

発語の少ない自閉スペクトラム症児への

コミュニケーション指導・支援

寺川 愛美（長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻）

吉田 ゆり（長崎大学教育学部）

【要旨】特別支援学校小学部に在籍する発語の少ない自閉スペクトラム症児 1 名を対象とし、個別指導を行う。「本人が日常で使うことができ、周囲が許容できる範囲の発語」を、目標として 10 語程度可能にすることを目指し、指導プログラムを立案、実施した。

実践にあたっては、①課題Ⅰ：構音器官の運動、②課題Ⅱ：音声模倣の課題、③課題Ⅲ：1 語文表出の課題、④課題Ⅳ：コミュニケーションに役立つ発語を促進する課題の独自のプログラムを作成、実施した。課題Ⅰ、課題Ⅱでは、課題ごとに数段階の評価レベルを作成、評価した。課題Ⅲでは、表出回数・明瞭度・自発性を測定し、獲得言語の種類等を導き出した。課題Ⅳに関しては、日常場면을観察し、生起数等を測定した。

実践をもとに総合的な考察を行った結果、本人が日常で使うことができ、周囲が許容できる範囲の発語を、目標であった 10 語に近い 7 語を獲得した。さらに、個別指導の効果や A 児の変化などから、個別指導を通して、コミュニケーションの拡大が可能になったと考える。

キーワード 自閉スペクトラム症、コミュニケーション、発語、個別指導

研究の背景と目的

DSM-5 の診断基準によると、自閉スペクトラム症は、「社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応における持続的な欠如」「行動、興味、または活動の限定された反復的な様式」が中心的な障害であり、「社会的コミュニケーション」に関して、特に、「通常の会話のやりとりのできないこと」といった「言語」においての発達に欠陥があることが指摘されている。

自閉スペクトラム症児を対象とした言語指導において、若林・西村(1988)は、言語指導の変遷について概説している。自閉症児の中核的症状の 1 つとして言語発達障害の治療法が議論されはじめたのは、1960 年代に入ってからである。60 年代の方法の中心は行動改善技法であった。70 年代後半になると、口頭言語訓練では効果の乏しい症例には、非音声言語刺激を導入する考え方が中心となり、指導は代替手段を用いる方法が主に行われるようになったと述べた。

代替手段としては、Joint Attention(共同注意)、サイン、文字、PECS など様々な手法が使用されるようになった一方で、音声言語の形成を目的とした発語指導も行われてきた。

発語指導について、小林・杉山(1985)は、自閉症児のことばの異常は非常に広い範囲に渡っており、可能な限り早期に無発語状態の改善をすることが要請されると述べた。ことばは元来模倣が関与する度合いが高く、ことばに関する模倣を

形成し、それをことばへとつなげていくかが中心課題となるべきであるとした。

文部科学省(2012)において、自立活動の内容は、6つの区分に分類される。「6コミュニケーション」の「(2)言語の受容と表出に関すること」では、「話し言葉や各種の文字・記号等を用いて、相手の意図を受け止めたり、自分の考えを伝えたりするなど、言語を受容し表出することができるようにすること」(P70)としている。学習指導要領においても、特別支援学校におけるコミュニケーションの拡大を目的とした指導は重視され、自立活動のひとつとして示されていることが分かる。よって、発語指導に対する学校現場のニーズは高いことが推測される。

そこで、本実践研究では、特別支援学校小学部に在籍する発語の少ない自閉スペクトラム症児1名を対象とし、個別指導を行う。より明瞭な構音の獲得を目指すのみならず、本人が日常で使うことができ、伝えることを楽しみながら表出できる発語を増やせるような課題を計画し個別指導を行うことで、コミュニケーション拡大を可能にすることを目的とする。

方法

1) 対象者

X 特別支援学校の小学部第2学年に在籍する発語の少ない自閉スペクトラム症の女児1名(以下、A児)を対象とした。

2) アセスメント

A児のコミュニケーションの実態把握を目的として、アセスメント計画を立案した。アセスメントは、A児の日常場面の観察により、言語表出を中心としたコミュニケーションの状況を把握、現在までの指導内容などの聞き取り、また知能検査等を組み合わせて構成した。

知能検査 発達の水準を確認するために知能検査の情報を得た。田中ビネー知能検査Vより、重度の遅れである。

自閉症の程度 自閉症の程度を検討するためにCARS(新装版CARS 小児自閉症評定尺度)を導入した。CARS結果からは重度自閉症と判断できた。

新版構音検査 音声模倣のチェックとして新版構音検査を実施した。学校でのA児の発語場면을詳細に観察した。

新版構音検査の結果より、27音節が表出可能であることが分かった。

表出可能な音節：a/i/ko/ma/ju/se/e/o/pa/u/do/he/fu/ke/sa/ku/chi/mi/to/na/de/cha/n/nu/su/da/ki の合計27音節。

日常の観察 学校生活の様子を観察、記録をとった。記録から特にコミュニケーション場면을抽出し、以下にまとめた。

要求：『発声・簡単な発語(「トッテ」他)』+『「指差し」などジェスチャー(行動)』を用いる。

音の表出場面：教師や友達との「オハヨ」「ハイ」などやりとりや表出意欲はある。しかし、表出する音の弁別ができず不明瞭な発音である。不明瞭ではある

が、発声を伴う要求等を伝える場面が多い。伝わったことが分かると、嬉しそうに笑顔を見せるといった様子がみられた。

3)実践のねらい

アセスメントの結果から、日常における表出は少ないものの、検査のような 1 対 1 の課題場面では 27 音節もの音声模倣が可能であり、あいさつや呼名への反応はあることから、「発語の芽生え」はあると考える。よって、構音を少しでも容易にし、音のバリエーションを増やすことにより、本人が日常で使うことができ、周囲が許容できる範囲の発語を数語でも獲得することによって、コミュニケーションが拡大するのではないかと考えられた。

本実践研究では、「本人が日常で使うことができ、周囲が許容できる範囲の発語」を「A ちゃん語」とし、目標として 10 語程度の「A ちゃん語」を可能にすることを目指し、指導プログラムを立案、実施した。

4)プログラム

石井(2002)他をもとに、アセスメント結果に基づいて、独自のプログラムを作成した。作成した課題プログラムは、以下の通りである(表 1)。

表 1 課題プログラム

①課題Ⅰ：構音器官の運動：発声を伴う呼気の調整、CSSB 学習(吸う・吹く・かむ・のむ)
②課題Ⅱ：音声模倣の課題：可能な単音節と可能性のある単音節の音声模倣
③課題Ⅲ：1 語文表出の課題：発音可能な「音」の組み合わせでの単語の表出
④課題Ⅳ：コミュニケーションに役立つ発語を促進する課題：個別指導以外の場における、個別指導で構音可能になった語(「A ちゃん語」)の定着

課題Ⅰ、課題Ⅱ、課題Ⅲを個別指導で実施し、課題Ⅳを個別指導以外の日常場面で実施した。指導中は常時、分かりやすい賞賛(声かけ、ハイタッチなど)をするようにし、「課題Ⅰ→課題Ⅱ」の移行時及び課題Ⅲの終了後に「ごほうびシール」を強化子として用いた。

課題Ⅰ～課題Ⅳについての詳細は以下の通りである。

①課題Ⅰ：構音器官の運動

「CSSB 学習(吹く・吸うを中心とした構音器官の運動プログラム)」「口形模倣」を実施した。

CSSB 学習(第 1 回～第 15 回)：呼気のコントロールに焦点をあて、「吹く」「吸う」の 2 つを実施することにした(表 2)。

表 2 課題Ⅰ CSSB 学習(吹く・吸う)(全 15 回)

実施回	課題	内容
1	シャボン玉 「吹く」課題	息を吹くことにより、シャボン玉ができる。A 児が授業などで体験したことがある。
2	泡ドン 「吹く」課題	ストローを吹くと、泡が出てくるおもちゃである。A 児が授業などで体験したことがある。

表 2 課題Ⅰ CSSB 学習(吹く・吸う) (全 15 回)(続き)

実施回	課題	内容
3～5	三方巻鳥 「吹く」課題	一定の強さ以上の呼気を吹き込まないと伸びないため、強い呼気を出すことを意識することが期待できる。息を吹くことで、三方が伸びる。A 児が今まで取り組んだことのない課題であり、新奇刺激としての効果もあった。
6	息を吸って 吹くゲーム 「吸う」課題	以下の手順で行われる。 ①キャラクターの紙を見定める ②見定めたまま、ストローを近づける ③見定めたまま、ストローで吸う ④ストローで吸ったあと、そのまま息を吹く 机の上に、キャラクターがプリントされた正方形の紙(2cm×2cm)の大きさの紙で、A 児が興味のあるキャラクターを一枚ずつを置く。そのキャラクターの紙を、ストローで吸ってその場で吹く。「吹く」動作と「吸う」動作の弁別化と、動作の切り替えができるよう設定した。
7～15	びっくり袋 「吸う」課題	息を吸って吹くゲームと同様、「吹く」「吸う」を一緒に行う課題として設定した。

口形模倣：研究者の口の形を見ながら自分の口を鏡で見ながら動かして模倣する課題(第 3 回～第 15 回実施)。母音の口形模倣及び、A 児が授業の中で体験したことがある口形模倣を実施した。実施した口形模倣は、「ア」「イ」「ウ」「エ」「オ」「ベー」「アー(3 秒間)」「アー(5 秒間)」「ア→ン」である。

②課題Ⅱ：音声模倣の課題

新版構音検査の結果から、表出可能な音節である 27 音節を表出の定着と模倣の確実さをねらい、各音節 10 回ずつ実施した。確実さをねらうため、1 セッション目でその音の音声模倣ができなかった(0 回)場合には、2 セッション以上実施しなかった。

③課題Ⅲ：1 語文表出の課題

表出可能な音を組み合わせせた 1 語文を 10 語設定した(表 3)。

表 3 1 語文(10 語)

①タイコ	②ギュウニユウ	③ハナカップ	④ガッコウ	⑤オチャ
⑥パン	⑦ミッフィー	⑧ママ	⑨センセイ	⑩パパ

①②④⑤⑥は、学校生活の身近なものとして、③⑦は、本人が好きなキャラクターであり、楽しんで表出できるように工夫した。⑧⑨⑩は、本人の身近な人物として設定した。また、発語を促すために、「タイ/コ」「ハナ/カッ/パ」「パン」というような音数を取り入れた。

絵カードもしくは、人物の場合は写真カードを 1 語につき、10 枚ずつ用意した。つまり、同じカードを 10 枚用意して、1 枚ずつ提示して発語を促し、終わったら机に置くようにした。

課題Ⅲの流れは以下の通りである(表 4)。

表 4 課題Ⅲの流れ

4	絵カードもしくは写真カードの提示
3	「これはなに？」
2	タッピング
1	タッピング+1 語文

4、3、2、1の順に実施した。実施の途中でA児が音声での反応を示した場合は、1を実施した。タッピングは、「タイ/コ」「ハナ/カッ/パ」「パン」といった音数を用いた。

④課題Ⅳ：コミュニケーションに役立つ発語を促進する課題

4) -1 日常場面の観察及び促し

課題Ⅲで指導中の1語文を、生活の中で定着、使用できる般化を目指して、日常場面での機会を設けての課題を設定した。

①朝の登校時、A児とのあいさつ場面で、教師の「センセイ」の発語とともにおはようございますと言う『(促されて、)「センセイ」おはようございます』、②休み時間など、トイレに行く場面で、教師の「センセイ」の発語とともにトイレに行ってきますと教師に伝える『(促されて、)「センセイ」「テンテイ」トイレに行ってきます』、③朝の登校時、友達とのあいさつ場面で、教師の「オハヨ」の発語とともにおはようと言う『(促されて、)友達に「オハヨ』』を、課題Ⅳとして設定し、観察(担任Bもしくは担任C実施時)及び、促し(研究者実施時)を行った。

4) -2 担任からの評価(質的)

日常場面については、より「A児の様子や変化」「個別支援の効果」などを知る担任Bと担任Cに聞き取りを行った。

5) 期間

個別指導については、課題Ⅰ、課題Ⅱ、課題Ⅲを1つのセッションのくくりとして、30分間行った。週に1度、合計15回実施した。

6) 分析方法

実践は、学校と保護者の許可を得て録画した。この録画記録をもとに、課題Ⅰ、課題Ⅱは、課題ごとに数段階の評価レベルを作成、評価した。課題Ⅲは、表出回数、明瞭度、自発性を測定し、「Aちゃん語」の獲得言語の種類等を導き出した。課題Ⅳに関しては、日常場면을観察し、生起数等を測定した。

結果と考察

1) 課題Ⅰ：構音器官の運動

シャボン玉 シャボン玉を連続して作ることができた。シャボン玉実施後、研究者が「フーって言うてみて。」とA児に言語模倣を促すと、「フー」と言語模倣をすることができた。息を長く吹きながらシャボン玉を作り、「フー」の音声模倣を可能とした。

泡ドン 泡ドンの準備中、自発的に「フッ」「フッ」とジェスチャー付きで言っ

ていた。ストローを吹いて泡を出すときに、口をしっかりと閉じて息を吹いていた。口を閉じてストローをくわえて息を吹くこと、「フッ」「フッ」と、息を短く強く吹くことを可能とした。

三方巻鳥 三方巻鳥の評価は、5段階評価として、段階的に評価基準を作成した(表5)。

表5 三方巻鳥の評価

level.5	5：三方とも膨らむ	介助なし
level.4	4：二方膨らむ(支援なし)	介助なし
level.3	3：二方膨らむ(支援あり)	膨らみやすく調整(呼気口をひろげる)
level.2	2：一方のみ膨らむ	介助なし
level.1	1：膨らまない	

3：二方膨らむ(支援あり)は、三方巻鳥が固く膨らまないときに、三方巻鳥の膨らむ入り口を呼気が入りやすいように調整を加えた介助あり。

三方巻鳥の結果：実施回数は、10試行を目安とした。第3回では、level.1が18試行中7(40%)見られたが、第5回では、10試行中0(0%)であった。3回の実施により、息を「吹く」のコントロールが可能となったと考えられる。

息を吸って吹くゲーム 全7試行、実施した。A児は、研究者の模倣をするものの、息を「吸う」ことが理解できず、7試行とも息を吹いていた。

実践後、担任Bと担任C(A児の在籍クラスの担任2名)にこの課題について聞き取りを行い、担任Bから、「この課題は、多くの段階をこなさなければならず、課題自体がA児には難易度の高い課題では？」との指摘を受け、「吸う」課題として、びっくり袋の原案を提案していただいた。そこで、第7回からは、担任Bの提案である「びっくり袋」(子どもとことばの発達問題研究会(2013)を参考)を作成し、息を「吸う」課題として実施した。

びっくり袋 びっくり袋の評価は、5段階評価として、段階的に評価基準を作成した(表6)。

表6 びっくり袋の評価

level.5	5：完全にへこむ
level.4	4：半分(半分以上も含む)へこむ
level.3	3：3分の1へこむ
level.2	2：空気が減った様子がわかる
level.1	1：へこまない

びっくり袋の結果：実施回数は、10回試行を目安とした。第7回では、level.5が10試行中1(10%)見られたが、第14回には、22試行中18(約80%)見られた。9回の実施により、息を「吸う」のコントロールが可能となったと考えられる。

口形模倣 研究者が発声しながら口形をみせ、見本と同じ口形が生じた数を指標とした。全体の80%以上見られた場合、口形を獲得したとした。

口形模倣の結果：「ア」「イ」「エ」「(アッカン)ベー」「アー(3秒間)」「アーン」は、口形を獲得及び、口形の保持ができたといえる。「ウ」「オ」「アー(5秒間)」は、口形を獲得していない。

2) 課題Ⅱ：音声模倣の課題

表出可能な音節である 27 音節のうち、2 セッション以上実施した音節は、18 音節であった。a/i/ju/e/o/he/fu/chi は、音を獲得できたといえる。ko/se/sa/mi/na/de/da は、音の獲得には至らないが、音声は母音で聞き取れることから、省略した母音である近い音を獲得することはできていると考える。pa/ke/ki は、音声模倣を獲得していない。

3) 課題Ⅲ：1 語文表出の課題

1 語文表出の課題では、絵カードもしくは写真カード(人物のみ)を提示した。結果を、表出回数・明瞭度・自発性で示した。

表出回数：研究者がカードで刺激を示し、A 児が音声での反応を示した回数で示す。

明瞭度：「明瞭度」では、A 児の反応音の正確さを示す。「1：相手が容認できる」以上が全体の 8 割以上だった場合、構音できたとみなし、「A ちゃん語」を獲得したとした。

明瞭度の評価：「3：構音完成」「2：その音に近い」「1：相手が容認できる」「0：聞き取れない、他」とした。

自発性：研究者が音声以外の刺激を示し、A 児が音声で反応した場合とした。

自発性の評価：「4：絵・写真カードを見ての自発」「3：「これは何？」など、尋ねられての自発」「2：「トン・トン」など、音を聞いての自発」「1：模倣による自発」とした。

1 語文表出の課題の結果：10 語のうち、「ギューニュー」「ガッコウ」「オチャ」「ミッフィー」「ママ」「センセイ」「パパ」の 7 語が、「A ちゃん語」を獲得した。「タイコ」表出は可能であった。「模倣による自発」と「「これは何？」など、尋ねられての自発」が多かった。明瞭度は、「相手が容認できる」以上が、全体の 8 割以上に達していないことから、「A ちゃん語」を獲得していないと考える。

「ギューニュー」表出は可能であった。「「これは何？」など、尋ねられての自発」が多かった。明瞭度は、「相手が容認できる」以上が、全体の 8 割以上であることから、「A ちゃん語」を獲得したと考える。

「ハナカップ」表出回数は、全体の約 95%であった。100%ではないものの、表出が可能であると考え。「模倣による自発」が多かった。明瞭度は、「聞き取れない」が多く見られた。「相手が容認できる」以上が、全体の 8 割以上に達していないことから、「A ちゃん語」を獲得していないと考える。

「ガッコウ」表出は可能であった。「模倣による自発」が多かった。「相手が容認できる」以上が、全体の 8 割以上であることから、「A ちゃん語」を獲得したといえる。

「オチャ」 表出は可能であった。「模倣による自発」が多かった。明瞭度は、「相手が容認できる」以上が、全体の 8 割以上であることから、「A ちゃん語」を獲得したと考える。

「パン」 表出は可能であった。「模倣による自発」が多かった。明瞭度は、「相手が容認できる」以上が、全体の 8 割以上に達していないことから、「A ちゃん語」を獲得していないと考える。

「ミッフィー」 表出は可能であった。「模倣による自発」が多かった。明瞭度は、「相手が容認できる」以上が、全体の 8 割以上であることから、「A ちゃん語」を獲得したと考える。

「ママ」 表出回数は、全体の約 95%であった。100%ではないものの、表出が可能であると考えられる。「模倣による自発」が多かった。明瞭度は、「相手が容認できる」以上が、全体の 8 割以上であることから、「A ちゃん語」を獲得したと考える。

「センセイ」 表出は可能であった。「これは何？」など、尋ねられての自発」が多かった。明瞭度は、「相手が容認できる」以上が、全体の 8 割以上であることから、「A ちゃん語」を獲得したと考える。また、「構音完成」が全体の約 60%であったことから、「センセイ」の発語の定着の可能性があると考えられる。

「パパ」 表出は可能であった。「これは何？」など、尋ねられての自発」が多かった。明瞭度は、「相手が容認できる」以上が、全体の 8 割以上であるので、「A ちゃん語」を獲得したといえる。さらに、「構音完成」が、約 100%であったことから、「A ちゃん語」が定着したといえる。

4) 課題Ⅳ：コミュニケーションに役立つ発語を促進する課題

4) -1 日常場面の観察及び促し

①場面『(促されて、)「センセイ」おはようございます』、②場面『(促されて、)「センセイ」「テンテイ」トイレに行ってきます』、③場面『(促されて、)友達に「オハヨ』』の結果は、以下の通りである。相手に容認できた場合のみを、生起数として表した。

①場面『(促されて、)「センセイ」おはようございます』 結果は以下の通りである(図 1)。

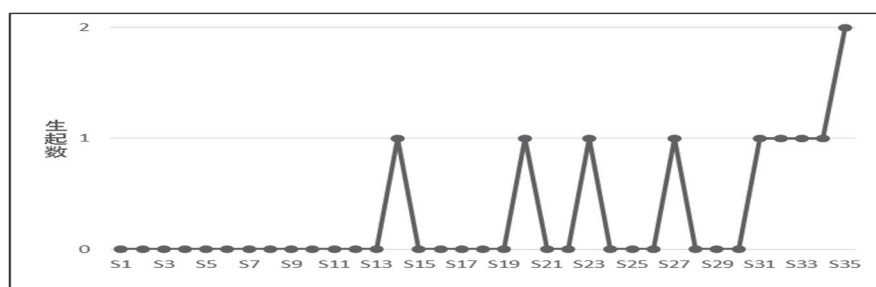


図 1 ①場面『(促されて、)「センセイ」おはようございます』

全 35 セッション実施した。S1~S13 の間は、「センセイ」が全く見られない。S14~S30 の間は、「センセイ」が見られるようになった。S31 以降は、「センセ

イ」が100%見られたことから、「センセイ」が定着したといえる。

②場面『(促されて,)「センセイ」「テンテイ」トイレに行ってきます』 全27セッション実施した。S24以降は、「センセイ」「テンテイ」が100%見られたことから、「センセイ」「テンテイ」が定着したと考える。

③場面『(促されて,)友達に「オハヨ』』 全22セッション実施した。S15以降は、「オハヨ」が100%であったことから、「オハヨ」が、定着したといえる。

4) - 2 担任からの評価(質的)

個別指導の効果やA児の様子の変化から、A児自身が、発語やコミュニケーションに興味を持ち、意欲的になったと考える。

課題Ⅳに関して 「センセイ」は、はっきりと聞き取れるようになった。

個別指導の効果 A児自身の自信につながり、自信からの発語が増えた。A児にとって、ワンツーマンで向き合い、褒めることがとても大切であると考え。

A児の様子の変化 発語自体の変化については、日によって変化することから、はっきりとした変化は分からないものの、会話に参加することが増えたり、教えてもらうときの受け入れに関して変化がみられた。「発声や発語すること」「他の人と発声・発語を通してコミュニケーションをすること」の楽しさに気づき、楽しんでコミュニケーションをするといった、意識の変化が見られたといえよう。

担任B・担任Cの感想等 A児に対して、意識的に「模倣をさせよう」といったことや、A児にとっては1対1の指導形態での指導が大切であるなどの感想が得られた。1対1の指導形態での個別指導自体が、A児にとって大切なことであると考える。

総合的考察

本実践研究では、A児の実態把握に基づき、4段階の課題プログラムを作成した。課題Ⅰでは、構音を容易にするための、CSSB学習、口形模倣を実施した。その結果、「吹く」「吸う」動作を意識的に行うことができ、呼気のコントロールが可能になった。また、口形模倣により、「ア」「イ」「エ」「(アッカン)ベー」「アー(3秒間)」「アーン」は、口形を獲得及び、口形の保持ができたといえる。

課題Ⅱでは、音声模倣により、表出可能である「音」の獲得をねらった。その結果、27音節中、18音節の音声模倣が可能となり、その中でも、指導により、8音節の音の獲得ができた。

課題Ⅲにおいては、本実践研究の目標である、10語程度の発語である「Aちゃん語」を可能にすることをねらった。その結果、10語中7語の「Aちゃん語」の獲得が見られた。

課題Ⅳでは、コミュニケーション場面での発語の定着と促進をねらった。①場面『(促されて,)「センセイ」おはようございます』、②場面『(促されて,)「センセイ」「テンテイ」トイレに行ってきます』、③場面『(促されて,)友達に「オハヨ』』は、どの場面も定着したといえる。

課題プログラムの実施により、A 児自身が、発語やコミュニケーションに興味を持ち、意欲的になったと考える。「他の人とのコミュニケーション」や「発声・発語の表出」を楽しむ様子や、発声・発語に関する意識に変化が見られたことから、コミュニケーションが拡大したと考えられる。

以上により、本人が日常で使うことができ、伝えることを楽しみながら表出できる発語（「A ちゃん語」）を、目標であった 10 語に近い 7 語を獲得したことから、「A ちゃん語」を獲得できたといえる。さらに、個別指導の効果や A 児の変化などから、個別指導を通して、コミュニケーションの拡大が可能になったと考える。

今後の課題

今回は限られた期間での指導であり、変化が見られるようになってきた段階で終了したことが一番の課題であると思われる。A 児は定着が難しい児童とされ、指導終了後に獲得したものができなくなる可能性が高い。本実践研究から発語指導は長期的計画のもと継続した個別指導が有効であることがうかがえた。今後の課題としては、特別支援学校の中での発語指導の導入やプログラムについてのさらなる検討がなされることが望まれる。

結論

1. 本人が日常で使うことができ、伝えることを楽しみながら表出できる発語（「A ちゃん語」）を、目標であった 10 語に近い 7 語を獲得したことから、「A ちゃん語」を獲得できたといえる。
2. 個別指導の効果や A 児の変化などから、個別指導を通して、コミュニケーションの拡大が可能になったと考えられる。
3. 発語指導は長期的計画のもと継続した個別指導が有効である。

文献

- 高橋三郎・大野裕訳(2014) DSM-5-精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院.
- 若林慎一郎・西村辨作(1988)「自閉症児の言語治療」岩崎学術出版社.
- 小林重雄・杉山雅彦(1985)「自閉症児のことばの指導」日本文化科学社.
- 文部科学省(2012)「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編」海文堂出版.
- 石井聖(2002)「自閉症児[言語認知障害児]の発語プログラム—無発語からの 33 ステップ—」学苑社.
- 子どもとことばの発達問題研究会(2013)「ことばの発達を促す手作り教材」学苑社.