

コミュニケーションや社会性に問題がある園児の特定の他者の形成過程 — 子ども同士の関わりにおける共同注意行動の変容 —

Development of the Making Relationships with Specific Others in Child who have problems with communication and sociality

金本和枝* 樋口和彦**
Kazue KANEMOTO Kazuhiko HIGUCHI

要 旨

コミュニケーションや社会性に問題がある園児が、他の園児と特定の関係を築き、共同注意行動が生起する過程を検討した。半構造化した集団遊び場面と自由あそび場面で、他園児とのやりとりを観察した。観察前後で、共同注意行動の評価を行った。その結果、特定の園児と関係を築き、自発的提示や指さし行動等が増加した。コミュニケーションや社会性に問題のある園児が、共同注意の関係をしてくれる他の園児の条件として、①自分の気持ちやしたいことを上手く伝えられなくても受け入れてくれること、②争うことがなく安心していっしょに遊ぶことができること、③興味のある対象が同じであること、④片方の園児から一方的に関わりを求めのではなく、相互に関わりを持つとするとする関係ができることの4点が重要であることが示唆された。

〔キーワード〕 共同注意, ASD, 特定の他者, 園児

I 問題と目的

大藪(2004)は、霊長類で人のみが他者の注意を操作して物や出来事を能動的に共有しようとするとし、共同注意を「対象に対する注意を他者と共有すること」と定義した。共同注意の獲得は、その後の心の理論や言語獲得に影響を与える(大神・実藤, 2006)。

ASD児は、共同注意に障害がある(大神, 2002)。ASD児の言語発達を促進する要因は共同注意の生起であり、共同注視状況を作り出すことで、二項関係から三項関係が築かれ、言語発達に効果的な影響を与える(内山, 2013)。しかし、これまでのASD児の指導は、要求言語の獲得や逸脱行動の消去等が中心で、共同注意等の心の側面から検討されている研究は少ない。また、個別での指導が多い。

*広島県立廿日市特別支援学校
**島根大学学術研究院教育学系

そこで、本研究では、コミュニケーションや社会性に問題のある園児が、集団の中で他園児と関わり、特定の関係を築き、共同注意行動が生起する過程を検討する。更に、共同注意の関係ができる他園児の条件を検討する。

II 方法

1. 対象児の概要

保育園の3歳児クラス(26名)に在籍するS児(男:4歳0ヶ月)。主担任の保育士(以後養育者とする)は、S児にはコミュニケーションや社会性に問題があり、集団活動に困難があると感じているが、弱視以外の診断はされていない。

コミュニケーションに関しては、発語少なく気持ちを言葉で表現することが苦手である。養育者や主担任以外の保育士(以後先生とする)からの質問にはうなずいたり、嫌な時は泣いたりして応答する。

大人とのかかわりが多く、特定の友達はいない状態である。自由遊びの時間には、他の園児と同じ空間にいるが、交流せず、一人遊びをしていることが多い。養育者や先生が介入するとしばらくは他児とかかわるが、一人遊びに戻る。

2. 期間

20xx年9～11月。

3. 手続き

(1)事前評価:①担任からの聞き取り、②筆者の事前観察(ビデオ記録と自由記述)で得た情報を、大神(2001)の8つの行動群のうち5つの行動群(受動的行動群・自発的行動群・対象理解行動群・操作的行動群・応答的行動群)を参考にして作成したチェックリストを利用し評価する。大神(2001)では、子どもと養育者の関係を評価しているが、本研究では、S児と他園児の関係を評価する。評価は、①ある、②少ない、③ないの3件法で行う。確認できない場合は、わからないとする。

(2)集団遊び場面の観察:半構造化した状況で、カードピットンコゲームを3回行う。円になって歩行し、音楽終了後、床にあるカードを拾い、同じカードを持っている園児とペアをつくる。ペアの園児とふれあい遊びを行う。ビデオ記録と自由記述で記録する。

(3)自由遊び場面の観察:自由遊びの時間に6回観察を行う(6回のうち初めの3回は、集団遊び終了後に行う)。集団遊びのふれあい遊びの影響や自由なかかわりの中での他の園児とのやりとりを観察する。他の園児とのかかわりが少ない場合には介入し(声かけ)、やりとりのきっかけをつくる。ビデオ記録と自由記述で記録を行う。

(4)事後評価:事前評価と同じチェックリストで評価する。①ビデオ記録、②筆者の自由記述、③期間全体を通しての担任からの聞き取りの内容を評価対象とする。

III 結果

1. 共同注意行動の評価と自由遊びの変容

事前、事後のチェックリストの評価内容を表1に示す。

表1 共同注意チェックリストの事前・事後評価

行動群	項目	内容	事前評価	事後評価
受動的行動群	A1 視線追従	他園児が指さしをしないである方向を見ると、S児もその方向を見ることがある。	わからない	少ない
	A2 指差し理解	他園児がおもちゃを指さすと、その方向を見ることがある。	ある	ある
	A3 社会的参照	他園児が見たり、指さしたりしている「もの」を見て、その後、確かめるように他園児を見ることがある。	ない	ない
自発的行動群	A4 後方の指差し理解	他園児が、S児の後ろにあるおもちゃを指すと、振り返ってそれを見ることがある。	ある	ある
	A5 提示・手渡し	S児が持っているものを指して、「それちょうだい」というと渡したり、見せてくれることがある。	<u>ない</u>	<u>ある</u>
	A6 自発的提示	S児が自分から、おもちゃなどを差し出して他園児に渡したり、見せてくれることがある。	<u>少ない</u>	<u>ある</u>
	A7 模倣・他者への関心	他園児のすることを見ていて、まねをしようとする。	ある	ある
対象理解行動群	A8 機能的遊び	小さなおもちゃを、なめる、たたく、投げるような感覚遊びではなく、それを適切に使って遊べる。	わからない	わからない
	A9 社会的参照	S児が、始めて見るものに出会った時、それが何であるか、どのようなものであるかを訪ねるような様子で他園児の顔を見ることができる。	少ない	ない
操作的行動群	A10 要求の指さし	S児が何か欲しい「もの」がある時、自分からそれを指さして要求することがある。	<u>少ない</u>	<u>ある</u>
	A11 社会的参照(催促・確認)	その時に、確かめるように他園児の顔を見ることがある。	ない	ない
	A12 共感の指さし	S児が何かに興味をもったり、驚いた時、他園児に伝えようとして、指さしをすることがある。	<u>ない</u>	<u>ある</u>
	A13 社会的参照(共感)	その時に、確かめるように他園児の顔を見ることがある。	<u>ない</u>	<u>ある</u>
	A14 からかい行動	その時、S児が他園児をからかうように、わざとそのおもちゃを引っ込めることがある。	<u>わからない</u>	<u>ある</u>
応答的行動群	A15 応答的指さし産出	他園児が「○○はどこ？」と尋ねると、指さしをすることができる。	<u>ない</u>	<u>ある</u>
	A16 他者への情動への気づき	誰かが、指を傷つけたり、お腹が痛い時に(またはそのふりをした時に)、その人の顔を心配そうに見ることがある。	わからない	わからない
	A17 向社会的行動	その時に慰めたり、いたわるような行動をすることがある。	<u>ない</u>	<u>ある</u>
	A18 ふり遊び	ごっこ遊びで、おもちゃのコップにお茶を入れるふりをすると、飲むふりをすることがある。	<u>わからない</u>	<u>ある</u>

※下線は、特徴的な変容

自由遊びでのS児の行動を表2に示す。

表2 自由遊びのS児の行動

日時	場面	対象児童の行動（他の園児との関わりの方）
10月9日 (SST遊び 1回目)	・木のあるところに行く ・クラス全員でしっぽ取りをする	(あ) 木にぶら下がっている友達に「Sもやってみよう」と言われるが無視する (い) クラス全員で行うしっぽ取り遊びに、一人だけ「しない」と言ってベランダで見ている (う) しっぽを取られていない子を見つけると、「あそこにいる」と伝える
10月15日 (SST遊び 2回目)	・Bキューブで遊ぶ ・バッタを探す	(え) 隣にいる他園児がブロックを組めず手伝う（2回） * 応答的行動群：最初は他園児が「手伝って」と発言し手伝う。2回目は、自分から「こうだよ」といって手伝う。 (お) 跳ねているバッタを先生に見せようとしたが、先生が遠くにたため、近くの友達に自分から見せる。 * 自発的行動群 養育者だけでなく園児にもみられるようになる
10月23日 (SST遊び 3回目)	・バッタを探す ・どんぐり笛を作る ・ドングリの場所を聞かれる ・本読みを待つ時間	(か) 「〇〇ちゃん」と呼び、他園児（T児）の手を引き、バッタのところまで連れていく。（この園児とは集団遊びでも関わっており、虫探してもよく関わっている。関係性が徐々に深まっている） * 自発的行動群 提示：他園児にもみられる (き) 笛を吹いている子の唇の怪我を先生に伝える * 応答的行動群：いたわりの行動や心配までには至ってはないが、興味を持って先生を介して話をしているのではない。 (き) 削る場所に人が多かったため、離れて一人でやる。「〇〇ちゃんここにもあるよ」と自分の場所に3人の他園児を呼ぶ。 (く) 「〇〇ちゃん手伝ってあげるよ」と言われすぐに渡す。 （これまでは、断っていたが、すぐに依頼した。） * 受動的行動群：他園児との中でも生起（ドングリを代わりに削ってくれた園児の始発） (け) 「ドングリどこにある」と聞いてくる他園児をどんぐりがあるところまで連れていく。「ちっさいものはいけんよ」と嬉しそうに伝える。 * 応答的行動群：応答的指し産出で言葉も含めて現れる。 (こ) 虫仲間の他園児にからかい行動を行う。適切な強さでツンツンと触れながら追いかけてこをする。 * からかい行動：特定の園児に対し、S児の始発。
10月30日	・カエル探し・捕まえ	(さ) クラスの女の子（A児）に、2匹のカエルを見せて「これB児が捕まえてくれた」という * 自発的行動群 提示：他園児にもみられる (し) 今まで（自分が）捕まえたしか言わなかったが、捕まえた園児の名前を伝えるようになった。（その児童との関わりも意識している様子である。B児童は前回どんぐりの時に交流ができた児童。） (す) 「Kちゃんカエルいた？」と大きな声で聞く。 (せ) 何かを取ろうとしてそばに行くのではなくK児のそばに行く。 (そ) 3人（虫取り仲間）が移動したら、そこについていく。（今までは、誰かについていたり場所が変わったりすると遊びが終了したが、続けて蛙を探すようになった） (た) K児の座っている隣に座り、同じものを見て会話する。
11月6日	・砂でケーキ作り、他園児に見せる。（砂場での遊びは今までは少なかった）	(ち) ケーキの飾りのどんぐりを取られると怒る（1回目の集団遊びで関係が作れなかった園児） (つ) 砂糖（砂）を付け加えていく園児には怒らない。 (好む園児、苦手な園児を意識するようになったと思われる→人との関わりが増えた結果） (て) 「食べたーい」と言った児童に模倣で食べさせる * 応答的行動群：ふり遊び

11月13日	・砂遊び	(と) 他園児がやってきて「遊びに入れて」と言うと、他園児の真似をし「いいよ」という。また、「これ家族ごっこじゃなくてお店やさんだからね」という。数分前に他の園児が加わったときに他の園児が言った言葉を真似してコミュニケーションをとる。 *自発的行動群：模倣・他者への関心
	・リレーの前	(な) Dにも「何作るのDちゃん、これ（プリンのカップ）これひっくり返してもいいよ」と手本を見せる。 (に) ゼッケンを着るのを手こずっていた園児に、自分から着させてあげようとする。 *応答的行動群：他者への情動への気づき、向社会的行動
	・別の遊びをしていたK児がやってくる	(ぬ) K児に「ここに蜂がおるけん」といって、大きな声で注意をする。(K児との特定の関係性ができてきた様子。他の子供には独り言のように「蜂おる」と言っていたが、K児には伝えたい気持ちが強く、特別な様子であった。)

※*印は共同注意に関連する事項

自発的行動群で特徴的な変容があった項目は、A5（提示・手渡し）、A6（自発的提示）である（表1）。A5では、見せる行動が増え、自由遊びの時間に昆虫を見せる姿や渡す行動が多くあった（表2：10月15日（お）、10月30日（き）（し））。

操作的行動群で特徴的な変容があった項目は、A10（要求の指さし）、A12（共感の指さし）、A13（社会的参照（共感））、A14（からかい行動）である（表1）。A10は、対象園児を受け入れてくれる園児や特定の園児に対して、飛行機やバッタなど欲しいものを指さしで伝える場面があった。A14は頻度は少ないが、自由遊びで同じグループにいる園児にくすぐられて、S児もくすぐり返して逃げて、行い追いかけてっこをしていた。

他の園児への共同注意行動に変容が見られたA10、A12、A13の項目は、事前評価の際に、養育者に対してのみ行い、他の園児に行わなかった行動であった。

応答的行動群で特徴的な変容のあった項目は、A15（応答的指さしの産出）とA18（ふり遊び）である（表1）。A15では、自由遊びの時間にどこにドングリがあるか、場所を他の園児に聞かれた際に場所を指を指した後、ドングリのある場所まで連れて行く行動が数回行われていた。また、A18では、砂場でケーキを作って友達に食べさせる、見立てる遊びを行うようになった。

受動的行動群と対象理解行動群には変容はなかった。

2. 養育者からの聴き取りの内容

養育者から聞きとった介入前と介入後のS児の変容を(1)他園児との関わり、(2)遊びの内容、(3)集団での活動の3視点でまとめて記す。

(1)他園児との関わり

事前評価では、大人との関わりが多く、S児は他園児との交流が少なかった。しかし、事後評価では、クラスの他園児の名前を様々な場面で呼ぶようになった。また、特定の園児（K児）との関係を築き、養育者と離れて遊ぶ時間が増えた。

養育者は、特定の園児となったK児について次のように述べた。初めは、S児と同様に、特定の遊び仲間がいなかったが、徐々に他園児と関係を作るようになった。他園児がグループ入るのを拒んだり、昆虫を奪うこともなく、いつも他園児の意向を受け入れる。

(2)遊びの内容

事前評価時は、自由遊びの時間が始まると、ベランダで走ったり、他園児の様子を眺めたりしていた。保育者から声をかけられ、他園児と遊び始めた。観察が進むと、遊び始めるまでの時間は短くなり、自由遊び開始と同時に、自分から虫かごや網を取りに行くようになった。また、自ら仲間に加わることもあった。遊びの内容も増え、砂場や滑り台でも遊ぶようになった。さらに、一つの遊びの持続時間も長くなった。

(3)集団での活動

養育者からの聞き取った情報を表3に示す。

表3 集団でのS児の様子（養育者からの聞き取り）

日時	場面	対象児童の行動
11月5日	【集団遊び】 ・ペアを組む ・ふれあい遊び	(ア) K児から遠くにいるS児のところに行き、誘いペアを組む。 (イ) 最後まで、K児と一緒にふれあい遊びを楽しんだ。
11月6日	【集団遊び】 ・ペアを組んだ後の時間 ・集団遊び終了後の集合	(ウ) ペアができた後の隙間時間に、前回行ったふれあい遊びを自主的に行い、ペアとくすぐり合う。 (エ) ペアの園児と移動し、集団の真ん中で養育者の話を聞く。
不明	【朝の会】	(オ) 他の園児からの数回の声かけに応じて、集団に入る。
不明	【お迎えを待つ間】	(カ) 近くの園児と保育士の声かけなしで組んで遊ぶ。

S児の集団への参加に変容があった。事前評価では、集団での活動を嫌がって、集団の輪から外れていることが多かった。また、ペアを作る際は、残っている園児や保育士とペアになることが多かった。

介入後は、集団遊びの場面や朝の会、自由にペアを作る際に養育者や先生の声かけがなくてもで集団に参加したり、ペアを組んだりするようになった。

表3の11月5日の集団遊びは計画ではなかったが、S児が、「カードゲームをやりたい」と養育者に伝えたため、急遽行った活動である。その際、(ア) ペアを組む場面でK児が、遠くにいるS児のところまで行きペアを組んだ。その後のふれあい遊びでも、最後まで保育士の支援もなく二人で活動していた。

11月6日では、ペアを作った後、S児からくすぐり合いを始め(ウ)、集団遊び終了後もペアになった園児と一緒に移動し、集団の中心で養育者の話を聞いていた(エ)。活動を繰り返す中で、S児とK児との関係が深まり、さらに、他園児ともかかわるようになっていった。

表3(オ)朝の会では、他園児から、数回声をかけられると、応じて輪に入れるようになり、(カ)お迎えを待つ間は、以前は先生とペアを作っていたが、自分から近くの園児とペアを作っていた。

IV 考察

1. 共同注意行動の変容

S児は、他園児との関係で大きな変容がみられた。研究期間を通しての共同注意行動の変容を検討する。

まず、②自発的行動群、④操作的行動群の生起した要因について検討する。

税田・大神(2001)は、自発的行動群と操作的行動群は、積極的な子どもからの関わりがあり、特に自発的提示と指さし行動の項目が生起すると、急速に獲得されるとしている。

S児の自発的提示と指さし行動の変容について検討する。

集団遊びのペアを作る場面で、カードを取った後に、同じイラストのカードを持つ園児に、S児からかかわった。また、ペアができたことを喜んで、隣のペアの園児にカードを見せることもあった他園児と容易にやりとりが可能なため、自発的提示が生まれやすくなったと考えられる。カードを利用しているので、言葉による表現が難しいS児もイラストを見せることで自発的提示が容易だったと考えられる。

自由遊びの場面では、最初の頃は、S児が昆虫を、養育者にまず見せようとしていた(10月15日(お))。しかし、10月23日(か)では、S児は、他園児(T児)の手を引っ張り見つけたバッタのいるところに連れて行った。そして、バッタをとってもらおうとして、指さし行動を行った。S児は、園庭にいる園児をよく観察していたので、昆虫をとることが上手なT児を選んで依頼していたと考えられる。また、T児は、他園児に優しく、S児は受け入れてもらえると考えたのだろう。自発的提示につながった要因に、このような背景があった。

10月30日(さ)、(し)では、他園児からカエルを「見せて」と言われ、応答して見せた。その後、他の何人かの園児に「〇〇ちゃんが捕まえてくれた」と言って見せていた。このように、他の園児からの関わりを、その場にきた園児に対して自分から喜んで伝えるようになった。他園児との関係が深まるにつれ、自発的提示が生起するようになった。これらの行動は、税田・大神(2001)の示した、積極的な子どもからの関わりした後、特に自発的提示と指さし行動の項目が生起すると、急速に自発的行動群と操作的行動群が獲得されるという報告と同様であった。

2. 共同注意の関係ができる他者の条件

S児は他の園児との関わりに変容がみられたが、上手く関係を築くことができた園児とできなかった園児が存在した。両者の特徴を挙げて、共同注意が生起する園児の条件を検討していく。

(1)共同注意行動が生起した園児

S児と共同注意行動の生起が多かった園児はK児とT児である。ここでは、特に関係が深まったK児との関係を議論する。

養育者は、事後評価で次のように述べていた。K児は、マイペースでクラスのリーダー的存在ではない。また、グループを仕切ったり、自分の思い通りにしようしたりすることもなく、所属するグループ参加しようとする他園児を受け入れる。遊び場面では、他園児がとった昆虫を奪うこともない。他園児の意見も受け入れる。介入以前、K児も特定の遊び仲間ができていなかったが、徐々に他の園児と関係を作れるようになっていた。

S児にとってK児が特定の園児として捉えている場面はいくつかあった。表2の10月30日の(す)や(た)では、数人の園児が属する虫取りグループの中でも、特にK児を選んで積極的に関わった。

また、S児とK児は、虫が好きという興味の対象が共通していた。S児は、虫をとりが得意なK児に代わりにしてもらっていたが、K児は、虫を自分のものにせず共有していた。S児は、K児と安心してかかわり、S児もK児を依頼しているようであった。

このような関係で、K児は、自分の力を発揮していた。

表2の11月13日(ぬ)では、K児からもS児に接近して、蜂がいることを伝えた。また、表3の11月5日(ア)では、集団遊びでペアを作る際に、離れた場所にいたK児がS児のところまで移動して誘い、ペアを作っていた。S児からの一方的なかかわりだけでなく、K児からのかかわりもあった。相互に関わりをもとうとする状況が、特定の園児をつくるために必要であろう。

ここまでの議論をまとめると、コミュニケーションや社会性に問題のある園児が、共同注意の関係ができる園児の条件は、次のように整理することができる。①自分の気持ちやしたいことを上手く伝えられなくても、受け入れてくれること、②争うことがなく安心して遊ぶことができること、③興味のある対象が同じであること、④片方の園児からの一方的なかかわりを求めるのではなく、相互に関わりをもとうとする関係、である。

(2)共同注意行動が生じなかった園児

S児がうまく関係を築けなかった園児はC児である。C児とは、集団遊びの2回目と同じ絵カードを取得し、ペアを作るはずであった。しかし、S児がC児にカードを提示しても、C児は拒んでS児とペアにならなかった。そして、他園児とペアになった。

C児は、クラスの中でも発言力があり、自分の意見を通そうとすることが多かった。自由遊びの時も、S児がかかると、強い口調で拒否したり、S児の意見を聞きいれなかったりすることもあった。S児がカエルを提示すると、強い口調で拒んだ。また、S児も、C児に対しては、負の感情が芽生えた。表2、11月6日(ち)では、S児が作った砂のケーキに他園児が砂を加えても受け入れていたが、C児がどんぐりを取ると怒っていた。その後の自由遊びでも、両方で遊ぶ姿はなかった。

つまり、C児のように他園児の気持ちや行動を受け入れることができない園児とは、関係がつくられにくい。

(3)共同注意の関係ができる他者の条件

コミュニケーションや社会性に問題のある園児が、共同注意の関係を築くには、他園児が、気持ちを受け入れることが重要だと考えられる。気持ちの受容により、情動的交流がおこり、関係が深まる。S児は、様々な活動を通して、関係を作れそうな園児を認識するようになった。そして、特定の園児を見つけていった。

ここまでの議論から、コミュニケーションや社会性に問題のある園児が、共同注意の関係をつくれる園児の条件として、①自分の気持ちやしたいことを上手く伝えられなくても受け入れてくれること、②争うことがなく安心して遊ぶことができること、③興味のある対象が同じであること、④片方の園児からの一方的な関わりを求めるのではなく、相互に関わりをもとうとする関係ができることの4点が重要であることが示唆された。

V 今後の課題

社会性やコミュニケーションに問題のある園児が、小学校に進学すると、大きな集団に入り、他園児を受け入れることができない児童や、S児と同様の困難を有する児童など、様々な児童と関わることになる。

今後は、コミュニケーションや社会性に問題のある園児がより大きく複雑な集団に属した際の、相互関係の支援・指導、児童の社会性を高める具体的支援方法を検討していきたい。

引用文献

- 1) 井上美由紀・松田幸恵・齋藤絵美・下 弥生・高橋 晃・宮寄 眞 (2012) 自閉症児に対するコミュニケーションおよび会話指導の実践研究 1. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 11, 273-288.
- 2) 大井学 (1995) 語用論的アプローチによる言語指導. 特殊教育学研究, 32(4), 67-72.
- 3) 大神英裕 (2002) 共同注意行動の発達の起源. 九州大学心理学研究, 3, 22-39.
- 4) 大神英裕・実藤和佳子 (2006) 共同注意-その発達と障害をめぐる諸問題-. 教育心理学年報, 45, 145-154.
- 5) 太田昌孝・永井洋子 (1992) 自閉症治療の到達点. 日本文化科学社.
- 6) 大藪泰 (2004) 共同注意-新生児から2歳6ヶ月までの発達過程-. 川島書店, 1-4.
- 7) 上村誠成・小野里美帆 (2017) 自閉症スペクトラム障害幼児への「家庭訪問型支援」による発達支援 (2). 文教大学 教育学部紀要, 51, 12-20.
- 8) 川西舞・米山直樹 (2015) 応用行動分析にもとづく視点から特別支援教育を考える. 関西学院大学心理科学研究, 41, 29-35.
- 9) 熊仁美・直井望・山本淳一 (2010) 自閉症児の共同注意のコミュニケーション: 発達初期コミュニケーション尺度を用いた分析. 慶應義塾大学院社会学研究科紀要, 69, 131-144.
- 10) 古池若葉 (2009) 子どもの語用論的側面に関するアセスメント-その現状と課題. 跡見学園女子大学文学部紀要, 42, 87-101.
- 11) 木次則枝・三島修治・樋口和彦 (2019) 幼児期の集団遊びをとおした社会性を育む保育の実践, 特殊教育学会57回発表論文集.
- 12) 近藤えみ子・山本理絵 (2013) 集団での絵本の読み聞かせを通しての自閉症スペクトラム幼児の発達支援 - 共同注意・情動の共有に着目しての実践の分析より -. 保育学研究, 51(3) 318-330.
- 13) 税田慶昭・大神英裕 (2001) 乳幼児期における他者理解の発達 共同注意の視点から. 九州大学心理学研究, 2, 125-133
- 14) 中垣啓 (2011) ピアジェ発達段階論の意義と射程. 発達心理学研究, 22(4), 369-380.
- 15) 別府哲 (2003) 自閉症児は他者の心をどのように理解するのか. 特殊教育学研究, 41(2), 279-283.
- 16) 李熙馥・田中道治・田中真理 (2010) 自閉症児における情動的交流遊びによる共同注意行動の変化. 東北大学大学院教育学研究科研究年, 58(2), 213-227.
- 17) American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth Edition : DSM-5*. Washington, D. C : American Psychiatric Association.