

## 発達障害児の統合教育の実態

— 熊本市を中心とした調査研究 —

一門 恵子・川上 博義\*

### Integration of Children with Developmental Disorders in Elementary Schools : Investigation in Kumamoto City

Keiko ICHIKADO and Hiroyoshi KAWAKAMI\*

(Received May 23, 1994)

The integration of students with developmental disorders in twenty-eight elementary schools in Kumamoto-city and seven schools in suburban districts was investigated. Answers to our questionnaires were obtained from forty-two regular class teachers. Ten of the forty-two students reported were attending special classes for speech disorders, four were in MR classes and two were in classes for emotional disturbances, each for about two hours a week. Most of the students had difficulties in studying math, Japanese, sociology and science. About half of the students showed maladaptive behaviors, such as walking around during classes and screaming. Only four classes occasionally had assistant teachers who were not responsible for regular classrooms. Seven students whose learning abilities were below second grade were in fifth and sixth grade classes. Teachers reported that they wanted assistance by special class teachers for their handicapped students and they desired smaller classes.

**Key words :** integration, developmental disorders, elementary schools

#### 問 題

近年、わが国においてもさまざまな障害児の統合教育が展開されるようになった。その背景には、世界的なノーマリゼーションの思潮の隆盛がある。米国では、1975年の「全障害児教育法」（1977年発効）によって「障害児が最も制限の少ない教育環境において無償で適切な公教育を受ける」といった統合教育の理念が示された。以来、1977年の「障害者差別禁止行政命令」と相まって急激なメイン・ストリーミングすなわち本流化の促進をみている。わが国においても1970年代からの統合保育の推進、定着の延長としての義務教育における統合教育志向の高まりが認められる。また、同和教育の視点に立った取り組みの拡がりなどにも顕著なものがある。1993年国連は、国際障害者年10年の結語として「加盟国は、障害のある児童・青年及び成人について、統合された環境における初等、中等、高等教育の機会均等の原則を認識すべきである」と提言している(池田, 1994)。特殊教育の形態が望ましい一部の重度障害児の存在を認めた上での提言ではあるが、今後、わが国においてもこの面での真摯な対応が求められることになるであろう。

米国を中心とした統合教育は、それまでの長い人種差別問題解消へのあゆみを踏まえたもので

---

\* 玉名町小学校

あり、個々の障害児の教育的ニーズを最優先する立場で、教育行政・現場、研究機関などが一体となって具現化されたものである。そこでは、十分な専門スタッフの配置や施設・設備の充実が図られている。一方、わが国では、ごく一部の障害児が通級指導の対象になっている他は、当該の児童や学級に対して何ら特別な手だてがとられておらず、単に同一教室にいるだけの、形だけの統合教育を強いられているのが現状といえよう。

川上(1992)は、通常の学級に在籍する小学3年の中度遅滞の男児を対象として、抽出個別指導を試み、対象児に適した教材を作成して、担任に提供し、学級での授業の際に使用を求めた。それによって対象児の学習を促進できたと共に、担任の指導が行き届かない不安を緩和することができた。本研究は、熊本市を中心とした小学校における、知的障害を主障害とする発達障害児の統合教育の実態を把握し、その問題点を浮き彫りにすることによって、より望ましい統合教育の在り方について検討することを目的とするものである。

## 方 法

### 1. 質問紙の作成

発達障害児の統合教育を実践している担任教師を対象として質問紙が作成された。質問紙の内容は、当該障害児の学級適応の実態に関する項目、担任が指導上特別にとっている手だてに関する項目、ならびにより望ましい統合教育を目指すための条件についての項目などから編成された。

### 2. 調査の対象

熊本市内の全ての小学校78校を対象に学校長宛に質問紙が送付された。回答は知的障害を中心とした発達障害児を通常の学級で統合して指導している担任教師に依頼された。さらに、筆者らの療育活動に郡部から参加している12名の児童の担任も調査の対象に加えられた。

### 3. 調査期間

調査期間は、平成5年12月初旬～6年1月中旬であった。

## 結 果

### 1. 調査対象校について

質問紙に対する回答は、市内及び郡部合計52校から得られたが、内17校については、対象となる発達障害児は在籍していないと回答された。同一校に複数の障害児がいる市内のA校より5名、B校より3名、C校より2名の教師の回答が送付されたため、合計35校、42名の教師より統合教育の実態について回答が得られた。回収率は、市内で障害児が在籍しないと回答された学校を含めて57.6%、郡部で12校中7校の58.3%であった。35校中9校は特殊学級設置校であり、担任相互の相談がもたれている。同一小学校に当該の障害児以外には心身障害児は在籍していない学校は市内で6校、郡部で1校のみで、最高7名の障害児が在籍する学校が市内の大規模校と郡部の中規模校各1校あった。35校で視覚障害2名、肢体不自由児6名を含め計100名の障害児が在籍しており、平均1校当たり2.86名(52校では1.9名)の障害児が通常の学級に在籍してい

る。

## 2. 対象児の実態について

表 1-1 から 1-7 に当該障害児の学級適応の実態について示した。

障害種別については、表 1-1 のとおりであった。合計 42 名の内、知的な遅れ 26 名 (61.9%) とダウン症 5 名 (11.9%) を合わせると、知能障害児が 31 名 (73.8%) の他、自閉症と診断されている児童 5 名 (11.9%)、学習障害と報告された児童 1 名 (2.4%)、無記入が 5 ケースであった。調査の対象は、知的な遅れを伴う児童に限定されたために、自閉症あるいは学習障害と回答された児童に関してもアンバランスな知能であれ、何らかの知的な遅れを合併するものと思われる。なお、42 名中 15 名が特殊学級へ通級している。1 名を除いて市内の児童で、学級の内訳は、言語 10 名、精薄特殊 4 名、情緒 2 名で、1 週 2～10 時間の指導を受けている。IQ など知的遅れの程度を把握することは困難と思われたので、当該児童の総合的な学力ならびに生活力について担任教師の評価を求めた。

学力面の評価を表 1-2 に示した。1 年の 10 名については、幼児のレベル 7 名、無回答 3 名であったが、2 年以上の 32 名中、所属学年に比較して 2 学年以上の遅れがあると評価された児童が 22 名 (68.8%) であった。5・6 年の児童で、学力面では低学年～幼児レベルと見なされる遅れの幅の大きい児童 7 名も統合教育の対象となっていた。学年相当の学力と評価された 2 名については、教科別あるいは観点別では平均的な能力が認められる部分がある自閉症と学習障害のケースであった。生活面の評価を示す表 1-3 では、学力と同様に 2 年以上の発達差のある児童 20 名 (1 年生を除く 32 名の 62.5%) がいるが、全体で

表 1-1 総合教育対象児の障害種別

知的な遅れ	26 ( 61.9)
ダウン症	5 ( 11.9)
自閉症	5 ( 11.9)
学習障害	1 ( 2.4)
不明	5 ( 11.9)
計	42 (100.0)

表 1-2 当該障害児の学力面の相当学年

	学力	幼児	1年	2年	3年	4年	5年	6年	不明	計
所 属 学 年	1年	7	0	0	0	0	0	0	3	10
	2年	1	1	1	0	0	0	0	0	3
	3年	1	5	1	1	0	0	0	1	9
	4年	1	3	3	1	0	0	0	0	8
	5年	1	1	1	1	0	0	0	3	7
	6年	0	3	1	0	0	0	0	1	5

表 1-3 当該障害児の生活力面の相当学年

	生活力	幼児	1年	2年	3年	4年	5年	6年	不明	計
所 属 学 年	1年	8	1	0	0	0	0	0	1	10
	2年	2	0	1	0	0	0	0	0	3
	3年	1	4	1	2	0	0	0	1	9
	4年	2	2	3	1	0	0	0	0	8
	5年	1	1	1	0	0	1	0	3	7
	6年	0	1	1	1	0	0	1	1	5

6名が学年相当と報告されており、内2名は高学年の児童であった。学力に比較して生活面では成長が認められている。

知能障害を伴う児童にとっては、就学前の遊びを中心とした統合保育と大きく異なり、抽象的な内容を含む教科学習は最大の課題となる。個々の障害児がどの程度授業や課外活動に参加し、さらにその内容を理解しているか大まかな評価を担任に求めた結果を表1-4と1-5に提示した。教科によって回答者数が異なるが、「ほぼ参加できる」と報告されたのは、学校行事26名(61.9%)、クラブ活動14名(58.3%)、図工24名(57.1%)であった。参加の困難な教科は、国語、算数、道徳などで、これらの教科では「参加していない」と「1/3程度参加」を加えた%値が40%以上であった。当然このような参加の実態は、理解の程度と関連したものであるが、表1-5に示すとおり、知能障害児の理解力の障害は、算数、国語、社会、理科、生活などの教科で顕著に現われる。一方、学校行事、クラブ活動、図工などは理解の比較的良好な児童が多い。

教科学習の面ではさまざまな発達の違いをもっている児童も、授業時間外での学級適応は良く、休み時間や放課後は、「よく/大体級友と遊んでいる」児童が31名(73.8%)である。しかし、同時に半数近い児童に何らかの級友とのトラブルも認められている(表1-6)。

表1-4 当該障害児の授業への参加

	ほぼ参加	半分以上参加	1/3程度参加	参加していない
国語	16 (38.1)	7 (16.7)	11 (26.2)	8 (19.0)
社会 N=29	12 (41.4)	6 (20.7)	6 (20.7)	5 (17.2)
算数	17 (40.5)	7 (16.7)	8 (19.0)	10 (23.8)
理科 N=29	13 (44.8)	5 (17.2)	6 (20.7)	5 (17.2)
生活 N=13	5 (38.5)	3 (23.1)	2 (15.4)	3 (23.1)
音楽	18 (42.9)	8 (19.0)	13 (31.0)	3 (7.1)
図工	24 (57.1)	4 (9.5)	9 (21.4)	5 (11.9)
体育	20 (47.6)	7 (16.7)	9 (21.4)	6 (14.3)
道徳	16 (38.1)	8 (19.0)	9 (21.4)	9 (21.4)
クラブ N=24	14 (58.3)	3 (12.5)	1 (4.2)	6 (25.0)
学校行事	26 (61.9)	5 (11.9)	8 (19.0)	3 (7.1)

表1-5 当該障害児の授業の理解

	ほぼ理解	半分以上理解	1/3程度理解	理解していない
国語	4 (9.5)	6 (14.3)	18 (42.9)	14 (33.3)
社会 N=29	4 (13.8)	4 (13.8)	10 (34.5)	11 (37.9)
算数	6 (14.3)	3 (7.1)	16 (38.1)	17 (40.5)
理科 N=29	3 (10.3)	6 (20.7)	10 (34.5)	10 (34.5)
生活 N=13	2 (15.4)	1 (7.7)	7 (53.8)	3 (23.1)
音楽	6 (14.3)	11 (26.2)	16 (38.1)	9 (21.4)
図工	9 (21.4)	9 (21.4)	16 (38.1)	8 (19.0)
体育	10 (23.8)	9 (21.4)	11 (26.2)	12 (28.6)
道徳	5 (11.9)	12 (28.6)	10 (23.8)	15 (35.7)
クラブ N=24	8 (33.3)	5 (20.8)	2 (8.3)	9 (37.5)
学校行事	17 (40.5)	9 (21.4)	7 (16.7)	9 (21.4)

表 1-6 休み時間や放課後の様子

	非常によく見られる	よく見られる	時々見られる	あまりない
級友と遊ぶ	12 (28.6)	19 (45.2)	8 (19.0)	3 ( 7.1)
級友とのトラブル	5 (11.9)	1 ( 2.4)	13 (31.0)	23 (54.7)

表 1-7 不適応行動の有無・種類

不適応行動の有無	非常によく見られる	よく見られる	時々見られる	あまりない
	3 ( 7.1)	2 ( 4.8)	16 (38.1)	21 (50.0)
不適応行動の種類	離席	奇声を発する	机や他児を叩く	他児の邪魔
	10 (23.8)	9 (21.8)	1 ( 2.4)	1 ( 2.4)

学校における不適応行動についても、半数の児童に「有」と回答され、その種類として、「離席」10名(23.8%)、「奇声」9名(21.4%)などが挙げられた(表1-7)。

### 3. 担任教師による指導上の配慮と校内の協力体制について

担任教師による当該障害児に対する学習面の指導における配慮点については、大部分の担任が程度の差こそあれ、授業中に個別指導を実施している。さらに、放課後の個別指導も半数の担任が多忙な中で試みている。対象児の発達のレベルに合わせた教材の工夫については、いくらかでも工夫している担任が19名(45.2%)、残りの23名(54.8%)は特別に教材の工夫をしていないと回答している(表2-1)。しかし、このような回答の中には、教材の工夫をしたくてもできないといった事情も含まれるものと推測される。

生活面の指導における特別な配慮に関しては、60%前後の児童について、「やっていない」と回答されたが、この中には既に自立して「指導の必要がない」児童が含まれていると思われる。しかし、通常の学級において食事や排泄などの生活技能の援助・指導の必要な児童もおり、担任の負担の大きさを伺わせる面であろう。このような障害児の指導に担任が特別な手だてをとり得るかどうかに関して、児童数34名以上の多人数学級と33名以下の少人数学級に操作的に2群に分けて比較した結果、当然ではあるが、学級規模の小さい方が、教材の工夫や給食指導が多くな

表 2-1 学習・生活面での特別な配慮

	非常によくやっている	よくやっている	時々やっている	やっていない*
学習面				
授業中の個別指導	5 (11.9)	10 (23.8)	16 (38.1)	11 (26.2)
放課後の個別指導	3 ( 7.1)	1 ( 2.4)	17 (40.5)	21 (50.0)
教材の工夫	1 ( 2.4)	8 (19.0)	10 (23.8)	23 (54.8)
生活面				
手洗いの指導	1 ( 2.4)	3 ( 7.1)	10 (23.8)	28 (66.7)
衣服の着脱の指導	4 ( 9.5)	4 ( 9.5)	10 (23.8)	24 (57.1)
給食の指導	4 ( 9.5)	3 ( 7.1)	11 (26.2)	24 (57.1)
排泄の指導	3 ( 7.1)	3 ( 7.1)	8 (19.0)	28 (66.7)

\*生活面の指導では「やる必要がない」を含む

表 2-2 学級規模別の教材の工夫状況

	非常によくやっている	よくやっている	時々やっている	やっていない
少人数学級	1 ( 5.9)	6 (35.3)	6 (35.3)	4 (23.5)
多人数学級	0 ( 0.0)	1 ( 5.6)	2 (11.1)	15 (83.3)

$\chi^2_L=14.196, df=3, p<.01$

表 2-3 学級規模別の給食指導状況

	非常によくやっている	よくやっている	時々やっている	やっていない
少人数学級	1 ( 5.9)	3 (17.6)	8 (47.1)	5 (29.4)
多人数学級	2 (11.1)	0 ( 0.0)	3 (16.7)	13 (72.2)

$\chi^2_L=10.511, df=3, p<.05$

表 2-4 不適応行動への指導法

注意する	9 (42.9)
無視する	5 (23.8)
他児に注意させる	4 (19.0)
好きなものを与える	1 ( 4.8)
作業をさせる	1 ( 4.8)
席を移動する	1 ( 4.8)

されていた (表 2-2, 2-3)。

次に、学級における障害児の離席や奇声などの不適応行動 (表 1-7, 前出) に対しては、「担任が注意する」9名 (21.4%), 「無視する」5名 (11.9%), 「他児に注意させる」4名 (9.5%) の対応法がとられている。その他、「好きな物を与える」「作業をさせる」などの回答も各 1名の担任から寄せられた (表 2-4)。

表 2-5 当該障害児への宿題の課し方

他児と同じ宿題	21 (50.0)
当該児ができる宿題	13 (31.0)
当該児には宿題を与えない	5 (11.9)
学級として宿題は与えない	3 (7.1)

障害児とその保護者にとって、大きな負担となりがちなのが宿題をいかにこなすかといった課題である。表 2-5 に示すとおり、半数の担任が、当該の障害児が取り組めるかどうかは別として、他の児童と同じ宿題を課している。しかし、低学年用のドリルなど、特別にその児童の学力に見合った宿題を提供している担任も 13人 (31.0%) いる。さらに、5名 (11.7%) の担任が当該の児童には宿題を課しないと回答している。

学級における級友間の協力体制に関しては、大部分の学級において当該児を学習面で特別に援助するための係の児童を付けることはされていない。多くは、隣の席の児童などが自発的に援助している。教師の目の届きにくい授業以外では、援助者を当該児に付けている学級も 14学級 (33.4%) ある。

表 2-6 当該障害児への学級における協力体制

学習を援助する級友をつける	常時	教科によって	つけていない
	3 ( 7.1)	5 (11.9)	34 (81.0)
授業以外で援助する級友をつける	よくつける	時々つける	つけていない
	7 (16.7)	7 (16.7)	28 (66.7)
援助する級友の選択	班に任せている	特定の児童	特に決めていない (自主的、席が隣の児童)
	6 (27.3)	0 ( 0.0)	16 (72.7)

表 2-7 当該障害児への校内における協力体制

	よくやっている	時々やっている	やっていない
担任以外の教師が授業中に抽出個別指導	2 ( 4.8)	2 ( 4.8)	38 (90.5)
担任以外の教師が授業中に教室内で指導	0 ( 0.0)	1 ( 2.4)	41 (97.6)

表 2-8 学級保護者への啓発

特にやっていない	20 (47.6)
保護者会で担任が話をした	16 (38.1)
保護者会で当該障害児の親が話をした	7 (16.7)
その他	3 ( 7.1)

学校内の教師間の協力体制に至っては、一部の例外的な学校を除いて、担任以外の教師の授業に対する援助はやられていない(表 2-7)。しかし、4校(9.6%)で担任以外の教師(専科や同和教育推進、管理職の任にある教師)による抽出個別指導が実施されており、校内協力の一つのモデルが示されている。

学級の保護者に対する啓発も統合教育の運営に大きく影響を及ぼす側面であるが、担任が保護者会で当該の児童について説明したり、学級通信を利用して啓発に努めたりしている。また、障害児の保護者自身に保護者会でわが子の生い立ちや親の心情などについて伝えてもらったりした教師も7名(16.7%)いる(表 2-8)。

教師の障害児教育に関する研修の機会については表 3-1 のような回答が得られた。複数の障害児や指導の困難な障害児の在籍する学校では、特別に校内研修のテーマとして取り上げられている(10校, 23.8%)。また、かなりの教師が教育センターなどでの研修会に参加している(26名, 61.9%)。

最後に、今後統合教育の充実を図るためにはどのような手だてが有効か複数回答の形で尋ねてみた。その結果、24名(57.1%)の担任が、通常の学級と特殊学級の双方での指導を望んでいるこ

表 3-1 障害児教育に関する研修の機会について

	ある	ない
校内研修に専門家を講師として招いた	10 (23.8)	32 (76.2)
障害児教育の研修会に参加した	26 (61.9)	16 (38.1)
障害児教育の研修の必要性を感じる	40 (95.3)	2 ( 4.8)

表 3-2 担任が望む統合教育をさらによくするための配慮事項

特殊学級と通常の学級双方で指導を行う	24 (57.1)
複数担任制を導入する	19 (45.2)
学級の児童数を減らす	17 (40.5)
教師の研修の機会を増やす	16 (38.1)
専門の教師が指導方法を担任教師に巡回指導する	15 (35.7)
手の空いている教師が個別指導を行う	12 (28.6)
その他	4 ( 9.5)

とが判った。複数担任制も19名(45.2%)の教師が希望している。学級の児童数を減らすことも提案されている(17名, 40.5%)。このように、何らかの教育条件の改善が強く期待されていることが判る。

## 考 察

熊本市ならびに郡部の限られた範囲の統合教育の実態に関する調査ではあるが、同一小学校に多様な障害児が在籍している学校があることや、障害の重い児童や重複障害の児童も統合教育の対象となっていることなどが判った。今回の調査の回収率は60%を下回るもので、現実には統合教育を実践している学級はより多いものと推測される。教師の職務の繁雑さや障害児を特別視あるいは特別扱いすることへの抵抗感といったものもこの種の調査の難しさの背景にあらう。さらに面接調査を併用しなかったため内容を深めることができない部分もあった。西村章次(1980)は、米国のメイン・ストリーミングの紹介と合わせてわが国への安易な輸入に対して警告している。しかし、地方都市、熊本市においてさえも既にこのような深刻な統合教育の実態である。

小松秀茂(1987)は統合保育に関する諸調査結果をまとめて、その効果について以下の事項を挙げている。障害児にとっての最大の効果は、「豊富な刺激を受けたり、行動を模倣することによって発達が促進される」ことであり、健常な児童にとっては、「いたわり、思いやり、助けあいの心が育つ」ことである。保育者自身も「発達の筋道について改めて勉強できる」などのプラスの面が認められている。同時に、「適切な指導がなされないまま、取り残されてしまう」マイナス面も障害児にとってあり、健常児側にも「保育の流れが妨げられ、集中できにくい」などの点が指摘されている。保育者も「注意や労力のため疲労しがち」「専門的知識がなく不安である」などのストレスがかかりがちであると報告されている。これらは統合保育に関するデータではあるが、統合教育についても多くの共通点があるものと思われる。一律なカリキュラムの消化を目指さなければならない義務教育現場の方が事態ははるかに厳しいものがある。

カナダの教育心理学者 Baine, D は、統合教育の3つの形態について示している(山口, 1990)。1) 共通の空間で共に過ごす環境的統合、2) 障害児と健常児が偶然にまたは計画的に交流する社会的統合、3) 指導法やカリキュラム教材などの修正を含む指導上の統合。個々の児童の教育的ニーズに応じて、これら3側面から慎重な検討、実践がなされることを望むものである。さらに、彼は「統合教育が成果を上げるには、指導法、教材の修正、継続的アセスメントと個別化プログラム、種々の援助スタッフの配置が必要である」と述べている。

本調査の対象児の約3分の1の児童が、言語治療教室などで通級指導を受けている。また、担任以外の教師の協力で抽出個別指導がなされている児童が4名いる。そのほかの大部分の障害児は特別な支援策の無い状態で、教科学習の理解もできないままに、離席や奇声などの不適応行動を示している。保護者の心情は障害児の親としての果てしない苦悩ゆえに十分尊重されねばならないが、同時に自身の苦痛を訴える術を持ち合わせない障害児の立場にたって、学校全体で本人にとってより望ましい教育の在り方を模索していく必要がある。ノーマリゼーションの理念と教育現場の実態に即して、適正な教員の配置や柔軟な通級制度の確立、学級の児童数の配慮などの手だてが早急に教育行政レベルでとられることを切望するものである。



## 要 約

熊本市の全小学校 78 校と郡部の障害児の在籍が確認されている 12 校の合計 90 校を対象に統合教育について実態調査を試みた。計 52 校から回答を得たが、内 17 校には知的障害児は在籍しておらず、35 校、42 名の担任から学級の実態が報告された。35 校の平均障害児数は特殊学級在籍児を除き 2.86 名で、同一校に 7 名の障害児が在籍する学校が市内、郡部各 1 校あった。所属学年に対して 2 学年以上の遅れが認められる児童は、学力面で 22 名(2 年生以上の児童の 68.8%)、生活力面で 20 名(同 62.5%)であった。学校行事、クラブ活動、図工などの参加・理解は比較的良好であったが、算数、国語、社会、理科、生活などは理解できない児童が大部分であった。15 名の障害児が言語治療教室他の特殊学級に通級していた。離席や奇声などの不適応行動が約半数の児童に認められた。かなりの担任は授業中に個別指導をしたり放課後特別指導を努力していた。障害児の学力に合った宿題を課している担任は 13 人(31.0%)、宿題を免除している担任も 5 名(11.7%)いた。校内での協力体制により担任以外の教師が抽出個別指導をしているのは 4 学級のみであった。教師達は、通常の学級と特殊学級の双方での指導、複数担任制、学級の児童数への配慮などを望んでいた。早急に行政レベルの解決策がとられる必要性が示唆された。

謝辞：ご多忙な中で調査にご協力いただきました小学校の先生方に心よりお礼申し上げます。

## 文 献

- 池田大祐 (1994)：国連での「障害者の機会均等化に関する標準規則」の採択、発達遅れと教育 436 号、p70.
- 川上博義(1992)：一中度精神遅滞児の統合教育における援助の試み—算数の授業をとおして、熊本大学教育学部卒業論文。
- 川上博義 (1994)：望ましい統合教育の在り方についての一考察、熊本大学大学院教育学研究科修士論文。
- 小松秀茂 (1987)：統合保育の意義と問題、清水貞夫他編、統合保育—その理論と実際、学苑社、pp101-122.
- 西村章次 (1980)：アメリカにおけるメイン・ストリーミングの現状と日本の課題、発達障害研究、第 1 巻、第 4 号、pp268-278.
- 山口 薫 (1990)：学校教育におけるノーマリゼーション、発達障害研究、第 11 巻、第 4 号、pp257-265.