

[課題演習報告]

個別の教育支援計画・指導計画のPDCAサイクルによる
効果的な運用に関する研究
-校内支援体制の整備と校内研修の充実に着目して-

原 慎 右
Shinsuke HARA

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻スクールリーダーシップ開発コース
特別支援教育推進コーディネータープログラム
宗像市立自由ヶ丘中学校

(2023年1月10日受理)

本研究では、個別の教育支援計画・指導計画のPDCAサイクルによって効果的に運用することで、特別な教育的支援が必要な生徒に対して適切な支援がなされていくことを目的とした。そのためにまず、管理職、特別支援教育コーディネーターを含む特別支援学級担任、抽出学年教員を対象に質問紙調査を行った。その結果、組織的な支援体制と個別の教育支援計画・指導計画についての課題が明らかになった。それをふまえ、校内支援体制の整備と校内研修の充実に着目し、校内支援体制の整備の手立てとして、特別支援教育担当者を中心とした学年会を行った。また、特別支援教育に関する校内研修を位置づけ、計画・実施した。その結果、個別の指導計画の効果的な運用を行うために、特別支援教育担当者を中心に据えた学年会を活用することと校内研修を充実させることが有効であることが示唆された。

キーワード：個別の教育支援計画 個別の指導計画 校内支援体制 PDCA サイクル

1 問題と目的

(1) 主題設定の理由

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、そのために特別支援教育の推進が重要である。」と述べている。また、中学校学習指導要領(2017)は、「障害のある生徒などの指導に当たっては、担任を含む全ての教師間において、個々の生徒に対する配慮等の必要性を共通理解するとともに、教師間の連携に努める必要がある。また、集団指導において、障害のある生徒など一人一人の特性等に応じた必要な配慮等を行う際は、教師の理解の在り方や指導の姿勢が学級内の生徒に大きく影響することに十分留意し、学級内において温かい人間関係づくりに努めながら、全ての生徒に『特別な支援の必要性』の理解を進め、互いの特徴を認

め合い、支え合う関係を築いていくことが大切である。」としている。さらに、本県の特別支援教育推進プラン(2017)は、「学校全体での組織的な対応や特別な支援を必要とする児童生徒一人一人に対しての個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成・活用、児童生徒理解の一層の推進、通常の学級における指導の更なる充実などが課題としてあげられる。」としている。加えて、加瀬(2011)は『『個別の教育支援計画』策定の実際をフォローしてみると、支援に必要な関連専門職等を交えた『策定』にはほど遠く、コピー&ペーストで『作成』した計画は校内の金庫に保管されて活用できないというように、教員に少なからぬ徒労感を生み出すツールになっているといった実態が浮かび上がってきた」と述べている。

そこで本実践研究では、在籍校における個別の教育支援計画・指導計画のPDCA各々の検討を行った。また、その結果を改善するために校内支援体制の見直しと校内研修での特別支援教育の意

識・理解の向上を図り、その有効性を検証した。

②在籍校の実態

在籍校（2021年度）は通常の学級12学級、特別支援学級（知的障害）1学級、（情緒障害）2学級、（肢体不自由）1学級の中規模校である。重点目標は「本気で学ぶ心と学び合う力の育成」であった。在籍校の課題は次の3点であった。1つ目は、個別の教育支援計画・指導計画が有効に活用されていない状況にあること。2つ目は、教職員の特別な支援を要する生徒に対する特性理解が十分でないこと。3つ目は、教師によって指導力の差があることであった。月に1回定期的に特別支援委員会を開き、特別支援学級の生徒や特別な支援を要する生徒の状況の情報交換はなされているものの、それらの情報が全職員に共有されていない状況があった。個別の教育支援計画の策定率は100%だが、計画をもとにした指導や支援がなされていなかったり、それらを振り返る場がもたれていなかったりした。そのため、生徒の特性に対する理解が不十分な状態で日々の指導にあたり、必要な支援や配慮がなされていなかったり、特性に起因する生徒の言動に対応できなかったり、不十分な対応になったりしていた。加えて、本校では約33%が若年教員であり、経験の少なさや目の前の仕事に時間をとられることで、本来支援すべきことがこぼれている可能性があった。そこで、個別の教育支援計画・指導計画をPDCAサイクルで効果的に運用できるようPDCAのどの段階に課題があるかを検討し、さらに、校内研修で特別支援教育に関する意識と理解の向上を行い、校内支援体制の見直しをはかる必要があった。

(2) 研究主題の意味

研究主題の「個別の教育支援計画」とは、教育、医療、福祉、労働等の関係機関が連携・協力を図り、障害のある児童生徒の生涯にわたる継続的な支援体制を整え、それぞれの年代における児童の望ましい成長を促すため、個別の支援計画を作成することが示され、そのうち、幼児児童生徒に対して、教育機関が中心になって作成するものである。「個別の指導計画」とは、個々の児童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。教育課程を具体化し、障害のある児童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。「校内支援体制の確立」とは、学校における特別支援教育に関する校内委員会を中核とした生徒一人一人のニーズにあった支援を継続的かつ組織的に実現できるためのシス

テムが打ち立てられることである。「PDCAサイクル」とは、学級担任による個別の教育支援計画・指導計画の作成を（P）、それぞれの学級での支援実施を（D）とし、支援の情報交換や支援の検討・改善を（C）、そして改善された支援の実施を（Aもしくは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。

(3) 研究の目的

校内支援体制の見直しや、校内研修での特別支援教育の理解を進め、個別の教育支援計画・指導計画の効果的な運用によって、特別な支援を要する生徒の実態把握や教職員の支援力の向上をはかることができるかを検証した。

2 研究 I

(1) 目的

校内支援体制の課題を的確に捉え、特別支援教育に関する校内研修によって教職員の特別支援教育に対する理解が深まり、個別の教育支援計画・指導計画がPDCAサイクルで効果的に運用することで、教職員の支援力の向上がなされるかを検証した。

(2) 方法

期間 2021年6月～2021年12月

対象 令和3年度管理職、特別支援教育コーディネーター、特別支援学級担任、第2学年教職員（7名）、第2学年生徒（153名）

実施内容 在籍校における特別支援教育の校内支援体制の課題を把握し、個別の教育支援計画・指導計画のPDCAサイクルをもとにした運用方法の提案、特別支援教育の意識と理解の向上についての校内研修を実施した。実施後の分析を行い、結果をもとに改善案を立案した。

測定内容と測定方法

在籍校における特別支援教育の課題を明らかにするために、「校内支援体制の充実度点検シート」（秋田県総合教育センター、2015）を用いた質問紙調査を行い、その結果を分析した。この質問紙は、「A校内委員会の設置」「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」「G管理職へのリーダーシップ」「H教職員の共通理解」の8つのカテゴリーに分かれ、各カテゴリーにある5つの下位項目で当てはまると思ったものにチェックを入れることで、支援体制の充実度を測ることができる。

さらに、教職員の特別支援教育に対する理解と

支援力の向上を測る一つの指標として「新版中学生用学級風土尺度」(伊藤ら, 2017)を用いた質問紙調査を行った。この質問紙は、「学級活動への関与」、「生徒間の親しさ」、「学級内の不和」、「学級への満足感」、「自然な自己開示」、「学習への志向性」、「規律正しさ」、「リーダー」の8つのカテゴリーに関する51の質問項目を「5:そう思う」から「1:そう思わない」の5件法で実施した。事前と事後に調査を行った。本研究においては、校内研修を中心としたアプローチから、個別の教育支援計画・個別の指導計画の有効活用を含んだ教員の特別支援教育の意識と理解の向上につなげ、生徒との関わり方や生徒への支援力がこれらの学級風土に効果をもたらすという仮説のもと実施した。

(3) 実態把握の結果

①アンケート調査

2021年6月に実施した「校内支援体制の充実度点検シート」の結果を表1に示した。点数は平均値を表し、点数が高いほど充実していることを表している。結果より「B 特別支援教育コーディネーター」に関する点数が低かった。「C 個別の教育支援計画・個別の指導計画」の点数では、三者間での点数の差が大きく、認識のずれが最も大きかった。全ての質問項目のうち、最も点数が低かったものは、Bの低位項目である「児童生徒を誰がどのように支援していくか、個別の支援計画で役割分担が明確になっている。」であった。このように、個別の教育支援計画・指導計画の作成・策定はされているが、実際にうまく活用されていない現状が見てとれた。以上のことから、校内支援体制の課題には、共通して課題と感じている点と課題としての認識がずれている点が挙げられた。

表1 校内支援体制の充実度点検シート調査結果

	管理職 (n=2)	特別支援教育 Co.及び 特別支援学級 担任 (n=3)	第2学年職員 (n=7)	全体 (n=12)
A 校内委員会の設置と活動	2.50	2.67	3.00	2.72
B 特別支援教育 Co.	1.00	1.67	1.57	1.41
C 個別の指導計画・支援計画	1.00	3.33	2.85	2.39
D 児童生徒への学習・生活支援	2.50	3.00	3.14	2.88
E 保護者との連携	4.50	4.00	2.85	3.78
F 関係機関との連携	3.00	3.00	3.28	3.09
G 管理職のリーダーシップ	3.50	3.33	3.00	3.27
H 教職員の共通理解	3.00	2.67	3.57	3.07

②アンケート調査をもとにした聞き取り

在籍校における特別支援教育の目指す方向性を

共有するために、表1の結果を受けて管理職に聞き取りを行い、管理職が目指す特別支援教育のビジョンを具体化・明確化した。

a) 校長への聞き取り

特別支援教育に関する年間計画が立てられてはいるものの周知が不十分であることや支援計画の見直しが十分になされていないこと挙げられた。また、特別支援教育コーディネーターが授業を参観するなどして実態把握がなされていないことや特別支援教育コーディネーターと各担任との関わりが十分になされておらず、組織的な支援がなされていないことが挙げられた。さらに、実態を的確に捉えた個別の教育支援計画・指導計画の作成がなされていないことや保護者とのやりとりでの見直し、修正、そして支援すべき課題が明確化されていないことが挙げられた。

b) 教頭への聞き取り

各学年において評価や改善案が検討されていないこと、また組織的な動きができていないことが挙げられた。また、特別支援教育コーディネーターが授業を参観するなどして実態把握がなされていないこと、各学級担任との関わりが薄いため、悩みなどが共有されることはなく、必要に応じた校内委員会が行われることがないこと、個別の指導計画・支援計画が評価され、見直し・修正の流れが不十分であること、小中間の連携も含めて十分な引き継ぎがなされていないこと、個別の支援計画をもとにした役割分担が明確になされていないことが挙げられた。

以上の管理職の聞き取りから、在籍校における特別支援教育の実態をどのように捉えているかが明らかになった。特にポイントの低かったB、Cの項目のうちBについては、在籍校では特別支援教育コーディネーターを中心とした組織がうまく機能していないことが明らかになった。それは、特別支援教育コーディネーター自身が答えたアンケート結果のポイントが低いことからもうかがえた。Cについては、特別支援教育コーディネーター及び特別支援学級担任と第2学年職員との認識の差が大きく見られたため、管理職が目指す特別支援教育のビジョンは、職員と共有できていないことや、現在の校内支援体制では組織的な動きになっていないことは明らかとなった。

c) 特別支援教育コーディネーターへの聞き取り

特別支援教育コーディネーターが考える在籍校に関する課題は、まず教員間の特別支援教育に対する意識の差であることが挙げられた。年度はじめにスクリーニングや支援に関する情報を委員会

議にて提案するものの、それらを活用する教員が多くなく、結果として個に対する支援が行き届かない現状があると考えていた。通常学級においても個別の支援を要する生徒は在籍しており、さまざまな支援が必要とされる中、学級担任が生徒の気になる様子を相談するケースもほぼない状況であることも課題としてあげられた。また、特別支援教育コーディネーターは、保護者の願いや思いと学級担任との間にたち、求められる支援の方向性などを合わせて支援の実際につなげていかなければならない中、特別支援教育の視点にたった指導がなされていない現状が最も大きな課題であると感じていた。さらに、特別支援教育コーディネーターが回答した、校内支援体制の充実度点検シートの「C. 個別の指導計画・支援計画」については、「児童生徒を誰がどのように支援していくか、個別の支援計画で明確になっている」の項目にチェックがはいっておらず、個別の教育支援計画の具体性が不足していることを表していた。

以上のことから、校内支援体制を充実させるためには特別支援教育コーディネーターだけではなく組織的な手立てが必要である。そこで、特に本研究でも進めていく校内研修を充実させ、校内研修を継続していくために、研究部と連携して年間計画の中に校内研修を位置付けたい。

(4) 校内研修

短時間の校内研修を3回程度実施する予定とした。1回目の研修は、2021年8月中旬に第2学年を対象とした「児童生徒の実態把握について」の校内研修を行った。学年で気になる生徒を挙げ、意見交流を行い、福岡県教育センターのサポートヒントシートを活用して、支援の優先度や効果的な支援のヒントを得た。今後必要な支援を知る際のツールとして紹介した。さらに、サポートヒントシート活用結果をもとに個別の教育支援計画・個別の指導計画をチェックし、書かれてある内容と必要な支援が合致しているかの確認を行った。その後予定していた研修は、新型コロナウイルス感染症の感染拡大の影響で実施することができなかった。

(5) 結果と考察

①質問紙調査による評価の分析

a) 充実度点検シートの調査結果

アンケート調査の結果から個別の教育支援計画・指導計画は誰がどのように行うかなどの具体的な記述に乏しく、うまく活用されていないことが明らかとなった。また、特別支援教育コーディネーターもうまく機能しておらず、組織的な支援

がなされていないことも明らかになった。特に、各学級担任とのつながりが薄く、特別支援教育コーディネーターが対象生徒の実態を把握できていなかった。そのため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。さらに、特別支援教育コーディネーターが行なっていると認識している支援と学級担任が受けていると認識している支援には差があることも考えられた。

b) 校内研修

研修後の振り返りでは、学校の校内支援体制と学年の学級風土の実態についてつかむことができたという回答されていた。また、サポートヒントシートの有効性については、87.5%の教員が役に立つと回答していた。さらに、研修そのものの有効性については、全ての先生が役に立つと回答していた。また、特別支援学級の担任が課題と感じている、支援を要する生徒（特別支援学級在籍の生徒及び在籍していないが支援を要する生徒）に対する職員の共通理解が確立できていないという改善すべき回答も得られた。さらに、アンケートの自由記述で、「サポートヒントシートは支援の参考になる」「学年会でチェックしていくことがそのまま情報の共有になる」など、特別支援教育の視点で、生徒の困難さに寄り添い、具体的な支援例を知ることによって、支援を行うことの必要性に気づきが見られた。そしてそのことで、校内研修が教職員の特別支援教育に関する意識を向上させることが示唆された。研修後の振り返りで意識の変容が見られたが、さらに向上させていくためには、継続的に研修を行う必要がある。

c) 新版中学生用学級風土尺度の結果分析

8つの因子の事前事後をそれぞれ対応のあるt検定を行った結果を表2に示した。

A組に関して、「学習への志向性」「学級内の公平さ」の事後が事前よりも有意に高かった(順に $t(35)=2.10, 2.46, p=.022, .009$)。また、「学級内の不和」の事後が事前よりも有意に低くなった ($t(35)=2.20, p=.017$)。

B組に関して、「学級への満足感」「自然な自己開示」の事後が事前よりも有意に高かった(順に $t(35)=1.98, 2.08, p=.028, .022$)。

C組に関して、「学級活動への関与」「学級への満足感」「学習への志向性」「規律正しさ」の事後が事前よりも有意に高かった(順に $t(34)=3.12, 2.47, 3.00, 3.49, p=.002, .009, .003, .0006$)。また、逆転項目である「学級内の不和」の事後が事前よりも有意に高かった ($t(34)=2.21, p=.017$)。

である。さらに、年間計画に特別支援教育に関する校内研修を組み込むことで、特別支援教育の推進が図られ、細やかな支援がなされると考えた。

3 研究Ⅱ

(1) 目的

研究Ⅰで立案した改善案を実行して検証した。また調査対象を全職員及び全校生徒に広げ、有効性に着目して検証した。

(2) 方法

期間 2022年4月～2022年11月

対象 在籍校全教職員及び全校生徒

実施内容 対象を全教職員及び全校生徒に広げ、研究Ⅰの結果をもとにした改善案の実践と特別支援教育の意識と理解の向上についての校内研修を実施した。継続的に校内研修が行われるように、年間計画に特別支援教育の校内研修を位置付けた。実践後の分析を行い、その結果をもとに校内支援体制の最終的な修正案を立案し、個別の教育支援計画・指導計画をPDCAサイクル(図1)で効果的に運用する方法を立案した。長期的なサイ



図1 個別の指導計画の年間PDCAサイクル

クルとしては年度はじめの職員会議でサポートヒントシートの活用法を提案し、1学期の様子から、夏季休業中の校内研修で指導計画を作成した(P)。作成した計画の実施を2学期に行い(D)、冬季休業中の学年会議で見直しを行った(C)。さらに見直し、修正した計画を3学期に実施した(A)。春季休業中にさらに見直しを行った(C)。また、短期的なサイクルを行われる頻度が高い学年会を活用して、随時(C)(A)が行われるようにした。

測定内容と測定方法

①校内支援体制の充実度点検シート(秋田県総合教育センター, 2015)を全教職員に実施し、事前事後の変容を分析した。

②新版中学生用学級風土尺度(伊藤ら, 2017)(5件法, 5～1点)を全校生徒に実施し、事前事後の変容を分析した。

③学校環境適応感尺度 ASSESS(以下 ASSESS)を

実施し、生徒の回答結果から見とることができる困り感の変容を見とった。

④校内研修後の自由記述を含む教師アンケートを分析した。

(3) 実践の具体的内容

a) 校内研修

2022年4月に教職員を対象に「障害理解」「困り感の見取り方」「実態把握」の内容で校内研修を行った。「障害理解」では、パラスポーツであるボッチャの活動を通して、さまざまな障がいがあった場合に、どのようにすれば楽しく活動できるかについて考え意見交流し、生徒の困難さではなく、「〇〇があれば～～ができる」という考えのもと、できることに注目することが重要であることをおさえた。さらに、発達障害などの見えにくい障害について考え、生徒の成長を願って行っている指導が、生徒を苦しめていることになる可能性も考えながら、障害に対する理解を深め、インクルーシブな視点の獲得を促した。

「困り感の見取り方」では、陥りがちな見方を例にあげ、ASSESSの結果から見られる困り感に対して、教員の支援が行き届いているか、また見落としていないかを知るために結果の見方や困り感の見取り方をおさえた。

「実態把握」では、サポートヒントシートを使って気になる生徒についてチェックさせ、具体的な支援方法や支援の優先度を認識させた。サポートヒントシートを活用することで、個別の教育支援計画・指導計画を作成、修正する際に役立てより具体的な計画が立てられるよう促した。また、一年次の研究から教科担任制の強みを生かし、学年会などで複数の教職員でチェックすることで実態にあった計画になることも提案した。

b) 個別の教育支援計画・指導計画の作成支援

校内研修の内容をもとに、個別の指導計画の作成支援を行った。個別の指導計画を作成する際、作成の対象になる生徒に対して、複数の教員でサポートヒントシートを活用し、具体的な計画を立てられるようにした。担任や教科担任との対話を大事にし、様々な場面での姿から計画を練り上げ、作成後は参考になるチェックリストを提示し、それをもとに個別の指導計画の確認を行った。

c) 特別支援教育部へのコンサルテーション

個別の指導計画の作成後、意識的に(D)(A)の実施を促すために、各学年の特別支援教育担当に達成状況一覧表(表3)を用いた会議の持ち方を提案した。特に頻繁に行われている学年会において達成状況一覧表を資料として提示し、対象生徒の

個別の指導計画の実施状況や授業での姿などを随時確認できるようにした。そこで交流して出された内容を特別支援委員会で報告できるようにした。

(4) 結果と考察

①PDCA サイクルでの運用の結果について

PDCA サイクルの運用の結果として、まず(P)では、サポートヒントシートの活用により支援の優先順位を理解した。また、周囲の音に対して過敏で集中できない生徒に対して、椅子の脚にフェルトをつけ、防音をしたことで授業に集中できるようになった。このように、具体的な方法が示されたことで生徒の実態にあった計画が立てられた。(D)(A)では、達成状況一覧表にゴールを示したことで、それに向けた手立てが実施された。(C)では、中期的には学期末に振り返る機会を設けるが、学年会で達成状況一覧表を見ながら、短い周期で振り返ることができた。改善案として提案した達成状況一覧表が、学年会での生徒の情報交換の場で用いられることで、個別の指導計画が作成されている生徒について随時状況把握ができた。また、教科で見られた「複数の指示が出ると不安になる生徒に対して質問をする機会を確保する声かけを行うと安心すること」や「聞き取りが難しい生徒に対し、教員が喋るときの立ち位置」などのそれぞれがおこなった有効な手立てを共有することができた。このことから達成状況一覧表を活用することが、個別の教育支援計画・指導計画をPDCAサイクルで効果的に運用するための有効な手立てであることが示唆された。

②校内支援体制の充実度点検シート結果

教職員の共通理解のカテゴリーにおいて、アンケートを行った27人中26人が「指導に生かすことができる情報を日常的に教職員間で交換している」の下位項目のチェックをつけていた(表4)。このことから、学年会で話し合われた生徒のでき

たことや、生徒に対する支援法が学年会だけでなく、職員室などでの会話の中でも伝え合われていると考えられる。

表4 校内支援体制の充実度点検シート点数の変容(抜粋)

質問内容	事前	事後	差
個別の指導計画が関係職員である程度の期間で評価され、見直し、修正が行われている。	10	20	+10
指導に生かすことができる情報を日常的に教職員間で交換している。	14	26	+12

※ 数値はチェックした人数で高い方が良好 (n=27)

③新版中学生用学級風土尺度の分析結果

全学年8つの因子の事前事後をそれぞれ対応のあるt検定を行った結果を表5に示した。1年生において、「学級内の公平さ」の事後が事前よりも有意に高かった($t(122)=1.92, p=.029$)。また、逆転項目である「学級内の不和」の事後が事前よりも有意に高かった($t(122)=3.38, p=.0004$)。さらに、「学級活動への関与」「生徒間の親しさ」の事後が事前よりも有意に低かった(順に $t(122)=3.63, 2.95, p=.0002, .002$)。1年生のその他の4つの因子と2年生、3年生の8つの因子に関しては、実施前・実施後で有意な差は見られなかった。つまり、特に1年生の教職員については、特別支援教育に関する校内研修は一定の効果があったものの、学級風土の醸成にまで影響を及ぼすほどの効果は得られなかった。

④ASSESSの分析結果

全学年6つの因子の事前事後をそれぞれ対応のあるt検定を行った結果を表6に示した。事後において高くなった因子はなかった。一方低くなったのは、1年生の「教師サポート」($t(117)=3.56, p=.0002$)、「向社会的スキル」($t(117)=2.06, p=.002$)であった。2年生の「友人サポート」($t(142)=2.52, p=.006$)であった。3年生の、「向社会的スキル」($t(135)=1.72, p=.043$)であった。

表5 新版中学生用学級風土尺度分析結果(2022年度実施)

	1年事前	1年事後	t値	2年事前	2年事後	t値	3年事前	3年事後	t値
学級活動への関与	3.93	3.67	3.63*	4.10	4.12	0.24	4.21	4.15	0.82
	0.60	0.73		0.55	0.58		0.61	0.70	
学級への満足感	3.99	3.88	1.21	4.10	4.18	1.03	4.27	4.22	0.58
	0.79	0.82		0.68	0.67		0.75	0.83	
学級内の不和	2.77	3.00	3.38**	2.77	2.76	0.13	2.72	2.69	0.59
	0.45	0.63		0.47	0.44		0.49	0.48	
生徒間の親しさ	4.07	3.84	2.95*	4.19	4.20	0.16	4.19	4.13	0.76
	0.67	0.80		0.64	0.63		0.75	0.76	
自然な自己開示	3.68	3.68	0.02	3.94	3.91	0.42	3.95	3.94	0.17
	0.86	0.91		0.75	0.84		0.91	0.90	
学習への志向性	3.66	3.62	0.55	3.76	3.84	1.08	3.66	3.72	0.75
	0.71	0.86		0.67	0.72		0.80	0.81	
規律正しさ	3.45	3.33	1.61	3.71	3.78	1.32	3.41	3.39	0.23
	0.80	0.92		0.69	0.68		0.79	0.75	
学級内の公平さ	3.34	3.59	1.92*	3.50	3.65	1.34	3.15	3.07	0.57
	1.08	1.11		0.98	0.92		1.09	1.07	

* $p<.05$, ** $p<.01$ 上段平均、下段SD

表 6 ASSESS 分析結果 (2022 年度実施)

	1年事前	1年事後	t値	2年事前	2年事後	t値	3年事前	3年事後	t値
生活満足感	3.58 0.89	3.48 0.93	1.43	3.53 0.93	3.50 0.86	0.69	3.36 0.99	3.42 0.93	1.29
教師サポート	3.90 0.80	3.63 0.90	3.56**	3.84 0.90	3.76 0.90	1.54	3.62 0.96	3.69 0.95	0.99
友人サポート	4.03 0.85	3.95 0.87	1.25	4.13 0.72	4.03 0.74	2.52*	4.19 0.74	4.13 0.81	1.24
向社会的スキル	3.79 0.76	3.69 0.74	2.06*	3.85 0.71	3.84 0.73	0.04	3.92 0.71	3.85 0.74	1.72*
侵害的関係	1.83 0.82	1.93 0.89	1.24	1.88 0.78	1.84 0.74	0.79	1.91 0.83	1.87 0.90	0.83
学習的適応	3.26 0.88	2.96 0.91	4.18	2.91 0.93	2.86 0.89	0.94	2.90 0.94	2.90 0.94	0.11

* $p < .05$, ** $p < .01$

上段平均、下段 SD

この結果から、必ずしも研究の取り組みの効果を測定する上で ASSESS が適切な尺度でなかった可能性がある。これは今後の課題であり検討が必要である。

⑤自由記述アンケート結果

担任から「(個別の指導計画を) いつもどう書いてよいかわからず困っていた。複数でサポートヒントシートを使って計画作成をする機会があったので大変助かった。」や「(他教科での) 自分の知らない姿を知ることができたので、良さを知ることができてよかった」などの言葉から、個別の指導計画の作成支援は一定の成果をあげた。また、「できていないところに目を向けてしまっていることが多く、指導する場面が多かったので、できることに目を向けてみようと思った」との声から、特別支援教育の校内研修でも一定の効果があったと言える。

「生徒の座学と活動での姿の違いをどのようにして自分の教科に生かしていくか検討が必要だと思った」「できるところに目を向けていきたいと思ったが、40人を見るときでどれだけそれが可能か不安」などの現実的な課題も出された。

4 総合考察

本研究では、個別の教育支援計画・指導計画の PDCA サイクルによる効果的な運用をするために、校内支援体制の整備と校内研修の充実に着目した上で検討し、実施した。研究 I では、校内体制の充実度点検シートを用い、在籍校における特別支援教育の課題を明らかにした。校内研修では中学校の教科担任制の強みを生かして、各教科で見せる生徒の姿をもとに、サポートヒントシートを複数でチェックした。その結果、実態や支援方法の情報交換につながり、特別な支援を要する生徒に対する支援の必要性への気づきが見られ、特別支援教育に対する意識の向上につながることができ

た。研究 II では、生徒の障害による特性の理解や「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を実施した。さらに、それらの研修を年間計画に位置付けることで、継続的な研修機会を設けることができた。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している。本研究でも、特別支援教育担当者が中心となって達成状況一覧表を用い、日常的に特別な教育的ニーズが必要な生徒について話し合われる機会を設定することができた。また、負担感なく行うために、既存組織である学年会を活用できた。本研究では、学年会を活用した校内支援体制の整備と校内研修が、個別の教育指導計画・指導計画の PDCA サイクルの効果的な運用に一定の効果があることが示された。しかし、本研究での検証方法ではその効果を実証するには至らなかった。今後の課題として、PDCA サイクルの取組の効果をどのように実証するか、検証方法の工夫について検討する必要がある。

主な引用文献

- 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(2016) 「調査研究」各班報告
(http://www.educ.pref.fukuoka.jp/one_html3/pub/default.aspx?c_id=474 8月7日閲覧)
伊藤亜矢子・宇佐美慧(2017) 新版中学生用学級風土尺度 (Classroom Climate Inventory; CCI)の作成 教育心理学研究, 65, 91-105.
加瀬進(2014)近年の「個別の支援計画」をめぐる実践・研究・政策の同行と課題 東京学芸大学紀要 総合教育化学系 II, 65, 157-164.
文部科学省(2017) 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

謝辞

本研究に際し、機会を提供して下さった福岡県教育委員会及び宗像市教育委員会、在籍校の校長先をはじめご協力して下さった全ての先生方、生徒の皆様に、心より感謝申し上げます。