

通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための 連携スキルに関する探索的研究（8）

－ 「後方視的対話」活用による個別の指導計画作成の事例を通して －

佐々木全・東信之・池田泰子・名古屋恒彦・川村真紀・山本一美・高橋和志・佐々木弥生・
田口ひろみ*，坪谷有也・小山聖佳・上川達也**，滝田充子***，石川えりか****，及川藤子*****

*附属学校特別支援教育連携専門委員会，**岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

花巻市立石鳥谷中学校，*岩手県立紫波総合高等学校，*****岩手県立水沢農業高等学校

（平成30年3月2日受理）

1. はじめに

通常学級における特別支援教育を効果的に実践すべく、特別支援教育コーディネーターをはじめとする教師の地道な努力が求められている。その内容として「連携」がある。連携は校外外を問わず、必要に応じて教育のみならず医療、心理、福祉、労働などの他分野あるいは家庭、地域、専門機関などの多様な立場の人材との連携が必要不可欠である。

このような現状にあって、教師の「連携スキル」が問われている。「附属学校特別支援教育連携専門委員会」（以下、本委員会と称する）では、平成28～33年度の事業において、連携スキルの内容を見出し、その伸長に資する研修プログラムの開発をめざしている。

その取組の一つとして、平成28年度から、教育現場の連携事例を収集し、その中において発揮されている連携のスキルを探索している。この中から、連携の実務においては、各ライフシーンを支えようとする横方向の連携と、各ライフステージを接続する縦方向の連携がることが指摘された¹⁾。

前者において個別の指導計画は、その時期、その場面において関わる複数の支援者が支援内容や方法を共有することに資する。

後者において個別の指導計画は、ライフステージを切れ目なく支援しようとし、支援の履歴たる支援内容と支援方法を、各ライフステージの支援者が参照、共有することに資する。

この中で、連携の実務を遂行するいわば連携ツールとして個別の指導計画がある。この意味からも、

個別の指導計画の作成と活用を意味する「個別の指導計画リテラシー」が連携スキルの一内容として指摘された²⁾。

そもそも個別の指導計画は、平成29年3月公示の小学校学習指導要領等においても「特別支援学級に在籍する児童や通級による指導を受ける児童については、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、効果的に活用するものとする³⁾」とされ、その作成、活用は一層重視されている。今後、教育現場では教育行政的要請と、児童生徒の教育的ニーズからの要請によって個別の指導計画の作成と活用が加速的に促進されるだろう。

このような情勢に対応可能で、かつ連携スキルとしての「個別指導計画リテラシー」にかかわるであろうものに、個別の指導計画を明示化し作成するために開発された「後方視的対話」がある⁴⁾。

「後方視的対話」は、教師が自らの実践を振り返り、自らの意図や児童生徒の活動の様子などを、対話と協働をもって想起、明示化する。さらに、その内容の改善案をもって次時の個別の指導計画を構想するものである。これは、いわば個別の指導計画作成支援の要領である。その具体的要領は、まず、語り手である実践者に対して、聞き手が実践内容について発問し、その応答を記録する。そのための様式は、個別の指導計画の様式を準用する。図1には、「後方視的対話」の結果を記したもの（記載例）を示した。なお、これは「後方視的対話」の演習用に作成したワークシートである。

支援目標	支援の手立て	支援の評価
③【そもそも】 演習題をやりとげてほしい。	②【振り返ってみれば】 ・問題に取り組みよう促した。 ・問題の解法を解説した。	①【今まさに】 ・算数の演習問題(10題)の取組では、私語が目立った。 ・教師が取組を促すとそれに応じ最初の4題目までは解いた。 ・その後は、取組をやめ私語を始めた。教師が再度促し、解法を解説すると、5題目をやった。ここで制限時間となった。 ・教師が立ち去るとき「どうせ終わらないんだよ」とこぼした。
④【まずここから】 演習題のうち、主要内容について、これをやりとげてほしい。	⑤【それを目指して】 ・演習題を5題与える。 ・演習時間の冒頭、机間指導にて解法の確認をしてから着手することを促す。	

図1 「後方視的対話」の結果を記した個別の指導計画の様式

これに即した主な発問内容と手順は次の通りである。

①実践によって得られた児童生徒の姿はいかなるものだったか。図1の中では、発問の頭出しを兼ねたアイコンとして「①【今まさに】」と記されている。これは個別の指導計画における「評価」欄の記述に相当するものである。

②その姿の実現場面で講じられていた手立ての内容は何か。図1の中では、発問の頭出しを兼ねたアイコンとして「②【振り返ってみれば】」と記されている。これは個別指導計画における「支援方法」欄の記述に相当するものである。

③この手立てによって、児童生徒のいかなる姿を目指したのか。図1中では、発問の頭出しを兼ねたアイコンとして「③【そもそも】」と記されている。これは個別指導計画における「目標」欄の記述に相当するものである。

④次時の目標は何か。図1の中では、発問の頭出しを兼ねたアイコンとして「④【まずここから】」と記されている。この時①～③をもとにして、現実的で妥当な目標の内容と表記によって設定する。

⑤目標の実現に資する手立ては何か。図1の中では、発問の頭出しを兼ねたアイコンとして「⑤【それを目指して】」と記されている。この時①～③をもとにして必要な加除修正を施しつつ考案する。

以上①～③は、個別の指導計画の項目である。ただし、目標方法、評価が逆順(すなわち後方視的に)記述されたことになる。これは、次時個別

の指導計画の根拠としての意味をなし、④⑤の正順、つまり「前方視的な記述」をもって次時の個別の指導計画が作成される。後方視的対話の本質は、次時の個別の指導計画への連結・移行である。

また、「後方視的対話」は個別の指導計画の作成という実務に資する他にも、個別の指導計画の作成に不慣れな、あるいは初学者に対する On the Job TrainingまたはOff the Job Training (実務場面を離れて行う研修)として、他の活用事例が示されており、その活用においては汎用性が期待される。

本稿では、「後方視的対話」を個別の指導計画の作成と活用に関するリテラシーの一つとして想定し、その上で「後方視的対話」の活用事例を挙げる。これに基づき、「後方視的対話」の連携スキルとしての有用性を検討する。

なお、事例は筆者らが収集した実践例であるが、主に授業参観者と授業者間において実施された「後方視的対話」の活用というべきものである。また、事例については関係者の匿名性を担保するために、複数事例を組み合わせ再構成した。

2. 後方視的対話の実践事例

(1) 高等学校における授業カンファレンス

A高等学校では、特別な支援を要する生徒の割合が非常に高く1学級に複数名いた。これは小中学校で想定される割合である6.5%⁴⁾の数倍に相当した。学習障害が疑われる生徒が多く、加えて軽度知的障害が疑われる生徒も多く、この高等学校の教員の悩みは日々の授業であった。生徒は、学習内容のみならず学習活動自体の理解が難しいことも少なからずあった。その結果、生徒の授業に対する集中は途切れがちであり、授業中にもかかわらず入眠、夢想するなど活動停止状態になる生徒も少なくなかった。

A高等学校の特別支援教育コーディネーターは、発達障害等の知識や対応技能に明るく、かつ福祉や医療の専門機関等との連携についての展望が明るかった。しかしながら、冒頭記したように特別な支援を要する生徒の実人数が多く、また、

同時多発的な対応の必要性に迫られていた。そこでの個々の事例への対応においては、学校内外でのネットワークづくり、教員、生徒、保護者への個別の対応などに多くの時間と労力を割く必要があった。その結果、日々の授業における教員の悩みへの対応にまで手が届かなかった。

そこで、A高等学校の特別支援教育コーディネーターは、近隣の特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと特別支援教育を専門とする岩手大学教員及び大学院生（本委員会委員と本委員会事業協力者）を招聘し授業カンファレンスチームを組織し、隔月1回の授業参観及び事後カンファレンスによって、特別な支援を要する生徒に対する授業中の支援方法を検討することにした。

授業カンファレンスでは、授業者に加え、関心があり、かつ業務の都合がつく有志の教員1～2名が集った。協議の中では、授業における授業者の言動に着目し、その中で対象生徒への支援として機能していた内容について、参観者が指摘することを実施した。その内容は授業者にとって、仮に無意図的であったり無意識化であったりしたとしても、それらの言動が支援として機能していたなどのことが確認された。この一連の協議が「後方視的対話」の活用であり、A高等学校の特別支援教育コーディネーターは、個別の指導計画の様式をもって協議内容を記録した。「後方視的対話」導入の初回の記録を図1に、2回目の記録を図2にそれぞれ示した。

支援の手立て	評価
<ul style="list-style-type: none"> 生徒に近いテーマで授業の内容を提示 ①青年期のフロイトの防衛反応→日常の生徒の場面を例える ②政治の内容→トランプ大統領、安倍首相などの写真から名前当て学習プリント(タイムリーな話題) 生徒がイメージしやすい内容、相手を考えて言葉がけ ★「漢字の院に気をつけて〜(よく間違える漢字の注意喚起)」 ★「文化祭の時には〜(想起しやすい話題振り)」 ★「ひらがなで書いてもいいよ(無抵抗をなくす)」 板書…書いた後に生徒を確認(言葉で板書進度を告知したり、他の生徒の評価をしたり、板書をポイント制とし平常点に入れるなどする) 	<ul style="list-style-type: none"> ①(珍しく)反応が良く、結果、例えを通して授業の内容の理解に繋がった ②名前を問う問題では、わからない生徒が多かった。ので、<u>隣近所と話し合うように指示したが、あまり話せていなかった。</u> 生徒の授業参加を促す有効な手立て 個々を確認し進度の調整ができる。生徒の授業参加の徹底に繋がる

図1 授業カンファレンスにおける対話記録(初回)

<ul style="list-style-type: none"> ③そもそも 単語の理解をしてもらう 遠近調節を知る(最後のまめを理解する) 	<ul style="list-style-type: none"> ②振り返ってみれば わかりやすく絵を書いて説明した 写真や実物(模型)取り入れて視覚情報を増やした 前半にグループワークで発言しやすい雰囲気作りをした(例:わかりやすく生徒の名前を当てるクイズ形式、ヒントを出しながら進めるなど) まどめの欄は、記入しやすく、穴埋め形式で単語を選択して入れる 様子を見て集中を促すために発言の機会を作る 机間巡視で板書の確認をし、必要な指示や促しをする 	<ul style="list-style-type: none"> ①今まさに うなずきがあった 目についての名称を覚えて、その機能を理解することができた 波はあるが、板書が正確にできている 一定の集中ができていようになってきた
---	--	--

図2 授業カンファレンスにおける対話記録(2回目)

図1では「評価」「支援の手立て」とあり、図2では「①今まさに」「②振り返ってみれば」「③そもそも」とある。これらは、実は様式が定まらない段階でのものである。「後方視的対話」の導入期においては、その実施要領、記載要領の伝達が必要である。そのための実務体験と様式を段階的に導入していったことを表していた。

また、A高等学校の実情として、授業研究会のように授業を参観しあい意見を交流するような機会はほとんどなかった。このことは、おそらく一般的な高等学校でも同様であろう。そのため個別の指導計画の作成よりも、授業づくりそのものについての意見の交流が活発であり、協議の大部分を占めた。このことは、授業カンファレンスを繰り返す中で徐々に整理され、また、生徒一人一人の学習状況、適応状況への注目がなされ始めた。それに伴い「後方視的対話」の趣旨がよりの確に理解され、実施要領、記載要領などの徹底が進むものと期待された。

なお、「後方視的対話」の実施内容を含む、毎回の授業カンファレンスの成果は、授業者並びに授業カンファレンス参加者に共有されその後の活用可能が期待された。併せて、同内容は、後日の職員会議にて、A高等学校の特別支援教育コーディネーターから報告され授業カンファレンスへの積極的な参加が呼びかけられた。

(2) 中学校における授業参観記録の作成

B中学校では、特別な支援を要する生徒が一定割合在籍しているものの、教師個々の授業づくりや学級経営の工夫が奏功しおおむね適応的であった。しかし、その中であってCさん（1年生、女兒）については、1年生の1学期末から学習面での遅れが顕著化し、担任と保護者が懸念していた。特にもノートをとるなどの書字を伴う活動において遅れをきたすことが主訴であった。これによって、授業の展開についていけず、学習意欲を低下させてしまっていた。実は同様の傾向は小学生のころからあり、当時は、可能な限り授業展開をスローダウンし対応することが多かったという。しかし、中学校の授業ではそのような対応がしにくいことが各教科担任からの悩みとして挙げられていた。

そこで、実態を把握すべく、B中学校の特別支援教育コーディネーターは、岩手大学教育学部附属特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと特別支援教育を専門とする岩手大学教員（いずれも本委員会委員）を招聘し、授業参観を実施した。授業は社会科であった。授業参観記録においては、有効な支援の手立てを見出し、授業者に情報提供することを目指した。この試みの一部としての参観記録は、個別の指導計画の様式をもって後方視的に記入された。この一部を図2に示した。

支援目標	支援の手立て	支援の評価
④【そもそも】 (学習の要点への注意を向けやすいように)円滑に書字活動を行い、学習の要点を把握してほしい。	④【振り返ってみれば】 ①自由記述箇所について、教師が例示した文型を参照するように促していた。 ②書字の負担を軽減し、学習活動と併せての思考・判断・表現に力を注げるよう、学習プリントを用いた。学習プリントでは各記述欄の字数を少量にしていた。	④【今まさに】 ①学習のまとめの自由記述について、「今日の学習」とだけ書いて手が止まる。その後、教師が例示した文型に即して円滑に取り組んだ。 ②書字について、字形は整いにくいものの許容範囲。事前情報では、板書の速度が遅いことへの懸念もあったが学習プリントへの記述には遅れがない。
⑤【まずここから】 学習資料を適切に理解し、理解した事項を書き出してほしい。書き出した内容をグループ内で円滑に発表してほしい。	⑤【それを目指して】 ・上記2点に次の内容を加える。 ・学習シートがそのまま発表時のスピーチ原稿になるよう様式を整える。 ・発表要領について教師がモデルを示す。	

図2 参観記録の例

これによれば、①【今まさに】において、授業中

のCさんの様子が記録された。その一つは、学習のまとめを自由記述する場面での戸惑いであった。②

【振り返ってみれば】において、授業者が、Cさんの文章記述に資する文型を示し、参照するよう促したことが記されている。授業者は、手を止めていた対象児に適合する支援の手立てを提供できていた。③【そもそも】においては、この授業において授業者が暗黙裡にねがっていた対象児の姿が記される。ここでは、書字活動にCさんの労を割くよりも、学習の要点に労を割くことが優先されていたと、参観者によって解釈された。

以上を後方視的に記述し、授業参観後に④【まずここから】において、次時の授業における目標が記された。これは、参観者からの提案内容であった。次回授業内容が学習内容の発表であったことから、これを円滑に行うことをねがった。そのために⑤【それを目指して】において、本時で奏功した支援の手立てを踏襲し、発表原稿の作成に際して、Cさんの文章記述に資する文型を示すことが記されている。

このような参観記録をもって、授業者に情報提供することで、後々には授業者自身が参観記録を踏まえて次時の個別の指導計画を作成することを促進したい。つまり、授業参観者が後方視的に記述し、教科担任が前方視的に個別の指導計画を立案するである。そこにさらなる対話が生成され、Cさんに対する個別の指導計画の内容が成熟していくだろう。

(3) 小学校における心理検査結果の活用を意図した授業参観記録の作成

D小学校では、特別な支援を要する児童が10～20%在籍していた。これは校内一律の数値ではなく、いくつかの学級に偏在していた。その中のある学級では、多動な児童が中心となり授業中騒々しくなることがしばしば見られた。しかし、その中であってE君（3年、男児）は、静かにこまっていた。つまり、騒ぎには加わらないものの、人知れず学業不振に困っていた。そのことは、担任と保護者の間では共通認識があった。医療機関の

受診歴があり、心理検査の結果とその解釈レポートについて保護者から学校に提供されていた。しかし、多くの現場でもそうかもしれないがE君の支援のために検査結果の活用されているわけではなかった。

そもそも専門機関から提供される検査の結果とその解釈レポートの多くは、被検査者たる当該児童生徒の学校での学習及び生活場面での実像に对照させているわけではないために、具体的な支援方法に接続されがたい面があるのかもしれない。

そこで、D小学校の特別支援教育コーディネーターは、特別支援教育を専門とする岩手大学教員（本委員会委員）を招聘し、E君の検査の結果とその解釈レポートと具体的な支援方法の接続に資するべく、検査の結果とその解釈内容を念頭に置き、授業参観を実施した。併せて当該学級に配置されていた支援員との協働をもって、参観記録を作成した。授業は算数であった。ここでは、検査の結果とその解釈を、E君に適合する具体的な支援方法についての裏付けとし、適合しきれていない支援方法についての改善策の発案を目指した。

なお、E君の心理検査の結果において顕著であった特徴は、「言語理解」が強いことと「処理速度」が弱いことの2つであった。

ここで作成された参観記録は、個別の指導計画の様式をもって後方視的に記入された。この一部を図3に示した。

支援目標	支援の手立て	支援の評価
①【そもそも】 できるだけ演習問題に取り組んでほしい。	②【振り返ってみれば】 ・最後の「チェック問題」では、支援員がノートに問題を写し、答えだけ書くように促した。	④【今まさに】 ・「演習問題」では着手した問題に関しては全問正解(中間中絶)・顔を伏せていても、問題は聞いている様子で、答えのみの記入を求められたときはすらすら書いていた。 ※言語理解が強い、処理速度が弱いことに符合する。
③【まずここから】 円滑に演習問題に取り組んでほしい。	⑤【それを目標して】 ・問題ごとに、穴埋め式の記述欄を準備し、記載を促す。 ・解答が進まない時には、参照すべき問題への着目を促し、必要に応じて、言語にて解説を加える。	

図3 参観記録の例

これによれば、①【今まさに】において、授業中のE君の様子が記録された。そこでは、授業中顔を伏せ、一時的に学習意欲が減退したE君の様子では

あったが、教師が読み上げた問題について聞き取っておりその解答のみを所定の欄に書き込んだ。この逸話は「言語理解」の強さを裏付ける根拠の一つとして理解された。

②【振り返ってみれば】においては、E君が問題を視写することを避けており、そこで支援員が代りに視写をした上で、解答のみの記述を求めた。E君はこれに応じて、解答を記述したという。これらの逸話中に見られた、視写を回避するような逸話は「処理速度」の弱さを裏付ける根拠の一つとして理解された。

③【そもそも】においては、この授業において授業者が暗黙裡にねがっていた対象児の姿が記される。ここでは、書字活動に対象児の労を割くよりも、演習自体に労を割くことが優先されていたと、参観者によって解釈された。

以上を後方視的に記述し、授業参観後に④【まずここから】において、次時の授業における目標が記された。これは、参観者からの提案内容であった。次回授業内容も同様の授業内容及び展開であったことから、演習問題を円滑に行うことをねがった。そのため⑤【それを目標して】において、本時で奏功した支援の手立てを踏襲し、視写の負担を軽減することを意図した「穴埋め式の記述欄」などが考案された。

このような参観記録をもって授業者に情報提供することで、後々には授業者が、検査の結果とその解釈をE君に適合する具体的な支援方法に接続することと、参観記録を踏まえて次時の個別の指導計画を作成することを促進したい。

つまり、授業参観者が後方視的に記述し、教科担任が前方視的に個別の指導計画を立案するである。そこには、検査の結果とその解釈を根拠とした具体的な支援方法の開発や検証を含むさらなる対話が生成され、E君に対する個別の指導計画の内容が成熟していくだろう。

3. 連携スキルとしての「後方視的対話」の検討

本稿で示した「後方視的対話」の活用事例は、授業者と授業参観者間における活用事例であっ

た。そこでは、次の3つの成果があった。

すなわち、①個別の指導計画の作成および活用の実務が、関係者の連携の実務として体现されたといえよう。

②活用授業中の対象児童生徒への支援に着眼しことは教員にとっての中核的な実践である授業の改善としての取組に直結するものであろう。

③授業参観の観点として、心理検査結果の解釈内容を念頭に置かならば、その具体的な支援方法の接続に寄与するものであろう。

連携のツールたる個別の指導計画を使いこなすことは、連携スキルに他ならない。また、「使いこなす」といったときに、対象の幼児児童生徒に対して直接支援する者だけが使いこなすわけではない。コーディネーター等後方支援に努める立場の者が、直接支援する者に対して個別の指導計画作成の支援をすることも必要であり、これも「使いこなす」ことの内容である。その意味で、「後方視的対話」を連携スキルの一部として確かに位置付け、その実施の要領を適切に開発し、実施の結果を評価すること、ならびに活用事例を精査することからブラッシュアップしていきたい。

付記

本稿は、「附属学校特別支援教育連携専門委員会」の平成29年度の事業報告の一端である。

謝辞

本稿執筆にかかわりご理解とご協力をいただきました皆様に記して感謝申し上げます。

注釈

本稿を含む一連の研究の標題及び本文中では、「通常の学級」を「通常学級」と表記している。これは岩手大学教育学部の「附属学校特別支援教育連携専門委員会」における慣例による。

しかし、そもそも「通常学級」は公用語ではなく、特別支援学級との対比から「通常の学級」と

通称されるようになったものが短縮されたもの にすぎない。

引用文献

- 1) 佐々木全・下山恵・北條早織・石川幸子・高橋文子・千葉紅子・渡邊奈穂子・小川恵美子・伊藤典子、菊池明子・佐々木弥生・中村くみ子・佐藤信・滝吉美知香・我妻則明(2017): 通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究(1) - 幼稚園・保育園・認定こども園における連携事例に基づく検討 -。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, 4, 120-125.
- 2) 坪谷有也・佐々木康人・高橋康次・及川藤子・石川えりか・下山恵・阿部真一・照井正孝・佐藤信・東信之・池田泰子・名古屋恒彦・佐々木全(2018): 通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究(6) - 特別支援教育コーディネーターによる校内連携に着目して -。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, 5, 131-136.
- 3) 文部科学省(2018): 小学校学習指導要領。
<http://www.mext.go.jp> (2017.1.23. 閲覧)。
- 4) 佐々木全・東信之・坪谷有也・田村典子・福田博美・佐藤信・清水茂幸(2017): 個別の指導計画の作成に資する「後方視的対話」の開発とその活用。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, 4, 108-113.