

< 研究報告 >

知的障害特別支援学校高等部における コミュニケーションに関する指導の現状と課題

佐々木 健太郎 (宮城教育大学附属特別支援学校)

野口 和人 (東北大学大学院教育学研究科)

本稿では、国立大学教育学部附属特別支援学校 39 校の研究資料を基に、知的障害特別支援学校高等部におけるコミュニケーションに関する指導の現状と課題について調査することを目的とした。その結果、32 校での実践報告が見られ、(1) コミュニケーションスキルの形成を目指した取組、(2) 人とかかわることに関する態度や力の育成を目指した取組、(3) 生徒同士の関係性に着目した取組に分類された。(1) のスキル形成に関する取組においては、スキルの活用場面が限定され、般化が課題として挙げられていた。(3) の取組については、十分な成果が得られているものは多くなかったが、生徒同士の関係性を考慮することで、対象生徒の対人関係に改善が見られたことや人間関係の拡大が見られた取組があった。以上の結果から、今後求められる指導の方向性として、スキルを活用できる多様な場面を設定すること、生徒同士の関係を構築することを基盤にコミュニケーションスキル等の指導を行うこと、卒業後の生徒の様子から長期的な視点で指導内容を評価することが考えられた。

I はじめに

知的障害特別支援学校において、コミュニケーションに関する指導は従前より重要視されてきた。学習指導要領では、昭和 46 年に創設された「養護・訓練」の中に「意思の伝達」として明記され、平成元年の改訂では、「心理的適応」の項目の中に「対人関係の形成に関すること」が位置付けられた。平成 11 年には、「養護・訓練」から「自立活動」へと改訂がなされ、「コミュニケーション」「心理的な安定」の項目に意思の伝達及び受容に関することや対人関係の形成に関する内容が明記された。平成 21 年には、障害の重度・重複化や LD・ADHD などの発達障害への対応として、「人間関係の形成」という項目が新たに追加された。2011 年の特別支援教育総合研究所の調査によれば、現行の学習指導要領の改訂内容について個別の指導計画へ反映された内容として、「人間関係の形成」が 72% と最も高く、学校現場における注目度と必要性の高さがうかがえた。近年、文部科学省が推進しているキャリア教育においても、コミュニケーションや対人関係に関する能力は、「人間関係形成能力」として位置付けられ、その重要度はいっそう増している。

特別支援学校において、コミュニケーションに関する指導が拡充されてきた一方で、学校卒業後の就労の場では、コミュニケーションや人間関係に関することが依然として課題とされており、就労の継続を困難にする一因となっていることが指摘されている（障害者職業総合センター、

2013)。この課題に対し、就労後の支援としては、ジョブコーチによる支援や特別支援学校によるフォローアップなど、様々な取り組みがなされている。その中の一つの取り組みとして、ナチュラルサポートの形成がある。ナチュラルサポートとは、障害のある従業員に対する就労先の上司や同僚などからの支援のことであり、いずれ撤退するジョブコーチへの過度な依存を避け、障害者が日常的に支援を受けながら働けるようになるという点で大変重要であるとされている（障害者職業総合センター，2008）。ナチュラルサポートの形成により、障害者を取り巻く職場の人間関係が円滑になり、就労の継続がなされたという事例は複数報告されている。例えば、陳（2004）は、重度の知的障害者を対象とした調査を行い、「キーパーソン」となったある同僚との信頼関係の構築を基盤とし、他の従業員とも関係を築き、就労の継続が安定していったことを報告した。エンパワメント研究所（2006）によれば、中度の知的障害を有する自閉症者を対象とした事例から、ジョブコーチが対象者と他の従業員の間を仲介する形で支援を行うことで、対象者が他の従業員にも業務上必要なやり取りを行えるようになり、最終的には他の従業員も対象者のことを気に掛けるようになり、自然とコミュニケーションが円滑になっていった過程を報告した。このように、就労の場においては、コミュニケーションに課題のある障害者に対する支援として、他の従業員との信頼関係を構築し、その上で本人のコミュニケーションスキルを発揮させるということがなされている。つまり、単にコミュニケーションスキルの形成のみを目指すのではなく、そのスキルが活用される条件として、本人を取り巻く人との人間関係の構築を考慮に入れていた。この視点を基に、特別支援学校におけるコミュニケーションに関する指導について今一度整理し、検討する必要がある。

本稿では、研究推進校とされる全国国立大学附属特別支援学校の研究資料を基に、知的障害特別支援学校高等部におけるコミュニケーションに関する指導の捉え方や取り組みの内容の動向を整理し、今後の課題について明らかにすることを目的とする。

II 方法

1) 分析の対象

全国国立大学附属特別支援学校 39 校の研究紀要及びそれに準ずる資料を基に、高等部の取り組みの中でコミュニケーションに関する内容を取り扱っていた 32 校の資料を対象とした。研究に関する資料は、不定期に発刊する学校もあったため、2013 年から 2015 年までに発刊されたものであった。

2) 分析方法

資料の中の授業実践に関する部分を抜粋し、(1) コミュニケーションスキルの習得をねらった実践、(2) 他者とかわることに関する態度や力の育成をねらった実践、(3) 生徒同士の関係性に着目した実践、に分類した。さらに、(1) コミュニケーションスキルの習得をねらった実践について

は、①授業で習得をねらったスキル、②スキルの活用場面数、③評価方法、④評価場面数、⑤生徒同士の関係性の考慮の有無、⑥その他（課題点等）の観点で整理した。(2) 他者とかかわることに関する態度や力の育成をねらった実践、(3) 生徒同士の関係性に着目した実践については、①授業の目標、②評価方法、③生徒同士の関係性の考慮の有無と考慮した点、④その他（成果及び課題等）の観点で整理した。整理した結果を基に、全体としての傾向を分析した。

Ⅲ 結果

1) コミュニケーションスキルの習得をねらった実践

14校の取り組みが挙げられた。取り上げた学習形態は、作業学習の時間が最も多く、その他、自立活動や総合的な学習の時間、言語、朝の会等であった。作業学習を取り上げた実践において習得をねらったスキルは、作業中の報告、連絡、相談といった基本的なやり取りが最も多かった（A～G）。その他の実践で習得をねらったスキルは、質問に答える（H, L）、映像を見て自他の行動を振り返る（I）、分かったことを発表する（J, K）、正しい言葉づかいで挨拶や報告をする（M）、友達と声を掛け合いながら朝の会を進行する（M）、支援ツールを活用してやり取りする（N）、といったことが挙げられた。スキルの活用場面及び評価場面は、ほとんどものが特定の授業の一場面であった（A～E, H～J, L, N）。複数設定していたものは、授業場面に加えて就業体験の場、家庭などの学校から離れた場所であり、基本的には習得されたスキルが般化されたかどうかの確認であった（F, G, K, M）。他の場面への般化を課題としていた取り組みが複数あった（C, N）。以上の内容を表1に示した。

2) 他者とかかわることに関する態度や力の育成をねらった実践

スキルの習得ではなく、他者とかかわることに関する態度や力の育成をねらった実践は、10校挙げられた。取り上げられた学習形態は、作業学習や生活単元学習などの合わせた指導に加えて、国語や保健体育、職業などの各教科、及び特別活動と多岐に渡っていた。授業の目標は、作業学習を中心とした働くことに関する学習においては、周囲の人と協力しながら作業できるという内容のものが最も多かった（O～S）。その他の実践については、自分の思いや考えを他者に伝える（T, V, X）、仲間と協力してスポーツに取り組む（U）、仲間と協力して役割分担して活動する（W）、ことを目標としていた。評価の方法としては、一連の学習の中でのエピソードを列挙したもの（O～Q, T, W, X）、行動指標を設定して継続的に観察したもの（R, S, U）、生徒自身の発言やワークシートの記述を基にしたもの（T, V）があった。個々の生徒の変容に加えて、集団の中でのかかわり方の変容について触れているものが複数あった（O, W）。生徒同士の関係性について考慮しているものが1件あった。その内容としては、作業学習における販売会の学習において、対象生徒が参加した理由として、教師からの説明を受けたことに加えて特定の先輩に誘われたことがきっかけになっていたとのことであった。さらに、実際の活動場面においても、その仲間がいることで安心して地域の人とかかわることができたとの報告があった（Q）。具体的な内容を表2に示した。

表1. コミュニケーションスキルの習得をねらった実践

	学習形態	スキル又は目標	活用場面数	評価の方法	評価場面数	人間関係の考慮	その他(課題点等)
A	作業学習	・担当者に「お願いします」と声に出して報告する。 ・指示に対して、手を挙げたり声に出したりして返事をする。	1	行動の生起	1	なし	
B	作業学習	・内容がわかるように確実に報告する。	1	行動の生起	1	なし	
C	作業学習	・自発的に作業の依頼をする。	1	行動の生起	1	なし	定められた工程以外の場面への般化が課題である。作業工程以外での場面への般化が見られない。意図的な場面から偶発的な場面への段階が必要。
D	作業学習	・一つの作業が終わったら、教師に報告することができる。	1	行動の生起	1	なし	他の場面での話し方がよくなった。
E	作業学習	・作業の途中や終了時に報告ができる。	1	行動の生起	1	なし	
F	作業学習	・手順表と異なる順序のやり取りに対応する。 ・想定外の質問に答える。	2	行動の生起	2	なし	
G	作業学習	・大きな声ではっきりと報告する。	3	行動の生起	3	なし	班別作業→集中作業→実習というように、作業内容、担当者が変わってもツールを活用できるか確認した。実習先でも活用していた。
H	自立活動	・質問に答えることができる	1	正答したかどうか	1	なし	他の場面の記述なし。
I	課題学習	・活動の映像を見ながら自分や友達の活動を振り返る (自分や友達よかったところや友達との表現の違いを振り返る)。	1	活動の様子	1	なし	
J	総合的な学習の時間	・外国の音楽や料理など実際の体験から異文化を感じ、日本について改めて調べ伝える活動から、共通点や違いのおもしろさ、自分たちの良さを考え、お互いに分かったことを伝え合うことができる。	1	活動の様子	1	なし	
K	進路、作業	・相手に伝わりやすい話し方に気が付いたり、話すことに自信をもったりできるようにする。	2	活動の様子 (校内及び実習先からの評価)	3	なし	
L	言語	・電話でのやり取りを聞いたことを基に、質問に対して的確に答える。	1	正答したかどうか	1	なし	
M	チャレンジタイム 朝の会	・丁寧な言葉遣いや礼儀正しい態度で、挨拶や報告、相談をすることができる。 ・友達の仕事の進行具合を確認し、自分から進んで言葉を掛けたり、役割分担をしたりしながら活動に取り組むことができる。 ・伝わりやすさや言葉遣いを意識し、友達同士で言葉を掛け合いながら、協力して朝の会を進めることができる。	1	行動の生起	3	なし	友達の仕事の進行状況を見ながら作業することができた。実習先でも積極的に仕事をする様子が見られた。どの生徒も友達から提供された話題に対し、積極的に感想を伝えようとすることができた。家庭でもニュースに興味を持った。
N	記載なし	・ひらがなシートを活用して教師の質問に答える。	1	正答したかどうか	1	なし	選択肢のない質問に答えることができなかった。

表 2. 人とかかわることに関する態度や力の育成をねらった実践

	学習形態	スキル又は目標	評価の方法	人間関係の考慮	その他(課題点等)
O	作業学習	・話し合いを通して、協力したり、状況判断したりしながら作業する姿	エピソード	なし	・互いの良さを認める様子が見られた。 ・状況に応じて全員で一緒に清掃する場面が見られた。 ・生徒同士で役割分担を柔軟に変えていた。
P	作業学習	・友達と言葉をかけ合いながら、協力して作業することができる。	エピソード	なし	・作業の技術は向上したが、生徒一人一人が、協力することの意味を理解し、自分で判断し、友達と協力して作業を行うことが難しい様子が見られた。
Q	仕事	・周囲の人と関わったり、状況を見て判断したりする力を高める。	エピソード	あり	・教師からの説明以外に先輩からの誘いや特定の先輩がいるから活動に参加したことが分かる。仲間や教師が側にいることで、安心して地域の人達とかかわることができた。
R	職業	・まわりの人と適切にかかわり、楽しんで仕事に向かうことができる。	授業中の不適切な発言の有無、決められたやり取りの成立回数	なし	・決められたやり取りについては、教師に対して自ら行うようになった。 ・他の友達とのやり取りの経験が必要である。
S	産業社会と人間	・難しいことは支援を的確に求めながら作業を進めることができる。 ・他者からの支援の要求を受け入れたり、他者に対して支援したりすることができる。 ・他者を意識して課題を進めることができる。 ・グループリーダーの指示を聞いて、作業を進めることができる。 ・グループで確認・承認をとりながら作業を進めることができる。 ・作業を進める際に困ったことがあったら、知覚の人に相談できる。 ・困っている人に対して、相手の立場に併せて支援を変えていくことができる。 ・自己評価の基に、次の取り組みに対しての行動指標を立てることができる。	行動指標	なし	
T	生活単元学習	・校外学習に向けて、自分のしたいことや学級の仲間が楽しむことができることについて考えたり、仲間に向けて自分の思いを伝えたりすることができる。	エピソード、ワークシートの記録	なし	・言葉の表出が少ない生徒が自分の思いを伝えようとしていた ・仲間の意見を尊重しながら話し合いに参加していた。
U	保健体育	・仲間と協力して、チームの勝利を目指そうとして、防御する相手チームの友達がいる中で、味方の友達にボールをパスする。	行動の生起	なし	
V	国語	・現場実習で行う自己PRを作成し、発表する。	発表内容、発表の様子	なし	・自分の長所について理解を深めた。本番も堂々と発表することができた。
W	職業数学科	・時間に合わせた行動ができるようにグループで協力して取り組むことができる。 ・自分たちで考えて役割分担をし、遂行することができる。	エピソード	なし	・友達の作業の様子やペースを考えて自分の行動のペースを考慮が必要となり、初めは判断が難しかったが、次第に適切な判断ができるようになってきた。 ・準備や片付けは役割分担しなかったことで、グループ内で自発的に話し合い、役割の分担をすることができ、協力して取り組む様子が見られた。
X	特別活動	・3年生との思い出作りの活動をみんなで話し合うことができる。 ・自分の意見を発表することができる。	エピソード	なし	・生徒会が中心となり、全員の意見を聞いて内容を決定することができた。 ・多くの生徒が主体的に発表していた。意見を引き出すことができた。

3) 生徒同士の関係性に着目した実践

生徒同士の関係性に着目した実践は8校あった。取り上げた学習形態は、作業学習が最も多く、その他は生活単元学習、コミュニケーションの学習、言語・経済生活であった。作業学習に関する実践は、集団で課題を解決したり作業に取り組んだりするという形態の中で、特定の二者に注目するもの(Y, Z)、集団内全体のやり取りの変化を追跡するもの(a, b, c)が中心であった。その結果、相手の様子を見ながら作業はしていたものの、積極的なかかわりは見られなかったなど、十分な成果を得られなかったものがあった(Y, Z)。それに対して、目的意識を共有して互いの得手不得手を踏まえながら自発的に役割分担をして作業に取り組むようになった(a, b)、大集団の中では自分の思いを言えない生徒がペアの学習では自分の苦手なことを相手に伝えることができた(c)、など一定の成果を挙げているものもあった。集団で製菓作業を行った生活単元学習の実践においても、やり取りする場面を意図的に設定することで、互いの信頼関係が強まり、形式的なやり取りがより自然なものになっていったことが報告された(d)。個別的な学習において特定の二者を組み合わせた取り組みでは、特定の他者とのかかわりを通して対象児の不適切なかかわりが減り、他の場面でも吃音が減ったなどの成果が得られたものや(e)、対象児が安心して発言だけでなく、放課後一緒に帰ったり、休日に出かけたりするなど他者との関係そのものが構築されたとするもの(f)があった。以上の内容を表3に示した。

表 3. 生徒同士の関係性に着目した実践

	学習形態	授業の目標	評価方法	関係性への考慮	その他(課題点等)
Y	作業学習	・お互いの気持ちを思いやり、協力し合う姿	エピソード	特定の二者の関係と他の集団との関係を取り上げた。	学校生活を共にし、喜び、怒り、楽しさ、しんどさなど様々な思いを共有する中で、仲間と同じ役割を担い、かかわり合いながら作業に取り組むことが、自閉的な傾向のある生徒の共感性を高めうるものがうかがえる。
Z	作業学習	・グループやペアでの活動を通して、仲間同士で言葉をかけ合い、協力して活動することができる。	特定の他者とのようにかかわっていたか	特定の他者を設定し関わりの基盤として意図的に組み合わせた。他のメンバーも関わりやすい人を構成した。	積極的な関わりは見られなかったものの、先輩たちの様子を見ながら活動していた。
a	作業学習	「課題解決する力」「自己認識する力」	エピソード	外部からの受注作業をチームで行う。	目的意識を共有し、自分ができることを考えて、全員で話し合っ仕事に分けるという姿が見られた。友達の得手不得手を作業内容に照らし客観的に判断していく中で、関わりが生まれた。班全体で困ったこと、悩んだ内容を出し合い、話し合っ解決していこうというチーム力が育った。
b	作業学習	・不定期に訪れるお客様に対し臨機応変に考え、その場にふさわしい言動・行動を判断する経験を重ねる機会となるのではないかな。 ・図書館カフェは、学校関係者以外の生徒を知らないお客様と接する場となり、緊張感を持って、より現実的なやり取りを経験できるのではないかな。 ・接客に対するお客様のリアルな応答を即時的に体感することは、生徒にとって明確な評価となり、生徒の行動変容に結び付きやすいのではないかな。	エピソード	1～3名の生徒が担当する。スタッフ構成は一定ではなく、その日に組んだ相手と協力し、互いに得手不得手を生かしながら仕事に取り組む。	スタッフの連帯感を生み出した。失敗した人、体調のよくない人を責めるのではなく、どうやってフォローしようかと考えている。立ち仕事に不慣れな下級生に対して座って行う仕事を勧めたり、看板を抱えて表に出しに行く仕事を交替したりする様子が見られている。互いに補い合い、チームとしての生産性を維持することを学んだ。
c	生産	・一緒に活動を作っていく仲間として友達を理解する。	エピソード	生徒の希望を基にペアを決定し、定期的に関わりでの活動を取り入れた。	大集団の中では自分の思いを言えない生徒が、ペアの中では「苦手」という思いを友達に伝えることができた。安心して活動する様子が見られた。
d	生活単元学習	・周囲の人とかかわり合いながら活動することができる。 ・自分の意思を相手に伝えることができる。	やり取りの内容		やり取りする場面を意図的に設定したことで、互いの信頼関係ややり取りに対する自信が高まった。形式的なやり取りが自然なものになっていった。指示を出す人と指示を受ける人の一方向の関係になってしまった。双方向にやり取りが成立する班編制が課題である。
e	コミュニケーションの学習	・特定の他者とかかわりを増やすこと。	授業場面(尺度)、就業体験の場、他の場面でかかわりが見られた友達の数	特定の相手とかかわることを通してスキルを身に付けさせようとした。	自分が優位だと感じている人への不適切な関わりが減った。相手の方が優位だと感じる相手に対しては、緊張感が減り、吃音も出ずに自然と話をするできるようになった。
f	言語・経済生活	・「自分の思いを自分の言葉で言ってみたり、伝えてみたりするのもよいものだ」と感じることができるようになる。	授業中の会話	対象児が関心を持つ先輩を意図的に組み合わせた。	安心して発言できていた。授業後、一緒に下校したり、休日に交流するようになった。

IV 考察

本稿では、研究推進校である全国国立大学附属特別支援学校 39 校の研究資料を基に、高等部におけるコミュニケーションに関する指導の取り組みについての文献調査を行った。その結果、32 校がコミュニケーションに関する内容を取り扱っており、現在もなおコミュニケーションに関する指導が重要視されていることが確認された。その内、コミュニケーションスキルの習得を目指した取り組みを行っているものが最も多く 14 校、次いで、人とのかかわりに関する態度や力の育成を目指した取り組みを行ったものが 10 校、最後に生徒同士の関係性に着目した取り組みを行ったものが 8 校あった。スキルの習得を目指した取り組みは作業学習を取り上げているものが多く、そのスキルの活用場面は授業時間中の一場面のみであり、他の場面への般化が課題として挙げられていた。人とのかかわりに関する態度や力の育成を目指した取り組みについては、作業学習以外の取り組みも含まれており、エピソードによる評価が中心であった。生徒同士の関係性に着目した取り組みは、作業学習において集団で課題を解決していく様子を取り上げたものが多かったが、集団内の生徒同士の具体的なやり取りの内容まで分析しているものはなかった。ごく少数ではあるものの、意図的な生徒のペアリングにより、生徒同士の関係そのものが構築されたり、他者へのかかわり方に改善が見られたりしたものがあつた。

以上の結果から、今後、特別支援学校において求められるコミュニケーションに関する学習内容について考察する。まず、卒業後を見据えたコミュニケーション能力というのは、本来、環境が変わっても汎用的に活用できることが求められていると思われる。今回の結果では、コミュニケーションスキルの習得を目指した取り組みが最も多かった。ただし、それらのほとんどはスキルを活用する場面が授業内の特定の場面に限定されていた。それらの中には、他の場面への般化が課題として挙げられているものもあつた。スキルを習得することは大変重要なことであるが、それらを活用することの意味を生徒自身が理解できなければ、環境が変わったときに活用されることはないと思われる。今後求められる指導の方向性の一つとして、スキルを活用できる場面や状況そのものを増やし、学習したスキルが汎用的なものであると感じられるような授業設定の必要性が考えられよう。

次に、生徒同士の関係性に着目した取り組みにおいて、十分な成果を得ているものは多く見られなかったが、意図的にペアリングを設定し、生徒同士の関係性を構築することによってかかわり方に改善が見られたものがあつた。これは、就労後のナチュラルサポートの形成過程に見られた対象者の変容と合致するものであり、生徒同士の関係性がスキルを活用する上で、重要な条件となることが確認された。作業学習を取り上げた実践においても、集団内の生徒同士のやり取りの活発化が見られたものがあつた。その過程においても、生徒同士の信頼関係が構築され、相互理解がなされた結果、具体的なやり取りも増えていったことが考えられる。今回の資料から得られた結果においては、その過程について詳細に分析を加えているものは見られなかった。今後、生徒同士の関係性を構築し、その上で個々の生徒のコミュニケーション能力を育てていくという

視点での授業作りが求められる。さらに、その過程について分析していく必要があると考えられる。

最後に、授業に対する評価に関して、今回取り上げた実践はコミュニケーションスキルの指導に関しても、人とかかわることに関する態度や力の育成に関しても、基本的には授業の特定の場面、あるいは在学中に限定されたものであった。学校卒業後の就労の場で、依然としてコミュニケーションに関わることが課題として挙げられている中で、在学中の授業でコミュニケーションスキルを習得することにどのような意味があるのか、卒業後の生活にどれだけ役に立っているのか、ということについて再度検討していく必要があると考えられる。生徒同士の関係性に着目した取り組みにおいても、生徒同士のかかわりが促され、休日に共に活動するなどの関係の構築がなされた例があったが、そのような関係が学校卒業後を見据えた際にどのような意味を持つのか考える必要があろう。校内研究の一環として卒業生の就労先の職員に対して、求められるコミュニケーション能力の内容について調査しているものは見られた（例えば、宇都宮大学教育学部附属特別支援学校，2014）。しかしながら、卒業生の生活のありようそのものの追跡調査を行い、その結果から在学中の指導内容に対して評価を加えているものは見られなかった。今後、在学中の指導と卒業後の就労支援を区別して考えるのではなく、卒業後の生徒の様子を追跡し、長期的な視点から学校での取り組みを評価し、絶えずフィードバックしていくような取り組みや仕組みが必要であると考えられる。

V おわりに

最後に、筆者らが取り組んだ生徒同士の関係の構築を基盤とした作業学習の取り組みについて紹介する。宮城教育大学附属特別支援学校高等部では、平成23年度から平成25年度までの3年間、「主体的に学習に取り組む生徒の育成」を研究テーマに作業学習の授業実践に取り組んできた。生徒の主体性を育むため、必然的に判断が求められる状況など、状況を授業の中に設定するという視点を取り入れた。その具体として、生徒同士で作業の打合せを行い、進捗状況に合わせてその日の作業内容を決定するという活動を段階的に取り入れた。その結果、年度当初は、教師対生徒で、なおかつ形式的なかかわりが中心であった集団が、徐々に生徒同士のやり取りの頻度が増え、なおかつその内容も非形式的なものへと発展していった。最終的に、生徒同士の会話は授業以外の時間にも波及していった（佐々木・海野・島津・鈴木・野口，2013）。今後も、単に個々の生徒にコミュニケーションスキルを習得させるという視点だけでなく、生徒同士（将来的には職場の同僚と）関係を構築していくという視点を踏まえた授業作りの取り組みが望まれる。

【文献】

- 1) エンパワメント研究所. (2006). 社会の中で働く自閉症者たち. 90-94
- 2) 国立特別支援教育総合研究所. (2011). 特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究

- 3) 佐々木健太郎・海野善和・島津真樹・鈴木徹・野口和人. (2013). 特別支援学校高等部木工班における生徒の主体性を高める作業学習の授業作りの取組ー生徒の内発的動機付けを促す状況作りを通してー, 平成 25 年度宮城教育大学特別支援教育総合研究センター紀要, 8, 89-99
- 4) 障害者職業総合センター. (2008). 障害者に対する職場におけるサポート体制の構築過程ーナチュラルサポート形成の過程と手法に関する研究ー
- 5) 障害者職業総合センター. (2013). 障害の多様化に応じたキャリア形成支援のあり方に関する研究
- 6) 陳 麗婷. (2004). 知的障害者の一般就労継続に対する職場同僚の支援活動について. 社会福祉学, 45 (2), 56-66
- 7) 宇都宮大学教育学部附属特別支援学校. (2014). 子ども一人一人が輝く学校作り～本人・社会のニーズに応じたキャリア教育と教育環境～