

## 「後方視的対話」活用による個別指導計画作成事例

### ―肢体不自由児の支援を担当する特別支援学校教員の省察的検討―

森山 貴史\*, 佐々木 全\*\*

(2018年2月14日受理)

Takashi MORIYAMA, Zen SASAKI

"Retrospective Dialogue" Case Study

of Generating an Individual Teaching Plan by General Purpose

: A study of the special support school teachers for physically handicapped children

#### 要 旨

個別の指導計画の作成要領及び作成支援の方法として、「後方視的対話」がある。これは、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し、明示化するのである。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」の活用事例として、日常の指導記録への活用事例と、指導内容の振り返りによる自己研修への活用事例の二つを報告した。これらは、自己内対話による実施であり「後方視的対話」の新たな実施形態のレパートリーであるといえた。

#### I はじめに

特別支援教育にはライフステージをつなぐ切れ目のない支援が求められている<sup>1)</sup>。ここでは、各ライフステージを接続する縦方向の連携を意味するが、各ライフシーンを支えようとする横方向の連携に下支えされる。つまり、ライフシーンを確かに積み上げていくことが縦方向の積み上げとになっていくイメージである<sup>2)</sup>。

縦横の連携におけるツールとして想定されてい

るのが、個別の教育支援計画と個別の指導計画であろう。これらは、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<sup>3)</sup>」と重要視されている。

この前提として、当然ながら、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成が必要である。個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成要領に関

\* 青森県立八戸第一養護学校 \*\* 岩手大学教育学研究科

する研究や研修プログラムなどはいくつかあるが<sup>4) 5)</sup>。しかし近年では、その作成者が特別支援学校あるいは特別支援学級の教員のみならず、通常の学級の教員にまで拡大される現状においては、より効果的で平易な作成要領が求められるだろう。

これに応えるべく提案された作成要領に「後方視的対話」がある<sup>6) 7)</sup>。「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。

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。これは個別の指導計画における「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を設定する。

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

支援目標	支援の手立て	支援の評価
●【 <b>そもそも</b> 】 演習題をやりとけてほしい	●【 <b>振り返ってみれば</b> 】 ・問題に取り組むよう促した。 ・問題の解法を解説した。	●【 <b>今まさに</b> 】 ・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、取組をなめ私語を始めた。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「どうせ終わんないんだよ」とこぼした。
●【 <b>まずここから</b> 】 演習題のうち、主要な内容について、これをやりとけてほしい。	●【 <b>それを目指して</b> 】 ・演習題を5題与える。 ・演習時間の冒頭、机間指導にて開放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

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。

そこで本稿では、「後方視的対話」の活用事例を報告し、その有用性を検討するものである。

## Ⅱ 事例

### 1. 日常の指導記録としての活用事例

本事例は、特別支援学校(肢体不自由)の教師が「後方視的対話」の考え方を踏まえて指導記録を作成した試行的事例である。

対象の教師は、特別支援学校(肢体不自由)での勤務経験がなく、初めて重度・重複障害のある生徒を担当した。生徒は自立活動を主とする教育課程で学んでいるが、自立活動の時間における指導は、基本的には教師と一対一で学習しているため、担当している教師以外は授業での様子を把握することが難しい。そのため、自立活動については、生徒下校後に教師間で授業について振り返っても内容が深まりにくいことがあった。そこで、教師自身が日課として作成する指導記録において「後方視的対話」を活用した。

#### (1) 指導記録の方法

指導記録は、Microsoft Office Wordの電子ファイル上で行った。様式の上部には、個別の指導計画の目標と支援の手立てを記載し、これらを常に意識して指導ができるようにした。本事例では、自立活動の時間における指導を取り上げた。

「後方視的対話」の考え方を踏まえた指導記録のプロセスは次の通りである。

- ① 生徒下校後、授業時の生徒の様子を入力する。その際、事実の羅列に終始するのではなく、教師の主観も交えて自由に書く。
- ② 翌日の職員朝会前など、少し間を空けてから、Microsoft Office Wordのコメント機能で前日の記録に解釈を加える。
- ③ ②での気づきを次時の授業改善につなげる。必要があれば、個別の指導計画の目標や

支援の手立てを修正する。

プロセス①では、授業時の子どもの姿を想起し評価する。ただ、的確に評価することを意識し過ぎてしまい、記録を書くことに負担を感じて継続することが難しくならないよう、日記のように教師が感じたこと等も自由に書くこととした。その書いた内容について少し時間をおいてから読み返すことで、自分が書いたことを客観的に捉え直すことを意識したのがプロセス②である。プロセス②では、支援の手立てを検証し目標を見直したり、授業改善のアイデアをメモしたりする。そして、プロセス③では、そこでの気づきを次時の目標の修正や支援の手立ての変更などにつなげ、継続的に授業改善を行うことをねらいとした。

#### (2) 指導記録活用の実際

前述の方法で指導記録を作成・活用しながら、自立活動の授業改善を目指した。ここでの対象生徒は、重度・重複障害(肢体不自由、知的障害)があり、表出言語は少ないが、日常生活で耳にしている簡単な単語をある程度理解しており、教師からの働きかけにうなずきや「はい」等の返事で応えられる。なお、ここでは指導記録の活用方法に焦点を当てるため、生徒の詳細な実態等については割愛する。

指導記録の記入例を図2に示した。「音声言語と写真のマッチング」をねらいとして、「給食に出るいろいろな食べ物の名前を20以上覚える」ことを具体目標として設定した。当初、主な手立ては「写真カードを提示すると強く握ってしまい、放すのも時間がかかってしまうため、タブレットPCをタッチするだけで操作できるようにする」、「『○○はどっち?○○』というように課題提示の際に同じ言葉をかけるようにする」、「正解した場合、賞賛の言葉かけをした後に、ワークシートにシールを貼る」の3点であった。

記録欄には、例えば、「タブレットPCを見ると『おお』と声をあげて興味ありげな表情になった」、「ワークシートに慎重に人差し指でシールを貼ると、うなずきながら笑顔を見せた」というように、生徒の発言や行動、教師が感じたことを思

いつくまに記録し、そこから気付いたことを「メモ」や「手立ての有効性」といったラベルを付けてコメント機能で記入した。このように記録しておくことで、学期末等に評価する際に活用しやすいと考える。

また、「振り返りでは、ワークシートの『牛乳』を指差して『ぎゅーにゅ』と言い、『そう、牛乳、

牛乳』と私が伝えたと笑顔で喜んでいた」という記述が次時の手立てのヒントになった。具体的には、次時から「授業の最後にワークシートを使って振り返りを行い、食べ物の名前の発声を促す」という支援の手立てを追加した。

## 自立活動：指導内容「音声言語と写真のマッチング」

### 【具体目標】

給食に出るいろいろな食べ物の名前を20覚える。

### 【具体目標】

- ・写真カードを提示すると強く握ってしま、放すのも時間がかかってしまうため、タブレットPCをタッチするだけで操作できるようにする。
- ・「○○はどっち？○○」というように課題提示の際に同じ言葉をかけるようにする。
- ・正解した場合、賞賛の言葉かけをした後に、ワークシートにシールを貼る。
- ・授業の最後にワークシートを使って振り返りを行い、食べ物の名前の発声を促す。（\*\*月\*\*日追加）

月日	該当授業の記録	備考
*/*	<p>マッチングの学習にも慣れてきたようで、タブレットPCを見ると「おっおっ。」と言いながら興味ありげな表情になった。5問目までは問題を言うとなだめすぐに正解の写真をタッチすることができたが、6問目の「サラダ」で手が止まり、「みそ汁」の写真をタッチした。不正解であることを伝え、もう一度出題するとサラダの写真をタッチすることができた。</p> <p>正解の写真をタッチした後に「正解です。○！」と言葉をかけると、「ああ。」と笑顔になった。ワークシートに慎重に人差し指でシールを貼ると、すなずきながらエガを見せた。</p>	<p>【メモ】繰り返し同じ流れで学習をしたことで、見通しがもてるようになったのではないかな。</p> <p>【手立ての有効性】しーるによる強化が有効であると考えられる。</p>
*/*	<p>「ケーキ」の問題を出すと、「アイス」とどちらなのか5秒程度悩んでいた。その後、ゆっくり手を動かして「ケーキ」をタッチして正解だとわかると、「あっ！」と声を出して喜んでた。「お茶」の問題を出すと「僕、コレ知ってる!」というような表情で「ハハッ。」と笑い、迷わず正解の写真をタッチした。</p> <p>振り返りでは、ワークシートの「牛乳」を指差して「ぎゅーにゅ。」と言い、「そう、牛乳、牛乳。」と私が伝えたと笑顔で喜んでた。</p>	<p>【次時の手立て】ワークシートを使って振り返りをしたのは初めてであったが、興味のある物を自分で指差して発声しようとしている姿が見られた。次時からワークシートを使った振り返りで発声を促してみたい。</p>

図2 指導記録の記入例



#### 4. 小考察

上記の指導記録活用例は一部であるが、以下のような教師の省察を促す効果があったと考える。このことは、授業改善や個別の指導計画の修正につながるものであろう。

- ①書き方のルール等が特にないため、授業後に短時間で無理なく記録できる。
- ②少し間を空けてから記録を読み返すことで、授業改善に向けて指導目標や支援の手立て等に関する気付きが生まれやすく、Microsoft Office Word のコメント機能で記録の解釈について容易にメモできる。

- ③個別の指導計画の目標や支援の手立てを見直し、修正する際の根拠となる。

一方、以下のような課題があると考える。

- ①記録の記述量が少なく、エピソードというよりも単に事実の箇条書きとなっている場合、間を空けてから記録を読み返してみても授業改善に向けた気付きが生まれにくい。
- ②生徒の行動等に関する客観的なデータを継続的に記録するのには向いていない。

これらの効果と課題は、教師の個人的な特性や職場における対話あるいは協働環境を反映した内容である可能性がある。記録の手法として質的なデータ及び量的なデータについての選定なども含め、記録の目的やその教師にとって取り組みやすさなどを勘案しつつ、実務的な方法としてカスタマイズしていく必要があるだろう。

#### 2. 指導内容の振り返りによる自己研修としての活用事例

本事例は、特別支援学校（知的障害）において、肢体不自由を併せ有する生徒を担当した教師が「後方視的対話」を活用し、当時の自らの支援に関しての振り返りによる自己研修を意図した試行的事例である。

対象の教師は、特別支援学校（肢体不自由）での勤務経験がなく、特別支援学校（知的障害）の重度・重複学級において、肢体不自由を併せ有する生徒を初めて担任した。本生徒は自立活動を主

とする教育課程で学んでいるが、他の生徒と共に作業学習や生活単元学習にも取り組んでいた。

ここでは当然、個別の指導計画は作成されているものの、その日常の全てが個別の指導計画に記されているわけではないし、個別の指導計画の記載内容の全てが日常の全てであるわけでもない。すなわち、日常生活には、明示化されていないものの、支援ニーズに裏付けられた不明示の個別の指導計画が多分にある<sup>9)</sup>。裏を返せば、不明示の個別の指導計画が的確な内容であるかどうかを教師は省察する必要があるのではないだろうか。

そこで、日常において不明示の個別の指導計画の内容について明示化し、それに対する省察を加えるべく「後方視的対話」を活用した。

##### （1）指導内容の振り返りの方法

指導内容の振り返りは、本稿冒頭で示した「後方視的対話」のワークシートへの記載をもって実施した。「後方視的対話」の要領を踏まえた自己点検のプロセスは次の通りである。

- ① エピソード記録を読み返し、ワークシートに該当内容を書き出す。エピソード記録には、次の三つがあった。1つ目は、保護者との交換ノートである。これは、通称「連絡帳」と称されていた。本教師と副担任が代わる代わる記したものであり、毎日生徒の様子が200字程度で記されているものであった。

2つ目は学級通信である。これは週1回発行、本教師が記したものであり、1週間の活動状況や翌週の予定などを記したものである。毎回の文量は様々であった。

3つ目は本教師自身が執筆した研究紀要や雑誌に掲載された実践記録である。これは、異なるテーマで三本程度あった。

- ②使用するエピソード記録を選定する。ここでは、実践状況を冷静に振り返られることを考え、実践記録の一つを選定した。これは活動状況が総合的に記されていることから、省察しやすいとも考えられた。

- ③ワークシートへの記載内容を俯瞰し、自らの観点の偏りや思い込みがないか等自己点検

を行う。必要があれば、日常の観点の修正をする。

## (2) ワークシート活用の実際

試行的に前述の方法で選定したエピソード記録<sup>8)</sup>を基にして、ワークシートへの記入を行った。エピソード記録の内容は、現在の授業での取り組みと、その事前エピソード及び事後エピソードが併記してあった。エピソード記録の内容を表1に、ワークシートを図3にそれぞれ示した。

本生徒は、有意味の表出言語はないが、日常的に関わる保護者や教師であれば、その意思を解す

ることは概ねできていた。運動面での制約があり、体調によってもそれは大きく変動し、多くの日常生活動作については介助を要し、その介助方法についてもその時期の本生徒の体の動きの変化に合わせて、調整、開発される必要があった。例えば、移動においては車いすを用いたり、介助によって歩行したりした。作業学習等における活動では、同内容の作業工程であっても道具等の変更、調整などが必要であった。

なお、ここでは指導記録の活用方法に焦点を当てるため、生徒の詳細な実態等については割愛する。

表1 エピソード記録

ここでは、一連の単位におけるU-Uボックスづくり〈木工製品の名称〉での野木君の様子について、授業記録に基づき逸話的に記す。

### (1) 製作場面

そもそも、U-Uボックスづくり以前の活動において、野木君はボール盤の扱いに興味をもち、それを用いた加工作業自体を楽しみながら繰り返していた。その取り組みでは、ボール盤のレバーを野木君が操作しやすいような構造にしていた。具体的には、直径20ミリ、長さ300ミリの丸棒をつけ、さらにその先端に溝を掘り、野木君が指をかけやすいようにした。野木君がそのレバーに指をかけ上体を傾けるようにしてレバーを下ろすとドリルの先端が部材に突き刺さり、木屑が舞った。その様子を防護板(ボール盤の作業テーブルに立て付けた透明なアクリル板)越しに見た野木君は、目を見開き「お～」と静かだが思いのこもった歓声を上げた。そして、自分から右腕を上げて指をレバーにかけて作業を繰り返した。この様子を図2〈図は引用せず割愛した〉に示した。

そこで、U-Uボックスづくりにおいても、ボール盤での穴を開ける作業を担当することにした。この穴は、直径8ミリ、深さ10ミリ(部材の厚みの約半分)。木ネジを打ち込んだあとに、同サイズのダボ(円柱状の木材)を入れて埋める。木ネジの頭を隠すためのものである。

この活動を繰り返す中で、野木君の手の動きが変わってきた。丸棒の溝に指をかけにくくなったのである。そこで、丸棒の先端に、新たな突起をつけてそれに指がかかるように改良した。

その後、冬の単位では、野木君の動きに腕を上げにくい様子が見えてきたので、肩や腕の上下に関する可動範囲にあわせて操作しやすいようなレバーの構造として、図3〈図3は引用せず割愛した〉のように、丸棒の先端からチェーンを吊り下げ、その先にリングつけた。このリングに手をかけてレバーを引き下ろすことで作業を進めた。

さらに翌年度以降の単位でのU-Uボックスづくりでのこと。私は、野木君がより一層、体の動きを発揮して活動することをねがった。そこで、U-Uボックスの改良も兼ねて部材の側面に溝を彫る作業工程を新設した。これは、木枠同士を接合する際に、相互の溝に収まるサイズの木片をいれ「ビスケットジョイント」という接合をするためだった。溝を掘るための電動工具トリマーを取り付けた作業台上に材料をセットし、野木君が腕を目いっぱい伸ばしながら材料を押し出すと、独特の加工音と振動が伝わり、木屑が華々しく散った。この瞬間、野木君は満面の笑みでペアの教師と視線を交わした。この様子を図4〈図4は引用せず割愛した〉に示した。

### (2) 販売場面

最初の販売場面は、PTAバザーだった。54台のU-Uボックスが会場のフロアに山積みされた。その一部は使用例を示すレイアウトにしたところ、販売コーナーの展示品と勘違いされ客足が止まることはなかった。しかし、それが製品だと分かると飛ぶように売れた。この賑わいの中で野木君は嬉しさを隠さず、体を揺らして笑顔を見せた。

その後、地域の店舗の一角を借りての中学部による販売会等もあったが、R13〈活動グループの愛称〉独自に開拓した地域の産直店でU-Uボックスを委託販売させてもらうことになった。その産直店の一つが野木君の自宅近くにあった。そこで、野木君には、U-Uボックスの納品時や清算時には産直店に出向いてもらうことにした。下校前に私の車にU-Uボックスを皆で積み込み、野木君はスクールバスにて下校。下車バス停で出迎えた母親と一緒に産直店に移動した。私は車で移動し現地野木君と落ち合った。私が野木君の体を支えながら一緒に店内を歩き、店員との挨拶を交わすと、野木君は得意気に自ら足を高々と上げて足踏みし笑顔になった。私が店員にU-Uボックスの説明を始めると、まるで一緒に語っているかのように野木君の足踏みは続いた。

さて、ワークシートにおいては、各欄に次のような記述がなされた。

「①【今まさに】」では、「ボール盤の扱いに興味をもち、それを用いた加工作業自体を楽しみながら繰り返していた」などの記述がなされた。また、「※」印を付し「本生徒のよい姿を実現できてよかった。このことが後々にまで私たち教員のモチベーションとなっていたと思う」と、振り返りのコメントが追記された。

「②【振り返ってみれば】」では、「ボール盤のレバーを操作しやすいような構造にしていた。具体的には、直径20ミリ、長さ300ミリの丸棒をつけ、さらにその先端に溝を掘り、指をかけやすいようにした」などの記述がなされた。また、「※」印を付した上で、チェーンに指をかけ上体を傾けるようにしてレバーを下ろす作業動作を誘導する意図だった」とエピソード記録において不明時であった教師の意図が追記された。

「③【そもそも】」では、「※」印を付した上で、「加工作業に首尾よく（道具を操作して）、楽しみながら繰り返し取り組んでほしい」と記された。これはエピソード記録において不明示であった教師の意図が記された。

「④【まずここから】」では、「加工作業に首尾よく（現在の体の動きを駆使し道具を操作して）、楽しみながら繰り返し取り組んでほしい」と記された。これはエピソード記録において不明示であった教師の意図が記されている。

「⑤【それを目指して】」では、「この時期の体の動きに合わせて、肩や腕の上下に関する可動範囲にあわせて操作しやすいようなレバーの構造として、チェーンを吊り下げ、その先にリングつけた。このリングに手をかけてレバーを引き下ろすことで作業を進めた」との記述がなされた。

最後に、支援の評価の欄には、当時を振り返っての省察が「※」印を付した上で、以下のように記された。

「本欄に記載すべき評価は、引用したエピソード中にはなく、翌年度、別の作業工程を担当した旨の記述がある。実は、体の動きの変調に伴

う手立てを講じたが、上記欄①のような本生徒の姿には至らなかったことを振り返り想起した。具体的には、本生徒はチェーンに手をかけ引き下ろす動作をするたびに、上体を前傾していたが、前傾した状態を起こすたびに疲労が蓄積し、繰り返しの取り組みがしにくいようだった。また、チェーンを引き下ろす動作には、物理的な抵抗がなく円滑に行くために、上体の前傾にも勢いがつきやすかった。

現在の視点で左記欄⑤の内容を考えるならば、歯車付きの滑車を天井から下げ、チェーンを引き下ろす動作をゆっくりと制御しつつ、体を前傾にしなくとも済むような物理的な範囲で行えるような道具を用いることである。

当時の工夫の不足が悔やまれる。しかし、これは現在だからこそ気がつくものだった。当時の、未熟な自分たちの最善であったことは確かなのである。結果として、当時の判断は、ある時点で新たな作業工程に担当替えを行った。新しい作業工程によって、本生徒のよい姿が実現できたことは、本生徒を含め私たちの喜びであることは間違いなかった。一方で、私たちの教師としての自尊感情の保持という側面もあったことを現在になって認めるものである。」

ここには、当時を振り返り、支援の手立てに関する具体的な改善策が示されるとともに、教師の自己開示としての省察があった。

#### 4. 小考察

上記の指導記録活用例は一部であるが、以下のような教師の省察を促す効果があったと考える。このことは、授業改善や個別の指導計画の修正につながるものであろう。

①ワークシートの記入は、逸話記録の引用を中心とするならば短時間で無理なく記録できる。引用箇所がない部分については、不明示箇所であることから、振り返りの内容として、むしろ明確である。

②エピソード記録を見返すことで、当時の実践を自己の有り様を含め俯瞰して振り返ること



ができる。

- ③個別の指導計画の目標や支援の手立てを見直し、修正する際の根拠となる。

一方、以下のような課題があると考える。

- ①on the job の取り組みではないために、取り組みの成果として得られる知見は内容的な抽象度が高く、現在の実践に活かすことがしにくい。
- ②使用するエピソード記録の選定における基準が不明であり、どのような観点で、どのような内容、形式のものを選定すべきかなど、取り組みの要領に不明確な箇所がある。

これらの効果と課題を念頭に、実務的な方法としてカスタマイズしていく必要があるだろう。また、一つのエピソードを共有し、それを基にした複数教員による実施などの実施形態も考えられるだろう。

### Ⅲ 総合考察

いずれの事例も、自己内対話というべきものであった。そもそも後方視的対話は、話し手と聞き

手の二者関係による対話を基調とし想定してきたことから、自己内対話は新たな実施形態のレパトリーといえる。

自己内対話による個別の指導計画の作成は、個別の指導計画の作成に習熟した段階で実施可能になると考えられる。ここでは、メタ認知ができることが条件となり、メタ認知によって省察や発見が得られる。これは実務及び研修としての意味を成すだろう。

さて、自己内対話による実施は、習熟段階に位置づくことを条件とするものであるとするならば、「後方視的対話」の典型として想定した二者間での対話は、未熟段階に固定的に位置付けられるものだろうか。確かに、いくつかの実践事例では個別の指導計画の作成に不慣れな、あるいは初学習者に対する研修機能も期待された。しかし、それも活用事例の一つであり、「後方視的対話」の典型における意味は、二者間での対話によって、省察や発見が促進されることが期待されることであらう。

今後の課題として、「後方視的対話」のさまざまな活用レパトリー毎に、事例を蓄積しつつ、具体的な実施要領の開発と効果の検証を挙げる。

支援目標	支援の手立て	支援の評価
<p>①【そもそも】</p> <p>※加工作業に首尾よく（道具を操作して）、楽しみながら繰り返し取り組んでほしい。</p>	<p>②【振り返ってみれば】</p> <p>・ボール盤のレバーを操作しやすいような構造にしていた。具体的には、直径20ミリ、長さ300ミリの丸棒をつけ、さらにその先端に溝を掘り、指をかけやすいようにした。</p> <p>※チェーンに指をかけ上体を傾けるようにしてレバーを下ろす作業動作を誘導する意図だった。</p> <p>・ドリル等、ボール盤の可動部に手が触れないよう、防護板（ボール盤の作業テーブルに立て付けた透明なアクリル板）を設置した。</p>	<p>③【今まさに】</p> <p>・ボール盤の扱いに興味をもち、それを用意した加工作業自体を楽しみながら繰り返ししていた。</p> <p>・ボール盤による加工状況を見て、目を見開き「お～」と静かだが思いのこもった歓声を上げた。そして、自分から右腕を上げて指をレバーにかけて作業を繰り返した。</p> <p>※本生徒のよい姿を実現できてよかった。このことが後々にまで私達教員のモチベーションになっていたと思う。</p>
<p>①【そもそも】</p> <p>※加工作業に首尾よく（現在の体の動きを駆使し道具を操作して）、楽しみながら繰り返し取り組んでほしい。</p>	<p>④【それを指して】</p> <p>・この時期の体の動きに合わせて、肩や腕の上下に関する可動範囲にあわせて、操作しやすいようなレバーの構造として、チェーンを吊り下げ、その先にリングをつけた。このリングに手をかけてレバーを引き下ろすことで作業を進めた。</p>	<p>※本構に記載すべき評価は、引用したエピソード中ではなく、翌年度、別の作業工程を担当した旨の記述がある。</p> <p>実は、体の動きの変調に伴う手立てを講じたが、上記欄①のような本生徒の姿には至らなかったことを繰り返し想起した。具体的には、本生徒はチェーンに手をかけ引き下ろす動作をするたびに、上体を前傾していたが、前傾した状態を起こすたびに披露が蓄積し、繰り返しの取り組みがしにくいようだった。また、チェーンを引き下ろす動作には、物理的な抵抗がなく円滑に行くために、上体の前傾にも勢いがつきやすかった。</p> <p>現在の視点で左記欄④の内容を考えるならば歯車付きの滑車を天井から下げ、チェーンを引き下げる動作をゆっくりと制御しつつ、体を前傾にしくとも済むような物理的な範囲で行えるような道具を用いることである。</p> <p>当時の工夫の不足が悔やまれる。しかし、これは現在だからこそ気がつくものだった。当時の、未熟な自分たちの最善であったことは確かなのである。結果として、当時の判断は、ある時点で新たな作業工程に担当替えを行った。新しい作業工程によって、本生徒のよい姿が実現できたことは本生徒を含め私たちの喜びであることは間違いなかった。一方で、私たちの教師としての自尊感情の保持という側面もあったことを現在になって認めるものである。</p>

図3 ワークシート記入



## 謝辞

本研究に際してご理解ご協力をいただいた関係諸氏に記して感謝申し上げます。

## 文献

- 1) 岩手県教育委員会 (2013)：いわて特別支援教育推進プラン【平成25年度～平成30年度】。(http://www.pref.iwate.jp/ 2018.1. 13. 閲覧).
- 2) 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.
- 3) 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領。(http://www.mext.go.jp 2018.1. 13. 閲覧).
- 4) 海津亜希子・佐藤克敏 (2004)：LD児の個別の指導計画作成に対する教師支援プログラムの有効性. 教育心理学研究, 54(4), 458-471.
- 5) 国立特殊教育総合研究所 (2006)：プロジェクト研究報告 (平成16年度～17年度)『『個別の教育支援計画』の策定に関する実際研究.
- 6) 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.
- 7) 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.

- 8) 佐々木全 (2012)：生徒・教師・家族の思いを重ね合わせた「学級工房 R 1 3」の取り組み. 生活中心教育研究, 19, 20-24.