

Ⅱ 研究テーマへの取り組み

1 研究テーマ設定の趣旨

「発達と障害に応じた教育をめざして」 — 個に視点をあてた指導の実践 —

本校は、昭和60年度より研究主題及び副題を上記のように定め、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。この研究では、一人ひとりの児童生徒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・改善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。

「発達と障害に応じた教育をめざして」 — からだづくりを通して —

個に視点をあてた研究を進める中で、我々は「からだづくり」がいかなる発達の遅れや偏りをもつ児童生徒であっても、障害の根底を為す共通課題ではないかと考えた。からだづくりが十分にできていないために、本来の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考えた。すなわち、からだづくりを充実させていくことにより、個々の児童生徒の本来の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らうか、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と考えた。そこで、昭和63年度より副題を「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成果があがった。

「発達と障害に応じた教育をめざして」 — コミュニケーションに視点をあてて —

一方、児童生徒の障害（いわゆる落ち込み部分）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は、明らかである。そこで、児童生徒の実態をもとに全校で取り組むべき課題は何か探ることになった。その結果、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図っていく必要に気づき、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。また伝達的手段としては、非言語も大切な手段とした。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めざしていくことが、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、発達の壁・つまずきを探して、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、改善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る。「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、発達の偏りを改善・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。

(2) 副題「コミュニケーションに視点をあてて」について

本校のコミュニケーションに関する考え方を述べる前に、一般的な言語やコミュニケーションについて記す。

① 一般的な言語とコミュニケーションの説明

コミュニケーションに関する定義や用語の使い方には様々あるが、一般的かつ本校の研究に最も合致する考え方を引用した。

a コミュニケーション (communication) の一般論 (注)

もともとは、ラテン語のcommunis (共通な) とcommunicatus (分かち合う) という2語が合成されてできたことばで「共通のものを分かち合う」という意味である。コミュニケーションは「伝達」とか「交信」「意思の疎通」などと訳されるが、無理に訳さずコミュニケーションとそのまま使われることが多い。あえて定義すると「コミュニケーションとは、ことばあるいは他のさまざまな手段による人間相互の交流と理解のプロセスであり、話し手と聞き手との間に交わされる伝達のプロセスを含むもの」である。ことばをもたない赤ちゃんでも意図伝達できる事実から、1970年代に、子どもはまずコミュニケーションを学び、そのプロセスの中に言語獲得も含めて考えられるようになった。言語学的な流れとしては音韻論、意味論、統語論と発展してきて、語用論も考えられるようになった。

- ・音韻論（音と音の記号的関係）—— 音のレベルから、ことばの成立を分析するもの。
- ・意味論（物とことばの関係）—— 物とことばの関係に代表されるように、ことばの表す意味を分析するもの。
- ・統語論（ことばとことばの関係）—— 文の構造の分析、例えばその文は、いくつかの単語からなり、単語と単語の関係から生ずる意味は何かを考えるもの。
- ・語用論（人とことばの関係）—— ことばを発語として捉え、状況・文脈を含め、その発語の意味を理解するもの。

日本の特殊教育においても、話しことば（Speech）として正しい発音、言語（Language）として意味と統語力の向上、そしてコミュニケーションとして伝え合う力の向上が、言語指導の中身として変遷してきた。

b 一般的な言語の捉え方

〈狭義の言語〉 —— 一般的に使われる。

- ・言語 —— 音声言語、文字言語
- ・言語以外 —— その他（イメージも含む。）

〈広義の言語〉 —— 特殊教育では、よく使われる。

- ・言語 —— 音声言語、文字言語、サイン言語、シンボル言語
- ・言語以外

c コミュニケーションの立場からみた言語の捉え方

〈バーバル・コミュニケーション（言語的）〉

- ・記号化、コード化されたもの。（手話、マカトン法も含む。）

〈ノンバーバル・コミュニケーション（非言語的）〉

- ・表情、視線、身振り、泣く、手を引く、指さす

〈話し手と聞き手の関係〉

- ・二項関係や三項関係の考え方がある。

〈ことばの周辺（ことばの周辺要素）〉

- ・イントネーション、声の大小・強弱、リズム

d 言語の持つ機能

言語には3つの機能があると考えるのが一般的であるが、4つとする考え方もある。

- ① コミュニケーション —— ことばを媒介として意思や感情を伝達しあう。
- ② 自己制御（行動のコントロール） —— ことばは自分自身に命令を下して、行動を調節している。
- ③ 思考・判断 —— ことばの助けをかりて事物を認識し、思考している。
- ④ 知識の獲得・充実 —— ことばを持つことによって経験を豊かにし、知識を広げることができる。

e 会話

会話とは、「一つ的话题を話し手と聞き手の両者が、共通の前提（基盤）を持って進めていく、ことばのやりとり」である。

一般的には上記のようであるが本校では以下のように「コミュニケーション」を捉える。

② 本校におけるコミュニケーションの捉え方

教育におけるコミュニケーションは、話し手と聞き手が情報（感情、意思を含む）のやりとりをする相互の関係である。

※ () は会話中に話し手が聞き手、聞き手が話し手へと役割交代することを表している。

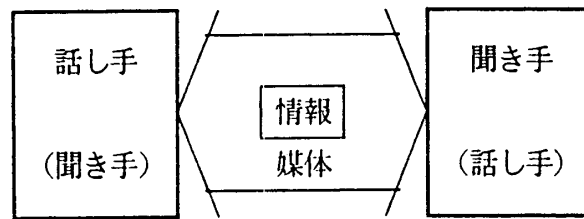


図1

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。話し手が話しかけても、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はならない。キャッチボールにたとえるならば、ボールという物を媒体として（ボールを媒介して）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、情報が媒体によって運ばれる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」の意味を一方向の伝達と捉えず、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。

コミュニケーションは多くの場合、ことばを媒体として情報のやりとりをしており、日常生活におけるコミュニケーション場面を指す場合が多い。本校では、自己制御や思考という「言語の持つ機能」にも着目し、自己内対話もコミュニケーションの一形態として着目している。また、マスメディアによってもたらされる情報により自己内対話が行なわれている児童生徒もいると捉える。

③ コミュニケーションに視点をあてた指導の重点

a 児童生徒のコミュニケーションの意欲・技能を高め、内容を豊かにする。

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、相互に関連しながら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。

「意欲」には、場の設定や教材教具の工夫等での場のコミュニケーション意欲を高めるという限定された意欲のみならず、いきいきと活動する意欲というような広い意味を表している。そういう「意欲」は、伝えたい内容と深くかかわって現れるものだと考える。この「内容」というのは、一般的には感情・意思・生活経験を含めたものと捉えるが、具体的には本校の段階別教育内容表（巻末参照）に示される内容である。これらを充実させていくことによって初めて「技能」も高まって行くと考え。ここでいう「技能」とは、正しいことばづかいをする、言語障害を軽減するといったことはもちろんのこと、タイミングよい応答、声の大小・強弱、イントネーション、視線等のコミュニケーションに必要な要素も含めて考えている。

b 話し手が、聞き手に伝える多様な伝達の手段を大切にす。

児童生徒が聞き手に伝える手段として、我々は「言語（音声言語、文字言語、サイン言語）」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。

なお、児童生徒の伝達手段から取り組みが始まったが教師側の伝達手段の工夫も重要と考えた。こ

れについては、各学部の授業づくりの中でふれることにした。研究にあたっては、一般的な言語（狭義）で研究を進めると狭い範囲に限定される。従って言語を広義に位置づけて研究がすすめられた。

なお、各学部で重点として指導した伝達の手段は、表1のようである。

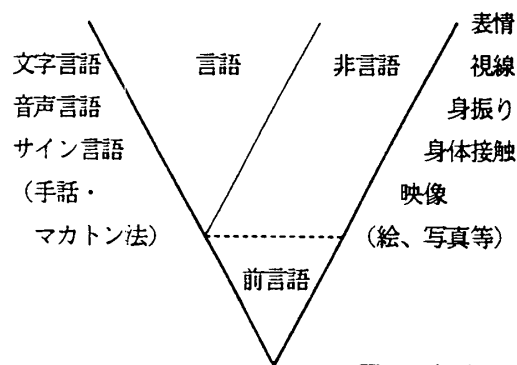


図2 伝達の手段

表1 各学部の伝達の手段（指導の重点）

	学 部 の 傾 向		話しことば	書きことば
小学部	<ul style="list-style-type: none"> 発達が遅れや機能的な障害のために非言語がコミュニケーションの中心手段になったり、大きな役割を占めたりする児童がいる。 未熟ではあるが話しことばがコミュニケーションの中心的手段である児童が多い。 	非言語 話しことば	訴え（生理的な要求・欲求、拒否の要求） 自分の要求 あいさつ応答（決まったパターンの中で）	文字と絵の弁別、マッチング 名前の判別 →50音の習得（ひらがな） →文字を書く →カタカナ、簡単な漢字 ※日記
中学部	<ul style="list-style-type: none"> 非言語を補助的な手段として用いる生徒もいるが話しことばが中心である。 コミュニケーションの一つの手段として読む・書くなどの書きことばを用いる。（場や相手を意識して） 	非言語 話しことば 書きことば	意思の伝達 あいさつ 応答	文字と絵の弁別、マッチング 名前の判別 →50音の習得（ひらがな） →文字を書く →カタカナ、簡単な漢字 →漢字 ※日記、作文
高等部	<ul style="list-style-type: none"> 日常生活や社会での会話など話しことばを中心とする。（場や相手を意識して、社会に通じる表現で。） 社会生活をスムーズに営んだり、自己を見つめる力を高めたりするためにも、書く・読むなどの書きことばの指導も行う。 	非言語 話しことば 書きことば	あいさつ 要求 応答 訴え 報告 質問 伝言 説明 意見・感想（場や相手を意識して社会に通じる表現で）	文字と絵の弁別、マッチング 名前の判別 →50音の習得（ひらがな） →文字を書く →カタカナ、簡単な漢字 →漢字、アルファベット ※日記、反省文

c コミュニケーションの対象を拡げていく。

コミュニケーションの相手や場を、発達年齢も考慮しながら生活年齢に応じて段階的に拡げていく。学校においては、担任→クラス→学部→学校→実習先・地域社会といった拡がりがある。共感関係や信頼関係のできていない人・会話における共通の前提ができていない人と、話をするのは難しいものである。担任が仲立ちとなって、コミュニケーションの対象の範囲を拡げていく。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拡がりができるようになる。一方では、友だちの間でもコミュニケーションの対象の拡がりもすすめていくようにする。コミュニケーションの場も、校内から地域・社会へと拡げていく。

表2 コミュニケーションの対象の拡がり

	全 般	対 大 人	対友だち
小学部	好きなことならという条件つきで小学部の先生とコミュニケーションできる段階から始まり、条件なしで小学部の先生と、さらには、好きな相手なら学部の先生や児童生徒へと対象が広がっていく。	担任 →学部の先生（条件つき） →学部の先生（条件なし） →学校の先生（好きな相手）	クラスの友だち →学部の友だち
中学部	担任から始まり、クラスの友だち、学部の先生、学部の友だち、学校全体の先生と生徒へと対象が広がっていく。	担任 →学部の先生 →学校全体の先生 (校外学習で出会う人)	クラスの友だち →学部の友だち →学校全体の友だち (交流校の友だち)
高等部	学部の先生から始まり、学校全体の先生、クラスの友だち、学部の友だち、学校全体の友だち、現場実習、地域社会へと広がっていく。	→学部の先生 →学校全体の先生 →現場実習先、地域社会の人	クラスの友だち →学部の友だち →学校全体の友だち

d 自分づくりをめざした自己内対話を大切にする。

「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。また「自分づくり」とは、すなわち人格形成のことである。

我々は、先にも述べたように、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る。児童生徒の発達について考えるとき人格形成の問題を差し置いて論じることはできない。一人の人間として尊重され生きていく際には、自己決定し、自己実現をしていかなければならない。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。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、ひいては社会的自立につながっていくと考えた。

このような考えをまとめたものが次の表である。小学部では自我の充実と自制心の芽生え、中学部では自制心の形成と自己客観視のめばえ、高等部では自己客観視をめざし、それぞれの段階での自己内対話の向上をねらう。なお、各学部の段階は一応の目安であり、児童生徒の実態に応じた自分づくりの段階をめざすものとする。自己客観視の段階をめざすという流れができたことで自我や自制心の指導においてもねらいが明確になる。また、自己客観視はもとより自我や自制心は、生涯にわたって充実していくものと捉える。

表3 自己内対話による自分づくりの段階表

各学部の段階	自分づくりの段階		具体的な姿
小学部 ↓ 中学部 ↑ 高等部 ↑	自己客観視 ↑ (9歳～)	・自分づくりの始まり	<ul style="list-style-type: none"> ・「～だから～だ」と根拠のある言い方ができる。 ・自分の理想像をイメージすることができる。 ・自分のよい面・悪い面、できること・できないことが分かる。 ・自分を多面的に見つめるようになる。 ・見通しや段どりの力がつく。
	自己客観視の芽生え (5歳後半)		<ul style="list-style-type: none"> ・「もっと～した方がよい。だから頑張ろう。」と力を発揮する。 ・他律的、一面的に自分を見つめることができ、自分について考え始める。 (「自分は先生に言われた通り～だ。」)
	自制心の形成 ↑ (5歳前半)	・自我をコントロールできるもう一人の自分 ・もう一人の自分のできはじめ ・感情・意欲の育ち	<ul style="list-style-type: none"> ・「～だけれど～しよう」というチャレンジ精神が生まれる。 ・他人の目を意識するようになり、周囲の人のことばをそのまま受け取る。
	自制心の芽生え (3歳後半)		<ul style="list-style-type: none"> ・「自分でやりたい」という自主性が育つが自分のペースでないとまだできない。
	自我の拡大・充実 ↑ (3歳前半)		<ul style="list-style-type: none"> ・「～ではない～だ」と自分の思いを通そうとするようになる。
自我の誕生 (1歳半)		<ul style="list-style-type: none"> ・「～だ」という自分の要求、欲求を伝えようとする。 	

④ 指導者は、聞き手としての態度の向上に努める。

聞き手となる指導者は、児童生徒を理解し、安心して話すことができる信頼関係や会話の共通の基盤を築く努力を日常的にしていく。そして児童生徒の思いや表現を大切にし、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。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。

共通の基盤を持った児童生徒同士だと、やりとりが成立しやすいのであるが発達年齢の低い児童生徒同士だと、やりとりが成立しにくいことが多い。その理由として次のような要因が考えられる。共通の基盤に立たず自分の文脈で会話をしてしまう。さらには発音の不明瞭さ、文法的な誤り等にもより相手が受け取ったときに会話のずれが生じる。このずれのためにやりとりがとぎれてしまうと考えられる。

ところが、指導者が聞き手の場合には、文脈から判断して意図をくみ取ることが可能となる場合が多い。また、相手に理解しやすいように話しかけたり、会話のずれを修復したりすることができる。このようなことから本来、指導者とのコミュニケーションは成立しやすいものである。

授業の中で児童生徒からの発信を引き出すためには否定ではなく受けとめることが必要である。しかし、教師の発信に対する児童生徒の返信の場合にその内容は往々にしてずれが生じている場合が多い。従ってずれたまま受けとめて再び児童生徒に返していくと、ずれはだんだん大きくなって教師のねらいとするところからははずれていってしまう。少しずつずれを修正するか、ある程度ずれたときに元に戻す必要がある。

なお、話し手としての指導者の態度は、授業づくりにおける「指導者の関わり方」に基づいて各学部で述べる。

(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。まず、発達と障害に応じた教育の研究の構想について述べる。

本校では、社会的自立をめざしている。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。そこで、研究の構想をまとめると図3のようになる。

この図の説明をする。

- ① 個人の実態を段階別教育内容表でつかむ。
- ② 個人目標をたてる。

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。

- ③ 取り組みをする。

(※「段階別教育内容表」については、巻末参照)

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、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、職業化に重点を置きながら、Ⅳ～Ⅵ段階の内容の定着をめざした教育を行っている。

④ 評価はもとの段階別教育内容表に立ち返ってする。

⑤ これを繰り返すことにより「社会的自立」をめざす。

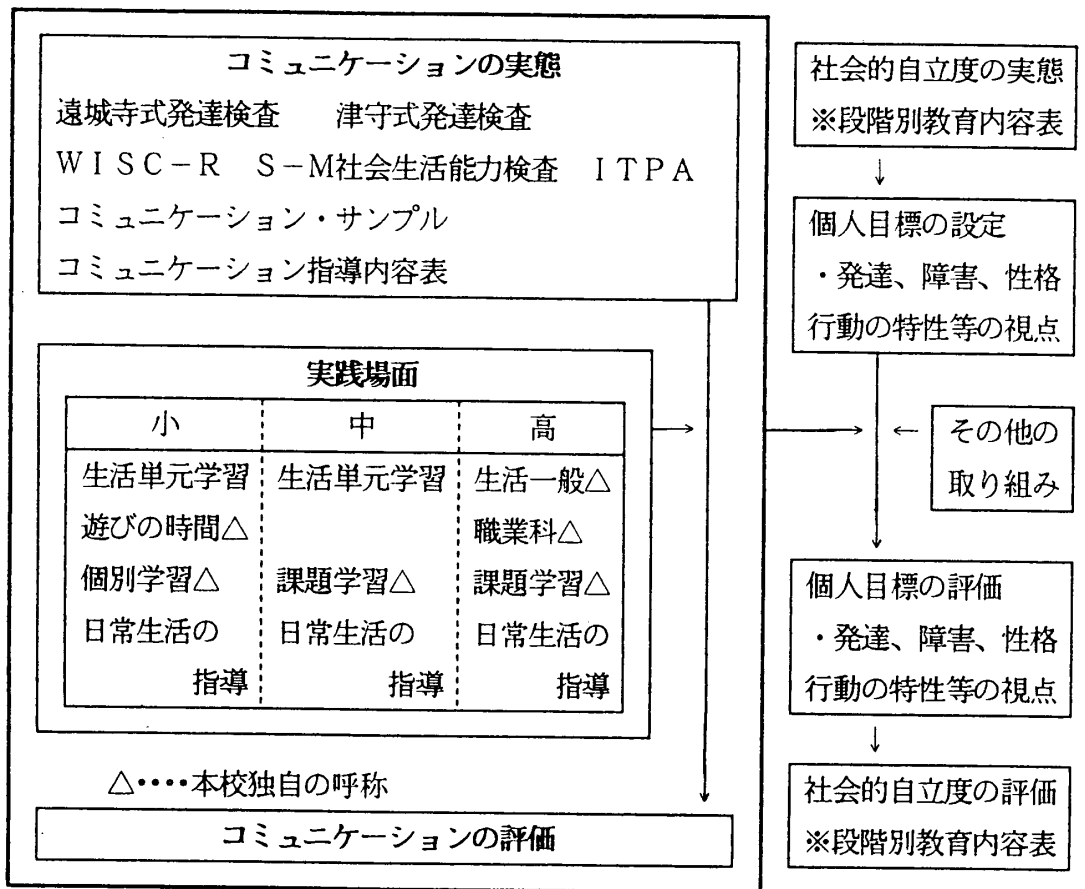


図3 研究の構想図 「コミュニケーションに視点をあてた取り組み」

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、前回の研究では「からだづくり」の取り組みを行った。今回我々は3年間、取り組みの一つの有効手段としてコミュニケーションに視点をあてているということである。従って、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。コミュニケーションの力を高める実践場面は、各学部によって異なり、この構想図をもとに、特色を出しながら学部の構想図を作っていた。

なお、生活単元学習と生活一般の違いについて述べておく。生活単元学習は、目的意識を持ち具体的な活動を通して意欲的に取り組むことをめざした指導形態である。生活一般は、実際の生活に必要な知識や技能を、教科を中心に行事的な学習も含めながら実際の生活に根ざして学ぶ指導形態である。

また、中学部と高等部の課題学習の違いについて述べる。中学部の課題学習は養護・訓練と基礎学力の課題の中から個に応じた学習内容（最優先課題）を選び、担任が中心となって毎日繰り返す学習である。高等部の課題学習は、生活一般でねらう「生活に必要な実践力」を支えて定着させていくために必要な「基礎的な知識」を学習する時間である。

3 取り組み

(1) 1年次の取り組み — 実態把握、理論学習、方向性、試行的実践 —

前年度までの「からだづくり」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。「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) 2年次の取り組み — テーマ決定、理論整理、授業づくり —

1年次の結論をもとに研究テーマを正式に決定した。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理していくとともに、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を中心となっていた。そこで2年次の研究は、「授業づくり」を重視した取り組みを行うことにした。

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、「授業づくりの観点」を設定した。

(3) 3年次（本年度）の取り組み = 授業づくり、理論整理、評価、研究のまとめ =

本年度は、研究のまとめの年にあたり次のような取り組みを行った。

① 授業づくり

表4 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、各観点をベースとなり、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。

昨年度に引き続き、コミュニケーションに視点をあてて各学部単位の授業づくりを中心とした研究実践を積み重ねた。

「授業づくり」について説明をする。

一つひとつの実践の最小単位は授業である。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せまるためには、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4である。表4の細分化された「学部の授業づくりの観点」を基に、授業づくりに取り組んだ。

② 系統性と特色の検討

まず、各学部のコミュニケーションのねらいがなるべく系統性を持つよう比較検討した。それが表5である。

表5 各学部のコミュニケーションのねらい

小学部	コミュニケーションの楽しさ・便利さ 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
中学部	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 自制心の形成
高等部	ことばを受容する力 自己意識の形成・自分を知る力 基盤となる力・知識・技能 伝達する力 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

次に、学部間の理論や指導の系統性と学部の特色の検討をした。具体的には、各学部で重点として指導した伝達手段（表1）、コミュニケーションの対象の広がり（表2）、自己内対話による自分づくりの段階表（表3）である。また、掲載してはいないが、授業づくりにおける効果的な運用をまとめ表にする等も行った。

③ 評価

児童生徒のコミュニケーションの力や全体的な発達が見られたか評価していくとともに、我々の研究の取り組みがよかったのかどうかもあわせて評価していった。この点については、「Ⅳ 総合的考察及び課題」において述べている。

（文責 岡村 清）