

通常の学級におけるクラスワイドな支援のチェックリスト作成

福本 優紀*・菊池 哲平

Developing a Series of Checklists for Class-wide Support in Regular Classrooms

Yuki FUKUMOTO and Teppei KIKUCHI

(Received October 1, 2014)

1. 問題と目的

文部科学省(2012)の調査によると、小学校の通常の学級に知的発達に遅れはないものの「学習面又は行動面で著しい困難」を示す児童は7.7%の割合で在籍していることが明らかとなった。1学級40人と考えると、2~3人は学習面又は行動面で著しい困難を示す児童が在籍していることになる。しかし、実際にはそれ以上に困難を抱える児童がいるのではないとも言われている。調査結果に対する考察において大南(2012)は、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童以外にも困難があり、教育的支援を必要としている児童がいる可能性があるとし唆している。それに加え、学級に困難を示す児童がいることで追従して授業等において騒いだり、勉強をしなかったりする児童がいる可能性も考えられる(関戸・安田, 2011)。さらに学校に求める児童生徒への支援について、大南(2012)は、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒も含めた学級全体に対する指導をどのように行うのかを考えていく必要があると述べている。

近年、学級全体に対する指導として、通常の学級における『クラスワイドな支援』(関戸, 2010)という支援方略の認識が広まってきている。クラスワイドとは学級規模という意味で、学級全体に対する支援を指している。そこには、クラスのルールの確立や授業のユニバーサルデザイン化などが含まれる。児童に対して、生活上のニーズに応えるためにクラスのルールを確立することが求められる。このことによって、結果的には、どの児童にとっても生活しやすい・学びやすい学級作りにつながっていくものと考えられよう。

また佐藤(2007)は、授業のユニバーサルデザイン化は、発達障害等のある児童にとっては「ないと困

る」支援であり、どの児童にとっても「あると便利な」支援であると述べている。そのためクラスワイドな支援は、学級のニーズに合わせた支援を行うことだけではなく、学級に問題が起こる以前に予防的な取り組みとして支援していくことも含まれていると考えられる。さらに、担任教師の負担をかけずに授業参加行動の改善をもたらすことができると思われる(道城・松見, 2007)。

ところでクラスワイドな支援を導入するというと、一見特別な支援を新たに行うことのように感じるが、特に意識せずとも既にクラスワイド的な支援方法を実施している教師はたくさんいると考えられる。したがってクラスワイドな支援についての実態調査が必要であり、担任教師の支援の意図や、ニーズがあると把握している児童数との関連について検討していく必要があるだろう。大南(2012)は、授業時間内に教室内で個別の配慮・支援を行うことについて、児童の実態把握は行っているものの、指導方法については教師が十分に理解できていない可能性があるとし述べている。これは、クラスワイドな支援にも同様のことが言えると推測される。

そのため、担任教師がクラスワイドな支援における自身の指導方法について新たに学び、見直すことが求められる。その方法として、クラスワイドな支援の内容のチェックリストが挙げられる。チェックリストは、実践している支援内容とクラスワイドな支援との関連、支援内容の不足や偏りなどを客観的に把握できると考えられる。チェックリストを用いることで、無意識に支援を行っている教師も、支援を取り入れていない教師も客観的に指導方法を学ぶことができるのではないかと推測される。また無意識に支援を行っていた場合、クラスワイドな支援を意識づけることができ、教師自ら実践、改善を行うことで、よりよい学級経営につながる事が考えられる。もちろん、チェックリ

* 熊本大学特別支援教育特別専攻科

ストですべての支援内容を示すことはできないが、クラスワイドな支援の第一歩として活用できるのではと考える。

本研究では、小学校の通常の学級におけるクラスワイドな支援についてチェックリストを作成し（研究1）、通常の学級を対象としてチェックリストの試行を行いその有効性を検証する（研究2）。さらにチェックリストを試行した学級の担任教師に対して、学級の実態と担任教師が取り組んでいるクラスワイドな支援についてインタビューを行う（研究3）。これらの一連の研究を通し、クラスワイドな支援について通常の学級の実態を明らかにし、教師が効果的な支援を行うために自ら省察可能なチェックリストを作成することを目的とする。

2. クラスワイドな支援のチェックリスト作成（研究1）

（1）方法

東京都日野市が作成した「通常学級での特別支援教育のスタンダード（東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫）」や独立行政法人特別支援教育総合研究所（2013）の「LD・ADHD・高機能自閉症の子どものための指導ガイド」を参考に発達障害児を念頭に置いて、筆者がチェックリストを作成した。その後、特別支援教育を専門にしている学生等で、支援内容が適切であるか等に関して話し合いを行った。特に、個別支援として行っている内容で実際に、通常の学級で支援できるかや、わかりやすい文言になっているかについて話し合い、チェックリストの修正を施した。また、実際の授業場面でチェックを行い、客観的にチェックできるかについて修正を加え、最終的なチェックリストを作成した。

（2）結果と考察

チェックリストの項目は6つのカテゴリーから構成した。さらに、カテゴリーごとに10の項目があり、全60項目の支援内容が含まれた（付属資料）。チェックリストについて、以下にそれぞれのカテゴリーの意図を示す。

A. 時間の構造化

発達障害等を抱える児童の中には、見通しを持って過ごすことによって、次の行動への移行がスムーズに行えるようになったり、作業を行う際に、自ら理解しながら学習課題や、学校生活を過ごすことができるようになったりする児童もいる。また、教師にとっても、何度も同じことを注意する回数が減少し、発達障害等を抱える児童だけに時間をとるのではなく、学級全体に目を向けられる時間が増加することが推測される。このことから、時間の構造化に取り組むことで、学級

全体への支援につながると考えられる。

B. 情報伝達の工夫

教師が児童に説明や指示を行う際には、口頭での伝達に頼る傾向がある。発達障害児に限らず、口頭の説明に加えて、ジェスチャーやイラストなど視覚化された情報が付加されるだけで、相手への伝わりやすさには変化があると考えられる。したがって、情報伝達の仕方を工夫していくことは、どの児童にとってもわかりやすさにつながることである。

C. 参加の促進

どの学年・学級においても勉強を苦手と感じる児童は必ずいるだろう。実際に学習を行った上で苦手だと感じる児童もいれば、教科や学習自体を嫌っている児童もいる。発達障害等を抱える児童においては、障害故の基本的な学習のわかりにくさからその後の学習に取り組むことを嫌っている児童もいるだろう。このことから、学習の苦手な児童のために、参加を促すような支援を行っていくことが必要とされる。

D. 環境の調整

発達障害等の児童にとって、集中力を長時間保つことは困難である。また、自分で考えて身のまわりを整理したりすることも苦手としているものもいる。児童の障壁となる物を児童が努力したら乗り越えられるように環境を調整することが求められる。

E. ルールの明確化

学級経営においては、様々なルールが必要となる。その中で、ルールをしっかりと決め、それが何故必要なのか、どういうルールなのかをはっきりさせることで児童が自ら動ける学級が作り出されると考える。授業の中でも、ルールがあることで、児童に伝わりやすく、児童からも伝えやすい環境をつくることができる。事前に統一されたルールが明確にあると、それに従いながら、より生活しやすい学級・学校へとつながっていくのではないかと考える。

F. クラス内の相互理解

クラス内には様々な児童がいて人数も多い。一年間同じ学級で毎日と一緒に過ごすためには、学級内の相互理解が不可欠になる。児童全員の良いところ等をお互いに見つけあえることで、相互理解は深まるのではないかと考える。このことから、児童が理解し合うことを待つのではなく、担任教師がそのような場面を設定して、常にお互いのことを考えられるような環境作りを行っていくことが必要である。

3. チェックリストの試行（研究2）

（1）方法

a) 対象

Q市内における公立小学校2校の第1, 3, 5学年の通常の学級。1学年4学級ずつの計12学級を対象とする。

b) 手続き

1学級ごとに児童登校時間から4校時まで、筆者が対象学級に入り、チェックリストに基づきチェックを行った(5段階評価)。

(2) 結果と考察

a) 各学級の結果

合計点数は学級によって、114～221と幅が広く、作成したチェックリストの項目によって、それぞれの学級で点数の差がつくことが分かった。

領域の平均については、【A. 時間の構造化】が20.7と一番低く、【E. ルールの明確化】が37.9と一番高かった。このことから、A領域は、なかなか通常の学級では取り組んでいないことが分かり、通常の学

級における特別支援教育を進めて行くに当たって、意識して取り組んでいく必要がある分野ではないかと考える。また、E領域については、教師が意識して取り組んでいることがうかがえる。クラスルールを確立させることは、学級経営をしていく中で、雰囲気作りや学習への意欲にもつながると考えられる。今後は、ルールを明確化することが発達障害等を含む児童への支援にもつながるといふことの意識を高めることが必要である。また、ルールを確立する際にどのようなことについて、どのような意図や基準があるかをはっきりさせ、より効果的なルール作りを考えていくことが求められる。

b) 各学年の結果

学年の結果と考察に移る前にまず、1のDは、担任教師が特別支援教育の免許を有しており、ユニバーサルデザイン、クラスワイドな支援共に知識があり、他の学級と比較して飛び出て、点数が高いことがわかる。本研究では、学年による特徴等も見たいが、一人のみ専門的な教師がいるため、第1学年の結果からは、1のDを含まずに見ていくことにする。

各学年の点数：Table 1は各学年の項目及び合計点数の平均を表している。合計点数の平均を見ると、第1学年は、154.3、第3学年は、141.75、第5学年は、140.25となっている。ここから、第3、5学年に比べ、第1学年は10点以上点数が高いことがわかる。低学年は小学校に入学して最初の頃で、児童の学力の差も少ないため、全員が理解できるように学習等を進めていくことが求められる。そのため、高学年と比較して教師がより意識して児童全員へのわかりやすさ、過ごしやすさを特にサポートしながら学級経営をしているのではないかと考えられる。

A5については、どの学年においても時計の工夫等が見られた。しかし、第3、5学年では、それが全てのクラスにおいてではなく、しかも、キッチンタイマーの使用であったため、評価があまり上がらなかった。第1学年においては4クラス中3クラスでキッチンタイマーの使用があった。観察時には、作業の残り時間を示すものとして使われていたが、「もうちょっとある」など児童が確認をしている様子が見られた。時計の見方をまだ勉強していない第1学年では有効に使われていることが示されたが、中・高学年についても、時計で時間を把握することが苦手な児童がいないわけではない。作業時に、残り時間を視覚的に把握する手段として、終了時間のみを知らせてくれるキッチンタイマーではなく、時間幅として感じるができるキッチンタイマーを活用していくことがクラスワイドな支援につながる。

C4では、第3、5学年の多くのクラスで、発表の

Table 1 学年ごとの結果

分類番号	支援内容	1年平均	3年平均	5年平均	平均	1のD
A. 時間の構造化	1 今が視覚的にわかる時間割	3.33	3	2.5		
	2 今週の予定表の工夫	1	1	1	1.90	
	3 登校したらやることメモ	1	1	1.5	(1年)	
	4 時間割の時刻の明示	1	1	2		
	5 時計の工夫、タイムタイマー	3.33	1.25	2.25	1.63	3.44
	6 授業の流れの明示	1.33	1.5	1.5	(3年)	
	7 学習課題の過程が明確なワークシート	0.33	1.75	1	1.80	
	8 現在進行している課題の提示	1	1.5	1.5	(5年)	
	9 授業のパターン化	3	2.75	2.25		
	10 教室外でも授業の流れやポイントを伝える工夫	1	1	0.5		
B. 情報伝達の工夫	1 絵による説明の付加	2.33	1.5	2		
	2 指示内容を板書する	2.33	1	1	1.87	
	3 一回で一つの指示内容	3.67	3.5	4	(1年)	
	4 授業時に心の動きをイラストや数字で視覚化	1	1	1	1.75	3.90
	5 声の大きさものさしの活用	1	1	1.75	1.45	
	6 教科書の文字拡大	1	1	1	(3年)	
	7 注目してほしい場所やものを指示棒等で示す	1.67	1	1.5	1.78	
	8 ICT活用	2.33	1	1	(5年)	
	9 板書：思考や論理の過程を板書	2.33	1.25	1.5		
	10 難しい言葉は意味を確認	1	2.25	3		
C. 参加の促進	1 チャレンジカード(運動場一周で色を塗るなど)	5	5	3		
	2 既習事項の掲示	5	1	1	3.17	
	3 学習活動の多彩化(読む、操作、考える、書く)	4.67	3.75	4	(1年)	
	4 発表・解答の仕方のパターン化	2.67	4	4	2.33	2.90
	5 マス目の大きいものや罫線のある用紙	1	1	1	(3年)	
	6 個別のお助け教具(九九表など)	2.33	1	1	2.1	
	7 具体物を用意	3.67	1	1	(5年)	
	8 問題用紙の工夫	1	1	1		
	9 余った時間の具体的な活動の指示	2.33	2.5	2		
	10 ノートの取り方のルール化	4	3	3		
D. 環境の調整	1 提出かご	3.67	4	3.5		
	2 児童ロッカー、かごに道具をわかりやすく収納	4.67	4.25	4.25	2.87	
	3 机並べマーク	1	1	3	(1年)	
	4 共用の物の整頓	4	3.75	3.75	2.75	3.60
	5 騒音防止テニスボール(全部)	3.67	3.5	3.75	(3年)	
	6 合図(集合など)	2	2	1.5	2.73	
	7 掲示物が少ない、隠している(必要最小限)	2.67	3	3.5	(5年)	
	8 気持ちを落ち着かせる時の場所を設置	1	1	1		
	9 グループ活動での机の移動	2	3	1		
	10 授業中に立てる時間を作る	4	2	2		
E. ルールの明確化	1 みんなの約束(姿勢、服装など)	3.67	3	1		
	2 役割分担早わかり表	5	5	5	2.97	
	3 仕事の仕方マニュアル	3.67	4	5	(1年)	
	4 ゴミ枠シール	2.33	1	1	3.05	4.80
	5 拳手一指名-解答のルール	2	3.5	4.5	(3年)	
	6 机の中整理の明示	4.33	3.25	3	3.13	
	7 手伝いを求める方法の統一	1	2	2	(5年)	
	8 板書：ルール性	3	3.25	4.5		
	9 チャイム着席	2	2.5	2.5		
	10 机上の明示	2.67	3	2.75		
F. クラス内の相互理解	1 作品掲示、相互評価	4.67	5	4.75		
	2 学級目標の明示	2.33	5	4	3.33	
	3 今日・今週の目標の明示	3.67	4	2	(1年)	
	4 二人組で教え合い(意識して)	3	2	3.5	3.38	3.80
	5 学級通信の工夫	3.33	5	5	(3年)	
	6 連絡帳の工夫	2.33	2.5	1	3	
	7 感謝の気持ちを伝えよう機会	3.67	2.33	1	(5年)	
	8 気持ちの温度計、表情(授業外)	1	1	1		
	9 発言への児童同士の反応	3.33	3.5	3.5		
	10 子どもをほめる場面、活動	4.33	3.5	4.25		
	合計	154.33	141.75	140.25	221.00	

仕方等を示してあり、児童が活用している様子がうかがえた。C4の発表・解答の仕方のパターン化は、第1学年でも行っている様子を見ることができたが、児童の定着までは達していない学級が多かった。指導要領においても話し方等の学習については示されているので、パターンを示すだけではなく、活用していることが求められる。

D10では、やはり第1学年が意図的に多く取り入れられていることが分かった。これは、低学年のほうがより集中力を長時間保つことが難しいため、このような結果が出たのではないかと推測される。

E6については、第1学年では、机上に整理の仕方のイラストをはっている学級があったり、「〇〇は、お泊まりの部屋になおしましょう」と担任教師が片づけの仕方をわかりやすく伝えたりするなど、整理の仕方について明示している場面がよく見られた。また、学年が上がると、児童が自ら整理の仕方も考えて、机の中に片づけている様子が見られ、机の中も児童によってそれぞれ異なっていた。

各領域の点数:結果を見ると、どの学年においても、A、B領域が他の領域に比べて低く、F領域が少し高い傾向がある。この結果から2つのことが考えられる。まず1つ目は、領域の各項目において、基準の判断のしやすさが異なるということである。A、B領域では支援の有無を観察時に回数として測ることもできず、判断する項目も少ない。しかし、F領域では、支援の有無で判断する項目が多いので、基準の違いによる領域間の点数の高低がでるのではないかと推測される。2つ目は、領域間の特別支援教育的内容の強弱である。A、B領域では、特別支援教育的視点が強く、通常の学級で行っている指導をさらに工夫した項目が見られる。しかし、F領域では、従来通常の学級で取り組んでいる内容も多くあり、すでに担任教師が工夫して行っていることが考えられる。したがって、よく取り組まれているF領域についてさらに工夫を行いながら、今後は、あまり取り組まれることのなかったA、B領域について目を向けながら支援を行っていくことが求められる。

学年ごとに比較すると、第1学年では、C領域が高くなっていることが分かる。つまり、他の学年と比較して、【C. 参加の促進】に注意しているのではないかと考えられる。これは、入学して最初の学年のため、いかに学習に興味を持たせるか、また、学習の補助をしていくのかをより工夫して取り組まれているからなのではないかと推測される。

1のDについて:1のDについては、多くの項目において、他学級より点数が高く出ていることがわかる。ここで、特に注目したいのは、逆に他学級は点数が高

く出ているのに、1のDでは点数が低く出ている項目である。【D10. 授業中に立てる時間を作る】に関しては、第1学年の他のクラスでは、意識的に立つ時間を多く作っているものの、1のDの観察では、あまり見ることができなかった。そもそも、立つ時間を作ることは、集中力があまり長く持たないため、正当な理由で立つ時間を設け、その後の集中につなげることが目的である。しかし、1のDの授業では、集中できずに立ち歩く児童はほとんど見られず、最後までしっかり学習に取り組んでいる様子がうかがえた。ここで、第1学年の各クラスの領域別平均点数を比較してみると、1のDはA、B領域が飛び出ていることが分かる。このことから、【A. 時間の構造化】や【B. 情報の伝達の工夫】をクラスワイドな支援として行うことで、授業への集中力が高まり、逆に、D10のような支援をしなくても学習に落ち着いて取り組むことができるのではないかと考えられる。

4. 担任教師へのインタビュー調査（研究3）

(1) 方法

a) 対象

研究2のチェックリストの試行において対象となった学級の担任教師を対象とした。1学年2人ずつ、計6人にインタビューを行った。

b) 手続き

各学級で研究2の調査を行った後に、担任教師へのインタビューを行った。放課後等に、空き教室または職員室で一人20分程度実施した。担任教師の同意に応じて、会話を録音し必要に応じてメモをとった。

c) インタビュー内容

学級において、支援の必要があると思われる児童数や児童に対して行っている取り組みをインタビューした。また、チェックリストの支援内容を含め、担任教師が行っている支援の意図なども聞き取りを行った。

(2) 結果と考察

まず、学級間の共通点について述べる。4学級で共通している内容として、学級内での「ルール徹底」が挙げられる。調査の結果より、チャイムで授業の終始を徹底することや集合の仕方等を徹底すること、提出物の出し方をルール化することなど、各学級によって、ルールの内容や場面は異なっているが、学級の児童全員が共通理解しているルールを設定し、観察場面においても学級全体で取り組んでいる様子を見ることができた。チェックリストのカテゴリーにもあるが、ルール作りを行い、徹底させることは、特別支援教育に限らず、学級経営を行う上で重要な役割を果たしていると考えられる。また、ルール徹底をする際に、1

のCの「チャイムで授業も終わる」ように児童だけではなく、教師自身がそのルールを徹底することが求められる。このことによって、ルールは徹底するものと児童も納得でき、ルールの確立につながるのではないだろうか。さらに、3のCのように児童と話し合い、実践しながら試行錯誤してルールを決めていくことは、児童自身が考えて決めたという前提があることで、ルールを守ろうという意識がより強くなるのではないかと考えられる。

次に、学級間の相違点としては、特に次のことが挙げられる。それは、学級によって支援を必要としている児童数は様々であるということである。この結果は、当然のことではあるが、調査の結果は学級により顕著にでている。だいたい学級が3、4人と回答しているが、1のCのように「10人以上」という多人数や、3のCのように「だいたい一斉指導でいける」と回答している学級もある。この結果に関しては次のようなことが考えられる。まず、1のCのような場合である。ここでは、担任教師の念頭に特別支援教育が強くあり、児童それぞれにニーズがあると考えているからではないかと推測される。つまり、発達障害等である、またはニーズがあると考えられる児童に対して、特に支援が必要であると感じていることで、学級全体に様々なクラスワイドな支援を取り入れ、大勢の支援を必要としている児童への対応を行っているのではないかと考えられる。

次に、3のCのような場合である。観察時においては、1のCと同様に学級内のルールの徹底やシールをもらえるトークンシステムを利用するなど学級全体への支援が工夫されていることがうかがえた。しかし、なぜ支援を必要としている児童数が少ないのか。これに関しては、担任教師がすでにクラス全体への支援を行っており、児童が自ら考え動ける仕組みを形作っているため、児童も実際に自分たちで動くことができ、一斉指導でもついていけるような学級になっているのではないかと推測される。インタビューにおいて、友だち同士で協力するというをずっとやっていると述べられているが、このことも、友だちの相互理解へとつながり、より自分たちだけでも解決に導けるような効果をもたらしているのではないかと考えられる。したがって、1のC、3のCのように支援を必要としている児童数に対する回答は、一見真逆のように感じるが、根本的にはクラスワイドな支援についてとても考えられており、意識があるなしに関わらず、実践的に取り組み、児童の実態にあった支援を行っている事例として挙げられるのではないかと考えられる。

インタビュー調査においては、さまざまな共通点・相違点はあるものの、学級によって詳細な内容は異

なっており、これは、学級の実態や担任教師の考えによるものではないかと推測される。つまり、担任教師は独自に考えをもって指導・支援を行っているため、その内容が全ての学級に当てはまるわけではなく、一概に何が良い悪いとは言えない。今後は、学級の実態に合わせて、クラスワイドという考えを広げ、意図的に取り入れようとするのが求められる。

5. 総合考察

特別支援教育において、今後は、通常の学級における学習面又は行動面で著しい困難を示す児童を含む様々なニーズをもった児童に対する支援を行うことが求められる。そのため、教師自身が指導方法を変化させていくことが重要である。つまり、担任教師が学級全体に対して指導できる内容をチェックリストとして挙げる必要があると考えられる。第1研究では、チェックリスト作成にあたり、クラスワイドな支援におけるさまざまな用例が明らかとなった。作成したチェックリストの検討においては、クラスワイドな支援について担任教師が自ら学ぶことができ、見直すことができるように、より具体的な説明や支援にすることを重点とした。また、ただ支援を行うだけではなく、どのように支援を行うのか、発達障害児を念頭に置いているかなどが特に重要であることが明らかとなった。

第2、第3研究では、通常の学級におけるクラスワイドな支援について、チェックリストの基準にしたがって実態を明らかにすると共に、担任教師の意識について調査を行った。チェックリストによる各学級の点数には差があり、クラスワイドな支援を行っているかどうかはそれぞれの学級によることが明らかとなった。これは、担任教師等の意識や学級の状態に影響して点数の上下が見られたのではないかと推測できる。そのため、発達障害等の児童が念頭にある意図などを含んでいるチェックリストを用いることで、クラスワイドな支援の必要性を感じることにつながり、意識した支援につながるのではないかと考えられる。

学年による結果では、低学年の方が高学年より支援を行っているのではないかと予測していた。実際には、行っている支援の項目には学年差が少しはあるが、支援を取り入れている数は学年によらず、どの学年にも高い点数を示す学級が見られた。

本研究では、チェックリストを用いることで、各学級の点数の差が示された。1のDでは、担任教師が特別支援教育の免許状を取得しており、学級全体も落ち着いた雰囲気の中で授業が行われていた。そして、チェックリストの点数は高く、実際の学級の状況と関連するのではないかと考えられる。このことから、作成した

チェックリストを用いることで、通常の学級でのクラスワイドな支援についてのチェックを行うことができるということが明らかとなった。また、学年による差はあまりないため、どの学年においても利用できることが分かる。つまり、チェックリストは有効であると示された。したがって、担任教師の意識によってクラスワイドな支援を取り入れることができると考えられる。チェックリストを活用することで、担任教師が自ら学び、行っている支援を客観的に確認、改善していくことが求められる。

6. 今後の課題

今後は、担任教師の特別支援教育及びクラスワイドな支援についての知識や考えも併せて調査を行い、担任教師が行っている支援内容との関連性があるのかどうかを深めていくことで、クラスワイドな支援を広げていくためのアプローチの仕方について考えていくことができるのではないかと推測できる。さらに支援内容の精選を行い、妥当性を持たせ、客観性を高めた判断基準を定めていくことが求められる。そして、チェックリストを活用することで、意識して通常の学級でのクラスワイドな支援を行っていくことが期待される。

付録1 チェックリストの例 (1部)

領域A. 時間の構造化

項目1 今が視覚的に分かる時間割

先が見えない状況や曖昧な状況が苦手な児童がいる。時間割が提示してあっても、その中で今はいつなのかと感じている児童もいる。そのため、時間割の中に「今」を視覚的に示すことによって、一日の流れに見通しを持って過ごしたり、今が何の時間かを把握したりすることができる。このことから、児童の安心感にもつながり、教師が指示をしなくても今や次が分かり、自ら行動につなげることができるようになる。

★評価基準 (数字をチェック欄に記入)

- 1: 時間割を提示していない
- 2: 学級通信等での週時間割だけの提示をしている
- 3: 見えるところに今日一日の時間割の提示をしている
- 4: 今の時間を矢印等で示したり、終わった時間を消したりしている時間割を提示している。毎時間徹底しているわけではなく、時々している
- 5: 今の時間を矢印等で示したり、終わった時間を消したりしている時間割を提示している。毎時間、徹底している

項目2 今週の予定表の工夫

発達障害の特性として、「予定の変更ができずに、かたくなに予定にこだわる」ということがある。授業内容が突然変更になったり、新しい課題が急に提示されたりすると、不安定さにつながる。そのため、一週間の予定表を示し、なおかつ予定内容と、場所、詳細、変更等を示すことにより、見通しを持つことができ、急な変更も確認することができる。

★評価基準 (数字をチェック欄に記入)

- 1: 週の予定表を提示していない、伝えていない
- 2: 週の予定を口頭でだけ伝えている
- 3: 学級通信等に週の予定表(時間割)を提示している
- 4: 週の予定表を提示しているが、予定内容や場所、変更点については、書き込む等をして示していない
- 5: 週の予定表を提示し、予定内容や場所等を示している。また、変更点についても加えて示している

文 献

- 1) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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。文部科学省, 2012年12月5日,
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afiedfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2013年9月16日閲覧)
- 2) 興津富成・関戸英紀 (2007) 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援。特殊教育学研究, 44 (5), 315-325.
- 3) 関戸英紀 (2010) シンポジウム: 特別でない「特別支援教育」を目指して—クラスワイドな支援から個別支援へ—. 教育デザイン研究創刊号.
- 4) 佐藤慎二 (2007) 提言: ユニバーサルデザインの授業づくりのために。特別支援教育研究, 596, 32-37.
- 5) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2013) LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド. 東洋館出版社.
- 6) 東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫悟 (2010) 通常学級での特別支援教育のスタンダード: 自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方. 東京書籍.

付録2 クラスワイドな支援のチェックリスト (チェック欄に1~5の評価を行う)

支援内容チェックリスト			
分類	番号	支援内容	チェック 特記
A. 時間 の 構 造 化	1	今が視覚的にわかる時間割	今の時間を明示する
	2	今週の予定表の工夫	見直しをもつ
	3	登校したらやることメモ	登校してからの流れの手順を示す
	4	時間割の時刻の明示	時間を自ら確認
	5	時計の工夫, タイムタイマー	針の色を変えたり, 残り時間を視覚的に示す
	6	授業の流れの明示	本時の流れを先に示し, 見直しをもつ
	7	学習課題の過程が明確なワークシート	取り組む内容を確認できる
	8	現在進行している課題の提示	今, 何をしているのかを示す (例:何分まで~をする)
	9	授業のパターン化	教科内で授業の流れをパターン化しておく
	10	教室外でも授業の流れやポイントを伝える工夫	移動黒板やボードを使って視覚的に指示する
B. 情 報 伝 達 の 工 夫	1	絵による説明の付加	話の内容を視覚的にわかりやすくする
	2	指示内容を板書する	視覚的に理解
	3	一回で一つの指示内容	情報の混乱を少なくする
	4	授業時に心の動きをイラストや数字で視覚化	感情をイラストなどで示し, 気持ちのイメージをつける
	5	声の大きさものさしの活用	声の大きさを視覚的にイメージ
	6	教科書の文字拡大	文字を読みやすくする
	7	注目してほしい場所やものを指示棒等で示す	場所や物に集中できる
	8	I C T活用	画面が大きく, 集中できる
	9	板書: 思考や論理の過程を板書	思考や論理を視覚的に理解できる
	10	難しい言葉は意味を確認	意味を理解し, 参加を促す
C. 参 加 の 促 進	1	チャレンジカード (運動場一周で色を塗るなど)	スモールステップで評価し, やる気を出させる
	2	既習事項の掲示	黒板や教室内に掲示することで, 自分でいつでも確認できる
	3	学習活動の多彩化 (読む, 操作, 考える, 書く)	児童の集中を保つ
	4	発表・解答の仕方のパターン化	まとめる順番を示し, 表現しやすくする
	5	マス目の大きいものや罫線のある用紙	文字を書きやすくする
	6	個別のお助け教具 (九九表など)	苦手分野を補助する
	7	具体物を用意	ブロックや立体など実際に操作し, 確認できる
	8	問題用紙の工夫	一枚の問題数が少ないか, 回答欄が問題に近いかな
	9	余った時間の具体的な活動の指示	事前に指示を出し, 見直しを持たせる
	10	ノートの取り方のルール化	パターン化し, 活用できる
D. 環 境 の 調 整	1	提出かご	提出物などを視覚的に分けて入れる
	2	児童ロッカー, かごに道具をわかりやすく収納	教室で使う道具などを分類して収納
	3	机並べマーク	床に机を並べる場所をシールで示す
	4	共用の物の整頓	視覚的に用具を片づける
	5	騒音防止テニスボール (全部)	机の脚にテニスボールをつけ, 刺激をなくす
	6	合図 (集合など)	集合や静かにするなど, 決まった合図を決めておく
	7	掲示物が少ない, 隠している (必要最小限)	教室前面の刺激量を減らし, 集中を高める
	8	気持ちを落ち着かせる時の場所を設置	部屋の隅に行ってよい, 落ち着いたら戻ってくるなど
	9	グループ活動での机の移動	必ず机を向けることで身体ごと集中できる
	10	授業中に立てる時間を作る	配りものなど適切に離席できる時間を作る
E. ル ー ル の 明 確 化	1	みんなの約束 (姿勢, 服装など)	正しい姿勢や服装を視覚的に示す
	2	役割分担早わかり表	係の仕事などをわかりやすく示す
	3	仕事の仕方マニュアル	仕事内容について内容を示す
	4	ゴミ枠シール	ほうきでゴミを集める場所を床に示す
	5	挙手-指名-解答のルール	挙手をし, 指名されて発言できるルールを決めておく
	6	机の中整理の明示	机のどこに何を入れるのかを決めておく
	7	手伝いを求める方法の統一	手を挙げるなど, わからないときに助けを求める方法を決めておく
	8	板書: ルール性	チョークの色と意味を統一する
	9	チャイム着席	着席のルールを意識づける
	10	机上の明示	机上に置くものを見本で示し, わかりやすくする
F. ク ラ ス 内 の 相 互 理 解	1	作品掲示, 相互評価	児童の作品を掲示し, 相互評価できる機会とする
	2	学級目標の明示	目標を掲示し, 意識付けさせる
	3	今日・今週の目標の明示	今日の目標を決めることで, 気を引き締める
	4	二人組で教え合い (意識して)	教え合いを通して, 友だち理解につなげる
	5	学級通信の工夫	児童のポジティブな面をほめる
	6	連絡帳の工夫	親からのサインを求める等
	7	感謝の気持ちを伝えあう機会	感謝や友だちのよいところを互いに賞賛する
	8	気持ちの温度計, 表情 (授業外)	人の気持ちを温度計やイラストで視覚的に示す
	9	発言への児童同士の反応	「同じです」「他にあります」等を決めているか
	10	子どもをほめる場面, 活動	○○名人など児童の特技を示す