

京都教育大学

平成 22 年度 修士論文

小学校における教室環境の整備について
—発達障害のある児童に着目して—

学校教育専攻 学校教育専修

富永 理恵子

指導教員 藤岡 秀樹

岩田 純一

小学校における教室環境の整備について

—発達障害のある児童に着目して—

2010

富 永 理 恵 子

目 次

I	問題と目的	
I-1	問題	1
I-2	本研究の目的	5
II	研究	
II-1	第1研究	
II-1-1	目的	6
II-1-2	方法	6
II-1-3	結果	8
II-1-4	考察	29
II-2	第2研究	
II-2-1	目的	37
II-2-2	方法	37
II-2-3	結果	38
II-2-4	考察	57
II-3	全体的考察	60
III	結論	62
IV	要約	64
V	文献	67

目 次

I	問題と目的	
I-1	問題	1
I-2	本研究の目的	5
II	研究	
II-1	第1研究	
II-1-1	目的	6
II-1-2	方法	6
II-1-3	結果	8
II-1-4	考察	29
II-2	第2研究	
II-2-1	目的	37
II-2-2	方法	37
II-2-3	結果	38
II-2-4	考察	57
II-3	全体的考察	60
III	結論	62
IV	要約	64
V	文献	67

I 問題と目的

I - 1 問題

平成 15 年 3 月の「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（文部科学省，2002）においては、小・中学校において LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育的支援を行うための総合的な体制を早急に確立することは必要であると提言された。平成 15 年 3 月には、平成 14 年に文部科学省が調査研究会に委託して実施された「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の全国実態調査」の結果（文部科学省，2003）も刊行され、LD、ADHD、高機能自閉症を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒は、約 6.3%の割合で通常の学級に在籍している可能性があることが示された。1 学級に 2 から 3 人の「特別な教育的支援を必要とする児童生徒」がいることは、いずれの学級でも、こうした児童生徒を前提にした学級経営を考える必要があるということである。

筆者は学級経営のうち、教室における物的環境の調整に着目した。小林(2002)は「学校環境は、教育者によって構成された教育環境のことであり、児童・生徒の学習を生起させ、方向づけるとともに、成長や発達を促す。学校教育において、直接、児童・生徒を指導す

る教師が重要な役割を果たすことは明らかであるが、学校施設も、単に教育の場を提供するのみでなく、児童・生徒の成長・発達そのものに深く関わっており、豊かな人間性を育む環境としての大切な役割をもっている。」と述べている。特に小学校では、児童は学校生活の大半を教室の中で過ごす。そのため教育活動を効果的にを行い、児童が快適に過ごすことのできるような教室環境を提供することが、教師にとって必要であると考ええる。具体的にどのような教室環境の整備をしたらいいのかを調べるために、井上(2007)は、環境調整に対する気づきのチェックリストを作成した。そして、このチェックリストをもとに担任教師が気づき、すぐに出来る実践から開始することが重要であると述べている。

網谷・武蔵(2008)は特別支援学校小学部1・2年の児童に対して仲間との社会的コミュニケーションを図る学習環境を日課に位置づけて設定し、相互交渉での役割がどのように学習されるかを検討した。その結果、発達障害児の相互交渉を成立に導く学習環境の設定で、日常の学校生活に位置づけられる相互交渉の場の設定が有効であることが明らかになり、繰り返し学習できる機会の提供の重要性を指摘している。課題には、物理環境として、相手の応答行動を明確に受け取ることが可能な位置関係を挙げている。

伊藤(2009)は、学級目標や子どもの自画像がたくさん貼ってある

と、黒板のどこを見たらいいのか、どこをノートに写したらいいのか分からなくなる子どもは意外と多いため、子どもが常に目にする教室前面の掲示物はできるだけシンプルにして余計なものが目に入らないように配慮する必要があると述べている。特に、注意の集中不足や多動による困難が生じる発達障害のある子どもが在籍している学級では、環境刺激等には十分な配慮が必要であるといえる。

井上(2006)は、たとえば ADHD のある子どもが「着席できない」という場合、「中枢神経系の損傷」といった病因や「集中力や学力、行動特性」といった標準値を基準とした能力要因としてのみ捉えるのではなく、着席して課題に取り組むという行動を子どもが自発的に行うことの出来るような適切な課題内容や課題の量、机の位置などの物理的環境という環境要因と個人要因に着目し、この双方にアプローチしていくことで効果的な支援となりうると考えている。

相澤ら(2009)は、情報を整理することに困難がある発達障害のある子どもは、情報量が多く雑然とした環境では疲れ、ストレスがたまるので、簡素で分かりやすい教室づくりとして、「見ただけで分かる」「忘れても見れば分かる、思い出せる」といったような視覚的な手がかりを使うこと、不必要なものは見えないように片付けておくこと、授業中に子どもたちの目に入る教室の前面は特に簡素に分かりやすくしておくことなどが有効であると述べており、教室環境を

整える重要性を強調している。

堀内ら(2003)は、特別な教育的ニーズをもつ児童・生徒の学ぶ知的障害特殊学級(当時)の掲示物や備品等の実態を調査し、そこに在籍する児童・生徒の実態や担任教師の属性と関連づけながら検討した結果、掲示物が児童・生徒の身長や言語発達などに即した配慮がなされていること、担任教師の属性が少なからず関係していることなどを明らかにした。これは知的障害特殊学級(当時)を中心とする研究である。小学校において通常学級に在籍している、発達障害のある(もしくは疑いのある)児童に対する教室環境の支援の在り方を中心に調査した研究は多くない。特別支援教育の推進には、学校生活の大半を過ごす教室の環境を見直す必要があり、周りの環境の方を変えたり、整備したりすることで、学びやすく生活がしやすくなる。また、発達障害のある児童への支援は発達障害のないと思われる児童への支援にも繋がる部分があるのではないだろうか。教室環境の整備について、担任をしている小学校の一般教員の意識や工夫している点について検討する必要があると感じている。

I - 2 本研究の目的

本研究では、小学校において、通常学級に在籍している発達障害（もしくは疑い）のある児童への支援として、教室環境をどのように整備しているのか整備状況を明らかにし、通常学級に在籍する、発達障害（もしくは疑い）のある児童への支援と教室環境の在り方について検討する。そのために、本研究では量的研究と質的研究の二つの切り口から、二段階に分けて研究を行う。

まず第1研究では、京都府、大阪府の小学校教員に現在のクラスにおける教室環境の整備状況について質問紙法によって集約・分析し、特に「発達障害（もしくは疑い）のある児童に対しての支援」、「現在担任をしているクラスの教室環境」について調べるとともに、「教室環境を整えるために自分なりに工夫をしている点」について検討する。第2研究では、観察調査法を用いて、8人の教員の教室を観察し、教室環境の整備で工夫している点、困っている点を明らかにし、今後の教室環境の整備において、参考にする部分と問題点を見出すことを目的とする。

第1、第2研究を総合することにより、小学校という場での教室環境の整備について、教員の意識や実践経験を概括するとともに、今後の教室環境の整備の在り方についても検討したい。

Ⅱ 研究

Ⅱ－１ 第１研究

Ⅱ－１－１ 第１研究の目的

第１研究では、以下の４つの柱を立て、大阪府、京都府内の小学校教員が教室環境をどのような点で心がけ、整備をしているのか整備状況を概括的に分析することを目的とする。

柱(1) 教員の属性による教室環境の整備の差異の分析

(2) クラスの属性による教室環境の整備の差異の分析

(3) 発達障害のある児童に関わった経験の有無による教室環境の整備の差異の分析

(4) 発達障害(もしくは疑い)のある児童に対しての支援として、教室環境の整備に関する分析

Ⅱ－１－２ 第１研究の方法

大阪府、京都府内の小学校教員を対象にして、質問紙調査を行った。以下、調査対象、調査の実施方法、質問紙の構成を記す。

１．調査対象

調査対象は大阪府、京都府の 11 校の公立小学校および 1 校の国立小学校、合わせて 12 校の現在担任をしている教員である。181 名分の質問紙を留置法により配布し、126 名分の回答を得た。有効

回答数は 126 名で、有効回答率は 69.6%となった。

2. 調査時期

2009 年 9 月に行った。調査票は、11 月下旬までに 12 校より回収した。

3. 実施手続き

調査の実施にあたり、該当校の学校長に文書で依頼した。了解を得られた学校については筆者が調査票を持参し改めて依頼し、記載方法の説明を行った。対象校の担当者は、管理職や特別支援教育コーディネーターであった。調査は留置式とし、配布から回収まで 3 週間程の間をおくこと、回収方法などを担当者に依頼した。

4. 質問紙の構成

質問紙はフェイスシートと筆者の作成した質問項目から構成されている。

(1) フェイスシート

フェイスシートでは、性別、年代、教職経験年数、現在担任をしている学年、学級数を尋ねた。

(2) 質問項目

質問紙は巻末に付す。質問項目は以下の大問から構成されている。

表1. 質問項目

1. 発達障害と診断された児童の有無、発達障害の疑いのある児童の有無
2. 発達障害(もしくは疑い)のある児童に対しての支援としての教室環境の整備状況(選択式、3件法)
3. 発達障害と診断された児童に関わった経験の有無、発達障害の疑いのある児童に関わった経験の有無
4. 現在のクラスでの教室環境の整備状況(3件法)
5. 教室環境において工夫している点についての自由記述

Ⅱ - 1 - 3 結果

(1) 教員の属性による教室環境の整備に対する意識の差異

現在担任をしているクラスにおいて、自分がどの程度教室環境を整備しているかを尋ねた。3件法(3:「はい」～1:「いいえ」)を用いて点数化し、それぞれの属性によって差があるかどうかを検討した。

① 性別による教室環境の整備に対する意識の差異

教員の性別によって教室環境の整備に対する意識に差があるかどうか、t検定を用いて検討した。結果は以下の通りである(表2)。

- ・「教室を整理整頓し、不必要なものは置かないようにしている」

「机の横に(できるだけ)物をかけないようにしている」「1日の予定を掲示している」に関しては、5%水準で女性教員の平均評定値が有意に高い。

- ・「学習プリント類は配布時に整理できるようにしている」に関し

ては、1%水準で女性教員の平均評定値が有意に高い。

・「みんなで使う物を分かりやすく目印をつけている」に関しては、

0.1%水準で女性教員の平均評定値が有意に高い。

・その他の項目に関しては、教員の性別による差は見られない。

表2. 性別による教室環境の整備に対する意識の差異

	性別	N	平均値	標準偏差	t値	自由度	有意確率
教室を整理整頓し、 unnecessaryなものを置かないようにしている	男性	44	2.5	0.699	-1.99	123	p<.05
	女性	81	2.72	0.506			
みんなで使う物の置き場所を決めている	男性	44	2.89	0.321	-1.68	123	N. S.
	女性	81	2.96	0.19			
みんなで使う物を分かりやすく目印をつけている	男性	44	1.82	0.724	-3.8	123	p<.001
	女性	81	2.33	0.725			
机の横に(できるだけ)物をかけないようにしている	男性	44	1.98	0.927	-2.31	123	p<.05
	女性	81	2.35	0.809			
全員で机の中の整理整頓をするように習慣付けている	男性	44	2.07	0.789	-1.7	123	N. S.
	女性	81	2.31	0.736			
全員で棚の整理整頓をするように習慣付けている	男性	44	2.18	0.756	-0.46	123	N. S.
	女性	81	2.25	0.767			
学習プリント類は配布時に整理できるようにしている	男性	44	2.11	0.754	-3.23	123	p<.01
	女性	81	2.53	0.654			
連絡プリント類は配布時に連絡袋に入れるように習慣付けている	男性	44	2.57	0.661	-1.73	123	N. S.
	女性	81	2.75	0.513			
黒板の周りには掲示物を貼らずに学習に集中できるようにしている	男性	44	2.27	0.845	0.84	123	N. S.
	女性	81	2.15	0.76			
月の予定を掲示している	男性	44	1.91	0.984	-1	123	N. S.
	女性	81	2.09	0.925			
週の予定を掲示している	男性	44	1.82	0.971	-1.92	123	N. S.
	女性	81	2.16	0.941			
1日の予定を掲示している	男性	44	2.55	0.761	-2.45	123	p<.05
	女性	81	2.83	0.519			
学習しやすい座席配置をしている	男性	44	2.61	0.493	-0.55	123	N. S.
	女性	81	2.67	0.524			
学習しやすいグループ作りをしている	男性	44	2.55	0.548	-1.75	123	N. S.
	女性	81	2.72	0.506			

②教員の経験年数による教室環境の整備に対する意識の差異

教員の経験年数を 20 年以下と 21 年以上の 2 群に分けて、教室環境の整備に対する意識に差があるかどうか、t 検定を用いて検討した。結果は以下の通りである(表 3)。

- ・「全員で棚の整理整頓をするように習慣付けている」「月の予定を掲示している」「週の予定を掲示している」「連絡プリント類は配布時に連絡袋に入れるように習慣付けている」に関しては、5 % 水準で経験年数 21 年以上の教員の平均評定値が有意に高い。
- ・「全員で机の中の整理整頓をするように習慣付けている」に関しては、1 % 水準で経験年数 21 年以上の教員の平均評定値が有意に高い。
- ・その他の項目に関しては、20 年以下の教員と 21 年以上の教員との間には有意な差は見られない。

表3. 教員の経験年数による教室環境の整備に対する意識の差異

	年数	N	平均値	標準偏差	t値	自由度	有意確率
教室を整理整頓し、 unnecessaryなものを置かないようにしている	20年以下	85	2.67	0.57	0.850	123	N. S.
	21年以上	40	2.58	0.64			
みんなで使う物の置き場所を決めている	20年以下	85	2.93	0.26	-0.440	123	N. S.
	21年以上	40	2.95	0.22			
みんなで使う物を分かりやすく目印をつけている	20年以下	85	2.13	0.75	-0.480	123	N. S.
	21年以上	40	2.20	0.79			
机の横に(できるだけ)物をかけないようにしている	20年以下	85	2.21	0.89	-0.080	123	N. S.
	21年以上	40	2.23	0.83			
全員で机の中の整理整頓をするように習慣付けている	20年以下	85	2.09	0.78	-2.860	123	p< .01
	21年以上	40	2.50	0.64			
全員で棚の整理整頓をするように習慣付けている	20年以下	85	2.11	0.74	-2.590	123	p< .05
	21年以上	40	2.48	0.75			
学習プリント類は配布時に整理できるようにしている	20年以下	85	2.35	0.74	-0.710	123	N. S.
	21年以上	40	2.45	0.68			
連絡プリント類は配布時に連絡袋に入れるように習慣付けている	20年以下	85	2.60	0.62	-2.550	123	p< .05
	21年以上	40	2.88	0.40			
黒板の周りには掲示物を貼らずに学習に集中できるようにしている	20年以下	85	2.16	0.80	-0.560	123	N. S.
	21年以上	40	2.25	0.78			
月の予定を掲示している	20年以下	85	1.89	0.94	-2.280	123	p< .05
	21年以上	40	2.30	0.91			
週の予定を掲示している	20年以下	85	1.92	0.97	-2.100	123	p< .05
	21年以上	40	2.30	0.91			
1日の予定を掲示している	20年以下	85	2.72	0.67	-0.270	123	N. S.
	21年以上	40	2.75	0.54			
学習しやすい座席配置をしている	20年以下	85	2.61	0.54	-1.160	123	N. S.
	21年以上	40	2.73	0.45			
学習しやすいグループ作りをしている	20年以下	85	2.62	0.56	-1.010	123	N. S.
	21年以上	40	2.73	0.45			

(2) クラスの属性による教室環境の整備に対する意識の差異の分析

ここでいう「クラスの属性」とは「学年」「発達障害と診断された

児童の有無」「発達障害の疑いのある児童の有無」を指す。クラスの属性によって教室環境の整備に対する意識に差があるかどうか、検討した。

① 学年別による教室環境の整備に対する意識の差異

クラスの学年を低学年(1・2年)、中学年(3・4年)、高学年(5・6年)の3群に分けて、教室環境の整備に対する意識に差があるかどうか、1要因の分散分析を用いて検討した。結果は以下の通りである(表4)。

- ・「全員で机の中の整理整頓をするように習慣付けている」「学習しやすいグループ作りをしている」に関しては、5%水準で有意差が見られ、多重比較の結果、両項目ともに中学年の担任をしている教員に比べて低学年の担任をしている教員の平均評定値が有意に高かった($p < .05$)。
- ・「連絡プリント類は配布時に連絡袋に入れるように習慣付けている」に関しては、5%水準で有意差が見られ、多重比較の結果、中学年や高学年の担任をしている教員に比べて低学年の担任をしている教員の平均評定値が有意に高かった($p < .05$)。
- ・他の項目に関しては、学年別による教室環境の整備に対する意識に差はみられない。

表4. 学年別による教室環境の整備に対する意識の差異

	学年	N	平均値	標準偏差	F値	自由度	有意確率	多重比較
教室を整理整頓し、 unnecessaryなものを置かないようにしている	低学年	49	2.63	0.566	0.03	2/122	N. S.	
	中学年	41	2.66	0.575				
	高学年	35	2.63	0.646				
みんなで使う物の置き場所を決めている	低学年	49	2.94	0.242	1.27	2/122	N. S.	
	中学年	41	2.98	0.156				
	高学年	35	2.89	0.323				
みんなで使う物を分かりやすく目印をつけている	低学年	49	2.24	0.751	0.62	2/122	N. S.	
	中学年	41	2.07	0.755				
	高学年	35	2.11	0.796				
机の横に(できるだけ)物をかけないようにしている	低学年	49	2.43	0.816	2.88	2/122	N. S.	
	中学年	41	2.00	0.894				
	高学年	35	2.17	0.857				
全員で机の中の整理整頓をするように習慣付けている	低学年	49	2.41	0.643	3.82	2/122	p<.05	中<低 p<.05
	中学年	41	1.98	0.758				
	高学年	35	2.26	0.852				
全員で棚の整理整頓をするように習慣付けている	低学年	49	2.31	0.713	0.65	2/122	N. S.	
	中学年	41	2.12	0.781				
	高学年	35	2.23	0.808				
学習プリント類は配布時に整理できるようにしている	低学年	49	2.45	0.765	1.17	2/122	N. S.	
	中学年	41	2.24	0.699				
	高学年	35	2.46	0.657				
連絡プリント類は配布時に連絡袋に入れるように習慣付けている	低学年	49	2.90	0.368	5.82	2/122	p<.01	中<低 p<.05 高<低 p<.05
	中学年	41	2.56	0.634				
	高学年	35	2.54	0.657				
黒板の周りには、掲示物を貼らずに学習に集中できるようにしている	低学年	49	2.27	0.758	1.05	2/122	N. S.	
	中学年	41	2.24	0.830				
	高学年	35	2.03	0.785				
月の予定を掲示している	低学年	49	1.84	0.921	2.07	2/122	N. S.	
	中学年	41	2.05	0.999				
	高学年	35	2.26	0.886				
週の予定を掲示している	低学年	49	2.14	0.957	0.56	2/122	N. S.	
	中学年	41	1.93	0.985				
	高学年	35	2.03	0.954				
1日の予定を掲示している	低学年	49	2.69	0.652	0.12	2/122	N. S.	
	中学年	41	2.76	0.624				
	高学年	35	2.74	0.611				
学習しやすい座席配置をしている	低学年	49	2.76	0.480	2.58	2/122	N. S.	
	中学年	41	2.51	0.553				
	高学年	35	2.66	0.482				
学習しやすいグループ作りをしている	低学年	49	2.80	0.456	3.10	2/122	p<.05	中<低 p<.05
	中学年	41	2.54	0.596				
	高学年	35	2.60	0.497				

② 発達障害と診断された児童の有無と教室環境の整備に対する意識の差異

クラスに発達障害と診断された児童のいる教員と発達障害と診断された児童のいない教員によって教室環境の整備に対する意識に差があるかどうか、 t 検定を用いて検討した。結果は以下の通りである(表5)。

- ・「教室を整理整頓し、不必要なものを置かないようにしている」

に関しては、5%水準で発達障害と診断された児童のいるクラスの担当教員の平均評定値が有意に高い。

- ・その他の項目に関しては、発達障害と診断された児童のいるクラスの担当教員といない教員による差は見られない。

表5. 発達障害と診断された児童の有無と教室環境の整備に対する意識の差異

	診断児童	N	平均値	標準偏差	t値	自由度	有意確率
教室を整理整頓し、 unnecessaryなものを置かないようにしている	いる	70	2.74	0.50	2.24	123	p< .05
	いない	55	2.51	0.66			
みんなで使う物の置き場所を決めている	いる	70	2.94	0.23	0.35	123	N. S.
	いない	55	2.93	0.26			
みんなで使う物を分かりやすく目印をつけている	いる	70	2.17	0.76	0.32	123	N. S.
	いない	55	2.13	0.77			
机の横に(できるだけ)物をかけないようにしている	いる	70	2.24	0.86	0.39	123	N. S.
	いない	55	2.18	0.88			
全員で机の中の整理整頓をするように習慣付けている	いる	70	2.30	0.77	1.26	123	N. S.
	いない	55	2.13	0.75			
全員で棚の整理整頓をするように習慣付けている	いる	70	2.29	0.73	1.02	123	N. S.
	いない	55	2.15	0.80			
学習プリント類は配布時に整理できるようにしている	いる	70	2.39	0.71	0.03	123	N. S.
	いない	55	2.38	0.73			
連絡プリント類は配布時に連絡袋に入れるように習慣付けている	いる	70	2.64	0.59	-0.99	123	N. S.
	いない	55	2.75	0.55			
黒板の周りには掲示物を貼らずに学習に集中できるようにしている	いる	70	2.29	0.76	1.50	123	N. S.
	いない	55	2.07	0.81			
月の予定を掲示している	いる	70	2.03	0.93	0.06	123	N. S.
	いない	55	2.02	0.97			
週の予定を掲示している	いる	70	2.06	0.96	0.22	123	N. S.
	いない	55	2.02	0.97			
1日の予定を掲示している	いる	70	2.79	0.59	1.16	123	N. S.
	いない	55	2.65	0.67			
学習しやすい座席配置をしている	いる	70	2.69	0.50	0.93	123	N. S.
	いない	55	2.60	0.53			
学習しやすいグループ作りをしている	いる	70	2.69	0.50	0.71	123	N. S.
	いない	55	2.62	0.56			

③ 発達障害の疑いのある児童の有無と教室環境の整備に対する意識の差異

クラスに発達障害の疑いのある児童のいる教員と発達障害の疑いのある児童のいない教員によって教室環境の整備に対する意識に差があるかどうか、t検定を用いて検討した。結果は以下の通りであ

る(表6)。

- ・「連絡プリント類は配布時に連絡袋に入れるように習慣付けている」に関しては、5%水準で発達障害の疑いのある児童のいるクラスの担当教員の平均評定値が有意に高い。
- ・「机の横に(できるだけ)物をかけないようにしている」に関しては、1%水準で発達障害の疑いのある児童のいるクラスの担当教員の平均評定値が有意に高い。
- ・その他の項目に関しては、発達障害ではないかと思われる児童のいるクラスの担当教員といないクラスの担当教員による差は見られない。

表6. 発達障害の疑いのある児童の有無と教室環境の整備に対する意識の差異

	疑い児童の有無	N	平均値	標準偏差	t値	自由度	有意確率
教室を整理整頓し、不必要なものを置かないようにしている	いる	87	2.64	0.59	0.11	123	N. S.
	いない	38	2.63	0.59			
みんなで使う物の置き場所を決めている	いる	87	2.91	0.29	-1.94	123	N. S.
	いない	38	3.00	0.00			
みんなで使う物を分かりやすく目印をつけている	いる	87	2.15	0.76	-0.06	123	N. S.
	いない	38	2.16	0.79			
机の横に(できるだけ)物をかけないようにしている	いる	87	2.36	0.81	2.81	123	p<.01
	いない	38	1.89	0.92			
全員で机の中の整理整頓をするように習慣付けている	いる	87	2.20	0.79	-0.64	123	N. S.
	いない	38	2.29	0.69			
全員で棚の整理整頓をするように習慣付けている	いる	87	2.25	0.77	0.64	123	N. S.
	いない	38	2.16	0.75			
学習プリント類は配布時に整理できるようにしている	いる	87	2.39	0.72	0.16	123	N. S.
	いない	38	2.37	0.71			
連絡プリント類は配布時に連絡袋に入れるように習慣付けている	いる	87	2.76	0.48	2.11	123	p<.05
	いない	38	2.53	0.73			
黒板の周りには掲示物を貼らずに学習に集中できるようにしている	いる	87	2.17	0.80	-0.42	123	N. S.
	いない	38	2.24	0.79			
月の予定を掲示している	いる	87	2.03	0.95	0.19	123	N. S.
	いない	38	2.00	0.96			
週の予定を掲示している	いる	87	2.15	0.97	1.95	123	N. S.
	いない	38	1.79	0.91			
1日の予定を掲示している	いる	87	2.78	0.58	1.45	123	N. S.
	いない	38	2.61	0.72			
学習しやすい座席配置をしている	いる	87	2.60	0.54	-1.67	123	N. S.
	いない	38	2.76	0.43			
学習しやすいグループ作りをしている	いる	87	2.62	0.56	-1.14	123	N. S.
	いない	38	2.74	0.07			

(3)発達障害のある児童に関わった経験の有無による教室環境の整備の差異の分析

現在担任をしているクラスにおいて、自分がどの程度教室環境を整備しているかを尋ねた。3 件法(3 :「はい」～1 :「いいえ」)を用いて点数化し、発達障害のある児童に関わった経験の有無によって差があるかどうかを検討した。

①LD と診断された児童に関わった経験の有無と教室環境の整備に対する意識の差異

LD と診断された児童に関わった経験の有無によって教室環境の整備に対する意識に差があるかどうか、t 検定を用いて検討した。結果は以下の通りである(表 7)。

- ・「机の横に(できるだけ)物をかけないようにしている」「全員で棚の整理整頓をするように習慣付けている」に関しては5 %水準で LD と診断された児童に関わった経験のある教員の平均評定値が有意に高い。
- ・「学習しやすい座席配置をしている」に関しては5 %水準で LD と診断された児童に関わった経験のない教員の平均評定値が有意に高い。

- ・その他の項目に関しては、LD と診断された児童に関わった経験のある教員とない教員による差は見られない。

表7. LDと診断された児童に関わった経験の有無と教室環境の整備に対する意識の差異

	LDと診断された児童 に関わった経験の有無	N	平均値	標準偏差	t値	自由度	有意確率
教室を整理整頓し、 unnecessaryなものを置かないようにしている	ある	47	2.74	0.49	1.56	123	N. S.
	ない	78	2.58	0.64			
みんなで使う物の置き場所を決めている	ある	47	2.98	0.15	1.52	123	N. S.
	ない	78	2.91	0.29			
みんなで使う物を分かりやすく目印をつけている	ある	47	2.30	0.72	1.67	123	N. S.
	ない	78	2.06	0.78			
机の横に(できるだけ)物をかけないようにしている	ある	47	2.51	0.72	3.05	123	p< .05
	ない	78	2.04	0.90			
全員で机の中の整理整頓をするように習慣付けている	ある	47	2.38	0.71	1.83	123	N. S.
	ない	78	2.13	0.78			
全員で棚の整理整頓をするように習慣付けている	ある	47	2.43	0.74	2.34	123	p< .05
	ない	78	2.10	0.75			
学習プリント類は配布時に整理できるようにしている	ある	47	2.40	0.65	0.25	123	N. S.
	ない	78	2.37	0.76			
連絡プリント類は配布時に連絡袋に入れるように習慣付けている	ある	47	2.66	0.64	-0.43	123	N. S.
	ない	78	2.71	0.54			
黒板の周りには掲示物を貼らずに学習に集中できるようにしている	ある	47	2.17	0.82	-0.24	123	N. S.
	ない	78	2.21	0.78			
月の予定を掲示している	ある	47	2.23	0.89	1.95	123	N. S.
	ない	78	1.90	0.96			
週の予定を掲示している	ある	47	1.98	0.94	-0.55	123	N. S.
	ない	78	2.08	0.98			
1日の予定を掲示している	ある	47	2.79	0.51	0.82	123	N. S.
	ない	78	2.69	0.69			
学習しやすい座席配置をしている	ある	47	2.53	0.58	-1.99	123	p< .05
	ない	78	2.72	0.45			
学習しやすいグループ作りをしている	ある	47	2.68	0.52	0.41	123	N. S.
	ない	78	2.64	0.53			

② ADHD と診断された児童に関わった経験の有無と教室環境の整備に対する意識の差異

ADHD と診断された児童に関わった経験の有無によって教室環境の整備に対する意識に差があるかどうか、t 検定を用いて検討した。結果は以下の通りである(表 8)。

- ・「みんなで使う物を分かりやすく目印をつけている」に関しては
5 % 水準で ADHD と診断された児童に関わった経験のある教員の平均評定値が有意に高い。
- ・その他の項目に関しては、ADHD と診断された児童に関わった経験のある教員とない教員による差は見られない。

表8. ADHDと診断された児童に関わった経験の有無と教室環境の整備に対する意識の差異

	ADHDと診断された児童 に関わった経験の有無	N	平均値	標準偏差	t値	自由度	有意確率
教室を整理整頓し、不必要なものを置かないようにしている	ある	76	2.62	0.61	-0.51	123	N. S.
	ない	49	2.67	0.56			
みんなで使う物の置き場所を決めている	ある	76	2.95	0.23	0.64	123	N. S.
	ない	49	2.92	0.28			
みんなで使う物を分かりやすく目印をつけている	ある	76	2.29	0.76	2.57	123	p<.05
	ない	49	1.94	0.72			
机の横に(できるだけ)物をかけないようにしている	ある	76	2.24	0.85	0.33	123	N. S.
	ない	49	2.18	0.91			
全員で机の中の整理整頓をするように習慣付けている	ある	76	2.26	0.79	0.72	123	N. S.
	ない	49	2.16	0.72			
全員で棚の整理整頓をするように習慣付けている	ある	76	2.30	0.77	1.45	123	N. S.
	ない	49	2.10	0.74			
学習プリント類は配布時に整理できるようにしている	ある	76	2.38	0.69	-0.05	123	N. S.
	ない	49	2.39	0.76			
連絡プリント類は配布時に連絡袋に入れるように習慣付けている	ある	76	2.67	0.60	-0.41	123	N. S.
	ない	49	2.71	0.54			
黒板の周りには掲示物を貼らずに学習に集中できるようにしている	ある	76	2.20	0.78	0.10	123	N. S.
	ない	49	2.18	0.81			
月の予定を掲示している	ある	76	2.08	0.94	0.81	123	N. S.
	ない	49	1.94	0.97			
週の予定を掲示している	ある	76	2.03	0.95	-0.20	123	N. S.
	ない	49	2.06	0.99			
1日の予定を掲示している	ある	76	2.74	0.64	0.20	123	N. S.
	ない	49	2.71	0.61			
学習しやすい座席配置をしている	ある	76	2.68	0.52	0.99	123	N. S.
	ない	49	2.59	0.50			
学習しやすいグループ作りをしている	ある	76	2.61	0.57	-1.35	123	N. S.
	ない	49	2.73	0.45			

③ 高機能自閉症・アスペルガー障害と診断された児童に関わった経験の有無と教室環境の整備に対する意識の差異

高機能自閉症・アスペルガー障害と診断された児童に関わった経験

の有無によって教室環境の整備に対する意識に差があるかどうか、

t 検定を用いて検討した。結果は以下の通りである(表 9)。

- ・「みんなで使う物の置き場所を決めている」「月の予定を掲示している」「週の予定を掲示している」に関しては、5 % 水準で高機能自閉症・アスペルガー障害と診断された児童に関わった経験のある教員の平均評定値が有意に高い。
- ・「みんなで使う物を分かりやすく目印をつけている」に関しては、0.1 % 水準で高機能自閉症・アスペルガー障害と診断された児童に関わった経験のある教員の平均評定値が有意に高い。
- ・その他の項目に関しては、高機能自閉症・アスペルガー障害と診断された児童に関わった経験のある教員とない教員による差は見られない。

表9. 高機能自閉症・アスペルガー障害と診断された児童に関わった経験の有無と教室環境の整備に対する意識の差異

	高機能自閉症・アスペルガー障害と診断された児童に関わった経験の有無	N	平均値	標準偏差	t値	自由度	有意確率
教室を整理整頓し、 unnecessaryなものを置かないようにしている	ある	94	2.68	0.55	1.36	123	N. S.
	ない	31	2.52	0.68			
みんなで使う物の置き場所を決めている	ある	94	2.97	0.18	2.60	123	p<.05
	ない	31	2.84	0.37			
みんなで使う物を分かりやすく目印をつけている	ある	94	2.31	0.72	4.26	123	p<.001
	ない	31	1.68	0.70			
机の横に(できるだけ)物をかけないようにしている	ある	94	2.30	0.83	1.86	123	N. S.
	ない	31	1.97	0.95			
全員で机の中の整理整頓をするように習慣付けている	ある	94	2.29	0.73	1.63	123	N. S.
	ない	31	2.03	0.84			
全員で棚の整理整頓をするように習慣付けている	ある	94	2.30	0.73	1.91	123	N. S.
	ない	31	2.00	0.82			
学習プリント類は配布時に整理できるようにしている	ある	94	2.45	0.65	1.72	123	N. S.
	ない	31	2.19	0.87			
連絡プリント類は配布時に連絡袋に入れるように習慣付けている	ある	94	2.73	0.51	1.57	123	N. S.
	ない	31	2.55	0.72			
黒板の周りには掲示物を貼らずに学習に集中できるようにしている	ある	94	2.18	0.79	-0.27	123	N. S.
	ない	31	2.23	0.81			
月の予定を掲示している	ある	94	2.13	0.93	2.17	123	p<.05
	ない	31	1.71	0.94			
週の予定を掲示している	ある	94	2.16	0.95	2.47	123	p<.05
	ない	31	1.68	0.91			
1日の予定を掲示している	ある	94	2.72	0.65	-0.14	123	N. S.
	ない	31	2.74	0.58			
学習しやすい座席配置をしている	ある	94	2.64	0.51	-0.37	123	N. S.
	ない	31	2.68	0.54			
学習しやすいグループ作りをしている	ある	94	2.65	0.52	-0.26	123	N. S.
	ない	31	2.68	0.54			

③ 軽度の知的障害と診断された児童に関わった経験の有無と教室

環境の整備に対する意識の差異

軽度の知的障害と診断された児童に関わった経験の有無によって教室環境の整備に対する意識に差があるかどうか、 t 検定を用いて検討した。結果は以下の通りである(表 10)。

- ・「連絡プリント類は配布時に連絡袋に入れるように習慣付けている」に関しては、5%水準で軽度の知的障害と診断された児童に関わった経験のある教員の平均評定値が有意に高い。
- ・「全員で棚の整理整頓をするように習慣付けている」に関しては、1%水準で軽度の知的障害と診断された児童に関わった経験のある教員の平均評定値が有意に高い。
- ・その他の項目に関しては、軽度の知的障害と診断された児童に関わった経験のある教員とない教員による差は見られない。

表10. 軽度の知的障害と診断された児童に関わった経験の有無と教室環境の整備に対する意識の差異

	軽度の知的障害と診断された児童に関わった経験の有無	N	平均値	標準偏差	t値	自由度	有意確率
教室を整理整頓し、不必要なものを置かないようにしている	ある	59	2.64	0.58	0.07	123	N. S.
	ない	66	2.64	0.60			
みんなで使う物の置き場所を決めている	ある	59	2.95	0.22	0.56	123	N. S.
	ない	66	2.92	0.27			
みんなで使う物を分かりやすく目印をつけている	ある	59	2.22	0.72	0.95	123	N. S.
	ない	66	2.09	0.80			
机の横にできるだけ物をかけないようにしている	ある	59	2.20	0.87	-0.15	123	N. S.
	ない	66	2.23	0.87			
全員で机の中の整理整頓をするように習慣付けている	ある	59	2.32	0.66	1.37	123	N. S.
	ない	66	2.14	0.84			
全員で棚の整理整頓をするように習慣付けている	ある	59	2.42	0.72	2.86	123	p< .01
	ない	66	2.05	0.75			
学習プリント類は配布時に整理できるようにしている	ある	59	2.39	0.64	0.09	123	N. S.
	ない	66	2.38	0.78			
連絡プリント類は配布時に連絡袋に入れるように習慣付けている	ある	59	2.81	0.47	2.36	123	p< .05
	ない	66	2.58	0.63			
黒板の周りには掲示物を貼らずに学習に集中できるようにしている	ある	59	2.15	0.78	-0.53	123	N. S.
	ない	66	2.23	0.80			
月の予定を掲示している	ある	59	2.19	0.94	1.83	123	N. S.
	ない	66	1.88	0.94			
週の予定を掲示している	ある	59	2.20	0.96	1.81	123	N. S.
	ない	66	1.89	0.95			
1日の予定を掲示している	ある	59	2.69	0.65	-0.56	123	N. S.
	ない	66	2.76	0.61			
学習しやすい座席配置をしている	ある	59	2.68	0.51	0.62	123	N. S.
	ない	66	2.62	0.52			
学習しやすいグループ作りをしている	ある	59	2.64	0.55	-0.24	123	N. S.
	ない	66	2.67	0.51			

(4)発達障害(もしくは疑い)のある児童に対しての支援として、教室

環境の整備に関する分析

現在担任をしているクラスにおいて、発達障害(もしくは疑い)のある児童に対しての支援として、自分がどの程度教室環境を整備しているかを尋ねた。ただし、該当の児童が複数いる場合には、誰か一人を念頭において、もしくは全員を総合して考えるように教示した。3件法(3:「はい」～1:「いいえ」)を用いて点数化し、 χ^2 検定を用いて検討した。結果は以下の通りである(表11)。

- ・すべての項目において3つの回答パターンに有意差が見られた。
- ・「黒板が見えやすく板書がとりやすい席か」「備品や掲示物などが気にならない席か」「前面黒板がきれいに消されているか」「前面に不要な掲示がしていないか」「給食当番やそうじ当番表が理解しやすく掲示しているか」「必要な場合はすぐに支援が得られやすい位置の席か」「壊れやすいものやはがれかけた掲示物の整理をしているか」「先生の机上が整理してあるか」「教室の後ろの棚が整理してあるか」「サポートを得られる仲間が近くにいるか」の項目において、過半数の教員が「はい」と回答した。
- ・「板書の文字や量が適切か」「課題のレベルや量が適切か」「プリントの文字の大きさ・記入欄が適切か」の項目において、過半数の教員が「どちらともいえない」と回答した。

表11. 発達障害(もしくは疑い)のある児童に対しての支援としての教室環境の整備の意識

		観測度数	χ^2 値	自由度	有意確率
黒板が見えやすく板書がとりやすい席か	はい	67	60.380	2	p<.001
	どちらともいえない	29			
	いいえ	4			
板書の文字や量が適切か	はい	34	40.580	2	p<.001
	どちらともいえない	59			
	いいえ	7			
備品や掲示物などが気にならない席か	はい	57	41.540	2	p<.001
	どちらともいえない	38			
	いいえ	5			
前面黒板がきれいに消されているか	はい	76	86.780	2	p<.001
	どちらともいえない	21			
	いいえ	3			
前面に不要な掲示がしていないか	はい	72	72.140	2	p<.001
	どちらともいえない	23			
	いいえ	5			
窓の景色や教室の外の音が気にならない席か	はい	40	17.360	2	p<.001
	どちらともいえない	46			
	いいえ	14			
給食当番やそうじ当番表が理解しやすく掲示しているか	はい	73	77.420	2	p<.001
	どちらともいえない	24			
	いいえ	3			
必要な場合はすぐに支援が得られやすい位置の席か	はい	71	69.260	2	p<.001
	どちらともいえない	24			
	いいえ	5			
次の行動の手がかりとなる準備物などの情報の提示や掲示をしているか	はい	45	18.740	2	p<.001
	どちらともいえない	42			
	いいえ	13			
壊れやすいものやはがれかけた掲示物の整理をしているか	はい	79	97.220	2	p<.001
	どちらともいえない	18			
	いいえ	3			
整理しやすい引き出しや荷物学用品置き場の工夫をしているか	はい	45	17.060	2	p<.001
	どちらともいえない	41			
	いいえ	14			
課題のレベルや量が適切か	はい	36	34.880	2	p<.001
	どちらともいえない	56			
	いいえ	8			
プリントの文字の大きさ・記入欄が適切か	はい	45	48.260	2	p<.001
	どちらともいえない	54			
	いいえ	1			
先生の机上が整理してあるか	はい	59	40.580	2	p<.001
	どちらともいえない	34			
	いいえ	7			
教室の後ろの棚が整理してあるか	はい	62	48.740	2	p<.001
	どちらともいえない	33			
	いいえ	5			
ちょっかいや話しかけに対して反応してしまいやすい仲間との距離が近すぎないか	はい	42	18.740	2	p<.001
	どちらともいえない	45			
	いいえ	13			
サポートを得られる仲間が近くにいないか	はい	64	54.080	2	p<.001
	どちらともいえない	32			
	いいえ	4			

(5)自由記述欄の分析

質問紙には自由記述欄を設け、教室環境において、教員が自分なりに工夫していること、うまくいった例などについて尋ねた。

①自分なりに工夫していること・うまくいった例

126人の回答者の中で述べ65人がこの欄に回答していた。

生活面

- ・毎朝、1日のスケジュールを児童と一緒に確認し、黒板に書いている。発達障害(もしくは疑い)のある児童だけでなく、他の児童も1日の流れを理解できるので、スケジュールの確認はよい。
- ・整理整頓の苦手な児童は、専用のかごや袋で置き場所を決めている。
- ・イラスト入りで、机の中の整理の仕方や良い姿勢のとり方等を掲示している。
- ・朝、児童が学校に来たときに何をしておくかの手順を毎日黒板に掲示している。掲示で視覚支援をおこなう。
- ・ルール等も壁面に貼っているが、ルールが守れるようになるとはずし、貼りっぱなしにはしない。
- ・事前に予定を知っていないと不安になる児童がいたとき、必ず1日の予定のスケジュールを出し、今はどれなのかを矢印のマグネットで移動させながら示した。

学習面

- ・発達障害(もしくは疑い)のある児童の周りには、落ち着いて学習できる児童をつけている。
- ・黒板をノートにとれたら、グループで、まだの人にそのノートを見せてあげるよう指示する(黒板を見るより早く写せる)。
- ・机間巡視をしやすいように、前列に配慮を要する児童を座らせている。
- ・診断を受ける前の児童を受け持ったとき、何度か学習中にパニックになったことがあり、そういう時は、クールダウンするために、教室の隅のくぼみのようなところに入ってよいとしたところ、パニックの時はそこに入り気持ちを落ち着かせることができた。
- ・「①ー、②ー、…」のように手順を簡条書きにした。
- ・テレビの下に雑然と置いてある学習道具やプリント等は、カーテンで目隠しをし、授業に集中できるようにしている。
- ・席替えをしても、支援の必要な児童の席は固定にしている。気になる児童は目の届くところに配置している。

Ⅱ - 1 - 4 考察

(1) 教員の属性による教室環境の整備の差異について

① 性別による教室環境の整備に対する意識の差異

性別による教室環境の整備に対する意識として、「教室を整理整頓し、不必要なものは置かないようにしている」「机の横に（できるだけ）物をかけないようにしている」「1日の予定を掲示している」「学習プリント類は配布時に整理できるようにしている」「みんなで使う物を分かりやすく目印をつけている」の項目において、女性教員のほうが男性教員より高いことが分かった。

② 教員の経験年数による教室環境の整備に対する意識の差異

教員の経験年数による教室環境の整備の意識として、「全員で棚の整理整頓をするように習慣付けている」「月の予定を掲示している」「週の予定を掲示している」「連絡プリント類は配布時に連絡袋に入れるように習慣付けている」「全員で机の中の整理整頓をするように習慣付けている」の項目において、経験年数 21 年以上の教員のほうが、経験年数 20 年以下の教員より高いことが分かった。経験年数 21 年以上の教員が経験年数 20 年以下の教員より高い得点だった項目は、「教室を整理整頓し、不必要なものは置かないようにしている」といった漠然としたものではなく、「全員で机の中の整理整頓をするように習慣付けている」や「全員で棚の整理整頓をするように

習慣付けている」といったように、教室環境の整備として、より具体的に示されている内容であり、教師主体ではなく、全ての児童が主体的に環境整備をするといった内容である。長い教職年数の中で、教室環境の整備に対しての意識が確固たるものとなり、経験年数 20 年以下の教員より意識が高いと考えられる。

(2) クラスの属性による教室環境の整備に対する意識の差異について

① 学年別による教室環境の整備に対する意識の差異

学年別による教室環境の整備に対する意識として、中学年や高学年担任の教員より、低学年担任の教員のほうが高いことが分かった。明らかに高いと言える項目は、「全員で机の中の整理整頓をするように習慣付けている」「連絡プリント類は配布時に連絡袋に入れるように習慣付けている」「学習しやすいグループ作りをしている」である。

「全員で机の中の整理整頓をするように習慣付けている」「連絡プリント類は配布時に連絡袋に入れるように習慣付けている」に関して、中学年や高学年の教員の意識が低かった理由としては、児童が低学年の間に習慣付いているものであり、中学年や高学年では、教員が指示をする必要がないからであると考えられる。末光(2008)が「低学年では、整理整頓の苦手な子どもは多い。なかなかきれいに整頓できない。だから、日々の繰り返し指導が重要だ。」と述べてい

るように、低学年の時期に整理整頓を習慣付ける指導が低学年担当の教員にとって重要なのである。

一方、有意差は見られなかったが、唯一高学年の担任をしている教員が低学年や中学年の担任をしている教員より平均値の高かった項目は「月の予定を掲示している」である。低学年や中学年の児童の場合、月の予定を掲示していても、何週間後の予定を見通して行動することは困難だと思われるが、高学年になると先の予定を見通して行動し、また何週間後の予定も気になり始める時期なのではないかと考える。このような理由で、高学年の担任をしている教員は月の予定を掲示しているのではないかと考えられる。

②発達障害と診断された児童の有無と教室環境の整備に対する意識の差異

発達障害と診断された児童の有無と教室環境の整備に対する意識の差異として、診断された児童の有無に関わらず、教室環境の整備に対しての意識はあまり変わらないことが分かった。しかし、「教室を整理整頓し、不必要なものを置かないようにしている」に関しては、明らかに発達障害と診断された児童のいるクラス担当教員のほうが意識が高かった。その他の項目に関して意識に差がないということは、「教室を整理整頓し、不必要なものは置かないほうが、発達障害のある児童にとっては教室の環境としてよい」ということは認

識しているが、具体的には教室環境の整備として、こういった支援を行ったらいいのか、教員が試行錯誤している状況なのではないかと思われる。

③ 発達障害の疑いのある児童の有無と教室環境の整備に対する意識の差異

発達障害の疑いのある児童の有無と教室環境の整備に対する意識の差異として、発達障害の疑いのある児童の有無に関わらず、教室環境の整備に対しての意識はあまり変わらないことが分かった。しかし、「連絡プリント類は配布時に連絡袋に入れるように習慣付けている」「机の横に（できるだけ）物をかけないようにしている」に関しては、明らかに発達障害の疑いのある児童のいるクラスの担当教員のほうが意識が高かった。「発達障害と診断された児童の有無と教室環境の整備に対する意識の差異」の結果と同じように、他の項目で、教員の教室環境の整備に対する意識に差はなかった理由として、特に発達障害の疑いのある児童に対しては、診断されている児童に比べて、教員はどういった支援がより効果的なのか困惑するからなのではないだろうか。

一方、有意差は見られなかったが、発達障害の疑いのある児童のいるクラスの担任教員より、発達障害の疑いのある児童のいないクラスの担当教員のほうが平均値の得点が高かった項目は「学習しや

すい座席配置をしている」「学習しやすいグループ作りをしている」の項目においては、「授業に集中できない児童は席を前にする」「グループ作りでも疑いのある児童のグループには面倒見の良い児童と同じグループにする」など、教室環境を整備するうえで最も容易な取り組みであると思うので、発達障害の疑いのある児童のいるクラスの担当教員はその点について、しっかり取り組むべきだと思われる。

(3)発達障害のある児童に関わった経験の有無による教室環境の整備に対する意識の差異

発達障害のある児童に関わった経験の有無による教室環境の整備に対する意識の差異について、各発達障害の種類別に分析を行ったが、発達障害のある児童に関わった経験の有無と教室環境の整備に対する意識にはあまり関係性は見られなかった。発達障害のある児童に関わった経験があると、現在担任をしている教室の環境整備に対しても意識が高いのではないかと予想をしていたが、経験の有無に関わらず、現在担任をしているクラスの特性に応じて、教室環境を整備しているのであると考えることができる。しかし、「整理整頓」という点では、発達障害の全ての種類において、発達障害のある児童に関わった経験のある教員のほうが、経験のない教員より意識が高いことが分かった。現在担任をしているクラスに発達障害(も

しくは疑い)のある児童がいないという状況でも、やはり、全ての児童が生活のしやすい、または学習のしやすい環境として、教室の中が整理整頓されている状態であることは、学級経営の中で重要なことなのではないかと考える。

(4)発達障害（もしくは疑い）のある児童に対しての支援として、教室環境の整備に関する分析

発達障害(もしくは疑い)のある児童に対しての支援として、教室環境の整備に関する分析について、3つの回答パターンに有意差が見られた。「黒板が見えやすく板書がとりやすい席か」「備品や掲示物などが気にならない席か」「前面黒板がきれいに消されているか」「前面に不要な掲示がしていないか」「給食当番やそうじ当番表が理解しやすく表示しているか」「必要な場合はすぐに支援が得られやすい位置の席か」「壊れやすいものやはがれかけた掲示物の整理をしているか」「先生の机上が整理してあるか」「教室の後ろの棚が整理してあるか」「サポートを得られる仲間が近くににいるか」の項目に関しては、過半数の教員が「はい」と回答しており、これらの項目に関しては、教員の意識が高いことが分かった。

西岡(2007)は「LDの子どもには一般的なやり方を繰り返してもうまくいかない。子どもの特性にあった方法での繰り返しが必要である。目標に到達するまで飽きずに練習を続けるために、同じ目標に沿う、

異なる教材も準備しておくことが大切である。」と個別支援の重要性を述べているが、「課題のレベルや量が適切か」「プリントの文字の大きさ・記入欄が適切か」の項目に関しては、過半数の教員が「どちらともいえない」と回答しており、教員の意識が高いとはいえない。教室環境の整備という点で全ての児童に対しても有効であると思われる項目については、教員の意識は高いが、発達障害（もしくは疑い）のある児童に対してのみに支援をするような項目に関しては、教員の意識が低いことが分かった。

30人以上の児童の在籍するクラスで、個々の児童への配慮をいきとどかせるのは、現実的にかなり難しいものだが、障害特性とその児童の特徴を考慮に入れながら、教室環境の整備としての配慮をする必要がある。

(5)自由記述欄より

自分なりに工夫していること・上手くいった例からは、「発達障害のある(もしくは疑いのある)児童」のみを対象にしているのではなく、「整理整頓の苦手な児童」「黒板を写すのが苦手な児童」のように、発達障害のない児童にとっても非常に分かりやすくするために、教室環境を整えているという意識を教員が持っているように感じた。発達障害（もしくは疑い）のある児童に対しての、それぞれの教育的ニーズを把握し適切な支援を行う、という特別支援教育の考え方は、

本来はすべての子どもの教育に適応されるべきなのである。

また、発達障害（もしくは疑い）のある児童に対しての学力の保障という点で、児童が授業に集中できるように「発達障害（もしくは疑い）のある児童の周りには、落ち着いて学習できる児童をつける」「机間巡視をしやすいうように、配慮を要する児童は座席を前列にする」などの工夫をしている。

しかし、例えば、教員がすぐに支援が出来るように座席を前席にしていたほうが良い児童もいれば、自分の座席の前に学習面や生活面においてモデルとなるような児童がいるほうが良い児童もいるだろう。また、離席行動が頻繁に見られる児童の場合、教室の後方の出口付近に座席を配置するほうが、他の児童に支障や影響を与えにくくなるという場合がある。

発達障害にも様々な特性があるため、その児童の特性をしっかりと見極める観察力が最も必要であると考ええる。

Ⅱ－２ 第２研究

Ⅱ－２－１ 第２研究の目的

第２研究では、８人の小学校教員の担任をしている教室を観察調査し、教室環境を整えるために、工夫している点や、困っている点を明らかにする。観察調査の観点を以下の通りにした。

- (１) 机の配置
- (２) 掲示物や教室に置かれているものの配置場所
- (３) 工夫している点
- (４) 教室観察をしていて気づいた点

Ⅱ－２－２ 方法

大阪府、京都府内の小学校の教員から８名を抽出し、教室観察調査を行った。以下、調査対象、調査の実施方法を記す。

１． 調査対象

調査対象は、第１研究の質問紙調査の対象者の中で面接調査に協力してもよいとの回答があった８名の教員である。

表12. 面接対象となった小学校教員

1	A小学校H教員	20代男性	3年学級担任
2	B小学校I教員	20代女性	1年学級担任
3	C小学校J教員	40代女性	1年学級担任
4	D小学校K教員	20代女性	2年学級担任
5	E小学校L教員	20代男性	5年学級担任
6	F小学校M教員	50代女性	5年学級担任
7	G小学校N教員	20代女性	4年学級担任
8	H小学校O教員	60代男性	5年学級担任

2. 調査時期

2009年10月から12月にかけて実施した。

3. 実施手続き

調査の実施にあたり、対象者の所属校の学校長、対象教員あてに電話で依頼した。筆者が学校に出向き、授業中もしくは放課後に観察調査を実施した。観察調査時間は授業中の場合概ね60分、放課後の場合概ね30分を想定した。

Ⅱ－2－3 結果

観察調査を申し入れたすべての教員および学校長から快諾をいただいた。観察調査時間は一人あたり授業中の場合、概ね60分、放課後の場合、概ね30分程度であった。

(1) 机の配置

図1のように、机の配置を「行列型」、「コの字型」、「グループ型」の3つに分類した。

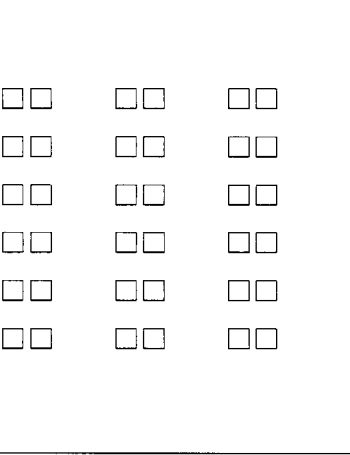
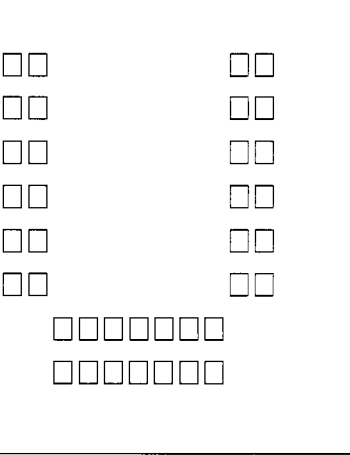
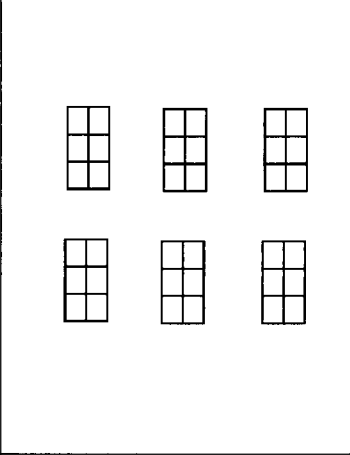
		
行 列 型	コ の 字 型	グ ル ー プ 型

図 1 机の配置(上方を黒板側とする)

被験者番号	年代・性別	担当学年	机の配置
1	20代男性	3年学級担任	行列型
4	20代女性	2年学級担任	行列型
7	20代女性	4年学級担任	コの字型
6	50代女性	5年学級担任	コの字型
5	20代男性	5年学級担任	コの字型
3	40代女性	1年学級担任	コの字型
2	20代女性	1年学級担任	コの字型
8	60代男性	5年学級担任	グループ型

発達障害(もしくは疑い)のある児童の有無と机の配置

	発達障害と診断された児童の有無	発達障害の疑いのある児童の有無	机の配置
4	いない	いる(2名)	行列型
1	いる(1名)	いる(1名)	行列型
5	いない	いない	コの字型
6	いない	いない	コの字型
3	いない	いる(1名)	コの字型
2	いる(1名)	いる(3名)	コの字型
7	いる(1名)	いる(2名)	コの字型
8	いない	いる(4名)	グループ型

(2) 掲示物や教室に置かれているものの配置場所

教室に置かれているものや掲示物が教室のどこに設置されている

のか、観察調査を行った。

表13. 教師4の教室内に掲示または配置されているもの
教師4

担当学年 2年 発達障害と診断された児童 いない
発達障害の疑いのある児童 いる

掲示物 置かれているもの	場所
教師用の机	前面
クラス目標	前面
給食当番表	前面
献立表	前面
学校目標	前面
オルガン	前面
パソコン机	前面
過予定表	前面
学習用カード	前面
カレンダー	前面
掃除表	前面
テレビ	前面
漢字表	前面
誕生日表	後面
図工の作品	後面
掲示板	後面
後期の目標	後面
時計	側面
図工の作品	側面
朝、帰りの会の流れ表	側面
授業の確認用掲示物(音楽)	側面
授業の確認用掲示物(算数)	側面
授業の確認用掲示物(国語)	側面
声のものさし表	側面
ノートのお手本	側面
生活面の掲示物	側面

表14. 教師2の教室内に掲示または配置されているもの
教師2

担当学年 1年 発達障害と診断された児童 いる
発達障害の疑いのある児童 いる

掲示物 置かれているもの	場所
学級目標	前面
学年目標	前面
誕生日表	前面
教師用の机	前面
給食当番表	前面
日直カード	前面
生活の作品	前面
給食献立表	前面
給食のルール表	前面
学級だより	前面
学年だより	前面
献立表	前面
テレビ	前面
パソコン	前面
国語の作品	後面
夏休みの作品	後面
係り表	後面
手洗い場	後面
手洗い方法の掲示物	後面
図工の作品	後面
五十音表	側面
虫かご	側面
プリント入れ	側面
プリント棚	側面

教師 4 (担当学年 2 年)の教室

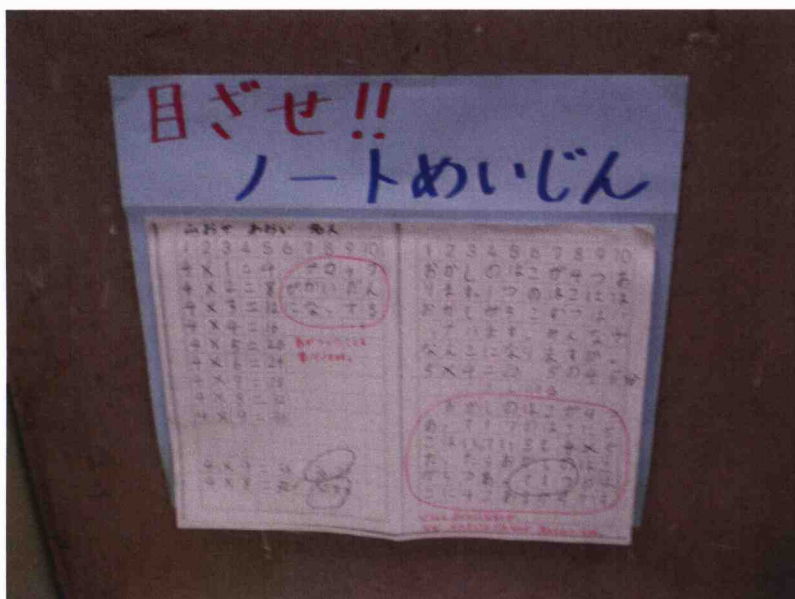


写真 1. ノートのお手本



写真 2. 黒板の下

教師 2 (担当学年 1 年) の教室内

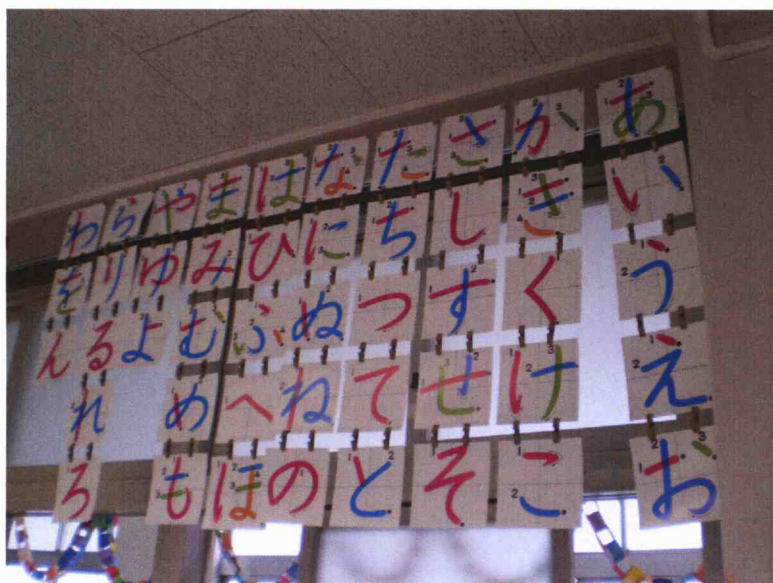


写真 3 . 五十音表

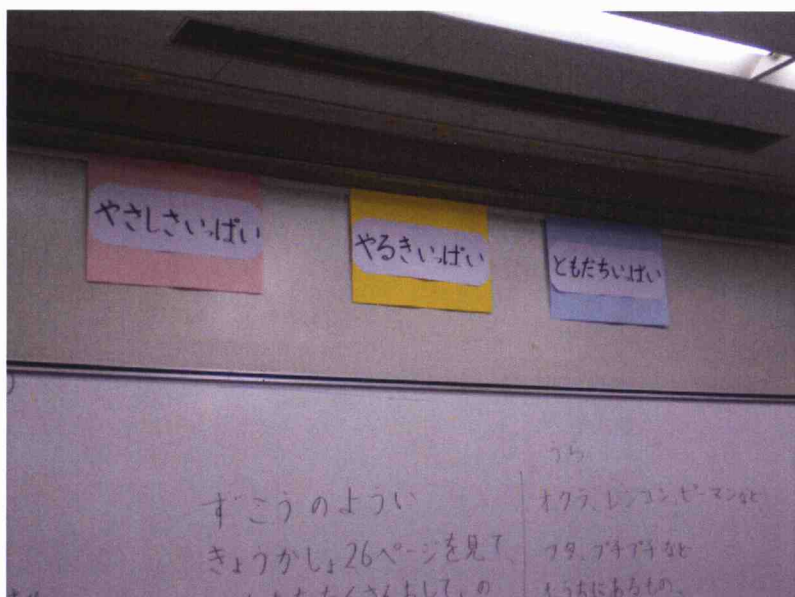


写真 4 . 学級・学年目標

表15. 教師3の教室内に掲示または配置されているもの
教師3

担当学年 1年 発達障害と診断された児童 いない
発達障害の疑いのある児童 いる

掲示物 置かれているもの	場所
時計	前面
生活の作品	前面
誕生日表	前面
学校だより	前面
校時表	前面
時間割	前面
給食のルール表	前面
献立表	前面
給食当番表	前面
日直カード	前面
学級・学年目標	前面
パソコン机	前面
教師用の机	前面
実習生からの手紙	後面
児童会ニュース	後面
生活の作品	後面
生活の観察シート	後面
本	後面
絵(国語)	後面
あいさつ表	側面
朝、帰りの会の流れ表	側面
学校のきまり	側面
机の中の整理表	側面
係り表	側面

表16. 教師1の教室内に掲示または配置されているもの
教師1

担当学年 3年 発達障害と診断された児童 いる
発達障害の疑いのある児童 いる

掲示物 置かれているもの	場所
声のものとさし表	前面
栄養指導目標	前面
献立カレンダー	前面
教師用の机	前面
給食当番表	前面
校時表	前面
教室配置図	前面
給食のルール表	前面
日直カード	前面
話し方のルール	前面
聞き方のルール	前面
学校の目標	前面
班の表	前面
テレビ	前面
習字の作品	後面
時計	後面
教科書	後面
そうじ道具	後面
水槽	後面
本棚	側面
探検ボード	側面

教師 3 (担当学年 1 年) の教室内

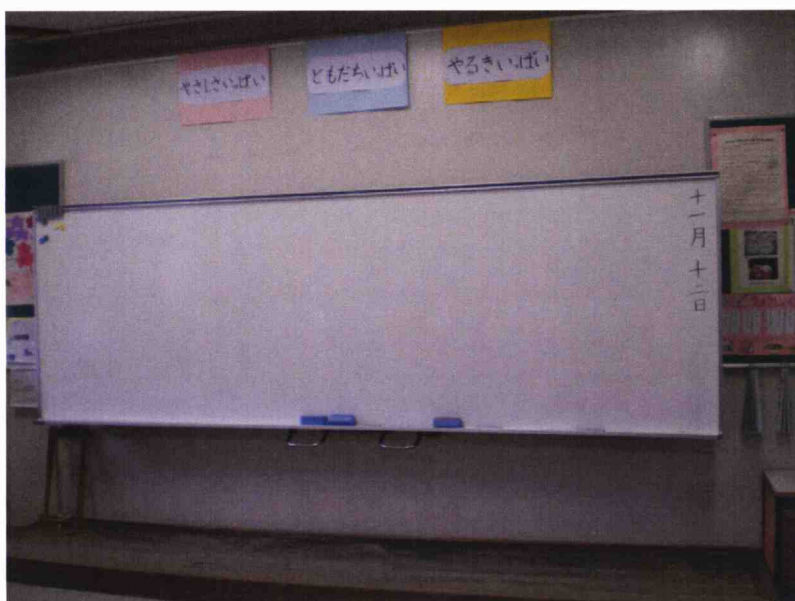


写真 5 . ホワイ ト ボー ド



写真 6 . コ の 字 型

教師 1 (担当学年 3 年) の教室内



写真 7 . 教師用の机



写真 8 . 時間割

表17. 教師7の教室内に掲示または配置されているもの
教師7

担当学年 4年 発達障害と診断された児童 いる
発達障害の疑いのある児童 いる

掲示物 置かれているもの	場所
学校目標	前面
教師用の机	前面
学級目標	前面
学級目標を達成するためにする目標	前面
話し合いのコツ	前面
学習予定表	前面
歯ブラシ衛生の機械	後面
掃除表	後面
みんなのきまり	後面
生活面の掲示物	後面
校時表	後面
英語表	後面
習字の作品	後面
係りからのお知らせ	後面
授業の確認用掲示物(社会)	後面
辞典	後面
係り表	後面
ローマ字表	後面
今月の詩	後面
授業の確認用の掲示物(体育)	後面
読書紹介の掲示物	後面
本棚	後面
授業の確認用掲示物(社会)	側面
給食委員のめあて	側面
給食だより	側面
授業の確認用掲示物(国語)	側面
授業の確認用掲示物(算数)	側面
授業の確認用の掲示物(体育)	側面
日本地図	側面
保健だより	側面
学校・学年だより	側面
時間割	側面
カレンダー	側面
時計	側面

表18. 教師5の教室内に掲示または配置されているもの
教師5

担当学年 5年 発達障害と診断された児童 いない
発達障害の疑いのある児童 いない

掲示物 置かれているもの	場所
学級目標	前面
献立表	前面
給食当番表	前面
カレンダー	前面
掃除の当番表	前面
おめん	前面
テレビ	前面
教師用の机	前面
漢字字典	後面
習字の作品	後面
探検ボード	後面
社会の教科書	後面
図工の作品	後面
はかり	後面
授業の確認用掲示物(国語)	後面
本棚	後面
時計	後面
学校目標	側面
授業の確認用掲示物(算数)	側面
日本地図	側面
授業の確認用掲示物(理科)	側面
世界地図	側面

教師 7 (担当学年 4 年) の教室内



写真 9 . 学級目標



写真 10. コの字型

教師 5 (担当学年 5 年) の教室 内



写真 11. 学級目標

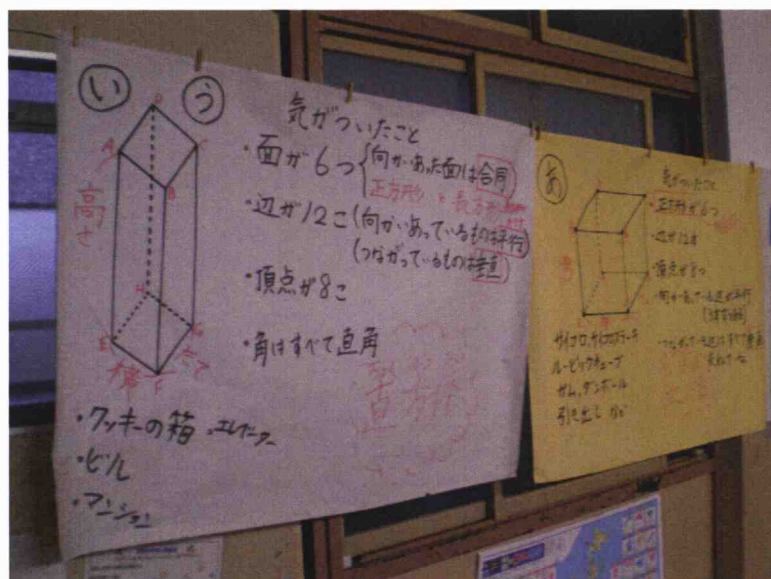


写真 12. 授業確認の掲示物(算数)

表19. 教師6の教室内に掲示または配置されているもの
教師6

担当学年 5年 発達障害と診断された児童 いない
発達障害の疑いのある児童 いない

掲示物 置かれているもの	場所
学級目標	前面
話し合いのコツ	前面
聞き取るコツ	前面
パソコン机	前面
教師用の机	前面
日直カード	前面
給食のめあて	前面
漢字のバトル表	前面
写真	前面
今週の予定表	前面
英語表	前面
給食だより	前面
掃除の係り表	前面
クラフトコーナー	前面
授業の確認用掲示物(社会)	後面
掃除道具入れ	後面
歯ブラシ衛生の機械	後面
本棚	後面
今月の歌	側面
日本地図	側面
時計	側面
図工の作品	側面
水槽	側面
カレンダー	側面
植物	側面
学校のきまり	側面

表20. 教師8の教室内に掲示または配置されているもの
教師8

担当学年 5年 発達障害と診断された児童 いる
発達障害の疑いのある児童 いる

掲示物 置かれているもの	場所
学級目標	前面
学年目標	前面
時間割	前面
委員の表	前面
支援学級だより	前面
学年だより	前面
清掃分担表	前面
学校だより	前面
年間計画表	前面
テレビ	前面
献立カレンダー	前面
クラブ活動メンバー表	前面
日課表	前面
給食献立表	前面
地区児童会一覧	前面
地球儀	前面
習字の作品	後面
社会の新聞	後面
図工の作品	後面
掃除箱	後面
プリント入れ	後面
本棚	後面
社会の新聞	側面
教師用の机	側面
ストーブ	側面
画板	側面

教師 6 (担当学年 5 年) の教室内

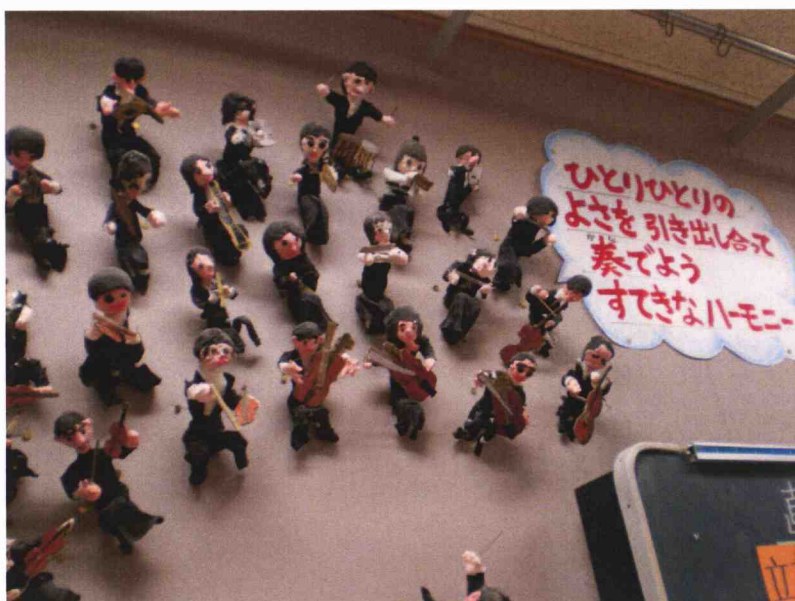


写真 13. 学級目標

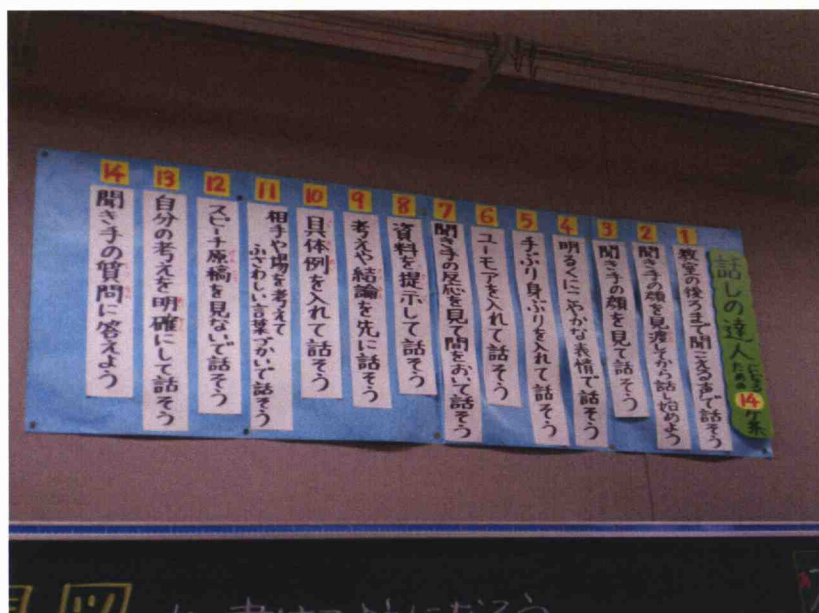


写真 14. 話し合いのルール

教師 8 (担当学年 5 年) の教室内



写真 15. 教師用の机



写真 16. 後面の掲示物

(3)工夫している点

面接によって以下の点が工夫している点として挙げられた。

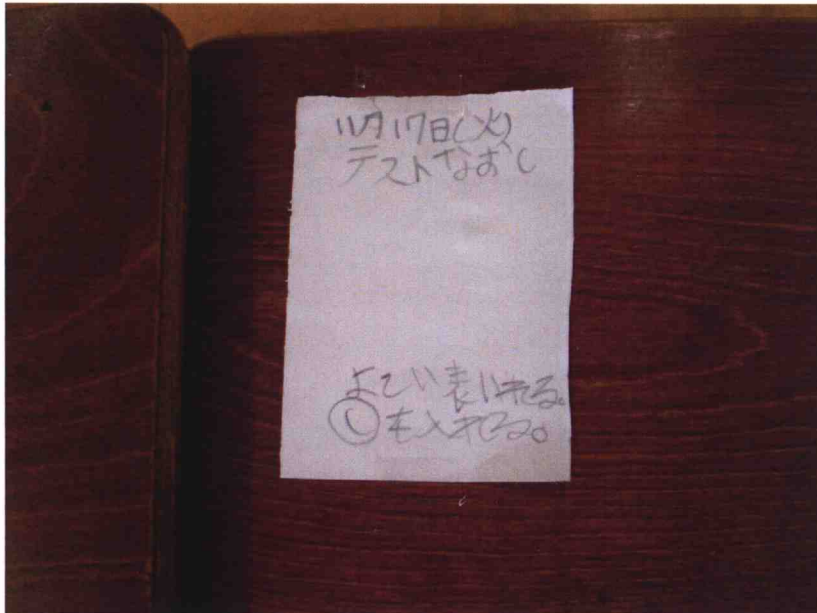
- ・発達障害と診断された児童、学力の低い児童、視力の弱い児童は教室の前方の席にしている(1年)。
- ・仲の悪い児童は席を離している(1年)。
- ・発達障害の疑いのある児童が授業に集中できるように、窓のカーテンを閉める(2年)。
- ・発達障害の疑いのある児童は教室の前方の席にする(3年)。
- ・宿題はケースにまとめて入れさせる。そうすると、返却する時に便利である(写真17)(3年)。

写真．17



- ・発達障害の疑いのある児童は前の1列目の席にする。そして、両隣にはしっかりした児童を座らせる。
- ・発達障害の疑いのある児童に対して、まず何をするか大事なことを紙に書いてもらい、書き終わったら、線で消す。全部線で消したら、放課後先生に紙をもらいにきて、次の日の分を書く(写真18)(4年)。

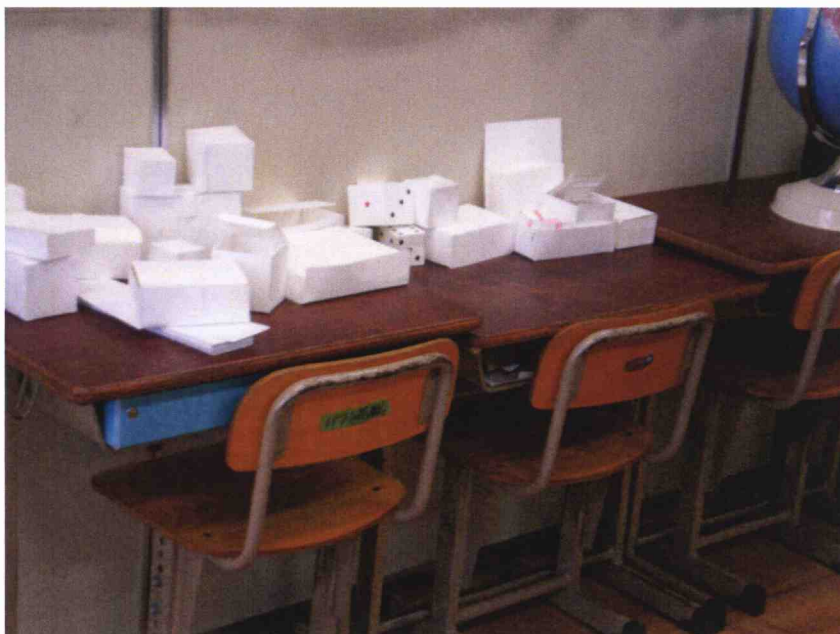
写真 18



- ・仲の良い児童同士は、席を離す(5年)。
- ・班を作るときには、おとなしい児童には活発な児童、学力の高い児童には低い児童を組み合わせる(5年)。

- ・ 自分で復習が出来るように最近習った学習内容は後面に掲示をする(写真 19)(5 年)。

写真 19



- ・ 各自の机以外に、作業用や話し合いで使用する机を設けている(写真 20)(5 年生)。

写真 20



(4)教室観察をしていて気づいた点

- ・「コの字型」だと、一斉授業をしている間でも、気になる児童に対して目が届きやすく、教室の真ん中に空間が出来るため、その空間で活動がしやすい。児童からは「教え合いはしやすいが、1～3年まで「行列型」の机の配置だったから、「コの字型」だと慣れない」という意見もあった。
- ・黒板の中をすっきりとしている学級が多かった（写真 21）。

写真 21



- ・ 教室に次の写真のような物が児童の近くにあり、集中力が途切れる場面があった(写真 22)。

写真 22



- ・ 教室にあるこのスペースは、児童同士の会話や、児童と教員との会話もしやすい場所であると思う(写真 23)。

写真 23



Ⅱ－２－４ 考察

教室観察調査に応じて頂いた教員は、みな一様に教室環境の整備に対して高い意識を持っているように思われた。しかし、それと同時に高い意識は持ちながらも、どのような教室環境が児童にとって生活しやすく学習しやすいものなのか、疑問を抱きつつ試行錯誤しながら学級経営をしていることが分かった。

教室観察では、教員が、黒板周りの掲示物を必要最低限に留めるよう意識していることが分かった。学校全体で、黒板周りの掲示物を減らす取り組みを行っている学校もあった。それは、黒板周りに掲示物があることで授業中、児童の集中力が低下しないようにするために行っている。菅野(2006)が「授業が始まる前のノートと同じで、黒板はすっきりしていることが望ましい。テスト日や伝達事項などが書いてある、あるいは、紙に書いて貼ってある黒板をよく見るが、授業中、子どもたちは気が散ってしまう。授業に集中するためにも、授業が始まったら、今日の日付と授業内容の板書だけで、余計なことは書かないことが大切である。」と述べているように、この取り組みは決して発達障害（もしくは疑い）のある児童に限らず、全ての児童にとっても、授業に集中しやすい環境となるのではないだろうか。

有田ら(2006)が「個人作品等の学習関係の掲示物は、大きな掲示面を必要とする」と述べており、実際に教室観察調査の中でも、掲示場所が不足してやむを得ず黒板周りに掲示をするしかないと答えた教員もいた。

決して広いとは言えない教室内で、児童が生活しやすく勉強しやすいように教室環境を整備することは、容易ではないかもしれないが、教室内に置かれているものや掲示物が、児童にとって本当に必要な物なのか見極めることが必要だと感じた。

また、机の配置に関しては、8名の全ての教員は工夫をしており、机の配置には各々理由があった。「行列型」にしている理由としては、「授業に集中しやすくするため」という意見があった。小川ら(2004)が「他の児童生徒と学習活動を深める時には、学習活動を一緒に進める者同士が顔を見合わせることができる机の配置をとると効果的である。」と述べているのと同様に、「コの字型」にしている理由としては「話し合いの重視」と回答した教員が多かった。児童同士の顔が見えることで、話し合い活動がより活発なものとなるのである。しかし、中島(2003)は、「コの字型」の配置は全体がよく見えるので、話しやすい雰囲気をつくるのには有効だが、刺激に弱い子の場合には、周りの刺激が入りすぎて、集中しにくいことがある」と、「コの字型」の机配置に対して問題点を指摘している。「グループ型」にし

ている理由は、「課題の共有と課題解決への方法を毎時間話し合わせて、一人ひとりの共有化を図ろうとするため」という意見があった。

それぞれ、各学年で達成してほしいことや、クラスの特徴を捉えたうえで、机の配置を決めていることが分かった。例えば、一度「コの字型」の机配置で学級経営がうまくいったからといって、「コの字型」の机配置にこだわるのではなく、クラスや児童の特徴を十分に考慮したうえで、机の配置を決める必要がある。

Ⅱ－３ 全体的考察

第１研究の質問紙調査による研究では、京都府、大阪府の小学校教員の教室環境の整備状況について分析を行った。その結果、教員の属性、クラスの属性、発達障害のある児童に関わった経験の有無によって教室環境の整備に対する意識にばらつきが見られ、発達障害(もしくは疑い)のある児童に対しての教室環境の整備状況も明らかになった。教室環境を整備することの重要性は理解しているが、具体的にどのようにしたらよいのか分からず教室環境の整備に対して、試行錯誤しながら行っていることが分かった。

また、発達障害(もしくは疑い)のある児童に対しての教室環境の整備として、「課題のレベルや量を児童に合わせて調節する」等の個別支援が強化されていないことが分かった。しかし、発達障害(もしくは疑い)のある児童に関わった経験のある教員は、教室環境の整備に対して意識が高く、現在担任をしているクラスに当該児童がいなくても、教室内の整理整頓に心がけていた。

第２研究の教室観察調査では、８人の小学校教員の担任をしている教室を観察調査し、教室環境を整えるために工夫している点や困っている点を明らかにした。工夫している点としては、教室の前面の掲示物を必要最低限にすることや机の配置が挙げられる。学級の

特色や各学年の発達段階に応じて教室環境を整えていることが分かった。

困っている点としては、全ての児童に対する教室環境の整備はできるが、発達障害（もしくは疑い）のある児童に対しての個別の教室環境整備が難しいことである。発達障害（もしくは疑い）のある児童にとっては、掲示物がたくさん貼られてあったり、物がたくさん置かれてある状態はよくないのかもしれないが、クラス全体では掲示物や物が必要なときもある。

梅原(2009)が「教室の前面の掲示板には、必要最低限の掲示にとどめ、それ以外の掲示物は廊下側や背面の掲示板を使うのがよい。どうしても前の掲示板に、物を貼らなければならない状況では、カーテンを下げることをおすすめする。」と述べているように、その場その場に対応した教員の工夫が必要である。この教室観察調査を通して、様々な特性をもった児童のいるクラスにおいて、全ての児童が生活しやすく学習しやすいような教室環境の整備をすることの困難性を感じた。

Ⅲ 結 論

① 第 1 研究

- ・ 教室環境の整備に対する意識として、男性教員より女性教員のほうが高いことが分かった。
- ・ 教室環境の整備に対する意識として、経験年数 21 年以上の教員のほうが経験年数 20 年以下の教員より高いことが分かった。
- ・ 教室環境の整備に対する意識として、低学年の担任をしている教員のほうが中学年・高学年の担任をしている教員より高いことが分かった。
- ・ 教室環境の整備に対する意識として、クラスに発達障害（もしくは疑い）のある児童のいる教員のほうが高いことが分かった。
- ・ 教室環境の整備に対する意識として、発達障害（もしくは疑い）のある児童に関わった経験のある担任のほうが経験のない教員より高い。
- ・ 教室環境の整備に対する意識として、発達障害（もしくは疑い）のある児童に対しての支援は、全ての児童に対しても有効であると思われる項目に関しては意識が高いが、発達障害（もしくは疑い）のある児童に対してのみに支援をするような項目に関しては意識が低い。

② 第 2 研究

- ・ 黒板周りの掲示物を必要最低限に留めている。
- ・ 机の配置として、「行列型」にしている理由としては、「授業に集中しやすくするため」という意見があり、「コの字型」にしている理由としては「話し合いの重視」と答える教員が多かった。「グループ型」にしている理由は、「課題の共有と課題解決への方法を毎時間話し合わせて、一人ひとりの共有化を図ろうとするため」という意見があった。

IV 要 約

京都府、大阪府の小学校教員を対象に、現在担任をしているクラスにおける教室環境の整備状況について質問紙法による探索的な研究を行った。また、教室観察調査を用いて、京都府、大阪府の8人の小学校教員の教室環境の整備で工夫している点、困っている点を明らかにした。

第1研究では、教室環境に対する教員の意識の高さについて測定し、教員やクラスの属性、発達障害のある児童に関わった経験の有無との関連において分析を行った。また、発達障害(もしくは疑い)のある児童に対しての支援としての教室環境の整備について分析を行った。その結果、それぞれの教員の属性によって、教室環境に対する意識にばらつきがあることが見出された。また、発達障害(もしくは疑い)のある児童がいなくても、教室内の整理整頓に心がけていることが見出された。そして当該児童に対しては、その児童の特性に応じた支援として、教室環境の整備を行っていることが分かった。一方で、児童の特性を正確に把握することに難しさを感じているため、教員は教室環境の整備の重要性を感じつつ、試行錯誤しながら学級経営を行っているようである。

第2研究では、8人の小学校教員の担任をしている教室を観察調

査し、教室環境を整えるために、工夫している点や困っている点を明らかにした。その結果、工夫している点としては、教室の前面の掲示物を必要最低限にすることや机の配置が挙げられ、学級の特徴や各学年の発達段階に応じて教室環境を整えていることが分かった。困っている点としては、全ての児童に対する教室環境の整備はできるが、発達障害(もしくは疑い)のある児童に対しての個別の教室環境整備が難しいことが挙げられた。

《 謝 辞 》

本研究を進めるにあたり、質問紙調査及び観察調査に快く御協力
いただいた大阪府、京都府内各学校の先生方に心より御礼申し上げます。

また、二年間にわたり、一貫して丁寧なご指導を賜りました藤岡
秀樹先生に心からの感謝を捧げます。

V 文 献

- 相澤雅文・佐藤克敏・田中道治・藤岡秀樹（編） 2009 特別支援教育ハンドブック すべての学校での活用に向けて 京都教育大学 44-45.
- 網谷優子・武蔵博文 2008 発達障害児の集団における社会的コミュニケーション環境についての検討－「発表者」「聞き手」の役割学習の効果－ 特殊教育学研究, 45(5), 265-273.
- 有田壮志・金鍾石・宮本文人 2006 小学校の普通教室における前・横・後の壁面構成と掲示状況 小学校の普通教室における掲示場所計画に関する研究 その2 日本建築学会大会学術講演梗概集 269-270.
- 堀内理悦子・古屋義博 2003 特別な教育的ニーズを児童生徒の学ぶ教室環境に関する考察－掲示物や備品に視点をあてて－ 教育実践学研究 山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要 8, 23-32.
- 井上雅彦 2006 ADHDと環境調整 滝川一廣・小林隆児・杉山登志郎・青木省三(編) そだちの科学, 6, 62-66.
- 井上雅彦 2007 行動面の指導－〔Ⅱ〕指導 特別支援教育士資格認定協会(編) 特別支援教育の理論と実践 Ⅱ指導 金剛出版

pp.159-175.

伊藤二三郎 2009 通常学級の先生のための環境調整 月刊生徒指導 7月号 32-35.

菅野秀二 2006 1年間をきちんと見通した学級の環境づくり
学事出版 pp.18-19.

小林久美 2002 高等学校家庭科における実習室環境に関する研究
－実習室環境が生徒に及ぼす影響について－ 九州女子大学紀要,
39, 1-15.

文部科学省 2002 平成14年 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全国実態調査調査結果

文部科学省 2003 平成15年 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)

中島倫子 2003 特別支援教育を生かした個に応じた授業の工夫
石隈利紀・朝日朋子・曾山和彦(編) 学習に苦戦する子 図書文化 pp.170-173.

西岡有香 2007 言語・コミュニケーションの指導－〔2〕指導 特別支援教育士資格認定協会(編)特別支援教育の理論と実践 II 指導 金剛出版 pp.44-58.

小川俊典・後藤正行・武内恵味・仲律子・杉江修治 2004 少人数授業における望ましい教室環境に関する調査的研究(2) 中京大

学教養論業, 44, 739-764.

末光秀昭 2008 身の回りの整理整頓がまったくできない子への
対応 末光秀昭(編)子どもの規範意識の育て方 低学年 明治図
書 pp.98-99.

梅原厚子 2009 イラスト版 発達障害の子がいるクラスのつくり方
これが基本 子どもが困らない35のスキル 合同出版
pp.30-31.

巻末資料

* 第 1 研究 * 質問紙自由記述欄 まとめ

* 環境において、じぶんなりに工夫しておられることやうまくいった例 *

- ・ その子のまわりには、落ち着いて学習できる子どもをつけている
(学習集団の雰囲気づくりのために)。
- ・ 席は一週間ごとにまわす。
- ・ 板書を写す活動はありません。
- ・ 学級文庫の充実、学びの要素のあるおもちゃ、掲示物を多く貼る。
(子どもの知的好奇心を揺さぶろうと考えている) ただ前面は、出来るだけすっきりさせたいと思っている。
- ・ アスペルガー、ADHD といっても個人差があり、千差万別だと思うので、一律的な対応は効果がない。その子をどう見取るかであると考える。一番大切なのは信頼関係であると思う。あと人的なサポートはとても有効であった。1 年間副担任がいたときは、ADHD、アスペルガーが複数名いたが、なんとか乗り切れた。一時的ではなく、連携のとれた複数体制が必要であると思った。結構プライドの高い子が多かったので、その子だけでなく、みんなと同じ対応をとったところ、他の子もうまく機能したこともある。
- ・ 不必要なものはできるだけ貼ったり置いたりしないようにしてい

る。

- ・リーダー会により、座席を決めている。リーダー、副リーダーが意識してグループ内で困っている人に声をかけている（4人組み）。
- ・黒板をノートにとれたら、グループまでまだの人に、そのノートを見せてあげるよう指示する（黒板を見るより早くうつせる）。
- ・机間巡視しやすいように前列に、配慮を要する児童を座らせている。
- ・ハード面だけでなく、子どもたちの横のつながりがよりよいものとなり、互いに助け合えるような雰囲気づくりを心がけている。
- ・前時に学習した公式や板書を側面掲示にする。作業の順ややることが重なるときは、板書をして確かめられるようにする。床や机の横には、物を置かないように声かけをしている。
- ・視覚に訴える指示カードは有効であると感じた。（書く・読む・座る・おわったら〇〇へ出すなど）一日の簡単なスケジュールを書いておくと安心すると子どもが言っていた（急に変更があったらどきっとするとのこと）。
- ・机の横に物をかけさせることは今まで避けてきたのですが、読書指導の一環でマイバッグをかけ、中に本や辞書などをいれている。私個人としては非常に落ち着けない環境（今までとは違うから）ですが、便利な面もあり、どちらが良いのか分からない。ただ、

小学校の子どもたちのロッカー等荷物の置き場所が少なくて困る。

どうにもならず、常に整理を訴えている。教師の机を教室の後方に置いて、子どもたち目線で黒板等教室の前面を見ることができ、チェックできることはよいと思う。

- ・ 仕事（日直）の役割は掲示し、こなすことでカードを裏返す、という方法は、多くの子どもに有効である。掃除場所も分かりやすく表などにすることでスムーズに動いているように思う。学習の流れを掲示することで見通しをもちやすい。
- ・ 毎朝、一日のスケジュールを子どもたちと一緒に確認し、黒板に書いている。目的の児童だけでなく、他の子どもたちも一日の流れを理解できるので、スケジュールの確認は良いと思う。
- ・ 診断を受ける前の児童を受け持ったとき、何度か学習中にパニックになったことがあり、そういう時は、クールダウンするために、教室の隅のくぼみのようなところに入ってよいとしたところ、パニックの時はそこに入り気持ちを落ち着かせることができた。その後病院で受診し、アスペルガーと診断された。
- ・ 黒板のまわりの掲示は、変化がないようにしている。
- ・ 子どもたちが使っている棚と先生が使う棚を分け、子どもたち用の棚には何が入っているか分かるようにしている。またその棚は自由に使えるようにしている。名前マグネットを用意し、常に自

分の机に貼っておく。黒板に名前を書かないといけない時には、そのマグネットを使って分かるようにしている。配布物を入れる箱と提出物を入れる箱を用意しておき、いつでも配れたり提出できるようにしている。時間割をマグネットにしており、各教科ごとに色分けしている。色で見分けられるようにしている。

- ・ 一日の予定を黒板の端に書いている。全員が一日のスケジュールを把握しているので、学習の入りが、少しスムーズである。授業の始まりの時間ごとに時計の絵を貼ることで、時間を意識する。
- ・ そうじのごみを集める場所を、教室内と廊下にビニールテープで囲んでいる。教室を四つのスペースに区切って、そこを4人ないし5人が協力して掃除するシステムを取り入れている。後ろの棚の上（真ん中）に全員分の水筒を入れる折りたたみ式のかごを用意して利用させている。学級文庫は廊下側と運動場側の両側に設けている。
- ・ 大事なことは色をかえる。囲む。
- ・ 3，4人の児童がいたとき、絵を使って指導するなどを増やしていた。叱ることは出来るだけ減らしたのはよかった。
- ・ 机の横にものをかけない。黒板は、日にち、曜日のみ。気になる子はいるが、掲示物に対して、反応する子どもはいないので、あまり気を使っていない。が、常に整理整頓された環境で学習して

- ほしいという思いはある（机の中、ロッカーの中、筆箱の中）。
- ・配布済みのプリント類の余りを入れておくトレイを用意し、なくした場合はそこから取るようにしている。また、絵や問題等を書く紙も、余りのプリントから使うようにしている（手紙類の管理と、紙の無駄遣いを減らすことができるように）。
 - ・シンメトリーに掲示する。視界に興味があるものが入らないようにする。
 - ・座席は「コの字型」よりも、全員前を向いている状態のほうが集中する。
 - ・今年から黒板周辺の掲示物を学級目標と給食当番（前にエプロンかけのフックがあるためやむを得ず）のみにしました。どれくらい効果があるのか分からないが、黒板に集中できればと思っている。自分の机の位置や発表の位置などをテープで床に示している。
 - ・机の引き出しに物が多く入らないことがあるので、一人に一つずつ整理用ボックスを渡し、学校に置いておけるものは、そちらに入れるようにしている（安全ノート、心のノートなど）。
 - ・支援が必要な子どものためにやっていた一日にの予定表などは、周囲の子どもたちにとっても、先を見通して動くといったみたいで便利だと子どもから聞いたことがある。
 - ・時間に余裕を作って、一日の予定を黒板に掲示している。全体へ

の話は、発達障害の児童の方向を見て話すようにしている。

- ・ 掲示は後ろのみにできるようにしている。
- ・ 一日の流れを黒板に一日中掲示している。
- ・ なるべく物が見えないように目隠ししている。
- ・ 手順カード、表やカードを利用している（絵・写真）。
- ・ 言葉で説明するだけではなく、目の前で実演しながら一緒にやる形をとるよう心がけている。
- ・ 先の見通しや、こうしたらこうなるという先にある出来事を前もって掲示するようにしている（出来たらシールなど）。
- ・ ①―②―のような手順を簡条書きにしている。
- ・ 整理できない子は、専用のかごや袋で置き場所を決めるようにしている。
- ・ 物をごちゃごちゃに置かない。
- ・ かごを使い、文字だけでなく、イラスト等も入れて分かりやすく整理している。
- ・ 教室内のどこに何を置くかを決めている。
- ・ イラスト入りで、机の中の整理の仕方や、良い姿勢のとり方等を掲示している。
- ・ 教師が教室をきれいに整理しようと心がけると、子どもたちも整理整頓の意識がついてきて、よりよい教室環境が保たれる。

- ・朝、子どもたちが学校に来たときに何をしておくかの手順を毎日黒板に掲示している。また宿題プリントなどの掲示物を入れるかごも毎日決まった所に用意して置いている。毎日の習慣を変えることなく同じにしておけば、自然と子どもたちが体や感覚で覚えてくれるような気がする。
- ・学級文庫やおもちゃ箱（雨の日や教室遊びができるように、カルタやウノ、トランプなどをいれている Box）を教室に置くことによってリラックスできるスペースを設けている（クールダウン）。
- ・テレビの下に雑然と置いている学習用具やプリント等が児童にとって目障りとなる為、カーテンで目隠しをしている。
- ・給食当番や掃除当番は、各自の役割が明確になるよう、個人名を入れて掲示している。
- ・ファイルやノート類、副読本等の保管については、収納するものを明記し、それぞれの BOX を用意。
- ・ルール等も壁面に貼ってはいるが、ルールが守れるようになると、はずし、貼りっぱなしにはいない（貼りっぱなしは、景色になって児童は見ていない）。
- ・掃除道具箱の整理整頓の仕方を写真に写し、常時、その状態で整理されているようにする。
- ・机の整頓が常に出来るように床に机の足を置く位置をマジックで

書く。そうすることによって、児童は足元の印を意識し、一年生でもあまり動くことはない。

- ・サポートをしてくれる児童とのグルーピングや座席配置
- ・視覚情報を多くして判断しやすくした。
- ・掲示物などの情報量の整理。
- ・家庭訪問等での保護者からの希望、情報収集での掲示物や資料の掲示の仕方など。
- ・黒板は不必要なものは貼らないようにしている。
- ・一日の予定がわかるように掲示している。
- ・席替えをしても、支援の必要な子の席は固定している。本人はその方が混乱しないようだ。
- ・人間関係を考えた席の配置。
- ・掲示物の種類を区別する（後ろに子どもの作品、廊下側に学習の済んだ掲示物など）。
- ・必要でないものは置かない。
- ・気になるものは視野にいれない。
- ・個別に整理するよう促し、時に全体でする時間をもつこともある。
- ・クイズ形式にする（ふたをあけたら、答えがあるようなもの）。
- ・出来るだけ前面掲示をしない。でも教室が狭いためしょうがなく貼ることもある。

- ・机をきれいに並べられるように、床に印をつける。
- ・事前に予定を知っていないと不安になる子がいたときが、必ず一日の予定のスケジュールを出し、今はどれなのかを矢印のマグネットで移動させながら示した。
- ・すべきことがわかるように、順序だてて板書し、最後は、読書のように時間いっぱいやれる課題を出すなど、迷わないように工夫した。
- ・児童が気持ちよく意欲的に活動できるように、教室が整理されている状態を心がけている。私自身も意識して動き、児童にも細やかに声をかけている。
- ・たくさん、発達障害と思われる児童がいるので、刺激にならないように工夫して児童を配置している。そのため、個人にとっては、席が後ろの方になってしまうことがあるが、少しはましである(1列ずつ離している)。
- ・気になる児童は、目の届くところに配置する。
- ・気になる児童の交友関係が広がるように配置する。
- ・意欲を出すことのできる掲示物を貼る。
- ・活動しやすい条件をそろえるようにする。
- ・男女を組み合わせる。
- ・常に整理整頓に心がける。

- ・出来るだけ前方に机を配置する。
- ・ADHD児は、一番前の真ん中か端（その子にもよる）に座ることで、周りからの刺激が少し減り、落ち着けた。自閉症スペクトラムの児童はサポートしてくれる児童のそばやモデルになる児童の後ろにすると落ち着いて学習できた。
- ・なるべく教室がすっきりと整頓できるように心がけている。物も片付ける場所を決めているので、自分たちで準備、後片付けができる。また一日の予定を掲示していることで見通しを持って行動できる。急な予定の変更があったときは、なるべく分かりやすく説明し、黒板に変更点を板書するようにする。
- ・黒板横の掲示板には、できるだけ何も貼らず、すっきりするようにしている。
- ・登校してからやるべきことを掲示して、視覚支援をする。
- ・宿題や提出するものをかごに分けて入れさせる。
- ・教室にはできるだけ物を貼らないようにしている。
- ・字も出来るだけ大きく、今日習った大事な言葉、文章などを黄チヨークで書く。
- ・グループにて課題の共有と課題解決への方法を毎時間話し合わせて、一人一人の共有化を図ろうとしている。そのため座席は互いに顔も見合う形式をとっている。

諸先生方へ

京都教育大学大学院 教育学研究科
学校教育専修 教育・発達心理学コース
富永 理恵子
(指導教員) 京都教育大学教授 藤岡秀樹

小学校における「教室環境」についての調査

*以下の質問についてお答えください。該当番号・記号に○を付けてください。

【1 先生ご自身のことについてお伺いします】

①性別 1 男性 2 女性

②年代 ア 20代 イ 30代 ウ 40代 エ 50代 オ 60代

③教職経験年数（常勤講師を含みます）

ア 1年未満 イ 1～5年 ウ 6～10年 エ 11～20年
オ 21～30年 カ 31年以上

【2 現在もたれているクラスについてお聞きします】

①現在担任されている学年

ア 1年 イ 2年 ウ 3年 エ 4年 オ 5年 カ 6年

②現在担任されているクラスの人数

男子（ ）人 女子（ ）人

③先生のクラスに「発達障害」と診断された児童はいますか。

*ここでいう「発達障害」とは、LD(学習障害)・ADHD(注意欠陥多動性障害)・高機能自閉症・
アスペルガー障害に、軽度の知的障害を含めたものとします

1 いる 2 いない

④ ③で「いる」と答えられた先生にお伺いします。その児童は何名ですか。

LD（ ）名 ADHD（ ）名 高機能自閉症・アスペルガー障害（ ）名
軽度の知的障害（ ）名

⑤先生のクラスに御自分の判断で「発達障害ではないか」と思われる児童はいますか。

1 いる 2 いない

⑥ ⑤で「いる」と答えられた先生にお伺いします。その児童は何名いますか。

() 名

【3 2の③か⑤で「いる」と答えた先生にお聞きします。両方「いない」と答えた先生は、4にとんでください】

発達障害のあるもしくは疑いのある児童に対しての支援についてお聞きします。あなたの感じた方に近いものを一つ選んで、数字に○をつけてください。該当の児童が複数いる場合には、誰か一人を念頭において、もしくは全員を総合して考えてください。

・ い い え ・ ・ ・ 1	い ・ ・ ・ ・ ・ 2	・ ど ち ら と も い え な 3	・ は い ・ ・ ・ ・ 3
--------------------------------------	---------------------------------	--	--------------------------------------

1.黒板が見えやすく板書がとりやすい席か

1	2	3
---	---	---

2.板書の文字や量が適切か

1	2	3
---	---	---

3.備品や掲示物などが気にならない席か

1	2	3
---	---	---

4.前面黒板がきれいに消されているか

1	2	3
---	---	---

5.前面に不要な掲示がしていないか

1	2	3
---	---	---

6.窓の景色や教室の外の音が気にならない席か

1	2	3
---	---	---

・ い い え ・ ・ ・ 1	い ・ ・ ・ ・ ・ 2	・ ど ち ら と も い え な 3	・ は い ・ ・ ・ ・ 3
--------------------------------------	---------------------------------	--	--------------------------------------

7.給食当番やそうじ当番表が理解しやすく掲示しているか

1	2	3
---	---	---

8.必要な場合はすぐに支援が得られやすい位置の席か

1	2	3
---	---	---

9. 次の行動の手がかりとなる準備物などの情報の提示や掲示をしているか

1	2	3
---	---	---

10.壊れやすいものやはがれかけた掲示物の整理をしているか

1	2	3
---	---	---

11.整理しやすい引き出しや荷物・学用品置き場の工夫を

1	2	3
---	---	---

しているか

- 12.課題のレベルや量が適切か 【 1 2 3 】
- 13.プリントの文字の大きさ・記入欄が適切か 【 1 2 3 】
- 14.先生の机上が整理してあるか 【 1 2 3 】
- 15.教室の後ろの棚が整理してあるか 【 1 2 3 】
- 16.ちょっかいや話しかけに対して反応してしまいやすい 【 1 2 3 】
- 仲間との距離が近すぎないか
- 17.サポートを得られる仲間が近くにいるか 【 1 2 3 】

【4 経験について】

①先生は今までに、「発達障害」と診断された児童に関わった経験がありますか。あるだけ○を付けて下さい。（＊複数回答可能です）

- 1 LD 2 ADHD 3 高機能自閉症・アスペルガー障害
4 軽度の知的障害 5 わからない 0 ない

②先生は今までに、御自分の判断で「発達障害ではないか」と思われる児童に関わった経験がありますか。あるだけ○を付けてください。（＊複数回答可能です）

- 1 LD 2 ADHD 3 高機能自閉症・アスペルガー障害
4 軽度の知的障害
5 どれに当たるのか分からないが、何となく「発達障害」と疑われる生徒
6 わからない 0 ない

【5 教室環境の整備についてお伺いします】

現在もたれているクラスの教室環境についてお聞きします。あなたの感じ方に近いものを一つ選んで、数字に○をつけてください。

・	・	・
い	い	は
い	・	い
え	・	・
・	・	・
・	・	・
・	・	・
1	2	3

- 1.教室を整理整頓し、不必要なものを置かないように 【 1 2 3 】
している
- 2.みんなで使う物の置き場所を決めている 【 1 2 3 】
- 3.みんなで使う物は分かりやすく目印をつけている 【 1 2 3 】
- 4.机の横に(できるだけ)物をかけないようにしている 【 1 2 3 】
- 5.全員で机の中の整理整頓をするように習慣付けてい 【 1 2 3 】
る

◎お忙しい中、御協力いただきありがとうございました。

この調査に関して、ご意見や感想などがありましたら、どうぞお書きください。

--

可能でしたら、教室での観察調査を計画させて頂きたいと思っております。もし御協力頂ける先生がいらっしゃいましたら、学校名とお名前をご記入下さい。

--

ありがとうございました。