

特別支援教育研究論文集

—令和7年度 特別支援教育研究助成事業—

研究協力：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

通常の学級における多様な教育的ニーズのある児童生徒の個別の
指導計画作成に関する実践的研究

— デジタルツール「シンプルチャート」を活用した取組を通して —

研究代表 長野県長野養護学校 教諭 伊藤千鶴
長野大学社会福祉学部 准教授 青木雄一

令和8年3月

公益財団法人みずほ教育福祉財団

目次

| | |
|------------------------------------|----|
| 要旨 | 1 |
| 第1章 研究の問題と目的 | 2 |
| 第1節 通常の学級における個別の指導計画の現状と課題 | 2 |
| 1 多様な教育的ニーズと特別支援教育 | 2 |
| 2 協働の必要性和時間確保の困難 | 2 |
| 3 個別の指導計画作成における協議の必要性 | 2 |
| 第2節 研究の目的と視点 | 3 |
| 1 本研究の目的 | 3 |
| 2 研究の視点とねらい | 3 |
| 第2章 研究の方法と実施過程 | 4 |
| 第1節 研究デザイン（アクションリサーチ） | 4 |
| 第2節 研究対象と研究協力校の概要 | 4 |
| 第3節 シンプルチャートの設計と運用 | 5 |
| 1 開発のコンセプト | 5 |
| 2 シンプルチャートの構造 | 5 |
| 3 協議の運用ルール | 6 |
| 第4節 データの収集・整理と分析の視点 | 6 |
| 第5節 倫理的配慮 | 6 |
| 第3章 第1期の実践と結果 | 6 |
| 第1節 第1期 | 6 |
| 1 本章の概要 | 6 |
| 2 【1回目・研究校Ⅰ】実践1：シンプルチャートの導入 | 7 |
| 3 【2回目・研究校Ⅰ】実践2：センター的機能とイベントシートの活用 | 9 |
| 4 【3回目・研究校Ⅱ】実践3：補助ツール導入による支援の具体化 | 9 |
| 5 【4回目・研究校Ⅱ】実践4：振り返り支援の導入 | 12 |
| 第4章 第2期の実践と結果 | 12 |
| 第1節 第2期 | 12 |
| 1 本章の概要 | 12 |
| 2 【第2期】実践：デジタル版シンプルチャートへの移行 | 13 |
| 第5章 考察 | 15 |
| 第1節 個別の指導計画作成に対する作成意欲 | 16 |
| 第2節 チーム支援の充実 | 16 |
| 第3節 児童生徒支援の充実 | 17 |

| | |
|-------------|----|
| 第 6 章 結論 | 17 |
| 参考文献および引用文献 | 18 |
| 謝辞 | 19 |

要旨

通常の学級には多様な教育的ニーズのある児童生徒が在籍しており、個別の指導計画は、支援の目標と手立てを整理し、関係者間で共有・更新していくための基盤である。しかし学校現場では、協議に時間を要すること、目標や支援内容を具体化しにくいこと、実態把握が困難であること等を背景に、作成・活用において「検討」よりも「記入」が先行しやすい。

本研究は、個別の指導計画作成を「担任の書類作業」から「チームで考え、共有し、更新する実務」へ近づけることを目指し、教師支援プログラムとしてデジタルツール「シンプルチャート」を試行・改善した。あわせて、校内協議が限られた時間の中でも、児童生徒理解から支援の具体化を経て、次の一手の合意に至るまで前進するための条件と、そのプロセスを記述することを目的とした。フィールドは長野県内2校（研究校Ⅰ・研究校Ⅱ）であり、紙ベースでの試行（第1期：2024年度）と、運用上の課題を踏まえたデジタル再設計（第2期：2025年度）をアクションリサーチとして実施した。データは協議逐語録、参加者の振り返り、研究者記録である。分析にあたっては、協議が前進した場面（理解がそろそろ／捉え直しが起きる／支援が具体化する）と、その前提として機能した条件として（1）精選、（2）接続、（3）運用の整え（役割・時間・ルール）に着目して整理した。

第1期では、A気づき欄→B実態把握欄→C支援検討欄という順序が協議の見通しを形成し、担任の困っている状況を起点にチームで整理しやすくなる一方、C支援検討欄（目標・支援）の言語化で協議が停滞しやすいことが、振り返り記述および協議経過から整理された。また、補助ツールを増やすほど確認・記入・参照が増え、時間不足や二重入力が生じ、日常の運用として負担が大きくなりやすいことが示唆された。

第2期では、補助ツールを精選したうえで、同時編集による可視化、教育委員会資料等へのリンク、参考様式への自動反映を実装し、協議が停滞しやすい要因（調べる・写す・二重入力等）を低減するための接続を整えた。その結果、発言がリアルタイムに文字化されることで論点が共有されやすくなり、担任の困っている状況が「個人の悩み」から「チームの検討事項」へ移行しやすくなることが示唆された。さらに、資料参照と記録・文書化の接続が改善され、協議内容が次の一手として実行可能な形で整理されやすくなる傾向が見られた。加えて、協議前に確認した3つのルール（発言を評価しない／最後まで聞く／自分事として発言する）が共通の土台となり、支援を「紙の上の正解」として確定するのではなく、実践の中で試行し、うまくいったものを計画へ反映するという姿勢が、目標・支援の言語化を支える可能性が示唆された。

以上より、シンプルチャートを教師支援プログラムとして機能させる鍵は、ツール単体の機能提示ではなく、（1）手順と参照物の精選、（2）協議結果を文書化・共有へ接続する設計、（3）役割・時間配分・ルールを含む運用の整え、を一体として整備することである。本実践は2校を対象とした改善型研究であり、学校規模、校内体制、ICT環境、研究者の関与等の条件に影響を受ける。今後は条件の異なる学校における試行を重ね、活用場面（学年会、支援委員会、保護者連携等）の拡張とあわせて検討する必要がある。

キーワード：個別の指導計画、多様な教育的ニーズ、シンプルチャート、チーム支援

第1章 研究の問題と目的

第1節 通常の学級における個別の指導計画作成の現状と課題

1 多様な教育的ニーズと特別支援教育

通常の学級にも、多様な教育的ニーズのある児童生徒が在籍している。文部科学省（2022）の調査では、学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒が通常の学級に約8.8%在籍すると推定されている。35人学級であれば1学級に約3名に相当し、担任にとっては「特別な場面」ではなく、日常の中で継続的に向き合う課題となっている。

長野県においても、「多様性を包み込み、すべての児童生徒が安心して学べる通常の学級の実現」を掲げ、通常の学級に在籍する支援の必要な児童生徒の個別の指導計画作成率を100%とすることを主な指標としている。しかし現状では、小学校で約8割、中学校で約6割強にとどまり、目標との差が残っている（長野県教育委員会，2023a）。

2 協働の必要性和時間確保の困難

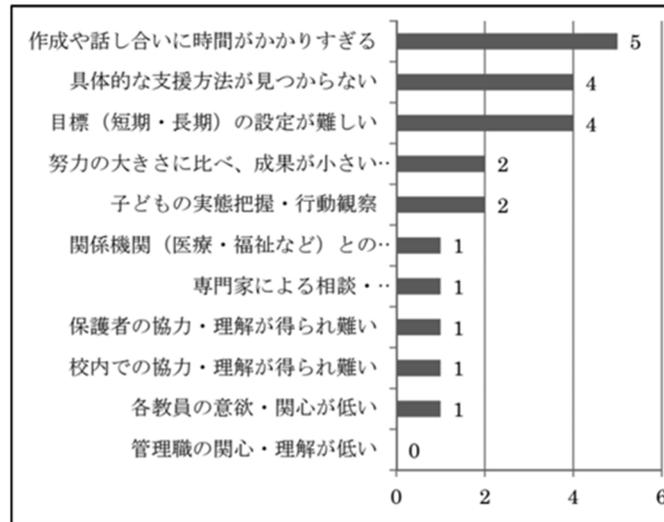
こうした状況の中で、担任の力量や献身のみに依拠した対応には限界が生じやすい。文部科学省の中央教育審議会は、平成27年（2015年）に「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」を取りまとめ、教員が一人で抱え込まず、管理職、特別支援教育コーディネーター、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー等と連携・分担して組織的に対応する体制づくりを提言している。

一方で学校現場では、授業準備、生徒指導、保護者対応、事務処理等により、チームで協議する時間の確保自体が難しい。担任が「この子にどう関わればよいかわからない」と感じて、相談の場が直ちに用意できない場合があり、結果として個人の抱え込みにつながる場面が生じ得る。したがって、限られた時間の中でも協働を成立させるための条件整備が課題となっている。

3 個別の指導計画作成における協議の必要性

個別の指導計画は、児童生徒の課題や強みを整理し、目標や具体的支援を明確化し、関係する教職員で共有・更新していくための基盤である。しかし学校現場では、「作成や話し合いに時間がかかりすぎる」「具体的な支援方法が見つからない」「目標設定が難しい」「努力の大きさに比して成果が小さい」「実態把握・行動観察が難しい」等の課題が指摘されている（保田・姉崎，2012）。

また、様式の記入や専門用語の整理に注意が向くと、「この子の願いは何か」「どのような支援が有効か」といった検討に向き合う時間と余白が削られやすい。その結果、作成プロセスが児童生徒理解の深化よりも様式記入を優先する流れへ傾く可能性がある。以上より、担任が過度な負担を感じることなく対話と協働へ資源を配分できるよう、協議の進め方や記録の残し方を含めた条件づくりが求められている。



（図１）保田英代・姉崎弘（2012）中学校における特別支援教育体制のあり方について
 —「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成と活用を通して—より、抜粋

第２節 本研究の目的と視点

１ 本研究の目的

本研究は、通常の学級における個別の指導計画作成の校内協議が、限られた時間の中でも「児童生徒理解→支援の具体化→次の一手」まで前進するための条件を検討し、その条件を踏まえた協議の進め方と記録の残し方（運用）を、教師支援プログラム「シンプルチャート」の試行・改善を通して整備することを目的とする。

２ 研究の視点とねらい

本研究では、協議が前進する場面を（１）理解がそろろう、（２）捉え直しが起きる、（３）支援が具体化する、の３類型として捉え、前進を支えた条件として、（１）精選、（２）接続、（３）運用の整え（役割・時間・ルール）との関係を整理して記述する。あわせて、導入期に生じたつまずきと工夫を、実践の経過として位置づけて記述する。

とりわけ、協議が停滞しやすい局面（時間不足、二重入力、資料探索、役割の偏り等）に着目し、日常の校内で過度な負担なく運用されるために、何を減らし（精選）、どこへつなぎ（接続）、どのような進め方の前提を共有するか（運用の整え）を検討する。第２期で実装した同時編集、資料リンク、参考様式への自動反映は、アナログとデジタルの優劣比較を目的とするものではなく、協議を停止させやすい要因（調べる・写す・二重入力等）を低減するための条件整備として位置づける。

さらに、シンプルチャートの流れ（A気づき欄→B実態把握欄→C支援検討欄）が、困っている状況の共有、捉え直し（言い換え・補完）、合意形成を支え、支援が次の一手へ具体化される過程にどのように関与するのかを、協議の進行に即して記述する。

振り返りは、①個別の指導計画作成の必要性への気づきと作成意欲（作成意欲）、②チーム支援の充実（チーム支援）、③児童生徒支援の充実（児童生徒支援）の3観点で実施し、協議が進展した場面と停滞しかけた場面对応づけながら、つまづきを受けて運用やツールをどのように修正したかを整理する。

第2章 研究の方法と実施過程

第1節 研究デザイン（アクションリサーチ）

本研究は、現場の課題を抽出しながら改善のサイクルを循環させるアクションリサーチの手法を用い、以下の2期（フェーズ）に分けて実施した。

（1）第1期：令和6年度（2024年4月～2025年3月）

アナログ版シンプルチャートを用いた実践期間である。A4紙や付箋を用いたワークショップ形式の協議を通して、ツールが協議を前進させるうえで有用である点と、負担となりやすい点を確認するとともに、運用上の課題（特に手順の複雑化や記録の手間）を抽出した。

（2）第2期：令和7年度（2025年4月～2025年12月）

第1期の課題を踏まえ、デジタル版シンプルチャートを用いた実践期間である。ICT活用による「ツールの精選」と「個別の指導計画参考様式への接続」を試み、資料探索・転記・二重入力等、協議を停止させやすい要因を低減することで、限られた時間でも協議が前進しやすい条件を整備することをねらいとした。

第2節 研究対象と研究協力校の概要

本研究は、長野県内の学校2校（以下、研究校Ⅰ・研究校Ⅱ）をフィールドとした。両校とも、通常の学級に在籍する多様な教育的ニーズのある児童生徒への支援を学校課題として位置づけている。

研究校Ⅰは、知的障害特別支援学級が設置されている一方で、自閉症・情緒障害特別支援学級は未設置である。そのため、発達障害の特性を有する児童や情緒的課題を抱える児童の多くが通常の学級に在籍している。通級指導教室を利用する児童もいるが、地理的要因等により利用頻度が限られるケースもあり、通常の学級担任による日常的な指導・支援へのニーズが高い学校である。

研究校Ⅱは、特別支援学級自体が設置されていない小規模校である。教職員への事前の聞き取りでは、個別の指導計画の作成経験がある教員は1名にとどまり、特別支援教育に関する専門的知識や経験を有する教員が不足している実態が確認された。専門的リソースが限られる中で、通常の学級担任が手探りで支援を行っており、「何から手をつけてよいかわからない」という不安が示される状況であった。

こうした前提条件を踏まえ、本研究では、協議の設計とツール設計の両面から、校内で無理なく運用できる仕組みづくりを検討した。

第3節 シンプルチャートの設計と運用

1 開発のコンセプト

シンプルチャートは、個別の指導計画作成過程において教師がつまづきやすい点（協議の着手点が定まらない、目標や支援内容が言語化しにくい、担任に負担が集中しやすい等）を、協議の流れを構造化することで支えることをねらいとして作成した。開発において重視したのは、新たな書類を増やすことではなく、既存の話し合いを簡便に実施・運用できる形へ整理することである。参加者の振り返りには「私たち大人にも手順表のようなシンプルチャートが必要である」との記述が見られ、手順（順序）の共有が協議の進行を支える要因となり得ることが示唆された。

学校現場では会議時間が限られ、業務対応等により協議が中断される場合もある。そこで本研究では、①困っている状況の言語化（A気づき欄）、②背景理解の共有（B実態把握欄）、③次の一手の決定（C支援検討欄）の順序を明確化し、短時間でも協議が前進しやすい形に整えた。加えて協力校では通級利用が限られる児童も多く、通常の学級担任が日常的支援を担う比重が大きい。したがって、特定の専門職のみが扱える様式ではなく、経験の浅い教員でも見通しを持って記入・相談できるよう、共通言語としての使いやすさを重視して設計した。

2 シンプルチャートの構造

シンプルチャートは、思考過程を論理的かつ視覚的に整理するため、A気づき欄・B実態把握欄・C支援検討欄の3枠組みで構成した。本論文は白黒印刷を想定し、本文および図表は色分けに依存しない表記とした。

（1）A気づき欄：担任や本人の気づき

担任の困っている状況や悩みを出発点として、客観的な行動事実に加え、主観的な迷いも含めて可視化する欄である。本研究では、初回導入時は研究時間内にチームで記入し、担任の困っている状況を受け止めることを支援検討の第一歩と位置づけた。

（2）B実態把握欄：実態把握・チーム協議

A気づき欄の内容をもとに、困っている状況が生じる背景をチームで整理する欄である。原因を断定するのではなく、多角的な見立てを持ち寄り言語化することで共通理解を形成することを重視した。必要に応じて国際生活機能分類（ICF）の観点も参照したが、分類自体を目的とはせず、児童生徒の姿を丁寧に捉えるための補助的視点として用いた。

（3）C支援検討欄：具体的支援・目標

実態把握に基づき、翌日から実践可能な具体的支援とスモールステップの目標を記入する欄である。単一の正解を求めるのではなく、実践を通して検証・更新することを前提とし、試行錯誤を許容する姿勢を共有した。

3 協議の運用ルール

効果的なチーム協議を成立させるため、本研究では3つのルールを設定し、協議開始時に確認した。①発言を評価・否定しない、②うなずきながら最後まで聞く、③遠慮せず自分事として発言する、の3点である。これらは心理的安全性（疑問や意見を表明しても拒否・非難されないと感じられる状態）を確保し、経験年数や役割にかかわらず意見を出し合える場を形成することをねらいとして設定した。

第4節 データの収集・整理と分析の視点

本研究で扱う記録は、現場で無理なく残せる範囲に限定した。具体的には、(1)協議後の振り返り（短い自由記述を含む）、(2)協議場面の記録（逐語録を含む）、(3)研究者のフィールドノートである。振り返りは各回の協議終了直後に参加者が個人で記述し、回収後に研究者が匿名化したうえで、3観点（作成意欲／チーム支援／児童生徒支援）に沿って整理した。

整理は、アクションリサーチの流れ（実施→振り返り→改善）に沿って行い、毎回、成果と課題、次回の改善点を3観点到照らして見直した。協議の逐語録は、発話者の言語行動を精密に評価することを目的とするのではなく、協議がどのように進化したか（A→B→C）に進めたか、どこで停滞したか、言い換え・補完が起きたか）を事後に確認するための材料として用いた。

分析にあたっては、逐語録・振り返り記述・研究者記録を通読し、協議が前進した場面を①理解がそろそろ、②捉え直しが起きる、③支援が具体化する、の観点で抽出した。抽出した場面について、前進の前提として機能した条件を(1)精選、(2)接続、(3)運用の整え（役割・時間・ルール）として整理し、どの条件がどのように働いたと解釈できるかを対応づけた。

第5節 倫理的配慮

本研究は校内実践を対象とするため、協力校の管理職および関係教職員に研究目的と扱う記録（協議記録・振り返り・研究者記録）を説明し、研究協力への同意を得たうえで実施した。記述にあたっては学校名を匿名化し、教職員の個人名や児童生徒・保護者が特定される情報は削除した。協議逐語録の引用は趣旨が伝わる最小限の範囲にとどめ、個人の評価につながる表現は避けた。データは研究目的以外に使用せず、保管・共有の範囲を限定した。

第3章 第1期の実践と結果

第1節 第1期

1 本章の概要

第1期（令和6年度）は、研究協力校である研究校Ⅰおよび研究校Ⅱにおいて、計4回にわたるアクションリサーチとして実施した。第1期では、シンプルチャートの基本構造であるA気づき欄→B実態把握欄→C支援検討欄の順序が、担任の困っている状況を起点として協議の見通し

を形成し、実態把握の共有を促すうえで有用であることが、振り返り記述等から示唆された。一方で、C支援検討欄（目標・支援）の言語化で協議が停滞しやすいこと、また、支援の質を高めようとして補助ツールを追加するほど参照・記入・照合が増え、時間不足や二重入力が生じやすいことが課題として整理された。

本章では、アナログツール（A4紙・付箋・ペン）を用いた対面協議において、何が機能し、どこで停滞が生じたのかを、各回の実践経過に沿って記述する。ここで得られた課題は、次章で述べる第2期（デジタル版シンプルチャート）への再設計の出発点となる。

2 【1回目・研究校Ⅰ】実践1：シンプルチャートの導入（図2）

（1）実践の概要（計画）

第1回目の実践は、研究校Ⅰにおいて8月に実施した。対象者は、通常の学級担任、特別支援学級担任、管理職を含む教職員である。研究者より、シンプルチャートのコンセプトとして、①個別の指導計画の作成経験の有無や回数にかかわらず取り組みやすい仕組みをめざすこと、②教員の業務の複雑化に配慮し、可能な範囲で他文書との連携も視野に入れること、を説明した。

その後、数名のチームに分かれ、事例対象児についてのシンプルチャート作成を行った。A4紙に印刷したシンプルチャートを机上に広げ、付箋に意見を書き出しながら、A気づき欄から順に貼り付けていくワークショップ形式で協議を進めた。

（2）実践の結果

実践後の振り返りには、「チームで行うことにより、一人では気づけなかった多角的な実態把握ができた」「A気づき欄・B実態把握欄・C支援検討欄と分解して考えられることにより、積みあがっていく感覚があり、論理的に考えることができた」といった記述が見られた。

また、担任の困っている状況（A気づき欄）を付箋として可視化し、同じ紙面上に並べて確認することで、協議の入口が形成されやすい状況が観察された。意見や情報が視覚的に配置されることにより、「どこで困っているのか」「どのような場面で起きているのか」という観点で児童の姿を整理しやすくなり、共通理解の土台が形成される過程がうかがえた。

（3）実践後の整理（課題）

課題として、「目標や支援を決めることが難しい」点が挙げられた。A気づき欄およびB実態把握欄では意見が出る一方、C支援検討欄へ移行すると、複数のチームで発言が一時的に止まる、または抽象的な表現にとどまる場面が見られた。特に、具体的な目標・支援を言語化する段階で時間を要する傾向が見られた。

また、特別支援教育に関する経験や知識が十分でない場合、「困っている事実」から「具体的な手立て」への橋渡しが難しく、抽象的な表現（例：「がんばらせる」「意識させる」）にとどまる傾向も見られた。以上より、C支援検討欄での言語化を支える参照枠（問いの立て方、言い回しの例等）が不足する場合、協議が停滞しやすいことが課題として整理された。

【 ↓作成の手順 ↓ 】

赤枠は学級担任が事前に記入しておく (A①～A③)

黄枠は、赤枠の情報を基にチームで協議しながら記入する (B①～B③)

緑枠は、赤枠、黄枠の情報を基にチームで協議しながら記入する (C①～C②)

☆指導・支援のアイデアはこちら！



| | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| 年 組 | 児童名 |
| 作成日 | |
| 作成者 | |
| A① 担任の気つき(主訴) | |
| A② 本人(保護者)の願い | |
| A③ 医療的/客観的データ | |
| B① 本人自身に関すること (特性・得意不得意・感じ方・体調) | B② 本人を取り巻く環境 (家庭・学校・福祉・医療・地域) |
| B③ その他 | |
| C① 目標 | |
| C② 目標に向けた指導、支援 | |

【 ↓各枠記入のポイント ↓ 】

・現在の状況をありのままに記入する

- ・本人を取り巻く環境にも注目する
- ・うまくいかないことだけでなく、うまくいったことについても触れる。
- ・どの枠に当てはまるかではなく、児童生徒の全体像を捉えることが大事なので、迷ったら④Cその他の欄へ記入する。

- ・児童生徒がちよっと頑張ればできる指導・支援を考えろ
- ・児童生徒の良さ、強さ、得意を生かす
- ・明日からの一手を考えろ
- ・正解を探すのではなく、探そうとするだけで十分。紙の上で正解を探すのではなく、明日からの実践で探す。最終的にうまくいったものを指導計画に載せる。

図2 シンプルチャート

3 【2回目・研究校Ⅰ】実践2：センター的機能とイベントシートの活用

(1) 実践の概要（計画）

第1回の課題（目標・支援の決定困難）を受け、10月に実施した研究校Ⅰでの第2回では、特別支援学校の「センター的機能」の活用と、イベントシートの併用を試みた。センター的機能として、協議の場に特別支援学校教員（研究者を含む）が入り、ファシリテーターとして助言を行った。イベントシートは、明日から半年先までを3つのフェーズに区切り、音楽会・遠足・修学旅行等のイベントを手がかりにしながら支援の見通しを整理できるようにしたものである。

(2) 実践の結果

ある事例では、当初、担任から「学力が低い」「勉強についていけない」との訴えが強く、担任は「学力を上げること」「テストの点数を取らせること」を目標にしたいと考えていた。しかし、B実態把握欄で協議を進める中で、「わからない時に『わからない』と言えない」「困っていることを発信できない」ことが学習の遅れの拡大に関係している実態が整理された。

この場面でセンター的機能としての助言（「まずは『ヘルプを出せるようになること』が重要ではないでしょうか）が行われ、担任の見立てが更新され、最終的に「学級全体で、ヘルプを出す際のサインを決める」という具体的支援が決定された。

(3) 実践後の整理（課題）

センター的機能による「視点の整理」や「ポイントの声かけ」が、目標・支援の文言を組み立てる手がかりとして機能する場面が見られた一方、参加者の振り返りには「経験の浅い教師には他の方策も必要かもしれない」という趣旨の記述も見られた。ここで示唆される困難は、単に目標・支援の“選択肢”の不足にとどまらず、①表面上の課題の背景を協議の中で言語化し焦点化すること、②焦点化した背景を目標・支援として位置付けること、という二段階に及ぶ。

したがって、通常の学級の教師自身が手がかりを得ながら目標・支援を組み立てられるようにするには、目標の例示に加えて、「なぜその困難が生じているのか」「どの場面で何が起きているのか」といった背景理解に焦点化する問い（プロンプト）を、協議の手順の中に位置付ける必要性が論点として残った。また、センター的機能（専門家の同席）に依存しすぎると、協議の成立が特定の人材や経験に左右される可能性も示唆された。

4 【3回目・研究校Ⅱ】実践3：補助ツール導入による支援の具体化

(1) 実践の概要（計画）

研究校Ⅱでは、教職員の事前聞き取りから、個別の指導計画作成経験の少なさと、目標・支援の言語化に対する不安が課題として把握されていた。そこで11月に実施した第3回では、教師が自分たちで目標・支援を組み立てるための手がかりを補う目的で、複数の補助ツールを新たに投入した。中核となるのが、特別支援学校学習指導要領「自立活動」の6区分27項目をベースに、通常の学級の教師にも参照しやすいよう表現を平易化した「目標アシストシート」（図3）である。

あわせて、支援案が出にくい場合の参照資料として、長野県教育委員会および埼玉県教育委員会が公開する合理的配慮や支援例の資料（実践事例集、Q&A、支援の手立て一覧等）を準備し、必要に応じて参照する運用とした。

（２）実践の結果

４つのチームすべてで目標アシストシートが活用され、振り返りには「具体的な文言が記載されていることでイメージが湧き、児童生徒を見る観点がはっきりしてきた」「漠然としていた困っている状況が、シートの項目に当てはめることで言語化された」といった記述が見られた。支援案が出にくい場面では、教育委員会資料を参照し、環境調整、学習面の支援、行動・情緒面の支援、コミュニケーションの支援等の観点から事例に合う手立てを探しながら協議が進められた。

また、一つのチームではイベントシートを併用し、支援の複数案を「良い／悪い」で結論づけるのではなく、いつ・どの場面で試すかという時期・段階の見通しとして整理しようとする話し合いが見られた。

（３）実践後の整理（課題）

補助ツールの導入により支援を具体化しやすくなる一方で、協議に必要な時間が不足する場面が見られた。シンプルチャートに加えて目標アシストシート（27項目）を参照し、イベントシートにも記入する場合、確認・記入・参照が増え、限られた会議時間の中で進行が難しくなる。実際に、終了時刻の制約によりC支援検討欄（支援）まで十分に議論しきれず、要点を急いでまとめる形になるチームがあった。研究協力校からは「弱い部分を補うことはできたが、補助ツールが多いことで手順が複雑になり、シンプルさが薄れる可能性がある」との指摘があった。

以上より、第1期終盤では、支援の質を高めようとして手順や参照物を増やすほど、日常の校内協議としては運用が重くなり、継続が難しくなり得ることが課題として明確になった。

目標アシストシート

| 目標 | |
|--|--|
| 6 区分 | |
| <p>1 健康</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生活リズムや生活習慣、健康や生活環境に関わること | <p>(1) 一日の生活のリズム(スケジュール)を整えたり、整理整頓、清潔や衛生を保つ、身だしなみを整えるといった生活習慣を整えたりする</p> <p>(2) 自分の身体の状態に合わせて、適切な食生活や適度の運動、服薬の管理やストレスの軽減をする</p> <p>(3) 安全に気を付けて生活をすよう自己管理したうえで、病気やけがをした際にはその度合いに合わせて養生する</p> <p>(4) 感覚の過敏やこだわり、長所や短所、得意不得意といった自分の特性に気づき、必要な支援を求めたり、自分にあった環境を整えたりする</p> <p>(5) 適切な運動や食生活といった健康について理解し、学習や生活を行う</p> |
| <p>2 心の安定</p> <ul style="list-style-type: none"> ・情緒の安定に関わること ・自分の特性の理解に関わること | <p>(1) 情緒の安定を図り、日常生活や学習に意欲的に取り組む</p> <p>(2) 急な変更、日々の日課と異なる学校行事、初めて経験すること等に対し、状況を理解して適切に対応する</p> <p>(3) 自分の特性を理解・受容し、主体的に学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとする意欲を向上する</p> |
| <p>3 人間関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自己理解や他者理解など身近な人とのかわりに関すること ・集団参加に関わること | <p>(1) 身近な教師や友達と安定した関係をつくったり、気持ちのやりとりをしたりする</p> <p>(2) 言葉や表情、身振りなどを総合的に判断して相手の思いや感情を読み取り、それに応じて行動する</p> <p>(3) 自分の得意、不得意といった特性を知り、集団の中で状況に応じた行動をする</p> <p>(4) 人の話を最後まで聞く、分らないときや聞き漏らしたときは尋ねるといったことをし、ルールや常識を理解して行動する</p> |
| <p>4 感覚や認知</p> <ul style="list-style-type: none"> ・目、耳、鼻、手指、体全体の感覚に関わること ・位置、方向、遠近など認知に関わること | <p>(1) 目、耳、鼻、手指、身体全体の感覚を十分に活用する</p> <p>(2) 自分にあつた注意集中の方法を積極的に使用したり、自分にあつた文字の習得方法を身に付けて積極的に活用したりする</p> <p>(3) 自分にあつた補助機器の仕様や代行手段を適切に活用する</p> <p>(4) 自分の身体に対する意識を高めながら、自分の体が基点となって位置、方向、遠近の概念の形成につなげる。また、視知覚だけでなく、目と手の協応動作も使いながら文字の認識をする</p> <p>(5) 順序や時間や量、左右の概念等を形成したり、残り時間を意識しながら活動に優先順位をつけたりする</p> |
| <p>5 身体</p> <ul style="list-style-type: none"> ・姿勢や運動、移動に関わること ・身辺処理や書字、描画に関わること | <p>(1) 正しい姿勢の保持や運動・動作の習得をする</p> <p>(2) 姿勢の保持や各種の運動・動作が困難な場合、様々な補助用具等の補助的手段を活用する</p> <p>(3) ボタンの着脱やはさみなどの道具の操作、鉛筆の握り方や筆圧といった目と手の協応動作を、本人の使いやすいものを選択して行う</p> <p>(4) 学校内外での移動や交通機関の利用を安全に配慮して行う</p> <p>(5) こざわりや注意の持続の困難さ、微細・粗大な活動の苦しさについて自ら調整や改善を図るよう工夫する</p> |
| <p>6 コミュニケーション</p> <ul style="list-style-type: none"> ・代替手段も含めた、相手とのやりとりに関すること | <p>(1) 表情や身振り、各種の機器などを用いて意思のやりとりが行えるようにし、コミュニケーションに必要な基礎的な能力を身に付ける。</p> <p>(2) 話す人の方を見ろといった話を聞く態度や、相手の気持ちを想像した適切な表現の方法を身に付ける。</p> <p>(3) 語彙を増やしたり、実体験、写真や絵と言葉の意味を結びつけて理解したりして言葉のやりとりを楽しみ、「できた」という経験と自信をもつ</p> <p>(4) 代替手段を選択、活用したコミュニケーションをする</p> <p>(5) 会話の内容や状況を読みとり、相手の立場に合わせて言葉遣いや場に応じた声の大きさなど、場面に応じた表現方法を学ぶ</p> |

図3 目標アシストシート

5 【4回目・研究校Ⅱ】実践4：振り返り支援の導入

(1) 実践の概要（計画）

第3回までの実践で「計画（Plan）」の作成プロセスには一定の成果が見られた。そこで第1期の締めくくりである第4回（12月実施）では、実践した支援の「評価・振り返り（Check／Action）」に焦点を当てた。現場の教師から「計画を作って終わりではなく、やってみてどうだったかを振り返る場が欲しい」という要望があったため、新たにリフレクションシートを作成し導入した。

(2) 実践の結果

リフレクションシートを用いた協議では、支援内容を「いつ・どの場面で・どのように行ったか」という水準で確認し合うことができた。担任からは「今、学級でうまくいっている支援を教科担任と共有できた」といった語りがあり、支援のタイミングや手立てをチームでそろえる手がかりとなった。

一方、第1期全体としては、対面で同じ紙面を囲む「場の共有」の利点がある反面、補助ツールの増加による手順の複雑化と、紙媒体に伴う記録・保存・更新の手間が残った。紙のチャートはその場で共有しやすい一方、保管場所が必要で、修正・追記がしにくい。また、個別の指導計画へ反映するには別途入力し直す必要があり、二重入力になりやすい。

(3) 小括：第1期（アナログ実践）で見えたこと

第1期では、A→B→Cの枠組みにより、担任の困っている状況を起点に実態把握を経て支援案へと段階的に整理しながら協議できることが示唆された。一方で、目標設定の難しさを補うために補助ツールを追加するほど、手順が複雑化し、時間不足が顕在化し、C支援検討欄（支援）の検討が駆け足になりやすいことが明らかになった。また、紙媒体では記録の保存・更新が難しく、公的様式への転記が二重入力となる点が継続運用の負担になりやすいことが整理された。

以上から、第2期に向けた改善課題として、(1) 手順と参照物の精選（精選）、(2) 協議結果を公的文書や校内共有へ接続する設計（接続）、(3) 限られた時間でもA→B→Cへ前進しやすい進行と記録、ならびにルール共有を含む運用の整え（運用の整え）、を設定した。

第4章 第2期の実践と結果

第1節 第2期

1 本章の概要

第2期（令和7年度）は、第1期で明確になった課題（補助ツール増加による手順の複雑化、時間不足、二重入力、資料探索による停滞）を踏まえ、デジタル版シンプルチャートへ移行した実践である。第2期では、日常の校内協議として、論点が散りにくい状態を保ちながら、協議結果が「次の一手」としてC支援検討欄に具体化されるかに焦点を置き、協議のやりとりの過程を記述することを主眼とした。

本章は、第1期と同様に、(1) 事前に設定したこと(計画)、(2) 協議で確認された事実(結果: 逐語録・記述に基づく)、(3) 結果を踏まえた整理(課題)の順に記述し、どこまでが事前設計で、どこからが実践後に確認された結果であるかが判別できる形に整える。

2 【第2期】実践：デジタル版シンプルチャートへの移行

(1) 実践の概要(計画)

①手順と参照物の精選(精選)

第1期で導入したリフレクションシートやイベントシート等は、丁寧に整理する場面では有効である一方、日常運用では確認・記入・参照が増え、協議を重くする要因となり得た。そこで第2期では、補助ツールの使用を中止し、シンプルチャートを中心に据える方針を明確にした。意図は検討を浅くすることではなく、記入作業に注意が向きすぎることを避け、児童生徒の姿を言葉にし直す時間と、支援を具体的に検討する時間を確保することである。

②「調べる」「写す」を減らすための接続(接続)

協議の途中で必要になりやすい情報へ迅速に到達できること、協議で整理した内容がそのまま文書化につながることを重視し、次の二点を実装した。

第一に、外部資料へのリンク設置である。シート内に、長野県教育委員会・埼玉県教育委員会の関連資料(合理的配慮の実践事例、Q&A、支援の手立て一覧等)へのリンクを配置した。

第二に、個別の指導計画参考様式へのデータ連動(自動反映)である。シンプルチャートに入力した内容が自治体(長野県・長野市)の個別の指導計画参考様式へ移行できるようにし、二重入力になりやすい部分をできるだけ小さくすることをねらった。

③役割・時間配分の共有(運用の整え: 役割・時間)

第1期ではC支援検討欄(目標・支援)の検討が十分に行えず、協議終盤で議論を急ぐチームが見られた。そこで第2期では、会議開始前に時間配分の目安を共有した。研究校Ⅰ・研究校Ⅱでは、A気づき欄5分、B実態把握欄10分、C支援検討欄20分(計35分)を一つの目安として運用し、短時間の学年会やケース会議でも同様の目安を共有して実施した。

(2) 実践の結果

以下では、第2期の協議経過のうち、「前進した場面」(理解がそろう／捉え直しが起きる／支援が具体化する)として整理できる局面を中心に記述する。

①導入期の操作支援と役割分担(運用の整え: 役割)

導入当初はICT機器の操作に不慣れな教員から戸惑いが見られたが、その「うまくできない」「分からない」といった声が協議の中で共有されることで、短い確認のやりとりが生まれ、役割が固定されにくくなる場面が見られた。例えば、担任が入力操作に迷い「打てないですよ。これどうしたら」と困っている状況を口にした直後、別の教員が操作を提案し、さらに入力の代行が申し出られることで、記録作業が分担された。逐語録上でも、操作確認と記述補充が短い往復で行われ、協議が止まらずに進行する様子が確認された。

②同時編集による可視化と共有（理解がそろろう／運用の整え）

同時編集により協議内容がリアルタイムに文字化されることで、担任の困っている状況が「個人の悩み」から「チームの検討事項」へ移行しやすい場面が見られた。担任の発言を受け、別の教員が内容を短い言葉に整理し直したり、状況の要点を補足したりするやりとりが確認され、整理された表現がB実態把握欄やC支援検討欄の記述へ変換されていった。

協議終盤には、画面上に意見が積み重なる様子を見ながら、

「一人で『作らなければならない』となると倒れそうになるが、みんなで一緒に考えている過程が目に見えることで『自分は独りぼっちじゃない』と思えた」という趣旨の発言が見られた。これは、同時編集による可視化が、協議参加の感覚（支えられている感覚）を支える可能性を示す記述である。

③児童理解の捉え直し（言い換えの推移）（捉え直しが起きる）

児童の「褒められたい」「注目されたい」様子をめぐる事例では、担任が当初「褒められたい気持ちが強い」「対応に困っている」と語り、A気づき欄として協議が開始された。協議の中では、他の教員から「どの場面で」「何が起点で」「その後どうなるか」を確認する問い返しがなされ、行動の輪郭が共有された。その後、他の教員から「意欲の表れ」「興味のあることへの集中」「～したい気持ち」といった別の観点による言い換えが提示され、担任の表現が更新されていった。こうした言い換えは同時編集によりB実態把握欄へ即時に入力され、画面上に残る形で共有された。以上は、行動の見え方を固定せずに共有理解を更新する過程（捉え直し）として整理できる。

④支援の具体化と見通し（支援が具体化する／接続・運用の整え）

（事例A）「隠れる」行動の捉え直しと具体的支援

都合が悪くなると掃除ロッカーに隠れる児童の事例では、当初「困った行動」として語られていた行動が、B実態把握欄の整理を手がかりに「落ち着く場所を求めている」「刺激から距離を取りたい」といった理解へ更新された。その上でC支援検討欄には、①教室内に落ち着ける場所を設定し、困難さが高まった際には本人が自ら移動できるようにする、②声かけの仕方を担任と支援員でそろえる、が記入され、翌日からの支援として共有された。

（事例B）概念理解のずれを踏まえた支援方略の具体化

「磁石の強さとくっつく場所」の理解のずれが話題となった事例では、言葉の定義や概念を独自に捉えている可能性が指摘され、「実物に触れる体験」「視覚的手がかりの提示」「確認の問いかけ方」といった支援方略が提案された。C支援検討欄には、①実物操作を通して確かめる活動を取り入れる、②概念確認時に図・実物等の視覚的手がかりを併用する、が整理された。

（事例C）スモールステップと役割分担の明確化

朝の準備が進みにくい児童に対するスケジュールボードの事例では、当初「教師がそばで促す」「一つずつ指示する」といった方策が中心であったが、「本人が自分で確認できるようにしたい」という視点が示され、支援の方向が整理された。その後、教師と一緒に貼る段階から、見ることを促し貼るのは本人が行う段階へ、最終的に本人が自分で確認できる段階へというス

モールステップが共有され、担任・支援員・管理職・コーディネーターの役割分担が具体的に整理された。これらはC支援検討欄に「次回までの実施事項」として記述に残された。

（資料接続が検討を支えた場面）

支援案が詰まった場面では、外部資料リンクを参照しながら検討が継続される局面が見られ、逐語録には、「その方法を自分で考えるのは大変だから、こういうところ見ると必ずある。」という発言が記録されている。これは、資料参照の接続が、検討の継続（手がかりの獲得）を支えた一例として位置づけられる。

（3）実践後の整理（課題）

第2期では、同時編集による可視化と自動反映等の接続により、担任の負担感（手間・二重入力）が軽減され、協議の焦点が記入作業から検討内容へ戻る場面が確認された。一方で導入期には、進行・記録・資料確認の役割分担、入力と対話のバランス調整といった運用上の工夫が必要であることが課題として整理された。

以上より、第2期の成果はツール単体の機能のみで説明されるものではなく、（1）手順と参照物の精選（精選）、（2）既存業務への接続（接続）、（3）話し合いの役割・時間配分・ルールを含む運用の整え（運用の整え）が組み合わさることで協議の質として現れる点が論点として残った。

第5章 考察

本章では、第3章および第4章で示した第1期・第2期の実践結果を踏まえ、個別の指導計画作成に関する校内協議が記入作業に左右されることなく前進するために重要であった条件について考察する。第1期では、A→B→Cの枠組みにより協議の見通しが形成される一方で、補助ツールの追加に伴う手順の複雑化や時間不足、二重入力等が生じ、C支援検討欄（目標・支援）の言語化で停滞が生じやすいことが整理された。第2期では、補助ツールの精選、資料参照と文書化への接続、同時編集による可視化、時間配分や役割分担、ルール確認といった運用の整えを組み合わせることで、協議が前進しやすい局面が確認された。

以上を踏まえると、本実践から示唆される鍵は、（1）手順と参照物を必要最小限にしぼること（精選）、（2）協議で整理した内容がそのまま文書化・共有へつながること（接続）、（3）役割・時間配分・ルールを事前にそろえること（運用の整え）の三条件を、相互に関連づけて整備する点にある。なお、第2期のデジタル再設計は「デジタルが優れている」という結論を導くためのものではなく、協議が停滞しやすい要因（調べる・写す・二重入力等）を低減し、対話と検討に資源を配分するための条件整備として位置づけられる。

以下では、本実践で用いた三つの観点（作成意欲／チーム支援／児童生徒支援）に沿って、第1期と第2期を比較しながら考察する。

第1節 個別の指導計画作成に対する作成意欲

第1期では、シンプルチャートのA→B→Cの順序が協議の見通しをつくり、担任の困っている状況を起点に実態把握を共有しやすくなることが示唆された。一方で、C支援検討欄（目標・支援）の言語化が難しい局面に対し、補助ツールを追加することで補完を図った結果、参照・記入・照合が増え、時間不足が顕在化した（第3章）。このことは、協議が「丁寧に検討する場」とあると同時に「時間内に記入を終える作業」として受け止められやすくなり、負担感の増大を通して作成意欲の低下につながる可能性を示す。

これに対し第2期では、補助ツールを精選し、シンプルチャートの記述が個別の指導計画参考様式等へ自動反映される仕組みを整えた（第4章）。この接続は、協議で整えた内容がそのまま文書化に連動する状態をつくり、二重入力を軽減する点で、作成のハードルを下げる方向に作用したと考えられる。また、シート内に教育委員会資料等へのリンクを配置したことは、支援案が出にくい場面における参照を容易にし、とりわけ経験の浅い教員にとって「手がかりがある」状態を確保する点で安心材料となり得る。以上より、作成意欲を支えるためには、協議の見通し（A→B→C）に加え、参照物の過不足を調整する精選と、記述が業務として活きる接続を同時に整えることが重要である。

第2節 チーム支援の充実

第1期の対面協議では、紙面上での可視化により共有しやすい利点がある一方、付箋整理や記入の段取り、書記役の負担等により、情報共有のテンポがチームによってばらつき、議論の継続が難しくなる場面が見られた（第3章）。

第2期の同時編集は、効率化のための機能にとどまらず、協議で出された言葉が即時に可視化され、参加者が同じ情報を共有しながら考えをそろえられる点に意義があった（第4章）。アナログ実践では、紙面の見え方や書記役への負担集中により、発言が途切れたり、情報の共有が遅れたりする場面が生じ得た。一方、デジタル実践では、担任の発言がその場で入力され、他者が補足や言い換えを加えながら記述が整っていく過程が確認された。第4章で示した「一人じゃない」という担任の語りは、協議の積み重ねが画面上に残ることで、担任がチームの一員として支えられている感覚を得やすくなる可能性を示す。

ここから、チーム支援を充実させるためには、デジタルかアナログかという二項対立ではなく、（1）同じ情報を見ながら話せること、（2）記述が残り、言い換えや補足がしやすいこと、（3）役割が固定されず参加の仕方に幅があること、が重要であると考えられる。加えて、第2期の導入期に見られた操作支援のやりとりは、記録作業の分担が生まれ、役割が固定されにくくなる契機となっていた（第4章）。この点からも、チーム支援はツール機能だけでなく、役割分担や進行を含む運用の整えと一体で成立することが示唆される。

第3節 児童生徒支援の充実

第2期では、協議で検討された支援案がその場で記述として整い、会議終了時点で「次に何をするか」が共有されやすくなる局面が確認された(第4章)。「ロッカー」や「磁石」の事例では、B実態把握欄で理解が更新され、その理解に基づいてC支援検討欄に具体的支援が記述され、役割分担を含む次の一手として共有されていた。これらは、協議の前進(理解がそろそろ／捉え直しが起きる／支援が具体化する)が、A→B→Cの手順に沿って連動する形で生じ得ることを示す。

第1期では、支援の具体化を促すために補助ツールを追加した結果、参照・記入が増えて時間不足が生じ、C支援検討欄の検討が駆け足になりやすいという課題が整理された(第3章)。また、第1期で用いた目標アシストシートは、「こうした観点で捉え直せる」という参照枠として、支援を具体化する手がかりになっていた一方、補助ツールを増やしすぎると協議が重くなる課題も明確になった(第3章)。第2期では、補助ツールを精選しつつ、外部資料へのリンクを通じて必要なときに参照できる環境を整えた。逐語録に見られた「こういうところ見ると必ずある」という発言は、参照可能性の確保が検討の継続を支えることを示す一例である(第4章)。したがって、児童生徒支援の充実には、参照枠を確保しつつも、協議の時間と手順が過度に増えない形で運用されるよう、精選と接続を組み合わせることが重要である。

第6章 結論

本実践研究では、通常の学級に在籍する多様な教育的ニーズのある児童生徒への支援について、担任が過度な負担を抱えることなく、チームで協働して個別の指導計画を作成・活用できるようにする教師支援プログラムとして、デジタルツール「シンプルチャート」を試行・改善し、2年間のアクションリサーチを通して検討した。本研究の中心課題は、校内協議が記入作業に左右されることなく、児童生徒理解から支援の具体化を経て、次の一手の合意に至るまで前進するための条件を明らかにすることであった。

第1期(紙ベースの実践)では、A気づき欄→B実態把握欄→C支援検討欄という枠組みにより、担任の困っている状況を起点に段階的に整理しながら協議できることが示唆された。一方で、目標や支援の言語化が難しい局面を補うために補助ツールを追加するほど、参照・記入・照合が増え、手順が複雑化し、時間不足や二重入力が生じやすくなるという課題が明確になった。

第2期(デジタル版への移行)では、第1期の課題を踏まえ、(1)手順と参照物の精選、(2)資料参照および個別の指導計画参考様式等への接続、(3)役割・時間配分・ルールを含む運用の整えを組み合わせ実施した。その結果、同時編集による可視化が、協議で出された言葉を共有しやすくし、担任の困っている状況を「個人の悩み」から「チームの検討事項」へ移行させる可能性が示唆された。また、資料参照と記録・文書化の接続が改善されることで、協議内容が次の一手として実行可能な形で整理されやすくなる局面が確認された。一方で、導入期には、進行・記録・資料確認の役割分担や、入力と対話のバランスを調整する運用上の工夫が不可欠であることも整理された。

以上より、シンプルチャートを教師支援プログラムとして校内に定着させ、協議を記入作業に左右されることなく前進させるためには、(1) 必要なものにしぼる(精選)、(2) 協議結果を文書化・共有・次の行動へつなげる(接続)、(3) 話し合いを支える役割・時間配分・ルールを整える(運用の整え)、の三条件を一体として整備することが重要であると結論づけられる。

本実践を通して、個別の指導計画が「制度として求められる文書」であるだけでなく、教職員が日々直面する課題を共有し、支援を更新するための実務として位置づけ直される可能性が示唆された。シンプルチャートにより話し合いの場が形成され、検討の過程が可視化されることで、協議に手応えや意味を感じやすくなり、結果として「使ってみたい」「続けてみたい」という教職員側のニーズが高まり得る。したがって本研究におけるデジタル化の価値は、作業の効率化にとどまらず、ニーズの掘り起こしを通して個別の指導計画の必要性を高め、校内協議の継続を支える点にある。

今後の課題として、第一に、個別の指導計画の作成段階にとどまらず、授業改善や学級経営、保護者連携等の文脈において、どのように活用され、どのように更新されるかを具体的に検討する必要がある。第二に、ケース会議に限らず、学年会や短時間の打ち合わせ等、多様な協議場面での活用可能性を探ることが挙げられる。第三に、導入期における支えと振り返りの仕組みを整え、計画が「書類」ではなく「実践の記録」として更新され続ける運用モデルを検討することが求められる。

参考文献および引用文献

文部科学省 (2015) 『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)』 中央教育審議会

文部科学省 (2022) 『通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について (令和4年)』 文部科学省初等中等教育局

文部科学省 (2023) 『令和5年度 特別支援教育体制整備状況調査結果』

長野県教育委員会 (2023a) 『第3次長野県特別支援教育推進計画』 (令和5年3月)

長野県教育委員会 (2023b) 『第4次長野県教育振興基本計画』

長野県教育委員会 (2017) 『合理的配慮実践事例集』

埼玉県教育委員会 (2007) 『理解と支援のための知恵袋～教室で困っている子どもたちと先生のために～』

保田英代・姉崎弘 (2012) 「中学校における特別支援教育体制のあり方について—『個別の教育支援計画』及び『個別の指導計画』の作成と活用を通して—」

謝辞

本研究を進め、論文としてまとめるにあたり、多くの方々に支えていただきました。ここに記し、心より感謝申し上げます。

まず、本研究に対し研究助成を賜りました公益財団法人みずほ教育福祉財団に深く御礼申し上げます。多忙な学校現場において実践を振り返り、試行錯誤を重ねながら研究としてまとめることは容易ではありません。本助成は、実践を途中で立ち止めることなく継続するための大きな支えとなりました。

また、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所における研修（令和6年3月～令和7年4月）ならびに研究遂行にあたり、助言をいただいた関係各位に感謝いたします。とりわけ、発達障害教育推進センター長兼首席総括研究員の長江清和先生には、長野県の教育課題や私自身の問題意識を尊重していただきながら、研究としての整理と現場実践としての現実性の両立について、多くのご指導を賜りました。先生との対話を通して、自身の考えを言葉にし直す機会を何度も得ることができました。

さらに、研究の計画立案、データ整理、逐語録作成等の過程で助言や協力をいただいた和歌山県紀伊コスモス支援学校の瀬角純平教諭に御礼申し上げます。多様な視点からの指摘が、論文全体を見直す大きな手がかりとなりました。

加えて、研究協力校として実践の場を提供してくださった2校の教職員の皆様に、心より御礼申し上げます。放課後の限られた時間の中で、子どもの姿を起点に率直に語り合い、試行段階のツールにも前向きに向き合ってくくださったことが、本研究を前に進める原動力となりました。協議の中で交わされた一つ一つの言葉や、「一人じゃない」という実感は、研究者としてだけでなく、一人の教師としても大切な学びとなっています。

最後に、研修期間中の不在や帰任後の業務を支えてくださった長野県教育委員会ならびに所属校の関係者の皆様に感謝いたします。日常業務へのご理解とご支援があったからこそ、安心して研究と実践に向き合うことができました。