

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 (13)

— 個別の指導計画作成に資する「後方視的対話」を用いた研修の評価 —

佐々木全・東信之・柴垣登・鈴木恵太・滝吉美知香・千葉紅子・菅野亨・三浦隆・藤谷憲司・
本宮和奈・川村真紀・菅原純也・橋場美和・藤井雅文・加賀智子・佐々木弥生・齋藤絵美・
田口ひろみ*, 坪谷有也・上川達也**, 小山聖佳***, 田淵健・中軽米璃輝****
森山貴史*****, 名古屋恒彦*****

*附属学校特別支援教育連携専門委員会, **岩手県立盛岡ひがし支援学校,
岩手県立盛岡みたけ支援学校, *岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻,
*****青森県総合学校教育センター, *****植草学園大学発達教育学部
(令和2年3月4日受理)

1. はじめに

通常学級^{注1)}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。ここでは、教師の連携のための技能あるいは要領が問われる。「附属学校特別支援教育連携専門委員会」(以下、本委員会と記す)では、これを「連携スキル」と称して求め、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。なお、この事業の概要を末尾に付記した。

このために教育現場の連携事例を収集し、その中で発揮されている連携のスキルを探索し、「コンサルタントとして求める資質や技能」^{1) 2)}に对照させ、概念整理を行った³⁾。その結果、連携スキルを「コーディネーション」「コンサルテーション」「ファシリテーション」「ネットワーキング」「カウンセリング」「アセスメント」の6つの連携スキルに収束するに至った。また、これらの発揮の様相は、文

脈から独立して個別的に、順次発揮されているものではなく、文脈に即して必然性と必要性をもって、連なり、組み合わせり発揮されていた。このことを踏まえ本委員会では、連携スキルが必然的に含まれる「一連の目的的な連携の営み」それ自体を研修内容として設定することが現実的かつ有用であると考へ、このことを研修プログラムの開発方針とした。開発された研修プログラムの一つに、個別の指導計画の作成と活用にあ資する「後方視的対話」があった。「後方視的対話」とは、教員同士による実践を想起し、明示化することを目指した対話的手法である⁴⁾。

そもそも、個別指導計画の作成と運用はPDCAサイクルをなぞるが、教員が個別の指導計画を作成しようとする時、「書き出しに迷い、手が止まる」という一般的な体験談がある。すなわち、「P(計画)」段階で停滞しサイクルが駆動しないということである。そこで、教師の日常で最も円滑に駆動しているであろう「D(実践)」から、PDCAサイクルを開始し、駆動させようという発想に着想を得たものが「後方視的対話」である。

その上で、授業での子どもの様子を語り合うという教師の日常的な炉辺談話を手法として取り込み、

注1) 本稿を含む一連の研究の標題及び本文では慣例として「通常の学級」を「通常学級」と表記している。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」と通称されたものが短縮されたものにすぎない。

「語り手」と「聴き手」の対話をもって個別の指導計画の内容を言語化し書き上げるものである。このような営みは、連携スキルとしての「個別の指導計画リテラシー」といえる⁵⁾。また、連携スキルとして「コンサルテーション」「ファシリテーション」「カウンセリング」「アセスメント」の連携スキルを内包すると考えられた⁶⁾。

「後方視的対話」の研修プログラム（以下、「本研修プログラム」と記す）の要領として、進行内容と「後方視的対話」の手順をそれぞれ表1、表2、図1に示した⁷⁾。本研修プログラムでは、語り手である実践者役に対して、聴き手が実践内容について発問し、その応答を個別の指導計画の様式に記録する。このペアワークを役割交代して繰り返す。

表1 本研修プログラムの進行内容

○導入 (20分)
・ 個別の指導計画の意義と実務的な課題に関する講話
・ 後方視的対話を用いた個別の指導計画作成の手順の説明
○展開 (50分)
・ 演習手順及び留意点
・ 演習 (20分で役割交代)
○終結 (20分)
・ 感想交流
・ 後方視的対話の日常化と援用可能性に関する講話

表2 後方視的対話の手順

- 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。
- 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。これは個別の指導計画における「支援方法」欄の記述に相当する。
- 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か。 図1の中では、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。これは個別の指導計画における「目標」欄の記述に相当する。

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【それを目標して】」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（後方視的に）をもって記述されることになる。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（前方視的に）をもって次時の個別の指導計画が作成されることになる。

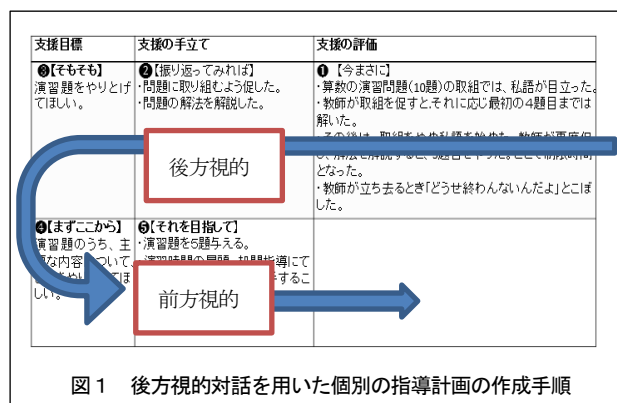


図1 後方視的対話を用いた個別の指導計画の作成手順

本研修プログラムの要領自体は、おおむね完成しているものの、これまでに、その評価については未検討であった。そこで、本稿では、本研修プログラムを評価し、その成果と課題について明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 対象

本稿で対象とするのは、20XX～20XX+1年の間に実施された複数回の教員研修会である。これらの詳細については、主催団体や参加者及びその所属等の特定を避けるため本稿では不明記とした。

これらの研修会に参加し、本研修プログラムを体験した教員に対して、無記名による質問紙調査を実

施した。依頼に際しては、研究の目的及び調査への協力が自由意思に基づくこと、その如何に関わらず不利益はないことを説明し、回答用紙における確認欄にて意思表示をすることを求めた。

回答及び研究協力が承諾が得られたのは、参加者総数 318 名中 313 名であった。参加者の所属についての内訳は、無記名での回収であったため、特定することはできず、いずれも概算ではあるが、幼稚園・保育所・認定こども園 130 名、小学校が 50 名、中学校が 40 名、高等学校が 40 名、特別支援学校が 40 名、その他（義務教育学校、福祉や教育行政職）が 15 名であった。

(2) 方法

本研修プログラム実施後に、参加者に質問紙を配布し、任意かつ無記名での回答を依頼しその場で回収した。

調査項目は、「Q1 個別の指導計画の作成について不安が軽減した」「Q2 個別の指導計画の様式をイメージできた」「Q3 個別の指導計画の活用のメリットをイメージできた」などを含む 11 項目である。これは、20XX-1 年に実施した本研修プログラムの試行段階において寄せられた参加者の自由記述内容及び個別の指導計画の作成要領開発のための予備調査⁸⁾を参考にして独自に作成したものであった。これらの回答を 5 件法で求め、分析の際はそれぞれ次のように点数化した。すなわち、「1：全くあてはまらない（1点）」「2：あてはまらない（2点）」「3：どちらともいえない（3点）」「4：あてはまる（4点）」「5：よくあてはまる（5点）」である。

分析は、調査項目のうち「Q1 個別の指導計画の作成について不安が軽減した」を目的変数とし、他の 10 項目を説明変数として、CS (Customer Satisfaction) 分析を行った。これには統計分析研究所株式会社アイスタットが提供する専用ソフトを用いた⁹⁾。この手順では、まず各項目について、回答数に対する「5：よくあてはまる（5点）」と「4：あてはまる（4点）」の割合をもって「満足率」を算出した。次に、説

明変数である 10 項目について、目的変数との相関係数（スピアマンの順位相関係数）をもって「重要度」を算出する。

次いで、満足率と重要度をそれぞれ縦軸と横軸として散布図を描画する。その上で、説明変数である 10 項目における満足度と重要度の平均値をもって散布図を 4 象限に分割する。これによって「満足度と重要度が共に高い項目」「満足度が低い重要度が高い項目」「満足度が高い重要度が低い項目」「満足度と重要度が共に低い項目」として二次元的に分類し解釈する。

3. 結果

各項目の平均値、標準偏差、満足率、重要度を表 3 に示した。これによれば、平均値や標準偏差から、全ての項目において概ね肯定的な評価が得られた。

また、満足率と重要度をもって作成した散布図を図 2 に示した。これによれば、「満足率と重要度が共に高い項目」として見なされた項目は「Q2 個別の指導計画の様式をイメージできた」「Q3 個別の指導計画の活用のメリットをイメージできた」であった。

「満足率が低く重要度が高い項目」と見なされた項目は「Q4 個別の指導計画の目標を円滑に表記できた」「Q5 個別の指導計画の方法（支援の手立て）を円滑に表記できた」「Q6 個別の指導計画の評価を円滑に表記できた」であった。

「満足率が高く重要度が低い項目」と見なされた項目は「Q7 対話において、自分の実践を十分に話せた」「Q8 対話において、相手の実践を十分に聞いた」「Q9 対話において、自分の実践について意に即して聞いてもらった」「Q11 対話において、自分の実践について意に即して表記してもらえた」であった。

「満足率と重要度が共に低い項目」と見なされた項目は「Q10 対話において、相手の実践を十分に表記できた」であった。

表3 各項目の満足率, 重要度等

調査項目	平均	標準偏差	満足率	重要度
Q1 個別の指導計画の作成について不安が軽減した。	3.86	0.73	77.64	0.67
Q2 個別の指導計画の様式をイメージできた。	3.96	0.80	81.47	0.62
Q3 個別の指導計画の活用のメリットをイメージできた。	4.07	0.73	85.30	0.59
Q4 個別の指導計画の目標を円滑に表記できた。	3.50	0.86	53.35	0.65
Q5 個別の指導計画の方法（支援の手立て）を円滑に表記できた。	3.54	0.84	57.51	0.55
Q6 個別の指導計画の評価を円滑に表記できた。	3.48	0.84	51.92	0.5
Q7 対話において、自分の実践を十分に話せた。	3.95	0.81	78.59	0.47
Q8 対話において、相手の実践を十分に聞いた。	4.03	0.73	82.11	0.48
Q9 対話において、自分の実践について意に即して聞いてもらえた。	4.29	0.67	92.97	0.49
Q10 対話において、相手の実践を十分に表記できた。	3.75	0.83	67.09	0.51
Q11 対話において、自分の実践について意に即して表記してもらえた。	4.21	0.69	88.18	0.67

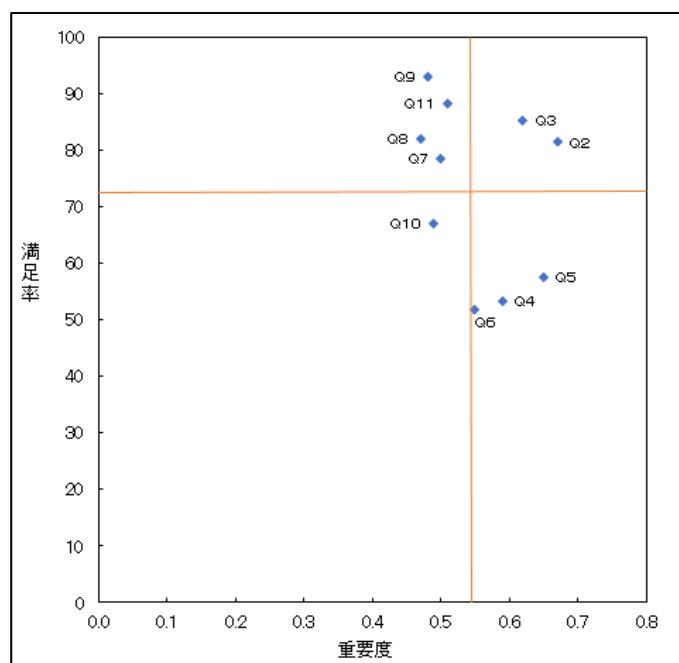


図2 散布図

4. 考察

(1) 本研修プログラムにおける成果と課題

結果として示された、比して重要度が高い項目(Q2～6)は、いずれも本研修プログラムの目的にかかわる内容であった。ここに成果と課題の両面があった。すなわち、成果は「個別の指導計画の様式や活用のイメージがしやすくなったこと」であった。課題は「個別の指導計画の目標、方法、評価を円滑に表記できること」であった。このことは、個別の指導計画の作成要領開発のための予備調査¹⁰⁾において、教員が不安なく個別の指導計画を作成するための要件として指摘された内容と符合した。

まさにこの内容が、個別の指導計画そのものであり、この技能の底上げこそが、研修プログラムの効果として期待される。すなわち、本研修プログラムの進行手順において、「個別の指導計画の目標、方法、評価を円滑に表記できること」の技術的な向上に資する具体的な手立てが追加されるなどの改善策が必要であろう。

これについては、本研修内容の導入において、記入例や文型を示したり、支援の手立ての発想を促す理論的な枠組みを示したりするなどの工夫の余地はあるだろう。

(2) 本研修プログラムにおける方法論としての 後方視的対話の意義

結果として示された、比して重要度が低い項目(Q7~11)は、いずれも本研修プログラムにおける方法である、後方視的対話にかかわる内容であった。ここでは「個別の指導計画の作成について不安が軽減した」こととの相関はないものの、概ね満足率が高く、方法論としては、肯定的な評価が得られたといえる。

ただし、比して満足率が低かったのは「相手の実践を十分に表記すること」であり、これは、ペアのうち、聴き手の役割を実施した際の体験である。すなわち、他方のペアが語る実践内容を聴取し、個別の指導計画の様式に「目標、方法、評価」を記述することに対して、手ごたえが得られていないことを意味する。このことは、そもそも(1)で指摘した「個別の指導計画の目標、方法、評価を円滑に表記できること」への技術的な不安が表現型を変えて生じたものではないかと考えられた。

なお、後方視的対話は、そもそもDCAP(実施—評価—改善—計画)の考えに基づく¹¹⁾。近年では、DCAPの考えとそれに基づく実際の指導計画を作成する教育実践が散見される^{12) 13)}。そのなかでも、後方視的対話は、DCAPの考えを同僚性の涵養を伴う実務的な連携スキルとしての価値を有するものといえよう。

(3) 今後の課題

本研修プログラムの効果ならびにそれに至る機序などについて精査する必要があるだろう。具体的には、本研修プログラムの実施前と実施後の比較による量的な検討や、個別のペアや参加者を対象とした対話内容の分析、インタビュー調査が考えられる。また、校種や職歴など参加者の属性と本研修プログラムの効果、聴き手の発問やフィードバックの効果などについても検討されるべきだろう。

併せて、本研修プログラムの内容として追加されるべき「個別の指導計画の目標、方法、評価を円滑に表記できること」の向上に資する手立ての開発と、それを含めた要領による実施及び評価が必要であろう。

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。

文 献

- 1) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2007)：学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック。ジアース教育新社。
- 2) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2010)：特別支援教育を推進するための地域サポートブック。ジアース教育新社。
- 3) 佐々木全・東信之・池田泰子・鈴木恵太・千葉紅子・菅原亨・照井正孝・高橋縁・名古屋恒彦・坪谷有也・森山貴史・滝田充子・石川えりか・及川藤子 (2019)：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(10)―連携スキルの概念整理と研修パッケージの設計方針―。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, 6, 163-168。
- 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。
- 5) 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 (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(8)―「後方視的対話」汎用による個別の指導計画作成の事例を通して―。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, 143-148。
- 6) 佐々木全・東信之・池田泰子・鈴木恵太・高橋文子・橋場美和・加賀智子・菊池明子・小山聖佳・上川達也・田淵健・中軽米璃輝・及川藤子・飛澤宣子・坪谷有也・森山貴史・今野文

龍・名古屋恒彦 (2019) : 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 (11) —個別の指導計画作成に資する「後方視的対話」を用いた研修の要領—. 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, 6, 169-174.

7) 前掲論文6)

8) 佐々木全 (2018) : 個別の指導計画の作成に対する教師の意識—個別の指導計画の作成要領開発のための予備調査—. 生活中心教育研究, 32, 29-34.

9) 菅民郎 (2013) : Excel で学ぶ多変量解析入門. オーム社.

1 0) 前掲論文8)

1 1) 前掲論文4)

1 2) 横松友義 (2019) : 幼稚園カリキュラム・マネジメントにおける教育過程のPDCA サイクルを実現するための研究者の協働手順の開発. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 171, 63-73.

1 3) 中山和彦 (2018) : 道徳科における「指導と評価の一体化」に関する考察. 白鷗大学教育学部論集, 12 (1), 177-202.

付 記

附属学校特別支援教育連携専門委員会事業の概要

年度	事業内容	具体的な内容
H28	連携事例の収集	附属学校及び地域の学校における校内・校内の連携事例に関する情報収集を行う。附属学校には支援員を配置、地域の学校には「特別支援教育セミナー」の開催をもって情報収集及び交換の場とする。 (以後、これを継続)
H29	連携の構築と活用	附属学校及び地域の学校における校内・校内の連携の構築と活用を行い、その事例を収集し、この成果を「特別支援教育セミナー」の開催をもって公表する。(以後、これを継続)
H30	連携スキルの明確化	附属学校及び地域の学校における校内・校内の連携の事例から連携スキルを検討し、明確化する。これを「特別支援教育セミナー」をもって公表する。
R1	連携スキルの育成、 研修に資する研修カリキュラムの開発	研修カリキュラムのモデルを構築し、これを「特別支援教育セミナー」をもって提案し意見を集約する。
R2	研修カリキュラムの 改善と実施	研修カリキュラムのモデルの改訂版を実施する。
R3	研修カリキュラムの 手引きの開発	研修カリキュラムのモデルの改訂版の成果を確認し、その実施要領(手引き)を発行、「特別支援教育セミナー」をもって公表する。

なお、本委員会の年次報告は、岩手大学のホームページにて、「附属学校特別支援教育連携専門委員会 事例報告集」として公開している。 <https://www.edu.iwate-u.ac.jp/kenkyuu/>