

[課題演習報告]

通常の学級におけるインクルーシブ教育の推進 — 個別の指導計画の効果的な PDCA サイクルの運用を目指して —

佐々川 昌子

Masako SASAKAWA

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻生徒指導・教育相談リーダーコース
須恵町立須恵東中学校

(2021年1月4日受理)

本研究は、中規模中学校で、特別支援教育コーディネーターや各学年の特別支援教育担当者
と協働し、特別支援教育推進のシステムを機能化することで、特別な教育的支援を要する生徒
を含むすべての生徒への教職員の実態把握や支援の力量が向上するかを検討した。研究Ⅰでは、
予備研究で明らかになった A 中学校の課題から、特別支援教育の研修会の充実、教科担当者
とともに通常の学級の授業での支援のモデルを提案、実施、効果を検証した。研究Ⅱでは、個別
の指導計画の活用を目指し、PDCA サイクルの C (見直し) を学年会議の支援会議で実施し、組
織的な情報共有が可能かを検討した。研究Ⅲでは、個別の指導計画を活用したモデル授業がす
べての生徒の学びに一定の効果があることが明らかになった。教科担任制である中学校では、
学年の特別支援教育担当者が中心となることが支援の情報共有に繋がること示唆された。

キーワード：通常の学級、個別の指導計画、PDCA サイクル、特別支援教育担当者、支援会議

1 問題と目的

(1) 社会の要請から

文部科学省(2012)は、共生社会の形成に向けて
インクルーシブ教育システムの構築を目指し、そ
のため特別支援教育の推進が重要であると述
べている。中学校学習指導要領(2017)外国語編を
含む各教科解説では、具体的方策として、障害の
ある生徒への指導内容や指導方法の工夫を共有し
引き継ぐために、個別の指導計画を作成・活用
する組織的な取組が必要であると強調されてい
る。また、福岡県は「福岡県特別支援教育推
進プラン」(2017)でインクルーシブ教育シ
ステムの構築に向けて、一人一人の教育的
ニーズに応じた指導・支援を行う特別支援
教育を推進するために、学校の組織的な
対応に課題があることを指摘している。

インクルーシブ教育の推進には、実践する
学校の特別支援教育の体制、すなわち特別
な教育的支援を要する生徒を含むすべての
生徒が、通常の学級で自分に適した学び
方を選択でき、安心して学ぶことができ
る体制作りを組織的に推進していく

ことが喫緊の課題である。

(2) A 中学校の実態から

A 中学校は、通常の学級 11 学級、特別支援学級
(知的障害) 1 学級、(自閉症・情緒障害) 1 学級
の中規模中学校である。

201X、201X+1 年度学校経営要項の重点目標
には、「豊かな心の育成と確かな学力の定着」を
達成するための経営の重点の一つとして「特別
支援学級在籍生徒だけでなく、通常学級に在
籍する発達障害、配慮を要する生徒への支
援体制の確立」が挙げられている。これは、
福岡県教育センター(2019)の述べる「障
害のある児童生徒が合理的配慮・適切と思
われる配慮のプロセスを通して、学習活
動に取り組み、学習内容を理解できるように
する」校内体制の構築を意味している。

校務分掌組織で、特別支援教育は教務部
に位置づけられている。月 1 回の特別支
援教育推進委員会(以下校内委員会)では、
特別支援教育コーディネーター(以下特
支 Co.)を兼ねた特別支援学級担任が全
体の調整を行い、学年に所属する特別支
援教育担当者が通常の学級の特別な教育
的支援を要する生徒についての様子を報
告している。障

害特性による躓きや苦手意識から不登校、暴力や家出などの二次的障害と見られる生徒の問題行動（生徒指導提要, 2010）への対応は、週1回の生徒指導部の生徒指導委員会が担っている。

石隈(1999)は、学校心理学の心理教育的援助サービスで、一人ひとりの生徒の発達上や教育上の課題の解決を援助するサービスを3段階に整理している。一次的援助サービスはすべての生徒への発達促進的または予防的な援助サービス、二次的援助サービスは学習意欲の低下など学校生活の苦戦が始まる危険性の高い子どもに対する援助サービス、三次的援助サービスは発達障害など特別な子どもへの援助サービスである。一次的援助サービスの段階での授業づくりに関する課題を組織的に解決しようとすることは、福岡県教育センター(2019)が示すインクルーシブ教育システム構築「全ての児童生徒の学びを支える授業作り」「校内委員会等との協働」の提案に繋がる。

そこで、主題・副主題を次のように設定した。主題の「通常の学級におけるインクルーシブ教育の推進」は、通常の学級に在籍するすべての生徒の学校適応が促されるように心理的援助サービスに基づき、支援体制を整えることである。研究1年目は副主題を「特別支援教育コーディネーターを中心とした特別支援教育に関わる校内整備を通して」とし、特支 Co. と校内の体制の基盤を整えた。2年目は副主題を「個別の指導計画の効果的なPDCAサイクルの運用を目指して」とした。「効果的なPDCAサイクル」とは、学級担任の個別の指導計画作成を(P)、通常の学級内での支援実施を(D)とし、学年会議の支援会議で支援の情報交換や支援の検討を(C)、そして支援の実施を(AやD)と位置づけ、支援の見直しや実施を繰り返すものである。加えて、支援会議での会議記録用紙を校内委員会に提出する仕組みのことである。

(3) 目的

本研究では、校内委員会の円滑な運営のために、予備研究ではA中学校の課題把握、研究Iでは研修会や授業改善の視点を明らかにするための授業モデル作り、研究IIでは個別の指導計画のPDCAサイクルの検討、研究IIIでは個別の指導計画をもとにした授業モデル作りを行う。そうすれば、教職員が、特別な教育的支援を要する生徒を含むすべての生徒への実態把握や支援の力量の向上を図ることができるかを検証する。

2 予備研究

(1) 目的

在籍校の特別支援教育の推進状態、実態を把握し、課題を明らかにする。

(2) 方法

以下の調査を事前調査として201X年7月に、事後調査として201X+1年11月に実施する。

①**管理職**：質問紙「校内支援体制の充実度点検シート（秋田県）」を用いた調査。

②**特支 Co.**：校内委員会運営上の課題について聞き取り調査。

③**教職員や特別支援学級学習補助員等**：

（ア）特別支援教育に関する質問紙での調査（今長谷, 2017）。「知識理解」「実態把握」「提供の準備」「提供」を自己評価（4件法）。

（イ）特別支援教育に関する聞き取り調査。

(3) 結果

事前調査の結果から以下が明らかになった。管理職の回答から、生徒の支援に関わる情報の交流や共有が課題であることがわかった。また、特支 Co. から通常の学級での具体的な支援の提案ができないことが課題であるとされた。教職員に実施した自己評価アンケート及び聞き取り調査からは、特別支援教育に関する知識・理解をもち、実態把握、支援の提供の準備ができていない教職員が少なかった。

(4) 考察

教職員間で特別支援教育に対する意識・気づきに差があり、特別支援教育の組織的推進が十分でないことが明らかになった。

そこで、教職員の特別支援教育の意識と理解の向上のために、教職員が生徒の特性やニーズなどの情報を共有する研修会の必要性が示唆された。また、通常の学級が特別な教育的支援を要する生徒を含めたすべての生徒にとって学びの場となる授業モデルの提案が必要であると考えられた。

3 研究 I

(1) 目的

①特別支援教育に関する研修会の実施が教職員の意識の向上となるかを検証する。

②通常の学級での授業改善の視点を明らかにする。

(2) 方法

実施期間 201X年8月～201X年12月

測定内容と測定方法

①**教職員**：研修内容に関する自由記述。

②**生徒**：Y学年生徒実践群2クラス(76名)と協力群1クラス(34名)

- (ア) 英単語テスト。
- (イ) 外国語科適応に関する質問紙(佐藤, 2017)。
- (ウ) (実践群のみ) 指導プログラムのモデル授業への自由記述。

(3) 実践の具体的内容

① 夏季校内研修の実施

特支 Co. の聞き取りから、通常の学級での「個別の教育支援計画・個別の指導計画」の作成について、次の課題があった。「何を、どのように書いたらよいか分からない」「作成するための時間がない」である。そこで、研修を通じて生徒の困難さの実態と適した支援の把握を行うことができるツールであるサポートヒントシート(福岡県教育センター, 2015) の活用を提案した。

② 指導プログラムのモデル作り

個別の指導計画を授業に反映させていくために、Y 学年外国語科(以下英語科)で、指導プログラムのモデル作りを教科担当者と検討し、実施した。

(ア) 手続き

10月にY学年2クラスの英語科授業に、報告者がT2として参加し、学習面を中心に、特別な教育的支援が必要な生徒と学級集団のアセスメントを行った。英語を苦手とする生徒の授業中の様相観察や生徒の自己採点による単元テストから躓きを分析した。その結果、英語を苦手とする生徒の約6割がアルファベットの文字と音を一致させられず、英単語を覚えることを苦手としていた。そこで、11月に多感覚を用いたシンセティックフォニックス(以下フォニックス)を教科担当者と協力し、12回実施した。実施したアルファベットは、教科担当者が実施している次回の英単語テストで使用されるものを取り上げた。その理由は、アルファベットの文字と音を一致させることができれば、英単語を記憶する助けとなり意欲的に取り組む生徒が増えると考えたからである。

(イ) フォニックス指導の流れ

表1は、教科担当者が実施したフォニックスの流れである。導入段階10分間で実施した。

(ウ) 学びの連続性をもたらす工夫

生徒自身がフォニックスの学びを自分のものできるようにフォニックス一覧表を配布した。次に、毎回振り返りシートに3件法の自己評価とコメントを記入させた。コメントには、はじめて知ったことや印象に残ったことなどを自由記述させ、文字と音との意識付けを行った。

(4) 結果

① 夏季校内研修

参加者は23名であり、自由記述には、「サポー

表1 フォニックスの流れ

1	前時に学んだフォニックスの復習をする。
2	次回の英単語テストの単語の発音練習をする。
3	今回学習するアルファベットを見る。
4	アルファベットと関係のある絵を見る。
5	アルファベットや絵に関わる話を聞く。
6	音を声に出しながら、ジェスチャーしたり、文字を空書きしたりする。
7	英単語テストで使われている英単語を用いて、ブレンディングを聞く。
8	ブレンディングをリピートする。
9	振り返りを書く。

トヒントシートは支援の参考になる。」「本人をよく観察する必要がある。」「指導計画を有効に活用し、各教員で共通理解を図ることで、生徒の困り感が少しでもなくなると感じた。」など、特別支援教育の視点で、生徒の困難さを軽減し支援を行うことの必要性と価値について気づきが見られた。

② 指導プログラムの効果

実践群2学級(76名)と協力群1学級(34名)を分析対象とした。アルファベットと音が結びついているかというフォニックスの効果に焦点化するため、テストでは英単語を書くことが難しいときにはカタカナで書いても良いことにした。英単語テストは、平均点が6.98であった。高位群(10点~8点)61人、中位群(7~4点)31人、低位群(3~0点)18人とした。また、英語科の授業への適応を各群で平均を出し、実践群と協力群で比較をした(図1)。

次に、実践群で、一次的支援として行ったフォ

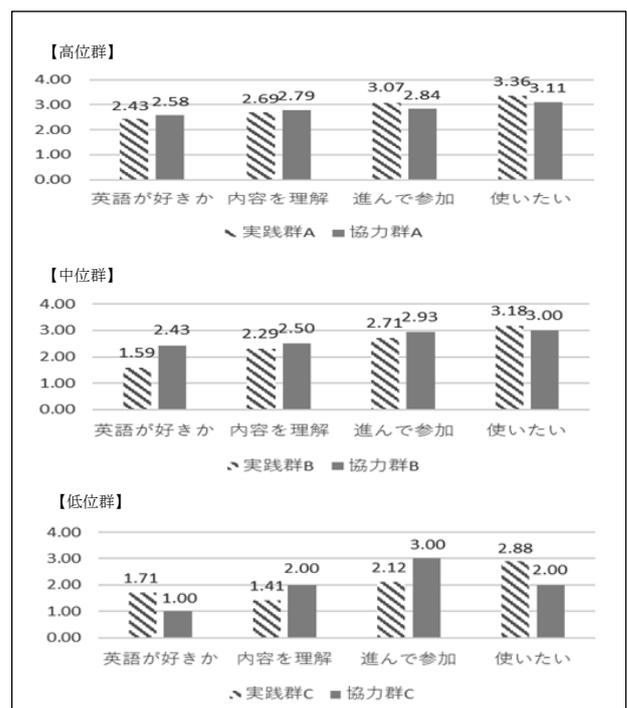


図1 実践群・協力群の英語授業適応の比較

表2 フォニックスへの生徒の自由記述を分類(%)

項目	分類した内容	高位群 42人	中位群 17人	低位群 17人
1	発音や単語を覚えやすい	50	53	18
2	内容がわかりやすい	7	12	29
3	楽しい	24	12	12
4	リスニングに役に立つ	12	6	6
5	記入なし	5	12	23
6	必要ない, わかりづらかった。	2	5	12
		100	100	100

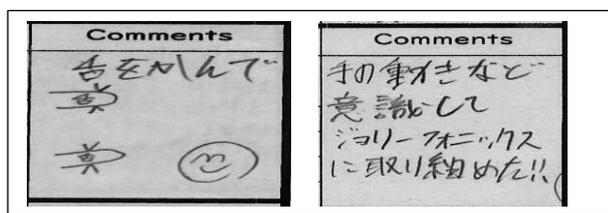


図2 フォニックスに対する低位群生徒の振り返り

ニックスに対する生徒の自由記述を6項目に分け、高～低位群で比較した(表2)。高位群・中位群では、「発音を覚えられた」「楽しかった」が多く、「体を動かしながら発音するので覚えやすかった」という運動感覚への記述もあった。低位群では、「内容がわかりやすかった」という記述が多かった。また、振り返りシートに発音や多感覚の特徴を書いた記述が見られた(図2)。

(5) 考察

特別支援教育に関する研修は、教職員の特別支援教育に関する意識を変化させ、実践意欲につながることを示唆された。このことは、校内の特別支援教育に関する年間推進計画に研修が位置づけられると特別支援教育の推進が図られ、個に応じた支援がより充実したものになると考えられる。

指導プログラムのモデル作りについては、自由記述で、84%の生徒によるプラスの評価や運動感覚、視覚や聴覚に着目した感想から、一次的援助サービスとして授業に多感覚を取入れた支援の有効性が示唆される。多感覚を取入れた支援は、通常の子どもたちだけでなく特別な支援を必要とする生徒にも効果があり(ジョリーラーニング社, 2017)、自分に合った学びを見付ける「わかる授業」へ繋がる(入山・加藤・渡辺・山下, 2019)。また、今回の結果をもとに、三次的援助サービスを必要とする生徒の個別の指導計画へ反映させ、校内での支援体制へ繋ぐことを特支 Co. に提案す

る必要があることが明らかになった。そこで、研究Ⅱでは、「教員間の連携を図るツール」(福岡県教育センター, 2011)としての個別の指導計画の活用が、生徒への支援に効果的なものになるシステム作りに研究の焦点化を図る。

4 研究Ⅱ

(1) 目的

個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成やPDCA サイクルを校内体制で実践する際に、学年会議で特別支援教育担当者が中心となる支援会議を実施し、効果を検証する。

(2) 研究の方法と実践の具体

教職員に、個別の指導計画のPDCAサイクルの導入を図る。そのために、個別の教育支援計画・指導計画の手引き、会議マニュアル、会議記録用紙を作成した。学年会議の支援会議では、特別支援教育担当者が個別の指導計画を作成した生徒についての協議の進行を行う。支援会議は、各学年で「生徒の支援に関する協議」(花熊・米田, 2016)を行う会議である。ケース会議を円滑に実施するために開発された「会議の進め方マニュアル」(香田・西山, 2011)を参考に付加・修正したものと報告者が作成した「会議記録用紙」を活用した。さらに、明確な校内システムとなるように、支援会議と校内委員会の流れ(図3)を「チーム会議の流れ」(香田・西山, 2011)を参考に作成し、管理職に報告し、活用した。特別支援教育担当者は、支援会議での会議記録用紙を校内委員会へ報告書として提出することとした。

期間 201X+1年5月～201X+1年12月

(3) 測定方法

- ①教職員 25名：支援会議の有効性に関する質問紙での調査を自己評価(4件法)と自由記述。
- ②各学年の特別支援教育担当者：支援会議に関する「具体的な効果」「改善のヒント」について半構造化面接。

(4) 実践の経過

201X+1年度は、新型コロナウイルス感染症拡大防止のための休校措置で、生徒の授業再開は、5月中旬から分散登校、6月から一斉登校となった。校内委員会は5月2回、6月1回、8月～12月は各1回開催された。

【支援会議】

運営委員会で、支援会議のシステムについて報告者が説明し、支援会議と校内委員会の流れ(図3)を試行した。支援会議では、学年の特別支援

教育担当者が中心となって進行する。報告者は必要に応じて特別支援教育担当者に助言を行った。

第1回目は7月7日放課後20分間開催された。支援会議では、各学年の特別な教育的支援を要する生徒についての情報交換を元に個別の指導計画を作成する生徒の再確認を行った。1学年では、小学校で特別支援学級に在籍し中学校で通常の学級に移行措置をした生徒8名に教職員の見立てから5名の生徒が加わった計13名、2年生は3名、3年生は1名となった。

さらに、報告者は、支援会議終了後に特別支援教育担当者と支援会議の運営上の協議を行った。表3に、特別支援教育担当者との協議内容(抜粋・要約)を記載した。特別支援教育担当者が各学年教職員の実態に応じて、特別支援教育を推進しようとする積極的な姿が見られた。

第2回目8月以降は、月行事で校内委員会が未定の月や開催から開催の期間に長短があったため、各学年に実施の依頼することが難しかった。そのため、特別支援教育担当者と協議した結果、支援会議開催が難しい月は、特別支援教育担当者が回覧で実施することにした。報告者は、回覧の手順(図4)を示し、円滑な回覧の補助的役割を担った。

【個別の教育支援計画・指導計画の手引き作成】

201X+1年度は、「個別の教育支援計画・指導計画」の立案のための研修会を行うことはできなかった。そこで、6月上旬に、手引き書を作成した。まず、報告者が作成した素案をもとに、特支 Co. や教務担当主幹教諭と協議、その後校内委員会が変更点の確認や加筆修正を行った。最後に、特支 Co. が、6月9日の職員会議で教職員に提案をした。

【ニュースレター作成】

教職員が個別の教育支援計画や指導計画の立案、見直す際に活用できるように、特支 Co. が教職員の実態から必要と考える内容を選定、報告者が作成、管理職の許可のもと発行した。

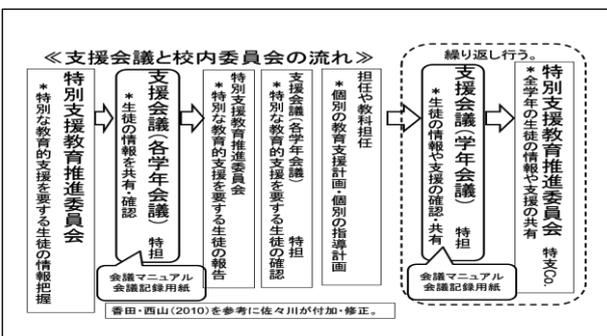


図3 校内委員会と支援会議の流れ (香田・西山(2010)を参考に報告者が付加・修正)

表3 特別支援教育担当者との協議内容(抜粋・要約)

学年	内容	助言
1	「指導計画の生徒の実態や手立ての適切な表現方法が分からない。」という学年教職員から質問。	サポートヒントシートの活用を薦めた。報告者と体験する時間をもった。
2	特別支援教育担当者が立てた個別の教育支援計画(案)の内容確認を依頼。作成までの流れの確認。	報告者の質問理由や意図が明確であった。
	学習障害アセスメントシート・保護者対応の参考資料希望。	福岡県教育センターの資料を提供した。

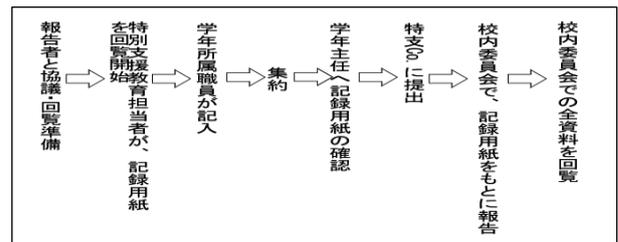


図4 支援会議が回覧になったときの流れ

(5) 結果

【支援会議】

201X+1年度に通常の学級で個別の指導計画を作成した生徒(通級指導教室利用者を含まない)は2学年3人、3学年1人であった。1学年は個別の指導計画の作成には至らなかったが、特別な教育的支援を要する生徒として13名を支援会議の対象とした。支援会議は1回実施、4回回覧で行われた。教職員への支援会議に関する質問紙調査「個別の指導計画を立てた生徒の情報や生徒への支援を共有するために、学年会議での支援会議(回覧)は有効であった。」を4件法で尋ねた。提出は23人で、回答率は92%であった。「4:とても有効であった」3人(13%)、「3:だいたい有効であった」9人(39%)、「2:あまり有効ではなかった」3人(13%)、「1:有効ではなかった」5人(22%)、無回答3人(13%)であった(図5)。さらに、自由記述では7人の回答があり、抜粋・要約を表4にまとめた。「支援の共有は必要である。」「回覧では、情報の共有するのは難しい。」「学年会議で実施した方がよい。」という意見が見られた。また、支援会議の中心となった特別支援教育担当者に「具体的な効果」「改善のヒント」について半構造化面接を行った(表5)。1学年の特別支援教育担当者からは「特別支援学級担任は通常の学級での授業を通して生徒を見ることができないので、仕事を遂行することが難しい。」、2学年の特別支援教育担当者からは「月1回実施される学年会議に議題として取入れた方がよい。」、3学年の特別支援教育担当者からは「『支援会議』という時

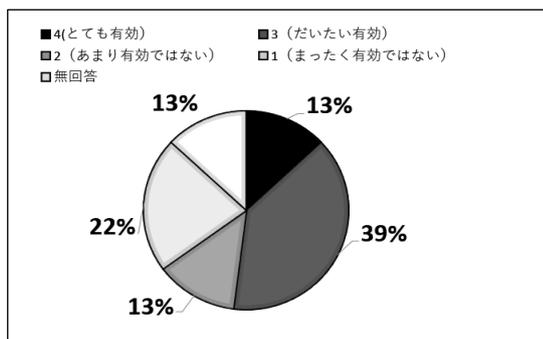


図5 支援会議（回覧）実施に関するアンケートの回答

表4 支援会議（回覧）実施に関する自由記述（抜粋・要約）

- 支援の共有を行うことは有効である。生徒を育てる上で、一人で支援はできないので、学年全体で考え、実践することが大切であると考え。 (通級指導教室担当者)
- 支援の共有に関して、普段なかなか意識できていないので、時々振り返ることは必要だ。回覧だと即効性、即応性はないが、振り返ったり、意識したりするには適切だと思う。
- おそらく同じ生徒に同じような場面、または同じようなことで悩んでいるのだと思う。教師に適切なアドバイスをいただけるとありがたい。3組の数名に対しては手立てを個別の指導計画で読んだ。有効まではいっていないが、共有することは(多少)できたように思う。
- 何をすれば効果的なのか分からずあまり参考にならなかった。
- 学年会議の中に、「気になる生徒」の枠で配慮が必要な生徒について話し合う時間を取った方がよい。

表5 特別支援教育担当者との半構造化面接の内容（抜粋・要約）

	どのような効果	改善のヒント
1 学年	・比較対象がないのでわからない。	・通常の学級で授業をしている教員が担当者になったほうがよい。
2 学年	・先生方の支援を考える視点が增える。 ・情報共有ができる。	・学年会議での議題に入れて、関係職員からの意見を交流する。 ・個別の指導計画作成の研修を実施する。 ・専門家が必要である。
3 学年	・特別な教育的支援を要する生徒を気にかけるようになる。	・支援会議という場を設定する。 ・特別支援教育に関する研修をする。 ・学年主任が特別支援教育担当者を兼ねると、提案が実施されやすい。 ・持ち上げの先生が担当をした方がよい。

間を設定した方がよい。」という意見が聞かれた。

(6) 考察

学年会議で特別な教育的支援を要する生徒の支援会議を行うことが、効果的な個別の指導計画のPDCAサイクルであるとするには、時間的な制限があり回覧形式になったためできなかった。有効な学年会チーム援助には、児童への気づきや対応策を協議することが必要である(馬場・西山, 2012)と言うことが示唆された。さらに、効果的な支援会議とは専門的な助言を受けることや実際の支援モデルの提示があると協議の質が高まり有効なものになることも、各学年の特別支援教育担当者との半構造化面接により確認できたことは中学校で

の特別支援教育に関する学年担当者の必要性を示唆している。そこで、具体的に個別の指導計画を反映させた授業実践を行う。その際、米国のCAST (The Center for Applied Special Technology) が提唱する「学びのユニバーサルデザイン (以下UDL)」を参考に授業モデルを作成する。

5 研究Ⅲ

(1) 目的

- ①個別の指導計画をもとに作成した授業モデルがすべての生徒にとって有効なものとなるかを検証する。その際、UDLを取入れる。
- ②在籍校の特別支援教育の推進状態、実態を事後調査し、本研究の有効性を検証する。

(2) 研究の方法と実践の具体

- ①報告者は、Z学年3組学級担任と個別の指導計画(案)を作成する。また、授業準備段階で「得意な学び方チェックリスト」(内田・納富, 2015)を活用し、生徒の学びの特徴を捉える。アセスメントでの生徒の学びの特徴やUDLガイドラインを参考に「学習支援の授業デザインシート」(鶴・納富, 投稿中)を作成する。授業後に、生徒の自己評価を質問紙で行い、学習支援の効果を確認する。最後に、UDLガイドラインを活用した授業中の抽出生徒及び学級の様子を支援会議で共有する。
- ②管理職、教職員や特別支援学級学習補助員等に予備研究で実施したアンケートを事後調査として実施し、変容を分析・検討する。

期間 201X+1年10月～201X+1年12月

(3) 測定方法

- ①Z年3組(33名): 英語科適応に関する質問紙(佐藤, 2017)。

生徒A・B: 時間サンプリング法で直接観察を通して学習に取り組もうとする望ましい行動の変容を5分毎に計測(鶴・納富, 投稿中)。

(4) 支援の手続き

10月に、Z学年支援会議で共有された特別な教育的支援を要する生徒A・Bの情報を元に、学校生活で行動観察による実態把握を行い、学級担任と個別の指導計画(案)を作成した。11月に、「得意な学び方チェックリスト」や個別の指導計画(案)を参考に、「学習支援の授業デザインシート」を用いてUDLガイドラインを活用した授業を実践した。図6は、UDLを活用した授業の実際の板書である。特に、「感情のネットワーク」に「アクセスする」段階として、生徒A・Bの特性を踏まえ、「写真や会話文の掲示」「紹介モデル文の掲示」「繰り返し

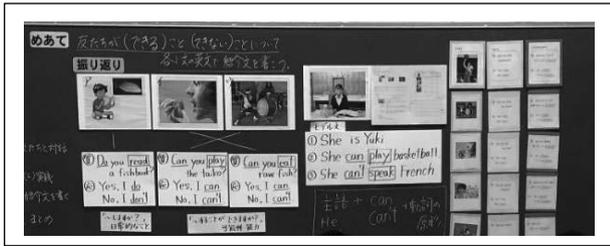


図6 UDLを活用した授業の板書

言って発音練習」「ジェスチャーをしながら発音練習」「マッチングカード」「ペア学習」「発音ヒント付の学習プリント」「英文を書くルールを書いた手のイラスト」を準備し、授業を行った。

(5) 結果

①図7と図8は、時間サンプリング法で、個別の指導計画を参考にした授業の事前「UDLガイドライン活用なし」と実施中「UDLガイドライン活用あり」に、生徒A・Bの学習に取り組もうとする行動の出現を計測したものである。Aは、UDLガイドライン活用ありの授業では、「前を向いて教科担当者の説明を聞く」や「気持ちの切り替えをすばやく行き、次の活動に臨むことができる」などの行動の出現時間が増えた。Bは、下を向いて手遊びをする時間が減少し、積極的にペアとの活動に取り組む時間が増えた。また、表6は、授業後、学級全員にとっての英語科適応に関する質問紙の結果及び生徒A・Bの回答を記載したものである。「最初の振り返りで、先生が話す対話文を進んで聞こうとしましたか？」で67%、「友だちとの対話を英語で、進んで使おうとしましたか？」で79%、「canを使った英文を進んで書こうとしましたか？」で82%の生徒が「そう思う」と回答していた。また、生徒A・Bはほとんどの項目で、「そう思う」か「だいたいそう思う」を回答していた。

②図9は管理職の校内体制についての事前調査と事後調査の比較である。管理職は、「G 管理職のリーダーシップ」の数値に変化はないものの、「A 校内委員会の設置と活動」「B 特別支援教育コーディネーター」「C 個別の指導計画・支援計画」「D 児童生徒への学習・生活支援」「E 保護者との連携」「F 関係機関との連携」「H 教職員の共通理解」の7項

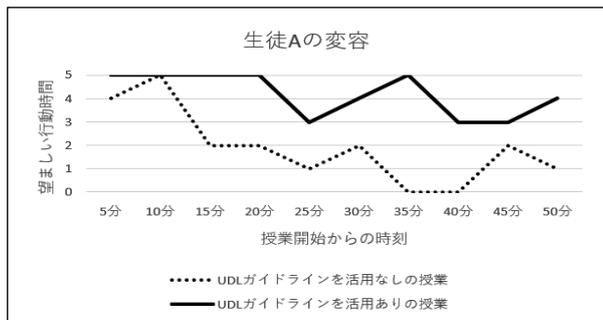


図7 生徒AのUDLガイドライン活用なしの授業と活用ありの授業の変容

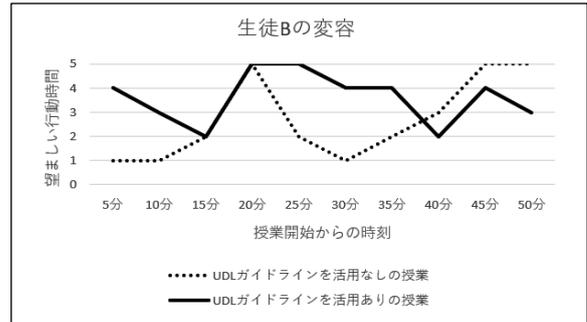


図8 生徒BのUDLガイドライン活用なしの授業と活用ありの授業の変容

表6 クラス全員の授業への適応 (人)

質問	そう思う	だいたい そう思う	あまりそう 思わない	そう 思わない
今日の授業は楽しかったですか？	19(B)	12 (A)	2	0
最初の「振り返り」では先生が話す対話文を進んで聞こうとしましたか？	22(A・B)	11	0	0
対話の練習を、進んでしようとしたか？	16(B)	12 (A)	5	0
友だちとの対話で英語を、進んで使おうとしましたか？	26(B)	5 (A)	2	0
canを使った紹介文を、進んで書こうとしましたか？	27(A・B)	3	3	0
英語を、より学びたいと思いましたか？	14(B)	12	6 (A)	1
ツールが役に立ちましたか？	19	11(A・B)	3	0

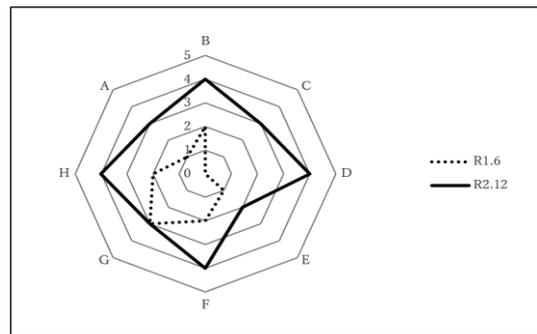


図9 管理職の校内支援体制の変化の評価

表7 教職員の特別支援教育に関するアンケート(4件法)平均の事前調査・事後調査の比較

R1.7 N=15, R2.11 N=22

質問	R1.7	R2.11
インクルーシブ教育や合理的配慮について知っている。	2.60	2.64
子どもの基本的な障害特性を理解している。	2.47	2.59
子どもの困難さや背景要因に気づくことができる。	2.60	2.50
子どもの行動や行動の意味を見取することができる。	2.40	2.32
ユニバーサルデザインの指導方法を理解し取り入れている。	2.27	2.41
集団の中で個別的な配慮の仕方を知っている。	2.47	2.32
自ら個別的な配慮をしようとしている。	2.87	2.77
個別的な配慮について学年内や特別支援教育担当の先生方と情報の共有を日常的に行っている。	2.87	2.36
個別的な配慮について、保護者と連携使用している。	2.67	2.55
学年内や特別支援教育担当の先生と連携して、個別的な配慮をしている。	2.73	2.55

ネーター」「C 個別の指導計画・支援計画」「D 児童生徒への学習・生活支援」「E 保護者との連携」「F 関係機関との連携」「H 教職員の共通理解」の7項

目で実施内容が増えたと評価している。表7は教職員のアンケート結果（4件法）平均の事前調査と事後調査の比較である。教職員は、個人で実施できる支援に関しては増加し、協働で実施することに関しては減少している傾向があった。

(6) 考察

時間サンプリング法を用いた抽出生徒の変容の結果や授業後の生徒へのアンケートの結果から、抽出生徒の個別の指導計画を元に授業案を作成したことは、学級で学ぶ他の生徒の授業参加も促進させることができたと考えられる。一斉授業では、対象の生徒への配慮をすることは、どの生徒にもわかりやすい授業となる（相澤・佐藤，2010）ことが確認された。また、教職員アンケート結果から支援の共有の必要性が示唆された。課題は、学年会議での情報共有の実施方法の検討である。

6 総合考察

本研究では、通常の学級におけるインクルーシブ教育の推進のために、特支 Co. や特別支援教育担当者が中心となる校内体制の土台作りを通して教職員の特別な教育的支援を要する生徒に対する実態把握や支援の力量を上げることができるとを検証した。研究Ⅰでは、「個別の教育支援計画・個別の指導計画」作成のための研修会や通常の学級で一次的支援としての指導プログラムモデル作りの実践によって、継続的な研修を計画的に行うことの必要性が明らかになり、一次的支援として実践した生徒のニーズを明らかにした授業の工夫で、三次的支援の必要な生徒が明確になり校内体制での支援へ繋ぐことができた。研究Ⅱでは、各学年の特別支援教育担当者が支援会議を遂行することを通して、特別な教育的支援を要する生徒への支援の共有を校務運営上無理なく行うためには、校内にある既存組織の活用の重要性が改めて確認された。阪本(2012)は、優れた教師のみでなく、校務分掌に基づき複数の担当者がチームとして生徒に関わることが望ましいと述べている。本研究でも、特支 Co. だけでなく特別支援教育担当者が学年の特別支援教育を牽引することが、多忙である中学校のシステムに合致することがわかった。最後に、研究Ⅲでは、個別の指導計画をもとにユニバーサルデザインの視点を取入れた授業は一次的支援となる可能性が示された。鶴・納富(投稿中)は通常の学級に在籍する発達に課題のある児童への合理的配慮提供を授業で行ったことで他の生徒の学校適応感が高まったと述べており、本

研究では1時間の授業ではあったが学習への適応が見られた。また、2年間の研究で、管理職は特別支援教育に関する校内体制の基盤が整いつつあると評価していた。教職員の意識変容からは、知識・理解はあるが特性の背景分析やチームで取り組むことに課題があることがわかった。今後の課題は、教職員の特別支援教育実践力向上のために、校内の既存組織を活用した特別支援教育の効果や有効性を実感できるようなフィードバックを実施するシステムを作ることである。

主な引用・参考文献

- 相澤雅文・佐藤克敏 2010 「個別の指導計画」の作成と活用 クリエイツかもがわ 162
 馬場育美・西山久子 2012 中堅教員による若年層教員の援助能力向上のための支援の在り方に関する研究-大規模小学校におけるチーム援助の過程を通して- 日本教育心理学会総会発表論文集 54 774
 福岡県教育委員会 2017 特別支援教育推進プラン
 福岡県教育センター 2019 小中高学びを支える3つの要素 福岡県教育委員会
 花熊暁・米田和子 2016 中学校ユニバーサルデザインと合理的配慮でつくる授業と支援 明治図書 15
 今長谷眞理子 2017 中学校の通常の学級における合理的配慮の提供に向けた職員の意識を高める取組-特別支援教育コーディネーターとしての啓発的な実践を通して- ふくおか教育論文
 入山満恵子・加藤茂夫・渡辺さくら・山下桂世子 2019 日本語を母語とする中学生への効果的な英語学習法の検討, LD 研究, 第28巻 第2号 262-272
 石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房 144
 香田陽子・西山久子 2011 援助ニーズの高い小学生に対するチーム援助についての実践的研究 福岡教育大学教職大学院 研究のまとめ 5-6
 文部科学省 2010 生徒指導提要
 文部科学省 2012 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)
 阪本明美 2012 小規模中学校における特別支援教育の視点を取入れた生徒指導-個別ファイル等を活用したチーム支援の構築とシステム化の段階的試み- 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻年報 121-128
 鶴貴美子・納富恵子 2021 通常の学級における発達に課題のある児童への合理的配慮提供の推進-時間サンプリング法を用いたアセスメントを通して- 福岡教育大学紀要(投稿中)

謝辞

本研究に際し、福岡教育事務所をはじめ、須恵町教育委員会、在籍校校長先生や先生方に多大なるご協力いただきました。深く感謝申し上げます。