）、モデル提示（例：「緑色の服」）の順に段階的援助を行った。

5. 記録・分析方法

全セッションを2台のデジタルビデオカメラで録画した。

(1) 支援場面における評価

仲間役、ST、対象児の発話、視線、動作を逐一文字化して、及川・長崎（2005）と常田（1995）を参考にして、以下の観点から評価を行った。

- ①明確化要求の表出についての評価：系列③での〈着せる役割〉の対象児の明確化要求の表出レベルを次に示す5段階で評価した。自発：対象児が特定の色の帽子（または服）を持ち上げて「これ？」、「これですか？」、「この〇〇（帽子等）でいいですか？」と自発的に聞き返す、間接的指示：STの「〇〇先生（仲間役）に聞いてみたら」の発話によって聞き返しを行う、モデル提示：STの言語モデルを模倣して聞き返しを行う、不適切反応：聞き返しを行わずに自分で選んだものを貼る。
- ②仲間役の明確化要求に対する対象児の適切な応答（修復発話）の評価：系列③で、〈教える役割〉の対象児が仲間役に不明確な指示を出した場合、その後、仲間役は対象児に対して明確化要求を表出した。それに対する対象児の反応をTable 1に基づき分類した。仲間役の明確化要求に対して対象児が「付加」、「言い換え」、「応答」、「反復」による修復を行った場合には「自発による修復」とした。仲間役の明確化要求に対して対象児が不適切反応をして、それに対してSTが段階的援助を行うことで対象児が先行発話の修復を行った場合には「STの援助を介した修復」とした。仲間役の明確化要求に対して対象児が先行発話の修復を行わない、あるいは、STが段階的援助を行っても修復を行わない場合には「不適切反応」とした。

以上の①と②は、セッションごとに各カテゴリーの割合を算出した。

Table 1 明確化要求に対する対象児の反応のタイプ

カテゴリー	下位タイプ	定義と具体的な内容
自発による修復	付加	明確化要求に対して、対象児は自身の先行発話に新しい情報を加えて発話する。 例) <教える役割>の対象児「服を着せて」→仲間役「何色ですか」→対象児「緑色の服です」。
	言い換え	明確化要求に対して、対象児は自身の先行発話の意味的な内容を一定に保ち、ことばの形式や伝達手段を変更して発話する。 例) <教える役割>の対象児「これ着せて」→仲間役「これ？」→対象児「青色、着せて」。
	応答	明確化要求に対して、対象児は「はい」または「いいえ」により応答する。 例) <教える役割>の対象児「靴を履かせて」→仲間役「青色ですか？」→対象児「うん」
	反復	明確化要求に対して、対象児は先行発話の一部、または全てを繰り返す。 例) <教える役割>の対象児「靴をはいてるの」→仲間役「靴をはいてるの？」→対象児「はいてるの」。
STの援助を介した修復		明確化要求に対して、対象児が無反応または不適切応答の場合、STが間接的指示、モデル提示の順に段階的援助を行い、それによって、対象児が修復を行う。 例) <教える役割>の対象児「服」→仲間役「何色の服ですか？」→対象児（沈黙）→ST（服を指さし）「これは？」と間接的な発話で色情報に対象児の注意を向けさせる→対象児「青色」→仲間役「青色の服ですね」（青色の服をボードに貼る）
	無反応	仲間役が発話の後に対象児の発話や身ぶりによる反応がみられない。
不適切反応	不適切応答	仲間役が発話に注意を向けずに誤った応答をする。 例) <教える役割>の対象児は人の絵に青い服を貼り、「服」と言う→<着せる役割>の仲間役は黄色の服を差し出して、「これでいいですか」と聞き返すと、それを全く見ないで、「そうです」と誤った応答をする。

(2) 支援場面以外の評価

支援場面以外の評価としては、大学における自由遊び、在籍している特殊学級や家庭での様子について、支援者（仲間役）、担任教諭、母親がエピソード記録を行った。

6. 信頼性

明確化要求の表出と明確化要求に対する応答（修復）について、一致率を独立した2名の評定者によって算出した。全セッションからランダムに抽出した6セッションにおける各試行を対象とした。評定者間の一致率は $A / (A + D) \times 100$ の算式（Aは評定者間の一致数、Dは評定者間の不一致数）により算出した。その結果、明確化要求の表出は100%、明確化要求に対する応答は87.5%の一致率が得られた。

7. 倫理的配慮

保護者には、研究の主旨及び実施方法、研究成果の公表方法、研究参加者の個人情報の保護について説明し、研究協力に関する了承を得てから、本研究を実施した。

Ⅲ. 結果

1. 支援場面における変化

(1) 明確化要求の表出

明確化要求の表出は1セッション当たりの平均生起頻度が7回（範囲：4～9回）であった。明確化要求の表出に関する結果をFig.2に示した。段階的援助を行わないセッション1（事前評価）では、「帽子をかぶせてください」等の不明確な指示に対して、＜着せる役割＞の対象児による明確化要求の自発表出は生起せず、不適切反応が100%生起した。そこで、段階的援助を導入すると、セッション2では、STの「どれですか？」のモデルを模倣して明確化要求を表出することが14%生起した。セッション3では、STの間接的指示による援助によって、明確化要求が22%生起するようになった。具体的には、STが「先生、何色の帽子をかぶせたのかな？」と対象児に話しかけると、対象児は赤色の帽子を手に取り、仲間役に向けて差し出して「これ？」と明確化要求を表出することができた。加えて、このセッションでは自発による明確化要求の表出が34%生起した。セッション4では、自発による明確化要求の表出が75%に増加し、次のセッション5ではそれが100%生起した。セッション

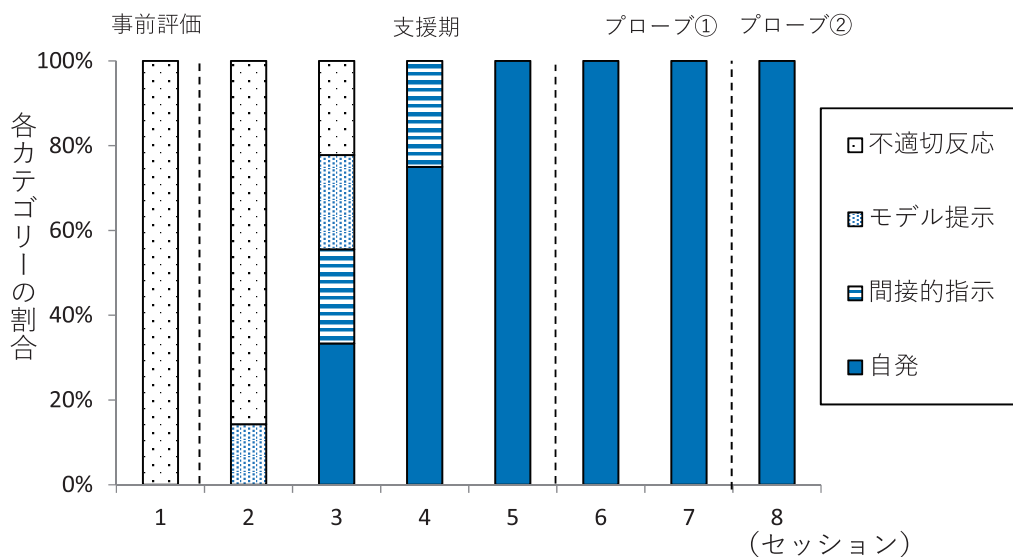


Fig. 2 段階的援助レベルに基づく明確化要求の表出レベルの変化

ン6とセッション7では、服の色を全て変更した対物般化の測定を行ったところ、自発による明確化要求の表出は100%を示した。明確化要求をする際の言語表現も「これ？」に加えて、「これは？」や「これですか?」、「この帽子でいいですか?」と表現にバリエーションがみられるようになった。S8では、対人般化を測定したところ、自発による明確化要求の表出は100%を示した。

以上から、対象児は事前評価において明確化要求を表出できなかったが、支援期に入って段階的援助を行うことにより、仲間役の不明確な指示に対して自発による明確化要求の表出率が増加していき、プローブ期では対物・対人般化が確認された。加えて、明確化要求を表出する際の言語表現にバリエーションがみられるようになった。

(2) 明確化要求に対する適切な応答

仲間役の明確化要求に対する応答としての修復発話は1セッション当たりの平均生起頻度が7.85回(範囲:5~12回)であった。明確化要求に対する対象児の修復発話の変化をFig.3に示した。セッション1(事前評価)では、自発による修復が50%生起したが、一方で、明確化要求に対して応答しない「無反応」が50%生起した。段階的援助を導入したセッション2では、「STの援助を介した修復」が60%生起し、「自発による修復」が40%生起した。セッション3では、「自発による修復」が42%生起し、「STの援助を介した修復」が29%に減少した。その後のセッション4とセッション5では「自発による修復」が80%、73%と増加傾向を示した。対物般化を測定したセッション7とセッション8においても「自発による修復」は80%以上の生起率を示し、対人般化を測定したセッション9でも、それは90%の生起率を示した。

「自発による修復」のタイプは、セッション1では、「反復」と「付加」が生起した。支援期のセッション2~5では、「反復」と「付加」に加えて、「応答」が生起した。セッション8(対人般化の測定)では、これまでのタイプに加えて、「言い換え」が生起した。

以上から、事前評価では、仲間役の明確化要求に対して「無反応」である等の「不適切反応」がみられていた、が段階的援助を導入したところ、STの援助によって明確化要求に対する適切な応答ができるようになり、その後、「自発による修復」の生起率が増加傾向を示した。プローブ期の対物般化評価と対人般化評価では「自発による修復」の生起率が高い割合で維持された。「自発による修復」のタイプでは、事前評価の「反復」と「付加」に加えて、「応答」の方略が安定して生起するようになった。

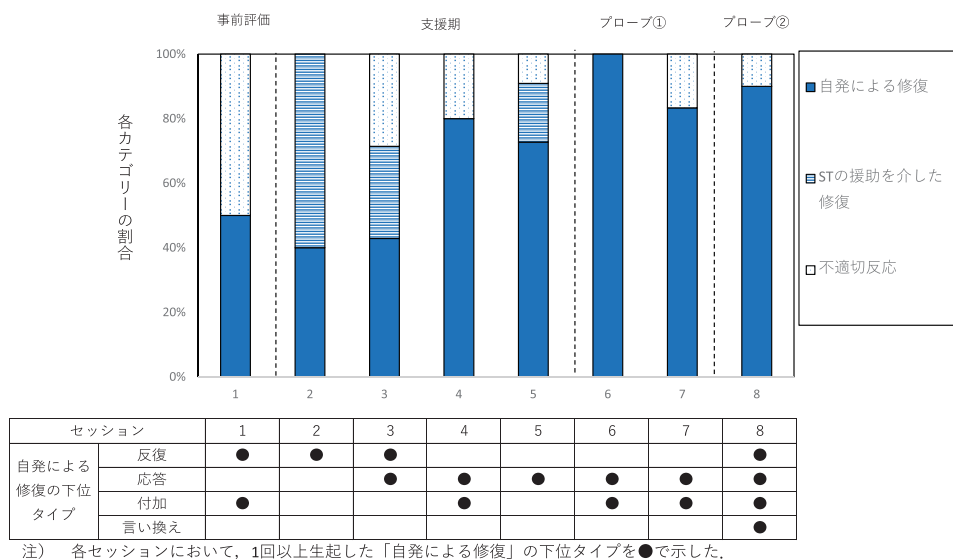


Fig. 3 明確化要求に対する対象児の反応の変化

2. 支援場面以外の変化

(1) 明確化要求の表出

明確化要求の表出についてのエピソードでは、対象児の在籍学級の担任教師から以下の行動観察記録が報告された。セッション5～6の期間において、対象児は教師にゲームソフトの話を始め、「スペシャルチケットを持っていたのは誰？」と質問した。教師が「〇〇」と応答すると、「〇〇の誰？」とどのキャラクターであるのかを特定化する明確化要求の表出がみられた。それに対して、教師が「△△」等と発話を言い換える（修復を行う）と、その発話に納得する様子がみられた。また、プローブ終了後に対象児と男性の支援者（支援期の仲間役とは異なる大学院生）がA大学構内を散歩していた時、支援者が唐突に数m先を指さし、「ごによごによ（不明瞭発話）、あったよー」と不明瞭な話しかけを対象児に対して5回試みた。対象児は、5回の不明瞭発話の内の4回で、「なに？」と男性スタッフに明確化要求を表出することがみられた。

(2) 明確化要求に対する適切な応答（自発による修復）

大人の明確化要求に対する修復発話のエピソードでは、家庭において母親から以下のエピソード記録が報告された。セッション6～7の間において、母親が「サンタさんのプレゼント何がいい？」と質問すると、対象児は「〇〇」と応答した。母親が「〇〇がいいの？」と確認の明確化要求を行うと、対象児は「××じゃなくて、〇〇」と情報を付加した修復を行った。また、大学の個別支援では、プローブ（セッション7）において、クリスマスケーキの広告チラシ（複数のケーキが載っている）を対象児と大学院生と一緒にみていた時に、対象児から「17番」と発話した。それに対して大学院生がチラシを見ながら「17番、17番はダブルチーズケーキ？（チラシには各番号に対応したケーキの名称が記されている）」と確認の明確化要求を行うと、「〇〇（対象児自身の名前）、学校で17番」と情報を付加した修復をはかった（対象児は17という数字から学級における自分自身の出席番号を連想した）。大学院生が「あっ、学校で17番なのか」と確認すると、対象児は頷いた。

IV. 考察

本研究では、知的障害を伴う自閉スペクトラム症児に対して明確化要求の表出と明確化要求への適切な応答（自発による修復）の促進を目的として、「着せ替えゲーム」ルーティンを用いた支援を行った。以下では、「着せ替えゲーム」の共同行為ルーティンを用いた支援方法の効果と課題について検討する。

支援目標とした明確化要求の表出では、事前評価において不明確な発話に対する明確化要求の表出はみられなかったが、支援期で段階的援助を行った結果、モデルの模倣、間接的指示といった援助により明確化要求の表出が可能となった。その後、対物般化と対人般化の測定においても自発的な表出が確認された。加えて、学校生活や大学の自由遊びの中でも他者の不明確な発話に対して明確化要求の表出がみられるようになった。

一方、大人の明確化要求に対する応答では、事前評価において仲間役の明確化要求に対する不適切反応（無反応）がみられていたが、段階的援助を行った支援期では不適切反応は減少し、対象児が自身の先行発話を修復する適切な応答（自発による修復）が増加していった。その後の対物般化と対人般化の測定においても適切な応答が確認された。修復のタイプでは、事前評価での先行発話への情報の付加や反復に加えて、「はい」や「いいえ」による「応答」、「言い換え」といった複数の修復方略の使用が可能になった。その他に、大学では、支援ではない場面で、大学院生の明確化要求に対して適切に応答すること（「情報の付加」による修復）がみられた。

以上より、対象児は「着せ替えゲーム」共同行為ルーティンを用いた支援を契機として、会話に

における修復方略を獲得し、加えて、学校や家庭といった生活文脈において会話の修復方略の汎用的な使用の芽生えが確認されたといえる。

対象児が会話修復の方略を獲得した要因として以下の二つが考えられる。第一に、「着せ替えゲーム」共同行為ルーティンのもつ活動の構造が影響したと考えられる。この活動は、対象児と仲間役の支援者が、それぞれの人の絵の服装を同じにするといった共通の目標を達成するために協力する目標指向的活動である。事前評価から、対象児は自分と仲間役の人の絵の服装を同じにするという共通目標を理解し、それに基づいて、〈教える役割〉では、自分の着せた服を仲間役に言語で伝えることができ、〈着せる役割〉では、仲間役の言語指示に応答して人の絵に服を着せようとすることができた。一方で、対象児と仲間役の間には衝立がセットされ、衝立によって互いの知覚環境を直接的に共有できない状況になった。つまり、対象児は仲間役との間で、活動の目標は共有しているが、一方で、活動の目標を達成するための注意の共有が成立していない状況になっている。

Tomasello (2008) は、人間の協力に基づくコミュニケーションを成立させる上で、「話し手」と「受け手」が、共有された相互主観的な文脈としての共通基盤を作り出すことが重要であると述べている。共通基盤には3つのタイプがある。一つ目は、共同注意と呼ばれる直接的知覚環境に基づいている、あるいは、共有する過去の経験に基づいている共通基盤、二つ目は、トップダウン過程によってつくられる共通基盤であり、例えば、私たちが一緒に共有の目標を達成するために目標に関連する特定の事柄に焦点を当てていることを互いに知っているといった共通基盤である。そして、三つ目は、共通の文化的知識のように一般化された知識としての共通基盤である。Tomasello (2008) の知見を参考にすると、本研究の対象児と仲間役との間では、二つ目のトップダウン過程によって作られる共通基盤（人の絵の服装を同じにするといったゲームにおける目標の共有）、そして、三つ目の共通の文化的知識の共通基盤（「人は服を着る」等の一般的知識の共有）は成立していたが、しかしながら、一つ目の共同注意が成立していない状況であると理解することができる。本研究の支援開始前には、大学の自由遊びで、対象児による会話の修復はほとんどみられなかった。このことは、対象児が他者との間で、これらの共通基盤を十分に作ることができない状態であるとも解釈できるのではないだろうか。例えば、一つ目の共同注意が成立しにくい、あるいは、遊びの目標やテーマといった二つ目のトップダウンの過程による共通基盤が成立しにくいことが予想される。それに対して、「着せ替えゲーム」ルーティンでは、対象児が仲間役の発話意図を理解しようとする明確化要求の表出や仲間役の明確化要求に対する適切な応答といった会話修復の方略を獲得できた。この背景には、対象児が仲間役との間で、ある程度の共通基盤を成立させていたこと、特に、Tomasello (2008) の挙げた二つ目の共通基盤にあたる活動の目標を共有していたことが重要であり、それを前提とした上での共同注意の不成立といった場面が設けられていたことで、対象児が仲間役との間で互いの注意の焦点のずれを調整するために会話修復を試みるようになった可能性が考えられる。

対象児が会話修復の方略を獲得した要因として、第二には、定型化された相互作用において段階的援助を行ったことが効果的に作用したと考えられる。定型化された相互作用を繰り返すことは、子どもにとって活動の予測可能性を高め（長崎ら、1998）、他者との注意の共有を促進する働きがあること（Bruner, 1983）が言及されている。このことから、共同行為ルーティンを通して対象児は仲間役の注意の焦点を捉えやすくなったと推察できる。例えば、〈教える役割〉の対象児が「服を着せて」と言い、仲間役が「青色ですか？」と聞き返すと、対象児は、その発話から仲間役が靴や帽子ではなく、服の色の側面に注意を向けていること、つまり「服の色は青色ですか？」といった仲間役の意図を理解できるようになったと推察される。そして、仲間役に向けての発話では、STの間接的指示→モデル提示といった手がかりによって、文脈に適した言語表現を獲得していったと考え

られる。吉井ら（2015）は、定型化された相互作用のルーティンと段階的援助を用いた指導が、知的障害を伴う自閉スペクトラム症児の自発的な明確化要求の表出を促進したことを報告している。本研究では、知的障害を伴う自閉スペクトラム症児が、明確化要求の表出に加えて、支援者の明確化要求への適切な応答を獲得したことを示したといえるだろう。

本研究では、言語・社会性の発達年齢が4歳代の、文での言語表出が可能な1名の自閉スペクトラム症児を対象として共同行為ルーティンを用いた支援の効果検証を行った。しかしながら、発語のない自閉スペクトラム症児を対象とした場合に同様の支援効果が得られるのかの検証が必要であるだろう。また、対象児が獲得した会話の修復方略は、支援者や母親といった限定された大人との相互作用の中で使用されているものであった。そのため、学校生活における子ども同士の間で、対象児が会話の修復方略を使用するかどうかについては十分に検証できていない。従って、今後は、子ども同士の相互作用において会話の修復方略の使用を促す支援を展開する必要があると考えられる。

引用文献

- American Psychiatric Association. (2013) Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth Edition: DSM-5. Washington, D.C: American Psychiatric Association. 高橋三郎・大野裕監訳（2014）DSM-5精神疾患の分類と診断の手引き. 医学書院.
- Attwood, T (1998) Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals. Jessica Kingsley Publishers Ltd, London. 富田真紀・内山登紀夫・鈴木正子訳（1999）ガイドブックアスペルガー症候群—親と専門家のために. 東京書籍, 39-100.
- Brinton, B. & Fujiki, M. (1989) *Conversational management with language-impaired children: Pragmatic assessment and intervention*. Aspen publishers, Rockville.
- Bruner, J.S. (1983) *Child talk-learnig to use language*. London: Oxford University press. 寺田晃・本郷一夫訳（1988）乳幼児の話しことば. 新曜社.
- 串田秀也・平本 毅・林誠（2017）会話分析入門. 勁草書房. 東京.
- 長崎 勤・佐竹真次・宮崎 眞・関戸英紀（1998）スクリプトによるコミュニケーション指導—障害児との豊かなかわりづくりをめざして—. 川島書店.
- 西原数馬・吉井勘人・長崎 勤（2006）広汎性発達障害児に対する「心の理解」の発達支援—「宝探しゲーム」による「見ることは知ることを導く」という原理の理解への事例的検討—. 発達心理学研究, 17, 28-38.
- 及川裕美・長崎 勤（2006）2, 3歳健常幼児と広汎性発達障害児の明確化要求と修復の発達—玩具遊び場面における母子会話の分析を通して—. 日本発達心理学会第17回大会発表論文集, 593.
- 大井 学（2006）高機能広汎性発達障害に伴う語用障害—特徴, 背景, 支援—. コミュニケーション障害学, 23, 87-104.
- Prizant, B.M, Wetherby, A.M., Rubin, E., Laurent, A. C. & Rydell, P.J. (2006) *SCERTS Model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders, Volume 2, Program Planning & Intervention*. United States: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. 1-170.
- Synder-Mclean, L. K., Solomonson, B., Mclean, J. E., & Sack, S. (1984) Structuring joint action routines: A strategy for facilitating communication and language development in the classroom, *Seminars in Sppech and language*, 5, 213-228.
- 常田秀子（1995）母親の明確化要求と子どもの心的世界の理解. 東洋大学文学部紀要, 49, 149-164.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005) Understanding and sharing intentions: The origins of culture cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-691.

- Tomasello, M (2008) *Origins of human communication*. The MIT Press, Massachusetts. 松井智子・岩田彩志 訳 (2013) コミュニケーションの起源を探る. 勁草書房.
- Volden, J. (2004) Conversational repair in speakers with autism spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39, 171-189.
- 吉井勘人・仲野真史・長崎 勤. (2015). 自閉症児に対する会話の修復機能としての明確化要求の発達支援: 明確化要求の表出タイプの出現順序, 共同行為ルーティンの役割, 明確化要求の表出と欲求意図理解との機能連関に焦点を当てて. *特殊教育学研究*. 53(1), 1-13.
- 吉井勘人 (2021) 共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた自閉スペクトラム症児へのコミュニケーション・社会性の支援方法の現状と展望. *山梨大学教育学部紀要*, 31, 29-42.

謝辞 本研究は、長崎勤先生よりご指導をいただきました。また、三津本厚子氏と渡邊憲幸氏のご協力のもとに実施いたしました。記して感謝申し上げます。