

# 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 —

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\*\*\*\*\*

\*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,  
\*\*\*岩手県立水沢農業高等学校, \*\*\*\*岩手県立盛岡みたけ支援学校,  
\*\*\*\*\*青森県立八戸第一養護学校, \*\*\*\*\*秋田大学教育文化学部附属幼稚園,  
\*\*\*\*\*植草学園大学発達教育学部

(平成31年3月4日受理)

### 1. はじめに

通常学級<sup>注1)</sup>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。そこでは、連携の具体的な技能あるいは要領が求められる。「附属学校特別支援教育連携専門委員会」（以下、本委員会と称する）では、これを「連携スキル」と称し、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、抽出し、「コンサルタントとして求める資質や技能」<sup>1) 2)</sup>に对照させ、概念整理を行った。その結果、連携スキルを「コーディネート」「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、組み合わせあって発揮されていた。そこで本委員会では、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え、このことを研修プログラムの開発方針とした<sup>3)</sup>。

奇しくも、その方針に合致し研修内容として試行中のもの、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<sup>4) 5) 6)</sup>。

そこで本稿では、後方視的対話を用いた研修プログラムについて、その実施内容を報告する。併せて、この成果と課題について明らかにし、研修内容としての意義を考察する。

### 2. 「後方視的対話」研修プログラムの実際

ここでは、後方視的対話を用いた研修プログラム（以下、本研修プロと称す）の実施内容について事例をもって示す。これは、本委員会と附属学校、公立学校、その他研究団体等によって共同開催された複数の教員研修会の実施記録をもとに記述するものであり、個人や団体などが特定されないよう混成し再構成した。

さて、事例における主催者は、教育や福祉等多職種連携による任意の研究団体であった。この事業内容の一つである、外部に開かれた定期研究会において、特別支援教育がテーマとなり、本委員会との協

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「通常学級」と通称されたものが短縮されたものにすぎない。

力によって、第一筆者がインストラクターとなった。事業内容は、午前中 90 分間の講義、午後 90 分間の演習であった。本研修プロは午後の 90 分間において実施された。また、参加者数約 58 名（内訳は、小学校教員 17、中学校教員 11、高等学校教員 13、特別支援学校教員 2、教育行政担当者 3、福祉等従事者 10、学生 2）であった。

進行内容としての説明事項及び実施事項は、表 1 の通りである。導入 20 分、展開 50 分、終結 20 分とした。以下では、これらについて、各内容の詳細と具体的な要領について記す。

表 1 本研修プロの進行内容

○導入	(1)個別の指導計画の意義と実務的な課題 (2)個別の指導計画の作成に関する参加者の事前意識調査 (3)後方視的対話を用いた個別の指導計画作成の手順
○展開	(4)演習手順及び留意点 (5)演習の実施
○終結	(6)感想交流と個別の指導計画の作成に関する事後意識調査 (7)後方視的対話の日常化と援用可能性

### (1) 個別の指導計画の意義と実務的な課題

まず、個別の指導計画の意義について指摘し、作成の機会がより多くの教員に求められる旨を説明した。この論拠あるいは詳説として、①特別支援教育の対象が拡大し、増加していること<sup>7)</sup>、②学校教育法第 75 条にて示されたように、全ての学校や学級において、必要に応じて特別支援教育が実施されること、③学習指導要領の総則における「特別な配慮を必要とする児童などへの指導」で「個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする」「個別の指導計画の各教科等の指導に当たって、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする」などの記述があり<sup>8)9)10)11)</sup>、個別の指導計画の作成と活用が一層重視され、かつ一般化されつつあること、④岩手県における個別の指導計画の作成率は 100%であり<sup>12)</sup>、この維持の必要性を挙げた。

次いで、個別の指導計画における実務的な課題に

ついて指摘し、個別の指導計画の作成要領が必要であろう旨を説明した。この論拠あるいは詳説として、作成要領を示す具体的な取り組みはこれまでも見られたものの<sup>13) 14) 15)</sup>、通常学級の教員が個別の指導計画に対して、多忙感・負担感、不安感などを抱いていること、個別の指導計画の作成にかかる時間的負担があること<sup>16)17)</sup>、個別の指導計画の作成に関する質問紙調査によって、教員が不安なく個別の指導計画を作成するための要因として「個別の指導計画の作成の経験」と「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」が指摘されたこと<sup>18)</sup>などを挙げた。

### (2) 個別の指導計画の作成に関する参加者の事前意識調査

まず、「個別の指導計画の様式を眼前にし、目標を記入しようとする、何を、どのような表現で記せばよいかかわからず、作業の手が止まりがちです」という個別の指導計画の作成に際して多くの教員が経験しているであろう談話を紹介し、文章表記に際しては何らかの心理的あるいは技能的なハードルがあり、個別の指導計画の作成に何らかの不安があることを指摘した。これについて、個別の指導計画の作成に関する参加者の事前意識調査の結果を示し、不安を軽減するための要因について、研修ニーズとして明確にした。

具体的には、教員が不安なく個別の指導計画を作成するための要因として「個別の指導計画の作成の経験」と「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」が指摘された<sup>注2)</sup>。これが個

注2) この分析においては、専用ソフトを用いたCS分析<sup>19)</sup>を援用し統計処理を行った。その上で「Q1: 個別の指導計画の作成について不安なく取り組める」を目的変数とし、他を説明変数とした。各項目の満足率と目的変数に対する相関係数を算出し、満足率を縦軸に相関係数を横軸とした散布図を作成し、満足率と相関係数の平均値をもって縦横に区切り、4象限を設け「満足度が高くかつ重要度も高い象限」、「満足度が高いが重要度は低い象限」、「満足度が低いが重要度は高い象限」、「満足度が低くかつ重要度も低い象限」を設定する。ここから、改善の必要性が高い項目を指摘できる。

表2 質問項目

Q1：個別の指導計画の作成について不安なく取り組める
Q2：個別の指導計画の様式をイメージできる
Q3：個別の指導計画の活用のメリットをイメージできる
Q4：個別の指導計画の目標を円滑に表記できる
Q5：個別の指導計画の方法（支援の手立て）を円滑に表記できる
Q6：個別の指導計画の評価を円滑に表記できる
Q7：個別の指導計画の作成の経験が豊富にある
Q8：個別の指導計画の作成について相談できる相手がいる
※回答 1：全く当てはまらない，2：どちらかといえばあてはまらない，3：どちらともいえない，4：どちらかといえばあてはまる，5：よくあてはまる

別の指導計画の作成に関する参加者の研修ニーズであること、本研修プロがこれに応えようとする試みであることを説明した。

なお、この調査は、参加者に対して午前の講義内で予め実施していたものである<sup>注3)</sup>。この調査方法は先行研究<sup>20)</sup>と同じであり、表2に示す質問項目への回答を5件法で求めた。分析結果についても先行研究と同様であった。

**(3) 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**

まず、後方視的対話の基本的な考えを説明した。そもそも個別の指導計画に関する実務の構造がPDCAサイクルであることを指摘し、先の「経験的で共感が得られる逸話」になぞらえて、計画を立てるという「P（計画）」段階で停滞しては、PDCAサイクル自体が駆動しないことを指摘した。しかし、PDCAサイクルの循環的な構造からして、取り組みにくい「P（計画）」段階ではなく、日常的に教員が取り組んでいる「D（実践）」段階、すな

注3) 調査の実施に際しては、回答は任意であり、無記名で回収すること、統計的に処理をするために個人の特定はなされないことを説明した。また、この結果を本研究のデータとして使用することについては、十分な説明をした上で、回答者の意思を、質問紙に予め付された承諾の意思表示欄への記載をもって確認した。

わち、授業実践から開始することでPDCAサイクルを駆動できるかという考えがあることを説明した。これは「D-CAP」と称される<sup>21)</sup>。加えて、この理解を促すべく、スライド資料によるイメージ（図1）並びに多くの教員が経験しているであろう談話として以下を紹介した。「授業実践を終えて職員室に戻ると、同僚との炉辺談話が始まります。その内容は、今日のあの子の様子はこうだったとか、こんな手立てがうまくいったとか、うまくいかなかったとか。うまくいかなかったから、明日の授業ではこんなことをしてみようかな、などと語られることがあります。そして思い立ち、授業の準備を整えます。」

これに基づいて「D（実践）」の後に「C（評価）」「A（改善）」を経て次回授業の「P（計画）」へつながりやすいこと、個別の指導計画を独力で記述しようとするよりも、炉辺談話における言語化や発案が円滑であり、取組やすいことを指摘した。これに着眼し開発された本研修プロでは、個別の指導計画の記載事項に即した「聴き手」の質問に対する「語り手」の応答を書き起こすことで個別の指導計画の作成の実務が達成されることを説明した。

次に、後方視的対話を用いた個別の指導計画の作成手順について記載例を用いて説明した（図2）。その上で、主な手順を表3に示した<sup>22)</sup>。

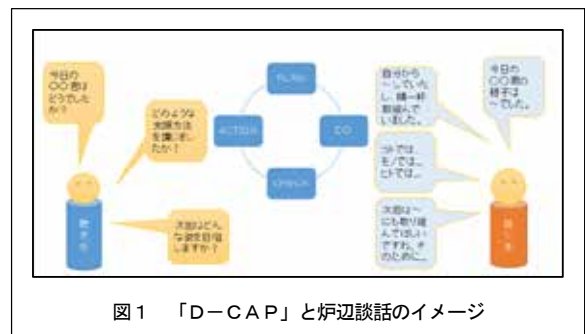


図1 「D-CAP」と炉辺談話のイメージ

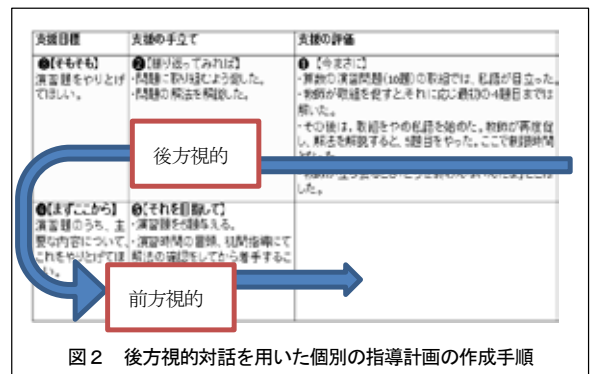


図2 後方視的対話を用いた個別の指導計画の作成手順

表3 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2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2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2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2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2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。

---

#### （４）演習手順及び留意点

演習では、ペアと称する二人一組をつくり「語り手」と「聴き手」の役割分担を行い、20分間の実施をする。その後役割交代し同様に実施をする。演習手順は表3に従う。ここでの留意点は表4に示した。

#### （５）演習の実施

演習は、それぞれのペアの緊張が解けるにつれて和やかに、活発に進められた。次第に身振り手振りもみられはじめた。教員である参加者が自らの実践や担任する学級の幼児児童生徒の逸話を語り合うことは、喜びを伴うものである。

インストラクターは、机間を巡視し参加者の取組状況に目を配った。1セット目と2セット目の間に

は、必要に応じて留意点を繰り返し伝えたり、時には新たな留意事項を加えたりした。例えば、「語り手が『うまくいく方法はないか』等と解決策を求めた場合、聴き手は助言者役に転じるのではなく、あくまでピアの関係から『うまくいった場面はどんなときですか？』などと質問し、語り手の想起を促し、そこからアイデアを発掘することをめざしましょう」などの内容があった。

表4 演習の手順及び留意点

- 
- ・「聴き手」「語り手」を決めます。両者の関係は「ピア」です。
  - ・「語り手」は、事例を頭に浮かべてください。「語り手」は「聴き手」の促しに応じて思う存分話してください。内容や表現を整えようとする必要はありません。
  - ・「聴き手」は、興味津々で「語り」に耳を傾けてください。必要に応じて語りの内容を繰り返したり明確にしたりしますが、内容を提案したり、助言したりする必要はありません。
  - ・「聴き手」は、演習シートの流れに即して話を促し書き取ります。
  - ・書きとった内容が「話し手」の本意であったかについて、終了の直後に「こんな理解でよかったかな？」と最後に確認してください。「語り手」は、自分の考えがどれほど伝わったか等の感想をお話してください。
- 

#### （６）感想交流と個別の指導計画の作成に関する参加者の事後意識調査

演習後の意識調査内容は、事前の調査内容と方法を踏襲し、満足度を確認するとともに「個別の指導計画の作成について不安が軽減した」とことに関する要因を探る内容とした。参加者に対してこの分析結果を報告し、併せて参加者数名に対してインタビューにて感想交流を行った。

この調査の詳細については別稿にて報告予定であるため、ここでは詳細を割愛する。以下では、分析結果のみを記し、かつ対応する参加者の感想について併せて記す。

第一に、この演習に対する満足度は総じて高かった。このことは、感想交流において個別的に語られた内容にあった「個別の指導計画の作成を、なかなか実行できないでいた原因がやっとわかり、すっきりした。これまでの実践の振り返りから課題が見え

てくる感覚はとても新鮮だった」などが挙げられていることと整合した。

第二に、総じて高い満足度にあつて、なお「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」については、相対的な位置づけが変わらず、依然として課題とみなされた。このことは、感想交流において個別的に語られた内容にあつた「個別の指導計画を考えると、支援目標を先に考えてから支援の手立てを考えようとしてしまっていた。まずは支援の評価のところを考えると、その子の支援目標をどこに設定したら良いのか考えやすくなった」などが挙げられており不整合があつた。

第三に、対話という活動の形式にかかわり、語りや被傾聴の経験、語りの書き起こしに対する満足は高かつたが、個別の指導計画の作成に対する不安の軽減の要因にはなっていなかつた。このことは、感想交流において個別的に語られた内容にあつた「個別の指導計画の作成における話すことの重要性を感じた。共感的な態度で話を聞いてもらえるだけで、特定の生徒に対する思いを言語化することができるように思える」「個別の指導計画を初めて作成した。誰かに聞いてもらって作るのはとても楽しく、新しい発見もあつた。取り組んだことから話すので、良くても悪くても話せる、聞いてもらえるということが安心して取り組めると思った」などが挙げられていることと整合した。

以上を踏まえ、本研修プロにおいては、個別の指導計画作成に関する心理的な抵抗は和らぐも「不安が軽減した」と実感するためには、記載に関わる技術的な向上についての手応えが必要であると考えられ、このことについては、本演習プロにおける課題として理解されることが説明された。

### (7) 後方視的対話の日常化と援用可能性

演習のまとめにあたり、後方視的対話の意義と援用可能性について次の2点を説明し紹介した。

第一に、そもそも教員の日常から発掘したものが後方視的対話であるため、これを日常に導入する上での心理的なハードルは高くはないだろう。しかし、日常の炉辺談話を意図的かつ機能的に活用するための要領については明示及び洗練する必要がある。

第二に、後方視的対話の援用のレパートリーや可能性を想定することは、日常化や要領の明示及び洗練にも資するだろう。援用のレパートリーとして、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研修としての活用事例<sup>23)</sup>や授業参観記録の作成と授業者へのフィードバックとしての活用事例<sup>24)</sup>、さらには、教員の自己内対話による省察方法<sup>25)</sup>としての事例報告がある。

なお、教員の多忙化とその対応策によって、日常の「炉辺談話」が困難になっている現実もあるが、後方視的対話の実利性が確立すれば、教員の多忙化解消にも貢献するだろう。

## 3. まとめと今後の課題

本研修プロは「一連の目的的な連携の営み」それ自体を研修内容とする設計方針に基づいた。ここに内包されたであろう連携スキルは、「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」であると考えられる。「語り手」を担任、「聴き手」を特別支援教育コーディネーターや学年長などと想定すれば、ここにはコンサルテーションのスキルの発揮がある。またそのプロセス中には、カウンセリングのスキルの発揮やアセスメントのスキルの発揮があるだろう。さらに個別の指導計画作成の先には、校内での個別の指導計画の活用が想定されると考えられ、ここにはファシリテーションのスキルの発揮がある。

また、本研修プログラムの実践事例においては、参加者の研修ニーズとの整合はあり、参加者の満足も得られていた。しかし、演習後の振り返りにおいては、参加者の意識の変化を明示できずに成果の実感を主張するには説得力に欠ける感があつた。

今後の課題として、個別の指導計画の目標、方法、評価の記載を実際的に促進するための「聴き手の要領」の開発、内包されたスキルの検証、演習後の参加者にとっての振り返りの方法や実施効果を検証するための評価方法の開発を挙げる。

最後に、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。

文献等

- 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) 小山聖佳・上川達也・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 (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, 5, 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 (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.
- 7) 文部科学省初等中等局特別支援教育課 (2018) : 特別支援教育資料 (平成 29 年度). <http://www.mext.go.jp> (2018. 8. 9. 閲覧).
- 8) 文部科学省 (2017) : 小学校学習指導要領. <http://www.mext.go.jp> (2018. 8. 9. 閲覧).
- 9) 文部科学省 (2017) : 中学校学習指導要領. <http://www.mext.go.jp> (2018. 8. 9. 閲覧).
- 10) 文部科学省 (2017) : 高等学校学習指導要領. (<http://www.mext.go.jp> (2018. 8. 9. 閲覧)).
- 11) 文部科学省 (2017) : 幼稚園教育要領. <http://www.mext.go.jp> (2018. 8. 9. 閲覧).
- 12) 文部科学省 (2016) : 平成 28 年度特別支援教育に関する調査の結果について. <http://www.mext.go.jp> (2018.1.13. 閲覧)
- 13) 岩手県立総合教育センター (2013) : 小・中学校特別支援学級における個別の指導計画の改善に関する研究—通知票等と連動した個別の指導計画の作成・活用の実践を通して— (平成 24 年度) <http://www1.iwate-ed.jp> (2018. 1. 13. 閲覧)
- 14) 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.
- 15) 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』.
- 16) 池田彩乃・安藤隆男 (2012) : 個別の指導計画の作成および活用に通常学級教師が主体的にかかわるための研究. 障害科学研究, 36, 135-143.
- 17) 池田彩乃・安藤隆男 (2017) : 特別支援学校との協働に基づいた小学校通常学級に在籍する脳性まひ児に対する個別の指導計画の作成—センター的機能を活用して—, 障害科学研究, 41, 209-219.
- 18) 前掲論文 6)
- 19) 菅民郎 (2013) : Excel で学ぶ多変量解析入門. オーム社.
- 20) 前掲論文 6)
- 21) 株式会社アクシア (2011) : DCAP (PDCA) サイクルとは?. <https://ameblo.jp> (2018. 8. 17. 閲覧) .
- 22) 前掲論文 5)
- 23) 前掲論文 4)
- 24) 前掲論文 5)
- 25) 森山貴史・佐々木全 (2018) : 「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—. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 17, 21-29.