

保育の場における ASD 児と定型発達児との幼児間の相互行為

—模倣における物の介在に着目して—

山下 愛実*

How Do a Child with Autism Spectrum Disorder Interact with Typically

Developing Children in Preschool?:

Focusing on Intervention of Artifacts in Imitation

Megumi YAMASHITA

Abstract

The purpose of this case study is to explore the interaction between a child with autism spectrum disorder and typically developing children among three-year-old-children. For this purpose, we observed two situations focusing on 1) how interactions between a child with autism spectrum disorder and typically developing children initiated; 2) whether the situation of interactions are influenced by who initiated the interactions and the presence of intervention of artifacts. The results of this case study were revealed 1) a child with autism spectrum disorder interact with typically developing children by imitation (14/20 cases); 2) in the case of intervention of artifacts, when a child with autism spectrum disorder imitate typically developing children, it created incongruous situation, but when typically developing children imitate a child with autism spectrum disorder, it created friendly relationship. Imitating behaviors without intervention of artifacts also created a friendly relationship regardless of which side initiated.

Keywords: three-year-old- children, imitation, a child with autism spectrum disorder, interaction, intervention of artifacts

1 はじめに

「障害者権利条約」(2006)が国連で採択されたことを受けて、共生に向けた社会のありようが模索されている。保育現場においても障害のある子どもや、外国人の子どもの受け入れが積極的になされ、多様なニーズを持つ子どもたちがともに育ち合う場を築く動きがみられる。しかしながら、保育現場では多様なニーズへの対応(高野・高木, 2009)や、発達障害児や「グレーゾーン」の子どもを含む集団保育に苦

キーワード: 幼稚園3歳児、模倣、ASD児、相互行為、物の介在

* お茶の水女子大学大学院博士後期課程

慮しており、特に集団保育においては、他者とのかかわりの困難さや場の雰囲気がつかめないなどの幼児の行動面における困難さが報告されている（佐久間・田部・高橋，2011）。このような特性は、自閉スペクトラム症児（以下、ASD 児とする）に顕著である。ASD 児は、情動の表出や他者の情動の読みとりといった情動領域に様々な問題をもつ（Dissanayake & Sigman, 2001）ため、他児とのかかわりに困難を抱えることがあると考えられる。近年、ASD 児と他者とのかかわりについて、模倣による働きかけが注目されている。Nadel et al. (2000) は ASD 児への模倣の効果について実験場面において検討しており、ASD 児の行為を大人が模倣することで、大人へ視線を向けたり、接近したりするなど社会的応答性が高まることが明らかとなっている。また、他者とのかかわりに困難さを持つ子どもの療育においても、大人が子どもの行為を模倣することを通して、子どものかかわりを引き出すことを意図した技法が用いられている（竹田・里見，1994）。つまり、模倣することによって生じる同調した状態を活かした「個」の支援がなされていると言える。同調した状態に着目した先行研究には、保育の場を対象にした研究もあり、そこでは、子どもの行為をまねることを通した大人からの歩みよりにより、同調した状態を生成することが、子どもの「コミュニケーション的場」を広げることとなり、共生の可能性として示唆されている（宇田川，2005）。

しかしながら、これまでの研究では、ASD 児は相互行為に困難があるという障害の特性をもつゆえに、特に、保育の場における幼児間の相互行為についてはほとんど明らかにされていない。そのため、ASD 児がどのように同年代の子どもと相互行為を生成し、関係を築いていくのかについて、十分な議論がなされていない。幼稚園は同年代の子どもが生活を共にするという集団保育の場であり、多様な人々との出会いやかかわりを通した育ちがなされるため、「集団」の視点からの支援を考える必要がある。同年代の子どもが初めて集団生活をおくる幼稚園という場における支援においては、幼児間の相互行為に着目する点は重要な意義があると考えられる。そこで、本研究では、幼稚園に入園したばかりの ASD 児と他児（定型発達児）との幼児間の相互行為に着目し、(1)働きかけ方略、(2)働きかけの方向と物の介在の有無からみる相互行為状態との関係、の 2 点を明らかにする。

2 方法

2.1 観察の概要

都内 K 幼稚園 3 歳児クラスにおいて参与観察及び、保育者へのインタビューを行った。参与観察では、保育の流れをできるだけ妨げないようにするために、「消極的な参加者」（箕浦，1999）の立場をとり、子どもや保育者とともに保育のいとなみに参加し、フィールドノーツとビデオカメラを用いて幼児間の相互行為を記録した。現場での筆記記録は、観察終了後、1 日の流れや活動の様子、幼児間の相互行為の内容をまとめ、事例として電子データ化した。観察は 201X 年 5 月～201X+1 年 3 月の約 10 か月（幼稚園が夏休みや冬休みのときを除く）、週に 1 回の頻度で定期的に行った。観察時間は、登園から降園（午前 9 時から午後 2 時）までの約 5 時間である。計 36 回の観察を行った。

2.2 分析方法

本研究では、軽度の自閉スペクトラム症と診断された A 児（男児）が本格的に園生活を開始した 201X 年 9 月～201X+1 年 1 月（計 17 回）の事例を分析の対象とした。事例の分析においては、同年齢他者との関係を形成する時期における A 児と他児（定型発達児）との相互行為に着目するため、まず、保育者の介入がない、A 児と他児との相互行為が見られた事例を取り上げた。つぎに、相互行為の状態について検討した。なお、お茶の水女子大学人文社会科学研究所の倫理審査委員会による倫理審査を受け承諾を得た（受付番号 2015-94）。また、対象児については保護者からの同意を得て研究を行った。

3 結果及び考察

3.1 働きかけ方略

保育者の介入がない、A児と他児との相互行為が見られた事例は20事例であった。全20事例について、松井・無藤・門山（2001）の他児への働きかけ方略カテゴリーを参考に、A児と他児との相互行為時における働きかけ方略を分類したところ、「模倣」方略、「明示」方略、「質問」方略が見出された。また、松井ら（2001）で見出された方略に加えて、本研究では、自分が知っていることを相手に教えるという働きかけが見られた。そのため、本研究では「指示」を加え、4つの方略カテゴリーに分類した（表1）。

表1 A児と他児の相互行為時における働きかけ方略

働きかけ方略カテゴリー	事例数	働きかけの方向	事例数
模倣: 言動をまねる 例) ブロックを押す→ブロックを持ってきて押す。	14	A児→他児	11
		他児→A児	3
指示: 知っていることを教える 例) 相手のロッカーを指さし、「ここだよ」と教える。	3	A児→他児	2
		他児→A児	1
明示: 言葉などを用いて直接的に、相手を自分にひきつける 例) 突然、大きな声で「あー！」と言う。	2	A児→他児	1
		他児→A児	1
質問: 相手にたずね、説明を求める 例) 物を指さし、「これはー？」とたずねる。	1	A児→他児	1
		他児→A児	0

表1の事例数に示したように、まず、働きかけ方略について検討した結果、模倣（言動をまねる）による働きかけは20事例中14事例にみられた。また、指示（知っていることを教える）による働きかけは3事例、明示（言葉などを用いて直接的に、相手を自分にひきつける）による働きかけが2事例、質問（相手にたずね、説明を求める）による働きかけが1事例であった。このことから、A児と他児との相互行為時における働きかけは、模倣を通した働きかけが多く見られたことがわかった。

つぎに、どちらから働きかけがなされたのかについて、働きかけの方向を検討した結果、A児から他児への働きかけがみられたことが明らかとなった。特に、模倣を通した働きかけでは、A児が他児の行為を模倣する働きかけが14事例中、11事例にみられた。

これらの結果より、A児と他児との相互行為について、模倣による働きかけが多く用いられ、A児からの模倣が多いことが明らかとなった。

3.2 働きかけの方向と物の有無からみる相互行為状態との関係

模倣時における働きかけの方向と物の有無からみる相互行為状態との関係についての結果を示した。最初に、働きかけの方向と玩具などの物の介在の有無によって、どのような相互行為状態が築かれたかについて事例を分類した。つぎに、典型的な事例を取り上げた。最後に、上記の事例のまとめを行った。

3.2.1 事例の分類

最初に、模倣を通した働きかけが見られた14事例について、働きかけの方向と玩具などの物の介在の有無によって、どのような相互行為状態が築かれたかという観点から分類し、事例数を調べた（表2）。相互行為状態について、本研究では、ある子どもからの働きかけにより、働きかけを受けた子どもが、ある子どもからの働きかけを受け入れ、子ども間のかかわりが展開されていた場合（ex. 笑いながら追いか

る)には「良好状態」とした。一方、ある子どもからの働きかけにより、働きかけを受けた子どもが、働きかけた子どもに対して無視や拒否の態度をとるなどの不調和が見られた場合(ex.「だめ」と否定的発言をする)には「不調和状態」とした。なお、筆者と幼児教育を専攻する大学院生1名が独立に事例を分類した。その際の一致率は約93%であった。不一致の事例については協議の上決定した。

表2 模倣時における、働きかけの方向と物の有無からみる相互行為状態との関係の事例数

	A児から他児への働きかけ		他児からA児への働きかけ	
	物あり	物なし	物あり	物なし
良好状態	0	8【事例2】	2【事例3】	1【事例4】
不調和状態	3【事例1】	0	0	0

表2に示したように、働きかけの方向に着目すると、A児から他児への模倣による働きかけがなされた場合、物を介在した模倣による働きかけがなされた際は無視や拒否するなど、不調和状態となっていたが、物を介在せず身体的な模倣による働きかけがなされた際はかかわりがさらに展開されるなど良好状態となっていた。一方、他児からA児への模倣による働きかけがなされた場合、物を介在した模倣による働きかけがなされた際は良好状態となっており、物を介在せず身体的な模倣による働きかけがなされた際においても良好状態となっていた。

物の有無に着目すると、物を介在した模倣による働きかけがなされた際は、A児が他児の行為を模倣するときには不調和状態となっていたが、他児がA児の行為を模倣するときには良好状態が築かれていたと言える。一方、物を介在せず身体的な模倣がなされた際は、A児が他児の行為を模倣するときにおいても、他児がA児の行為を模倣するときにおいても良好状態が築かれていたと言える。

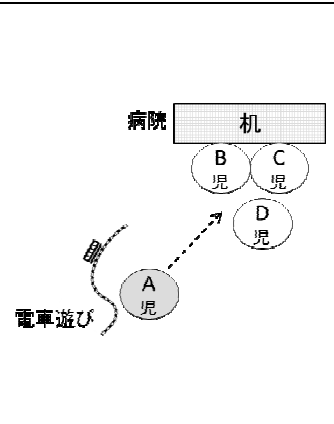
3.2.2 典型的な事例の分析

つぎに、働きかけの方向と物の有無からみる相互行為状態との関係における事例について、表2の典型として事例を示し、考察する。以下、【事例1】については、A児から他児への物が介在した模倣により不調和状態が生じた事例の考察を行った。【事例2】については、A児から他児への物が介在しない模倣により良好状態が生じた事例の考察を行った。【事例3】については、他児からA児への物が介在した模倣により良好状態が生じた事例の考察を行った。【事例4】については、他児からA児への物が介在しない模倣により良好状態が生じた事例の考察を行った。

【事例1】A児から他児への働きかけ・物あり(9月上旬)

【事例1】は、A児から他児への物が介在した模倣により、不調和状態が生じた事例である。

自由遊び場面。B児は、机の前でブロック遊びをしているC児とD児に向かって「ねーねー、病院しようよ」と言った。C児は「いいよー、病院しても」と答え、椅子を新たに一つ持ってきて、ブロックを並べ始めた。先に座ったB児に対してC児は「ちょっと、いれてー」と言ってC児も座り、いよいよ病院が開院した。医者役のB児とC児は「どうしましたかー？」と周囲に向かって声をかける。D児は、ブロックを持って、医者役の二人のもとへ行き、治療をしてもらう。すると、線路を繋いで遊んでいたA児は、立ち上がり、電車を片手に持ってB児とC児のところへ行った。しかし、C児は「だめ！おもちゃはだめ！」と言ってA児を帰した。A児は、先ほど遊んでいた電車のスペースに戻っていった。



ここでは、病院が開院したときに、D児と同じように手に物を持って病院に向かったA児に着目したい。まず、D児が「ブロック」を持って病院へ行くと、それは医者役の二人によって診察券とみなされ、治療が行われた。しかしながら、D児の“物を持って病院へ行く”行為をまねたA児は、「ブロック」ではなく、遊んでいた「電車」を持って、病院へ行き、「電車」を医者に差し出した。それは、医者役のC児によって「おもちゃ」だとみなされ、拒否された。

A児は、D児と同じように、物を手に持って病院を訪れ、病院へ着くと、持ってきた物を差し出した。この行為自体には何の問題もない。なぜA児は他児から「だめ」と拒否され、他児とのあいだで不調和状態が生じたのであろうか。A児は、医者役のB児とC児が物（ブロック）に対して独自の意味を込めていた点、すなわち、他児が展開する“見たてて遊ぶこと”について、捉えることができていなかったと考えられる。【事例1】が示すような、子どもたちのあいだで展開されるごっこ遊びは9月以降、病院ごっこやプリンセスごっこなど様々な文脈のもとで展開されていた。このようなごっこ遊びの文脈では、ブロックが“注射”や“武器”“魔法のステッキ”に見たてて用いられた。そのため、子ども間で展開されるごっこ遊びに参加するためには、何をどのような物事に見たてているのかについて、明瞭に行為の内容を示す必要がある。つまり、特定の人たちのあいだで、物に特定の意味が与えられ遊びが展開されている場合、その遊びに参加するためには、物を渡す等のコミュニケーションの型とも言える形式を合わせるだけでは十分ではなく、展開される文脈及び、物に込められた意味を共にする必要がある。A児は“物に込められた意味”を十分に捉えることができていなかったがゆえに、ごっこ遊びへの参加が認められず、拒否されるという形で、働きかけた相手とのあいだで不調和状態が結果として生じていたと考えられる。

【事例2】A児から他児への働きかけ・物なし（9月上旬）

【事例2】は、A児から他児への物が介在しない模倣により良好状態が生じた事例である。

<p>お迎えを待つ子どもたち。A児・E児・H児が向かい合って座っていた。A児を除くすべての子どもが帽子を被っている中、A児は帽子を被らず、手に持っていた。するとE児は被っていた帽子を手に取った。E児は帽子を顔に当てたり、はずしたりする行為をくり返し始め、突然立ち上がり、走り出した。H児はE児を追いかけて始めた。すると、A児も立ち上がり、走り出した。A児が走り出すと、E児とH児は逃げるようにして走り始める。「キャー！」と言いつつ走る3人。2周ほどしたところで、A児がつまづき、転んだ。すると、前を走っていたE児とH児は「キャー」というのをやめてその場に立ち止まり、A児を見ていた。A児が立ち上がると、再び3人は「キャー」と甲高い声を出しつつ、笑顔で走り始めた。</p>	
---	--

クラスの子どもたち全員がその場に座り、お迎えを待っている中、E児が立ち上がると、H児はE児を追いかけて始めた。すると、それをまねたA児は、E児とH児を追いかけて始めた。A児が転んだときにはE児とH児はすぐに立ち止まり、A児の様子をうかがっており、A児が立ち上がり再び走り始めると、E児とH児も走り出したことから、A児を含め、3人は互いに相手を意識し、相手に合わせて動いていたと考えられる。その結果、「キャー」という歓声をあげて、笑顔で走り回る良好状態が生成されていたと考えられる。

このようなA児から他児への物が介在しない模倣は、8事例見られ、すべて良好状態が生じていた。物が介在しない場合、A児にとっては動きを共にすること自体を通して、他児とその場を共にする意味が見出されると考えられる。A児の身体による模倣は、相互行為状態にある他児にとってもA児とのあいだで楽しさを創出する機会となりうると考えられる。

【事例 3】他児から A 児への働きかけ・物あり（10 月下旬）

【事例 3】は、他児から A 児への物が介在した模倣により良好状態が生じた事例である。

自由遊び場面。クラスの子どもたちが担任保育者と色オニをしているなか、A 児は色オニには参加せず、一人、園庭を歩いていた。そして、電車遊びが好きな A 児は、大型ブロックのスペースに行き、そのブロックを地面におき、（雑巾掛けをするように）押し始めた。砂の上を進むブロックからは「ぎぎぎぎー」と大きな音が響きわたる。A 児がブロックを押し始めると、その姿や響きわたる音に惹かれたのか、I 児が A 児のもとに来た。そして、I 児も A 児と全く同じブロックを取りに行き、それを地面に置き、A 児と同じように押し始めた。I 児のブロックからも「ぎぎぎぎー」と大きな音が響きわたる。A 児は懸命にブロックを押しながらも、動きを止めては前方にいる I 児に向かって顔を向ける。だんだんと A 児と I 児の距離は狭くなっていく。そしてついに A 児と I 児は並んでブロックを押し始めた。I 児は、再び折り返し、来た道を帰り始める。一方、A 児は折り返すことなく、まっすぐに進み続ける。家（ごっこ遊び用）の前に着くと、A 児は立ち上がり、「あっあっ！」と言って、これまで押してきたブロックの線の跡が地面にできていたことに気づいた。（遠くまで伸びる二本の線をたどっているようだった。）そして再び、A 児は来た道を折り返し、ブロックを押し始めた。その頃、大型ブロックのスペースに来た G 児はブロックを組み合わせていた。G 児は、オリジナルの電車のようなものを作っていた。G 児は、その電車のようなものを地面に置き、A 児らと同じように押し始めた。そこに H 児も小さなブロックを持ってきてそれを押し始めた。A 児は I 児に近づいていき、正面からぶつかった。I 児は「きゃあ〜」と言いつつ後ろへ下がった。そして、A 児・I 児・G 児・H 児が集合し、押し合いを始めたときに片付けの時間となった。



ブロックを押す A 児と I 児



A 児と I 児が押した電車



G 児が作った電車



H 児が作った電車

電車遊びが好きな A 児は、大型ブロックのスペースに向かい、ブロックを電車のようにして押し始めた。次々に子どもたちが A 児の行為をまねし始めた。ただし、A 児の行為をまねし始めた子どもたちは、ブロックの組み合わせを変え、新たな電車を創り出していた。4 つの電車が園庭を走る中、A 児は、ブロックを押しながら友達に近づいて行ったり、ぶつかりあったりしていた。

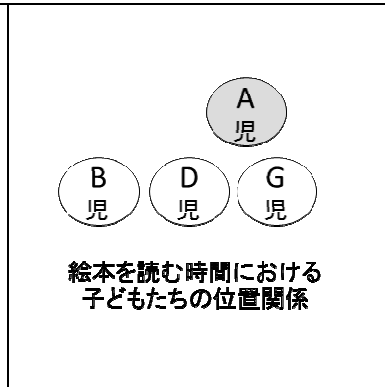
このような A 児の好む電車遊びに他児が興味を示し、他児が A 児の行為をまねることで相互行為状態が生成された事例は 2 事例あり、どちらの事例においても良好状態が築かれていた。ここでは、A 児の行為をまねた他児に着目したい。他児は、ブロックを電車のように見立てて運転手になるという A 児が展開する遊びの文脈をくみ取り、その文脈を踏まえたうえで、ブロックで電車のような物を創作し、A 児とのあいだでブロックを介在した行為をともにしていた。つまり A 児が大型ブロックを電車のように見立て、遊び始めたことに対して、他児は“A 児が物に込めた意味”をくみ取り模倣することにより、「大型ブロックを電車のように見立てて押す」遊びを A 児と共有し、A 児と他児とのあいだで共通の遊びを共有するという良好状態が生成されていたと言える。

【事例 4】他児から A 児への働きかけ・物なし（7 月上旬）

【事例 4】は、他児から A 児への物が介在しない模倣により良好状態が生じた事例である。

制作が終わった子どもは、各自、絵本を読む時間となった。子どもたちが静かに絵本を開いている中、G 児は「みてみて！」と隣に座っている D

児に声をかけたり、「これとおんなじ！」など、他児の絵本と自分の絵本に描かれている“ライオン”を指差したりして落ち着かない様子だった。そんな中、D児はB児に向かって「♪B～ちゃんっ？」とリズムカルに呼びかけた。すると、B児は「♪なあにっ？」とリズムカルに答えた。二人の隣にいたG児は、D児とB児のやりとりをまねて、前にいるA児に向かって「♪A～くんっ？」とリズムカルに呼びかけた。するとA児はB児の応答をまねて「♪なーに？」と答えた。続いて、B児がD児に向かって「♪D～ちゃんっ？」とリズムカルに呼びかけると、D児は大きな声で「♪はあい！」と答えた。



保育者は子どもたち全員に呼びかける際、このリズムカルな呼びかけを日常的に用いていた(たとえば、「♪たんぼぼさん? (学級名)」、「♪み～な～さん?」など)。子どもたちが始めた呼びかけも、保育者が行う呼びかけのリズムと同じであった。D児は絵本を読みながらも、友達とかかわりたくなったのか、B児の名前をリズムカルに呼びかけ、B児はそれに対してリズムカルに「♪なあに」と応答した。すると、そのやりとりをまねして、G児はA児の名前をリズムカルに呼びかけた。それに対して、A児もB児が応答したように「なーに」と答えた。さらに、G児とA児のやりとりに応答するかのように、B児はD児の名前をリズムカルに呼びかけた。

ここでは、子どもたちのあいだでの共通経験に着目したい。日常場面において、相手の名前を呼ぶときには呼びかけのあとに用件等を伝える。しかしながら、ここでは“名前を呼ぶこと、それに対して返事をする”自体が子どもたちのあいだで遊びとなっていた。その背景には、日常の保育場面においてA児も他児も保育の担い手である保育者とともに保育の場において生活し、保育者からのリズムカルな呼びかけに、子どもたちで声をそろえて応答するという共通の経験をしていることがあると考えられる。すなわち、本事例における他児からA児への物が介在しない模倣は、保育の場における日常の保育者とのやりとりを子どもたちのみで行っており、保育の場における共通の経験を基盤にした模倣であると言える。それゆえに、A児と他児とのあいだで良好状態が生成されていたと考えられる。

3.2.3 事例についてのまとめ

最後に、物の有無に着目して考察を行う。物を介在した模倣による働きかけにおいて、A児が他児の行為を模倣する場合は、一部の子どもたちのあいだで物に対して特定の意味が与えられ、共有されている際にA児はその意味を十分に捉えることが困難であった。それゆえに、遊びを拒否されるといった不調和状態が生じていた。しかしながら、物が介在した模倣による働きかけであっても、他児がA児の行為を模倣する場合には遊びを共有し、展開するといった良好状態が築かれていた。そこには、A児が物に与えた意味を、他児がくみ取りA児とのあいだで遊びを共有しようとしていたことが関係していたと考えられる。

一方、物を介在しない、身体的な模倣による働きかけにおいて、A児が他児の行為を模倣する場合には良好状態が築かれ、他児がA児の行為を模倣する場合にも良好状態が築かれていた。すなわち、身体的な模倣がなされた場合は、どちらから働きかけようとも、歓喜を伴った状態が生成されるなど、良好状態が生成されていたといえる。その背景には、特定の意味にとらわれず、動きを共にすることにより創出される楽しさや、子どもたちのあいだで保育の場における共通の経験があることが関係していたと考えられる。

4 総合的考察

本研究で観察したASD児と他児(定型発達児)との相互行為場面について、(1)働きかけ方略、(2)働きかけの方向と物の有無からみる相互行為状態との関係、の2点を事例検討した結果、以下の2点が見出さ

れた。

第 1 に、ASD 児が他児に対する模倣を行っていたことである。本事例における ASD 児と他児（定型発達児）との相互行為に着目し働きかけ方略を検討した結果、模倣が最も多く用いられていた。第 2 に、物を介在せず、身体的な模倣を行うときには他児との良好状態が築かれていたことである。本研究では保育の場における共通の経験を通じたかかわりにより、ASD 児と他児とのあいだで良好状態が築かれていた事例が見られた。さらに、身体的な模倣は、特定の意味にとらわれることなく、互いの言動を共にする行為であり、かかわろうとする他者に対して、直接的に関心を向けあうと考えられる。この意味で、かかわる相手とのあいだで身体と身体が共鳴しあう経験ともなりうると考えられる。共鳴しあうかかわりは、乳児期における親子間のやりとりにおいてよく見られる。Stern (1985) によると、母子間において相互行為がなされる際は、互いが意識していないうちに相互の情動が同調した状態となっており、その際の情動は、喜怒哀楽などのカテゴリー化できる情動だけではなく、強さ・時間といった無様式特性から構成される生気情動、つまり、直接「力強さ」として体験される特徴を持つという。ASD 児は、他者と情動的にかかわる感覚が乏しいため、養育者とのかかわりを築きにくい、身体的な模倣を通じて同調した状態を経験することは、ASD 児にとって他者と感覚・情動的につながり、一体化するという経験的な意味が含まれることが示唆される。それは、つまり ASD 児にとっても他児にとっても情動的なつながりを経験できる可能性を意味していると言える。

以上により、意味の世界とは異なる次元での ASD 児と定型発達児との相互行為は、入園初期において、ASD 児にとって同年齢他者との関係の構築へつながることが示唆される。

引用文献

- Dissanayake, C. & Sigman, M. (2001). Attachment and emotional responsiveness in children with autism. *International review of research in mental retardation*, 23, 239-266.
- 松井愛奈・無藤隆・門山睦 (2001). 幼児の仲間との相互作用のきっかけ—幼稚園における自由遊び場面の検討—。発達心理学研究, 12(3), 195-205.
- 箕浦康子 (1999). マイクロ・エスノグラフィー入門：フィールドワークの技法と実際。ミネルヴァ書房。
- Nadel, J., Croue, S., Mattlinger, M., Canet, P., Hudelot, C., Lecuyer, C. & Martini, M. (2000). Do children with autism have expectancies about the social behaviour of unfamiliar people?: A pilot study using the still face paradigm. *Autism*, 4(2), 133-145.
- 佐久間庸子・田部絢子・高橋智 (2011). 幼稚園における特別支援教育の現状—全国公立幼稚園調査からみた特別な配慮を要する幼児の実態と支援の課題—。東京学芸大学紀要。総合教育科学系, 62(2), 153-173.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Basic Books. [小此木啓吾・丸太俊彦 (監訳) 神庭靖子・神庭重信 (訳). (1989). 乳児の対人世界 理論編. 岩崎学術出版社]
- 高野貴子・高木晴良. (2009). 幼稚園・保育所の統合保育の現状と課題. *日本小児科学会雑誌*, 113(8), 1252-1257.
- 竹田契一・里見恵子. (1994). *インリアル・アプローチ：子どもとの豊かなコミュニケーションを築く*. 日本文化科学社.
- 宇田川久美子. (2005). 自閉傾向のある子どもとのコミュニケーション的場を広げる—‘真似ること’の役割とその意義—. *保育学研究*, 43(1), 27-38.

謝辞

本研究に関わるフィールドワークを行わせていただいている K 幼稚園の園児の皆さん、保護者の皆さま、先生方に心より感謝いたします。ご指導くださいました刑部育子先生にもお礼申し上げます。