

若手小学校教員の「気になる」児童に対する認識(2) —対人関係及び学級集団としての側面を中心に—

八木 成 和

八木(2011)に引き続き、大学卒業後3年以内の若手小学校教員64名を対象に、「気になる」児童が他の児童との関係及び教員との関係についてどのように感じているのを中心に検討した。「気になる」児童89名について評定結果が得られ、教員との関係で見られる様子に関する12項目と他児との関係で見られる様子に関する12項目の2つの領域について分析を行った。

その結果、評定結果において、「ふつう」以上に見られる項目は、教員との関係では、「他のことが気になって、先生の話を最後まで聞けない。」と「一度主張し始めると、なかなか自分の考えや意見を変えない。」の2項目だけであり、他児との関係では見られなかった。八木(2011)で示された学習・行動・情緒面に関する結果に比べて、「気になる」児童の抱える問題として意識されていることが少なかった。この原因として、対人関係の内容は「できる」か「できない」かでは判断しにくい内容であることが示唆された。しかしながら、対人関係や学級集団における内容は、いじめなどの問題に関係し、学級集団全体の問題にかかわる内容である。健常児への対応方法や教育的な働きかけも含め、今後検討される必要があることが示唆された。

キーワード：若手小学校教員、発達障害、対人関係、学級集団

I. 問題と目的

2007年から教育現場に特別支援教育が導入され、通常学級において発達障害及びその疑いのある児童への対応が求められている。八木(2006)では、特別支援教育の導入にあたっての課題を示した。そして、八木(2011)では、大学卒業後3年以内の若手小学校教員を対象に発達障害及びその疑いのある児童について、どのような認識や対応をしているのかについて調査を行った。学習・行動・情緒面を中心に分析した結果、「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。

ところで、「気になる」児童自身の学習、行動、情緒面の問題に加えて、学級という集団に

おける問題点の認識や対応の仕方、必要な支援ニーズの把握も重要な問題となる。学級では、児童・児童関係および児童・教員関係という対人関係の課題が中心となる。「気になる」児童自身の理解を深めるとともに、学級集団における対人関係の側面に重点を置いた実践研究も多くみられる。

第一に、行動面の評定を通して「気になる」児童や発達障害児の理解を深める研究が進められてきた。たとえば、中井・宇野（2005）ではADHDと広汎性発達障害に焦点をあてて、1、2年生の担任教師を対象に、健常児の担任教師、ADHD児と広汎性発達障害児を通常学級の1、2年生で担任している教師および過去に1、2年生で担任した経験のある教師を対象に調査を行っている。その結果、ADHD児の男児64名と広汎性発達障害児38名のデータが得られた。「ある」か「ない」の2件法によるチェックリストの項目を分析した結果、「注意の問題」、「持続性の欠如」、「衝動性」、「柔軟性の欠如」の4つのカテゴリーを抽出し、健常児群、ADHD群、広汎性発達障害群の3群に分けて分析した結果、ADHD群と健常児群との間ではチェックリストの項目による判別は良好であったことが示されている。さらに、宇野・中井（2009）では、同様の調査手続きにより、「自己制御」、「社会的学習」、「注意」の3つのモジュールを抽出し、担任教師が見立てがしやすいチェックリストの作成に取り組んでいる。

また、平澤・神野・廣嶋（2006）は公立小学校の通常学級の担任696名への質問紙調査の結果から発達障害児の気になる・困った行動の特徴を明らかにしている。その結果、414名の対象児童のうち、診断のある児童が118名（29%）、診断の不明な児童が75名（18%）、診断のない児童が221名（53%）であり、この結果から診断はないが気になる・困った行動を示す児童が約7割いることが示された。そして、自由記述形式により最も気になる・困った行動の内容を尋ねたところ、第一に、「不適切な会話」（53名、13%）が挙げられた。次に、「取り組まない」（46名、11%）と「かかわり」（43名、10%）が多かった。この3つの内容が全体の10%以上であり、集団活動や対人関係を阻害する行動であることが指摘されている。これ以外にも、大学生を対象に、過去に発達障害と思われる児童の同級生としてどのような対応を取ったかについて回想したデータを分析した研究では、傍観や回避・防衛という対応をしたことが多かったという結果も示されている（渡邊，2010）。

以上のように、教育現場で困っている内容を把握するとともに、対人関係の側面や学級における支援方法の開発も進められてきた。そして、集団への適応を目的にした実践研究としては、ソーシャル・スキルの獲得を目指した取り組みがこれまでになされてきた。岡田・後藤・上野（2005）は、ゲームを取り入れた全8回のソーシャル・スキル・プログラムを実施した小学4年生のLDの男児、小学5年生のADHDの男児、小学5年生のアスペルガー症候群の男児の3名の事例をもとに、その効果の違いを検討している。また、野澤・吉岡（2010）も同様にゲームを中心としたソーシャル・スキル・トレーニングを発達障害のある児童8名に実施し、集団行動スキルに関しては総じて効果が見られたが、衝動性の有無や対人指向性の有無がその効果に影響していたことを示唆している。これ以外にも、友だちと上手く遊べない、遊べていても続かない子ども達を対象に、学習セッションだけでなく、遊びセッションと親セッションを併用したソーシャル・スキル・トレーニング（植村・岩坂・宮崎，2009）や、スキル学習とゲー

ム活動を中心に構成されたソーシャル・スキル・トレーニング（武蔵・久保田・山田・水内、2010）を実施し、その効果を検討した研究が見られる。以上の研究は、単にソーシャル・スキルの獲得を目指すだけでなく、ゲームや遊びの中で交わされる他者との関わりを重視した実践例であると思われる。

また、授業研究の観点からは、領家・安東・田崎・柳田・日浅・藤崎（2007）が、コミュニケーション力の構成要素をセルフコントロール、対話スキル、感情認知の3つの要素に分け、この3つの要素を高める授業内容や授業方法の開発を行っている。その効果として、対象となる児童の学習態度の改善や相手のことを考えた発言や会話の増加などの子どもの変化がみられたことを報告している。

そして、これまでのソーシャル・スキルのような社会生活における適応スキルの獲得を目指す研究の一方で、人との関わりから生じる発達障害のある児童のトラブルの原因を、関わりのある他者の側の関わり方に求める研究が見られる。これは、関わる側の関わり方を工夫することによって、発達障害のある児童の行動が変わっていくことにつながるという観点である。この観点に立ち、瀬底・浦崎（2008）は、発達障害のある小学校6年生の男児の事例をもとに、重要な他者である支援者との安定的な関係を構築するためのセッションにおける関わりを重ねることで、対人トラブルの軽減や対人関係において自分の行動に対する客観的な感受性を感じていくことができるようになることを示唆している。

以上のように、特別支援教育が導入されてから現場では様々な取り組みが実施されている。中でも、特に、発達障害や「気になる」児童の対人関係や学級集団における問題となる行動をどのように理解し、どのように対応するのかは、学級担任である教員にとって学級経営上重要な課題である。

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はあるが、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。また、大学卒業後、初めて学級担任として勤務することになる。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」児童について、他の児童との関係及び教員との関係について、どのように感じているのかを把握することを通して、若手小学校教員への支援のあり方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に講師として勤務している現職小学校教員を調査対象とした。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。質問紙調査を郵送法によって行ったところ64名から回答が得られた（回収率46.7%）。性別は、男性8名（12.5%）、女性56名（87.5%）であり、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「対象となる児童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段階で回答を求めた。

本研究では、このうち「気になる」児童の対人関係に対する認識について分析することを目的としているため③「先生との関係で見られる様子」に関する12項目と④「他児との関係で見られる様子」に関する12項目の2つの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、本研究の主旨及び「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今後予定しているためであることを併せて明記した。また、研究結果については、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明記した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 「気になる」児童の属性

「気になる」児童89名について評定結果が得られた。「気になる」児童の性別は、男児74名(83.1%)、女児15名(16.9%)であった。学年別の人数分布は、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」児童の教員との関係

先生との関係で見られる様子に関する12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。

「気になる」児童の教員との関係に見られる様子に関する12項目の平均値〔SD〕をTABLE 1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、12項目中2項目であった。平均値が高い順番に項目を挙げると「3. 他のことが気になって、先生の話最後まで聞けない。」(3.44[1.41])と「5. 一度主張し始めると、なかなか自分の考えや意見を変えない。」(3.10[1.86])の2項目であった。2項目とも平均値が3.5以下であり、それほど高い平均値ではなかった。

反対に平均値が2.0未満で低かった項目は4項目であった。すなわち、「1. 『バカヤロー』などのことばを言う。」(1.82[1.99])、「8. 先生に対して、直接、身体接触を求めてくる。」(1.55

TABLE1 「気になる」児童と教員との関係で見られる様子に関する項目の平均値(SD)と回答人数(%)

(上段；人数；下段；%)

No.	項目内容	平均値	まったく		やや		ふつう		やや		欠損値	合計
		SD	ない	少ない	少ない	ふつう	多い	多い				
1	「バカヤロー」などのことばを言う	1.82	39	12	4	9	10	15			89	
		1.99	43.8	13.5	4.5	10.1	11.2	16.9			100.0	
2	自分が行った行動を認めようとせず、言い訳をする。	2.81	18	12	5	9	24	21			89	
		1.91	20.2	13.5	5.6	10.1	27.0	23.6			100.0	
3	他のことが気になって、先生の話最後まで聞けない。	3.44	6	4	8	17	33	20	1		89	
		1.41	6.7	4.5	9.0	19.1	37.1	22.5	1.1		100.0	
4	「待ってて」などの指示に従えない。	2.36	22	13	6	17	21	10			89	
		1.79	24.7	14.6	6.7	19.1	23.6	11.2			100.0	
5	一度主張し始めると、なかなか自分の考えや意見を変えない。	3.10	15	8	4	15	18	28	1		89	
		1.86	16.9	9.0	4.5	16.9	20.2	31.5	1.1		100.0	
6	先生が尻に注意を向けていない時に、尻から唐突に働きかける。	2.24	22	13	10	15	15	11	3		89	
		1.78	24.7	14.6	11.2	16.9	16.9	12.4	3.4		100.0	
7	先生の話さえぎって、自分の考えや意見を突然述べようとする。	2.15	28	15	8	7	16	15			89	
		1.94	31.5	16.9	9.0	7.9	18.0	16.9			100.0	
8	先生に対して、直接、身体接触を求めてくる。	1.55	45	7	2	22	4	9			89	
		1.81	50.6	7.9	2.2	24.7	4.5	10.1			100.0	
9	先生に対して、反抗したり、抵抗する。	2.19	33	7	6	12	15	16			89	
		2.00	37.1	7.9	6.7	13.5	16.9	18.0			100.0	
10	話をしている途中で、別の話題に勝手に移ってしまう。	1.91	32	13	3	16	16	7	2		89	
		1.81	36.0	14.6	3.4	18.0	18.0	7.9	2.2		100.0	
11	「やめなさい」などの否定的なことばに過剰に反応する。	2.12	28	15	2	17	16	11			89	
		1.86	31.5	16.9	2.2	19.1	18.0	12.4			100.0	
12	先生が注意すると、先生をたたいたり、けったりする。	1.30	55	4	5	10	3	12			89	
		1.88	61.8	4.5	5.6	11.2	3.4	13.5			100.0	

[1.81]、「10. 話をしている途中で、別の話題に勝手に移ってしまう。」(1.91[1.81])、「12. 先生が注意すると、先生をたたいたり、けったりする。」(1.30[1.88])の4項目であった。特に項目1と項目12の2項目は教師に対する攻撃的な言動を含む内容であり、平均値は低い重要な項目である。特に、項目12は、身体的な攻撃を含む内容である。身体的な攻撃をとる児童の場合、全体として数は少なくとも早急に対応をとる必要がある。

次に、「気になる」児童の教員との関係で見られる様子に関する12項目の回答者数をTABLE 1に示した。「やや多い」、「多い」と回答した人数が50%以上の項目は、3項目であった。割合が高い順番に項目を挙げると「3. 他のことが気になって、先生の話最後まで聞けない。」(53名, 59.6%)、「5. 一度主張し始めると、なかなか自分の考えや意見を変えない。」(46名, 51.7%)、「2. 自分が行った行動を認めようとせず、言い訳をする。」(45名, 50.6%)であった。「3. 他のことが気になって、先生の話最後まで聞けない。」は「落ち着きのなさ」に関連する項目、「5. 一度主張し始めると、なかなか自分の考えや意見を変えない。」は「状況への順応性の低さ」に関連する項目、「5. 一度主張し始めると、なかなか自分の考えや意見を変えない。」は「対人的トラブル」に関連する項目である(本郷, 2006)。

この3項目の内「3. 他のことが気になって、先生の話最後まで聞けない。」の項目は、本郷(2005)による保育者による結果でも評定平均値が高い項目であり、就学前から教員とのコミュニケーションに関係する問題として保育者や教員から問題として意識される行動であるといえる。注意を集中できないことはADHDの1つの特徴としても挙げられる。年齢に相応でない場合や過度に注意が集中できない場合、注意すべき項目内容である。

次に、平均値が2.0未満で低かった前述の4項目について検討する。「1. 『バカヤロー』などのことばを言う。」と「12. 先生が注意すると、先生をたたいたり、けったりする。」の2項目は攻撃的な言動である。「8. 先生に対して、直接、身体接触を求めてくる。」は多動傾向を示す子どもの特徴に関する内容である。「10. 話をしている途中で、別の話題に勝手に移ってしまう。」は衝動性に関する内容である。1と12の2項目は平均値が2.0未満で低かったが、「やや多い」、「多い」と回答した人数は「1. 『バカヤロー』などのことばを言う。」は25名(28.1%)であり、「12. 先生が注意すると、先生をたたいたり、けったりする。」は15名(16.9%)であった。

この2項目に加えて「9. 先生に対して、反抗したり、抵抗する。」の3項目に該当する児童への対応方法は教師にとって緊急を要する問題である。教師に対する攻撃的な言動は、アスペルガー症候群で併発する障害(ギルバーク, 2003)やADHDの二次的な障害(鶴田, 2003)であることも考えられる。

「8. 先生に対して、直接、身体接触を求めてくる。」では「やや多い」、「多い」と回答した人数は13名(14.6%)であり、「10. 話をしている途中で、別の話題に勝手に移ってしまう。」では「やや多い」、「多い」と回答した人数は23名(25.8%)であった。項目8は、本郷(2005)では多動傾向のある子どもの特徴を示す項目として考えられている。これに加えて、低学年の場合には親子の愛着関係の問題が関係していることも考えられる項目である。

親子関係について、杉山(2002)は、親から平気で離れてしまう子どもの原因について3つ示している。そして、3つの原因に分けてそれぞれの子どもの特徴的な行動を示している。第

一に、高機能広汎性発達障害のある子どもの場合には、社会性の問題から親から離れても平気で不安を示さない行動を示す。第二に、ADHDのある子どもの場合には、衝動性と多動性という特徴から興味を惹かれて、その興味のあるものに突進するので、親から平気で離れていくという行動を示す。第三に、虐待など子育てに大きな問題を抱えている子どもの場合には、親からぱっと離れることはないが、項目8に示されている内容のように親以外の人にもすぐにべたべたと甘え、親がいなくても平気であるという行動を示す。この第三の虐待という原因は、保護者に問題があることが多い。しかしながら、児童が発達障害児であり、親とコミュニケーションをとりにくいことから保護者から虐待されている場合も考えられる。

項目10は衝動性に関する項目である。これはADHDの注意の集中ができないという特徴に関連する項目である。また、アスペルガー症候群や高機能自閉症の場合にも会話が可能でもコミュニケーションがとれないことが特徴として挙げられる（佐々木、2003など）。以上の4項目の平均値は低いが、さまざまな問題に関連する項目内容である。各項目で示された内容がより多く見られる場合、家庭環境や養育状況のアセスメントを含めて早急に検討することが求められる。この結果、学級担任の教員への早急な支援が必要となる。

3. 「気になる」児童の他児との関係

クラスの他の児童との関係で見られる様子に関する12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。

「気になる」児童の他児との関係で見られる様子」に関する12項目の平均値 [SD] をTABLE 2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見られなかった。他の児童に対してはあまり目立った行動は見られなかった。八木（2011）では、「気になる」児童自身の学習面や行動・情緒面について分析を行った。学習面では18項目中9項目、行動・情緒面では21項目中7項目が平均値3.0以上であった。対人関係に関する項目の方が、若手小学校教員にとって問題として意識されていないことが多いことが推測された。

平均値が3.0未満2.5以上の項目は12項目中5項目であった。平均値が高い順番に項目を挙げると、「2. 他の児童の行為に対して、怒る。」(2.98[1.93])、「1. ちょっとしたことでも、意地悪されたと思ってしまう。」(2.70[1.89])、「6. 他の児童が怒っていることをうまく理解できない。」(2.67[1.92])、「4. 他の児童にすぐにちょっかいをだす。」(2.55[2.04])、「3. 他の児童に順番をゆずれない。」(2.52[1.95])であった。

次に、平均値が2点未満で低かった項目は6項目であった。ここで示した12項目は、全体的に平均値は低かったが、児童同士の対人関係に影響する内容である。いじめの原因や友だちとのトラブルの原因にもなりうる。そこで、どの程度の頻度で見られるかによって検討する。

「気になる」児童の他児との関係で見られる様子に関する12項目の回答者数をTABLE 2に示した。「やや多い」、「多い」と回答した人数が50%以上の項目は、1項目であった。すなわち、「2. 他の児童の行為に対して、怒る。」(46名, 51.7%)であった。これは、発達障害児によく見られる社会性の問題に関連する項目である。本郷（2006）では「対人的トラブル」の領域に

TABLE1 「気になる」児童と他児との関係で見られる様子に関する項目の
 平均値(SD)と回答人数(%) (上段：人数；下段：%)

No.	項目内容	平均値	ま					欠損値	合計	
		SD	まったく ない	少ない	やや 少ない	ふつう	やや 多い			多い
1	ちょっとしたことでも、意地悪されたと思ってしまう。	2.70	21	7	8	11	23	18	1	89
		1.89	23.6	7.9	9.0	12.4	25.8	20.2	1.1	
2	他の児童の行為に対して、怒る。	2.98	18	7	8	10	18	28		89
		1.93	20.2	7.9	9.0	11.2	20.2	31.5		
3	他の児童に順番をゆずれない。	2.52	23	10	6	15	13	20	2	89
		1.95	25.8	11.2	6.7	16.9	14.6	22.5	2.2	
4	他の児童にすぐにちょっかいをだす。	2.55	25	9	6	11	12	24	2	89
		2.04	28.1	10.1	6.7	12.4	13.5	27.0	2.2	
5	他の児童との遊びの途中で、別の遊びに突然移ってしまう。	1.94	25	14	7	21	10	6	6	89
		1.67	28.1	15.7	7.9	23.6	11.2	6.7	6.7	
6	他の児童が怒っていることをうまく理解できない。	2.67	22	7	7	13	20	19	1	89
		1.92	24.7	7.9	7.9	14.6	22.5	21.3	1.1	
7	他の児童に身体接触を求める。	1.56	39	12	6	16	6	8	2	89
		1.75	43.8	13.5	6.7	18.0	6.7	9.0	2.2	
8	他の児童とともに一定の時間待っていることができない。	2.08	24	20	4	11	20	8	2	89
		1.80	27.0	22.5	4.5	12.4	22.5	9.0	2.2	
9	特定の児童に対して、理由もなく突然叩いたり、ひっぱったりする。	1.63	42	12	4	11	8	12		89
		1.90	47.2	13.5	4.5	12.4	9.0	13.5		
10	泣いている児童を見て、笑ったりして楽しんでいる様子がある。	1.66	43	7	6	12	12	9		89
		1.88	48.3	7.9	6.7	13.5	13.5	10.1		
11	他の児童の製作物を壊したり、遊びを妨害する。	1.36	51	4	6	8	12	6	2	89
		1.81	57.3	4.5	6.7	9.0	13.5	6.7	2.2	
12	クラス以外の児童や大人の出入りや状況に敏感である。	1.91	34	11	6	15	7	14	2	89
		1.91	38.2	12.4	6.7	16.9	7.9	15.7	2.2	

含められている。他の児童の行為に対して怒ることは、社会的知覚の問題である「周囲の状況が把握できない」や「冗談が通じない」ことの結果として生じる場合がある（尾崎・草野・中村・池田，2000）。また、発達障害児の場合、共感性が低いという特徴も多く見られる。

これ以外では、「1. ちょっとしたことでも、意地悪をされたと思ってしまう。」が41名（46.1%）、「4. 他の児童にすぐにちょっかいをだす。」36名（40.4%）、「6. 他の児童が怒っていることをうまく理解できない。」39名（43.8%）の3項目で「やや多い」、「多い」と回答した人数が40%以上であった。この3項目も共感性の低さに関連する内容である。

他の児童との間で上記の項目のような事態が生じている場合、その事態が生じた前後の文脈を明確にした上で、「気になる」児童が問題となる行動をとる状況を分析して、対応していくことが必要である。

IV. まとめ

本研究は、大学卒業後3年以内の若手小学校教員を対象に発達障害及びその疑いのある児童について、どのような認識や対応をしているのかについて調査を行ったものである。このうち、対人関係や学級集団への適応に関する「気になる」児童の教員との関係および他児との関係について分析を行った。その結果、学習・行動・情緒面を中心に分析を行った八木（2011）で示された結果のように、平均値が3.0以上でふつうより多く見られた項目は少なかった。教員との関係では、「3. 他のことが気になって、先生の話最後まで聞けない。」と「5. 一度主張し始めると、なかなか自分の考えや意見を変えない。」の2項目だけであり、他児との関係では見られなかった。学習・行動・情緒面は、「できる」か「できない」か、あるいは量的にも把握しやすい内容である。一方、本研究において分析した教員との関係や他児との関係は、「できる」か「できない」かでは判断しにくい内容であり、周囲の理解や配慮によっても判断が変化する場合もある。したがって、量的にも把握しにくい内容でもあると思われる。

ところで、金・細川（2005）は、発達障害児がソーシャル・スキルを学習していくことに加えて、健常児も同じくソーシャル・スキルを学習することの必要性を指摘している。また、発達障害児の学校での適応状態は学習以外の側面では、言語・対人関係能力や学習能力など子ども自身の能力のみではなく、学校側の理解や他児の受け入れなど学校構成員の受容の重要性が指摘されている（岩永・小田・川崎・土田，1999）。したがって、「気になる」児童への個別的な働きかけや支援だけでなく、学級担任として学級集団全体への働きかけを考える必要がある。特に、低学年の場合、健常児においても社会性などの面で課題を抱える児童が多いことが指摘され、「小1プロブレム」の問題も指摘されている（平川，2008）。本研究においても「気になる」児童の学年別の割合は、小学1年生が14.6%、小学2年生が31.5%であり、合計46.1%が多かった。

今後、「気になる」児童個人の理解と支援という観点だけではなく、学級集団、学校集団という観点からの理解と支援が必要であると思われる。したがって、個人のアセスメントだけではなく、学級集団全体への担任教員の対応方法を検討する必要がある。

引用文献

- 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.）.
- 平川 昌宏 2008「第9章 学級集団」本郷 一夫・八木 成和（編著）「シードブック 教育心理学」建帛社，109-123.
- 平澤 紀子・神野 幸雄・廣瀨 忍 2006「小学校通常学級に在籍する軽度発達障害児の行動面の調査—学年・診断からみた最も気になる・困った行動の特徴について—」岐阜大学教育学部研究報告 人文科学，55, 1, 227-232.
- 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.
- 本郷 一夫 2006「保育の場における『気になる』子どもの理解と対応—特別支援教育への接続—」プレー

ン出版.

- 岩永 竜一郎・小田 みちえ・川崎 千里・土田 玲子 1999「発達障害児の小学校普通学級適応状況の考察：発達指数および障害児受容環境の観点から」小児保健研究, 58, 3, 405-410.
- 金 彦志・細川 徹 2005「発達障害児における社会的相互作用に関する研究動向—学童期の仲間関係を中心に—」東北大学大学院教育学研究科研究年報, 53, 2, 239-251.
- 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.
- 武藏 博文・久保田 いず美・山田 詩子・水内 豊和 2010「広汎性発達障害児童を対象としたソーシャルスキル・トレーニングの効果：スキル学習とゲーム活動を中心とした構成の検討」富山大学人間発達科学部紀要, 4, 2, 81-95.
- 中井 富貴子・宇野 宏幸 2005「教師用の子どもの行動チェックリスト作成に関する調査研究—注意欠陥多動性障害と広汎性発達障害に焦点をあてて—」特殊教育研究, 43, 3, 183-192.
- 野澤 宏之・吉岡 恒生 2010「小学校における発達障害児に対する小集団SSTの取り組み—ミニゲームを主体とした集団適応の獲得について—」治療教育学研究：愛知教育大学障害児治療教育センター, 30, 41-48.
- 岡田 智・後藤 大士・上野 一彦 2005「ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究—LD, ADHD, アスペルガー症候群の3事例の比較検討を通して—」教育心理学研究, 53, 565-578.
- 尾崎 洋一郎・草野 和子・中村 敦・池田 英俊 2000「学習障害 (LD) 及びその周辺の子どもたち」同成社.
- 領家 信一郎・安東 末廣・田崎 みちよ・柳田 道代・日浅 真由美・藤崎 義昭 2007「軽度発達障害のある子どものコミュニケーション力を高めるための授業研究」宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学, 17, 23-32.
- 佐々木 正美 2003「アスペルガー症候群—高機能自閉症—」子育て協会.
- 杉山 登志郎 2002「11親から離れにくい、親がいなくても平気」小枝達也(編著)「ADHD, LD, HFPDD, 軽度MR児保健指導マニュアル」診断と治療社, 76-81.
- 瀬底 正栄・浦崎 武 2008「発達障害のある小学生男子の個別支援に関する事例研究—重要な他者との関係構築の支援から—」琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 9, 147-160.
- 鶴田 一郎 2003「ADHDの臨床心理」ブレーン出版.
- 植村 里香・岩坂 英巳・宮崎 瑠璃子 2009「友達とのかかわりが苦手な子どもに対するソーシャルスキルトレーニング (SST) の試み—奈良教育大学特別支援教育研究センターでの実践より—」教育実践総合センター研究紀要：奈良教育大学教育実践総合センター, 18, 211-216.
- 宇野 宏幸・中井 富貴子 2009「小学校通常学級担任向け子どもの行動チェックリスト作成の試み—学校場面における発達障害児の行動特徴に関する定量的分析—」兵庫教育大学 研究紀要, 34, 49-55.
- 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.
- 八木 成和 2011「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—」四天王寺大学紀要人文社会学部・教育学部・経営学部, 52, 313-323.
- 渡邊 雅俊 2010「通常学級に在籍する発達障害が疑われる児童生徒における仲間関係の実態」教育実践学研究 山梨大学, 15, 173-183.

付記

本論文は、日本発達心理学会第20回大会 (2009年3月23日；日本女子大学) 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。