

語用：使用された言語・文が、あるコンテクスト（文脈）の中でどう解釈されるのかに関連して、言語行為・発話の意味・談話（別に解説）などの機能的側面をいう。語用は対象とする言語の領域が広すぎるため、本研究ではその全体に関する直接的な評価は実施しえないが、その一部として日本語能力検定を用いて行う。また、将来的な評価の可能性として、ビデオ言語発達評価による語用評価の可能性についても検討する。

手指メディア：聴覚障害児にとって有用な言語様式の一つで、手話・指文字・キュードスピーチなどをさす。

手話言語：日本語対応手話と日本手話がある。前者は、音声言語の統語構造において日本語に準拠している。一方後者は、統語構造が日本語とは異なり独自の言語体系を持っている。本研究では特に明記しない限りは、この両者をさす。

症例対照研究：①新生児聴覚スクリーニング実施による難聴早期発見の日本語言語発達への寄与について検証する、②言語発達障害を合併する聴覚障害児の出現頻度を観察することにより、言語発達に関わる因子を探索的に明らかにする、③介入研究の設計基礎データを収集する、ことを目的として、平成21年度より1年間に渡り実施された研究。感覚器障害戦略研究（聴覚障害）の第1次研究に該当する。

生下時から70dBHL以上の聴覚障害を有する児（4歳～12歳）について、全国からインフォームドコンセントののち日本語言語発達検査並びに保護者・医療機関・教育機関からのアンケートによる情報収集をおこなった。

計781名の登録が得られ、難聴早期発見や早期療育開始の寄与が明らかとなり、また採用された検査により言語指導の適応となる児をピックアップ可能であることが明らかとなった。

新生児聴覚スクリーニング：新生児期に専用の機器を用いて、難聴の有無について評価すること。

談話能力：特定の目的に沿って展開される複数の発話文のつながりを「談話」という。談話能力には、整合性（Coherence）と結束性（Cohesion）がある。整合性とは主題に基づく意味のつながり、結束性とは指示・接続などの言語表現上のつながりをさす。本研究では、標準失語症検査補助テスト（Supplementary Tests for Standard Language Test of Aphasia；SLTA-ST 日本高次脳機能障害学会 1999）の漫画の説明の一部：SLTA-ST(R)を用いる。

聴覚障害児：聴覚に障害を持つ児であり、本研究では特に指定の無い限り、4分法平均聴力で両側聴力がいずれも70dB以上の児を指す。しばしば、「ろう児」（手話言語を母語として用いる聴覚障害児童ないし幼児）という言葉に対して、「難聴児」（補聴器や人工内耳を用いて音声言語を主たる言語として用いる聴覚障害児）という言葉が用いられるが、本研究では特に断りの無い限りこの両者を包含する用語としてこれを用いる。また「聴覚障害」という表現の中の「障害」という用語の使用については複数の意見があり、「障碍」という用語を用いるべきであるという見解が存在していることを付記しておく。

聴覚障害児特別支援教育：聴覚障害児に対して、聾学校・難聴学級・ことばの教室等によって適切な指導及び必要な支援を行うもの。聴覚障害児の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点に立ち、個々の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服することを目的としている。

聴覚障害児特別支援教育施設：本研究においては、「聴覚特別支援学校（聾学校）」および「特別支援学級・通級指導教室を有する小学校」を包括する用語として取り扱う。

統語：意味の単位の配列構造と意味的要素のつながりの機能。特に文の組み立てを構文という。

ドメイン：本研究計画書では、言語を構成する要素を指す。具体的には、「語彙」（一般的に「単語力」などとされる能力）、「統語」（構文や語尾変化等の文法能力）、「談話」（複数文

を組み合わせる能力)、 「語用」 (言語的コミュニケーションの文脈の中で言葉を用いる能力) 等が該当する。「言語領域」とも呼ばれる。

難聴の介入開始時期：最初に定期的な療育・教育施設へと通園・通学を開始した時期。

難聴の診断時期：スクリーニング以外の診断方法によって、最初に医学的に難聴の存在が確認された段階を指す。具体的には、ABR (聴性脳幹反応) ・ASSR (聴性定常反応) 等の手法によって聴力レベルの評価が行われ、ある程度以上の難聴が存在することが最初に確認された時期。

難聴の発見時期：難聴の存在が最初に疑われ、医療機関等に最初に相談に訪れた時期。

非言語性知能：非言語性の形式 (例：「絵画完成」「符号」「積木模様」「行列推理」「絵画配列」「記号探し」「組合せ」など) で提示される課題を解決する能力。本研究ではレーヴン色彩マトリックス検査 (Raven's Colored Progressive Matrices; RCPM, Raven 1976, 杉下ら 1993) を用いて評価する。

ビデオ言語発達評価：ビデオを用いて、自然な場面でのコミュニケーション行動を記録し、その内容について観察・評価する方法。

文法：ある言語において、その言語のより小さな単位を連結してより大きな構造を作る際の規則。言語学では音声学・音韻論、形態論、統語論、意味論、語用論などに分類されるが、本研究では文の組み立てと機能を扱う統語論について、組み立ての一側面である構文構造の理解と産生を失語症構文検査 STA により評価する。

補聴方法：補聴器・人工内耳などの補聴手段により、聴力を補償する手段を指す。本研究では、補聴器、人工内耳、補聴なしに分類する。

メインストリーム：特別支援学校・特別支援学級ではない学校・学級のこと。一般的には「普通学校」「通常学級」という用語が用いられることが多い。この用語の場合、「聾学校は普通の学校ではないのか」という問題点が提起されることがある。このため、ここでは敢えて「普通学校」ではなく、中立的な用語として「メインストリーム」という表現を用いる。

## 8.2 付帯文書

以下の文書について、別紙を定め使用する。

### 8.2.1 説明・同意書

説明同意書（兼登録書）

### 8.2.2 保護者アンケート

保護者アンケート（様式A）

保護者アンケート（様式B）

### 8.2.3 指導記録用紙

指導記録用紙（様式C）

### 8.2.4 指導者アンケート

指導者アンケート（様式D）

指導者アンケート（様式E）

### 8.2.5 検査結果記入用紙

検査結果記入用紙（様式F）

検査結果記入用紙（様式G）

### 8.2.6 本研究で用いる指導法に関する解説書

指導プログラム手順書

### 8.2.7 データマネジメントに関する書類

データ取り扱い規定書（データマネジメントマニュアル）

### 8.2.8 評価報告書

### 8.2.9 振込先登録用紙

厚生労働科学研究費補助金

感覚器障害戦略研究・聴覚障害

# 指導プログラム手順書

平成23年1月

感覚器障害（聴覚）戦略研究事務局

## はじめに

聴覚障害は、約1000人の新生児について一人の割合で発生し、新生児期に明らかになる障害の内では最も頻度の高い神経系疾患の一つです。言語を習得する時期までに発生した聴覚障害は、放置すれば続発して言語発達の障害につながります。このため、言語発達障害の進展を予防・軽減することは、聴覚障害の臨床において非常に大きな意味を持ちます。

感覚器障害戦略研究・聴覚障害では、これまでに全国の聴覚障害児を対象に、日本語言語発達状況について調査してきました。その結果、聴覚障害児の約20～30%程度は定型発達児童とほぼ同じレベルの言語発達にあることが分かりましたが、それ以外の児は定型的な発達から遅れていることが分かりました。これらの児の言語発達を詳細に分析してみると、アンバランスな言語発達状況が見られることから、個々の状況に応じた指導プログラムを検討する必要があると考えます。

ここでは、日本語言語発達に特に課題を抱える聴覚障害児に対して、その改善に有効な指導方法を探ることを目指しています。個々の児が抱えている言語発達上の困難さに配慮した個別アプローチの重要性を検討し、聴覚障害児に対しより良好な言語発達をもたらす方策の普及を目指すことが、この研究の目標です。

皆様のご協力をお願いいたします。

感覚器障害戦略研究・聴覚障害研究リーダー  
福島 邦博

## 指導プログラム手順書の使用方法

この指導プログラム手順書では、「感覚器障害戦略研究（聴覚分野）」の介入研究において行われる指導プログラムを紹介しています。

第1章では、「プログラムの概要」として指導の総論的内容を記しています。

第2章では、指導プログラムの実際について、「語彙」「統語」「談話」の各領域に分けて解説しています。

第3章以降では、指導に用いる教材等の例や資料を掲載しています。

ご意見・ご提案・疑問点等につきましては、下記へご連絡下さい。

感覚器障害（聴覚）戦略研究事務局

指導プログラム委員会

〒700-8558 岡山県岡山市北区鹿田町2-5-1

岡山大学病院 耳鼻咽喉・頭頸部外科内

TEL&FAX: 086-239-2388

E-mail: office@kikoe-kotoba.jp

①本書では、「日本語言語の発達を促す」ことを目標とし、例として音声等による指導方法を挙げていますが、児の状況に応じて適切に書記言語・手話言語等を用いて実施されることが望ましいと考えます。

②本書では、対象者・指導者は以下のように定義します。

対象者：日本語言語発達に課題を抱える聴覚障害児であり、本研究の対象となる者

指導者：本手順書に従い、指導を行う言語聴覚士・教員など

|                                 |    |
|---------------------------------|----|
| 目次                              |    |
| はじめに.....                       | 1  |
| 0. 介入内容サマリー.....                | 5  |
| 1. プログラムの概要.....                | 6  |
| 1.1 シェーマ.....                   | 6  |
| 1.2 指導プログラムのゴールと達成目標.....       | 6  |
| 1.2.1 プログラムのゴール.....            | 6  |
| 1.2.2 プログラムの達成目標.....           | 6  |
| 1.3 理論的枠組み.....                 | 6  |
| 1.4 個人情報扱う際の注意点.....            | 7  |
| 1.5 指導プログラム手順書の目標と限界.....       | 7  |
| 1.5.1 手順書の対象と目標.....            | 7  |
| 1.5.2 環境調整.....                 | 7  |
| 1.5.3 手順書でカバーする言語の領域（ドメイン）..... | 8  |
| 1.5.3.1 語彙の発達.....              | 8  |
| 1.5.3.2 統語（構文）の発達.....          | 8  |
| 1.5.3.3 談話の理解と使用.....           | 8  |
| 1.5.4 対象とする言語領域の選択.....         | 9  |
| 1.5.5 言語領域（ドメイン）の優先度.....       | 10 |
| 1.6 本手順書の限界.....                | 10 |
| 2. 指導プログラム.....                 | 11 |
| 2.1 指導のための共通ルール.....            | 11 |
| 2.1.1 基本ルール.....                | 11 |
| 2.2 理解の確認.....                  | 15 |
| 2.3 語彙指導.....                   | 16 |
| 2.3.1 はじめに.....                 | 16 |
| 2.3.2 語彙発達の遅れ.....              | 16 |
| 2.3.3 語彙指導の内容.....              | 17 |
| 2.3.3.1 目的.....                 | 17 |
| 2.3.3.2 語彙指導の一般的なルール.....       | 17 |
| 2.3.3.3 指導内容.....               | 18 |
| 2.3.3.4 日常生活での援助.....           | 21 |
| 2.4 統語指導.....                   | 24 |
| 2.4.1 はじめに.....                 | 24 |
| 2.4.2 指導方法の実際1. 主に色を用いる方法.....  | 25 |
| 2.4.2.1 指導内容の概要.....            | 25 |

|                                    |    |
|------------------------------------|----|
| 2.4.2.2 準備するもの.....                | 25 |
| 2.4.2.3 方法.....                    | 26 |
| 2.4.3 指導方法の実際2. 主にミニチュアを用いる方法..... | 28 |
| 2.4.3.1 指導内容の概要.....               | 28 |
| 2.4.3.2 準備するもの.....                | 28 |
| 2.4.3.3 方法.....                    | 29 |
| 2.4.4 指導方法の実際3. 主にシンボルを用いる方法.....  | 31 |
| 2.4.4.1 指導内容の概要.....               | 31 |
| 2.4.4.2 準備するもの.....                | 31 |
| 2.4.4.3 方法.....                    | 31 |
| 2.4.5 指導方法の実際4. 動詞の意味を用いる方法.....   | 34 |
| 2.4.5.1 指導内容の概要.....               | 34 |
| 2.4.5.2 準備するもの.....                | 34 |
| 2.4.5.3 方法.....                    | 34 |
| 2.4.6 指導方法の実際5. 授受構文の指導.....       | 36 |
| 2.4.6.1 指導内容の概要.....               | 36 |
| 2.4.6.2 準備するもの.....                | 36 |
| 2.4.6.3 方法.....                    | 36 |
| 2.4.7 指導方法の実際5. 受身文の指導.....        | 37 |
| 2.4.7.1 指導内容の概要.....               | 37 |
| 2.4.7.2 準備するもの.....                | 37 |
| 2.4.7.3 方法.....                    | 37 |
| 2.4.8 日常生活で使用するための工夫.....          | 38 |
| 2.5 談話能力.....                      | 39 |
| 2.5.1 はじめに.....                    | 39 |
| 2.5.2 物語の構造.....                   | 39 |
| 2.5.3 指導の内容.....                   | 40 |
| 2.5.3.1 指導内容の概要.....               | 40 |
| 2.5.3.2 方法.....                    | 40 |
| 2.5.3.2.1 4コマ漫画を用いる方法.....         | 40 |
| 2.5.3.2.2 本を用いる方法.....             | 40 |
| 2.5.4 日常生活で使用するための工夫.....          | 41 |
| 3. 教材・参考書籍.....                    | 42 |
| 4. モニタリング.....                     | 44 |
| 5. 指導用素材・例文.....                   | 45 |
| 6. 資料.....                         | 47 |

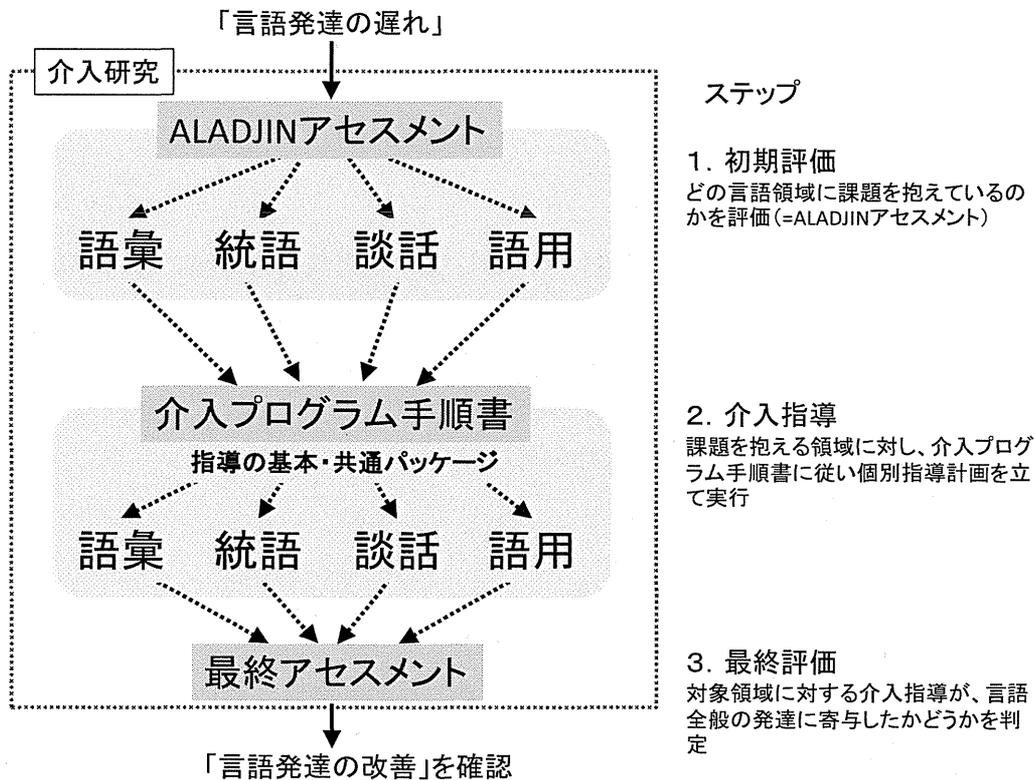
## 0. 介入内容サマリー

| 指導プログラム   |     |      |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |
|---|-----|------|-----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|
| 介入前評価   |     |      |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |
| <p>対象となる言語領域の選択・重み付け</p> <p>実施前 ALADJINアセスメント</p> <table border="1"> <caption>ALADJINアセスメント (実施前)</caption> <thead> <tr> <th>言語領域</th> <th>語彙型</th> <th>統語型</th> <th>談話型</th> <th>複合型</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>語彙</td> <td>3.0</td> <td>4.8</td> <td>4.0</td> <td>2.0</td> </tr> <tr> <td>統語</td> <td>4.2</td> <td>2.2</td> <td>4.0</td> <td>2.0</td> </tr> <tr> <td>語用</td> <td>4.8</td> <td>4.5</td> <td>3.0</td> <td>4.8</td> </tr> <tr> <td>談話</td> <td>4.5</td> <td>4.5</td> <td>2.0</td> <td>3.0</td> </tr> </tbody> </table> <p>指導プログラムの選択<br/>手順書の中から選択</p> <p>指導プログラムの実施</p> <p>バランスの取れた言語力の発達</p> <p>Legend:<br/>         ■ 語彙指導<br/>         ■ 統語指導<br/>         ■ 語用指導<br/>         ■ 談話指導<br/>         ■ 指導の基本・共通パッケージ</p> |     | 言語領域 | 語彙型 | 統語型 | 談話型 | 複合型 | 語彙 | 3.0 | 4.8 | 4.0 | 2.0 | 統語 | 4.2 | 2.2 | 4.0 | 2.0 | 語用 | 4.8 | 4.5 | 3.0 | 4.8 | 談話 | 4.5 | 4.5 | 2.0 | 3.0 |
| 言語領域  | 語彙型 | 統語型  | 談話型 | 複合型 |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |
| 語彙  | 3.0 | 4.8  | 4.0 | 2.0 |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |
| 統語  | 4.2 | 2.2  | 4.0 | 2.0 |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |
| 語用  | 4.8 | 4.5  | 3.0 | 4.8 |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |
| 談話  | 4.5 | 4.5  | 2.0 | 3.0 |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |
| 語彙指導  |     |      |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |
| <p>カテゴリー・同義語・反意語・概念と関連語</p> <p>動詞</p> <p>時と時間に関する語・疑問詞</p> <p>学習に関連する語彙（算数に関連する語彙・読み書きに関連する語彙）</p> <p>日常生活で使用するための工夫</p> <p>語彙指導の経過確認</p>   |     |      |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |
| 統語指導  |     |      |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |
| <p>色やシンボルによるヒント（助詞の指導）</p> <p>ミニチュアによる方法（助詞の指導）</p> <p>動詞の意味による方法（助詞の指導）</p> <p>日常生活で使用するための工夫</p> <p>統語発達の確認</p>   |     |      |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |
| 談話能力指導  |     |      |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |

# 1. プログラムの概要

## 1.1 シェーマ

介入の模式図



## 1.2 指導プログラムのゴールと達成目標

### 1.2.1 プログラムのゴール

この研究では、標準化された言語検査により日本語言語発達の状態を評価し、その結果に基づいて苦手な言語領域（ドメイン）に対する個別指導計画を立案し、実行します。すなわち客観的な言語評価に基づいた日本語言語指導の有効性を立証することを目標としています。

### 1.2.2 プログラムの達成目標

- ① 評価の目標： 児の日本語言語発達の状態を、領域ごとに適切に評価できる。
- ② プロセス目標： 評価内容から適切に個別の指導法を立案できる
- ③ 指導目標： 指導によって、対象とした言語領域の発達を促すことができる。
- ④ アウトカムに関する目標： 対象言語領域の発達が他の言語機能についても汎化し、全般的な日本語言語機能が改善する。

## 1.3 理論的枠組み

聴覚障害児に対する言語指導において、どのような発達段階においてどのような手法が適切であるかについては、科学的に統制された研究はほとんどありません。学童期における特異的言語発達障害児に対しては、課題がある言語領域に対して、言語構造をトップダウン的に指導する指導では、より良好な言語発達を示したことが報告されています（Boyle ら、Ebbels ら他）。本マニュアルを構成するプロセスならびに治療プログラムの適応については、McCartney らに詳述されているものを背景としていますので、その理論的根拠や理論的基盤として参照して下さい。

#### 1.4 個人情報扱う際の注意点

指導経過に伴う個人情報を保存・送付する際には、個人情報の管理について十分な配慮が必要です。配慮の内容については、本研究の症例対照研究における注意点到準拠します。

個人情報を含むすべての記録類やデータは、匿名化処理のうえでデータマネージメントセンター内に設置された専用保管庫内に厳重に保存されます。統計解析を行う際にも、匿名化されたデータを使用します。これらの事項は、「データマネージメントマニュアル」によって規定されます。

#### 1.5 指導プログラム手順書の目標と限界

##### 1.5.1 手順書の対象と目標

本研究プロジェクトの対象者は、聴覚に障害があり言語発達に何らかの課題が見られる児です。年齢は小学校学齢期であり、指導は病院や学校などで月2回（1回あたり約40分のセッション）を目安に、6ヶ月間で計12回実施することを基本としています。

この手順書は、個々の児に応じた指導方針決定のためのガイドラインとして、指導素材の選択・指導方法のアイデアなどを提供するものです。現在実施中のプランに組み入れたり、対象児の興味にあわせ改編してご利用いただく事も可能です。

本手順書における指導には、児と対面した状態で行う個別指導と、コミュニケーション機会改善のための環境調整の両方が含まれます。

##### 1.5.2 環境調整

環境調整の一例として、以下が挙げられます。

- ・指導者が自分のことばをわかりやすく適切に用いる
- ・聞き取りが容易に進むように教室環境を調整する
- ・コミュニケーションのブレイクダウン時に児が修復しようとする試みを指導者達が受け入れ奨励する

特に自閉症・広汎性発達障害の特徴をもつ児に対しては、以下の配慮も求められます。

- ・視覚・聴覚ともに不要な刺激が入らないよう、かつ指導内容に関わる刺激だけが入るよう、環境内の刺激を統制・整理し、落ち着いた環境を整える

- ・スケジュール表やスケジュールボードなどを用いて、課題時間中に何をどのような順序で行うかといった予定を明示し、活動への見通しのもてなさによる不安を軽減する

活動への見通しに関する支援としては、タイムタイマー（残り時間が視覚表示される時計）などを用いることも効果的です。

- ・その時間に行う課題の種類や教材の数（プリントの枚数など）をあらかじめ示し、課題の種類の数だけ整理ボックス等を準備する。その中に教材を入れ、課題の実施順にボックスを並べ、ひとつの種類の課題が終わったらボックスを右側から左側に置き換えていくなどし、あと何種類の課題が残っているかを見てわかるようにする等の工夫をする。

達成状況がわかるようにすると不安が和らげられ、動機が高まります。

（参考書籍：自閉症スペクトラム SSTスタートブック（学苑社））

担当指導者は、個別の言語指導と共に、こうした児のニーズに即した環境を整える方法についても配慮する必要があります。

### 1.5.3 手順書でカバーする言語の領域（ドメイン）

#### 1.5.3.1 語彙の発達

単語の学習に問題が生じ、さらに必要な時に適切な単語を想起することが困難な場合には、例えば新しいトピックスや概念が紹介され、新しい語彙を学習する場面で大きな障壁となります。このような児では、特に語彙の指導が必要となります。

#### 1.5.3.2 統語（構文）の発達

通常、就学前後までには話し言葉に関する文法はほぼ完成しているはずですから、文法的な誤りがみられる場合は既に大きく遅れている可能性があります。ただし、語彙が極端に少ない児の場合には、二次的に統語の問題も生じることがありますので、その関係は事前に明らかにする必要があります。

#### 1.5.3.3 談話の理解と使用

授業や会話を理解するために重要な談話能力とは、複数の文章を組み合わせるあらすじや物語を理解したり、また説明する能力などを指します。これは通常、小学生のうちに発達し、文法や語彙の知識と相互に関係し合うことが知られています。従って3つめの領域は、児がストーリー構造を理解しそれを利用する方法を学ぶ談話指導です。これは Shanks and Rippon の報告に基づいています。

途中でも触れているように、学齢期の児童の場合、こうした領域（ドメイン）は独立したのではなく、相互に関連するものです。たとえば、単語の数が極端に少ない児では、

文法は理解できない可能性が高く、文法能力に課題があれば談話の構成に影響があると予想されます。個々の児は複数領域に支援を要することがあり、また全領域の支援を要する児も存在します。

#### 1.5.4 対象とする言語領域の選択

以下の検査結果をまず準備しておきます。

- ・レーヴン色彩マトリックス検査 RCPM
- ・質問－応答関係検査（下位項目を含む）
- ・語彙検査（絵画語彙検査 PVT-R・抽象語理解力検査 SCTAW・語流暢性検査 WFT）
- ・構文検査（失語症構文検査 STA）
- ・読み書き検査（小学生の読み書きスクリーニング検査 STARW の一文字音読課題）

原則として、

- ・質問－応答関係検査
- ・語彙検査
- ・構文検査

のいずれかで遅れが見られた場合には、何らかの指導の対象となります。

ただし、その全ての例が、この手順書の中に記載されている指導の対象になるわけではありません。以下の様な場合には、本手順書の指導が適切であるとは言えないために、他の指導を優先して行う必要があります。このため、こうした児童は、本手順書の対象とはしません。

- ・レーヴン色彩マトリックス検査等で非言語性知能の著しい遅れがあり、本手順書に沿った指導実施が困難と判定される場合。
- ・読み書き検査の一文字音読が不可な場合（統語指導で文字を使用するため）
- ・失語症構文検査（理解）のレベルⅠが不通過の場合（3語連鎖程度の理解が可能である必要があるため）
- ・質問－応答関係検査の下位項目全てにおいて、3歳前半以下の発達レベルに留まる場合

また、広汎性発達障害や、注意障害が言語発達に影響を与えていると推定される場合には、適切な環境調整を併用することが望ましいと言えます。

**語彙発達**についてのアプローチを要するケース：

- ・質問－応答関係検査の下位項目のうち、特に「Ⅱ. なぞなぞ」「Ⅳ. 類概念」「Ⅴ. 語義説明」などで1年以上の遅れが見られる。

- ・語彙検査（絵画語彙検査・語流暢性検査・抽象語理解力検査）のいずれかで定型発達児童の2SD以下となる遅れが見られる。
- ・日常生活では名詞の使用が少なく、コミュニケーション上では擬音語・擬態語の使用が頻発する。

**統語発達**についてのアプローチを要する主なケース：

- ・質問－応答関係検査の下位項目のうち、特に「Ⅲ. 仮定」「Ⅵ. 理由」「Ⅶ. 説明」「Ⅴ. 語義説明」などで1年以上の遅れが見られる。
- ・語彙発達と不釣り合いな失語症構文検査結果が見られる。
- ・文法的誤りが日常的会話で頻発する。日記や作文などで助詞の誤用が頻発する。

### 1.5.5 言語領域（ドメイン）の優先度

複数の領域に渡って課題を有する児がしばしば見られます。この場合の指導の優先度は以下のように考えます：

- 1) 語彙は、小学生の期間を通じて発達する領域であり、障害を持つ多くの児は新規単語を学習・習得するために特別な方略を準備する必要があります。このため語彙発達は、環境調整の後にまず指導を要することが多いと考えられます。しかし統語と比較すれば、その重要性は児によってかなり異なっているとも言えます。
- 2) 統語の問題は言語発達の更なる課題を引き起こしやすく、また特に話し言葉での文法的エラーは周囲から目立ちやすいという特徴があります。これは直接的な統語指導以外には対応困難であるとされており、語彙指導の代わりに、また語彙指導と平行して対処するべきと考えられます。
- 3) 談話の発達は、関連する語彙や統語に依存します。まず単語の知識が優先され、さらに統語が十分に発達していることが条件となります。

### 1.6 本手順書の限界

この手順書は、これのみで指導プログラムを完了するためのものではなく、指導者が行う指導を論理的に企画立案するためのガイドとなるものです。具体的には、指導期間中における指導計画の立案・指導ターゲット設定・アシスタントへの説明・記録保持、等に役立つ形になっています。

実際の言語発達障害の背景には、様々な認知的能力の発達障害が隠れている可能性があります。むろん、指導立案に際してはそのレベルでの分析が望ましいのですが、現状では認知機能を個別に、かつ包括的に検討する手法がありません。本手順書の理論的な限界は、こうした認知機能の評価に踏み込めていない事です。したがって、認知機能の評価が不可欠な読み書き障害については、この手順書では扱いません。必要な場合には追加の評価や指導を行ってください。

## 2. 指導プログラム

### 2.1 指導のための共通ルール

望ましい指導場面には、ターゲットとなる言語領域を問わず共通する要素があります。それは、対象児を楽しませること、対象児が理解したり話したりすることの助けとなるように言葉を使うこと、少ない準備で使うことができ、しかも幅広い対象児たちに共通して使える柔軟性があること、等です。こうした側面についての共通因子を、「7つの共通ルール」としてまとめておきます。

#### 2.1.1 基本ルール

##### 1) 指導内容を説明する

どんなに単純な段階の指導でも、その時の指導で何をしようとしているか、なぜそれをしようとしているかを対象児に（保護者にも）説明することが大切です。これによって、児は自分のゴールについてはっきりしたビジョンを持ち、学習効果の向上につながります。

##### 2) 楽しめる内容にする

指導に積極的に参加するための動機づけには、以下の方法があります。

##### やる気

多くの場合、対象児はゲームと治療とのゴールを区別していません。従って、「できたこと」（勝ったこと）そのものがやる気を引き出すようにするとよいでしょう。

##### 強化子

やる気を引き出すことは、指導を楽しくする理想的な方法としてよく用いられますが、実施している指導ターゲットによっては難しいこともあります。このため、他の動機付けとして強化子を与えます。例えば、課題を達成できたら、遊びの時間がもらえる、シールを与えるなどの方法があります。

ごほうびを用いる場合の問題点として、児がそれに熱中しすぎて指導に集中できなくなることが挙げられます。このため、動機付けには児を興奮させすぎないものを用いるべきです。また強化子を与える基準は一貫しておく必要があり、対象児には何が強化子となるかあらかじめ伝えておかねばなりません。

##### 3) 誤りは体系的に修正する

一般的には「それは違う。間違っています。」とはっきりと訂正するよりも、対象児が何か間違った言い方をしたとき、指導者はその意味にまず同意し、その上で口にした事の正しい表現を言い直したほうが有効です。例えば、「ぼく、走りった」と言ったときには「そうだね、走ったね」とか「走ったの、早かったね」と受けます。指導のターゲットとする内容が達成されているのであれば、それ以外の間違いについては様子を見るだけです。

#### 4) 課題の難易度を調整する

課題の難易度の変更にはいろいろな方法があります。視覚的サポートの活用や、使われる言葉の難しさなどが含まれます。指導内容を考えるときには、難易度のレベルを決めることは重要で、対象児からの反応を確認しながら、難易度を上げるか、下げるかを決めていきます。

##### 絵によるサポート

指導目標が、発話を促す場合には、写真や絵による視覚的なヒントが有効である場合があります。例えば、対象児が「海の生き物」などのカテゴリーについて考えているときには、海の生き物と、それ以外の生き物の写真を示すことはヒントになります。もし、問題をより難しくしたいときには、写真や絵を隠します。

##### 言語的サポート

対象児に、より長く、難しい言い回しで表現するように指示するのは、難易度を上げるためによく使われる方法です。たとえば、理由を明示する助詞「から」を教えるために、「どうしてこの子はケーキを食べちゃったの？」と聞くと、「おなかすいてたから」と、句のレベルで返答することが予測されます。より難易度を上げるためには、「どうしてこの子はケーキを食べちゃったのか詳しく教えて？」と聞けば、「おなかすいて我慢できなかったんだと思う」となり、文レベルでの返答が返ってくるように誘導できます。これ以上の長さをもつ難易度の文章を引き出すことは困難ですが、日常生活の会話の中で使ってみるよう励ますことは効果があります。

#### 5) 課題内容の変更を柔軟に行う

対象児が課題に対してやる気になっていない時があります。そのような時には目的を変え、別のやる気になる活動を準備し、場合によっては標的行動を変更してみるのも一つの手です。

#### 6) 対象児の理解を助ける

どのように対象児に情報を提示するかは、どれだけ正しく対象児が理解するかにつながります。簡単には、一文ずつ区切って、明快な構文で伝えることは効果があります。あとで触れるようにコミュニケーションが容易となる教室の環境調整と、理解度のモニタリングは、対象児の理解を助けます。

#### 7) 指導者が用いる表現

指導者が用いるべき「言い回し」の例を挙げます。

##### A. 対象児からの発話を求めない指導者の言語

###### A-1. モデリング

モデリングとは、対象児がいま行っていることについて、指導者がコメントすることです。そのときの状況を説明するように、児の言語レベルに合わせた表現を用います。これは「対象児が正しいタイミングで正しい文例を吸収すれば、良い文章を使用することができるようになるだろう」という仮定に基づいています。

## A-2. 焦点を絞った刺激

指導の次のターゲットとして、ある特定の言語構造を例示する必要がある場合、指導者はその構造に特化して出来るだけ頻回にそのモデルを繰り返します。

例えば、ターゲットが格助詞「が」と「を」であれば、指導者は絵カードを対象児に見せ、その格助詞を使用した文章を繰り返し聞かせます。

## A-3. エクспанション

エクспанションとは、児が発話した意味を用いて、やや複雑な言語を提示することです。しばしば児の意味に何かを付け加えたり、話を展開したりすることになります。

例えば、児がお城の絵に対して「大きなお城」と言えば、指導者はそれを繰り返しながら、「そう、おっきいよね。でっかい城だね。」あるいは「大きくてきれいなお城だね」「宝物がいっぱいありそうなお城だね」のように話します。つまり指導者は、児の発話内容を少し変えて複雑化することになります。

## B. 児からの発話を求める指導者の言語

児からの反応を引き出すためには、次に挙げるような指導者の発話は有効です。

### B-1. 質問

全体として、指導者は「質問」が「尋問」とならないよう、慎重に行う必要があります。直接的な要求に対する練習に比べて、モデリング（先述）や間接的質問（後述）などが児に会話を促すために有効であると考えられます。

#### 間接的質問

間接的質問は、児から会話を引き出すために、指導者に繊細な工夫を要します。多くの場合、以下のようなフレーズから始まります。「そうだなあ・・・先生が知りたいのは・・・？」

例えば、「〇〇君がお休みの日に何をしたのか知りたいなあ・・・」「何があったのかなあ・・・」などです。同様の効果をもたらす他のフレーズとしては、「きっと・・・」あるいは「知らないけど・・・」などがあります。例えば、「きっと〇〇君は、今日、海に行ってとても楽しかったんじゃないかなあ」「〇〇君が今日何をしたのかわからないけど、先生は映画館に行ったよ」などです。

#### 直接的質問：自由回答質問

自由回答質問とは、詳細を尋ねるもので、「イエス」「ノー」だけでは終わらないものです。例としては、「昨日の夜は何をしたの？」「お気に入りのおもちゃは何？」「ここで何が起きているの？」といったものです。自由回答質問は、多くの情報を引き出すことができます。しかし、自由回答質問はたった1語の回答しか引き出せない可能性があります。最初の質問に対しては、児はただ「遊んだ」としか言わないかもしれません。自由回答質問

は、条件付き質問（後述）に比べて児により多くの会話機会を与えますが、もし児が積極的に語らなければ、別のアプローチが必要となります。

#### 直接的質問：条件付き質問

この方法は、ただ「イエス」「ノー」の反応を求めるもので、例えば、「おもちゃを選んでみる？」と尋ねることです。自由回答質問では回答困難な場合（内気な児・言語理解力に課題がある児・ある特定の言語構造を使う児、など）に、反応を引き出すのに有用です。

#### 直接的質問：強制的選択

条件付き質問と同様に、児の返答が限られている場合に用いる方法です。しかし、例えば「本かゲームはどう？」などのように、選択肢が提示されます。この方法は、児が自由回答質問を理解しない場合に有効であり、また条件付き質問より多くの情報が与えられます。児はどう言うべきかのモデルを与えられますが、指導者が言ったことをそのまま反復するものではないのです。

また、この方法は文法的な面からも有用です。例えば、「この男の人はボールをもらったの？それともあげたの？」と尋ねることにより、「もらう・あげる」の対比を学ぶことになります。

#### 直接的質問：児の発話に関連した質問

例えば、児が「新しいミニカーをもらった」と言えば、指導者は「誰がくれたの？」と尋ねます。児への質問は、会話をさらに引き出すためのものでなければならず、逆に関連性が乏しい質問、例えば「どのおもちゃで遊ぶのが好き？」は好ましくありません。

#### 完成を求める質問

質問のイントネーションを用いたり、手指サインを用いて尋ねることによって、児は指導者の発話を完結させることを期待されていることがわかります。例えば、指導者が「この大きな靴はお父さんのもの、この小さい靴は……」と言えば、児に所有を表す「～のもの」を使わせることが目的であり、その発話を促します。

### B-2. 意図的に間違う（気づきを促す）

指導者はわざと誤ったことを言い、児に修正するよう仕向けます。例えば、児のコップを見て「それは〇〇君のコップじゃないよ」と言い、児に「ボクのだよ」と言わせるようにします。あるいは指導者が大型トラックの絵を指しながら「これは大きなバスだね」と言ったり、キリンについて話しているときに「キリンって首が短いよね？」と、言ったりすること等です。

### B-3. 手がかり

主に語彙の指導や語想起に課題がある場合などに用いられます。児が単語を探す

ための適切な手助けをします。よく用いられるのは、単語の最初の「音」です。

## 2.2 理解の確認

しばしば、教室で話の内容を理解し続けることが困難な児がいます。その背景には指導者と対象児の双方に原因があり得ます。

| 指導者  | 対象児  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>・内容が長すぎるまたは複雑すぎる。</li><li>・指導者が使用した単語の意味を、対象児が理解していない。</li><li>・指導者の話し方に問題がある(早口すぎる、声が大きすぎる等)。</li><li>・周囲の雑音が大きすぎる。</li><li>・指導者は対象児に話を理解できるだけの十分な情報を提供していない可能性がある。</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>・対象児は、指導者の方を見ていない可能性がある。</li><li>・対象児は、指導者の話を注意して聴いていない可能性がある。</li><li>・対象児は長く複雑な話を処理できないのかもしれない。この処理能力はすぐに改善できない。</li></ul> |

言語発達に遅れを持つ児の多くは、話の内容を理解できないことが自分の欠点だと感じ始め、自信を失い、他者との会話に消極的になっていきます。話の内容をより分かりやすく繰り返し提示することは、こうした問題の予防につながります。話の内容を理解できなかった場合には、指導者は理解できなかった内容を補う支援をする必要があります。

## 2.3 語彙指導

### 2.3.1 はじめに

学校に通うすべて対象児は、授業の中で多くの新しい単語にふれる必要があり、同様に「どのようにして多くの新しい単語を学習していくか」を学ぶ必要があります。ここでは、どのように多くの新しい単語は学習されるのか、また対象児の語彙の獲得を支援するためにはどのようにすればよいのか、について説明します。

新しい単語を学習するためには、1) 意味上のリンク(新しい単語と、それに関連のある意味を結びつける)、2) 音韻パターン(新しい単語に関する音声言語の構造を理解する)、3) 単語の検索(脳内の意味システムから語彙を引き出す＝語想起)の3点が必要です。

### 2.3.2 語彙発達の遅れ

語彙発達の遅れは、言語障害がある対象児の共通症状です。その原因と対応には以下のようなものが挙げられます。

#### ・意味の問題

単語の意味を理解することや、単語と単語の意味的なつながりを理解することに課題がある場合、新しい単語を学ぶことが阻害されます。

「意味的な誤り」は、単語の意味を誤って理解し使用していることを指します。例えば、「みかん」と言うべき場面で「りんご」と言ってしまう誤りです。多くの場合、ターゲット語と意味的に類似あるいは関連するものを誤用します。

これに対しては、「意味的な手がかり」を与えることが有効です。対象児がターゲット語を言おうと努力している時に、指導者が意味的に関連した内容をヒントとして与えます。例えば、子どもが「うさぎ」と言えることを手助けするためには、「ふわふわしていて、耳が長いよね」と言います。

#### ・音韻表象の問題

音声言語の分析(言葉の音韻的側面に対する意識)に課題がある場合、単語を音の最小単位(拍)に分解することや、単語に関して音(拍)の繋がり・組み合わせを理解することの困難さなどが見られます。この場合、音韻表象の形成が不十分となり、たくさんの音声の中から単語を抽出したり、単語の中の語頭音もしくは語尾音を抽出することが困難になります。

これに対しては、「音韻的な手がかり」を与えることが有効です。指導者は、単語の語頭音をヒントとして与えます。例えば、ターゲット語が「うさぎ」の場合には、「その単語は『う』から始まるよね。」と言います。

#### ・語想起の問題

単語を表出する際には、意味的な情報や音韻的な情報だけでなく、瞬時に表出したい単語を脳内で想起する必要があります。ここに課題を抱えている場合、ターゲットとなる単語を十分理解しているにも関わらず、上手く表出ができない状態となります。