

(2024年9月29日受稿 2024年10月30日受理)

【事例報告】**自閉スペクトラム症児の要求表現となやみに関する一考察**

——示性数3形成期～1次元可逆操作期の対人関係に着目して——

あんどう しろろ
安藤 史郎 (寝屋川市立あかつき・ひばり園)

E-mail: shiro462003@yahoo.co.jp

1. 問題と目的

「思っていることを外に出せなくてもどかしい。これがはくの自閉症のさびしい点だ。どうにかできたらうれしいのだけれど」イド・ケダー (2016)。

子どもは、発達の過程で「やりたいなあ」という要求を膨らませ、葛藤やなやみを抱えながらも発達の諸力量を拡大、連関させ自らの力で、あるいは他者に伝えることで要求を実現し、その結果を他者と共感していく。しかし、自閉スペクトラム症児においては、認識面と対人面にアンバランスさがあり、要求を他者に伝えてやりとりすることが難しい場合が少なくない。例えば、別府 (2016) は、自閉スペクトラム症児においては、時空間のつながりが先行し、自己と他者の意図のつながりや調整に苦手さを抱えるという1歳半の節における機能連関の特異性を指摘している。

自閉スペクトラム症は、DSM-5では、社会的・情緒的な相互関係の障害、他者との交流に用いられる非言語的コミュニケーションの障害、年齢相応の対人関係の発達や維持の障害、に示される「社会的コミュニケーションおよび相互関係における持続的障害」が診断基準の一つとされている。具体的には、言葉や身振り表現を通じ他者に思いを伝えたり、相手の求め(意図)に応じるといったコミュニケーションに苦手さがある。「○○したい」「△△がほしい」という要求はあれど、うまく表現できないといった姿としてあらわれる場合もある。その場合、子どもは「やりたいけど、うまく伝えられない」、保護者や保育者からすると「ほんととは何かねがっていると思うんだけどわかってあげられない」といったもどかしさをお互いに感じてしまうのではないだろうか。

本研究では、思いを身振りやことばで表現しづらく、子育て、療育のなかで子どもも大人ももどかしさを感じていたA君の3年間の療育実践を通して、要求表現の発達の变化をまとめ、A君にどのような葛藤やなやみがあったのか、その上でA君との生

活で何を大切にすべきであったのかを検討したい。

そのために、最初にX園において毎年実施された発達検査の結果を通して、子ども自身が外界や自分自身に働きかけて自分づくりをしていく過程の基本単位を「可逆操作」としている田中昌人らの「可逆操作の高次化における階層-段階理論」に基づきA君の発達の様相を捉えたい。次に、各発達段階において、A君にどのような葛藤やなやみがあったかを家や園でのエピソードをもとに明らかにしたい。

【倫理的配慮】

保護者に対して研究の主旨を説明し、生活記録表、発達検査の資料、個別支援計画などの使用と研究論文として発表することについて承諾を得た。また、所属園に対しても、園内資料を論文に使用することの許可を得ている。

2. 方法**【対象児】**

医療機関で実施された10か月健診では、「バイバイ」「人の身振りのまねをする」「いけません、だめ、と言うと手を引っ込める」ができなかった。この時点で、対人面でのやりとりの苦手さが見られ始めている。1歳半健診では、新版K式発達検査のPf-Boxの「角板 例後」は通過したが、他の課題には向かわなかった。以降、フォロー健診では、「積木の塔」や「円板 回転」などの課題は通過していった。しかし、「検者とボール遊び」「『チョウダイ』渡す」「指さし行動」など、新版K式発達検査での言語・社会の領域の課題は不通過であった。健診から療育につながり、3歳児から5歳児までの3年間、X園の毎日登園クラスに通い、4歳の時に自閉スペクトラム症と診断された。

【分析資料】

本研究の分析資料は、以下の3点である。(1)4月から9月を前期、10月から3月の後期に分けてそれぞれ1回ずつ、新版K式発達検査と療育場面での姿をもとに発達診断を実施している発達検査記

録（２）X園登園時の３年間の生活記録表（主に母親とクラス担任が記載した日々の記録）（３）個別支援計画（「まとめ」として年３回）である。なお、筆者は、３歳児・４歳児クラスはクラス担任として（４歳児クラスでは発達相談も担当）、５歳児は担当発達相談員としてA君に関わった。そのため、３歳児と４歳児の生活記録表は筆者も記述している。

3. 手続き

手続き1. 発達検査の結果

3～5歳児の時に実施した発達検査の結果を整理する。その結果から、各時期の発達段階を「可逆操作の高次化における階層－段階理論」に基づき特定する。なお、X園では、子どもの能力をばらばらに捉えるのではなく発達を連関構造として捉えることを前提に、領域ごとに発揮している力、あるいは発揮しづらい力を捉え、発達診断結果をより実践と往還的に検討するために、領域別に評価している。Table1では、新版K式発達検査の領域ごとに整理し、結果と考察においては、描画や構成課題などに関しては手指操作面、言葉や表象の育ちについては認識面、他者とのやりとりや自我の育ちは対人面として領域を区分している。姿勢・運動面に関しては、

実践を検討する上で重要な要素であるが、本研究では分析対象としていないため記載していない。

手続き2. 家と園のエピソードの抽出

生活記録表と個別支援計画から、主に要求表現、遊び方、他者との関係に関するエピソードを抽出した。

4. 結果

(1) 発達検査の結果からみたA君の発達

3～5歳児の時に実施した発達検査の結果をTable1に示す。通過した課題は＋、通過しなかった課題は－、以前の発達検査で通過しているために試行しなかったものは、#で表に示した。指さしについては、田中（1999）やまだ（1987）を参考に生活場面での姿も参照して整理した。

(1)－1 3歳児クラスの発達検査の結果

3歳4か月時に行った3歳児クラス1回目の発達検査では、「積木の塔」は自ら積み始め、崩した後にまた自分で積んでいた。きっちり8個積むと満足そうにし、母や検査者が拍手をするのにこにこ隣にいる母を振り返っていた。「横線模倣」「縦線模倣」ができており、次々と描く場所を変えている。

「絵指示」は、検査者が提示しても、絵指示版を

Table1 発達検査の通過状況と指さしの状況

		3歳児		4歳児		5歳児	
		3Y4M	3Y11M	4Y6M	5Y0M	5Y3M	5Y10M
認知・適応	積木の塔 8	(+)	(#)	(#)	(#)	(#)	(#)
	はめ板 回転 全	(#)	(#)	(#)	(#)	(+)	(#)
	2個のコップ	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
	形の弁別 I 3/5	(+)	(#)	(#)	(#)	(#)	(#)
	入れ子 3個	(+)	(#)	(#)	(#)	(#)	(#)
	入れ子 5個	(-)	(+)	(+)	(#)	(#)	(#)
	円錯画 模倣	(+)	(#)	(#)	(#)	(#)	(#)
	横線模倣	(+)	(#)	(#)	(-)	(+)	(#)
	縦線模倣	(+)	(#)	(-)	(-)	(-)	(#)
	円模写	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)
	十字模写 例後	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
	トラックの模倣	(-)	(-)	(-)	(+)	(#)	(#)
	家の模倣		(-)	(+)	(-)	(-)	(-)
	折り紙 I			(-)	(+)	(#)	(#)
	折り紙 II				(-)	(-)	
社会・言語	「メンメ」	(+)	(#)	(#)	(#)	(#)	(#)
	指さしに反応	(-)	(-)				
	「バイ・バイ」	(-)	(+)	(#)	(#)	(#)	(#)
	ボールを押しつける	(-)	(+)	(#)	(#)	(#)	(#)
	「チョウダイ」渡す	(+)	(#)	(#)	(#)	(#)	(#)
	検者とボール遊び	(-)	(+)	(#)	(#)	(#)	(#)
	語彙3語	(-)	(-)	(-)	(+)	(#)	(#)
	絵指示	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
指さし	要求	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
	定位	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
	可逆	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)

見ようとしなかった。好きなアンパンマンやあおむしのイラストで作成した図版は、自ら順に指をさしており、定位の指さしが見られていたが、指をさした後に検査者に視線を向けることはなかった。保育場面では、対象や発声はなく「バイバイ」と手を振る仕草をすることがあり、保護者から「メンメ」と怒られると「メンメ～」と言いながら泣くとのことであった。「『チョウダイ』渡す」は、渡すこともあるが、渡したくない時は反対側の何も持っていない手を検査者の手に乗せることもあった。

3歳11か月時に行った2回目の発達検査では、「バイ・バイ」ができるようになっていた。「検査者とボール遊び」では、ニコニコと笑いながら検査者と2～3回ボールを投げ合う。その後、自分から母にボールを投げて遊びをしかけていた。

(1)－2 4歳児クラスの発達検査の結果

4歳6か月時に1回目の発達検査を行った(4歳児クラスから筆者が発達検査を担当した)。検査全体を通して、検査者の教示をよく見るようになってきた。手指操作面では、「トラックの模倣」は、前回検査時と同様、モデルの積木も取り込んで一列に並べていたが、「家の模倣」は、モデルをよく見て完成させていた。「折り紙Ⅰ」は、教示をよく見ているが、折り紙に絵を描きたくて、折ろうとはしなかった。「十字模写 例後」は、検査者の例示をじーっと見ているが描こうとしなかった。しかし、翌日の生活記録表には、発達検査を実施した日に家に帰ってから、不意に横線と縦線をたくさん紙に描き「デキター」と言っていたと記載があった。「ケンケン」では、「ケンケンして」という言語指示だけでは何をするのかわからない様子であったが、検査者が実際にやる様子を見て、右足を軸にして跳びながら左足も上げて足踏みのようにして「ケンケン」と言っていた。検査者のまねをして手を広げ、検査者が足の左右を入れ替えるとA君も左右を入れ替えていた。「絵指示」は、「犬はどれ？」と聞かれると離席するが、A君の好きなトーマスのキャラクターを配置して作成した図版は「シャーン」と言って眺めていた。「絵の名称Ⅰ」では、「かさ」の名称図版を提示すると、立ち歩きながらも名称図版を見て「アメ～アメ～」と言っていた。「語彙3語」は不通過だが、「ヨイショ」「デキター」など動作に伴った言葉が出てきた。

年度末の5歳0か月時に行った発達検査では、手指操作面は、自分から「マルカイテション」と歌いながら身体と手足のあるドラえもんを描いていた。「トラックの模倣」はモデルを見て、最初は田型にするが、その後完成させていた。構成後は、検査者の教示のようにトラックにみだてて走らせることはせず、すぐに崩してモデルを取りにきていた。「積

木の塔」は、途中で崩れると怒って積木の塔を手で払って壊していた。認識面では、「ジャーネー、ばいばい」など場面に合わせた言葉が出てきている。「2個のコップ」は、犬の人形では関心を示さないが、今回の検査で強い関心のあった積木を隠して施行すると、3回とも正答のコップを手で払いのけていた。対人面では、発達検査の通過状況は変わらないが、検査者が片づけようとして積木を取ると怒って取り返そうとしたり、手を出して「ハイ、ドーズ」と積木を求めたりしていた。

(1)－3 5歳児の発達検査の結果

5歳児クラスは、筆者はクラス担任ではなく、担当発達相談員として発達検査を行った。5歳3か月時に行った1回目の発達検査では、手指操作の面では、「家の模倣」は、土台にすき間のない家をつくり、崩れてもう一度つくろうとするがやめて、モデルに積木を近づけていた。「円模写」は、始点と終点が通過基準以上離れているが、円形図版を見て円を描くことができた。検査者が「ブプー(車)やで」と言うと「ブプー」とまねて言う。「絵指示」は不通過だが、絵指示図版を拒否せずによく見ており、言葉を介したやりとりへの構えが見られた。検査者が「ドラえもん描いて」と言っても描こうとしないが、検査者がドラえもんの絵かき歌を歌うと、検査者にえんぴつを渡してくる。検査者がドラえもんを描くと「モックイ」と要求し、もう一つ描くとよく見てにこっと笑い、さらに「モックイ」と言葉で要求していた。

2回目の発達検査は5歳10か月に行った。手指操作面では、「家の模倣」は、モデルを崩そうとするので、紙を敷いて領域分けすると構成していた。「円模写」では、始点と終点があう閉じ丸を描くようになった。認識面では、「絵の名称Ⅰ」は名称図版に関心を向けないが、飛行機やバスのイラストを見せると「ヒコウキ」「バス」と答えるなど、言葉の広がりが見られた。積木とはめ板の写真を提示して「どっちにする？」と聞くと、二つの写真を見比べるが一方を選ばずに両方の写真を取っていた。「2個のコップ」は提示されるとすぐにコップを取ろうとし、検査者に制止されると関心をなくしていた。対人面では、家で、A君がにやにやして眺めていたという筆者が載っているクラス写真を提示し、「安藤先生、どこにいる？」と聞くと、写真を手に「アンドウセンセ～」とくり返し言うが、指をさすことはなかった。複数の好きなキャラクターを印刷した紙を提示し、「○○はどこ？」と尋ねると、聞いてからしばらくしてふと問われたキャラクターの鼻を触ることもあった。

(2) 家と園のエピソード

家と園のエピソードを Table2-1～3 に示し、各

期の A 君の様子を示す。

【3 歳児クラス】

入園後しばらくは、大人の関わりにあまり気持ちを向けずうろうろとしていた。しかし、登園を積み重ねることで、大人への安心感、信頼関係を築いていき、まてまて遊びに期待したり（下線 1）、プールで揺さぶられることが楽しくて、大人の前に立つことで“やって”というくり返しの要求が出てきた（下線 2）。

筆者は、子どもとの関係づくり、あるいは子どもの要求の仕方を捉える手段としてたかいたかいを大事にしている。A 君に対しても、A 君の他者との距離の取り方を測りつつ、「他者の接近を拒否していない」と思ったので、ぐっと距離を縮めて脇を支え、宙に放り投げてみた。放り投げられている時は笑顔だが、目は合わない。たかいたかから下ろすとすぐに離れていく。当初は、筆者と遊ぶのではなく、宙に浮かぶ感覚を楽しんでいるのか、と思うこともあった。しかし、あの笑顔のなかには「大人と遊ぶことが楽しい」という思いが込められている、と信じて、時間があるとたかいたかいをくり返した。秋のある日、いつものようにたかいたかいをすると、宙に浮く A 君とびしっと目が合った。「A 君とつながった」、そう思った。その日以降、昼寝の時に布団を自ら引きずって筆者に近づいてきて近くで寝ようとしたり、筆者が部屋から出て行くと泣くなど、

筆者を求める行動が出てきた。要求の表現に関しては、指さしで要求することも時折あった（下線 3）が、目の前に立つ、モノを渡すなど直接的な手段が主で、基本的には眼前の事象に対するくり返しの要求が多かった。時折、以前に遊びを始めた場所に立つなど場所に埋め込まれた遊びを求める姿も見られるようになってきている（下線 4）。言葉が意味をもちはじめてきており、ほめられると照れくさそうにする姿も見られている。

【4 歳児クラス】

大人から始まる遊びや生活ではなく、自分の要求を太らせてほしい、とクラス担任で話し合い、クラスの目標は「子どもたちそれぞれの手応えを大事にして、わくわくを膨らませ、要求の主人公に」とした。一年を通して植物や虫を育て、「大人に準備してもらえばかりではない生活にしたいね」ということで、テーマは「命を育み、自分たちで生活をつくろう」だった。遊びの準備や片付けも子どもたちと一緒にこない、生活のなかでのつもりや期待、活動のしめくりを自分たちでつくっていった。

A 君は、3 歳児クラスに引き続き筆者を求めることも多かったが、筆者以外のクラス担任ともまてまて遊びをくり返し楽しむなど、一緒に楽しく遊ぶ大人が広がってきた。扉の向こう側に行きたい時に扉を指さしたり筆者を指さすなど、要求の指さしが増えている。普段は自分から要求を出すことは多く

Table2-1 I 期（3 歳児クラス）

家	園
(6.2) 帰ってから、さっそくテレビつけろー!! とリモコンを持ってきたり、走り回ったり。 (6.20) お風呂のとき、水風船で遊んでるんですけど、おとこの水風船が今日割れてしまっで大泣き。はじめなんで泣いているのかわからなくて、ずーっと「メンメ、メンメ」と言うばかりで…。わかってあげられたらなーいつも悲しくなります。結局いつもこれやったのかな!? のハテナマークで終わってしまうので、辛いですね（泣） (9.11) ままごとの鍋でなにかを作っていました。弟にじゃまされて、「メンメー、メンメー」とかなり怒っていました。気持ちを表に出してくれるようになっていのでうれしく思っています。 (9.13) 家に着くなり、たまごサンドを指さして「食べる！食べる！」（言葉ではない：筆者注）。（3） (10.4) 寝る少し前にトーマスのプラレールを指さし、出してあげると大喜び。（3） (11.9) 今日は朝ごはんを食べながら「かー・かー」と言って私を見て「はいー」と言うとか何か言いたげと言えないって顔をしていました。 (1.5) 夜中うんちした時、ベッドの下でずーと誰かが起きるのを待ってたようで…ベッドにこのまま行ったらふとん汚すとかわかってたのかと思うと、わかってるのに言葉にできないからずーとすわってたんかと思うとすごく悔しくて、泣けてきました。気づいた瞬間、急に悔し泣きみたいに涙をこらえながら泣いてたんです。	(6.16) まてまて遊びが楽しくて、追いかけてくる T を笑顔で振り返りながら楽しむ。（1） (6.19) 投げると光るボールがお気に入り、光が消えるをつけてほしくて T に手渡してやることもあった。 (7.10)（プールで）T が身体を支えて揺らすると、両手を広げて T の前に来ても「もう一回」をアピール。（2） 【7月のまとめ】発声はよく聞かれ、「イヤ」「コレ」「バイバイ」などと言う姿もあった。ふりかけやかパンが欲しい時に、指さしをする姿が出てきた。（3）マテマテ遊びが楽しくて、お友だちや大人が追いかけてくるのを期待して見ている。 【10月のまとめ】ブロックなどおしまいがイヤで片付けられると、寝ころんで怒る姿が出てきた。マテマテあそびがしたくて、いつもスタートにしている場所に行くと大人を見て誘う姿や、大人の関わりが楽しくて、カーテンに隠れて大人が来るのを待っている。（4） (2.6) 給食前に絵本が見たくて、珍しく泣いたり怒ったり気持ちをを出す。「どれが見たかったの？」と絵本の棚を見せると、T の腕をもってなんとなく伝えてくれる。 【2月のまとめ】“〇〇したい”という思いが強くなってきて、やりたい事ができないと怒ったり泣いたりする姿やできるまで要求する姿もみられるようになってきた。たかいたかひこうきをもう一回してほしい時に、大人をトントンしたり、その体勢をとらせようとするなどで要求することがある。

はなかったが、3歳児クラスと比べるとモノを渡す、指さし、発声などを介して要求することが増えてきた(下線5)。春先から、3歳児クラスでは見られなかった綿毛を吹くことが大好きになり、さんぽで綿毛を見つけては吹いて飛ばしていた。夏には、大好きな水遊びで水をかけながら「A～」と自分の名前を言う姿も見られ、ふとした時に言葉を発することもあった(下線6)。生活のなかで時折言葉は出るが、再現性はない。見たことや経験したことをすぐにやるのではなく時間差があり、ふとした場面で再現する(下線7)など、保育者としては、「A君はどこまで理解しているのか」ということがわかりづらかった。4歳児クラスの後半では、大人がやっていること、大人の言葉を取り入れることが増えてきた(下線8)。

【5歳児クラス】

園では要求を伝えることが多いわけではなく、どうしたら思いを伝えてくれるのだろう、もっと「やりたい」という思いを膨らませる必要があるのではないかと保育内容に悩んでいた時期である。また、

公園での遊びでは、手で砂を掘るなど感覚的な遊びが多かった。なかなか遊びが広がらないので、「やりたい」と思える遊びを広げること、要求を膨らませることを目標とした。4歳児クラスの終わりごろから5歳児クラスにかけては、唾をためる、思いとちがうことがあると他者に手を出すといった姿が家でも園でも見られるようになってきた(下線9)。

また、4歳児クラスの終盤で見られるようになっていた他者から言葉を取り込んで発する姿がより増えており、自発的に好きなキャラクターなど言うようになってきた(下線10)。言葉で要求を伝え始めたのは、家で、うんちに行きたい、ということだった。基本的には自分の要求を伝えることは少なかったのだが、それ以降、園でも言葉で要求する姿が見られるようになってきた(下線11)。園では、やりたいことを伝えることが少なかったため、「やりたいのに、ほしいのにうまく伝えられないんだらうな」という場面に限定して写真カードを取り入れた。ふりかけがほしい時にはふりかけの写真カードを渡すように、たかいたかいともう一方は興味のなさそう

Table2-2 II期(4歳児クラス)

家	園
(6.12) みかんのおもちゃを握りしめ、みかんをさんぽさせるかのように手で動かす。ブロックのゾウをさんぽさせたり、本の上でゾウを歩かせたり、少しずつ遊び方が変わっているのかなーと思いました。(7)	(4.12) 大好きなタンポポの綿毛を見つけると、力を入れて引っ張って取り、ふーっと吹く。(6)
(6.13) 園からの帰り、マンション近くになると急に大声を出して「めんめー」と泣きながら何かを訴えている様子。え、なに!?と考えてみたら、弟の保育園に行けということやったと思います。いつもおむかえに行って支援センターで少し遊んでもらっているのでも。(5)	(4.19) 「あー!」と言ってはシャボン玉を吹いてもらい、シャボン玉を追いかける。(5)
(6.30) あれもいや、これもいや、で超わがまま。結局何がいやなのかわからずずっと泣いてて。	(5.10) ピアノの横で「ここにいるよー、つかまえてー」のニヤリ顔。(5)
(7.20) 参加日。教室に入った瞬間から、水着の場所を指さしてもすごいアピール。去年はこのようなことはあまりなかったように思います。(5)	(5.14) パソコンの部屋が気に入り、指をさして「入りたい」を伝える。
(11.27) トーマスの積木をながーく並べて、その上をなぜか、みかんを走らせる。(7)	(5.15) 芝生でTが綿毛をさし出すと「あい、あーあい(はい、ちよーだい)」と言ってもらってはふー、と吹く。
(12.23) 最近、またツバを口にためたり、見てないところでツバを吐いたりします。(9)	[5月のまとめ] 要求は、行きたい方向に直接向かったり、扉の向こうに興味のあるものがあるとドアを指さすなど、仕草や行動で表している。(5)
(12.15) 昼ぐらいに急にきげんが悪くなって、リビングの椅子は倒す、大きいおもちゃも上から投げ飛ばす。飲んでたお茶も放り投げた床がびちゃびちゃ。急に怒り出したり、ばんばんテーブルたたいたり、怒りながら走ったり、増えてます。(9)	(7.19) 「A～」と言いながら足に水をかけている姿も。(6)
(12.27) 今日はあまり興味が無い、おまごセットで遊んでました。ハンバーガーとか作ってくれて食べさせてくれました。「A、ハンバーガー作れるん?すごいやん」と言って食べるふりをする、うれしそうに自分もパクリ、そして「おいしいー」と言っていました。	(7.24) 朝来るとスケジュール(水遊びの写真:筆者注)を指さして「A～」とうれしそう。
(12.29) ごはん後、「まんま」と言う。キッチンを指さすので、連れて行って「なに?」と聞くとみかんが入っているカゴを指さしました。いつも食べ終わるとフルーツを食べているので覚えていた。みかんをきらせているので、「今日ないからヨーグルトでいい?」と出すと納得してテーブルに戻る。少しずつ何かを求めてきているのでよかったです。	(9.18) 運動会の練習。いつもある棒ぶら下がりがないと「やるはずでしょ」といった様子で「めー」と要求。「○○しよう」というつもりがはっきりしてきたので、そうでなかったときに怒ったり泣いたりして伝えてきてくれているのですね。(5)
	[9月のまとめ] プールにまだ入ってたかったり、プールと欲っていたのに違った時は、「メー!」と大きく発声し要求をしつかり訴える姿が出てきた。
	[2月のまとめ] 「ここまでは」という思いがはっきりしてきて、自分のタイミングと違った時や、やり終えていない時に活動が終わってしまった時など、泣いて「イヤー」と大きな声を出すようになってきた。思いが通らない時は、大人や友達に手を出そうとする姿も出てきた。(9)
	(3.5) 川でTが指をさして「がーがー」と言う、A君もじーっと見つめた後に指をさして「どーどー」と言っていました。(8)

な遊びのカードを用意して「どっちにする？」と2枚のカードから選ぶように誘ったが、カードで要求することはなく、特に見比べることもなく2枚のカードを両方取っていた。粘土遊びになると指をさして多数の穴をあけたり、手で砂をかき集める、石を排水溝に落とすなど、感触、揺さぶり遊びが好きで、遊びが広がりづらかったが、ふとした時に再現遊びのようなものが引き続き見られる（下線12）。

5. 考察

最初に、3年間の発達検査の結果から捉えたA君の発達の様態を「可逆操作の高次化における階層－段階理論」に基づき、各期の発達特徴を示したうえで、その特徴が家や園でのエピソードとしてどの

ように表れているのかを考察する。
次に、A君の要求と要求表現のずれにみる葛藤やなやみについて考察する。

(1) 発達段階の特定、期分けからみたA君の発達
本研究において、発達検査の結果をもとに、A君の発達段階を区分した。特に対人面での変化に注目し、3歳児クラスの1年間をⅠ期、4歳児クラスの1年間をⅡ期、5歳児クラスの1年間をⅢ期とした。

Ⅰ期1回目（3Y4M時点）
認識面では、他者と確認し合うことはしないが、知っているものに対して定位的な指さしが見られていることから、1次元形成期と考えられる。対人面では、話し言葉を共有するには至っていないものの、

Table2-3 Ⅲ期（5歳児クラス）

家	園
(4.6) ツバが最近また、ひどくなってるんです。(9) (5.31) お風呂上りに、私の服を指さして不思議そうに見てたので、「どーしたん？」と言ってみると、ウラ・オモテ逆でした(笑)それを教えてくれたのかなーと「ありがとう」って笑いながら言うと言っていました。教えてくれたのかなー。(13) (6.6) うんちしたら「ウンコ」って言っておムツを差し出してきたような気がします。たまたまかなー。 (7.29) (オシッコはできるようになったが、ウンチなかなか便座で出ず：筆者注) 夜、急に「うんこ」と伝えてくれて、トイレよって行ったんですがオシッコだけ出してしばらく座って終わりました。その後すぐオムツを自分ではいてウンチを出しました。伝えてくれた事におどろいています。(11) (8.8) 絵本のだるまさんシリーズを読んでもってきました。こんな事、初めてかもしれません。何度も何度も読んでと言ってきました。 (8.18) トーマスの絵本を持ってきて「トーマス・エドワード・ゴードン・ヘンリー・ジェームス・パーシー」と言ってきました。 (10) これには本当におどろき、今年の1年は何かが違う1年！Aのすごい成長におどろかされてます。 (8.21) テレビの録画の絵を見て、これが見たいと指さしもでてきてます。どんどん成長してる姿に終始びっくりしてます。 (9.3) ごはん食べた後、「おふろ」と言っていました。少しずつ単語が増えてきてるので、私に伝わってるーと嬉しい顔にも思えます。(11) (10.2) ベランダのカギを閉め忘れると「コッ！」と指さして教えてくれる。(13) 目を見て何かお話してくれるんですが、私かわからず…一生懸命伝えるのに…もったいないなーと思い、悔しい思っています。伝わった時の嬉しそうな顔を知ってるだけに… (11.5) 今日のウンチの時、近くによってきて、何か小さい声で言ってるので、「なにー？」と耳をかたむけると小さい声で「ウンコ」と言っていました。「ウンコレー」と言うと、すばやくオムツに履き替えてきぱってました。伝える時も、ちゃんと目を見て言ってくれます。 (11.18) 「これ！」と指さしが増えてきて、求めていることが少しずつわかってきてます。違う時もあるんですが、その時の顔が「うん？」とした顔になるのでちがったかとわかるのもあります。 (2.20) あおむしのパズルがしたい時は「あおむし」と伝えます。少しずつ言葉で伝えてくれるようになってます。(11)	(4.26) Tがテントウムシを見せると指さす。Tが「テントウムシやなあ」と言うと言さしながら「てんとうむし」と言う。(8) 【5月のまとめ】好きな遊びでは、もっとしてほしくてシートを持ってきたり、抱っこを求めたり、自分から指を立てて「モウイッカイ」と言葉で伝える姿が出てきた。(11) 自分の思いと違う時(もっと遊んでいたい時や朝の準備に誘われた時)には、声を出して座り込んだり、手を振り払う姿がある。 (8.19) 自由遊びで黄色のレゴブロックを長くつなげると、Tのほうを見て、「でんしゃ」と言う。(12) (9.3) 給食後、なぜかホールに行くと思ってドアの前で「ホー……ール！」と「ホ」を長〜くのばして行きたい気持ちアピールしていました(笑)(11) 【9月のまとめ】大人の言っていることを真似することが多いが、自分から「ホール」と伝えたり、大人に「センセ」と言う姿も出てきた。つばをためて遊んでいることは減った。 (10.3) 給食後遊んで昼寝のためにおもちゃを片づけている時に、Tのところにきて、目を見て何か言っていました。何かなーつと思ったら、Tシャツのすそをペラペラしてて…まだお着替えしてないよー”と伝えてくれました。(13) (10.25) ホールで追いかけてっ。もっと追いかけてほしい時に時々、声を出しながらTを指さしてアピールする。 (1.16) 粘土に指の跡をつける。(中略) ちょうちょの型を抜いて、気に入ってうれしそう。ちょうちょをばたばたと羽をとばしながら走る。(12) 【2月のまとめ】ホールに行きたい時にドアに近づくなど要求は直接的なことも多いが、期待して振り返ったり、声を出して指さしする等して欲しい気持ちを表すことも増えた。友だちにおもちゃを取られたり、ブロックを崩されたりすると、怒って大きな声を出して取り返しに行くようになった。ブロックを取られた時に「チョウタイ」と手を合わせて何度も伝える姿もあった。 (3.9) 粘土が出てくると、大きなかたまりに親指をつこんで型をいっぱいつけていました。Tがちょうちょをつくると、うれしそうに握って走ってました。戻って来て棒状になってしまったちょうちょを見て、“もう一回つくって”とTに「あ、ちょうちょ！」と要求してくれました。(11) (3.10) よじ登りの先にいろんなキャラクター。2回目、どれとるー？と聞くと「あおむし」と教えてくれた。(13)

「『チョウダイ』渡す」のように、自分から離れた対象物を共有する姿が見られた。これは、示性数3形成に見られる相手の意図に気づきはじめている姿と考えられる。手指操作面においては、描画で相手と分化した領域で模倣し、描く場所も変えるといった「○○デハナク〜ダ」と切り替える操作ができるようになっており、1次元可逆操作に該当する。

I期2回目（3Y11M 時点）

対人面では、他者の模倣、他者とのモノを介した相互交流を楽しむといったように相手と距離をとって第三者を対象化しはじめており、示性数3形成に該当する。手指操作面において、「トラックの模倣」は、横一列に並べ、見本の積木も取り込んで一列に並べていた。「入れ子5個」では、器を見比べながら大きい方に順に入れていく。概念的な自他の区別はまだできておらず、「○○デハナク〜ダ」といった1次元可逆操作をやたかにしている姿として捉えられる。

I期は、認識面は1次元形成、対人面は示性数3形成、手指操作面は1次元可逆操作と評価される。

II期1回目（4Y6M 時点）

認識面では、コミュニケーションの手段として使用することはないものの、「○○デハナク〜ダ」と知り分け、言葉が広がってきていることで1次元可逆操作に該当すると考えられる。対人面は、他者と距離をもって対象物を共有するといった三項関係がゆたかになり、例示を対象としてじっくりと見るなど他者との関係の変化がみられてきており、示性数3可逆操作に該当する。手指操作面では、自他の領域の確立には不安定性があるが、二方向の構成、描画ができ始めており2次元形成の姿を見せ始めている。

II期2回目（5Y0M 時点）

認識面では、課題や意図の共有は難しいものの、現前にはないものを再現するなど表象がうまれてきており、1次元可逆操作に該当すると思われる。

対人面では、要求を音声で表すこともあり、定位活動に人との関係を取り込み始めている示性数3可逆操作に該当する。手指操作面では、記憶をもとに目や口、手足など形を描き分けるようになっており、横に並べてから縦に積む、といった2次元の構成ができるようになってきている。これは2次元形成に該当する。

II期は、認識面は1次元可逆操作、対人面は示性数3可逆操作、手指操作面は2次元形成と評価される。

III期1回目（5Y3M 時点）

対人面では、発達検査場面を通して可逆の指さしは見られないものの、自身から離れた対象を話し言葉で共有するといった1次元可逆操作に該当する姿が見られ始めている。手指操作面では、始点と終点を意識した描画を描くことができ始めており、構成課題とあわせて2次元形成に該当する。

III期2回目（5Y10M 時点）

認識面では、知り分けている言葉の広がりが見られているため1次元可逆操作に該当する。対人面では話し言葉で問われた対象を共有しているがうまく応え返せないといったように、相手の意図を受けとめた上で自分の意図で応えきれないといった姿は、1次元形成〜1次元可逆に該当すると思われる。

総じてIII期は、認識面は1次元可逆操作、対人面は1次元形成〜1次元可逆操作、手指操作面は2次元形成と評価した。

本研究の結果から、A君の発達段階はTable3のようになる。

（2）期ごとの特徴的な姿

A君の発達の特徴を、対人面を中心にエピソードから考察していく。

示性数3形成期にあたるI期では、くり返しの中から「もういっかいしてほしい」といった要求を態度で相手に示すことが出てきている。「楽しい」といった気持ちを他者と共有しながら、「もういっかいしてほしいな」という期待を膨らませている。秋以降は、クラス担任である筆者の後追いをするようになり、保護者以外に交換可能な大好きな第二者が形成された。基本的にはくり返しの要求が多かったが、「一緒に寝たいので布団を筆者の近くに持ってくる」など、他者とともにあるねがいを自ら行動を起こして実現しようとする姿も見られた。生活のなかで大好きな他者が浮かび上がることで、第三者への志向性が明確になり、「この人と○○したい」とつもりが膨らんでくることを前提として、第三者の共有もゆたかになってきている。示性数3形成の三項関係が育ちつつある時期だと思われる。I期の2回目の発達検査では、「検者とボール遊び」で、ニコニコと笑いながら検査者と2〜3回ボールを投げ

Table3 I期〜III期の発達段階の変化

	第I期1回目 (3Y4M)	第I期2回目 (3Y11M)	第II期1回目 (4Y6M)	第II期2回目 (5Y0M)	第III期1回目 (5Y3M)	第III期2回目 (5Y10M)
認識	1次元形成	→	1次元可逆	→	1次元可逆	→
対人	示性数3形成	→	示性数3可逆	→	1次元形成〜1次元可逆入り	→
手指	1次元可逆	→	2次元形成	→	2次元形成	→

合う。その後、自ら母にボールを投げて遊びをしかけていた。生活場面で「自分からしかける」という表現は少なかったが、潜在的には、自分から間をもって他者に働きかけ、遊びを主導したいという生後第2の新しい発達の原動力がうまれてきていると考えられる。

示性数3可逆操作期にあたる第Ⅱ期では「〇〇したい」というつもりを膨らませてきており、たんぽぽの綿毛を吹く、自分に水をかけて「A～」と自分の名前を言うなど、自己を対象化し、自分から外界に働きかけ、その結果や自分を感じられる遊びをくり返すようになってきた（下線6）。また、直感的な記憶を手がかりにした認識が育ってきており、普段は感覚的な遊びも多かったが、見聞きしたものを再現するような遊び方も時折するようになってきている。

発達検査では検査者をよく見るようになっており、1回目の発達検査の「十字模写 例後」では、検査者の例示はじーっと見ているがその場ではやらない。家に帰ってから、横線と縦線をたくさん紙に描き「デキター」と言っていたと生活記録表に記載があった。三項関係をゆたかにして自他の関係がしっかりしてきており、相手の意図に気づき始めているがゆえに、「描いてね」という教示に込められた意図にすぐには応えられず、自他の意図の調整に困難さを感じていたと考えられる。普段からよくびよびよんと飛び跳ねる姿があったが、「うれしくて身体が動いている」「感覚を入れている」と筆者は思っていた。発達検査場面では、教示に対してまずは跳ね、しばらくすると検査に取り組んでいた。相手の求めに応じて、気持ちを調整する時にびよびよんと跳ねることがあったのだと思われる。

1次元形成～1次元可逆操作に入り始めていたⅢ期には、大人が発した言葉をまねすることが増えており、人から言葉を取り入れようとしている。家と園では、限定的ではあるが、自分から事物に命名し、言葉で要求することが増えていった。また、Ⅰ期・Ⅱ期では遊びや食事場面での要求表現が主であったが、Ⅲ期では、トイレに行く際に伝えるようになったり、見たものに対して言葉で命名して他者と共有しようとすることも出てきた。さらに、母の記録表によると母が服の裏表を間違えていた、鍵の閉め忘れていた時のように、「〇〇したい」「△△がほしい」といった自分の要求を満たすだけでなく、「教える」といった姿も出てきた（下線13）。

3期を通して発達検査では「2個のコップ」「絵指示」が不通過であった。目の前にないものを要求するなど表象は生まれており、言葉の理解も広がっているものの「どっち?」「どれ?」など相手の意図を含んだ質問に自分の意図で応え返すことに苦手

を残していると思われる。同様に、保育でも、Ⅲ期の時には、好きなふりかけのカードを目の前に用意されてもカードを渡して要求しなかったり、どっちにする?と遊びを問われても見比べずに両方のカードを取る姿があった。問われている、といった相手の意図を感知しているが、「〇〇デハナク〜ダ」と他者との関係のなかで自分の意図を対置して応答することの苦手さ、自他の意図の調整に苦心していた姿として捉えられる。

（3）要求表現の変化

Ⅰ期からⅢ期までの発達のな特徴、変化を整理してきた。それぞれの時期で、大人との関係や遊び方とあわせて要求の表現の仕方も変化してきたことが確認できた。ここでは、要求表現の発達の变化について考察する。

Ⅰ期の入園当初は、筆者とのたかいたかい遊びでは遊びを維持しようとしな。一方、プールなど限定的ではあるが快の情動を引き起こす大人との遊びではくり返しの要求が出てきている。表現方法としては、大人の前に立つ、以前に遊びを始めた場所に立つなど、他者が要求内容を文脈から読み取る必要があった。A君がなぜそのような行動をするのか文脈を知らない他者は汲み取ることができないが、A君からすると、ここでこうしたら、相手は「あれ」（この場合は揺さぶってくれる、追いかけてくれる）をしてくれるんだろうな、という自分の行為と相手の働きかけの随伴性に気づいていると思われる。

Ⅱ期では、場面や人、遊びに限定されたりくり返しだけではない要求も出てきた。「〇〇したい」「△△がほしい」と要求を出すことで相手の行動を引き出すといった姿と考えられる。また、指さしや態度で要求を表す姿を見られた。しかし、要求を「いつでも、どこでも」表現するわけではなかった。

同時期には、綿毛や水遊びなど、遊び場面では自分への手応えを求め、つもりが膨らんできた。しかし、要求と表現方法とのギャップが開いたために、他者とのやりとりで要求が実現できたという自分への手応えを感じることができず、困惑していたように思われる。これは、モノを投げる、他者に手や口を出すなどの「荒れ」として自分の気持ちを表していたのではないだろうか。

Ⅲ期では、普遍性は依然として乏しいものの、要求手段として言葉が位置づいてきた。さらに、Ⅱ期までの「したい」「ほしい」といった本人の要求充足をするだけではない表現をするようになってきた。木下（2008）は、自己を対象化していることと表象が生まれていることが連動して行為主体としての自他が成立していくと述べている。A君もⅡ期の終わり頃からつもりが膨らみ反抗と捉えられる姿が見られ、Ⅲ期の時点では、自己を対象化して

いると考えられ（下線6）、現前にはないものも要求したり遊びで再現するなど表象もうまれてきている。下線13のエピソードに見られる姿は、自分ではない意図をもった相手に、相手が知らないであろうことを伝えるようになってきた姿としても捉えられる。なお、言葉で要求を伝えるようになってきてから唾をためたり荒れる姿は消失している。

別府（1999）は、挑発行動を自閉症幼児の社会的相互作用行動と他者理解の側面から検討している。別府（1999）によれば、社会的相互作用行動が発達していくプロセスでは、子どもから大人にやりとりをしかける行動が見られない段階から、自らしかけ維持しようとする段階、自らの行動に対する相手の行動を予測して引き出そうとする段階、相手の行動だけではなく、情動や意図を求めて行動する段階へと進展する。A君の要求表現の変化においても、遊びによって出現時期は明確に区別されることなく重なりがありつつも、別府（1999）が述べる要求の始発者ややりとりの維持、相手の意図に働きかけていくプロセスについては共通している。

（4）要求と要求表現のズレにみる葛藤・なやみ

I期からⅢ期を通して、やりたいこと、他者への交流要求が増大していると考えられる。一方、その要求をうまく叶えることができないといった矛盾体制を解消できないまま制約をもちつつも発達の連関を紡いでいっていたと思われる。

例えばI期には、遊んでいた水風船が割れてしまっていたが、新しい水風船がほしいことを伝えられない、夜中にウンチをもらしたことを近くで寝ている母や父に伝えられない、といったエピソードがあった。Ⅱ期では、急に、あるいは自分のつもりとちがった時にモノを投げるなど荒れることが多くなった。また、時折再現遊びをするものの、主には感覚的な遊びが多かった。やりたいことはあれど、思うようにいかない、といった葛藤を感じていたのではないだろうか。Ⅲ期では、自ら言葉で要求を伝えるようになってきているが、「どっちにする？」など写真カードで選択を求められると2枚とも選んだり、写真カードに手を出さないなど、相手の問いに応えられないといったエピソードがあった。

これらは、要求があるからこそ、そうならない現実に対して、「ほんとは伝えたいけど、うまく伝わらない」「いろんな遊びをしたいけど、遊び方がわからない」といった葛藤を抱えていた姿だと思われる。

A君の葛藤に共感しながら、I期では大人との関係を深め、Ⅱ期～Ⅲ期にかけては要求を膨らませながらも遊びを広げ、要求手段をつくる手立てを考えてきた。そのような、「主体的に」外界に向かえるようなアプローチをしてきたが、なにか目標にし

ていることとA君の求めていることがしっくりこない、と感じていた。白石（2016）は、外界への関わりだけではなく、自分自身をどう見つめているのかについても発達要求と関わらせて言及している。本研究は「可逆操作の高次化における階層-段階理論」に依拠して要求表現に関して分析、考察してきたが、自分へのまなざしや抱えている葛藤に対してどう感じているのかについては考察しきれていない。そこで正木正の論じている「なやみ」を参考にして検討してみたい。

来談者中心療法を創始したカール・ロジャーズを日本に紹介し、カール・ヒルティのなやみ論を生涯大切にした正木正は、なやみを葛藤の一部としながらも区別して捉え、なやみにおける自己知覚、自己洞察を通した自己への認識を問題にしている¹⁾。なやみを人格形成に作用し、子どもと大人お互いがなやむことで人間関係を深めるものとして捉えている。大人も子どもも、葛藤する場面に出会った時、無力さや失敗など、自分を見つめることでなやみがうまれてくる。自分に向けた葛藤をなやみとするならば、そういった、なやみの主体性を捉えることで、教育の中身についても考えることができるとされている²⁾。3期を通して、A君の切実な要求が変化してきた一方、要求と要求表現のズレや他者との関係のむすびづらさが「内または外からの妨害物や障壁」正木（1953）となり、その解決がうまくいかずになやみを生んでいたとも考えられる。

私が感じていたしっくりこないという違和感は、A君自身が自分の障害とどうたたかっているのかといった自分へのまなざしを捉えられていなかったからではないだろうか。

今一度、本事例をなやみの視点で見ると、I期は、相手と関係を結びたいけど、不安に思ってしまう自分がある³⁾、Ⅱ期は、自己や自分の行動の結果を対象化してきている一方で、思いをうまく伝えられない自分があり、遊びやコミュニケーションを通して自分の力を感じることができない、Ⅲ期は、つもりは膨らんでおり他者との交流要求は高まっているものの、問われるとどうしても応えることができない自分がある、ということだったのではないかと考える。

子どもの主体性を考える時、「自分で」「自分から」という外界への働きかけ、視線や表情も含めた行動面の結果に目が行きがちになる。しかし、A君の場合で言えば、それぞれの時期で切実な要求を実現できない自分をどう意識していたのか、内への主体性ともいえるなやみを捉えることも含めて、A君の主体性を問うことではなかったのではないだろうか。

6. おわりに

本研究は、児童発達支援センターに通っていた自閉スペクトラム症児の一事例を通して、主に要求表現について経過をまとめ、要求と要求表現のズレから葛藤やなやみが生まれ、発達主体としてのA君が感じている内面について考察した。「そんな小さい子どもがなやむの?」と問われることもあるが、子どものなやみを理解することは、子どもをサービス・分析の対象としてみるのではなく、人生の主体者として、ともに生活を紡いでいく存在となることなのだと考える⁴⁾。

A君が小学部4年生の時、発達診断を行う機会があった。可逆の指さしが見られるようになっており、「2個のコップ」では、両方のコップを取るが、正答のコップを見て意識していた。「十字模写 例前」は十字図版を見せると、アルファベットや自分の名前などをひとしきり描いた後にふっと十字を描く。正方形、三角形、ひし形、自画像についても同様であった。アルファベットなどを一心不乱に描く姿はまるで、「あなたの求めに応えたいんだけど、気持ちを調整するのでちょっと待ってね」と語っているようであった。

A君は相手の意図に対して応えるのにエネルギーが必要で、自他の意図の調整に苦労していた。だとすると、実践において、やりとりの手段をつくるという苦手なことを直線的に克服しようとするだけではなく、言葉を介したコミュニケーションができるようになってきたけれども、相手から問われるとうまく応えられない、そんな自分をどう思っているのか、といったA君の主体的なやみを捉えていくことも必要だったのではないだろうか。行動形成のみに着目して、大人が求めるコミュニケーションの成立だけを目標にするのではなく、何になやんでいるのかを子どもに尋ねる姿勢が欠かせない。

本研究で参考にした正木正は、なやみについて発達の考察しているわけではない。今後、発達のなやみについて考察することを通して、子どもの心に入れてもらえるような実践・生活づくりを追求していきたい。

謝辞

本論文作成にあたり、本研究に快く資料を提供していただいたA君とお父さんお母さんに深く感謝します。加えて、人間発達研究所の研究科のみなさんに助言と丁寧な指導をいただきました。また、分析に当たっては、荒木穂積氏、辻あゆみ氏には細部にわたる指導、助言をいただきました。お礼を申し上げます。

注

- 1) この点について正木は「悩みは単なる欲求や衝動

の力学ではなく、己れが己れみずからに関係し、かつ、超越の世界を志向する領域における、存在価値にかかわるものでなければならない」と述べている(正木1960) p.159

- 2) なやみの主体性について正木は「主体性が捉えられぬ限り、なやみの本来の理解は可能ではなく、なやみの教育的とりあげ法も皮相に止まるのである。なやみの主体性が捉えられるところに、なやみに対する教育的処置も初めて可能になるのである」と述べている(正木1953) p.131
- 3) 自閉症当事者であるイド・ケダーは、他者と接する際の心の内を「専門家がいうように、人間をモノのように見ているんじゃない。不安に乗っ取られると人と関係が持たなくなってしまうのだ」と述べている(イド・ケダー2016) p.61
- 4) 大人と子どもの関係について「汝と我は主体として出会うものであって、相手を手段として、対象として見るのではない。両者は共通の世界におけるPartner(相手)である」と述べている(正木1960) p.163

引用・参考文献

- 糸賀一雄(1985)『福祉の思想』NHK出版
- イド・ケダー著 入江真佐子訳(2016)『自閉症のぼくが「ありがとう」を言えるまで』飛鳥出版
- 木下孝司(2008)『乳幼児期における自己と「心の理解」の発達』ナカニシヤ出版
- 白石正久(2007)『自閉症児の世界をひろげる発達の理解 乳幼児期から青年・成人期までの生活と教育』かもがわ出版
- 白石正久(2016)『障害の重い子どもの発達診断 基本と応用』クリエイツかもがわ
- 白石正久・白石恵理子(2024)『発達のなかの煌めき 上 子ども・障害のある人びとの発達』全障研出版部
- 新版K式発達検査研究会編(2020)『新版K式検査 2020 実施手引書』京都国際社会福祉センター
- 田中昌人(1987)『人間発達の理論』青木書店
- 田中昌人・田中杉恵(1982)『子どもの発達と診断 2 乳児期後半』大月書店
- 田中昌人・田中杉恵(1984)『子どもの発達と診断 3 幼児期Ⅰ』大月書店
- 日本精神神経学会(2023)『DSM-5-TR 精神疾患の分類と診断の手引』医学書院
- 別府哲(2016)「自閉スペクトラム症と1歳半の節」『障害者問題研究』第44巻第2号, 98-105
- 別府哲(1999)「挑発行為を頻発した自閉症幼児における他者理解の障害と発達」『発達心理学研究』第10巻第2号, 88-98
- 正木正(1953)『教育の人間』同出版社
- 正木正(1960)『正木正選集〈第1〉道徳教育の研究』金子書房
- 松原巨子(1983)「乳児期から幼児期への言語行動の発達について—前言語的行動を中心に—」『京都大学教育学部紀要』29巻, 170-183
- やまだようこ(1987)『ことばの前のことば』新曜社