

子どもの語用論的側面に関する支援

—「会話」と「語り」の視点からの検討—

古池 若葉

(児童学科准教授)

要約

本稿では、ASD児者を対象とする語用論的能力向上のための支援について、「会話」および「語り」の発達という観点から検討した。まず、語用論の対象である「談話」(discourse)の種類について整理した上で、談話の一つである「会話」と「語り」に焦点を当て、定型発達の幼児における会話の発達の様相を示した。その知見を踏まえて、ASD児者の語用論的能力を支援するために、現在どのような実践が行われているのかについて紹介し、「会話」「語り」という観点から考察を加えた。その結果、主な知見として次の2点が得られた。第1に、ASD児者の語用論的支援実践は、会話能力の向上に焦点が当てられているが、会話と語りが密接に関連していることを考慮すれば、会話のみでなく、語りの能力の向上を目指した支援も必要だと考えられる。第2に、対象児者の年齢や発達の現状に合わせて支援方法を変える必要があり、幼児期、児童期初期の子どもにおいては、対象児の養育者に会話の足場づくりのポイントを指導しながら、日常生活の中で子どもが会話に参加しやすい環境づくりをしていくことがとりわけ重要である。

目次

0. はじめに
1. 語用論の対象—会話と語り—
2. 語用論的能力の発達研究—会話と語りの発達過程—
3. 語用論的能力の支援実践
4. 全体的考察

0. はじめに

近年、自閉症については、中核群である自閉症に軽症群を加えた連続体としての自閉症スペクトラム (autistic spectrum disorders: ASD) という概念で捉えられるようになってきている。語用論とは、発話とそれが行われる状況から、話し手と聞き手との関係において、取り出される意味とその働きを研究する部門である(小泉, 2001)。ASD児者は、言語を流暢に話す場合でも、談話や会話などの語用論的側面に問題を持つことが多いと指摘されている。

古池(2009)は、ASD児者における言語的な問題について、語用論上の困難に焦点を当ててその様相を示し、語用論的能力のアセスメントに役立つと考えられる検査や手法について検討している。その結果、ソーシャルスキルにおいては言語的な側面が重要な位置づけにあるが、語用論的側面をアセスメントするためには、既存のソーシャルスキル尺度よりも精度の高い指標で捉える必要があると考えられた。また、ASD児者は、形式的言語の能力が十分であっても、語用論的側面に問題が見られることが多い一方、WISC-IIIをはじめとするWechsler知能検査は、高機能ASD児者の言語性知能を過大評価しやすいことを指摘した。また、語用論的能力を測定する方法はまだ確立していないものの、ナラティブの産出を調べる方法や、会話を分析する方法が試みられている現状について紹介した。

本稿では、ASD児者を対象とする語用論的能力向上のための支援について、「会話」(conversational discourse / conversation) および「語り」(narrative discourse) の発達という観点から検

討し、今後の課題について考察する。第1章では、まず語用論の対象である「談話」(discourse)の種類について整理する。続いて第2章では、談話の一つである「会話」と「語り」に焦点を当て、定型発達の幼児における会話の発達の様相についてみていく。その上で、会話が語りの基礎になるという視点について検討する。第3章では、ASD児者の語用論的能力を支援するために、現在どのような実践が行われているのかについて紹介し、「会話」「語り」という観点から考察を加える。最後に、第4章では、ASD児者への語用論的能力向上の支援における課題について考察する。

1. 語用論の対象—会話と語り—

談話 (discourse) とは、文よりも大きい言語の単位で、あるまとまりをもって展開した文の集合であるが、同時に、言語使用すなわちコミュニケーションで実際に使用されている言語という意味にもなる (本多・綿森, 2005)。談話レベルの言語コミュニケーション障害について論じている本多・綿森 (2005) によれば、主な談話の種類とその特徴は、表1のようにまとめられる。

表1 談話の種類とその特徴 (本多・綿森, 2005をもとに作成)

| 談話の種類 | 話者 | コミュニケーション障害者の談話としての取り上げられやすさ |
|--|----|------------------------------|
| 物語談話 (narrative discourse) | 1人 | ○ |
| 手続き談話 (procedural discourse) | 1人 | ○ |
| 説得談話 (persuasive discourse) | 1人 | |
| 解説談話 (expository discourse) | 1人 | |
| 会話 (conversational discourse / conversation) | 複数 | ○ |

(注) 「話者が1人」とは、モノローグ、または文章としての談話を指す。「話者が複数」とは、複数の話者が関わる談話を指す。

子どもの語用の発達について言語学的な観点から論じている南 (2006) によれば、ディスコース分析 (談話分析) は文脈 (context) との関係で言語分析を行うことから、発話行為論

(speech act theory) に代表される語用論 (pragmatics) と重なり合う部分がある。また、表1からわかるとおり、談話には「物語談話」をはじめとするひとり語り (モノローグ) だけでなく、複数の話者が関わる語りである「会話」も含まれる。

南 (2006) は、ディスコースをナラティブ (ひとり語りの体験談) と会話に分け、日本語を母語とする幼児、児童、成人のナラティブの事例、および日本語を母語とする母子、北米の英語を母語とする母子のそれぞれの会話の事例を取り上げながら、機能的な語用の習得過程について論じている。それらを踏まえて、初期の母子のコミュニケーション (会話) のパターンが、大人になったときのナラティブのスタイルに少なからず影響を与えているという仮説が提示されている。

これに対して岩田 (2006) は、南 (2006) の仮説、すなわち「初期の母子のコミュニケーション (会話) が内化され、それがナラティブの習得スタイルにつながっていくという図式」(岩田, 2006, p. 136) について、発達の初期には子どもにとって会話とナラティブの区別がないことから、会話とナラティブの関係を単純化しすぎると批判している。また、母子に見られる文化的なコミュニケーションスタイルが、成人のナラティブスタイルにどのようにつながっていくかという発達過程のメカニズムの解明が、重要な課題として残されていると指摘している。それではこの会話、およびナラティブ (語り) はどのように発達するのだろうか?

2. 語用論的能力の発達研究—会話と語りの発達過程—

表1に示したとおり、会話も語り (ナラティブ) も談話に分類される。これらは、それぞれどのように発達するのだろうか。以下では、会話と談話のそれぞれの発達過程を示し、ASD児者の語用論的な困難との関係について考察を加える。

2. 1 会話の発達過程 について、養育者による足場作り (scaffolding) 秦野 (2007) は、乳幼児期の会話の発達過程 を視野に入れながら多面的に示している (表2)。

表2 乳幼児期の会話の発達過程 (秦野, 2007をもとに作成)

- **会話成立の前提**：生後6か月頃 人から話しかけられた言語には意味があるらしいことに気づく。／生後10か月頃 物を介した人とのやりとり (「ちょうだい」に対して「どうぞ」など) の場でターンテイキング (やりとりの順番) などを学ぶ。
- **会話参加の前提**：2歳頃 話し手は聞き手の注意を特定の話題に焦点化する。子どもは2歳頃には共同注意を調整する慣習が安定し、話し手の意図に気づくようになるので、話し手による注意の焦点化に即して話を聞くことを通して、文脈や背景の知識が得られ、会話が成立しやすくなる。／乳児期後半 大人は、子どもの発声や身振りなどの表現を、特定の意味を伝達しているかのように解釈する。こうした大人の反応が「足場作り」(scaffolding) として機能し、子どもが自分の行動の意味を知る助けとなる。子どもは、自分の伝達に対するフィードバックを絶えず受け取ることを通して、自分の意図することを伝達するのに適したメッセージの組み立て方を学ぶ。
- **会話文脈の理解**
 - **発話者の意図の読み取り**：生後9か月以降 子どもは他者と積極的に共同注意を成立させようとし、他者が意図を持つ存在であることを理解するようになる。それに伴い、他者の行為に対して、その意図を積極的に読み取ろうとする。この会話相手の意図の読み取りにより、効率的に言語の意味を獲得できるようになる。
 - **会話の発達**：子どもは言語を使うという経験を通して、どこで、誰に、どんな状況で、どのように言うのかという、社会的文脈に応じた言語の使い方を学んでいく。／子どもを育てる側の大人は、子どもが話し始めるようになると、他者の心について推測しながら会話に参加することを暗黙に期待するようになる。それに伴い、子どもは会話の相手の意図や背景情報を知ることに関心になり、それらの情報を会話に有効に活用するようになる。
- **子どもの会話参加過程**：会話の開始・継続・終結
 - **話者の交代**：会話では話し手の交代が何度も起こる。会話参加者が話し手の交代を予測し、相互に調整する仕組みや方法は「会話のやりとりシステム」(turn-taking system) と呼ばれ、いくつかの規則がある：①他者選択による交代、②話し手の沈黙による潜在的完結点における交代、③ことば探し (word search, 「あの一」「えーと」など) における現在の話し手の維持、④発話の重なり (オーバーラップ) におけるいずれか一方の発話の順番の譲渡、⑤質問後に次の話し手が沈黙した際に前の話し手が問いを繰り返す、⑥聞き手のあいづち等が話し手の発話の継続を支える、など。
 - **隣接対の理解**：「隣接対」(adjacency pair) とは、やりとりを構成する2つの連続した発話のこと (挨拶-挨拶、命令-承諾、情報依頼-情報提供など)。「隣接対前半部が会話の流れを変える可能性と影響力を持つ」という語用論的知識を獲得することで、話し手は話題支配や会話の主導権をとることが可能になる。養育者は、子どもが隣接対に気づく以前から、子どもとの会話の中で隣接対の前半部を盛んに語りかけ、子どもが適切に答えられないことを予期して、隣接対の後半部を引き出しやすいような「足場作り」を行うことで、子どもが隣接対の構造を学習する手助けをする。／2歳頃 子どもは隣接対の存在に気づく。／幼児期後半 隣接対についての構造的知識を体系化し、会話参加者として適切にやりとりをするようになる。
 - **会話の開始と終結**：会話の開始は挨拶などの隣接対によってなされ、終結も「さようなら-さようなら」などの挨拶隣接対によってなされる。また、会話の終結の隣接対に到達するまでの終結部においては、最終的な隣接対を成功させるために、互いが新しいトピックの導入を避けて、会話の停止を確実にする過程をとる。
 - **対話の修復**：18か月児 自分の発話を言い直す。／2歳代 相手からの明確化要求に対し、もともとの発話を繰り返す応答だけでなく、修正した応答をするようになる。すなわち、自分の発話を調整し、対話を修復させる機能を身につける。
 - **対話の組織化**：幼児期の母子の会話においては、全般的に母親のトピック関連発話が子どもよりも圧倒的に多く、親子会話におけるトピックは母親が絶えずそれを持続させようとする働きによって維持される。／子どもが2歳時点から、子ども自身もトピックを維持しようとする傾向が見られる。／子どもの2歳時点を境に、母親のトピック設定発話、トピック維持発話は減少傾向にあり、逆にトピック調整発話が徐々に増加する。／子どもが5歳時点では、トピックの調整が相互的に行われる。

・会話発達への支援：子どもの会話発達を支える大人による支援

- ▶ 豊かな解釈：子どもの発声に対して親が意味づけや過剰解釈を繰り返すことにより、子どもは自分自身の発声がどのように意味づけられるのかを体験し、言語獲得の助けになる。
- ▶ 足場作り：子どものコミュニケーションを促進する事柄：①相互作用環境や経験が豊富で多様であること、②初期相互作用では大人と子どもの1対1の関係が基本であること、③コミュニケーションにおいて子どもがトピックを選ぶこと、④初期相互作用のやりとりの中で、標準化された枠組みとしてルーチン構造があること、⑤日常文脈の中で一般化された出来事表象としての「生活スクリプト」が獲得されること。／大人は子どもに対し、重要なことばはゆっくり、繰り返し話し、指さしなどの非言語の手がかりを用いて「足場作り」をする。／スクリプト知識の獲得は、子どもが生活の中で言語理解を高め、予測できる行動を増やし、他者との相互関係を高めていく大前提となる。

表2より、子どもの会話能力の発達は、子ども自身の注意の発達等の認知機能の発達に加えて、養育者による足場作りに支えられながら展開していくことがわかる。ASD児者は、語彙や統語等の形式的な言語能力を十分に身につけていても、会話等の語用論的能力に問題が見られることが多い。それは、表2に見られるような養育者による足場作り等の豊かな言語環境があっても、ASD児者自身における他者の心の理解の難しさや注意の偏り等の認知的な問題のために、通常の言語環境における文脈情報を十分に活かすことができないことによると考えられる。ASD児者の語用論的能力向上のための支援においては、表2で触れた足場作りを、さらに精密かつ組織的に行っていく必要があるといえる。

2. 2 語りの発達過程

大石（2001）は、児童期の語用の発達について、「談話」と「会話」を取り上げてその発達の様相を概観している。以下では、談話の発達についてみていく。なお、大石が「談話」（discourse）という用語で示しているのは、先の本多・綿森（2005）の分類によれば、「会話」以外の談話を指すと考えられる。したがって、以下で「談話」の語で示している内容は、ほぼ「語り」と言い換えて理解されたい。

大石（2001）は、談話（本稿の文脈では「語り」）について、次のように説明している。すなわち、談話（discourse）とは、複数の文章でまとまった意味を表す言語使用のことである。談話とは何かについて、大石は次のような例文

を挙げながら説明している：「その海岸はガラスの破片が散乱していた。ちょうどそのとき足を血だらけにした女の子が近づいて来た。そこで水道のあるところに連れて行き、足を洗ってやった」。この例文中の3つの文章は、それぞれ異なる情報を伝えているが、全体をひとつのまとまりのある意味として読み取ることができる。それが可能なのは、(1)文章の互いの関連を示す代名詞や接続詞、接続助詞の使用などの談話技法があること、(2)複数の情報を統合する認知能力があることなどによる。大石によれば、このような談話技法や認知能力は、学童期以降に発達するという。大石は、幼児期に発達する言語を「コミュニケーション言語」、学童期に発達する言語を「学習言語」と呼び、両者の言語の質の違いについて、次のように述べている。「コミュニケーション言語における談話と学習言語における談話には、大きな違いがある。…（中略）…学習言語では、例えば授業でその場の状況とは切り離された特定のテーマについて話されるとき、文脈情報は少なく、ほとんどすべてをことばという記号で伝えなければならない。…（中略）…学習言語がもつ文脈依存の程度の低さ、つまり脱文脈（decontextualization）と言語形式度の高さは、コミュニケーション言語に比べより高い言語能力を必要とする。」（大石，2001）

談話の発達は、3歳過ぎに、物語絵本などの筋のある話を聞くことから始まるとされる。大久保（1973）は筋のある話を描いた3枚の絵を子どもに見せてお話を表現させる方法で談話の発達過程を報告している。その報告によれば、

子どもは3歳から6歳にかけて、徐々に従属節(ex. ～から, ～たら)や接続形(ex. だからね)を使ってひとつのまとまりのあるお話の流れを表現するようになっていく。大石は、このような発達の背景として、複数の情報を統合する認知能力やワーキングメモリの発達、および接続詞、接続助詞、代名詞などの初期的な談話技法の獲得があり、談話技法の多くは学童期に獲得されると述べている。

大石はコミュニケーション言語と学習言語を対比的に説明しているが、これらはそれぞれ「会話」と「語り」に該当すると理解してよいだろう。会話と語りの関係については、秦野(2007)が、4歳児と5歳児の語りに関する自らのデータの検討を通して、語りの成立に移行する過程に会話との中間段階をみてとることができるかと考察している。すなわち、語りは会話から分化すると考えられる。もっとも、会話と語りがどのようにつながっていくのか、その発達過程のメカニズムについてはまだ解明されていない。岩田(2006)が「外言が内在化して内言機能の形成に至るといった図式で会話とナラティブの関係を単純化しすぎることは必ずしも適切ではないのではなかろうか」と指摘しているとおり、今後心の理論などの「心の理解」発達や自己の発達なども視野に入れながら会話とナラティブの関係を多面的に検討する必要があるだろう。次の章で触れるように、ASD児者に対する語用論的能力の支援実践においては、(ひとり)語りではなく会話に関する支援が中心に行われている。しかしながら、会話と談話が密接に関係していることを考慮すれば、談話に関する支援も行っていく必要があると考えられる。

3. 語用論的能力の支援実践

最後に、ASD児者を対象とした語用論的問題への支援の実践例についていくつか紹介したい。

斉藤(2008)は、高機能PDD児に対してSTとしての自身が行っている指導を紹介している。指導方法の手順は次の通りである：(1)相手への関心を引き出すために、子どもとSTが経験し

たことをそれぞれ作文する、(2)その作文を交換して書かれた内容に関して質問を書く、(3)その質問文を交換して、さらにその質問に答えを書きあう。斉藤によれば、PDD児の質問内容は主に知識を求めるための質問にとどまることが多く、それは相手の経験への共感が薄いためと推測されることから、質問のモデルを示すなどして改善をはかっているという。また、斉藤はよく行われる指導法として、ある場面の描かれた絵を見せて、登場人物のせりふを言わせたり書かせたりする方法を紹介している。PDD児は登場人物の内的状態の理解を誤るだけではなく、場面の状況そのものの把握にも問題が見られる場合があることから、複数の情報が存在する状況のどこに注目し、何を手がかりとするかを要素的に教えていく必要があるという。

山本・楠本(2007)は、自閉症スペクトラム障害の子どもにおいて会話が成り立たないのは、交互交替や役割に応じた言語行動の獲得が難しいことによる場合があるとして、会話指導を取り入れた次の2つの実践例を紹介している。

Chin & Bernard-Opitz(2000)は、3名の高機能自閉症児を対象に、「会話の始め方」、「会話中のやりとりの仕方」、「注意深く聞く方法」、「会話の話題を維持する方法」、「会話の話題を適切に変える方法」を指導した。その結果、会話中の児童の会話に対する関心の量が指導に従って増加し、会話の内容に対して適切な反応が多くなったという。また、Thiemann & Goldstein(2001)は、自閉症があり社会性に障害をもつ5名の児童を対象として、各児童に2人の同級生を社会的パートナーとして配置し、視覚的刺激を用いた教示のもとで社会的コミュニケーションを行ってもらった。その様子はビデオで本人にフィードバックされた。その結果、社会的コミュニケーションスキルが増加し、指導以外の場面でも社会的行動の改善が認められたという。

高橋(2005)は、10名の高機能PDD児(小学5年生から中学1年生)のグループに対して、INREALによるコミュニケーション・ソーシャルスキル支援の実践を報告している。高橋は、そのグループにおける「連風作り」の活動の一

場面を分析対象として取り上げ、分析場面のVTR録画に基づくトランスクリプトに関して、子ども間の相互交渉と援助者の援助内容についてマイクロ分析を行った。その分析を通して、援助対象とされた2名の高機能PDD児の発話における伝達効果が失敗しやすい要因が「誰に向けて伝えているか」が弱いことにあること、それに対する援助者の丁寧で意図的な援助が援助対象児の伝達を成功に導きやすいことなどが示されている。

以上の実践例は、いずれもASD児者の「会話」についての介入を行うものであった。また、そのほとんどが小学校中学年以降の子どもを対象としていた。ASD児者たちは、他者とのコミュニケーションにおいて互いの意図を確認しながら伝えあったり、話題の前提を察知して文脈を維持したり、発話と状況を関連づけて捉えるなど、コミュニケーションの語用論的側面に大きな問題を持っている(大井, 2001, 2004)。したがって、学校等の集団生活において、同年齢の仲間との遊びや会話に参加することが難しい。このことを踏まえれば、言語によるコミュニケーションが重要になってくる児童期以降において、会話についての介入を行う必要性と意義は大きい。しかしながら、会話と語りが密接な関係を持つことを考慮すれば、会話だけでなく、語りに関する介入も視野に入れる必要がある。また、児童期以前の子どもに対して語用論的能力向上のために何に留意すべきかについては、上記の実践例は示唆を与えていない。そこで、この2点については最後に「全体的考察」の中で検討する。

4. 全体的考察

本稿では、ASD児者を対象とする語用論的能力向上のための支援について、「会話」および「語り」の発達という観点から検討した。まず、定型発達の子どもにおける会話の発達過程に関する先行研究から、乳幼児期に子どもの会話能力は、子ども自身の認知機能の発達に加えて、養育者による足場作りに支えられながら展開していくことが示された。また、幼児期の後半に

会話からモノログとしての語りが分化しはじめ、語りの技法(談話技法)の多くは児童期に獲得されると考えられることがわかった。他方、語用論的な問題を抱えるASD児者に対する語用論的能力の支援実践の報告は、ASD児者の会話についての介入を行うものが中心であり、語りに関する介入は重視されていないことがうかがわれた。また、会話についての介入実践の報告のほとんどは、小学校中学年以降の子どもが対象であり、それ以前の年齢の子どもに対する支援報告が見られなかった。以上を踏まえて、本章では次の2点について考察を加えたい：(1)ASD児者への語用論的能力向上のための支援は、「会話」への介入のみでよいのか、(2)児童期以前の子どもに対する語用論的支援のポイントは何か。

第1の点について。本稿で取り上げた実践例は、いずれもASD児者の会話についての介入を行うものであった。しかしながら、ASD児者の中には、会話場面においても、自分の興味のある話題(たとえば、アニメやゲームのキャラクター)に関する(ひとり)語りに専念し、しかもその説明自体が主語を欠くなどしてわかりにくいために、他者に理解されにくい者も少なからず見られる。そのようなASD児者に対して会話場面を想定したトレーニングを行う場合、その話のわかりにくさゆえに会話場面が停滞し、トレーニングが進展しにくいことがある。また、グループの会話場面での語用論的な支援プログラムに比べて、談話に関する支援プログラムは構造化しやすく、ASD児者にとって取り組みやすいという可能性が高い。また、談話に関する支援プログラムは、個別指導で実施しやすいといえる。ASD児者においては、会話能力の低さが仲間との交流における不適応をもたらしやすいことから、会話能力の向上を目指した支援が必要であることは確かである。しかしながら、会話場面を設定したプログラムに見られる難点や、談話に関する支援プログラムのメリットを考慮すれば、会話のみでなく、談話能力の向上を目指した支援も必要だと考えられる。

また、上記の実践報告のほとんどは、小学校

中学年以降の子どもが対象となっていた。会話におけるルールを明示しながら指導するという実践は、小学校低学年以下の子どもへの実施は難しい面があるのかもしれない。秦野 (2001, 2007) は、定型発達の幼児の会話の発達過程を論じる中で、養育者の足場作りの重要性を指摘していた。会話能力の向上を目指した支援においては、対象児者の年齢や発達の現状に合わせて、支援方法を変える必要があるだろう。すなわち、小学校中・高学年以降は会話のルールを適宜指導していく方法でよいが、幼児期、児童期初期の子どもにおいては、定型発達の子どもの会話の発達の様相を参考に、対象児の養育者に会話の足場づくりのポイントを指導しながら、日常生活の中で子どもが会話に参加しやすい環境づくりをしていくことがとりわけ重要である。

引用文献

- Chin, H. Y. & Bernard-Opitz, V. (2000). Teaching conversational skills to children with autism: Effect on the development of a theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 569-583.
- 秦野悦子 (2001). 社会的文脈における語用論的知識の発達 秦野悦子 (編) 入門コース ことばの発達と障害1 ことばの発達入門 大修館書店 pp. 116-143.
- 秦野悦子 (2007). 幼児期の話しことばの発達 笹沼澄子 (編) 発達期言語コミュニケーション障害の新しい視点と介入理論 医学書院 pp. 269-288.
- 本多留美・綿森淑子 (2005). 談話レベルの処理障害 笹沼澄子 (編) 辰巳 格 (編集協力) 言語コミュニケーション障害の新しい視点と介入理論 医学書院 pp. 199-220.
- 岩田純一 (2006). 発達心理学から照射される「語り」—南論文へのコメント— 心理学評論, 49, 136-139.
- 古池若葉 (2009). 子どもの語用論的側面に関するアセスメント—その現状と課題— 跡見学園女子大学文学部紀要, 42, 87-101.
- 小泉 保 (2001). 序説 小泉 保 (編) 入門語用論研究—理論と応用— 研究社 pp. 1-4.
- 南 雅彦 (2006). 語用の発達—ナラティブ・デイスコース・スキルの習得過程— 心理学評論, 49, 114-135.
- 大井 学 (2001). 高機能自閉症とアスペルガー症候群 語用論的アプローチ 西村辨作 (編) [入門コース] ことばの発達と障害2 ことばの障害入門 大修館書店 pp. 53-78.
- 大井 学 (2004). 高機能広汎性発達障害をもつ人のコミュニケーション支援 障害者問題研究, 32(2), 22-30.
- 大石敬子 (2001). 学童期の言語発達と評価 大石敬子 (編) [入門コース] ことばの発達と障害3 ことばの障害の評価と指導 大修館書店 pp. 40-55.
- 大久保 愛 (1973). 幼児のことばとおとな 三省堂
- 斉藤佐和子 (2008). 第5章 支援/第5節 障害別の指導・支援/2 広汎性発達障害 石田宏代・大石敬子 (編) 言語聴覚士のための言語発達障害学 医歯薬出版株式会社 pp. 167-182.
- 高橋和子 (2005). 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— 教育心理学年報, 第44集, 147-155.
- Thiemann, K. S. & Goldstein, H. (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 425-446.
- 山本淳一・楠本千枝子 (2007). 自閉症スペクトラム障害の発達と支援 認知科学, 14, 621-639.