

第三部

まとめとして

自己-対象物-他者の発達に関する子どもの体験モデル

— アンパンマン・モデルの提案 —

徳 永 豊

(国立特殊教育総合研究所)

要旨：本研究では、発達初期段階にある重度・重複障害児が、どのように自分へのかかわり、対象物へのかかわり、他者へのかかわりを発達させていくかのモデルを検討した。重度・重複障害児の対人的相互交渉について、文献研究及び事例研究を実施しながら、その発達の様相を検討してきた。それらの研究結果と乳幼児の発達研究を手がかりとして、重度・重複障害児に関して、自己を含めた環境とのかかわりの臨床モデルを検討した。このモデルは、発達モデルであると同時に、その重度・重複障害児の体験モデルでもある。自分のことや対象物、また働きかける大人を、子ども自身がどのように捉え、体験しているかの仮説である。今後は、このモデルを手がかりに、重度・重複障害児の体験世界に関して、仮説を構成しつつ、事例研究を継続することが必要であろう。

はじめに

本研究「重度・重複障害児のコミュニケーション行動における共同注意の実証的研究」は、平成11年度から平成14年度の4年間にわたり、文献研究と事例研究を中心に実施した。

重度・重複障害児は、その運動・認知・言語・社会性のすべての領域において著しい発達の遅れがみられる。障害の重い子どもを対象とする指導が成立するためには子どもと指導者との意思のやりとり（対人的相互交渉）が基盤となる。このやりとりを、子どものコミュニケーション行動として取上げ、「共同注意の形成」という視点で検討してきた。

事例研究としては、肢体不自由又は知的障害を主とする重度・重複障害児の指導場面の分析を通して、コミュニケーション行動における共同注意の発達水準を評価すると同時に、二者関係及び三者関係の成立を促す環境要因（指導者を含む）を明らかとすることを目的とした。

また、文献研究としては、1970年後半の共同注意(Joint Attention)に関する先駆的な研究以来、発展してきている研究領域を検討してきた。Tomasello (1986)の初期言語との関係性、Butterworth (1991)の指さし行動の分析、Baron-Cohen (1995)の自閉症児研究などがあげられる。

具体的にいえば、子どもは、社会的な状況において、初期の課題解決やコミュニケーション及び感情のスキルを発達させる (Scaife & Bruner, 1975; Bruner, 1977)。乳児は、これらの初期段階のスキルを、養育者との共同注意にもとづく相互交渉をとおして獲得する。共同注意とは、他者と関心を共有する事物や話題へ、注意を向けるよう行動を調整する能力である (Bruner, 1975)。特に、重要なのは、おもちゃへと注意を向け、他者とおもちゃを共有する能力である。なぜなら、この共同注意が成立することは、

乳児がその後引き続いて獲得する認知能力や言語能力の基盤となるスキルを身につけたことを示す兆候となるからである。(Bakeman & Adamson, 1984; Bruner, 1977; Sugarman, 1984)。そして、共同注意場面は、乳児が物事の特長や機能を学習する機会となっているからである (Landry, 1995)。このような共同注意行動に関連する行動としては、発達段階が1歳以下の項目として、「特定の人への関心」「音・名前に対する反応」「やり取り遊びの成立」や他者意図の理解としての「視野内指さし理解」「視線追従」「後方指さし理解」があげられる。また、1歳程度の項目として、提示・手渡しとしての「応答の提示・手渡し」「自発的提示・手渡し」、指さしとしての「要求の指さし」「共感の指さし」「応答の指さし」や「催促の交互凝視」「共感の相互凝視」があるとされている。

これらの研究と具体的な行動指標を検討するために大神 (2002)の研究を取上げ、その指標の有効性と重度・重複障害児に適用する際の課題について指摘した。

そこで、本研究では、これらの検討を踏まえて、重度・重複障害児の自分や他者、そして対象物へのかかわりがどのように発達していくかについて、誕生から1歳5ヶ月までの乳幼児の発達を手がかりに、臨床モデルを提案することを目的とする。

1. 基本的な発達の構造

生後すぐから1歳6ヶ月までの乳幼児の発達についていくつかのモデルが提案されている (Stern, 1985等)。それらに共通する点は、1歳6ヶ月までにいくつかの大きな飛躍の時期があり、その前後で、乳幼児の行動が大きく変化することである。

Rochat (2001)は、その飛躍を2ヶ月と9ヶ月としていて、シンボルとしての言語が活用できるようになる時期

までを4つの段階として提案している。その段階は、「2カ月まで」「2ヶ月の飛躍」「9ヶ月の飛躍」「シンボル期」とされている。

「2カ月まで」の段階は、行動と結果のつながりが曖昧な前適応的な行為システムであり、基本的には刺激につながるのある行為システムではあるが、けして刺激に対して固定的な反射の集合体ではないとしている。計画された行為や環境を体系的に探索する徴候は少なく、行動の前の休止、計画や策略を巡らせている証拠はないとしている。しかしながら、意図的な、随意的な知覚や行為の徴候はみられ、基礎的な行動レパートリーを学習し、発達させる段階であるとしている。

「2ヶ月の飛躍」の段階は、意志や計画された行為の出現に代表され、意図性、随意性が芽生える。能動的な思考者、探索者、計画者であり、微笑についても飛躍がみられ、社会的な誘発微笑みに変化する。自分とは異なる他者の知覚・認知が成立し、より刺激とのつながりが少なくなっていく時期としている。意図的な、計画的な行為システムであり、目的と方法を調整した予期された目標達成システムであるとしている。

「9ヶ月の飛躍」においては、他者への気づきが成立し、見知らぬ人に出会うと、不安を表現し始める。他者認識も高まり、他者に対する応答的な行動が芽生え始める。複雑な予期、自分自身の理解、対象物の理解、他者の理解が深まる。環境における他者、対象物の三項関係が成立し、他者を意図的な主体としてみる事が可能となる。他者に意図があり、行為を遂行する主体であることへの気づきが成立する。他者との注意の共有、他者の参照が可能となってくる。他者と共同して活動することで、学習が展開していく段階に入るとしている。

「シンボル期」は、象徴機能を獲得して、言語的な活動の出現する時期としている。

2. 自己、他者、対象物への関わりの発達

それでは、自己という感覚、他者の認識、また対象物の認識は、どのように発達するのだろうか。

(1) 自己感の発達の様相

自己については、自己意識等に示される「対象としての自己」と「活動する主体としての自己」があることが検討されている(徳永, 1995)。ここで問題とするのは、活動している主体としての自分及び自分の感じ(sense of self)についてである。

この自己の発達段階として、Mounound (1995) は、前概念的自己(preconceptual self)と概念的自己(conceptual self)、さらに分類的自己(categorical self)を区別している。この自己の発達段階として、以下の3段階は明

確であろう。それは、①自分も他者も物も混沌としている段階、②他者や物と区別されたまとまりのある自分への気づき、③自分のからだと自分の心が区別されて、自らの意図や意志が明確になる段階である。

このような自己の発達段階について、Rochat (2002) は、①混乱(Confusion)、②分化(Differenciating) ③ Situation and Agency、④認識(Recognition)、⑤時間感覚の確立(Extension in Time)、⑥共同気づき(Co-Awareness)があるとしている。

このような自己の形成において、自分で自分のからだを動かすという体験は、意図性の芽生えや自分のからだへの気づきを促す意味でも重要な現象とされている。

(2) 他者感の発達の様相

他者については、①「混沌」、②「刺激的な他者」、③「物を介した関わり手としての他者」、④「心の持ち主としての他者」が想定される。

「混沌」とは、自己も他者も、対象物も明確な区別が曖昧な段階である。

「刺激的な他者」とは、物を介した関係成立は難しく、人としての他者への気づきがない段階において外的な刺激の中で、バリエーションが豊富な魅力的存在としての他者である。「物を介した関わり手としての他者」とは、対象物を動かしたり、遠ざけたりする魅力ある存在であり、単なる刺激でなく、刺激を操作して、新しい環境を形成する他者である。物とは異なる他者への目覚めがあり、要求や要望をかなえてくれる他者であろう。「心の持ち主としての他者」とは、他者にも自分と同じような心の活動、思いがあることへの気づきが生じ、他者の心に気づき、他者を行為の主体者と認識する段階である。

4. 臨床的モデル(アンパンマン・モデル)についての試論

発達初期の物や人との関わりを検討していく上で、アダムソン(Adamson; 1995)の発達初期コミュニケーションの図式を参考として、図1示す構造図を作成した。

アダムソンは、ウェルナーとカプラン(Werner, H. & Kaplan, B.)の原初的共有状況の基本図を手がかりに、初期コミュニケーションの発達段階として「注意深さの共有」「対人的関わり」「対象物への共同関与」の段階の図を示している。

ここでは、その図を基本として、干川(1996)や大神(2000)を手がかりとして、自分や他者について、その身体を含めた物理的存在としての「からだ」とその操作主体である「自己」(他者の自己; 他己)とを仮に区別して、初期の物や人との関わりの発達を検討していく基本的な構造を図1と考えた。

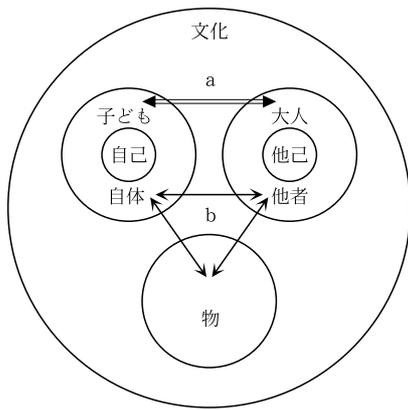


図1 人や物とのかかわりの構造
 a：子どもと大人の二項関係
 b：物を介した子どもと大人の三項関係

この図では、子ども側を「自分」として、その活動の主体を「自己」、そして操作対象となることもある身体を「自体」とした。基本的にこの構造は、子どもの視点を基礎として描かれている。子どもに関わる大人側を、「他人」として、その大人の活動主体を「他己」とし、その身体を「他体」とした。もう一つの円が、玩具や絵本等を示す対象物である。活動の主体としての「自己」や「他己」は、活動の主体としての自己感 (sense of self) であり、自分や他者の中に、主観的な活動主体として、意図や情動を体験しているという気づきにもとづいて「自体」や「他体」と区別されるものである。いわゆる他者にも「心」があり、自分にも「心」があるという気づきであり、「心の理論 (theory of mind)」で議論されている初期の発達段階である。

子どもである「自分」が、対象物を介さずに大人である「他人」と、やりとりをすることで形成されるのが他者との二項関係である。また、子どもが他人と関係なく、対象物を操作することで、対象物とやりとりが形成されるのが物との二項関係である。さらに、子どもが対象物を介して、大人とのやりとりを展開することで、三項関係 (子ども-対象物-大人) が形成される。

これらの二項関係、三項関係のやりとりが展開されるわけだが、そのやりとりに意味をもたらすものとして、対象物の属性と価値や大人の行動を支える共有の文化があり、それを大きな円で示して、これらの活動はすべてこの領域内にあることを示している。

5. 7つの発達段階

子どもにとっての初期の物や人との関わりの発達に関する基本構造を図1として、子どもが誕生して以来、子どもと他者との間で、言語的なやりとりが可能となる時期までのいくつかの段階を、次のようなステップとして位置づけた。

1) 段階① 混沌とした世界

この段階は、図2-1に示すように、自分や他者、対象物の区別がない混沌とした状態である。この段階は、仮説的にすべての段階の開始として、想定されるものである。胎児期のどの段階なのか、または生後数ヶ月まで、この状態が続くかは曖昧な点がある。

生後すぐの新生児は、睡眠にその多くの時間を費やす。2週目の新生児における覚醒の時間は、やや増加し11%から19%になる (Wolff, 1987)。誕生後24時間の新生児であっても、自己触覚刺激と外的触覚刺激への応答が異なるので、その段階で何らかの区別があるとする研究もある (Rochat, 2001)。しかしながら、生後すぐに自己とその他が区別されているか否かを示す明確なデータはない。

誕生前の胎児が、胎内で指を吸う、手足を動かすということもあり、自発的な動きが可能となっていれば、自らのからだを動かす主体の活動は芽生えているとも考えられる。

この段階を実証するデータはないが、この段階は自分、他者、物に関する理解の開始として、想定されるであろう。

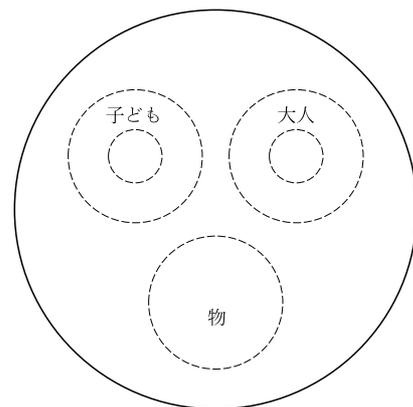


図2-1 混沌とした世界



2) 段階② 自己・他者・物のゆるやかな分化

この段階は、図2-2に示すように、自分の出来事がゆるやかに分化していく段階である。恐らく、自分と自分以外の区別が先に成立すると考えられる。自分の出来事と自分以外の出来事を区別する上で重要なのが、からだを動かす (眼球の動きを含む) ことと考えられている。

2ヶ月で、それまで視覚的走査が困難であったものが、上下方向の視線のコントロールが可能となる。すべての活動で、最初にスキルフルに操作可能なものとなるのが目の動きである。2ヶ月を過ぎる頃には、刺激の特性だけでなく、刺激の違いにも注意が向くようになり、その後、視覚的走査がより容易になり、注視をやめることも上達する

(Ruff, 1996)。

また、飲むという動作と聴覚刺激につながりがある場合に、音刺激を聞くためにサッキングが増加するというデータもある。わずかに、自分の動作や行為が、環境に変化を与えるということに気づき始める段階であろう。

この段階で、自分の出来事が分化していくことは、結果的に、自分以外の出来事である他者と物の融合したまとまりが分化することにつながる。

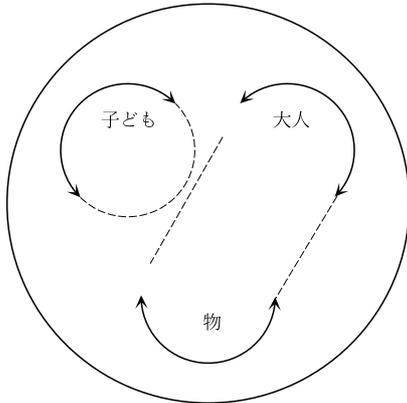


図 2-2 ゆるやかな分化

3) 段階③ 刺激的な他者 (二項関係の形成)

次の段階は、図 2-3 に示すように、ゆるやかな自分と自分以外との区別の中で、対象物とは異なる他者が区別される段階であろう。これは、初期の他者との二項関係の成立である。「初期の」というのは、この段階ではまた自らの「自己」や他者の中の「他己」への気づきが曖昧であるからである。

微笑みかけ、声をかけ、介助してくれる他者は、対象物とは区別され始め、子どもは積極的にその他者に注意を向ける段階である。

静止した対象物とは異なり、動きの伴う魅力的な刺激と

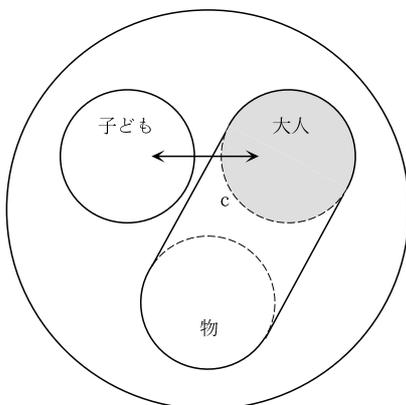


図 2-3 刺激的な他者

c : 刺激的な他者との二項関係

○ : 注意・興味の対象領域

しての他者が、注意や興味の主たる対象の段階と考えられる。

対面場面で、アイコンタクトが可能となり、視線による選択、相互交渉の開始が可能となる。アイコンタクト、微笑み、発声は、増加しつつ社会的意味合いが大きくなっていく。

この段階では、図 2-3 のように、自らの自己や他者の心への気づきは曖昧である。

4) 段階④ 自分の自体の操作

次の段階は、自分で自分のからだを動かすことに専念する段階である。見ようとして眼を動かしてものを見るようになる。また、自分のからだを確かめるように、手をなめたり、手を見つめる行動が顕著になる。このように自分からだの動きを確かめることで、図 2-4 に示すように、動かす主体として自己と動かされる対象として自体がゆるやかに区別されると考えられる。

見るという行動も大人と変わらないよにスキルフルになり、同じ視野にある大人と対象物間の視線の切り替えも可能となり、見ようとする動作も確立する。

手のばし、つかむという探索的なリーチングも始まり、手と目の協応も芽生え始める。さらに、自分のからだを動かした結果、動いた感じについて気づくようになり、その感覚を確かめるようにからだを動かす時期でもある。

このように自らのからだを動かす中で、自分の中に意図感 (sense of volition) や自己効能感 (sense of own power, self efficacy) が芽生え、徐々に計画的に行動する統一体となっていく (Rochat, 2001)。

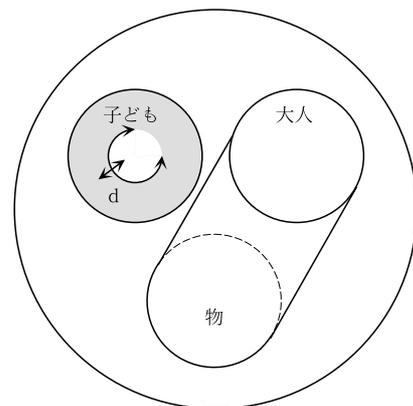


図 2-4 自分の自体の操作

d : 対象物としての自体との二項関係

5) 段階⑤ 物の操作

次の段階が、操作の対象が、自らの「からだ」から拡大し、外的な対象に拡大する段階である (図 2-5)。この段階になると、動かす自分と動かされる「自体」が基本的には区別される。しかしながら、その区別が表面上は意識されることが少なくなり、操作する対象物に意識を集中する

段階である。物を操作して、その結果、何がどうなるかに興味と関心を持つ段階であろう。外界の探索活動が優位な段階である。この段階になると、自分以外の大人と物の区別も可能となるが、大人の中に「心」があることを理解するのは、さらに後の段階となる。

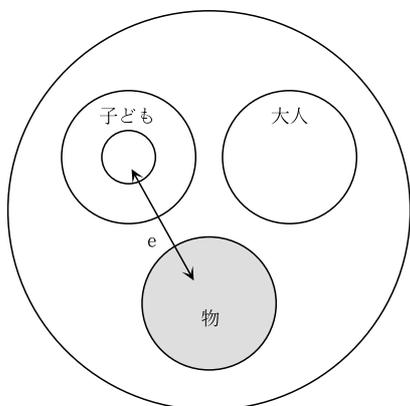


図 2-5 物の操作
e : 物との二項関係の成立

6) 段階⑥ 初期の三項関係

この段階では、物の操作が拡大して、物を介して他者と関わり始める。他者が操作する対象物、対象物を操作する他者に興味と関心が向く段階である。しかしながら、図 2-6 に示すように、対象物を操作する他者の意図やことについての明確な気づきがない段階である。対象物の提示・手渡の段階前の物を介した共同遊びの段階である。

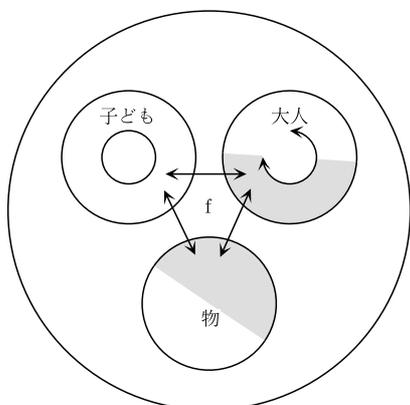


図 2-6 初期の三項関係
f : 物を介した初期の三項関係の成立

7) 段階⑦ 他者意図の理解

この段階が図 2-7 に示すように、他者の中に、他者の意図や思いがあることに気づき、他者にも「心」があることに気づく段階である。自分の意図を他者の意図に重ねあわせたり、他者の意図に反発するように行動することが可能となる。例えば、他者の指さしには、メッセージが含まれていて、指さすことで何かを伝えようとしていることへの気づきが成立するなどである。

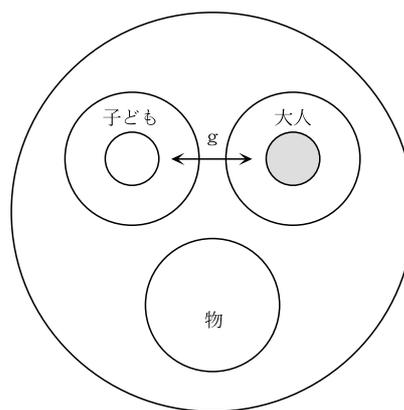


図 2-7 他者意図の理解
g : 他者意図の理解を前提とした二項関係の成立

8) それ以降の発達

「他者意図の理解」の段階以降は、他者意図を理解した上での三項関係が成立し、他者との関係では、記号としての象徴機能を持つ言語でのやりとりが中心となる。

発達的には、人形を使った遊びなど、想像性が芽生え、象徴的な遊びが可能となる。また、人形を持っている子どもに、「『口』はどこ？」と尋ねると、人形の口を指さすなど、象徴的な機能を持つ言語を獲得する。さらに、自分自身を客体として認識することが可能になり、鏡に映った自分の像を自分として捉えることが可能となる。(図 1 参照)

6. 臨床モデルと重度・重複障害児への関わり

ここまで、乳幼児の発達研究を手がかりに、言語的なやりとりが可能となる段階まで、自分へのかかわり、対象物へのかかわり、他者へのかかわりをどのように発達させていくかについて検討してきた。特に他者意図の理解が成立するまでについては、近年研究が多くなってきた領域である。

臨床的に重度・重複障害のある子どもとの関わりを展開して上で、特に困難な課題は、基本的な人への関わりが未成熟な子どもへの働きかけをどう工夫していくかである。知的な機能の発達が 3, 4 ヶ月未満で、重度な肢体不自由のある子どもと向き合い、この子どもが他者である私をどのように捉え、自分自身をどのように捉えているか、曖昧なまま関わりを展開せざるを得ないことが多い。

さらに、そのような知的な障害、肢体不自由等に加えて、自閉傾向が強い子どもの場合には、物への関わり水準は高いものを示すが、他者への関わりが困難な事例もある。

このように、障害が重度で、こちらが関わり方を工夫していく必要がある場合に、どのような基本的なモデルを手がかりとするかは重要なことと考えられる。

ここでは、提案したモデルを手がかりに、重度・重複障害児の事例をどのようにみていくのかについて検討する。

事例：肢体不自由特殊学級（小学校）2年生のG君、アイコンタクトも少なく、いつもしきりに手を動かしている。床面では、ハイハイでかろうじて移動は可能である。玩具は、玉を上から入れて、回転しながら落ちてくる玩具が好きである。昨日めずらしく、ガムテープを器用に持っていたとのことで、物の操作は器用ではない。視線が落ち着くことがなく、関係を取り難い子どもという印象であった。

車椅子に座って、図工で「鬼のお面」づくり。目の前に、色紙を差し出すと右手でつかんで、くしゃくしゃにする。横に座って、G君の手をトントンと軽く叩くと、叩かれた手を出してくる。様子を伺いながら、反対の手を軽く叩くと手を出してくる。腕を軽く叩きながら、頭を近づけると、こちらにちらっと向いて、意識する。教師は、鬼の顔に色紙を貼りつけようと誘う。しかし、G君は、鬼の顔に注意を向けることはなく、色紙を貼りつける活動に気持ちが向かない。手を介助されながら、先生が紙を貼る。

毛糸で鬼の髪づくり。顔の右に毛糸を提示すると、それを右手でからめて、握るような動きがある。反対の手にも毛糸をからめると、しきりに手を動かして、引っ張るような動きをする。毛糸を握って引っ張る動き、自分から毛糸をからめる動きはない。先生がG君の腕を持って、右手を大きく回して、左手に毛糸を絡めるように援助する。左手に毛糸のグルグルを作って、それをハサミで切て、鬼の顔に貼る。目の前で毛糸を切るはさみをよく見ている。「切れたー」の声に合わせて、ニコリする。

毛糸に興味があって、毛糸を引っ張って、コロコロと玉の部分が転がると、その玉を見ている。

アイコンタクトや話しかけへの応答は少なく、人とのつながりが弱いG君だが、外界を捉える力はそれなりにある。例えば、転がりながら落ちる毛糸の玉を見たり、目の前に出された色紙を見たり、毛糸の玉の動きを追うなどである。物の操作は多くはなく、紙をくしゃくしゃにして、その音と感触を楽しむレベルである。人への対応も、働きかけに応じる行動はあるが、かすかに目を向ける、手を動かす程度であり、持続的に人への関心が継続する行動はない。しかしながら、瞬間の人への対応は、毛糸が切れた瞬間に笑う等、わずかにある。

このG君の行動から、物への興味、関心はあるが、人に注意や関心を向けることが少なく、感覚的な刺激を楽しむことはできる。しかしながら、「こうしよう」「自分はこうするのだ」という主体的な活動が弱いのではと推測された。その意味では、物の操作も感覚的段階であり、これをこう操作してこうするという目的的な動きではない。その点からは、手や目は動いているものの、自分で動かしているという感じが希薄である。人への対応の芽生えはあるものの、この「自己」の意図や思いが曖昧なために、行動が曖昧で

あり、持続しないように推測された。

具体的に関わりとして必要なことは、図2-4で可能となる、自分が自分のからだを動かすという、からだの持ち主である自分自身への気づきを高めることと考えられる。自分への気づきを高めることをとおして、自らの思いや意欲が明確となり、それに基づいて、人や物へ、持続的な関わりが可能となることが、G君の課題ではないかと考えられる。

7. まとめとして

本研究では、発達初期段階にある重度・重複障害児が、どのように自分へのかかわり、対象物へのかかわり、他者へのかかわりを発達させていくかのモデルを検討した。そのモデルに基づいて、重度・重複障害児とのかかわりの臨床モデルを検討した。このモデルは、発達モデルであると同時に、その重度・重複障害児の体験モデルでもある。自分のことや対象物、また働きかける大人を、子ども自身がどのように捉え、体験しているかの仮説と考えられる。今後は、このモデルについて、乳幼児の発達研究やこれまでの重度・重複障害児の指導事例をもとにその妥当性を検討すると共に、重度・重複障害児の体験世界に関して、仮説を構成しつつ、事例研究を継続することが必要であろう。

引用文献

- 1) Adamson, L.B. (1995) Communication Development During Infancy. Westview Press. 大藪泰・田中みどり訳 (1999) 乳児のコミュニケーション発達. 川島書店
- 2) Bakeman, R. & Adamson, L. B. (1984) Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, 55, 1278-1289.
- 3) Baron-Cohen, S. (1995) *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 4) Butterworth, G. H. (1995) Origins of Mind in Perception and Action. In Moore, C & Dunham P. J. (eds.) *Joint Attention; Its Origins and Role in Development*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 29-40. 大神英裕監訳 (1999) ジョイント・アテンション. ナカニシヤ出版.
- 5) Butterworth, G. & Jarrett, N. (1991) What minds have in common is space: Spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 55-72.
- 6) Bruner, J. (1977) Early social interaction and

- language acquisition. In R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction* (pp. 271-289). NY: Academic Press.
- 7) Bruner, J. (1975) From communication to language. *Cognition*, 3, 255-287.
- 8) 干川隆 (1996) 知的障害児のための動作法. 基礎から学ぶ動作訓練, 九州大学発達臨床センター編, 121-128.
- 9) Landry, S. H. (1995) The Development of Joint Attention in Premature Low Birth Weight Infant: Effects of Early Medical Complications and Maternal Attention - directing Behaviour. In Moore, C & Dunham P. J. (eds.) *Joint Attention; Its Origins and Role in Development*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 223-250.
- 10) Mounoud, P. (1995) From direct to reflexive (self-) knowledge: A recursive model. About (self-produced) actions considered as transformations. P. Rochat (Ed.) *The Self in Early Infancy. Theory and Research*. Amsterdam: North Holland. Elsevier Science Publishers.
<http://www.unige.ch/fapse/PSY/persons/mounoud/articles/ROCHA395.htm>
- 11) 大神英裕 (2000) 動作学のための基礎理論. 実験動作学. 成瀬悟策編, 現代のエスプリ別冊, 至文堂, 28-37
- 12) 大神英裕 (2002) 共同注意行動の発達の起源. 乳幼児期における共同注意の発達と障害に関する縦断的研究. 平成13年度科学研究費補助金中間報告, 1-20, 九州大学.
- 13) Rochat, P. (2001) *The Infant's World*. Harvard University Press.
- 14) Rochat, P. (2002) 発達コロキウム, 九州大学 (講演)
- 15) Ruff, H. A. (1996) *Attention in Early Development*. Oxford University Press.
- 16) Scaife, M., and Bruner, J. S. (1975) The Capacity for Joint Visual Attention in the Infant. *Nature* 253: 265-266.
- 17) Stern, D. N (1985) *The Interpersonal World of the Infant*. New York; Basic Book, Inc. 小此木啓吾・丸太俊彦監, 神庭靖子・神庭重信訳 (1989), 乳児の対人世界—理論編—, 岩波学術出版社.
- 18) Sugarman, S. (1984) The development of preverbal communication: Its contribution and limits in promoting the development of language. In R.L. Schiefelbusch & J. Pickar (Eds.), *Communicative competence: Acquisition and intervention*. Baltimore: University Park Press, 23-67.
- 19) 徳永豊 (1995) 主体としての子ども、関わり手としての私. 国立特殊教育総合研究所特別研究報告書「心身障害児の運動障害にみられる課題とその指導に関する研究」, 51 - 56.
- 20) Tomasello, M. & Farrar, J. (1986) Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.
- 21) Tomasello, M. & Todd, J. (1983) Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197-212.
- 22) Wolff, P. H. (1987) *The development of behavioral states and the expression of emotions in early infancy*. Chicago: University of Chicago Press.