

## 若手小学校教員の「気になる」児童に対する認識 (3) — 「気になる」児童の1年間の変化を中心に—

八木 成和

八木 (2011, 2012) に引き続き、大学卒業後3年以内の若手小学校教員のうち、継続して調査に参加した19名を対象に、「気になる」児童についてどのように感じているのかを中心に1年間の変化について検討した。「気になる」児童47名について評定結果が得られ、学習面、行動・情緒面、教員との関係の側面、他児との関係の側面の4つの側面について2時点間における1年間の変化を分析した。

その結果、2時点間において、学習面では4項目で有意差が見られた。4項目とも平均値が減少しており改善されていた。一方、行動・情緒面では1項目で有意差が見られ、教員との関係の側面、他の児童との関係の側面では有意差は見られなかった。また、後期に平均値が増加する項目も見られ、問題が顕在化する場合も見られた。学習面については、児童自身の発達に加えて、教員の指導方法の工夫の影響が考えられた。一方で、行動・情緒面や教員や他の児童との対人関係面では問題となる行動の減少を目指すのではなく、支援方法を考え、その支援の内容を自分でできるようになるような対応を目指すべきであることを示唆した。

キーワード：若手小学校教員、発達障害、変化、児童

### 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。

また、八木 (2012) では、「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かを中心に検討した。「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項目と他の児童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、先生の話最後まで聞けない。」と「一度主張始めると、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、他の児童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考えられた。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、今後検討されるべき課題である。

ところで、これまでに評定尺度やチェックリストが作成され、実態把握が行われてきた。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、チェックリストの項目を分析している。また、平澤・神野・廣瀨（2006）で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、「不適切な会話」、「取り組まない」、「かかわり」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。

近年では、小野・庄司（2012）が発達障害に特徴的と考えられる「気づきのポイントシート」18項目を作成している。これは、一次チェック用のシートとして作成され、学習面5項目、行動面Ⅰ（注意欠陥多動性障害関連）5項目、行動面Ⅱ（高機能広汎性発達障害関連）5項目、その他3項目で構成されている。実態把握の方法は様々であるが、この「気づきのポイントシート」は、一次チェックとして全校の児童生徒を対象に実施している場合であり、他に、クラスの担任が、つまづきに気づいた子どもを対象に詳細な実態把握をする場合があると指摘している。

また、本郷（2008）では、実態把握には発達的な観点が必要であることが指摘され、発達アセスメントについて述べられている。発達アセスメントには、2つの側面があり、「理解するためのアセスメント」と「支援するためのアセスメント」がある。第一に、子どもへの発達支援のニーズを把握するためのアセスメントであり、これは、子どもについて「理解するためのアセスメント」である。第二に、支援目標・方法を決定するためのアセスメントであり、これは、子どもを「支援するためのアセスメント」である。第三に、子どもの発達を確認するためのアセスメントであり、これは、子どもについて「理解するためのアセスメント」と子どもを「支援するためのアセスメント」の2つの側面が含まれており、定期的の実施される必要がある。

以上のように、定期的の実態把握を実施し、発達的な変化を見ることにより効果的な支援につながると考えられる。たとえば、発達的な変化に関する研究として、宮島（2012）が発達障害通級指導教室に通級する児童11名についてWISC-Ⅲ知能検査の経年変化について分析している。これ以外に時系列的に変化を扱った研究は少ないのが現状である。

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」児童に関して、学習面、行動・情緒面、教員との関係の側面及び他の児童との関係の側面の4つの側面の認識について1年間の変化を検討することにより、「気になる」児童の変化と支援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

大学卒業後3年以内に小学校教員として勤務する若手小学校教員の内、「気になる」児童を担当した経験のある19名の回答結果を分析対象とした。また、回答が得られた対象児は、47名（男児41名〔87.2%〕、女児6名〔12.8%〕）であった。低学年25名（53.2%）、中学年13名（27.7%）、高学年9名（19.1%）であった。何らかの発達障害の診断がなされている児童が12名（25.5%）、疑わしい児童が35名（74.5%）であった。

### 2. 調査期間

前期の調査は2005年8月28日から1月30日に実施し、後期の調査は2006年3月1日から4月30日に実施した。

### 3. 調査手続き

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）を参考にして作成された9領域計116項目のうち、八木（2011、2012）において検討された項目を分析対象とした。すなわち、①「対象となる児童自身に見られる学習面の様子」の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」の21項目、③「対象となる児童の先生との関係で見られる様子」の12項目、④「対象となる児童の他児との関係で見られる様子」の12項目の合計63項目について2時点間にわたって分析した。

発達障害児や先生が疑わしいと思われる児童について4月と5月（前期）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。2回目の調査でも同様に、その年度の最後の2月と3月（後期）の時点での各児童の様子を思い浮かべてもらい同様に6段階で回答を求めた。

なお、分析にあたっては、統計解析ソフトウェアIBM SPSS Statistics 19を使用した。

### 4. 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. 学習面の分析

47名について18項目の評定値を「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。18項目について2時点間の平均値と、その変化を対応のあるt検定によって分析した結果をTABLE1に示した。平均値が3.0以上で「ふつう」以上に見られた前期の項目は、18項目中9項目であった。すなわち、「2. 簡単な指示を聞き取ることができない。」(前期3.47 [1.59])、「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。」(前期3.94 [1.34])、「4. 話すことが極端に

TABLE1 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	前期		後期		対応サンプルの平均値	対応サンプルの差のSD	t 値	有意確率
		平均値	SD	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。	2.89	1.71	2.85	1.69	-0.04	.20	-1.43	.160
2	簡単な指示を聞き取ることができない。	3.47	1.59	3.30	1.57	-0.17	.60	-1.94	.058
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。	3.94	1.34	3.68	1.37	-0.26	.71	-2.48	.017*
4	話すことが極端に少ないか、極端におしゃべりが多い。	3.13	1.80	3.11	1.72	-0.02	.39	-.37	.710
5	文法的に不完全な文で話すことが多い。	2.60	2.00	2.51	1.98	-0.09	.41	-1.43	.160
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。	3.06	1.75	3.00	1.76	-0.06	.53	-.83	.411
7	読めない字が多く、促音や拗音などを読み間違える。	2.87	2.01	2.71	1.95	-0.16	.60	-1.74	.090
8	読めない漢字が多く、読み間違える。	2.88	1.95	2.87	1.88	-0.15	.48	-1.96	.057
9	音読はたどり読みで、つまることが多く、ペースが遅い。	3.29	1.89	3.07	1.85	-0.22	.60	-2.49	.017*
10	文字を抜かしたり、付け加えたり、行をとばしたりする。	3.29	1.82	3.13	1.88	-0.16	.67	-1.55	.128
11	書けない字が多く、促音や拗音などを書き間違える。	3.04	2.09	2.60	2.02	-0.44	1.06	-2.82	.007**
12	書けない漢字が多く、書き間違える。	3.08	2.03	3.02	1.94	-0.18	.71	-1.55	.128
13	判読しにくい乱雑な字を書く。	3.19	1.92	2.94	1.90	-0.26	.90	-1.95	.057
14	漢字の間違いが多く、なかなか覚えられない。	2.95	2.02	2.78	1.94	-0.25	.78	-2.04	.048*
15	日付、曜日、時間などがわからない。	1.82	1.79	1.51	1.65	-0.31	1.12	-1.86	.070
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。	1.09	1.50	1.09	1.46	.00	.21	.00	1.000
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。	2.70	1.99	2.66	1.95	-0.04	.20	-1.43	.160
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。	2.77	2.19	2.66	2.14	-0.11	.63	-1.15	.256

ただし、\*\*：p<.01、\*：p<.05である。

少ないか、極端におしゃべりが多い。」（前期3.13 [1.80]）、「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。」（前期3.06 [1.75]）、「9. 音読はたどり読みで、つまることが多く、ペースが遅い。」（前期3.29 [1.89]）、「10. 文字を抜かしたり、付け加えたり、行をとばしたりする。」（前期3.29 [1.82]）、「11. 書けない字が多く、促音や拗音などを書き間違える。」（前期3.04 [2.09]）、「12. 書けない漢字が多く、書き間違える。」（前期3.08 [2.03]）、「13. 判読しにくい乱雑な字を書く。」（前期3.19 [1.92]）であった。この内、項目11と項目13の2項目で後期の平均値が3.0未満となり、項目11が2.60 [2.02]、項目13が2.94 [1.90] であった。

2時点間において、4項目で有意差が見られた。すなわち、平均値 [SD] をともに示すと「3. 授業中、注意を集中して教師の話の聞くことができない。」（前期3.94 [1.34]、後期3.68 [1.37]； $p < .05$ ）、「9. 音読はたどり読みで、つまることが多く、ペースが遅い。」（前期3.29 [1.89]、後期3.07 [1.85]； $p < .05$ ）、「11. 書けない字が多く、促音や拗音などを書き間違える。」（前期3.04 [2.09]、後期2.60 [2.02]； $p < .01$ ）、「14. 漢字の間違いが多く、なかなか覚えられない。」（前期2.95 [2.02]、後期2.78 [1.94]； $p < .05$ ）であった。4項目とも平均値が有意に減少しており、各項目の問題行動が減少していることが示されている。したがって、前期よりも授業中に教師の話の話を集中して聞けるようになり、音読が上手になり、書ける字が多くなり、漢字も覚えられようになった児童が増えていた。

また、この4項目以外にも有意差は見られなかったものの差が大きかった項目が5項目あった。すなわち、「2. 簡単な指示を聞き取ることができない。」（前期3.47 [1.59]、後期3.30 [1.57]）、「7. 読めない字が多く、促音や拗音などを読み間違える。」（前期2.87 [2.01]、後期2.71 [1.95]）、「8. 読めない漢字が多く、読み間違える。」（前期2.88 [1.95]、後期2.87 [1.88]）、「13. 判読しにくい乱雑な字を書く。」（前期3.19 [1.92]、後期2.94 [1.90]）、「15. 日付、曜日、時間などがわからない。」（前期1.82 [1.79]、後期1.51 [1.65]）であった。5項目とも有意差は見られなかったものの平均値の差が大きく、各項目の気になる行動が、後期には減少していた。したがって、前期よりも、簡単な指示を聞き取れるようになり、読めない文字や漢字が減少し、字もきれいに書けるようになり、日付や曜日なども理解できるようになった児童が増えていることが示唆された。

以上の学習面については、日々の指導の成果が目に見えてわかりやすい領域である。また、児童自身の発達とともに、教員が指導方法を工夫することで児童の学習面の発達をさらに支援していることが考えられる。

## 2. 行動・情緒面の分析

47名について12項目の評定値を「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。21項目について2時点間の平均値と、その変化を対応のあるt検定によって分析した結果をTABLE2に示した。平均値が3.0以上で「ふつう」以上に見られた前期の項目は、21項目中6項目であった。すなわち、「1. 自分が好きなことには、集中する。」（前期4.11 [1.27]）、「2. 日によって、調子の良いときと悪いときの波が大きい。」（前期3.34 [1.84]）、「6. 欲しいものや、やりたい

TABLE2 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	前期		後期		対応サ ンプル の差の 平均値	対応サ ンプル の差の S D	t 値	有意 確率
		平均値	SD	平均値	SD				
1	自分が好きなことには、集中する。	4.11	1.27	4.15	1.27	.04	.59	.50	.622
2	日によって、調子の良いときと悪いときの波が大きい。	3.34	1.84	3.34	1.84	.00	.47	.00	1.000
3	一度、怒りだすとなかなかおさまらない。	2.72	2.14	2.66	2.11	-.06	.32	-1.35	.183
4	授業中、課題の材料や教材を見ると、すぐに手を出す。	2.77	1.80	2.79	1.82	.02	.33	.44	.660
5	同じことを何度も繰り返す。	2.53	1.84	2.57	1.87	.04	.29	1.00	.323
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	1.77	3.26	1.70	-.02	.39	-.37	.710
7	不得意なことに取り組もうとしない。	3.55	1.67	3.43	1.65	-.13	.45	-1.95	.057
8	物など示し、具体的に指示しないと理解が難しい。	3.66	1.52	3.60	1.48	-.06	.38	-1.14	.261
9	予定が急に変わると混乱する。	1.71	1.70	1.73	1.70	.02	.15	1.00	.323
10	授業中に、急に教室から飛び出す。	1.74	2.10	1.57	2.04	-.17	.90	-1.31	.198
11	楽しみや興味を他人と共有しない。	2.15	1.77	2.09	1.78	-.06	.32	-1.35	.183
12	視線が合いにくい。	1.83	1.98	1.74	1.91	-.09	.28	-2.07	.044*
13	話し言葉によるコミュニケーションが難しい。	1.91	1.90	1.87	1.85	-.04	.20	-1.43	.160
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。	1.27	1.59	1.27	1.59	.00	.00		1.000
15	変わった声や話し方をする。	1.38	1.86	1.36	1.82	-.02	.15	-1.00	.323
16	特異な単語や表現を自分で作り出す。	1.06	1.76	1.06	1.76	.00	.00		1.000
17	からだの動きがぎこちない。	1.60	1.80	1.60	1.80	.00	.00		1.000
18	相手の表情・気持ちが理解できない。	2.79	1.90	2.66	1.88	-.13	.45	-1.95	.057
19	音・味・感触などに過敏に反応する。	2.27	1.92	2.22	1.87	-.04	.21	-1.43	.160
20	課題や活動を順序だてて行うことが難しい。	3.55	1.53	3.49	1.50	-.06	.32	-1.35	.183
21	学習に必要な道具などの忘れ物が多い。	2.87	1.75	2.70	1.77	-.17	.73	-1.59	.118

ただし、\*： $p<.05$ である。また、項目14,16,17は差の標準誤差が0なのでt値は計算できない。

ことを我慢することが難しい。」（前期3.28 [1.77]）、「7. 不得意なことに取り組もうとしない。」（前期3.55 [1.67]）、「8. 物など示し、具体的に指示しないと理解が難しい。」（前期3.66 [1.52]）、「20. 課題や活動を順序だてて行うことが難しい。」（前期3.55 [1.53]）であった。6項目とも後期も平均値が3.0以上であり、「ふつう」以上に見られる特徴であった。

2時点間において「12. 視線が合いにくい。」（前期1.83 [1.98]、後期1.74 [1.91]； $p < .05$ ）の1項目だけで有意差が見られた。この項目は、前期で平均値が1.83と低く、頻度は少なかったが、有意に減少しており視線が合いにくいという行動特徴が減少していることが示された。

さらに、有意差は見られなかったものの「7. 不得意なことに取り組もうとしない。」（前期3.55 [1.67]、後期3.43 [1.65]）と「18. 相手の表情・気持ちが理解できない。」（前期2.79 [1.90]、後期2.66 [1.88]）の2項目において2時点間で平均値の差が大きかった。この2項目とも平均値が後期に減少しており、不得意なことでも取り組むようになったり、相手の表情や気持ちを理解できるようになったりした児童が増えていることが考えられた。

以上のことから、前述の学習面では児童自身の能力が高まったことに加えて、特に前期の時点で教員の認識に基づき児童の学習を促進するような対応が取られることによって改善がなされた側面があると考えられる。一方、行動・情緒面では顕著な改善が見られなかった。

特に、平均値が前期4.11、後期4.15で高かった「1. 自分が好きなことには、集中する。」はよく見られた行動であった。この項目の内容は、場面によっては児童にとって望ましい行動である。この特徴をうまく活用することにより児童の動機づけを高めることにつながったり、学習面の向上につながったりすることが可能であろう。行動や情緒面については、問題となる頻度を減少させることに集中するよりも、児童自身により制御する方法を身につけさせたり、教員や周囲の児童がその行動を理解し、支援したりすることにより対応することも必要であろう。

### 3. 教員との関係の分析

47名について12項目の評定値を「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。12項目について2時点間の平均値と、その変化を対応のあるt検定によって分析した結果をTABLE3に示した。平均値が3.0以上で「ふつう」以上に見られた前期の項目は、「3. 他のことが気になって、先生の話最後まで聞けない。」（前期3.55 [1.54]）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。」（前期3.02 [1.99]）の2項目であった。この2項目は、後期もそれぞれ平均値が3.45 [1.54] と3.02 [1.95] と3.0以上であり、「ふつう」以上に見られた特徴であった。

2時点間において、有意差が見られた項目はなかった。しかし、有意差は見られなかったものの2時点間で差が大きい項目が5項目見られた。すなわち、「2. 自分が行った行動を認めようとせず、言い訳をする。」（前期2.96 [1.83]、後期2.81 [1.79]）、「3. 他のことが気になって、先生の話最後まで聞けない。」（前期3.55 [1.54]、後期3.45 [1.54]）、「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。」（前期2.38 [2.01]、後期2.26 [1.91]）、「10. 話をしている途中で、別の話題に勝手に移ってしまう。」（前期2.04 [1.83]、後期1.82 [1.74]）

TABLE3 対象となる児童の教員との関係で見られる様子の項目別平均値(SD)

No.	項目内容	前期		後期		対応サ ンプル の差の 平均値	対応サ ンプル の差の SD	t 値	有意 確率
		平均値	SD	平均値	SD				
1	「バカヤロー」などのことばを言う	2.13	2.02	2.09	1.98	-0.04	.29	-1.00	.323
2	自分が行った行動を認めようとせず、言い訳をする。	2.96	1.83	2.81	1.79	-0.15	.51	-2.00	.051
3	他のことが気になって、先生の話最後まで聞けない。	3.55	1.54	3.45	1.54	-0.11	.43	-1.70	.096
4	「待ってて」などの指示に従えない。	2.64	1.94	2.45	1.93	-0.19	.82	-1.59	.118
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。	3.02	1.99	3.02	1.95	.00	.59	.00	1.000
6	先生が児に注意を向けていない時に、児から唐突に働きかける。	2.57	1.81	2.49	1.77	-0.09	.35	-1.66	.103
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。	2.38	2.01	2.26	1.91	-0.13	.45	-1.95	.057
8	先生に対して、直接、身体接触を求めてくる。	1.53	1.86	1.62	1.81	.09	.83	.70	.485
9	先生に対して、反抗したり、抵抗する。	2.36	1.98	2.32	1.89	-0.04	.55	-.53	.598
10	話をしている途中で、別の話題に勝手に移ってしまう。	2.04	1.83	1.82	1.74	-0.22	.77	-1.95	.058
11	「やめなさい」などの否定的なことばに過剰に反応する。	2.11	1.96	2.02	1.92	-0.09	.58	-1.00	.323
12	先生が注意すると、先生をたたいたり、けったりする。	1.55	1.99	1.36	1.76	-0.19	.71	-1.85	.071

「12. 先生が注意すると、先生をたたいたり、けったりする。」(前期1.55 [1.99]、後期1.36 [1.76])であった。

5項目とも後期に平均値が減少しており、教員の話さえぎることが少なくなり、最後まで話を聞けたり、別の話題に勝手に移ったりすることが少なくなっている。そして、自分が行った行動を認めるようにもなっている。教員への攻撃的な行動も、もともと平均値が前期1.55と低く、頻度も少なかったが後期にはさらに減少していた。

#### 4. 他の児童との関係の分析

47名について12項目の評定値を「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。12項目について2時点間の平均値と、その変化を対応のあるt検定によって分析した結果をTABLE4に示した。平均値が3.0以上で「ふつう」以上に見られた項目は、前期では見られず、後期では「2. 他の児童の行為に対して、怒る。」(後期3.17 [1.85])の1項目だけであった。前期の平均値は2.98 [1.93]であり、3.0に近い値であった。ほぼ年間を通じて「ふつう」以上に見られた特徴であると思われる。

TABLE4 対象となる児童の他児との関係で見られる様子の項目別平均値(SD)

No.	項目内容	前 期		後 期		対応サ ンプル の差の 平均値	対応サ ンプル の差の S D	t 値	有意 確率
		平均値	SD	平均値	SD				
1	ちょっとしたことでも、意地悪されたらと思うてしまう。	2.70	1.89	2.89	1.84	-.09	.83	-.70	.485
2	他の児童の行為に対して、怒る。	2.98	1.93	3.17	1.85	-.06	.48	-.90	.371
3	他の児童に順番をゆずれない。	2.52	1.95	2.84	1.82	.04	.74	.40	.688
4	他の児童にすぐにちょっかいをだす。	2.55	2.04	2.62	1.97	-.16	.90	-1.16	.254
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	1.67	2.07	1.70	-.07	.55	-.83	.412
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	2.91	1.97	-.11	.52	-1.40	.168
7	他の児童に身体接触を求める。	1.56	1.75	1.64	1.73	.16	.67	1.55	.128
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	1.80	2.29	1.88	-.04	.21	-1.43	.160
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	1.90	1.94	1.90	-.09	.41	-1.43	.160
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	1.88	1.91	1.86	-.02	.53	-.27	.785
11	他の児童の製作物を壊したり、遊びを妨害する。	1.36	1.81	1.67	1.92	-.18	.68	-1.74	.088
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	1.91	2.20	1.85	-.13	.46	-1.96	.057

2 時点間において有意差が見られた項目はなかった。しかしながら、有意差は見られなかったものの2 時点間で差が大きな項目が2 項目見られた。すなわち、「11. 他の児童の製作物を壊したり、遊びを妨害する。」(前期1.36 [1.81]、後期1.67 [1.92])と「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。」(前期1.91 [1.91]、後期2.20 [1.85])であった。2 項目とも後期に平均値が増加しており、後期には、他の児童の物を壊したり、遊びを妨害したり、クラス以外の児童や大人の出入りなどに敏感になることが示唆された。

この2 項目は、他の側面の結果に比べて、年度末の後期に少し増加した行動であった。また、この2 項目以外の項目においても有意差は見られなかったが、平均値はすべての項目で高くなっていった。有意差は見られなかったものの2 時点間の平均値の差が大きかった2 項目の項目内容である、他の児童の物を壊したり、遊びを妨害したりすることもクラス以外の児童や大人の出入りに敏感になることも、その児童が在籍する学級に慣れてきた結果であるとも思われる。年度当初では、対象となる児童だけでなく、すべての児童にとって他の児童との関係が形成される段階である。他の児童との関係が成立していった結果、この2 つの行動傾向が増加したことも考えられる。

#### Ⅳ. まとめ

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」児童に関して、学習面、行動・情緒面、教員や他の児童との関係の側面の認識の4つの側面について、47名のデータに関して1年間の変化を検討した。その結果、特に、学習面において変化が多く見られた。学期初めの前期よりも学期後半の後期に、授業中に教師の話を集中して聞けるようになったこと、音読が上手になったこと、書ける字が多くなったこと、漢字が覚えられるようになったこと、簡単な指示を聞き取れるようになったこと、読めない文字や漢字が減少したこと、字がきれいに書けるようになったこと、日付や曜日などが理解できるようになったことが挙げられた。この学習面については、教員による日々の指導の成果が顕著な領域である。また、児童自身の発達が考えられる。そして、教員が指導方法を工夫し、支援していることが考えられる。

一方で、行動・情緒面、教員や他の児童との関係である対人関係の側面では平均値が有意に減少することはなく、顕著な改善が見られなかった。特に、後期に平均値が増加する項目も見られ、問題が顕在化する場合も見られた。しかしながら、行動・情緒面では「気になる」児童のそれぞれの行動の頻度を減少させることを目標とするよりも、児童自身により制御する方法を身につけさせたり、教員や周囲の児童がその行動を理解し、支援することによる対応も大切である。また、対人関係の面においても同様のことが言える。

ところで、橋本（2012）では、巡回相談の経験から重点的な取り組みとして、「Ⅰ. 対処が中心の段階」、「Ⅱ. 支援が中心の段階」、「Ⅲ. 自覚が中心の段階」という「3つの段階」からの対処方法を提案している。この3つの段階は明確に分けることができず、それぞれ「中心の段階」とされている。まず、「Ⅰ. 対処が中心の段階」は、「教室を飛び出す、暴力をふるう、自傷行為がある、中には刃物が出てくるなど、緊急に対応しなくてはならない状況」における対処の段階である。

次に、「Ⅱ. 支援が中心の段階」は、「この子がこのような行動をどうして取るのであろう。また、落ち着いた状況からどのような経過をたどって困難な状況になったのかなど、よく観ていくことによって支援の手がかりを見つけていくことができる。また、何か難しい行動が出てきても、担任が支援する者の初期段階の関わりによって大きく崩れない経験を積んだり、未然に防ぐことも可能である」段階とされている。そして、「Ⅲ. 自覚が中心の段階」は、「Ⅱ. 支援が中心の段階」を自分でできる段階とされ、「少し調子を崩しそうなので、自分ではこうしておこうとか、本当はそう思わないが、まわりの様子を見て、一応合わせておくなど、自分で支援を考え、初期対応する方法を冷静に見つけ出すことができる」段階とされている。

小学校低学年の場合、「Ⅰ. 対処が中心の段階」や「Ⅱ. 支援が中心の段階」が中心となるが、中学年から高学年にかけては、「Ⅲ. 自覚が中心の段階」についても検討すべきであろう。また、行動・情緒面や対人関係の側面は、「Ⅲ. 自覚が中心の段階」が重要となる。本研究の対象である若手小学校教員の場合、緊急に対応しなければならない状況における「Ⅰ. 対処が中心の段階」の対応は取れると思われる。また、困難な場合、他の教員の支援も得やすい。しかしながら、「Ⅱ. 支援が中心の段階」や「Ⅲ. 自覚が中心の段階」に関する対応は学級経営の経験の浅い若手教員では困難を伴うと思われる。今後、研修等を通じて、段階を経た対応の方法な

ど発達的な観点から発達障害のある児童や気になる児童に対して対応できる実践的な知識・技能を身に付けることが必要であろう。

---

## 引用文献

- 橋本治 2012「通常学級における特別支援を必要とする児童生徒への指導のあり方—C県D市の小学校・中学校（全32校）を『発達障害の専門家』として巡回して—」岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究, 14, 2, 163-176.
- 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 2008「子どもの理解と支援のための発達アセスメント」有斐閣
- 宮島ひろみ 2012「発達障害通級指導教室に通級する児童のWISC-Ⅲの経年変化について」上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 18, 35-40.
- 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.
- 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—」特殊教育学研究, 43, 3, 183-192.
- 小野次朗・庄司清弥 2012「通常の学級に在籍する発達障害のある児童への早期気づき—『気づきのポイントシート』作成の試みを通して—」和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 22, 177-181.
- 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.
- 八木成和 2012「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—」四天王寺大学紀要人文社会学部・教育学部・経営学部, 54, 281-290.

## 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）日本発達心理学会第22回大会（2011年3月26日；東京学芸大学）及び日本発達心理学会第23回大会（2012年3月9日；名古屋国際会議場）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。

