

## 小学校教師の自閉症スペクトラム児対応における 「予定変更」リスク評価構造

佐藤 匡仁・山田 幸恵・宮城 好郎

Structure of Risk Evaluation of “Schedule Changes” by Elementary School Teachers  
dealing with Children with Autism Spectrum Disorders

SATO Masahito YAMADA Sachie MIYAGI Yoshiro

自閉症スペクトラム児が小学校生活を送る上で、本人にとっての“よろしくない”状況を「小学校生活リスク」として定義し、小学校教師が自閉症スペクトラム児対応において学校生活上のリスク状況と捉える評価構造を調査した。特別支援教育コーディネーターの小学校教師21名を対象にインタビューし、最も多い12名が回答した「予定変更」について質的に分析を行った。その結果、よくない理由の上位項目として「意欲低下」、「学業支障」、「集団作用のマイナス効果」、「特性関与のマイナス影響」視点が示された。また生起条件の下位項目として「天候によって時程が変わる」、「休み時間」、「特別時程」をはじめとする8点が示された。価値観の水準では Worst Case を想定する大局的視野で判断し、具体的水準では教育意図と学習経験の乖離のきっかけ場面が語られたことから、教師個々でのリスク制御が及びにくい課題等への対応の必要性が示唆された。

キーワード：小学校教師、自閉症スペクトラム児、学校生活リスク、予定変更、リスク評価構造

The structure of risk evaluation in school life by elementary school teachers in dealing with children with autism spectrum disorders was investigated. Conditions undesirable for children with autism spectrum disorders were defined as “risks in elementary school life.” Interviews were conducted with elementary school teachers ( $N = 21$ ), who were also special support education coordinators. Qualitative analysis was conducted on schedule changes, based on the responses of 12 participants. The results indicated the following superordinate reasons for the undesirability of schedule changes: decrease in motivation, obstruction to studies, negative effects on group action, and “negative effect on characteristics involvement. Furthermore, eight subordinate factors causing schedule changes were identified, which included the whether, break time, and special curriculums, among others. Teachers narrated value judgments by assuming the worst-case scenarios. Moreover, they concretely narrated a case for divergence between educational intentions and learning experiences. The need to deal with risks that are difficult for individual teachers to control is suggested.

Keywords : elementary school teachers, children with autism spectrum disorders, risks in school life, schedule changes, structure of risk evaluation

### I. はじめに

近年、知的障害を有しないいわゆる高機能の発達障

害者本人が自伝や手記を公表するようになりその日常生活の困難を知ることとなった（例えば綾屋・熊谷, 2008）。そこで指摘されていることの一つは特有の感

覚や認知特性であり、そのことに起因する対人関係を含めた曖昧な環境への高い不安であることが分かる。通常気にも留めない些細な事柄に大きな不安を感じてしまう特性があれば、日々不安から逃れることはできず、安心して生活することは難しい。そうであるならば、自閉症スペクトラム児・者としての生活上のリスクを網羅的に抽出し、遭遇しやすい生活リスクを提示することは、本人や家族、支援者らのリスクへの事前対処という点で必要な知見になる。またそれが生涯発達の各ステージにおいて明らかになれば、本人や家族、支援者らの将来不安の軽減に寄与することが期待できる。

ところで小林 (2006) によれば、リスク学の目的は、自然環境や社会環境と人間活動との相互作用の結果として生起するリスク事象 (risk event) について、①それが如何なるものかを明らかにし (リスク同定 risk identification)、②それがどのように起こり、その結果はどうなるのか、その所似、因果関係を調べ (リスクの定性的解析評価 qualitative risk analysis, -assessment)、③それがどのくらいの頻度で起こり、大きさはどのくらいなのか、といった、相対的 (comparative) あるいは絶対的 (absolute) な大きさを推定、あるいは算定し (リスクの定量的解析評価 quantitative risk analysis, -assessment)、④これにいかに対処するか、いかにしてその顕在化を効率よく押さえるか、その方策 (リスク管理 risk management) を考案、実施、評価し (性能実地評価 performance assessment)、あるいはまた、⑤このようなリスクにかかわる情報をわかりやすく一般公衆や施政者に伝え (リスク情報伝達、リスクコミュニケーション risk communication)、これらの結果を総合して、⑥個人や社会がとるべき態度や方策についての意思決定 (decision making)、あるいは国、地域、ひいては世界の政策決定に資することであるという。

こうしたリスク枠組みでの研究が家庭生活を対象に始まったのは、企業経営研究におけるリスクマネジメントの議論を家計運用に導入したのが始まりとされている (Williams and Heins, 1964)。国内の研究においては家庭構成員が遭遇する事故や病気等を想定した保険学が契機となった (石名坂, 1989)。その後阪神大震災を経て、地震や火災、経済状況の変化に伴うリスクなどありとあらゆる事態をリスクとして想定し、家庭経営を主眼に置いたリスクマネジメント理論の体系化等が図られていく (奈良, 1995a; 奈良, 1995b; 奈良, 1996a; 奈良, 1996b; 奈良, 1996c; 奈良, 1996d;

奈良, 1996e)。現在はより実践的で現実的な生活場面での研究が始まったばかりである (例えば、尾島・東・荒深・山口, 1998; 東・尾島・荒深・山口, 1999)。

このようにリスク研究が社会生活に適用され始めたものの検討されている領域は限られており、障害児・者の生活場面、とりわけ自閉症スペクトラム児・者とその家族、あるいは支援者の支援場面での検討は、安全・安心な生活の実現や、その持続可能性に不安を示しやすい特性を考えても、重要な研究課題でありながら進んでいるとは言い難い。

これらリスク研究を進めるにあたってふさわしい調査対象者は本人、保護者、教師らの支援者などがあげられる。こうした立場や職業等から定性的な分析を可能にするほどのまとまった協力者を得ることは容易ではないが、今回自閉症スペクトラム児を担当する小学校教師を対象に面接調査を実施することが可能となった。そこで本研究は、リスク学の研究枠組みを自閉症スペクトラム児の学校生活に適用する契機的位置づけとして、小学校生活に焦点をあて上記リスク学の目的①と②の一端に接近しようと試みるものである。

まず①の「リスクとは如何なるものか」という問いには、小学校生活において教師がどのような状況を「よろしくない」と認識しているのかに耳を傾け、またその状況は「なぜよろしくないのか」を掘り下げて言葉にしてもらうことで明らかになると考えた。これはリスクマネジメントの実務遂行において一般的には初期に実施されるリスク項目の洗い出しという役割を担うが (奈良, 2011)、本研究ではあげられたリスク状況について「なぜよろしくないのか」の価値判断の背後的理由に着目したい。背後的理由の言語化で明らかになるのは回答者のより抽象的な認知であり、いわゆる価値観である (丸岡, 1998)。しばしば「連携」という方向目標を共有しながらも、児本人を含め、保護者、教師等の関係者間でコミュニケーションが順調に進まない理由の一つは、それぞれの立場でどのような状況や環境を「よいわるい」と判断しているのかが分からないか、相違することにあるからといえよう。先にも述べたように、近年当事者がかつての経験を振り返り、学校生活等様々な生活場面で味わった本人にとっての「不条理」感をはじめとする内的思考様式を語りだすに伴って (例えば森口, 2004)、従来の教育的価値観や支援方法の在り方自体の適切さが簡単には分からないといった状況が出現しつつある。ここに任意のリスク

状況下における価値観の析出が求められ、本研究のねらいの一つはここにある。

また②の「リスクがどのように起こり、その結果はどうなるのか、その所以、因果関係を調べる」という問いには、その“よろしくない状況”の具体例や構成条件・生起条件を言葉にしてもらうことでその一端に近づけるのではないかと考えた。一般にこの作業の実務上の目的は、リスクシナリオを収集することによるリスク発生源のつきとめや、構成条件、生起条件を浮かび上がらせることによって、発生予防と影響低減に役立てることであるのだが(奈良, 2011)、ここではリスク発生時の状況を網羅的に抽出することを重視したい。“ヒヤリハット”を提示する際しばしば用いられるハインリッヒの法則(Heinrich, 1980)によれば、1件の重大災害の陰には29件のかすり傷程度の軽災害があり、その軽災害の陰にはさらに300件のけがには至らないヒヤッとした体験があるという。この知見から得られる示唆の一つは、潜在的リスク要因は見つける気にならなければ見つけられない(畑村, 2006)。したがって本研究の第二のねらいは、具体例や構成条件・生起条件をできるだけ網羅的に抽出することである。

最後に、抽象的価値観と具体的構成条件とを併せて構造的に表現したい。Durgee & Veryzer (1996)によれば、価値概念は社会学や文化人類学で長く扱われ、「組織化された社会生活に望ましい全体のゴールを示す文化的な基準」というのが一つの定義である。ここで本研究が価値に関心を示すのは、価値がリスク実感とその具体的条件、また対応方法に影響していると考えからである。小学校教師からみて、自閉症スペクトラム児にとっての学校生活上の“よろしくない”状況というとき、上位に位置する抽象的価値判断は、学校生活で回避すべき「大局的リスク状況」を示唆し、また中位に位置する項目は「部分的リスク状況」を、更に下位に位置する具体的項目は、事前に注意・参考にすべき「構成条件、生起条件、具体例」を与える<sup>1</sup>。このように、あるリスク事象についてリスクの捉えと具体とを同時に収集し、上位概念と下位概念とを階層的連鎖として取り上げることで、リスク評価構造を体系的に把握することが可能になる<sup>2</sup>。したがって第三のねらいは、リスク状況における上位概念としての抽象的価値観と、下位概念としての具体的構成条件との繋がりを、階層構造によって可視化することである。

この研究は、小学校教師が自閉症スペクトラム児対応

において学校生活上の“よろしくない”状況と捉える認知評価構造を、リスク学の視点から階層枠組みによって網羅的に可視化しようと試みるものである。ここではリスク状況として最も多くの回答が述べられた「予定変更」を経由する因果構造を抽出し、教師の抽象的価値観と具体的構成条件を中心に分析を試みることにしたい。

## II. 方法

### 1. 対象

A県内の小学校に勤務する自閉症スペクトラム児を担当する教師(特別支援教育コーディネーター)21名<sup>3</sup>を対象とした。

### 2. 手続き

2011年12月～2012年3月にかけて、評価グリッド法(讚井・乾, 1986)を援用した面接調査を実施した<sup>4</sup>。場所は教師の勤務する小学校で、面接しながら得られたコメントを付箋に記し、模造紙に貼りながら進めた。持ち帰った後図示し、内容をあらためて確認依頼するとともに必要な修正を行った。データ収集及び分析の手順は以下の通りである。①小学校生活を送る中で、自閉症スペクトラム児にとってのリスク事象(“よろしくない”状況・出来事)について思い浮かべ5つ程度挙げてもらう。②挙げたおおよそ5つの事柄についてリスクの重要度順(“よろしくない”順)に並べかえてもらう。③最も下位の項目と一つ上位の項目とを比較しその判断理由を述べてもらう。順に一つずつ上位項目同士の組み合わせで比較していき最も高く評価されたリスクとの組み合わせまで続ける。④挙げられた判断理由一つ一つについて、なぜ〇〇だとよろしくないのか理由を述べてもらう。⑤挙げられた判断理由一つ一つについて、〇〇に至る状況というのは何がどうなっているときか具体例や条件を述べてもらう。⑥③で得られた項目を模造紙の中央部に、④で得られた上位項目は左側に、⑤で得られた下位項目は右側にそれぞれ布置し、線で結ぶ。⑦同じ評価項目が複数出てきた場合、関連項目を含めて一つに集約する。⑧“よろしくない”として最も多く挙げられた評価項目に関連する系列項目を抽出し、評価構造を分析する。この方法によって、回答者自身の言葉で評価構造図上に言語化して抽出することを試みた。

### 3. リスク定義

リスク研究は多様な領域で個別に進展していることもありリスク定義は一様ではない。客観的なリスク量をはかるとき、リスクは発生可能性と影響度の積でしばしば考えられている (National Research Council, 1989)。しかしこの定義はリスク事象一つ一つの頻度や影響度について、その程度を調べる際には適していても、本研究のようにリスク同定以前には、調査相手に概念を伝える上で分かりにくさを払しょくできない。中西 (2004) によれば、リスク概念を考える際「リスクは、みんなが共通に、これはやめたい、これは避けたいと思うものを評価の基準にして評価をすると、とても有効なものになる」という。したがって教師個別に自閉症スペクトラム児にとっての学校生活上の“よろしくない”状況を聴取し、その上で多くの教師の語りから述べられた事柄をここではリスクとして捉えることで分析することにした。

### Ⅲ. 結果

表1は“よろしくない”状況や出来事の因果構造に関連して複数の教師から語られた項目である。小学校教師21名のうち半数以上の12名から「予定の変更」<sup>5</sup>が述べられた。

項目	人数
予定の変更	12
周りから理解・納得されない	11
感覚が敏感	11
行事	11
約束やルールが守られない	10
気持ちが不安定	9
自己肯定感を下げる	8
社会性が育たない	8
本人がづらい・苦しい	8
勉強時間が減ってしまう	7
不適切な行動	7
大勢の場	7
叱責	6
教師との信頼関係が保てない	6
こだわりがあって活動を変えられない	6
集団になじめない	6
トラブルになる	6
思い込みが強い	6
非を認められない	6
学校に来られなくなる	5
落ち着いてられない	5
孤立する	5
意欲が低い状態になる	5
教師が変わると接し方・指導が変わる	4
認められる場面が少ない	4
不適切な方法でかかわってしまう	4
好き嫌いが極端	4
周りに反感を持ってしまう	3
パニックになってしまう	3
固まってしまう	3
分かりにくい環境	3
否定の言葉	2
失敗すること	2
いじめやからかいの対象になる	2
周りの行動をみて“自分も”とならない	2
食べ物へのこだわりが強い	2
フラッシュバック	2

最も多い「予定の変更」に繋がる上位項目と下位項目を視覚化し図1にまとめた。図中左に位置する項目ほど上位の評価項目となり回答者の抽象的価値観を反映していく。図中右に位置する項目ほど下位の評価項目となり具体例やその状況を構成する要素、生起条件を表していく。

#### 1. 上位項目

##### (1) 予定変更がよろしくない直接の理由

「予定の変更」が、なぜ自閉症スペクトラム児が小学校生活を送る上で“よろしくない”のか、との問いに述べられた回答は、それと直接線で結んだ左側の言葉になる。「本人が“こうだ”と思いこんで決めたことを修正かけるのが難しい」、「パニックになってしまう」、「本人がづらい・苦しい」、「崩れると嫌がる。見通しを持てると安定するのにそれを崩される」、「不安なことを繰り返し聞くのをやめられない」、「担任教師との関係が安定しない。安定した距離感を保ちにくい」、「校庭に出ないなど指示通りに動かない」、「活動に参加できなくなる」との言葉が述べられた。これらの多くが直接子ども自身の状態や様子、行動を述べる言葉であった。

##### (2) 予定変更がよろしくない理由の更にその理由 (価値評価)

直接の理由が述べられた左側に繋がる言葉は、教師から述べられた言葉に対して更にその理由を聞くことで述べられた言葉になる。例えば「『パニックになってしまう』というのは、自閉症スペクトラム児が小学校生活を送る上で、どうして“よろしくない”ことになりますか」との問いへの答えが「おさまるまでに時間がかかる」となる。このようにして述べられた言葉は左側に布置されるほど教師の価値判断の評価視点となる。

- ①「周囲の子もストレスをかかえる。パニックを聞いてパニックになるとか連動して誘発することもある」  
 予定変更がよろしくない理由は「本人が“こうだ”と思いこんで決めたことを修正かけるのが難しい」からである。本人の思い込みを修正するのが難しいのは、「周囲の子もストレスをかかえる。パニックを聞いてパニックになるとか連動して誘発することもある」からよくないとの理由が述べられた。
- ②「あとあと焼き付いてフラッシュバックにまでなったり、残ってしまう場合がある」

予定変更がよろしくない理由は「パニックになってしまう」からである。パニックになると「おさまるま

でに時間がかかり、「(本人が)精神的に疲れる。疲労感が大きい。エネルギーをいっぱい使う」からよくない。さらに、精神的疲労感が大きく、エネルギーを使うのは「あとあと焼き付いてフラッシュバックにまでなったり、残ってしまう場合がある」からよくないとの連鎖で理由が述べられた。

③「学校がつまらない状態」

予定変更がよろしくない理由は「パニックになってしまう」からである。パニックになるというのは「嫌だという気持ちが強い」状態で、それは「本人の中で否定的な感情が渦巻いている状態」にある。嫌な気持ちで否定的感情が渦巻いているというのは「学校がつまらない状態」であるからよろしくないとの理由が述べられた。

④「いじめやいたずら、からかいの対象に繋がる恐れがある」

予定変更がよろしくない理由は「パニックになってしまう」からである。パニックになる状態というのは「周りの子ども達にその姿を見せたくない」様子であり、それは「いじめやいたずら、からかいの対象に繋がる恐れがある」ためよろしくないとの理由が述べられた。

⑤「社会性が育ちにくい」

予定変更がよろしくない理由は「本人がつらい・苦しい」からである。本人苦悩は「集団生活ができない」ことを招き、集団生活ができないと「広い交友関係がもてない」状況になる。交友関係が広がらないと「社会性が育ちにくい」ことになり、これらの繋がりでよろしくないとの理由が述べられた。

⑥「学習やいろいろな活動に意欲がもてなくなる」

予定変更がよろしくない理由は「本人がつらい・苦しい」からである。本人苦悩は「落ち着いたときに自責の気持ちから自己肯定感を下げってしまう」ことに繋がり、自己肯定感の低下は「学習やいろいろな活動に意欲がもてなくなる」からよくないとの理由が述べられた。

⑦「前向きになれない」

予定変更がよろしくない理由は「不安なことを繰り返し聞くのをやめられない」からである。不安を繰り返し聞くということは「気持ちが不安定になる、いつも不安が続いてしまう、不安定な心理状態になる」からよくない。不安定な心理状態になると「安心できたり自信が持てたりができない」ことになる。安心感や自信がないというのは「前向きになれない」からよくないとの理由が述べられた。

⑧「学習そのものが成立しない、学習しても身につか

ない」、「学校での勉強時間が減ってしまう」

予定変更がよろしくない理由は「不安なことを繰り返し聞くのをやめられない」からである。不安を繰り返し聞くということは「気持ちが不安定になる、いつも不安が続いてしまう、不安定な心理状態になる」からよくない。不安定な心理状態になると、「ストレスの時間が長い」状態になる。ストレスが長時間持続するのは「学習そのものが成立しない、学習しても身につかない」、「学校での勉強時間が減ってしまう」との繋がりでよろしくないとの理由が述べられた。

⑨「学ぶチャンスを逃す、時間のロスも大きい」

予定の変更がよろしくない理由は「担任教師との関係が安定しない。安定した距離感を保ちにくい」状態になるためである。安定した距離感を保持できないと「安心感を得られない」。それは「関係がしっかりできた人のいうことはよく聞く」からである。十分な関係が築けず安心感が得られていないと「意固地になって譲らないなど、次の行動に動けない」事態が生じやすい。これは「学ぶチャンスを逃す。時間のロスも大きい」という点でよろしくないとの理由が述べられた。

⑩「クラス内、学校内で孤立してしまう」

予定の変更がよろしくない理由は「校庭に出ないなど指示通りに動かない」状況になるからである。指示通りの行動が難しいと「より一層その子の行動が目立ってしまって叱責に繋がる。マイナスの多い子だと見られてしまう」ことになり、それは更に「集団行動が多いので周りの子ども達や上級生から叱責される機会が増えてしまう」ことになり、そうなる「集団への所属感が生まれにくい」心理状態になり、これは「クラス内、学校内で孤立してしまう」という点でよろしくないとの理由が述べられた。

⑪「活動の範囲が狭まる」

予定の変更がよろしくない理由は「活動に参加できなくなる」からである。活動参加が難しくなると「活動の範囲が狭まる」ためよろしくないとの理由が述べられた。

⑫その他（児というよりも教師や教育環境について語られた系列）

予定変更が良くないのは「パニックになってしまう」からで、パニックになるとよくない理由は、「教師もつらい」との言葉が語られた。また他に、「パニックになってしまう」と「本人がつらい・苦しい」状態になり、本人がつらく苦しいのは、「通常学級、普通学級の求めていることが、自閉症児にそぐわないときがあ

る」から良くないとの理由が述べられた。

## 2. 下位項目

### (1) 予定変更が生じる具体場面

「予定の変更」は具体的にどのようなシーンか、あるいはどのような条件で起きているかとの問いに述べられた回答が、それと直接線で結んだ右側の言葉になる。「天候によって時程が変わる」、「仕方ない」、「やむを得ない」が分かりにくい、「休み時間」、「学級だけでなく学年で行動するとき」、「初めての場所・場面」、「さっき言ったでしょ」が通用しない状況、「特別時程（行事の練習、行事、短縮授業）」、「授業中の指名」があげられた。

### (2) 予定変更が生じる具体場面の更に具体例

(1)であげられた言葉から右側に繋がるのは更にその具体例である。例えば「『天候によって時程が変わる』というのはどのようなことですか」との問いに述べられた言葉が右に繋いだ「今日は雨だから体育は体育館で」みたいなとき」となる。このようにして述べられた言葉は右側に布置されるほど教師の想起する具体例やその状況が生じる条件を表している。該当する内容は次の通りである。

①天候等の理由で活動内容や活動場所が変更するとき  
「今日は雨だから体育は体育館で」みたいなとき、「プールを楽しみにしてきて、天気が悪く、気温が低く、中止になるとき」、「教室の割り当てで、その日その日で使えたり使えなかったり、どうしても朝決まることもある」との回答が述べられた。

②休み時間が予定通り確保されないとき  
「授業が時間通りに終わらなければ怒りだす」、「休み時間に急ぎよ集まらなきゃならない場面が入る」との言葉が述べられ、更に具体的には「休み時間がつぶれた」感をもったり、「俺の休み時間どうしてくれるんだ」感をもったりするような場面との回答が述べられた。

③行事に関する練習を行う事前学習等でその場の対応を求められるとき

「行事の練習」では「時間割があってないような期間。いつもの時間割じゃない時間になる」や「予定になかった練習が入る」、「練習は同じことを何度もする。これが苦手」、「内容をよく話さないで連れていく状況」、「通級がなくなる、具体的には“僕は水曜の何時間目は通級だと思っていたのに”感を持つようなとき」との回答が述べられた。また「陸上大会の応援練習」では「今日の

6時間目から応援練習だ”みたいに急になることがある」、「運動会練習」では「今日は朝から運動会の合同練習だ”みたいにになる」との回答が述べられた。加えて「学習発表会の練習」では「繰り返しの練習」、例えば「そこはそうじゃなくてこうだからもう1回」と直しが入ると混乱する」との回答が述べられた。

④大きな行事の最中でその場の対応を求められるとき  
「運動会」では「音」、「具体的には耳を塞いでうずくまる」、「太鼓」や「先生方も熱を帯びるのでマイクで大きな音でお話する」との回答があげられた他、「修学旅行」、「林間学校」、「学習発表会」、「入学式」、「予告なしの不審者対応避難訓練」との回答が述べられた。

## Ⅲ. 考察

### (1) 上位項目に見る小学校教師の価値観

この結果をみると、「予定の変更」に繋がる学校生活リスクの評価視点は次の系列からなることが分かる。

①「学校がつまらない状態」、「学習やいろいろな活動に意欲がもてなくなる」、「前向きになれない」に代表される「意欲低下」視点の評価、②「学習そのものが成立しない。学習しても身につかない」、「学校での勉強時間が減ってしまう」、「学ぶチャンスを逃す。時間のロスも大きい」に代表される「学業支障」視点の評価、③「いじめやいたずら、からかいの対象に繋がる恐れがある」、「社会性が育ちにくい」、「クラス内、学校内で孤立してしまう」に代表される「集団作用のマイナス効果」視点の評価、④「あとあと焼き付いてフラッシュバックにまでなってしまう、残ってしまう場合がある」に代表される「特性関与のマイナス影響」視点の評価の4点である。これらは予定変更が“よろしくない”理由について教師自身の言葉で述べられた抽象的価値判断であり、上記の事態に至るシナリオは避けたいと考えているリスク回避要求の集合と捉えることができる。

ここで3点のことに着眼したい。第一に、予定変更がよくない理由としてまず述べられるのは、「パニックになってしまう」、「崩れると嫌がる」、「不安なことを繰り返して聞くのをやめられない」などのように、子どもの行動や様子、子ども自身の状態がそのまま言及されている傾向である。そしてこの変容した行動や状態がどうしてよくないのかを繰り返し尋ねられることで、「意欲低下」や「学業支障」、「集団作用のマイナス効果」、「特性関与のマイナス影響」といった負の価値判

断に至っていることが読み取れる。すなわち“よろしくない”と判断する理由や論理は教師個々に違うけれども、予定変更をきっかけとして子どもの行動や状態の変容が生じ、その行動や状態を基準にして良し悪しの価値判断をしていることはおよそ共通していると考えられる。またこの中の、「パニックになってしまう」、「本人がづらい・苦しい」、「気持ちが不安定になる。いつも不安が続いてしまう。不安定な心理状態になる」、「ストレスの時間が長い」などの項目は一つの言葉から複数の線が左に枝分かれしている。枝分かれすることとは、価値判断に個人差や複数の理由があることを示しているのと同時に、枝分かれする前の言葉は共通性も示している。ある程度の共通性を有する事態（例えばパニックになることやづらい・苦しいこと）は、いずれも児本人にとって“よろしくない”状況であることは当たり前のこととして認識されがちであるから、それ以上「なぜよろしくないのか」については関係者間で表だって話されることは少ない。したがって「よくないことはあたりまえではないか」と自明視されがちな児の行動や状態に対する捉え方の背後的理由が、教師個々の因果構造としてここに得られている点で示唆に富んだ内容といえよう。

第二に、教師のリスク想定が多角度に及び、かつその後起きうるであろう変化を予測的に捉えようとする大局的視野を窺い知ることができる点である。例えば今回は「自閉症スペクトラム児にとっての」よろしくないことを尋ねたわけだが、「パニックになってしまう」と、「おさまるまでに時間がかかり、それは児が「エネルギーをいっぱい使う」ことになり、それは「あとあと焼き付いてフラッシュバックにまでなったり」というように、児本人単独で影響を受けることを示す系列もあれば、「いじめやいたずら、からかい」などクラスメイトが関与する関係の中で影響を受ける系列も上げられた。また「指示通り動かない」と「行動が目立ってしまって叱責に繋が」り、「マイナスの多い子だと見られてしまう」と、「周りの子ども達や上級生から叱責される機会が増えてしまう」。そうなれば「集団への所属感が生まれ」ず、「クラス内、学校内で孤立してしまう」との因果構造も示され、この系列等はある一つの要因と結果という単純な捉えを超えて、リスク要因が結果に影響し、その結果がまた別のリスク要因に移り変わり、連鎖的に問題を複雑かつ深刻にさせていくことを如実に表している。すなわち教師のリスク

想定の見方は広く、かつ全体を見渡して状況の動きや行く末を捉えようとしていることが窺える。

第三に、このように評価の視点を階層的に取り扱うことにより、教師が葛藤状態に置かれやすい側面も明らかになってくる。その典型的な例が「本人がづらい・苦しい」のよくない理由として「社会性が育ちにくい」に繋がっていく系列、「パニックになってしまう」のよくない理由の先にある「通常学級、普通学級の求めていることが自閉症児にそぐわないときがある」という言葉に表れている。すなわち、裏返して考えてみると、苦手とする社会性を育てたいという教育的価値観を有する一方で、通常学級での生活は本人にどこか無理を強いることにならないかという葛藤を抱えやすいことが示唆される。また、「校庭に出ないなど指示通りに動かない」ことから「クラス内、学校内で孤立してしまう」まで至る連鎖は、教師にとっては「意図せざる集団作用のマイナス効果」そのものであるが、単にクラス集団内の共助関係形成の難しさを超えて、普遍主義（universalism）と個別主義（particularism）<sup>6</sup>との重心の置き方について教師は難しい立場におかれやすいことを示唆している。すなわち一般的に学校は子どもに学校や学級の一員として行動する社会的規範を学びとらせる前提機能を有しており、同じ属性の成員たる一員として一律に対応する原則が敷かれる。一方で本人特性を特別のものとして考慮し対応を変えることも求められ、本人特性に重心を置きすぎた場合、集団内規範はあっていないがごとく作用しかねず、他の児童への授業や生活秩序の維持を考慮しながらクラス運営を遂行しなければならない。この点で教師は集団の中での個別対応に葛藤を抱きやすく、かつ意図せざるマイナス影響に神経を払う状況を背景に抱えやすい。

## （2）下位項目に見る「予定変更」の具体的構成条件

「予定変更」が生じる具体場面や構成条件は、天候影響、行事、特別時程に加え、休み時間や学年行動、授業中の指名等をはじめとする場面があげられている。これらの事態が発生する兆候があるときには注意が必要と認識している具体場面の集合と捉えることができる。ここでは2点に着眼したい。

まず第一に発生頻度の視点である。述べられた項目の中で日常的に毎日起きうる可能性があるのは「休み時間」や「授業中の指名」である。休み時間は“休み時間がつぶれた”感を抱いてしまう場合として、授業

中の指名は突発的な要求に対応が難しい場合として述べられている。毎日ではなく時期や季節が限定して起きうるのは「天候影響」や「行事」、「特別時程」である。天候影響による予定変更はプール中止や雨による活動場所の変更などとして、行事や特別時程は「時間割があってないような期間」や「練習は同じことを何度もする。これが苦手」のように見通しを得にくい場合として述べられている。時期というより活動に起因して起きえるのは「学年行動」や「初めての場所・場面」である。このように「予定変更」の起きやすさ視点で見ると、毎日起こり得る「休み時間」や「授業中の指名」は教師個々の裁量でリスク発生子防に取り組みやすい性格である一方、時期や季節に集中的に取り込まれる「天候影響」や「行事」、「特別時程」は学校カリキュラムや学校経営に起因する組織的な活動であるために、教師個々でのリスク制御が及びにくい活動と言えよう。

第二に、発生場面はカリキュラムの目的と本人実感とが食い違う場面としてあげられている点である。休み時間では、児童委員会活動の打ち合わせなど「急きょ集まらなきゃならない場面が入る」ことに対して、見本人が「俺の休み時間どうしてくれるんだ」感を抱くような場合がある。天候影響では、「教室の割り当てで、その日その日で使えたり使えなかったり。どうしても朝決まることもある」。特別時程では、「今日の6時間目から応援練習だ」みたいに急になることがある。このように、「どうしても」や「急に」という言葉に“やむを得ず”感が表れている。この背景には学校の教育活動がカリキュラムの目的を原則に進められることにあると考えられる。行事を例にとれば、いわゆる学校行事の目的は「望ましい人間関係を形成し、集団への所属感や連帯感を深め、公共の精神を養い、協力してよりよい学校生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる」ことにあり、またその内容は「全校又は学年を単位として、学校生活に秩序と変化を与え、学校生活の充実と発展に資する体験的な活動を行うこと」とされている<sup>7)</sup>。教師が行事や特別時程を「予定変更」リスクの具体場面として語るとき、見本人の受け止め方を心配視すると同時に“やむなき予定変更”として語られている。こうした「意図通りには経験されない」ギャップを田中（2001）はカリキュラム研究の領域において「教育意図と学習経験の乖離」と呼び、教育過程における教授者と学習者のパースペクティブの相違

として立ち現れるとしている。田中が指摘するように学習者がカリキュラムに埋め込まれた教育意図をどう意味づけ経験するかという「カリキュラム経験」に接近することの重要性を、教師の語りが示唆している。

### （3）評価構造の階層的可視化によって得られる示唆

小学校生活において最も身近な教師の評価構造からみてとれる予定変更リスクの背後的理由やそのリスク状況が構成される具体的条件は、なぜそのように考えているのかとの因果関係を示す認知構造であるため、自閉症スペクトラム児が安心して小学校生活を過ごすためのカリキュラム開発や指導方針同定に資する貴重な手がかりになるといえよう。とりわけ予定変更については、教育・保育・福祉現場で自閉症スペクトラム児の特性理解上しばしば注意喚起されることであるが、「パニックになるから」などの本人混乱視点にとどまらず、では本人の混乱はどうして学校生活上“よろしくない”のかなどの自明視されがちなその先の価値判断についても言葉として得られている点で支援目標や方法設定の広がりにも資することが期待できる。なぜならば、例えば「パニックにならない」ためにどうするかという点で解決が難しいというとき、それと繋がる上位項目の「意欲低下」に至らないための代替案を検討し、意欲低下に関連している他の下位項目への適切な対応も講じることができからである。このように具体から抽象まで階層連鎖として評価構造を可視化することは、安全・安心な学校生活を過ごすための支援目標と方法を創造していく上で重要な知見を提起してくれると考えられる。またこれは新たに児を受け持つ教師にとっては陥穽を防ぐチェックリストの価値を期待できるし、見本人や保護者にとっては、学校生活を安全・安心に過ごす上での事前の備えと心構えを与えてくれるといえよう。

### （4）まとめ

以上検討してきたように、本研究では小学校教師が自閉症スペクトラム児対応において予定変更をよろしくないと思える評価構造の一端を抽出することができたといえよう。“パニックになるからよくない”など、得られた結果の中には広く教科書の類で目にする知見もあるが、よくない理由の因果構造を階層的に示したことや、評価項目はすべて教師自身が自発的に述べた言葉で構成されていることなど、ここに挙げた項目が全てではないことを弁えながらも、単なる知識理解

を超えてリアルな表現による評価構造図として可視化することができた。

価値観の水準になれば教師はいわば“ワーストケース”を想定するかのような大局的視野で判断し、具体的水準では教育意図と学習経験の乖離のきっかけとなりかねない場面が語られた。とりわけ社会性の育成という教育意図と、本当に現状のクラスやカリキュラムで学校生活を送ることがよい効果をもたらすのかというためらいの間で揺れ動く背景も垣間見えた。カリキュラムは教師個々の指導技術による対応では及ばない性格を有しており、組織的な取り組み、つまりカリキュラム開発や指導体制の側面において改善の余地を残していることが読み取れる。したがって当面は、カリキュラムの意図と児の特性による学習経験が乖離していくきっかけ場面、加えてその乖離の程度を注視することがリスクアセスメントの点から重要であるといえよう。

リスクは一般に誰にとっても好ましいことではないため、学校という将来の希望を授ける場所という視点からは対極にある思考回路かもしれない。しかし我々は好むと好まざるとにかかわらず様々なリスクに遭遇する可能性があり、今回の調査でもよくないことを言葉にしてもらい階層的に表すことで、教師は自覚的にも無自覚的にもリスクを見抜いている側面があることが分かる。これらを集合的に視覚化したものを手に入れることで、関係者のリスクを察知する力量が高まり、安全・安心な小学校生活を計画することに役立てることが期待できる。最後にリスク学が示唆する今後に向けた実用的な研究指針を整理してまとめとする。

1) リスク論の利点の一つは、発生可能性と影響度の組み合わせでリスクの大きさを導出し、相対的に対処優先度を考える材料にできることである。したがって今後、予定変更リスクを含めたその他のリスクが、いつどの位の頻度で生じ、かつ一度起きるとどの位の深刻な影響を与えるのかという視点からデータ収集を図ることが有益である。

2) 関係者間でリスク認識を一致させることが困難な場合に対する対応である。教師と保護者等、立場の異なる者同士がリスク同定と対応方法の合意を図る際、完全な一致の困難さは経験的に認められてきたところである。困難な理由は明らかになる必要があり、認識や価値観の違いを可視化していくことで互いを理解しやすくし、違いを認めた上での一致を探りやすくさせることに近づけるであろう。

## 付記

本研究は、岩手県立大学社会福祉学部プロジェクト研究の助成を受けて行った研究成果の一部である。

## 謝辞

お一人 50～90 分ものインタビュー調査に快くご協力いただいた A 県内 21 名の小学校の先生方に記して謝意を表します。また貴重な助言を賜りました筑波大学人間系川間健之介先生に深く感謝の意を表します。

## 註

- 1 評価の階層性の考え方については小島（2011）を参考にしている。
- 2 評価構造の体系的な把握に取り組んだ代表的な例として、オフィス環境の快適性を対象にした讚井（1992）があげられる。
- 3 小学校教師 21 名は、筆者が本調査の事前（2011）に実施した A 県内の小学校の特別支援教育コーディネーターを対象に行った悉皆調査に、付加項目としてインタビュー協力者を募る形で申し出を得られた教師等である。
- 4 この手法は、認知心理学のパーソナルコンストラクト理論と、その関連手法であるレポートリーグリッド法を背景に、当初「レポートリーグリッド発展手法」との名称で讚井純一郎氏らが開発したインタビュー手法で、のちに関係者間で「評価グリッド法」と呼ばれることとなったものである。「好ましき」や「良い」をはじめとした総合的な価値判断の因果構造を捉えることに適しており、価値観の評価構造を可視化する目的で環境心理や建築、マーケティング分野でのニーズ調査等をはじめとし、多方面での活用が進んでいる。
- 5 「予定の変更」と一括りにしているが、教師からは「予定が変更するとき」、「スケジュールが変わる」、「時間割の変更」、「予定変更を嫌う」、「予定の変更が多いこと」、「突然計画や日程が変わってしまう時」、「突然の～がだめ」との言葉で述べられ図中には併記した。
- 6 社会学者 T. パーソンズの分析枠組である。およそ普遍主義とはある特定の社会を構成する人々を同じように扱うべきであるとする考え方であり、個別主義とはその人々のもつ独自性に依拠して扱うべきであるとする考え方である。

7 小学校学習指導要領、第6章特別活動、第2各活動・学校行事の目標及び内容、〔学校行事〕、1目標、2内容を参照。

## 文献

綾屋紗月・熊谷晋一郎 2008 発達障害当事者研究－ゆっくりしていねいにつなりたい 医学書院

東珠実・尾島恭子・荒深美和子・山口久子 1999 生涯設計におけるリスクに対する認識に影響を及ぼす世帯要因 日本家政学会誌 50 121-128

Durgee, J. F. and R. W. Veryzer, 1996 “OBSERVATIONS : Translating Values into Product Wants”. Journal of Advertising Reserch. 36 (6), 90-99.

畑村洋太郎 2006 技術の創造と設計 岩波書店

Heinrich, H. W., Peterson, D., & R00s, N. 1980 Industrial accident prevention. New York : McGraw-Hill, 井上威恭 (監) 総合安全工学研究所 訳 1981 産業災害防止論 海文堂

石名坂邦昭 1989 ファミリーリスク・マネジメント. 白桃書房 東京 49

小林定喜 2006 リスク学の基礎学と関連学問領域 日本リスク研究学会(編) 増補改訂版リスク学辞典 阪急コミュニケーションズ 34-35

小島隆矢 2011 評価構造の測定 日本建築学会(編) 建築環境工学実験用教材 日本建築学会 178-182

丸岡吉人 1998 ラダリング法の現在：調査方法、分析手法、結果の活用と今後の課題 マーケティング・サイエンス 7 (1・2) 40-61

森口奈緒美 2004 変光星 自閉の少女に見えていた世界 花風社

中西準子 2004 環境リスク学－不安の海の羅針盤 日本評論社

奈良由美子 1995a 家庭経営におけるリスクマネジメント－リスクの経済的管理論からシステムの経営論へ－ 日本家政学会誌 46 1015-1025

奈良由美子 1995b 経営の2側面とリスクマネジメント－ファミリー・リスクマネジメントの可能性と課題－ 日本家政学会誌 46 1027-1036

奈良由美子 1996a 家庭経営におけるリスクマネジメントのあり方－その問題領域と目的－ 日本家政学会誌 47 415-424

奈良由美子 1996b 家庭経営のリスクと危機 日本家政学会誌 47 425-434

奈良由美子 1996c 家庭経営におけるリスクマネジメントの進め方 日本家政学会誌 47 533-541

奈良由美子 1996d 家庭リスクマネジメントにおけるリスク処理手段の選択 日本家政学会誌 47 823-832

奈良由美子 1996e 家庭経営におけるリスクマネジメントと意思決定 日本家政学会誌 47 833-842

奈良由美子 2011 生活リスクマネジメント 放送大学教育振興会

National Research Council 1989 Improving risk communication. Washington D. C : National Academy Press. 林裕造・関沢純 (監訳) 1997 リスクコミュニケーション－前進への提言－ 化学工業日報社

尾島恭子・東珠実・荒深美和子・山口久子 1998 生活経営における生涯設計とファミリーリスク・マネジメント 日本家政学会誌 49 1071-1078

Parsons, Talcott 1951 The Social System. Free Press, 佐藤勉 (訳) 1974 社会体系論 青木書店 67-69

讃井純一郎・乾正雄 1986 レポートリー・グリッド発展手法による住環境評価構造の抽出；認知心理学に基づく住環境評価に関する研究 (1) 日本建築学会計画系論文報告集 367 15-22

讃井純一郎 1992 本音をとらえる－オフィス環境快適性の評価手法 魅力工学研究フォーラム (編) 魅力工学 海文堂 135-150

田中統治 2001 教育研究とカリキュラム研究－教育意図と学習経験の乖離を中心に－ 山口満 (編) 現代カリキュラム研究 学文社 21-33

Williams, C. A., Jr., and Heins, R. M. 1964 Risk Management and Insurance, McGraw-Hill Inc., New York, San Francisco, Toronto, London, 533-575

