

高校における「気になる」生徒の理解と支援に関する研究

本郷 一夫*・相澤 雅文**・飯島 典子*・半澤 万里***・中村 佳世****

*東北大学大学院教育学研究科

**京都教育大学

***宮城県角田高校

****宇治市立木幡中学校

【要約】

本研究は高校における「気になる」生徒の特徴を明らかにすることを目的として、宮城県および京都府の高校 144 校に質問紙を配布し、寄せられた回答の中から 579 件について分析を行った（男子 370 名、女子 209 名）。その結果、教師は男子生徒に対しては行動統制や注意の側面について、女子生徒に対しては情動や対人関係の側面について「気になる」傾向があった。また、障害の診断名が「ある」生徒と「ない」生徒を比較すると、「教師との関係」「集団・学習場面」「対人的トラブル」「落ち着きのなさ」「ルール違反」「衝動性」において、むしろ診断名が「ない」生徒の方が「ある」生徒よりも平均得点が高かった。この背景として、診断名がある生徒の場合は高校入学以前から継続的な支援がなされている可能性があることが考えられた。これらのことから、高校における「気になる」生徒に対しては、診断の有無にかかわらず、生徒の行動特徴とその背景に基づいた支援が重要であると考えられた。

キーワード：高校 「気になる」生徒 特別支援教育

I. 問題と目的

近年、保育・教育現場において、知的側面について顕著な遅れは認められないにもかかわらず、行動や感情をコントロールできない、他者とうまくコミュニケーションが取れないなどの特徴をもつ「気になる」子ども・生徒に関する教育が大きな問題となっている。その背景には、「気になる」子ども・生徒は場面や状況によって示す行動が異なることが多く、問題行動の背景を理解するのが難しいことがあると考えられる(本郷, 2006b)。この点について伊藤他(2001)は、小学校 1、2 年の通常学級を対象として、教育指導が困難だと捉えられる児童について調査を行っている。その結果、教師は教育指導の困難さの原因を「不明」あるいは「親子関係」や「児童の心理的問題」によるものだと認識する傾向にあることが示された。しかし、教育指導が困難だとされる児童について運動や知的側面の検査をすると、何らかの発達上の問題を抱えていると推定される者が多く存在していたという。このように、学校場面では教師が教育指導をしていく中で困難だと感じる生徒がいながらも、教師は適切に当該生徒を理解できていないことが多いと考えられる。

一般に、保育の場や学校で特別な支援を必要とする子ども・生徒に対しては、問題の背景を理解し、その理解に基づいた支援がなされることが重要となる。しかしながら、「気になる」子ども・生徒に対して、その行動の背景をどのように捉え支援を進めたらよいのかといった点に関して行われた研究は必ずしも多くはない。その中でも、本郷らの研究では、「気になる」子どもの行動特徴には「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」「衝動性」があることが明らかにされている(本郷他, 2003; 本郷他, 2005; 本郷, 2006a)。そして、これらの行動特徴には、比較的短期間で変化しやすい側面と変化に時間がかかる側面があるとしている。たとえば、「落ち着きのなさ」は注意の制御や行動の統制に関係しており、子ども自身が意図的に自分の行動を調整できるようになるには時間が必要となる(本郷他, 2007)。実際、幼児期では「落ち着きのなさ」にあまり大きな変化がないが、小学校においては学年が上がるごとに減少する傾向が示されている(相澤・本郷, 2008)。一方、「ルール違反」「状況への順応性の低さ」は、適切な指導がなされれば、幼児期においても十分変化することが報告されている(本郷他, 2007)。

また、幼児期、児童期では、「気になる」子ども・生徒は男児に多くみられる傾向がある。しかし、中学校になると女子生徒の割合が増加するだけでなく、男子生徒よりも女子生徒の方に困難さがあると教師が捉える事柄が増えてくる(相澤他, 2009)。

これらのことから、保育所(園)・幼稚園、小学校、中学校それぞれにおいて共通性を持ちながらも特有の「気になる」子ども・生徒の問題が存在していることが分かる。そのため、「気になる」子ども・生徒に対しては幼児期から、その年齢や集団特性に応じた継続的な支援をしていくことが重要となる。しかし、これまで高校に在籍している「気になる」生徒に関する研究はほとんど行われていない。

そこで、本研究では、幼児期から青年期までの一貫した支援体制のあり方を検討することを目指し、高校における「気になる」生徒の特徴を明らかにすることを目的とした。

II. 方法

1. 調査対象および分析対象

宮城県および京都府の公立高校 144 校に対し「気になる」生徒の実態調査質問紙を配布し、88 校から回答が寄せられた(回収率 61.1%)。「気になる」生徒の回答数は 605 件であった。そのうち、7 項目以上の未記入があったものや、学年、性別が不明な回答を除き 579 件を分析対象とした。

2. 調査実施期間および方法

2008 年 9 月～10 月に各高校に質問紙を郵送し、返送してもらった。各学級の担任は、学級に「気になる」生徒がいる場合、そのうち 1 名について質問紙に回答するよう求められた。

3. 質問紙の構成

質問紙は本郷他(2003)および本郷(2006a)を参考に作成された。この質問紙は「a. 教師

との関係」「b. 友だちとの関係」「c. 集団・学習場面」「d. 生活場面」「e. その他」といった5つの領域(各領域12項目)、合計60項目から構成されていた。このうち、a～d領域はどのような場面で気になるのかを示す項目で構成されていた。一方、「e. その他」は他の4つの領域とは異なり、広汎性発達障害などの特徴に関連する項目から構成されていた。また、a～d領域に配置されている48項目のうち、30項目(各因子6項目)は「①対人的トラブル」「②落ち着きのなさ」「③状況への順応性の低さ」(以後、「順応性の低さ」と表記する)「④ルール違反」「⑤衝動性」の5つの因子に分類できるように構成されていた。

評価にあたっては、学級担任は同学年の同性の生徒(複数)と比べて各項目に示される特徴がどの程度気になるかを5段階(1. まったく気にならない～5. たいへん気になる)で評価するように求められた。

また、集計にあたっては、どのような場面で「気になる」行動が見られるかを表す領域別得点と、どのような点で「気になる」のかを表す因子別得点の2種類の得点を求めた。

Ⅲ. 結果と考察

1. 「気になる」生徒の在籍状況

表1には分析対象とした「気になる」生徒の学年および男女の人数と割合が示されている。ここから、「気になる」生徒は男子に多いことが分かる。また、学年別にみると、学年が上がるに従って、やや数が減少する傾向が見られた。また、4年生の人数は少ないが、これは主として定時制に在籍する学生であるため、もともとの対象者が少なかったためである。

なお、全日制と定時制の内訳は、全日制が520(89.8%)、定時制が59(10.2%)であった。

表1 「気になる」生徒の学年・性別人数

	1年	2年	3年	4年	合計(%)
男子	136	120	105	9	370(63.9)
女子	66	74	67	2	209(36.1)
合計	202	194	172	11	579(100)

2. 全体の結果

表2には学年別および全体の領域別平均得点と因子別平均得点が示されている。領域別平均得点および因子別平均得点について、学年間の差をみるために一元配置の分散分析を行った。その際、4年生は人数が少ないため、3年生と一緒にし、「3年生以上」としてまとめた。分析の結果、領域別平均得点においても因子別平均得点においても、学年間に有意な差は見られなかった。

全体の傾向をみると、領域別平均得点では、「d. 生活場面」(2.57)の平均得点が比較的高かった。一方、因子別平均得点では、「③順応性の低さ」(2.60)、「①対人的トラブル」(2.39)、「⑤衝動性」(2.35)の順で平均得点が高かった。

表2 「気になる」生徒についての質問紙の結果

	学年			全体 n=579	
	1 n=202	2 n=194	3以上 n=183		
領域別 平均得点	a. 教師との関係	2.14	2.16	2.27	2.19
	b. 友だちとの関係	2.10	2.15	2.10	2.11
	c. 集団・学習場面	2.35	2.35	2.29	2.33
	d. 生活場面	2.56	2.62	2.53	2.57
	e. その他	2.30	2.39	2.22	2.30
因子別 平均得点	①対人的トラブル	2.34	2.42	2.42	2.39
	②落ち着きのなさ	2.28	2.19	2.22	2.23
	③順応性の低さ	2.50	2.69	2.62	2.60
	④ルール違反	2.25	2.27	2.20	2.24
	⑤衝動性	2.36	2.31	2.39	2.35

表3には平均得点が比較的高かった項目のうち、上位10項目がまとめられている。そのうち4項目が「d. 生活場面」、3項目が「a. 教師との関係」の領域であった。また、「③順応性の低さ」因子の項目が2項目含まれていた。

表3 平均得点が高かった項目

領域	因子	項目	平均得点
e		状況に合わせたコミュニケーションが難しい	3.08
d	③	日によって調子の良い時と悪い時の波が大きい	3.04
d		不得意なことに取り組もうとしない	2.95
d		好きなことには集中する(興味が限定している)	2.94
a	③	一度主張し始めるとなかなか自分の考えを変えない	2.90
a	②	他のことが気になって、教師の話を最後まで聞けない	2.84
b		特定の友だちとしかかかわらない	2.84
a	①	自分が行った行動を認めようとせず、言い訳をする	2.81
e		集団活動に参加できない	2.81
d	⑤	いけないと分かっているのに、ついついやってしまう	2.73

3. 男女別の結果

性別によって「気になる」行動特徴に違いがあるかをみるために、領域別平均得点、因子別平均得点および60項目それぞれの平均得点についてt検定による分析を行った。

表4には領域別平均得点と因子別平均得点の男女別の結果がまとめられている。ここから、領域別平均得点においては性別による有意な差は認められなかった。また、因子別平均得点においては「①対人的トラブル」においてのみ有意な差が認められた。すなわち、女子の平均得点(2.51)は男子の平均得点(2.33)に比べて有意に高くなっていた。

表5には、項目ごとの男子および女子の平均得点についてt検定による分析を行った結果、5%水準で有意差が認められた項目が示されている。有意差が認められた項目は全部で11項目あった。そのうち7項目は男子の平均得点が高かった。そのなかには「体の動きがぎこちない」「具体的に指示しないと理解が難しい」「友だちにちょっかいをだす」「手足をそわそわ動かしたり、きょろきょろしたりする」など行動統制や注意などに関する項目が含まれていた。

一方、女子の平均得点が高い項目は4項目であった。項目としては、「日によって調子の良い時と悪い時の波が大きい」「ちょっとしたことでいやがらせをされたと思ってしまう」「友だちがしている行為に対して怒る」などの情動や対人関係に関する項目が含まれていた。

表4 「気になる」生徒についての質問紙の男女別の結果

		男子 n=370	女子 n=209	差 女-男
領域別 平均得点	a. 教師との関係	2.19	2.20	0.01
	b. 友だちとの関係	2.10	2.14	0.04
	c. 集団・学習場面	2.34	2.31	-0.03
	d. 生活場面	2.56	2.59	0.03
	e. その他	2.35	2.22	-0.13
因子別 平均得点	①対人的トラブル	2.33	2.51	0.18 *
	②落ち着きのなさ	2.24	2.21	-0.03
	③順応性の低さ	2.56	2.68	0.12
	④ルール違反	2.23	2.25	0.02
	⑤衝動性	2.34	2.36	0.02

* p<.05

表5 項目ごとの性別による t 検定の結果

領域	因子	項目	平均得点		差 女-男	
			男子	女子		
e		体の動きがぎこちない	2.02	1.63	-0.39	***
d		具体的に指示しないと理解が難しい	2.83	2.45	-0.38	**
b	⑤	友だちにちよっかいをだす	2.31	2.04	-0.27	*
b		友だちの活動を妨害したりする	1.89	1.64	-0.25	**
c	②	手足をそわそわ動かしたり、きよろきよろしたりする	2.35	2.11	-0.24	*
e		変わった声や話し方をする	1.92	1.68	-0.24	*
e		課題や活動を順序だてて行うことが難しい	2.47	2.24	-0.23	*
d	③	日によって調子の良い時と悪い時の波が大きい	2.83	3.40	0.57	***
b	①	ちょっとしたことでもいやがらせをされたと思ってしまう	2.12	2.60	0.48	***
b	①	友だちがしている行為に対して怒る	2.06	2.39	0.33	**
d	⑤	一度怒るとなかなかおさまらない	2.20	2.47	0.27	*

***p<.001 **p<.01 *p<.05

4. 課程別の結果

表6には、全日制と定時制に分けた結果が示されている。t 検定による分析を行った結果、領域別平均得点の5領域および因子別平均得点の5因子すべてにおいて、全日制の「気になる」生徒に比べ定時制の「気になる」生徒の平均得点が高くなっていた。

表6 「気になる」生徒についての質問紙の課程別の結果

	全日制	定時制	差		
	n=520	n=59	定-全		
領域別 平均得点	a. 教師との関係	2.15	2.54	0.39	***
	b. 友だちとの関係	2.09	2.35	0.26	***
	c. 集団・学習場面	2.30	2.61	0.31	***
	d. 生活場面	2.53	2.88	0.35	***
	e. その他	2.28	2.53	0.25	**
因子別 平均得点	①対人的トラブル	2.36	2.66	0.30	**
	②落ち着きのなさ	2.19	2.59	0.40	***
	③順応性の低さ	2.57	2.92	0.35	***
	④ルール違反	2.21	2.49	0.28	**
	⑤衝動性	2.31	2.72	0.41	***

*** p<.001 ** p<.01 * p<.05

5. 障害の診断名の有無別の結果

分析の対象となった579件のうち障害の診断名のある（診断名が伝えられている）生徒は55名であり全体の9.5%であった。診断名なしとされた生徒は473(81.7%)、未記入は51名(8.8%)であった。

そこで、診断名「あり」群と「なし」群について領域別平均得点と因子別平均得点についてt検定による分析を行った(表7)。

その結果、広汎性発達障害などの特徴と関連する領域である「e. その他」については、診断名「あり」群の平均得点が診断名「なし」群に比べて有意に高かった。逆に、領域別平均得点の「a. 教師との関係」「c. 集団・学習場面」については、むしろ診断名「なし」群の平均得点が診断名「あり」群に比べて有意に高かった。また、因子別平均得点では、「①対人的トラブル」「②落ち着きのなさ」「④ルール違反」「⑤衝動性」の4因子については、診断名「なし」群の平均得点が診断名「あり」群に比べて有意に高かった。

次に、項目ごとにt検定を行ったところ、60項目中27項目において5%水準で有意差が認められた。表8にはそのうち1%水準で有意差が認められた12項目が示されている。

ここで、「予定が急に変わると混乱する」「体の動きがぎこちない」の2項目は診断名「あり」群の方が「なし」群よりも平均得点が高かった。一方、診断名「なし」群の平均得点が「あり」群よりも高い項目は10項目あった。すなわち、「授業中に、友だちに話しかける」「周りの生徒につられて騒いでしまう」「集団で活動する時、自分勝手に振る舞う」「全体への指示に従わない」「他の人の意見を聞き入れない」といったように、領域では「c. 集団・学習場面」領域の項目が5項目と最も多く含まれていた。また、因子では、「①対人的トラブル」「④ルール違反」「⑤衝動性」の項目が2項目ずつ含まれていた。

表7 「気になる」生徒についての質問紙の診断名の有無別の結果

		あり n=55	なし n=473	差 なし-あり	
領域別 平均得点	a. 教師との関係	1.86	2.22	0.36	**
	b. 友だちとの関係	1.97	2.12	0.15	
	c. 集団・学習場面	2.02	2.36	0.34	**
	d. 生活場面	2.57	2.56	-0.01	
	e. その他	2.55	2.29	-0.26	*
因子別 平均得点	①対人的トラブル	2.07	2.42	0.35	**
	②落ち着きのなさ	1.97	2.25	0.28	*
	③順応性の低さ	2.58	2.60	0.02	
	④ルール違反	2.01	2.26	0.25	*
	⑤衝動性	1.93	2.39	0.46	**

** p<.01 * p<.05

表8 項目ごとの診断「あり」「なし」によるt検定の結果

領域	因子	項目	平均得点		差	
			あり	なし	なし-あり	
d		予定が急に変わると混乱する	2.64	1.97	-0.67	***
e		体の動きがぎこちない	2.47	1.85	-0.62	***
c	①	授業中に、友だちに話しかける	1.48	2.44	0.96	***
c	⑤	周りの生徒につられて騒いでしまう	1.49	2.26	0.77	***
c	④	集団で活動する時、自分勝手に振る舞う	1.72	2.47	0.75	***
c	④	全体への指示に従わない	1.70	2.42	0.72	***
a		教師に対して、反抗したり、抵抗したりする	1.53	2.16	0.63	**
b		困っている友だちを見て笑ったり楽しんだりしている様子がある	1.42	2.05	0.63	***
c	①	他の人の意見を聞き入れない	2.13	2.74	0.61	**
d	⑤	いけないと分かっているのに、つついやってしまう	2.18	2.78	0.60	**
a		「止めなさい」などの否定的な言葉に過剰に反応する	1.55	2.04	0.49	**
b		友だちの活動を妨害したりする	1.40	1.84	0.44	**

*** p<.001 ** p<.01

IV. 討論

本研究は、幼児期から青年期までの一貫した支援体制のあり方を検討することを目指し、高校における「気になる」生徒の特徴を明らかにすることを目的とした。具体的には宮城県および京都府の高校 144 校を対象とし、「気になる」生徒の行動に関する質問紙調査を行い、有効回答 579 件について分析を行った。

その結果、①高校における「気になる」生徒の問題の全般的特徴、②性別による違い、③診断の有無による違いの大きく3つの側面が明らかとなった。

まず、高校における「気になる」生徒の全般的特徴についてみると、領域別平均得点と因子別平均得点は全体的には必ずしも高くはなかった。従来の保育場面における研究、小学校、中学校場面における研究結果と比較すると、保育所、小学校、中学校、高校と上がるに従って、保育者や教師の「気になる」認識は下がる傾向にあった。とりわけ、「落ち着きのなさ」「衝動性の高さ」などは、学年が上がると目立たなくなる傾向があった。しかし、その一方で年齢が上がっても比較的高い平均得点を示す生徒もいる。このような生徒の中にはコミュニケーション上の問題を抱える生徒が多いと思われる。また、適切な支援がなされないと自尊感情の低下や孤立感、疎外感等によって「気になる」行動が常態化してくる場合もある。したがって、行動がなかなか改善しない場合には、生徒に対する働きかけと同時に生徒を取り巻く人的環境や物的環境を見直して見るが必要になると考えられる。

次に、性差についてである。本研究の分析対象 579 件の性別の内訳は、男子生徒が 370 件、女子生徒が 209 件であった。このように、「気になる」生徒に男子が多い傾向は、保

育所、小学校、中学校における研究結果と共通している(本郷他, 2007; 相澤・本郷, 2008; 相澤他, 2009)。しかし、「気になる」生徒に女子のしめる割合は、小学校の調査(相澤・本郷, 2008)では 14.6%、中学校の調査(相澤他, 2009)では 21.5%であった。本研究の高校の調査における女子生徒の割合は 36.1%であることから、「気になる」生徒にしめる女子の割合は年齢に伴い増加する傾向にあると思われる。この理由として、比較的年齢が低い場合には、行動の激しさなどから男子の「気になる」行動が目立つと考えられる。そのため、この時期に支援を必要としている女子がいても、十分な支援がなされない場合もあると考えられる。しかし、行動が目立たないために適切な支援がなされないでいると、学校生活の中で十分な人間関係は形成されず、次第に「気になる」行動が顕在化してくることが考えられる。

また、教師の「気になる」側面は男女で異なっていた。女子の平均得点が高い項目には「日によって調子の良い時と悪い時の波が大きい」が含まれていた。これには、一つには本人の体調が関係していると考えられる。しかし、それだけではなく、これまでの小学校の調査などから、日による調子の違いの背景には、不得意な教科がある日や行事の問題などがあることも報告されている。したがって、「日によって調子の良い時と悪い時の波が大きい」と感じられる生徒の場合には、意識をして観察していくことによってその背景を捉え、具体的な対応を考えていくことが必要となる。一方、男子の平均得点が高い項目は、「体の動きがぎこちない」「具体的に指示しないと理解が難しい」など行動の統制や注意などに関する項目であった。このような傾向は幼児期の結果とも共通している。このように、男子と女子とでは「気になる」行動に違いがあるため、支援にあたっては、各々の問題の背景に目を向けた上で、支援計画を立案していく必要があると思われる。

最後に障害の診断名の有無による違いである。今回の調査は、特に障害の診断がなされている生徒を対象としたものではなかったが、得られた回答には障害の診断がなされている生徒も含まれていた。そこで、診断名の有無別の「気になる」傾向を検討した結果、広汎性発達障害の特徴などに関連する「e. その他」領域では、診断名がある生徒の方の平均得点が高かった。しかし、「a. 教師との関係」「c. 集団・学習場面」といった領域および「①対人的トラブル」「②落ち着きのなさ」「④ルール違反」「⑤衝動性」の4因子では、診断名がある生徒よりも、むしろ診断名がない生徒の平均得点が有意に高かった。

これは、障害の有無そのものによる違いというよりも、これまでの支援の結果だと考えられる。すなわち、診断名がある(あるいは診断名が学校に伝えられている)生徒の場合には、保護者の協力などもあり、比較的支援体制が構築しやすい。しかし、診断名がない(あるいは学校に伝えられていない)生徒の場合には、十分な支援がなされていない可能性があると考えられる。したがって、診断名の有無にかかわらず、生徒の支援ニーズをよく見極めて学校現場における支援を行うと同時に保護者との連携を進めていくことが重要となると考えられる。

文 献

- 相澤雅文・本郷一夫. (2008). 集団参加に困難さをかかえる子ども：小学校1年生～3年生の学級担任の調査から. 日本特殊教育学会第47回大会発表論文集, 143.
- 相澤雅文・本郷一夫・中村佳世・半澤万里. (2009). 中学・高校における「気になる」生徒の理解と対応2. 日本発達心理学会第20回大会発表論文集, 印刷中.
- 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研究. 発達障害研究, 25, 50-61.
- 本郷一夫・飯島典子・杉村僚子・高橋千枝・平川昌宏. (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. 東北大学大学院教育学研究科教育ネットワーク研究室年報, 5, 15-32.
- 本郷一夫(編). (2006a). 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.
- 本郷一夫. (2006b). 保育現場における支援. 本郷一夫・長崎勤(編)：特別支援教育における臨床発達心理学的アプローチ(pp.182-190), ミネルヴァ書房.
- 本郷一夫・飯島典子・平川久美子・杉村僚子. (2007). 保育の場における「気になる」子どもの理解と対応に関するコンサルテーションの効果. LD研究, 16(3), 254-264.
- 本郷一夫・相澤雅文・半澤万里・中村佳世. (2009). 中学・高校における「気になる」生徒の理解と対応1. 日本発達心理学会第20回大会発表論文集, 印刷中.
- 伊藤斉子・川崎千里・土田玲子・円城寺しづか・草野美根子. (2001). 教師からみた児童の教育指導困難性と神経学的・神経心理学的背景に関する研究. 小児の精神と神経, 41(2・3), 157-168.