

自閉症スペクトラム児に対する 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—

小野里 美帆*・飯島 悠**

Initial Narrative Intervention for a Child with Developmental Disorders Via Joint Remembering and Description: A Preliminary Analysis.

Miho ONOZATO, Haruka IJIMA

要旨 自発的な言語表出に問題をもつ小学6年の自閉症スペクトラム児を対象に、他者による援助を伴った語り、すなわち初期ナラティブについての指導を行った。指導者と共に簡単な工作を製作した直後に、共に経験を共有した指導者と製作過程を想起する共同想起、製作過程を知らない他者への報告をそれぞれ行った。対象児は、指導経過に伴い、総発話量やトピックに関連した適切な発話及び多様な語彙による語りが可能になった。共同想起の方が、報告よりもナラティブが促される可能性が示唆されると共に、短い指導期間にも関わらず、一定の成果をあげたことから、大人の援助による初期ナラティブの指導可能性が示唆された。

キーワード：自閉症スペクトラム児 ナラティブ 共同想起

I 問題と目的

ナラティブとは、時間的または因果的な出来事のまとまりを産出することである。Bruner (1986, 1996) は、人が経験した事柄からどのような意味を見出すかということが重要であり、その意味を生成する Source (源) として「物語」を位置付けている。Bruner の指摘する「物語」とは、様々な経験する出来事を、自分なりに関連付けたり意味づけたりするプロセスや、結果として生成された産物を示す。

近年、臨床心理学や医学においても、クライアントに自由に経験や記憶を語らせることを通して、価値観の変容などを目指すアプローチとして、ナラティブが積極的に活用されるなど、多方面においてナラティブの重要性が指摘されてい

る。

典型発達児は、「今、ここ」を離れた事象についての言及が生起する2歳台、いわば初期のナラティブにおいては、出来事を共に体験した他者と過去を語ること（「共同想起」）が、過去の出来事を引き出すうえで効果的であることが指摘されている (Fivush & Fromhoff, 1988; Reese, Haden & Fivush, 1993)。近年の記憶研究では、個体能力としての記憶だけではなく、記憶における他者や文脈の役割が重要視されるようになってきており、共同想起はその1つである。2歳児は、過去の経験を想起する際に、共に経験した母親が質問したほうが、体験していない他者が質問するよりも、想起量が多いことが指摘されている (Fivushら, 1990)。「共同想起」は、「枠づけ (framing)」、「方向付け (orientation)」、「対応付け (correspondance)」、「確認 (validation)」の4つによって成立するとされている。想起は、枠づけによって開始され、方向づけによって一定の事象へと焦点化される。

*おのざと みほ 文教大学教育学部特別支援教育専修

**いじま はるか 埼玉県立上尾かしの木特別支援学校

対応付けによって「意味」と「時間系列」が対応付けられる。そして、確認において、想起した事象についての感情的な反応が吟味される。また、幼い子どもが記憶世界をもつのは、これら一連の「儀式」を通じてであるとされている (Edwards & Middleton, 1986)。

Fivush と Hamond (1990) は、幼児 (2歳半～4歳以前) とその母親との過去の出来事に関する会話を分析し、より年少の段階で想起されてくるものは出来事を構成していた活動など出来事を大きく特徴づけているもので、出来事を構成していた細部の属性などは年長 (4歳) にならなければ想起されないことを示している。このように、典型発達児においては、幼児期において他者の支えのもと、過去を想起することを習得していくといえる。

コミュニケーションや他者と視点を共有することにおける困難性を抱える自閉症スペクトラム児 (小野里, 2003 他) は、ナラティブにおいても、特徴的な問題を示すことが指摘されている。個人的な経験を語るパーソナルナラティブの方が、想像した事柄を語るフィクショナルナラティブに比べて困難であること、心的状態語や出来事についての評価 (楽しかった等) への言及が少ないこと等である (李・田中, 2011)。ナラティブに困難を示す自閉症スペクトラム児に対しては、発達初期、すなわち他者の支えによってナラティブが可能になる段階から、体系的な指導が必要であると考えるが、この点に着目した指導研究は見当たらない。障害特性により他者との対話の経験が少ない自閉症スペクトラム児にとっては、視点を共有することが大きなポイントとなる。他者との対話と記憶の視点を共有することは、相互に補完しあうものであると考えられる。この点で、先述した共同想起は、経験を共有する力を他者の支えによって支援する方法として有効ではないかと考える。

ナラティブが困難な自閉症スペクトラム児への指導に際し、ナラティブの産出を支える環境的要

素についての知見。

初期ナラティブを支える枠組みとして重要なのは大人の関わりである。同じ質問を何回も繰り返す「反復タイプ」よりも、1つのトピックに関わる様々な情報を提示して質問を行う「精緻化タイプ」の方が、直後の子どもの想起量だけではなく、数年後の子どもの想起量に影響するなど、親のスタイルの重要性が指摘されている (Fivush & Fromhoff, 1988; Reese ら, 1993)。

また、須川・小野里・長崎 (2004) は、3, 4歳児における絵本遊びの報告場面において、3, 4歳児であっても、絵本という視覚的な手がかりと明確なテキストが与えられれば、報告を自分で構成することが可能であることを指摘している。同様に、野本・長崎 (2006) も、ナラティブにおける視覚的手がかりの効果を指摘している。

このように、大人による足場作り、視覚的手がかりといったナラティブを支える要素を取り入れることにより、自閉症スペクトラム児への初期ナラティブについての指導が可能であると考えられる。しかしながら、障害の有無を問わず、子どもを対象とした共同想起研究は非常に少ないのが現状であり、指導研究の蓄積が必要である。

以上から、本研究では、自閉症スペクトラム児を対象に、初期ナラティブについての指導を行った経過から、ナラティブの指導方法についての予備的検討を行うこととする。特に、他者と経験を共有した出来事を、他者と共に語る「共同想起」場面と、経験を共有していない他者に経験を語る「報告」場面を設定し、初期ナラティブにおける文脈の影響についても併せて検討する。

II 方法

1. 対象児及びアセスメント

公立小学校の特別支援学級6年の男児。広汎性発達障害の診断を受けている。5年生から、障害児の放課後学童クラブに通っていた。指導開始時のCAは11歳2ヶ月。田中ビネー知能検査Vに

よる MA4 歳 3 か月, IQ38 であった。名詞のラベリングや数概念に比べ, 物の用途理解, 視覚記憶, 複雑な指示理解が困難な傾向にあった。

S-M 社会生活能力検査による SA (社会生活年齢) は 4 歳 11 ヶ月 (身辺自立: 5 歳 5 か月, 移動: 6 歳 6 か月, 作業: 6 歳 7 か月, 意志交換: 3 歳 9 か月, 集団参加: 3 歳 7 か月, 自己統制: 5 歳) であった。

ルーティン化された活動以外には集中力の持続に課題があり, 急な予定の変更や人の怒鳴り声などによって情緒が不安定になることがあった。好みは, 電車やバスなどの乗り物, 電車のアナウンス, アンパンマンやドラえもんなどのキャラクター, 特定の音楽 CD であった。

単語や二語文による要求が観察されたが, 頻度が少なく, 主に非慣用的な表現であった。意図を明確に伝えられずに情緒的に不安定になることもあった。急な予定の変更などで困った時や負荷がかかった際に援助要求を言語化することは困難で, 泣く, 物に当たる, 時には関係の深い人を蹴るという手段で情動を調整した。あいさつなど日常生活の中でパターン化された発話や, 興味のあるテーマに関する叙述は認められたが, ほとんどが大人からの Wh 質問に単語で応じることや, 非慣用的な表現であり, 自発的に他者に叙述・報告することはほとんど観察されなかった。指導開始直前に, エコラリアが減少し, 自分自身に関する簡単な質問に答えることができた。「ファミリーマート行く?」(確認質問), 「○○ハウスだねー」(相手の注意を喚起する, 提示) など, 興味のある対象について, 質問したり共感を求めたりすることがあった。独語がみられ, 好きな電車やバスなどのアナウンスを言うことがしばしば認められた。

他児からの誘いかけに応じてじゃれたり, 故意に他児の名前を呼び間違えて笑ったりといった手段で関わりをもととする様子もみられた。

家庭においては, 本児の表出を引き出す意図的な関わりは少ない様子が見受けられた。母親は,

外出することは少なかった様子であり, 本児は, 家に居て, パソコンでインターネットを見て過ごすことが多かった。

以上, 対象児は, 自閉症スペクトラム特有の言語使用における様々な問題が認められた。意図を明確に伝えられずに情緒的に不安定になることが多いこと, 本格的な思春期を目前としていること, 限定的な言語使用が多いことから, より慣用的かつ実用的な伝達手段を獲得することが必要であると考えた。他者への興味や自発的な関わりも出現しているが, 年齢及び全体発達に比し幼い表現であるため, 他者と関わることを目的とした共同行為及び, 叙述や報告といった表現の獲得も課題であると考えられた。

なお, 本研究の実施に際しては, 対象児の保護者に研究の目的と意義を説明し, 理解と同意を得た。

3. 指導方法

1) 指導期間および場所

学童クラブの一室で, 5 カ月間, 月に 4~5 回, 1 回につき約 30 分の指導を行った。セッション数は計 10 回。なお, 場面設定上の事由により, 共同想起場面のセッション数は 8 である。

2) 指導場面

指導場面の環境構成を, Fig.1 に示した。

対象児は, 手先が器用であり, 学童クラブの活動の一つであるちぎり絵に比較的興味をもって取り組んでいたため, 課題として「工作」を採用した。工作(ロケット, 飛行機等)を指導者と共に製作し, 完成後, 操作して遊ぶという「工作共同行為ルーティン」場面(長崎ら, 1998)を設定した(Table 1)。その後, 指導者と共に製作過程を想起し, 叙述する共同想起(Table 2), 工作の製作過程を知らない施設長(以下, A 先生)への報告(Table 3)を実施した。

工作開始時は, 工作の手順表(写真と文)を提示し, 対象児が手順を確認した後に工作を開始した。工作及び想起への動機付けと飽きの防止を目

的として、工作の内容は毎回異なるものとし、製作後に、何らかの操作（動く、飛ぶ等）が行えるものとした。想起に際しては、事前に、「作品を、A先生に見せ、製作過程を伝えて遊ぶ」という前提を伝えると共に、動機づけを高めるために、共同想起時には、対象児による叙述を指導者がノートに記述した。指導前には、3か月間対象児と関わり、ラポールを形成した。対象児とA先生の関係は良好であった。

3) 指導目標及び指導方法

共同想起については、工作の時系列的な製作過程に関する指導者の発問に応じて製作過程を叙述することとした。具体的には、工作の手順に従って発話することとした。発話がない場合、あるいは不適切な発話が生じた場合は、Fivushら

(1988)の「精緻化スタイル」を参考に、対象児の発話に応じて、1対1対応的な時系列に関する質問（1番目、何をした?）、選択肢の提示、yes-no質問、語の一部提示という段階的援助を行った。共同想起にあたっては、視覚の手がかりとして手順表を提示した。質問を単純に反復することによる心理的な負荷をできるだけ避け、想起を促すために、対象児の発話に対しては、正確さよりも自発的な表出を重視し、明らかな誤答以外は、応答的・共感的に応じた（対象児の発話を繰り返す、認める等）。

報告における指導目標は、製作過程を知らない第三者に、製作方法や遊び方を叙述することとした。支援者と製作過程を共同想起した後、「A先生に見せに行こう」と告げ、報告相手への会話の開始（自発的な発話）を待った。発話が生起しない、あるいは不自然な発話だった場合には、A先生が、「何を作ったのか」、「だれと作ったのか」、「どうやって作ったのか」、「どうやって遊ぶのか」、「どうだったか（感想）」についての質問に応じて、叙述することとした。ただし、報告場面では、上記の要素全てを引き出すことよりも、聞き手（A先生）との自由なやりとりを重視した。

なお、本研究と並行して、要求伝達手段の習得についての指導も行ったが、紙面の都合上、割愛する。

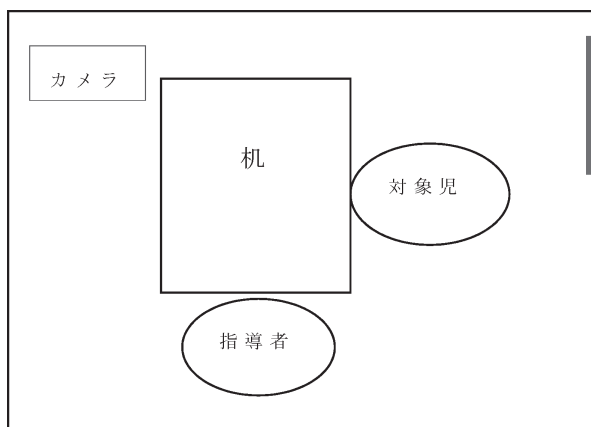


Fig.1 指導環境

Table 1 工作ルーティン

成分	要素	行為・会話
設定	〈開始宣言〉	: 指導者は、工作の開始を宣言する。
	〈課題の理解〉	: 作り方を見て工作の内容を理解する。
実行	〈製作〉	: 作り方を見ながら、おもちゃを作る。
	〈中断〉	: 指導者は、対象児が使う道具を使用している。
	〈再開〉	: 工作に使う道具を指導者から借りる。
	〈製作〉	: 作り方を見ながら、おもちゃを作る。
解除	〈終了報告〉	: 工作の完成を報告する。
	〈終了宣言〉	: 指導者は、工作の終了を宣言する。

Table 2 「共同想起」ルーティン

成分	要素	行為・会話	指導目標
設定	〈開始宣言〉	: 指導者は、共同想起の開始を宣言する。	
実行	〈質問1〉 〈作り方を思い出す〉 〈記録する〉 ※ 〈質問2~4〉においても同様に「実行」を繰り返す。	: 指導者「1番、何をしましたか？」 : 対象児「~~~~~」 : ノートにやったことをメモする。	指導者の質問に答えながら、工作の手順を想起して叙述する。
解除	〈手順の確認〉 〈終了宣言〉	: 作り方を確認する。 : 共同想起の終了を宣言する。	

Table 3 「報告」ルーティン

成分	要素	行為・会話	指導目標
設定	〈課題の理解〉 〈開始宣言〉	: 指導者「Y先生に教えに行こう！」 : 指導者は、報告の開始を宣言する。	
実行	〈注意喚起〉 〈報告〉	: 施設長に話しかける。 : 作ったもの、作り方を報告する。 施設長: ①「何を作ったの？」 ②「誰と作ったの？」 ③「どうやって作ったの？」 ④「どうだった？」	施設長からの質問に答えながら、工作の報告をする。
解除	〈終了宣言〉	: 施設長が報告の終了を宣言する。 「よくできました!」「上手にできたね!」等	

4. 分析方法

指導場面は、ビデオカメラにより録画され、ビデオ再生による逐一筆記により、プロトコルを作成した。共同想起、報告共に、セッション毎に、下記の分析を行った。

総発話量及びトピックに関連した適切な発話(実際に工作で使用した道具や行為の表出)、異な

り語数の頻度をそれぞれ算出した。総発話量、異なり語数については、指導前半(共同想起:セッション1~4, 報告:セッション1~5)、指導後半(共同想起:セッション5~8, 報告:6~10)の平均を算出し、トピックに関連した発話数については、総発話数における割合を算出した。その他に、心的状態語、出来事への意味づけ(出来事に

ついでの評価：例、「楽しかった」）、聞き手を意識した発話の有無についても分析を行った。上述の量的分析に加え、プロトコルを基に、発話の特徴（品詞：名詞、動詞、助詞）、報告については、報告開始時の発話についても分析を行った。

Ⅲ 結果

1. 共同想起における叙述

対象児は、工作には比較的興味をもって取り組み、完成した作品で遊びながら笑顔を見せることも多かった。対象児は、想起時に、視覚の手がかりとして提示した手順表については、参照しないことも多く、また、参照した場合であっても、記述されている文を単純に読むことはせず、指導者の質問への応答によって想起が行われた。セッション1において、「やらなーい！」という発話がみられたが、それ以降は消極的な発話は見られなかった。Fig. 2に、共同想起における総発話数とトピックに関連した発話の推移を図示した。セッション3以降、総発話量と正答数が増加し、総発話量はセッション前半から後半にかけて平均3から8語へ、正答数も26%から60%へと増加

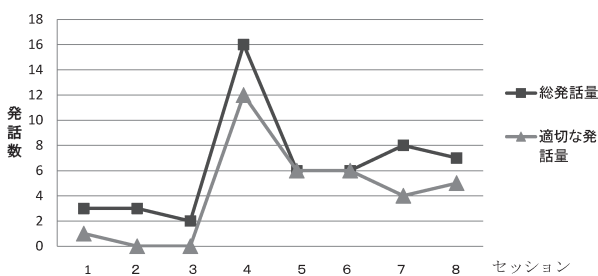


Fig. 2 総発話量及びトピックに関連した発話量(共同想起)

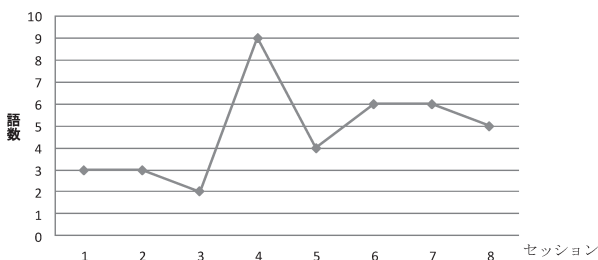


Fig. 3 表出された異なり語数の変化(共同想起)

した。異なり語数 (Fig. 3) は、セッション前半から後半にかけて平均3語から6語へと増加した。セッション4は、総発話量、異なり語数いずれも、全セッションの中で最も高い正答率を示した。セッション4では、想起過程においてそれまでには生じなかった、「1番、2番、3番、4番」という自発発話が認められた。

Table 4に、セッション1と8におけるプロトコルの変化を示した。発話内容の特徴としては、自発的発話は単語が多く、述語部分は明確な動詞ではなく、「やる」「する」という語で代替することが多かった。心的状態語や出来事への意味づけについての言及は見られなかった。

2. 報告における叙述

Fig. 4に、報告場面における総発話量とトピックに関連した発話数の推移を図示した。セッションによる発話数の変動はあるものの、漸次的に発話量とトピックに関連した発話数が増加し、平均総発話量は、前半4.2語、後半5.2語であり、トピックに関連した発話の平均も、前半が62.4%、後半が72.6%と、いずれもセッション後半にかけてわずかではあるが増加した。異なり語数 (Fig. 5) においては、前半3.6語、後半5.0語と後半に若干の増加が認められた。

製作した作品について質問された際、セッション前半は名詞のみによる表出であったが、後半は、「ひこうきだねー」「ロケットを作りました」など、終助詞の付加 (セッション5, 6) や、二語文による表出 (「テープでつける」：セッション9, 「三角にのりをつけました」／「ロケットを作りました」：セッション10) が認められた。報告の開始時については、前半は、「終わった！」 (セッション1, 5), 「できたね」 (セッション3), 「できました！」 (セッション4) と話しかけてから作品を提示した。セッション後半は、作品を見せた後に「やったー！」 (セッション7, 9, 10) という表出が認められた。セッション前半は、「A先生を見せに行く」 (セッション1) といった非

Table 4 共同想起におけるプロトコルの変化

〈プロトコル (一部)〉	
セッション1	
要素①	T「1番めには、何を作りましたか？」 C「やらなーい！」 T「何を作ったんだっけ？」 C「トレイを～のように切る！」
要素②	T「2番めには、何を作りましたか？」 C「カッター、はさみ！」
セッション8 (一部) (指導者の質問は省略)	
要素①	C「のり！」 → T「のりで紙を？」 C「はる！」 ↙
要素②	C「ロケットー」「三角！」
要素③	C「小さい三角！」 → T「三角をー？」 C「ぬるー」 ↗ T「貼る！だね」
要素④	C「がびょうし」 ↗ T「ク…クリ」 C「クリップ！」 ↗ T「クリップを？」 C「する！」 ↗ T「つけるだね」 C「つける」 ↙

T：指導者, C：対象児

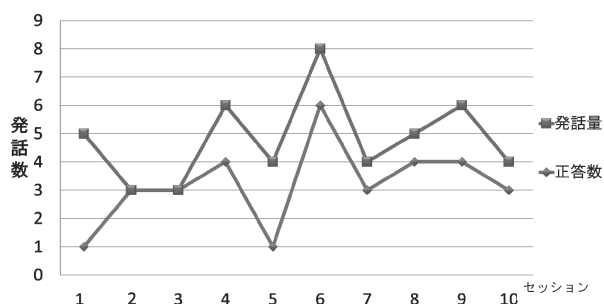


Fig. 4 総発話量及びトピックに関連した発話量 (報告)

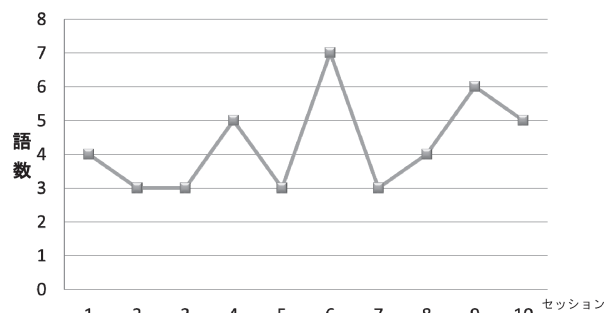


Fig. 5 表出された異なり語数の変化 (報告)

慣用的な表出や、Wh 質問への不適切な応答 (T「どうやって遊ぶの？」-C「B (対象児の名前), ひこうき！」) (セッション1) が認められたが、後半にはみられなかった。感情や出来事の評価を尋ねる質問への応答においては、Wh 質問への応答は困難であったが、段階的援助により、「簡単だった？ 難しかった？」という選択肢を与えたり、「楽しかった？」という Yes-No 質問を行うと、5回中3回、応答が可能であった。Table 5 に、セッション1と6におけるプロトコルの変化を示した。

以上から、発話量やトピックに関連した発話については、報告よりも共同想起における叙述の方

が、セッション前半から後半にかけて著しい変化が認められた。報告は、共同想起に比べ、セッション前半から、トピックに関連した発話の割合は高かったと言える。通常、対象児が母親に対し、自発的に働きかける場面が観察されることは少なかったが、指導中は、迎えに来た母親に、製作した作品を手渡そうとする行為が認められた。

Table 5 報告におけるプロトコルの変化

〈プロトコル (一部)〉 (T: 報告を受ける施設長)	
セッション1 (一部)	
C「終わったー」	→ T「どうやってつくったの?」
C「ひこうき」	↙
C「はさみ」	→ T「はさみで?」
C「切りましたねー」	↙
セッション6 (一部)	
(おもちゃを動かすことに夢中になり、自発的に話しかけずにいる)	
	T「それはなに?」
C「ひこうきだねー」	↙
C「1番はさみで切る!	
2番, テープで止める!	
…3番, カッターで切る!	
4番, がびょうしをいれる!	
…がびょうしをいれる!」	→ T「どうでしたか?」
C「どうでした!」	↙ T「楽しかったですか?」
C「楽しかったです!」	↙

T: 指導者, C: 対象児

IV 考察

今回の指導では、工作の内容、すなわち語るべき内容が毎回変化したにも関わらず、想起量が増え、多様な語彙により語る事が可能になった。要因としては、対象児が、想起内容に関してパターン学習を行ったのではなく、指導を通して、想起すべきトピックや出来事の大まかな構造、何を発話すればよいかという想起スタイルを理解したこと (Fivushら, 1988) が考えられる。セッション4の共同想起において認められた「1番, 2番, 3番, 4番」という発話は、共同想起において語る内容についての時間的枠組みを表現した発話であり、対象児自身が、語る内容をメタ的に理解したことの表れである可能性がある。実際、共同想起では、セッション4以降、総発話量等が漸次的に増加した。また、工作、共同想起、報告いずれも場面がルーティン化されていたため、指導経過に伴って、場面の見通しが容易になり、場面展開にかかる認知的負荷が軽減されたことことも、発話を促した可能性がある (小野里, 2003)。

他にも、共同想起では、自発的発話が認められなかった場合、報告場面に比べ、「1番目何し

た?」など、より具体的な質問を行ったことが効果的であったこと、手順表が視覚の手がかりとして作用した可能性があげられる。対象児は、常に手順表を参照してはいなかったが、指導者が問いかけるトピックを限定する効果 (須川ら, 2004) があった可能性はある。

セッション前半における発話量やトピックに関連した発話は、共同想起に比べ、報告の方がやや多かったが、後半にかけての発話量の変化は、共同想起のほうが大きかった。Flavellら (1966) は、想起量は、リハーサルの有無と相関しており、リハーサルを行った者のほうが、想起が良好であると指摘している。共同想起に比し、報告において、セッション開始時から一定の発話量が認められたのは、製作物という視覚の手がかりがあることに加え、直前の共同想起が、リハーサルとして作用した可能性もある。しかしながら、想起量の変化という点では、共同想起の方が顕著であった。前述したように、共同行為に従事し、知識を有する他者の発話や存在が足場となり、記憶の手がかりとなると共に、聞き手が質問内容を焦点化しやすい (Fivushら, 1988) という共同想起の特徴が、大人の援助によってナラティブが成立す

る対象児の発達状態においては効果的に作用した可能性がある。報告は、共有知識のない他者への叙述であり、今回は、聞き手側の質問も常に一定ではなかったことや、製作物を操作しながら叙述することが認められ、視覚的手がかりが、叙述を阻害する刺激として作用し、発話量が増加しなかった可能性もある。

一方、終助詞や心的状態語は、共同想起では認められず、報告場面において出現した。終助詞「ね」は、相手に同意を求める機能の表れ(益岡, 1991)であり、報告に特有の文型であるとされている。終助詞「ね」は、自閉症スペクトラム児において使用が困難であることが指摘されている(佐竹・小林, 1987; 綿巻, 1997)にも関わらず、出現した要因は、「報告」機能についての気づきや、相手を意識した語りの萌芽が認められた可能性がある。特に、「やったー」などといった発話は、自閉症スペクトラム児において困難とされる出来事への意味づけ(李・田中, 2011)と考えられる。これらの発話が共同想起場面では認められなかったことについては、詳細な検討が必要であるが、知識が共有されていない他者に経験を語るという報告場面の特性が影響している可能性がある。語用論的な側面に障害をもつ自閉症スペクトラム児ではあるが、指導を通して、共同想起と報告場面の文脈的な相違についての何らかの気づきがあった可能性がある。

以上から、自発的なナラティブが困難な発達状態にある自閉症スペクトラム児に対する指導可能性が示唆された。初期ナラティブにおいては、経験を共に共有した他者と出来事を想起する共同想起の有効性の一端が認められたが、その効果については引き続き、検証していく必要がある。

課題としては、以下の点があげられる。心的状態語についての叙述は、報告で逸話的に認められたものの、頻度は少なく、特に心的状態に関するWh質問への応答が困難であった。報告において、心情を表す会話をどうやって自然に広げていくことができるか、適切な文脈設定やスクリプト

の選定などを再検討する必要がある(下平・宮崎, 2009)と報告されているように、心的状態への言及については、場面設定も含め、今後の課題となった。更に、今回は、様々な要因で調査・追跡できなかったが、指導場面以外における叙述の変化及び、類似事例についての検討が必要である。

[謝辞] 本研究の実施に際し、多大なるご協力をいただいた対象児ならびにご家族、学童クラブのA先生をはじめとする先生方に心より感謝申し上げます。

引用文献

- Bruner, J. S. *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, 1986. 田中一彦訳 可能世界の心理みすず書房, 1998.
- Bruner, J. S. *The culture of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1996. 岡本夏木・池上貴美子・岡村佳子訳 教育という文化 岩波書店, 2004.
- Edwards, D., & Middleton, D. J. Joint remembering: Constructing an account of shared experience through conversational discourse process. *Discourse process*, 9, 1986, 423-459.
- Fivush R. & Fromhoff F. A. Style and structure in mother, a child conversations about the past. *Discourse Processes* 11, 3, 1988, 337-355.
- Fivush R., & Hamond, N. Autobiographical memory across the preschool years; Towards reconceptualizing childhood amnesia. In Fivush, R., & Hudson, J. A. (Eds), *Knowing and remembering in young children*. Cambridge University Press, 1990, 223-248.
- Flavell, J. H., Beach, D. R., & Chinsky, J. M. Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age. *Child development*, 37, 1966, 283-316.
- 益岡隆志 モダリティの文法 くろしお出版, 1987
- 野本有紀・長崎勤 5・6歳幼児におけるナラティブの産出と理解：視覚的手がかりがリテリング (retelling) に及ぼす効果 障害科学研究, 31, 2007, 21-31.
- 下平弥生・宮崎眞 自閉症児のコミュニケーション指導法に関する研究—スクリプト・スクリプトフェイディング法による自発的会話スキル促進— 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 8,

2009, 235-244.

佐竹真次・小林重雄 自閉症児における既得の表現とは異なる教示要求表現の形成とその機能的差異 特殊教育学研究, 32, 1994, 27-32.

須川佐紀・小野里美帆・長崎勤 3, 4歳児の絵本内容の報告場面における談話の発達—物語構造・内容と「心の理解」との関係から— 日本発達心理学会第13回大会発表論文集, 2004, 25.

長崎勤・佐竹真次・宮崎眞・関戸英紀 スクリプトによるコミュニケーション指導 障害児の豊かなかわりづくりをめざして, 川島書店, 1998.

小野里美帆 発達障害児におけるコミュニケーション構造の発達機序と支援方法についての検討 筑波大学心身障害学研究科博士論文, 2003, 未公刊.

李熙馥・田中真理 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, 2011, 377-386.

Reese, E., Haden, C. A. & Fivush, R. Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive Development*, 8, 4, 1993, 403-430.

綿巻徹 自閉症児における共感獲得表現助詞「ね」の使用の欠如：事例研究 発達障害研究, 19, 1997, 146-157.