

# 資 料 編

## 目 次

資料1	前回の研究について	49
資料2	本グループの子供たちにとっての将来の生活について	52
資料3	基本的考え方	53
資料4	わたしたちが考えるサインについて	55
資料5	サインの有用性について	56
資料6	アセスメントの考え方	57
資料7	「人やものとのかかわりを豊かにする」観点からのアセスメント	59
資料8	「認知的機能を豊かにする」観点からのアセスメント	60
資料9	「サインの形態を覚える」観点からのアセスメント	68
資料10	サイン調べ	69
資料11	サインの具体的な取り組み	70
資料12	研究のまとめと今後の課題	73
実践資料1	T. Y児の「人やものとのかかわりを豊かにする」観点からのアセスメント	75
実践資料2	T. Y児の「認知的機能を豊かにする」観点からのアセスメント	77
実践資料3	T. Y児の「サインの形態を覚える」観点からのアセスメント	79
実践資料4	T. Y児の指導目標の評価	80
実践資料5	K. M児の「人やものとのかかわりを豊かにする」観点からのアセスメント	82
実践資料6	K. M児の「認知的機能を豊かにする」観点からのアセスメント	84
実践資料7	K. M児の「サインの形態を覚える」観点からのアセスメント	86
実践資料8	K. M児のサイン調べ	87
実践資料9	K. M児の指導目標の評価	88
実践資料10	K. M児の指導の結果と変容	89
実践資料11	N. Y児の「人やものとのかかわりを豊かにする」観点からのアセスメントの	90
実践資料12	N. Y児の「認知的機能を豊かにする」観点からのアセスメント	91
実践資料13	N. Y児の「サインの形態を覚える」観点からのアセスメント	93
実践資料14	N. Y児のサイン・言葉の習得状況	94
実践資料15	N. Y児の指導目標の評価	95

## 資料1

## 前回の研究について

わたしたちは、前回の研究において『「ことば」を培うためのサイン指導の在り方を探る』という研究主題を設定し、まず、話し言葉（以下言葉）以外の伝達手段として子供たちが使いやすいものは何かを考えた。その際、わたしたちは、言葉を十分に活用できない子供たちの日常の様子を参考に、表情、身振り、指さしなど身体を使ったコミュニケーション手段に着目しそれらを高めていくことで子供たちが伝えたいことが伝わりやすくなり、伝えようとする意欲も高まってくのではないかと考えた。わたしたちは、これら身体を使ったコミュニケーション手段をサインととらえ、サイン指導の在り方を探ってきた。ただ、サイン指導の在り方を探る際、子供がサインの形態を覚え

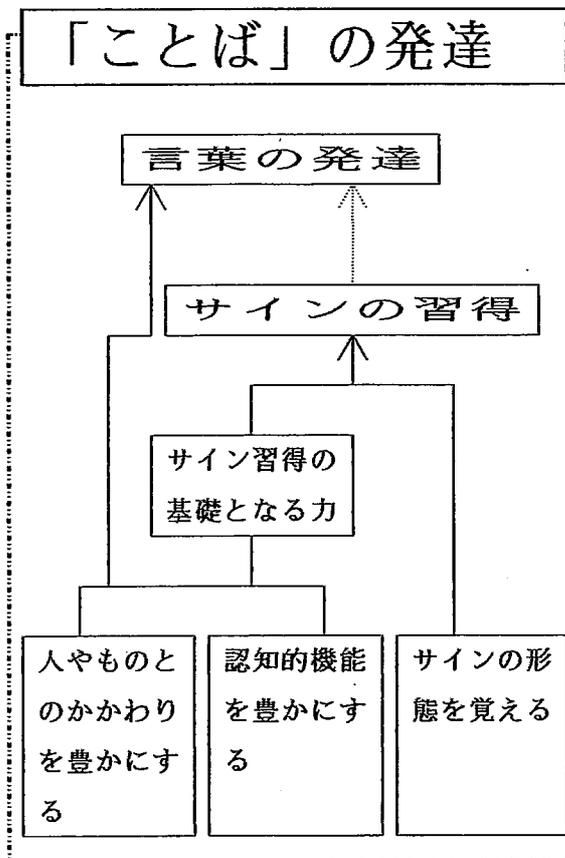


図1 言葉の発達の関係図

え、それが日常の生活の中で使えるようになるといった表面的な変化だけを求めるのではなく、子供たちがサインを使い、いろいろな人と気持ちを伝え合ったり、分かり合ったりすることを支える力として必要なものは何かを探ってきた。やまだ（1994）は、「言葉は人間が行う多くのことの『ことの端（ことば）』にすぎない」とし、表に現れた言葉だけに着目するのではなく、言葉を支える「ことば」の重要性を指摘している。このようなやまだ（1994）の考えを参考に、言葉を習得する際に必要な力は、サインを習得する際にも必要な力であると考え、サイン指導の在り方に視点を当てながら「ことば」を培うためには何が必要かを探ってきた。

わたしたちは、「ことば」を培うために、人やもののかかわりの中で子供が自ら気持ちを伝えたいという意欲を高めることと、サインを習得する際に、情報を理解し、考え、

行動（表出）するといった認知的機能を豊かにすることが大切であると考え、①「人やもののかかわりを豊かにする」ことと、②「認知的機能を豊かにする」ことの二つをサインの習得の基礎となるものとして位置付けた。また、サインの習得の際には、上の二つを豊かにしていくとともに、③「サインの形態を覚える」ことでサインの習得が可能になり、「伝え合い、分かり合う関係」が高まるのではないかと考え研究を進めてきた。

① 「人やもののかかわりを豊かにする」について

「対人（ひと）との関係」「対ものとの関係」「ものを介しての人との関係」が、「ことば」の発達にとって重要であるという考えで、やまだ（1994）の考えを中心に整理していった。二項

## 資料1-2

関係の「うたう関係」「ものとのかかわり」、三項関係の「並ぶ関係」「提示の関係」「やりとりの関係」と発達の流れに沿って関係の深まりを整理していった。関係の深まりは、「うたう関係」を基に、他者に対する愛着と基本的信頼関係が育ち、信頼できる「この人」に自分の気持ちを伝えたいという意欲を育てることが大切であると考えている。(図2)

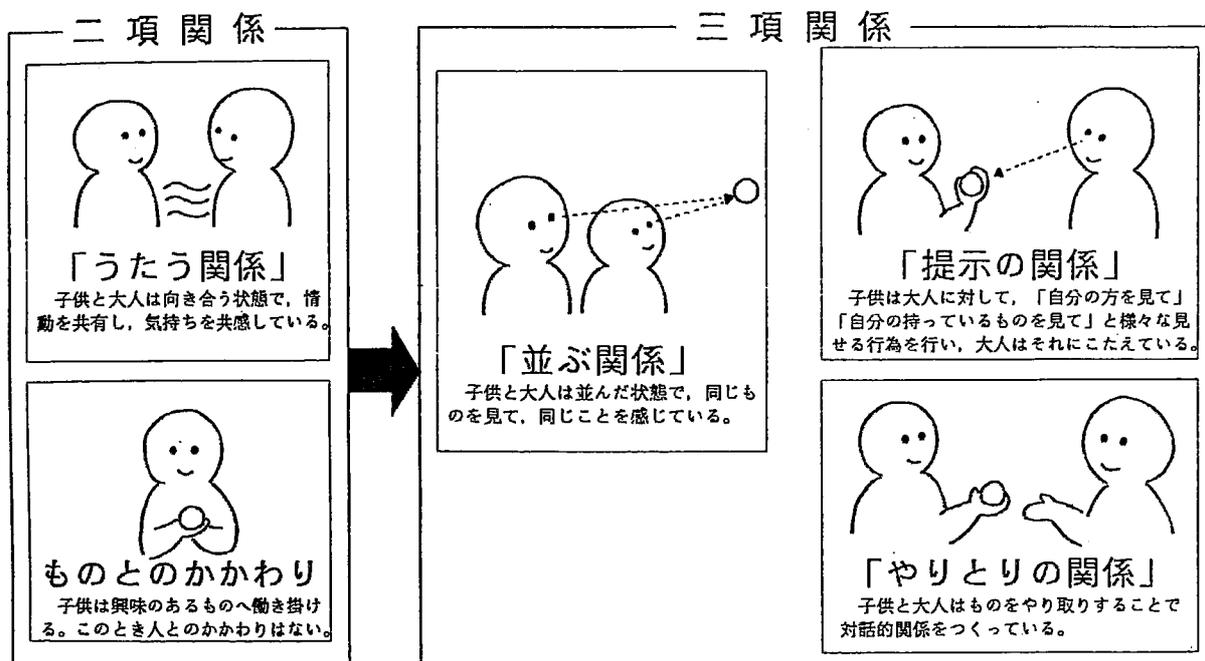


図2 「人やものとのかかわり」の発達の流れについて

### ② 「認知的機能を豊かにする」について

ここでは、ピアジェの感覚運動知能の発達段階を参考に、サインの習得に必要な認知的機能を「注意する力」「イメージする力」「見通す力」「模倣する力」四つの力に整理し、シンボル機能の形成、高次化が「ことば」の発達につながるという考えを進めてきた。(図3)

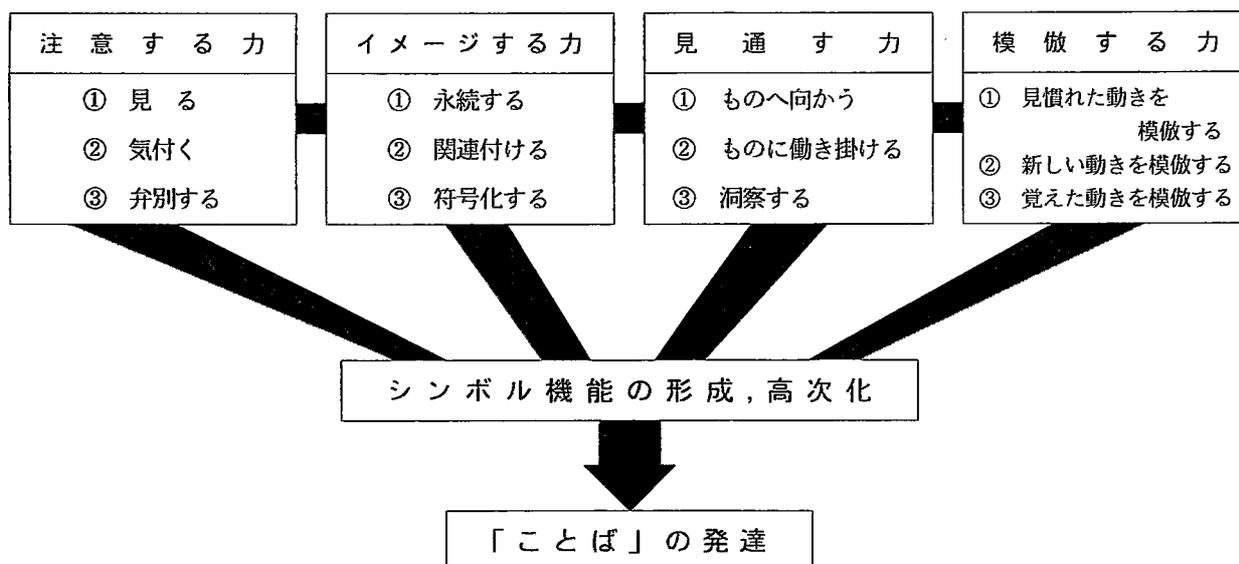


図3 「ことば」を培う認知的機能（シンボル機能形成、高次化のための四つの力）

## ③ 「サインの形態を覚える」について

わたしたちは、子供たちの出す意図を持った自然な動作をサインとしてとらえ、子供に実態に合ったサインを使ったコミュニケーションの楽しさ、喜び、意欲などを十分に味わわせていくことが大切であると考えている。ただ、より円滑に気持ちを伝え合ったり、分かり合ったりするためには、一つのサインが、一つの意味を持ち、初めて会った人にも理解できるようなサインの習得が大切であると考え、日本マカトン協会による「改定日本版マカトンサイン」を参考に個別指導場面でサインの形態を覚え、日常生活場面で覚えたサインを使えるように取り組んできた。



テレビのサイン場面

サインの形態を覚える指導としては、具体物や絵カード、写真カードを言葉で確認した後、言葉と一緒にサインの形態を示し、模倣させることが基本になる。しかし、子供によっては、写真や絵カードと一緒に見るのが困難な場合もあるので、歌遊びの中で自然に言葉と動作（サイン）を模倣させるようにする。また、指導に当たっては、「楽しく」「無理なく」「褒めながら」を原則に、子供一人一人に応じた取り組みをしていく。

覚えたサインを日常生活の中で使えるようになるためには、最初は、日常生活の中で場面をとらえ、大人が子供と一緒にサインをすることで、「自分が知っているこのサインが、このような場面で使えるのだ」という、サインとそれを表すものとの関係に気付かせていくことが大切である。また、子供の実態に応じて、状況を設定するなどし、繰り返しの中で、徐々に支援を減らし、子供自身に考えさせる場面を作るようにする。

前回の研究の取り組みとして以下のようなことが明らかになった。

- ・ 人やものとのかわりが豊かになり、二項関係から三項関係へと高まることで、サインの内容も質的な変容が見られた。
- ・ 認知的側面においては、シンボル機能形成に関する四つの力が高まることで、サインの使い方が高次化したり、サインの理解が深まったりという変容がこれまでの事例研究を通して明らかになった。
- ・ サイン指導において、サインの範ちゅうを広くとらえて、一人一人の子供が、意図を持って表出している動作をすべてサインとし、その子供の一つ一つの動きに意味があるという視点に立ってきたことで、子供の自然な動きの背景にある意図や、その意味を理解できるようになり、「伝え合い、分かり合う関係」が深まりつつあるといえる。

---

## 資料2 本グループの子供たちにとっての 将来の生活について

---

子供たちは、これまでの実践において、学校生活では、サインを使ってかかわりが広がるなどの変容が見られた。しかし、初めて会った人に「こんにちは」などを表現できなくてその後の関係を悪くしてしまったり、「おしっこ」のサインは出すのに伝わらなかったり、誰に伝えればいいのか分からなくて我慢してしまったりと、周りの環境が変わり、相手が変わることでこれまでできていたことができないなどの様子も見られる。このような課題を考えると、わたしたちは、子供たちが、将来の生活を送る上で欲しいものを要求したり、友達と話をしたり、遊んだりといった周りの人とサインなどを使って、主体的なかかわりができるようになることや家族などいつも身近にいる自分を理解してくれる特定の人とのかかわりだけでなく、初めて会った人ともサインなどを使ってお互いの気持ちを表現したり、お互いの気持ちを理解したりして「伝え合い、分かり合う関係」を築いていけるようになることが大切になると考える。

前回の研究においては、サインを習得するために必要な力は、言葉を習得するためにも必要な力であり、言葉につなげるためのサイン指導という考えを基本に「ことば」を培ってきた。今回の研究において、上記の子供の将来の生活を考えると、まずは、今、子供にとって必要な課題を明らかにするとともに、そこから一人一人の子供の実態に応じた伝達手段の習得を目指し「ことば」を培っていくことが大切であると考え。

そこで、今回の研究においては、前回の研究を継続して、子供一人一人の持つ力を高めていくとともに、より子供一人一人の力に応じた取り組みをしていくために何が必要か、子供の将来の生活につなげるために何が大切かという視点で、サイン指導の方法を通して「ことば」を培うということを探っていくことにした。

(研究主題)「ことば」を培うためのサイン指導の在り方を探る

## 資料3 基本的考え方

### ○ 「ことば」について

巻末資料1の中で述べたように、やまだ(1994)は言葉の発達を支えるものを「ことば」と位置付け、言葉のみに目を向けるのではなく、「ことば」を育むことこそ重要であるとしている。「ことば」を言葉の発達を支えるものと考え、「ことば」とは何かという疑問が生じる。先行研究を調べても、明確にされてはいないが、多くの研究で指摘されているのは、対人(ひと)との関係の発達や対ものとの関係の発達、認知的機能の発達、言葉以前の伝達手段の発達などが言葉の発達と大きく関与していると言われている。

### ○ 「ことば」を培うために

わたしたちは、「ことば」を培うためのサイン指導の在り方を、これまでは、学校生活の中での子供自身の持つ力の高まりを中心に考えてきた。確かに、子供自身の力を高め、子供自身から働き掛けることで、サインを使って教師に伝えたいことを伝えたり、教師の出すサインを理解し、見通しを持って行動したりするなどの変容が見られてきた。しかし、子供たちが将来、学校以外の場でサインを使って周りの人々に働き掛け、「伝え合い、分かり合う関係」を築いていくには、子供自身の高まりだけでなく、子供を取り巻く周りの人々が子供の出すサインを理解し、子供の理解できるサインを使ってかかわっていきけるようにしていくことも大切になる。

このように、子供たちが将来の生活においてサインを使って一人でも多くの人と、一つでも多くのことを伝え合い、分かり合うことができるようになるためには、子供自身の持つ力の高まりとともに、子供の周りにはいる人が子供を理解し一人一人の子供に応じたかかわり方をしていくなど「ことば」を培う環境を整えていくことが大切であり、その手立てをサイン指導を通して探っていくことにする。



### ○ 「ことば」を培う環境を整えるために

「ことば」を培う環境を見ていく際、わたしたちが、大切にしていきたいのが、子供一人一人の“いま”の状態像を的確に把握するということである。特に、本グループの子供たちは、気持ちをうまく表現できなかったり、伝えるための伝達手段を持たなかったりするために、実態把握が難しいことがある。子供の将来を考え指導をしていくためには、何よりも子供の“いま”を大切に、よりの確な実態把握をしていくことが、子供たちが、サインや言葉などの伝達手段を習得するなど、子供自身の力を高めることにつながると考える。また、それとともに、学校、家庭、地域などとの連携を密にし、子供を取り巻く環境を整えていくことで、子供の周りにはいる人々が子供の出すサインを理解したり、サインを使って子供にかかわったりする機会が多くなる

## 資料3-2

と考える。そこで、①子供の“いま”を的確に把握することと、②子供の将来を考え、子供を取り巻く学校、家庭などのサインを使う環境を整えていくこと、が大切であると考えた。

### ①について…

子供一人一人が、“いま”の“教師との関係は、どのような関係にあるのか”“注意する力はどのくらい持っているのか”など現在の教師と子供との関係、現在の子供の状態像をしっかりと把握していくことが大切と考える。そこで、前回の研究内容のそれぞれの観点からより細かい視点に立ったアセスメントを作成し、子供の“いま”の実態把握を詳しく行うことによって、将来を考えた子供一人一人に応じた指導につなげていくことにした。

### ②について…

まず、子供たちが学校でサインを使って主体的に「伝え合い、分かり合う関係」を築いていくことが大切であるが、子供の出すサインが学校生活の中だけで理解されるものにならないように、卒業後の将来も周りの人たちと「伝え合い、分かり合う関係」を築いていくために取り組んでいく必要があると考えた。そのためには、家庭などが求める子供たちの伝達面、かかわり面などのニーズを把握し、可能なものは、サインなどの伝達手段を用いて表現できるように取り組んでいたり、家庭などに子供の習得しているサインについての情報提供をしたりして連携を図っていく手立てを考えていくことにした。

## 資料4 わたしたちが考えるサインについて

わたしたちは、サイン指導の基本的考えについて、前述の定義から次のように考えた。

### ○ どこからサインとしてとらえるか

まず考えるのが生後間もない赤ちゃんの「泣き」の行動である。生後間もない赤ちゃんの「泣き」を考えると、生理的欲求で「泣く」という行動は起こしているものの、それが特定の人に向けられたものでもなく、そこには意図が生じない。しかし、かわり手が「泣き」の理由をくみ取り対応し続けることで、人が近づくと泣き止むようになる。これは、「人に対する期待が芽生えてきている」ことであり、「泣く」→「近づく」の関係の中で子供に「泣くことで人を呼ぶ」という意図が生じてくる。わたしたちは、「泣き」の中に意図が生じてきた時点でサインとしてとらえたいと考える。このような場合かわり手が、子供の行動を意味付けして子供に働き掛けていくことが大切である。



### ○ 子供によくかわる特定の人にだけ分かる独自のサイン

子供の行動を意味付けし、働き掛けを繰り返すことで、子供も「〇〇の動きをすると分かってくれる」ということが分かるようになる。そして、子供からその子供独自のサインを使った働き掛けが増えてくる。しかし、そのサインは、一つのサインでいくつもの意味を持っているものも多く、サインの受け手が子供をよく理解している人であると、子供の動作とその状況などから子供が意図していることに応じることができる。しかし、初めてその子供にかかわる人では子供が何を伝えたいのか理解できないことが多い。このような場合は、子供の伝えようとする意欲を大切にしながら可能な限り一つのサインが一つの意味を持つような取り組みをしていく必要がある。



### ○ 初めてあった人にも理解できる独自のサインから共通性のあるサインへ

子供の出すサインが一般的に理解されているものであり、下腹部を叩いて「おしっこ」を意味するとか、両手を重ねて「ちょうだい」を意味するとかのサインは、子供に初めてかわった人でも子供の意図を理解できるサインといえる。

また、子供のコミュニケーション意欲が高まってくると、子供の伝えたい対象や内容も広がり、子供独自のサインだけでは伝わりにくくなってしまいます。このような場合、より多くの人理解できる共通性のあるサイン（マカトンサインなど）などの高次のサインに、子供の実態に応じて変換していく必要がある。

このように、わたしたちは、言葉を十分に活用できない子供たちと一緒に遊んだり、行動したりする際、子供の身体機能や対人関係、認知的機能などの実態を十分考慮し、子供の発達に合ったサインを用いたコミュニケーションの楽しさ、喜び、意欲などを十分に味わわせていくことが大切であると考えます。そして、子供の実態に応じて、一つのサインで、一つの意味を持つサインや初めて会った人にも理解できるサインに近づけるような取り組みをしていくことが、子供たちの「伝え合い、分かり合う関係」を高めることにつながると考えます。



## 資料5 サインの有用性について

言葉を伝達手段として十分に活用できない子供たちに伝達手段の習得を考えた場合、サインだけでなく具体物、写真カード、絵カード、文字などの伝達手段がある。ここで、なぜサインを取り上げたのか、日常の生活の中から、あるいは、子供たちと接していく中から、わたしたちが考えるサインの有用性を述べることにする。

### ○ サインの特徴から…

サインは、具体物の特徴をサインとして用いる（例えば、車は、ハンドルを動かす動作）ものも多く、サインに言葉を添えることで、子供は、形態で具体物をイメージしやすく、それに言葉が加わることで具体物と言葉が結び付きやすくなる。また、一つのサインが一つのもを意味するということでは、一語文の機能と通ずるものがあり、「○○をはじめます」「○○をちょうだい」など二つ以上のサインを組み合わせて使うこと（サイン連鎖）ができることで、二語文以上の機能と通ずるものもある。

### ○ 子供の一般的な発達の特徴から…

子供の発達を考えると、誕生から言葉を習得するまでの期間、子供と大人とのかかわりの中でのコミュニケーション手段として、人やものとのかかわり、認知的機能などの発達に伴って視線や表情、発声やなん語、具体物の提示、クレーン行動、指さしといったサインを使ったコミュニケーションを図っている。

### ○ 本校の子供の実態から…

知的発達障害を持つ子供たちと接する中で、よく出てくる課題として、見る、聴くといった注意力や身体を使った表現力の乏しさが挙げられる。注意が持続しなかったり、楽しい、うれしいなどの表現力が乏しかったり、あるいは気持ちは持ちながらも表現の仕方が分からなかったりして、相手とのコミュニケーションがとれないことも多い。このような子供たちにとって、注意力、表現力を高めていくことはとても重要であると考えられる。このような視点からサインを考えると、目の前でサインも一緒に使って伝えていくことで音声だけよりは相手に注意が向き理解しやすかったり、また、子供たちにとっても全身を使って表現していく方が、伝えたいことや感じたことなどを伝達しやすかったりするのではないかと考える。これは、前回の研究の事例においても、イントネーションや強弱など言葉のリズムに合わせてサインを使うこと（例えば、「先生」の言葉のリズムに合わせて、「せん・せい」のサインをする）で、サインを覚えやすかったり、言葉が促されたりということが明らかであったことからいえる。



### ○ 日常生活から…

わたしたちは、日ごろ言葉を主として周りの人々とコミュニケーションを図っている。しかし、考えてみると、言葉という高次の伝達手段を習得しているわたしたちでも、相手に話したいことがなかなか伝わらなかったり、より詳しく話そうとしたりするとき知らず知らずのうちに言葉に身振りを伴って話をしていることが多い。このように、私たちは、相手とのコミュニケーションがなかなか取れないときなど、より伝わりやすい方法として言葉の聴覚からの情報だけでなく、視覚からの情報でも訴えるサインも使っており、より伝わりやすいように聴覚、視覚の両面からの情報で相手に働き掛けているといえる。

## 資料6 アセスメントの考え方

わたしたちは、アセスメントをより有効に活用していくためにも以下のような点について考えることにした。

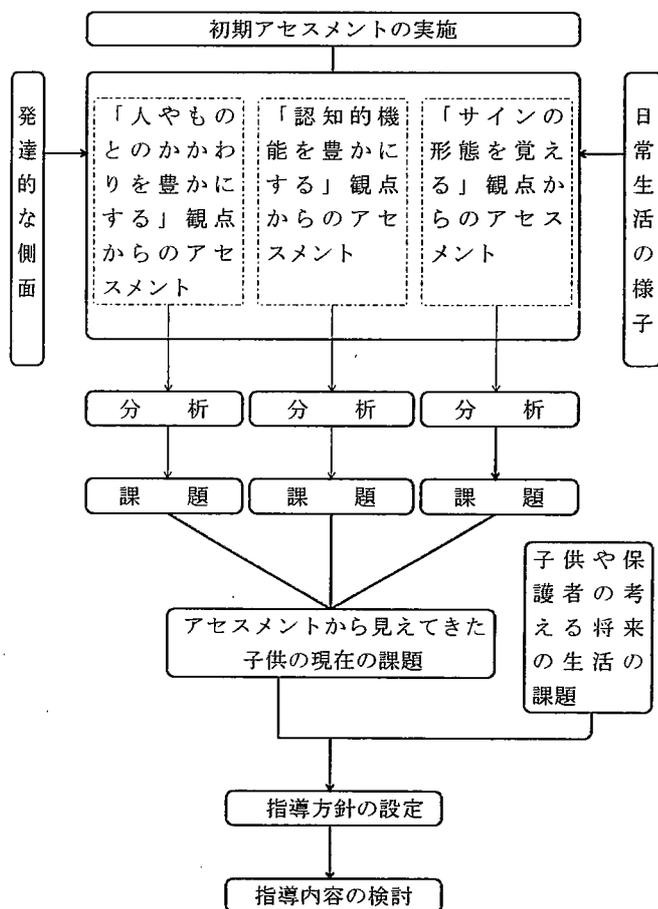


図4 アセスメントの考え方

- ・ アセスメントは、チェックリスト的なものを作るのではなく各項目に沿って子供の実態を把握できるようにしていく。その際、より細かな実態把握の視点から記入欄も設け、より子供一人一人に合った指導の手掛かりとなるようなものを作成する。ただし、各アセスメントの項目については、指導の手掛かりを得るという観点から、できるだけ本校の子供たちの日常の行動場面を想定して具体例を挙げるようにする。
- ・ 人やものとのかかわり、認知的機能、サインの身体機能それぞれのアセスメントから子供の具体的な状態像をとらえ、それぞれのアセスメントを相互に見ていきながら人やものとのかかわりはとれているが、認知面に課題が見られるとか、人やものとのかかわりや認知面には大きな課題は見られないものの身体機能面の手指に課題があるというように、子供の全体的な状態像をとらえ、課題の設定に生かしていくこととする。
- ・ さらに、実際の指導につなげていくために、どのような指導が必要になるかという指導内容を

を明らかにしていく際に、今回のアセスメントの結果を基に子供の興味・関心や指導者との関係、諸検査、日常の行動観察、子供や保護者の意見、子供の状態像を十分に検討し、子供に合った指導内容を考えていく必要があると考える。

子供一人一人についてのアセスメントを実施することは、子供の日常の行動発達の背景を探ることにもなり、一人一人の発達の状態に応じた指導につながるものと考えられる。例えば、アセスメントから得られた子供の状態像を基に、「支援にあたる教師や保護者との関係は十分にとれているか」「おもちゃで遊ぼうとしたときに、指示を出す教師に向けられる注意は持続しているか」「言葉での指示理解はうまくとれているか」「どのような行動を起こしているか」などの様々な視点から子供を見つめていくことができる。その結果、人とのかかわりにおいては「提示の関係」がとれているが「ものに向かうこと」については十分活動を広げることができないというその子供の課題を設定することができると思う。

このように、わたしたちは、家庭や学校での子供の状態像を把握する基盤となるものとしてアセ

## 資料6-2

メントを考えており、そこから将来を考えた実際の指導へつなげていくためには、人やもののかかわりや認知的機能の四つの力、サイン習得のレディネスなどの子供の実態と子供や保護者の意見などが明確になっているときに的を得た課題設定がなされると考える。

また、認知面のアセスメントから、「注意する力」を高めるために子供の好きなおもちゃを目の前に提示してみるというような課題が設定された場合、人やもののかかわりに関するアセスメントでは「並ぶ関係」が十分とれているという状態像を参考にして、教師が膝の上で子供と一緒にわらべうた遊びの「見せる遊び」を行ってみるというような指導内容について総合的に検討することができるのではないかと考える。

## 資料7 「人やものとのかかわりを豊かにする」 観点からのアセスメント

「うたう関係」… 大人と子供は向かい合う形で、視線を合わせたり、触れ合ったりしながら、お互いが情動的に同じ心理状態になり、情動を共有し、感じ合える関係。

「並ぶ関係」… 「うたう関係」を基本に、子供と大人が向き合うのではなく、二人が並んだ状態で同じものを見て、同じことを感じ、情動的に語り合える関係。

「提示の関係」… 「うたう関係」を基本に、子供が持っているものを大人に見せる関係。子供はものへの所有の欲求が強く、ものを手放さないが、そのときの大人の反応を楽しむなど人との関係を楽しむために、ものを使って行動する関係。

「やりとりの関係」… 「うたう関係」を基本に、子供と大人がものを介してやりとりする関係。やりとりする際、子供は大人に渡したものが返ってくるのを期待し、楽しむ関係。ただ、そのものの特徴などを楽しむだけでなく、その人とのやりとりの楽しさがある関係。

「人やものとのかかわりを豊かにする」観点からのアセスメント（記入例）	
1 家庭において、お子さんがよくかかわっていく人は誰ですか。一人だけお書きください。 母 親	
2 1で答えた「よくかかわっていく人」とお子さんとのかかわり方について、つぎの質問にお答えください	
項	目
うたう関係	<p>子供と大人との関係の中で、視線が合ってお互いの気持ちの通じ合い（一緒にしていることの楽しさ、喜び）を感じるのとはどんな場面ですか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ わらべ歌などで遊ぶときに、視線を合わせたり、笑顔を見せたりする。</li> <li>・ 他の人がいても自分の方に視線を向けたり、笑顔を返したりする。</li> <li>・ 子供が遊びたいときに、大人の顔を見ながら手を引いたり、行きたい方向に視線を送ったりすることがある。</li> <li>・ 困ったり、不安になったりする場面で頼りにされることが多い。</li> </ul>
並ぶ関係	<p>子供と一緒に、同じものを見たり、同じ経験をしたりしながら、お互いの気持ちを感じ合い、お互いが一緒にいて楽しいと思うのはどんな場面ですか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 外は雨が降っているということを、子供が指さして教えニコニコ笑っている。</li> <li>・ 子供の好きな絵本などを一緒に見ているとき、一緒に見ていることを楽しむ。</li> <li>・ 大人と一緒に自転車に乗っているとき、一緒に乗って走っていることを楽しむ。</li> </ul>
提示の関係	<p>自分の持っているものを注目してもらおうとしたり、褒めてもらおうとしたりするのはどんな場面ですか。また、どのような行動をしますか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分で着替えをするときに、「おいでおいで」というような動作をして自分の近くに呼んだり、拍手をして賞賛を求めたりする。</li> <li>・ 食事中、全部食べたことを褒めてもらおうとして皿を見せる。</li> <li>・ 作品が出来上がったときに、それを見せに来る。</li> </ul>
やりとりの関係	<p>視線を合わせたり笑ったりしながら、おもちゃのやり取りや、ものの受け渡しを楽しむ場面やそのときのお子さんの様子を教えてください。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ ボールの投げっこをするときにボールだけでなく、相手の顔を見ながら楽しむ。</li> <li>・ 自分の大事にしているおもちゃを、見せるだけでなく、相手に渡して楽しむ。</li> <li>・ ままごと遊びで相手からたべものをもらったり、相手に渡したりして楽しむ。</li> </ul>
3 1で答えた以外に「よくかかわっていく人」がいましたら、お書きください。 ・ 父親、兄、妹、祖父母 父 親	

## 資料8 「認知的機能を豊かにする」観点からの アセスメント

### 注意する力

#### ① 見る

ここでの「見る」ということとは、対象を注視することであり、注意をある一定時間持続することである。人やものとのかかわりにおいて「見る」ことは、最も初歩的で基本的な動作の一つであると考えられる。なぜなら、単なる反応的な行動、例えば、目の前に突然おもちゃを見せられて驚いてしまうような行動しか起こさなかった子供が、視覚的あるいは聴覚的な刺激を受けることにより、一定の時間その位置を注視するという行動、すなわち「見る」という行動を起こす。そこで初めて外界とのかかわりが生まれると思われるからである。

さらに、志向性が高まることによって、対象を注視するだけでなく追視できるようになり、その注意は、時間的に持続するだけでなく、空間的な移動についてもついてこれるようになると考えられる。



#### ② 気付く

「気付く」とことは、何かを注視あるいは追視した後、対象の特徴や変化に着目できることである。これは、子供が、ある対象に対して注意が高まってきた際、色や音あるいは肌触りなどの刺激によりその特徴や変化を知ることがある。その行動によって、対象を「確認」したり、「新しく発見」したりするようになってくる。例えば、子供が教師の言葉掛けの全てに何度も反応してしまうとしたら、子供に気付いて欲しい言葉（例えば名前）を掛ける際は、抑揚をつけたり音量を大きくしたりといった聴覚刺激を工夫することにより、子供が自分の名前を呼ばれていることに「気付く」ことができると考えられる。



#### ③ 弁別する

「弁別する」とことは、「見る」ことによって「気付いた」ことを頭の中で分類し、意味付けすることである。子供は、「気付いた」時点で対象が自分の概念にあるものと同じであるかどうかの分類をすでに行っている。さらに、自分が持っている概念の中で意味付けしており、これがいわゆる「弁別する」とことであると考えられる。例えば、子供が興味を示し、いつも遊んでいる帽子をかぶった人形が、ある日帽子が取れてしまった状態のとき、子供がその人形を見て、「この人形には何か足りない」ということに気付いたとする。そして、帽子という名称は分からなくても「たしかこの人形は頭に何かを着けていた」と考えたとしたら、その時点で「弁別する」ことができたということになる。



## ＜アセスメントの記入例＞

①	刺激を受けたものに対して目を向け、その対象を注視する。 ＜視覚的・聴覚的定位＞
	<p>近くにあるおもちゃ（帽子をかぶった女の子の人形）に興味を示し、それをじっと見る。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>手をたたく音がしたら、音のした方向を見る。</li> <li>近くでラジオが鳴っていたら、ラジオの方向を見る。</li> <li>目の前で教師が示したサイン（手）に対して、その様子をじっと見る。</li> </ul>
見	対象に対して注意を持続する。 ＜対象への志向性の高まり＞
	<p>興味を示しているおもちゃ（帽子をかぶった女の子の人形）が移動しても、それを追視することができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>母親が乗っている車が移動したら、その車を目で追うことができる。</li> <li>部屋の中を移動する教師を目で追うことができる。</li> <li>ボールが転がる様子を目で追うことができる。</li> <li>目の前で示したサインを見て、手の動きを目で追うことができる。</li> </ul>
②	興味のあるものの属性の特徴やその変化に気付く。
	<p>遊んでいるおもちゃ（人形の帽子がとれている状態）を見て、いつもと何かが違うことに気付く。（人形の帽子がとれているということは、はっきり分かっていない。）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>教室のいつもの場所であって、いつも同じ花が生けてある花瓶に、いつもと違う花が生けてあったら、それを見て泣き出したり、怒り出したりする。</li> <li>教師が、子供の目の前で、日常よく使っているサインを提示するとにっこり笑うが、今まで見たことのないサインを提示すると、首を傾けたり、不思議そうな顔をしたりする。</li> </ul>
③	自分が見て、気付いたものの特徴の違いが分かる。
	<p>いつも遊んでいる人形の帽子がとれていることが分かる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>目の前に靴があるのを見て、それが履くものだとは分かり、床に置いて靴を履こうとする。</li> <li>ご飯を食べるときに、目の前に箸があったら、それを見て箸の用途が分かり、その箸を持ってご飯を食べようとする。</li> <li>子供が日常よく使っているサインではなく、今まで見たことのないサインを教師が目の前で示したとき、その違いが分かり、「違う」と首を振ったり、教師から離れていこうとしたりする。</li> </ul>
見 る	
気 付 く	
弁 別 す る	

イメージする力

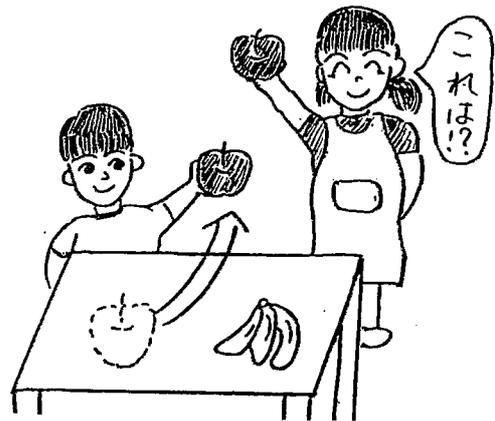
① 永続する

子供は「ものの存在を永続すること」ができるようになる。つまり、ものの存在が無くても保持できるようになる。つまり、目の前にあるものを隠されても、それがそこにあることをイメージし続けることができることである。このことが確立していなければ、子供の世界は目の前にあるものだけに限られてしまう。「永続する」を確かにするための、手立てとしては、例えば、「イナイイナイバー」のような遊びの中で、子供が興味を持っている対象を子供の視界から一時的に隠したり出現させたりすることや一部だけ隠したものを探させたりするなどの活動が挙げられる。



② 関連付ける

「関連付けること」とは、同じもの同士をマッチングさせたり、関連あるもの同ものを結び付けることができることである。より高次の伝達手段を習得するためには「行動」とその「結果」の関係の理解が重要になるが、「関連付けること」が確かなることによってそれが深まると考えられる。例えば、赤と黄の箱のうち赤の箱にりんごを隠し、一定時間経た後でりんごを捜させると、「赤い箱＝りんご」を関連付けることが可能になる。すなわち、りんご自体の存在は目前から消失しても、りんごの存在を赤い箱に関連付けて永続していると考えられる。



③ 符号化する

「符号化すること」とは、関連付ける力が高まってきて、ものをその属性によりサインや言葉などに変換することである。符号化にはいろいろな定義付けがあるものの、私たちがここで考える「符号化」については、サインや言葉など、原則的に一つの記号が一つの意味を表すような記号系への変換と考えている。

符号化は、場面や状況により関連の深いものが子供には分かりやすく、意味付けやすい。例えば、食事のときに、口唇をとんとんと叩くことと、食べる身振りで伝えること、さらには「ごはんだよ」と話し言葉で伝えることなどでは、子供への伝わり方は、かなり違うことが予想される。子供にとって意味付けしやすい記号系を使うことが、符号化を高めていくためには、大切なこととなってくる。



① 永 続 す る	目の前のものが視界から消えても、それがそこにあることをイメージする。 <ものの存在を永続>
	<p>子供が見ている目の前で、そこにあるおもちゃを教師が取り、ないのに気付いて探そうとする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>教師が子供の目の前におもちゃを取り手の中に隠しているのを見て、その手を開いて取ろうとする（または取る）</li> <li>目の前におもちゃを箱の中に片付けたのを見て、箱を開けて取ろうとする。（または取る）</li> </ul>
	<p>一定の時間をおいても、場所を移動しても、その存在をイメージする。 &lt;時間的・空間的に間接化した中での永続&gt;</p> <p>子供の目の前におもちゃを教師がポケットに入れるふりをして、手の中に持ったとき、ポケットの中や手の中を探そうとする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>冷蔵庫にアイスクリームを入れたのを見て、しばらくたってそれを取り出そうとする。</li> <li>目の前におもちゃを箱の中に片付けたのを見て、その箱を子供の目の前で違う場所へ移動しても、その箱を開けて、中のおもちゃを取る。</li> </ul>
② 関 連 付 け る	同じもの同士、関連のあるものを結びつける。
	<p>教師がりんごを取ると、目の前にあるりんごとバナナの中から、りんごを取って見せる。</p> <p>赤い箱と緑の箱のうち、赤い箱にいつもりんごを入れていることに気づき、赤い箱からりんごを取る。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>アイスクリームを見ると、冷蔵庫を指さす。</li> <li>教師がジャムを持っているのを見て、それと同じジャムを取って見せる。</li> <li>ストローを見せると、牛乳を指さしたり手に持って見せたりする。</li> </ul>
③ 符 号 化 す る	サインや言葉など、そのことで一つの意味を表すようなものとの符号化を行う。 <ものの属性を記号系へと変換>
	<p>サインを見て、具体物を取ったり、言葉を聞いて具体物を取ったりする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>教師が牛乳やパンのサインをしているのを見て、それらを取る。</li> <li>「はさみ」「のり」などの言葉を聞いて、具体物を取る。</li> <li>くだもの名前をいうと、その絵カードを取る。</li> </ul>

## 見通す力

## ① ものへ向かう

ものへ向かうことはものに対する志向性である。子供は、興味あるものに主体的にかかわる中で、様々な経験を積んでいき世界を広げていく。この志向性でもっとも重要なことは、外界のものへ向かおうとする興味や意欲であり、身体機能で言えば、見たものに対してしっかりと手を伸ばし、それをつかんだり、触ったりすることができるという目と手の協応動作の確立が大切となる。この段階では、子供が身の回りの何かに注目する行動を見せたとき、身体に危険な状況でなければその行動を保障することが大切である。つまり、子供の視線や表情を読み取り、自発的にもものに向かうとき、それを支援できる態勢を取ることが必要である。



## ② ものに働き掛ける

ものを動かしたり、操作したりすることで、それに伴う結果が分かることである。ガラガラに手を伸ばした子供は、最初はそれを握ったり、口に入れたりといった感覚的な働き掛けであったが、振ってみたら音が出たという経験から、振るという操作=音が鳴るという関係が分かり、次からは、ガラガラを握ったら振るようになる。このような操作と結果の結びつきが分かることが「ものへの働き掛け」を促進し、洞察することへとつながる。また、この段階では、目的達成の手段として、他のものを利用することも必要である。つまり、何か手の届かないところにあるものを取ろうとするときに、近くにある台や椅子にのって、手を伸ばすうちに取りたりということが出来ることである。ただし、この段階では、その活動が試行錯誤によるものでよく洞察的思考によらない。すなわち働き掛けることを高めるためには、簡単な操作で子供が興味を持つような結果が明確に出るようなものを準備して、試行錯誤的な活動を十分に保障することが大切である。



## ③ 洞察する

結果を見通して、ものに働き掛けることである。子供は、それまで自分が経験し学習したことを、目の前の課題に当てはめて考えたり、あるいは少し変化をさせて新しい手段を発見したりすることで、ある程度結果を見通すことが可能であり、予測をしながらものを操作したり、手段として使用したりすることができる。例えば、電池で動く遊具（おもちゃ）のスイッチ探しである。この洞察することが確実になってくることで、周りの状況から自分ですべきことが分かったり、一単位時間の活動や一日の生活の流れに見通しを持って取り組むことができたりすることへと発展していく。洞察することを高めるための手段としては、当然試行錯誤的な活動を十分させたり、経験の拡大を図ることが大切である。そのほか、活動をなるべくパターン化して子供に活動を見通しやすいうようにしたり、その都度活動の流れを確認させたりすることが有効である。

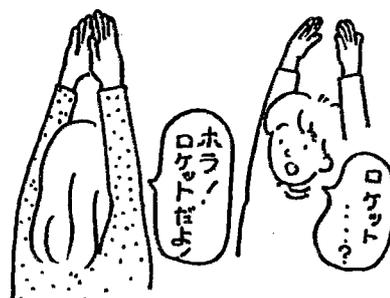


① ものに向かうこと	<p>興味あるものに主体的にかかわる中でさまざまな経験を積んでいき、世界を広げる。          &lt;志向性の高まり&gt;</p> <p style="border: 1px dashed black; padding: 5px;">身の回りの興味あるもの（いつも見ているテレビ）に向かいそれを触ろうとする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ がらがらを噛んだり、たたいたりして遊ぶ。</li> <li>・ 目についたおもちゃなどに手を伸ばして取ろうとする。</li> </ul>
② ものに働きかけること	<p>ものを動かしたり、操作したりすることで、それに伴う結果に気付く。          &lt;試行錯誤的な活動&gt;</p> <p style="border: 1px dashed black; padding: 5px;">テレビを触っているうちにスイッチが入ったのを見て、今度はテレビをつけようとテレビのいろいろな部分を触る。（触っているうちにスイッチの場所に気付く）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ がらがらを触っているうちに、振れば音が出ることに気付く。</li> <li>・ 透明の容器の中のお菓子が取りたくて、ふたを押したり、たたいたり、まわしたりしているうちに、ふたの開け方に気付く。</li> <li>・ おもちゃの車をあちこち触っているうちに、スイッチが入り、タイヤが回り出したのを見て、スイッチの操作によりタイヤが回ることに気付く。</li> </ul>
③ 洞察すること	<p>結果を見通してもものに働き掛ける。          &lt;洞察的な活動&gt;</p> <p style="border: 1px dashed black; padding: 5px;">テレビのスイッチの場所がはっきり分かり、テレビをつける。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ がらがらを振れば音が出るのが分かり、それを持つとすぐに振って楽しむ。</li> <li>・ 高い所や手の届かない所にある欲しいおもちゃを取る際に、近くにある椅子にのったり、そばにある棒を使ったりすると届くことが分かり、それらを利用しておもちゃを取ることができる。</li> <li>・ 新しいおもちゃの車を持つと、スイッチを探し、スイッチを入れることができる。</li> </ul>

## 模倣する力

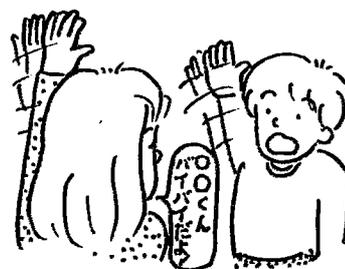
## ① 見慣れた動きを模倣すること

見慣れた動きを模倣することとは、子供たちが日常、目にしやすい動きの模倣のことである。模倣の初期は、大人とのかかわり方も重要で、子供たちがしている動き（手を叩く、首を振るなど）を近くにいた大人が模倣することで、子供はその模倣を見て一層動きを活発にするといったことが出てくる。このような動きを繰り返す中で、これまでのような受け身ではなく、子供自身から大人がしている動きを見て模倣しようとするようになってくる。その模倣の最初は、自分がしている模倣を視覚的に捉え、確かめながらできる模倣（可視的な動作の模倣）であるが、その後自分自身がしている模倣を確かめなくてもできる模倣（不可視的な動作の模倣）へと高まっていく。可視的な動作の模倣としては、例えば別れ際や下校時の「バイバイ」と手を左右に振る動作や食事のときに「いただきます」と手の平を合わせる動作などが挙げられる。また、不可視的な動作の模倣としては、「ばんざい」と両手を真上に上げる動作の模倣や歌遊びで頭の上に手を乗せるといった動作の模倣が挙げられるが、いずれの動きも子供にとって日常、目にする機会の多い動作だということが前提である。



## ② 新しい動きを模倣すること

大人とのかかわりの中で、子供が見慣れた動きを模倣する力が高まってくると、次に「新しい動きの模倣をすること」の段階に入っていく。この「新しい動きを模倣すること」とは、日常生活の中で子供があまり目にすることのない動きの模倣のことである。これまでの見慣れた動きの模倣とは違い、子供が普段の大人とのかかわりの中では見られない動きを見て、その動きを試行錯誤しながら模倣することで、大人と同じ動きの模倣を行っていく。最初は自分の目で見ることでできる見慣れない動作の模倣から始まり、それが見ることでできない見慣れない動作の模倣へと高まっていく。見ることでできる見慣れない動作の模倣としては、「ゲー」、「パー」の手の開閉などが挙げられる。また、見ることでできない見慣れない動作の模倣としては、額に手を当てるなどがある。だが、こうした動作も大人や子供の普段の生活、行動パターンには少ない動きということであり、その動作はそれぞれの生活によって様々で、これが「新しい動き」とは一概にはいえない。



## ③ 覚えた動きを模倣すること

「見慣れた動きの模倣」や「見慣れない動きの模倣」は、一緒にあるいは見た直後に同じ動作をする模倣であったが、この「覚えた動きを模倣すること」は、子供がこれまで習得してきた形態を頭の中に記憶として持っており、それらの形態を違う場所、時間に再現することができることである。ここでは、動作に意味を持っていなくてもよく、覚えた動きをすること自体が重要になる。例えばおしっここの動作を覚えた子供が、おしっこがしたくても、したくなくても、いろいろな場面でおしっここの動作をすることである。



① 見慣れた動きの模倣	<p>子供が日常生活の中で目にしやすい（目にすることの多い）動きを模倣する。</p> <p>自分の目で確認できる（可視的）動作の模倣をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 子供がよく行う動作（机をたたなど）を教師がまねて、その動作を見て子供がそれを行う。</li> <li>・ 給食のときに、教師が「いただきます」と手を合わせたのを見て、手を合わせる。</li> <li>・ 教師が「バイバイ」と言い手を振ったのを見て、手を左右に振る。</li> </ul> <p>目で確認できない（不可視的）動作の模倣をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師が「ばんざい」と両手を真上に挙げたのを見て、それを行う。</li> <li>・ 教師が名前を呼んだ後「はい」と手を挙げたのを見て、それを行う。</li> <li>・ あいさつのときに教師が頭を下げたのを見て、それを行う。</li> </ul>
② 新しい動きの模倣	<p>日常生活の中であまり目にするの少ない動きを試行錯誤しながら模倣する。</p> <p>自分の目で確認できる（可視的）動作の模倣をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ じゃんけんのときに教師が手を握ったり開いたりしているのを見て、それを行う。</li> <li>・ 教師が目の前で指で「きつね」を作ったのを見て、それを行う。</li> <li>・ 教師が「元気」と両手を上下に揺すったのを見て、それを行う。</li> </ul> <p>自分の目で確認できない（不可視的）動作の模倣をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師が自分の額に手を当てたのを見て、それを行う。</li> <li>・ 女性がブラシで髪の毛をといているのを見て、それを行う。</li> <li>・ 友達が舌を出しておどけたのを見て、それを行う。</li> </ul>
③ 覚えた動きの模倣	<p>これまで行ってきた動きを覚えており、違う場所、時間にそれらを再現する。</p> <p>色々な場所や場面で、①②の動きを再現できる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 音楽のとき踊ったダンスの一部を、教室に戻ってきて行う。</li> <li>・ 家庭でテレビで見たしぐさなどを学校で行う。</li> <li>・ 動物のしぐさを学校や家庭で繰り返し行う。</li> <li>・ おしっこを表すサインの練習をしている子供が、難度も繰り返しその動作を行う。</li> </ul>

## 資料9 「サインの形態を覚える」観点からのアセスメント

### ○ 身体機能面に視点を当てたアセスメント

「サインの形態を覚える」に当たっては、意欲的な側面などいろいろな面が絡んでくるが、ここでは、身体機能面に視点を当てていく。また、このアセスメントについては、模倣のアセスメントではないということ的前提に行っていきたい。例えば、教師が手をぶらぶらして見せても、それを模倣できなかったからといって、「手をぶらぶらすることができない」ということにはならない。日常生活場面をとらえて、手を洗ったあとに、滴を払うため手をパッパッと振っていたならば、「手をぶらぶらすることができる」と判断してよいと考える。手首をひねることにしても、模倣はできないが、水道の蛇口やビンのふたを開け閉めするとき、その動きをしていたならば、できると判断していきたい。

また、備考の欄については、「指を一本ずつ曲げたり、立てたりできる」項目であれば、「数を示すとき、3の指の形が難しく、小指も同時に立ててしまう」など参考になることを書いていき、サインの指導の際に生かしていきたいと考える。

評価…(できる○, 難しい△)

項 目	評価	備 考
<ul style="list-style-type: none"> <li>腕を肩より上に上げることができる。 (服を着るとき両腕を挙げる) サイン例: 「帽子」, 「太陽」など</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>肘の曲げ伸ばしができる。 (食べ物に手を伸ばし口に運ぶ) サイン例: 「頑張る」, 「強い」など</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>腕と腕を交差することができる。 (右手で左腕をかく) サイン例: 「更衣」, 「悪い」など</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>手をぶらぶらすることができる。 (手についたものを取ろうとして手を振る) サイン例: 「雨」, 「おいで」など</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>手と手を合わすことができる。 (拍手をする) サイン例: 「いただきます」, 「きれい」など</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>手の平を上に向けることができる。 (ボールを手の平に乗せて持つ) サイン例: 「ちょうだい」, 「本」など</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>手首をひねることができる。 (ビンのふたを開けたり、閉めたりする) サイン例: 「色」, 「交代」など</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>手を握ったり、開いたりできる。 (小物を持ったり、置いたりする) サイン例: 「電気」, 「忘れる」など</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>親指と人差し指で物をつまむことができる。 (皿の上の豆をつまむ) サイン例: 「できる」, 「パン」など</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>指を一本ずつ曲げたり、立てたりできる。 (グー, チョキ, パーができる) サイン例: 「数える」, 「はさみ」など</li> </ul>		

## 資料10 サイン調べ

サイン調べ ( )部 ( )年 氏名 ( ) 平成9年度

学	習	活	動	57	そうじ	114	委員会
1	さようなら			58	本	115	クラブ
2	立つ			59	名前	116	小学部
3	座る			60	積み木	117	中学部
4	はい			61	水	118	高等部
5	いいえ			62	砂	119	算数
6	先生			63	鉛筆・ペン・くれよん	120	国語
7	教える			64	ボール	121	生活単元学習
8	勉強する			65	ける	122	図工・美術
9	テーブル			66	紙・絵	123	作業学習
10	椅子			67	はさみ	124	体操
11	学校・幼稚園など			68	ほんとう	125	置く
12	校長・園長など			69	多く	126	運ぶ・投げる・受ける
13	友達・なかよし			70	行く	127	踊る
14	けんか			71	来る	128	ありがとう・あいさつ
15	わるい・だめ			72	跳ぶ・跳ねる	129	急ぐ
16	止める・止まる			73	持つ	130	片づける
17	ごめんなさい			74	乗る	131	畳む
18	よい・できた・上手			75	勝つ	132	お風呂 (に入る)
19	始める・始まる			76	～ (の中に) 入れる	133	みなさん
20	終わる・終える			77	落ちる・転ぶ	134	ブランコ
21	最後			78	塗る	135	朝の会
22	見る			79	育つ・育てる	136	元氣
23	見つける・探す			80	掘る	137	
24	聞く			81	登る	138	
25	話す・いう			82	靴	139	
26	書く・描く			83	選ぶ	140	
27	読む			84	建てる	141	
28	考える			85	新しい	142	
29	あげる			86	古い・年とった	143	
30	ちょうだい・ください			87	走る	144	
31	やって・して			88	校庭	145	
32	作る・～する			89	体育館	146	
33	壊す・折る			90	遊ぶ	147	
34	なに			91	プレイルーム	148	
35	尋ねる・質問する			92	プレイヤード	149	
36	易しい・簡単			93	歌・歌う		生 活
37	むずかしい			94	音楽	1	家 (うち)
38	覚える			95	音楽室	2	スプーン

◎覚えて使えるサイン ○覚えているサイン ☆子供独自のサイン

## 資料11 サインの具体的な取り組み

### (1) 具体的な取り組み

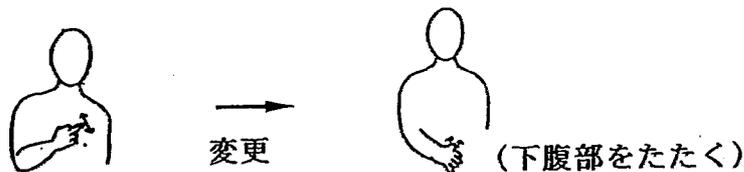
- ◇ 学校、家庭でサインを使っていくために

#### 学校での取り組み

- サインの精選を進める → より使いやすいサインへ

- ・ 本校独自のサインをいくつか設定し、子供が使っているサインの形態を生かす。

(例) 「トイレ」



- ・ また、サイン線画集のサインについても、形態の難易度ステップごとのサイン線画集から利用しやすいように、状況場面ごとのサイン線画集（五十音順の目次の掲載）を作成する。その後、サイン線画集のサインについて検討を行う。

(検討事項)

- ▽ マイムとしてきたもののサインの形態を考える。

「ありがとう（おはよう、こんにちはと共通）」



「体操」、「運ぶ」、「歯を磨く」、「急ぐ」

- ▽ 必要と思われるサインの形態を新しく考える。

「晴れ」

「くもり」

(3回雲を描くように)



「ゼロ(0)」、「片付ける」、「お風呂(に入る)」、「みなさん」  
「畳む」、「ブランコ」、「駅」、「朝の会」、「元気!」、「曜日」

- ▽ 変更した方がよいサインを考える。

「塗る」



「電車」、「ごめんなさい」

○ 教師の意識の向上

- ・ 学校内の具体物，場所において，サインで表せるものを調べ，使用頻度の高いものを中心にサインの形態の図を作成し，各箇所に掲示する。

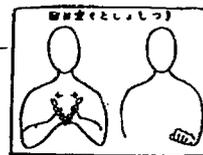
▽ 具 体 物

かばん，テレビ，ほうき，コップ，水，本，電灯，時計，電話，ドア，ボール窓，自転車など



▽ 場 所

トイレ，更衣室，音楽室，保健室，図書室，校長室，事務室，給食室，体育館  
なかまの家，プレイルームなど



- ・ 「今週のサイン」としてプリントを配布し，学部研究等で研修する場を設ける。
- ▽ 毎週，学部研究でサインについてプリントを配り，各学部のサイン担当者を中心にしながら，確認を行っていく。(プリントでのサインの数は10個以内)
- ▽ 子供への働き掛けについては，教師側がなるべくサインを意識して使ったり，玄関入り口に掲示したり，学部朝会でサインの紹介をしたりする機会を作っていく。

(プリント例)

☆ 今 週 の サ イ ン ☆		No.
あか 赤		

- 子供の身体機能を含めた実態について共通理解を行い，できるだけ子供に応じたサイン指導を学校全体として，取り組む。

(具体的な取り組み)

- ▽ 手指の巧み性等に問題があり，その子独自のサインを使う子供に対し，「今週のサイン」のその他の欄として，「〇〇児のサイン」の欄を設け，学校全体で共通理解を行う。

## 資料11-3

### 学校→家庭への連携

- 養護・訓練の時間を中心に取り組んだ日常生活で生かされるサインの形態をプリントにして、家庭に伝え、家庭でも実践してもらう。
- 子供が自ら表出したサインを連絡帳で家庭に伝え、家庭でも保護者が子供のサインの意味を理解してサインで返すなど、サインを使う機会を持ってもらう。

(具体的な取り組み)

指導場面・内容	指導するサイン	連携等について
トイレの誘導の際、子供と一緒に子供の下腹部に手を当て、「トイレ?」と誘うようにする。	「トイレ」	家庭に「トイレ」のサインを伝え、定時排尿の際、使ってもらうようにする。
給食でのおかわりの機会をとらえて、教師と一緒に「ちょうだい」のサインを使って、要求を促すようにする。	「ちょうだい」	家庭でも、場面をとらえて「ちょうだい」のサインを心掛けてもらうようにする。

### 家庭→学校への連携

- 個に応じたサイン指導に当たるために、連絡帳等を使って家庭でできてほしいサインの情報を提供してもらう。
- 家庭でサインを使うがよく意味が分からないという保護者に対し、保護者が学校にきた機会を使って、理解してもらう。
- 家庭で使うようになったサインを、学校に連絡帳で伝え、学校でも実践していく。

(具体的な取り組み)

要望等について	指導するサイン	学校での指導内容・場面
今日あった学校での出来事を伝えることが難しく、サイン等を使って伝えるようになってほしい。	教科名 「作業」 「音楽」 「体育」など	朝の会での時間割の確認の時間に意識的に繰り返しサインを使っていくようにする。

### 家庭での取り組み

- 家庭の意識の向上を図るとともに、日常生活の中で実践していく。

(実践例)

〇〇児は、その子の使うサインの形態のプリントを家庭の冷蔵庫にはっている。すると楽しかった出来事を中心として、母親にサインを教えながら、表出しているということである。また、母親が他の家族にもそのサインを伝えている。

## 資料12 研究のまとめと今後の課題

### 今回の研究を受けて

これまでの理論研究を基にした実践事例から明らかになったことをまとめとして述べていくことにする。

#### ○ アセスメントの重要性

わたしたちは、家庭と学校の両方からのアセスメントを実施してきた。このことは、子供の実態の把握ができただけでなく、子供の家庭での様子を知ることにもつながり、家庭でのかかわりや興味・関心、サインの様子などを参考に学校の指導へ生かしていくことが多くなった。事例でも、アセスメントの情報から、これまで、家庭だけでしていた遊びを学校でも行うことで、教師とかかわる楽しさ、遊ぶ楽しみが見られ、教師と子供とのかかわりが深まることにつながり、子供からの働き掛けも増えたという報告があった。これは、学校だけの様子を見るだけでなく、家庭での様子を知ることの重要性を改めて感じた例であった。

#### ○ コミュニケーション意欲を高めることの重要性

各事例に共通していることは、「子供の興味・関心を示すもの」、「子供の好きな話題」、「子供の好きな遊び」など、まず、子供の好きな活動を中心にして取り組んできたということである。これは、子供のコミュニケーション意欲を大切に考えてきたからであり、何よりもまず、子供のすべてを受け止め、子供に応じたかかわりをしてきたからである。そのことが、子供のコミュニケーション意欲を更に高め、子供の「もっと一緒に遊びたい」、「もっと一緒に話をしたい」という気持ちを引き出すことにつながったと思われる。

#### ○ 連携（指導の一貫性）の重要性

今回の研究においては、アセスメントをはじめ、家庭と学校が常に連携を取って、サインを使う環境を整えるようにしてきた。事例では、学校で使うサインを連絡帳などで家庭に伝えたことで、家庭でも子供のサインが分かるようになったり、家庭で必要なサインを伝えてもらい、学校で取り組んだりしてきた。そうすることで、保護者が子供の課題やサインに対して意識が高まり、保護者が、積極的になったという報告もあった。また、子供にとっても、サインを使い伝えられる人が増え、伝えること、伝わることの満足感も味わえるようになったということである。このようにサインを使って伝えられる人を増やしていくことは、子供が将来の生活において、多くの人と「伝え合い、分かり合う関係」を築いていくためには必要であると考えられる。

また、家庭と学校の連携から見えてきたこととして、学校全体でサインを使うようにしたことで、教師がサインを使うようになり、子供がサインを使うことへと広がった。そして、そのサインを子供が家庭で使うようになることで、家族もサインを使うようになるといった流れがあった。やはり、家庭へ「サインを覚えてください」と言うだけでなく、子供がサインを使えるようになるといった、子供の変容が家庭の変容にもつながったと考える。

## 資料12-2

以上まとめとして三点述べたが、わたしたちは、4年間の研究で、「ことば」を培うためには、人やもののかかわりや認知的機能、言葉以前の伝達手段など、子供自身の持つ力を的確に把握し高めていくことと子供を取り巻く周りの人たちが、子供の出すサインを理解し、子供に応じた働き掛けをするなど、子供がサインを使う環境を整えていくことが大切であることが分かった。この子供自身の持つ力を的確に把握し高めていくこととサインを使う環境を整えていくことの相乗効果が、「ことば」を培うことにつながり、子供のコミュニケーション能力が高まってきたと考える。

### 今後の課題

#### ○ アセスメントの妥当性の検討

アセスメントを作成、活用してきたが、アセスメントの妥当性という点では、まだ十分に検討できていない。今後、アセスメントを一人一人の子供に活用していきながら、アセスメントの内容の妥当性について検討していく必要がある。

#### ○ アセスメントを指導後の評価に用いるための検討

わたしたちは、アセスメントを指導前の実態把握としてだけ用いるのではなく、指導をしていく中での評価としても用い、そして、次の指導へとつなげていくことが大切であると考え。そのために、アセスメントの妥当性ととも、評価としても用いることのできるアセスメントとしても検討していく必要がある。

#### ○ 子供の実態に応じて更にサインを精選していく必要性

今回の研究でサインの精選に取り組んできたが、子供たちがサインを覚え、使えるようになるにしたがい、「かばん」「くつ」など具体物を示すサインから「つかれた」「おもしろい」など気持ちを表現するサインの必要性も出てきている。子供たちの実態に応じて、より必要なもの、より分かりやすいものへとサインの精選を進めていく必要がある。

#### ○ サインを使う環境を家庭、地域、進路先などに広げるための連携の在り方の検討

わたしたちは、今回の研究で、家庭でのサインを使う環境を整えていくことを中心に連携の在り方を探ってきた。本来ならば、もう少しサインを使う環境を広げ、進路先なども取り組んでいきたかったが、家庭の取り組みだけで終わってしまった。ただ、事例にもあったように、現場実習で実習先の人とサインを介して話をするという様子も見られてきており、今後、子供たちの将来の生活のために、地域や進路先にもサインを使う環境を広げていくための連携の在り方を考えていく必要がある。

## 実践資料 1 T.Y 児の「人やものとのかかわりを豊かにする」観点からのアセスメント

### [家庭]

1 家庭において、お子さんがよくかかわっていく人は誰ですか。一人だけお書きください。

父 親

2 1で答えた「よくかかわっていく人」とお子さんとのかかわり方について、つぎの質問にお答えください。

	項 目
う た う 関 係	子供と大人との関係の中で、視線が合ってお互いの気持ちの通じ合い（一緒にいることの楽しさ、喜び）を感じるのはどんな場面ですか。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 父親と「だるまさんがころんだ」や「かくれんぼ」をしたいときに、父親の方を見て微笑んだり、手を引いたりすることがある。</li> <li>・ テレビを見ているときに、好きな場面が出てくると、父親の方に視線を向けて微笑むことがある。</li> </ul>
並 ぶ 関 係	子供と一緒に、同じものを見たり、同じ経験をしたりしながら、お互いの気持ちを感じ合い、お互いが一緒にいて楽しいと思うのは、どのような場面ですか。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 一緒にテレビを見ていて、お互いが好きな場面が出てくると、それを見て笑って楽しむことがある。また、楽しい場面では、そこに出てくる様子を一緒にまねて（テレビに出るギャグなど）喜ぶことがある。</li> <li>・ 新聞のテレビ番組の欄や広告、気に入った本などがあり、それを一緒に見てそこにある番組名や広告名を指すことを楽しんでよく行っている。</li> </ul>
提 示 の 関 係	自分の行為や持っているものを注目してもらおうとしたり、ほめてもらおうとしたりするのはどんな場面ですか。また、どのような行動をしますか。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ テレビマンガのキャラクターカードで遊びたいときに、肩や背中をたたいて自分の方を見るように教え、カードを差し出すことがある。</li> <li>・ テレビに出てくる場面で気に入った場面があると、父親の方へ行ってその場面の様子をして見せることが多い。</li> <li>・ ドライブに父親と一緒にいくのが楽しみで、父親の手を引いて車の所へ行って指さしたり、車の本やおもちゃを見せたりすることがある。</li> </ul>
や り と り の 関 係	視線を合わせたり笑ったりしながら、おもちゃのやり取りや、ものの受け渡しを楽しむ場面やそのときのお子さんの様子を教えてください。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ミッキーマウスのぬいぐるみで遊んだときに、父親がぬいぐるみを持って、本児にぬいぐるみの手を差し出し握手することを楽しんだり、本児がぬいぐるみを持って父親に握手させたりして楽しむことがあった。また同様にぬいぐるみで「いないいないばー」をお互いにして、そのやり取りを楽しむこともあった。</li> </ul>

3 1で答えた以外に「よくわかっていく人」がいましたら、お書きください。

母親と姉

## 実践資料1-2

### [学 校]

1 学校において、よくかかわっていく人は誰ですか。一人だけお書きください。

担任教師

2 1で答えた「よくかかわっていく人」とのかかわり方について、つぎの質問にお答えください。

	項 目
う た う 関 係	子供と大人との関係の中で、視線が合ってお互いの気持ちの通じ合い（一緒にいることの楽しさ、喜び）を感じるのとはどんな場面ですか。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>歌遊びが好きで、教師が歌遊びに誘ったときに、お互いに視線を合わせたり、微笑んだりしながら、一緒に手や身体を動かして楽しむことがあったとき。</li> <li>本児に話し掛けた言葉を気に入って笑ったとき、もう一度同じ言葉を話し掛け、お互いに楽しく笑ったことがあったとき。</li> </ul>
並 ぶ 関 係	子供と一緒に、同じものを見たり、同じ経験をしたりしながら、お互いの気持ちを感じ合い、お互いが一緒にいて楽しいと思うのは、どのような場面ですか。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>一緒に本を見ていて、本児が気に入った場所があったときそれを指さし、お互いに見て話をしたとき。</li> <li>テレビを見ていて、そこに出てくる様子を本児がまねて、それを教師も一緒にまねて楽しんだとき。</li> <li>ビデオを一緒に見ていて、同じ場面でお互いに笑ったり面白がったりして楽しんだとき。</li> </ul>
提 示 の 関 係	自分の行為や持っているものを注目してもらおうとしたり、褒めてもらおうとしたりするのはどんな場面ですか。また、どのような行動をしますか。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>肩をたたいて、自分の方へ注目するよう促すことはときどきあるが、それから何かに注目してほしいといった様子はあまり見られない。また、自分の方を見てほしいが近くにいて教師の様子をうかがっていることもある。一緒にいて、気に入った物を見付けると教師の肩をたたき、指をさして教えたり、持ってきて見せたりすることも何回かあった。</li> </ul>
や り と り の 関 係	視線を合わせたり笑ったりしながら、おもちゃのやり取りや、ものの受け渡しを楽しむ場面やそのときの様子を教えてください。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>本児からの働き掛けでものやり取りを行うことはほとんどなく、教師からの働き掛けでものやり取りをして遊ぶことはあった。ただ、ものを介して教師とのやり取りを楽しむまでには至っていない。</li> </ul>

3 1で答えた以外に「よくかかわっていく人」がいましたら、お書きください。

要求場面以外で自分からかかわる教師は少ない。

## 実践資料2 T.Y児の「認知的機能を豊かにする」 観点からのアセスメント

### 注意する力

① 見 る	刺激を受けたものに対して目を向け、その対象を注視する。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ピアノの音が鳴ったのを聞いて、その方向を向き、弾いている教師をじっと見ている。</li> <li>・ 校外学習に行ったときに、興味ある看板などがあると、立ち止まってそれをじっと見つめ動かないことがある。</li> <li>・ テレビを見ていて好きなCMが出てくると、その場面をじっと見ている。</li> </ul>
	対象に対して注意を持続する。(対象への志向性の高まり)
② 気 付 く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 運動会では、短距離走で友達が走っている姿を、目で追いながら、走っている方向を見ている。</li> <li>・ サッカーの試合では、ボールが転がった方向を目で追いながら、そのボールを追い掛けている。</li> </ul> <p>※ 本児の場合、靴を履くときによく見ないで、左右を間違えたり、はさみを使うときに手元を見ずに、指示した部分と違う部分を切ったりすることもある。</p>
	興味あるものの属性の特徴や変化に気付く。
③ 弁 別 す る	見て、気付いたものの特徴の違いが分かる。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 服を着るときに間違えて前後反対に着て、前にある絵柄を指さし、それが後ろの部分だと分かり、着替え直す。</li> <li>・ 友達や自分の連絡帳の中から、名前の部分を見てその字の形の違いが分かり、自分の連絡帳を取る。</li> <li>・ 歯を磨くときに、友達や教師のコップや歯ブラシの中から、自分がいつも使っているコップを見て、自分の物だと分かりそれを取る。</li> </ul>

### イメージする力

① 永 続 す る	目の前のものが視界から消えても、それがそこにあることをイメージする。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 本児の目の前で教師がお面をかぶると、お面を取って顔を見ようとする。</li> <li>・ 本を見ているときに、本児が気に入った絵が出てきたときに、その部分を手で覆い隠しても、そこに絵があることが分かり、手をのけて見ようとする。</li> </ul>
	一定の時間をおいても、場所を移動しても、その存在をイメージする。
② 関 連 付 け る	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 前の時間に帽子を机の中に入れたことを覚えており、次の体育の時間に机の中から帽子を取り出してみようとする。</li> <li>・ ビデオを見たあと、そのビデオを箱に入れ、棚に置いたのを見て、棚にある箱の中からビデオを探そうとしたり、近くにある箱を探したりする。</li> </ul>
	同じもの同士、関連のあるものを結びつける。
③ 符 号 化 す る	サインや言葉など、そのことで一つの意味を表すようなものとの符号化を行う。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師が名前を言うと、その写真カードを取る。</li> <li>・ 企業のシンボルマークや社名などをよく知っており、名前を言うとそのマークを指さす。</li> <li>・ 理解している言葉やサインは、それらを見聞きして、具体物を取る。</li> </ul> <p>※ 理解言語も多く、日常生活で使われるものなど、言葉を掛けるとその具体物を持ってこることができることから「符号化」できるものも多い。また、新聞のテレビ欄の番組名と言葉とを指さしてマッチングして遊ぶことなども、本児の気に入った遊びのようであり、符号化の対象ももっと増えると考える。</p>

## 実践資料2-2

### 見通す力

① もの 向かうこと	興味あるものに主体的にかかわる中で様々な経験を積んでいき、世界を広げる。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 聴覚、視覚刺激を伴う遊具は好きで、特にカセットテープを聞いたり、ビデオ・テレビを見たりすることは自分から働き掛けることはある。しかし、かかわるものへの幅は限られており、他のものへはあまり興味を示さないため、遊びも限られている。</li> </ul>
② ものに働き掛けること	ものを動かしたり、操作したりすることで、それに伴う結果が分かる。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 好きなカセットテープの開閉やビデオのセットなどを自分から行い、再生などのボタンを押そうと試みて、いろいろとボタンを押す様子が見られる。(いろいろとボタンを押しているうちに、再生ボタンに気付く)</li> <li>・ かえるのおもちゃを教師が押すと、その音に興味を示し、かえるのおもちゃを触り、いろいろな部分を押ししている。(そのうち、鳴き音がするのはどの部分を押しさえよいか気付く)</li> <li>・ キーボードから音を出したくて、キーボードのいろいろなボタンを触り、スイッチを入れようとする。(触っているうちにスイッチや音を出すボタンに気付く)</li> </ul>
③ 洞察すること	結果を見通してもものに働き掛ける。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 家庭や学校にあるテレビやビデオなどのスイッチが分かり、自分でスイッチを入れることがある。</li> <li>・ タイムカードを押す機械について、カードを入れる場所など操作の仕方が分かり、朝と帰りにタイムカードを押す。</li> <li>・ もぐらたたきゲームなど、今までに経験したゲームについては、その操作の仕方をよく理解しており、ゲームを行う。</li> </ul> <p>※ 本児は、日常生活で目にするものについては、洞察する段階にある。特に、興味あるビデオやテレビなどの操作に対する見通しは高い。しかし、時間や状況に対しての見通しが持てるまでには至っておらず、学校においても自分がどう動いていいのかわからずに滞る場面もある。</p>

### 模倣する力

① 見慣れた動きの模倣	子供が日常生活の中で目にしやすい(目にすることの多い)動きを模倣する。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「いただきます」のあいさつのときに教師と一緒に手を合わせる。</li> <li>・ 拍手する場面で、みんなと一緒に手をたたく。</li> <li>・ 朝や帰りの会のあいさつでは、教師が頭を下げると、それを見て一緒に頭を下げる様子が見られる。</li> <li>・ 作業や実習の場面では、教師の「エイエイオー」と、片手をあげる動作を見て、続けてそれを行っていた。</li> <li>・ 教師が大きな輪を頭の上でつくり(○をつくる)、それを見て同じように輪(○)をつくる。</li> </ul>
② 新しい動きの模倣	日常生活の中であまり目にするの少ない動きを試行錯誤しながら模倣する。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師の歌遊び等を見て、それを行おうと、手足を動かしてまねようとする。</li> <li>・ 教師の舌を出す動作を見て、同じように舌を出す。</li> <li>・ (「頭、肩、膝、手たたき」などで次々と、触る箇所を替えたり動きを替えたりなどのバリエーションを持たせても、教師の動きを見てそれを行おうとする。)</li> <li>・ 準備運動などで、そのときに行った運動について、教師の動作を見て行おうとする。</li> <li>・ 新聞やテレビなどを見て、教師が初めて示した動作を、まねようとする。</li> <li>・ 運動会のリズムや学級でのレクリエーションの出し物のダンスなど、教師の動作を見てそれを行おうとする。(繰り返すうちにだんだん同じ動きに近付いてくる)</li> <li>・ 始まりのあいさつなど、教師が行うサインを見て、それを行う。</li> </ul>
③ 覚えた動きの模倣	これまで行ってきた動きを覚えており、違う場所、時間にそれらを再現する。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 前日にテレビで見た人をまねする。</li> <li>・ 野球の素振りや投げのまねを行う。</li> <li>・ 動物園でみた猿のまねを学校にきてから行う。</li> </ul> <p>※ 本児は、テレビでみたギャグを学校で行ったり、前日見た野球の様子(バッターやピッチャーの様子)を模倣するなど延滞模倣も行うことができ、自分で見たものをイメージして表す段階にあるといえる。</p>

## 実践資料3 T.Y児の「サインの形態を覚える」 観点からのアセスメント

評価… (できる○, 難しい△)

項 目	評価	備 考
・ 腕を肩より上に挙げるができる。 (セーターを着せるとき, 両手を挙げる)	○	「帽子」のサインもできる。
・ 肘の曲げ伸ばしができる。 (食物に手を伸ばし口に運ぶ)	○	「頑張る」のサインもできる。
・ 腕をぐるぐる回すことができる。	○	「泳ぐ」のサインもできる。
・ 腕と腕を交差することができる。 (右手で左腕をかく)	○	「更衣」のサインもできる。
・ 手をぶらぶらすることができる。 (手についたものを取ろうとして手を振る)	○	「雨」のサインやうさぎの真似で手をぶらぶらすることもできる。
・ 手と手を合わすことができる。 (拍手する)	○	「いただきます」などで, 手を合わせる ことができる。
・ 手の平を外旋することができる。 (ボールを手の平にのせて持つ)	○	「ちょうだい」や「本」のサインもできる。
・ 手首をひねることができる。 (ピンのふたを開けたり閉めたりする)	○	蛇口やジュースのキャップなど, ひねって出すことができる。 「ちがう」のサインもできる。
・ 手を握ったり, 開いたりできる。 (小物を持ったり置いたりする)	△	ゆっくりならばできるが, 連続になるとうまくできない。
・ 親指と人差し指で物をつまむことができる。 (皿の上の豆をつまむ)	△	つまむ対象が大きなものであればできるが大豆などの小さなものは, 難しくなる。
・ 指の一本ずつを曲げたり, 立てたりすることができる。 (ジャンケンをする)	△	「1」を指で示すことはできるが「2」以上は難しい。

## 実践資料4 T.Y児の指導目標の評価

○ 平成8年度1学期 評価 【第1期】

学 期 末 目 標	評価	特 記 事 項
テレビに出てくる人のまねや歌遊びを行う中で、もう一回と催促したり他の人のまねや歌遊びを要求したりすることができる。	B	テレビのまねは連絡帳で家庭での様子も分かり、かかわる際に指導の手掛かりとなった。
新聞のテレビ欄のコピーを見て、好きな番組を教えたり、指示した番組に印を付けたりすることができる。	B	大体できていたが、テレビ欄は、そのときだけで後まで見て楽しむことはなかった。
「楽しい、一緒に、痛い、曇り、ボール、歩く、茶わん、ラジオ、電気、新聞、カメラ、車、乗る、飲み物、仕事」のサインを覚えることができる。	B	「楽しい、痛い、新聞、乗る」は覚えることが難しかったが、そのほかは覚えた。
「おいしい、お腹がすいた、分かった、仲良く、トイレ、違う、雨、先生、テレビ、ふろ」のサインを自ら使うことができる。	C	「おなかがすいた、トイレ、分かった、先生、雨」については、よく使っていた。
教師の言葉を聞いて、その日の時間割に合わせて学習カードを順番にはることができる。	A	学習カードはすぐに覚えた。次は平仮名に視点をおいたカードへ。
朝来て連絡帳を出す→かばんを片付ける→更衣に行くまでの活動を一人で行うことができる。	C	言葉掛けがないとなかなかできなかった。かばんを片付けることを忘れることが多かった。
掃除の時間にちり捨てや黒板消し掃除、手洗い場掃除の活動に見通しを持って自分から行動することができる。	C	ちり捨てについては自分からほとんど行っていた。散り捨て→黒板消し掃除はできていた。

○ 平成9年度1学期 評価 【第2期】

学 期 末 目 標	評価	特 記 事 項
テレビに出てくる人のまねや歌遊びを行う中で、もう一回と催促したり、他の人のまねや歌遊びを要求したりすることができる。	A	ものまね以外には、シャツのマークを指さし、その名前を答えるなどのやり取りを楽しんだ。
教師の「新聞」のサインで、職員室に行って新聞を取ってきて、教師と一緒に番組欄を見て好きな番組を指さすことができる。	A	新聞のほか、ビデオを見て楽しむことが多く、一緒に見てせりふを言うなどした。
「楽しい、痛い、新聞、仕事、きれい、汚い、乗る、遊ぶ、好き、嫌い、ごめんなさい」のサインを覚えることができる。	B	「嫌い」と「痛い」については、独自の形であり、まだ覚えているとは言い難かった。
「新聞、ティッシュ、テレビ、ふろ、一緒に、本、して」のサインを自ら使うことができる。	B	ティッシュは、なかなか使わなかった。
自分の日直のときに、「○・○・○」の文字カード(名前)を順番にはったり、毎日の時間割を教師の言葉掛けで「せいたん」などのカードを選んではったりすることができる	B	「○・○・○」は、一文字ずつは分かっているが、並べるときはその順番が変わることが多かった、学習カードはほぼできた。
週報を見ながら、その日の授業の学習について、母親が指示したものと同じカード(文字)を選んで指さすことができる。	A	紙に書いて取り組んできたが、指さすことができていた。
掃除の時間にトイレ掃除を、教師の言葉掛けと絵カードを見ながら、洗剤をかける→ブラシでこする→床をデッキブラシでこする、の流れに沿って行うことができる。	A	教師の言葉掛けを聞いて、絵カードを指さしながら、掃除をする様子が見られた。

○ 平成9年度2学期 評価 【第3期】

学 期 末 目 標	評価	特 記 事 項
テレビ（ビデオ）や新聞を教師を誘って一緒に見て、様子などをまねたり、教師と広告のマークなどを見て、楽しみながら指さしたり、教師が名前を言ったりして、そのやり取りを楽しむことができる。	A	ビデオを教師に手渡したり、サインを使ったりして伝えることが増えた。新聞に入っている広告を切り抜きカードを作り楽しんだ。
「嫌い、痛い、作る、ごめんなさい、手伝う、持つ」のサインを覚えることができる。	A	独自のものもあるが、サインとして覚えていた。
「ごめんなさい、仕事、テレビ、楽しい」のサインを自ら使うことができる。	A	学習場面等でも機会を捉えて指導したため、使うことも多くなった。
自分の日直のときに、「○・○・○」の文字カード（名前）を順番にはったり、毎日の時間割を、その頭文字の音を聞いて、「せいたん」などのカードを選んではっきりすることができる。	B	名前もほぼ並べられるが、まだ間違えることがある。学習カードは、漢字を見ながら、自分で選んではることができた。
週報を見ながら、その日の授業の学習について、母親が指示したものと同じカード（文字）を選んで指さすことができる。	A	カード（パネル式）で行ったがほぼ指さすことができていた。
掃除の時間にトイレ掃除を、教師の言葉掛けと絵カードを見ながら、洗剤をかける→ブラシでこする→床をデッキブラシでこする、の流れに沿って自分で行うことができる。	A	教師がいなくても、自分で絵カードを見ながら、流れに沿って掃除を行う様子が見られた。

## 実践資料5 K.M児の「人やものとのかかわりを豊かにする」観点からのアセスメント

### [家庭]

1 家庭において、お子さんがよくかかわっていく人は誰ですか。一人だけお書きください。

母親

2 1で答えた「よくかかわっていく人」とお子さんとのかかわり方について、次の質問にお答えください。

	項 目
うたう関係	子供と大人との関係の中で、視線が合ってお互いの気持ちの通じ合い（一緒にいることの楽しさ、喜び）を感じるのはどんな場面ですか。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>「これはお父さんには秘密だよ」と2人だけの約束事を決めると喜ぶ。</li> <li>何かいけないことをしたときなどに、母親の目を見て怒っていることを感じ取り、行動を修正しようとすることがある。</li> </ul>
並ぶ関係	子供と一緒に、同じものを見たり、同じ経験をしたりしながら、お互いの気持ちを感じ合い、お互いが一緒にいて楽しいと思うのは、どのような場面ですか。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>一緒のバスに乗っているとき。</li> <li>自転車に乗って遊んでいるとき。</li> <li>数字の「8」を見つけたとき、指さして母親に知らせる。（いつも乗るバスの番号）</li> </ul>
提示の関係	自分の持っているものを注目してもらおうとしたり、褒めてもらおうとしたりするのはどんな場面ですか。また、どのような行動をしますか。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>見せたいものの方にお母さんを連れていくことが多い。また、見せたいものをもって来る。</li> <li>声を出して自分の居場所を教える。</li> <li>一人で宿題を頑張った後、母親に見せる。</li> </ul>
やりとりの関係	視線を合わせたり笑ったりしながら、おもちゃのやり取りや、ものの受け渡しを楽しむ場面やそのときの様子を教えてください。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>サインでいろいろと話すようになった。本人の要求が通らないときは、足をじたばたさせて嫌と言いつつ「いや」のサインをしてゆずらないこともある。</li> </ul>

3 1で答えた以外に「よくかかわっていく人」がいいたら、お書きください。

お父さん、おばあさん、管理人のおばさん、その他知らない人にもサインを使って話し掛けることが多い。

[学 校]

1 学校において、よくかかわっていく人は誰ですか。一人だけお書きください。

担 任

2 1で答えた「よくかかわっていく人」とのかかわり方について、次の質問にお答えください。

	項 目
う た う 関 係	<p>子供と大人との関係の中で、視線が合ってお互いの気持ちの通じ合い（一緒にいることの楽しさ、喜び）を感じるのはどんな場面ですか。</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 抱っこすると体を後ろに反らしたり、足を広げたりして全身を預けて喜びの表現をする。</li> <li>・ 手をつなぐとびょんびょん跳ねたりしゃがんだりしてはしゃぐ。</li> <li>・ 友達に強引に引っ張られて困るときは、担任の方を見て目で訴えている。</li> </ul>
並 ぶ 関 係	<p>子供と一緒に、同じものを見たり、同じ経験をしたりしながら、お互いの気持ちを感じ合い、お互いが一緒にいて楽しいと思うのは、どのような場面ですか。</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自転車に乗って遊んでいるとき、わざとぶつかってきて笑う様子がある。</li> <li>・ 本児から遊びに誘いにきて、一緒に遊んでいるとき。</li> </ul>
提 示 の 関 係	<p>自分の持っているものを注目してもらおうとしたり、褒めてもらおうとしたりするのはどんな場面ですか。また、どのような行動をしますか。</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 宿題や連絡帳を見てもらおうとする。</li> <li>・ 給食のとき、頑張ってるよ、というように皿を差し出して見せる。</li> </ul>
や り と り の 関 係	<p>視線を合わせたり笑ったりしながら、おもちゃのやり取りや、ものの受け渡しを楽しむ場面やそのときの様子を教えてください。</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ サインで言っていることを担任が言葉で返すとうなずいて見せる。しかし、自分の言いたいことを言っただけで気が済んだら立ち去っていく。こちらからの話し掛けを理解している様子はあるものの、自分の関心のない話にはそわそわと落ち着かず、よく聞いていない感じである。</li> <li>・ ボール遊びのやり取りは長続きしない。</li> </ul>

3 1で答えた以外に「よくかかわっていく人」がいましたら、お書きください。

話をよく聞いてくれる先生、6年生の友達など

## 実践資料6 K.M児の「認知的機能を豊かにする」 観点からのアセスメント

### 注意する力

① 見 る	刺激を受けたものに対して目を向け、その対象を注視する。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 言葉掛けやテレビの音などに聞こえた方に目を向ける。</li> <li>・ 靴履きの際に、一瞬にして靴の左右を確認して履く様子が見られる。</li> </ul>
② 気 付 く	対象に対して注意を持続する。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 気になる友達の行動を目で追っていることがある。</li> <li>・ 教師の示すサインをよく見ている。</li> <li>・ 絵本やテレビには興味が向かず、注意の喚起が必要である。</li> </ul>
③ 弁 別 す る	興味のあるものの属性の特徴やその変化に気付く。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師の言葉掛けに対して、うなづいたり、知っているサインをしたりと何らかの反応をすることができる。</li> <li>・ 靴の左右に気付いている。</li> <li>・ 着替えの際、そでが裏返しになっていてもそのままにしている。</li> </ul>
④ 弁 別 す る	自分が見て、気付いたものの特徴の違いが分かる。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 友達の名前でなく自分の名前を呼ばれたときにだけ、「あっ」と声を出したり、挙手したりして返事をする。</li> <li>・ 靴箱やロッカーなども自分の場所と他人の場所を区別している。</li> <li>・ 靴の左右を間違えずに履くことができる。</li> <li>・ ペグやボールプールのボールを色別に集めようとするが、注意散漫になっているときなど時々間違える。</li> </ul>

### イメージする力

① 永 続 す る	目の前のものが視界から消えても、それがそこにあることをイメージする。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 本児の前で教師の顔にハンカチをかぶせて見えなくすると、ハンカチを取ろうとする。</li> <li>・ 給食でストローがないことに気付き、きょろきょろして探そうとする。</li> </ul>
② 関 連 付 け る	一定の時間をおいても、場所を移動しても、その存在をイメージする。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 朝の係活動の出席調べで、学校に来ている友達を思い出し、正確に、いる、いないの判断をすることができる。</li> <li>・ 「なかまの家で勉強するよ」と言うと、なかまの家がある方を指さすことができる。</li> </ul>
③ 符 号 化 す る	同じもの同士、関連のあるものを結びつける。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 友達のかぶっている帽子を指さして、自分の頭も触り、「同じように帽子をかぶっている」ことを伝えようとする。</li> <li>・ ボールプールのボールを同じ色で集めることができる。</li> </ul>
④ 符 号 化 す る	サインや言葉など、そのことで一つの意味を表すようなものとの符号化を行う。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 知っているものであれば、何枚かの中から教師が言った絵カードを取る。(知っているものの具体物、写真、絵カードと言葉の符号化ができる)</li> <li>・ 自分の名前(平仮名)が書かれた名前カードを取るができる。(自分の名前カードと言葉の符号化ができる)</li> <li>・ いくつかのサインを習得している。(言葉とサインの符号化ができる)</li> <li>・ 本児の知っている具体物や写真、絵カードであっても文字とのマッチングはできない。(具体物、写真、絵カードと文字の符号化は難しい)</li> </ul>

見通す力

① ものに 向かうこと	興味あるものに主体的にかかわる中でさまざまな経験を積んでいき、世界を広げる。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>固定施設（ジャングルジムや滑り台など）や三輪車などで体を動かして遊ぶことは大好きである。</li> <li>手指の巧み性を伴う遊びは自分から進んで取り組むことは少ない。</li> </ul>
② ものに 掛けること	ものを動かしたり、操作したりすることで、それに伴う結果に気付く。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>自転車で前後にこいだり、後ろの車輪を見たりしながら遊んでいる。</li> <li>ひもでつり下げてある小黒板を、引っ張るようにして試行錯誤しながら取ろうとすることがある。</li> </ul>
③ 洞察 すること	結果を見通してものに働きかける。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の手に届かない所にある歯ブラシを、いすを持ってきて取ろうとする。</li> <li>トイレに入る前と出たときに、スイッチを押して電気を付けたり消したりすることができる。</li> <li>日常生活で目にするものについては、経験からある程度洞察することができるが、時間や周りの状況に対して見通すというところまでは至っていない。</li> </ul>

模倣する力

① 目 慣れた 動きの 模倣	子供が日常生活の中で目にしやすい（目にすることの多い）動きを模倣する。
	<p>自分の目で確認できる（可視的）動作の模倣をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「いいですか」と手でたたく動作を模倣することができる。</li> <li>教師が「はいはい」と手を振ったのを見て同じように手を振ることができる。</li> </ul> <p>目で確認できない（不可視的）動作の模倣をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>教師が「バンザイ」と両手を上に上げたのを見て、それを行う。</li> <li>「おはようございます」などのあいさつでおじぎをすることができる。</li> <li>指で「1」は作ることができるが、「2」～「4」は難しい。</li> </ul>
② 新 しい 動き の 模倣	日常生活の中であまり目にするの少ない動きを試行錯誤しながら模倣する。
	<p>自分の目で確認できる（可視的）動作の模倣をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「むすんでひらいて」などゆっくりした手遊び歌の模倣をすることができる。</li> <li>「あたま、かた、ひざ、ポン」などで教師をまねて同じところを触ろうとするが、腹と胸、ひざとふとももなどがあいまいである。</li> <li>あまり知らない歌遊びなどは注視が続かないため、注意を喚起しながら行う必要がある。</li> </ul> <p>自分の目で確認できない（不可視的）動作の模倣をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>左の指で耳をつまみ、右手で頭を押えるなどの左右が違う動作の模倣が難しい。</li> <li>教師をまねて同じところを触るとき、背中とおしりなど見えない部分がはっきりしていない。</li> <li>人さし指を立てることはできるが、勉強のサイン連鎖で人さし指を頭に当てる動作は難しく、手の平で頭を押えてしまう。</li> </ul>
③ 覚 えた 動き の 模倣	これまで習得してきた形態を記憶しており、違う場所、時間にそれらを再現する。
	<p>色々な場面や場所で、①②の動きを再現できる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>音楽の時に踊ったダンスの一部を、次の時間にも覚えていることがある。</li> <li>今までに覚えたサインをして見せる。</li> <li>覚えた動きは再現できるが、本児のしやすい動きに限られている。</li> </ul>

## 実践資料7 K.M児の「サインの形態を覚える」 観点からのアセスメント

評価… (できる○, 難しい△)

項 目	評価	備 考
・ 腕を肩より上に上げることができる。 (服を着るとき両腕を上げる)	○	腕をまっすぐに伸ばすことはできないが、肩より上に上げる動作はできる。
・ 肘の曲げ伸ばしができる。 (食べ物に手を伸ばし口に運ぶ)	○	まっすぐに伸ばすことはできないが「頑張る」などの動きはできる。
・ 腕と腕を交差することができる。 (右手で左腕をかく)	○	「着替え」のサインをすることができる。
・ 手をぶらぶらすることができる。 (手についたものを取ろうとして手を振る)	○	体育の時に手を振る動作をすることができる。
・ 手と手を合わすことができる。 (拍手をする)	○	指をまっすぐ伸ばすことはできないが、手を合わせて「ごちそうさま」という動きをすることができる。
・ 手の平を上に向けることができる。 (ボールを手の平に乗せて持つ)	○	友愛パスを見せるように手の平を返し、「友愛パス」のサインをする。
・ 手首をひねることができる。 (ビンのふたを開けたり、閉めたりする)	○	固いものは難しいが、蛇口をひねることができる。
・ 手を握ったり、開いたりできる。 (小物を持ったり、置いたりする)	○	連続になるとうまくできないが、ゆっくりした動きであればできる。
・ 親指と人差し指で物をつまむことができる。 (皿の上の豆をつまむ)	△	大きなボタンなどはつまむことはできるが、小さなものは難しくなる。
・ 指を一本ずつ曲げたり、立てたりすることができる。 (グー、チョキ、パーができる)	△	「1」を指で示すことはできるが、「2」「3」「4」は難しい。

実践資料 8

K.M 児のサイン調べ

<平成 8 年度 3 学期>		<平成 9 年度 1 学期>		<平成 9 年度 2 学期>	
・ わたし	◎	・ 1 年生	◎☆	・ 飲み物	◎
・ 先生	◎	・ 電 話	◎☆	・ いっぱい	◎☆
・ 友愛パス	◎☆	・ 寝 る	◎	・ 遊 ぶ	◎
・ バス (車+友愛パス)	◎☆	・ 卵	◎☆	・ ぶらんこ	○
・ 車	◎	・ おいで	◎	・ 生 単	◎
・ 歯磨き	○	・ ここに (座って)	◎☆	・ 一緒に	◎
・ 歯医者	◎☆	・ 自転車	○	・ お願い	◎☆
・ 牛 乳	○	・ おふろ	◎	・ 国 語	○
・ シャンプー	◎	・ プール	◎	・ 体 育	○
・ トイレ	◎	・ いや (時々)	◎☆	・ 自転車	◎
・ お母さん	◎☆	・ うそ (時々)	◎		
・ お父さん	◎☆	・ 本 当	○		
・ お参り	◎☆	・ ゴルフ, 野球	◎☆		
・ 歩 く	◎☆	・ 頭痛, 熱 (家庭)	◎☆		
・ 立 つ	○	・ 友 達	○☆		
・ 座 る	○	・ 本	○		
・ 始めます	○	・ ボール	○		
・ 終わります	○	・ 生 単	○		
・ ちょうだい	○	・ パ ン	○☆		
・ 勉 強	○	・ 朝の会	○		
・ 1 時間目	○				
・ 帽 子	○				
・ ごはん	○				
・ 雨	○				
・ おはよう, ありがと う, こんにちはなど	◎				
・ あいさつ					
・ 靴	○				
・ みなさん	○				
・ 元 気	○				
・ 頑 張 る	○				

◎…サインを使うことができる    ○…サインを覚えている    ☆…独自のサイン

## 実践資料9 K.M児の指導目標の評価

### ○ 平成8年度3学期 評価 [第1期]

学期末目標	評価	特記事項
興味ある話題で話し掛けてきたり、一緒に遊ぼうと誘いにきたりすることができる。	A	本児の方から「あっあっ」と大きな声で呼び掛けたり、サインで話し掛けたりすることが多くなった。
感覚の時間に、教師をよく見ながら身体の各部位を触る動作模倣(両側性のもの)をすることができる。	B	時々よそ見をしてしまうことがあるが、注意を喚起すれば、両方同じ動作の模倣をすることができた。
トイレに行くときに、教師や母親と一緒に「トイレ」のサインをすることができる。	C	サイン自体は定着しているが、トイレに行きたいときだけでなく、驚いたときなどにも使っていた。
「〇〇(教科名)」「勉強」「始めます」「終わります」と、教師を模倣しながら発声ともにサインを交えて号令を掛けることができる。	C	「勉強」「始めます」「終わります」のサインを習得したが、教科名のサインの模倣はまだ難しい。
係の仕事(当番調べ)の際、平仮名で書かれた6人の名前カードの中から、自分の名前カードを選ぶことができる。	A	自分の名前カードは確実に選ぶことができるようになった。友達の名前カードは時々間違っていた。

### ○ 平成9年度1学期 評価 [第2期]

学期末目標	評価	特記事項
「今日は何をして遊んだの」と聞いたときに写真カードの中から、遊んだ先生や遊んだものを指さして伝えることができる。	C	写真カードで遊びたいものを伝えるようになったが、経験したことを伝えることは不確実だった。
教科名(朝の会、生単、国語、体育、図工、音楽)のサインを模倣して号令を掛けることができる。	C	「朝の会」「生単」は形態を覚えることができた。「国語」「体育」は、模倣により表すことができる。「図工」「音楽」の模倣は難しい様子であった。
トイレに行きたいときに「トイレ」のサインをすることができる。	B	自分から伝えてくるが多かったが、行事のときなどいつもと違う状況では、伝えるタイミングを逃してしまうことがあった。
「いや」という意思表示を担任に示すことができる。	B	家庭で見せるような意思表示は見られないものの、トイレに行きたくないときや嫌いなメニューがあったときなどに手を振って「いや」ということを表すようになった。
名前の2文字を音声聞き選びながら並べることができる。	A	指導場面は少なかったが、名前の2文字については、教師が言ったものを選び、並べることができた。

### ○ 平成9年度2学期 評価 [第3期]

学期末目標	評価	特記事項
「今日は何をして遊んだの」と聞いたときに写真カードの中から、遊んだ先生や遊んだものを指さしやサインで答えることができる。	A	遊んだ人や遊具を、写真カードを指さしたり、サインを使ったりして伝えることができるようになっている。(「自転車」のサインが使える、「ぶらんこ」の形態を覚える。)
「生単」のサインを自ら使うことができる。	A	学校では、「生単はどうするの」と聞いたときに見せることができた。家庭では自分から頻りに使う様子があった。
「国語」「体育」「図工」「音楽」のサインを模倣して号令を掛けることができる。	B	「国語」「体育」は形態を覚えることができた。「図工」「音楽」も、よく見て模倣しようとする様子が見られた。
「いや」のサインを使うことができる。	C	サインを使うことは少なかった。
自分の名字の4文字を、音声で聞き分けながら選ぶことができる。	C	マッチングも間違っていた。名字の4文字と音声の符号はまだ難しい様子である。

実践資料10 K.M 児の指導の結果と変容

	1 期	2 期	3 期
人やもの のかかわり	担任を遊びに誘うなど「並ぶ 関係」の深まり	写真カードで要求を伝えるな ど、写真カードでのやり取りを 中心とした「やりとりの関係」 の深まり	サインで要求や経験を伝える 「やりとりの関係」の深まり 遊びの広がり 友達へのかかわりの広がり
やり取り の様子	「お父さんと電話で話す」や 「歩いてお参りに行く」など家 庭での出来事が中心	「先生と電話で話した」や 「先生は車で帰る」と担任に関 することで話の内容が広がる	「〇〇さんはバス、〇〇くん は車で帰る」と友達を指さしな がら話したり、「〇〇ちゃんと バスで一緒に帰る」と話したり と、友達に関しての話ができる
気持ちを 表すサイン	気持ちを表すサインは家庭で しか表せない。「いや」「お願い」	気持ちを表す場面が増える	気持ちを表すサインの増加 「遊ぶ」「いっぱい」「お願い」
日常生活 に関連するサイン	日常生活に関連のあるサイン の習得「バス」「車」「電話」「お 母さん」「お父さん」「歩く」「お 参り」  「トイレ」のサインをいろい ろな場面で使う	学校と家庭で共通したサイン の習得「プール」「寝る」「お ふる」  父親に外出先で「トイレ」を 知らせ、成功する	学校に関することや友達に関 することのサインの習得「自転 車」「一緒に」  学校でも「トイレ」を知らせ て成功することが増える
学習に関 するサイン	「1時間目」「始めます」「終 わります」「勉強」のサインの定 着	「朝」と「会」似ているサイ ンの分化 「生単」の形態を覚える 「国語」「体育」のサインを 模倣する	「生単」のサインを使う 「国語」「体育」の形態を覚 える 「図工」「音楽」のサインを 模倣する
認知的機 能に関する力の高 まり	サインをよく「見る」ことで 注意の持続ができる  自分の名前カードが選べる	サインの違いに「気付く」こ とができる 新しい不可視的な動きのサイ ンを模倣する 活動のイメージとサインの動 作を関連付ける  名前の2文字を並べる 友達の名前カードが選べる	サインを弁別する  不可視的な動きのサインを覚 えて模倣する 言葉とサインを符号化する  名前の4文字を並べることは まだ難しい

## 実践資料11 N.Y児の「人やものとのかかわりを豊かにする」観点からのアセスメント

### [家 庭]

1 家庭において、お子さんがよくかかわっていく人は誰ですか。一人だけお書きください。

母 親

2 1で答えた「よくかかわっていく人」とお子さんとのかかわり方について、次の質問にお答えください。

	項	目
うたう 関係	子供と大人との関係の中で、視線が合ってお互いの気持ちの通じ合い（一緒にしていることの楽しさ、喜び）を感じるのはどんな場面ですか。	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>歌遊びなど動作を交えて一緒に楽しんだりする。</li> <li>表情を見ると何の話がしたいのか大体分かる。</li> </ul>
並ぶ 関係	子供と一緒に、同じものを見たり、同じ経験をしたりしながら、お互いの気持ちを感じ合い、お互いが一緒にいて楽しいと思うのは、どのような場面ですか。	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>楽しかった旅行の話などを一緒にしているとき。</li> <li>好きな、田舎や祖父母の話と一緒にしているとき。</li> </ul>
提示の 関係	自分の持っているものを注目してもらおうとしたり、褒めてもらおうとしたりするのはどんな場面ですか。また、どのような行動をしますか。	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>電気を消したり、帽子を外に投げたりしてかわりを求めるとき。</li> <li>写真を持ってきて指さし、話をしてもらいたがる。</li> <li>口に指を入れて養・訓をしてもらったことを話そうとする。</li> </ul>
やりとり の関係	視線を合わせたり笑ったりしながら、おもちゃのやり取りや、ものの受け渡しを楽しむ場面やそのときの様子を教えてください。	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>ミニカーやおやつ、ビデオを見せてと要求することは多いが、手放そうとはしない。（要求するときにはじっと見ている。）</li> <li>朝食のときに家族に味付けのりを配るなどできるが、役割として行っており、楽しんでいる様子ではない。</li> </ul>

3 1で答えた人以外に「よくかかわっていく人」がいましたら、お書きください。

父親、妹

### [学 校]

1 学校において、お子さんがよくかかわっていく人は誰ですか。一人だけお書きください。

担 任

2 1で答えた「よくかかわっていく人」とお子さんとのかかわり方について、次の質問にお答えください。

	項	目
うたう 関係	子供と大人との関係の中で、視線が合ってお互いの気持ちの通じ合い（一緒にしていることの楽しさ、喜び）を感じるのはどんな場面ですか。	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>特定の話をしたいときに、顔を見ながら笑いかけることがある。</li> </ul>
並ぶ 関係	同じ場所にいて同じものを見たり、同じ経験をしたりしながら、お互いの気持ちを感じ合い、お互いが一緒にいて楽しいと思うのはどんな場面ですか。	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>一緒に経験したことについて、そのときを思い出しながらいんを交えて話をしているとき。</li> </ul>
提示の 関係	自分の持っているものを注目してもらおうとしたり、褒めてもらおうとしたりするのはどんな場面ですか。また、どのような行動をしますか。	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>要求が受け入れてもらえなったときなど、近くにいる友達や教師の髪やボタン、襟を引っ張るとき。</li> <li>何かをして欲しいときに教師との約束を守っているとアピールするとき。</li> </ul>
やりとり の関係	視線を合わせたり笑ったりしながら、おもちゃのやり取りや、ものの受け渡しを楽しむ場面やそのときの様子を教えてください。	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>学校では、好きなおもちゃや本を欲しがることが多いが、ほかのものに興味に移るまで手放すことはしない。何かを要求する際も視線は合わすことができない。</li> </ul>

3 1で答えた人以外に「よくかかわっていく人」がいましたら、お書きください。

M先生、特定の話題を共有する教師（場面が限られている）

## 実践資料12 N.Y児の「認知的機能を豊かにする」 観点からのアセスメント

### ○ 注意する力のアセスメント

① 見 る	刺激を受けたものに対して目を向け、その対象を注視する。
	・ ミニカーが好きで、じっと見つめたり手を伸ばしたりする。
	対象に対し、注意を持続する。
② 気 付 く	興味あるものの属性の特徴やその変化に気付く。
	・ ふだん眼鏡をかけている教師が眼鏡を外していると不思議そうにすることがある。 ・ 自分の興味のないものや小さな特徴の変化、人の髪型などについては注視しないため、変化に気付かないことがある。
③ 弁 別 す る	自分が見て、気付いたものの特徴の違いが分かる。
	・ ふだん眼鏡をかけている教師が眼鏡を外していると近くにある眼鏡を渡そうとする。 ・ 自分の持っているミニカーと持っていないミニカーの区別ができ、持っていない方のミニカーを欲しがる。

### ○ イメージする力のアセスメント

① 永 続 す る	目の前のものが視界から消えても、それがそこにあることをイメージする。
	・ 教師がたばこの箱をポケットに入れたのを見てそれを取ろうとする。
	一定の時間をおいても、場所を移動しても、その存在をイメージする。
② 関 連 付 け る	同じもの同士、関連のあるものを結びつける。
	・ 教師がたばこを吸っているとたばこの箱を指さし、教師のたばこを投げた話を要求してくる。 ・ 友達が帽子をかぶって外に出たのを見て自分も帽子をかぶる。
③ 符 号 化 す る	サインや言葉など、そのことで一つの意味を表すようなものとの符号化を行う。
	・ 校長室のサインを提示すると遠くからでも走ってきて校長室でいたずらをした話を要求する。 ・ 「連絡帳は」の言葉掛けでかばんから出したり、入れたりできる。

## 実践資料12-2

### ○ 見通す力のアセスメント

① ものに向かうこと	興味あるものに主体的にかかわる中でさまざまな経験を積んでいき、世界を広げる。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教官室に入って来るなり、新しい写真やミニカーなどに目を向け、欲しがったり写真について話をし、てほしがったりと興味あるものには積極的にかかわろうとする。</li> <li>・ 大好きなミニカーだが、自分が持っているもの、持っていないものが分かり、持っていない車種の絵や写真があるとサインで買ってほしいと要求する。</li> <li>・ 一定時間遊んで飽きると、別なおもちゃの方へ興味を移し、そちらを欲しがりかわろうとする。</li> </ul>
② ものに働き掛けること	ものを動かしたり、操作したりすることで、それに伴う結果に気付く。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ おもちゃをひもでつなぎ合わせて音を出して遊ぶことが見られる。一人で結ぶことはできないが、自分でキーホルダーなどにひもを通して振って遊んでいることがある。</li> <li>・ 興奮しているときに教師の眼鏡やネクタイが目につくと飛び掛かり、引きちぎることがある。</li> <li>・ かばんの留め金を手先を見ずに、ずらしながら止めることができる。</li> </ul>
③ 洞察すること	結果を見通してもものに働きかける。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 高い所や手の届かない所にある欲しいおもちゃを、いすを見付けてきて、そのいすに乗って取る。</li> </ul>

### ○ 模倣する力のアセスメント

① 見慣れた動きの模倣	子供が日常生活の中で目にしやすい（目にすることの多い）動きを模倣する。
	<p>自分の目で確認できる（可視的）動作の模倣をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 給食のときに目の前の教師や友達と一緒に「いただきます」、「ごちそうさま」のあいさつを両手を合わせてする。</li> </ul> <p>目で確認できない（不可視的）動作の模倣をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ ある友達を表すこめかみに手の平を当てるサインをまねることができる。</li> <li>・ 教師がおはようと頭を下げると自分も頭を下げあいさつする。</li> </ul>
② 新しい動きの模倣	日常生活の中であまり目にするの少ない動きを試行錯誤しながら模倣する。
	<p>自分の目で確認できない（可視的）動作の模倣をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「少しだけ」とか「小さい声で」などと教師が話すと同時に目の前で手の平を結ぶサインをすると、同じように繰り返す。</li> </ul> <p>自分の目で確認できない（不可視的）動作の模倣をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ ほおをつまんだり頭に触ったり、教師が新しいサインを提示するとまねようとする。</li> </ul>
③ 覚えた動きの模倣	これまで習得してきた形態を記憶しており、違う場所、時間にそれらを再現する。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師のシャツの襟を引っ張ったことを自分の襟首を引っ張って伝えようとする。</li> <li>・ 教師や友達の名前を表すサインを家庭に帰ってから行い、母親に伝えようとする。</li> </ul>

## 実践資料13 N.Y児の「サインの形態を覚える」 観点からのアセスメント

評価… (できる○, 難しい△)

項 目	評価	N. Y児の日常生活場面
・ 腕を肩より上に上げることができる。 (服を着るとき両腕を上げる)	○	腕を挙げた状態で維持するのは難しい。
・ 肘の曲げ伸ばしができる。 (食べ物に手を伸ばし口に運ぶ)	○	力が入ると曲がった状態のときが多くあまりまっすぐ伸びないこともある。
・ 腕と腕を交差することができる。 (右手で左腕をかく)	○	反対側の肩に手を回すことができる。手を交差させる模倣もできる。
・ 手をぶらぶらすることができる。 (手についたものを取ろうとして手を振る)	○	1・2回は振ることができるが継続して振ることはできない。
・ 手と手を合わすことができる。 (拍手をする)	○	「いただきます」などで、手を合わせる ことができる。
・ 手の平を上に向けることができる。 (ボールを手の平に乗せて持つ)	△	地面に対して垂直に両手を合わせてお り、難しい。
・ 手首をひねることができる。 (ビンのふたを開けたり、閉めたりする)	○	
・ 手を握ったり、開いたりできる。 (小物を持ったり、置いたりする)	△	1回ならできるが連続はできない。
・ 親指と人差し指で物をつまむこと ができる。(皿の上の豆をつまむ)	△	親指とそのほかの指でつまむことはでき る。
・ 指を一本ずつ曲げたり、立てたり することができる。(グー、チョキ、パーが できる)	△	できない。

## 実践資料14 N.Y児のサイン・言葉の習得状況

○ 習得しているサイン・言葉（なん語）（平成8年度 3学期）

○ お父さん	○ いや	・ 仲良く	・ 一緒に	・ 約束	・ 遊戯治療室
○ お母さん	○ 学校	・ 時計	・ もう1回	・ くすぐる	・ 終わる
○ 給食, 牛乳	・ お話	・ 靴	・ 電話	・ T先生	・ 明日
○ 馬	・ ちょうだい	・ 始めます	・ 寝る	・ 引く	・ 待つ
○ バレー	・ トイレ	・ 終わります	・ 長い	・ コピー	・ だめ
○ H先生	・ 行く	・ お願い	・ Mさん	・ 保健室	
○ ライター	・ たばこ	・ 耳が治る	・ 持って帰る	・ I先生	
○ いも	・ 養・訓	・ のどが治る	・ F先生	・ H先生	
○ 買い物	・ 廃品回収	・ プール	・ リヤカー	・ 軽トラック	
○ Mちゃん	・ 作業	・ 更衣	・ 選ぶ	・ 違う	
○ 花火	・ K君	・ 掃除	・ 頑張る	・ 言語治療室	

○…言葉（なん語）      ・…サイン

○ 学校でよく使うサイン（平成8年度 3学期）

言葉	使う場面	言葉	使う場面
お 話	養・訓の話やそれぞれの先生に特有の話をして欲しいとき	耳が治る のどが治る	プールのお話をするとき
ト イ レ	トイレに行きたいとき その場から逃げ出したいとき	更 衣 頑 張 る	帰る前に 作業を頑張ると約束するとき
作 業 養 ・ 訓	作業学習をするとき 養・訓をして欲しいとき	持 っ て 帰 る	おもちゃやMさんの写真を持って帰っていいか尋ねるとき
行 く	買い物や出掛けたときのお話をするとき	言語治療室 遊戯治療室	養・訓の場所を選択するとき
仲 良 く	K君のお話をするとき	終 わ る	もうしたくないというとき

○ 二つの意味を持つ（類似している）サインの例

言葉	使う場面	言葉	使う場面
まる(○)	手の平に人さし指を立てる	のどが治る	のどを指さす
たばこ		言語治療室	
ペケ(X)	人さし指と人さし指を合わせる	運 ぶ	両手を広げる
ライター		長 い	
養 ・ 訓	人さし指を口に入れる		
廃品回収			

## 実践資料15 N.Y 児の指導目標の評価

○ 平成9年度 3学期評価 [第1期]

学 期 末 目 標	評価	特 記 事 項
親しい教師に対して、自分の伝えたいこと〔養・訓（時計、ライター、保健室のモビールなど）の話をお願いします〕、「Mさんの写真（おもちゃ、ジャラなど）を持って帰っていいですか〕を本児が習得しているサインを組み合わせたサイン連鎖で伝えることができる。	B	サイン連鎖の面では教師が言葉を添えたり少し待ったりすることで、本児から伝えられることが多くなってきた。
授業の始まりや終わりのあいさつを「〇〇の勉強を始めます（終わります）」とサインで伝えることができる。	C	教師の方に注目させるような手立てを取らないと「勉強」のサインをしないまま「終わります」のサインをすることが多かった。
教師と一緒に、天気・暦係の一連の活動〔係の仕事を始めます（サイン）-「暦をめくる」-「天気を見る」-「天気カードを選ぶ」-「暦を見ながら日にちに対応して天気カードをはる」-「係カードを裏返す」-「係の仕事が終わります（サイン）」を行うことができる。	B	天気を見てカードを取ることはまだ確実ではないが、教師の言葉掛けに合わせてカードは取れるようになりつつある。また天気板にカードをはることはほぼ確実になってきた。ただし暦の数字とマッチングさせることへの意識はまだ希薄である。月曜日には2枚破ろうとすることもあり見通しが持てつつある。一連の流れは教師の言葉掛けでほぼできるようになった。
一日の流れを教師の言葉掛け（「次は何ですか」「〇〇が終わったら」）に対してサインで伝えたり行動したりすることができる。 登校後の流れ…連絡帳を出す～更衣など 下校前の流れ…更衣～養・訓など	B	更衣の際は「〇〇先生更衣をお願いします」とサイン連鎖の形で伝えたり、係活動の際は「保健室に行く」のサイン連鎖の形で伝えたりできるようになってきた。後半散歩へ出掛けることが少なくなってきた。
朝の会の「係活動の発表」や帰りの会の「一日の反省」のときに友達の言葉掛けに対して「僕は天気暦の係をしました」「僕は作業を頑張りました」等サインで発表することができる。	D	朝の会や帰りの会のときにいないことが多く、十分取り組めなかった。
給食時や授業中の友達の言葉掛けに対して、給食を食べたり着席したり、自分のしたいこと（トイレに行きたい、話をしたいなど）をサインで伝えたりすることができる。	C	M.K君の言葉掛けに対して、本児が落ち着いている場合はよく話を聞いて行動することができたが、他の友達に対してはあまり意識していないのかなかなか話が聞けない。

# 実践資料 15 - 2

## ○ 平成9年度 1学期評価 [第2期]

学 期 末 目 標	評価	特 記 事 項
新しい教師に対して、自分の伝えたいこと（養・訓（時計、ライター、保健室のモビールなど）の話をお願いします）、「Mさんの写真（おもちゃ、ジャラなど）を持って帰っていいですか」}を本児が習得しているサインを組み合わせたサイン連鎖で伝えることができる。	B	単発的なサインは、よく使用できるが、サイン連鎖で、自分から話し掛ける内容は限られている。こちらが、一言一言区切ってサイン連鎖をゆっくり示すとまねしたり、こちらの言葉に合わせてサインを出したりすることができる。
授業の始まりや終わりのあいさつを「〇〇の勉強を始めます（終わります）」とサインで伝えることができる。	B	必ずサインを出してあいさつをしているが、手が机の下にあたり、腕を持ち上げずに手先だけでしていたりするので相手に伝わらない。
一日の流れを教師の言葉掛け（「次は何ですか」「〇〇が終わったら」）に対してサインで伝えたり行動したりすることができる。 登校後の流れ…連絡帳を出す～更衣など 下校前の流れ…更衣～養・訓など	B	次に何をしたらよいかよく分かっており、教師の言葉掛けにこたえることができるが、教師と一緒にいないと行動に移せなかったり、ほかの興味あることにこだわったりすることが多い。
養訓をしたり、気に入った写真をもらったりする前に、教師からの要望（友達と仲良くしたり、授業を頑張ったりするなど）や指示（着席する、待つ等）を聞くことができる。	B	約束の意味が分かり、頑張ろうとするが自分なりに、できないと判断すると服を破いたり、友達に当たったりすることがあった。 短いスパンでの約束や指示は守れた。
家族の人に対して、学校での出来事やお願いしたいこと「〇〇に行きたい」「〇〇の話をして」を積極的にサイン連鎖で伝え、家族の人が返したサインや写真・カード等を用いた話題にこたえることができる。	C	パターン化しているが、サインとなん語で伝えることができる。サイン連鎖までは至っていない。家庭内でサインで本人に伝えることが十分できず、話題の転換には乗ってこなかった。
親しい教師や家族の人と一緒にアルバムや写真カード、ビデオを見たり指さしたりしながらサインや言葉を使ってそのときの行事や買い物の話を楽しむことができる。	C	ビデオや写真の行事の話よりは、直接関係のないいたずらの話などが多かった。写真に写っている人の話をしてもらうことは好んだ。

## ○ 平成9年度 2学期評価 [第3期]

学 期 末 目 標	評価	特 記 事 項
親しい教師と好きな祖父のことや花火のことなど、教師の示す新しいサインが分かり話を楽しむことができる。	A	親しい教師との間に限られてはいるが、新しい話題でも楽しむことができるようになった。
授業の始まりや終わりのあいさつを「〇〇の勉強を始めます（終わります）」とサインで伝えることができる。	B	指示をしないとしないことや簡単に済ませてしまっていることがある。
一日の流れを教師の言葉掛け「次は、何ですか」、「〇〇が終わったら」に対してサインで伝えたり行動したりすることができる。	B	登校後や下校後のパターン化したものはサインで答えることができたが、そのほかの場面では理解していても行動に移すことができないことがあった。
写真やビデオを見ながら、自分の話をして欲しいことについてサインを使って要求し、家族や教師の話を楽しむことができる。	A	写真やテレビ画面を指さし、「お願いします」のサインを使ったり、家族の人や教師が話す新しい話題にも耳を傾けたりといった様子が見られるようになった。