

特別支援学校高等部における教育相談内容の分析

—心理士への相談内容に着目して—

松 本 くみ子*

Content Analysis of Educational Counseling in Senior High Schools for Special Needs Education for the Intellectually Disabled: Focusing on Teachers' Narratives during Consultation with Psychologists

MATSUMOTO Kumiko

Abstract

Students of senior high schools for special needs education are getting more diverse year by year. Teachers find it difficult to instruct their students, especially when trying to guide them in problem solving. We analyzed the contents of educational counseling, wherein teachers held consultation with psychologists, to determine the needed contributions of psychologists in senior high schools for special needs education. We collected 133 examples and categorized them into 31 subgroups of 7 large categories. The most troublesome difficulties for students are a low level of “group adjustability,” which is affected by six other large categories, namely “speech communication ability,” “situation judging ability,” “affection control ability,” “problem solving ability,” “self-management ability,” and “self-esteem.” Furthermore, we found that “problem solving ability,” an essential requirement when students start working after graduation, is affected by three large categories, namely “self-esteem,” “speech communication,” and “group adjustability.” However, it is difficult to teach at school and is rarely instructed in class. Teachers need to assess the background factors of the students’ difficulties to find out the most effective instruction methods, rather than focusing on teaching skills. Teachers and psychologists need to work in mutual cooperation and keep updating the instruction methods.

Key words : Educational Counseling, Intellectual Disabilities , Cooperation with Outside Experts,

I. 問題と目的

近年、特別支援学校（知的障害）高等部に在籍する生徒数は増加傾向にある。中でも、知的障害の程度が軽度（以下、軽度知的障害）な生徒の増加が顕著であるが、それに加えて、学習困難や不登校、情緒不安定などのいわゆる二次障害を抱えた知的発達に遅れのない発達障害児も通常の学級から高等部に転入してきている（熊地・清水・武田、2011）。各学校は、生徒の多様性に対応すべく、様々な対策を講じている。たとえば、生徒一人一人のニーズに応じた教育の効果的な展開に向けて教育課程を複数の種類で編成する類型化や、能力別・進路別のグループ編成などがその例である。

高等部では、各教科等において卒業後の生徒の社会的及び職業的自立の促進に向けた教育を行っている。井土・猪子・工藤ら（2012）の調査では、軽度知的障害のある生徒に必要な指導内容として、「身だしなみ」や「場

キーワード：教育相談、知的障害、外部専門家連携

*平成23年度生 人間発達科学専攻

や相手に応じた言葉遣いや挨拶」などの21項目を挙げ、「授業で取り上げている指導内容」と「教えることが難しいと感じている指導内容」を調べている。その結果をみると、指導が必要であると教員が考えているにもかかわらず、「授業での取り上げが少ない内容」や「授業で取り上げているが、指導が難しい内容」が全体の3分の2を占めている。軽度知的障害の生徒への指導について、教員の多くが困難を感じていることが窺える。

また、同調査では、高等部生徒の課題として「対人コミュニケーション能力」と「社会生活のルール」、「基本的な生活習慣」、「職業能力の育成」が挙げられている。中でも、「対人コミュニケーション能力」は、職業定着に必要な要素であると指摘されている重要課題である（鈴木・八重田・菊池、2009）。コミュニケーション能力を育てるには、コミュニケーションの方法に関して学習したことを、他の場面へ汎化させることが必要である（宮原、2011）。しかし、渡邊・松本（2013）が行った調査では、高等部の3年間に渡る教育実践でコミュニケーション能力を十分に習得可能であることは示されたが、日常生活への汎化については、十分な検証が得られていない。対人コミュニケーション能力を、日常生活や職場で生かせる力へと育てることは、非常に困難であることが想定される。

このような現状を踏まえ、東京都では、生徒の自立に向けた指導内容の充実を図ると共に、教員の専門性を向上させることを目的として、2012年度から都立特別支援学校（知的障害）への外部専門家による巡回相談の導入を段階的に開始した。外部専門家が指導、助言を行う内容は、(1)専門分野の知識や技能等に基づく教員に対する指導及び助言に関すること、(2)学校に在籍する児童・生徒の指導計画の作成や評価等に係る教員からの相談に関すること、(3)その他学校に在籍する児童・生徒の自立と社会参加に向けた取組に関することの3点である（東京都教育委員会、2016）。外部専門家の選定は、学校に任されており、各校は複数種の専門家と連携を行っている。

外部専門家へのニーズは、発達段階によって異なる。小学部では、言語能力育成の観点から特に言語聴覚士へのニーズが高く、中学部では、作業学習が始まること、思春期に入る時期であることから、作業療法士や心理の専門家（以下、心理士）の役割が大きくなる（松本、2016）。一方、高等部では、類型化の根拠として発達検査・知的検査の結果を活用したいというニーズ（東・松村・竹谷、2015）や、学力不振、いじめや不登校などの二次的な問題を抱えて入学してくる生徒への対応ニーズがあり、心理士へのニーズが高いことが指摘されている（松本、2016）。

外部専門家の活動内容は、アセスメント（各種検査や授業観察など）やコンサルテーション（支援策についての作戦会議）の実施、研修会の講師が主であり、児童生徒へのカウンセリングを行うスクールカウンセラーとは役割が異なる。文部科学省（2007）によれば、スクールカウンセラーが相談に当たる児童生徒の相談内容は、不登校に関するものが最も多いが、いじめ、友人関係、親子関係、学習関係等多岐にわたっており、近年は、発達障害、精神疾患、リストカット等の自傷やその他の問題行動などますます多様な相談に対応する必要性が生じている。特別支援学校（知的障害）高等部のニーズを考えると、役割は異なるとしても、高等部で心理士が扱う相談内容は、スクールカウンセラーが扱う相談内容と重なる点が多いことが想定される。しかし、高等部において心理士がどのような相談内容を扱っているかは明らかとなっていない。

本調査では、高等部における教育相談内容についての基礎資料を得ることを目的とする。そのために、まず、高等部教員が指導に困難を感じ、心理士（筆者）に相談したいと考えた高等部生徒の課題を分析する。さらに、井土・猪子・工藤ら（2012）の結果と比較し、高等部生徒の教育相談に関する課題について、授業での取り上げ頻度と指導の困難さの視点から考察する。

Ⅱ. 方法

1. A特別支援学校の概要

A特別支援学校（知的障害）は、東京都西部にあり、小学部、中学部、高等部の3学部からなる。高等部では生徒の多様化に対応し、2、3学年で教育課程の類型化を取り入れている。外部専門家との連携に組織的に取り組んでおり、心理士のほかにも言語聴覚士やキャリアカウンセラーなど、複数種の専門家が来校している。すべての生徒が年に1回以上、外部専門家のアセスメントを受けることになっており、どの専門家に相談するかは担任の希望によって決定している。筆者（心理士）は、外部専門家として年間36回（計216時間）訪問し、高等部教員に対し、生徒の指導計画の作成・評価に関する内容、および生徒の社会自立に向けた取組に関する内容に

ついてコンサルテーションを行っている。

2. 調査対象者

調査の対象は、A特別支援学校高等部2、3年生（平成28年度時点）のうち、コミュニケーションや心理・情緒面に関する指導・支援が必要な生徒が所属する学級の担任、計19名（高2：10名、高3：9名）であった。

3. 調査時期

平成27年4月～平成28年10月

4. 調査手続き

アセスメントとコンサルテーションを行う際に、指導に困難を感じている生徒の課題のうち心理士に相談したい内容を記載した資料の作成と提出を求めた。

5. 分析方法

担任から提出された資料より、主訴を端的に表している記述を抜き出し、KJ法（川喜多、1986）を参考に、分類と図式化を行った。まず、主訴に関する記述を〈小カテゴリ〉に分類し、それらをさらに【大カテゴリ】に分類した。その上で、カテゴリ間の影響関係を図式化した。なお、主訴の抽出は、生徒をよく知るA特別支援学校の進路担当教員1名の協力を得て行った。

Ⅲ. 結果

1. 各カテゴリについて

教員が、心理士に相談したいと考えている生徒の課題を分類し、133個の記述から、31の〈小カテゴリ〉と7つの【大カテゴリ】を生成した（図1）。記述数が多かった【大カテゴリ】から順に、以下に詳細を記す。

1) 言語コミュニケーション力

【言語コミュニケーション力】に関する記述が、32個と24%を占め、最多であった。6つの小カテゴリ〈一方的に会話をする〉、〈他者に対して自発的に発言できない〉、〈発言が原因でトラブルになる〉、〈言葉でうまく説明できない〉、〈気持ちを言葉で伝えられない〉、〈質問にうまく答えられない〉で生成した。

〈一方的に会話をする〉ために会話が成立しないことや、「手伝おうか」と一声かけるなど〈他者に対して自発的に発言できない〉こと、分かっていないのに「わかりました」と答えてしまい、〈発言が原因でトラブルになる〉といった現状が示された。また、語彙力や表現力の乏しさから十分に語れないために〈言葉でうまく説明できない〉ことや、自分の〈気持ちを言葉で伝えられない〉こと、相手の意図を理解することが難しいために、〈質問にうまく答えられない〉ことが確認された。

2) 自己肯定感

2番目に多かった記述は、【自己肯定感】の低さに関するもので、23個（17%）であった。6つの小カテゴリ〈自己評価が低い〉、〈不安が強い〉、〈緊張して上手く行動できない〉、〈自分を大きく見せようとする〉、〈初めてのことが苦手である〉、〈指導や注意を受けると不機嫌になる〉で生成した。

頑張ったことを自分で認められず〈自己評価が低い〉ことや、〈不安が強い〉ために〈緊張してうまく行動できない〉（い）かったり、〈自分を大きく見せようとする〉頑張りすぎてしまったりすることが示された。また〈初めてのことが苦手である〉ために自信が持てないことや〈指導や注意を受けると不機嫌になる〉といった問題行動も確認された。

3) 集団適応力

【集団適応力】に関する記述は、21個（16%）であった。5つの小カテゴリ〈興味関心が独特で他者との接点が少ない〉、〈学校を休みがちである〉、〈場に応じた行動がとれない〉、〈他者に過度に関わりトラブルになる〉、〈他者と関わることに苦手意識がある〉で生成した。

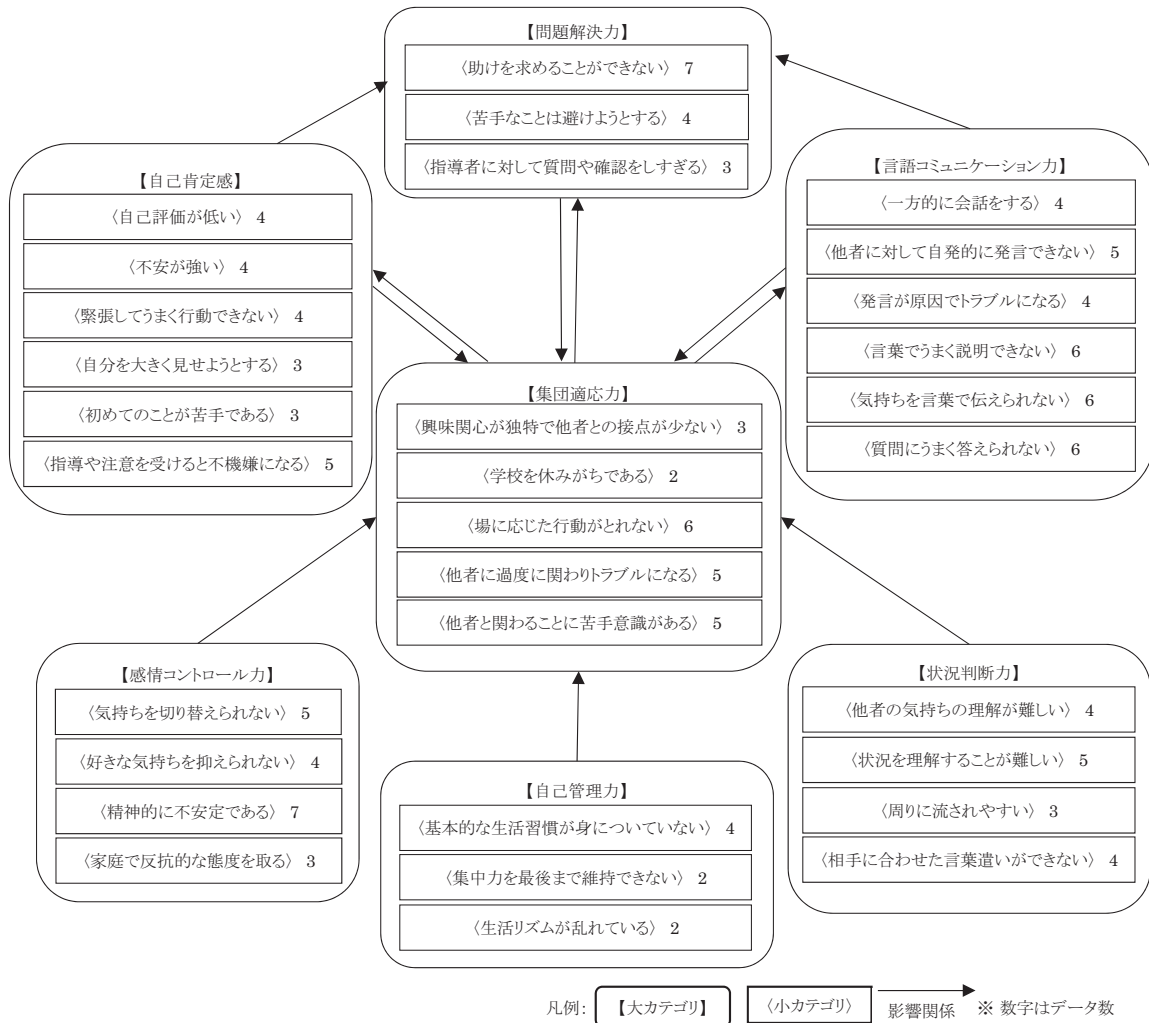


図1 高等部教員が指導に悩み心理士に相談した生徒の課題に関する関係図

戦争や戦車に興味があるなど〈興味関心が独特で他者との接点が少ない〉ことや、不登校傾向があり〈学校を休みがちである〉ことなど、集団との接点の少なさが課題として示された。急な指示を頑なに拒み〈場に応じた行動がとれない〉ことや、まわりつくなどして〈他者に過度に関わりトラブルになる〉こと、友達との関わり方に悩んでいたりと、そもそも集団が苦手であったりと〈他者と関わることに苦手意識がある〉ことも確認された。

4) 感情コントロール力

【感情コントロール力】に関する記述は、19個（14%）であった。4つの小カテゴリ〈気持ちを切り替えられない〉、〈好きな気持ちを抑えられない〉、〈精神的に不安定である〉、〈家庭で反抗的な態度を取る〉で生成した。

落ち込むと立ち直るまで時間がかかり〈気持ちを切り替えられない〉、〈好きな気持ちを抑えられない〉ために好きな人をじっと見つめてしまうといった課題が示された。一方で、学校では問題行動がないが、〈精神的に不安定である〉ために自殺願望があり、精神科を受診しているケースや、母親への暴力など、〈家庭で反抗的な態度を取る〉ことでストレスを発散しているケースも確認された。

5) 状況判断力

【状況判断力】に関する記述は、16個（12%）であった。4つの小カテゴリ〈他者の気持ちの理解が難しい〉、〈状況を理解することが難しい〉、〈周りに流されやすい〉、〈相手に合わせた言葉遣いができない〉で生成した。

〈他者の気持ち（の理解が難しい）〉や〈状況を理解することが難しい〉ことが、課題として示された。また、〈周りに流されやすい〉ため、まじめに取り組むべき時に、友達につられてふざけてしまうことや、目上の人に友達言葉を使うなど、〈相手に合わせた言葉遣いができない〉ことも確認された。

6) 問題解決力

【問題解決力】に関する記述は、14個(11%)であった。3つの小カテゴリ(助けを求めることができない)、「苦手なことは避けようとする」、「指導者に対して質問や確認をしすぎる」で生成した。作業学習の時間に、指示された内容がわからないなどの困っている状況で質問をしたり、「助けを求めることができない」こと、「苦手なことは避けようとする」ことが課題として示された。一方で、失敗を恐れるあまり(指導者に対して質問や確認をしすぎる)ことも確認された。

7) 自己管理能力

【自己管理能力】に関する記述は、8個(6%)であった。3つの小カテゴリ(基本的な生活習慣が身につけていない)、「集中力を最後まで維持できない」、「生活リズムが乱れている」で生成した。

整理整頓ができない、身だしなみを整えられないなど、「基本的な生活習慣が身につけていない」ことが課題として示された。また、「集中力を最後まで維持できない」ために課題をやり遂げられないことや、昼夜逆転しているなど「生活リズムが乱れている」ことも確認された。

2. 大カテゴリ間の関係

高等部教員が心理士に相談した生徒の課題に関する【大カテゴリ】の影響関係を(小カテゴリ)も含め、図1に示す。最も多くの【大カテゴリ】から影響を受けていたのは、【集団適応力】であった。【状況判断力】、【自己管理能力】、【感情コントロール力】、【自己肯定感】、【問題解決力】、【言語コミュニケーション力】の6つの【大カテゴリ】すべてから影響を受けていた。2番目に多く他の【大カテゴリ】から影響を受けていたのは【問題解決力】で、【集団適応力】と【自己肯定感】、【言語コミュニケーション力】の3つから影響を受けていた。また、【自己肯定感】と【言語コミュニケーション力】は、【問題解決力】と同様、【集団適応力】からの影響を受けており、【問題解決力】、【自己肯定感】、【言語コミュニケーション力】の3つの【大カテゴリ】それぞれが、【集団適応力】と相互に関係し合うことが確認された。

3. 井土・猪子・工藤ら(2012)の結果との比較

井土・猪子・工藤ら(2012)が、「授業で取り上げている指導内容」と「教えることが難しいと感じている指導内容」を調べた結果と本研究で得られた(小カテゴリ)と【大カテゴリ】を対応させた結果を表1に示す。21項目中3分の2にあたる14項目が一致した。

「a. 授業で取り上げが多く、指導が難しい指導内容に挙がっていない」指導内容では、「7. 品質の高い製品作り」のみ、一致する記述が見られなかった。「1. 挨拶、返事、質問、報告、連絡、相談」には【自己管理能力】と【言語コミュニケーション力】が該当した。また、「2. 時間を守る」、「3. 身だしなみ」、「5. 身の回りを整理、持ち物の管理」は、すべて【自己管理能力】に該当した。「4. 自分の役割を果たす」は、【自己管理能力】と【自己肯定感】に、「6. 作業で指示に従う、安全」は【自己肯定感】に該当した。なお、最も多かったのは、【自己管理能力】であった。

「b. 授業で取り上げが多く、指導が難しい指導内容としても挙がっている」指導内容では、「10. 携帯電話の適切な使い方」と「11. 公共の場、公共交通機関のルール」は、一致する記述がみられなかった。その他の3項目については、「8. 相手の気持ちを考えて話す」は【言語コミュニケーション力】と【状況判断力】に、「9. 場や相手に応じた言葉遣いや挨拶」は【状況判断力】と【集団適応力】に、「12. 作業の能率、スピード、丁寧さ、我慢強さ」は【自己管理能力】と【感情コントロール力】に該当した。

「c. 授業での取り上げが少なく、指導が難しい内容として挙げられた」指導内容では、「17. お金や物の貸し借り、金銭管理」と「18. 家庭での規則正しい生活、食事、入浴」、「19. 余暇の過ごし方」、「21. 労働と報酬」は、一致する記述がみられなかった。「13. 職場での会話、世間話」は【言語コミュニケーション力】と【集団への適応力】に、「14. 困ったとき尋ねる、断る」は【問題解決力】と【自己肯定感】に、「15. 臨機応変な対応」は【問題解決力】に該当した。また、「16. 異性とのコミュニケーション、関わり方」は【感情コントロール力】に、「20. 働く意欲、働くことの意義」は【状況判断力】に各々該当する記述がみられた。「c. 授業での取り上げが少なく、指導が難しい内容として挙げられた」指導内容のみに該当したのは、【問題解決力】であった。

表1 井土・猪子・工藤ら（2012）の調査が必要であるとされた指導内容と本研究で得られた大小カテゴリの対応表

井土・猪子・工藤（2012）の結果		本研究の結果	
	指導内容	小カテゴリ	大カテゴリ
a. 授業での取り上げが多く、指導が難しい内容には挙がっていない	1 挨拶、返事、質問、報告、連絡、相談	〈基本的な生活習慣が身についていない〉 〈言葉で上手く説明できない〉 〈質問にうまく答えられない〉	【自己管理能力】 【言語コミュニケーション力】 【言語コミュニケーション力】
	2 時間を守る	〈基本的な生活習慣が身についていない〉	【自己管理能力】
	3 身だしなみ	〈基本的な生活習慣が身についていない〉	【自己管理能力】
	4 自分の役割を果たす	〈集中力を最後まで維持できない〉 〈緊張して上手く行動できない〉	【自己管理能力】 【自己肯定感】
	5 身の回りを整理、持ち物の管理	〈基本的な生活習慣が身についていない〉	【自己管理能力】
	6 作業で指示に従う、安全	〈指導や注意を受けると不機嫌になる〉	【自己肯定感】
	7 品質の高い製品作り	記述なし	
b. 授業での取り上げが多く、指導が難しい内容としても挙がっている	8 相手の気持ちを考えて話す	〈一方的に会話をする〉 〈他者の気持ちの理解が難しい〉	【言語コミュニケーション力】 【状況判断力】
	9 場や相手に応じた言葉遣いや挨拶	〈相手に合わせた言葉遣いができない〉 〈場に応じた行動がとれない〉	【状況判断力】 【集団適応力】
	10 携帯電話の適切な使い方	記述なし	
	11 公共の場、公共交通機関のルール	記述なし	
	12 作業の能率、スピード、丁寧さ、我慢強さ	〈集中力を最後まで維持できない〉 〈気持ちを切り替えられない〉	【自己管理能力】 【感情コントロール力】
	13 職場での会話、世間話	〈一方的に会話をする〉 〈他者と関わることに苦手意識がある〉	【言語コミュニケーション力】 【集団適応力】
c. 授業での取り上げが少なく、指導が難しい内容として挙げられた	14 困ったとき尋ねる、断る	〈助けを求めることができない〉 〈指導者に対して質問や確認をしすぎる〉 〈自分を大きく見せようとする〉	【問題解決力】 【問題解決力】 【自己肯定感】
	15 臨機応変な対応	〈場に応じた行動がとれない〉	【集団適応力】
	16 異性とのコミュニケーション、関わり方	〈好きな気持ちを抑えられない〉	【感情コントロール力】
	17 お金や物の貸し借り、金銭管理	記述なし	
	18 家庭での規則正しい生活、食事、入浴	記述なし	
	19 余暇の過ごし方	記述なし	
	20 働く意欲、働くことの意義	〈状況を理解することが難しい〉	【状況判断力】
	21 労働と報酬	記述なし	

IV. 考察

1. 教員が指導に困難を感じている高等部生徒の教育相談に関する課題

【集団適応力】の低さの問題が、心理士への教育相談内容の中心となっていると考えられた。そこには、〈他者と関わることに苦手意識がある〉ことや〈他者に過度に関わりトラブルになる〉といった対人関係の課題が含まれていた。熊地・佐藤・斎藤・武田（2012）が全国的障害特別支援学校を対象に行ったアンケート調査でも、特別支援学校に在籍する発達障害児の卒業後の生活で予想される困難・不安として、集団への適応を含む対人関係のトラブルが多くを占めている。集団への適応は、高等部に在籍する生徒にとって、現在の学校生活だけでなく卒業後の生活にも関わる最重要課題であり、その質の向上に向けた指導が不可欠であると考えられた。

さらに、【集団適応力】には〈学校を休みがちである〉といった、不登校傾向の生徒に関する記述も含まれて

いた。小・中・高等学校の通常の学級の教員を対象とした調査でも、「不登校」や「情緒不安定な子どもの問題」に対するスクールカウンセラーによる予防的アプローチへのニーズが高いことが指摘されており（荒木・中澤、2008）、学校種を問わず、教員は不登校傾向の生徒への対応に苦慮していることが分かる。学習困難や不登校、情緒不安定などの二次障害を抱えた発達障害児の高等部への転入が報告されており（熊地・清水・武田、2011）、高等部においても、不登校傾向の生徒や情緒不安定な生徒への対応の必要がある。高等部教員は、心理士と相談しながら、適切な対応はもちろんのこと、予防的な取り組みについても取り組んでいく必要があるだろう。

【集団適応力】の次に、他の【大カテゴリ】からの影響が多かったのは、【問題解決力】であった。【問題解決力】に関する記述は、いずれも作業学習の時間に関する内容であったことから、卒業後に就労先で必要な力であると考えられた。しかし、生徒の【自己肯定感】や【言語コミュニケーション力】、さらには【集団適応力】までもが【問題解決力】に影響すると考えられ、「分からないときは質問をする」などのルールを設定するだけでは、解決しないことが想定された。【問題解決力】の低さの背景にある生徒一人一人の課題を見極めて手立てを講じる必要があるため、的確なアセスメントが必要と考えられた。

2. 授業での取り扱い頻度と指導の困難さからみた高等部生徒の教育相談に関する課題

井土・猪子・工藤ら（2012）の調査では、「1. 挨拶、返事、質問、報告、連絡、相談」と「2. 時間を守る」、「3. 身だしなみ」、「4. 自分の役割を果たす」、「5. 身の回りの整理、持ち物の管理」、「6. 作業で指示に従う、安全」の6項目は、「(a. 授業での取り上げが多く、) 指導が難しい内容には挙がっていない」指導内容であった。教員の中で、ある程度指導法が確立している項目なのであろう。しかし、これら6項目すべてが心理士への相談内容に該当しており、指導が難しい内容ではないとしても、教員は指導になんらかの困難を感じていると考えられた。授業での取り上げ頻度が高いからこそ、教員が生徒の躓きに気づき、指導方法を改善する必要性を感じるのではないか。

また、これら6項目に最も多く該当したのは、【自己管理能力】であった。挨拶などの〈基本的な生活習慣（が身につけていない）〉に関する指導や〈集中力を最後まで維持（できない）〉させるための指導は、ある程度パターン化して繰り返すことで学習に繋がることが期待出来る指導内容である。また、集中しやすいよう環境を整えたり、作業内容を明確にするために手順書を用意したりするなど、指導方法がある程度確立されている指導内容でもある。しかし、授業の中ではパターン化することができても、多様な日常生活に汎化させることは、困難であることも想定される。また、手順書の見せ方をその生徒の特性によって変えることでパフォーマンスが高くなる（田島、2017）との報告もあることから、アセスメントを丁寧に行い、指導法を一人一人の特性に合わせていくことも重要であろう。教員の中である程度指導法が確立しているものであっても、その効果をより高めるために、心理士などの専門家と教員がチーム学校として指導法の評価、見直しを行っていく必要があるだろう。

一方で、「指導が難しい指導内容」として挙げられた項目に該当したのは、【状況判断力】と【集団適応力】、【感情コントロール力】であった。前二者は、対人コミュニケーションに関わるカテゴリである。渡邊・松本（2013）の調査結果からも分かるように、コミュニケーション能力を教育実践の中で習得させることは可能であっても、日常生活や職場で生かせる力へと育てることは困難であることが想定される。【感情コントロール力】についても、〈気持ちを切り替えられない〉、〈好きな気持ちを抑えられない〉ために生じた課題そのものへの対応だけでなく、その背景にある自己理解や気持ちの言語化にもアプローチする必要があると考えられる。そもそも高等部生徒の多くは、自分の心の中にある気持ちを言語化し、表現することが難しく、相手に伝えられないことが原因で課題が生じることがある（田島、2017）。日頃から、気持ちを言葉で表現する機会を設けるなど、相手に伝え伝える取組み（田島、2017）を行っていく必要があるだろう。

【問題解決力】が該当したのは、「c. 授業での取り上げが少なく、指導が難しい内容としてあげられた」指導内容のみであった。【問題解決力】は、就労時に必要な力である。しかし、困ったときに、相談するなどの適切な方法でその状況を解決できるよう指導することに、教員が困難を感じていると考えられた。アセスメントを行い、〈助けを求めることができない〉原因を見極め、指導に役立てていくのはもちろんのこと、授業で取り上げる回数を増やすことも今後検討する必要があるだろう。

3. 今後の課題

本研究では、心理士1名に対する1校の高等部教員からの相談内容を分析した。同一の心理士であったとしても、学校が変われば相談内容は異なる可能性がある。学校規模や地域性も影響すると考えられるため、今後は、学校数を増やして調査を行う必要がある。

引用文献

- 荒木史代・中澤潤 (2008). 予防的支援における教師の実践とスクールカウンセラーに対するニーズ. 千葉大学教育学部研究紀要, 56, 93-103.
- 東敦子・松村裕美・竹谷志保子 (2015). 特別支援教育における臨床発達心理士に期待される役割: 東京支部の特別支援教育専門相談員養成および推進事業の発展. 臨床発達心理実践研究, 10, 22-30.
- 井土昌史・猪子秀太郎・工藤 傑史ら (2012). 特別支援学校 (知的障害) 高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究: 必要性の高い指導内容の検討, 平成22年度~23年度 研究成果報告書. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.
- 川喜田二郎 (1986). KJ 法: 混沌をして語らしめる. 中央公論社.
- 熊地需・清水潤・武田篤 (2011). 知的障害特別支援学校に在籍する発達障害児の現状と課題: 知的発達に遅れない発達障害児の事例的検討. 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門, 66, 37-43.
- 熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤 (2012). 特別支援学校に在籍する知的発達に遅れない発達障害児の現状と課題: 全国知的障害特別支援学校のアンケート調査から. 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門, 67, 9-22.
- 松本くみ子 (2016). 外部専門家から見た教育支援の現状と課題. 発達障害白書2017年版. 明石書店. 74-75.
- 宮原希 (2011). 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能力を育てる指導の工夫: 学習したことを他の場面へ汎化する取組の開発. 平成23年度東京都教員研究生カリキュラム開発研究報告, 11①-④.
- 文部科学省 (2007). 児童生徒の教育相談の充実について: 生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり (報告).
- 鈴木良子・八重田淳・菊池恵美子 (2009). 知的障害者の職場定着のための支援要因. 職業リハビリテーション, 22 (2), 13-20.
- 田島昭美 (2017). 多様化する高等部生徒への外部専門家との連携. 特別支援教育の実践情報10/11月号, 22-23.
- 東京都教育委員会 (2016). 都立特別支援学校知的障害教育外部専門家設置要項.
- 渡邊雅俊・松本晃 (2013). 発話に困難を示す知的障害のある高等部生徒における伝達スキルの習得過程: 作業学習の支援過程を中心とした検討. 教育実践学研究, 18, 48-56.