（様式２）報告書

令和５年度　(インクルーシブ教育実践研究校 B) 報告書　吉島小学校

１　学校の課題

本校の大きな課題として、フェイスシート・個別の指導計画の活用度の低さがあげられる。何を書けばいいのか意思統一されておらず、職員もあいまいな意識のまま記入することで、具体的な手立てやその効果など、担任が必要とする情報が蓄積されにくく、系統立てて６年間を見通した支援・指導になりにくい。本校には車いす、四肢欠損、装具着用など、様々な教育的支援を必要としている児童が在籍しているが、支援の詳細は口頭による伝達で引き継がれることも多く、切れ目ない支援の引継ぎが機能しにくい状況である。

今年度、インクルーシブ教育を推進し、職員の意識改革と個別の指導計画の有効活用を行うことで、教育的支援を必要とする児童もそれぞれが輝き自己肯定感を高め、主体的に学習に取り組めるような支援・指導方法の共有化、情報の蓄積を円滑に行う方法を構築したいと考えた。

２　研究主題

すべての児童が主体的に参加できる学習指導と環境設定の工夫
～より効果的に活用できる児童の実態把握と引継ぎの手法の探求～

３　取組内容

（１）児童の的確な実態把握と引継ぎ体制の構築

・個別の指導計画の書式改定

「どうすれば活用できる個別の指導計画となるか」を校内研修としてグループワークで話し合った。職員からは、「客観的な事実と見取った職員の主観が入り混じっているので、この二つを整理した情報が知りたい。」「フェイスシートと個別の指導計画の違いがわからない。」「前年度有効だった手立てが知りたい」などの意見が出た。それらの意見を踏まえて、フェイスシートには「児童の客観的事実」、個別の指導計画には「児童に対する担任の見取りと手立て・手立ての評価」を記入することとして校内で統一し、改定を行った。(※資料１・２・３）その他、以下の点に留意した。

◎個別の指導計画改定時の留意事項

①フェイスシートとの差別化を図るため、内容の重複を避ける。
②「児童の実態（児童が困っている点、気になっている点)」の要因・背景を見取るために要因シートを新たに作成し、それを参考にして各担任が困り感の要因をとらえるようにする。(※資料４）
③「児童の実態」→「考えられる要因」→「実態から考えた今年度目指す姿」→「手立て」がつながり、一貫したものとなるようにする。
④「手立て」について、実施後「評価（A・B・C)」を付け、当初考えた手立てが有効だったかを明確にする。その上で、手立てによってどのような変容が見られたか記述する。

・職員の意識改革

職員が自分事として捉え、組織的な取組となるように校内研修のあり方を工夫した。まずは上

述の個別の指導計画の改定、実際の運用にあたり、抽出児の前期の手立ての評価・共有と後期の手立てについてグループワークを実施し、より具体的な手立てとなるよう見直しを図る場を設定した。

◎校内研修時の留意事項
①「何のため」の支援かに立ち返る。(「児童の」困り感に寄り添う)
②手立ての有効性を「客観視」する。(「有効でなかった手立て」も今後の重要なデータ)
③とにかく「具体」にする。(手立ての数値化、具体的な声のかけ方の例など)

以上３点をグループワーク前に全体で共有してから研修を行うよう工夫した。

（２）児童が主体的に取り組むための学習の手立てや評価の工夫

・抽出児童の見取りを軸とした支援の手立ての工夫

各学級１名ずつ抽出児童を設定し、その児童の見取りと手立ての相談・共有化を軸として研究を進めた。特別支援教育コーディネーターが週に１回、全学級にＴ２として入り、担任と連携しながら抽出児童をはじめとした配慮を必要とする児童の見取りと支援を行った。また、必要に応じて放課後に担任と今後の支援の方向性等を相談し、情報共有するようにした。

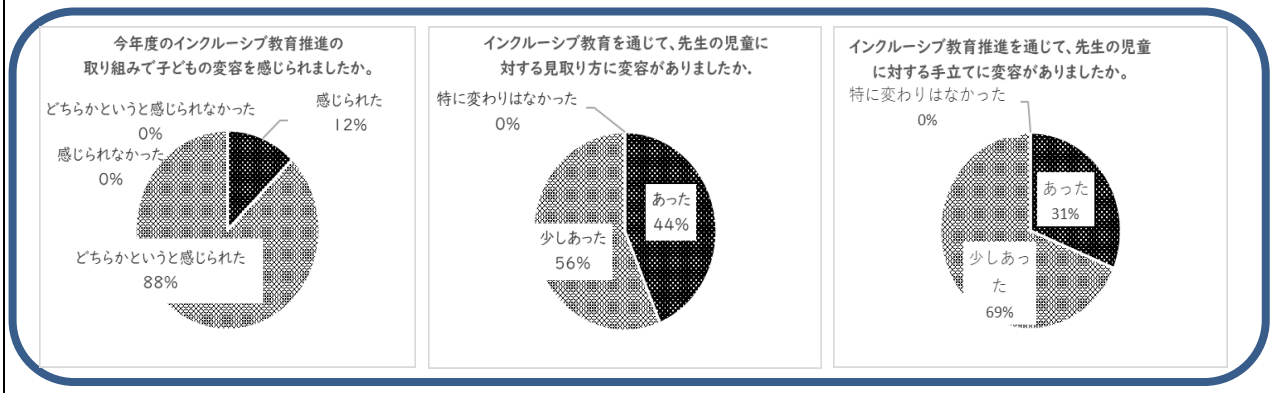
・授業研究の取組

今年度から校内研究として生活科・総合的な学習の時間の研究を始めている。研修部と連携し、支援を必要とする児童数名の反応を予想し指導案に記載することで、それぞれの児童の得意なことや特性を生かした授業づくりを行うようにした。また、校内研究授業の際には、すべての児童の班に教員が分かれて入り、それぞれ班の児童の言動や様子を１時間見取ってもち寄り、児童の実際の姿（語る様子、活動する様子など）からグループごとに本時の授業について考え、共有できるよう協議会の場の設定を工夫した。

４　検証結果

（１）児童の的確な実態把握と引継ぎ体制の構築

取組を通じた職員の意識改革について、職員アンケートを実施した。



３項目すべてで肯定的評価が１００パーセントとなった。特に、教員の児童に対する見取りの変容に関しては「あった」と答えた割合が高くなっている。記述欄には「児童の行動の背景を考えるようになった」「自分の支援がどの子のどの部分に有効かをより考えるようになった」などの記述が見られた。

実際の個別の指導計画に記載された教員の見取り・手立てとその評価は、以下代表的なものを個別に記載する。

○A 児（１年）

入学当初からひらがなの読み書きでつまずき、授業に参加できず床に寝そべったり、友達の名前が覚えられなかったりしていた。担任の指示やサポーターの個別支援も届いていないように見受けられた。個別の指導計画の「児童の実態（困り感）」として、担任からは年度当初に①授業中の姿勢保持が難しい、②気持ちの切り替えが難しく、我慢ができない、③自分の気持ちを言葉で伝えるのが難しいの３点が挙げられた。

「授業中の姿勢保持が難しい」という本児の実態に関しては、当初その要因として前庭覚（体のバランスに関わる部分）や運動機能（筋力・持久力等）が背景にあるのではないかと考えた。しかし、本児に対する理解が深まる中で、本児の学習内容の理解と興味の有無による部分が大きいのではないかという見取りの変容があった。校内研修の際、抽出児童として本児の様子をグループ内で共有し、他学年の担任と新たな視点で本児の様子や手立てを話し合うことが有効であったと考えられる。また、合わせて手立ての評価を行ったことで担任自身が手立てを検証しやすくなるとともに、効果がなかった手立てについても記録として残し、蓄積していくことで教職員が見取りをふりかえるきっかけとなったと考えられる。

〇B 児（４年）

二分脊椎症のため、車いすを使用している児童である。学力的な遅れはなく、教室での各教科の授業の際には挙手をしたり、グループでの話し合いにも参加したりすることができる。その一方で、車いすの為活動に制限がかかる場面がある。保護者も活動をさせたいという気持ちはあるもの、本児の下肢の感覚が麻痺していることもあり慎重な面があるため、昨年度までは車いすでできないものは見学という形をとることが多かった。今年度当初は、これまでの状況を踏まえて「これから先、自分ができそうな活動を見つけて挑戦しようとする」ことを目指す姿として設定した。

B 児における個別の指導計画の変容

〇今年度目指す姿にむけての手立てと評価

	前期			後期	
	手立て	評価	手立てに対する評価	手立て	評価
1	・本人の判断が可能となるように、活動の詳細を伝える。 ・	A	・活動内容が具体的になることで、自己判断ができて、これまで取り組んでいなかった活動に参加するようになった。 ・	・こちらからの提案だけでなく、本人の思いを取り入れながら、取り組み可能な活動を増やせるようにしていく。 ・活動内容に応じて、どのように取り組むかを、本人の希望をもとに保護者と連携して進めていく。	

当初はこちらからの提案に対して本児が「判断する」という記載だったものが、「本人の思いを取り入れながら」という文言に変化している。担任自身も「『できないだろう』から『どうやったらできるか』を本人と共に考えられるようになってきている」と手応えを感じている。

（２）児童が主体的に取り組むための学習の手立てや評価の工夫

抽出児童の見取りを軸とした支援の手立ての工夫は、以下のようになった。これらの児童に対する手立てを考えるにあたっては、特別支援教育コーディネーターが Ｔ２として毎週授業に入り、担任と連携して見取りを行い、情報共有することでより深い見取りと様々な視点から合理的配慮・適切な支援が考えられるように留意した。

〇A 児（１年）

「①授業中に姿勢保持が難しい」という実態に対して、（１）における見取りの変容をもとに、ひらがなを理解し授業の内容に興味をもつきっかけを作るように考えた。ひらがな表を準備し、A 児の席を一番前にして、担任やサポーター等が個別の支援を即座に行えるようにした。ひらがなの読み書きがおおよそ可能になると、授業内容に興味や関心がもてるようになり、椅子に座って課題に取り組めるようになった。気持ちの切り替えについても、休憩時間には「時計の針が〇

できたらやめよう」「今書いている絵の中の□□の部分が完成したらやめよう」と個別で具体的な言葉掛けを行うことで切り替えがしやすくなり、授業にスムーズに入れるようになった。現在は課題に取り組む際にも、記述欄をいっぱいに書いて提出するなど自らの考えを積極的に表現する姿が見られるようになっている。

〇B 児（４年）

本児にとって、特に体育科での活動の制限が大きい。今年度はタブレットを用いて友達の動きを写真や動画で記録し、ふりかえりで本児の気付きと共にクラスで共有する活動を取り入れた。水泳の授業の際は、協議を重ね、小プールのプールサイドに腰掛け足を水につけて動かす活動を新たに行うようにした。運動会の表現運動でも、演技の途中までは太鼓をたたき、そこから車いすで演技に参加するなど、本児や保護者の思い・願いを大切にしながらできる取り組みを増やすことができた。「どうやったらできるか」の手立てを考え、活動に対する本児の思いを聞き、活動内容を考える流れができたことで今までと参加の仕方が変わってきている。これらをふまえ、本児の体育科における【思考力・判断力・表現力】の評価については協議の結果、変更なしとした。また、体育科以外の場面で学級代表や芸術鑑賞教室（和太鼓）の体験者に立候補するなど、前向きに学校生活を送ろうとする姿が見られる。

授業研究においては、生活・総合的な学習の時間を柱として、それぞれの班の児童の見取りをもとにグループで協議を行うようにした。実際の協議会の際には、「児童の交流が少なくなりがちだった」という実態から、各班の児童のつぶやきや行動をもとに「いいつぶやきはあったが話し合いにつながりにくいので、同じ目的をもった子ども同士でグルーピングを行うのはどうか」「活動にのめりこみすぎて話し合いに意識が向かなかったので、活動の時間と話し合いの時間をはっきり分けると話し合いがしやすくなるのではないか」などの意見が出た。教師主導の「活動・発問の是非」に焦点化するのではなく、児童の実際の姿に焦点化したよりよい配慮・支援の方法を考えられる場となった。また、数人の児童の言動を１時間かけてじっくりと、深く追っていくことは、教員の児童を見取る力を高めていくうえでも効果的と思われる。

５　研究成果

【成果】

・児童の実態把握（見取り）に重点を置くことで、それらに対する職員の意識向上が見られた。
・見取りの深まりにより、抽出児童の学習に向かう姿勢や主体性に変容が見られた。

【課題】

・どのようなポイントに留意して見取りを行うか、またそれぞれの児童を認め、生かしていく授業づくりの方法について、教職員の理解をさらに深める必要がある。
・引継ぎの有効性は、来年度以降も継続的に検証する必要がある。
・職員の見取りには深まりがみられたものの、比較してインクルーシブ教育推進による児童の変容を感じられたかという点に関しては数値が低くなったため、見取ったことをどう支援や合理的配慮に生かしていくかを考えていく必要がある。