

# 知的障害のある児童生徒のコミュニケーションの力を育む指導の工夫 — コミュニケーションの基礎的能力に係る評価シートの作成を通して —

広島県立庄原特別支援学校 加地 信幸

## 研究の要約

本研究は、知的障害のある児童生徒を対象に、評価シートを活用したコミュニケーションの基礎的能力を高める指導の工夫について追究したものである。文献研究から、コミュニケーションの力を育む指導には、発達の順序性を踏まえ、自立活動の「人間関係の形成」や「身体の動き」の項目などと関連付けた評価に基づく指導が大切であることが分かった。そこで、コミュニケーションの基礎的能力の範囲を出生から6歳程度までの段階とし、自立活動の「人間関係の形成」や「身体の動き」の項目などと関連付けた評価シートの作成及び活用を通して、その有効性を検証した。その結果、発達の順序性を踏まえた評価に基づく目標設定や指導内容の設定がしやすくなり、教師間で実態把握や指導の方向性の共有が図れること、自立活動の「人間関係の形成」や「身体の動き」の項目などと関連付けたコミュニケーションの基礎的能力を高める指導に有効であることが分かった。

**キーワード：**知的障害 コミュニケーションの基礎的能力 評価シート

## I 問題の所在

### 1 はじめに

知的障害特別支援学校では、児童生徒の障害が重度・重複化、多様化しており、主たる障害が知的障害であるが、他の障害を併せ有する児童生徒が多く在籍している。

本県では、平成20年に広島県特別支援教育ビジョンを策定し、専門性に基づく質の高い特別支援教育の実現を目指して取組が進められてきている。具体的には、広島県免許法認定講習（特別支援学校教育）を実施したり、指導に医学的側面からの専門性を加え教育内容の向上を図るため、理学療法士・作業療法士・言語聴覚士を配置したり、看護師を配置し医学的知識をもつ専門家との連携による指導の充実や医療的ケアの実施体制づくりを進めたりしている。また、ジョブサポートティーチャーを配置し、職業教育の充実や技能検定の取組を進めている。このような取組の充実とともに、知的障害特別支援学校の在籍者数は増加しており、知的障害教育の専門性を高め、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応える指導の充実に取り組むことは喫緊の課題である。

### 2 コミュニケーションの指導について

#### (1) コミュニケーションの力を育む指導の重要性

藤井薫・松岡秀子（2002）は、一般就労した知的障害者が離職する理由として「職場での人間関係がうまくいかない」「コミュニケーションがうまくできない」が多いと述べている。そして、これらを解決するためには、コミュニケーション・スキル・トレーニングなどをを行うことでより円滑なコミュニケーションの力を高めることができ、就労の定着化につながると述べている<sup>(1)</sup>。また、障害者職業総合センター（2007）の「障害者雇用に係る需給の結合を促進するための方策に関する研究（その1）」<sup>(2)</sup>、中嶋学・渡邊健治・田中謙（2013）の「知的障害者の離職から再就職についての一研究」<sup>(3)</sup>においても、同様の報告がなされている。

大阪府教育センター（平成16年）は、「知的障害教育における自立活動に関する研究」において、教師に対して自立活動に関するアンケート調査を行った。その結果、自立活動の内容の5区分のうちコミュニケーションの指導の必要性が最も高かったと報告している<sup>(4)</sup>。

宮城県立石巻支援学校（平成20年）は、「豊かな生活のためのコミュニケーション能力の向上を目指して」を研究テーマに取り組んだ。その中で今後、取り組むべき指導内容として、自閉症のある児童生徒の指導、基本的生活習慣の形成、コミュニケーション能力の向上を挙げている。特に、コミュニケーション能力の向上は、自閉症のある児童生徒の指導

においても、基本的生活習慣を形成するためにも不可欠であると述べている。そして、コミュニケーション能力の向上を目指すために、児童生徒のコミュニケーションに関する実態を把握し、小学部、中学部及び高等部の系統性をもたせた指導を行うことが重要であり、その指導の中で、児童生徒の実態に合ったコミュニケーションの手段を獲得させることで、対人関係を成立させることができ、自己決定の機会が増えてくると述べている<sup>(5)</sup>。

## **(2) コミュニケーションの指導上の課題**

熊本大学教育学部附属特別支援学校（平成24年）は、発達に課題がある子供たちのコミュニケーションの指導において、指導すべき要素を細分化する必要があること、知的障害教育が実践されてきた各教科等を合わせた指導では、コミュニケーション能力に関して評価に基づく指導の系統性が不明瞭になりやすいことを述べている<sup>(6)</sup>。

角田毅（平成25年）は、知的障害児を担当する教師の指導上の課題について、「一人一人の障害の状態が多様であることから、児童の実態の把握に基づいた評価が曖昧になる傾向や、児童の学びの蓄積を踏まえた系統的な指導の行いにくさが指摘されることもあった。」<sup>1)</sup> と述べている。

これらのことから、コミュニケーションの指導においては児童生徒のコミュニケーションに関する実態を的確に評価するとともに、評価に基づく指導を系統的に行なうことが重要であると考える。

## **(3) 学習指導要領におけるコミュニケーションの指導**

特別支援学校学習指導要領には、自立活動の内容として26項目が示され「人間関係の形成」「身体の動き」「コミュニケーション」など、六つの区分に分類・整理されている。

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（平成21年、以下「解説自立活動編」とする。）には、コミュニケーションの指導について、「ふさわしい身振りなどを指導したり、発声を要求の表現となるよう意味付けたりするなど、幼児児童生徒の様々な行動をコミュニケーション手段として活用できるようにすることが大切である。」<sup>2)</sup> と示されている。また、「その基礎的能力として、相手に伝えようとする内容を広げ、伝えるための手段をはぐくんでいくことが大切である。」<sup>3)</sup> と示されている。また、話し言葉によるコミュニケーションにこだわらず、双方向のコミュニケーションが成立するために必要なコミュニケーションの基礎的能力を育てることは、

コミュニケーションの発達の初期の活動を高める事柄であり、認知の発達、言語概念の形成、社会性の育成及び意欲の向上と関連していることに留意する必要があると示されている<sup>(7)</sup>。さらに、コミュニケーションの基礎的能力の指導については「幼児児童生徒の障害の種類や程度、興味・関心等に応じて、表情や身振り、各種の機器などを用いて意思のやり取りが行えるようにするなど、コミュニケーションに必要な基礎的な能力を身に付けることを意味している。」<sup>4)</sup> と示されている。また、「障害の状態や発達の段階等に応じて、身振りや表情、指示、具体物の提示等非言語的な方法を用いる必要がある場合もある。」<sup>5)</sup> と示されている。また、その指導においては、自立活動の内容の「人間関係の形成」や「身体の動き」等に区分されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切であると示されている<sup>(8)</sup>。

特別支援学校学習指導要領解説総則等編（平成21年）には、「言語活動が活発に行われるようになるためには、児童生徒の障害の状態等に応じて、適切なコミュニケーション手段の選択・活用に留意することも必要である。」<sup>6)</sup> と示されている。

## **(4) 子供の全体発達を促す指導の重要性**

村井方子（2006）は、言葉の発達には、認知面、運動面及び対人面といった子供の全体発達が必要であり、それぞれの側面に対して知的障害特別支援学校では、学校生活全般にわたって、「体育」「国語」「自立活動・コミュニケーション」などの指導形態のもとアプローチしていると述べている<sup>(9)</sup>。

中川信子（2009）は、言葉の発達を促す指導は、発達の全体像を見失わずに毎日の生活を一つずつ丁寧に見直すことが大事であると述べている<sup>(10)</sup>。

これらの示唆は、コミュニケーション手段の一つである言葉の発達についての考え方であるが、コミュニケーションの基礎的能力を育てることが、認知の発達、言語概念の形成、社会性の育成及び意欲向上と関連しているという解説自立活動編の記述と同様の考え方であると捉えることができる。コミュニケーションの基礎的能力を育む指導については、自立活動に示された項目のうち、児童生徒の実態に基づき必要な項目を相互に関連付けて指導内容を設定し、児童生徒の全体発達を支える指導をしていくことが重要である。その上で、将来、個々の能力に応じて他者とやり取りができる力を身に付けさせることが大切であると考える。

## (5) 本研究におけるコミュニケーションの基礎的能力

高原淳一（1999）は、知的障害者に限らず健常者でも、日常生活の中で情報を分かりやすく他人に伝える手段として、文字や音声だけに限らず、シンボルという視覚的手段をうまく利用していると述べている。また、音声言語の理解や表出に困難がある知的障害者に対して、よく使われる支援技術は、絵を用いたシンボルコミュニケーションであると述べている<sup>(11)</sup>。

石田勝義・橋本竜作・山路めぐみ（2014）は、人が相手に伝える手段は「音声」と考えられがちだが、実際にはいろいろな手段を使っており、日常生活の中でも標識や絵文字などの目で見る手段をはじめ、視線、音楽、身振りなど、伝える手段は非常に多く用いられていることが述べられている<sup>(12)</sup>。

これらのことから、知的障害のある児童生徒のコミュニケーションの指導は、音声言語による手段に限定せず、児童生徒の障害の種類や程度などに応じて多種多様なコミュニケーション手段があることに気付かせ、コミュニケーションを個に応じて幅広くとらえて指導することが必要であると考える。

これらを踏まえ、本研究におけるコミュニケーションの基礎的能力を次のように定義する。

個々の障害の種類や程度、興味・関心などに応じて、視線、発声、表情、身振り、指差し、絵や写真の活用、各種機器の活用など、児童生徒が可能な方法で主体的に周囲の人や物などの外界へ働き掛け、意思のやり取りを円滑に行うことができる力

コミュニケーションの基礎的能力

## II 所属校における課題の把握と分析

### 1 児童生徒の実態

所属校は、広島県北部における唯一の知的障害のある児童生徒に対する教育を行う特別支援学校である。平成26年度の児童生徒の在籍者数は、小学部15人、中学部12人、高等部55人、計82人である。近年、高等部においては、一般就労を目指す生徒の割合が増加傾向にある。また、小学部15人、中学部12人の児童生徒計27人のうち12人（44.4%）が重複障害学級に在籍しており、小学部、中学部及び高等部の児童生徒の障害の状態は幅広く、重度・重複化、多様化している。

在籍する児童生徒の障害の状態や発達段階にも差異があり、コミュニケーションに関する力についても、児童生徒一人一人に様々な課題がある。

## 2 授業づくりの取組

平成24年度から、知的障害のある児童生徒の障害特性を踏まえ「主体的活動を促す授業づくり」に取り組んでいる。昨年度は、あいさつの評価規準表を作成したり、理解できる言葉を増やし自分の意思を伝えられるよう言語活動の指導を工夫したり、口腔機能の向上や運動・動作を指導したりするなど、コミュニケーションの力を支える土台に着目した授業づくりに取り組んできた。この取組により、児童生徒が自ら進んであいさつしようとしたり、言語などで意志表出しようしたりするなど、相手を意識した行動ができるようになってきている。今後、さらに授業を充実させていくために、コミュニケーションの指導について整理し共有していく必要がある。

## 3 コミュニケーション指導に関する質問紙調査

所属校の小学部、中学部及び高等部の担任・副担任41人に対し、現在、行っているコミュニケーションの指導について質問紙調査を行い、コミュニケーションの指導の現状を把握するとともに課題の分析を行った。

### (1) 指導の実施場面について

コミュニケーションの指導を「実施している」と回答したのは97.6%であった。指導場面として多かったのは、小学部、中学部及び高等部とも「日常生活の指導」であり、その中でも「朝の会」が98%最も高かった。

### (2) 自立活動の21項目との関連付け

自立活動の内容の26項目のうち、「コミュニケーション」に分類される5項目を除いた21項目の中に、関連付けて指導している項目が「ある」と回答したのは90%であった。関連付けて指導している項目を表1に示す。それらの項目が重要である理由として「他者とのかかわりや集団への参加が大切」「他者とのかかわりや集団への活動が可能となるためには、心理的な安定が必要」「卒業後の就労や生活に必要」「将来に向けて他者とのかかわりあいを積み上げていくことが大切」などの回答があった。

のことから、コミュニケーションの指導においては「人間関係の形成」に係る項目との関連付けは意識されているが、「身体の動き」に係る項目との

関連付けはあまり意識されていないことが分かった。

表1 自立活動21項目との関連付け順位

順位	区分	項目	人数(割合)
1位	人間関係の形成	他者とのかかわりの基礎に関するこ	34(83%)
2位	人間関係の形成	集団への参加の基礎に関するこ	22(54%)
2位	心理的な安定	情緒の安定に関するこ	22(54%)
4位	人間関係の形成	他者の意図や感情の理解に関するこ	14(34%)
5位	健康の保持	生活のリズムや生活習慣の形成に関するこ	13(32%)
6位	身体の動き	姿勢と運動・動作の基本的技能に関するこ	12(29%)

### (3) 実態把握と事後評価に活用するもの

実態把握で活用するものは「児童生徒の行動観察」が最も高く90%であった。次いで「担任・副担任との連携」と「保護者との連携」が高く、およそ同じ割合を占めていた。事後評価で活用しているものは「児童生徒の行動観察」が最も高く87%であった。次いで「担任・副担任との連携」が44%、「保護者との連携」が31%であった。

これらのことから、多くの教師が実態把握や事後評価に「児童生徒の行動観察」を重視しており、これに加えて、他の教師や保護者との連携で得た情報を活用していることが分かった。

### (4) コミュニケーションの指導における教師の意識

コミュニケーションの指導において、図1に示す「授業改善」「授業評価」「指導内容」「目標設定」「実態把握」の五つについて、どのように考えているか質問した。肯定的な回答は「実態把握」が最も高く74%であった。次は「指導内容」で68%であった。

一方、「どちらかというとできていない」と回答したのは「授業評価」が最も高く47%であった。教師への聞き取りでは「児童生徒にコミュニケーションの力が本当に付いているのか分からない」「評価規準が明確でないため自信がもてない」「教科の目標達成を重視しコミュニケーションに関しては十分に意識できていない」などの回答があった。また、客観的に評価などができるシートの活用について

は、「自分でつくる余裕がない」「既存のシートは項目が多くて使いにくい」などの回答があった。

これらのことから、所属校の教師は、コミュニケーションの指導を進める際の「実態把握」及び「指導内容」については概ね難しさを感じていないが、それらが妥当であったかどうかを適切に評価できる指標がなく、自分の指導や評価に自信がもてず、客観的に評価することの難しさを感じていることが分かった。

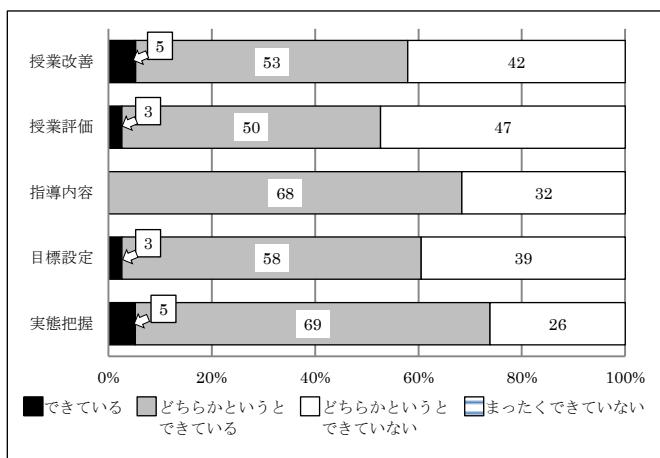


図1 コミュニケーションの指導における教師の意識

### (5) コミュニケーションの指導で付けたい力と必要な指導内容

コミュニケーションの指導で付けたい力について、小学部は「意思を他者に伝える力」「他者とかかわる力」、中学部は「相手の気持ちを感じ取る力」「様々な人とかかわる力」「意思、体調、欲求を伝える力」などかかわりあいの中で自分の意思を伝えたり、感じ取ったりすることが挙げられた。高等部は「良好な人間関係を築いていける力」「友だち同士でかかわる力」「自分の気持ちをコントロールする力」など、就労に向けた対人関係をつくる力を身に付けることが挙げられた。

コミュニケーションの力を向上させるために必要な指導内容については、小学部段階では意思表出場面を多様に設定すること、中学部段階では相手に伝わったという経験を定着させること、高等部段階では社会（将来）を想定した指導を行っていくことが挙げられた。

これらのことから、コミュニケーションの力を育む指導には、発達の順序性を踏まえ、自立活動の「人間関係の形成」や「身体の動き」の項目などと関連付けた評価シートの作成及び活用が必要であると考える。

### III 研究の目的

本研究は、コミュニケーションの基礎的能力について指導すべき内容を、発達の順序性を踏まえた自立活動の「人間関係の形成」や「身体の動き」の項目などと関連付けた評価シートの作成及び活用を通して、その有効性を検証する。そして、コミュニケーションの力を育む指導事例集とポイントリストを作成する。

この取組により、知的障害のある児童生徒のコミュニケーションの基礎的能力を高める指導の工夫について追究することを目的とする。

### IV 研究の仮説と検証の視点と方法

#### 1 研究の仮説

知的障害のある児童生徒のコミュニケーションの基礎的能力を高める指導において、発達の順序性を踏まえた自立活動の「人間関係の形成」や「身体の動き」の項目などと関連付けた評価シートを作成及び活用すれば、実態把握及び評価に基づく目標設定や指導内容の設定を的確に行うことができ、発達の順序性を踏まえ、自立活動の「人間関係の形成」や「身体の動き」の項目などと関連付けた指導を充実させることができるであろう。

#### 2 検証の視点・方法

検証の視点・方法を表2に示す。

表2 検証の視点・方法

検証の視点	検証の方法
○ 評価シートを作成及び活用すれば、実態把握及び評価に基づく目標設定や指導内容の設定を的確に行うことができ、発達の順序性を踏まえ、自立活動の「人間関係の形成」や「身体の動き」の項目などと関連付けた指導を充実させることができたか。	○ 評価シートを活用した指導に関する質問紙調査の実施及び分析。 ○ 評価シートを活用した授業（小学部、中学部及び高等部の児童生徒各1人）の分析。

### V 研究の方法

#### 1 コミュニケーションの基礎的能力に係る評価シートの作成

##### (1) 評価シートの作成の手順

所属校の実態を踏まえ、コミュニケーションの基礎的能力について指導すべき内容を指導者間で共有できるよう評価シートを次の手順で作成した。

はじめに、本研究での定義に従い、コミュニケーションの基礎的能力の範囲を出生から6歳程度までの段階とし、発達検査等を基に発達の順序性を踏まえた「コミュニケーションの基礎的能力」の評価表を21項目に整理し作成した。

次に、コミュニケーションの指導と関連付けて指導することが大切とされている「人間関係の形成」と「身体の動き」をいずれも19項目の評価表に整理し作成した。これらの作成に当たっては、コミュニケーションの指導において配慮していることや引き出したい児童生徒の姿について書き出し、解説自立活動編と長崎自立活動研究会（平成22年）の「自立活動学習内容要素表」を参考にし、同様の内容を合わせたり、除いたりした。こうして抽出した項目を、発達検査等の順序性を踏まえ並べ替え整理し作成した。また、「コミュニケーションの基礎的能力」「人間関係の形成」及び「身体の動き」の三つの評価表は、同じ発達段階を線で結び、項目の関連付けが分かりやすいようにした。なお、各項目の右側には評価欄を設け、一人でできることには○、支援があればできることには△、支援があっても難しいことには×の3段階で評価を記入できるようにした。評価シートを作成するに当たり参考にした発達検査等を次に示す。

- コミュニケーション発達段階表（新井英康, 2014）
- 乳幼児と障害児の感覚運動発達アセスメント MEP A-II（小林芳文, 1992）
- 学習到達度チェックリスト（徳永豊, 2006）
- 新版S-M社会生活能力検査（三木安正, 1980）
- カード式ポーテージ乳幼児教育プログラム（山口薰, 1989）

参考にした発達検査等

##### (2) 評価シートの項目改善に関する質問紙調査

所属校の小学部、中学部及び高等部の担任・副担任41人に対し評価シートを配付し、授業で活用した後、評価シートの項目改善を目的に質問紙調査を行った。

項目については、「特に使いにくい項目は無かった」「発達の順序性が見えてよかったです」「発達の凸凹があることに気付けてよかったです」「どの段階を指導しているのか根拠となる」など肯定的な回答があった。評価シートの項目のうち、「教師」とある部分については、保護者が評価する場合は保護者と読み替えてよいとし、一部のことはできるが、全てはできない項目については、部分的にできる様子を評価シートに記述することとした。質問紙調査を基に改善した評価シートを図2に示す。

## コミュニケーションの基礎的能力に係る評価シート

評価日 年 月 日  
評価者

人間関係の形成に関する項目	評価	コミュニケーションの基礎的能力	評価	身体の動きに関する項目	評価
19 いつでも、どこでも、誰とでも活動できる		21 5歳～6歳 4語文で自分の経験を伝えたり、よく知っている話をしたりできる		19 行き慣れたところであれば一人で行くことができる	
18 決められた役割を一人で果たすことができる		20 5歳～6歳 トーキングエイドや平仮名表を使って意思を伝えることができる		18 自分で鉛筆などを使い名前(平仮名でもよい)や絵がかける	
17 ルールを守って活動できる		19 3歳～6ヶ月 3語文を使って、考えや出来事を人に伝えることができる		17 円や三角形など単純な形をはさみで切って貼ることができる	
16 必要に応じて誰かに援助を求めることができる		18 3歳～4歳 短い時間であれば物語などを聞くことができる		16 相手やその集団に合わせて行動できる	
15 簡単な教師の指示や説明を聞いて行動できる		17 4歳～11ヶ月 数字や平仮名の扱い読みができる(時計、絵本に書いてある文字などがいくつか分かる)		15 指示で起立・着席したり、姿勢を直したりできる	
14 いろいろな道具を使って友達と遊ぶことができる		16 電話で簡単な応対ができる(電話が掛かってくると受話器を取つて親に取り次いでり、留守を告げたりする)		14 正方形、三角形の型はめができる	
13 自分から教師や友達に動作や言葉(写真・カードなど)であいさつできる		15 見たり聞いたりしたことを自分から話せる(身近な出来事について説明することができる)		13 両足跳びをしたり置いてある大きなボールを蹴つたりすることができる	
12 自分の意思や要求を2語文で表現できる		14 2歳～3歳 自分の気持ちを表情で表すことができる		12 簡単な教師の動きを自ら模倣できる	
11 教師の指示があれは順番を守ることができる		13 2歳～5ヶ月 自分の姓と名を言える		11 指差しや言葉で促されると容器などに物を入れることができる	
10 声を掛けると「はい」などの返事をして応えることができる		12 2歳～3歳 日常のあいさつができる(「おはよう」「ありがとう」など二つ以上正しく使える)		10 手元を見て型はめ(円型)などの動きができる	
9 1語文で要求できる		11 2歳～5ヶ月 2語文を話す(「オント イク」「マンマ チョーダイ」など)		9 口を開じて飲んだり食べたりできる	
8 指差し、サイン、道具(写真・カードなど)を使って意思表示ができる		10 1歳～1歳半 簡単な指示に応じることができる(「～を持ってきてちょうだい」「～への所へ行きなさい」などの指示に従える)		8 教師の意図的な身振りや言葉掛けに対して、その意図に合った反応ができる	
7 意味のある単語を言うことができる		9 1歳～1歳半 簡単な言葉を聞いて模倣できる		7 音が鳴るおもちゃなどを振ったり、鳴らしたりで欲しい物や興味のある物などをつかみ、持ち続けることができる	
6 自分の働き掛けで周りの人や物などが動くことがある		8 1歳～1歳半 VOCALなどを使って意思表示ができる		6 欲しい物や興味のある物などをつかみ、持ち続けることができる	
5 特定の人(教師など)と一緒に活動できる		7 1歳～7ヶ月 簡単な質問に身振りで答えることができる		5 自分でバランスを保ち、安定した姿勢がとれる	
4 「ちょうどいい」と身振りをつけで言うと、ボールを転がすなど、教師と簡単なやり取りができる		6 7ヶ月 指差し、視線及び発声などを組み合わせて欲しい物などを要求する		4 道具・物などを親指とほかの指で持つたり、放したりできる	
3 教師が微笑みながら指差した物などを見て微笑む		5 7ヶ月～7ヶ月 教師が指差したおもちゃなどを見ることができる		3 教師に向かって発声できる	
2 呼名されたり声を掛けられたりすると目を合わせることができる		4 11ヶ月 1語文を話す(「パパ」「ママ」「ブーブー」「バイバイ」などの単語を2～3個話す)		2 目で対象を追うことができる	
1 近くにいる人を追視できる		3 11ヶ月～6ヶ月 呼ばれるときに自分の名前を呼ばるとその方へ顔を向ける		1 興味のあるものを注視できる	
		2 出生～6ヶ月 空腹や不安などに対して周囲に訴えることができる			評価の仕方 ○：一人ができる △：支援があればできる ×：支援があつても難しい
		1 6ヶ月～11ヶ月 近くにいる人に手を伸ばしたり、微笑んだり、声を出し			

## 2 評価シートを活用した授業観察について

### (1) 授業観察

観察及び担任・副担任との協議を実施した授業名等を表3に示す。なお、その他の学級にも可能な限り取組を進めた。観察は所属校の授業観察シートを活用し、①児童生徒が目標を達成できたか、②教師がやり取り場面を設定していたか、③児童生徒がどのようなやり取りをしていったかの3点について観察した。授業後には、授業観察シートと評価シートを活用し、目標設定や指導内容の工夫などについて協議した。

表3 観察を実施した授業名等（「」内は単元名）

学部・学年・学級	類型(人数)	授業名
小学部・第1・2学年	単一障害学級(4人)	生活単元学習遊びの指導（おんがく）
中学部・第1学年1組	単一障害学級(4人)	日常生活の指導「朝の活動」
高等部・第1学年1組	単一障害学級(7人)	国語算数
高等部・第2学年1組	単一障害学級(8人)	日常生活の指導「帰りの活動」
高等部・第3学年1組	単一障害学級(8人)	国語作業学習（応用）

### (2) 評価シートを活用した授業改善の手順

担任、副担任による評価シートを活用した授業改善の取組は、次のような手順で行った。

ア 児童生徒の実態を項目の順番に、一人でできることには○、支援があればできることには△、支援があっても難しいことには×の3段階で評価を記入する。

イ △を付いている項目のうち、授業で目標設定できそうな項目を線で囲む。

ウ 線で囲んだ項目について、普段、教師がどのような支援をしているのか、また、支援があってもできたり、できなかつたりすることの具体的な内容や場面を出し合い、目標設定、指導内容などを検討し、授業を計画する。

エ 授業の振り返りで次の3点について話し合い、その後の授業の目標設定を修正する。

① 目標は達成できたか。  
② 目標が達成できた場合、同様の目標を継続するのか、同じ発達段階にある別の△の項目又はその前後の△の項目に着目して目標設定し直すのか、○の項目の中から更なる習熟を目指し目標設定をするのかを検討する。

③ 目標が達成できていない場合、課題の設定などを変更して目標を継続するのか、同じ発達段階に

ある別の△の項目又はその前の発達段階の△の項目に着目して目標設定し直すのか、○の項目の中から更なる習熟を目指し目標設定をするのかを検討する。

これらの検討に当たっては、発達段階に応じた指導の積み上げができるのかを重視し、自立活動の項目と関連付けた指導を行うようにする。

## VI 研究の結果と考察

### 1 評価シートを活用した指導の検証

所属校の小学部、中学部及び高等部の担任・副担任41人に對し、評価シートを活用した指導に関する質問紙調査を実施し、評価シートの有効性を検証した。

#### (1) 評価シートの有効性

質問紙調査の結果を図3に示す。「実態把握」「指導内容の設定」「授業評価」「教師間共有」の四つについて、肯定的な回答はいずれも90%以上であった。多項選択法により回答した肯定的な理由のうち、最も多かった回答項目を表4に示す。

評価シートを活用することで、発達段階を見ながら的確に児童生徒の実態把握や指導内容の設定がしやすくなり、教師の主觀的判断ではなく発達の順序性を踏まえた客觀的評価がしやすくなつたと考える。また、教師間で発達段階を踏まえた指導の方向性について話し合うようになり、教師間で実態を共有しやすくなつたと考える。

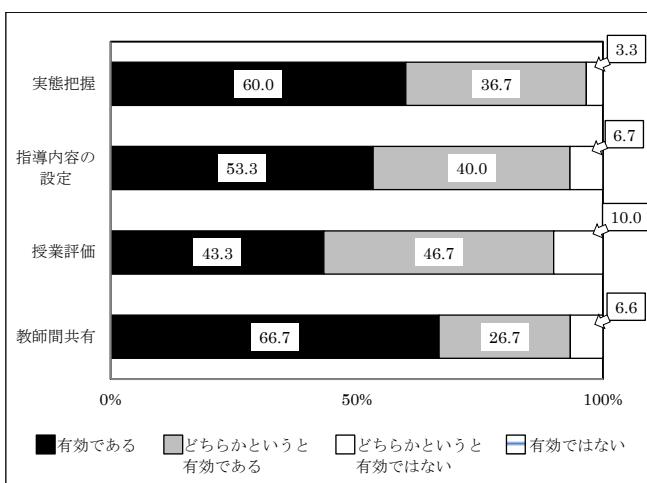


図3 評価シートを活用したコミュニケーション指導の有効性

表4 最も多かった肯定的な回答項目

回答項目(多項選択法)	人数(割合)
実態把握 どの発達段階に課題があるのかが分かった。	33(83%)

指導内容の設定	生活のいろいろな場面を捉えて指導内容を考えられる。	34(85%)
授業評価	客観的に評価できる。	31(78%)
教師間共有	実態について共有しやすい。	35(88%)

## (2) 自立活動と関連付けた指導と発達の順序性を踏まえた指導の有効性

質問紙調査の結果を図4に示す。評価シートの活用により、自立活動の項目と関連付けた指導がしやすくなると肯定的に回答したのは100%，発達の順序性を踏まえた指導がしやすくなると肯定的に回答したのは96.6%であった。

評価シートに三つの評価表を関連付けて示したことにより、コミュニケーションの指導を「人間関係の形成」「身体の動き」のどのあたりの発達段階の項目と関連付けて指導したらよいのか、視覚的に把握しやすくなったと考える。また、どの段階に課題があるのかを把握し、着目した項目について指導内容や目標を考えたり、課題を達成した際の次の目標を考えたりすることができるようになり、発達の順序性を踏まえた指導がしやすくなったと考える。

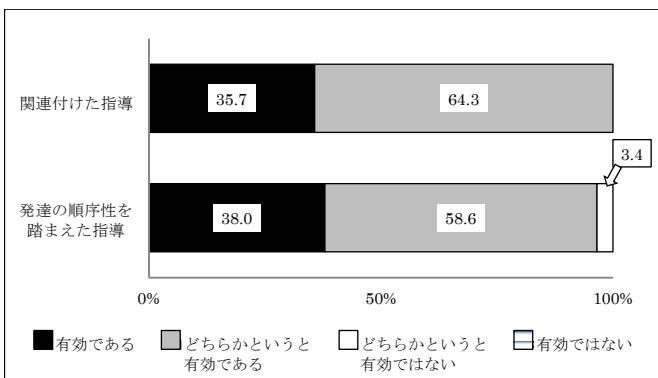


図4 自立活動と関連付けた指導と評価に基づく指導の有効性について

## (3) コミュニケーションの指導における教師の意識の変容

コミュニケーションの指導において、事前調査と同様に、図5に示す「授業改善」「授業評価」「指導内容」「目標設定」「実態把握」の五つについて、どのように考えているか質問した。事前調査で肯定的な回答が最も低かった「授業評価」は、53%から72%と19ポイント上昇した。「実態把握」は74%から90%と16ポイント上昇した。「目標設定」は61%から83%と22ポイント上昇した。他の項目は大きな変化は見られなかったが、「できている」と回答した割合はいずれも上昇した。事前調査で「で

きている」の回答が0%であった「指導内容」については、他の項目と同じ程度の10%に上昇し、5%であった「授業改善」は14%に上昇した。

これらのことから、所属校の教師は、コミュニケーションの指導における「授業改善」「授業評価」「指導内容」「目標設定」「実態把握」の五つについて、それらが妥当であったかどうかを適切に評価できる指標として評価シートを活用し、客観的な評価に基づく指導ができるようになったと考える。

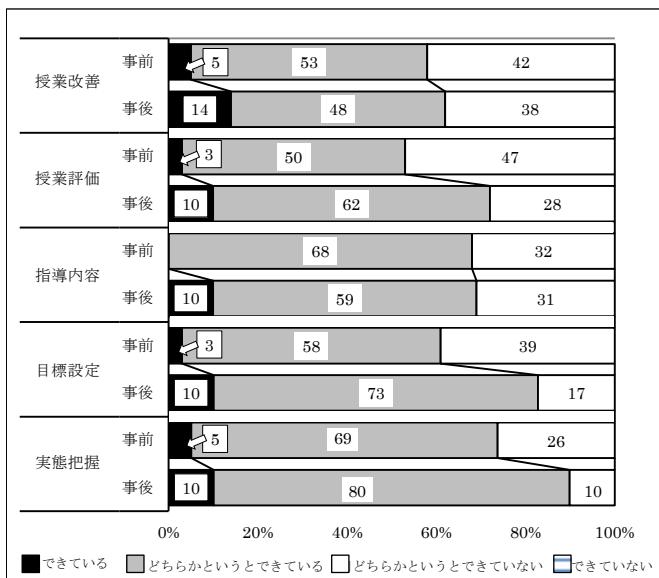


図5 コミュニケーションの指導における教師の意識の変容

## 2 評価シートを活用した授業の分析

授業のビデオ記録を見ながら、教師や児童生徒同士の「やり取り」が成立している場面を順次記録した。1回のやり取り場面ごとに本研究で定義した、「視線」「発声」「表情」「身振り」「指差し」「絵や写真の活用」の六つのコミュニケーション手段のうち、児童生徒が活用した手段について○を付け、その総数を初回と最終回の授業で比較した。

### (1) 分析の対象

授業観察を実施した小学部、中学部及び高等部の児童生徒のうち、コミュニケーションの力に課題があると担任・副担任が考えた児童生徒を各学部1人について分析した。

#### ア 対象学部、学年

- 小学部 第1学年（単一障害学級）児童A
- 中学部 第1学年（単一障害学級）生徒B
- 高等部 第3学年（単一障害学級）生徒C

#### イ 分析した授業、単元名及び授業実施期間

- 小学部 生活単元学習「にこにこパーティーをひらこう」

- 平成26年12月1日～平成26年12月17日(全9時間)  
○ 中学部 日常生活の指導「朝の活動」  
平成26年12月3日～平成27年1月9日(全17時間)  
○ 高等部 国語「表現力」  
平成26年11月28日～平成27年1月9日(全11時間)

## (2) 分析の結果と考察

### ア 小学部

#### (7) 実態

児童Aの実態及び評価シートを活用した指導内容について図6に示す。

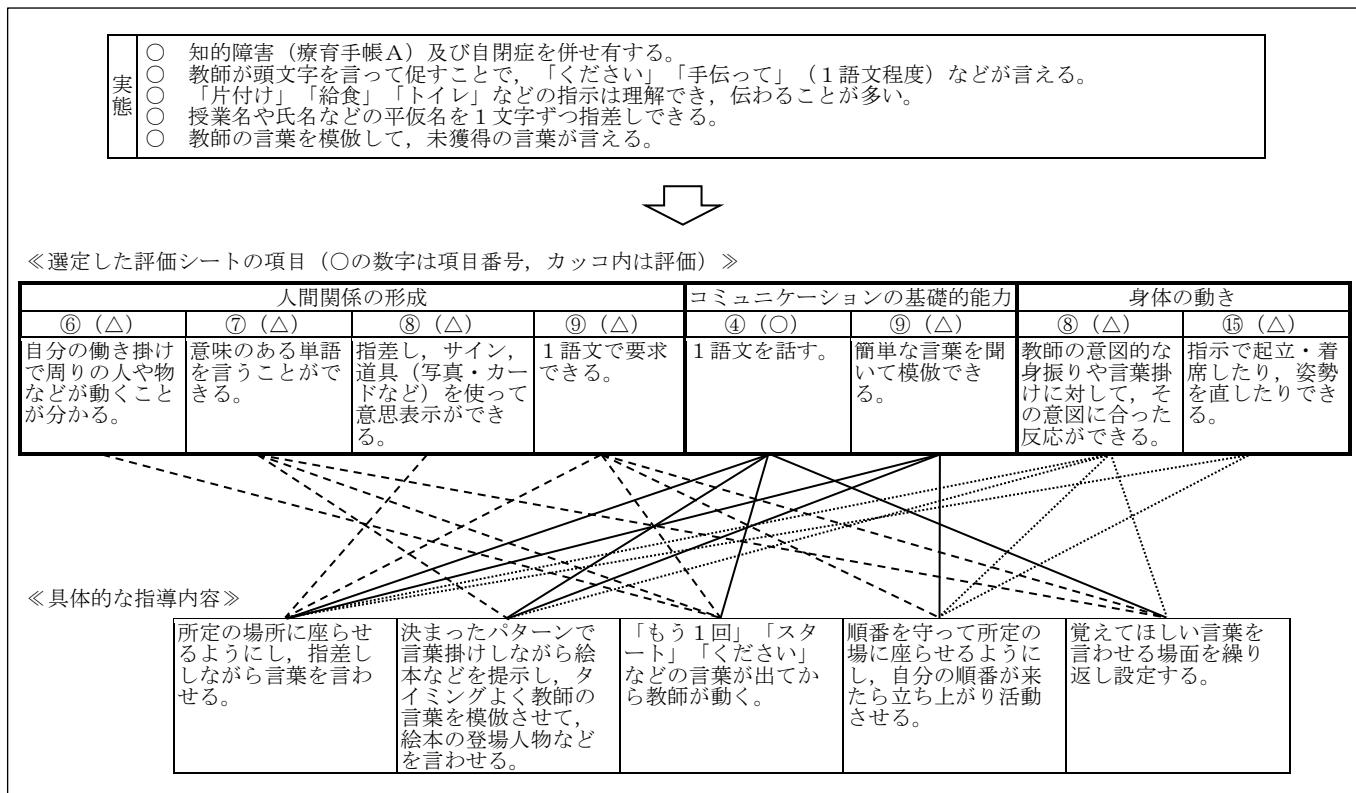


図6 児童Aの実態及び指導内容

児童Aは、日常生活でよく使う言葉や教師からの質問に対して1語文で答えようとしているが、自分から発言することには難しさがある。教師が発音する言葉をよく聞いており、言葉を繰り返して言うことができる。また、よく聞く言葉や短い文であれば、教師が冒頭部分を言い、続きを促すとそれに応じて後半を発音したりすることができる。集団での活動となると他の児童の声や動作に気を取られ、教師からの問い合わせを聞き逃すことがよくある。評価シートによれば、コミュニケーションの基礎的能力、身体の動き及び人間関係の形成の項目とも、7ヶ月～11ヶ月の発達段階に△と評価される項目が見られる。

#### (1) 授業記録の結果

授業のビデオ記録を見る際に活用した観察の視点を表5に、授業の初回と最終回の授業記録を表6、表7に示す。

やり取りが成立した場面と、やり取りの手段の総数の変容を図7に、活用したコミュニケーション手

段の変容を図8に示す。やり取りが成立した場面の総数は33回から49回に増えた。活用したコミュニケーション手段の総数は、86回から118回に増えた。活用したコミュニケーション手段のうち「視線」が32回から40回、「発声」が31回から42回、「絵や写真の活用」が20回から30回に増えた。

表5 観察の視点

実際の行動	
児童A	応答したり要求したりする際に、相手に視線を向けている。
	教師が読む授業名の平仮名を一つずつ指差しながら、提示されたカードを見ることができる。
	教師の本の提示や言葉に続けて、「(はじめ)ます」「(用意)スタート」「(中にあるもの)なあに」「(なあに)ケーキ」などを言っている。
	自発的に「もう1回」と言って要求している。
	教師や友だちに応答する際に、「はい」「ありがとう」などを言っている。

表6 初回の授業記録（児童A）

やり取りが成立した場面と回数	活用したコミュニケーション手段						主な様子
	視線	発声	表情	身振り	指差し	絵や写真	
場面	回数						
授業名の確認	1	1			1	1	○ 教師の声に合わせて授業名の平仮名を指差した。
あいさつ	1	1	1				○ 教師が「はじめ」と言うと「ます」と言った。
歌と踊り	4	3	4				○ 曲が終わる直前で教師に寄って行き「もう1回やって」と言った。
絵本の読み聞かせ	16	16	16		1	16	○ 教師が「ぼお」と言うと絵本を見ながら指差して「ぼうし」と言った。 ○ 教師が「プレゼントの中にあるもの」と言うと「なあんだ」と言った。
ツリーの飾り付け	4	4	4				○ 友だちがツリーを渡してくれた際に「はい」「ありがとう」と言った。
サンタとの遊び	1	1	1				○ 友だちから首飾りを「はい」と言って受け取った。
絵本へ飾り付け	5	5	5			2	○ 教師が「プレゼントの中にあるものなあに」と言って絵本を指差すと「くつ」「した」と言った。
あいさつ	1	1			1	1	○ 教師の声に合わせて授業名の平仮名を指差した。
計	33	86					

表7 最終回の授業記録（児童A）

やり取りが成立した場面と回数	活用したコミュニケーション手段						主な様子
	視線	発声	表情	身振り	指差し	絵や写真	
場面	回数						
計	49	118					

授業名の確認	1	1	1			1	1	○ 教師の声に合わせて授業名の平仮名を自分から指差し「はい」と言った。
あいさつ	1	1	1					○ 教師が「はじめ」と言うと「ます」と言った。
歌と踊り	3	2	3					○ 教師が「最後の1回よ」と言うと「わかった(分かった)」と言った。
絵本の読み聞かせ	26	21	22			2	26	○ 教師が絵本を提示し「たくさん見つけてね」と言うと「はあい」と言った。 ○ 教師が「プレゼントがあるよ」と言うと「こっち側に」と指差しして言った。 ○ 教師が「ジャジャン」と言って絵本を提示し「く」と言うと「クッキー」と言った。 ○ 教師が「プレゼントの中にあるものなあに」とマイクを向けるように友だちに向かって合図していると「ジャジャ」と言った。
ツリーの飾り付け	3	2	3					○ 教師がサンタのぬいぐるみを見せながら「プレゼントの中にはいるの」とマイクを向けるように合図すると「だあれ」と言った。
ブランコでサンタの飾り付け	12	11	10			2	2	○ 教師に自分から近付き、教師から「できてきた」と言われると「できた」と言った。 ○ 教師が「バイバイ」と言うと「ばい」と言って教師を見ながら手を振った。
あいさつ	3	2	2			1	1	○ 教師が「礼、ありがとうございます」と言うと、教師に合わせて礼をした後「た」と言った。
計	49	118						

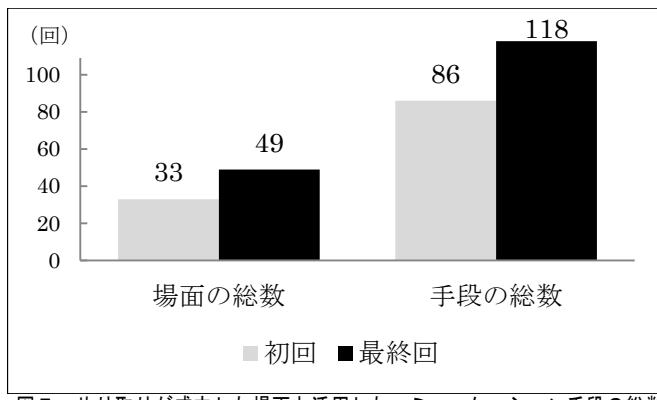


図7 やり取りが成立した場面と活用したコミュニケーション手段の総数

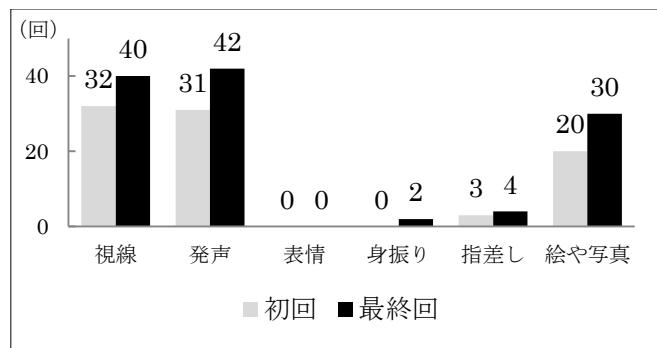


図8 活用したコミュニケーション手段の変容

#### (4) 考察

- 絵本の読み聞かせなどで、教師が言葉のはじめの文字を言い、単語や応答する言葉などが言える手掛けたりを示したり、決まったパターンで言葉掛けしながら絵本などを提示し、タイミングよく言

葉を模倣できたら次の展開に進めたりするようにした。このように指導を工夫することで、教師や絵本などを見ながら単語や言葉を言うことの面白さを理解し、円滑にやり取りができるようになったと考える。

- 毎回の授業で、同じ活動の流れでやり取りを継続することで、やり取りの流れや自分に求められていることを理解し、模倣する言葉だけでなく、意味のある言葉や場に応じた言葉でやり取りができるようになったと考える。

### イ 中学部

#### (7) 実態

生徒Bの実態及び評価シートを活用した指導内容について図9に示す。生徒Bは、授業中に下を向いて手遊びをして座っていることが多かった。あいさつや返事などを1語文から2語文で話すことはできるが、やり取りのタイミングを自分で判断することが難しく、教師の言葉掛けがあれば応じることができる。教師や友だちに、自分からかかわろうとする場面はあまり見られなかった。評価シートによればコミュニケーションの基礎的能力、身体の動き及び人間関係の形成の項目とも、1歳～3歳5ヶ月の発達段階に△と評価される項目が見られる。

#### (4) 授業記録の結果

授業のビデオ記録を見る際に活用した観察の視点を表8に、授業の初回と最終回の授業記録を表9、表10に示す。

実態	○ 知的障害（療育手帳A）及び自閉症を併せ有する。
	○ 「おねがいします」「はい」「できました」（1語文から2語文程度）などが言える。
	○ 指示されたことはおよそ理解できる。
	○ 友だちからの関わりに対し、場に応じた行動ができるようになってきている。
	○ 挨拶や返事などを1語文から2語文で話すことはできるが、やり取りのタイミングを自分で判断することが難しい。

↓  
《選定した評価シートの項目（○の数字は項目番号、カッコ内は評価）》

人間関係の形成				コミュニケーションの基礎的能力			身体の動き	
⑦(△)	⑧(△)	⑨(△)	⑩(△)	⑪(△)	⑫(△)	⑯(△)	⑧(△)	⑮(△)
意味のある単語を言うことができる。 指差し、サイン、道具（写真・カードなど）を使って意思表示ができる。	指差し、サイン、道具（写真・カードなど）を使って意思表示ができる。 1語文で要求できる。	自分から教師や友だちに動作や言葉（写真・カードなど）であいさつできる。	簡単な指示に応じることができる。	2語文を話す。	日常のあいさつができる。	見たり聞いたことを自分から話せる。	教師の意図的な身振りや言葉掛けに対して、その意図に合った反応ができる。	指示で起立・着席したり、姿勢を直したりできる。

《具体的な指導内容》

教室の入退室時に、自分から「ただいま」「いってきます」などを言わせる。	課題学習や健康観察などの際に、カードを選んで指差しながら言葉を言わせる。	課題ができたたら教師のところまで来させ、「できました」と報告させる場を設定する。	ミニホワイトボードを使って日にちや日課などを、前に出て友だちに伝える場を設定する。	教師や友だちに1語文で伝えたり要求したりする場を設定する。
-------------------------------------	--------------------------------------	--	---	-------------------------------

図9 生徒Bの実態及び指導内容

表8 観察の視点

生徒 B	実際の行動
	応答したり要求したりする際に、相手に視線を向けています。
	応答したり要求したりする際に、「お願いします」「はい」「できました」「いってきます」などを言っています。
	応答したり発表したりする際に、身振りを交えています。
	伝えたり要求したりする際に、絵カードや物などを指差ししながら言葉を言っている。

表9 初回の記録記録（生徒B）

やり取り が成立し た場面と 回数		活用したコミュニケーション手段					主な様子
		視線	発声	表情	身振り	指差し	
場面	回数						
課題学習	3	3	3		1		○ 教師に「立って」と言われ立ち上がり、教師のいる教卓まで行き「できました」と言った。
あいさつ	2		2				○ 司会が「おはようございます」と言った後、教師が背中に触れると「おはようございます」と小さな声で言った。
朝の歌	2	1	2				○ 教師に「マイクを取ってきてください」と言われ小さな声で「はい」と言った。
健康観察	3	3	3			1	○ 司会が「健康観察お願いします」と言うと立ち上がって「お願ひします」と言った。
今日の日課確認	4	4	4			1 1	○ 教師が「B君、6時間目は何ですか」と言うと、教師を見た後、下を向いたまま「帰りの会」と言った。
計	14			29			

表10 最終回の授業記録（生徒B）

やり取りが成立した場面と回数		活用したコミュニケーション手段					主な様子
場面	回数	視線	発声	表情	身振り	指差し	
課題学習	8	5	6			2	○ 黒板の前まで歩いてきて、教師に「何しますか」と聞かれると、算数のプリントを選択し、教師を見て「算数」と言った。
活動の準備	8	6	5			2	○ 教師から「どっち」と黒板の活動カードを指差されると、教師を見て「健康観察」と言った。 ○ 入室時、小さな声で「帰りました」と下を向いて教師に言った。 ○ 司会者がマイクを指差すと、友だちを見た後、マイクを見て、自分から立ち上がり取りに行った。
あいさつ	2	2	2				○ 教師に「○○さんに言ってあげて」「背中」と言われると友だちを見て「ピッ」と言った。
朝の歌	3	3	3		3		○ 曲が流れるとマイクを持って小さな声で時々歌い、曲の最後で友だちの動きに合わせてタイミングよく右手を上げながら「ヤア」と言った。
健康観察	3	3	3		1	3	○ 司会が健康観察カードを持って行くと、すぐに元気カードを選択し、所定の場所(枠内)に貼り「元気です」と言った。

今日の日課確認	8	13	13			5	○ 教師が「6時間目は何ですか、B君」と時間割カードを提示しながら言うと、カードを見ながら「帰りの会」と言った。
あいさつ	1	1	1				○ 司会に「姿勢」と言われ、近付いて指差されると姿勢を整え、「終わります」と言われると、他の友だちと合わせ「ありがとうございました」と言った。
計	33		84				

やり取りが成立した場面と、やり取りの手段の総数の変容を図10に、活用したコミュニケーション手段の変容を図11に示す。やり取りが成立した場面の総数は14回から33回に増えた。活用したコミュニケーション手段の総数は、29回から84回に増えた。活用したコミュニケーション手段のうち「視線」が11回から33回、「発声」が14回から33回、「絵や写真の活用」が2回から12回に増えた。

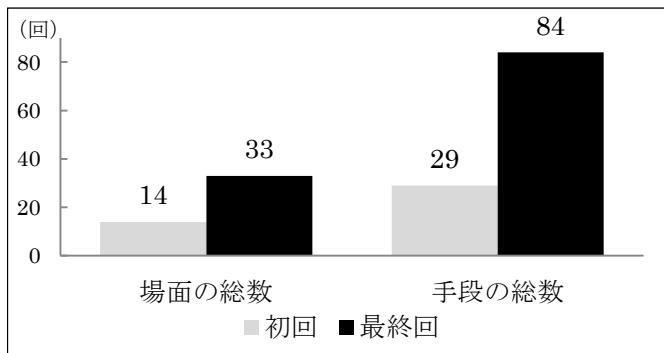


図10 やり取りが成立した場面と活用したコミュニケーション手段の総数

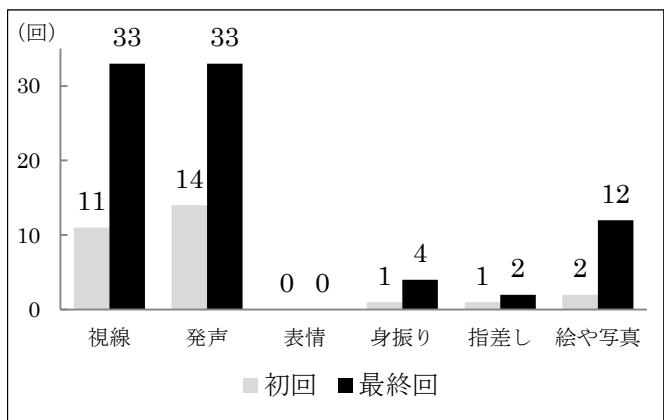


図11 活用したコミュニケーション手段の変容

#### (4) 考察

- 毎回の授業で、写真カードやプリントなどを活用し、言いたいことやこれからやることなどを選択して表出できるようにするなど、意図的に教師とやり取りする場面を設定した。このように指導を工夫したことで、どのタイミングでどのような言葉を言ったり、行動したりすればよいかを理解し自分一人で教師や友だちと場に応じたやり取りができるようになったと考える。
- 生徒ができるようになったことを把握し、教師の支援を最小限にしていった。また、写真カードやミニホワイトボードなどを活用し、友だち同士で言葉掛けや指差しでかかわらせたり、友だちの様子に気付かせ、言葉を掛けさせたりする場を設定した。毎回の授業でやり取りの回数を重ねることで、友だちとのやり取りの流れを理解し、ほとんどの活動時間において必要なときに必要な言葉掛けのみで友だちと円滑にやり取りができるようになったと考える。

#### ウ 高等部

##### (7) 実態

生徒Cの実態及び評価シートを活用した指導内容について図12に示す。生徒Cは、授業中に教師や友だちの話をよく聞いたり、動きを注視・追視したりできているが、教師に対して自発的な言葉による質問・応答はあまり見られず、文字を書きながら下に向いたまま課題をすることが多く、教師や友だちとやり取りする場面もあまり見られなかった。評価シートによれば、コミュニケーションの基礎的能力及び人間関係の形成の項目は、2歳～3歳5ヶ月の発達段階に△と評価される項目が見られるが、身体の動きは7ヶ月～11ヶ月の発達段階に△と評価される項目が見られる。

#### (4) 授業記録の結果

授業のビデオ記録を見る際に活用した観察の視点を表11に、授業の初回と最終回の授業記録を表12、表13に示す。

表11 観察の視点

生徒C	実際の行動	
	応答したり要求したりする際に、相手に視線を向けている。	
応答する際に、「はい」「できました」「確認してください」などの言葉を言っている。		
質問された際に、「～です」などの言葉を言ったり、うなづいたりして応答している。		

実態	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 知的障害（療育手帳B）がある。</li> <li>○ 「先生、できました」「トイレに行ってきます」（2語文程度）などが言える。</li> <li>○ 指示されたことは理解できる。</li> <li>○ 教師や友だちの話をよく聞いている。</li> <li>○ 挨拶や返事などを1語文から2語文で話すことはできるが、やり取りのタイミングを自分で判断することが難しい。</li> </ul>						
----	--	--	--	--	--	--	--

↓

《選定した評価シートの項目（○の数字は項目番号、カッコ内は評価）》

人間関係の形成			コミュニケーションの基礎的能力			身体の動き	
⑫(△)	⑯(△)	⑰(△)	⑩(○)	⑪(△)	⑧(△)	⑯(△)	
自分の意思や要求を2語文で表現できる。	簡単な教師の指示や説明を聞いて行動できる。	必要に応じて誰かに援助を求めることができる。	簡単な指示に応じることができる。	見たり聞いたりしたことを自分から話せる。	教師の意図的な身振りや言葉掛けに対し、その意図に合つたりする。	指示で起立・着席したり、姿勢を直したり、その反応ができる。	

《具体的な指導内容》

課題ができたら教師のところまで報告に来させ、「できました」「確認してください」と言わせる。	質問などがあるときには举手して「わかりません」と言わせ、教師のところまで来させる。	個別に問い合わせる場面を設定し、応答する際には、起立して言葉を言わせる。
---	---	--------------------------------------

図12 生徒Cの実態及び指導内容

表12 初回の授業記録（生徒C）

やり取りが成立した場面と回数		活用したコミュニケーション手段						主な様子
		視線	発声	表情	身振り	指差し	絵や写真	
場面	回数							
あいさつ	1	1	1					○ 生徒の号令で起立し、教師に向かって「お願いします」と言い札をした。
導入時の話	1	1	1					○ 教師から「地獄耳ってわかりますか」と質問され、「わかりません」と言った。
課題学習	3	3	2					○ 教師が机に近付き「どこに行きましたか」との質問に対し、自分からすすんで「～へ行った」と言った。
あいさつ	1	2	1					○ 生徒の号令で起立し、教師を見て「ありがとうございました」と言い札をした。
計	6	12						

表13 最終回の授業記録（生徒C）

やり取りが成立した場面と回数		活用したコミュニケーション手段						主な様子
		視線	発声	表情	身振り	指差し	絵や写真	
場面	回数							
あいさつ	1	1	1					○ 友だちの号令で起立し、教師を見て「ありがとうございました」と言い札をした。

導入時の話	1	1	1					○ 教師に「誰に教わっていましたか」と言われると、みんなと一緒に「○○先生」と教師を見ながら小さな声で言った。
								○ 教師が他の友だちへ指導中に「何と言つたらよかったです」と言つたけ、「C君、お願いします」と言うと、「確認してください」と教師を見ながら言った。 ○ 教師が「できたら一つずつでいいので持ってきて」と言うと、教師を見て立ち上がり教師のいるところまで行き「少しできたので、見てください」「確認してください」と言った。 ○ 教師が「答えたいたい人」と言うと、自分から「はい」と挙手して立ち上がり「そわそわする」と言った。
課題学習	11	11	8					
あいさつ	1	1	1					○ 友だちの号令で起立し、教師を見て「ありがとうございました」と言い札をした。
資料の受け取り	2	2	2					○ 再度「C君」と呼ぶと「はい」と大きな声で返事し、教卓まで来てプリントを受け取った。
計	16	29						

やり取りが成立した場面と、やり取りの手段の総数の変容を図13に、活用したコミュニケーション手段の変容を図14に示す。やり取りが成立した場面の総数は6回から16回に増えた。活用したやり取りの手段の総数は、12回から29回に増えた。活用したコミュニケーション手段のうち、「視線」が7回から16回、発声が5回から13回に増えた。

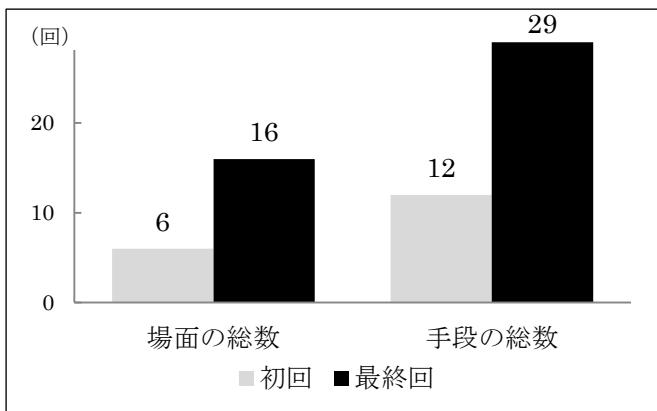


図13 やり取りが成立した場面と活用したコミュニケーション手段の総数

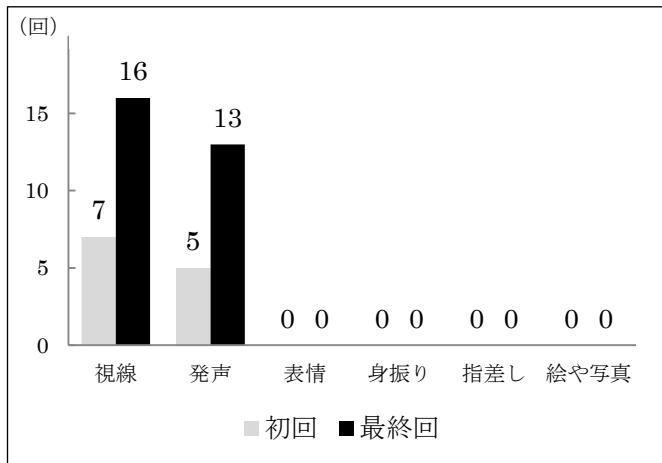


図14 活用したコミュニケーション手段の変容

#### (4) 考察

○ 毎回の授業で、課題ができたら教師のところまで来るよう指導した。また、個別に質問する場面を増やし、内面にある伝えたい言葉などを発言させ、教師とやり取りする場を設定した。このように指導を工夫したことで、自分がどのように発言したり、行動したりすればよいのかを考え、教師や友だちの前で場に応じた言葉による質問・応答ができるようになったと考える。

#### (3) 授業後の行動観察の結果

分析した最終回の授業後、学校生活において児童生徒3人の姿に変容があったかについて、教師へ聞き取りを行った結果を示す。

- 日常生活の中で、教師に対して授業で学習した「もう1回」「手伝って」「ください」などの言葉を言うことが増えた。
- 友だち同士で、「どうぞ」と言って物を渡したり、「ありがとう」と言葉を言ったりするようになり、コミュニケーションが成立するようになった。
- 友だち同士でのやり取りが増した。授業の準備では、友だちが必要なものを伝えたり、指差したりすることで、友だち同士で授業に必要なものを準備できるようになった。
- 教師に対して、自分から好きなこと（スポーツなど）の話題を、休憩時間に話し掛けてくる回数が増えた。

など

#### 授業後の児童生徒の姿

#### (4) 総合考察

児童生徒3人の様子を分析した結果から、本研究で定義した「視線」「発声」「絵や写真の活用」などのコミュニケーション手段を活用したり、教師や友だちとのやり取りが成立したりする場面が増えたことが分かった。また、教師への聞き取りから、日頃の学校生活の中で教師に対して授業で学んだ言葉を話すようになったり、教師に頼らず友だち同士でやり取りする場面が増えたり、自分から教師に話し掛けたりするようになっていることが分かった。

これらのことから、評価シートを活用したコミュニケーションの指導を通して、児童生徒は教師の意図的な身振りや言葉掛けに対して、その意図に合った反応ができる力が育まれ、相手に伝えようとする内容や手段が広がり、意思のやり取りが円滑に行えるようになったと考える。よって、児童生徒のコミュニケーションの基礎的能力が高まったことが言える。

## VII 研究の成果と課題

### 1 研究の成果

- コミュニケーションの基礎的能力の範囲を出生から6歳程度までの段階とし、発達の順序性を踏まえて自立活動の「人間関係の形成」や「身体の動き」の項目などと関連付けた評価シートを作成し、有効性を検証することができた。
- 評価シートの活用は、発達の順序性を踏まえた評価に基づく目標設定や指導内容の設定がしやすくなり、教師間で児童生徒の実態や指導の方向性の共有が図れることが分かった。
- 評価シートの活用は、児童生徒の相手に伝えようとする内容や手段を広げ、意思のやり取りが円

滑に行いややすくなり、自立活動の「人間関係の形成」や「身体の動き」の項目などと関連付けたコミュニケーションの基礎的能力を高める指導に有効であることが分かった。

- 評価シートを活用した所属校の実践から、「コミュニケーションの力を育む指導事例集」と「指導者に役立つコミュニケーションの力を育む指導のポイントリスト」を作成した。

## 2 今後の課題

特別支援学校に在籍する児童生徒の実態には幅があるため、コミュニケーションの指導を充実させていくための課題を2点挙げる。

- 本研究では、コミュニケーションの基礎的能力について研究を進めた。6歳以降の発達の順序性を踏まえ、自立活動の他の項目などと関連付けた、状況に応じたコミュニケーションの力に関する評価シートを開発し、卒業後の社会的自立につながるコミュニケーションの指導の充実に取り組む必要がある。
- 本研究は、所属校での検証のみであった。他の知的障害特別支援学校でも評価シートを活用し、汎用性の高いシートに改善していく必要がある。

### 【注】

- (1) 藤井薰・松岡秀子（2002）：「知的障害者への就労支援－コミュニケーション・スキル・トレーニングの実践から－」『発達人間学論叢第5号』大阪教育大学教養学科人間科学専攻発達人間福祉学講座 p.75に詳しい。
- (2) 障害者職業総合センター（2007）：「障害者雇用に係る需給の結合を促進するための方策に関する研究（その1）－調査検討部会報告－」『調査研究調査報告書No.76の1』pp.81-82に詳しい。
- (3) 中島学・渡邊健治・田中謙（2013）：「知的障害者の離職から再就職についての一研究」『東京学芸大学紀要』総合科学系64（2）p.46に詳しい。
- (4) 大阪府教育センター（平成16年）：「知的障害教育における自立活動に関する研究－大阪府内小・中学校の養護学級及び養護学校を対象とした実態アンケート調査から－」『平成16年度第120号研究報告集録』p.97に詳しい。
- (5) 宮城県立石巻支援学校（平成20年）：「豊かな生活のためのコミュニケーション能力の向上を目指して」平成20年度校内研究の概要（7月までの取組のまとめ）pp. 1-2に詳しい。
- (6) 詳細は、熊本大学教育学部附属特別支援学校（平成24年）：『障がいのある子供たちの特性に応じたコミュニケ

ーション能力を育むための指導方法についての実践研究』pp. 1-13を参照にされたい。

- (7) 文部科学省（平成21年）：『特別支援学校学習指導要領解説自立活動編』海文堂出版 p.69に詳しい。
- (8) 文部科学省（平成21年）：前掲書 p.70に詳しい。
- (9) 村井方子（2006）：「知的障害児のコミュニケーション支援の実際」『発達障害支援システム学研究第5巻第1号』p.75に詳しい。
- (10) 中川信子（2009）：『発達障害とことばの相談』小学館101新書 p.82に詳しい。
- (11) 高原淳一（1999）：「知的障害をもつ人のためのシンボルコミュニケーション」『ノーマライゼーション障害者の福祉第19巻通巻218号』（財）日本障害者リハビリテーション協会に詳しい。<http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prd1/jsrd/norma/n218/>
- (12) 石田勝義・橋本竜作・山路めぐみ（2014）：『あたらしい言語障害のみかた・治療・教育』古今社 p. 6に詳しい。

### 【引用文献】

- 1) 角田毅（平成25年）：「児童が自分の思いや考えを表現し伝え合う力を身に付けるための国語科の指導の工夫－知的障害特別支援学校における指導内容段階表の活用を通して－」『平成25年度東京都教員研究生カリキュラム開発研究報告』 p. 1
- 2) 文部科学省（平成21年）：前掲書 p.70
- 3) 文部科学省（平成21年）：前掲書 p.69
- 4) 文部科学省（平成21年）：前掲書 p.69
- 5) 文部科学省（平成21年）：前掲書 p.71
- 6) 文部科学省（平成21年）：『特別支援学校学習指導要領解説総則等編』海文堂出版 p.193

### 【参考文献】

- 新井英靖（2014）：『コミュニケーションを育てる授業づくり』明治図書  
小林芳文（1992）：『乳幼児と障害児の感覚運動アセスメント』コレール社  
徳永豊（2006）：「重度・重複障害児における共同注意関連行動と目標設定及び学習評価のための学習到達度チェックリストの開発」『重度・重複障害児における共同注意の障害と発達支援に関する研究』独立行政法人国立特殊教育総合研究所  
三木安正（1980）：『新版S-M社会生活能力検査』日本文化科学社  
山口薰（1989）：『カード式ポーテージ乳幼児教育プログラム』主婦の友社  
長崎自立活動研究会（平成22年）：『自立活動学習内容要素票』