

自閉症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—

小野里 美帆・高田 彩友美・西郷 英里菜

Narrative intervention in a child with Autistic Spectrum Disorders :

Trough joint remembering and description

Miho Onozato, Ayumi Takada, Erina Saigo

Narrative intervention using joint remembering and description for the 9-year-old child with Autistic Spectrum Disorders was performed after game routine. As a result, an increase of utterances related to a topic, utterances of mental states and a narrative in various contexts were admitted. Support possibility of narrative in an Autistic Spectrum Disorders was suggested.

I. はじめに

ナラティブ (narrative = 語り) は、「ある出来事について組織化し、意味づけ、他者に伝える活動」(李・田中, 2011a) であり、近年、発達心理学及び障害児心理学だけでなく、臨床心理学や医学においても重要視されている。ナラティブは、絵本など空想の物語に関する語りのフィクショナル・ナラティブと、自己の経験や出来事に関する語りのパーソナル・ナラティブに分類される。長崎 (2008) によると、典型発達児においては、パーソナル・ナラティブからフィクショナル・ナラティブへと発達的な移行を示すことが指摘されている。

ナラティブは、様々な発達領域に関係することが報告されている。具体的には、アカデミックスキルとの高い相関 (Dickinson & Snow, 1987)、4～5歳台で獲得される「心の理論」(自他の信念は異なること等、他者意図理解に関わる理論)の発達の源泉としての役割 (Bruner, 1996)、自己の発達や自伝的記憶との関連 (岩田, 2001) である。

一方、高橋・伊藤・木原・木村・六車・中居・西・千賀 (1997) は、ナラティブの発達においては大人の援助が大きく関与していると指摘している。ナラティブは独我論的に成り立つものではなく、出来事を他者との対話の中で想起し、他者による意味づけを経て、自己のナラティブとして発達する (岩田, 2001)。FivushとFromhoff (1988) は、子どものナラティブを引き出す親のタイプとして、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ことを指摘し、親のスタイルの重要性を強調している。

大人の役割の重要性は、ナラティブの構造を形成する上でも重要である。典型発達児は、2歳台において「今、ここ」を離れた事象についての言及が生起するが、それを可能にするのは、出来事を共に体験した他者と過去を語ること(「共同想起」)である (Fivush & Fromhoff, 1988)。共同想起とは、過去を想起する際に、同じ出来事を共有した他者と共に想起することを意味する。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 & Hamond, 1990)。本研究では、大人による援助を受けながら、他者と共に想起することでナラティブが成立する時期(典型発達児では2、3歳に相当)を、初期ナラティブと称することとする。

自閉症スペクトラム（以下、ASD）児は、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。具体的には、情報を体系化し、他者と情報を共有すること（長崎, 2008）や、心的・情動の状態の言及における困難性（李・田中, 2011a）、フィクショナルナラティブに比べてパーソナルナラティブが少ないこと（李・田中, 2011b）等である。しかしながら、特にパーソナルナラティブに関する研究を中心として、ASD児者に関するナラティブ研究及び支援研究は非常に少ないのが現状である。李・田中（2011a）が2011年時点のPsycINFOデータベースにより調査した結果、ASD者におけるパーソナルナラティブに関する研究は、ASD児を対象としたナラティブ研究の中で3本のみ、日本国内においても4本程度であった。先述したように、ナラティブが様々な発達領域に影響を及ぼすこと、またナラティブが自己を表現する重要な手段であることを考えると、ナラティブに関する基礎及び支援研究、さらにはアセスメント方法の開発が急務であるといえる。

近年、典型発達児を対象として、ナラティブの産出を支える環境的要素についての知見も蓄積されてきている。須川・小野里・長崎（2004）は、3、4歳児における絵本内容の報告場面を分析した結果、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及び他者の援助が与えられれば、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（2007）も、ナラティブにおける視覚的な手がかりの効果を指摘している。このような、大人による足場作り、視覚的な手がかりといったナラティブを支える要素を応用的に導入することにより、ASD児へのナラティブについての支援が可能であると考えられる。

さらに、先述した、典型発達児の初期ナラティブにおいて有効である共同想起をASD児のナラティブ支援に応用し、一定の成果を示した研究が報告されている。小野里・飯島（2013）は、学齢期ASD児を対象

に、実際に遂行した工作場面について、製作直後に作成過程について語るというナラティブの支援を行った。工作場面に参加した支援者と共に場面を振り返る共同想起と、工作のプロセスを知らない第三者に対象児が一人だけで語る報告場面を比較した結果、共同想起のほうが、比較的高次におけるナラティブが生じたことを報告している。このことから、ASD児の初期ナラティブの発達においては、経験を共に共有した他者と出来事を想起する共同想起という方法が有効である可能性がある。小野里・飯島（2013）では、毎回異なる工作を実施しているにも関わらず、ナラティブが高次化したことを報告しているが、一方で、ナラティブ及び記憶の体制化が困難なASD児に対しては、想起対象となる出来事がある程度一定にした方が、想起を容易にする可能性もある。

以上から、本研究ではASD児を対象に意図的にナラティブ場面を設定し、支援を行うこととする。具体的には、実際に遂行した出来事を想起し、適切に他者に伝えることが可能になることを目的とする。支援経過の分析を通して、ナラティブの発達過程及びASD児における支援可能性について検討する。本研究で対象とした児童は、初期ナラティブ段階にあるため、共同想起を用いて支援を行うこととした。

II. 方法

1. 対象児

公立小学校特別支援学級第4学年在籍の広汎性発達障害児（以下、T児と示す）。指導開始時の年齢は9歳3カ月。精神年齢は5歳9カ月、IQ68（田中ビネー知能検査V）、社会生活年齢は4歳4カ月（S-M社会生活能力検査）。

日常生活で使用されることばはほぼ理解可能であり、指示には従うことができた。複雑な指示理解は難しいが、目的が明確で分かりやすい指

示には問題なく従うことができた。表出では、単語～二語文が中心で、文章として表出されることは少なかった。経験した出来事についてT児に質問を行っても、適切に答えられないことや、トピックから逸脱した発話になることが多かった。母親は、「経験した出来事についていろいろ話してくれるようになると嬉しい」と語っていた。支援内容については、文書で概要を伝え、理解と同意を得た。

2. 支援方法

1) 支援期間及び場面

支援期間は、9カ月。訪問回数は12回。対象児の自宅の一室にて、①ゲーム遊び共同行為ルーティン場面（大人と子どもとの相互交渉によって一定のルーティンを遂行する場面）を約60分行った後、②経験した出来事について、共に参加した支援者と振り返り、語る共同想起場面（「インタビュー」場面）を設定した。①では、2つのゲームを実施した。1つは、実力によって勝敗が決定される「勝敗遊び」ルーティン場面（以下、「勝敗遊び」）であり、T児が好むキャラクター（なめこ）を用いたカルタ（計20枚）を筆者らが作成した。もう1つは、偶発的に勝敗が決まるため、情動を喚起させる要素が強い「はらはら遊び」ルーティン場面（以下、「はらはら遊び」）であり、「黒ひげ危機一髪ゲーム」（バンダイ社）を用いた。2つの共同行為ルーティン場面を設定した根拠は、野澤・藤平・小野里（2013）においても指摘されているように、支援場面以外での遂行（般化）が困難であるASD児においては、支援期において複数の場面を用いることが効果的であることが背景にある。ゲームには、支援者2名、母親、姉（中1）が参加した。なお、T児は、同時にもう一人の支援者により「感情語の表出」の支援を受けていた。

2) 支援手続き

- (1) 支援目標：出来事について、逸脱なく、自発的に語ることとした。
- (2) 支援計画：①支援期：支援者はT児の発言内容や様子に応じて、積極的に5W1H質問、会話的技法（拡張、言い替え、明確化、反復）やプロンプト（自発、再質問、精緻化質問）を行うと共に、視覚的手がかり（活動の流れを示した表の提示、場面を撮影した写真1～2枚）を提示した。支援方法として用いた会話的技法とプロンプトの詳細をTable 1に示した。②般化：支援の効果を確認するために、通常の指導場面とは異なる状況におけるナラティブの様相を3回確認した。a)「異なる出来事」（「ワニワニゲーム」；ワニの歯を順番に押す。いずれか1つの歯のみ、押すとワニの口が閉じて手を挟まれる）、b)「異なる場所・参加者」（大学の学園祭に参加。支援者とは別の大人とゲームを実施）、c)「異なる出来事・参加者」（「ジェンガ」を支援者とは別の参加者と実施）。般化においては、視覚的手がかりは使用しなかった。

Table 1 会話の基本的技法とプロンプト

①拡張	T児：パフェの作り方。 支援者：パフェの作り方 <u>やったよね</u> 。
②言い替え	支援者：どんなケーキ作った <u>っけ</u> ? T児：お花する。 支援者：ああ！お花のケーキ <u>作ってたね</u> 。
③明確化	T児：ソースをかけました。 支援者：ソースかけたね。 <u>何ソースかけたの?</u> T児：チョコソース。
④反復	T児：なめこカルタをしました。 支援者：そうだね、今日 <u>なめこカルタ</u> したね。

<プロンプト> 適切な反応がない場合、質問に対する反応がない場合、以下のプロンプトを提示した。

- | | |
|--------------------|--------|
| 1. 今日は何をやった? | } (自発) |
| 2. 遅延 | |
| 3. 今日は何をやった? (再質問) | |
| 4. 言語による誘導 (精緻化質問) | |
- 例) A「カードで、この机で、何かやったよね?」

3. 分析方法

支援場面を収録したビデオをもとにプロトコルを作成し、分析を行った。

- 1) T児の発話内容から「勝敗遊び」と「はらはら遊び」について語ったトピックを抽出し、トピックに関連した発話を算出した。
- 2) 対話の中で、T児から自発的に開始した発話を「自発」とし、支援者からの質問や促しへの応答によって産出した発話を支援者からの「促し」として、それぞれの割合を算出した。「自発」は、新情報（対話において表現されなかった新しい事柄についての言及）を提供することが多かった。
- 3) 発話内容のうち、心的状態語（T児や他者の感覚・感情・思考）に言及した頻度を算出した。

分析結果については、セッション毎に評価した後、1)、3)については3セッションずつを1つのまとまりとして、前期・中期・後期・般化別に平均発話数を算出し、2)は前期（セッション1～4）、後期（セッション5～9）別に平均生起率を算出した。

Ⅲ. 結果

T児は、ゲーム遊びには安定的に参加し、笑いも多く生起した。また「勝った」「負けちゃった」等の自発的な叙述も頻回に認められた。

「勝敗遊び」場面と「はらはら遊び」場面の平均発話数の変化をFig.1に示した。支援開始時よりも、1つのトピックに関する発話数が増加した。両場面共に平均発話数は増加しており、特に「はらはら遊び」場面は、般化においても安定した表出が認められた。

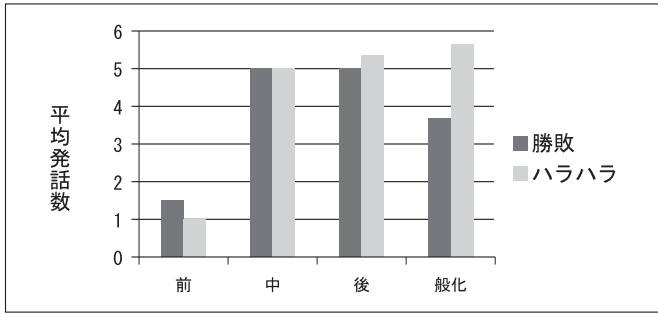


Fig.1 「勝敗遊び」と「はらはら遊び」における平均発話数の変化

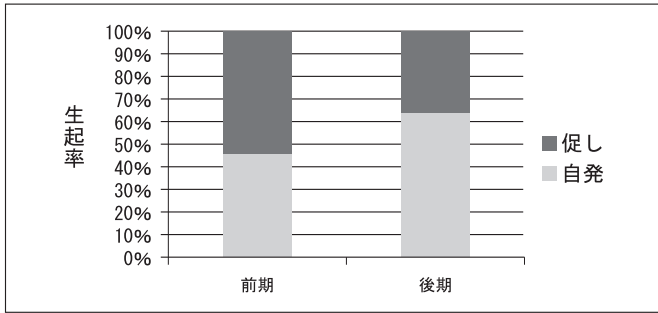


Fig.2 発話の契機における「自発」の割合

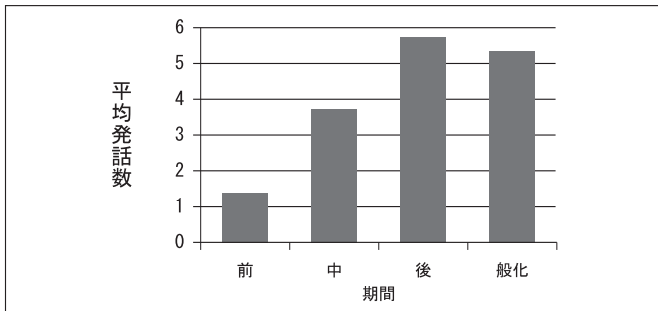


Fig.3 心的状態語の平均発話数

Table 2 「はらはら遊び」におけるプロトコルの変化

前期 (セッション4)

支援者	T児
黒ひげゲームはどうでしたか？	
	負けまし...負けました。
Tくん何回負けた？	
	3回。
あ、3回負けちゃったねー。 1番最後どうだった？	
	おもしろかったです。
1番最後、4回目どうなったんだっけ？	
	引き分け。
引き分けだったねー。	
	<u>おも、楽しかったです。(自発)</u>

般化①

支援者	T児
何が面白かったの？	
	えーっと、ワニワニゲーム。
あーワニワニゲーム面白かった？	
	T児包帯をしました。
あー！やってたねー！ T児包帯されたの誰だっけ？	
	<u>ほく...お母さんとお姉ちゃんが負け ちゃった。(自発)</u>
お母さんとお姉ちゃんが負けて、Tく んがT児包帯してくれたんだよねー。	
	ミイラ。
そうそう、ミイラね。そうだね、 やってたねー。教えてくれてありがとう。	
	<u>楽しかったです。(自発)</u>

次に、T児が対話において自発的に関与した発話の割合をFig.2に示した。前期において、T児が自発的に関与した割合は44.9%であり、支援者からの質問に応答する割合のほうが高かったが、後期には自発の割合が64.2%に増加した。

さらに、発話における心的状態語の割合をFig.3に示した。各期における心的状態語の平均発話数は、前期では1.3回、中期では3.7回、後期5.6回、般化5.3回であった。

上述の変化を具体的なプロトコルで示したものがTable 2である。前期において、T児は自発的な発話が少なく、支援者が「はらはら遊び」で行ったことや、T児が感じたことを質問により促すことでトピックが維持されていた。後期になると、T児が自発的に新情報を提供する頻度が高くなると共に、発話を開始する行為が観察されるようになった。

家庭において、支援開始時においては、T児は学校での様子等を自発的に語ることはなかったが、支援終了直後に、学校での様子に関するT児からの自発的かつ心的状態語を含む発話（「避難訓練頑張った」）が生起したことが母親から報告された。

IV 考察

支援により、T児は、ナラティブを主導する割合が増え、1つのトピックを維持した発話が増加すると共に、ナラティブの中で、心的状態に言及するようになった。この要因として、ゲーム遊びルーティンを遂行した後に、実際に体験した事象を参加者と共に想起する共同想起という手続きを用いたことに加え、共同想起プロセスにおいて、支援者が会話的技法や5W1H質問プロンプトを意識的に行ったことが効果的であった可能性がある。岩田（2001）や高橋ら（1997）は、典型発達児に関して、ナラティブに必要な要素を認識させるために、初期の段階で5

W1Hによる質問（足場かけ）が有効であると述べている。支援者による足場かけの重要性はASD児においても同様であると考えられる。特に、T児が、般化においても、1つのトピックに言及する頻度をある程度維持したことを考えると、T児が、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（narrative format）（Fivush & Hamond, 1990）を獲得したことが推測される。家庭における般化も認められたことを考慮すると、想起スタイルの獲得に加え、出来事を他者と共有することの有用性を理解した可能性もある。

また、共同想起のトピックが一定していたため、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（小野里・飯島, 2013）、支援期において用いた視覚的手がかり（支援の流れを示した活動表等）が、ナラティブを促したと考えられる。T児の発話は、提示した視覚的手がかりに表れている内容に限定されておらず、様々な事象に言及していたことから、T児のナラティブは、視覚的手がかりを直接的に叙述していたというよりも、支援者が問いかける質問や、共同想起時においてトピックを限定する効果（須川・小野里・長崎, 2004）があった可能性が考えられる。

一方、ナラティブの促進に際しては、遂行した場面の効果も認められた。1つのトピックを維持した発話については、「勝敗遊び」よりも、情動を喚起させる「はらはら遊び」の方が、最終的に生じた発話数が多かった。長崎（2008）は、典型発達児のナラティブの発達において自分が主体的に活動して、楽しいという気持ちや達成感などを感じた成分や要素を重点的に話す段階があるとしている。「はらはら遊び」では、プロトコルに示したように「おもしろかったです」等の心的状態語が生起しており、ASD児のナラティブ支援に際しても、典型発達児と同様、情動を喚起する出来事を設定することが重要な要素であると考えられる。

実際、T児はゲーム遊びにおいて意欲的に、かつ楽しんで参加している様子が観察され、このことがナラティブの促進に影響を及ぼした可能性がある。

T児は支援開始時、先行研究で指摘されるように、ナラティブにおいて心的状態に言及した発話が少なかったが、支援を通して増加し、家庭においても心的状態への言及が生起した。心的状態に関する言及が増加した要因として、支援者が共同想起プロセスにおいて、心的状態を尋ねるHow質問（「どんな気持ちだった？」等）を意図的に行っていたことが影響していると考えられる。それらの質問を通して、T児が、心的状態への言及がナラティブの構成要素の1つであることを学習した可能性が考えられる。

以上から、比較的短期間の支援であったにも関わらず、T児においてナラティブの高次化が認められたことは、今回行った支援の有効性の一端を示していると考えられる。換言すると、ナラティブが困難なASD児における支援可能性を示唆するものである。一方で、T児において、意図的な場面設定や質問等の足場づくりを行うことなく、自身の経験や考えを他者と積極的に共有するという点については今後の長期的な課題であり、継続した支援が必要であろう。また、本研究においては、ナラティブが困難なASD児に対し、先行研究を参考に、効果的である支援方法を複合的に用いたが、反面、いずれの方法が変数となり得たかという点については詳細な検討が必要である。今後は、複数の事例による支援や、ナラティブを促す会話技法の開発及び家庭におけるナラティブの促進、また、ナラティブの高次化に伴う他領域の変化について検討を行っていく必要がある。

付記

本研究の実施と公表にあたり、ご協力いただいた対象児及び保護者の皆様に深く感謝申し上げます。本稿は、一部を、日本特殊教育学会第52回大会（2014年）において発表しました。

文献

- Bruner, J. S. (1996) *The culture of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. 岡本夏木・池上貴美子・岡村佳子訳 (2004) *教育という文化*. 岩波書店.
- Dickinson, D. K., & Snow, C. E. (1987) Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2 (1),1-25.
- Fivush, R., & Fromhoff, F. (1988) A. Style and structure in mother, and a child conversations about the past. *Discourse Processes* 11, (3), 337-355.
- Fivush, R., & Hamond, N. (1990) 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, pp.223-248.
- 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
- 長崎勤 (2008) 発達障害児に対する会話発達アセスメント方法と支援プログラムの開発に関する研究：平成16-19年度科学研究費補助金（基盤研究B）研究成果報告書.
- 野本有紀・長崎勤 (2007) 6歳幼児におけるナラティブの産出と理解：視覚的手がかりがりテリング (retelling) に及ぼす効果. *障害科学*

研究, 31, 21-31.

野澤和恵・藤平未来・小野里美帆 (2013) 自閉症スペクトラム児における欲求質問の獲得過程 - 2つの共同行為ルーティン場面を用いて. 日本特殊教育学会第51回大会発表論文集, P4I-8.

小野里美帆・飯島悠 (2013) 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. 文教大学教育学部紀要, 47, 138-147.

李熙馥・田中真理 (2011a) 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, 377-386.

李熙馥・田中真理 (2011b) 自閉症スペクトラム児におけるフィクショナルナラティブの特性と発達: ある出来事をどのようにとらえるのか. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 60 (1), 345-361.

須川佐紀・小野里美帆・長崎勤 (2004) 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, 25.

高橋登・伊藤美和・木原香代子・木村理恵子・六車陽一・中井理恵子・西美香・千賀由加利 (1997) 幼児期におけるナラティブの発達. 大阪教育大学紀要, 45 (2), 227-246.