

研究論文

自閉症児の表象能力と運動を中心とする自由遊びとの関連

松山 郁夫*

Relationship between Ability for Representation and Free Play Mainly on the Exercise of Children with Autism

Ikuo MATSUYAMA

【要約】自閉症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ために、表象能力と運動を中心とする自由遊びとの関連を検討した。自閉症児における表象能力に応じた遊びや対人交流を継続的に展開し、周囲で起きている状況を観察して模倣しながら様々な遊びを楽しんでいること、および運動を中心とする自由遊びは、その表象能力を高め、発達を促すように作用すること等が考察された。

【キーワード】自閉症児、表象能力、運動を中心とする自由遊び、発達

I. はじめに

現在、自閉症については、DSM-5において広汎性発達障害（PDD）の使用をやめて、自閉スペクトラム症（ASD: Autism Spectrum Disorder）という自閉性の連続体を仮定した診断名になっている。

以前から自閉症に関して、次のような指摘がなされている。思春期に至って様々な強迫症状や苛立ち、かんしゃくが現れ、退行状態に陥るものが増えてくる。情緒的にも言語的な応答性でも進歩してきても年長になると、年少時期には明らかでなかった種々の失認や失行などの神経心理学的な症状が見られる（十亀 1978）¹⁾。すべての面での改善が順調で社会適応面でも問題がなく、自立した社会生活が可能になるものは極めて少ない（村田 1980）²⁾。多くは知的障害を伴うため言語理解の遅れを示す。言語の発達がみられても他者の言葉をおうむ返しする反響言語等がある（松山 2005）³⁾。相手とのやりとりの中で、自分の感情を表現することに困難さを有する（Dawson, 1989）⁴⁾。

このように自閉症の状態像は独特で、青年期・成人期になっても他者とのコミュニケーションに困難さを示すため、社会適応に関する問題が継続することになる。したがって、幼小期より早期療育を受けることに加えて、地域において周囲の人との関わりを通して社会性を高めること等、社会適応力を向上させる支援が求められる。

自閉症児の育て方に関して、「人としての発達が可能な限り適正に進んでいくこと」を目指し、そのために不可欠な「人間関係を育てること」と、それを土台として「子供自身が自発的に周囲の人や環境と関わりながら発達を遂げていく力(自我)を育てること」が何よりも大切とされている（石井 2009）⁵⁾。

平成19年度より、佐賀大学本庄キャンパス体育館において開催している発達障害児の運動教室（通称：ウルトラマンクラブ）では、対象となる自閉症児の自主性を尊重した運動を中心とする自由遊び

*佐賀大学大学院学校教育学研究科

を行うようにしている。これは、自閉症児が自ら遊びを選び、自分なりに遊びを展開する取り組みである。そのためには、様々なレクリエーション用具を体育館に用意して、自由に遊べるような配慮をすることが不可欠である。さらに、より自主性を引き出すためには、自閉症児に対して、他者との人間関係の交流を通して行動を展開させていく必要がある（松山 2013）⁶⁾。自閉症児が運動を中心とする自由遊びを行なうことの意義として、ルールに縛られたり活動を制約されたりすることなく、こだわり行動をそのまま遊びに取り入れられること、子供たちが自然な状況でソーシャルスキルを学ぶことができることなどが挙げられる（中島・松山 2014）⁷⁾。

発達障害児の運動教室のトレーナーとして参与観察を体験した学生は、発達障害児に対して、①遊びの様子、障害特性、子供らしい面の各視点から広く状態を捉えていること、状態を全体的に捉えようとしていること、および自由で安全な雰囲気の中で適応行為をとっている様子を観察していることが示唆されている（松山 2013）⁸⁾。

自閉症児に対する支援を行った学生における、自閉症児のストレングスに対する捉え方、およびそれを活かした自閉症児の自由遊びの幅を広げる働きかけの仕方について検討した。その結果、学生トレーナーは、運動を中心とした自由遊びにおいて、①自閉症児に対してストレングス・パースペクティブを重視した援助を行っている。②自閉症児のストレングスだけでなく、周囲の環境におけるストレングスにも目を向けている。③自閉症児のストレングスを広く捉えようとしている。④自閉症児のストレングスを捉え、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。以上が明らかにされている（松山 2016）⁹⁾。なお、ストレングスとは、人が上手だと思うもの、生得的な才能、獲得した能力、スキルなど、潜在的な能力のようなものを意味する。

これらより、運動を中心とする自由遊びの場は、学生トレーナーが対象児の興味や関心を尊重しながら受容的に接するため、受容的交流が成立し社会性を高め、発達段階に応じた遊びを十分に体験することに有効と考えられる。

他者とのコミュニケーションが成立するには、コミュニケーションにおいて何らかの意味ある表象が伝達されることが条件となる。発信者の表象が記号化され受信者によってそれを意味ある表象として再現され、意思や情報が相手に伝わる。人間は環境から入ってくる情報に対して、即、反応するわけではなく、頭の中で、その情報の意味を理解し、過去の経験と照合し、加工し、どのように自分がふるまおうかと計画する。表象機能の定義にはいろいろあるが、ここではこのような一連の機能を表象機能と呼ぶこととする（太田・永井 1992）¹⁰⁾。したがって、表象能力が向上すれば思考ができるようになり、他者とのコミュニケーションが容易になるため、社会適応力が向上するものと考えられる。

発達障害児の治療教育を行うために開発された太田の Stage 評価は、表象能力を評価するのに言語解読能力テスト改訂版 (Language Decoding Test-Revised :以下 LDT-R とする) を指標としている。4つのステージ段階が発達の順序に並んでいるだけでなく、各ステージ間に認知発達の観点から相違が認められている（太田 1983）¹¹⁾。LDT-R における操作基準にそってステージ分けをすることが可能で、田中ビネー知能検査との比較でステージが上がるごとに IQ は確実に高くなる。このようにステージ間に明瞭な差があり、同じステージでは歴年齢が高いほど発達の遅滞が重度であるため、発達評価尺度としての妥当性を持っている（太田・永井 1992）¹²⁾。

太田の Stage 評価における評価方法である LDT-R を用いて自閉症児の表象能力を測定した上で評価し、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が求められる。このため、本研究の自的は、自閉症児の表象能力と運動を中心とする自由遊びの内容との関連を検討することとする。

II. 方法

本研究では、自閉症と診断されている男児2名（以下、検査実施時5歳10か月のケースをA、検査実施時7歳8か月のケースをBと略記する）を対象とした。

AとBの保護者と話し合っ、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。

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のStage評価における器具である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。太田のStageは、認知発達の低い順からStage I、Stage II、Stage III-1、Stage III-2、Stage IVの5段階に分けられる（太田・永井 1992）¹³⁾。

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、4名の学生がトレーナーとしてAとBを支援した。計4回の運動を中心とする自由遊びの場における行動や支援等に関する記録を分析対象とした。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とB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場合、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

Aの発達検査・表象能力・遊びの様子については、次の通りであった。

遠城寺式乳幼児分析的発達検査の結果、移動運動は3歳4か月から3歳8か月、手の運動は3歳8か月から4歳0か月、基本的習慣は4歳0か月から4歳4か月、対人関係は4歳から4歳4か月、発語は3歳4か月から3歳8か月、言語理解は4歳0か月から4歳4か月であった。

LDT-Rの結果、Stage III-2で、概念形成の芽生えの段階と評価された。定型発達では3歳から4歳のはじめに相当する。

運動を中心とする自由遊びにおけるAの5歳10か月から6歳0か月までの遊びの様子は、表1の通りである。自由遊びにおいては、一人遊びを好み、自分が満足できるやり方で魚釣り、輪投げ、ストラックアウト、バルーン、トンネル、プラズマカー等、様々な遊具で遊んでいた。また、ボウリングでは全部のピンが倒れるまで何度も挑戦する等、Aが興味・関心を抱く遊びには集中していた。

対人面では、他児との関わりが見られ、他児の遊ぶ様子を見て、真似をして魚釣りをしたり、他児に誘われて一緒に鬼ごっこをしたりすることがある。他児に興味を示し、平行遊びやごっこ遊びが成立しているため、観察学習（模倣学習）が随所に見られると示唆された。また、魚釣りをしている釣れると学生トレーナーに「魚釣れたよ」と嬉しそうに言ったり、褒めると嬉しそうな表情になったりする等、学生トレーナーとの関わりも見られる。

Bの発達検査・表象能力・遊びの様子（7歳8か月）については、次の通りであった。

遠城寺式乳幼児分析的発達検査の結果、移動運動は4歳0か月から4歳4か月、手の運動は4歳0か月から4歳4か月、基本的習慣は4歳0か月から4歳4か月、対人関係は3歳8か月から4歳0か月、発語は4歳0か月から4歳4か月、言語理解は4歳0か月から4歳4か月であった。

LDT-Rの結果、StageIVで、空間関係などの物と物との関係が言語で理解できるようになり、表象的思考の柔軟性が増していく基本的な関係の概念が形成された段階であった。

運動を中心とする自由遊びにおけるBの7歳8か月から7歳10か月までの遊びの様子は、表2の通りである。

運動を中心とする自由遊びにおいては、プラズマカー、バドミントンや野球等、全身を使って遊ぶことが多い。遊びのルールや遊び道具の使い方を理解している。点数板を使って得点を付けながら野球をしたり、遊具を使って新しい遊びを考えたりしていることも目立つ。Bが遊んでいる遊具を使いたいと言ってきた他児に遊具を手渡すこと、危ない場所に入った他児に対して注意をすること、他児と一緒に遊ぶこと、および学生トレーナーの休憩や水分補給に関する指示に応じる等の状況に応じた行動をとることができる。学生トレーナーに次に何をして遊びたいのかを話しかけてくることがあり、学生トレーナーが話しかけると数往復の会話が成立する。他児や学生トレーナーとの遊びや会話等、コミュニケーションをとることが多い。

表1 運動を中心とする自由遊びにおけるAの遊びの様子

遊びの様子

- ・1人遊びが好きな様子だった。自分が満足できるやり方で多くの遊びをしていた。
- ・バルーンが特に気に入りの様子で、ぶつかって遊んでいた。
- ・バルーンの空気を抜くのが好きなようだった。
- ・魚釣り、輪投げ、ストラックアウト、バルーン、トンネル、プラズマカー等、様々な遊具で遊ぶ。
- ・魚釣りを楽しむ時間が長かったが、他の様々な遊びもしていた。飽きると次の遊びに移っていた。
- ・主にプラズマカーやボウリングで遊んでいた。
- ・ボウリングでは全部のピンが倒れるまで何度も挑戦していた。
- ・ボウリングは倒れるのが楽しいようで、終始笑顔で何度もピンを倒していた。
- ・釣りは魚にフックを自分でつけてから、全部釣っていた。
- ・隣で一緒に折り紙を折りながら見せると簡単な紙飛行機を作ることができた。

他児との関わり

- ・他児の遊ぶ様子を見て、真似をして魚釣りをしていた。
- ・他児に誘われて、一緒に鬼ごっこをしていた。
- ・他児と2人で同じことをして遊んでいた。
- ・他児と一緒にバルーンを持って追いかけてっこをして仲良く遊んでいた。
- ・プラズマカーに乗って他児と3人並んで走ることが続き、他児の様子を見ながらぶつかることなく遊んでいた。

学生トレーナーとの関わり

- ・魚釣りをしていて釣れると学生トレーナーに「魚釣れたよ」と嬉しそうに言っていた。
- ・プラズマカーを他児に代わってあげたときに褒めると嬉しそうな表情になった。
- ・跳び箱に登ろうとしていた時に、危ないのでやめるように話しかけると、素直に聞いて応じていた。

- ・片付けや休憩のときに声をかけると手伝ってくれたり、お茶を飲みに行ったりしてくれていた。
- ・学生トレーナーの指示に従ってこまめに水分補給ができていた。
- ・プラズマカーの範囲外で遊んでいたの、「そっちには入りません」という声掛けをするときちゃんと聞いてくれた。
- ・レクリエーション用具の片付けを学生トレーナーと一緒にしてくれた。
- ・プラズマカーに乗せて、後ろから学生が押して勢いをつけてあげると楽しかったようで何度もやりたがっていた。

表2 運動を中心とする自由遊びにおけるBの遊びの様子

遊びの様子

- ・プラズマカーに乗ってスピードを出してとても楽しそうだった。
- ・プラズマカーで範囲を決めるためにおいているコーンにぶつかっていたので声かけをしたけれど、自分からぶつかることを楽しんでいる様子だった。
- ・遊ぶときに保冷剤を入れられるタオルを首に巻き熱中症対策ができていた。
- ・休憩と水分補給は声掛けをするときちゃんととってくれたので安心だった。

他児との関わり

- ・他児とプラズマカーと一緒に遊び、途中から速さを競うようになった。
- ・危ない場所をわかっていて、他児に行かないように注意をしていた。
- ・他児と仲良くバドミントンや野球をしていて楽しそうでした。
- ・他児と一緒にバルーンを持ち上げたりぶつかったりして遊んでいた。
- ・他児と一緒に、野球やバルーン、プラズマカー、トンネルで遊んでいた。様々な遊びをしようとする。
- ・他児と追いかっこをしていた。
- ・最初野球をしていると他児が来て、一緒に仲良く遊んでいた。
- ・最初にバルーンで遊び、その後他児と一緒にプラズマカーに乗って追いかっこをしていた。
- ・他児と一緒に、ドレミマットの上で、ドッジビー用のディスクをひっくり返したもののの中にボールを投げ、入ると1点という遊びをしていた。入らなかつたら、もう一度というルールを二人で決めて遊んでいた。順番に一人ずつ遊ぶため、待つという動作があるが、楽しそうに遊んでいた。

学生トレーナーとの関わり

- ・「プラズマカーで遊ぶ」等、自分が遊びたいことを学生トレーナーに話しかけてくる。
- ・プラズマカーで急に曲がっていたので「危ないよ」と注意するとやめた。
- ・最初はプラズマカーで遊んでいたけれど、途中から学生トレーナーを誘って、一緒にバドミントンとサッカーをした。
- ・最初にいろんな遊びをひと通りした後、学生トレーナーと一緒に野球のバッティングをした。
- ・点数板を使って「あと何点で追いつくよ」などと言って飽きることなく、ずっと学生トレーナーと一緒に野球をしていた。
- ・最初にいろんな遊びをひと通りした後、学生トレーナーと一緒に野球のバッティングをした。

IV. 考 察

遠城寺式乳幼児分析的発達検査結果から、Aの発達の状況については、ほぼ各領域間に目立つ差異

はないが、発語と言語理解には1年程度の違いが認められた。大小・色・高低・数の概念が形成されているため言語理解の発達が先行している状態にあると考えられる。また、他領域と比較して対人関係が低くないのは、運動を中心とする自由遊び等、集団の中で他児との関わりがある場で遊ぶことが多く、対人交流がなされていることによると推察される。

LDT-Rの結果、StageⅢ-2と評価された。これは、概念形成の芽生えの段階とされている。StageⅢ-2は、シンボル表象機能の水準からみると、Piagetの前操作期の前半である前概念的思考段階に相応する。思考が表象や象徴による心的イメージによって行われるが、概念に基づく思考はなされない段階である(太田・永井 1992)¹⁴⁾。ごく基本的な比較の概念が出来始めた段階である。しかし、物と物との関係づけは経験に左右され、言語のみによって理解することは不十分で、円の大小の相対比較ができるが空間関係は理解できない。会話等によってコミュニケーションをとる際、物と物との関係を言語によって理解することに曖昧さがある。

運動を中心とする自由遊びの場面で、他児と一緒に遊ぶときに、他児の遊び方を模倣することが多い。観察学習がなされていることが発達に繋がっていると考えられる。隣で一緒に折り紙を折りながら見せると簡単な紙飛行機を作ることができるため、自由遊びにおける周囲の学生トレーナーや対象児や兄弟姉妹児の遊ぶ様子を観察して模倣をしながら遊ぶことが多く、様々な遊びを楽しんでいる。発達段階の応じた遊びが量的に多いため、発達を促進することに繋がるものと推察される。

これらより、Aが他者とコミュニケーションを活発にとること、および言葉による働きかけを増やし、物と物との関係に関する言語による理解を確実にすることが発達課題となる。具体的には、Aは、学生トレーナーからの言葉かけ等に反応するため、よく話しかけて興味のあることを引き出したり、会話を楽しめたりできるように働きかけること、他児の行動を見て真似をして遊ぶ機会を増やすこと、よく遊んでいるボール・バドミントン・プラズマカー等で他児と一緒に遊ぶように働きかけること、および興味・関心がある魚釣りで遊んでいるときに「タコの横のイカを釣ろうよ」等の言葉をかけて、空間の位置関係のような物と物との関係を言葉で理解できるように働きかけることが必要と考えられる。

B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結果から、Bの発達の状況については、ほぼ各領域間に目立つ差異はない。Bは、運動を中心とする自由遊び等、集団の中で他児との関わりがある場で遊ぶことが多く、対人交流がなされていることによると考えられる。

LDT-Rの結果、StageⅣと評価された。これは、空間関係などの物と物との関係が言語で理解できるようになり、表象的思考の柔軟性が増していく基本的な関係の概念が形成された段階である。前操作期の直観的思考段階にあるため、思考が心的イメージによって行われ、カテゴリーを伴う概念的な思考ができるようになる。

StageⅣでは、質問への応答もスムーズになり、語彙も豊富になってくるが、抽象なことや自分の内面的なことになるとうまく表現できないことがある。本人独特の一義的理解をし、社会的文脈に沿った理解がでにくいことから周囲とも問題を生じやすくなる。他者が自分と異なる考えや感情を持っていることに気づき始めて、相手の立場や気持ちを察するようになる。また、集団の中で自分に課せられた役割や立場を理解するようになり、集団の一員として自分の役割を果たすようになる(太田・永井・武藤)¹⁵⁾。

このため、Bは、運動を中心とする自由遊びのなかで、遊びのルールやレクリエーション用具の使い方を理解して遊び、遊具を使って新しい遊びを考案する等、自分独自の遊び方やルールを作って遊

んでいることが多い。学生トレーナーや他児との遊びや会話等の関わり、他児の要求に応じて遊具を手渡す行為が見られる。また、質問に対する応答ができ、語彙が増えているため、他者とのコミュニケーションをとることができるものと考えられる。

以上より、周囲がBの考えや言いたいことを受けとめながら言語化し、コミュニケーションスキルの向上を図る支援が求められる。特に、学校や遊びの中で対人関係の持ち方、および生活の場でのスキルを身につけていくことが不可欠であろう。

AとBの事例を通じて、両ケース共、運動を中心とする自由遊びの場で、その表象能力に応じた遊びや対人交流を継続的に展開している。また、観察学習がなされているため、周囲で起きている状況を観察して模倣しながら様々な遊びを楽しんでいるのであろう。

太田のStage評価は、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。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)¹⁶⁾。自閉症児の表象機能を測定することで認知発達の評価ができるため、その行動の意味を理解したり、発達を促進するプログラムを作成したりするのに有効と考えられる。表象能力は発達段階と関連している。運動を中心とする自由遊びの場では、表象能力に応じた遊びが一定時間継続的になされるため、発達を促進することに繋がるものと推察される。

自閉症児の場合、集団場面では適応困難であることが多い。こうした特徴をもつ子供達に接するときには、その独特の行動パターンを十分に理解し、彼らを混乱させることがないように配慮する必要がある(瀬里 2002)¹⁷⁾。運動を中心とする自由遊びの場では、対象児がそれぞれの興味や関心に基づいて遊ぶことや対人交流が行われるため、混乱が少なく、情緒的に安定して過ごすことができている。そのため、運動を中心とする自由遊びをすることは、自閉症児にとって混乱を防ぐ配慮になっているものと窺える。

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)¹⁸⁾。受容的交流療法のように、他者との人間関係の交流を通して行動を展開させていく方法をとる場合に、ストレングス・パースペクティブ(strengths perspective)を重視したアプローチが成り立っている(松山 2016)¹⁹⁾。また、表象能力を把握すると発達を促進する支援を行いやすくなるため、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り、表象能力を高めるように作用すると考えられる(松山・中島 2017)²⁰⁾。さらに、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もできる。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と言える。学生トレーナーは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。つまり、自閉症児にとって運動を中心とする自由遊びは、その表象能力を高め、発達を促すように作用するものと推察される。

これらより、運動を中心とする自由遊びの場において、自閉症児に対してその表象能力を評価して発達課題と働きかけの留意点を明らかにして支援をすると、どのように遊びが展開して発達に繋がるのかを明らかにすることが求められよう。

V. 結 論

自閉症児の表象能力と運動を中心とする自由遊びの内容との関連を検討した結果、①2例共表象能力に応じた遊びや対人交流を継続的に展開し、周囲で起きている状況を観察して模倣しながら様々な遊びを楽しんでいる。②運動を中心とする自由遊びの場では、表象能力に応じた遊びが一定時間継続的になされるため、発達を促進することに繋がる。③運動を中心とする自由遊びをすることは、自閉症児にとって混乱を防ぐ配慮になっている。④自閉症児にとって運動を中心とする自由遊びは、その表象能力を高め、発達を促すように作用する。以上が考察された。

引用文献

- 1) 十亀史郎 自閉症児の症状と治療について—入院治療の現状とあり方— 臨床精神医学 8 937
1978
- 2) 村田豊久 自閉症 医歯薬出版 1980
- 3) 松山郁夫 自閉症児の療育 障害のある子どもの福祉と療育 (松山郁夫・米田博編著) 建帛社 2005
- 4) Dawson, G. AUTISM : NATURE, DIAGNOSIS, AND TREATMENT. The Guilford Press, New York 1989
- 5) 石井哲夫 自閉症・発達障害がある人々への療育—受容的交流療法による実践 29 2009 福村出版
- 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) 中島範子・松山郁夫 自由遊びを主とした運動教室における自閉症児の行動 佐賀大学教育実践研究
31 237-242 2014
- 8) 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
- 9) 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
- 10) 太田昌孝・永井洋子編著 自閉症治療の到達点 日本文化科学社 1992
- 11) 太田昌孝 自閉症の治療と指導 発達障害研究 5(1) 1-17 1983
- 12) 同上 10)
- 13) 同上 10)
- 14) 太田昌孝・永井洋子 認知発達治療の実践マニュアル—自閉症の Stage 別発達課題 (自閉症治療の到達
点 2) 日本文化科学社
- 15) 太田昌孝・永井洋子・武藤直子編 StageIVの心の世界を追って—認知発達治療とその実践マニュアル
2013
- 16) 同上 10)
- 17) 瀬里徳子 障害のある児童への心理的対応 小林重雄監修 福祉臨床心理学 コレール社 2002
- 18) 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
- 19) 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 33 136-144 2016

- 20) 松山郁夫・中島範子 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 九州生活福祉支援研究会研究論文集 10(2) 45-53 2017

謝 辞

本研究に協力いただきました皆様に深く感謝申し上げます。

(2017年2月10日 受理)