

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

酒井香奈¹⁾ 野崎とも子²⁾

¹⁾千葉大学大学院・教育学研究科・修士課程 ²⁾千葉大学・教育学部

Emotions That Teachers may have towards their Elementary School Students with Developmental Disorder, and the Support for the Teachers in Charge.

SAKAI Kana¹⁾ NOZAKI Tomoko²⁾

¹⁾Master's Program, Graduate School of Education, Chiba University ²⁾Faculty of Education, Chiba University

教師が発達障害児の言動から受けた感情の変化と、関わりの中で生じた困難への対処方法や校内支援体制を調査、分析した。発達障害児と接した初期と、関わりを通してからの教師の感情尺度を比較すると、個人差はあるが驚き・不安・困惑・緊張・恐れ・嫌悪・怒り・苦しみ・虚しさ・責任は弱くなり、愛着は強くなるという傾向が認められた。この結果から教師がとった対応や校内支援体制に効果があった、あるいは個別の発達障害児への理解が進んだと考えられる。また、教師が抱いた困難さをまとめ、必要だと考える支援・対応を調査したところ、個別の支援や指導、情報共有と共通理解、専門家の配置、相談できる環境が挙げられ、知識・情報面では発達障害児の実態把握、具体的な支援方法、研修・相談機関についての情報が求められていた。現場の教師が求めるニーズを捉えた研修や体制作りと共に、教師がより相談や要望をしやすい環境づくりが重要だと考えられる。

キーワード：発達障害 (developmental disorder) 小学校 (elementary school)
感情 (emotions) 教師支援 (support for the teachers)

I. はじめに

発達障害児が注目されている現在、彼らの現状や発達臨床が明らかにされていく一方で、彼らと日々関わっている教師の心理面に多くは触れられない。

平成24年12月5日に文部科学省初等中等教育局特別支援教育課が出した『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』¹⁾によると知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は推定6.5%であった。これは1学級に2人程度、発達障害の可能性のある児童生徒がいるということになる。学級担任は学級全体に目を配り指導する中で、特別な支援を必要とする児童生徒に対しても何らかの配慮や対応をする必要があるということである。これは教師にとって大きな負担やストレスとなると考える。また、発達障害に特有の様々な言動は学級担任に限らず、関わりを持つ教師に通常の指導時とは異なる何らかの感情を抱かせることになるのではないだろうか。教師という教育の専門家として、個人的な感情で子ども達と接したり心理や感情を顕わにしたりすることは望ましくないという考え方もある。しかし教師も一人の人間である以上、発達障害児の問題行動やその周囲の問題により様々な感情を抱き、負担を感じることがあると考える。

竹林・別府・宮本 (2004) は軽度発達障害児 (ここで

は高機能自閉症・アスペルガー症候群、ADHD、LD、IQが70～85程度である軽度知的障害を表す) の問題行動を助長する要因を教師がどう捉えているかについて、またそれと関連して教師が重要だと考える対応のあり方について意識調査を行った²⁾。結果、教師の自己の力量についての責任感は知識や教育条件と関連していることが分かった。教師は日々子どもと向き合い、様々な対応を求められる中で教師自身も多様な感情を抱き、時にはそれが負担となることもあると考えられる。

そしてその感情や困難さ、一種の負担を上手くコントロールすることができないと、教師自身の心身の健康にも悪影響が出てくる可能性がある。教職員のメンタルヘルスに関して文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課により平成24年10月3日に発表された『教職員のメンタルヘルス対策検討会議の中間まとめについて』³⁾では、平成22年度における精神疾患による休職者は5,407人と依然として高水準にある。また病气休職者数のうち62.4%が精神疾患によるものである。このように教師の精神疾患が問題となっている現状をふまえ、本研究では特に発達障害児やその周辺の問題について、教師が抱える感情や問題点を明らかにしたいと考えた。

そこで本研究では、一人ひとりの教師が発達障害児との関わりの中で抱いた感情や、生じた問題、そのための対処方法を調査すると同時に、教師が実際に期待する校内支援体制とは何か、また必要とする情報や学外との連携、発達障害児への効果的な支援方法などについて検討することで教師の負担やストレスを軽減するための具体策を探った。教師の感情やニーズを理解し、支えること

連絡先著者：

Corresponding Author：

が子ども達にとってもより良い学校づくりになると考え、研究を進めた。

II. 調査対象及び調査方法

第1項 調査対象者

質問紙調査及び面接により千葉県内の小学校で勤務している、又は勤務経験のある教師で通常学級の担任、特別支援学級の担任、養護教諭18名からの回答を得た(回収率88.0%, 表1)。教師の性別の内訳は男性4名(22.2%), 女性14名(77.8%), 平均年齢は38.4歳であった。平均教師歴は13.6年であり、特別支援学校・特別支援学級で教師をしている又は教師をしていた経験のある場合、その平均経験年数は5.5年であった。

第2項 調査時期

2012年10月12日～12月22日

第3項 調査方法

個別自記入式の質問紙調査で実施され、面接を行った回答者においては面接者の聴取により調査紙に記入した。回答はいずれも無記名である。いずれも知り合いの教師を通して個別配布個別回収形式、または郵送配布郵送回収形式で実施された。研究内容や目的、及び知り得た個人情報論文作成の資料としてのみ利用しその他の目的で利用することはないという旨を調査紙の冒頭に記述し、説明合意を得た。

第4項 調査内容

本調査の質問紙は質問1～質問6により構成される(表2)。

表1 調査対象者内訳

通常学級担任(現在)	15名
うち特別支援学校・特別支援学級経験者	5名
特別支援学級担任(現在)	1名
養護教諭	2名
複数の児童についての回答を含めた全ケース数	22ケース

表2 質問紙の構成

1. フェイスシート
2. 発達障害児と関わったケース
3. 発達障害児の問題行動や困難さを感じたことの自由記述
4. 発達障害児との関わりの中で初期に抱いた感情尺度 [質問1]
5. 発達障害児と接する際の困難さに対して自身がとった対処方法 [質問2]
6. 問題行動に対する対応や校内支援体制の自由記述(効果の有無別) [質問3]
7. 発達障害児との関わりや対応後の感情尺度 [質問4]
8. 発達障害児が学級にいる際に必要だと思う対応や情報の自由記述 [質問5]
9. その他意見等の自由記述 [質問6]

III. 結果

第1項 調査により得られた発達障害のケース結果

1. ケース数について

質問紙、及び面接から得られた情報は1質問紙あたり1ケースとし、他のケースについて言及されているものについては考察時の追加資料として利用した。3名の教師が複数の児童について複数枚質問紙に回答したものを含め、22ケースを本研究の分析対象とした。

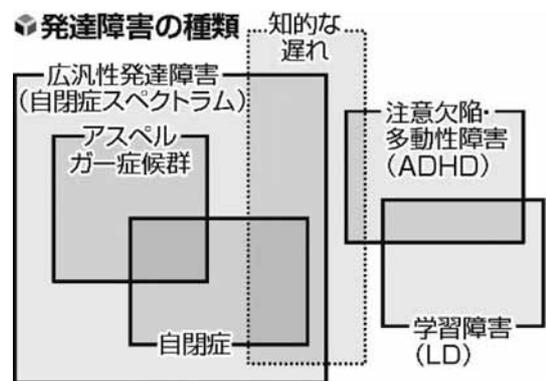
2. 発達障害児の内訳

発達障害の種類について、本調査では自閉症、高機能自閉症、アスペルガー症候群、その他広汎性発達障害、ADHD、LDを項目に挙げ回答を求めた。発達障害の種類と枠組みを図1に示す。

本調査全22ケース中、自閉症が3ケース(13.6%)、高機能自閉症が1ケース(4.5%)、アスペルガー症候群が1ケース(4.5%)、その他広汎性発達障害が6ケース(27.3%)、ADHDが6ケース(27.3%)、LDが2ケース(9.1%)、調査用紙に発達障害の種類は記入がなく、不明なものが3ケース(13.6%)であった(表3)。複数の領域に及ぶ発達障害の傾向を持つ児童については、より傾向が強く見られるものに分類した。

各発達障害について、自閉症の3名中1名とその他広汎性発達障害の6名中4名、ADHDの全員に医師等による正式な診断が下されていた。今回の調査では高機能自閉症、アスペルガー症候群、LDはいずれも正式な診断はなされておらず、教師の見立てによる判断である。

また全体として男子が多い傾向にあるが、検定では各



※厚生労働省の資料などを参考に作成

図1 発達障害の種類と枠組み

表3 調査対象における発達障害の種類

() は診断有り [] は男子

発達障害の種類	(名)	(名)	(名)	%
自閉症	3	(1)	[3]	13.6
高機能自閉症	1	(0)	[1]	4.5
アスペルガー症候群	1	(0)	[0]	4.5
その他広汎性発達障害	6	(4)	[6]	27.3
ADHD	6	(6)	[5]	27.3
LD	2	(0)	[2]	9.1
不明	3	(1)	[2]	13.6
計	22	(11)	[19]	100.0

障害と性別の関連性は特別見られなかった。

第2項 発達障害児から教師が受けた感情の分析

得られたケースから、教師ごとに感情の評価には個人差があると言えた ($P < 0.05$)。その個人差を前提に、初期の感情と教師の男女差について検定を行ったところ困惑と怒りは女性教師の方が強い傾向が見られたが、有意差は認められなかった。しかし全体として男性教師の方が各感情の程度が弱く、またストレスも感じないという回答が見られた。

次に教師歴と初期の感情について、有意差は認められなかったが驚きは教師歴が長い方が強く、やる気は教師歴が短い方が強いという傾向が見られた。

発達障害の種類により初期の感情の強さに差があるかを比較したところ、嫌悪感の強さは発達障害の種類により有意差が見られた ($P < 0.05$)。嫌悪感については自閉症、アスペルガー症候群、LDでは弱い評価にある傾向が見られた。また、有意差はなかったが驚きの感情についてもLDでは驚きの程度が弱く、ADHDや広汎性発達障害の群では強い傾向が見られた。

また、発達障害児と接した初期と、校内支援体制や児童との関わりを通じた後の感情尺度を比較したところ、表4に示したように驚き・不安・困惑・緊張・恐れ・嫌悪・怒り・苦しみ・虚しさ・責任・愛着に有意差が認められた ($P < 0.05$)。愛着以外の感情は初期に比べて対応後では全て感情は弱くなっており、愛着については初期に比べて対応後が強くなっていることが分かった。

第3項 教師が捉えた困難さと支援方法や対応策

1. 教師が困難さを感じた発達障害児の問題行動や周囲の人々との関わりについて

(1) 発達障害児の行動について困難さを感じたこと

教師が捉えた発達障害児の問題行動を障害の種類ごとに明確に区別することはできなかった。一方で、周囲の環境や背景により程度や状況は異なるが、上記の発達障害を通して主に見られる問題行動を以下の4つに分類することができた。

① コミュニケーション

言葉の発達が遅れているために他者との意思の疎通が図れないという困難以上に、状況や感情が読めないことによる問題が多く見られた。この特性により、感情や思ったことをすぐに口に出したり、人の話に割り込むといった発達障害児が主体となる問題行動の他、他者の冗談や指導の真意を取り違え馬鹿にされたり否定されたりしていると捉えてしまうといった受動的な面での問題も挙げられた。また、自らの感情を言葉で伝えられず奇声を発する、大声を出すといった行動も挙げられた。

② 衝動性

衝動性では、「落ち着きがない」「集中力が続かない」

「立ち歩く・外へ出ていってしまう」という記述が多く見られた。自らの衝動をコントロールできず、授業での配布物を丸める、物にあたるといった行動も記されている。

③ 暴力

暴力による問題は、言葉で説明できず暴力や暴言で訴える等、コミュニケーションや衝動性と関連して起こるケースが多く見られた。物を壊す、自傷行為をするといった児童のケースも認められる。

④ 感覚の過敏性

今回の調査では音と味覚の過敏性から引き起こる行動が見られた。周囲の喧騒に対しパニックを起こしてしまうケースも記述された。味覚の過敏性により給食がほとんど食べられず、給食中のマナーが悪くなってしまったといった二次的な問題も見られた。

LDを持つ児童は、特定の学習分野で困難が見られる以外は通常の児童と行動面はほぼ同じであり目立った問題行動は少ない。LDの児童で特に強調して挙げられた問題は、特定の分野以外は他の児童と変わらないため本人にプライドもあり努力もできる分、結果が出ないと傷つきやすいということであった。そこから発展して不登校になったケースも挙げられた。

全体での困難さとして、発達障害だから見過ごすべき問題行動なのか、支援により改善が見られることなのかの見極めが難しいという意見も挙げられた。

(2) 学級全体に関して困難さを感じたこと

発達障害児と学級の関連で困難さを感じたことは、大きく以下の4つに分けられた。学級に関してもLDの児童は大きな問題点は見られなかった。

① 他の児童への影響

発達障害児の衝動性につられて他の児童も立ち歩いたり、落ち着きがなくなり学習に集中できなくなったりするという問題が挙げられた。これにより学級崩壊を懸念する記述も見られた。

② 授業・指導

授業・指導については問題行動により授業が中断してしまうという問題の他、個別の支援や対応で他の児童への指導が十分できないという問題も挙げられた。また、発達障害児が特別な支援を受けたり、他の児童と同じ行動をとっていないことについて、他の児童に理解させることが困難だという意見も多く見られた。

③ コミュニケーション

本人のコミュニケーションのスキルと関連して他者の気持ちを考えられない発言や行動が見られたり、友達との距離感の問題が見られたりというケースが挙げられた。

④ 暴力

他の児童が被害を受ける、恐怖心を持ってしまうという問題が挙げられた。また、暴力をふるわれないよう他の児童が極端に発達障害児の意見に合わせ、我慢してし

表4 発達障害児と関わった初期と対応後の感情変化

感情項目	驚き*	不安*	困惑*	緊張*	恐れ*	嫌悪*	悲しみ	怒り*
	苦しみ*	諦め	虚しさ*	責任*	敗北感	やる気	愛着*	

* $P < 0.05$

まうというケースもあった。

(3) 保護者に関わることで困難さを感じたこと

保護者については、学校や教師に協力的な保護者とそうでない保護者が二極化していることが分かった。その中で問題としては4つに分類することができた。

① 保護者同士のコミュニケーション

保護者同士のコミュニケーションでは、まず他の保護者の発達障害児についての理解度の問題がある。それに加え、発達障害児による暴力の被害を受けてしまった家庭から教師に対しての苦情や保護者同士のトラブルの可能性が挙げられた。

② 児童擁護

多く挙げられた問題が「最終的には自分の子は悪くないという保護者の姿勢」「教師の指導が悪いと言われる」というものであった。学校で起こった問題行動の現状を正しく伝えながらも、保護者との信頼関係を作り相互に理解をしていくことのバランスが難しいという意見が見られた。

③ 保護者自身の悩み

そして、保護者自身が問題行動や育児に悩みや不安を抱えているケースも見られた。そのような保護者に対しての支えで困難さを感じたという記述もあった。

④ 家庭での理解

発達障害児本人について、家庭内での理解や対応、方針が異なっているため学校での対応方針も定まらず、対応を進めづらいという問題点が見られた。

2. 困難さに対して教師自身がとった対処方法

(1) 学習や研修による対処

困難さに対し、解決のため教師自身が何かしら知識面で対処したかを複数回答形式で調査した(表5)。その中で複数の方法をとったケースは45.5%という結果が出た。

各対処を効果がなかったと評価した回答の中には「研修会等には参加したものの積極的ではなかった」「学習をしても余裕がなくそのままきってしまった」というコメントが見られた。

その他には「他の先生方に聞く」「特別支援教育支援員(現在では特別支援教育指導員)との話し合い」「(特別支援学級の)チームでの話し合い」等、関係者間での知識や情報の共有が多く挙げられた。

(2) 関係者や専門機関等への相談

発達障害児と関わる中で生じた問題について、教師が相談した相手を管理職・保護者・同僚・特別支援コーディネーター・スクールカウンセラー・養護教諭・外部機関・その他と設定し、複数回答形式で回答を求めた(表6)。今回の調査では対象者全員が少なくとも1人に相談しており、また86.4%のケースで複数の関係者へ

表6 発達障害児に関わる困難さの相談相手

相談相手	%
管理職	72.7
保護者	50.0
同僚	81.8
特別支援コーディネーター	50.0
スクールカウンセラー	0.0
養護教諭	36.4
外部機関・その他	54.5

相談していることが分かった。

相談の効果については、評価がなされたケースについては全員が効果ありと回答している。

外部機関・その他の回答で詳細が記述されているものを見ると、養護教育センター(相談室)、通級指導教室、市の教育支援担当、療育センター、C大学医学部附属病院精神科、特別支援学級担任、児童が幼少期から相談していた機関等、発達障害の特性に合わせて様々な機関や専門家が挙げられた。

(3) 感情面・ストレス対処の方法

負の感情軽減やストレス対処について回答を求めたところ72.7%が気晴らし、9.1%がその他であった。通院やスクールカウンセラーを通しての相談等はなく、ストレス対処の多くが日常的に行われる気晴らしであることが分かった。残りの18.2%は発達障害児との関わり等から特別ストレスを感じたことはないというケースであった。

気晴らしと回答があったうちの50.0%が周囲の人に話をする、話を聞いてもらうといった内容であり、他に趣味やスポーツも挙げられた。これより、話をすることは児童に対する指導や対処についての相談だけでなくストレス対処等心理面にも働いていることが分かった。

3. 発達障害児の行動や問題に対して校内でとられた支援策や対応、校内支援体制等

(1) 効果があったと思う対応や校内支援体制等

効果があったと思うものとして挙げられた項目を以下の6つに分類した。

① 教職員間の協力

全体として最も多く見られた回答であり、発達障害児が教室を出て行ってしまった際に手の空いた教職員で見守りや声かけ、探索を行ったというケースが多く挙げられている。また、教務主任、少人数指導の教員、教育ボランティアによる個別の指導や図書館指導員、生活指導員、学校事務職員による見守りや協力等、校内全体での支援が見られた。そして管理職の仲介によるスムーズな連携が挙げられ、学校内だけでなく保護者や周囲の機関と連携を取る上での管理職の存在の重要性が分かった。

② 共通理解

共通理解については、教職員だけでなく学童保育の指導員とも情報を共有しているケースがあった。発達障害児の特性や様子、現状についてはもちろん指導の方針や接し方、声かけの方法等も共通理解されるよう情報の共有が見られた。

③ 発達障害児への個別対応

表5 知識面での対処方法

学習の方法	全体%	効果あり%	効果なし%	評価なし%
自己学習	68.2	86.7	6.7	6.7
研修会	63.6	57.1	21.4	21.4
その他	18.2	75.0	0.0	25.0
特になし	4.5			

個別対応に関しては、各児童の特性や行動等を理解した上で効果的な指導ができるよう工夫されていた。目当てや予定を小分けにして書き出す、シール等で視覚化するという発達障害児の認知を助けるものに加え個別に特別なカリキュラムや予定表、指導用プリントを作成したケースも見られた。

④ 専門家・専門機関との連携

通級の開始により学級担任の負担が軽減したというケースが複数見られた。また医療機関の受診、養護教育センターや特別支援アドバイザーからの指導、専門家による講義等、教職員では補いきれない専門的な知識を得ることが有意義との記述があった。

⑤ 保護者への支援と連携

発達障害児の保護者は児童の行動や育児に不安を抱きがちであり、学級担任との連携だけでなく専門家からのアドバイスや支援が大きな役割を果たす。

⑥ 居場所・環境づくり

発達障害児の感覚の過敏性やパニック等をおさえるため児童が落ち着くことができる場として、空き教室やパーテーションによる区切りの他、保健室が挙げられていた。いつも同じ居場所を作っておくことで発達障害児特有の変化への順応の弱さを補うことができる。また、特性に合わせて黒板の周りはシンプルにする、目について反応するものは目の届かないところへ片づける等学習や生活の環境に工夫をしていることも分かった。

(2) 効果がなかったと思われた支援策や対応、校内支援体制等

まず、安易な人員配置には効果が感じられないという回答が複数あった。効果があつた対応として発達障害児に対し個別に補助をする人員が挙げられていた一方で、発達障害やその児童らについて十分理解していない職員、あるいは彼らと関係を築いていない職員が補助に入ることにより、一層問題行動が悪化し逆効果になることもある。特に学生サポーターでは接している期間も短く、より落ち着きを失わせてしまう恐れもあることが分かった。

次に、書類の提出について挙げられた。発達障害児の情報や指導等について記入をしてもどのように活用されているのか具体的に見えず、負担が増えたように感じるケースも見られた。

第4項 発達障害児が学級等にいる際必要だと考える支援や情報についての調査

これまでの経験等から、必要だと思った支援体制や知識・情報、あるいはこれから望むことについて自由記述で調査を行った。

1. 支援・対応・校内支援体制等

支援等は大きく分けて以下の4つが挙げられた。

① 個別の支援や指導

個々の児童の能力を伸ばす個別的教育プログラムや通級での学習、従来と異なる特殊学級の設置等の体制づくりが必要だという声が聞かれた。また、児童を見守り、常に援助できる教師が1人ついていると心強い等、補助のための人員を求める意見もあった。中には管理職が時々話を聞くことや学習を見たりすることが心強い支援となり、また管理職が実際に現状を把握することにもつ

ながるという意見も見られた。

② 情報共有と共通理解

現在の発達障害児の状況や支援の方針を全職員が共有し、共通理解していることが適切な対応につながるという意見が見られた。対象児童の特性や行動の意味を考えて対応することが必要だということである。そしてそのための情報共有の場も積極的に確保されてほしいという意見も挙げられた。

③ 専門家（教師）の配置

発達障害の専門家や専門知識を持った教師の配置に関する声も聞かれた。特別支援教育指導員や特別支援アドバイザーといった人員を配置したり、定期的に専門家によるアドバイス等を受けたりしたいという意見である。特に特別支援学級がない学校では専門知識を持った教師が不足しがちだという。保護者からの相談への対応においても、発達障害の専門家の存在は重要である。

④ 相談できる環境

児童に対しての対応等についての相談もあるが、それ以上に教師自身の持つ率直な悩みや困り感を相談できる環境や相手を求める意見が多かった。また、相談や支援の要請をしやすい環境の整備や相談相手としてのキーパーソンが存在が、より適切な支援にもつながっていくという意見も見られた。

2. 知識・情報

知識・情報面で必要とされたものは以下の3つである。

① 研修や相談機関の情報

研修については、より専門的な知識や対応を学ぶための研修の案内や、参加しやすい体制を整えることが必要だという意見が聞かれた。また、発達障害について相談するための専門機関の情報も更に求められている。

② 具体的な支援の仕方

障害や問題行動についての知識は必要だが、それ以上に現場で実践する上でより望ましい手立てや支援方法を具体的に知りたいという意見が多く挙げられた。

③ 発達障害児の実態把握

同じ障害でも個人により特性は異なる。現在の対象児童の実情を理解し、課題を把握することが、持っている知識や技術を活かし適切な支援、対応を取る基盤として大切なことだということである。

IV. 考 察

第1項 発達障害児の傾向と現状について

本研究、調査では自閉症スペクトラムまたはADHDの児童に関する問題行動や困難さには個人差はあるが、①コミュニケーション②衝動性③暴力④感覚の過敏性といった障害の特徴や傾向をつかむことができた。一方でLDでは特定の学習分野以外の生活における困難さや問題行動等は見られず、他の児童と変わりなく生活していることが分かる。しかしそれ故に障害が見えづらく、LDの児童自身も困惑したり傷ついたりすることがあると考えられる。方針や適切な対応が分からないままの指導は教師にとっても不安や必要以上の負担となり得る。LDについても早期の診断や見立てにより指導方法や方針が定まることで教師の負担は軽減すると考える。

第2項 発達障害児と関わりを持つ教師の感情について

感情評価については教師による個人差が大きいものの、目立つ問題行動が多く、困難さが強く感じられる障害を持つ児童に対して嫌悪感をはじめ初期の衝撃や感情が強い傾向にある。初期における負の感情、衝撃を弱めるためには発達障害児自身の問題行動だけでなく家庭の状況等も含め、事前に情報を得ることが効果的だと考える。入学予定者や在校生について、学年間での情報共有は大切とされ現在も行われている。しかし、時間の経過により児童の実態と差が出てしまうこともあり、必要なときに児童の現状についての的確な情報をすぐに得られる体制、環境づくりが感情の安定のためにも有効であると考えられる。

また、教師歴が長い方が発達障害児から得る驚きが強いの傾向にあり、これまでの教師生活や経験からは予測できない発達障害児や問題行動に直面する機会が過去に比べ増えてきた様子が窺える。その背景には認識される発達障害児の数、あるいは目立った問題行動の増加や医療診断区分の明瞭化もあると推察される。

今回の調査では、何らかの対応や支援策をとったり発達障害児と接し理解したりする中で、驚き・不安・困惑・緊張・恐れ・嫌悪・怒り・苦しみ・虚しさ・責任・愛着といった感情に有意な変化が見られるということが分かった。初期の段階で強く感じられた驚きから責任までの10項目は弱まり、愛着は増加している。より冷静に、落ち着いた感情で接するようになったということが分かる。しかしこれも個人差が大きく、初めから児童を受け入れ感情を波立たせなかったケースもあれば最後まで強い感情を抱いていたケースもあった。あるいは時間が経つにつれて発達障害児や周囲の問題が新たに増え、負の感情が増えてしまうこともある。教師が発達障害児に寄り添い接している中でも児童の問題や特性は常に変化し、その都度新たな困難さが生まれていくと考えられる。しかし感情が変化するということは問題や困難さに対してとられた対応や支援に何らかの働きや効果があった、もしくは児童に対する理解が進んだともいえる。

第3項 教師がとった対応や校内支援体制について

教師が困難さに対して学習や研修でとった対応については、自己学習と研修会がほぼ同じ割合であった。学習としての対処法をとっている以上何らかの効果はあったと思われるが、効果なしという回答も2割前後見られた。教師には学習により知識を得るだけでは不十分だという認識に加え、紙面上だけの知識を得ることで固定観念や先入観が生まれることは避けたいという意見もあった。現場の教師が求める支援は、知識に基づいた実践的な方法であり、同時にそれを得るための機会だと考える。

また、学級担任は学級の児童全体を見ながら発達障害児にも特別な配慮をしなければならず、双方に十分な指導、支援ができるとは限らない。そのため、発達障害児に対して学級担任以外のサポートがつくことも学級担任の負担を軽減するためには効果的である。しかしその児童の特性を理解していない、発達障害についての知識が浅い、児童との信頼関係ができていないといった状況では一層児童の問題行動を悪化させる可能性もある。校内

の教職員をはじめ専門機関等、関わる人々の情報共有は今後も不可欠だと考える。個別のサポートを増やすことを望む声と共に発達障害児に対して専門家の実際の支援を求める意見も見られる。教師が研修会等により知識を得ることも必要だが、それだけでは多くの児童と接する負担は改善されない。教師の心身を支え、児童の学習環境をより良くするためにも専門的な知識を持った教師や専門家の配置が改善されることが望まれる。

そして、指導面での相談に加え個人的な感情や悩みに対してとられた最も大きな対処法は人と話すこと、相談することであった。相談することで具体的な対応策を得ることもあるがそれ以上に感情面での安定がはかれると推察する。相談相手については同僚が一番多く、次いで管理職であった。管理職には特に保護者との関係や専門機関との連携等、校内における対応の相談が多くあったと考えられる。一方、一番多く相談された同僚は日常的話も含め気軽に話せる存在として重要な位置を占めている。教師が現在求めているものの一つとして相談しやすい環境があった。そこには日常における教師のストレス発散としての場や、話題を共有できる存在を求める意味合いが含まれているのではないだろうか。

調査から最も感じられたことは、発達障害の種類により共通の特徴は見られるものの各発達障害児の特性は様々であり、また一人の児童であっても発達段階に沿って抱える問題は徐々に変化するということである。学年が上がるにつれて思春期等の問題とも関連し、二次障害が生じる恐れがある。そのため、各児童の継続的な実態把握が重要だと考えられる。そして調査から、教師が各児童を理解し、課題を知ろうという姿勢が非常に強く窺えた。このように教師は個別の発達障害児に対してその児童に見合った支援を行っており、その中で負担と充実感等、複雑な感情を抱えていると考えられる。個人差のある感情に対して、一概に適切な対応やサポートができるわけではない。しかし、校内支援体制や教師の対応により児童の様子が落ち着くことや他者に相談できる環境があるということが教師側の感情の負担を軽減させると考える。教師の感情面の負担やストレスが軽減し心身の安定が図られると、児童との関係や様子にもまた変化が生まれる。それが再度教師にフィードバックされる。校内支援体制や対応、児童、教師は常に働き合い、そのバランスの上に成り立っていると考えられる。その安定のためにも教師が相談をし、支援を要請できるような環境づくり、信頼関係づくりが重要だと考える。

発達障害児との関わりは個々のケースによって様々であり、対応する教師についても問題を抱える児童についても個人差が大きい。今回の調査から、発達障害児に対する教師のストレスの感じ方も多様であることが分かった。そのため一律に述べることはできないが、ストレスの感受性や耐性の個人差や各ケースでの対応策を含め、一層多くの事例を調査することで感情の傾向や支援体制を理解することはできる。そこから教師の感情の安定やストレス対処につながる効果的な支援方法を探っていくことが今後の課題となる。

V. まとめ

教師が発達障害児の言動から受けた感情の変化と、関わりの中で生じた困難への対処方法や校内支援体制を調査、分析した。その結果から、以下のような知見を得た。

- ・発達障害児と関わった初期と時間を経てからの教師の感情尺度を比較すると、驚き・不安・困惑・緊張・恐れ・嫌悪・怒り・苦しさ・虚しさ・責任は弱くなっており、愛着は強くなっていた。ここから教師自身の対応や校内支援体制、児童についての理解を通して教師の感情は落ち着く傾向にあることが分かった。
- ・発達障害児の発達段階に沿って新たな不安や別の問題が生じる等、負の感情が強くなるケースもあった。
- ・ほぼ全てのケースで自己学習や研修会といった学習による対処がとられていた。研修会についての評価は自己学習よりやや低く、現場の教師が求める知識や実践的な技術等のニーズを捉えた研修会が求められる。
- ・校内支援体制において効果有りとしたものは教職員間の協力、共通理解、発達障害児への個別対応、専門家・専門機関との連携、保護者への支援と連携、居場所・環境づくりに分類された。学級担任は学級全体を見ているため発達障害児に対して常に個別の支援をすることは困難であり、他の職員や保護者と情報を共有し協力を得ることが大変重要だと考えられる。
- ・効果なしと思われる支援では安易な人員配置や意図の見えない書類が挙げられた。その場だけの人員配置ではなく、全ての関係者が継続的に各児童の実態を把握し、適切な支援をすることが重要だと考えられる。
- ・発達障害児に関する困難さや対応の負担を軽減させるためにも専門家との連携に加え、専門的な知識を持った教師等の配置が望まれる。
- ・相談は校内支援体制を充実させるほか、教師自身の心身の安定のためにも大変重要であることが分かった。多くの教師が、信頼できる相手に相談することでストレス対処を行っている。そのため、教師がより相談や要望をしやすい環境づくり、信頼関係づくりが重要だ

と考えられる。

謝 辞

本研究を遂行するにあたり、面接や調査用紙にご協力いただきました先生方、また資料を提供して下さった先生方に感謝致します。

参考文献

- 1) 初等中等教育局特別支援教育課. “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” 文部科学省. 2012-12-05 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm
- 2) 竹林和子, 別府 哲, 宮本正一. “教師は軽度発達障害児の問題行動をどのようにとらえているのか：軽度発達障害についての理解と意識に関する質問紙調査” 岐阜大学教育学部研究報告. 人文科学. 2004, vol. 53, no. 1, p. 239-248 <http://repository.lib.gifu-u.ac.jp/handle/123456789/5239>
- 3) 初等中等教育企画課. “教職員のメンタルヘルス対策検討会議の中間まとめについて” 文部科学省. 2012-10-03 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/houkoku/1326385.htm

参考資料

- 磯部 潮. 『発達障害かもしれない 見た目は普通の、ちょっと変わった子』 光文社, 2005, p. 220
- 小澤美代子. 『子どもの発達を考える』 ㈱社会保険出版社, 2008, p. 60
- 赤池泰斗. “就労困難で相談増加 発達障害, 社会の理解を” 読売新聞の医療サイト yomiDr. 2012-12-08 <http://www.yomidr.yomiuri.co.jp/page.jsp?id=67739>