

「カフェ」スクリプトを用いた自閉スペクトラム症児と仲間との コミュニケーション支援

“Café to Make a Diluted Beverage” Script Intervention to Facilitate Communication between
the Child with ASD and Peers

吉井 勘 人* 青 嶋 由 美** 森 秀 昭**
YOSHII Sadahito AOSHIMA Yumi MORI Hideaki
中 込 昭 彦** 長 崎 勤***
NAKAGOMI Akihiko NAGASAKI Tsutomu

要約：本研究では、文による表現が可能な会話レベルのASD児とその仲間とのコミュニケーション促進を目的として、対象児（店員役）が希釈飲料を作ってゲストの仲間に提供する「カフェ」スクリプトによる支援を行い、ASD児と仲間とのコミュニケーションの成立過程について検討することを目的とした。支援の結果、対象児は希釈飲料の種類や味の濃淡、そして、ストローの色について、自発的に仲間の好みをたずねることができるようになった。また、仲間の選択要求に対する適切な応答が増加していった。その他に、カフェを出るゲストに対して「ありがとうございました」と感謝を表明することも生じ始めた。これらの事実に基づき、希釈飲料づくりの「カフェ」スクリプトは、ASD児と仲間とのコミュニケーションを促進する際の契機になることが考察された。

キーワード：自閉スペクトラム症児、仲間、スクリプト

I 問題と目的

自閉スペクトラム症児・者（以下、ASD児・者と表記する）の言語・コミュニケーションでは、音韻、意味、統語の側面に比べて、言語の使用を取り扱う語用の側面の障害が重篤であることが明らかにされている（Tager-Flusberg, 1993）。Capps, Kehres, and Sigman (1998)は、学齢期の自閉症児の会話における言語的・非言語的特徴について明らかにするために、発達遅延児と言語年齢、知能指数、精神年齢でマッチングした自閉症児（CA11:9, MA8:9）を対象として、実験者とのインフォーマルな会話の分析を行った。その結果、自閉症児は発達遅延児に比べて、「先行トピックに関連した新しい情報の提供」、「オープン質問への応答」、「ナラティブ」、「相手の発話への頷き」が少ないことを報告している。大井（2004）は、高機能広汎性発達障害の青年たちが抱えるコミュニケーションの困難さとして、微細なことでも柔軟に交渉できない、自分だけで長々と話し続ける、断りなしに話題を変える、視線・表情・対人距離などの非言語的要素の問題、相手のことばの意味を推論できないなどの状態像があることを指摘している。このように、ASD児・者の社会的文脈に応じたコミュニケーションの困難さは、深刻でありかつ複雑な状態像を示すといえる。加えて、ASD児・者の語用論の問題は成人期の社会生活においてネガティブな影響を及ぼすことが言及されている。佐々木・梅永（2008）は、これまでアスペルガー障害と呼ばれたASD者が職場において謝罪、お礼、挨拶な

* 教育支援科学講座 ** 附属特別支援学校 *** 実践女子大学

どがうまく言えないことで、態度の悪い人としての評価が定着して職場にいつらくなってしまうことがあると述べている。また、仲間関係に関しては、学齢期のASD児が、ASDでない子どもに比べて、休み時間に1人で活動することが多いことや仲間へのコミュニケーションの始発と応答に成功することが少ないことが報告されている（Locke, Shih, Kretzmann, & Kasari, 2016）。加えて、ASD者が、他者の欠点に気づくとそのままストレートに指摘してしまう、一言余計なことを言うってしまう、無駄話や他人の趣味の話に付き合うのを嫌がるといったことをきっかけとして、仲間関係をうまく築けない場合があることが指摘されている（佐々木・梅永, 2008）。このようにASD児・者におけるコミュニケーションの問題は仲間関係や友人をつくることの困難さに影響していると捉えられる。

以上から、語用論に困難を抱えるASD児には、文脈に合わせたコミュニケーションの学習を支援していくことが必要不可欠であり、特に、学齢期以降は、大人だけでなく、仲間との円滑なコミュニケーションを促進していくことが求められるであろう。

ASD児のコミュニケーションアプローチの1つとして、足場かけ（Bruner, 1983）の理論を基盤としたスクリプトを用いた支援方法が挙げられる（長崎・佐竹・宮崎・関戸, 1998）。スクリプトを用いた支援は、①ゲームや調理活動といったような子どもにとって身近な日常生活の文脈における相互作用を定型化して反復すること、②子どもが自発的に他者とコミュニケーションできるように段階的に手がかりを与えることといった2つの特徴を有している（吉井・長崎, 2016）。これまでスクリプトを用いた支援は、ASD児や知的障害児の言語獲得、自発的な伝達や協同性を促進する上で一定の効果があることが確認されている（長崎ら, 1998；長崎・中村・吉井・若井, 2009；森澤・吉井・長崎, 2018）。長崎（2017）は、発達障害児に対して、自他の好みの理解や相手に合わせた調整を促進する上で、希釈飲料づくりの文脈が有効である可能性を提唱している。

そこで、本研究では、文による表現が可能な会話レベルのASD児とその仲間とのコミュニケーション促進を目的として、希釈飲料づくりの「カフェ」スクリプトを用いた支援を行い、ASD児と仲間とのコミュニケーションの成立過程を検討することを目的とする。

Ⅱ 方法

1. 対象児

医療機関において知的障害と自閉症の診断を受けた女児で、特別支援学校の中学部に所属していた。支援開始時の生活年齢は14歳8か月であった。生活年齢13歳8か月時点における全訂版田研・田中ビネー知能検査の結果は、精神年齢9歳6ヵ月であった。

コミュニケーションの評価では、行動観察から、要求、拒否、叙述、報告、質問、応答の発話機能を獲得していた。大人との間では、過去や未来の出来事などの非現前の事象や特定のテーマについて、会話がある程度維持することができており、会話やナラティブ（語り）を行う「談話レベル」にあると想定された。しかしながら、仲間とのコミュニケーションでは、相手の注意の状態を確認せずに（例えば、相手の方を見ないで）話し始めてしまうことで相手が応答しないこと、場面に適した発話ができずに相手との会話が破綻すること、仲間からの発話に対して無反応であることがしばしばみられた。以上より、仲間との円滑なコミュニケーションを促進することが必要であると考えられた。

2. 支援目標

仲間との相互作用において、場面に応じた自発的な言語を表出すること、そして、他児の発話内容に合わせた応答をすることを支援目標とした。

表1 「カフェ」スクリプト

| 場面 | 目標 | 行動系列 | 対象児の具体的な行動 |
|------|-------------------|-------------------------|--|
| 計画 | | カフェの道具や役割分担についての話し合い | |
| 実行 | ①道具の準備 | | メニューボードを作成したり、テーブルクロスを机に敷いたりしてカフェの準備をする。 |
| | ②挨拶 | | ゲストに「いらっしゃいませ」と言う。 |
| | ● ③好みの質問 | | ゲストに飲みたい希釈飲料の種類や味の濃淡、使用したいストローの色について質問する。 |
| | ・希釈飲料（種類／濃淡） | | 「お客様は何味がいいですか？」／「濃いめと薄いめどっちがいいですか？」 |
| | ・ストロー | | 「ストローをお選びください」「何色がいいですか？」 |
| | ● ④ゲストの選択要求に対する応答 | | 「いちごをください」の要求やいちごの希釈飲料を指さす行為に対して「いちごですね」と応答する。 |
| | ⑤オーダーされた希釈飲料づくり | | 希釈飲料の原液に水を入れて、マドラーでかき混ぜる。 |
| | ⑥希釈飲料の供与 | | 「どうぞ」と言ってゲストに希釈飲料を差し出す。 |
| | ⑦片づけ | | ゲストの飲み終えたカップをゴミ箱に捨てる。 |
| | ● ⑧感謝の表明 | | 飲み終えたゲストに「ありがとうございました」と言う。 |
| 振り返り | | カフェの取り組みについて話し合いによる振り返り | |

●：具体的な目標行動

（3）援助方法

早川・吉井（2018）を参考として、支援者が子ども同士のコミュニケーションをつなげるための媒介となり、以下の方略を用いて援助を行った（援助方略を下線で示した。[]は補足）。①注意喚起 対象児（他児）の注意が他児（対象児）に向くように支援者が指さしや言葉がけをする。例：対象児「（下を向いて）お客様は、何味にしますか？」→支援者「〇〇さん（対象児の名前）、誰に聞いているの？」→対象児「（他児の方向を向いて）こちらのお客様は？」→他児「ぼく、これ（ミカン味の希釈飲料を指さす）」。②発話の言い換え・拡張 対象児（他児）の発話を支援者が言い換えたり、情報を付加したりして、再度他児（対象児）に伝える。例1：対象児（他児）の発話を支援者が繰り返して他児（対象児）に伝える。例：対象児「お客様、何味がいいですか？」→他児（応答しない）→支援者「〇〇くん、どの味がいいですか？」→他児（巨峰の希釈飲料を指さす）→対象児「かしこまりました」。例2：他児「麦茶」→支援者「麦茶、おかわりくださいって」→対象児「うん、わかりました」。③提案：支援者は場面に合わせたゲストへの関わり方を伝える。例：支援者「（希釈飲料は）濃い味と薄い味のどっちがいいのか[他児に]聞かないの」→対象児「濃さは、薄い、濃い、どっちがいいですか？」→他児「うすい」。④意図の代弁・確認：他児が自身の意図を伝えられない際に、支援者が言語化して対象児に伝える。例：他児（希釈飲料を注視する）→支援者「〇〇をください」→対象児「かしこまりました」。⑤モデル提示：支援者は、場面に合わせた言葉のモデルを示す。例：支援者「どうぞ」→対象児「どうぞ」。

5. 記録・分析

全ての支援場面は2台のデジタルビデオカメラと1台のウェアラブルカメラで録画した（2台のデジタルビデオカメラは定点撮影を行い、ウェアラブルカメラは第一筆者が装着して撮影した。）

実行場面の記録については、対象児、他児、支援者、その他の教員などの発話、視線、身振り、仲間との相互作用に関連する動作を、逐一文字化して以下の観点から分析した。

（1）希釈飲料に関するゲストの好みについての質問発話

実行場面③好みの質問において、対象児が、希釈飲料の種類（プレーン、巨峰、いちご、ミカンなど）と希釈飲料の濃淡についてゲストの好みを質問する発話を、「自発的な好みの質問」と「支援

者の援助を介した好みの質問」に分類した。各Sにおけるそれぞれのカテゴリーの発話の生起頻度を算出した。

(2) ストローに関するゲストの好みについての質問発話

実行場面③好みの質問において、対象児が、ゲストの好みのストローの色（赤、青、黄、緑）について、「(ストローは) 何色がいいですか」や「ストローをお選びください」といった自発的な質問やその選択を勧める発話を表出した際に、それらの生起頻度をSごとに算出した。

(3) ゲストに対する感謝の表明

⑧感謝の表明では、希釈飲料を飲み終えたゲストに対して「ありがとうございました」と感謝の意思を表出することについて、「自発的な感謝の表明」と「支援者の援助を介した感謝の表明」に分類して、各Sにおけるそれぞれのカテゴリーの発話の生起頻度を算出した。

(4) ゲストの発話に対する対象児の応答発話

実行場面④ゲストの選択要求の発話行為に応じた応答発話（例：ゲストの「いちごをください」、または、特定の希釈飲料への指さしに対して、対象児が「いちごですね」「かしこまりました」と応答すること）を、支援者を介さない対象児と他児のみの相互作用である「選択要求一応答」と「支援者の援助を介した選択要求一応答」に分類した。各Sにおけるそれぞれのカテゴリーの生起頻度を算出した。

(5) アドリブ的発話と会話の修復

スクリプトの獲得過程において、行為の骨組みが完成すると子どもはスクリプトの要素を自発的に変更したり、大人の予測を超えた、しかしスクリプトにとって非逸脱的なアドリブ的行動を示したりするといわれている（無藤，1994）。そこで、「カフェ」スクリプトで支援者が初期に設定していないイレギュラーな状態において、対象児のアドリブ的な発話が生じた場合には、それをエピソードとして記録した。また、Brinton and Fujiki (1989)を参考として、対象児が他児との会話において、自己の先行発話の反復、言い換え、新情報の付加といった修復 (conversational repair) を行った場合、それらをエピソード記録した。

6. 観察者間の信頼性

ランダムに選択した2Sを対象として、①「ゲストの好みに関する質問発話（希釈飲料）」と②「他者の発話に対する対象児の応答発話」について、独立した2名の評定者によるカテゴリーの一致率を調べた。一致率は、①と②がそれぞれ100%であった。

7. 倫理的配慮

対象児の保護者には、研究の目的と方法等について書面を提示して口頭による説明を行い、その内容についての承諾を得た。

III 結果

1. 希釈飲料：ゲストの好みについての質問発話の変化

希釈飲料に関するゲストの好みについての質問発話の変化を図2に示した。実行場面③好みの質問における対象児の質問発話は、事前評価（S1）では生起しなかった。支援期のS2では、発話の言い換え・拡張といった「援助を介した好みの質問」が1回、「自発的な好みの質問」が5回生起した。S3では注意喚起や提案といった「援助を介した好みの質問」が3回、「自発的な好みの質問」が11回生起した。S4では注意喚起や提案といった「援助を介した好みの質問」が3回、「自発的な好みの質問」が12回生起した。S5では、注意喚起や提案といった「援助を介した好みの質問」が2回、「自発的な好みの質問」が3回生起した。S6では「自発的な好みの質問」が6回生起した。事

後評価（S7）では、「自発的な好みの質問」が10回生起した。

以上より、対象児は、事前評価では、「何味がいいですか」などの自発的な好みの質問発話は生起しなかったが、支援期以降は、S2から6まで増減の幅はあるものの自発的な好みの質問発話は生起し続けた。加えて、S2から5にかけては、支援者が媒介となる注意喚起や提案といった援助を通して、好みの質問発話が生起した。援助を行わない事後評価でも自発的な好みの質問発話が生起した。

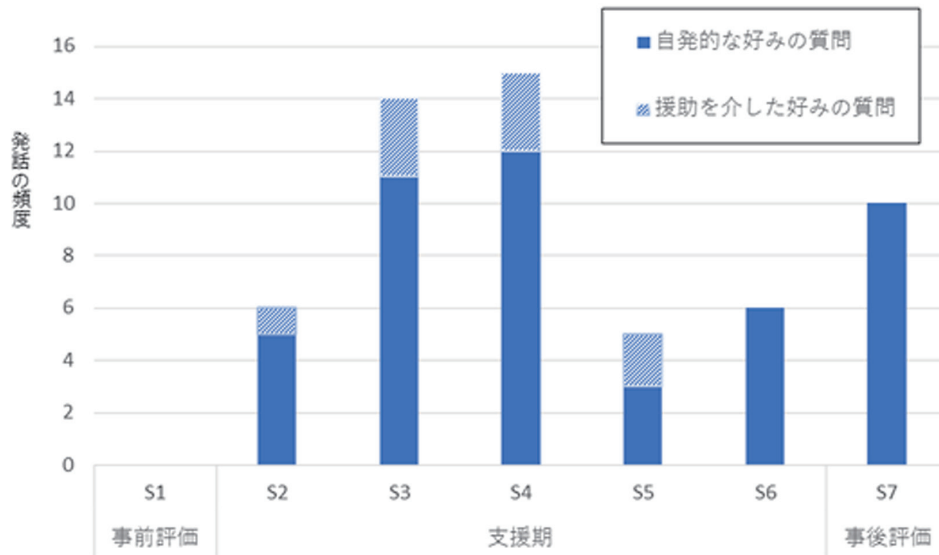


図2 希釈飲料：ゲストの好みに関する質問発話の変化

2. ストローの色の種類：ゲストの好みについての質問発話

ストローの色に関するゲストの好みについての質問発話の変化を図3に示した。ストローは、S4から計画場面での話し合いを通して使用されることになった。実行場面③好みの質問におけるゲストの好みのストローの色についての自発的質問発話は、S4では生起しなかった。S5では「何色がいいですか」の自発的質問発話が1回、S6では「ストローをお選びください」などの自発的発話が6回生起した。事後評価（S7）でも「ストローをお選びください」などの自発的発話が6回生起した。

以上より、対象児は、ストローを使用し始めたS4では、ゲストに対してストローの好みの色の質問を行わなかったが、その後のS5からS6では、ゲストの好みのストローの色について自発的に質問して、その後の事後評価でも自発的に質問した。

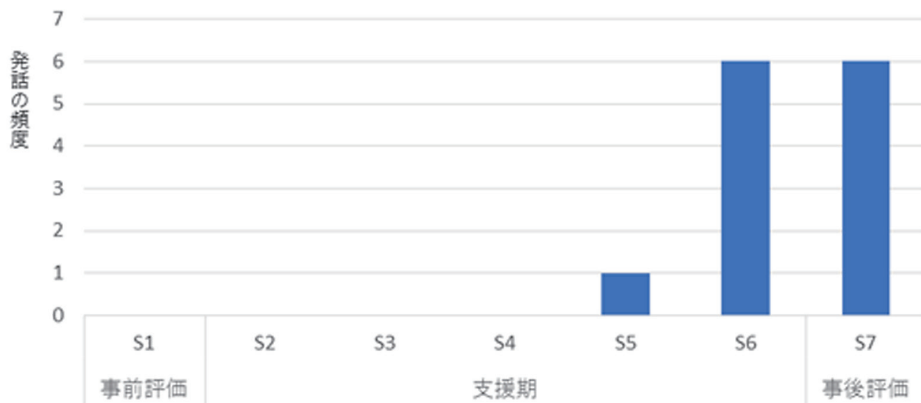


図3 ストロー：ゲストの好みに関する自発的質問発話の変化

3. ゲストに対する感謝の表明

ゲストに関する感謝の表明の変化を図4に示した。実行場面⑧感謝の表明では、希釈飲料を飲み終えたゲストに対して、支援期のS2ではモデル提示、発話の言い換え・拡張といった「援助を介した感謝の表明」が2回、「自発的な感謝の表明」が1回生起した。S4では注意喚起といった「援助を介した感謝の表明」が1回、「自発的な感謝の表明」が2回生起した。事後評価（S7）では、「自発的な感謝の表明」が2回生起した。

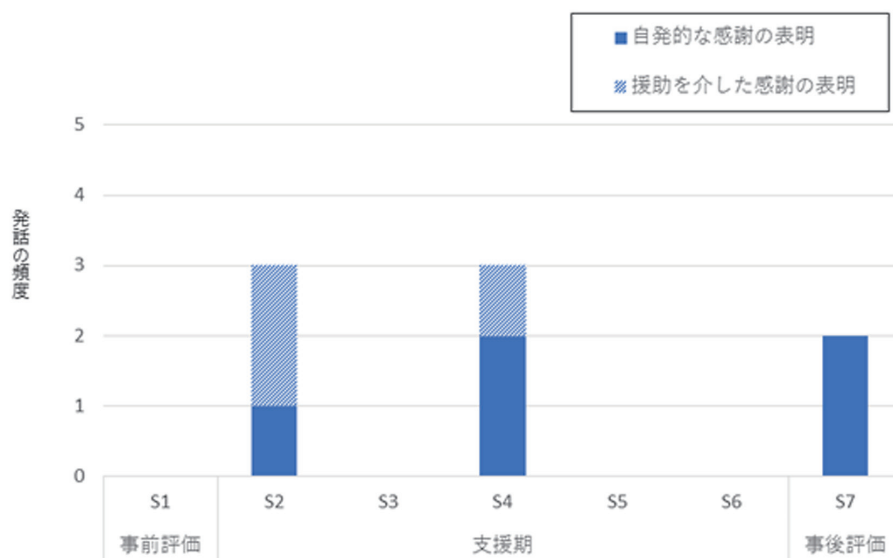


図4 ゲストに対する感謝の表明の変化

4. ゲストの発話に対する対象児の応答発話

ゲストの発話に対する対象児の応答発話の変化を図5に示した。実行場面④ゲストの選択要求の発話行為に応じた応答発話として、S2では、意図の代弁・確認、発話の言い換え・拡張という「援助を介した選択要求一応答」のみが5回生起した。S3では、発話の言い換え・拡張という「援助を介した選択要求一応答」が1回生起した。子ども同士の「選択要求一応答」が2回生起した。S4では注意喚起といった「援助を介した選択要求一応答」が1回生起した。他児と対象児の「選択要求一応答」が11回生起した。S5では、他児と対象児の「選択要求一応答」が5回、S6ではそれが1回生起した。事後評価（S7）では、他児と対象児の「選択要求一応答」が6回生起した。

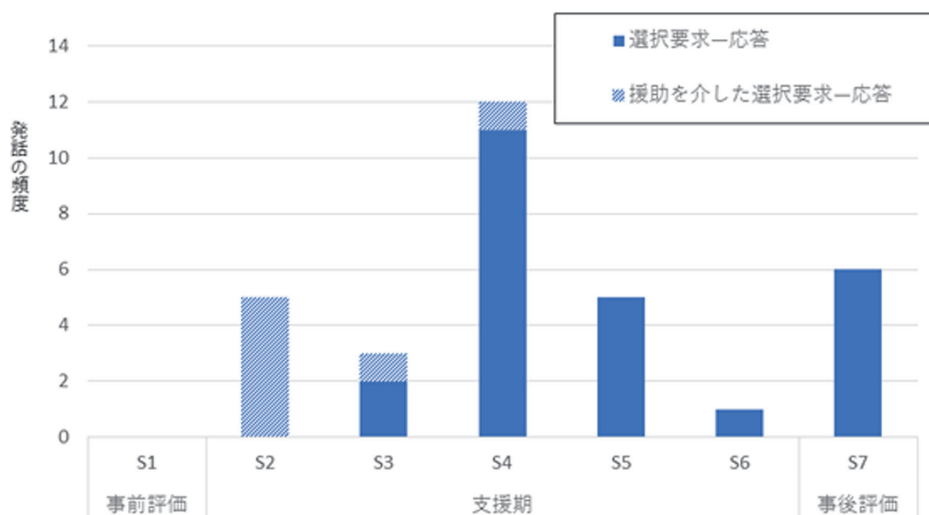


図5 ゲストの発話に対する対象児の応答発話の変化

5. アドリブ的発話と会話の修復の出現過程

イレギュラーな状況が生じた際の対象児のアドリブ的発話の出現過程を表2に示した。S4では、対象児からの質問「お客様は、なにがいいですか？」で始まる相互作用ではなく、ゲストから「〇〇（希釈飲料）ください」と漠然とした要求をした。それに対して対象児が「じゃあ、何味がいいですか？」と他児の発話に合わせて質問で応答する「要求－拡充質問」の相互作用が生じた。S5では、ゲストが希釈飲料を調理室で飲むのではなく教室に持ち帰りたいと主張した。それに対して、対象児はすぐに希釈飲料を手渡せなかったことについて「あっ、すみませんでした、すみません」とお詫びする発話がみられた。S6では、ゲストがストローの入った袋が開けられずに「これどうやるんですか」と開け方を質問すると、「こうやって、こうやって、こうやる」と袋を開けながら説明の応答をした。また、ゲストが希釈飲料を飲んでいる途中で、「正直に言っていていいですか？ちょっと、濃いですね、これ」と言った。その後、対象児はゲストのコップに水を足し始めた。ゲストが「あっそんなに、そんなに」と水を入れることを止めてもらいたいことを間接要求すると対象児は水をコップに入れるのを止める動作的応答をした。S7では、それまでなかった希釈飲料のイチゴ味が入ると、ゲストに対して「イチゴも入っていますから」と新しい味をお勧めするような自発的提案を行った。また、麦茶がきれていたのに、麦茶を要求するゲストに対して「すみません、お客様、麦茶ありませんので」と自発的に詫びた。

以上のように、設定していないイレギュラーな事態が生じた際に、対象児はS4の中盤以降、状況に合わせてアドリブ的な発話や行為をすることがみられた。

表2 アドリブ的発話の変化

| フェイズ | 事前評価 | 支援期 | | | | | 事後評価 |
|------------|------|-----|----|----|----|----|------|
| セッション | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | S7 |
| 自発的提案 | | | | | | | ● |
| 自発的詫び | | | | | ● | | ● |
| 要求－拡充質問 | | | | ● | | | |
| How型質問－応答 | | | | | | ● | |
| 間接要求－動作的応答 | | | | | | ● | |

●：自発的発話の生起

会話の修復に関しては、S4で対象児が「お客様は、何にしますか？」と希釈飲料の好みの種類についてゲストに質問をすると、ゲストは無言で椅子に座ったまま応答しなかった。そこで、対象児は、「お客様は何味がいいですか？」と言い換えて再度質問すると、ゲストはオレンジ味の希釈飲料を指さした。S6では、対象児が希釈飲料の好みの種類について「どれがいいですか？」と質問すると、ゲストが「えーと・・・」と言って沈黙した。そこで、対象児は再度「どれがいいですか」と反復の質問をしたが、ゲストは希釈飲料を見たまま発話はみられなかった。そこで、対象児は、希釈飲料を指さすという情報を付加して「どれがいいですか？」と質問した。すると、ゲストは巨峰味の希釈飲料を指さした。S7において対象児が「じゃあ、お客様、どれにしますか？」とゲストの好みについて質問すると、ゲストが希釈飲料を見ながら「えーと」と迷うような応答をした。対象児は希釈飲料を手で指し示すという情報の付加をして「これとこれがありますけど」と再度「言い換え」による質問発話をした。ゲストは「じゃあ、これでおねがいします」とプレーン味を選択した。

以上のようにS4、6、7の中盤以降に、自己の質問発話に対してゲストの仲間が応答しない場合

には、言い換えや身ぶりによる情報の付加を行い、会話を修復する行為がみられるようになったといえる。

IV 考察

本研究では、文による表現が可能な会話レベルのASD児とその仲間とのコミュニケーション促進を目的として、希釈飲料づくりの「カフェ」スクリプトを用いた支援を行い、ASD児と仲間とのコミュニケーションの成立過程について検討した。行動観察に基づく初期評価から、対象児は大人との会話はほぼ成り立つものの、仲間とのコミュニケーションにおいては場面に応じた発話に失敗することや仲間の発話に回答しないことがしばしばみられた。そこで、場面に適した自発的な言語表出をすること、そして、他児の発話内容に合わせた回答をすることを促進するために「カフェ」スクリプトを設定した。「カフェ」スクリプトでは、対象児ともう一人の女児が店員役として希釈飲料を作ってゲストの仲間に提供する活動を行った。

その結果、まず、支援の事前評価では、対象児は仲間の好みをたずねる質問発話が生起しなかったが、支援期以降には、カルピスの種類や味の濃淡、そして、ストローの色について、自発的に仲間に好みを尋ねるようになった。事後評価においてもそれは維持された。加えて、希釈飲料を飲んでカフェを出すゲストに対して「ありがとうございました」と感謝を表明することが高頻度ではないものの支援期以降に生起し始めて、事後評価でも生起した。これらのことから、仲間との相互作用における対象児の場面に応じた自発的な言語の表出はある程度促進されたと考えられる。次に、「ミカンください」などのゲストの選択要求の発話行為に応じた対象児の回答発話については、事前評価では全く生起しなかった。そして、支援開始のS2では、支援者が他児の選択要求の意図を代弁・確認することや他児の発話を拡張するといった援助を行うことで、対象児が適した回答をすることが可能となった。その後、支援経過を通して、仲間の選択要求に支援者を介さないで対象児が回答する相互作用が成立するようになっていき、事後評価でもそれが可能であった。これらのことから、他児の発話内容（選択要求の意図）に合わせた対象児の回答発話がある程度促進されたと考えられる。このような変化に加えて、アドリブ発話と会話の修復のエピソードからは、支援期の中盤（S4）以降、イレギュラーな事態が生じた際に、対象児は状況に合わせたアドリブ的な発話や行為をすること、そして、自己の質問発話に対してゲストの仲間が回答しない場合には、言い換えや身ぶりによる情報の付加を行い、会話を修復する行為がみられるようになった。特に、S7の対象児が「じゃあ、お客様、どれにしますか？」と質問して、ゲストが希釈飲料を見ながら「えーと」と迷うような回答をした際に、対象児は希釈飲料を手で指し示すという情報の付加をして「これとこれがありますけど」と再度「言い換え」による対応をした。このエピソードにみられるように、仲間とのコミュニケーションにおいて、店員役の対象児が固定的でパターンの相互作用をしているのではなく、柔軟なコミュニケーションを行うようになったと解釈することができるのではないだろうか。

以上を踏まえると、希釈飲料づくりの「カフェ」スクリプトを契機として、ASD児と仲間とのコミュニケーションが促進されたと考えられる。それでは、どのような要因がそこにポジティブな影響を与えていたのであろうか。

第一に、これまでのスクリプトを用いた支援研究（長崎ら、1998）からも明らかなように、定型化された相互作用を反復することで、対象児にとって文脈の予測が容易になり、見通しをもって仲間との相互作用ができるようになったことが考えられる。仲間が好みの希釈飲料を選んで要求する際には、「ぶどう」、「いちごください」、「わたしは〇〇がほしい」、「これ」、あるいは、遅延エコー

リアなどのように多様な言語表現がみられた。また、指さしや手で希釈飲料に軽く触れるなどのような多様な身ぶり、身体表現も生じていた。対象児は、定型化された相互作用を繰り返すことで、他者の発話意図を予測しやすくなり、それにより、様々な仲間の伝達手段に合わせて応答することができるようになっていったと考えられる。

第二に、支援者が、対象児と仲間との双方をつなぐための媒介となる援助を行ったことが効果的であったと考えられる。特別支援学校においては対象児のコミュニケーションに課題があるだけでなく、仲間のコミュニケーションにも困難さがみられることが少なくない。本研究において対象児がゲストの好みについて質問する際には、主に注意喚起や提案による援助が、効果的であったと考えられる。また、仲間が好みの希釈飲料を選んで要求する際の対象児の応答では、仲間の意図の代弁・確認、そして、仲間の発話の言い換えや拡張による援助が効果的であったと考えられる。

第三に、希釈飲料づくりという活動そのものの効果が挙げられる。長崎（2017）は、希釈飲料づくりの文脈が、自他の好みの理解や相手に合わせた調整を促進する上で有効である可能性を提唱している。本研究の結果からは、希釈飲料を作って仲間に提供する文脈が、他者の好みの理解や会話の修復を含む他者の発話に合わせた応答をするコミュニケーションを促進することに影響を与えた1つの要因であると考えられる。

今後の課題として、本研究は、希釈飲料づくりという限定された場面においてASD児と仲間とのコミュニケーションが促進されることが確認された。今後は、家庭や地域生活を含む多様な文脈へとASD児と仲間とのコミュニケーションの成立を促す支援を展開していく必要があると考えられる。

謝辞：本研究にご協力いただきました特別支援学校の生徒の皆様、先生方には深く感謝申し上げます。また、本研究を実施するにあたりアサヒ飲料株式会社から、希釈飲料として「カルピス」を提供していただきましたこと、深くお礼申し上げます。

V 文献

- 1) Brinton, B. & Fujiki, M. (1989) Conversational management with language-impaired children. *Pragmatic assessment and intervention*, Maryland: Aspen publishers, Inc.
- 2) Bruner, J.S. (1983) Child talk-learning 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ーコミュニケーションの学習ー. 新曜社.
- 3) Capps, L., Kehres, J., & Sigman, M. (1998) Conversational abilities among children with autism and children with developmental delays. *Autism*, 2(4), 325-344.
- 4) 早川瑞穂・吉井勘人（2018）特別な支援を要する幼児とその仲間との三者間コミュニケーションの変化. -「一緒に作ろうゲーム」スクリプトを用いた支援を通して-. 教育実践学研究, 23, 37-49.
- 5) Locke, J., Shih, W., Kretzmann, M., & Kasari, C. (2016) Examining playground engagement between elementary school children with and without autism spectrum disorder. *Autism*, 20(6), 653-662.
- 6) 森澤亮介・吉井勘人・長崎 勤（2018）自閉スペクトラム症児への協同活動発達支援：パートナーの役割遂行に対する情報提供と要求の習得を通して. 発達心理学研究, 29, 53-60.
- 7) 無藤 隆（1994）乳幼児のスクリプトの獲得と言語・コミュニケーションの発達との関連. 日本特殊教育学会第32回大会ワークショップ資料集.
- 8) 長崎 勤（2017）「カルピス」づくりによるコミュニケーションの発達支援プログラム. 1-13. 実践女子大学生活科学部生活文化学科制作.

- 9) 長崎勤・中村晋・吉井勘人・若井広太郎(2009)自閉症児のための社会性発達支援プログラム.－意図と情動の共有による共同行為－. 日本文化科学社.
- 10) 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かわりづくりをめざして－. 川島書店.
- 11) 大井 学(2004)高機能広汎性発達障害をもつ人へのコミュニケーション支援. 障害者問題研究. 32, 22-30.
- 12) 佐々木正美・梅永雄二監修(2008)大人のアスペルガー症候群. 講談社.
- 13) Tager-Flusberg, H. (1993) 言語は自閉症児の心の理解について何を明らかにするのか. Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. (1993) Understanding other minds. 田原俊司(監訳)「心の理論」(上)－自閉症の視点から－, 第7章, 八千代出版, 195-222.
- 14) 吉井勘人・長崎 勤(2002)自閉症児に対する相互的コミュニケーション指導－共同行為フォーマットと情動共有の成立を通して－. 心身障害学研究, 26, 81-91.
- 15) 吉井勘人・長崎勤(2016)社会語用論的アプローチ. 尾崎康子・三宅篤子(編)発達障害の子どもへの発達支援「乳幼児期における発達障害の療育」, 2, 77-82. ミネルヴァ書房.