

## 重度知的障害のある幼児の表象能力と自由遊びとの関連

松山 郁夫\*      中島 範子\*\*

### Relationship between Ability for Representation and State in a Free Play Setting of the Infant with Severe Mental Disorders

Ikuo MATSUYAMA      Noriko Nakashima

**【要約】**本研究では、重度知的障害のある幼児の表象能力が運動を中心とする自由遊びにどのように影響しているのかを検討した。太田ステージによる対象児の表象能力の測定結果、および学生トレーナーの観察記録から、運動を中心とする自由遊びの場における遊びの様子との関連を検討した結果、対象児はその表象能力に応じた自由遊びをしていること、および表象能力を把握して発達課題を明確にすると発達を促進するための支援を考案できること等が考察された。

**【キーワード】** 重度知的障害、幼児、表象能力、太田ステージ 運動を中心とする自由遊び

#### I はじめに

歩行を獲得して問もない重度知的障害の児童に対し、目と手の協応、行動の調整力、集中力の向上を図るために手の操作性を中心とした課題学習を試みたが、手の操作の発達段階的には十分課題をこなせる機能があるのに意欲、認知面において課題ができなかった。日常生活での様子と発達段階を踏まえて、課題を設定したが、もう少し細かく発達段階を評価し、対象児の興味・関心を踏まえて課題を設定する必要があったと報告されている（倉持・池本 2006）<sup>1)</sup>。

このように、発達に遅れや偏りがある場合、それを客観的に評価して具体的な支援が検討されることが多い（秋田・市川 2001）<sup>2)</sup>。しかしながら、全体的な遅れが認められる場合、活発な心理活動が見受けられないこともあり、何を課題として設定したらよいか援助する側が悩むことになる（糸永 2002）<sup>3)</sup>。

乳幼児期のような発達の初期においては、運動や認知に関する発達など各領域の発達段階を把握して、それを参考にして具体的な働きかけ等の支援について検討されることになる。しかしながら、重度の知的障害があり、発達がゆるやかで知能検査等で測定に困難さを伴う場合には、適切な発達評価が難しいことがある。明らかに本人や周囲が困る行動上の問題がある場合には、その改善に焦点を当ててアプローチがなされることもあるが、どのような側面から働きかけていくか、見立てと方針の決定については、アプローチする側の視点に大きく左右されることになる指摘されている（高橋 2008）<sup>4)</sup>。

\*佐賀大学大学院学校教育学研究科

\*\*佐賀大学教育学部附属教育実践総合センター

太田ステージは、自閉症の特有な認知の特徴を踏まえた上で、ピアジェ等の発達理論を検討し、参考にしながら設定した認知発達段階を表している。自閉症を対象に開発されたが、他の発達障害にも十分に活用することが可能とされている。認知発達治療については、認知発達を促してその障害の改善と克服をする働きかけを主軸に置き、そのことにより行動や情意の発達を促してその障害を改善したり、克服したりすることをねらいとする治療教育の一つと定義されている。認知発達治療は、シンボル表象機能の発達段階の評価である太田の Stage 評価に基づいている（太田・永井 1992）<sup>5)</sup>。

知的障害と自閉症等発達障害のある幼児や児童における運動を中心とする自由遊びの場では、学生トレーナーが対象児の特性を理解して接する、社会的スキルを教える、および他者との関わりを大事にするように配慮している。また、対象児が自分の意思で運動種目を選択する自由遊びを行っている。そのため、学生トレーナーは対象児の状態を広く捉えながら支援している（松山 2013）<sup>6)</sup>。加えて、対象児に対して受容的態度で接したり、そのストレングスを捉えようとしたりするように心がけていると考察されている（松山・中島 2013）<sup>7)</sup>。

また、対象児が自主的に運動遊びを選ぶようにしているため、興味・関心のある遊びに取り組むことができる。学生トレーナーは対象児の意思や自主性を尊重しながら、受容的に接すること、うまくできないときには励ますこと、およびできたことを積極的に褒めることを心がけている。このため、運動教室は対象児にとって安心して過ごすことができ、自信を持てる体験ができる場となっている（松山 2011）<sup>8)</sup>。

運動を中心とする自由遊びの場では、発達段階に応じた遊びが展開されるだけでなく、運動感覚等の身体的イメージを活用することにもなるため、表象能力を高めるように作用する。したがって、重度の知的障害があったとしても、その発達を促進するものと考えられる。しかしながら、重度の知的障害のある幼児における表象能力と運動を中心とする自由遊びとの関連について考察した研究はなされていない。

これらのことから、本研究の目的は、重度の知的障害のある幼児の表象能力が運動を中心とする自由遊びにどのように影響しているのかを明らかにすることとする。

## II 方法

本研究では、知的障害のある幼児 1 名を対象とした。知的障害（重度）と診断された女兒（検査実施時 6 歳 0 か月、以下、A と略記する）で、幼稚園に通園している。他者からの言葉による指示を理解できず、有意味語を発することがない。A には、有意味語の表出が認められないが、6 歳 0 か月のときに保護者と話し合っ、発達を促す働きかけを見出すために発達検査、および表象能力の検査を行った。

発達検査については、乳幼児発達の傾向を全般的にわたって分析し、発達状況を比較的簡単に検査し、発達障害の部位や程度を把握でき、そのまま発達指導にも使用できる遠城寺式乳幼児分析的発達検査を実施した。適用範囲は 0 か月から 4 歳 8 か月までとなっている。精神面のみでなく身体的発達も含めて全人的に発達状況を分析的に捉える発達検査であるため、検査項目は、移動運動、手の運動、基本的習慣、対人関係、発語、言語理解の 6 領域からなっている。また、発達指数（DQ：Developmental Quotient）を算出できる。

表象能力については、シンボル表象機能の発達を言語の面から評価する太田ステージ評価器具で

ある LDT-R（言語解読検査）により実施した。人間のシンボル表象の出現は、言葉・遅延模倣・描画・ごっこ遊び・イメージで観察できるが、シンボル表象の中心的手段は言語であるため、シンボル表象機能の発達を言語の面から評価するようになってきている。太田のステージは、認知発達の低い順からステージⅠ、ステージⅡ、ステージⅢ-1、ステージⅢ-2、ステージⅣの5段階に分けられる（太田・永井 1992）<sup>9)</sup>。

運動を中心とする自由遊びの場において、知的障害と自閉症のある幼児や児童のトレーナーとしての支援を3年程度行い、運動教室を進行するリーダーとして運営も体験している2名の福祉を専攻している学生を中心に、計5名の学生がトレーナーとしてAを支援した。計6回の運動を中心とする自由遊びの場における記録を分析対象とした。Aを支援して気がついたこと、および感じたことを思い浮かぶ範囲で、箇条書きにより記述してもらった。記述内容を分析してどのような遊びをしているのかを検討することとした。

なお、倫理的配慮として、Aの保護者および学生トレーナーに対して、得られた記録等を障害児の支援に関する研究に使用する際、個人のプライバシーは保護される旨を説明し、同意を得ている。

### Ⅲ 結 果

遠城寺式乳幼児分析的発達検査の結果、移動運動は2歳0か月から2歳3か月、手の運動は2歳3か月から2歳6か月、基本的習慣は2歳0か月から2歳3か月、対人関係は1歳9か月から2歳0か月、発語は0歳8か月から0歳9か月、言語理解は0歳11か月から1歳0か月であった。発語、言語理解の発達水準が他の領域よりも劣っていることが示された。

表象能力を評価する LDT-R の結果、StageⅠ-2 と評価された。これは、感覚運動期あるいは無シンボル期に相当する。前言語期にあたり、物に名前のあることさえ十分にわかっていないシンボル機能が認められない段階の中でも、人に対する要求手段によって基本的には単一の要求手段しか持たず、ほとんどの場合はクレーン現象で要求を示す、手段と目的に分化の芽生えの段階である（表1・表2）。

LDT-R 実施時、Aは検査者と向かい合って離席することなく椅子に座っていた。終始笑顔で情緒的に安定していたが、検査が終わる前くらいから、身体を動かすはじめ、落ち着かなくなってきた。LDT-R1、LDT-R2 では、指でさす動作はするが、尋ねられたものとは異なるものを指さす。また、何も言っていないのに指さしの動作をしていた。言葉の理解ができていないようであった。

運動を中心とする自由遊びにおけるAの6歳0か月、6歳2か月、6歳4か月時の遊びの様子は表3の通りである。「自発的にプラズマカーに乗って足で床を押して進んだりドレミマットを足で押して音を出したりする」、「学生トレーナーの傍によって来て手を握って関わりを持つようとする」、「人見知りがあっても特定の幼児の傍によって行くが一緒に遊ぶことはない」、「遊んでいる場面や見本を見せるとそれを真似して遊ぶ」、「ドレミマットを踏んで音を出すことやその丸い部分をすべて外した後に付けていくことを繰り返す」等の行動が見られた。

学生トレーナーが運動を中心とする自由遊びにおいてAを支援して気がついたこと、および感じたことは表4の通りである。「人見知りがあるが、自由遊びを楽しめるようになると笑顔で関わってくることが多くみられ、これは対人面の良さが長所だと感じる」、「こんにちとは話しかけると、にこにこしているのので、一見言葉を理解しているように見えるが、それは一緒にいることに慣れた人に対する安心感と楽しさからくる笑顔で、言葉を理解しているわけではない」、「人懐っこさのよ

うな対人面における長所は、たくさんの人と関わっていく中で伸ばしていくべきだと思う」等、Aのストレングス、正確な認知能力の把握、および支援の方向等について記述していた。

**表1 Stage Iの状態像**

<p>認知・言語：言葉かけへの反応乏しい。有意味語はない。</p> <p>コミュニケーション：指さしは約半数で認めない。クレーン現象が主である。</p> <p>遊び：感覚刺激的な遊びが多い。おもちゃの機能に沿って遊ばない。</p> <p>対人：人への関心は乏しい。視線が合わない。</p> <p>異常行動：感覚の異常・睡眠障害・情緒不安定・物並べ</p>
---

**表2 Stage Iの下部構造**

<p>人への主な要求手段によって次のI-1、I-2、I-3の3つに分類</p> <p>I-1：手段と目的の分化ができていない段階</p> <p>I-2：手段と目的の分化の芽生えの段階</p> <p>I-3：手段と目的の分化がはっきりと認められる段階</p>
--

**表3 運動を中心とする自由遊びにおけるAの遊びの様子**

<p><b>6歳0か月の時の遊びの様子</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・プラズマカーに初めて乗ったが、足で地面を押して進んでいくことを楽しむ。</li> <li>・B児（以下、Bと略記する）が真似をして別のプラズマカーに乗ってAのペースに合わせて並走していたが、笑顔で一緒に進んで遊んでいた。</li> <li>・学生が「こっちだよ」と言いながら走って逃げるそぶりを見せたら、追いかけてきた。</li> <li>・遊びが始まった時点では人見知りがあるが、しばらくすると学生トレーナーや他児の傍に行き笑顔で遊んでいた。</li> <li>・いつも遊んでいない遊びの見本を見せたりすると、よく見て楽しそうに笑ってくれた。</li> <li>・プラズマカーに乗ることやドレミマットを足で押して音を出すことを楽しむ。</li> <li>・最初は全く顔を見てくれなかったり緊張している様子だったが、一緒に遊んでいくうちに、顔を見合わせて笑ってくれたり、手をつないだりすることができて楽しそうだった。</li> <li>・笑顔で学生トレーナーの手を握って、関わりを持つようとする。</li> <li>・ドレミマットの丸い部分をすべて外した後、つけていく。これを繰り返す。</li> <li>・遊具が入っている箱とバットの柄の部分をこすりつけて音を出すことを繰り返す。</li> <li>・幼稚園の同じクラスのBの傍によっていくが、言葉を発することはない。</li> <li>・遊んでいる場面や見本を見せると、それを真似して遊ぶことが多い。</li> <li>・1つの遊びが長続きせず、すぐに次の遊びに移る。</li> <li>・ストラックアウトの点数板を挟んで学生トレーナーと向かい合って、点数板を使ってイナイイナイバーをして遊ぶことを楽しむ。</li> </ul>
<p><b>6歳2か月の時の遊びの様子</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・見本を見せて遊び方を示すと楽しそうに笑ってくれていた。</li> <li>・遊び方が難しいものを説明するのは難しいが、遊び方を実際にやってみせると、同じようにしようとする。</li> </ul>

- ・「バイバイ」という言葉で手を振るのだが、「バイバイ」という言葉を返すことはない。
- ・遊んでいるときに、「お茶のもう」「休憩しよう」等の言葉をかけたまったく反応しない。
- ・次々といろんなものに興味を持って遊んでいたが、1つのものに興味を持つ時間は短く、すぐに次のものに興味を持っていた。
- ・音の出るマットで足をのせて音を出すことを繰り返していた。
- ・子供や学生トレーナーが集まっているところに向かって歩いていくことが多い。
- ・輪投げにはまっているリングをはずすことを繰り返していた。
- ・青色のプラズマカーに好んで乗るが、赤色のプラズマカーに乗ろうとしない。
- ・笑顔で嬉しそうにラケットにボールをぶつけることを繰り返していた。
- ・幼稚園の同じクラスのBの傍によっていくことが何度もあり、くっつきたがっていた。
- ・プラズマカーに乗ることやボールを投げることが多かった。
- ・音の出るドレミマットを繰り返し足で踏んで音を鳴らすことを繰り返す。
- ・はまっているものを取り外していたが、外した後元に戻すことはしなかった。
- ・青色のプラズマカーに乗って足で床を押して進むことを楽しんでいた。
- ・バルーンを押して転がすことをしばらく繰り返していたが、発声がなかった。

#### 6歳4か月の時の遊びの様子

- ・走りまわることほとんどなく、座って遊ぶことが多かった。
- ・箱とバットの柄の部分をかすって音を出して遊んでいた。
- ・音が出るものに興味があったようで、遊具が入っている箱とバットの柄の部分のガタガタしているところをかすって音を出して遊んでいた。
- ・特定の学生トレーナーに、抱っこしてほしいようなしぐさを示していた。
- ・自分から何かし始めるのではなく、他の人がしているのを見て、真似して遊ぶことが多かった。
- ・Bの傍によっていくことが多かった。
- ・走り回ることほとんどなく、座って遊ぶことが多かった。
- ・言葉を発することはなかったが、楽しそうに遊んでいるときは笑顔になってくれた。
- ・「バイバイ」という言葉で手を振るが「バイバイ」という言葉を返すことはなかった。
- ・「お茶を飲もう」や「休憩しよう」という声掛けを数度したが、反応がなかった。
- ・「おーい」と呼びかけると「おー」と声を出して音声をまねようとしたが、言葉の模倣はできない。
- ・ストラックアウトの点数板がマジックテープでついていて、点数板を剥して遊ぶ。剥がすことだけで元に戻すことはない。
- ・ストラックアウトの点数版を剥がし終わったところで、張り付けるように声掛けをしながら一緒に持って貼り付けようとしたが、それを模倣することはなかった。
- ・輪投げでは、輪を棒に刺していくが、輪を元に戻して再度遊ぶ様子は見られない。

表4 運動を中心とする自由遊びにおけるAに対する学生トレーナーの見方

- ・人見知りがあるが、自由遊びを楽しめるようになると笑顔で関わってくることが多くみられ、これ

は対人面の良さが長所だと感じる。

- ・「こんにちは」と話しかけると、にこにこしているの、一見言葉を理解しているように見えるが、それは一緒にいることに慣れた人に対する安心感と楽しさからくる笑顔で、言葉を理解しているわけではない。
- ・人懐っこさのような対人面における長所は、たくさんの人と関わっていく中で伸ばしていくべきだと思う。
- ・有意味語がないため発語の遅れが目立っている。
- ・物の名前についても理解ができていない。
- ・言語理解が遅れているので発語にも繋がっていないようである。
- ・「お茶を飲もう」や「休憩しよう」と話しかけても反応がないため、言葉を理解していないようである。
- ・犬のおもちゃなどを持ってきて「ワンワン」と言うと音声を真似しようとするのだが、「犬」と言っても理解はできていないようである。
- ・言葉の理解や発語を進めていくには、日常生活や自由遊びの中でも「くつ」「ボール」等と言いながら働きかけるように心がけなければならない。
- ・もっと模倣遊びができるようになると学習に繋がっていくのではないかと。
- ・模倣しながら遊んでいる物もあるのだが、できないものもあるため、模倣できることを増やすと運動や認知面を向上させることに繋がると思う。
- ・簡単な動作から模倣ができるようにお手本を見せて声かけをしながら働きかけることを継続することが大切だと思う。

#### IV 考察

Aに対して実施した発達検査と表象能力の検査については次の結果であった。

遠城寺式乳幼児分析的発達検査では、全体的に発達の遅れがあり、発語、言語理解の発達水準が他の領域（移動運動、手の運動、基本的習慣、対人関係）よりも低く、発語や言語理解といった言語面での発達の遅れを顕著に示していた。

太田のステージ評価では、Stage I-2 と評価された。これは、感覚運動期あるいは無シンボル期に相当する。前言語期にあたり、物に名前のあることさえ十分にわかっていないシンボル機能が認められない段階の中でも、人に対する要求手段によって基本的には単一の要求手段しか持たず、ほとんどの場合はクレーン現象で要求を示す、手段と目的に分化の芽生えの段階である<sup>9)</sup>。定型発達の8か月から1歳の間位の発達段階に相当する。

ステージIは「シンボル機能が認められない段階」で、感覚運動期にあたり、1歳半位までの発達水準に相当する。「物に名前があることに気づいていない」段階である。ステージIの発達課題では、物や人への認識を高めることと言語をはじめとするシンボル機能の芽生えを促すこと、および日常の範囲内での適応行動の獲得を主な目標としている人への要求の手段によって、ステージI-1、I-2、I-3の下位段階に分けられる。AはステージI-2のため、その発達課題については表5の通りとされている（太田・永井 1992）<sup>10)</sup>。

知的障害があると動作が遅かったり不器用であったりする。また、知的障害のない場合よりも動作課題に関する学習には時間を要する（Davis, Emmerik, 1995）<sup>11)</sup>。Aも同様の状態を示している

が、自由遊びにおいて、プラズマカーに乗って足で床を押して進んだりドレミマットを足で押して音を出したりする等、自発的に関心のある運動遊びに取り組む様子が見られる。

学生トレーナーの傍によって来て、手を握って関わりを持とうとする。人見知りがあるが、特定の幼児の傍によって行く等関心を示す。同年齢のBの傍に来て、しばらく一緒にいるが、一緒に遊ぶことはない。他児と同じ遊びを真似しながらも、相互に関わりを持たないことから、平行遊びは認められるがやりとり遊びには至らない。遊んでいる場面や見本を見せると、それを真似して遊ぶことが見られる。これらより、Aは周囲の人を区別しているだけでなく、大人や子供に関心があり関わりを求めると、およびやりとり遊びは成立しないが観察学習が成立しているため模倣動作ができることが示唆された。

Aはドレミマットで音を出すことや、その丸い部分をすべて外した後つけていくことを繰り返す。また、学生トレーナーや他児との関わりを求めることが目立つようになってきている。刺激や変化を求めて積極的に外界に働きかけて外界の事物に関する知識を獲得し、それらに予測的行動がとれるようになり、感覚支配的な行動から新しい行動へと移行する最中にあることが示されている。したがって、循環反応が盛んで、周囲の人々との相互作用を通して得る経験と学習によっても支えられながら形成されるシンボル機能が芽生え始めている感覚運動期にあると判断される。前操作期では、言語を獲得し、シンボル機能が働くようになるため、象徴遊びやごっこ遊びができるようになる。その場合、外界の事物に反応するとき外的動作なしにイメージを浮かべたり言語を用いたりして対処するようになるため、Aはこの発達段階には至っていないと言える。

知識としての言語は比較的遅れているが、コミュニケーションは良好である知的障害のある幼児・児童に対しては、身振りやジェスチャーでコミュニケーションを図ろうとした時には周りの教師や支援者はしっかりと応答し、代弁してあげることで児童の伝えようとする意識や言語の知識を伸ばすように支援する必要があるとされている（熊谷・橋本・堂山 他）<sup>12)</sup>。Aは、遊び道具の本来の遊び方と物に名前があるということを理解していない。発語がないが、傍にいる学生トレーナーや子供達には笑顔を見せる。他児が遊んでいる場面を見て真似して遊ぶこともある。

以上のことから、Aはその表象能力に応じた遊びをしているものと推察される。今後、物に名前のあることに気づく、およびコミュニケーションに仕草や指さしを使うようになることが課題となる。運動を中心とする自由遊びにおいて、レクリエーション用具に関心があるため、学生トレーナーがレクリエーション用具の名称を言葉にして単語ではっきりと繰り返し言ったり、指さしをしたりしながら具体的な言語指示をするような働きかけが不可欠となる。

知的障害児の成長・発達を促すためには、現在の発達状況を把握する必要がある。自由遊びの場で、子供達の遊びの様子を観察することに加えて、どのようなことに関心を抱き、何をイメージして遊んでいるのかを理解するためには、表象能力を把握する必要がある。それを踏まえて発達課題を明確にすると、発達を促進するためにどのような支援が望ましいのかを明らかにできよう。

学校教育等の集団の中では決められた活動を求められることが多いが、運動を中心とする自由遊びの場ではルールに縛られることなく、活動を制約されることもなく、意の向くままに安心して遊ぶことができている（中島・松山 2015）。<sup>13)</sup>。また、障害のある他の子供、他の兄弟姉妹、学生トレーナー等、日常生活では関わりを持つことが少ない人と接することができる。普段とは違う環境で様々な刺激を受けるなかで、子供の成長・発達を促す状況にある。学生トレーナーは子供達に対して受容的な態度で向き合い、コミュニケーションをとりながら一緒に遊んだりできたことを褒め

たりして、遊びが楽しくなるように働きかけるのが容易である。

さらに、学生トレーナーはAのストレングス、正確な認知能力の把握、支援の方向等について考えていた。学生トレーナーは運動を中心とする自由遊びの場で、対象児のストレングス・パースペクティブを重視した援助を行っていること、周囲の環境におけるストレングスにも目を向けていること、および対象児のストレングスを捉えてそれを使いながら対人面や行動面の発達を促すように働きかけている（松山 2016）<sup>14)</sup>。運動を中心とする自由遊びの場は、ストレングスモデルによるアプローチがなされやすい環境にあると捉えられる。これが、対象児の表象能力を高めるように作用するものと考えられる。

以上より、運動を中心とする自由遊びの場において、知的障害児に対してその表象能力を踏まえて発達課題とそれに応じた働きかけの留意点を明確にした上で支援をすると、どのような遊びが展開され、どのように発達に繋がっていくのかを検討する必要がある。

表5 ステージI-2の発達課題

<p>1. 各種感覚の発達と異種感覚の統合を促すこと</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・目と手の協応、動作模倣の課題によって各種の感覚器からの入力と動作などの運動との統合力を養う。</li></ul>
<p>2. 感覚運動的知能を養うこと</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・隠された物を探す、手段と目的の分化の課題を通して、物や人とのかかわりに関する基本的な手段の獲得を促す。設定された学習場面以外にも日常の療育の中で、予期することやインデックスの形成（物の一部を見てその物が何であるかを知る力の形成）を促すこと、目的達成のために何らかの手段を用いることなどを働きかける。</li></ul>
<p>3. 対象指示活動の基礎をつくること</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・指さしの課題によって、シンボル機能に先立つ対象指示活動の基礎をつくる。</li></ul>
<p>4. 物に名前があることに気づくこと</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・物の機能的な扱い、弁別・分類、マッチング、絵の完成（切片パズル）等の課題を通して物への認識を高めると同時に物に名前があることに気づくように促す。</li></ul>
<p>5. 人とのコミュニケーションの基礎を養うこと</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・身近な大人との関係に慣れる等の課題で大人との基本的な関係を築き、日常の範囲内での適応行動を獲得するように持続的に働きかける。</li></ul>

## V 結論

本研究では、重度知的障害のある幼児の表象能力が運動を中心とする自由遊びにどのように影響しているのかを検討した。①対象児はその表象能力に応じた遊びをしている。②表象能力を把握して発達課題を明確にすると発達を促進する支援を考案できる。③運動を中心とする自由遊びの場は、ストレングスモデルによるアプローチがなされやすい環境にあるため、表象能力を高めるように作用する。以上が考察された。

## 謝辞

本研究に協力していただきました皆様に深く感謝申し上げます。



## 引用文献

- 1) 倉持純子・池本喜代正 重度知的障害児に対する課題学習の実践：手の操作性を中心に 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 29 367-373 2006
- 2) 秋田喜代美・市川伸一 教育・発達における実践研究 南風原朝知・市川伸一・下山晴彦（編） 心理学研究法入門―調査・実験から実践まで― 東京大学出版会 153-190 2001
- 3) 糸永和文 精神遅滞児のための動作法 成瀬悟策（編） 障害動作法 学苑社 89-98 2002
- 4) 高橋ゆう子 歩行が安定しない重度知的障害児の日常生活における身体の操作性の変容：発達支援における動作法の活用 特殊教育学研究 46(4) 231-240 2008
- 5) 太田昌孝・永井洋子 自閉症治療の到達点 日本文化科学社 1992
- 6) 松山郁夫 発達障害児に対する参与観察によるソーシャルワーク演習 佐賀大学文化教育学部研究論文集 18(1) 165-172 2013
- 7) 松山郁夫・中島範子 発達障害児に対する支援体験を通じた学生の気づき 佐賀大学教育実践研究 33 141-150 2016
- 8) 松山郁夫 発達障害のある子どもの運動教室の取り組み―平成22年度の活動を通して― 子どもの発達と支援研究 2 123-128 2011
- 9) 同上 5)
- 10) 太田昌孝、永井洋子(編著)：認知発達治療の実践マニュアル―自閉症のStage別発達課題― 日本文化科学社 1992
- 11) Davis, W. E., and van Emmerik, R. E. A. *An ecological task analysis approach for understanding motor development in mental retardation: Research questions and strategies*. In A. Vermeer & W. E. Davis (Eds.), *Physical and motor development in persons with mental retardation*. Basel: Karger, 1-32 1995
- 12) 熊谷亮・橋本創一・堂山亜希 他 初期発達段階にある知的障害児の発達プロフィールの検討：新版S-M社会生活能力検査およびKIDS乳幼児発達スケールによる検討 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要 9 1-7 2013
- 13) 中島範子・松山郁夫 知的障害のある自閉症スペクトラム障害児に対する自由遊びの幅を広げる介入 佐賀大学教育実践研究 32 95-100 2015
- 14) 松山郁夫 ストレングスモデルに関するソーシャルワーク演習：自閉症児への支援を通して 佐賀大学教育実践研究 33 131-139 2016