

劇遊びにおける音声言語表出の少ない ASD 児の振り返りの支援方法の検討 —情動の表出に焦点を当てて—

青木 雄一*・吉井 勘人**

Yuichi AOKI and Sadahito YOSHII

I. 問題と目的

価値観が多様化し、変化の激しい社会の中で他者と関わり合いながら自主的に生き、学び続けるために必要な能力として、「振り返り」が昨今注目されている。そして、これは障害を有する児童生徒においても重要であることが確認されている。特別支援学校学習指導要領解説（文部科学省，2018）では、振り返る活動について、「計画的に取り入れるよう工夫すること」が強調され、この振り返る活動を通じて「児童生徒が自主的に学ぶ態度を育み、学習意欲の向上に資する」と述べられている。また、振り返りとは、自らの知識や体験、感情などを見つめ、意味を構築するプロセスであり（和栗，2010），Fivush（1994）は、過去の出来事に対して情動的な意味づけを行うことの重要性を指摘している。

自閉症スペクトラム障害（Autism spectrum disorder：以下，ASD）は、発達障害の一つで、社会的コミュニケーションおよび相互関係における障害と、限定された反復する様式の行動、興味、活動を主症状とする、生まれつきで生涯続く障害である。ASD 児・者は、この二側面に中核的な課題があり、日常生活や教育活動において種々の困難を示す（本田，2018）。また、ASD 児においては、過去の出来事を想起し、表現する際に以下のような特徴が確認されている。まず、行為の主体が自分自身であることが記憶の促進に反映されにくい（Millward, Powell, Messer, & Jordan, 2000）。同時に、自己の意図や感覚を体験や出来事に関連づける手続きを経ることが、主体としての自己に対する意識を促進することも指摘されている。また、共同注意が弱く、言語を介して他者と視点を共有することが困難である（Mundy, 1995）。そして、ASD 児においては、記憶の想起自体が少ないことも示されている（Bruck, London, Landa, & Goodman, 2007）。その理由として、想起そのものが困難なのではなく、想起する記憶の内容には視覚的イメージが多く含まれており（Hurlbert, Happe, & Frith, 1994），音声言語という表現手段により制限されているため（Boucher, 1981）と考えられている。特に、自身の感情や気分などの抽象概念を、音声言語で表現することは困難である。以上の三点について換言すれば、記憶・想起・意味づけのプロセスに困難性を有していると解釈できる。

以上の先行研究から、ASD 児が自己の経験した出来事を、情動表出を伴って叙述するために、以下の支援が肝要であるといえる。(1) 他者と有意味で目的的な活動を設定し、記憶における自己意識を促進する。

(2) ASD 児が聞き手と音声言語を介して視点を共有できるよう、聞き手は音声言語での質問意図を明確化する。(3) 行動や身体の動き等の実態に応じた表出手段を用いることができるよう環境設定し、その表出から内面を読みとる。しかしながら、音声言語表出の少ない ASD 児の振り返りの支援について報告している研究は数少ない。

* 山梨大学大学院教育学研究科教育支援科学専攻／山梨大学教育学部附属特別支援学校

** 山梨大学大学院教育支援科学講座（障害児教育系）

そこで本研究では、特別支援学校小学部の生活単元学習における劇遊びの授業において、ASD 児を対象とした振り返りの支援方法を検討することを目的とした。

II. 方法

1. 対象児

本研究は、知的障害を伴う ASD の男児 1 名（以下、A 児とする）を対象とした。指導開始時の A 児の生活年齢は 8 歳 9 ヶ月であり、8 歳 7 ヶ月時に実施した田中ビネー知能検査 V の結果、精神年齢は 3 歳 6 ヶ月（IQ41）であった。

言語理解や応答に関して、学校生活のルーティンの中では、教師の現前の言語指示を理解し、行動することができた。しかし、聴覚的短期記憶が弱く、一度に 2 つの指示を理解して行動することが難しかった。また、過去の出来事など、非現前の話題は理解できていなかった。

言語の自発的表出に関しては、自分の要求を 2～3 語文で相手に伝えることができた。過去の出来事については、自発的に過去の自己の行為について報告することは難しく、自己の感情への言及や叙述的な表現をすることも少なかった。

2. 指導時期および場所

本研究は、B 大学附属特別支援学校のプレイルームにおいて、小学部合同で行う生活単元学習の授業内に実施された。単元名は、「給食戦隊フードレンジャー」とした。本単元は 3 つの小単元から構成されており、X 年の 9 月に第一次、11 月に第二次、X+1 年の 1 月に第三次の小単元が実施された。それぞれの小単元は、4 回の授業で構成された。すべての授業において、それぞれ後半部分で 3～4 人の児童が感想を発表する機会を設けた。A 児は、第一次および第三次の授業内に 1 回ずつ、感想発表を行った。A 児が感想発表をした授業を、それぞれ「セッション 1（以下、S1）」、「セッション 2（以下、S2）」とした。S1 は第一次の第 2 時間目、S2 は第三次の第 3 時間目の授業であり、それぞれ通算で 2 回目、11 回目であった。S1、S2 ともに 13 名の児童が参加した。

3. 指導目標

本研究における指導目標は、A 児が授業内の劇遊びで経験した自身の出来事を、言語や身振り・身体の動きにより報告することとした。

4. 手続き

(1) 場面設定

各授業は、① [映像による劇遊びの内容の把握]、② [活動（劇遊び）のめあての確認]、③ [活動（劇遊び）]、④ [写真による活動（劇遊び）の想起]、⑤ [感想発表]、⑥ [次回の活動（劇遊び）の選択] という活動の順序で構成した。劇遊びの題材は、児童にとって親しみやすい給食に関するストーリーとし、給食を悪者から取り返すという理解しやすい内容を設定した。また、児童が活動に目的的に取り組めるよう、「・・・をすれば給食が取り戻せる」という、行為と結果の因果関係が明確な活動を選定したほか、児童が興味・関心をもって取り組み続けることができるように、小単元ごとに活動（劇遊び）に変化を加えるように工夫した。活動と具体的な内容を Table 1 に示す。

Table 1 授業の活動内容

| 活動 | 内容 |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ① [映像による劇遊びの内容の把握] | 劇遊びのストーリーを理解するために、大型モニタに映し出された映像を見る。 |
| ② [活動（劇遊び）のめあての確認] | 視覚教材で示された「悪者から給食を取り返す」という活動（劇遊び）のめあてを確認する。 |
| ③ [活動（劇遊び）] | 前回の授業で3つの中から選んだ活動（劇遊び）を、それぞれの場所に分かれて行い、模型で作られた「給食」を取り返す。 ※活動（1）音楽遊び：太鼓、デスクベルの演奏 活動（2）体育遊び：トランポリン 活動（3）課題遊び：大型型はめ |
| ④ [写真による活動（劇遊び）の想起] | 教師が撮った写真を見て、活動（劇遊び）を思い出す。 |
| ⑤ [感想発表] | 児童全員の前で、自分自身の活動（劇遊び）について発表する。 |
| ⑥ [次の活動（劇遊び）の選択] | 振り返ったことをもとに、次回に行う活動（劇遊び）を選択する。 |

(2) 援助方法

劇遊び後の[感想発表]において、S1では指導者1名（以下、MTとする）、S2ではMT1名と指導補助者2名（以下、ST1およびST2とする）が対象児に直接指導をした。まず、MTが呼名し、他の児童の前に立って発表をするように促した。発表の際、S1においては、MTが「何が楽しかったですか？」と、応答の選択肢を限定しない質問（以下、オープンな質問とする）を行った。S2においては、劇遊びを一緒に行ったST1が、「給食のどれを取り返したの？」と、応答の選択肢を限定した質問（以下、クローズな質問とする）を行った。また、S2では、口頭での発表を終えた後、ST2がA児から2～3m程離れた場所に劇遊びで使用した太鼓を置き、行動や身体の動き等の表出手段を用いて自発的に活動を再現するよう促した。

5. 記録・選択した活動と参加の様子・分析方法

(1) 記録

1台のデジタルビデオカメラを用いて、対象児の感想発表場面を記録した。

(2) 選択した活動と参加の様子

S1では、A児は活動（1）の音楽遊びを選択した。音楽に合わせて楽器（デスクベル）を鳴らすと人形の悪者が踊りだし、その間に給食を宝箱から取り返すという活動（劇遊び）であった。A児は、楽器を奏しように鳴らしていたが、「音楽が鳴ると悪者が踊りだす」という因果関係は理解していないようで、悪者に視線を合わせることはなかった。A児は、S2においても音楽遊びを選択した。S2においては、使用する楽器を太鼓に、悪者を教師による演技へと変更した。A児は、S1と同様に楽しみながら太鼓を演奏していた。教師が演じる悪者に興味を抱いており、演奏中や演奏後にも注意を向けている様子が見られた。また、悪者が踊りだすと太鼓のバチを置いて、給食を取りに向かおうとした。

(3) 分析

分析にあたっては、以下に示す①～③の観点で行った。

① 表出手段・内容の分類と表出数による分析

A 児の発話、身振り、動作をすべて文字に起こし、プロトコルを作成した。S1 および S2 における発話プロトコルについて、それぞれ Table 2 および Table 3 の左欄に示した。また、各プロトコルについて、「表出手段」と「表出内容」の2つの観点で分類した。「表出手段」については、「口で言語音を話し、それを耳で了解するコミュニケーション手段」として「音声言語」（以下、【音声】）、「手や動作で意味を伝え、目で見て了解するコミュニケーション手段」として「身振り・身体の動き」（以下、【身ぶり】）の2つのカテゴリーを生成した。また、「表出内容」については、「過去の自身の行為・活動に関する言及」として「行為」（以下、【行為】）、「過去の自身の行為・活動に対する意味づけ」として「意味づけ」（以下、【意味づけ】）の2つのカテゴリーを生成した。これらの定義と例について、Table 4 に示した。

② 【意味づけ】における自己調整方略の出現状況による情動分析

「楽しかった」などの【音声】による【意味づけ】や、「バチを奪い取る」などの【身ぶり】による【意味づけ】に、情動が込められているか判断するために、自己調整方略の出現状況で対象児の情動状態を分析した。自己調整方略（以下、SR）は、Cicchetti, Ganiban, and Barnett (1991) と Tronick (1989) を参考に、「個人が適応的に機能しうするために、自己始発的に情動的覚醒を変化させたり、コントロールしたり、調節したり、修正したりする内的、外的な有機的要因」と定義した。A 児は、悲しみや嫌悪等の情動状態のときに、SR として自分の手で耳を覆う行動が生起していた。また、A 児は聴覚過敏を有しており、特定の友達の声や、高音の楽器に対して SR として耳ふさぎをすることが頻繁に生起していたが、A 児にとっての苦手な音ではなくても、不安を感じているときにも同様の SR が生起することがあった。一方、好奇や喜びといった情動が高まっているときには、周囲で音がしていても耳から手を放す傾向にあり、耳で手を抑えることが少なかった。

③ 【音声】による【意味づけ】について音声的特徴による分析

「楽しかった」という発話について、「表出手段」としては【音声】、「表出内容」としては言葉の意味から【意味づけ】に相当すると考えられる。しかしながら、A 児については、エコラリアによる表出もあり、そのような場合は情動が込められていない可能性も考えられることから、情動状態の音声指標（Scherer, 1982）を参考に、S1 の【音声】による【意味づけ】と S2 の【音声】による【意味づけ】の音声的特徴を、音高および音圧について比較し、対象児の情動を分析した。一般に、興奮している場合は音高が上がり、悲しみや愛情の表現では音高が低くなり、変動が少ない。また、悲しみの表現や愛情の表現では音圧が小さくなることが多い。感情と音声の研究では、表出者が同一文章を、情動を込めて発声したものと、情動を込めずに発声したものの差を分析するが、教育現場で活用するには不自然な状況になってしまうかねない。本研究では、対象児の S1 と S2 の感想発表場面で表出した2つの【音声】による【意味づけ】を比較し、情動が込められている可能性があるか分析することとした。なお、分析する2つの音声は、対象児から 4m ほど離れた場所で撮影したカメラに録音されたものを使用することとした。

Table 2 S1におけるA児の発話内容

| NO. | 発話者 | 発話内容 | 質問形式 | 表出手段 表出内容 | 自己調整 方略生起 |
|-----|-----|----------------------------------|---------|----------------|--------------|
| 1 | MT | 「続いては、Aくん。教えて！」 | | | |
| 2 | A児 | (耳に手を当てながら発表場所に歩いてくる) | | | ● |
| 3 | MT | 「じゃあお話を聞かせてください。何をしましたか？」 | オープンな質問 | | |
| 4 | A児 | ・・・(耳をふさいでいる) | | | ● |
| 5 | MT | 「何が楽しかったですか？」 | オープンな質問 | | |
| 6 | A児 | 楽しかった。(耳をふさいでいる) | | 【音声】 【意味づけ】 | ● |
| 7 | MT | 「とにかく今日は楽しかったんだって。」 | | | |
| 8 | MT | 「音楽、やりましたか？」(耳をふさいでいる) | クローズな質問 | | |
| 9 | A児 | 「やりましたか」(耳をふさぎ、MTにもたれかかる) | | | ● |
| 10 | MT | 「Aくんはテレビを見ていた時もずっと楽しみだと言ってたんだよ。」 | | | |
| 11 | A児 | (背面にあるホワイトボードの掲示物を見る) | | | ● |
| 12 | MT | 「今日の音楽もとっても上手にでき・・・」 | | | |
| 13 | A児 | 「できます。」(耳をふさいでいる) | | | ● |
| 14 | MT | 「またやりたいですね？」 | クローズな質問 | | |
| 15 | A児 | 「またやりたいですね」(耳をふさいでいる)⇒SLW | | 【音声】 【意味づけ】 | ● |
| 16 | MT | 「はい、上手に発表してくれました。」 | | | |

※●は自己調整方略の生起を示す

III. 結果

1. 表出手段・内容の分類と表出数による分析

S1およびS2における表出手段および表出内容を分類した結果を、Table 2およびTable 3の右欄に、表出数の結果をTable 5に示した。S1では、感想発表場面でMTの「何が楽しかったですか？」という質問に対し、手で耳を覆いながら「楽しかった」と表出したため、【音声】による【意味づけ】が1回と記録した。同様に、MTの「またやりたいですね？」という質問に対して手で耳を覆いながら「またやりたいですね」と表出したため、これも【音声】による【意味づけ】に分類した。したがって、S1では【音声】による【意味づけ】が合計2回表出され、その他の表出手段や内容は見られなかった。

S2では、[感想発表]場面で、STが、劇遊びで児童たちが悪者から取り返してきた給食の模型を指さ

Table 3 S2におけるA児の発話内容

| NO. | 発話者 | 発話内容 | 質問形式 | 表出手段 表出内容 | 自己調整 方略生起 |
|-----|-----|--------------------------------------------|---------|-----------------|--------------|
| 1 | MT | 続いては、Aくん。教えて！ | | | |
| 2 | ST1 | Aくんどうぞ | | | |
| 3 | A児 | (鼻歌を歌い、耳をふさいで発表場所に歩いてくる) | | | ● |
| 4 | ST1 | Aくん、見せて見せて | | | |
| 5 | ST2 | (発表場所から2、3m離れた位置に太鼓を置く) | | | |
| 6 | A児 | 「なんか出てきた！」(巧技台の上に立つ) | | 【音声】 【意味づけ】 | |
| 7 | ST1 | Aくん何を取り返したんだっけ？(児童たちが取り返してきた、給食の模型を指さしながら) | クローズな質問 | | |
| 8 | A児 | 給食 | | | |
| 9 | ST1 | 給食のどれ？ | クローズな質問 | | |
| 10 | A児 | ミルク | | 【音声】 【行為】 | |
| 11 | ST1 | ミルク！！ | | | |
| 12 | 一同 | 笑う | | | |
| 13 | A児 | (答え終わると太鼓の方を向き、太鼓に寄りかかりながらポーズをとっている) | | | |
| 14 | ST1 | Aくんはミルクをとりも出してくれました。 | | | |
| 15 | 一同 | 拍手 | | | |
| 16 | ST1 | ちびよーだ踊った？ | クローズな質問 | | |
| 17 | A児 | 踊った。 | | | |
| 18 | ST1 | どんなふうに踊ったの？ | オープンな質問 | | |
| 19 | A児 | (足踏みをする) | | 【身ぶり】 【行為】 | |
| 20 | ST1 | すごく楽しそうに踊ったちびよーだ！ | | | |
| 21 | ST | Aくんこれがんばったからだよね！（ばちを見せる） | | | |
| 22 | A児 | がんばった！（ばちをSTから奪い取る） | | 【身ぶり】 【意味づけ】 | |
| 23 | A児 | (勢いよく太鼓をたたく) | | | |
| 24 | ST1 | こんなふうには太鼓をたたいてくれました。 | | | |
| 25 | A児 | (劇遊びをしていた時と同じようにばちを太鼓に当てて床に落とす) | | 【身ぶり】 【行為】 | |
| 26 | A児 | 「あー！」 | | | |
| 27 | ST1 | 「給食戦隊、ちゃちゃちゃ、フードレンジャー（劇遊びの挿入歌） | | | |
| 28 | A児 | (挿入歌に合わせて夢中で太鼓をたたく) | | | |
| 29 | ST2 | 「楽しいよーだ！」(人形を使って、ちびよーだか踊っているように見せる) | | | |
| 30 | A児 | (発表の終わりを理解してばちをSTに返す) | | 【身ぶり】 【行為】 | |
| 31 | ST1 | 「Aくんありがとうね」 | | | |

※●は自己調整方略の生起を示す

Table 4 「表出手段」および「表出内容」の各分類における定義と例

| | 定義 | 例 |
|--------|----------------------------------|------------------------------------------------|
| 【音声】 | 口で言語音を話し、それを耳で聞いて了解するコミュニケーション手段 | MT : 「今日は給食何を取り戻したんだっけ？」 対象児:「 <u>ミルク</u> 」 |
| 【身ぶり】 | 手や動作で意味を伝え、目で見て了解するコミュニケーション手段 | MT : 「どんなふうにおどったの？」 対象児:「 <u>足踏みをする</u> 」 |
| 【行為】 | 過去の自身の行為・活動に関する言及 | MT : 「今日は何をしたの？」 対象児:「 <u>音楽</u> 」 |
| 【意味づけ】 | 過去の自身の行為・活動に対する意味づけ | MT : 「音楽はどうでしたか？」 対象児:「 <u>またやりたいです</u> 」 |

Table 5 S1 および S2 における A 児の過去の出来事に関する表出数

| | 【音声】による【行為】 | 【音声】による【意味づけ】 | 【身ぶり】による【行為】 | 【身ぶり】による【意味づけ】 |
|----|-------------|---------------|--------------|----------------|
| S1 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| S2 | 1 | 1 | 3 | 1 |

して「Aくんは何を取り戻したんだっけ？」という質問した際に、「ミルク」と答えた（【音声】による【行為】）。また、感想発表場所へ移動していた A 児が、ST2 の設置する太鼓を見て「なんか出てきた！」と表出した（【音声】による【意味づけ】）。したがって、【音声】による表出は 2 回であった。さらに、ST が「（太鼓をたたいたら、悪者は）どんなふうにおどったの？」と質問すると、その場で足踏みをした（【身ぶり】による【行為】）。[感想発表]で劇遊びの再現をする場面では、劇遊びのときと同じリズムで叩いて見せた（【身ぶり】による【行為】）。再現の場面で太鼓をたたくのが楽しくなってやめられずにいたが、劇遊びのときと同じように ST2 が遊びの終わりサインを示すと、演奏を止めた（【身ぶり】による【行為】）。また、再現を始めるときに、ST1 がもっているバチを奪い取って演奏を始めた（【身ぶり】による【意味づけ】）。したがって、【身ぶり】による表出は 4 回であった。以上より、S2 では S1 の表出数を大きく上回り、表出内容や表出手段の幅も広がる結果となった。

2. 【意味づけ】における自己調整方略の出現状況による情動分析

S1 および S2 における自己調整方略の出現状況の結果を、Table 2 および Table 3 の右欄に示した。S1 においては、感想発表場面の 49 秒間、継続的に手を耳で覆う SR が生起した。また、感想発表の終盤部分では、上記の SR に加え、MT に寄りかかったり、他の児童に背を向けたりするような SR も生起した。「楽しかった」「またやりたいですね」の【音声】による【意味づけ】が表出したときも、SR が生起していた。

S2では、感想発表場所に移動中は手を耳で覆うSRが生起していたが、ST2が太鼓の準備をする様子を見て「なんか出てきた！」と【音声】による【意味づけ】を表出したときには同様のSRは生起されず、それ以降、感想発表の終了までSRは生起しなかった。以上より、S2ではS1よりも、【意味づけ】表出時のSR生起回数が減少する結果となった。

3. 【音声】による【意味づけ】について音声的特徴による分析

S1およびS2における【音声】による【意味づけ】の音声的特徴の結果を、それぞれFig.1およびFig.2に示した。S1の「楽しかった」の【音声】による【意味づけ】は、音圧が60dB前後で、一般的な日常会話で用いられる音圧と同程度であった。音高は冒頭部分のみ200Hzほどで、それ以降は低下傾向にあった。S2の「なんか出てきた！」の【音声】による【意味づけ】は、音圧が80dB前後で、S1の【音声】による【意味づけ】と比較すると20dBも大きく、日常会話で用いられる音圧の閾を越えていた。音高は200Hz以上と高く、S1の「楽しかった」と比較すると音高の変化は大きかった。以上より、S2ではS1よりも音声的特徴が色濃く表れる結果となった。

IV. 考 察

ASD児は、行為の主体が自分自身であることが記憶の促進に反映されない傾向にあったため、他者と有意味で目的的な活動を設定し、記憶における自己意識を促進する支援が重要だと考えた。その支援として、各授業の流れは毎回同様で、映像による劇遊びのストーリーの把握、劇遊びにおけるめあての視覚的な確認、行為と結果の因果関係の理解しやすい遊び活動等、対象児が目的的に活動できるような構成とした。S1は単元2回目の授業、S2は11回目の授業ということもあり、繰り返しの経験が劇遊びのめあてと活動内容の理解を促進していたと予想される。そのためS2はS1に比べ、過去の出来事における行為の主体が自分自身であるという意識をもちやすく、表出数も全体的に多かったのではないかと解釈できる。

また、ASD児は共同注意が弱く、言語を介して視点を共有することが困難であるため、聞き手は音声言語での質問意図を明確化する支援も同様に重要であった。S1におけるMTのNo.3「何をしましたか？」とNo.5「何が楽しかったですか？」の質問は、応答の選択肢が限定されておらず、対象児とMTが共有すべき話題が非現前のものであった。一方、S2におけるST1のNo.7「何を取り返したんだっけ？（給食の模型を指さしながら）」、No.9「給食のどれ？」、No.16「ちびよーだ、踊った？」の質問は応答の選択肢が限定されており、対象児とST1が共有すべき話題が現前にあったため、対象児の意識的な回答が見られた。このことより、対象児にとって応答の選択肢が限定されている質問のほうが言語を介して視点を共有し表出を促しやすいことが分かる。しかしながら、S2におけるST1のNo.18は「どんなふうに踊ったの？」であり、非現前で応答の選択肢も限定されていない質問であったが、身振りにて表現することができた。これは、活動の目的を理解しやすく、対象児の意識的な行動が記憶を促進させていたと考えることもできる。

さらに、ASD児は、想起する記憶の内容には視覚的イメージが多く含まれており、【音声】という表現手段により制限されている傾向にあった。そのため、【身ぶり】の実態に応じた表出手段を用いることができるよう環境設定する支援も肝要であると考えた。S1では、【音声】による【意味づけ】は表出されているものの、MTの質問のエコラリアである可能性が高いと考えられる。自己調整方略の生起、音高の低さや音圧の小ささ等から、「楽しかった」や「またやりたい」という好奇や喜びの情動が込められている

劇遊びにおける音声言語表出の少ないASD児の振り返りの支援方法の検討

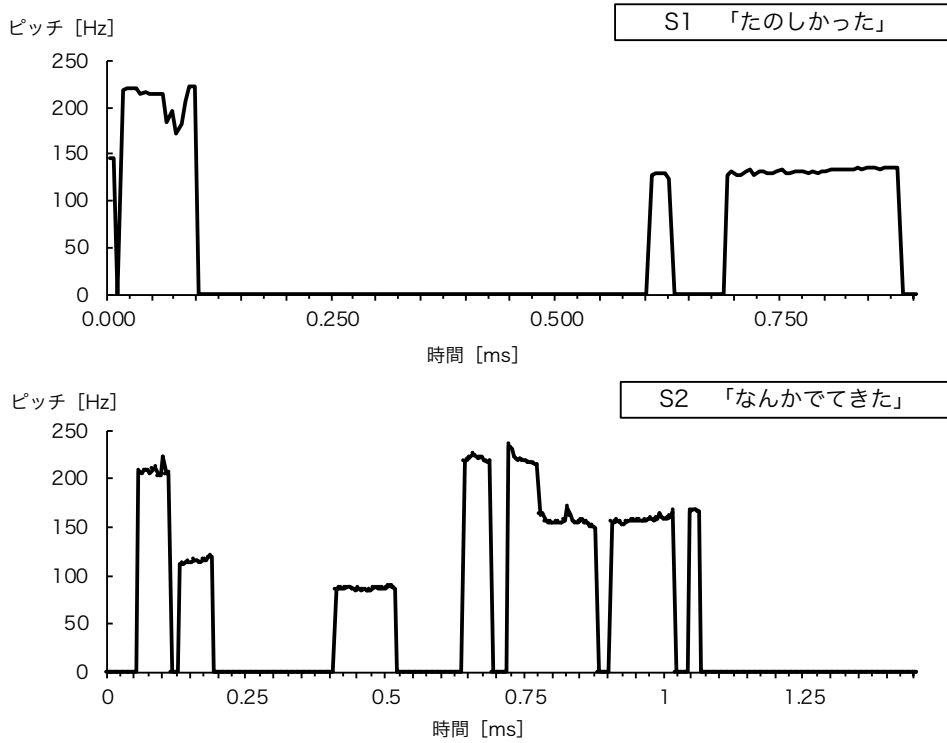


Fig.1 S1 と S2 における【音声】による【意味づけ】の音高 (Hz) 変化の比較

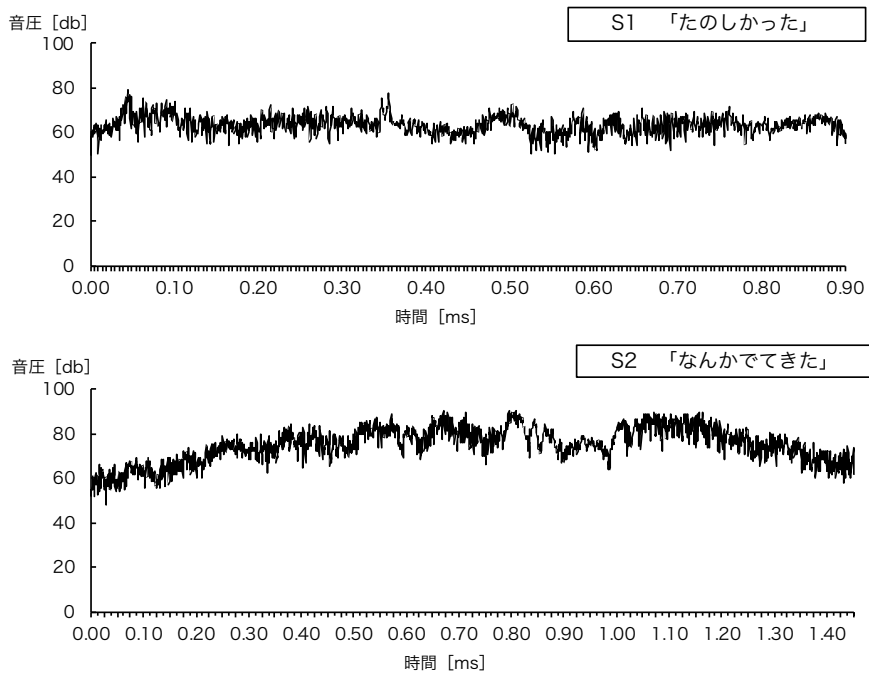


Fig.2 S1 と S2 における【音声】による【意味づけ】の音圧 (Hz) 変化の比較

とは考えにくい。一方、S2では、過去の出来事に関する対象児の表出数が総体的に増加した。また【音声】と【身ぶり】の表出手段で比較すると、【身ぶり】による表出数が多かった。No.22の「STがもっているバチを奪い取る」という行為は、対象児が活動（劇遊び）を思い出し、【身ぶり】にて「またやりたい」という意思を表出しているのとらえることができる。このように環境を設定することで【身ぶり】にて報告できるようになったと解釈できる。

また、ST1が発問せずとも、No.6「なんか出てきた！」のような自発的な【音声】による【意味づけ】も表出された。対象児の日常の発話内容は、No.6「なんか出てきた！」というような叙事的な表現が少なく、要求等の伝達意図が多くみられる。この場面で自己調整方略が生起しなくなっていることや、S1の「たのしかった」の【音声】による【意味づけ】と比較しても音高の変化も大きく、音圧も大きくなっていることから、No.6の「なんか出てきた！」の【音声】による【意味づけ】には好奇や喜びの情動が込められている可能性があると考えられる。音声言語表出の少ないASD児においては、このような直接的な感情語ではない【音声】や、【身ぶり】に含まれる情動を読み取ることが非常に重要な支援であると考えられる。

以上より、S2はS1に比べて対象児の過去経験の報告が多く見られた。よって、音声言語表出の少ないASD児が自身の経験した出来事を振り返るには、(1)他者と有意味で目的的な活動を設定し、記憶における自己意識を促進する、(2)ASD児が聞き手と言語を介して視点の共有できるよう、聞き手は音声言語での質問意図を明確化する、(3)行動・身体の動き等の実態に応じた表出手段を用いることができるよう環境設定し、その表出から内面を読みとるという支援が有効であると推察された。

今後、振り返りにおいて対象児の情動を表出する経験を重ねるとともに、教師が対象児の内面を読み取り、音声言語による感情語や絵カード等の他者に伝わりやすい表出手段でフィードバックをしていくことが課題である。

謝辞

本研究は山梨大学大学院総合研究部工学域機械工学系の西崎博光先生にご協力いただきました。心より感謝申し上げます。

文献

- 1) Boucher, J. (1981) Memory for recent events in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11 (3), 293-301.
- 2) Bruck, M., London, K., Landa, R., & Goodman, J. (2007) Autobiographical memory and suggestibility in children with autism spectrum disorder. *Developmental and Psychopathology*, 19 (1), 73-95.
- 3) Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barnett, D. (1991) Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber & K. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 15-48.
- 4) Fivush, R. (1994) Constructing narrative, emotions, and self in parent-child conversations about the past. In U. Neisser & R. Fivush (Eds.), *The remembering self: construction and accuracy in the self-narrative*. Cambridge University Press, New York, 136-157.
- 5) Hurlbert, T. R., Happe, F., & Frith, U. (1994) Sampling the form of inner experience in three adults

with Asperger syndrome. *Psychological Medicine*, 24, 385-395.

- 6) 本田秀夫 (2018) 自閉スペクトラム症の理解と支援. 特別支援教育研究, 734, 2-3.
- 7) Millward, C., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R (2000) Recall for self and other in autism: Children's memory for events experienced by themselves and their peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (1), 15-28.
- 8) 文部科学省 (2018) 特別支援学校学習指導要領解説総則編 (幼稚園・小学部・中学部). 文部科学省.
- 9) Mundy, P. (1995). Joint attention and social-emotional approach behavior in children with autism. *Development and Psychopathology*, 7, 63-82.
- 10) Scherer, K.R. (1982) Method of research on vocal communication: Paradigms and parameters. In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Handbook of methods in nonverbal behavior research*. Cambridge University Press, New York, 136-198.
- 11) Tronick, E. (1989) Emotions and emotional communication in infancy. *American Psychologist*, 44, 112-119.
- 12) 和栗百恵 (2010) 「ふりかえり」と学習 -大学教育におけるふりかえりの支援のために-. 国立教育政策研究所紀要, 139, 85-100.