

子どもの新しい実態把握方法の提起 N法

～「KJ法」による実態把握方法の批判的検討を介して～

New Methods for Understanding the Actual Conditions of Children

石川紀宏

目次

I. 問題の背景	54
II. KJ法による実態把握	54
1. KJ法による方法	
(1) KJ法	
(2) KJ法の手順	
2. KJ法を利用する際の諸問題	
(1) 原理的問題点	
(2) 使用方法上の問題点	
(3) 実態把握後の扱い上の問題点	
III. 新たな実態把握方法の提起 N法	57
1. N法の背景	
2. 教育学と心理学からの示唆	
3. N法による実態把握	
4. 学級内の子どもの相互関係	
IV. 今後の課題	60
参考文献	61

I. 問題の背景

重度・重複障害児に対する「自立活動」の指導に当たって、「個別の指導計画」の作成が義務づけられてから、各種の作成技法が出版された。例えば、当校においても「個別の指導計画」の評価システムが研究され、それらを含む研究成果が公表された。(文献12.) さらに、特別支援教育が本年度より開始されたのに伴い、個別の指導計画を作成する前提ともなる子どもの実態把握の方法が益々重要性を帯びてきている。

しかしながら、子どもの実態を把握してから個別の指導目標や課題を設定することが明確に指摘されているが、どのような方法で実態を把握するかに関して、関心が払われていない。否、実態把握に関して「唯一絶対的な解」が存在しないし、「個別の指導計画」に基づく教育実践を遂行しても、予期されたような効果を達成するという保障がなく「不確実」であるとする懐疑的な立場から、「個別の指導計画」をフィードバックシステムとして捉えて、実態把握、目標設定、実行、総括的評価としての結果までをPDSサイクルによる手続き的正当性を強調する不可知論的見解がある。(文献11, pp3-4.) 健常児の代表例は梶田が参考になるが、障害児の場合「ICF」の活用例を除けば、実態把握の方法が開示されたことがほとんどなく、教育現場でも実態把握の自覚的な方法的反省がほとんどなされていない。(文献2, 13.)

通常、子どもの実態把握がどのように行われているかと言えば、小学部で言えば、小1の新入生の場合が典型である。就学前の情報、面接による聞き取りやアンケート資料を収集し、学級担任が個人あるいは複数教員で、子どもの日常生活や学校生活を詳しく調べる自然観察(法)やエピソード記録(文献7.)が実施され、それらの資料や観察記録を整理して複数教員による討議と検討を経て、教員間の共通理解と確認により子どもの実態把握とし、その実態把握に基づき目標や課題を設定している。新入生でなければ、前年度の学級担任から学習の達成度や問題点などの資料(当校の場合では、「個別の指導計画」、「通知表」、「自立活動のお知らせ」を示す。)を引き継ぎ、それらに自分自身の観察を付け加えて診断的評価を下し、実態把握をして当該年度の目標や課題として設定している。最近では、この自然観察に代わりより優れた方法と見なして「KJ法」を利用し、子どもの実態把握をする教員たちも多く見受けられる。

とはいえ、子どもの実態把握の方法は一人ひとりの教師に委託されていて、共通に理解された方法があるわけではなく、教育に関する主義主張から教育的信念を含めてそれぞれの教師の経験的判断に依存しているのが実情である。留意すべきは、保護者に対する説明責任は学校が担うものであり、実態把握を含めた「個別の指導計画」の作成を担うのが学級担任としての教師である。

II. KJ法による実態把握

1. KJ法による方法

(1) KJ法

KJ法は人類学者の川喜田二郎が、自らの体験から生み出したもので、独自に科学を「書齋科学」「実験科学」「野外科学」に三大区分し、「野外科学」の必要からその方法とし『発想法』(アブダクションabduction)を創り出したもので、発案者の頭文字を採って命名されたものである。(文献4.) 今日アブダクションは、帰納法に分類されることが多く、その特徴は、説明のために仮説そのものを生み出すこと、ゆえに、認知科学では「仮説形成」と訳されることもある。ただし、アブダクションとは、戸田山によれば「最良の説明への推論」であり、仮説を設定し情報量を増やすが、導いた結論が正しいということを保証しない推論である。(文献14, pp50-51.)

KJ法は、現在ではKT法やBD法などと共に、ブランド化されていて所定の講習会にて研修を受けたものが、その名称などを利用できる。主に、ビジネス界で問題解決法の手法として盛んに利用されている。これに対して、筆者が以下に問題にするのは、教育界にて「KJ法」として利用されている手法である。

(2) KJ法の手順

子どもの実態把握に利用されるKJ法の作業手順は、大別すると「①ラベル集め②グループ編成③図解化④文章化」の4つのステップに分けられるが、通常、以下の手順のように行われる。最近では、コンピュータ上で、以下の手順を整理しながら遂行している実践家も見受けられるものの基本は手作業である。

a. テーマ設定

問題意識に沿って課題のテーマを決める。子どもの問題点を中心にテーマを設定している。

b. カード・ラベルづくり

テーマに関連する情報を取材し、観察してカードやラベルに書き込む。意見や考えではなく、子どもの事実をひとつ記載する。

c. カード(ラベル)広げ

記録したカードやラベルを全て広げて、見えるようにしてから、良く読み込む。

d. カード集め

同じ仲間に分類できると感じたカードやラベル同士を集める(小グループ)。

e. 表札作り

集まったカードやラベルが語ろうとしていることを、よく代表する言葉でまとめ、表札とする。

f. グループ編成

小グループ同士で近いものを集める(中グループ化)、その表札を作る。こうして中グループから大グループへ編成していき、俯瞰し上位の表札を作り、グループ数が5~6になるまで続ける。親近性、親和性による

分類である。

g. 空間配置

カードやラベル群を模造紙の上に広げ、相互の関係と意味の繋がりを捉えて、相互の位置関係を定める。

h. 図解化

グループごとに「鳥どり線」で囲み、相互の関係を色別のマジックで書き、矢印線などで結ぶ。子どもの問題点の相互関係や構造を、直感的かつ論理的に全体の構造を把握できるようにする。

i. 文章化

囲まれたグループに、その内容を的確に表す文章にまとめ表題とする。文章化されたものに基づき討論し、必要に応じて追記する。全体の説明ができるようになっていけばよい。

(文献4. 5.)

以上が、子どもの実態把握に利用されるKJ法の手順である。そのように把握された子どもの実態から、その年度の指導目標や課題が設定されるわけである。

2. KJ法を利用する際の諸問題

(1) 原理的問題点

1) 手順「a. テーマ設定」について

KJ法が抱える原理的な問題点は、従来その方法上の問題点に比べ、あまり問題視されて来なかったように思われる。まず、意識化されていない「認識」の問題点から始めよう。

ほとんどの教師は、KJ法を利用し子どもの実態把握を実行する際、「子どもの何が問題か」、「どこに課題があるか」と自然に考える。いわゆる子どもの全体像のなかで、問題点、欠点、短所、不得意な事柄、できないことへ関心が自然に向き、それらを利点、長所、得意なことから、できることへ変化させたい、成長させたい、伸ばしたいと願う意識の中で、資料を調べ、観察を行い、情報を収集し実態把握をする。子どもの実態の消極的な側面のみに関心があり、それが認識する際の先入主になっていることを意識化し、反省していない。特に、特定の教育上の主義主張や教育的信念に凝り固まっているタイプの教師には、自分たちの世界観や教育観という色眼鏡から子どもを見ていることすら気づいていない。

子どもの実態把握することは、子どもの事実・事象について認識することであるが、その認識の背景には、教師の利害・関心が常に横たわっていることに無反省ではいられないと言うことである。ハーバーマスは、論文「認識と利害」のなかで、事象そのものを追究する現象学のような学問においても「認識を指導する利害」の存在を指摘し、「認識と生活世界の利害とのからみあい」に目をつぶる危険性を指摘している。(文献17.) KJ法を利用しテーマ設定をする際、問題意識そのものが教師の先入主や利害によって、歪められるおそれがある

のである。

2) 手順「b. カード・ラベルづくり」について

子どもの実態把握は、子どもの事実、行動を前述の先入主や利害によって歪められるおそれがあるものの、客観的に記述し分類することから始まる。自然科学にせよ社会科学にせよ客観的に記述するには概念を必要とする。

まず、記述の問題を考察する。ヘンベルによれば、概念を定義するのは、用いられる語句の意味を明確にするためであり、区分すれば定義には、記述的定義と規約的定義がある。ここでの行論から必要な定義は、前者の記述的定義 (descriptive definition) であり、ヘンベルは「すでに用いられている語句の一般に受入れられている意味、あるいは種々の意味をのべること」である、としている。規約的定義とは違って、記述的定義では、「正確である」か否か、「真か偽」がいえるものとされている。簡単な例示をすれば、「父」を、記述的定義すると「父は男性の親である」「父は親の女性でないほうである」となる。(文献18.pp141-142)

KJ法の問題のひとつは、子どもの事実を客観的に記述している保証がなく、むしろ、自分の見方や考え方を記述していることが見られる点である。事実と意見や推測が区別されず記述されるおそれがあると言い換えてもよい。

3) 手順d. ~f. の分類について

次に、概念の問題を考察しよう。カルナップは、科学における三種類の概念、すなわち、「分類概念：対象のあるクラス(類)におく概念。」「比較概念：より多いまたはより少ないという用語によって、ある対象をもう一つの対象とどのように関係しているかを示す概念。」「量的概念：目盛りで測定できる概念。」に言及している。(文献16. pp53-54.) KJ法で使用される概念は、カルナップに従えば、分類概念と比較概念に相当する。

主に問題になる分類概念を検討してみよう。KJ法では、子どもの事実や行動を客観的に記述したとみなすカードやラベルが分類されるわけであるが、分類の基準は適正に使用されるのか、はなはだ疑わしい。分類は同一のクラス(類)や同一のカテゴリー(範疇)に基づいておこなわれるが、KJ法では、極めて緩やかな親近性、親和性といった「感覚的な基準」に依存している。

通常、クラスやカテゴリーに分類するときは、「悉皆性exhaustiveness」「相互排他性mutual exclusivity」「詳細性detail」といった離散量の基準が利用される。(文献19. pp336-337.) 例えば、障害児を児童と生徒、男女の性別で分類するとすれば、4つのグループに交差することなく分類できる。心理学的測定法でいえば、いわゆる「名義尺度」に該当することになる。

KJ法の分類では、複数の観察者が、同一の対象や現象を観察し記述しても、類似のものは多いが同一の観察記述はほとんどあられない。逆に、同一のラベルを複数の人に独立に分類してもらおうと、類似の傾向は見られても、一致率は極めて低い傾向がある。分類したときそ

の分類に所属するカードやラベル数が、大幅に異なったり、島数が異なったり、分類が交差したり、グループごとの「表札」が恣意的であったりする。

4) 手順g, h. について

原理的な問題の最後に、分類された後に残る関係性を検討しよう。分類されたラベル等の相互関係が、相互排他的ではなく交差していたり、「入れ子」になっていたりが、経験的にしばしばKJ法では観察される。分類が交差していることは、関係性の抽出においてその概念が多義的に解釈されていることになり、曖昧であることを示唆している。また、入れ子の関係にあるとすれば、上位の分類概念の同質の要素になっていなければならないにもかかわらず、異質な要素を入れ子にしたり、島にしたりして、関係性の把握に混乱を招いている。

また、島同士の関係把握においても相互の関係を意味づける際に、原因-結果の因果関係ではなく、時間的な前後関係であり、単に事実が生じた順序であるにも関わらず、因果関係と見なして解釈していることがしばしば起きる。脳性まひ児の多様な学習困難を、脳の病変や損傷に起因するとだけネガティブな解釈をKJ法から導き出したり、あるいは、それらのみを根拠と見なしたりして、学習困難を正当化している面がないともいえない。

(2) 使用方法上の問題点

1) 手順上の問題点

次に、KJ法の方法上の問題点に移ろう。一つの事例を紹介すると、本年度当校では夏休みに『自立活動実践セミナー2007』を開催した。その折、「Iコース」では、参加者に授業参観（音楽と自立活動）した対象児1名について、KJ法の方法を利用した実態把握を実技の一つとして実際に体験していただいたところ、次のような島数の結果となった。（参加者には、一人3枚のラベルに対象児の問題点を記述してもらい、それをグループごとに分類してもらった作業を課した。その後、島作りや構造や関係性を討議してもらい共通理解の後、各グループの分類とした。7グループ各7名。）

「音楽の授業」

グループ	a	b	c	d	e	f	g
KJ法の島数	7	5	4	6	6	3	9

「自立活動の授業」

グループ	a	b	c	d	e	f	g
KJ法の島数	6	6	4	7	8	4	6

ちなみに、当校発表者が作成していた島数はそれぞれ「5」であった。初めての経験者がいたとは言え、同一条件で実施しているのに、これほどの不一致が生じるには、前述したように原理的問題があると言わざるを得ない。内容的な分析まではしないが、同じ事実・現象を観察し、実施手順が同一ならば、同一の結果になるはずで

ある。グループ内では討議により共通認識が図られるが、グループ間で比較すると不一致が生じてしまい、事実が同一である以上、事実に対する意見や考え、すなわち解釈が多様であること明示している。

一例を紹介したが、構成する教師によりこのように再現性が保証されないならば、非科学的であり、非生産的である。また、このような実態把握に基づき設置された目標や課題にどれだけの信頼性があるのか、疑念を抱かざるを得ないのは、筆者だけではあるまい。

2) 実施主体である複数教師間の問題点

本校の小学部は、1学級2担任制を導入しているが、多くの特別支援学校では、複数担任制が採用されているであろう。前述のKJ法の手順の説明では、複数の教師で作成する手順について充分触れてこなかったが、複数の教師で作成する際の方法上の第一の問題点は、観察は独立に行い、カードやラベルの記述も独立におこなう必要があるということである。情報が汚染されるからである。特に、新人教師は、なかなか自分の観察や言已述に自信が持てないので、付和雷同してしまうおそれがある。逆に、ベテラン教師やプライドが高く権力欲の強いタイプの教師がいるとその教師の意向に沿う記述をしてしまうおそれが出てくる。公平、公正な条件のもとで、観察と記述が独立に行われる必要がある。

これは、第二の問題とも関係する。それぞれがカードやラベルに記載された内容を読み込み、分類を開始すると、共通認識や共通理解を得るとしながらも、特定の教師（前述のタイプ）の影響によりその教師の意向に追随し「声の大きな」教師が面倒なので反対意見があっても言わずに過ごしてしまうなどの、人間関係的な要因により子どもの実態把握が歪められるおそれがある。討議のルールを遵守することや教員間の民主的関係の構築が重要となる。

3) 実践上への問題点

次のような教育実践上の欠点も指摘できる。

- 1 教師の実践に対する態度として、子どもの問題発見型、あるいは、短所追求型を想定していて、長所活用型とはいえない実態把握方法である
- 2 討議過程で見られたように、記述したい子どもの行動が分類しきれず、不適切なカテゴリーに分類されるおそれがある。
- 3 自立活動中心の教育課程の子どもには、比較的利用価値が高いが、教科的学習の教育課程の子どもには利用価値が低い。
- 4 個別の実態把握なので、類似性を指摘できても同一の基準で学級内の他の子どもとの比較ができない。
- 5 個人別の実態把握なので、学級や学校などの社会的関係や集団内の相互関係を捉えることができない。

(3) 実態把握後の扱い上の問題点

子どもの実態把握を遂行しながら、目標や課題を設定することになる。当校のように、実態把握から基礎課題、

中心課題、発展課題と三段階の構成をしている学校もあれば、短期目標、中期目標、長期目標として、目標系列として設定している学校もあるだろう。学校の独自の判断で設定され実践に移された後、半年から1年ぐらいの間に見直しをする必要があうだろう。ひとつは、実態把握していた時点では、問題ではなかったことが顕現することがあり、追記したり補正したりする必要がある。子どもが成長し伸びてくると、設定した目標や課題を修正する必要が生じるからである。いずれにせよ、軌道修正が必要なきときは、形成的な評価やフィードバックする必要があるだろう。

III. 新たな実態把握方法の提起 N法

1. N法の背景

前述してきたような諸問題を内包しているとはいえ、KJ法による実態把握方法は、外的な権威に由来する方法ではなく、アブダクションの論理と手続きの明確性に基づく、より現場に密着したものであった。なによりも、大学や研究機関の研究者たちがほとんど等閑視していた実態把握の方法を、教師たちが実践の必要上から問題解決の手法の一つであるKJ法を教育の現場に適用工夫してきた点に特色がある。

それならば、教師自身が実態把握法を自ら創造して活用している実際を提供することも、充分意味があるだろうと考える。筆者が以下に「N法」と命名し提起する新たな実態把握方法は、当校の通学制小学部の「準ずる教育課程」の子どもたちを対象に5～6年前に原型が開発されたもので、校内のケース会の資料や学級担任を代わる時に内部引き継ぎ資料として使用された以外は、公表するのは初めてのものである。

当校では、個別の指導計画を作成するのに際して、2種類のフェイスシートに個人の情報を記入活用していたが、「準ずる教育課程」の子どもたちの場合、それらの情報だけでなく教科学習に関する情報や資料が必要であること、生活指導に関する情報や資料が必要であることなどを痛感していた。それら以外に、学級経営上からも、ソシオメトリカルな方法であるのだが、子どもたち同士の学級内における人間関係を把握しておくことも指導上重要と考えて、過去の紀要にも教育実践の一部として公表したこともあった。そして、最終的には、それらを総合的に整理して子どもの全体像を把握できないものかと考えていた。自分の実態把握に関する方法的思考を十分に「発酵」させるには、外山が指摘するように、ある程度の期間「寝かせる」必要があったのである。(文献15.) それでは、N法の背景と由来について、筆者が参考としてきた学問に言及しながら、順次述べていくことにしよう。

2. 教育学と心理学からの示唆

(1) 教育目的の視点

子どもの全体像を把握する方法を考察する時、教育目的との関連で発達全体の全体像をどのような視点で見ればよいか、という問題がある。教育学から見ると、70年代から、「子どもの全体的発達」の重要性を指摘していた教育学者に川合章がいた。川合は「全体的発達」の概念を「全面的発達」とは区別し、彼が既に提唱していた「民主的人格の形成」と同様に、現代日本(70年代から80年代)の各教科に関連する民間の教育研究諸団体の研究成果と、この概念とを対応させて教育運動の旗印の性格を反映させていた。すなわち、「全体的発達」の概念は、民間教育研究運動を推進するための目的概念であり、残念ながら、実態把握の方法概念ではなかった。憲法・教育基本法が示す教育目的としての民主的な文化・社会の形成者の概念を、民主的な社会体制とそれを維持発展させていく主体である民主的人格の形成と再把握した川合が、提起した「全体的発達」の概念は、民主的人格の内的構造に位置付くものと理解できる。すなわち、それぞれの教科学習による知識や認識などの部分的発達が、生活指導による意欲と行動の形成が、相互に関連し合いながら全体として発達し、民主的人格の形成へ収斂されていく、と捉えるわけである。その際健常児も障害児も区別はないのである。(文献3. pp27-48.)

(2) 全体像と積み上げ方式の視点

全体的発達に関しては、もう一つ心理学からの示唆がある。神谷美恵子の『こころの旅』は、今日の心理学のレベルから言えば、内容的にはクラシックになってしまったものの、主にフロイト、エリクソン、ピアジェらの諸説に依拠しながら認知、感情、身体、社会性などの諸点から、時期ごとに子どもの発達を記述し捉えて「全体像」としている点で優れたものであり、その「捉えて全体像」にするという視点の意義を失っていない。(文献6.)

教育実践を読み込んでみると、教師が子どもの全体像を捉えると表現する場合、多様な視点と側面に関して言及しているのは明白なのだが、具体的にはいくつの視点と、どれだけの側面について言及しているのか不明確なことが多く、主観的なイメージや「心」や「体」といった極めて広く抽象的な観念を表現していて、事実の記述や表現になっていない事例が多い。使用している概念の定義が不明のまま感覚的に使用していて、概念間の関係性が不明瞭なのである。このような状況に対抗するものに、「細目積み上げ方式」というテスト理論の考え方がある。学力の評価に関するものではあるが、対象の評価の視点が多数あるならば、それらを目的別、要素別に個別に分けて積み上げていくことにより捉える考え方である。(文献1. p44.)

3. N法による実態把握

(1) N法の論理

さて、以上のような学問的な背景を総括し、実態把握

子どもの実態把握表

「心理社会面」

	性格	認知	情動	社会性	言語	視覚
A	自己評価が下がることを極端に嫌い、自分を守ることに終始する。他児童の気持ちを考える余裕がない。不都合だと無視か、とぼける。	理解力が高いので教科学習の内容理解はよい。算数の計算力は高いが、それに反して図形はやや苦手。	勝敗に拘り、負けると泣いたり、相手を悪く言う傾向がある。感情面の発達が年齢より低く幼い面がある。	社会性が低く、友達との協力的な関係を結ぶことより、好きなことだけしている。特定の子どもが好き、あるいは、対抗的関係を持つ。	音声言語に問題ない。話し方もしつかりとしているが、やや早口である。	特になし。学級内で唯一メガネをしていない。
B	言葉遣いが悪いが、優しい面をたくさん持っている。	指示理解が低いので、思いこみで活動することがあり、大抵失敗に終	対母親との関係から、やや寂しがりやの傾向があり、甘える仕草が時折み	教師に対してはわざと粗野な言葉を使い関心を引く。友達へは優しく	音声言語に問題ない。	メガネを使用している。視覚より知覚的問題と推測しているが、指示され

「身体機能面」

	上肢	下肢	移動	筆記	食事	排泄
A	特に問題はない。手指の微細な動きもできる。コンピュータのキー操作も問題ない。	SLB。二分脊椎が原因でまひしている。膝立ち可能。つかまり立ち可能。	車いす移動、実用性有り。乗り換え自力で可能。室内は、四つ這い移動をしている。	特に問題はない。丁寧な文字を書くことが課題。	特に問題はない。マナーには、問題があり、よくかまわずに食べて嘔吐することがある。	自己導尿は、ほぼ自立してきている。日常は紙おむつを使用、自分でも交換可能である。
	手指の関節が拘縮してくるので、微	運動靴。血行がよくなく冷たい。股	車いす移動、実用性有り。	特に問題はない。	特に問題はない。	保護者は、将来的には自己導尿を期

「日常生活面」

	着脱	健康	投薬	コンピュータ	補助具	家族
	補装具と外靴は自立している。	側湾の不安が指摘されたので、姿勢	特になし。	パスワード、ID、インターネットの	なし。	両親、妹、父親とはあまり遊ん

を指導目標や課題という仮説を形成する手法と捉える筆者がなぜN法と命名したかと言えば、いくつかのの意味を込めている。Nはnumberの意味で、数ある実態把握方法のひとつであり、教師ならばいろいろな実態把握法を自ら開発することを推奨して、n番目の方法の意味である。そして、単純に私の頭文字である。

われわれは、言語により生活世界の事物・事象を表現するのであって、子どもの実態も同様に言語により表現する。特に、分類概念と比較概念という質的言語により表現するのである。子どもの実態そのものに質的な特質と量的な特質があるのではなく、子どもの実態を質的言語と量的言語という概念体系の相違により表現するのであり、質的であれ量的であれ、実態を言語により表現するのであれば、その論理と規則が必要になってくる。

N法の論理と規則を説明することにする。基本的な考え方は、KJ法とは違って事前に用意した記述的な分類概念を活用し、子どもの全体像を多次元・多項目により捉えることである。より正確に言えば、子どもの実態を多次元・多項目の分類概念により捉えたものを「全体像」としているのである。すなわち、事前によく吟味した複

数の分類概念（上位の大分類と下位の小分類）をマトリックスにして、子どもの実態を代表的な事実と頻繁に観察される行動とを記述し整理し、それらの項目をさらに優先度と重要度の基準により重みを付けて選定し積み上げていくことで把握し「全体像」とするものである。

学級の子どもの実態を捉えるために、教師の教育的な経験判断により、重要と考える「側面」と「項目」に分けることから始まる。「側面」は、子どものいくつかの相（アスペクト）において大分類することである。「項目」は、それぞれの「側面」の構成要素と想定できる下位の分類概念である。ただし、その分類概念の適用されるべき範囲（外延）は明確にする必要がある。教育実践を展開していく上で、子どもについて知っておかなければならない情報に関する概念を選定すればよい。側面と項目の例示をすると、次のようになる。

「側面」

「項目」

心理社会面：性格、認知、情動、社会性、言語、視覚、
身体機能面：上肢、下肢、移動、筆記、食事、排泄。
日常生活面：着脱、健康、投薬、補助具、家族。
学習活動面：興味・関心、教科、係活動、生活指導。

(2) 子どもの実態把握から課題(目標)設定への作業手順

以下がN法の実施手順について整理したものである。

- 手順1. 側面を決める。(3~4面がよい, 2面では相互的ではあるが, 全体的な把握とは言えない。)
- 手順2. 各側面の項目数を決める。項目数が多いほど精度は向上するであろうが, 煩雑になるか, 重複してくるので, 5~6項目がよい。カテゴリーの離散的定義に, 違反しないようにする。(悉皆性と相互排他性)
- 手順3. 子どもの実態を把握するために, 例えば, 4つの側面それぞれ6項目に渡り(計24項目)記述する。
- 手順4. 子どもの実態を全体的に把握するために, 各項目に記述する。事実や行動を記述する。内容は独立させ重複をさける。(全体を24項目に分割記述して, 再度積み上げる。)
- 手順5. 側面の下位になる各項目について, 優先度, 重要度に照らして, 1位から3位までの順位付けを行う。(重み付けにより, 12項目に半減する。)
- 手順6. 各側面について, 上記と同様に順位付けする。子どもの実態の絞り込みをする。
- 手順7. 実態把握から項目間の関連付けをして課題の焦点化をする。
- 手順8. 共時軸を導入して, 課題が基礎的, 中心的, 発展的になるように分類する。
- 手順9. 通時軸を導入して, 課題が, 短期, 中期, 長期の指導になるか分類し展望をする。
- 手順10. それらを全体的, 立体的に整理し, 課題(目標)設定する。目標が達成目標か向上目標か留意する。

改訂: 子どもの実態に変化が生じた場合, 必要に応じて, 項目の再記述と訂正をおこない。各手順内の記述変更をおこなう。

注意1. 手順1~4までが, 子どもの実態把握表の作成手順。手順5~10までが, 課題設定の手順。

注意2. 実態把握表は, 個人別に作成するのではなく学級の全員分を一覧表の形式に作成する。個人間の比較ができるからであり, 教科的学習を学級単位で指導することを考えると, その意義は明白である。

注意3. N法による子どもの実態把握表は, 側面ごとにA4判のサイズの用紙を横置き, 行が個人名, 列が項目で作成されている。

具体例は, 表「子どもの実態把握表」を参照されたい。

(3) N法の利点と限界

以上の論述の過程で既に明白になったこともあるが, N法の利点について述べておきたい。

(1)この方法では, 最初から短所追求型の実態把握の方法

が回避されている。回避できないのは, 教師の認識に關与する日常的な教育実践上の利害であろうが, 基本的に反省的態度で取り組むことが要請される。

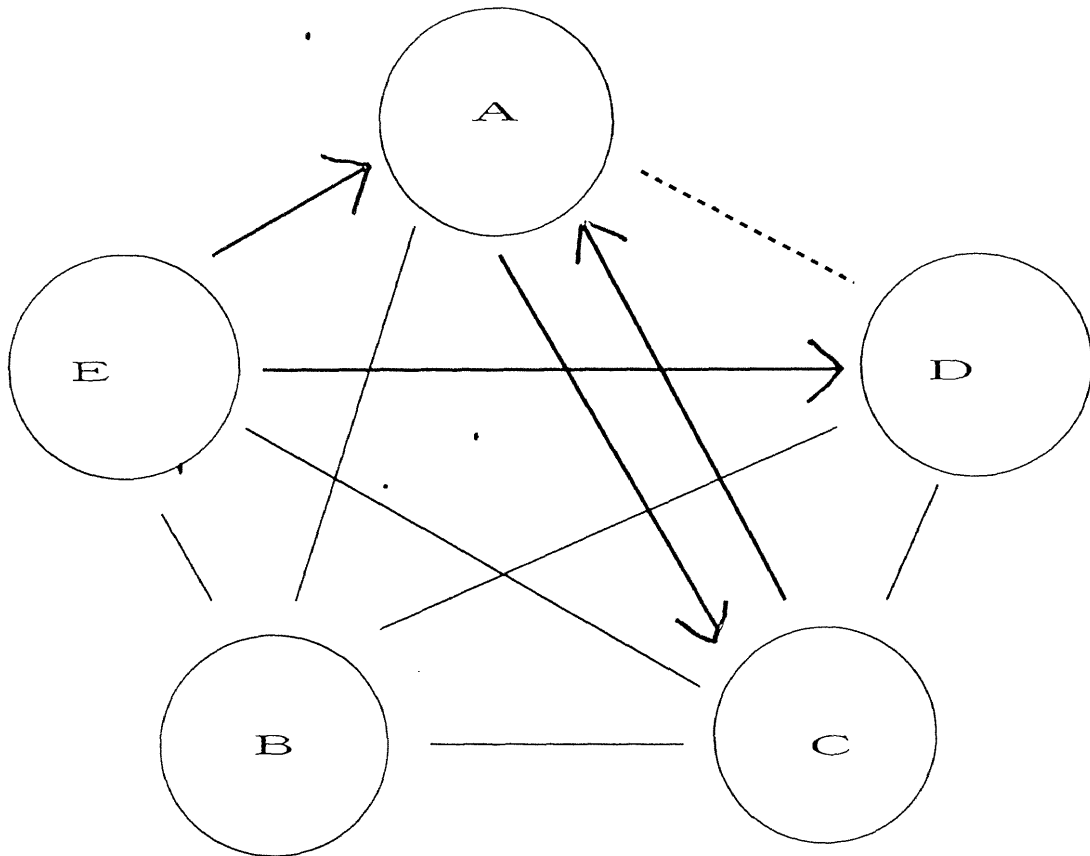
- ②「子どもを全体的に把握する」とか「子どもの全体像を捉える」と宣言しながら, 特定の教育運動の当為論を振りかざしているだけで方法的に無反省な態度を避けることができること。すなわち, 質的言語である分類概念を利用し, 所定の手順で「捉えたものを全体像」とする知的誠実さを堅持できることである。対象化していない項目や捉えきれないものの存在を無視しないと言い換えても良い。
- ③項目の関係では, 項目数を増加することで多次元, 多項目の子どもの実態の情報量が増大し豊富化する。優先度により, 順位化して増大した情報量から集約し収束させることで焦点化する。2つの逆方向の操作手順により, 子どもの複雑な実態に適正に対応することができる。
- ④この方法では, 分類するだけでなく個人別の優先度や重要度という基準により順位化をおこない比較概念を活用していること。子どもの実態を並列的に記述しないで, 課題や目標を設定する志向性を示していること。また, 一覧表にするので, 子ども同士の比較も容易にでき, それぞれの特徴が明確になる。
- ⑤学級担任が複数である場合には, 討議の過程を経る必要があるだろう。少なくとも学級担任同士の共通認識になっていなければ, 保護者に対して説明責任を果たせないからである。この点, このN法は筆者が個人で開発してきた経緯があるので弱点ではあるが, 次のように, 手順を工夫すれば問題はない。手順1. 2. に関して, 「側面」「項目」の内容を担当同士で討議して決定し, 相互に独立に各項目を記述し, 記述内容に関して項目ごとに, 担任同士が検討し共通理解を図り, どの側面と項目を優先するかの判断を調整していけばよい。以降は手順に従い課題や目標を設定していけばよい。

4. 学級内の子どもの相互関係

KJ法同様にN法による子どもの実態把握にも, 比較可能ではあるが個人別の実態把握なので, 学級や学校などの社会的関係や集団内の相互関係を捉えることができない。そこで, ソシオメトリカルな方法であるのだが, 学級経営上からも要請される, 子どもたち同士の学級内における人間関係を把握する方法を開示しておきたい。これもN法同様に子どもの実態把握法である。

人間関係には, 同調, 対立, 反目, 追従, 無視, 孤立などいろいろな関係が存在している。学級内でも同様であり, その関係構造を図解することによって把握する方法である。日々の子どもの行動を観察していると, 学級内の人間関係が見えてくるもの, なかなか顕現しないもの, 潜在しているものなどがあり, 会話などの言動から,

*** 学級内の子どもの相互関係図 ***



** 関係説明 **

- ・ AとCは、相互に対立的関係で、特にAからCへの対抗意識と視線恐怖が顕著であった。Cは、Aから悪く言われても、凝視して睨み返すことで、自分の意思表示をしていた。
- ・ EとAは車いす移動力がほぼ同じなため、よく校内や遊歩道への散歩にでかけていた。Aが好きなFを追いかけている時は、Eは別行動をしていた。
- ・ BとEは教室で、紙独楽遊びをしていると一緒に遊ぶ。遊歩道でキャッチボールの時も同様。BとEの関係の密度は、弱い。BとAの関係はもっと弱い関係であった。
- ・ CとDは女同士だが、スライムで遊ぶ程度で弱い関係。Cは、天気がよいと一人遊び校庭に出てしまう。(土いじりか、草花集め、お気に入り場所がある。) Dは、Eの粗暴な行動を怖がっていた。Aに対しては、やや強気にでることが見られた。Bとは弱い関係であった。

遊びなどの活動から情報収集して、図を作成する必要がある。図解するとき、線の種類(太い実線は緊密な関係を示す)や矢印の向きなど表現する記号を決めておけばよい。みんなから線が向かってくるなら人気者かリーダー的存在であり、線が誰からも来ていなければ、単独行動を好むのか、孤立していることが分かる。

図解だけでは不十分であるので、通常簡単に代表的な事実を「関係説明」として記載しておくのが望ましいであろう。その際、エピソード記述(法)が重要な意味をもってくるだろう。学級担任が複数である時は、それぞれ独立に図解してもらい、交互に検討して共通認識を得ればよいし、前担任の方が情報量を多く持っているなら、図解してもらおうか、図解後にコメントしてもらおうとより良いものになるだろう。必要ならば、専科の教員からも情報を収集すべきであろう。

そのようにして、年度当初に作成し、学級経営や生活指導に生かしていくのである。また、学期ごとに、ある

いは、年度末に再度図解することで、日々緩やかに変化しているのになかなか意識化できなかった学級内の相互関係の変化を捉えることができる。生じた変化の原因や要因を考慮して、その変化を指導に生かせるようにしたいものである。学級内の子どもの相互関係図を参照されたい。

IV. 今後の課題

当校は、「個別の指導計画」の評価システムを公表して、特別支援教育を推進する立場から全校的に研究と実践に取り組んできた経過があるものの、その前提となる「実態把握」に関して全校的な共通理解や共通認識があるわけではない。いくつかの理由を挙げるができる。

①教育現象としての子どもの実態は、「教育の一回性」という事実強く依存しているからであり、実態に対して使用される分類概念や比較概念といった質的言語

に依拠しなければならなかったからである。

②KJ法を検討する行論の過程で示したように、多義的であり再現性や客観性が低いからである。

③専門職としての学級担任一人ひとりに委託されている事項であるからである。

考えられる反論に、子どもの実態に対して質的言語ではなく量的言語を活用すればよいのだ、というものがあろう。しかし、量的言語を使用する場合は、すなわち、量的概念という目盛りで測定できる概念を活用することになり、実態把握ではなくその場合は、「診断的評価」、あるいは、「アセスメント」と呼ぶべきである。アセスメントに関わる方法は、通常、各種の標準化された検査を使用する方法となり、既に当校を含めた教育現場では多用されている。例えば、代表的な知能検査のWISC-Ⅲ、K-ABC、ITPA、津守式や遠城寺式の発達検査から各種の診断テストや学力テストなどである。(文献2.)

ひるがえって、質的言語に関する課題が近年別の角度から問い直されてきている。カテゴリカルデータとして処理するには制限があった日常言語レベルの分析が可能になってきたことである。すなわち、統計分析するには、何らかの数量化が必要であったものが、質的言語のまま分析できるようになってきた点である。データマイニングとか「定性データ分析」呼ばれるコンピュータによる情報処理の手法である。日本語においても、対応するソフトが開発されれば、最新の実態把握法に応用できる方途が見えて来るであろう。KJ法であれ筆者のN法であれ、この手法で活用できれば、夢物語かもしれないが、だれが遂行しても一義的な結果を導くことも可能かもしれない。(文献8.)

子どもの実態把握の方法的反省として、KJ法を批判的に検討しながら、筆者の提起する実態把握法をN法として紹介してきた。この方法は、「準ずる教育課程」の学級の子どもたちを対象にして、開発されてきたものであるので、必ずしも、重度・重複児に対応していないかもしれないが、「側面」や「項目」を分類概念の離散的定義に従い、適正な項目数に抑えて使用すれば、有益なものになると思う。

特別支援教育の潮流として、重度・重複児だけでなく全ての対象児に「個別の指導計画」を作成する方向に動いている。多忙な教師の現状を考慮すると、実態把握を含めて個別の指導計画の作成に労力を費やすよりも、教育実践に労力を振り向けたほうが生産的であると主張する研究者は、ある意味で正しいであろう。しかし、自らは実態把握の問題を研究することもなく回避していることへの弁明を述べているとすれば、教育実践を展開していくために、子どものありのままの姿をどのように認識したらよいか苦悩している教師に対して、研究的支援を放棄しているに等しいであろう。教師が、教育実践を進展させていくために実態把握を放棄できない以上、新たな子どもの実態把握の方法を反省的に創造して、N法か

らN+1法、N+2法へと進化していくことを若い教師たちに期待したい。

<参考文献>

1. 池田央
『テストの科学』 日本文化科学社 1992.
2. 梶田毅一
『教育評価第2版補訂版』 有斐閣 2002.
3. 川合章
『子どもの発達と教育』 青木書店 1975.
4. 川喜田二郎
『発想法』 中央公論社 1967
5. 川喜田二郎
『続・発想法』 中央公論社 1970
6. 神谷美恵子
『こころの旅』 日本評論社 1974.
7. 鯨岡峻
『エピソード記述入門』 東京大学出版会 2005.
8. 佐藤郁哉
『定性データ分析入門』 新曜社 2006.
9. 筑波大学特別支援教育研究センター／斎藤佐和編
『講座特別支援教育1 特別支援教育の基礎理論』 教育出版社 2006
10. 筑波大学特別支援教育研究センター／前川久男編
『講座特別支援教育2 特別支援教育における障害の理解』 教育出版社 2006
11. 筑波大学特別支援教育研究センター／安藤隆男編
『講座特別支援教育3 特別支援教育の指導方法』 教育出版社 2006
12. 筑波大学附属桐が丘養護学校
『平成15・16年度文部科学賞特殊教育研究協力校研究成果報告書 肢体不自由教育における小中高一貫の教育計画と評価』 2005
13. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所・世界保健機構(WHO)編著『ICF活用の試み』 ジアース新教育社 2005.
14. 戸田山和久
『科学哲学の冒険』 日本放送出版協会 2005.
15. 外山滋比古
『思考の整理学』 筑摩書房 1983
16. カルナップ,R 沢田茂 他訳
『物理学の哲学的基礎』 岩波書店 1968
17. ハバーマス,J 長谷川宏訳
『イデオロギーとしての技術と科学(改訂版)』 紀伊國屋書店 1975
18. ヘンベル,CG 黒崎宏訳
『自然科学の哲学』 培風館 1967
19. Frank-Nachmias, C & Nachmias, D
Research Methods in the Social Sciences 5th ed
St.Martin's Press 1996. pp335-340.