

# 新潟大学方式言語訓練プログラム (Niigata University Language Training Program : 通称 Nu-LAT プログラム) による自閉症の幼児を対象とした言語指導

長澤 正樹 新潟大学教育学部  
田中 千尋 加茂市立加茂南小学校

**要 旨**：指導開始時1歳9ヶ月の自閉症の幼児に対して、新潟大学方式言語訓練プログラム (Nu-LAT プログラム) を使用し、ことばを含むコミュニケーションスキルを指導した。大学教員と研修生が Nu-LAT プログラムから対象幼児にあった目標を選択して個別の指導計画にまとめ、母親に指導方法を説明した。母親はこの指導計画に基づいて家庭で指導した。およそ8ヶ月の指導の結果、発達段階2歳に相当するプログラムの目標をクリアし、発達検査の結果も標準レベルとなった。結果から、このプログラムの有効性を考察した。

**Key Words**： 自閉症，言語指導プログラム，早期介入

## I. 問題

自閉症は、行動の特異性と社会性、コミュニケーションの障害を有する発達障害である。そのため早期からの介入が必要とされ、話しことば（以下ことばと略す）を含むコミュニケーション行動の獲得も必要とされる指導領域一つといえる。自閉症の子どもを対象とした言語指導方法は、フリーオペラント法や共同行為ルーティンなど数多くの実践が報告され（長澤,1997）、デンバーモデル (Rogers, Hall, Osaki, Reaven, & Herbison, 2000) のように、指導目標を発達段階に応じて系統化し具体的な指導方法をまとめた言語プログラムも多数開発されている。

長澤(2001)は、0歳から2歳までの発達段階にあるコミュニケーションに遅れのある子どもを対象とし、指導目標を系統的に編集してそれぞれの目標に対応した指導方法をまとめ、学校や家庭でインターネットを利用して個々の実態やニーズにあった指導計画が作成できる訓練プログラム (Nu-LAT プログラム) を開発した。Nu-LAT プログラムの特徴は以下の通りであった。

(1) Warren & Yoder (1997) に従い、言語指導を目的とした複数のアプローチを統合し系統

化を試み、言語指導や言語発達に関する多数の文献からコミュニケーション行動を抽出したこと

(2) ピアジェの認知発達理論に従い、言語獲得期として重要な感覚運動段階（0歳から2歳）に見られるコミュニケーション行動を特定化して指導目標とし、系統化したこと（一部を表1に示した）

(3) 共同注視・共同行為ルーティン、応用行動分析（言語の機能的使用の重視、プロンプト・強化・時間遅延法・マンドモデル法など）、生活文脈の活用など自然な訓練場面、訓練者との相互作用の重視、親を介した指導等、有効性が確認されている様々な指導方法を採用したこと (Abbeduto, 2004; 大伴, 2005; 長澤, 1997)

(4) 効果的な指導方法・技法に基づき、各指導目標ごとに具体的な指導内容を作成したこと（指導内容の例を表2に示した）

(5) プログラムを Web にアップロードし、指導目標をクリックするとそれぞれの目標に対応した指導内容例にリンクするよう設定し、家庭でも個のニーズにあった指導計画の作成・指導ができること (Casella, 2004; Grunsell, 2002; NJCLD, 2007)

(6) 実態把握のための認知能力検査、個別の指導計画を作成するための説明と指導計画の様式を Web に示したこと

表1 Nu-LAT プログラムの指導目標（一部）

数字はおおよその月齢を示す

段 階	観 察 さ れ る 表 出 言 語 行 動
I 0 - 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 大人の表情に反応して笑う</li> <li>・ 不快な時に泣く</li> </ul>
II 1 - 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ お乳を飲んだ後などに、泣き声でない音声を機嫌よく出す</li> <li>・ 空腹と苦痛で違った泣き声をする</li> <li>・ 顔をじっと見る</li> <li>・ 瞬間的に物を見つめる</li> <li>・ 動く物や人を目で追う</li> <li>・ 声遊びで片言を言ったり、クークー喜んだりする</li> <li>・ 声を出して笑う</li> <li>・ 話をかけられると発声する</li> <li>・ 手を意識すると積極的にふれあう</li> <li>・ 多くの人と積極的にふれあう</li> </ul>
III 4 - 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 大人の声の調子に反応する</li> <li>・ 声を出そうと舌を鳴らす</li> <li>・ 大人との交流の中で、バ、パ、マなどを発し始める（なん語の始まり）</li> <li>・ 反復なん語が発音となる</li> <li>・ 大人との交流の中で、人に対して「ブーブー」などと声を出す</li> <li>・ お乳が欲しい時、「アーアー」など意図的に発声して人の注意を引く</li> <li>・ 音楽に合わせてクークーと喜ぶ</li> <li>・ 以前に自分で使った音節を大人が発音するとその音節を模倣する</li> <li>・ 親を認知し始め、見知らぬ人には人見知りをする</li> </ul>
IV 8 - 12	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 多くの物の中から一つの物に注意を向ける</li> <li>・ 話している人の顔に注意を向ける</li> <li>・ 動作を模倣する</li> <li>・ 大人の簡単な動作を模倣する</li> <li>・ 大人のまねをして手遊びをする</li> <li>・ 大人のまねをして日常生活動作をする</li> <li>・ 誉められると何度も同じ動作をする</li> <li>・ 声を模倣する</li> <li>・ 指導者の口形や舌の動きを模倣する</li> <li>・ 1音節を模倣する</li> <li>・ 発音がさらにいっそう拡充する</li> <li>・ 反復なん語が減少する</li> <li>・ 新しい音節を、大人の手本通りに模倣する</li> <li>・ 「パパ」、「ママ」などふたつぐらいの語彙を持つ</li> <li>・ 早い場合は指さしが出現する</li> <li>・ 鏡の中の自分に話しかける。</li> </ul>
V 12 - 18	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 注意を引くために音・声を出す</li> <li>・ 有意味語が増加する</li> <li>・ 指さし行動が徐々に減少する</li> <li>・ 簡単な単語を繰り返したり、話の重要な部分を模倣する</li> <li>・ 「たっち」、「ぼい」など動作を表すことばを使う</li> <li>・ ことばで欲しい物を要求する</li> <li>・ 「じー」、「ばー」など親しい人を表すことばを使う</li> <li>・ 体の部位を言うことができる</li> <li>・ 「これなあに」の問いかけに答える</li> <li>・ 表現語彙が 20 から 40 ぐらいになる</li> <li>・ 「ちくたく、ちくたく」など同じことばをなんども繰り返す</li> <li>・ おしっこをしたくなると、どうにか教える</li> <li>・ 顔をしかめたり、しぐさを伴う感情の表出がみられる</li> </ul>
VI 18 - 24	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 特定の物や動物の音声を再現する</li> <li>・ ことばのあいさつに回答する</li> <li>・ 他の人のイントネーションをまねして話す</li> <li>・ 「これなあに？」などとよく質問する</li> <li>・ 「行く」、「来る」、「いる」などの、動作を表すことばを使う</li> <li>・ 要求を現したり人との関係を調整することに必要なことばを使う</li> <li>・ すでに理解している語彙の中に入っていることばを使う</li> <li>・ 「わたし」、「ここ」などの代名詞を使う</li> <li>・ 動詞の過去形、否定形を使い始める</li> <li>・ 大きい、小さい、多い、少ないなどのことばを使う</li> <li>・ 基本色を現すことばの 1、2 を使う</li> <li>・ 「ママ、ウマウマ」などの二語文から三語文を使う</li> <li>・ 聞いたことのある一口話や短い歌をたやすく繰り返す</li> <li>・ 歌を聞いて、歌詞の中のこの単語のいくつかを歌う</li> <li>・ 家族の名前を言う</li> </ul>

表2 指導内容の例

\* NO 5-14(2) 有意味語が増加する(2)

ねらい：欲しい物の名前に近いことばでおもちゃを動かすことを要求する。

<指導内容例>

- 1 ぜんまい仕掛のおもちゃで遊ばせる。
- 2 おもちゃが動かなくなったとき、子どもの自発的なことばを待つ。
- 3 おもちゃの名前(もしくはそれに近いことば)や、「ヤッテ」、「コレ」、などおもちゃを動かす要求と思われることばを言ったとき、ぜんまいを巻いて動かしてやる。
- 4 かえるのおもちゃを「ピョンピョン」と言って動かしてみせる。
- 5 子どもが「ピョンピョン」と言ったとき、かえるを動かしてみせる。

<教材・教具>

ぜんまい仕掛のおもちゃ。空気ポンプで動くかえるのおもちゃ。

<留意点>

要求の機会を多くするため、初めはあまりたくさんぜんまいを巻きません。

しかし、まだこのプログラムを使った実践は報告されておらず、コミュニケーションに障害を持つ子どもに対するプログラムの有効性の検証が課題であった。そこで、本研究では、ことばのない自閉症の幼児を対象に Nu-LAT プログラムに基づいて指導し、ことばの獲得をめざすことを目的とした。さらに指導結果に基づき、Nu-LAT プログラムの有効性と教育相談センターと大学とが連携した親支援体制を考察した。

## ● Ⅱ. 方法

### 1. 参加幼児と親の願い

#### (1)実態

B市教育相談センター(以下相談センターと略す)で相談を受理した時点で1歳9ヶ月の男児(A)。医療機関にて自閉症と診断されていた。行動観察から、名前を呼んでも振り向かない、視線が合わない、「バイバイ」する手が逆さである、「パパ」「ママ」などのことばがない、指さしが見られない、「座りなさい」などの簡単な指示に従えない、部屋の周りをくるくる回るなどの常同行動が見られた。

発達検査、認知発達検査の結果は表3の通りであった。認知発達検査は、長澤(2001)に従った。

#### (2)親の願い

保護者は、自閉症と診断され、どのように子どもに接して良いかわからず悩んでいた。特に、子どもの意思を理解することと自分の意思を伝えられないというコミュニケーションの間

題が大きかった。そこで、子どもとのコミュニケーションができるようになることが親の願いと判断した。

### 2. 指導手続き

相談を受理してから実践・評価までの手続きは次の通りであった。なお、指導期間は200X年5月から200X+1年2月までの約9ヶ月間であった。

#### (1)諸検査の実施とニーズの把握

遠城寺式発達検査、津守式乳幼児発達検査と認知発達検査(長澤,2001)を実施した。回答は母親に依頼した。認知発達検査は相談センターのプレイルームにて研修生が実施した。研修生は小学校の現職教員で、1年間大学で特別支援教育の研修を受けていた。

#### (2)個別の指導計画の作成と説明

認知発達検査の結果と行動観察、親の願いから、Nu-LAT プログラムの中から指導目標を選択して個別の指導計画(ITP)を作成した(一部を表4に示した)。さらに具体的な指導方法を相談センターで第一筆者が母親に説明した。

#### (3)家庭での実践

作成したITPに基づき、家庭で主に母親が家庭で指導した。指導方法はITP(表4)の通りであった。

#### (4)報告・観察

月1回、相談センターで母親が指導結果を報告した。その際、相談員(第一筆者)と研修生(第二筆者)がAの行動を観察し、ITPの短期目標を実際にAに指導してAの反応を観察したり、母親の報告を再度実践して確認した。

### 3. Nu-LAT プログラム

Nu-LAT プログラムはピアジェの感覚運動段階の6つのステージごとに、受容言語と表出言語ふたつの領域それぞれに指導目標を設定した。それぞれのステージの目標数は表5の通りであった。さらに、指導目標に対応した指導手続き（方法）は表2のように作成した。

### 4. 記録

(1)遠城寺式発達検査, 津守式乳幼児発達検査, 認知発達検査

遠城寺式発達検査, 津守式乳幼児発達検査と認知発達検査を実施した。回答は母親に依頼した。

(2)Nu-LAT プログラムの達成評価

IITPに基づく指導結果, 家庭, 相談センターでの筆者2名による行動観察を通して達成が確認された指導項目をチェックリストに記録した。

(3)自発語の種類と語彙数

家庭場面（指導, 日常生活場面）で初めてみられた自発語の種類と語彙数を母親がノートに記録した。

(4)行動変容

ことばやコミュニケーション行動だけではなく, 日常生活場面での A の主な行動の変化（行動獲得）を母親がノートに記録した。

表3 Aの実態

	指導開始前		指導終了時
遠城寺式*	CA:21 ヶ月		CA:29 ヶ月
移動	24 ~ 30 ヶ月		27 ~ 30 ヶ月
手	18 ~ 24 ヶ月		30 ~ 33 ヶ月
言語	15 ~ 18 ヶ月	生活	24 ~ 27 ヶ月
情意	9 ~ 11 ヶ月	対人	27 ~ 30 ヶ月
知的	15 ~ 18 ヶ月	発語	27 ~ 30 ヶ月
社会	7 ~ 9 ヶ月	理解	24 ~ 27 ヶ月
津守式**	CA:23 ヶ月		CA:29 ヶ月
運動	24 ヶ月 (104)		36 ヶ月 (124)
探索	18 ヶ月 (78)		36 ヶ月 (124)
社会	21 ヶ月 (91)		30 ヶ月 (103)
食事	18 ヶ月 (78)		30 ヶ月 (103)
排泄	18 ヶ月 (78)		30 ヶ月 (103)
生活	4 ヶ月 (104)		30 ヶ月 (103)
理解	18 ヶ月 (78)		30 ヶ月 (103)
言語	18 ヶ月 (78)		24 ヶ月 (83)
認知発達検査	CA:23 ヶ月		CA:29 ヶ月
保存	V 段階		VI 段階
目的	VI 段階		VI 段階
因果	VI 段階		VI 段階
動作	IV 段階		VI 段階
Nu-LAT***			
受容	IV 段階 (4-6)		VI 段階 (6-17)
表出	IV 段階 (4-8)		VI 段階 (6-31)

\* 指導開始時の実施した遠城寺式発達検査は、手違いで旧版の検査用紙を使用した

\*\* 津守式発達検査の月齢にあるかっこ内の数値は、それぞれの領域ごとの発達指数を表す

\*\*\*Nu-LAT は、訓練開始時の目標段階と指導終了時に達成が確認された最終の指導目標である

表4 個別の指導計画(一部)

長期目標:言葉の指示を理解して行動できる。 言葉を使って要求を伝えることができる。 語彙を増やす。(語彙の獲得)				
短期目標	指導時間	指導場所	指導方法	指導者
欲しいものの名前を言って要求する			継続してください	
身近なものの名前を言う			継続してください	
絵カードや絵本を見て、ものの名前を言う			継続してください	
2, 3の動作からなる指示を理解し、行う	日常生活 手伝い	居間 食卓	「コップをテーブルの上に置いてね」「にんじんをふくろからだしてね」などと言ってお手伝いをお願いする。「台所に行って、コップをもってきてね」の指示がわからないようであれば、指示を2つにわけ、最初の部分を繰り返して台所に連れて行く。それから、後半のコップを持ってこさせる。できるようになってきたら、「台所」と言って台所を指さすだけにし、働きかけも徐々に減らす。	母、父
動作や行動に伴うことばを言う	日常生活 手伝い	居間 遊ぶ 部屋	いろいろな活動をしながら、意識してことばをかける。ボールを投げながら「ポーン」、砂をシャベルですくいながら「ザー」など、動作を表すことば。シールを「ペタン」と言って貼る、ひもを「よいしょ」と言って引っ張るなど、動作や行動に伴うことばなど。一緒に活動しながら発語を誘う。少しでも言ったときには大いに喜び、より大げさに一緒に言いながらその動作を続ける。	母、父、 兄
「おいしい」「きれい」など、性質を表すことばを理解する	日常生活	食卓 居間 外出先	今までと同様に、「ごはん」「コップ」など並べながら自発語を促す。出ない場合は、モデルを示してまねをさせる。 また、意図的にごはんを少なく盛るなどして「もっと」「おかわり」など要求を促す。 適切な状況で「おいしい」「あまい」などの性質を表すことばを使う。「ごはんおいしいね」と話しかけたり、「おいしい？」と聞いたりする。 日常生活のさまざまな活動の中で、適切な状況で「きれい」「かわいい」などの性質を表すことばを使う。散歩の時にきれいな花を見たら「きれいな花だね」と話しかける。	父、母、 兄
「大きい」「小さい」を理解する	日常生活	居間 遊ぶ 部屋	日常生活の中で、「大きい犬だね」「ちいさいみかんだね」などと言って、大きい、小さいを意識させる。 「お父さんの手は大きいね」「いくとくんの手は小さいね」というように、大人は大きい、子どもは小さいということ意識させる。 遊びの時、「大きいボール」「小さいボール」と言って、同じおもちゃでも大きい小さいがあることを意識させる。遊びの中で、「大きいボールちょうだい」「小さいボールちょうだい」のように指示し、ボールを選ばせる。 「大きい」と言うときには両手を広げ、「小さい」と言うときには人差し指と親指ではさむような仕草をして、大きい小さいを視覚的に意識づけてみるのもいいでしょう。	父、母、 兄

### Ⅲ. 結果

#### 1. 発達検査, 認知発達検査(表3)

##### (1) 発達検査

指導終了時(CA29ヶ月)の遠城寺式発達検査の結果は、対人関係と発語が27~30ヶ月、言語理解が24~27ヶ月であった。津守式発達検査の結果は、指導前は発達指数が100を越えた領域は運動と生活だけであったが、指導後は言語のみ83であとはすべて100を上回った。

##### (2) 認知発達検査

認知発達検査の結果は、保存がVからVI段階、動作がIVからVI段階と、すべてVI段階をクリアした。

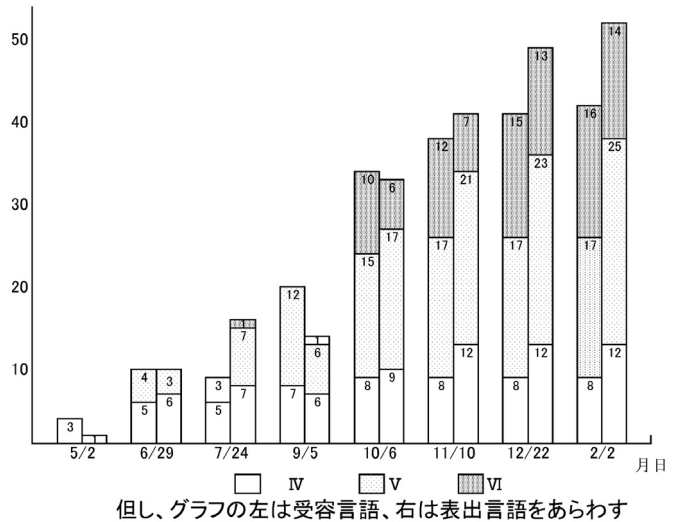


図1 Nu-LATプログラムの獲得が確認された指導目標数

表5 指導目標の数

感覚運動段階	IV	V	VI
指導目標数	20	40	33
受容言語	8	17	17
項目番号	4-1 ~ 6	5-1 ~ 12	6-1 ~ 17
表出言語	12	23	16
項目番号	4-7 ~ 15	5-13 ~ 22	6-18 ~ 31

受容言語・表出言語それぞれの指導目標数と、各段階の項目番号を示す。段階Iの受容言語の指導項目番号は1-1、表出言語の指導項目番号は1-2から1-3であることを示す。一つの指導項目に複数の指導目標を設定しているため、項目番号と目標数は一致しない。

#### 語彙数

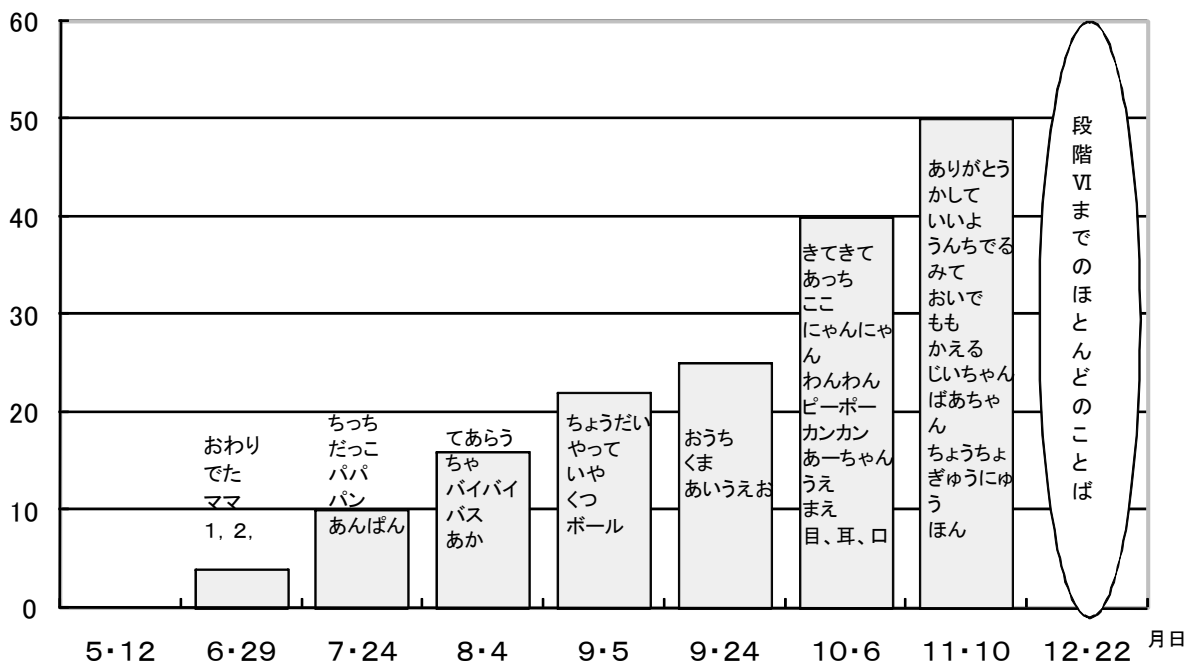


図2 観察された自発言語数 (累積語彙数)

## 2. Nu-LAT プログラムの達成評価

### (家庭・研修生)

Nu-LAT プログラムの達成評価は図2の通りであった。指導開始時に達成が確認された項目は、受容言語は段階Ⅳの3項目、表出言語は段階Ⅳの1項目であった。指導終了時では、段階ⅣからⅥまでのすべての項目の達成が確認された。

## 3. 自発語の種類と語彙数

家庭や相談センターのプレイルームで確認された自発語の種類と語彙数は図2の通りであった。第2回目の報告では、「おわり」「でた」など場面にあった6語の自発語が確認された。その後、図2及び表6に示すように多数の自発語が確認された。26ヶ月時には代名詞の使用が、28ヶ月時には二語文、形容詞の使用、比喩表現や過去のできごとなどを言うことが観察された。

## 4. 行動変容

コミュニケーションを含むAの主な行動変容を表6にまとめて示した。指導開始時には常同行動やこだわりなどの自閉症に特有の行動が見られたが、指導終了時にはほとんど見られなくなった。

指導終了時の200X+1年2月、母親が医療機関を受診したときの様子について、「主治医はしばらく迷いながら、『自閉症ではなく、高機能自閉症かもしれません』と言われました」と報告した。

## ● IV. 考察

ことばの獲得、プログラムの有効性、支援体制について以下のように考察した。

### 1. 参加幼児のことばの獲得

#### (1)参加幼児のことばの獲得

発達検査の結果(表3)、Nu-LATプログラムの達成評価(図1)、家庭やプレイルームで観察された自発語(図2)、コミュニケーションを含む行動変容(表6)から、Aは感覚運動段階Ⅵに該当する理解言語・表出言語の獲得できたと思われた。言語能力の向上と並行するように、くるくる回るなどの常同行動の減少など自閉症に見られる特徴がほとんど消失し、視線が合うようになる、見立て遊びやふり遊びをす

る、愛着行動の出現などの自閉症にあまり見られない行動が出現するようになった。

#### (2)自閉症の特性の消失

行動観察から、自閉症特有の行動がほとんど見られなくなった。Aのように自閉症と診断された幼児がその後に自閉症特有の症状が見られなくなった事例として、Stera, Pandey, Esser, Rosenthal, Wilson, Barton, Green, Hodgson, Robins, Dumont-Mathieu & Fein(2007)は、2歳児に自閉症と診断された幼児が4歳児にその状態が見られなくなったと報告した。その理由は今回の指導では明確にできなかったが、指導開始時に共同注視ができたこと(Sullivan, Finelli, Marvin, Garrett-Mayer, Bauman, & Landa (2007)や、認知能力が感覚運動段階ⅤからⅥであったこと(長澤,2000)などが、良好な予後につながったと思われた。

## 2. Nu-LAT プログラムの有効性

およそ9ヶ月間の指導結果、感覚運動段階Ⅵに該当する理解言語・表出言語の獲得できたことから、自閉症の幼児Aに対する指導プログラムとして有効であることが示唆された。しかし、Nu-LAT プログラムを適用したのはわずか1名であり、この結果からプログラムが有効であると断定することはできない。今後できるだけ多くの幼児、あるいはさまざまな障害に対してプログラムを適用した実践が必要であろう。

## 3. 支援体制

今回のNu-LATプログラムによる指導は家庭が中心に実施した。早期介入は保護者を中心に家庭での指導が重要であり、保護者が的確な指導ができるためには親支援が必要である(長澤・谷崎,2006; Selzer,2004; Seung,2006)。そのためには、発達障害についてあまり知識がない親でも負担の少ない指導プログラム・メニューの開発と、継続的支援ができる支援体制が不可欠であろう。幼児への支援は主に医療機関が中心であり、教育機関が関与することが少なかった。しかし、発達障害(特に軽度発達障害)の場合、医療機関による支援も重要であるが、教育的支援がより必要と考える。今後、地域の教育センターだけではなく特別支援学校を活用した幼児への支援など、早期教育ができるための支援体制を確立することが必要である。

表6 コミュニケーションを含む行動変容

年月	気になる行動とその変化	観察されたコミュニケーション行動等
5・12 (1歳9ヶ月)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・名前に反応しない</li> <li>・「パパ、ママ」を言えない</li> <li>・視線が合わない</li> <li>・逆さバイバイをする</li> <li>・人見知りしない</li> <li>・指差しが見られない</li> <li>・「○○ちょうだい」などの指示が理解できない</li> <li>・ぐるぐる回る、クレヨンを箱に入れたり出したりするなどの常同行動がある</li> <li>・規則正しい配列のフェンスやフローリングの目地など規則性のあるものを横目で見るなどのこだわりがある</li> <li>・自分の思いが通らないときに、物を投げる、机の上のものを落とすのパニックがある</li> <li>・耳ふさが見られる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・テレビの歌遊び(動作)をまねする</li> </ul>
5・29	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ぐるぐる回る、無目的にうろうろする、耳を触るなどの常同行動がある</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・手を引いて連れて行く、だっこや高い高いをせがむなどの要求行動が見られる</li> <li>・「ママはどこ?」「トイレはどこ?」で指差しをする</li> <li>・2個のうち1つを指差しして選択する</li> <li>・ママ、パパ、○○○(兄の名前)がわかる</li> <li>・衣服の着脱時に手足を上げる</li> </ul>
6・29 (1歳10ヶ月)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いやなときに兄の顔を引っかくという問題行動がある</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・かして欲しくて「おわり」と要求する</li> <li>・自分の名前に反応する</li> <li>・歌遊びのまね、頭を洗うまねをする</li> <li>・階段を上りながら「1, 2, 3, 4, 5・・・」と言う</li> </ul>
7・24 (1歳11ヶ月)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・やりたくないときに、行ったり来たり、ぐるぐる回ったり、同じところを横目で見たりする逸脱行動が見られる</li> <li>・兄の口の中に手足を入れる、物を投げる、落とすなどの問題行動がある</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・母親を探して泣く、母親がいないと寝ないなどの愛着行動が見られる</li> <li>・手遊びのまねをする</li> <li>・「だっこ」と言ってことばで要求する</li> <li>・「バ(バナナ)」「ラ(ラムネ)」などものの名前の語頭音のみ言う</li> </ul>
9・5 (2歳)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ひとり言を言う</li> <li>・夜中にニヤニヤ笑いながら横目線で勢いよくぐるぐる回る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・絵本のバナナを見て、バナナの皮をむき食べるまねをしたり、母親にも食べさせたりして見立て遊びをする</li> <li>・いただきます、ごちそうさまの仕草をしたり、おじぎをしたりする</li> <li>・周囲と目が合うようになる</li> <li>・周囲の人の動作をまねする</li> <li>・同年代の子どもの顔を覗き込む、ついていくなどかかわりが見られる</li> </ul>
10・6 (2歳1ヶ月)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ぐるぐる回ることがなくなる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「○○を箱の中に入れて」など指示通りに動く</li> <li>・人形で戦いごっこをする</li> <li>・ボールのやり取りをする</li> <li>・「きてきて」と呼び、自分のしたことを見せる</li> <li>・ことばで「やって」と要求する</li> <li>・名前を呼ばれて「はい」と手を挙げる</li> <li>・「ワンワン、ピーポー」などはっきりした有意味語が出、簡単なやり取りをする</li> <li>・おしっこを失敗したら、タオルを持ってきて拭くなど場にあった行動をする</li> </ul>
11・10 (2歳2ヶ月)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・怒ったときに「はとぼっぼ」の歌を早口で泣きながら歌う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「どうぞ」などのことばを使ってままごと遊びをする</li> <li>・相手の顔色を見て反応する</li> <li>・友達と手をつなぐ</li> <li>・「あっち、こっち」などの代名詞を使う</li> <li>・「ありがとう」「かして」「いいよ」など場に合ったことばを使う</li> </ul>
12・22 (2歳4ヶ月)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・常同行動が見られなくなる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・語彙が爆発的に増える</li> <li>・自分の名前、年齢が言える</li> <li>・「きらきら、きれい」「パパ、お仕事行った」など2～3語文で話す</li> <li>・「おいしい」「きれい」など形容詞を使う</li> <li>・「はっぱ、きらきら、おやすみ」比喩的表現をする</li> <li>・「おねえちゃん、お肉おいしかった」など過去のことを思い出して話す</li> <li>・兄にちよっかいを出すなど人とかかわろうとする</li> <li>・「ねんね」などと言って、ぬいぐるみの世話をする</li> </ul>



## 文 献

- 1) Abbeduto, L. & Boudreau, D. (2004) : Theoretical influences on research on language development and intervention in individuals with mental retardation: *Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews*, 10(3), 184-192.
- 2) Cascella, P., W. & McNamara, K. M. (2005): Empowering Students With Severe Disabilities to Actualize Communication Skills: *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 38-43.
- 3) Grunsell, J. & Carter, M. (2002) : The Behavior Chain Interruption Strategy: Generalization to Out-of-Routine Contexts. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(4), 378-390.
- 4) Mancil, G., R. (2006): Functional Communication Training: A Review of the Literature Related to Children with Autism. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 41(3), 213-224.
- 5) 長澤正樹(1997): 自閉症児の言語訓練における個別教育計画と指導の形態の分析. *新潟大学教育学部紀要*, 39(1), 11-17.
- 6) 長澤正樹(2000): 自閉症の子どもの言語獲得と認知発達の関係 (I) . *新潟大学教育人間科学部紀要*, 2(2), 133-138.
- 7) 長澤正樹(2001): 言語訓練と、言語訓練を目的とした個別教育計画作成のためのホームページ. *新潟大学教育人間科学部紀要*, 3(2), 229-241.
- 8) 長澤正樹 (2001): Nu-LAT プログラム <http://www.ed.niigata-u.ac.jp/~nagasawa/languagecontent.html>
- 9) 長澤正樹・谷崎美菜(2006): 新潟大学方式親支援プログラム (NIP-SKIP) の有効性. *発達障害支援システム学研究*, 5(2), 15-22.
- 10) NJCLD(2007): Learning disabilities and young children: Identification and intervention. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 63-72.
- 11) 大伴潔(2006): 言語発達支援研究から見た指導アプローチの類型化. *発達障害支援システム学研究*, 5(1), 37-48.
- 12) Rogers, S. J., Hall, T., Osaki, D., Reaven, J., & Herbison, J. (2000): A comprehensive, integrated, educational approach to young children with autism and their families. In S. L. Harris & J. S. Handleman (Eds.), *Preschool education programs for children with autism* (2nd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- 13) Seltzer, M. M., Shattuck, P., Abbeduto, L. & Greenberg, J.S. (2004): Trajectory of development in adolescents and adults with autism. *Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews*, 10(4), 234-247.
- 14) Seung, H. K., Ashwell, S., Elder, J. H. & Valcante, G. (2006): Verbal communication outcomes in children with autism after in-home father training. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(2), 139-150.
- 15) Stera, S., Pandey, J., Esser, E. L., Rosenthal, M. A., Wilson, L. B., Barton, M., Green, J., Hodgson, S., Robins, D. L., Dumont-Mathieu, T. & Fein, D. (2007): Predictors of optimal outcome in toddlers diagnosed with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(1), 98-107.
- 16) Sullivan, M., Finelli, J., Marvin, A., Garrett-Mayer, E., Bauman, M. & Landa, R. (2007): Response to joint attention in toddlers at risk for autism spectrum disorder: A prospective study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(1), 37-48.
- 17) Warren, S. F. & Yoder, P. J. (1997): Communication, Language, and Mental Retardation. In E. Williams & Jr. McLean (Ed.) *Ellis' Handbook of Mental Deficiency, Psychological Theory and Research*. LEA.

注) この論文は、日本特殊教育学会第45回大会発表をもとに加筆したものである。