

小学1年生の児童の逸脱行動に対する教師の個人および 学級集団へのフィードバック

高橋 朋子¹ 無藤 隆²

本研究の目的は、児童の逸脱行動に対し、教師がどのようなフィードバックを行っているのか、その特徴を明らかにすることである。小学1年生の学級観察を約70時間行い、ある児童の逸脱行動に対するフィードバックの事例を対象に検討を行った。教師は児童個人に対して簡潔なフィードバックを行うだけでなく、学級を含めたフィードバックを行うこともあった。ここでは、フィードバックの対象に学級を含めたり、フィードバックの内容にユーモアを交えて学級を参加させるなど、フィードバックが学級で共有されていることが明らかになった。さらに、フィードバックに学級の規範が関わっており、そのため学級の問題として取り上げられていた。このような個人への関わりと学級への関わりとの共有は、行動修正などによる個別化されたフィードバックでは見られない特徴であり、行動面に課題のある児童に対する教師の関わり方の手がかりの一つとして考えられる。

問題と目的

ADHDの児童、もしくは、診断を受けるまでには至らなくても、行動のコントロールがうまくいかない子どもは、授業場面をはじめとして構造化された場面でも集団から逸脱したり、対人トラブルが増加するために、教師や大人から注意、叱責をよく受けて、二次的な問題を生じたり、学級経営上で教師の大きな悩みの種になることがある(近藤, 2001)。

行動面の問題に対する対応を考える際、ADHD児への対処方法の一つである行動修正が参考となる(Atkinson, & Hornby, 2002; 上野, 2003)。これは、特定の行動を対象とし、賞と罰を含んだフィードバックを用いて行動を改善する方法である(Kazdin, 2001)。行動修正は、外的強化を用いるという点が大きな特徴であるが、フィードバックにおける、即時性や因果関係の一貫性、簡潔さなどの重要性も指摘されており(Barkley, 2000; Holowenko, 2002)、行動コントロールの方略として手がかりとなりうる。しかし、子どもに対するコントロールの仕方については、文化による違いがあり、例えば、日本の学級では、教師の権威が目立つような形でコントロールを行わないこと(ルイス・土田, 1995)、班などの小グループを巧みに

コントロールして大きな集団をコントロールする手法を用いていること(白井, 2001)がアメリカの学級との違いとして挙げられている。そして、子どものセルフコントロールの発達を促す働きがあること、子ども相互の行動修正を起しやすくなるような効果があると白井(2001)は指摘している。したがって、教師がフィードバックを行いながら行動コントロールを行うことは予想されるが、加えて、日本の学校の教室場面で行われていることから示唆を得ることも重要であると考えられる。

以上より本研究では、集団や規則・規範から逸脱している行為(発話のみは含めない)を「逸脱行動」とした上で、教室場面において、教師が児童の逸脱行動に対し、どのようなフィードバックの仕方を行っているのかということについて明らかにすることを目的とする。なお、小学校入学当初は、学習面の問題より行動面の問題が目につきやすいといわれ(田中, 2004)、さらに近年、1年生の子どもたちに関して行動コントロールの欠如が課題とされていることから(汐見, 2001)、小学1年生を対象とする。具体的には、行動面に課題を抱えていた岩田くん(仮名)という男子児童に焦点を当て、岩田くんに対する教師の関わりについて、1学期から2学期にかけて縦断的に記録をとり、教師のフィードバックの内容について検討を行う。

キーワード：小学1年生、逸脱行動、フィードバック、学級

1 私立小学校教諭 2 白梅学園大学/お茶の水女子大学大学院人間文化研究科客員教授

方法

1. 対象

(1)対象学級および対象児 関東圏公立小学校1年生の1学級(男子20名、女子18名)。担任教師は40歳代の男性である。本研究の対象児、岩田くん(仮名)は、観察開始当初、担任教師にとって気になる児童であり、「他の子どもにも暴力をふるう」「落ち着きがない」ということが気がかりの理由として述べられていた。ただし、ADHD等の診断名がつけられる程度ではなく、知的レベルについては高い方である。

(2)分析対象 2004年5月下旬から2004年11月上旬の間、1週間に1回(朝の会から4時限目まで)、授業を中心に、朝の会や休み時間なども含めて約70時間にわたり参与観察を行い、1日の記録17回分を分析対象とした。なお、授業数は65時限分(1学期36時限、2学期29時限)である。

2. 手続き

ビデオカメラ2台を設置し、映像と音声を記録した。補助としてフィールドノーツに記録を行った。月に2~3回、観察後もしくは授業間の休み時間に、児童の様子などについて担任教師と15分から20分程度の話し合いを行った。観察者である筆者は、「いい先生になるために、みんなのお勉強している様子を見にくるお姉さん」と児童たちに紹介された。教室では不自然でない程度に児童と相互交渉をもった。

3. 事例の抽出

ビデオ映像よりプロトコルを作成し、教師が岩田くんに対し、言葉や行為により関わっているエピソードを事例として抽出したところ、全事例数は182事例となった。一日の平均事例数は10.7事例(range3-22)で

ある。なお、事例の単位については、岩田くんの行為に対する教師のフィードバックが完結するまでを1事例として数えることを原則としており、ある程度の時間が経過した後に再びフィードバックが生じている場合でも、岩田くんの同一の行動に対するフィードバックである限りは1事例として数えている。

本研究では、集団行動、授業ルールや教師が示した規則、道徳など社会生活の規範から外れる行動を「逸脱行動」と定義し、教師の関わりの対象となっている事柄が「逸脱行動」である事例を抽出したところ、61事例となった。その中で、「逸脱行動」に対して、教師が制止や否定の意図、望ましくないという否定的な評価を含んだフィードバックを行っている事例が49事例特定され、これらの事例を対象として分析を行った。

結果と考察

1. 全体的特徴

「逸脱行動」の内容は、定位置やいるべき場所から動いて離れてしまう行動、自席や定位置にはいるが授業態度として望ましくないことをしている行動、友達に対して手を出すなどの攻撃をする行動の主に3種類が見られた。岩田くんの「逸脱行動」の80%において、教師は明らかにその行動を否定する内容のフィードバックを行っており、それ以外には、岩田くんに対し個別に指示を出すなどの対応を行っていた。

なお、授業などの内訳は、国語が13回と最も多く、朝の会が9回、そして体育7回、算数6回と続いている。国語の授業は授業数が18時限と最も多いことから当然と考えられるが、朝の会の時間が1日約20分程度であることを考慮すると、朝の会に生じる頻度も多いといえるであろう。

2. 「フィードバック」の内容についての検討

TABLE 1 事例1 <個人に対するフィードバック> 7月2日 国語

[吉川くんが発言をする]	
1-1	T: はい、がんばった吉川くん到大拍手。
1-2	Cn: (拍手)
1-3	岩田: (前に出て行き、先生の背後へ隠れようとする)
1-4	T: じゃあえっと、それおかしい、岩田くん、それ座る。
1-5	岩田: (席に戻って座る)
1-6	T: では、ちょっとノートにまとめてみたいと思います。

注) 1-Xの番号は発言NO、Tは教師、子どもの名前は仮名、Cは発話者不明、Cnは複数の発話者、**は聞き取り不可能な発話、()は行為、[]は調査者による補足説明を示す。以下のトランスクリプトでも同様である。

TABLE 3 事例3 <テレビの横に隠れる> 6月25日 朝の会

	[朝の会で歌を歌っている。岩田くんは日直のため教室の前で立っている]
3-1	岩田：(左右にうろうろと歩く)
3-2	岩田：(テレビの横に隠れる)
3-3	T：[岩田くんに] 危ないからやめなさい、それ危ない、だめ。だめだよ。 [歌が終わる]
3-4	日直：先生のお話。
3-5	T：じゃあね、お話をしまーす。えっとね、さっき岩田くんがここにちょっといたんですよ。で、かくれんぼみたいな顔してここにこしていたんですけども、前に言ったように絶対にやめてほしい。ね、岩田くん、それからみんなも。分かってるよね。残念ながら、えっと学校のテレビはうすいテレビではありません。まだ厚いテレビですよ。今薄型のテレビってあるでしょ、液晶テレビとかね、そういうテレビならまだいいんでしょうけども、学校のテレビは <u>こういう大きなテレビですよ。これものすごく重い。でね、これ先生一人じゃ持てないぐらい重いんですよ。だけれども、見やすいために上に上げてあるでしょ、だからこんなのがどんと倒れてきたら大変ですよ。ですので、絶対ここには行かないでほしい。これお願いします。どんな理由があってもだめです。危ないから。ね。岩田くんいいね、これだめ。</u>

ける特定の行動という、個別化された話であるのに対し、教師がわざわざ個人の出来事を学級の出来事として拡張させているという点も、特徴的であるといえるであろう。以上より、「学級を含めたフィードバック」に注目することが必要であると考え、これらの事例を対象に質的に分析を行っていく。

TABLE 4 事例4 <授業中の立ち歩き> 9月3日 国語

	[漢字をノートに書き写す練習をしている。教師は机間巡視をして丸つけをしている。途中、岩田くんと三谷くんが別の児童の席のところに立っていることに教師が気づく]
4-1	T：はい岩田くん座る。なんで三谷くんは。(二人に手招きをして) ちょっとこっちおいで。
4-2	岩田・三谷：(教室の前へ行く)
4-3	T：はい、えーっと、 <u>勉強中にやっぱり立ち歩くのダメだよ。はい、だけれどもまあね、いい子たちなんですけれども、はい1番目、くすぐる。2番目、どうしようかな、先生の肩を一生懸命もむ、はい、どっちがいいかね。はい1番。</u>
4-4	Cn：1番!
4-5	T：はい、じゃあ2番がいい。
4-6	岩田：2番。
4-7	T：どっちがいいかね。
4-8	C：どっちもー
4-9	岩田・三谷：2番(先生の肩をもむ)
4-10	T：なんだこりゃ、知らない間に。もーう。
4-11	C：のっかっちゃえば。
4-12	T：はい、ありがとね。
4-13	C：お尻たたえちゃえば。
4-14	T：誰です、お尻たたけなんて言ったのは。失礼な。
4-15	Cn：(笑う)
4-16	岩田：(先生のお尻をたたく)
4-17	T：川村さん見てください。背中をたたくなのに、おい何やってんだよ。困ったね。はい、いいですか。次の時間は久しぶりの体育です。はいえっと、机の上をきれいにして、椅子を入れて行きたいと思います。はい、日直さん。

(2)「学級を含めたフィードバック」の事例分析

「学級を含めたフィードバック」において、教師がどのようなことを行っているのか、事例分析を行い検討していく。事例3は、教室のテレビの横にふざけて隠れた岩田くんに対し、教師が危ないと注意する場面である。

みんなで歌を歌っているときに、岩田くんがふらふらと歩きテレビの横に隠れたため、岩田くんに対し教師が「危ないからやめなさい」と注意している(3-3)。その後、朝の会の「先生のお話」の際に、岩田くんの行動について話をしていることから(3-4)、明らかに教師は学級に向けて話をしている。さらに、ただ学級全体に話をしているというだけでなく、その行動をやめてほしいという内容の直後に「岩田くん、それからみんなも」と言っていることから(3-5下線部)、注意を促す対象が岩田くんを含めた全員であることが分かる。岩田くんの行為であるため、本来は岩田くん個人に注意をして終わりにしてもよいことであるが、わざわざ「みんな」にも注意を喚起し、「危ないので絶対にテレビの横には行かない」ということを学級全体に伝えている。教師はフィードバックの対象に特定の児童だけでなく「学級のみんな」も含まれていることを明示し、話をしているのである。

また、テレビの横に行くことがなぜ危険であるのかということについて、「学校のテレビは重く、万一倒れてきたら危ないので、絶対にそばに行かないでほしい」(3-5波線部)と説明している。ただ禁止のみを伝えるのではなく、あわせてその理由も明確に伝えている。

このように、教師がフィードバックの対象に学級を含めたり、話の中で理由を説明している事例がいくつか見られる。なお、理由については、「なぜ先生が注意したか言います」などと、注意を行った理由を説明することをはじめに明示する事例もある。

事例4は、立ち歩きのした岩田くんと三谷くんに教師が注意した場面である。個別に課題に取り組む際、自分の課題が終わってしまっても、授業中は立ち歩きのしないということが授業ルールであり、2学期には暗黙のこととして学級に定着している。しかし、岩田くんと三谷くんの二人は立って別の場所におり、教師は二人を教室の前に呼んだ上で、「授業中に歩くのはやっぱりだめだね」と授業ルールを確認する(4-3下線部)。その後、二人が授業ルールを守らなかったことへの対処として、「くすぐる」「先生の肩をもむ」という2つの選択肢を示し、学級の児童たちに選択させている(4-3波線部)。つまり、岩田くんに対するフィー

ドバックの中で、それに伴う対処の選択に児童たちを参加させている。しかし、結果的に岩田くんたちが自ら教師の肩をもみはじめ(4-9)、それに対し「お尻たたえちゃえばば」などという発言も飛び出し(4-13)、学級全体に笑いが生じて楽しい雰囲気となる(4-13~4-17)。

以上のように、その日に突発的に生じた行動ではなく、暗黙のものとして定着していることの場合、教師は学級も注意の対象にするというよりは、規則の確認という程度でとどめている。しかし、わざわざ学級に向かって確認することで、より定着を促そうとしていると考えられる。

また、選択肢を提示するという形で、教師の方から積極的に学級を関わらせている。このような選択肢は他にも3事例において見られ、選択肢の内容はその時々によって変わっているものの、多くに「くすぐる」が含まれている。どの項目も望ましくない行動に対する罰の一種ではあるが、「くすぐる」という茶化した内容が入っていることで、児童たちの反応が盛り上がり、結果的に笑いが生じるなどユーモアが含まれる内容となる。フィードバックの内容が否定的であることを考えると、ユーモアは否定のニュアンスを薄れさせるものであるが、注意が必ずしも緊張感だけをもたせるものではないという点で興味深い。

(3)学級規範の関連—「クラスの約束」—

対象学級では、教師の学級経営の手段として、「クラスの約束」(以下「約束」)が存在し、3箇条がクラスの約束事として教室の壁に掲げられ明確に提示されている。「学級を含めたフィードバック」において、対象となっている事柄の性質を見ると、暴力(他者をぶつ、蹴るなど)や、危険に直結する可能性のある行動など、身体に被害が及ぶおそれがある事柄が対象となっている事例が7事例と多く見られるが、それは、このような行動が「約束」3箇条の1つである「命を大切に」と密接に関わっているためと考えられる。そこで、「約束」がフィードバックにどのように関わっているのか、事例を取り上げて検討する。事例5は、岩田くんが上野くんと棒をふりまわしていたため、教師が厳しく注意する場面である。

あさがおセットを片付ける説明の際に、前もって教師は「棒でちゃんばらをするなどふざけないこと」という注意を行ったにもかかわらず、岩田くんは上野くんと、休み時間に棒を持って二人でふざけていたため、教室に戻ってきてその状況をちょうど見かけた教師

TABLE 5 事例5 <棒を振り回す> 10月1日 生活科

[あさがおが枯れたため、あさがおセットの片づけを行った。その後の休み時間に、岩田くんと上野くんが、ぬいた棒（つるが巻きつくためのもの）を持って振り回しふざけていたため、教師が厳しく注意する]

[はじめ省略]

5-1 T: [岩田・上野くんに] 何で怒られたか分かるか? 何で? わかんないか? 岩田くん分かるか? 分かんない。頭使って考えろよー。これだろ（「約束」3箇条が書いてある貼紙の「命を大切に」をさす）。頭使わなきゃだめだよ***。

5-2 T: はい、お話をします。大事な話をするので話を聞いてください。はい、えっとね、この二人、岩田くんと上野くんのこと先生ね、怒りました。注意しました。上野くんと岩田くんのこと先生好きですけどね、先生のクラスの子どもですから、大好きですけども、大好きだから注意しました。みなさんどう思うか考えてください。岩田くんと上野くんは、ここでこれを持ってこうやったんだよね（振り回す）。いいんですか? それで。

[中略]

5-3 T: はい。そういうことです。さ、先生は一生懸命考えたうえで、二人を怒りました。怒る意味分かりますか?

5-4 Cn: うん。

5-5 C: 命を大切に。

5-6 T: そうだよな。

5-7 C: 好きだから注意。

5-8 T: ちょっとかして、上野くん。先っぽこれこうなってますよね。万が一、万が一何かのほずみでこれがこうやって飛んでっちゃって、これが岩田くんの目にこれが入ったらどうなると思う? 考えただけで先生は恐ろしくなりますよ。考えただけで涙が出てきちゃうぐらい怖い。これとんがってないけど、周りがとってもこれ切れやすくなってるの分かりますか? 触れば分かりますよ。こんなのが飛んでって目に入ってみなさい。どうなる? 考えただけで怖いでしょ。ね。だから、この二人を注意しました。怒ったっていいですよ。だけども、おうちの人にもし聞かれても先生はきちんと答えるつもりです。（「約束」3箇条の貼紙を指さす）

5-9 Cn: 命を大切にー

5-10 T: みんなのおうちの人にもあの3つを守って、こういう子になりますよ、させますよってことで、おうちの人にも分かりましたって言ってもらいますからね、先生ね。だから、今は注意しました。あるいは怒ったって考えてもらっていいですよ。おかしいですか? 先生がやったこと。

5-11 Cn: ううん。

5-12 T: もしこれで、本当に大森くんの目に入っちゃったりしたら、これはごめんなさいじゃすまないよね。嘘じゃないよ。ね、上野くん、岩田くんの目に入んなかったから運がいいのかもしれない。岩田くん、上野くんが怪我しないで運がいいのかもしれないぞ。どうぞやめてくださいね。

5-13 岩田・上野: はい。

5-14 T: その話はしましたよね。危ないからやめてほしいって言ったよね、さっきね。なので、大きな声で注意したし、怒ったのかもしれない。うなずけますか? 二人とも。納得できる? 上野くん。

5-15 上野: (うなずく)

5-16 T: 岩田くんいい?

5-17 岩田: (うなずく)

5-18 T: 絶対なおしてください。やめてくださいね。はい。

[この後、以前、傘でちゃんばらをして唇を怪我したという子どもの話をする]

は、二人に対して叱責する。その後、教師は学級に向かって岩田くんと上野くんを怒った理由を説明し、その理由について児童たちが納得できるか確認し、二人に対し「今後は絶対にやめてほしい」と念をおしている。

事例5では、「命を大切に」という「約束」が関連しており、実際に事例の中でも何度か「約束」が出現している。はじめ二人を叱責した際に、怒られた理由に

ついて「命を大切に」に反するからだということを教師自ら示唆している(5-1下線部)。その後、学級に向かって状況説明をし、怒った理由を児童たちに考えさせたところ、ある児童から「命を大切に」が挙げられ(5-5)、教師が同意している(5-6)。さらに、教師は二人を怒った根拠として「約束」を指摘し(5-8下線部)、児童たちがそれを斉唱している(5-9)。

「約束」が関連している事例5において行われている

ことを整理すると、1つ目に、フィードバックの基準として「約束」が適用されている。教師は棒を振り回したから注意したというよりは、「命を大切に」に反する行動であるため注意したといえるだろう。2つ目に、学級の約束に関わることであるため、学級の問題として取り上げている。具体的には、「みなさんどう思うか考えてください」と問題提起をする形で、「約束」と照らし合わせたときに、岩田くんと上野くんの行動が適切といえるかどうか、学級の児童たちにも考えさせている。そして、「棒を振り回す」という行動がどうして「命を大切に」に反するのか、「万一棒の先が目に入ったら大変なことになる」と説明し、教師自身の経験談も持ち出すことで児童たちに理解させている。

なお、教師が危惧していた岩田くんの暴力に対しては、6事例のうち3事例において、教師は「約束」を適用させて「学級を含めたフィードバック」を行っている。

(4)児童の成長と「クラスの約束」を用いる意味

①対象児

担任教師が1学期は「岩田くんは大変」と何度も気がかりを述べていたことに対し、2学期には「だいぶ落ち着いてきた」と評価するようになり、3学期になると「今では全然目立っていない」と述べるまでに至った。実際に、暴力が1学期には7回見られているが、2学期には全く見られなかった。また、落ち着きのなさが、危険につながるような行動を引き起こすこともあったが、一度注意されたことをくり返すということではなかった。岩田くんが行動面において集団から逸脱しているため、教師にとって困難を感じる児童であったが、教師の指導により、岩田くん成長が見られたといえるであろう。

本研究において、具体的な強化の手段をとらなくても行動の改善が見られた理由として一つには、「約束」が特定の児童だけでなく学級の児童全員に共有されるものであり、また、学級を含めた教師の指導により、学級レベルで「約束」が定着していったためと考えられる。例えば、事例5において、あさがおセットの棒を振り回す行動は特異的な出来事であり、今後同一の状況が起こる可能性は限りなく低いと思われる。しかし、教師は具体的な行動を抽象化した規範に置き換え、その規範の順守を丁寧な指導により徹底させたため、行動修正における一般化の困難という限界 (Anastopoulos, & Shaffer, 2000) を補うことが可能であったのではないかと推察される。

②学級の児童

2学期中盤になると、学級全体の成長ということについて、担任教師は「ある程度の制約を自分たちで課すようになってきて、暗黙のうちに分かっているような感じがした」「暗黙のルール3つ(「約束」)があって、クラスみんなが共通してこれだけはこの部分は大方の子どもは順守しようとする意識は動いているような気がする」と述べている。教師が「約束」という枠を用いているのは、はじめのうちは、教師から子どもたちに明示して課し、指導の際によりどころとして示すものであるが、教師は児童たちの中に暗黙のものとして存在するようになってほしいと考えている。

また、これらの約束事は安定したものとして常に存在しているため、低学年の児童にとって言葉としては定着しやすく、実際、多くの児童が「約束」のフレーズを口に出したり、持ち出す場面が何度か見られている。しかし、児童が本当に「約束」の意味を理解し、自分の行動と照らし合わせて適切な判断ができるようになるためには、ただ「約束」を明示したりくり返すだけでなく、学級全体および児童一人ひとりに関係していることを前提とした上で、フィードバックにおいて「出来事」と「約束」を関連づけて説明することに意味があると思われる。そして、このような日々の指導の積み重ねにより、教師の存在の有無にかかわらず、児童自身で律する力を身につけていくという意味があると考えられる。

総括的考察

教師は児童の逸脱行動に対し、フィードバックによって主に行動の制止を行っていたが、本研究では、特定の個人だけでなく学級を含めたフィードバックを行っていることが見出された。そこで、「学級を含めたフィードバック」に焦点を当て、その特徴を明らかに

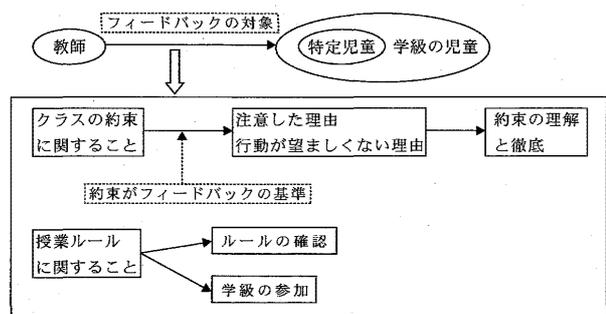


図1 「学級を含めたフィードバック」において行われていること

してきた。これまでの分析で明らかになったことを図1に示す。

具体的には、以下の3点が見出された。1つ目に、フィードバックの対象に学級を含めていた。それによって注意を学級全体に喚起していた。2つ目に、フィードバックに学級の規範が関わっていた。具体的には、対象学級において、「クラスの約束」がフィードバックの基準として適用されていた。個人においてフィードバックの基準がもうけられるのではなく、「クラスの約束」という形で基準自体が学級で共有されているため、教師は学級の問題として取り上げ、約束に反する行動が望ましくない理由を理解させ、くり返さないことを徹底させていた。このように学級を関与させ、「約束」の意味についての理解と定着を、学級レベルで促していた。3つ目に、授業ルールに関することは、学級全体でルールを確認したり、教師の方から学級を積極的に参加させて、フィードバックの内容をユーモアに変えるような対応を行っていた。以上をまとめると、フィードバックが様々な形で学級で共有されているといえ、個人を対象にしているにもかかわらず、学級の関連が見出された。

「個の集まりからなる集団」という二重性を特徴とするのが学級であり(伊藤, 2002)、学級全体の変容という観点からも、個人への関わりの重要性が指摘されている(高橋, 2004)。また、磯村(2003)は、問題が生じている状況を個人のみに戻元するのではなく、システム全体の問題として記述することの重要性を指摘している。本研究においては、学級レベルでの規範の存在により、個人への関わりと学級集団への関わりは一方方向の影響性にとどまらず、相互に関連していることが示唆された。

ある児童において何らかの配慮が必要であると考えるとき、個別に対応することは一般論として挙げられる原則であるが、教師は児童に応じた指導を行いながらも、個人への指導を特別なものとして扱うだけでなく、学級指導との両立、融合を図っていると考えられる。したがって、個人の課題について指導や支援を考える際、学級存在を切り離して考えるのではなく、指導方針や対応などにおいて、学級での共有が関わり方の手がかりの一つとして考えられるであろう。

今後の課題としては、複数の学級で調査を行い、本研究で明らかになったことがどの程度一般化できるか検討することが必要であろう。また、他学年と比較することで、1年生の特徴を明らかにし、幼稚園から小学校への移行時期である1年生への支援のあり方を検

討していくことも必要であると思われる。

文献

- Anastopoulos, A. D. & Shaffer, S. D. (2000). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. In Walker, C. E., & Roberts, M. C., *Handbook of Clinical Child Psychology* (3rd edition., pp. 470-494.). New York: Jon Wiley & Sons.
- Atkinson, M., & Hornby, G. (2002). Promoting mental health in schools. In *Mental Health Handbook for Schools*. (pp.46-58). New York: Routledge Falmer.
- Barkley, R. A.・海輪由香子(訳). (2000). バークレー先生のADHDのすべて. ヴィオス出版.
- Holowenko, H.・片野道子(訳). (2002). 親と教師のためのAD/HDの手引き. 二瓶社.
- 磯村陸子. (2003). 彼はどう語られたか? 小学校低学年クラスにおける語りの変容と個人の変容. *お茶の水女子大学人文科学紀要*, 56, 213-226.
- 伊藤美奈子. (2001). 教師とカウンセラー. 無藤隆・澤本和子・寺崎千秋(編著). *講座21世紀を生き抜く学級担任第3巻 子どもを見る目を鍛える*. (pp.23-40). ぎょうせい.
- Kazdin, A. E. (2001). *Behavior Modification in Applied Settings*. Belmont, CA: Wadsworth.
- 近藤文里. (2001). 軽度発達障害に関する研究と動向. *教育心理学年報*, 40, 133-142.
- ルイス(Lewis, C. C.)・土田稲子. (1995). 日米ビデオテープ製作プロジェクト-日米の教育者が「鏡」に写してみた自国の教育. 祖父江孝男・梶田正巳(編著). *日本の教育力*. (pp.201-226). 金子書房.
- 汐見稔幸. (2001). 幼児教育と小学校教育の間をつなぐ経験・情報の交流を密に. *子どもの未来社編集部(編). 小学校1年生の大研究*. (pp.30-41). 子どもの未来社.
- 高橋知己. (2004). 学級集団づくりのコンサルテーション. 石隈利紀・玉瀬耕治・緒方明子・永松裕希(編). *講座「学校心理士-理論と実践」3 学校心理士の実践 幼稚園・小学校編* (pp.79-89). 北大路書房.
- 田中容子. (2004). 軽度発達障害のアセスメント. 石隈利紀・玉瀬耕治・緒方明子・永松裕希(編). *講座「学校心理士-理論と実践」3 学校心理士の実践 幼稚園・小学校編* (pp.27-39). 北大路書房.

上野一彦. (2003). *LD (学習障害) と ADHD (注意欠陥多動性障害)*. 講談社.

臼井博. (2001). *認識と文化9 アメリカの学校文化 日本の学校文化—学びのコミュニティの創造*. 金子書房.

謝辞

調査にご協力くださった小学校の先生と児童のみなさまに深く感謝申し上げます。