

資 料 編

目 次

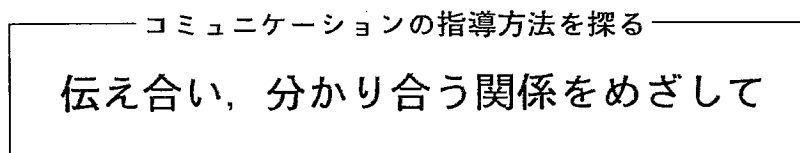
資料1	前回の取り組み	13
資料2	わたしたちが目指す子供たちの将来の姿	18
資料3	研究計画と研究組織	21
資料4	これまでのコミュニケーション指導の問題点とは	22
資料5	初期アセスメントの実施	24
資料6	子供や保護者の意見を聞く会	40
資料7	目標の設定	46
資料8	評価の方法	50
資料9	卒業生に関するアンケート結果	53
資料10	進路先との連携と卒業後の指導	59
資料11	子供の変容の実際	65
資料12	保護者の意識と変容	67
資料13	今後の課題	71

資料1

前回の取り組み

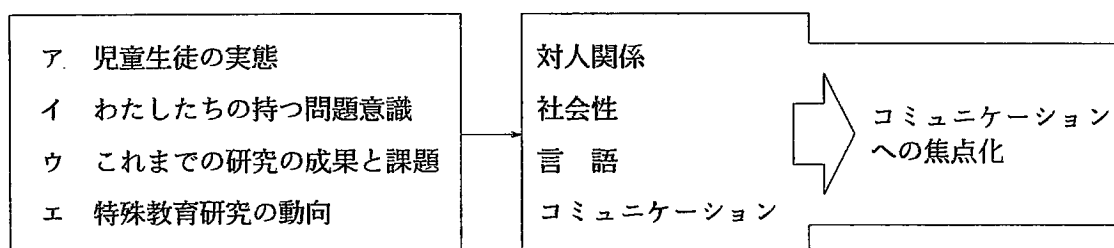
(平成6年4月～平成8年3月)

1 研究主題



2 研究主題設定の理由

(1) なぜ「コミュニケーションの指導方法を探る」なのか



わたしたちは、平成6年度から4年間の計画で、コミュニケーションの指導方法を探ることにした。それは以下の理由からである。

ア 児童生徒の実態

本校児童生徒の実態を障害別に見ると、73名（平成6年度時点）の児童生徒の中で46名（63%）が「意思伝達が困難」である。また、発達検査の結果を見ても、津守式乳幼児精神発達検査で、「社会の受動的関係」、「積極的交渉」、「相互交渉」、「理解言語の会話伝達」などの項目に課題がある児童生徒が多い。つまり、本校の児童生徒は、

- ・ 子供たちがかわるものや人との関係において問題点が見られる。
- ・ ものや人との関係においても人との関係やその媒体となっている言葉の問題が大きい。

といえる。

イ わたしたちが持つ問題意識

本校並びに鹿児島県内の特殊教育諸学校及び特殊学級の教師に対してアンケートを実施し、結果を分析してみたところ、指導上困っていることや子供に身に付けさせたいこととして、「対人関係」や「コミュニケーション」、「基本的生活習慣」などがあげられた。また、本校教師が研究として取り組みたい領域としても、「言語」、「コミュニケーション」、「対人関係」、「社会性」などが大きな割合を占めた。

ウ これまでの研究の成果と課題

これまでの本校の研究では、昭和61年度から平成元年度まで「かかわり合いの豊かな子供をめざして」、また、平成2年度から平成5年度においては、「かかわり合いの豊かな子供を育てる教育課程の編成」の研究主題の下に、子供の内面の「自我」に目を向けて、子供の見方やかかわり合いの豊かさについて探るとともに、指導内容設定の在り方とその内容の組織化を通して教育課程の編成を行った。このような取り組みの中で、かかわり合いの豊かな子供を育てるための授業における具体的な手立てについて学習活動や教材・教具の設定の在り方を明確にしていくことができた。

このような成果を上げることができた一方で、これまで以上に子供一人一人についての課題解決への取り組み方や教師のかかわり方などについてのより具体的な指導方法の研究を深めていくことが課題として残された。その中でも特に、子供とコミュニケーションをとるための具体的な方法についてはかかわり合いの豊かな子供を育てるためにも不可欠であると考え、今後探っていく必要があると考えた。

エ 特殊教育研究の動向

わたしたちは、現在の特殊教育研究の動向を以下のようにとらえた。

- ・ 一人一人の子供の障害や状態を踏まえながら、現在の課題を明確にしていくとともに、将来（卒業して社会参加していく段階）の姿まで見通しを持ちながら、指導する事柄を選択、組織化する必要性が重要視されている。このことは、アメリカのIEP（個別教育計画）の考え方が我が国でも浸透してきていることとも関連している。
- ・ 様々な環境の変化に対応して自分で思考、判断し、実行しながら社会に参加していく力の育成（新しい学力観）などが求められる。その際に、子供の「能力面を伸ばす」ことのみにとらわれずに、周囲の人や事物・事象などの「その子供を取り巻くあらゆる環境」との関係にも目を向け、全人的成長発達を促し、「生きる力」を育成しなければならない。

以上のような四つの観点を概観すると、一つには、取り組む対象領域としては「社会性」、「対人関係」、「言語」、「コミュニケーション」に絞られることである。また、もう一つには、具体的な個々への取り組み方（指導方法）の探究が挙げられる。ただし、「社会性」、「対人関係」、「言語」、「コミュニケーション」については、その相互の関係性をみると、「コミュニケーション」を大きくとらえればその中に「社会性」、「対人関係」、「言語」も包括されるのではないかと考え、「コミュニケーション」について具体的な指導方法を探っていくことにした。

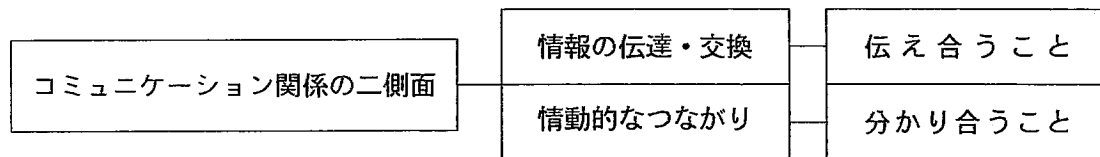
なお、わたしたちは、コミュニケーションの指導方法を探るには、

① 「子供が自分の力で周りの人を理解し、どのように対応していけるか」という新しい学力観に通じること。

② 子供だけではなく、子供を取り巻く我々自身のかかわり方にも目を向けること。

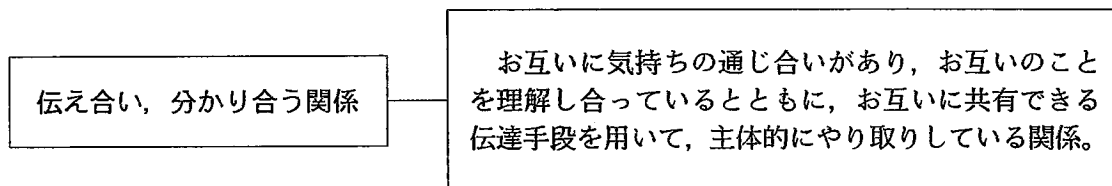
などの要素は不可欠な視点ととらえ、研究に取り組むことにした。

(2) 伝え合い、分かり合う関係とは

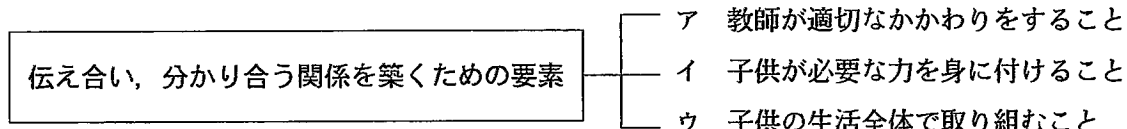


わたしたちは、コミュニケーションを人と人といった二者間に成立するものとしてとらえ、単に一個体のコミュニケーションに関する力というだけではなく、まずは、関係性に視点をあて、その関係性を高めていくための手立てを探ることにした。

コミュニケーション関係を構造的にとらえると二つの側面がある。一つは、「お互いの意図や気持ちを考えて、互いに情報を伝達、交換し合う」という側面であり、もう一つは、「情動的なつながりを基に、お互いに相手のことを理解し気持ちが通い合う」という側面である。わたしたちは、前者を「伝え合う」こと、後者を「分かり合う」ことと考え、この「伝え合う」ことと「分かり合う」ことの二側面を高めていくことが、コミュニケーション関係を高めていくことにつながると考えた。そして、その二側面がともに高まった姿をわたしたちのめざすコミュニケーション関係としてとらえ、「伝え合い、分かり合う関係」と考えた。



(3) 伝え合い、分かり合うために



ア 教師が適切なかわりをする

教師の適切なかわりが子供たちの持っている力を最大限に引き出し、子供たちの伝え合いたい、分かり合いたいという意欲を高めると考えた。

わたしたちは、すべての子供とかわる際の基本姿勢として、あるがままの子供を見つめて、そのときの子供の状態や様子をよく観察し、子供がどのような気持ちでいるか、あるいは何に興味を示しているかを理解した上で、子供の気持ちや表現を

表1 わたしたちが考える適切な教師のかかわり方

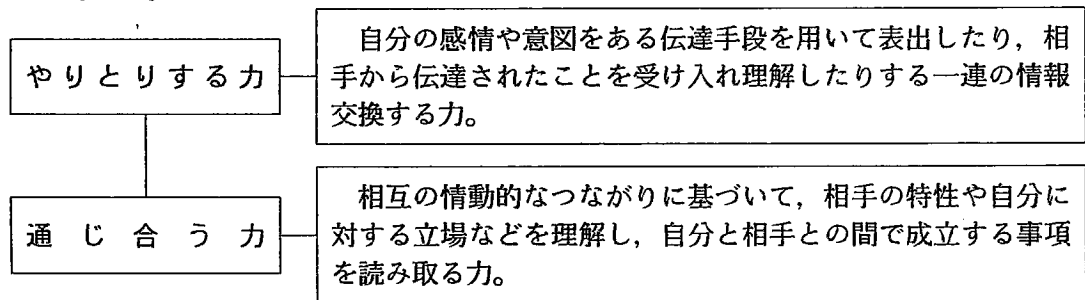
- ・ あるがままの子供の姿を見つめる。
- ・ 子供の状態をよく観察する。
- ・ 子供の気持ちを理解する。
- ・ 子供の気持ちを十分に尊重する。
- ・ 感性を豊かにして、子供の変化や心の動きを見逃さない。
- ・ 子供の発達の可能性を信じ、子供が主体的に活動できるように支援する。

資料1-4

十分にくみ取り尊重するように心掛けた。また、そのためにも子供たちのわずかな変化や心の動きに気付くという教師の感性を豊かにしていく必要があることも共通理解した。さらに、子供の持つ力とその発達の可能性を信じ、子供が主体的に活動できるように支援することも大切であると考えた。(表1)

イ 子供が必要な力を身につけること

コミュニケーションに関する発達過程については、「関係性の拡大」と「個体内能力の充実」の二つの方向性がある(鯨岡1992)。わたしたちは、「個体内能力の充実」=「子供の力」と考えて、「伝え合い、分かり合う関係」を築くために必要な子供の力を以下のように考えた。



わたしたちは、お互いに共有できる伝達手段を用いて感情や意図を表出したり、理解したりする「やりとりする力」と、情動的つながりを基に、相手の気持ちが分かり行動を予測する「通じ合う力」の二つを高めていくことが重要であると考えた。また、この二つの力を高めていくためには、その基盤になる「人やものとかかわること」や「認知的な力の高まり」が必要不可欠であることも認識した。そして、わたしたちは、このような「子供自身の持つ力」が高まることも、子供たちの伝え合い、分かり合いたいという意欲を高めることにつながると考えた。(図1)

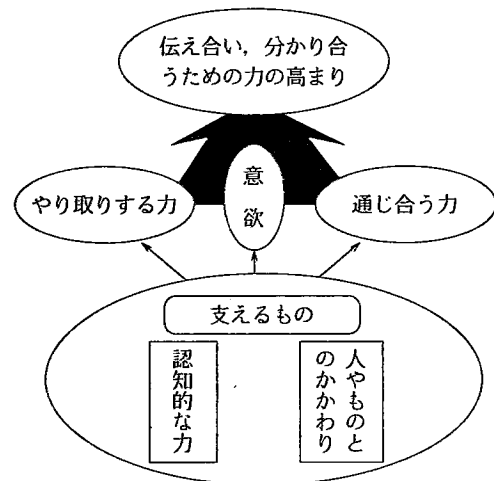


図1 子供の持つ力の高まり

ウ 子供の生活全体の中で取り組むこと

● 関係を広げること

子供がコミュニケーションする場面は学校だけではなく、様々な人と場面が考えられる。二者間の関係性でいうならば、親密な順に、母親、父親、兄弟姉妹、教師、友達、近所の人、知らない人へと広がっていく。これは、鯨岡(1992)のいうもう一つの発達の方向性である「関係の拡大」であり、今の生活の中で、子供たちが身近な人から知らない人へと様々な人たちと関係を広げていくこと、つまり「横への広がり、対象の拡大」を指導の中で考えていくことは重要であると考えた。

● 将来を踏まえること

子供たちは、時間の流れとともに周囲の環境の変化に応じて成長、発達していく。学校生活の中でも小学部から中学部、そして高等部と様々な人たちと関係が広がる。実際、卒業後を考えると、事業所や施設の中での関係が大切になってくるが、そこでは、より複雑な対人関係も生じてくるであろう。これは、前述の「横への広がり」に対し、「縦への広がり、未来への広がり」と言えるが、このような視点で子供たちのコミュニケーションを考えることも不可欠であると考えた。

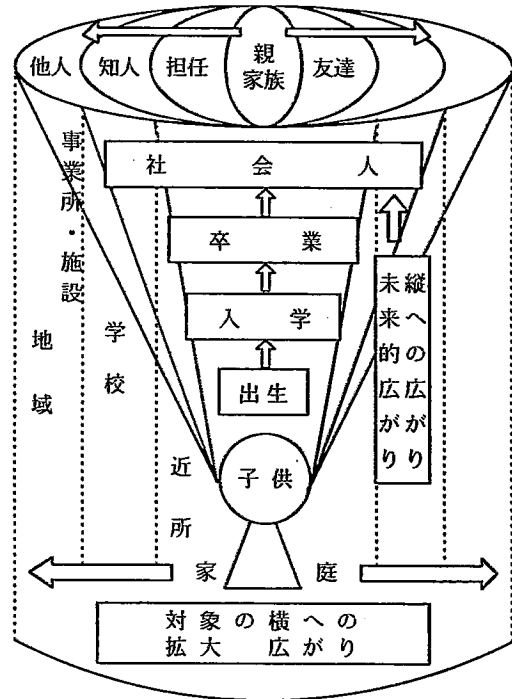


図2 関係の拡大

以上のような、「横と縦への関係の拡大」の中で子供に必要な力を養って

くためには、生活すべてにおいて伝え合い、分かり合う関係を築いていくことが大切であり、しかも、子供たちの生活が一人一人異なることを考慮していくことも重要な視点と考える。つまり、その子供の「いま」とらえ、かつ、将来につながる取り組みが大切ということである。これらのことは、わたしたちが、子供たち一人一人に応じた関係の在り方を探っていく基本的な視点の一つと考えていくことにした。

(4) 今後の課題

- これまでのコミュニケーションに関する先行研究の検証。
- 個々の実態に応じた取り組みの重要性。
- 学校だけでなく、家庭、社会生活を踏まえた取り組みの重要性。
- 子供たち一人一人の将来の生活を考えた上での取り組みの重要性。

資料2 わたしたちが目指す子供たちの将来の姿

1 わたしたちが目指す子供たちの将来の姿

わたしたちは自分自身の生き方を考えるときに、何か生きがいを持ち、少しでも質の高い豊かな生活を送りたいと考える。同様に子供たちの将来を考える際も、できるだけ質の高い豊かな生活を送ってほしいと考えるのが自然であろう。そこで、本校の子供たちにとって豊かに生活するためには何が必要かということから考えていきたい。

● ライフサイクルが約束されていること

よりよいライフサイクルが約束されるということは、例えば、事業所や施設、作業所等働く場所や行く場所があるということがあげられる。朝起きて何もすることがない生活よりも、自分を受け入れてくれる場があり、そこに掛けることができ、また、そこで必要とされていると感じることができることは、自己実現の喜びを味わい、生きがいを持って生きるために重要なことではないかと考える。

● 人とのかかわりが豊かであること

家庭でも職場でも自分の気持ちを受け入れてくれる人がいることは、精神的に安定した生活を送るためにも大切なことではなかろうか。自分の気持ちを伝えたり、話をしたり、あるいは相談したりする中で、欲求が満たされたり、励まされたりすることも多いであろう。また、他人の話を聞いたり、他人の気持ちを考えたりすることで人として成長すると考える。

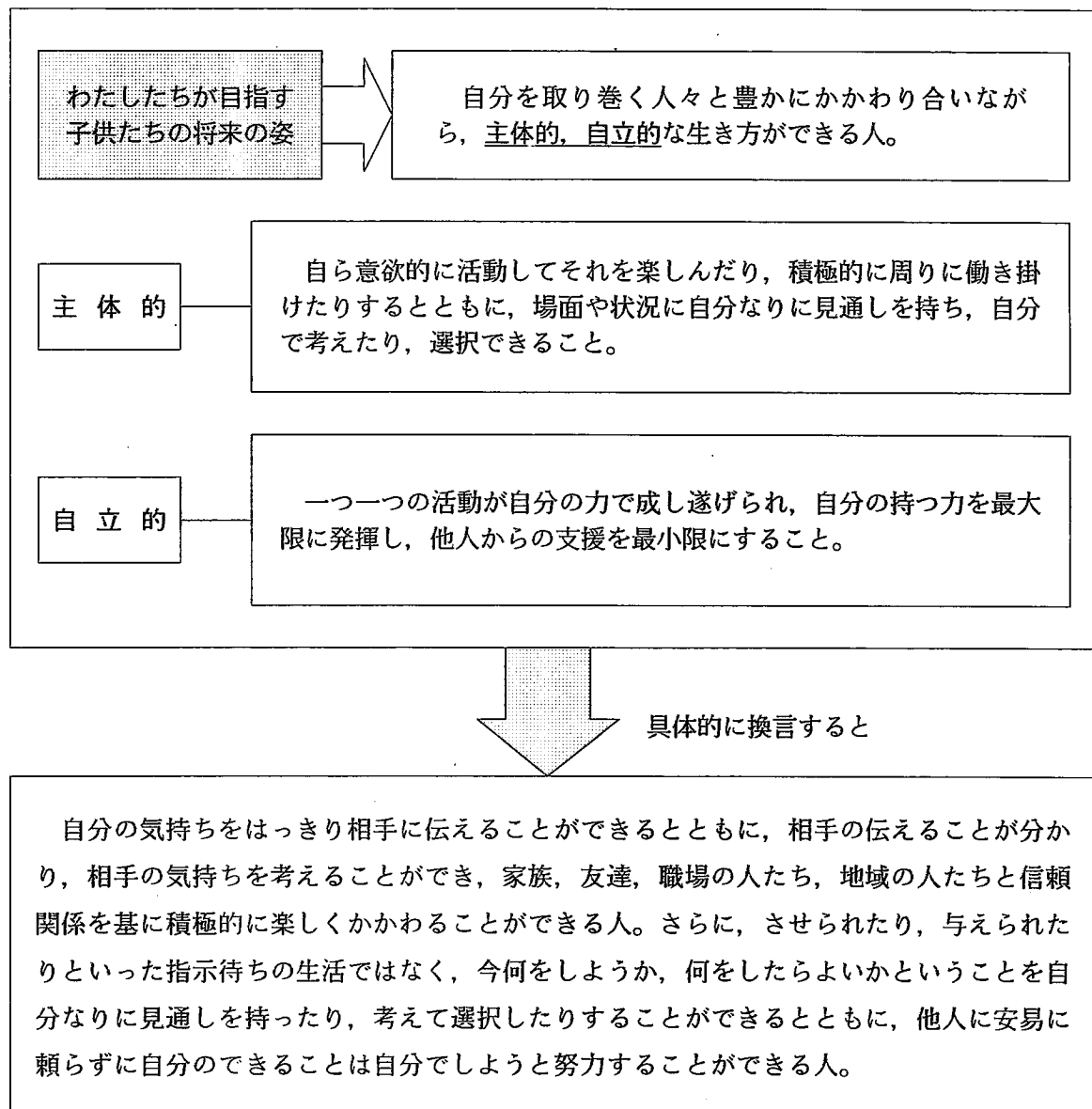
● 自分の力を発揮できること

学校生活での子供たちの姿を見ていると、何かの活動に集中して取り組んでいるときはとても生き生きとした顔をしている。集中して取り組める活動とは、子供たちにとって興味のある活動であり、何をすればよいか見通しが持てる活動、あるいは自信のある活動であろう。そのような活動であれば子供たちは意欲的に取り組むことができるとともに、十分に自分が持っている力を発揮することができる。また、自分の力を十分に発揮することで、周りの人に認めてもらい、あるいは自分の役割を実感できることが、生きがいへとつながるのではないだろうか。

○ 余暇を楽しく過ごせること

わたしたちの生活の中で、自分の自由に使える時間というのはとても貴重なものであり楽しいものである。それは、自分のやりたいことができるからであり、そのような時間があるからこそ仕事でつらいことや大変なことがあっても頑張ることができるのではないだろうか。しかし、自由な時間はやりたいことや一緒に楽しむことができる人がいてこそ充実しているものであり、それがなかったら何もすることがないただ退屈な時間である。したがって、自分が意欲的に取り組むことができる趣味を持つことや一緒に楽しく過ごすことができる仲間をつくること、あるいは地域の人たちと触れ合う機会や場所があることは、豊かな生活を送る上で不可欠なものではないかと考える。

以上、子供たちが本校卒業後に豊かに生活するためには何が必要かということをもつ視点から考えてみた。このように整理すると、わたしたちが目指す子供たちの将来の姿は、究極的には以下のようにいえるのではないかと考える。



資料2-3

2 わたしたちが考える「将来の生活」とは

わたしたちは、子供たちの将来の生活が豊かになるかどうかは、何よりも「いま」の生活が充実していることが大切であると考えている。また、わたしたちが考える将来の生活というのは、本校卒業後の生活という意味合いが大きいことは否定しないが、それだけではなく、一年先、一か月先、あるいは一週間先、明日までも将来ととらえている。そのような意味から、研究主題の「将来の生活につながる」という言葉の中には、子供たちが、「いま」を少しでも主体的、自立的に生き、その「いま」が明日の、あるいは一か月先の、一年先の将来へとつながり、そして、その積み重ねとして、子供たち一人一人が、卒業後に豊かな生活を送ることができるような手立てを探っていきたいというわたしたちの思いが込められているのである。



資料3

研究計画と研究組織

1 研究計画

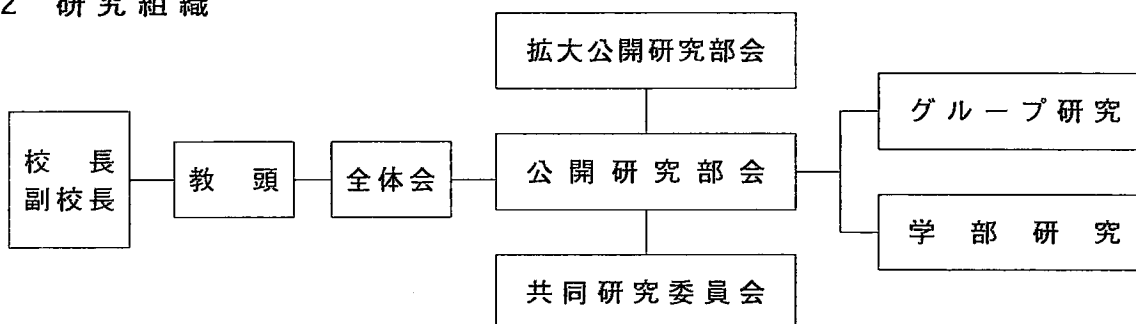
(1) 前回の取り組み（平成6年度～平成7年度）

平成6年度	<ul style="list-style-type: none"> 研究主題「伝え合い、分かり合う関係をめざして」の設定と共通理解 研究体制、研究内容・方法の理論研究と検討 各研究グループによる研究の基本的な考え方や内容、方法の理論研究 事例対象児の決定と実践的取り組み
平成7年度	<ul style="list-style-type: none"> 全体研究の見直しと修正 各グループ研究の見直しと修正 事例研究の継続と推進 第8回公開研究会

(2) 今回の取り組み（平成8年度～平成9年度）

平成8年度	<ul style="list-style-type: none"> 研究主題「一人一人の子供の将来の生活につながるコミュニケーション指導の取り組み」の設定と共通理解 研究体制、研究内容・方法の理論研究と検討 一人一人の子供の持つ力を高めるコミュニケーション指導についての検討 (各研究グループによる研究の基本的な考え方や内容、方法の理論研究) (事例対象児の決定と実践的取り組み) 子供や保護者の将来の生活への願いを大切に、長期的視野に立ったコミュニケーション指導を行う方法の検討 卒業後のコミュニケーション指導についての検討
平成9年度	<ul style="list-style-type: none"> 一人一人の子供の持つ力を高めるコミュニケーション指導についてのまとめ (各研究グループによる研究の基本的な考え方や内容の見直しと修正) (事例研究の継続とまとめ) 子供や保護者の将来の生活への願いを大切に、長期的視野に立ったコミュニケーション指導を行う方法のまとめ 卒業後のコミュニケーション指導についてのまとめ 第9回公開研究会

2 研究組織



資料4 これまでのコミュニケーション指導の問題点とは

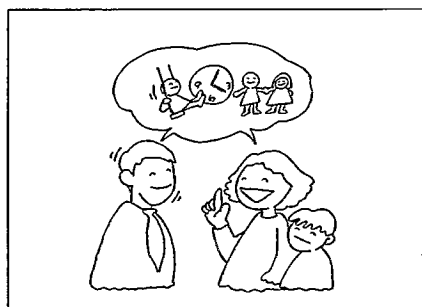
1 なぜ家庭との連携が十分に図れなかったのか？

(1) その背景にあるもの＝保護者との認識のずれ

平成6年度からの2年間の取り組みの課題として、「家庭との連携が十分に図れなかった」ということがあった。それでは、なぜ家庭との連携が十分に図れなかったのだろうか。考えられる理由の一つとして保護者が協力的ではなかったということが挙げられようが、わたしたちは、決して本校の保護者が非協力的であったわけではないと考える。保護者が協力的だったにもかかわらず連携が十分に図れなかった理由として考えられることは、わたしたち教師が考えたことと保護者が求めるものに微妙なずれが生じていたからではないかということである。わたしたちは、子供のコミュニケーションに関する状態から、子供たち一人一人に対する手立てを考え、それを保護者にも話をして共通理解してきたわけであるが、その際、どうしてもわたしたちの考えたことが主となってしまい、保護者にそれを理解してもらうということが多くなりがちであったのではないか。保護者としては、その取り組みの必要性は感じられても、自分の考えとは違ったり、あるいは、それが我が子の将来にどうつながるかということが分からなかったために、積極的な取り組みまでには至らないことが多かったのではなかろうか。



教師が考えた目標の共通理解



子供や保護者の願いを尊重した話し合い

(2) 連携を図る方策＝子供や保護者の願いや考えを尊重する

そこで、わたしたちは、子供や保護者と十分に話し合う機会を設けて、子供自身や保護者の気持ちをまず尊重することが大切であると考えた。しかし、それは、ただやみくもに子供や保護者の考えを取り入れるというわけではない。それでは、子供や保護者の願いを尊重するというのはどのようなことかといえば、それは子供や保護者が持っている将来の生活に対する願いや考えを踏まえて指導を考えるということである。子供たちの将来の生活は、その実態が一人一人異なるのと同様に一人一人別なものである。子供たちの将来の生活は、子供たちの状態により選択される面も大きいですが、それと同様に子供自身の考え方やあるいは子供の代弁者である保護者の考え方や生き方によるところも大きいのではなかろうか。したがって、わたしたちが子供の将来の生活につながるようなコミュニケーション指導を行うためには、まず、子供や保護者の将来の生活に対する思いや願いを大切にし、その実現に向けての具体的な話をするとともに、それを実現するに当たって必要になるこ

とを子供や保護者と一緒に考えることである。そうすることにより、子供も保護者も、今、ここでの取り組みが、自分たちの考える将来の生活につながるという見通しが持てるとともに、積極的に取り組むことができるのではないかと考える。

2 なぜ入学から卒業まで一貫性のあるコミュニケーション指導ができなかったのか？

本校は小学部から高等部まであり、同じ教育目標の下、同じ考え方で教育が行われている。学年終了時には旧担任と新担任の間で話し合いの時間も設定され、文書等でも子供の情報の引き継ぎを行っている。そのような意味からは一貫性のある指導が行われていないというわけではないのだが、それでも十分とは言い難い面もある。それでは、どうすればもっと一貫性のある指導を行うことができるのだろうか。わたしたちは、このことを以下の四つの視点から考えた。

○ 課題のとらえ方の尺度に共通性がなかった

これまでの取り組みでも、各担任が個々のやり方で、子供たちのコミュニケーションに関する実態を把握してきた。しかし、それは共通したものではなかったため、整理される子供のコミュニケーションに関する課題が担任により違うということがあった。子供を見る尺度に共通性があれば、同じ子供であれば全く別の課題になるということは少なくなるのではないかと考える。

○ 目標の設定が単発的であった

わたしたちは、子供の課題を整理し、そこから目標を設定してきたが、自分が担任している一年間の目標を立てることはあっても、もっと長期的な視野に立った目標まで立てることは少なかった。そのために、一年間の取り組みが終わり担任が変わると、新たな担任の考えによって目標が全く変わるということも少なくなかったのではなからうか。そこで、長期的視野に立ち段階的に目標を設定すれば、担任が変わるたびに目標も変わるということも少なくなるのではないかと考えた。

○ 担任の主観だけで目標設定がなされた

いくら長期的視野に立って目標を立てても、そこに妥当性がなければその目標は長続きしない。そこで、わたしたちは、長期的な目標を立てるに当たり、多角的な視点からの話し合いを行うことが必要であると考えた。これまでの取り組みでは、一人一人の子供について、保護者と担任の間で話し合いが行われ、担任の主観により目標の設定がなされてきた。担任の主観でも妥当な目標を設定することができないことはないが、その場合、担任の経験や資質によるところが大きくなってしまふ。したがって、担任以外の教師も参加して、多面的な視点から話し合いを持ち、長期的な視野に立った目標を設定すれば、これまでよりも妥当な目標設定が可能になり、担任が変わっても目標が変わるということは少なくなるのではないかと考えた。

○ 担任の主観だけによる評価がなされた

目標設定同様に、これまでは評価も担任任せであったということも一貫性のある指導が行われにくい理由の一つだったのではなからうか。つまり、できたかできなかったかの評価も担任の主観によるところが大きかったため、担任が変わると同じ指導が発展性のないままに繰り返されるということも生じてしまうのではないかと考えた。そこで、評価の仕方も学部で検討したり、保護者と話し合ったりすることで、より客観性のある評価がなされ、次の指導へとつなげることができるのではないかと考えた。

資料5 初期アセスメントの実施

1 初期アセスメントとは

今回の取り組みでは、コミュニケーション指導を行う際に、まず担任が一人一人の子供たちに初期アセスメントを実施した。アセスメント (assessment) とは、一般的に評価、あるいは査定という意味であるが、簡単にいえば、指導前に子供の情報を整理し、実態を把握するものである。ただ、これまでの実態把握と異なることは、初期アセスメントの目的が、単に子供の情報を整理し、実態を把握することだけではなく、それが指導目標へつながらなければならないということである。つまり、単に子供の実態を把握するだけではなく、そこから何をすればよいかを考えるための評価であるといえる。したがって、初期アセスメントとは、指導目標を設定するための準備として、あるいは、指導目標を設定するための話し合い(「子供や保護者の意見を聞く会」)を円滑に進めるために必要不可欠なものであると考える。

2 初期アセスメントの内容

今回の取り組みで実施した初期アセスメントの内容は、大きく二つに分けられる。一つは、子供のこれまでの成長の情報を知るためのものと、もう一つは、子供のコミュニケーションに関する情報を知るためのものである。(詳細は資料5-3から5-16まで参照)子供のこれまでの成長の情報を知るための初期アセスメントでは、諸検査結果、家族、医学的な診断、生育歴、教育歴のほかに、今回の取り組みの特徴として「子供の将来の生活の予想」という項目を設定した。なぜ、これが必要かといえば、「子供や保護者の意見を聞く会」の前に、子供や保護者に将来の生活について考えておいてほしいからということと、わたしたち自身もそれをある程度事前に把握しておくことで、「子供や保護者の意見を聞く会」で子供や保護者に提供する情報を事前に準備することができるからである。

子供のコミュニケーションに関する情報を知り、課題を明確にするための初期アセスメントでは、コミュニケーションを幅広くとらえて、「言語」、「社会性」、「認知」、「その他」の項目を設定し、行動観察を行ってその結果を記述式でまとめることにした。行動観察をする際の目安として、各項目ごとに評価の観点とその説明を付け、その観点に沿って子供のコミュニケーションに関する状態をまとめられるようにした。評価の観点は各グループ研究での理論を基にして設定した。形式をチェック式にしなかった理由は、チェック式にすると簡単にできるという利点があるものの、逆に、子供一人一人の細かい状態までを把握することは難しいということが挙げられる。行動観察する中で、細かな視点で子供たちを見ていくことが、一人一人に応じたコミュニケーション指導をするためには必要不可欠であると考えた。ただし、現実的なことを考えると、一人一人の子供に対して、評価の観点全部について記述していくことは大変な労力を要する。そこで、わたしたちは、今回の取り組みにおいては、その子供にとって必要と思われると担任が判断した観点を中心にまとめていくことにした。

3 初期アセスメントの実際

実際に初期アセスメントを実施するに当たり、わたしたちは、保護者に子供のこれまでの成長を聞く際も、あるいは、家庭でのコミュニケーションの様子を聞く際も、必ず保護者に会って、あるいは電話で、直接話をして聞くようにした。つまり、「書いてください。」とお願いするのではなく、直接話を聞いて担任教師がまとめるという手続きを大切にした。それは、書面よりも直接話を聞いた方が細かいニュアンスまで把握することができる考えたからである。初期アセスメントは、最初の一年目はすべてを作成しなければならないことから、大変な面も多かったが、二年目になると一年目のアセスメントを基にできるので、時間的にも、労力的にも随分負担が軽減されたと考える。

4 取り組みの成果と課題

(1) 成 果

- 評価の観点として共通の項目を設定したことで、同じような視点で子供たちの行動を観察しその様子を整理することができるとともに、それが「子供や保護者の意見を聞く会」での資料として有効なものになった。
- 子供や保護者に事前に将来の生活を考えてもらうようにしたことで、家庭で子供の将来の生活について話題にすることが多くなるとともに、実際の「子供や保護者の意見を聞く会」でも中身の濃い話をすることができた。
- 子供一人一人について詳しく初期アセスメントを実施したことで、子供の持つ課題が明確になり、目標が焦点化できた。

(2) 課 題

- コミュニケーションの各要素（言語、社会性、認知）に関するアセスメントができたことは良かったが、それらをまとめて、子供の全体像として整理する必要がある。
- 各グループ理論を基に評価の観点を設定したが、その内容や具体例の妥当性について、検討し共通理解を図る必要がある。
- 子供や保護者の意見を聞く前にアセスメントに関する話を聞くことは、時間的に難しい面も多い。時間設定を考える必要がある。（→本校では二年目からは家庭訪問の際に聞くようにした）
- 今回の取り組みでは担任が必要と思われる観点だけについて記述したが、本来ならコミュニケーション全般について実態を調べ、その中で特に課題のあるものについて再度調べる必要がある。次年度の取り組みの中で、見直しをする必要がある。

児童生徒に関する初期アセスメント

対象児氏名： _____

生年月日： 昭和・平成 _____ 年 _____ 月 _____ 日生

学部、学年： _____ 部 _____ 年

記入年月日： 平成 _____ 年 _____ 月 _____ 日

記入者氏名： _____

1 標準化された検査結果

(1) 辰見ビネー知能検査

IQ () MA () (平成 年 月実施)

(2) S-M社会生活能力検査

SQ () SA () (平成 年 月実施)

身辺自立 移 動 作 業 意志交換 集団参加 自己統制
(:) (:) (:) (:) (:) (:)

(3) その他

2 家族に関する情報

(1) 家族構成 (年齢, 学年)

(2) 家族以外で対象児によくかかわる人 (特にいる場合)

3 医学的な診断・検査結果に関する情報

(1) 診断名 (分かれば診断機関名まで)

(2) その他の検査結果

(3) 服薬の有無と内容 (薬の種類, 使用期間など)

資料5-5

4 生育歴に関する情報

(1) 妊娠中, 出産時

(2) 乳幼児期 (離乳, 首のすわり, 座り, 一人歩き, 始語など)

5 教育歴に関する情報

(1) これまでに受けた指導 (保育, 療育, 教育など)

教育機関名	期間	指導内容

(2) 現在, 学校以外で受けている指導

教育機関名	開始時期	指導内容

6 子供の将来の生活の予想

(1) 子供の将来の生活に関して

- 子供に将来どのような生活をさせたいですか。

- その際にどのようなことを身に付けさせたいと思いますか。

- 将来的にどんなことが問題になると思いますか。

(2) コミュニケーションに関して

- コミュニケーションに関して、現在問題になることがありますか。

- コミュニケーションに関して、できるだけ早く身に付けさせたいことがありますか。

- コミュニケーションに関して、将来どんなことが必要になると思いますか。

平成 年度 児童生徒のコミュニケーションに関する初期アセスメント

(小・中・高) 学部 () 年 氏名 () 記録者 ()

		評 価 の 観 点	観 点 の 説 明 及 び 具 体 例
言	表	○ 話し言葉以外の表出があるか。	○ 伝達手段として話し言葉を十分に活用できない子供で、話し言葉以外の伝達手段を整理する。 ・ 意図的ではないが、子供がある特定の行動をするときによく見せる行動パターン。 (例) おしっこをしたいとき → 脚をバタバタさせる ・ 話し言葉の形をとらない話し掛けのような発声。異なる音節の組み合わせや抑揚があるように聞こえるが、それが何かのものを表すものではない。 ・ 正しい言葉ではないが、簡単な音の繰り返しや組み合わせである特定のものを表す。 (例) マンマ→ごはん, ガーガー→あひる ・ 自分の要求を満たすために、相手の手や腕をつかんで、目的物を取らせようとする行為。 ・ 指さしとは、人差し指を立てて、ある特定のものを指す行為。相手の注意を喚起するものや質問に答えるためのものなど指さしにもいろいろな意味がある。手さしとは、人差し指が未分化のために手のひら全体、あるいは数本の指で対象を指し示す行為。 ・ 伝達を目的とした意図的な動作。サインを大きく三つに分けて考えている。一つ目は子供にかかわる特定の人だけが分かるその子供独自のサインの段階。二つ目は、子供のサインが一般的に理解されているもので初めて会った人にも分かるその子供独自のサインの段階。三つ目は、一つのサインが一つの意味を持ち、より多くの人が理解できる共通性のあるサインの段階。
		・ 決まった動き ・ なん語 ・ 原初語 ・ クレーン行動 ・ 手さし、指さし ・ サイン	
語	語	○ 話し言葉による表出があるか。	○ 伝達手段として、主に話し言葉を活用している。あるいは、伝達手段としての活用は困難でも表出としては可能な場合。 ・ 「おはよう。」「こんにちは。」のあいさつなど日常生活でよく使われる言葉の表出。 ・ 単語により自分の意図を伝える段階。その単語は本来単語自体が持つ意味だけではなく、もっと広い意味内容を表現している場合も多い。(例) ごはん → ごはんが食べたい ・ 二つの単語の組み合わせにより意図を伝える段階。単語の組み合わせは名詞+名詞、名詞+動詞、形容詞+名詞などあるが、どの組み合わせができるのかなども整理しておく。 ・ 三つ以上の単語の組み合わせにより意図を伝える段階。単語の組み合わせ方を整理しておくこと。名詞だけではなく、話をつなぐ動詞や複雑な言い回しを可能にする助動詞や動詞を活用しているが、疑問詞、接続詞などを使って、自分の言いたいことをより相手に分かりやすいように伝えようとするか、「が」「に」「を」「は」などの助詞を主語、述語の関係を理解した上で使用できているかなどについても把握しておく。
		・ その他	
		○ 話し言葉による表出があるか。	
		・ 慣用語 ・ 一語文 ・ 二語文 ・ 多語文	

		評 価 の 観 点	観 点 の 説 明 及 び 具 体 例
言 語	表 出 言 語	<ul style="list-style-type: none"> ・ 会話を進める力 ・ 話題を提供する力 ・ 応答する力 ・ 話題を維持する力 ・ 相手や状況に応じた話し掛け <ul style="list-style-type: none"> ○ 特異な表現があるか。 ・ エコラリア ・ 代名詞の逆転 ・ 同じ質問の繰り返し ・ 特異な言い回し ・ 特異な音の繰り返し ・ 会話のイントネーション 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 会話の開始ができるなど、自分の言いたいことや気持ちを相手に伝えられること。 ・ 会話の中で応答できるなど、相手の言葉の意味を理解して、それに応じて答えること。 ・ 相手との話題を共有しながら順番に話をし、会話を継続していくことができること。 ・ 「年上の人」や「見知らぬ人」など相手に応じて、考えて話すことができたり、そのときの状況に合った話し方をすることができる。 ・ 相手の言った言葉をそのままオウム返しする（即時性）。または、以前聞いた言葉を思い出して繰り返す（遅延性）。 ・ 「わたし」「あなた」など代名詞自体の意味が理解できずに誤った使い方をする。 ・ 同じ人に何度も、または出会う人ごとに何度も同じ質問を繰り返す。 ・ その子供は意味を伝えているつもりでも一般的な表現でないために理解されにくい言い回し。 (例) 「指輪のキャンディ」→「下校します。」の全意味 ・ 「テケテケ…」など音のリズムを楽しみ、意味はあまり有しないような繰り返し。 ・ モノトーンであり感情が伝わってこないような機械的な話し方。
	理 解 言 語	<ul style="list-style-type: none"> ○ 話し言葉以外の手段による理解はどれくらいあるか。 ・ 禁止や指示の理解 ○ 話し言葉による理解はどれくらいあるか。 ・ 名詞の理解、動詞、形容詞の理解 ・ 呼名、禁止、指示に対する理解 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 話し言葉では伝わらないが、何らかの別な方法で分かる場合。 ・ 動作やサイン、写真カードを見ての理解など。(例) 胸の前で腕でかける(×)を作る→禁止が分かる、鉛筆の写真カードを見る→鉛筆を持ってこることができるなど ○ 話し言葉はどのくらい分かっているか。 ・ 名詞を言って実物や写真、絵カードなどを指すことができる。動詞、形容詞を聞いて、実際に行動できたり、絵カードなどを見て指したりする。 ・ 呼名とは、自分の名前を呼ばれて分かること。禁止とは「○○をしたらダメ。」という言葉でやめること。指示とは、「○○をここに置きなさい。」という直接的にそのものを触ったり、示したりする指示が分かること。また、指示の場合、抽象的な言い回しや目の前にないものに関する指示、あるいは、時間的に間がある指示が分かるかどうかなども調べる方が望ましい。

		評 価 の 観 点	観 点 の 説 明 及 び 具 体 例
言	読	<ul style="list-style-type: none"> ○ 読むことができるか。 ・ 記号としての弁別 ・ 平仮名 ・ 片仮名 ・ 漢 字 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 平仮名, 片仮名, 漢字など, 基本的には読むことができないが, 自分の名前などある特定のものを表わす文字は読むことができる。 ・ 平仮名を読むことができるか。→単音, 単語, 文 ・ 片仮名を読むことができるか。→単音, 単語 ・ 漢字を読むことができるか。
	書	<ul style="list-style-type: none"> ○ 書くことができるか。 ・ なぞり ・ 視 写 ・ 自 書 	<ul style="list-style-type: none"> ・ なぞり書きができる。→実線のなぞり。点線のなぞり。形のなぞり。文字のなぞり。 ・ 見て書き写すことができる。→形の視写。文字の視写。 ・ 何も見ないで文字を書ける。平仮名, 片仮名, 漢字。
	き	<ul style="list-style-type: none"> ○ 文章力 ・ 作文や日記 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 作文や日記を書くことができる。→いつも同じことだけを書く。出来事が書ける。気持ちが書ける。
語	その他	<ul style="list-style-type: none"> ○ 聴覚障害はないか。 ○ きつ音はあるか。 ○ 構音障害はあるか。 ○ 発音不明りょうな音はないか。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 聞くことに関して問題になることはないか。 ○ きつ音とは, 語音, 音節, 単語の繰り返しや引き伸ばしなどの症状があるが, 心理的要因(緊張場面や特定の場面で起こる)によるものと生理的要因(器質的なもの)によるものがある。どちらの要因によるかの判断は難しいが, 分かれば記しておきたい。 ○ 構音障害とは特定の語音を多少とも習慣的に誤って発する現象を言う。症状としては, 置換(おとうさん→おとうたん), 省略(はい→あい(h音の省略))などがある。 ○ 構音器官に問題があるために, それが原因で聞き取りにくかったり構音できなかつたりすることがある。その際は, どの音が聞き取りにくい, あるいは構音可能かをチェックしておく必要がある。
社会性	情緒	<ul style="list-style-type: none"> ○ 情緒は安定しているか。 ◇ 不安定になる要因 <ul style="list-style-type: none"> ・ パターンを崩されることへの抵抗 ・ 儀式的行動の阻害 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 情緒が安定しているかどうかということと不安定になる要因をできるだけ明確にしたい。 ・ 道順, 校時, バスの時刻などが予告なしに変更(あるいは予告されても)されたときなど。 ・ 儀式的行動もパターンの一部であるが, ここでは特に「行動の阻害」に重きをおいて考える。(例) 登校後, 教室に入るまでに特定の場所に行ったり, 何かをする前に, ある一定の奇妙な行動をしたりすることが邪魔されたとき。

		評 価 の 観 点	観 点 の 説 明 及 び 具 体 例
社 会 性	情	<ul style="list-style-type: none"> ・ 変化への不適応（場面、人、時間など） ・ 意味不明 ・ その他 <p>◇ 不安定になった際の行動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ かんしゃく ・ 自傷、他傷 ・ 奇 声 ・ 行動の滞り ・ その他（つばはきなど） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 初めての場所や経験に対し、不適応を示す。 ・ 何らかの要因があるはずだが、それが何なのか理解できない場合。 ・ 生理的なもの、要求が通らなかったときなど。
	緒	<p>○ 感情の統制は可能か。</p> <p>○ 感情の表出に問題はないか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 表 情 ・ 感情表出の非連続さ <p>○ その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 常動行動 ・ 多 動 ・ その他 	<p>○ 状況に合った統制のとれた感情の表出。状況から考えて自分のすべき行動が分かり、その行動ができる。あるいは受け入れられる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 無表情なことが多いなど感情を感じさせない表情。 ・ 突然笑い出したり、突然泣き出したりといった状況に合わない感情の表出がある。 <p>・ 周囲の行動に適応していない行動で、目的がない行動を律動的にステレオタイプに一定時間以上繰り返すこと。</p> <p>・ 非常に落ち着きがなく、絶えず動き回り、じっとしてられない状態。</p> <p>・ 上述以外の行動。</p>
	対 人 関 係	<p>○ 人を意識しているか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ アイコンタクト ・ 共同注意 ・ 気持ちの共有 	<p>○ 人を人として意識することができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 目と目で見つめ合う。視線を合わせる。相手を意識して目を合わせることができる。 ・ 特定の対象に相手の注意を促して関心を共有する。 ・ 周りの人や友達と同じ気持ちになる。一緒に不安になったり、喜んだりする。

		評 価 の 観 点	観 点 の 説 明 及 び 具 体 例
社 会 性	対 人 関 係	<ul style="list-style-type: none"> ○ 三項関係は成立しているか。 ◇ 二項関係 <ul style="list-style-type: none"> ・ 「うたう関係」の成立 ◇ 三項関係 <ul style="list-style-type: none"> ・ 「並ぶ関係」の成立 ・ 「提示の関係」の成立 ・ 「やり取りの関係」の成立 ○ 対象に応じたかかわりができているか。 ○ 人との距離はどうか。 ○ 集団参加はできるか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 人と人二人だけの関係。間にもものや第三者が入らない関係。 ・ 子供と特定の大人（子供）の関係の中で、情動を共有し、気持ちを共感できる「この人」という関係ができているか。ここでは、間にもものを介さなくてよく（二項関係）、お互いに向かい合った状態で相手の気持ちの揺れに身体的に同調した情動を基にした通じ合いがあることが必要。 ・ 人と人との間にもものが入り、そのものを介しての関係。 ・ 「うたう関係」が成立していることを前提に、二人の間にもものが入ってきたときに三項関係が成立する。「並ぶ関係」では、「うたう関係」が成立している子供と大人（子供）が、同じものを見て、同じことを感じる必要があることが必要。 ・ 「並ぶ関係」が更に高まると、一緒に見るだけでなく、子供の方から大人（子供）の方へ自分の持っているものを見てという気持ちが出てくる。「この人」に自分の持つこれを見て、同じように感じてほしい、また感じたいという関係。 ・ 「提示の関係」が高まると、次は自分の持っているものを相手に渡したい、相手の持っているものをもらいたいという気持ちが出てくる。そして、そのやり取り自体を楽しむような関係になる。ただ、単にものやり取りができることではなく、やり取り自体を楽しんでいるかどうかが重要。 ○ 特定の親しい人とのかかわりと見知らぬ人とのかかわりできちんと区別してそれに応じたかかわりができているか。相手に応じたかかわりができるか。 ○ 初対面の人でも顔を近づけることに抵抗がなかったり、必要以上の一定の距離がないと人との関係が持てなかったりする。 ○ 集団行動をする中で他の人と同じ行動がとれる。あるいは、集団行動に抵抗を示さず、積極的に参加することができる。
	興 味 ・ 関 心	<ul style="list-style-type: none"> ○ 何に興味・関心があるか。 ・ 志向性の強い刺激 ・ 志向性の強いもの ・ 興味・関心のある話題 ・ その他 ○ 特定のものへのこだわりはないか。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 子供がどのようなものに興味・関心を示しているか。 ・ 感覚刺激（触覚、聴覚、視覚など）として、子供がどのような刺激に対して反応し、興味を示すか。あるいは、積極的にかかわっていているか。 ・ どのようなもの（本、音楽、ゲームなど）に、子供が興味を示しているか。 ・ よくする好きな話題、興味・関心のある話題は何か。 ・ 上述以外で興味・関心を示すもの。 ○ 場所、時間、色、音、においなど特定のものに対するこだわりがある。

		評 価 の 観 点	観 点 の 説 明 及 び 具 体 例
社 会 性	遊 び	<ul style="list-style-type: none"> ○ どのような遊びをしているか。 ◇ 遊びの内容 <ul style="list-style-type: none"> ・ 感覚遊び ・ 物を操作する遊び ・ 見立て遊び ・ 役割交替遊び（ごっこ遊び） ◇ 遊びの形態 <ul style="list-style-type: none"> ・ 一人遊び ・ 並行遊び ・ やり取り遊び ・ 集団遊び 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 子供の遊びについて、その内容及び形態を整理する。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 指向性の強い刺激とも重なるが、ある刺激に対してどのようにかかわっているか。 （例） 視覚刺激（光刺激）に対して、手を光の方にかざしてひらひらさせることを喜んでいる。 ・ 物を操作する遊びには二つの段階があり、その物の特性は関係なく操作して楽しむ段階（車のおもちゃを投げて遊ぶなど）と、その物の特性を考えてその特性に応じた操作をして楽しむ段階（車のおもちゃを車として見て、坂道を走らせるなど）に分けられる。 ・ ある物を別なものに見立てて遊ぶ。（例） 木の枝を飛行機に見立てて、飛ばすまねをして遊ぶなど。 ・ ある役になりきって、その役を演じたり、役を交替して楽しむ遊び。（例） ままごと遊び。 ・ 大人や友達のことは意識せずに、一人で遊ぶことを楽しむ。 ・ 大人や友達のことは意識しており、その場には一緒にいるものの、一緒に遊ばずにそれぞれ別々な遊びをする。 ・ 大人や友達を意識して、その大人や友達と一緒に、何かのテーマを持って遊ぶことを楽しむ。 ・ 個々で遊ぶだけでなく、集団で何かのテーマを持って遊ぶことを楽しむ。
	生活 習 慣	<ul style="list-style-type: none"> ○ 日常的なあいさつができるか。 ○ その他 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 日常的なあいさつを知っていて、状況に応じてすることができる。
認 知	<ul style="list-style-type: none"> ○ 感覚運動期に課題があると思われる場合。 ◇ 「注意する力」 <ul style="list-style-type: none"> ・ 対象への注視の持続 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 感覚運動期とは、感覚と運動とを働かせながら、外界の事物を認識したり、新しい場面に適応したりすることが中心になる時期である。発達年齢で言えば2歳ころまでで、ピアジェはこの時期を6段階6内容に分けて考えている。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 「注意する力」は、「見る」、「気付く」、「弁別する」の三段階に分けられる。 ・ 対象を注視することができること。また、注意をある時間持続できること。同様に、注意して聞くことができることやそれを一定時間持続できることも調べておきたい。 	

	評 価 の 観 点	観 点 の 説 明 及 び 具 体 例
認	<ul style="list-style-type: none"> ・ 色や形など視覚的な変化への気付き ・ 視覚的な特徴や変化による弁別 <p>◇ 「イメージする力」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 隠されているものへのイメージの持続 ・ 同じもの、同じ色、同じ形によるマッチング ・ ものの属性によ符号化 <p>◇ 「見通す力」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ものへの志向性 ・ ものへの働き掛け ・ 結果を見通したものへの働き掛け <p>◇ 「模倣する力」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 注視した後に、その視覚的な特徴や変化に気付くこと。 (例) りんご→赤色、丸い。(ただし、この段階では「赤」「丸い」という言葉は言えなくてもよい。) ・ 見て、気付いたことを頭の中で分類し、意味付けすることができること。ものを見て名称が言えるということは、それに関する弁別ができていくことになる。 ・ 「イメージする力」は、「永続する」、「関連付ける」、「符号化する」の三段階に分けられる。 ・ 子供の目の前でものを箱の中に入れふたをしたときに、それが箱の中にあることが分かっていること。隠されてもそれがそこにあることがイメージできること。 ・ 同じもの同士のマッチングができることや関連のあるもの同士を結び付けること。 ・ 一つの符号が一つの意味を表すような記号系への変換ができること。サインや言葉の習得は符号化である。 ・ 「見通す力」は「ものへ向かう」、「ものに働き掛ける」、「洞察する」の三段階に分けられる。 ・ ものへ積極的にかかわろうとする興味や意欲があるか。また、どのようなものに興味を示すか。さらに、目と手の協応動作は確立しているか。 ・ ものを動かしたり、操作することでその結果が分かること。大事なことは、操作したこととそれによる結果の関係を試行錯誤的なものでもよいから分かっていることである。 ・ 試行錯誤的な活動をせずに頭の中で考えて結果を見通すことができること。例えば、がん具や機械などの操作が、どこをどうすれば動くということが分かっていることなど。 ・ 「模倣する力」は、「見慣れた動きの模倣」、「新しい動きの模倣」、「覚えた動きの模倣」の三段階に分けられる。 ・ 子供がよく見慣れた動きで、自分で自分の動きを見て確認できる動きの模倣。 (例) 目の前で手をたたく。 ・ 子供にとってあまり見慣れない動きで、自分で自分の動きを見て確認できる動きの模倣。 ・ 指遊びなど時間がたっても思い出して模倣できること。また、動物のまねをするなどの象徴的な模倣ができるかどうかチェックしておきたい。 ・ 聞き慣れた言葉の模倣や聞き慣れない音声の模倣、新しい言葉の模倣がどのくらいできるかも調べておく方が望ましい。
知	<ul style="list-style-type: none"> ・ 見慣れた動きの模倣 ・ 新しい動きの模倣 ・ 覚えた動きの模倣 ・ 音声模倣 	

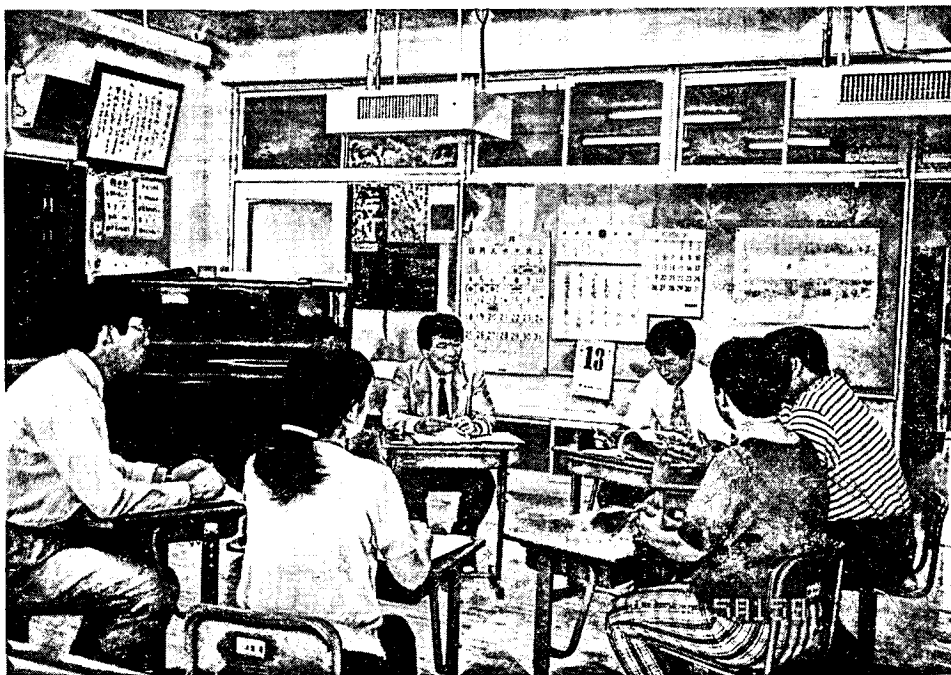
	評 価 の 観 点	観 点 の 説 明 及 び 具 体 例
認	<p>○ 概念形成の段階に課題があると思われる場合。</p> <ul style="list-style-type: none"> 自己への気付き, 自分を取り巻く環境への気付き 聴く 	<p>○ 概念とは, 事物, 事象に対するカテゴリー化の働きによって働く推論の網の目であり, 多くの推論を可能にし得るような概念体系の一部として存在する。概念形成とは, 常に多くの推論を可能にする概念体系を形成することである。</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分の身体についての意識(頭, 肩などの身体各部位の位置の理解)や自分を取り巻く環境の中での自分の位置を意識することができること。また, 性別の理解や自分の所有物の理解。 相手の言葉に注意を向け, そのとおりに行動できること。 <ul style="list-style-type: none"> (例1) 「ちょうだい」とか「見せて」という指示に従うことかできる。(カード式ポータージ乳幼児プログラム1, 2歳) (例2) 「積み木」, 「ボタン」, 「犬」, 「小さい箱」, 「はさみ」などのカードを見て, 「はさみを積み木の側に置いてください。」などの簡単な命令の実行を行うことができる。(辰見ビネー知能検査: 3歳) 相手の言葉を聴いて, 自分の中で蓄積されている概念を手掛かりにして, その事物, 事象を浮かべ, それを使えるように自分の中に保持すること。 言葉を聴いてその事物, 事象やそれに関連する事物, 事象を思い浮かべることができること。 <ul style="list-style-type: none"> (例1) ある単語を聴いて, それに応じた事物, 事象を表す絵や写真カード, または具体物を取ることができる。 (例2) 「りんご」という言葉を聴いて, 関係する言葉を挙げることができる。
知	<p>◇ 言葉を使うための力</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ 言葉を取り出す働き 思い浮かべる 保持する ◆ 判断する働き 推測すること 	<ul style="list-style-type: none"> 思い浮かべた事物, 事象を保持することができる。 <ul style="list-style-type: none"> (例1) 「5-8」「2-8-3」の数字の順唱ができる。(辰見ビネー知能検査: 2歳~3歳) (例2) 「8-1-6」などの数字の逆唱ができる。(辰見ビネー知能検査: 6歳~9歳) (例3) 「時計には針が2本あります」という文を聴いて復唱できる。(辰見ビネー知能検査: 5歳~9歳) (例4) 図形を見て記憶することができる。(辰見ビネー知能検査: 7歳~10歳) 自分の中に蓄積されている概念を手掛かりにして, 行動や出来事, 概念間の問題解決をすること。 自分の中に蓄積されている概念を手掛かりにして, 行動や出来事の成りゆき, 原因や結果を推測すること。

	評 価 の 観 点	観 点 の 説 明 及 び 具 体 例
認	<ul style="list-style-type: none"> ・ 配列すること ・ 関係付けること 	<p>(例1) 「～したら、どうするの?」という質問に答えられる。(辰見ビネー知能検査3歳～5歳)</p> <p>(例2) 「なぜ」、「どうして」という質問に答えることができる。(ポーター・ジュ乳幼児プログラム5歳～6歳)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の中に蓄積されている概念を手掛かりにして、行動や出来事を時間的順序に従って配列すること。 <ul style="list-style-type: none"> (例1) 日常的な行動などを順序よくカードで並べたり、言葉で言ったりすることができる。 (例2) 話の筋に合わせて3～5枚の絵を並べて話すことができる。 ・ 二つ以上の概念間の関係を分類や類推、比較などをしながら関係付けること。 <ul style="list-style-type: none"> (例1) 見慣れた物の用途を言うと、その物を指さすことができる。また、見慣れた物の用途を自分で言うことができる。(ポーター・ジュ乳幼児プログラム：2～5歳) (例2) 仲間に入らない物を言う。(ポーター・ジュ乳幼児プログラム：4～5歳) (例3) 「お父さんは男です。お母さんは?」などの質問に答えることができる。(辰見ビネー知能検査：5歳) (例4) 「バナナとみかん」、「はさみと包丁」などの類似点について説明することができる。(辰見ビネー知能検査：7歳～9歳) (例5) 「犬と鳥」、「飛行機と自動車」などの違いを説明することができる。(辰見ビネー知能検査：6～7歳) (例6) 用途が同じ「手袋と靴下」などの違いを説明することができる。(辰見ビネー知能検査：7歳～9歳) (例7) 間違いのある絵や話を見たり聴いたりして、不合理なところを指摘することができる。(辰見ビネー知能検査：4歳～9歳)
知	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 構成する働き 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 取り出す働きや判断する働きにより生み出された一つ一つの言葉を組み合わせて、文として構成することで、構文力とも呼ばれるもの。 <ul style="list-style-type: none"> (例1) 人の動作や絵カード、5W1Hの入った文章などを見て、「だれが?」、「いつ?」、「どこで?」、「何を?」、「どうした?」の質問に答えることができる。 (例2) 「○○○は(が)△△△を□□□する。」の○○○や△△△、□□□の中に言葉を入れて文章を作ることができる。 (例3) 「子供・花・野原」、「馬・犬・大きい」などの三つの単語を使って、一つの文章を作ることができる。(辰見ビネー知能検査：7歳～10歳)

資料6 子供や保護者の意見を聞く会

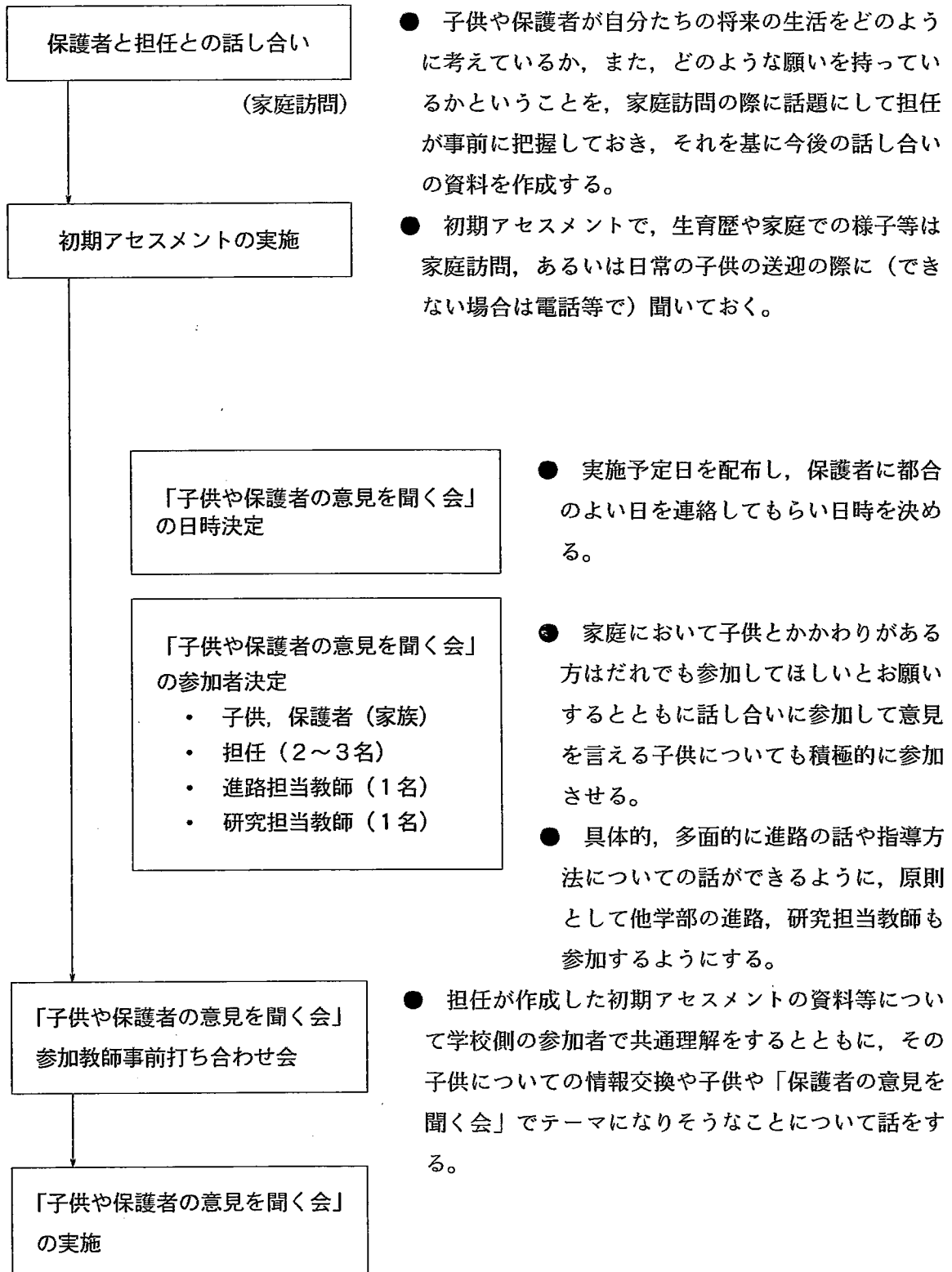
1 「子供や保護者の意見を聞く会」の実際

わたしたちは、前述したように、家庭とこれまで以上に連携していくためには、子供自身や保護者の願いや考えをできる限り尊重し、その願いの実現に向けて取り組むことが重要であると考えた。そこで、子供や保護者が自分たちの将来の生活をどのように考え、何を望んでいるのかということを中心に聞き、それを基にどのような指導をするかを話し合う「子供や保護者の意見を聞く会」を一人一人の子供に対して実施することにした。この会を開くに当たり、わたしたちが考えたことは、できるだけ多面的な視点からの話し合いをしたいということである。ここでいう多面的な視点とは、「一個人の考えによるものではなく、様々な角度から考える」ということである。また、話し合いが適切なものであり、それに基づく継続した取り組みを行うためには、この多面的な視点が必要不可欠であると考えた。具体的には、保護者側には、家庭の中でその子供にかかわるすべての方に参加してもらうように事前に話をした。特に、父親と母親で考え方が違う場合も少なくないので、できるだけ両親そろって出席するように依頼するとともに、どうしても一方の親しか参加できない場合は事前に家庭で十分話をしてもらうようにした。また、学校側も担任だけでなく、進路指導及びコミュニケーション指導について専門的な立場から話ができる教師が各一名ずつ参加するようにした。（「子供や保護者の意見を聞く会」の具体的な実施方法については、資料6-2から6-4までを参照）



2 「子供や保護者の意見を聞く会」の具体的な実施方法

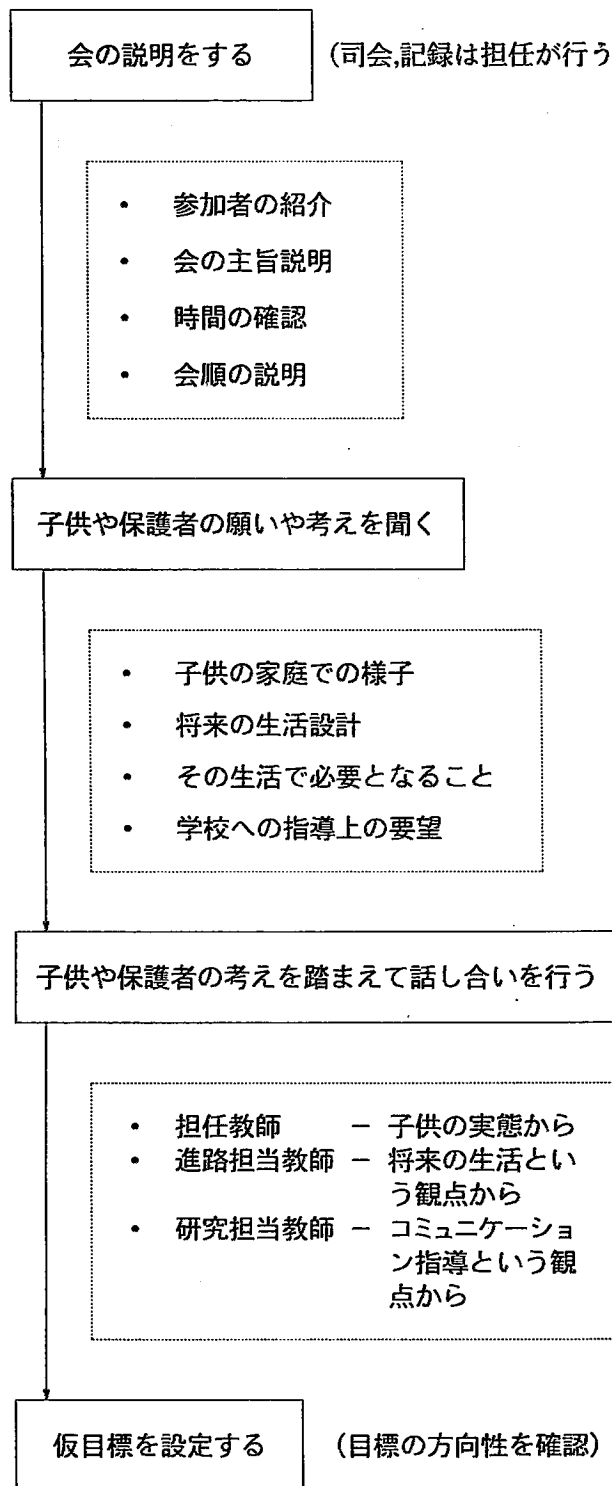
(1) 「子供や保護者の意見を聞く会」を開くまでの準備



資料6-3

(2) 「子供や保護者の意見を聞く会」の手順

ア 初めての「子供や保護者の意見を聞く会」の場合



● 最初に、「本会は子供や保護者が考えている将来の生活について十分に聞くことが目的であり、それを基に、子供の将来の生活において必要となることを話し合う。」という主旨を保護者に伝える。

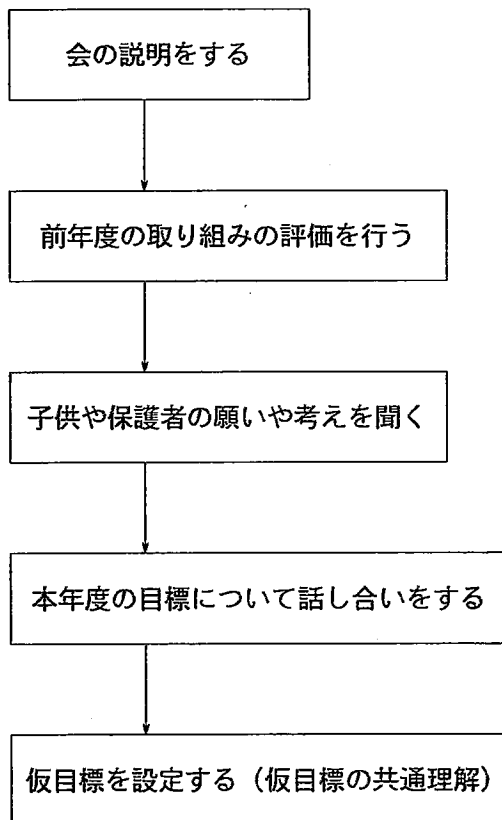
● 何よりも子供や保護者の願いや考えなどを聞くことを優先する。子供や保護者が具体的に考えていない場合は、夢や希望を話してもらう中で具体的にしていく。

● 初期アセスメントを基に保護者にアドバイスしたり、進路指導、コミュニケーション指導という立場から子供や保護者が考える将来の生活を実現するに当たって必要なことなどを話し合ったりする。

● 上述の話し合いを基に、コミュニケーションに関する今後の指導の方向性を共通理解する。

イ 2回目以降の「子供や保護者の意見を聞く会」の場合

「子供や保護者の意見を聞く会」の2回目以降については、基本的には1回目に話し合って共通理解した長期的な目標に向けてのより具体的な話が中心になる。ただし、子供や保護者の将来の生活に関する考え方に大きな変化があった場合は、その考え方に基づいて、長期的な目標を修正する必要がある。そのような場合を除いて、原則としては、長期的な目標については不変のものとして考える。そうすることで、一貫した取り組みが可能となると考えるからであるが、そのためには、1回目の「子供や保護者の意見を聞く会」で適切な目標が設定されていなければならない。



- 前年度の取り組みを保護者、教師で評価し目標やそれに基づく取り組みが適切であったか等を話し合う。
- 前年度の取り組みを行ってみて、子供や保護者が新たに考えたことや要望、質問等がないか聞く。
- 本年度1年間取り組む目標について具体的に話し合う。

3 「子供や保護者の意見を聞く会」の成果と課題

(1) 成 果

- 子供の将来の生活に対する保護者や教師の意識の高まりが見られた。

【保護者】

- ・ 「子供や保護者の意見を聞く会」に参加したことにより、家庭で子供の将来の生活について、以前よりもよく話すようになったり、早目に考える必要性を感じたりするようになった。
- ・ 担任だけでなく、進路担当教師や研究担当教師の話を聞くことによって、子供の将来の生活について必要となってくるコミュニケーション能力や、そのために今何をすればよいかの見通しが持てるようになった。

【教 師】

- ・ 様々な立場の教師が会に参加したことや、学部内でアセスメントや目標を共通理解したことにより、子供をいろいろな角度から見ることができるようになった。
- ・ 進路担当教師や研究担当教師を交えて、「子供や保護者の意見を聞く会」で話し合うことによって、子供を指導する際に参考になったり、教師自身が子供の将来の生活をより考えるようになったりした。
- 子供たちの将来の生活という一つのテーマで子供にかかわる複数の人たちの意見交換や共通理解を行うことができ、これまで以上に保護者と教師の接点が増えた。
- 他学部の「子供や保護者の意見を聞く会」に参加することで、学級や学部を越えて子供を見ることが多くなり、他学部の指導についても理解が深まった。
- 学校任せではなく、家庭でも何かに取り組もうとする保護者の意識が高まった。

(2) 課 題

- 実施時期を考える必要がある。

学年度の始まりということもあり、今回の取り組みでは4～5月に「子供や保護者の意見を聞く会」を実施したが、新担任になって十分子供の状態を把握しきれないうちの会の実施には準備等考えても無理があると感じた。そのような意味からは、1学期を準備期間と考えて、「子供や保護者の意見を聞く会」を夏季休業中、あるいは、夏季休業前後に実施した方が、密度の濃い話し合いが余裕を持ってできるのではないかと考える。そうした場合、目標の設定を、2学期と3学期と考えるか、当年度の2学期から次年度の1学期と考えるかは検討中である。

- 教師の専門性を高め、教師全員が専門家として「子供や保護者の意見を聞く会」に参加できるようにする必要がある。

今回の取り組みでは、進路担当の教師と、研究担当の教師が、専門的な知識を持った教師として、それぞれの立場から話をしたり、意見を言ったりした。しか

し、全員の子供に毎年「子供や保護者の意見を聞く会」を実施するとなると進路と研究の担当の教師だけに大きな負担がかかってしまう。そのためにも、本校教師全員が、更に進路に関することや、コミュニケーション指導に関すること、あるいはその他の必要なことについて研修を深め、全員が専門家として他学部の「子供や保護者の意見を聞く」の会に参加できるようになることが理想と考える。

- コミュニケーションだけでなく、子供の持つ全般的な課題についても取り組む必要性がある。

子供によっては、コミュニケーションよりも他のことに課題が多く、その課題についての目標を設定したいという場合もあった。そのような意味で、子供や保護者の将来の生活への願いや考えを大切にするのであれば、当然コミュニケーション以外の目標も設定する必要がある。わたしたちは、今回のコミュニケーションという枠の中での取り組みを生かし、将来的には、子供の持つ全般的な課題についても取り組んでいきたいと考えている。

- 家庭でも更に実践してもらえそうな手立てを探る必要がある。

資料12の保護者のアンケート結果を見ると、9割近くの保護者が「子供や保護者の意見を聞く会」の必要性を感じ、子供の将来の生活について必要なコミュニケーションに関する力について見通しが持てたり、以前よりもよく考えるようになりたりしたと答えている。しかし、家庭での実践に関しては、7割強の家庭で目標についての取り組みがなされたが、その目標達成は十分とは言えなかった。その理由を考えると、保護者の中には目標は分かっているが、具体的な取り組みとなると十分に把握できていないことも多かったということが上げられる。そこで、わたしたちが、より分かりやすい情報提供をしていくとともに、一緒に立てた目標については、具体的な方法を示したり、あるいはすぐに実践できるように準備までしたりすることが必要であると感じた。

資料7 目標の設定

1 目標の設定の手順

将来の生活につながる段階的、具体的な目標を設定するために図3のような手順で行った。

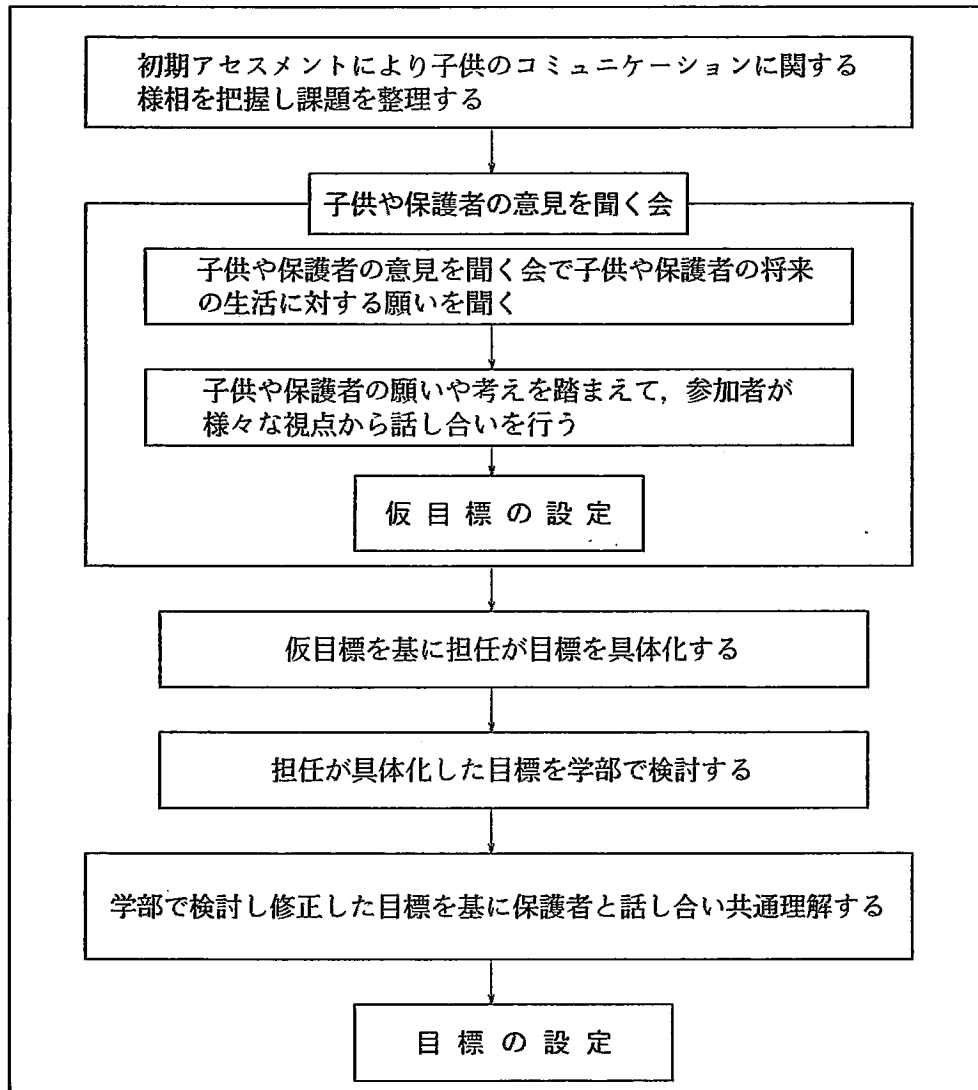


図3 目標設定の手順

2 目標設定の考え方

今回の目標設定においては、将来の生活から段階的に考えるために、また、学校生活の節目を考慮して、「学校卒業目標」、「学部卒業目標」、「学年目標」、「学期目標」の四つの目標を設定することにした。（資料7-2参照）

目標設定に当たっては、「学校卒業目標」、「学部卒業目標」は方向目標としてそれぞれの時点での期待される姿を想定して設定し、「学年目標」、「学期目標」は指導方法、指導場面が具体的に分かるような行動目標として設定した。また、樹系図で示すことで、目標間のつながりが分かりやすいようにした。

コミュニケーションに関する指導目標

中学部 2年 氏名 (○ ○ ○ ○)

学校卒業目標

学部卒業目標

学年目標

学期目標

いろいろな活動に見通しを持って主体的に取り組むことができるとともに、場面に応じて言葉や絵カードで自分の意思を伝えることができる。

興味・関心のある活動を、教師や友達など身近な人と一緒に行う活動を通して人とかわる楽しさを味わうことができる。

自分の欲しい物やしたいことを、言葉と絵カードでいろいろな人に伝えることができる。

家庭や学校で次に行う活動に見通しを持って、自分から行動できる。

昼休み時間に言葉+絵カードで担任を誘い一緒に遊ぶことができる。

日曜日にファーストフード店で注文カードを使って、自分の好きなメニューを注文して食べることができる。

毎日の日課で、一人で食器洗いを行い、母親に「食器洗いが終わりました」と言って、確認を求められることができる。

家庭や学校で自分でスケジュールカードを取って活動したり、教室を移動したりすることができる。

● 昼休み時間に担任にバドミントンの絵カードを見せて、「バドミントンするよ。」と言うことができる。

◎ 日曜日にファーストフード店で注文カードでお金を用意し、注文カードを指差しながら「これをください。」と言うことができる。

○ 日曜と月曜に、母親と一緒に食器洗いに取り組み、洗剤の量を計ってスポンジにつけ、食器の汚れを落した後、母親に「終わりました。」と伝えることができる。

● 学校で自分でスケジュール表を見て、次の活動場所に移動することができる。

○ 家庭で絵カードを見て、洗顔→着替え→朝食→歯磨き→登校準備という朝の活動を言葉掛けなしで行うことができる。

◎は家庭、学校共通の目標、○は家庭での目標、●は学校での目標を意味する

子供が卒業する際、あるいは卒業後に期待される姿を想定して、方向目標として設定する。

子供が当該学部を卒業する際の期待される姿を想定して、方向目標として設定する。

学校卒業目標・学部卒業目標につながるためには、本年度にどのようなことが達成されればよいかを具体的な行動目標として設定する。

学年目標達成に向けて、その学期で確実に達成できること、評価が具体的にできる行動目標として設定する。「いつ」、「だれが」、「何を」、「どこで」するかが明示されている方が望ましい。

3 目標設定の実際

今回の取り組みでは、コミュニケーションを「言語」、「社会性（情緒、対人関係、興味・関心、遊び、生活習慣）」、「認知」、「その他」と幅広く考えるとともに（資料6参照）、子供たちの生活の質を高めていくような目標を設定することで共通理解したが、実際には、以下のような目標が設定されていた。

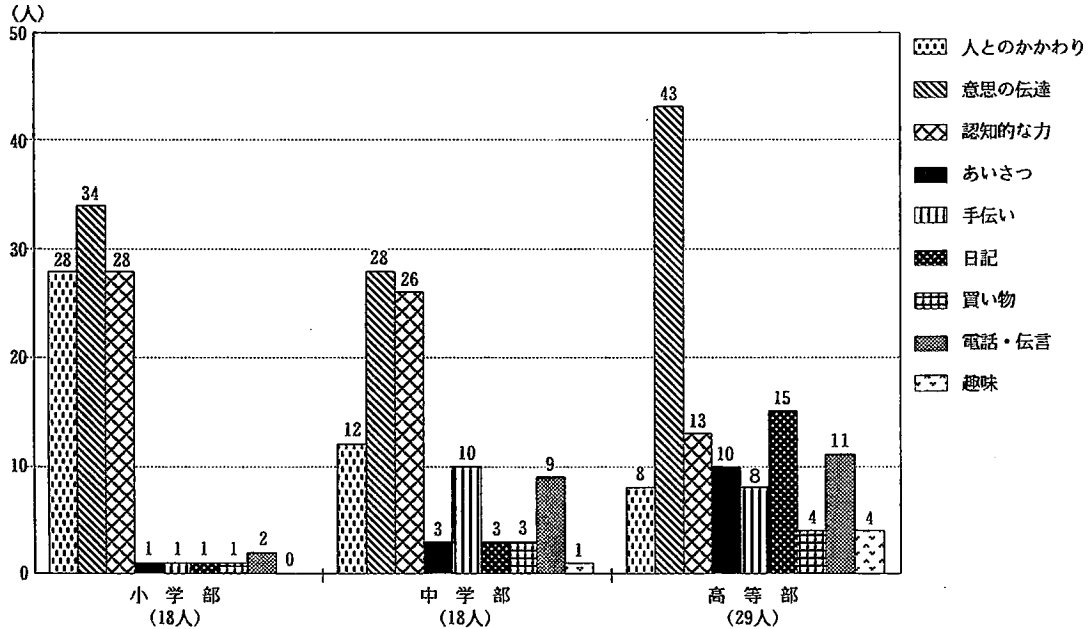


図4 各学部の学期目標設定の実際

【補 足】

- ・ 人とのかかわりを豊かにすることに関する目標では、「他の人との情動的なつながりを指すもの」、「三項関係の高次化に関すること」が主であった。
- ・ 意思の伝達を高めることに関する目標では、「自分の意思を何らかの手段で相手に伝える」、「助詞等文法に関すること」、「言葉遣い」が主であった。
- ・ 認知的な力を高めることに関する目標では、「象徴機能の形成に関すること」、「見通しを持った活動ができること」、「書字に関すること」が主であった。

【各学部の特徴】

- 小学部では「人とのかかわり」や「意思の伝達」、「認知的な力」というわたしたちが考えたコミュニケーションにおける基本的な要素に関する目標が多く設定されていた。
- 中学部では、基本的な要素に関する目標だけではなく、生活の質を高めるための目標が多く見られるようになっている。
- 高等部になると、より生活に密接に関係する目標が設定されていた。特に、進路先からの要望が多かった「あいさつ」や「伝言、報告」等に関する目標が多かった。
- 中、高等部では象徴機能の形成といった基礎的、基本的な認知的な力を高めることよりも「生活の中で活動に見通しを持たせる」といった目標が多く設定されていた。
- 中学部、高等部になると、家族の一員としての役割といった意味合いの「手伝い」に関する目標や「買い物」、「趣味」等の余暇に関する目標も多く見られた。

4 今回の取り組みの成果と課題

(1) 成 果

- 「子供や保護者の意見を聞く会」で、数人の参加者で多面的な視点から話し合いを行った結果、子供にとって何が今必要かということが整理されるとともに、それに対してどのような取り組みをすればよいかについて具体的な様々な意見を聞くことができた。また、それが実践に生かされた。
- 学校卒業目標として、子供たち一人一人の期待される将来の姿を明示したことで、現在の指導が何のために行われているかということが、保護者にも教師にも分かりやすくなった。
- 目標を文書で明示したことで、常にその目標を意識して取り組むことができた。(特に保護者)
- 子供が持つ幾つかの課題の中から目標を絞り込み、取り組みの場面を限定したことでより焦点化されたアプローチができた。
- 限定された場面での取り組みであったが、そこでできたことが子供たちの自信につながり、その結果、他の場面でもそれが般化されることも多く見られた。
- 学部の子供全員の目標について、学部の教師全員で検討し共通理解したことで、自分の担任している子供以外についても理解が深まり、学部で共通したかわりができるようになった。
- 子供や保護者の願いや考えを踏まえて立てた目標だったので、家庭でも積極的に取り組む様子が多く見られた。
- 特に高等部の子供たちの中には、自分の将来を考えた上での目標設定ということで、自分自身のために頑張ろうという目的意識を持って取り組む子供も見られた。

(2) 課 題

- 子供の課題の中から、今何が一番必要かと考えて目標を絞り込むことが難しかった。その結果、一人の子供に6～8個の学期目標を設定することになり、実際に取り組めずに終わることもあった。目標の数は、一人4個程度が、確実に取り組むことができるようであった。
- 具体的な目標の設定に努めたが、時間、場所、指導者のほか、指導内容や方法がはっきり分かる程に具体化できないことが多かった。具体性に欠ける目標は、達成度も低い傾向が見られた。

資料8 評価の方法

1 評価の考え方

一人一人の子供の学期、学年目標が達成されたかどうかの評価については、以下のような考え方で行うようにした。

- ・ 学期目標をできるだけ具体的にすることで、達成できたか、できなかったかの評価が誰にでも判断できるようにする。
- ・ 一人一人の子供の目標達成の評価については学部の教師全員で行う。その際、記録を見たりVTRを活用したりして、より評価に客観性を持たせるようにする。
- ・ 評価については、単にその目標が達成されたかどうかだけではなく、次の目標をどのように設定するかという観点から行うようにする。
- ・ 家庭の取り組みについては、毎学期実施される教育相談を利用して、担任が保護者に取り組みの様子を聞き、達成できたかどうかを一緒に評価する。
- ・ 評価の基準は基本的に表2に示すようなA～Eの評価の観点で行う。

表2 学期末評価の観点（意味）

評価	評 価 の 意 味
A	完全にできる。(今より少しステップアップした目標へ。)
B	ほぼできるが定着までには至っていない。(次は同じ目標で継続した指導が必要。)
C	できたり、できなかったりで安定しない。(同じ目標で継続した指導が必要。)
D	ほとんどできなかった。(もう少しステップダウンした目標での取り組みが必要。)
E	取り組むことができなかった。(原因を考えた上で目標の見直しが必要。)

2 評価の手順

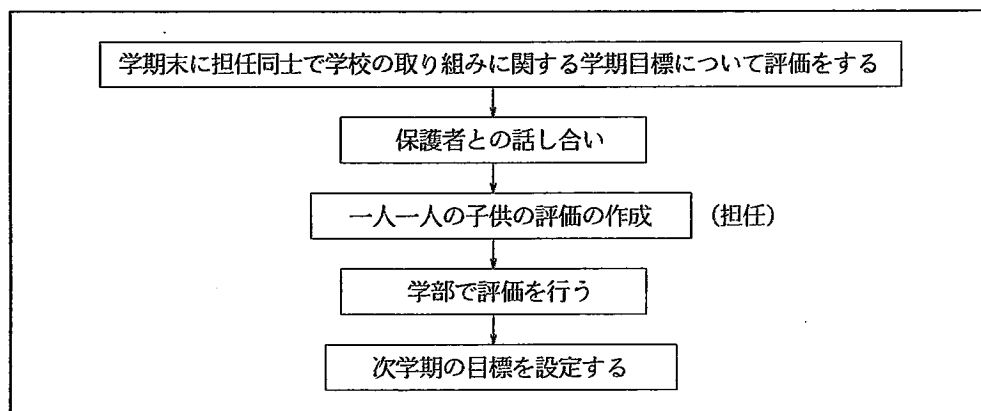


図5 評価の手順

3 評価の様式

実際の評価は、基本的にA～Eの評価基準とそれを補足する特記事項で行った。

表3 評価の様式

学期目標	評価	特記事項
● 昼休み時間に担任にバドミントンの絵カードを見せて、「バドミントンするよ。」と言うことができる。	B	・ バドミントンの絵カードを見せることは、確実にできたが、「バドミントンするよ。」と言わないこともあった。来学期も継続して指導していきたい。
◎ 日曜日にファーストフード店に行き、注文カードでお金を用意し、注文カードを指差しながら「これをください。」と言うことができる。	C	・ 注文カードにお金を並べることは間違えることが多く、母親がついていないとできないことが多かった。継続して取り組む必要がある。
○ 日曜と月曜に、母親と一緒に食器洗いに取り組み、洗剤の量を量ってスポンジにつけ、食器の汚れを落とした後、母親に「終わりました。」と伝えることができる。	A	・ 母親に家での取り組みの様子を聞く限りでは、洗剤の量、食器洗い、母親への報告等間違わずにスムーズにできるようになった。来学期は「食器洗いが終わりました。」と伝えるようにさせたい。

(◎は学校、家庭共通の目標、○は家庭での目標、●は学校での目標)

4 評価の実際

わたしたちは、その学期中に確実に達成できるような目標を設定することに努めた。つまり、評価でいえば、A評価になるような目標を設定したわけであるが、実際はどうであっただろうか。表3は、各学部の学期目標に対する評価の実際である。

【特徴】

- 表3を見ると、わたしたちの当初の思惑とは異なり、各学部ともB評価、C評価の数が多いことが分かる。
- ほとんどできなかった。取り組むことができなかったというD評価、E評価も数は多くないものが見られた。
- 表には表わされていないが、各学部とも新入生の評価が、他学年と比べるとC、D、Eの評価が多かった。

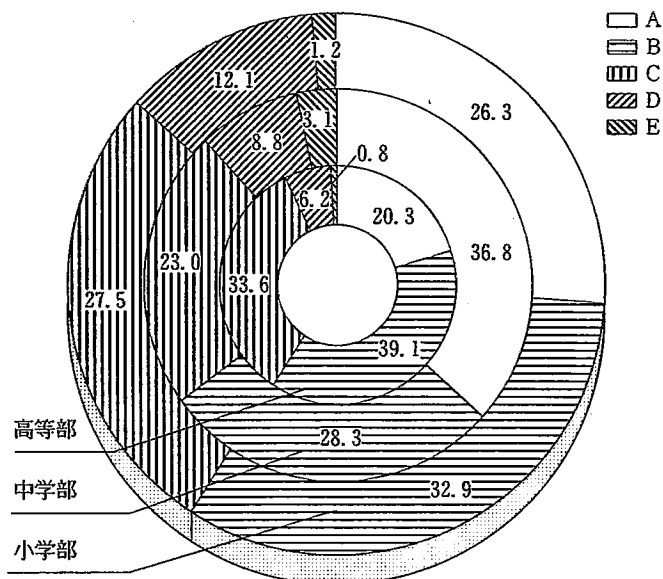


図3 各学部の評価の実際 (平成9年度1学期)

5 今回の取り組みの成果と課題

(1) 成 果

- 毎学期、保護者と一緒に、あるいは学部で評価をすることで、これまで以上に的確な評価ができた。
- 保護者と教師と一緒に評価することで、責任を持って取り組むという意識が高まった。
- 目標を達成できなかった際も、それがなぜ達成できなかったのだろうと分析的に考えることがこれまでよりも多くなり、それが次学期の目標設定につながった。

(2) 課 題

- B評価、C評価が多かったのは実態のとらえ方があいまいだったからと考える。(特に他校、園からの新入生については一学期早い段階で目標を設定することは無理がある)
- B評価が多かったということは、目標が具体的になっていなかったからである。場面、時間、指導者等が具体的になっていなかったために、「A：完全にできる」という評価がしづらく、あいまいになってしまった。
- 教師によって個人差が大きい。どの子供にもA評価が多い教師と逆にC評価が多い教師とに分かれていることが目立った。実態のとらえ方や目標の設定の仕方等、共通理解して教師によって差が出ないようにしたにもかかわらず個人差が目立った理由は、実践における取り組みの違いであったと考えられる。個々の教師が更に研修を積み、実践するための力を身に付ける必要がある。
- できるだけ客観的な評価をということでVTRの利用を考えていたが、VTRを撮る時間がなくて十分に活用できなかった。
- 評価をする際に、目標そのものに無理があったのか、あるいは、指導の手立てが悪かったのかをはっきり区別する必要がある。
- 今回の評価の観点では、目標の達成に関する評価と次の目標の考え方を一緒に考えるようにしたが、その場合、A～Eの5段階の評価では無理がある。例えば、達成度に関する評価でいえばAでも、次の目標に関しては、定着を図るためにも同じ目標を設定したいと考えた場合B評価としてしまう場合もある。そのような意味では、目標達成に関する評価と次の目標の考え方を一緒にせず、表記の仕方として別々にした方がよい。

資料9 卒業生に関するアンケート結果

本校を卒業した子供たちが、現在、進路先でどのような課題を抱えているか、あるいは、進路先が子供たちや学校教育に何を望んでいるかを把握することは、子供や保護者との話し合いにおいても情報としての意味が大きい。また、それらの情報を踏まえ、必要に応じて目標として設定することで、子供たちは将来の進路先での生活に無理することなく適応することができると考える。さらに、そのことが、進路先の人たちと「伝え合い、分かり合う関係」を主体的に築いていくことにつながるのではなかろうか。

そこで、わたしたちは、本校卒業生が働いている県内の事業所、施設、作業所に対してアンケートを実施した。以下、その結果をまとめたものである。

1 本校卒業生が働く中で、卒業生自身が困っていると思われることに関して(複数回答)

【全体的な傾向】

- 卒業生自身が困っていることとしては、事業所、施設、作業所共通して「会話がうまくできない」ことを一番に挙げていた。事業所では44%、施設、作業所では74%がそのように感じており、施設、作業所の方がその傾向が強かった。
- 事業所では、会話に関すること以外では、「対人関係」のことを問題としていた。しかし、事業所の33%は、アンケート項目への記入がなかった。
- 施設、作業所では、会話に関すること以外では「対人関係」と「指示理解」に関して同じ割合で問題として挙げていた。

表4 アンケート結果1

項目	事業所	施設 作業所
対人関係がうまくいかない	17	13
指示理解が難しい	6	13
会話がうまくできない	44	74
記入なし	33	0

(%)

【事業所：具体例】

- ・ 最初は皆となじめなく、会話もまったくなかった。こちらで1年になるが、皆と冗談を言ったり、話し合ったりしながら仕事に取り組んでいる。指示しないと、次に何をしたいのか聞くこともしない状態で、ぼんやりしていることが多い。
- ・ 勤労意欲も高く、よく就労してくれる。社員の一人として堂々と働いている。
- ・ いつもする仕事はできるけれど、いつもと違うことを指示されるとすぐにはできない。繰り返しするものはよいが、1～2回で済むことはできない。
- ・ こちらから話し掛けても返事があいまいで会話が続かない。本人の周りは皆お母さんくらいの年齢の人ばかりで、みんなと言葉を掛け合っているのだから、こちらから言うことは全部分かるが、ときどきポーっとしていることがある。でも、卒業して入ってきたときよりもすぐ成長している。

資料9-2

【施設、作業所：具体例】

- ・ 言葉が不明りょうで伝わりにくいことがある。
- ・ 特定の園生とは会話をする。自らは働き掛けをしない。
- ・ 理解はするが表現できない。いつも同じ言葉を繰り返している。
- ・ みんな園内の雰囲気になじんでおり、他の利用者の人たちとも一緒に楽しく作業生活をしている。
- ・ 当施設の日課や規則の中では、本人が思ったとおりの自由気ままな生活ができにくい。
- ・ ダウン症の園生については、言葉がはっきりしない、何か伝えようとする意欲はある。年々いろいろなことに興味を持ち、指導員等に話し掛けてはくるのだが、話の内容がはっきりつかみきれない（状況が予測されるとだいたい判断できるのだが、はっきり分からない）
- ・ 訴えがあればできる限り理解しようと努力はするが、意思表示の苦手な人は精神的に満足感が得られないのではないか。園生間では会話のはずむ人、逆に職員に主として語り掛ける人とケースが分かれる。
- ・ 発語があまりないため、他園生との会話は少ない。何をすることも指示待ちのために、相手に伝えることもできない。
- ・ 言葉を発せないために伝達手段がなく、本人が自分の要求を相手にどのように伝えたらよいか分からないように思われる。身振り、手振りによって伝えられたらよいのだが、まだ、それもできない状況にある。
- ・ 言語、認知面での遅れが強く、指示の理解や他者とのコミュニケーションがうまくとれない。
- ・ 周りが騒ぐと、自分の好きな音楽が聞き取れないためにイライラして、興奮して物に当たる。何事にも興味がなく、部屋でボーっと過ごすことが多い。
- ・ 指示すると返事はするが内容を理解することができないために行動に移せない。理解できたときは、慌てて行動に移したり、力加減が分からずに失敗したりする。興味のある仕事は頑張ってくれるが、自分の席に着かず床の上に座ったり、寝たりすることが多い。やる気がないときには作業をしようとしなない。その持て余した時間に他人にちょっかいを出したり、指導員の注意を引く行動を取って指導員にかかわろうとしたりする。相手に伝えるサインがうまく表現できないこともあり、まだ周囲の様子をうかがっているようである。思うようにいかずイライラしている。何でも自分から進んでやろうとしなない。自分の気持ちを相手に伝えられないので無口になってしまっている。自分から友達をつくらうとしなないので、暇があれば寝ていることが多い。

2 本校卒業生が働く中で、職場や施設の方が困っていることに関して(複数回答)

【全体的な傾向】

- 事業所で22%、施設、作業所で26%が「こだわりやパニック」を問題として一番多く挙げていた。また、17%の施設、作業所が、「勝手な行動を取ること」を問題と感じていたが、事業所ではそのような問題は感じていないようであった。
- 「指示理解」と「対人関係」は、卒業生自身にとっても職場、施設、作業所にとっても困っていることとして挙げている割合が同じ傾向にあった。

- 表5では、卒業生自身にとって「会話」や「伝達手段」に関する問題が一番多く挙がっていたのに対して、事業所や施設、作業所にとっては、「こだわりやパニック」が問題となっているようであった。
- その他の問題としては、事業所、施設、作業所とも「あいさつができない」、「返事ができない」、「根気がない」などが問題として挙げられていた。

【事業所：具体例】

- ・ 指示されたことはきちんと正確である。入念すぎるため次の仕事にかかるまで時間を要するが、今は一つの場所を責任を持たせて覚えてもらっているので、慣れたら自主的に頑張ると思う。分からないことなどを自分から聞いたり、みんなに相談したり、大分明るく仕事にも慣れてきた。電話連絡等は自分からするように指導している。
- ・ 毎月の仕事はできるけど、それが終わり時間ができたとき、何をしてもらえばよいか指示に困る。
- ・ 仕事をする上で、必要な基本的な心構えは十分備えているので特に問題はないが、生産工場として特に品質管理上、重要視しなければならぬ作業を行う場面もあり、その際仕事を依頼するのが難しい。ただ、それらについてもある程度仕事を指示する当方の問題だと思う。

【施設、作業所：具体例】

- ・ 職員として困っていることはない。「あるがまま」障害を含めたすべてがその人と受け止めて、園生と接するように心掛けている。
- ・ 周りのことが気になって自分の仕事がおろそかになる（作業に集中できない）。
- ・ 園生同士で会話が通じなかったり、指示されたことで興奮したりする。一つのことに對してはコツコツするが応用が効かない。
- ・ 好きなことしか行動に移しにくい。意欲、集中力、持続力等が乏しい。自己中心的であったり、他の人との協力を得にくい。自分の要求が通らないときに興奮しやすい。
- ・ 自分勝手にマイペースなところがみられる。ということは、園内の決まりが守れないということであり、ときどきだこねをする。しかし、この態度がそう手を焼かすということではない。
- ・ 基本的に入所者に対して施設が困るということは考えられない。それが本人の障害であるということではないだろうか。克服するための施設であると考えている。

表5 アンケート結果2

項 目	事業所	施設 作業所
指示理解が難しい	11	12
伝えたいことが分からない	0	8
勝手な行動を取る	0	17
こだわりやパニックがある	22	26
対人関係がうまくいかない	11	10
その他	22	27
記入なし	34	0

(%)

資料9-4

- ・ 排便を一人ですることができない。
- ・ 連絡がないと事故にあったのではないかと心配するので、電話連絡を必ずしてほしい。また、本人ができるようにさせてほしい。
- ・ 作業が雑で丁寧にできない。好き嫌が多く食べることに意欲がみられない。どの行動についても時間が掛かかる。作業意欲がない。自分の要求が通らないと泣き出してしまう。

3 学校教育に今後望むことに関して

【全体的な傾向】

- 事業所で31%、施設、作業所で48%が「基本的な生活習慣の獲得」を一番多く問題として挙げていた。その中では、事業所で、「あいさつや、返事ができるようになってほしい。」こと、施設、作業所ではそれに加えて「身の回りのことは自分でできるようになってほしい。」ことが挙げられていた。このように、施設、作業所では、日常生活の中での課題の解決を望んでいることが分かる。
- 基本的な生活習慣の獲得を事業所でも31%挙げていたが、施設、作業所に比べると低い割合である。その分、「協調性」、「耐性や責任感」、「積極性や自主性」など、事業所では仕事を円滑に進めていく上で重要と思われることの方を必要と考えている。

表6 アンケート結果3

項目	事業所	施設 作業所
伝達手段の獲得	8	10
協調性の育成	23	13
耐性、自主性の育成	18	19
積極性、自主性の育成	15	8
金銭的な基本的な知識	5	2
基本的な生活習慣の獲得	31	48

(%)

【事業所：具体例】

- ・ 個人差はあると思うが、仕事ができ、働ける喜びを少しでも自分で感じられるようになれば、積極的にまた、仕事をする楽しみや意欲がわいてくるのではないか。自立心、親離れ、子離れが多少必要ではないか。
- ・ 知的障害者といえども、大人になり、職場に入れば一般の社会人と同様に生活していかなければならない。いつまでも親、身内の世話の中だけにいられず、いずれは自立していかなければならない。したがって、自分一人で生きていく心構え、自分の存在感の認識、事故に遭わない、他人からの害を受けない、自分の命と財産を守る等々、人並みの社会生活ができるように最低必要な生活常識の指導などが望まれる。
- ・ あいさつや返事ができないわけではないが、冗談にしているときか、ちゃんとするべきときかの判断ができない。
- ・ 知的障害者としては良しとせざるを得ない。
- ・ 現状では特に望むものはない。

【施設、作業所：具体例】

- ・ 生き生きとした自分らしさを表現できる場面をたくさんつくってほしい。
- ・ 作業と遊びのけじめがつけられれば。身だしなみについてもっと家庭との協力を密にしてほしい。
- ・ 体が大人になるということに対して、本人も保護者も今ひとつ分かっていないように感じる。特に着替えの方法、トイレをするときの服の着脱や身だしなみの整え方などもう少し早く指導してもらえたら身に付くのではないかと考える。保護者に対しても知的な遅れがあっても体は年齢相応に発育することを意識付けてもらいたい。いつまでも子供扱いでは、園内の生活になじめない。大人としても意識付けをお願いしたい。
- ・ 施設では生活の流れの中で自然と覚えてくれるよう生活、作業指導をしており、長所は大いに伸ばし、短所は気長に訓練するという事で特に望むことはない。
- ・ 本人に伝えたいことがあまり理解できないため、何らかの形で伝達手段を身に付けさせてほしい。指示待ちが多く、指示をしないと行動しないため、その点を指示なしでも行動できるように訓練してほしい。洋式トイレでは排せつできるが、和式での排せつがしにくそうなので、和式トイレでの排せつの訓練をしてほしい。
- ・ 言葉がなくてもあいさつや返事が態度で示せるように（頭を下げるなど）幼児期からの指導が必要ではないか。また、少なくとも数時間は作業に集中できるような忍耐力を身に付けてほしい。
- ・ こちらの言葉掛けに対して無反応では作業内容を理解できているか分からないので、明るく返事や会話ができる方がよい。時間に遅れたり、時間一杯作業に取り組むことができないと、団体生活を乱すことになるので、時間に対して敏感であってほしい。
- ・ 発達全般を押し上げるような指導をお願いしたい。
- ・ 人とのかかわりを多く持つようにしてほしい。他の人に合わせられるようにしてほしい。
- ・ 援助する側の自己知覚。ノーマライゼーション理念の理解。早期発見、早期療育のための手立て。本人の人生を見据えて、節目節目に大体の目標を立てる。こちら側がどういった援助をしたかというよりも、本人はそれをどう受け止め感じたかが大切。自分で自分を治めるすべを学童期のうちに体得する。それからコミュニケーションの幅を持たせていく。施設との引き継ぎ、説明、連携をより密に行う。学校における機能・役割をよく考える。発達レベルに応じた個への指導を。個別にかかわる時間を保障する。ほっておいてあまり問題のない固執と改善を要する固執を分けて考える。本人独自の精神世界を理解すること。

4 職場や施設で、本校卒業生とうまくコミュニケーションをとるために、取り組んでいることに関して

【事業所：具体例】

- ・ 毎日、朝礼、終礼に出席させて、みんなの意見を聞かせる。いろいろな行事に参加させる。
- ・ 名字で呼ばずに名前呼び、親近感を持たせる。
- ・ 他の従業員の方と同じなので特にない。ただ、会社で忘年会、旅行、レクリエーション

資料9-6

等、何か行事がある場合に、家庭への連絡をとっている。

- ・ 本人との対話を十分に心掛けている。家庭の方との定期的な連絡。
- ・ 例えば、慰安会や旅行など、事前に話しておけば、とても楽しみにしている様子が伝わり、何らかの効果がある。言葉で表現できないだけなので、楽しみを持たせ、褒めてあげることを心掛けている。

【施設、作業所：具体例】

- ・ とにかく密に園生と接する。園生が毎日書く日記に交換日記風に返事を書く。毎日取り組んでいる作業に参加場面を増やし、自信をつけるとともに達成感や園生同士の連帯感を深める。行事やレクリエーションを楽しく行う。
- ・ 親への意識付けをさせるためにこちらから保護者への働き掛けとして、①毎日の連絡帳の活用、②作業開始前の身だしなみのチェック一覧表による確認を行っている。②については、各項目ごとに、個々の名前を書いていくためか、徐々に効果が出てきつつある。
- ・ 園だよりを年数回発行し、また、行事等にも親子で参加していただいている。通所の方に対しては、毎日の連絡帳で状態報告して、個々の立場で伸ばしていけるように連携を密にしている。
- ・ 通所の方については連絡帳を使い、保護者の方との連絡（その日の作業中の様子を指導員が書いたり、通園前や昨夜の様子を保護者が書いたりなど）を密に取り、連携した指導ができるようにしたりしている。
- ・ 毎月の第3日曜日を面会日として、本人の現状を担当職員が保護者に報告し、保護者の考え等を聞かしてもらっている。その他、主な家庭との連携は、4月の親子一日遠足、8月の盆行事、10月の運動会、11月の保護者同伴の慰安旅行である。
- ・ 本人を交えて生活指導担任と家庭との電話連絡。保護者が来園されての個別療育相談（本人の将来について、進路、施設でのより幸福な生活）。絵画、陶芸、音楽、琴、スポーツ、クラブの活動。
- ・ 本人がどのような考え方、要求があるのかを理解するために、朝、夕の送り迎えの際、職員とお母さんとで情報交換を行っている。通園日誌の活用。
- ・ 連絡帳で家の様子や作業場の様子など特に変わったことがあれば報告する。休憩時間など積極的に話し掛けたり、一日一言の言葉掛けや視診をする。それぞれ興味を持っていることは何かを把握しておく。
- ・ 24時間の生活を理解した上での対応を図る（前日の睡眠の状態、食事の状態、排せつの状態など、様々なことを指導者側が理解した上での翌日の指導に当たる）。細かな指示はしない（本人ができる範囲での指示、指導を行い混乱させない）。指導者側の要求を一つに限定し伝え完了させる。学園での指導内容を家庭にも伝え、同様の対応をお願いする。
- ・ ラポートをつくるように努力している（言葉掛け、本人の気持ちをくみ取る等）。親へ連絡し、施設と家庭とで同じ目標を設定し、話し合いながら本人に努力させる。

資料10 進路先との連携と卒業後の指導

1 進路先との連携

子供たちが、本校卒業後に、進路先でも様々な人たちと主体的に伝え合い、分かり合う関係を築いていくためには、子供たちの進路先とわたしたちが連携を密にして、進路先の人たちに子供たちに対する理解を深めてもらうことが不可欠であると考え。そのような意味では、これまでも卒業生の進路先と話し合いを持ったり、進路担当の教師を中心に職場を訪問して様子を聞いたりしてきたが、より一層連携をするために、本校高等部では、平成8年度卒業生から「卒業生個票」（資料10-4から10-6参照）を作成し、それを基に卒業時に進路先と話し合い、卒業生への理解を深めてもらうことにした。

2 卒業後の指導

本校を卒業した後の子供たちの様子を調べてみると（資料9参照）、進路先で周りの人たちと十分にコミュニケーションが取れずに困っている例が少なくないことが分かった。しかし、実際に困っている卒業生は、現状では相談する場もあまりなく、一人で悩んでいたりと、あるいは、家族も心配していたりと問題解決は容易ではない。そこで、わたしたちは、卒業後も子供たちが様々な人たちと主体的に伝え合い、分かり合う関係を築いていけるように、それを支援する場を設定したいと考えた。具体的には、卒業生の悩み（特に周りの人たちとのコミュニケーションについて）を聞く場を定期的に持ち、子供や保護者の相談に乗ったり、アドバイスをしたり、あるいは話し合いをしたりする。また、その悩みや問題を進路先にも伝えるとともに必要に応じて話し合いを持つなどである。しかし、これらの取り組みをいきなり全卒業生に実施することは無理がある。そこで、今回は、平成8年度の卒業生の中から、特に卒業後の継続指導が望ましいと思われる子供一人を選び、その子供への取り組みを通じて、わたしたちができる卒業後の指導について考えていくことにした。

3 卒業後の指導の実際

(1) 対象児

I. K（女） 昭和53年6月生、19歳（平成9年3月本校卒業）

(2) 障害の状態

中度精神発達遅滞、色素性乾皮症
色素性乾皮症の進行で、脚力を中心に全身の機能が低下してきている。
特に、自力歩行が困難になってきており援助を必要とする。

(3) コミュニケーションの状態

- 言語理解： 障害の関係で聴力が低下してきているが、簡単な指示は、向き合ってゆっくり話すと、大体内容が分かるようである。移動をさせたり、何かをさせたりする際は、言葉や身振りを添えたり、あるいは書いたりして理解させると行動もスムーズである。

資料10-2

- 表出言語： 言葉は不明りょうで聞き取りにくいですが、要求をしたり、したいことは告げようとしたりする。時々、はっきりとした発音で言葉を発することができるものの、聞き取れないことが多い。
- 対人関係： 知っている人であれば、興味のあるものを見つけると、指さししながら教えようとしたり、相手の返答を求めようとしたりする。初めての人でも、手を振ったり、言葉を掛けたりしてかかわりを持つようとする。
- 趣味： 一人遊びが多く、パズルをしたり、絵をかいたりする。漫画を読んだり、テレビを見たりすることが好きである。

(4) 進路先

通所の作業所に保護者と一緒に週5回通っている。

(5) 指導の実際

ア 計画

- 月1回第3土曜日の午前中を来校日に設定し、そのときは本児と保護者に学校に来てもらい現在コミュニケーションに関して進路先で困っていること等の話を聞く。
- コミュニケーションに関する問題点について具体的なアドバイスをする。
- 進路先とも話し合う機会を設定する。

イ 実際

- 月1回第3土曜日に話し合いをすることはほとんどできなかった。それは、保護者が都合が悪かったり、学校行事が入ったりしたためである。しかし、それに代わる日を設定して来校してもらったり、電話で連絡を取り合ったりは月1回以上行った。
- 話し合いの内容は主に本児の意思の伝達の方法についてであり、具体的には以下の通りである。
 - ・ 色素性乾皮症の進行により、本児の言葉は徐々に保護者にも伝わりにくくなってきている。そのような意味で、今後、言葉に替わる何らかの伝達手段を身に付けさせたい。
 - ・ 進路先では常に保護者が一緒なので意思の伝達に困ることは少ないが、他の園生と直接かかわりを持つことはあまりない。また、保護者がいないときのことを考えると、他の人にも本児の意思が伝わる伝達手段が必要である。
- 保護者との話し合いの結果、本児が使えるようなコミュニケーションカードを作成し、それを使用して自分の意思を伝えるようにすればよいのではということになった。
- そこで、旧担任が家庭用と進路先用の2部コミュニケーションカードを準備し、実際に使用するということで共通理解をした。
- 実際には、進路先で本児が要求する場面等がなかったり保護者も多忙だったりして、十分にコミュニケーションカードを使うまでには至っていない。
- 進路先とは話し合いを随時持ち、本児のことを理解してもらい、本児のペースで作業をさせてもらうなど学校在籍時と同じような配慮をしてもらっている。また、他の子供とも保護者の代わりに援助をってもらうなどのかかわりが見られるようになった。

(6) まとめ

● 対象児への取り組みで明らかになったこと

本事例の場合、卒業後の指導により、対象児が進路先の人たちと、「伝え合い、分かり合う関係」を主体的に築こうとするまでには至らなかった。その理由としては、対象児自身が自分の気持ちが伝わらないということに困っていないということが挙げられる。なぜなら、対象児自身は、自分のしゃべっている言葉は相手に伝わっているものと思っており、また常に母親と一緒に自分の要求はだいたい母親が分かってくれるからである。また母親がいないときは要求を出すことが少ない（要求を出さなくても一人で過ごすことができる）ので、母親も意識的にそばにいない時間を設定したり、進路先の人から話し掛けてもらったりしたが、時間的に短かったこともあり、対象児の方に相手にかかわろうとする意欲があまり見られなかったようである。

しかし、進路先と随時対象児のことについて話し合いをする中で、進路先の人たちの対象児に対する理解が深まり、対象児に合わせたかかわり方を心掛けてもらえたことも事実である。そのような意味では、卒業後に子供たちを取り巻く環境に働き掛けるということは、子供たちが進路先においていろいろな人たちと関係を築いていくためには不可欠であると考えられる。

また、今回の取り組みでは、学校側のアドバイスとして具体的な取り組みの方法まで話をするとともに、その準備まで学校側で行なった。取り組みを終えて感じることは、このような具体的な取り組みの方法まで話をするのが、実践においては重要ということである。子供や保護者は方向性だけの話をして、具体的なイメージを持ちづらいことが多い。具体的にどうすればうまくいくかということまで話すことが、実際にやってみようという気持ちにつながると思う。また、子供や保護者によっては、十分に分かっているにもかかわらず取り組むことができない場合も多いので、そのようなときには、今回のようにわたしたちの方で準備まですることも必要になるだろう。

● 今後の卒業後の指導の在り方について

今回の取り組みでは、本事例を通して卒業後の指導の在り方を探ってきたわけであるが、当初考えていた第3土曜日を相談日として設定することについては、学校、学部行事との関連で実施できないことが多かった。また、実施できたとしても、在校生の指導との関連で対応できる教師数が限られているので、このままの体制で卒業生全員を対象に卒業後の指導にあたるのは無理であると考えられる。そこで、今後、卒業生全員に対して卒業後の指導を行っていくために以下のことを考えた。

- ① 第3土曜日に相談日を設定できるように教育課程を見直す必要がある。
- ② 相談時間を区切って設定するなど計画的な取り組みが必要である。

しかし、これらのことを実施することは容易なことではない。したがって、わたしたちは、学校教育の限界性ということ十分に考えた上で、わたしたちに可能な卒業後の指導の在り方を更に探っていく必要がある。

また、今回の取り組みは学校主導であったが、卒業後の指導が充実したものになるためには、卒業生、あるいは卒業生の保護者が主体となって学校に相談できるような、卒業生の組織づくりを行うことも不可欠であると考えられる。そのためには、在校時から卒業後の指導に関する子供や保護者の意識を高めるとともに、学校として組織づくりのために必要な支援を行っていくことが大切であると考えられる。

卒業生個票

		記入年月日	
		記入者	
フリガナ		性別	男・女
氏名		写真	
生年月日	昭和 年 月 日 (歳)		
現住所			
保護者			
連絡先	(電話)		
在学時の生徒の実体 (平成 年 月卒業時点)			
身体機能			
健康状態	既往症： 常備薬：		
障害名		手帳	療育手帳 () 身障者手帳 ()
基本的 生活 習慣	排泄		
	更衣 (入浴時)		
	食事		

社 会 性	意思伝達	
	指示理解	
	対人関係	
身 体 面	趣 味	
	性格・行動	
	そ の 他	

社 会 生 活 に 関 す る 側 面	言 語	文 字 の 読 み	小学校 年程度の漢字は読める。 ・平仮名 ・片仮名は読める。 ・自分の名前, 住所は読める。	
		文 字 の 書 き	小学校 年程度の漢字は書ける。 ・平仮名 ・片仮名は書ける。 ・自分の名前, 住所は書ける。	
	数 的 関 係	電 話 の 利 用	・応対ができる。 ・自分で掛けられる。 ・用件を伝えられる。 ・自宅に掛けられる。 ・公衆電話の利用	
		時 計 の 理 解	アナログで(○時○分, 5分単位で, 30分単位で, ○時)まで読める。 ・時間の理解がある(あと一分)。 ・日付の理解 ・曜日の理解	
		金 銭 の 処 理	・消費税まで計算できる。 ・貨種が分かる。(1万円, 1000円, 500円, 50円, 10円, 5円, 1円) ・金額に応じてお金を準備できる。 ・貯金の仕方が分かる。 ・カード等の利用が分かる。	
	移 動 等	計 量 の 理 解	・計量機器を使って測量できる。(長さ, 重さ, かさ) ・長短の区別 ・軽重の区別	
		外 出	・どこでも目的地まで行ける。 ・慣れたところなら行って帰ってこれる。 ・買い物に行くことができる。 ・道が分からなくなったら人に聞くことができる。	
	職 業 に 関 す る 側 面	職 業 生 活 に 関 する 理 解	交 通 機 関 の 利 用	・目的地が分かるとバスや電車を利用して行ける。 ・慣れたところなら利用して行ける。 ・いつも援助を要する。 ・乗り換え可能
			職 業 生 活 に 関 する 理 解	・働くことを通して生活することを意識している。 ・働くことにはさほど関心がない。
		作 業 態 度	積 極 性	・自発的に取り組もうとする。指示されたことは取り組む。 ・援助や言葉掛けがないと取り組まない。 ・仕事をたくさんしよう, 早くしようという姿がみられる。
持 続 力 集 中 力			・1~2時間は継続して取り組める。 ・30分程度までなら取り組める。 ・言葉掛けでの促しが必要である。	
正 確 さ			・良否を判断し間違いは少ない。 ・良否は判断できるがときどき間違う。 ・良否に関係なく作業してしまう。	
協 調 性			・他の人と一緒に協力して取り組める。 ・きまりを守り指示や注意を聞き入れられる。 ・休み時間等も他の人と会話ができる。 ・集団から外れないで行動ができる。	
作 業 技 能		手 指 の 機 能	・手先は器用な方で細かな作業も(ネジ回し等)もできる。 ・袋に入れる程度の作業はできる。 ・(包丁, カナヅチ, ミシン)を使える。	
	腕 体 力 力	・腕力は(かなり有る, 普通, 余りない) ・運搬は(30kg, 20kg, 10kg)まで運べる。 ・重労働に耐えられる。 ・軽作業が望ましい。 ・8時間, パート(4~5時間)労働に耐えられる。		
	作 業 の 理 解	・具体的説明で理解できる。 ・具体的に例示して理解できる。 ・手とり足とりでの説明が必要。		

※ 必要事項については文章で書き込む。

資料11

子供の変容の実際

「伝え合い、分かり合う関係をめざして」という4年間の取り組みの結果、子供たちには様々な成長が見られた。本文の中では、その成長を全体的にまとめて述べたが、まとめて述べるだけでは、一人一人の子供が「将来の生活につながるコミュニケーションに関する力」をつきつつあることを十分に伝えることができないと考える。そこで、子供たちの変容に関する代表的な例をあげてみたい。

【場面が限定された学期目標が他の場面でも般化された例】

- 小4女子： 下校時路線バスに乗る前に、自分で公衆電話から家庭に電話をし、「バスに乗ります。」と伝える練習をしていたK児は、登校時にバスに乗り遅れた際も家に電話をしたり、休日には友達にも電話をして話をしたりできるようになった。
- 小6女子： 係の仕事が終わったら、自分から担任に「終わりました。」と伝えることができるという目標で取り組んできたK児は、同様に、掃除が終わったときや給食を食べ終わったときも、自分から担任に「終わりました。」と伝えられるようになった。



- 中3男子： 登校して教室に入る際に、自分から「おはようございます。」とすることができるという目標で取り組んできたY児は、朝、他の教師に会った際にも自分から「おはようございます。」とすることが多くなった。

【子供に応じた伝達手段を大切にすることで、保護者や教師に気持ちを伝えることが多くなった例】

- 中2男子： 発音不明りょうで自分の伝えたいことがなかなか受け手に伝わらなかったT児に言葉と一緒にいくつかのサインを使って自分の気持ちを伝えるという目標を設定して取り組んだところ、家庭で母親にその日学校であったことをサインを交えて伝えるようになった。母親もそれまでは十分理解できないことが多かったのだが、サインを一緒に使うようになってから何を伝えたいかがよく分かることが多くなったと喜んでいました。



- 中3男子： サインを使って自分の気持ちを表わす取り組みをしてきたT児は、校内宿泊が終わり帰宅してきたときに、自分から家庭にはってあるサイン集の「楽し

い」という絵をさして、母親に「楽しかった。」ということを変えたということである。その後、運動会や現場実習のときも、母親や担任にサインで「楽しかった。」と伝える様子が見られた。

- 高2男子： 家庭で同じ話ばかりするというので、学校でその日にあった出来事をカードに書いて、それを見ながら家庭で保護者に話をするという目標を立てて取り組んだM児は、カードを見ながらその日の出来事について話をするようになり話題が広がった。

【地域社会の人たちとも主体的にやりとりするようになった例】

- 中2男子： 休日に母親と一緒にハンバーガー店に行き、あらかじめ準備していたカード（支払う分の硬貨の絵がはってあるもの）に自分でお金を乗せて、注文することができるという目標を立てて取り組んできたN児に対して、最初は驚いた店員も二回目からは顔を覚えてくれて親切に対応してくれた。

- 高2男子： 一人でレンタルショップに行き、好きなCDを借りることができるという目標で取り組んできたK児は、K児が出掛ける前に母親がレンタルショップに電話をすることで、自分で店員と話をして好きなCDを借りることができるようになった。



- 高2男子： 母親と一緒に歯科に通院していたY児は、母親が徐々に支援を少なくし、一人でさせるようにしたことで、治療中の受け答えやお金の支払い、次回の予約まで一人でできるようになった。

以上述べた子供たちの変容の様子は一部の例であるが、このように一人一人の子供の将来の生活を踏まえて目標を立てたことで、子供たちは確実にコミュニケーションに関する力を高め、周りの人たちと「伝え合い、分かり合う関係」を主体的に築きつつあると考える。特に、学期目標を具体的に設定したことで、「何を」、「いつ」、「だれが」、「どのように」取り組むかが明確になり、それが確実な取り組み、子供の変容へとつながったのではないと思われる。また、上述の例を見ても分かるように、家庭での変容が多く見られた。これは、子供や保護者が「この取り組みは自分たちの考える将来の生活につながるものだ。」という目的意識をはっきり持って取り組んだということとも関連が深いのではなかろうか。家庭と学校がしっかり連携して取り組んだ結果が一人一人の子供たちの変容だったのではないかと考える。さらに、子供たち一人一人が主体的に取り組むことができるようにという姿勢で、保護者もわたしたちも取り組んだことも多くの子供たちが変容したことと関連すると思われる。子供たちが見通しを持って少しずつでも自分で考えて意欲的に取り組めることを多くしていくことで、これまでできなかったことができるようになったり、伝えられなかったことが伝えられるようになったりした。このことは、わたしたちに、かかわる側の姿勢で子供は違ってくるということを改めて教えてくれたと考える。

資料12 保護者の意識と変容

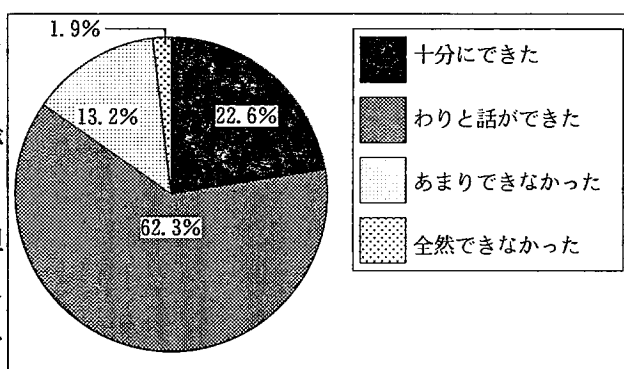
(1回目の子供や保護者の意見を聞く会後の保護者へのアンケート結果)

わたしたちは、これまで以上に家庭と連携して指導を行うために、「子供や保護者の意見を聞く会」を実施したわけであるが、この会に参加した保護者の意識や、その後、意識がどのように変化したかを保護者に行ったアンケートをもとにまとめるとともに、今回のわたしたちの取り組みに関する課題等もまとめてみた。

1 「子供や保護者の意見を聞く会」に参加して、十分に話をする事ができたか

- 初めての試みということや、「子供の将来の生活」といった、これまで漠然としか考えていなかったと思われることについて

の話であったので、実際の会で話をしてもらえるかどうか危惧されたが、結果を見ると8割以上の保護者が話ができたと答えている。



- 話することができた理由としては「担任と事前に話をしたことで、会の前に子供の将来の生活について家族で話をしたから。」という理由が多く、「会に参加する前に家族で子供の将来について話し合ったか。」という質問に対しては、9割以上の家庭で話し合いをしたという答えが返ってきている。

図5 アンケート結果1

- 話ができなかった理由としては、「緊張した。」、「時間が足りなかった。」、「戸惑いがあった」などの理由が挙げられていた。

2 担任教師以外の教師（進路，研究）の話は参考になったか

- 今回は、専門的なアドバイスができるようにという主旨で、進路担当教師と研究担当教師が各1名ずつ会に参加したわけであるが、これらの教師が話し合いに参加したこと自体に関しては、8割以上の保護者が、「参加した方がよかった。」と答えている。また、「話が参考になったか。」という質問に

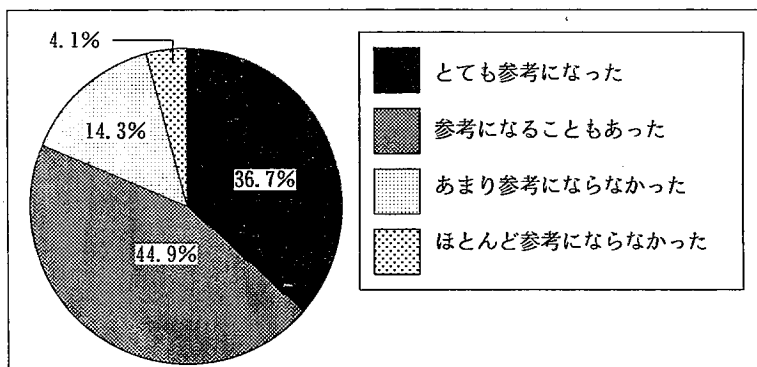


図6 アンケート結果2

対しても8割の保護者が「参考になった。」と答えているものの、参考にならなかったと答えている保護者でも「もっと具体的な話が聞きたかった。」という意見が多かった。「参考になった。」という意見も含めてその理由として考えられることは、例えば、進路に関して

は、「進路に関する情報量が不足していた。」ということや、研究に関しても「個々の実態に応じた指導方法を十分に話せなかった。」ということなどが挙げられるが、いずれも担当教師側に話をするための十分な準備ができていなかった（準備期間が短かった）ことが大きいと考える。さらに、全員の子供に対して、短期間で会を実施したということも、保護者に満足感を与えられなかった理由の一つであろう。限られた教師数のために、1日のうちに複数の会に参加することになってしまい、一人一人の子供について十分把握できず、そのために一般的な話になってしまったことも多かったと思われる。いずれにしても、今後の実施に当たっては、一人一人の子供について具体的な話が十分にできるように、時間的な余裕と情報の収集、そしてその情報の共通理解といったことが必要不可欠であると考ええる。

3 子供の将来についてどのようなコミュニケーション能力が必要になるか見通しが持てたか

- 話し合いに参加したりその後立てられた目標を見たりして、8割の保護者が自分たちが考える将来の生活で必要となってくるコミュニケーション能力や、そのために今何をしたらよいかということについて見通しが持っていた。

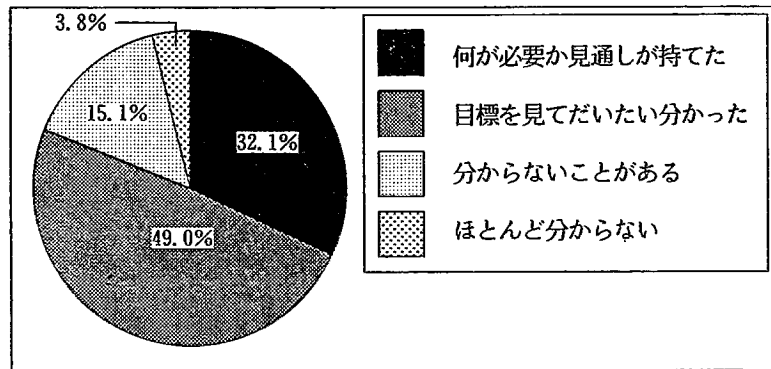


図7 アンケート結果3

- 見通しが持てたという理由を見ると、「話し合いの中でそれまで漠然としていたことが形として見えてきた。」といったことや、「目標の提示の仕方が分かりやすかった。」等が多く挙げられていた。
- それに対して、分からない理由としては、まだ、保護者の気持ちの中で「将来の生活に対するイメージがまとまらない。」からといったことや、「卒業後についてはまだ考えられない。」といった、子供や保護者の中で将来の生活様式が十分まとまっていないことを挙げている場合が多かった。また、前項の結果とも重なることであるが、進路に関する情報が不足していたということも挙げられていた。このようなことから、今後の取り組みの中で、わたしたちが子供や保護者に提供する資料の質を高めることの必要性を感じるとともに、この会が何回か繰り返されるうちに、保護者も子供の将来の生活について、これまで以上に見通しを持てるようになるのではないかと考える。

4 目標について家庭で取り組むことができたか

- 家庭での実践に関しては、7割強の家庭で設定された目標に関して取り組みがなされたが、目標達成となると1割弱の家庭で達成されたのみであった。学期目標に関しては実現度の高いものを原則とした割には低過ぎる数字であるが、「時間的に足りなかった。」というこ

とや「毎日取り組めなかった。」というように実際に取り組むことが十分でできなかったことも、忙しい家庭生活ということを考えれば事前に考慮しなければならないことであろう。また、今回が始め

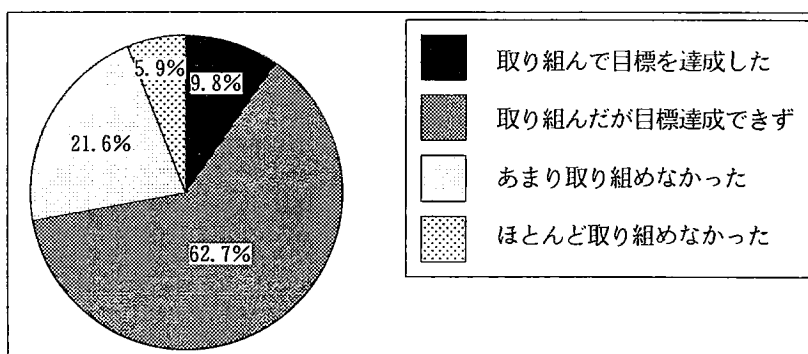


図8 アンケート結果4

での試みということもあり、全体的に「目標の数が多すぎた。」ことや「期間の割に目標が高すぎた。」ということも多くあったことは否めない。それは、家庭での取り組みだけではなく、教師が中心となって行う学校での取り組みにおいても目標達成の割合が低かったことから示されているのではなかろうか。したがって、今後の目標設定においては、実際に実践することが可能かどうかを的確に見通して、確実に実践できるものを目標として設定するといった配慮が必要になると考える。また、中には、「本人に合わない目標だった。」からという理由もあったが、このようなことは、初期アセスメントにおける実態把握が十分でなかったということも考えられよう。何よりも一人一人の実態に応じた無理のない目標の設定が大切であると考え

5 子供の将来について以前よりも考えるようになったか

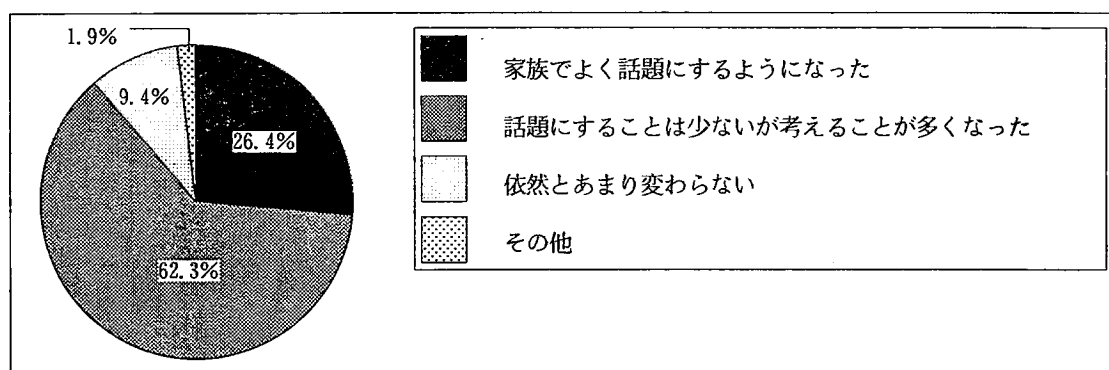


図9 アンケート結果5

- 「子供や保護者の意見を聞く会」実施後は、9割弱の家庭で子供の将来の生活について「よく話題にする。」ようになり、「よく考える。」ようになり、それが分かる。わたしたちは、今回の取り組みは、まず、子供自身、あるいは保護者一人一人に自分たちの将来の生活を考えてもらうことが重要な意味を持つと考えていたので、この結果は予想通りであった。
- また、「以前と変わらない。」と答えた1割の保護者も、そのほとんどが、「以前からよく考えていたから。」という理由であり、「小学部なので考えがまとまらない。」という保護者はいても、「考えない。」という保護者は一人もいなかった。

- 「話題にするようになった。」，「考えるようになった。」という意見を細かく見ると，「コミュニケーションをもっと大事に考えるようになった。」，「前よりも日々の生活を大切に思うことが多くなった。」「先のことと考えていたが，目前のこととして受け止められるようになった。」等保護者が将来の生活を考えて，今の取り組みに目的意識をしっかりと持てるようになったことが多く挙げられており，わたしたちが考えていた一人一人の将来の生活につながるコミュニケーション指導の素地はできつつあると考えてよいのではなかろうか。

6 今後も「子供や保護者の意見を聞く会」を継続した方がよいか

- 5割を越える保護者が，「是非必要。」と答えており，「どちらかといえば必要。」という保護者も合わせると9割近くの保護者が必要性を感じていることが分かる。その中でも「親と学校が一体となって子供を育てていきたい。」，「親と学校が目標を一つにして子供と接したい。」等

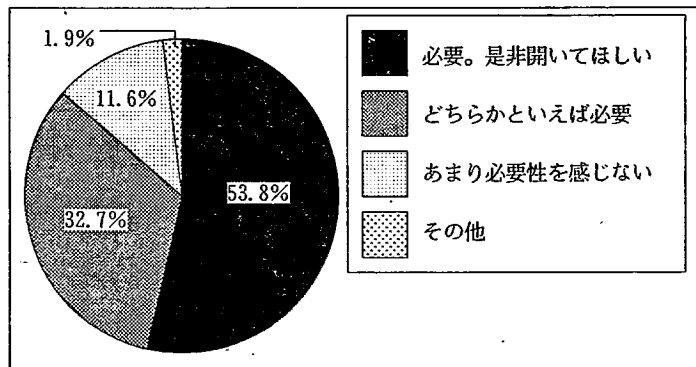


図10 アンケート結果6

の保護者の積極的な教育参加が感じられる答えも多かった。また，「新しい情報，発見があってよかった。」という感想もあり，担任以外の教師と話すことの利点を感じた保護者も多かったようである。さらに，「指導目標が具体的に設定されたので，親も頑張らないと思った。」など，具体的な目標を設定することで取り組みやすかったことを挙げている保護者もいた。

- その反面，「内容次第，今回のものでは必要性を感じない。」という答えや「内容が十分でなく，一通り済ませればよいという感じを受けた。」という感想などもあり，準備不足や情報不足など，わたしたちの資質を問われるような意見もいくつかあり，今後継続していくためには，わたしたち教師側の意識をさらに高め，情報を収集したり，子供のことをもっと知るように努めたりして，保護者の満足のいく話し合いができるようにする必要性があることも痛感させられた。

また，コミュニケーション以外のことについても目標にあげてほしいという要望も多く今後の方向性としては，全体的な内容に広げて取り組んでいくほうがよいと考える。

資料13

今後の課題

1 今後の課題

- コミュニケーションの指導方法という観点から



- 一人一人の将来の生活につながる指導という観点から

- コミュニケーションの指導方法に関する更なる研究。
- 家庭との連携の在り方の更なる模索。
- 伝えたいという意欲が高まるような感動体験豊かな授業の研究。
- 子供たちを取り巻く地域社会との連携の在り方の模索。
- すべての領域において一人一人の子供に応じた指導がより充実するような教育課程の編成の検討。

● コミュニケーションの指導方法に関する更なる研究

わたしたちは、4年間の取り組みの中で、わたしたち教師と一人一人の子供たちとの間において「伝え合い、分かり合う関係」を築くための指導の在り方や、一人一人の子供たちが様々な人たちと「伝え合い、分かり合う関係」を主体的に築くための指導の在り方を探ってきた。その成果については前述したが、一人一人の子供たちに応じた指導の在り方を探るという意味からすれば、まだ十分とはいえないと考える。「教師のかかわり方」、「子供たち自身のコミュニケーションに関する力を高める手立て」等、一人一人の子供に応じたコミュニケーションの指導方法を更に研究し整理していく必要があると考える。

● 家庭との連携の在り方の更なる模索

子供や保護者の考える将来の生活を踏まえて、家庭と学校が一緒に取り組むことで、これまで以上に家庭との連携は強くなり、それが成果として子供たちの変容へとつながった。しかし、今回の取り組みのやり方にまったく問題がなかったわけではない。「子供や保護者の意見を聞く会」の実施方法や評価の共通理解の仕方等、今回の取り組みを基にして、よりよい連携の在り方を更に模索していく必要があると考える。

● 伝えたいという意欲が高まるような感動体験豊かな授業の工夫

4年間の研究では、子供たちの日常生活全般をコミュニケーションの指導場面として考えて取り組んできた。そのような意味で、授業におけるコミュニケーション指導という観点からは特に考えなかったのだが、学校教育の多くは授業であることを考えると、授業の中で、これまで以上に子供たちの自発的な表現を引き出したり、子供たちからの表出を待ったりするなどの工夫をしたりすることや、一人一人のコミュニケーションに関する目標に関する取り組みを授

業の中でどのように具現化していくかを明らかにしていくことが重要になってくる。

また、単にコミュニケーションの指導というだけでなく、子供たちが学校であったことを保護者に話したい、伝えたいと思うのは、学校が楽しかった、おもしろかったということが大切である。つまり、子供たちが感動できる体験が豊富にある授業の工夫が、子供たちの伝えたいという意欲を高めると考える。

したがって、コミュニケーションの指導という観点と感動体験豊かなという観点から、授業の在り方を探っていく必要があると考える。



● 子供たちを取り巻く地域社会との連携の在り方の模索

「伝え合い、分かり合う関係」を広げていくために、今回の取り組みの中では、家庭、学校を基盤に、卒業後の指導や進路先との連携の在り方を探ってきた。その中で、子供たちを取り巻く環境に働き掛け整えることが、子供たちが周りの人たちと主体的に「伝え合い、分かり合う関係」を築いていくためには重要であることも分かった。しかし、子供たちを取り巻く環境に働き掛け整えるという意味では、子供たちが生活している地域社会との連携も当然大切になってくるであろう。今回の取り組みでは、個々の実践において、いくつか地域社会との連携が見られたものの、学校全体としてどのような連携をすればよいか、取り組むことはできなかった。そこで、卒業後の指導の項でも述べたように、学校教育の限界性ということも十分考えながら、地域社会との連携の在り方を探っていく必要があると考える。

● すべての領域において、一人一人の子供に応じた指導がより充実するような教育課程の編成の検討

今回は将来の生活につながるコミュニケーションに関する目標を立てて取り組んできたわけであるが、子供や保護者の願いや考えを聞くとコミュニケーション以外の要望も多く出されていた。また、わたしたち教師も、子供たちの将来の生活を考える際に、コミュニケーションばかりに目を向ければよいと考えているわけではない。そこで、今回の取り組みを基に、保護者や進路先、あるいは地域社会とも連携を図りながら、子供たち一人一人の将来の生活につながる指導を、すべての領域において取り組んでいく必要があると考える。その際、アセスメントの実施、目標の設定、実践、評価という今回の取り組みを見直すとともに、個別の指導計画という視点から教育課程の編成についても検討し、一人一人の子供に応じた指導が充実するように検討していかなければならないと考える。