

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 (18)

— 個別の指導計画作成に資する「後方視的対話」の実施事例 —

佐々木全・東信之・柴垣登・鈴木恵太・滝吉美知香・千葉紅子・中村宗宏・三浦隆・藤谷憲司・
小野章江・川村真紀・菅原純也・橋場美和・芳門淳一・高橋走・佐々木弥生・齋藤絵美・
北村かおり*, 小野寺峻一・亙理大也**

*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
(令和3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。ここでは、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えられた¹⁾。この具体的内容として、個別の指導計画作成と活用に資する「後方視的対話」があった。これは、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²⁾。

個別の指導計画作成と運用はPDCAサイクルをなぞるが、教員が個別の指導計画作成しようとする、「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。この実施手順は、表1ならびに図1による³⁾。また、後方視的対話を用いた研修プログラムの実施においては、「語り手」と「聴き手」のロールプレイによって、相互の実践に関する対話

を実施する。この対話によって個別の指導計画の内容を産みだすが、そこでの対話内容及びその進行の実際については未報告であった。そこで、本稿では、「後方視的対話」の実施事例を報告する。これを対話における要領を得るための端緒としたい。

2. 事例の概要

事例は、本報告のために共同執筆から実施者を選出し実施したものである。具体的には、教員A(40代、男性、特別支援学校教員、「聴き手」と)、教員B(20代、男性、中学校教員、「語り手」)を対象として、研修プログラムの実施手順に準じ、20分間、2セット実施した。

本報告は、このうちの1セットの対話内容である。これについて、録音記録に基づき逐語録を作成した。ここでの表記は、個人や所属が特定されないよう配慮し、また、話し言葉に特有の冗長な言い回しや、表現の省略などについては、読みやすさを優先すべく、その一部を改変したり、括弧を付して意味を補ったりした。

なお、「後方視的対話」の研修プログラムでは、「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」の技術的な向上に資する具体的な手立

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。

表1 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のか。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（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（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。

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】 ・問題に取り組むよう促した。 ・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。教師が再度促す時間を削った。 ・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してから着手すること。	

図1 後方視的対話を用いた個別の指導計画の作成手順

てが追加されるなどの改善策が必要」と指摘されている⁴⁾。ここでいう「方法」とは、支援の手立てを意味する。対話中において、その想起や発案などがしやすくなれば、そもそも相互に関連する目標や評価についても具体的に想起し、言語化しやすくなると考えられた。そのため、研修プログラムの改訂内容として、演習方法の説明内容に「支援の三観点」^{注2)}の説明を加え、この活用を促すことがされていた。「支援の三観点」とは、支援の手立ての形態に着目した分類概念を端的に表記したものである。具体的には「コト（活動内容の設定とその展開）」「モノ（場の設定や道具）」「ヒト（伝達と共感）」である。本事例においてもこの改訂内容を踏襲した。

3. 対話内容の具体

逐語録は、対話内容に着目して6つの節に分割された。節は、表1に示した5つの手順に準拠して分割し、それぞれ命名した。その上で、逐語録を示し、そこでの具体的な内容について、対話の進行を担う「聴き手」の意図や要領に着目して、以下のとおり詳説した。また、「後方視的対話」の成果物である個別の指導計画は、対話中に「聴き手」によってワークシートに記入された。これを図2に示した。

支援目標	支援の手立て	支援の評価
③【そもそも】 この節以外のリズムと比べ、見えられないように体を動かす。どんな形、足の運びでも、あと縦のリズムでも横のリズムでも、皆と同じような感じに移動ができればいいかなと。	②【振り返ってみれば】 (コト) 基本的なステップからやって、グループの中でも、基本的なのをやってから、やろうという形にしてみました。対象児のための展開を、というよりは揃ったような。(ロ) モデルとなる教師やチームメイトが対象児の前立ちステップを示す。(ヒト) あんまり具体的なことは言わなかった。足をここに置いたらさうこうだよというよりも、ま、なんか、見てっ、よ、見てっ同じような感じで、ステップはできなくても、移動してみようという、真似してみよう。	①【今まさに】 ステップでも前に足を出すという時点でみんなとタイミングがずれるし、足を、右足出しても次の左足が上手く出せないとか、全くなって言っているほど。縦のリズムには結構、8ビートのリズムにはずっと乗って、一応リズムに乗るうとしている。ぎこちなくですけど、足出してあたり、動いてあたり。
④【まずここから】 ステップのリズムに合わせて移動する動作ができるだけ繰り返す。	⑤【それを目指して】 (コト) 対象児の動きやすいテンポで確認をして、それをちょっと早めて実施するという、そういうテンポ遅いという段階を一回繰り返す。 (モノ) 位置関係、仲間の背中を見て模倣する動き。 (ヒト) 上半身の動きで下半身の動きがやりやすくなるように、ちょっと指示内容とか、目標の位置とかね、そんなことに注意が向くように、そんなアドバイスをする。	

図2 成果物としての個別の指導計画

注2) 「支援の三観点」の内容は、そもそも知的障害教育の授業研究において、支援の手立てを検討するために、伝統的に用いられてきた⁵⁾。これを踏襲し形式を整え汎用的にアレンジしたものである⁶⁾。コト・モノ・ヒトによって分類された支援の手立ては、教育目標の実現のために、相互作用をもって有機的・相補的に機能すると考えられる。

第一節は、「対象児と指導場面や指導内容の把握のための進行」である。これは、5つの手順に進行する前に必要な情報の確認である。この逐語録を表2に示した。ここでは全発話数が8であり、そのうち聴き手の発話数は4であった。ここでは、対象場面として、学校種、学年、対象授業や指導内容ならびに、対象児の配慮すべき特徴が確認された。この対話の過程では、対象児の様子を言語化し説明しようとする「語り手」に対して、「動くとき、体が揺れるような感じですか」や「協調運動の難しさですね」などとして、説明内容を明確化しようとする「聴き手」の質問や換言がなされた。

第二節は、「質問形式【今まさに】を用いた進行」がなされた。この逐語録を表3に示した。ここでは全発話数が14であり、そのうち聴き手の発話数は7であった。ここでは、直近の指導場面における対

象児の様子が確認された。これは、すなわち図2中の①欄への記載内容に相当する。この対話の過程では、指導場面における対象児の具体的な状態像を言語化し説明しようとする「語り手」に対して、「うんうん、なるほど。縦の体の動きで、リズムをとると」や「足出す時に、その縦のリズムともずれちゃうんだ」などとして、後に支援の手立てを考案する際の要点になるであろう内容が明確化された。

第三節は、「質問形式【振り返ってみれば】を用いた進行」であった。この逐語録を表4に示した。ここでは全発話数が23であり、そのうち聴き手の発話数は12であった。ここでは、直近の指導場面における支援の手立てが確認された。これは、すなわち図2中の②欄への記載内容に相当する。この対話の過程では、自らが講じた支援の手立てについて、自覚的に実施した内容を説明する「語り手」に対し

表2 逐語録「対象児と指導場面の把握のための進行」

発言者	発話内容
聴き手	学校、学年、対象授業について教えてください。
語り手	中学校、2年生、男子、体育でダンスです。
聴き手	どんな生徒ですか？
語り手	すべての動きがぎこちない子。リズム感良く、歩くとか、普通に歩くこともあまりうまくできないような子で…。
聴き手	動くとき、体が揺れるような感じですか。
語り手	固まっちゃう。ガク、ガク、ガクというような感じです。それから手と足もバラバラというか。揃えるはずのところバラバラ。バラバラのところでそろってしまう。
聴き手	協調運動の難しさですね。
語り手	多分、はい。

表3 逐語録「質問形式【今まさに】を用いた進行」

発言者	発話内容
聴き手	基本的な動作から、大変なところですか。なるほど。じゃあ、今まさにというところで今日の授業の様子について、ざっくりお話を聞きたい。
語り手	発表会に向けてグループ練習の時に、えー、簡単なステップを3つくらい組み合わせ、一連の動きをつくるみたいな感じで、その中で活動の目標というか、目指すところは発表会なんですけど、グループを、で、揃えて踊るといのが一番の課題。で、なんているんですかね。全くその子は動きもできないですし、簡単なステップすらもちろんできない。本当に出来ないんで、周りは、ま、とどろええ一緒に流してはという、特に介入しないという状況で…そんな感じでした。
聴き手	ステップというのは何種類？
語り手	えーと、例示したのは5種類ですけど、その中から3個グループで話し合って、決める感じですね。リズムも全部おなじ8拍で8ビートを刻んで。工夫、その次の授業ではそれをこ、倍速にしたりということはあったんですけど、その前段階の時は一定のというか、とどろええ揃えるための練習をしようという。(うん)
聴き手	一つ一つの動き、一種類のステップを、その人はどうなっちゃうんですか？
語り手	前の時間とその時間でも確認はしたんですけど、ま、本当に全く、例えばステップでも前に足を出すという時点でみんなとタイミングがずれるし、足を、右足出しても次の左足が上手く出せないとか、全くって言うていいほど。で、とどろええこ、なんかでも、その子は、縦のリズムには結構、8ビートのリズムにはずっと乗って、一応リズムに乗ろうとしている感じはある。
聴き手	うんうん、なるほど。縦の体の動きで、リズムをとると。
語り手	どうにか、はい。で、まあ、ぎこちなくですけど、足出してみたり、動いてみたり。
聴き手	なるほど、なるほど。へえー。
語り手	スしてはいる。
聴き手	足出す時に、その縦のリズムともずれちゃうんだ。
語り手	あ、ずれちゃいますね。
聴き手	せっかくリズムに乗ってるのに、なるほどなるほど。あー。重心の移動なんだろうね。縦は移しやすいけど…。
語り手	ちょっと、横とか前とか後ろになった瞬間に、だから歩くのも多分、ちょっと足を高く上げるような感じで歩くので、上の、この縦の動きはできるんだろうと。

て、「すごい。それ、先生がやったことをグループで取り入れてやったわけですね」や「それ、配置の工夫ってことでもあるよね。伝達の工夫をしたということでもありますよね」などと、無自覚的に実施していた内容の想起や意識化を促した。また、ここでは、「支援の三観点」に即した想起がなされた。

第四節は、「質問形式【そもそも】を用いた進行」であった。この逐語録を表5に示した。ここでは全発話数が8であり、そのうち聴き手の発話数は4であった。ここでは、直近の指導場面における支援の目標が確認された。これは、すなわち図2中の③欄への記載内容に相当する。この対話の過程では、授業目標、すなわち学習集団に対する一律の目標を踏まえて、暗黙裡にあったはずの、対象児に焦点化した個別の目標を言語化し説明しようとする「語り手」に対して、「ステップの決まりをなぞるよりも、ま

ず移動をとということですか」「足の運び(ということですね)」などとして、説明内容を明確化しようとする「聴き手」の質問や換言がなされている。

第五節は、「質問形式【まずここから】を用いた進行」であった。この逐語録を表6に示した。ここでは全発話数が8であり、そのうち聴き手の発話数は4であった。ここでは、次回の指導場面における支援の目標が確認された。これは、すなわち図2中の④欄への記載内容に相当する。この対話の過程では、対象児の目標を言語化し説明しようとする「語り手」に対して、「今日の授業だと、その合わせるってことの確率はどれくらいだったの」「じゃあ、その子にとっては、その動きを再現するってだけでも、相当の目標ですよ」などとして、説明内容を明確化しようしたり、説明内容を支持したりする「聴き手」の発話がなされている。

表4 「質問形式【振り返ってみれば】を用いた進行」

発言者	発話内容
聴き手	それに対して、振り返ってみれば、どんなアプローチがなされていたか？
語り手	えーと、自分がやってたのは、そのグループはグループで、まあ、なんか、そういうのが日常的らしいので、あまり聞わないじゃないですけど、とりあえず自分達でやっけという感じだったので、自分が入って、対面でステップを合わせるのと、あとは、同じ方向を向いて、縦に並んで真似してみる、っていうこと、3つやって、あと一つが、まあ、タブレットがあったので、撮ってこんな感じだよって見せました。
聴き手	その、3つの中で劇的に変わったわけではないかもしれないけども、何かその子が気づいたことってありましたか？
語り手	えーと、同じ方向を向いてやるやつ、僕の背中を見てやるやつだと、ま、2歩くらいステップがやっとうるようになりました。(あーあー、なるほど)ちょっと、やっぱ、まだまじこちなさはあるんですけど、足の入れ替えていうのが、(らんらん)が、できました。それだけで。向かい合うのとタブレットの方は逆に混乱させてしまっ。(あー、なるほど)それでやめたんですけど。昔はタブレットでやっていた。
聴き手	横並びで、あ、横並びっていったって縦の位置なんだね。あーなるほど、なるほど
語り手	自分がやったのはそれで、でも、ただ、グループの中での、グループの課題っていうことだったので、どうにかしようとして、最初に4人チームで横並びで、誰のも見えないように、見えないというか、見えない状態で横に並んでやってたんですけど、ま、最初自分がその、前にやるっていうのが、2列で上手い子たちが前で、その後ろにその子と友達とっていう。それで、まあ揃える(らんらん)っていうのやっててくれました。
聴き手	すごい。それ、先生がやったことをグループで取り入れてやったわけですね。
語り手	ま、何回か、一応、ま、授業、助言しながらこれやったけど、みたいぬ。どうする？なんて言って。それだけです。
聴き手	なるほど、なるほど。それ、配置の工夫ってことでもあるよね。伝達の工夫をしたということでもありますよね。
聴き手	あとは、何かその取り組みの中で、例えばどんな声を掛けたとか。
語り手	声ですか…。うーん、その子に対しては、結構、あんまり具体的なことは言わなかった、足をここに置いたら次こうやっていうよりも、ま、なんか、見てっていう、よく見て同じような感じで、ステップはできなくても、移動してみようというか、それくらいでしたね。真似してみよう。それがよかったかは分からないですけど。具体的な自分の姿というか、それを見るときは混乱してしまうので、特に何も言わずに見てっという。
聴き手	どこを見てっという意味で伝えたの？
語り手	足、ですね。一応足でしたけど、そこでもやってなかったですね。そんなには…。
聴き手	きっと、この子、失敗ばりなんですよ。その時には何て声をかけたの？
語り手	失敗というか、スタンダードなものがあんまりできていないので、それが当たり前のたので、なんか「もうちょっと、もうちょっと」とか「あー、なんかできてきたね」みたいなくらいで、失敗というよりは、できたときの方がものすごく目立つので。
聴き手	できたことのフィードバックみたいぬそんなことは？
語り手	そっちは結構しましたね。
聴き手	これ(図を指さし、支援の手立てにおけるコト)に当たる話ですよ。あとはその、活動のその展開みたいぬところではいかがでしょうか。
語り手	活動の展開だと、一応、基本的なステップからやって、グループの中でも、基本的なのをやってから、やろうという形口はしていましたけど、その子のための展開、ということば持たなかったような。
聴き手	この子を含めた全体への手立てとして、基本の動作を確認して、そしてグループで…。
語り手	はい、確認してから。
聴き手	確認が必要な人なんだもんね。
語り手	えーと、多分、全体的にもダンスなのでみんな確認は必要なのかなって、困難を示す子はものすごく多かったですね。

表5 「質問形式【そもそも】を用いた進行」

発言者	発話内容
聴き手	この指導の場面で目指していたこと、そもそも目標としていたのはどのあたりですか。
語り手	授業全体としてですか。
聴き手	えーと、この子にとっての達成っていうかね。
語り手	そこはもう、なんというか、さっきもあったんですけど、できなくても、とりあえず、この縦以外のリズムというか、揃えられるように体を動かす、ですかね。
聴き手	ステップの決まりをなぞるよりも、まず移動をということですか。
語り手	まず移動ですね。足というか体がこう動くらしい。
聴き手	足の運び(ということですね)。
語り手	どんな形、足の運びでも、あと縦のリズムでも横のリズムでも手の動きでもいいので、皆と同じような感じに移動ができればいいかなど。

表6 「質問形式【まずここから】を用いた進行」

発言者	発話内容
聴き手	なるほど、はい、じゃあ、まずここからっていうことで、何を目標して次の時間も考えるとすれば、目標は継続となりそうでしょうか。
語り手	一応、そうですね。大きい目標は継続ではあるんですけど、実際に構想していたのは、また別の視点でいいのですよね。
聴き手	そうです。「今思えば」「実際には」ということで構いません。
語り手	その後も授業したりしたりという(ああ)一応考えてはいるんですけど、今考えると、目標は同じですかね。
聴き手	リズムに合わせてまず、移動すると、(最後まで行かなくても)でも、今日の授業だと、その合わせるってことの確率はどれくらいだったの。成功率なのか、一歩出て二歩目まで行ったということ。
語り手	はい、それも、もう何十回に一回くらいだったので、100%で言ったら多分5%くらいか、10%くらいとかまでできたかなって。
聴き手	じゃあ、その子にとっては、その動きを再現するってだけでも、相当の目標ですよ。
語り手	そうですね。繰り返して同じ動きができるだけいいかな。

第六節は、「質問形式【それを目指して】を用いた進行」であった。この逐語録を表7に示した。ここでは全発話数が17であり、そのうち聴き手の発話数は9であった。ここでは、次の指導場面における支援の手立てが確認された。これは、すなわち図2中の⑤欄への記載内容に相当する。この対話の過程では、支援の手立てを考案、言語化し説明しようとする「語り手」に対して、「同じ手立てで、動きを確認して、反復練習に入ると。で、位置も気をつけて…。何かアイディアとして、その子がリズムを取りやすくなっていう何かないですか?」「それリズム?テンポ?スピード?なんというんだろう。」などとして、発案や言語化を精緻化しようとする「聴き手」の発話がなされている。

4. まとめ

「後方視的対話」においては、「語り手」の実践内容を明示することが目指される。「聴き手」は、「語り手」の発話内容に応じて促進的な発話をする必要がある。「語り手」は自らの実践を語る上で、自己開示に対する不安を有する場合もある。また、求められる発話の内容は、自覚的あ

るいは、明示的でないこともある。思考や言語化が膠着した際には新たな観点からの発想が求められることもあるだろう。そのような状況を発展あるいは打開するためには、「聴き手」の要領が問われる。

そのためには、本事例では示されなかった多様な状況における「聴き手」の発話内容やそこにある意図などを探索することが必要であり、今後の課題としたい。

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) 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

