

## [特別支援教育]

# 生徒の「困り感」を核にした特殊学級のない中学校における特別支援教育の在り方

— 家庭・関係機関・学校が一体となったアスペルガー症候群生徒への支援を通して —

渡辺 健実\*

### はじめに

平成17年4月に発達障害者支援法が施行された。法律の中で「発達障害」が定義付けられ、自閉症やアスペルガー症候群等、これまで福祉の恩恵を受けてこなかった人々にも、ようやく目が向けられるようになった。そして学校現場でも「特別支援教育」という言葉が浸透しつつある状況になってきた。しかし、特に特殊学級のない学校においては、どのように推進してよいのかという戸惑いの声が聞かれるのも事実である。

本研究は家庭や関係機関と連携しながら行ったアスペルガー症候群の生徒への支援を通して、特殊学級のない中学校の通常の学級における特別支援教育を推進するための要件について検証するものである。

## 1 研究の目的

### (1) 教育の動向より

平成15年3月特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議が取りまとめた「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」の中で「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から障害のある児童生徒の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る」ということが示されている。これは、これまで通常の学級の中で、その障害に応じた支援を受けられずにいたLD（学習障害）やADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒たちに、それぞれのニーズに応じた教育的支援が必要であるということである。また、教育の基本は通常の学級としながら、生徒一人一人の教育的ニーズに応じて、必要な時間のみ「特別支援教室」（これまでの特殊学級）で専門的な教育を受けられる体制の整備が提言されている。そして、「LD、ADHD、高機能自閉症のある通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への教育的な対応は緊急かつ重要な課題である」と指摘している。

また、ここでは平成14年に文部科学省が実施した「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」から、通常の学級に在籍する児童生徒の約6%が、LDやADHD、高機能自閉症である可能性を示しているという結果が出たと報告されている。

そして、平成16年1月には「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制整備のためのガイドライン（試案）」が公表され、学校における児童生徒の教育的ニーズに対応した個別の指導計画作成の必要性が示された。

また、先述の発達障害者支援法でも、国及び地方公共団体に対し発達障害児がその状態に応じ、十分な教育を受けられるようにするため、適切な教育的支援や支援体制の整備を図るよう求めている。

### (2) 特殊学級のない学校における特別支援教育の課題より

(1)で述べたように法体制が整備されるなど、特別支援教育の重要性が叫ばれてきており、さまざまな実践も取り組まれている。

しかし、石川・辻井・杉山（2002）が指摘するように通常の学校では特殊教育についての教育を受けていない教職員が大部分である。そのため特別支援教育に対する理解が不足していたり、問題意識が低かったりすることもあり、通常の学級において特別支援教育を展開するには課題も多い。例えば、目の前にそのような児童生徒がおり、学級担任は何とかしなければと支援の必要性を理解しながらも、どうしたらよいかわからないということや、発達障害であることを看過してしまい、いじめや不登校などの2次的な問題が派生するということもある。さらに特殊学級のな

\*長岡市立東中学校

い学校においては、専門的な教師もいないため、さまざまな課題が山積している。

その一方、学校側が特別な教育的ニーズがあるという認識をもち、専門医療機関の診断を受けた方がいいと判断しても、保護者に対してどのように理解を求めたいのかということについて悩んでいる教師も多い。また、場合によっては保護者がまったく障害に気づいていないこともあれば、それをわかっていても認めたくないということもある。

そして、教科担任制である中学校では、教科教育が指導の基本であり、生徒の見取りが小学校に比べ不十分であることは否めない。そのため気付きと理解という点から、後手に回ってしまうことも多い。

また、白木・佐藤・谷戸・上村（2002）が、校内の人材で支援できない場合、専門家チームとどう連携を図っていくかが課題であると述べているように、特に特殊学級のない学校においては関係機関とどのように連携していくかも考え、特別支援教育を展開していかななくてはならない。

## 2 研究の内容

前記1より、特殊学級のない中学校における特別支援教育を推進するための要件について、実践を通して明らかにすることは意味があると言える。そこで、以下のことを中心に研究を推進することにした。

- (1) 特殊学級のない中学校の通常の学級における特別な教育的ニーズがある生徒に対する有効な支援の在り方
- (2) 家庭や関係機関との有機的な連携、協力の在り方

## 3 支援の実際

### (1) 対象生徒S男について

本校は5つの小学校から生徒が集まる特殊学級のない中学校である。そのため特別支援教育については通常の学級でのみ展開され、特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーター）とともに学級担任が支援の中心である。

S男は中学3年生の男子である。2年生の8月にアスペルガー症候群の診断を受けた。小学校からの申し送りでは「ADHDの疑いがある」ということであったが、保護者には何も伝わっておらず、専門機関との連携もなかった。そのため特別支援教育を受ける機会はなかった。

入学直後より昼休みに廊下を徘徊する姿が見られたり、朝読書時に音読をしたりする等の様子が見られた。また、他の生徒とうまくかかわることができないなどの場面も見られた。そのため、いじめやかからかいの対象になることもあった。しかし、その段階ではS男の障害に対する理解が不十分であったため、特別支援教育の視点からではなく、従前よりの生徒指導的な対応で、からかった生徒に対して注意を促すような指導に終始してしまい、根本的な解決に至らなかった。その一方、県教育委員会の「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実態把握表」では多くの項目にチェックが付き、発達障害の可能性が高いのではないかと考えられた。

2年生になり筆者はS男の担任となった。進級直後、S男は周囲の生徒から「お前は必要のない人間だ」というようなことを言われ、2階の窓から飛び降りようとした。また、「お前の家が燃えている」と言われ急いで帰ろうとしたり、「殴るぞ」と言われ、校内の公衆電話を使って警察に助けを求めようとしたりするなどの問題事例が見られた。これらのことから、担任一人の力では限界を感じるとともに、発達障害の視点からS男の対応に当たる必要があると考えた。

表1はS男の生徒指導記録の一部である。生徒指導記録とは、生徒の様子で気づいたことや他の教師からの情報を個人別に記録し、蓄積したものである。中学校は教科担任制であるため、学級担任として生徒と触れ合う時間は小学校に比べ少ない。そのため生徒の見取りが十分できずに適切な支援ができないこともある。そこで、事実をつなげて記録していくことで、生徒の実態を的確にとらえることができると考え、始めたものである。S男に関しては、何か問題が起きた時、即座に家庭訪問し、この生徒指導記録をもとに事実を伝えるなどして、家庭との連携を図ってきた。

しかし、実際のところ、どのようにして発達障害の視点からS男に対応していけばいいのかわからない状況であった。そこで、コーディネーターよりスクールカウンセラー（以下、SC）を介して、両親に専門医療機関の診断を勧

表1 S男の生徒指導記録の一部

年月日	曜	項目	事実
170418	月	○	一緒に壊れた欄干を直す。
170419	火	早退	通院のため。ちゃんと自分で申し出る。
170420	水		放課後面談で。美術で花(スイセン)を撮ったのが楽しかったとのこと。
170506	金		机の中を見たら、奥の方にくしゃくしゃになった数学と英語のプリントがあった。しっかりファイルするように話した。こやらのだと言おうように話すと「自分でやります」という言葉が出る。
170510	火	○	保育実習で楽しく参加することができたと喜んでくる。
170511	水		遠足で、2組のHからお菓子をもろう。一人で昼食を食べていた。
170512	木		コンパスがないので新研究等ができないと言ってくる。O先生から借りる。
170513	金		夜、Nさん、母親、新大生が来校。今後の支援プログラムについて話し合いをする。
170517	火	早退	しっかりとあそこに行くので早退します」と申し出る。
170518	水		学級目標がよかったと振り返ったものの301の目標が何だったかわからなかった。
170531	火		写真を見せたが、3人しか名前と顔が一致しない。

めてもらうようにアドバイスを受けた。

そして、両親はS男の事についてSCと面談した。その後、S男は専門医療機関の診断を受け、アスペルガー症候群の診断を受けた。学校側が直接診断を勧めることにより、子どもを見放した等の理由で保護者との信頼関係を損ねることもあると聞く。しかし、S男の両親は、SCから、診断することのメリット等について、専門的かつ具体的な話を聞くことができた。そのため、信頼関係を損ねることなく、診断を受け入れてもらうことができた。

## (2) 親の会と連携した個別の指導計画作成

診断結果が出されたことを受けて、コーディネーターから関係機関との連絡調整に入ってもらった。そして、10月より県内のLD等軽度発達障害児・者親の会（以下、親の会）と連携して個別の指導計画を作成することになった。まず、保護者も交えて配慮や支援が必要な実態を把握することにした。そこでは「周囲とかかわることが苦手である」とか「整理整頓がうまくできない」等があげられた。それらを受けて、年間をスパンとする長期目標を「良好な人間関係を作ることができる」と「自己管理ができるようになる」ことの2点に、学期をスパンとする短期目標を「教師に声をかけるときは『〇〇先生』と言う」こと、「決められた役割分担の中で日直や係の仕事を行う」こと、「机中の整理整頓ができる」ことの3点に設定した（表2）。そして個別の指導計画を全職員に配布、説明するとともに、以下の事項についても確認した。

- ・授業中やそれ以外の場面で、他の生徒がからかったり嫌がらせをしたりして、本人が怒り、感情的な行動に出たら、すぐにからかっている生徒を指導し、やめさせる。本人の行動についても同様だが、本人の気持ちをくんで落ち着かせる。そして話を聞いて状況を把握する。
- ・自尊心を傷つけないよう細心の注意をはらう。
- ・どんな小さなことでも、変わったことや気がついたことがあったら、必ず学級担任に報告する。

前述したように、これまでS男の障害を理解した上で指導にあたることはなく、対症療法的な指導に終始したこともあった。しかし、これらのことにより全教職員が共通理解した上でS男への支援に当たれるようになった。

## (3) 指導計画に基づく支援と評価

さっそく個別の指導計画に基づいてS男への支援を始めた。

「決められた役割分担の中で日直や係の仕事を行う」については、日直の日に最後まで一緒に放課後の教室整理等を行い、役割をしっかりと果たせるようにし、本人も納得して仕事に取り組むことができた。

また、S男はこれまで学校に持ってきた教材教具を机中にしっかりと整理できずにいた。親の会からのアドバイスを受け、机の真ん中にダンボールで仕切りを設けた。整理の方法を教え、最初のうちは毎日点検し、徐々に間隔をあげていったところ、次第に机中整理ができるようになっていった。その際、賞賛の言葉を必ず添えるようにした。また、このことにかかわって、保護者の協力を得て、しっかりと時間表を合わせられるようにした。それらのこともあって、「机中の整理整頓ができる」という目標は早めに達成できた。

しかし、教材教具の整理はできたものの、授業中に配られるプリント類の整理ができないという新たな課題が明らかになった。また、「教師に声をかけるときは『〇〇先生』と言う」については、教師とかかわる場面があまり見られず、目標として意味をもたないというところもあった。

## (4) 評価に基づく個別の指導計画の見直し

これらのことを受け、短期目標を中心に、個別の指導計画を見直すことにした。なお、5月より親の会の仲介で、地元の大学の研究室（以下、大学研究室）とも連携しながらS男への支援を進めることになり、さらに関係機関からの支援が受けられることとなった。

短期目標としてプリントの整理のほかに、昼休みの徘徊について、具体的な対策が立てられることになった。徘徊の時間を減らすために「昼休みの時間を過ごすレポトリーを増やす」ことを短期目標として設定することにした。大学研究室からは、昼休みを中心にS男の様子を観察してもらいながら、徘徊を減らすための手立てを中心にアドバイスをお願いした。しかし、実際のところ昼休みに図書館やコンピュータ室に誘ってもそれを断り、徘徊は続いた。

表2 S男の個別の指導計画の一部（1回目）

1 長期目標（年間目標）	学校全体での配慮事項	学級での配慮事項
・長期目標1 良好な人間関係を作ることができる。	教師との関係作りから入り、周囲の生徒との関わり方を教える。	本人が成長したことを認めることから周囲の関わり方を良い方向へ導きたい。
・長期目標2 自己管理ができるようになる。	場面をとらえて支援する。	場面をとらえて支援する。
<b>2 指導の場と支援体制</b>		
○学校での生活場面全般と学級 ○主に学級担任を中心として全職員が共通理解して支援を行っていく。		
<b>短期目標1（学期単位）</b>	指導内容・方法、配慮事項	指導場面/指導者 評価
2 ①教師に声をかけるときは「先生」と言う。	・「〇〇先生」と呼ぶモデルを示す。→教師は必ず的確に対応する。 ・教師全員が「自分は〇〇先生だよ」と教える。	全ての場面/ 全職員
2 ②決められた役割分担の中で日直や係の仕事を行う。	・担任が役割分担を決める。 ・本人にも伝え、納得させる。	学級活動/担任
<b>短期目標2（学期単位）</b>	指導内容・方法、配慮事項	指導場面/指導者 評価
2 ①机中の整理整頓ができる。	・机中に仕切りを作り、学習道具を2つに仕分けさせる。定期的（2日に1回）	学級/担任

#### (5) 生徒の「困り感」に基づく支援の見直し

親の会が定期的に行っている事例検討会で、S男の個別の指導計画について検討することとなった。

事例検討会では「徘徊をなくすにはどうしたらよいか」ということを中心に協議してもらうことにした。その中で「徘徊の時間を減らすための目標になっているが、S男にとって徘徊の時間というのは自分の世界に入るための大切な時間なのではないか。本当に必要ないのだろうか。」という意見が出された。

この意見は、我々に視点の転換を迫るものであった。振り返ってみると、これまで個別の指導計画の作成を始めとして、学校側の「困り感」からS男にアプローチしてきたのであった。しかし、本当に困っているのは誰なのかということを考えなくてはならなかったのである。これまでは徘徊をS男の「困り感」としてとらえてきたが、それは学校側の「困り感」であった。

これまでの経緯から、S男は、いじめやからかいなどを受けてきた「困り感」をもっている。だからこそ諸々の問題事例が表れたとも言える。その原因は人とかかわれないことにある。S男の「困り感」に添った支援のためには、人とかかわれるための対策を考えていく必要があった。

そこでS男が人とかかわれないことの大きな要因である、教師や級友の名前と顔を覚えられないことを克服するために「クラスの生徒の名前と顔を覚える」ことを新たに短期目標として設定し、マッチングを行うことにした。そして徘徊を認めた上で、「昼休みの時間を過ごすレパトリーを増やす」ための支援は行わず、しばらく様子を見ることにした。

#### (6) S男の「困り感」に基づく支援の実践 — マッチングと配布物の活用 —

5月の段階では、学級の39名のうち名前と顔が一致したのは3名であった。そこで大学研究室よりアドバイスを受け、写真を見ながら名前と顔が一致できるようマッチングを行った。

まず班毎に区切った学級の座席表をS男に渡し、班毎に撮影した写真を提示し名前を答えさせた。写真の枚数が8枚しかないため、ある程度進むと名前と顔で判断するというより写真の中の人物を暗記してしまうようになり、マッチングの限界が感じられるようになってきた。そこで一人一人の写真に作り直し、改めて名前と顔が一致できるようにした。

しばらくして、7名認識できるようになった後、S男が「テストが近いからマッチングをしばらく休みたい」と申し出てきたので、気持ちを尊重することにした。しかし、その後誘ってもマッチングを忌避するようになった。この段階でS男にとって、顔と名前を覚えることの必然性がそれほど感じられていなかったのかもしれない。また、自我が目覚めてきたS男にとって、させられているという気持ちも働いたのではないかと考えられた。

そこで大学研究室よりアドバイスももらい、配布物を通して名前と顔を覚えさせる訓練をすることにした。4～5名分の配布物を渡し、本人のところへ持っていくように依頼するのである。配布物は確実に名前と顔が一致している生徒のものと、多少かかわりがあるので知っているであろうと思われる生徒のものをピックアップして渡した。

しかし、こちらで知っていると思っても、なかなかすぐには配布できず、顔ではなく名札を見ながら探すという状況であった。教室内を何度も行ったり来たりするような場面もあり、たまりかねて周囲の生徒たちが教えるということもあった。

このままではS男にとってよくない状況に進展する可能性も予想されたので、改めてマッチングの必要性を話した。S男は「名前と顔を覚えると、名前を呼んで声をかけることができる」等、そのよさを理解していた。その上でマッチングを再開した。

マッチングと配布物の活用を併用したところ、4か月後には学級の男子全員(22名)の顔と名前を一致できるようになった。男子全員の名前と顔を覚えられたことについてS男は「とてもうれしい」と満足感にあふれた表情を見せた。その後、配布物も男子全員に確実に渡せるようになった。

#### (7) 状況に応じた徘徊の場所の選択

また、徘徊がS男にとって、必要であると認めた上で、状況を判断して徘徊する場所を選択する支援に取り組んだ。S男は職員玄関から校長室・教務室前の廊下で徘徊することが多かった。来校者が必ず通るところであるが、来客が多い時でも、その場所で徘徊することをやめなかった。

そこで、大学研究室からアドバイスを受け、職員玄関に来客のための案内黒板が出されている時は来客のある時だから、他の場所を選択するよう話した。その場所で徘徊できない場合、どこを選択するかを確認したところ、S男は同じ棟の3階を選択した。その数日後、S男は職員玄関の案内黒板を見て、3階で徘徊していた。S男に聞くと「案内黒板が出ていたので、あの場所ではできないと思ったから」と答えたので大いに賞賛した。その後も案内黒板が出

ている時は違う場所で徘徊するようになった。

アスペルガー症候群の特性の1つに場面や状況が読み取れないことがある。従って、このことは明確な指示を与えれば、状況判断ができるようになることの1つの検証と言えよう。

#### (8) 教科担任との連携

年度当初、教科担任には、S男のよさを見つけて伸ばしてほしいということをお願いした。

国語の教科担任は、S男がすばらしい標語を作ってきたことに感嘆し、短歌を作ることを勧めた。今思っていることや考えていること等、自分の気持ちを31文字に表現するように指導したところ、S男は原稿用紙に10首の短歌を綴った(図1)。そのうち

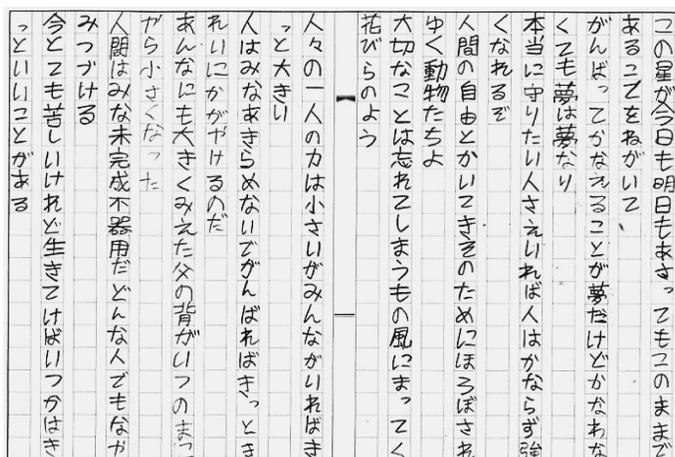


図1 S男の作った短歌

の「がんばってかなえることが夢だけかなわなくても夢は夢なり」「今とても苦しいけれど生きてけばいつかはきといいことがある」「大切なことは忘れてしまうもの風にまてく花びらのよう」の3首が自分の気に入った作品だと述べた。

これらの短歌は我々のこれまでのS男に対する見方を変えるものだった。S男のもつすばらしい感性に驚くとともに、叙情あふれる短歌に感動を覚えた。S男の母親に見せると、これまでこのようなことを考えているとは気づかなかっただけでなく、大変すばらしい短歌を詠んでくれたと感激した。また、周囲の生徒たちからも賞賛され、S男は短歌を作ることに楽しみを覚えるとともに自信をもった。

また、美術の教科担任は、自由に創作活動に取り組ませた。特に絵画については、S男の独創的な作品を賞賛しながら活動を支援した。美術に関して優れた技能を十分有しているとは言えないS男であるが、高い評価をもらい、夏休み中の自由課題の絵画にも積極的に取り組んだ。

#### (9) 家庭との連携

S男への支援の中に、家庭でなければ取り組めないことも多くあるので協力を仰いだ。例えば、問題が発生した時、どんな気持ちだったのか、どうすればよかったのか等、家庭でじっくり聞いてもらい、振り返りを図らせてもらうようにした。

学校側からは、何か問題が発生した時だけでなく、普段から学校での様子を伝えるようにした。そのために先述の生徒指導記録が機能した。保護者は学校でどのように過ごしているのか心配である。そこで具体的な支援について事前に伝えるとともに、それによってどのような変化が見られたかも説明した。その結果、家庭との連携もスムーズになり、S男へのさまざまな支援も可能となった。また、親の会、大学研究室からも家庭に対して具体的な支援策の提案が継続的になされていった。

## 4 考察

### (1) 生徒の「困り感」に添った支援の重要性

学級担任の気づきと理解がなければ特別支援教育は始まらない。先述したように教科担任制の中学校では、学級担任の目だけでは十分とは言えない。教科担任からの情報も含めた生徒指導記録を積み上げていくことは、その端緒となる。そして、その事実をつなげていくことでS男の「困り感」が見えてきた。

さらに、生徒指導記録は保護者との信頼関係を構築するためにも機能した。特別支援教育を推進する上で、保護者の理解や協力が得られないという声をよく耳にする。この生徒指導記録から、断片的な問題行動だけではなく、全体的なS男の姿を伝えることにより、理解と協力を得ることができた。また、保護者に対してS男の「困り感」から話しをすることもでき、学校でできることや、家庭に協力をお願いすることなども話題にできた。

また、具体的な対応策となる個別の指導計画は、生徒をどうしたいのかという前に、生徒自身がどのような「困り感」をもっているのか、またそのためにどのような特別な教育的ニーズがあるのかということを明らかにした上で作成されなければならないことが実践を通して明らかになった。そのような考えのもとで、個別の指導計画は継続的に評価され、恒常的に見直されていくべきなのである。そして具体的な支援が見出されてくるが、それはあくまでその生徒の「困り感」に添ったものでなくてはならない。「初めに『困り感』をもった生徒ありき」から特別支援教育は

スタートするのである。

## (2) 特殊学級のない学校における、関係機関との連携の重要性と必要性

本校の教職員の中には特殊学校の勤務経験者や特殊学級の担任経験者は皆無であった。そのような状況の中で校内委員会だけで特別支援教育を推進するには限界があった。

先述したように、親の会と大学研究室からの具体的かつ継続的な支援なしでは本実践を展開することはできなかった。

親の会からは、個別の指導計画作成に当たって、その作成の目的から、長期・短期目標の立て方や、その達成のための方策についても支援を受けた。また、事例検討会を通して、実態に即して絶えず個別の指導計画の見直しを図ることの大切さを教えてもらうことができた。

また、大学研究室からは、S男が顔と名前を一致できるようになるためにマッチングや配布物の活用等をアドバイスしてもらい、実効をあげることができた(図2)。また、自分の気持ちを表現するための手立ての工夫などの支援も受けた。

いずれも専門的な知識や経験に基づいたものであったので、S男の教育的なニーズに応えたものとなっていた。また、特殊教育未経験の教職員ばかりの本校にとっていろいろな面での支えとなった。このように、専門家チームも含め、さまざまな関係機関と個別の指導計画作成段階から、実践、評価に至る支援全体を通して連携していくことは、特別支援教育を推進する上で大変重要かつ必要なことであることを改めて痛感した。

また、本実践では「学校と家庭」「学校と大学」というように学校がハブとしての役割をもつ連携の図式ではなく、学校がコーディネートしながらも、家庭、親の会、大学研究室、学校がそれぞれの教育機能を発揮し、互いに連携しあい、1つのサポートチームとなってS男の支援に当たったことも成果としてあげられる。家庭や関係機関同士も連携しながら支援することで、その効果はより大きなものになっていくのである。そしてそれは、とりもなおさず、学校のための連携だけではなく、S男の「困り感」のための連携であったのである。

## おわりに

特別支援教育は通常の学級では難しいのではないかと、という声を聞く。確かにこれまでの経験だけでは通用しないことも多い。しかし、生徒の「困り感」に基づく支援というのは、学習指導や生徒指導でも欠いてはならない理念であると、実践を通して強く感じた。

本校でも、校内体制の充実をさらに図ること、また通常の学級のよさを生かし、周囲の生徒や学級も育つような実践を積み上げていくこと等、多くの課題がある。また、教科担任制の利点を生かした特別支援教育の在り方についても追究していきたい。そして、家庭や関係機関との連携を一層深め、さらに充実した特別支援教育を展開していきたい。

## 引用・参考文献

石川道子・辻井正次・杉山登志郎 『可能性のある子どもたちの医学と心理学 子どもの発達が気になる親と保育士・教師のために』 ブレーン出版、2002年、100pp、165pp

磯部 潮 『発達障害かもしれない 見た目は普通の、ちょっと変わった子』 光文社、2005年

佐藤 暁 『発達障害のある子の困り感に寄り添う支援』 学習研究社、2004年

白木由紀枝・佐藤 肇・谷戸ゆきみ・上村貴美江 「通常の学級における特別な教育ニーズのある児童生徒に対する支援—中学校における教師の気づきと実態把握—」 川崎市総合教育センター研究紀要第16号、2002年、211pp

長澤正樹・関戸英紀・松岡勝彦 『こうすればできる：問題行動対応マニュアル ADHD・LD・高機能自閉症・アスペルガー障害の理解と支援』 川島書店、2005年

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)のポイント」、2003年

文部科学省 「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)」、2004年

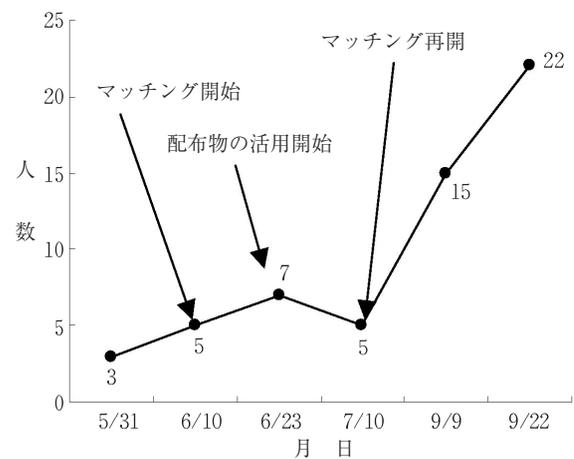


図2 名前と顔の一致した人数の推移