

# 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

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\*\*\*\*

\*岩手大学大学院教育学研究科，\*\*岩手県立視覚支援学校

\*\*\*岩手大学教育学部附属特別支援学校，\*\*\*\*岩手大学教育学部

(平成29年3月9日受理)

## 1. はじめに

岩手大学教育学部附属特別支援学校（以下、本校と記す）での個別の指導計画の活用状況について、本校授業実践に参与し調査したところ、次の2点があることが指摘された<sup>1)</sup>。すなわち、①個別の指導計画の記載内容と実践を対比すると、両者の不一致が少なからずあった。それは、実践はあるが個別の指導計画への記載がなかったり、記載が不足したりしているということであった。しかし、このような不一致は、日常的な教師同士の打ち合わせにおいて口頭、または指導案等によって明確化、検討され、実践上補完され、実効的な機能を担保されていた。②指導の形成的評価及び総括的評価は、保護者との交換ノートや学級通信、教師個人のノートなどによって逸話的に記録、伝達されることが多かった。なお、このようなプロセスと結果が、学期末に、個別の指導計画に追記されることがあった。

端的には、個別の指導計画の内容は実践のすべてではないし、実践のすべてを個別の指導計画に記載するものではない。記載と実践の間には、両者をつなごうとする教師の日常的な営みがある。しかし、その営みは、教師個人の任意性が強く、非公式・非定型であるゆえに、その内容が不確定で散逸しやすいリスクがある。教師が目指すべきは、個別の指導計画の実効性を最大化し、リスクを最小化することである。このための具体的な取組として、本校では「指導案検討」と称する指導計画のための授業者打ち合わせや、「事例記録表」「生単ノート」「生活ノート」と称する指導の記録方法とその様式を開発し使用している<sup>2)</sup>。その使用例を図1に示した。

このような取組において、教師は自らの意図や児童生徒の活動の様子などを想起し言語化する。その

陶芸 <sup>①</sup>	■さん：チェック表→時間付き工程表 <sup>②</sup> ■さん：碎きに集中して取り組める。やめ時が口頭では伝わらないことがある。 <sup>③</sup> (タイマー使用してみる) <sup>④</sup> ■さん：くたきだけでなく、くたき準備(カップに粘土入れ)も担当すると作業への集中が長くなった。カップ回収は大倉さんとして耕豊さんとの接触を少なくする。 <sup>⑤</sup>
手織 <sup>⑥</sup>	・目標の数字にこだわり丁寧に作業する点が疎かになっているケースがあった。「販売する」ということを再度確認した。また、製品の精度を上げていくことを意識できるよう個人の目標でその点をフォローしていく。 <sup>⑦</sup> ・自己評価 <sup>⑧</sup> 作業で失敗してしまったことを認められないケースがあった。ミーティングの中で活動を振り返ることで、次に改善しなければならない点を確認した。 <sup>⑨</sup>
木工 <sup>⑩</sup>	・組み立ての補助具、手順表を準備したことで、自分から～の姿が見られてきた。慣れたものもありミスもあった。 <sup>⑪</sup>

図1 事例記録表（高等部作業学習で使用しているもの）

内容は、授業者チーム内で明示化、検討、共有される。換言すれば、今日の実践(DO)とその評価(CHECK)を明示し、これを改善(ACTION)し、明日の実践の計画(PLAN)とする。これは、PDCAサイクルにおける、D部分からスタートし、サイクルを駆動させるという発想に通じる。これはビジネス業界において「DCAP」と称されることがある<sup>3)</sup>。

筆者らは、この趣旨を反映し、個別の指導計画を明示化し作成するための「後方視的対話」を開発した。これは、教師が実践を振り返り、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。

筆者らは、この後方視的対話の試験的運用によって、これが本校のような知的障害特別支援学校における活用のみならず、複数の異なる場面での活用可能性があると考えるに至った。

そこで、本稿では、後方視的対話の内容を解説し、活用事例に基づいて、その活用要領や活用場面を検討、提起する。なお、事例は、複数事例を組み合わせ匿名性を担保した。

## 2. 後方視対話の内容

後方視対話は、実践を想起し明示化することを旨とした対話である。話し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子どもの姿はいかなるものだったか。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。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、子どものいかなる姿を目指したのか。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次時の目標を設定する。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とする。

⑤目標の実現に資する手立ての内容を考案する。この時、①～③をもとにして必要な加除修正を施す。

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、評価の記入が逆順で、すなわち後方視的に記述されたことになる。これは、次時の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。

## 3. 活用事例

### (1) 教師同士による日々の実践の明示化

知的障害特別支援学校の教師同士の「後方視的対話」の事例である。この特別支援学校中学部の生活単元学習では、年度始に作成した個別の指導計画には記載されていない単元、いわゆる「X単元」において、その単元期間半ばに授業者チームのミーティングが開催され、各授業者が対応している生徒の様子を報告しあった。これには、学習の記録、支援方法の改善、共有という意図があった。

教師同士の話がなされ、これまでの取組が明示化された。双方、個別の指導計画の作成にはなれてい

るため、自ずと要領を得たやりとりがなされ、また、支援方法の掘り下げなども意図して行われた。

表1 特別支援学校教員同士の対話記録(抄)

・聞き手：教師1、話し手：教師2

教師1) 本時のJ君の様子はいかがでしたか？

教師2) 作業学習にはもともと取り組みやすいようです。部材の研磨を担当しています。サンダーという電動工具を使います。私が部材を作業台にセットすると、自分でサンダーを載せて、スイッチを入れます。タイマーが鳴るまでの60秒間持続して、サンダーを左右に動かします。タイマーが鳴るとスイッチを切ります。

教師1) 日常生活ではそわそわと体を動かしていることが多いようですが、作業学習ではなぜ落ち着いて取り組みやすいのですか？

教師2) 電動工具が好きであること、特にサンダーの振動が手に伝わる感じが好きなようです。

教師1) 活動内容の設定自体が支援になっているということですね。支援の三観点<sup>注)</sup>でいう「コト(活動内容とその展開)」にあたりますね。では「モノ(道具、場の設定)」では？

教師2) サンダー自体がモノです。装着する紙やすりが破損しないように布ガムテープで裏打ちしています。これは布やすりを買うよりもコストがかからない。J君の作業動作は、実は紙やすりの特定の箇所を傷めやすく、破れやすいことの改善でもありました。

教師1) 補助具の工夫もありますね。

教師2) 部材を固定できるような木枠をつけました。これは、扱う部材のサイズや向きによって使い分けます。部材が固定されていると作業効率もいい。

教師1) 「ヒト(伝達、共感)」による支援はいかがですか。

教師2) 「モノ」による支援によってJ君はおおむね自立的に作業します。しかし、材料の補充や移動など、作業の前後の流れについては、まだ視野の外にある。教師がその部分を代わりにしています。しかし、「次は？」と尋ねると、部材に手をかける様子が見られ始めました。

※下線部は、対話後、個別の指導計画様式に記録された。

(2) 担任教師と特別支援教育コーディネーターによる実践の明示化と個別の指導計画の作成  
通常学級の担任教師と、特別支援教育コーディネーターによる後方視的対話の事例である。

ある高等学校では、特別な支援を要する生徒の割合が非常に高く、一学級に複数名おり、担任は日々の対応に苦心していた。そのうちの一人の生徒については、各教科担任、スクールカウンセラーや医療機関などによる連携が必須の状況であり、個別の指導計画を作成し共有する必要が生じた。

そこで、特別支援教育コーディネーターが舵取り役となり、この実務を進めることにした。担任にその旨を伝えると、「普段、この生徒に対して特別な支援などしていない。学級では、他に対応の優先度、緊急度の高い生徒が複数おり、手がまわらない」とのことだった。

しかし、後方視的対話によって、表2のような対話がなされ、これまでの取組が明示化された。また、この対話によって、担任教師は日常の授業で実施している支援を自覚し、評価することになった。このことで、「特別な支援ができていない」と思いこみ、喪失しかけていた自信を取り戻したという。後方視的対話による支持的な作用であった。

表2 通常学級の担任との対話記録(抄)

聞き手：特別支援教育コーディネーター（特支 Co）  
話し手：通常学級担任（担任）  
特支 Co）本時での T 君の様子はいかがでしたか？  
担任）国語の時間は、いつもと同じですね。  
特支 Co）いつも通りとは？  
担任）全体の指示では動けず、その後に声をかけて、再度活動内容を伝えるとやりだします。  
特支 Co）具体的に何をしましたのですか？  
担任）今日は、「古典 B」の授業でした。本文を皆で音読した後、助動詞「けり」にマークをするよう指示しました。助動詞の活用と意味を確認するための作業です。その後で、机間巡視をしながら進捗状況を確認しました。座席が一番端の奥である R 君を最後に見たら、全く手が付けられていま

せんでした。授業の進行の都合上、焦ります。

特支 Co）それは、指示内容自体がわかっていなかったのですか？それとも課題が R 君にとって難しいのですか？

担任）その場で指示を繰り返して、「けり」がどこにあるか指さすよう指示しました。指さしたところをマークして見せました。2 つ目には「ける」と活用されていることを指摘してマークを付けさせました。3～4 つ目を自分で見つけてマークしましたので、私はその場を離れました。全体への指導を再開しましたので、残念ながら、R 君は着手したばかりの作業を中断せざるを得ませんでした。

特支 Co）なるほど。しかし、支援方法として全体指示の後に個別の対応をしていたのですね。その内容も具体的にお話しいただきました。

特支 Co）次時も同様の取組があるようですね。

担任）そうです。本文中の助動詞を抜き出す作業をスムーズにやってくれるといいのですが。指示理解がスムーズになるだけで授業の進行もよくなります。

特支 Co）R 君の指示理解は急には変わらないでしょうか、私たち教師の手立てを改善するとしたら？

担任）そうか、机間巡視の順番を変えます。R 君を最初にします。そうすれば机間巡視を私が終えるまでの時間を R 君は活動できますね。

※下線部は、対話後、個別の指導計画様式に記録された。

### (3) 学生とスーパーバイザーによる個別の指導計画作成にかかる理解促進

発達障害のある児童を対象とした教育実践活動に支援者として参与する学生数名とスーパーバイザーの実事例である。本活動に個別の指導計画を導入した。作成および運用のガイダンスをしたものの、実際に学生が自分たちでこれを作成しようとすると、目標、方法の表記において戸惑が生じた。例えば、目標について、「協力して」「仲間を意識して」など、抽象的で非実用的な内容及び表記に終始した。不慣れゆえのことであり、実務的な経験を通じて内容及び表記について習得する必要があった。

そこで、使用していた個別の指導計画の様式をそのままに、活動の記録用紙として使用することを指

示した。このとき、「後方視的」に記載する趣旨を伝え、作業手順として、評価欄に子どもの姿を記入し、それに資した手立てを想起し方法欄に記入することにした。それをもって次時の目標及び支援方法を記載することを指示した。この時、3名の学生チームとし、その水平関係の中で、表2のような対話を進めた。ただし、このとき、スーパーバイザーは、学生の思考が促進され、表現がより具体化するよう留意しながら介入した。

これを経験した学生は、「本時の取組の姿から次時の取組を考えればいいとわかった」と手応えを得た様子だった。

表3 学生との対話記録(抄)

・聞き手：スーパーバイザー（SV），話し手：学生1～3  
SV) 今日のタグラグビーの活動で、A君の様子はいかがでしたか？具体的な逸話の一つ書き出してください。

学生1) A君、がんばっていましたね。

学生2) 攻撃場面で、ボールを運ぶことに積極的だった。

学生3) そうそう、はじめは後退しがちだったけれど、だんだん、前に進むようになった。

学生1) タグを獲られた後のパスは遅かった。

学生2) あれが素早くできるといいですね。

学生1) ボールを運ぶ場面では、「前に行くんだよ」と何度も声をかけました。でもどうしても守備が来ると後退してしまいました。

学生2) ゴールエリアの左隅においていた赤いコーンを目指して走ろうと伝えたら、サイドライン際を駆け上がるようになった。

学生3) タグを獲られた後にパスを出すということを確認して何度かリハーサルしたら、後退しなくなった。

学生1) 次時ではチームワークを大事にしてほしい。

SV) それを具体的に考えてください。具体的にすると場面が特定されます。それに伴い手立ても特定できます。たくさん書きたくなるかもしれませんが、書かないことはやらないわけでも、やってはいけないわけでもありません。選んで書き出すことを躊躇う必要はありません。今日の姿に基づいて、考えてみましょう。

学生2) タグを獲られた後のパスを素早く出すことをしてほしいですね。

学生3) パスする相手をとるあえずは学生2と決めておいて、A君を追走して確実にもらうことにしたらどうだろう。パターンがあれば迷わず、素早く動作できる。

※下線部は、対話後、個別の指導計画様式に記録された。

#### (4) 教師の研修グループと研修リーダーによる 個別の指導計画作成にかかる理解促進

通常学級担任教師の研修グループでの後方視的対話の事例である。ある教員研修会において、4名のグループを編成しワークショップを実施した。このうち、1名が日常で対応に苦慮する生徒を想定し事例提供する。別な1名は、記録として個別の指導計画の様式に記録する。他2名は聞き手として、水平関係の中で対話をすすめた。

全体の進行は、研修リーダーが務め、項目ごとに時間を区切って進めた。この説明内容を表4に示した。また、進行の手順は、使用した図2のワークシートに即し、これに実践内容を聞き手が記録した。

表4 研修リーダーの説明内容

・ワークシートの項目①「**今まさに**」では、授業での様子を逸話として記してください。「今日の授業どうだった？」という同僚の問いかけに応える職員室での炉辺談話だと思って、流れよく話し、書き留めていきましょう。

・ワークシートの項目②「**振り返ってみれば**」では、その時に講じていた手立てを記してください。効果があったかどうかは問いません。個別の手立てか、集団全体への手立てかも問いません。「支援の三観点」との対照や、バランスなども問いません。先生ご自身が実施した内容、ありのままを記してください。「今思えば」ということは、次の段階で考え、書けばいいので、ここで立ち止まる必要はありません。

・ワークシートの項目③「**そもそも**」では、その授業で、その場面では何を目標としていたのかを記してください。あくまでも、その時間に目指したことです。「今思えば」などということは、次の段階で考え、書けばいいので、ここで立ち

止まる必要はありません。ところで、聞き手は、様々な改善案を思いつくかもしれません。それを提案することはやささかではありませんが、主張しないようにしましょう。話し手が自らの実践を振り返り自らが改善策を見出すというプロセスにいます。それを支えることにいたしましょう。

・ワークシートの項目④「まずはここから」では、①～③をもとに考えます。ここからが、前方視に切り替わります。次の時間の目標として妥当なのは何でしょうか。「今思えば」ということを考えるときになりました。もちろん、同じ目標を続けてもいいでしょう。その実現に資する手立てを充実させればいいわけです。

・ワークシートの項目⑤「それをめざして」では、④の実現に資する手立てを記しましょう。支援方法を書きましょう。②の内容への加除修正を③に基づいて検討してください。

後方視的対話演習		メンバー：話し手（担任 ○○○○） 記録（▽▽▽▽） 聞き手（△△△△） 聞き手（□□□□）
目標	手立て	評価【生徒の様子】
<b>本時</b> ③ <b>そもそも</b> <small>・学習シートの課題に取り組んでほしい。</small>	② <b>振り返ってみれば</b> <small>・机周巡視し、そばに行つて課題の手順を説明した。</small>	① <b>いままさに</b> <small>・前の時間の学習内容について「全部忘れた」「勉強したくない」と思っている。 ・英文を教読する場面では、消しゴムをちぎっている。 ・学習シートの課題に手をつけずぼーっとしている。その後伏せて寝る。</small>
<b>次時</b> ④ <b>まずここから</b> <small>・学習シートの取組の最初として設定している。既知の単語にアンダーラインを引くことに取り組んでほしい。</small>	⑤ <b>それをめざして</b> <small>・日本語訳のプリントを予め配布し、学習シートと対照させて読み進めるようにする。 ・ペアで課題に取り組むようにする。</small>	⑥ <b>やがて</b> ……

図2 ワークシート（記入例）

なお、ワークショップに際しては、研修リーダーと参加者の間での質疑応答内容の例を表5に示した。これらは、「後方視的対話」の実施要領の改善に資する資料となるだろう。

表5 質疑応答内容の記録（抄）

・聞き手：研修リーダー（リーダー）、話し手：教師1～6  
 ・Aグループは、ワークシートの項目①「今まさに」の段階で、対話も記録作業もないまま膠着していた。研修リーダーが状況を尋ねると次のような返答があった。  
 教師1）個別の指導計画の評価の欄から書くということですが、指導の結果を予想して書くのですか？それが難しく

て進んでいませんでした。

リーダー）なるほど。「後方視的」の意味が、単に逆順に記録することとして理解されたわけですね。これから取り組むことを書くではありません。まずは、今日取り組んだことを書くのです。とりくんだことを思い出して書くのです。

教師1）それでいいのですね。わかりました。

リーダー）それに基づいて次の段階で未来のことを書くわけです。前方視するために、まずは取り組みを振り返ります。その改善策として、計画が立てられるのです。

教師2）なるほど。後方視的に書いていないのに前方視ができるはずもないですね。

・Bグループは、活発な対話がなされた後に急に勢いを喪失しワークシートの項目①「今まさに」の段階で膠着した。研修リーダーが状況を尋ねると次のような返答があった。

教師3）この生徒の活動の様子について、独特の認知の特性があるように思うのですが、それが短期記憶の弱さによるものなのか、実行機能の不調によるものなのか、グループ内で意見が分かれています。どうしたらいいでしょうか。

リーダー）現時点では、事例提供者である話し手の発言を優先します。その取組みを明示化することが目的です。聞き手が主張し説得を目指す必要はないでしょう。

教師4）わかりました。それでは話し手の分析によれば、生徒の短期記憶の弱さによる言動だということなのでそれに基づいて進めてよいですね？

リーダー）いいえ、その分析や解釈を話題にするとしたら支援の手だてを検討する段階で話題にすればよいでしょう。現段階では、児童生徒の姿について、「もしかしたら学習がわからないことをかくしているのではないか」とか「短期記憶が弱いのではないか」などの分析、解釈、仮説をここで考えることはしなくて結構です。そのことで、筆が進まない、対話が進まないということになりがちです。生徒の様子を逸話としてお話ください。解釈ではない、事実の姿を語り、その場で講じられていた手だてを振り返るのです。

教師3）取り組みを振り返るだけでいいのですね。それが次の計画の基礎になるということですね。

・Cグループは、ワークシートの項目①「今まさに」の段階で、対話も記録作業もないまま膠着していた。ファシリテーターが状況を尋ねると次のような返答があった。

教師5）今日の様子で特に変わったことはありません。

**教師 6)** そうですね。彼はいつも淡々としている。

**リーダ-** いつも関わっている指導者同士であれば、わかりあえていて言葉は不要かもしれません。しかし、情報共有とは、分かりあえていない人に伝えることを想定したいものです。いつも通りとは、どのような状態ですか？

**教師 5)** いつもの通り…ノートもとらずに…

**リーダ-** ノートをとらずに何をしていますのですか。

**教師 6)** 考えごとをしている。

**リーダ-** 思考中であることをどのように確認したのですか？

**教師 6)** いえ、確認はしていません。私がそう思ったのです。

**リーダ-** 教師が事実として確認できたことを書くとしたらどのようになりますか？

**教師 5)** ノートをとらずに、どうしてたかな？

**教師 6)** なんか、こう、もぞもぞとして…

**リーダ-** その身振りを言葉で言うと？

**教師 6)** 体を前後に揺らしたりして、手元に集中していない。

**教師 5)** ノートを取るよう指示した後はチックが出ます。

**リーダ-** なぜですかね？

**教師 5)** 文字を書くのが苦手なんです。入学当時、小学校からの引き継ぎがありました。

**リーダ-** いつもですか？

**教師 6)** 書く量が多いときにそうなるね。

**教師 5)** なるほど、こういうことを書いていけばいいのか。

#### 4. まとめ

後方視的対話の発端は、個別の指導計画の記載と実践の間にある、日常的な教師の営みを明示化しようというものであった。そのような「教師の日常業務ニーズ」への対応のみならず、個別の指導計画の導入時における「初心学修者の研修ニーズ」への対応にも寄与する可能性を見出した。この実施方法は、職員室での炉辺談話にも通じる日常的で自然な対話の流れを基調としている。すなわち、後方視的対話は、日常的なOJTとしての活用可能性がある。

また、このような対話を用いた情報の明示化は、実践者の省察方法に関する研究においても見られる<sup>4)</sup>。その共通性から後方視的対話には、実践者の省察に資する活用可能性があるだろう。

今後の課題として、4点を探求したい。①聞き手と話し手それぞれの経験内容の明確化、②聞き手の要領の具体化、③研修方法など特定の活用場面における要領の具体化、④効果の検証である。

#### 注 釈

支援の三観点とは、支援方法を分析的、分類的に見る際の観点であり、「コト（活動内容とその展開方法）・モノ（道具や場の設定）・ヒト（伝達や共感のかかわり）」の総称である<sup>5)</sup>。

#### 文 献

- 1) 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.
- 2) 岩手大学教育学部附属特別支援学校(2015): IFT23 研究紀要 児童生徒一人一人が今, 主体的に活動できる授業づくりー「授業づくりの視点」に基づく全校での実践を通してー.
- 3) 株式会社アクシア(2011): DCAP(PDCA)サイクルとは?. <http://ameblo.jp/axia-samurai21/entry-10897267308.html> (2016. 8. 14. 閲覧).
- 4) 音山若穂・井上孝之・利根川智子・上村裕樹・河合規仁・和田明人(2013):対話型アプローチによる保育研修に関する基礎研究, 群馬大学教育実践研究, 30, 211-220.
- 5) 佐々木全・加藤義男(2007):高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告(第七報)ー今日的観点からの検討ー. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 6, 165-181.