

#### 【4】 生徒の実態

生徒一人ひとりの教育課題を明らかにするための実態把握は、比較対照しやすい利点から、昨年度と同様の検査・調査を実施した。一人ひとりの発達段階を踏まえ、落ち込み分野への働きかけを考えていく資料とすると同時に、学部という大きな集団の傾向をつかむ資料ともした。昨年度までの高等部は重度・重複化の傾向が強く、学部を縦割りにしたグループ編成を多くとり入れてきたが、本年度は障害が軽度である生徒の割合が多くなり、指導形態を再検討していく必要があった。高等部という学部の独自性から、間近に控えた『社会参加』を意識した「生活する力」を高める指導が教育活動の主流となるが、「コミュニケーション」に関係した分野からの働きかけによる、社会的自立度の全体的な広がり期待し、具体的な手だてを検討することとした。

##### (1) 集団編成

表2 高等部の集団編成

	生徒		担任		主 障 害	本校への入学時期
	男	女	男	女		
1 年	7	4	1	1	・自閉的傾向(1) ・孔脳症(1) ・LD(1) ・てんかん(1) ・脳水症(1) ・結節性硬化症(1)	小学部 ～0人 中学部 ～1人 高等部 ～10人
2 年	4	4	0	2	・自閉的傾向(2) ・言語障害(1) ・ダウン症(1) ・CP後遺症(1)	小学部 ～2人 中学部 ～3人 高等部 ～3人
3 年	4	4	1	1	・自閉症(1) ・自閉的傾向(1) ・てんかん(2) ・ダウン症(1) ・場面かん黙(1)	小学部 ～3人 中学部 ～3人 高等部 ～2人
計	27		級外 3		入学時期：小学部 ～5人 中学部 ～7人 高等部 ～15人	

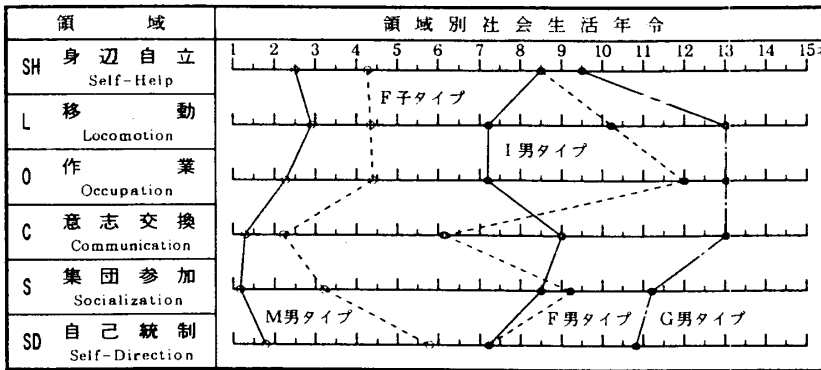
表2に示すように、高等部27名中半数以上が、本校への入学が高等部からとなっている。それらの生徒たちが高等部に入学する前は、小中学校の心身障害児学級に在籍していた場合がほとんどであるが普通学級から本校へ入学してきた生徒も2名いる。このような生徒たちは、教科学習を主として学習してきており、本校の中学部から入学してきた生徒よりも基礎学力の面では優れているが、生活経験や自信を持って生き生きと活動した経験が乏しく、自主的に人と関わることが苦手で、他からの働きかけを待つ傾向がみられる。小中学部から入学してきた生徒たちは、発達の遅れや偏りが比較的顕著にみられ、身体的な発達と精神面の発達がアンバランスで幼さがみられる。楽しみのある活動は好むが自制したり苦手なことに取り組むことが難しく、「話す・聞く・書く」というような基本的な力の習得が十分でない。

一人ひとりの障害の特性や、高等部入学以前にどのような学習や経験をしてきているのかをよく把握したうえで指導にあたり、できないことがあるとすれば、それは障害特性によるものなのか、発達段階が達していないのか、未経験・未学習なのかをよく見極めて手だてを考えていかねばならない。

(2) 諸検査による生徒の実態

① S-M社会能力検査

表3



※社会生活年齢は、2.0才～12.6才に分布している。「意志交換」「自己統制」の領域別社会生活年齢に落ち込みがみられる生徒が3分の1あった。(検査日 平成5年5月)

② WISC-R知能検査結果 (17才以上の生徒の検査値は16才11か月30日で換算した)

I Q	40以下	40～49	50～59	60～69	70～79	80以上
人数	4	4	9	5	4	1

※言語性 I Q が動作性 I Q よりも低い検査値だった生徒は16名。

③ 段階別教育内容表による評価



内線 平成4年4月 高等部入学時から2年  
外線 平成5年10月 生10月までの変容

図1 段階別教育内容表VI段階到達度

【諸検査の結果から】

- 高等部の生徒の発達年齢は全体的にみると大きな開きがあるものの、6～7才の段階にある生徒が大半である。
- 表3のようにいろいろな段階やいろいろなタイプの生徒がいるが、高等部の3年間という限られた期間では、新しい力の獲得をねらいながらも、今の力を確実に社会で使いこなせるように仕上げていくことに力点をおいた方が効果的だと考えられる。
- 自己客観視の芽生えがみられ、他人からの評価を気にするようになるが、自分のマイナス評価をうけとめることが難しい生徒が多い。

- ②の言語性 I Q が動作性 I Q に劣る生徒が多いことから、ことばで考えを表現したり内容を理解する力に劣る傾向があることがわかり、それがコミュニケーションが苦手な一要因だと推察される。
- 段階別教育内容表VI段階到達度では、コミュニケーションに関係の深い「社会化」と「表現化」の広がりに着目する。図①のようにJ男・F子なりにプロフィールは着実に少しずつ広がっている。しかしこれらの力が発揮されるのも、学校教育の中の設定された場面に限定されているので、この力を応用して他の場面でも生かすことは難しいという実態がある。特に、「表現化」の中の「数、文字」などに関係した力は、身体を動かす表現の力に比べて目にみえる変容があまりない。

高等部の生徒の実態は前述した通りであるが、次のように指導者の観察による考察も含めて、コミュニケーションに関する実態をまとめ、めざすコミュニケーション像の設定をした。

—コミュニケーションの実態—

- 構音に問題のある生徒が数名いるが、大半の生徒には言語機能に問題がない。
- 家族や友だちとはうちとけて話せるが、学習中や緊張場面では相手の顔が見れず、小声になりうまく話せない生徒が多い。
- 指示や声かけを待ち、進んで他と関われない生徒が多い。
- 伝えたいことがあってもどのようにして話せばよいのかわからなかったり、伝えつもりでも相手にうまく伝わらなかったりという経験を持つ生徒が多い。
- 相手の話していることをよく聞いていなかったり、内容を理解できずに受け答えがちぐはぐでやりとりが一方通行になりがちである。
- 社会性や協調性に欠け、ひとりよがりな関わり方しかできない生徒がいる。
- 目上の人や場に応じた言動を身につけていない。場を意識するのが難しい生徒もいる。
- 書きことばの習得が不十分で、文字を書くことへの苦手意識を持つ生徒がいる。
- 社会との関わりが限定されていて、地域や社会への関心はあまりない。社会の中の一員であるという意識もまだ育っていない。



—原因として考えられること—

- 発達の遅れや障害による。
- 相手とうまくやりとりができなかったという失敗の経験が多く、やりとりの楽しさや、通じ合う喜びを経験していない。そのため、自信を持って相手と関わることができない。
- 行動範囲が限られており、未経験なことが多く場慣れしていない。
- 今までの生活の中で、進んで話さなければならないような場面が少なく、困ったことや問題の解決は周囲にまかせていた。あるいは周囲がその場を与えなかったため必要感がなかった。
- 文字や音を間違えて覚えてしまい、その修正ができていない。



—方針・手だて—

- 生活年齢や思春期の心理特性を考慮して、発達の遅れを促し落ち込み部分を引き上げる働きかけを行う。
- 生活に根ざした内容や地域の中での活動を取り入れた単元の設定や指導計画の作成をする。
- 何事にも目的意識や必要感を持たせて、主体的な活動となるように配慮する。
- 指導者がよき話し手・聞き手であるように努め、授業づくりを充実させる。



めざすコミュニケーション像 相手を意識してすすんで自己表現する子