

年齢カテゴリごとの自立活動の活動目標の必要性の検討

大渕 周平¹・牛山 道雄²

(1:大阪府立出来島支援学校・2:京都教育大学発達障害学科)

Consideration on the Need of Activity Goals in Independent Activities for Each Age Category

Shuhei OHBUCHI, Michio USHIYAMA

抄録：本研究では、学校園において知的障害や発達障害があり、支援を必要とする幼児児童生徒の「自立活動」の目標設定に着目した。筆者らは、年齢カテゴリごとでどのような指導目標が達成されるべきかを示すことで、自立活動の目標立案を支援できるのではないかと着想した。そこで「自立活動」の6区分27項目の各項目が定型発達において、どの年代で獲得されていることが望ましいかを、全国の教員対象に「必要度」調査を実施し、374名の教員から有効回答を得た。回答をもとに年齢カテゴリごとの各項目の必要性を検討した結果、すべての年齢カテゴリで「コミュニケーション」が最も重要な項目と考えられていること、また、年齢カテゴリごとに習得を必要とする項目が違うことなどが明らかとなった。

キーワード：自立活動、目標設定、Web調査

Key Words：Independent Activities, Goal Setting, Web Research

I. 問題と目的

近年は特別支援学校以外の一般校、特別支援学級、通級指導教室等でも知的障害や発達障害のある幼児児童生徒の自立活動¹の指導の必要性が高まってきている。しかしセンター的機能を必要とする知的障害特別支援学校でさえ、「自立活動の指導」においては様々な課題が指摘されている。

八幡(2013)によると、盲・聾・肢体不自由の特別支援学校における「自立活動の指導」は、運動や動作の改善を中心とした取り組みになることが多く、教育活動全体、領域、教科と関連付けができていないことや、知的障害の特別支援学校では、「各教科等を合わせた指導」など、教育活動全体で行う「自立活動の指導」が中心で「自立活動の時間」を時間割上に設定していない問題があると指摘している。

今井・生川(2013)は領域・教科との関連において次のことを挙げている。1点目は知的障害特別支援学校における、「各教科等を合わせた指導」の特性上、集団での活動が前提になり、個々のねらいや目標に、自立活動の内容がどのように関連付いているのかが不明瞭になる。2点目は学習によって担当教員が変わったり、複数教員での指導になったりすることで、個々の自立活動の指導内容や目標を把握し関連づけることは難しくなっている。3点目は合わせた指導と自立活動との内容の整理や、各教科との指導内容の区別がはっきりされていない。

これら課題をまとめると、「自立活動の指導」の時間設定、児童生徒の個々のねらいや目標と自立活動の内容の関連付け、指導者や支援者間での自立活動の目標の把握、合わせた指導と自立活動の重複項目の精査、となる。これら課題の中から本研究は「児童生徒の個々のねらいや目標と自立活動の内容の関連付け」に焦点を当て、「自立活動の目標設定」に着目した。

知的障害や発達障害のある幼児児童生徒の支援に関わる教員(以下、支援教員)にとって年度始めは、個別の教育支援計画の立案や、自立活動の目標設定など、幼児児童生徒個人個人を深く理解しなくてはいけない時

¹ 本研究における「自立活動」は知的障害や発達障害のある幼児児童生徒を対象としている。

期である。しかし担当する幼児児童生徒を多く抱える支援教員は、個人の問題点の深掘りより、新しい集団環境での問題行動に着目する傾向が強い。自立活動の目標設定のためのアセスメントにおいては、日々の行動の観察を一番のアセスメントとし、短時間でできる補助的なチェックリストや質問紙調査等が選ばれる傾向にある。

自立活動の目標設定の流れに関しては特別支援学校学習指導要領・学習指導要領解説 自立活動編（文部科学省，2018）を参考に指導内容の立案までの流れを作成している自治体が多い。学習指導要領の原本を図1に紹介する。

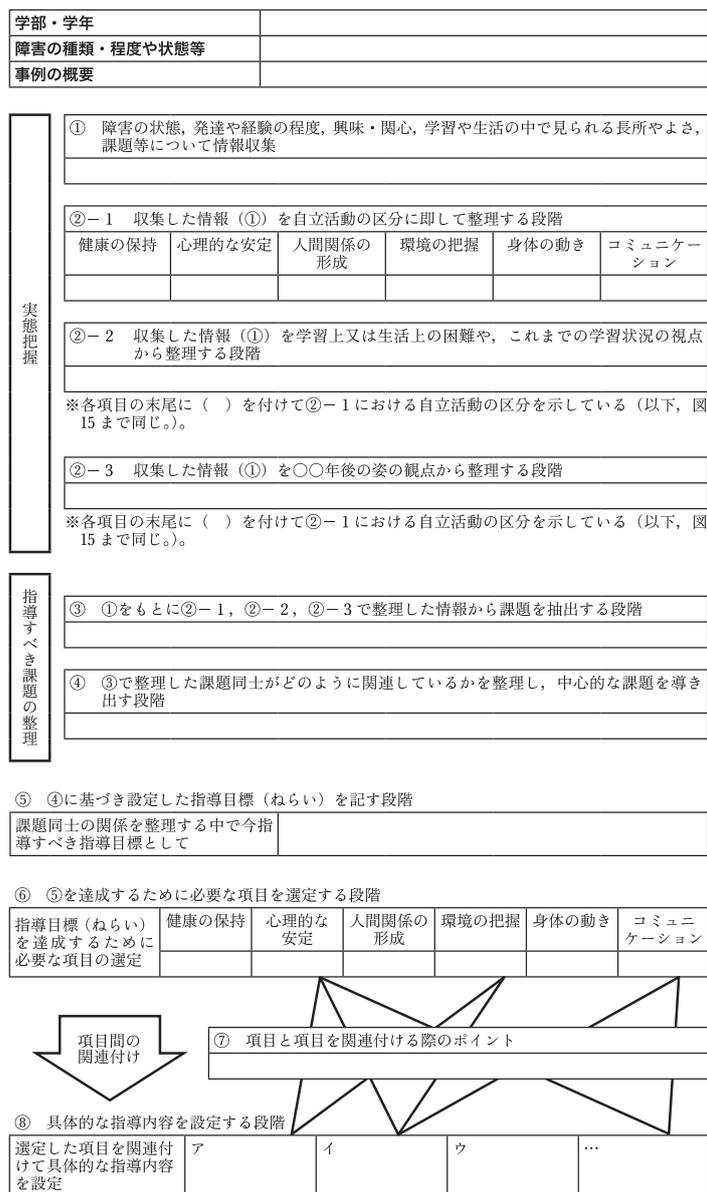


図1 特別支援学校学習指導要領・学習指導要領解説 自立活動編（文部科学省，2018）指導内容の立案までの流れ図

学習指導要領には、“個々の幼児児童生徒の実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例を示したものである。ここでは、実態把握から指導目標(ねらい)を設定したり、具体的な指導内容を設定したりするまでの過程において、どのような観点で整理していくか、その考え方について述べる。”とあり、図1の実態把握について説明が記載されている。①が情報の収集の段階となる。②は情報の整理の段階となり②-1は自立

活動の区分に即しての整理となる。意図するところは、対象とする幼児児童生徒の全体像を捉えることにあるが、対象とする幼児児童生徒の情報が6区分のどの区分に当たるかを即座に判断することは、情報の内容によっては難しくなる。「人間関係の形成」と「コミュニケーション」のようにどちらにするべきか悩ましい項目に当たることも多い。支援を必要とする幼児児童生徒の情報から出てきた問題点や、できることに対して、支援教員は日々の教育活動を実践することは容易いが、6区分に当てはめる作業は困難で時間のかかる作業である。

図1を使用しても、適切な目標設定をすることは難しい。ベテラン教員や心理士の資格を持っている教員は適切な目標設定ができるが、新卒の教員や、特別支援教育を大学で専門としてこなかった若手の教員には難しい。丹野（2021）は教職課程の学生への自立活動の理解を促す研究において、“自立活動の目標・内容の抽象さ、具体的な障害による学習上または生活上の困難の想起のしにくさ等から、自立活動の指導に対するイメージは目標の文言に止まっている”とし、自立活動の指導実践の紹介の必要性を報告している。松山（2022）は、“知的特別支援学校の教員における児童生徒の自立に対する捉え方に関する研究は少ない。”と報告している。社会的な自立を促すためにある自立活動だが、「自立」の定義も知的障害特別支援学校の教員の中では定まっていない。これらのことが自立活動の目標設定を難しくしている原因であると考えられる。また、目標設定においては、富田（2022）が、知的障害特別支援学校における自立活動には、課題があるものの、系統的に先行研究を整理した文献は見当たらないとし、調査を行った結果、知的障害のある幼児児童生徒の指導のための「目標」についての論文数は平成21年（2009）以降6件という報告をしている。

新卒の教員や、特別支援教育を大学で専門としてこなかった若手の教員は特別支援学級だけでなく、特別支援学校にも多くいる現状がある。それら特別支援教育歴の短い教員には短時間で半年後、1年後、3年後の幼児児童生徒の成長を想像することは難しい。猶原（2020）の研究において、小学校の特別支援学級の教員の困り事の上位の2項目は「目標達成のためにどのようなやり方をすればいいか（指導方法）」と「目標設定のためにどのような内容で取り組めばいいか（指導内容）」となっている。これらは適切で、明確な目標設定ができていないことが原因と考えられる。

適切な目標設定については、保護者の記入したアセスメントや「ねがい」などをそのまま「目標」に記入してしまう等、発達においては不適切な目標を立ててしまうことも少なからずある。その他にも、たくさんの教員が関わりチームティーチングが基本となる支援教育において、教員一人一人の自立活動の指導に関する専門性の向上が必要なのはもちろんだが、教員間の意識のばらつきも問題との結果が出ている（今井・生川，2013）。たくさんの声を聞いた上で関係する教員全員が納得する適切な目標を導くことは難しい。不適切な目標設定をしてしまうとその後の個別の指導計画の策定に影響を及ぼしてしまうだけでなく、日々の教育活動から後任への引き継ぎ、外部との連携でも不適切な支援が行われる可能性が生じてしまう。

こうした問題を解決するための一つのアプローチとして、各自治体の教育委員会や学校が独自で作成している自立活動のチェックリストが存在する。自立活動の6区分27項目の具体事例をチェック項目にしており、全項目の理解においてはわかりやすい。しかし、担当する児童・生徒を想像しチェックをつけると、チェックがつかない、もしくはチェックがつく項目が多すぎることにより、どの項目を優先的に選び、指導、支援すべきかわからなくなるので使用していないといった声を耳にする事が多い。これは支援対象の幼児児童生徒の年代を厳選していないため、項目数が多くなってしまっていることで生じている問題と考えられる。また、年代ごとに作られたチェックシートも存在するが、各スキルの獲得重要順位、指導優先順位を記載したものはなく、直近の目標として何を取り組むべきか導いてくれるものは存在していない。

そこで、本研究では「自立活動の目標設定」のための、年代ごとに獲得が必要と思われる項目に絞ったチェックシートを作ることを目標に、自立活動6区分27項目の各項目が年齢カテゴリごとで、どれだけの必要性があるのかを導き出すこと、年代ごとに必要とされる項目の違いがあるかを検討することを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 対象

幼稚園、保育園、小学校、中学校、高等学校、各特別支援学級、特別支援学校において勤務中、または勤務経験のある教員を対象とした。

教員には、常勤講師の場合1年以上の経験が有れば含み、非常勤講師は年数に関係なく含まないものとした。これらの線引きは子どもの目標設定や評価を、職務として最低でも1回は確実に経験している点においた。

現在教員をしておらず、勤務経験での回答の場合は、最も長く勤務した職歴で回答してもらうこととした。

2. 調査内容

自立活動の6区分27項目のチェックシートを大阪府立八尾支援学校「自立活動 優先課題チェックシート」(2018)、香川教育委員会「自立活動の指導目標・指導内容シート」(2020)、愛知県立三好特別支援学校「自立活動お助けシートの使い方」(2016)を中心に、質問項目を精査し84項目を選定した(健康の保持[健]13項目、心理的な安定[心]9項目、人間関係の形成[人]13項目、環境の把握[環]15項目、身体の動き[身]18項目、コミュニケーション[コ]16項目；巻末資料参照のこと)。

3. 手続き

Google フォームを活用したWEB調査法を用いた。回答用URLの配布は調査者の知人に依頼する個人依頼とクロスマーケティング社による調査会社依頼を併用した。未就学(5・6歳)、低学年(7・8歳)、中学年(9・10歳)、高学年(11・12歳)の4つの定型発達カテゴリを設定し、各発達段階で調査項目の内容がどの程度獲得されている必要があるのかを5件法(必要4、やや必要3、どちらとも言えない2、やや不必要1、不必要0)で回答してもらった。

4. 分析

発達年齢カテゴリごとに各自立活動区分の目標設定の必要度の平均値と標準偏差を算出した。更に、年齢カテゴリと自立活動区分で平均値が異なるのかを2要因分散分析(対象者内配置)により検討した。統計処理はRを用いて実施した。

5. 倫理的配慮

本研究は京都教育大学研究倫理委員会において審査を受け承認を得て実施された(承認番号：2107)。

Ⅲ. 結果

1. 回答数と有効回答数

490名から回答が得られた。そのうち、調査参加不同意および同じ項目のみにマークした対象者を除く374名分を有効回答数とした。回答した教員の所属内訳は表1、表2、キャリア内訳は表3となる。

表1 学校種ごとの回答数

学校種	幼・保	小学校	中学校	高等学校	支援学校	合計
回答数	3	239	4	5	123	374
(%)	(0.8)	(63.1)	(1.06)	(1.33)	(32.8)	

表2 地域ごとの回答数

地域	北海道	東北	関東	甲信越	北陸	東海	近畿	中国	四国	九州	沖縄	合計
回答数	33	26	69	9	12	44	110	24	13	33	1	374
(%)	(8.8)	(6.9)	(18.4)	(2.4)	(3.2)	(11.7)	(29.4)	(6.4)	(3.4)	(8.8)	(0.2)	

表3 キャリアごとの回答数

キャリア	1年～10年	11年～20年	21年以上	合計
回答数 (%)	90 (24.0)	71 (18.9)	213 (56.9)	374

2. 年齢カテゴリからみた自立活動6区分の必要度の検討

図2に年齢カテゴリごとの自立活動6区分の必要度の平均値±1標準偏差を示す。分散分析の結果、年齢及び区分の主効果はいずれも有意であった ($F_{(3,1119)}=949.521, p=6.325e-307, \eta^2=0.218; F_{(5,1865)}=22.467, p=6.128e-22, \eta^2=0.008$)。また交互作用も有意であった ($F_{(15,5595)}=32.496, p=3.414e-90, \eta^2=0.003$)。単純主効果も全水準において有意でありMSRB法による多重比較の結果、未就学の水準では心<コ、心<環、人<コ、健>心、人<環、健>人、身<コ、心<身、人<身、環>身、心<人の間、低学年の水準では心<コ、心<環、心<身、人<コ、人<環、健>心、人<身、心<人、健<コ、健<環、健<身、身<コ、健>人の間、中学年の水準では心<コ、心<環、心<身、人<コ、心<人、健<コ、健>心、人<環、身<コの間、高学年の水準では身<コの間に有意差が認められた。また、すべての区分水準において、年齢が高くなるほど平均値も有意に高くなった。

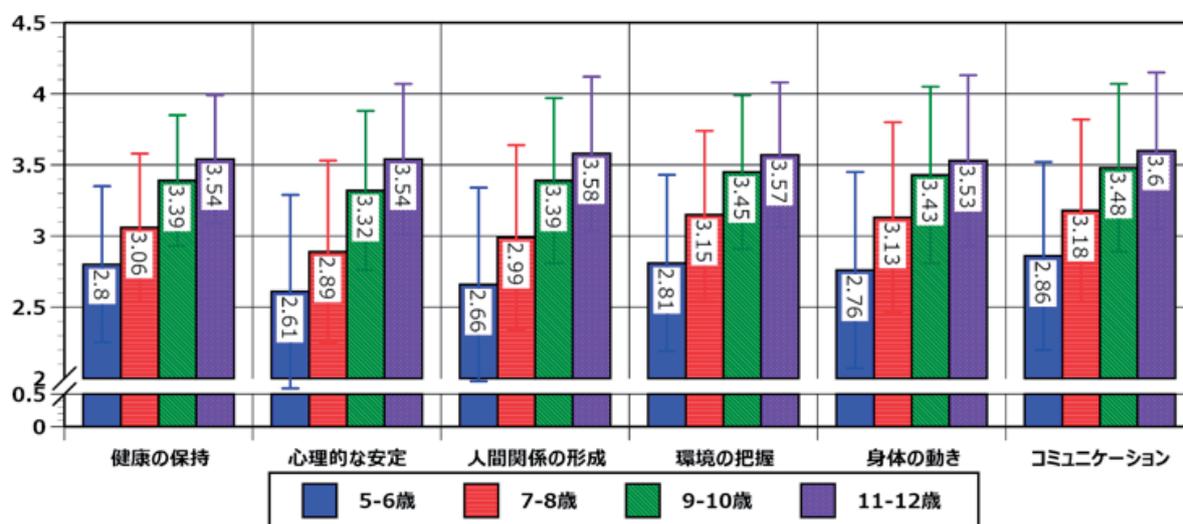


図2 年齢カテゴリごとの自立活動6区分の必要度の平均値±1標準偏差

IV. 考 察

本研究の目的は、自立活動6区分27項目の各項目が年齢カテゴリごとで、どれだけの必要性があるのかを導き出すこと、年代ごとに必要とされる項目に違いがあるかを検討することを目的とした。以下、考察を行っていく。

今回のweb調査依頼に応じ、有効解答となった374名の教員の内訳が表1から表3となる。

表1からも見て取れるように、web調査会社における調査については小学校教員と支援学校教員に調査対象を絞

ったため、幼稚園・保育園、中学校、高校の教員の回答数が少ない。個人調査の段階で回答を得られないケースが多く対象を絞った経緯がある。そのため、全校園種の教員を対象とした調査としたが、本調査は95%以上が小学校、支援学校の教員の回答となる。これらのことから小学校、支援学校の教員と前述の三校園種の教員とでは「自立活動」に対する身近さ、興味関心において大きな差があると感じた。

表2においては地域ごとの回答者数を一覧化した。「自立活動」の地域ごとの扱われ方、考え方が本研究では反映されないようにすることを意識し、国内全ての地域から回答を募った。結果の通り全国の教員の回答が得られたといえる。

表3においては回答教員のキャリアを一覧化した。21年以上のキャリアを持つ教員の回答が50%を上回る結果となった。「自立活動」の実践が現場において21年以上のキャリアを持つ教員に高い関心があるといえる。彼らは年齢にすると40代中盤以上の教員となる。クラス運営だけでなく、学校組織運営や学校の方向性を模索する立場の教員が多いといえる。この年代の教員が「自立活動」に関心を示すということは、学校として「自立活動」をどうしていくのか、模索段階の現場が多いという現状を表したのではないかと考える。

分散分析結果の結果を図2にまとめた。図2からは以下の三点の特徴的な傾向が見てとれる。

第一に全ての年齢において「コミュニケーション」が教員にとって最も重要なスキルと考えられている結果が出た。「コミュニケーション」の項目には、「呼名、挨拶に応じることができる」などの基礎的な言語の受容と表出や、「話している相手や、相手の示している物を見ることができる」などの意思伝達の基礎的能力などの「コミュニケーション」における基礎的な項目から、「相手の立場や気持ちなどに応じて、ふさわしい言葉遣いができる」など、難易度の高い状況に応じたコミュニケーションの項目まで存在する。そのため、未就学段階や低学年段階においては必要とされない項目も多い。しかしながら「コミュニケーション」が「自立活動」における最も必要なスキルと選ばれたのには、教員が何かを指導、支援するには、対象の児童生徒とのやりとりが出来なくてはいけないと考えているといえる。

第二に、各年代「コミュニケーション」に次いで、未就学、低学年、中学年においては「環境の把握」、高学年では「人間関係の形成」の必要性が高いと判断されている。「環境の把握」の項目には「いろんな感触のものに触ることができる」や「メガネや補聴器等を活用し、周りの状況を把握することができる」といった個人の経験の積み重ねによって獲得できる項目から、「人や物を注視したり、追視したりすることができる」や「特定の人の声や自分に関係する音に注意を向けることができる」などの保有する感覚の活用についての項目、「コミュニケーションツールやICT機器等の自分にとって便利なツールがわかり、使うことができる」や「動作模倣ができる」などの感覚の活用の項目のように、人との関わりを通して把握する環境についての項目も多い。「コミュニケーション」が個別の関係性の中で最も重要と考える教員にとっては、集団で行われる教育環境の中で必要となるスキルについての項目が多い「環境の把握」が次に重要とされた結果と考えられる。

高学年においては「コミュニケーション」について「人間関係の形成」となり、人間関係において必要とされる項目は増え、より高度な人との関わりが必要と考えられていることが分かる。

第三に、高学年以外の年齢群では「心理的な安定」の必要性が最も低く評価されていたことの3点に要約できるのではないかと考えられた。

また、高学年においては、「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「コミュニケーション」の5区分の差が認められなかったことが、高学年の自立活動の目標設定の優先順の選択決定の困難さの要因になっているのではないかと推察された。

これらのことから、本研究が目的とした、年代ごとに必要とされる「自立活動」の区分の違いについての検討としては、違いがあったといえる。そして各年代で優先して指導、支援する内容は異なり、全ての年代で「コミュニケーション」が最も必要なスキルと考えられていることがわかったといえる。これら結果が自立活動の目標立案の支援になれば、本研究の意義があったと考える。

引用文献

- 愛知県立三好特別支援学校（2016）自立活動お助けシートの使い方． https://miyoshi-sh.aichi-c.ed.jp/Web_siryou/shou_otasukesiito.pdf（2021年5月17日閲覧）．
- 今井善之・生川善雄（2013）知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識．千葉大学教育学部研究紀要, 61, 219-226.
- 香川教育委員会（2020）自立活動の指導目標・指導内容シート． <https://www.pref.kagawa.lg.jp/kenkyoui/tokubetsushien/shienkyoiku/kyouin/jiritsukatsudou.html>（2021年5月17日閲覧）．
- 松山郁夫（2022）知的障害特別支援学校の児童生徒への自立活動の指導に対する教員の捉え方．九州地区国立大学教育系・文系研究論文集, 9(1), 1-9.
- 文部科学省（2018）特別支援学校学習指導要領・学習指導要領解説 自立活動編． https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_5.pdf（2022年1月17日閲覧）．
- 猶原秀明（2020）小学校特別支援学級の現状と課題．愛知淑徳大学紀要論文, 15, 43-47.
- 大阪府立八尾支援学校（2018）自立活動 優先課題チェックシート． <https://www2.osaka-c.ed.jp/yao-y/3adf4bfdcbcb249b27244a859964fb96.pdf>（2021年5月17日閲覧）．
- 丹野傑史（2021）特別支援教育を専門としない教職課程の学生に対する自立活動の理解を促すための講義．実践尚美学園大学総合制作研究紀要, 37, 55-69.
- 富田享子（2022）知的障害特別支援学校における自立活動—研究動向と展望—．愛媛大学教育学部紀要, 69, 86-98.
- 八幡ゆかり（2013）特別支援教育における自立活動の今日的意義—歴史的変遷の分析をとおして—．鳴門教育大学研究紀要, 28, 39-48.

謝辞

本論文は、令和4年度京都教育大学大学院教育学研究科障害児教育専攻の修士論文の一部を再分析したものである。また、日本発達障害学会第58回大会においてポスター発表された。

巻末資料（自立活動チェックシート）

【健康の保持（13項目）】

1. 起きる時間、寝る時間がほぼ定まっている。
2. 偏食せず、何でも食べることができる。
3. トイレで1人で排泄ができる。
4. 季節や寒暖に応じた服装ができる。
5. 疲れや不調がわかり、身体を休めることができる。
6. てんかん、喘息、アレルギーなどの持病の理解と自己管理ができる。
7. ケガや体の痛む部位を、何らかの方法で大人に伝えることができる。
8. ケガや体調不良の時には、安静にしていることができる。
9. 自己の障害の特性を理解し感情や行動を調整できる。
10. 過ごしやすいうように環境の調整を訴えることができる。
11. 肥満予防のための食事の管理ができる。
12. 体の各部位を動かすことができる（筋肉の曲げ伸ばし、リラクゼーション等）。
13. 朝の運動や体育などの時間に意欲的に運動に取り組むことができる。

【心理的な安定（9項目）】

14. 喜怒哀楽の感情それぞれを何らかの方法で表出できる。

15. 自分の思いと違うことに対しても、折り合いをつけて応じることができる。
16. 自傷行為や他傷行為がなく落ち着いている。
17. 怒りや悲しみ、不安の感情を引き摺らないで気持ちを切り替える術がある。
18. 場面、状況を理解し、多動、常同行動を改善することができる。
19. 行事など平常時と違う場面でも、落ち着いて適切な行動を取ることができる。
20. 日程の変更や活動の順序の変更に対応できる。
21. 障害の特性を理解し、主体的に学習上、生活上の困難を克服しようとする。
22. 心配や不安なことを大人に伝え、不安感を和らげながら前向きに取り組むことができる。

【人間関係の形成（13項目）】

23. 特定の教師以外の教師からの働きかけを受け入れて行動できる。
24. 他者からの働きかけを受け止め、それに応じることができる。
25. 自分から他者へ何らかの方法で働きかけることができる。
26. 相手の表情や語気から気持ちを感じたり、適した行動が取れる。
27. 相手の「やめて」の身振りや言葉で行動を制御したり変更したりできる。
28. 自分の好きなこと、嫌いなことがわかり、「できます」「できません」などの返答ができる。
29. 自分がしてしまった誤った行動をやり直すことができる。
30. スケジュールや指示書に沿って行動できる。
31. 得手不得手がわかり、表明できる。
32. 拒否するときに、穏やかに言葉や態度で伝えることができる。
33. 集団の中で、周りの人を意識して活動できる。
34. 集団活動の場で自分がいるべき場所や、すべきことを理解し、その場にいたり、活動したりすることができる。
35. 集団の中でのマナーやルールを理解し、守ることができる。

【環境の把握（15項目）】

36. 人や物を注視したり、追視したりすることができる。
37. 特定の人の声や自分に関係する音に注意を向けることができる。
38. いろんな感触のものに触ることができる。
39. 遊具などの揺れに対して、立位や座位を保つことができる。
40. 不快な刺激を周りに伝えたり、自らイヤマフをつけたり、その場を離れることができる。
41. 苦手な刺激を少しずつ受け入れたり、慣れたりすることができる。
42. 眼鏡や補聴器を活用し、周りの状況を把握することができる。
43. 身体の各部位の名称がわかり、意識して動かすことができる。
44. 体操、運筆、手作業などいろんな場面で、目的や状況に応じて身体を動かすことができる。
45. 動作模倣ができる。
46. コミュニケーションツールやICT機器等の自分にとって便利なツールがわかり、使うことができる。
47. 色々な物事を見て、その違いを弁別できる（形、色、特性、大きさ等）。
48. 音の強弱、リズム、テンポの違いがわかる。
49. タイムタイマーなどで時間の経過、残り時間がわかる。
50. 多い少ない、上下、前後左右などの概念がわかる。

【身体の動き（18項目）】

51. 一定時間（15分程度）ふらふらせず立位を保持できる。
52. 体が揺れたり背もたれや机に頼らずに座位を保持できる。
53. ボールを使って転がす、投げる、捕る、蹴るなどの動きができる。

54. 三輪車や自転車に乗ってペダルを漕ぐことができる。
55. 補助靴を履いたり靴に中敷きなどを入れて歩ける。
56. 握りやすく加工されたスプーンや鉛筆を使うことができる。
57. 補助椅子や机を使って、安定した姿勢で座ることができる。
58. 衣服の着脱動作が身についている。また、着脱した衣服の後始末ができる。
59. 一連の手洗い動作（蛇口をひねる～ハンカチで拭く）が身に付いている。
60. 歯ブラシをきちんと持って磨く動作ができる。
61. 食器を持ち、道具（スプーン、フォーク、箸など）を正しく使って食事ができる。
62. 筆記用具を持って書字、描画動作ができる。
63. 授業などで行くべきところに、一人で移動することができる。
64. つま先歩きやぎこちない動きが見られず、安定した歩行ができる。
65. 手すりを使わず、階段の登り下りができる。
66. 一定の時間（30分程）持続してごく簡単な作業ができる。
67. 両手を使う作業ができる。
68. 道具を使って作業ができる。

【コミュニケーション（16項目）】

69. 話している相手や、相手の示している物を見ることができる。
70. 相手の話す内容を理解し、それに応じた行動ができる。
71. 要求がある時に、何らかの方法で伝えることができる。
72. 何らかの方法で拒否の気持ちを伝えることができる。
73. 呼名、挨拶に応じることができる。
74. 発声、言葉で要求を伝えることができる。
75. 発声での言葉の模倣ができる。
76. 単語を組み合わせて要求、返答ができる。
77. 質問をよく聞き、答えることができる。
78. わからないことを質問することができる。
79. 5W1Hの理解と活用ができる。
80. 身振りやサインで自分の意思を伝えることができる。
81. 写真や絵カードを活用し、自分の意思を伝えることができる。
82. コミュニケーション機器を活用し、自分の意思を伝えることができる。
83. 状況に応じてふさわしい言葉遣い、声の大きさと話すことができる。
84. 相手の立場や気持ちなどに応じて、相応しい言葉遣いができる。