

《実践研究》

ろう学校における発達障害を併せ有する児童の指導

Training for a Child with Developmental Disorders in the Deaf School

長野大学社会福祉学部 臼井 なずな
Nazuna Usui

はじめに

現在の特別支援教育は、障害の種類や程度等に
応じて特別の場で指導を行う特殊教育から一人
一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援
を行うもの（文部科学省、2001）として転換
された。これによって、従来の特殊教育では
対象とされなかった、通常の学級に在籍する
LD、ADHD、高機能自閉症等の発達障害が
ある児童生徒への対応が注目されるように
なった。文部科学省が2002年に小中学校
に実施した「通常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」では、教員の印象判断で
発達障害が疑われる児童生徒（以下、
サスペクト児）は6.3%とされている。
これは30人学級に2人程度のサスペクト
児が存在するという数字であり、小中学校
の通常学級を担当する教員の多くがその
指導に当たっているという実態を示して
いる。特別支援教育は2007年度より
本格的に施行されてまだ日が浅く、
通常学級の教員の中には発達障害児
への対応に悩む者が多い。またその
ような児童生徒の困難状況は多様で、
教員にとっては毎年異なるタイプの
発達障害児を担当することになるため、
適切な教育的支援を行うために類似
した事例を求め声も多く聞かれる。

ところで、通常の小中学校のみならず、
聴覚障害児を教育する特別支援学校
（以下、ろう学校）にも発達障害児は
在籍している。濱田・大鹿（2009）
によると、ろう学校の在籍児のうち
サスペクト児の割合は、幼稚園
16.0%、小学部16.7%、中学部

15.6%であり、聴児を対象とした研究
よりも高いことが示されている。聴覚
障害児の場合、その児童生徒の抱える
困難が聴覚障害に由来するものなのか
発達障害に由来するものなのかの見極め
が難しいという問題があり、指導事例
の蓄積も進んでいない。

そこで本実践研究では、聴覚障害と
発達障害を併せ有する児童への指導の
一事例を報告する。特に、WISC-III
と学校生活の観察によるアセスメント
から決定した指導方法が有効であった
かどうかについて焦点を当て考察する
ことを目的とする。

1. 研究方法

(1) 対象児

ろう学校小学部通常学級に在籍する男
児
平均聴力は左右とも100dB程度
父（ろう）、母（ろう）、兄（聴）、
本児（ろう）の4人家族

コミュニケーション手段は、家庭にお
いても学校においても手話であった。
学校では補聴器を装着していたが聴
覚はあまり活用しておらず、音声言
語での表出もほとんどなかった。

幼稚園3年生から、毎日ろう学校に
通うようになった。それまでは主に
保育園に通っており、ろう学校にも
在籍していたが、登校は週1回程度
であった。小学部に入ってから、毎
日元気に登校していた。

(2) 実践期間

20XX年4月～20XX+2年3月（計2年）

この間の対象児の年齢は、9歳2ヶ月～11歳1ヶ月（小学部4年生及び5年生）であった。

(3) 手続き

筆者が学級担任として行った実態把握、目標や手立ての設定、指導を報告する。

実態把握及び目標や手立ての設定の方法は、WISC-Ⅲの結果の解釈と学校生活の観察であった。WISC-Ⅲは、20XX-1年12月、対象児が3年生のときに実施されたものを利用した。

2. 対象児の実態把握と課題

(1) 在籍校及び在籍学年の児童の様子

幼稚園と小学部みの公立ろう学校であり、通常学級は各学年1～3学級、重複学級は小学部に2学級設置されていた。小学部の児童数は約60名であった。

教員のほとんどは聴者であり、音声併用手話を用いて指導を行っていた。児童同士は主に手話を用いてコミュニケーションを行っていた。同校のコミュニケーションについての方針は、聴覚活用、読話、発音、手話、読み書き、視覚教材、身振りなど、児童一人一人のニーズに応じてどんな方法でも使用するというものであった。

対象児の学年は3学級あり、13名の児童が在籍していた。対象児以外の12名も、学年対応の学習が十分理解できる児童の他、生活面では学年相応であるが学習面では下学年対応の児童、生活面学習面ともに個別に配慮を要する児童がおり、課題は様々であった。

(2) 在籍校における一人一人の教育的ニーズへの対応

①習熟度別学習グループ

教科の学習（国語、社会、算数、理科）は習熟度別のグループ指導を行っていた。習熟度別のグループ指導は、どの学年でも行われており、グループ編成や時間割は小学部全体で協議して決定したものであった。また、年度途中でも柔軟に編成し直すことになっていた。その他の授業（道徳、総

合、音楽など）は、学級別または学年合同で行っていた。

②個別の指導計画と保護者面談

児童一人一人について個別の指導計画を作成し、学期ごとの成績通知表としても利用していた。教員は学期の始めに、児童の実態、指導の目標や手立てを記入し、保護者との面談で内容を確認し合った。学期末には評価を記入し、再び面談で詳細を説明したり来学期の目標を相談したりした。学級担任と保護者との個別面談は、基本的には年間3回程度であった。

③ケース会議と校内支援会議

特に配慮を要する児童については、年度当初に小学部の教員全員でケース会議を行い、担任の指導方針を検討したり担任以外の教員の対応を周知したりした。さらに、学級措置や保護者対応、進路などの課題があるケースでは、進路指導部が中心となって、管理職、コーディネーター、学級担任などを参加者とした校内支援会議を行っていた。

④個人ファイル

在籍児一人に1冊ずつファイルを用意し、個別の指導計画や検査結果など、現担任から次の担任へと引き継ぎたい資料をはさんでいくことになっていた。幼稚園入学（転入）から小学部卒業（転出）まで同じファイルを使用した。

⑤NPOとの連携

聴覚障害児・者を支援するNPO法人との連携が行われていた。NPOの活動には様々な種類があった。その中で、発達障害を併せ有する児童を対象とした学習活動も行われていた。月2回土曜日の午前中に、個別学習と集団活動が行われていた。またこの活動は保護者支援の機会でもあった。参加児童の担当者と保護者と学級担任とは、記録用紙をファイルしたものを回覧して、児童の様子や各々の取り組みについての情報を共有していた。学習活動の担当者が前述の校内支援会議に参加することもあった。また、気になる児童の発達検査を実施するなどの協力も得られていた。

(3) 対象児へのアセスメント

① WISC-Ⅲ (20XX - 1年12月、8歳10ヶ月時実施)

対象児に最も分かりやすい手段として、手話を用いて実施した。手話の表現が正答を教えることになる場合には、指文字やパソコンによる文字提示を行った。

IQ及び群指数を表1に示す。

表1 IQ及び群指数

IQ			群指数			
言語性	動作性	全検査	言語理解	知覚統合	注意記憶	処理速度
61	85	69	55	87	82	86

下位検査の評価点を表2に示す。

表2 下位検査の評価点

言語性下位検査	知識	類似	算数	単語	理解	数唱	
評価点	3	1	9	5	1	5	
動作性下位検査	絵画完成	符号	絵画配列	積木模様	組合せ	記号探し	迷路
評価点	9	7	4	10	9	8	11

所見

全検査IQ69である。しかし聴覚障害児は、日本語の知識を使用する言語性検査で数値が落ち込むことが多く、動作性IQ85の結果から、明らかな知的障害とは結論付けにくい。

言語性IQは61で、動作性IQとの差が24点と大きく、個人内の発達にばらつきがある。動作性IQの方が高い対象児にとっては、視覚・運動処理を利用した支援が有効と考えられる。

群指数においては、言語理解が落ち込んでいることが分かる。言語的知識の乏しさ、言語を利用した推理や表現の苦手さがうかがわれる。知覚統合、注意記憶、処理速度については、平均を下回ってはいるが標準の範囲である。

言語性下位検査の中では、「算数」だけが標準の範囲に入っており、対象児にとって高い数値となっている。また学校の授業やテストにおいても、算数だけは学年相応に進んできている。したがって、計算のように記号を機械的に処理することが得意であると思われる。ただし、その他の言語性下位検査の評価点が低いことや対象児が文章題を

読んでいる様子から判断すると、文章の内容を理解してはいないと考えられる。

動作性下位検査の中では、「絵画配列」だけが標準の範囲を下回っている。これは、生活に基づいた知識を利用して結果を予測する力や時間概念が乏しいことを示していると思われる。その他の動作性下位検査は、評価点が7～11であり、対象児にとって得意とする検査であったことが分かる。

②学校生活の様子

<性格> 面白い顔や動作で友だちを笑わせるなど、たいへん明るい性格であった。

<学習> 前述の習熟度別グループで、国語、社会、理科は二つまたは三つに分けた内の最も配慮を要するグループ(Cグループ)であったが、算数だけは学年対応のグループ(Aグループ)であった。

算数の中でも、特に計算の方略は正確に習得していた。分度器やコンパスは上手に使えなかった。数字を見てグラフに点を打つことはできるが、グラフを最初から作成したり、グラフの折れ線の意味を読み取ったりすることはできなかった。

対象児が手話で表現した話は、なかなか相手に伝わらなかった。相手のもっている知識に関わらず大部分の情報を省略して自分の言いたいことだけを言うことが多かった。友だちの手話による話は、おおよそ理解できていた。

日本語の語彙は少なかった。身の回りにある物の名前でも、分からなかったり誤って覚えていたりした。日本語については、助詞その他の文法事項も習得できていなかったため、正確な文の読み書きも困難であった。

小さい字やマスに合わせた大きさの字を書くことが難しかった。また、字の形を整えることも難しいようであった。名前の欄に入りきらない大きさで最初の文字を書き始め、最後の文字が小さくなってしまいうこともよくあった。

テストの後に感想を聞くと、「必ず「簡単だった」と自信満々に答えるが、実際の結果は点数が取れていないことが多かった。

<行動> 教室の移動や帰りの準備など、おおむね何においてもゆっくりのペースであった。

本人なりにあわてて準備をしている際にふでばこを落として中身を散らばしたり、カバンにひもが絡まって上手く背負えなかったりしたときなどに、かんしゃくを起こすことがあった。また友だちとのトラブルで気持ちの整理がつかなくなると、にぎりこぶしで自分の頭をなぐることもあった。

友だちや教員に積極的にかかわっていくが、その発話は自分の興味のあることに限られており、説明も不十分なため一度で伝わらないことが多々あった。4年生4月ごろには、友だちに「分からない」と冷たく言われて話の続きをあきらめる様子もみられた。

休み時間に対象児が泣き出すことが度々起こった。対象児に理由を尋ねると「Aくんがベロを出してばかにした」などと説明するが、その場にした児童から話を聞くと、泣く前に対象児もAくんに対して同じことをしていたということが分かった。対象児にそれを伝えても、自分はやられた側だと主張するばかりであった。

集団に対する教員の指示を見ていなかったり理解に時間がかかったりすることが多かった。

同学年や高学年で行う話し合い活動では、他の児童に合わせた内容が設定されているため、対象児にとっては難しく付いていけないことが多かった。

対象児にとっては魅力的なものがいくつもあり、授業や会話の中でその単語や実物などが登場すると、他のものが目に入らなくなってしまうようであった(例:金色、プーさん、1番、車など)。

<運動> 粗大運動も微細運動も幼い様子であった(例:縄跳びの際に腕を伸ばして縄を回す、折り紙に描いた絵を切り抜こうとしてぐちゃぐちゃになってしまうなど)。自立活動の発音指導においても、呼気の調節や舌の運動が上手にできないことが多かった。

(4) 対象児の課題

学校生活の観察の結果、かんしゃくや自分の頭をなぐる行為、友だちとのトラブルを解決することが必要であると考えた。また、学習、行動、運動面の特徴と、WISC-Ⅲの結果を照らし合わせて、対象児の課題として以下の2点が挙げられた。

①言語による意思疎通の難しさ

WISC-Ⅲでは、言語性検査、特に言語理解の能力の弱さが示された。自分の気持ちが上手に表現できないためにフラストレーションを感じ、かんしゃくを起こしたり自分の頭をなぐったりする。対象児の言語表現の拙さが友だちの誤解を生み、トラブルが生じることになる。また、伝えたいことが伝わらない経験を繰り返すことで、話す意欲がなくなってしまうことも懸念された。

②自分の行動を客観的にとらえることや他の人の気持ちを考えることの難しさ

友だちとトラブルになったときに、実際にした行動を「やっていない」と言い張るのは、おこられないために嘘をつくという考えからではなく、自分の行動が客観視できないためのものである。また、自分にとって面白いものを他の人も面白いと思うかどうかは分からないことや、相手が知らない情報はていねいに説明する必要があることなどが理解できていないため、友だちに話を理解されない場面が生じていた。WISC-Ⅲでは、「理解」と「絵画配列」の検査が社会的理解の能力と関連深いとされている。対象児は、「理解」の評価点が1で非常に低く、「絵画配列」の評価点も4で動作性検査の中では最も低かった。学校生活で友だちとトラブルになる点とこの検査結果が示すものは一致していた。

3. 目標と手立て

上記の課題を解決するために、以下の長期目標を設定した。

<長期目標1> 手話で伝え合うことができるようになる

<長期目標2> 自分の行動を客観的にとらえ、状

況に合った言動をとれるようにする

手立てについては、WISC-Ⅲの結果をもとに、対象児が得意とする方略を用いた。すなわち、対象児は言語を利用するよりも視覚的な情報処理が優位であることから、視覚的手がかりを用いることとした。

4. 指導

(1) 「手話で伝え合うことができるようにする」ために

① < 短期目標 > 積極的に話をする

指導期間：20XX年4月～20XX+1年3月（対象児は4年生）

手立て：黒板の利用

内容：同学年の児童たちが、対象児の話は理解しようと思っても結局分からないので最初から聞かないという態度になっていたので、担任が根気よく対象児の話に付き合った。聞き返しても分からないときは、黒板に絵をかかせるようにした。この様子を見ていて、友だちも伝わらないことがあると対象児を黒板の前に連れて行くようになった。内容が伝わり、それについて友だちと一緒にやりとりする機会が増えた。

② < 短期目標 > 質問に正しく答えたり、友だちに質問したりする

指導期間：20XX年4月～20XX+1年3月（対象児は4年生）

手立て：絵日記の発表

内容：国語のCグループでは、1週間に1回、月曜日は絵日記の発表の日と決めて、1年を通して取り組んだ。金曜日に宿題として絵日記用紙を持ち帰り、週末に家庭で行ったことの中から一つ選んで絵と文章を記入し、月曜日に発表するという方法であった。Cグループは対象児を含んで4名のグループであり、一人の発表に対して他の3名や教員が質問をした。対象児は、休日に家族で過ごしたことを発表することが多かった。文は「〇〇に行きました。△△と行きました。□□をしました。」のようにパターン化したものであるが、休み時間の会話

と比べて、友だちに上手に伝えようという意識をもって発表できた。質問については、最初は何を聞いたらいいのか分からず、「それは何色ですか」とばかり尋ねていた。しかし、絵を手がかりに「これは何ですか」「これは誰ですか」と尋ねることから、徐々に「誰と行きましたか」「何を食べましたか」などと質問できるようになった。

③ < 短期目標 > テーマに沿った会話ができるようにする

指導期間：20XX+1年4月～20XX+2年3月（対象児は5年生）

指導の場：NPOの学習活動

効果的なコミュニケーション指導の方法を探るには、学級担任だけでは限界があるように思われたため、NPOの学習活動に参加してはどうかと3年生のときから保護者に検討を依頼していたが、3、4年生の間は別の用事を優先していて、参加に至らなかった。4年生後期の面談において再度参加を勧めたところ、5年生から参加することになった。指導の③④は、NPOの学習活動で得られた知見である。

手立て：ア. 紙にメモを残しながら会話する

イ. 注目シールと違うよシール

内容：会話をしているうちに、テーマがずれていったり質問が言い換えられると答えが変わったりすることがあり、対象児も会話の相手もお互いに伝わらないという感覚をもってしまっていた。そこで、紙に絵などをかいて話を整理して目の前に残すと、今何について話しているかがはっきりし、一つのテーマについて長く会話ができるようになった。それに伴い、一つのテーマで細かい内容も話題にできるようになった。また、対象児にとって魅力的なものが授業や会話の中で登場すると、考えがそれから離れられないことがあった。学習活動でも、一つの単語から連想する単語を交互に書いていく連想ゲームでも、直前の単語ではなくすでに終わった単語の中に気になるものがあると、それから連想したものを書いたり突然それについて話し始め

たりした。そこで、今注目すべき単語に注目シール（目の絵）、こだわっている単語に違うよシール（×印）を貼ることで、ルール通りにゲームを進めることができた。

④ <短期目標> 相手の話をしっかり理解する

指導期間：20XX+1年4月～20XX+2年3月（対象児は5年生）

指導の場：NPOの学習活動

手立て：指示を復唱してから行動する

内容：手話で指示されたことをその通り実行するという指令ゲームを行った。ゲームの指示は「ノートとのりとはさみを、かばんに入れて、〇〇先生に渡してください」などである。初めてこの指導を行ったとき、簡単な指示には従うことができたが、途中で「1周走って」などの動作が入ると、後の指示を忘れてしまった。そこで、指示を聞いて実行する前に復唱させることにした。すると、担当者が難易度を高めに作成した指示にも正確に従うことができた。

(2) 「自分の行動を客観的にとらえ、状況に合った言動をとれるようにする」ために

<短期目標> 絵カードの登場人物の気持ちを想像し、状況に合った言動を考えられるようにする
指導期間：20XX年10月～20XX+1年3月（対象児は4年生）

手立て：絵カードを用いたソーシャルスキルトレーニング

内容：年度当初、道徳の授業は学級ごとに行っていた。しかし、担任が4年生に考えてほしいと願う内容を理解できない児童が、対象児を含めて何名か挙げられた。そこで、二つの学級の児童を2グループに分けてそれぞれの課題に応じた道徳の授業を行うことにした。対象児のグループでは、絵カードを用いてソーシャルスキルトレーニングを行った。「どうしているの?」「次はどうなりそう?」「どうすれば良い?」という3段階の絵カードであった。対象児は、内容を理解した上で積極的に発言するようになった。また、身近なトラブルを取り上げて3段階の絵を作成し、同様に授業

を行った。対象児も、ふざけている子どもの絵を見て自分や友だちが以前したことがあると発言したり、迷惑そうな顔の人の絵を見てどうして迷惑なのか理由を説明したりした。道徳の授業では「どうすれば良い?」という質問に対して自分なりに望ましい行動を考えて発言できるようになった。しかし実際の場面では、自分はふざけていない、やられた側だと主張することが続いた。そこで休み時間に友だち同士でふざけあっているときに、「今お互いにふざけ合っているね」「もしもっと本気になったらどんなことが起きるかな?」と声をかけ、トラブルが起きる前に考えさせるようにした。その後もトラブルは起きたが、自分はふざけていないと言い張ることはなくなった。

5. 考察

本実践研究の聴覚障害と発達障害を併せ有する児童に対する指導において、効果的であったと思われる点について考察する。

(1) WISC-Ⅲの利用

本実践研究では、WISC-Ⅲと学校生活の観察によるアセスメントから指導目標と手立てを決定し、指導を行った。他の児童については学校生活の観察のみで児童の課題、指導目標、手立てを決定するが、対象児に関しては学習や行動など様々な面で課題に思えることがたくさんあり、とらえどころがない状態であった。また、保護者に対応するときや手立てを検討するときなどに、全体的に遅れがあるととらえてもよいのか、今後の指導や環境によって大幅な伸びが期待されるのか、個人内の得意不得意の差が大きいのか判断できないで困っていた。

WISC-Ⅲを実施したことにより、個人内の能力のアンバランスが明らかになった。苦手とするのは言語操作と社会的理解であることが分かったため、全ての課題に一つ一つ対処していかなければならないという考えから、苦手な二つのポイントを押さえた指導を心掛ければよいという考えに変化した。バラバラに生じているように思えた対

象児の課題となる行動に、共通する苦手さを発見できたためである。

また、視覚的な情報処理は得意としているという結果を得た。そのため視覚にうったえる教材を用いて、会話や行動の変化がみられた。児童の得意とする能力を正しく把握しなければ、有効な手立てが見出せず児童の力を伸ばしきれなかったり、どんな指導も効果が期待できないという考えでそもそも目標を低く設定してしまったりするおそれがある。

児童の実態を整理して把握し、有効な手立てを知るために、WISC-Ⅲの利用は効果的であった。

(2) 手立て

本実践研究で用いた視覚的な手立ては、黒板、絵日記、紙のメモ、シール、絵カードであった。対象児は日本語の語彙が少なかったため、黒板や紙にかくものも多くは絵であった。絵からはたくさんの情報を同時に得ることができるため、対象児のように言語力には課題があるが視覚的な情報処理には強い児童にとって、絵が有効な手段であることが改めて示された。また、予め用意しておく場合は絵カード、その場でかく場合は近くの黒板や紙、詳細な話をする場合には絵日記のように詳細な絵、ぱっと見たときに一つの意味を伝える場合には注目シールのようなシンボリックな絵など、ねらいに応じて様々な絵の使用方で成果をあげられることが示された。

指示通りの行動をするために、対象児にとっては指示の復唱が有効な手段であった。指令ゲームは、相手の話を覚えるつもりで聞くことを意識させ、自分の行動を客観視することが苦手な対象児に対して覚えられたかどうかを楽しくフィードバックしてくれるという点で、大変良かった。また効果的な手立てが見出せたために、学校生活においても行動する前に対象児に指示を確認させるという具体的な支援ができるようになった。もともと、相手の話に集中せず別のことを考えているように見えて「集中して。」と声をかけたり、話を聞き流しているような印象を受けて「よく聞いて。」と注意したりしていたが、対象児にとっては集中したりよく聞いたりする状態やその方法が分からなかったのではないだろうか。児童が言われてもどうしたらよいか分からない注意を繰り返すのではなく、こうしたらよという具体的な方法を教えられるように、課題となっている行動の要因と効果的な手立てを探ることが重要であると示唆された。

(3) 学校としての取り組み

対象児の在籍校の一人一人の教育的ニーズへの取り組みについて前に述べているが、具体的に本実践研究において役立った点を以下に挙げる。

習熟度別学習グループに分けて、一人一人のニーズに応じた学習を保障していた。対象児が絵日記の学習を1年間継続し、毎回時間をかけて発表や質問の練習をできたのは、習熟度別グループの学習だったためである。また、年度途中でも柔軟にグループを編成し直せるのも良い点であった。対象児については、年度途中で道徳のグループを分け直して以降、内容が理解できるようになったため積極的に授業に参加し、徐々にソーシャルスキルを身につけていくことができた。

個別の指導計画を作成するために児童の実態を把握するよう努め、目標を立てたら計画的に指導することができる。保護者とともに作成することになっているので、面談も定期的を実施することになり、情報交換や連携も行いやすい。対象児の指導についても、定期的な面談で保護者と担任の信頼関係があり、情報交換もできていたため、NPOの学習活動を紹介したりグループ分けを提案したりすることが容易だった。

対象児の個人ファイルには、WISC-Ⅲの結果や保護者にNPOの学習活動を紹介した経過などがとじてあり、大変役立った。

本実践研究においては、NPOの学習活動のメンバーにWISC-Ⅲの検査を依頼し、対象児が土曜日の活動に参加するようになってからは、手話で伝え合うために効果的な手立てを探り、指導もしてもらった。この活動がなかったら、担任が検

査を行う時間を作るのは困難なことであった。また担任だけで支援の方法を考えるのも負担であり、専門的な助言を受け、チームで指導にあたったのが効果的であった。

おわりに

聴覚障害と発達障害を併せ有する児童に対して、ろう学校通常学級において2年間の指導実践を行った。児童の実態把握、目標や手立ての設定にあたり、行動観察の他に WISC-Ⅲ を利用することで、課題となる言動やその要因がはっきりし、指導の目標が立てやすいということが明らかになった。また、児童の苦手な面だけでなく得意な力も示されるため、有効な指導の手立ても見出すことができた。本研究の対象児の場合、言語力には課題があるが視覚的な情報処理が得意であったため、ねらいに応じて様々な形式で絵を用いて、指導の成果があげられた。その他、特別支援学校としての取り組みや NPO との連携によって対象児の指導が補強された点も多くあった。しかし本実践研究は1名を対象として行ったものであり、一概に発達障害といっても様々な困難状況を示すタイプがあるため、今後より多くの実践を記録することが必要であると思われる。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」2001
- 2) 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
- 3) 濱田豊彦・大鹿綾「発達障害のある聴覚障害児に対する教師の印象判断に関する一研究」『東京学芸大学紀要総合教育科学系』第60巻, 2009, 389-396頁。
- 4) 上野一彦・海津亜希子・服部美佳子『軽度発達障害児の心理アセスメント—WISC-Ⅲの上手な利用と事例—』日本文化科学社, 2005