

若手小学校教員の「気になる」児童に対する認識(1) —学習・行動・情緒面を中心に—

八 木 成 和

大学卒業後3年以内の若手小学校教員を対象に「気になる」児童への学習・行動・情緒面の認識の仕方を中心に検討した。その結果、「読み書き能力の問題」因子、「行動・情緒面のコントロールの問題」因子、「指示の通りにくさ」因子の3因子が抽出された。この結果から、若手小学校教員は、基本的な読み書きができないこと、行動や情緒面の制御の問題、コミュニケーションをとる場合の指示の通りにくさの3つの視点から「気になる」児童を捉えていることが示唆された。今後、若手小学校教員が学級担任として求められる能力を身に付けるために、若手小学校教員がどのような視点から問題を把握し、どのような対応をしているのかを明らかにし、そのニーズにあった教員養成カリキュラムの検討や初任者研修等の研修内容の開発が必要であることを指摘した。

キーワード：若手小学校教員、発達障害、特別支援教育

I. 問題と目的

2007年から特別支援教育による、発達障害のある児童生徒の学力向上に向けた取り組みが開始され、「個別的教育支援計画」の策定、特別支援教育コーディネーターの配置、特別支援教育を支えるネットワークの構築の3点が具体的な方策として求められてきた。八木(2006)では、これまでの特別支援教育に対する取り組みに関して概観し、今後の課題の1つとして教師の側のニーズや指導経験の有無を考慮した教師の専門性を高める研修等の体制の構築の必要性について示唆した。

これまでに特別支援教育や発達障害のある児童への対応方法について実態や現状を把握するために、小学校教員等を対象とした意識調査が実施されてきた。たとえば、姉崎(2005)は、聾・養護学校、小・中学校教員54名を対象に特別支援教育に対する今後の研修について検討している。その結果、小・中学校の教員において研修ニーズの高いテーマは、「①一斉の教科指導の中での支援方法」、「②通常学級の活動の中での支援方法」、「③通常学級と特別支援教室の間での連携のあり方」、「④学校全体での支援方法」の4点であった。この4点のうち、「①一斉の教科指導の中での支援方法」と「②通常学級の活動の中での支援方法」は、学級担任として求められる内容である。この2点を含めた4点とも学校内外の連携を必要とする内容である。したがって、特に、通常学級の学級担任にとって重要なテーマであったと思われる。

また、秋山(2004)は、小学校教員124名と中学校教員72名を対象に知的障害、LDとADHDを含むLD等、自閉性障害という3つの障害のある児童・生徒の指導経験の有無から指導上の負担感について質問紙法によって検討している。その結果、小学校教員では知的障害の指導経験

が 52.4%、LD 等の指導経験が 36.3%、自閉性障害の指導経験が 39.5%であった。特に知的障害の指導経験が約半数で多かった。指導する上での負担感は、小学校教員では 3 つの障害について半数以上の教員が「対象児童生徒本人への対応」が非常に負担であると感じていた。しかし、この負担感に関して指導した経験のある教員と指導経験のない教員との間で差が見られた。指導経験の有無によって負担感にズレがあることが指摘されているが、特別支援教育は連携して対応することが求められている。担当している教員だけでなく、校内の他の教員も協力していく必要がある。この指導経験の有無による教員の意識のズレを、研修等を通じて少なくしていく必要があり、研修内容のニーズの違いにも影響する問題である。

同じく障害児教育の経験から江田・小野・武田・山崎（2009）は検討している。小学校教員 762 名を対象に学校教育法改正前の 2005 年から 2006 年に特別支援教育に対する意識調査を実施した結果、障害児教育の経験のある教員群、未経験教員群、特別支援学級教員群の 3 群を比較した場合、「指導実践への自信」因子と「障害の専門知識」因子の 2 つの因子において特別支援学級教員群が他の 2 群に比べて有意に平均値が高かったが、「一般的賛同」因子と「不安と負担感」因子では明確な差はなかった。この結果から、小学校教員においては過去に障害児教育を経験したかどうかということではなく、現在担当している学級への意識が強く影響していることが指摘されている。山本・都築（2007）でも、特殊学級の担任を経験したかどうかの観点から比較し、経験のある教員の方が経験のない教員に比べて座席の決め方等学習環境を整える際に発達障害児の特性を考慮した、なるべく刺激の少ない環境づくりをしている傾向のあることを指摘している。また、専門的知識や学級経営において違いがあることを指摘している。

これ以外に、山本・都築（2003）では、小学校教員 84 名を対象に 20 代、30 代、40 代、50 代の 4 つの世代別に比較して通常学級における対象となる児童への対応方法について検討している。その結果として 20 代の教員では発達障害児が在籍すると、みんなでがんばる雰囲気は作っていかうとしているが、問題行動の指導、教科学習の準備において不安を感じており、差別につながるのではないかという考えを持ちやすいことを報告している。そして、20 代の経験のない若手の教員はそのことをなかなか相談できずにいることを指摘している。

そして、西出・布本（2006）では三重県の特別支援教育推進体制モデル事業を実施した小学校と実施していない小学校の教員の意識の比較をしている。モデル校の小学校教員 67 名と非モデル校 68 名の比較から特別支援教育に関わる教員の意識を検討した結果、モデル校と非モデル校では、コーディネーターの意識では相違はなかったが、学校の取り組み方には差が見られた。また、調査対象の全小学校教員を対象に支援スタイルを検討したところ、おおむね児童のニーズに応じた支援が行われており、「しっかり聴くように声を掛けた」などの聴覚支援が多く用いられていることが指摘されている。今後、児童の認知スタイルなどを把握した上で優位な能力を媒介する形での支援の必要性を示唆している。

質問紙調査以外に、面接調査により特別支援教育に対する教員の変容をとらえようとする試みも見られる。たとえば、斎藤・小野・井手（2008）では、学級担任兼学年主任である小学校教員 6 名を対象に半構造化面接により ADHD および発達障害の理解と対応について検討している。その結果、発達障害の理解については医学的な理解よりも集団適応の視点から理解している傾

向が見られること、小学校教員が求める主たる支援は介助員制度であることを指摘している。そして、小学校教員が求める支援の問題点として、個別的、具体的な対応が現在の児童の集団適応を基準にしている可能性があること、現在の具体的な児童の集団適応を問題視する小学校教員の傾向が保護者との連携に与えている影響、予防的取り組みへの関心の低さの3点を挙げている。また、瀬底・浦崎（2009）は特別な支援を必要とする児童の担任教員4名を対象にライフヒストリー・インタビューを実施し支援する側からの心の動きを「とまどい」の変容としてとらえ、その変容過程を通して教員の変化について検討している。

以上のように、特別支援教育が導入されてから教育現場では様々な取り組みが実施されている状況の中で小学校教員の意識も変容することが求められている。しかしながら、若手小学校教員の場合、大学等の教職課程の教員養成カリキュラムにおいて特別支援教育や発達障害のある児童への対応方法について知識面では学習する機会があるが、教育実習や学校ボランティア活動以外で具体的な対応方法を学ぶことは少ない。そこで、本研究では、若手小学校教員を対象に若手小学校教員が学級内で「気になる」児童に対してどのような視点から問題を感じているのかを把握することにより今後の教員養成や研修の方向性について検討することを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 調査対象者

私立A大学の教員養成課程を卒業し、その後、過去3年以内に小学校教員か小学校常勤講師として勤務している者を調査対象とした。調査対象者は、小学校に勤務しており現住所が判明している137名であった。郵送法により調査を行ったところ64名から回収できた（回収率46.7%）。回収された分析対象者は、男性8名（12.5%）、女性56名（87.5%）であった。平均年齢は23.1歳（SD=.90、22歳から25歳）であった。調査時点における現在の雇用形態は教員採用選考試験に合格している正規採用者41名（64.1%）、常勤講師18名（28.1%）、非常勤講師3名（4.7%）、その他2名（3.1%）であった。小学校における現在の配置状況は、学級担任48名（75.0%）、特定の教科担当者11名（17.2%）、副担任3名（4.7%）、欠損値2名（3.1%）であった。

勤務地別に見ると、大阪府38名（59.4%）、大阪市6名（9.4%）、奈良県7名（10.9%）、兵庫県5名（7.8%）、その他6名（9.4%）、私立小学校2名（3.1%）であった。大学卒業後3年目は7名（10.9%）、卒業後2年目は23名（35.9%）、卒業後1年目は34名（53.2%）であった。

2. 調査方法

調査期間は、2005年8月28日から1月30日および2006年7月1日から11月30日であった。記名が必要な自記式質問紙調査票を各自の自宅に郵送し、記入後同封の返信用封筒にて回収した。記名を求めると回収率が低下することが考えられたが、継続した資料の収集と具体的な支援の提示を示すことも本研究の目的でもあったため、記名式による調査用紙を用いた。

調査内容は、本郷（2005）、森（2001）を参考にして9領域計116項目を作成した。具体的には、①「対象となる児童自身に見られる学習面の様子」に関する18項目、②「対象となる児童

自身に見られる行動・情緒面の様子」に関する 21 項目、③「先生との関係で見られる様子」に関する 12 項目、④「他児との関係で見られる様子」に関する 12 項目、⑤「集団場面で見られる様子」に関する 13 項目、⑥「クラス集団への対応」に関する 11 項目、⑦「対象となる児の保護者とのコミュニケーション」に関する 20 項目、⑧「学校内の体制」に関する 5 項目、⑨「学校外との連携体制」に関する 4 項目であった。「現在、担任されているか担任していたクラスの軽度発達障害児や先生が疑わしいと思われる児童」の 4 月と 5 月の様子を思い浮かべてもらい、各児童について項目ごとに「まったくない」「やや少ない」「少ない」「ふつう」「やや多い」「多い」の 6 件法で回答を求めた。

本研究では、このうち「気になる」児童個人への認識の仕方を分析することを目的としているため「対象となる児童自身に見られる学習面の様子」と「対象となる児童自身に見られる行動・情緒面の様子」の 2 領域について分析を行った。なお、分析にあたっては、統計解析ソフトウェア IBM SPSS Statistic 19 を使用した。

3. 倫理的配慮：調査依頼書には研究の主旨と「回答は自由意志であること」を明記した。また、記名が必要であるが、これは継続して質問紙調査と面接調査に協力していただくことを希望するためであることを記した。また、報告書等ではプライバシーが守られ、個人が特定されないようにすることを記した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 「気になる」児童の属性

89 名の児童について評定結果が得られた。児童の性別は、男児 74 名 (83.1%)、女児 15 名 (16.9%) であった。児童の学年は、小学 1 年生 13 名 (14.6%)、小学 2 年生 28 名 (31.5%)、小学 3 年生 13 名 (14.6%)、小学 4 年生 21 名 (23.6%)、小学 5 年生 10 名 (11.2%)、小学 6 年生 4 名 (4.5%) であった。

2. 「気になる」児童の学習面の問題

学習面の様子に関する 18 項目について 6 件法で回答を求めた。「まったくない」を 0 点、「少ない」を 1 点、「やや少ない」を 2 点、「ふつう」を 3 点、「やや多い」を 4 点、「多い」を 5 点として得点化した。得点が高いほど「気になる」児童に頻繁に見られる様子である。「対象となる児童自身に見られる学習面の様子」に関する 18 項目の平均値 (SD) を TABLE1 に示した。

TABLE 1 対象となる児童自身に見られる学習面の様子の項目別平均値（SD）

No.	項目内容	平均値	SD
1	簡単な単語の意味を取り違えたり、聞き間違えたりすることが多い。	2.77	1.73
2	簡単な指示を聞き取ることができない。	3.39	1.63
3	授業中、注意を集中して教師の話を聞くことができない。	3.98	1.36
4	話すことが極端に少ないか、極端におしゃべりが多い。	3.11	1.67
5	文法的に不完全な文で話すことが多い。	2.72	1.86
6	話の内容が断片的でわかりにくく、つまったりすることが多い。	2.95	1.73
7	読めない字が多く、促音や拗音などを読み間違える。	2.72	2.06
8	読めない漢字が多く、読み間違える。	2.96	1.95
9	音読はたどり読みで、つまることが多く、ペースが遅い。	3.26	1.90
10	文字を抜かしたり、付け加えたり、行をとばしたりする。	3.11	1.90
11	書けない字が多く、促音や拗音などを書き間違える。	3.12	2.02
12	書けない漢字が多く、書き間違える。	3.19	1.96
13	判読しにくい乱雑な字を書く。	3.20	1.86
14	漢字の間違いが多く、なかなか覚えられない。	3.23	1.89
15	日付、曜日、時間などがわからない。	1.69	1.80
16	道順や机・ロッカーの位置など場所や位置がわからない。	.80	1.37
17	はさみの使用、ひも結びなどが苦手で手先が不器用である。	2.47	1.94
18	全身を使ったボールや器械運動などの協応運動が苦手である。	2.49	2.02

平均値が 3.0 以上でふつうより多く見られた項目は、18 項目中 9 項目であった。平均値が高い順番に挙げると、「3. 授業中、注意を集中して教師の話を聞くことができない。」(M=3.98, SD=1.36)、「2. 簡単な指示を聞き取ることができない。」(M=3.39, SD=1.63)、「9. 音読はたどり読みで、つまることが多く、ペースが遅い。」(M=3.26, SD=1.90)、「14. 漢字の間違いが多く、なかなか覚えられない。」(M=3.23, SD=1.89)、「13. 判読しにくい乱雑な字を書く。」(M=3.20, SD=1.86)、「12. 書けない漢字が多く、書き間違える。」(M=3.19, SD=1.96)、「11. 書けない字が多く、促音や拗音などを書き間違える。」(M=3.12, SD=2.02)、「4. 話すことが極端に少ないか、極端におしゃべりが多い。」(M=3.11, SD=1.67)、「10. 文字を抜かしたり、付け加えたり、行をとばしたりする。」(M=3.11, SD=1.90) であった。

この 9 項目は、コミュニケーションに関する問題と読み書きに関する問題である。教員にとって「気になる」児童は学習面ではこの 2 つの問題に関して多くの問題行動が見られると意識されていた。

反対に、平均値が低かった項目は 2 項目であった。すなわち、「15. 日付、曜日、時間などがわからない。」(M=1.69, SD=1.80) と「道順や机・ロッカーの位置など場所や位置がわからない。」(M=0.80, SD=1.37) の 2 項目であった。「気になる」児童にとってほとんど見られない行動であった。

3. 「対象となる」児童の行動・情緒面の問題

行動・情緒面の様子に関する 21 項目について 6 件法で回答を求めた。「まったくない」を 0 点、「少ない」を 1 点、「やや少ない」を 2 点、「ふつう」を 3 点、「やや多い」を 4 点、「多い」を 5 点として得点化した。得点が高いほど「気になる」児童に頻繁に見られる様子である。「対象となる児童自身に見られる行動・情緒面の様子」に関する 21 項目の平均値 (SD) を TABLE2 に示した。平均値が 3.0 以上でふつうより多く見られた項目は、21 項目中 7 項目であった。

TABLE 2 対象となる児童自身に見られる行動・情緒面の様子の項目別平均値 (SD)

No.	項目内容	平均値	SD
1	自分が好きなことには、集中する。	4.17	1.14
2	日によって、調子の良いときと悪いときの波が大きい。	3.27	1.74
3	一度、怒りだすとなかなかおさまらない。	2.88	1.92
4	授業中、課題の材料や教材を見ると、すぐに手を出す。	3.00	1.73
5	同じことを何度も繰り返す。	2.54	1.82
6	欲しいものや、やりたいことを我慢することが難しい。	3.28	1.72
7	不得意なことに取り組もうとしない。	3.76	1.49
8	物など示し、具体的に指示しないと理解が難しい。	3.63	1.56
9	予定が急に変わると混乱する。	1.68	1.69
10	授業中に、急に教室から飛び出す。	1.43	1.90
11	楽しみや興味を他人と共有しない。	1.92	1.71
12	視線が合いにくい。	1.81	1.85
13	話し言葉によるコミュニケーションが難しい。	1.81	1.73
14	常同的で反復的な行動 (手や指をパタパタさせるなど) をする。	1.47	1.70
15	変わった声や話し方をする。	1.37	1.81
16	特異な単語や表現を自分で作り出す。	1.17	1.74
17	からだの動きがぎこちない。	1.75	1.84
18	相手の表情・気持ちが理解できない。	2.55	1.86
19	音・味・感触などに過敏に反応する。	2.15	1.85
20	課題や活動を順序だてて行うことが難しい。	3.48	1.48
21	学習に必要な道具などの忘れ物が多い。	2.92	1.80

平均値が高い順番に挙げると、「1. 自分が好きなことには、集中する。」(M=4.17, SD=1.14)、「7. 不得意なことに取り組もうとしない。」(M=3.76, SD=1.49)、「8. 物など示し、具体的に指示しないと理解が難しい。」(M=3.63, SD=1.56)、「20. 課題や活動を順序だてて行うことが難しい。」(M=3.48, SD=1.48)、「6. 欲しいものや、やりたいことを我慢することが難しい。」(M=3.28, SD=1.72)、「2. 日によって、調子の良いときと悪いときの波が大きい。」(M=3.27, SD=1.74)、「4. 授業中、課題の材料や教材を見ると、すぐに手を出す。」

($M=3.00$, $SD=1.73$) であった。特に、「1. 自分が好きなことには、集中する。」の項目の平均値は4点以上であり、よく見られた特徴であるといえる。

反対に、平均値が2点未満で低かった項目は9項目であった。特に、「16. 特異な単語や表現を自分で作り出す。」の項目の平均値は1.17で最も低かった。この項目は、ASSQ（アスペルガー症候群およびその他の自閉症スペクトラム障害のスクリーニング質問票）27項目に含まれている項目である（クリストファー・ギルバーグ、2003）。

これ以外にも「14. 常同的で反復的な行動（手や指をパタパタさせるなど）をする。（ $M=1.47$, $SD=1.70$ ）」や「13. 話し言葉によるコミュニケーションが難しい。（ $M=1.81$, $SD=1.73$ ）」、「12. 視線が合いにくい。（ $M=1.81$, $SD=1.85$ ）」という3項目は、平均値は2点未満で低かったが、DSM-IVの自閉症の診断基準に含まれ、項目14と項目12も同じくアスペルガー症候群の診断基準に含まれる内容である。以上の4項目は平均値が低く、あまり見られない児童の特徴であったが、学級経営や友だちとの関係において大きな問題を生じる内容である。若手小学校教員の場合、あまり支援が困難な児童を最初から担当させることは考えられず、以上のような結果になったと思われる。

ところで、ここでは、自閉症とアスペルガー症候群の診断基準との関連で検討したが、自閉症とアスペルガー症候群の違いは明確でないという意見もあり（山崎、2005）、教育現場では自閉症スペクトラムという考えがとられることも多い。その違いを議論するよりも児童の状態をアセスメントし、その結果から対応方法や支援方法を考える必要がある。若手小学校教員の場合、障害の種別等に関する知識面に関しては大学等で学習していることが考えられるが、具体的な事例をもとにした学習は少ないことが考えられ、研修等による学習が必要であろう。

3. 学習面と行動・情緒面の因子分析

学習面の様子に関する18項目および行動・情緒面の様子に関する21項目のうち、平均値が3.0以上の16項目を対象に因子分析（主因子法、バリマックス回転）を実施した。その結果、固有値1以上で3因子が抽出され、累積寄与率は55.4%であった。因子分析の結果をTABLE3に示した。

TABLE 3 学習・行動・情緒面の因子分析の結果

	第1因子	第2因子	第3因子	共通性
「読み書き能力の問題」				
12 書けない漢字が多く、書き間違える。	.944	.029	.092	.900
11 書けない字が多く、促音や拗音などを書き間違える。	.914	-.002	.142	.856
14 漢字の間違いが多く、なかなか覚えられない。	.873	-.023	.051	.766
9 音読はたどり読みで、つまることが多く、ペースが遅い。	.797	-.236	.281	.770
10 文字を抜かしたり、付け加えたり、行をとばしたりする。	.651	-.225	.315	.573
13 判読しにくい乱雑な字を書く。	.648	.159	.226	.497
「行動・情緒面のコントロールの問題」				
6 欲しいものや、やりたいことを我慢することが難しい。	-.157	.872	.060	.789
2 日によって、調子の良いときと悪いときの波が大きい。	-.157	.741	.092	.582
4 授業中、課題の材料や教材を見ると、すぐに手を出す。	.021	.631	.225	.449
7 不得意なことに取り組もうとしない。	.101	.589	.015	.357
1 自分が好きなことには、集中する。	-.069	.558	.163	.342
4 話すことが極端に少ないか、極端におしゃべりが多い。	.007	.392	.210	.198
「指示の通りにくさ」				
2 簡単な指示を聞き取ることができない。	.252	.113	.669	.525
20 課題や活動を順序だてて行うことが難しい。	.133	.337	.610	.504
8 物など示し、具体的に指示しないと理解が難しい。	.166	.123	.585	.385
3 授業中、注意を集中して教師の話を聞くことができない。	.211	.369	.441	.375
累積寄与率 (%)	26.2	44.5	55.4	

第1因子は、「12. 書けない漢字が多く、書き間違える。」「11. 書けない字が多く、促音や拗音などを書き間違える。」「14. 漢字の間違いが多く、なかなか覚えられない。」などの6項目から構成され、「読み書き能力の問題」因子と命名した。

第2因子は、「6. 欲しいものや、やりたいことを我慢することが難しい。」「2. 日によって、調子の良いときと悪いときの波が大きい。」「4. 授業中、課題の材料や教材を見ると、すぐに手を出す。」などの6項目から構成され、「行動・情緒面のコントロールの問題」因子と命名した。

第3因子は、「2. 簡単な指示を聞き取ることができない。」「20. 課題や活動を順序だてて行うことが難しい。」「8. 物など示し、具体的に指示しないと理解が難しい。」などの4項目から構成され、「指示の通りにくさ」因子と命名した。若手小学校教員にとって、読み書き能力、行動と情緒面の制御、指示内容の理解の難しさに問題を感じていることが示された。

IV. まとめ

本研究では、大学卒業後3年以内の若手小学校教員を対象に「気になる」児童の学習・行動・情緒面についてどのような困難さを感じているのかを検討し、今後の教員養成や研修の方向性について検討することを目的とした。その結果、「読み書き能力の問題」因子、「行動・情緒面のコントロールの問題」因子、「指示の通りにくさ」因子の3因子が抽出された。この結果から、若手小学校教員は、基本的な読み書きができないこと、行動や情緒面の制御の問題、コミュニケーションをとる場合の指示の通りにくさの3つの視点から「気になる」児童を捉えていることが示唆された。

第一に、「読み書き能力の問題」は、教科指導の問題、特に国語の指導に関わる問題である。学年による違いが大きく、対象となる児童の認知特性にあった教材の選定や指導方法の習得が必要となると同時に学年における違いを考えた対応も必要となる。

第二に、「行動・情緒面のコントロールの問題」では、学級経営や集団活動に関わる問題である。対象となる児童の授業中の態度や集団活動における態度は学級全体の雰囲気に影響する問題である。また、休み時間における友だち関係は、対象となる児童の学級への適応に関わる問題でもある。特に、初めて学級担任を務める初任者教員の場合、学級経営に関する内容は喫緊の課題といえる。

第三に、「指示の通りにくさ」は、対象となる児童とのコミュニケーションの問題である。学級全体への指示を出す場合、特に発達障害のある児童は指示内容を聞き取り理解することが困難であることが多い。西出・布本（2006）では、「しっかり聴くように声を掛けた」などの聴覚支援が多く用いられていることが指摘されているが、「気になる」児童の認知特性を把握し、「話だけでなく、できるだけ視覚的な情報を合わせて提供した。」などの視覚支援も必要であることを提起している。個々の児童のアセスメントの結果を理解し、具体的な対応方法を考え出す能力が求められるであろう。

ところで、「特別支援学校教員免許」の創設と並行して一般の小・中学校において取り組まれている発達障害のある児童生徒に対する指導・支援としての教員養成カリキュラムの問題が指摘されている（丹羽，2009）。大学卒業後にすぐに小学校の学級担任として発達障害のある児童や「気になる」児童を担当することは本調査結果からも明らかである。しかしながら、山本・都築（2003）でも指摘されているように、20代の経験の少ない教員は問題行動の指導や教科学習の準備などに不安を感じ、周囲に相談できないこともある。教員養成カリキュラムや初任者研修において、どのような内容を実施すべきか今後検討すべきであろう。

また、安藤（2009）は、初任者を対象とした調査を実施し、初任者研修の1年間の間に最もついたと感じている力もそれ以後にもっとつけたいと思う力も「授業をする力」であり、2番目に「学級をまとめる力」であり、それと関連して小学校教員では保護者との人間関係に目を向けるようになっていくことを明らかにしている。同様に、本学が実施してきた教員免許更新制の更新講習における事前の課題意識調査の分析結果からも「子どもの意欲を高めるための学習指導の方法」、「子どもの多様化に応じた学級づくりと学級担任の役割」、「特別支援教育に関する内容」の3つがニーズの高い項目となっており、授業をする力や学級をまとめる力、それ

に関わる特別支援教育の内容が研修内容として求められていた(碓井・八木・藤田・林・北岡・茂木・塩見・植田・広瀬, 2010)。

今後、若手小学校教員が学級担任として求められる能力を身に付けるために、若手小学校教員がどのような視点から問題を把握し、どのような対応をしているのかを明らかにし、そのニーズにあった教員養成カリキュラムの検討や初任者研修等の研修内容の開発が必要であろう。

[引用文献]

- 秋山邦久 2004 特別支援教育に対する小中学校教員の意識に関する調査研究 文教大学人間科学部「人間科学研究」, 26, 55-56.
- 姉崎弘 2005 特別支援教育における教師の研修に関する一研究—障害児学校教師と小・中学校教師へのアンケート調査から 三重大学教育学部研究紀要 56, 257-269.
- 安藤 輝次 2009 「初任者教員と優秀教員の資質・能力に関する研究」 奈良教育大学紀要 (人文・社会), 58, 1, 147-156.
- 江田 裕介・小野 次朗・武田 鉄郎・山崎 由可里 2009 「特別支援教育への移行期における小学校教員の意識調査」 和歌山大学教育学部教育実践センター紀要, 19, 47-54.
- クリストファー・ギルバーク 田中康雄(監修) 森田由美(訳) 2003 アスペルガー症候群がわかる本—理解と対応のためのガイドブック 明石書店 (Gillberg, C. 2002 A guide to asperger syndrome, Cambridge University Press.)
- 本郷一夫(研究代表者) 2005 保育の場における「気になる」子どもの保育支援に関する研究プロジェクト報告書Ⅰ.
- 森孝一 2001 LD・ADHD 特別支援マニュアル—通常クラスでの配慮と指導— 明治図書.
- 丹羽 詔一 2009 「特別支援教育の現状と課題—教員養成に望まれるカリキュラムについて—」 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 12, 53-60.
- 西出 弓枝・布本 肇 2006 「特別支援教育に関わる教師の意識および児童の実態とニーズに対する支援について: 特別支援教育に関わる意識調査から」 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 26, 7-12.
- 斎藤 富由起・小野 淳・井手 絵美 2008 「特別支援教育における小学校教員の発達障がい理解と支援希求に関する半構造化面接—AD/HD の理解と対応を中心に—」 千里金蘭大学紀要, 5, 83-97.
- 瀬底 正栄・浦崎 武 2009 「小学校における特別支援教育システムの構築—支援に対する教師の「とまどい」から—」 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 10, 59-76.
- 碓井 岑夫・八木 成和・藤田 博誠・林 勲・北岡 宏章・茂木 洋・塩見 能和・植田 義幸・広瀬 香織 2010 「大学における現職教員の研修方法に関する課題と今後の方向性—教員免許更新制における必修講座の予備講習と更新講習の実施結果から—」 四天王寺大学紀要人文社会学部・教育学部・経営学部, 50, 365-375.
- 山本憲子・都築 繁幸 2003 「特別支援教育に対する小学校教師の意識に関する一考察(2) 一年代による比較—」 障害児教育方法学研究, 4, 3, 31-41.
- 山本憲子・都築 繁幸 2007 「特別支援教育に対する小学校教師の意識に関する一考察(3)」 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 10, 229-236.
- 山崎 晃資 2005 発達障害と子どもたち アスペルガー症候群、自閉症、そしてボーダーラインチャイ

ルド 講談社.

八木 成和 2006 「特別支援教育における今後の課題」 四天王寺国際仏教大学紀要人文社会学部, 43, 189-201.

【付記】

本論文は、日本教育心理学会第 49 回総会（2007 年 9 月 15 日；文教大学）において発表された内容を加筆修正したものである。また、本研究は、平成 17 年度科学研究費基盤研究（C）課題番号 17530493 の助成を受けて実施された。

