

行動統制が困難な幼児に対する継続的な発達支援の試み

平川昌宏・本郷一夫・飯島典子・杉村僚子・太田久美子

東北大学大学院教育学研究科

本稿では、発達や行動面に支援ニーズを持つ子どもとその家族を対象とした発達支援を行う「水曜教室」に参加した男児（A児）への発達支援の試みについて報告を行う。A児は平成15年12月から平成17年2月までの15ヶ月間、計13回「水曜教室」に参加した。問題状況の把握に基づき、①ルールのある遊びにおいてルールにしたがって自分の行動や欲求を調整しながら楽しむ、②聴覚刺激に基づいた行動統制を行うことができる、という2つの中・長期的目標が立てられ支援が実施された。支援の過程で、幼稚園などの集団場面で示す行動と「水曜教室」における課題場面での行動が異なることが把握された。そのような対象児の状態像に基づき、母親に対する支援が実施された。

キーワード：行動統制 子どもへの発達支援 家族への支援 関連機関との連携
水曜教室

I はじめに

子どもへの発達支援を行う場合、本人に対する発達支援を継続的に行うだけではなく、家族への支援や関連機関との連携を同時的に行っていくことが必要である。その際、限定された検査場面だけではなく、様々な生活場面における子どもの姿から子どもの全体像を描き、個々の場面に応じた支援がなされることが必要であると考えられる。このような観点から、東北大学大学院教育学研究科本郷研究室で実施されている「水曜教室」では、保護者に対する支援や関連機関との連携を考慮に入れながら支援を行っている。「子どもへの発達支援」としては、子ども同士のかかわりを重視した全体遊びと、発達状態や行動特徴に合わせた個別指導を行っている。また、「家族への支援」では保護者が抱える悩みに関する相談を受け、子どもの理解や対応の仕方などについて整理を促す支援を行っている。本稿では、飯島・君市・佐藤・本郷(2005)に引き続き、「水曜教室」で行われた発達支援の試みについて報告を行う。具体的には「水曜教室」のような大人からの個別的な関わりがある場面と、幼稚園での集団場面とで行動が顕著に異なるA児に対して行われた行動統制を促す支援について報告を行う。

II 事例の概要

(1) 実施期間

平成15年12月から平成17年2月。この期間内に、原則的には月に1回計13回の「水

曜教室」が実施され、A児に対する支援と母親に対する面接が行われた。本稿では、これらをⅠ期（平成15年12月から平成16年4月）とⅡ期（平成16年5月から平成17年2月）に分けて報告を行う。

（2）対象児

初回面接時3歳11か月の男児。1歳6か月健診の際に、指さしが少ないことからS市内の専門機関を紹介され、そこで「自閉症グループ」だと言われた。「水曜教室」で支援を受けていた期間は、S市内の幼稚園に通園していた。

（3）来所理由

保護者の主な来所理由は、A児の行動特徴に対してどのように対応し、発達を促していけば良いかという点に関する具体的方法を得ることであった。

（4）家族構成

父親、母親、本児、弟の4人家族であった。

（5）「水曜教室」の概要

「水曜教室」は大学内のプレールーム及び実験室にて実施された。子どもへの発達支援として、①開始時のお集まり、②他児とともに行うルールのある遊び（グループ遊び）、③個別の課題、④おやつ、⑤終了時のお集まり、⑥自由遊びが行われた。また、A児の弟に対する支援として、A児がグループ遊びや個別の課題を行っている間、弟に対する活動が設定された。加えて、保護者支援として、①A児の状態や保護者の思いについての聞き取り、②A児の理解と接し方に関するアドバイス、③「水曜教室」で実施された課題についての説明や、参加時のA児の様子を報告が行われた。実施時間は2時間程度であった。

Ⅲ. 子どもへの発達支援

1. アセスメントと中・長期的目標の設定

（1）A児の状態の把握

1) 母親によるA児に関する報告

「水曜教室」を実施した初期の段階で母親が報告したA児の主な行動特徴は、以下の通りであった。

- ・会話がうまくできない。
- ・友達とうまく関わるできない。
- ・集中力が続かない。関心を持ち集中できる時とできない時のむらが大きい。
- ・幼稚園では教室から飛び出すことがある。全体的な指示に従わない。

また、母親の報告によると、平成16年12月にS市内の専門機関で知能検査（田中ビネー知能検査）が実施された。その結果、知的な側面の遅れは見られないとのことであった。

2) 発達検査（K-ABC）

A児の情報処理の特徴、得意・不得意な側面を把握するために発達検査（K-ABC）の一

部を行った。その結果を表1に示す。同時処理尺度に関わる課題（「魔法の扉」「模様構成」）については実年齢を超える成績であり、視覚的刺激において部分と全体の関係を統合・処理する能力は優れていた。また継次処理尺度に関わる「語の配列」は年齢相応の成績であった。つまり、A児は、認知処理にアンバランスが見られ、継次処理よりも同時処理の方がより優位であると考えられた。さらに、言語的な指示（「語の配列」「算数」）よりも非言語的な指示に関心が向きやすく、後者の処理の方が優位であることが考えられた。

表1 A児の発達検査(K-ABC)の結果(平成16年1月、A児4歳0ヶ月 実施)

尺度		下位項目	検査結果相当年齢
認知処理過程 尺度	同時処理 尺度	魔法の扉	5歳0か月以上
		顔探し(中断)	—
		絵の統合(中断)	—
		模様の構成	10歳0か月以上
	継次処理 尺度	語の配列	4歳0か月程度
習得度尺度		算数	4～5歳程度

(2) 行動特徴の理由及び原因の推定

知能検査や発達検査の結果から、A児のコミュニケーションの困難さや集団参加の困難さといった行動特徴は、知的な遅れのために生じる状況理解のしにくさによるものではないと考えられた。むしろ、「関心を持ち集中できる時とできない時のむらが大きい」といった行動特徴を踏まえて考えると、行動統制の困難さがA児の行動特徴の原因の1つとして考えられた。また、継次処理や聴覚情報の処理が比較的弱いということが、生活の見通しを立てることや活動を系列立てで行うこと、さらには、集団場面において指示を聞き取ることを困難にしていると推定された。

(3) 中・長期的目標の設定

A児の発達状態と行動特徴から次の中・長期的目標が立てられた。

- ①ルールのある遊びにおいてルールにしたがって自分の行動や欲求を調整しながら楽しむ。
- ②聴覚刺激に基づいた行動統制を行うことができる。

2. I期における短期目標の設定と発達支援の内容

(1) 短期的目標の設定

上記の中・長期的目標に基づき、短期的目標として以下の3つの目標が設定された。

- ①比較的簡単なルール遊びにおいて、ルールにしたがって行動することができる。

- ② 継次的に提示された聴覚刺激を記憶し、順番どおりに再生することができる。
- ③ 聴覚刺激に基づいて腕の上げ下げを行う旗揚げゲームにおいて、聴覚刺激にしたがって運動制御を行うことができる。

(2) 支援の内容

上記の短期的目標①～③に基づき、具体的な支援として以下の4つの方法が実施された。

- 1) ボーリング遊びにおいて、守らなければならないルールを徐々に増やすとともに、難易度を徐々に上げ、欲求を調整しなければならない場面を増やしていく。

「自分の番が来るまで定位置に並んで待つ」「自分の番が来たら投げてピンを倒す」「投げ終わったら自分でピンを立て、自分の番が来るまで定位置に並んで待つ」というルールを設定した。待つ場所、投げる場所などはカラーテープで視覚的に提示した。3回目から、レーンを長くすることでピンを倒すのをより困難にした。加えて、「倒せなくても投球は1回だけ」というルールを設定し、A児がより欲求を調整しなければならない状況にした。

- 2) 音遊びにおいて、継次的に提示された聴覚刺激に注意を向け、提示された順番どおりに記憶し再生する課題を行う。

音遊びは「スタッフが4つの楽器から幾つかの楽器を選び、その音を鳴らす。A児はその音を聞き、鳴らされた順番を記憶する」というルールであった。音が鳴らされている間、A児は目をつぶっていなければならなかった。1回目は2～3系列、2回目は2～4系列で行った。また、1回目は提示された順序で楽器を鳴らすという方法で再生を求めたが、A児の関心が楽器を鳴らすこと自体に向いてしまったため、2回目は鳴らされた楽器の名前を順番に答えるという方法に変更した。

- 3) 旗揚げゲームにおいて徐々に課題を困難にし、聴覚情報により注意を向け行動統制しなければならない場面を増やしていく。

旗揚げゲームとは「赤（白）上げる（下げる）」「赤（白）上げ（下げ）ない」という言語指示に合わせて2本の旗を上げ下げする課題であった。1・2回目はA児が反応する度に正誤のフィードバックを行っていたが、3回目以降はA児の反応に関わらず一定のテンポで指示を出した。また、3回目以降、A児とともに旗揚げを行っているスタッフが時折わざと誤った反応を行った。つまり、視覚刺激（スタッフの反応）に基づいて反応すると誤ってしまう状況でも旗揚げを行った。これによって、聴覚情報により注意を向け行動統制しなければならない場面を設定した。

3. I期の発達支援の評価

(1) ボーリング遊び

ピンが倒せなかった際に、「僕、もう一度やりたい」と言い出す場面も見られた。特に、レーンが長くなり倒せない回数が増えると「投球は1回だけ」というルールが守れないことがあった。しかし、スタッフが次にすべき行動を示す、ルールの確認を行うといった働

きかけを行うことによって、これに応じルールを守る姿が見られた。

(2) 音遊び

提示された順序で楽器を鳴らすという方法で再生を求めた場合（1回目）、2系列の再生も困難であった。しかし、鳴らされた楽器の名前を順番どおりに答える方法に変えると（2回目）、4系列の再生も可能であった。このように、A児に関しては、楽器を鳴らすこと自体に向けられる関心を取り除き、課題に集中できる状況を設定することで、聴覚刺激の継次的記憶・再生が容易になると考えられた。一方、系列が増えることに伴って聴覚刺激の提示が終わる前に再生を始めてしまう反応が見られるようになった。

(3) 旗揚げゲーム

当初、「上げ（下げ）ない」という行動抑制の指示に対して、指示通りの反応を示せないことがあった。しかし、行動抑制の指示のみを行い反応に対してフィードバックを与えるという練習を繰り返し行うことで、「上げる（下げる）」という行動誘発の指示を加えても、指示通り反応するようになった。また、一緒に旗揚げを行っているスタッフが誤った反応を示した場合それにつられることがあり、視覚情報に注意が向いている際には聴覚情報に基づく行動統制が困難であると考えられた。

4. II期におけるアセスメント

1) 発達検査（K-ABC）

4月に行った検査では、認知処理にアンバランスが見られ、継次処理よりも同時処理の方がより優位であった。前回行われなかった下位検査を実施しA児の得意・不得意な側面を把握すると同時に、継次処理の発達について把握するために再度発達検査を行った。その結果を表2に示す。継次処理尺度の下位検査として前回も実施された「語の配列」はその成績が上がっており、継次処理に関わる課題においても年齢平均以上の反応を示しうると考えられた。

表2 A児の発達検査(K-ABC)の結果(平成16年4月、A児4歳3ヶ月 実施)

尺度		下位項目	検査結果相当年齢
認知処理過程 尺度	同時処理 尺度	顔探し	5歳0か月歳以上
	継次処理 尺度	手の動作	4歳3か月程度
		数唱	4歳6か月程度
		語の配列	7歳0か月程度
習得度尺度		なぜなぜ	5歳0か月程度

2) 幼稚園での様子

母親からの「幼稚園ではふらふらしていることが多い」という報告を受けて、A児の幼稚園での様子を把握するために観察に赴いた。行動観察により確認されたA児の様子は以下の通りであった。

- ・自由遊びの時間に特に何もせずふらふらしていることが多い。
- ・クラス全体への指示に対して従えないことある。
- ・個別の適切な対応によって集団活動に参加することができる。

3) 運動領域の発達状態

自由遊びの際にせわしなく動く、飛び跳ねる、急に脱力し床に寝そべるといった行動が観察された。また、移動の際に横歩きをし、歩行が不安定であったりまっすぐ歩いていない様子が観察された。これをふまえて、A児の運動領域に関する発達状態のチェックが行

表3 A児の運動発達のチェック内容(平成16年5月、A児4歳4ヶ月 実施)

領域	内容		運動状態の特徴等
身体 の バ ラ ン ス	つま先立ち		つま先立ちのままぐるぐる回る行動が見られ、静止してつま先立ちしていられたのは2.3秒だった。
	片足立ち	片足立ち (目を開けている)	前傾姿勢になり、3秒ほどでバランスを崩した。
	〃	片足立ち (目を閉じている)	はじめから前傾姿勢となり、すぐにバランスを崩した。
	〃	片足で数歩跳ぶ	両足ともけんけんできた。浮いている方の足を伸ばし、バランスを取る様子が見られた。
リ ズ ム	ジャンプ	両足でびよんびよん飛ぶ	日常から見られる動作で、前後左右、同じ位置で飛び続けることができた。
	〃	立ったままで回る	1・2度目は着地のとき、ふらつき、転ぶ様子が見られたが、3度目で転ばずに着地。
	〃	両足をそろえ前に跳ぶ	勢い余って前につんのめる、転ぶ様子が何度か見られた。
	スキップ		姿勢も安定した状態でスキップできた。
全 身 の 調 整	でんぐり返し		自力では回れず、補助をしてもらい回ることができた。首を曲げずに、首筋をピンと伸ばしたまま、回ろうとした。
	階段		足を地面に着くとき、特に左足が内側に向いていた。右足もやや内向き。歩く時、両足ともつま先をるようにして前に出す。
	走り方		手や足を交互に振る。やや前傾姿勢。
目 と 体 の 協 応	ボール遊び	ボールを前に蹴る	特に左足を使って蹴った。右足でも蹴ることができた。
	〃	動いているボールを受け取る	小さいボールを体の中心でキャッチすることができた。
	〃	はずむボールをつかむ	大きいボールは両手でキャッチできた。小さいボールは体に当たってボールを受け、それを手で掴むといった動作が見られ、器用に体を使ってボールをキャッチしていた。
	〃	動いているボールをキック	右足の近くにボールが来ても、左足で蹴ろうとし、ボールをやり取りする相手の方へうまく返せず、いろいろな方向へボールを飛ばしてしまう。体の向きを変える、両足を交互に使うなどしてパスすることは難しい様子であった。

われた。その結果を表3に示す。「身体のバランス」「リズム」「全身の調整」「目と体の協応」それぞれについて、特に困難である項目は見出されず、基本的な運動を行うこと自体に関しては、発達的に問題はないと考えられた。

5. II期における短期的目標の設定と発達支援の内容

(1) 短期的目標の設定

I期における評価、及び上記のA児の状態に基づき、短期的目標として以下の3つの目標が設定された。

- ①ルールのある遊びを他児とともに楽しむ。
- ②旗揚げゲームにおいて、聴覚情報への注意がより必要な状況においても聴覚情報に基づいた行動統制が可能になる。
- ③身体全体を使った運動の中で聴覚情報に基づいて行動を統制することができる。

(2) 支援の内容

上記の短期的目標①～③に基づき、具体的な支援として以下の2つの方法が実施された。

1) ルール遊びにおいて、他児との関わりを増やしていく。

〈ゴロゴロドスン〉

数人で輪になって座り、オニは中央に座る。オニが「ゴロゴロ…」と言うのに合わせて、輪になっている人たちが一定の方向に目印の棒を回す。オニが「ドスン」と言った時に棒を持っていた人が次のオニになるというルールであった。途中よりA児を他児の横に座らせ、子ども同士のやりとりが多くなるような状況を設定した。また、目印の棒がちょうど受け渡しの瞬間で止まった場合などは、スタッフがすぐに指示を与えるのではなく、子どもたち自身で解決できるような声かけを行った。

〈マグネット取りゲーム〉

2チームに分かれ、先攻・後攻を決める。後攻は所定の位置に座っている。合図とともに先攻は後攻の誰かとじゃんけんし、勝てばマグネットを1個もらい自分のチームの陣地に貼りに行く。次に先ほどとは異なる人とじゃんけんをしに行き、制限時間内でなるべく多くのマグネットを取るようにする。攻守を交代し、マグネットの数が多かった方を勝ちとした。

2) 引き続き、旗揚げゲームにおいて徐々に課題を困難にし、聴覚情報により注意を向け行動統制しなければならない場面を増やしていく。

I期に引き続き、A児とともに旗揚げを行っているスタッフがわざと誤った反応を示すことで、視覚刺激(スタッフの反応)に基づいて反応すると誤ってしまう状況でも旗揚げを行った。加えて、A児からは見えない位置(A児の背後)から聴覚刺激を提示し、聴覚情報に対する定位がより困難な場面を設定した。

3) 聴覚刺激に合わせて、様々な全身運動を幾つかのテンポで行う。また、「運動を止める」

といった全身の運動制御を必要とする課題を行う。

ソフトブロックを用いて作った円の周りを、音楽とスタッフの指示に合わせて行動やそのテンポを変えながら回る課題を行った。指示される行動は「走る」「歩く」「ゆっくりと歩く」「止まる」「反対周り」などであった。途中より、聴覚刺激の速さを統制しやすくすることや、A児がテンポをとることを容易にすることなどを目的として、音楽ではなくメトロノームを用いた。「走る」「歩く」「ゆっくり歩く」のテンポは、それぞれ1分につき、150回、100回、60回のテンポに設定した。

6. II期における発達支援の評価

(1) ルール遊び

どちらのルール遊びにおいても、ルールの説明の時やゲームが中断した時などの多少間延びした時間に、その場で跳ねる、脱力するといった行動や、集団を離れて走り回るといった行動が見られた。しかし、スタッフが声がけを行なうことでゲームに参加することができた。ゲームの中では、他児の隣に自ら座ろうとしたり、ゲームの結果を他児とともに喜び合うといった様子が見られた。つまり、A児は自分自身が何をすべきか明確でない状況では、行動統制の難しさのためにルール遊びからの逸脱が見られるものの、ゲーム自体には参加し他児とともに楽しむことができると考えられる。また、〈ゴロゴロドスン〉を行っている際、A児が他児に棒を渡す時に「ドスン」と言われ、どちらがオニかを決めなければならない状況があった。このような状況においても、A児自ら「じゃんけんする」といった提案を行い、その後オニを決める場面では積極的にじゃんけんを用いた。

(2) 旗揚げゲーム

スタッフが不適切な反応を示した状況や、A児の背後から聴覚刺激を提示した状況でも、聴覚刺激に沿った適切な反応を示した。たとえば、7月に行われた「第8回水曜教室」では、計48試行中誤った反応は3試行のみであった。このように、A児は個別場面で落ち着いて聴覚刺激に集中できる状況では、聴覚刺激に基づいた行動統制が可能であると考えられた。

(3) 全身の運動制御

スタッフの指示に注意を向けているときは指示通りの運動が可能であった。しかし、注意が持続しなくなると「止まる」という指示に従えなかったり、「ゆっくり歩く」ところで走る様子が見られた。注意が持続するのは5, 6歩程度であった。しかし、(1)指示を出すスタッフが運動に参加せず一定の位置から指示を出す、(2)音楽の代わりにメトロノームを用いるといった変更を行うことで、メトロノームの音と言語指示に従った運動統制が可能となった。つまり、指示を出すスタッフを一定の位置に置くことで、言語指示に対する注意が向きやすくなったと同時に、聴覚刺激を一定のリズムにすることでそれに合わせた運動統制が容易になったことが考えられた。

7. 全体的評価

(1) ルール遊び

A児は、欲求の調整が必要とされる状況や、何をすべきか明確でない状況などにおいてルール遊びから逸脱することがしばしばあった。しかし、そのつどスタッフが声がけを行ったり、すべき行動を明確に提示することによりルール遊びに参加し、ルールにしたがって他児と楽しむことが可能であった。このように、比較的少人数で個別的な配慮や対応が可能であり、A児にとってどのように行動すればよいか分かりやすい状況においては他児とともに遊び、楽しみを共有することができると考えられる。「水曜教室」の期間中A児はサッカー教室に参加するようになった。その際、参加当初はパス練習は進んで行いが、ゲーム形式になると参加することができずコートから出て行ってしまうという様子が母親から報告された。このようなA児の行動も、「水曜教室」における様子に対応するものである。そして、小集団での遊びではなく、幼稚園などの大きな集団の中で逸脱せず、他児とともに遊べるようになることが今後の課題であると考えられた。

(2) 聴覚刺激に基づく行動統制

A児は幼稚園では「クラス全体への指示に従えないことがある」といった様子を示していた。しかし、「水曜教室」で行った個別的な課題のように、比較的落ち着いて聴覚刺激に注意を向けやすい状況では、旗揚げにおける腕を動かす運動、および全身を使った運動いずれにおいても、聴覚刺激に基づく行動統制が可能であった。つまり、A児は聴覚刺激に基づく行動統制の力それ自体は有していると考えられた。そして、集団場面のように様々な刺激が存在し、特定の聴覚刺激に注意を向けるのが比較的困難な状況において、このような力を発揮できるようになることが今後の課題であると考えられた。

IV. 家族への支援

A児がプログラムを実行している間に、保護者との面接が行われた。面接では、A児の生活環境の変化や、家庭や幼稚園での様子などについて保護者から報告がなされた。加えて、発達検査の結果やプログラムを行っている際のA児の様子についてスタッフから説明がなされた。それらをふまえ、A児の行動特徴や発達状態、さらには今後の発達支援のニーズについて整理が行われた。また、具体的な支援の方法として、保護者の子どもに対する対応の仕方、幼稚園への伝達事項についてアドバイスがなされた。さらに、Ⅱ期において母親から就学に対する相談がなされたため、その準備に対するアドバイスと情報提供が行われた。面接は、必要に応じて、ワンウエーミラー越しにプログラムを行っているA児の様子を見ながら行われた。また、A児の弟に対しては、A児がプログラムを行っている間、発達状態に応じた遊びが計画され実施された。

V. 考察

本事例は、約15ヶ月間にわたり行動統制に困難のある幼児（A児）に対して行われた発達支援の試みである。支援に際しては、保護者からの報告と発達検査の結果を整理、統合する形で問題の把握がなされ、それに基づき中・長期的目標が設定された。そして、短期目標が設定され、それに沿った支援が行われた。また、支援の過程においても、A児の認知や運動の特徴についての把握を試みるとともに、幼稚園で観察を行い、それらに合わせて支援の見直しが行われた。

本事例ではA児の行動統制の難しさに焦点を当て、この点についての支援を継続的に行ってきた。具体的には旗揚げや運動ゲームを行い、聴覚刺激に基づいた行動制御の経験を継続的に促してきた。その結果、聴覚刺激に集中しやすい状況では、それにしなかった行動制御を行うことが可能であった。

また、支援の過程を経て、A児が幼稚園などの集団場面で示す行動と「水曜教室」の課題場面で示す行動が異なることが把握された。幼稚園では「他児とともに遊ばない」「全体の指示に従わないことがある」などの問題状況が把握された。一方、「水曜教室」では、ルール遊びを他児とともに楽しむことができた。また、課題場面でも上記のように聴覚刺激に基づく行動統制が可能であった。つまり、小集団でどのように行動すればよいかと比較的明確な状況、および特定の聴覚刺激に集中しやすい状況では、A児は他児と遊びを共有したり聴覚刺激に基づいて行動を統制したりすることが可能であった。そして、「水曜教室」で示した力を幼稚園などの大きな集団でいかに発揮できるようになるかということが今後の課題になると言えよう。とりわけ約1年後に控えた就学を考えると、このような側面に対する支援が必要不可欠であろう。しかし、本事例においては、このような問題把握にとどまり、この点に関する「水曜教室」内での具体的な目標と支援プログラムを設定するには至らなかった。今後は、このように状況によって行動特徴が異なる子どもに対する支援において有効なプログラムについて検討していく必要があると考えられる。

また、上記のような問題把握に至った要因として、「幼稚園での観察」が重要であったと考えられる。その点で、他機関との連携が子どもに対する発達支援において重要であると言えよう。加えて、状況によって子どもの行動が大きく変わる場合、一般的には子どもの状態像や発達状態、そして対応の仕方の理解がより困難になると考えられる。したがって、子どもに対する支援だけではなく、保護者に対しても同時的に支援を行っていくことが重要になるであろう。本事例では、A児がプログラムを実行している間に保護者との面接が行われ、A児の行動特徴や発達状態さらには今後の発達支援のニーズについて整理が行われた。また、具体的な支援の方法として、保護者の子どもに対する対応の仕方、幼稚園への伝達事項についてアドバイスがなされた。

以上のように、「水曜教室」での子どもの問題状況だけではなく他の場面の様子や問題状況を把握し、子どもの発達支援だけではなく保護者支援や他機関との連携を同時的に行

っていくことによって、子どもが集団に適応しその中で発達していけるよう支援する、社会性発達の支援が可能になると言えよう。

文献

飯島典子・君市祐子・佐藤有紀子・本郷一夫（2005）．関連機関との連携を通じた軽度発達障害児への支援の試み．東北大学大学院教育ネットワーク研究室年報，5，77-88