

ASD傾向のある児童の主体的活動におよぼす 運動効果に関する事例研究

—ムーブメント教育・自立活動の考えを生かした運動プログラムの実践を通して—

野村 隆之¹ 佐藤 慎二²

A Case Study of exercise effect on Self-Activities of children with Autism Spectrum Disorder

—Utilize exercise program using Teaching Practice of
Jiritsu Katsudo and Movement Education—

NOMURA Takayuki SATO Shinji

児童が主体的に学習に取り組むために、自立活動の視点に基づくアセスメントとムーブメント教育の考えを生かした運動を行い、その効果についてインターバル記録法や行動分析シート等を活用し検証を行った。その結果、対象児童が自分から学習に取り組む、周囲とかかわり合いながら活動する等の活動場面が増え、運動が児童の主体的活動におよぼす有用性が示された。

キーワード：運動、ムーブメント教育、自立活動、アセスメント

I 研究主題について

小学校学習指導要領（平成29年3月告示）には、特別支援学級において「自立活動を取り入れること」と記載されており、特別な配慮を必要とする児童にとって自立活動の重要性が示された。

小林（2002）は自立活動について「子どもたちが、それぞれの障害の状態や発達段階に応じて、主体的に自己の持っている力を精一杯発揮することへの教育的な働きかけが強調され、教師側の意識の大きな変換が求められている。」と述べている。さらに「子どもが主体的に学ぶためには（中略）一人ひとりの発達の様相を詳しく把握する必要がある。」とし、自立活動における主体的活動と実態把握（アセスメント）の重要性を指摘している。

中根・岩倉（2017）はASD（自閉症スペクトラム障害）児におけるバランス能力と不注意及び多動－衝動性の関係性の深さを明らかにし、ASD児への運動に対するアプローチの必要性と、不注意や多動－衝動性に効果を及ぼす可能性について示した。

渡邊ら（2018）はASD児における注意散漫及び多動－衝動性に与える運動プログラムの効果についての検証において、独自の運動プログラムを開発し、ASD児におけるプログラムの多動－衝動性に対する有効性を示した。

一方、小林、長松（2007）は「ムーブメント教育の基本理念は『人間尊重』教育として子どもの自主性・自発性を重視し、究極的には子どもの『幸福感の達成』を目指す点にあり、自立活動の考え方に直結するものである。」と述べ、自立活動におけるムーブメント教育の考え方の有効性を示している。そして、鈴木（2008）は知的障害児において、ムーブメント教育を生かした体育学習の中で、児童が主体的に動き、達成感や充実感を味わうための運動指導のあり方を示した。

上記の先行研究から、ASD傾向のある児童に対して「ムーブメント教育」「運動プログラム」「自立活動」それぞれを関連づけて有効に活用することの有用性が示唆された。また、特別支援学級において

1 茂原市立東郷小学校

2 植草学園短期大学

は運動を取り入れた学習活動に取り組むことも多い。しかし、多忙な教育現場では、理論的な根拠に基づいて運動の学習活動を見直す機会が少なく、さらに、経験の浅い若年層担任が増えているため、改めて、運動効果を検証する必要があると考えた。

そこで本研究では、自立活動の考え方を取り入れたアセスメントを行い、それに基づきムーブメント教育の考え方を生かした運動プログラムを実践することで、児童の主体的活動を促すことができるだろうと考え、本主題を設定した。

II 研究目標

児童が主体的に学習に取り組めるようにするために、適切なアセスメントに基づき、組み立てられた運動プログラムを実践、検証することで、その有効性を明らかにする。

III 研究の実際

1 研究仮説

- (1) 児童のもつ生活上、学習上における困難（以下困難）や特性を把握できるアセスメントを行い、適切に活用することで、効果的な運動プログラムを組むことができるだろう。
- (2) アセスメントに基づき、児童が楽しんで取り組める視点をもった運動プログラムを実践することで、児童が主体的に学習に取り組むことができるだろう。

2 研究内容・方法

(1) 基礎研究

ア 自立活動の考えを取り入れたアセスメント

愛知県立三好特別支援学校のチェックシートは主に知的障害、重度重複障害がある児童を対象に作成されており、自立活動6区分に分けられた細かな質問内容が設定されている。

また、「MEPA-R」はムーブメント教育で使われているアセスメントツールであり、アセスメント対象が0歳～6歳となっている。それらの質問項目の中から特別支援学級児童の対象に当てはまる項目の選定を行い作成した（図1）。アセスメントシートを自立活動6区分と共通化することで、担任が子どものよさや困難さをしっかりと捉えられるのではな

番号	質問項目	気になる程度			
		0…気にならない	1…時々気になる	2…非常に気になる	?…わからない
健康の保持	1 のどが乾いたら、必要な水分をとることができる	0	1	2	?
	2 疲れや不調がわかり、体を休めることができる	0	1	2	?
	3 けがや身体の痛み部分を、伝えることができる	0	1	2	?
	4 けがの簡単な処置を保健室で受けることができる	0	1	2	?
	5 けがや体調不良の時には、安静にしていることができる	0	1	2	?
	6 身体を動かすことを嫌がらず、屋外で楽しくあそぶことができる	0	1	2	?
	7 朝の運動や体育などの時間に意欲的に運動に取り組むことができる	0	1	2	?
	8 一日の学校生活を楽しく過ごすことができる	0	1	2	?

図1 アセスメントシート（一部抜粋）

いかと考えた。

また、結果をパーセント表示で表すことで、区分ごとの比較が容易にできるのではないかと考え、数値化した。このように、子どもの様子が数値として見える化されることで、日頃の実践を保護者に説明をしたり、協力を要請したりする際に説明しやすくなると考えた。

イ ムーブメント教育の考えを取り入れた運動プログラム

小林（2002）は「自立活動は子ども一人ひとりの個性を最大限に伸長し、社会参加するための基盤となる資質や能力の育成を図ることが、障害のある子どもを教育する学校の役割として求められていくだろう。」「ムーブメント教育は子どもの身体的能力や運動が、心理的諸機能（認知能力・コミュニケーション能力）や情緒と密接不可な関係にあり、前者を促進させることで、後者の発達を促すことができる（中略）自立活動の考え方は、ムーブメント教育の目標と直結する。」と述べている。

また、小林（2015）はその基盤となる資質や能力の伸長について身体や身体運動を通して学習の基礎を培い、障害のある児童の認知発達を支援することの重要性を示している。その中で、ムーブメント教育により伸長される心理的諸機能が自立活動の区分に対しての総合的な効果と関連性があることを示した（表1）。

本運動プログラムでは、小林が示した「自立活動

表1 運動プログラム

自立活動の区分	子どもの伸ばしたい心理的諸機能	具体的ムーブメント	ムーブメント教育におけるエンパワメントの視点
健康の保持	認知発達	イメージ歩き スタート・ストップ フープタッチ リボン操作	自己コントロールの力を育む
心理的な安定	自他循環要求 自発的循環要求	競争しないリレー スカーフのせ歩き スカーフはりダッシュ やさしいスカーフ	快的情動の交流を楽しむ 自己効力感を高める 自己決定・自己表現の力を育む
人間関係の形成	認知発達	譲り合って平均台わたり フリスビーの輪くぐり 仲良く雑巾がけ	思いやりの心を育む 所属感や仲間意識を育む
環境の把握	触覚 身体像 読む力 数える力 数の把握	動きのモノマネ 動物モノマネ モノマネダンス	模倣する力を育む 他者と合わせて動く力を育む
身体の動き	身体像 読む力 視覚 動きの基本	トカゲ歩き・クモ歩き 宅配屋さん タオル体操 ボールロープでキャッチ	身体を支える力を育む バランス能力を育む 協応性を育む
コミュニケーション	触覚 身体概念 前庭感覚	名前ポーズ スカーフで風船運び 手つなぎ大玉ドッジボール	他者に作用する力を育む 他者と合わせて動く力を育む 自分への気づきを高める

の区分」「子どもの伸ばしたい心理的諸機能」「具体的ムーブメントプログラム」を参考にした。また、ムーブメント教育の視点から見たエンパワメント^(*)の視点を示すことで授業実施者により具体的に伸ばしたい力を示すことができるのではないかと考えた。

さらに小林(2010)は「①運動の基本形を知らない子どもには練習する機会を多く設ける、②比較的活発な活動の次に楽な活動ができるように配慮する、③ウォームアップを入れる、④移動を要しない運動と移動を要する運動を取り入れる、⑤移動を要しない運動でも活動の多様化を取り入れる、⑥個人がグループ化の組み合わせで、個の存在を工夫する、⑦ムーブメントで極めて多くの能力が伸ばされることを知っておく、⑧子どもが楽しかったと感じる以上のような気配りが必要となる。」とムーブメントプログラムの活用上の配慮について述べている。

本プログラムを活用するにあたり、授業者は運動能力の向上や一つの心理的諸機能の伸長に固執することなく、子どもの様子や反応に対して敏感に反応し、最終的には子どもが「楽しかった」と実感できるように弾力的な運用を図らなければならない。

(2) 調査研究

ア C郡市の自閉症・情緒障害特別支援学級担任への質問紙調査

(ア) 目的

C郡市内小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級における、運動を取り入れた学習内容の取り組み状況を明らかにする。

(イ) 対象

C郡市内小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級の担任(20名)

(ウ) 時期

6月下旬～7月上旬

(エ) 内容

C郡市小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級担任への質問紙

(オ) 結果と考察

C郡市の自閉症・情緒障害特別支援学級20学級で調査を行った。「運動を取り入れている時間」「運動の種類」「運動を取り入れることによる成果」「運動を取り入れたことによる課題」「児童に行っている手立て」これらの質問から以下のような

※エンパワメント…自分自身の内側から湧き出る力を呼び覚まし、一人一人が潜在的に持っているパワーや個性をよみがえらせようとする事。(大森、1998)

表2 質問紙調査の結果

※全20校中における結果

運動を取り入れている。	80%
体育や自立活動、日常生活の時間として運動を行っている。	80%
朝や始まるの時間に運動を取り入れている。	60%
身体の覚醒や始まるの合図として行っている。	60%
運動の種類	走る 70% 投げる 65% 体操をする 55%
運動の成果	休力の向上 60% 気持ちの切り替え 50% ストレスの発散 40%
運動の課題	負けると落ち着かない 20% やりすぎてしまう 15%

な回答を得ることができた。(表2)

また、個別に行う手立てとして「事前に話や約束をする」「振り返りの習慣をつける」「同じ内容を習慣化する」といったことが挙げられていた。

以上のことから「子どもが集中し、かつ熱中しすぎないように、短時間かつ手軽に取り組むことができる。」「子どもが主体的に動けるよう、楽しみながら運動ができる。」「競争、勝負を極力避ける。」等の運動指導の方法上の工夫が求められていることが示唆された。

イ M市内小学校抽出校(3校) 自閉症・情緒障害特別支援学級への訪問調査

(ア) 目的

M市内小学校抽出校3校の自閉症情緒学級における学習内容の具体的取り組み状況を明らかにする。

(イ) 対象

M市内小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級の担任(3名)及び在籍児童

a M市立A小学校

自閉症・情緒障害特別支援学級

(在籍3名 男子1名 女子2名)

担任: 教員経験年数9年

特別支援学級経験年数1年

b M市立B小学校

自閉症・情緒障害特別支援学級(在籍1名)

担任: 教員経験年数15年目

特別支援学級経験年数3年目

c M市立C小学校

自閉症・情緒障害特別支援学級

(在籍3名 男子3名)

担任: 教員経験年数35年

特別支援学級経験年数15年目

(ウ) 時期

6月中旬～6月下旬

(エ) 内容

担任への多肢選択自由記述併用の質問紙調査法及び在籍児童の訪問調査を行う。

3校とも授業が児童にとって飽きないような工夫がされていた。座学中心になるのではなく、ゲームを取り入れたり、体を動かしたり様々な身体感覚を使った学習活動を展開していた。時間の組み方として、集中力の高い午前中に座学の時間を設定していた。運動については交流学級での体育を中心に行っていたが、日常生活の指導、自立活動として朝の時間や1時間目に身体の覚醒を目的として展開する場合、逆に、5、6時間目にストレス発散を目的として体を動かす時間を設定する取り組みも見られた。

学級に在籍する児童の様子に応じて柔軟にどの時間帯で展開できる簡便な運動プログラムが求められていると思われた。

(3) 実践研究(事例研究)

ア 自立活動の考え方を取り入れたアセスメントの実施

(ア) 目的

児童がもつ困難さを理解し、運動プログラムを有効に活用するためのアセスメントを行う。

(イ) 時期

第1回目: 平成30年7月

第2回目: 平成30年11月

(ウ) 対象

保護者 自閉症・情緒障害特別支援学級担任 知的障害特別支援学級担任 養護教諭 特別支援教育支援員 昨年度担任(各1名)

(エ) 内容

愛知県立三好特別支援学校「自立活動お助けシート」滋賀県総合教育センター「身体面の課題チェックシート」ムーブメント教育アセスメントツール「MEPA-R」を参考にした。

イ アセスメントの結果

(ア) 対象：自閉症・情緒障害特別支援学級在籍児童1名 (ASD)

(イ) 調査対象：保護者 担任 昨年度担任 知的障害学級担任 養護教諭 特別支援教育支援員

(ウ) 自立活動6区分の視点から見たアセスメント結果

対象児童は「健康の保持」「環境の把握」によさがあるとともに「心理的な安定」「人間関係の形成」及び「コミュニケーション」の区分に困難があることがわかった (図2)。

児童の日常的な行動観察も踏まえ、具体的な苦手なこととして「勝負に負けるとパニックを起こす」「集中が長く続かず、注意散漫になる」「周囲の人の気持ちを汲み取ることができず、トラブルになる」「自分の考えを適切に伝えることができない」「友達と協力したり、認め合ったりすることができない」といった点が挙げられた。

ウ ムーブメント教育の考え方を取り入れた運動プログラムの実践

(ア) 目的

児童の実態把握に基づいた運動プログラムの有効性を検証するために、自立活動の授業を通して運動プログラムを行う。

(イ) 対象

M市立小学校自閉症・情緒障害特別支援学級在籍児童1名 (4年生男児)

(ウ) 時期

平成30年10月24日 (火)～11月2日 (金) [授業者実施]

平成30年11月6日 (火)～11月20日 (火) [担任実施]

*担任は臨任教員で担当1年目

(エ) 検証の方法

運動プログラムの実施前と実施後との発言や行動の変容について、「行動分析シート」「インターバル行動記録法」「アセスメントシート」を通して比較する。

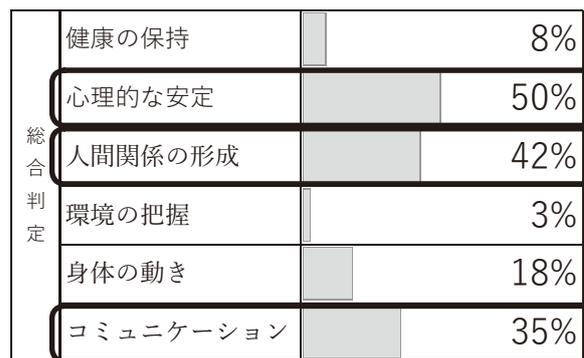


図2 アセスメント結果 (1回目)

エ 運動プログラム授業実践

対象児童のアセスメントの結果 (図2) から、対象となる具体的な運動を実施する。

- 対象学級が設定している1時間目の運動の時間の中の冒頭15分間で行う。
- これまでランニングや準備運動を行っていた時間帯をプログラムの実施時間とする。
- プログラム実施後はこれまで同様に縄跳びやボール運動といった活動を行う。
- 具体的運動は時間的制限から2つとする。

児童のアセスメントの結果から、目標を

- ① 友達と協力しながら、楽しく運動に取り組むことができる。(人間関係の形成、コミュニケーション)
- ② 話をしっかりと聞き、適切な行動をとることができる。(心理的な安定)とした。また、具体的な運動プログラムは以下のように定設定した (表3)。

オ 評価方法

(ア) 行動分析シート

記録期間：平成30年6月～11月

対象児童の1日の行動の中で、課題・困難さであると担任が感じた行動を記録する。

- a 行動の原因と考えられる刺激 (勝負に負けた、嫌なことを言われた等)
- b 行動の具体的内容 (奇声や大声をあげる、寝転がって暴れる等)
- c 行動に対する対応 (担任が強く指導する、しばらく静観する等)
- d 行動の継続時間 (〇〇分程度)

以上の4点をシートに記録し、検証前と検証中で

表3 授業実践運動プログラム

※ () 内は自立活動の区分を示す。

日 時	プログラム
10月23日(火)	(心)スカーフのせ歩き (人)譲り合って平均台わたり
10月24日(水)	(コ)名前でポーズ (健)スタート・ストップ
10月26日(金)	(心)やさしいスカーフ (人)フリスビーの輪くぐり
10月29日(月)	(心)スカーフはりダッシュ (人)譲り合って平均台わたり
10月30日(火)	(身)タオル体操 (コ)手つなぎ大玉ドッジボール
10月31日(水)	(健)イメージ歩き (コ)スカーフで風船運び
11月1日(木)	(コ)名前でポーズ (人)仲良く雑巾がけ
11月2日(金)	(環)動きのモノマネ (心)競争しないリレー

比較していく。

(イ) インターバル行動記録法

a 記録方法：朝自習の20分間（読書の時間）、
 検証対象授業である1時間目の45分間（運動の
 時間）、2時間目の45分間（座学の時間）それ
 ぞれを映像で記録し、行動を分析する。時間中
 での児童の行動を好ましい+の標的行動と、好
 ましくない-の標的行動に分ける。15秒間に標
 的行動が1回でも生起する場合を1カウントと
 する（*15秒間に2回生起しても1回）。検証
 前2週間と授業者検証期間中2週間、担任検証
 期間中2週間の計6週間分の録画映像から行動
 の分析を行う。（1日448インターバル）

b 標的行動の定義：+のカテゴリの標的行動は
 児童の主体性を厳密に測定するため『周囲から
 の指示なしに学習活動に対して行動していた場
 合』を対象とした。（※指示されて適切な行動
 をしていた場合を除いてある。）-のカテゴリ
 の標的行動については対象児童の行動観察、担
 任や周囲の教諭らの意見を参考に、学習活動に
 集中していないと考えられる行動を取り上げ設
 定した。（表4）

(ウ) アセスメントシート

2回目のアセスメントを検証後に行う。周囲から
 みた児童の質的変容を見るため、自由記述欄を設定
 した。第1回目と同じ調査対象で行い、調査期間を

表4 インターバル行動記録法標的行動

+のカテゴリ	-のカテゴリ
自分からあいさつができる	奇声や大声をあげる
授業準備をする	手いたずらをする
片付けをすすんでする	教室内を歩き回る
教師や友達の手伝いをする	話し相手などを無視する
教師に質問をする	身体をくねらせる
友だちに教える	教室から出ていく
友だちに自分から謝る	机の上に突っ伏す

平成30年11月とした。

カ 結果と考察

(ア) 行動分析シートによる検討

児童の困難と思われる行動を記録した行動分析
 シートでは以下の変容がみられた。（表5）

原因、回数、時間、種類それぞれにおいて減少が
 みられた。

児童の特性に「勝負にこだわる」という面があっ
 た。しかし、今回実施した運動プログラムからは
 「競争を排除する」することにより楽しく運動を行
 うことができ、その後の活動に影響を与えたのでは
 ないかと考える。

楽しさを中心に据えた運動を行うことで児童の満
 足感と「次は何だろう」という期待感から、活動を
 積極的に見通すことができるようになり、気持ちの
 切り替えが早くなったのではないかと考える。

運動プログラムを行う中で友達と自発的に協力し
 たり、助けたりする場面が多くみられた。運動プロ

表5 行動分析シートにおける変容

※数値は2週間ごとの平均で記載(期間:7月~11月)

	検証前 (7月~10月前半)	検証中 (10月後半~11月前半)	
行動の原因	5種類	3種類	2種類の減少
行動の回数	2.75回	1回	1.75回の減少
行動の時間	14.6分	10分	4.6分の減少
行動の種類	9種類	3種類	6種類の減少

グラムが児童の行動全般に対してよい影響を与えたのではないかと考えられる。

(イ) インターバル行動記録法による検討

インターバル行動記録法による行動分析では以下のような変容がみられた。

+の行動について朝の時間には5.9%の減少であった。1時間目運動の時間では4.9%の上昇がみられ、2時間目座学の時間では11.4%の上昇がみられた。また-の行動について朝の時間では11.3%の減少がみられた。1時間目運動の時間では、14.7%の減少がみられ、2時間目座学の時間では10.8%の減少がみられた(表6)。朝の時間では+の行動が減少した。要因として、朝読書に自発的に集中して取り組み、本を読む時間が増えたことで、+の行動

がみられなかったと考えられる。その意味で、朝の時間における-の行動が11.3%減少したことは高く評価される。

朝の時間から2時間目にかけての全期間の変容では+の行動の増加と-の行動の減少がみられた(図3)。

(ウ) アセスメント(2回目)

第2回目のアセスメントの結果では、次のような変容がみられた。対象児童の課題となっている「心理的な安定」では5%の減少「人間関係の形成」では2%の減少「コミュニケーション」では6%の減少がみられた。また「身体の動き」の区分では10%の減少がみられた(図4)。また第2回目のアセスメントでは児童の具体的変容について自由記述欄を設けた。そこでは「気持ちの切り替えが早くなった」「友だちを認めることができるようになった」「別室などで過ごすことがなくなった」といったものが挙げられた。これは「動くことを学ぶ。動きを通して学ぶ。」というムーブメント教育の考え方が運動プログラムの中で効果的に働き、児童の「気持ちを切り替える」「周囲の人のことを考える」「自己を見つめなおす」といった能力の向上につながったためではないかと考える。

表6 インターバル行動記録法における変容

検証前			
	朝	1時間目	2時間目
+	8.2%	3.0%	3.3%
-	16.3%	22.6%	26.7%



検証中(授業者)			
	朝	1時間目	2時間目
+	2.3%	6.4%	7.0%
-	16.4%	7.5%	20.7%



検証中(担任)			
	朝	1時間目	2時間目
+	2.3%	7.9%	14.7%
-	5.0%	7.9%	15.9%

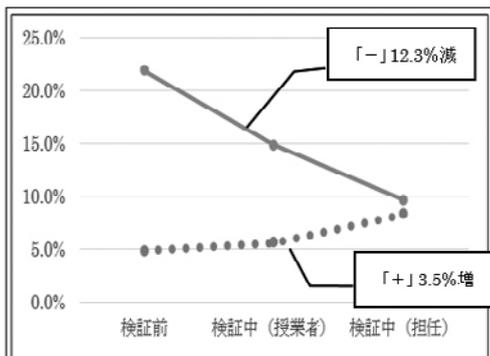


図3 インターバル記録結果

(1回目の結果)

総合判定	健康の保持	8%
	心理的な安定	50%
	人間関係の形成	42%
	環境の把握	3%
	身体の動き	18%
	コミュニケーション	35%



(2回目の結果)

総合判定	健康の保持	11%
	心理的な安定	45%
	人間関係の形成	40%
	環境の把握	5%
	身体の動き	8%
	コミュニケーション	29%

図4 対象児童アセスメント結果の比較

IV 総合考察

1 主体的活動と運動効果について

現担任が実施した期間も含めて、児童の主体的活動が増加し、困難な行動が減少した。中でも特に、以下の三点の重要性を指摘できる。

一つは、運動を実施した1時間目だけでなく、2時間目の座学の時間帯においても主体的活動が増加した点である。これは運動を実施した時間帯以外にもその効果が影響をおよぼしたと考えられる。二つ目は、教師の指示のない場面で「友達と自発的に協力する」「教師の手伝いに進んで取り組む」等の主体的行動が見られたことである。対象児の学校生活の中で見られることが少ない行動であった。三つ目は筆者（*野村）以外の現担任が同様に授業展開した際にも、主体的行動が維持された点である。

これらを支えた要因として以下を挙げることができる。一つは、「競争を排除する」ことで勝敗に伴う感情の変化を少なくしたこと、さらに、「楽しい活動」を取り上げたことで気持ちを前向きにしたこと等が挙げられる。すなわち、1時間目に実施する運動によって、児童が気持ちよく学習に取り組み、学校生活全般において主体的に活動をする場面が増えたと考えられる。

2 運動プログラムの有用性と汎用性について

授業実践では、筆者と現担任で実践を行った。

分析の結果から授業者、担任ともに同様の結果がみられた。アセスメントの結果を「数値化し、目標や手立てを明確に共有化したこと」、運動プログラムの「簡便性を高めたこと」等により、経験の少ない若年教員でも取り組むことが可能になったと思われる。

3 包括的な行動分析の有用性について

3種類の行動分析を行い児童の変容を観察した。行動分析シートによりマクロで質的な行動観察を、インターバル行動記録法によってミクロで量的な行動観察を行い、アセスメントシートでは複数の教員による行動観察を実施し、社会的妥当性を高めた。多角的な分析を行うことで、児童が持つ課題・困難を的確にとらえることができ、効果的な運動プログラムの活用につながった。

4 今後の課題

今回は「競争のない活動」を設定した。今後は競争がある場合でも主体性が発揮できるようにするための実践上のポイントを検討する必要がある。また、今回は検証期間が4週間であったが、長期間の実践と検証、さらには、一日の学校生活、家庭生活を含めての検討も必要になるだろう。

なお、本研究の対象となった全ての児童、保護者、教員については実践研究への協力の同意を得ていることを申し添え、心から感謝いたします。

【主な参考文献】

- 小林芳文（2015年）『発達に遅れがある子どものためのムーブメントプログラム177』学研教育出版
- 小林芳文（2014年）『発達障がい児の育成・支援とムーブメント教育』大修館書店 p102
- 小林芳文（1993年）『子どものためのムーブメント教育プログラム：新しい体育への挑戦』大修館書店
- 小林芳文（2006年）『ムーブメント教育・療法による発達支援ステップガイドMEPA-R実践プログラム』日本文化科学社
- 小林芳文・是枝喜代治（2004年）『〔障害児教育の新領域〕自立活動の計画と展開3 コミュニケーションを育てる自立活動』明治図書
- 小林芳文・永松裕希（2002年）『〔障害児教育の新領域〕自立活動の計画と展開2 身体健康・動きを育てる自立活動』明治図書 p22-23, p66-96
- 小林芳文・當島茂登（2002年）『〔障害児教育の新領域〕自立活動の計画と展開1 認知発達を育てる自立活動』明治図書
- 鈴木啓子（2008年）『児童が主体的に達成感や充実感を味わう体育学習—ムーブメント教育を生かしたコース遊びの単元を通して—』千葉県長期研修、研修報告書、1
- 松原豊（2014年）『発達が気になる子の運動あそび88』学研教育出版
- 文部科学省（2018年）『小学校学習指導要領』
- 村岡綾（2010年）『自立活動の指導内容を生活に生かすための指導の在り方—自己コントロール力を高める「動きの学習」の指導を通して—』鹿児島県長期研修、研修報告書、p7-13
- 中尾繁樹（2013年）『不器用なこどもたちの感覚運動指導』明治図書出版
- 根本正雄（2017年）『発達支援児を救う体育指導』学芸みらい社
- Paul A. Alberto・Anne C. Troutman（1992年）『初めての応用行動分析』二瓶社。
- 渡邊真美・和田恒・石倉健二（2018年）『運動プログラムが園児の注意散漫及び多動—衝動性に与える効果についての検討』（ポスター発表5、日本特殊教育学会第37回大会シンポジウム報告）特殊教育学研究、p5-66