

多様な教育的ニーズを持つ聴覚障害児への支援の充実

— ろう学校における取組と他機関との連携の事例を通して —

倉本芳子¹

知的障害や発達障害など、多様な教育的ニーズを持つ聴覚障害児への支援について、事例を通して検討した。教育的ニーズを把握するためのアセスメント検査では、聴覚障害児に合わせ、手話やカードを使うなど検査方法を工夫して実践した。また、教育的ニーズに応じた支援を充実させるために、ろう学校での支援体制、学校と他機関との連携、ろう学校が地域の学校にできる支援について、二つの事例でケース会議を実際に行い、考察した。

はじめに

平成19年度から、障害のある児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援を行う「特別支援教育」がスタートし、盲・ろう・養護学校は特別支援学校として制度的に一本化された。ろう学校では、幼稚部、小学部、中学部、高等部本科・専攻科まで、幅広い年齢の聴覚に障害のある幼児、児童・生徒に対して、教科学習とともに、コミュニケーション手段の活用、日本語の習得、職業教育などの指導を行っている。通常の学校に準じた教育課程が生まれ、聴覚障害児教育の専門的指導や、ろう学校の地域センター機能については研究の蓄積がある。

一方、近年ろう学校には、様々な障害を併せ有する多様な教育的ニーズを持つ子どもたちが増えてきている。こうした教育的ニーズにこたえるために、アセスメントや校内での教育相談機能の充実を図り、支援体制の工夫を考えていく必要が出てきている。

神奈川県では、「支援教育とは、障害の有無にかかわらず、子どもたち一人ひとりの教育的ニーズに適切に対応していくことを学校教育の根幹に据えた教育のことである」（神奈川県教育委員会 2008）としている。また、支援を必要とする子どもたちの教育の在り方については、次のような方向性が出されている。「一人ひとりの教育的ニーズを共通理解するためのアセスメントの実施と、それに基づく支援の計画と実施、評価の必要性。校内支援システムの確立・充実とコーディネーター的役割の教員の必要性。特別支援学校を含めた地域や関係機関との連携・ネットワークの必要性」（神奈川県立総合教育センター 2008）である。

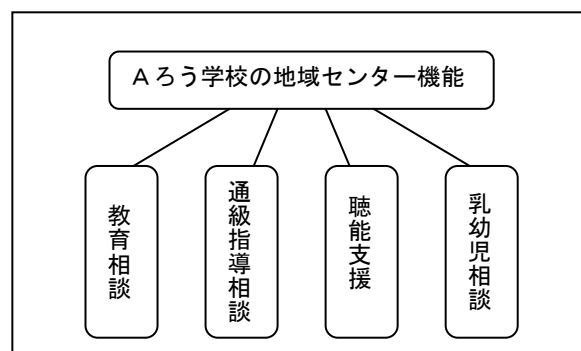
そこで、本研究では、上記の支援教育の考え方に基づき、目的を聴覚障害児への充実した支援の在り方に

ついて考察することにおいた。研究の方法としては、まず、Aろう学校の現状と課題を、聞き取りを通して明らかにする。次に、神奈川県立総合教育センター教育相談センター（以下 教育相談センター）での相談事例においてアセスメントを実施し、教育的ニーズを把握する。そして、教育的ニーズに応じた校内での支援、他機関との連携、Aろう学校が地域の学校にできる支援について、ケース会議を通して検討する。アセスメントについては、実際に聴覚障害児の相談事例を担当する中で、手話や文字を使用した検査方法を工夫した。

研究の内容

1 Aろう学校における地域センター機能

Aろう学校が担っている地域センター機能には、第1図のように、教育相談のほかに、通級指導、聴能支援、乳幼児相談があり、それぞれ独立している。



第1図 Aろう学校における地域センター機能

通級指導相談では、小・中学校の通常の学級で学ぶ聴覚に障害のある児童・生徒が、ろう学校に通級してきて指導を受けている。また平成18年度からは、遠方の中学生のために、地域の中学校にサテライト教室を設け、そこにAろう学校の教員が訪問指導している。指導の内容は、聴能指導、言語指導、発音指導、コミュニケーション指導、適応指導、教科の補充指導であ

1 神奈川県立平塚ろう学校
研究分野（学校コンサルテーション臨床研究）

る。また、保護者、在籍校、地域の難聴学級など関連機関との連携、研修会を実施している。

聴能支援は、聴覚管理の一環として、聴力測定、補聴器の点検、フィッティングを行い、教育相談として、補聴器相談、保護者や在籍校担任との連携、また、校内・校外向けに研修会を実施している。

乳幼児相談は、新生児聴覚スクリーニングや検診などで早期発見された、乳幼児とその保護者に対する早期支援である。0才から2才までの乳幼児が、週1回程度親子で来校している。補聴器の装用、聴覚の活用、親子のコミュニケーション支援、保護者向けの学習会を実施している。

2 Aろう学校の支援体制の現状と課題

現在、Aろう学校には、知的障害、肢体不自由、病弱、視覚障害、情緒障害など、聴覚障害と他の障害を併せ持ついわゆる重複障害の子どもたちも在籍している。Aろう学校では、平成16年度には全校生徒139名中5名だった重複障害を持つ児童・生徒が、平成20年度には139名中21名に増えており、多様な教育的ニーズにこたえていくことが求められてきている。

学部ごとの状況を見ていくと、幼稚部には、重複学級は法的に設置できないが、視覚障害、肢体不自由、知的障害を併せ持つ子どもが在籍している。小学部、中学部、高等部には、重複学級が設置されている。特に小学部では、肢体不自由や知的障害を併せ持つ子ども、医療ケアの必要な子どもが年々増えている。

一方、単一学級では、通常の学校に準ずる教育が行われている。単一学級においても、発達障害、不登校、問題行動など多様な教育的ニーズを持つ子どもたちが、増えてきている現状がある。この現状に対しては、学部ごとにグループ指導、個別指導、教育相談などで対応している。しかし、支援は学部ごとにばらばらで、十分とは言えず、さまざまな問題が解決されないままになっている状況も見られる。

Aろう学校の教育相談は、ろう教育の経験豊かな学部主任が担ってきたが、教員の異動との関係などにより、専門性の維持に困難な面も出てきている。

平成20年6月から、Aろう学校に新たに言語聴覚士、臨床心理士の専門職が1名ずつ配置された。専門職を含めた支援体制の確立は、今後の大きな課題と言える。

教育的ニーズを把握するためのアセスメントに関しては、WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) などの心理検査器具が十分ではないため、検査を実施する場合には、近くの特別支援学校から借用しているのが現状である。聴覚障害児に対する専用のアセスメント検査は、まだ確立していない。

子どもの教育的ニーズを把握し、適切な支援に結びつけるために、相談機能の充実や学校全体での支援体制を確立していく必要がある。

3 事例1 a児の事例

(1) a児の実態と相談の経緯

この研究では二つの事例を取り上げた。事例1は、学習障害ではないかと、教育相談センターに来所した、Aろう学校小学部2年のa児である。

a児は、裸耳聴力が両耳とも100dB以上で、補聴器を装用しても音声の認識が難しい高度難聴(ろう)児で、てんかんを持つ。コミュニケーション手段として、手話が必要である。保護者の話では、「手話を覚えて、豊かにコミュニケーションすることができるようになった」ということである。

しかし、物の名前を手話で表現できるが、文字では書くことができない。文章の読み書きが苦手で、国語の授業で困難を抱えていた。a児の状況に応じた支援を探るために、教育相談センターでの相談を行うことになった。アセスメントを行い、その結果を支援につなげるため、保護者の了解のもと、Aろう学校でケース会議を行って検討したという流れである。

(2) 心理検査に手話を使用したアセスメント

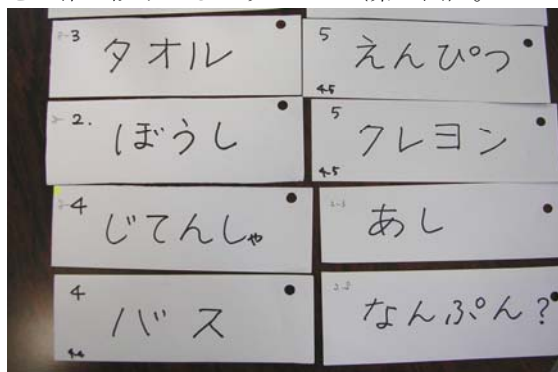
a児へのアセスメント検査は、学習障害や知的障害などを診断できる、WISC-IIIという検査(以下WISC)を利用した。a児のコミュニケーションには手話が欠かせないものなので、今回手話通訳士の資格を持つ筆者が、手話を使用してWISCを実施した。手話を使用する際には、検査の趣旨から逸脱しないように、また、聴覚から伝わらない部分について、正確に視覚から指示が伝わるように工夫して実施した。

身体に障害のある子どもに対して、WISCを実施するにあたって、解説書では次のように述べられている。「聴覚障害の子どもを測定するためには動作性検査に重きを置くのがよいであろう。(中略)聴覚障害の子どもに必要なサイン言語を用いることによって、検査の成績に大きな影響を与えるかもしれない。手続きが変更された場合は、記録用紙にそのことを明記する」(David Wechsler 1998 日本版WISC-III刊行委員会編訳)。

また、聴覚障害児への心理アセスメントについては「聴覚障害児・者によってコミュニケーション手段が異なるため、実際は教示の仕方もその人にふさわしい方法を考えなければならない」(滝沢 2008 p. 201)とある。すなわち、聴覚障害児でも、聴力の程度は子どもによって様々であり、音声と手話の両方でコミュニケーションしている子どももいれば、手話と口形の視覚だけでコミュニケーションしている子どももいるので、教示の表現方法を考えて実施する必要がある。

検査において工夫した点は、手話で教示を与えるとヒントや答えが視覚的に含まれるものについては、指文字や書記文字、ひらがなカードを使用したことである。設問をすべて書記文字にして文章で提示したのは、文章が読み取れないのか、設問の答えがわからな

いのかを判断することができない。そこで、a児のアセスメントが正確に実施できるように、手話に文字カードも併用して質問し、子どもからの答えの手話表現を正確に読みとるようにした（第2図）。



第2図 WISC 検査に使用した文字カード

WISCでは質問文が定まっているので、その主旨を変えないで、確実にa児に伝わるように、注意して表現した。またa児が表現する答えを正しく読みとり、記録するように配慮した。今回a児に対してWISCを実施するにあたり、言語性検査問題において工夫した点について、以下具体的に述べる。

ア 知識

一般常識的な質問に対して答える問題である。聴覚からの情報が入りにくい聴覚障害児にとっては、苦手なケースが多い、言語性検査である。

①「この指は何と言いますか」の設問では、「この指の名前は何か」と親指を反対の人差し指で指さして手話で表し、指の名前を問うていることが視覚的に伝わるようにした。親指を立てた動作は、手話では男や父を表している。聴覚障害児は、「親指を立てたこの手話は何という意味」と考えるかもしれないが、「お父さん」や「パパ」でも検査では正解になっているので、問題はないと考えた。

②「犬には足が何本ありますか」という設問では、まず「犬」は手話で表し、次に「足」の手話は手で犬の足の形を表すが、イメージが伝わってヒントになるので「あし」という文字カードで提示し、「何本」と手話で聞いた。

③「1週間は何日ですか」の設問では、「1週間」という言葉を手話で表すと、答えとなる「7」という指文字が含まれている。そこで、「1しゅうかん」という文字カードを使用し「何日ですか」は手話で問う。

④「1時間は何分ですか」では、「何分」という聞きたい言葉が、手話だと「いくつ」という表現と同じで単位があいまいになるので、きちんと伝わるように文字カードを併用した。

他の設問については、手話による質問で、問題ないと考えた。

イ 類似

二つの物の名前を聞いて、似ているところ、同じと

ころを答える言語性検査の問題である。手話による表現では、視覚的にヒントになってしまう場合が多いので、文字カードを使用した。例えば「タイヤとボール」では、手話の表現に丸い形を表す視覚的表現が含まれるので、ヒントになる可能性がある。従って「タイヤ」「ボール」と2枚の文字カードを提示し、カードを指さしながら「タイヤとボールでは、どんなところが似ていますか。どんなところが同じですか」と質問するようにした。

以下の設問でも、「牛乳とジュース」では飲む動作、「クレヨンと鉛筆」では書く動作、「ピアノとギター」では弾く動作が手話に入るので、単語の部分では手話は使わずに文字カードを使用した。共通する概念について答える設問なので、語いの少ない聴覚障害児にとっては、難しい様子が見られた。

ウ 算数

「数を指文字で示すと視覚的な情報が加わり、ふだん手話でコミュニケーションをとっている聴覚障害児はかなり有利になってしまう」（滝沢 2008 p. 206）。すなわち、問題文を手話で表現すると2は2本の指で表し、1は1本の指で表して、両手を近づけて「みんな（合わせて）いくつ」となる。数字を表している指を中央に動かすことによって、視覚的にヒントが多くなると、適正な検査でなくなってしまうと考えた。

そこで、両手を近づける動作はやめて、数字をはっきり表した指はそのまま、手話では文章で「みかんが4個あった。お母さんが2個くれた。全部で何個」というように表した。「みんなでいくつ」は手話の「全部でいくつ」と表すように工夫した。

また、設問の中の固有名詞については、「『太郎』のような人物の固有名詞は省略している。なぜならば、固有名詞を指文字で示すと、指文字を読みとるのに注意が傾いてしまい、情報が複雑になりすぎて『数量計算』という本来の目標が果たせなくなるからである」（滝沢 2008 p. 207）とある。これを参考に、今回聴覚障害児に検査を行った際には、固有名詞の指文字表現は行わずに、問題文の意図が正確に伝わるように手話で表現した。

（滝沢 2008 p. 207）とある。これを参考に、今回聴覚障害児に検査を行った際には、固有名詞の指文字表現は行わずに、問題文の意図が正確に伝わるように手話で表現した。

エ 単語

「本来は単語を口頭で提示してその意味を答えさせる問題であるが、手話で質問すると手話単語の表現そのものがその単語の意味する内容を含んでいる場合がある」「したがって単語については『〇〇は何ですか』と問いかけるが、『〇〇』の部分『指文字』あるいは『書記文字（ひらがな）』で示したあと、『何ですか』の部分を手話で表現する」（滝沢 2008 p. 206）。この考え方にに基づき、他の言語性検査と同じように、文字のカードを指さしてから、「何ですか」と手話で表した。例えば「帽子」という手話単語には「かぶる」という動作が入っている。「タオル」にも「ふく」と

いう動作が入っている。「自転車」にも「こぐ」動きが手話表現に含まれる。「チューリップ」「スプーン」「誕生日」「はだし」「従う」「広告」「感謝する」「往復」なども答えとなるキーワードが手話表現に含まれている。そこで、すべて文字カードを指さし、口形で表してから、「何ですか」の部分は手話で表して設問を出した。

オ 理解

手話で質問し、答えも手話で表現したのをこちらが読みとる形で行った。「聴覚障害児の手話を検査者が読みとれるかどうか、あるいはどう読みとるかがポイントとなる」（滝沢 2008 p. 208）。小さな手話表現も見落とさないように配慮して実施した。

カ 数唱

言語性の検査であるが、聴覚障害児に手話で行う場合、指文字を視覚的に記憶して、組み立てて答えることになる。指文字の提示の仕方、位置によって、覚えやすくなったり、そうでなかったりしてしまうことのないよう、気をつけて表した。答えの指文字表現を正確に読みとるのは言うまでもない。

(3) アセスメントにおける留意点

アセスメントにあたっての留意点について、滝沢は「まず、教示をはっきり理解しているかどうか確かめながら検査を行うことである。実施方法は理解していても、設問の意味を正しく理解していないことがある。聴覚障害児・者の場合、相づちを打ったからといって内容を正しく理解し、同意しているとはかぎらない」（滝沢 2008 p. 211）と述べている。指示がきちんと伝わっているか、注意深く観察しながら、正しく検査できるようにしなければならない。

動作性検査では、手話と検査器具の両方を見なければならぬ点について、特に配慮を要した。例えば積み木模様の検査では、積み木を指さしながら説明を行う。子どもの視線が積み木だけに向いていて、検査者の手話での説明を見落としていないかどうか、注意する必要がある。聞こえる子どもならば、聞きながら積み木を見ることができ、聴覚障害児の場合は、手話と積み木を同時に注視するのが難しいからである。

組み合わせの検査でも、a 児がパズルと手話の説明の両方を、確実に見ることができるよう配慮した。a 児がパズルを見た後、視線を上げてから、こちらの説明を手話で入れるので、検査には時間がかかる。絵画完成、絵画配列、迷路の検査でも同様で、検査器具、手話での説明、見本の動作をきちんと見ているか確認しながら行うようにした。

実際に検査を実施してみて、手話で表現しながら、検査器具をそろえ、見本の動作をし、ストップウォッチで計測し、記録するというのは、時間がかかるとともに、検査には熟練を要することがわかった。時間がかかるだけ子どもへの負担となるので、コミュニケー

ションがスムーズにできる関係にあり、子どもの手話表現を正確に読み取る技量が必要である。

(4) アセスメントの結果の分析

a 児の WISC の結果については、教育相談センターの言語聴覚士の助言を受けながら、分析を進めた。保護者は自閉症や学習障害があるのではないかと考え、教育相談センターに相談に来所したが、行動観察の様子から、自閉症や広汎性発達障害ではないと見立てられた。

手話を使用した WISC の結果、a 児の言語性 IQ は 76、動作性 IQ は 72 だった。検査に際しては、手話での指示をよく見て、難しい課題にも一生懸命最後まで取り組んでいた。

言語性 IQ、動作性 IQ の数値から考えると、特定の領域に障害のある学習障害ではなく、軽度の知的障害から境界線の範囲であると考えられる。

日本手話を使っていきいきと活動しているが、それを日本語に置き換える際には、軽度知的障害があるために、表現する内容を文に組み立てることが難しいことがわかった。

動作性 IQ 72 という結果からは、聴覚情報の不足を補うために大切な視覚情報を活用する力が、やや弱いのではないかと考えられる。一度にたくさんの指示を正確に再生することは難しいので、授業では指示の出し方を工夫する配慮が必要である。

(5) 学校コンサルテーション

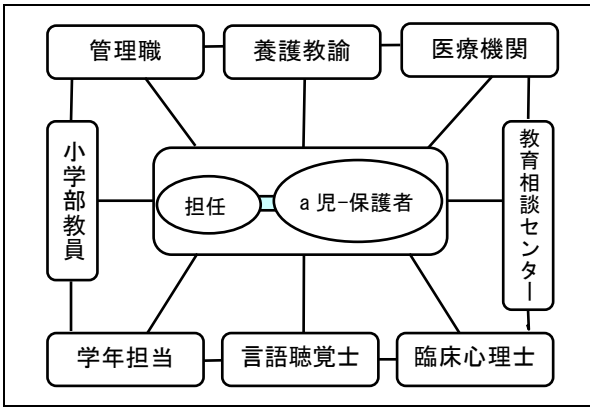
この a 児の検査結果をもとに、保護者と面談を行い、学校コンサルテーションを行うことになった。WISC の結果を学校に伝え、支援の在り方について話し合うケース会議を実施した。ケース会議には、A ろう学校から、担任、学年主任、専門職（言語聴覚士と臨床心理士）、教育相談センターから相談担当者が参加した。

コンサルテーションの方針としては、まず、個別の学習支援の必要性を理解してもらうこととした。すなわち、特に苦手な教科学習（国語）については、指示を短くして理解しやすくしたり、手話と書き言葉が結びつくように援助したりといった、本児の課題に合わせて手だてを工夫した個別支援が必要である。次に、個別支援の実施に向けて、学年での学習支援体制について検討を促す。また、多様な教育的ニーズがある a 児の保護者を支える、校内での支援体制を構築することである。そのためには、配属されている言語聴覚士、臨床心理士も支援に加わる必要がある。

ケース会議の結果、a 児の教育的ニーズに応じた個別の支援については、学習グループから取り出しておきの対応を、学年で工夫していくことになった。ろう学校内の専門職（臨床心理士、言語聴覚士）のケース会議への参加の仕方や、どのように支援に携わっていったらよいかについては、今後の課題となった。

ケース会議の結果をもとに、A ろう学校でのこれか

らのa児への支援体制についてまとめた(第3図)。



第3図 a児への支援体制

管理職は、クラス担任、学部の教員だけでなく、専門職教員もいかした校内支援体制の構築を支える。担任は、保護者と連携して、教科指導における個別支援や支援計画の見直しについて十分話し合い、また、言語聴覚士、臨床心理士とも連携して、支援を進める。学部、学年担当は、学習グループや担当を見直し、学習支援体制の充実を図る。言語聴覚士は、a児のことばの習得に関して、担任や保護者に対し、専門的な相談支援にあたる。臨床心理士は、保護者の相談支援にあたる。また、a児にはてんかんがあるので、養護教諭は、発作へのケアや発作に関する保護者への相談支援にあたっていく。

4 事例2 b児の事例

(1) b児の実態と相談の経緯

b児は、現在小学校4年で、聴覚障害、知的障害、自閉的傾向、言語発達遅滞を併せ持つことが、昨年度相談センターでのアセスメントでわかったケースである。Aろう学校への学校コンサルテーションの結果、今年度地域のB小学校の知的障害学級に転校し、現在も教育相談センターで相談支援を継続している。

b児は高度難聴だが、左耳に人工内耳を使用していて、音声がある程度認識できる。右耳は補聴器使用で50dB、左耳は人工内耳を使用しての聴力が40dBである。コミュニケーションは、簡単な手話と音声を使用している。1対1の対人場面であれば、音声のみのやりとりも可能である。

以前在籍していたAろう学校では、手話での授業から逸脱しがちで、他児とかかわることが少なかった。b児のアセスメントは、昨年度実施された。教育相談センターの言語聴覚士が、ITPA(イリノイ式言語学習能力診断検査)を行った。

(2) アセスメントの結果

検査の結果から、b児は統語能力に問題があり、伝え合う行動全般に偏りのある言語発達遅滞群に相当すると見立てられた。視覚情報処理能力の方が優れて

いるが、興味の範囲が限られていて、自分の興味のあることにしか注目しない傾向が強い。短期記憶の容量が少ない。教育環境として、音声言語環境中心の健常児の集団の刺激と併行して、個別指導における支援プログラムを作成して実施していくのが望ましい、と診断された。

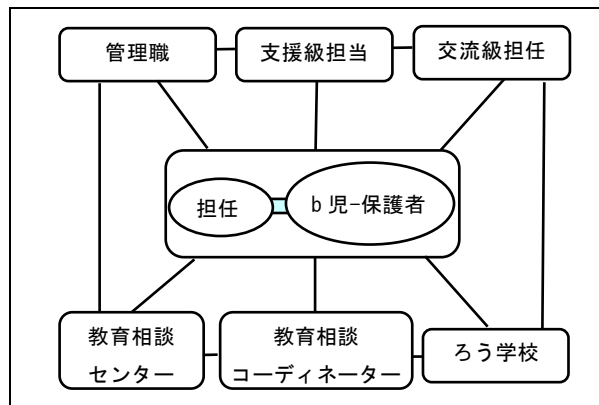
昨年度、Aろう学校へのコンサルテーションや相談を通して検討が進められ、地域のB小学校の支援級に転校することになった。アセスメントの結果をもとに、音声が少ない環境であるろう学校よりも、音声でのやりとりが中心である通常の学校の環境の方が、b児にはより適しているという判断からであった。難聴学級を希望したが、人数の関係で設置されなかったため、知的障害学級に入級した。

(3) 学校コンサルテーション

今年度、教育相談センターでの保護者の相談から、小学校では交流級での授業がほとんど理解できていないのではないかと話が出た。保護者は、ろう学校からの支援連携も求めていた。b児への支援の充実を図るため、今度はB小学校への学校コンサルテーションを行うことになった。コンサルテーションの方針は、b児の学校での現状と課題を明らかにし、必要な支援が何かを共通理解していくことである。支援級での授業、交流級での授業を参観してから、ケース会議を行った。

ケース会議には、B小学校の校長、支援級担任、支援級の他の担当者、交流級である通常の学級の担任、教育相談コーディネーター、Aろう学校から小学部の主任、そして教育相談センターから教育相談担当者が参加した。小学校でb児が学んでいくために必要な支援、環境、関係機関同士の連携について話し合った。

ケース会議の結果をもとに、これからのb児への支援体制をまとめると、第4図のようになる。



第4図 b児への支援体制

管理職は、Aろう学校の通級指導相談や聴能支援で行われる研修会に、担任が参加できるように配慮する。担任は、b児の聞こえについて理解と援助、保護者との連携、Aろう学校とも連携してb児への支援にあた

る。また、担任はb児に伝わるように簡単な手話を補助的に使っているの、さらにb児が音声と併用して表現する手話も読み取れるように、日常使用する手話を身につける。

B小学校の教育相談コーディネーターは、ケース会議のコーディネーターや、関係機関との連絡調整の役割を担っていく。支援級の他の担当者や介助員も、b児の聞こえの状況に対する理解を踏まえて、支援を行う。交流級担任は、b児が参加する交流級での一斉授業でも、視覚的な補助手段を活用するなどの配慮をする。

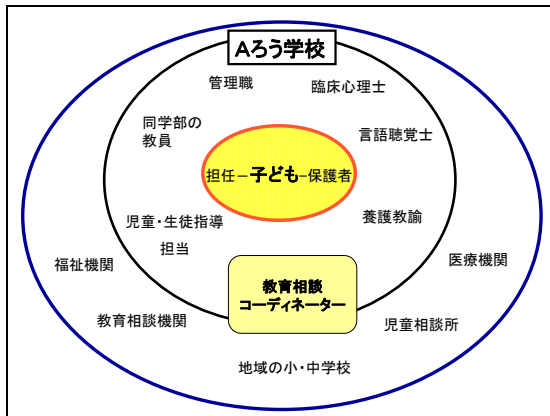
Aろう学校は、b児が希望しているAろう学校での交流や、B小学校への支援、研修会の案内など、地域センターとしての役割を果たすことになる。

5 まとめと課題

手話を使用したアセスメント検査については、高度難聴で手話を理解する児童に対して、工夫すれば言語性検査についても支援に必要なデータを得られることがわかった。今後も、多様な教育的ニーズを持つ聴覚障害児に、どのような支援が必要か、アセスメントを行う際に活用していけると思われる。

a児への支援については、アセスメントを通してa児の持っている課題とどんな指導が必要なのかが明らかになった。学習支援について見直され、国語の授業について、課題に応じた個別の学習支援がスタートした。今後も必要に応じて、ケース会議や保護者への相談支援を継続していくことになった。

今後のろう学校における支援体制のモデルを考えたのが、下の第5図である。



第5図 今後のAろう学校の支援体制

ろう学校は、「幼児期から学校卒業までの相談支援体制を充実させ、専門性の高い聴覚障害教育のセンターの機能を果たしていく必要がある」(2007 三苫)。また、今後は、関係者との連絡・調整、地域の学校への支援を担う教育相談コーディネーターが、ろう学校内の教育相談にも対応していけるようにしていく必要がある。校内の相談機能の充実を図るとともに、地域の核となって、多様な教育的ニーズを持つ聴覚障害

児への支援を推進していくことが望まれる。

b児のように地域の小学校の知的障害学級で学ぶ聴覚障害児への支援についても、小学校とろう学校が互いに連携し、ネットワークを継続していくことが重要である。Aろう学校の言語聴覚士や臨床心理士が、校内での支援だけではなく、今後地域への支援にもあたれるように体制を整えていく必要がある。

特別支援学校、支援学級、通級指導教室、通常の学級の協力関係のネットワークを確立するためには、各学校の教育相談コーディネーターが連携していくことも重要である。

おわりに

長年積み上げられてきた聴覚障害児教育の枠組みに子どもを対応させるのではなく、学校がそれぞれの子どもの多様な教育的ニーズに柔軟に対応することが、今何よりも求められている。多様化する教育的ニーズをアセスメントによってしっかりと把握し、確実に対応するための取組を、より充実させていく必要がある。

教育相談センターでの相談業務を通して、アセスメントやケース会議に関わることができ、支援を実践しながら研究を進めることができた。事例研究にご協力いただいた方々に深く感謝申し上げます、研究の結びとしたい。

引用文献

- 神奈川県教育委員会 2008 「平成20年度 学校教育指導の重点」 p. 4
- 神奈川県立総合教育センター 2008 『支援を必要とする児童・生徒の教育のために』 p. 54
- 日本版 WISC-III 刊行委員会 1998 『日本版 WISC-III 知能検査法2 実施・採点編』 日本文化科学社 p. 7
- 滝沢広忠 2008 「第10章 アセスメントについて」 (村瀬嘉代子 河崎佳子編著 『聴覚障害者の心理臨床2』 日本評論社) pp. 201-211
- 三苫由紀雄 2007 「特別支援学校の課題と展望」 (文部科学省 『特別支援教育 No. 27』) p. 10

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2005 『支援教育事例資料集』
- 神奈川県立総合教育センター 2007 『インクルージョン教育具体化の取組』
- 国立特別支援教育総合研究所 2007 『学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック』
- 木船憲幸 2007 「特別支援教育を推進する特別支援学校の役割」 (文部科学省 『特別支援教育 No. 27』)
- 藤田和弘他編著 2005 『WISC-III アセスメント事例集 - 理論と実際 -』 日本文化科学社