

# 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 —作業学習の支援経過を中心とした検討—

An Analysis on the Acquisition Process of Communication Skills in Work-Learning : A Case Study on Support of a Student with Intellectual Disabilities in High-School Special Needs Education Programs

渡 邊 雅 俊\*      松 本      晃\*\*

WATANABE Masatoshi   MATSUMOTO Akira

**要約：**本研究の目的は、発話に困難を示した知的障害のある高等部生徒の事例について、作業学習中の伝達行動の変化とその支援経過を検討し、伝達スキルの習得過程を明らかにすることであった。伝達スキルに関連する3種の行動カテゴリーについて、3年間の縦断的分析を行った結果、伝達行動が大幅に増加し、他者注視行動と試行錯誤行動が減少した。試行錯誤行動は作業遂行の習得とそれに対する自尊心、他者注視行動は、教師が発話のモデリングや、教師自らのコミュニケーションを調整し、A君が自発的に話すこと、相手に伝えることの大切さを学ぶ体験を積み重ねる支援を行うことにより、それぞれ抑制されたと推察した。

**キーワード：**知的障害   伝達スキル   作業学習

## はじめに

特別支援学校高等部における3年間は、生徒の将来を見据えながら、学校生活から職業生活への移行に焦点を置いた学習が行われる。大谷（2009）は、スムーズな移行の鍵となるのは、関係する専門機関や移行先との連携と、職場の上司や同僚によるナチュラルサポートの形成であると指摘している。特に、移行先において、周囲の人たちに無理のない範囲で自然に手助けしてもらえるナチュラルサポートを早期から受けられるか否かは、職場適応に不可欠であると考えられる。

ナチュラルサポートを引き出すために、実践的にはジョブコーチのような就労支援の専門家による職場の人々に対する働きかけ（若林，2006）や、教育的には若年健常者の障害理解を促し、ナチュラルサポーターとしての素養を習得させるアプローチ（滝吉・田中，2011）といった健常者に対する支援が重要である。しかし、専門的な知識を持たない健常者が、知的障害者の様子を伺いながら、必要性を感じ取って適切な援助を行うことは、決して容易なことではない。また、一般的に従業員の多い事業所になると、人事異動が頻繁に行われ、同僚が次々に変わることも珍しくない。従って、知的障害者にも、誰とでも臆することなく、状況に相應しい会話ができる能力が求められる。特に、移行を目前にした高等部生徒に対しては、健常者とのコミュニケーションスキルを習得させることが、移行をスムーズにするうえで重要な教育課題であると考えられる。

職場におけるコミュニケーションスキルでは、知的障害者の場合でも挨拶を事業主が重視していることが報告されているが（例えば、真謝・平田，2000）、ナチュラルサポートを形成するためには、加えて、報告や連絡、相談といった基本的な伝達スキルを身につけたうえで、職場に参入することが望まれる。なぜなら、健常者が援助の必要性を判断するためには、どのような問題が生じているのかを、その状況や背景と伴に把握する必要があるため、その際、知的障害者が自発的に仕事の進捗状

\* 教育支援科学講座    \*\* 東京学芸大学附属特別支援学校

況や質問、意見を伝えることを欠かすことはできないからである。

特別支援学校における職業教育の中心は、作業学習と現場実習である。作業学習では、就労のために必要な基礎知識とスキルの習得、そして、その教育成果の応用と実践が現場実習で求められる（佐久間・大根田，2008）。伝達スキルの支援は、これらの職業教育を中心として、生徒の実態に応じて行われていると考えられる。これまでのところ、伝達スキルを学校教育のなかで、知的障害者がどのように習得するのか、また、有効な支援は何かといった点が十分に検証されていない。特に、長期間に渡る縦断的分析に基づいた研究がないために、伝達スキルの変化にどのような要因や支援が関わっているかが不明である。また、その般化を検討することも職業教育において、重要な課題であろう。

以上をふまえ、本研究は、知的障害のある高等部生徒 1 事例の伝達スキルについて、3 年間の縦断的变化とその支援経過を検討し、習得過程を明らかにすることを目的とする。事例は、発話に困難を有し、高等部入学当初は、通常の会話でさえ質量に乏しく、伝達スキルは全く習得していない状態であった。従って、高等部に在籍した 3 年間の縦断的变化とそれに関わる要因や教育支援の影響を明らかにすることによって、有効な支援方法の手がかりを得られると考えた。また、現場実習や他の学校生活におけるコミュニケーションの状態も併せて検討し、伝達スキルの般化について検討を行う。

## 方 法

### I．事例の経過

対象は、特別支援学校高等部に在籍する男子生徒 A 君であった。小学校と中学校は特別支援学級に在籍し、現在の特別支援学校高等部へ進学した。田中ビネー知能検査 V では、MA が 5 歳 8 ヶ月であった（高等部 2 年 3 月実施）。穏やかで素直な性格であり、対人関係が良好で学校生活に適応している。しかし、自発的に話すことはほとんどなく、声量が小さいために、意志が周囲に伝わらないといった顕著な発話の困難を有していた。例えば、検査場面においても、田中ビネー知能検査 V 「絵の不合理（6 歳級第 49 問）」課題は全問不正解であったが、A 君の検査中の様子から、絵のおかしなところに対する気づきはあったと思われた。しかし、説明するための語彙が不足していることに加え、発話の動機が低く、反応がほとんど示されなかった。また、検査を通して、言語が不明瞭で、聞き難い反応が多かった。

1. 発達歴：A 君は、1700 グラムで出生し、ミルクをあまり飲まないこともあって身体発育が遅れた。そのため、歩行訓練を 7 ～ 8 か月頃から始め、1 歳半で歩き始めた。また、単語の表出は、3 歳前後であった。3 歳の時に、障害児通園施設へ入園した。5 歳頃には、発音の異常に親が気づき、診察を受けた結果、粘膜下口蓋裂と診断されて手術を受けた。本来は、発話が始まる以前に、口蓋裂の手術を受けるべきであったが、発達全般が遅れていたため、後回しになってしまったという。幼稚園に入ると、他の園児が A 君の世話をしてくれた。文字も幼稚園の友だちから教わってることがあった。遊びは、積み木など、自分のペースで取り組めるものを好んだ。教師に促されて、他の園児と園庭で遊ぶこともあったが、消極的であった。仲間関係は、大人しい A 君に周囲の園児が何かと世話をしたが、よく面倒を見てもらっていた。幼稚園教師は、A 君を特別視せず、他の園児と同じように関わっていた。

小学校では、特別支援学級で学んだ。国語、算数、社会、理科、道徳以外の授業は交流学級で学習していた。在籍した特別支援学級は、A 君と一学年上の児童の計 2 名であった。入学当初、環境の変化が大きかったが、A 君は、特に変わった様子はなかった。担任教師は、個別的な指導を中心

に行い、段階的、継続的に関わっていた。そのため、ひらがなやカタカナ、時間、金銭に関する基礎的スキルは速やかに習得できた。その一方、計数や数量概念の形成は難しかった。仲間関係は良好であり、同級生だけでなく、上級生や下級生にも友だちが存在した。いつも、4～5人の友だちを自分の家に招待したり、友だちの家に遊びに行ったりしてテレビゲームで遊ぶことが多かった。

中学校は、引き続き特別支援学級に進学し、国語、数学、英語、社会、理科、道徳以外の授業は交流学級で学習した。授業は、小学校時代のように個別指導を受けることができたが、担当教師が教科毎に変わることもあって、内容を十分に習得できないことが多かった。担任教師との関係は問題なく、指示されたことを素直に受け入れる生徒であった。また、他に話し相手になる教師も存在した。仲間関係は、小学校時と同様に良好であり、3年間バスケットボール部に所属し、部員のなかに友だちが存在した。部活の練習は、A君の身体能力には厳しく、ゲームに出場する機会はほとんどなかった。しかし、シュートやドリブルなどの基礎練習を地道にやり遂げ、3年生の最後の試合に出場することができた。中学校卒業後の進路について、当初、A君は友だちと離れたくない理由で、普通高校を希望していた。しかし、担任教師と保護者の説得や、3年生の夏期に見学した特別支援学校が繁華街の近くにあり、好きな電車で通学できるため、そこへの進学を決めた。

**2. 現在の状態：**特別支援学校高等部に入学後は、いつも落ち着いた態度で学校生活を過ごしている。同級生との関わりにおいて、笑顔がよく見られ、背中を押して活動を促すような場面もある。その一方、A君が自分から仲間や教師と会話するところは、ほとんど見られない。授業中は、困ったことが生じると活動を止め、ただ教師を見つめていたり、同じことを繰り返しながら、教師がそれに気づいて助けてくれるのを待っている。発話があっても声量が小さく、聞き取れないことが多い。加えて、内容が必要最少限に止まる傾向がある。従って、学校適応や仲間関係は良好であるが、言語的コミュニケーションは質量とも不十分な状態であった。

## Ⅱ. 調査手続き

調査は、作業学習中の行動観察と教師（担任教師、作業学習担当教師）へのインタビューから構成された。

**1. 作業学習中の行動観察：**A君が在籍する特別支援学校高等部の作業学習は、陶芸班、織物班、リサイクル班（ペットボトルの再利用作業）、木工班があり、生徒の実態や希望などを勘案して配属を決めている。A君は1年生が陶芸班、2年生と3年生では織物班に配属された。作業学習は、週3日、午前10:00から11:50に授業が設定されており、その全ての授業時間（約2時間）を観察の対象とした。観察期間は、高等部1年生7月から3年生の7月までの間であった。学年毎の観察回数と時間を均一に設定し（観察回数5×2時間）、高等部1年生7月～10月を1年生期、2年生10月～11月を2年生期、3年生6月～7月を3年生期とした。記録は教室の隅にビデオカメラ1台を設置し、行動を録画すると共に、関連情報を中心に観察者が適宜メモを取った。

**2. 担任教師と作業学習担当教師へのインタビュー：**A君の作業学習中の行動と教師の教育支援及びその背景、他の学校生活におけるコミュニケーションの状態を分析するために、2年生期と3年生期の観察終了後に、担任教師と作業学習担当教師へインタビューを実施した。主要な質問内容は、①作業学習の動機と作業遂行の状況や、それらに対する教育支援について、②A君と他の生徒との関係について、③伝達行動の般化（現場実習や他の学校生活におけるのコミュニケーション等）であった。

## 結果と考察

### I. 伝達スキルに関連する行動の分類

作業学習中の行動観察記録の分析と教師によるA君の行動理由の推測を基準として、3種の伝達スキルに関連する行動カテゴリーを定めた。各行動カテゴリーの分類基準と典型例をTable1に示す。

Table 1 伝達スキルに関連する行動カテゴリーの分類基準と典型例

行動カテゴリー	分類基準	典型例
伝達行動	教師や他の生徒へ作業内容に関することを自発的に発話によって伝える。	【場面】機織作業の開始直後、自分の織機に着席するが、すでに製品が完成していたので教師に確認を求める。【行動】A君：織機に座り、自分の製品の状態を見て、すぐに立ち上がり、教師のところへ行き、「織り終わりを教えてください。」と言う。自分の織機に座り、作成途中の製品を触りながら教師を待つ。教師：しばらくして、A君のところへ行き、織り終わりの部分を確認して、新しい製品を作るように促す。A君：指示に従って、作業を進める。
他者注視行動	相手に何かを伝える必要性が明らかに生じている状況において教師や他の生徒を見つめるが、暫く発話できない。状況によっては、伝えられないまま終結してしまう。	【場面】A君が片付けている時、他の生徒が道具箱をしまい忘れていないことに気付くが、自分自身の道具箱を片付けていなかったため、それをしまうように教師から指摘される。【行動】A君：他の生徒が道具箱をしまっていないことに気付く、その道具箱を持ったまま、持ち主の生徒を見つめる。しかし、その生徒は気付かず、A君は、その道具箱を置いてうろうろし始める。教師：A君が自分の道具箱を棚にしまっていないことに気付く、「これは、誰のですか。」と言う。A君：手を挙げ、自分の道具箱を受け取り、棚へ戻しに行く。
試行錯誤行動	作業を止め、周囲を歩き回ったり同じ作業を繰り返す。	【場面】機織作業の終了時間になる。織機の縦糸を緩めるために、青と黄色のレバーを下げて、縦糸を緩めて後片付けに入る。【行動】A君：他の生徒たちは、縦糸をゆるめ、掃除に入る。その時、A君は黄色いレバーを下げては上げ、上げては下げることを繰り返す。教師：「わかりますか、終わりはこうします。」と言い、縦糸の緩め方を教える。A君：指示通りに操作し、掃除に入る。



伝達行動は、教師や他の生徒へ作業内容に関係することを自発的に発話で伝えることと定義した。教師に対して、作業状況を報告したり、製品の確認を要求したり、作業仲間に対する連絡や依頼などが含まれた。他者注視行動は、相手に対してA君が何かを伝える必要性が明らかに生じている状況において、教師や他の生徒を見つめるが、暫く発話できなかつたり、状況によっては、伝えることができないまま終結してしまつたりする行動が該当した。担任教師によれば、伝える意志はあるが、そのタイミングを図れないことや躊躇して諦めてしまうこと等が背景にあると推測している。試行錯誤行動は、A君が作業を止め、周囲を歩き回つたり、同じ作業を繰り返すといった行動を示す。これは、作業内容が十分に理解できていなかったり、次の作業に進んでよいのか判断できなかったりすることが主な理由であると、担任教師は考えている。

## II. 行動カテゴリーの縦断的变化

Figure1 に1年生期から3年生期を通して、伝達スキルに関連する各行動カテゴリーの出現数がどのように変化したかについて示した。各学年期の出現数は、約10時間（観察回数5×2時間）の総計とした。出現数の内訳は、伝達行動が1年生期4、2年生期20、3年生期49、他者注視行動が1年生期22、2年生期13、3年生期8、試行錯誤行動が1年生期15、2年生期11、3年生期4であった。このことから、1年生期から3年生期にかけて、伝達行動が大幅に増加し、それに伴い他者注視行動と試行錯誤行動が減少していったことが認められた。

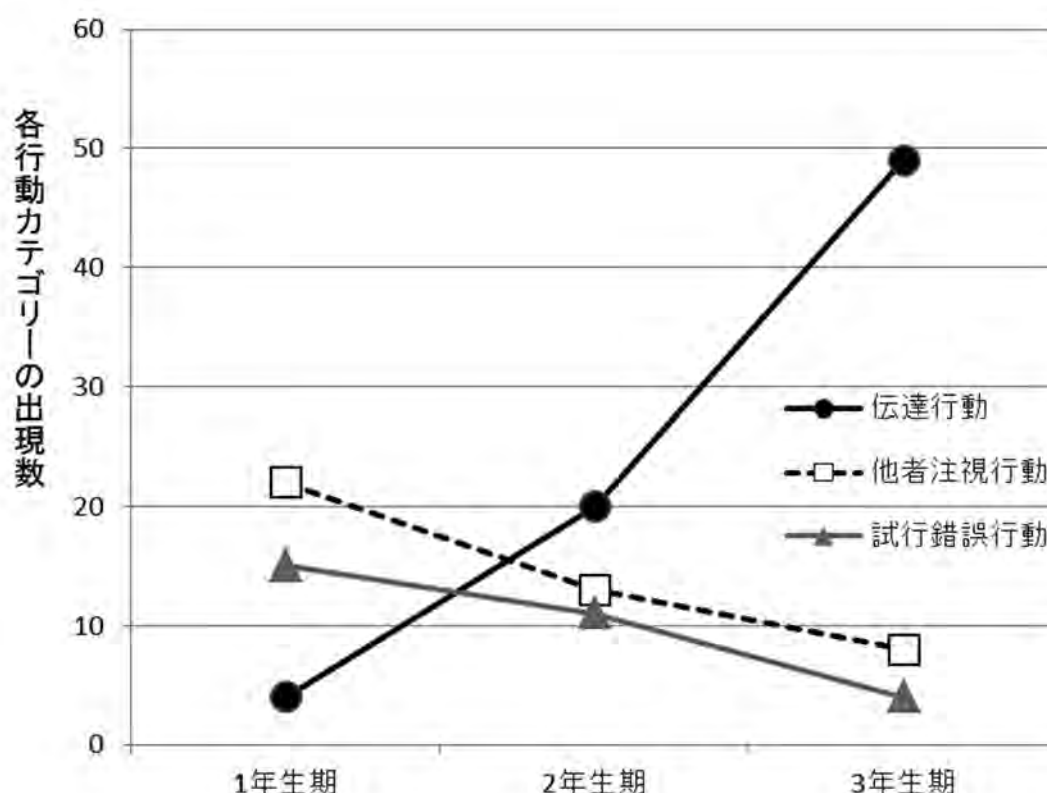


Figure 1 伝達スキルに関連する各行動カテゴリーにおける出現数の変化

A君は、1年生の時に比べて、3年生時の各行動カテゴリーに大きな変化が見られた。伝達行動の漸次的な増加は、教師や他の生徒との授業中におけるコミュニケーションが次第に安定していったことを示すといえる。その一方、他者注視行動と試行錯誤行動は、3年生になると、あまり目立たなくなった。このことは、それらの行動が抑制された結果、伝達行動が促されたことを示唆する。

### Ⅲ. 教育支援による影響

2年生期と3年生期の観察終了時点に実施した教師へのインタビューに基づき、作業学習におけるA君の学習動機と作業遂行及び伝達行動への支援方法の2点から、各行動カテゴリーの変化の背景を明らかにする。また、伝達行動が作業学習とは異なる状況で、どのように出現しているかに関する質問から、その般化について検討する。

1. **学習動機と作業遂行**：作業学習担当教師は、学習動機に関して、「作業学習は、他の授業よりも発話する言葉（機織作業の例：「糸巻きをお願いします」、「みなさん聞いてください〇〇が1枚できました」等）が決まっているので、話す不安が軽減され、安心して授業に取り組んでいる（2年生期観察終了後）」、「織物作業は2年連続のため、作業内容に見通しが持てている。これに加えて、最上級生なので、誰よりも作業について知っているという自尊心を言動から感じる（3年生期観察終了後）」、また、作業遂行について、「作業のスピードが速くなり、それに応じてミスが少なくなっている（2年生期観察終了後）」、「3年生からより扱いが難しい機器を使用している。最初は操作のミスが多く、作業が進まなかったが、次第に少なくなっている。A君自身は、良い製品を作りたいという意欲を持っているが、まだ、作業スピードが伴っていない」と述べた。

A君は、作業遂行に若干の課題を残しつつも、3年間に渡って、高い動機を保ちながら安定的に作業学習に取り組んでいたことが伺われる。コミュニケーションに必要な表現が少なく、いくつかの定型表現を覚えればよいといった学習環境が、彼の発話に対する不安の強さを軽減したために、作業に集中できるようになったと考えられる。このことが、着実な作業遂行の習得とそれに対する自尊心を高めたため、試行錯誤行動が減少していったと推察できる。

2. **伝達行動への支援方法**：作業学習担当教師は、「作業学習で使う言葉は限られているので、それらをいつ使えばよいか根気強く教えた。作業学習の始めの会で、特に覚えて欲しい言葉を復唱させたり、作業機器に使用する言葉を記したカードを貼付し、いつでも見られるように工夫した（2年生期観察終了後）」、「A君が自発的に話してくるまで待つことを意識した。伝達すべき状況になった時は、近くまで行って、発話しやすいようにしながらも、こちらから声をかけることはしなかった（3年生期観察終了後）」、とのことであった。また、他の学校生活における伝達行動を促す支援について、担任教師は、「1年生の時は、発表する場面では、モデルとなる生徒が必要だろうと、授業中の発表順番を後ろから2番目くらいにしていた。2年生からは、A君が手を挙げるまで待つ、なるべく指して発言する機会を設けた。また、なるべく発問をクローズド・クエスチョンからオープン・クエスチョンにして、はい、いいえの反応だけでなく、多様な内容を話すように配慮した（2年生期観察終了後）」、「A君の話しが聞き取れる大きさになるまで発話を直すようにしている（2年生期観察終了後）」、「A君の話しが聞き取れる大きさになるまで発話を直すようにしている（2年生期観察終了後）」、「A君の話しが聞き取れる大きさになるまで発話を直すようにしている（2年生期観察終了後）」、とのことであった。また、学級委員長になったために、他者の前で話す機会が増えた（3年生期観察終了後）」と述べた。

以上のインタビューの結果から、教師による支援方法として、発話の手本を提示すること、話しやすい環境を整えながら発話するまで待つこと、質問をオープンクエスチョンにすること、周囲に聞き取れるように話す状況を設けること等が実践されていた。Figure2に手本提示の支援例として、機織り作業の機器に貼り付けたカードを示した。A君は、発話する意図がありながら、タイミングが計れなかったり、躊躇して諦めてしまったりする傾向があり、これが他者注視行動として顕在化していた。加えて、発話したとしても相手が聞き取れない程の音量であった。このような実態を作業学習担当教師と担任教師が共有しており、それぞれの指導場面に応じて、発話のモデリングや、

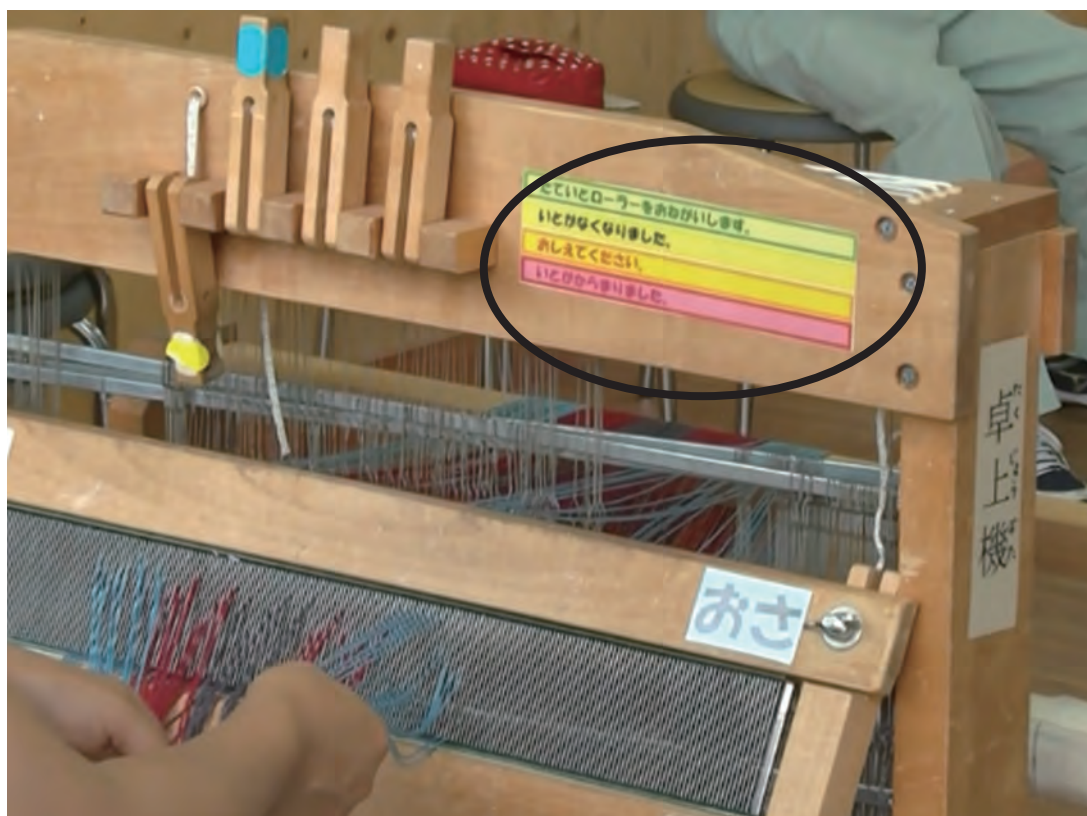


Figure 2 機織り作業における伝達スキルの支援例  
(黒枠内：作業機器に貼付された発話の手本カード)

教師が自らのコミュニケーションを調整し、A君が自発的に話すこと、相手に伝えることの大切さを学ぶ体験を意図的に積み重ねさせたことが伺われる。単一の特別な支援を施すよりも、こういった複数のアプローチによるコミュニケーションの支援が、相乗効果をもたらし、A君の他者注視行動を軽減し、伝達行動を促進したものと考えられる。

#### IV. 伝達行動の般化

担任教師に対して、現場実習と学校生活場面におけるコミュニケーションの様子を尋ねたところ、「2年次の現場実習では、農業の作業所に行った。そこでA君は言われた作業を遂行することはできた。しかし、実習指導者に報告したり、支援を求めたりする場面では、自分から話すことができなかった。そういう場面では、実習指導員の方を見つめるものの、すぐ下を向いてしまっていた。学校生活では、入学当初、担任教師が挨拶をするとそれに応えるように挨拶していた。他の教師とすれ違ってもA君自身から挨拶することはなかった。現在では、担任以外の教師にも、授業を通して関わる機会が増え、担任教師はもちろん、他の教師にも自発的に挨拶する場面が見られる（2年生期観察終了後）」、「3年次の現場実習では、作業で分からないことがあると、近くにいる実習指導者に質問している姿が見られた。作業内容の指示を理解し、丁寧に取り組んでいた。特に実習の後半になると、挨拶や質問などを積極的に行おうとする態度を示していた。学校生活では、3年生になって、前年度以上に挨拶する意欲が感じられるが、躊躇していることも多いので、待てずに教師から声をかけてしまうことがある。その時の返事は小さな声になっている。他の教師に自分から挨拶できることが確かに増えているが、年齢的な恥ずかしさもあるようだ（3年生期観察終了後）」と述べていた。



インタビューの結果から、A君が、2年生期よりも3年生期において、コミュニケーションに対する態度やスキルを向上させていることが伺える。特に、作業学習の教育成果の応用や実践という役割を持つ現場実習（佐久間・大根田，2008）において、3年生になると、実習指導者に積極的に挨拶や質問を行っていた変化から、作業学習中の伝達行動が一定度の般化を示しているものと推察できる。

## 総合考察

本研究は、発話に困難を示した知的障害のある高等部生徒の事例について、作業学習中の伝達行動の変化とその支援経過を検討した。伝達スキルに関連する3種の行動カテゴリーを抽出し、その縦断的变化を分析したところ、高等部の3年間に於いて、伝達行動が大幅に増加し、他者注視行動と試行錯誤行動が減少した。試行錯誤行動は作業遂行の習得とそれに対する自尊心、他者注視行動は、教師が発話のモデリングや、教師自らのコミュニケーションを調整し、A君が自発的に話すこと、相手に伝えることの大切さを学ぶ体験を積み重ねる支援を行うことにより、それぞれ抑制されたのであろう。その結果、A君の伝達行動が促進され、安定的に作業学習に取り組めたのではないかと考えられる。また、現場実習や他の学校生活においても、挨拶や質問を自発的に行うようになったことから、伝達行動が般化しつつあることが伺われた。

本研究の目的である知的障害のある高等部生徒の伝達スキルの習得過程について整理する。発話に顕著な困難を有していたA君にとって、自発的に作業状況を他者に伝えることを習得することは、1年生の時点では大きな負担であった。このような実態を作業学習担当教師と担任教師が共有し、それぞれの授業場面で、発話を促す様々な「仕掛け」が施されたことによって、「他者へ伝えさせられた体験」を繰り返しながら、次第に「他者へ伝わったという実感を持てる体験」が増えていったのではないかと考える。この契機となったのは、おそらく、発話に対する他者の反応によって、伝えることの良さを目の当たりにしたからではないだろうか。つまり、「他者へ伝えた」ことによって、理解が十分でない部分が分かたり、次に何をすれば良いのかか判断できたりするといった伝達スキルの効力を経験的に理解できたのである。

伝達スキルは、知的障害者が健常者にナチュラルサポートを受け、安定した職業生活を維持するうえで欠かせないと思う。伝達スキルを含めたコミュニケーションの支援は、職場定着における重要な要因である（鈴木・八重田・菊池，2009）。比較的短期間のトレーニングやプログラムによる効果も示されているが（例えば、藤井・松岡，2002）、その習得は、特別支援学校高等部の3年間に渡る教育実践においても、十分に可能であることを本事例は示唆した。教師と同級生、あるいは先輩と後輩といった多様な関係性を通して、伝えることの基本的技能とその効力を丁寧に教えることで、知的障害のある高等部生徒のコミュニケーション能力は醸成されていくと考える。

本研究の課題として、伝達スキルの般化について、詳細な分析が行えなかった点が挙げられる。そのため、般化に及ぼす要因が、十分に検証できていない。学校生活を通して習得できたことが、社会生活で活用できるか否かは、最も重要な実践課題である。今後は、現場実習や家庭生活における伝達スキルの変化とその教育支援との関連性まで踏み込んだ分析を行う必要がある。



## 文 献

- 藤井 薫・松岡秀子. (2002). 知的障害者への就労支援ーコミュニケーション・スキル・トレーニングの実践からー. *発達人間学論叢*, 5, 75-83.
- 真謝 孝・平田永哲. (2000). 知的障害養護学校卒業生の就労状況と課題に関する一考察ー雇用企業調査を通してー. *琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要*, 2, 139-148.
- 大谷博俊. (2009). 特別支援学校高等部における知的障害児の進路指導に関する考察ーA児に対する企業就労のための移行支援の分析を通してー. *職業リハビリテーション*, 23(1), 10-16.
- 佐久間 宏・大根田充男. (2008). 知的障害児の進路指導をめぐる課題 (III): 現場実習の意義と役割の分析. *宇都宮大学教育学部紀要第1部*, 58, 21-53.
- 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.
- 滝吉美知香・田中真理. (2011) 発達障害児とともに生きる「ナチュラルサポーター」の育成をめざしてー思春期・青年期の定型発達者における発達障害および自己に対する理解の変化ー. *東北大学大学院教育学研究科研究年報第59集*, 2, 167-192.
- 若林 功. (2006). ナチュラルサポートに関する文献を概観する. *職リハネットワーク*, 59, 43-49.

## 付記

3年間に渡って本調査にご協力頂きましたA君とご父兄、並びに担任、作業学習担当の先生方に深く感謝申し上げます。