

ある自閉症スペクトラム障害児のパーソナルナラティブの変容 — グループワークにおける共同構成 (co-construction) による変容に着目して —

李 熙馥・田中 真理
東北大学大学院教育学研究科

要約

自分の経験を振り返り、意味づけるパーソナルナラティブ (Personal Narrative、以下PN) は、子どもの自己の形成や他者理解を促す機能をもつ。自己の形成や他者理解の発達には自閉症スペクトラム障害児 (Autism Spectrum Disorder、以下ASD) においても重要な課題であり、ASD児のPNの発達を促す支援に関する検討が求められている。本研究ではあるASD児 (以下R児) を対象に、PNの支援として活動を共にしたスタッフと視覚的手がかりを用いた共同構成を行い、R児のPNの変容について検討を行った。結果、R児は自分の経験をまとまりのあるものとしてとらえはじめ、他者へ注目する言及や、聞き手に伝えようとする行為がみられた。この結果から、R児のPNの変容における視覚的手がかりを用いた共同構成の支援の有効性は示されたと考えられる。

キーワード：自閉症スペクトラム障害 パーソナルナラティブ 共同構成

視覚的手がかり 変容

I. はじめに

人は自分が経験したあらゆる出来事について家族や友人などに語ることで、その経験を整理したり、意味づけたりする。人は自分の経験を理解する際に、物語 (ナラティブ、Narrative) で理解するという (Bruner,1986)。これはパーソナルナラティブ (Personal Narrative、以下PN) としてとらえられている。

PNは子どもの発達において重要な機能をもつ。一つは自己の形成である (Fivush,1994; 岩田、2001)。岩田 (2001) は、4歳ごろになると時系列的に継起する自己1、自己2、自己3・・・の経験を時間的因果的に関連づけるようになり、自分の経験を連続し一貫したものとして意味づけていくことで、<わたし>のアイデンティティを形作っていくと述べている。もう一つは、他者に関する理解が促されることである (岩田、2001; Welch-Ross,1997)。自分が経験した出来事には他者の存在が必ず含まれ、経験を理解するためには、自分と他者の言動や関係をとらえる必要がある。つまり、他者の言動やそこに含まれていた様々な意図や気持ちについて考えるようになり、他者の心的情動の状態を理解することへつながる。実際にPNと他者の心的情動の状態を理解できるか否かを問う「心の理論」課題の成績との正の相関が認

められている（Dunn,Brown,Slomkowski,Tesla,&Youngblade,1991）。

このような自己の形成や他者の理解に関する発達を促す支援は、対人的相互反応に質的障害を有する自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder、以下ASD）児において重要である。自己の形成と他者に関する理解は密接な関係があり、滝吉・田中（2011）は自分というものは他者との関係から形成されることを述べ、ASD児・者は他者との一方的な関係性の中で自己を理解していることを明らかにしている（例：「自分は元気な人。お父さんからそう言われるから」「自分は元気な人。自分から人に話しかけるから」）。これらの特性を有するASD児において上述した機能をもつPNはASD児の自分と他者との関係の中で他者を理解し、自分を理解することを促すことにつながると考えられる。

また、友人関係など対人関係のトラブルを経験することが多く、いじめの対象になりやすいASD児（飯田、2004）にとって、日常の出来事に注目するPNを通して日常生活でのトラブルを振り返り、意味づけていく（例：自分といつも一緒に登下校していたAが、ある日Bと学校に行く様子を見て、仲間はずれにされたと思い込んだが、Aには転校してきたBに学校への近道を教える意図があったということについて理解するなど）ことで、トラブルの解決が促され、円滑な対人関係を支援することにもつながると考えられる。

ではASD児のPNにはどのように特性がみられるだろうか。ナラティブには出来事をどのように組織化するのかに関する構成の側面と、聞き手にどのように伝えるのかに関する行為の側面が存在する（能智、2006；李・田中、2011）。PNの構成の側面においてASD児は出来事を因果関係の中からはとらえずに行動を羅列したり時間的な関連を示さない言及を多くすること（仲野・長崎、2006；Goldman,2008）、心的情動的状态などの評価を行うことが少なく、家族や友達との話題よりパソコンに関する話題が多い（Losh&Capps,2003）ことが指摘されている。また李・田中（未公刊）によると一貫した視点から自分の経験をとらえることの少なさや、自分と他者との関係をとらえたり、意味づける言及が少ないことを明らかにしている。これらの結果から、ASD児は自分の経験を一つのまとまりのあるものとしてとらえていないことや、自分の経験における自分や他者の状態についてあまり注目していないことが考えられる。

このような特性に対してASD児のPNの発達を支援する検討が行われている。PNは2歳半～3歳頃からみられるようになり（Fivush,1991;1994）、3歳半頃になると「～があった（～をやった）」のような2つ以上の出来事について語るようになり、4歳からは出来事を時系列に報告し、5歳からは因果関係から出来事をとらえることができるという。そして6歳以降になるとある出来事を時系列や因果関係からとらえ、自分などの心的情動的状态に注目することでその出来事を評価することができるようになる（仲野ら、2006；長崎、2007）。これらは構成の側面におけるPNの発達であり、行為の側

面におけるPNの発達としては、4歳頃から、聞き手が何を知っていて何を知らないのかの聞き手の知識状態を考慮して語るができるようになるという（長崎、2007）。

このようなPNの発達を促す要因として、一緒に経験をした親などの大人とその経験について振り返りながら構成していく共同構成（co-Construction）が有効であることが多く報告されている（Fivush,1991;1994;Welch-Ross,1997等）。例えば、共同構成において親などの大人が心的情動的状态により注目するかかわりをすると、子どものPNにおいても心的情動的状态に関する言及が多くなることが報告されており（Fivush,1994）、親や養育者のかかわりの重要性が示唆されている。これは、ASD児のPNの発達を促す際にも有効であると考えられる。ASD児におけるPNの支援を検討した研究は少ないが、共同構成に着目したとみられる松本・長崎（2008）は、時系列や因果関係からPNを構成することに重点をおき、教師との会話を通してPNを構成していく支援を行った結果、子どものPNに変容がみられたと報告している。しかし、ASD児のPNの発達を促すためには、共同構成のみでは不十分であると考えられる。なぜなら、自分の経験をPNとして構成するためには、すでに終わった経験を対象化して、自分の出来事を第三者の目から振り返ることが必要である。しかし、ASD児は上述したように自分の経験を一つのまとまりのあるものとしてとらえていないことや、自分や他者の状態にあまり注目しない特性から、その背景には自分の経験を対象化してとらえることの弱さが考えられる。この点から、ASD児における共同構成による支援においては、自分の経験を対象化することを促す工夫が欠かせないと考えられる。その工夫の一つとして、視覚的手がかりが考えられる。視覚的手がかりはASD児のPNを促すための一つの手段として先行研究で用いられており、その有効性が報告されている（薮・吉井・真鍋・長崎、2006）。しかし、先行研究で用いられたのは1枚の写真であり、この視覚的手がかりはある出来事を想起させる役割に留まっている。自分の経験を対象化することを促す役割をもったものとして視覚的手がかりを用いるためには、共同構成を行っていきながらそれにあわせて視覚的手がかりも共同作成していくことが必要であると考えられる。例えば、時系列にPNを構成することを促すために、ある経験におけるいくつかの詳細のエピソードに関する写真を時系列に並べ替えながら共に構成していくことがASD児にとってはより有効であると考えられる。

PNの支援に関するこれまでの先行研究においても一つの問題点は、これまでの検討はPNをどのように構成するのかのみに注目しており、聞き手にどのように伝えるのかに関する行為の側面に関しては検討されていないことがあげられる。行為の側面には聞き手に内容を分かりやすく説明するために付加説明を行ったり、抑揚をつけるなど言動的な工夫を行ったり、ジェスチャーや視線を向けるなどの非言語的な工夫を行うことがあげられる（李ら、2011）。Tager-Flusberg（1995）は、ASD児は聞き手の知識状態などを考慮せずにナラティブを行うことを指摘しており、ASD児の

PNの発達を促すためには構成の側面のみならず、行為の側面における支援についても検討する必要がある。

よって、本研究では、あるASD児のPNを促す支援を行い、ASD児のPNの構成や行為の側面における変容過程と視覚的手がかりを用いた共同構成による支援の有効性について検討する。共同構成のかかわりとしては、ASD児が自分の経験を一つのまとまりのあるものとしてとらえることを促すために、時系列・因果的な関連づけを行うことや、一貫した視点からPNを構成することを促すかかわりとともに、自分や他者の言動、心的情動的状态に注目させ、自分と他者との関係に注目させるかかわりを行う。自分のみならず他者にも注目させるかかわりを通して、PNにおける他者への注目、自分と他者との関係をいかにとらえるかなどの変容を検討する。そして行為の側面における支援としては、共同構成の後、聞き手に何をどう伝えればいいのかについて一緒に考えるかかわりを行う。自分や他者との関係に注目させるかかわりを行うため、本研究ではグループワークにおける活動に注目し、その活動をPNとしてとらえる課題を用いる。グループワークは複数の子どもやスタッフがあり、筆者らが参加していたグループワークは他者理解にねらいをおいていることから、自分や他者との関係について注目させるためにふさわしいと考えられる。また、グループワークにおける共同構成によるPNの変容とともに日常生活におけるPNの変容についても検討することにする。

II. 方法

1. 対象：R児（男児）。広汎性発達障害（の疑い）。CA6:10。IQ81・MA5:1（田中ビネーによる、CA6:6時）。語彙年齢（VA）6:8（PVT-Rによる、CA6:10時）。
2. グループワークの構成メンバーと内容概要
R児を含む8名の発達障害のある子どもと、教員と学生から成るスタッフ10名。グループでは主にはじまりの挨拶・ゲーム1・ゲーム2のパターンで行われた。
3. 介入期間：X年1月～11月（全9セッション）
4. 介入デザイン（Fig.1）

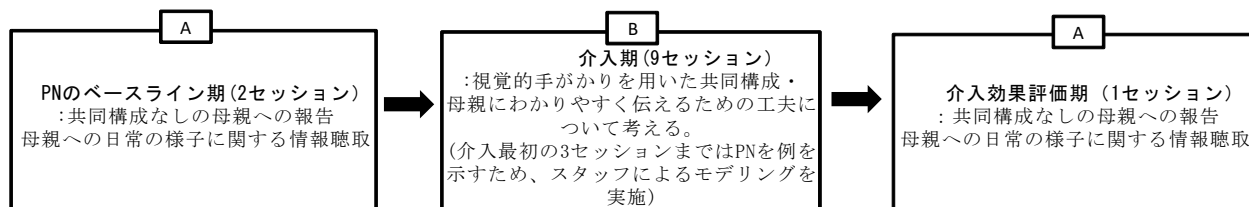


Fig.1 介入デザイン

5. 介入手続き

- ①グループワークの活動後、R児と共同構成を行うスタッフ1名は別室に移動する。

- ②視覚的手がかりとして、白い画用紙と活動の写真やメンバーの顔写真を用意し、直前の活動を時系列に振り返り、白い画用紙に写真などを貼っていきながら共同構成を行う。グループでの3つの活動に合わせて視覚的手がかりも1枚の画用紙に1つの活動について共同作成していくことにした（計3枚の視覚的手がかりを作成）。

教示「今日の〇〇（グループワークの名前）について一緒に話しましょう。今日の事について写真を貼ったりしながら話していこうね」

- ③共同構成の後、母親に何をどう伝えればいいのかについて一緒に考える。

かかわりの例「お母さんは私たちが今日どんなゲームをしたのか知ってるかな？」

- ④別室にいる母親に今日の活動について報告を行う。

教示「これをもって今からお母さんに今日の事について話しに行こうね。今日の事についてお母さんに話してあげようね」

6. 共同構成におけるスタッフのかかわり (Table 1)

Table 1 スタッフのかかわりの例

	PNの項目	かかわり
構成の側面	①時系列関連づけ	「今日来てから、最初に何した？」 「その後は？」
	②因果的関連づけ	「なぜそうなったの？」
	③自分の心的情動的関連づけ	「うまくできなくて残念だったね。その時どんな気持ちだった？」
	④他者の言動への注目	「〇〇さんは何してた？」
	⑤自分と他者との言動における関連づけ	「あなたが～した時に、〇〇さんは何した？」
	⑥他者の心的情動的状態への注目	「〇〇さんはどんな気持ちだったと思う？」
	⑦視点の明確化	「誰の話？」
行為の側面	⑧聞き手の知識状態に関する言及	「お母さんは一緒にやってないから、何をやったか知ってるかな」 「まずは今日どんなことをしたのか、お母さんに話す必要があるよね」
	⑨聞き手にわかりやすく伝えるための工夫	「このゲームについて詳しく説明した方がいいよね」

7. 分析方法

1) 構成の側面

(1) PNの全言及数：主語と述語と成る1節を1言及とし、その全言及数を数えた。

(2) PNの構造要素

- ①セッティング：グループワークの活動において、はじまりの挨拶に関する言及や参加したメンバーに関する言及の有無。
- ②状況：どんなゲームをしたのか（2つのゲーム）に関する言及の有無。
- ③出来事の詳細：2つのゲームにおいて、どんなことがあったのかゲーム状況の詳細に関する言及の有無
- ④結果：活動の終わりに関する言及の有無

(3) PNの評価 (Table 2)：事象や物事に関する言及としては、事象や物事に関する事実や、事象と事象の因果関係に関する言及に分類した。自分・他者・自分と他者・他者と他者に関する言及に関しては、それぞれ下位項目として、言

動の事実、心的情動的状態に関する言及、言動と言動との因果関係に関する言及、言動と心的情動的状態の因果関係に関する言及に分類し、その言及数を数えた。

(4) 一貫した視点：一貫した視点からPNを構成することができるかについて点数化した。

視点が不明な場合：0点、視点の一貫性が不明確な場合：1点、視点が明確な場合：2点

2) 行為の側面

(1) 言語的な工夫：ゲームの内容について付加説明を行ったり、抑揚をつけたり、話題を共有するなどの工夫に関する言及の頻度を数えた。

(2) 非言語的な工夫：視覚的手がかりを見せたり、指差すなどの工夫に関する頻度を数えた。

Table 2 PNの評価に関する例

	①事象や物事	②自分	③他者	④自分+他者	⑤他者+他者
物事や言動の事実(1節)	例)今日の2時間目に体育だったけど	例)温泉に行つて	例)いけるようになったら行こうとパパが言った	例)5年生の時に一輪車をみんなで一斉にやったりして	例)お父さんもおばあちゃんもお姉ちゃんもいなかった
心的・情動的状態の言及(1節)		例)サッカーの勝負するのが楽しい	例)お姉ちゃんも歌が好き	例)僕とAは悲しかった	例)AとBは泣いた
事象と事象の因果(2節)	例)夜7時だったから、暗くて				
言動と言動の因果(2節)		例)お昼休みに石を投げてもだめだった	例)(お父さんが)逃がすときに虫つかめないからあきらめてって言った	例)兄は遅く帰ってくるから、あまり話とかできないけど	例)ママとパパはこめんなさいといわないから、そのまま終わった
言動と心的・情動状態の因果(2節)		例)算数とか漢字とかのプリントをやつて疲れた	例)弟が人形好きだから、ポケモンとかでいろいろ遊んで	例)うちが勝つと、みんなが喜んでくれた	例)お兄ちゃんが悪いことしたから弟が泣いた

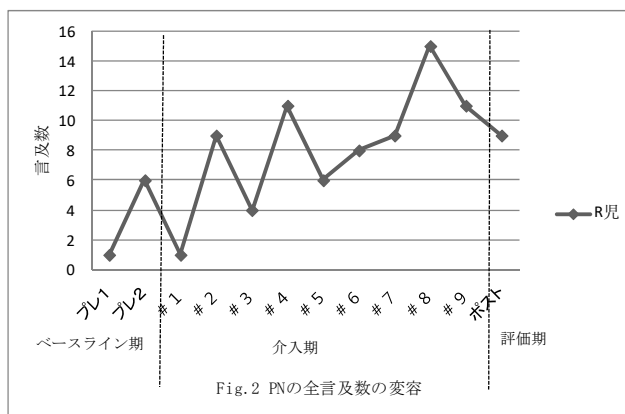
8. 日常生活におけるR児の様子聴取：介入前と介入後に母親を対象に、日常生活におけるR児のPNの様子について聴取した。聴取項目はTable 1に示したPNの項目に関する言及がみられるか否かに関するものであった。

9. 倫理的配慮：母親に本研究の意義や方法について説明し、インフォームドコンセントを得た。

III. 結果

1. PNの全言及数：PNの全言及数の結果をFig.2に示す。R児のPNの全言及数の変容の増減はあるが、段々多くなる傾向であった。

2. PNの構造要素：Fig.3のように、ベースライン時には何をしたのかに関する状況の要素がみられたり、「楽しかった」のみの感想を言及



することで、構造要素がみられなかったりした。

介入期には時系列にすべての活動の流れについて振り返るかかわりを行い、#3まではセッティングや状況、展開の一つの要素に関する言及がみられたが、#4からは2～3の構造要素に関する

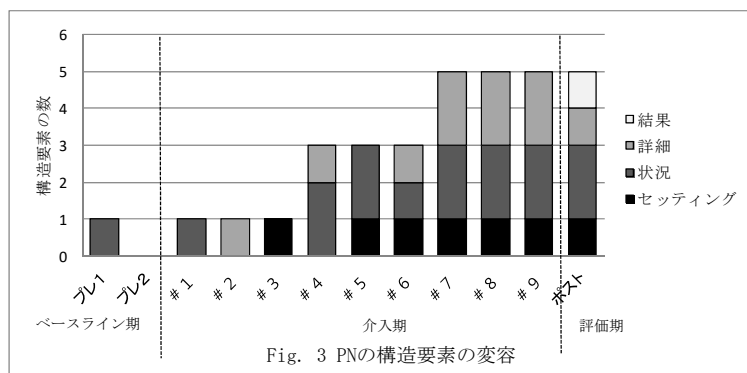


Fig. 3 PNの構造要素の変容

言及がみられた。評価期でははじめから終わりまでの活動の一連の流れについて語る様子がみられた（「今日A君とB君とCちゃんが来て、はじまりの挨拶をして、その後そとからゲームして、僕はみつからなかった。それで次、空飛ぶじゅうたんやって、それで最後に感想やって、それで話をして、感想やって、それで空飛ぶじゅうたんが楽しかったと言って、これで終わります（評価期）」）。

3. PNの評価：Fig.4

のように、ベースライン期には、自分の言動に関する言及や、自分の心的情動的状态に関する言及、自分の言動と心的情動的状态との因果関係

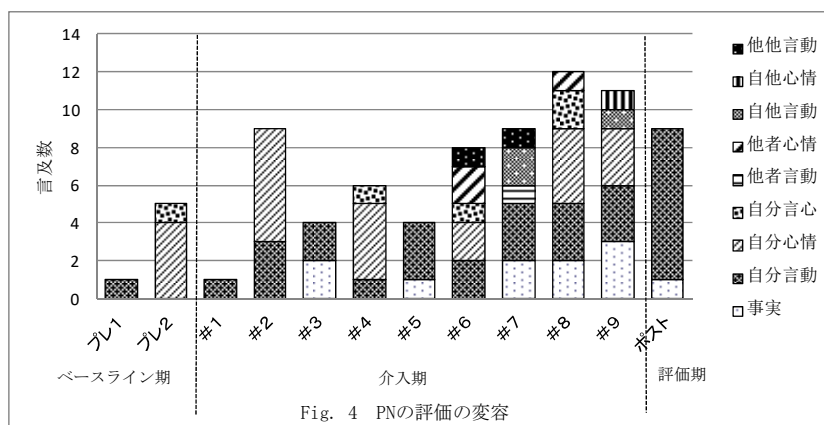


Fig. 4 PNの評価の変容

に関する言及など、自分に関する言及が主であった。

そのため、介入期では他者へ注目させるかかわりを中心に行った（Table 3）。#5までは自分に関する言及がみられたが、#6からは他者に注目する言及がみられた（例：「（略）Pと、Pがうれしそうだったから、にっこりしてて、それでYとAがやってて、楽しかった（略）（#6）」。事実に関する言及においても#7からはグループに誰がきたのかに関する他者へ注目した事実の言及がみられた（例：「最初、あつまりして、Iちゃん？（首をかしげる）と、RとYとAとTとKとPと、で、8人いた。それで旗のことやって（略）（#7）」）。評価期では、他者の言動や心的情動的状态に注目した言及はみられなかったが、事実の言及として参加したメンバーの名前に関する言及がみられた。

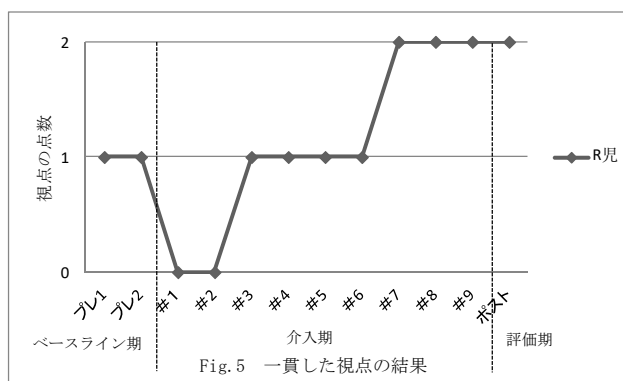
Table 3 共同構成におけるやりとりの例

共同構成におけるやりとりの例（#6）	かかわり
(#6、略)	
S：Rは今日、誰とペアだった？	他者への注目
R：（顔写真の中からはなかなか選べ出せない）	他者への注目
S：Pさんだったかな？	他者の言動への注目
R：うん！	他者の言動への注目
S：Pさんは（Rに）何をしてくれた？	他者の言動への注目
R：教えてあげて（もらって）楽しかった	他者の言動への注目
S：Pさんはどんな気持ちだったかな？	他者の心的情動的状態への注目
R：少しね、うれしいなと思う	他者の心的情動的状態への注目
S：なんでそう思う？	因果的関連づけ
R：教えてくれたりして、うれしくなったと思う	因果的関連づけ
(略)	

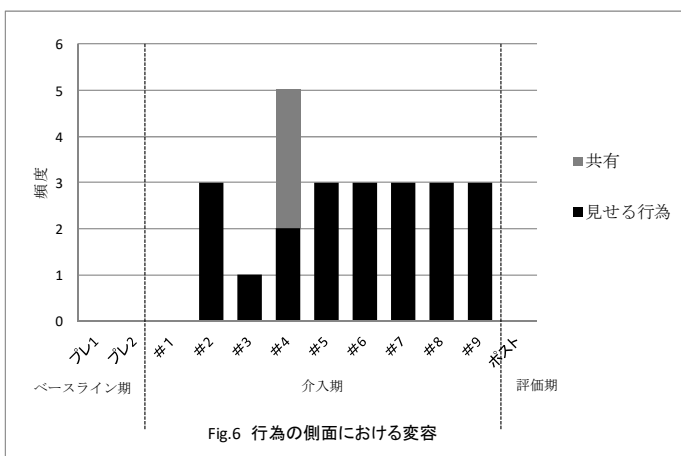
注)S：スタッフの発言、R：R児の発言

4. 一貫した視点：Fig.5のように、ベースライン期には「～をやった」「楽しかった」の自分という主語を省略する言及がみられた。

普段のグループワークにおける様子からは時に誰が言動の主体なのか判断できない場合があった。介入期では言動の主体を明確にかかわりを行い、#7からは言動の主体を明確にする言及がみられた。



5. 行為の側面の結果：Fig.6のように、ベースライン期では行為の側面に関する言動はみられなかった。そのため、介入期では共同構成後、母親に伝えるという意識を高めるための声かけ（例：「お母さんは私たちがどんなことをしていたのかわからないから、教えてあげようね」）を行った。介入期では言語的な参照的内容の工夫として、活動中にやったゲームについて「一緒に



にやったことあるよね」と母親に話題を共有する言及が#4においてみられた。R児は視覚的手がかりをみていた母親の肩をトントンと叩き、自分に注意を引き付けて「お母さん覚えてる？」「またしてほしいな」と言及する行為がみられた。

非言語的な工夫としては共同構成を通して作った視覚的手がかりを母親にみせる

行為がみられた。みせる行為について#2から#4までは視覚的手がかりを時系列にそろえる様子はなかったが、#5からは時系列にそって順番を直し、母親側の向きにして視覚的手がかりをみせる行為を行っていた。

6. 日常生活における子どもの様子（母親による聴取）：介入前では、R児は自分のその日の出来事について母親に語ることはなく、何週間後に突然「～があった」と言い出すということであった。時系列や自分の心的情動的状态に関する言及、他者に関する言及などはみられないことであった。

介入後では、学校の様子をその日に語ったり、「○○君と遊んだ」という友達に関する言及が出てきたこと、さらに自分の気持ちについても語る様子が報告された。

IV. 考察

R児はセッションを重ねる毎にPNの全言及数も多くなる傾向にあり、PNの構造においても#6から、はじまりから終わりまでの一連の出来事を時系列にそってとらえるようになった。この結果からR児は自分の経験を一つのまとまりのあるものとしてとらえるようになりはじめたと考えられる。PNの評価においても、#6, 7から他者の心的情動的状态や他者と他者の言動に注目したり、今日は誰が参加していたのか、活動の詳細の内容として誰と何をしたのか、他者の状態はどうだったのかに関する言及もみられ、自分のみならず他者にも注目するようになっていたと考えられる。また一貫した視点からPNを構成することが#7からみられており、PNの構成の側面においては#6～#7を中心に、大きく変容していることがわかる。

#6～#7においてPNの構成の側面における変容がみられた要因としては、視覚的手がかりを用いての共同構成を行うことの積み重ねによって、活動の全体を把握したり他者に注目することにつながったことが考えられる。グループのはじまりから2つのゲームの写真を時系列に並べ替えながら共同構成を行うことによって、活動の全体をとらえることが促されたと考えられる。また、活動の中で誰とペアになっていたのか、他のメンバーは誰と一緒にやっていたのかなど、メンバーの顔写真の視覚的手がかりを用いたのもR児にとって有効だったと考えられる。R児は普段から人の顔と名前を一致させ、それを覚えるのに時間がかかることもあり、#1～#5までの共同構成では、「Rは誰と一緒にやった？」という他者へ注目させる声かけに対して、メンバーの顔写真の中から選んでおり、それに対してスタッフは「○○さんだね」と名前を明確にするかわりを行うことで、顔と名前の一致を促した。#6からは共同構成の場面においても「誰と一緒にやった？」という声かけに対して、「○○さん」と名前が出るようになり、顔写真を用いて顔と名前を一致させるかわりが、R児の名前に関する理解を促し、PNにおいても他者への言及がみられるようになったと

考えられる。

行為の側面においては、言語的な参照的内容の工夫として、#4において話題を母親に共有しようとする言及がみられた。R児は「これやったことあるよね」と話す際、母親の注意を呼びかける行為も一緒に行っており、母親に自分の楽しさやうれしさを伝えようとしていたことが考えられる。この行為がみられたのは、#4に行った活動がR児にとってとても楽しい、お気に入りの活動であり、楽しかった気持ちの高まりが母親へ話題を共有する言及につながったと考えられる。#4の共同構成の時、スタッフの「今日はどうだった？」という声がけに対し、とても気持ちが高ぶった口調で「(ぶらんぶらんの活動に)はまった！」と答えており、R児にとってその活動がいかに楽しいものだったのかが伺われた。共有の言及が#4のみみられた理由としては、#4において行われた活動は以前母親と一緒にやったことのあるゲームであったのに対し、#4前後において行われたゲームはグループで初めて経験するゲームだったためであることが考えられる。今後もR児が母親と一緒に行ったことがある活動を経験した際、母親にその話題を共有しようとする言及がみられるのかについてみていく必要があると考えられる。

非言語的な参照的内容の工夫としては、時系列の順番で視覚の手がかりを母親にみせる行為が#5からみられるようになり、視覚の手がかりを時系列の順番に持ち直して母親側向きにしてみせる行為は母親に何かについて伝えようとする意識の現れである可能性が考えられる。しかし、母親に分かりやすく伝えるために視覚の手がかりを用いて説明したり、ゲームのルールや様子について説明する言及が伴っていなかったことから、伝えようとする気持ちはあっても分かりやすく伝えようとすることは促進されたとはいえない。今後はR児のPNにおいて聞き手にわかりやすく伝えるための行為の側面をより促す支援が必要であると考えられる。

グループワークにおいてみられたPNの変容は、介入後の母親による日常生活のPNの様子においても報告された。介入後の聴取では、介入前と比べて友達と何をしたのかに関する言及を含め、学校の様子に関するPNがみられていると報告され、グループワークにおける共同構成によるPNの変容とともに、日常生活におけるPNの変容もみられた。しかし、今回は1事例を対象にしており、統制群との比較を行っていなかったことから、グループワークにおけるPNの変容と日常生活における変容との因果関係までは論じられない限界がある。R児のPNが大きく変容した#6～#7の時期は、R児が小学校という集団生活をはじめ、学校教育を受けるようになってから、その新しい環境に慣れる頃であり、そういう環境の変化がR児に影響を与えた可能性も排除できない。今後は、統制群との比較を通して介入によるPNの変容と日常生活におけるPNの変容との関係を明らかにし、さらにより多くの事例を対象にし、共同構成による支援の有効性を確立するための更なる検討が求められるだろう。

付記：本稿をまとめるにあたりご協力いただいたR児ならびにお母様に心より御礼を申し上げます。なお、本稿は教育ネットワークセンターコンサルテーション事業「発達相談」（事業代表者：田中真理）による。

引用文献

- Bowler,D.M.(1992) 'Theory of mind' in Asperger's syndrome. *Journal of child psychology and psychiatry*, 33, 877-893.
- Bruner,J.S.(1986) *Actual Minds*. Possible Worlds, Harvard University Press.
- Dunn,J.,Brown,J.,Slomkowski,C.,Tesla,C.,&Youngblade,L.(1991) Young children's Understanding of other people's Feelings and Beliefs: Individual Differences and their Antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Fivush,R.(1991) The social construction of personal narratives. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 59-82.
- Fivush,R.(1994) Construction narrative, emotion and self in parent-child conversation 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.
- Goldman,S.(2008) Brief report: Narratives of personal Events in children with Autism Developmental Language Disorders: Unshared Memories. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 38, 1982-1988.
- 飯田順三(2004) 高機能自閉症とアスペルガー症候群における診断と告知. 発達障害研究、26、164-173.
- 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、京都.
- 李 熙馥・田中真理 (2011) 自閉性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.
- Losh,M.,&Capps,L.(2003) Narrative Ability in High-Functioning children with Autism or Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 239-251.
- 松本恵子・長崎 勤(2008)発達障害児に対するナラティブ＝「自己経験や物語を分かりやすく伝える」力の発達と支援－会話の「足場かけ」による経験の表現と絵話の指導を通して－. 日本特殊教育学会第46回大会発表論文集、366.
- 長崎 勤(2007) 「ナラティブ＝語り」の発達と支援－ことばによる経験の共有－. 家庭教育研究所紀要、29、38-46.
- 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.
- 能智正博(2006) “語り”と“ナラティブ”のあいだ. 能智正博(編)、<語り>と出会う－質的研究の新たな展開に向けて－. ミネルヴァ書房、京都、12-72.
- Perner,J.,Frith,U.,Leslie,A.M.,&Leekam,S.R.(1989) Exploration of the autistic child's theory of mind: Knowledge, Belief, and communication. *Child Development*, 60, 689-700.
- 薮 典子・吉井勘人・真鍋 健・長崎 勤(2006) 「ナラティブ＝語り」発達支援の試み(2)－7歳広汎性発達障害児に対する「すごろくゲーム」をとおしたパーソナル・ナラティブの産出支援－. 日本特殊教育学会第44回大会発表論文集、376.

Tager-Flusberg,H.(1995) 'Once upon a ribbit': Stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 45-59.

滝吉美知香・田中真理(2011) 思春期・青年期の広汎性発達障害者における自己理解. *発達心理学研究*, 22, 215-227.

Welch-Ross,K.M.(1997) Mother-Child Participation in Conversation About the past: Relationships to Preschoolers' Theory of mind. *Development Psychology*, 33, 618-629.