

# 言語指導研究の展開と課題

## —近年の欧米における指導研究から—

大伴 潔

(東京学芸大学特殊教育研究施設)

**要 旨**：近年、自然な会話場面で子どもの自発的なコミュニケーションを引き出しつつ、文脈を重視した指導を行うことが重視されるようになってきた。統語的側面の指導では、行動論的なモデル提示の模倣を通じた指導から、言語獲得の社会的相互交渉モデルに基づく指導へと展開している。特に、習得すべき言語モデルの提示や子どもの発話の拡張模倣などが主な手法となっている。その中で、言語入力に焦点化を通じた指導、親を指導者とする言語発達支援、ストーリー文脈を利用した指導の効果が報告されている。また、学齢児に対しては、グループ場面で対人的コミュニケーションを促す指導も実践されている。しかしその一方で、比較的軽度の言語発達遅滞児のみが対象とされていること、コミュニケーションの自発性が乏しい子どもへの対応の検討が十分でないなどの問題点もある。全般的な発達の遅れが認められる子どもへの適用などの検討課題を乗り越えていく必要がある。

**Key Words**：言語指導、言語発達遅滞、相互交渉モデル

### I. はじめに

言語・コミュニケーションは知的発達や情緒・社会性の発達と密接に結びついている。したがって、障害をもつ子どもへの発達支援では言語的側面に焦点があてられることが多い。また、発達の遅れが言語に比較的限局する場合も稀ではない。このような子どもに対し、どのような言語面へのアプローチが最適であるのかが模索され、指導方法が変遷を遂げてきた。そして現在でも新たな指導法へと展開し続けている。

いくつかの研究(Bricker, 1992; Fey, 1986; Gallagher, 1998)が概観するように、過去の欧米における言語指導アプローチは、1960年代には行動主義がその基盤となり、刺激提示、発話の模倣、強化という一連の手続きで、主に言語の統語(文法)的側面の高次化を目指した。構造化された指導場面や手続きは、適切な応答を導き出すには効果的であると考えられた。しかし、70年代には生成文法、80年代以降は語用論が影響を与えるようになる中で、行動論的なアプローチは日常的なコミュニケーション

から乖離しているという批判を受けるようになる。特に語用論へと関心が深まるにつれ、自然なコミュニケーション場面の中で子どもの発話を拡張模倣したり言い換えたりしながら、適切な言語モデルを子どもに提示することに比重を置いた指導が提唱されてきた。また、大人が指導場面をリードしたり反応を強要する指導者主導型ではなく、子どもの自発的なコミュニケーションに沿って、文脈を重視したやり取りを行うことが重視されるようになってきた。もともと、行動主義的なアプローチ自体が語用論的アプローチに取って代わられたわけではなく、両者は併存しているし、両方の要素を取り入れた中間型の指導も実践されている。例えば、環境言語指導(milieu teaching)あるいは機会利用型指導(incidental teaching)と呼ばれるものでは(Hart, 1985)、自然なコミュニケーション場面で子どものリードを尊重しつつ、モデリングや強化手続によって新たな言語表現を習得させることを目指している。

論文として報告されている臨床的手法は、言語指導場面で用いられている指導法のごく一部であろう。しかしながら、指導効果

(treatment efficacy)を客観的に評価することが求められる時流の中で(Gallagher, 1998)、指導法の長所や短所、その適用範囲などを詳細に検討する価値は大きい。子どもの言語行動に改善が見られたとしても、単なる成熟による変化と区別されねばならないし、指導場面だけでなく生活全般に般化しなければ真の改善とは言い難い。さらには、親指導によって間接的にコミュニケーションを伸ばす試みもあるが、指導者による関わりと指導効果の面でどのような違いがあるのかも明らかにしておく必要がある。本稿では、欧米で実践されている指導方法を概観し、主に 80 年代後半以降に報告された指導研究に基づき指導のバリエーションについて概観するとともに、今後の指導アプローチの期待される展開について検討を行う。

## II. 統語的側面の指導

### (1) モデル提示の模倣を通じた指導

指導効果はすべての対象児に一律なものではなく、対象児の特徴によってその効果は異なることが示されている。例えば、Yoder, Kaiser, & Alpert (1991)は、環境言語指導(milieu teaching)と、行動理論に基づくCommunication Training Programという2つの異なる言語指導アプローチの効果について比較検討している。Yoderらの結果は、どちらか一方がより効果的ということではなく、言語の遅れのより大きい子どもについては環境言語指導からの恩恵が大きく、より能力的に高い子どもはCTPの方に効果が見られたと報告している。

ところで近年、欧米では知的発達に比して言語能力に比較的限局した遅れを呈する「特異的言語発達遅滞」(SLI: specific language impairment)を対象とする研究が多い。SLIは、学習障害の概念と同様に、全般的な知的発達の遅れを排除しているため、発達障害像とは一致しない。しかし、近年の言語指導研究の多数がこのような比較的言語面に限局した遅れがある言語発達遅滞児SLI児を対象としており、本稿が概観する研究もほとんどが比較的軽度の言語発達遅滞児に関わるものである。SLI児には形態素(例えば、過去形の"-ed")の獲得に困難があることから、Connell & Stone (1992)は言語発達遅滞児と健常児に造語である新しい形態素を習得させるという試みの中で2つの

異なった指導法の効果を検討している。その指導法の一つは新しい形態素の提示ごとに模倣を促すもの(模倣指導)であり、他方は単にモデル提示を聞かせるだけというもの(モデリング指導)である。健常児では習得の程度に指導法による差は認められなかったのに対し、同様の研究であるConnell (1987)の結果と同じく、言語発達遅滞児は自発的な産出に至るにはモデリング指導の効果は乏しく、模倣指導においてターゲットとなる形態素の産出が促された。

上の結果では、言語発達遅滞児の場合には、指導者が提示するモデルの模倣は新しい言語形式を習得させるのに効果的であると言えるかも知れない。ただし、Connell & Stone (1992)では新たな言語形式の「表出」面では模倣の効果が認められたが、「理解」面については、模倣による指導とモデルを聞くことを通じた指導の間に効果の差はなく、いずれの場合でも新しい言語形式を同程度に理解できるようになったことが示されていた。すなわち、模倣の優位性は表出面に限られていたという結果であり、このことは、指導者は言語のどの側面(例:理解や表出)に働きかけようとしているのかを明確し、指導方法がその指導目標を達成するのに適しているのかを吟味する必要があることを示している。

### (2) 言語獲得の社会的相互交渉モデルに基づく指導

健常児の言語獲得過程を説明する理論の中で、発達障害児への支援に近年最も援用されるのが母子間のコミュニケーション場面の分析から展開した社会的相互交渉モデルである。例えば、母子間の会話では、母親は子どもの発話の意味内容から逸脱することなしに、むしろ意味的・統語的に文を拡張して応じている。このことから、健常児の言語発達過程においては、リキャスト(recast)や拡張模倣と呼ばれる言語的やり取りのスタイルが言語獲得を促進する可能性が論じられている。リキャストとは、子どもの不完全な発話を、その意味内容を保持しながら統語的に正しい形式に言い直して提示したり(例:子ども「ワンワンおうち」→大人「ワンワンがおうちにいるね」)、別の形式の発話に変えて聞かせることをさす(例:大人「ワンワンのおうちどこかな?」)。前者の例のように、子どもの発話に語を付加してより適切な文に直すことは拡張模倣とも呼ばれる。

これに対し、発達障害児に対しては、同程度の言語発達段階にある健常児と比較して、親の発話にリキャストが少ないことも報告されている (Conti-Ramsden, 1990)。このような知見を受けて、健常児の言語発達環境とその促進的効果の可能性を言語発達遅滞児への指導に応用する研究が行われている。例えば、Camarata, Nelson, & Camarata (1994)は、会話におけるリキャストが与える効果を模倣による指導効果と比較検討している。言語模倣の効果を報告した Connell & Stone (1992)では人工的な形態素を指導ターゲットとしたが、Camarataらは 21 人の言語発達遅滞児を対象に、実際に習得が遅れている言語形式 (例えば受動態、助動詞、関係節など) を対象児ごとに 2 種類ずつ選定し、このうち 1 つの指導ターゲットについては (a) 子どもの発話のリキャストによるモデル提示による会話的指導を行い、もう一方には (b) モデルの模倣発話を促す指導を行った。より具体的には、会話的指導 (a) では特定の遊具を使った遊びを子ども主導で行う。その中で、子どもに状況の説明を求め、指導ターゲットとなる不完全な発話があれば指導者は拡張模倣を提示するが、子どもにそれを模倣することは求めない (例えば、"be" 動詞の使用がターゲットである子どもが "Car going" と発話した場合には、"Yes, the car is going" と拡張模倣する)。一方、模倣指導 (b) では、絵や物品の視覚提示とともに正しい言語形式を聞かせ、模倣を促し、正確に模倣できれば言葉またはトークンによる強化が与えられた。正答率が一定に達した後、構造化された遊びの中でより自由度の高い言語的やり取りを行い、その中で模倣を求めるように移行していった。指導の結果、子どもが自発的な発話の中でターゲット形式を使用するようになるまでに要したモデル提示の頻度を調べたところ、会話的指導の方がモデル提示が少なく済むことが示された。さらに、会話的指導の方が、子どもの自発的なターゲット形式の使用がより頻繁に見られることも示された。

上記の結果から、言語発達遅滞児も自然な文脈におけるリキャストに十分敏感であり、コミュニケーションとしてより不自然な模倣による習得よりも、自発話へ一般化しやすいと言える。この結果は、Camarata らが考察しているように、子どもが発したことばの意味内容が維持された形で大人からの応答があるため、子どもにとって自分の発話との対比が容易である。しかも、模倣指導の場合のように、会話の流れ自体

が損なわれることがなく、学習から一般化への移行がスムーズに展開すると考えられる。この知見は、会話場面を活用した言語形式の指導が有効であることを示している。

### (3) 言語入力焦点化を通じた指導

子ども主導のコミュニケーション場面を活用した指導として、Fey, Cleave, Long, & Hughes (1993) は焦点的刺激 (focused stimulation) 指導を提唱している。この方法は、子どもが習得すべき特定の言語形式を文脈に沿ってできるだけ高頻度で集中的に聞かせることによって、特定の文法構造や語彙の習得を促すものである。意味的・語用論的に適切な流れでターゲット形式を聞かせるように、遊びや活動を計画的に用意する。例えば、「だれ」という疑問詞がターゲットであれば、絵本の読み聞かせの中で「小屋の中にいるのは誰かな？ あ、クマだね。クマさんは誰とお話してるかな？ 女の子だ。」などと予め提示したい語が文脈上自然に生起するようにストーリーの展開を用意しておく。ターゲットとなる言語形式を高頻度で聞かせるとともに、子どもにそれを使うよう促す関わりを持つが、模倣や応答を強いることはしない。また、単に発話モデルを頻繁に提示するだけでなく、子どもの不完全な発話を拡張模倣したり、発話の一部を取り込んでターゲット形式に置き換えるなどの応答手法も併用できる (例えば疑問文がターゲット形式であれば、子どもの平叙文発話を疑問文に発展させて受け答えをするなど)。このような手法は読み聞かせだけでなく、ままごとなど、予め選択された遊具を介したやり取り遊びでの会話にも適用できる。重要なことは、習得目標とする形式を選択したうえで、それを集中的に提示できるような遊びや活動を組むことであろう。Feyらは、4か月半のプログラムの後では、このような言語的関わりを持たなかった対照群に比べて自発話の統語的側面に進展が認められたと報告している。

子どもの自発話への拡張模倣などが効果を与えることは他の研究でも指摘されており (Loeb & Armstrong, 2001; Watkins & Pemberton, 1987)、指導者が主導権を握る構造化した指導でなくても子どもの発話に影響を及ぼすことは示されている。Loebら (2001) では、24～34 か月児を対象に、短縮拡張模倣 (short expansion) と主語一動詞一目的語形 (SVO) の

モデリング指導を行った。短縮拡張模倣は、子どもの自発話を利用し、最も文型を習得しやすいように最小限の拡張を行うものである。通常ならば子どもの "go" という発話に対して "the car is going" などと応じるところを、あえて統語的に正しい英語の文型でなくても、子どもの言語レベルに合わせて "car go" などと2語の要素で拡張する。SVO 形のモデリング指導では、子どもと人形などの遊具で遊ぶ中で、例えば女の子の人形を犬のぬいぐるみに近づけながら "The girl is kissing the puppy" あるいは "The puppy is kissing the girl" などと主語-動詞-目的語でモデル提示するものである。週に3回(1回あたり30分)の指導を8~11週継続する過程で、両指導とも子どもの発話の複雑さが増したと報告している。

子どものコミュニケーションの自発性を尊重し、指導場面に起こりがちな文脈の unnatural さを最小限にした関わりでも統語面に有効であることは注目に値する。ただし、このような働きかけで促進的な効果を得るためには、一定以上の頻度・集中度が必要であろう。指導に適用するには、どのように子どもからの自発性を引き出すかを含め、十分な計画性が求められよう。

### III. 親を指導者とする言語発達支援

発達障害児に対する早期療育では、親指導を行い、日常生活での子どもとの関わりを通して発達を促す試みも行われている。財政的な効率性だけでなく、家族を中心とした (family-centered) 支援は子どもの日常生活環境の中で発達を促すという近年の潮流にも沿ったものである。言語指導においても、親に言語的関わり方を指導し、家庭で子どもの言語発達を促す関わりをした場合の効果を検討した報告がある。先に紹介した Fey ら(1993)は、3~5歳児を対象に、単に focused stimulation の効果を検証しただけでなく、家庭で子どもと同様の関わりを持つよう親指導を行い、親による言語的関わりが子どもの発話へ及ぼす効果も検討している。その結果、指導者による効果ほどではないが、家庭での関わりもターゲット形式の習得を促進することを報告している。また、Girolametto, Pearce, & Weitzman (1996)は、親指導プログラムである Hanen Program for Parents (Manolson, 1992)を表出言語の発達に遅れの認められた23~33か月児に適用した結果を報告している。Hanen

Program では、短く、単純な文で語りかける、ゆっくり発話する、大人の発話を控えめにし子どもの自発話を引きだし、言語的やり取り(ターンテイキング)を増やす、子どものリードに従う、など子どもの言語習得を最適化する話し方を親に身に付けさせるものである。親指導の結果、4か月後には子どもの表出語彙数や、複語文の使用頻度に増加が認められたと報告している。

このような指導では、親にどのように関わり方のトレーニングを行うかが決め手となる。そのために、Hanen Program がそうであるように専門家による集中的かつ継続的なプログラムが親自身に提供される必要がある。親の語りかけのスタイルが適切であるか繰り返し観察し、フィードバックを与える必要もあり、決して容易な手法ではない。さらに、親による家庭での指導効果は認められるものの、専門家による子どもへの直接的な指導の方が効果は大きい(Fey, Cleave, & Long, 1997) という報告から、親を介した支援は必ずしも直接的な指導の代替になるとは言えないようである。

### IV. ストーリー文脈を利用した指導

これまで概観した指導は主に子ども主導のコミュニケーション場面で生起する発話を活用するものであるが、絵本などストーリーの読み聞かせ場面を利用した言語的働きかけの効果についていくつか報告されている。ストーリーは一つの文脈であり、前後関係が文の理解を助けることになると同時に、絵という視覚刺激も文理解を促進する。このような研究として、例えば、Yoder, Spruytenburg, Edwards, & Davies(1995)では、同一の絵本を繰り返し読み聞かせることによって言語的なルーティンを形成したり、子どもの発話を引きだした上で拡張模倣することを通して言語発達を促している。より具体的には、発達に遅れのある2~4歳児を対象に、各対象児に特定の絵本を選択し、週4回の読み聞かせを行った。その結果、発話の統語的な複雑さの指標である平均発話長(MLU)に増加が見られたと報告している。

また、Hargrave & Senechal (2000)では、本の通常の読み聞かせ(regular reading)と、ストーリーについて「いつ」「どこ」「だれ」「なに」「どっち」など疑問詞を使った質問を含む言語的やり取りを行う会話的読み聞かせ(dialogic reading)のそれぞれの影響を検討している。表

出語彙に遅れのある子どもを対象としたころ、どちらの読み聞かせのスタイルでも語彙が増加したが、会話的読み聞かせの方が、通常の読み聞かせよりも大きな表出語彙の増加が認められたとしている。ただし、理解語彙については有意な効果が認められなかったことから、語彙自体が増加したというよりも、大人との会話場面を経験することによって言語的表現への能動性を高めた可能性もある。会話的読み聞かせでは、子どもは単に受動的な聞き手となるのではなく、会話への参加を期待されるとともに、発話に応じて言語的フィードバックが与えられる。これを通して言語表現に対する自発性が高められたのではないだろうか。模倣指導が未習得の形態素の表出を促したという先の **Connell & Stone (1992)**の結果と合わせて考えると、質問への応答や言語模倣といった発話の経験は、子どもの言語表出面のスキルを伸ばす一助になると言えそうである。

ストーリー性のある一連の語りを聞かせることにはいくつかの利点が考えられる。まず、子どもが内容への興味を持つことにより、言語形式だけでなく意味や文脈への指向性が高まる。また、文脈を理解することは単に一文ずつの理解にとどまらず、それらの関連性の理解へと広がることを意味する。一つひとつの文の理解が場面の連続性を理解させるとともに、ストーリー展開自体が未知の語や複雑な文の理解を援助するといった相互作用が存在すると考えられる。また、ストーリーが与える情緒面への影響もあるであろう。ただし、反対に、子どもからの応答を強いることにより、会話の不自然さを生じたり、読み聞かせ本来の面白さを損ねるという裏の面があることにも十分に留意する必要がある。読み手の注意深い計画性が求められる。

## V. 対人的コミュニケーションを促す指導

ある程度の言語習得が達成された学齢児の場合、語彙や統語への直接的な働きかけというよりも、対人的コミュニケーション場面で問題解決につながる言語使用のパターンを指導し、経験させることによってコミュニケーションスキルを伸ばそうという試みもある。コミュニケーション的側面の要請は、学齢児では学校という集団場面への適応が求められるという背景がある。**Lamb, Bibby, & Wood (1997)**は学習に困難を示す児童に対し、質問する、質問に答

える、自分と相手が正しく理解しているか確かめようといったことの重要性を認識させたうえで、級友との活動の中でそれらを実践するという12週間のプログラムを実践した。カードゲームや工作、描画などのコミュニケーションを必要とする共同活動を組んで指導したところ、対象児の発話数が増加し、より適切・効果的に質問や応答ができるようになったと報告している。

**Richardson & Klecan-Aker (2000)**でも、学習障害児を対象に、学校でのグループ指導で言語的表現のスキルを伸ばす試みを行っている。ペアにした児童の間で特定のトピックで会話を展開させたり、喜び、悲しみ、驚きなどの感情についてグループで話し合う、事物を言葉で表現する経験を積ませるなどのプログラムを紹介している。日本でもことばの教室などの通級指導では、学校によって小集団活動を実践しているが、対人場面での言語的コミュニケーションに課題をもつ児童について今後グループ指導の重要性が増すと考えられる。単に実践報告だけで終わらせるのではなく、我が国でもその指導効果を客観的に把握する試みがますます求められるであろう。

## VI. 問題点と今後の検討課題

本稿で概観した研究では、発話の複雑性など統語面については一定の指導効果を報告している。しかし、指導場面やその後の日常生活におけるコミュニケーションへの子どもの自発性の変化について検討したものは少ない。また、自然な会話場面での比較的間接的な言語へのアプローチがどの程度継続的に効果を発揮し続けるのかについてはさらに検討する必要がある。例えば、**Fey, Cleave, & Long (1997)**では、**Fey**ら(1993)の指導をさらに5か月継続した結果を報告しているが、2期目の5か月は最初の5か月の指導に比べて、言語の伸びが小さいことを示している。言語入力調整や言語的やり取りの工夫のみでは改善の程度に一定の限界が存在する可能性があり、より多様な支援の試みが必要かも知れない。

また、ここで検討した研究すべてが、比較的軽度の言語発達遅滞児を対象としている点も問題である。先に述べたように、近年の臨床研究の多くは **SLI** 児または言語面のみ比較的明らかな遅れを示す児を対象としており、このことは言語研究においてはそれなりの意義は

あろう。しかし、研究対象となった子どものプロフィールを見ると、言語に限局した遅れを呈する対象児を求めると、我々の日常の臨床で指導対象となる発達障害児の多くとは異なる群であるとも言える。例えば、Feyら(1993)では表出言語には遅れが見られても言語理解面では生活年齢相当の対象児が含まれており、さらに、指導対象はすべて会話の自発性が高いと判断された児である。Girolamettoら(1996)でも表出言語に遅れが見られるとはいえ、IQ100以上の子どもが含まれており、発達障害児群とは言い難い。Yoderら(1991)が結論づけたように指導の効果が対象児の特徴によって異なるのであれば、遅れの程度も重要な要因であり、より知的な問題の大きい発達障害児の場合、どのような指導が望ましいのか実証的な研究を重ねていく必要がある。

さらに、発達の遅れの程度だけでなく、コミュニケーションの自発性の高さも指導法の選択を考えるにあたって大きな要因となる。子どもの自発性が低い場合には、拡張模倣などの言語的刺激を提示する頻度にも限界が生じ、より高度な言語モデルを示すこと自体が困難である。言語発達の初期段階にある子どもと親との会話では、子どもの不明瞭発話を親が自分なりに解釈して正しい音形のモデルを提示していることが明らかにされている(Otomo, 2001)、ここでも子どもが自分から発話することが母親からの応答を引き出すという循環が成立している。このように、子どもの意図的なコミュニケーション行動が多いほど、大人からの反応も豊かとなり、ひいては言語発達を促進しやすい環境が提供されると考えられる。前言語期にある子どもに対しては、子どもとの遊びのルーティン(一連のやり取り)を確立したり、物や行為の要求行動や叙事的行動が出現するよう促すなど(Yoder & Warren, 2001)、子どもの自発的なコミュニケーション行動が頻繁に生起するよう関わり方の提案がされているが、自発話の乏しい児に対する支援のあり方も今後の課題であろう。

先に述べたように、多くの研究が、言語に特異的な遅れのあるSLI児を対象としている。しかし、日本語を習得している児においてSLIに相当する特徴はどのようなものであるかは十分解明されていない。統語構造が大きく異なる日本語の場合、「が」「を」「に」などの格助詞に問題が見られるであろうことは言語性学習障害を呈する児の発話からも推測される。だ

が、格助詞の習得が模倣やモデリングで促進されるかどうかについては現時点では不明であり、欧米研究の成果が、直ちに日本語に適用できるかどうかは今後の研究で検証していかねなければならない。

会話場面を利用した指導や絵本を介した指導に代表されるように、単に統語的スキルを高めるだけでなく、文脈理解や応答性、表現の豊富さをも視野に入れることの重要性が一層広く認識されつつある。今後、子どもの発達段階にも応じ新たなアプローチへと展開させていくとともに、言語領域だけでなく認知や情緒・社会的側面といった非言語的な領域に与える影響を含め詳細に検討していく必要がある。

## 文献

- 1) Bricker, D. (1992) The changing nature of communication and language intervention. In S. Warren & J. Reichle (eds.), *Causes and Effects in Communication and Language Intervention*. Baltimore: Brookes, 361-375.
- 2) Camarata, S. M., Nelson, K. E., & Camarata, M. (1994) Comparison of conversational-recasting and imitative procedures of training grammatical structures in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 1414-1423.
- 3) Connell, P. J. (1987) An effect of modeling and imitation teaching procedures on children with and without language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 105-113.
- 4) Connell, P. J. & Stone, C. A. (1992) Morpheme learning of children with specific language impairment under controlled instructional conditions. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 844-852.
- 5) Conti-Ramsden, G. (1990) Maternal recasts and other contingent replies to language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 262-274.
- 6) Fey, M. (1986) *Language Intervention*

- with Young Children. San Diego: College-Hill.
- 7) Fey, M., Cleave, P. L., Long, S. H., & Hughes, D. L. (1993) Two approaches to the facilitation of grammar in children with language impairment: An experimental evaluation. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 141-157.
  - 8) Fey, M., Cleave, P. L., & Long, S. H. (1997) Two models of grammar facilitation in children with language impairments: Phase 2. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 5-19.
  - 9) Gallagher, T. M. (1998) Treatment research in speech, language and swallowing: Lessons from child language disorders. *Folia Phoniologica et Logopaedica*, 50, 165-182.
  - 10) Girolametto, L., Pearce, P. S., & Weitzman, E. (1996) Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1274-1283.
  - 11) Hargrave, A. C. & Senechal, M. (2000) A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 1, 75-90.
  - 12) Hart, B. (1985) Naturalistic language training technique. In S. F. Warren & A. K. Rogers-Warren (Eds.), *Teaching functional language: Generalization and maintenance of language skills* (pp. 63-88). Austin, TX: Pro-ed.
  - 13) Lamb, S. J., Bibby, P. A., & Wood, D. J. (1997) Promoting the communication skills of children with moderate learning difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 13, 261-278.
  - 14) Loeb, D. F. & Armstrong, N. (2001) Case studies on the efficacy of expansions and subject-verb-object models in early language intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 17, 35-53.
  - 15) Manolson, A. (1992) It takes two to talk: A parent's guide to helping children to communicate. Toronto: The Hanen Centre.
  - 16) Otomo, K. (2001) Maternal responses to word approximations in Japanese children's transition to language. *Journal of Child Language*, 28, 29-57.
  - 17) Richardson, K. & Klecan-Aker, J. S. (2000) Teaching pragmatics to language-learning disabled children: a treatment outcome study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 23-42.
  - 18) Warren, S. & Kaiser, A. (1986) Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 291-299.
  - 19) Watkins, R. V. & Pemberton, E. F. (1987) Clinical applications of recasting: Review and theory. *Child Language Teaching and Therapy*, 3, 311-328.
  - 20) Yoder, P. J., Kaiser, A. P., & Alpert, C. L. (1991) An exploratory study of the interaction between language teaching methods and child characteristics. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 155-167.
  - 21) Yoder, P. J., Spruytenburg, H., Edwards, A., & Davis, B. (1995) Effects of verbal routine contexts and expansions on gains in the mean length of utterance in children with developmental delays. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 26, 21-32.
  - 22) Yoder, P. J. & Warren, S. F. (2001) Relative treatment effects of two prelinguistic communication interventions on language development in toddlers with developmental delays vary by maternal characteristics. *Journal of Speech, Language, Hearing Research*, 44, 224-237.