

特別支援教育

発達障害を含む子どもの行動理解を深めるための

研修教材の工夫と活用に関する研究

特別支援教育課 研究員 柴田 卓也

要 旨

A市及びB郡小中学校教師約 400名を対象としたアンケート調査から、教師が対応に苦慮する子どもの行動を分析し、「子どもの気になる行動への教師の対応チェックリスト」と「気になる行動の要因や対応例等の解説ソフト」を開発した。対応チェックリスト実施、解説ソフト視聴、再チェックという研修プログラムの実施が、教師の発達障害を含む子どもの行動理解を深めさせることへ有効であることが確認できた。

キーワード：気になる行動 教師の対応 対応チェックリスト 行動の要因 発達障害

I 主題設定の理由

特別支援教育を推進するための国の施策を見ると、平成19年4月に学校教育法等の一部を改正する法律が施行され、盲・聾・養護学校は、複数の障害種別を教育の対象とすることのできる「特別支援学校」に改められるとともに、小中学校等でも特別支援教育を推進すること等が明記された。県内の公立小中学校では校内委員会の設置率、特別支援教育コーディネーターの指名率ともに100%（平成19年10月現在）となった。文部科学省の平成19年度特別支援教育体制整備状況調査結果では、公立小中学校で校内委員会の設置率、特別支援教育コーディネーターの指名率ともに99.5%となっている。公立幼稚園では、校内委員会の設置率は、平成18年度32.7%、19年度53.2%、特別支援教育コーディネーターの指名率は、平成18年度29.4%、19年度52.6%、公立高等学校では、校内委員会の設置率は、平成18年度25.2%、19年度50.2%、特別支援教育コーディネーターの指名率は、平成18年度18.5%、19年度46.8%と、特別支援教育を推進する体制は整いつつある。

NPO法人「大人のADD・ADHDの会」が、大人の当事者へ子どものころの学校生活で感じた思いについて行ったアンケートでは、84%が「学校へ行くのがつらかった」と回答している。そのうち9割以上が、「子どものころ先生が理解してくれなかった」と答え、教育現場でかかわる人の理解が子どもたちにとって大変重要だと訴えている。永井・相模（2003）が行った教師に対するアンケートでは、教師は、子どもの気になりな行動の要因として65.7%が家庭環境を、49.0%が本人の性格を挙げている。その対応として個別指導や家庭との協力・連携を行ったが、効果は「変化なし」と「悪化」を合わせて50%を超えているとの報告がある。

青森県総合学校教育センター特別支援教育課が、平成18年12月に行った県立高等学校に対する特別支援教育に関するアンケートの考察では、「LD等のある生徒たちへの支援の取り組みについては、まず理解することの必要性が再確認された。理解から支援の方策を誰でも考えることができるスタイルを今後つくっていくことが、大きな課題になってくるであろう」と報告されている。

さて、特別支援教育を推進していくための体制は、年々整ってきてはいるものの、実際の指導場面では、教師は、気になる行動を示す子どもの特性をよく理解できず、また、自分の行っている対応が対象の子どもや周りの子どもたちに与える影響をあまり深く考えていないため、指導の効果が上がらない要因を家庭や子ども自身に求めがちになる。そして、子どもの側からは、「先生は分かってくれない」という状況に至っていると推察される。

また、子どもの行動をチェックし、対応の仕方を探ろうとする研究は多いが、子どもの行動に対する教師の対応をチェックし、指導の改善を図ろうとする研究は、散見されるほどである。そこで、教師の子どもに対する対応状況及び子どもの気になる行動の理解度をチェックできる「子どもの気になる行動への教師の対応チェックリスト」と、「気になる行動の要因や対応例等の解説ソフト」を用いて、教師自らが対応を振り返りつつ、気になる行動を示す子どもの特性を理解できる研修プログラムの開発が必要と考え、本研究に取り組むこととした。

II 研究目標

「子どもの気になる行動への教師の対応チェックリスト」及び「気になる行動の要因や対応例等の解説ソフト」を使用した研修の実施により、発達障害を含む子どもの行動理解が深められることを明らかにする。

III 研究仮説

「子どもの気になる行動への教師の対応チェックリスト」の実施、結果の検討、「気になる行動の要因や対応例等の解説ソフト」を用いた研修の実践、再チェックという研修プログラムの実施により、教師に子ども理解の新たな視点が加わり、発達障害を含む子どもの行動理解が深まると考える。

※ 以下、「子どもの気になる行動への教師の対応チェックリスト」は、「対応チェックリスト」、「気になる行動の要因や対応例等の解説ソフト」は、「解説ソフト」と記述する。

IV 研究の実際

1 研究主題に関連する先行研究

(1) 子どもの気になる行動

子どもの気になる行動については、いくつかの調査結果が報告されている。本郷ら(2006)は、「対人的トラブル」「落ち着きのなさ」等、カテゴリー分けして調査している。また、別府ら(2007)の研究では、「友達と遊ぶときルールを守らずトラブルを起こす」等、具体的な行動を調査している。いずれの研究でも教師が子どもを見る場合、「気になる行動」とは、教師が学級での指導で気になり対応に困る行動であり、子ども自身が感じる困難さに気付いていないという指摘がなされている。これらの研究では、離席したり他者への攻撃的な態度が見られたりする子どもに対しては、教師の気になる度合いが強いが、不器用さや学習面に困難さのある子どもは、それほど気にもしてもらえない傾向にあるとの重要な指摘もなされている。確かに後者の子どもたちにとっての困難さに対しては、前者の目立つ行動を示す子どもたちと同程度だとしても、支援が後回しにされる可能性が高いと考えられる。

本研究では、発達障害の子どもたちの行動や特性を参考にしながら、教師が気になるとした割合の高い行動と、教師に気付かれることなく困難さを抱えている子どもたちの行動への対応を考えていくことにした。

(2) 子どもの特性理解

発達障害の特性については、発達障害に関係した親の会や研究団体からパンフレットやリーフレット等が出され、インターネット上で閲覧できるホームページも多数あり、理解・啓発のための広報活動が盛んに行われている。しかし、内閣府の行った「障害者に関する世論調査」(平成19年2月)では、発達障害への理解が「深まっていると思う」という割合が34.5%であるが、「深まっているとは思わない」とする割合は51.6%であり、まだまだ理解が進んでいないことを示している。

各団体から出されている出版物の内容を見ると、特性や対応について詳しく書かれてはいるものの、視覚・聴覚などの感覚的特性の説明は、文章や絵図だけでは分かりづらいものも多かった。そうした中で、日本自閉症協会発刊の「自閉症の子どもたちーバリアフリーを目指してー」というDVDビデオは、視覚・聴覚などの感覚的特性が分かりやすく、解説ソフト開発に際してとても参考になった。

各県の教育センター等では、発達障害についての理解や対応についてのパンフレット等を出し理解啓発を図ろうとしている。その内容を大別すると、具体的な事例を基にして特性や対応を解説している県(青森県・高知県他)と当時の文部省が行った「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に関する全国実態調査」(平成14年)の調査項目別に作成している県(秋田県・京都府他)が見られた。

「見えない障害」と言われる発達障害ではあるが、その特性を理解できなければ適切な対応を取れないばかりか、逆に誤った対応を続けていくことにより、二次障害を引き起こすことにもなりかねない。これらの特性を知ることによって、発達障害を含む子どもの行動への理解が深まり教師の対応の変化が期待できると考えられる。

(3) チェックリストと校内研修

中井ら(2005)の行った子どもの行動に関する研究は、ADHD・広汎性発達障害の子どもたちの行動を「注意の問題」「持続性の欠如」「衝動性」「柔軟性の欠如」の四つに分類し、その行動からADHDや広汎性発達障害の子どもを見つけようとするものであった。この他に各県の教育センター等からは、当センターで開発し、配

付している「気づきのためのチェックリスト」のようなスクリーニングテストが公開されている。

「特別支援教育に対する意識と理解の向上を図る校内研修の在り方」(中村, 2005)の研究内容は、教師の意識が研修前後でどのように変化するかという方法を用いながら、研修そのものの在り方にとどまらず、校内での支援体制や学級の子どもの誰にとっても分かりやすい、ユニバーサルな授業の提案にも踏み込んだものであった。

自主研修プログラムに関しては、教師が子どもにかかわっている場面のビデオと、かかわり方のパンフレットを使い自分で自分のかかわり方を見直していくという、重成(2003)の研究があり、学校での研修を想定した場合、外部講師がいない場合でも研修できるプログラムについての内容であった。

これらの先行研究を参考にしながら、本研究では、教師が自分の対応をチェックし、その結果を踏まえた上で、気になる行動を示す子どもの特性を理解するための資料を使った解説ソフトの視聴、再度対応を振り返るといった研修プログラムを開発し、有効性の検討を行う。

2 対応チェックリスト・解説ソフトの開発と予備研修

(1) 教師の意識調査 1 (教師が気になる行動)

第1回目の調査として、平成20年4月中旬にA市教育委員会及びA市内全小中学校、B郡下の小中学校教校(全39校)の協力の下、通常学級担任を対象に「子どもの気になる行動と教師の対応」について、教師が子どものどんな行動を気になると感じるのか、一人3項目を記述してもらった。合わせて、その行動に対してどのような対応をし、どう変化したのか「改善した」「変化なし」「悪化した」の3件法で郵送によるアンケート調査を行った(図1)。

調査の結果 330名(回収率92.3%)から回答を得た。全回答数のうち、何らかの気になる行動があるとい

設問2: 学校生活において、子どもの「気になる行動」とは、どんな行動ですか? 下の回答欄に気になる度合いが強い行動を3つお書きください。

また、そのような行動をする子どもに、どのような対応をしていますか?(特に対応していない場合は、「特になし」と記載してください。)その結果については、当てはまるところに○を付けてください。

【記入例】

	子どもの気になる行動	その行動への対応	対応の結果
1	授業中席を立て歩き回る	その態度、座るように注意した	改善した(変化なし) 悪化した
2	漢字練習をしない	毎日50回練習させた	改善した 変化なし(悪化した)
3	友だちと遊ばない	一緒に遊んだ	改善した 変化なし 悪化した

図1 教師が気になる行動意識調査(一部)

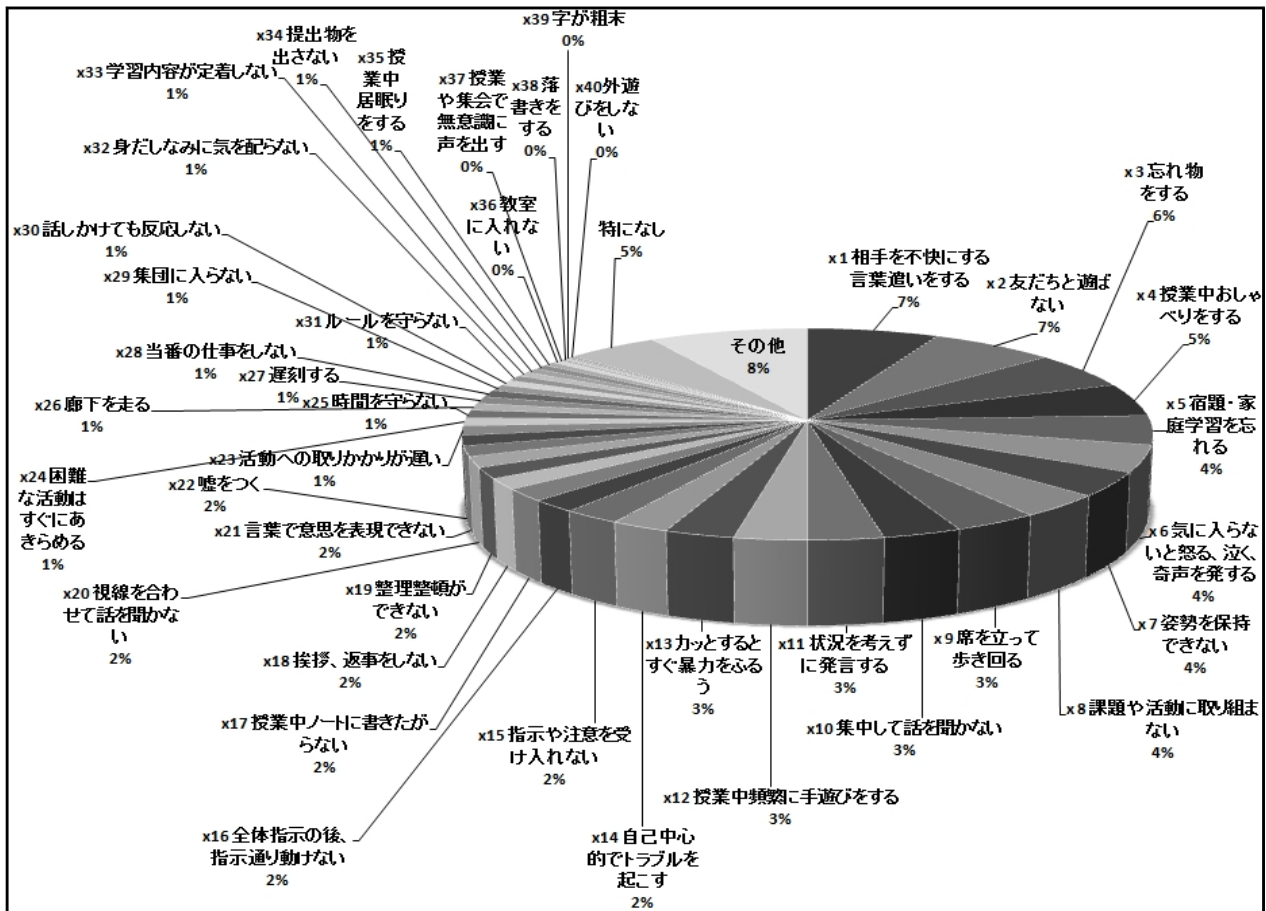


図2 教師が気になる行動の内容

う回答は88%あり、気になる行動はないという12%を大きく上回っていた。

記載されていた表現は異なるが、内容が同じ項目を整理したところ、40項目の気になる行動にまとめられた(図2)。

それぞれの気になる行動に対応した結果、どの程度の改善が見られたかを聞き、「変化なし」「悪化」の割合を計算したところ、全40項目中70%の項目で改善率が50%以下となり、平均では43%しか改善されていなかった(表1)。今回の調査結果は、対象人数や地域、調査方法が異なるので、安易に比較はできないが永井・相模(2003)の行った研究結果で出された数値に似たパーセンテージとなっていた。

教師は、とても多様な行動を気になる行動ととらえ、その行動を改善しようと取り組んでいるものの、半数以上がその効果を得られない状況にあることがうかがえる。これは、前述した調査結果と類似しており、教師の対応が子どもに与える影響や子どもの特性についての理解不足を確認できるものであった。

(2) 教師の意識調査2(気になる行動への対応苦慮の度合い)

2回目の調査では、1回目の調査で挙げられた40項目一つ一つについて、その行動に教師がどの程度困っているのか、1回目の調査と同様に39校へ5件法によるアンケート調査用紙(図3)を郵送し、「対応苦慮の度合い」を調査した(回収率93.1%、有効回答数306)。

対応に苦慮している行動を上位から見ると、(xは、項目を示す)x11:カッとすると、すぐ暴力をふるう、x14:自己中心的でトラブルを起こす、x15:教師の指示や注意を受け入れない、である。逆に、対応苦慮の度合いが低い順を見ると、x40:外で遊ばない、x35:授業中、居眠りをする、x38:ノートや教科書に落書きをする、が選択されていた(表1参照)。

これらのデータから、対応チェックリストを開発するためのカテゴリ選定した。40項目の記述統計量(表2)から、天井効果の出た項目、x11:カッとするとすぐ暴力をふるう、x15:指示や注意を受け入れない、を除外し、SPSS(Ver.11.0J)にて最尤法、プロマックス回転法により因子分析を行った。

初回分析中のパターン行列値から、複数因子にまたがって高い数値を示した項目(x20:整理整頓ができない、x24:廊下を走る)を除いた後、再度因子分析を行った結果、6因子が抽出され(表3)、各因子の項目を検討し、以下のように命名した。

第1因子には、x9:授業中、集中して教師の話の話を聞こうとしない(集中が逸れる・上の空で聞いている等)、x12:授業中、頻繁に手遊びをする(鉛筆などで遊ぶ・爪かみ等)、x8:授業中、同じ姿勢を保持できずに動く(いすを揺する・後を向く・気を付けが続かない等)、x13:状況や場を考えずに発言する(会話に割り込む・思いつくとすぐ発言する等)、x21:他の子どもより、遅れて活動へ取りかかる(集団のペースに遅れる・活動の切り替えが遅い等)、x16:全体指示の後で、指示通り行動しない(同じ指示を聞き返す・サポートを待つ等)、x7:課題や活動に取り組まない(ぼーっとしている・活動を拒む等)、x39:粗末で形の整わない字を書く、といった授業中の集中力や指示の通りにくさに関する項目が多く、そうした行動を表出させる共通の要因として、「注意・集中と運動機能」と命名した。

第2因子には、x28:係・当番の仕事をししない(サボる・人にやらせる等)、x31:身だしなみに気を配らない(服装・頭髪等)、x26:毎日のように遅刻する、x28:ノートや教科書に落書きをする、x27:時間を守らない(チャイムで着席しない・作業をやめない等)、x29:話しかけてもすぐに応答しない、x30:ルールを守らない(順番を守らない・校則や約束を守らない等)、x35:授業中、居眠りをする、x18:あいさつ・返事をしない、という学習面や生活面での無気力状態と関連している要因が多いため、「自己肯

表1 対応の結果改善した割合

気になる行動		%	気になる行動		%
x1	相手を不快にする言葉遣いをする	64	x22	嘘をつく	54
x2	友だちと遊ばない	45	x23	困難な活動はすぐにあきらめる	40
x3	忘れ物をする	47	x24	廊下を走る	33
x4	授業中おしゃべりをする	55	x25	言葉で意思を表現できない	38
x5	宿題・家庭学習を忘れる	49	x26	遅刻する	56
x6	気に入らないと怒る、泣く、奇声を発する	47	x27	時間を守らない	80
x7	課題や活動に取り組まない	40	x28	当番の仕事をししない	67
x8	姿勢を保持できない	53	x29	話しかけても反応しない	0
x9	集中して話を聞かない	44	x30	ルールを守らない	14
x10	席を立て歩き回る	48	x31	身だしなみに気を配らない	0
x11	カッとするとすぐ暴力をふるう	62	x32	学習内容が定着しない	0
x12	授業中頻繁に手遊びをする	60	x33	集団に入らない	43
x13	状況を考えずに発言する	50	x34	提出物を出さない	50
x14	自己中心的でトラブルを起こす	60	x35	授業中居眠りをする	40
x15	指示や注意を受け入れない	45	x36	教室に入れない	25
x16	全体指示の後、指示通り動けない	44	x37	授業や集会で無意識に声を出す	0
x17	授業中ノートに書きたがらない	19	x38	落書きをする	100
x18	挨拶、返事をしない	50	x39	字が粗末	50
x19	視線を合わせて話を聞かない	50	x40	外遊びをししない	100
x20	整理整頓ができない	21			
x21	活動への取りかかりが遅い	25		改善率平均	43

設問: 当てはまる番号に○を付けてください。

【記入例】	子どもの気になる行動	先生方の困り感 (対応苦慮の度合い)	
		弱い ←	→ 強い
1	授業中席を立て歩き回る	1・2・3・④・5	
2	作文を書こうとしない	1・2・3・4・⑤	
3	その場に関係のないことを話し始める	1・②・3・4・5	

図3 教師の対応苦慮の度合い(一部)

定感の低下」と命名した。

表2 40項目の記述統計量

記述統計量	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差	平均-SD	平均+SD
X1	322	1	5	3.38	1.127	2.253	4.507
X2	321	1	5	2.84	1.105	1.735	3.945
X3	322	1	5	3.17	1.131	2.039	4.301
X4	322	1	5	3.26	1.158	2.102	4.418
X5	321	1	5	3.04	1.106	1.934	4.146
X6	322	1	5	3.48	1.288	2.192	4.768
X7	322	1	5	3.19	1.118	2.072	4.308
X8	322	1	5	3.09	0.999	2.091	4.089
X9	321	1	5	3.04	0.97	2.07	4.01
X10	322	1	5	3.49	1.417	2.073	4.907
X11	321	1	5	3.81	1.313	2.497	5.123
X12	322	1	5	2.91	1.036	1.874	3.946
X13	321	1	5	3.11	0.976	2.134	4.086
X14	322	1	5	3.74	1.05	2.69	4.79
X15	322	1	5	3.74	1.283	2.457	5.023
X16	321	1	5	3.08	1.018	2.062	4.098
X17	322	1	5	2.84	1.065	1.775	3.905
X18	321	1	5	2.73	1.075	1.655	3.805
X19	320	1	5	2.68	1.044	1.636	3.724
X20	316	1	5	2.54	0.996	1.544	3.536
X21	318	1	5	2.76	0.997	1.763	3.757
X22	318	1	5	3.34	1.114	2.226	4.454
X23	318	1	5	3.01	0.968	2.042	3.978
X24	318	1	5	2.74	1.031	1.709	3.771
X25	318	1	5	3.18	1.115	2.065	4.295
X26	318	1	5	2.82	1.169	1.651	3.989
X27	318	1	5	2.92	1.106	1.814	4.026
X28	318	1	5	2.79	1.084	1.726	3.854
X29	318	1	5	2.69	1.03	1.66	3.72
X30	318	1	5	3.5	1.131	2.369	4.631
X31	318	1	5	2.66	0.985	1.675	3.645
X32	318	1	5	3.14	1.121	2.019	4.261
X33	318	1	5	3.13	1.103	2.027	4.233
X34	318	1	5	3.03	1.077	1.953	4.107
X35	316	1	5	2.44	1.066	1.374	3.506
X36	318	1	5	3.39	1.409	1.981	4.799
X37	318	1	5	2.98	1.184	1.796	4.164
X38	317	1	5	2.48	1.017	1.463	3.497
X39	317	1	5	2.66	0.911	1.749	3.571
X40	317	1	5	2.3	0.948	1.352	3.248

有効なケースの数(リストごと)306

表3 分析に用いた項目と因子分析

因子抽出法: 最尤法 回転法: Kaiserの正規化を伴うプロマックス法	注意・集中 と運動機能	自己肯定感 低下	不安と衝動性	社会性・コミュ ニケーション	記憶と計画性	言語・状況の 理解
X9 集中して話を聞こうとしない	0.834	-0.00819	0.107	0.009814	-0.129	0.01462
X12 授業中頻繁に手遊びをする	0.828	-0.00709	-0.185	-0.05173	0.06737	0.07765
X8 同じ姿勢を保持できない	0.821	-0.114	0.296	-0.164	-0.00969	-0.06613
X13 状況や場を考えずに発言する	0.636	0.04188	-0.09823	-0.02305	-0.01576	0.201
X21 活動への取りかかりが遅い	0.608	0.187	-0.152	0.123	0.0404	-0.04183
X16 全体指示の後、指示通り動かない	0.603	0.183	0.08177	0.0897	-0.129	0.06578
X7 課題や活動に取り組まない	0.581	-0.164	0.307	0.165	0.117	-0.08028
X39 字が粗末	0.56	0.282	-0.131	0.08577	0.05185	-0.224
X28 当番の仕事をしていない	-0.0333	0.838	0.04049	-0.144	-0.02989	0.209
X31 だしなみに気を配らない	-0.05997	0.664	0.01477	-0.00224	0.05724	0.003846
X26 毎日のように遅刻する	-0.187	0.66	0.344	-0.02048	0.08364	-0.109
X38 落書きをする	0.319	0.648	0.06234	-0.1	0.01955	-0.12
X27 時間を守らない	0.273	0.633	0.147	-0.125	-0.126	0.137
X29 話しかけても反応しない	0.0991	0.604	0.0263	0.218	-0.09522	-0.00145
X30 ルールを守らない	-0.04838	0.572	0.201	-0.09118	-0.0689	0.348
X35 授業中居眠りをする	-0.0362	0.565	0.325	-0.112	0.243	-0.136
X18 挨拶、返事をしない	0.09443	0.531	-0.02438	0.04643	0.08954	0.09026
X36 教室に入れない	-0.219	0.253	0.758	0.161	-0.05339	-0.03194
X10 席を立て歩き回る	0.06375	0.0532	0.745	-0.00457	-0.03022	0.08251
X6 気に入らないと怒る、泣く、奇声を発す	0.09315	-0.173	0.683	0.147	0.0329	0.166
X37 授業や集会で無意識に声を出す	0.02921	0.237	0.829	0.06902	-0.08362	-0.09449
X33 集団に入らない	-0.08435	0.128	0.318	0.651	-0.06913	0.002633
X2 友だちと遊ばない	-0.03801	-0.118	0.125	0.627	0.02455	0.13
X5 宿題・家庭学習を忘れる	-0.04709	0.03781	0.008042	0.01937	0.785	0.138
X3 忘れ物をする	0.002647	-0.05276	-0.05699	0.127	0.674	0.259
X1 相手を不快にさせる言葉遣いをする	0.04084	0.04399	0.0114	-0.02488	0.213	0.553
X14 自己中心的でトラブルを起こす	0.01762	0.127	0.17	0.184	0.05439	0.496

因子抽出法: 最尤法

回転法: Kaiserの正規化を伴うプロマックス法

a 10回の反復で回転が収束しました。

第3因子は、x36: 教室に入れない(入ろうとしない・廊下にいる等), x10: 授業中、勝手に席を立て歩き回る, x6: 気に入らないことがあると、大声を出す(怒る・泣く・奇声を上げる等), x37: 授業中や集会等で無意識に声を出す, という項目から、その場の状況にうまく対応できず、突発的な行動をとることと関連しているため、「不安と衝動性」と命名した。

第4因子は、x33: 集団の中に入らない(友達と一緒に行動できない・避ける等), x2: 同年代の友達とかかわろうとしない(一人で遊ぶ・教師や大人とだけかかわる等), 人とかかわりに関する項目なので、「社会性・コミュニケーション」と命名した。

第5因子は、x5: 宿題や家庭学習をやっこない, x3: 毎日のように学習用具等の忘れ物をする, といういわゆる忘れ物と関連しているため、「記憶と計画性」と命名した。

第6因子の構成項目は、x1: 相手を不快にさせる言葉を遣う(悪口・イヤミ・乱暴な言い回し・無神経な発言等)と x14: 自己中心的で、友達とよくトラブルを起こす(人の嫌がることをする・人を非難する等), という周囲の状況をうまくつかめていなかったり、言葉での表現が未熟であったりすることと関連するので、「言語・状況の理解」と命名した。

(3) 対応チェックリスト

6因子のカテゴリーに沿って、対応チェックリスト試作版を開発し、チェック項目数・項目内容・構成について、1・2回目と同様にA市の全小中学校とB郡の協力小中学校へ郵送で意見・感想を集めることとした。この対応チェックリスト開発に当たっては、平成20年1月にC市D小学校の協力の下、子どもの気になる行動に対する教師の対応について行った研修会を通して、チェック項目数や各設問項目の表現など、貴重なデータや意見が得られた。研修前後の結果を比較したところ、研修後の理解度が下がっている項目もあり、対応チェックリストと合わせて、解説ソフトの内容に不備があることも確認できた。この予備研修を参考に、カテゴリー毎の選択項目は、全国の教育センター等から出されている対応例から、各因子に該当する項目をすべて当てはめ、第1因子14項目、第2因子12項目、第3因子12項目、第4因子14項目、第5因子11項目、第6因子12項目の合計75項目で構成した。各項目は、子どもにとってプラスとなる対応とマイナスになる対応をランダムに配置した。

対応チェックリストは、「1: しない」「2: どちらかと言えばしない」「3: どちらとも言えない」「4: どちらかと言えばする」「5: する」の5件法で行った(図4)。

各校から寄せられた回答(回収率87%, 有効回答数229)の自由記述欄には、「一人一人の対応の仕方が違ってくる」「子ども一人一人によって行動を起こす原因が違う」等、行動の要因に視点を当て、子どもの行動

について深い理解がなされている意見が数件あった。また、「自分の対応を振り返る良い機会になった」「自分では考えられない対応の仕方になった」という感想もあり、対応チェックリストとしてだけでなく、対応例としての効果も感じているようであった。この対応チェックリストの実施対象としては、発達障害を含む子どもの行動の要因について比較的浅い理解の教師を想定したため、ある程度研修を積んだ教師は、いろいろな場面を想定してしまい、選択に困る面もあるかと思われるが、大勢の教師の利用を考慮し、このままの内容を進めることにした。

データ集計の結果から、平成20年1月にC市の小学校で得られた結果同様、学校全体としてもプラス対応とマイナス対応が混在して行われていることが分かった(図5)。この数値が次回行う解説ソフトを使った研修後に向上するのかどうか、統計的な有効性の検証を進めた。

チェック項目に関しては、回答者から得られた意見を参考にしながら、データの記述統計量から天井効果とフロア効果がないか確認した結果、5項目にフロア効果が、15項目に天井効果が見られた。特に数値の低かった項目は、「II-4: ICレコーダーを使わせる」であった。ICレコーダーの使用に関しては、学校に個人的に使わせることのできるものがないことや、一人だけに使わせることへの抵抗感が推測され、この項目を削除した。その他のフロア効果の出た項目については、普段何気なくしているが、実際は子どもにとっては、マイナスになる対応であるため、あえて残すことにした。同様に、天井効果の出ている項目は、プラスとなる対応で、すでに多くの教師が取り組んでいると考えられる。しかし、対応チェックリストを対応例として見ている教師もいるため、これらも削除せず、全74項目とした(表4)。

対応チェックリストに使用している語句・表現についての意見としては、「あいまいな表現がある」「対応適切度という名称に違和感を感じる」等があったので、あいまいな表現は改め、対応適切度という表現を行動理解度へ変更した。意見としては出なかったが、レーダーチャートで表されるカテゴリー名も何の行動要因に対しての理解度なのかが分かりやすいよう変更を行った(図6)。

(4) 予備研修と研修前後のチェック

項目数を修正した対応チェックリストと解説ソフトを使い、4会場で予備研修を行った(図7)。

研修は、事前に対応チェックリストに記入しておき、各自1回目のレーダーチャートを見ながら解説ソフトで子どもの行動の要因と対応の仕方について確認していく方法で行った。研修前のチェック結果と研修後のチェック結果との2群間の通過率を対応のあるt検定で分析したところ、6因子のカテゴリーすべてで1%水準での有意差が検出された(表5)。ただ、各チェック項目ごとのt検定では、有意差が検出されなかった項目もあった。

(5) 対応チェックリストと解説ソフトの開発

上記の調査結果から、対応チェックリストの項目、表現、解説ソフトの内容・構成を再考するため、モニター版を数点配付した。モニターより指摘のあったリンク先の表示やアニメーションの動き、チェック

「子どもの気になる行動への対応」に関するチェックリスト(教師用) (医師からの診断は受けていないと仮定します)					
次のような行動が、頻繁に見られる場合の対応についてお伺いします。					
★1つつず確認し、すべての項目にチェックしてください。					
	しない 1	な お ま ら く 2	い ど え ら ない こ も 3	お ま ら く 4	す ま ら ず 5
I 授業中、席から離れて立ち歩き、教室から出て行こうとする子どもがいる場合、あなたはどのような対応をしますか? <14項目>					
1 入口から速い窓側に座らせる。	○	○	●	○	○
2 「まだ、座っていないのは誰かな?」と言葉掛けをする。	○	○	○	○	○
3 「ちゃんとしなさい。」「きちんとしなさい。」と注意する。	○	○	○	○	○
4 出て行こうとしたら、近くにいる子どもたちが制止するように話しておく。	○	○	○	○	○
5 立って歩ける係にして、落ち着かなくなったら仕事を頼む。	○	○	○	○	○
6 興味を引くようなものを教室の前に置く(掲示する)。	○	○	○	○	○
7 事前に活動の予定を細かく知らせしておく。	○	○	○	○	○
8 教室を出ても良い時間や範囲を限定する。(他教師の目が届いているものとする)	○	○	○	○	○
9 座っている時に「座っていられたことを大いにほめる。」	○	○	○	○	○
10 授業に変化をつけ、注意を持続させる。	○	○	○	○	○

図4 子どもの気になる行動への教師の対応チェックリスト(一部)

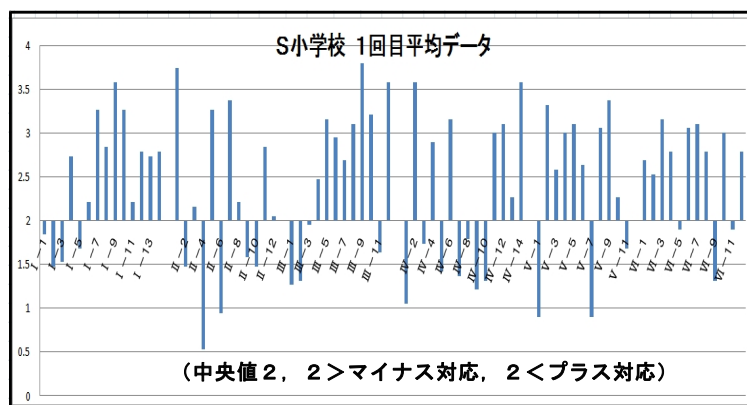


図5 チェックリスト集計結果

項目数について見直しを行った。

対応チェックの結果が表示されたパソコン画面上から研修ソフトへリンクさせることで、操作性の向上を図った。項目は、統計的有意差のあった55項目とし、レーダーチャートも標準偏差から再修正を行い、対応チェックリストと解説ソフトを1枚のCDとして完成させた。

V 考察

1 教師が気になる行動

対応チェックリスト開発に向けて行った意識調査からは、実に多種多様な気になる行動が提出された。しかし、その行動への対応結果は、決して良いものとは言えない。間違った対応をしているつもりはなくても、結果的に子どもに気になる行動を生じさせている可能性が推察される。子どもの行動の要因と教師の対応との関連を理解することの大切さを感じる。

2 気になる行動への対応苦慮の度合い

対応苦慮の度合いが強い順に見ると、x11：カッとするとすぐ暴力をふるう、x15：指示や注意を受け入れない、x10：授業中、勝手に席を立って歩き回る、x36：教室に入れずにいる（入ろうとしない・廊下にいる等）、x6：気に入らないことがあると、大声を出す（怒る・泣く・奇声を上げる等）となり、周囲に影響を及ぼす行動や教師へ反発する行動が挙げられている。これらの行動に対応してもなかなか改善していかないことが、改善率の低さに現れ、教師の苦労や子どもたちの困惑状況がうかがえる。

3 対応チェックリストと解説ソフト

研究に協力いただいた多くの教師から、「自分の対応を見直すことができた」「子どもの行動の意味が分かった」等の評価を得られた。また、各カテゴリー間での有意差が検出されたことで、今回開発した研修プログラムには一定の効果を認めることができた。一方、各チェック項目毎に見ると、統計的有意差が検出されなかった項目には、当初、天井効果やフロア効果を認識しながら意図的に削除しなかった項目が多く、予想された結果とは言え、チェックする教師の労力を考えると、最初から削除すべきだったと思われる。

予備研修では、与えられた時間内で6カテゴリーすべてに触れるようにしたため、一つ一つの設問にかかる時間が短く、うまく内容が伝わらなかった部分もあった。実際の使用に際しては、例えば、チェック結果を学校単位でまとめ、理解が不十分である項目から順に何回かに分けて研修していく方法が考えられる。チェック項目数、質問内容等も使用しながら改善を加えていくことが必要である。

表4 対応チェックリスト試作版の記述統計量

記述統計量	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差	平均-SD	平均+SD
I-1	236	0	4	2.04	1.365	0.675	3.405
I-2	236	0	4	1.19	1.218	-0.028	2.408
I-3	236	0	4	1.34	1.18	0.16	2.52
I-4	236	0	4	2.11	1.308	0.802	3.418
I-5	238	0	4	1.75	1.199	0.551	2.949
I-6	236	0	4	2.2	1.167	1.033	3.367
I-7	237	0	4	2.78	1.018	1.762	3.798
I-8	237	0	4	2.28	1.311	0.969	3.591
I-9	238	0	4	3.37	0.861	2.509	4.231
I-10	238	0	4	3.14	0.744	2.396	3.884
I-11	236	0	4	2.16	1.122	1.038	3.282
I-12	238	0	4	2.5	0.904	1.596	3.404
I-13	238	0	4	2.52	1.009	1.511	3.529
I-14	238	0	4	2.76	1.091	1.669	3.851
II-1	239	0	4	3.58	0.656	2.924	4.236
II-2	237	0	4	1.36	1.01	0.35	2.37
II-3	237	0	4	1.84	1.222	0.618	3.062
II-4	237	0	4	0.3	0.632	-0.332	0.932
II-5	239	0	4	3.3	0.916	2.384	4.216
II-6	237	0	4	1.03	1.061	-0.031	2.091
II-7	238	0	4	3.24	0.835	2.405	4.075
II-8	237	0	4	2.46	1.071	1.389	3.531
II-9	237	0	4	1.36	1.047	0.313	2.407
II-10	237	0	4	1.57	1.101	0.469	2.671
II-11	237	0	4	2.76	1.057	1.703	3.817
II-12	237	0	4	2.43	1.2	1.23	3.63
III-1	233	0	4	0.91	0.852	0.058	1.762
III-2	234	0	4	1.21	0.966	0.244	2.176
III-3	233	0	4	1.58	1.002	0.578	2.582
III-4	233	1	4	2.76	0.854	1.906	3.614
III-5	235	0	4	3.26	0.829	2.431	4.089
III-6	233	0	4	2.84	0.978	1.862	3.818
III-7	233	0	4	2.04	1.151	0.889	3.191
III-8	235	0	4	3.17	0.828	2.342	3.998
III-9	235	1	4	3.44	0.653	2.787	4.093
III-10	234	0	4	3.02	0.851	2.169	3.871
III-11	234	0	4	2	1.058	0.942	3.058
III-12	235	0	4	3.29	0.78	2.51	4.07
IV-1	233	0	4	0.94	0.974	-0.034	1.914
IV-2	235	0	4	3.45	0.785	2.665	4.235
IV-3	233	0	4	1.89	1.147	0.743	3.037
IV-4	233	0	4	2.72	1.032	1.688	3.752
IV-5	233	0	4	1.34	1.06	0.28	2.4
IV-6	234	0	4	3.36	0.741	2.619	4.101
IV-7	233	0	4	1.15	1.022	0.128	2.172
IV-8	233	0	4	1.44	1.037	0.403	2.477
IV-9	233	0	4	1.44	1.041	0.399	2.481
IV-10	233	0	4	0.96	1.092	-0.132	2.052
IV-11	233	0	4	3.12	0.885	2.235	4.005
IV-12	235	0	4	3.19	0.78	2.41	3.97
IV-13	233	0	4	1.81	1.19	0.62	3
IV-14	235	0	4	3.48	0.675	2.805	4.155
V-1	234	0	4	0.79	0.736	0.054	1.526
V-2	236	1	4	3.28	0.794	2.486	4.074
V-3	234	0	4	2.22	1.168	1.052	3.388
V-4	236	0	4	2.74	0.993	1.747	3.733
V-5	235	0	4	3.08	0.836	2.244	3.916
V-6	234	0	4	2.61	1.006	1.604	3.616
V-7	234	0	4	1.48	1.024	0.456	2.504
V-8	234	0	4	2.77	1.027	1.743	3.797
V-9	234	0	4	3.12	0.79	2.33	3.91
V-10	234	0	4	1.82	1.068	0.752	2.888
V-11	234	0	4	2.19	1.149	1.041	3.339
VI-1	235	0	4	2.64	1.025	1.615	3.665
VI-2	235	0	4	2.83	1.005	1.825	3.835
VI-3	235	0	4	2.81	0.929	1.881	3.739
VI-4	236	0	4	2.89	0.82	2.07	3.71
VI-5	235	0	4	1.9	1.089	0.811	2.989
VI-6	237	0	4	2.87	0.909	1.961	3.779
VI-7	237	0	4	3.25	0.766	2.484	4.016
VI-8	236	0	4	2.94	0.846	2.094	3.786
VI-9	235	0	4	1.27	0.98	0.29	2.25
VI-10	237	0	4	3.3	0.771	2.529	4.071
VI-11	235	0	4	2.32	0.959	1.361	3.279
VI-12	236	0	4	2.39	1.163	1.227	3.553

有効なケースの数 (リストごと) 229

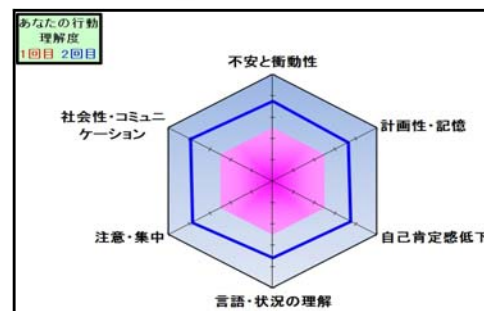


図6 修正版レーダーチャート

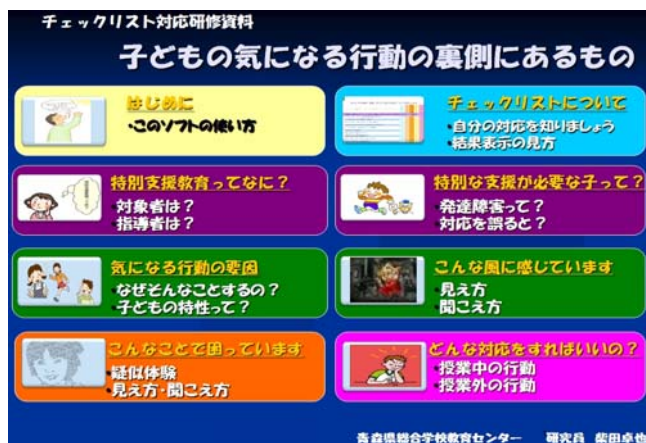


図7 解説ソフト（メニュー画面）

VI まとめと課題

今回開発した対応チェックリストと解説ソフトを使った研修プログラムを行うことで、子どもの行動要因と教師の対応についての理解度が深まることが明らかになった。しかし、これは、本研修プログラムの実施によって、あくまでも教師の知識が増えるということを示しているに過ぎない。事前調査からは、通常学級にいる気になる行動を示す子どもたちへの対応が、必ずしもうまく進んでいない現状も確認された。

今後、本プログラムを用いた研修で身に付けた知識をいかに日常の対応に反映させるか、行動の見方は変えられたとしても、教師一人一人の対応を変えることができるのか、さらに、対応を変えたことによる気になる行動の改善率についても検証していくことが、課題となる。

<引用文献>

伊藤清治・奈良理央・成田光順・大瀬知子・天海丈久・敦川真樹（17年度）・内村昌彦（17年度） 2007 「LD等のある生徒へのセンターからの支援の在り方に関する研究—県内県立高等学校へのアンケート調査の結果分析を通して—」『平成18年度青森県総合学校教育センター研究紀要』

<参考文献>

- 桑原義登 2005 「指導が難しい児童の調査 Children with Difficult Treatment」『和歌山信愛女子短期大学・信愛紀要第45号』
- 重成久美・井上雅彦・山口洋史 2003 「障害児保育担当者のための自閉症児との関わりに関する自主研修プログラムの試み—幼稚園教諭に適用した事例の検討—」『今治明德短期大学研究紀要第27集』
- 内閣府大臣官房政府広報室 2007 『障害者に関する世論調査報告書』
- 中村元信 2005 「特別支援教育に対する意識と理解の向上を図る校内研修の在り方」『静岡県総合教育センター長期研修研究報告』
- 永井 悟・相模健人 2003 「小学校での担任教師からみた「気がかりな子」に対する対応についての研究—インタビュー手法を中心に—」『愛媛大学教育学部紀要教育科学第50巻第1号』
- 日本自閉症協会 2006 『自閉症の子どもたち—バリアフリーを目指して—』DVD
- 別府悦子・宮本正一 2004 「S市における特別支援教育対象者の実態と教員の意識(1)・(2)」『日本教育心理学会第46回総会発表論文集』
- 本郷一夫・杉村僚子・飯島典子・平川昌宏・太田久美子・高橋千枝 2006 「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2—「気になる」子どもの行動チェックリストと行動観察との関連—」『教育ネットワーク研究室年報第6巻』
- Carolyn M. Evertson・Edmund T. Emmer 2008 『Classroom management for elementary teachers』

表5 各カテゴリー間の t 検定結果

2群の母平均の差の検定:対応のある場合 I					
変数	変数1-1	変数2-1	差	T検定	
サンプル対	41			統計量t	8.07842
平均値	3.226481	2.489547	0.736934	自由度	40
不偏分散	0.258649	0.185602		両側P値	0.0000 **
標本標準偏差	0.508575	0.430816		片側P値	0.0000 **
2群の母平均の差の検定:対応のある場合 II					
変数	変数1-1	変数2-1	差	T検定	
サンプル対	40			統計量t	7.94114
平均値	3.286364	2.454545	0.831818	自由度	39
不偏分散	0.295211	0.281416		両側P値	0.0000 **
標本標準偏差	0.543333	0.530486		片側P値	0.0000 **
2群の母平均の差の検定:対応のある場合 III					
変数	変数1-1	変数2-1	差	T検定	
サンプル対	41			統計量t	8.371405
平均値	3.256098	2.666667	0.589431	自由度	40
不偏分散	0.224788	0.115278		両側P値	0.0000 **
標本標準偏差	0.474118	0.339526		片側P値	0.0000 **
2群の母平均の差の検定:対応のある場合 IV					
変数	変数1-1	変数2-1	差	T検定	
サンプル対	41			統計量t	11.16548
平均値	3.142857	2.402439	0.740418	自由度	40
不偏分散	0.243112	0.108611		両側P値	0.0000 **
標本標準偏差	0.493064	0.329562		片側P値	0.0000 **
2群の母平均の差の検定:対応のある場合 V					
変数	変数1-1	変数2-1	差	T検定	
サンプル対	41			統計量t	9.860567
平均値	3.148559	2.521064	0.627494	自由度	40
不偏分散	0.254858	0.143399		両側P値	0.0000 **
標本標準偏差	0.504835	0.37868		片側P値	0.0000 **
2群の母平均の差の検定:対応のある場合 VI					
変数	変数1-1	変数2-1	差	T検定	
サンプル対	41			統計量t	6.246221
平均値	3.221545	2.723577	0.497967	自由度	40
不偏分散	0.269656	0.150847		両側P値	0.0000 **
標本標準偏差	0.519284	0.38839		片側P値	0.0000 **