

発達障害の可能性のある生徒への教育的支援に関する 中学校教師の相談過程¹

嵯峨麻美¹・細越久美子²

Junior high school teachers' help-seeking process on supporting students with possible developmental disorders Asami Saga and Kumiko Hosogoe

要旨

本研究は、中学校教師が発達障害の可能性のある生徒に教育的支援を行うまでの相談過程と、相談過程が促進/抑制される背景要因を明らかにすることを目的とした。中学校教師8名を対象に半構造化面接を行なった結果、相談過程には、「問題の気づき」「要支援かの査定」「問題対応力の判断」「問題対応の援助要請」の4段階があり、特に教育的支援の必要性を検討する「要支援かの査定」に難しさを感じ、相談過程が中断する傾向があった。また、相談過程が促進/抑制される背景要因として、教師が「問題対応の援助要請」を積み重ねながら進展する組織内意思決定に基づいて、教育的支援の必要性が判断されるという集団特性が大きく影響していた。

キーワード：発達障害、教育的支援、中学校教師、相談過程

Abstract

This study aims to explore the junior high school teacher's help-seeking process on supporting students with possible developmental disorders, and to find out factors which facilitate or inhibit the process. Eight junior high school teachers were interviewed using our semi-structured interview guide. We concluded that the process took four steps: "problem awareness," "support assessment," "problem solving ability," and "request for help-seeking." Among these steps, most teachers experience difficulty to assess the necessity of support. Accumulation of requests for help-seeking will lead to the decision-making in the school.

Key words: developmental disorders, educational support, junior high school teachers, help-seeking process

I. 背景と目的

1. 特別支援教育への転換と体制整備の現状

平成19年4月の学校教育法の改正・施行に伴い、学校現場では特別支援教育が本格的に推進されている。従来の特殊教育から特別支援教育への転換によって、これまで障害種別として措置されず通常の教育を受けざるを得なかった発達障害のある生徒(滝澤, 2013)や、知的発達に遅れはないものの学習面または行動面で著しい困難を示す「発達障害の可能性のある特別な教育的支援が必要な児童生徒」(下山, 2013)が支援対象となった。それ以降、子ども一人ひとりの

教育的ニーズを把握し適切な指導や対応を行う「教育的支援」(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2012)が学校現場に求められるようになった。

下山(2013)は、教育的支援の具体的内容として、(a)特別支援教育の対象の増加への対応、(b)幼稚園、小・中学校、高等学校における校内支援体制の整備、(c)一人ひとりの教育的ニーズに応じた教育の実現、(d)教員の専門性の向上の4点の必要性を述べている。特に上記(b)については、特別支援教育に特化した校内委員会設置や、「特別支援教育コーディネーター」を指名し校務分掌として新たに位置付けること、(c)

¹医療法人のんびり さくらクリニック ²岩手県立大学社会福祉学部

については、個別の教育支援計画を作成し、指導内容・方法の工夫を計画的組織的に行うこと、(d)については、管理職、特別支援教育コーディネーター、特別支援学級及び通級による指導の担当者、通常の学級の担任それぞれが、職責と役割に応じて専門性の向上に取り組むことが重要であると述べている。これらの特別支援教育の進展状況について、斎藤・吉田・小野（2012）は、通常学級での特別支援教育の取り組みは発達障害の「状態像の知識普及段階」から「支援体制と支援方法の確立段階」へ移行したとしており、支援体制が整備されつつあるといえよう。

2. 教師の負担増と教育的支援に関する相談過程

先述のように、特別支援教育の体制は整備されつつあるが、その一方で教師の負担増も懸念される。滝澤（2013）は、中学校における特別支援教育が学級担任の個別的な配慮で対応する傾向に偏りがちであると、教師個人にかかる負担の増大を問題視している。また、尾崎（2006）も教師は教育的に問題解決をしようとしがちだが、問題解決ばかり注目していると、子どもの生きづらさを見逃してしまうこともあるなど、教員だけで問題に対応していくことの限界を指摘している（岩瀧・山崎，2009）。

中井・宇野（2005）は、特別支援教育導入に伴い、教師が困難に感じている点として、①教職員間で対象児童の特徴や現在の状況などを把握し、子どもたちに対して適切な対応や一貫した指導をしていくための「共通理解」、②通常学級の教員の多くは障害児教育を専門としていないという「障害児教育への不安」、③すべての児童への援助サービスの提供を懸念する「学級経営」、の3点を指摘している。特別支援教育の体制が整いつつあり、組織的対応が求められる一方で、教師個人は①のように組織全体が共通理解をもつこと自体に困難を抱え、その結果②や③といった不安や懸念を抱えながらも教師個人で解決しようとしているといえる。その背景には、相談すること自体への心理的負債感や自尊心への脅威といった否定的反応も関わっているだろう（相川，1987）。

酒井・野崎（2014）は、教職員間の協力や共通理解を促進させ相談しやすい職場環境づくり、外部の専門家・専門機関と連携した教師個人への援助のための相談体制構築が効果的であるとしている。しかしながら、実際の教育現場での相談過程は、「発達障害の可能性があるかどうか」の見立ての違いや、支援のあり方に

ついでに考え方の違いなどが、教師間での問題認識の共有の障壁となっていることが懸念される。それらによって、教師が相談を持ちかけたとしても理解されなかったり、期待していた援助を得るまでに時間がかかり、より負担感や疲労感が強まると予想される。

3. 本研究の目的

教師には、困難を抱えている生徒へ適切な教育的支援をすることが求められている。しかし、発達障害の可能性のある生徒の場合、問題行動が指導・教育されるべきものか支援が必要なものか、個性によるものか障害によるものか非常に曖昧であること、またその問題行動が常に見られるわけではないため教師間の共通認識をもつことが難しいことなどから、支援につなぐまでに複雑な過程を経ることが考えられる。そこで本研究では、発達障害の可能性のある生徒への教育的支援に関する相談過程（相談行動選択の心理的プロセス）および相談過程が促進／抑制される背景要因について明らかにすることを目的とした。第1調査では、発達障害の可能性のある生徒への指導・対応経験およびその際の同僚等への相談経験について、質問紙調査により全体像を把握した。第2調査では、第1調査で明らかとなった相談行動の実態を踏まえ、面接調査により相談行動選択の心理的プロセスの詳細とそれを促進／抑制していると考えられる背景要因を明らかにした。

なお、本研究における「発達障害の可能性のある生徒」は、中学校入学時点から通常学級に所属しており、小学校からの要支援の申し送りも無かったが、中学校生活の中で発達障害の特性と結びつく問題行動が見られ、支援の必要性があるのではないかと教師自身が思う“気がかりな生徒”と定義した。また、ここでの「相談過程」は、中学校教師個人が対象生徒の問題に気づき障害特性と結びつけて考え始めた時点から、学校組織内の他教職員へ相談する／しないという行動を選択し支援に繋げるまでの内的プロセスや行動の流れと定義した。ここでの「相談」は、助言を求めることから、話題にすること、管理的立場の人に報告することまで幅広く捉えることとした。

II. 第1調査

1. 目的

中学校教師を対象に、発達障害の可能性のある生徒への教育的支援に関する相談行動の実態を把握することを目的とした。なお、調査内で事例として取り上げ

られた生徒については「対象生徒」と表現することとする。

2. 方法

(1) **調査対象者** 東北地方のX市内の公立中学校6校の教師43名(管理職, 講師, 養護教諭を含む)。内訳は男性27名, 女性16名で, 年代別では20代3名, 30代8名, 40代16名, 50代16名であり, 特別支援学校教員免許状取得者は5名だった。

(2) **調査期間** 2017年2月初旬～4月初旬に実施した。

(3) **調査手続き** 調査対象校は, X市内の全公立中学校の中から, 学校規模および特別支援学級設置の有無を考慮し, 大規模校(生徒数400人以上), 中規模校(生徒数100人以上～400人未満), 小規模校(10人以上～100人未満)それぞれに特別支援学級あり・なしで各1校ずつ, 計6校を選定した。これらの中学校に対して, X市教育委員会を通じて調査への協力依頼および質問紙の配布を行い, 郵送にて回収した(有効回答43部, 有効回答率26.7%)。

(4) **質問項目** ①属性(年代, 性別, 雇用形態, 分掌, 担任学級の有無), ②特別支援教育の経験, ③2016年度内での発達障害の可能性のある生徒への指導・対応の経験と対象生徒に見受けられた特徴²⁾, ④対象生徒との関係, ⑤対象生徒に関して相談した経験(有無, 相談相手, 相手選択の理由, 相談目的), ⑥対象生徒に関して相談しなかった経験(有無, 相談しなかった理由), ⑦調査回答者の意見, ⑧面接調査への協力依頼・承諾書, とした。

(5) 倫理的配慮

本調査への参加は教育委員会等の行政指示によるものではなく回答は個人の自由意思に基づくものであること, 本調査によって知り得た個人情報(研究および論文作成の資料としてのみ利用することを, 質問紙の表紙に明記し説明合意を得た。回収の際は, 回答者の個人情報保護のため個別の封筒を配布し郵送にて回収した。

3. 結果

各質問項目の回答の基礎集計を行った。主な結果は以下の通りである。

(1) 対象生徒との関わりの経験

2016年度内に関わった生徒の中で「発達障害の可能性のある生徒」に該当する生徒が「いた」と回答した人は39名(90.6%)であった。また, 対象生徒に見受けられた特徴は「対人関係やこだわり」が21.3%

で最も多く, 続いて「多動性・衝動性」16.7%, 「話す」「書く」「計算する」「不注意」がそれぞれ9.3%であった(複数回答)。

(2) 学校内での相談経験の有無

「発達障害の可能性のある生徒」が「いた」と回答した人(39名)のうち, 対象生徒への教育的支援に関して学校内で「相談した」人は38名(97.4%)であった。そのうち, 対象生徒から見て「学級担任」の立場にある教師は20名(52.6%)で, それ以外は副校長, 部活顧問, 養護教諭などであった。

(3) 相談相手の選択傾向

対象生徒に関して「相談した」と回答した38名のうち, 相談相手として選んだ校内職員は, 「学年内教員」43件, 「管理職」16件, 「教育相談担当教員」11件であった(複数回答)。中でも対象生徒の学級担任は「学年主任」「同学年の同僚」といった学年内教員を選択する傾向が見られた。

(4) 相談相手別の相談目的および相談相手選択理由

(3)で回答した相談相手に対する相談目的について, 学年内教員の場合は「情報共有」(38人)が最も多く, 続いて「指導・対応の協働」(27人)が多かった。相談相手が管理職の場合は, 「職務義務」が最も多く(13人), 続いて「情報共有」(11人)が多かった。その相談相手を選択した理由については, 相談相手が学年内教員の場合は「職務義務」(29人), 「親和性」(21人), 管理職の場合は「職務義務」(14人), 「親和性」(9人)の順に多かった。

4. 考察

中学校教師の相談行動は, 情報共有や指導・対応で協力し合うことを目的としており, 学年内教職員との相談に留まることが多かった。また, 職務義務や親和性があるという理由から学年内教職員を相談相手として選ぶことが多く, 必ずしも発達障害に関する専門性を有する教職員を選択するとは限らないことが明らかになった。

Ⅲ. 第2調査

1. 目的

第1調査より, 中学校教師は発達障害の可能性のある生徒の存在に気づいた場合, 同学年内教職員と情報を共有し, 指導・対応で協力し合うことを目的として相談する傾向があった。しかしながら, 実際の相談過程では, 教師個人が何らかの相談ニーズをもっていた

Table1 インタビュー調査対象者及び対象事例のプロフィール

対象者 (年代・性別)	教師歴 (講師歴)	在籍校数	教科	対象事例	対象生徒(特性)
A先生 (40代・男性)	19年 (常3年中学校) (常1年小学校)	8校目 大学院在籍中	技術	事例1(相談あり)	中1男子(集中力が続かない)
B先生 (30代・男性)	14年	4校目 大学院在籍中	国語	事例2(相談あり) 事例3(相談あり)	中1男子(低学力) 中2男子(※診断あり)
C先生 (50代・男性)	27年	5校目 大学院在籍中	技術	事例4(相談あり)	中3男子(未発達)
D先生 (30代・男性)	11年	4校目 大学院在籍中	社会	事例5(相談あり)	中1男子(キレル)
E先生 (40代・男性)	23年	5校目 大学院在籍中	社会	事例6(相談あり)	中1男子(こだわりの強さ)
F先生 (30代・男性)	13年 (非2年小学校)	3校目	技術	事例7(相談なし) ※部活顧問兼任	中1男子(パニック)
G先生 (30代・男性)	14年	3校目	理科	事例8(相談あり) 事例9(相談なし)	中2男子(意欲低い) 中3男子(低学力)
H先生 (30代・女性)	15年 (常6年・中学校) (常1年・小学校) (常1年・視支援)	13校目 ※複数校 掛け持ちの 経験あり	家庭科	事例10(相談なし)	中3男子(言動の幼さ)

注)教師歴の「常」は常勤、「非」は非常勤を示す。

としても必ずしも他者へ相談するわけではなく、また相談相手への援助期待の内容も、対象生徒の障害の程度の見立てから支援方法の具体的な要求まで多様であることが予想される。そこで第2調査では、(a) 教師個人が対象生徒の問題に気づいてから他者に相談し支援に繋ぐまでの過程(相談相手の選択や相手に求める期待等)の整理、および(b) 教師個人の相談過程を促進/抑制する背景要因について明らかにすることを目的とした。

2. 方法

(1) **調査対象者** 面接対象者は、第1調査の質問紙の紙面上にて第2調査への協力を依頼し、連絡先の記述欄を設けて募った。質問紙回収後、連絡先の記述があった人に電話及びメールで面接調査への協力を依頼し、そのうち4名の教師から承諾を得ることができた。また、彼らを通じて中学校教師4名を紹介してもらい、合計8名(男性7名、女性1名)から面接調査への協力を得ることができた。尚、性別に偏りがあるが、教師が生徒に対応する際の相談過程に性差は影響しないと判断した。

(2) **調査期間** 2017年6月下旬～8月上旬に実施した。

(3) **面接時間と実施場所** 面接時間は約40～80分で、平均50分程度であった。実施場所は、事前に対象者へ希望を確認し、指定された場所へ調査者が出向いた。部屋の確保についても事前に対象者へ依頼し、当日は対象者から指定された場所で面接を行った。

(4) **調査の手続き** 最初に終了時間の確認を行った後、インフォームドコンセント及び同意書への記入の依頼、面接実施手順の説明をした上で、半構造化面接を行った。また、事例を回想する際、「発達障害の可能性のある生徒」の定義について概念図³を示しながら説明した。

(5) **質問項目** ①対象者の教師経験、②発達障害に対するイメージ、③「発達障害の可能性のある生徒」との関わりの経験、④対象生徒について相談したケース、⑤対象生徒について相談しなかったケース、⑥通常学級での特別支援教育実施への考え、とした。

(6) **倫理的配慮** 質問項目は筆者2名中学校教師経験のある臨床心理士1名とで議論を重ね作成した。調査当日には、本研究に関する説明文書を用いてインフォームドコンセントを行い、研究への参加及び面接内容の録音記録への同意を得た。また、記録した面接内容の逐語録について、自身の発言が誤りなく記載されているか、個人が特定できる情報が含まれていないかを論文作成前に確認できることを説明し、希望のあった対象者には逐語録作成後に内容を確認してもらった。

3. 面接対象者および対象事例

Table1は、対象者および対象事例のプロフィールの一覧である。A～E先生は、調査時はX市内の大学院に所属しながら近隣の公立中学校に籍を置く社会人大学院生であったため、経験校数に調査時の配属校も

Table2 教師の内的プロセスおよび行動に関する語りのカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー	ラベル
【問題の気づき】	〈就学上の困難〉	“低学力”“集中できない”“意欲が低い”
	〈集団生活上の困難〉	“キレる”“こだわりが強い”“パニック”“言動の幼さ” “集中できない”“意欲が低い”
	〈保護者からの相談〉	“子育て上の困難”“検査が必要か”
【要支援かの査定】	〈生徒本人の困り感〉	“進路”“苦痛”“自覚がない”“見えない”
	〈教師自身の困り感〉	“ちょっと気になる”“知識がない”“指導が上手くいかない”
	〈他生徒との関係〉	“他にもいる”“見守ってくれる”
	〈他教師からの声〉	“報告された”“他にも多くいる”
【問題対応力の判断】	〈教師個人の対応力〉	“限界”“自分なりの対応策”
	〈学年集団の対応力〉	“他教師も困っている”“人材不足”“対応可能な範囲”
【問題対応の援助要請】	〈情報共有を求める〉	“担任の職務義務”“問題認識の共有”
	〈協働を求める〉	“対応を統一する”“個別の支援・配慮を実行したい”
	〈助言を求める〉	“具体的な対応策を教えて欲しい”“支援方針の判断を委ねたい”

含めた。「対象事例」では、対象者から挙げられた発達障害の可能性のある生徒について相談した事例および相談しなかった事例のうち、本調査で分析対象とした事例のみに番号を付した。「対象生徒」の「特性」とは、各事例の対象生徒がもつ発達障害と結びつく主な特性である。

4. データ分析の手順

(1) 逐語録への変換 ICレコーダーで記録した音声データから逐語録を作成した。

(2) 分析対象事例の選定 中学校教師8名より計13名の生徒の事例が挙げられた。そのうち3名の対象生徒は、本研究で定義する「発達障害の可能性のある生徒」に合致しなかった（発達障害の診断を有していた、不登校問題や非行問題が見られた）ため分析対象から除外した。但し、B先生の対象生徒（事例3）は発達障害の診断を有し不登校も見られたが、外部支援機関へ繋がった唯一の事例であったため、例外ではあるが分析対象に含めた。よって、計10事例を分析対象とした。

(3) 要素の抽出 分析対象とした10事例の逐語録を質的分析ソフトNVivo Pro 11に取り込み、対象生徒への教育的支援に関する相談過程での教師自身の内的プロセスや行動が表れていた発言を抽出した。

(4) カテゴリー生成 (3)で抽出した要素について、内容の類似性や関連性が高いと思われるものをまとめてカテゴリーを生成した（分析1）。

(5) 概念モデル生成 カテゴリーを用いて教師自身の内的プロセスや行動の流れを図式化し、概念モデルを生成した（分析2）。

(6) 各事例の図式化とパターン分類 概念モデルを基

準として各事例の相談過程を図式化し、類似した図式をパターン分けした（分析3）。

なお、手順(3)～(6)については、筆者2名と大学教員1名、大学院生3名で妥当性をその都度確認しながら作業を進めた。

5. 結果と考察

(1) 分析1: 要素抽出およびカテゴリー生成

逐語録の各々の内容を検討し、相談・対応に関連する教師自身の内的プロセスや行動について語られていた発言を抽出した。発言数は57になり、すべての発言にラベルをつけ同じものをまとめた。ラベルは34になり、12のサブカテゴリーを構成し、さらに【問題の気づき】【要支援かの査定】【問題対応力の判断】【問題対応の援助要請】の4カテゴリーを生成した（Table2）。以下、文中ではカテゴリーを【】、サブカテゴリーを〈〉、ラベルを“”で表記した。なお、カテゴリー生成には、土田（2001）、本田（2017）を参考とした。

① 問題の気づき

【問題の気づき】は、教師が問題行動の見られる生徒の存在に気づき、その問題行動を発達障害の特性と結びつけて考えることを示す。このカテゴリーは、〈就学上の困難〉〈集団生活上の困難〉〈保護者からの相談〉の3つのサブカテゴリーで構成された。

② 要支援かの査定

【要支援かの査定】は、発達障害の特性と結びつく問題行動をもつ生徒を「発達障害の可能性のある生徒」として認識し、何らかの個別的な支援や配慮をする必要があるか否かについて、教師が自身のみで検討したり判断したりすることを示す。このカテゴリーは、〈生

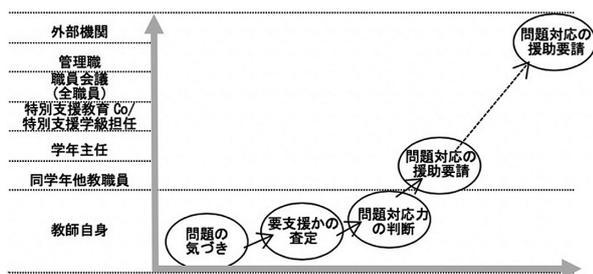


Figure1 中学校教師による教育的支援に関する相談過程の概念モデル

徒本人の困り感)〈教師自身の困り感)〈他生徒との関係)〈他教師からの声)の4つのサブカテゴリーで構成された。

③ 問題対応力の判断

【問題対応力の判断】は、自分自身が対象生徒を適切に支援するための具体策や指導技術をもつか否か、担任個人或いは学年集団が対象生徒への指導・対応を抱えていくことができるか否か、現状の配慮で充足しているか否かなどについての判断を教師個人内で行うことを示す。このカテゴリーは〈教師個人の対応力〉と〈学年集団の対応力〉の2つのサブカテゴリーで構成された。

④ 問題対応の援助要請

【問題対応の援助要請】は、発達障害の可能性があるとと思われる対象生徒に対して何らかの教育的支援が必要であると判断し、学校組織内で他教職員に話したり援助を求めたりすることを示す。このカテゴリーは〈情報共有を求める〉〈協働を求める〉〈助言を求める〉という3つのサブカテゴリーで構成された。

(2) 分析2：相談過程の概念モデルの生成

分析1で生成した4つのカテゴリー間の前後関係は、中学校教師の「発達障害の可能性のある生徒」に関する相談過程の序列を表す。また、第1調査における相談相手の選択に関する質問への回答結果より、「学年内教職員」の次に「管理職」を相談相手として選ぶ傾向が高いことが示された。また、第2調査より相談過程における相談相手の選択には、自分の所属する学年内の他教職員、学年集団のリーダーである学年主任、全職員で行われる公式な会議、さらに学校組織外の医療や福祉などの支援機関まで幅広い階層がみられた。このことから、教師の相談過程が進展するほど、組織内階層においてより上位に配置されている他教職員を相談相手として選ぶ傾向があることがわかった。そこで、分析2では、相談過程の時間的な流れと相談相手

の組織内階層を軸とする相談過程の概念モデルを生成した (Figure1)。概念モデルの横軸は教師自身の心理的・行動的プロセスの時間的な流れを、縦軸は学校組織体制における相談相手のフォーマル度のレベルを示す。なお、学校組織体制における相談相手のフォーマル度は、相談相手として選んだ他教職員が配置される組織内階層のレベルと基本的に対応する。

(3) 分析3：相談過程のパターン分類および各パターンの事例の概要

分析3では、分析対象とした10事例の相談過程における教師自身の内的プロセスや行動を、相談過程の概念モデルを基準としてそれぞれ図式化した。なお、今回の面接調査では、各事例の相談過程における【問題への気づき】から【問題対応の援助要請】に至るまでの期間の長さについては具体的な質問項目を設けおらず、調査対象者自身の記憶も曖昧であったため、詳細に把握することはできなかった。そのため、各事例の時間的な流れについては、期間ではなく事象の前後関係のみに着目し、逐語録の内容と照合させながら慎重に検討した。

各事例の調査対象者による相談過程を図式化した結果、図式間で相談相手のフォーマル度の幅に違いが表れた。そこで、10事例の図式を相談相手のフォーマル度の幅を基準として分類したところ、Figure2～5のような4パターンに分けられた。各パターンに属する事例の概要、およびパターンごとの共通点について、以下に述べる。

①パターン1 (事例7、9、10)

パターン1は「相談をしなかった」ケースであり、いずれも相談過程が教師個人内に留まり、相談相手のフォーマル度の幅の狭い図式となっている。各事例の逐語録の内容を整理し、要約したものを以下に示す。

事例7 (中1男子/パニック)

運動部の部活顧問を担当していた際、中学1年生の部員の中に、部活動中に転んでできた小さな擦り傷や虫さされなどの痛みで過剰に反応し「パニック」を起こしやすい生徒がいた。あるとき保護者から子どもに発達障害の「検査が必要か」と相談された【問題の気づき】。しかし、対象生徒本人が自分の困り感に「自覚がない」ように見受けられたことや、周囲の他生徒が対象生徒の行動特徴を理解し「見守ってくれる」状況であったことから、対象生徒が発達障害であるか否かを確かめたり、教育的支援を行う必要性は低いと考えた【要支援かの査定】。その旨を保護者に伝え納得が得られたため検査は行わなかった。

その後、対象生徒が所属する中学2年生のクラスの担任となり、進級後も「パニック」などの行動特徴が見られたが、

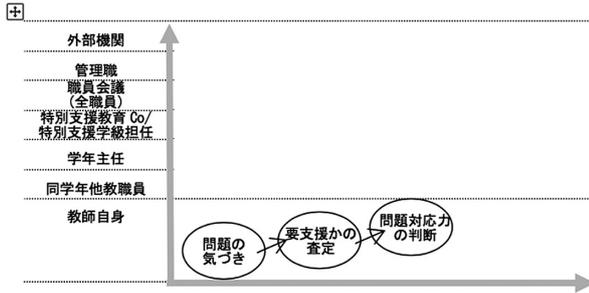


Figure2 パターン1における教師の相談過程（事例7）

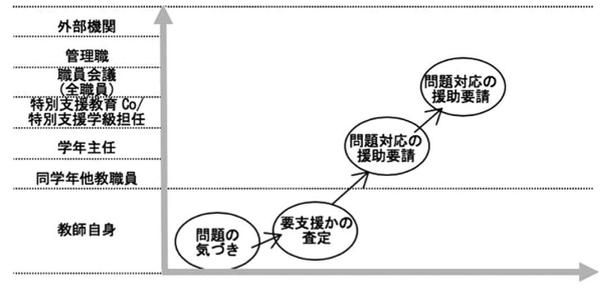


Figure4 パターン3における教師の相談過程（事例5）

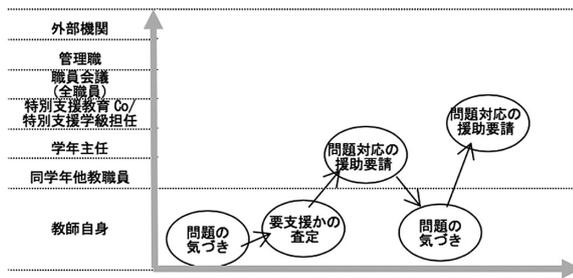


Figure3 パターン2における教師の相談過程（事例1）

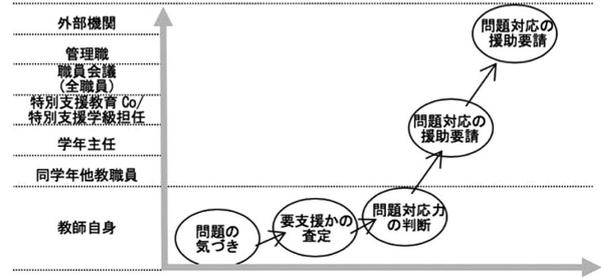


Figure5 パターン4における教師の相談過程（事例3）

自身が対象生徒への理解を深めながら指導を工夫し、“自分なりの対応策”をする中で、対象生徒なりに成長していく様子が見られた【問題対応力の判断】。以上より、対象生徒への教育的支援の必要性は低いという確信をもつことができたため、他教職員への相談には至らなかった。

事例9（中3男子 / 低学力）

中学2年生のクラスの担任になった際、著しく勉強を苦手とし“低学力”な生徒がおり、保護者からも家庭での“育児上の困難感”を伝えられた【問題の気づき①】。しかし、学年内教職員間での日々の報告の中で対象生徒に関して話題が挙がった際に、勉強を苦手とする子どもは“他にも多くいる”という（他教師からの声）を聞いた。そのため対象生徒の勉強の苦手さを「個性の範疇」であると捉え、教育的支援の必要性は低いと考えた【要支援かの査定①】。その後3年生に進級し、対象生徒が高校受験を意識し始めた時期に、対象生徒本人から“低学力”であることを悩んでいると聞き【問題の気づき②】、対象生徒が“進路”に対する困り感を抱えていることがわかった。しかし、勉強を苦手とする生徒が“他にもいる”ことから、対象生徒を優先的に支援する必要性は低いと考えた【要支援かの査定②】。そのため、対象生徒が苦手とする課題の内容や量を把握し適宜調節するなど、対象生徒への配慮や工夫と同様の方法で“対応可能な範囲”であると判断し【問題対応力の判断】、他教職員への相談には至らなかった。

事例10（中3男子 / 言動の幼さ）

中学3年生のクラスの担任になった際、テストに向けて勉強している同級生への迷惑を考えず教室を走り回ってしまうなど“言動の幼さ”が見られる生徒がいた【問題の気づき】。しかし、その行動特徴について対象生徒本人が気にしたり悩んだりする様子はなく、“自覚がない”ように見受けられた。また、学級内の他生徒が対象生徒の行動特徴を「個

性」として容認しており“見守ってくれる”状況であったことから、孤立やからかいなどの二次的な障害が起こるリスクは低いと判断した。加えて、学習上の問題も特に見られなかったことから、教育的支援の必要性は低いと考えた【要支援かの査定】。そのため、対象生徒への配慮や工夫と同様の方法で対象生徒にも対応し、他教職員への相談に至らなかった。

これら3つの事例の共通点は、【要支援かの査定】または【問題対応力の判断】のいずれかの段階で対象生徒への教育的支援の必要性が低いと見立てていたことと、教師個人内で相談過程が留まり他教職員への【問題対応の援助要請】に至らなかったという点である。この2点によって相談相手の選択が行われなかったことから、相談過程が個人内に留まったと考えられる。

②パターン2（事例1、4）

パターン2は、相談相手の選択が特別支援教育コーディネーター / 特別支援学級担任に留まるケースで、相談相手のフォーマル度の幅のやや狭い図式となった。

事例1（中1男子 / 集中力が続かない）

中学1年生のクラス担任になった際、“集中できない”という特徴が見られ、発達障害の可能性が疑われる生徒がいた【問題の気づき】。毎回の授業で定期的に声をかけ注意を促さないと“集中できない”ことから自分自身が指導上の困り感を抱いたが、授業を妨害したりコミュニケーション上の問題は見られなかったため、“ちょっと気になる”程度の困り感であった。また、対象生徒よりも深刻な問題行動が見られる子どもが“他にもいる”状況であったため、特別支

援教育の対象として会議の場で報告する必要性は低いと考えた【要支援かの査定】。そこで、“担任の職務義務”と“問題認識の共有”を兼ねて、学年主任へ対象生徒の行動特徴について報告し、学年主任が受け持つ教科での対象生徒の授業の様子についても尋ねた。また、同学年内の同僚に他教科での対象生徒の授業の様子についても尋ね、“問題認識の共有”をした【問題対応の援助要請①】。

また、1年生の間に、対象生徒の発達障害の可能性について“検査が必要か”という〈保護者からの相談〉を受けた【問題発見②】。その際には、保護者への“具体的な対応策を教えてほしい”と考え、特別支援教育コーディネーターへ〈助言を求めた〉【問題対応の援助要請②】。

事例4（中3男子 / 未発達）

中学1年生のクラスの担任になった際、学習のために必要な能力の未発達が目立つ生徒がいた【問題の気づき】。その特徴について生徒本人が悩んだり困ったりする様子は見られず、勉強より遊びを優先していた。その上、課題の未提出など手抜きのように見受けられる行動が目立ち、自分の行動特徴に“自覚がない”様子であったため、厳しい態度で指導することで対象生徒の学習能力を養おうと努めた。また、同学年内教職員より対象生徒の行動特徴について度々“報告された”ことから、他教職員も対象生徒を心配していると分かった。しかし、当時は「(自分)自身に、発達障害というフレーズがなかった」ため、発達障害の“知識がない”状況であり教育的支援の必要性には気づいていなかった【要支援かの査定①】。

その後3年間、対象生徒が在籍する学級を担任した。3年生に進級すると対象生徒本人から“進路”に関する困り感が見受けられるようになった【要支援かの査定②】。この頃、対象生徒が最も苦手とする教科を指導していた同僚から対象生徒への特別な教育的支援の必要性を指摘され、“他教師も困っている”状況であった。また、自分自身も1年生の頃から対象生徒への指導を試行錯誤してきたが上手くいかず“限界”を感じるようになった【問題対応力の判断】。

そこで、その同僚に〈助言を求めた〉ところ、苦手科目の授業のみ別室での個別指導を提案された【問題対応の援助要請】。それを受け、特別支援学級の担任を訪ね、対象生徒への“個別の支援・配慮を実行したい”と依頼し、〈協働を求めた〉。その結果、苦手科目の授業のみ特別支援学級での個別指導を承諾してもらい、対象生徒本人も希望したため、別室指導が実現した。

この2つの事例の共通点は、同学年内の他教職員に〈情報共有を求める〉ことによって対象生徒への教育的支援の必要性についての問題認識が同学年教職員間で共有されたことと、特別支援教育関係の役割につく他教職員を身近な専門家として認識し〈助言を求めた〉ことで“具体的な支援策を教えてほしい”という希求を満たしていた点である。この2点によって、対象生徒の関係者間で教育的支援や指導上の配慮が提供できている状況であったために、学校組織全体の会議での【問題対応の援助要請】には至らず、相談相手のフォーマル度が次段階の「職員会議」まで上がらなかったと考えられる。

③パターン3（事例5、6、8）

パターン3は、相談相手の選択が職員会議まで及ぶケースで、相談相手のフォーマル度の幅のやや広い図式となった。

事例5（中1男子 / キレル）

中学1年生のクラス担任になった際、“キレル”と感情コントロールができなくなってしまう生徒がいた【問題の気づき】。女子生徒数が多い学年であったことから、学年全体に落ち着いた雰囲気があり、対象生徒がキレて癇癪を起しても“見守ってくれる”状況であった。一方、対象生徒の行動特徴が顕著であったことから、他教職員より対象生徒の行動特徴によるトラブルについて度々“報告された”【要支援かの査定】。それらを受け、まず学年主任とトラブル発生時の対象生徒への対応策について話し合い、次に職員会議の場で全職員に対し、対象生徒への“対応を統一する”ために〈協働を求めた〉。また、学級内の生徒情報を把握するという“担任の職務義務”もあると考え、対象生徒がトラブルを起こした際にすぐ他教職員から報告してもらえる状況を作るために、会議で自身から対象生徒への適切な対応について伝えると同時に全職員へ〈情報共有を求めた〉【問題対応の援助要請】。

事例6（中1男子 / こだわりの強さ）

中学1年生のクラス担任になった際、「忘れ物をしないこと」に対する“こだわりの強さ”が見られる生徒だった。対象生徒の保護者も発達障害の可能性を疑っており、“子育て上の困難”があると伝えられた【問題の気づき】。対象生徒には忘れ物へのこだわり以外の問題が見られず、手伝いを頼むと率先して手伝ってくれる優しい生徒ただだけに、“こだわりの強さ”が異様に目立ち気がかりであった。また、忘れ物をしないことを常に意識しているにも関わらず忘れ物をするため、激しく泣き出し止まらなくなることが度々あり、生徒本人の“苦痛”が見られた【要支援かの査定】。その際、自身から学年主任と同学年内教職員へトラブル発生時の様子とその時の対応について報告し、“問題認識の共有”をした【問題対応の援助要請①】。更に、職員会議にて対象生徒を「学年内で気がかりな生徒」の1人として職員会議の場で学年主任が報告した【問題対応の援助要請②】。その会議には特別支援教育コーディネーターを担当する教師やスクールカウンセラーも同席しており、そういった専門職員が会議終了後に自身に直接話しかけ対象生徒への見解などを伝えてくれた。

事例8（中2男子 / 意欲低い）

中学2年生のクラス担任となった際、授業中に与えられた課題をしないことが多く学習への“意欲が低い”特徴が見られた。その様子について保護者に伝えたと、保護者も“子育て上の困難”があったとのことで、対象生徒の学校での行動特徴についてすんなりと受け入れ理解してくれた【問題の気づき】。一方、対象生徒との日々の関わりや観察から行動特徴の原因を把握しようとしたが、わざと“意欲が低い”と思われるような態度を示すことで自分の能力の低さを隠そうとしている、或いは元々物事への意欲が低く怠惰な性格である、という両方の可能性が考えられ、生徒本人の困り感は“見えない”状態だった【要支援かの査定】。そこで、“担任の職務義務”と“問題認識の共有”を兼ねて、学年主任へ

報告し、昨年度中の対象生徒の様子を当時の担任に尋ね〈情報共有を求めた〉【問題対応の援助要請①】。また、“支援方針の判断を委ねたい”という気持ちから、学年長と学年副担任へ〈助言を求めた〉【問題対応の援助要請②】。学年長や学年副担任、他の同学年内教職員との話し合いを経て、対象生徒を特別な教育的支援の必要な生徒として職員会議で報告した。更に、職員会議とは別に、保護者対応のための“具体的な対応策を教えて欲しい”ため、特別支援教育コーディネーターに〈助言を求めた〉【問題対応の援助要請③】。

この3つの事例の共通点は、【問題対応力の判断】が省略され、教師個人内での【問題の気づき】及び【要支援かの査定】の段階から同学年教職員や全職員への【問題対応の援助要請】に至るまでのスパンが短かったこと、教師個人の判断ではなく学年集団全体での判断によって対象生徒を教育的支援の必要性が高い「発達障害の可能性のある生徒」として職員会議に挙げられたことである。この2点によって、まず同学年集団内で対象生徒に関する問題認識が速やかに共有され、発達障害の可能性のある生徒として学校組織全体で認識を共有する必要性が認められたために、相談相手のフォーマル度が「職員会議」まで上がったと考えられる。

④パターン4（事例2、3）

パターン4は、相談相手の選択が職員会議に及び、さらに外部支援機関へと繋げることを見通して【問題対応の援助要請】が行われていたケースで、相談相手のフォーマル度の幅が最も広い図式となった。

事例2（中1男子 / 低学力）

中学2年生のクラス担任になった際、定期テストなどで全教科の点数が平均より大幅に下回り、著しい“低学力”が見受けられる生徒がいた【問題の気づき】。ほぼ全教科の成績評価が最低ランクであったため、日々熱心に個別対応を行ったが、対象生徒の学習能力に伸びが見られず“指導が上手くいかない”ことから、指導上の困難を強く感じた【要支援かの査定】。また、対象生徒の困難感を考慮した個別的な対応と学級全体への一斉指導とを並行していたが、それらを担任1人で抱えることに“限界”を感じた【問題対応力の判断】。しかし、それでも対象生徒へ個別の支援・配慮を実施したいと思い試行錯誤した結果、「発達障害の可能性のある生徒」として市の教育委員会に報告し、対象生徒を学校外部での支援に繋げることが最善策であると考えた。そこで、学年主任へその旨を伝え、学年主任から管理職にも打診してほしいと〈協働を求めた〉。同時に、会議で全職員へ対象生徒の現状について報告し、“具体的な対応策を教えて欲しい”と伝え〈助言を求めた〉【問題対応の援助要請】。しかしその後、誰からも応答は返ってこなかった。

事例3（中2男子 / ※診断あり）

中学1年生のクラスの担任になった際、発達障害と不安障害の診断を有し、不登校などの問題も見られる生徒がいた。学級全体への指導と対象生徒への個別的な対応を並行して行っていたが、その両方を1人で行うことに“限界”を感じていた。また、在籍生徒数が少ない小規模校であったため教職員の人数も少なく、対象生徒がもつ複雑な行動特徴に合わせて指導ができる技術や能力のある他教職員がおらず“人材不足”であることも感じていた【問題対応力の判断】。それでもやはり、学校内で他教職員から“具体的な対応策を教えて欲しい”と思い、学年内や職員会議で〈助言を求めた〉が、誰からも応答が返ってこなかった。そこで、対象生徒本人に直接どこか利用したい外部支援機関があるか尋ねたところ、県内の児童専門の医療センターに行きたいという希望が聞かれた。その後、その旨を保護者へと伝え、対象生徒を医療センターへ繋げた。

この2つの事例の共通点は、【要支援かの査定】の段階で対象生徒への教育的支援の必要性・緊急性を確信していたこと、【問題対応力の判断】の段階で、自分自身や学校内の他教職員だけでは適切な教育的支援ができないと判断していたこと、そして、対象生徒を「外部機関」へつなげることを【問題対応の援助要請】の最終目標としていたことである。この3点によって、最終的に「外部機関」への【問題対応の援助要請】に至ることを希求し、相談相手のフォーマル度が「管理職」や「外部機関」まで上がったと考えられる。

Ⅳ．総合的考察

本研究では、調査1において「発達障害の可能性のある生徒」への中学校教師の教育的支援に関する相談過程の全体像を把握し、調査2においてその過程における教師自身の内的プロセスや行動と、その背景要因について検討した。中学校教師の相談過程には、相談に至るケースと至らないケースがあり、それぞれ相談過程の段階の進み方に特徴がみられた。また、教師は中学校組織の一員として職務を遂行していることから、教師個人の相談行動も中学校組織を構成する集団（学年内他職員という小集団から、管理職を含む全職員という大集団まで）と関わりながら選択していた。そこで、ここでは、1. 中学校教師の相談行動選択の心理、およびその背景としてある2. 教育的支援の意思決定過程に関わる中学校組織の集団特性について考察したい。

1. 中学校教師の相談行動選択の心理

本研究結果より、通常学級での特別支援教育を担う中学校教師個人の相談過程における内的プロセスと行

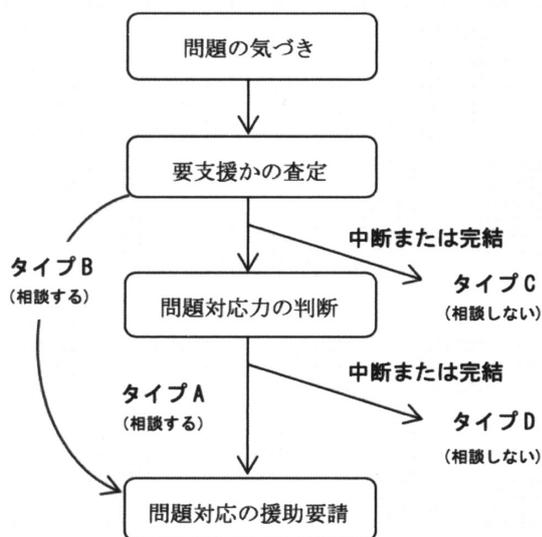


Figure6 中学校教師の相談を求める / 求めない心理

動が明らかになった。具体的には、中学校教師が発達障害の可能性がある生徒本人に関して他者に相談するまでに【問題の気づき】、【要支援かの査定】、【問題対応力の判断】【問題対応の援助要請】の4つの段階があった。これらのうちどの段階まで進展するかによって、他者に相談するかどうかが決まる。

分析2の「相談した」事例7件の図式より、発達障害の可能性がある生徒に関して中学校教師が相談（援助）を求める場合、相談過程の全ての段階を経験するタイプAと、【問題対応力の判断】が省略され【問題対応の援助要請】に至るタイプBが見られた（Figure6）。一方、「相談しなかった」事例3件の図式では、中学校教師が相談（援助）を求めない場合において【要支援かの査定】で相談過程がとどまるタイプC、【問題対応力の判断】で相談過程がとどまるタイプDが見られた（Figure6）。

本調査の「相談しなかった」事例では、タイプCが見られた事例が2件、タイプDが見られた事例が1件となり、【要支援かの査定】で相談過程が留まりやすい傾向が見られた。また、「相談した」事例においても【要支援かの査定】に難しさを感じるという発言が見られ、個人の内面で【要支援かの査定】を抱え続ける傾向が示された。

この【要支援かの査定】の難しさは、前段階の【問題の気づき】で見られる対象生徒の困難感の質によって程度が異なる傾向がみられた。〈就学上の困難〉が見られたために「相談した」事例は4件で、〈集団生

活上の困難〉が見られたために「相談した」事例は2件であった。このことから、教師は【問題の気づき】の段階で〈集団生活上の困難〉が見られる生徒に対しては、【要支援かの査定】に難しさを感じやすく、相談過程の進展が抑制される傾向が高いと考えられる。

また、【問題の気づき】の段階において、〈就学上の困難〉〈集団生活上の困難〉のどちらかに〈保護者からの相談〉が加わった場合、保護者の援助ニーズに応えるために、次の【問題対応力の判断】や【問題対応の援助要請】段階への進展が促進される傾向があった。

2. 教育的支援の相談過程に関わる中学校組織の集団特性

本調査では教師個人の相談過程に着目したが、各面接調査対象者の語りから、教師個人の相談過程は中学校という組織内意思決定と深く関わりがあることが読み取れた。具体的には、教師個人の相談過程が【問題対応の援助要請】まで至った場合には、相談過程が進展すればするほど組織内階層においてより上位に配置されている他教職員を相談相手として選ぶ傾向が高まり、対象生徒への特別支援教育の必要性に関する相談がより公式な場で行われていくという組織的意思決定の流れが見られた。このことから、中学校教師個人が発達障害の可能性がある生徒を特別支援教育に繋ぐまでの相談過程の背景には、対象生徒を教育的支援の対象と認識すべきか否かについて段階的に判断が重ねられ、教師個人の判断が組織としての判断と重なっていくという集団特性があると考えられた。この特性には、【要支援かの査定】が精査され対象生徒への支援の必要性に関してより適切な評価が得られるというプラスの作用がある一方、相談過程が進展するほど教師個人が負う時間的コスト、心理的負担感が大きくなるというマイナスの作用もあると考えられる。

V. 今後の課題

本研究では、相談過程において【要支援かの査定】段階にいる教師が困難を抱えやすいことが示唆された。このことは、教師が発達障害の可能性がある生徒への指導を担い始める初期段階において最も負担を感じやすいという酒井・野崎（2014）の指摘とも共通する。本研究は、対象生徒を特別支援教育に繋ぐまでの相談過程全体の把握を試みたが、教師個人の負担感軽減のためには、相談過程の初期段階（【問題の気づき】および【要支援かの査定】）にいる教師個人に着目し

た詳細な分析が求められるだろう。

また、本研究では第2調査の面接調査対象者の語りより、教師個人が対象生徒を教育的支援へ繋ぐには、中学校組織全体で意思決定をするという集団特性がみられ、それによって教師個人の時間的コスト等の負担が生じやすいと考えられた。そのためこの集団特性が教師個人の相談過程の抑制の一因になり得ると予想されるが、今回はあくまで教師個人の相談過程に着目したため、組織の集団特性と教師個人間の相互作用については今後の研究で明らかにすべき課題として残った。

注

- 1 本論文は、嵯峨麻美 2017 年度岩手県立大学大学院社会福祉学研究科博士前期課程学位論文の一部に加筆して作成したものである。
- 2 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2012) の調査で用いられた質問項目を参考に設定した。
- 3 内閣府ホームページ内の「特別支援教育の対象の概念図 [義務教育段階]」(http://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/h25hakusho/zenbun/h2_03_01_01.html) (平成 29 年 5 月 30 日アクセス) を参考に、筆者が作成した。

引用文献

- 相川充 1987 被援助者の行動と援助 中村陽吉・高木修 (共編著)「他者を助ける行動」の心理学 光生館 pp.136-145
- 本田真大 2017「助けて」と言えない教師の理解と援助－援助要請の心理学－ ころの科学 No.197 78-82
- 岩瀧大樹・山崎洋史 2009 特別支援教育導入における教員の意識研究－期待される心理職の役割－ 東京海洋大学研究報告 5 17-27
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 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/afiedfile/2012/12/10/132872_9_01.pdf (平成 30 年 11 月 11 日アクセス)
- 中井富貴子・宇野宏幸 2005 教師用の子どもの行動チェックリスト作成に関する調査研究－注意欠陥

多動性障害と広汎性発達障害に焦点をあてて－
特殊教育研究 43(3) 183-192

- 尾崎洋一郎・草野和子 2005 高機能自閉症・アスペルガー症候群及びその周辺の子どもたち－特性に対する対応を考える－ 同成社
- 斎藤富由起・吉田梨乃・小野淳 2012 特別支援教育における通常学級内のパニック行動対処に関する研究 千里金蘭大学紀要 9 29-35
- 酒井香奈・野崎とも子 2014 発達障害を持つ子どもの言動から教師が受ける感情と教師への支援について 千葉大学教育学部研究紀要 62 67-73
- 下山直人 2013 特別支援教育の現状と課題 全国特別支援教育推進連盟 (編) 学校経営と特別支援教育 東洋館出版社 pp.12-16
- 滝澤雅彦 2013 中学校における特別支援教育 全国特別支援教育推進連盟 (編) 学校経営と特別支援教育 東洋館出版社 pp.8-11
- 土田昭司 2001 援助行動 土田昭司 (編)・高木修 (監) 対人行動の社会心理学－人と人との間のこころと行動－ 北大路書房 pp.72-81

謝辞

本研究の質問紙調査にご協力くださいましたX市教育委員会の皆様、質問紙調査および面接調査にご協力くださいましたX市内中学校の先生方に心より感謝申し上げます。また、調査の実施や分析にあたり、岩手大学教育学部教授山本奨先生、同教育学部准教授佐々木全先生、岩手大学三陸復興推進機構特任教授佐々木誠先生、北海道・東北フィールドワーク社会心理学研究会の皆様にも多大なご助言、ご指導を賜りました。本当に有り難うございました。