

通級指導教室で学ぶ軽度発達障害児の支援に関する事例的考察

長田洋一（碧南市立新川小学校）・ 都築繁幸（愛知教育大学）

I. はじめに

H市教育委員会は、軽度発達障害児へのコンサルテーションを事業化し、教育委員会主催で市内全小中学校を対象にコンサルテーションを組織的に行うようになった。

コンサルテーションの手順は、まず「気になる子」を持つ学級担任が事前資料を作成し、コンサルタントが実際にそのクラスの授業を参観し、その子の学習の様子と事前に学級担任から提出された資料も参考にその子に対するアセスメントを作る。その後、コンサルタントがその子の発達の様相を判断し、今後どのように支援を行っていくか、指導方針について学校側と協議するという流れである。

本稿では、通級指導教室の担当である長田とコンサルタントである都築が協力体制を築いて指導を展開しているうちの二人の軽度発達障害児の支援の実際を述べる。

II. 事例 A

児童 A は、幼児期に言語性学習障害児と診断されており、入学直後の 5 月より保護者の要請を受けて通級による指導を開始した。児童 A は、ことばの意味を理解する能力が低く、形の見えない単語や文の意味が理解できなかった。

児童 A の特徴は、通常学級の中で授業についていくのが困難である。具体的には、教師の話が理解できない、文字の習得が困難である、言語による表現力に欠けるなどである。児童 A の学級担任によると、児童 A は授業についていけないだけでなく、クラスの級友たちからしばしば非難も受けるとのことである。例えば、遠足でグループ行動をしている時、同じグループの子がトイレに行きたくなり、トイレの前で児童 A に「待ってて」と言って用足しに行っている間、児童 A は一人で勝手に歩いていったことが原因で迷子になってしまった。二つ目は、「お楽しみ会」で調理実習をした時に会食が済み、片付けをしている最中に放課のチャイムが鳴ったら、児童 A は片付けの途中であるにもかかわらず外へ遊びに行ってしまった。そのため児童 A の班は片付けが大幅に遅れ、次の授業が始まってもまだ片付けが終了しない状態だった。そこへ児童 A が遊びから帰ってきたが、まだ片付けている同じ班の子たちを見ても、手伝おうともせず、何食わぬ平然とした顔をしていた。このように、不可解な行動をしばしば起こす児童 A を新卒の学級担任はどう理解し、指導していったらよいか頭を悩ませていた。児童 A を通級で指導している我々に相談が持ちかけられた。一つ目の遠足の件に関しては、児童 A にとって「待つ」ということばの意味が理解できず、「待つ」とはどうすることかわからなかったこと判明した。二つ目の調理実習の件に関しては、「放課のチャイムが鳴ったら授業は終わり」という固定観念が児童 A の頭の中に定着していて、物事を臨機応変に状況判断できる柔軟性が欠けていることが原因であった。いずれにせよ、児童 A に悪意があつて起きたことではないので、学級担任にもその原因について詳しく報告した。そして学級担任になるべく LD について理解してもらうよう働きかけた。ちょうどその頃、コンサルテーションの講演会に学級担任が意欲的に参加し、そこで初めて LD について詳しく知ることができ、それまでの児童 A が示す不適応な行動が LD という障害が起因していることがようやく理解できたと語った。児童 A の学級担任はその後、講演会等には毎回、自分から進んで参加するようになった。児童 A はその後も問題行動を起こしたが、講演会を聞くことによって学習障害は単に学習が遅れがちだけでなく、二次障害として生活行動面でも問題が発生しやすいことを理解した学級担任は以前のように深く悩むことはなくなり、児童 A には他の子とは異なる特別な支援をしてやる必要があると感じた。その支援の方法について授業後に筆者と何度も話

し合った。児童 A はこのように学級担任が理解を示すことによって、少しずつ生活態度が落ち着いてきて、やがてあまり問題行動も起きなくなり、同時に通級で指導した成果も表れ、言語学習能力も高まってきて授業にもついていけるようになった。やがて児童 A は他の子と何ら変わりがなく、いらいまで成長した。そこで通級による指導は修了した。今では、学級担任の配慮のもと通常学級にて適応した生活を送っている。児童 A がこのように学習障害というハンディがあるにもかかわらず、適応した集団生活を送っているのも学級担任が学習障害について理解を示したからであろう。

Ⅲ. 事例 C

児童 C は ADHD の疑いが見られた。コンサルタントの授業観察の時、児童 C は学習とは無関係なことを一人で喋っていた。学級担任が注意をすると、怒って床に座り込んでしまい、学習用具は散在した状態であった。コンサルタントは、「児童 C のような ADHD の子は行動面で問題が生じやすい。他人から理解されにくいいため、周囲から叱責されたり、対人関係においてトラブルが多発する。すると次第に自尊心を失っていき、その結果、孤独に陥り、忘れ去られる存在になりやすい。したがって、担任だけでなく多くの先生が児童 C に声をかけ、働きかけることによって、自分の存在価値を周囲が認めてくれていて『期待されている』という実感を児童 C に持たせたい。全校体制で児童 C を暖かく支援して行ってほしい。」と全職員による働きかけを呼びかけた。

その結果、本校の全職員が児童 C の障害について共通理解し、支援が必要であるという共通認識を持つことができた。以後、多くの職員が児童 C に機会を見ては話しかけ、気軽に親しく話せる関係を築いていこうとするようになった。しかし、多くの教師が児童 C に働きかけていっても、児童 C の行動がすぐに改善されたわけではない。相変わらず、学習に集中することができず、気に入らないことがあるとすぐにその場を離れようとする。そのような時は誰が何を言っても言うことを聞かない。しかし、このような児童 C の不適応な行動を見ても、本校の職員は児童 C を暖かく見守るようになった。なぜなら、児童 C の不適応な行動は本人の性格や保護者の躰が原因ではなく、児童 C が持つ ADHD という障害が原因であることを全職員で共通認識していたからである。

ある日、一輪車クラブ担当の教師にそのことを話し、一輪車を通して児童 C と関わりを持ってもらえないかと頼んでみた。一輪車クラブ担当の教師はたいへん好意的に受け止め、授業後なるべく時間を見出して積極的に一輪車乗りを児童 C に指導するようになった。その時まで、児童 C はほとんど一輪車に触れたことがなかったが、授業後の限られた時間をこの教師と児童 C はよくいっしょに一輪車で遊んでいる姿を見かけた。通級の時間においても、穏やかな日には外で筆者と二人で一輪車の練習をした。練習を開始して一週間ほどで児童 C は一輪車に乗れるようになった。一輪車に乗れるようになると、児童 C は誰もいなくても一人で練習に励むようになった。練習を開始して一ヶ月を経過したころには、自由自在に一輪車を乗り回すまで上達した。このように一輪車が上達する児童 C の姿を見て、周りの子たちが驚いたが児童 C 自身も驚いた。自分にもできることがあることを自覚し、これまで失っていた自信を取り戻し、明るい表情になっていった。ある日の授業後、児童 C はクラスの仲間や顔見知りの子たちを大勢運動場に集めて、そこで一輪車乗りの披露を始めた。児童 C はこれまで自身の持つ ADHD という障害のため、対人関係にトラブルが多かったのもうまく馴染むことができずにいたが、この一輪車乗りの披露によって、1つの山を乗り越えたかに見えた。児童 C の立派な一輪車乗りの演技が終わった時、それを見ていた子たちから盛大な拍手が沸き起こったのである。その時、児童 C は自信に満ち溢れたすがすがしい笑顔でガッツポーズをしていた。またある時、児童 C が職員室に来室し、五重丸をもらった図画の作品を持って、顔見知りの先生たちに見せて回るというシーンがあった。筆者もその中の一人であったが、筆者はこの時の児童 C の様子を見て、本校の多くの教師が児童 C

に機会を見ては話しかけ、積極的に関わりを持つと働きかけた成果であると実感した。それは、児童 C が職員室の先生たちに親しみを感じたからであると思われた。このように、本校の全職員が児童 C を理解し、暖かく励まし続けたことにより、児童 C は大きく成長し始めた。児童 C はこれで ADHD を克服し、問題がすべて解決されたとは思えない。これからもまだ険しい山場が待ち受けているだろう。しかし、児童 C は今後も多くの教師に支えられながら、確実に成長していくにちがいない。

以上、児童 C の事例を通して、本校の教職員は全校体制で軽度発達障害児を支援していくことの重要性を再認識した。

IV. おわりに

これまで児童 A、児童 C の 2 人の軽度発達障害児について事例を中心に述べてきたが、校内体制に関連して述べる。

まず、学級担任が自分のクラスにいる「気になる子」すなわち軽度発達障害児の存在に気づき、その子には特別な支援が必要であるという意識を持つことから始まる。児童 A の場合、入学前から言語面で遅れが見られたため、保護者が関係機関による相談を受けており、児童 A に関する所見を学校へ開示してきた。このことがまず担任の意識へつながった。次に学級担任が日ごろの児童 A の不適応な集団生活を見て、学習障害について研修していく必要があると考え、自ら進んで教育講演会へ参加した。このことが、児童 A に対する理解と支援に大きく役立った。児童 A の学級担任とは逆に、クラスの中に軽度発達障害児がいても担任がそのことに気づかなかつたり、たとえ気づいていてもその子が特別な支援を必要としていることを認識しない場合、それ以上は進展していかず、その子に対する支援もなされないままの状態が続くであろう。したがって、軽度発達障害児には支援が必要と学級担任が考えているかどうかは鍵と言えよう。児童 A の学級担任は前々から児童 A が他の子たちと異なっていると気づいていたが、教育講演会に参加したことにより、児童 A は特別な支援を必要とする子であることを認識し、以後の適切な対応へとつながった。すべての教師が軽度発達障害児の存在を意識し、その子に対して特別な支援が必要であることを認識するために教師対象の教育講演会が必要である。

次に、学級担任は一人だけで問題を抱え込むのではなく、問題をオープンにしていけることが大切である。A の学級担任はコンサルテーションを真っ先に申し込み、指導を請うて来た。日ごろすべての教師が子どもとともに取り組み、試行錯誤する中で解決策を見出そうと努力している。しかし、一人で悩み苦しんでいても必ずしも適切な解決策が見出されるとは限らず、逆に泥沼にはまり込んでいくこともある。そこで外部の専門家からのコンサルテーションを受け、対象となる子を客観的に見てもらうことにより、それまで気づかなかつた新しいアセスメントが見出されることも少なくない。つまり、教師にとって専門家に遠慮なく尋ね、その意見に素直に耳を傾ける「開かれた心」を持つことが軽度発達障害児を成長させると言える。ここに教師に対してコンサルテーションを実施する意義がある。

3 点目に、軽度発達障害児に対する指導は学級担任だけでなく学校全体の支援体制が整ってこそ成果が上がる。その理由の 1 つとして、軽度発達障害児は主に通常学級に在籍しているからである。特殊学級ならば 1 クラスの人数が少ないので、学級担任は 1 人の子に対してマンツーマンに近い形で指導が可能である。しかし、大勢の子どもがいる通常学級では軽度発達障害児だけに学級担任はかかりきりになることはできない。そこで、学校の全職員でその子の指導に当たる全校支援体制を整える必要がある。もう一つの理由として、すべての軽度発達障害児が共通してコミュニケーションに問題を抱えているからである。つまり、どの子も対人関係に問題が生じやすい。児童 C がよい例である。だから、この子たちの支援を考えた場合、コミュニケーション能力の育成を図らねばならない。そのためには、学級担任一人だけによる指導よりも多くの教師と人

間関係を形成していく方が効果的である。児童 C の場合、自分勝手にわがままな面が見られたため、親しい友だちがいなかった。そこで、多くの教師が積極的に関わりを持つようにし、暖かい声かけをすることによって、やがて児童 C は多くの教師に対して親しみを感ずるようになり、「学校の中で決してひとりぼっちではない。自分のことを気にかけてくれる先生が沢山いる。」と安心感を抱くようになった。その結果、児童 C は学校生活を明るく、前向きに送るようになった。このことより、軽度発達障害児に対する全職員の共通理解と全校支援体制作りを図るため、現職教育での講話は意義が深いと言えよう。

V. おわりに

今後、各学校は特別支援教育コーディネーターが中心になって校内委員会を運営していかねばならない。そこで、今後、校内委員会が学校運営組織の中でその機能を十分発揮するため、特別支援教育コーディネーターに求められる要件をこれまでの実践をもとに述べる。

- ① 学級担任にコンサルテーションの意義を十分理解させ、校内委員会の組織や運営に関心を持つよう働きかける。
- ② 学級担任がコンサルテーションを受けることによって、障害への気づきの感性が養われ、結果的に学級担任の児童理解の視点が拡大され、日ごろの学級経営に生きるよう援助する。
- ③ コーディネーターは担任と専門家とのパイプ役になり担任を支援する。必要に応じて、対象児童に心理検査を実施するなどコンサルテーションの際の事前参考資料作りをする。
- ④ コンサルテーションは、将来的には各学校の特別支援教育コーディネーターが行うことが望ましい。ゆえに、コーディネーター的立場にある者は専門性を高めたり人間性を磨くなど資質向上に向け努力していく必要がある。

<引用・参考文献>

- 1) 文部科学省(2003)「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」
- 2) 文部科学省(2004)「小中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症児の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」
- 3) 文部科学省(2002)「学習障害(LD)への教育的支援」(全国モデル事業の実際)
- 4) 文部科学省(2003)「学習障害(LD)への教育的支援」(続・全国モデル事業の実際)
- 5) 長田洋一、都築繁幸(2004)「学習障害児の教育に対する保護者の意識」 軽度発達障害研究 第1巻第1号、p30～p35.
- 6) 長田洋一、都築繁幸(2003)「軽度発達障害児に対する教師の指導力向上への試み」 障害児教育方法学研究 第1巻第1号、p31～p37.
- 7) 都築繁幸(2004)「小学校・中学校のコンサルテーション活動の実践」 障害児教育方法学研究 第2巻第1号、p9～p24.

<p>読み・書き・算数等に見られる基礎的な学習面について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ひらがなの読み書きはあまりできない。特に濁音や促音などは全くできない。 ・お手本を見て、真似して書くことは得意で、難しい漢字であっても上手に書くことができる。 ・算数は10までのたしざんは指を使いながら正しく計算できる。繰り上がりがあるたしざんが少しできる。ひきざんは指を使ってもまだできない。 ・全体的に学習は意欲的に取り組んでおり、与えられた課題に集中して取り組める。しかし、定着するのにかなり時間がかかる。
<p>聞く・話すなどのコミュニケーションについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・楽しそうにいろいろなことを話す、発音が聞き取りにくく、話す内容も分かりにくい。こちらが話すことも「うん、うん」と聞いてはいるが、理解できていないこともある。 ・聴いた言葉を繰り返して発音することが苦手で、長い言葉になると、何度練習しても正しく発音できない。 ・ことばがはっきりしないことと、友だちの話すことばを理解するのが困難なことが原因で、友だち同士のコミュニケーションが取りづらい。
<p>社会性・対人関係について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・放課は友達と仲良く遊ぶことができる。けど、時々、急に手を出すことがあり、相手が嫌がっていることがわかっているけど、続けて嫌がらせをすることもある。 ・グループ学習の際は、自分一人では活動できず、頼れる友だちに一つひとつ教えてもらいながら活動する。教えてもらえないと、床に寝転んだり、離席してしまったりする。
<p>感覚運動能力について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・手先は器用で、色紙や厚紙を切って組み合わせ、上手に剣を作った。 ・ボール投げなどの運動も普通にできる。 ・竹馬を一生懸命練習し、技を上げた。
<p>注意集中・多動・衝動性等の行動面について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・集中して学習に取り組めることもあるが、集中できないと、教室内をうろうろ歩き回ったり、いすを持って場所を移動することもある。
<p>その他・特異なエピソード等</p> <ul style="list-style-type: none"> ・剣を色紙で作り、友達に向けたことが何度かあった。注意したらやらなくなった。 ・女子にピストルの格好で手を向け、撃つまねをしたり、かなづちを持って頭をたたくふりをしたことがある。
<p>都築先生からのコメント</p> <p>LD と思われる。知的障害ではなさそうなので特殊学級の対象ではない。現在のように通級を受けたり、心の相談員の指導を受け続けるとよい。</p>

番	チェック項目	よくある	時々ある	備考
1	落ち着きがなく、じっとしてられない。	○		
2	予想のつかない行動をする。 (まとまりがなく、いろいろな行動をする。)	○		
3	全体に無気力で、動作が鈍く、いつもぼんやりしている。			
4	短い時間しか、1つことに集中できない。	○		
5	周りのちょっとしたことに気をとられやすい。	○		
6	人と話す時、視線が合わない。			
7	手先の不器用さが目立つ。			
8	つま先立ちや、片足立ちがうまくできない。			
9	歩いたり、走ったりする時、手足の動きが不自然である。 (動きがぎくしゃくして、なめらかでない。)			
10	全身を使った協応運動が苦手である。 (なわとび、ボール運動、跳び箱、鉄棒、マット運動など)			
11	突発的な行動がよく見られる。(いきなり席を立ったり、いきなり人をたたいたり、むやみに大声をあげたりするなど)	○		
12	危険なことを平気でする。(物を振り回したり、机やロッカーの上ののったり、外へ飛び出したりなど)		○	
13	やたらにはしゃいだり、話し出すと止まらなかつたりする。 (大笑いをする、矢継ぎ早に話すなど)			
14	新しい環境や刺激の多い環境に入ると、落ち着かない。 (教室移動や初めての場所などで)			
15	緊張しやすく、ちょっとしたことでびっくりしたり、うろたえたりする。			
16	初対面や見知らぬ人に対し、平気で話しかける。(思いがけない馴れ馴れしさや物怖じしない態度を見せる。)			
17	自分本位に行動し、仲間から外れがちになる。 (一人で過ごす、けんかが多い、人の物で平気で遊ぶなど)			
18	発作的な症状がある。(チック、頻繁なまばたきなど)			
19	同じ動作を繰り返したり、いつも同じ物を触ったり、もて遊んだりする。			
20	いつまでも同じことをしている。(遊び、作業などで)			
21	一つのことにとこだわったり、同じことを繰り返して言ったりする。			
22	左右の概念ができあがっていない。(右側、左側、右向け右などがわからないことがある。)		○	
23	日時の概念ができあがっていない。(昨日、一昨日、明日、明後日などをまちがえることがある。)	○		
24	場所や位置がわからないことがある。(道順、机・ロッカーの位置など)			
25	基本的な数概念を理解していない。(大小、多少の概念や 10 以下の数の概念など)		○	
26	聞き取りにくい話し方をする。(ことばがこもったり、早口だったり、変にかん高い声だったりする。)	○		
27	文章が正しく読めない。(たどたどしい、抜かす、語尾を変えるなど)	○		
28	文章の内容がとらえられない。(あらすじをつかんだり、まとめたりすることができない。)	○		
29	書くことが苦手である。(判読しにくい乱雑な文字を書く、誤字・脱字が多い、漢字を使わないなど)			
30	文章に文法的な誤りが多い。(助詞、促音などの誤り)	○		

<p>読み・書き・算数等に見られる基礎的な学習面について</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・ 読書好きで理解力が高い。 ・ 文字を書くと乱雑になり、誤字が多い。そばについてやらないと、ノートが取れない。教科書やノートに落書きあり。 ・ 学習したことはほとんど理解できているが、短時間でやり終えようとするため、ミスが多い。 ・ 算数の勉強は嫌がり、集中してできない。算数の学習をしていて、集中していない時はめちゃくちゃな数字を言う。
<p>聞く・話すなどのコミュニケーションについて</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の思ったことやあいさつは、はっきり言える。 ・ 人の話を聞くことは苦手で、長時間聞いていることはできずに常に体を動かしている。。話の内容がつかめていないので、指示したことの内容がわからない。話を聞こうとせず、自分で判断してしまう。 ・ 自分の言うべきことは言えるが、自分の思いをすぐに言ってしまうたり、友達に話しかけたりと、発言のルールが守れない。困った状況になると話さなくなる。
<p>社会性・対人関係について</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・ 友達と仲良く遊べない。喧嘩が多い。からかわれたり、同調できなかつたりするため、もめごとが多い。もめごとが起きると泣きながら大声で同じことを何度も言う。折り合おうとする姿勢が見られない。 ・ 自分勝手。 ・ 大人に対しても人見知りすることもなく、平気で話ができる。 ・ 周りのことにかまわない。どこに何があるか分からないことがあり、物をよくなくす。他人に頼るところあり。
<p>感覚運動能力について</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・ 走ったり、体操をすることが嫌いで、やらない。 ・ 水泳は好き。 ・ 人に意地悪をして、すばやく逃げていく。 ・ ドッジボールは逃げてばかりいる。
<p>注意集中・多動・衝動性等の行動面について</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業中、よく後ろを向いたり、よそ事をしたりする。席に座っていられず、床に寝転がってしまう。また、よくトイレに行き、なかなか帰ってこなくて、水遊びをしたり、こいを見ている。 ・ 集団行動がとれない。集合時に一人だけ目立つ。列から離れたり、後ろを向いたり、とにかくじっとしていない。床に寝転ぶこともある。整列する時に自分の並び場所がわからず、ウロウロしていることがある。 ・ 集中力は短時間しか持続しない。 ・ 椅子ごと体を動かしてしまい、落ち着きがない。 ・ 相手に手を出すことはないが、言い争いになることがあり、口調がきつい。 ・ 話を最後まで聞かず、行動に移そうとすることが多い。 ・ 自分の持ち物の管理ができず、いつもいろいろなものが落ちている。
<p>その他・特異なエピソード等</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・ 人の持っている物や置いてある物がほしいと、自分のものにしてしまう。 ・ 窓の上に乗ったり、3階のテラスから、足を出したり、危ないことをする。 ・ 身辺が乱雑。 ・ 提出物が出てこない。 ・ 忘れ物が多い。筆箱がなく、落し物箱から毎日、鉛筆や消しゴムを借りている。マスクも借りている。

番	チェック項目	よくある	時々ある	備考
1	落ち着きがなく、じっとしてられない。	○		
2	予想のつかない行動をする。 (まとまりがなく、いろいろな行動をする。)	○		
3	全体に無気力で、動作が鈍く、いつもぼんやりしている。			
4	短い時間しか、1つことに集中できない。	○		
5	周りのちょっとしたことに気をとられやすい。	○		
6	人と話す時、視線が合わない。	○		
7	手先の不器用さが目立つ。		○	
8	つま先立ちや、片足立ちがうまくできない。			
9	歩いたり、走ったりする時、手足の動きが不自然である。 (動きがぎくしゃくして、なめらかでない。)			
10	全身を使った協応運動が苦手である。 (なわとび、ボール運動、跳び箱、鉄棒、マット運動など)	○		
11	突発的な行動がよく見られる。(いきなり席を立ったり、いきなり人をたたいたり、むやみに大声をあげたりするなど)	○		
12	危険なことを平気でする。(物を振り回したり、机やロッカーの上ののったり、外へ飛び出したりなど)	○		
13	やたらにはしゃいだり、話し出すと止まらなかつたりする。 (大笑いをする、矢継ぎ早に話すなど)		○	
14	新しい環境や刺激の多い環境に入ると、落ち着かない。 (教室移動や初めての場所などで)	○		
15	緊張しやすく、ちょっとしたことでびっくりしたり、うろたえたりする。		○	
16	初対面や見知らぬ人に対し、平気で話しかける。(思いがけない馴れ馴れしさや物怖じしない態度を見せる。)		○	
17	自分本位に行動し、仲間から外れがちになる。 (一人で過ごす、けんかが多い、人の物で平気で遊ぶなど)	○		
18	発作的な症状がある。(チック、頻繁なまばたきなど)		○	
19	同じ動作を繰り返したり、いつも同じ物を触ったり、もて遊んだりする。			
20	いつまでも同じことをしている。(遊び、作業などで)			
21	一つのことにとこだわったり、同じことを繰り返して言ったりする。			
22	左右の概念ができあがっていない。(右側、左側、右向け右などがわからないことがある。)			
23	日時の概念ができあがっていない。(昨日、一昨日、明日、明後日などをまちがえることがある。)			
24	場所や位置がわからないことがある。(道順、机・ロッカーの位置など)			
25	基本的な数概念を理解していない。(大小、多少の概念や10以下の数の概念など)			
26	聞き取りにくい話し方をする。(ことばがこもったり、早口だったり、変にかん高い声だったりする。)			
27	文章が正しく読めない。(たどたどしい、抜かす、語尾を変えるなど)	○		
28	文章の内容がとらえられない。(あらすじをつかんだり、まとめたりすることができない。)	○		
29	書くことが苦手である。(判読しにくい乱雑な文字を書く、誤字・脱字が多い、漢字を使わないなど)		○	
30	文章に文法的な誤りが多い。(助詞、促音などの誤り)		○	