

精神発達遅滞児の知能強化訓練—その2—

研究第8部 牛島 義友
森田 規子
研究第5部 萩原 英敏

1. まえがき

精神遅滞児の知的機能を直接強化訓練することにより、能力を向上させ、それに伴って社会的適応を容易にしようという、精神発達遅滞児の知能強化訓練の研究成果は、本研究所紀要一第10集に記載されてある。これに続いた今回の研究は、昭和49年～50年にかけて個別指導を受けた幼児の内、最低5カ月継続のケース12名をえらび、前回と同じやり方で分析すると共に、ギルフォードの知能因子分類の内、その基礎的能力である認知力に焦点を当て、細かくみて行く。又、個別指導で使っている教材を認知の分野で具体的に示すと共に、幼児と指導者のやりとりを通して、基礎的能力の認知力をつけるための指導者の幼児に対する扱い方、この認知力を通して、より高次の能力に結びつける方法などについて考えて行くことにする。

2. 研究目的、対象及び方法

すでに、紀要第10集にのべた通りであるが、訓練内容、目標については、研究過程において修正しつつも、少しずつ明らかになった所をのべたいと思う。

J. P. Guilford の120知能因子の中から対象児に学習可能な因子を選択し、その因子を中心に訓練計画をたてた。全体として基礎的な認知の訓練を主に行ない、その能力が十分獲得された所で、記憶、拡散、複合的思考、又評価に領域を少しずつ広げていくという方針を続けてきている。その教材として、モンテッソリの感覚教材や、エンゲルマン、ベライダーの知覚一言語を組合せた新幼児教育法、フロスティヒ、クリンクシャンクの知覚教材など多方面から適当と思うものを参考にし、用いて行く事が肝要であると思われる。というのは、ある方面だけの教材、例えば、モンテッソリ教材だけだとすると、この感覚教材からは、感覚を通しての認知力、記憶力、又評価力は育ったとしても、これら基礎力から発展

する拡散的生産思考、複合的思考につなげる為には、教材として不足しているからである。ギルフォードの知能因子を因子の最大数と考えて訓練する方針である以上、モンテッソリ教材は、その一部とはなるが、決して十分なものとはいえないのである。こういう意味でも、対象児の知的特徴を十分分析の上、遅れている知能因子の訓練強化を容易に進める為には、どれといった教材に固執する事なく、因子にあたった教材なら市販玩具を利用したり、手造りしたりして与えていった方が望ましい結果が得られるのではないだろうか。

知能強化訓練がギルフォードの知能因子を基に教材を与え指導している事を明らかにしたが、次に指導者の対象児に対する接近法、又その目標というものについて明らかにした所を述べてみたい。

対象児は知的機能訓練に耐えられるレディネスができていなければならないので主にIQ70以上のもの(49年～50年は平均80前後)を考えて行っているが、いくら下限があるといっても知的遅滞がないということだけでなく、知的に問題がない子とはおのずからちがった特徴を示してくる。それ故、今まで主に情緒障害を含む知的遅滞児に行なわれた心理療法の内、IQ70以上の子の知的機能訓練の接近法として、どの様なやり方が最も適しているか、色々な角度から見当していかなければいけない。精神薄弱児に対して、ノンディレクティブな遊戯療法が集団形式で今まで多く行なわれ、それなりの成果をあげてきた事は認めないわけにはいかない。ただ森脇先生も「このノンディレクティブな方法の効果は、知能の高さと関係が深く、知的に低い子供が指導者の受容する言葉を理解し、自分の行為、対象の認知などの洞察が出来るか?再考してみる必要がある」と「PLAY THERAPY WITH MENTALLY SUBNORMAL CHILDREN」の監修の言葉で、のべられているように、知的遅滞のある対象児には今までのやり方では効果が薄いように思われる。たとえ精神的圧力からの解放が、遊戯療法によってなされ

第1表 各検査で測定された訓練効果

	期間	鈴木ビネー検査			知能判定検査			ベンダー・ゲシタルト・テスト			備 考
		前	後	効果	前	後	効果	前	後	効果	
1. M. T.	12+9	71	81	+10	84.5	年齢基準over	9	9	0	「乳幼児」64-70(+6) EEG slightly slow wave, 斜視 EEG slightly abnormal slightly autistic Brain Damage 夜尿(完治せず) 「乳幼児」26-36(+10) 先天性白内障 「乳幼児」61-67(+6)場面緘黙, 指導者には話すようになる 母親が neurotic 「wisc」102-121(+19)	
2. Y. M.	12+5	65	74	+9	78	84	+6	23	21		+2
3. H. K.	12+3	93	99	+6	74.5	88	+13.5	16	13		+3
4. K. S.	12+3	74	85	+11				23			
5. T. H.	12+3	47	48	+1	36	44	+8	25	24		+1
6. K. T.	12	100	109	+9	90	77	-13	11	3		+8
7. M. T.	9	78	84	+6					10		
8. T. T.	8	不能			不能						
9. M. S.	7	不能	72		不能						
10. H. M.	6	83	95	+12	66	89	+23				
11. S. N.	5	103	119	+16	106.5	121.5	+15	7			
12. K. W.	5	92	104	+14	107						

第2表 各検査の上昇指数および上昇得点の平均

	鈴木ビネー検査	知能判定検査	ベンダー・ゲシタルト・テスト
人数(N)	10名	6名	5名
平均上昇IQ得点	9.4(IQ)	8.75(IQ)	2.8(得点)
σ	4.1	11.15	2.8

第3表 訓練期間と鈴木ビネー検査の上昇指数

期 間	人数(N)	上昇IQの平均	σ
17カ月以上	2	9.5	0.5
7カ月~15カ月	5	6.6	3.38
6カ月以下	3	14	1.6

偏差値による段階づけ

第4表 開始時の鈴木ビネー検査能力と上昇指数

開始時の能力	人数(N)	上昇IQの平均	σ
97以上	2	8.5	3.5
65~97	7	9.7	2.8
64以下	1	1	1

偏差値による段階づけ

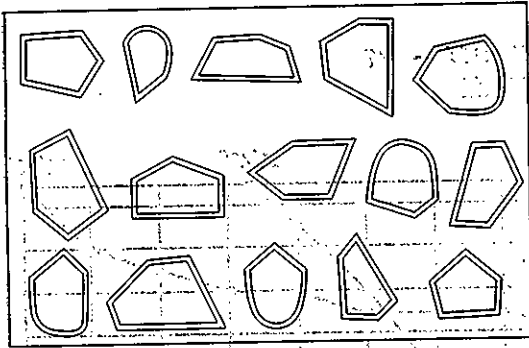
たとしても、その圧力の重なる原因となっている知的能力低下 → 社会的課題解決不成功、この不成功の連続という事に焦点をあて、この問題の解決を急がない限り、その根本的解決にはなりえず、行動療法がよく批判される対処療法にしかかなりえない危険性がそこに含まれている

と思われる。それ故、知的遅滞児に対する接近法は、その子の持っている知的特徴にあわせて、訓練を重ね、持って生まれた知能はかわらないとしても、その訓練により、社会的課題解決の手段を見出し、他の者から区別されない、精神的圧迫を感じない子、又精神的安定状態を備えた社会的適応の出来る子に指導していく事だと考える。それにはラポールをつける為にある時には受容していくかも知れないが、直接的介入が多くなる。ただ介入といっても、子供の動機づけには注意を払うべきで、課題に夢中で取り組んでいる時には、内発的動機を大切に、横でそっとながめている態度をとり、よく出来たら行動療法の賞を与える。又出来ない時には、指導者が解決の糸口を示し、子供が自分で解決出来るようにしむける。ここでは、指導者はあくまで子供の Helper であり自分自身が解決する主体ではない。ただどこまで援助すべきか、又どうやってその糸口を示してやるかは、その子の特徴、能力により、より分析的に1つ1つ段階的に示してやる必要があると考えられる。又時には指導者の意図しないやり方で取り組んだり、課題解決したりする場合があるが、その時は、よほど能力以下のメチャクチャなやり方をしないかぎりそのやり方を認め、より課題が発展するようにしむけてやる必要があると思う。

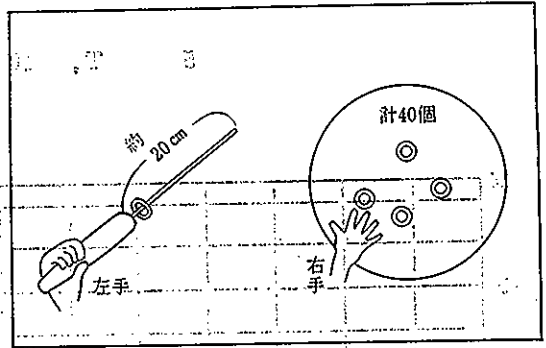
3. 結 果

結果の出し方は第10集と同じであるが、今回は各テスト結果(第1, 2, 3, 4表)の他に、竹井式職業適性検査用のテストの内、主に認知力を計る「型はめ」と、目と手の協応力を計る「リングさし」を幼児用にやり方を変えて5名の者にやらせ、各テスト結果との関係でその訓練効果をみる事にした。第1図は「型はめ」で、被験

第1図 型はめ



第2図 リングさし



者は、計15個から成るいろんな型を取り出し、これと同じ型（ただ表一裏をひっくりかえす必要があるが）の穴にはめこむのである。第2図は“リングさし”で左手に20センチばかりの鉄線を持ち、右手で（きき手が左の場合は逆に）、計40個からなる直径5ミリ程度のリングを1つ1つ入れるのである。その結果（第5・6表）は、横軸に時間（分単位）をとり、縦軸に累積された正答数を表わしてある。正答数が、累積であるので、勾配が急になる程、正答数が増加する事になる。なお破線が訓練開始時の、実線が、訓練後の結果である。試行各1回。

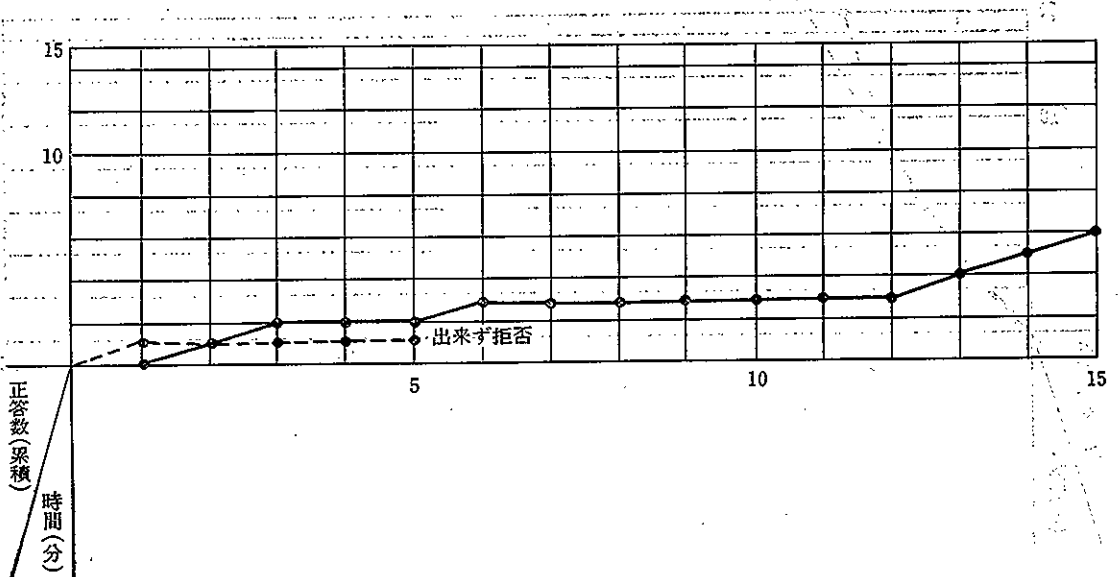
ダー・ゲシタルト・テストで測定された訓練効果は、第1表の通りである。これによると、鈴木ビネーで最高は指数で16上昇しており最低でも1上昇でマイナスはない知能判定検査では、最高が23上昇で最低がK. T.のマイナス13である。このマイナスの原因は開始時の動作性のテスト結果が訓練後のそれとさほど変化がない為起ったもので、言語性をとってみると相当な上昇がみられた。ただ指数をトータルでとったので、こういう結果になってしまった。しかしベンダーの結果をみると、K. T.がプラス8点と最高の効果を示している。それ故、これらの事を総合すると、K. T.は、テスト態度に相当むらがあり、テストが彼の能力を十分計れられてないとも考えられる。彼の主訴である夜尿も、この事を示しているの

4. 考察

各テストの内、鈴木ビネー検査、知能判定検査、ベン

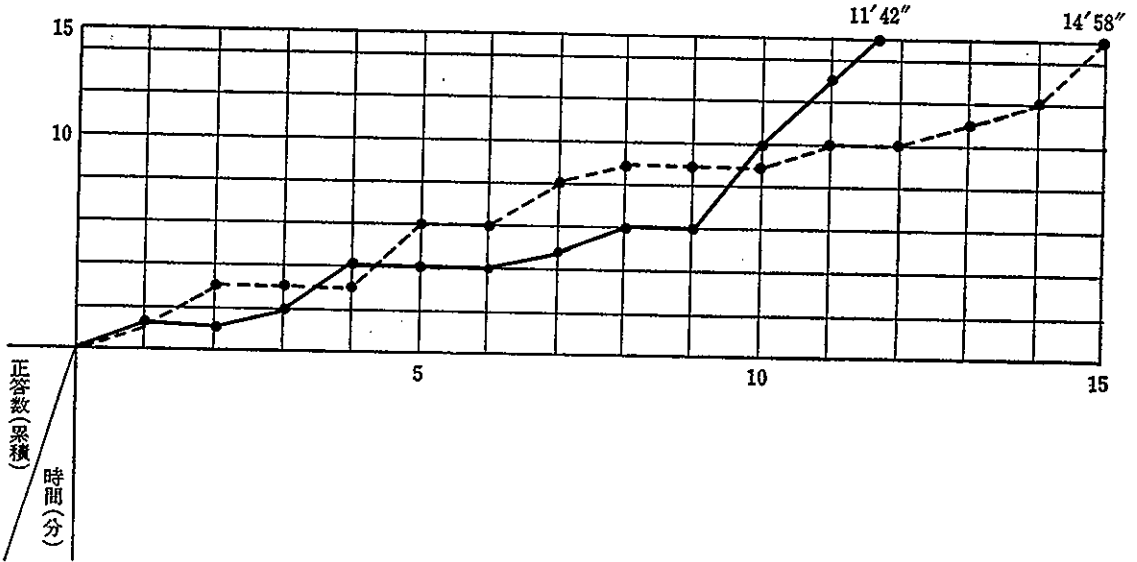
第5表 “型はめ” 結果

(A) 2 Y, M 鈴木ビネー 65
斜視



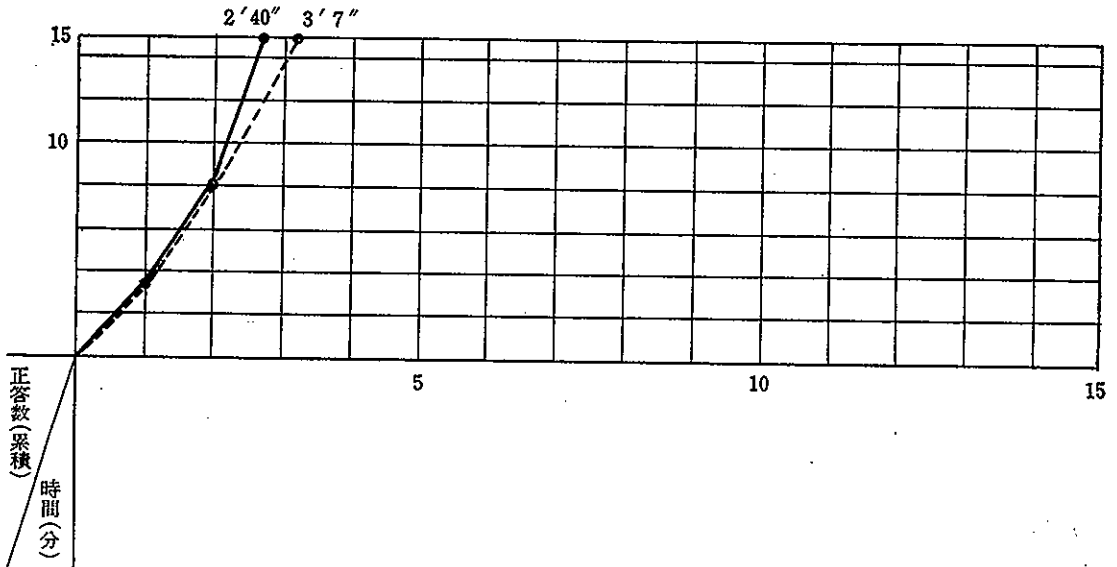
(B)

5 T, H 鈴木ビネー 47
脳損傷



(C)

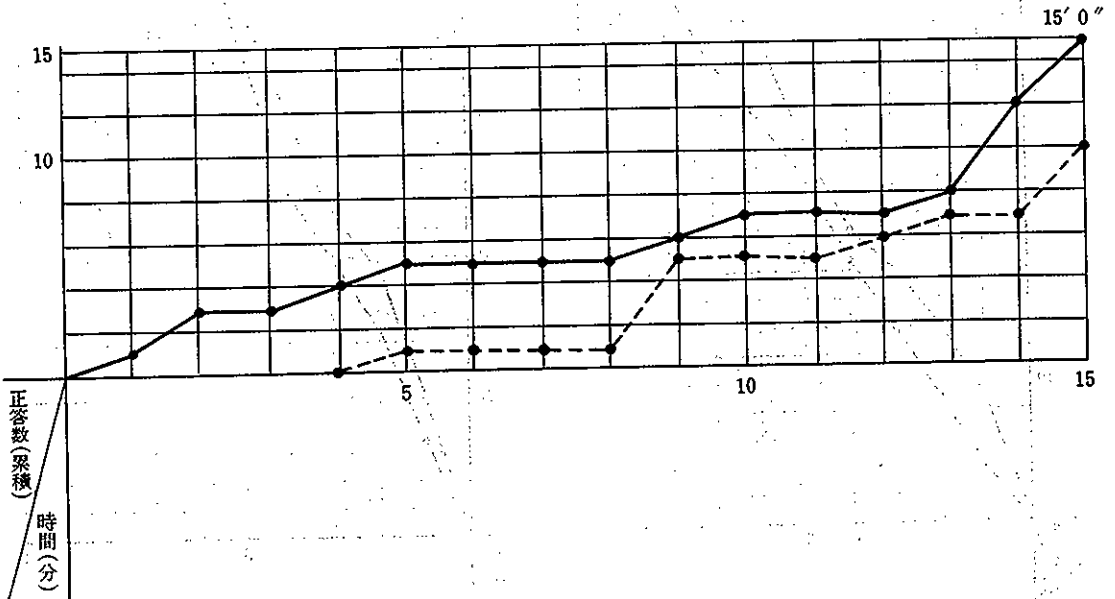
6 K, T 鈴木ビネー 100
夜尿



牛島他：精神発達遅滞児の知能強化訓練

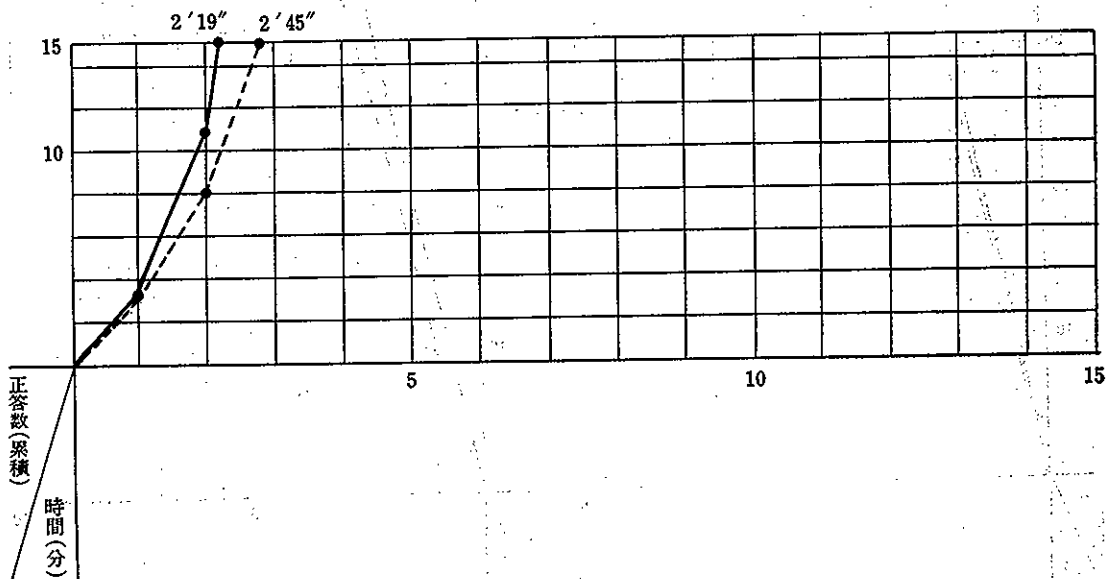
(D)

9 M, S 鈴木ビネー 72 (後)
場面緘黙



(E)

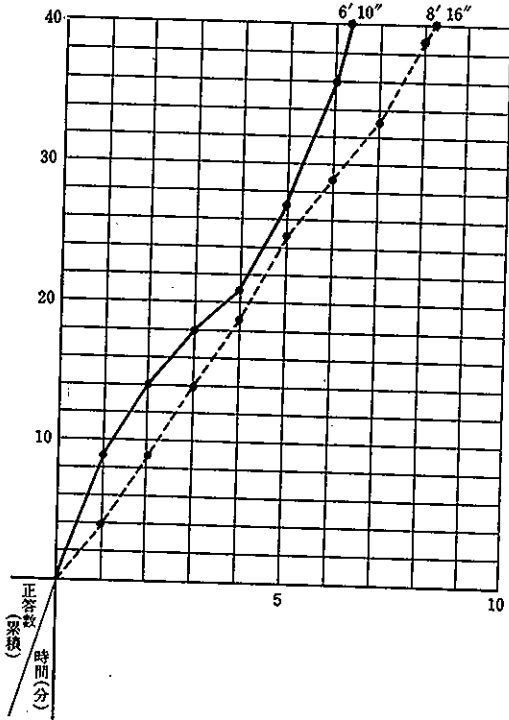
12 M, W 鈴木ビネー 92



第6表 “リングさし” 結果

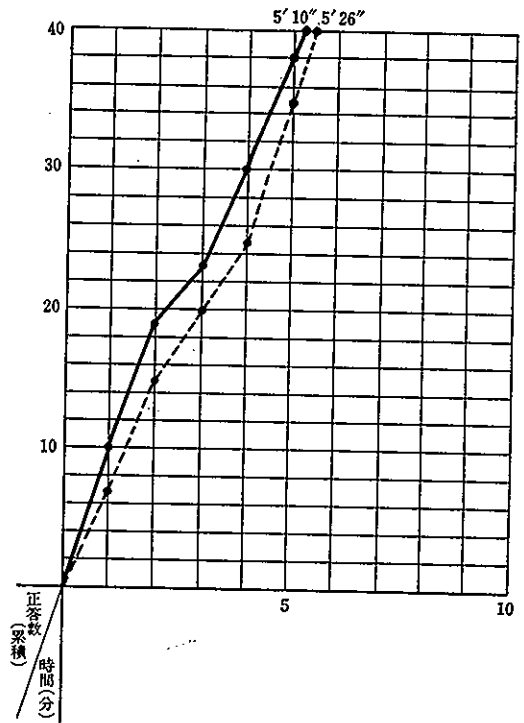
(A)

2 Y, M



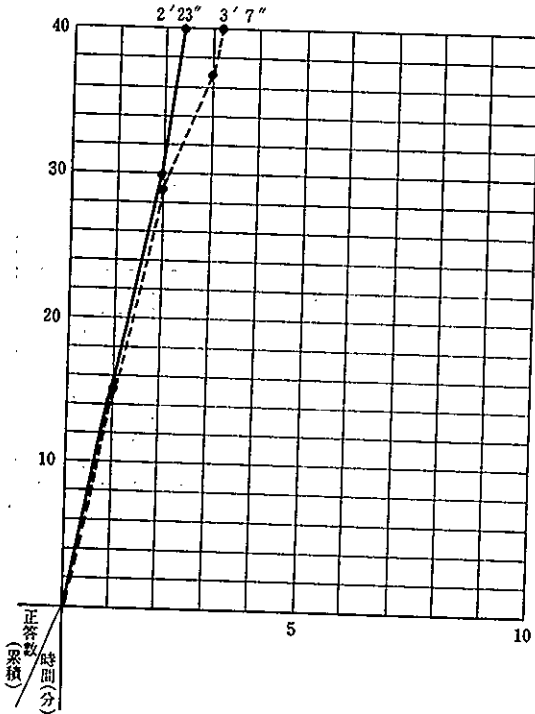
(B)

5 T, H



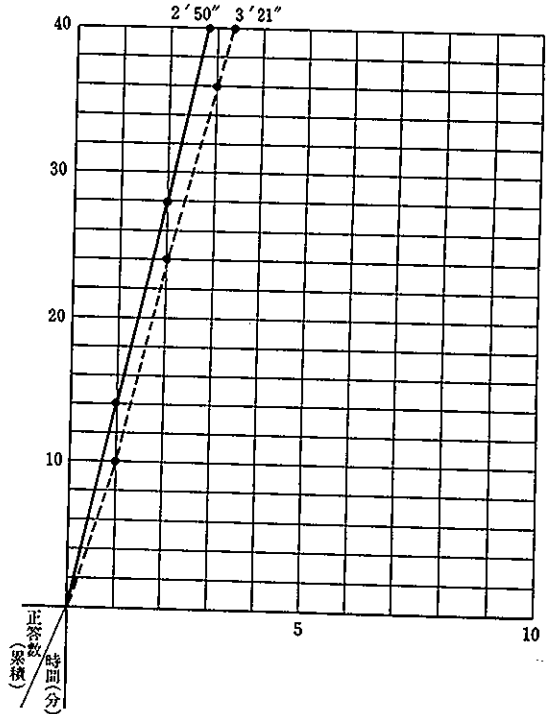
(C)

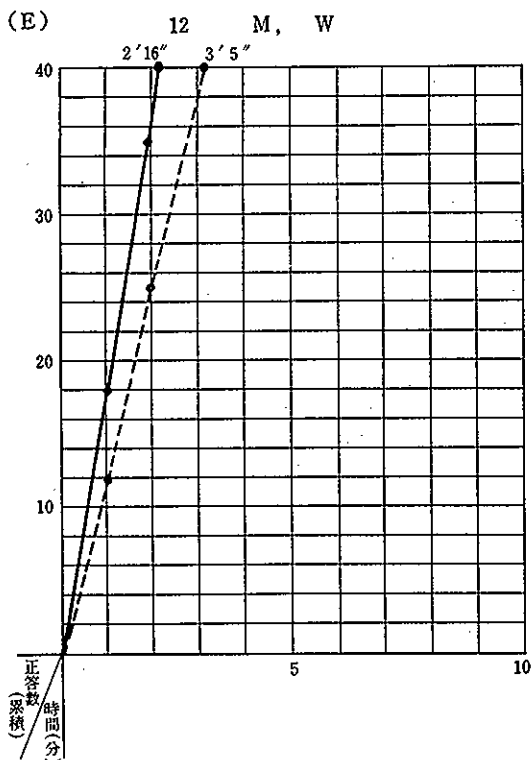
6 K, T



(D)

9 M, S





ではないだろうか。

今回は、紀要第10集に比べて、1年間をまとめた事で、対象児が少なく、上昇の平均点以外は、人数が10名いる鈴木ビネー検査による訓練効果を分析した。そこで、各テストの訓練効果の平均上昇は、第2表に示した通りである。これによると鈴木ビネーテスト、知能判定検査の両方とも、約9点(IQ)の上昇がみられる。これは第10集の結果とほとんど同じであり、ここ3年間対象とした総数30名程度の上昇の平均が9点(IQ)台というのは興味深い結果である。なお訓練期間と効果については、第3表のとおりで最長期間(17月以上)はそれ以下の期間(7カ月~15カ月)より上昇しているが、最短期間(6カ月以下)より伸びがにぶい。これは、最短期間の3名が訓練開始時に相当平均より高い知能指数を有しており、習得能力が早く訓練の効果が短期間であらわれた結果であろう。又開始時の鈴木ビネー検査ではかられる知的能力と、訓練効果については、第4表が示す通りIQ(65~97)で、1番のびているグループはこれは個別指導が対象とする知的能力段階IQ(70~100)である。これも紀要第10集と同じ結果であり、教材自体、又指導目標がこのレベルの子供に置かれている事をものたるものである。

次に認知能力という意味での“型はめ”目と手の協応力という意味での“リングさし”の結果をみると、第5

表、第6表が示す様に、すべての子供で、実線(訓練後)の方が破線(開始時)より、正答数も多く、しかも時間的に早く出来た事を示している。この事は、知能指数ばかりではなく、実験結果からでも、訓練効果が、あがった事を証明するものと言っているのではないか。ただその数も少なく、コントロール群がない為、自然の成長だといわれるかも知れないが、5名がすべての課題で上昇したのであるから、訓練効果のせいだと私はあえて強調したい。又この実験において、各被験者の知的能力、特徴、主訴というものが適確に表われている事に着目したい。例えば2. Y. M. をみると“型はめ”でも“リングさし”でも他の子供と比べて一番劣っている。IQにおいては65で5. T. H. より高いのであるが、斜視の為、奥行の知覚を含めた認知力、目と手の協応力が不足し、このような結果になっている。又9. M. S. は、目と手の協応ではIQがもっとも高い子供のレベル(すなわち3分前後で出来る)を示しているのに、認知力の型はめではIQ72程度のものしか示していない。これは型はめが、表一変をひっくりかえすという少し高度な認知力を要求した事で、その子のIQでは、この結果しか生み出せなかったためではないだろうか。この子の主訴である場面緘黙は、この面からみても、知能低下によるものと考えられる。最後に、6. K. T., 12. M. W. をみていくと、この両方とも、2つの課題とも3分前後で完成している。元々この2人は知的能力の面ではあまり問題がなく(IQ100と92)夜尿とか我ままといった情緒的な問題が主訴であったから当然の結果だと考えられる。以上の結果からも、各種の知能検査と、心理実験には相当高い相関が考えられ、それにより各テストから得られた訓練効果は信頼性の高いものだといえるのではないだろうか。

5. 認知を中心とした教材とその接近法

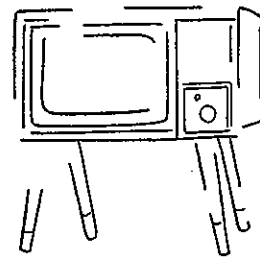
訓練の教材は、ギルフォードの知能因子に基づいたものである事はすでに述べた。そこで今回は、この因子の中で、最も基本となり、又導入の上でも、初期の段階と考えられる。認知(cognition)について、具体的教材を示すと共に、その教材を使いながら指導者が対象児にどのように接近するか、そのやり方を具体的に示してみたい。そこでまず認知というものについて、その意味する所を考えてみたい。ギルフォードは多年にわたる因子分析的研究によって、知能因子を3つのカテゴリーに分類する事を見出した。その1つが、情報種類のカテゴリーで、そこには図的(figural)、記号的(symbolic)、意味的(semantic)、行動的(behavioral)と4つの種類が

ある。図的情報とは、像として知覚されたり、想起されたりする具体的な形状をなしている情報と定義され、その中には異なった感覚様相のものがある。たとえば視覚領域では色、形、表面のきめ、大きさなどがあるし、聴覚領域では音色、音程などが含まれる。記号的情報とは、文字、数字、音符や何かの符号のように、それだけでは意味をなさない要素的な素材によってもたらされる情報を指す。意味的情報とはふつう単語がもっている意味を用いて伝えられるもので言語的伝達とか言語的思考などにおいて用いられる情報である。行動的情報とは、人間関係に含まれる非言語的な情報で、人の表情、体の動き行動などを通して、あるいはこれらに関連した事柄を通して伝えられる情報である。第2のカテゴリーが情報所産のカテゴリーで、それは、単位 (units)、クラス (classes)、関係 (relations)、体系 (systems)、変換 (transformations)、含み (implications) の6つにわけられる。まず単位とは、もの、そのものをさす。他のクラスや関係が、いくつかのもの、すなわち情報の所産によってはじめてあたえられるものに対し、この単位は他の所産なしにそれだけで存在する。クラスとは、いくつかのものの中に何らかの共通性を見出し、抽象することである。いくつもの文字列の構成に比べて、共通な特徴をもったものを1つの群にするとか、いくつかの語と何かの意味で共通性をもった語を探すと、クラスの情報を問題としている。関係は文字どおり、ものの関係を指すが、もの間には無数の関係がある。2つの語の意味を比べ、与えられたもう1つの語に対し、さきの2語の間関係と同じ関係をつくるような語を探させるいわゆる言語的アナロジーの課題は、この関係の所産としての情報を扱うものである。体系とは、情報項目の組織化されたあるいは構造化された集まりをさす。例えば要素的な図形から見なれた対象物を構成させるテストは、この体系を扱うものといえる。変換とは、ある情報によって伝えられる内容が、1つの状態から他の状態に移る時の変化、修正、変更などをいう。例えば、機械的推理課題で、ある部分の運動が他の部分にどのような運動を起こさせるかを問うようなものは、変換という情報の所産である。含みとは、与えられた情報が、ある事柄を予想させたり、期待させたりすることであり、何か他の事を示唆するような情報を扱う課題は、この含みにかかわるものである。例えば、ある都市で3日間停電が続いたら、どのようなことが起こるかという課題は、そこに与えられた情報から関連した諸条件によって種々の原因と結果を考え、事態を予想することを自然に要求するものであるから、含みという所産を取り扱うものである

といえる。以上2つのカテゴリーについてのべたが、最後のカテゴリーとして操作のカテゴリーが考えられ、この中に問題としている認知という操作が含まれている。操作カテゴリーには、この他、記憶(memory)、拡散的生産思考(Divergent production)、複合的思考(convergent production)、評価(Evaluation)といった種類の操作がある。そして認知という言葉は“いろんな情報の種類又所産を、それと認めたり、探したり、さらに理解したりする操作であって、例えば、いくつかの語の中から1つだけ異質なものを選び出すのは、認知の操作である”と定義づけられている。この様にギルフォードの知能構造にそって、教材を考えていくと、ある教材が今回は認知という操作は同じであっても、種類、所産という2つのカテゴリーのどれにあてはまるか、なかなかはっきりと分類出来ない事がある。又教材は一定にしておいても指導者の接近法によって操作の過程が、他の働きにかかわることも可能である。だが以上の事をふまえながらも、現在個別指導で使っている教材を分類し、その接近法を考える事にした。

なお指導者をT、対象児をCとする。

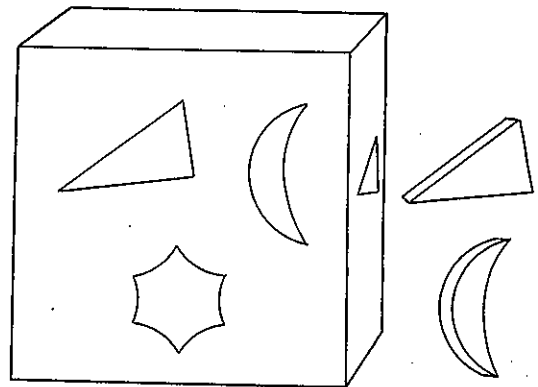
第3図 マティレイティドピクチャ (図的, 単位, 認知)



〈説明〉

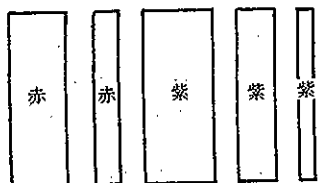
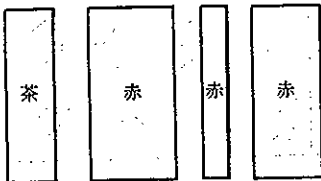
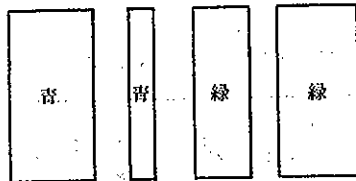
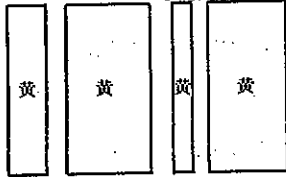
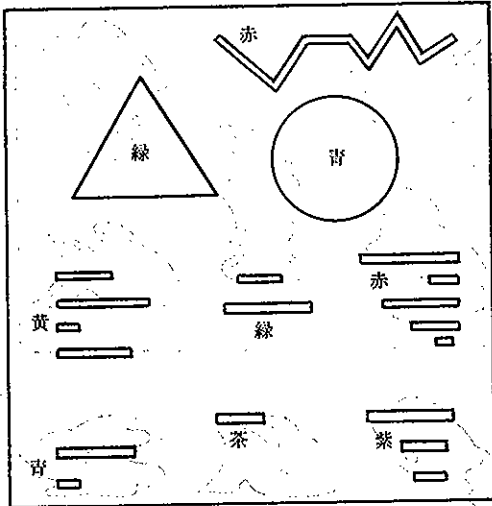
- T「これ何のえだろう
/」
C「なんだろうか、テレビかな」
T「そう、でもきちんとかけてないね。Cちゃんクレヨンできちんとかいてよ」

第4図 パズルボックス (図的, 関係, 認知)



〈説明〉は次頁。

第5図 どこにいれたらよいでしょう。
(図的, クラス, 認知)



第4図 <説明>

T「そこにでているいろんなかたちのものを、合う穴を選んで入れて！」

C「ほかのものは入れられたけど、これ、わかんないや」

T「何度かやらせ、それでも出来ないと、その形とあう面をCの目前に持って来て、形を穴に入る方向（すなわち平行）にして、その状態のままボックスをたたき、それでもわからない時は、形や穴を指でなぞらせる。

第5図 <説明>

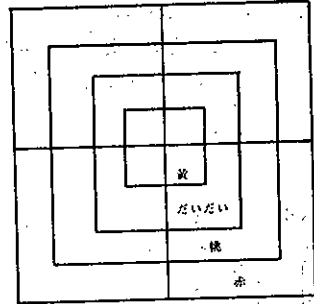
T「いろやひろさをよく注意して、さしこみなさい」

C「これ、うまくはいんないな」

T「Cちゃん、その穴には、ほかのものがすでに、はいつているじゃないの。ひろさがちがうんじゃないの」

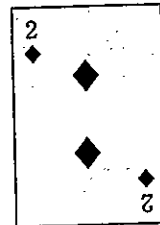
C「あーそうか」

第6図 carrée (図的, クラス, 認知)



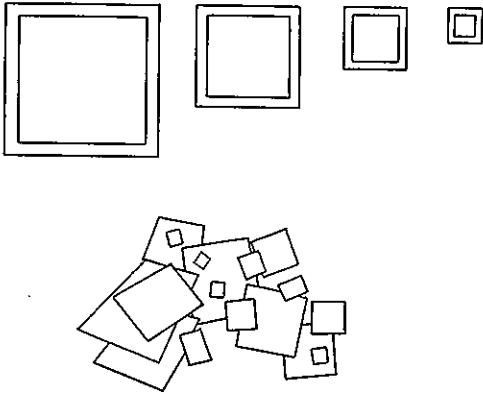
T「箱からとりだし、すきな形つくって」ところがほとんどのCはとりだしすやじ」といったベンチの形しかつくらない。これを 立体の形をつくれる様、指導していく、又箱にしまう場合も赤→桃→だいだい→黄と大きい方から小さい方に体系的にしまわせる。

第7図 トランプ (図的, クラス, 認知)



T「このトランプを1枚ずつTとCにくばって」これが出来ない子も多いがこの課題で注意力も養成させる。TTがやる様に赤のカードと黒のカードにわけましょう。それが出来たら、赤のカードをとり、そんな形♦♥があるでしょうと示しながら、2つにわけましょう。黒のカードも同じことをしましょう」

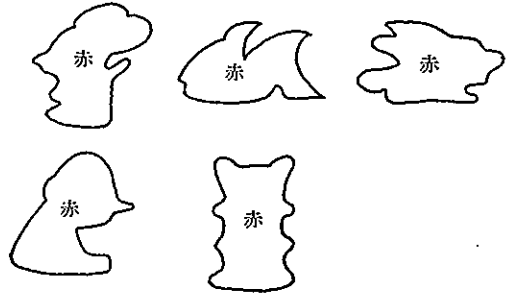
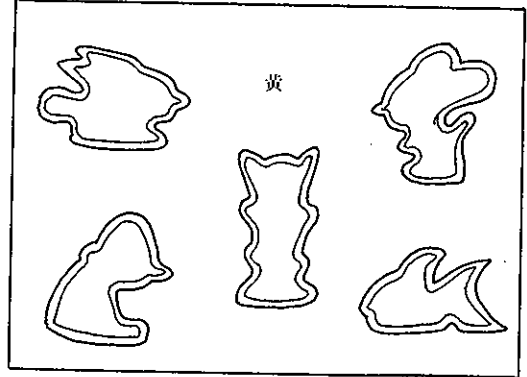
第8図 大小の四角 (図的, クラス, 認知)



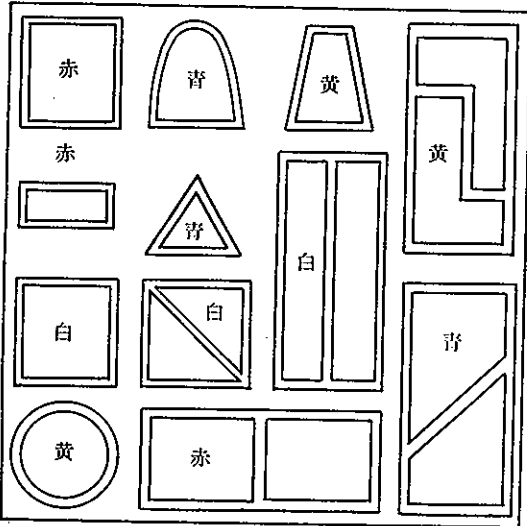
T「おなじ大きさの所に入れて」
C「これはこっち, これはあっち」

ある決った形をまず終えて次の形に移るとい子より, 自分の手に持った大きさで箱を選択して入れる子の方が能力面で高そう。

第10図 はめこみ (図的, 関係, 認知)

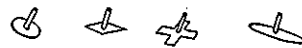
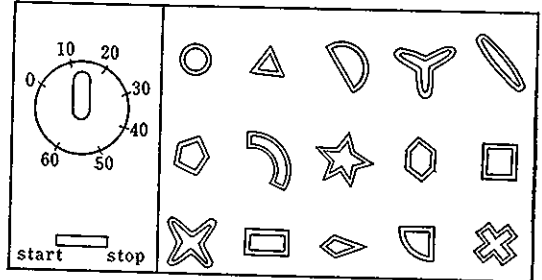


第9図 パズルつみき (図的, クラス, 認知)



T「おなじ形の所に, はめこんでごらん下さい。Cちゃんこれなあに」
C「うさぎさん」
T「そうね, じゃあこれは？」

第11図 パーフェクション (図的, 関係, 認知)

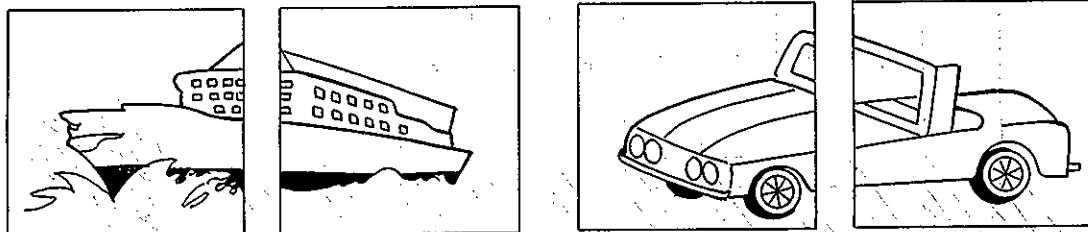


T「いろと形をよくみていれなさい」1つで形をなしているものから先に与える。2つで出来ているものでCがわからない時は, 1片を入れてやり, 他の1片を穴に平行してたたいてやる。

T「おなじ形の所へ出来るだけ早く入れて, そうしないと1分でパンという音と共にとびでるから」ただはめこむというだけでなく時間をくぎって早くやらせるのが目的。

CとTで出来数を競争してもよい。

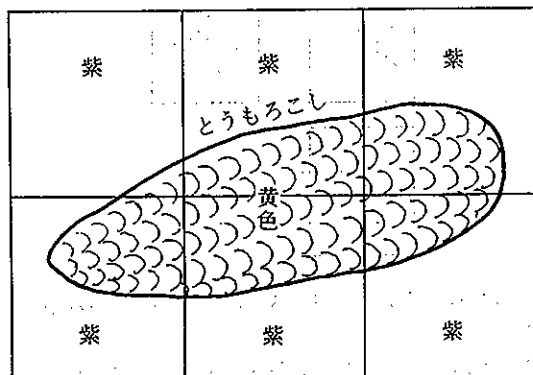
第12図 絵合せⅠ (図的, 体系, 認知)



T「どれとどれをあわせれば乗り物が出来るでしょう」出来た所で「そうね。それではこの内、レールの上をはしるのはどれ？ 空をとぶものは？ 水の上をはしるのは？ 道の上をはしるのは？」

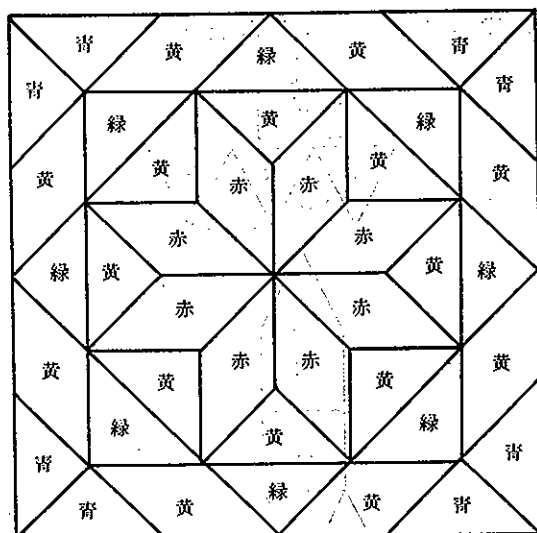
第14図 dusyma mosaik (図的, 体系, 認知)

第13図 絵合せⅡ (図的, 体系, 認知)



T「さあ、これでCちゃんがよく知っているやさいをつくってください」

まず絵のまわりの色が同色になるよう操作させる。そしてやさいの絵がきれぎれにならない様注意させてつくらせる。

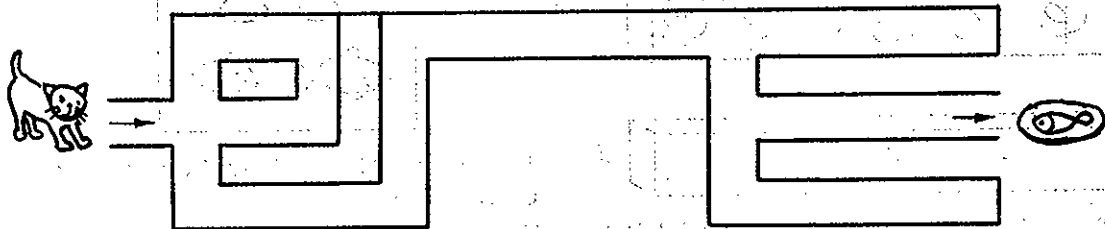


T「おなじもようをつくってみましょう！」

まず、青、緑、黄、赤の四色にわけさせ周辺部から色と形をまちがえずに入れさせていく。

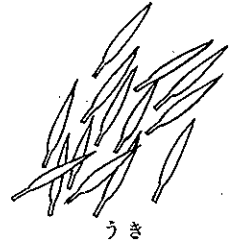
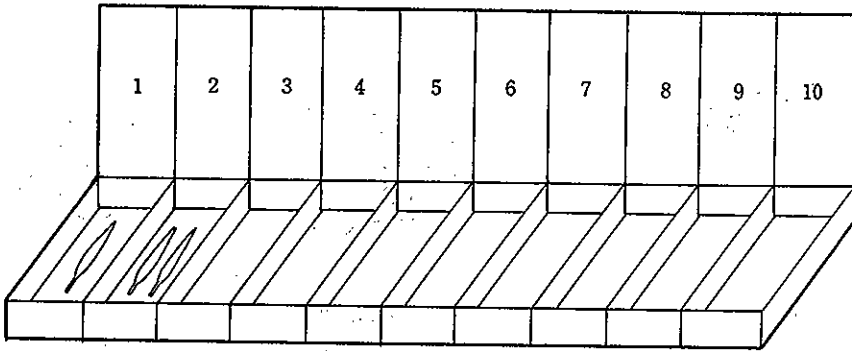
例えばまず最初は四隅の青、青2個から三角形をつくらせる。次にそのとなりの黄色又これはひし形の黄色という事に注意させる。

第15図 迷路 (図的, 含み, 認知)



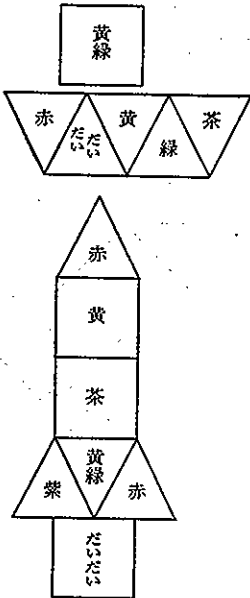
T「ねこさんが、さかなをほしがっていますよ、どうやっていけばいいんでしょうね。黒い線は壁ですから、これをとびこえてはいけませんよ」

第17図 すうじ (記号的, 単位, 認知)



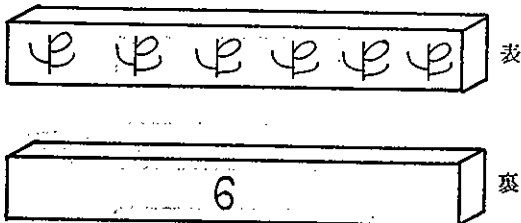
T 「すうじのかずだけ、うきをいれてごらんさい、「そう、すうじがおおきいとうきもいっぱいになるね」

第16図 いろいろいた (図的, 体系, 認知)



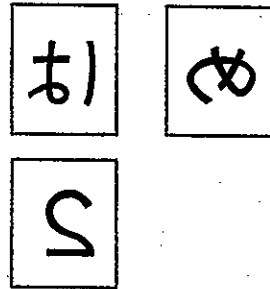
T 「いろいろ形を注意して、同じものをつくってごらんさい」

第18図 ナンバーつみ木 (記号的, 単位, 認知)



T 「すうじとえのかずは同じかな?」「すうじがおおきくなるとつみ木がながくなるね」

第19図 スタンプ (記号的, 単位, 認知)

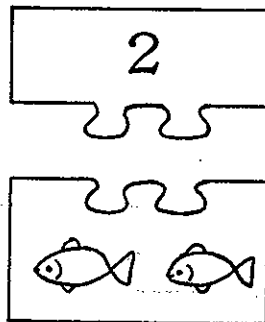


T 「おかしなじだね。さあスタンプをおしてごらん」

C 「あー図ができた」

T 「そう、スタンプは、じがさかさまになっているんだよ、それでは、このスタンプでCちゃんのなまえをつくってみよう」

第20図 ナンバーパズル (記号的, 関係, 認知)

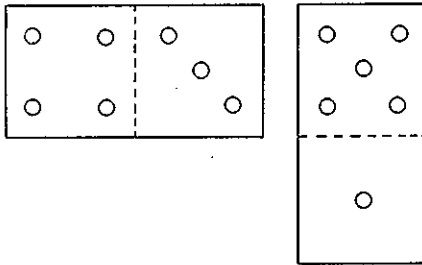
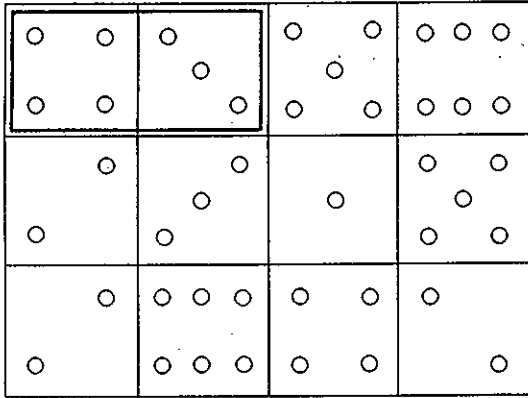


T 「すうじとえのかずをかながえてくみあわせて!」

C 「わかんないなあ」

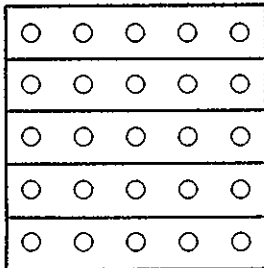
T 「それでは、きりくちの形をかながえてごらん。同じ形はどれ、はまりにくかったら、1方をななめにして入れたら!」

第21図 ミニドミノパズル (記号的, 関係, 認知)



T「いろんなかずのあながあいていて、それも2枚がいっしょになってるの。さあどおやっているとみんなはいるかな。1方ずつよくかずをかぞえて入れるのよ。表一裏ひっくりかえしてもよいよ」

第22図 色玉 (記号的, 体系, 認知)



○ ○ ○ ○ 赤
○ ○ ○ ○ 青
○ ○ ○ ○ 黄
○ ○ ○ ○ 緑

〈説明〉

T「まず赤玉だけ入れて、そう、できたら青→黄→緑とみんな入れて」

T「さあゲームをしましょう。Cちゃんは赤と黄色、Tは青と緑、まずCちゃんが赤を入れ、次はTが青、次にCちゃんが黄色、次に

Tが緑と順に入れていくの、まずCちゃん入れて、次はT、次はCちゃん、色をまちがえないで！」

以上、教材を分類し、接近法を考えたのであるが、これまでに示したのは、分類において図的、記号的なもの所産でも、単位、クラス、関係、体系というものが多。これは、主に初期の導入に使う教材に限定したためであって、今後もっと高次の他の分野についてものべたいと思う。

参考文献

J. P. Guilford: The Nature of Human Intelligence (McCrow-Hill Book Company, New York)

M. モンテッソーリ著、阿部真美子、白川蓉子訳：「モンテッソーリ、メソッド」明治図書

ヘンリー・レランド、ダニエル・スミス著、森脇要監修、桜井芳郎編訳：「精神薄弱児の行動療法」岩崎学術出版社

W. M. クリュックシャンク著、伊藤隆二他訳：「脳障害児の心理と教育」誠信書房

C. ベライダー-S、エンゲルマン著、松原達也他訳：「新幼児教育法」日本文化科学社