

「気になる」子どもに関する研究 (6)

—教育実習生が認知した幼稚園教師の支援行動—

嶋野重行

本研究の目的は、教師が幼稚園で「気になる」子どもを支援する行動を明らかにすることである。そこで、幼稚園の実習中に短大生が認知した「気になる」子どもをどのように担任が支援したのかを検討する。そのために、「気になる」子どものチェックリストと「気になる子ども支援調査」を教育実習中に観察した176人の短大生にそれぞれ調査を行った。その結果、「気になる」子どもが存在したということを実習生の81%が認識していた。次に、教育に従事する幼稚園の教師の支援行動について、実習生たちに調査が行われた。この調査は100項目の支援行動を整理したものであり、評定は5件法によって行われた。その結果、平均値が3.00以上を示したのは43項目あった。その43項目のうち3項目は、保護者ら又は教師らが間接的に支援されるという行動であったために除かれ、40項目の内容について因子分析がなされた。

この結果、2因子を見出すことができた。この2因子は、「受容」の因子と「要求」の因子と命名された。これによって、受容と要求の指導態度に基づいて幼稚園の教師は「気になる」子どもを支援するということが示唆された。

キーワード：「気になる」子ども、教師の支援行動、受容、要求

問題と目的

幼稚園はじめとする学校教育において教育の主体は幼児・児童・生徒(以下、子どもとする)であるといわれる。

一方で、その教育での子どもの主体的な「学び」「体験」「活動」等に対して、人間関係を構築し、主体的な学習・発達・成長ができるように指導・支援していくのは教師である。そのような意味で、教育において子どもと教師の信頼感、良好な人間関係の構築が欠かせない。

さて、幼稚園では教師にとって多様な「気になる」行動特徴を示す子ども(発達障害と診断されている子どもを含む)がいる。保育所など幼児期の「気になる」子どもについては、平澤・藤原・山根(2005)、本郷ら(2003)がまとめている。幼児期でも幼稚園における「気になる」子どもに関する研究は、嶋野(2007, 2009, 2010, 2012)、によって継続的に研究されている。本荘(2012)がこれまでの研究の要点をレ

ビューしている。最近、「気になる」子どもは、いわゆる「配慮を必要とする子ども」ともいわれるようになり、これに対する教師や保護者側の配慮面についても関心が向いてきている。

しかし、支援については、同じような行動特徴を示す子どもにあっても、その背景となる心理的要因は必ずしも一義的とはいえず、一般に支持されている対処・支援法であっても、それを基本としながら個別に考えていくことが求められる。

例えば、不注意で多動な行動を示す行動にあっては、それが自閉症・アスペルガー障害やADHDなどの発達障害によるものなのか、家庭での虐待によるものなのか、成長場面における一過性なことで環境とのかかわりの中でたまたま現れているものなのか、あるいはこれまでの経験による誤学習によるものなのか、いろいろと考えられるのである。このように不注意で多動であるという行動に対して、その行動を強化している心理的、病理的な要因を探り、教師

側の支援の在り方も試行錯誤されながら多様なかわり方がなされていると思われる。

そのためか、「気になる」子どもに対する支援の在り方については、いろいろな事例をもとに検討されることが多い。しかし、そこで指摘されることは一人一人、個別の事例であって、そこでまとめられた支援が他の子どもにも同じように適用できるかといえば、なかなか難しい問題を抱えている。支援についての一般化は難しい問題もあるが、今後検討される必要がある。

そこで、本研究では幼稚園で教育実習を行ってきた学生が、「気になる」ととらえた子どもに対して、その担任がどのような支援を行っていたかを明らかにし、支援に関して実習生という第三者の眼によって、より客観的にとらえて教師の支援行動に影響を与えていると思われる指導態度について考察することである。

本研究では20日間実際に幼稚園の中に入り込んで実習した実習生が、その担任がどのように「気になる」子どもとかわっていたかを明らかにする。教育実習生は20日間にわたり指導の教師のもとで、子どもに対する支援について観察できる立場にある。そのことで、より客観的な教師の支援行動の在り方が検討できるのではないかと考えた。

方法

幼稚園教師の支援の在り方について、内山ら(2009)は、幼稚園での「気になる」子どもの指導について、「かんしゃく」「トラブル」「給食」「製作活動」などの具体的な場面で、教師の望ましい支援のあり方を行動分析学の立場から検討している。これらの項目を参考としながら、「気になる」子どもへの支援の実態を明らかにする。

1. 調査材料

(1) 気になる子どものチェックリスト

嶋野(2012)による「気になる子どものチェックリスト」を実施して、気になる子どもの存在とその姿を明らかにした。このチェックリストは、「あなたが幼稚園実習の時に『気になる』子どもはいましたか?」と質問し、「1. いた」

「2. いなかった」「3. どちらともいえない」の選択肢を設定した。さらに「いた」と回答した場合、その人数と年齢学級、性別、自由記述による子どもの様子をチェックリストと自由記述で回答してもらった。

(2) 教師の支援行動調査

内山ら(2009)の教育場面での教師の支援内容をもとに筆者が幼稚園での教育活動の「日常生活」「遊び」「活動」の領域を設定し、それぞれの「給食」「トラブル」「かわり」「ことば」「製作」「ルール」の場面を想定した。これをもとに、筆者とI県M幼稚園教師15名の協力を得て具体的な支援行動を項目としてまとめた。これにより、教師の支援行動100項目が作成された。その項目を「気になる子どもへの支援調査」とした。この支援調査は、複数の気になる子どもがいた場合、その一人一人の子どもに対して回答を求めた。この調査は「たいへんあてはまる」～「まったくあてはまらない」の5件法によって実施した。それぞれ5点～1点を与えて分析を行った。

2. 対象・期間

(1) 実習期間と調査実施

2012年6月4日～6月22日の15日間。実習を終えてきた学生に対して1週間以内に調査を実施した。

(2) 調査対象

M短大で教育実習を行った2年学生176名(男性12名、女性164名)実習園は83幼稚園。回答数147名(回収率84%)であった。

結果

1. 気になる子どものチェックリスト

幼稚園実習を終わってきた147名の学生に「気になる」子どもの存在を尋ねた。

その結果、実習園に「気になる」子どもが「いた」と回答したのは119名(81%)、「いない」と回答したのは20名(14%)、「どちらともいえない」と回答したのは8名(5%)であった。「気になる」子どもの人数についても質問したところ1人だったのが74名で一番多かった。内訳はTable 1に示す。

さらに、「複数いた」と答えた学生が45名おり、1名の学生が複数の「気になる」子どもを挙げ、総数で延べ188名の「気になる」子どもが見出された (Table 2)。

Table 1 回答した学生の人数 (N=147)

	人数	内訳		
		1人	2人	3人以上
いた	119	74	25	20
いなかった	20	—	—	—
どちらともいえない	8	—	—	—

Table 2 「気になる」子どもの人数

	年齢学級				合計
	3歳児	4歳児	5歳児	未満児	
男	33	71	48	3	155
女	10	14	9	0	33
合計	43	85	57	3	188

そして、自由記述では186名 (男児153名、女児33名の「気になる」子どもの様子が記述されていた。これによって、「気になる」子どもの様子が分かり、実習生の認知する「気になる」行動特徴や傾向をみることができた (APPENDIX を参照)。

幼稚園に在籍する3歳児、4歳児、5歳児、未満児 (3歳未満) と男児、女児と区別してみることによって「気になる」子どもの行動特徴の傾向が次の様に整理できた。

- ① 3歳児では、男児33名、女児10名が自由記述された。内容面では、言葉にかかわること、落ち着きがないこと、集団行動にかかわることなどであった。
- ② 4歳児では、男児69名、女児14名が自由記述された。内容面では、集団行動にかかわること、言葉にかかわること、乱暴なこと、落ち着きがないことなどであった。
- ③ 5歳児では、男児48名、女児9名が自由記述された。コミュニケーションにかかわること、言葉の理解のこと、集団行動のことなどであった。
- ④ 未満児は3名であった。
男児は153名 (82%)、女児は33名 (18%)

で、男児が大変多かった。

全体的な傾向としては、言葉の問題、コミュニケーション、子ども同士の関係、集団行動の問題、ADHDの行動特徴、自閉症の行動特徴と重なる部分が多く記述されていた。

次に教育実習において、「気になる」幼児に対し、担当する教師がどのようにかかわって支援していたのかを明らかにするため、「気になる子どもへの支援調査」を実施した。

2. 教師の支援行動調査

調査によって「いた」と回答した学生119名について、「あなたが、『気になった』子どもに対して、指導の先生はどのようなかかわり方をしていたか教えてください」との質問をし、それについて5件法によって回答を求めた。

複数の気になった子どもがいた場合、複数の回答となったため、回答数が143名であった。

また、無回答が多かった項目は、知覚過敏の子どもなど対象が少なかったり、日常の教育活動で観察できなかつたりする項目と考えられ、あまり幼稚園の教育活動場面で観察することのできない支援であるともとらえることができた。このような観察することができなかったために回答できなかつた項目もみられた。

多くの教育実習生によって観察できた項目が一般の教育活動で行われている支援行動として考えられた。結果はTable 3のとおりである。

3. 因子分析

さらに、支援についての一般的な知見を考察するために、因子分析を行い、共通性を見出すこととした。

そのために、3.00以上の評定値があった43項目のうち内容面で直接に子どもの支援に関係のない、間接的な支援と考えられた3項目は除かれた。除かれた項目は「Q14 保護者には直接、トラブルについての状況を説明するようにしていた」、「Q26 食事に関して、家庭の様子を聞くなど保護者との連携をしていた」、「Q66 先生たちで連絡は取り合って連携して、居場所を確認するようにしていた」の項目である。これらを除いた子どもの直接的な教師の支援行動と思われる40項目を因子分析の対象とした。

Table 3 学生が認知した幼稚園教師の支援行動の評定値

No.	支援行動	領域	場面	有効回答数	無回答数	平均値	SD
Q1	かんしゃくを起こす様子を観察し、原因を探ろうとしていた	活動	かかわり	123	20	3.19	1.29
Q2	静かな場所に連れて行き、落ち着くまで、近くで見守るようにしていた	活動	かかわり	124	19	2.95	1.42
Q3	周囲の危険となるものを片付けるようにしていた	活動	製作	123	20	2.87	1.41
Q4	本人や周囲の活動に支障がないのであれば、こだわりは認めていた	日常生活	かかわり	131	12	3.75	1.13
Q5	音や触覚、においなど子どもの不快となる刺激は排除するようにしていた	日常生活	給食	125	18	2.56	1.31
Q6	次にすることが分かるように絵や具体物を提示し、伝えていた	活動	製作	127	16	3.45	1.44
Q7	待つ時間は、遊ぶものを渡して、待てる形で待たせていた	遊び	かかわり	127	16	2.40	1.34
Q8	できるだけすばやく、叩く行為を止めさせ、本人が落ち着ける場所に移動していた	遊び	トラブル	120	23	3.09	1.15
Q9	叩かれた子どもや周囲には、「大丈夫だよ」など安心させるようにしていた	遊び	トラブル	116	27	3.20	1.28
Q10	叩く以外の、やりとりの仕方をその場で教えるようにしていた	遊び	トラブル	119	24	3.47	1.38
Q11	トラブルの状況を周りの子どもにも説明するようにしていた	活動	トラブル	117	26	3.04	1.38
Q12	興奮する状況を観察し、トラブルを起こす事前に止めるようにしていた	活動	かかわり	115	28	2.80	1.12
Q13	興奮しない友達や場所、遊びなどの環境を変えるようにしていた	遊び	かかわり	114	29	2.72	1.19
Q14	保護者には、直接、トラブルについて状況を説明するようにしていた	活動	保護者	115	28	3.12	1.22
Q15	子どものお気に入りの場所は分かっており、一時見えなくなっても心配ないようだった	日常生活	ルール	119	24	2.49	1.18
Q16	活動内容を絵などを使い視覚的に分かりやすいようにしていた	活動	製作	119	24	2.79	1.35
Q17	活動内容に見通しがもてるような工夫をしていた	活動	製作	123	20	3.51	1.19
Q18	活動の前には、事前学習にも時間をかけて指導していた	活動	製作	119	24	3.07	1.22
Q19	活動に参加する所と無理に参加させない所を分けて考えていた	活動	製作	123	20	3.19	1.19
Q20	一斉に指導するだけでなく、個別に練習の仕方をしていた	活動	製作	120	23	3.07	1.14
Q21	一人で遊んでいる時には、見守るようにし、好きなように遊ばせていた	遊び	かかわり	127	16	4.12	0.90
Q22	一人で遊んでいる時には、子どものペースを尊重するようにしていた	遊び	かかわり	126	17	4.01	1.06
Q23	一人でいる子どもと他の子どもも同じ空間で過ごすようにさせていた	日常生活	かかわり	126	17	3.88	1.03
Q24	興味のあるようなもので遊びに誘うようにして他の子とかかわりをもつようにしていた	遊び	かかわり	122	21	3.45	1.14
Q25	給食で食べないものは、無理強いせずに残してもよいようにしていた	日常生活	給食	128	15	2.73	1.15
Q26	食事に関して、家庭の様子を聞くなど保護者との連携をしていた	日常生活	給食	115	28	3.37	1.15
Q27	最初から、小分けにして時間内に食べられるようにしていた	日常生活	給食	125	18	2.87	1.31
Q28	友達との関係を考え、お話するなど楽しんで食事をする工夫をしていた	日常生活	給食	124	19	3.36	1.28
Q29	耳ふさぎをする子は、その場から離れさせるようにしていた	日常生活	知覚過敏	89	54	2.13	1.04
Q30	余計な音が入らないようにし、静かな空間を維持するようにしていた	活動	知覚過敏	89	54	2.16	1.12
Q31	音の発生場所から遠くの位置にいるようにさせていた	日常生活	知覚過敏	89	54	2.09	1.05
Q32	音楽をかける時などは予告して驚かないようにしていた	活動	知覚過敏	91	52	2.45	1.29
Q33	嫌な音がした時の対処方法について、一緒に考えるようにしていた	日常生活	知覚過敏	89	54	2.37	1.12
Q34	子どもを抱き上げたり、頭や顔にスキンシップをしたりしていた	日常生活	かかわり	121	22	3.08	1.38
Q35	園にはお気に入りの場所があるので、そこで過ごすことも認めていた	日常生活	かかわり	113	30	2.81	1.26
Q36	みんなと活動しようという気持ちになった時まで見守っていた	活動	製作	119	24	3.07	1.13
Q37	遊びでは、他の子が勝つかも知れないことを伝えるようにしていた	遊び	かかわり	113	30	2.52	1.26
Q38	こだわって泣く時には、その場から離れて落ち着かせるようにしていた	活動	かかわり	111	32	2.85	1.28
Q39	勝負負けだけでなく、いろいろなルールのある遊びに変えて工夫していた	遊び	ルール	115	28	3.21	1.18
Q40	もの分かりがよくなった時には、成長したと褒めるようにしていた	日常生活	かかわり	116	27	3.72	1.19
Q41	ルールにこだわらず、子どもたちが楽しむことを考えるようにしていた	遊び	ルール	124	19	3.39	1.08
Q42	失敗しても大丈夫であることを伝えるようにしていた	活動	かかわり	122	21	3.89	1.11
Q43	ルールをわかりやすく簡潔明瞭に説明するようにしていた	遊び	ルール	121	22	3.80	1.23
Q44	ルールのある遊びでは、子どもの理解に応じて参加の仕方を工夫していた	遊び	ルール	119	24	3.61	1.15
Q45	静かな場所へ移動して、興奮をしずめるようにしていた	日常生活	トラブル	108	35	2.91	1.28
Q46	落ち着ける場所に行くようながし、そこでは好きな遊びができるようにしていた	遊び	トラブル	104	39	2.61	1.14
Q47	興奮する時は子どもの雰囲気とわかり、とっさに気分転換を図るようにしていた	活動	トラブル	103	40	2.67	1.11
Q48	遊びが止められない時には、次の活動の道具を見せて誘導するようにしていた	活動	製作	119	24	2.99	1.17
Q49	後片付けは、一緒に行き、活動の終わりをきちんとした形で伝えるようにしていた	日常生活	ルール	127	16	3.72	1.23
Q50	「終わり」のサインをわかりやすくつたえるようにいろいろな工夫をしていた	日常生活	ルール	125	18	3.23	1.19
Q51	子どもの一日のスケジュール表などを作って活用していた	日常生活	ルール	113	30	2.15	1.23
Q52	発音が不明瞭でも、ゆったりとした感じで耳を傾けていた	日常生活	ことば	127	16	3.61	1.30
Q53	子どもの話そうとする意欲を大切に、発音自体にはこだわっていないようだった	日常生活	ことば	128	15	3.64	1.28

No.	支援行動	領域	場面	有効回答数	無回答数	平均値	SD
Q54	言葉を話さない子に対しても、言葉を投げかけて説明するようにしていた	活動	ことば	119	24	3.72	1.27
Q55	周囲の子どもへの影響が大きいため、その場ですぐに説得し、なだめるようにしていた	遊び	トラブル	107	36	3.03	1.21
Q56	強い口調で、がまんさせるようにしていた	日常生活	ルール	108	35	2.04	1.17
Q57	活動が中断するので、こだわりは認めないようにしていた	活動	ルール	115	28	2.00	1.04
Q58	多くの刺激の中で生活することを考えれば、いろいろな刺激を与えていた	日常生活	知覚過敏	109	34	2.89	1.06
Q59	集団活動では、静かに待っているように、体をおさえるようにしていた	活動	ルール	112	31	2.19	1.24
Q60	叩いた場合には、すぐに止めさせ、言葉で謝らせるようにしていた	日常生活	トラブル	119	24	3.48	1.34
Q61	叩かれた痛みを分からせるために同じようなことをして、二度と叩かないように教えていた	日常生活	トラブル	114	29	2.15	1.37
Q62	叩くことは、相手を傷つけることなので、体罰以外のペナルティを与えるようにしていた	活動	トラブル	113	30	1.87	1.13
Q63	トラブルは日常茶飯事なので、保護者にはいちいち説明しないようだった	日常生活	保護者	108	35	2.17	1.06
Q64	トラブルを経て子どもは成長するので、少々のケンカはあった方がよいと思っていた	日常生活	トラブル	115	28	3.09	1.10
Q65	興奮した時には、自分でコントロールできるようにがまんさせていた	トラブル	たたく	105	38	2.28	1.06
Q66	先生たちで連絡は取り合って連携して、居場所を確認するようにしていた	日常生活	教師間	108	35	3.36	1.12
Q67	子どもが外に出られないように、環境を工夫するようにしていた	日常生活	ルール	109	34	2.73	1.20
Q68	集団でいることの大切さを理解させるために帰ってきた後には言い聞かせていた	活動	ルール	106	37	2.77	1.15
Q69	二度と勝手な行動をしないように約束させるようにしていた	活動	ルール	108	35	2.47	1.21
Q70	集団行動に慣れるように無理やり参加させるようにしていた	活動	ルール	111	32	2.08	1.16
Q71	耐える力をつけるために参加させ頑張らせていた	活動	製作	112	31	2.59	1.32
Q72	絵カードや写真を提示し、その子がイメージをもてるようにしていた	活動	製作	115	28	2.83	1.21
Q73	活動参加は無理な場合は、最初から参加させないようにしていた	活動	ルール	111	32	2.03	1.07
Q74	他の子どもとの間に先生が入って、一緒に遊ぶように誘うようにしていた	遊び	かかわり	113	30	3.28	1.09
Q75	「友達となかよく遊ぼうね」と言葉をかけ、友達と一緒に遊ばせるようにしていた	遊び	かかわり	114	29	2.95	1.17
Q76	周囲の子どもたちに、一人で遊んでいる子を誘うように声がけするようにしていた	遊び	かかわり	113	30	2.56	1.27
Q77	いろいろな遊びを経験して欲しいので、最初は嫌がっても無理に遊ぶようにうながしていた	遊び	ルール	114	29	2.03	1.14
Q78	いろいろな食物を食べて欲しいので、最初は嫌がっても少しでも食べるように勧めていた	日常生活	給食	127	16	3.48	1.21
Q79	好きなものに嫌いなものを混ぜて食べるように工夫していた	日常生活	給食	123	20	2.93	1.40
Q80	食事は体を作る大切なことなので、少々無理をしても強引に食べさせていた	日常生活	給食	122	21	2.47	1.22
Q81	嫌いなものを食べたら、好きなものを食べることができるようになっていた	日常生活	給食	120	23	2.56	1.21
Q82	平等な観点から、みんなと同じ量を食べるように指導していた	日常生活	給食	120	23	2.36	1.28
Q83	時間を決めて食べさせており、時間が過ぎたら片付けさせるようにしていた	学習	偏食が強い	121	22	2.39	1.31
Q84	音にも慣れて欲しいので、できる限り耳ふさはやめるように本人に指導していた	活動	知覚過敏	87	56	1.83	1.01
Q85	日常には音が溢れており、耐える力もついて欲しいので、その子だけ特別扱いはいないようにしていた	日常生活	知覚過敏	88	55	2.41	1.18
Q86	幼さは発達の遅れなので、活動ができないのであればそのままにしていた	活動	かかわり	115	28	2.03	0.97
Q87	自由にふるまう行動は、わがままとしてとらえて指導していた	活動	ルール	115	28	2.04	0.99
Q88	一つにこだわることは、いけないことだと説明し、止めさせるようにしていた	活動	ルール	110	33	1.83	0.96
Q89	こだわるのであれば、その遊び自体をやめさせていた	遊び	ルール	108	35	1.79	1.00
Q90	遊びで勝ち負けで競争させるようにして、子どもの意欲を高めるようにしていた	遊び	ルール	111	32	2.63	1.23
Q91	ルールは集団遊びでは大切なので、きちんと教えるようにしていた	遊び	ルール	121	22	3.53	1.21
Q92	ルールが守れない時には、その場で注意するようにしていた	活動	ルール	122	21	3.25	1.33
Q93	社会的なルールは、場面をとらえて練習するようにしていた	活動	ルール	117	26	3.28	1.05
Q94	興奮しているときには、その場は無視するようにしていた	日常生活	かかわり	106	37	2.05	1.08
Q95	興奮することは「はずかしいよ」と注意し、自分の力でしずまるように見守るようにしていた	日常生活	かかわり	105	38	1.96	1.03
Q96	次の時間があるので、強制的でも終了させるようにしていた	活動	ルール	116	27	2.40	1.20
Q97	言葉で「おしまい」であることを繰り返し伝えて、言葉で理解させるようにしていた	活動	ルール	119	24	3.15	1.30
Q98	言葉が不明瞭な子には、正しい発音を示して指導していた	日常生活	ことば	113	30	2.40	1.16
Q99	言葉を話さない子には、話させる機会をたくさんつくっていた	日常生活	ことば	111	32	3.07	1.09
Q100	言葉に反応を示さない子には、明瞭な口調で意図的に話しかけていた	日常生活	ことば	112	31	3.04	1.12

平均値が3.00以上は口で示す

Table 4 因子分析（バリマックス法）

No.	支援行動	領域 場面	因子 1	因子 2
Q52	発音が不明瞭でも、ゆったりとした感じで耳を傾けていた	日常生活 ことば	0.261	0.583
Q99	言葉を読まない子には、話させる機会をたくさんつくっていた	日常生活 ことば	0.139	0.581
Q55	周囲の子どもへの影響が大きいため、その場ですぐに説得し、なだめるようにしていた	遊び トラブル	0.257	0.571
Q36	みんなと活動しようという気持ちになった時まで見守っていた	活動 製作	0.215	0.563
Q4	本人や周囲の活動に支障がないのであれば、こだわりは認めていた	日常生活 かかわり	0.144	0.561
Q9	叩かれた子どもや周囲には、「大丈夫だよ」など安心させるようにしていた	遊び トラブル	0.244	0.554
Q19	活動に参加する所と無理に参加させない所を分けて考えていた	活動 製作	0.086	0.546
Q1	かんしゃくを起こす様子を観察し、原因を探ろうとしていた	活動 かかわり	-0.005	0.540
Q100	言葉に反応を示さない子には、明瞭な口調で意図的に話しかけていた	日常生活 ことば	0.197	0.538
Q8	できるだけすばやく、叩く行為を止めさせ、本人が落ち着ける場所に移動していた	遊び トラブル	0.134	0.528
Q54	言葉を読まない子に対しても、言葉を投げかけて説明するようにしていた	活動 ことば	0.186	0.523
Q53	子どもの話そうとする意欲を大切に、発音自体にはこだわっていないようだった	日常生活 ことば	0.176	0.480
Q10	叩く以外の、やりとりの仕方をその場で教えるようにしていた	遊び トラブル	0.338	0.456
Q34	子どもを抱き上げたり、頭や顔にスキンシップをしたりしていた	日常生活 かかわり	0.173	0.452
Q6	次にすることが分かるように絵や具体物を提示し、伝えていた	活動 製作	0.173	0.419
Q20	一斉に指導するだけでなく、個別に練習の仕方をしていた	活動 製作	0.120	0.346
Q43	ルールをわかりやすく簡潔明瞭に説明するようにしていた	遊び ルール	0.764	0.229
Q42	失敗しても大丈夫であることを伝えるようにしていた	活動 かかわり	0.723	0.253
Q44	ルールのある遊びでは、子どもの理解に応じて参加の仕方を工夫していた	遊び ルール	0.702	0.289
Q92	ルールが守れない時には、その場で注意するようにしていた	遊び ルール	0.659	0.136
Q22	一人で遊んでいる時には、子どものペースを尊重するようにしていた	遊び かかわり	0.650	0.120
Q93	社会的なルールは、場面をとらえて練習するようにしていた	活動 ルール	0.608	0.131
Q39	勝ち負けだけでなく、いろいろなルールのある遊びに変えて工夫していた	遊び ルール	0.603	0.246
Q91	ルールは集団遊びでは大切なので、きちんと教えるようにしていた	遊び ルール	0.574	-0.027
Q21	一人で遊んでいる時には、見守るようにし、好きなように遊ばせていた	遊び かかわり	0.522	0.082
Q40	もの分けがよかった時には、成長したと褒めるようにしていた	日常生活 かかわり	0.481	0.344
Q17	活動内容に見通しがもてるような工夫をしていた	活動 製作	0.466	0.276
Q60	叩いた場合には、すぐに止めさせ、言葉で謝らせるようにしていた	日常生活 トラブル	0.457	0.259
Q23	一人でいる子どもと他の子どもも同じ空間で過ごすようにさせていた	日常生活 かかわり	0.423	0.109
Q78	いろいろな食物を食べて欲しいので、最初は嫌がっても少しでも食べるように勧めていた	日常生活 給食	0.423	0.299
Q24	興味のあるようなもので遊びに誘うようにして他の子とかかわりをもつようにしていた	遊び かかわり	0.415	0.323
Q28	友達との関係を考え、お話するなど楽しんで食事をする工夫をしていた	日常生活 給食	0.406	0.274
Q18	活動の前には、事前学習にも時間をかけて指導していた	活動 製作	0.405	0.329
Q97	言葉で「おしまい」であることを繰り返し伝えて、言葉で理解させるようにしていた	活動 ルール	0.382	0.164
Q74	他の子どもとの間に先生が入って、一緒に遊ぶように誘うようにしていた	遊び かかわり	0.357	0.348
Q49	後片付けは、一緒に行い、活動の終わりをきちんとした形で伝えるようにしていた	日常生活 ルール	0.475	0.437
Q50	「終わり」のサインをわかりやすくつたえるようにいろいろな工夫をしていた	日常生活 ルール	0.360	0.562
Q41	ルールにこだわらず、子どもたちが楽しむことを考えるようにしていた	遊び ルール	0.342	0.273
Q11	トラブルの状況を周りの子どもにも説明するようにしていた	活動 トラブル	0.333	0.296
Q64	トラブルを経て子どもは成長するので、少々のケンカはあった方がよいと思っていた	遊び トラブル	0.299	0.267

固有値表:回転後

因子 1 項目内平均値=3.60(SD=0.68), 信頼性係数 $\alpha=0.90$
 因子 2 項目内平均値=3.41(SD=0.72), 信頼性係数 $\alpha=0.87$

	二乗和	寄与率	累積寄与率
因子1	6.85	17.13%	17.13%
因子2	6.17	15.43%	32.55%

因子分析は2因子を想定し、バリマックス法を採用した。そして、1因子の因子負荷量が0.350以上で、他因子では0.350未満を示す項目について整理したところ解釈可能な2因子を見出すことができた。結果はTable 4の示すとおりである。

第1因子の二乗和は6.85、因子寄与率17.13%、第2因子の二乗和は6.17、因子寄与率は15.43%で累積寄与率は32.55%であった。

次に、それぞれの因子に高い因子負荷量を示す項目について支援の内容面を検討した。

第1因子は、「Q43 ルールをわかりやすく簡潔明瞭に説明するようにしていた」(0.764)、「Q42 失敗しても大丈夫であることを伝えるようにしていた」(0.723)、「Q44 ルールのある遊びでは、子どもの理解に応じて参加の仕方を工夫していた」(0.702)、「Q92 ルールが守れない時には、その場で注意するようにしていた」(0.659)など19項目がまとまった。因子内項目の平均値 $M = 3.60$ ($SD = 0.68$)、信頼性係数 $\alpha = 0.90$ であった。

他項目の内容を検討すると「ルールのある遊びの工夫」、「きちんと教える」、「連絡を取り合っ確認する」、「遊びを勧める」、「時間をかけて指導する」、「遊びに誘う」、「言葉で繰り返し伝える」などの文言が見られた。

これらから、集団と関連する支援、ルールや規則を教えていこうとする、社会適応を促していくような支援と考えられた。

そこで、第1因子は「要求」(Demand; 以下、Dとする) 因子と命名された。

第2因子は、「Q52 発音が不明瞭でも、ゆったりとした感じで耳を傾けていた」(0.583)、「Q99 言葉を話さない子には、話させる機会をたくさんつくっていた」(0.581)、「Q55 周囲の子どもへの影響が大きいため、その場ですぐに説得し、なだめるようにしていた」(0.571)、「Q36 みんなと活動しようという気持ちになった時まで見守っていた」(0.563)、など15項目がまとまった。因子内項目の平均値 $M = 3.41$ ($SD = 0.72$)、信頼性係数 $\alpha = 0.87$ であった。他項目の内容を検討すると「見守る」、「安心させる」、「無理をさせない」、「こだわりは認める」、「原因を探ろうとする」、「意欲を大切にする」、「抱き上げたり、スキンシップをしたりする」などの文言が見られた。

「抱き上げたり、スキンシップをしたりする」などの文言が見られた。

これらから、個人の活動を認めようとする、見守って主体性を引き出していこうとする、共感して育てていくような支援と考えられた。

そこで、第2因子は「受容」(Acceptance; 以下、Aとする) 因子と命名された。

内容面を検討すると要求因子に「Q42 失敗しても大丈夫であることを伝えるようにしていた」、「Q21 一人で遊んでいる時には、子どものペースを尊重する様にしていた」の2項目は受容的な内容と思われた。それを除き幼稚園の教育活動の領域をまとめるとTable 5に示す項目が選定できた。受容(A)が15項目、要求(D)が17項目である。

Table 5 ADに選定された項目

		受容 (A)	項目数
日常生活	Q4, Q34, Q52, Q53, Q99, Q100		6
遊び	Q8, Q9, Q10, Q55		4
活動	Q1, Q6, Q19, Q36, Q54		5
			15
		要求 (D)	項目数
日常生活	Q23, Q28, Q40, Q60, Q78		5
遊び	Q22, Q24, Q39, Q43, Q44, Q74, Q91, Q92		8
活動	Q17, Q18, Q93, Q97		4
			17

考 察

幼稚園における教師の日々の教育活動での「気になる」子どもに対する教師の支援行動に2つの指導態度の因子を見出すことができた。

本研究では、学生が教育実習で出会った「気になる」子どもであり、その子どもに対して、学生本人が日々の活動で観察し、認知したところでの教師の支援行動である。「気になる」子どもは人によって異なる。しかし、教師の支援行動の基本的な態度には、受容(A)と要求(D)の2つの指導態度が想定され、それが具体的な教師の支援行動となっていることがうかがわれた。

これまでの教師の指導態度の研究において嶋野(1989)は小学校教師に対する指導態度の受容(A)と要求(D)態度について明らかにした。さらに、この教師のAD態度と学級や子ども個人の教育活動との関係が検討されてきた。これまでの追試研究によって、教師態度が教育活動に影響していることが示唆されている。

例えば、小学校教師の浦野(1999)がAD尺度をコンサルテーションの材料の一つとして採用し、荒れた学級の教師自身を知る手がかりとして活用し、教師と子どもを立ち直らせた取り組みを実践報告している。さらに、吉田(2000)は学級づくりと教師態度との関連、遠矢(2002)は学級雰囲気との関連を検討している。松村・浦野(2000, 2001)、石橋・松村ら(2005, 2006, 2007)、松村・木下(2002)、松村・多田・浦野(2003)、松村・三上(2004)は、教師の指導態度と学級経営における児童生徒の関連について、事例研究が進められてきている。

また、嶋野・菅原(2005)は児童の学習意欲と教師のAD態度を検討し、受容が高い教師の学級の児童の学習意欲は有意に高いことを明らかにした。これらの研究から、伊藤(2004)が指摘するように教育活動における教師の受容と要求の指導態度と教育活動の関連性について、データに基づく論議が可能となり、その教育的機能を検討していくことが必要と考える。そのためにも、幼稚園教師によるAD尺度の作成を検討していきたい。

今後は、幼稚園に在籍する「気になる」子どもに対する教師のAD指導態度と教師の支援行動が、どのように関連し、教育的な効果をもたらしているのかを検討したい。

引用文献

- 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・飯島典子(2003)保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査研究 発達障害研究, 25 (1), pp50-61.
- 本莊明子(2012)「気になる」子どもをめぐる研究動向 愛知教育大学幼児教育研究, 16, pp67-75.
- 石橋太加志・山谷大有・松村茂治(2005)男性教師と女子児童・生徒との関係作りについての事例研究(その2) 日本教育心理学会第47回総会発表論文集, 295.

- 伊藤亜矢子(2004)学級集団 児童心理学の進歩 金子書房, 179-204.
- 松村茂治・浦野裕司(2000)G先生のクラスは、なぜ荒れなかったのか? (1) 日本教育心理学会第42回総会発表論文集, 356.
- 松村茂治・浦野裕司(2001)教師たちは、学級の雰囲気はどう変えようとしたか? (1) 一ある学級担任の場合— 日本教育心理学会第43回総会発表論文集, 451.
- 松村茂治・木下朋子(2002)学級フィールドワーク(IV) —学級担任の教師は、学級の雰囲気を変えることに成功したか?— 東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 第26集, 127-140.
- 松村茂治・多田敦子・浦野裕司(2003)学級集団作りに関する縦断的な研究(1) —質的なデータによるアプローチ— 日本教育心理学会第45回総会発表論文集, 47.
- 松村茂治・三上泰弘(2004)先輩教師は新任教師に何を伝えたか 日本教育心理学会第46回総会発表論文集, 258.
- 嶋野恵美子・菅原正和(2005)児童の教師指導態度認知と親との愛着関係が学習意欲に及ぼす影響 日本教育心理学会第47回総会発表論文集, 480.
- 嶋野重行(1989)小学校教師の指導態度と「問題行動」認知の関連(1) 日本教育心理学会第31回総会発表論文集, 257.
- 嶋野重行(2007)「気になる」子どもに関する研究—短大生がとらえた「気になる」子どもの調査分析— 盛岡大学短期大学部紀要, 17, pp.21-35.
- 嶋野重行(2009)「気になる」子どもに関する研究(2) —子どもの行動特徴に対する教育実習生の認知傾向— 盛岡大学短期大学部紀要, 19, pp.33-44.
- 嶋野重行(2010)「気になる」子どもに関する研究(3) —幼稚園におけるADHDが疑われる子どもに対する支援と事例— 盛岡大学短期大学部紀要, 20, pp.23-34.
- 嶋野重行(2011)「気になる」子どもに関する研究(4) —幼稚園における5事例の分析— 盛岡大学短期大学部紀要, 21, pp.7-21.
- 嶋野重行(2012)「気になる」子どもに関する研究(5) —幼稚園における9事例のコンサルテーションと個別の教育支援計画— 盛岡大学短期大学部紀要, 22, pp.21-33.
- 浦野裕司(1999)教師と子どものよりよい人間関係をめざした指導・指導の在り方に関する実証的研究—「学級の荒れ」に対する教師のかかわり方をめぐって— 平成10年度東京都教員研究生研究報告
- 内田登喜夫監修・諏訪利明・安倍陽子編(2009)特別

嶋野：「気になる」子どもに関する研究 (6)

支援教育を進める本1こんなとき、どうする？ 発達障害のある子への支援 [幼稚園・保育園] ミネルヴァ書房。
 遠矢幸子 (2002) 好きだった学級といやだった学級の相違—学級雰囲気と教師の指導態度の認知より—

日本教育心理学会第44回総会発表論文集, 154.
 吉田 章 (2000) 中学校における学級づくりと学級担任の生徒認知の関係 日本教育心理学会第42回総会発表論文集, 526.

APPENDIX 自由記述による学生が認知した「気になる」子どもの様子

No.	性別	年齢	気になった子どもの様子1	気になった子どもの様子2	気になった子どもの様子3	気になった子どもの様子4	気になった子どもの様子5	気になった子どもの様子6
3歳児(男児33名, 女児10名)								
1	男	3	よく泣く	昼食や集まりの時に動き回る	帽子をかぶらない	英語の単語が話せて発音が良い	カタカナや平仮名が書ける	
2	男	3	集団活動している時にどっかに行ってしまふ	友達、先生に「バカヤロウ」など汚い言葉を使う			人より準備が遅い	会話が成り立たない
3	男	3	先生の話を聞いていない	友達に言葉を振る				
4	男	3	言葉を理解して使っているのかわからない		よく保育室から出ていく	保育室に戻りたがらない	何かあると叫ぶ	
5	男	3	準備するものが分からず、走り回っている		指示が通らずにボーとしている			
6	男	3	言葉の遅れ		ハッキリと自分の名前などを話さることができない			
7	男	3	落ち着きがない		ずっと遊びをやめないで遊んでいる	先生に注意されても全く聞くことができない		教室の棚などをガタガタと揺らしたりする
8	男	3	片付けの時間になっても遊びを止めようとしな					列に並んでられない
9	男	3	皆が同じ場所で行動している時に平気で好きなことをし始める					友達に止めたと言われたことを平気です
10	男	3	発達の違いが見られ、よだれを垂らして遊びに集中している					言葉の発達が乏しく意志疎通できない
11	男	3	クラスでの活動ができず		言うことが聞けない	脱走したり、違う行動をとる		無口である
12	男	3	あるフレーズを繰り返して話す		自分の意志にそぐわないことや物事のタイミングがいつもと違った時にパニックをおこす	他の子どもにも有効的だが、コミュニケーションがうまくとれない		
13	男	3	言葉を上手に発せられない		集団行動が苦手	自分がやっていることをわからないでやっている		
14	男	3	自分の遊びが友達によって邪魔された時に大声を出す		すぐに泣く	先生に言われたことを周りの友達と同じペースで行うことが難しい(給食の準備、片付けなど)		
15	男	3	落ち着きがない		言葉をお話さない(言葉、身体など発達に遅れが見られる)	お笑い入りのおもちゃがあり、話さない	抱っこが好き	みんなと遊ぶように、笑顔で人づかい
16	男	3	ボーとしている時間が長く、話しかけると気がつかないことがある					
17	男	3	言葉を発しない		行動が遅い	自分の世界がある	会話ができない	一人遊びをしていることが多い
18	男	3	先生の言うことを聞かない		ももらが多	慣れない人には返事もしない	うまくやることができない	いきなり泣きだしたりする
19	男	3	先生の話を聞かないでいつもでも遊んでいる					じっとすることが出来ない
20	男	3	教室からすぐいなくなる		落ち着きがない			いきなり大きな声を出す
21	男	3	先生の話を聞く時でも、みんなが一つのことをしていても自分の好きな所(気になる所)へふらふらと行って教室を抜け出す					普段は話せているのに、みんなの前になるとしゃべれない
22	男	3	話を聞かない		一つのものに夢中			
23	男	3	言葉があまり話せない(「あー」「うー」など)		言葉を理解できない	みんなと行動できない(どこかへ行ってしまう)		思いどおりにならないと大声で叫ぶ
24	男	3	ずっと外を見ている		先生の話を聞かない	車の話をかきしている		行動が遅い
25	男	3	じっとできない(多動)		人に言われることを聞かない	手が出やすい		注意してもじっと動かない
26	男	3	小さいブロックの入った箱を毎日のようにひっくり返す			そうすると周りの子どもたちが音にビックリして保育室が騒ぐ	大きく大きな声を出す	すると目がキラキラする
27	男	3	何かかきとまわってもしゃべらない		トイレに必ずその場をいこうと暴れる	みんながやっていることができないと泣く	オウム返しをする	一人でご飯を食べれず、食べさせてもらうのを待っている
28	男	3	奇声を発する		朝の会などで歌った曲を歌い続ける			こだわりが強いところがある
29	男	3	話し方		同じ言葉を20回くらい繰り返す	名前がかんじり、最初の文字を繰り返す		とても心配症
30	男	3	順番にこだわる					一回説明しただけは話を覚えている
31	男	3	精神的な障害があるが、先生や他の子たちからの声にけい反応し、それなりに理解し興味を示したものに夢中になり、危険があろうとも突き進もうとする					まだ、おむつがとれない
32	男	3	単語で話す		「〜が」「〜は」「〜に」などつなぎの言葉が言えない			
33	男	3	オウム返しをする		次の切り替えが他の子より遅い			
34	女	3	思いどおりにならないとすぐに泣く		自己中心的	友達に物などにゆずらない	人より準備が遅い	物をすぐに口に入れたがる
35	女	3	自分から話すことはなく、質問への答えは単語だけで返ってくる		家で話すが、園では全く話さず、遊びにも加わることがない(先生の側に立っている)			常に先生を追いかけ、先生と一緒にあれば少く参加する
36	女	3	他の子と関わろうとしない		話しかけても無視する	担任の先生にしづかに声を聞かない		
37	女	3	先生に近づくとべったりくっついてる					話すことが得意でない
38	女	3	多動気味					
39	女	3	落ち着きがない		思いどおりにならないと怒る	言葉が単語		
40	女	3	みんなと同じ活動ができない		自分の世界に入りやすい	行動が遅い		好きなものについて話かけると止まらない
41	女	3	集団行動があまりできない		給食を食べる量が多			廊下やホールに出たがる
42	女	3	オウム返しがある		自分がやっていたのと同じやらない自分のせいにする	みんなと違う行動をしたり、作りの本当はないことを考えて話すことが多かった		都合の悪い時は開きふさいでる
43	女	3	集団で活動する時、廊下に出ていたり、座ってられなかったりした。注意しても笑っていて、伝わっていないのか、話しているのかわからなかった					先生に注意を受けてもすぐにケロツとした
4歳児(男児69名, 女児14名)								
44	男	4	集団での行動ができない		年中で足し算ができていた	バス・動くものなど他の子とは違うものに興味を示す		
45	男	4	集団に入らないうちから逃げ出す		声をかけてもらう様子はない	さびしい時には寄ってくる		
46	男	4	他の子が集まっても一人である			先生が話しても動き回る		すぐに廊下に出ていく
47	男	4	あまり話さない		一人で黙々と遊んでいる			集団の中に入れて一人でいる
48	男	4	毎日同じように暴力を振る		音が響いている時に座らずに遊んでいる	先生に暴力を振るったり、暴言を吐く		注意されたもまた同じことをする
49	男	4	みんなと同じ行動ができない		他の子より発達が遅い	先生に暴力を振るって体が小さい		自分の好きなことをしている時はすごく直で、気持ちもしっかりと伝えてくれる
50	男	4	整列している時など関係なく走り回る			教室内で作業中でも関係なく教室の外に出る		興味のある話だけ聞き、興味のない話は耳に入っていないようだった
51	男	4	足が不自由だったので、いつも付き添いの保護者が1名いた			気に入らないことがあるとすぐに友達を引っ引いてしまう		
52	男	4	集団行動ができない					
53	男	4	落ち着かずよつこいを出す		絵本を先生が読んでいる時、気になった所があると前に出て、ひたすら質問する	興味を持ったものしか行動せず、部屋の中を歩き回る		道具の取り合いなど他の子とトラブルが多い
54	男	4	言動が乱暴		他の子どもたちと関わろうとしない場面が見られた			一人で遊ぶことが好き
55	男	4	話す時に他の子と比べて少し聞き取れない					他の子どもたちとのいざこざが多い
56	男	4	一つのことに集中してこだわりがある		できない」「できない」と叫ぶ	自分が怖いと思うことや嫌と感じるがあると暴走し始める		
57	男	4	集団活動をするのが難しい		周りのみんなより行動が遅れている			周りのみんなより幼い
58	男	4	男言葉も聞かせずに動かない		ずっと寝かかっている	給食の時間になっても、なかなか食べない		友達に叩かれても踏まれても何も言わない
59	男	4	言葉を話さることができない(指差して「アア」と言っていた)					
60	男	4	集団行動がとれない		先生の話をきかない			
61	男	4	自分から昼食を食べようとしていない			人に食べさせてもらうまで待っている		放送を怖がる
62	男	4	遊具の時に周りに走り回っていた					
63	男	4	落ち着きなく、興奮すると大きな声を出してしまう			周りの動きに合わせて行動できない		
64	男	4	突然大きな声を出して、歩きだす			注意されたことを何度も繰り返す		
65	男	4	行動が遅れ、周りについていけない			「僕ね、僕ね」と話したがる		
66	男	4	みんなでお話を聞く前に立ち立って多く		自分の思いどおりにならないと大きな声を出す			自分の思いどおりにならないとお友達や保育者を叩く
67	男	4	言葉が全くしゃべれない		「貸して」ができないで、物を無理やり奪おうとする			
68	男	4	コミュニケーションがうまくとれない		自分から活動の中に入りやすい			急がされると大変嫌がる
69	男	4	オウム返し		本の読み聞かせをして話の内容がわからないのか途中で他のことをし始める			パニックになることがある
70	男	4	食べ物の好き嫌いが激しく「嫌いなので食べません」といって口に入らない		先生に怒られると「ごめんない」というが、なぜ怒られるのかわからない			数字・文字への関心が高い
71	男	4	大きな声を出す		ブロックを投げける			簡単な文章、言葉でないと理解できない
72	男	4	こだわりが強く、自分の意志をなかなか曲げない			話す相手と目が合わない		友達とのかかわりが少ない
73	男	4	はさみを他の子より使うことができない			聞いていることにあまり答えられない		天候と気分が関係する(特に雨の日は機嫌が悪い)
74	男	4	先生の話を聞けない		じっとしてられない			こちらが、して欲しいことを行ったとしてもあまり従わない
75	男	4	時々、パニックを起こす		集団行動ができない			
76	男	4	先生がいなくて一人で生活できない					
77	男	4	協調性が皆無		朝会や給食、帰りの会で寝転がっている			話を理解できていない様子
78	男	4	あまり言葉を話さない		双子の弟で、兄ともコミュニケーションをれない			フラフラして、話を聞けない

盛岡大学短期大学部紀要 第23巻

No.	性別	気になった子どもの様子1	気になった子どもの様子2	気になった子どもの様子3	気になった子どもの様子4	気になった子どもの様子5	気になった子どもの様子6
79	4 男	先生の話を全く聞かない	すぐ立ち歩く				
80	4 男	自閉症					
81	4 男	何度も同じ質問をする	先生の話を聞かない				
82	4 男	感情表現が少ない(泣くことは多い)	トイレには、先生が付いていく	他の子と比べ歩くスピードが遅い	一人で遊んでいることがほとんど	友達と話すより、先生と話すを	家ではわがままで、園ではおとなしくよい子
83	4 男	視線が合うと合わない時があるが、合わない方が多い	ふらふらしている				話を最後まで聞いてもらえないと怒る
84	4 男	他人に対して叩くのは、いつもサボーンに入っている	特定の先生である				集中力がなくなったり思ったら、集中する時もある(給食の時は特に)
85	4 男	作業に対するとりかかりが遅い	集中力が散漫に入っている				会話は普通にできるが自分からはあまり話しかけに行かない
86	4 男	あまり言葉が話さない(はなさない?)	オウム返しである				集中力が散漫になることがある
87	4 男	身の回りのことはできるが、言葉の遅れがある					かまて欲しい時、嫌なことがあった時などに廊下に出て周りの注意を引こうとする傾向がある
88	4 男	理解の遅れ、言葉の遅れがある					
89	4 男	言葉の遅れはないが、理解力が弱い					
90	4 男	強い気持ちがあるときはオウム返ししないで、「～しない」と表現する	座ってられない				言葉が少なく、発する言葉も同じものが多く
91	4 男	人を叩いてしまう、首を絞めるなど暴力的な行動が自立的	普段の遊びの中でも力の加減ができない				感情の起伏が激しい
92	4 男	自分の世界がある	よく一人遊びをしている	行動が遅い			あまり落ち着かず、立って歩いたり、おしやめが止まらないことが多い
93	4 男	多動であった	あまり言葉を発しない	自分の世界がある			
94	4 男	大きな音に敏感(雷、工事現場など)で、驚いて泣き叫んだり、暴れたりする					会話があまりできない
95	4 男	はじめのことや普段と違うことが起こるとパニックにな	事前に伝えておかないとパニックになる				黒板に対して正面を向いていないといけい
96	4 男	先生にべったり、気分によって先生への態度が変化する	知られると暴れる、パニックになると腕を振る				言葉もあまりしゃべらない
97	4 男	園庭遊後すぐに友達になじめない(教室に入っていない)	あまり言葉を発しない誰とも話さない				集団行動に参加しない
98	4 男	行動がゆっくり	話が聞けない				自分自身が嫌なことは何もしない(動かない)
99	4 男	先生の言うことを聞かず、自由に動き回る	一つの行動を気が済むまで行う				あまり言葉を発しない誰とも話さない
100	4 男	言葉が話せない(「あーあ」「お」「きやーあ」等は発する)	性格は明るい				ちよつとしたこと(クレヨンを落とすなど)で、次の活動へのやる気が変わる
101	4 男	とにかく叫ぶ	思いどおりでないといふと噛みつく				リズム遊び、空手練習ができない
102	4 男	多動性で一つのものにこだわっていた	先生を無視して遊び続ける				あまり言葉を発しない誰とも話さない
103	4 男	とにかく話さない	暴れもしない				あまり言葉を発しない誰とも話さない
104	4 男	1人1枚配られたネームプレートなど破ってはいけいなく分かっている	でもリピーター破り続け、先生が気がついた時には粉々になっている				あまり言葉を発しない誰とも話さない
105	4 男	話を聞かない	動き回る				あまり言葉を発しない誰とも話さない
106	4 男	キレやすい	細かい作業をする際に手が震えている				あまり言葉を発しない誰とも話さない
107	4 男	一人行動が多い	椅子に座って話を聞き、作業が出来ない				あまり言葉を発しない誰とも話さない
108	4 男	何か都合が悪いとすぐに脱走する	先生がそばにいないと活動しない				あまり言葉を発しない誰とも話さない
109	4 男	一つの遊びに夢中になると、一日中その遊びをしている					あまり言葉を発しない誰とも話さない
110	4 男	同じ場所に長く座ってられない	近くにいる子に手を出してしまふ				あまり言葉を発しない誰とも話さない
111	4 男	ブロックなど物を投げる	一つの遊びを集中して永井次音できない、すぐに飽きる				あまり言葉を発しない誰とも話さない
112	4 男	座って話を聞いてられない	思いどおりにならないとすぐ怒る				あまり言葉を発しない誰とも話さない
113	4 女	ずっと遊んでいる	落ち着かない	人を叩く			あまり言葉を発しない誰とも話さない
114	4 女	オウム返しが多い	毎日おもしろい、練習してパニックも少ない	こだわりが強い			あまり言葉を発しない誰とも話さない
115	4 女	かたりのわがまま	他の子どもたちとのいざこざが多く見られる				あまり言葉を発しない誰とも話さない
116	4 女	お弁当を片付けななど、毎日行っている動作ができない	一人遊びが多い				あまり言葉を発しない誰とも話さない
117	4 女	人の気持ちが考えられない	トラブルを起こす	注意されても喜んでいる			あまり言葉を発しない誰とも話さない
118	4 女	ほとんどしゃべらない	園に入っただけで常に泣いている				あまり言葉を発しない誰とも話さない
119	4 女	言葉が汚い(馬鹿野郎等)	気持ちの切り替えが遅い	気にいらぬことがあつて噛みつく			あまり言葉を発しない誰とも話さない
120	4 女	重度の難聴で、自分の声も聞こえない					あまり言葉を発しない誰とも話さない
121	4 女	興奮すると外へ飛び出す	一つのトラブルに固執して解決しても「どうして〇ちゃんか」と繰り返す	軽く注意されるとすぐ泣きわめく			あまり言葉を発しない誰とも話さない
122	4 女	じつとできない	力加減ができない	話す時にうまく話せない			あまり言葉を発しない誰とも話さない
123	4 女	どんな時でも先生にくっついて離れない		浮き沈みが激しい			あまり言葉を発しない誰とも話さない
124	4 女	突然奇声をあげる	集中力が弱い				あまり言葉を発しない誰とも話さない
125	4 女	一人であることが多い	どもつてしまふ				あまり言葉を発しない誰とも話さない
126	4 女	オウムがまだ外れられない	都合が悪くなると怒る				あまり言葉を発しない誰とも話さない
5歳児(男児48名、女児9名)							
127	5 男	他の子とは違う発想をもっている	「やってみよう」という気持ちはもっている				
128	5 男	一人で沈み込む	給食を食べない				
129	5 男	皆が座っているにも座らず遊んでいる					
130	5 男	先生の言っていることを理解できない					
131	5 男	同質問を何度もいう	何か嫌なことがあると「～しない」といって泣く				
132	5 男	ズックを左右反対に履いていた	落ち着かない				
133	5 男	同じことを何度も繰り返す					
134	5 男	他の子と上手にコミュニケーションがとれていない	よく叩く(力の加減が分らない)				
135	5 男	みんなより理解力が遅れている	字をうまく読めない				
136	5 男	先生が常にそばにいないとフラフラと勝手に自由な場所に行ってしまう					
137	5 男	集中力が他の子より弱かった	のどがかわいたなどと言ひ、部屋から走って出ていったりした				
138	5 男	言葉がでない	目を離すとどこかへ行ってしまふ				
139	5 男	人とコミュニケーションがとれない(しかし、人のことは好き)					
140	5 男	ずいぶん友達のことを叩く	「死ぬ、このやろや」などの暴言を吐く				
141	5 男	みんなの輪に入れない	目を離すとどこかへ行く				
142	5 男	年長になつてもオムツをした	一人で常にか別行動をしていた				
143	5 男	一人遊びが多く、本をよく読む	自分の好きな遊びと勝手に自由な場所に行ってしまう				
144	5 男	話しが理解できない	個人に対しての話なら理解できるが、集団に対する呼びかけであると同様で持てないのか話しを聞けない				
145	5 男	協調性がない	話しに關係のないことを突然話し始める				
146	5 男	注意をしても聞かない	落ち着かない				
147	5 男	道具がぐちゃぐちゃ入れられるのが不満で、全てをきれいにし入れ直す					
148	5 男	話しの最中、話し始めに人の話を聞くことができない					
149	5 男	行動がみんなと比べて遅い	母親が外国人であったが、日本語が話せない				
150	5 男	行動がみんなと比べて遅い	よく友達同士でトラブルを起こすことが多い				
151	5 男	トラブルが起こってしまうと泣くことが多い					
152	5 男	会話が得意、反応しない	思いどおりにならないと叩く				
153	5 男	一人で行動する	友達の名前を覚えられない				
154	5 男	気持ちのコントロールがうまくできない					
155	5 男	自閉症	1日の中で多くの活動が去る日や慣れないことを不安定になって、暴れたり、泣きだしたりしてしまつた				
156	5 男	園庭から保育室に居るときは、声かけだけでは戻ってこなかった					
157	5 男	手先がうまく使えない	言葉がつまりやすい				
158	5 男	じつとすることができない	しゃべりながら手をつなぐ				
159	5 男	友達のかかりが少なく、遊ぶ時もみんなの遊びを見ている	話しかけてもモジモジして「うん」などしか言わない				
160	5 男	みんなより小柄なことで、クラスの子も近寄って行かず、ほとんど孤立していた					
161	5 男						

嶋野：「気になる」子どもに関する研究（6）

No.	性別	気になった子どもの様子1	気になった子どもの様子2	気になった子どもの様子3	気になった子どもの様子4	気になった子どもの様子5	気になった子どもの様子6
162	5 男	一人で遊ぶのが好き	集団活動が出来ない	声がけをしても反応してくれない	危険な行動をしても怖くないと感じない	いろいろな所へ行きたがる	声がけで具体的なことを言わなければ動こうとしない
163	5 男	こだわりが強い	話しかけても別の話で返ってくる	友達と遊ばない	同じ話を何度もする	とても頭がよかった。特に数字、時計は読めた	
164	5 男	家ではよくしゃべるが、幼稚園では全くしゃべらない		動く活動では、それなりに他の子と同じように動くが、製作活動となると、全く作ろうとせず、絵も描かない			
165	5 男	急に怒り出したり、嫌がりたりする姿がよく見られた					
166	5 男	あまり早く行動できない	しゃべり方に特徴がある				
167	5 男	補聴器をつけている	話し方に特徴がある(単語が途切れる)				
168	5 男	心臓に病気を持っている					
169	5 男	自閉症の子ども	同じクラスの子どもとは遊んではいなく、一人で遊ぶことが多かった				
170	5 男	ADHDの子ども	友達とトラブルが多かった	落ち着きがないように見えた	説明しても分からないことが多かった	折り紙などの作業がみんなと同じように出来ない	発音が少し、しにいい行(サ行)があるようだ
171	5 男	生まれつき手の指がつかっていた		着を持つのが難しそうだった	顔つきが少々周りの子とは違っていた(目が少し出ている、顔が大きい)		
172	5 男	「6月」を「ろくがつ」などという	場や時に合わない質問をする				
173	5 男	友達を蹴ったり、押したり、踏んだりする	友達も持っているものを取る	遊ぶ時はあまり声を出さない	友達が泣いたり、傷ついた時、とても心配する	園庭の砂を口に入れる	突然大きな声を出す
174	5 男	水で濡れたり、泥を触ってみたりということにとても抵抗があり、大声で泣いていやがる		こだわりを持っており、間違ったりすると「できない」と大声でなくトイレトレーニングをしている			
175	5 女	みんなと同じ行動ができない	他の子より発達が遅れていて体が小さい				
176	5 女	自分のやりたいことを優先する		先生や周りの子が声をかけても聞こうとしない		集中して座ることができない	自分の意見ばかり主張することが多い
177	5 女	何でも一番にやりたがる	最後まで片付けたがる	先生に叱られるとすぐ嫌な顔をする			
178	5 女	よく一人で話している	給食で食べることを嫌がる	行動がみんなと比べて遅い			
179	5 女	歩き方が常にフワフワしている	話す時に視線が泳いでいる	話の内容がすぐに変わる	指示されたことにすぐ対応できない	一人遊びが多い(または先生と二人で遊ぶ)	
180	5 女	人の物をかかっているのに黙ってしまふ	物や人にすぐ着着がある				
181	5 女	自分のこだわりが強い	行動がとても遅い	発音しにくい言葉がある	年齢と比べて幼い	おもらしをほぼ毎日する	
182	5 女	アスペルガー症候群の子	おとなしめの子ども				
183	5 女	吃音					
未満児(男児3名、女児0名)							
184	他 男	同じことを繰り返している	友達を、いくら止めても、つねったり噛みついてた		注意をうけたことをすぐに、またやっていた		
185	他 男	遊びの中でも他とは違った目立つことをしている		急に騒いだり、叩いたり起伏が激しい		話し方、かかわり方が独特	ADHD、自閉症の特徴がでていた
186	他 男	一つのこと強いこだわりをもってた	団体行動ができない	落ち着きがない		発達の遅れが見られた	

Study (6) on "Difficult Children"

—Support behaviors of kindergarten's teachers recognized by student teachers—

SHIGEYUKI SHIMANO

The purpose of this research was to clarify behaviors where a teacher supports "difficult children" in a kindergarten. Here, it is reviewed how a homeroom teacher supported "difficult children" as recognized by junior college students during their practice teaching in kindergarten.

In order to carry this out, checklists of "difficult children" and surveys in which "difficult children" are supported were respectively taken by 176 junior college students as they observed during their practice teaching in the kindergarten.

As a result, 81% of student teachers noted that "difficult children" existed. Next; in respect of support behaviors of the kindergarten's teachers engaged in teaching, the survey was taken by surveying the student teachers. The survey includes support behaviors of 100 items. Rating is evaluated in 5 levels. Forty-three items showed an average value show of 3.00 or more. Three items among forty-three items included an except for behaviors which guardians or teachers indirectly supported. By this survey, factors were analyzed based on the content of forty items among forty-three items.

As a result, two factors could be discovered. These factors were "acceptance" and "demand". Therefore, it is suggested that kindergarten teachers support "difficult children" based on the teaching attitudes of acceptance and demand.

Key words : difficult children, support behaviors, acceptance, demand