

# 精神発達遅滞児の早期治療教育についての一考察

## —集団遊びの発達の検討—

尾 関 夢 子

### (1) 問 題

子どもについて、子どもを子どもなりにあるがままに把え、そこから出発しようという、この一見あたりまえの所見は、しかし、18世紀に至るまで日の目をみずにいたものであった。ルソー (Rousseau, J. J.) (1712~1778) がその著書「エミール」において、次のように述べていることに、当時の、及びそれ以前の子どもを見方を知ることができるであろう。

「ひとは子どもというものを知らない。子どもについて誤った観念を持っているので……彼等は子どものうちに大人を求め、大人になる前には子どもはどのようなものか考えないのだ。」と。

このように成人とは異なる存在としての児童性を強調した、ルソー、及びフレーベル (Froebel, F) らの主張は、同時に近代児童心理学の萌芽であったといわれている<sup>1)</sup>。

子どもを子どもなりに見るという、この当時としては画期的な児童観は、しかし、現在においてもなお真理を含んでいる。

子どもの教育に携わる者にとって、子どもの要求、状況、方向性を、子どもの側に立って正しく把握することをたえず心しておくことが、子どもの成長、発達にとって基本的に重要であることは言うまでもない。

では、子どもの成長、発達とはいかなるものであり、又、子どもの教育に携わる者にとっては、いかに子どもの発達にかかわることが可能であり、又、必要であるのか。

現在まで、児童の発達に関しては、心理学上からも種々のアプローチがなされているが、とりわけ、このような子どもの発達と教育との関連は、古くから発達と学習、発達と教授の関連として、発達心理学の最大の問題の一つであったといわれている (藤永保, 1945)<sup>2)</sup>。

そこでこの問題に関し、現在までの発達心理学の足跡を概略してみると、大きく分けて次のように把えられるであろう。

一つは、ゲゼル (Gesell, A) (1880~)<sup>3)</sup> の一卵性双生児に関する研究にみられるように、子どもの発達には、学習や教育を必要とせず、自然に発現するという立場である。

今一つは、発達は学習、教授 (教育) と密接な関係にあるという見解であり、現代の代表的発達心理学者の一人であるピアジェ<sup>4)</sup> (Piaget, J.) (1896~) は、発達を左右する四つの因子の一つとして教育を挙げており、さらにソビエトの心理学者ヴィゴツキーは<sup>5)</sup>、精神薄弱児の研究を進める中で、発達の最近接領域という概念によって、発達の一步前に立つ教授が子どもの発達にとって重要であるとの見解を明らかにしていることがあげられよう。

藤永保 (1965)<sup>2)</sup> によれば、発達形成は教育 (教授) との密接なる関係のもとになされるといふ学説が、現在の世界の発達心理学の基本的潮流となりつつあることが察知されている。

ところで、現在もなお、精神薄弱児も発達するという事実が一般的に認識されるに至っていないくらいがあるが、これについては、発達の最近接領域の見解のもとで研究のすすめられているソビエトでの研究<sup>6) 7)</sup>の外に、日本においても、田中昌人<sup>8)</sup>らの、いかに重度の障害児といえども発達するという研究報告がなされていることに触れておきたい。即ち、重症心身障害児の場合であっても、自ら能動的な活動によって発達を獲得するということが、ミクロの行動の観察によって明らかにされており、この際も、それをひきおこす教育 (働きかけ) によって開発されるものであることが明らかにされている<sup>8) 9)</sup>。

さて、では、精神薄弱児、精神発達遅滞児の発達にかかわる教育の中味とは何であるのか、発達の最近接領域といわれるその中味は何であるのかが次に問題であろう。この課題を明らかにしてゆくことが、現在の発達心理学の一つの重要な課題である。この問題に関して、精神薄弱児を中心とした多くの教育現場からの幾多の試み、研究がなされ蓄積されつつはあるが、いまだ確乎たる治療教育内容としては稀薄であるといえよう。

そこで本論文においては、精神発達遅滞児を対象としている、本大学付属幼児教育研究所、どんぐり教室での実践を基に、精神発達遅滞児の治療教育の内容を検討し、特に現在問題となっている、精神薄弱児の発達にかかわってゆく教育の内容は何であるのかを検討する。そのことは、ひいては、いわゆる一般の児童の発達の最近接領域の中味を検討してゆくことに連がるものとしてみなすこともできよう。

この課題を考察するにあたって、今回は、子どもの集団遊びを取上げる。ここで集団遊びに焦点をあてたのは次のような理由によっている。

最初、子どもにとっては、どんぐり教室という集団は、自らの自発的意志による集団として存在するのでなく、むしろ、与えられた集団、客観的組織としての集団、即ちフォーマルな集団である。しかし、その中で生活する中で、単なるそのようなフォーマルな集団にとどまらず、子どもどおしの間にならぬ心理的関係を及ぼしあう、いわゆるインフォーマルな集団の形成への萌芽が、集団となって遊ぶ中で特にきわだって見られるのである。集団の構成員によって、意識的、無意識的な相互の働きかけによって集団が形成されているという事実、そこに発達と教育との関連の手がかりを察知しうると考えたからである。

## (2) 方 法

本論は、前にも述べたように幼児教育研究所どんぐり教室の実践の中からのものであるが、具体的には次のような条件、方法によっている。

①観察期間は、昭和46年6月1日より6月30日までの、月、水、金曜日とし、その観察記録 (筆記による自由観察記録及び写真記録) を基にして、集団遊びが生き生きとして構成されたと判断されるケースを選び出し、検討、考察する。

なお、この際の集団遊びとみなす判断の基準は、(i) フォーマルな集団の中に、一つの何らかの遊びのテーマが成立している状況であること。(ii) 又、その遊びに集団のメンバーの大多数が何らかの形で参加していると把握されること。(iii) 従って、集団が一つの遊びに凝集集約していると考えられる場面であることとした。

②時間的条件は、いずれも、午前9時30分より12時である。

③空間条件としては、大プレイルーム(約 50m<sup>2</sup>) 及び園庭 (約 30m<sup>2</sup>) がある。

④対象児、即ち、フォーマル集団の構成員については、次の通りである。

生活年齢では4才～6才であり、6月現在では、4才児5名、5才児5名、6才児2名の計12名(うち男児8名、女児4名)である。

診断及び6月現在での行動特徴を記すと Table 1 の如くである。

Table 1.

	重複障害及び目立つ行動特長のある者				無 い 者	
診断及び行動特長	多 動	分離不安	自閉症の疑い	自閉的行動	一人で遊びを展開できない者	一人で遊びを展開できる者
人 数	1	1	1	3	4	2

次に対象児の発達段階については、身辺自立の面では、自立ないし、訴えることのできるものであり、食事は、ハシの他、スプーン、ホークを使用して自立しているものである。ここでは、運動機能及び、言語機能の面について、遠城寺式乳幼児分析的発達検査表を基にして示してみる。Table 2 である。

Table 2.

発達年齢	運 動 機 能	人 数	言 語 発 達	人 数
4:6	片足で5歩とべる	1		
4:0	片足で、2, 3秒立てる	0		
3:6	30cm が高さからとび降りる	2	代 名 詞 を 使 う	2
3:0	両足を一時に上げてジャンプする	1	二 語 文 を 話 す	3
2:6	階段を手すりにつかまって昇降する	8	耳, 鼻, かみ全部指示する	0
2:0			動 詞 が で き る	0
1:6			四 語 言 え る	1
1:3			二 語 言 え る	1
1:0			一 語 出 る	3
0:11			バイバイに反応	1
6:0			渴望を声に出す	1
計		12		12

この表によれば、対象児は運動面では2才6カ月程度の者が多く(12名中8名)又、言語面

では二語文の話せる者、即ち3才程度と、四語言える程度及び、それに達していない1才半以前のものと別れているといえよう。

以上は対象児の集団としての概貌であるが、次に、集団遊びと個人の発達との関連をみることを考慮して、個人の発達段階にふれておきたい。これを Table 3 に示す。

Table 3.

氏名	生活年齢	発達年齢 (運動)	発達年齢 (言語)	診断又は特長	備考
A 男	6:0	2:6	3:6	一人で遊びを展開でき、かつ他児をさそって遊べる、足の機能におくれがある。	7月より幼稚園入園
B 男	5:6	2:6	1:0	一人で遊びを展開できない、言語に至らず「アッアッ」で表現する。	6月より来園
C 子	4:1	3:0	3:0	多動であるが遊びを展開できる、リズムにあわせて行動する(おゆうぎ)を好む、二語文を話す。	
D 子	4:3	2:6	1:3	一人で遊びを展開できない、生活面での集団性はかなり身につけている。言語は二語程度	幼稚園にも通園中
E 男	6:3	2:6	1:0	自閉的傾向の行動形体をとる 他児をさけ交流が極めて少ない	
F 男	4:0	2:6	0:11	一人で遊びを展開できない、絶えず音声を発しているが言葉にならないことが極めて多い	6月より来園
G 子	5:6	4:6	3:0	一人で遊びを展開できる。テーマのある、遊びを展開する、ケンケンができる。	保育所にも通園中
H 男	4:0	2:6	2:6	一人で遊びを展開しにくい、言語が少ないため意志が通じないとひっくり返ってむくれる。	
I 子	5:1	2:6	3:6	分離不安、職員にたえずひっつき、他児との交流がない、代名詞をつかえる。	
J 男	4:9	2:6	0:6	自閉症の疑い、常同行動(砂いじり)がある。	幼稚園にも通園中
K 男	5:5	3:6	1:0	自閉的傾向の行動 スベリ台を好み又ベルトを手にふっていることが多い。	幼稚園にも通園中
L 男	5:6	3:6	3:0	情動障害(自閉的傾向の行動)エコラリーが多い。	6月より来園

### (3) 観察結果と考察

(2) に述べた方法によったところ、次に示すような2例が得られたことを中心に検討したい。

#### 〔事例 1〕

テーマ：リズム行進遊び

時期：6月11日(月曜日)

児童数：10名(2名欠席、B男、G子)

次に観察記録を抜萃する。

6月11日 曇 10時50分

ほとんどの子どもが、自ら室内に入ってきて小休止。そこで職員(以下、Tと略す)がこの“間”を取らえてピアノを弾き、楽器をならし、子どもたちに楽器(タイコ、カスタネット、シンバル、スズなど)を与える。自ら取りに来て楽器を選ぶ者もある。Tが先導して楽器をなら

しながら円く室内を歩く、C子はミハルスや、タンバリンなど楽器をかえながら、又、Tの持っているトライアングルを見て、自分で棚へとりにゆきさがして運び出している。それを見てD子も欲しがりTがトライアングルを持たせる。A男、H男もタンバリンを持ってニコニコ一生懸命走る。特にリズムの速度が変わるのを喜ぶ。F男も自らタイコをたたき、太鼓の棒を持って歩く、その後ピアノの所へ行く、L男も始めはピアノの前にいたが、Tが目の前で小さな音でトライアングルを叩いてみせると、自分から手を出してきて、両手をTにささえてもらって叩いている。皆の一員を感じ、K男もすずを持って後からTがおしりをたたいて行進できる。I子はピアノのそばにピッタリついている。E男は室内に入らず、スベリ台のそばでリズムに合わせて体を左右に動かし、Tが輪の中へ入るように促してもその場でしている。J男はボーリングをして、さそっても加わらない。ボーリングをたおして遊ぶ、J男はその前にA男がボーリングをしていたのをみて、したかったのだろう。リズム遊びはほとんど皆で楽しくできる。

#### 事例1の特長、評価

この事例は、自閉症の疑いと診断されているJ男を除いては、全員が何らかの形で一つの集団行動に参加している。つまり、10名中9名という、ほとんどの構成員によって、一つのテーマを持った集団遊びが形成されたとみられるが、さらに詳しくみると次の点が指摘されよう。

- (1) 6月から新しく来園したばかりであるL男とF男の集団行動への参加がみられたこと。
- (2) L男はいわゆる自閉的傾向の強い子どもであるが、他にもその傾向にある、K男、E男が集団と同じテーマのもとによって来ている。
- (3) 6月以前より来所しており、かつ、いわゆる重複障害を持たない精神薄弱児（ここでは単純精薄と呼ぶ）A男、D子、H男にとっても興味を持って積極的に行動していた。
- (4) グループが、単にフォーマルなものとしてではなく、実質的な、インフォーマル集団へと高まっていることが知られる。又、グループ自身が、このように高まっている時には、その構成員の一人ひとりも又高まっていると言えるだろう。
- (5) この遊びの形式は、子どもが部屋に集まって来た時点を職員がとらえて、意識的に組織したものであることも、一つのポイントと言えるだろう。

ところで、このように論じる時、集団参加の捉え方が問題となろう。一般的には集団の参加とは、その成員の意識的行動を意味する。しかし、ここでは、例えば、L男の行動が自ら集団の中にいることを意識したかどうかは確固たるものがないだけに疑問ではある。しかし、行動の現象のレベルから捉えるならば、いずれも一つの参加の形体をなしていたこと。又、普段、自閉的傾向の行動特長を持つ児童は、そうした現象のレベルでの集団参加すらむづかしいことが多い故に、ここでは、このような現象のレベルでの参加をも集団への参加として取上げたものである。並行遊びという一つの遊びの形体があるが、これも相互の交流、意識的働きかけは直接は見られはしないが、集団の中での遊びの初期形体であることを考慮に入れるならば、こうした現象での行動参加を、広義での集団参加とみなすこともできよう。

## 〔事例 2〕

テーマ：汽車ごっこ

時期：6月21日（月曜日）

児童数：11名（1名欠席，B男）

観察記録を抜萃する

A男，C子が室外へ出てゆき，Tの先導でチューブの汽車ごっこをはじめ。A男，C子の他，G子，I子，H男，K男，E男，D子がのり，室の外へ出たり庭の交通信号燈のまわりを歩いたりする。時おり歩調があわず，こける子もしばしばいたが，皆うれしそう。L男はTに促されて手をつないで入り，Tの手をずっとにぎっている。ポーとした感じである。F男は玉さしをしていたが，これもTに促されて汽車へ行くが満員で入れず，入れれば入ったであろうが特に強い要求表現はしていない。A男は初めにベンチのようにイスを用意する。I子は「ノライ」と言いながらもいやな表情ではないのでTの方から乗せてみる。入ると汽車を好み，先頭になって歩きはじめる，Tがままごとサークルで駅を作ると，J男がのぞき込んでいる。D子は切符売りをする，Tがままごとサークルで駅を作るとJ男がのぞき込んでくる，D子が切符売りをする。「東京のキップ下さい」とTがいうと一枚出し，「もう一枚下さい名古屋のキップを下さい」というと又一枚出し，「おいくらですか」というと，何やらいい，「30円」と不明瞭だが言ったと受取れる，Tが手まねでお金を渡し，D子がそれを受取るまねをした後，又，Tが玉さしの玉で「30円」と渡すとそれを受取っている。

### 事例2の特長，評価：

この事例は，F男がTに促されて汽車の所へ行くが満員で入れなかったところから，この場から抜けることがあるが，それ以外の子どもの参加がみられる。

(1) 自閉症の疑いのあるH男は，一貫して他児の動きには無関心であったが，この日には，「のぞき込む」という行動がみられた。わずかな行動ではあるが，これは自己以外の広がりを知りてゆく足がかりの一つとなっていることが，以後の観察記録と合わせ考慮しても知ることができた。

又，自閉的行動傾向のあるL男，E男，K男の参加がみられていることが知られる。E男は，本教室に来園した当初は，他児との関係が全然持てなかったが次第に特定の他児に遊具を持って行って渡す，他児のさし出す遊具を受取るなどの行動が現われはじめたのである。

K男においても，一人でスベリ台をするなどの他には遊びが少なく，全体の行動の中に入ってくるのが難かしかったが，9月に入って，誘うと一緒にする行動が急速にマスターされつつある。

こうした自閉症の疑いのある児童，あるいは自閉的傾向の強い子どもにとって，集団参加の姿は，この汽車ごっこの遊びを契機として形成されたか，或いは，他の要素が主となって形成されつつある中で，汽車ごっこがその一つとして取込まれたものであるのかといった問題は，さらに詳しい検討によって実証されるものであり，ここでは断定することはさけるべきであり，

今後の検討が必要であろう。しかしながら、少なくとも、この遊びも集団への関心又、興味を持って自ら行動を展開し、外界の事象を認知してゆく上での一つの契機として位置づけることはできよう。

(2) 情緒不安のみられるI子の変化。I子は分離不安が高く、絶えずTのそばについてきて友達どおしのかかわりが極めて持ちにくかった。この日はじめてTの促しでチューブの汽車に乗ったのであるが、その後もこの汽車ごっこを好み、Tがいなくても汽車の中で他児と二人で顔を見合わせてキャッキヤと声をあげて笑うといった行動が現われ、9月現在、Tからの分離は不安定であるが、一方では他児への働きかけも6月以前よりも見られるようになってきているのである。

(3) 行動の展開の少ないD子の変化。D子是他児の遊びに興味を持ってよく見に行き自分も試みるのであるが、遊びが持続しないのがこの期の特徴であり、発達上の課題であった。この日、わずかながら遊びを展開できたのであり、9月現在、D子はハサミに興味を持ち持続した行動が以前より明らかに見られるようになっている。

持続した遊び、行動の中から外界の認識が深められ、より複雑な思考、認識課程が形成され獲得されると考えるならば、この集団汽車ごっこ遊びでのD子の展開は、本児の発達上の一つのポイントであるとみられるであろう。

(4) この様に見る時、集団遊びの高まりは、個々の児童にとって発達上の重要な変化を与えていることが、事例1と同様に事例2においても指摘され、従って、逆に言えば、こうした子どもの個人の興味を扱えた集団づくりが、こうした段階の子どもの発達にかかわってゆく上で大切な教育の中味であるといえるであろう。

ところで、9月になって卒園者3名、入園者3名を迎え、集団の構成員が変化し、前の2例と共通のレベルで考察することには難点があるが、やはり集団的に生き生きと遊べた場面として1例を紹介しておきたい。

### 〔事例 3〕

テーマ：バスケットボール(玉入れ型)

時期：9月20日(月曜日)

児童数：11名(1名欠席)

本教室において運動機能を十分に発揮、発達させる上での遊具が少ない。そこで今回玉入れ式のバスケットボール台2脚を購入した。これはその時の様子である。

バスケット用具がとどく。それを見てF男、M子(9月より入園)、E男が門の近くにて寄ってくる。E男はバスケットの網を受取るが、パーッと柵の外へ投げる。Tが網をバスケット台につけている間に興味をなくす。TがベランダにいたH男に「Hちゃんやらないか」とさそうとH男が飛んで来る。はじめは下から直接ボールをほるが真直に上がるので網の中に入らない。Tが積木を用意し、H男はその上に登ってほるがまだボールは中へ入らない。H男自らスベリ台の所へ行き少し動かそうとしているので、Tが「この上に登って投げようか」といい、

スベリ台を網の所まで移動する。

はじめにF男がボールをもってスベリ台に登るが、ほらずにそのまますべってしまう。H男はかいだんを上って、ボールをバスケットに入れすべるという行動を上手にし、大変興味を持って何度もくり返してしている。そのうち、室内で遊んでいたD子、C子、M子が「して来る」と言って出てきて加わる、いずれも手をいっぱい広げて上手にそばにあるバスケットにボールを入れる、K男もTに促されてする。自ら入れようとする行動がみられる、L男もTに呼ばれるがボールを入れるより網の上にあがろうとする。

この事例は、参加児が互いに影響し合って生き生きと自ら行動している点で前の2例と共通であるが、参加者は7名にとどまっている。このうち自閉的衝動の傾向のK男も参加しているがE男は参加していない。これは本児が9月になってその生活環境が大きく変わった（家の引越し、それに伴う家族構成の変化、幼稚園へ通園しはじめた）ため、一時的不安から、退行現象をおこしていたことと関連して考えられる。又、参加しなかった、N男、O子という2児は、この9月より入園してきたばかりの一週間目のことであり、共に引込思案性格と、自閉的傾向の強い子どもであることから参加には至らなかったと考えられる。

ところで、これらの実践例を取り上げ検討してみると、精神発達遅滞児の治療教育の内容として、子どもの発達にかかわる教育の諸問題として、次の点が考察されよう。

まず、精神発達遅滞児にとって、教職員が時間的スケジュールによって時間軸を区切り、教え込む集団づくりよりも、子どもの自由遊びの中での子どもの要求をとらえて集団遊びに組織することが、子どもの生き生きとした遊びを構成できる。

といっても、こうした子供たちの段階では通常、要求はまちまちであるか、ないしは2、3人のまとまりにとどまりがちであり、子どもたちが一つの要求へ、あるいは一つの空間へ集まってきた時点を把握そこから集団遊びへと指導すると言った方が適切であろう。

そうした遊びの中で、子どもどおしのふれ合い、心理的相互作用が働いている——子どもにとって意識のレベルにまで高まってははいない場合でも、意義のある相互作用が働いている——と考えられる。こうして集団自身が一つのまとまりへと高められる一方、その高まりは個々の児童に変化をもたらしていることが認められたのである。「変化することが発達である」<sup>10)</sup>との立場に立てばまさにこのような集団遊びそのものが、個人の発達を促していることが認められるであろう。

次に、これら三つの事例に共通して言えることは、いずれも、体を一杯に使う遊び、つまり、運動量の多い遊び、運動機能に関与する遊びが好まれており、発達的に意味を持っているといえるのではないだろうか。この事は、「一次元可逆操作期から二次元形成期では動作が言葉をひき出す」という学説に<sup>11)</sup>、動作性が発達の根本になっているという点で一致していると言える。

ここで注目したいのは、この3例を通じて、いずれも単に一つの運動形体で無い点である。

つまり、例1においては、行進するという運動の一型体と、リズム楽器を叩くという行動が、同一の時間、空間内で同時に行われているのである。又、例2においては、チューブに入って汽車として歩くという行動と、キップ売場がある駅があるという状況の認知という二つの要素のある場面下での行動であり、例3では、スベリ台をすべるといった運動と、バスケットにボールを入れるといった二つの課題を統一した運動遊びなのである。

言い換えれば、例1は行進という運動機能に楽器を鳴らすという音楽的要素（聴覚刺激）が加わったものであり、例2は、行進という運動機能に、汽車——しかも駅もあることによってイメージの強化がなされている——というイメージ、認知の機能が加えられており、さらに例3では、同じ運動機能であるがバスケットボールに入れる課題（主には手の機能）と、スベリ台にあがってすべるといった課題（主に足の機能）が統一されているといえるのではないだろうか。

つまり、同一時間内、空間内において、運動機能、プラス他の機能、あるいは、運動機能間の二つの機能（手と足の機能）が課題状況として与えられる時言い換えれば、「矛盾状況」を与えられ、それに取組んでいる時に子どもの発達が促されていると言えるのではないかと考えるものである。

なお、このように、子どもの発達にとって運動が大切であることから言及するならば、一般的に児童の発達にとって、その運動を保障するだけの空間の必要性が痛感される。現在幼児を対称にして行われている遊戯治療（Play therapy）においては、子どもの遊戯条件を室内に限定している。しかし、この条件が子どもの側からして適切であるかは大いに疑問である。ましてや、空間的な大きさに無関心に、狭い部屋を遊戯治療室（Play room）と名付けて行っている所では、子どもの生き生きとした発現よりもかえって、狭いわくの中へはめ込むことから出発しているとも言えるであろう。

今回は、精神発達遅滞児の早期治療教育の内容について検討したわけであるが、こうした児童の療育については、今だ課題は山積みしている。例えば、療育機関の数が少なく子どもにとって療育の機会が得がたいこと、即ち教育の機会の問題、又、治療内容を含んだ教育の方向性の問題、さらに、その機関としての条件の問題（設備及び職員の待遇）は、今後早急に解決の望まれる諸問題であり、児童としての精神薄弱児の教育にたずさわるにあたっては、単にその教育内容のみにとらわれず、この取巻く諸問題の中で位置づけ考えることが、真に精神薄弱児の教育に役立つ研究たりうるであろう。生きとし生ける児童に寄与できる研究、返してゆける研究が、研究に携わる者にとっての一つの使命である。単なる学問上の興味からのみ展開する机上の空論的研究は、これをいましめねばならないと考えるものである。

#### 引用文献

- 1) 梅津八三ら編 心理学事典 昭和42年 平凡社
- 2) 藤永保 児童心理学講座成長と発達 1945. 金子書房
- 3) ゲゼル著 新井清三郎ら訳 発達診断学 昭和41年 日本小児医事出版社

- 4) 波多野完治編 ピアジェの発達心理学 1965. 国土社
- 5) ヴィゴツキー 柴田義松訳 思考と言語 1962. 明治図書
- 6) ペプズネルら著 山口薫ら訳 精神薄弱児の発達過程 1968. 三一書房
- 7) ルリア著 山口薫ら訳 精神薄弱児 1971. 三一書房
- 8) 田中昌人他 精神薄弱児の方法論的再検討 1968. 心身障害者福祉問題研究叢書 2.
- 9) 長島瑞穂 重症心身障害児の発達保障 1965. 京都府立大学学術報告 第21号 別冊
- 10) 清水美智子 障害児の就学前教育 1970. 平安女学院短期大学紀要
- 11) 長島瑞穂 発達の質的転換過程の研究(1) 1969. 京都府立大学学術報告 第18号 第4巻 第4号

#### 参 考 文 献

- 1) 精神薄弱児の早期治療教育と両親教育—ポニースクール4カ年の歩み 昭和44年 大阪精神薄弱者育成会編
- 2) 清水美智子ら精神発達遅滞幼児の集団治療教育—どんぐり教室一年のあゆみ 昭和43年 平安女学院短期大学学報 第4集