

## 個別の指導計画作成に資する「後方視的対話」を用いた研修プログラムの評価 —受講者の教育現場経験が研修の学びに与える影響—

菅原 裕子・熊谷 美智子・沼崎 悠華\*, 滝吉 美知香・鈴木 恵太\*\*, 佐々木 全\*\*\*

(令和4年2月14日受付)

(令和4年2月14日受理)

SUGAWARA Hiroko, KUMAGAI Michiko, NUMAZAKI Haruka\*,  
TAKIYOSHI Michika, SUZUKI Keita\*\*, SASAKI Zen\*\*\*

Evaluation of a Training Program for Designing Individual Teaching Plans Using "Retrospective Dialogue": The Influence of Participants' Backgrounds on Learning

### 要 約

本研究では、個別の指導計画の作成に対し、不安の軽減を図ること、様式や活用を具体的にイメージ化すること、目標・方法・評価等の作成技術の向上を図ることを目的として、教育学部の大学生および教職大学院生を対象に、「後方視的対話」を用いた研修プログラムを実施した。その結果、対象者全体が個別の指導計画作成に関する不安の軽減、イメージの具体化、作成技術や経験の向上に効果を示した。特に、教育現場の経験がある大学院生のほうが、個別の指導計画の活用のメリットをイメージできるようになること、目標を円滑に表記できるようになることが示された。このことから、研修受講生の現場経験をふまえた研修プログラムの実施が重要であることが示唆された。

### 1. はじめに

小・中学校等の通常の学級における特別支援教育を効果的に実践するためのツールとして、個別の指導計画がある。平成29年改訂の学習指導要領において特別な配慮を必要とする児童生徒については、特別支援学校だけでなく、通常の小学校、中学校、高等学校においても作成・活用するものとされている。学習指導要領解説総則編では、「個別の指導計画は、個々の児童（生徒）の実態に応じて適切な指導を行うために学校で作成されるものである。個別の指導計画は、教育課程を具体化し、障害のある児童（生徒）など一人一人の指導目標、指導内容及び指導方法を明確にして、きめ細やかに指導するために作成するものである。」

と説明されている。文部科学省による、平成30年度の特別支援教育に関する調査結果によると、通常の学級に在籍する幼児児童生徒（通級による指導を受けている児童生徒を除く）で、学校等が個別の指導計画を作成する必要があると判断した幼児児童生徒のうち、実際に個別の指導計画が作成されている割合は、幼保連携型認定こども園で84.4%、幼稚園で82.2%、小学校で85.6%、中学校で77.8%、高等学校で74.2%、全体で83.3%となっており、作成に関しては通常の学級で多くの教員が携わるものとなってきている。

しかし、個別の指導計画の作成に関してはいくつかの課題がある。八木（2015）は「4月末や5月上旬に『個別の指導計画』を作成し、提出しな

\* 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻, \*\* 岩手大学教育学部, \*\*\* 岩手大学大学院教育学研究科

ければならない場合に、まだ子どもの様子がはっきりわかっていないので、課題を見つけたり、手立てを考えたりすることが難しい」と述べており、佐々木・東・柴垣ら（2020）は「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」と指摘している。そのため、海津・佐藤・涌井（2005）の「経験の少ない者に対しては特に体系的なプログラムを用意すること」や、八木（2015）の『『個別の指導計画』を作成するための知識・技能を現職教員が身に付け、連携・体制を改善していくためにも研修プログラムの開発や巡回相談の活用等の体制づくりが求められる』こと等、個別の指導計画を作成する教員に対する研修プログラムの必要性が指摘されている。

個別の指導計画の作成に資する研修プログラムは、これまでにいくつか報告されている。樋口・名越（2011）は、小学校通常学級担任を対象に、校内研修を活用し、個別の指導計画の作成と活用に必要な事柄を効率よく提供することを目的として研修を実施した。それは支援が必要な子どもへの気付きを促すステップや実際に個別の指導計画を作成するステップなどから構成され、結果から、個別の指導計画作成の技術向上のために「事例を用いて実際にアセスメントの取り方や解釈を聞き、実際に個別の指導計画をグループワークで作成する」といった研修の積み重ねの必要性が示された。また、池田・半田（2020）は、学校の実態に即した個別の指導計画作成に関する研修プログラムについて、中学校の特別支援学級担任を対象に研修を実施した。受講者の事後アンケートから、受講者自身が受講以前に個別の指導計画を作成した経験を踏まえて研修に臨んだことが研修内容の理解に役立ったという評価がみられた。一方で、「個別の指導計画の作成回数を重ねることや、巡回相談による支援などを研修と合わせて行く必要がある」との指摘がなされた。さらに、小

方・山本（2021）は、「教員養成段階で大学生が個別の教育支援計画を知り、実際に一度は作成してみる」ことを目的に大学生を対象とし、簡易版個別の指導計画の作成が短時間でできるワークを実施した。この結果「個別の指導計画作成にあたっての最初の心理的な壁はかなり低くなった」という一定の評価を得た一方、「提出された個別の指導計画の内容については妥当なものとは言えないものも多かった」という課題もみられた。

佐々木・東・坪谷ら（2017）は、個別の指導計画を効果的に作成するための「後方視的対話」の技法を開発した。これは、「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、駆動させるもの」で、語り手である実践者に対して、聴き手が実践内容について発問し、その応答から個別の指導計画を作成していくものである。この「後方視的対話」を用いた個別の指導計画作成に関する研修プログラム（以下、「本研修プログラム」と記す）は、語り手と聴き手のペアワークを役割交代して繰り返す形で行われる。これまでに本研修プログラムの効果に関するいくつかの報告がなされている（例えば、森山・佐々木，2018；佐々木・東・池田ら，2019；佐々木・東・柴垣ら，2020）。本研修プログラムが広く教育現場に普及されていくためには、このプログラムが、個別の指導計画の作成に対する不安の軽減や、様式や活用の具体的イメージ化、目標・方法・評価等の作成技術の向上につながっているか、という検証が必要である。

この際、樋口・名越（2011）による「受講者のこれまでの経験や実践に裏打ちされた特別支援教育への捉えを無視した研修内容や進め方は実践につながりにくい」及び、小山・山本（2021）の「支援方法については、具体的なものが多く（中略）すぐに実行に移すことができる支援方法が多かった。これは、特別支援学校での実習等が活かされている」との見方があるように、研修受講者の教員としての現場経験によって学びに差が生じることが予想される。

そこで、本研究では、本研修プログラムによる

学びに、受講者の教員としての現場経験が関連しているのかどうかを調べることにする。教育現場での実習経験が全くない、または少ない受講者と、現職教員を含み教育現場での勤務や実習の経験が豊富な受講者との比較を行うことにより、受講者の経験によって学びに差がみられるかどうかを検証する。

## 2. 方法

### (1) 対象

20XX年に特別支援教育に関する講義の中で本研修プログラムを受講した教育学部に所属する2～4年生の大学生57名と、20XX+1年に受講した教職大学院1年生の16名の計73名を対象とした。なお、本研究において、教育現場での実習経験が全くない、または少ない受講者を大学生、現職教員を含む、教育現場での勤務や実習の経験が豊富な受講者を教職大学院生とした。

質問紙調査の依頼に際しては、研究の目的及び調査への協力が自由意志に基づくこと、その如何にかか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求めた。回答に不備があった、または研究協力の承諾を得られなかった7名を除き、有効回答数は66名（大学生50名、大学院生16名）であった。

### (2) 手続

本研修プログラムの具体的内容は、佐々木・東・柴垣ら(2020)に詳しい。本研究では概要だけを述べる(表1)。本研修プログラム実施中、受講者に質問紙を配付、演習実施前後に回答を依頼し、その場で回収した。事前の質問紙記入は研修の導入「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」時、事後の質問紙記入は研修の展開「演習(20分で役割交代)」後に行った。

本研修プログラムの効果を尋ねる調査項目は8項目で、個別の指導計画の作成に関する、不安の軽減や体験の意識化に関する項目(Q1, Q7, Q8)、具体的なイメージ化に関する項目(Q2, Q3)、目標・方法・評価等の作成技術に関する項目(Q4, Q5, Q6)とした(表2)。回答

は5件法で求め、得られた回答について「1:全く当てはまらない(1点)」「2:どちらかという当てはまらない(2点)」「3:どちらとも言えない(3点)」「4:どちらかという当てはまる(4点)」「5:よく当てはまる(5点)」と点数化した上で分析した。さらに受講に対する感想を自由記述により求めた。

分析では、大学生と大学院生という群による効果と研修の実施前後の効果を検討するために[群要因]×[事前事後要因]による2要因の分散分析を行った。すべての分析はIBM SPSS Statistics 25を用い、統計学的有意水準は5%とした。さらに自由記述については、個別の支援計画の作成にあたる①「目標・手立て・評価に関すること」②「不安や経験に関すること」(心理面・技術面)③「活用に関すること」という項目に沿って記述を抽出した。

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

## 3. 結果

各質問項目について2要因分散分析を行った結果、全ての項目において事前事後要因の主効果がみられた。また、Q1, Q7, Q8では群要因の主効果がみられた。さらに、Q3では交互作用が有意であり、Q4では交互作用に有意な傾向がみられた(表2)。

自由記述の具体例を表3に示した。感想として記述された受講者の学びの中から、本研修プログラムに対する評価の内容について以下に抜粋した。①「目標・手立て・評価に関すること」では、大学生が「後方視的に考えたり、対話したりして

表2 評価項目ごとの大学生と大学院生の事前事後の得点の比較 (n = 66)

		大学生 n=50		大学院生 n=16		事前事後 の主効果 F値	群の 主効果 F値	交互作用 F値
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差			
Q1	個別の指導計画の作成について不安なく取り組める	事前 1.34	0.65	1.75	1.07	152.82**	5.18*	0.37
	事後 2.70	0.86	3.25	1.00				
Q2	個別の指導計画の様式をイメージできる	事前 2.50	0.93	2.13	1.50	84.42**	2.77	0.01
	事後 3.84	0.61	3.44	1.21				
Q3	個別の指導計画の活用のメリットをイメージできる	事前 3.45	0.88	3.31	1.14	16.98**	0.04	4.04*
	事後 3.82	0.74	4.13	0.72				
Q4	個別の指導計画の目標を円滑に表記できる	事前 1.82	0.84	1.94	1.06	83.60**	3.57†	3.34†
	事後 2.82	0.74	3.44	0.73				
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	事前 2.02	0.82	1.88	1.09	91.32**	0.02	2.01
	事後 3.04	0.75	3.25	1.18				
Q6	個別の指導計画の評価を円滑に表記できる	事前 1.78	0.84	1.56	0.81	98.25**	0.31	0.62
	事後 2.90	0.86	2.88	1.03				
Q7	個別の指導計画の作成の経験が豊富にある	事前 1.06	0.23	1.69	1.14	15.45**	6.52*	0.41
	事後 1.58	0.88	2.06	1.48				
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	事前 2.00	1.12	3.19	1.22	10.85**	15.66**	0.10
	事後 2.36	1.22	3.63	1.00				

† p &lt; .10 \* p &lt; .05 \*\* p &lt; .01

表3 研修者の本研修プログラム受講後の自由記述による感想 (一部抜粋)

調査項目	属性	具体例
①目標・手立て・評価に関すること	大学生 A	個別の指導計画を作成することを体験してみて、 <u>後方視的に考えたり、対話したりしてみたけど、支援の目標を考えることが難しかった</u> です。まだ作成に慣れていないからかもしれないけど、後方視的に考えても、まだ難しいところがあると感じました。
	大学生 B	私にとっては、「 <u>まずはここから</u> 」というステップの設定が少し難しいと感じた。 <u>支援対象の人に対して大きすぎず小さすぎない適切な大きさの目標を考えることは難しい</u> 。そのためにも <u>普段の観察や実態をよく確認する必要がある</u> と思う。
	大学院生 C	これまで、学級に多様な生徒がいる中で、それぞれに合った目標を考えるということは、 <u>大変な業務</u> でした。それをこれまでどう関わってきたか「D」から振り返ると、 <u>順番を変えただけで考えやすくなるように感じました</u> 。「D」から考えるということは、 <u>教科指導等においても活用できる方法だ</u> と思うので、 <u>実践、習慣化できるように努めていきたい</u> と思いました。(中略) <u>目標から考えるよりも、今の状況から話すこと</u> によって、 <u>想像していた以上に手立てが考えやすくなる</u> こともわかりました。今回のようなやり方で行うと、 <u>特別な時間を設定することなく、対象児童生徒の共通理解を図ることも可能になると</u> 思いました。
②不安や経験に関すること	大学生 D	<u>今まで個別の指導計画について、全く書き方も分からず手が付けられなかったが、評価から書く方法を知り、前よりも個別の指導計画に対しての不安が減った</u> 。(中略) <u>支援の評価手立てを詳細に書くことで、次に向ける目標や手立てが立てやす</u> と感じた。前回は作成に抵抗があったが、 <u>大分解消された</u> ように思う。
	心理面 大学院生 E	<u>話を聞いていただく</u> と自分の頭の中が整理されていくのと、 <u>自分の頭の中にはない考えをいただく</u> ことができ、 <u>自分の心の中のモヤモヤがすっきりして</u> いくのを感じました。
	大学生 F	<u>支援の目標から書くのではなく、支援の評価から書くことで、個別の指導計画を作成しやすくなる</u> と感じました。
技術面	大学院生 G	<u>現場にいた頃は、個別の指導計画を作成に当たって、目標を立てるところから悩み、自分一人の頭で考えているので、方法もこれでいいのかよくわからない</u> ままでした。今回ペアでやってみて、 <u>思ったよりもスムーズに作る</u> ことができました。しかも <u>手立ての共有の時間も含まれているので非常に効率的</u> です。
	大学院生 H	前任校では、 <u>年度末に次の1年に向けての個別の指導計画を作成</u> していた。なるほど、あれは「 <u>後方視的対話</u> 」だったのかもしれない。 <u>計画を作成した前担任と実践をする現担任の対話</u> も生まれ、 <u>チームで子どもを見ていく</u> ことにも有効だった。

下線部は本文中の引用を示す

みたけど、支援の目標を考えることが難しかった」や「『まずはここから』というステップの設定が少し難しいと感じた。支援対象の人に対して大きすぎず小さすぎない適切な大きさの目標を考えることは難しい。」などの記述をしており、本研修プログラムの後方視的対話の手法を体験してもなお、作成に困難さを感じていることが示された。これに対して、大学院生は「これまで、学級に多様な生徒がいる中で、それぞれに合った目標を考えるということは、大変な業務でした。それをこれまでどう関わってきたか『D』から振り返るとい、順番を変えただけで考えやすくなる」と記述しており、現場では難しいと感じていた目標設定が、後方視的対話によって容易になったことがうかがわれた。

また、②「不安や経験に関すること」では、心理面について「今まで個別の指導計画について、全く書き方も分からず手が付けられなかったが、評価から書く方法を知り、前よりも個別の指導計画に対しての不安が減った」や「話を聞いていただくと自分の頭の中が整理されていくのと、自分の頭の中にはない考えをいただくことができ、自分の心の中のモヤモヤがすっきりしていく」等、不安や心理面での負担が軽減したという記述が大学生、大学院生の両群にあった。また、後方視的対話による作成について「支援の目標から書くのではなく、支援の評価から書くことで、個別の指導計画を作成しやすくなる」や「現場にいた頃は、個別の指導計画を作成するに当たって、目標を立てるところから悩み、自分一人の頭で考えているので、方法もこれでいいのかよくわからないままでした。今回ペアでやってみて、思ったよりもスムーズに作ることができました。しかも手立ての共有の時間も含まれているので非常に効率的」といった作成技術の向上への期待に関する記述が大学生、大学院生の両群でみられた。

③「活用に関すること」では、大学生の感想の中には記述は見当たらなかった。これに対し、大学院生は「計画を作成した前担任と実践をする現担任の対話も生まれ、チームで子どもを見ていく

ことにも有効だった」と記述しており、自身の教育現場の経験を振り返り、個別の指導計画の活用がなされた具体的な場面を想起し、個別の指導計画の活用がチーム支援へと及んだことが示された。

#### 4. 考 察

Q1からQ8までの全ての項目において受講後に得点が上昇していたことは、本研修プログラムが受講者の学びに与えた効果と解釈できる。つまり、本研修プログラムの効果は受講生の教育現場経験の有無に関わらずみられたといえる。

一方、その効果が受講生の現場経験により異なっていたのは、個別の指導計画の活用のメリットについて具体的にイメージできるか否かという点であった。Q3において交互作用がみられたこと背景には、教育現場での経験がより豊富にある大学院生のほうが、その経験を本研修プログラムの中で個別の指導計画の活用へつなげる具体的なイメージの活性化を行うことができていたことが考えられる。

個別の指導計画における心理面と技術面での関連について、小方・山本(2021)は、教員養成段階の大学生に実施した研修から「個別の指導計画作成にあたっての最初の心理的な壁はかなり低くなった」ことと合わせて「提出された個別の指導計画の内容については妥当なものとは言えない」と述べており、研修が受講者の心理面へ負担の軽減につながる一方で、技術面への有効性を検証する必要性を指摘している。

この指摘を踏まえて今回の調査結果に目を向けると、不安の軽減を測るQ1、体験の意識化を測るQ7、Q8においては、群の主効果が示され、いずれも大学生より大学院生のほうが高得点であった。受講生が具体的な教育現場経験をもっているほうが、個別の指導計画作成に対する不安が少なく体験が意識化されているといえる。さらに、事後の自由記述における、受講者の「自信がついた」「不安が減った」「作成しやすい」「スムーズに作る事ができた」等の効果を実感したとの記

述からは、本研修プログラムの受講によって、個別の指導計画作成に関する受講者の心理面での負担が軽減したことがうかがえる。それに対して、技術面の効果に関する受講者の評価項目（Q4, Q5, Q6）では、目標に関する項目であるQ4のみにおいて、大学院生のほうが事前事後で大きく得点が上昇する傾向が示された。「後方視的対話」はPDCAサイクルの「D（実践）」から始めて「P（計画）」にたどり着く方法を取るため、教育現場での実践が豊富な現職教員が多い大学院生の方が「D（実践）」の記述をしやすく、具体的な場面から目標までを実際の経験から想起しやすかったと推測される。大学院生の自由記述には「学級に多様な生徒がいる中で、それぞれに合った目標を考えるとすることは、大変な業務でした」とあり、目標を立てることの難しさを経験上知っている現職教員が多い大学院生だからこそ、「後方視的対話」の「D（実践）」から始める目標の立て方の良さを、よりはっきりと感じることができたのではないだろうか。これらのことから、本研修プログラムは、受講生の個別の指導計画作成に対する不安の軽減・体験の意識化という点での心理面における効果と、指導計画の中でも特に目標を円滑に表記できるようになるという点での技術面における効果があるといえよう。さらに、それらの効果は、教育現場経験を有する大学院生においてより大きいことが考えられる。

本研修プログラムは、個別の指導計画作成に資することを目的に開発・活用が進められているものだが、今回の分析により、個別の指導計画の活用に関して、受講者の教育現場での経験との関連が示されたことは興味深い。受講者の経験に応じて、個別の指導計画作成の心理面の負担の軽減や作成技術の向上等、学びの効果のポイントを焦点化する重要性が考えられた。

以上のことから、本研修プログラムは、個別の指導計画作成に関する不安の軽減、具体的なイメージ化、技術の向上という全ての点において、受講生の教育現場の経験の差によらず効果があることが明らかとなった。一方で、一部の技術の向

上やイメージ化については、教育現場の経験が豊富な受講者に対して、より有効性があることが示された。受講者の教育現場での経験によって本研修プログラムの学びに差があることが示されたことは、教育現場での経験が少ない受講者に対しては、具体的な個別の指導計画の活用例を示し活用のイメージを活性化する工夫や、特に目的を設定するプロセスを明確化するなどの工夫が求められるであろう。今後は、受講者の教育現場での経験を踏まえた学びの効果に焦点化した研修プログラムの実施が課題である。

## 引用文献

- 樋口普美子・名越斉子（2011）個別の指導計画作成を支援する校内研修のあり方－個別の指導計画の評価を通して－. 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 10, 111-118.
- 池田千穂・半田健（2020）中学校特別支援学級担任を対象とした個別の指導計画作成に関する研修プログラムの効果. 宮崎大学教育学部附属教育共同開発センター研究紀要, 28, 221-230.
- 海津亜希子・佐藤克敏・涌井恵（2005）個別の指導計画の作成における課題と教師支援の検討－教師を対象とした調査結果から－. 特殊教育学研究, 43 (3), 159-171.
- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領解説 総則編. 東洋館出版社.
- 文部科学省（2017）中学校学習指導要領解説 総則編. 東山書房.
- 文部科学省（2018）高等学校学習指導要領解説 総則編. 東洋館出版社.
- 文部科学省（2019）特別支援教育に関する調査結果について. [https://www.mext.go.jp/content/20191220-mxt\\_tokubetu01-000003414-01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20191220-mxt_tokubetu01-000003414-01.pdf) (2021年12月10日閲覧).
- 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.

- 小方朋子・山本木ノ実（2021）「個別の指導計画」作成の研修プログラムの検討－教員養成学部段階における試み－. 香川大学教育学部研究報告, 5, 41-47.
- 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.
- 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・中軽米瑠輝・及川藤子・飛澤宣子・坪谷有也・森山貴文・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, 169-180.
- 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・斎藤絵美・田口ひろみ・坪谷有也・上川達也・小山聖佳・田淵健・中軽米瑠輝・森山貴史・名古屋恒彦（2020）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）－個別の指導計画に資する「後方視的対話」を用いた研修の評価－. 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, 7, 141-146.
- 八木成和（2015）現職教員の「個別の指導計画」の作成に関する現状と課題. 四天王寺大学紀要, 60, 233-243.

