

## 小学校通級指導教室における発達障害児の指導内容と指導形態の検討

長 田 洋 一 (愛知教育大学教育学研究科後期3年博士課程)  
都 築 繁 幸 (愛知教育大学障害児教育講座)

**要約** LDやADHD, 自閉症その他の障害のある子どもを対象とする通級による指導は, 2006年度から開始されたが, どのような指導形態でどのような指導を行っているか, という指導事例に即した検討は十分になされていない。本報告では, 通級指導教室における指導内容や指導形態の実態を明らかにするために, 2003年-2014年の学会誌「LD研究」および2002年-2014年の研究啓発誌「LD ADHD & ASD」に掲載された, 通級指導教室の41件の実践事例を障害種別に指導内容・指導形態等から分析した。LDでは「個別指導」の割合が他の障害に比べて高かったが, LDは入級の理由として学力の基礎的向上を主としており, 個別指導の方が適していることが考えられた。LDとADHDでは「教科の補充指導」, ASDは「自立活動」を視点としてまとめていると考えられた。今後, 通級指導教室ではASDに対する指導形態と指導内容を十分に検討していく必要があることが示唆された。

**キーワード**: 小学校, 通級指導教室, 発達障害児, 教科の補充指導, 自立活動, 指導内容, 指導形態

### I. はじめに

通級による指導は, 1993年度から制度化されたが, 当時は, 学習障害(以下, LD)等の実態が明らかではなかったために具体的な指導方法等が検討課題とされ, LD等は正式に通級の対象とはならなかった。2005年12月に中央教育審議会が「特別支援教育を推進する制度の在り方について(答申)」をとりまとめ, 「通級による指導」においてLDや注意欠陥多動性障害(以下, ADHD)をその対象にすることや指導時間数の制限を緩和すること等の方向で見直しを行うことを示した。これを受け, 2006年3月に学校教育法施行規則が一部改正され, 2006年度からLDやADHD, 自閉症その他の障害のある子どもが通級による指導の対象として正式に位置づけられ, 通級による指導の対象である「情緒障害者」の分類から自閉症等が独立して規定されることとなった。通級による指導は, 自立活動を主とし, 必要に応じて教科の補充指導を行うことができ, 指導形態も「個別指導のみ」や「小集団指導のみ」だけではなく, 「個別指導と小集団指導の併用」や「通級指導教室担当者が在籍学級に入り, 学級担任とティーム・ティーチングによる」等, 制度化当初よりも弾力的に運営していく方向がうち出された。2013年度現在, 平成25年度通級による指導実施状況調査結果(文科省)によれば, 小学校で通級による指導を受けている児童は, 全国で70,924人であり, LD等の子どもに対する通級による指導へのニーズが高まっている。

しかし, その一方, 新しい担当者にとってもベテランの教員にとってもLD, ADHD等の特性に応じた指導内容, 教育課程の編成には戸惑いがある(笹森ら, 2008)。通級の教育形態は担当者の専門性や教育課程の編成, 教室の運営等にも様々な難しさがあり, 担当

者の試行錯誤により進められている(笹森, 2010), 等の指摘もあり, 指導を受ける子どもが増加しているものの通級指導教室が順風満帆の状態では運営されているとは言い難い状況にある。笹森(2011)は, 2006年度から5年目を迎えた時点での発達障害を対象とする通級指導教室の現状と課題を明らかにするために全国調査を行っている。ここでも通級による指導を受ける子どもの増加により担当者一人に対応する子どもの数にも限界があり, 子どもの実態に合致した指導時間数を確保できず, 通級対象の判断について, 就学指導を含め, 早期からの就学相談や教育相談を図っていくことが解決の糸口であることを示している。また, 教科の補充指導の捉え方も明確なものが示されておらず, 通級による指導で得られた効果的な指導内容・方法, 子どもの障害特性の理解等を担当者が通常の学級担任, 保護者と密に連携を図っていくことや教科の補充指導の在り方が今後の課題であるとする。

発達障害児を対象とする通級指導教室が指導を充実させ, 通常学級との連携を図っていく上でも通級指導教室の指導内容や指導形態の実態を明らかにすることは重要なことだと考える。大塚ら(2013)や平子ら(2012)は, 発達障害児の通級指導教室の役割, 現状と課題等を担当者に調査しているが, 通級指導教室において, どのような指導形態でどのような指導を行っているか, という指導事例に即した検討を十分に行っていない。

そこで本報告では, 通級指導教室における指導内容や指導形態の実態を明らかにするために, その動向をすでに報告された指導事例をもとに検討する。

## II. 方法

2003年から2014年までの12年間に発行された学会誌「LD研究」および2002年の創刊から2014年までの13年間に発行された研究啓発誌「LD ADHD & ASD」に掲載された実践論文から「小学校の通級指導教室の実践」に焦点をあてたものを抽出する。小学校の通級指導教室に関する論文であっても調査結果や通級教室の紹介のようなものは対象から除外した。また、実践論文であっても概要が簡略に述べられているものは内容の分析が困難なために対象から除外した。その結果、今回で、34件の論文を分析対象とした。

分析対象の事例は、長田(2013)、日野(2008)、深川(2012)、近藤(2013)、名越(2013a)は同一の論文の中から異なる2つの事例を、吉橋(2008)は異なる3つの事例をそれぞれ報告しているために41事例とした。

米国精神医学会の診断基準が2013年5月から変更されたために今回の分析では、アスペルガー、高機能自閉症、広汎性発達障害、自閉症をすべて「自閉症スペクトラム(以下、ASD)」に含めた。

## III. 結果

### (1) 障害種別の入級理由等

対象児童の障害名は、複数の障害名が記してある場合、優先順位をASD, LD, ADHDの順とした。

41事例の件文中に記載されている「対象児童の障害名」、「診断の有無」、「入級の理由」、「通級指導教室における支援内容」、「指導形態」を整理したものを表1に示した。指導形態別の支援内容を表2に示した。

#### 1) 障害種別の人数

LDが8件(診断有2件, 診断無6件), ADHDが3件(診断有2件, 診断無1件), ASDが14件(診断有

7件, 診断無7件), その他が16件(境界域2件, 無記入14件)であった。

#### 2) 対象児童の学年

LDは1年が1人, 3年が4人, 5年が1人, 6年が1人であった。ADHDは1年が2人, 2年が1人であった。ASDは1年が2人, 3年が2人, 4年が3人, 5年が2人, 6年が2人であった。その他は2年が3人, 3年が1人, 4年が3人, 5年が1人, 6年が3人であった。

低, 中, 高学年でまとめるとLDは低学年が1人, 中学年が4人, 高学年2人, ADHDは低学年が3人, ASDは低学年2人, 中学年5人, 高学年4人, その他は低学年3人, 中学年4人, 高学年4人であった。

#### 3) 性別

LDは男子が4人, 女子は3人, ADHDは男子3人, ASDは男子7人, その他は男子が6人, 女子が3人であった。

#### 4) 入級の理由

LDでは「学習面」が6件, 「生活面」が1件, 「対人関係」が1件であった。ADHDでは「学習面」が2件, 「生活面」が1件であった。ASDでは「学習面」が1件, 「生活面」が5件, 「対人関係」が7件であった。その他では「学習面」が11件, 「生活面」が3件, 「対人関係」が2件であった。LD, ADHD, その他では「学習面」の理由が多く, ASDは「対人関係」の理由が多かった。

診断の有無で比較すると, 「学習面」では診断有が3件, 無が6件, 「生活面」では診断有が2件, 無が5件, 「対人関係」は診断有が5件, 無が3件であった。

#### 5) 支援内容

LDでは「教科の補充指導」が8件(診断有2, 無6)であった。ADHDでは「教科の補充指導」が2件(診断有2), 「自立活動」が1件(診断無1)であった。ASDでは「教科の補充指導」が4件(診断有2,

表1 分析した指導事例の入級理由・指導内容・指導形態

|      |             | LD<br>(8件) |           | ADHD<br>(3件) |           | ASD<br>(14件) |           | その他<br>(16件) |              |
|------|-------------|------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|--------------|
|      |             | 有<br>(2件)  | 無<br>(6件) | 有<br>(2件)    | 無<br>(1件) | 有<br>(7件)    | 無<br>(7件) | 境界域<br>(2件)  | 無記入<br>(14件) |
| 入級理由 | 学習 (20件)    | 1          | 5         | 1            | 1         | 1            | 0         | 1            | 10           |
|      | 生活 (10件)    | 0          | 1         | 1            | 0         | 1            | 4         | 1            | 2            |
|      | 対人 (10件)    | 1          | 0         | 0            | 0         | 4            | 3         | 0            | 2            |
| 指導内容 | 教科の補充 (27件) | 2          | 6         | 2            | 0         | 2            | 2         | 2            | 11           |
|      | 自立活動 (14件)  | 0          | 0         | 0            | 1         | 5            | 5         | 0            | 3            |
| 指導形態 | 個別指導 (31件)  | 2          | 4         | 2            | 0         | 4            | 5         | 2            | 12           |
|      | 小集団指導 (10件) | 0          | 2         | 0            | 1         | 3            | 2         | 0            | 2            |

\* ASDの診断有は7件であったが、そのうち1件は入級理由が記されていないかった。

無2),「自立活動」が10件(診断有5,無5)であった。

診断の有無で比較すると,「教科の補充指導」では診断有が6件,無が8件であり,「自立活動」では診断有が5件,無が6件であった。

#### 6) 指導形態

LDでは「個別指導」が6件(診断有2,無4),「小集団指導」が2件(診断無2)であった。ADHDでは「個別指導」が2件(診断有2),「小集団指導」が1件(診断無1)であった。ASDでは「個別指導」が9件(診断有4,無5),「小集団指導」が5件(診断有3,無2)であった。

#### 7) 指導形態別の支援内容

指導内容が教科の補充指導か,自立活動か,指導形態が個別指導か小集団指導かによって分類したものを表2に示す。「教科の補充指導」においては,「個別指導」が25件,「小集団指導」が2件であり,「個別指導」の方が多かった。自立活動においては,「個別指導」が6件,「小集団指導」が8件であった。

表2 形態別実施された件数

|    |       | 指導形態 |       |    |
|----|-------|------|-------|----|
|    |       | 個別指導 | 小集団指導 | 合計 |
| 内容 | 教科の補充 | 25   | 2     | 27 |
|    | 自立活動  | 6    | 8     | 14 |
|    | 合計    | 31   | 10    | 41 |

### (2) 障害種別に見た指導内容と指導形態

指導内容と指導形態を障害種別に表3,表4,表5に示す。表6は,「その他の事例」であり,ここでは言及しないこととした。

#### 1) LD

個別指導では,「ひらがなカード」(長田,2002),「物語教材と説明文教材の読み」(福井,2008),「国語の教科書の音読」(長田,2013),「ローマ字」(近藤,2013),「物語文」(近藤,2013),「漢字のルビつけ」(公文,2014)のように,6件ともすべて国語に関する補充であった。福井(2008),長田(2013),近藤(2008),公文(2014)の4つの実践では,「予習」として行われていた。具体的には,「その学期に学習する物語教材と説明文教材は先行学習として通級指導の場で先に読み,読めない漢字には読みがなをつける」(福井,2008)などである。また,「自信回復のため音読で上達した個所を在籍学級の音読でも指名してもらうことを担任に依頼する」(長田,2013)指導も見られた。

小集団指導では,「音読と読解と作文」(渡邊ら,

2007)が見られた。また,「作業が遅く,不器用ですぐ混乱して泣く双子のLDに対してゲームや手指の動きを通して算数指導につなげていった」(梅田,2003)とする実践も見られた。

#### 2) ADHD

教科の補充指導を個別指導で行ったものとして「手順表を見ながら三角形をかいたり,マグネット定規で直線をかいたりする」(杉本,2014)があり,「不注意や集中の問題」を補う手だてが講じられている。また,「集団の中で学習することや静かにしていることが困難な児童に,学習進度を先取りしてコンパスでの作図や漢字練習などを行う」(日野,2013)という教科の補充指導を通して,障害の改善を図ることを目指した実践も見られる。

自立活動を小集団で行ったものとして関原(2008)がある。これは,4人のグループでSSTをイントロダクション,モデリング,リハーサルの順で実施し,行動の改善に対する評価を学級担任が行っている。

#### 3) ASD

教科の補充指導は,いずれも個別指導であった。漢字学習(深川,2012),国語の予習(廣瀬,2013),国語の補充(楠,2013),音読とルビ打ち(長田,2013)のようにLDと同様に国語の学習が行われている。LDの場合と異なるところは「漢字学習において,言葉の意味を考えてイメージを視覚化し粘土で表現する」(深川,2012)や「読みの苦手な児童に,行が目立つように1行おきにラインマーカーで色をつけた文章を使用する」(楠,2013)などのように視覚優位というASDの特徴が活かされた点である。

「自立活動」の個別指導では,「ワークシートを使い,自分自身のよいところと苦手なところを振り返る」(吉橋,2008),「うまくできたことはその場でほめるとともに,ありがとうカードに書いてファイルに綴る」(吉橋,2008),「トラブル回避の記録カードとポイント交換」(古田島,2012)のようにカードやワークシートの「物」を活用している。また,「コミュニケーション力向上のため,あいさつ,声の大きさ,あったか・チクチク言葉の練習をする」(吉橋,2008),「人の気持ちの読み取りや言葉の概念を指導」(吉田,2009)のようにことばの指導と関連させている。

「自立活動」の小集団指導では,「担任との連絡帳のやりとりや面談とSST」(岡田ら,2014),「SSTとチャレンジ日記」(高島ら,2013),「学級担任へのユニバーサルデザインの提案とSST」(公文,2010)のようにSSTだけでなく,SSTを別の何かと組み合わせた実践となっている。「グループ学習」(公文,2010),「劇」(高島ら2013,中村2014),「仲間交流プログラム」(岡田ら,2014)のように小集団という特性を活用し,個別指導ではできない内容が実施されている。

表 3 LD の実践事例

|                             | 著者名<br>(発表年)           | 診<br>断 | 障害名        | 行動の特徴  | 学<br>年           | 性別      | 入級の理由                               | 指導内容   |
|-----------------------------|------------------------|--------|------------|--|------------------|---------|-------------------------------------|--|
| 教科の<br>補充<br>・<br>個別<br>指導  | 1) 長田<br>(2002)        | 有      | LD         | 形の見えない単語や文<br>の意味が理解できない<br>( 前、次、気になる、<br>曜日等 ) | 1<br>年           | 男       | 言語理解が困難                             | 絵合わせゲーム<br>・物の名前を覚える<br>・絵ピースの組み立て<br>・ひらがなカードの組み立て等                             |
|                             | 2) 福井<br>(2008)        | 無      | LD<br>ADHD |  |                  |         | 学習                                  | その学期に学習する物語教材と説明文教材を先行学<br>習で先に読み、読めない漢字にふりがなをつける。                               |
|                             | 3) 長田<br>(2013)        | 無      | LD         | 学習の困難さから欠席<br>が多い。<br>学力の遅れ。                     | 3<br>年           | 女       | ひらがなの読み<br>書きが困難                    | 在籍学級の授業に先駆け、実学年の国語の教科書の<br>音読と読めない漢字のルビ打ちを 1 年間通して行<br>う。                        |
|                             | 4) 近藤<br>(2013)        | 無      | LD<br>ADHD |  | 3<br>年           | 男       | ローマ字                                | 磁石版を使ったローマ字表からことばや文を作る。  |
|                             | 4) 近藤<br>(2013)        | 無      | LD<br>ADHD |  | 5<br>年           | 女       | 学業                                  | 物語文などの音読や言葉に関する単元を先取り学習<br>する。   |
|                             | 5) 公文<br>(2014)        | 有      | LD<br>ADHD | 担任への反抗的な態<br>度、教室を抜け出す                           | 3<br>年           | 男       | 反抗的な態度と<br>離席                       | 予習で漢字にルビをつける。<br>MIM-PM で読みのスピードの改善を図る。  |
| 教科の<br>補充<br>・<br>小集団<br>指導 | 25) 渡 邊<br>ら<br>(2007) | 無      | LD         | 読み書き障害   | 6<br>年           | 男<br>2人 | 音読<br>読解                            | ・音読指導(繰り返し音読、スモールステップによる<br>音読、作文音読)<br>・読解指導<br>・作文指導(文章量を増やす指導、書き誤りを減らす<br>指導) |
|                             | 26) 梅田<br>(2003)       | 無      | LD         | 指示理解の困難、作業<br>が遅い。不器用、すぐ<br>混乱して泣く。              | 3<br>年<br>双<br>子 | 女<br>2人 | 不器用、整理整<br>頓、場所や位置、<br>算数の図形が困<br>難 | ・位置を表す言葉を使ったゲーム「宝さがし」<br>・形の認識を深めるゲーム「形当てゲーム」<br>・手指の動きの訓練                       |

表 4 ADHD の実践事例

|                            | 著者名<br>(発表年)     | 診<br>断 | 障害名  | 行動の特徴   | 学<br>年           | 性別      | 入級の理由                                       | 指導内容  |
|----------------------------|------------------|--------|------|---|------------------|---------|---|---|
| 教科の<br>補充<br>・<br>個別<br>指導 | 6) 日野<br>(2013)  | 有      | ADHD | 集団の中で学習するこ<br>とや静かにしているこ<br>とが困難                          | 1<br>年           | 男<br>1人 | 多動・衝動性                                      | ・学習進度を先取りして、コンパスでの作図や漢字<br>練習などを行う。   |
|                            | 7) 杉本<br>(2014)  | 有      | ADHD | 不注意や集中の問題に<br>加えて手先を使った作<br>業や新しい言葉や手順<br>を覚えるが苦手であ<br>る。 | 2<br>年           | 男<br>1人 | うまく書くこと<br>ができずに、算<br>数の時間に困<br>る。          | ・磁石を活用したマグネット定規セットで直線を引<br>く。<br>・かけ算絵カードと問題文カードで問題作りのコツ<br>をつかむ。<br>・手順表を見ながら三角形を書く。 |
| 自立<br>活動・<br>小集団<br>指導     | 27) 関原<br>(2008) | 無      | ADHD | 授業中の離席や徘徊、<br>おしゃべり、他児への<br>ちょっかい行動、抱き<br>つき行動            | 1<br>年<br>1<br>人 | 男<br>1人 | ・課題への取り<br>かかりの遅れ<br>・課題従事への<br>拒否<br>・学習困難 | SST(4名のグループ指導)<br>・イントロダクション<br>・モデリング<br>・リハーサル(「評価シート」を使用)                          |

表5 ASDの実践例

|  | 著者名<br>(発表年)         | 診断          | 障害名               | 行動の特徴                                | 学<br>年         | 性<br>別                     | 入級の理由                                | 指導内容  |
|--|----------------------|-------------|-------------------|--------------------------------------|----------------|----------------------------|--------------------------------------|---|
| 教科<br>の<br>補<br>充<br>・<br>個<br>別<br>指<br>導     | 8)深川<br>(2012)       | 有           | ASD               | 日常の行動はカードで身につける                      |                | 男                          | 友達との会話                               | 漢字学習において、言葉の意味を考えイメージを視覚化し、粘土で表現する。   |
|  | 9)廣瀬<br>(2013)       | 無           | ASD               |                                      | 3年             |                            | 行動上の課題                               | 教科書とタイアップした国語の予習的な補充指導  |
|  | 10)楠<br>(2013)       | 無           | ASD               | 忘れ物が多い。思いや考えを伝えられない。                 | 4年             | 男                          | 聞き違い、聞き漏らし等                          | 国語補充<br>予習的補充指導と復習的補充指導   |
|  | 3)長田<br>(2013)       | 有           | ASD<br>LD<br>ADHD | 多弁で思いのままよく話す。                        | 4年             | 男                          | 学力の遅れ                                | 在籍学級の授業に先駆け、国語の教科書の音読と読めない漢字のルビ打ち   |
| 自<br>立<br>活<br>動<br>・<br>個<br>別<br>指<br>導      | 21)吉橋<br>(2008)      | 無           | ASD               | 教室での学習参加が難しく、別室で過ごす。                 | 6年             |                            | 学習参加,暴言暴力                            | ワークシートを使い、自分自身の「よいところ」と「苦手なところ」をふり返る。   |
|  | 21)吉橋<br>(2008)      | 無           | ASD               | 教室での学習や活動に参加できない。                    | 3年             |                            | 学習参加,暴言暴力                            | ・ありがとうカード、・めあての選択<br>・その日のスケジュールを選択する。  |
|  | 21)吉橋<br>(2008)      | 無           | ASD               | 自分のペースで一方向的に話したり、感じたことをそのまま表現したりする。  | 1年             |                            | 他者との関わりが少ない。                         | コミュニケーション力向上のため、あいさつ、声の大きさ、あったか・チクチク言葉、友達クイズ、スリーヒントゲームをする。  |
|  | 22)吉田<br>(2009)      | 有           | ASD               | 人とのやりとり・言葉の意味の取り違え・遊びのルールのわからなさ      | 1年             | 男                          |                                      | ゲームのルール理解<br>人の気持ちの読み取り<br>言葉の概念  |
|  | 23)古田<br>島<br>(2012) | 有           | ASD               | 授業開始後に学習用具の後始末と準備を始める。忘れ物が多い。聞くことが困難 | 5年             |                            | 叩いたり蹴ったり、物を投げつける。                    | ・学校での毎日が楽しくなるための方法を話し合う。・学習準備の改善<br>・トラブル回避の記録カードとポイント交換  |
| 自<br>立<br>活<br>動<br>・<br>小<br>集<br>団<br>指<br>導 | 28)公文<br>(2010)      | 有           | ASD<br>LD<br>ADHD | 一方的に話す、自分のルールで行動、指示に従うことが困難          | 5年             | 男<br>1<br>人                | 不登校                                  | ・グループ学習<br>・SSTとルールのある活動<br>・トークンを活かした行動療法  |
|  | 29)高畠<br>ら<br>(2013) | 有<br>2<br>人 | ASD<br>5人         | 「集団場面での不応答」や「仲間関係の不成立」等の社会性のつまずき     | 2年<br>3年<br>4年 | 男<br>4<br>人<br>女<br>1<br>人 | コミュニケーション                            | ・小集団 SST を、①学習内容の確認、②ウォーミングアップ、③寸劇(モデリング)、④ワークシートの記入とロールプレイ、⑤チャレンジ発表、⑥フィードバックの流れで行う。<br>・チャレンジ日記の記入と発表    |
|  | 30)岡田<br>ら<br>(2014) | 有           | ASD               |                                      | 6年             | 男<br>3<br>人                | ・仲のよい友<br>人がいない<br>・他者の視線<br>が気にならない | SST(TT形式で集団)<br>・仲間交流プログラム<br>・「話し合いスキル」の獲得を目的にしたソーシャルスキルプログラム  |
|  | 31)長田<br>(2014)      | 無           | ASD<br>LD         |                                      | 4年             | 男<br>1<br>人                | 2年間の海外移住が決まった途端、問題行動を頻繁に示した          | ・同じクラスの外国人の児童といっしょにゲームをすることにより、心理的な安定を図った。<br>・移住先の国を中心に海外についてインターネットや図書を使って調べ学習をし、移住先に対する不安の軽減を図った。      |
|  | 32)中村<br>(2014)      | 無           | ASD<br>ADHD       | トラブルが多い。                             | 4,<br>5,<br>6年 | 7<br>人                     | 嘘をつく,字<br>面通りの受<br>け取り               | ・劇「コミュニケーション相談所,コミュニケーションの格言」の実践<br>(行動分析の視点をを用い、児童の周辺で起こる実際の対応を児童に合わせて変化させることによって、行動を修正していく)<br>・ふり返りシート |

表 6 その他の事例

|  | 著者名<br>(発表年)         | 診断 | 障害名  | 行動の特徴                                      | 学<br>年                          | 性<br>別                     | 入級の理由   | 指導内容  |
|--|----------------------|----|--|--|---------------------------------|----------------------------|---|---|
| 教科<br>の<br>補<br>充<br>・<br>個<br>人<br>指<br>導 | 11)大城<br>(2002)      | 無  |  | 漢字の読み書きは2年生程度で、<br>偏と旁を逆に書く。               | 4<br>年                          | 女                          | 漢字の書き<br>取りの誤り  | ・幾何図形の模写<br>・漢字クイズ(偏と旁)<br>・書き順を音声化(書き順を唱えて書く)                  |
|  | 12)日野<br>(2008)      | 無  |  | 不注意<br>衝動性                                 | 高<br>学<br>年                     |                            | 学習意欲に<br>むら,話が聞<br>けない  | 教科書で未学習の文章を担当者といっしょ<br>に声を揃えて読み、人と気持ちを合わせる。                     |
|  | 12)日野<br>(2008)      | 無  |  | 集団の中で時間とタイミングを<br>気にせずに話す。                 | 高<br>学<br>年                     |                            | 自分のベー<br>スを優先し、<br>相手を意識<br>した行動を<br>取らない。                    | 人のベースと合わせて作業や活動を行うた<br>め、教科書で未学習の文章を、句点毎に一文<br>ずつ担当者と交代に読み進める。  |
|  | 8)深川<br>(2012)       | 無  |  | 授業をボイコット                                   | 2<br>年                          | 女                          | かなの読み<br>書き困難   | 音韻遊び(拍分解)から入った後、自発的に字<br>を書く                                    |
|  | 13)杉本<br>(2013a)     | 無  |  | たどたどしい読み方、読み間違<br>い、勝手読み                   | 2<br>年                          | 男                          | 音読への意<br>欲低下が宿<br>題や他の教<br>科への意欲<br>に影響                       | ・文字(言葉)カードと絵カードのマッチング<br>で「かたまり読み」に慣れる。<br>・拗音カードゲームで読み方を確実にする。 |
|  | 14)名越<br>(2013a)     | 無  |  | 小1レベルからつまずく                                | 3<br>年                          |                            | 算数  | 九九習得、数概念や1位数加減算の自動化   |
|  | 14)名越<br>(2013a)     | 無  |  | 言語面と推論につまずき                                | 5<br>年                          |                            | 算数  | 推論領域の補充及び言語理解と注意への配<br>慮  |
|  | 15)杉本<br>(2013b)     | 無  |  | 音読や読み取りが苦手                                 | 6<br>年                          | 男                          | 読み困難  | ・音読のタイムチャレンジ<br>・意味調べカードの作成                                     |
|  | 16)杉本<br>(2013c)     | 無  |  | 学習全般にわたって意欲喪失、<br>授業中の私語、隣を刺激              | 6<br>年                          | 男                          | 書きの困難   | ・一行日記の漢字直しと事前練習<br>・10 問中 3 文字を選んで練習(DS の活用)                    |
|  | 17)名越<br>(2013b)     | 無  | 境界線  | 教示の理解が不確か。具体的な<br>経験に即した思考を一般化する<br>ことが困難。 |                                 |                            | 算数  | ・計算の際に具体物、半具体物を使用<br>・ゲームや運動の中で数を繰り返し扱う。<br>・理解度を確認し、考えを言語化する。  |
|  | 18)村上<br>(2014)      | 無  |  |  | 2<br>年                          |                            | 漢字の読み<br>書きや音読<br>が苦手   | ・イラスト漢字で読む。<br>・漢字の部品を組み合わせるパズル学習<br>・唱えて漢字を書く                  |
|  | 19)苦廣<br>(2014)      | 無  | 境界域  | 一斉指導では習得できない。注<br>意集中が困難                   | 4<br>年                          | 男<br>1<br>人                | 離席など行<br>動面で課題  | ・予習を重視(算数)<br>・話し合いによる言語力向上<br>・見やすいノート作り                       |
| 20)佐藤<br>滋<br>(2014)                       | 無                    |    | 文章を読むことを嫌がり、わか<br>らないと決めつけている。強要<br>するとすねてしまう。 | 6<br>年                                     | 男                               | 漢字の読み                      | 2年生の「漢字イラストカード」と6年生の<br>「漢字の広場」で絵から意味を理解して読み<br>を覚えたり想起したりする。 |   |
| 自<br>立<br>・<br>個<br>別                      | 24)増本<br>(2011)      | 無  |  | 頭痛を訴え、保健室で休養を求<br>める。                      | 中<br>学<br>年                     | 女<br>1<br>人                | 眼が寄りに<br>くい、対象が<br>上下に分か<br>れて見える<br>等                        | ・バースト、サッケード等の眼球運動<br>・輻輳視<br>・注視の維持<br>・筋緊張を整える感覚統合アプローチ        |
| 自<br>立<br>活<br>動<br>・<br>小<br>集<br>団       | 33)佐藤<br>和<br>(2008) | 無  |  | 知的能力が平均域にあり、覚醒<br>や注意および感覚調整の問題が<br>示唆される。 | 低<br>・<br>中<br>・<br>高<br>学<br>年 | 6<br>人<br>4<br>人<br>2<br>人 | 低覚醒(注意<br>の転導、不注<br>意等)<br>過覚醒(注意<br>の転導、衝動<br>性等)            | 運動遊び<br>・ターザンロープにぶら下がり、物を蹴る。<br>・フロッグスウィングに乗って跳ぶ。<br>・トランポリンなど  |
|  | 34)森村<br>(2014)      | 無  |  | 衝動性の高さと読み書き困難                              | 4<br>年                          | 男<br>1<br>人                | 暴力,暴言,教<br>室からの飛<br>び出し                                       | 小集団グループによる SST(なんでもクエス<br>ション、席替えリスニング、ビョーフター)                  |

中村（2014）は、ADHDとASDの4～6年でトラブルが多い7名に対し、身近で起きているコミュニケーションの問題を取り上げ、「ウソをつくことは悪いこと」などの格言を劇で役割分担して演じさせる指導を行っている。これは、心理劇に近い実践である。高島ら（2013）も寸劇を行っているが、この場合はSSTの流れの中でモデリングとして行っている。

長田（2014）は、突然起きた不適応な状態から不安を軽減させてから海外へ送り出した事例を報告している。この実践では、海外移住が決まった途端に学級で不適応な状態を示し始めたASD児に、同じ学級で以前から通級による指導を受けていたブラジル人の子どもとペアで学習させ、心理的な安定を図り、移住先の国の様子をインターネットや図書で学習させている。

#### IV. 考察

2003年から2014年までに発行された学会誌「LD研究」および2002年の創刊から2014年までに発行された研究啓発誌「LD ADHD & ASD」に掲載された実践論文から通級指導教室の41件の実践事例を障害種別に指導内容・指導形態等から分析した。学会誌や研究啓発誌の編集方針によるものであるかもしれない、一義的な関係づけをすることは避けるべきであることを大前提に考えていく。その結果、以下の諸点が指摘できる。

- ①他の障害に比べてASDが多いのは、通級指導教室での個別指導の必要性がLDやADHDよりも高いことや行動上や対人関係など変容が他の障害よりも眼にふれ、成果がわかりやすいことなどが考えられる。LDに診断のない者の割合が高いが、諸般の事情で診断が困難なのか、診断を確定しないままに入級させているかは不明である。
  - ②ADHD以外は、中学年が最も人数が多く、中学年が学習面でも生活面でも一つの山場であることが推測される。また、低学年から指導を開始し、一定の経過がみられ、それを実践事例として中学年の時にまとめていることも考えられる。
  - ③「学習面」と「生活面」では診断無の方が多かったが、「対人関係」では診断有の方が多かった。「学習面」と「生活面」よりも「対人関係」の話題の方が実践事例としてまとめやすいとも考えられる。
  - ④LDでは「個別指導」の割合が他の障害に比べて高かったが、LDは入級の理由として学力の基礎的向上を主としており、個別指導の方が適しているためであろう。
  - ⑤通級指導教室での支援としてLDとADHDでは「教科の補充指導」、ASDは「自立活動」を視点としてまとめていると考えられる。
- こうした点を踏まえ、以下、通級指導教室における

機能、障害種別に応じた指導の在り方、ASD児への自立活動において検討すべき課題について述べる。

#### （1）通級指導教室の機能について

笹森ら（2008）は、通級指導教室の実態調査から通級指導教室に期待される役割として、子どもの自信や意欲の回復と情緒的な安定に関すること、学級担任や在籍学校への具体的な支援、保護者への支援、地域の身近な相談機関及びセンター的機能、特別支援教育推進の中心としての情報発信や啓発を挙げている。この指摘は、担当者の子どもに対する指導の使命が教科の補充指導や自立活動を行うことにより子どもに自信をつけ、意欲を回復し、情緒的に安定させることにあると解される。上野（2013）は、子どもの障害特性や認知スタイルを重視した教科の補充指導にもっと目を向けるべきである、廣瀬（2013）も障害があることにより十分に学習ができない量的、かつ質的な学習内容をその障害特性を踏まえて行うことと述べている。通級による指導が制度化されてからほぼ20年が経過した。現在、通級指導教室で指導を受けている子どもが増えているとは言え、通常の学級において気になる子どもの6.5%のうちの0.5%程度しか、通級指導教室の対象となっていない（文科省、2012）。今後、通級指導教室が学校内や地域から信頼を得るには、指導する子どもの量的拡充をめざし、障害特性や認知スタイルを重視した指導を展開していく必要があると言える。下村（2014）は、教科の補充が通級指導教室のように特化した配慮のある場でうまく学んだとしても、学校生活の大半を占める通常の学級での学びに生かされなければ、時間をかけて通級する価値がなくなってしまう、と述べている。通級指導教室は、通常の学級に比べて人数が少なく、個別指導が保障される場である。それは、1）集中して学習でき、学習の効果がみられる、2）子どもの実態と指導内容に合わせ、一対一の指導を行える、等のメリットもあると同時に1）指導の時間が限られている、2）学級の指導では取り組むことが難しいものについて、内容を精選して指導しているが、内容の理解まで求めることができずに浅い指導になってしまったり、状態によっては予定の内容まで進めることができなかつたりする、等が示されている（笹森ら、2011）。

今回の分析では、LDとADHDには「教科の補充指導」、ASDには「自立活動」を視点としてまとめているものが多かった。自立活動の内容は6区分26項目に分類・整理されているが、「心理的な安定」や「人間関係の形成」の中から項目を選定していることが多いと推測される。それは、笹森ら（2008）の調査にあったように、子どもの意欲の回復と情緒的な安定に関することが通級指導教室に期待されていることから推論される。今回の分析において通級指導教室の入級の

理由が在籍学級での不適応行動の場合には、その子どもにとって通級指導教室がまずは、心理的に安定する場所となるように通級指導教室の担当者は工夫していたことが示された。その結果、大半が自立活動の指導内容であったとみなされる。下村(2014)の指摘が、現行の通級指導教室の運営の限界を述べたものなのか、今後の通級指導教室の目指すべき姿を述べたものかどうかは、議論の余地があろう。通級指導教室の担当者は、子どもの在籍学級において学習の般化が図られるように指導しているものと思われるが、通級指導教室においてうまく学ぶとはどのような状況なのかを共通理解する必要がある。上野(2013)の指摘は、通級指導教室における教科の補充指導は、障害特性に応じた指導であって、通常の学級についていけない子どもに対する補習が第一目標ではないであろう、と解される。従って、通常の学級も通級指導教室においてもともに障害特性に応じた指導を行っていくことが発達障害児の発達を促すものと言える。指導内容と指導形態をクロスさせた結果が表2に示されているが、教科の補充指導においては個別指導、自立活動においては小集団指導が多かったのも障害特性によるものと思われる。

そこで、以下、今回の分析で見られた障害特性に応じた指導について述べる。

## (2) 障害特性に応じた指導について

### 1) LDの場合

実践例のほとんどが国語科の補充指導であり、個別指導の場で行われていた。「音読」、「漢字のルビつけ」、「予習」が多く行われていたが、LD児の「読み」の苦手さに起因すると思われる。在籍学級での一斉音読や指名読みの際に音声による遅れとして表れ、その遅れが他の子どもにもわかりやすく、LD児本人も他児と異なることを自覚しやすいことによると思われる。在籍学級の授業が行われるまでに少しでも遅れを取り戻し、他児のレベルに追いつくために通級指導教室で音読練習を事前にしているのであろう。音読の際には本文中の漢字が正しく読めないと進んでいかないため、読めない漢字を最小限にしておく手だてとしてルビつけが実践されている。読めない漢字にルビをふるのは、在籍学級で音読する際の手助けとなると同時に、読み仮名を書くことによってその漢字の読みを定着させるというねらいもあろう。LD児に音読や漢字のルビつけを予習で行うために個別指導が適していると担当者は判断していると思われる。

### 2) ADHDの場合

LD児が音読や漢字など学習そのものが苦手であることに対して、ADHD児は障害の特性から授業に集中できなかつたり、注意力が欠如したりすることから学習に支障を来している場合が多いことが日野(2013)

と杉本(2014)の実践から裏付けされる。ADHD児は不注意や集中の問題により何らかの形で学力に影響を受けており、刺激が少なく静かな環境の場である通級指導教室で学ぶことが心理的安定につながると担当者は判断していると思われる。

### 3) ASDの場合

菊池ら(2014)は、通級指導教室である程度落ち着いて指導を受けることができても、いざ通常の学級に戻ると、他の児童生徒など刺激が多くなるため落ち着いて学級に適応することができなくなることから、再びトラブルを繰り返してしまう児童生徒も多い、と指摘している。今回の分析において、小集団指導の自立活動では、SST(社会性技能訓練)が何か他のことと組み合わせられて実践されていた。SSTはASD児が抱える社会性や対人関係の問題を直接的に題材にするためにSSTのみを行う場合にはASD児が抵抗感や時に辛く感じることもあるためにSSTを何かと組み合わせ、緩衝させて指導しているものと思われる。

通級指導教室は、小人数の集団指導の場を意図的に設け、ここでの学びを通常の学級に移行していくことを目的としているが、小集団で行う自立活動で一つの課題に集団で取り組む際、参加人数が増えるに従い、積極的に活動に参加する子どもとそうでない子どもが出現し、取り組みに落差が生じることがある。積極的な子どもには授業が有意義なものとなるが、そうでない子どもには個別指導の方が有効な場合もあろう。自立活動の個別指導では、カード等を利用して生活作法の理解を促していた。「ワークシート」、「ありがとうカード」、「記録カード」のように視覚的な紙媒体の教材を使用することは、人との関わりが苦手な子どもにとっては抵抗感や緊張感が少ないのかもしれない。

一方、中村(2014)は、人との関わりを直接的に取り入れている。できるだけ子どもたちにとっての当事者性、適時性を大事にする、という視点から現実的な問題を取り上げ、小集団による劇を通して問題の解決方法や改善策を考えさせている。

従って、ASD児に現実的な問題を取り上げ、より具体的な指導をするために小集団指導ではなく、個別指導で行う実践を検証する価値はあると言える。

## (3) 通級指導教室におけるASDに対する指導形態と指導内容

本稿で分析した「LD ADHD & ASD」は、2002年の創刊時では「LD & ADHD」の書名で発行された。2012年から現在の「LD ADHD & ASD」に変更されたが、米国精神医学会の診断基準が改訂された2013年の1年前から、言わば、先取りして刊行している。書名にASDが新たに加わったことは、自閉症圏内にいる子どもが学校現場のみならず医療や福祉など多方面から注目を浴び、研究が深められてきたからである

う。教育現場においては学習面の困難さを主とするLD児に比べ、ASD児は対人関係や社会性に困難さがあるために目立ちやすく、学級全体に影響を及ぼす場合も少なくない。教育現場ではASD児をいかに集団に適応させるかが大きな課題であり、その一つの学びの場として通級指導教室が活用されている。

教科の補充指導と自立活動に関する研究実践例をもとに分析し、考察を進めてきた。現在、小学校において教科としての「道徳」の取り扱いが論議されている。教科「道徳」としてのねらいと内容が定まらないうちに議論を先行することは危険であるが、仮に、この時間に「一人ひとりの子どもに道徳的な態度や心情を養うことが求められている」とすれば、こうしたことに困難さがあると考えられる子どもへの対処は十分に考えておくべきである。障害特性から見ると、社会性や対人関係に困難さがあるASD児が最も深く関連していることが想定される。在籍学級における教科「道徳」の授業の理解が困難なASD児に対して通級指導教室において教科の補充指導として、どのように道徳的な態度や心情を形成していくのか、や自立活動の指導として、どのように心理的な安定や人間関係の形成を図っていくかは今後の検討課題である。

今回の分析では、ASD児に自立活動の指導として小集団指導の形態でSSTが指導されていることが示された。その中でも中村（2014）は応用行動分析の視点から劇を実践していた。

現在、通級指導教室で行われている授業の中で内容的に道徳の授業に近いと思われるものはSSTの指導であろう。今後、劇ではなく、いわゆる「心理劇」を通級指導教室に導入していくことも検討に値すると言える。心理劇では実際の生活場面に近い状況で社会性が学べ、間接的にソーシャルスキルを習得でき、その効果が在籍学級の集団生活の中で表れやすいと考えられるからである。知的障害者通所更生施設などASD者に心理劇が実施された例では、情動表現が豊かになった、自己理解や他者理解の促進につながった、等の成果が報告されている（高原,2007）。

## V. おわりに

2006年度からLDやADHD、自閉症その他の障害のある子どもが通級による指導の対象として正式に位置づけられた。通級による指導は、自立活動を主とし、必要に応じて教科の補充指導を行うことができ、指導形態も個別指導や小集団指導の場合があり、通級による指導が制度化された1993年度とは状況も変化してきている。しかしながら、LDやADHD、自閉症等を対象とする通級指導教室において、どのような指導形態でどのような指導を行っているか、という指導事例に即した検討は十分になされていない。そこで、通級指

導教室における指導内容や指導形態の実際を明らかにするために、2003年から2014年までに発行された学会誌「LD研究」および2002年の創刊から2014年までに発行された研究啓発誌「LD ADHD & ASD」に掲載された実践論文を分析した。通級指導教室の41件の実践事例を障害種別に指導内容・指導形態等から分析した。その結果、通級指導教室ではLD児とADHD児には主に国語の教科補充が個別指導で行われており、ASD児には社会性や対人関係の困難さからSSTなどの自立活動の指導が個別指導や小集団指導で行われていることが示された。今後、通級指導教室ではASDに対する指導形態と指導内容を十分に検討していく必要があることが示唆された。

## VI. 引用文献

- 1) 平子雅張・菊池紀彦（2012）発達障害児に対する通級指導教室の役割とその重要性についての検討 三重大学教育学部紀要 63, 203 - 214.
- 2) 菊池哲平・伊津野史・江川めぐみ・林田亜砂美（2014）：発達障害児のためのグループ・プレイ・セラピーの取組（1）～大学と情緒障害通級指導教室の連携～. 熊本大学実践研究第31号, 137 - 146.
- 3) 文部科学省（2012）：通級による指導の手引（改訂第2版）. 24, 111.
- 4) 大塚玲・石田元美（2013）静岡県における発達障害を対象とした小学校通級指導教室の現状と課題 静岡大学教育学部研究報告 63, 55 - 70.
- 5) 笹森洋樹・青木規子・堀川淳子・藤本優子・拓植雅義（2008）：発達障害のある子どものライフステージに応じた支援と連携. 日本LD学会第17回大会発表論文集. 245-246.
- 6) 笹森洋樹（2010）：通級による指導における発達障害のある子どもの自立活動の指導～特別支援教育における新しい通級のあり方（5）～. 日本LD学会第19回大会発表論文集. 182.
- 7) 笹森洋樹（2011）発達障害を対象とする通級指導教室と通常の学級との連携のあり方に関する研究 国立特別支援教育総合研究所報告書
- 8) 下村治（2014）：在籍学級に生きる教科の補充指導—特別支援教育と教科教育の理論を双方向に活用する実践. LD ADHD & ASD 2014年7月号, 36 - 39.
- 9) 高原朗子（編著）（2007）：発達障害のための心理劇—想から現へ—. 九州大学出版会, 146-150.
- 10) 上野一彦（2013）：学校は何のために行くのか—教科の補充指導の大切さ—. LD ADHD & ASD2013年4月号, 6 - 7.

## Ⅶ. 分析対象論文

- 1) 長田洋一 (2002) :LD児の認知言語能力を高める. LD & ADHD 2002年4月号, 22 - 23.
- 2) 福井伊津子 (2008) :体を動かす時間の保障とできるとを作る. LD & ADHD 2008年7月号, 29 - 30.
- 3) 長田洋一 (2013) :漢字の読みに困難を示す児童に読み能力を向上させる試み—「ことばの教室」における教科書の音読とルビ打ちを通して—. LD研究 第22(3), 291 - 301.
- 4) 近藤智栄実 (2013) :国語の教科の補充指導で, 大切にしてきたこと. LD ADHD & ASD2013年4月号, 34-37.
- 5) 公文眞由美 (2014) :情報を整理し, 子どものつまずきから支援を考える. LD ADHD & ASD 2014年4月号, 62 - 65.
- 6) 日野久美子 (2013) :障害の特性を「個性」と言えるまで. LD ADHD & ASD2013年7月号, 34 - 37.
- 7) 杉本陽子 (2014) :書くことが苦手な子どもへの支援—その子にとっての「できる」を実感し, 安心して授業に参加できる手だてを探す. LD ADHD & ASD 2014年1月号, 58 - 61.
- 8) 深川美也子 (2012) :「安心」と「自尊心」がキーワード. LD ADHD & ASD 2012年7月号, 16 - 19.
- 9) 廣瀬由美子 (2013) :高機能自閉症のある児童の国語科補充指導—通常の学級との連続性を探る—. LD ADHD & ASD 2013年4月号, 12 - 15.
- 10) 楠雅代 (2013) :通常の学級と連携した説明文の指導. LD ADHD & ASD2013年4月号, 18 - 25.
- 11) 大城政之 (2002) :漢字の聞き取りを誤ってしまう子の指導—書き取りの音声化を工夫して—. LD & ADHD 2002年4月号, 26 - 27.
- 12) 日野久美子 (2008) :子どもの課題を見極め, 柔軟な対応で個に応じた指導につなげる. LD & ADHD 2008年4月号, 18 - 21.
- 13) 杉本陽子 (2013a) :音読が苦手な子どもへの支援—その子にとっての「できる」を実感し, 安心して授業に参加できる手立てを探す—. LD ADHD & ASD2013年4月号, 58 - 61.
- 14) 名越斉子 (2013a) :通級に通う子どもたちの学習困難と算数のアセスメント. LD ADHD & ASD 2013年4月号, 62 - 65.
- 15) 杉本陽子 (2013b) :読み取りが苦手な子どもへの支援—その子にとっての「できる」を実感し, 安心して授業に参加できる手立てを探す—. LD ADHD & ASD 2013年7月号, 58 - 61.
- 16) 杉本陽子 (2013c) :読み取りが苦手な子どもへの支援—その子にとっての「できる」を実感し, 安心して授業に参加できる手だてを探す. LD ADHD & ASD 2013年10月号, 58 - 61.
- 17) 名越斉子 (2013b) :つまずきの背景にある認知特性とそれを踏まえた援助介入・2. LD ADHD & ASD 2013年10月号, 62 - 65.
- 18) 村上賢司 (2014) :保護者の期待に応える個別の指導計画. LD ADHD & ASD 2014年1月号, 12 - 15.
- 19) 苦廣みさき (2014) :「できた」「わかった」喜びを一算数の教科指導を通じて—. LD ADHD & ASD 2014年7月号, 32 - 35.
- 20) 佐藤滋記 (2014) :通級指導教室から思うこと—通級から教育支援室へ—. LD研究23(3), 243 - 249.
- 21) 吉橋哲 (2008) :在籍校・家庭・通級指導教室との連携を通して—「サポート教室・スクラム」の取組から—. LD & ADHD 2008年10月号, 24 - 27.
- 22) 吉田英生 (2009) :特別に見る目と特別に見ない目. LD & ADHD 2009年7月号, 8 - 11.
- 23) 古田島恵津子 (2012) :子どもが成長を実感する指導と評価のサイクル. LD ADHD & ASD2012年7月号, 8 - 11.
- 24) 増本利信 (2011) :眼科医やオプトメトリストとの連携の必要性—子どもに見えている世界を理解するために—. LD & ADHD 2011年7月号, 44 - 45.
- 25) 渡邊正基・長澤正樹 (2007) :読み書き障害の児童に対する音読と作文による読み書き指導. LD研究16(2), 145 - 154.
- 26) 梅田真理 (2003) :非言語性の問題をもつ児童の算数指導—図形の領域に困難をもつ双子の事例を通して—. LD研究12(2), 160 - 164.
- 27) 関原真紀 (2008) :ADHDの通常の学級での適切行動を増加させるための機能的アセスメントを用いたチーム支援の実践. LD研究第17(3), 323 - 331.
- 28) 公文眞由美 (2010) :ユニバーサルデザインの提案と地域ネットワーク活用の試み—この子を担任してよかったと言える通常の学級との連携を目指して—. LD研究19(1), 26 - 28.
- 29) 高島佳江・武蔵博文 (2013) :広汎性発達障害児の積極的コミュニケーションを図る支援—通級指導教室でのソーシャルスキルトレーニングとチャレンジ日記・発表を通して—. LD研究22(3), 254 - 266.
- 30) 岡田智・三好身知子・桜田晴美・横山佳世 (2014) :通級指導教室における自閉症スペクトラム障害のある子どもへの小集団でのソーシャルスキルの指導—仲間交流及び話し合いスキルプログラムの効果について—. LD研究23(1), 82 - 92.
- 31) 長田洋一 (2014) :発達障害の疑いのある児童の海外移住に対する不安を軽減するために—「ことばの教室」における取り組み—. LD研究23(3), 272 - 284.
- 32) 中村敏秀 (2014) :コミュニケーション相談所,

コミュニケーションの格言—通常の学級担任との  
連携した指導について—, LD ADHD & ASD  
2014年4月号, 26 - 29.

- 33) 佐藤和美 (2008) : 軽度発達障害児の覚醒や注意  
と運動遊びの関係.LD研究17(1), 72 - 81.
- 34) 森村美和子 (2014) : 低学年・高学年別SSTの実  
践事例と通常の学級との連携事例.LD ADHD &  
ASD 2014年4月号, 30 - 33.