

# アスペルガー障害のある児童の話し合いスキルの形成

## — 集団ゲーム場面における支援方法の検討 —

岡村 章司 横浜市立港南台ひの養護学校  
 渡部 匡隆 横浜国立大学教育人間科学部  
 大木 信吾 社会福祉法人くるみ会

**要 旨：**本研究では、アスペルガー障害のある児童に対して、集団ゲーム場面において、実施したいゲームが相手と異なる場合のゲームを開始するまでの話し合い行動を取り上げ、話し合いスキルを形成するための支援方法を検討した。研究開始前には、対象児はゲームに参加することができなかった。ゲームのルールや方法が理解されていなかった訳ではなく、行動レパトリーがあってもそれらを発揮できる環境ではなかったことが原因と考えられた。そこで手順書の提示など話し合い場面を構造化し、自己決定の機会を導入した。その結果、ゲームを開始するまで参加者と協調を図りながらの話し合いが成立し、ゲームへの主体的な参加が促進された。各方略の有効性、アスペルガー障害のある児童のコミュニケーション行動への支援のあり方に関して考察を加えた。

**Key Words：** アスペルガー障害、話し合い、集団ゲーム、

### ● I. はじめに

アスペルガー障害や自閉性障害を含む広汎性発達障害は、社会性の障害をその中核とする症候群である<sup>20)</sup>。アメリカ精神医学会の「精神疾患の分類と診断の手引」第四版(DSM-IV)<sup>1)</sup>では、アスペルガー障害の診断基準に社会的および感情的な応答性に欠ける、つまり相互のやりとりを一方的に支配してしまうことを挙げている。

学校教育において、広汎性発達障害のある児童・生徒への対応は喫緊の問題となっている<sup>19)</sup>。広汎性発達障害の中の高機能群は通常学級に在籍することが多いが、さまざまな学級適応の問題が指摘されている。Tantam<sup>22)</sup>やAsperger<sup>21)</sup>は、特に言語の障害が軽微なアスペルガー障害は、態度、話し方からいじめにあうことが多いことを指摘している。また多田・杉山・西沢・辻井<sup>23)</sup>は、学童期に至った高機能広汎性発達障害児の就学直後から示す問題としてルールに従えない、嫌いな科目に参加しない、集団行動への強要などに対してパニックを起こすなどの集団行動困難であると指摘している。

一方、周囲とうまくコミュニケーションできないことも指摘されている。些細なことでも柔

軟に交渉できない、状況とは無関係な話題から話し始める、勝手に話題を変える、社会的、文化的なきまりを無視する、話したいことを話し続けることで会話が一方的になりやすい、無口すぎるのが特徴として挙げられている<sup>3)</sup>。大井<sup>13)</sup>は、アスペルガー障害にみられる語用論の障害は多様で広範囲にわたるとしており、それらの特徴から、周囲から否定的なフィードバックを受けることが多くなり、さらに押し黙って友だちとうまく関わらず孤立するといった悪循環になる場合が多く存在する。発達障害があることが周囲にもわかりにくいことと重なり対人関係でトラブルを起こすことが非常に多くなってしまっている<sup>8)</sup>。

そこで広汎性発達障害、なかでもアスペルガー障害のある児童・生徒に対し適切な社会的行動を形成するとともに集団におけるコミュニケーション行動を成立するための支援が求められている。子どもたちの間で何が伝わり合い、何が伝わり合っていないかを意識化し、何がコミュニケーションで起きているかを的確に理解できるように支援していく必要がある<sup>12)</sup>。

これまで、アスペルガー障害のある児童・生徒のコミュニケーション行動への支援としては、個別指導に加えて、小集団によるグループ指導が行われてきた<sup>8)</sup>。小集団によるグループ

指導のねらいとして、仲間との共有体験を通して対人スキル、相互交渉能力を獲得させることが挙げられている<sup>15)7)</sup>。落合・井澤<sup>14)</sup>は、高機能広汎性発達障害児の社会的コミュニケーション行動に影響を及ぼすと考えられる、衝動性・固執性・状況理解・感情理解に対するトレーニングを小集団によるグループ指導と個別指導を組み合わせで行った。その結果、約束表の提示や自己評価等の自己モニタリング、ロールプレイ等を行うことで、「怒る」「ルールを破る」等の問題行動が減少した。また小林ら<sup>8)</sup>はアスペルガー障害の児童を対象とした小集団によるグループ指導のプログラムの試案を提示している。しかしながら、アスペルガー障害のある児童・生徒への小集団によるグループ指導に関する研究はこの1～2年の間、学会発表等で報告されはじめたばかりであり<sup>16)17)26)</sup>、支援効果に関する客観的な分析を含む報告は少ない<sup>14)9)</sup>。そのため、今後データに基づいた客観的な分析による情報を提供することで、明確な支援方法の再現性を高めていかねばならない<sup>25)</sup>。さらに小集団によるグループ指導の有効性とどまらず、対人スキルや相互交渉能力の具体的な行動に対する支援の方略の有効性を示していく<sup>14)</sup>必要があるだろう。

本研究では、アスペルガー障害のある児童に対して、集団ゲーム場面において、実施したいゲームが相手と異なる場合のゲームを開始するまでの話し合い行動を取り上げ、ゲーム参加者との話し合いスキルを形成した。話し合いが成立するための支援方法について明らかにするとともに、コミュニケーション成立の困難さをもたらしている要因について考察することを目的とした。

## ● ————— II. 方法

### 1. 対象児

通常学級に在籍する小学校4年生のアスペルガー障害のある女兒（以下A児とする）を対象とした。A児は、週1回情緒障害通級指導学級で、ソーシャルスキルトレーニングなどを通して障害の特性に応じた指導を受けていた。8歳のときに療育センターでアスペルガー障害の診断を受けた。本研究開始時の生活年齢は9歳6ヶ月で、B大学で教育相談を受け始めた時期であった。

9歳6ヶ月時に実施したK-ABC検査では、

継時処理 113、同時処理 122、習得度 126 であり、知的に遅れは認められなかった。9歳9ヶ月時に実施した新版社会生活能力検査では、社会生活年齢(SA)10歳6ヶ月、社会生活指数(SQ)114であり、共に生活年齢を上回る数値であった。

A児は、自分の興味のあることしか行わない傾向にあり、学校の授業では全ての活動に持続的に取り組むことが困難であった。そのため、教科学習や試験で極端な成績の差が見られた。A児は、全体指示を聞いて理解することができずに皆の動きを見て行動したり、先生の話聞いていなかったりすることが多く、全体的に活動に参加できていなかった。また休み時間などは一人で遊ぶことが多く、友だちには自分の意見を言えずに付き従って遊んでいた。

保護者の主訴として、活動に取り組む時と全く取り組まない時があり波なくコントロールできてほしいこと、鉛筆を折る等の物を壊す行動をなくしたいことが挙げられていた。

これらの行動特徴は、大学での集団ゲーム場面において顕著に見られた。自分なりのルールでゲームを進めたり、参加者に批判を行ったりなどの行動が見られた。一方で、勝つことが予測される状況では、ゲームのルールに沿った活動が増加した。また、指導者が提案するゲームを実施することに対する不満を、A児は泣いて訴えることもあった。

### 2. 標的行動

決められたルールに沿って、集団ゲームに参加するために、ゲームが開始するまでの話し合い行動を標的行動とした。そこで、集団ゲームが成立するまでの過程を、以下の5つの下位行動に分類した。①やりたいゲームを表明する。②ゲームの内容を説明する。／説明を聞く。③不足したルールを決定する。④決め方を話し合う。⑤決められたルールに沿って活動を行う。

### 3. 実施ゲーム及びマテリアル

玩具のボウリング以外は、A児とその妹が考え出したゲームを実施した。毎セッション指導者が提案するゲームはA児が考え出したゲームであり、離れた場所から籠にボールを投げ入れ、入ったボールの数で勝敗を競うものであった。その他、ルールを変更したドッチボールやキャラクターを演じるゲームなどをA児らは事前に考えてきた。しかしルール設定が不十分のため、ゲームとして成立しないことが予測された。

また、ゲームを実施するまでの話し合いの時に、5つの下位行動が明記された話し合い手順書、指導者が提案するゲームのルール表、話し合いによって補足されたルールを映し出すプロジェクター及びスクリーンを使用した。

#### 4. 記録及び分析方法

毎回、ゲーム終了までの録画記録、逸話的データの記録を行った。ベースライン期、介入1～3期各1セッションの録画記録、逸話的レポートに基づき、筆者と共同研究者1名が標的行動の達成基準を以下のように設定した。1) 話す内容が論理的であるか、2) 適切な参加行動(挙手・指示されてから行動する等)であるか、3) 話し合いで物事を決めているか。その後、設定した達成基準に基づき、録画記録、逸話的レポートから大学院生2名が5つの下位行動の各項目が達成されたかを評価した。

#### 5. 期間・場所・ゲーム参加者

平成15年10月～平成16年11月まで計11セッション、大学のプレイルームにおいて、A児、A児の妹、指導者の3人で実施した。ゲームの内容によっては、ゲームを実施する時に学生を加えた3人以上のメンバーで実施したり、必要に応じて審判をおいたりした。

#### 6. 手続き

##### 1) ベースライン期(以下、BL期とする)

ボウリングや指導者が提案するゲームを実施した。ゲームの説明を口頭でした後、決められたルールに沿って活動を行っているかを評価した。ルールに沿った活動を行っていない場合、修正の声かけを行った。

##### 2) 介入1期

ゲーム開始前に指導者が提案するゲームのルール表を提示し、ルールの確認を行った。

##### 3) 介入2期

ゲーム開始前に、5つの下位行動が明記された話し合い手順書を提示し、ゲーム成立までの過程の確認を行った。発言する時には挙手して指名された後に皆の前に出ること、人の意見を聞く時には着席することを教示した。指導者は話し合いにおいてそれぞれの意見の内容を読み取り、それらの意見を基にゲームを作り上げていく進行役を担った。

最初に、順番の決め方を提案させた。意見が分かれた時には、順番の決め方を決める方法を問い、多数決により決定した。順番が決

定した後、交代で前に出てゲーム名を発表し、指導者がゲーム名を板書した。ゲームの説明も順番に行った。説明が終わった後に質問タイムを設け、説明者が質問に答える中で足りないルールを皆の同意の基で補足していった。指導者が提案したゲームの説明時にはルール表を提示した。ゲームの決め方を話し合う時、決め方(あみだくじ、じゃんけんなど)を提案させ、多数決により決定した。あみだくじの場合には実施方法を皆の同意の基で決定した。また、離席があった場合は声かけ及び制止をした。ゲームを実施している時、参加者が話し合いにより決定したルール以外のことを行った場合に修正のフィードバックを行った。ゲーム終了後は、各参加者が良かった点や反省点を発表した。そして話し合い手順書に従って適切であった発言や行動を取り上げ、言語賞賛を行った。

##### 4) 介入3期

話し合いによって補足されたルールをワープロに打ち出し、その場でプロジェクターで表示していった。そして適宜画面への注目を促し、ゲームが実施可能であるかどうかを参加者に問いながら話し合いを進めた。ルールを補足する話し合いの終了後、内容、勝敗のつけ方など決定した最終的なルールを確認した。ゲームを実施している時、参加者が決定したルール以外のことを行った場合に、指導者はルールが表示された画面に注目させ、ルールにないことを指摘した。しかし、話し合いで決定したルールではゲームが実施できない時には、新たにルールとして加えるかどうかの意見を各参加者に問い、多数決により決定した。その他の手続きは介入2期と同様であった。

##### 5) 対人般化期

指導者が交代した。その他の手続きは介入3期と同様であった。

### ● Ⅲ. 結果

下位行動の各行動における反応の推移を Fig. 1 に示した。凡例の白マスは正反応を、網掛けは誤反応を示している。

BL期では、ゲーム内容を説明する、説明を聞くことはできず、ルールに沿って活動を行うことはできなかった。1セッションではA児は自分なりのルールでゲームを進めた。2セッシ

ョンでは A 児はゲームに参加することを拒否して勝手に審判を行った。3セッションでは A 児は妹へ批判を行い暴力をふるったり、他のゲームを実施したりした。これらの不適切な行動は声がけだけでは修正されることが困難であった。

介入 1 期でゲームのルール表を提示したが、4セッションでは、A 児は離席するなどの逸脱行動が多く、勝つことが予測された時点からルールに沿って活動を行っていた。5セッションでは、A 児は指導者が提案するゲームを実施することに不満を言い、自分が提案したゲームを実施することを泣いて要求した。

介入 2 期では、話し合い手順書を提示しゲームを開始するまでの話し合い場面を構造化した。その結果、毎セッション、導入直後からゲーム決定まで A 児は適切に参加できた。指導者が提案したゲームに決定した時、A 児は不平を言うことはなかった。手順書をホワイトボードに掲示したため、適宜それを参照しながら話し合いは進行された。また、毎セッション A 児と妹は自分の考えたゲーム名と実施方法を移動式のホワイトボードに書いて持参するようになった。しかし、話し合いで決定したルールに沿った活動を行うことが困難であった。さらに話し合いで補足されたルールだけではゲームが成立しないことがあり、ゲーム中にルールが補足されることがあった。

そのため、介入 3 期で不足したルールをプロジェクターに映して表示することで、A 児はルールに沿った活動を行うことができるようになった。また、話し合いによって補足されたルールをその場で即時にプロジェクターで表示していったことで足りないルールが明確になり、ゲームに関する質問応答が増えた。そのことで、ゲームの完成度が高くなり、ゲーム実施中にルールを新たに補足することも介入 2 期より少なかった。

対人般化期では指導者が交代しても、適切な話し合い、ゲームへの参加が見られた。

## ● IV. 考察

本研究では、アスペルガー障害のある児童に対して、集団ゲーム場面におけるゲームを開始するまでの話し合いを成立させることができた。ゲームを開始するまでの話し合い行動を課題分析した話し合い手順表、話し合いの過程を視覚化するシステムを導入することによって、児童の話し合い行動は急激に、そして大きく変容した。それらの結果から、アスペルガー障害のある児童に対して集団ゲームでの話し合いスキルを成立させるためには、話し合い場面の構造化と自己決定の機会の導入が機能すると考察した。

### 1. 話し合いスキルを形成するための方略の有効性

話し合い手順書を明示したことは、ゲームが成立するまでのやりとりの過程を明確にすることを可能にした。つまり「皆と協調しながら」ゲームを決定していく過程を課題分析し具体的な行動の連鎖として明示することで、周囲とのすり合わせのための相互作用の枠組が明確になったと考えられる。その時々に行う活動が明確になることで、自分なりのルールで話し合いを進めるなどの不適切な行動は減少し、指導者や他児との話し合いの結果としてゲームが決定していく過程を体験することで、手順通りに話し合いを行うことが強化されたと考えられる。また、手順書を適宜参照しながら話し合いを進行したことは、不適切な行動を予防することになったと考えられる。

話し合いの過程において、実施したいゲームを表明すること、決め方を提案することや不足したルールを補足していくことは手順通りの話し合い行動を高めたと考えられる。既存のゲームを行うのではなく、話し合いにより皆でゲームを作り上げていくことで、自己決定の機会を多く設定することが可能になった。そのことは、本人自らのことに関する意思表示や選択・決定

フェイズ	BL期			介入1期		介入2期		介入3期		対人般化期	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
項目											
やりたいゲームを表明する											
内容を説明する 説明を聞く											
不足したルールを決定する											
決め方を話し合う										-	
決められたルールに沿って活動を行う										-	

※ - …手続き通りに実施しなかったため、評価不能

Fig. 1 集団ゲーム成立までの下位行動の結果

の機会といった主体的な関与<sup>23)</sup>を余儀なくされる環境設定になったと考えられる。

発表の順番や実施ゲームの決め方の決定に関するルール設定は参加者と協調を図っていく上で有効であった。ルールがないことにより活動の流れを阻害することがなくなり、よりスムーズな進行が促進されたと考えられる。

話し合いによって補足されたルールをワープロに打ち出し、その場でプロジェクターで表示していったことは話し合い過程の視覚化を図ることを可能にし、より参加者との相互作用が高まったと考えられる。金井・古郡・尾花・古塚<sup>6)</sup>、川村ら<sup>7)</sup>は、子どもが問題解決の方法を学習するためには、指導者による参加児の発言の明確化や行動の言語化が効果的であると指摘している。さらにゲーム実施中に不適切な行動が見られた場合に、決定したルールを即時に確認することができたため、ルールに沿った活動を行う行動が増加したと考えられる。またゲームを自分だけでなく皆が楽しむことができたことで、ルールに沿って活動を行う行動がさらに強化されたのであろう。

## 2. アスペルガー障害のある児童の

### コミュニケーション行動への支援

A児はゲームの説明を行い、ルールを確認しただけでは、ゲームに参加できなかった。それはゲームのルールや方法が理解されていなかった訳ではなく、行動レパートリーがあってもそれらを発揮できる環境ではなかったと考えた。介入1期の5セッションにおいて、実施するゲームを指導者が決めることに対する不満を泣いて訴えることでA児は環境の不備を表明することができたと言える。そして、話し合い手順書の提示など話し合い場面を構造化し、自己決定の機会を保障することが有効であった。以上から、本研究は、コミュニケーション行動が発揮しやすい、アスペルガー障害の特徴に基づいた指導者を含む環境整備を行ったと言えるだろう。同時に活動の共有が可能となることで、これらの環境設定は指導者にとっても強化的であった。また、5セッションにおけるA児の表出には問題解決のための環境設定について問題解決方法を検討する上で十分に傾聴する内容が含まれていたことから、環境設定を行うにあたって、本人の意思尊重の機会や選択決定を支援する方法の開発が必要であると考えられた<sup>24)</sup>。

一方、話し合い手順書を導入した介入2期か

ら突然話し合いが成立するようになったことも大きな特徴であろう。構造化された社会的場面と従いやすいルールの設定といった効果的な支援が用意されると、不適切な行動がすぐに消失した。ゲームが成立することが話し合い行動を強化する機会がほとんどない時から行動が変化したことにより、行動急変の法則<sup>18)</sup>からルール支配によって適切な話し合い行動は増加したと考えられる。ルール提示のような方略は比較的成本が低いため、学校現場においてもすぐに応用可能であると言え、適切な環境を整備することがアスペルガーの児童・生徒のより良好な集団適応につながると考えられる。

以上のことから、アスペルガー障害のある児童にとって、行動レパートリーはあるがそれが発揮されにくい状況にある場合に、その行動レパートリーを発揮できる、適切な環境設定を含めた支援者へのシェイピングを意識的に、丁寧に行っていくことが重要であろう。

## 3. 今後の課題

本研究におけるグループ構成はA児と妹、指導者の3人であった。子ども同士が密に関わりやすい小集団(4~6人程度)において、本研究における方略が有効であるかを実証する必要があるだろう。その際、同様の困難、目標を持つと考えられる児童・生徒で構成することで、参加児の持つ困難をより焦点化してプログラムの内容を設定できる<sup>8)</sup>と考えられる。また、環境整備を含めた本研究での方略を日常場面(学校場面など)においてどのように応用していくかを検討していかなければならない<sup>5)25)</sup>。

今後、本人へのアプローチだけでなく、自然な環境での環境整備、仲間の理解と支援方略の開発、家族のストレスの軽減と問題解決の支援など、広汎性発達障害児への包括的な支援教育プログラムの開発<sup>24)</sup>が求められている。しかし望月<sup>10)11)</sup>は現状環境へ適応するように変化させることが目的であれば、それは支援者が押しつけたプログラムであり、自らが意思表明を行い決定に参加するものではなくすることを懸念している。そのためには環境随伴性に順応(適応)する方向に子どもの行動を修正する傾向がある<sup>4)</sup>といった支援者自身の置かれている環境随伴性を弁別する必要がある。つまり、積極的に現在の随伴性を変容させることを視野に入れた、本人中心のアプローチへの変換が支援者に求められていることを本研究は示唆している。

## 付 記

本研究には、科学研究費補助金（基盤研究C）課題番号 15530619 『重度の発達障害のある児童・生徒に対する社会参加に焦点をおいた教育法の開発』の助成を得た。

## 文 献

- 1) American Psychiatric Association（高橋三郎・大野裕・染矢俊幸訳）（1995）：DSM-IV 精神疾患の分類と診断の手引，pp. 52—53.
- 2) Asperger H（詫摩武元訳）：小児期の自閉的精神病。児童青年精神医学とその近接領域，34（2），180—197.
- 3) Attwood T（内山登紀夫訳）（1999）：言語。Attwood T（富田真紀・内山登紀夫・鈴木正子訳）：ガイドブック アスペルガー症候群：親と専門家のために。東京書籍，pp. 101—136.
- 4) 出口光（1987）：行動修正のコンテクスト。行動分析学研究，2，48—60.
- 5) 井上雅彦（1999）：自閉症児に対する応用行動分析学からのアプローチ。発達。ミネルヴァ書房，78，pp. 43—50.
- 6) 金井優実子・古郡恵・尾花由佳子・古塚孝（2001）：小学生の軽度発達障害児に対する小集団指導。藤女子大学紀要，39，第II部，1—12.
- 7) 川村由紀・飯塚一裕・久座孝浩・竹下可奈子・平山篤史・古賀聡・遠谷浩一（2002）：発達障害児のための集団心理療法に関する事例研究—もくもくグループの実践から—。発達臨床心理研究，8，69—97.
- 8) 小林啓子・松村陽子・田所撰寿・小林潤一郎（2004）：アスペルガー症候群の子どもたちに対するグループプログラム—児童を対象としたプログラムの試案—。明治学院大学心理臨床センター研究紀要，2，37—53.
- 9) 雲井末歆・渡邊流理也・小池敏英（2004）：高機能広汎性発達障害児における集団指導の評価について—対象児の行動特性と指導内容との関係に関する検討—。日本特殊教育学会第42回大会発表論文集，445.
- 10) 望月昭（1995）：“コミュニケーションを教える”とは？—行動分析学によるパラダイム・チェンジ—。山本淳一・加藤哲文編著：応用行動分析学入門。学苑社，pp. 2—25.
- 11) 望月昭（2001）：「障害」と行動分析学：「医学モデル」でも「社会モデル」でもなく。立命館人間科学研究，2，11—19.
- 12) 大井学（2003）：自覚に基づく語用障害の補償からコミュニケーションの学習へ。教育と医学，603，12—20.
- 13) 大井学（2004）：高機能広汎性発達障害をもつ人のコミュニケーション支援 語用障害とその補償。障害者問題研究，32（2），110—118.
- 14) 落合由香・井澤信三（2005）：高機能自閉症児における社会的コミュニケーション行動に関連する問題分析に基づいた包括的支援。LD研究，14（3），326—335.
- 15) 斉藤優子・宮本信也（2001）：高機能広汎性発達障害児へのグループ指導の試み。小児の精神と神経，41（2・3），145—147.
- 16) 坂口博美・家山華子・伊藤良子（2002）：自閉的傾向をもつ高機能な発達障害幼児の対人関係の発達（2）。特殊教育研究施設研究報告，1，45—53.
- 17) 佐藤若菜・原田美菜・高橋桃代・蔦森武夫・末永カツ子（2004）：高機能自閉症に対する学齢期の支援のあり方に関する検討。日本特殊教育学会第42回大会発表論文集，449.
- 18) 杉山尚子・島宗理・佐藤方哉・マロット R. W.・マロット M. E.（1988）：行動分析学入門。産業図書，pp. 326—331.
- 19) 杉山登志郎（2002）：Asperger 症候群と高機能広汎性発達障害。精神医学，44（4），368—379.
- 20) 杉山登志郎（2005）：問題行動の克服と青年期の社会性の獲得のために。杉山登志郎著編：アスペルガー症候群と高機能自閉症 青年期の社会性のために。学研，PP. 6—41.
- 21) 多田早織・杉山登志郎・西沢めぐみ・辻井正次（1998）：高機能広汎性発達障害の児童・青年に対する臨床的検討。小児の精神と神経，38（3），195—204.
- 22) Tantam D（富田真紀訳）（1991）：成人期のアスペルガー症候群。Frith U（Ed）：自閉症とアスペルガー症候群。東京書籍，pp. 261—316.
- 23) 渡部匡隆（2002）：日常生活への援助。小林重雄（監修）：発達臨床心理学，コレール社，pp. 157—162.
- 24) 渡部匡隆・岡村章司・大木信吾・川島慶子・笠原亜紀（2005）：広汎性発達障害児への教育的支援パラダイムの確立（2）。日本行動分析学会第23回年次大会発表論文集，104.
- 25) 山本淳一（2002）：自閉症児のコミュニケーション支援—応用行動分析学から。発達。ミネルヴァ書房，92，pp. 38—46.
- 26) 山田詩子・久保田いず美・武蔵博文（2005）：高機能自閉症児らにおけるソーシャルスキル・トレーニングスキル・トレーニングの社会的妥当性の検討—。日本特殊教育学会第43回大会発表論文集，299.