

## 附属学校と公立・私立学校の実践研究に関する連携の開発（２）

### 一知的障害特別支援学校における研究テーマ「主体性」の協働的追求を通じて一

坪谷有也・上川達也・小山聖佳\*，東信之・佐々木全・名古屋恒彦・池田泰子・清水茂幸\*\*

田村典子・伊藤嘉亮・山口美栄子・星野英樹・中村くみ子・阿部大樹・

小山芳克・安久都靖・岩崎正紀・佐藤信\*\*\*

\*岩手大学大学院教育学研究科実践専攻，\*\*岩手大学大学院教育学研究科，

\*\*\*岩手大学教育学部附属特別支援学校

（平成30年3月2日受理）

#### 1. はじめに

学習指導要領（2017.3 公示）で掲げる「主体的・対話的で深い学び」の育成は、特別支援教育においても「主体性」の育成として教育実践、授業で長く大切にされてきたことばでもある。岩手県内にあっても、本校を含めた多くの特別支援学校で「主体性」の理念を学校教育目標や研究テーマに位置づけている現状がある。

しかし、「主体性」それ自体の定義や教育実践、授業実践中における個々の児童生徒への具現化のプロセスなどについては不明確であり、必ずしも教師等の中でコンセンサスが得られているわけではない。

そこで、本テーマを設定し、岩手大学教育学部附属特別支援学校（以下、本校と記す）が先導的にアプローチすることで、県内特別支援学校に対する有益な貢献となり、ひいては、岩手県における特別支援教育の充実発展に寄与することができるだろうと考えた。

その初動として本研究では、本校の教育実践研究、本学教育学研究科の成果や取組それ自体を介した県内特別支援学校との連携モデルを構築し、稼働させることを目的とすることとした。これまでの研究では、岩手県内16校の特別支援学校象校の校内研究を推進する校務分掌である研究部の部長への半構造化インタビュー

を実施し、以下の4点を明らかにするとともに、3点を課題として指摘した<sup>1)</sup>。

明らかにされたことは、①「主体性」は、各校の学校教育目標に含まれ、日々の教育活動の中で子どもたちによってそれが発揮されるよう目指されるべき重要なことである、②「主体性」の表記は他の言葉に置き換え、表現されていることがある。そのため「主体性」の評価には表記における意味解釈のプロセスが必須である、③「主体性」の評価は、客観性を担保する上からも、複数の評価者、専門的視点から行うことが必要である、④「主体性」を具現化するプロセスは、トップダウンの一方のみではない。ボトムアップの方向もあわせて双方向のものであるかもしれない（図1）、ということである。

課題としては、①現場の教師にとって、主体性の定義付けは大きな比重を占めるものではなく、子どもの主体性を最大に引き出す支援の在り方、そのことが、最も重要な課題であること、②教師の主体性、専門性の向上が教師間の共通理解を深めることから、「教師の主体性を発揮する」意識的な取り組みを行うことが必要であること。③学校組織に関する課題である。

現場のトップリーダーやミドルリーダーの役割として、担任を中心とした授業者が学校教育目標からの文脈を意識して、整合性ある個別の

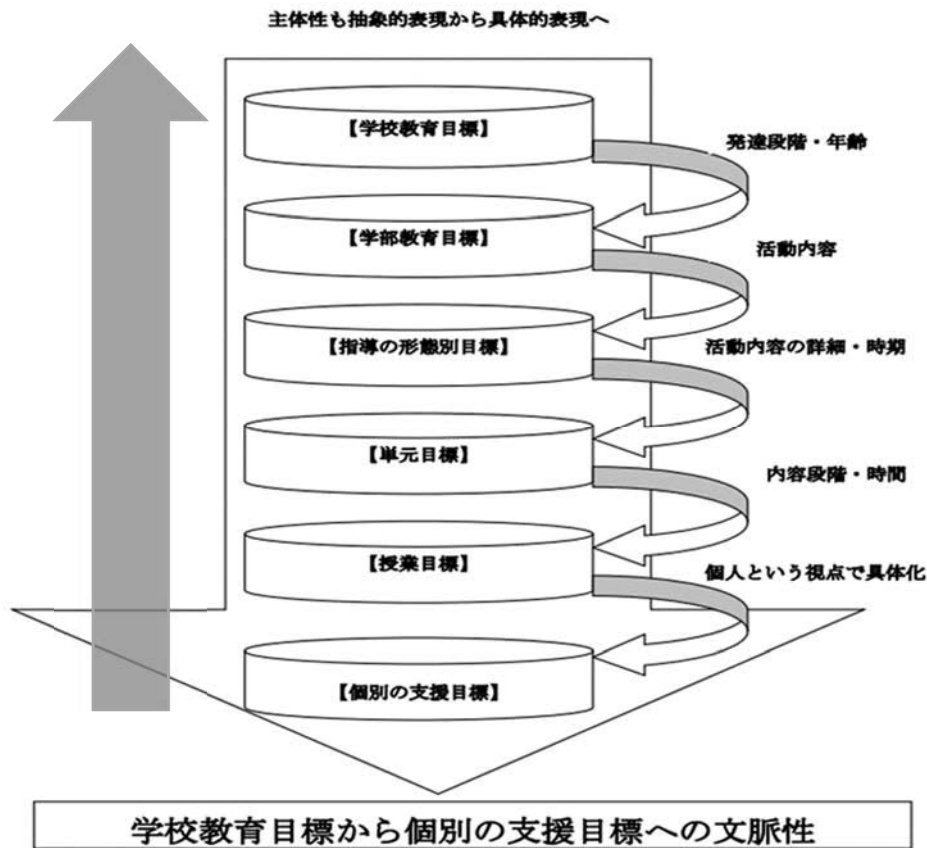


図1 教育目標の階層性

指導計画の目標設定が適切にできる組織としての充実が必要である。各学部間での取り組み内容面での連携、系統性、関連性は、特別支援学校において、長年の課題であることであった<sup>2)</sup>。

また、岩手大学教育学部附属特別支援学校（以下本校と記す）では、研究テーマを「児童生徒が今、主体的に活動できる授業づくり一個に応じた目標と支援を目指してー」と設定し、主体的に活動できる授業づくりに取り組み、その在り方について検討を積み重ねてきた。個別の指導計画においても主体的に活動する姿を目標に設定し、評価してきた<sup>3)</sup>。2017年度は、学習評価の3観点に基づいた授業改善を重視している。

しかし、これまで個別の指導計画の評価の記述内容については、その観点や傾向についてどのように記述されているか、あるいはそこから見られる課題については十分に検討されておらず、これからの課題として残されている。そし

て、その記述内容については、学校の起案決裁等の仕組みにより、管理職や学部主事などの限られた教員が他クラスの記述と比較できる状況であり、一担任が自己の記述内容について振り返ったり、学んだりする機会は少ない現状にある<sup>4)</sup>。

そこで、「主体性」を具現化するプロセスの一端として「主体性」の取扱を明らかにする上から、本校、各学部で作成している、個別の指導計画における「主体性」の評価について、全体的な記述傾向を捉えることとした。

## 2. 方法

本校で作成している個別の指導計画について収集し、KHCoderを用いて、客観的に記述内容を把握する。

### (1) 調査対象

本校の20XX年度後期分(10月～3月)の個別の

指導計画をテキストデータとして用いた、なお、対象児童生徒数は、小学部児童 18 名、中学部生徒 17 名、高等部生徒 24 名の計 59 名分である。

## (2) 調査項目

本校において研究授業の対象である「各教科等を合わせた指導」とした。詳細は、以下の通りである。

- ① 小学部「遊びの指導」「生活単元学習」
- ② 中学部「生活単元学習」「作業学習」
- ③ 高等部「生活単元学習」「作業学習」

## (3) 分析方法

「テキストマイニング」という技術を活用した。

また、テキストマイニングツールとして「KHCoder」を採用した。

なお、分析に先立ち、調査対象とした個別の指導計画は、すでに起案決裁され、保護者に手渡されたものであるため、この評価記述のありのままが教員間で確認されたものとして「抽出しない語」や「強制抽出される語」等の設定を一切行わなかった。つまり、評価記述データが筆者からの一切の汚染をされずに分析することをめざした。

しかし、抽出語に対する解釈を与える際には、「KHCoder」のコンコーダンスのコマンドを用いて、その文脈性を探ることで確認した。共起ネットワークにおける解釈に使用する文章の抜粋にあたっては、コンコーダンスのコマンドを用い、それぞれの語がどのように用いられているか文脈を探った。

### ① 出語上位 150 語について

個別の指導計画の評価記述の全体から、どのような語が多く抽出されたかを確認する。本研究においては、デフォルトでは「品詞別」に設定されているが「頻出 150 語」を選択し、品詞別に分けずに全ての語を 1 列につなげて、頻度別に並べたリストを作成する。

### ② 共起ネットワークについて

共起ネットワークは、出現パターンの似通った語（すなわち共起の程度が強い語）を線で結びつ

けることにより、視覚的に語同士の関係性を表現したネットワークである。この共起ネットワークは、付置された位置よりも、語同士が結ばれているかどうかについて意味がある。つまり、単に近くに付置されていたとしても、語同士が結ばれていなければ、共起の程度が強いとは言えない。

共起ネットワークは、強い共起関係ほど太い線で、出現数の多い語ほど大きい円で描画されている。また、語の色分けは、中心性（それぞれの語がネットワーク構造の中でどの程度中心的な役割を果たしているかを示す）によるものであり、水色、白、ピンクの順に中心性が高くなることを示す。

共起ネットワークは、描画数（共起関係の数）のデフォルトが 60 に設定されているが、これは 60 から 70 程度の抽出語を分析するのに適した値であるためである。

また、文中の「分析に使用される語」とは、無意味な文字列は取り扱わないということであり、研究目的に適合した意味のある語である。

出現パターンの似通った語（共起の程度が強い語）を線で結んだ「共起ネットワーク」を作成した。

### ③ デンドログラムについて

出現パターンの似通った語の組み合わせにはどのような傾向があるかを探索するためにクラスター分析も行った。また、分析結果としてはデンドログラムを活用した。

分析においては、出現 50 回以上に設定し、デンドログラムに表示される語を 9 に設定した。その理由は、デンドログラムに表示される語を増やすと、長大なデンドログラムを作成することとなり、見渡すことが難しく、読み取ることができないと判断したためである。そのため、出現回数を調整した<sup>5)</sup>。

## (4) 倫理的配慮

本教育実践研究の着手及び論文の執筆、公開に際しては関係者の許諾を得ている。また表記について複数の研究協力者によって吟味し、適切であ

ることを確認した。また、調査の実施に際して、本研究の趣旨、本稿の執筆、その後の取り扱いについては対象となる学部及び校長に対して、十分に説明を行った。

### 3. 結果

#### (1) 抽出語数と頻出頻度

- ・ 総抽出語数(分析対象箇所に含まれる全ての語の延べ数) : 18, 074 語
- ・ 異なり語数(分析対象箇所に含まれる全ての語の実数) : 1, 768 語
- ・ このうち、分析に使用される語※として 7, 333 語、異なり語数は 1, 498 語が抽出された。

これらの頻出語のうちの上位 150 語とその出現頻度を表 1 に示した。

#### (2) 共起ネットワーク

- ・ 出現パターンの似通った語（共起の程度が強い語）を線で結んだ「共起ネットワーク」図 2 を作成した。

- ・ 共起関係が強いほど太い線で描画される。
- ・ 出現数が多い語ほど大きい円で描画される。
- ・ 中心性（それぞれの語がネットワーク構造の中でどの程度中心的な役割を果たしているかを示す）によって色分けがなされる。

図 2 の中央では「取り組む」と「作業」の語を中心とする記述のまとまりが認められる。これは本校が目標の表記における慣習として「…に取り組む」「作業をする」と統一されているためである。また「作業」については、そもそも中学部、高等部では作業学習の記述について分析しているため「気を付けて丁寧に作業を行うことができました」や「細かくする作業から袋詰めまで…」というように多くの文章で出現している。これらは、本校が特別なわけではなく、それぞれの学校では記述上の慣習やきまりがあることや特別支援学校の教育課程等の性格を踏まえると、どの学校でもあり得る記述の傾向である。また、近くに付置されている「活動」についても学校生活にとっては一般

表 1 頻出語のうちの上位150語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
取り組む	170	遊ぶ	18	役割	11
自分	123	落ち着く	18	お菓子	10
作業	106	スキー	17	たくさん	10
活動	104	合わせる	17	スタンド	10
見る	101	姿	17	依頼	10
教師	84	系	17	慣れる	10
様子	68	場面	17	宿泊	10
友達	54	道具	17	笑顔	10
分かる	51	布	17	上手	10
確認	48	位置	16	制作	10
工程	40	製作	16	製品	10
行う	40	話す	16	太鼓	10
使う	40	ケーキ	15	大学	10
声	37	学期	15	特に	10
入れる	37	楽しい	15	ウン	9
時間	36	枝	15	セット	9
一緒	35	伝える	15	バ	9
発表	35	バス	14	歌う	9
担当	34	見通し	14	乾燥	9
作る	32	校外	14	完成	9
学習	31	きれい	13	固定	9
練習	31	合宿	13	好き	9
実習	30	終わる	13	考える	9
楽しむ	29	初め	13	雑巾	9
販売	29	体験	13	事前	9
覚える	28	内容	13	持つ	9
意欲	26	様々	13	守る	9
ステージ	25	マシン	12	書く	9
手順	25	移動	12	食べる	9
準備	25	協力	12	整理	9
貼る	25	工夫	12	説明	9
材料	24	行く	12	袋	9
集中	22	自信	12	仲間	9
向ける	21	写真	12	調理	9
場所	21	職員	12	塗装	9
報告	21	色	12	当日	9
流れ	21	人	12	農場	9
切る	20	動き	12	毎日	9
丁寧	20	聞く	12	油	9
理解	20	補助	12	遊び	9
掛ける	19	容器	12	カレンダー	8
取る	19	引っ張る	11	コースター	8
織る	19	計量	11	スピード	8
日程	19	言う	11	ランド	8
パーティー	18	仕事	11	運ぶ	8
意識	18	次	11	歌	8
気	18	手	11	機織り	8
繰り返す	18	操作	11	劇	8
進める	18	贈呈	11	見学	8
付ける	18	多い	11	呼び掛ける	8

的な語であり、学校生活全体を通じてよく使用される語でもある。

図2の左上では「発表」を記述内容として扱っている。これは当該指導期間における学校行事に関するものである。「あにわ祭の劇, おおきなかぶの発表練習では…」や「本番では落ち着いて発表をすることができました」というように後期の行事に「あにわ祭」という文化的行事があったため、ステージ発表に関わる評価記述が多く出現したと思われる。どの学校でもその時期の行事に関わる内容を記述する際には、その行事に関わる語は多く頻出するだろう。図2からも「ステージ」という語と強く共起していることが見て取れる。

中央上には「声」について記述内容として扱っている。「声」については①「声掛けを受けながら取り組むことができました」、②「自分から声を掛ける場面が増えました」、③「大きな声で発表することができました」と3つのパターンが示された。それはすなわち①は支援の手立て、②は他者とのかわり、③は自己の活動状況を意味した。これらのことから本校の教員は「声」を媒介としたやり取りに着目し、評価に記述していることが窺える。

「教師」「様子」「見る」という語のまとまりからは「…仕上がりを意識して取り組む様子が見られました」「…紙コップの底に色を塗ったりして遊ぶ様子が見られました」「進んで友達の分まで道具の準備や片付けを行う様子が見られました」のように、評価者たる教員の行為として、子どもの活動の様子を観察したことの事実を記述していることが窺えた。また、この記述からは「教師と」や「友達と」というような記述があまり見られなかった。それは、すなわち「自分で」や「一人で」というような意味が含まれていると推察される。「自分で」や「一人で」は本校の学校教育目標の中にも「自分の力で」というように記載があり、その子にとっての「主体性」が発揮された姿と捉えている教員も多いだろう。そう考えると、この記述内

容からは教員が子ども一人一人の「主体性」を捉えて記述していると考えられる。

「自分」「一緒」「分かる」については「自分から活動に取り組んだ」「…友達と一緒に卵を炒ったりしました」「…他学級の教師と一緒に花火を持って楽しんだり…」「…調理をするということが分かり, 自分からエプロンセットを手に取り…」というような記述が見られた。すなわち、活動の状況の説明語として「自分」「一緒」があった。

「自分」は行動の自発、「一緒」は行動の共同、「分かる」は行動の自発に関わる要件として記されていた。また「毎日の練習を繰り返すことで、流れが分かり, 自分で読み終わった原稿をめくり…」のような記述が示すように「自分から、自分で」活動に取り組むためには子ども自身が活動の内容や手順が「分かる」ということを前提にしており、それを意識した記述内容であることが窺える。また「分かる」ための手立ては個別のであり、できる状況づくりによって提供されるものである。

「工程」については「糸を切る工程まで一人できました」「乾燥機にりんごを並べる工程では、りんごが重ならないように自分で並べ方を工夫しながら…」「次の工程の人に『お願いします』と話したりするなど周りで作業する人と関わりながら…」など「工程」を字義通り、活動や作業を進めていく順序、段階として捉えている。また、語の抽出の多さから本校においては、それぞれの活動や作業の目標を達成するために、複数の工程を準備していることが推測される。

「担当」については「クリスマスパーティーに向けた制作では、プログラムボードの装飾を担当し、切る、描く、貼る技法を使ってクリスマスツリーや…」「スノーボールクッキーの生地作りを担当しました」「材料を細かくする作業を担当し、フードプロセッサに入れる材料の量を…」など、活動の工程ごとに担当する子どもを配置して、授業を展開していることが窺える。図2からも「担当」と「工程」が強く共起している。すなわち「工程」



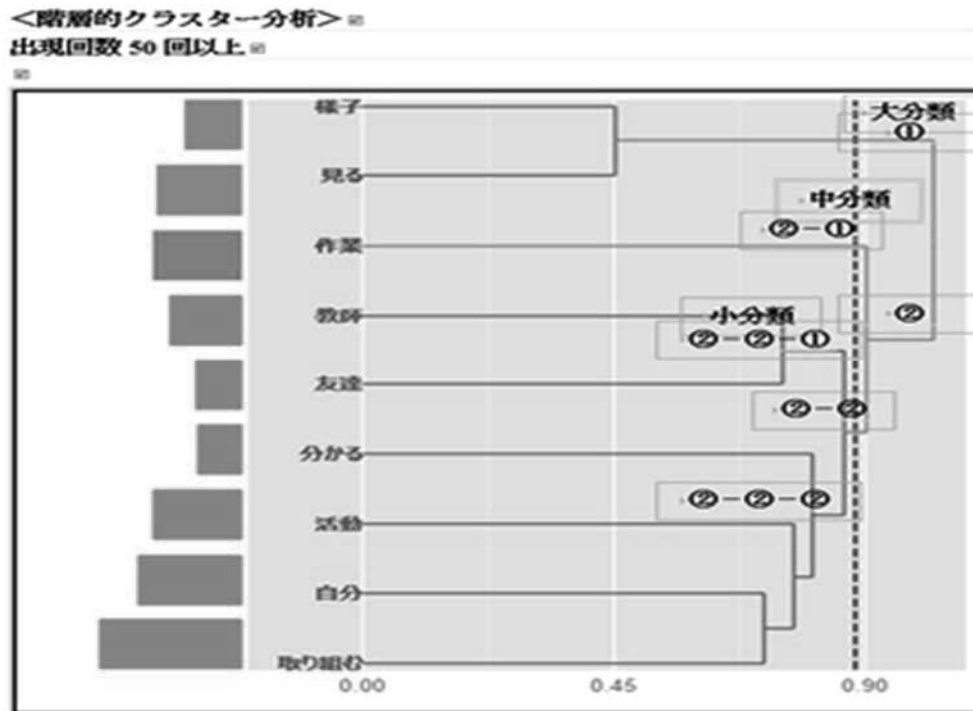


図3 「個別の指導計画の評価記述の傾向」についてのクラスター（デンドログラム）

なった。また、それらを「～の様子が見られた」と表現し、子どもの様子を客観的事実として捉えた記述も多く見られた。

#### 4. 考察

本研究では、個別の指導計画の評価について、客観的に記述内容を把握するために、「KHCoder」を用いて、質的データの分析を行った。

その結果、個別の指導計画の評価に子どもの主体的に活動する姿を記述することが確認がなされている本校において「主体的」「主体性」という語が一切使われていなかったことが明らかになった。つまり「主体的」「主体性」を表す語として、別の語を使用しているということになる。

また、全体的な評価の記述傾向として、概ね「(A)を、(B)のように取り組みました」というような文章様式があることが示された。(A)には、「～の工程を担当し、その活動」を表す語が入り、(B)には「流れを分かり、友だちと一緒に、自分から」というような行為主体者である子

どもの取り組む様子を表す語が入る。すなわち、これらは、本校における慣習化された記載要領である。そして、これは文章様式中の(A)(B)に入れる語こそ、当該児童生徒一人一人の「主体性」が反映されるものである。この(A)(B)に入る語が抽象的であると、誰もが対象となり得る。

本研究における個別の指導計画を対象とした計量テキスト分析では、文章様式を抽出することができた。しかし、(A)(B)に入る語が必ずしも抽出語の上位に入るわけではなかった。むしろ、下位に表れる語こそ、一人一人の姿を捉えた語であると考えられる。すなわち、それは、個別具体的で多様な語は、計量的に処理する対象ではないことによる必然である。このことは、主体的な姿が個別具体的であり、多様なものであることを示唆する。

すなわち、主体的な姿の見取りの技量が教員には求められると言える。この技量を高める、評価に自身がないことへの対応方策の一つとして、この「(A)を、(B)のように取り組みました」という文章様式に、個別具体的で多様な語を入れてみるのも良いだろう。特に、教職経験が浅くどのよ

うに評価して良いか分からない悩みのある教員は、評価する際のツールとして活用してはどうだろうか。本研究の援用可能性があるといえよう。

## 5. まとめ

本研究において行った「KHCoder」を用いた質的データの分析は全体的な傾向を概観することができるという点で有効な手法であった。学習指導要領(2017. 3 告示)が示すように評価の充実の重要性が注目されている。知的障害特別支援学校の評価の検討にあたって、個別の指導計画の評価記述の分析は有効であり、一つの指針となると考える。また、これらの評価記述の分析から、授業の課題や今後の授業改善の方向性を見出せることができると考える。

今回は、小学部から高等部までの幅広い生活年齢の子どもを対象としたが、今後は各学部、各教科での分析を行うなど、より詳細な検討も考えていくことと同時に、「評価の客観性」について、さらに研究を進めていくことが必要であると考え

## 文献

- 1) 東信之・佐々木全・名古屋恒彦・池田泰子・我妻則明・清水茂幸・田村典子・福田博美・伊藤嘉亮・山口美栄子・星野英樹・佐藤信・坪谷有也(2016)：附属学校と公立・私立学校の実践研究に関する連携の開発-知的障害特別支援学校における研究テーマ「主体性」の協働的追求を通じて-。岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集 4pp. 80 - 85 .
- 2) 前掲文献 1)。
- 3) 岩手大学教育学部附属特別支援学校(2017)：児童生徒一人一人が今、主体的に活動できる授業づくり一個に応じた目標と支援を目できる授業づくり一個に応じた目標と支援を目指して一。研究紀要, 24.
- 4) 佐々木全・杉本まゆき・熊谷佳展・立花文子・田村典子・福田博美・遠藤寿明・名古屋 恒彦(2016)：特別支援学校における「個別の指導計画」の運用及び活用実態と課題, 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集 3, 103-108.
- 5) 樋口耕一(2014)：社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して。ナカニシヤ出版.