

発音不明瞭を主訴とした児童の自己コントロールの変容

—ことばの教室の言語指導の取り組みから—

青木教美* 大塚 玲**

Modification of the Self-Control of a Child Who Complained Indistinct Pronunciation

Practice at Resource Room for Children with Speech and Language Disorders

Norimi AOKI Akira OTSUKA

要 旨

発音の不明瞭さを主訴にことばの教室に通級していた一児童は、言葉の問題以外に落ち着きのなさや感情のコントロールの調節の困難が見られた。そこで、発達障害に対する指導の視点を意識しながら言語指導を行った。発音練習、主語述語の関係の理解や助詞の使用、文章を書くなどの言語面の課題に取り組む中で、次第に自分の苦手さと向き合いながら学習できるようになった。徐々に自己を見つめ自己コントロールができるようになっていった過程を整理すると、課題に見通しをもち目に見える評価でモチベーションが上げられたこと、言語の行動調節機能を利用したこと、感情コントロールの方法を受け入れたことなどがあげられる。これらのことにより、児童自身が苦手さを受け止め行動を変えたいという前向きな姿勢の育ちにつながったと考えられる。単に言葉の側面だけを捉えた指導ではなく、子どもが示す行動特性をふまえ、子どもの発達全体を視野に入れた指導がことばの教室においても望まれる。

キーワード：発音不明瞭 通級による指導 自己コントロール

I. はじめに

構音障害や言語発達遅滞を主訴として言語障害通級指導教室（以下、ことばの教室）に通級している子どもの中には、落ち着きがない、興味の偏りや相手の気持ちを意識しない言動、感情コントロールの困難さなど、発達障害の特性を示す子どもたちが見受けられる。その多くは診断に至っていない、いわゆるグレーゾーンといわれる子どもたちである。大岡ら(2005)は、一般的な機能的構音障害の発生率は3%程度といわれているが、広汎性発達障害児では35%に構音障害がみられ、単に音韻・構音発達の遅れを反映しているのみとは考えにくいと述べている。宮地ら(2006)は、発音不明瞭を主訴に受診した児の調査の中で、広汎性発達障害児は全体の約半数を占めており、広汎性発達障害児の構音指導について、児の特徴に合わせた工夫は必要不可欠であると述べている。また、児の周囲との関係や生活の様子全体を常に見渡ししながら広汎性発達障害児の発見に努め、早期からの児の独特な発達特徴理解と、それに準じた対応の工夫で健全な育成を目指すことが大切であると述べている。

本研究の児童は、発音の不明瞭があり、話していることが伝わりにくいことを主訴に、ことばの教室に

おいて指導を受けていたが、不注意や集中力の欠如、衝動性、感情のコントロールの困難さが目立ち、指導の妨げになることがたびたび見られた。

高機能広汎性発達障害児・者の多くは、自己の感情理解とコントロールを苦手とすることが指摘されており、感情の中でも怒りの感情が行動上の問題や不適応の原因になるといわれている。吉橋ら(2008)は、高機能広汎性発達障害児を対象とした「怒りのコントロール」プログラムの開発の試みの報告の中で、低学年の頃から感情理解やモニタリングの学習を行い、感情コントロールの土台作りを行っていく必要性を述べている。

本研究の児童は、診断されてはいないが発達障害の状態像を示すことがあったことから、発達障害の特性を考慮しながら言語コミュニケーションに関する指導を行い、徐々に自己を見つめ、行動を調整しようとする態度を見せるようになった児童である。本研究は約2年にわたる経緯を行動面の変化から検討し、ことばの教室における言語コミュニケーションに課題をもつ子どもの行動特性に配慮した支援の在り方を考察する。

II. 方法

1. 対象児の概要

小学校の通常の学級に在籍し、ことばの教室に通級する指導開始時8歳7か月の男児（以下A児）である。

* 静岡市立南部小学校

** 静岡大学教育学部

保護者は幼児期から言葉の発達の遅れを心配し、複数の相談機関や医療機関を受診した。B医療センターで小学校1年から約2年間言語療法を受け、おおむね発音が改善されたとして終了した。しかし、会話では依然として不明瞭な言葉が目立ち、話の内容が伝わりにくく、同学年の子どもたちに比べ文章を書くことが拙いことを保護者が心配し、当ことばの教室に相談してきた。そこで、小学校3年から当ことばの教室で通級による指導を受けることになり、第一筆者(以下、筆者と略す)が、指導を担当することになった。

2. 諸検査の結果

8歳5か月時にB医療センターで実施したWISC-III知能検査の結果は、FIQ95、VIQ99、PIQ92、VC99、PO90、FD88、PS94であった。全体的な知能水準は平均域であったが、下位項目間差が大きく、群指数では、「言語理解」に比べ「注意記憶」が低いと報告された。

8歳7か月の言語相談時にPVT-R絵画語い発達検査を実施したところ、評価点8で「平均の下」であり、語い年齢7歳7か月であった。

構音検査では、はっきりした構音の誤りはないが、発音が不明瞭なところがあり、聞き取りにくい言葉がいくつかあった。「ガッコウ」を「ダッコウ」、「シンブン」を「ヒンブン」、「ジテンシャ」を「ジデンシャ」と発音していたが、言い直すことができた。口形があいまいで、舌をあまり動かさない話し方だった。

3. 入級相談時の様子

相談時の面接では、担任の先生の名前など答えが明確な質問にはどンドン答えたが、今日何をして遊んだか、嫌いな勉強は何かなどの質問には、「分からない」「忘れた」などと答え、深く考えようとしなかった。既習の文章は、すらすら読んだが、語尾がはっきり聞き取れないことがあった。スリーヒントクイズは、問題を聞き逃がし、聞き返すことが何度かあった。言葉の言い間違いがあり、音韻意識の弱さも見られた。また、助詞の使用の誤りや主述のはっきりしない話し方のため、内容が伝わりにくかった。特殊音節の読み書きに誤りが目立った。文章を書くことに強く抵抗を示し、文字は字形が整わず筆圧が弱く乱雑であった。

姿勢がすぐに崩れ、机上にある物が気になり触ったり、席を立てて窓の外を見に行ったりし、落ち着かず、集中力に欠ける点が見られた。

4. 生育歴及び家庭環境

家庭環境は、A児と小学校6年生の兄、父母の4人家族で、兄も言語発達遅滞を主訴に当ことばの教室に通級していた。母親は穏やかにA児に接し、家庭でも熱心に学習の見届けをしていた。生後7か月から4歳

まで父親の仕事の都合で外国に居住していた。言葉が遅れていることが心配で、現地の病院を受診したがよく分からないと言われた。日本語は家族と日本人の数家族の中でのやり取りに限られていた。

帰国後2年間幼稚園に通い、次第に言葉が増えたが、発音が不明瞭の上、行動面での不安もあり、療育相談センターや幼児言語教室に相談したり、複数の病院を受診したりした。幼児言語教室の指導を受けた後、就学後にB医療センターの言語療法を受けた。言語療法終了の際、発達障害ではないかと心配していた保護者は、B医療センターで知能検査(WISC-III)を受け、落ち着きがない、集中力に欠けると指摘されたが診断名は伝えられず、服薬するほどではないといわれた。

5. 学校の様子

教室参観に行くと、A児が困っていると自然と声をかけ手を貸してくれるような温かな雰囲気クラスに感じられた。担任からの情報では、学校では友達と関わるのが好きで周囲の子どもたちにも好意的に受け入れられているようだった。言葉の不明瞭さを指摘するとかんしゃくを起こすため、皆の前で言い直しをさせるなどの指導はしていないということだった。また、気分が高揚して大声を出し過ぎ、何を言っているのか分からないことがある一方、書く課題や答えを間違えた時など、苦手なことやできないことに対して落ち込み、気分の抑揚が激しいということだった。

6. 総合所見

(1) 対象児の問題点

言語コミュニケーションの面では、構音検査の結果からは明らかな構音の誤りは認められなかったが、口形や舌の動きがあまり良くないため、発音が不明瞭なところが見られた。音韻意識の弱さから言葉の言い間違いも見られた。

WISC-IIIの群指数「言語理解」は、平均的な能力であったが、絵画語い発達検査の結果では年齢相応の語彙力を下回っていた。そのため、言葉の意味の捉え違いや全体指示の聞き取りの中での困難さとして表れていることが考えられた。よくしゃべるが、話したいことを唐突に話し始めたり、話題が次々に移ったり、助詞の誤りや主述のはっきりしない話し方のため、言いたいことが伝わりにくく、聞き返さねばならない場面がよく見られた。これらのことから、言語コミュニケーションの面では、自分の発音に意識を向けさせた発音練習や、集中して聞き取る力を高める指導、助詞の使い方、主語の違いによる動詞の変化、主語と述語の対応などの文の構成、要点を整理した話し方など書く力にもつながる指導の必要性が考えられた。

社会・情動面についても課題が見られた。課題の途中で「疲れる」「わあー」など大声をあげ、苛々した

様子を見せ、感情をあらわにすることがたびたびあった。しかし、すぐに「大声を出してごめんなさい」と謝った。課題の中で見せる感情の乱れが課題遂行の妨げになるため、A児の実態を細かく把握し、落ち着いて取り組める目標設定や課題提示、教材の内容などの検討が求められた。診断されてはいないが、集中力の欠如や衝動性に対応した指導が必要であると思われた。

(2) 対象児を取り巻く環境に関して

母親は、兄も含めA児について幼少時より言語発達の遅れや行動面の問題を心配していたため、不安感が強いように感じられた。母親にことばの教室の指導で気づいたことを伝えると、家庭でも接し方の参考にしようとするなど協力的であった。

母親はA児に対し穏やかに接しているが、A児への期待が過大ではないかと、担任は心配していた。学校側は、母親の心の安定に配慮し、ただA児の問題点を指摘するのではなくA児の頑張りを伝えながら母親を支えていくという、兄のことも含めた関わり方が共通理解されているようだった。

A児が学級で受け入れられているのは、A児の人懐こさもさることながら、感情の高ぶりが友達に対してではなく、主として自分自身に向けられていることが多いことも一因であると考えられた。

7. 支援方針及び支援計画

(1) 対象児への支援

A児の指導については、保護者や担任からの主訴にもあるように言語コミュニケーションの課題が主ではあるが、行動面の課題も持ち合わせており、その特性が言語コミュニケーションの指導の妨げとなることが考えられた。そこで、落ち着きのなさや感情のコントロールの不適切さなど行動面の特性に配慮した指導方法を取り入れることで、言語コミュニケーションの課題の解決に迫れるのではないかと考え、支援方針を立てた。

○目標

<第1期 20XX年7月～20XX+1年3月>

(言語コミュニケーション面)

・発音に気をつけ、素早く正しく文字を読む力をつける。

・注意して聞き取る力を高める。

・特殊音節を正しく読み書きする。

・助詞の使い方や動詞の変化など、文の構成を身につける。

(行動面)

・決められた時間や量の課題に取り組むことができる。

・自分の得意なことや苦手なことに気付く。

<第2期 20XX+1年4月～20XX+2年3月>

(言語コミュニケーション面)

・経験や自分の思いをわかりやすく話すことができる。

・文章を書くことに慣れる。

・正しい言葉の使い方を身につける。

・日常の場面での適切な話し方や行動の仕方を考える。(行動面)

・苛々した時の対処の仕方を知る。

・苦手な課題に取り組もうとする。

○支援方法

・週1回45分間の個別指導。1回の指導は、発音の指導、スピーチ、聞き取る力を高める課題、特殊音節の読み書きや構文の指導、振り返りなど、5項目程度の課題で構成する。

・同じ形式の課題を何回か繰り返し、問題に慣れさせ、自信をつけさせながら難易度を上げたり、次の課題に進めたりする。

・取り組みを表に記入したりプリント課題を綴ったりし、後で振り返られるようにする。

・A児が感情を乱した時は、冷静な態度で落ち着くまで待つ。躓きの原因を探り、A児への手立てを考えたり、課題を継続するか話し合っ決めてたりする。

・振り返りでは、A児の取り組みについてよい点を伝え、自分の良さに気づかせる。

・ワークブックなどを用いて、感情のコントロールについて考えさせる。

(2) 対象者に関わる人々や環境への支援について

母親のA児に対する不安を取り除き、前向きな視点で子どもについて考えられるような配慮をする。指導後、A児の良さや頑張ったこと、課題について伝え、支援方法について話し合う。また、母親からの情報により学校で明らかになった新たな課題を指導に取り入れる。

在籍校に関しては、A児への対応がうまく機能していることを伝え、この姿勢を継続していくことを期待し、授業を参観したり担任にことばの教室の指導を参観してもらったりしながら連携し、支援に活かす。

III. 結果

行動面の変化に関するエピソードを記録から抽出し、対象児の自己コントロールの視点でA児の変容について整理した。

1. 第1期

・決められた時間や量の課題に取り組む

・自分の得意なことや苦手なことに気付く

「エピソード1」見通しをもって取り組み、自分の発音を認識する

発音練習のドリルを初めて行ったとき、「疲れる」と大声を出し、2度目の指導では、苛々して椅子をがたがたさせ、大声を上げた。1回目の指導で練習の目的を尋ねたので、練習の目的とポイントを伝えた。3

回目の練習でチェック表を作成し、一つの項目が終わったら○印をつけ、怒らないで練習ができたならシールがもらえると提示したところ、シールを励みにし、落ち着いた態度で練習することができた。チェック表に○印をつけることで課題を見通し、また、ところどころ言いにくい音があることも自覚でき、次の練習のポイントをはっきりさせることができた。以降この発音練習では、苛々した態度は見せなくなり、前向きに取り組み、発音の明瞭度が増した。

「エピソード2」意欲的に取り組む① A児自身の目標設定

発音練習で取り入れたシールは、様々な課題で認め励ましの強化子として効果的であった。筆者が提案した活用以外にも、A児からの提案があった。自分で目標を決めてシールを要求すると、課題に意欲的に励むことがあり、そんな時は自分の期待通りに成果が出ずシールをもらえなくても、不機嫌にならずに笑いながら悔しさを表すこともあった。

「エピソード3」意欲的に取り組む② 成果が数値化された明確な課題

語彙を増やす、特殊音節を正しく読む、集中して素早く単語を読み取ることを目標にプリント課題を行った。この課題は繰り返し行い、点数とかかった時間を計測していくことで次回への励みになり、A児にとっては、意欲的に取り組みやすい課題であった。前回よりも点数が下がったり、時間が多くかかったりしても、機嫌を損ねることなく続けられ、目標が達成されこの課題を終了した後も、またやりたいと言うことがあった。

「エピソード4」めあての提示による苦手さの認識

発音練習や特殊音節の課題以外では、課題の途中で怒って大声を出すことが続いたので、指導中のめあてを書き出し、掲示した。めあては、「まちがえても、①大声を出さない、②大きな音を出さない、③おこらない」と書いた。そして、毎回指導の後に振り返ることにした。めあてのカードの作成後2回の指導は筆者が見える所に提示したが、提示することを忘れて、A児自身がカードを取り出し置くようになった。めあてが守れた時にはシールをもらうことで、自分の苦手な部分であり、乗り越えていく課題の一つだと認識するようになった。2月の節分の頃に自分の心の中の鬼について書かせたところ、「間違えると怒る鬼」と書き、その理由を間違えると時間がなくなる（考え、書き直すことで時間がかかる）から嫌だとしていたことから、自分の苦手さへの認識の表れが認められた。

「エピソード5」自分の感情に向き合う

感情の苛立ちは、課題を間違えることに対して示すことが多かったため、『教室はまちがうところだ』（蒔田晋治・作、長谷川知子・絵）という絵本を読み聞かせた。その日は学校の算数の授業で、発表したが間違えたので怒ってしまった、と冷静に振り返ることができた。気持ちを表す言葉について学んでいた時だったので、その時の自分の気持ちを「気持ちを表す言葉」の一覧の中から選び、気持ちを言葉で表すことを学んだ。

2. 第2期

- ・苛々した時の対処の仕方を知る
- ・苦手な課題にも挑戦しようとする

「エピソード6」苛々の鎮め方の模索

4年生になり、第1回目の指導で答えを間違えた時に怒り出し、その日の学校での嫌だった出来事が次々にフラッシュバックされ、大声でわめいた。励ますと再び取り組み始めたが、声を出す代わりに手に力を入れ、何本も鉛筆の芯を折ってしまった。怒ると力が入ってしまうと言ったが、鉛筆の芯が折れるとよけいに苛々するので、怒りを鎮めるのによい方法ではないと伝えた。A児が当教室でこれほどまでも感情を爆発させたのは初めてであった。

次の指導では、指導室に入るとすぐに「この前は、怒っちゃった」と自分から言い出し、怒った自分を悔んでいるようだった。そこで、かんしゃくの押さえ方を勉強しようとして投げかけると、素直に『きみもきつとくまくいく 子どものための ADHD ワークブック』（キャスリーン・ナド一、エレン・ディクソン著、水野薫・内山登紀夫・吉田友子監訳）の「かんしゃくのおさえかた」を読み始めた。かんしゃくをおさえるためのいろいろな工夫の中から自分に合うと思う工夫を選ばせると、①心の中で落ち着けと言う、②深呼吸をする、③宿題をやっている時に怒ったら、気分転換をする、という方法を選択した。A児によると、この時のかんしゃくを抑える方法を書いたプリントを学校に持って行き、机の中にしまっただけであるということだった。このプリントをお守り代わりにしていたようで、A児の苛々を抑えたいという思いが伝わってきた。

「エピソード7」苛々を鎮める方法を実践する

かんしゃくを抑える方法として、深呼吸を選んだので、深呼吸の練習を指導の中で取り入れた。拍子に合わせて呼吸を繰り返し、呼吸のリズムをつかむ練習を数回行った。指導で取り上げなくなっても、苛々を感じると自分から深呼吸する姿が見られるようになった。

「エピソード8」苦手な書くことへの挑戦

書くことに抵抗があるため、1時間の指導の最後に振り返りを書くことをずっと拒み、口頭で振り返るだけだった。入級してからほぼ1年文章を書く課題を避けてきた。しかし、第2期から書くことの指導を短文の視写から段階を追って行ってきたため、短くていいからと促すと、6回目から振り返りを書くようになった。

スピーチの内容をフィードバックするためにA児が話したことをメモに書きとめていたが、そのメモを見ながら、作文を書く指導を始めた。A児が話した言葉のメモの他、内容を膨らめたり、事象の因果関係や時系列を整理したりするため、マッピングやコミック会話の手法を取り入れながら書くための手がかりを用意した。始めは面倒だと不平を言いながらも、次第に自分から書く題材を決めたり、メモにない言葉も自分で付け加えたりしながら、筆者に頼らず自分の言葉で書くようになってきた。手がかりをもとにして書くことで、できごとの羅列にすぎなかった文章から、自分の気持ちも交え、文の構成も考えた文章へと内容も充実していった。この作文が苛々の原因になることもあったが、文章を書くことに慣れ、自分からどんどん書けるようになってきた。同時に、スピーチの話し方も自分の主張、理由、感想など、わかりやすい構成で話すことができるようになった。

「エピソード9」「自分で決める」宣言

次年度も通級指導を続けるかということに関して、保護者と担任と意見交換している時だった。学校が忙しくなり、指導の開始時刻に間に合わないことをA児が嫌がるが多かったことと、母親自身の不安感が軽減してきたため、母親は今年度で退級しようと考えていた。ところが、A児が「ことばの教室をやめることは自分で決める」と宣言した。苦手だった作文は自信がついてきたが、その頃集中力を高めるために行っていた課題がまだ満足いくものではないと感じていたらしく、投げ出すことが不満だったようだ。「途中であきらめたくない。ぼくは、これができるようになったら、5年生の途中でことばの教室をやめる」と、具体的な目標を自分で決めていたことに、母親は驚き、筆者もA児の成長を感じた。

VI 考察

1. 自己コントロールの変化

A児の自己コントロールの変化を整理してみる。A児は、苦手なことを避け、難しくできそうにないと思うことや失敗したことに対して、苛々し大声を上げたり大きな物音を出したりして、感情をむき出しにしていた。

しかし、課題に見通しをもつことができ、成果に報酬が期待できることがわかると、落ち着いて、意欲的

に取り組める課題が増えてきた。エピソード1・2で示したように、発音練習に苛々することなく取り組み、自分の発音の仕方に意識を向けたことで改善が見られ、目に見える評価で動機づけされたことで、特殊音節の読み書きも習得できた。自分の発音の仕方に意識を向けることができたことは一つの自己理解と捉えられる。

エピソード3で触れた、A児自身が目標を決めてシールを要求した行為は、近藤(2002)のいう、自分の行動が望ましい基準に達したら報酬を自分に与えるという自己強化法であるといえる。自分自身で目標を設定し、自分自身を高めようとした表れである。

ただ、全ての課題がこのように取り組めたわけではない。エピソード4にあるように、怒って大声を出す、物音を立てることはたびたび見られ、この行為はよくないことだから改めたいという気持ちは少なからず持っていたため、めあてとすることに納得し、このめあてを守りたいとする姿勢を見せるようになった。A児自らめあてのカードを掲示したことは、近藤(2002)の言う自己コントロール力を高める技法の一つとしての自己指示訓練であると考えられる。言語の行動調節機能を利用することで、自己コントロール力を高めることがねえ、これをA児自身が意識したところが自己コントロールの力を高めることにつながる一因になったと考えられる。

では、このめあてを達成するためにどうすればいいのかという具体的な方法について、A児がさらに意識を強めたのが、エピソード5・6・7である。気持ちを表す言葉を学習することで、苛々した原因や自分の気持ちを分析し、言葉で表そうとするようになり、自己理解を深めることとなった。また、苛々を鎮める方法を紹介したことで、深呼吸をするなど自分に合った方法を実際の場面で取り入れ、自分自身で感情を抑えようと努力する態度を見せるようになり、感情のコントロールを試みるようになった。

一方、A児が苛々する態度になることを未然に防ぐことも、支援者側の手だてとして必要であった。A児の苦手な課題に対しては、実態に合った細かなスモールステップでの目標の設定と、関心をもちやすい教材の工夫、思考の手がかりとなるヒントの提示などが不可欠であった。エピソード8に示したように、A児が避けていた苦手な書く課題に対する支援では、話したいことの内容を膨らめ、因果関係や時系列を整理したメモを用意するという書く手がかりを与えたことで、文章が書けるようになった。

しかし、これは支援者側の支援によるものだけではなく、A児自身が自分の苦手を受け止め、行動を変えたいという前向きな気持ちが育ってきていたからこそ、苦手な書く課題に挑戦しようとすることができたといえる。そして、苦手を自信に変えたことで、途中であきらめたくないという、エピソード9の「ことばの教

室をやめることは自分で決める」という力強い言葉になって表れたのだと思われる。

2. 自己コントロールの変化がもたらした成果と今後の課題

4年生の担任からの報告では、学校でも書く課題に対して変化が見られ、短い文から次第に詳しく自分の考えをワークシートやノートに書けるようになっていったということだった。5年生に進級して、新しい担任は、A児の課題を文章の内容ではなく文字を丁寧に書くことと捉えたということからも、書くことに関する成長がうかがえる。

A児が苛々した感情を見せることはまだあり、それをA児は「ストレス」と表現している。目標の設定や課題の与え方、A児の思考の手がかりとなる手だての提供など、A児の課題に取り組む際の学びのヒントとなる支援方法について、今後も検討して行く必要がある。また、A児が語る学校での「ストレス」の話から、この「ストレス」は、他者の言動や状況の意図を誤解して受け取っている語用論の問題も考えられるため、周囲の人たちによる解説が求められるであろう。一方、この苛々した感情の裏側には、失敗に対して落ち込み自己肯定感を下げる危険もはらんでいるため、これを防いでいくことも大切である。

これから思春期を迎え自分自身に向き合い葛藤する場面が、広い意味で「ストレス」となってくるであろう。したがって、行動を変えていこうとする前向きなたくましさはA児自身の支えとなるように、今後もA児の特性を理解した教師や保護者の励ましや導きなど周囲の働きかけが必要だと思われる。

ことばの教室に通級する子どもの中には発音の問題など言語面のみならず行動・情緒面に課題が見られる場合がある。単に言葉の問題だけと一つの現象面で捉えず、発達障害も視野に入れた子どもの背景を十分検討し指導する必要性のあることが、本事例においても示された。また、通級指導教室の中の言語指導という一側面でのみ子どもを見るのではなく、子どもを取り巻く家庭や学校の中での子どもの育ちの全体像を捉え、かつ成長に応じた支援を視野に入れながらの指導を考えていく必要がある。

謝 辞

本報告に関し、承諾してくださったA児と保護者に感謝いたします。

文 献

- 近藤文里(2002)注意欠陥—多動性障害(ADHD)のばあいの援助. 須田治・別府哲編著, 社会・情動発達とその支援. ミネルヴァ書房, 207-217.
- 宮地泰士・金山学・石川道子(2006)発音不明瞭を主訴に受診した児における広汎性発達障害の検討. 小児の精神と神経, 46(4), 275-279.
- 大岡治恵・村瀬幸恵・東俣淳子・新谷麻衣(2005)広汎性発達障害児における構音障害について. 音声言語医学, 46(1), 83.
- 吉橋由香・宮地泰士・神谷美里・永田雅子・辻井正次(2008)高機能広汎性発達障害児を対象とした「怒りのコントロール」プログラム作成の試み. 小児の精神と神経, 48(1), 59-69.