

X I 特別支援教育

10 発達障害のある子どもの理解と支援

高橋あつ子（早稲田大学大学院）

1 到達目標

- (1) 特別支援教育の制度について理解する。
- (2) 発達障害の特徴について理解する。
- (3) 特別支援教育における支援について現場で活用できるようにする。

【キーワード】

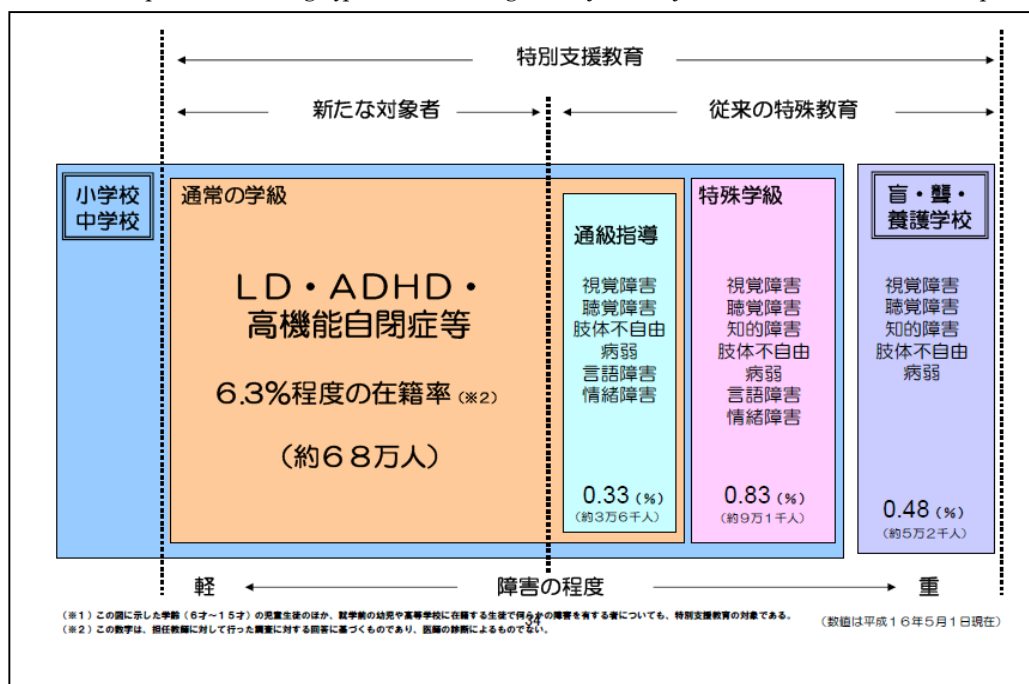
特別支援教育，発達障害，教育的ニーズ，学習面の支援，対人関係面の支援，行動面の支援，実態把握

2 特別支援教育とは

- (1) 特殊教育から特別支援教育への転換

図1 特別支援教育の対象

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801/s001.pdf



特別支援教育とは、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、そのもてる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するため、適切な指導および必要な支援を行うもの」である（文部科学省 2007）。ここでいう「障害のある幼児児童生徒」を従来の障害概念でだけ読んではいならない。

これまでの特殊教育の対象者は、主として特別支援学校（以前は盲学校・聾学校・養護学校）と、小中学校の特別支援学級に通う子どもたちであり、それは義務教育段階の児童生徒の 1.31%にしか過ぎず(2004年時点)、通級による指導の対象者を加えても 2%にも満たない(図 1)。これは、諸外国で特殊教育のサービスを受ける子どもたちの割合と比べると、著しく低い(全特連 1981)。

このギャップを読み解く鍵は、通常の学級にいる学習障害（以下「LD」と記す）、注意欠陥多動性障害（以下「ADHD」と記す）、および高機能自閉症などの発達障害にある。通常の学級で特別支援教育を受ける対象者は約 6.5%（文部科学省 2012）とされるが、合計すると約 8%となり、ようやく諸外国に見合う数値となるのである。

このような情勢を変えるべく、新「障害者基本計画」（2003 年）や発達障害者支援法（2004 年）が整備されていく。教育の分野でも、「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」が招集され、1999 年に報告をまとめている。2000 年を越えると、さらに改革がスピードをまし、「21 世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」「小・中…LD, ADHD, 高機能自閉症等への…ガイドライン（試案）」と次々と重要な通知が出された。これらの施策や通知などで、繰り返し強調されたことは、

- ① 特別支援教育の対象に、従来の障害に加え、LD, ADHD, 高機能自閉症も含める
- ② 一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うの 2 点である。

つまり、これまで特定の場所（盲聾養護学校や特殊学級）で行っていた特殊教育から、「教育的ニーズに応じて」すべての教員が通常の学級でも行うものとなったのである。

（2） 教室の中の困難を抱えた子どもたち … 発達障害の現状

このような理念や制度の変化を受けて、発達障害のある子どもたちの教育支援は順調に整備されているだろうか。その進捗を押し進めるために、それを阻みやすい要因について言及しておこう。ここではそれを「障害のある」子どもという側面と、「見えない障害」という側面から考えてみたい。

まず第一に、障害のある子どもゆえに適切な支援につながりにくい点をあげる。これまで、障害のある子どもは、特殊教育の場に就学すべきとされ、特別支援学級に在籍した場合、通常の学級との交流はあっても、あくまで生活経験の拡大としての位置づけだった。また、通常の学級に就学を希望するケースの中には、「皆と一緒にそこにいること」に意味を見出し、障害の状態に合った指導を期待しないことさえあった。この間の一連の経験は、通常の学級の教師たちに、通常の学級で自分たちには「その子の発達を促進」できないという思い込みを育てた。そのため、「LD や ADHD, 高機能自閉症など」の子どもが通常の学級にいることがわかって、通常の学級ではその子に応じた配慮や

支援はできないという声につながった。それは、「特別支援教育を学んでいない」ことと、「学級集団の中で、特別扱いはできない」という理由からだった。

第二に、見えない障害ゆえに、教師が気付きにくい点があげられる。これまでも、配慮や支援が必要な子どもについては、生徒指導や教育相談の部会で話し合いが行われていた。学んでいないと「LDやADHD、高機能自閉症など」の子どものことには気づきにくい。そのため支援に至らないことも多く、支援されても問題行動をなくす対応や、家庭との連携、情緒的な配慮にとどまりやすい。適切な支援は、特性の理解によって可能になるのだが、その取り組みはまだ十分とは言えない。

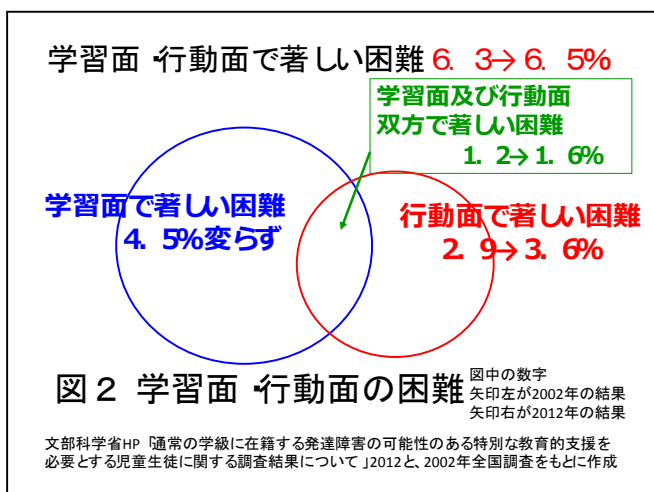
要するに、「障害がある」と理解すれば、通常の学級で支援できないという悲観論につながり、「気になる」子どもとして理解すると、これまでの経験にゆだねた対応にとどまる傾向があるのだ。

このような学校の現実を見据えた上で、学校教育相談のリソースを生かし、ケース理解や教育支援につなげていく必要がある。

(3) 発達障害の理解

「発達障害」の定義や範囲は、立場によって異なる。医学では「胎生期を含めた発達期に中枢神経系に障害が生じ、認知、言語、行動、運動、社会性などの獲得が障害される状態」(太田, 2006)とし、知的発達障害も含む概念である。福祉では「発達障害者支援法」において「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう」と定義している。これを受ける形で、文部科学省も、平成17年「発達障害のある児童生徒等への支援について(通知)」において、「脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもののうち、ICD-10(疾病及び関連保健問題の国際統計分類)における『心理的発達の障害(F80-89)』及び『小児(児童)期及び青年期に通常発症する行動及び情緒の障害(F90-98)』に含まれる障害」としている。そして、通常の学級に在籍する発達障害として、「学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)、高機能自閉症及びアスペルガー症候群」についての支援を呼びかけている。2012年実施の全国実態調査(文部科学省)では、知的な遅れはないものの「学習面に著しい困難を示す」児童生徒が4.5%、「行動面で著しい困難を示す児童生徒」が3.6%、双方どちらかに困難がある者が6.5%という結果が公表されている(図2)。行動面の困難の内訳は、『不注意』又は『多動性-衝動性』の問題を著しく示すのが3.1%、『対人関係やこだわり等』の問題を著しく示すのが1.1%だった。この結果は、通常の学級教師に、「著しい困難」を有する児童生徒がこれだけいるという意識を促した。

ここで留意したいのは、これが、LDやADHD、高機能自閉症に相当するかどうかである。



この調査は、3障害に気づくための調査をもとに作成されているが、教師が回答している結果である。したがって、有病率としてとらえるのは危険である。教師としては、障害名を安易に使うのではなく、「特別な教育的ニーズ」としてとらえる姿勢を大切にしたい。

① 学習面の支援ニーズ…LD

基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。(文部科学省 1999)

- ・国語や算数(数学)に著しい遅れがあること
→小学校2,3年においては1学年以上、小4以上では2学年以上の遅れがある
- ・全般的な知的な遅れのないこと
→1つ以上の教科で、学年相当の普通程度の評価がついている

学校の現実はどうであろうか。心理検査を専門機関に依頼する学校は増えてきたが、校内委員会として実態把握は十分に行われているだろうか。実態把握の具体的方法を研修し、校内委員会の機能を高めていく必要がある。

② 行動面の支援ニーズ…ADHD

ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び/又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。

また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

先に定義されたLDに加え、ADHDと高機能自閉症については「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(2003)に、定義と判断基準が示されている。そこには、「障害種別を判断するためではなく、行動面や対人関係において特別な教育的支援の必要性を判断するための観点」と言明されている。特別な教育的ニーズを把握する責任と同時に、医学的な言及にならないよう、LDとは異なる慎重さが求められるのだ。

それ以上に、学校には「行動面の困難」「行動面の教育的ニーズ」が特性理解につながりにくい現実がある。「落ち着きのなさ」や「すぐかっとなる」傾向は、学習面のニーズよりも気付かれやすいが、逆に躰の不足や、本人のこらえ性のなさとしてとらえられる傾向があるのだ。不注意もそそかしい性格や、点検を怠るだらしなさとして理解され、その分、自覚のなさを指摘され、注意され続けるはめになる。一方では、ぼーっとしているタイプは、覚醒水準の低さや注意維持の難しさがあるとは見られず、おとなしい子としてとらえられ、周囲を困らせることもないため支援につながりにくいのである。

③ 対人関係面の支援ニーズ…高機能自閉症

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、**■**言葉の発達の遅れ、**■**興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。

また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

高機能自閉症と並べて、話題に上ることが多い「アスペルガー症候群」は、2つめの「言葉の遅れ」を伴わないために、より気づかれにくい。ローナ・ウィングは、自閉症の特徴を「①社会性の障害、②コミュニケーションの障害、③想像力の障害」の3つ組でとらえた。アスペルガー症候群の場合、「言葉の遅れ」はなくてもこの「コミュニケーションの質的障害」があるととらえたと理解されやすい。

社会性の問題は、年齢相応に、人への関心や、人と接する技能、共感性が発達しにくい状態としてとらえられる。人と一緒に活動することを好まなかったり、一人でも平気だったりする。その結果、仲間に入る技能や、人に気遣いする能力なども育ちにくい。大人は、「相手の立場になって考える」ことを当然のように求めるが、悪気なくできない場合が多い。知的能力があり、一人で難しい語彙を使って話す力はあるながら、人との会話がかみ合わなかったり、文脈をとらえて理解することが苦手だったりするようなコミュニケーションの問題や、自己中心的な傾向や想像力の弱さから生じる他者の立場に立てない社会性の問題についてもいち早く気づき実態把握を進めていきたいものである。

3 発達障害への支援 ～学級／教科担任による本人への支援

まず、校内委員会で、実態把握を進める。実態把握では、困った場面や目立つ弱さだけでなく、全領域の把握に努めることが大事である。認知の偏りや発達の偏りがあると考えられる対象者なので、得意な能力、強い特性を支援にいかすのが基本である。表1に、文部科学省の実態把握の判断基準にそった現象面の把握と想定される支援を整理した。

取組み初期の校内委員会では、どうしても問題や原因を追及する意見が出やすい。そのような場合、教育相談を学んでいる教師が、解決志向の視点を用い、チーム援助の力を生かしていくことで貢献したいものである。

(1) 学習面の支援

表1-1 支援される必要のある困難とその支援例（学習面）

	困難	現象	推定される特性 支援
学習面	聞く困難	聞き間違いがある 聞きもらしがある 集団場面では聞き取れない 指示の理解が難しい	音韻弁別の弱さ→聞き取りやすい環境 かるた、命令ゲーム・伝言ゲーム 選択的注意の弱さ→聞き取りやすい話し方 意味理解の弱さ→視覚的な手だてを用いる リハーサルを踏む、モデリングを併用する 話し合いの手順を示す
	話す	適切な速さで話せない	音韻弁別力、流暢性を高める（早口言葉）

困難	言葉につまる・内容が乏しい 筋道の通った話ができない 内容をわかりやすく伝える ことが難しい	産出能力があるなら文字化（台本） 想起が難しい→物を見ながら話す 語彙検索が難しい→選択肢を示す 語のリストを壁に貼る （ワードウォール） 系統性が難しい→順を示す，話型を示す
読む 困難	読み間違える 語や行を抜かす，繰り返して 読んでしまう 音読が遅い 勝手読みがある 要点を読みとれない	文字・音の変換が難しい→かるた，視知覚や 視機能を高める遊び 漢字や英単語の読みのつまずき→ルビをふる 目をスムーズで動かせない→台紙で箇所特定 語の塊を抽出できない→スラッシュ，囲む 概念形成未分化→連想ゲーム，カテゴリー分 け キーワード・小見出しの抽出，要約
書く 困難	字形，大きさが整わない 細かい部分を書き間違える 独特の筆順で書く 句読点を正しく使えない 作文の量が短く，パターン化 した文章になりやすい	字形の区別，記憶を印象づける学習方法 （語呂合わせ，漢字カルタ，フラッシュカード） 筆順はこだわらない 筆記用具の選択（含ワープロ），書く量を減ら す， 言語化させ録音し清書，代筆（口頭作文） 語彙や表現力を豊かにする指導
計算 する 困難	数の意味・表し方の理解困難 簡単な計算を暗算できない 計算に時間がかかる 複数の手続きを要する問題 を解くのが難しい	量イメージの強化 （視覚，運動感覚を使う学 習） 既習事項の想起が難しい→九九表や公式ヒン トカード等，手掛かりを与える 計算力を支援するツール（電卓など）の活用 空間処理の弱さ→筆算の位置をガイドするシ ート，桁に注意できる升目や下敷きの使用 手続きを順に記憶想起できない →手順カード（箇条書きか図示）の活用 複数の方法から適切な一つを選べない →解法パターンを色別に示し選択を促す
推論 する 困難	量の比較，単位の理解の困難 図形を描くことが難しい 因果関係の理解が難しい 行動の計画，修正が難しい 早合点，飛躍した考えをする	運動感覚で入力し，視覚で記憶に 道具の精選 コンパス，定規，分度器 なぞなぞ，推論ゲーム 予測・結果のセットを単純なものから 言語化，視覚化で周囲とのズレに気づかせる

聞く困難がある場合，不注意との関連も見する必要がある。雑音を減らし，予告をしてから，内容を話し出す等，聞き取りやすい状況を整える。さらに，その子が聞いて記憶できる長さ，理解できる語彙で話すことも大切だ。

話す困難がある場合、どう話せばいいかを示す順序や話し始めのキーワードを掲示しておいたり、実物や写真を見ながら話すことを認めたりすることが支援になる。

読みに問題がある場合、音読の練習不足や漢字の習得の遅れと思われるが、そもそも文の必要な箇所に視線を注ぎ、スムーズに動かしているかどうか等を探る必要がある。読む箇所以外の文字も目に入ってきて、選択的注意が妨げられる場合は、読む行だけが見えるようなスリット入りの台紙を使って、妨害する文字群を捨象できるようにする。単語をかたまりでとらえられない場合は、スラッシュを入れたり、マーカーでかたまりをくくったりして、視覚的にとらえやすくする支援も有効である。国語や社会の教材や定期試験などには、びっしり文字が詰まったものも少なくないが、読みにくさのある子を想定して、レイアウトやフォント、行間スペースに気を遣って作成した読み教材は、他の子どもの読み、読解をも促進することに気付いてほしい。漢字の読みのみが影響しているなら、教材導入期にはルビ振りも試みる必要がある。英語もカタカナのルビを頼りに読むことで、会話に慣れていく子もいる。読解の弱さが想定される場合、小学校高学年以降、フレーズごとに意味がわかるかどうかモニタリングし、読み直しや語の意味を調べる、要約する等の読解指導のほどこきを丁寧に行う指導も併用したい。

書く困難も深刻である。ぎっしり詰まった板書や資料からの視写は、不器用な子にとっては、身体的・心理的な負荷が大きい。板書を見やすく、項目ごとにまとまりをもたせ（構造化）写しやすくするとともに、ワークシートを活用することも検討したい。作文は、きれいに書くことがねらいではない。感じ伝えたいことを思い浮かぶペースでスムーズに出力（話す・書く）できるよう、録音やワープロの活用も勧めたい。

（２）行動面の支援

表 1-2 支援される必要のある困難とその支援例（行動面）

行動面	衝動性	気が散りやすい	刺激の統制 <ul style="list-style-type: none"> ・窓を磨りガラスに（カーテン） ・ブースやついたてを使う・座席の位置 ・掲示物や備品などの整理・雑音の抑制
	多動性	集中持続の困難	メリハリのある活動 <ul style="list-style-type: none"> ・授業内活動の予告・ルールや目標の提示 ・正當に動ける場面作り 行動目標と評価表、ご褒美

不注意	覚醒水準の低さ	注意喚起を強化 <ul style="list-style-type: none"> ・何を話すかを予告する ・さりげない注意喚起の方法（肩に触れる等） ・集中に見合った課題の量
	多刺激の処理の難しさ （選択的注意の難しさ）	刺激の量とスポットライト効果 <ul style="list-style-type: none"> ・板書の構造化・手元に見本 ・話す内容の整理・課題の小分け ・読む（見る）箇所を特定するツール 選択しやすい状況 （視覚）・読み支援ツール・課題の小分け <ul style="list-style-type: none"> ・板書の色分け （聴覚）・声の強弱・間の使い方 <ul style="list-style-type: none"> ・予告してからの教示

行動面や対人関係面の教育的ニーズには、教科指導だけでなく適切な生徒指導も求められる。教育相談を実践する教師は、子どもに受容・共感的な姿勢で接することが多いが、発達障害のある子どもらは「自由で受容的な接し方では学習しにくい」（太田，2006，ほか）ことがすでに指摘されている。たとえば、行動面の支援には明確に「こうするといい」と指示を打ち出し、モデルを示す必要がある。本人の自己決定を育てたい場合でも、抽象的な方向性を促すだけではなく、選択肢を出し、その場で意思を聞く方が成長につながる。

（3）対人関係面の支援

表1-3 支援される必要のある困難とその支援例（対人関係面）

対人関係面	人への関心の低さ	大人との二者関係から積み上げていく 大人が本人の話題で会話を楽しむ →大人の話題でも会話が続くように →相手の感情に関心が向くように
	興味関心のムラ	興味のある世界を共有する 他領域への拡大
	非言語コミュニケーションの弱さ	言語指示なしで、状況把握を促す場面を作る ルールや約束事を文字にして掲示する 注目箇所を特定し、イラストで解説する
	暗黙の了解に弱い、 状況認知の弱さ	行動を特定する具体的な言葉かけ 行間、意図を読む力を強化する 例：文字に書かれていないことを推論する 言語化されない場面や感情を推論する
	言語コミュニケーションの弱さ 字義通りに解釈する	
感覚過敏	好む感覚・刺激の強さを把握する 冷たい触感、静かな音楽、～の香り等 「快・不快」から「少し心地よい」「違和感あり」	

	セルフコントロールやご褒美に活用する 苛立ち始めたら水飲みへ行く 不安になったら、握り玉を握る 等
--	---

社会性の支援ニーズのある子どもに対しては、より詳細な実態把握を行う必要がある。暗黙の了解がわからず、不適応が見られても「KY」と揶揄されてしまいかねない。情緒的で共感的な言葉かけだけの支援では十分ではない。通常、人に受け入れられる体験を重ねると、その人への信頼感が高まるが、それが期待できそうかどうか、またその子にとって新たな行動への切り替えにつながるかどうかを見極める必要がある。関わり手が本人の感情を読み取り「つらいね」「くやしいね」と繰り返すことによって、本人が自他へのネガティブな感情を反復強化し続けたり、行動が容認されたと誤解したりすることすらある。子どもの言葉を大事に受け取り、心に寄り添う情緒的な姿勢だけでは、効果がないばかりか、混乱を招き、不安を強化してしまうかもしれないのだ。枠を作り、枠を守りながら、行動を評価し、言葉だけでなく視覚も活用していく姿勢を心がける必要がある。

ソーシャルスキルトレーニングの重要性も指摘されているが、学校は社会性をはぐくむ機会を多く有している。クラスワイドのガイダンスプログラムを始め、様々な生徒指導場面で、その子の状況認知やコミュニケーションの力を伸ばしていく必要がある。

<事例>

Aさんは高校1年の男子。学力は高く、偏差値の高い高校に入学した。入学当初、学級での自己紹介では、周囲がうんざりするほど、長々とゲームの話続け、授業中も唐突に質問したり、校則を破った生徒を追及したりと、突飛な行動が目をつけた。教師が話しかけても目が合いにくく、弁当も一人で食べていた。誘えば嫌がることもなく、会話にものるので、共同作業などでは、周囲は彼の人のよさにつけ込んで引っ張りだこになるが、友達づきあいに発展することはなかった。また、掃除当番などは、手を抜かずとことんきれいにする律儀さがあり、教師には重宝がられるも、同じ班の友達からはなかなか終わりにできないため迷惑がられてしまう。

このAさんについて、困難につながる現象をとらえ、特性を推定し支援を考えるプロセスを見ていこう。

表1-4 Aさんの現象・特性・支援

困難	現象	推定される特性 → 支援
学習面	聞く □話し合いが難しい	言いたくなるとそれだけしか考えられない。 →ターンテイキング等のスキルをモデリングする。 話す回数が目で見てわかるようにする。 ・チケット制 ・蜘蛛の巣（話し手は毛糸の玉から糸を繰り出し次の人へ玉を送る。話した回数の多少がわかる。）
	書 □独特の筆順で書く	継次処理<同時処理が強い。

	く		→特にとがめない。
行動面	推論	<input type="checkbox"/> 因果関係の理解が難しい <input type="checkbox"/> 行動の計画，修正が難しい <input type="checkbox"/> 早合点，飛躍した考えをする	想像力の弱さ →推論ゲーム 結果を予想させ，検証し，どうすればうまくいくかを考えさせる。
	衝動	気が散りやすい	唐突に話し出す。 →今は何の場面か，どうすべきかを聞く。
対人関係	興味関心のムラ		→興味のある世界を共有する 他者の興味にも関心を促す。
	非言語コミュニケーションの弱さ 暗黙の了解に弱い，状況認知の弱さ		→言語指示なしで，状況把握を促す場面を作る。 →ルールや約束事を文字にして掲示する。 →注目箇所を特定し，イラストで解説する

<演習>

自身の関わった事例について、「現象」の項目で該当する箇所を□で囲み、「推定される特性と支援」を選んで書き込んでみよう。事例や自身の持ち味に合わせて応用してもいい。

表1-5 Aさんの現象・特性・支援

困難	現象	推定される特性と支援	
学習面	聞く	<input type="checkbox"/> 聞き間違い， <input type="checkbox"/> 聞きもらし <input type="checkbox"/> 集団場面では聞き取れない <input type="checkbox"/> 指示の理解が難しい <input type="checkbox"/> 話し合いが難しい	
	話す	<input type="checkbox"/> 適切な速さで話せない <input type="checkbox"/> 言葉につまる <input type="checkbox"/> 内容が乏しい <input type="checkbox"/> 筋道の通った話ができない <input type="checkbox"/> 内容をわかりやすく伝えられない	
	読む	<input type="checkbox"/> 読み間違える <input type="checkbox"/> 語や行を抜かす，繰り返し読む <input type="checkbox"/> 音読が遅い <input type="checkbox"/> 勝手読みがある <input type="checkbox"/> 要点を読みとれない	
	書く	<input type="checkbox"/> 字形，大きさが整わない <input type="checkbox"/> 細かい部分を書き間違える <input type="checkbox"/> 独特の筆順で書く <input type="checkbox"/> 句読点を正しく使えない <input type="checkbox"/> 量が短く，パターン化しやすい	
	計算	<input type="checkbox"/> 数の意味・表し方の理解困難 <input type="checkbox"/> 簡単な計算を暗算できない <input type="checkbox"/> 計算に時間がかかる	

	る	<input type="checkbox"/> 複数の手続きがある問題が難しい	
	推論する	<input type="checkbox"/> 量の比較, 単位の理解の困難 <input type="checkbox"/> 図形を描くことが難しい <input type="checkbox"/> 因果関係の理解が難しい <input type="checkbox"/> 行動の計画, 修正が難しい <input type="checkbox"/> 早合点, 飛躍した考えをする	
行動面	衝動多動	気が散りやすい ----- 集中持続の困難	
	不注意	覚醒水準の低さ 多刺激の処理の難しさ	
対人関係面		人への関心の低さ	
		興味関心のムラ	
		非言語コミュニケーションの弱さ	
		暗黙の了解に弱い, 状況認知の弱さ	
		言語コミュニケーションの弱さ	
		感覚過敏	

◆ケース理解は適切か _____

◆支援は十分で適切か, 追加できる支援は何か

◆気付いたことを書こう。

《参考引用文献》

文部科学省 「学習障害児に対する指導について(報告)」学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議, 1999
文部科学省 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」, 2002

- 文部科学省 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」，2003
- 文部科学省 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」中央教育
審議会，2005
- 文部科学省 「特別支援教育の推進について（通知）」，2007
- 文部科学省 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」，2012
- 太田昌孝 『発達障害』 こころの科学セレクション 日本評論社，2006
- 高橋あつ子・海老原紀奈子 『LD&ADHDなどの子どもへのアセスメント&サポート
ガイド』 ほんの森出版，2007
- 高橋あつ子 『一から始める特別支援教育校内研修ハンドブック』 明治図書，2007
- 全特殊教育連盟編 「世界の特殊教育」
http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/rehab/r084/r084_002.html