

言語発達支援研究からみた指導アプローチの類型化

— 欧米の指導法研究から —

大伴 潔 東京学芸大学教育実践研究支援センター

要 旨：近年の欧米の指導法研究を概観すると、以下のような指導方法の特徴を抽出することができる：a) 聴覚的入力調整、b) 共同注意・言語的マッピング、c) 模倣要請、d) 自発話へのフィードバック、e) 生活文脈・ルーティンの活用、f) 親や級友を介した指導、g) 集団場面での指導、h) 応用行動分析的手法、i) ストーリー文脈活用・読み聞かせ、j) メタ言語的方略、k) 視覚・運動回路の活用・AAC。これらの複数の特徴を指導に取り入れながらその効果を検証しているが、特に幼児期には自発的表出を促すような自然な文脈での指導が主流である。これらの研究をレビューし、言語発達支援のあり方について考察する。

Key Words： 指導法、言語発達支援、指導効果

I. ことばのスキルを構成するもの

言語発達支援について考える場合には、言語のどういう側面を支援するのかを指導目標の設定に関連させてまず吟味しなければならない。新しい言語評価ツールである「LC スケール（言語・コミュニケーション発達スケール）」（大伴ら、2005）は、従来の言語発達検査と大きく異なる特徴として、言語関連スキルを「言語理解」「言語表出」「コミュニケーション」の3領域に分けて課題を設定し、領域ごとに評価する。図1は、LCスケールの課題から見た言語・コミュニケーション能力を図式化したものである。言語という記号体系にかかわる能力を「言語固有領域」と呼ぶならば、この領域に関するものは語の知識である「語彙」、語を2語文、3語文へとつなげる「語連鎖」、単に連鎖させるだけでなく日本語固有のルール（文法）に則って文を構成したり、格助詞や助動詞を正しく使う「統語」、さらには複数の文をつなげてひとつのテーマに沿って話を展開する「談話」が考えられる。しかしこれ以外に、ことばに対人文脈での「機能」をもたせ、話者の意図を言語的文脈や相手の情緒的状态などに合わせて表現するスキルや、状況を正しく察する非言語的な理解力がことばの運用には求められ

る。これらの領域はそれぞれ相互に影響を与え合っていると考えられる。例えば、言語固有領域への指導によって、子どもの社会性の向上や親のストレスの軽減に至ったという研究報告もある（Robertson and Weismer, 1999）。また、言語はその領域だけのスキルアップだけでなく、日常生活場面で発揮されてこそ意味がある。これは「般化」として論じられてきた点であり、言語指導には実用的な目標を視野に入れなければならない。

II. 指導方法研究からみた指導法のタイプ

言語的スキルは本来は図1の「言語固有領域」で評価されるが、その人の生活圏で持てるスキルを統合して発揮する機能レベルは、情緒・社会性や非言語的文脈理解のすべてにかかわる。子どもの発達支援も全体を視野に入れるものであり、指導方法もそれが反映されている。大伴(2001)は、近年の欧米における指導研究を概観し、言語指導研究の展開と課題について論じた。最近では、データや証拠に基づく臨床実践（evidence based practice）の流れを反映して、指導方法の効果を検証する文献調査研究も行われている（Law, 2005）。本稿では指導法の効

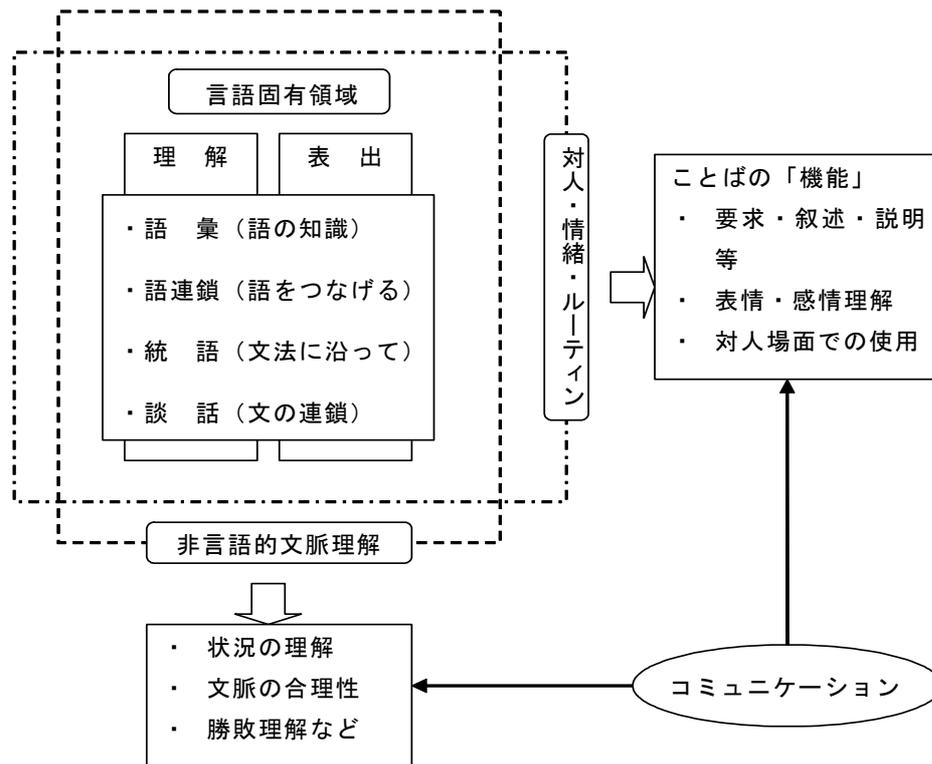


図 1. LC スケール (大伴ら, 2005) の課題から見た言語・コミュニケーションの構成スキル

果の検証というよりも、大伴(2001)で取り上げられていない最近の研究を中心に、海外で実践されている指導方法の特徴について概観することを目的とする。言語・コミュニケーション発達を促進する要因として仮定されたかかわりごとに指導方法の特徴を類型化すると、表 1 に示す 11 の特徴が挙げられる。本稿で取り上げる指導方法はすべて複数の指導原理を組み合わせたハイブリッドなアプローチである。各指導法の特徴づけは文献内で明確に言及されている方法論に基づいており、厳密にはさらに重複する特徴を有するであろう。

1. 聴覚的入力調整

ここで言う聴覚的入力調整とは聴覚障害の場合のように音の大きさや周波数成分をコントロールしようとするものではなく、聞き取りを促すような環境調整や語りかけの工夫を指す。聴覚的処理の困難を想定するケースに、言語刺激への注意が困難な事例が考えられる。例えば、Ward (1999)は、ダウン症などの知的障害や明らかな発達遅滞を伴わない 0~1 歳台の乳児 60 人を、聴覚的な注意困難を伴う理解・表出の遅れを示す群 (Group 1)、環境音には適切に反応するが言語理解に至らず、表出言語も理解言語と同程度である群 (Group 2)、理解言語は年齢相当だが表出言語に遅れの認められ

る群 (Group 3) に分け、指導を行った場合と行わない場合の 2 年後の状態を比較している。表 2 に示すように、Ward は特に聴覚活用を重視している。このほかにも、大人との相互交渉を利用し、目標とする言語形式を自然な文脈で提示するという特徴をもち、Kaiser ら (1994) の「環境指導アプローチ」(milieu teaching) と共通するが、子どもからの発話を求めないという点で異なる。Ward のアプローチでは、家庭訪問により親にかかわり方を指導しており、子どもと音の出る遊具で遊んだり童謡を歌うなど 2・3 の決められた活動を毎日行い、さらに音源を子どもに見せたり子どもが興味を示す物の名前を聞かせるなど、自然な場面を利用した活動を行う。この研究では 0~1 歳台の早期に親指導を行うという点がひとつの特徴であるが、比較的軽度の遅れを対象としており、母子交渉にマイナスな影響があるとして遅れの可能性については親には伝えていない。結果として、3 歳時点の言語評価で、指導を受けなかった群は 85% が依然として言語に遅れを示していたのに対し、指導対象群は 5% のみに遅れが認められ、早期からの指導の効果が示されたとしている。

聴覚的注意力以外に、言語入力の処理困難が想定されるケースに S L I (specific language impairment : 特異的言語発達障害) がある。

表1. 近年の主な指導法研究とアプローチの特徴

研究	対象児	研究法	指導方法の特徴	聴覚的 入力調整	共同注 意・言語 的マッピング	模倣要 請	自発話 への フィード バック	生活文 脈・ルー ティンの 活用	親や級 友を介し た指導	集団場 面での 指導	応用行 動分析 的手法	ストー リー文脈 活用・読 み聞か	多言語 的方略	視覚・運 動回路 の活用・ AAC
Bradshaw, Hoffman, & Norris (1998)	言語発達遅滞のある4歳児 (CA4;1-4;2)	条件交替法 (alternating treatment) シングルケースデザイン	絵本を介したやり取りで、子どもの発話への拡張模倣やクローズド法でストーリーの解釈となる発話を促す		0		0					0		
Ellis Weismer et al (1993)	言語発達遅滞のある2歳児 (CA2;3-2;4)	条件交替法 (alternating treatment) シングルケースデザイン	個別および集団場面でモデル提示のみとモデル提示+発話要請で語彙指導を行い効果を比較		0	0	0			0				
Gibbard (1994)	表出語彙30語以下 (CA2;3-3;3)	群(指導・統制)間比較、指導前後間比較	母親が隔週で6ヶ月にわたり言語を伸ばす働きかけ方に関するグループ指導を受ける		0			0	0					
Girolametto, Pearce, & Weitzman (1996)	CDI語彙チェックリストで下位5% (CA2;1-2;11)	群(指導・統制)間比較、指導前後間比較	親にHanen Programを指導し、家庭で目標語彙を高頻度で経験させる		0		0	0	0					
Iacono, Chan, & Waring (1998)	ダウン症児および発達障害のある幼児 (CA2;4-3;7)	多層ベースライン法	親、ST、教師が対等の立場でチームとなって、親のかかわり方について3段階で助言		0		0	0	0					0
Parsons, Law, & Gascoigne (2005)	語彙習得に困難のある2年生 (CA8;10, 9-5)	語彙(指導対象語彙・統制語彙)間比較	精通していない算数の語彙について意味的理解(類似語、定義づけ等)・音韻的意識を高める課題を行う					0	0				0	0
Robertson and Weismer (1999)	言語発達遅滞のある幼児 (CA1;9-2;6)	群(指導・統制)間比較、指導前後間比較	小集団場面で遊びやルーティンで自然な相互交渉を活用した指導	0	0		0	0		0				0
Swanson, Fey, Mills, & Hood (2005)	言語に比較的限局した遅れのある児童 (CA6;11-8;9)	指導前後間比較	語りをベースにした指導。ストーリー再生およびストーリー産出課題を通して語りの内容や構成、文形式の高次化を目指す			0	0					0		
Vilaseca and Del Rio (2004)	ダウン症児 (CA4;6-5;11)	指導前後間比較、ABAデザイン	幼稚園場面で日常の活動やルーティンで自然な相互交渉を活用した指導		0		0	0						
Ward (1999)	遅れのタイプにより3群に分類 (CA0;8-1;9)	群(指導・統制)間比較	環境指導アプローチ(milieu teaching)に近いが、子どもからの発話を求めず、聴覚的な入りに配慮する	0	0			0	0					
Warren, Yoder, Gazdag, Kim, & Jones (1993)	前言語期のダウン症児および知的障害児 (CA1;8-2;6)	多層ベースライン法	要求、叙述などの前言語的なコミュニケーションスキルを環境指導アプローチを用いて指導		0	0	0	0		0				
Wilcox, Kouri, & Caswell (1991)	表出語彙2-21語 (CA1;8-3;11)	群(集団場面での指導・個別指導)間比較	集団場面で、相互交渉モデリングにより目標語彙を活動の中で高頻度で経験させる		0		0	0		0				
Yoder, Kaiser, Alpert, & Fischer. (1993)	IQ68以下 (CA3;4-3;11)	条件交替法 (alternating treatment) シングルケースデザイン	子どもの注意の方向に添って、目標語をモデル提示もしくはマインド・モデル		0	0				0				

表2. Ward (1998)で使用されたプログラムの内容。下線部は聴覚的入力調整にかかわる内容。
 カッコ内はオプションとしての付加的内容。

対象グループ	仮説	プログラム1	プログラム2	プログラム3
Group 1 : 音への反応も含め、理解・表出言語に遅れ	聴覚を活用し、さらに環境音からことばを選択的に聴取することによって言語理解力を育てる。	背景の騒音をコントロールし、音の出る遊具や歌遊び、手遊びなどで人とのやり取りを通した音への注意を促す。音と音源の結びつきに注意を向けさせる。	発声や言語的入力の頻度を増やす。共同注意の機会を増やす。子どもの注意の方向に沿って、ゆっくりとした短い発話、抑揚のある発話を聞かせる。(子どものコミュニケーションの意図に常に応答する。)	可能な限り子どもを叱るためのことばかけを避けるなど、聞く気持ちを妨げるような状況避ける。(Group 2と同様な語りかけの際の発話の調整。子どもの発話の模倣やモデル提示。子どもに近づいてことばかけ。)
Group 2 : 環境音には適切に反応するが、理解・表出言語に遅れ	養育者からの言語入力を質的・量的に改善することによって言語理解力を育てる。	養育者は静かな部屋で子どもだけと過ごす場を設定し、聴覚的な入力への注意を促進。養育者は言葉遊びや繰り返しの多い音遊びを通して、ことばかけを聞くことへの興味と楽しみを育てる。子どもの発話の模倣やモデル提示で音声的やり取りを伸ばす。	子どもの注意の対象について言語的なマッピングを行う。短い発話で提示。(子どものコミュニケーションの意図に対して常に応答し、応答頻度を増やす。共同注意を促すため指さしを使う。)	言語的入力とやり取りの量を増やす。子どもが養育者に視線を向けた時に話しかけて発話の抑揚面に注意を喚起する。やり取り場面では、理解を促すため、短い発話、繰り返し、抑揚をつけるなどで発話を調整。(子どものコミュニケーション意図に対してことばで応答。)
Group 3 : 表出言語のみに遅れ	養育者からの言語入力を量的に増やすことにより表出言語を育てる。	養育者は静かな部屋で子どもだけと過ごす場を設定し、聴覚的な入力への注意を促進。子どもの近くで短い発話、子どもの発話の模倣やモデル提示。	音への興味を育てるために、環境音を擬声語・擬態語で提示。	ことばを繰り返し提示し、ことばの記憶を促進。(抑揚に富む発話。子どもからのコミュニケーションの意図に対してことばで応答。)

S L I とは、非言語的認知に比して言語に比較的選択的な障害のあるタイプであり、その原因として文法能力に限局する何らかの障害を仮定する研究者もいるが (e.g. van der Lely and Stollwerck, 1996)、音声言語処理能力の困難を想定する研究者も多い(e.g. Leonard, 1998)。後者の立場としては、話し言葉では周波数情報が急速に変化し続けるが、S L I の子どもはこのような聴覚的処理に困難があり、結果として言語的情報の解析が不効率であり文法的に重要な “-ed” などの表象の獲得に遅れが生じると論じている。また、注意が向きにくい子どもでも聴覚情報の処理は難しいことが予想される。

聴覚的入力調整としては、このほかにも指導目標となる語彙 (例えば “is” “was”) を文の中で強調して聞かせたり、目標語彙を文のはじめか終わりに置いて聞かせることも入力の調整と言えるであろう (例: “He is going UP.”) (Robertson and Ellis Weismer, 1999)。

2. 子どもの注意の方向に沿う(共同注意)

子どもに事物の名称を教える場合、子どもが特定の事物に注目している間にその名称を聞かせるという方法が一般的に想定できる。しかし、人間の語彙習得には複雑で興味深いメカニズムが働いているということが明らかになっている。そのような研究のひとつに、子どもの注意の方向と大人の語りかけの関連を検討した Tomasello and Farrar (1986)がある。

Tomasello らは、平均 17 ヶ月の健常児に馴染みのない物品の名前を 2 つの条件下で教えて、習得度を検討している。ひとつは子どもが特定の物品を自分から探索している間に名前を聞かせる条件であり、他方は子どもの注意を大人が提示する物品に向けさせてその名前を聞かせる条件である。前者の子ども自身の注意の方向に沿ったことばかけの方が教示効果が高いことを示し、子どもの注意に大人が沿うことの重要性を示唆している。Yoder ら(1993)は C A 40-47 ヶ月の知的障害幼児に同様の 2 条件 (子どもの注意の方向に沿う、子どもの注意を引きつける) で新奇語を教示する指導研究を行っている。結果は Tomasello らの知見と一致しており、子どもが自ら大人に対して何かを伝えようとしている物品や、10 秒以上注目した物品について名称を聞かせる条件の方が、別の物にかかわっている子どもの注意を物品に引きつけて名称を提示するよりも、学習の効果が高いことを報告している。つまり、大人主導でことばを

提示するのではなく、子どもの注意の方向を大人の方が敏感に読み取ってことばかけをすることが、重要なのである。このコミュニケーション上の基本姿勢は、共同注意の成立しにくい広汎性発達障害の子どもとかかわる際には特に重要であろう。

3. 言語的マッピングと高頻度提示

前節で述べたように、語彙習得は子どもが経験する事物にその名称や特徴をことばという記号と対応づけ (マッピング) させていく過程であると言える。したがって、言語に遅れのある子どもに対しては、このマッピングが起きやすい環境を提供し、さらに目標語を「高頻度で聞く」経験を積むよう促すことが重要であると考えられる。Girolametto, Pearce, & Weitzman (1996)は、親指導プログラムである Hanen Program (Manolson, 1992)をベースにして、子どもに学んでもらいたい語彙を日常場面のなかで高頻度で経験させることによって語彙獲得を目指している。Hanen Program では、短く単純な文で子どもに語りかける、子どもからの自発的なリードを引き出し、大人は子どもからのサインに敏感に応じる、子どもからの自発話を拡張模倣するなど適切なフィードバックを与える、といった子どもの言語習得を最適化する関わり方を親に身につけさせるものである。Girolametto らはこれに a) 日常のルーティン場面で 10 の目標語を場面に沿って聞かせる、b) 子どもが語彙を習得するに従って新しい語彙を導入する、c) 最後には 2 語文をモデル提示する、などの独自のアレンジを加えている。まず親に対して 11 週間にわたってビデオを使った体験型の講習会と家庭での指導によって関わり方を学んでもらい、それを家庭で実践させている。指導対象となったのは、標準化された語彙チェックリストである MacArthur Communicative Development Inventories (CDI; Fenson et al., 1993)で下位 5%以下の幼児であり、分析の結果、指導を受けた母親の発話が統制群の母親よりもゆっくりで単純な形式になるとともに目標語彙の使用が増加し、並行して子どもも自然場面での語彙使用が増加することが示された。なお、子ども主導のコミュニケーション場面を活用し、獲得を促したい言語形式を会話の中で焦点化して聞かせるアプローチを「焦点化刺激(focused stimulation)指導」として報告する研究もある (Fey, Cleave, Long, & Hughes, 1993)。

4. 模倣の要請

新しい文法形式を習得させる指導として、目標となる文形式を聞かせるだけの「モデリング指導」と、その形式の模倣を促す「模倣指導」がしばしば対比される。言語理解力を高めるには両者は同程度効果的であるが、言語表出面では模倣指導により効果があるという知見が報告されている (Connell, 1987; Connell and Stone, 1992)。これら以外にも、Ellis Weismerら(1993)は語彙獲得におけるモデル提示とモデル提示+模倣指導の効果と比較検討している。彼らは、ことばに遅れの認められた 27-28ヶ月の幼児 3名を対象に、シングルケースデザインのひとつである条件交替法 (alternating treatment) によって新しい語彙の習得における効果を検討している。しかしこの研究の結果は一方の手法の有効性が高いというものではなく、モデル提示が有効であった子ども、モデル提示+模倣が有効であった子ども、同程度であった子どもと三者三様であり、個人差が示された。また、模倣指導に効果が見られるという報告でも、コミュニケーションという観点から見ると、決して自然な発話文脈であるとは言えない。近年では、次に述べるように、より自然なやり取りを重視した子どもの自発話へのフィードバックが広く用いられるようになっていく。

5. 子どもの自発話へのフィードバック

母子間のコミュニケーション場面の分析から展開した「社会相互交渉モデル」にもとづく指導では、子どもの不完全な発話に対するリキャストや拡張模倣によりモデルを提示する「会話的指導」の方が、絵や物品の提示とともに言語形式を聞かせ、模倣を促し、正確な模倣を賞賛やトークンで強化する模倣指導よりも効果が高いことが示されている (Caramata, Nelson, & Caramata, 1994)。Bradshaw, Hoffman, & Norris (1998)では絵本場面を利用し、以下の2つのかかわりにおける子どもの反応を比較している。ひとつは「拡張条件」であり、子どもの発話の拡張模倣¹やクローズ法²で子どもの絵の呼称を状況の「説明」や「解釈」(できごとの予測、登場人物の気持ちや意図の言語化)を促すものである。例えば、次のような促しである。大人「これは誰？」(呼称の促し)→子ども「ウシ」→大人「これはウシさんね」(拡張模倣)「何してる？」(描写の促し)→子ども「おふろ」→大人「おふろにはいつてる (拡張

模倣)。だって・・・(クローズ法)」→子ども「きたない」→大人「ドコンコできたなくなっちゃったからね」(拡張模倣)。もうひとつは比較のための「質問-モデル条件」であり、子どもに絵の説明を促す頻度は同程度に行いながらも、拡張模倣などは行わず、子どもから自発的に応答がなかった場合には描写のモデルを聞かせるというものである。言語発達遅滞のある2名の4歳男児に対して、6週間にわたり週2回のセッションでいずれかの条件で絵本を介した会話をを行い、子どもの自発話の内容や統語的な複雑さを条件間で比較している。その結果、拡張条件の方が、子どもからの応答性が高く、ストーリーの解釈となる発話がより多いことが示された。このほかにも、読み聞かせ場面で自然に生起する会話で子どもからの発話を引き出したり、絵本場面を活用し、繰り返し言語的なルーティンを聞かせたり拡張模倣を提示することに指導的な効果が見られるという報告がある (Yoder, Spruytenburg, Edwards, & Davis, 1995; Hargrave and Senechal, 2000)。

¹ 拡張模倣(expansion)とは、子どもの発話に意味的・統語的な拡張を加えて模倣するもの (例: 子ども「ワンワン」→大人「かわいいワンワンね」)

² クローズ法とは、発話を途中で中止し、相手に文を完成させるよう促すもの (例: 大人「女の子は走って逃げたね。だってオオカミさんが・・・」→子ども「来た」→大人「オオカミさんが追いかけて来たからね」)

6. 生活文脈・ルーティンの活用

幼児に対しては、自然な生活場面での支援が重要であると強調されることが多いが、生活場面を重視する理由のひとつは、指導の成果が日常生活にも「般化」されやすいという考えがある。このほかにもいくつかの理由が考えられる。すなわち、1) 自然な文脈であるほど発話の自発性が高い、2) 子どもからの発話に大人が応じること自体が表出行動への強化となる、3) 日常生活に起こりがちな予期せぬ妨害や、子どもの期待に反した相手の行動が、自発的な自己修正の機会となる、ということが考えられる。したがって、子どもの意図に沿った効果が生じるような表現になるような援助が有効であろう。Vilaseca and Del Rio (2004)は、3名のダウン症児を対象に、幼稚園で自然な相互交渉を活用した次のようなかかわりをベースにした指導を行っている。a) 般化を促すため子どもにとっての自然な環境 (学校) で、b) 描画、絵本

を読む、着替え場面といった日常の活動やルーティンを活用し、c) 子どもの興味の対象に基づいてかかわりを開始し、d) 発話の模倣、拡張模倣、特定の語彙の繰り返し、修正的なフィードバックなどの相互交渉的支援を行う、というものである。対象児の言語的目標は2語文や3語文といった語連鎖での動詞使用であり、上記の指導法略のなかで動詞の使用が強調されている。その結果、発話の統語的複雑さの増加が認められたと報告している。本研究は、指導効果の検証としては研究デザインや結果に十分な説得力はないが、比較的経度の遅れをもつ子どもを対象とする研究が多い中で、明らかに知的障害のある子どもを対象としており、指導効果の限界を含め、より現実的な示唆を含んでいると言えよう。

7. 親や級友を介した指導

親を指導の枠組みのなかに取り込み、親の行動を変容させることによって、子どもに新たなスキルを習得させたり家庭での般化を促すという試みが検証されている。指導におけるいくつかのかかわりの工夫は、健常児の母子間相互作用で見られる特徴を基本にしていることから、親を指導の枠組みに取り入れるということは妥当であるとも考えられる。先の「言語的マッピングと高頻度提示」の節で紹介したGirolamettoら(1996)は親を介した指導プログラムという特徴もある。ここでは、そのほかの研究について紹介する。

Gibbard(1994)では、対象児の母親が2週間ごとに6ヶ月にわたり言語的かかわりについて11回の親指導のグループに参加した。その結果、親指導を受けなかった群の子どもと比較して、子どもの表出言語に有意に大きな伸びが認められた。ただし、この結果ではどのような親のかかわりが効果的であったのかは検証できない。そこで、親指導グループに参加するものの言語に特化しない一般的な学習スキル向上についての親指導に参加したグループの子どもと、週1回30分の直接的な個別指導を受けた子どもとも比較を行なっている。その結果、言語的親指導に参加したグループの子どもと直接指導を受けた子どもは、言語に特化しない親指導群よりも大きな伸びが見られたとしている。また、親指導群と直接指導群では差はなく、親指導は子どもの個別指導と同様に有効であるとしている。隔週の親指導プログラムではa) 2週間ごとの指導目標を伝え、b) 絵や事物

を使って語連鎖を促す働きかけを学習し(車装箱に入れながら“car box”と言うなど)、c) 小グループでのロールプレイで、子どもに文の意味理解を促したり模倣を促すなどの手法の練習を行い、d) 日常場面やルーティンで目標となることばを豊富に経験させる(おもちゃを片付けながら“tractor box”など)ことを強調するなどが毎回設定されている。

Iaconoら(1998)はダウン症児を含む発達障害のある幼児の親5名に対して、STと早期療育の教師が親とチームとなって個別に3段階の親指導を行った。この指導の特徴のひとつは、ST、教師、親が対等の立場でパートナーシップを組んで、お互いに意見を述べ合うというスタイルにあると言える。ベースライン期に得た観察場面での情報から、子どものアセスメントの結果や親のかかわり方の特徴について協議した後、指導期に入る。指導の第一段階では、チームが子どもの発話行動を促すための方略(補助・代替コミュニケーションの使用を含む)について話し合い、子どものリードに従う、ルーティン化した活動のなかでやり取りの機会を増やす、子どもの注意に沿って言語モデルを提示する、といった応答性を高めるかかわり方について説明する。第二段階では3人のチームのうち一人だけが子どもとかかわり他の二人が観察する中で、親にモデルを示したり、かかわり方について助言や提案をしあう。第三段階では、ビデオ録画を見ながらコミュニケーション行動を促す方略について話し合いを行うが、この段階までに次第に親に子どもとかかわりの主導権を渡すように心がける。週2回のセッションを最大14週間行った結果、指導効果には個人差が見られたが、発話やコミュニケーション行動の自発頻度に増加が認められた。また、親の子どもへの語りかけやモデル提示が増えた一方で、質問や命令が減少するという結果も報告している。ただし、親に特定のかかわり方を指導し、介入者に仕立てることは、自然な親子関係やコミュニケーションのスタイルを阻害するという批判もある(Hemmeter and Kaiser, 1994)。

8. 集団場面内での指導

園や学校に所属する子どもへの言語指導とえば、かつてはアメリカでも取り出し式が一般的であったが、障害のある子どもも「最小制約環境(least restrictive environment)」で教育を受ける保障をすべきという概念から、教室

内や集団の中で支援する方向性が強くなっている。取り出し式の対極であるクラスルームベースの指導の長所は、教室は子どもにとっての自然な環境であり、習得目標とされる語や文型を活用できる機会が豊富であること、指導者以外に対象児を取り巻く子どもが指導に介在できること、集団で学ぶ機会を奪われないことなどが挙げられる(Wilcox, Kouri, & Caswell, 1991)。Wilcoxら(1991)は、ことばに遅れがあり、1語文レベルの幼児(CA20-47ヶ月)を対象に生活場面で使用できる最低10語の語彙(遊具や動物、食べ物、飲み物の名称)を習得させることを目標に集団の中で指導を行なっている。彼らが用いた指導アプローチは「相互交渉モデリング(interactive modeling)」³と呼ばれ、活動の中で会話の形式を利用して目標とする語彙のモデルを高頻度で子どもに聞かせるというものであり、子どもに表出を要求することはない。より具体的な手続きとしては、目標語となる事物を用いる活動の流れの中で、a)子どものリードに従って、あるいは子どもの興味を引きつけて共同注意(joint attention)を成立させ、b)子どもが注目したり働きかけている事物について目標語彙を使って呼称し、c)子どもが自発的に模倣した場合には、2語文で拡張模倣する。一回のセッションでひとつの語彙について最低10回のモデリングを行なう。ただし、「言語指導場面」を設けるのではなく、手先の操作性や社会性を高める活動の文脈の中で自然にことばかけを行なうことに主眼が置かれている。相互交渉モデリングを個別指導場面で用いて指導した子どもと比較したところ、集団場面で指導を受けた子どもの方が、家庭での自発的な語彙の使用がより頻繁に見られたと報告している。

³ 研究者によってさまざまな名称が与えられているが、この手続きは前述の焦点化刺激(focused stimulation)指導と同じである。

9. 応用行動分析的手法

「環境指導アプローチ」(milieu teaching)(例: Kaiserら, 1994)は、マンド・モデル法や時間遅延法といった応用行動分析的手法で目標行動を促すという要素を持った指導である。しかしそれだけではなく、a)子どもからのコミュニケーション行動が出現しやすいように環境調整(特定の物品を配置しておくなど)を行い、b)指導者のモデルの模倣の機会を与える、

c)般化を促進するために子どもの発達レベルに即した活動のなかに組み入れ、d)子どもの注意の方向や関心、コミュニケーションの意図に沿ってかかわることを重視するといったハイブリッドなアプローチである。Warrenら(1993)は言語を獲得していない知的障害幼児にこの手法を適用し、要求(物や遊びを発声、視線、身振りなどで表現する)、叙述(新奇な遊具に発声や指さしなどで相手の注意を促す)、音声模倣といった前言語的コミュニケーションを指導した効果を検討している。この研究では、週4日一回25分の個別セッションで、一度にひとつの遊具や活動で遊ぶ「環境調整」や、子どもの注意の方向に沿ったかかわり、子どもの行為を模倣するなどのルーティンを用いている。要求表出の指導を例に挙げると、ルーティンの途中で指導者はかかわりを意図的に中断させ、「何がしたいの?」「これ欲しいの?」と子どもからの応答を促し、子どもの要求表出に欠けているコミュニケーションの要素(発声や身振り、視線)があれば、モデリングやプロンプトでその表出を引き出している。指導の結果、指導者の働きかけに応じて子どもの目標行動の出現頻度が増加し、般化も認められたとしている。

10. ストーリー文脈活用・読み聞かせ

先に、読み聞かせ場面を活用して、繰り返し言語的なルーティンを聞かせたり拡張模倣を提示する指導方法の効果について述べた(Bradshawら, 1998)。このような幼児を対象とした絵本場面の利用だけでなく、学齢児にストーリー文脈を用いた「語り」発話の指導の試みも報告されている。語りとは出来事の因果関係を理解し、適切な語彙や文構造を選択し、順序立てて表現するなど、複数の能力を統合させた表出形態である。なかでもストーリーの語りには、場面や登場人物を紹介する導入部分からストーリーの結末まで、特有の構造があると考えられている。語りへの関心の高まりの背景には、幼児期の語りの能力は、就学後の学習適応を予測する指標となるという指摘がある(Bishop and Edmundson, 1987; Feagans and Applebaum, 1996)。

SLI児の多くは2年生ごろまでに言語検査では障害が認められなくなるが、語りについてはまだ弱さを残していると報告されている(Feyら, 2004)。Swansonら(2005)は、語り課題を中心としたアプローチ(NBLI: narrative-based

language intervention) で語りと統語スキルの両面に対して指導を試みている。子どもが困難をもつ統語構造を含む文やストーリー聞かせた上で、それらを模倣再生する「文模倣課題」「ストーリー模倣課題」と、絵を見ながら指導者との会話を通してストーリーを作り上げていく「ストーリー生成課題」を10名の6-8歳児を対象に、週3回6週間にわたって行った。その結果、語りの構造(登場人物の説明やプロットの展開、結末など)は有意に伸びたが、統語能力を反映する文の複雑さには変化がなかったとしている。また、「ストーリー生成課題」はそれ以外の模様課題よりも対象児に好まれ、語り指導の可能性が示唆されている。

11. メタ言語的方略を用いた学齢児への指導

これまで概観した指導は乳幼児を対象とした指導が多いが、学齢児で言語にニーズのある場合には、ことばの意味や文法的ルールなどについて分析的に教示をしたり、子どもが言語について客観的に考察するという、メタ言語的な指導が可能となってくる。Parsonsら(2005)の研究はそのような実践のひとつであり、通常学級に学ぶ、語彙習得に困難のある2年生2名に対し、教科学習の向上を目指して算数の語彙を指導するというものである。算数で用いる語彙(addition, subtraction, sum, vertical, horizontal, above, belowなど)の中でそれぞれの児童が理解しないものを指導対象語彙と統制語彙に分け、前者については7-8週にわたり個別場面で指導を行う。1セッションにつき1語を導入し、「ことば博士になる10ステップ」として次のような意味的・音韻的理解を高める課題を行っている：a) 語頭音や音節数を意識化させたり、関連する意味のことばのネットワークを書き表すワークシートの使用；b) “horizontal”では床に寝たり、“corner”では角のある物品を探すなど、意味を理解し語彙に馴染むための活動；c) 語彙の意味を言語化したり、「単語バンク」ノートに書き加えていく。また、家族の協力を得て宿題として家に持ち帰った課題に家族と取り組むことや、通常学級での「単語バンク」活動と連動させるといった個別指導以外の場面との連携も図られた。実際に教科としての算数の成績については指導後の検討がされていないが、指導対象となった語彙の理解度が高まるという結果を報告している。

● Ⅲ. 総合考察

これまで概観してきたように、近年の指導法研究はより日常に近い環境で、複数の特徴を備えたアプローチの効果を検証しているものが多い。しかしその一方で、いわゆる「軽度発達障害」に見られるような対人コミュニケーションに焦点を当てた研究はまだ十分ではない。ただし、社会性スキルの重要さは認識されており、例えばRobertson and Ellis Weismer (1999)は、言語理解や表出に困難がある子どもが対人的交渉に十分な機会が提供されにくいという2次的な問題について検討している。ここでは、21名の幼児を指導対象群と統制群⁴に分け、指導対象群には12週間の介入プログラムを施行し、言語能力と社会性スキル、親のストレスの程度を介入前後で比較検討している⁵。Robertsonらのプログラムは、前節まで概観してきた指導法のいくつもの要素が含まれたものであり、子どもの活動の流れに沿って目標となる語彙や文型を効果的に経験させようとするものである。このかわりには小集団活動のありかたのひとつの指針となるので、表3にこの指導を参考に筆者なりにまとめたものを掲げる。なお、筆者らが2005年に訪問したArizona State Universityの早期療育グループでも同様の活動を行っており、そこでは週のテーマとして「クモ(spider)」が取り上げられていた。部屋には毛糸で作ったオレンジ色の「クモの巣」が飾られ、小さな砂場ではクモなどの虫のおもちゃを介して指導者との砂遊びを行い(感覚・運動・視覚回路の活用)、指導者はクモに子どもと砂をかけながら“Spider gone (クモさんいなくなっちゃった)”などの2語文を提示していた。集団での読み聞かせはクモが主人公の絵本を使い、ストーリーとともにイメージを膨らませ、造形遊びでは絵の具を塗ったゴルフボールを箱の中どころがして「クモの巣」の模様を作ったり、部屋には小さなビンに入った本物のクモまで用意されてあった。語彙を単なる知識のレベルにとどめるのではなく、体験を通して意味的ネットワークを築こうという試みである。

⁴ ニーズがあるのに指導をしないという倫理的問題に配慮するため、統制群はデータ収集後に指導を行う「指導遅延群」である。

表3. Robertson and Ellis Weismer (1999)を参考にした小集団場面でのかかわりの工夫。
社会的文脈のなかで語彙習得と2-3語連鎖の使用を強調した相互交渉的、子ども中心のかかわり。

	目的	方法
場面・活動の流れ	場面の構造化	・なじみのあるルーティンや「スクリプト」(Constable, 1986)を取り入れる
	自発的な言語使用を促す	・スクリプトが確立したら、特定の要素が操作される(例)ルーティンを意図的に逸脱する
	新たな語彙が結びつきやすい共通のテーマを用意; 言語情報がテーマに沿って整理される	・週ごとあるいは隔週で「テーマ」を設定する
語りかけの留意点	聴覚・視覚・運動などcross-modalに言語をマッピングできるように促す	・言語入力(語りかけ)は実際に行っている活動や視覚的ヒントと自然に結びつけて
	言語入力の調整(特定の語要素を際立たせるために)	・言語入力の速度をゆっくり ・指導目標となる特定の言語要素を強調する ・指導語彙を文の始めか終わりに置く
	子どもの意図・発話にもとづく調整	・パレルトーク(子どもの行為を言語化する) ・拡張模倣(子どもの発話に語要素を付加して模倣) ・リキャスト(子どもの不完全な発話を修正する)

5 指導の結果、平均発話長 (MLU)、使用語彙、明瞭な発話の割合において、指導対象群は統制群に比べて有意に増加が認められた。さらに、指導目標としなかった社会化の指標や親のストレスについての指標についても指導対象群では改善が認められ、介入プログラムの効果が波及していることが示された。

日常生活場面では子どもの実態に合わせた環境の調整が求められるが、広義の環境とは、a) 子どもへの聴覚的・視覚的入力、b) 子どもがかかわる活動、c) 子どもを取り巻く人々と子どもとのかかわりなど、物理的条件にとどまらず、人との関係性や子どもへの働きかけのあり方をも含む。子どもからの自発的な表現を促すために考えられる文脈の活用としては、以下のようなかかわりの工夫も援用できる：a) 欲しいものをすぐに与えなかったり、すぐに順番を交代しない、あるいは、ごくわずかだけ与え、さらに子どもからの要求を促す、b) ルーティンを大人がわざと逸脱する、c) 物の機能や操作方法をわざと誤る、d) 事物の名称や描写をわざと間違える。ルーティンが確立された後にこのような逸脱的な行為を大人がやってみせることにより、特に集団場面で子どもからの指摘(自発的表現)が生じやすいと考えられる。なお、あまり頻繁に指導者が不正確なモデルを提示することによって、モデルとしての効果を低減すると懸念される場合には、補助的な指導者(サブT)が誤りを示し、子どもがそれに気づくよう促したり(「あれ?これでいいんだっけ?」)、その気づきを言語化する誘導する役割を分担することもできるだろう。さらには、

パペットや人形を活用して、子どもに間違いの多いパペットなどの先生役になってもらうこともできる。

また、活動には「聴覚的・視覚的入力」が本質的にかかわっているが、刺激の量が多いことが望ましいのではなく、「量」と「質」が子どものレベルと合致していなければならないだろう。例えば揺らし遊びのように子どもが好む感覚運動的な遊びでも、度を越せば不快感を生じるように、刺激のレベルの適切さへの配慮が求められるであろう。さらに、活動内容についても、子どもからコミュニケーション意欲(=自発性)を引き出す活動である必要がある。自発性とは、本人にとっての快の情動や満足感、有能感を再起させるための環境への働きかけである。したがって、自発的表出の低い人から自発性を引き出すには、その人の機能的レベルに合った刺激・活動や表現方法を提供しておくことが必要となる。また、活動は決まったパターンの繰り返しではなく、「やってみたら意外に面白かった」という場合のように、子どもの潜在的な興味関心を引き出すような冒険的な試みも重要であろう。

さらに、活動を引き立てることばかりについても、語彙の種類、文の複雑さ、リズムや抑揚といった外的に評価しやすいものから、表情、情動、場の雰囲気といったより定量化しにくい範疇のものまで含んでいる。このような「かかわり」の調節を通していかにかかわりの内側からの表現を促すかに工夫を凝らしていかなければならない。一見何げないかかわりの中に目的を明確にもっていることに、指導者としての力量が

問われる。また、アセスメントの結果を環境調整に導き、生活圏の再構成化を図る方策を体系化することも今後の課題である。

最後に、もう一度図1に戻ってみよう。「言語固有領域」と「対人・ルーティン」（「情緒」は除く）については対応する指導法研究が積み重ねられつつある。しかし、情緒的な側面や、「非言語的文脈理解」についてはまだ未開拓であるといえよう。語りに着目した Swanson ら (2005) の研究は文脈の一貫性や展開にかかわるものであり、文脈の合理性や状況理解といった言語的側面と非言語的な状況把握との接点に焦点を当てたものと言えよう。多くの研究は言語面に限局した、比較的軽度の遅れをもつ子どもを対象としており、介入による改善が期待されやすいこと、また、ポジティブな成果を生んだ研究のみが論文として掲載されやすい現実から、遅れの重い子どもではどの程度の効果が生じるのか、どの程度の割合の子どもで成果があるのかという点についても今後明らかにされねばならないだろう。

文 献

- 1) Bishop, D. V. M. & Edmundson, A. (1987): Language impaired four year olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- 2) Bradshaw, M.L., Hoffman, P.R., & Norris, J.A. (1998) Efficacy of expansions and cloze procedures in the development of interpretations by preschool children exhibiting delayed language development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29, 85-95.
- 3) Caramata, S.M., Nelson, K.E., & Caramata, 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.
- 4) 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.
- 5) Connell, P.J. and 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.
- 6) Constable, C. (1986): The application of scripts in the organization of language intervention contexts. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp.205-230). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 7) Ellis Weismer, S., Murray-Branch, J., & Miller, J. (1993): Comparison of two methods for promoting vocabulary in late talkers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 1037-1050.
- 8) Feagans, L. and Applebaum, M. L. (1986): Validation of language subtypes in learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78, 358-364.
- 9) Fenson, L., Dale, P., Reznick, S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Pethick, S., & Reilly, J. (1993): *MacArthur Communicative Development Inventories*. San Diego, CA: Singular Publishing Group, Inc.
- 10) Fey, M.E., Catts, H.W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J.B., & Zhang, X. (2004): Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1301-1318.
- 11) 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.
- 12) Gibbard, D. (1994): Parent-based intervention with pre-school language-delayed children. *European Journal of Disorders of Communication*, 29, 131-150.
- 13) Girolametto, L., Pearce, P. S., & Weitzman, E. (1996): Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 74-1283.
- 14) Hargrave, A.C. and 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.
- 15) Hemmeter, M.L. & Kaiser, A. (1994): Enhanced milieu teaching: effects of parent-implemented language intervention. *Journal of Early Intervention*, 18, 269-289.

- 16)Iacono, T.A., Chan, J.B., & Waring, R.E. (1998): Efficacy of a parent-implemented early language intervention based on collaborative consultation. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 33(3), 281-303.
- 17)Kaiser, A., B., & Hester, P.P. (1994): Generalized effects of enhanced milieu teaching. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 1320-1340.
- 18)Law, J. (2005):Speech and language therapy in terventions for children with primary speech and language delay or disorder (Review). *The Cochrane Library* 2005,Issue 1.
- 19)Leonard, L. (1998): Children with specific language impairment. The MIT Press.
- 20)Manolson, A. (1992): It takes two to talk: A parent's guide to helping children to communicate. Toronto: The Hanen Centre.
- 21)大伴 潔 (2001): 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—。発達障害支援システム学研究, 1(2), 89-95.
- 22)大伴 潔・林安紀子・橋本創一・池田一成・菅野 敦 (2005): LCスケール (言語・コミュニケーション発達スケール) 山海堂。
- 23)Parsons, S., Law, J., & Gascoigne, M. (2005): Teaching receptive vocabulary to children with specific language impairment: a curriculum-based approach. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(1), 39-59.
- 24)Robertson, S.B. & Weismer, S.E. (1999): Effects of treatment on linguistic and social skills in toddlers with delayed language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 1234-1248.
- 25)Swanson, L.A., Fey, M.E., Mills, C.E., & Hood, L.S. (2005): Use of narrative-based language intervention with children who have specific language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 131-143.
- 26)Tomasello, M. and Farror, M.J. (1986): Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.
- 27)van der Lely, H.K.J. & Strollwerck, L. (1996): A grammatical specific language impairment in children: An autosomal dominant inheritance? *Brain and Language*, 52, 484-504.
- 28)Vilaseca, R.M. & Del Rio, M.J. (2004): Language acquisition by children with Down syndrome: a naturalistic approach to assisting language acquisition. *Child Language Teaching and Therapy*, 20(2), 163-180.
- 29)Ward, S. (1999): An investigation into the effectiveness of an early intervention method for delayed language development in young children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 34(3), 243-264.
- 30)Warren, S.F., Yoder, P.J., Gazdag, G.E., Kim, K., & Jones, H.A. (1993): Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 83-97.
- 31)Wilcox, M.J., Kouri, T.A., & Caswell, S.B. (1991): Early language intervention: a comparison of classroom and individual treatment. *Americal Journal of Speech-Language Pathology*, 1(1), 49-62.
- 32)Yoder, P.J., Kaiser, A.P., Alpert, C., & Fischer, R. (1993): Following the Child's Lead When Teaching Nouns to Preschoolers With Mental Retardation. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 36, 158-167.
- 33)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.