

特別支援学校におけるキャリア教育 — 職場に必要な人間関係形成能力の授業づくり — ¹⁾

寺田 充希（長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻）

綿巻 徹（長崎大学大学院教育学研究科）

笹山龍太郎（長崎大学大学院教育学研究科）

特別支援学校のキャリア教育の重要課題の 1 つである職場での人間関係形成能力の授業づくりとして、感謝の言葉、丁寧な言葉づかい、報告行動の指導を実践した。感謝の言葉はソーシャルストーリー法で、丁寧な言葉づかいは 4 コマ漫画法で、学級規模の指導を A 特別支援学校高等部、中学部で行った。一部の対象生徒では相手を見る非言語行動が発話に伴っていなかったが、目標とした言語行動は全対象生徒が可能になった。非言語行動と言語を統合させた報告行動の個別指導を、B 特別支援学校中学部の自閉症男子生徒 1 名に、3 構成要素からなる順次除去デザインで行った。(a) 行き先を視覚化するためのコンテナ、(b) 支持強化子のシール、(c) 手順書・記録カード（「行く」「見る」「言う」の指示書と、支持強化子貼り付け台紙を兼ねた行動結果自己記録カード）を使って指導した結果、非言語の「行く」「見る」と言語の「言う」の 3 行動が揃った報告行動の正反応率レベルを、指導前の 6.6% から指導後の 96.6% に上昇、改善させることができた。最後に、コミュニケーション指導における非言語行動の指導の重要性と、順次除去手続きの有望性について討論した。

キーワード キャリア教育、人間関係形成能力、自閉症、非言語コミュニケーション、順次除去デザイン

キャリア教育の推進が『特別支援学校高等部学習指導要領』（文科省、2009b）に明記されたことにより、特別支援学校ではキャリア教育の重要性が増している。近年、障害者雇用促進の動きが強まっている。例えば、厚労省（2013）は、障害者の法定雇用率の平成 25 年度からの引き上げを公示している。また新たな就労先としてサービス業や販売業が平成 17 年度以降急激に増加している（明官、2012）。一方、石山（2010）は、障害のある人は対人関係の問題から離職、転職を繰り返すことが多く、学校在籍時の早い段階からソーシャルスキルの幅を広げる必要性を指摘している。特別支援学校の生徒が、卒後、就労先で働き続けるには、職場の人と上手にコミュニケーションする力、つまり人間関係形成能力が必要で、この能力は「自己理解・他者理解」「協力・共同」「意思表示」「場に応じた言動」からなるとされている（特総研、2011）。これらの諸能力のうち、雇用者側が最も求めているのは「場に応じた言動」である（国立職業リハビリテーションセンター、1999；厚労省、2006；雇用職業総合研究所、1989）。特総研（2011）は、中学部、高等部段階で育てたい場に応じた言動スキルを「挨拶」

¹⁾ ご指導助言くださいました高橋甲介長崎大学教育学部准教授に感謝します。

「丁寧な言葉づかい」「報告・連絡」としている。これら 3 つのスキルは、ビジネスマナー本の多くにも取り上げられている。このことは、就労先で働き続ける上でこれらのスキルが特に重要で、中学部から高等部の 6 年間に身につけることが強く望まれていることを示唆している。米国の社会スキルの指導では、挨拶の言葉に含まれる「感謝の言葉」を他者とうまくやっていくためのコアスキルの 1 つとしている (Jackson, Jackson, & Monroe, 1983)。西松 (2008) によれば、「報告」は仕事が終わったら指示者にできましたと伝えること、「連絡」は仕事の進捗状況を伝えること、「相談」は困ったときにアドバイスを求めることである。キャリア発達の視点から職業教育を計画的に実践している千葉県立特別支援学校流山高等学園の教育課程は、報告を確実にできることを「報告・連絡・相談」の基礎的土台としている (松見、2011)。

そこで、本実践研究では、「感謝の言葉」の指導を A 特別支援学校高等部で実施し (教育実践 1)、「丁寧な言葉づかい」の指導を同校中学部で実施し (教育実践 2)、「報告」の指導を B 特別支援学校中学部で実施することにした (教育実践 3)。以下では、まず、職場やそれ以外の日常生活でも広く人間関係の基本となる「感謝の言葉」「丁寧な言葉づかい」の指導結果を要約的に報告し、次に、職業教育の基礎的土台となる「報告」に関する指導結果について報告する。

教育実践 1 と教育実践 2

教育実践 1 の概要 A 特別支援学校高等部 1 年 (自閉症 2 名、ダウン症 3 名、その他の知的障害 3 名) で、感謝の言葉「ありがとう」を生徒間で積極的に言い合えるようになることを目標に、ソーシャルスキルトレーニング (以下、SST) と自作のソーシャルストーリー (以下、SS ; Gray, 2002 を参照) を組み合わせて、朝の会と帰りの会の時間を利用した指導を 1 回行った (SS は、代表的な 3 場面について、右頁に絵、左頁に文章が書かれた計 14 頁の自作の絵本を使用)。その結果、指導場面以外への般化は見られなかったが、指導場面では 8 名全員が「ありがとう」を自発的に言えるようになった。なお、2 名の生徒 (自閉症 1 名、ダウン症 1 名) は「ありがとう」と言う際に、相手の顔を見ることができなかった。

教育実践 2 の概要 A 特別支援学校中学部 2 年 (自閉症 2 名、ダウン症 1 名、その他の知的障害 3 名) で、「です、ます」をつけた丁寧な言葉づかいをすることを目標とし、佐竹・大井・斉藤 (2009) を参考にした自作の 4 コマ漫画と SST を組み合わせた指導を学活の時間に 1 回行った (4 コマ漫画では、丁寧な言葉づかいをしている 3 つの場面を漫画化した)。その結果、他場面への般化は見られなかったが、ロールプレイ場面では 6 名全員が「です、ます」をつけて話すことができた。なお、教育実践 1 の場合と同様に、4 名の生徒 (自閉症 1 名、その他の知的障害 3 名) は話す際に相手の顔を見ることができなかった。

上記 2 つの指導結果を総合すると、対象生徒の約 4 割が相手を見て話すことを困難としていることが指導上の課題として浮かび上がった。そこで、教育実践 3

では、報告する際にきちんと相手を見るなどの非言語コミュニケーション行動が重要であることを対象生徒に気づかせるように、指導法を工夫することにした。

教育実践 3

非言語面のコミュニケーション行動を形成することに力点を置いた「報告」行動の個別指導を B 特別支援学校中学部で実施した。

方 法

対象生徒 中学部 2 年の中度知的障害の自閉症男子生徒 1 名（13 歳時の新版 S-M 社会生活能力検査では SA4 歳 7 か月、SQ37）。コミュニケーション行動は、日常会話で三語文の理解ができ、二語文の言語表出ができる。しかし発音が不明瞭で、話が伝わらないことがある。作業終了後に報告するのが苦手で、相手の顔を見て話すことが難しい。また分からないときに質問することが難しい。戦隊ヒーローのキャラクターが特に好きで、カード等を集めている。登校時刻や入浴時刻など時間に対するこだわりがある。学習面では、平仮名、片仮名、簡単な漢字、数字の読み書きができ、繰り上がりのある足し算もできる。しかし作業学習では、作業の正確さに欠け、次の活動に早く移りたくて、作業が雑になることがある。注意が散りやすく授業中によそ見をすることが少なからず見られる。

実施期間 9 月～12 月（約 3 か月間）に、事前アセスメントと「報告」行動の個別指導を行った。事前アセスメントは 9 月～10 月に実施し（約 1 か月間）、指導は 11 月～12 月に実施した（約 2 か月間）。

事前アセスメント 対象生徒の普段の学校生活における報告行動の実態を把握するために、次の 3 場面で行動観察を行った。つまり、（1）毎朝始業前に国語・数学のプリントを解いた後の報告場面を 15 回、（2）週 2 回の「作業学習」で作業終了後の報告場面を 5 回、（3）毎朝の役目としている職員室への出欠報告場面を 15 回、それぞれ観察、記録した。プリント学習場面では、着席したまま近く（約 3m）にいる教師の顔を見て「できました」と言語報告することがほぼ毎回できていた。作業学習場面では、教師が近くにいるときは傍まで来て報告できていたが、教師が遠く（約 10m）にいるときは、教師の所に行かないで教師の顔を見ることなくその場でうつむいて小声で「できました」と報告していた。なお、職員室への出欠報告は、毎回、職員室内のホワイトボードに出欠者数を記入するだけだったので、口頭による報告行動の情報を得ることができなかった。以上の事前アセスメント結果から、作業場面における報告を指導目標にした。

標的行動 指導者が約 10m 離れた所にいても、「指導者の所まで行く」「指導者の顔を見る」「『できました』と言う」の 3 つが揃った報告行動ができること。

指導場面 週 2 回の「作業学習」の授業（90 分間）に、ベースライン期、介入期、プローブ期を合せて計 13 セッションの個別指導を行った。1 回の授業（セッション）あたり、最大 10 試行の報告行動が含まれるようにした。なお、作業学習の内容や場所は、実施日によって異なっていた（校内農園での野菜への

肥料やり、学校近くの農家での藁運びなど）。

教材 手順書〔やり方、支持強化子（back-up reinforcer）等を記述した印刷物、図 1〕。2 個重ねた黄色のコンテナ（横 520mm×縦 360mm×高さ 300mm、報告の行き先を視覚化するための目印として機能）。記録カード兼支持強化子貼付け台紙（A3 判、12 行×5 列、図 2）。キョウリュウジャーシール（支持強化子として機能）。赤色太字水性ペン（行動結果を生徒が記録カードに記録するのに使用）。

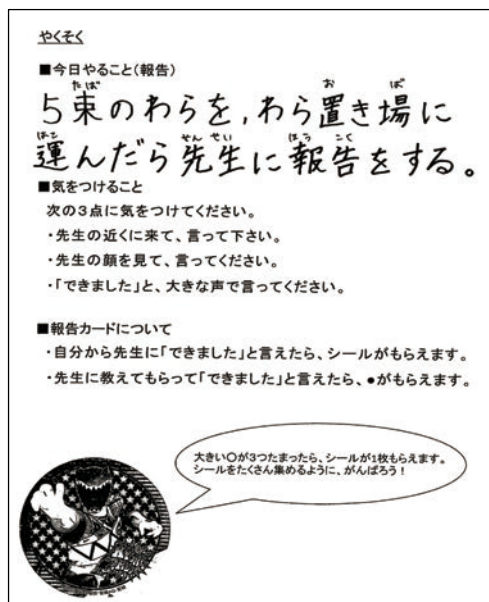


図1 手順書

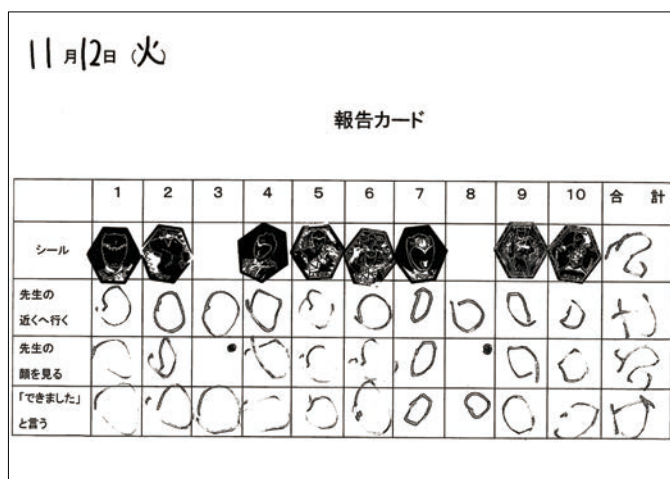


図2 記録カード

指導デザイン 「コンテナ」「シール」「手順書と記録カード」の 3 構成要素からなる順次除去デザイン（sequential withdrawal design）を用いた（順次除去デザインについては Rusch & Kazdin, 1981 を参照）。

指導手続き 1 回のセッションでは、小ユニットに分けた作業を原則、10 試行行わせ、毎作業ユニット終了後に「できました」と指導者に報告させた。ベースライン期は、自然な状態で生起する報告行動の記録、測定を 3 セッション行った。介入期 1 では、「コンテナ」「シール」「手順書と記録カード」の 3 構成要素を導入し、以下に後述する手順で指導した。介入期 2 では「コンテナ」を除去し、介入期 3 では「シール」を除去した。介入期 2 と介入期 3 の指導手順は介入期 1 と同様。プローブ期は、ベースライン期と同様の手続きで 3 セッション行った。各介入期の達成基準は、標的行動の正反応率が 2 回連続して 80% 以上であることとした（なお、介入期 1 については、第 2 回目に正答率が若干下降したため、達成基準は満たしていたが余分に 1 セッション追加した）。

介入期の指導は次の手順で進めた。（1）授業開始後、対象生徒と一緒に手順書を声に出して読む。（2）対象生徒の各反応に合わせて、次のように対応する。つまり、対象生徒が正反応できた場合には、笑顔で賞賛する。誤反応や無反応の場合には、マンドモデル法（Rogers-Warren & Warren, 1980）に則って、「顔を見

て」、「顔を見て言って」などの言語プロンプトを与えたり、「こっちへ来て報告して」と言語プロンプトを出した上で対象生徒をコンテナの所へ連れて行く（図3）。（3）「行く」「見る」「言う」の各行動について、それが正しく実行できた場合には、指導者のもっている記録カードに赤ペンで大きな赤丸（トークン）を描かせ、自力ではできず促されてできた場合には小さな塗りつぶした丸を描かせる。「行く・見る・言う」の全てが正反応であった場合には、キョウリュウジャーシールを支持強化子として貼らせる。（4）これらを最大 10 試行まで繰り返す。（5）全試行（最大 10 試行）終了後に、もらえたシールの数と大きな丸の数を記録カードの合計欄に数字で記入させる。（6）毎授業（セッション）終了後、良かった点と次回頑張ってほしい点を口頭で対象生徒に伝える。

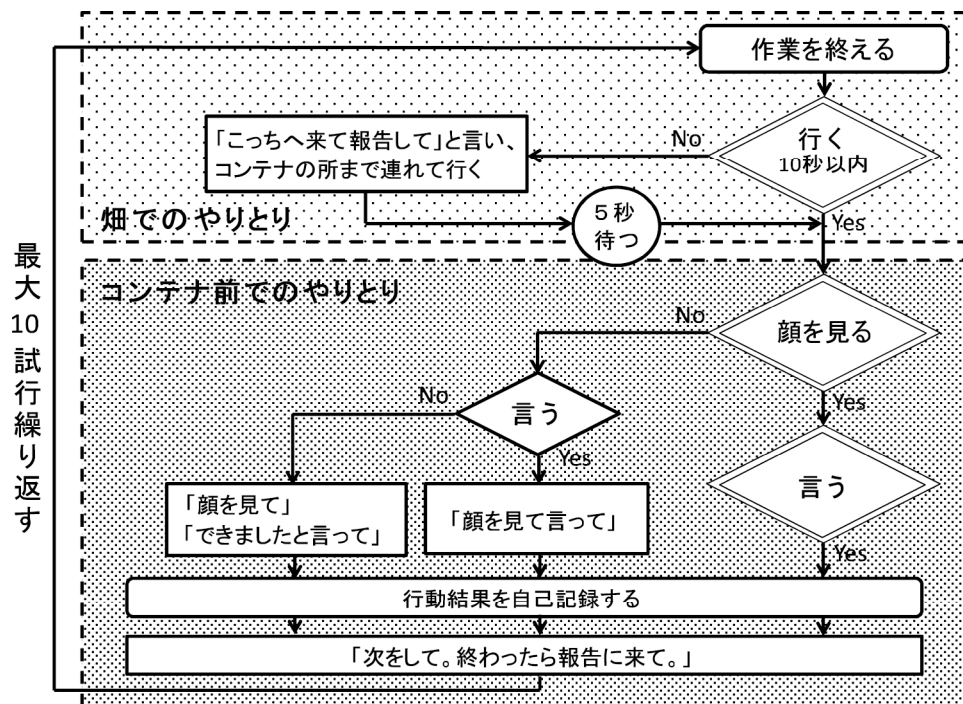


図3 報告行動の指導手順

従属変数 各セッションの標的行動の正反応率、標的行動の要素である「行く」行動、「見る」行動、「言う」行動それぞれの正反応率を従属変数とした。

社会的妥当性 全指導終了後、対象生徒と教師 3 名（担任 2 名、中学部主事 1 名）に質問紙を実施した。対象生徒には、指導に対する満足度や上達度等の 6 項目を 4 件法でたずねた。教師には、指導による報告行動の改善度や他場面への般化などの 5 つの内容について 4 件法もしくは自由記述で回答してもらった。

結 果

（1）報告行動の正反応率の変化からみた指導の効果

計 7 セッションの指導を行った結果、「行く・見る・言う」の揃った報告行動（標的行動）の正反応率は、ベースライン期の平均 6.6%（3 セッションの平均）から、プローブ期の平均 96.6%（3 セッションの平均）にまで上昇した（図 4）。標的行動の構成要素である 3 つの下位行動が指導の結果、最終的にどのレベルに

まで達したかに注目すると、ベースライン期の平均正反応率が高かった「言う」と「見る」（それぞれ 76%、75%）のうち、「言う」はプローブ期の平均正反応率が 100%に達したが、「見る」のそれは 96%であった。これに対して、「行く」はベースライン期の平均正反応率が 16%とかなり低かったにもかかわらず、プローブ期には 100%まで上昇した。

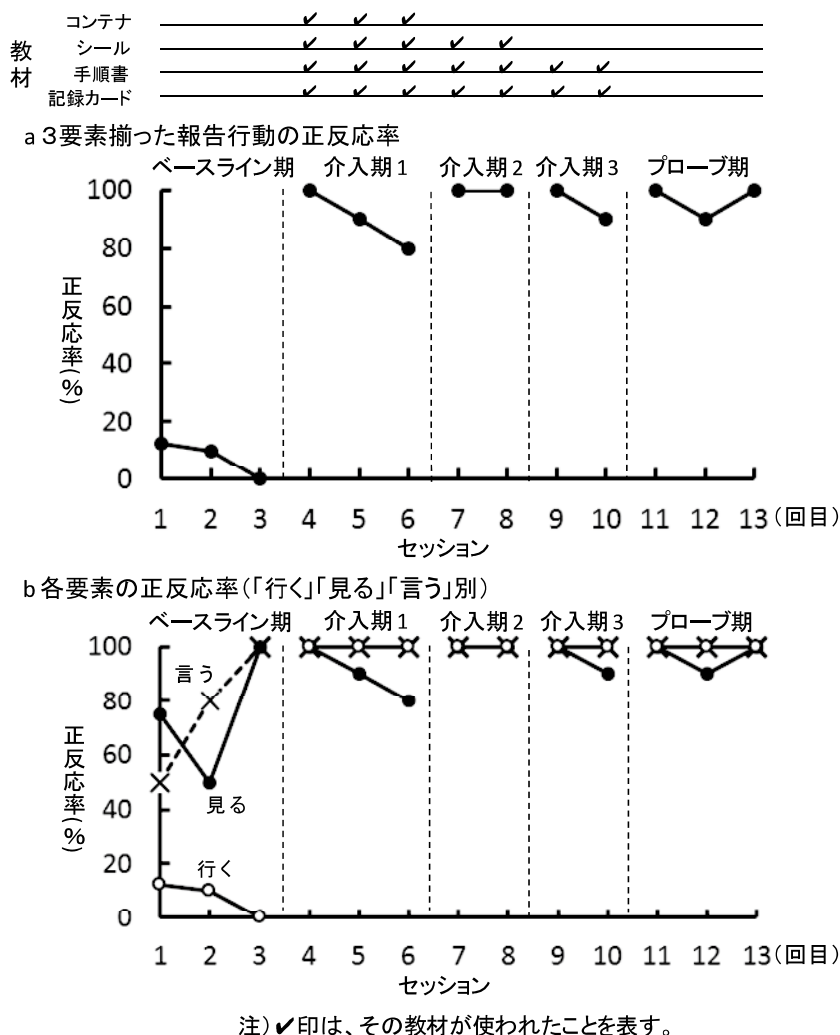


図4 3要素揃った報告行動の正反応率と各要素の正反応率の推移

次に、介入期の様子を述べる。「行く」「言う」は、介入期の全 7 セッションの全試行が正反応であった。殊に、「行く」は、行き先の視覚手がかりとしてコンテナを介入期 1 に導入すると、正反応率がベースライン期の平均 16%から、一挙に 100%に上昇、維持され、コンテナを除去した介入期 2 も 100%が維持され続けた。一方、「言う」は、ベースライン期の第 3 セッションに正反応率が 100%に達すると、その後は介入期全体を通して 100%が一貫して維持された。これに対して、「見る」は介入期 1 の第 4 セッションに正反応率が 100%になったが、その後、第 5、第 6 セッションでは誤反応が生起した。誤反応が生起した両セッションは普段の校内実習とは違い、農家での実習であった。両セッションの各 1 回の誤反応は、ビニールハウス内で作業をしている老人を見たこと、藁を載せるトラ

ックを見たことによるものであった。なお、第6セッションの残り1回の誤反応は、対象生徒が強い関心を寄せているシール（支持強化子）を貼る台紙を兼ねた記録カードを見たことによるものであった（なお、介入期3の最後の第10セッションにも同種の誤反応が1試行生じた）。校内農園での作業に復帰した介入期2、3の計4セッションでは、3セッション連続して正反応率が100%に戻った。なお、プローブ期の1試行に、漫然と空（くう）を見る誤反応が生じた。

（2）社会的妥当性

生徒に回答してもらった質問紙6項目全てが4点満点だった。3項目は、学習の満足度をみるための項目で（学習が楽しかったか、報告行動に自信がついたか、この勉強をまたやりたいか）であり、対象生徒がこの学習に満足していることを示している。残り3項目は学習の上達度をみるための項目（自発的に報告できるようになったか、報告の際に相手の顔を見ることができるようになったか、報告する相手の所に行けるようになったか）であり、対象生徒自身も自己の報告行動の上達を実感していることが示された。

教師から、報告行動が少し増えたという回答が得られた。つまり、「増えなかった」「少し増えた」「かなり増えた」「非常に増えた」の4点尺度で、作業学習場面が平均2.5（SD=0.50）、作業学習以外の場面が平均2.3（SD=0.47）、「できました」以外の言葉による報告行動が平均2.0（SD=0）。自由記述欄にも、「増えた」との回答が記述されていた（例、「指導前と比べて、自分から報告をする回数が少し増えた」）。また、本指導で教えなかった言葉を使って自発的に報告するようになったことも記述されていた（例、「プリント学習の報告場で、わからない問題があるときに黙ってじっとしていることが多かったが、『わかりません』、『教えて下さい』と指導前と比べて自発的に報告するようになった」）。さらには、以前と比べて報告をしなければいけないということに気づいて自発的に報告をするようになったとの記述が教師2名から回答された（例、「以前は、プリントを解き終わってもじっと机に座っていることが多かったが、教師と目が合うとハッと気づいたように『できました』と報告する場面が増えた」）。なお、報告する必要のない場面では出現していないとの回答が3名全員から得られた。

討 論

課題や作業をやり終えたことを報告する際に相手の顔をきちんと見て行うこと、相手が離れた所にいる場合にも相手の所まで行って報告することがまだ確立していない自閉症男子生徒1名に（指導前の正反応率レベルはいずれも76%以下）、行き先の視覚化、支持強化子等を導入した個別指導を実施し、指導後には期待どおり、それらの正反応率を高めることができた（それぞれのレベルは96%、100%）。以下では、（1）本教育実践が導入した方法や手続きのどの要素が報告行動の改善に寄与したかについて、また（2）報告行動を人間関係の形成に役立つもの（機能的社会コミュニケーション）として指導するには、「相手を見る」「相手の所まで行く」などの非言語行動をきちんと行うことが重要であることを

学習者に気づかせる明示的な指導が重要であることについて討論する。

標的行動の形成、改善に貢献した手続き上の要因として考えられるのは、「行く」「見る」「言う」の3つの行動を手順書で別々に指示し、その実行結果を別々に自己記録させ、全てに正反応できた時（1報告行動で3トークンを得た時）にだけ支持強化子を与えたことである。この手続きは、望ましい高頻度行動を維持しながら、同時に、低頻度行動を分化強化したことになるといえる。他の要因としては、正反応できなかった時にマンドモデル法で言語プロンプト（例、「顔を見て言って」）を与えて正反応を引き出したこと、行き先を際立てせる目印としてコンテナを使ったこと、エラーレス学習の原理に基づき、介入当初から正反応しやすいように、手順書と記録カード、コンテナ（行き先の視覚化）、対象生徒の好きなキョウリュウジャーシール（支持強化子）を同時に導入し、その後、達成基準に達したら、コンテナ、シールを順に除去したことがあげられる。こうした順次除去デザインを用いたことが、学習の初期段階には、学習困難度を下げ、興味ある対象物によって学習活動への動機づけを高め、そのことが結果的に、望ましい行動の頻度を高めるのにつながったのではないかと考えられる。

本教育実践の対象生徒と年齢や発達指数がよく似た自閉症生徒1名に、岡田・大竹・柳原（2007）は、要求やお礼を言う際に相手の顔を見ることを標的行動とした指導を44セッション行い、平均正反応率を開始当初の11セッション（手順書、言語プロンプトあり）の13%から、指導後半の5セッション（手順書、言語プロンプト、SS、支持強化子あり）の75%に高めている（なお、平均正反応率は岡田らの結果の図から算出）。岡田らの指導法は順次除去デザインでなく、逆に、言語プロンプトや支持強化子を順次追加する手続きを採用している。その論文中の折れ線グラフは、支持強化子を追加導入した時期から正反応率が上昇し始めたことを示している。言語行動の際に相手を見ることの指導には支持強化子の導入が有効であることを、本教育実践の結果も、岡田らの結果も示している。

DSM-5（APA, 2013）には、自閉症スペクトラム障害の人の特徴の1つとして、アイコンタクトや話す時の体の向きなどの非言語行動を言語行動と統合させて社会的相互コミュニケーションを行うことの困難が記述されている。本教育実践では、報告行動を「行く」「見る」「言う」の3つの行動に分離した上で、それらの正誤を1つ1つ自己記録させ、それら3つの行動に全て正反応しないと支持強化子が手に入らないことを対象生徒に気づかせるようにした。このことが非言語行動と言語行動を統合させた報告行動の上達を可能にしたと解釈される。

総合討論

本実践研究では、特別支援学校の生徒の就労、卒後の生活に大きな影響を与える可能性が高い職場での人間関係形成能力に関わる指導を行った。実施した感謝を表す言葉「ありがとう」の指導は、『キャリア教育ガイドブック』（特総研、2011）では、能力領域「人間関係形成能力」の系列「意思表示」に、丁寧な言葉

づかいと報告・連絡などを行う際の言葉づかいの指導は能力領域「人間関係形成能力」の系列「場に応じた言動」に位置づく。感謝の言葉と丁寧な言葉づかいに関する指導では、指導回数が少なかったこともあり、他場面への般化がみられなかったが、指導場面では適切に行えるようになった。しかし相手を見て話すことが適切にできない生徒が障害種を超えて（自閉症、ダウン症、その他の知的障害）、約4割の生徒に見られた。13年ぶりに改訂されたDSM-5（APA, 2013）は、非言語コミュニケーション行動を話し言葉と協応させることの困難を、自閉症スペクトラム障害の診断基準の1つとして強調している。つまり、非言語行動をコミュニケーションや社会的相互作用に使うことの困難の例として、「アイコンタクト」「身体の向き」「近づき方」の不適切さが記述されている。また『特別支援学校学習指導要領解説自立活動編』（文科省、2009a）は、「話す人の方向を見る」ことを、区分「コミュニケーション」の項目「言語の受容と表出に関すること」にあげている。教育実践3では、報告の際に「相手の所まで行く」「言う時に相手の顔を見る」行動がまだ確立していない自閉症生徒1名に、これら2つの行動と言語報告とをコミュニケーションのために統合させることができることを目標として指導を行い、成果をあげることができた。しかし普段やり慣れていない学習場面で学習したり、学習者の興味を惹く物が学習場面にある場合には、正反応が幾分か不安定になることがあった。この点については、注意が散らないように環境を十分に整えることや、やるべき課題やその内容をより視覚的に呈示したり、事前に約束として理解させるなどの指導上の工夫を行うことが必要であろう。

教育実践3では、報告行動を作業終了場面限定して指導したが、松見（2011）は、自校（職業に関する学科をもつ高等部のみの特別支援学校）の教育課程に、多様な具体的な場面を想定した授業が組み込まれていることを報告している（例、就労先でのトラブル対応場面）。一般に、非言語と言語を統合したコミュニケーション行動が困難だとされている自閉症生徒に対して、一事例ではあるが、支持強化子、順次除去手続きを用いた指導が有効なことが確認できたことは、今後、職場の人間関係形成能力（つまり、相手に共感やポジティブな感情を与えることのできるコミュニケーション行動）を指導するための授業づくりとして、職場で実際に遭遇する可能性が高い多様な場面を設定し、その中でこれらの技法や手続きを活用しながら指導することが有望であることを示唆している。

結 論

1. 報告の際に離れた所にいる相手の所に行くことと相手の顔を見ることがまだ確立していない中度知的障害の自閉症男子生徒1名に、行き先の視覚化、支持強化子、手順書・記録カードの3点を構成要素とする順次除去デザインの個別指導を行った結果、非言語行動を言語行動に統合させた報告行動が可能になった。

2. 本結果は、非言語行動の重要性を対象生徒に気づかせる手段として、報告行動を「行く」「見る」「言う」の3つに分けて自己記録させ、これらの全てに正反応できた時にのみ支持強化子を与えたことが有効であったことを示唆している。

3. また本結果は、複数の行動を組み合わせることで実行した時にのみ機能的だと評価される行動を今後指導する際に、各要素行動に対応した学習支援物（教材、強化子）を学習者に提供し、それらの行動の達成状況を別々に自己記録させながら、段階的に学習支援物を除去していく指導法が有効であることを示唆している。

文 献

- American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5™*. - 5th ed. Arlington, VA: Author.
- Gray, C. (2002) *My Social Stories™ Book*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- 石山貴章 (2010) 知的障害者の就労に関する雇用者の問題意識の構造. 風間書房.
- Jackson, N. F., Jackson, D. A., and Monroe, C. (1983) *Program Guide Getting Along with Others: Teaching Social Effectiveness to Children*. Champaign IL: Research Press.
- 国立職業リハビリテーションセンター (1999) 知的障害者の職業能力開発上の職業評価に関する基礎的研究～新たな職域の拡大を求めて～. 職リハ調査研究報告書, 第 47 号.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2011) 特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック. ジアース教育新社.
- 厚生労働省 (2006) 「就労移行支援のためのチェックリスト」が完成しました！. [データファイル] 厚生労働省 <http://www.mhlw.go.jp> から入手可能.
- 厚生労働省 (2013) 平成 25 年 4 月 1 日から障害者の法定雇用率が引き上げになります. [データファイル] 厚生労働省 <http://www.mhlw.go.jp> から入手可能.
- 雇用職業総合研究所 (1989) 職業評価と「障害者用就職レディネス・チェックリスト」の作成. 職研調査研究報告書, No. 87.
- 松見和樹 (2011) 特別支援学校における就労支援. 発達障害研究, 3(3), 231-237.
- 文部科学省 (2009a) 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編. 海文堂出版.
- 文部科学省 (2009b) 特別支援学校高等部学習指導要領. 海文堂出版.
- 明官茂 (2012) 特別支援学校の展望と課題. 特別支援教育研究, No. 658, 58-59.
- 西松眞子 (2008) 仕事以前のビジネスマナーの常識. 講談社.
- 岡田信吾・大竹喜久・柳原正文 (2008) ソーシャルストーリー™ の記述の内容が自閉症生徒のアイコンタクト形成に及ぼす影響. 兵庫教育大学紀要教育実践学論集, 10, 57-67.
- Rogers-Warren, A., and Warren, S. F. (1980) Mands for verbalization facilitating the display of newly trained language in children. *Behavior Modification*, 4(3), 361-382.
- Rusch, F. R., & Kazdin, A. E. (1981) Toward a methodology of withdrawal designs for the assessment of response maintenance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 131-140.
- 佐竹真次・大井明子・斉藤丈寛 (2009) マンガでまなぶ気持ちの理解 ― 感情をとばにするってすばらしい ―. 川島書店.