

健常児と発達障害児の交流態度の比較検討

水口啓吾・里見有紀子・前田健一

An investigation of children's positive attitudes to children with developmental disorders

Keigo Minakuchi, Yukiko Satomi, and Kenichi Maeda

本研究では、発達障害児が在籍する通常学級の中から、発達障害児と接触頻度の高い健常児である接触頻度高群(16名)、その他の健常児である接触頻度低群(129名)、および発達障害児群(10名)を選出し、架空の物語場面を用いて健常児と発達障害児の交流態度について比較検討した。架空の物語場面では、問題の原因が健常児側にある場面と発達障害児側にある場面の2場面を呈示し、その後で登場人物の発達障害児に対する印象評定と行動評定を求め、3群間で比較した。その結果、印象評定では2つの場面とも、3群間に有意差は見られなかった。しかし、行動評定では接触頻度高群が最も好意的態度を示した。発達障害児と日頃接触している接触頻度高群でも、発達障害児の唐突な言動に対しては好意的印象を持たないこと、しかし発達障害児と一緒に勉強する・遊ぶなどの交流行動では寛容的であることが明らかになった。

キーワード：健常児、発達障害児、接触頻度、交流態度

問題と目的

近年、障害児(者)と健常児(者)とを特別に区別することなく、社会生活を共に過ごすことで、互いに支えあいながら生きてゆくことが本来の正常な生活のあり方であるというノーマライゼーションの理念が広がりを見せている。これに伴い、日本における特別支援教育の在り方にも変化が見られ、インテグレーション(統合教育)の導入によって、通常学級の中で障害児が健常児と共に学校生活を送るようになってきた。特に、発達障害児は通常学級による指導を受けることが多い。文部科学省(2006)によると、小学校では約4万人の発達障害児が通常学級に在籍している。実際に小学校教諭に話を聞くと、最近では発達障害児が在籍しない学級の方がむしろ少なく、多くの健常児が日常生活の中で障害を抱えた児童と接触しているのが現状であるという。

これまで健常児と障害児の接触交流の影響や効果を検討した研究がいくつか報告されている。しかし、それらの研究の中には交流経験が障害児に対する健常児の理解を深めることを示した研究(木船, 1986; 尾谷・嘉屋・伊藤・古川, 1992)がある反面、交流経験が障害児に対する健常児の好意度を低下させることを示した研究(益山・東原・河内, 2008; 大谷, 2001)もある。このように、交流経験が相反する結果をもたらす背景には、交流の質や程度、あるいは事前情報の有無など様々な要因が関与していると考えられる。

木船(1986)は、交流経験の質の違いが障害児に対する健常児の態度にどのような影響を与える

かについて検討している。小学4年生937名を対象にして、障害児との交流経験の内容について日常交流経験、行事交流経験、教科交流経験の3つを取り上げ、それぞれの経験の有無を尋ねている。これらの交流経験間で障害児に対する態度を比較した結果、どのような交流内容でも障害児に対する健常児の好意的イメージを高めるのに有効であるが、特に日常交流経験と行事交流経験が有効であることを示唆している。益山ら(2008)は、知的障害児との接触経験や事前情報の提示が知的障害児に対する健常児の態度にどのような影響を与えるのかについて検討している。小学6年生205名の中から、障害児に関する事前情報を受けた後に障害児と接触した群、事前情報を受けずに障害児と接触した群、障害児と接触した経験がない群の3群を選出した。これら3群を比較した結果、単なる接触経験では好意的態度には結びつかず、事前情報の提示が交流態度の改善に有効であることを示唆している。

以上の先行研究は、障害児に対する健常児の好意的態度を形成するためには、接触経験の有無だけでなく、どのような知識や事前情報を持って交流するのかという交流経験の質も重要であることを示唆している。しかし、以上の先行研究はいずれも、近年注目されている発達障害児に対する健常児の態度を検討した研究ではない。発達障害児の多くは通常学級による指導を受け、健常児と共に学校生活を送る現状にあるけれども、発達障害児に対する健常児の交流態度(印象・行動)が接触頻度や交流経験の質的内容によってどのように異なるのかを検討した研究は見られない。そこで本研究では、発達障害児が在籍する通常学級の健常児の中から、発達障害児との接触頻度が高い児童(接触頻度高群)と低い児童(接触頻度低群)を選出し、接触頻度の相違が発達障害児に対する健常児の交流態度に違いをもたらすか否かを検討することを第1目的とする。

本研究の第2目的は、担任教師からの情報提供に基づいて、通常学級に在籍する児童の中から発達障害児と思われる特定の児童を選出して発達障害児群を構成し、発達障害児に対する交流態度について健常児群と比較検討することである。最近の発達障害児支援の取組として、ソーシャルスキルトレーニングを用いて、発達障害児自身の言動を客観的に把握させたり、発達障害児の言動に対して他者がどのような印象を抱くかを理解させる試みが行われている。そこで本研究では、発達障害児の言動に対して発達障害児自身がどのような交流態度を示すのかを明らかにするために、健常児群と発達障害児群を比較することにする。

ところで、発達障害児が通常学級に在籍する小・中学校では、特定の児童生徒が発達障害児であることの事前情報を学級の児童生徒に知らせていない場合も少なくない。また、学級内の特定の発達障害児を想定させて、その発達障害児に対する交流態度を学級の児童生徒に求めるやり方も倫理上問題がある。こうした研究方法論上の問題点を考慮して、本研究では架空の物語を作成して提示した後に、発達障害児と想定される登場人物に対する交流態度を調査対象児に評定させることにした。架空の物語では、発達障害児と想定される登場人物が唐突な問題行動を示すが、問題の原因が発達障害児側にある場面と健常児側にある場面の2場面を作成した。問題の原因が発達障害児側にある場合よりも健常児側にある場合に、発達障害児に対する交流態度は好意的になりやすいと予想される。本研究の第3目的は、2つの場面で接触頻度高群、接触頻度低群、発達障害児群の交流態度を比較し、2つの場面によって群間比較の結果が異なるか否かを検証することである。

方 法

調査対象児 公立小学校の4年生58人、5年生40人、6年生57人の計155名（男子72名、女子81名、性別不明2名）を対象とした。なお、この小学校では発達障害児の通常学級による指導を行っている。

調査内容 (1) 発達障害児（Bさん）との場面を描いた4コマ漫画の提示 唐突な言動を示す登場人物（発達障害児と想定されるが具体的明記は行っていない）であるBさんと相手の登場人物（健常児を想定しているが具体的明記は行っていない）が登場する4コマ漫画を続けて3つ提示した。この場面で提示する漫画の内容は、いずれも健常児側に問題の原因があるように作成された。3つの漫画の内容は、次のとおりであった。①ある日の授業中のことです。あなたは、授業中に先生にあてられて答えましたが、間違っていました。すると、Bさんに「あ～！、間違った！」と大きな声で言われました。②ある日の休み時間のことです。あなたは、友だちの何人かといっしょに教室でさわいでいました。Bさんは本を読んでいます。すると、Bさんが「うるさい！だまれ！」と言ってきました。③ある日の放課後のことです。あなたは、Bさんと4時に待ち合わせの約束をしていました。あなたは待ち合わせ場所に4時1分につきましたが、Bさんはあなたが1分遅れたことにとても怒っていて、帰ろうとしていました。

(2) Bさんに対する印象評定と行動評定 3つの漫画を見せた後で、「Bさんをどのような子だと思いますか」と質問し、7つの二者択一の項目対のどちらかを選択してBさんの印象を回答するように求めた。7つの項目対は、「1. やさしいと思うーこわいと思う」、「2. いじわるだと思うー親切だと思う」、「3. 自分勝手だと思うー思いやりがあると思う」、「4. 性格がわるいと思うー性格が良いと思う」、「5. らんぼうだと思うーおとなしいと思う」、「6. まじめだと思うーふまじめだと思う」、「7. わたしと気が合うと思うーわたしと気が合わないと思う」であった。これら7項目対は、視覚障害児に対する小学校高学年児童のイメージを調べた研究結果（河内、1993）を参考にして、発達障害児にも共通して使用できると考えられる7項目を抜粋したものである。印象評定に続いて、「あなたは、Bさんといっしょにどのようなことをしたいと思いますか」と質問し、4つの行動項目のそれぞれについて「1. まったくあてはまらない」～「5. とてもよくあてはまる」の5件法で行動評定を求めた。4つの行動項目は、「1. Bさんといっしょに勉強したいと思う」、「2. Bさんといっしょにあそびたいと思う」、「3. Bさんといっしょに給食を食べたいと思う」、「4. Bさんが係の仕事をやるとき、手伝ってあげたいと思う」であった。なお、行動評定で使用した4項目は、交流教育に関する研究（尾谷・嘉屋・伊藤・古川、1992）で用いられた質問項目を参考にして独自に作成したものである。

(3) 発達障害児（Cさん）との場面を描いた4コマ漫画の提示 (1)と同様に唐突な言動を示す登場人物（発達障害児と想定されるが具体的明記は行っていない）であるCさんと相手の登場人物（健常児を想定しているが具体的明記は行っていない）が登場する4コマ漫画を続けて3つ提示した。ただし、この場面の漫画では、いずれも問題の原因がCさん側にあるように作成された。3つの漫画の内容は、次のとおりであった。①ある日の授業中のことです。あなたは、Cさんのとなりの席に座っています。Cさんはどうやら、けしゴムを忘れてきてしまったようです。Cさんは、

何も言わずにあなたのふでばこの中から、けしゴムをとって使っています。②ある日の休み時間のことです。あなたは、友だち何人かといっしょに、「ドッジボールをやろう！」とCさんを誘いました。しかし、Cさんに「ドッジボールなら、やらない！」と言われ、断られてしまいました。③ある日の放課後のことです。あなたとCさんは、いっしょにあなたの家で遊んでいます。Cさんは、おうちの人に「6時には帰ってきなさい」と言われていましたが、あなたはそのことを知りません。Cさんは、6時になると、「帰る！」とだけ言って、とつぜん帰ってしまいました。

(1)と(3)で使用した漫画の内容は、発達障害児のソーシャルスキルトレーニングで用いられる絵カード(ことばと発達の学習室M, 2006)および「気持ち」を理解するイラスト・まんが教材(おふいすぷらんぷらん, 2002)を参考にして作成した。その際、発達障害児が共通して困難を抱えやすいと考えられる学習場面や対人関係場面の絵カードを選出した。また、選出した絵カードを調査協力校の教諭1名に見せ、日常場面で発達障害児に頻繁に見られる行動であることを確認した。

(4)発達障害児(Cさん)に対する印象評定と行動評定 3つの漫画を見せた後で、(2)と同様に「Cさんをどのような子だと思いますか」と質問し、7つの二者択一の項目対のどちらかを選択して回答するように求めた。7つの項目対は、(2)と同じものであった。Cさんの印象評定に続いて、(2)と同様に、4つの行動項目のそれぞれについて5件法で行動評定を求めた。4つの行動項目は(2)と同じものであった。

(5)思いやり尺度 内田・北山(2001)の思いやり尺度22項目を用いて、各項目の内容が今の自分にどのくらいあてはまるかを「1. まったくあてはまらない」～「5. とてもよくあてはまる」の5件法で回答を求めた。この尺度は、他者の気持ちを察し他者の立場に立って考えること、その上で他者の気持ちや状態に共感もしくは同情すること、そして向社会的行動の動機づけという思いやりの3側面を同時に考慮したものであり、本研究の思いやり感情・行動を測定するのに適していると判断した。ただし、内田・北山(2001)の思いやり尺度は大学生用に作成された尺度であり、小学生には難しい表現もあったので、調査協力校の教諭1名と協議の上、文章を小学生に理解できる平易な表現に加筆・修正した。

調査手続き 調査用紙と実施手順の説明書を調査協力校に郵送し、各学級担任に調査用紙の配布と回収を依頼した。小学校の児童に対する調査は、無記名調査であった。ただし、本調査における発達障害児に対する健常児の接触頻度の違いは、学級担任の教師に依頼して選別した。学級担任に対しては、事前に「通常学級において教師側からの指示や児童との共同作業といった受動的接触ではなく、授業中や休み時間において児童自らが積極的に発達障害児と一緒に過ごしている、あるいは遊んでいる児童」という選別基準を伝え、発達障害児と日頃から接触頻度が高い健常児(以下、接触頻度高群と表記する)の調査用紙に、その旨を記入するように依頼した。また、各学級の発達障害児については、医療機関等で発達障害と診断されている児童、あるいは診断は受けていないが、保護者や教諭から発達障害の可能性が高いと判断されている児童(以下、発達障害児群と表記する)の調査用紙にも、その旨を記入するように依頼した。

群構成 学級担任教師によるチェック記入に基づいて、発達障害児と接触頻度の高い健常児を選出して接触頻度高群(16名)、その他の健常児を接触頻度低群(129名)、および発達障害児群(10

名)の3群に対象者を分類した。この中から、印象評定で2問以上未回答の者、行動評定で1問以上未回答の者、あるいは思いやり尺度で6問以上未回答の者は、後の分析から除外した。その結果、接触頻度高群は16名、接触頻度低群は123名、発達障害児群は10名となった。

結 果

印象評定と行動評定の結果

印象評定では7つの項目対のそれぞれについて、ポジティブな選択肢を選んだ場合に1点を配し、ネガティブな選択肢を選んだ場合に0点を配した。その後、7項目の合計得点を求め、それを各対象者の印象評定得点とした。また、行動評定では4項目について5件法で回答を求めたので、4項目の合計得点を各対象者の行動評定得点とした。

各群の印象評定得点および行動評定得点の平均値と標準偏差をTable2に示す。まず、健常児側に問題の原因がある場合の発達障害時(Bさん)に対する印象評定と行動評定別に群間差を検定した。ただし、発達障害児群では10名の印象評定の平均値も標準偏差も0となり、10名全員が0点を配点しており、統計的検定にかけられないので、接触頻度高群と接触頻度低群の差をt検定を使用して検定したが、有意差はみられなかった($t(137)=0.34, n.s.$)。行動評定については、一元配置の分散分析を使用して、3群間の差を検定した。その結果、3群間に有意差がみられた($F(2, 146)=5.93, p<.05$)。TukeyのHSD法(以下、多重比較は同法を使用する)による多重比較を行ったところ、接触頻度高群が接触頻度低群や発達障害児群よりも有意に高い得点を示した。

次に、発達障害児側に問題の原因がある場合の架空の発達障害児(Cさん)に対する印象評定と行動評定別に一元配置の分散分析を行った。その結果、印象評定では3群間に有意差はみられなかった($F(2, 146)=0.24, n.s.$)。しかし、行動評定では3群間に有意差がみられた($F(2, 146)=3.61, p<.05$)。多重比較の結果、接触頻度高群が接触頻度低群よりも有意に高い得点を示した。

Table 1 各群の印象評定および行動評定の平均得点と標準偏差(SD)

		接触頻度高群	接触頻度低群	発達障害児群
		平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)
健常児側に問題の原因がある場合 (Bさん)	印象評定	0.38 (0.62)	0.45 (0.78)	0.00 (0.00)
	行動評定	10.63 (3.72)	7.85 (3.15)	7.10 (2.47)
発達障害児側に問題の原因がある場合 (Cさん)	印象評定	1.40 (0.91)	1.30 (1.39)	1.60 (1.78)
	行動評定	11.75 (2.86)	9.47 (3.47)	10.70 (2.79)
思いやり尺度得点		3.81 (0.57)	3.60 (0.58)	3.54 (0.48)

Table 2 思いやり尺度の因子分析結果

	F1
8. 人が失敗した場合、その人に責任があるので、かわいそうだとは思わない。	.40
10. 人のつらい話を聞いても、その人と同じ気持ちになることはできない。	.49
3. つらい思いをしている人がいると、その人にいいことが起こりますように、と願いたくなる。	.58
5. がんばっている人を見ると、応援したくなるほうだ。	.59
7. 泣いている人を見ると、その人と同じ気持ちになって、いっしょに泣いてしまうことがある。	.44
9. バスや電車で、おとしよりや障害のある方が立っていたら、席をゆずってあげたくなる。	.46
12. 泣いている子どもを見ると、ついやさしく声をかけたくなる。	.59
14. 人を思いやることがとても大切だと思う。	.42
16. 人に対しては常に親切でよいと思う。	.60
18. ニュースで事故などの話を聞くと、悲しくなったり、苦しくなったりしてしまう。	.50
21. 人の苦勞した話を聞くと、感動する。	.53
22. 映画やテレビドラマを見て、よく泣く。	.45
	因子寄与 3.11
	寄与率 25.93

思いやり尺度得点の結果

まず、本研究で使用した思いやり尺度 22 項目の評定データに基づいて、主因子法・バリマックス回転による因子分析を行った。固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から、1 因子が妥当と考えられた。因子負荷量が.40 未満の 10 項目を除外して再度、主因子法・バリマックス回転による因子分析を行った。その結果、12 項目を採用した (Table 4)。12 項目から構成される思いやり尺度について、Cronbach の α 係数を算出したところ、 $\alpha = .80$ と十分な値が得られた。1 項目あたりの平均得点を思いやり尺度得点として使用した。各群の思いやり尺度得点の平均値と標準偏差を Table 1 の最下行に示す。一元配置の分散分析の結果、3 群間に有意差はみられなかった ($F(2, 146) = 1.05, n. s.$)。

考 察

本研究では、架空の物語場面を用いて、接触頻度高群、接触頻度低群、発達障害児群の 3 群を比較し、発達障害児に対する交流態度 (印象・行動) に違いが見られるか否かを検討した。その結果、問題の原因が健常児側にある場面と発達障害児側にある場面の相違に関係なく、印象評定では 3 群間に有意差は見られなかった。しかし、行動評定では接触頻度高群が最も好意的態度を示した。本研究の目的として 3 つ挙げたが、交流態度のうち、印象評定では 3 群間に差がなく、行動評定のみで群間差が見られたので、以後の考察では目的別ではなく、印象評定と行動評定別に行う。

まず印象評定では有意な群間差が示されなかった。この結果は、発達障害児に対する印象が場面の相違や発達障害児との接触頻度に影響されないことを示す。特に第1目的に関連して、接触頻度高群と低群間に差がなかった理由については、以下の点が考えられる。本研究では、架空の物語場面に登場する発達障害児（Bさん、Cさん）が発達障害を抱えている児童であるという情報を一切提示しなかった。そのため、調査対象児は、架空の物語場面で発達障害児が示す問題行動を日頃接触している発達障害児の言動と結びつけて考えず、架空の物語場面の内容だけに基づいて印象評定した可能性がある。その結果として、接触頻度高群の印象評定が低くなり、接触頻度低群と同様の結果になったと考えられる。特に、健常児側に問題の原因がある場面においては、発達障害児側に問題の原因がある場面と比べて、3群の得点が共に低かった。健常児側に問題の原因がある場面の提示内容は、日常生活の中で誰でも体験する可能性が高いものであるが、相手を怒鳴るほどの怒り感情が喚起されることは少ないと考えられる。本研究では健常児側に問題の原因がある場面では、登場人物のBさんが怒り感情を強く喚起しているため、Bさんに対する印象が悪化して、3群間に差が見られなかったと考えられる。また、発達障害児側に問題の原因がある場面では、発達障害児の唐突な問題行動に突然遭遇したので、発達障害児の奇異な行動に対する否定的感情を喚起されたのではないかと考えられる。

また、第2目的に関連して、発達障害児群と他の健常児群との間に有意差がなかったことは、日頃自己が示しやすい言動であっても、他の発達障害児が示す言動を客観的な立場から観察する場合には、健常児と同様に否定的な印象を抱きやすいことを示唆している。こうした客観的な立場に立って自分の言動を確認させる指導が発達障害児の問題行動の抑制に有効であると示唆される。

ところで、行動評定では問題の原因が健常児側にある場合と発達障害児側にある場合に共通して、接触頻度高群が最も好意的態度を示す傾向にあった。接触頻度高群は日常的に発達障害児に接する機会が多いので、発達障害児に特徴的な問題や奇異な言動に慣れているのであろう。そのため、具体的に発達障害児にかかわる行動評定では、2つの場面に関係なく、接触頻度低群よりも許容度や寛容度が高くなったのではないかと考えられる。

本研究では調査対象児の思いやりの個人差が、発達障害児に対する交流態度に影響する可能性を検討するために、思いやり尺度についても3群間で比較してみた。その結果、思いやり尺度得点は3群とも極めて高く、しかも3群間に有意差はみられなかった。この結果から、調査対象児の思いやりの個人差が、架空の物語場面に登場する発達障害児に対する交流態度に影響したのではないと指摘できる。つまり、接触頻度高群の児童は日頃から発達障害児に接触する経験を通して、発達障害児に対する思いやりを高め、発達障害児に対する寛容な態度を形成したと考えられる。

以上を踏まえると、事前情報がまったくない状態で、発達障害児が引き起こす可能性の高い言動に遭遇し、その言動の背景や経緯がわからないときには、発達障害児と日頃の接触頻度が高い児童であっても否定的な印象を抱く傾向にあるといえる。言い換えると、発達障害児について十分な知識や情報を事前に与えて、発達障害児の奇異な言動について十分に理解させることが、発達障害児に対する他の児童からの否定的評価を予防することにつながると考えられる。

最後に、本研究の限界と今後の課題を述べる。本研究では、実際に発達障害児が在籍している学

級を対象としたので、調査に回答する児童と同じ学級内にいる発達障害児との関係性に与える影響を考慮して、事前情報を与える架空の物語場面を設定しなかった。また、発達障害児の否定的な言動だけを取り上げて物語場面を作成した。今後は、発達障害児であるという事前情報を提示する群と提示しない群を設定し、両群の発達障害児に対する交流態度を比較する研究や発達障害児の肯定的な印象を与える場면을提示する研究が求められる。これらの点を改善し、健常児と発達障害児のよりよい関係構築に寄与する知見を明らかにすることが期待される。

引用文献

- 福島佳子・野崎千鶴子 (1986). 心身障害児 (者) に対する中学生の意識 横浜国立大学教育紀要, **26**, 205-223.
- 河内清彦 (1993). 視覚に障がいのある児童に対する小学校高学年児童のイメージ 特殊教育学研究, **31**, 17-26.
- 木船憲幸 (1986). 精神薄弱児に対する普通児の態度と交流経験の関係 特殊教育学研究, **24**, 11-19.
- 木村教光 (2003). 通常学級と特殊学級との交流教育の指導法に関する研究—ノーマライゼーションの実現に向けて— 岡山大学大学院教育学研究科平成 14 年度修士論文概要 <<http://ed-www.ed.okayama-u.ac.jp/~kyouiku/faculty/Theses/Abstracts/H14/Kimura.pdf>> (2010 年 12 月 6 日)
- 小松秀茂 (1987). 統合保育の意義と問題, 清水貞夫・小松秀茂編, 統合保育: その理論と実際, 101-122, 学苑社
- ことばと発達の学習室 M (2006). ソーシャルスキルトレーニングカード 4, エスコアール出版部
- 益山篤子・東原文子, 河内清彦 (2008). 通常学級における知的障害児に対する級友の態度に及ぼす接触および性別の影響について 障害科学研究, **32**, 1-10.
- 宮本文雄・平田幸宏, 野村勝彦, 宮澤脇, 角田隆男, 小美野みつる, 横尾蛭子, 大野由三 (1989). 精神遅滞幼児の統合保育に関する研究—障害幼児と健常幼児のかかわりの分析を通して— 筑波大学学校教育学部紀要, **11**, 95-108.
- 文部科学省 (2006). 特別支援教育 <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm> (2010 年 12 月 6 日)
- オフィスぶらんぷらん (2002). イラスト・まんが教材で「気持ち」を理解. 川島書店
- 大谷博俊 (2001). 交流教育における知的障害児に対する健常児の態度形成—態度と事前指導における情報提供, 交流経験, 評価対象となる知的障害児の特定との関連性の検討— 特殊教育学研究, **39**, 17-24.
- 尾谷早苗・嘉屋昌幸, 伊藤則博, 古川宇一 (1992). 交流教育に関する研究—障害児との交流経験がもたらす意識の変容について— 情緒障害教育研究紀要, **11**, 101-110.
- 内田由紀子・北山忍 (2001). 思いやり尺度の作成と妥当性の検討 心理学研究, **72**, 275-282.
- 吉田恵美子・佐久間宏 (2008). 小学校における交流教育に関する研究—教員及び保護者へのアンケート調査を通して— 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, **31**, 325-332.

謝辞

本論文作成に当たり、調査内容に関して貴重なご助言を賜りました広島大学の若松昭彦先生に厚くお礼申し上げます。また、調査にご協力いただきました小学校の校長先生をはじめとして、担任の諸先生方ならびに児童の皆さんに心より感謝いたします。