

第 一 部

研 究 基 調

目 次

1. なぜ, かかわり合いか.....	1
2. 子どもたちのかかわり合いを探る	
(1) 子どもを理解するために.....	2
(2) かかわり合いの豊かさをどうみていくか.....	4
(3) かかわり合いを支えているものは何か.....	7
(4) わたしたちのみかた.....	10
3. かかわり合いの豊かな子どもをめざして	
(1) 基本的な立場.....	11
(2) 各学部の実践.....	13
4. 研 究 組 織.....	17
5. 研 究 の 経 過.....	18
資 料	19
参考・引用文献.....	41

第一部 研究基調

1. なぜ、かかわり合いか

小学部のS君は、一人でぼんやりしていたり、気の向くまま学校の中をはいかいしたりする行動が目立ち、一斉授業への参加や教師や他の子どもとコミュニケーションをとることがなかなか難しい。ところが、好きなおもちゃや、S君にとって適度な刺激が得られたりする物を見つけると、近くの教師等に精一杯の身振りで要求したり自分で取ろうとしたりして、実に生き生きとした動きを見せてくれる。

中学部のB君は、自己中心的で感情の起伏が激しく、意に添わなければ他の子どもと一緒に活動することができず、授業場面から逃避したり、周りに対して過激な行動に出たりする。しかし、昼の掃除の場面等では教師や友達の手助けをしたり、自分で工夫したりして早く済ませようと汗を流しながら取り組む姿が見られる。

高等部のOさんは、無口で自己表現が上手な方ではない。大きな集団の中では特に話す声も動きも小さく、自発的な級友との交わりもほとんど見かけない。ところが、放送係としてマイクを前にした時は大きなはっきりした声が出せたり、またある特定の先生とは豊かな表情で話をしたりする。

これらの例が示すように、一見動きが少ない、何をしようとしているのか感じとれない、レポートがとれにくいといった子どもであっても、一人ひとりの生きている世界に近づいて、日々の生活の様子を、よく観察してみると「いま、まさにこの瞬間に精一杯、人や物にかかわっていくことにより自分の生きるすべを探し続ける姿」をかいま見ることができるものである。つまり、わたしたちが子どものなす行為の一部分を見て「ぼんやりした子」「しゃべらない子」「情緒が安定しない子」といった概念でしかとらえきっていない子どもにも、それぞれに「いま、まさに……」という瞬間が必ずあると考えられる。このことは極めて重要な示唆を与えてくれると思われるが、わたしたちの研究は子ども一人ひとりのこうした姿を謙虚にみつめていく努力をしながらそれをほりおこし、繰り返し経験させ、貯蓄させ、さらに伸ばしたいというところにその本質がある。

さて、わたしたちは本研究の主題を設定するにあたり、図1に示すようにこれまでの研究の流れ、本校教師の願い、親や社会の願い、時代の要請、子どもの実態の五つの視点から子どもたちをとらえ、問題点の集約、課題の明確化を試みた。（詳しくは本校紀要第6集を参照）

その結果、子どもたちがわたしたち同様、この社会の中でいかに相互援助的関係の中で生きているのかを再認識させられた。その相互援助的関係の中で、子どもは自らを高め自

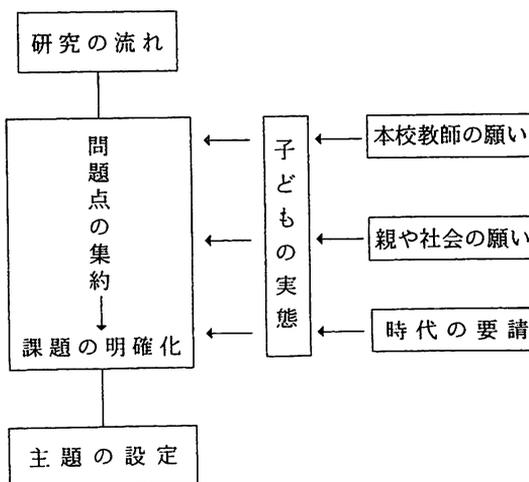


図1 主題設定の観点

立への道を歩み続けている。本校の各学部の教育目標にも述べられ、またさまざまな方面からのニーズとして出された「基本的生活習慣」「言語・数量能力」「集団参加能力」等もそれぞれが相互援助的関係をより豊かにし、援助していくものであると考えることができる。そして、人が社会的存在であり、生涯を通して外界とのかかわり合いの中で生きて自分の世界を作り上げていくこと、さらに上記の諸々のスキルがいずれも、人もしくは物とのかかわり合いの中で獲得されていくことから、わたしたちはまさしくかかわり合いを豊かにすることこそが、「個々の能力を最大限に伸ばし、人間性豊かで、家庭生活や社会生活に自立できる児童・生徒を育成する」（本校学校教育目標）ことにつながっていくと考え次の主題を設定したのである。

研究主題

かかわり合いの豊かな子どもをめざして

先に述べたS君の例においても、教師に代表される周りの人との信頼関係に裏打ちされたかかわりや、興味関心の広がりと同時に物へのかかわりが豊かになれば、身体面の諸機能を伸ばすことができると共に、言語能力等も高まり、情緒的な安定も図られるのではないかと考えられる。そして、そのことは同時に、相互援助的関係の深まり、豊かさにもつながっていき、S君なりの自立の道へと結びついていくと考えられる。重複を恐れずに述べるが、S君の自立を支えていくものは、生きるすべを探して懸命に教師や友達など取り巻く人々や周りに存在する物にかかわっていく姿そのものであり、わたしたちはこの「かかわり合い」を豊かにしていくことを目標に研究に取り組むことにしたのである。

なお、相互援助的関係の中で「かかわり合い」が豊かになって自立をしなければならないのは教師自身でもあり、わたしたち自らが子どもと共に生き、かかわり合っていかなければならない意味も含め、主題設定にあたり「育てる」ではなくあえて「めざす」という表現をとった。

2. 子どもたちのかかわり合いを探る

(1) 子どもを理解するために

子どもたちが、いま抱えている課題としてわたしたちは「かかわり合いを豊かに」ということで焦点化できた。この課題を小学部、中学部、高等部の独自性、役割を生かしながら学校全体の研究内容として一本化し、指導の一貫性を図ることで建前論だけではない真の一貫教育がめざせると考える。

さて、上に示すような指導の一貫性を問うにはまず、その前提としてわたしたち教師が、「かかわり合い」に関する共通の視点を持っていなければならないと考える。この共通の視点を持っていなければ12年間の教育の中で将来あるべき姿を見通した指導が成立しにくいのは自明のことである。これまで「子どもの欲求や興味関心に基づいた内容、人や物とのかかわりが図れる内容」を全校的な基本とした、体系的な指導計画（研究紀要第五集、『生き生きと動く子どもを育てる教育課程の編成』参照）を有しながら、そうした共通の視点を持ちえなかったために、子どものみかた、指導のありようが別々の枠の中で語られ、各学部間の連携がスムーズにとれていなかったことは否定できない。それぞれの学部の独自性は分離、分断されることなく入学した一人の子どもをめぐる、共通した視点を持ちながら、また将来あるべき姿を見据え

ながら統合，連携の過程をたどっていかねばならないと考える。

また、これまでのわたしたちの子どものみかたを振り返ったとき、先述したB君の授業場面での逃避行動を例にあげると、教師の側からの必要感だけを先行させ「教室に連れ戻す」だけの対応に終わったり、出て行かないようにするために、画一的な手だてを用意したりするような「みかた」が多かったのではないかと感じる。すなわち、子どもの表層的な行動の中だけに、手掛かりを探ろうとしたことが多かったのではなからうか。B君の行動の文脈の中にはB君なりの意図が存在し、非常に複雑な様々な要因の絡み合いの末、その行動にいたらしめたであろう。子どもの内面に立ち入り、謙虚に子ども一人ひとりを見据え、その時々のかかわり合いの状態をみる目を養っていくことができれば、B君への教師の対応は行動の意味理解から始まり、取り巻く状況を変えてみたり、彼的情绪面へのアプローチを考えたりするなど、より援助的に変わっていくであろうと考える。言い換えれば、子どもをみる目を養い、子どもにその目を開いていくことは、わたしたち教師自身のあり方に、ゆさぶりをかけることでもある。

このように、これまでの反省からわたしたち教師が共通した視点を持つ必要性や、子どもの生きている現実に目を向けたいことを述べてきたが、子どものみかたにはさまざまな立場があることをわたしたちは文献等からも知ることができる。

例えば、早坂（1978）は人間の理解には、二つの軸があることを指摘している。ひとつは行動へのアプローチで、内外の諸状況のダイナミズムとして行動を理解しようとする立場であり、もうひとつは時間的視点からの発達的な視点であるという。また、倉智（1986）は子どもをみる場合、典型的な行動の観察に基づき、正しく記述描写する現象学的な記述と、内的な経験の推測に重点をおいた力動的解釈の二つのアプローチの方法があることを述べ、その扱い方の異なりを指摘している。さらに水島（1985）は、人間のとらえ方として要素的、構造的、現象的理解に分け、その三つの理解の相補性について述べている。

以上の例のように、研究者のそれぞれの立場により何をどのようにみるか、明らかに相違がみられるわけであるが、わたしたちのこれまでの経験からも、教師間で子どもをとらえる立場やみかた、あるいはそこからくる指導に相違がみられることも確かである。先述のOさんの「先生が質問しても答えない」という状況を、ある教師は能力-特性の系からだけみて認知的な原因を指摘し「答えられない」評価をする。そして、実際の教師の指導は認知的な発達をうながす方向へとその中心が向いていく。ある教師はOさんの「黙っている」点に目を向け、その行動の文脈をたどろうとし、自分なりの解釈を加えた結果、環境の設定に指導の糸口を探ろうとする。このように子どもの同一の行動をみていながら、とらえかたの違いからくる指導の相違は日常よくみられることである。いずれにしても子どもの真の姿をみようとする立場ではあるうがお互いにどこかに落ちが生じてきてはいないだろうか。

これから子どものみかたを明らかにするにあたり、わたしたちは、例にあげたどの立場を否定するものでもなく、それぞれの意義を認め合いながらも総合的、関連的にみていきたいと考えている。そして、教師間で共通の視点を持つことや、生きている現実に目を向けていくことをお互い確認して、今後の「かかわり合い」のみかたをわたしたちなりに確立していきたい。

(2) かかわり合いの豊かさをどうみていくか

先述のS君の身振りでの要求, B君の教師や友だちへの手助け, Oさんの先生との会話などはそれぞれの子どもにとってのかかわり合いの姿である。この例をあげるまでもなく, 人は誕生の瞬間から自分の身体を基盤にしてこのように様々な方法で, 様々な対象と, 様々な内容のかかわり合いをもちながら生きているわけであるが, 研究を進めていくにあたり, その「かかわり合い」をわたしたちは一応, 次のように規定している。

かかわり合いとは

人が何らかの意図をもって, 外界(人や物等の環境)に働きかけ, また外界からの働きかけに対して, 意図的に何らかの行動をすること

さて, このかかわり合いを子どもたちは, 日々のおりなす生活の中でどう形づけているのだろうか。また, そのかかわり合いがどのような状態が, わたしたちのめざす子ども像(かかわり合いの豊かな子ども)といえるのであろうか。

(1) で述べたように, わたしたちはここでかかわり合いの豊かさをとらえる共通の視点を有することが必要になってくるわけであるが, それはまたひとつの視点からみるのではなく, 多面的にとらえかたができなければならないと考える。そこで, 実際の子どもたちのかかわり合いの観察(かかわり合いの状態の意味や発達の視点からの意義を見極めながら)や文献研究等を加味させ設定したのが「意図性」「調整度」「協約性」の三つの指標である。それぞれの定義, それぞれの指標からみた豊かなかかわり合いのとらえかた, その時々の子どものかかわり合いをみる際の尺度は表1に示す通りである。

この三指標を設定することでわたしたちのめざす子ども像をある程度つかむことができたわけであり, 三指標をまとめた形で「かかわり合いの豊かな姿」をわたしたちなりに次のようにとらえることにした。

かかわり合いの
豊かな姿とは

自分の能力を最大限に生かして, よりよい意図の方向でより高い調整度や協約性で外界とかかわっていく姿

子どもは生きるすべを探して, 人や物とかかわっているわけであるが, たとえ能力としては小さくとも, その子なりのかかわり合いの豊かな姿というのはいろいろな場面で見ることができようである。そして, それは一人ひとりが自分の能力を使いこなしている時に, 初めて感じることができる姿ではないかと考える。このように, 三指標は小学部から高等部まで様々な発達段階の子どもがいる中で, どの子どもにも豊かな姿があることを念頭に置きながら設定したものである。そして, かかわり合いの豊かさを図るために具体的には, 三段階の尺度を用意し, その時々の子どものかかわり合いの姿をより客観的にとらえられるようにした。表2は三指標による実際の観察例である。

表1 三指標の定義と尺度

指標	定義	豊かなかかわり合いと指標	尺度	
意 図 性	人や物と何らかのかかわり合いを結んでいく時、内的状態や人的物的環境などの外的状態がもたらす意図の方向。	子どもが人や物とかかわり合いを結んでいく時、内的状態や外的状態がもたらす意図が、よりよい方向へ向いている時、意図性ではかかわり合いの豊かな姿ととらえる。ここで、よりよい方向とは、その時々状況に応じた方向をさす。	I	子どもの意図が明らかに認められ、状況に応じた方向へ向いている。
			II	子どもの意図が明らかに認められるが、状況に応じた方向から外れている。
			III	子どもの意図の方向が認められない。
調 整 度	人が外界とかかわる際に、その状況（場面）での内的な条件や外的条件をもとに、調整される行動のスムーズさやまとまりの度合い。	子どもが人や物とかかわる時に、自ら抽出したことに対して示す行動が一連のまとまりをもって、スムーズに展開できるように調整されていく時に、調整度の高い状態へと行動の変容がなされる。その時の子どもの姿をかかわり合いの豊かな姿ととらえる。	I	一連の行動の一つひとつがスムーズに展開している。
			II	行動の一つひとつが展開する時に、ややスムーズさがなく、ぎこちなく展開している。
			III	状況にうまく対応できずに、必要な行動を展開できない。
			※ 調整度のI IIにおいては状況外と状況内の行動を区別して評価している。	
協 約 性	人が外界とかかわり合う際の人や物との了解の度合い。	子どもが人や物とかかわり合う時に、状況に応じて今までに獲得した信号の中から適切なものを選んだり、有効なものを組み合わせたり、新しい信号を分化させたり、事物を使用したりして情報をよりの確に伝えることができる状態。また、物の用途を理解し、状況に応じた使い方ができる状態を協約性の高い状態としてとらえ、その時の子どもの姿をかかわり合いの豊かな姿としてとらえる。	I	状況に応じた適切な発信行動や受信行動がみられる。
			II	発信行動や受信行動はみられるが、その場の状況に十分応じていない。
			III	状況とは無関係な発信行動や受信行動がみられる。

表2 三指標による観察（生活単元学習でのA子の例）

時間	意図性			調整度			協約性			かかわり合い		指標による評価
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	教師・他児	本児	
(分)												意図性 全体を通し、ほぼ状況に応じた方向に意図は向いている。ただ、3～6分にかけては、教師の質問や誘いに対して爪をいじる、ひじを触る、下を向くといった、明らかに状況から外れた意図が伺える。
1										・今日の学習の説明 ○教師の方を見る		
(◎) 2										・「どこを勉強するのかさしてごらん」と言う ○うなづく ・「起立」と手を添える ○教師からうながされ立つ、マークを指さす ・「なにをするのかわかった」と聞く ○無言		
3										・「今年のダンスは何」と聞く ○無言で爪をもて遊び始める ○よそ見		協約性 全体的に、ややスムーズさが足りすぎこちなく展開しているかかわり合いである。特に発表しなければならない状況においては、かかわる対象を変えたりして迷いが感じられこちなさが増している。ただ、2～3分、7分以降では必要な行動を迷うことなく展開している。
(※) 4										・棒を持ってきて「覚えてるAさん」と聞く ○笑みをうかべ手をあげる		
5										・「やってみる」と棒を差し出す ○首をふり別の方を見る ○友達が踊っているのを見る		
6										○教師を見る		調整度 教師のかかわりにも適切な対応がみられ、ほぼ状況に応じた受信発信行動が続く場面と、指示があっても行動できず無関係な行動がみられる場面が交互にある。Ⅲ段階の状態は分子合成系の受信は、なされていると思われるが、発信することが難しいようである。
7										・教室の後ろで説明を始める ○手遊びを時々する		
8										○板書の方を見る ○無言		
9										・板書をする ・「白組はだれ」と聞く		
10												

表2はA子（高等部）の、生活単元学習での授業の様子を観察したものである。表2からもわかるように、わずか10分間においても、子どもたちは様々なかかわり合いを示してくれる。この状況の中で、A子は2分前後（◎）の教師とのかかわり合いにおいて、意図性、調整度、協約性とも高く、豊かなかかわり合いを示す時間帯がある反面、状況から外れた意図で調整度も低く協約性も低くなっている、4分前後（※）の課題の残る教師とのかかわり合いの時間も中にはあることが伺える。いずれにしてもそのひとつひとつに意味が込められているわけであるが、文脈の流れの中でかかわり合っている展開が、この観察表によって時間の経過と共に読み取れるようになればと考えた。考察欄においては、かかわり合いの様子を記述したものと、より客観的な指標での評価を合わせながら、その子なりのかかわり合いの豊かさについてまとめることにした。

付記しておきたいが、この指標から読み取れる子どもの評価は、裏を返せばその時々の教師のあり方（かかわりや環境の設定の仕方を含めた）の評価でもあり、相互援助的なよりよい関係へ向かうための一助になっていくものとも考える。

(3) かかわり合いを支えているものは何か

三指標という視点を通して、かかわり合いの豊かさを大まかにとらえることができ、その時々の子どもの姿やかかわり合いの変化もとらえられるようになった。わたしたちは、子どもたちに「手だて」を用意するという立場から、次に「かかわり合いの豊かな子ども」をめざすには、どのようにしていけばいいかを考えてみる必要がある。このいわゆる指導法の糸口を探るために、わたしたちはかかわり合いを支えるものとして「身体」「情緒」「認知」の三基盤を考えた。それぞれのとらえかたは、次の表3の通りである。

表3 三基盤とその定義

基 盤	定 義
身 体	情報を受け取る受容器をもち、効果器を作用させ、自ら人や物に直接働きかける固体
情 緒	外界や自分自身の状況により、主観がゆり動かされておこる情的体験
認 知	記憶や思考の働きをもとに、内的外的状態についてそれが何であるかを把握し処理する働き

人は能動的な生活体であると同時にひとつの有機体であり、個であることを考えると、このような基盤をそれぞれ独立させて考えていくことは決して望ましいことではないと思われる。しかし、子どもをより明確、分析的にとらえていく必要性から、あえて操作的に区別してとらえて研究を進めていくことにしたものである。実際、三つの基盤は相互に有機的に関連を保ちながらかかわり合いを支えていると考えられ、三基盤の関係を簡単に示すと次の図2のようになるとと思われる。

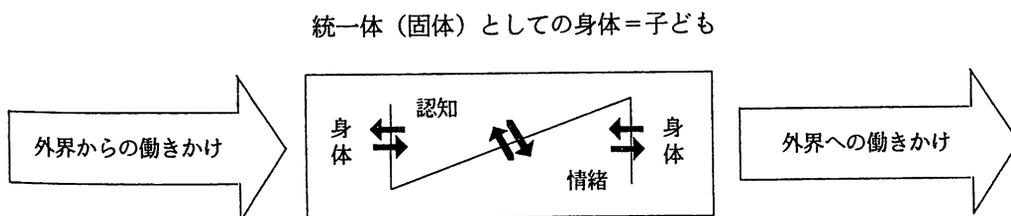


図2 三基盤の関係

この図は、それぞれの基盤は決してそのものだけではかかわり合いを説明できないことを物語っている。先の水島（1985）の三つの理解の相補性という論からしても、それは要素的な理解に終わることなく構造的なとらえかた、あるいは個全体としてのとらえかたにも結びつくものでなければならないと考えている。

さて、実際の分析には次のような発達段階表を作成し参考にしている。それぞれの基盤について、発達の視点から子どもたちの観察、あるいは複数の客観テスト等をもとに「このかか

わり合いを支えているものは、この項目の能力・特性である。」といった分析が可能になるように作成したものである。表4は身体の発達段階表の一部である。（詳しくは資料2参照）

このように、わたしたちは先の指標に照らし合わせながら「この場面ではどうしてかかわり合いが豊かになりえないのだろう、どのようなものが改善されどのようなものが新しく生まれ変わればいいのか。」という疑問（もちろんここで子どもの行動に安易な因果関係を持ち込むとするのではない）に対して、各基盤の発達段階表を参考にしながら表5のような基盤の分析を行っていくことで解決の糸口を探ろうとしている。

表4 基盤の発達段階表（身体）

ステージ	発達年齢	項目	移 動							
			チ エ ッ ク	筋 力	敏 捷 性	平 衡 性	協 応 性	巧 ち 性	柔 軟 性	
第1	0～6か月	1	ムズムズと体を動かす		○					
		2	手足をバタバタ動かす		○					
		3	あおむきから横向きにねられる		○					
		4	あおむきからはらばいにねられる		○					
第2	7～12か月	5	腹やひじを同時につき上体を引きずって移動する		○					
		6	上肢を交互に前または後ろに出してはいはいする		○					
		7	四肢を交互に出してはいはいする		○					
		8	固定された物につかまって動きまわる		○					
第3	13～18か月	9	人につかまって歩く		○		○			
		10	階段をはいあがる				○			
		11	ひとりて歩く				○			
		12	手すりにつかまって階段をのぼる				○			
第4	19～24か月	13	ころばないで走る				○			
		14	しゃがんで歩く				○			
		15	つま先で歩く				○			
		16	ヨーイドンの合図でかけだすことができる			○				
		17	横ころがりができる						○	
		18	前の子の肩につかまって歩く						○	

表5 三基盤による分析例

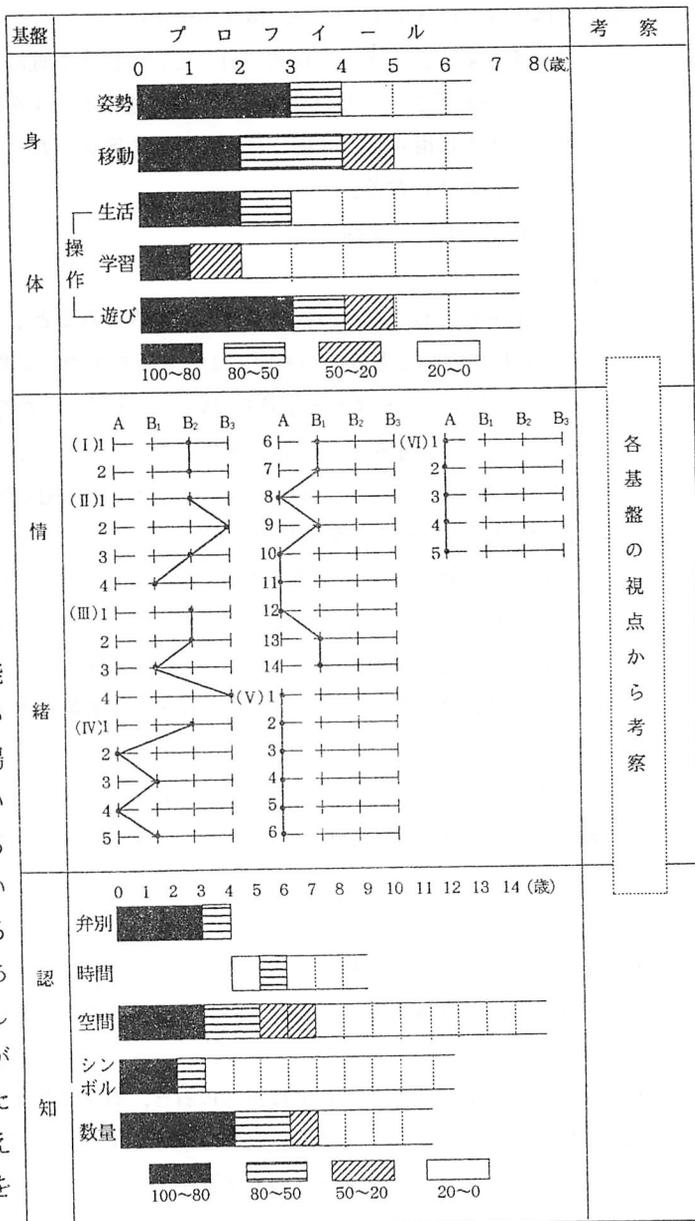
身 体	情 緒	認 知
いすから立ち上がった時、表の一部を指でさしたりする行動は、本児の身体的な基盤（姿勢第3・第5ステージ、移動第3ステージがクリアされている）からすれば、当然問題はなくスムーズになされている。体調も良好である。本場面ではしなかったが、棒を持ったダンスを仮にさせたとしても、特に問題はなかったと思われる。	2分過ぎにおける言語を介さずに指でさす行動は、本児にとり慣れた状況下ということになり、緊張もほとんど伴わない（IV段階の6）でいる。しかし、3～4分の質問され発言しなければならぬ場面では、IV段階の13やIV段階の9にみられるような原因により、緊張が生じ、情緒的にも不安定になっていると思われる。返答がないのは、質問された時にどうしたらいいのかという価値づけが不十分である（IV段階の12）のも原因であろう。	教師から出された質問の意味は、シンボル4～5歳、空間4～5歳がクリアされていることから、ほぼ理解していたと思われる。ただ「今年のダンスは何」の質問に対しては、シンボルで「具体物のないのを象徴して言う」項が難しいことから、応答できずにいたことも考えられる。また、シンボルで「おながかすいた時にどうするか」等の項がクリアされていないことから、質問に対してどうするかといった意味づけが、まちがった形でなされていて、無言でいることも考えられる。

これは先の表2でのA子のかかり合いの場面を、それぞれ三基盤で分析したものである。10分間のかかり合いを全体的にみると、身体的には特に問題はないが、意図が状況外にそれたり、調整度・協約性が低くなっている場面では情緒の面や認知の面から問題点が指摘され、それぞれA子に今後アプローチする上でのひとつの情報になっていくと思われる。

上の分析例からもわかるが、状況に応じたかかり合いを展開するための能力・特性としては有しているにもかかわらず、ある場面ではそれを発揮できないでいるのは、よくみかけることである。当然支えている基盤は、実際持っている能力よりも低いレベルにあるわけだが、そこでなぜしなかったのかということが推測できれば、それはわたしたちが次の手だてを考える際に非常に有効な示唆を与えてくれるはずである。

その時々にかかり合いの文脈の中で自分のできる力をどう使い、またできなさをどう受け止めそうしたかを探るために、わたしたちはこの基盤にその時々のかかり合いを支えているものとしての側面と、能力特性的なものとしての側面の二面性を持たせることにした。したがって、分析の際にはあらかじめいわゆる実態としての基盤（できる-能力-必要条件）をおさえおく必要があると考え、表6に示すような実態調査を行うこととした。

表6 三基盤からみた状態像



(4) わたしたちのみかた

(2), (3) で述べてきたように、わたしたちの共通の視点というものが大分明確になってきた。かかわり合いの豊かさのみかた、かかわり合いを支えているもののみかたがそれである。これらを中心に統合的にかつ、有機的に結びつけていわゆる実践へとつなげていくわけであるが、指導法を考えるまでの、「子どもの理解」および実践からさらに子どもの理解にフィードバック（教師による子どもの理解は決して完結することない更新の連続であることを踏まえ）していく際の手順を大まかに示すと図3のようになる。

フロスティック（1981）は、一人ひとりの子どもに適切な指導計画を提供するには、まず①一人ひとりの子どもの観察から全体像を直感的に把握し、その上で②心理の諸要因についてできるだけ広い視点から測定なり診断をし、さらに③その発達水準と構造を客観的に解明していくことを強く訴えている。わたしたちのみかたも生の体験的理解と客観的な分析とが補い合ったような理解を形成していきたいと考えている。

【補 説】

(A)

この課題は、学校・学部主題（後述）との関連を念頭に置き、かかわり合いの様子、指標での評価を参考にし、また担任あるいは直接かかわる教師の願いを合わせて考慮しながら設定する。

(B)

子どもの生活全体を見通したかかわり合いの状態を、具体的様子を交えながらできるだけ指標に照らし合わせる形で述べる。

(C)

対象児の課題（A）を見据えながら、その中でも課題が顕著に現われる状況を抽出し、1～nの状況でのかかわり合いの様子を各指標で評価

していく。行動観察にあたってはVTRのほかに、子どもの生の姿を直観的に把握できるような観察者をつけ、体験的な記述による記録を残す。なお、状況の抽出にあたっては、子どもたちが自由に行っている休み時間等の場面、目的に構成された授業等の場面、特に構成された場面ではなく日常的にパターン化された更衣等の場面の中から適宜観察していく。

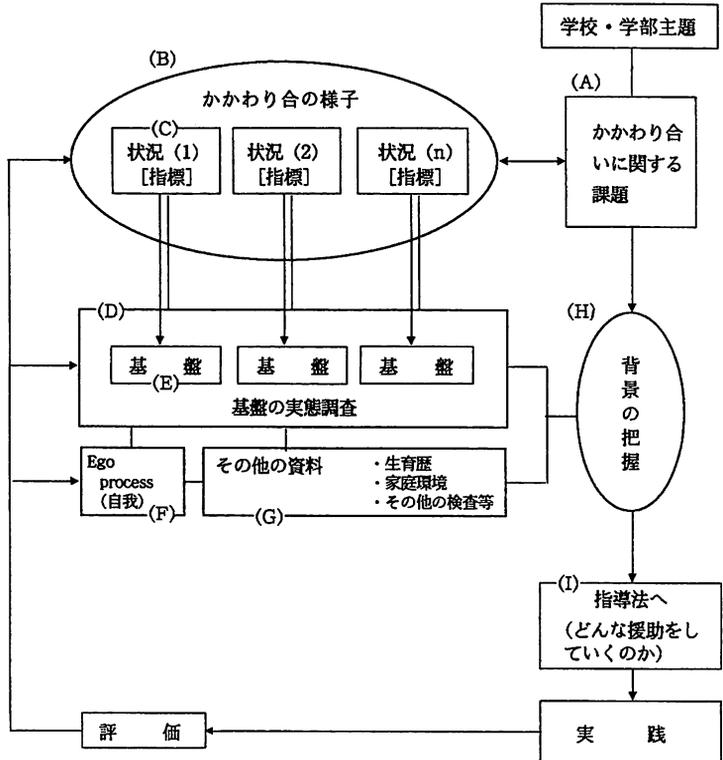


図3 子ども理解の手順

(D)

あらかじめ、三基盤についての実態調査を行う。ここでは、それぞれの下位項目に従い、吟味がなされ、プロフィールによる項目間の関係等が明らかになり、発達的には現在どのような状態にあるのか、どのレベルでどんなところにつまずきがあるかを大まかに把握する。

(E)

(C)の行動を三基盤で分析しそれぞれの状況でのかかわり合いを支えているものを明らかにする。(表5参照)

(F)

ここで自我という概念を位置づけているが、わたしたちは自我を「個々の心理的要因を統合して体系的な働きをさせるもの」としてとらえている。すなわち2(3)で述べたように「できる」力をどのように使い「する」のかということの問題にする時、その「する」へ動かしているのがわたしたちの考える自我なのである。自我についてはさまざまにとらえかたがあるであろうが、本研究では指標でのかかわり合いの豊かさ、基盤でのそれを支えるものをつなぐ中核的な役割を持たせEgo process [伊藤, 田川 (1966)の自我の成熟過程を参考にして本校 (1987)が作成したものである。資料参照]でその発達をみていきたい。

(G)

基盤分析は指導法の糸口として、その中心的役割を果たすが、子どもの行動の全体的理解、あるいはさらに深い理解をめざすには、他の資料も必要になってくるものと思われる。その際は学部主題との関連を考慮し適宜、標準検査等を実施し背景の把握により客観性を持たせる。

(H)

指導の方針を決定するために、(E)(F)(G)で得られた要素的な資料を整理し、できるだけ客観的にとらえられるよう構造や機能面について考察していく。そして(B)の体験的な記述による資料と合わせながらかかわり合いの課題に関する全体的な背景の把握に努める。

(I)

(H)を踏まえ、どこにアプローチし、どのような方法で指導していくのか等、学部の主題(後述)に照らし合わせながらその焦点化を行い、実践へと向かえる体制が整うことになる。

3. かかわり合いの豊かな子どもをめざして

(1) 基本的な立場

子どもの現在および将来を様々な視点から吟味し、自立のための基礎基本を「かかわり合い」として考えたわたしたちは、以上のように、どのような視点で「かかわり合い」にアプローチしていけばいいのかを探ってきた。

その結果、やや操作的ではあるが、「豊かさ」をみるための指標として「意図性」「調整度」「協約性」を、そのかかわり合いを支えるものとして「身体」「情緒」「認知」を設定し、子どものかかわり合いをみていく際の中心に据えていくことにした。子どもたちはこの「身体」をもって「情緒」の安定と「認知」能力の高まりを基盤にしながら、豊かなかかわり合いを展開できるようになっていくと考えられる。そして、かかわり合いにおける、意図性や調整度、協約性が高まることにより、自立のための重要な要因でもある、基本的な生活習慣、社会性、言

語・数量能力等をより豊かにしていくであろう。また一方では上記の要因を身につけることにより、かかわり合いを豊かにし、そのことで情緒が安定したり認知能力が向上したりすることもあり、これらは相互関連的に発展していくものであると思われる。そして、総合的な結果として自立へと結びついていけるものと考えたい。

このような考えをもとに、わたしたちは、これから「かかわり合いの豊かな子どもをめざす」ための指導法を探る、いわゆる教育実践的取り組みに入る。その際、子どものみかたと関連づけながら、次のようなことを実践研究の基本的な立場としておさえながら、各学部での実践につなげたい。

① 「できる」だけでなく「する」ことをめざす指導

浜田(1987)は「する」と「できる」の混同は、生活と発達の混同をもたらすことを指摘している。わたしたちが、三基盤の実態調査等をもとにして「かかわり合える」と期待したことで、実際の子どもの様子を三指標で評価してみると、豊かに「かかわり合わなかった」ことはよくあることである。三基盤の能力、特性そのものを伸ばしてあげれば、そのまま豊かなかかわり合いへと結びつくとは限らない。この「できる」と「する」ことの違いを見極め、子どもの能力、特性の発達の変化だけをめざすのではなく生活全体の中で他者(人や物)とかかわり合いながら、どうよりよく生きていくか、生きていこうとするかを問うていきたい。前にも述べたが、それを教師と子どもが一体となった相互援助的な営みの中でめざしていきたいと考える。

② 生活の重みを大切に、一人ひとりのニーズに応える指導

わたしたちは、各学部において学校教育目標を受けた学部教育目標を持ち、その具現化を図っているわけであるが、一人ひとりの指導にあたり、その目標を方向目標としながらも、子どものかかわり合いの実態を発達的な視点でみた場合、どのような指導を行ってあげばいいのかそのギャップに悩むことがあるのも確かである。例えば高等部の生徒であっても実際は小学部段階での発達課題を有している状態があるのはその良い例である。わたしたちは、もちろんその発達課題に向かった指導をしていくわけであるが、それは即、実際の小学部の子どもに対する指導とは、質的に同じということにはならないと考える。高等部になるまで、その子どもの背負ってきた生活の重み、経験といったものがそこにはあるだろうし、現在において日々展開されているかかわり合いにも、それぞれ意味があるわけである。相互援助的な関係にあるわたしたちは、その重みを感じとり、大切にしたい指導を進めていく必要があると思われる。そして、今現在の一人ひとりの子どもにとって何が必要とされているのかを、かかわり合いといった視点から常に問い直しながら指導にあたっていきたい。

③ 環境のありかたに目を向けた指導

わたしたちの指導は、基本的に現行の教育課程を生かしながら、より豊かなかかわり合いをうながす援助の仕方を探っていきたいと考えている。子どもの生の生活を見直し、子どもと子どもを取り巻く環境のあり方がよりよいものであるように方向づけることを基本としたい。清水(1987)は、「環境とのかかわりさえ正常であるなら、生命活動の展開の結果として可能な限りの発達が実現する。それは、子ども自身の内なる力によって達成される」という。わたしたちの取り組みも人間環境や、取り巻く刺激環境を見直し、子どもの欲求や要求

が満たされる状況のあり方に目を向けるものでありたい。かかわり合いは、まさに取り巻く状況に働きかけ、働きかけられる中で豊かななっていくわけであり、どのような環境を用意してあげるかが、重要な要素になってくるといえよう。そして、その環境が子どもの中に能動的、選択的に取り込まれ豊かなかかわり合いへと結びついていくことを期待したい。

④ 学部の独自性、学部間の系統性を考慮した指導

いわゆる実践的な取り組みは、各学部の指導計画に従い日々行われているわけであるがこの実践レベルでの研究と、思考レベルでの研究がスムーズにかみ合うよう、指導法の研究においては縦割り研究ではなく学部研究の形態で進めていくことにした。

さて、指導法を考える際、その方法だけですべてを請け負うことは、もちろんできないわけで、研究のアプローチの焦点化、明確化はぜひ必要になってくる。わたしたちは共通の視点を持ちながらも、各学部に分かれてそれぞれの主題にそった指導法の研究を重ねていくわけであるが、その独自性を出すことと合わせて学部間の系統性ということを考えながら指導にあたっていきたい。小学部の成果は、当然中学部から高等部の研究にも生かされるものでなければならないし、高等部の成果も小学部、中等部の指導の中に還元されるものでなければならないと考える。また、各学部の研究は当然重なる部分がでてくると思われるが、補足し合う部分も含めて、学校全体の研究の中での位置を明確にしていきたい。

(2) 各学部の実践

「かかわり合いの豊かな子どもをめざして」の研究主題を受け、各学部は一貫性を図りながらも、その独自性をめざすという意味を含め、それぞれ主題を設定し焦点化した指導法研究を進めていくことにした。

その主題設定にあたっては、次の図4に示すような項目を踏まえることとした。

① 学部教育目標

言うまでもないが、方向目標としての意味合いを持たせながら、子どもの実態と照らし合わせ、「かかわり合い」という視点でその持つ意義を全員で再度確認した。

② 子どもたちの実態

「子どもの理解の手順」で述べたように、かかわり合いに関する学部の子ども全員の課題（例えば、S君はかかわり合いの対象が限られ自己表現がスムーズでないなど）を出し合い、現在の学部における全体傾向を検討し中心的課題を集約した。

③ 教師の意識

日々の実践の中から指導上の悩み、あるいはニーズを出し合い、今何に取り組むことが必要なのか、また何を求められているのかを文献研究と合わせ教師間での統一を図った。

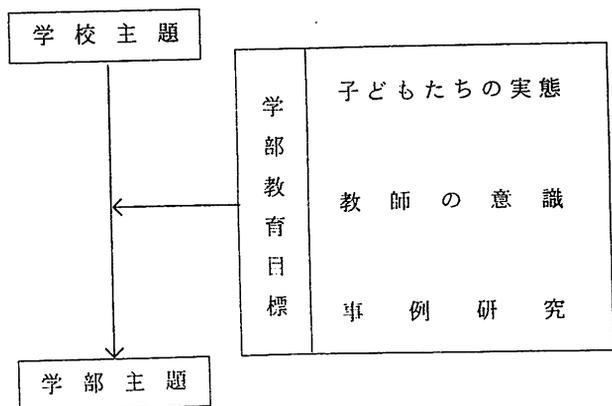


図4 学部主題の設定

④ 事例研究

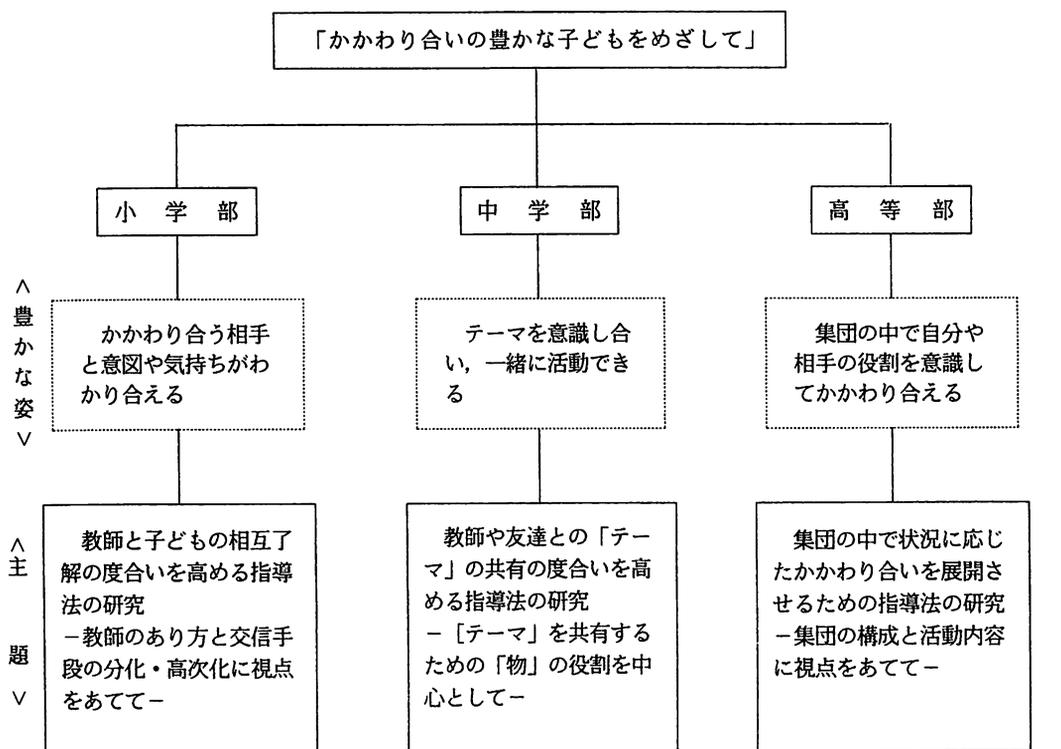
主題設定に際し、①②③をふまえながら、「かかわり合い」に関する課題を顕著に有する者の中から、各学部三事例を抽出し、子ども一人ひとりに対する指導のあり方を明らかにしようとする事例研究を行った。

具体的にはこの事例研究に半年以上の期間を費やすことになった（5. 研究経過参照）が、この三つの事例研究を通すことにより、かかわり合いのみかたをさらに深めていくと同時に一連の指導法研究に関する課題の中から研究内容を絞り込んでいこうと考えたわけである。

このようにして最終的に設定されたのが次の図5に示す主題である。各学部はそれぞれかかわり合いの豊かな子ども像を具体的に図中のようにとらえ、このような子どもをめざすことによって三指標でいう「自分の能力を最大限に生かして、よりよい意図の方向でより高い調整度や協約性で外界とかかわっていく姿」を展開させたいと考えている。お互いの主題は、それぞれのニーズをふまえ、上の①～④から必然性をもって生まれてきたものと考え、主題自体の内容表現等は各学部々に任せる形をとり、それぞれにおいて研究の視点を明らかにしていった。ただ、かかわり合いの対象の拡大、その関係においては、小学部では教師と子ども、中学部では対教師に併せて対子ども（ここまでは1対1の関係を中心に）、高等部ではそれらを含めた集団といったように各学部間に系統性を持たせることとした。

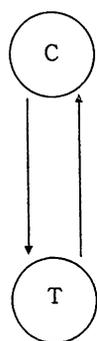
また、副主題には、小学部は「教師のあり方」と「交信手段の分化・高次化」に、中学部では「物」に、高等部では「集団構成」と「活動内容」に、といういわゆる実践での指導の際、どこを中心にアプローチしていくかを示し、焦点化を図った。



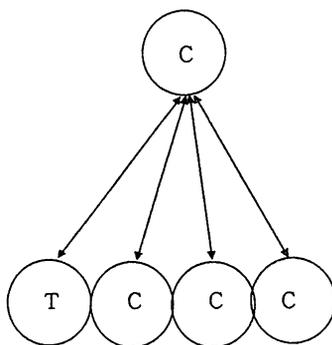


△豊かな姿▽

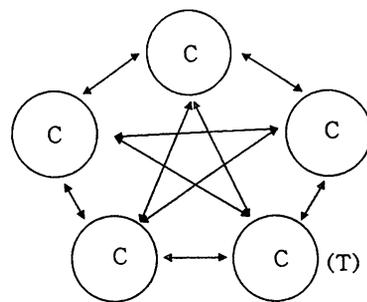
△主題▽



相互理解



テーマの共有



状況に応じたかかわり合い

T:教師 C:子ども

図5 各学部の主題

各学部の研究の内容は第二部学部研究に詳しく述べるが、大まかには次の図6の内容にしたがって研究を進め、それぞれを明らかにしていった。

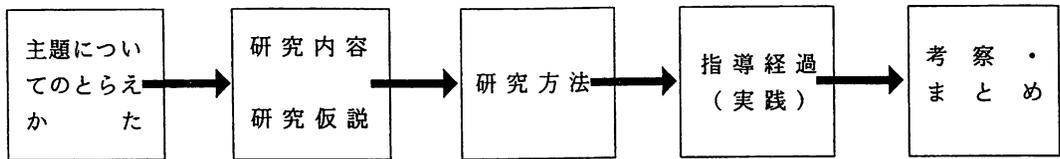


図6 学部研究の流れ

各主題については文献研究等を進めながら、かかわり合いとの関連等を含めて明らかにしていった。そして、研究内容としてどこに視点をあてていくのかを示し、それをもとに研究仮説を設定し、どうすればかかわり合いが豊かになるのか様々な角度から検討したうえで学部なりの考えを立てた。仮説は実践を繰り返す中で発展、変容させていきたいと考える。

研究方法については、仮説をもとにした具体的な内容をあげ、検証データをどのように収集していくのかを明らかにした。

実践においては、各学部とも指導に取り組む際の基本を確認し、それをどう一人ひとりの子どもに生かしていくのかといった深まりをめざす意味で、事例を抽出しその変容を追っていく、縦断的な取り組みを中心に行った。学部で事例として3名に絞って抽出、紹介しているがこれを単に事例研究的なものに終わらせないようにしたい。あくまで学部の特徴的な傾向を示す子どもの中から抽出したものと考え、その子の示す発達的な位置も明らかにしながら、他の子ども（当然それぞれの子どもには独自の手だてが必要になるわけだが）にもその成果が生かされるような立場で臨みたい。

指導法研究に入ってから期間も短く、検証から結論、引いては一般化に導くには至らないことも予想されるが、ひとつのステップとして考察・まとめにつなげたい。なお評価については、これまで明らかにしたきた子どものみかたに照らし合わせてその成果を問うことにする。

各学部のおおまかな研究内容は次の通りである。

小学部——教師と子どもの相互了解の度合いを高めていくためには、両者の関係を深めていくこと、すなわち相互の感情を交流しながら感じ合える部分を多くし、深めていくことが大切であり、そのことによって双方の意図や気持ちはよりわかり合えるものと考え。しかし、子どもたちの様子を見ると、自分の意図や気持ちをうまく相手に伝えられず行動が滞ったり、相手に自分の意図や気持ちが十分に理解されなかったりすることがある。

そこで、小学部においては教師のあり方を今一度問い直していくと共に、子どもの交信行動の分化、高次化を図ることを中心的な視点に置きながら、相互了解の度合いを高めていくための指導のあり方を研究していく。

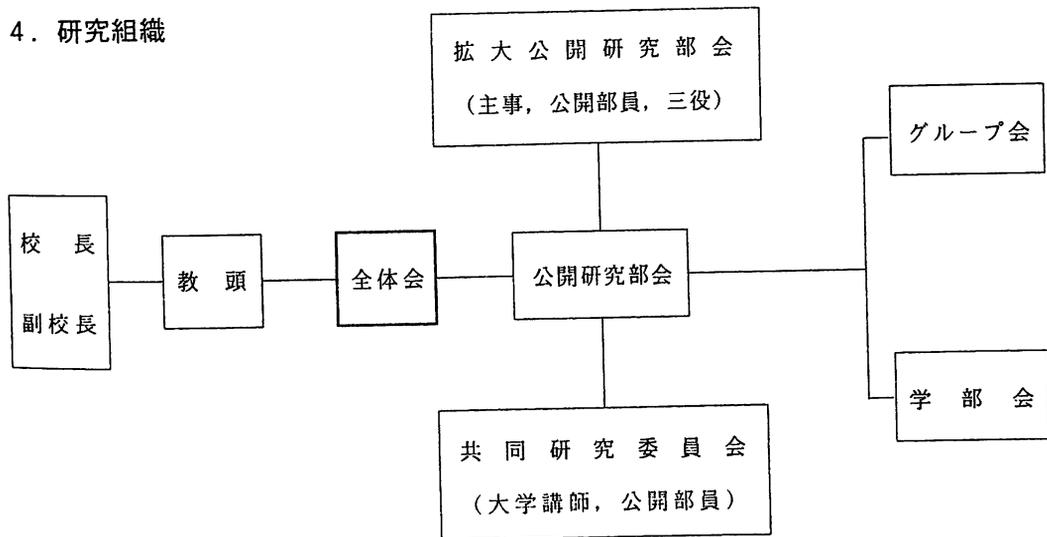
中学部 — 生徒たちは、日常様々な行動を展開しているものの、お互いの「テーマ」を意識し合い共有し、かかわり合うことは少なく、一人あるいは特定の友達とのみのかかわりに終始することが多い。

そこで、個々の生徒にいかにして「テーマ」を意識させ、「テーマ」を共有させていくのかということ、 「テーマ」の意識化に大きく関与するであろう「物」の役割を中心に「生活単元学習」の実践を通して探っていく。

高等部 — 集団の中で状況に応じたかかわり合いを「集団の目標達成のために、自己の役割に応じて人や物とかかわり合っていること」ととらえているが、生徒たちの様子を見てみると状況に応じたかかわり合いができず、持っている力を出しきっていないというのが現状である。

そこで、まず集団の中においても自己の能力を発揮できることが必要になることからどのような集団を構成すれば自己の能力を発揮し、または伸ばすことができるのかという視点、次に集団の中でのかかわり合いがスムーズに展開できるようになるためには、どのような活動内容を設定し、取り組ませていけばよいのかという二つの視点から豊かなかかわり合いをめざしアプローチしていくことにした。

4. 研究組織



※ グループ会は各指標、基盤に分かれる

5. 研究の経過

本研究「かかわり合いの豊かな子どもをめざして」は4年計画で進めている。

