

自閉症児に対する動作法の即時効果における行動変容

三浦光哉*

自閉症児に対して、動作法を適用する前と適用した後、さらに動作法を追加した後に課題学習を設定し、その課題学習中に観察された問題行動等の変化を分析することによって動作法の効果を検討した。

課題学習の場面において分析の対象とされたのは、問題行動の生起頻度(指導者へのつねり、指導者への接触、身体へのゆらし、手遊び、身体への叩き)、学習への集中時間、学習内容の洞察力、言葉の数と内容であった。

分析の結果、動作法を適用した後の課題学習は、動作法を適用する前と比較して、問題行動の生起頻度数や言語数が明らかに減少し、また、学習への集中度や正答率が向上することが認められた。さらに、動作法を追加した後の課題学習においてもほぼ同様の結果が得られた。このことから、動作法を適用することによって即時効果が見られることが示唆された。

キー・ワード：動作法 自閉症児 行動変容 問題行動

I. はじめに

障害児の心理・教育的なアプローチとして動作法がある。動作法は、脳性まひ児の動作改善を目的として開発(成瀬, 1973¹⁰⁾; 1985¹¹⁾)されてきた訓練体系であるが、その後、数多くの研究と実践の積み重ねから動作不自由の改善に有効であるだけでなく、自閉症児、多動児、精神遅滞児、ダウン症児、慢性の精神分裂症患者、神経症患者、鬱病患者、老人性の痴呆患者など多岐にわたってその有効性が報告されている(今野, 1978³⁾; 今野, 1982⁴⁾; 二宮・小塩, 1982¹²⁾; 田中, 1986⁹⁾; 鶴, 1988¹⁴⁾; 藤岡・成瀬, 1987¹³⁾; 池田, 1987¹¹⁾)。これらの報告では、動作法を適用することによって日常生活の場面で様々な行動の変化が見られてきていることが示されている。このような動作法の効果は、動作課題の遂行や課題を解決して、主体的な自己活動の働きを高めていったり、心身の自己制御能力が形成されてきたものによると考えられる。

ところで、動作法における診断・評価といった場合の方法として、今野(1991⁵⁾)は、①身体動作や姿勢の診断・評価、②こころと身体の体験の診断・評価、③

共同体験的・共感的な診断・評価の3つの側面を指摘している。①の診断・評価については、動作の遂行に関する子供自身の意図や努力の様子、意図や努力によってもたらされる身体運動の様子、意図や努力を妨げている身体の緊張や歪みなどの様子、座位や膝立ち、立位などの姿勢の様子、歩行や発声・発語動作、書字動作の様子を挙げている。また②や③の診断・評価については、子供の体験内容や体験様式を明らかにすること、子供に近似した体験を把握したり記述することを挙げている。これまで自閉症児や多動児など行動に変化をもたらすことを目的とした動作法の効果を検討する場合、その診断・評価を概括してみると、動作法を適用した後の課題学習場面(物の受け渡しや動作模倣)における標的行動、または課題学習場面(文章の読み書き、計算などの教科学習)に観察された項目について長期間にわたって変化を述べたものである(小田・谷, 1994²⁾; 佐藤, 1992⁷⁾)。これらの研究では、動作法適用後における対象児の行動の変化に視点をおいたものであり、動作法を適用した前の状態と比較して行動がどのように変化するのか、また、動作法の適用回数や時間などの継次的な面において行動がどのように変化するのか、さらに、自閉症児や多動児に見られる学

* 宮城教育大学附属養護学校

習への集中度や特有な問題行動（自傷行為や攻撃行動など）といったものが動作法によって改善されるのかについて詳しく検討されていない。

そこで、本研究では、動作法を適用する前と適用した後に課題学習を設定し、その課題学習における問題行動等の変化を分析することによって動作法の効果を検討するとともに、この動作法をさらに追加することによる量的質的な効果を生み出すことができるのかを検討するものである。

II. 方法

1. 対象児の概要

対象児は、高等部1年（生活年齢16歳8カ月）に在籍している男子である。出生時の体重は、2444gと低体重であったが、新生児期においては特に異常がなかった。発育面では、首の座りが3ヶ月、生歯が5ヶ月、座位が6ヶ月、始歩が1歳2ヶ月であった。言語面では、1歳6カ月の時にマンマやブーブなどの発語が出始めた。2歳の時に、父親の転勤で北海道から東京都に移った。東京では社宅住まいのため、「ダメダメ」と規制するようになった。この頃から、次第に単語も出なくなり、奇声を発し多動傾向が見られるようになった。2歳10カ月の時に知人の紹介でU病院の母子カウンセリングを受け、言語発達遅滞及び精神発達遅滞と診断された。その後も同病院で母子カウンセリングの指導を受けたが、2歳2カ月の頃になると次第に単語が出なくなった。4歳になって父親の転勤で一時北海道に移ったが、6歳になると再び東京に戻り、小学校は心身障害児学級に入学した。小学4年生になると、今度は仙台に移り、市立小学校の情緒障害児学級に転入した。その後、中学はM大学附属養護学校中学部に入学した。中学部1年の時に児童相談所で診察を受けたところ、自閉症と診断された。中学部の1年の後半から精神不安定になり、物を投げる、家具や電化製品を蹴る、ガラスを割る、友達のポッベをつねるなどの行為が見られるようになってきた。また、てんかん発作も見られるようになった。中学部2年生になって、その行為がますます激しくなってきた。家族も対応できない状態になったので、夏休みの前後にかけて、4カ月半ほど施設に預けられ、家族と離れて生活した。11月になり少し良い状態になったので、家庭に戻ってきた。その後、担任、保護者、個別指導（養護・訓練）担当者、大学の先生（精神科医）とで話し合いを行い、学校や家庭で共通した対応を行うことにした。その対応は、ほんの些細な言葉や対応の間違いで、すぐに攻

撃的行動となってしまうために、最初は本人の要求を全面受容し、その後徐々に受容を少なくしていくことにした。2年経過した現在、精神不安定になった時でも言葉による対応でだいぶ応じられるようになり攻撃行動は少なくなってきたが、周りの人のホッペをつねったり、身体をゆすったり、自傷行為などは、まだ改善されていない面が見られる。その他、発達検査としては、田中ビネー検査で、IQ=19(CA:16歳1ヶ月、MA:3歳0ヶ月)であった。

2. 指導期間および指導場面

指導期間は、1996年12月11日から20日にかけての5日間とした。また指導場面は、対象児が個別指導を受けている「養護・訓練」の時間帯とした。

3. 指導内容と手続き

手続きは、まず最初に対象児が個別指導を受ける教室に入って挨拶をした後に、すぐに着席させて課題学習（20ピースのパズル）に取り組ませた。その後、隣の部屋に移って動作法を行った。次に、また着席させて課題学習（別の20ピースのパズル）に取り組ませ、それが終わると、また動作法を追加して実施した。そして最後に、着席させて課題学習（また別の20ピースのパズル）に取り組ませた。

3種類の20ピースのパズルは、縦20cm、横30cmの大きさで、いずれも難易度の差が出ないように、片の切り方が同様であったり、絵に書かれている内容が「男の子と女の子が犬と遊んでいる」共通の場面を選定して作成した。また、対象児に提示する際には、3種類のパズルをランダムに提示した。

動作法の内容は、今野（1978³⁾、1996⁶⁾の「とけあう体験の援助」と「腕上げ動作コントロール」を中心に行った。「とけあう体験の援助」は、対象児の手や肩、背中、足の裏などにびったりと指導者の手を押し当て、その状態を少し保った後に、ゆっくりと手の力を緩める方法である。「腕上げ動作コントロール」は、対象児の腕や肩を上げたり曲げたりさせながら、腕や肩の緊張を緩めたり意図的に腕を動かす感じを体験させることによって自分自身への気づきを深めさせる方法である。このような動作法の適用は、最初の動作法と追加の動作法に対して、いずれも約10分間行った。

なお、記録については、課題学習と動作法に取り組んでいる様子をビデオに撮影した。

4. 分析方法と課題学習及び動作法の遂行中に観察した行動内容

ビデオ分析にあたっては、筆者を含む2名の評定者で評定を行った。2名の一致率については、問題行動

84%, 学習への集中度92%, パズルの正答率98%と高かった。そこで、本報告の評定値については、頻度数, 時間数, 正答数など記録の少ない値を採用することにした。

課題学習の遂行中において、対象児の行動内容を分析してみると以下のような問題行動が観察された。それらは、指導者へのつねり、指導者への接触、指導者への指握手、身体を前後にゆする、手をひらひらさせる、胸を叩く、机を叩く、手を叩く、頭を叩く等であった。これら进行分析の際には、グルーピングし、①指導者へのつねり、②指導者への接触、③身体ゆらし、④手遊び、⑤身体への叩きの5項目とした。また、これに関連して、課題学習の終了時間と課題学習に対する集中度、課題学習の遂行中に発声した言葉の種類と数、パズルの断片を選択した際の正答率をも示すことにした。

さらに、動作法を実際に適用している最中においての分析は、特に共体験的・共感的な診断・評価を中心としたので、「とけあう体験の援助」の際に観察された対象児の体験過程について言語の内容を分析することによる心理的变化を示すことにした。また、問題行動は、①指導者へのつねり、②指導者への接触、③手遊び、④動作法の拒否の4項目であったが、これらの項目は、課題学習の遂行中とどのような関連があるのかについて示すことにした。

III. 結 果

1. 課題学習場面における変化

(1) 問題行動の生起頻度

課題学習(20ピースのパズル)の遂行中に観察された問題行動は、①指導者へのつねり、②指導者への接

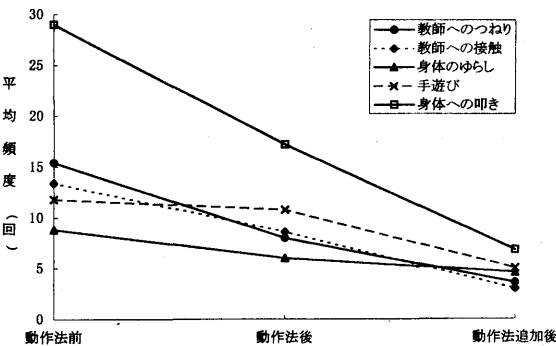


Fig.1 各課題学習場面において生起された問題行動の変化 (5日間の平均)

触、③身体ゆらし、④手遊び、⑤身体への叩きの5項目であった。これらの項目について、5日間にわたって、それぞれ動作法を適用する前(動作法前)、動作法を適用した直後(動作法後)、さらに動作法を追加した後(動作法追加後)において生起された平均頻度をFig.1に示した。

分析は、課題学習場面(動作法前、動作法後、動作法追加後)と問題行動(指導者へのつねり、指導者への接触、身体ゆらし、手遊び、身体への叩き)の3×5の2要因分散分析(二元配置法)を行った。その結果、課題学習場面の主効果($F_{(2)}=12.59, p<.01$)と問題行動の主効果($F_{(4)}=4.62, p<.01$)に有意差が認められた。また、課題学習場面と問題行動との交互作用については有意差が認められなかった。

課題学習場面の主効果に有意差が認められたことについて、t検定を試みたところ、動作法前と動作法後との間に5%水準、動作法前と動作法追加後との間に1%水準、動作法後と動作法追加後との間に1%水準でそれぞれ有意差が認められた。このことは、動作法後の方が動作法前よりも明らかに問題行動の生起頻度が少なくなることを示したことになる。つまり、動作法を適用すればするほど、問題行動が少なくなっていくことを意味している。

また、問題行動の主効果に有意差が認められたことについてt検定を試みたところ、身体への叩きは、教師へのつねり、教師への接触、手遊びのそれぞれに対して5%水準で、また、身体ゆらしに対して1%水準で有意差が認められた。このことは、身体への叩きが他の4つの問題行動と比較して生起頻度が高い傾向にあることを示したことになる。

さらに、課題学習場面と問題行動との交互作用に有意差が認められなかったことについては、それぞれの問題行動において、動作法の前後を比較して数値的に減少しているものの有意差までは認められなかったことを示したことになる。

(2) 課題学習への集中度と課題終了時間

Fig.2には、動作法を適用する前(動作法前)、動作法を適用した直後(動作法後)、さらに動作法を追加した後(動作法追加後)において、対象児が課題学習に取り組んだ際の5日間の平均集中度と平均終了時間を示した。

分析は、同様に集中度(集中、非集中)と課題学習場面(動作法前、動作法後、動作法追加後)の2×3の2要因分散分析を行った。その結果、集中度の主効果($F_{(1)}=3.19, p<.05$)と課題学習場面の主効果

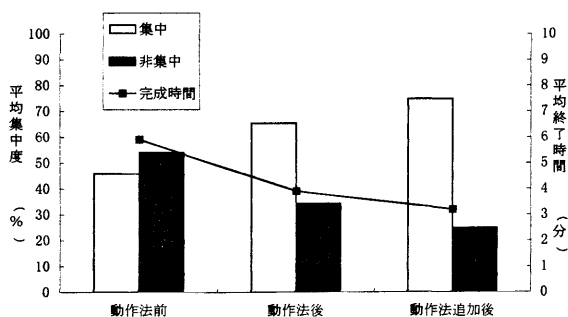


Fig.2 各課題学習場面における集中度と課題終了時間の変化 (5日間の平均)

($F_{(2)}=3.58, p<.05$) に有意差が認められた。また、集中度と課題学習場面との交互作用には有意差の傾向が認められた。

これらのことについて t 検定を試みたところ、動作法前においては、学習に集中していない時間の方が多く、集中度に有意差が認められないが、動作法後になると集中している時間が逆に多くなり集中度に有意差の傾向が見られた。そして、動作法追加後になると、さらに集中時間が多くなり、1%水準で有意差が認められた。このことは、動作法を適用することによって集中度が次第に増加してくることを示したことになる。

また、課題学習を終了する時間の推移を見てみると、動作法前では平均約6分かかっていたのが、動作法後では平均約4分に減少し、さらに動作法追加後では平均約3分に減少した。これは、動作法を適用することによって集中度が高まり、約半分の時間で課題学習が終了できることを意味している。

(3) 学習内容の洞察力

Fig. 3 には、動作法を適用する前(動作法前)、動作法を適用した直後(動作法後)、さらに動作法を追加した後(動作法追加後)において、対象児が課題学習を遂行中に自分自身で、または指示されてパズルを選択した際の5日間の平均正答率を示した。分析は、同様に選択(正答、誤答)と課題学習場面(動作法前、動作法後、動作法追加後)の2×3の2要因分散分析を行った。その結果、選択の主効果($F_{(1)}=53.62, p<.01$)、及び選択の主効果と課題学習場面との交互作用($F_{(2)}=16.09, p<.01$)に有意差が認められた。

これらのことについて t 検定を試みたところ、動作法前においては、選択したパズルが正選択48%、誤選択52%と誤選択の方が多く両者の有意差が認められな

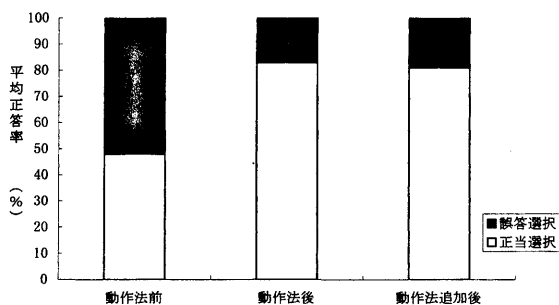


Fig.3 各課題学習場面におけるパズル選択の正誤 (5日間の平均)

かったが、動作法後になると正選択83%、誤選択17%と正選択の方が逆に多くなり両者の間には1%水準で有意差が認められた。動作法追加後においては、同様に1%水準で有意差が認められたが、動作法後と比較してほとんど平均正答率の伸びがなかった。このことは、パズルの形を推察するという洞察力が動作法を適用することによって、一挙に高まるが、動作法を追加してもそれほど変化がないことを示したことになる。

(4) 言葉の内容における精神安定度

Table 1には、動作法を適用する前(動作法前)、動作法を適用した直後(動作法後)、さらに動作法を追加した後(動作法追加後)において、対象児が課題学習を遂行中に発声した言葉について、5日間の全てに渡った内容を分類した。

言葉の分類は、①相手に対して攻撃的な言葉、行動に表したい言葉、②反省の言葉、抑制の言葉、③課題学習に対する反応の言葉、課題学習に対する意欲や評価の言葉、④指導者のオウム返しの言葉、その他、の4項目であった。①は対象児が精神的に不安定になっている時に発する言葉であり、②は自分の不安定な気持ちを抑えようとする時に発する言葉である。動作法を適用する前では、全体的に言葉の数が多く、その中でも精神的に不安定になっている時に発する言葉の数が特に多いのが特徴である。うなり声は、5日間の合計で273回であったが、動作法後には合計156回と4割も減少し、さらに動作法を追加すると合計94回と7割も減少した。また言葉の内容には、対象児の問題行動の一つである「つねる行為」に関する言葉、パニック状態になった時に関係する言葉が出ている。しかし、これらの言葉も動作法を適用すると次第に減少してきていることが分かる。

Table 1 各課題学習場面における言葉の内容分類 (5日間の合計)

() 内は、回数である

	攻撃的な言葉 行動に表したい言葉	反省の言葉 抑制の言葉	課題学習に対する反応の言葉 意欲・評価の言葉	その他 指導者のオウム返し
動作法前	<ul style="list-style-type: none"> ・うなり声 (273) ・頭たたいていいよ (2) ・つねっていいよ (3) ・よかったね (4) ・おこっていいよ ・○○ちゃん、つねっていいですか ・○○ちゃん、かじっていいよ ・○○ちゃん、かじっていいですか ・かじっていいですか 	<ul style="list-style-type: none"> ・仲良く (3) ・痛いよ (3) ・アボ言わない ・べん ・おこんない ・やんない 	<ul style="list-style-type: none"> ・ここ (61) ・終わり ・頑張った ・置いた ・男の子 ・頑張ってちょうだい ・女の子、こっち ・髪 ・当たり 	<ul style="list-style-type: none"> ・違うよ ・指切りげんまん ・げんまん ・どうぞ ・こちょこちょ ・あと3つ ・逆
動作法後	<ul style="list-style-type: none"> ・うなり声 (156) ・たたいていいよ ・やっていいよ ・頭たたいていいよ (2) ・よかったね (2) 	<ul style="list-style-type: none"> ・仲良く (3) ・痛い、痛い (2) ・痛かった ・○○ちゃん、仲良く ・頭たたかない ・ギー、おしまい 	<ul style="list-style-type: none"> ・ここ (36) ・頑張った (3) ・頑張って (3) ・もう少し 	<ul style="list-style-type: none"> ・どうぞ ・反対
動作法追加後	<ul style="list-style-type: none"> ・うなり声 (94) 	<ul style="list-style-type: none"> ・なでなで 	<ul style="list-style-type: none"> ・ここ (26) ・女の子 ・からだ 	<ul style="list-style-type: none"> ・おろしなさい ・どうぞ ・3つ

2. 動作法中における変化

最初の課題学習後と2回目の課題学習後における動作法の適用中に観察された問題行動は、①指導者へのつねり、②指導者への接触、③手遊び、④動作法の拒否の4項目であった。課題学習場面で観察された問題行動と比較すると、身体へのゆらしと身体への叩きについては、ほとんど観察されなかった。また、反対に動作法の適用中に新しく観察された問題行動は、④の動作法の拒否であった。

動作法の適用中に観察された4項目の問題行動について、最初の動作法とさらに動作法を追加した時の生起頻度を比較してみると両者の間には有意差がなかった。このことは、動作法を適用している最中の問題行動は、動作法を追加しても、その生起頻度が減少するとは限らないことを意味している。

次に、動作法の「とけあう体験の援助」を適用している際の変化としては、2日目になって指導者が「びたー」「ふぁー」と声を掛けながら対象児の手や肩、頬、背中、足の裏などに手を押し当てて、ゆっくり手の力を放すと、対象児も一緒になって「びたー」「ふぁー」という声を出すようになった。このような発声は、最終日まで続いた。また、この「とけあう体験の援助」を適用している際には、「腕上げ動作コントロール」で観察された拒否の態度が見られなかった。さらに、4日目には、頬の部分に手を押し当てて、ゆっくり手の力を放すと、笑顔が出てきて表情が豊かになった。

IV. 考 察

本研究では、対象児に対して動作法を適用する前と適用した後、さらに動作法を追加した後で課題学習を取り組ませ、その課題学習場面に観察された問題行動の生起頻度、課題への集中時間、学習内容の洞察力、言葉の内容などを分析することによって、動作法の即時効果を検討するものであった。

ビデオ分析の結果、動作法を適用した後は、動作法を適用する前と比較して課題学習への集中度が高まり、それと共に問題行動の生起頻度数や言葉の数が減少することが明らかとなった。問題行動では、教師へのつねり、教師への接触、身体へのゆらし、手遊び、身体への叩きの5項目が見られたが、その中でも特に身体への叩き(頭を叩く、胸を叩く)の頻度数が大きく減少した。言葉の内容や言葉の数では、うなり声が動作法を適用した後に約半数減り、また、教師や友達へのつねる行為及び自分自身の身体への叩きに対する反省や抑制の言葉が逆に増えてきていることが見られた。

このように、動作法を適用した後の課題学習場面において多様な行動の変化が見られた要因を考えると、心理的な緊張や興奮が強く、精神的に不安定である状態の時に身体の緊張を弛緩させる動作法を適用することは、心理的な緊張や興奮の解消をもたらすばかりでなく、身体に対する気づきをもたらす、身体に対する能動的な体験やかかわりを形成させるに至ったものと

考えられる。つまり、動作法を適用することによって指導者と対象児との信頼関係やコミュニケーション関係が成立するようになるとともに、対象児が精神的不安定になった時でも、能動的に自分の身体を操作したり調整する自己活動や自己抑制能力が形成されることで、課題学習場面で即時効果が期待できたと推察される。このことを裏付けるものとして、実際に動作法を適用している最中における対象児の変化を分析することによって、伺い知ることができるであろう。動作法の適用中に観察された問題行動では、課題学習場面で観察された問題行動と比較して、身体のゆらしと身体への叩きの2項目がほとんど観察されなかった。また、「腕上げ動作コントロール」を適用している際に観察された拒否的行為は、「とけあう体験の援助」の適用に移ると拒否的行為が全く見られなくなり、指導者の声に合わせて「びたー」「ふぁー」という声を発していた。このような心理的な変化や身体をゆらす、叩くといった衝動的、自己刺激的行動の変化は、動作法によって身体の筋緊張-弛緩の自己抑制能力が獲得されてきたものによる証査であろう。今野・衛藤(19915))は、こころと身体の体験の診断・評価の中で、「自己-自体」系の診断・評価にとって重要なのは、子供自身の体験内容や体験様式を明らかにすることを指摘しているが、言語能力に乏しく自省報告のできない対象児にとっては、それに代わるものとして「共同体験的」な方法に頼らざるを得ない。このような意味からすると、初めて「とけあう体験の援助」の動作法を適応した際に、対象児が発声した「びたー」「ふぁー」の言葉には、対象児にとって「心地よさ」「安心感」「指導者と自分との一体感」などが感じられ、動作法における「共同体験的・共感的」な診断・評価がなされたのではないかと推測される。

次に、動作法を追加した場合における効果について述べることにする。

動作法を適用した後においては、動作法を適用する前と比較して多様な行動に変化をもたらしたが、さらに動作法を追加した後においてもほぼ同様の結果が得られた。また、最初に動作法を適用した後と動作法をさらに追加した後を比較した場合、問題行動の生起頻度数や言葉の数は、明らかに減少していくが、課題学習への集中度の高さやパズルを正確に選択する正答率の高さは、数値的に増加していくが統計的な差異が認められなかった。動作法を追加した後において、課題学習への集中度やパズルを正確に選択する正答率が高くならなかったのは、動作法を適用した後の伸び率が

限界付近まで一気に高く伸びたことによるものであろう。しかし、問題行動の生起頻度数や言葉の数が引き続いて減少していることは、指導者と対象児との相互のコミュニケーション関係をより確固にし、自己刺激的行動の制御能力をさらに強化していくものであると推察される。すなわち、動作法を繰り返し適用していくことによって、さらに改善していくことが考えられる。

このように、動作法の適用は、これまで報告されてきた自閉症児や多動児など行動に変化をもたらすことを目的とした動作法の効果を再確認できた。そして、本研究において特に注目すべき動作法の即効性については、短期間での訓練から見られた報告(遠矢, 1988⁹⁾)と比較すると、本対象児の場合、問題行動の生起頻度数や言語数の減少、学習への集中度や学習内容の洞察力の向上などによる即時効果をもたらすことが認められた。また、動作法の追加による効果については、動作法を追加すれば、その効果がさらに増大することが示唆された。

V. おわりに

本研究の報告は、一事例でしかも短期間における動作法の効果を論じたものである。動作法の効果を論じる場合、ある程度の長期間に渡る分析が必要であるが、今回の分析は、長期間の指導の中で特に、期間を限定して検討したものである。本研究で見られた動作法の即時効果が一日の生活の中でどのような変化をもたらすのか、また即時効果が持続するののかについては、別の機会に委ねることにする。

文 献

- 1) 池田敏郎 (1987) 動作療法の効果の検討. 日本教育心理学会第29回総会発表論文集, 940-941.
- 2) 小田浩伸・谷 晋二 (1994) 動作法による自閉的傾向を持つ精神遅滞児の学習活動への構えの形成. 特殊教育学研究, 32, 4, 13-21.
- 3) 今野義孝 (1978) 多動児の行動変容における腕上げ動作コントロール法の試み-行動変容における動作訓練とその効果について-. 東京教育大学教育学部紀要, 24, 187-195.
- 4) 今野義孝 (1982) 自閉症児に対する腕上げ動作コントロール訓練法の適用例. 成瀬悟策編, 心理リハビリテーションの展開. 心理リハビリテーション研究所, 41-56.

- 5) 今野義孝・衛藤裕司 (1991) 動作法の現状と課題. 特殊教育学研究, 28, 4, 45-52.
- 6) 今野義孝 (1996) 足の裏への「とけあう体験の援助」による身体体験の変化—触覚防衛反応, 触二点弁別閾, 踏みしめ感の変化—. 日本特殊教育学会第34回大会論文集, 758-759.
- 7) 佐藤 暁 (1992) 動作法の適用が学習障害児の学習困難に及ぼす効果. 特殊教育学研究, 29, 4, 55-59.
- 8) 田中新正 (1986) ダウン症児の動作訓練. リハビリテーション心理学研究, 14, 63-71.
- 9) 遠矢浩一 (1988) 重度精神遅滞児に対する動作訓練法の効果—行動と姿勢の改善過程—. 特殊教育学研究, 26, 3, 57-64.
- 10) 成瀬悟策 (1973) 心理リハビリテーション. 誠信書房.
- 11) 成瀬悟策 (1985) 動作訓練の理論. 誠信書房.
- 12) 二宮 昭・小塩充護 (1982) 重度, 重度精神遅滞児の心理リハビリテーション: 心理リハビリテーションの展開. 心理リハビリテーション研究所, 143-150.
- 13) 藤岡孝志・成瀬悟策 (1987) 動作療法の治療過程について—神経症の事例を通して—. 九州大学教育学部紀要, 31, 2, 73-82.
- 14) 鶴 光代 (1988) 動作療法における障害への治療的アプローチ—分裂病患者の動作療法—. リハビリテーション心理学研究, 14, 53-61.