

自閉症スペクトラム障害児の 会話の維持機能を促す支援

Intervention to Maintain the Conversation
with a Student with Autism Spectrum Disorder

篠 沢 薫*
SHINOZAWA Kaoru

要旨

本研究は、会話の維持が困難な自閉症スペクトラム障害児1名を対象に、会話の維持機能を促すことを目的に支援をし、その効果を検討するため、単一事例研究を行った。調査対象は、公立小学校特別支援学級に在籍する1年生1名であった。支援者は、ベースライン期では、絵本の内容についての理解を促すために音読をし、会話はその合間に行った。介入期①では、対象児の理解・表出語彙を意識し同程度の語彙を表出すること、対象児の発語に対して繰り返したり適切な表現にして返したりすることを心がけた。音読については特定の条件のときのみ行うこととした。介入期②では、介入期①で対象児から自発的な質問が増えてきたため、逆に支援者が対象児に質問することも行うようにした。音読については、介入期①と同様であった。対象児は、介入期全体において、発話交代のタイミングが適切になり、支援者の話している最中に自分のペースで話し始めることが減った。またやりとりのターン数自体が増加し、発話内容に変化があった。以上より、対象児の会話の維持機能の発達が促された可能性が示唆された。

キーワード：自閉症スペクトラム障害 会話の維持 コミュニケーション

*東洋大学ライフデザイン学部生活支援学科 Toyo University, Faculty of Human Life Design
住所：〒351-8510 朝霞市岡48-1 (東洋大学)

1. 問題と目的

自閉症スペクトラム障害児（以下、ASD児とする）は、独り言はあるのに会話が成り立たないなど言語使用の障害が特徴のひとつとして表出することがある（藤原，2010）。このようなASD児の特徴が他者との会話という場面で顕著に表れることに着目し、その行動の発達を検討した研究がある。権藤（1998）は、ASD幼児の会話の維持と調整機能について分析し、自他認識の深まりを軸として、段階的に獲得されることを明らかにした。その結果、言語発達の移行期にある子どもたちの状態を把握するためには、文節数だけでなく、発声のイントネーションや非言語的コミュニケーション行動、語尾の「ね」「よ」といった相手に応答しつつもさらに相手に応答を求めるような「ターンアバウト」の有無など、会話の維持と調整機能の面についても把握する必要性があるとした。

このような会話の維持や成立の困難さに対して、高橋（2005）は、語用論的アプローチ・INREALによる支援を実施し、その有効性について検証している。その結果、自然な相互交渉の中での大人の丁寧で意図的な援助により、子ども間の相互交渉がはじまり、自己の心情を相手に伝えたり、逆に相手の心情に気づいたりするなど、交渉を深めていけることが示唆された。ASD児に対する会話支援にあたっては、語彙数の増加や文の理解力といった側面だけでなく、相互交渉の語用的側面の質をみていくことも重要だろう。

また、ASD幼児の相互交渉については、その場面で用いられている遊び道具の特性もふまえて考える必要がある。自閉症幼児と母親の相互交渉場面について、遊び道具によって生じる質的な差異を検討した研究によると、自閉症幼児の相互交渉について検討する際には、対象児の発達の側面と障害特性だけでなく、遊び道具の特性や関わる相手の意思も含めて検討するべきであることが示唆された（西村・狗巻，2010）。この研究では、遊び道具として、絵本、パズル、シャボン玉の3つを用いていた。このうち、絵本については、会話を含むコミュニケーションを促進する物的環境として有効であることを示した研究結果が多くある。たとえば、1歳半、2歳半、3歳時期と縦断的に母子を観察した研究では、積木場面よりも絵本場面では指さし生起頻度が高いことやより早い時期（1歳半）に子どもが指さしのみで母親と共同活動を展開していくことを明らかにした（菅井ら，2010）。このように、子どもと他者との絵本を媒介とした相互作用の中で子ども自身の発達が促進されていくことが多くの研究において述べられている。その一方、大人の行動にも影響があることもまた明らかになっている。Yont, Snow, & Vernon-Feagans（2003）は、生後12ヵ月児とその母親を対象に絵本共有場面と玩具を用いた遊び場面を比較し、絵本共有場面では、共同注意の対象物についてのやりとりが促進されることが明らかになった。絵本共有場面において、たとえば、絵本に描かれているものについて話したり、子どもの経験の中での似たようなものと比較するなど、母親は会話を成り立たせるために言語を使用するという傾向がみられた（Yont, Snow & Vernon-Feagans, 2003）。また、絵本共有場面における量（時間）の効果について生後9ヵ月児とその母親を対象に検討した研究では、操作的に増加させた群の方が統制群よりも、母親の子どもに対する敏感なはたらきかけ（たとえば賞賛やほほえみ）が増加することが明らかになった（佐藤・内山，2012）。これらの研究から、絵本共有には大人の側の行動も変容させ、子どもとの相互交渉を促すような性質があるといえよう。

このような特徴のある絵本だが、ASD児のコミュニケーション支援において絵本を用いた実践研

究は多くはない。ASD児ではないが、肢体不自由と知的障害のある中学生を対象に、絵本を介した自然なやりとりを通じて、話し言葉の自発表現を広げる方法を検討したものがある。その研究では、絵本の文脈や絵を足場にしながら、子どもの自発性を尊重した支援的言葉かけをすることで、文脈にそった自発表現が増加したことが明らかになった（醍醐・大伴，2010）。知的障害のあるASD児への支援においても、場面にあった伝達をする力や自発的に表現しようとする力を伸ばすことは重要である。また自然なやりとりの中で他者とのコミュニケーションとして、会話が成り立つ経験を積むことは、日常生活で実際に役立つスキルを身につけるという意味で有用であろう。

絵本共有場面には、絵を介した共同注意が成立し発話の交代が起こりやすく、日常生活でも使える表現が繰り返し提示され、絵が状況理解を促すなどの様々な利点がある（醍醐・大伴，2010）。会話の維持をすることが難しいASD児には、会話場面で発話の交代がスムーズでないことがよくみられる。そのため、前述してきたような性質をもっている絵本を療育場面でとりいれることは会話の維持機能の発達を促すという点で有効ではないだろうか。

Batesら（1975）によると、コミュニケーションは、前言語期よりさまざまな段階を経て、言語を用いて他者と会話でやりとりをする段階に至る。しかしながらASD児では、冒頭で述べたように、自発的に言語を用いて会話をしようとしているものの、会話の維持や成立につなげていない場合がみられる。すなわち、前言語期における伝達手段に言語表現が加わり、簡単な文の理解ができる命題伝達段階になった後、次の段階である、話し手と聞き手の両方の役割が担える文と会話段階に移行すること（竹田ら，2005）につまずいていることが、ASD児では珍しくない。先行研究より、そのような場合には、まず会話の維持機能を発達させることが重要な療育目標となるだろう。

以上より、本研究では会話の維持が困難な自閉症スペクトラム障害児1名を対象に、会話の維持機能を促すことを目的に支援をし、その効果を検討する。

2. 方法

2-1. 対象児

A公立小学校特別支援学級に在籍する1年生男児を対象とした。対象児は、広汎性発達障害と診断を受けている。小学校に入学した200X年に著者が勤務する療育機関に放課後、週に1回通所することになった。対象児の発達の状況としては、保育所年長児クラス在席時に実施された田中ビネーV知能検査ではIQ46であった。検査時の様子としては、ときどき他のことに注意が向くものの検査者の声かけがあれば課題に戻れること、2つ以上の要素の入った口頭指示の理解は難しいこと、難しい問題には「おわり」「うんち」といった言語反応がみられることが報告されていた。療育開始当初の行動観察では、コミュニケーション面に関しては、人に対する基本的信頼感は育っていること、発話は1～2語文レベルであること（例：「おべんとうたべたんよ」）、発音は不明瞭なものが多いこと（例：「デタート←デパートのこと」）、独語がみられること（例：「おーに おーに」）などが確認された。また対象児は、言語表現がみられるものの、話し手と聞き手の役割を両方担うことは難しく（特に聞き手の役割を担うことが難しく）、言語発達段階として、命題伝達段階から文と会話段階に移行する途中の状況であったため（竹田ら，2005）、本研究の対象児とした。

2-2. 対象場面と時期

200X年の2ヵ月間、療育機関にて行われた個別支援場面（著者が支援者として担当）について、デジタルビデオカメラを定点に設置して撮影した。原則毎週1回全5セッション行った。個別支援自体は毎回合計50分程度で構成し、撮影はその時間すべて行った。本研究では、このうちの絵本を介した自由発話場면을対象とした。分析対象は、対象児もしくは支援者の絵本に関する発話がみられたときを開始とし、絵本共有を終えることを示す発話や行為がみられた時点で終了とした。Table 1は分析対象とした時間である。

Table 1 分析対象とした時間

セッション	S1	S2	S3	S4	S5
分析対象時間(秒)	349	155	183	202	130

2-3. 研究デザイン

完全に統制されているとはいえないが、ABのシングルケースデザインを用いた。セッション1をベースライン期（以下、BL期）、セッション2～4を介入期①、セッション5を介入期②とした。BL期では、絵本の内容についての理解を促すために、支援者が絵本の音読をした。会話はその合間に行った。介入期①は、2-4-1. 支援方針に沿って介入した。音読については、対象児からの要求があったときや対象児からの発話がなくなったときのみ行うこととした。介入期②では、介入期①で対象児から自発的に質問が増えてきたため、支援者からの質問に回答することができるかをみるために、支援者が対象児に意図的に質問をした。音読については、介入期①と同様であった。

2-4. 分析方法

観察より得られたデータは、以下のように整理・分析をした。

発話数については、対象児と支援者の各セッションにおける発話の数とし、ある発話がはじまり言い終わるまでを1回と捉えた。また発話同士の切れ目は1秒以上あくこととした。発話交代のタイミングについては、交代がスムーズであるかを確認した。権藤(1998)を参考に、話し手と聞き手のターンが重ならないようにうまく順番をとれることを、交代がスムーズであると捉えた。

発話内容については、対象児、支援者それぞれ分析をした。まず対象児についてだが、発話を、①絵本についての自発表現、②支援者に対する絵本についての質問、③支援者からの発話に対する応答、④そのほか、の4つのカテゴリーに分けた。①絵本についての自発表現とは、「あ あれ スーパー」のように、絵本の内容について対象児が自発的に述べたものとした。②支援者に対する絵本についての質問とは、「これなに？」のように、対象児が絵本の内容について支援者に尋ねたものとした。③支援者からの発話に対する応答とは、支援者<これなんに見える？>→対象児「カレ（カレのこと）」のように、支援者からの質問に対する応答とした。④そのほかとは、「ぬーぬーぬーぬー」のような、そのときのやりとりにおける話題とは関連のない発話とした。

やりとりのターンについては、会話がどのくらい維持できていたのかを確認するために、各発話が

連鎖している数を確認した。対象児、支援者それぞれ一つの発話を1ターンとした。そして、同一の話題で発話が交わされ、会話が維持されている箇所を1エピソードとした。たとえばTable 3のように、対象児が「おかいものいこう」と言い、それに対し、支援者が「そう おかいものにいこう」と言った場合には、対象児の発話が1ターン、支援者の発話が1ターンとなり、このエピソードは合計2ターンから成り立っていることになる。また、深田ら（1999）を参照し、質問に対して動作で応答するなど発話ではないが非言語的に反応したものについても数に含めた。

Table 3 エピソード、ターンの例

エピソード	ターン	対象児の発話	支援者の発話
1	1	おかいものいこう	
	2		そう おかいものにいこう
2	1	あ これは？（ページをめくって）	
	2		フライパン
	3	フライパン	

なおデータは、狗巻（2010）を参考に、各セッションの30%の時間について、著者および、ASD児の行動観察経験のある研究補助者1名の2名で、トランスクリプトと発話に関する評定を行った。トランスクリプトについては、まず著者が作成し、それを研究補助者が確認するという手順で行った。その結果、対象児および著者それぞれの発話を1ターンとし、対象データにおける単純一致率を算出すると、100%であった。高い一致率が得られたため、そのほかは著者単独で作成した。発話交代のタイミングについても同様に確認すると、単純一致率は95%であり、高い一致率が得られたため、そのほかは著者単独で評定した。発話内容に関する評定については、対象児と支援者それぞれの発話内容の分析をした。対象児の発話内容では $k = 0.75$ と実質的に一致し、支援者の発話内容では $k = 0.47$ と中等度程度に一致していた。評定者間で一致しない項目については、協議の上、修正を行った。中等度以上の一致率が得られたため、そのほかは著者単独で評定した。

2-5. 支援方法

2-5-1. 支援方針

対象児は、伝達手段に言語表現が加わり、簡単な文の理解ができる命題伝達段階にある。そのため何度もやりとりが続き、会話が維持される状況ではなかった。具体的には、会話の中で、対象児からの語りかけに支援者が応答するものの、そのときにはすでに他のことに注意が向いていたり、また支援者の応答とは関係のない話題に転換したりするという様子がよくみられた。そこで、権藤（1998）や醍醐・大伴（2010）を参考に以下の支援方針を考えた。

○支援者は対象児の理解・表出語彙を意識し、同程度の語彙を表出することを意識する

○支援者は対象児の発語に対して、繰り返したり、適切な表現にしたりして返すことを意識する

これらの支援方針は、自然なやりとりの中で行うことを心がけ、会話として不自然にならないようにすることに注意した。

支援中は、対象児と支援者は机を介して対面に向き合い座った。一般的に絵本共有場面では、二者

が横並びとなることが多いが、本研究では環境的な制限があり、対面に向き合うこととなった。絵本については、対象児の正面に位置するように置き、対象児のペースでページをめくることとした。絵本を見ながら自由に発話をするを原則とした。

2-5-2. 教材

使用した絵本は、「おかいものにいこう」(原・上垣, 1993)である。全てのセッションで同一の絵本を使用した。この教材を選択した理由は、第一に対象児自身が気に入っている絵本のひとつであったこと、さらに醍醐・大伴(2010)で提示されていた条件である、対象児が興味・関心をもつ子どもや身の回りの物を実物に近い描写で表しているもの、及び日常生活場面で見られるストーリー展開があるものであったためである。絵本の各場面については、Table 2のとおりである。

Table 2 絵本の内容

カッコ内はページ	絵についての概要	書かれていることば
①表紙(1)	デパートを背景に子ども二人と母親がいる	おかいものにいこう
②デパート全景(2-3)	デパートを背景に子ども二人と両親が並んでいる	じゅんくんと まこちゃんは デパートでおかいもの。パパと ママも いっしょです。デパートには いろんな ものがうっています。はじめはパパのおかいもの。パパはピンクいろのシャツがほしいな。ピンクいろのシャツ、どこでうっているかな。
③シャツうりば(4-5)	たくさんのシャツを背景に子ども二人と両親が並んでいる	シャツうりばにいきました。そうそうこれー。おんなじだねー。パパがほしいシャツ、どこにあるかな? まえのページのピンクいろのシャツ、よくみてさがしてごらん。
④おもちゃうりば(6-7)	おもちゃうりばに大勢の子どもたちとじゅんくん一家がいる	つぎはじゅんくんとまこちゃんのおかいもの。おもちゃうりばにいきました。「ぼくはミニカーだよー。」「わたしはぬいぐるみ。」「ミニカーとぬいぐるみはどこにあるかな。さがしてごらん。
⑤ミニカーコーナー(8)	ミニカーコーナーを背景にじゅんくんがいる	ミニカーがいっぱい。ぼくがほしいのは しごと はしごしょうぼうしゃだよ。どこにあるかな。さがしてごらん。
⑥ぬいぐるみコーナー(9)	ぬいぐるみコーナーを背景にまこちゃんがいる	ぬいぐるみがいっぱい。わたしがほしいのはおかあさんうさぎとあかちゃんうさぎのぬいぐるみ。どこにあるかな。さがしてごらん。
⑦食堂(10-11)	食堂を背景にじゅんくん一家がいる	さあしょくどうでひとやすみ。「パパはコーヒーがのみたいな。」「わたしはケーキがたべたいわ。」「ぼくはクリームソーダ。」「わたしはアイスクリーム。」「どのおみせにいけばいいのかな。さがしてごらん。
⑧お鍋うりば(12-13)	お鍋売り場を背景に母親とまこちゃんがいる	こんどはママのおかいもの。おなべのうりばにいきました。「いちばんおおきいフライパンがほしいわ。」「ママがほしいフライパンはどれかな。さがしてごらん。
⑨食料品売り場(14-15)	食料品売り場を背景にたくさんの人々とじゅんくん一家がいる	さいごはゆうごはんのおかいもの。しょくりょうひんのうりばにいきました。「おにくとたまねぎ、にんじんにじゃがいもよ。」どこにあるかな。さがしてごらん。
⑩レジ(16-17)	じゅんくん一家がレジで会計をしようとしている	「おにくとたまねぎ、にんじんにじゃがいも、わすれているものはないかな。」「かごのなかをようみてごらん。
⑪帰り道(18)	じゅんくん一家が家に向かって歩いている	ママがみんなにききました。「きょうのゆうごはん、なんだとおもう。おにくやたまねぎ にんじん じゃがいもがはいっているものよ。」「パパはもうわかったぞ。」「ぼくわかんない。」「わたしもわかんない。」
⑫家の食卓(19)	じゅんくん一家が食卓を囲んでいる	「わあい、カレーライスだったんだ。」「じゅんくんとまこちゃんはおおよろこび。」「いただきます。」「きょうはいろんなおかいものできたね。おかいもの、たのしかったね。
⑬裏表紙(20)	デパートを背景に子ども二人と父親がいる	おかいものにいこう

2-5-3. 倫理的配慮

本研究開始に先立ち、支援者である著者が保護者に対して口頭説明をし、文書による同意を得た。

3. 結果

3-1. 発話数と発話交代のタイミング

対象児、支援者ともにセッションが進むにつれ、発話数は緩やかに減少していた（Figure 1）。発話の交代については、セッション1では、対象児42回、支援者48回みられた発話のうち13回が、発話の交代がうまくいかずに発話のタイミングが対象児と支援者で重なっていた。そのうち10回は支援者が話している最中に対象児が発話しはじめたもの、2回は支援者が対象児の発話が終わる前に発話しはじめたもの、1回は対象児と支援者が同時に話し始めたものであった。セッション2では、3回タイミングが重なっており、そのうち2回は支援者が話している最中に対象児が発話しはじめたもの、1回は対象児と支援者が同時に話し始めたものであった。またいずれの場合も、対象児が、タイミングが重なったことに気づいて途中で発話を止めることはなかった。このような発話の交代がスムーズにいかない回数は、次第に減り、セッション3以降はほとんどなくなっていった。しかし、セッション5においては、回数は少ないが再び発話交代のタイミングが重なることがあった。

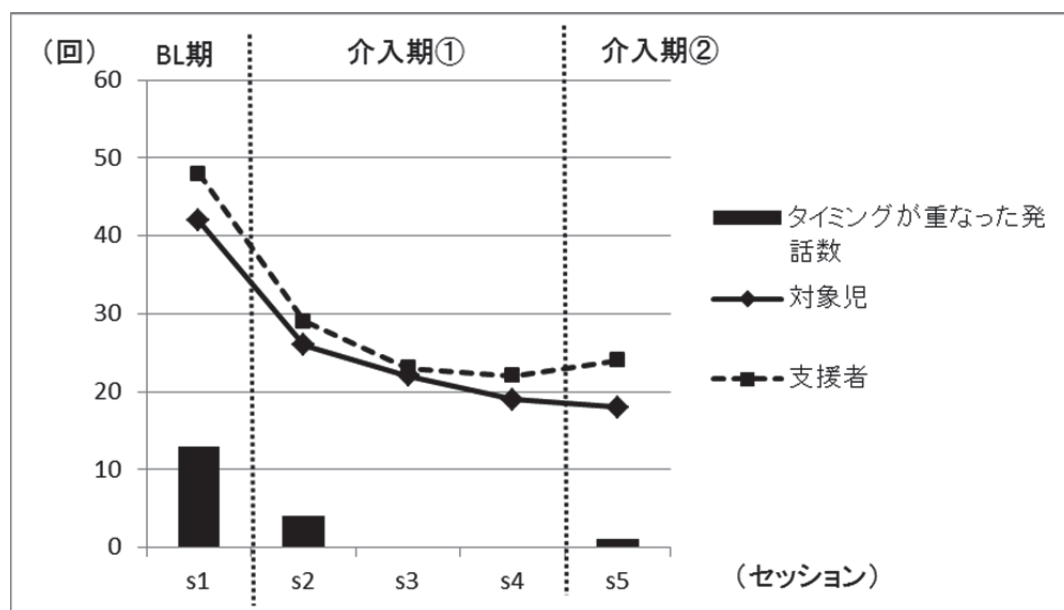


Figure 1 発話数と発話交代のタイミング

3-2. 発話内容

これらのカテゴリーが各セッション中の発話において、どのくらいの割合を占めているかについて示したものがFigure 2である。セッション1では、①絵本についての自発表現は60%程度と高くみられたことがわかったが、次いで④そのほかも20%を占めていたことがわかった。その一方で、②質問や③応答といった支援者との相互交渉をするような発話については、いずれも10%程度と低い割合

であった。その後、セッション2より徐々に変化し、セッション4では、①自発表現が50%を占めるのと同時に②質問も同程度の割合を示すようになり、④そのほかは0%であった。しかしセッション5では若干の変化がみられ、①自発表現や②質問の割合が低くなり、③応答や④そのほかの割合が、セッション4よりも高くなった。

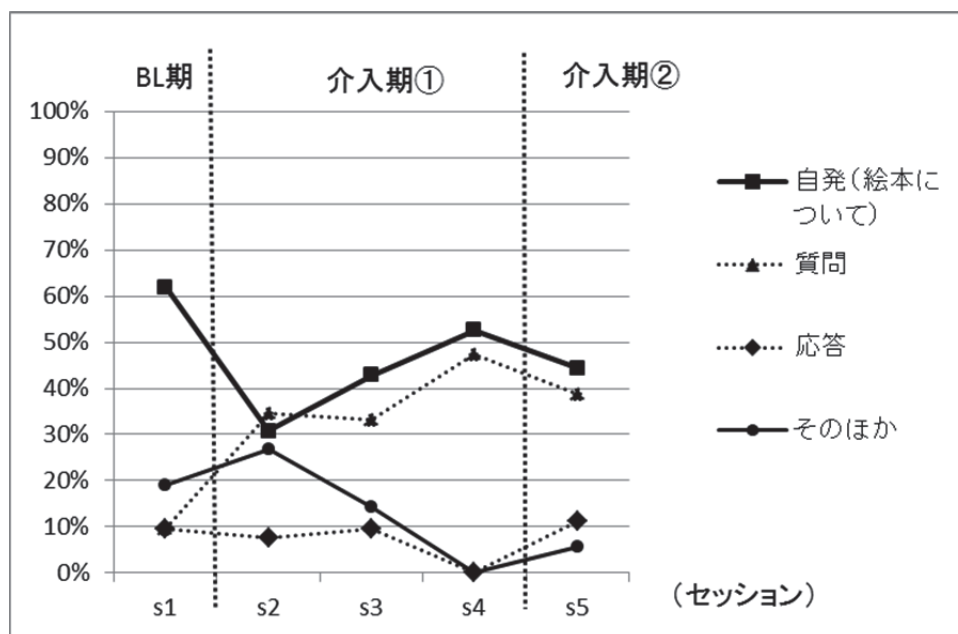


Figure 2 対象児の発話内容

つぎに、支援者の発話内容について分析した。発話を①応答、②質問、③発話を模倣する、④適切な表現にして返す、⑤そのほか、の5つのカテゴリーに分けた。①応答とは、対象児「これなに？」→支援者「これは食堂です」のように、対象児からの質問に対する応答とした。②質問とは、<これなにに見える？>のように対象児への質問とした。③発話を模倣するとは、対象児「おもちゃ」→支援者「おもちゃ」のように対象児の発話を模倣したものとした。④適切な表現にして返すとは、対象児「かさな（魚のこと）」→支援者「そう さかな」のように、対象児の表現を否定せずに適切な表現にして返したものとした。⑤そのほかは①～④にあてはまらないもの、たとえば感嘆詞や絵本を音読した箇所などが該当する。

これらのカテゴリーが各セッション中の発話において、どのくらいの割合を占めているかを示したものがFigure 3である。支援方針に『支援者は対象児の発話に対して、繰り返したり、適切な表現にしたりして返すことを意識する』と掲げていたことから、③発話を模倣する、は全セッションを通して20%程度となっている。また④適切な表現にして返す、もセッション3までは20-30%程度を保持していたが、セッション4以降は低下した。これは、対象児から質問されることが増えたためであり、質問に応答することが増えたことによる。またセッション5で②質問が増加したのは、セッション4までに対象児から自発的に質問することができるようになってきたため、支援者からの質問に応答することができるかをみるために意図的にしたことによる。また、セッション1で⑤そのほかの占める割合が他セッションと比較して高かったのは、絵本の内容を理解してもらうよう、音読をしたことに起因する。

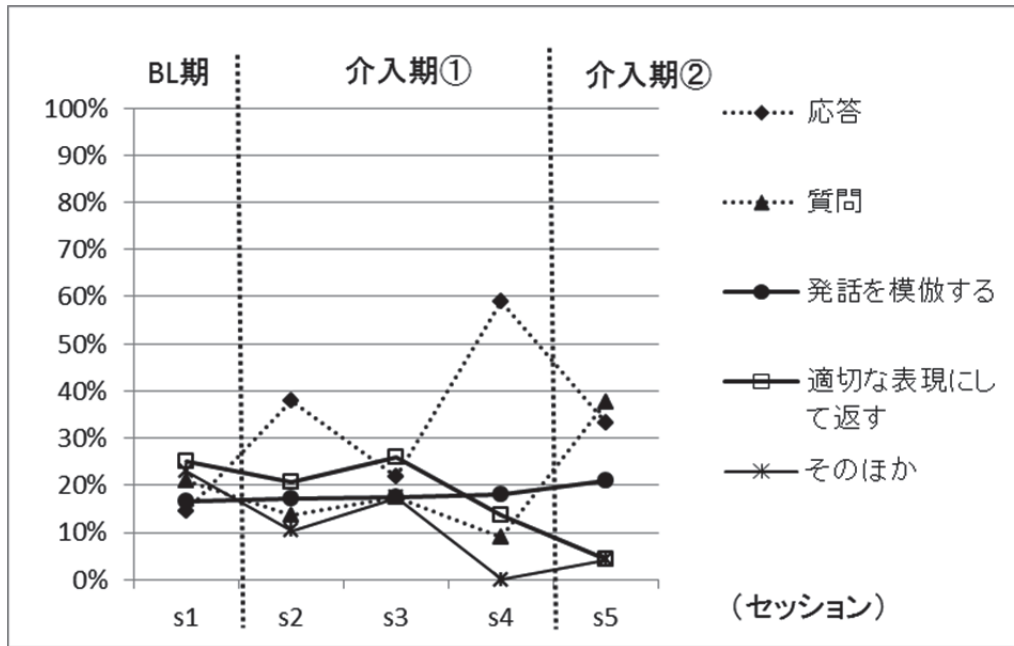


Figure 3 支援者の発話内容

3-3. ターン数

各エピソード内のターン数について、各セッションにおける平均値を示したものがFigure 4である。セッション1・2・3までは2～3ターン程度であった平均値が、セッション4で高くなり、6ターンとなった。その後、セッション5では4ターン程度と低下したが、セッション1の2倍の値となった。

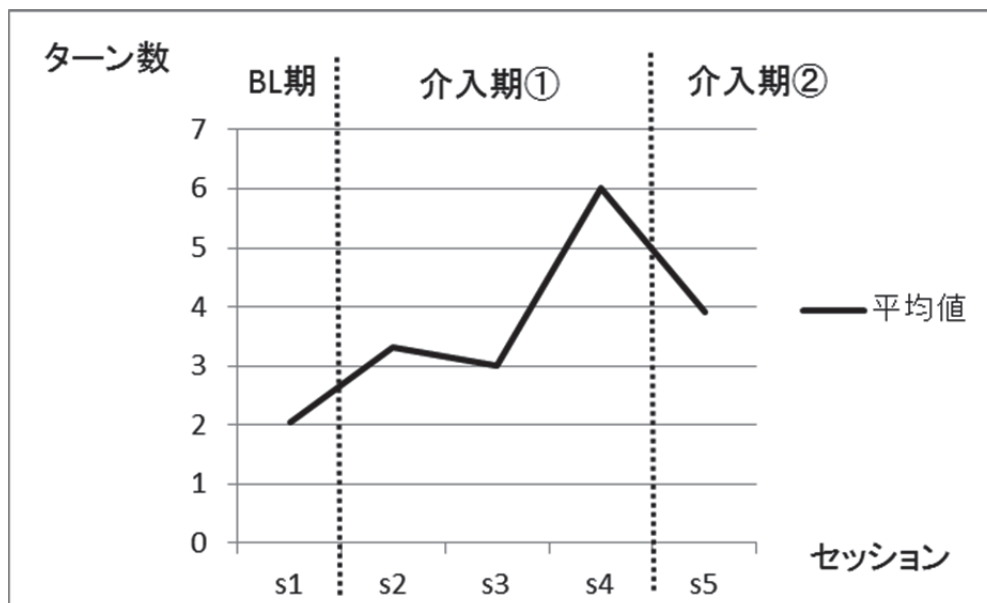


Figure 4 ターン数の平均値

4. 考察

本研究では、会話の維持が困難な自閉症スペクトラム障害児1名を対象に、会話の維持機能を促すことを目的に、支援者は、「対象児の理解・表出語彙を意識し、同程度の語彙を表出すること」「対象児の発語を繰り返す、適切な表現にして返すこと」という方針にそって支援をした。その結果、介入期において、対象児に下記のような変化がみられた。発話交代のタイミングが支援者と重なることが減少し (Figure 1)、やりとりのターン数は増加した (Figure 4)。発話内容については、質問のような支援者との相互交渉が必要になる内容が増加し、それに伴い、そのやりとりでの話題とは直接関連のない内容が減少した (Figure 2)。支援者からの質問に対する応答というのは、調査期間を通じて、変化はみられなかった。

以上をふまえると、本研究の支援方針である「対象児の理解・表出語彙を意識し、同程度の語彙を表出すること」「支援者は対象児の発語を繰り返す、適切な表現にして返すこと」が、対象児の会話の維持機能の発達を促すことに有効であった可能性がある。前述のような対象児の変化については、対象児と支援者間におけるラポール形成による影響も検討する必要があるだろう。しかし、この調査期間の前に2ヵ月間、毎週1回の個別療育にて、対象児は支援者とかかわっていたことを考慮すると、その影響は大きくはないのではないだろうか。

醍醐・大伴 (2010) が実施した支援は、話し言葉の自発表現を広げるというように、目的は本研究と異なっていた。そのため支援方法は「より相手に伝わりやすい表現へと軌道修正をするために、文脈に応じた具体的な言語表現を設定し、その表現へと導くために支援し、絵への指さしや言葉での促し、モデル提示、穴埋め、拡張・修正、後続提示の支援をする」というように、本研究よりも言語表現に重点を置いている。しかしながら、支援者の基本的な態度は、「文脈における自然なやりとりの中で、Aさんの自主的な表現意欲を最大限に生かし、尊重する。」とあるように、本研究と同様の支援方針であった。このことを考慮すると、言語発達を促す療育場面における基本的な態度として、子どもたちの能動性を支えるために、支援者が応答的な態度をとることは不可欠な要素なのかもしれない。

今後の課題について以下に述べる。まず、本研究は一事例を対象としており、発達の特徴が同様の子どもに対しても効果があるのかについては、さらに検討する必要がある。また、本研究では、物語性のある絵本を教材にしたが、その内容についても検討する余地がある。絵本共有における本の種類の違いによる影響を検討した研究 (Priceら, 2009) では、3～4歳の子どもとその親を対象に、物語性のあるものと、物語性のない説明的なものを共に絵本共有場面に用いて、その種類による影響を検討し、親子の発話量に違いがあることを示唆した。このことをふまえ、絵本の種類によって会話の維持機能の発達を促すことに影響があるのかどうか検討してみたい。実践に還元できる情報を得るべく、今後の課題としたい。

5. 文献

- Bates, E., Camaioni, L., Volterra, V., The acquisition of performatives prior to speech, *Merrill-Palmer Quarterly*, 21(3), 205-226, 1975
- 醍醐富美子・大伴潔、肢体不自由と知的障害のある生徒の言語表現を育てる指導：絵本を介したやりとりを通して、東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要、6, 103-109, 2010
- 深田昭三、幼児における会話の維持：コミュニケーション連鎖の分析、発達心理学研究、10(3), 220-229, 1999
- 藤原加奈江、自閉症スペクトラムのコミュニケーション障害、音声言語医学、51, 252-256, 2010
- 権藤桂子、言語・コミュニケーションに問題が見られた1幼児の会話の維持・調整機能の獲得過程、立教女学院短期大学紀要、30, 1-15, 1998
- 原 真知子・上垣 厚子、おかいものにいこう、小学館、1993
- 狗巻修司、自閉症幼児の相互交渉スキルの障害特性と相互交渉成立要因についての検討：保育者のはたらきかけ方と自閉症幼児の応答に着目して、京都府立大学学術報告 公共政策、2, 85-108, 2010
- 西村章次・狗巻修司、異なった遊びにみられる1自閉症幼児と養育者（母親）の相互交渉の特徴：絵本の読み聞かせ、パズル、シャボン玉遊びの比較から、白梅学園大学・短期大学紀要、46, 1-14, 2010
- Price, L. H., van Kleeck, A., Huberty, C. J., Talk during book sharing between parents and preschool children: A comparison between storybook and expository book conditions. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 171-194, 2009
- 佐藤鮎美・内山伊知郎、乳児期における絵本共有が子どもに対する母親の働きかけに及ぼす効果：絵本共有時間を増加させる介入による縦断的研究から、発達心理学研究 23(2), 170-179, 2012
- 菅井洋子・秋田喜代美・横山真貴子・野澤祥子、乳児期の絵本場面における母子の共同注意の指さしをめぐる発達の変化：積木場面との比較による縦断研究、発達心理学研究、21(1), 46-57, 2010
- 高橋和子、高機能広汎性発達障害児集団でのコミュニケーション・ソーシャルスキル支援の試み：語用論的視点からのアプローチ（教育心理学と実践活動）、教育心理学年報、44, 147-155, 2005
- 竹田契一・里見恵子・河内清美・石井喜代香、実践インリアル・アプローチ事例集、日本文化科学社、2005
- Yont, K., Snow, C. and Vernon-Feagans, L., The role of context in mother-child interactions: An analysis of communicative intents expressed during toy play and book reading with 12-month-olds. *Journal of Pragmatics*, 35, 435-454, 2003

6. 付記

対象児およびご家族をはじめとする、研究にご協力くださった皆様に改めて感謝申し上げます。

Intervention to Maintain the Conversation with a Student with Autism Spectrum Disorder

SHINOZAWA Kaoru

Abstract

The present research examined an intervention to maintain the conversation for a student with autism spectrum disorder. The purpose of the study was to clear the effect of this intervention. One student who was the 1st grade in a special classroom of an elementary school participated in this study. And the student could express by language, but had difficulties to maintain a conversation. Participant observations were carried out in the scene at the class of remedial education. In the baseline phase, the therapist read aloud the picture book to make the student understand, and the therapist conversed with the student any other time. In the intervention phase, the therapist has a conversation with the student about the picture book. At that period, the therapist used the vocabulary of the same level that the student used. And the therapist repeated the student's words. If the student used a word said incorrectly, the therapist talked back with an appropriate word. This interaction resulted that the change for maintaining conversation of this student.

Keywords: autism spectrum disorder, maintain the conversation, communication