

## Ⅱ 研究テーマへの取り組み

### 1 研究テーマ設定の趣旨

本校は、昭和60年度より研究主題を「発達と障害に応じた教育をめざして」、副題を「個に視点をあてた指導の実践」と定め、児童生徒一人ひとりにおいて最も必要な指導上の課題を取り上げ、一人ひとりの児童生徒を対象とした事例研究を3年間にわたり実践してきた。この実践研究では、一人ひとりの児童の発達段階を的確につかみ、発達の偏りや壁を探して、それを乗り越えさせるための手だてを考えるとともに、発達の偏りについても軽減・矯正するための手だてを検討しつつ、個に適した教育内容、指導法を模索してきた。

これらの研究を進める中で、我々は、いかなる発達の遅れや偏りをもつ児童生徒であっても、彼らの障害の根底を為す共通的課題として「からだづくり」があるのではないかと考えるに至った。

からだづくりが十分にできていないがゆえに、内在的能力が十分発揮できない、発達の壁が破れない、また発達の偏りが軽減できないという事実があるのではないかと考えられた。すなわち、からだづくりを充実させていくことにより、個々の児童生徒の内在的能力がさらに発揮されやすくなるとともに、集中力、持続力、取り組みへの意欲などの高まりによって学習効果をより期待することができるのではなかろうか、さらに可塑性の高い生活年齢の低い児童においては特に、からだづくりをする過程で、全体的な発達をさらに促すことができるのではないかと考えたのである。そこで、昭和63年度より副題を新たに「からだづくりを通して」と設定し、研究実践に取り組んでいった。このような取り組みによって児童生徒は、からだを動かすことを楽しむようになり、からだそのものや意欲等に伸びがみられたし、指導者サイドでは、全体的な発達をめざす基盤が整うという大きな成果があがった。

一方、児童生徒の障害（落ち込み部分）は、全体的な下からの押し上げばかりでなく、障害に目を向けた直接的なアプローチもしなければ発達の壁を乗り越えにくいことが、明らかになった。そこで、児童生徒の実態に照らし合わせるとともに、全校体制としての手だても考え、実践すべき部分はどこか探ることになった。その結果、確かに表現・言語、ことば等に落ち込みがあることがわかり、それらについての理論学習や、実態把握を積み重ねた。また、話し手のことばの力の重要性とともに、聞き手側の問題つまり聞き手の態度の向上も考えていく必要に気付き、コミュニケーションに関する研究を進めることとなった。そして、よりよい人間関係が、落ち込んでいることばの力を引き上げ、高めると考えた。また伝達の手段としては、非言語も大切な手段として考えた。さらには、自分自身の心の中で対話していくことで、自己抑制や自己実現も図られると考えた。これらを含めたトータルなコミュニケーションを考えていくことが、人間関係を調整する力も育て、本校のめざす社会的自立という目標に近づいていけるのではないかと考えた。そこで、「発達と障害に応じた教育をめざして」という研究主題はそのまま継続し、副題を新たに「コミュニケーションに視点をあてて」と設定し、研究実践に取り組むことになった。

## 2 研究テーマに対する基本的な考え方

### (1) 研究主題「発達と障害に応じた教育をめざして」について

「発達に応じた教育」とは、発達の遅れに対応した教育を指す。知的発達、身体的発達などにおける遅れに対して、現在の発達段階をつかみ、発達をつまづきや壁を探して、それらを克服したり、乗り越えさせるための手だてを考え、実践する教育である。

一方、「障害に応じた教育」とは、発達の偏りに対応する教育を指す。たとえば、極端な多動や固執、てんかんをもつ児童生徒の発作、脳性まひ児の身体機能における不随意運動など、単に発達の遅れという視点だけでは捉えられない問題がある。このような問題を軽減したり、矯正したりする教育も必要であり、それを指して「障害に応じた教育」と捉えている。

しかし、発達の低い段階においては、発達の遅れなのか、偏りなのか区別できないこともある。そのような意味もあり、「発達と障害に応じた教育」というように2つの内容を合わせた形でも捉えられるよう主題名を設定した。

さらに、「発達と障害に応じた教育」の中での「応じる」ということばの意味について説明を加えたい。「発達と障害に応じた教育」とは、発達の遅れに対して発達を促進させたり、発達の偏りを矯正・克服するばかりの教育を指すのではなく、現在備わっている力をどのように生かすかということも重要な課題となってくる。つまり、「応じる」とは、個々の児童生徒の現段階における発達の程度、障害の程度を認めた上で、どのように現在備わっている力を使っていくのか、どのように社会参加をめざしていくのかという現実的な視点も含んでいるのである。

### (2) 副題「コミュニケーションに視点をあてて」について

#### ① 本校のコミュニケーションの捉え方について

##### a 話し手と聞き手がある内容（物、感情、意志等）を媒介として成立させる相互の関係

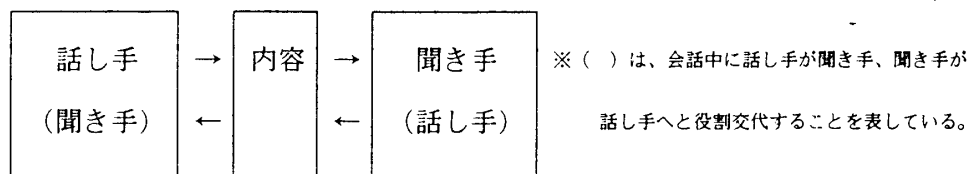


図1 コミュニケーションの相互関係

話し手は、伝えたいという意図があるからこそ相手に話しかけるのである。例えば、りんごという物を見ながら、相手に「取って！」と命令的に意志を伝えることもあれば、「おいしそう！」と感情を述べることもある。この段階は、伝達である。もしここで聞き手が、無視したり、意図を理解できなかったとしたら、コミュニケーションが成立したことにはならない。話し手の伝えたい内容を理解し、「取って」に対して「はい、どうぞ。」とか、「おいしそう！」に対して「うーん、これはうまそうだ。」と反応を返して、再び話し手に伝わった時、りんごという物を媒介として両者の間に関係が成立したといえる。また、キャッチボールにたとえるならば、ボールという物を媒介として成立して

いるやりとりの関係が、コミュニケーションにあたる。図1でいえば、矢印の行き来の関係をコミュニケーションと捉える。従って、本校では「コミュニケーション」の意味を「伝達」という一方向のものにとらえず、話し手と聞き手の両者の「やりとり」という意味で捉えていきたい。

**b 多用な伝達の手段を大切にする**

伝達の方法として、我々は「話しことば」や「書きことば」だけでなく、図2の身振りや視線等の「非言語」をも大切にする立場をとっている。ただし矢印は、伝達手段の発達の一例を表している。

まず、初めに前言語の段階がある。赤ちゃんが、おもちゃを指さしながら母親に視線を向け「あー」と言い、「おもちゃが欲しい。」という気持ちを表しているのがその例である。

次に話しことば（音声言語、パーバル）が出現する。この音声言語段階になった時でも非言語（ノン・パーバル）は大切な伝達の手段である。音声言語に障害を持った者にとって、身振り・手振りによるサインは重要な伝達手段である。また、音声言語に障害を持たない者も、日常的に視線や体の動きも使って意図を伝達しようとしていることは、よく見かける例である。

書きことばが使えるようになった文字言語段階でも、非言語や話しことばは大切な伝達の手段であることにはかわりはない。話しことばは、書きことばに比べ道具はいらないし、遠くまで声が届く等の利点があるためである。

このように伝達の手段として使われる「ことば」は、ゆれながら拡がり、高まっていくと考える。しかし、非言語も大切にしたい指導をしていきたい。

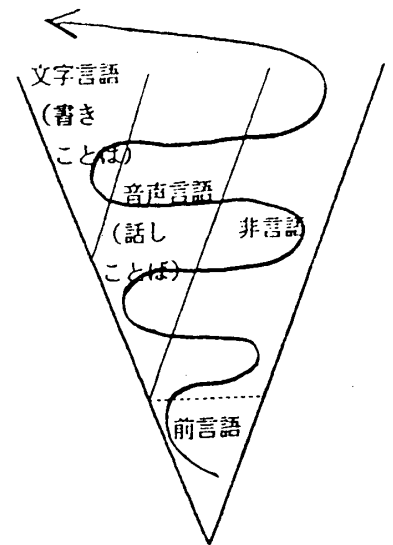


図2 伝達の手段

**c 自分づくりをめざした自己内対話を大切にする**

表1 それぞれの段階における「自分づくり」の目標設定

学 齢	自己内対話の段階	発達年齢	自分づくりの段階
高等部	↑自己客観視の確立	6歳	……自分づくりの始まり
	↑自己客観視の芽生え	5歳後半	
中学部	↑自制心の確立	5歳前半	
小学部	↑自制心の芽生え	4歳前後	……自我をコントロールできるもう一人の自分
	↑自我の確立	3歳前半	……もう一人の自分のでき初め
	自我の誕生	1歳前半	……感情、意欲の育ち

我々は、他者との対話のみならず自己内対話もコミュニケーションとして捉え大切にす。自己内対話とは、自分の内面世界を見つめたときに出現する、もう一人の自分との対話と捉える。

自己内対話は、自己客観視の力を高め、自己を改善・向上しよう、よりよく生きようとする「自分づくり」ができる力を育てることをねらうものである。そのため、小学部では自我の確立と自制心の芽生え、中学部では自制心の確立、高等部では自己客観視の芽生えと確立をめざし、それぞれの段階での自己内対話の向上をねらう。

このように「自分づくり」の力を高めることによって、コミュニケーションの主体である自分自身を向上させ、コミュニケーションの質を高めたり、量が豊かになると考えた。

## ② 指導者の基本的な構え

本校の指導者は、次のような構えを基本として、児童生徒に接したいと考えた。

### ○意欲・技能・内容

コミュニケーションの力を育てるためには、意欲や技能、内容それぞれが重要であり、全体的に高まっていくように指導する。その中でも、特に意欲が基本になると考える。

話し下手な人でも、好きな人を目の前にすると、持てる話の内容をかき集めて、なんとか話を続けようとする。また、話す必要にせまられると、なんとかしようとする。従って、話し手としての児童生徒には、伝えたい・伝える必要があるという意欲をもとに、必要なことを伝えるための伝達の技能、伝えたい内容を高めていくことが大切である。

### ○聞き手の態度の向上

話し手、聞き手となる児童生徒と指導者は、お互いのことを理解し、安心して会話のできるような素地としての信頼関係を築く努力を日常的にしていく。とりわけ児童生徒が話し手となった場合、聞き手となった指導者はよりよいコミュニケーションの相手となる。伝えようとする内容が乏しく、手段が未熟な障害を持った児童生徒が話し手となる場合は、特に、このことを大切にする。

また、聞き手としての児童生徒には、聞こうとする意欲・態度や、内容を理解する力や適切な応答を返していく力を高めていくことが大切である。

指導者は、児童生徒の思いや表現を大切に、よき聞き手となり、伝達意欲の向上する望ましい環境づくりにこころがける。

発達年齢の低い児童生徒同士だと、会話が成立しにくいのをよく見かける。ところが、大人が聞き手の場合には、話し手の発音が不明瞭であったり、文法的に誤りがある等の技能の低さを、文脈から判断して意図を汲み取ることが可能となり、また、相手に理解しやすいように話しかけることができることから、コミュニケーションが成立しやすい。ところが児童生徒が聞き手の場合には、文法的に正しい話であっても内容を理解する力に欠け、意図が汲み取れない場合も多い。また、せっかく意図を汲み取っても、適切な応答をどう返していいのかわからない場合も多い。さらには、聞こうとする意欲や態度が劣る場合も多いので、聞き手としての児童生徒に必要な力も高めて行きたい。

○コミュニケーションの対象の広がり

コミュニケーションをする対象を、発達年齢も考慮しながら生活年齢に応じて段階的に広げていく。たとえば、担任→クラス→学部→学校→実習先・地域社会といった広がりが考えられる。

学校においては、担任が仲立ちとなって、コミュニケーションの対象の範囲を広げていくようにしたい。共感関係や信頼関係のできていない人と、話をするのは難しいものである。担任がコミュニケーションをとりやすい関係づくりをしたり、助言をしたりするなど、適切な援助のもとにコミュニケーションの対象の広がりができると考える。

○伝達の手段

目的意識を持たせながら、伝達の手段を習得させる。さらに、習得した手段を生活の中で生かし使えるように配慮する。

○自分づくり

自己客観視をめざして、児童生徒の発達段階に応じた働きかけや手だてをしていく。

(3) 研究の構想図

上述のようなコミュニケーションの力を育てることをねらって、研究の構想図を考えた。(図3参照。図中※段階別教育内容表については、巻末参照。)

我々は、研究主題に唱えられている発達と障害に応じた教育を求めつつ、日々実践に取り組んでいる。具体的には、小学部では、自立化に重点を置きながら、段階別教育内容表のⅠ～Ⅲ段階の内容を、中学部では、小学部で培ってきた力を基に社会化に重点を置きながら、段階別教育内容表のⅢ、Ⅳ段階の内容の定着をめざした教育を行っている。さらに高等部では、中学部で培ってきた力をもとに職業化に重点を置きながら、段階別教育内容表のⅣ～Ⅵ段階の内容の定

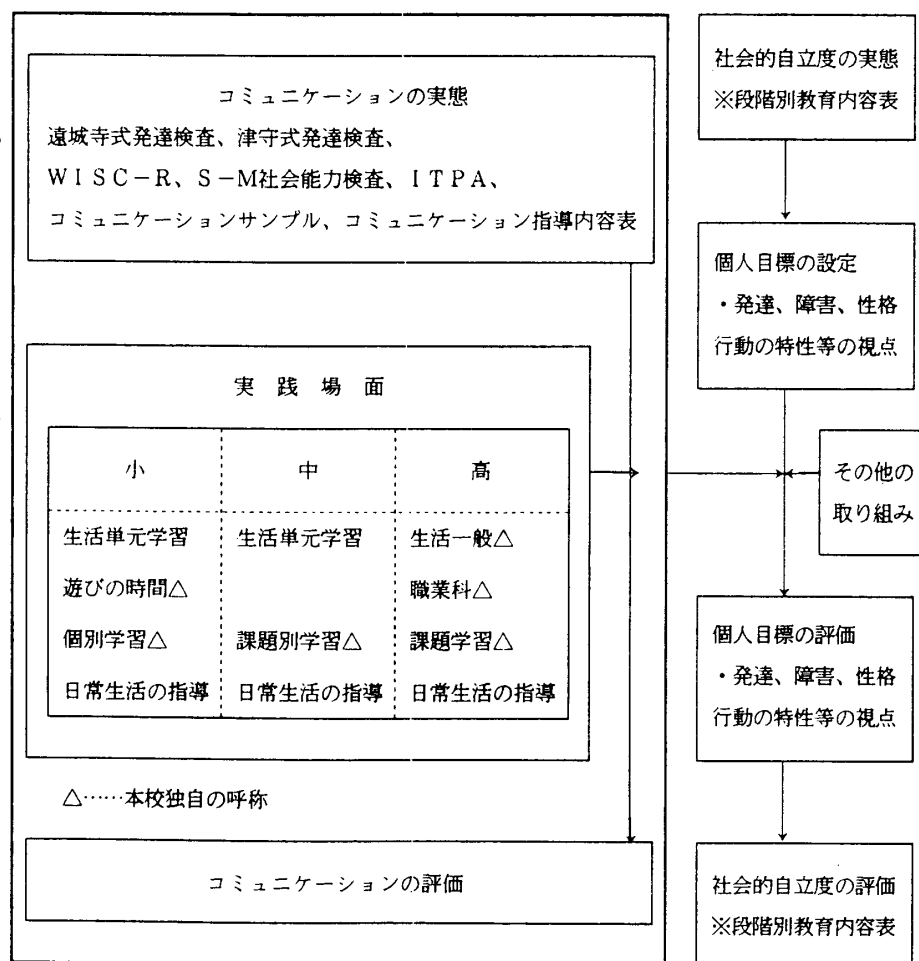


図3 研究の構想図「コミュニケーションに視点をあてた取り組み」

着をめざした教育を行っている。つまり児童生徒の社会的自立をめざして、その発達段階に応じた教育内容を定着させていくように努力している。

そこで、個々の児童生徒の社会的自立を促すための当面の目標として、個人目標を設定することにした。個人目標は、発達の遅れ、発達の偏り、性格行動上の特性という観点から設定され、教育活動全般の中で達成されるものである。その個人目標は個々によって異なるが、一人ひとりの個人目標に迫る共通課題としてコミュニケーションに視点をあてた取り組みがあるということである。

コミュニケーションの力が社会的自立に果たす役割の大きさは、すでに指摘されている（昭和56年度紀要3集）。コミュニケーションに視点をあてた取り組みが、個人目標の達成に向けて、直接良い結果をもたらす事例が多いと考えられる。また、間接的であっても、この取り組みで培われた意欲や態度が全体的な発達につながるのではないかと考えた。

このような意味で、図のようにコミュニケーションに視点をあてた取り組みが、個人目標へ横から介入するよう表している。このアプローチによる援助を受けて、個人目標は達成されやすくなる。さらに個人目標が達成されるということは、個々の児童生徒が社会的自立に向けて大きく前進しているということである。

この構想図をもとに、各学部の特色を出しながら学部の構想図を作っていった。

### 3 取り組み

#### (1) 昨年度の取り組み =実態把握、理論学習、方向性、試行的実践=

前年度までの研究の成果を継承しつつ、新しいテーマを模索することにした。その結果、「からだづくり」においては、多くの成果がみられたが、社会的自立に向けて必要とされる「自分を表現しようとする力」が弱いのではないかという課題が浮かび上がってきた。そこで、より客観的なデータを得るために、研究授業や観察、各種検査による実態把握を行った。同時に「表現」「言語」「ことば」等について理論や実践方法の学習を積み重ねた。この過程でやはり「表現」の力が他の力に比べて劣るという実態が明らかになった。また、「表現」「言語」「ことば」等の力を高めるには、やりとりの受け手の側の問題についても考えざるを得ないという結論に達し、「コミュニケーション」について考えていくことにし、「からだづくり」の取り組みを大切にしながらコミュニケーションに関する試行的実践がなされた。

#### (2) 本年度の取り組み =テーマ決定、理論整備、授業づくり=

本年度は、昨年度の結論をもとに「発達と障害に応じた教育をめざして」という研究主題はそのまま継続し、そのアプローチの方法として「コミュニケーションに視点を当てて」研究実践に取り組むことを正式に決定した。そして、コミュニケーションに関する本校としての考え方を整備していくとともに、本年度は、実践を重視するという全体確認のもと、各学部での取り組みを中心に研究を進めた。

各学部の教育課程に基づく実践を行う中で、コミュニケーションに関する学部のねらいをあげ、比

較分析したところ、各学部とも個別の課題をどのように授業に生かして行くかという点が中心となっていた。そこで、本年度本校の研究は、「授業づくり」を重視した取り組みを行うことにした。

1つひとつの実践の最小単位は授業である（個別学習、日常生活の指導も当然ながら授業）。充実した授業の積み重ねこそが、各学部のめざす児童生徒のコミュニケーション像に迫るための大きな要因となる。つまり、実践の中でとりわけ重要なのが、この「授業づくり」であり、授業の充実を図っていくことを意味している。

コミュニケーションのねらいに迫るためには、どのように授業を組んでいくとよいのかという観点を各学部から吸い上げ、共通する観点を全体で考えたのが表2である。これをもとに各学部で細分化していった。その際、「からだづくり」における観点（紀要13集）は継承しつつ、コミュニケーションにおいては、観点をしぼって取り組むこととした。

なお、各学部のコミュニケーションのねらいは、小学部では、コミュニケーションの楽しさ・楽しさ、意欲・内容・技能の力、コミュニケーションの場や対象を担任→友だち→学部全体へと広げる、みため・つもり活動を通して自我の充実や自制心の形成等である。中学部では、コミュニケーションの力を使う意欲や態度、相手の言いたいことを理解する力、表現手段・表現する力、対象や場・社会生活への関心、自制心の確立等である。高等部では、自己意識の形成・自分を知る力、ことばを受容する力、伝達する力、基盤となる力・知識・技能、持っている力を発揮できる実践力、主体的に関わろうとする意欲等である。

表2 授業づくりの観点

観 点	そ の 内 容
単元や題材の設定 及びその配置	直接コミュニケーションをねらう授業、間接的にねらう授業をどう配置するか。その単元や題材は、どのようなものが適切か。
指導者の関わり方	指導者、補助的指導者（サブ）の児童生徒への関わり方は、どうあるべきか。
個を生かす指導の 工夫	一斉指導において、個に応じてコミュニケーションに関するねらいを達成する指導はいかにすべきか。 個に応じた指導形態は、どのようなものが望ましいか。その指導内容はいかにあるべきか。

(注) 取り組み意欲については、観点として項を挙げていない。これは、各観点のベースとなり、全ての観点に関わるため、項を独立させず全ての項に含むものとする。