

要 旨

言葉による表出がない重度知的障害児の「～したい」という意思表示の向上を目標に、支援の在り方を探ってきた。対象児童のアセスメントから把握したよさや強みを生かすことと、ムーブメント教育の考え方を基に、対象児童の得意なことや好きな遊びを自立活動の時間における指導に取り入れた。対象児童がもっている力を発揮できるような活動を構成して授業計画をしたことにより、自分の意思が伝わったという心地よさを対象児童は以前より多く感じることができ、興味を広げることができた。場の設定や教材・教具の工夫をするとともに、教師のかかわり方が重度知的障害児の意思表示の向上を図る上で重要であることが分かった。

〈キーワード〉 ①重度知的障害児 ②もっている力の発揮 ③意思表示

1 研究の目標

特別支援学校における重度知的障害児の自立活動の指導において、児童がもっている力を発揮し、もっと伝えたいという意思表示の向上を図るために、個に応じた支援の在り方を探る。

2 目標設定の理由

今回の学習指導要領の改訂に伴い、「障害に基づく種々の困難」が「障害による学習上または生活上の困難」と改められた。「自立活動が指導の対象とする『障害による学習上または生活上の困難』は、WHOにおいてICF（国際生活機能分類）が採択されたことにより、それとの関連でとらえることが必要¹⁾とされている。児童の生活や社会参加、自立という視点に立って、活動や参加ができるような環境を作ったり、支援を工夫したりしていくことが求められている。

そこで、本研究ではグループの研究テーマ、研究課題を受け、児童の実態を客観的に踏まえた上で授業実践を通して、児童の意思表示の向上のために、環境を整えることを含めた有効な支援の在り方を探ることとした。対象児童（以下A児）は発語がほとんどないが、受け入れられると思う活動のときには、「右手を振る、片手をあげる。」という行動で意思を表現することがある。また、生活の中では、具体物や写真カードの提示によるスケジュールで見通しをもち、行動している。授業では、作業量及び作業方法の提示を分かりやすくすることで10分程度活動に集中することができている。このような、A児のもっている力を生かして活動を構成したり、好きな遊びを授業に取り入れたりしながら有効な支援について考えていきたい。そのためには、A児の実態をとらえ、A児が表す行動がどのような意味のある意思表示であるかを理解することが大切だと考える。A児がもっと伝えたいと思う活動やもっと「～したい」と思う参加ができるかという視点で、支援の在り方を考えていきたい。A児が自立活動の時間に楽しんで取り組めるような授業の実践を通して、場の設定や教材・教具の工夫、教師のかかわり方など個に応じた支援の在り方を探りたいと考え、本目標を設定した。

3 研究の内容と方法

- (1) 重度知的障害児の発達について先行研究や文献資料で調べ、意思表示に関する理論研究を行う。
- (2) A児のもっと伝えたいという意思表示の向上を目指すために、様々な手法でA児のアセスメントを実施し、それに基づいた授業実践を行う。
- (3) 先行研究や授業実践を整理・検討し、もっと伝えたいという意思表示の向上を図るための支援の在り方についてまとめる。

4 研究の実際

(1) 文献等による理論研究

ア ICFによる障害のとらえ方について

WHOにおいてICFが採択されたことにより障害のとらえ方が変わった。そこでは、図1のように、生活機能（心身機能・身体構造、活動、参加）と障害の状態は、健康状態や環境因子（福祉用具等の物的環境や人的環境・社会環境）等と相互に影響し合うものと説明されている。これは、障害による学習上または生活上の困難を的確にとらえ、児童が現在行っていることや指導をすればできること、環境を整えればできることなどに目を向け、教師の支援や指導内容などを工夫することが大切であること

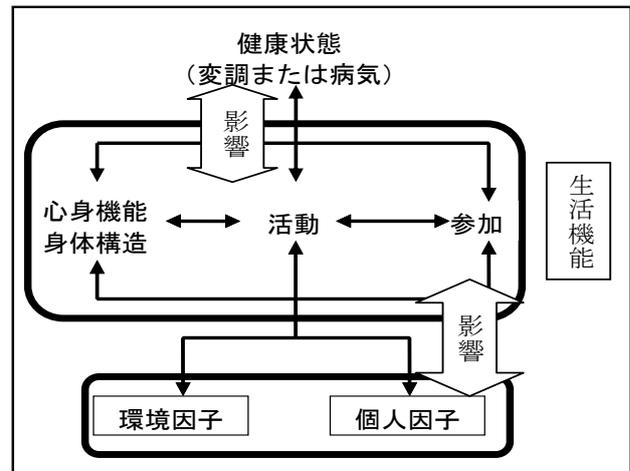


図1 ICFの概念図

ということである。障害のある児童がもっている力を発揮するためには、活動の中で、児童が自らできることや好きなことに取り組み、満足感を味わう支援が必要であると考えた。児童がもっている力を発揮し、繰り返し活動する中で満足感を味わうことが意思の表出につながるのではないかと考えた。

イ 重度知的障害児について

知的障害とは「一般に、認知や言語などにかかわる知的能力や、他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力が同年齢の児童生徒に求められるほどまでには至っておらず、特別な支援や配慮が必要な状態とされている。また、その状態は、環境的・社会的条件で変わり得る可能性がある。」²⁾と特別支援学校学習指導要領に定義されている。

発達の諸側面に不均衡の大きい重度知的障害児の場合は、感覚運動やコミュニケーションに必要な諸能力を統合し、円滑に意思の伝達や交換をすることが難しく、他人との意思のやりとりのできにくさが生じている中で生活している。つまり、自分の意思や感情をうまく他人へ伝えられないばかりか、他人の意思や感情もうまく受け取れない混沌とした状態にあり、大きなストレス状態に常に置かれていると考えられる。そこで、何らかの自分の意思が他人へ伝わったことを十分に感じられ、それが繰り返されることで場に応じた意思を表出していくのではないかと考えた。以上のことから、A児の実態把握を適切に行い、A児のもっている力やよさを生かし、自分の意思が伝わったという心地よさを十分に感じられるように支援していくことが大切であると考えた。

ウ 自立活動の指導について

今回改訂された特別支援学校学習指導要領では、自立活動の内容を人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と障害による学習上または生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な要素で構成し、それらの代表的な要素である26項目を「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の6区分に分類・整理している。

そして、自立活動の目標を、「個々の児童が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、および習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。」³⁾としている。この目標を達成するために「個々の児童の自立」を目指し、

「主体的な改善・克服」への取り組みを促し、「個々の児童に即した指導」を行っていく必要がある。

そこで、自立活動の指導に当たっては、所属校の教育課程において児童がもっている力を発揮し、主体的な意思表示する姿として表れるような授業を計画し、実践に取り組むこととした。

エ ムーブメント教育について

ムーブメント教育は、児童の健康と幸福の達成を目指し、言語や知覚、認知機能や情緒的・社会的発達など、児童の他の面の発達も考えながら、運動の技能を発達させようとするものである。小林は、ムーブメント教育を「身体と心と頭の3つの領域が総合的に開花することを促し、身体で動くこと、心で感じることを育てるものである。」⁴⁾と述べている。このムーブメント教育において、児童の得意なこととよさに目を向け、それらを生かす手立てと遊びを中心とした児童全体に働き掛ける活動をカリキュラム化している。図2では、ムーブメント教育を自立活動の時間に取り入れる際の配慮事項を示している。



図2 ムーブメント教育における配慮事項

この配慮事項の主な内容は、表1の通りである。このようなムーブメント教育の考え方を取り入れ、自立活動の時間における授業を展開することによって児童がもっている力を発揮し、意思表示の向上につながると考えた。

表1 ムーブメント教育における配慮事項

配慮事項	内容
喜びと自主性の重視	児童の喜びや意欲を生むような運動を考えること、このことが結果的に心理的解放感、運動技能習得の成熟感と結び付き、かつ情緒の発達も促すことになる。
創造性の重視	企画されたプログラムを与えるだけでなく、児童自身にイドマセ、イメージ化させる運動が必要である。これにより自己意識や身体意識の形成が促されるだけでなく、知覚、記憶、感情、思考のレベルが統合され、認知発達が助長される。
成功感の重視	児童の実態に即した、興味に基づく内容や課題が準備され、それが達成されることで、児童に成功感が与えられる。そのためには、スモール・ステップ化した達成課題を用意することである。
注意力・集中力の重視	これは、認知発達に通ずる心理的諸機能の助長に重要である。活動の中にファンタジーの状況を作り、適当に自発性に基づく創造的ムーブメントを取り入れることである。
変化のある反復の原則	ムーブメント活動は、毎日20～30分継続して実施されるとよい。また、それは変化のある反復が条件である。
制御の周期性の原則	動的活動と静的活動をバランスよく循環させることで適度な緊張を引き出すことができる。また、これにより時間的感覚をも育てることが可能となる。
競争排除の原則	スポーツを除いて、個人あるいはグループの競争は、ほとんどあってはならない。それは、自己自分の行為に集中するためであり、その意味では、競争は個人の中にあると言える。
アプローチの柔軟性の原則	支援者の指導する時間は、児童の特殊な行動や能力に左右されるが、一般にそれは必要最少限にしなければならない。それは、何よりも児童の反応に左右される教育・療法だからである。
環境と器具(遊具)の有効利用の原則	ムーブメント教育・療法では、器具や遊具を使わなくても指導できるが、大小の器具や遊具を用いることによって、運動の技能や身体意識の発達を巧妙に促すことができる。支援者は、この点の知識を十分に身につけておかなければならない。

(2) アセスメントの実際

アセスメントとは、「個人の状態像を理解し、必要な支援を考えたり、将来の行動を予測したり、支援の成果を調べること」⁵⁾と述べられている。そこで、A児の状態像を把握するために、検査を行ったり、A児とその周りの人や物とのかかわりなど生活についての肯定的な情報を整理したりすることにした。

ア A児の実態

児童の実態を把握するために、MEP A-R、ASCの他、遠城寺式乳幼児分析的発達検査、本校の実態把握シートを使用した。MEP A-RとASC、遠城寺式乳幼児分析的発達検査の検査の目的については、表2の通りである。

表2 各検査の目的

MEP A-R (ムーブメント教育・療法プログラムアセスメント)	ムーブメント教育・療法を展開するにあたり、児童の実態を把握し、支援に向けた指針を得るための検査。児童の運動技能、身体意識や心理的諸機能がどの程度発達しているか、児童の獲得している「動き」や「表現」は何かなどの特徴を知ることにより、よさや強みを生かした支援の手掛かりを得るための検査
ASC(乳幼児のコミュニケーション発達アセスメント)	コミュニケーションの4つの側面に分けて評価を行うことにより発達状態を知る。コミュニケーションの発達レベルと4つの側面のバランスを評価し、課題を設定する際の評価とする。一人一人のコミュニケーション発達における各側面の遅れと不均衡を的確に把握し、指導・支援及び家庭での療育の目安とするための検査
遠城寺式乳幼児分析的発達検査	乳幼児発達の傾向を精神面のみでなく身体的発達も含めて全般的に分析し、その児童の発達の個性を見出すことができる。特に心身障害児の発達状況を比較的簡単に検査し、発達グラフに図示し、一見して発達障害の部位や程度を把握できる。それをそのまま発達指導にも役立てることができる検査

A児は、小学部高学年の重度知的障害で自閉症を有する児童である。検査により分かったことは、以下の通りである。

MEP A-Rでは、移動・姿勢・技巧の感覚・運動の分野が、36 か月程度の運動発達ステージまで達成しており、筋・持久力にかかわる項目や運動・感覚領域の身体意識項目の到達度が高い数値を示していることから、好きな粗大運動を自分の意思でできていることが分かった。

ASCでは、全体的にコミュニケーションの発達に遅れがあるが、自分の要求を伝えることができることが分かった。

表3 本校の実態把握シート（一部抜粋）

遠城寺式乳幼児分析的発達検査では、移動運動・理解については、1歳児以上の発達段階にあり、走ったり両足で跳んだりすることができることが分かった。また、簡単な指示に応えることができるが、発語については、4か月の発達段階で、意味のある音声の表出は見られないことが分かった。

観点	子どもの姿（実態・様子）	何を（押さえないこと）
コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> 写真カードを使っての簡単なやりとりができる。（「○○へ行く」「○○をしたい」） 発語は見られない。 簡単な身振りで意思表示をするようになってきた。（ズボンの前を押さえる動作をし、トイレに行く。） 	<ul style="list-style-type: none"> 具体物や写真カードを使い、活動できるようにしていく。 簡単な言葉にA児がまねできそうな身振りを添える。
興味・関心（余暇含む） 展望も将来の学習	<ul style="list-style-type: none"> 感覚遊びを好む。（砂、シュレッダーの紙、水、マンホールのふたの手触り等） エアートランポリン、滑り台、吊り遊具などの身体を大きく使う運動を好む。 回転盤に乗って回転してもふらつきなどが見られない。 	<ul style="list-style-type: none"> 音遊び、感覚遊びとともに好きな遊びを見付けていく。ボール遊び、追い掛けっこなどの人を介した遊びを多くさせていく。

また、表3に示した行動観察による本校の実態把握シートから、A児は簡単な身振りで意思表示をして伝えることができている。日常生活では、情緒が安定しないことが多く、自分のやりたいことができないときには、物を投げるなどで表現することが見られる。以上のことを考慮し、A児の指導方針を考えることにした。

イ 指導方針

実態把握により、A児は言語での意思表示はほとんどないが、表情や身振りなどで表出でき、日常の型にはまったやり方や手掛かりなどによって、簡単な活動に取り組むことができる。また、遊びのときは自分で活動を始めることができている。そこで、A児の指導目標を「興味のある活動に精一杯取り組みながら、自分の意思を表現したり伝えたりできるようにする。」と設定した。

実践授業において、A児が満足感を味わえるように、A児のもっている力を生かして、自立活動の時間における授業を計画した。自立活動の指導の進め方は図3の通りである。

実践授業では、動きを通して、自分の意思が伝わったという心地よさを感じることをねらいとした。そのために、ムーブメント遊具の活用をし、繰り返す活動を取り入れるようにした。場の設定や教材・教具の工夫・教師のかかわり方を観点として、A児の実態に合った支援を考えることにした。教師のかかわり方については、図4のように考えた。例えば、児童がトランポリンで遊びたいとする。そこで、教師に近付き、手を取り、教師をトランポリンへ連れていく。これが児童のもっている力の発揮である。教師は児童の意思を理解し、トランポリンを出すと、児童は喜んで遊び、満足する。このような繰り返しの中で、「～したい」という意思を表出し、もっている力を発揮できるような実践をしたいと考える。

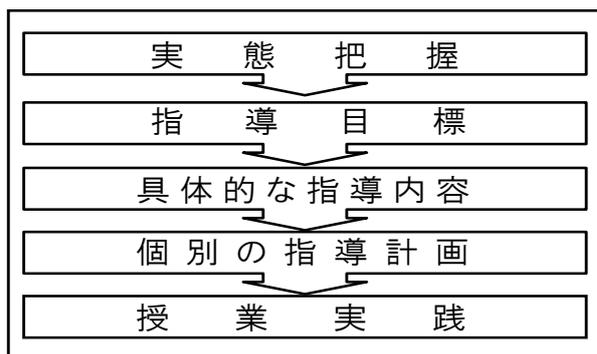


図3 自立活動の指導の進め方

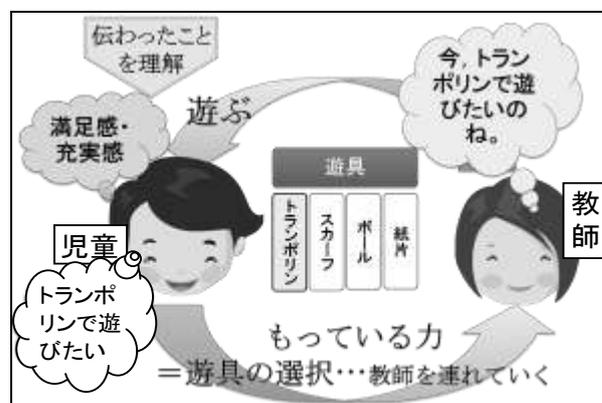


図4 教師のかかわり方

(3) 実践授業

ア 単元①「やりとり遊び」

A児の好きな感覚遊びや粗大運動遊びによるかかわり遊びからやりとり遊びへつなげ、自ら発声したり教師に求めたりしてやりとりを楽しみ、もっとしたいと要求する意思表示を引き出そうと考え、授業を構成していくこととした。A児は新しい物事に対して非常に慎重であるので、日ごろ慣れ親しんでいるものや活動から始め、新しい経験につなげていった。例えば、A児は、休み時間にいつも紙をばらばらと落とすような紙遊びを好んでしているので、活動の中でスカーフを置いてみることにした。これは、スカーフに偶然触ったり、握ったりできるようにすることで、今までに経験していなかった柔らかい感触に出会うための場を設定したものである。

これらの活動を通して、A児の「～がしたい」という気持ちに寄り添い、教師もともに活動を楽しみ、A児の気持ちを共有して、A児が自分の意思が伝わったという心地よさをたくさん味わえるように支援し、もっとやりたいという意思表示へつなげていった。

イ 単元②「みんなで遊ぼう」

(ア) 実践授業②ー1

実践授業①において、A児の遊びに寄り添って一緒に楽しむことで、A児が自然に視線を合わせたり、機嫌のいい声を発したりしていた。しかし、A児との距離が近すぎたり、性急にかかわったりしてしまい、主体的な表出を妨げていた場面もあった。そこで、実践授業②では、

実践授業①の反省とともに、他人に関心を示したり、示しつつあったりする様子が観察からうかがえたことから、友達や教師と場を共有し、他人とのかかわりを通した指導をすることが、意思表示の向上を図るのに有効であろうと考えた。20分間という短時間の指導であるので、集団遊びの中で個別に指導するという形態で授業を実施することにした。

本時の授業のねらいを「学級の友達や教師と場を共有し、教師と風船遊びを楽しむ中で自分の気持ちや要求などを自分なりの方法で表出できるようにする。」とした。

主な支援の内容と児童の様子については、表4の通りである。

表4 実践授業②-1の支援内容と振り返り

(○心地よく活動している ◆心地よさが感じられない)

活動	観点	支援内容	児童の様子
風船をネットから出して遊ぶ	場の設定	・ A児が立って動きながら風船を取り出すことができるようにネットを天井からつるす。	○ ネットを揺らして風船を出す。
		・ 前回の授業でスカーフの感触を気に入って遊んでいたので、今回も風船と一緒に遊べるように準備し、スカーフを風船と一緒に置いておく。	○ スカーフを手に取り、振りながらほほに当たる感触や揺れるスカーフの動きを楽しむ。
	教師のかかわり	・ 風船がゆっくりと落ちている様子を見て楽しめるように投げる。	○ 声を出しながら、風船を受け取る。 ○ じっと風船を見つめる。
		・ 児童がじっとしている様子を見て、わざと風船を飛ばし、柄のついた風船を抱いている児童に向かって「出てきたね」と声を掛けた。	◆ 教師の眼鏡を叩いて落とす(ほしい風船でないものを手渡されたり、教師がかかわり過ぎたりしたためと推測される。)
		・ A児の遊びたい気持ちを引き出すために目の前に風船を差し出し、風船に触れるようにする	○ 両肘で風船をつかみ、弾力を感じ遊び、笑顔を見せる。 ○ 口の周りやほほ、おでこに風船を当てて感触を確かめる。
		・ 児童がじっと考えている様子だったので、次の行動をするまで待って見守る。	○ 教師に近寄り接触する。 ○ 風船を指差して、取ってほしいというサインで手を合わせた。
	・ A児が顔を隠したので、いないいないばあをして遊んだ。	○ 教師のいないいないばあを見て声を出して喜び、笑顔になった。	
片付け	具の工夫・教材	・ 楽しく入れられるように、入れたらキャラクターの絵が出てくるビニル袋を用意する。	◆ ビニル袋に入っていく風船をじっと見ている。(指示が分からずにいたと推測される。)

授業を振り返ると、A児が動きやすい場の設定を行ったことで、声を出したり、笑顔になったり、自分から風船を落としたりするなどやりたいことを繰り返していた。教師のかかわりでは、A児の意思を汲み取れなかったり教師がかかわり過ぎたりしたため、A児は自分の意思が伝わらないことを、教師の眼鏡を叩いて落とすなどの行動に表していた。このことから、A児が何をしたいのかをよく見るのが大切だということが分かった。A児が興味をもつような教具を用意したが、袋に風船を入れるという指示を実行するより遊びを優先していた。指示を出す際には、絵カードを使うなどの工夫が必要だった。

(1) 実践授業②-3

授業②-1の反省から、授業②-3では、できるだけA児の自発的な行動を妨げないように待ったり、A児が活動しやすいよう教師との位置関係を考えたりしてA児の気持ちに寄り添った。

授業のねらいを「学級の友達や教師と場を共有し、教師と風船遊びを通して教師と気持ちを共有

したり、自分の気持ちや要求などを自分なりの方法で表出したりできるようにする。」とした。

主な支援の内容と児童の様子については、表5の通りである。

表5 実践授業②-3の支援内容と振り返り

(○心地よく活動している ◆心地よさが感じられない)

活動	観点	支援内容	児童の様子
風船をネットから出して遊ぶ	設定の	・ A児が自分で風船を出し入れしやすいようにネットの位置を低くする。	○ ネットを大きくゆらして風船を外に飛び出させる。
	教師のかかわり	・ 児童が動き出すまで待つ。	○ 教師のそばに来て、腕を握り柄のついた風船の方へ誘導する。
		・ 遊ぶための動きを増やすために、目の前で風船を低い位置から投げ上げる。	○ 風船を目で追い笑顔になる。その後、教師のまねをして風船を投げ上げる。
		・ A児のまねをして風船を投げる。	○ 教師の様子を見て風船をつかみ、3回投げ上げる。 ○ 教師の顔を見て笑う。
		・ 児童が動き出すまで待つ。	○ 腕を上げて関心を引くためのサインをした後、教師に近付き、接触する。
片風船を付ける	工夫 教材・ 教具の	・ たくさんの風船が入るように大きい袋（掛け布団カバー）を用意する。 ・ ネットのひもを片側はずし、袋の網の部分がA児の方へ向くようにネットに結び付けて設置し、教師と一緒に風船を入れる。	○ 目の前にあり、他の児童が入れているのを見て、座ったまま、投げて風船を入れ、風船のたまっていく様子を見る。

授業を振り返ると、場の設定では、実践授業②-1よりもネットの位置を低くしたことで、ネットを自由に動かしやすくなり、大きくネット揺らしながら風船の動きを楽しむ姿が見られた。教師のかかわりでは、実践授業②-1の反省を踏まえ、A児の動きをじっと待つように心掛けた。気に入った風船が離れた場所に飛んでいくと、教師の腕を握り、その方向に連れて行こうとする様子が見られた。これは、教師がA児の様子を見守ったことで、A児の気に入った風船を取りに行きたいという意思を表出することを促したと考える。さらに、この意思が教師に受け入れられたことで、教師との関係に心地よさを感じ、その後のお互いの動作をまねし合うことにつながったと考える。教材・教具の工夫では、片付けの際に、一度にたくさんの風船を入れることができるように、大きめの袋を用意した。A児は、教師と一緒に風船を投げ入れていた。これまでの活動で、教師とともに活動することの心地よさを感じていたため、スムーズに片付けの活動に取り組むことができたと考えられる。

ウ 実践授業を振り返って

今回の実践授業においては、A児の好きなこと、できることに目を向け、動きのある遊びを中心に設定したことで、A児が活動の中で声を出したり、自分からしたいことを繰り返し行ったりする姿が見られ、活動に集中することができていた。興味をもって活動するための教具を用意したことで、自発的に思いを表現することができた。自分の意思が伝わったという心地よさの反応が表れたのは、A児が活動する場において、自分のしたいことができ、活動に満足できたためだと考える。教師のかかわりとしての支援は、A児の思いに寄り添って、タイミングを見極めて声を掛けることや、A児の様子を見取り、寄り添うことが大切であることが分かった。また、活動に飽きたときや活動の切り替えができないときには、教具を提示することにより次の活動へ促すことができることが分かった。

また、授業を通して、A児が教師と視線を合わせる、教師と笑顔のやりとりをするなどのコミュニケーションの成立につながる行動が多く見られた。

5 研究のまとめと今後の課題

本研究では、児童がもっている力を発揮し、もっと伝えたいという意思表示の向上を図るために、場の設定、教材・教具の工夫、教師のかかわり方という観点から支援の在り方を探ってきた。A児が動きやすい場の設定をしたり、A児の動きに合わせて興味をもつような教材・教具の工夫をしたりすることで、教師と視線を合わせたり、笑顔を見せたりするなどの表出が見られるようになった。また、教師がA児の動きを把握し、じっと待つように心掛けるかかわりをするすることで、教師の手を引いて自分の思いを表そうとするなどの表出が見られた。このように、場の設定や教材・教具の工夫、教師のかかわり方において、児童のよさを生かすことは、児童がもっている力を発揮し、意思表示の向上を図る上で有効であったと考える。

また、支援は児童の思いに寄り添ったものでなければならないことが分かった。児童の思いに寄り添うとは、児童のよさを生かした動きやすい場の設定、児童の動きに合わせた教材・教具の工夫とともに、教師がタイミングを見極めて声を掛けたり、児童の行動を見守ったりすることと考える。児童の思いに寄り添いながら支援を行うことは、自分の意思が伝わったという心地よさを児童が感じることにつながり、教師のかかわり方において大切なものであると考えられる。また、実態把握においては、児童がどのような興味や関心があるかといった児童のよさを見付けるといったとらえ方を忘れてはならない。

今後の課題として、本研究の成果を踏まえ、実践の中で支援の観点についてよりの確なものを見つけていきたい。

《引用文献》

- 1)3) 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』 平成 21 年 p. 21, p. 33
- 2) 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編』 平成 21 年 p. 242
- 4) 小林芳文・飯村敦子編著 『自立活動の展開と計画 4 音楽・道具を活用した自立活動』 2001 年 明治図書 p. 14

《引用URL》

- 5) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
「障害のある子どもの教育について学ぶ 知的障害教育 アセスメント」
<http://www.nise.go.jp/portal/elearn/asesument.html> (2010 年 3 月)

《参考文献》

- ・ マリアンヌ・フロスティグ著 小林芳文訳
『フロスティグのムーブメント教育・療法 理論と実際』
2007 年 日本文化科学社
- ・ 小林芳文・是枝喜代治編著
『自立活動の展開と計画 3 コミュニケーションを育てる自立活動』 2001 年 明治図書
- ・ 小林芳文
『ムーブメント教育・療法による発達支援ステップガイド-ME P A-R実践プログラム-』 2006 年 日本文化科学社