

動作法指導場面における訓練者の認知的プロセスに関する研究

柳 智盛* 森崎 博志*

I 問題

動作法とは、成瀬(1973)らを中心に、「動作」という心理学的概念を基礎として、脳性マヒ児に対する動作の改善を促すために開発された技法である。

その後、肢体不自由児だけでなく、様々な障害児に対しても適用が試みられ、自閉症児や多動児(山本, 1985, 1992)、精神遅滞児(遠矢, 1988, 1990)、ダウン症児(田中, 1992)、筋ジストロフィー症児(山内, 1994)、学習障害児(佐藤, 1992)などの障害児に対しても適用されるようになり、一定の効果が報告されている。

このように、これまで様々な障害児に対し、動作法の発達援助法としての有効性が報告されてきたが、近年では臨床適用の側面だけではなく、動作法を障害児と援助者との相互交渉場面として捉え直し、動作法を行う援助者側の要因についても検討がなされてきている(田中, 1991など)。というも、臨床現場において動作法を実施する際、援助者の動作法に対する理解度、習熟度によって子どもの応答に大きな差異が生じるというのが現実であり、援助者の技能レベルを引き上げること、また、援助者の教育における指導のあり方が重要な課題となっているからである(古賀, 1995; 安好, 1996)。

田中(1991)は、動作法の訓練場面において、熟練者は初心者に比べ、誤った動作パターンの抑制援助や望ましい動作の促進援助の頻度が高かったことを報告した。援助者が、子どもに動作法を実施して指導するという従来の考え方とは異なり、子どもへの働きかけや応答によってやりとりを形成し、さらに、そのやりとりを維持・展開する社会的パートナーとして援助者を捉え直したのである。それ故、援助者がどのようにそのコミュ

ニケーション構造を立ち上げていくかが、子どもの発達にとって重要な意味があると述べている。

また、重橋・大神(1993)は、重度重複障害児に対する初心訓練者の訓練過程のtriad分析から、初心者の初期の訓練では子どもの応答は望ましくない動作や姿勢が高頻度を示したが、後期には望ましい動作や姿勢の頻度が増え、熟練者の訓練内容と同様な傾向を示したことを報告した。福島・富永(1995)は、動作法の訓練場面をVTRと筋電図により分析し、訓練者の援助タイプと筋電図パターンの関係を検討して報告している。

II 本研究の目的

1. 援助者の認知的プロセス

これらの研究は、主に訓練場面における訓練者の援助行為とその際の子どもの応答を外的に観察可能なレベルで分類したものであり、援助者の働きかけ(援助行為)を対象とした研究といえる。しかし、森崎(1998)が指摘しているように、訓練場面においては、「子どもの状態像をどのように捉え、それに基づいてどのように援助仮説を設定していくのか、そしてさらに具体的にどのような働きかけを行っていくか」、という援助者の一連の認知的プロセスが大きな要因となっていると考えられる。

この点に関して、田中(1998)は動作発達援助を「見立て(知識レベル)」「読み取り(認知レベル)」「働きかけ(行為レベル)」という3つの要素によって構成されており、これらが相互関連的に機能しながら子どもへの援助が進行するものとしている。「見立て」は、子どもの姿勢・動作の特徴の把握、援助仮説の設定、動作課題の選定という一連の作業であって、「読み取り」は、援助場面における様々な側面に対する読み取りのことであり、子どもに対する読み取り、援助者自身に対する読み取り、援助場面の状況に対する読み取

* 愛知教育大学障害児教育講座

りに大別される。また、「働きかけ」は、どのように働きかけがなされているかに関するものであり、随伴性、相互性、明示性の3つの側面からなるものとして述べている。

そして、田中（2000）は援助者の知識、認知、行為がどのように連関し、援助的な相互交渉に繋がっているのかについて、援助の失敗例を事例として取り上げて考察している。この援助者の誤りは、動作法の援助スキルの不足もしくは欠如によるものであるが、援助者の知識、認知、行為のうちどの側面の不足や欠如がその誤りの起因となっているかを比較的容易に特定することができるものと考えられる。従って、援助の失敗例を検討することで、援助者の知識、認知、行為のうちどの側面が援助的な相互交渉にどのように関与しているかを明確にすることが可能になると述べている。

森崎（1998）は、動作法訓練場面で援助が進行していくプロセスを3つの側面から捉えた。まず、「子どもの状態像が、動作的側面と情緒的側面を合わせ持った1つのイメージとして援助者に捉えられる。これによって把握された子どもの状態像に応じて援助仮説が設定され、この援助仮説をもとにして子どもに働きかけが行われる。」と述べており、この3つのプロセスに初心者と熟練者で違いが生じることを指摘している。

このように、臨床現場における動作法の実施を考えると、子どもという対象に働きかけ、その際の子どもの応答を見極めつつ、援助の在り方を修正し動作発達援助を進めていくのはやはり援助者と言え、その援助者の認知的なプロセスについて検討していくことが必要であると考えられる。本研究においても、まず、この点について検討する。

本研究では、森崎（1998）が述べているように、動作法の訓練場面を、子どもの「状態把握」、「援助仮説」の設定、「働きかけ」という一連のサイクルとした、援助者の自己制御過程として捉えることとした。その上で、本研究では動作法の指導場面に注目し、森崎（1998）の示した自己制御過程モデルに、指導者の指導場面を加えたモデルを新たに提案し検討することとした。①援助者が子どもの状態像を把握し、援助仮説を立て、自らの働きかけの在り方に対するモニタリングがなされるという一連のサイクルに、②指導者のデモンストレーションを通して指導する場面による援助者

への影響を考慮したものである。その指導場面からは、③援助者の観察行動や習得の能力の違いにより、④各援助者にはそれぞれ違う新たなモニタリングが起こり得ると考えられる。さらに、「状態把握」、「援助仮説」、「働きかけ」という援助者の認知的プロセス全体にも影響を及ぼすものと考えられる。（図1）

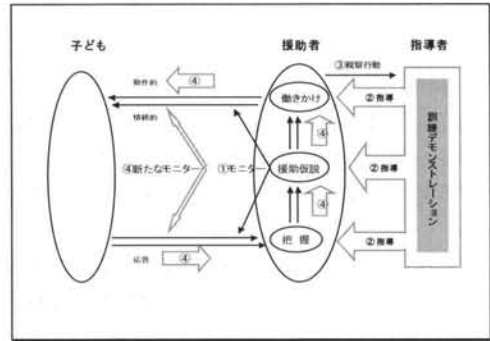


図1 援助者の指導場面における認知的プロセス

2. 援助者の指導場面

動作法は養護学校教育における「自立活動」という時間の教育活動として行われているものである。従って、教育現場での実践を考えるならば、現場の初心の教員がより効率的に動作法に習熟するための指導が重要な課題であると考えられる。このような視点から考えると、動作法を学習していく初心訓練者が、経験を重ねることによって、彼らが子どもの状態像を把握する捉え方の発達、また、それに伴う援助仮説に関する知識の発達、そして、子どもへの働きかけの技術的な発達という一連の認知的プロセスが見られると考えられる。

ところで、動作法の指導場面では、指導者が援助者に訓練の仕方を直接伝えることで、指導が進められることが一般的である。中でも、助言指導を行う際に指導者がまず子どもと訓練をし、援助者にデモンストレーションされることが多い。しかし、それをどのように受け取り、自らの訓練場に生かしていくかについては個々の援助者にゆだねられたままだとも言える。例えば、指導者が援助者に細かく課題を伝えようとしても、その援助者が子どもの状態像に関して把握できているレベル以上にはその課題を理解することができないということが起こり得る（森崎，1998）。実際、訓練会等の指導場面においては、援助者が指導者

から言われていることが良く分からないと訴えることがあるが、それは、このように援助者が子どもの状態像を十分把握できていない状態であるにも拘わらず、指導者がそれに気付かず、そのレベル以上の援助仮説を伝えようとしてしまったことによるものと言えよう。このようなことが起こり得ることからすると、指導者が個々の援助者の認知的なレベルを十分読み取っていない状況で指導が進められている場合も少なくないであろう。このような場合、指導者は如何に詳細な援助仮説を援助者に伝えたとしてもやはり十分な効果は得られないのではないだろうか。

このようなことから考えても、先にも述べたように、動作法における援助者の指導場面については、援助者側の認知的なプロセスについて検討することがまず必要であろう。そして、その上で、援助者に対する動作法の指導場面についても検討する必要があるものと考えられる。そこで、本研究では、指導者の指導場面が援助者の「状態把握」「援助仮説」「働きかけ」という一連のプロセスにどのような影響を及ぼすのか、また、初心の援助者が指導場面の「観察行動」を通して、どのように認知的プロセスの向上を形成していくのかについて検討を行うこととする。

Ⅲ 方法

1. 対象児：自力で歩行が何とか可能な脳性マヒ児1名。肢体不自由養護学校小4年生。
2. 援助者：動作法訓練歴が半年から8年までの援助者9名（表1）。
3. 指導者：日本リハビリテーション心理学会認定のスーパーバイザー資格所有者。
4. 手続き
 - ① 援助者に、対象児を自由に把握できる時間を3分程度与え、続いて子どもの状態像と援助仮説についての質問（第1インタビュー）が為された。
 - ② 指導場面として、援助者の前で指導者が訓練する場面を設定した。
 - ③ 再度、子どもの状態像と援助仮説について質問（第2インタビュー）が行われた。
 - ④ 指導者が行った指導場面に基づいて、各援

助者が子どもと実際に訓練を行った。

（なお、①～④の様子は全てVTRに収録されている。）

- ⑤ 各援助者と本研究者が「②」、「④」のVTRを一緒に見ながら、指導場面における観察行動と援助者自身の訓練場面について質問を行った。

このように撮影されたVTRを「状態把握」「援助仮説」「訓練場面」「観察行動」の4つに分けて詳細に分析することとした。特に、援助者の「訓練場面」については、実際訓練を行った指導者と一緒に分析することで指導者の訓練の反映度について分析し、各援助者の訓練水準を判別した。また、9人の援助者は、訓練水準が最も低い群から順に「I群」「II群」「III群」の3群に振り分けられた（表1）。

表1 援助者の訓練歴

		訓練歴（キャンプ参加回数）		
		年数	Tr 経験	サブ Tr 経験
I 群	援助者 A	0.5	0	0
	援助者 B	0.5	0	0
	援助者 C	1.5	0	2
II 群	援助者 D	1.5	0	2
	援助者 E	3.5	2	2
	援助者 F	3.5	4	2
III 群	援助者 G	3.5	3	2
	援助者 H	2	3	0
	援助者 I	8	9	3

Ⅳ 結果

1. 状態把握

実験に先立ち、指導者が対象児の状態像について把握し、その身体的な特徴部位を以下のように設定した（表2）。

表2 特徴部位と内容

	特徴部位	特徴内容	数
1	右足首	堅い、踵がつかない	2
2	右足膝	内せん、曲がっている	2
3	左足膝	反張、踵に重心が掛けている	2
4	腰	堅い、反り	2
5	股関節	右屈になって引けている、浮いている	2
6	肩	堅い、上げている	2
7	首	落とされている、顎が上に向いている	2
計			14

援助者が、第1インタビューと第2インタビューそれぞれで把握した子どもの状態像の把握レベ

表3 状態把握水準

把握水準の内容	
把握水準	4 特徴部位を体で模倣し、(力の入り具合の)説明も詳細にできる。
	3 特徴部位を体で模倣し、(力の入り具合の)説明もある程度できる。
	2 子どもの特徴部位を援助者が体で模倣できる。
	1 子どもの特徴部位だけ答える

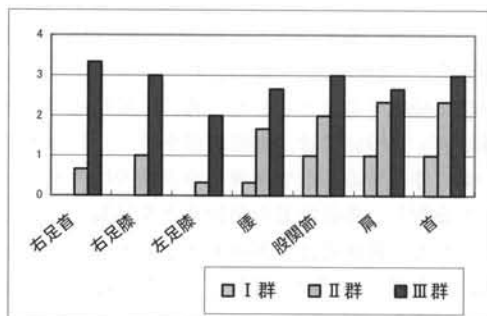


図2 第1インタビューでの状態把握

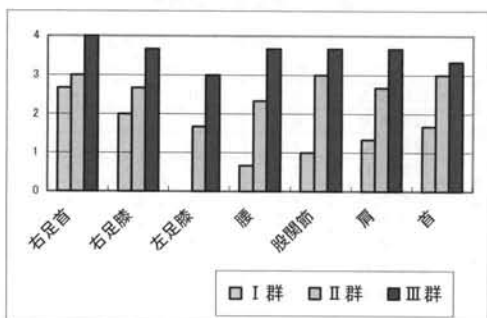


図3 第2インタビューでの状態把握

るを、「表2」の指導者の把握設定に基づいて分析した。その際、各援助者が把握した内容については、「表3」のように把握水準を4段階に分け、対象児の7ヶ所の特徴部位についてどの程度把握できているかを検討した。その結果を示したものが図2、図3である。

I群の場合、「図2」の結果では、上体のみしか把握が為されず、その把握水準も「把握水準-1」に止まっている。それが、指導者のデモンストレーションを観察した後では(図3)、右足首と右足膝での把握ができるようになり、その把握水準も「把握水準-2」となった。しかし、既に「図2」で把握されていた特徴部位についての把握水準には変化が少なかった。

II群の場合、「図2」を見ると、上体での状態把握は「把握水準2」程度の水準であるが、下半

身の方は「把握水準1」に止まっている。第2インタビューでは、第1インタビューで把握水準が低かった下半身の把握水準が大きく増加し、ほぼ「把握水準-3」から「把握水準-2」となっている。

III群の場合、第1インタビューで、指導者が把握した7つの特徴部位全てで特徴把握が為されており、その把握水準もほぼ「把握水準-3」となっていた。また、第2インタビューでは全ての特徴部位での把握水準が少しずつ増加を示していることが明らかとなった。

2. 援助仮説

「1. 状態把握」と同様に、援助仮説についても、対象児に適切と考えられる訓練課題が事前に指導者によって設定された(表4)。各援助者にも、各援助者が把握した対象児の状態像をイメージした上で、その子に適切と思われる訓練課題を設定してもらった。

その内容を、援助者が行った課題設定「表4」

表4 指導者の訓練課題

訓練姿勢	訓練課題の内容	課題数
座位	1.前屈で股関節の緩め(前) 2.前屈で股関節の緩め(左右) 3.背そらせでの上体緩め 4.背そらせでの肩緩め 5.背そらせでの胸緩め 6.股の緩め 7.軀幹ひねり 8.腰の入れ落とし 9.わき腹の緩め 10.座位の直姿勢づくり	10
膝立ち	1.股関節の緩め(前) 2.股関節の緩め(左右) 3.主動での重心移動(前後) 4.主動での重心移動(左右) 5.主動での膝立ちの直姿勢づくり	5
片膝立ち	1.出し足の外旋 2.踵の緩め 3.股の緩め 4.主動で重心移動(前後) 5.主動で片膝立ちの直姿勢づくり	5
立位	1.踵の緩め 2.しゃがみ込み動作での踵の緩め 3.片足立ち 4.片足立ちでの膝の曲げのばし 5.股のゆるめ(左右) 6.股のゆるめ(前) 7.主動で膝の曲げ伸ばし 8.主動での重心移動(左右) 9.一歩出し姿勢 10.主動での立位姿勢への移行 11.膝の曲げ伸ばし 12.主動での立位の直姿勢づくり	12
歩行	1.軽い補助で歩く 2.補助なしで歩く	2

に基づいて分析を行った。第1インタビューと第2インタビューの結果について、群ごとの達成率を示したものが「図4」、「図5」である。

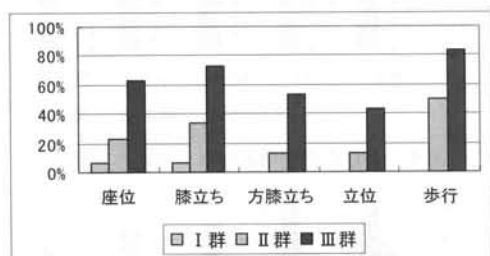


図4 第1インタビューでの課題設定

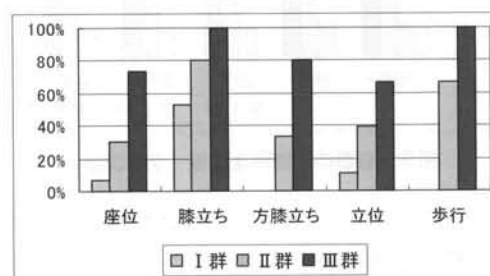


図5 第2インタビューでの課題設定

第1インタビューでは、I群はほとんど課題設定が行われていないが、第2インタビューでは膝立ちと立位姿勢で課題設定が行われている。特に膝立ち姿勢の課題では50%を上まわる達成率を示している。

II群の場合、第1インタビューでの課題設定の達成率はIII群に比べると低いですが、訓練姿勢全体で課題設定が行われている。第2インタビューでは全体に達成率が増加しており、特に膝立ち姿勢での増加率が2倍以上と高かった。また、II群の各姿勢の課題設定構成比率はIII群と同様の傾向を示していた。

III群の場合、第1インタビューから課題設定が為されていた。第2インタビューでI群とII群が膝立ち姿勢の課題で高い増加率を示したのに対し、III群では膝立ち以外の全課題姿勢で同程度の増加率を示していることが特徴と言える。

3. 働きかけ

援助者の働きかけについては、指導者のデモンストレーションがどの程度反映されているかについて検討することとした。まず、「2. 援助仮説」で設定した訓練課題の中から膝立ちと立位姿勢で

の課題(表5)を指導者により援助者の前で実施してもらった。

表5 訓練課題の内容

	訓練課題の内容	
	膝立ち姿勢で8課題	立位姿勢で7課題
課題1	導入-膝立ち姿勢づくり	導入-立位姿勢づくり
課題2	前に腰を入れて腰緩め	前に腰を入れて腰緩め
課題3	左への腰緩め	左への腰緩め
課題4	右への腰緩め	右への腰緩め
課題5	前後への重心移動(主動的)	左への重心移動(主動的)
課題6	左への重心移動(主動的)	右への重心移動(主動的)
課題7	右への重心移動(主動的)	立位の直姿勢づくり(主動的)
課題8	膝立ちの直姿勢づくり	

表6 訓練場面評価基準表

		評価に関する内容
評価1	評価1	導入する時の時間、意図に関する評価 -導入の時間によって4点から1点まで得点を与える -意図がかなりあるか、ほとんどないかによって4点から1点まで得点を与える
		訓練課題を行う際、子どもへの説明に関する評価 -説明がかなり行われているか、ほとんどないかによって4点から1点まで得点を与える
評価3	評価3	導入する時の安定度、課題を行う際のポイントがあっているのに関する評価 -かなり安定しているか、ほとんど安定していないかによって4点から1点まで得点を与える -訓練のポイントがかなりあっているか、ほとんどあっていないかによって4点から1点まで得点を与える
		課題を行う際子どもの姿勢が正しくなっていること、課題の方向性が正しいかに関する評価 -訓練課題による子どもの姿勢がかなり正しくなっているか、ほとんど正しくなっていないかによって4点から1点まで得点を与える -訓練課題に対する援助の方向性が正しくなっているか、ほとんど正しくなっていないかによって4点から1点まで得点を与える
評価5	評価5	援助者の援助位置、課題によって必要とされる緩めの強さと主動性に関する評価 -援助者の援助位置が正しくなっているか、ほとんど正しくなっていないかによって4点から1点まで得点を与える -訓練を行う際の緩めの強さや主動性がかなり適切に行われているか、ほとんど行われていないかによって4点から1点まで得点を与える
		-訓練課題が行われていない場合全ての評価は0点とする

各援助者には指導者が提示した内容と同じ訓練を行うよう指示された。その場面を「表6」の訓練場面評価基準に基づき、指導者と実験者で評定し、結果を課題別、評価別の2通りで示した。

1) 課題別の結果

まず、膝立ち課題での結果(図6)は、I群では「課題6」、「課題7」で達成率が他の課題に比べ低かったが、「課題3」、「課題4」では達成率が高く他の群との差が少ない。II群の場合、全体的にIII群と同様の達成率を示しているが、「課題2」のみI群と同程度となっている。また、III群は膝立ち姿勢の課題全体で達成率が高かった。

しかし、立位課題での結果(図7)を見ると、I群では、訓練課題としてほとんど行われていなかった。さらに、II群も膝立ち課題に比べると全体的に達成率が低い傾向があり、特に「課題2」では低くなっている。しかし、III群の場合、膝立ち課題と立位課題での差が少ないことが特徴的であった。

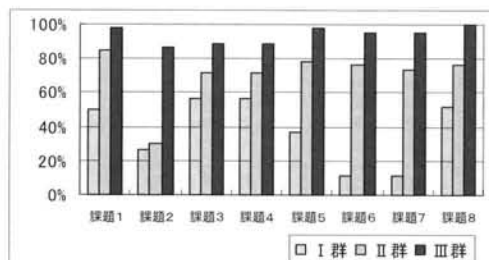


図6 各群の課題別達成率(膝立ち課題)

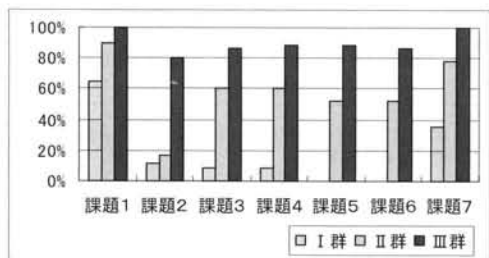


図7 各群の課題別達成率(立位課題)

2) 評価別の結果

訓練場面の評価に関して、5つの評価項目を設定した(表6)。「評価1」、「評価2」は各援助者の訓練場面に対する明示性に関する項目、「評価3」、「評価4」、「評価5」は各援助者の働きかけの適切さに関する項目とし、各群の働きかけについて課題姿勢ごとに分析した。

まず、膝立ち課題での結果(図8)を見ると、I群、II群、III群の順で、達成率が高く、特に子どもに対する働きかけの適切さにおいて群間の差

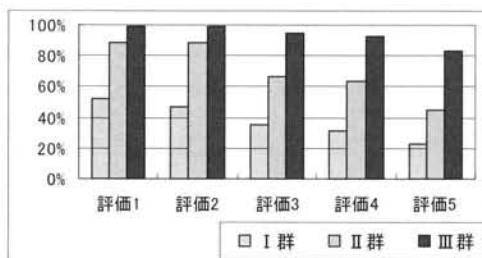


図8 各群の評価別達成率(膝立ち課題)

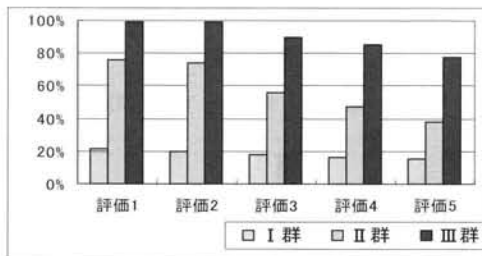


図9 各群の評価別達成率(立位課題)

が広がっている。また、立位課題の結果(図9)も、膝立ち課題と同様の傾向にあるが、膝立ちの場合と比べ、I群は全ての項目で達成率が低く、II、III群との隔たりがより大きくなっている。

4. 観察行動

指導者の指導場面に対する援助者の観察行動を検討するため、第3インタビューのディスカッションで援助者の視線行動について一人ずつ確認を行った。視線行動を確認した後、援助者が指導場面のどこを重視して、どのように観察しているかについて分析した。

援助者の視線行動の対象を「子ども」、「指導者」、「指導場面全体」の3つの側面に分け、これをまた、レベル1とレベル2の観察水準に分けた。レベル1は、部分的な範囲に限られた観察行動で、指導者のデモンストレーションから、子どもの特定部位、限られた指導者の援助行為、また、その場面全体をただ観察しているという程度の観察しかできていないレベルである。レベル2は総合的な範囲での観察行動で、指導者のデモンストレーション場面から、子どもの身体の変化、指導者の援助行為の変化(手の動き、援助姿勢、視線行動等の関連性)、また、その場面全体(子どもと援助者)の関連性を細かく観察しているという観察ができていないレベルである。

「図10」の結果から分析すると、I群の観察行

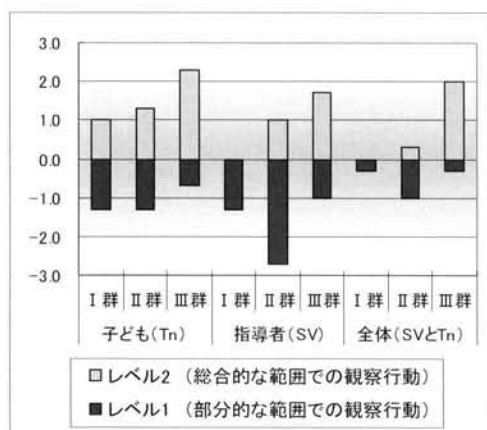


図10 指導場面に対する各群の視線行動

動の特徴は、子どもに多く視点を置いていることと、観察レベルでも部分的な範囲での観察行動に止まっていた。II群の特徴は、指導者に視点を多く置いているが、その観察レベルは部分的な範囲での観察に止まっている。しかし、III群の場合、「子ども」、「指導者」、「指導場面全体」の全てのところに視点を置いて観察行動が行われていることが明らかであった。また、III群の観察レベルは総合的な範囲での多様な関連性や指導場面の変化を観察していることが分かった。

IV 考察

以上のように、「特徴把握」、「援助仮説」、「働きかけ」、そして、「観察行動」についての結果から、援助者の認知的プロセスについて考察する。「I群—初心の援助者」、「II群—中級の援助者」、「III群—熟練の援助者」として考えると、初心の援助者の場合、身体を介する働きかけを通して子どもの状態像を把握することが十分行われていなかったため、援助仮説にも困難を示していることが明らかになった。このような場合、指導者は訓練のベースとなる子どもの状態像を、初心訓練者が少しでも把握できるよう指導を行うことが先決であり、指導場面を見直す一つのポイントでもありと考えられる。

また、訓練場面の指導に当たって、各援助者の前で同じデモンストレーションを見せても、援助者側の認知的レベルや観察行動のレベルによって指導者の援助仮説が、援助者を通して子どもまで十分伝わらなかったことも明らかになった。指導者の援助仮説が適切であったとしても、初心訓練

者が行うには必ずしも適切な援助仮説とは言えない。子どもと援助者の両者を考慮した援助仮説を設定することが重要な課題であり、そのためにも、援助者側の認知的プロセスについて把握する必要があると考えられる。

中級の訓練者の場合では、当初の身体を介した働きかけからは子どもの状態像を把握することはできなかったが、指導者の指導場面を通して、子どもの状態像を把握することができた。このように指導者の指導を受けることで、中級の訓練者は比較的スムーズに子どもの状態像を明確に捉えられるようになるものと考えられる。その結果として、子どもに対する働きかけにもある程度効果的なものになったことがうかがえる。

また、中級の訓練者は指導者が行ったデモンストレーションでの観察行動の傾向をみると、指導者の働きかけに対する子どもの応答、または、子どもの応答に対する指導者の働きかけの変化について観察するレベルには届かず、むしろ、指導者の訓練技法に視点を置いていることが多かった。訓練技法を習得していくことも重要であるが、もっと広い範囲で働きかけの在り方に気づくよう指導されるべきであると言える。

最後に、熟練の訓練者の場合、自らの体を介する働きかけを通して子どもの状態像の把握がなされたが、その時点では子どもの状態像は詳細にはイメージ化されていなかった。しかし、指導者から指導を受けることで、子どもの状態像が次第に精緻化された。しかも、2つの訓練課題に限られた指導者のデモンストレーションからでも、援助仮説は訓練課題全体で向上していた。即ち、熟練の訓練者は、指導場面での指導者の働きかけに対する子どもの応答、または、子どもの応答に対する指導者の働きかけの対応という訓練場面全体での関連性について総合的なレベルでの観察行動が行われ、「状態把握」、「援助仮説」、「働きかけ」という認知的プロセスがさらに修正、適正化されていったものと考えられる。

V 引用文献

- 福島 亨・富永良喜 1995 脳性マヒ児への動作訓練における援助タイプと筋電図パターン
 特殊教育学研究, 32, 4, 1-9.
 重橋史朗・大神英裕 1993 重度・重複障害児に

- に対する主動作援助の熟達過程 九州大学教育学部紀要, 38, 4, 1-9.
- 古賀精治 1995 臨床動作法における訓練者の力量の評定尺度評定尺度の作成及び信頼性・妥当性の検討 特殊教育学研究, 33, 2, 155-162.
- 今野義孝 1977 多動児の行動変容における腕あげ動作コントロール法の試み 日本心理学会第41回発表論文集 300-301.
- 森崎博志 1998 障害児の発達援助における自己制御過程としての援助者の関わり 九州大学教育学部紀要, 43, 2, 99-105.
- 成瀬悟策 1973 心理リハビリテーション 東京誠信書房.
- 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 特殊教育研究, 29, 4, 55-60.
- 田中信利 1991 動作法におけるコミュニケーション構造 九州大学教育学部紀要, 36, 1, 87-94.
- 田中信利 1999 動作法における援助者の知識とその構造に関する一考察 西南学院短期大学研究紀要, 46, 155-161.
- 田中信利 2000 障害児の動作発達援助の規定因に関する一考察(2) 一援助の中断を引き起こす援助者の誤りとはどのようなものか一 西南学院短期大学研究紀要, 47, 85-91.
- 田中新正 1992 ダウン症児のための動作法 現代のエスプリ別冊 教育臨床動作法 至文堂, 217-226.
- 遠矢浩一 1988 重度精神遅滞児に対する動作訓練法の結果 一行動と姿勢の改善過程一 特殊教育学研究, 26, 3, 57-64.
- 遠矢浩一 1990 重度精神遅滞児に対する動作訓練法の結果 一訓練継続による効果の増大一 特殊教育学研究, 28, 3, 53-59.
- 山本昌央 1985 自閉症児の行動変容要因の抽出 日本心理学会第49回大会発表論文集, 294.
- 山本昌央 1992 自閉・多動児のための動作法 現代のエスプリ別冊 教育臨床動作法 至文堂, 204-216.
- 山内隆久 1994 筋ジストロフィ者の心理臨床の課題 一動作法によるリハビリテーションについて一 発達と障害の心理臨床, 九州大学出版会, 193-201.
- 安好博光 1996 動作法未経験者の訓練技法に対する指導・助言の結果 リハビリテーション心理学研究, 24, 67-80.