

現職教員の対人関係に課題のある子どもへの意識 —課題のある子どもと周囲の子どもに関するテキスト分析を中心に—

Study on the Issues for children with the Problems of Interpersonal Relationship in Teachers

八木成和
Shigekazu YAGI

発達障害の診断はないが、「気になる」子どもが示す特徴が保育現場や教育現場で問題とされてきた。「気になる」子どもの理解と支援方法、周囲の子どもへの対応が課題とされてきた。このような中、本研究では、現職教員194名を調査対象に、子どもの実態把握と支援方法に関する「個別の指導計画」の作成経験と課題意識を明らかにし、特に対人関係に関する困り感をテキスト分析により検討した。その結果、約5割の教員が「個別の指導計画」の作成に関わっていたこと、発達障害のある子どもへの授業での指導方法や教材に関することや知能検査結果の活用方法について課題意識を持っていることを示した。

そして、対人関係に関する4つの自由記述形式の質問への回答についてテキスト分析を行った。その結果、周囲の子どもへの対応及び課題のある子ども本人に対してと、周囲の子どもに対してうまくいったことでは「伝える」ことがキーワードになっていた。保育者や教員が子ども本人や周囲の子どもに対して、気持ちや課題の内容自体をどのように伝えるかという伝え方や伝えるべき内容を今後検討すべきであることを示唆した。

キーワード：特別支援教育、対人関係、現職教員、個別の指導計画、テキスト分析

1. 問題と目的

これまで発達障害の診断はないが、保育現場や教育現場において「気になる」子どもが示す特徴が問題とされていた。また、文部科学省(2012)の調査結果でも、児童生徒を対象に調査を実施し、学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒は6.5%おり、その内、行動面で著しい困難を示す児童生徒は3.6%いることを報告している。ここで困難を示すとされた児童生徒は、発達障害の専門家チームによる判断や、医師による診断によるものではない。保育現場や教育現場において、発達障害の診断はないが「気になる」子どもの理解と支援方法が喫緊の課題となり、これまでに研究されてきた。

本郷・澤江・鈴木・小泉・飯島(2003)では、保育者を対象に「気になる」子ども141名について質問紙法により分析されている。その結果、子どもの特徴として抽出された92項目を因子分析し、「対人的トラブル」「落ち着きのなさ」「状況への順応性の低さ」「ルール違反」「その他」の5つの因子を見出している。そして、親子関係と保育者の対応との関連について検討している。

そして、平澤・藤原・山根（2005）は保育所・園において18項目からなる行動目録を使用して「気になる・困っている行動」の実態を明らかにしている。これら以外にも尾崎・小林・水内・阿部（2013）は保育者が発達障害や発達が「気になる」子どもを評価するために、広汎性発達障害、注意欠陥多動性障害（ADHD）、知的障害の3つの尺度からなるスクリーニング尺度を作成している。

また、古市（2009）は、保育者から見た特別な支援が必要な子どもの行動特徴を分析し、「ルール違反・対人トラブル」「感情統制の困難」「不器用・行動の遅さ」「相互性・融通性の低さ」「注意集中の困難」の5つの因子を見出している。尾崎・吉川（2009）は、幼稚園教諭を対象に「気になる」子どもについて自由記述形式で回答を求め、その状態として、「場面変化適応困難」「手が出る」「落ち着きがない」「言語理解困難」「パニック」等の特徴を示している。郷間・圓尾・宮地・池田・郷間（2008）は、保育所および幼稚園の保育者217名を対象に障害児と「気になる」子どもの両方に関して担当経験や保育をすすめる上の指導上の問題点等について質問紙調査を行っている。その結果、指導上の問題点に関する自由記述形式の回答結果から「気になる」子どもに対する保育者の配慮への健常児が抱く疑問や不満などの記載が見られたことを報告している。

小学校教員については、八木（2011；2012；2013）が若手小学校教員を対象に「気になる」子どもについて行動目録を基にその特徴や支援方法について検討を行っている。

以上のことより、問題となる行動面のチェックリストや行動目録の利用により「気になる」子どもの特徴を明らかにし、支援方法を検討する研究がなされてきた。

加えて、特に、保育現場では、保育者の「気になる」子どもへの意識や困り感について質的な研究もなされてきた。例えば、水内（2000）は、事例を基に保育者の「ちょっと気になる」子どもへの気づきについて分析している。木曾（2012）は、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて、保育者の困り感について8つのカテゴリーを生成している。具体的には、「子どもの問題の肥大化」「困り感の蓄積」「とにかくなんとかしよう」「気持ちの下支え」「立ち止まる」「保育を子どもに合わせる」「子どもの問題の縮小」「困り感の軽減」の8つのカテゴリーであり、ここから保育士が保育を子どもに合わせることで子どもの問題が縮小し、困り感が軽減していくプロセスを示している。

以上のように、発達障害の診断の有無にかかわらず、保育現場や教育現場において「気になる」子どもも支援の対象として検討されてきた。一方で、2007（平成19）年から特別支援教育が導入されたことにより「個別的教育的ニーズ」のある子どもを対象とした「個別の指導計画」の作成が求められている。文部科学省により平成28年9月1日に実施された調査結果（文部科学省，2017）では、平成28年度に国公私立の幼保連携型認定こども園・幼稚園・小学校・中学校・高等学校で「個別の指導計画」が作成された学校数の作成率は、作成する必要がある該当者がいない学校数を調査対象校数から引いた場合に92.3%であることを示している。現在では、多くの保育現場や教育現場において「個別の指導計画」が作成されている。

このような中、八木（2015）では現職教員186名を調査対象とし、「個別の指導計画」に関する現状と課題について分析している。その結果、半数の教員が作成したことがあるか作成予

定であったこと、発達障害のある子どもの知能検査結果の見方や理解の仕方、その活用方法、及び「個別の指導計画」の長期目標の立て方に課題を感じていたことを示した。そして、発達障害のある子どもへの対応や学級内の他の子どもへの対応についても課題として感じている現職教員が多かった。発達障害のある子どもについての「個別の指導計画」を立てることに加えて、「気になる」子どもについても個別の支援方法を考える上で対人関係に課題のある子どもへの対応や学級内の他の子どもへの対応は重要な課題となる。

そこで、本研究では、第一に、「個別の指導計画」の作成経験と課題意識について八木（2015）の研究結果と比較することにより現状を明らかにすることを目的とした。第二に、対人関係に課題のある子どもとその子どもの周囲にいる他児への対応について、自由記述形式で回答を求め、定量的なテキスト分析をする中で課題意識について検討することを目的とした。

2. 方法

(1) 調査対象者

本学の2015年度更新講習必修領域を受講した194名を調査対象とした。回答に不備の見られた3名を除き191名を分析対象とした。男性27名（14.1%）、女性164名（85.9%）であり、30歳代109名（57.1%）、40歳代53名（27.7%）、50歳代29名（15.2%）であった。勤務先は、幼稚園等保育者54名（27.7%）、小学校教員102名（52.3%）、その他35名（20.0%）であった。

(2) 調査期間

2015年8月3日に調査を実施した。

(3) 調査項目

「個別の指導計画」の作成経験について尋ねた。そして、作成経験のなかったものを除いて、「『個別の指導計画』を作成するうえで、わからなかったことや、わかりにくかったことについてお答えください。当てはまるものすべてに○印をつけてください。」という教示を与え、11項目の中から複数回答の選択式で回答を求めた。八木（2015）と同じ11項目を使用した。

これ以外に自由記述形式で、対人関係に課題のある子どもについて①「対人関係に課題のある子どもへの対応で困ったことをお書きください。」、②「対人関係に課題のある子どもへの対応でうまくいったことがあればお書きください。」、③「対人関係に課題のある子どもの周囲への子どもへの対応で困ったことをお書きください。」、④「対人関係に課題のある子どもの周囲への子どもへの対応でうまくいったことがあればお書きください。」の4点について回答を求めた。なお、調査時に③と④については、対人関係に課題のある子どもの周囲にいる子ども、つまり、学級内の他の子どもへの対応について記入するように口頭で指示した。

(4) 調査手続き

講習時間後に、調査用紙に記入してもらい、記入後回収した。本調査の集計結果を研究成果

として公表し、今後の更新講習の資料としても使用する旨説明を行った。

調査協力者には統計学的に処理し、研究に利用する旨、口頭と文書で了解を得た。なお、本研究では、「IBM SPSS Text Analytics for Surveys 4」を使用し、計量的なテキスト分析を行った。本研究では4つの質問別に記述内容を比較することを目的としているため、定量的なテキスト分析を行うことで、全体的な傾向の差異を明らかにできると考えたからである。また、柿澤・田中・塚田（2015）でも、本分析手法の限界が指摘されつつも、大量のテキストデータの分析に適していること、ソフトウェアによる分析方法の信頼性の高さが指摘されているからである。

3. 結果と考察

(1) 「個別の指導計画」の作成経験について

「個別の指導計画」を「作成したことがある」と回答した者は81名（42.4%）、「作成予定である」と回答した者は2名（1.0%）であった。八木（2015）では186名中「作成したことがある」と回答した者は87名（46.8%）、「作成予定である」と回答した者は6名（3.2%）であった。例年4割から5割の教員が「個別の指導計画」の作成に関わっていた。

次に、「個別の指導計画」の作成経験がある者と作成予定の者を合計した83名について「個別の指導計画」を作成する上でわからなかったことや困ったことを尋ねた。その結果をTABLE1に示した。

TABLE1 「個別の指導計画」の作成経験における課題（複数回答）

NO	項目	人数	%
1	発達障害のある子どもの持つ具体的な課題	27	32.5%
2	発達障害のある子どもへの対応方法	30	36.1%
3	発達障害のある子どもへの授業での指導方法や教材	35	42.2%
4	学級内の他の子どもへの対応方法	29	34.9%
5	発達障害のある子どもの保護者への対応	26	31.3%
6	学級内の他の子どもの保護者への対応方法	21	25.3%
7	発達障害のある子どもの「個別の指導計画」の長期目標の立て方	31	37.3%
8	発達障害のある子どもの「個別の指導計画」の中期目標の立て方	24	28.9%
9	発達障害のある子どもの「個別の指導計画」の短期目標の立て方	21	25.3%
10	発達障害のある子どもの知能検査結果の見方や理解	32	38.6%
11	発達障害のある子どもの知能検査結果の活用方法	35	42.2%

全体的に50%以上の選択率の項目はなかった。選択率が高かった項目は、「3. 発達障害のある子どもへの授業での指導方法や教材」（35名：42.2%）と「11. 発達障害のある子どもの知能検査結果の活用方法」（35名：42.2%）の2項目であった。八木（2015）でも「11. 発達障害のある子どもの知能検査結果の活用方法」（47名：50.5%）と「3. 発達障害のある子どもへの授業での指導方法や教材」（31名：33.3%）の2項目は選択率が高く、同様の結果であった。

以上のように、「個別の指導経験」の作成経験から見ると、発達障害のある子どもへの理解の方法や指導方法に関して、困難さを感じている。しかし、「2. 発達障害のある子どもへの対応方法」や「4. 学級内の他の子どもへの対応方法」でも選択率は低くなく、課題を感じている教員は多い。特に、保育現場や小学校現場では、発達障害の診断がなくとも課題を抱える「気になる」子どもは多い。発達障害のある子どもや「気になる」子どもの対人関係の問題は、クラス内の周囲の子どもへの対応方法とも関係している。また、クラス経営上も担任教員・担任保育者にとって重要な問題となる。そこで、次節では、対人関係に課題のある子どもとその周囲の子どもに関する自由記述式の回答結果を分析することとする。

(2) 対人関係に課題のある子どもへの意識に関するテキスト分析

191名中、「①対人関係に課題のある子どもへの対応で困ったこと」を記入していたのは167名(87.4%)、「②対人関係に課題のある子どもへの対応でうまくいったこと」を記入していたのは63名(67.0%)、同じく上記の「③対人関係に課題のある子どもの周囲への子どもへの対応で困ったこと」を記入していたのは148名(77.5%)、「④対人関係に課題のある子どもの周囲への子どもへの対応でうまくいったこと」を記入していたのは96名(50.3%)であった。対人関係に課題のある子どもへの対応と周囲の子どもへの対応で①と③の「困ったこと」に関する自由記述式の回答数が多く、②と④の「うまくいったこと」に関する自由記述式の回答数は少なかった。

①から④について、それぞれテキスト分析を行った。分析には「IBM SPSS Text Analytics for Surveys 4」を使用した。15以上の出現頻度が見られたカテゴリーを抽出し、カテゴリー間の関連について検討した。質問ごとの各カテゴリーの出現頻度の結果をTABLE2に示した。なお、動詞「ある」「なる」「ない」の3つのカテゴリーは意味をなさないため分析から除外した。

TABLE2 15以上の出現頻度の抽出された各カテゴリー

①対人関係に課題のある子どもへの対応で困ったこと		②対人関係に課題のある子どもへの対応でうまくいったこと		③対人関係に課題のある子どもの周囲への子どもへの対応で困ったこと		④対人関係に課題のある子どもの周囲への子どもへの対応でうまくいったこと	
カテゴリー	出現頻度	カテゴリー	出現頻度	カテゴリー	出現頻度	カテゴリー	出現頻度
ある	46	伝える	34	子ども	80	子ども	58
自分	42	自分	32	ある	49	自分	33
子ども	41	できる	21	周囲	47	周囲	31
暴力	34	ある	20	自分	47	伝える	27
友達	28	気持ち	20	伝える	34	ある	25
気持ち	25	先生	17	課題	24	課題	17
対応	19	子ども	17	理解	19		
なる	17	落ち着く	17	できる	16		
相手	17						
ない	16						
理解	16						

ただし、斜体字の「ある」「なる」「ない」は分析から除外した。

「①対人関係に課題のある子どもへの対応で困ったこと」では8個の 카테고리（出現頻度）が抽出された。すなわち、「自分（その子、本人等含む）」(42)「子ども（子を含む）」(41)「暴力（たたく等含む）」(34)「友達（友人等含む）」(28)「気持ち（思い等含む）」(24)「対応」(19)「相手」(17)「理解」(16)であった。

このカテゴリ間の関連図を Fig.1 に示した。関連図は、カテゴリ間の共通性を可視化したものである。なお、図中の各ノード（●で表示）の大きさは出現頻度が多いほど相対的に大きく表現され、カテゴリ間の線の太さは共有性が高いほど相対的に太く表現されている。Fig.1 から「自分」と「気持ち」のつながりが最も強く、「自分」と「暴力」「相手」「友達」「子ども」との間でも関連が見られた。また、「理解」「気持ち」「相手」の3つのカテゴリが相互に関連し、「理解」と「自分」「友達」とも関連していた。

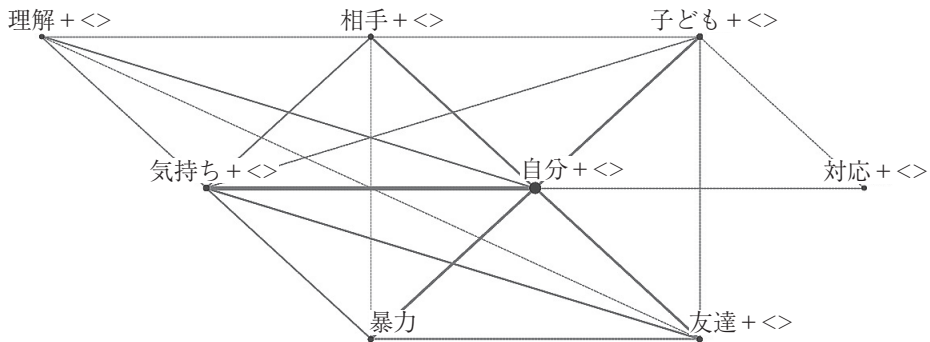


Fig. 1 「①対人関係に課題のある子どもへの対応で困ったこと」のテキスト分析結果

「②対人関係に課題のある子どもへの対応でうまくいったこと」では7個の カテゴリ（出現頻度）が抽出された。すなわち、「伝える（言う等を含む）」(34)「自分（その子、本人等含む）」(32)「できる」(21)「気持ち（思い等含む）」(20)「子ども（子を含む）」(17)「先生（教師等を含む）」(17)「落ち着く（落ち着き等を含む）」(17)であった。このカテゴリ間の関連図を Fig.2 に示した。Fig.2 より「できる」から「自分」、そして「伝える」の3つの カテゴリが順番に強く関連していた。また、「できる」は「子ども」「気持ち」と関連し、「落ち着く」「先生」とも少し関連していた。

「③対人関係に課題のある子どもの周囲への子どもへの対応で困ったこと」では7個の カテゴリ（出現頻度）が抽出された。すなわち、「子ども（子を含む）」(80)「自分（その子、本人等含む）」(46)「周囲（周り等を含む）」(47)「伝える（言う等を含む）」(34)「課題」(24)「理解」(19)「できる」(16)であった。この関連図を Fig.3 に示した。Fig.3 から「子ども」と「周囲」「自分」が強く関連し、さらにこの3つのカテゴリは相互に関連していた。これ以外に「伝える」は「子ども」「課題」「理解」「自分」「できる」と関連し、「伝える」「課題」「周

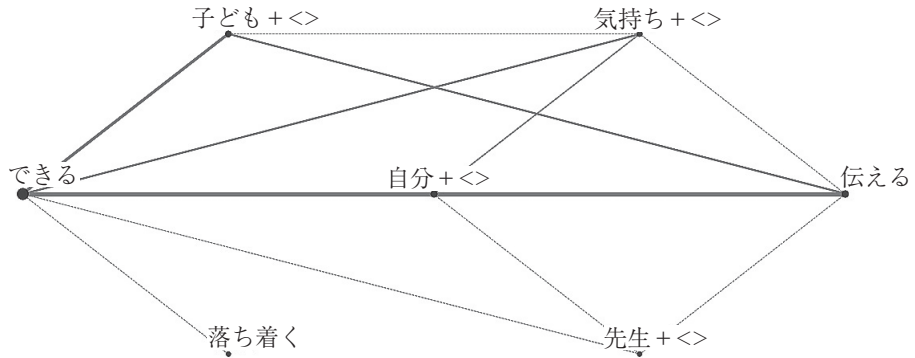


Fig. 2 「②対人関係に課題のある子どもへの対応でうまくいったこと」のテキスト分析結果

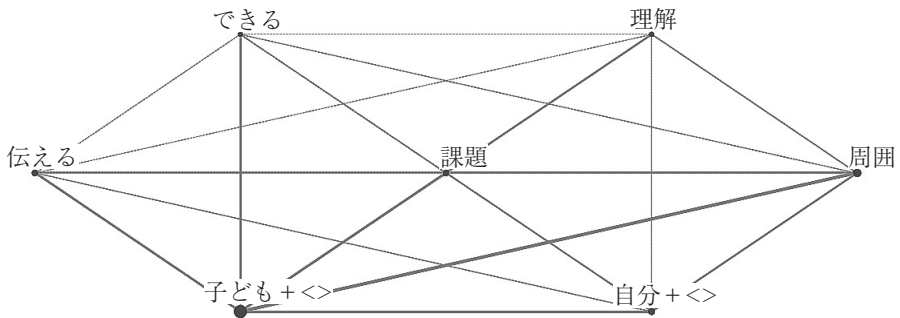


Fig. 3 「③対人関係に課題のある子どもの周囲への子どもへの対応で困ったこと」のテキスト分析結果

囲」の3つのカテゴリーが順番に関連していた。

「④対人関係に課題のある子どもの周囲への子どもへの対応でうまくいったこと」では5個のカテゴリー（出現頻度）が抽出された。すなわち、「子ども（子を含む）」(57)「自分（その子、本人等含む）」(33)「周囲（周り等を含む）」(31)「伝える（言う等を含む）」(27)「課題」(17)であった。この関連図をFig.4に示した。Fig.4より「子ども」から「伝える」、そして「自分」の3つのカテゴリーが順番に関連し、「子ども」「伝える」「周囲」の3つのカテゴリーが相互に関連していた。

以上の結果から、「①対人関係に課題のある子どもへの対応で困ったこと」に関してのみ意味のある動詞のカテゴリーは抽出されず、「暴力」のカテゴリーが見いだされた。対人関係に課題のある子どもへの対応で困ったこととして、特に暴力に関する行動が記述されていた。また、「②対人関係に課題のある子どもへの対応でうまくいったこと」「③対人関係に課題のある子ども

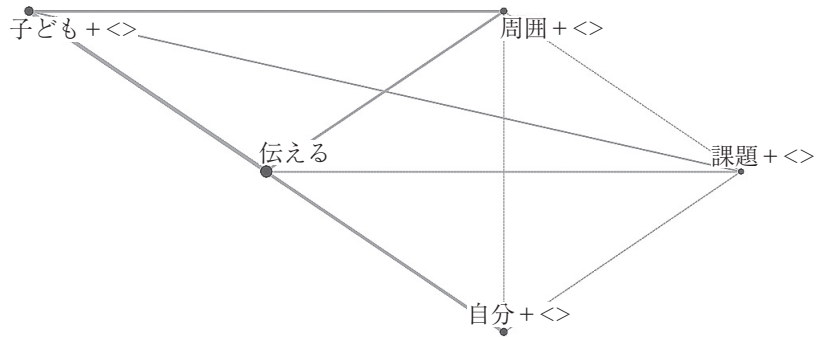


Fig. 4 「④対人関係に課題のある子どもの周囲への子どもへの対応でうまくいったこと」のテキスト分析結果

もの周囲への子どもへの対応で困ったこと」「④対人関係に課題のある子どもの周囲への子どもへの対応でうまくいったこと」の3つの回答の分析では、共通して「伝える」のカテゴリーが見出された。

4. まとめ

発達障害の診断はないが、「気になる」子どもの特徴が保育現場や教育現場で問題とされ、発達障害のある子どもに加えて、「気になる」子どもの理解と支援方法、周囲の子どもへの対応が問題とされてきた。このような中、本研究では、子どもの実態把握と支援方法に関する「個別の指導計画」の作成経験と課題意識を明らかにし、特に対人関係に関する困り感をテキスト分析により検討した。その結果、第一に、八木（2015）と同様に、4割から5割の教員が「個別の指導計画」の作成に関わっていたこと、発達障害のある子どもへの授業での指導方法や教材に関することや知能検査結果の活用方法について課題意識を持っていることを示した。そして、対人関係に関する4つの自由記述形式の質問への回答をテキスト分析した。

その結果、「①対人関係に課題のある子どもへの対応で困ったこと」では、Fig.1から「自分」と「気持ち」との関連が強かった。また、「自分」を中心に、他の7個のカテゴリーと関連していたことを示した。この①においてのみ「暴力」のカテゴリーが見られ、「手が出る」「ける」などの記述が見られた。

そして、「②対人関係に課題のある子どもへの対応でうまくいったこと」では、Fig.2から「できる」「自分」「伝える」が順番に強く関連していた。「できる」と「落ち着く」も少し関連しており、気持ちを落ち着かせることが対応方法として多くとられ、できたことを「自分」（子ども）に伝えることで対応していたことが考えられる。本郷他（2003）の因子分析結果でも「落ち着きのなさ」の因子が見出されており、尾崎・吉川（2009）でも「落ち着きがない」が「気になる」子どもの特徴として挙げられていた。現職教員が対人的な側面で「落ち着きのなさ」を困難さとして感じており、落ち着かせることが1つの対応方法であることが示唆される。

「③対人関係に課題のある子どもの周囲への子どもへの対応で困ったこと」では、Fig.3から「子ども」と「周囲」「自分」が強く関連し、相互に関連もしていた。そして、「④対人関係に課題のある子どもの周囲への子どもへの対応でうまくいったこと」では、Fig.4から「周囲」「子ども」「伝える」が相互に強く関連していた。郷間他（2008）では、「気になる」子どもに対する保育者の配慮への健常児が抱く疑問や不満などの記載があったことが指摘されている。本研究でも同様の疑問や不満に関する記述がみられた。その結果、「③対人関係に課題のある子どもの周囲への子どもへの対応で困ったこと」ではFig.3で示したように「伝える」と「課題」「周囲」の3つのカテゴリーが順番に結びつき、「④対人関係に課題のある子どもの周囲への子どもへの対応でうまくいったこと」では、Fig.4で示したように「周囲」「子ども」「伝える」の3つのカテゴリーが相互に結びついていたと思われる。

周囲の子どもへの対応及び課題のある子ども本人や周囲の子どもに対してうまくいったことでは「伝える」ことがキーワードになっていた。保育者や教員にとって、子ども本人や周囲の子どもに対して、気持ちや課題の内容自体をどのように「伝える」という伝え方や伝えるべき内容を今後検討すべきであると思われる。そして、「個別の指導計画」の作成にあたっては、「気になる」子どもを個として捉え、支援方法を検討するのではなく、周囲の子どもとの関係も含めた支援方法を検討する必要があると思われる。

[引用文献]

- 古市真智子 2009 「保育者からみた特別な支援が必要な子どもの行動特徴：明らかな知的障害のない子どもについて」 現代教育学部紀要（中部大学），1，157-164.
- 郷間英世・圓尾奈津美・宮地知美・池田友美・郷間安美子 2008 「幼稚園・保育園における『気になる子』に対する保育上の困難さについての調査研究」 京都教育大学紀要，113，81-89.
- 平澤紀子・藤原義博・山根正夫 2005 「保育所・園における『気になる・困っている行動』を示す子どもに関する調査研究：障害群からみた該当児の実態と保育者の対応および受けている支援から」 発達障害研究，26，256-267.
- 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・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」 発達障害研究，25，1，50-61.
- 柿澤美奈子・田中高政・塚田縫子 2015 「精神看護学実習における精神科ダイケアおよび就労継続支援B型事業所での学生の学び：SPSS Text Analytics for Surveysを用いて」 佐久大学看護研究雑誌，7，1，25-34.
- 木曾陽子 2012 「特別な支援が必要な子どもの保育における保育士の困り感の変容プロセス」 保育学研究，50，2，116-128.
- 水内豊和 2000 「保育者の『ちょっと気になる子』への気づきと変化に関する検討」 教育学研究紀要（中国四国教育学会），46，1，622-625.
- 文部科学省 2012 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afeldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf）
- 文部科学省 2017 「平成28年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」（http://www.mext.go.jp/a_

menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567_02.pdf)

- 尾崎啓子・吉川はる奈 2009 「私立幼稚園における『気になる子ども』の保育の困難さに関する調査研究—自由記述の分析を中心として—」 埼玉大学紀要 教育学部, 58, 2, 197-204.
- 尾崎康子・小林真・水内豊和・阿部美穂子 2013 「保育者による幼児用発達障害チェックリスト (CHEDY) の有用性に関する検討」 特殊教育学研究, 51, 4, 335-345.
- 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—to」 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—to」 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.
- 八木成和 2013 「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—to」 四天王寺大学紀要人文社会学部・教育学部・経営学部, 56, 141-151.
- 八木成和 2015 「現職教員の『個別の指導計画』の作成に関する現状と課題」 四天王寺大学紀要人文社会学部・教育学部・経営学部, 60, 233-243.

[付記] 本研究結果の一部は、日本発達心理学会第27回総会 (2016年4月30日、於：北海道大学) において報告し、本論文において加筆修正した。