

「すごろくゲーム」共同行為ルーティンを用いたASD児への ナラティブ発達支援：双方向メディアツールを介して¹

Narrative Developmental Intervention for a Child with ASD Using the "Sugoroku game" Joint Action Routine:
Through Videoconferencing

吉井 勘 人* 石田 悠 莉**
YOSHII Sadahito ISHIDA Yuri

要約：ASD児は、社会的文脈における言語使用といった語用論に障害があり、会話やナラティブに困難がみられる。本研究では、小学校に通うASD児を対象に、ナラティブの発達促進を目的として、双方向メディアツールを介して、「すごろくゲーム」共同行為ルーティンを用いた支援を行った。ナラティブの産出を促すために、「すごろくゲーム」を行った後に、共同想起を通して経験した出来事を支援者と共に振り返る援助を行った。その結果、対象児は「振り返り」場面において、「出来事」と「方向性」の言及に加えて、「要約」、「重み付け」の順に言及できるようになり、ナラティブ構造の発達がみられた。また、結束性として、「説明」と「時間」の接続詞が使用できるようになった。加えて、質問-応答関係検査の結果からは、相手に聞かれたことを適切に答える力や出来事の順番に沿って説明する力が高まったことが確認された。以上の結果より、ASD児におけるナラティブの成立過程とナラティブを促進する要因について考察した。

I 問題と目的

私たちの談話は、「二人以上の者が、話者交替しながら話し合うこと」といった会話と、「時系列的に、現実的な出来事や架空の出来事について話すことや書くこと」といったナラティブ (Narrative) に大別される (Hughes, McGillivray, and Schmidek, 1997)。近年、談話の中のナラティブの発達に注目した研究が報告されている。ナラティブとは、過去の経験や架空の物語を語る行為であり、話者が行為や出来事を、目的、動機、意図、信念、感情、価値などの特定の視点から組織化して意味づける行為といえる。ナラティブは、アカデミックスキルとの関連 (Snow, 1983) に加えて、自己の発達 (岩田, 2001) や他者の心の理解の発達 (仲野・長崎, 2009) との関連が指摘されており、コミュニケーションや社会性の発達にとって重要な役割を果たすと考えられる。ナラティブは、主に自己や他者の過去経験を語るパーソナルナラティブ (Personal Narrative) と読んでもらった絵本を再生したり、物語を構成したりするフィクショナルストーリー (Fictional Story) に分けられる (長崎, 2008)。仲野・長崎 (2009) によると、ナラティブ構造には、次のような発達過程があるとされている。パーソナルナラティブの発達では、3歳半で2つの出来事のみを述べるような単純なナラティブ、4歳では時系列的なナラティブや途中で話が飛んでしまう多方面ナラティブ、5歳ごろに

* 障害児教育講座

** 長野県安曇養護学校

¹ 本論文は、第二著者が本学教育学部に2021年3月に提出した卒業論文 [双方向メディアツールを介した自閉スペクトラム症児に対するコミュニケーション支援の試みー「すごろく」ゲームスクリプトを通してー] の一部を加筆修正したものである。

は特定の出来事の重みづけを含むナラティブ、6歳以降は成人のナラティブにみられる典型的構成要素を全て揃えたナラティブが増えていく。一方のフィクショナルストーリーの発達では、4歳では「因果性」を含まない「記述系列」や「行為系列」が多く、さらに年齢が高くなるほど登場人物の目的や登場人物の考えた目的達成のための計画といった内的状態への言及が増加していくとされる。以上のように、ナラティブ構造は、幼児期初期には関連性の低い少数の出来事の語りから、やがて語られる出来事が増加し、出来事の時間的・因果的関連性が含まれるようになり、さらに、語り手は登場人物の心的世界を示す表現が増えるという傾向が、異なるナラティブタイプ間に共通してみられることがわかっている。

自閉スペクトラム症（以下、ASDと表記する）は、「複数の状況で社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応による持続的な欠陥があること」、「行動、興味または限定された反復的な行動様式があること」を特徴とする神経発達症である（American Psychiatric Association, 2013）。

ASD児ではナラティブの発達に困難性があることが報告されている。高機能自閉症児はフィクショナルストーリーに比べて、自己経験について語るパーソナルナラティブの産出に困難を示すことが指摘されている（Losh & Capps, 2003）。また、パーソナルナラティブでは、経験した出来事を一連の流れとして構成することに困難を示すことが述べられている（仲野・長崎, 2006）。その他に、ASD者のフィクショナルストーリーの産出に関しては、ストーリーの内容とは無関係の不適切な発言が多く、自分や他者の心的・情動状態を因果関係から捉えて語ることの少なさが指摘されている（李・田中, 2011）。Bruner and Feldman (1993)は、高機能自閉症児におけるナラティブ産出の問題については、彼らが日常的経験の一連の行為の順序を報告することができても、日常的経験を日常会話に取り入れやすいように物語として符号化するという動機づけの乏しさがその要因であることを指摘している。以上から、ASD児・者は経験した出来事を自己の内面と関連づけ、意味づけて語ることに困難を示すと捉えられる。

ASD児への効果的なコミュニケーション支援方法の1つとしては共同行為ルーティンによるコミュニケーション支援がある（長崎・佐竹・関戸・宮崎, 1998）。共同行為ルーティンを用いた支援は、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とといった「足場かけ」を行うことといった2つの特徴を有している（吉井, 2021）。ASD児に対する共同行為ルーティンを用いた発達支援は、社会的文脈に適した言語表出、コミュニケーションの始発、前言語的コミュニケーションの機能を促進することに効果があることが報告されている。また、「情動共有」や「心の理論」といった社会性の発達を促進する上でも効果があることが見出されている（吉井, 2021）。しかしながら、共同行為ルーティンを用いた支援が、ナラティブ産出にどのような影響を与えるのかについての実証研究は乏しい。

ナラティブ産出の支援方法について、小野里・高田・西郷（2015）はASD児のナラティブ産出における共同想起の有効性について述べている。共同想起とは、出来事を共に体験した他者と過去について語ることで、過去の出来事を引き出し、話を関連付けることや、意味づけることに効果的であるとされている（Fivush & Fromhoff, 1988）。小野里ら（2015）は共同想起を用いた支援の結果、ASD児のナラティブを主導する割合が増え、ナラティブの中で、1つのトピックを維持した発話が増え、心的状態について言及するようになったことを報告している。この知見から、ナラティブを促進する上で、共同想起を行うことはASD児のナラティブ産出を促進する上で効果的である可能性が考えられる。本研究では、共同行為ルーティンの中に共同想起を行う場面を設定することとする。

ところで、2020年に流行した新型コロナウイルス感染症により、遠隔・オンライン教育の新しい方向性が示されている（文部科学省, 2020）。長崎・杉山・伊藤・板倉・吉井（2020）は、5歳の発達

障害児に対し、双方向メディアツール（Zoom）を用いたコミュニケーション発達支援を試み、双方向メディアツールを介した支援ならではのメリットとして、ディスプレイへの注目のしやすさがあり、模倣もスムーズにみられる場面があったこと、さらに、家庭の理解や家族の協力が得られたことがあげられ、対象児の遊びや課題の様子を親が直接見ることが可能となり、より近くで見守ることができるのが利点であると述べている。このことから、双方向メディアツールを介した ASD 児に対するコミュニケーション支援の可能性が考えられる。

本研究では、小学校の通常学級に通う ASD 児を対象として、他者に経験した出来事を時系列に沿って話すナラティブの発達促進を目的として、双方向メディアツールを介した「すごろくゲーム」共同行為ルーティンによる支援を行う。「すごろくゲーム」の中に共同想起の場面を組み込み、定型化して繰り返し行う。以上の支援を通して、ASD 児のナラティブの成立過程とその機能を促進する要因を明らかにすることを目的とする。加えて、双方向メディアツールの意味と課題について考察する。

II 方法

1. 支援期間・場所

20XX 年 10 月～12 月の間で、全 7 回セッション（以下、セッションは S と表記する）の支援を行った。週に 1 回、A 児の放課後、A 児の自宅と X 大学の研究室 2 部屋の計 3 か所を使用し、双方向メディアツール（Zoom）を接続して支援を行った。

2. 対象児

小学校 3 学年通常学級に在籍する男児（以下、A 児と表記する）で、医療機関において自閉スペクトラム症の診断を受けた。支援開始時の生活年齢（CA）は、9 歳 0 か月であった。CA 6 歳 9 か月時点の SRS-2（日本版 SRS-2 対人応答性尺度：神尾 2017）の保護者評定による総合 T 得点は、74 点で、中等度の範囲であり、日常の対人的相互交流に困難を示していた。CA 7 歳 6 か月時点の Vineland-II 適応行動尺度（Sparrow, Cicchetti, & Balla, 2005）では、A 児の適応行動総合点 66（90%の信用区間）で、全般的適応機能は同じ年齢の集団と比較して「低い」と分類された。各領域得点では、コミュニケーション領域 79、日常生活スキル領域 73、社会性領域 57 で（いずれも 90%の信用区間）、それぞれの適応水準は同じ年齢の集団と比較して「低い」と分類された。

コミュニケーション面では、未来や過去の出来事、知識を問う質問に対して適切に応答することが多いが、A 児の興味のある事柄に関しては、唐突に話をし始めることや質問に関係なく一方的に話してしまう傾向がみられた。また、発話機能でみると、説明と報告では、A 児の発話のみでは、周囲の人々に伝わりづらく、周囲が発話の内容を理解できないことがしばしばみられた。特に、A 児が自分自身の経験した出来事について述べる際には、自分自身の経験した行為について話すのが、周囲の状況や自分の心的状態と関連づけて言及することは少なく、また、経験した出来事を順序だてて話すことは少なかった。加えて、大人から報告を求められた場面において報告するのではなく、自分の関心のある話題を話し続けることが時々みられた。

3. 支援目標

A 児のコミュニケーションの実態から、経験した出来事を時系列に沿って他者に話すことができることを支援目標として設定した。

4. 支援計画

支援は、事前評価、支援期、事後評価の全 7 セッションで構成し、S1 は事前評価として援助を行わず、S2～S6 は支援期として以下の 5.（2）援助方法で示す段階的援助を行った。S7 は事後評価

として援助を行わなかった。

なお、A児のコミュニケーションの全般的な能力を評価するために、支援（事前評価ー支援期ー事後評価）の前・後に、外山・久野・知念・佐竹(1994)の質問ー応答関係検査を行った。質問ー応答関係検査を用いた理由としては、ナラティブに関係する説明や系列絵に関する報告を評価することができるためである。

本研究は、保護者に対して事前に計画を説明して、研究の実施と研究成果の発表を含めての同意を得た。

5. 支援手続き

(1) 「すごろくゲーム」共同行為ルーティン

「すごろくゲーム」共同行為ルーティンは、ゲームに参加するA児、すごろくゲームの進行を行うMT（メインの支援者、第2筆者）、ゲームに参加する3名の参加者（3人の大学生C、D、E）、ゲーム終了後の振り返り場面で、A児の報告を聞く支援者（以下、Y先生と表記する、第一筆者）で構成した。振り返り場面では、参加者のDがST（補助支援者）として以下の（2）に示す共同想起の援助を行った。

Fig.1に「すごろくゲーム」におけるすごろくのマス（17マス）を示した。すごろくのマスとサイコロ、すごろくのコマ、ホワイトボード、すごろくで使用する装飾、ミニゲームで使用するトランプカード、じゃんけんカードは、それぞれ同じものを2つ用意して、一つは大学の研究室で、もう一つはA児の家庭で使用した。

「すごろくゲーム」共同行為ルーティンでは、サイコロを振って出た目の数だけコマを進め、止まったマスに書かれている内容の活動を行う。17マスの内の8つのマスでは、クイズやじゃんけんなどのミニゲームを行うこととなる。Table1に「すごろくゲーム」共同行為ルーティンの流れを示した。まず、「設定」場面では、ゲームを始める前にA児に対して空白のすごろくのマス（1つ）を渡し、それをA児に作成するように依頼した（以下、オリジナルマスと表記する）。A児がオリジナルマスを作成したならば、A児が、すごろくゲームを行う前に、オリジナルマスのゲーム内容を参加者に向けて、説明するように依頼した。

次に、「実行」場面では、「すごろくゲーム」を行った。ミニゲームを行う8つのマスでは、「スリーヒントクイズ」（マスに止まった人がお題に対する答えをホワイトボードに書き、ほかの人は止まった人が何を書いたのかを当てるゲーム）、「以心伝心ゲーム」（マスに止まった人が一緒にゲームをしたい相手を選び、MTが2択で出したお題を、ホワイトボードに書く。そしてその答えが同じだった場合1マス進めるというゲーム）、「キラキラをつけよう」（マスに止まった人はキラキラしたモールを首にかけるというゲーム）などを行った。

最後に「振り返り」場面では、「すごろくゲーム」を終えたA児が、「すごろくゲーム」の様子を知らないY先生に「すごろくゲーム」での出来事を時系列的に話すことを具体的な支援目標とした。「振り返り」場面では、事前・事後評価と支援期の各フェイズで支援者の関わり方の条件を変更した。事前・事後評価（S1とS7）では、「実行」場面終了後に、すぐにMTがY先生を呼び、Y先生がパソコンの画面に映ったら、A児の振り返りを開始した。Y先生は、最初に、「今日のすごろくはどんなことをしたのですか」とA児に話しかけ、A児からの報告の発話に対しては、「そんなことしたんだ」と共感的に応答することや、「うんうん」と相槌を打ちながら聞く単純応答、A児の発話が終了したかどうかを確認するための発話（例：「これで終わりかな？」、「それで」、「あとは」）の3つを用いて、A児の発話に応答した。支援期（S2～S6）では、「実行」場面終了後、Y先生に報告する前にSTと「すごろくゲーム」の出来事を共に振り返る共同想起を行った。共同想起の援助方法については、以下の（2）に詳細を記した。STとの共同想起後のY先生への振り返りでは、Y先生は、事前・事後評価と同一の対応をした。

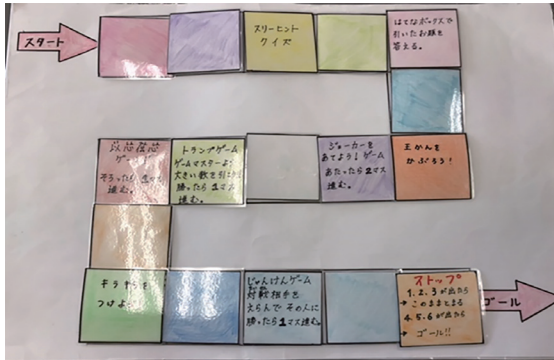


Fig.1 「すごろくゲーム」ルーティンに用いたすごろくのマス

Table1 「すごろくゲーム」共同行為ルーティンにおける目標行動

場面	目標	行動系列	A 児の具体的行動
設定		オリジナルマスのルール説明	A 児が考えたゲームの構想（ゲームのゴール・参加者の遊び方についての手順）を参加者にわかりやすく説明する。
実行		「すごろくゲーム」の実施	ゲームのルールに沿って、「すごろくゲーム」を行う。
振り返り	●	経験した出来事の報告	「すごろくゲーム」で経験した内容を、時系列に沿って Y 先生に話す。 ●：具体的な目標行動

（2）援助方法

STは、最初に「今日どうやってすごろくゲームをしましたか？」とA児に尋ねた。そして、A児との会話では、千葉(2007)を参考に、以下の8つの方略を用いて共同想起の援助を行った。①同意(A児の発言に対して肯定や共感 例:「うん」「そうだそうだ」)、②発信(STによる情報を提示 例:「～だったと思う」「～だったような気がする」)、③発言の拡充(A児の情報提示を受けて、その情報に対しさらに情報を付け加える。例:A児「トランプゲームをやった」→ST「○○先生とトランプゲームやったね」)、④反復(A児の発言を繰り返す。例:A児「トランプゲーム楽しかった」→ST「トランプゲーム楽しかったね」)、⑤変換(A児の発言を別の言い方に切り替えて言う。例:A児「カードがあった」→ST「トランプがあったね」)、⑥問いかけ(A児が言ったことに対する問いかけを行う。例:A児「じゃんけんて勝った」→ST「そうなの?」)、⑦確認(A児が言わなかった出来事をSTが示す。例:ST「トランプゲームも出てきたよね」)、⑧希求(A児の反応や回答を求める。例:ST「ゲームは何をやった?」「Aさんは特別賞○○だったよね?」)。

6. 分析方法

全ての支援場面を双方向メディアツールの録画機能を使い、録画した。「すごろくゲーム」の「振り返り」場面の発言、身振りを全て文字に起こして、プロトコルを作成した。次に「振り返り」場面での発言を以下の観点から分析した。

（1）A児の「振り返り」場面での発言の分析

A児の発言は、ナラティブ構成の要素、接続詞の使用の観点から分析した。

1) ナラティブ構成の要素 Table2の「振り返り」場面においてA児がY先生に経験した出来事を話す際の、主語と述語からなるまとまりを1言及(1Communication Unit:以下1CUと表記する)とした。なお、CUには、主語は省略される場合がある。

まず、SごとにA児のCU数の合計を算出した。次に、A児の各CUをTable2に示したナラティブの要素にコード化した。ナラティブの要素は、長崎(2008)を参考に作成した。そしてSごとにナラティブの各要素の生起頻度を算出した。

2) 接続詞の使用 各Sにおける「振り返り」場面のA児のCUについて、文と文、語と語のつながりからナラティブの一貫性をみる結束性に関して分析した。野本・長崎(2007)を参考に、Table3に示した結束性カテゴリーを用いて、A児の各CUにおける結束性の発言をコード化した。そして、Sごとに結束性の各カテゴリーの生起頻度を算出した。

Table2 「振り返り」場面のナラティブ構成の要素に関するカテゴリー

要素	定義	具体例
出来事	出来事で何があったかを述べていく	それで、ブランコをこいでたら、勢いがつきすぎてブランコから落ちちゃったの
方向性	出来事の背景情報を述べる	この前、公園に遊びに行ったのね
重みづけ	話し手の気持ち、話された意味を聞き手に伝える	すごく痛かった
要約	最初に何について述べるのかを簡明に話す	落ちちゃったの
解決	出来事の結末を話す	それで、ベンチに座って、痛みが引くまで休んでた
終結	最後の締めくくりの言葉	でも、今は大丈夫だよ
不明	上記の要素を特定できないもの	

Table3 結束性カテゴリー

カテゴリー	具体例
接続詞：順接	それで だから すると
接続詞：逆接	しかし だけど
接続詞：並立・累加	そして
接続詞：説明	ただし いわば なぜなら つまり 例えば
接続詞：転換	さて ところで では
接続詞：対比・選択	または あるいは それとも
時間	最初、次、最後、あとで、今後
継続	まだ もちろん とにかく

(2) 支援場面外の評価

質問－応答関係検査（外山ら，1994）は、支援（事前評価－支援期－事後評価）の前に事前テストを、全7Sが終了した後に事後テストを行い、事前テストから事後テストにかけての得点の変化を比較した。

7. 分析の信頼性

「振り返り」場面でのA児のナラティブの構成について、支援を行った全7Sの中からランダムに抽出した3Sを対象として、第二筆者と障害児教育を専攻とする学生との間でκ係数による一致率の算出を行った。その結果、κ=.90であった。

III 結果

1. A児のナラティブの変化

各Sの「振り返り」場面でのA児のナラティブを構成する各要素の生起頻度をFig.2に示した。

(1) ナラティブ構成の要素の変化

まず、各SのCUの生起頻度は、S1（事前評価）の1CUから、S4、5の6CU、S6の13CU、S7（事後評価）の8CUへと増加傾向がみられた。

次に各Sにおけるナラティブの各要素の生起した順を示す。

「出来事」は、支援期のS2からS6の2回生起し、事後評価のS7も2回生起した。具体的には、S2では、「僕がもうすんごい早くゴールしちゃってね!」「それでサクサク、今回はめっちゃ早いゴール!」と言い、すごろくゲームでゴールした行為への言及がみられた。

「方向性」は、支援期のS2とS4で1回、S6で2回、事後評価のS7で1回生起した。具体的には、

S4において、A児がミニゲームの以心伝心ゲームでホワイトボードに描いた絵をY先生に見せる前に、「以心伝心ゲームでこんなのを描きました」と背景情報について言及して、その後、A児はホワイトボードを画面に映して、「この人のお家が埋まっている」と具体的に描いた絵の内容を話すことがみられた。

「要約」は、支援期のS4とS5で1回、S6で3回、事後評価のS7で2回生起した。具体的には、S6で、「実は今日こんなゲームをしたんですけどね。まず、僕が作ったクイズこれ。」と最初に自分がつくったクイズであるということを簡潔にまとめて、その後、「クリスマスクイズ。クリスマスの名前を答える。制限時間が15秒で残り5秒の時正解すると1マス進める。・・・」と言って、行ったクイズの内容について詳しく説明することがみられた。

「重みづけ」は支援期のS5で1回、S6で3回、事後評価のS7で2回生起した。具体的には、S7で「はい、じゃあほかにもやっぱり、普通のサイコロを振ってっていう普通のやつなんですけど、自分で独特のルールをつくれるので、かなりいいです」という、出来事に対する評価がみられた。

なお、「不明」は、S3を除きS1からS7にかけて、1～3回の範囲で生起した。具体的には、S1の「不明」では、「まほうじんはつどう、ちょっと先生も試しにやってみてください。手元にサイコロありますか?」と言って、経験した出来事をY先生に報告するのではなく、Y先生と一緒に「すごろくゲーム」を行おうとする発話がみられた。その他に、全7Sにおいてナラティブカテゴリー表における「解決」「終結」の要素を満たすA児の発話は生起しなかった。

以上より、事前評価のS1では、CUにあてはまる言及がみられなかった。支援期のS2からS6では、まず「出来事」と「方向性」、次に「要約」、最後に「重み付け」の順にナラティブを構成する要素が生起するようになった。共同想起の援助を行わない事後評価のS7でも、「出来事」と「方向性」、「要約」、「重み付け」が生起した。

(2) 各接続詞の使用の変化

各Sにおける「振り返り」場面でのA児の結束性の各カテゴリーの生起頻度をFig.3に示した。

まず、結束性カテゴリーの生起頻度は、事前評価のS1では2回、支援期においてはS2では2回、S5では5回、S6では11回になった。事後評価のS7では8回であった。以上より、支援経過を通して、結束性カテゴリーの使用頻度が増加傾向を示した。

次に、各Sにおいてナラティブの結束性カテゴリーの生起した接続詞の順に変化を示す。

「順接」はS2が2回、S4、S5、S6で1回ずつ生起した。「時間」はS3、S4で1回、S6で4回、S7で2回生起した。「説明」はS5で4回、S6で2回、S7で2回生起した。「転換」はS6で2回、S7で3回生起した。「並列・累加」はS7で1回生起した。なお、S1での発話は、経験した出来事を語るナラティブは生起しなかったため、S1で生起した「転換」と「逆接」は、分析対象から除外した。

以上からA児の「振り返り」場面での発話は、事前評価のS1からS4までは、A児の発話で接続詞を用いる回数が1～2回であったが、S5から事後評価のS7にかけては、A児の発話で接続詞を用い

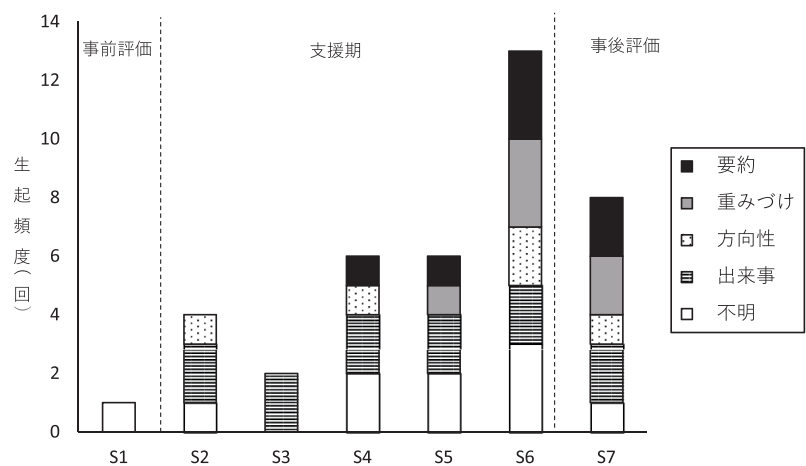


Fig. 2 A児の「振り返り」場面におけるナラティブの各要素の生起の変化

る回数が増加傾向を示した。また、S5から事後評価のS7におけるA児の発話は、「例えば」「つまり」などの「説明」の接続詞や、「まず」「最初に」などの「時間」の接続詞を、使用する回数が増加した。これにより、具体例を示して話すことや、時系列に沿って話をするできるようになった。

2. 支援場面外の評価

質問-応答関係検査（外山ら，1994）における事前テストの総得点は269点で、発達年齢は6歳台であり、メタコミュニケーションの段階であった。事後テストは280点に増加した。発達年齢は6歳超となり、メタコミュニケーションの段階であった。各項目では、「仮定」の項目が、事前テストの18点（5歳台）から事後テストの24点（6歳超）に増加した。「説明」の項目は事前テストの15点（4歳台）から事後テストの18点（5歳台）に増加した。「系列絵」の項目は事前テストの12点（3歳後半）から事後テストの14点（5歳台）へと増加した。

説明や系列絵の項目の得点が向上したことで、相手に聞かれたことを適切に答える力や出来事の順番に沿って説明する力が高まったことが示された。

V 考察

本研究では、ASD児を対象に、ナラティブの発達促進を目的として、双方向メディアツールを介して、「すごろくゲーム」を繰り返し行い、その内容を共同想起の援助を介して振り返るといった「すごろくゲーム」共同行為ルーティンを用いた支援を行った。その結果、A児は「振り返り」場面におけるナラティブの機能が向上したといえる。加えて、質問-応答関係検査を用いた結果からは、相手に聞かれたことを適切に答える力や出来事の順番に沿って説明する力が高まったことが確認された。以下では、A児のナラティブの成立過程とその機能が促進された要因について検討する。

1. ナラティブの成立過程

ナラティブの成立過程をナラティブ構造と結束性の観点から考察する。A児のナラティブ構造の面では、事前評価のS1で、A児は「まほうじんはつどう。先生もちよっと試しにやってみてください。」と発話し、A児は自身の経験したゲームを、Y先生と一緒に行動がみられたが、A児が経験した出来事を時系列に沿って話すことはなかった。支援期のS2から事後評価のS7にかけては、初めに「今回はすごろくで1位をとりました」といったように「出来事」への言及や、背景情報について話す「方向性」が生起するようになった。S4から事後評価にかけては、「実は今日こんなゲームをしたんですけどね」といったように、最初に何について述べるのかを簡明に話す「要約」への言及が生起するようになった。さらに、S5から事後評価のS7にかけて、「このゲームを考えて、めっちゃ大好評でした」といったように「重み付け」（話し手の気持ちを聞き手に伝える）への言及が生起するようになった。

このことからA児のナラティブ構造の成立過程では、ナラティブがみられない状態から、「出来事」

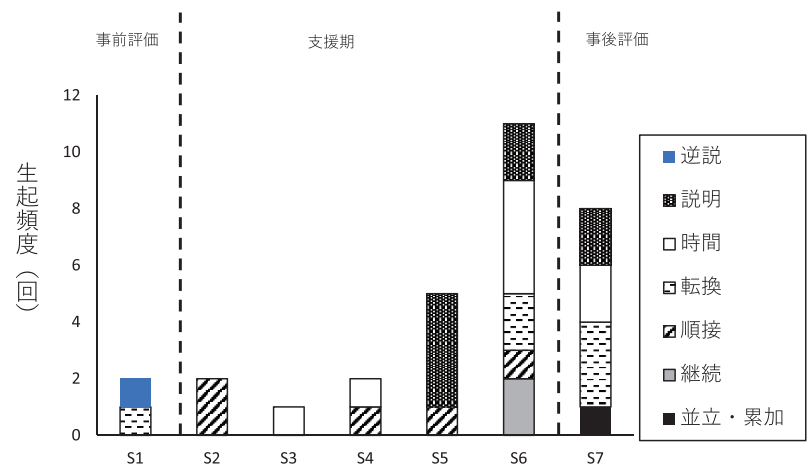


Fig. 3 A児の「振り返り」場面における各結束性カテゴリーの生起の変化

と「方向性」の言及が生起し、続いて「要約」、最後に、「重み付け」の要素が生起したといえる。仲野・長崎（2009）によると、パーソナルナラティブの発達では、出来事への言及から、特定の出来事の重みづけを含むナラティブへと変化する発達プロセスが示されている。本研究のA児においては、自分の経験した出来事について言及する段階から、最初に何を話すか簡潔に述べてから詳しく話すといったように、聞き手を意識したナラティブ産出の段階を経て、経験した出来事に関して自己の心的状態を関連させる「重みづけ」の段階へと移行した可能性が考えられる。今後は、ASD児におけるパーソナルナラティブの産出過程について、どのような発達の経路があるのかを縦断的な観点から、さらに検討していく必要があると考えられる。

A児のナラティブにおける結束性の面をみると、支援経過を通して、接続詞の使用が増加する傾向がみられた。接続詞のタイプに関して、支援期のS5から事後評価のS7では、「つまり」や「例えば」などの「説明」の接続詞を用いる回数が増加した。また、支援期のS6と事後評価のS7では、「まず」「最初」などの「時間」の接続詞が複数回用いられた。このことから、A児のナラティブでは、ほとんど接続詞の使用が見られない段階から、話を簡潔に示す接続詞、話の順序を示す接続詞を用いて出来事を順序だてて話す段階へと変化したことが考えられる。

以上より、A児のナラティブ構造と結束性の分析から、A児のナラティブ構造は、出来事の言及から出来事に関しての心的状態の言及へ、また、接続詞をあまり使用しない段階から「説明」「時間」の接続詞を使用し順序だてて時系列的に話す段階へと移行したと考えられる。

2. A児のナラティブ機能を促進した要因

A児のナラティブ機能を促進した要因の1つとして、STの共同想起による援助が挙げられる。A児は支援経過を通してナラティブにおける「方向性」、「要約」、「重み付け」を含む言及が増加した。このことは、共同想起のプロセスの中で、STがA児の発話を整理して要約する「変換」（例：A児「ドロップ方式！つまりこうやって手のひらを傾けて…次は6を5の目にしてやる！」→ST「うんうん。今日はサイコロを回すときに作戦があったってことかな」）や「希求」（例：STが「1番楽しかったのは何ですか？」等の「重み付け」に関しての質問をすること）を意図的に行ったことがそれらの表出に効果的に影響していた可能性が考えられる。また、A児が「時間」の接続詞を使用するようになった要因の1つとしては、A児とSTの共同想起のプロセスにおいて、「発話の拡充」（例：A児「トランプゲームと以心伝心ゲームをやった。」→ST「最初にトランプゲームをやった、次に、以心伝心ゲームをして、最後には、じゃんけんゲームもやったね」）で、「時間」の接続詞を用いて、出来事の順序を示す発話の拡充を行ったことが効果的に作用していた可能性が考えられる。

岩田（2001）は、定型発達児に関して、ナラティブに必要な要素を認識させるために、「足場かけ」としてのSWIHによる質問が有効であると述べている。また、小野里・飯島（2013）は、ASD児のナラティブ支援として工作場面の作成過程について工作に参加した支援者と共に場面を振り返る共同想起を行った結果、毎回異なる工作を実施しているにも関わらず、「おもしろかったです」「楽しかったです」といった高次のナラティブが生起したことを報告している。これらの先行研究の見解を踏まえると、本研究では、A児と経験を共にしたSTが8つの方略から成る共同想起を行ったことが、A児の「すごろくゲーム」の経験を順序だてて理解することを促し、その結果、第三者にとって、理解しやすいナラティブの産出（出来事の意味づけや接続詞を含む文の産出）になっていた可能性が考えられる。しかしながら、支援方法に関しては、共同想起の8つの方略の中のどの方略がナラティブの促進に強く影響を与えているのかといった詳細は明らかにされていない。今後は、どのような共同想起がより効果的であるのかを検討することが重要であると考えられる。

以上より、「振り返り」場面で、同じ経験をした他者と共に出来事を振り返るといった共同想起の援助は、A児の自分の経験した出来事について順序だてて話すことに加えて、背景情報を述べたり、要

約したりするといった聞き手を意識したナラティブの産出に効果的に作用していた可能性が考えられる。

3. 双方向メディアツールの意味と今後の課題

本研究の「すごろくゲーム」共同行為ルーティンによるコミュニケーション支援は、新型コロナウイルス感染症予防対策として、双方向メディアツールを用いて行ったが、対面の相互交渉でなく、双方向メディアツールを用いることの利点と課題を考えたい。利点としては、A 児が家庭で支援を受けられることにより、リラックスしてゲームに参加できたこと、自宅から大学までの移動にかかわる保護者の負担が軽減されたことが挙げられる。課題としては、通信環境の問題が挙げられる。A 児が「設定」場面において自分の考えを説明している際に、双方向メディアツールにおける音声の不調などにより、聞き手側が A 児の発話内容を捉えにくいことがあった。また、S4 では A 児のもつ王かんの被り物と首にかけるキラキラしたモールが絡まる不測の事態が生じた。その際に、それらをほどくことができず、ゲームがしばらくの間中断することがあった。双方向メディアツールの支援では、身体援助などの子どもへの直接的な援助ができないため、不測の事態とその対策を事前に入念に考えておく必要がある。

最後に、本研究は、比較的短期間の支援にも関わらず、A 児において特定の場面でナラティブの促進が認められたことは、本支援の有効性の一端を示していると考えられる。一方で、A 児の振り返りでは、他者への言及や他者との経験を共有したことへの語りは十分にみられなかった。どのような文脈（活動）を設定すると、他者の視点、思考、感情をより取り入れたナラティブを産出するようになるのかを検討する必要があるだろう。また、本研究で構成した支援場面外の学校での仲間との相互交渉の中で、ナラティブが産出されるのかどうかを検証していくことも必要になると考えられる。

文献

- American Psychiatric Association. (2013) Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth Edition: DSM—5. Washington, D.C : American Psychiatric Association.
- Bruner, J. S. & Feldman, C. (1993) Theories of mind and the problem of autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds; Perspectives. From autism* Oxford University Press, Oxford, UK, 267-291. 田原俊二監訳 (1997) *心の理論—自閉症の視点から—* (下), 八千代出版.
- 千葉可央里 (2007) 共同想起における所有情報の差異が記憶変容過程に与える影響の分析, 岩手大学大学院人文社会科学部研究科紀要, 16. 55-66.
- Fivush, R. & Fromhoff, F. (1988) *A Style and structure in mother and a child conversations about the past*, *Discourse Processes* 11,(3),337-355.
- Hughes, D., McGillivray, L., & Schmidek, M. (1997) *A guide to narrative language procedures for assessment. Thinking Pubns.*
- 岩田純一 (2001) <わたし>の発達 - 乳幼児が語る<わたし>の世界 - . ミネルヴァ書房.
- 神尾陽子監訳・編著 (2017) *日本版 SRS-2 対人応答性尺度 マニュアル—児童版・幼児版尺度換算表付—*. 日本文化科学社.
- Losh, M. & Capps, L. (2003) Narrative ability in high-functioning children with Autism or Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 239-251.
- 文部科学省 (2020) 新型コロナウイルス感染症対策に伴う児童生徒の「学びの保障」のための学習指導について, https://www.mext.go.jp/content/20200609-mxt_syoto01-000007788_1.pdf (2020年10

「すごろくゲーム」共同行為ルーティンを用いた ASD 児へのナラティブ発達支援：双方向メディアツールを介して

月10日閲覧).

- 仲野真史・長崎勤 (2006) 健常児と自閉症児におけるナラティブの産出—フィクショナルストーリーとパーソナルナラティブの分析から—, 心身障害学研究, 30, 35-47.
- 仲野真史・長崎勤 (2009) 健常児と自閉症児のナラティブの発達と支援, 特殊教育学研究, 47, 183-192.
- 長崎勤 (2008) 発達障害児に対する会話発達アセスメントと支援プログラムの開発に関する研究, 平氏絵 16 ~ 19年度科学研究費補助金 (基礎研究 (B)) 研究成果報告書, 6, 91-103.
- 長崎勤・杉山志津枝・伊藤和佳・板倉達哉・吉井勘人 (2020) 双方向メディア (Zoom) を用いた発達支援・実習の試み, 日本特殊教育学第58回大会ポスター発表, 8-36.
- 野本有紀・長崎勤 (2007) 5・6歳幼児におけるナラティブの産出と理解—視覚的手掛かりがリテリングに及ぼす効果, 障害科学研究, 31, 21-31.
- 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—障害児と豊かなかわりづくりをめざして—. 川島書店.
- 小野里美帆・飯島悠 (2013) 自閉スペクトラム症に対する初期ナラティブ指導についての予備的分析: 共同想起と報告を通して, 文教大学教育学部紀要, 47, 138-147.
- 小野里美帆・飯島悠・西郷英里菜 (2015) 自閉スペクトラム児におけるナラティブの発達支援—共同想起を用いて—, 言語と文化, 27.
- 李熙馥・田中真理 (2011) 自閉症スペクトラム障害者におけるナラティブ研究の動向と意義, 特殊教育学研究, 49, 377-387.
- 外山浩美・久野雅樹・知念洋美・佐竹恒夫 (1994) 質問—応答関係検査 1 —検査の作成とノーマルデータ—, 音声言語医学, 35, 338-348.
- Snow,C. (1983) Literacy and Language: Relationships during the Preschool Years. Harvard Educational Review. 53,165-189.
- 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) 黒田美保・伊藤大幸・萩原拓・染木史緒. 日本版作成. 日本版 Vineland-II 適応行動尺度マニュアル. 東京, 日本文化科学社.
- 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. 31, 29-42.