

知的障害児のコミュニケーション支援の実践

—説明する力の向上をねらった授業実践とその改善—

村井 方子 筑波大学附属大塚養護学校

要 旨： 知的障害養護学校中学部において、「3～4文節の文で説明できるようになる」「適切な助詞を使う」ことをねらった指導をおこない、10回の授業における生徒の変容を検討した。指導の結果、1～2文節の文で説明することが減り、3文節以上の文で説明することが増えた生徒がいた。また、徐々に、適切な助詞を使うようになった生徒もいた。一方、2文節の文での説明が減らない生徒や、適切な助詞を使う割合に変化が見られない生徒がいた。彼らの様子から、より細かな実態が明らかになり、手だての変更をおこなったり、新たに検査を実施したりするなど、いくつかの授業改善をおこなうことができた。また、ねらいそのものについて検討する必要性が浮かび上がった。文節数を増やしたり、適切に助詞を使用したりすることをねらう以外に、例えば文の連ね方、質問への的確な応答、語彙の増加等の学習をふまえたねらいが考えられた。

Key Words： 知的障害児，コミュニケーション指導，授業改善

● I. はじめに

ことばの発達には、運動面、認知面、対人面といった、子どもの全体発達が必要なことは、広く知られていることである。学校現場では、それぞれの側面に対して「体育」「国語」「自立活動・コミュニケーション」等の指導形態のもとアプローチするとともに、学校生活全般にわたってアプローチしている。特に、対人面の発達については、様々な指導機会をつくり、或いは指導機会を捉え、アプローチしていることが多い。

知的障害児のコミュニケーションの特徴として、自閉性障害を伴う場合と比較し、言葉の発達の特徴が異なることが知られている。例えば、綿巻(1998)は、「ダウン症では、ことばの遅れと障害は、音形と文法といった形式的側面に集中的に現われ、自閉症では、対照的に語用や意味などの機能、用法面に集中的に現われる。」と述べており、松本(2004)は、知的障害者の初期言語理解について概観する中で、「統語的側面の発達の難しさ」について触れている。

知的障害児のコミュニケーション支援を考えた時、学校教育におけるコミュニケーション指導の成果が、単なる発話数の増加や、正確な

構文の表出、型にはまった応答の定着であってはならない。将来、その子一人ひとりが幸せな気持ちで生活していくための力となってこそ成果と言えるであろう。そのためには、伝えたいという気持ちや、共感する喜びを感じる心を育てたいと考える。

一方、困った時や、嫌な出来事があった時、具体的にその事柄を説明する力があつたら、やはりそれは、豊かな生活へとつながるだろうと考える。例えば、嫌そうな顔をして「やった」と言いながら訴えかけてくる生徒から推測できることは、誰かがその生徒に何かを「やった」がために嫌な気持ちになっている、その行為を止めさせてほしい、ということである。彼に対し、「何をやったの?」「誰がやったの?」等聞いた時に理解しうる返事がない場合は、その出来事に対して対処することができず、彼に対しては共感するのみとなってしまう。

筆者が学校現場で指導する知的障害生徒には、共感性に富み、やりとりを楽しむ反面、具体的に楽しいと思う内容を伝えることや、経験したことを説明する力に課題をもつ生徒がいる。コミュニケーションを支援するためには様々な方策があるが、本実践研究では、学校の授業の中で、説明する力をつけることをねらった指導をおこない、その成果を検討することを

目的とする。同時に、授業改善の糸口がどのように見えてくるのかを明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 対象授業

知的障害養護学校A校中学部では、教科的学習として、「言語・数量」という指導形態をとっている。「言語・数量」の授業は週に3回設定されており、そのうちの2回を3学年縦割りのグループ編成で、残りをクラス毎で2004年度は授業を行った。今回対象とする授業は、3学年縦割りのBグループの授業である。

Bグループの学習内容は、「聞く」「話す」「読む」「書く」の領域で構成されている(表1参照)。今回分析したのは「話す」領域の中の「教師が目の前で行っていることを説明する」「写真を見てその状況を説明する」を内容とした部分である。

表1 Bグループの学習内容(当初の計画)

話す	3～4文節の文で話す、説明する	自己紹介をする 感想を言う 二つの物の位置関係を説明する 教師が目の前で行っていることを説明する 写真を見てその状況を説明する
	意図をふまえて、質問に答える	教師からの質問に答える 友だちからの質問に答える
	5W1Hを使って質問をする	友だちの話を聞いて、質問をする 隠された物について、質問をする
聞く	意図をふまえて、質問に答える	上記と同じ(話す)
	短い文を聞いて書く	下記と同じ(書く)
読む	音読する	教科書を音読する
	発声練習をする	発声練習をする
	口の体操をする	唇や下の動きを練習する 口の周りのマッサージをする
書く	短文を聞いて書く	聞き取った短文をその通り書く
	基本的な書字の練習をする	長音や促音等を含んだ言葉や文を書く練習をする

2. 対象生徒

Bグループを構成する5名の生徒。1年生が

2名、2年生が2名、3年生が1名、男子3名、女子2名の構成となっている。全員に知的障害があり、うち1名が自閉症、1名がダウン症である。Bグループのメンバーは、第一回目は4名、第3回目から1名加わって5名、夏休み後の9回目から最終の28回目までは1名減って4名であった(表2参照)。

表2 対象生徒のプロフィール

名前	特徴
C	知的障害、男子、IQ58、指導①～⑩に出席 人に話しかけることを好む。会話の内容よりも、言葉をきっかけに、笑い合っ楽しむことが多い。質問には挙手をすることがほとんどである。
D	知的障害、女子、IQ54、指導⑩を欠席、①～⑨に出席 お喋りすることを好む。授業場面で自信のない時は、迷わず「わかりません」と言う。友だちの発言を聞き、すぐに取り入れることがある。
E	自閉症、男子、IQ43、指導①～⑩に出席 友だち同士のお喋りを聞くことを好む。電車の車内放送等を独語して楽しむことがある。会話では、相槌を打つことが多い。
F	知的障害、男子、IQ65、第3回目よりBグループに参加、 指導①と⑩を欠席、②～⑨に出席 気に入った話題については自分から話をするが、友だち同士でのお喋りは少ない。授業場面では、わかっても、わからなくても挙手をする。
G	ダウン症、女子、IQ44、第9回目より他グループに移動、 指導①から⑤までの参加 お喋りすることを好む。誤答を嫌い、挙手をしないことが多い。相槌を打ち、相手への共感を口にするため、会話が活性化される。

3. 対象期間

Bグループの授業は2004年5月から12月にかけて、合計28回行われた。今回、分析したのは6月から10月にかけての、夏休み前の5回と、夏休み後の5回、全10回である。指導①から⑩として表す。

授業の第1回目からを対象としていない理由は、「写真を見てその状況を説明する。教師が行っていることを説明する。」を内容とした指導を始めたのが第3回目の授業であったからである。分析を終えたのが全28回中、14回目であったのは、A校中学部の前期が10月で終わり、その際に、生徒評価と授業評価をおこない、手だてや内容を改善したからである。

40分の授業時間の中で、「写真を見てその状況を説明する。教師が行っていることを説明する。」を内容とした指導には、15分程度の時間を使った。

4. 指導内容

(1) 「言語・数量“縦割りBグループ”」のねらい

Bグループの生徒の共通課題は、人とのやりとりを楽しんでいる反面、「順序だって伝えることや多語文で伝えること、相手の意図を汲んで話を理解すること」である。それ以外にも個々には、「発音の明瞭化」や「簡単な読み書き」等の課題がある。Bグループは各生徒の特性や発達段階を考えた4~5名の生徒で構成され、互いにやりとりすることや、他生徒の発言を自分の考えに活かすようにすることもねらいとした。

(2) 指導内容と題材

「話す」に関しては、「説明する、話す」と「質問に対して答える」、「質問をする」の三つの指導内容を設定した。「説明する」に関しては、当初、5つの題材、①自己紹介をする、②感想を言う、③二つの物の位置関係を説明する、④教師が目の前で行っていることを説明する、⑤写真を見てその状況を説明する、を用意した。

今回対象とした題材④では、教師が生徒の目の前で、帽子をかぶったり、うちわを扇いだり、ポケットにタオルをしまったりし、それに対して「何をしているのでしょうか」と問いかけた。これまでの研究で、パソコンでの動画を用いた指導の有用性がいくつか報告されている（曾根,2002;中根早太代ら,1995）。多語文形成をねらう場合には静止画よりも動画が効果的であることにヒントを得て、教師が目の前で動作をすることにした。動画を作成するよりも簡単に教材準備できる点が利点であるが、行為者が常に一定であることが短所である。当初は3文節で説明できる行動を中心にし、徐々に4文節で説明する行動を増やすようにした。対象授業すべてでおこなった。

題材⑤では、全生徒が興味をもつ行事である運動会やサマーキャンプの写真を用いた。期待が膨らむ行事前と、行事後の授業で用いた。対象授業のうち、指導①、⑤、⑨でおこなった。題材④では行為者が教師に限定されるという短所があるため、それを補う目的で取り入れた。

(3) 本題材のねらい

日常の会話の中で1~2文節で話すことの多い実態をふまえ、「3~4文節の文で説明できるようになる」「適切な助詞を使う」とこととした。

(4) 手続き

①教師が生徒の目の前で、何かしらの行動を見せた後、それに対して「何をしているでしょう

か」と問いかけた。

②生徒の回答が適切であった場合は、生徒の回答をそのまま教師が繰り返した。できるだけ、別の言い回しを加えた。

③生徒の回答が適切でなかった場合は、適切な文に直したものを教師が伝えた。間違った部分を取り出して指摘することはしないようにした。

④どちらも、再度教師が動作化しながら、動作と言葉を一致させる速度で話すよう心がけた。

⑤生徒の回答が1~2文節だった時は、その発話を肯定した上で、「もっと詳しく説明すると？」等の声をかけた。指導を重ねるにつれ、3文節の時にも、同様な声かけをおこなった。

⑥生徒の回答が3文節以上の時は、「詳しく説明して、わかりやすいね」等の声をかけた。指導を重ねるにつれ、4文節での回答の時に、賞賛の声かけをするようにした。

⑦誤りが続く時は、黒板に、「~を~に入れました」のような定型文を書いて示した。

⑧一回の指導場面では、同じ行動を繰り返して示さないようにした。適切な説明が見られなかった時には、後日の指導場面で、再び示すようにした。

5. 記録、分析方法

定点にビデオを設置して撮影し、記録した。生徒の発話を「文節数」「助詞の正誤、動詞の正誤」で整理した。また、助詞や動詞の誤りから、必要な手だてを検討した。

Ⅲ. 結果

1. 発話の文節数

各生徒の文節数の推移を示したのが、図1である。

Cさんは指導①では1文節の発話が60%を占めていたが、指導②以降は1文節の発話は見られなくなった。指導⑨で2文節の発話が見られる他は、すべて3文節以上の発話であった。

Dさんは全指導を通して、2文節の発話が3回のみであった。4文節の発話は、指導③からは毎回見られる。Dさんは指導場面ごとの発話数の差が大きい。指導①では1回しか発言していないが、指導②で9回に増え、そこから指導⑤までは減少傾向、指導⑥からは、やや増加傾向が見られた。

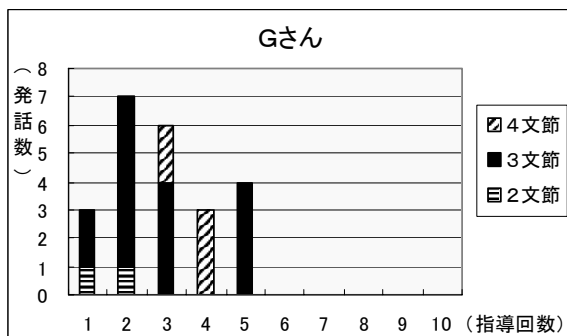
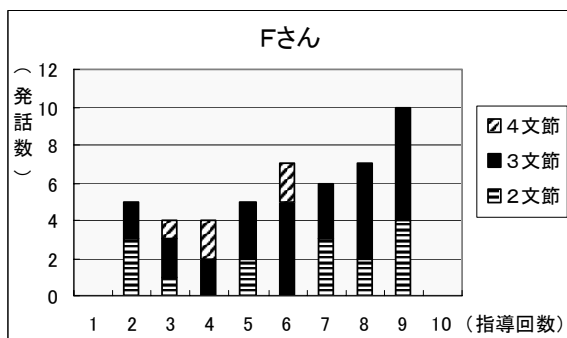
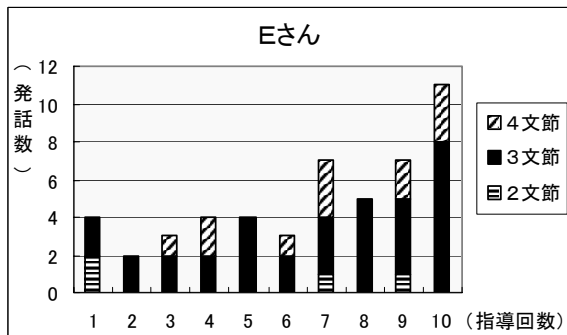
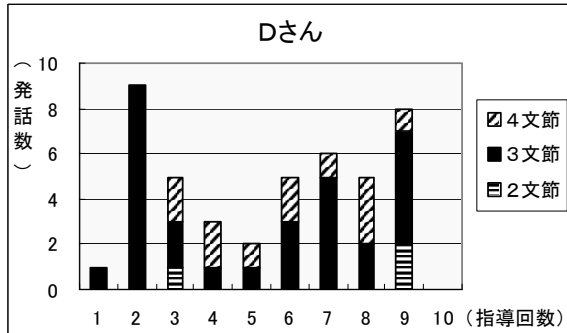
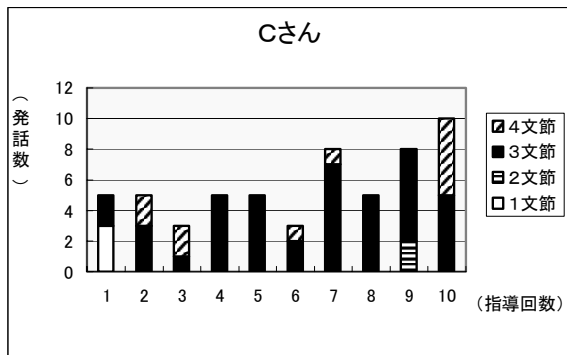


図1 各生徒の文節数の推移

Eさんは指導①で2文節の発話が50%あった。2文節の説明は指導⑦⑨で14%見られるだけとなり、それ以外は0%となった。発話数が、指導⑦から増加傾向にある。

Fさんは全8回の指導場面中、6場面で2文節の発話が見られた。そこで、Fさんの発話を詳しく検討した。文節数毎の発話を、構成要素別に示したのが、図2である。2文節での説明の際、「主語+述語」で構成されているものは0%、「目的語+述語」で構成されているものは100%であった。4文節での説明の際には、主語のある文が100%であり、そのすべてが適切な文とはなっていなかった。3文節での説明では、「主語+目的語+述語」で構成されているものが71%、主語のない文が29%であった。発話総数における、主語のない文の割合は48%、主語のある文の割合は52%であった。また、Fさんの発話総数のうち、2文節の発話は31%、3文節の発話は58%、4文節の発話は10%であった。発話数には増加傾向が見られた。

Gさんは指導①②で、2文節の発話が見られたが、指導③からはなくなった。そして、指導③から4文節の発話が見られるようになった。

		②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	合計	割合
2文節	主語あり	0	0		0		0	0	0	0	0%
	主語なし	3	1		2		3	2	4	15	100%
	合計	3	1	0	2	0	3	2	4	15	
3文節	主語あり	2	0	1	3	5	2	4	3	20	71%
	主語なし	0	2	1	0	0	1	1	3	8	29%
	合計	2	2	2	3	5	3	5	6	28	
4文節	主語あり		1	2		2				5	100%
	主語なし		0	0		0				0	0%
	合計		1	2		2				5	
全発話数合計		5	4	4	5	7	6	7	10	(48)	—

図2 Fさんの「主語のある発話」「主語のない発話」の数と割合

2. 助詞の正誤、動詞の正誤

3文節以上の発話のうち、助詞や動詞を適切に使っている割合を示したのが、図3である。適切でないと判断した文には、「○先生がハンカチをふいています」「袋から箱を開けています」「○先生はコップの水に入れています」「○先生はメダルを首にやっています」等がある。

3文節の発話のうち、助詞や動詞を適切に使

生徒	指導①	指導②	指導③	指導④	指導⑤	指導⑥	指導⑦	指導⑧	指導⑨	指導⑩	平均	3文節以上の総平均	
＜3文節の発話＞													
C	50%	100%	100%	80%	80%	100%	71%	100%	67%	100%	83%		
D	100%	100%	50%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	欠	97%		
E	100%	100%	0%	100%	100%	100%	100%	80%	100%	75%	85%		
F	欠	100%	50%	100%	100%	100%	67%	100%	67%	欠	86%		
G	100%	100%	100%	-	100%						100%		
＜4文節以上の発話＞													
C	-	0%	0%	-	-	0%	100%	-	-	20%	17%		68%
D	-	-	0%	0%	0%	100%	100%	67%	100%	欠	50%		83%
E	-	-	100%	0%	-	0%	67%	-	100%	0%	42%		74%
F	欠	-	0%	0%	-	0%	-	-	-	欠	0%		75%
G	-	-	100%	67%	-						80%		95%

※「-」は授業に出席しているが、発話数が0だったことを示す。

図3 3文節以上の発話に占める、適切な発話の割合

っている割合を個別に見ると、83%から100%であった。一方、4文節以上の発話のうち、助詞や動詞を適切に使っている割合を個別に見ると、0%から80%であり、個人による差異が大きかった。

4文節以上の発話のうち、助詞や動詞を適切に使っている割合が高かったのがGさんである。反対に、全指導場面を通して、助詞や動詞を適切に使っている割合が低かったのが0%のCさんと17%のFさんである。

IV. 考察

1. 説明する力の向上

Cさんは指導①においては、1文節での説明が3回あった。具体的には、運動会の写真を見て、「紅白リレー」「赤白赤白」「優勝カップ」と説明した。また、対象授業以外ではあるが、自己紹介場面においては、「好きな〇〇は何ですか」と聞かれるたびに、「ぼくはメロンです」「ぼくは車です」「ぼくは牛乳です」等答えたエピソードもある。それが、指導②から指導⑧にわたり、すべての説明が3文節以上になった。指導⑨では2文節での説明が2回見られるが、これは主語のない「目的語+述語」の形をとっており、当初の1～2文節での説明とは内容が異なっている。指導を重ねることで、よりくわしく説明する力を発揮するようになったと考えられる。適切な助詞や動詞を使った割合は3文節で平均83%であるが、その増減に特段の傾向はない。4文節での平均が17%であったことをふまえると、3文節の文で説明する力がまだ定着していないことが考えられる。现阶段では、

3つの文節を整理しながら話すことを、いろいろなバリエーションを通して学習することが適切な課題だったと考えられる。

Dさんは指導当初から3文節以上で説明することがほとんどであった。助詞と動詞の正誤については、3文節では、適切に説明している割合が97%と高く、Dさんの課題は4文節での説明と考えられた。4文節以上での説明は、指導①②では見られなかったが、指導③以降は、4文節以上で説明することを試みている。適切な助詞や動詞を使っの4文節以上での説明の割合は、指導⑤まで0%であったのが、指導⑥からは、指導場面4回中3回で100%であった。指導を重ねることで、4文節以上で説明をする際にも、適切な助詞や動詞を使えるようになってきたと考えられる。

Eさんは指導②以降、3文節以上での説明を試みていたが、後半の指導⑦と指導⑨の場面で1回ずつ2文節での説明が見られた。具体的には「ブラシをやってます」「H君が寝ています」であった。「梳かす」「寝袋」という言葉が出てこなかったために、より詳しい説明に至らなかったと考えられる。適切な助詞や動詞を使って説明をした割合は、3文節にしても4文節以上にしても、それぞれにおいて不定期に0%の指導場面が出現することがEさんの特徴と言える。また、指導⑦から発話数が増え、説明することに対する意欲が増したことが考えられる。

Fさんは5名中、ただ一人、2文節の発話が減らなかった。ただ、2文節での説明は、すべてが「目的語+述語」で構成されていた。本題材「教師が目の前で行っていることを説明する」では、常に、目の前にいる教師が行為者であり、そのことをその場にいる誰もがわかって

いる状況であったことを踏まえると、「主語+述語」の2文節よりも、よりくわしい説明となっていたと言える。一方、4文節での説明を見てみると、適切に助詞や動詞を使った割合が0%であった。そして、4文節での説明の回数は、他の生徒の約40%であり、苦手意識もあるようであった。Fさんにとっては、4つの文節を整理しながら話すことは難しい課題であったと考えられ、3つの文節を整理しながら話すことを、繰り返し学習することが現段階における適切な課題だったと考えられる。この段階で、くわしく説明しようとする、より伝えたい内容を3つ以内に絞って文を構成しなければならない。このことは、Fさんの全発話のうち、約半分が主語のない文であった要因の一つとして考えられ得るが、本研究だけでは明らかでない。本題材の指導を通して、1~2文節の発話は減らなかったが、Fさんの発話数は指導⑥以降、増える傾向が見られ、「説明すること」に対する意欲が高くなったことが考えられる。

Gさんは指導⑤までBグループに参加した。助詞や動詞を適切に使って説明する割合が、平均95%と高かった。また、2文節で説明したのは、指導①と②での、各1回だけであり、2文節の発話がなくなった指導③からは4文節の発話が見られるようになった。指導回数を重ねることで、より詳しく説明する力を発揮するようになったと考えられる。Bグループの生徒の共通課題である「順序だてて伝えることや複語文で伝えること、相手の意図を汲んで話を理解すること」の中でも、Gさんはもともと、「相手の意図を汲んで話を理解すること」、特に、「意図をふまえて質問に答えること」を課題としており、目の前で出来事や行為を説明するのは、比較的得意であったことも考えられる。

2. 授業改善の糸口

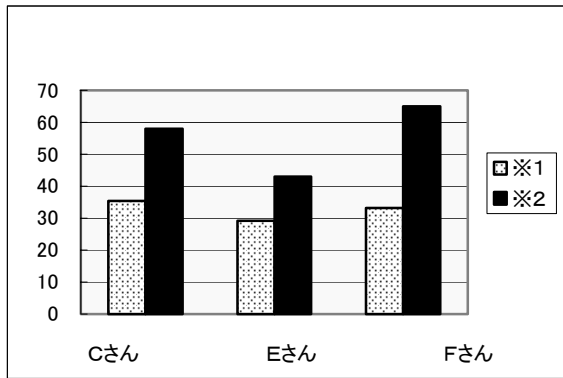
生徒の変容を検討する中で、うまくいかなかった部分から授業改善の糸口がいくつか見つかった。

指導を重ねるにつれ、3~4文節での説明が増えてきた反面、適切な助詞の使用に関しては変化が見られなかった生徒がいた。適切な助詞の使用を促す手だてである、「生徒の発言の後に、教師が適切な文を伝える」「誤りが続くときは、黒板に定型文書いて示す」を、改善する必要があるのではないかと考えた。ここでの手だては「聞いて、話す」「読んで、話す」であり、生徒本人が実感できる部分が少なかったの

ではないかと考えた。そこで、動作化を意識させた後に言語化する指導の有用性(飯高,1988)をヒントに、題材そのものを改善することにした。実際には本研究後の指導での実践となったが、例えば、「～を～に～する」行為を、実際に生徒本人がおこなう」題材、そして、それがほぼ定着したら、「自分の行為をその場で説明する」題材を取り入れた。

本題材のねらいは「3~4文節の文で説明できる」であった。授業者である筆者は、3文節より4文節という意識に偏りすぎていた反省がある。今回、3文節で説明することをねらうのが妥当な段階の生徒は誰か、4文節で説明することをねらった方がよい段階の生徒は誰かが、見えてきた。生徒一人ひとりのねらいが明らかになったことは授業の成果と言える。具体的には、Dさんからは4文節での説明を引き出すように、CさんとFさんからは適切な助詞と動詞を使った3文節での説明を引き出すように、発問を分けた。Eさんはその中間の段階と考えた。ただ、本来ならば、この実態把握をもとに、授業をおこなうのが正しい手続きであろうし、効果的であろう。しかし、授業を通してわかることも多い。新たにわかった実態を次の授業改善に活かしていく流れをつくることも、支援であると考えられる。

EさんとFさんの様子から考えさせられたことがある。Eさんは「梳かす」「寝袋」といった言葉が出てこず、くわしい説明ができなかった。髪の毛は毎日梳かしており、寝袋はサマーキャンプで使った印象的な品ではあるが、動作と言葉がいまだ一致していなかったと考えられる。他にも、うちわを扇ぐ動作を見た時、Eさんは「〇先生はうちわを風に吹いてます」と言って、首をかしげていた。また、Fさんは、「こう…」と言いながら、身振りで伝えようとするのが何回かあった。このことから、説明をするための語彙を増やす必要が考えられた。また、語彙に関する力が現段階でどのくらいあるのかをアセスメントする必要も考えられた。そこで、本研究後の授業で、PVT絵画語彙テストの実施をおこなうことにした。図4に、検査の結果を示す。IQ算出時期がそれぞれ異なるため、PVT絵画語彙テストの結果を便宜上、生活年齢比の値として示した。ここからも語彙力の不足を見ることができる。日常的な動作や行為を表す言葉、よく見かけるのに耳に入りにくい言葉を実感できるような学習をすすめることが、授業者としての課題である。



※1: 語彙年齢/検査時の生活年齢
 ※2: IQ (田中ビネーで検査、但し検査時期はそれぞれ異なる)

図4 適切な発話の割合 (全生徒)

また、Gさんの様子から考えさせられたことがある。Gさんは、本題材においては、3~4文節の文で、適切な助詞や動詞を使って説明することがほぼできた。しかし、他の場面で、同じような説明ができたわけではない。目の前の具体物を使った実際の行動をリアルタイムで説明することと、経験した過去の出来事や想像・仮定の出来事を説明することには、Gさんにとって大きな違いがあると考えられた。目の前にはない事柄や出来事について話す力をつけるには、どのような指導をしたらよいのか、課題として残った。

そして、Fさんをはじめとした全員の様子から、説明する力を高めるために、“文節数を増やす”というねらいそのものについても、考えさせられた。そもそも、Bグループ生徒の共通課題である「順序だって伝えることや多語文で伝えること、相手の意図を汲んで話を理解すること」は、豊かな生活を送るための課題である。多語文を表出することが目的ではなく、困った時や嬉しい時等、相手にわかるように説明したり話をしたりすることが目的であって、多語文で伝えることはその手段に過ぎない。そこで、本研究後の授業では、3文節、或いは4文節で説明する指導を継続するとともに、「そして」「それと」等を使い、文をつなげて説明することを指導することにした。加えて、接続詞等を使わなくても、文を連ねることで説明がくわしくなることを指導した。このことは、Bグルー

プの学習以外の、作文や観察日記を書く指導、帰りの会で感想を言う際の指導等において、筆者にとってのヒントとなった。

また、現実には、説明したり話をしたりする時は、伝えたいと思う相手が存在し、その相手は知りたいと思って聞いていることが多い。このような状況では、会話の相手がいろいろと質問をすることが多いのではないだろうか。黒田(1995)は、名称や色、形などについての質問をすることで、言語表出が促されることを報告している。日常生活場面では、会話の相手からの質問に答えることで、内容をよりくわしく伝えることが推測される。説明する力とともに、意図をふまえて質問に答える力をつけることで、自分のおかれている困った状況や、学校での楽しかった出来事を、会話の相手に理解してもらえることにつながると考えられる。質問に答える力をつける内容をBグループでも設定したが、その成果や改善点の検討は、今後の課題である。

文 献

- 1) 飯高京子(1988)：発達遅滞児の構文の理解とその指導。飯高京子・若葉陽子・長崎勤編著：ことばの発達の障害とその指導。学苑社, pp.167-192.
- 2) 黒田直実(1995)：中度精神遅滞児の言語表出に対する誘導質問の効果。特殊教育学研究, 33(3), 47-52.
- 3) 松本敏治(2004)：知的障害者の文理解について。特殊教育学研究, 42(1), 69-74.
- 4) 中根早太代・飯高京子(1995)：発達遅滞児に対する動画を用いた動詞学習プログラムについて。第21回日本聴能言語学会学術講演会予稿集, 56.
- 5) 曾根秀樹(2002)：発達遅滞児に対する画像刺激を用いた構文形成の指導。特殊教育学研究, 40(2), 223-234.
- 6) 綿巻徹(1998)：ことばの発達支援の課題。長崎勤・佐竹真次・宮崎眞・関戸英紀編著：スクリプトによるコミュニケーション指導。川島書店, pp.209-219.