

特別な支援が必要な児童における
援助要請・提供行動に関する教育臨床学的検討
—援助要請スキルのアセスメントと支援・指導のコンサルテーション—

東京学芸大学大学院

連合学校教育学研究科

東京学芸大学

博士論文

学校教育学専攻 教育方法論講座

杉岡 千宏

目次

序論

第1節 学校教育を取り巻く現況	
1.1 特別支援教育	2
1.2 発達障害	2
1.3 いじめ・不登校	4
第2節 要支援児の通常学級における現況	
2.1 授業内外の学習支援	4
2.2 学校適応にむけた心理社会的支援	5
2.3 要支援児の通常学級における支援ニーズ	7
第3節 援助要請と援助提供	
3.1 援助要請	8
3.2 要支援児と援助要請	9
3.3 周囲児の援助提供	10
第4節 本研究の目的および構成	

本論

第1章 要支援児の援助要請に関する検討

第1節〔研究1〕	【担任からみて】要支援児は援助要請できるのか？できないのか？ —小中学校の担任にむけた援助要請に関する調査—	
1-1.1 目的		15
1-1.2 方法		16
1-1.3 結果		17
1-1.4 考察		18
第2節〔研究2〕	【通級教師からみて】要支援児は援助要請できるのか？ —小学校の通級指導教室教師にむけた援助要請に関する調査—	
1-2.1 目的		20
1-2.2 方法		20
1-2.3 結果		21
1-2.4 考察		22

第3節〔研究3〕	つまずきのタイプによって子どもの援助要請は違うのか？ —仲間はずれ・不登校・発達障害傾向のある児童との比較検討—	
1-3.1	目的	24
1-3.2	方法	25
1-3.3	結果	26
1-3.4	考察	34
第2章 要支援児自身の判断に関する検討		
第1節〔研究4〕	【本人の判断】こんなときは援助要請をしようと思う？ —要支援児の援助要請に至る判断に関する聞き取り調査—	
2-1.1	目的	37
2-1.2	方法	38
2-1.3	結果	39
2-1.4	考察	55
第2節〔研究5〕	【保護者からみて】実際の場面で援助要請しているのか？ —保護者が捉える要支援児の援助要請行動について—	
2-2.1	目的	56
2-2.2	方法	56
2-2.3	結果	57
2-2.4	考察	81
第3章 周囲児の援助提供に関する検討		
第1節〔研究6〕	【担任からみて】周囲児は援助提供しているのか？していないのか？ —小中学校の担任にむけた援助提供に関する調査—	
3-1.1	目的	84
3-1.2	方法	85
3-1.3	結果	86
3-1.4	考察	89

第2節〔研究7〕 【担任からみて】 どうして援助提供するのか？しないのか？
—小学校の担任にむけた援助提供の発現に影響する要因の調査—

3-2.1 目的	91
3-2.2 方法	91
3-2.3 結果	93
3-2.4 考察	98

第4章〔研究8〕 クラスの雰囲気と要支援児の援助要請の関連に関する検討

4.1 目的	101
4.2 方法	102
4.3 結果	103
4.4 考察	108

結 論

第1節 各章の小括	
1.1 第1章小括	112
1.2 第2章小括	113
1.3 第3章小括	114
1.4 第4章小括	114
第2節 まとめと今後の課題	115
文献	117
付録	122
謝辞	

序論

序論

第1節 学校教育を取り巻く現況

1.1 特別支援教育

1980年の世界保健機関（World Health Organization：WHO）の「国際障害分類」は、疾患・変調（Disease or Disorder）による「機能・形態障害（Impairment）」→「能力障害（Disability）」→「社会的不利（Handicap）」という3つの階層から障害による生活機能の制約を説明する医学モデルであった。これに対して、2001年に障害のない人も含めたすべての人の生活機能と障害について、「心身機能・身体構造」「活動」「参加」の3つの次元および「環境因子」等の影響を及ぼす因子で構成された「国際生活機能分類

（International Classification of Functioning, Disability and Health：ICF）」がWHOの総会で新たに採択された。それまでは、生活機能の障害である社会的不利を把握・分類することが中心であったのに対して、ICFはそうした状態に環境因子（例えば、ユニバーサルデザイン等）という観点を加えて構成されている。こうしたとらえ方は、すべての国民の保健・医療・福祉サービス、社会システムや技術のあり方の方向性と結びつく社会モデルとされている。

文部科学省（2007）によると、特別支援教育は特別な支援を必要とする幼児児童生徒（以下、要支援児）が在籍する全ての学校において幼児児童生徒に対して支援を実施することが示されている。さらに、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っているとされる。平成28年の我国の義務教育段階の全児童生徒数は978万人で年々減少傾向にある。一方、特別支援教育の対象は、特別支援学校の児童生徒が約7万2千人（0.72%）、小中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒が約23万5千人（2.4%）、小中学校の通級による指導を受けている児童生徒が約10万9千人（1.1%）、合わせて約42万人（4.2%）となっており、いずれも著しい増加を示している（文部科学省、2017）。

1.2 発達障害

我が国の知的障害や発達障害、精神障害における診断・治療等の方針は、アメリカ精神医学会（American Psychiatric Association：APA）による「精神疾患の診断・統計マニュアル（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders：DSM）」が広く用いられる。2013年に第5版であるDSM-5では、神経発達障害（Neurodevelopmental Disorders）の章が設けられて、「知的発達障害（Intellectual Developmental Disorder）」「コミュニケーション障害（Communication Disorders）」「自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder）」「注意欠如・多動性障害（Attention-Deficit / Hyperactivity

Disorder)」「限局性学習障害 (Specific Learning Disorder)」「運動障害 (Motor Disorders)」「発達性協調運動障害 (Developmental Coordination Disorder), 常同運動障害)」「チック障害 (Tic Disorders)」「他の神経発達障害」(Other Neurodevelopmental Disorders)」がある。

発達障害者支援法では、「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう、とされている。国立特別支援教育研究所(2010)では、発達障害の特性は、認知機能の問題、行動面の問題、そして対人関係や社会性の問題を含んでおり、落ち着ける環境が保障され、自分に合ったペースであれば学べることも、まわりの状況や全体の学習のペースなどにも影響され、一斉指導の中で集団に合わせて学習していくことが難しいとし小中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究を行っている。

2012年の文部科学省の調査によると、発達障害(LD・ADHD・高機能自閉症等)の可能性のある児童生徒は通常の学級に6.5%在籍する推定される。内訳は、学習面で著しい困難を示す4.5%、不注意又は多動-衝動性の問題を著しく示す3.1%、対人関係やこだわり等の問題を著しく示す1.1%であった。DSM-5では重複診断が可能とされていることを受けて、診断名として自閉症スペクトラム障害(ASD)と注意力欠如多動性障害

(ADHD)、学習障害(LD)、発達性協調運動障害(DCD)、知的発達障害(IDD)などの併記が、とりわけ幼児・児童期で急増している傾向がみられる。学校現場では、複数の診断名のある児童生徒らを対象として、その特性の多様性から支援の重点化・優先性に迷うことが生じている。また、発達障害の特性により生じる学習面や行動面、対人関係面などに問題が生じているにもかかわらず、それに対する周囲の気づきのなさ、意欲の問題や努力不足といった無理解、注意や叱責ばかりといったうまくない対応が繰り返されて失敗やつまずきのネガティブな経験だけが積み重なってしまった場合に、それがきっかけとなり、ストレスや不安感の高まり、自信や意欲の喪失、自己評価・自尊感情の低下を招くことになり、さらなる適応困難、不登校や反社会的行動など、二次的な問題が生じる。発達障害の特性が、直接の要因として学校不適応や問題行動につながるのではなく、環境の要因も大きく影響していると考えられている。不登校と発達障害の関連が指摘されており、小枝(2002)は発達障害の二次的な問題として、不登校などの学校不適応を強調している。小・中・高等学校を対象とした調査において、不登校児童生徒のうち発達障害を疑われる者が小学生で16.1%、中学生で7.9%、高校生で13.3%にのぼることが明らかにされており(中野, 2009)、不登校状態の児童生徒の中に発達障害の疑われる者が存在することが示されている。

1.3 いじめ・不登校

文部科学省（2017）の調査によると、いじめ認知件数（2016年度）は全国の小中高等学校及び特別支援学校で323,143件（前年度225,132件）であり、前年度より43.5%増加した。児童生徒1,000人当たりの認知件数は23.8件となった。1校あたりの認知件数は8.6件であった。いじめの態様は、「冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」が62.5%で最も多く、次に「軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする」が21.6%で次に多くみられた。いじめの発見のきっかけは、「アンケート調査など学校の取組により発見」は51.5%で最も多く、「本人からの訴え」は18.1%、「学級担任が発見」は11.6%であった。

小中学校の不登校の児童生徒数（2016年度）は、133,683人（前年度125,991人）であり、前年度より、6.1%増加した。不登校児童生徒は1,000人あたり13.5人であった。不登校の小学生が4.7/1,000人（総数30,448人）、中学生が30.1/1,000人（総数103,235人）であった。不登校の状況に関しては、不登校児童生徒のうち、年間90日以上欠席した児童生徒の割合は57.9%を占めていた。90日以上欠席し、出席日数が10日以内の児童生徒は11.1%、出席日数0日が3.7%おり、長期に及ぶ不登校児童生徒が依然として多いことが明らかにされている。不登校の要因を「本人のかかる要因」で見ると、「不安」が31.2%と最も多く、次いで「無気力」の30.3%であった。

不登校、いじめや暴力行為等問題行動、児童虐待等の件数は増加傾向にあり、相対的貧困率も依然として高い傾向にある状況において、心理的、経済的に困難を抱えている児童生徒が増加している（文部科学省、2017）。

第2節 要支援児の通常学級における現況

2.1 授業内外の学習支援

発達障害のある児童生徒には、様々な障害特性があり、その強度の示し方も多様である。そこで、支援対象である個人のニーズを重視した個別の支援が求められるだろう。例えば、書字困難な児童に関しては以下のことが明らかとなっている（堂山ら、2014）。小学校通常学級に在籍する書字困難児童の実態とその支援状況について、小学校3・4年生の担任教師を対象に質問紙調査を行った結果、書字困難児童は3年生で10.0%、4年生で9.1%であった。学習指導要領による学年相応の課題が未習得である児童がみられた。また、書字困難を機能的側面（入力・出力・処理過程）から分類した結果、ワーキングメモリの弱さが関連する児童がいることが予想された。従って、書字困難児への支援として、全般的な理解力の低さや偏り、粗大・微細運動、視空間認知、そしてワーキングメモリなどの様々な観点から困難の状況を査定し、学習指導の配慮と支援ツールの活用の両面からの支援が重要であると述べている。通常学級に在籍する要支援児に対して行われた検討では、後藤ら（2009）によ

ると、聴覚記憶に困難を示す LD 児においては、読みと視覚刺激の先行対呈示による支援手続きが、漢字の読みの学習に有効であることが指摘された。また、小崎ら（2013）では、視覚教材を用いた計算指導と問題のイメージ化を促す指導が有効であることが示された。このように学習を支援するにあたって、さまざまなアプローチが求められている。通常の学級において、異なる学力層の子どものニーズに対応した指導・支援を提供するための多層指導モデル（Multilayer Instruction Model: MIM〔ミム〕）における動作化や視覚化などを用いた指導において、3rd ステージの子ども（補足的、集中的、柔軟な形態での特化した指導が必要な子ども）の読みの流暢性が向上した実践が報告されている（松本ら，2019）。また、漢字習得に困難を示す小学生に対して、面接から漢字の読みと書きが別個のものとして記憶されていること、さらには漢字学習に対する自己効力感の低さに着目し、漢字の読みと書きを結びつける方略を用い、称賛を与えるといった認知カウンセリングにより漢字習得の効果が示されたという実践などが報告されている（外山ら，2012）。認知カウンセリングとは、学習内容だけでなく学習方法にも注目し、学習者がとっている学習方法がどのようなものであるか捉えたり、有効と思われる学習方法の利用を促したりする（市川，1998）という側面をもち、認知的な問題を抱えている学習者に対して、個人的な面接を通じて原因を探り、解決のための援助を与えるものである（市川，1993）。

一方で、授業場面における支援を考えた場合、個人を重視することも求められるが、共に学ぶ学級集団を視野に入れた実際の支援デザインを考えることも必要であろう。授業場面で、ICT に代表される個人の特性やつまづきを支援するためのツールの利活用のような実践（平林，2017）や、学習に遅れのある生徒のアセスメントに基づく支援手立てを検討した上で、学級全体が学びやすいユニバーサルデザインによる授業づくりの実践（川池ら，2014）や、共に学ぶことが普通であるインクルーシブな状態を目指し、個々の学び方に応じた支援の工夫や活動の修正を導入した実践（インクルーシブ教育データバンク，2017）など様々取り組まれている。

このように教育心理学及び教授学習心理学に依拠し、構造化された学習支援は盛んに行われている。しかし、学校生活において支援が求められるのは学習支援のみではないだろう。

2.2 学校適応にむけた心理社会的支援

これまで発達障害対象とする先行研究の中で、行動上の問題のある児童に対する研究がさまざまな視点から取り上げられている。

井澤ら（2015）によると、発達障害のある人の社会的スキルのつまづきは以下の 3 点にまとめられる。①行動に先行する状況・文脈を「読み取る」「理解する」ことが困難である、②状況や文脈を読み取ったとしても、その際にどのように振る舞うべきか（適切な社会的行動）を知らない、獲得していないため遂行できない、③行動や文脈を適切に読み取り、社会的行動を遂行したとしても、強化されない場合が多い。

徳増・橋本（2012）は、発達障害のある児童における談話形態の特徴とその支援方法につ

いて小学校通常学級（3年生）を担当する教師に調査を行った。その結果、発達障害のある児童は①言語理解・表出の困難、状況理解の困難を中心に、様々な談話形態の特徴が見られること、②談話形態の特徴から「対人関係消極・奇妙型」「状況把握困難型」「対人関係過剰型」の3つのクラスターに分けられること、③談話形態の特徴によって二次的な不適応が現れている者も存在すること、などを明らかにしている。このように、障害特性によって対人関係におけるつまづきが生じることから考えると、学校生活において発達障害児またはその傾向のある児童は、困難な場面に遭遇することが多いことが予想される。菅野ら（2015）は、学齢期の発達障害児が関与する2007～2014年度のコミュニケーション・対人トラブルに関する実践研究120件を対象に、レビューすることで、特別なニーズがある児童の対人関係への支援のあり方を検討している。発達障害児の「特性」「支援ニーズ」「学校不適応」の3つのフェーズに照らし合わせて分析した結果、障害や個人の特性への直接的介入は見られず、支援ニーズへの介入が最も多かった。アセスメントが重視され、支援方法は、個別支援やSSTなどの「臨床心理学的アプローチ」、行動記録表などの「支援ツールの導入」、環境調整などの「学級経営の工夫」に大別された。

また、通常学級をフィールドとする行動上の問題を解決することを目的とした実践が報告されている。例えば、広汎性発達障害児の対人回避の低減を標的とした実践（竹村ら、2003）、着席時間や適切な授業参加の増加、不適切な保健室利用の減少を標的とした実践（野口ら、2004）などがある。松本ら（2013）では離席・徘徊等の不適応行動を示す発達障害児が疑われる児童の問題行動の低減を標的とした実践がなされている。離席や徘徊等の背景には、“誘発する先行事象として本児の苦手な授業があり、担任による指導の言葉、同級生との喧嘩等をきっかけとして起こり”、“本児にとっては嫌悪刺激からの逃避と担任等の注目を得ることができるという機能をもつ”という機能的意味があることが明らかとなった。学習場面において、本児の興味、認知特性、情緒に配慮した学習課題を自身のペースに応じた指導とすることで、積極的な態度が認められるようになった。対象児や教員のみならず学校全体での取り組みも報告されている。大久保ら（2007）の実践では、通常学級に在籍する他害的な問題行動を示す発達障害児に対して大学相談機関と小学校が連携し、学校場面における行動支援を実施した。対象児に対する個別的支援として、適切な授業参加を促すための先行子操作と結果操作、課題従事行動を増加させるための結果操作、問題行動に対する結果操作を段階的に実施した。加えて、校内支援体制を整備するために、発達障害の特性や問題行動の対応に関する校内研修の実施、支援メンバー間における情報の共有化と行動の継続的評価、全校職員に対する情報の伝達といったアプローチを行った。その結果、対象児の適切な授業参加や課題従事行動が増加し、問題行動は減少した。

文部科学省（2003）の「今後の不登校への対応の在り方について（報告）」において、不登校との関連で新たに指摘される課題として学習障害（LD）、注意欠如／多動性障害（ADHD）などの児童生徒については、周囲との人間関係がうまく構築されない、学習のつまづきが克服できないといった状況が進み、不登校にいたる事例は少なくないとの指摘も

ある。久木田ら（2018）は、適応指導教室を利用する発達障害が背景にある不登校児童生徒の実態や支援の困難さ、連携について調査した。約 6 割の適応指導教室に発達障害を抱える児童生徒が在籍しており、その支援に困難さを感じる教職員が少なくなかった。困難さの要因として①環境要因で「学校生活等の環境の問題」「家庭環境」、②個人要因に「本人にある特性や課題」「疾患・障害等による症状」に大別された。学校・家庭・専門機関の連携には実際の・コスト的な側面で制限が多く、その課題も多様に指摘された。

また、発達障害の症状改善に効果が期待できる薬剤を保健診療で使用可能になり、発達障害の困難感の一部を薬物療法で軽減することができるようになった（林，2019）。高野ら（2017）の調査から、発達外来に来院した通常学級の小学生では 74 %、中学生では 96 % が服薬をしていることが明らかとなり高い服薬率が認められている。

このように、臨床心理学や精神医学における対応がなされている。行動上の問題や二次的な問題の背景には、障害特性に起因した対人関係や学習活動などのつまづきがみられる。通常学級の授業場面においては、その困難な状況においても集団に参加することが求められることも少なくない。困難な状況に直面した際、誰かに助けてもらうことは活動への参加や問題解決の一助となる。しかしながら、後にも述べるが、発達障害児は自身で援助要請をすることの難しさが指摘されている（本田，2015a）

2.3 要支援児の通常学級における支援ニーズ

通常学級に在籍する発達障害やその疑いのある児童生徒において、学習支援や対人関係における支援に対して様々な実践が取り組まれている。学習支援においては、学習指導要領等があり学年相応の課題に向けた学習内容習得に向け支援が行われている。個別の支援に関しては事例研究が積み重ねられ、集団に対しては構造化された支援が多く研究されつつある。対人関係面においては、支援ニーズが高いものの、教師において共通認識される学習指導要領のような指標となるものはない。個人差が大きく個別の対応とされるとはいえ、継続的で持続的な支援の必要があるだろう。通級指導教室における SST がそれにあたるかもしれないが、通常の学級に在籍し通級による指導を受けていない者は、小学校で 48.4%、中学校で 49.0%であり、通級指導教室の利用率の低さ（国立特別支援教育総合研究所，2015）も明らかとなっている。対人スキルは周囲との関わりを通して自然と身につくとされるものの、発達障害のある児童生徒においては難しさがあることが指摘されている（霜田，2017）。このように、通常学級において対人関係や社会的なスキルに関して学ぶ機会は少ないと言える。しかし、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が平成 28 年 4 月に施行され、不当な差別的取り扱いの禁止と合理的配慮の提供が求められている。また、第八条では、障害者からの現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思表示があった場合に配慮をするように努めなければならないとされている。周囲の配慮や環境調整はもちろんのことながら、要支援児自身も学級の中で助けてほしいという意思の表明が求められる。

第3節 援助要請と援助提供

3.1 援助要請

援助要請行動とは、いくつか定義されているが、DePaulo (1983) では、「個人が問題の解決の必要性があり、もし他者が時間、労力、ある種の資源を費やしてくれるのなら問題が解決、軽減するようなもので、その必要のある個人がその他者に対して直接的に援助を要請する行動」とされている。先行研究からは、援助要請にはさまざまな要因が影響していることが明らかとなっている (Rothi et al., 2006)。悩みなど援助ニーズの高さは援助要請を促進する (Vogel et al., 2005) が、人はたとえ困難を抱え支援が必要な状況になったとしても、一概に援助要請をするわけではないことが明らかとなっている (Rickwood et al., 2012)。

本田・水野 (2017) では、悩みの相談における援助要請研究において大きく 2 つの方向性を示している (Figure 0.1)。1 つは、個人が一人で解決することが困難な悩みや問題状況に遭遇してから援助要請行動に至るまでの過程 (行動の生起過程) に関する研究であり、援助を求めないこと (過少性) と援助を求めすぎること (過剰性) という問題意識を扱っている。もう 1 つは援助要請行動を実行してからその後の結果への影響過程 (行動生起後の影響過程) に関する研究であり、援助要請行動の結果が本人にとって否定的である状態から、望ましい結果が得られるような援助要請行動の在り方 (機能性) を追求する研究である。

前者の過程は、5 つ心理的な段階がある (本田, 2015a; 本田, 2017b)。第 1 の段階は問題状況の認識、第 2 の段階は自己解決の可能性の判断、第 3 の段階は相談の必要性の検討、第 4 の段階は身近な人や専門家に対する相談の意思決定、第 5 の段階は相談の実行である。援助を求めない人の心理は 5 つの段階のどこかでとどまっている状態であると考えられる (本田, 2017a)。後者の過程は、代表的なモデルのうち 1 つは被援助者における被援助経験の影響出現過程モデルである (高木, 1997; 本田ら, 2015)。本田ら (2015) では、4 つの段階で構成している。第 1 に、援助を要請する段階、第 2 に他者から受けた援助を認識する段階、第 3 に受けた援助を評価する段階、第 4 に個人に与える影響の段階となっている。

援助要請の先行研究には、悩みや問題を解決するための心理的援助に関するもの、援助要請スタイルの検討等がみられるが、対象はいずれも青年期を中心としていることが多く、児童期における研究は少ない。加えて、実際の・直接的な問題解決場面における要支援児に関する検討、学級風土や周囲児の援助提供などを包含した個人-環境レベルの検証といった視点からの研究も見当たらない。

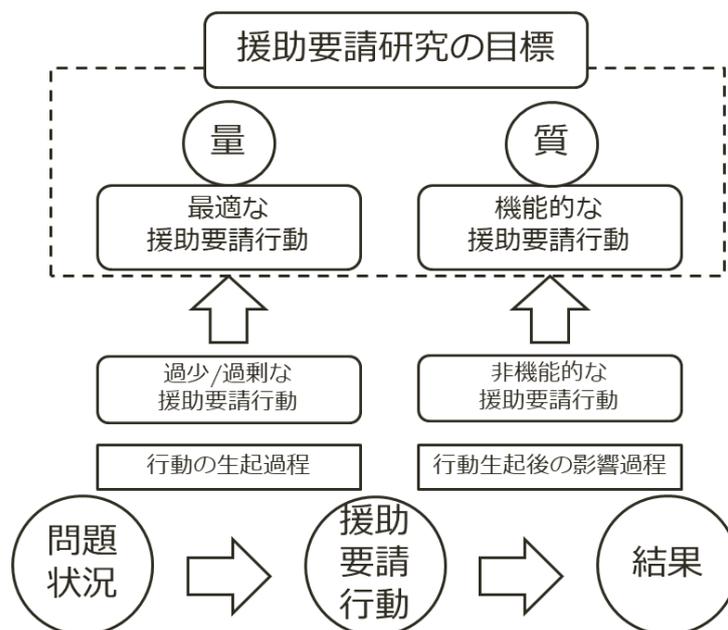


Figure 0.1 援助要請研究の全体像（本田（2017）を基に作成）

3.2 要支援児と援助要請

前述の通り、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が、推定6.5%にのぼると推定される。また、国立特別支援教育総合研究所（2015）によると、発達障害のある児童生徒の指導の場に関しては、発達障害の「診断・判断のある」児童生徒及び「可能性のある」児童生徒の総数のうち、通常の学級に在籍し通級による指導を受けていない者は、小学校で48.4%、中学校で49.0%であった。以上より、通級指導等の指導を受けず、通常学級の中で過ごしている要支援児が約3%在籍していると推定できる。さらには、通常学級では、授業形態は一斉指導であることが多く、教師が学習活動における困難な状況すべてに気づいて対応することは、難しいというのが実情であろう。その際、要支援児はサポートを待っているだけでは、学習活動の遂行に支障をきたすことも予測される。文部科学省（2007）では、「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである」とされている。大人側が推測し与えるものではなく、子ども自身が困難な状況に際して“助けて”という信号を発信（援助要請）できるようにすることも「自立や社会参加へ向けた主体的な取組」の支援の一つであろう。以上から、要支援児が自ら援助要請をすることは、必要かつ重要なことであると言えよう。

しかしながら、発達障害の特徴から自身で援助要請をすることの難しさが指摘されている（本田，2015b）。援助要請をすることの難しさとして、1点目は問題状況の認識の仕方が

周囲の人と共有しにくいこと（本人は困っていないが周りの人が困る、本人は困っているのに周りに気付いてもらえない）。2点目は援助要請に対する拒否感や抵抗感があること、3点目は具体的な相談の仕方がわからないこと、があげられている。行動の生起過程におけるどの段階でもつまづく可能性が示唆されている。ところで、要支援児における援助要請に関する研究自体は少ないが、具体的な指導法や実践は報告されている（井澤ら、2008；霜田ら、2017）。しかし、たとえ援助要請しても必ず精神的に健康になれるとは限らず、かえって悪化させてしまう可能性も明らかとなっている（本田ら、2008；本田ら、2015）。よって、行動生起後の影響過程を含めて個人への影響の検討がされている（本田ら、2015）。このことから考えると、援助要請を促進するような指導や実践だけでなく、要支援児の行動生起後の影響過程について検討することも求められる。本田ら（2015）では、身近な他者に悩みを相談した後に個人の適応感の向上には、適切な援助要請スキルを遂行することや、援助を求められた相手が適切な援助提供をすること、他者から援助を受けた後の援助評価の影響を考慮することが必要であることを指摘している。

3.3 周囲児の援助提供

自発的な援助要請の困難な要支援児では、周囲児からの援助提供の有無が重要となる（本田、2015a）ことから、“助け合う”といった普段から子どもたちの中で行われている人的なサポートに着目する必要がある。ピアサポートは、心理教育的にみて仲間支援の包括的な用語と捉えることができ、ソーシャルサポートと同様に非専門家によって行われる支援であり広義においてはその一形態であると考えられる。支援する側にもされる側にも、心理面、学習面、進路面などにおいて様々な効果を及ぼすことが明らかとなっている（西山ら、2002；Fielding et al., 1999）。インフォーマルな援助要請と他者から提供される援助の両方は、青少年の心理社会的問題の低減に有用である可能性が示唆されている（Jessica et al., 2018）。また、前述の通り身近な他者に悩みを相談した後に個人の適応感の向上に必要なことの一つに、援助を求められた相手が適切な援助提供をすること（本田ら、2015）をあげており、周囲の援助提供の重要性が指摘できる。

日頃からの身近なソーシャルサポートの量は、家族や友人などインフォーマルな資源への援助要請につながる（Sheffield et al., 2004）ことが明らかとなっている。また、要支援児の障害特性に応じた制約といったものを捉えると、周囲は本人がうまくできない・どうしたらいいかわからないという信号を察知して手を差し伸べることが、まず行うべき援助提供であろう。しかし、本田ら（2017）では援助要請スキルは加齢や成長とともに自然に向上しない可能性を示唆しており、要支援児本人に援助要請の必要性を認識させないまま周囲が援助提供し続けると、要支援児は援助要請する機会を逃してしまう。

徳田（1990）では、障害理解の発達段階を5段階に想定しており、第5段階において、受容的行動の段階として障害者に対する援助行動が自発的に表れる段階としている。このように、通常学級に在籍する要支援児に対する周囲の援助提供を検討するにあたって、周囲

児が要支援児から受ける影響も関連している可能性がある。

第4節 本研究の目的および構成

ここまで、第1節から第3節を通して、通常学級に在籍する要支援児における適切な援助要請の必要性やその意義について現況を交えて述べた。

そこで、本研究では、要支援児の実際的・直接的な問題解決場面における援助要請や、周囲児の援助提供に関して、要支援児の生活する環境も包含し検討することを目的とする。本論において、援助要請・援助提供とは、悩み事の相談のような心理的なものではなく、学習活動の困った状況における行動レベルの行為であり、一人で取り組むのが難しい課題・状況に取り組むための一つの手段として捉えている。

本研究は、序論、本論、結論から構成され、本論は第1章～第4章である。本研究の構成は Figure 0.2 に示すとおりである。

序論では、通常学級における要支援児の現況や援助要請に関する研究について整理し、本研究の目的や対象について述べた。

本論は、多面的な角度から要支援児の援助要請や周囲児の援助提供の現況について明らかにするべく、本人・教師・保護者に対してそれぞれ調査を実施した。第1章において教師からみた特別な支援が必要な児童生徒（以下、要支援児）の学習活動の困った状況における行動レベルにおける援助要請の現況を明らかにすることを目的に検討を行った。小中学校の通常学級担任教師や通級指導教室の教師からみて要支援児は援助要請できるのか、できないのか等について調査した。また、仲間はずれや不登校、発達障害といった、子どものつまずきのタイプによって援助要請は違うのか等について調査を行った。第2章では、援助要請するかどうかの判断に関して要支援児自身や保護者の回答により現況を明らかにすることを目的に検討した。要支援児が問題解決場面に直面した際、援助要請をしようと思うのかについて聞き取り調査を行った。また、保護者からみて実際の場面において援助要請するかどうかについて明らかとし、要支援児自身の判断と保護者の回答との差異を調査した。第3章では、教師からみて要支援児の周囲の児童生徒（周囲児）の援助提供に関する現況を明らかにすることを目的に検討を行った。小中学校の担任教師からみて周囲児は援助提供しているのか、また、援助提供の発現に影響する要因について調査した。第4章では、教師からみてクラスの雰囲気と要支援児の援助要請の関連について検討を行った。小学校の通常学級の担任教師を対象に、クラスの雰囲気チェックリストに対する回答と援助要請の可否との関連について調査した。

最後に、結論として、第1章～第4章の研究結果を小括し、本論を通して得られた知見を総括し結論にてまとめをした。

論文の構成

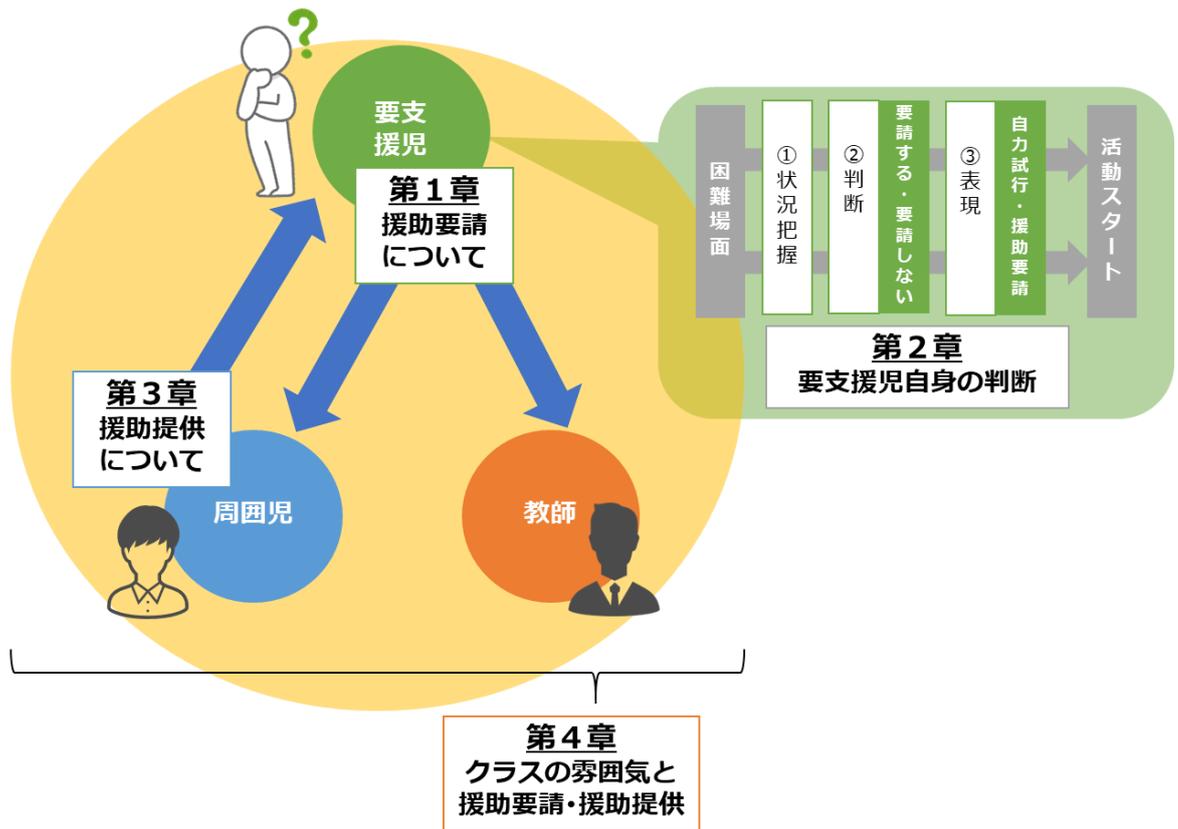


Figure 0.2 論文の構成

本論

第1章

要支援児の援助要請に関する検討

第1章 第1節 【担任からみて】要支援児は援助要請できるのか？できないのか？ 一 小中学校の担任にむけた援助要請に関する調査一（研究1）

1-1.1 目的

文部科学省（2007）では、「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである」とされている。大人側が推測し与えるものではなく、子ども自身が困難な状況に際して“助けて”という信号を発信（援助要請）できるようにすることも「自立や社会参加へ向けた主体的な取組」の支援の一つであろう。

本田・水野（2017）では、悩みを相談する行為としての援助要請研究において大きく2つの方向性を示している。1つは、個人が一人で解決することが困難な悩みや問題状況に遭遇してから援助要請行動に至るまでの過程（行動の生起過程）に関する研究であり、援助を求めないこと（過少性）と援助を求めすぎること（過剰性）という問題意識を扱っている。もう1つは援助要請行動を実行してからその後の結果への影響過程（行動生起後の影響過程）に関する研究であり、援助要請行動の結果が本人にとって否定的である状態から、望ましい結果が得られるような援助要請行動の在り方（機能性）を追求する研究である。本節において前者の援助を求めないこと（過少性）に着目して検討する。行動の生起過程は、5つ心理的な段階がある（本田，2015a；本田，2017）。第1の段階は問題状況の認識，第2の段階は自己解決の可能性の判断，第3の段階は相談の必要性の検討，第4の段階は身近な人や専門家に対する相談の意思決定，第5の段階は相談の実行である。援助を求めない人の心理は5つの段階のどこかでとどまっている状態であると考えられる（本田，2017）。

前述のように、要支援児自身が援助要請を行うことができるように支援をしていくことが求められるとはいえ、発達障害の特徴から自身で援助要請をすることの難しさが指摘されている（本田，2015a）。援助要請をすることの難しさとして、1点目は問題状況の認識の仕方が周囲の人と共有しにくいこと（本人は困っていないが周りの人が困る，本人は困っているのに周りに気付いてもらえない）。2点目は援助要請に対する拒否感や抵抗感があること，3点目は具体的な相談の仕方がわからないこと，があげられている。行動の生起過程におけるどの段階でもつまづく可能性が示唆されている。しかしながら，具体的な指導法や実践（井澤ら，2008；霜田ら，2017）は報告されているものの，要支援児における援助要請に関する研究自体は少ない。さらに，幼児期は，具体的な問題解決場面において援助要請行動を観察した研究が多くなされている。また，児童期以降は学業的援助要請や認知カウンセリングといった学習場面において課題を解くことに焦点を当てた研究や悩みの相談を援助要請行動としてとらえた研究がみられる。しかしながら，学習活動を開始できず困った状況（一人で取り組むのが難しい課題・状況）に取り組むための一つの手段と

して援助要請をとらえ、児童期以降を一貫して調査し比較・検討している研究は少ない。

そこで本研究では、小中学生の教室での学習活動の困難場面における要支援児の援助要請の有無や援助要請できない・しない要因について明らかにすることを目的とする。

1-1.2 方法

1-1.2.1 対象と調査手続き

東京都・千葉・神奈川・静岡県 of 公立小学校と公立中学校の通常学級を担任している教師（特別支援学級を除く）を対象に質問紙調査を行った（2017年1月下旬）。回収した質問紙は以下の通りであった。小学校は382部（回収率32%）であり、その内、回答が不十分なものを除き324名の回答を分析対象とした。中学校は213部（回収率33%）であり、同様に184名の回答を分析対象とした。

1-1.2.2 調査内容

通常学級の担任をしている教師に、クラス内の特別な支援を必要とする児童生徒の中で支援を実践していて詳しく見知っている者1名を挙げてもらい、授業中のやりとりの場面で困った事があった際の（1）援助要請の可否、（2）援助要請ができない場合、どんな要因があるのか（①困っているとわからない〔理解力不足〕②援助の求め方がわからない〔技術不足〕③自分は困っているといたくない〔こだわり〕④言える雰囲気ではない〔環境面の制約〕⑤援助を求めるのが面倒で諦めてしまう〔無気力〕⑥困っているが恥ずかしさがあって手助けを求められない〔恥ずかしさ〕⑦その他）という7つから選択してもらった（複数回答可）。なお、質問紙に回答いただくにあたり、注意書きにおいて、援助要請の有無、できない要因等について答えていただくため、詳しく回答できる要支援児を1名抽出してもらうように明記した。

1-1.2.3 分析方法

（1）援助要請行動の可否、（2）援助要請ができない要因について各々の質問項目にある選択肢の割合の算出や χ^2 検定を行った。

1-1.2.4 倫理的配慮

調査にあたり、調査内容に関する説明や個人情報保護や研究倫理等に関する事項、調査結果を公表にて公表する可能性がある旨などを記載した文章を添付した。また、得られたデータは統計処理し、学校名や個人が特定されることはないということを明記した。そして、調査の参加に同意できない場合は、参加を辞退し調査用紙を廃棄することが可能であることを記し、調査用紙の回収をもって調査への同意が得られたものとした。

1-1.3 結果

1-1.3.1 援助要請の可否

援助要請可否は、Table1-1.1のような結果になった。

小学生に関しては、援助要請できる・する要支援児は158名(49%)、援助できない・しない要支援児は166名(51%)であった。中学生に関しては、援助要請できる・する要支援児は85名(46%)、援助できない・しない要支援児は99名(54%)であった。

Table1-1.1 援助要請可否

	小学生	中学生
援助要請できる・する	158(49%)	85(46%)
援助要請できない・しない	166(51%)	99(54%)

※括弧内は各校種全体人数における割合

1-1.3.2 援助要請できない・しない要因

小学生の援助要請できない・しない要因は、Table1-1.2のような結果になった。「1.自分は困っているとわからない(理解力不足)」は69名、「2.援助の求め方がわからない(技術不足)」は48名、「3.自分は困っていると言いたくない(こだわり)」は53名、「4.言える雰囲気ではない(環境面の制約)」は7名、「5.援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう(無気力)」19名であった。

Table1-1.2 援助要請できない・しない要因(小学生)

理解力不足 (n=166)	技術不足 (n=166)	こだわり (n=166)	環境面の制約 (n=166)	無気力 (n=166)	恥ずかしさ (n=124)
69(41.6%)	78(47.0%)	53(31.9%)	7(4.2%)	19(11.4%)	31(25.0%)

※括弧内は各校種における援助要請できない・しない人数に対する割合

中学生の援助要請できない・しない要因は、Table1-1.3のような結果になった。「1.自分は困っているとわからない(理解力不足)」は48名、「2.援助の求め方がわからない(技術不足)」は50名、「3.自分は困っていると言いたくない(こだわり)」は18名、「4.言える雰囲気ではない(環境面の制約)」は4名、「5.援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう(無気力)」19名であった。

Table1-1.3 援助要請できない・しない要因（中学生）

理解力不足 (n=99)	技術不足 (n=99)	こだわり (n=99)	環境面の制約 (n=99)	無気力 (n=99)	恥ずかしさ (n=79)
48(48.4%)	50(50.5%)	18(18.2%)	4(4.0%)	19(19.1%)	26(32.9%)

※括弧内は各校種における援助要請できない・しない人数に対する割合

援助要請できない・しない人数における援助要請できない・しない要因それぞれの人数の割合を Figure1-1.1 に示す。割合としては、小中学生ともに「援助の求め方がわからない（技術不足）」が一番多く挙げられ、次に、「自分は困っているとわからない（理解力不足）」が多く挙げられた。どちらも援助要請できない・しない要支援児の半数程度が要因として挙げられた。

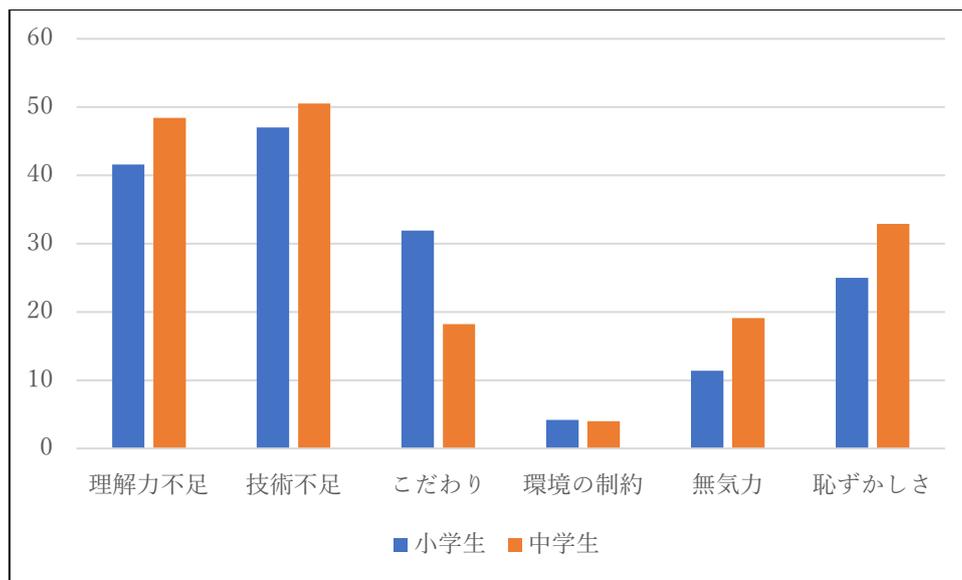


Figure1-1.1 援助要請できない・しない要因（小中学生）

1-1.4 考察

本調査において、通常の学級において担任教師が手や目や時間を掛けてサポートしている要支援児が抽出されていることが推測される。その点において、抽出された要支援児の特性としては、問題行動が多い、発達障害の特性が著しい可能性がある。

援助要請の有無に関しては小・中学生とも、本調査で抽出された要支援児のうち半数程度は自ら援助要請するのが難しいことが明らかとなった。後に第1章第3節、第3章第1節においても指摘するが、ほぼ一致している結果となった。援助要請できない・しない要

因においては、小中学生どちらにおいても、「援助の求め方がわからない（技術不足）」、「自分は困っているとわからない（理解力不足）」の2つの要因が援助要請できない・しない要支援児の半数程度を占めていた。本調査において、小中学生において援助要請の可否、援助要請できない・しない要因の割合の傾向に大きな違いはみられないことが明らかとなった。

本調査で抽出された要支援児のうち、半数程度は援助要請ができないということは特筆すべきことである。また、援助要請できない要因の割合が小中学生において「自分は困っているとわからない（理解力不足）」「援助の求め方がわからない（技術不足）」が多く挙げられた。まずは、学級全体が学びやすいユニバーサルデザインによる授業づくりやICTに代表される個人の特性やつまづきを支援するためのツールの活用といった、児童にとってわかりやすい学習活動となるように工夫することが求められるだろう。援助できない要因の割合が小中学生同様の傾向であることが明らかとなった。霜田ら（2017）によると、本人の抱える特性によって、ソーシャルスキルの獲得そして使用に難しさがあることが指摘され、周囲から教えてもらうことがあってもその場かぎりで状況に応じたスキルの獲得や使用につながりにくいことを指摘している。また、本田ら（2017）による援助要請スキルが加齢や成長とともに自然に向上しない可能性を示唆している。本調査は縦断的なものではないが、小学校段階で何か要因があり適切に援助要請できなかった要支援児が、中学生でもその要因によって援助要請ができないと捉えることもできるだろう。小学生のうちから5つ心理的な段階（本田，2015a；本田，2017）のどこにつまづきがあるのかを適切にアセスメントし、段階的で継続的な支援・指導を行っていく必要性が示された。本田の提唱するモデルにおいては悩み相談に関して取り扱っているが、本研究において援助要請とは悩み事の相談のような心理的なものではなく、要支援児の学習活動の困った状況における行動レベルの行為と定義している。独自の段階がある可能性があるため、今後検討を重ねていく必要がある。

本調査においては、教師に対する質問紙から要支援児の援助要請とその周囲児の援助提供に関して調査したが、回答する要支援児を抽出する際の教師の恣意的抽出の影響や、要支援児の実態と教師の認識の差異を考慮し検討することが今後の課題である。今後、要支援児に対する具体的なサポートについて吟味していくことが求められる。また、学級の中には、比較的発達障害の特性が表出せず、問題行動としても出ておらず担任教師が直接的な支援を行っていない要支援児も存在するだろう。しかしながら、本調査ではそういった要支援児については触れられていないことも推測される。今後はそういった要支援児についても取り上げ検証していく必要がある。

第1章 第2節 【通級教師からみて】要支援児は援助要請できるのか？ —小学校の通級指導教室教師にむけた援助要請に関する調査—〔研究2〕

1-2.1 目的

本田ら（2017）では、悩みを相談する行為としての援助要請研究において大きく2つの方向性を示している。1つは、個人が一人で解決することが困難な悩みや問題状況に遭遇してから援助要請行動に至るまでの過程（行動の生起過程）に関する研究であり、援助を求めないこと（過少性）と援助を求めすぎること（過剰性）という問題意識を扱っている。もう1つは援助要請行動を実行してからその後の結果への影響過程（行動生起後の影響過程）に関する研究であり、援助要請行動の結果が本人にとって否定的である状態から、望ましい結果が得られるような援助要請行動の在り方（機能性）を追求する研究である。本節において前者の援助を求めすぎること（過剰性）に着目して検討する。

援助を求めすぎること（過剰性）は「相談すること」に困難を抱える状態のうちの1つであると言い換えることができ（本田，2017a；本田，2017b），自分で解決できることでも「面倒だから」「楽をしたいから」といって依存的に多くのことを人に頼る状態と言える（本田，2017a）。本田ら（2017）では、オンライン調査により12～59歳の若者と成人の悩み事の相談に関する援助要請の実態調査を行っている。その結果、悩んだ経験がある者のうち、若者の過少な援助要請行動は23.96～32.35%，過剰な援助要請行動は7.84～15.82%という割合であることが明らかとなっている。では、小学生段階の学習活動を開始できず困った状況に取り組む際の、要支援児の援助要請行動の現況は一体どのようになっているのだろうか。そこで、援助要請が過剰な要支援児について、その現況を明らかにすることを目的とする。

1-2.2 方法

1-2.2.1 対象と調査手続き

関東地方の公立小学校446校の情緒障害等通級指導教室及び特別支援教室の教師（以下、通級教師）を対象に質問紙調査を行った（2017年7月）。回収した質問紙は196部（回収率44.2%）であった。

1-2.2.2 調査内容

担当している児童を援助要請の頻度によって、「ほぼ援助要請出来る」、「ときどき援助要請出来る」、「全く援助要請出来ない」、という3つに分類しそれぞれの人数について回答を求めた。また、「ほぼ援助要請出来る」児童の中で1名（以下、対象児）を任意に抽出してもらい、援助要請の程度について尋ねた。対象児は、①状況に関係なく自分で出来ることでも過剰に援助要請する（以下、過剰に援助要請する）、②自分で試行錯誤してできない場合に援助要請する（以下、試行錯誤の上援助要請する）③できることできないこ

とがわかっていて適切に援助要請する（自分の実力を鑑みて援助要請する）、という3つの中から選択式で回答するように求めた。

1-2.2.3 分析方法

質問項目にある選択肢の割合の算出を行った。

1-2.2.4 倫理的配慮

調査にあたり、調査内容に関する説明や個人情報保護や研究倫理等に関する事項、調査結果を発表にて公表する可能性がある旨などを記載した文章を添付した。また、得られたデータは統計処理し、学校名や個人が特定されることはないということを明記した。そして、調査の参加に同意できない場合は、参加を辞退し調査用紙を廃棄することが可能であることを記し、調査用紙の回収をもって調査への同意が得られたものとした。

1-2.3 結果

1-2.3.1 援助要請の頻度

通級教師が回答してくれた担当又は担任する児童数の総計は5070名で、その児童らの援助要請の状況は、「ほぼ援助要請出来る」児童は1880名（37.0%）、「ときどき援助要請出来る」児童は2137名（42.1%）、「全く援助要請出来ない」児童は1053名（20.8%）であった（Figure1-2.1）。

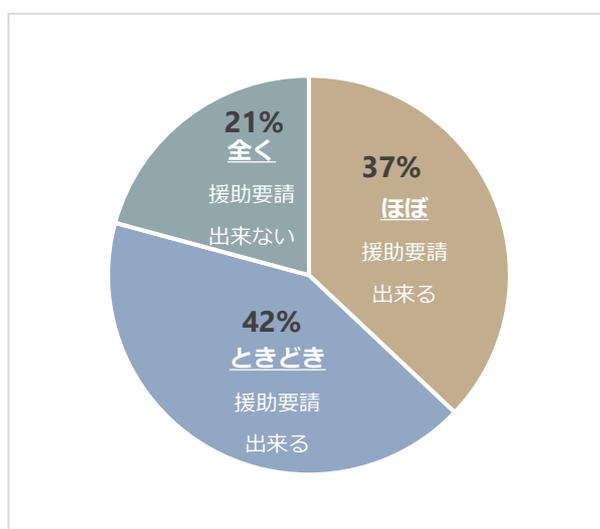


Figure1-2.1 援助要請の頻度

1-2.3.2 援助要請の程度

援助要請の程度については、「①過剰に援助要請する」対象児は 37 名（22.2%）「②試行錯誤の上援助要請する」対象児は 75 名（45.2%），「③自分の実力を鑑みて援助要請する」対象児は 54 名（32.5%）であった。

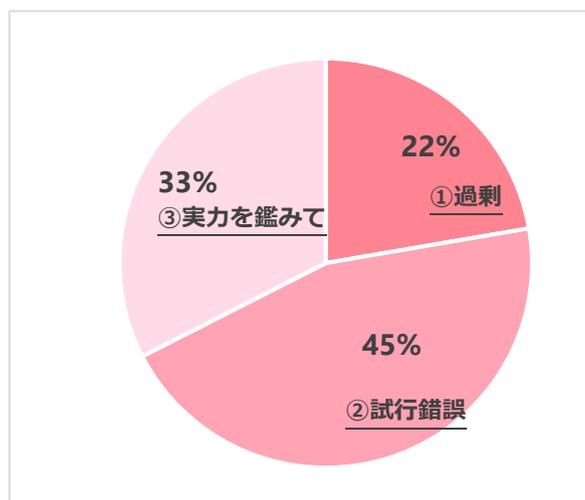


Figure1-2.2 援助要請の程度

1-2.4 考察

本調査において、「ほぼ援助要請できる」児童は全体の 4 割弱であることが明らかとなった。その内訳は、①過剰に援助要請する児童が約 2 割，②試行錯誤の上援助要請する児童が約 5 割，③自分の実力を鑑みて援助要請する児童は約 3 割であった。以上を踏まえると（援助要請の程度に関しては，1 名を抽出して回答してもらっており，人数比が異なるため，割合を用いて捉える），「ときどき援助要請できる」児童を含めると適宜援助要請を行っている児童（「②試行錯誤の上援助要請する」，「③自分の実力を鑑みて援助要請する」）は全体の 7 割程度であることが示唆される。残りの 3 割は，全く援助要請しない児童（約 2 割），過剰に援助要請する児童（約 1 割）である（Figure1-2.3）。

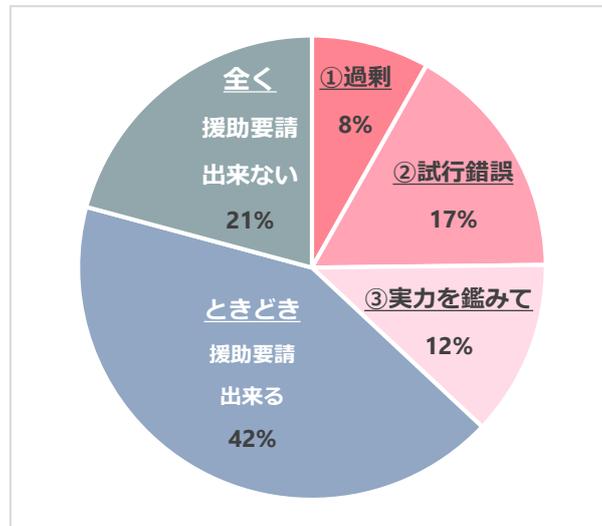


Figure1-2.3 要支援児の援助要請行動の内訳（割合に基づいたグラフ）

本田ら（2017）における，12～59歳の若者と成人に対する悩み事の相談に関する援助要請のオンライン調査の結果（若者の過少な援助要請行動は23.96～32.35%，過剰な援助要請行動は7.84～15.82%）と，本調査によって明らかとなった過少な援助要請行動と，過剰な援助要請行動の割合と同様の傾向と言えるだろう。しかしながら，年齢や援助要請を悩み事の相談と位置づけている点で本研究との相違に留意する必要がある。「相談しすぎる」ことへの支援の目標は自分一人で解決できることは援助を求めず自分で取り組む力をつけることである（本田，2017a）が，要支援児においては，衝動性の強さや感情コントロールの難しさ，思い込みによる混乱から，状況や他者感情・意図を理解しにくく，場面に応じた行動が苦手であり（霜田ら，2017），自分一人で解決できることであるのかどうかの判断自体が難しいことも指摘されている。その結果，自分で解決できることでも「面倒だから」「楽をしたいから」といって依存的に多くのことを人に頼るようにみえることも考えられる。そこで，まずは援助要請が過剰であることに支援・指導をするのではなく，行動の背景を捉えて支援していくことが求められるのではないかと。本調査においては，教師に対する質問紙から要支援児の援助要請とその周囲児の援助提供に関して調査したが，回答する要支援児を抽出する際の教師の恣意的抽出の影響や，要支援児の実態と教師の認識の差異を考慮し検討することが今後の課題である。

第1章 第3節 つまづきのタイプによって子どもの援助要請は違うのか？ —仲間はずれ・不登校・発達障害傾向のある児童との比較検討—〔研究3〕

1-3.1 目的

困ったことが起きた際、他者に適切な助けを求めること（援助要請行動）は、社会で生活していく上で最も必要なスキルの一つである。援助要請とは DePaulo（1983）によると「個人が問題の解決の必要があり、もし他者が時間、労力、ある種の資源を費やしてくれるのならば問題が解決、軽減するようなもので、その必要のある個人がその他者に対して直接的に援助を要請する行動」と定義されている。また、本田（2015a）は、援助要請できない子どもがいることを指摘し、それは重要な課題であると述べている。さらに、その責任の所在は、個人の特性として完結するのではなく、周囲との人間関係や個人が置かれている社会的な立場や役割、状況にも影響があるとしている。悩みに関して援助を求めない人の心理は5つの段階のどこかでとどまっている状態であると考えられる（本田，2017a）。5つ心理的な段階（本田，2015a；本田，2017b）とは、第1の段階は問題状況の認識、第2の段階は自己解決の可能性の判断、第3の段階は相談の必要性の検討、第4の段階は身近な人や専門家に対する相談の意思決定、第5の段階は相談の実行である。

小林ら（2008）は、「学校不適応」とは「子どもが学校環境に合わせることも、学校環境に働きかけ、快適にすることもできず、学校環境と快適な相互作用をもてないこと」と述べている。学校不適応といっても様々な状況が挙げられるが、本節では「仲間はずれ傾向」と「不登校傾向」、「発達障害傾向」という代表的な三者に焦点をあてる。

文部科学省（2017）によると、平成27年度の国公立の小学校のいじめの1校当たり認知件数（認知件数／学校総数）は7.3件であり、昭和60年度以来の推移をみると、最も高い件数となっている。いじめの態様で高い割合で挙げられるのは、冷やかしからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる（62.2%）である。また、平成27年度の国公立の小学校の全児童数における不登校児童数は0.42%であり、平成3年度以来の推移をみると、最も高い割合となっている。不登校の要因を「本人のかかる要因」で見ると、「『不安』の傾向がある」（33.7%）、「『無気力』の傾向がある」（28.5%）が多い。「『不安』の傾向がある」では、「進路にかかわる不安」（54.9%）、「入学・転編入学・進級時の不適応」（53.3%）が多い。「『無気力』の傾向がある」では、「学業不振」（41.4%）が多い。また、文部科学省（2012）の調査によると、「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」で、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が、推定6.5%にのぼると推定される。国立特別支援教育総合研究所（2015）によると、発達障害のある児童生徒の指導の場に関しては、発達障害の「診断・判断のある」児童生徒及び「可能性のある」児童生徒の総数のうち、通常の学級に在籍し通級による指導を受けていない者は、小学校で48.4%であった。以上より、通級指導等の教育支援を受けず、通常学級の中で過ごしている児童が約3%在籍して

いると推定できる。さらに、通常学級では、授業形態は一斉指導であることが多く、教師が学習活動において児童の困難な状況すべてに気づいて対応することは難しいのが実情であろう。こうした学校不適応（またはそのリスクのある）という状況において、支援が必要な児童らの生活や学習活動を遂行する上で困難な場面が多く生じることが推測される。

そこで、仲間はずれや不登校、発達障害といった、子どものおつまずきのタイプによって援助要請の仕方やつまずきは違うのか明らかにした上で、「発達障害傾向」のある児童の援助要請の特徴を検討することを目的とする。

1-3.2 方法

1-3.2.1 対象と調査手続き

あらかじめ研究協力の承諾が得られた首都圏にある公立小学校 39 校 450 名の 1～6 年生のクラス担任（特別支援学級を除く）をする教師を対象に質問紙調査を行った（2015 年 12 月）。返送された質問紙は 121 名の担任教師（回収率 27%）からで、担任クラスの児童の合計は 3, 351 名（1 クラス平均 27.7 名）であった。担当学年の割合は、1 年 18 クラス（15%）、2 年 21 クラス（18%）、3 年 16 クラス（14%）、4 年 26 クラス（22%）、5 年 20 クラス（17%）、6 年 17 クラス（14%）学年未記入者は 3 名であった。各担任教師に、「発達障害傾向」「仲間はずれ傾向」「不登校傾向」の 3 タイプの児童の援助要請について回答してもらった。

1-3.2.2 調査内容

回答者に、「発達障害傾向」「仲間はずれ傾向」「不登校傾向」の 3 タイプの児童が学級に在籍している場合、各 1 名ずつ挙げてもらい、それぞれのタイプにおけるサポートが必要な場面、また、休み時間友人との関係で困った事があった際の援助要請、授業中の学習場面で困った事があった際の援助要請、の 2 つの場面について援助要請行動ができるか、できないかを尋ねた後、援助要請ができる児童に関しては援助を求める相手について、

「①仲良しの友だち」「②同性の友だち」「③友だち誰にでも」「④先生や支援員」「⑤その他」の中から選択するよう求めた（複数回答可）。援助が求められない児童に関しては援助要請できない要因について「①自分は困っているとわからない（理解力不足）」「②援助の求め方がわからない（技術不足）」「③自分は困っていると言いたくない（こだわり）」

「④言える雰囲気ではない（環境面の制約）」「⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう（無気力）」「⑥その他」、の中から選択するよう求めた（複数回答可）。また、援助要請できない理由を、（1）状況が把握できておらず援助要請できない、（2）状況は把握できているが援助を求める方法がわからず援助要請しない、（3）状況は把握できているがあえて援助要請しない、というように大きく 3 つのカテゴリーに分類して考える。「⑥その他」は、内容に応じてカテゴリーに分類する。なお、質問紙に回答いただくにあたり、注意書きにおいて、休み時間と授業中の両場面の援助要請の有無、その相手、できない要因

等について答えていただくため、詳しく回答できる要支援児1名を抽出してもらうよう明記した。

1-3.2.3 分析方法

それぞれのタイプにおけるサポートが必要な場面については自由記述をKJ法により分析した（臨床心理学専攻の大学院生3名の合議により行った）。また、援助要請の可否、援助要請する相手、援助要請できない要因について人数を算出し統計的な分析を行った。

1-3.2.4 倫理的配慮

調査にあたり、調査内容に関する説明や個人情報保護や研究倫理等に関する事項、調査結果を発表にて公表する可能性がある旨などを記載した文章を添付した。また、得られたデータは統計処理し、学校名や個人等が特定されることはないということを明記した。そして、調査の参加に同意できない場合は、参加を辞退し調査用紙を廃棄することが可能であることを記し、調査用紙の回収をもって調査への同意が得られたものとした。

1-3.3 結果

1-3.3.1 3タイプの児童について

対象学級121学級（1年：18クラス、2年：21クラス、3年：16クラス、4年：26クラス、5年：20クラス、6年：17クラス、未記入クラス：3名）3,351名の児童のうち、「発達障害傾向」のある児童は262名（全児童に対する割合は7.8%、1クラスあたり2.2名）、「仲間はずれ傾向」のある児童は83名（全児童に対する割合は2.4%、1クラスあたり0.69名）、「不登校傾向」のある児童は102名（全児童に対する割合は3.0%、1クラスあたり0.84名）であった。

サポートが必要な場面について、ASIST 学校適応スキルプロフィール（橋本ら、2014）を参考にし、KJ法により分類した（Figure1-3.1）。「発達障害傾向」のある児童に関しては、まず<環境要因>と<個人要因>に二分された。<環境要因>では【集団活動】に関して、グループ作りに配慮している、座席の位置・隣や同じ班になる子等の配慮等2件の回答が挙げられた。<個人要因>は4項目に分類された。【対人関係面】【学習面】【生活面】【行動情緒面】【その他】の5項目に分類された。【対人関係面】では、友達への関わり方が下手、相手が傷つきやすそうなことを平気で言う等、21件の回答が挙げられた。【学習面】では、一斉授業が難しい、学習の遅れ等12件の回答が挙げられた。【生活面】では、集中力に大変ムラがある、片付けができない等、9件の回答が挙げられた。【行動情緒面】では、すぐにかっとして暴力を振るう、多動等、8件の回答が挙げられた。【その他】では、自己肯定感が低い、という回答が挙げられた。

「仲間はずれ傾向」のある児童に関しては、まず<環境要因>と<個人要因>に二分された。<環境要因>では、【集団活動】【他児からの攻撃】の2項目に分類された。【集団活

【動】では、2人組などで1人になってしまう、グループを児童だけでつくるような場面では自分から輪の中に入ることができない等、5件の回答が挙げられた。【他児からの攻撃】では、本児に対する対応がきつい、友だちからの言葉で傷つくことが多くある等、4件の回答が得られた。＜個人要因＞では【対人関係面】【行動情緒面】【生活面】【学習面】【その他】の5項目に分類された。【対人関係面】では、他の子を無視するような行為をその子自身が行ってしまう、自分が相手に対して相手が傷つくようなことを平気で言ったりする等12件の回答が挙げられた。【行動情緒面】では、被害妄想的、チックがある等3件の回答が得られた。【学習面】では学習が苦手、【生活面】では、周りより明らかにできないことが多く、からかわれの対象になりがちというような回答がそれぞれ1件ずつ挙げられた。【その他】では、生理的に受け付けない行動（鼻をほじって食べる等）をとる、という回答が挙げられた。

「不登校傾向」のある児童に関しては、＜環境要因＞と＜個人要因＞に2分された。＜環境要因＞に関しては【家庭環境】に関して、生活が不規則で宿題がまともにできないことに負い目を感じているという回答が挙げられた。＜個人要因＞では、【学習面】【生活面】【対人関係面】【行動情緒面】の4項目に分類された。【学習面】では、テストがわからないと「もうやらない」と言う、学習が目立った苦手がある等、6件の回答が挙げられた。【生活面】では、細かいことにこだわり、やる気を失い、その場から離れようとする、集中してプリントに取り組む場面（苦手）等、3件の回答が挙げられた。【対人関係面】では、授業中周りのモチベーションを低下させる、全体と同じ取り組みが困難な活動がある等、2件の回答が挙げられた。【行動情緒面】では、気分によって気持ちの浮き沈みが激しい、という回答が挙げられた。

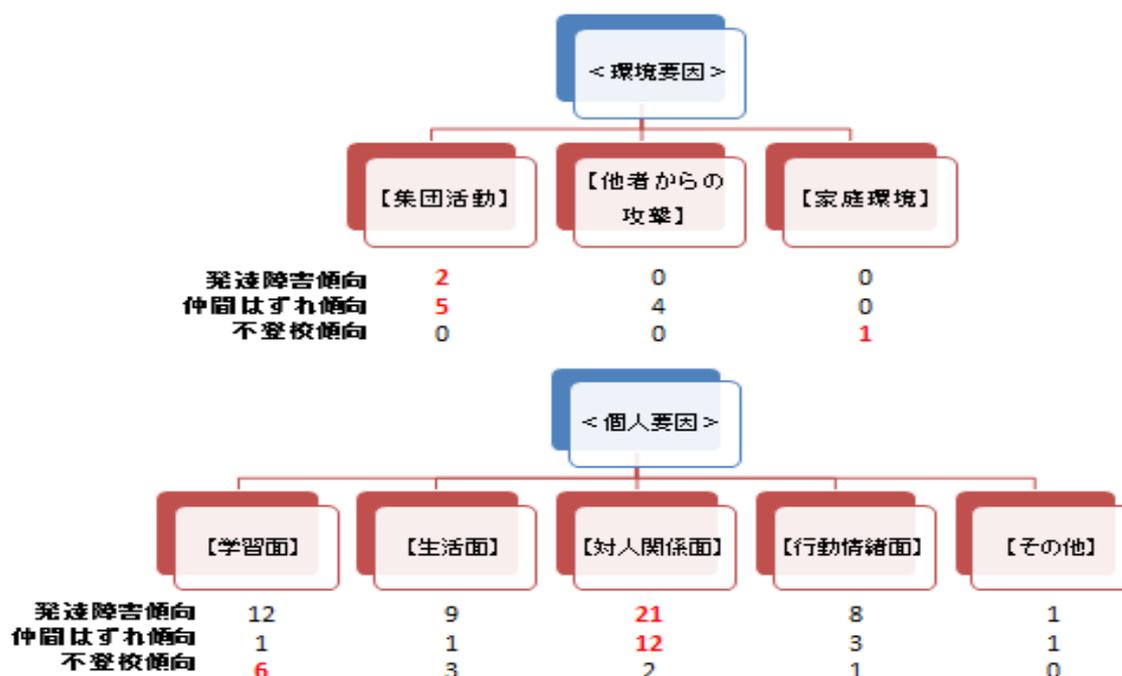


Figure1-3.1 K J 法概要

1-3.3.2 援助要請の可否

本調査で抽出された 3 タイプの援助要請の可否に関する結果について、休み時間友人との関係で困ったことがあった場面を Table1-3.1, 授業中の学習場面を Table1-3.2 に示した。

「発達障害傾向」のある児童に関しては、休み時間友人との関係で困った事があった際、援助要請ができる「発達障害傾向」のある児童 36 名 (44%)、援助要請ができない「発達障害傾向」のある児童は 46 名 (56%) である。援助要請の可否の間に有意な差がみられなかった ($\chi^2(1, N=82) = 1.220, n.s.$)。学年別の詳細を以下に示す。低学年では援助要請行動ができる児童は 19 名 (50%)、できない児童は 19 名 (50%)、高学年では援助要請行動ができる児童は 16 名 (38%)、できない児童は 26 名 (62%)、学年未記入 2 名であった。学年と援助要請の可否との間に有意な関係はみられなかった ($\chi^2(1, N=80) = 1.149, n.s.$)。授業中の学習場面で困った事があった際、援助要請ができる「発達障害傾向」のある児童は 40 名 (49%)、援助要請ができない「発達障害傾向」のある児童は 42 名 (51%) であった。援助要請の可否の間に有意な差がみられなかった ($\chi^2(1, N=82) = .049, n.s.$) 学年別の詳細を以下に示す。低学年では援助要請行動ができる児童は 25 名 (66%)、できない児童は 13 名 (34%)、高学年では援助要請行動ができる児童は 14 名 (33%)、できない児童は 28 名 (67%) 学年未記入 2 名であった。学年と援助要請の可否との間に有意な関係がみられた ($\chi^2(1, N=80) = 8.411, p < .05$)。残差分析によって、以下のことが明らかになった。低学年の援助要請できる児童、高学年の援助要請できない児童は有意に多いこと、また、低学年の援助要請できない児童、高学年の援助要請できる児童は有意に少ないことが明らかになった。

「仲間はずれ傾向」のある児童に関しては、休み時間友人との関係で困った事があった際、援助要請ができる「仲間はずれ傾向」のある児童 25 名 (54%)、援助要請ができない「仲間はずれ傾向」のある児童は 21 名 (46%) である。援助要請の可否の間に有意な差がみられなかった ($\chi^2(1, N=46) = .348, n.s.$)。学年別の詳細を以下に示す。低学年では援助要請行動ができる児童は 9 名 (53%)、できない児童は 8 名 (47%)、高学年では援助要請行動ができる児童は 15 名 (54%)、できない児童は 13 名 (46%)、学年未記入 1 名であった。学年と援助要請の可否との間に有意な関係はみられなかった ($\chi^2(1, N=45) = .002, n.s.$)。授業中の学習場面で困った事があった際、援助要請ができる「仲間はずれ傾向」のある児童は 24 名 (52%)、援助要請ができない「仲間はずれ傾向」のある児童は 22 名 (48%) であった。援助要請の可否の間に有意な差がみられなかった ($\chi^2(1, N=46) = .087, n.s.$) 学年別の詳細を以下に示す。低学年では援助要請行動ができる児童は 10 名 (59%)、できない児童は 7 名 (41%)、高学年では援助要請行動ができる児童は 13 名 (46%)、できない児童は 15 名 (54%)、学年未記入 1 名であった。学年と援助要請の可否との間に有意な関係はみられなかった ($\chi^2(1, N=45) = .650, n.s.$)。

「不登校傾向」のある児童に関しては、休み時間友人との関係で困った事があった際、援助要請ができる「不登校傾向」のある児童 22 名 (50%)、援助要請ができない「不登校傾

向」のある児童は 22 名 (50%) である。援助要請の可否の間に有意な差がみられなかった ($\chi^2(1, N=44) = .000, n.s.$)。学年別の詳細を以下に示す。低学年では援助要請行動ができる児童は 11 名 (65%), できない児童は 6 名 (35%), 高学年では援助要請行動ができる児童は 11 名 (42%), できない児童は 15 名 (58%), 学年未記入 1 名であった。学年と援助要請の可否との間に有意な関係はみられなかった ($\chi^2(1, N=43) = 2.064, n.s.$)。授業中の学習場面で困った事があった際、援助要請ができる「不登校傾向」のある児童は 20 名 (45%), 援助要請ができない「不登校傾向」のある児童は 24 名 (55%) であった。援助要請の可否の間に有意な差がみられなかった ($\chi^2(1, N=44) = .364, n.s.$)。学年別の詳細を以下に示す。低学年では援助要請行動ができる児童は 9 名 (53%), できない児童は 8 名 (47%), 高学年では援助要請行動ができる児童は 11 名 (42%), できない児童は 15 名 (58%), 学年未記入 1 名であった。学年と援助要請の可否との間に有意な関係はみられなかった ($\chi^2(1, N=43) = .467, n.s.$)。

Table1-3.1 休み時間友だちとの関係の場面における援助要請可否

	発達障害傾向		仲間はずれ傾向		不登校傾向	
	可	否	可	否	可	否
低学年	19	19	9	8	11	6
高学年	16	26	15	13	11	15
全体	36(1)	46(1)	25(1)	21	22	22(1)
	44%	56%	54%	46%	50%	50%

※括弧内は学年未記入者

Table1-3.2 授業中の学習場面における援助要請の可否

	発達障害傾向		仲間はずれ傾向		不登校傾向	
	可	否	可	否	可	否
低学年	25	13	10	7	9	8
高学年	14	28	13	15	11	15
全体	40(1)	42(1)	23(1)	22	20	23(1)
	49%	51%	52%	48%	45%	55%

※括弧内は学年未記入者

1-3.3.3 休み時間友人との関係の場面における援助要請

1-3.3.3.1 援助要請する相手

本調査で抽出された 3 タイプの援助要請の相手に関する結果を Table1-3.3 に示した。

「発達障害傾向」のある児童は、回答数は全体で 67 件であった。そのうち、仲良しの友だちの回答数は 22 件(34%), 先生・支援員の回答数が 29 件(43%)であり、他の項目と比較

すると、両者に比重が大きいと言える。学年別の詳細を以下に示す。低学年では、①仲良しの友だち 12 名 (32%) ②同性の友だち 3 名 (8%) ③友だち誰でも 7 名 (19%) ④教師・支援員 14 名 (38%) ⑤その他 1 名 (3%) であり、座席が近くの子という回答であった。高学年では、①仲良しの友だち 10 名 (33%) ②同性の友だち 1 名 (3%) ③友だち誰でも 4 名 (13%) ④教師・支援員 15 名 (50%) ⑥その他 0 名 (0%) であった。

「仲間はずれ傾向」のある児童は、回答数は全体で 44 件であった。そのうち、先生・支援員の回答数が 22 件(50%)であり、他の項目と比較すると、先生・支援員が多い傾向にあった。学年別の詳細を以下に示す。低学年では、①仲良しの友だち 6 名 (32%) ②同性の友だち 4 名 (21%) ③友だち誰でも 2 名 (11%) ④教師・支援員 7 名 (37%) ⑤その他 0 名 (0%) であり、座席が近くの子という回答であった。高学年では、①仲良しの友だち 5 名 (20%) ②同性の友だち 4 名 (16%) ③友だち誰でも 1 名 (4%) ④教師・支援員 15 名 (60%) ⑥その他 0 名 (0%) であった。

「不登校傾向」のある児童は、回答数は全体で 39 件であった。そのうち、仲良しの友だちの回答数は 13 件(33%)、先生・支援員の回答数が 18 件(46%)であり、他の項目と比較すると、両者に比重が大きいと言える。学年別の詳細を以下に示す。低学年では、①仲良しの友だち 5 名 (26%) ②同性の友だち 2 名 (11%) ③友だち誰でも 2 名 (11%) ④教師・支援員 10 名 (53%) ⑤その他 0 名 (0%) であった。高学年では、①仲良しの友だち 8 名 (40%) ②同性の友だち 3 名 (15%) ③友だち誰でも 1 名 (5%) ④教師・支援員 8 名 (40%) ⑥その他 0 名 (0%) であった。

Table1-3.3 休み時間 3タイプの児童の援助要請をする相手

	休み時間				
	仲良しの友だち	同性の友だち	友だち誰にでも	先生・支援員	その他
発達障害傾向	22(33%)	4(6%)	11(16%)	29(43%)	1(1%)
仲間はずれ傾向	11(25%)	8(18%)	3(7%)	22(50%)	0(0%)
不登校傾向	13(33%)	5(13%)	3(8%)	18(46%)	0(0%)

1-3.3.3.2 援助要請できない要因

本調査で抽出された 3 タイプの児童のうち、援助要請できない児童の要因は Table1-3.4 のような結果になった。3 タイプの児童における援助要請できない要因の項目に関して χ^2 検定を実施すると、 $\chi^2=25.887$, $df=10$, $p<.05$ で有意差が認められた。残差分析の結果を Table1-3.5 に示す。援助要請できない要因として、「発達障害傾向」のある児童は、「無気力」が有意に少なく、「その他」が有意に多いこと、「仲間はずれ傾向」のある児童は、「その他」が有意に少ないこと、「不登校傾向」のある児童は、「無気力」が有意に多いことが明らかとなった。「発達障害傾向」のある児童の「その他」の回答は衝動的のパニックになってしまう、落ち着くまで伝えることができない等の回答がみられた。学年別の詳細を Table1-3.6

に示す。援助要請できない理由を3つのカテゴリーに分けて分類したものを Table1-3.7 に示す。この結果に χ^2 検定を実施すると、 $\chi^2=8.847$, $df=4$, $n.s.$ で有意差が認められなかった。

Table1-3.4 休み時間 援助要請できない要因

	休み時間					
	理解力不足	技術不足	こだわり	環境面の制約	無気力	その他
発達障害傾向	19	10	10	0	0	10
仲間はずれ傾向	5	8	8	1	0	0
不登校傾向	5	7	6	2	4	2

Table1-3.5 休み時間 援助要請できない要因・残差分析

	休み時間					
	理解力不足	技術不足	こだわり	環境面の制約	無気力	その他
発達障害傾向	1.9	-1.2	-1.0	-1.8	-2.1*	2.4*
仲間はずれ傾向	-0.8	1.3	1.4	.4	-1.1	-2.0*
不登校傾向	-1.4	.2	-.2	1.6	3.4**	-.8

* : $p < .05$, ** : $p < .01$

Table1-3.6 休み時間 援助要請できない要因 (学年別)

	理解力不足		技術不足		こだわり		環境面の制約		無気力		その他	
	低	高	低	高	低	高	低	高	低	高	低	高
	発達障害傾向	7	12	6	4	2	8	0	0	0	0	5
仲間外れ傾向	3	2	3	5	2	6	1	0	0	0	0	0
不登校傾向	1	4	1	6	2	4	1	1	1	3	2	0

Table1-3.7 休み時間 3カテゴリー別援助要請できない要因

	(1)状況把握× 援助要請×	(2)状況把握○ 援助要請×	(3)状況把握○ 援助要請あえて×
	発達障害傾向	23	12
仲間はずれ傾向	5	8	9
不登校傾向	6	7	12

1-3.3.4 授業中の学習場面における援助要請

1-3.3.4.1 援助要請する相手

本調査で抽出された3タイプの援助要請の相手に関する結果をTable1-3.8に示した。

「発達障害傾向」のある児童は、回答数は全体で100件であった。そのうち、先生・支援員の回答は58件(58%)であり、休み時間に比べ授業中は、先生・支援員が多い傾向にあった。学年別の詳細を以下に示す。低学年では、①仲良しの友だち7名(11%)②同性の友だち3名(5%)③友だち誰にでも12名(19%)④教師・支援員37名(60%)⑤その他3名(5%)であり、友だちが言わなくても助けてくれる、席の近い友だち、近くの友だちという回答であった。高学年では、①仲良しの友だち9名(24%)②同性の友だち4名(11%)③友だち誰にでも4名(11%)④教師・支援員21名(55%)⑤その他0名(0%)であった。

「仲間はずれ傾向」のある児童は、回答数は全体で50件であった。そのうち、先生・支援員の回答数が30件(60%)であり、他の項目と比較すると、先生・支援員が多い傾向にあった。学年別の詳細を以下に示す。低学年では、①仲良しの友だち2名(9%)②同性の友だち2名(9%)③友だち誰でも5名(23%)④教師・支援員12名(55%)⑤その他1名(3%)であり、詳細な回答は記載されていなかった。高学年では、①仲良しの友だち5名(18%)②同性の友だち1名(4%)③友だち誰でも4名(14%)④教師・支援員18名(64%)⑥その他0名(0%)であった。

「不登校傾向」のある児童は、回答数は全体で45件であった。そのうち、先生・支援員の回答数が26件(58%)であり、他の項目と比較すると先生・支援員の比重が大きいと言える。学年別の詳細を以下に示す。低学年では、①仲良しの友だち2名(13%)②同性の友だち1名(7%)③友だち誰でも2名(13%)④教師・支援員10名(67%)⑤その他0名(0%)であった。高学年では、①仲良しの友だち9名(30%)②同性の友だち2名(7%)③友だち誰でも3名(10%)④教師・支援員16名(53%)⑥その他0名(0%)であった。

Table1-3.8 授業中 3タイプの児童の援助要請をする相手

	授業中				
	仲良しの友だち	同性の友だち	友だち誰にでも	先生・支援員	その他
発達障害傾向	16(16%)	7(7%)	16(16%)	58(58%)	3(3%)
仲間はずれ傾向	7(14%)	3(6%)	9(18%)	30(60%)	1(2%)
不登校傾向	11(24%)	3(7%)	5(11%)	26(58%)	0(0%)

1-3.3.4.2 援助要請できない要因

本調査で抽出された3タイプの児童のうち、援助要請できない児童の要因はTable1-3.9のような結果になった。3タイプの児童における援助要請できない要因の各項目に関して χ^2 検定を実施すると、 $\chi^2=21.553$, $df=10$, $p<.018$ で有意差が認められた。残差分析の結果をTable1-3.10に示す。援助要請できない要因として、「仲間はずれ傾向」のある児童は、「環境面の制約」が有意に多いこと、「不登校傾向」のある児童は、「無気力」が有意に多いことが明らかとなった。学年別の詳細をTable1-3.11に示す。援助要請できない理由を3つのカテゴリーに分けて分類したものをTable1-3.12に示す。この結果に χ^2 検定を実施すると、 $\chi^2=6.172$, $df=4$, $n.s.$ で有意差が認められなかった。

Table1-3.9 授業中 援助要請できない要因（全体）

	授業中					
	理解力不足	技術不足	こだわり	環境面の制約	無気力	その他
発達障害傾向	14	8	17	3	0	7
仲間はずれ傾向	4	5	8	8	0	2
不登校傾向	5	5	11	1	3	3

Table1-3.10 授業中 援助要請できない要因・残差分析

	授業中					
	理解力不足	技術不足	こだわり	環境面の制約	無気力	その他
発達障害傾向	1.5	-2	.0	-1.6	-1.7	.8
仲間はずれ傾向	-1.1	.2	-.6	3.4**	-1.0	-.8
不登校傾向	-.6	.1	.6	-1.5	2.9**	-.2

* : $p<.05$, ** : $p<.01$

Table1-3.11 授業中 援助要請できない要因（学年別）

	理解力不足		技術不足		こだわり		環境面の制約		無気力		その他	
	低	高	低	高	低	高	低	高	低	高	低	高
	発達障害傾向	3	11	4	4	5	12	0	3	0	0	3
仲間外れ傾向	2	2	2	3	2	6	3	5	0	0	0	2
不登校傾向	1	4	1	4	3	8	1	0	0	3	2	1

Table1-3.12 授業中 3カテゴリ一別援助要請できない要因

	(1)状況把握×	(2)状況把握○	(3)状況把握○
	援助要請×	援助要請×	援助要請あえて×
発達障害傾向	18	8	23
仲間はずれ傾向	4	5	18
不登校傾向	5	7	16

1-3.4 考察

本調査において対象とされた児童は、通常の学級において担任教師が手や目や時間を掛けてサポートしている児童が抽出されていることが推測される。調査の結果、サポートが必要な場面として、個人要因に関しては、「発達障害傾向」と「仲間はずれ傾向」のある児童は“対人関係”に、「不登校傾向」の児童は“学習面”にサポートが必要であることが明らかとなった。また、「仲間はずれ傾向」の児童は環境要因も多くサポートが必要である事が明らかとなった。

クラスの実態と援助要請の可否に関連はあるのかをタイプ・場面ごとに検討したところ、本調査で抽出された児童のうち、第1章第1節、や第3章第1節と同様、ほぼどの場面・タイプも援助要請できる（する）児童、できない（しない）は同数程度であった。学年（低学年・高学年）において詳細にみると、「発達障害傾向」のある児童における、授業中の学習場面にのみ、援助要請の有無（可否）の差がみられた。低学年の援助要請できる（する）児童、高学年の援助要請できない（しない）児童は有意に多く、低学年の援助要請できない（しない）児童、高学年の援助要請できる（する）児童は有意に少ない。

援助を求める相手に関しては、どのタイプの児童も休み時間友人との関係においては、仲良しの友だちと先生・支援員を中心に援助を求めていること、授業中の学習場面においては、主に、先生や支援員に援助要請している事が明らかとなった。小学校の授業は一斉授業である事が多く、仲良しの友だちと席が近いとも限らないため援助要請の比重が先生や支援員に集中していると推測される。

援助要請できない（しない）要因について検討すると、休み時間の友人との関係の場面では、「発達障害傾向」のある児童は「無気力」を要因と選択されておらず、有意に少ない一方で、「不登校傾向」のある児童は「無気力」の回答数は有意に多いという結果になった。また、授業中の学習場面においては、「仲間はずれ傾向」のある児童は、「環境面の制約」という回答が有意に多く、「不登校傾向」のある児童の回答は「無気力」が有意に多いことが明らかとなった。休み時間、授業中どちらの場面においても、「不登校傾向」の児童は「無気力」である事が援助要請できない（しない）要因である。

本調査の全体を通して明らかとなったことは、援助要請ができない（しない）児童がどのタイプにおいても、およそ半数程度いるということであり、このことは特筆すべきことである。いずれのタイプにおいても、高学年の児童において、援助要請行動ができない

(しない) 者が多い傾向であった。中でも、「発達障害傾向」のある児童は援助要請ができず、その配慮は大きく必要とされることが明らかになった。援助要請できない(しない) 要因においては各タイプにおいて異なる特色が示された。「発達障害傾向」のある児童は、休み時間の場面において、「無気力」という要因が少ないことが明らかとなった。「仲間はずれ傾向」のある児童においては、授業中の場面において「環境面の制約」という要因が多く挙げられた。「不登校傾向」のある児童においては、休み時間と授業中どちらの場面においても援助要請できない要因は「無気力」が多く挙げられた。適切な援助要請を支援指導する際には、それぞれのタイプに応じて援助要請できない(しない) 要因をとらえた上でアプローチする必要あることが推測される。また、状況や場面によって援助要請できない(しない) 要因も異なることが示された。「発達障害傾向」のある児童における、サポートが必要な場面の<個人要因>は【対人関係面】【学習面】【生活面】【行動情緒面】【その他】の5項目に分類された。1番多く挙げられた【対人関係面】では、友達への関わり方が下手、相手が傷つきやすそうなことを平気で言う等の回答がみられた。他の傾向のある児童に比べ、本児の行動特性によるうまくなさに関する回答が多くみられた。援助要請できない要因においては、休み時間の場面において、「不登校傾向」のある児童とは対照的に「援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう(無気力)」という回答が有意に少ない。「援助を求めるのが面倒になり諦める」という項目には、悩み相談における5つの心理的な段階(本田, 2015a; 本田, 2017b)のうちの、問題状況の認識(第1の段階)や自己解決の可能性の判断(第2の段階)、相談の必要性の検討(第3の段階)までができていることが前提とされ、その上で、身近な人や専門家に対する相談の意思決定(第4の段階)や相談の実行(第5の段階)をしないという決断をしていると捉えられる。よって、第1の段階、第2の段階、第3の段階、又はいずれの段階にも難しさを抱えていることが示唆される。これらの背景には、自ら不適切に行動しようとしているわけではなく、ソーシャルスキルの獲得そして使用の難しさがうかがえる(霜田ら, 2017)。まずは、適切な援助要請のモデルを示し練習した上で、実際の場面でどの段階につまずきがあるのかをアセスメントし、その段階に応じた支援を行うことが求められる。しかし、本田の提唱するモデルにおいては悩み相談に関して取り扱っている。本研究において援助要請とは悩み事の相談のような心理的なものではなく、要支援児の学習活動の困った状況における行動レベルの行為と定義している。独自の段階がある可能性があるため、今後検討を重ねていく必要がある。また、さらに個々の児童のケースごとに吟味していくと、違いが見出される可能性もあり、今後は事例的に検証していく必要があるだろう。全ての児童が、活動を遂行したり、問題解決をするために、援助要請できない(しない) 要因を段階的に捉え手立てを考える必要があるのではないか。

本調査は、教師に対する質問紙から要支援児の援助要請とその周囲児の援助提供に関して調査したが、回答する要支援児を抽出する際の教師の恣意的抽出の影響や、要支援児の実態と教師の認識の差異を考慮し検討することが今後の課題である。

第2章

要支援児自身の判断に関する検討

第2章 第1節 【本人の判断】こんなときは援助要請をしようと思う？

一要支援児の援助要請に至る判断に関する聞き取り調査一〔研究4〕

2-1.1 目的

霜田（2017）によると、ソーシャルスキルとは、「社会の中で適切に行動したり、他者に適切にかかわったりするために行われる」と捉えることができ、生まれながらにして人間に備わっている能力だけでなく、周囲から教えてもらったり、人との付き合いや集団場面を通して自然に学ぶものである。しかしながら、支援の必要な人にとってソーシャルスキルの獲得や使用に困難を生じる場合があることを指摘している。行動分析論からみると、援助要請もソーシャルスキルのうちの一つである（井澤，2008）。

「助けて」と言わない、もしくは、言えない心理を、内面を探求する臨床心理学からみる援助要請研究では、援助要請態度、援助要請意図・援助要請意志、援助要請行動といった3つの側面から捉えている（本田ら，2011）。本田（2015a）は、援助要請しない、もしくは、できない人をそれぞれの側面から説明している。援助要請態度の側面から捉えると「援助を求めることや相談することに期待感が低く、抵抗感が強い人」、援助要請意図・意志の側面からは「困ったり悩んだりしていても誰かに相談しようと思わない（思えない）人」、援助要請行動の側面から見ると「過去も現在も困ったときや悩んだとき、自分一人で解決できない状況に遭遇しても、相談していない人」とされた。そして、援助要請のこの3つの側面は個人の内面、行動に向けた意志決定、実際の行動というように、個人の考え方から行動に至る連続線上の異なる側面を意味していると捉えることができる（本田ら，2011）。

援助要請研究の主要な目的の一つは援助要請を促進する、あるいは抑制する要因を明らかにすることである。この点について、近年、大学生や中学生など思春期以降を対象とした研究は盛んに実施されている。しかし、児童期を対象とした援助要請の研究は少ないのが現状である。また、発達障害のある子どもの援助要請の研究は少ないことが指摘されている（本田，2015a）。永井（2009）では、小学生における援助要請意図に関して、通常学級の小学4～6年生に対して質問紙調査を用いて調査したところ、教師への援助要請意図は学年上昇に伴って低下することが明らかとなっている。しかしながら、発達障害のある児童において発達障害の特徴から生じる援助要請の困難さの一つに問題状況の認識の難しさが挙げられる（本田，2015a）。質問紙における調査においてはイメージがつきにくく回答に困難が生じる可能性がある。

文部科学省（2012）の調査によると、「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」で、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童の割合が6.5%にのぼると推定される。また、2013年8月の学校教育法施行令改正により、障害のある児童生徒等の就学先決定の仕組みが改められた。就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組み

みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとなり、特に、障害者基本法の改正により、本人・保護者の意向を可能な限り尊重することが求められていることへの留意が求められている（文部科学省，2012）。このようなことから、通常学級において多様な児童が在籍していることが想定される。

そこで、本研究では発達障害のある児童1～6年生を対象に小学校における4つの想定場面について状況絵カードとその説明をした上で、困難な状況においてどのような行動をとると判断するのか（援助要請意図・意志）について調査する。以下の2点について現況を明らかにすることを目的とする。

- ・学校生活における4つの問題解決場面を想定し、状況を説明した上で、“あなたならどうするのか”と尋ね、場面に応じて援助要請が変化するかどうかについて、子どもの中で“どのように判断しているのか”をインタビュー調査により検討する。
- ・生活年齢（CA）や知的発達段階（MA）によって、援助要請に影響があるのかについて検討する。

2-1.2 方法

2-1.2.1 調査協力者

東京都内に在住の発達障害のある児童40名に対して学校における4つの想定場面について状況絵カードとその説明をした上でインタビュー調査を行った。発達障害児40名（IQ40～69：8名，IQ70～85：11名，IQ86～100：8名，IQ101～115：10名，IQ116～：3名）のCAは、小1：5名，小2：5名，小3：6名，小4：6名，小5：11名，小6：7名であった。田中ビネー知能検査Vの結果，MAは，4歳代が2名，5歳代が5名，6歳代が8名，7歳代が9名，8歳代が4名，9歳代が4名，10歳代が3名，11歳代が2名，12歳代が3名であった。障害種別は以下のとおりであった。自閉スペクトラム症（ASD）：22名，注意力欠如多動性障害（ADHD）：3名，知的障害（ID）：4名，ダウン症（DS）：1名，自閉スペクトラム症（ASD）+知的障害（ID）：3名，自閉スペクトラム症（ASD）+注意力欠如多動性障害（ADHD）：3名，注意力欠如多動性障害（ADHD）+学習障害（LD）：2名，注意力欠如多動性障害（ADHD）+発達性協調運動障害（DCD）：1名，注意力欠如多動性障害（ADHD）+自閉スペクトラム症（ASD）+知的障害（ID）：1名であった。

2-1.2.2 調査手続き

2016年3月～2019年6月にかけて、発達障害のある児童に対してインタビュー調査を実施した。

2-1.2.3 調査内容

学校生活で起こりうる 4 場面とは、①風邪を引いて病院に行ったため学校に遅刻した。工作の授業は始まっており、何をどうすれば良いかわからない場面。②工作で紙が一人一枚しかなく、失敗できない状況のため、先生から援助要請をするよう伝えられる場面。一度困難場面に遭遇し援助要請したものの、更に困難場面に遭遇してしまった場面。③自分の好きなキャラクターの公共物を友人が使用している。④自分で考えれば遂行できる課題だが、援助要請できる相手が近くにいる場面、という内容であった。

2-1.2.4 分析方法

(1) インタビュー調査 (児童)

インタビューした際の回答に関して、①援助要請する②試行錯誤してから援助を求める③援助要請しない④その他、という 4 項目に分類して集計した。

(2) 生活年齢 (CA)、発達年齢 (MA) による回答数の割合 (%) の推移

CA または MA ごとに、それぞれの回答 (“援助要請する”“試行錯誤してから援助要請する”“援助要請しない”) の割合を算出した。ただし、本研究では対象者数が少なかつたため、参考として検証する。

2-1.2.5 倫理的配慮

本研究のデータ収集にあたり、児童ならびに保護者に研究趣旨、個人情報に配慮することを口頭で詳しく説明し、承諾を得た。

2-1.3 結果

2-1.3.1 場面①：風邪を引いて病院に行ったため学校に遅刻した場面

(1) 回答の内訳

援助を求めると回答した児童は 36 名 (93%)、試行錯誤をしてから援助を求めると回答した児童は 1 名 (3%)、援助を求めないと回答した児童は 2 名 (5%)、内容を理解できていない児童は 1 名 (3%) であった。『何やれば良いかわからないから、先生に「何かくんですか？」と聞く』という回答が多かった。

(2) 生活年齢 (CA) による回答数の割合 (%) の推移

児童の回答数の推移に関して、“援助要請する”という回答については、CA 1 年生は 4 名 (80%)、CA 2 年生は 5 名 (100%)、CA 3 年生は 5 名 (83%)、CA 4 年生は 6 名 (100%)、CA 5 年生は 10 名 (91%)、CA 6 年生は 6 名 (86%) であった (Figure 2-1.1)。“試行錯誤してから援

助要請をする”という回答については、CA 1年生は0名(0%)、CA2年生は0名(0%)、CA3年生は0名(0%)、CA4年生は0名(0%)、CA5年生は0名(0%)、CA6年生は1名(14%)であった (Figure2-1.2)。“援助要請しない”という回答については、CA 1年生は0名(0%)、CA2年生は0名(0%)、CA3年生は1名(17%)、CA4年生は0名(0%)、CA5年生は1名(9%)、CA6年生は0名(0%)であった (Figure2-1.3)。また、CA1年生の1名の児童は回答不可であった。CAによる推移に特徴はみられなかった。おおよそ、どの年齢の児童も“援助要請する”と回答していることが明らかとなった。

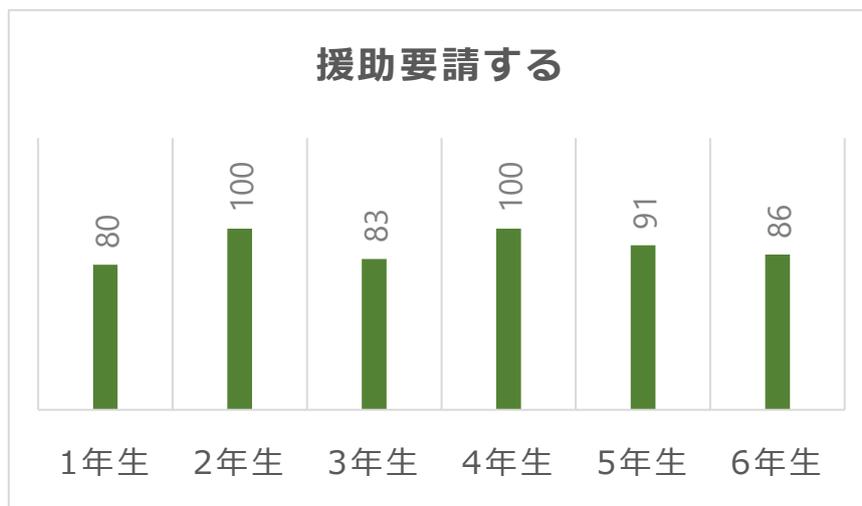


Figure2-1.1 生活年齢 (CA) による援助要請するという回答の推移

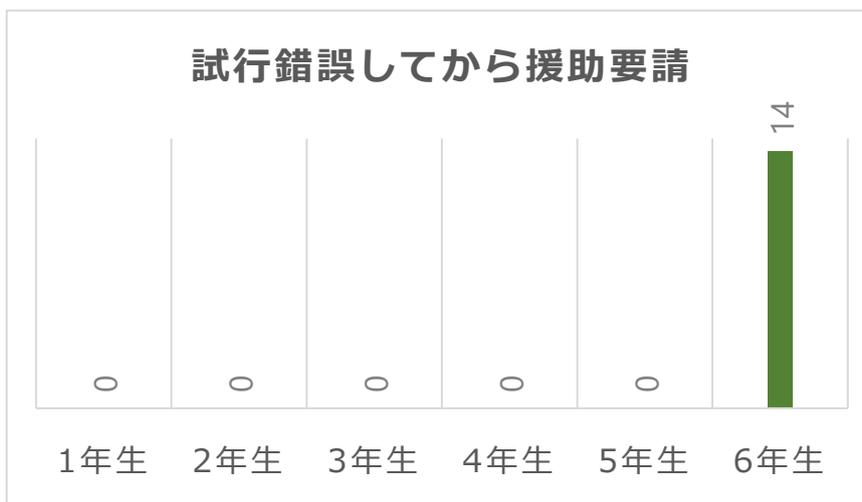


Figure2-1.2 生活年齢 (CA) による試行錯誤してから援助要請するという回答の推移

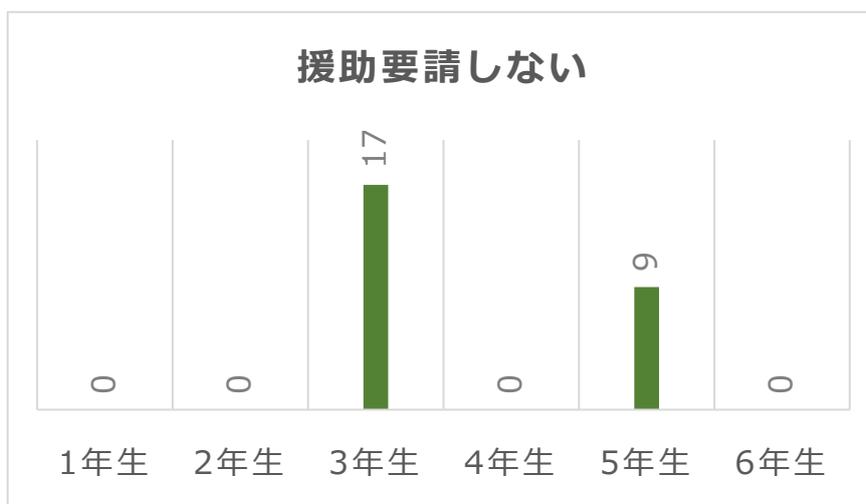


Figure2-1.3 生活年齢 (CA) による援助要請しないという回答の推移

(3) 知的発達段階 (MA) による回答数の割合 (%) の推移

児童の回答数の推移に関して、“援助要請する”という回答については、MA4 歳代は 1 名 (50%)、MA5 歳代は 5 名 (100%)、MA6 歳代は 7 名 (88%)、MA7 歳代は 9 名 (100%)、MA8 歳代は 3 名 (75%)、MA9 歳代は 4 名 (100%)、MA10 歳代は 3 名 (100%)、MA11 歳代は 2 名 (100%)、MA12 歳代は 2 名 (67%)であった (Figure2-1.4)。“試行錯誤してから援助要請をする”という回答については、MA4 歳代は 0 名 (0%)、MA5 歳代は 0 名 (0%)、MA6 歳代は 0 名 (0%)、MA7 歳代は 0 名 (0%)、MA8 歳代は 0 名 (0%)、MA9 歳代は 0 名 (0%)、MA10 歳代は 0 名 (0%)、MA11 歳代は 0 名 (0%)、MA12 歳代は 1 名 (33%)であった (Figure2-1.5)。“援助要請しない”という回答については、MA4 歳代は 0 名 (0%)、MA5 歳代は 0 名 (0%)、MA6 歳代は 1 名 (13%)、MA7 歳代は 0 名 (0%)、MA8 歳代は 1 名 (25%)、MA9 歳代は 0 名 (0%)、MA10 歳代は 0 名 (0%)、MA11 歳代は 0 名 (0%)、MA12 歳代は 0 名 (0%)であった (Figure2-1.6)。また、MA4 歳代の 1 名の児童は回答不可であった。MA による推移に特徴はみられなかった。おおよそ、どの年齢の児童も“援助要請する”と回答していることが明らかとなった。

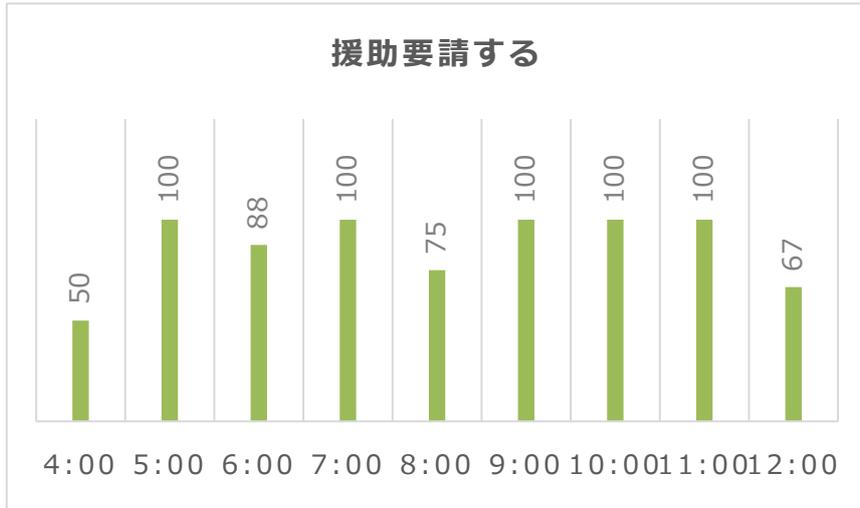


Figure2-1.4 知的発達段階 (MA) による援助要請するという回答の推移

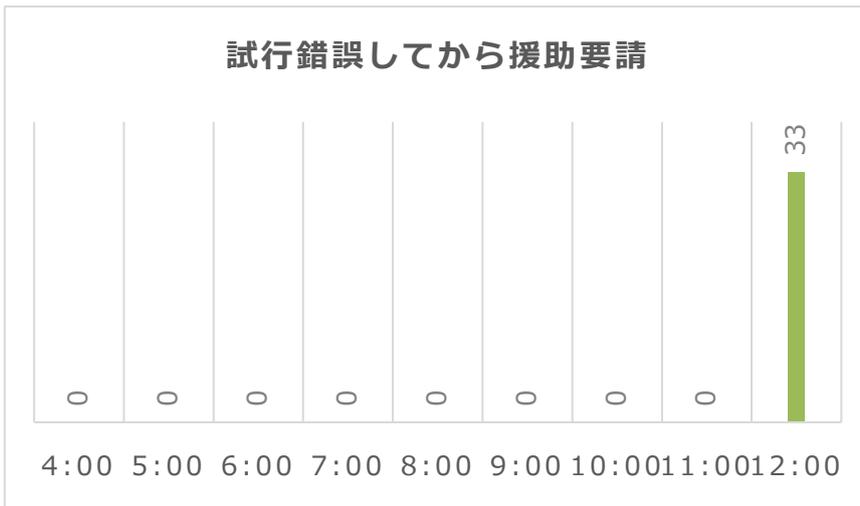


Figure2-1.5 知的発達段階 (MA) による試行錯誤してから援助要請するという回答の推移

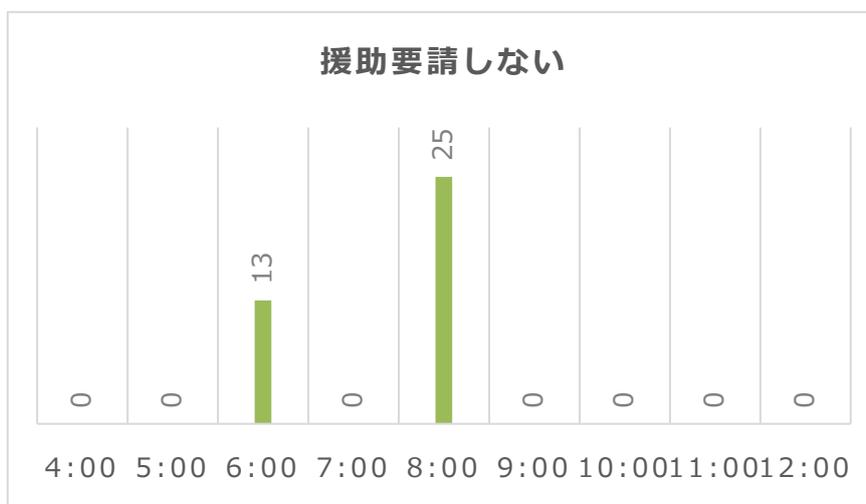


Figure2-1.6 知的発達段階 (MA) による援助要請しないという回答の推移

2-1.3.2 場面②：工作で紙が一人一枚しかなく失敗できない場面

(1) 回答の内訳

援助を求めると回答した児童は 35 名 (88%)、試行錯誤をしてから援助を求めると回答した児童は 1 名 (3%)、援助を求めないと回答した児童は 2 名 (5%)、内容を理解できていない児童は 2 名 (5%) であった。『絵の具がなくなっちゃったから、先生や友人に対して「赤の絵の具ください」と言う』という回答が多かった。『先生には 1 度借りてしまったから、今度は友だちに借りる』というように状況を考えて援助をする相手を決めている児童もいた。

(2) 生活年齢 (CA) による回答数の割合 (%) の推移

児童の回答数の推移に関して、“援助要請する”という回答については、CA1 年生は 4 名 (80%)、CA2 年生は 5 名 (100%)、CA3 年生は 4 名 (67%)、CA4 年生は 6 名 (100%)、CA5 年生は 10 名 (91%)、CA6 年生は 6 名 (86%) であった (Figure2-1.7)。“試行錯誤してから援助要請をする”という回答については、CA1 年生は 0 名 (0%)、CA2 年生は 0 名 (0%)、CA3 年生は 0 名 (0%)、CA4 年生は 0 名 (0%)、CA5 年生は 1 名 (9%)、CA6 年生は 0 名 (0%) であった (Figure2-1.8)。“援助要請しない”という回答については、CA1 年生は 0 名 (0%)、CA2 年生は 0 名 (0%)、CA3 年生は 1 名 (17%)、CA4 年生は 0 名 (0%)、CA5 年生は 0 名 (0%)、CA6 年生は 1 名 (14%) であった (Figure2-1.9)。また、CA1 年生と CA3 年生、各 1 名の児童は回答不可であった。CA による推移に特徴はみられなかった。おおよそ、どの年齢の児童も援助要請すると回答していることが明らかとなった。



Figure2-1.7 生活年齢（CA）による援助要請するという回答の推移

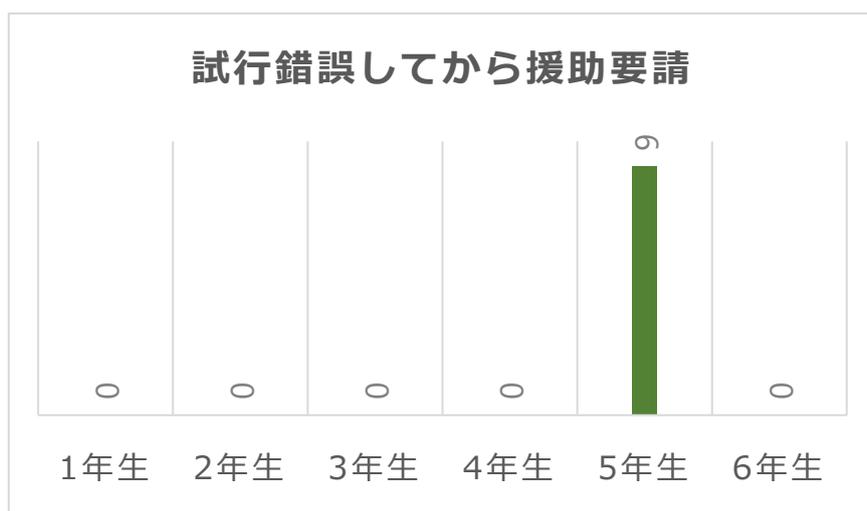


Figure2-1.8 生活年齢（CA）による試行錯誤してから援助要請するという回答の推移

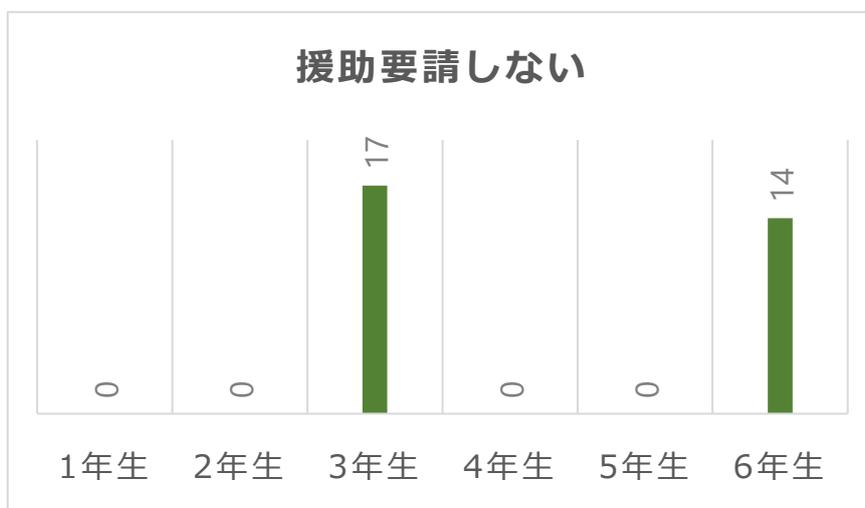


Figure2-1.9 生活年齢（CA）による援助要請しないという回答の推移

(3) 知的発達段階（MA）による回答数の割合（％）の推移

児童の回答の推移に関して，“援助要請する”という回答については，MA4 歳代は 1 名（50%），MA5 歳代は 4 名（80%），MA6 歳代は 8 名（100%），MA7 歳代は 8 名（89%），MA8 歳代は 4 名（100%），MA9 歳代は 4 名（100%），MA10 歳代は 3 名（100%），MA11 歳代は 1 名（50%），MA12 歳代は 2 名（67%）であった（Figure2-1.10）。“試行錯誤してから援助要請をする”という回答については，MA4 歳代は 0 名（0%），MA5 歳代は 0 名（0%），MA6 歳代は 0 名（0%），MA7 歳代は 0 名（0%），MA8 歳代は 0 名（0%），MA9 歳代は 0 名（0%），MA10 歳代は 0 名（0%），MA11 歳代は 1 名（50%），MA12 歳代は 0 名（0%）であった（Figure2-1.11）。“援助要請しない”という回答については，MA4 歳代は 0 名（0%），MA5 歳代は 0 名（0%），MA6 歳代は 0 名（0%），MA7 歳代は 1 名（11%），MA8 歳代は 0 名（0%），MA9 歳代は 0 名（0%），MA10 歳代は 0 名（0%），MA11 歳代は 0 名（0%），MA12 歳代は 1 名（33%）であった（Figure2-1.12）。また，MA4 歳代と MA5 歳代，各 1 名の児童は回答不可であった。MA による推移に特徴はみられなかった。どの年齢の児童も“援助要請する”と回答していることが明らかとなった。

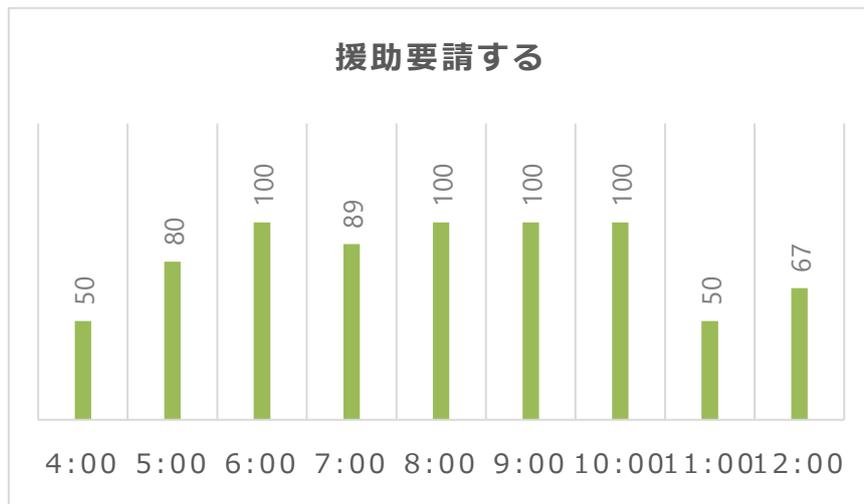


Figure2-1.10 知的発達段階（MA）による援助要請するという回答の推移

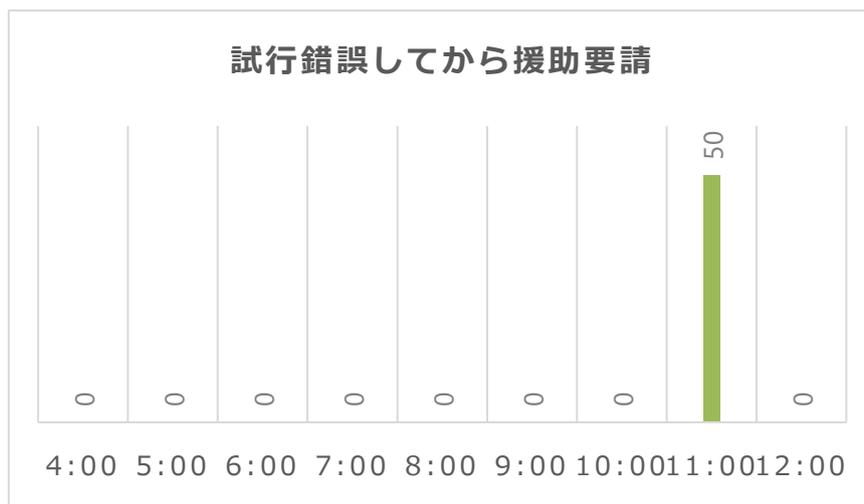


Figure2-1.11 知的発達段階（MA）による試行錯誤してから援助要請するという回答の推移

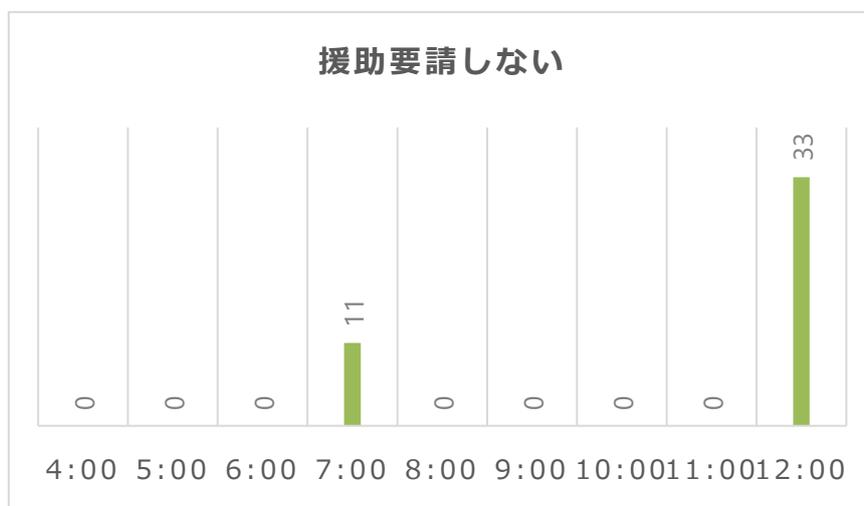


Figure2-1.12 知的発達段階 (MA) による援助要請しないという回答の推移

2-1.3.3 場面③：自分の好きなキャラクターの公共物を友人が使用している場面

(1) 回答の内訳

援助を求めると回答した児童は 14 名 (35%)，試行錯誤をしてから援助を求めると回答した児童は 1 名 (3%)，援助を求めないと回答した児童は 23 名 (58%)，内容を理解できていない児童は 2 名 (5%) であった。『そんなにこだわらないから，キャラクターがなくても普通のペンで良いよ』という回答が多かった。

(2) 生活年齢 (CA) による回答数の割合 (%) の推移

児童の回答数の推移に関して，“援助要請する”という回答については，CA1 年生は 2 名 (40%)，CA2 年生は 1 名 (20%)，CA3 年生は 2 名 (33%)，CA4 年生は 4 名 (67%)，CA5 年生は 2 名 (18%)，CA6 年生は 3 名 (43%) であった (Figure2-1.13)。“試行錯誤してから援助要請をする”という回答については，CA1 年生は 0 名 (0%)，CA2 年生は 0 名 (0%)，CA3 年生は 0 名 (0%)，CA4 年生は 1 名 (17%)，CA5 年生は 0 名 (0%)，CA6 年生は 0 名 (0%) であった (Figure2-1.14)。“援助要請しない”という回答については，CA1 年生は 2 名 (40%)，CA2 年生は 3 名 (60%)，CA3 年生は 4 名 (67%)，CA4 年生は 1 名 (17%)，CA5 年生は 9 名 (82%)，CA6 年生は 4 名 (57%) であった (Figure2-1.15)。また，CA1 年生と CA2 年生，各 1 名の児童は回答不可であった。いずれの回答も CA による推移に特徴，明白な知見は認められなかった。

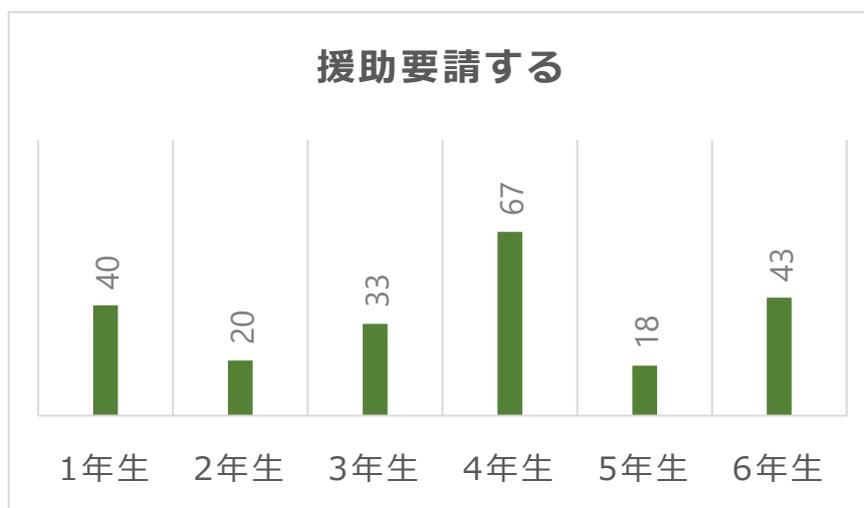


Figure2-1.13 生活年齢（CA）による援助要請するという回答の推移

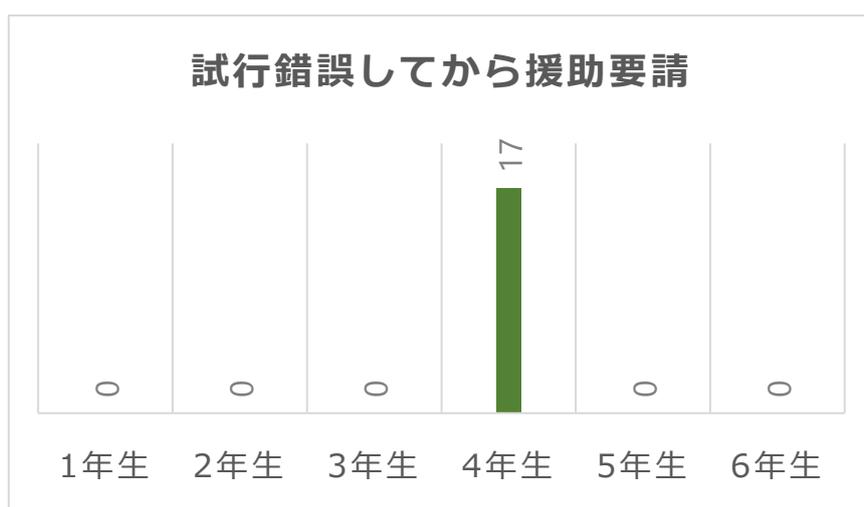


Figure2-1.14 生活年齢（CA）による試行錯誤してから援助要請するという回答の推移

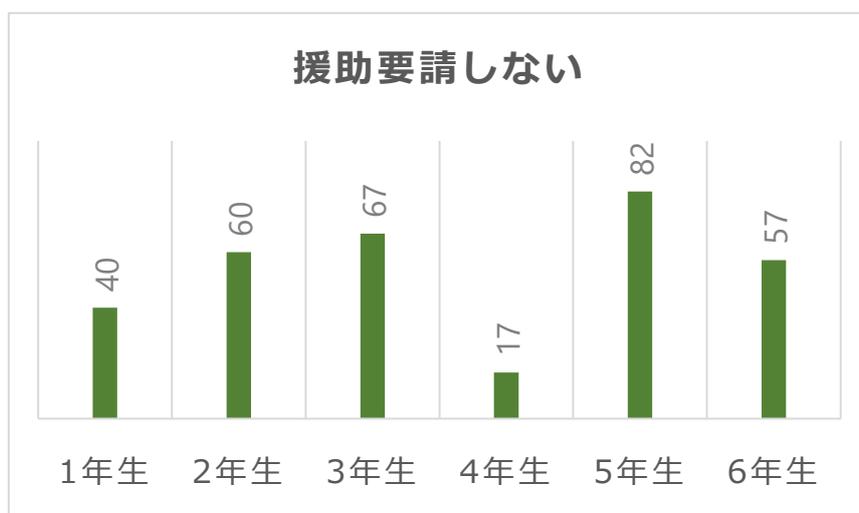


Figure2-1.15 生活年齢 (CA) による援助要請しないという回答の推移

(3) 知的発達段階 (MA) による回答数の割合 (%) の推移

児童の回答の推移に関して、“援助要請する”という回答については、MA4 歳代は 0 名 (0%)、MA5 歳代は 4 名 (80%)、MA6 歳代は 5 名 (63%)、MA7 歳代は 2 名 (22%)、MA8 歳代は 1 名 (25%)、MA9 歳代は 2 名 (50%)、MA10 歳代は 0 名 (0%)、MA11 歳代は 0 名 (0%)、MA12 歳代は 0 名 (0%)であった (Figure2-1.16)。“試行錯誤してから援助要請をする”という回答については、MA4 歳代は 0 名 (0%)、MA5 歳代は 0 名 (0%)、MA6 歳代は 0 名 (0%)、MA7 歳代は 0 名 (0%)、MA8 歳代は 0 名 (0%)、MA9 歳代は 0 名 (0%)、MA10 歳代は 1 名 (33%)、MA11 歳代は 0 名 (0%)、MA12 歳代は 0 名 (0%)であった (Figure2-1.17)。“援助要請しない”という回答については、MA4 歳代は 1 名 (50%)、MA5 歳代は 1 名 (20%)、MA6 歳代は 3 名 (38%)、MA7 歳代は 6 名 (67%)、MA8 歳代は 3 名 (75%)、MA9 歳代は 2 名 (50%)、MA10 歳代は 2 名 (67%)、MA11 歳代は 2 名 (100%)、MA12 歳代は 3 名 (100%)であった (Figure2-1.18)。また、MA4 歳代と MA7 歳代、各 1 名の児童は回答不可であった。“援助要請する”の回答は MA の上昇に伴い割合が減少している傾向がみられた。また、“援助要請しない”の回答は MA の上昇に伴い割合が増加している傾向がみられた。

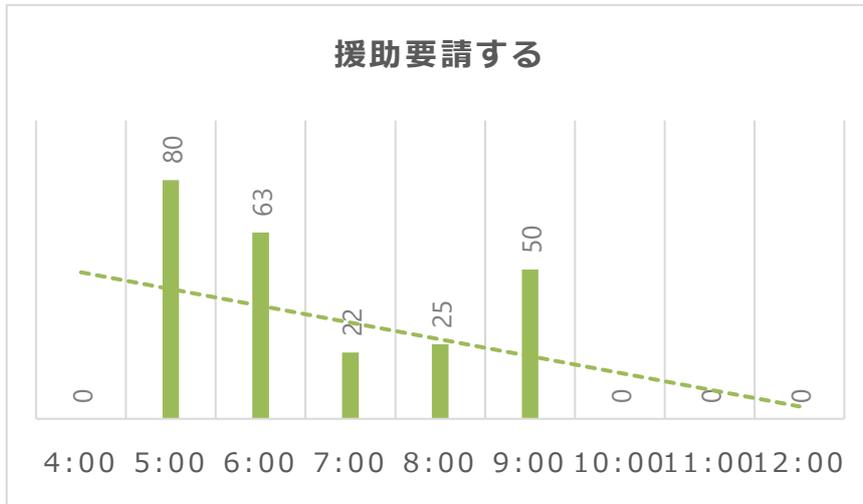


Figure2-1.16 知的発達段階（MA）による援助要請するという回答の推移と近似曲線

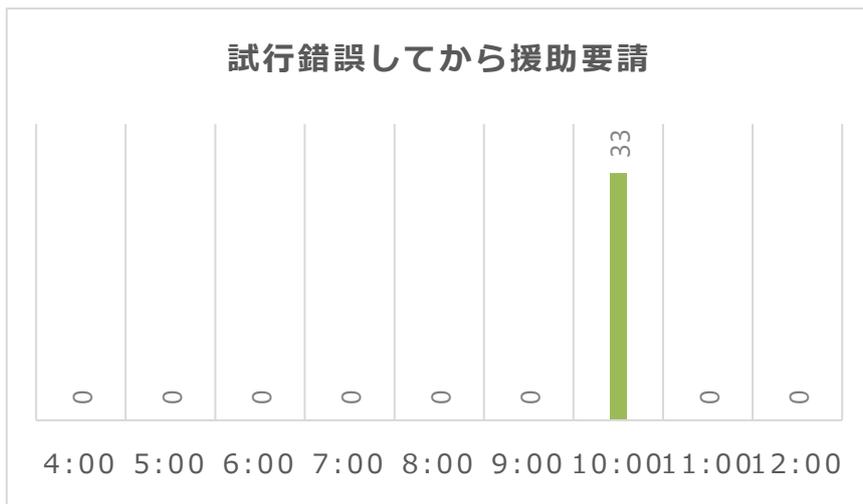


Figure2-1.17 知的発達段階（MA）による試行錯誤してから援助要請するという回答の推移

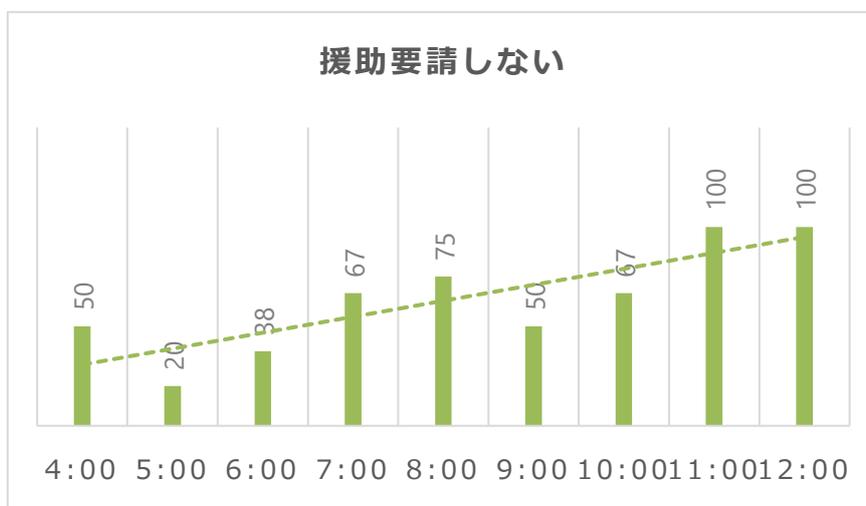


Figure2-1.18 知的発達段階 (MA) による援助要請しないという回答の推移と近似曲線

2-1.3.4 場面④：自分で考えれば遂行できる課題だが援助要請できる相手が近くにいる場面

(1) 回答の内訳

援助を求めると回答した児童は 8 名 (20%)、試行錯誤をしてから援助を求めると回答した児童は 4 名 (10%)、援助を求めないと回答した児童は 28 名 (70%) であった。

『黒板に書いてあるんだから黒板を見る』という回答が多かった。

(2) 生活年齢 (CA) による回答数の割合 (%) の推移

児童の回答数の推移に関して、“援助要請する”という回答については、CA1年生は 0 名 (0%)、CA2年生は 0 名 (0%)、CA3年生は 1 名 (17%)、CA4年生は 2 名 (33%)、CA5年生は 1 名 (9%)、CA6年生は 4 名 (57%) であった (Figure2-1.19)。“試行錯誤してから援助要請をする”という回答については、CA1年生は 0 名 (0%)、CA2年生は 1 名 (20%)、CA3年生は 0 名 (0%)、CA4年生は 1 名 (17%)、CA5年生は 1 名 (9%)、CA6年生は 1 名 (14%) であった (Figure2-1.20)。“援助要請しない”という回答については、CA1年生は 5 名 (100%)、CA2年生は 4 名 (80%)、CA3年生は 5 名 (83%)、CA4年生は 3 名 (50%)、CA5年生は 9 名 (82%)、CA6年生は 2 名 (29%) であった (Figure2-1.21) “援助要請する”の回答は CA の上昇に伴い割合が増加している傾向がみられた。“援助要請しない”の回答は CA の上昇に伴い割合が減少している傾向がみられた。

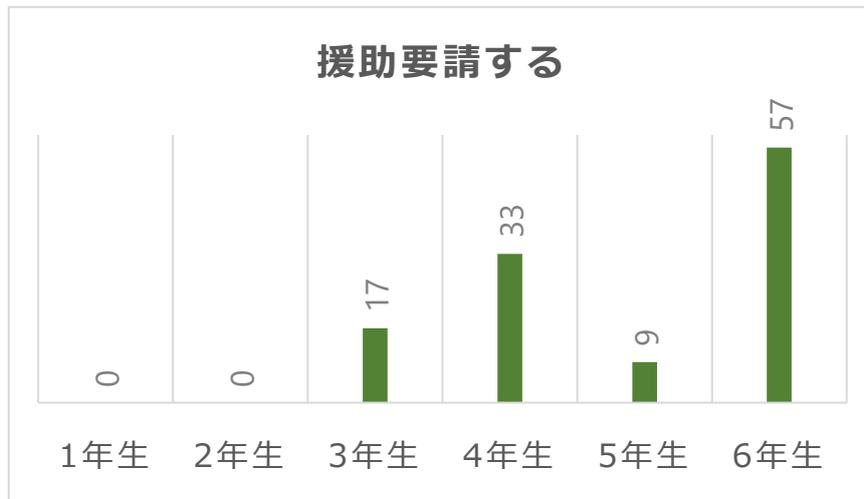


Figure2-1.19 生活年齢（CA）による援助要請するという回答の推移

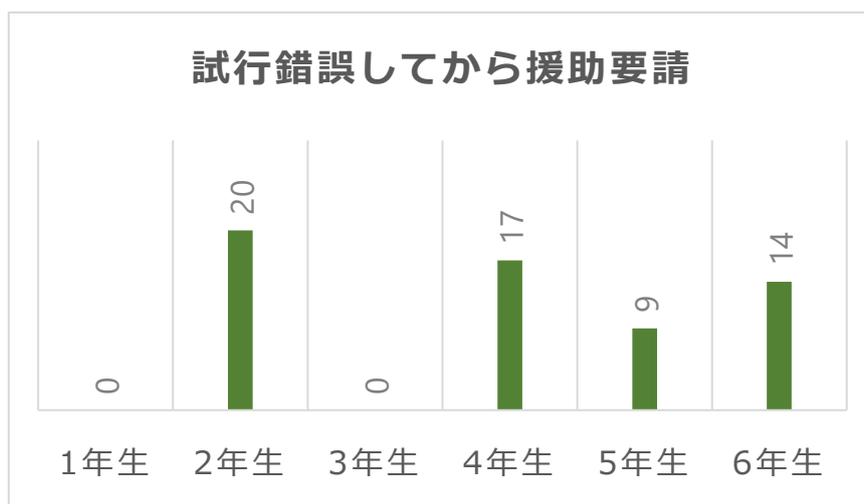


Figure2-1.20 生活年齢（CA）による試行錯誤してから援助要請するという回答の推移

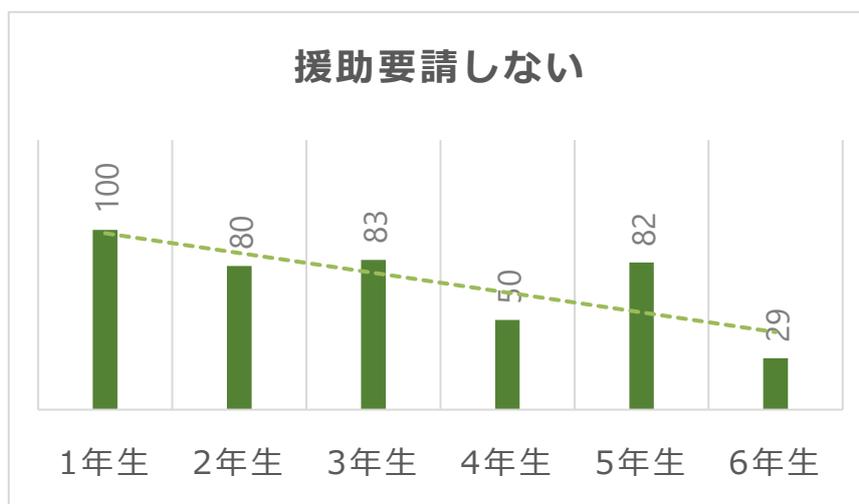


Figure2-1.21 生活年齢 (CA) による援助要請しないという回答の推移と近似曲線

(3) 知的発達段階 (MA) による回答数の割合 (%) の推移

児童の回答の推移に関して、“援助要請する”という回答については、MA4 歳代は 1 名 (50%)、MA5 歳代は 2 名 (40%)、MA6 歳代は 1 名 (13%)、MA7 歳代は 0 名 (0%)、MA8 歳代は 1 名 (25%)、MA9 歳代は 1 名 (25%)、MA10 歳代は 0 名 (0%)、MA11 歳代は 0 名 (0%)、MA12 歳代は 2 名 (67%)であった (Figure2-1.22)。“試行錯誤してから援助要請をする”という回答については、MA4 歳代は 0 名 (0%)、MA5 歳代は 0 名 (0%)、MA6 歳代は 1 名 (13%)、MA7 歳代は 2 名 (22%)、MA8 歳代は 1 名 (25%)、MA9 歳代は 0 名 (0%)、MA10 歳代は 0 名 (0%)、MA11 歳代は 0 名 (0%)、MA12 歳代は 0 名 (0%)であった (Figure2-1.23)。“援助要請しない”という回答については、MA4 歳代は 1 名 (50%)、MA5 歳代は 3 名 (60%)、MA6 歳代は 6 名 (75%)、MA7 歳代は 7 名 (78%)、MA8 歳代は 2 名 (50%)、MA9 歳代は 3 名 (75%)、MA10 歳代は 3 名 (100%)、MA11 歳代は 2 名 (100%)、MA12 歳代は 1 名 (33%)であった (Figure2-1.24)。いずれの回答も MA による推移に特徴、明白な知見は認められなかった。

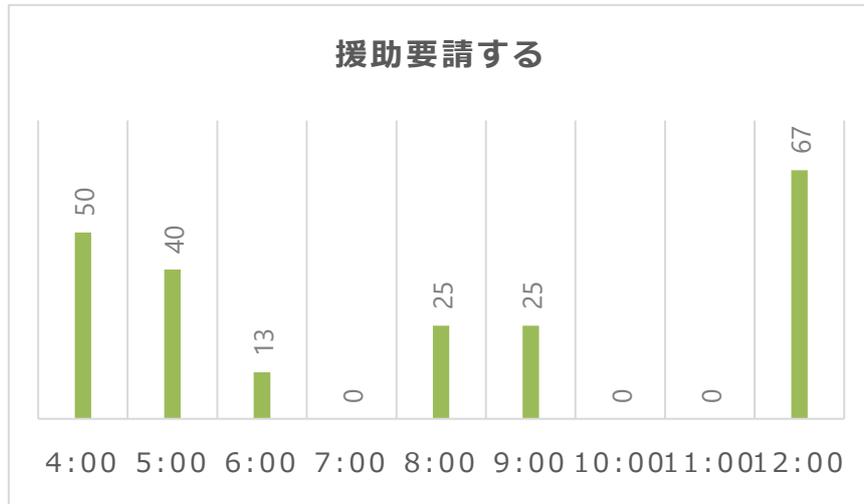


Figure2-1.22 知的発達段階（MA）による援助要請するという回答の推移

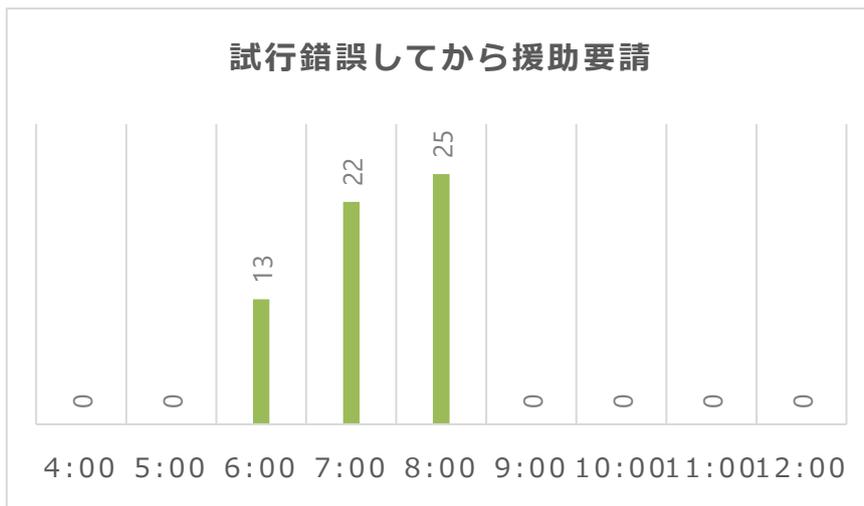


Figure2-1.23 知的発達段階（MA）による試行錯誤してから援助要請するという回答の推移

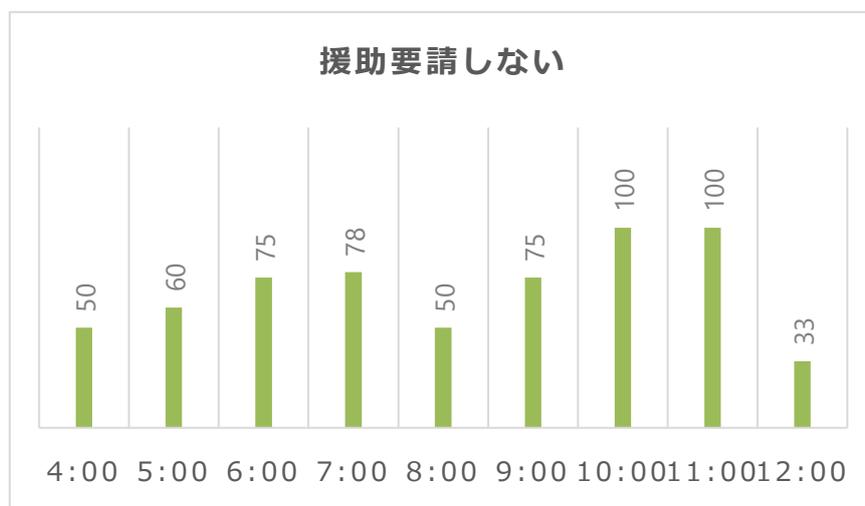


Figure2-1.24 知的発達段階 (MA) による援助要請しないという回答の推移

2-1.4 考察

発達障害児に関して、援助要請すると回答した児童が多いのは、場面①で36名(90%)、場面②で35名(88%)であった。援助要請をしないと回答した児童が多いのは、場面③で23名(58%)、場面④で28名(70%)であった。定型発達児(5~7歳)30名において援助要請すると回答した児童が多いのは、場面①で26名(87%)、場面②で27名(90%)であった。援助要請をしないと回答した児童が多いのは場面③で18名(60%)、場面④で19名(63%)あった。発達障害児は定型発達児と回答の傾向は類似しており、場面に応じて困った事に対する対処の仕方が異なることが明らかとなった。全場面で援助を求めると回答した発達障害児は4名(10%)、全場面で援助要請しないと回答はみられなかった。残りの36名(90%)は場面に応じて、援助を求めず自力で解決しようとしたり、我慢をする等、対処を変化させていることが明らかになった。

4つの想定場面によって、生活年齢(CA)や知的発達段階(MA)の影響は異なっていることが明らかとなった。つまり、一貫して生活年齢(CA)や知的発達段階(MA)の上昇が、援助要請の生起に関連しているとは言いがたいと推測される。

本調査は、4つの想定場面について状況絵カードとその説明をした上でインタビュー調査を行った。場面に応じて“援助要請しよう”といった行動に向けた判断を行っていることが明らかとなった。しかし、実際の場面においては「状況把握」「援助要請の表現スキル」などの認知機能やコミュニケーション機能の発達・獲得の関与や、障害特性(固執、対人関係の弱さ、興味関心の限局、内発的動機づけの低さなど)の著しさ、また、対象児が所属するクラスの雰囲気や周囲児の様子等による環境等も影響することが考えられる。

今後は、生活年齢(CA)や知的発達段階(MA)以外の側面にも着眼し、学校生活環境を含めて事例的に検証していく必要性が示唆された。また、調査に使用した4つの状況が年齢相応で適切な課題であるかという検討も含め、より対象者数も増やし検討する必要がある。

第2章 第2節 【保護者からみて】実際の場面で援助要請しているのか？

—保護者が捉える要支援児の援助要請行動について—〔研究5〕

2-2.1 目的

第2章第1節においては、要支援児自身が困難な状況においてどのような行動をとると判断するのか（援助要請意図・意志）に関して明らかにした。しかしながら、援助要請意図・意志が表現に直結するわけではなく、たとえ援助要請しようと思っても、援助を求めない場合があるとされている（本田，2015a）。このような心理状態の背景は、相談したいと思いつつも相談することに対する期待感よりも抵抗感の方が高いことが挙げられる（本田，2015a）。ここには、援助要請すると判断し期待感が高ければ援助要請は実行可能であるという前提がある。援助要請したいと思っても実行できない点については言及されていない。期待感が高く援助要請すると判断したとしても、実際場面において援助要請しない（できない）こともあるだろう。児童期の要支援児においては、困難場面という場面においては障害特性やそれに伴う二次的な問題から、個人の内面における判断と実際の行動に乖離があることも想定される。

そこで、要支援児にインタビュー調査した内容を対象児の保護者に回答してもらうことで、実際の場面での要支援児の振る舞いの現況を明らかにする。そして、要支援児の判断と実際の場面との相違を検討すべく、要支援児とその保護者の回答の差異について検討する。

2-2.2 方法

2-2.2.1 調査協力者

東京都内に在住の発達障害のある児童40名に対して学校における4つの想定場面について状況絵カードとその説明をした上でインタビュー調査を行った。小学校における4つの想定場面について状況絵カードとその説明をした上でインタビュー調査を行った。発達障害児40名（IQ40～69：8名，IQ70～85：11名，IQ86～100：8名，IQ101～115：10名，IQ116～：3名）のCAは，小1：5名，小2：5名，小3：6名，小4：6名，小5：11名，小6：7名であった。田中ビネー知能検査Vの結果，MAは，4歳代が2名，5歳代が5名，6歳代が8名，7歳代が9名，8歳代が4名，9歳代が4名，10歳代が3名，11歳代が2名，12歳代が3名であった。障害種別は以下のとおりであった。自閉スペクトラム症(ASD)：22名，注意力欠如多動性障害(ADHD)：3名，知的障害(ID)：4名，ダウン症(DS)：1名，自閉スペクトラム症(ASD) + 知的障害(ID)：3名，自閉スペクトラム症(ASD) + 注意力欠如多動性障害(ADHD)：3名，注意力欠如多動性障害(ADHD) + 学習障害(LD)：2名，注意力欠如多動性障害(ADHD) + 発達性協調運動障害(DCD)：1名，注意力欠如多動性障害(ADHD) + 自閉スペクトラム症(ASD) + 知的障害(ID)：1名であった。

2-2.2.2 調査手続き

2016年3月～2019年6月にかけて、発達障害のある児童に対してインタビュー調査、また、それぞれの保護者に対してアンケート調査を実施した。

2-2.2.3 調査内容

学校生活で起こりうる4場面とは、①風邪を引いて病院に行ったため学校に遅刻した。工作の授業は始まっており、何をどうすれば良いか分からない場面。②工作で紙が一人一枚しかなく、失敗できない状況のため、先生から援助要請をするよう伝えられる場面。一度困難場面に遭遇し援助要請したものの、更に困難場面に遭遇してしまった場面。③自分の好きなキャラクターの公共物を友人が使用している。④自分で考えれば遂行できる課題だが、援助要請できる相手が近くにいる場面、という内容であった。

保護者に対しても、対象児にインタビュー調査した内容と同様の問題解決場面が書かれたアンケートについて、子どもの行動を想定して回答してもらった。

2-2.2.4 分析方法

2-2.2.4.1 インタビュー調査（児童）

インタビューした際の回答に関して、①援助要請する②試行錯誤してから援助を求める③援助要請しない④その他、という4項目に分類して集計した。

2-2.2.4.2 アンケート調査（保護者）

保護者に回答してもらったアンケートでは、4つの問題解決場面に対する子どもの行動を予想してもらい、①援助要請する②試行錯誤してから援助を求める③援助要請しない④その他、という項目から一つ選択し回答してもらったものを集計した。また、児童のインタビューの回答との一致について分析した。

2-2.2.5 倫理的配慮

本研究のデータ収集にあたり、児童ならびに保護者に研究趣旨、個人情報に配慮することを口頭で詳しく説明し、承諾を得た。

2-2.3 結果

2-2.3.1 場面①：風邪を引いて病院に行ったため学校に遅刻した場面

(1) 児童と保護者の回答の内訳

援助を求めると回答した児童は36名（90%）、試行錯誤をしてから援助を求めると回答した児童は1名（3%）、援助を求めないと回答した児童は2名（5%）、内容を理解できていない児童は1名（3%）であった。

保護者に対するアンケート調査では、援助を求めると回答した保護者は12名

(30%)、試行錯誤をしてから援助を求めると回答した保護者は10名(25%)、援助を求めないと回答した保護者は18名(45%)であった。

児童と保護者の回答は、12組(30%)が一致していた。回答の詳細をTable 2-2.1に示す。保護者が援助要請しないと回答しているにも関わらず、児童は援助要請すると回答しているというケースが一番多くみられた。

Table 2-2.1 発達障害児の保護者と児童の回答の詳細(場面①)

		児童の回答				計
		援助要請する	試行錯誤	援助要請しない	内容理解△	
保護者の 回答	援助要請する	11(27.5%)	0(0%)	1(2.5%)	0(0%)	12
	試行錯誤	7(17.5%)	1(2.5%)	1(2.5%)	1(2.5%)	10
	援助要請しない	18(45.0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	18
	計	36	1	2	1	40

※網掛けは親子で一致した回答

※括弧内は対象児40名における割合

(2) 生活年齢(CA)による回答数の割合(%)の推移

保護者の回答数の推移に関して、“援助要請する”という回答については、CA1年生は2名(40%)、CA2年生は2名(40%)、CA3年生は1名(17%)、CA4年生は2名(33%)、CA5年生は3名(27%)、CA6年生は2名(29%)であった(Figure2-2.1)。“試行錯誤してから援助要請をする”という回答については、CA1年生は1名(20%)、CA2年生は1名(20%)、CA3年生は2名(33%)、CA4年生は0名(0%)、CA5年生は4名(36%)、CA6年生は2名(29%)であった(Figure2-2.2)。“援助要請しない”という回答については、CA1年生は2名(40%)、CA2年生は2名(40%)、CA3年生は3名(50%)、CA4年生は4名(67%)、CA5年生は4名(36%)、CA6年生は3名(43%)であった(Figure2-2.3)。近似曲線によると、“援助要請する”の回答は、CAの上昇に伴い割合は下降、“試行錯誤してから援助要請”の回答はCAの上昇に伴い割合も上昇している傾向がみられた。

児童のCAによる回答の推移をTable2-2.2に示す。本児と保護者の回答の一致に関する推移は、CA1年生は2名(40%)、CA2年生は2名(40%)、CA3年生は1名(17%)、CA4年生は2名(33%)、CA5年生は2名(18%)、CA6年生は3名(43%)であった(Figure2-2.4)。“CAによる推移に、特徴や明白な知見は認められなかった。

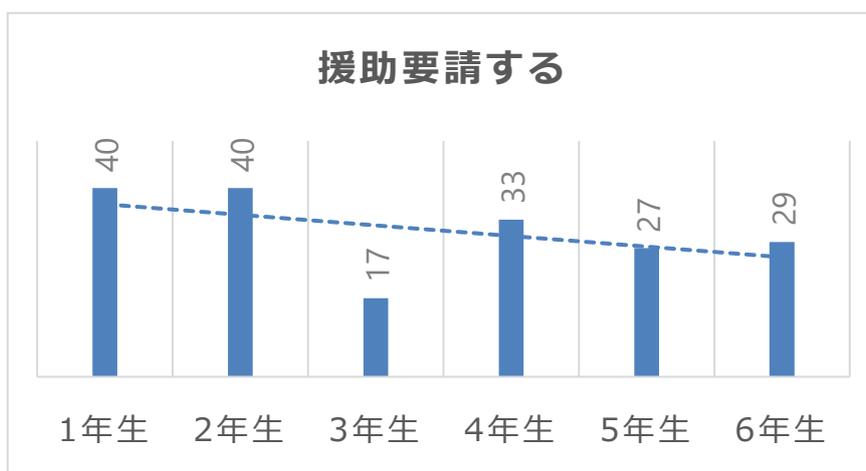


Figure2-2.1 生活年齢 (CA) による援助要請するという回答の推移と近似曲線

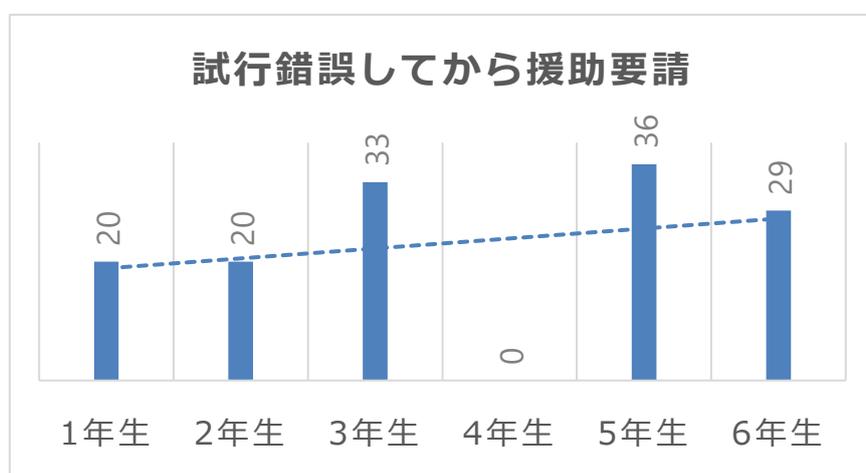


Figure2-2.2 生活年齢 (CA) による試行錯誤してから援助要請するという回答の推移と近似曲線

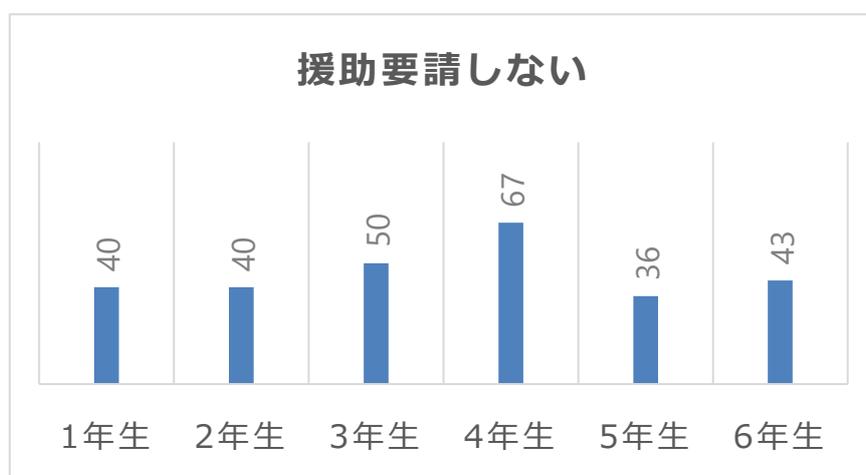


Figure2-2.3 生活年齢 (CA) による援助要請しないという回答の推移

Table2-2.2 生活年齢 (CA) による児童の回答

	援助要請する	試行錯誤の後 援助要請	援助要請しない	回答不可
1年生	4	0	0	1
2年生	5	0	0	0
3年生	5	0	1	0
4年生	6	0	0	0
5年生	10	0	1	0
6年生	6	1	0	0
計	36	1	2	1

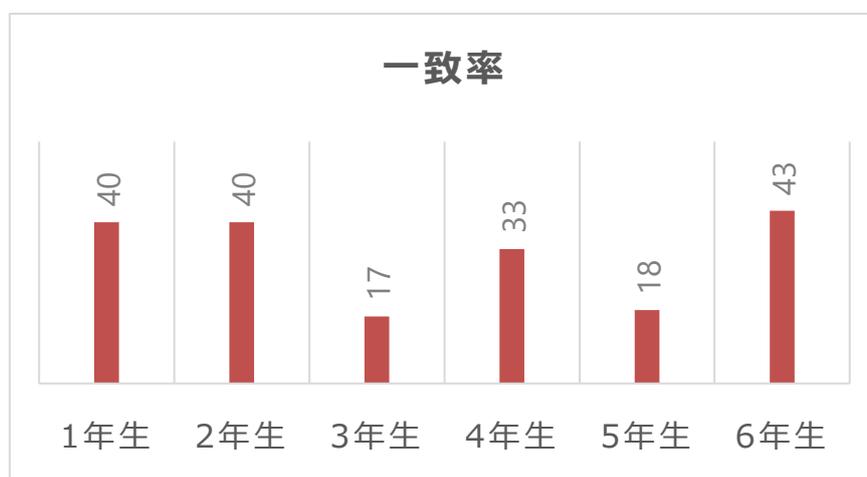


Figure2-2.4 生活年齢 (CA) による保護者と児童の回答の一致に関する推移

(3) 知的発達段階 (MA) による回答数の割合 (%) の推移

保護者の回答数の推移に関して、“援助要請する”という回答については、MA4 歳代は 0 名(0%)、MA5 歳代は 2 名(40%)、MA6 歳代は 1 名(13%)、MA7 歳代は 3 名(33%)、MA8 歳代は 1 名(25%)、MA9 歳代は 2 名(50%)、MA10 歳代は 2 名(67%)、MA11 歳代は 0 名(0%)、MA12 歳代は 1 名(33%)であった (Figure2-2.5)。“試行錯誤してから援助要請をする”という回答については、MA4 歳代は 2 名(100%)、MA5 歳代は 2 名(40%)、MA6 歳代は 2 名(25%)、MA7 歳代は 1 名(11%)、MA8 歳代は 0 名(0%)、MA9 歳代は 1 名(25%)、MA10 歳代は 1 名(33%)、MA11 歳代は 0 名(0%)、MA12 歳代は 1 名(33%)であった (Figure2-2.6)。“援助要請しない”という回答については、MA4 歳代は 0 名(0%)、MA5 歳代は 1 名(20%)、MA6 歳代は 5 名(63%)、MA7 歳代は 5 名(56%)、MA8 歳代は 3 名(75%)、MA9 歳代は 1 名(25%)、MA10 歳代は 0 名(0%)、MA11 歳代は 2 名(100%)、MA12 歳代

は1名(33%)であった (Figure2-2.7)。近似曲線によると，“援助要請する”の回答は，MAの上昇に伴い割合も上昇，“試行錯誤してから援助要請”の回答は MA の上昇に伴い割合は下降，“援助要請しない”の回答は MA の上昇に伴い上昇している傾向がみられた。

児童の MA による回答の推移を表 Table2-2.3 に示す。児童と保護者の回答の一致に関する推移は，MA4 歳代は 0 名(0%)，MA5 歳代は 2 名(40%)，MA6 歳代は 1 名(13%)，MA7 歳代は 3 名(33%)，MA8 歳代は 0 名(0%)，MA9 歳代は 2 名(50%)，MA10 歳代は 2 名(67%)，MA11 歳代は 0 名(0%)，MA12 歳代は 2 名(67%)であった (Figure2-2.8)。近似曲線によると，MA の上昇に伴い，割合も上昇している傾向がみられた。

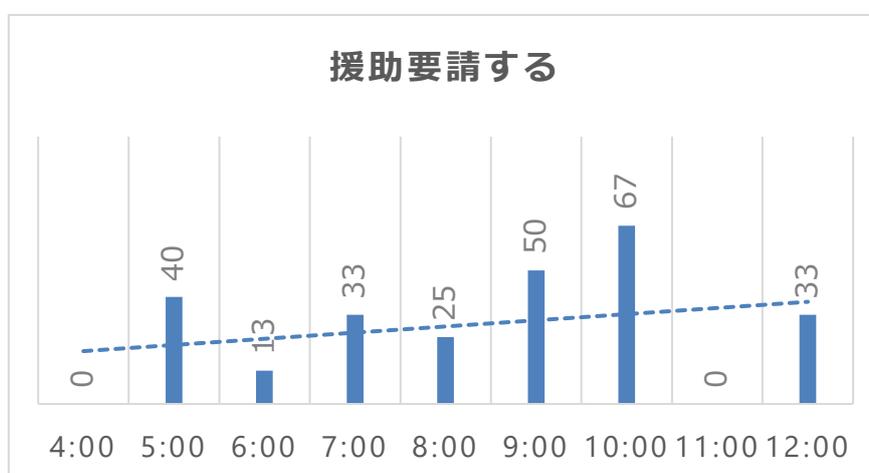


Figure2-2.5 知的発達段階 (MA) による援助要請するという回答の推移と近似曲線

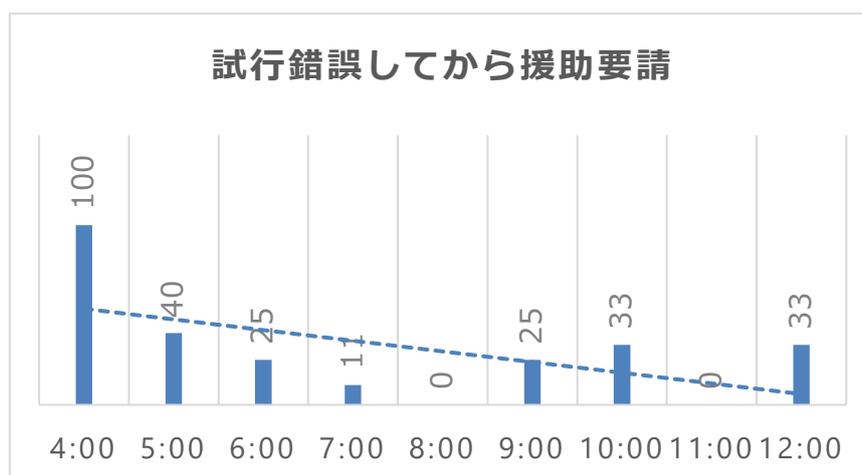


Figure2-2.6 知的発達段階 (MA) による試行錯誤してから援助要請するという回答の推移と近似曲線

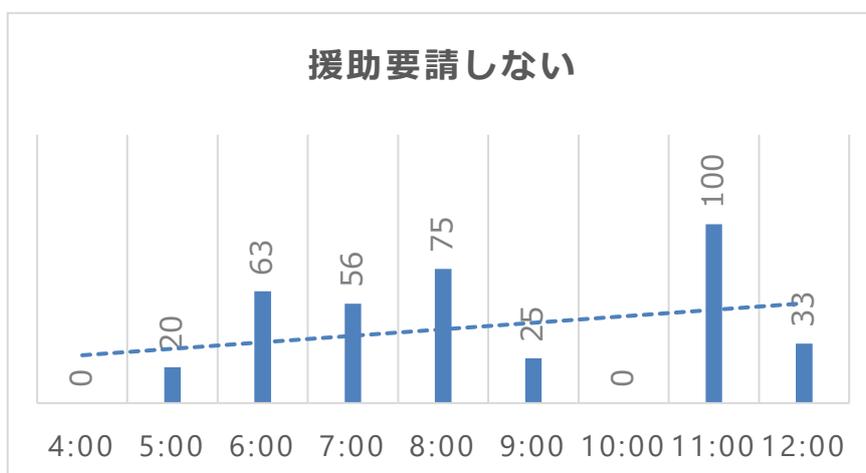


Figure2-2.7 知的発達段階（MA）による援助要請しないという回答の推移と近似曲線

Table2-2.3 知的発達段階（MA）による児童の回答

	援助要請する	試行錯誤の後 援助要請	援助要請しない	回答不可
4 歳代	1	0	0	1
5 歳代	5	0	0	0
6 歳代	7	0	1	0
7 歳代	9	0	0	0
8 歳代	3	0	1	0
9 歳代	4	0	0	0
10 歳代	3	0	0	0
11 歳代	2	0	0	0
12 歳代	2	1	0	0
計	36	1	2	1

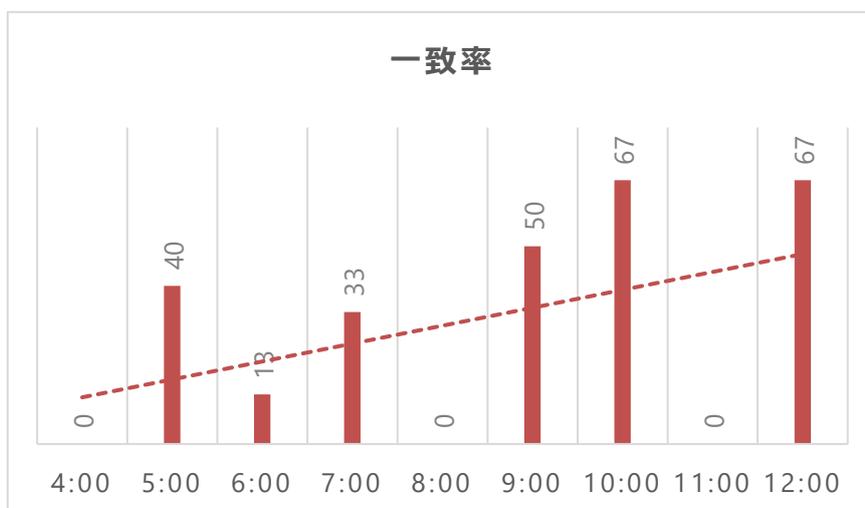


Figure2-2.8 知的発達段階（MA）による保護者と児童の回答の一致に関する推移と近似曲線

2-1.3.2 場面②：工作で紙が一人一枚しかなく失敗できない場面

(1) 児童と保護者の回答の内訳

援助を求めると回答した児童は 35 名（88%），試行錯誤をしてから援助を求めると回答した児童は 1 名（3%），援助を求めないと回答した児童は 2 名（5%），内容を理解できていない児童は 2 名（5%）であった。

保護者に対するアンケート調査では，援助を求めようとして回答した保護者は 14 名（35%），試行錯誤をしてから援助を求めようとして回答した保護者は 10 名（25%），援助を求めないだろうと回答した保護者は 16 名（40%），内容を理解できていない児童は 2 名（5%）であった。

児童と保護者の回答は，13 組（32.5%）が一致していた。回答の詳細を以下の Table 2-2.4 に示す。保護者が援助要請しないと回答しているにも関わらず，児童は援助要請すると回答しているというケースが一番多くみられた。

Table 2-2.4 発達障害児の保護者と児童の回答の詳細（場面②）

		児童の回答				計
		援助要請する	試行錯誤	援助要請しない	内容理解△	
保護者の回答	援助要請する	13(32.5%)	0(0%)	1(2.5%)	0(0%)	14
	試行錯誤	7(17.5%)	0(0%)	1(2.5%)	2(5.0%)	10
	援助要請しない	15(37.5%)	1(2.5%)	0(0%)	0(0%)	16
	計	35	1	2	2	40

※網掛けは親子で一致した回答

※括弧内は対象児 40 名における割合

(2) 生活年齢 (CA) による回答数の割合 (%) の推移

保護者の回答数の推移に関して、“援助要請する”という回答については、CA1年生は2名(40%)、CA2年生は2名(40%)、CA3年生は3名(50%)、CA4年生は3名(50%)、CA5年生は2名(18%)、CA6年生は2名(29%)であった (Figure2-2.9)。“試行錯誤してから援助要請をする”という回答については、CA1年生は1名(20%)、CA2年生は2名(40%)、CA3年生は1名(17%)、CA4年生は0名(0%)、CA5年生は4名(36%)、CA6年生は2名(29%)であった (Figure2-2.10)。“援助要請しない”という回答については、CA1年生は2名(40%)、CA2年生は1名(20%)、CA3年生は2名(33%)、CA4年生は3名(50%)、CA5年生は5名(45%)、CA6年生は3名(43%)であった (Figure2-2.11)。近似曲線によると、“援助要請する”の回答はCAの上昇に伴い割合が下降、“援助要請しない”の回答はCAの上昇に伴い割合が上昇している傾向がみられた。

児童のCAによる回答の推移をTable2-2.5に示す。児童と保護者の回答の一致に関する推移は、CA1年生は2名(40%)、CA2年生は2名(40%)、CA3年生は2名(33%)、CA4年生は3名(50%)、CA5年生は2名(18%)、CA6年生は2名(29%)であった (Figure2-2.12)。近似曲線によると、CAの上昇に伴い割合が下降している傾向がみられた。

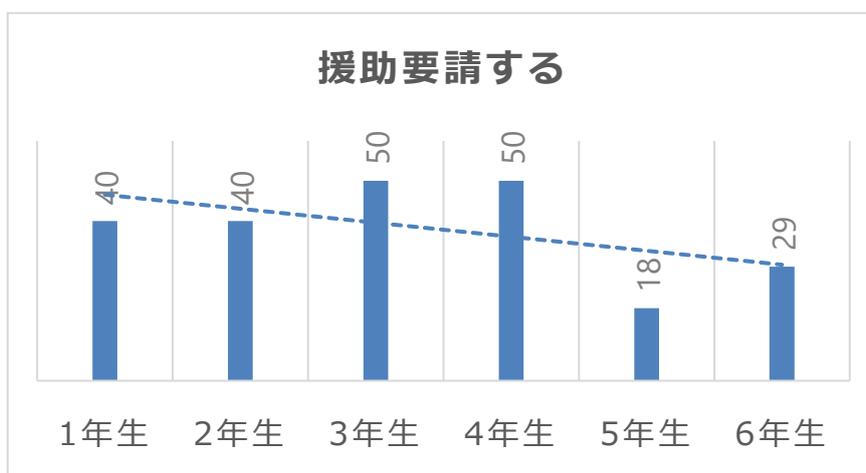


Figure2-2.9 生活年齢（CA）による援助要請するという回答の推移と近似曲線

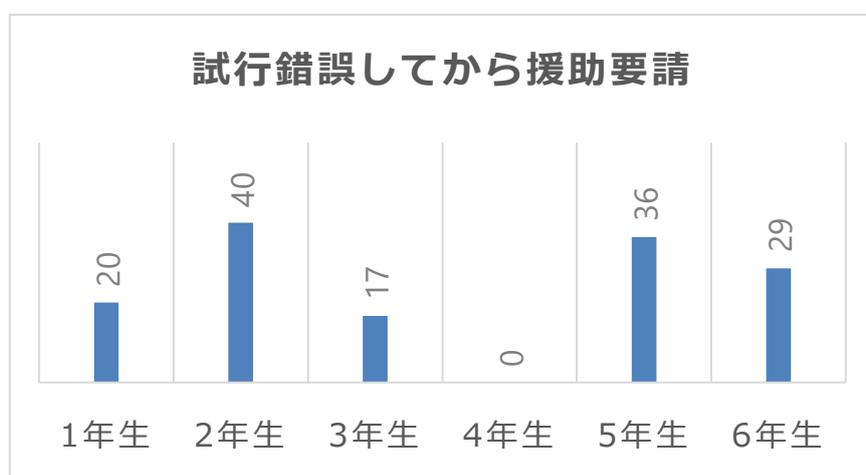


Figure2-2.10 生活年齢（CA）による試行錯誤してから援助要請するという回答の推移と

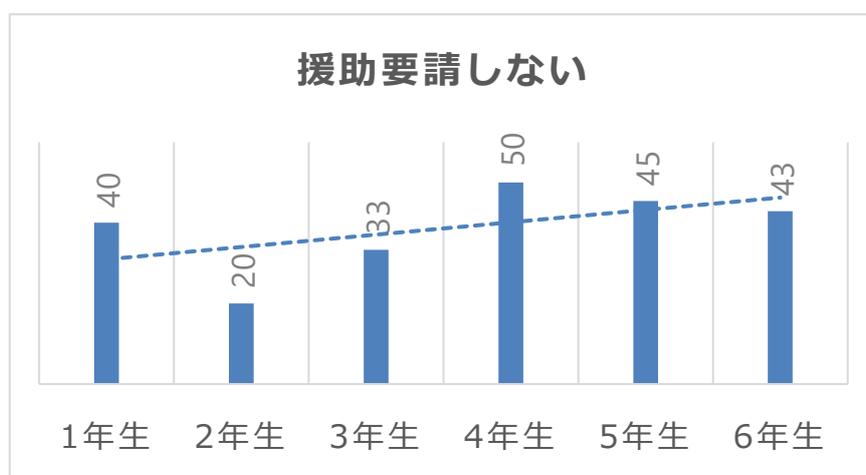


Figure2-2.11 生活年齢（CA）による援助要請しないという回答の推移と近似曲線

Table2-2.5 生活年齢 (CA) による児童の回答

	援助要請する	試行錯誤の後 援助要請	援助要請しない	回答不可
1年生	4	0	0	1
2年生	5	0	0	0
3年生	4	0	1	1
4年生	6	0	0	0
5年生	10	1	0	0
6年生	6	0	1	0
計	35	1	2	2

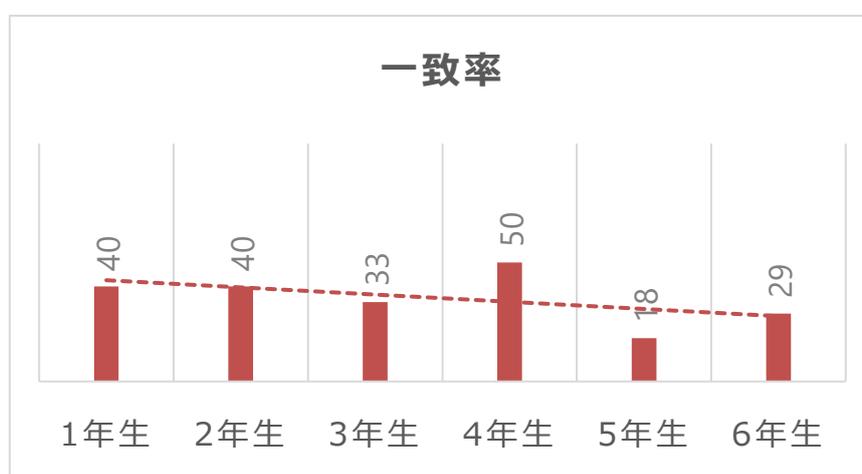


Figure2-2.12 生活年齢 (CA) による保護者と児童の回答の一致に関する推移と近似曲線

(3) 知的発達段階 (MA) による回答数の割合 (%) の推移

保護者の回答の推移に関して、“援助要請する”という回答については、MA4 歳代は 0 名 (0%)、MA5 歳代は 2 名 (40%)、MA6 歳代は 3 名 (38%)、MA7 歳代は 4 名 (44%)、MA8 歳代は 1 名 (25%)、MA9 歳代は 2 名 (50%)、MA10 歳代は 1 名 (33%)、MA11 歳代は 0 名 (0%)、MA12 歳代は 1 名 (33%)であった (Figure2-2.13)。“試行錯誤してから援助要請をする”という回答については、MA4 歳代は 2 名 (100%)、MA5 歳代は 2 名 (40%)、MA6 歳代は 1 名 (13%)、MA7 歳代は 1 名 (11%)、MA8 歳代は 1 名 (25%)、MA9 歳代は 1 名 (25%)、MA10 歳代は 0 名 (0%)、MA11 歳代は 0 名 (0%)、MA12 歳代は 2 名 (67%)であった (Figure2-2.14)。“援助要請しない”という回答については、MA4 歳代は 0 名 (0%)、MA5 歳代は 1 名 (20%)、MA6 歳代は 4 名 (50%)、MA7 歳代は 4 名 (44%)、MA8 歳代は 2 名 (50%)、MA9 歳代は 1 名 (25%)、MA10 歳代は 2 名 (67%)、MA11 歳代は 2 名 (100%)、MA12 歳代は 0

名(0%)であった (Figure2-2.15)。近似曲線によると, “試行錯誤してから援助要請”の回答は MA の上昇に伴い割合が下降, “援助要請しない”の回答は MA の上昇に伴い割合も上昇している傾向がみられた。

児童の MA による回答の推移を Table2-2.6 に示す。児童と保護者の回答の一致に関する推移は, MA4 歳代は 0 名(0%), MA5 歳代は 2 名(40%), MA6 歳代は 3 名(38%), MA7 歳代は 3 名(33%), MA8 歳代は 1 名(25%), MA9 歳代は 2 名(50%), MA10 歳代は 1 名(33%), MA11 歳代は 0 名(0%), MA12 歳代は 1 名(33%)であった (Figure2-2.16)。MA による推移に特徴, 明白な知見は認められなかった。

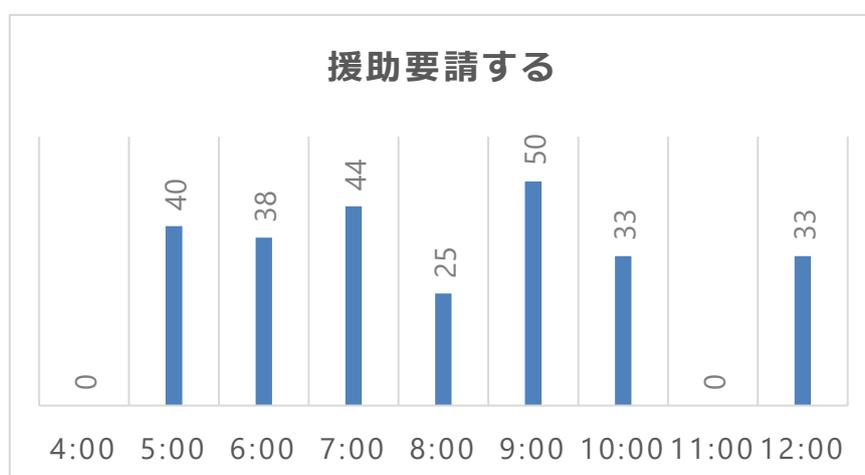


Figure2-2.13 知的発達段階 (MA) による援助要請するという回答の推移

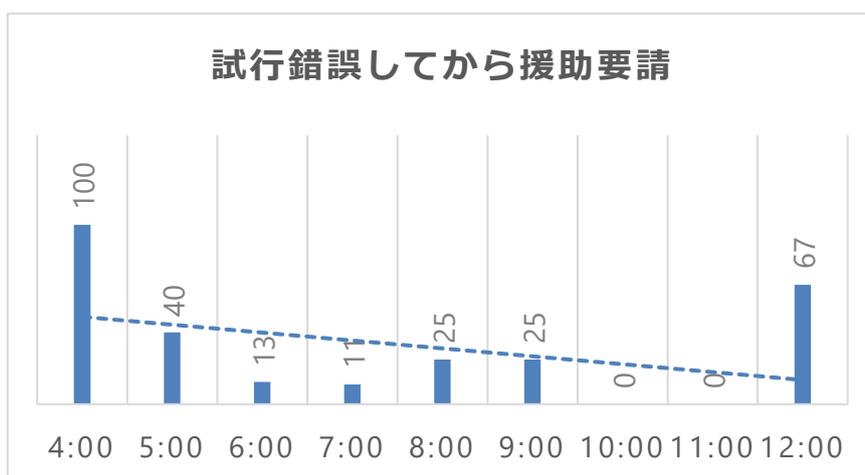


Figure2-2.14 知的発達段階 (MA) による試行錯誤してから援助要請するという回答の推移と近似曲線

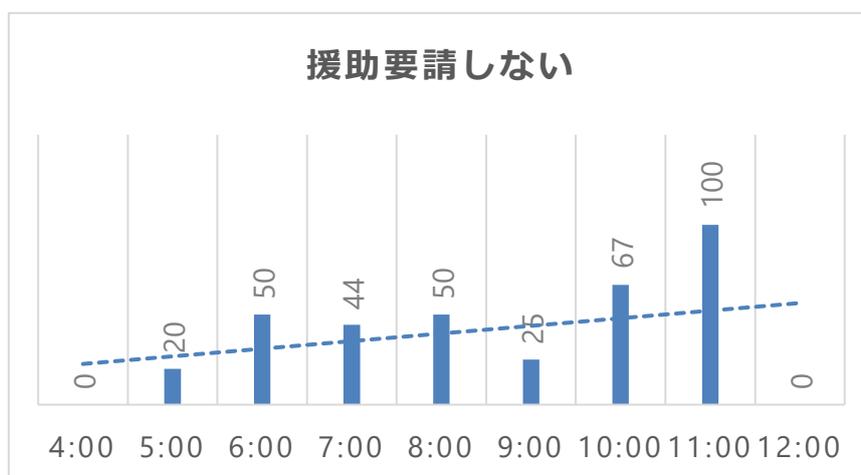


Figure2-2.15 知的発達段階（MA）による援助要請しないという回答の推移と近似曲線

Table2-2.6 知的発達段階（MA）による児童の回答

	援助要請する	試行錯誤の後 援助要請	援助要請しない	回答不可
4 歳代	1	0	0	1
5 歳代	4	0	0	0
6 歳代	8	0	0	0
7 歳代	8	0	1	0
8 歳代	4	0	0	1
9 歳代	4	0	0	0
10 歳代	3	0	0	0
11 歳代	1	1	0	0
12 歳代	2	0	1	0
計	35	1	2	2

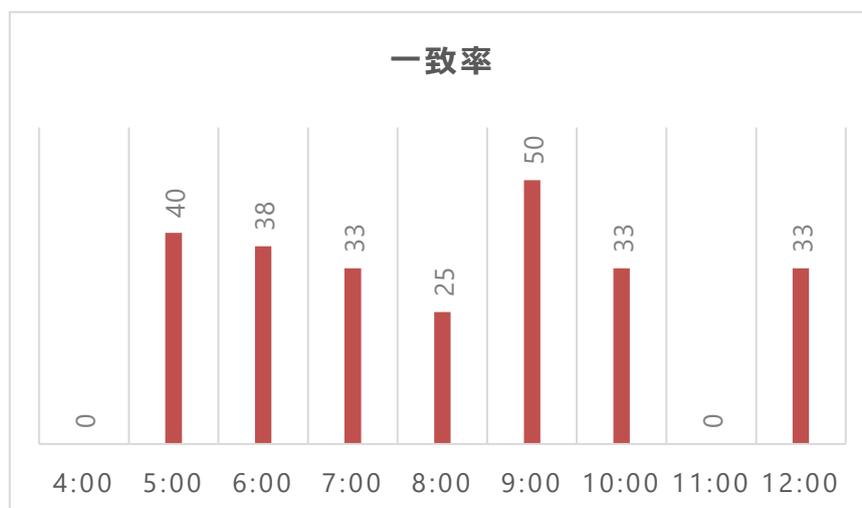


Figure2-2.16 知的発達段階（MA）による保護者と児童の回答の一致に関する推移

2-1.3.3 場面③：自分の好きなキャラクターの公共物を友人が使用している場面

(1) 児童と保護者の回答の内訳

援助を求めると回答した児童は 14 名（35%）、試行錯誤をしてから援助を求めると回答した児童は 1 名（3%）、援助を求めないと回答した児童は 23 名（58%）、内容を理解できていない児童は 2 名（5%）であった。

保護者に対するアンケート調査では、援助を求めようとして回答した保護者は 6 名（15%）、試行錯誤をしてから援助を求めようとして回答した保護者は 6 名（15%）、援助を求めないだろうと回答した保護者は 28 名（70%）であった。

児童と保護者の回答は、18 組（45%）が一致していた。回答の詳細を以下の Table2-2.7 に示す。保護者が援助要請しないと回答しているにも関わらず、児童は援助要請すると回答しているというケースが一番多くみられた。

Table2-2.7 発達障害児の保護者と児童の回答の詳細（場面③）

		児童の回答				
		援助要請する	試行錯誤	援助要請しない	内容理解△	計
保護者の回答	援助要請する	1(2.5%)	0(0%)	4(10%)	1(2.5%)	6
	試行錯誤	3(7.5%)	0(0%)	2(5.0%)	1(2.5%)	6
	援助要請しない	10(25.0%)	1(2.5%)	17(42.5%)	0(0%)	28
	計	14	1	23	2	40

※網掛けは親子で一致した回答

※括弧内は対象児 40 名における割合

(2) 生活年齢 (CA) による回答数の割合 (%) の推移

保護者の回答数の推移に関して、“援助要請する”という回答については、CA1年生は2名(40%)、CA2年生は2名(40%)、CA3年生は1名(17%)、CA4年生は0名(0%)、CA5年生は0名(0%)、CA6年生は1名(14%)であった (Figure2-2.17)。“試行錯誤してから援助要請をする”という回答については、CA1年生は1名(20%)、CA2年生は0名(0%)、CA3年生は0名(0%)、CA4年生は1名(17%)、CA5年生は3名(27%)、CA6年生は1名(14%)であった (Figure2-2.18)。“援助要請しない”という回答については、CA1年生は2名(40%)、CA2年生は3名(60%)、CA3年生は5名(83%)、CA4年生は5名(83%)、CA5年生は8名(73%)、CA6年生は5名(71%)であった (Figure2-2.19)。近似曲線によると、“援助要請する”の回答はCAの上昇に伴い割合が下降、“試行錯誤してから援助要請”の回答はCAの上昇に伴い割合も上昇、“援助要請しない”の回答はCAの上昇に伴い割合も上昇している傾向がみられた。

児童のCAによる回答の推移をTable2-2.8に示す。児童と保護者の回答の一致に関する推移は、CA1年生は0名(0%)、CA2年生は2名(40%)、CA3年生は3名(50%)、CA4年生は1名(17%)、CA5年生は8名(73%)、CA6年生は4名(57%)であった (Figure2-2.20)。近似曲線によると、CAの上昇に伴い割合も上昇している傾向がみられた。

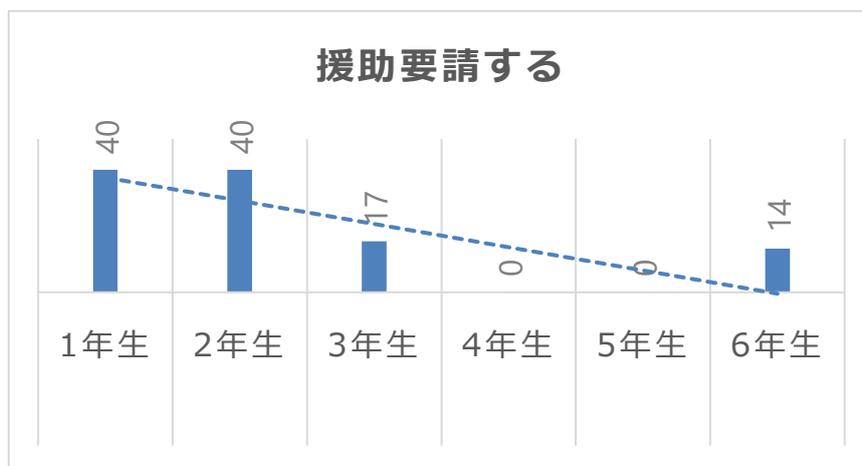


Figure2-2.17 生活年齢 (CA) による援助要請するという回答の推移と近似曲線

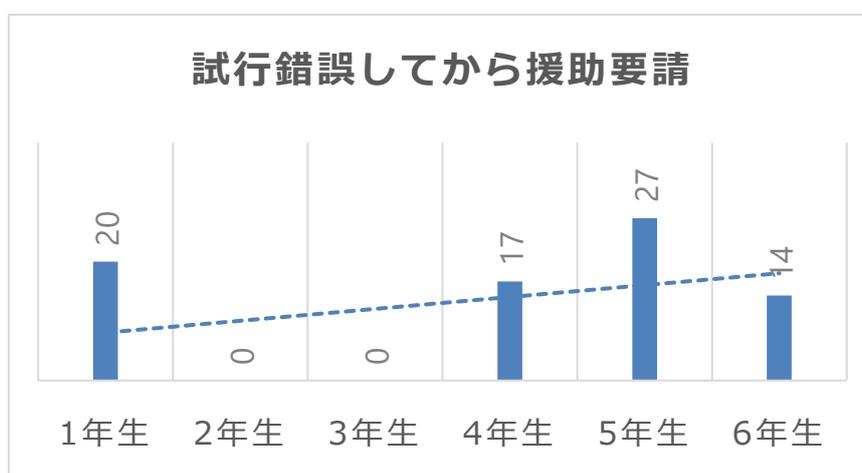


Figure2-2.18 生活年齢 (CA) による試行錯誤してから援助要請するという回答の推移と近似曲線

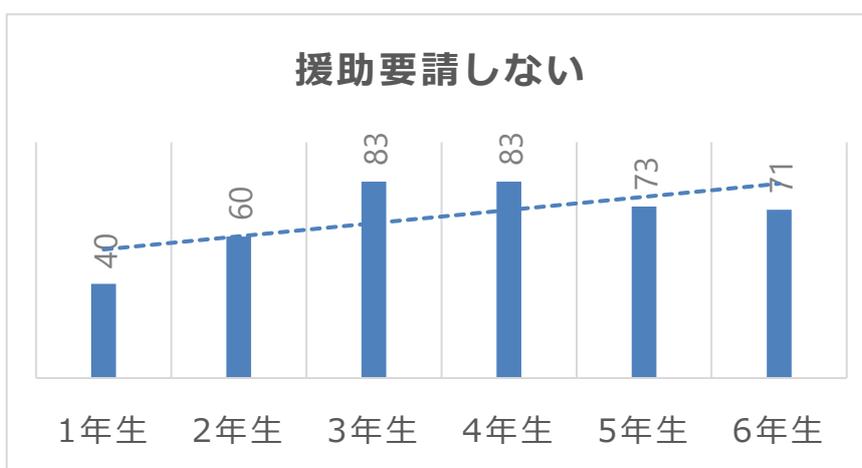


Figure2-2.19 生活年齢 (CA) による援助要請しないという回答の推移と近似曲線

Table2-2.8 生活年齢 (CA) による児童の回答

	援助要請する	試行錯誤の後 援助要請	援助要請しない	回答不可
1年生	2	0	2	1
2年生	1	0	3	1
3年生	2	0	4	0
4年生	4	1	1	0
5年生	2	0	9	0
6年生	3	0	4	0
計	14	1	23	2

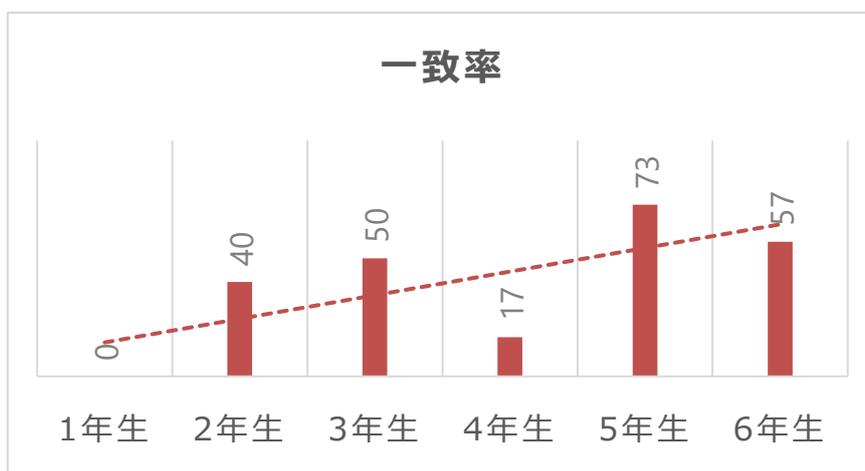


Figure2-2.20 生活年齢 (CA) による保護者と児童の回答の一致に関する推移と近似曲線

(3) 知的発達段階 (MA) による回答数の割合 (%) の推移

保護者の回答の推移に関して、“援助要請する”という回答については、MA4 歳代は 0 名 (0%)、MA5 歳代は 1 名 (20%)、MA6 歳代は 1 名 (13%)、MA7 歳代は 3 名 (33%)、MA8 歳代は 0 名 (0%)、MA9 歳代は 1 名 (25%)、MA10 歳代は 0 名 (0%)、MA11 歳代は 0 名 (0%)、MA12 歳代は 0 名 (0%)であった (Figure2-2.21)。“試行錯誤してから援助要請をする”という回答については、MA4 歳代は 2 名 (100%)、MA5 歳代は 1 名 (20%)、MA6 歳代は 1 名 (13%)、MA7 歳代は 1 名 (11%)、MA8 歳代は 0 名 (0%)、MA9 歳代は 1 名 (25%)、MA10 歳代は 0 名 (0%)、MA11 歳代は 0 名 (0%)、MA12 歳代は 0 名 (0%)であった (Figure2-2.22)。“援助要請しない”という回答については、MA4 歳代は 0 名 (0%)、MA5 歳代は 3 名 (60%)、MA6 歳代は 6 名 (75%)、MA7 歳代は 5 名 (56%)、MA8 歳代は 4 名 (100%)、MA9 歳代は

2名(50%), MA10歳代は3名(100%), MA11歳代は2名(100%), MA12歳代は3名(100%)であった (Figure2-2.23)。近似曲線によると, “援助要請する”の回答は MA の上昇に伴い割合が下降, “試行錯誤してから援助要請”の回答は MA の上昇に伴い割合が下降, “援助要請しない”の回答は MA の上昇に伴い割合も上昇している傾向がみられた。

児童の MA による回答の推移を Table2-2.9 に示す。児童と保護者の回答の一致に関する推移は, MA4歳代は0名(0%), MA5歳代は2名(40%), MA6歳代は2名(25%), MA7歳代は3名(33%), MA8歳代は3名(75%), MA9歳代は1名(25%), MA10歳代は2名(67%), MA11歳代は2名(100%), MA12歳代は3名(100%)であった (Figure2-2.24)。近似曲線によると, MA の上昇に伴い割合も上昇している傾向がみられた。

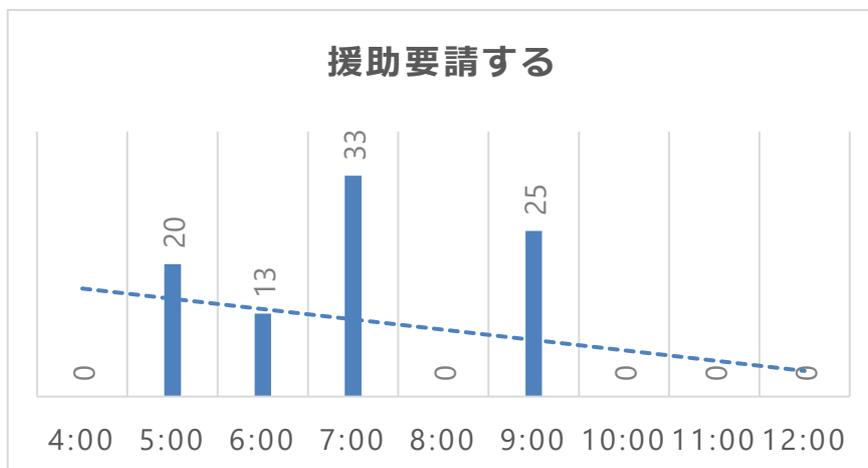


Figure2-2.21 知的発達段階 (MA) による援助要請するという回答の推移と近似曲線

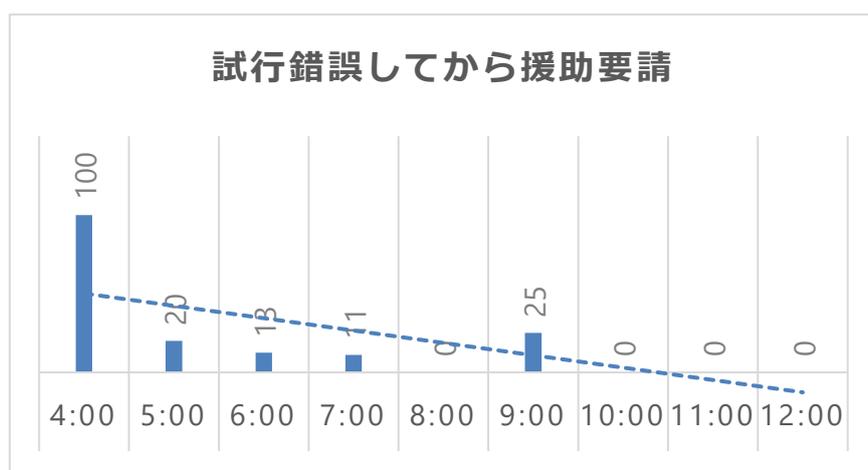


Figure2-2.22 知的発達段階 (MA) による試行錯誤してから援助要請するという回答の推移と近似曲線

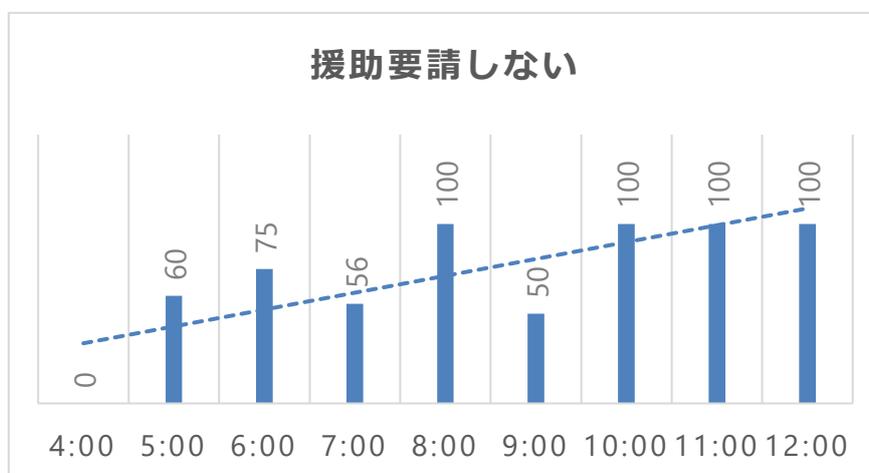


Figure2-2.23 知的発達段階（MA）による援助要請しないという回答の推移と近似曲線

Table2-2.9 知的発達段階（MA）による児童の回答

	援助要請する	試行錯誤の後 援助要請	援助要請しない	回答不可
4 歳代	0	0	1	1
5 歳代	4	0	1	0
6 歳代	5	0	3	0
7 歳代	2	0	6	1
8 歳代	1	0	3	0
9 歳代	2	0	2	0
10 歳代	0	1	2	0
11 歳代	0	0	2	0
12 歳代	0	0	3	0
計	14	1	23	2

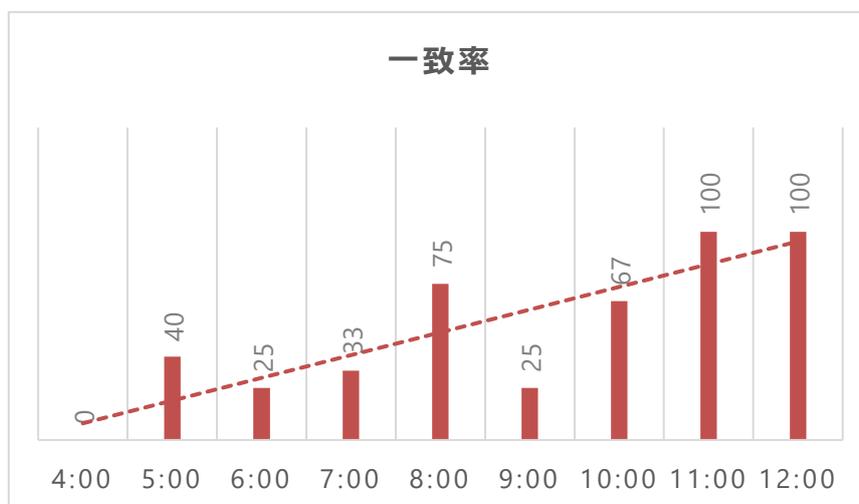


Figure2-2.24 知的発達段階 (MA) による保護者と児童の回答の一致に関する推移と近似曲線

2-1.3.4 場面④:自分で考えれば遂行できる課題だが援助要請できる相手が近くにいる場面

(1) 児童と保護者の回答の内訳

援助を求めると回答した児童は 8 名 (20%) , 試行錯誤をしてから援助を求めると回答した児童は 4 名 (10%) , 援助を求めないと回答した児童は 28 名 (70%) であった。

保護者に対するアンケート調査では, 援助を求めると回答した保護者は 9 名 (23%) , 試行錯誤をしてから援助を求めると回答した保護者は 8 名 (20%) , 援助を求めないだろうと回答した保護者は 23 (58%) 名であった。

児童と保護者の回答は, 17 組 (42.5%) が一致していた。回答の詳細を以下の Table2-2.10 に示す。保護者が試行錯誤してから援助要請すると回答している一方で, 児童が援助要請しないと回答しているケース, 保護者が援助要請すると回答しているにも関わらず, 児童は援助要請しないと回答しているというケース, 保護者は援助要請しないと回答しているが, 児童は援助要請すると回答しているケースが多くみられた。

Table2-2.10 発達障害児の保護者と児童の回答の詳細（場面④）

		児童の回答				計
		援助要請する	試行錯誤	援助要請しない	内容理解△	
保護者 の回答	援助要請する	2(5.0%)	1(2.5%)	6(15.0%)	0(0%)	9
	試行錯誤	1(2.5%)	0(0%)	7(17.5%)	0(0%)	8
	援助要請しない	5(12.5%)	3(7.5%)	15(37.5%)	0(0%)	23
	計	8	4	28	0	40

※網掛けは親子で一致した回答

※括弧内は対象児 40 名における割合

(2) 生活年齢 (CA) による回答数の割合 (%) の推移

保護者の回答数の推移に関して、“援助要請する”という回答については、CA1年生は2名(40%)、CA2年生は2名(40%)、CA3年生は1名(17%)、CA4年生は1名(17%)、CA5年生は1名(9%)、CA6年生は2名(29%)であった (Figure2-2.25)。“試行錯誤してから援助要請をする”という回答については、CA1年生は1名(20%)、CA2年生は1名(20%)、CA3年生は1名(17%)、CA4年生は0名(0%)、CA5年生は3名(27%)、CA6年生は2名(29%)であった (Figure2-2.26)。“援助要請しない”という回答については、CA1年生は2名(40%)、CA2年生は2名(40%)、CA3年生は4名(67%)、CA4年生は5名(83%)、CA5年生は7名(64%)、CA6年生は3名(43%)であった (Figure2-2.27)。近似曲線によると、“援助要請する”の回答はCAの上昇に伴い割合が下降、“援助要請しない”の回答はCAの上昇に伴い割合も上昇している傾向がみられた。

児童のCAによる回答の推移をTable2-2.11に示す。児童と保護者の回答の一致に関する推移は、CA1年生は2名(40%)、CA2年生は2名(40%)、CA3年生は3名(50%)、CA4年生は2名(33%)、CA5年生は5名(45%)、CA6年生は3名(43%)であった (Figure2-2.28)。CAによる推移に特徴、明白な知見は認められなかった。

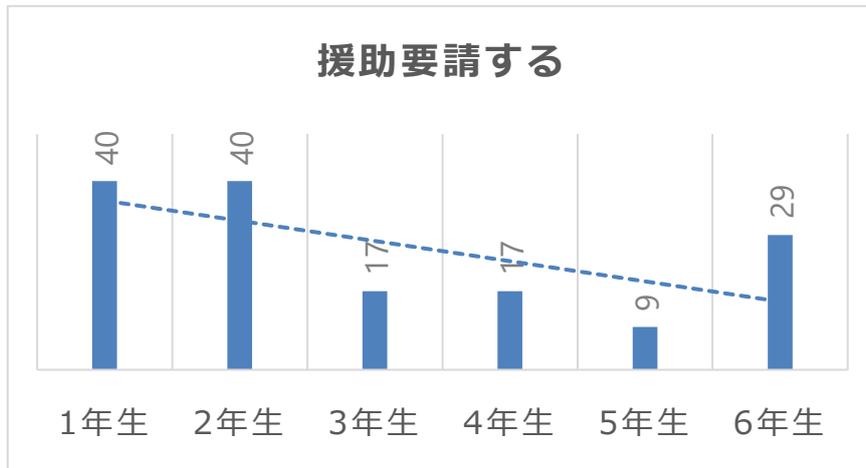


Figure2-2.25 生活年齢（CA）による援助要請するという回答の推移と近似曲線

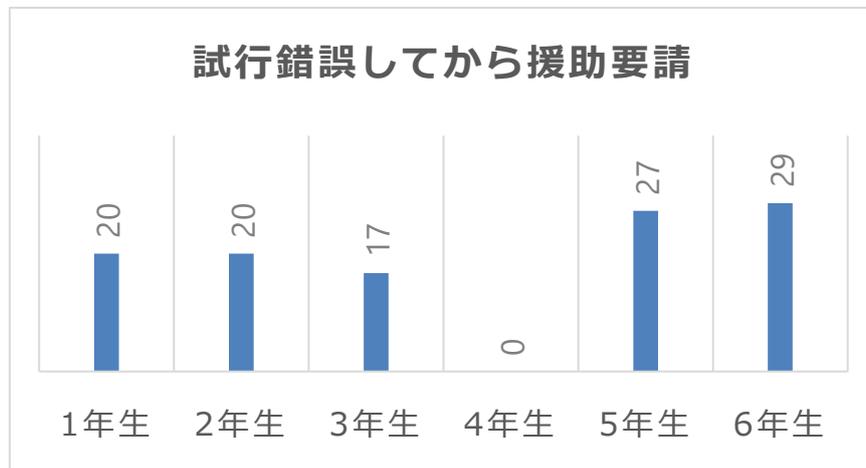


Figure2-2.26 生活年齢（CA）による試行錯誤してから援助要請するという回答の推移

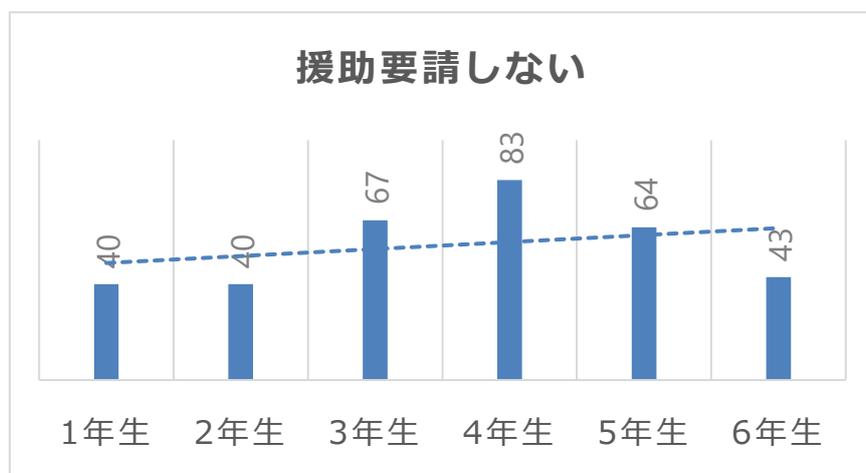


Figure2-2.27 生活年齢（CA）による援助要請しないという回答の推移と近似曲線

Table2-2.11 生活年齢（CA）による児童の回答

	援助要請する	試行錯誤の後 援助要請	援助要請しない	回答不可
1年生	0	0	5	0
2年生	0	1	4	0
3年生	1	0	5	0
4年生	2	1	3	0
5年生	1	1	9	0
6年生	4	1	2	0
計	8	4	28	0

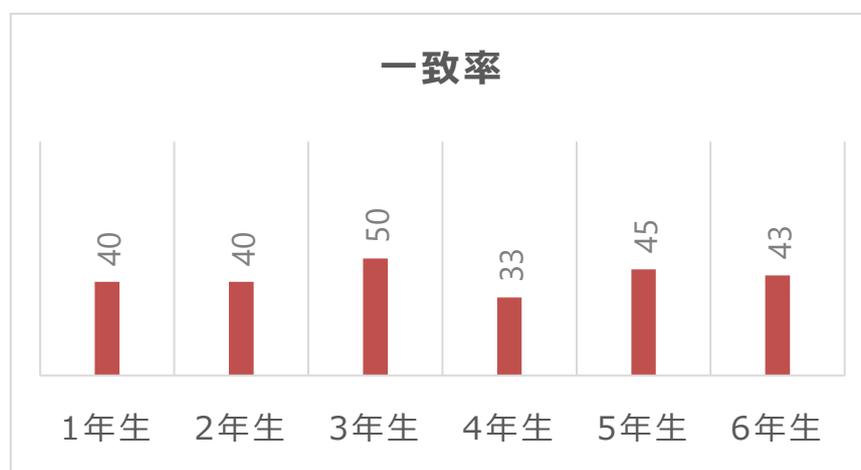


Figure2-2.28 生活年齢（CA）による保護者と児童の回答の一致に関する推移

(3) 知的発達段階（MA）による回答数の割合（％）の推移

保護者の回答の推移に関して、“援助要請する”という回答については、MA4歳代は0名(0%)、MA5歳代は1名(20%)、MA6歳代は1名(13%)、MA7歳代は3名(33%)、MA8歳代は0名(0%)、MA9歳代は1名(25%)、MA10歳代は2名(67%)、MA11歳代は0名(0%)、MA12歳代は1名(33%)であった (Figure2-2.29)。“試行錯誤してから援助要請をする”という回答については、MA4歳代は2名(100%)、MA5歳代は1名(20%)、MA6歳代は2名(25%)、MA7歳代は1名(11%)、MA8歳代は0名(0%)、MA9歳代は1名(25%)、MA10歳代は0名(0%)、MA11歳代は0名(0%)、MA12歳代は1名(33%)であった (Figure2-2.30)。“援助要請しない”という回答については、MA4歳代は0名(0%)、MA5歳代は3名(60%)、MA6歳代は5名(63%)、MA7歳代は5名(56%)、MA8歳代は4名(100%)、MA9

歳代は 2 名(50%), MA10 歳代は 1 名(33%), MA11 歳代は 2 名(100%), MA12 歳代は 1 名(33%)であった (Figure2-2.31)。近似曲線によると“援助要請する”の回答は MA の上昇に伴い割合も上昇, “試行錯誤してから援助要請”の回答は MA の上昇に伴い割合が下降, “援助要請しない”の回答は MA の上昇に伴い割合も上昇している傾向がみられた。

児童の MA による回答の推移を Table2-2.12 に示す。保護者と児童の回答の一致に関する推移は, MA4 歳代は 0 名(0%), MA5 歳代は 3 名(60%), MA6 歳代は 3 名(38%), MA7 歳代は 4 名(44%), MA8 歳代は 2 名(50%), MA9 歳代は 1 名(25%), MA10 歳代は 1 名(33%), MA11 歳代は 2 名(100%), MA12 歳代は 1 名(33%)であった (Figure2-2.32)。近似曲線によると, MA の上昇に伴い割合も上昇している傾向がみられた。

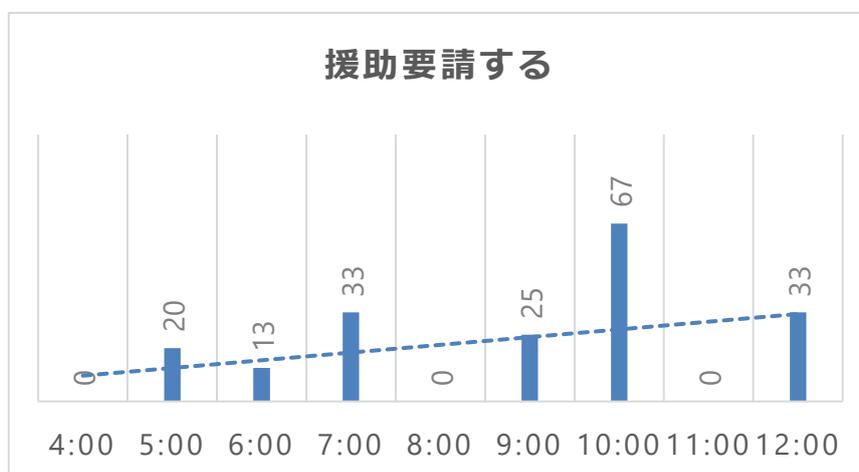


Figure2-2.29 知的発達段階 (MA) による援助要請するという回答の推移と近似曲線

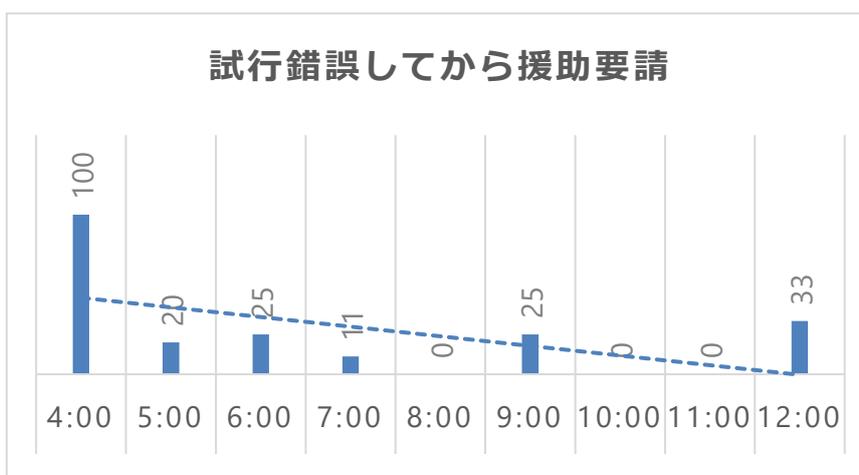


Figure2-2.30 知的発達段階 (MA) による試行錯誤してから援助要請するという回答の推移と近似曲線

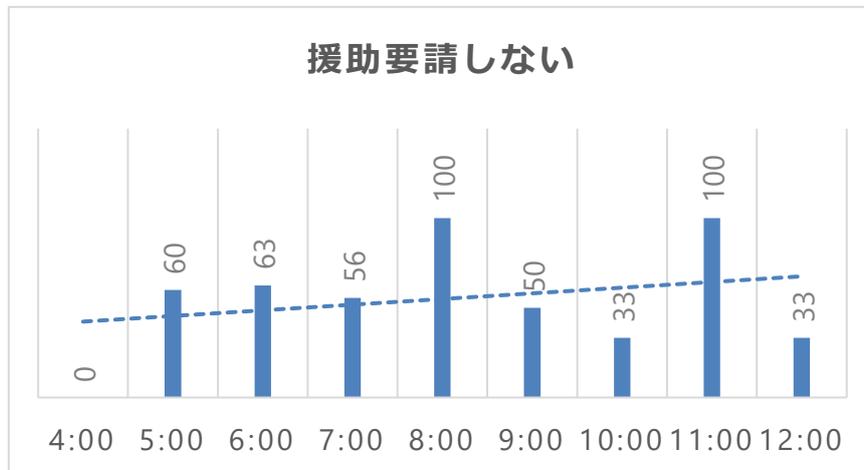


Figure2-2.31 知的発達段階（MA）による援助要請しないという回答の推移と近似曲線

Table2-2.12 知的発達段階（MA）による児童の回答

	援助要請する	試行錯誤の後 援助要請	援助要請しない	回答不可
4 歳代	1	0	1	0
5 歳代	2	0	3	0
6 歳代	1	1	6	0
7 歳代	0	2	7	0
8 歳代	1	1	2	0
9 歳代	1	0	3	0
10 歳代	0	0	3	0
11 歳代	0	0	2	0
12 歳代	2	0	1	0
計	8	4	28	0

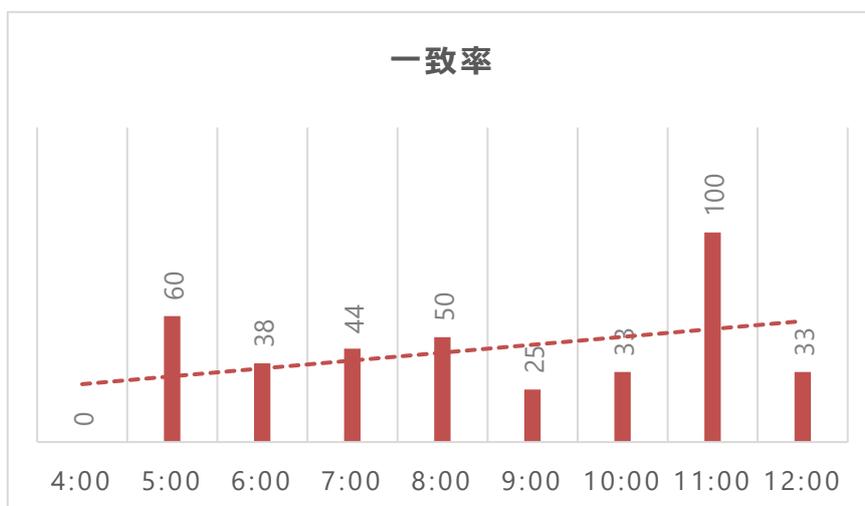


Figure2-2.32 知的発達段階 (MA) による保護者と児童の回答の一致に関する推移と近似曲線

2-2.4 考察

2-2.4.1 場面に応じた対処の仕方

全場面で援助を求めると回答した保護者は 5 名 (12%) , 全場面で試行錯誤してから援助要請すると回答した保護者は 5 名 (12%) , 全場面で援助要請しないと回答した保護者は 13 名 (33%) であった。残りの 17 名 (43%) は場面に応じて、援助を求めず自力で解決しようとしたり、我慢をする等、対処を変化させていることが明らかになった。23 名 (58%) の保護者は、どのような場面においても対応を変えないという回答であった。

2-2.4.2 援助要請と CA と MA との関与

要支援児の行動に関する保護者の回答は、要支援児の CA の上昇に伴い“援助要請する”という回答は、4 つの場面全てにおいて下降する傾向であることが明らかとなった。“試行錯誤してから援助要請”, “援助要請しない”の回答においては場面毎に傾向は異なっており、一貫した CA の関与はみうけられなかった。また、要支援児の MA の上昇に伴い“援助要請しない”という回答は 4 つの場面全てにおいて、上昇する傾向であることが明らかとなった。“援助要請する”, “試行錯誤してから援助要請する”の回答においては、場面毎に傾向は異なっており、一貫した MA の関与はみうけられなかった。どのような場面においても、生活年齢 (CA) が上がるにつれ援助要請する要支援児は減少し、知的発達段階 (MA) が高くなるにつれ援助要請しない要支援児は増加の傾向がある。背景には、学校生活の経験年数を積み重ねることで、援助要請しなくても自力で解決できることが増加することや、知的発達段階が上昇することで恥ずかしさといった気持ちなどから援助要請しないという行動を選択するということが推測できる。ただし、検討している対象人数が少なく、CA や MA の関与に関しては参考程度の知見である点を留意する必要がある。

2-2.4.3 児童と保護者の回答の差異

対象とした発達障害児とその保護者の回答の差異は、場面①では 28 件 (70%)、場面②では 27 件 (68%)、場面③では 22 件 (55%)、場面④では 23 件 (57%) であり、どの場面においても両者の回答に半数以上に違いがみられた。いずれの場面においても、保護者は援助要請しないと回答し、児童は援助要請するといった回答のズレが多くみうけられた。ここで、子ども本人が実際には援助要請しないにも関わらず援助要請するという回答をした不一致に着目する。保護者の回答が実際の場面での子どもの姿であるとすれば、このような結果となった理由には以下の 2 点が考えられる。一点目は、本調査においては状況説明を行ったため状況把握ができ援助要請をするという判断に至ったが、実際の場面では状況を理解することに困難さがある。冷静に状況を把握することによって、『援助要請しよう』または『援助要請せずに自分で解決しよう』といった行動に結びつくということであり、発達障害児が状況を把握できているのかどうか、判断できるかどうかということが、場面に応じた援助要請行動の生起のポイントであろう。二点目は、実際の場面においても状況把握し援助要請する必要があると判断してはいるものの援助要請しない (できない)。つまり、実際の困難な状況を把握し援助要請意図があるにも関わらず行動として表現できない。背景として、環境の制約によって本児がもっている援助要請スキルを表現できない、もしくは、環境による制限はないが本児自身の表現する技術が不足しているなどが推測される。

一方、保護者の回答に関して、家庭での状況ではなく学校での援助要請の場面であるため、適切な回答ではない可能性が考えられる (学校における子どもの姿をよく知らないことも推測される)。親子の回答の一致率が低かった結果は、こうした様々な要因が重なり生じたことが考えられる。実際の場面を観察したり、担任教師にインタビューすることも必要であろう。

第3章

周困児の援助提供に関する検討

第3章 第1節【担任からみて】周囲児は援助提供しているのか？していないのか？ —小中学校の担任にむけた援助提供に関する調査—〔研究6〕

3-1.1 目的

学校生活の学習場面において、児童生徒は困難場面に直面した際自力で課題を遂行させることができないこともあるだろう。発達障害児をはじめとして、学校に上手に適応できない人は社会性やソーシャルスキルの獲得やその使用に困難を抱えることが指摘されている（霜田ら，2017）。序論やこれまでの章で述べてきた通り、本論において、特別支援教育において、大人側が推測し与えるものではなく、子ども自身が困難な状況に際して“助けて”という信号を発信（援助要請）できるようにすることも「自立や社会参加へ向けた主体的な取組」（文部科学省，2007）の支援の一つであると捉えている。

本田ら（2017）では、援助要請研究において大きく2つの方向性を示している。1つは、個人が一人で解決することが困難な悩みや問題状況に遭遇してから援助要請行動に至るまでの過程（行動の生起過程）に関する研究であり、もう1つは援助要請行動を実行してからその後の結果への影響過程（行動生起後の影響過程）に関する研究であり、援助要請行動の結果が本人にとって否定的である状態から、望ましい結果が得られるような援助要請行動の在り方（機能性）を追求する研究である。前者の過程は、5つの心理的な段階があるとされている（本田，2015a；本田，2017b）。後者の過程は、代表的なモデルのうち1つは被援助者における被援助経験の影響出現過程モデルである（高木，1997；本田ら，2015）。本田ら（2015）では、4つの段階で構成している。第1に、援助を要請する段階、第2に他者から受けた援助を認識する段階、第3に受けた援助を評価する段階、第4に個人に与える影響の段階となっている。

前述のように、要支援児自身が援助要請を行うことができるように支援をしていくことが求められるとはいえ、発達障害の特徴から自身で援助要請をすることの難しさが指摘されている（本田，2015a）。援助要請をすることの難しさとして、1点目は問題状況の認識の仕方が周囲の人と共有しにくいこと（本人は困っていないが周りの人が困る、本人は困っているのに周りに気付いてもらえない）。2点目は援助要請に対する拒否感や抵抗感があること、3点目は具体的な相談の仕方がわからないこと、があげられている。

ところで、要支援児における援助要請に関する研究自体は少ないが、具体的な指導法や実践は報告されている（井澤ら，2008；霜田ら，2017）。しかしながら、たとえ援助要請しても必ず精神的に健康になれるとは限らず、かえって悪化させてしまう可能性も明らかとなっている（本田ら，2008；本田ら，2015）。よって、行動生起後の影響過程を含めて個人への影響の検討がされている（本田ら，2015）。このことから考えると、援助要請を促進するような指導や実践だけでなく、要支援児の行動生起後の影響過程について検討することも求められる。本田ら（2015）では、身近な他者に悩みを相談した後に個人の適応感の向上に必要なことの中に、適切な援助要請スキルを遂行すること、そして、援助を求められた相手

が適切な援助提供をすることをあげている。

要支援児の障害特性に応じた制約といったものを捉えると、周囲は本人がうまくできない・どうしたらいいかわからないという信号を察知して手を差し伸べることが、まず行うべき援助提供であろう。しかし、本田ら（2017）では援助要請スキルは加齢や成長とともに自然に向上しない可能性を示唆しており、要支援児本人に援助要請の必要性を認識させないまま周囲が援助提供し続けると、要支援児は援助要請する機会を逃してしまう。

そこで本研究では、教室での困難場面における要支援児の援助要請の有無に応じて、周囲からどのように援助提供されているのかについて明らかにすることを目的とする。具体的には、援助要請について本人が認知していない点についても見だし、要支援児の援助要請とその周囲児による援助提供という両側面の分析を行うことから、特別支援教育コーディネーターかつ担任教師に対して質問紙調査をする。

3-1.2 方法

3-1.2.1 調査対象者

九州地域 A 県の公立小学校と公立中学校の特別支援教育コーディネーターでかつ通常学級を担任している教師（特別支援学級を除く）を対象に質問紙調査を行った。回収した質問紙については以下の通りであった。小学校は 261 部（回収率 35%）であり、242 名の回答を分析対象とした。中学校は 162 部（回収率 34%）であり、149 名の回答を分析対象とした。

3-1.2.2 調査時期および調査手続き

調査期間は、2017 年 1 月 4 日～1 月下旬であった。郵送による質問紙調査を実施した。学校名・記入者名は無記名とし、返信用封筒を同封し回収を行った。

3-1.2.3 調査内容

調査内容は、小学校・中学校同様のものである。担任している学級の学年、教室での困難場面における、特別な支援を要する児童・生徒の援助要請や、要支援児の周囲の児童・生徒（以下、周囲児）の援助提供に関して回答を求めた。具体的には、要支援児の援助要請の有無、援助要請できない場合にはその要因に関する質問項目、また、周囲児の援助提供の有無、その周囲児の特徴についても回答を求めた。担任している学級の中で要支援児を任意に 1 名挙げてもらい、要支援児とその周囲児に関して上記の内容について回答を求めた。なお、質問紙に回答いただくにあたり、注意書きにおいて、要支援児の援助要請の有無や、その要支援児がどのような相手に援助提供されているか（周囲児の特徴）について答えていただくため、詳しく回答できる要支援児を 1 名抽出してもらうよう明記した。

3-1.2.3.1 要支援児の援助要請の有無

要支援児の援助要請の有無について回答を求めた。

3-1.2.3.2 周囲児の援助提供の有無と援助提供する周囲児の特徴

周囲児の援助提供の有無について回答を求めた。また、要支援児を頻繁に援助してくれる周囲児はどのような特徴があるのかについて回答を求めた（複数回答可）。周囲児の特徴とは、①周囲児ととても仲が良い児童生徒（仲良しな児童生徒）、②誰に対してもお世話をやることが好きな児童生徒（お世話やきの児童生徒）、③誰に対しても困っていると適切に手をさしのべる児童生徒（困った状況を読み取る児童生徒）、④その他、である。

3-1.2.4 倫理的配慮

調査にあたり、調査内容に関する説明や個人情報保護や研究倫理等に関する事項、調査結果を発表にて公表する可能性がある旨などを記載した文章を添付した。また、得られたデータは統計処理し、学校名や個人が特定されることはないということを明記した。そして、調査の参加に同意できない場合は、参加を辞退し調査用紙を廃棄することが可能であることを記し、調査用紙の回収をもって調査への同意が得られたものとした。

3-1.3 結果

3-1.3.1 援助要請の有無について

本調査で抽出された、小・中学生における要支援児の援助要請の有無に関して表にまとめた（Table3-1.1）。小・中学生ともに、援助要請をできる・する要支援児と援助要請をできない・しない要支援児の人数は同数程度であり、要支援児のうち半数程度は自ら援助要請することが難しいといえる。

Table3-1.1 要支援児の援助要請の有無

	小学生	中学生	合計
援助要請できる・する	118(48.8%)	70(47.0%)	188
援助要請できない・しない	124(51.2%)	79(53.0%)	203
合計	242	149	391

※括弧内はそれぞれの校種の要支援児の合計人数における割合

3-1.3.2 援助提供の有無について

小・中学生における、本調査で抽出された要支援児への周囲児による援助提供の有無に関して Table3-1.2 にまとめた。小学生については、援助提供される児童が 205 名（84.7%）、

援助提供されない児童は 37 名（15.3%）であった。中学生については、援助提供される生徒は 114 名（76.5%）、援助提供されない生徒は 34 名（22.8%）であった。小・中学校とも、援助提供を受けている要支援児が 7 割以上いることが明らかとなった。

Table3-1.2 要支援児への周囲児による援助提供の有無

	小学生	中学生
援助提供される	205(84.7%)	114(76.5%)
援助提供されない	37(15.3%)	34(22.8%)
未記入	0(0%)	1(0.7%)
合計	242	149

※括弧内は要支援児の合計人数における割合

3-1.3.3 援助要請と援助提供との関連

小学生・中学生それぞれ、要支援児・周囲児の援助要請・提供についてクロス集計を行った（Table3-1.3）。小学生は援助要請の有無において、援助提供の有無の相違は有意であることが明らかになった（ $X^2=15.568$, $df=1$, $p<.01$ ）。同様に、中学生も援助要請の有無において、援助提供の有無の相違は有意であることが明らかになった（ $\chi^2 1(N=149)=13.368$, $p<.01$ ）。小・中学生とも援助要請し周囲児に援助提供される要支援児、援助要請せず周囲児に援助提供されない要支援児が多いことが明らかとなった。

Table3-1.3 要支援児・周囲児の援助要請・提供のクロス集計

		援助提供					
		小学生			中学生		
		援助提供 される	援助提供 されない	合計	援助提供 される	援助提供 されない	合計
援助要請	援助要請できる・する	111	7	118	63	7	70
	援助要請できない・しない	94	30	124	51	28	79
合計		205	37	242	114	35	149
χ ² 検定		15.568**			13.368**		

*:p<.05, **:p<.01

3-1.3.4 援助提供する周囲児の特徴

小学生の援助提供をする周囲児の特徴について表にまとめた（Table3-1.4）。援助要請を

する要支援児に対して援助提供する周囲児の特徴において χ^2 検定を行ったところ有意差が認められ、援助提供する周囲児の特徴には偏りがあることが明らかとなった ($X^2=20.667$, $df=2$, $p<.01$)。同様に援助要請しない要支援児に対して援助提供する周囲児の特徴において χ^2 検定を行ったところ有意となり、援助提供する周囲児の特徴には偏りがあることが明らかとなった ($X^2=7.923$, $df=2$, $p<.05$)。周囲児の特徴について、ライアン法により多重比較を行った結果、援助要請できる・する要支援児と援助要請できない・しない要支援児、どちらの場合も、困った状況を読み取る特徴のある児童が有意に多く援助提供をしていることが明らかとなった。

中学生の援助提供をする周囲児の特徴について表にまとめた (Table3-1.5)。援助要請をする要支援児に対して援助提供する周囲児の特徴において χ^2 検定を行ったところ有意となり、援助提供する周囲児の特徴には偏りがあることが明らかとなった ($X^2=12.667$, $df=2$, $p<.01$)。同様に援助要請しない要支援児に対して援助提供する周囲児の特徴において χ^2 検定を行ったところ有意となり、援助提供する周囲児の特徴には偏りがあることが明らかとなった ($X^2=13.170$, $df=2$, $p<.01$)。周囲児の特徴について、ライアン法により多重比較を行った結果、援助要請できる・する要支援児は、仲良しな生徒と困った状況を読み取る生徒が、お世話やきの生徒よりも有意に多く援助提供をしていることが明らかとなった。また、援助要請できない・しない要支援児は、困った状況を読み取る特徴のある児童が有意に多く援助提供をしていることが明らかとなった。

Table3-1.4 援助提供する周囲児の特徴 (小学生)

		周囲児の特徴			χ^2 検定	周囲児の特徴差 多重比較
		①仲良しな 児童	②お世話やきの 児童	③困った状況を 読み取る児童		
要支援児の	援助要請できる・する	30	25	62	20.667**	①, ② < ③
援助要請	援助要請できない・しない	26	30	48	7.923*	① < ③

** $p<.01$, * $p<.05$

Table3-1.5 援助提供する周囲児の特徴 (中学生)

		周囲児の特徴			χ^2 検定	周囲児の特徴差 多重比較
		①仲良しな 生徒	②お世話やきの 生徒	③困った状況を 読み取る生徒		
要支援児の	援助要請できる・する	22	9	32	12.667**	② < ①, ③
援助要請	援助要請できない・しない	13	10	30	13.170**	①, ② < ③

** $p<.01$, * $p<.05$

3-1.4 考察

本調査において、通常の学級において担任教師が手や目や時間を掛けてサポートしている児童が抽出されていることが推測される。調査の結果、本調査で抽出された児童のうち、援助要請の有無に関しては、小・中学生とも、要支援児のうち半数程度は自ら援助要請することが難しいと言える（Table3-1.1）。この結果は、第1章の第1節における結果とほぼ一致している。第1章の第1節においても、担任教師が最もサポートしている児童を1名抽出した上で、「発達障害傾向」のある児童の援助要請の有無を調査している。つまり、担任教師が特にサポートが必要と考えている要支援児の半数程度は援助要請ができないことが推測される。要支援児への周囲児による援助提供に関しては、小・中学生とも、援助を提供されている要支援児が多いことが明らかとなった（Table3-1.2）。援助要請の有無における、援助提供の有無の相違は、小・中学生ともに有意であることが明らかになった（Table3-1.3）。このことから、援助要請をしている要支援児は援助提供を受けやすい、または、援助提供を受けている要支援児は援助要請をしやすい、ということが示唆される。ただし、どちらが先であるのかは本研究では言及できない。

小学生については、要支援児が「援助要請できる・する」場合も「援助要請できない・しない」場合も、困った状況を読み取る周囲児に最も多く援助提供を受けていた（Table3-1.4）。また、中学生においては、「援助要請できる・する」要支援児は、仲良しの周囲児や困った状況を読み取る周囲児に援助提供されることが多い一方で、「援助要請できない・しない」要支援児は、困った状況を読み取る周囲児に援助提供されていることが最も多い（Table3-1.5）。このことから、要支援児自ら発信することによって仲良しの生徒からも援助提供を受けられる、または、仲良しの生徒から援助提供を受けることで要支援児は援助要請ができる可能性が示された。「援助要請できる・する」場合、小学生は困った状況を読み取る周囲児が最も多く、中学生では仲良し、困った状況を読み取る周囲児のどちらも多いことから、中学生では、周囲児の状況が読み取れるという特徴により援助提供がなされているというだけでなく、要支援児と周囲児の関係性も関連している可能性が考えられる。

要支援児の大多数が周囲から援助を提供されていることから、要支援児の「うまくできない」「どうしたらいいかわからない」といった状況やサインなどを察知して周囲児が手を差し伸べていることが推測された。要支援児の援助要請と周囲児の援助提供は互いに深く関連し合っていることが統計上有意に示された。小学校段階では、困った状況を読み取る周囲児による援助提供が中心であったが、中学生では、それに加えて仲良しの周囲児から援助されることもみられた。加齢または中学校期における周囲との関係性が援助提供に影響していた。一方で、小中学生ともに要支援児全体の半数程度は援助要請できないことが示された。周囲が手を差し伸べる環境づくりを優先して行いながら、本人が援助要請を適切に実施する支援（環境調整含む）も積極的に導入していく。そして、要支援児が援助要請をした後は、手助けしてもらえたというポジティブな体験を積み重ねることが重要であろう。小学校段階から、援助要請・提供の両方が、適切かつ盛んに行われるような日頃からの支援と教室環

境（活動設定や良好な雰囲気など）が求められると考える。

本調査において、通常の学級において担任教師が手や目や時間を掛けてサポートしている要支援児が抽出されていることが推測されるため、抽出された要支援児の特性としては、問題行動が多い、発達障害の特性が著しい可能性がある。学級の中には、比較的発達障害の特性が表出せず、問題行動としても出ておらず担任教師が直接的な支援を行っていない要支援児も存在するだろう。しかしながら、本調査ではそういった要支援児については触れられていないことも推測される。今後はそういった要支援児についても取り上げ検証していく必要がある。また、教師に対する質問紙から要支援児の援助要請とその周囲児の援助提供に関して調査したが、回答する要支援児を抽出する際の教師の恣意的抽出の影響や、要支援児の実態と教師の認識の差異を考慮し検討することも今後の課題である。加えて、援助提供の内容について調査しておらず、その適切さに対しては言及できていない。今後、要支援児に対する具体的なサポートについて吟味していくことが求められる。

第3章 第2節 【担任からみて】 どうして援助提供するのか？しないのか？ —小学校の担任にむけた援助提供の発現に影響する要因の調査—〔研究7〕

3-2.1 目的

序論やこれまでの章で述べてきた通り、本論では、特別支援教育において、大人側が推測し与えるものではなく、子ども自身が困難な状況に際して“助けて”という信号を発信（援助要請）できるようにすることも「自立や社会参加へ向けた主体的な取組」（文部科学省，2007）の支援の一つであると捉えている。

要支援児自身が援助要請を行うことができるように支援をしていくことが求められるとは言え、問題状況の認識の仕方が周囲の人と共有しにくいなどといった発達障害の特徴から自身で援助要請をすることの難しさが指摘されている（本田，2015a）。

そこで、“助け合う”といった普段から子どもたちの中で行われている対人的なサポートについて目を向け展開していく必要がある。フォーマルな支援システムの中における援助要請と、インフォーマルな他者（周囲の友達など）から提供される援助の両方は青少年の心理社会的問題の低減に有用な可能性が示唆されている（Jessica et al., 2018）。また、本田ら（2015）では、身近な他者に悩みを相談した後に個人の適応感の向上に必要なことの一つに、援助を求められた相手が適切な援助提供をすることをあげており、周囲の援助提供の重要性が指摘されている。

そこで、本研究では小学校の通常学級における周囲児の援助提供について検討する。要支援児の特性や周囲児との相互関係が、いかに周囲児の援助提供に影響を及ぼしているのかについて明らかにする。

3-2.2 方法

3-2.2.1 調査対象者

九州地域A県公立小学校の特別支援教育コーディネーターでかつ通常学級を担任している教師（特別支援学級を除く）を対象に質問紙調査を行った。欠損値のあるデータを除いた242名の回答を分析対象とした（回収率35%）。

3-2.2.2 調査時期および調査手続き

2017年1月4日～1月下旬であった。郵送による質問紙調査を実施した。学校名・記入者名は無記名とし、返信用封筒を同封し回収を行った。

3-2.2.3 調査内容

調査内容は、担任している学級の学年、要支援児の特性、周囲児の援助提供の有無や要支援児と周囲児との関係性に関する質問項目であった。

担任している学級の中で要支援児を任意に1名挙げてもらい、要支援とその周囲児に関

して上記の内容について回答を求めた。なお、質問紙に回答いただくにあたり、注意書きにおいて、要支援児の特性や周囲児との関係等について答えていただくため、詳しく回答できる要支援児を1名抽出してもらうよう明記した。

3-2.2.3.1 属性についての項目

担任学級の学年について尋ねた。

3-2.2.3.2 周囲児の援助提供

周囲児の援助提供の有無について回答を求めた。

3-2.2.3.3 要支援児の特性

項目の作成は、担任教師による発達障害傾向のある児童の援助が必要な場面に関する自由記述についてKJ法により分類した項目（第1章の第3節）について、橋本（2014）を参考に精査した。作成した7つの項目から選択してもらった（複数回答可）。特性に関する7項目とは、「1. 気持ちのコントロールが苦手で、暴言暴力をしてしまう（暴言暴力）」「2. 集中が続かなく、離席が多い（集中力が続かない）」「3. 落ち着きがなく友だちにちょっかいを出してしまう（友だちへの余計な手出し）」「4. 相手の気持ちを考えることが苦手で、自己中心的な行動をしてしまう（自己中心的な行動）」「5. こだわりが多く、自分の思い通りにならないとイライラしてしまう（こだわり多くイライラ）」「6. 授業についていけず、個別の学習支援が必要（個別の学習支援必要）」「7. その他」、であった。

3-2.2.3.4 要支援児と周囲児との相互関係

相互関係については、“要支援児と周りの周囲児の関係は良好である（良好な関係）”、“要支援児の問題行動や特性などが目立ち、周囲から距離をとられている（馴染めない）”、“周囲児が要支援児を受け入れる環境をつくろうとしない（受け入れてもらいにくい環境）”、“要支援児も周囲児も互いに無関心（無関心）”“その他”、という4つの中から選択するよう求めた（複数回答可）。

3-2.2.4 倫理的配慮

調査にあたり、調査内容に関する説明や個人情報保護や研究倫理等に関する事項、調査結果を発表にて公表する可能性がある旨などを記載した文章を添付した。また、得られたデータは統計処理し、学校名や個人が特定されることはないということを明記した。そして、調査の参加に同意できない場合は、参加を辞退し調査用紙を廃棄することが可能であることを記し、調査用紙の回収をもって調査への同意が得られたものとした。

3-2.3 結果

3-2.3.1 各学年における援助提供の有無

学年は、1年生が43名、2年生が43名、3年生が44名、4年生が32名、5年生が29名、6年生が48名、学年未記入3名であった。また、援助提供されている要支援児は205名、援助提供されていない要支援児は37名であった。1年生のうち援助提供される要支援児は39名(90.7%)、援助提供されない要支援児は4名(9.3%)、2年生のうち援助提供される要支援児は36名(83.7%)、援助提供されない要支援児は7名(16.3%)、3年生のうち援助提供される要支援児は39名(88.6%)、援助提供されない要支援児は5名(11.4%)、4年生のうち援助提供される要支援児は23名(71.9%)、援助提供されない要支援児は9名(28.1%)、5年生のうち援助提供される要支援児は23名(79.3%)、援助提供されない要支援児は6名(20.7%)、6年生のうち援助提供される要支援児は43名(89.6%)、援助提供されない要支援児は5名(10.4%)であった。

3-2.3.2 要支援児の特性

要支援児の特性に関しては、「暴言暴力」の回答が120件(49.6%)、「集中力が続かない」が93件(38.4%)、「友だちへの余計な手出し」が99件(40.9%)、「自己中心的な行動」が136件(56.2%)、「こだわり多くイライラ」が111件(45.9%)、「個別の学習支援必要」が121件(50.0%)であった(複数回答可)。「自己中心的な行動」が56.2%で割合としては最も多かった。複数回答が多かった。

3-2.3.3 要支援児の特性と援助提供

Table3-2.1 に、要支援児の特性の有無における援助提供の有無に関して示したものをクロス表にまとめた。「暴言暴力」の特性のある要支援児は120名(49.6%)、「集中力が続かない」特性のある要支援児は93名(38.4%)、「友だちへの余計な手出し」の特性のある要支援児は99名(40.9%)、「自己中心的な行動」の特性のある要支援児は136名(56.2%)、「こだわり多くてイライラ」の特性のある要支援児は111名(45.9%)、「個別の学習支援必要」の特性のある要支援児は121名(50%)であった。特性ごとに援助提供の有無の χ^2 検定を行った。「暴言暴力」という特性の有無における援助提供の有無には有意な関連が示され($\chi^2(1, N=242)=11.892, p<.01$)、「集中力が続かない」という特性の有無における援助提供の有無には有意な関連はみられず($\chi^2(1, N=242)=0.006, n.s.$)、「友だちに余計な手出しをする」という特性の有無における援助提供の有無には有意な関連はみられず($\chi^2(1, N=242)=1.970, n.s.$)、「自己中心的な行動」という特性の有無における援助提供の有無には有意な関連が示され($\chi^2(1, N=242)=8.729, p<.05$)、「こだわり多くイライラ」という特性の有無における援助提供の有無には有意な関連はみられず($\chi^2(1, N=242)=2.086, n.s.$)、「個別の学習支援の必要」という特性の有無における援助提供の有無には有意な関連はみられなかった($\chi^2(1, N=242)=2.584, n.s.$)。

要支援児の「暴言暴力」や「自己中心的な行動」という特性の有無と、周囲児からの援助提供の有無との間には有意な関連がみられた。

Table3-2.1 要支援児の特性の有無における援助提供の有無

		援助提供の有無			χ^2 検定
		される	されない	合計	
暴言暴力	ある	92(38.0)	28(11.6)	120(49.6)	**
	ない	113(46.7)	9(3.7)	122(50.4)	
	合計	205(84.7)	37(15.3)	242(100.0)	
集中力続かない	ある	79(32.6)	14(5.8)	93(38.4)	n.s.
	ない	126(52.1)	23(9.5)	149(61.6)	
	合計	205(84.7)	37(15.3)	242(100.0)	
友だちへの余計な手出し	ある	80(33.1)	19(7.9)	99(40.9)	n.s.
	ない	125(51.7)	18(7.4)	143(59.1)	
	合計	205(84.7)	37(15.3)	242(100.0)	
自己中心的な行動	ある	107(44.2)	29(12.0)	136(56.2)	*
	ない	98(40.5)	8(3.3)	106(43.8)	
	合計	205(84.7)	37(15.3)	242(100.0)	
こだわり多くイライラ	ある	90(37.2)	21(8.7)	111(45.9)	n.s.
	ない	115(47.5)	16(6.6)	131(54.1)	
	合計	205(84.7)	37(15.3)	242(100.0)	
個別の学習支援必要	ある	107(44.2)	14(5.8)	121(50.0)	n.s.
	ない	98(40.5)	23(9.5)	121(50.0)	
	合計	205(84.7)	37(15.3)	242(100.0)	

括弧内は、各総和に対する割合
*: $p<.05$, **: $p<.01$

3-2.3.4 要支援児と周囲の相互関係と援助提供

要支援児と周囲との相互関係については、周囲との関係が良好である要支援児は 156 名 (64.5%)、良好でない要支援児は 86 名 (35.5%)、周囲と馴染めている要支援児は 163 名 (67.4%)、馴染めていない要支援児は 79 名 (32.6%)、周囲に受容されている要支援児は 236

名(97.5%), 受容されていない要支援児は6名(2.5%), 周囲に関心を向け、周囲に関心を向けられる要支援児は235名(97.1%), 周囲に関心を向けず、周囲からも関心を向けられない要支援児は7名(2.9%)であった。Table3-2.2に、相互関係における援助提供の有無に関して示したものをクロス表にまとめた。相互関係における援助提供の有無の χ^2 検定を行った。また、度数が5以下のものは、Fisherの正確確率検定を行った。その結果、援助提供の有無における「関係の良否」($\chi^2(1, N=242)=19.561, p<.01$), 援助提供の有無における「クラスに馴染んでいるか否か」($\chi^2(1, N=242)=17.308, p<.01$), 援助提供の有無における「周囲からの受容の有無」($p=.0476$ Fisher 正確検定による)には有意な関連が示され、援助提供の有無における「関心の有無」($p=.0737$ Fisher 正確検定による)となり有意な関連はみられなかった。

「関係の良否」, 「クラスに馴染んでいるか否か」, 「周囲からの受容の有無」と、周囲からの援助提供の有無との間には有意な関連がみられた。

Table3-2.2 相互関係における援助提供の有無

		援助提供			χ^2 検定または Fisherの正確確率検定	
		される	されない	合計		
相	関係	良好	144(59.5)	12(5.0)	156(64.5)	**
		良好ではない	61(25.2)	25(10.3)	86(35.5)	
		合計	205(84.7)	37(15.3)	242(100.0)	
互	適応	馴染んでいる	149(61.6)	14(5.8)	163(67.4)	**
		馴染んでいない	56(23.1)	23(9.5)	79(32.6)	
		合計	205(84.7)	37(15.3)	242(100.0)	
関	受容	受容される	202(83.5)	34(14.0)	236(97.5)	*
		受容されない	3(1.2)	3(1.2)	6(2.5)	
		合計	205(84.7)	37(15.3)	242(100.0)	
係	関心	関心がある	201(83.1)	34(14.0)	235(97.1)	n.s.
		関心がない	4(1.7)	3(1.2)	7(2.9)	
		合計	205(84.7)	37(15.3)	242(100.0)	

括弧内は、各総和に対する割合

*: $p<.05$, **: $p<.01$

3-2.3.5 要支援児の各特性と要支援児と周囲児の相互関係

Table3-2.3 に、要支援児の各特性の有無における要支援児と周囲児との相互関係に関してクロス表にまとめた。「関係の良否」における各特性の有無の χ^2 検定を行った結果、「暴言暴力」の特性の有無においては有意な関連が示され ($\chi^2(1, N=242)=29.898, p<.01$), 「集中力が続かない」特性の有無においては有意な関連はみられず ($\chi^2(1, N=242)=0.290, n.s.$), 「友だちに余計な手出し」をする特性の有無においては有意な関連が示され ($\chi^2(1, N=242)=10.422, p<.01$), 「自己中心的な行動」のある特性の有無においては有意な関連が示され ($\chi^2(1, N=242)=20.362, p<.01$), 「こだわり多くイライラ」する特性の有無においては有意な関連が示され ($\chi^2(1, N=242)=5.315, p<.05$), 「個別の学習支援の必要性」の特性の有無においては有意な関連はみられなかった ($\chi^2(1, N=242)=1.154, n.s.$)。 「クラスに馴染んでいるか否か」における各特性の有無についてそれぞれ χ^2 検定によって検定した結果、「暴言暴力」の特性の有無においては有意な関連が示され ($\chi^2(1, N=242)=23.890, p<.01$), 「集中力が続かない」特性の有無においては有意な関連はみられず ($\chi^2(1, N=242)=2.527, n.s.$), 「友だちに余計な手出し」をする特性の有無においては有意な関連が示され ($\chi^2(1, N=242)=16.758, p<.01$), 「自己中心的な行動」のある特性の有無においては有意な関連が示され ($\chi^2(1, N=242)=18.587, p<.01$), 「こだわり多くイライラ」する特性の有無においては有意な関連はみられず ($\chi^2(1, N=242)=1.718, n.s.$), 「個別の学習支援の必要性」の特性の有無においては有意な関連はみられなかった ($\chi^2(1, N=242)=0.470, n.s.$)。「周囲からの受容」の有無における各特性の有無については度数が5以下であるため Fisher の正確確率検定を行った。「暴言暴力」の特性の有無 ($p=.4443$), 「集中力が続かない」特性の有無 ($p=.6781$), 「友だちに余計な手出し」をする特性の有無 ($p=.2299$), 「自己中心的な行動」のある特性の有無 ($p=.6982$), 「こだわり多くイライラ」する特性の有無 ($p=.0965$), 「個別の学習支援の必要性」の特性の有無 ($p=.6836$) となり、いずれも有意な関連はみられなかった。「関心の有無」における各特性の有無については、が5以下であるため Fisher の正確確率検定を行った。「暴言暴力」の特性の有無 ($p=1.000$), 「集中力が続かない」特性の有無 ($p=.2550$), 「友だちに余計な手出し」をする特性の有無 ($p=1.000$), 「自己中心的な行動」のある特性の有無 ($p=.7023$), 「こだわり多くイライラ」する特性の有無 ($p=.2521$), 「個別の学習支援の必要性」の特性の有無 ($p=1.000$) となり、いずれも有意な関連はみられなかった。

「関係の良否」では、「暴言暴力」, 「友だちに余計な手出し」, 「自己中心的な行動」, 「こだわり多くイライラ」といった特性との間に有意な関連が示された。「クラスに馴染んでいるか否か」では、「暴言暴力」, 「友だちに余計な手出し」, 「自己中心的な行動」といった特性との間に有意な関連が示された。一方で、「周囲からの受容の有無」, 「関心の有無」では、どの特性との間にも有意な関連はみられなかった。

Table3-2.3 要支援児の各特性の有無における周囲との相互関係

		関係			適応			受容			関心			
		良好	良好 ではない	有意 確率	馴染めて いる	馴染めて いない	有意 確率	受容 される	受容 されない	有意 確率	関心が ある	無関が ない	有意 確率	
		156(64.5)	86(35.5)		163(67.4)	79(32.6)		236(97.5)	6(2.5)		235(97.1)	7(2.9)		
暴言暴力	有	120(49.6)	57(23.6)	63(26.0)	**	63(26.0)	57(23.6)	**	116(47.9)	4(1.7)	<i>n.s.</i>	117(48.3)	3(1.2)	<i>n.s.</i>
	無	122(50.4)	99(40.9)	23(9.5)		100(41.3)	22(9.1)		120(49.6)	2(0.8)		118(48.8)	4(1.7)	
集中力	有	93(38.4)	58(24.0)	35(14.5)	<i>n.s.</i>	57(23.6)	36(14.9)	<i>n.s.</i>	90(37.2)	3(1.2)	<i>n.s.</i>	92(38.0)	1(0.4)	<i>n.s.</i>
続かない	無	149(61.6)	98(40.5)	51(21.1)		106(43.8)	43(17.8)		146(60.3)	3(1.2)		143(59.1)	6(2.5)	
友だちへの	有	99(40.9)	52(21.5)	47(19.4)	**	52(21.5)	47(19.4)	**	95(39.3)	4(1.7)	<i>n.s.</i>	96(39.7)	3(1.2)	<i>n.s.</i>
余計な手出し	無	143(59.1)	104(43.0)	39(16.1)		111(45.9)	32(13.2)		141(58.3)	2(0.8)		139(57.4)	4(1.7)	
自己中心的な	有	136(56.2)	71(29.3)	65(26.9)	**	76(31.4)	60(24.8)	**	132(54.5)	4(1.7)	<i>n.s.</i>	133(55.0)	3(1.2)	<i>n.s.</i>
行動	無	106(43.8)	85(35.1)	21(8.7)		87(36.0)	19(7.9)		104(43.0)	2(0.8)		102(42.1)	4(1.7)	
こだわり多く	有	111(45.9)	63(26.0)	48(19.8)	*	70(28.9)	41(16.9)	<i>n.s.</i>	106(43.8)	5(2.1)	<i>n.s.</i>	106(43.8)	5(2.1)	<i>n.s.</i>
イライラ	無	131(54.1)	93(38.4)	38(15.7)		93(38.4)	38(15.7)		130(53.7)	1(0.4)		129(53.3)	2(0.8)	
個別の学習	有	121(50.0)	82(33.9)	39(16.1)	<i>n.s.</i>	84(34.7)	37(15.3)	<i>n.s.</i>	119(49.2)	2(0.8)	<i>n.s.</i>	118(48.8)	3(1.2)	<i>n.s.</i>
支援必要	無	121(50.0)	74(30.6)	47(19.4)		79(32.6)	42(17.4)		117(48.3)	4(1.7)		117(48.3)	4(1.7)	

括弧内は、各総和に対する割合

有意確率: Fisher の正確確率検定または χ^2 検定, *: $p<.05$, **: $p<.01$

3-2.4 考察

本調査において、通常の学級において担任教師が労力や時間を掛けてサポートしている要支援児が抽出されていることが推測される。その点において、抽出された要支援児の特性としては、問題行動が多い、発達障害の特性が著しい可能性がある。調査の結果、本調査で抽出された要支援児のうち約8割の要支援児は援助提供をされているが、要支援児の特性や要支援児と周囲児の相互関係と、周囲児からの援助提供の有無との間には有意な関連があることが明らかとなった。

要支援児の特性として「暴言暴力」「自己中心的な行動」といった行動として周囲に影響を及ぼす要支援児の場合には、援助提供されにくい、もしくは援助提供されにくい「暴言暴力」「自己中心的な行動」としてしまふことが示された。しかし、本研究の結果ではどちらが要因でどちらが結果であるのかの因果関係は特定できないと考えられる。

周囲児との関係性が良好である要支援児、クラスに馴染んでいる要支援児、周囲から受容されている要支援児は、周囲から援助を提供されやすいことが示唆された。周囲から援助提供されることによって、要支援児は周囲児との良好な関係性、クラスへの適応、周囲からの受容に結びついた可能性が示唆できる。

要支援児に特に「暴言暴力」「友だちに余計な手出し」「自己中心的な行動」といった行動として周囲に影響を及ぼす特性があると、周囲児と良好な関係性が築きにくい、クラスに馴染みにくい、といった相互関係となる可能性が示唆された。または、要支援児が周囲と良好な関係性でない、もしくはクラスに馴染んでいないと、「暴言暴力」「友だちに余計な手出し」「自己中心的な行動」といった周囲に影響を及ぼす行動につながると考えられる。

本研究では因果関係は明らかではないものの周囲児が援助提供するにあたって、もしくは要支援児が援助提供されたことによって、要支援児の周囲に影響を及ぼす行動特性や周囲児との相互関係の好悪に影響を与えることが示唆された。さらに、要支援児の周囲に影響を及ぼす行動特性と周囲児との相互関係の好悪の間にも関連があることが示された。教師は、周囲児へ単に援助提供を促すのではなく、要支援児の周囲に影響を及ぼす行動特性や、クラスにおける児童同士の相互関係に着目した支援が必要である。

援助要請と援助提供が行われることは、青少年の心理社会的問題の低減に有用である可能性が示唆されている (Jessica & Sheryl, 2018)。本研究の結果から、周囲児の要支援児に対する援助提供は、周囲児との良好な関係性、クラスへの適応、周囲からの受容に結びつく可能性が示された。本研究において、援助提供は学級における要支援児の周囲との関係にプラスの影響を及ぼしていることが考えられる。このような結果から、周囲児に向けて、適切な援助提供を促進させるような支援が必要であると考えられる。また、自発的な援助要請の困難な要支援児では、周囲児からの援助提供の有無が重要となる (本田, 2015a)。本研究の結果から、周囲児の要支援児に対する援助提供が促されるには、周囲児と要支援児との良好な関係性が背景になると考えられる。そして、行動として周囲に影響を及ぼす特性があると、周囲児と良好な関係を築くことやクラスに馴染むことが難しい、といった結果より、要支援

児の周囲児に対する問題行動の生起を防ぐ支援や、周囲児と要支援児との良好な関係性の構築に寄与するクラス集団に向けた支援が必要と考えられる。

本調査においては、教師に対する質問紙から要支援児の援助要請とその周囲児の援助提供に関して調査したが、回答する要支援児を抽出する際の教師の恣意的抽出の影響や、要支援児実態と教師の認知における齟齬も考慮し検討することが今後の課題である。また、本調査において、通常の学級において担任教師が労力や時間を掛けてサポートしている要支援児が抽出されていることが推測されるため、抽出された要支援児の特性としては、問題行動が多い、発達障害の特性が著しい可能性がある。学級の中には、比較的発達障害の特性が表出せず、問題行動としても出ておらず担任教師が直接的な支援を行っていない要支援児も存在するだろう。本調査ではそうした要支援児が対象に含まれていないことが推測され、今後の課題として残される。

第4章

クラスの雰囲気と要支援児の援助要請の関連 に関する検討

第4章 クラスの雰囲気と要支援児の援助要請の関連に関する検討〔研究8〕

4.1 目的

困ったことが起きた際、適切に人に助けを求めること（援助要請行動）は、社会で生活していく上で必要なスキルの一つである。援助要請とは DePaulo (1983)によると「個人が問題の解決の必要があり、もし他者が時間、労力、ある種の資源を費やしてくれるのなら問題が解決、軽減するようなもので、その必要のある個人がその他者に対して直接的に援助を要請する行動」と定義されている。

本田 a (2015)では、援助要請できない児童がいることを指摘し、それは重要な課題であると述べている。さらに、その責任の所在は、個人の特性として完結するのではなく、周囲との人間関係や個人が置かれている社会的な立場や役割、状況にも影響があるとしている。大学生に対する研究では、援助要請を促進する要因として、悩み・問題への解決意思、相談相手との悩み・問題の共通理解、相談相手との親密さ等が挙げられている（沖原ら, 2013）。また、インフォーマルな援助要請と他者から提供される援助の両方は青少年の心理社会的問題の低減に有用な可能性が示唆されている（Jessica et al., 2018）。本田ら（2015）では、身近な他者に悩みを相談した後に個人の適応感の向上に必要なことのうちの一つに、援助を求められた相手が適切な援助提供をすることをあげている。このように、環境との相互作用の重要性が窺える。

ところで、文部科学省（2012）の調査によると、「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」で、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が、推定 6.5%にのぼると推定される。知的・発達障害や LD, ADHD, ASD などのある幼児・児童・生徒は学習、対人関係、運動、行動情緒の側面での機能的な障害に起因して、適応行動につまずきが出現してしまい、さらには、学校という複雑な生活環境においては、学校不適応に発展する可能性が指摘されている（橋本, 2014）。通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒は、学校生活のさまざまな場面において困難に直面する機会は少なくないだろう。困難場を解決するには、自力で取り組むことも必要なスキルであるが、周囲に援助要請することも重要なスキルの一つではないか。

幼児期は、具体的な問題解決場面において援助要請行動を観察した研究が多くなされ、児童期以降は悩みの相談を援助要請行動としてとらえた研究がみられる（本田, 2015b）。しかし、児童期は具体的な問題解決場面において調査している研究は少ない。また、援助要請について「発達障害傾向」のある児童生徒に関する研究も少ない（本田, 2015a）。そこで、小・中学生において、具体的な問題解決場面の援助要請に関して、「発達障害傾向」のある児童生徒に着目し、環境との相互作用について調査することは、学校生活における適切な援助要請行動とその促進につなげるサポートにとって必要な知見と考える。

そこで、本研究では「発達障害傾向」のある児童生徒（特別な教育的支援を要する児童生

徒)に着目して、クラスの実態(クラスの雰囲気得点)と援助要請の可否に関連はあるのかを校種と場面ごとに調査する。

4.2 方法

4.2.1 対象と調査手続き

あらかじめ研究協力の承諾が得られた首都圏にある公立小学校 39 校 450 名の 1~6 年生、公立中学校 17 校 164 名の 1~3 年生のクラス担任(特別支援学級を除く)をする教師を対象に質問紙調査を行った(2015 年 12 月)。

返送された質問紙に関しては、以下の通りであった。小学校に関しては、121 名の担任教師(回収率 27%)から返送され、回答者の担任クラスの児童の合計は 3,351 名(1 クラス平均 27.7 名)であった。担当学年の割合は、1 年 18 クラス(15%)、2 年 21 クラス(18%)、3 年 16 クラス(14%)、4 年 26 クラス(22%)、5 年 20 クラス(17%)、6 年 17 クラス(14%) 学年未記入者は 3 名であった。中学校に関しては、51 名の担任教師(回収率 31%)から返送され、回答者の担任クラスの中学校生徒の合計は 1,518 名であり(1 クラス平均 29.8 名)であった。担当学年の割合は、中 1 が 18 名(35%)、中 2 が 19 名(37%)、中 3 が 12 名(24%)、未記入 2 名であった。各担任教師に、「発達障害傾向」のある児童の援助要請について回答してもらった。

4.2.2 調査内容

4.2.2.1 個人要因に関する調査

クラスを担当している教師に、「発達障害傾向」のある児童が学級に在籍している場合 1 名を挙げてもらい、休み時間友人との関係で困った事があった際の援助要請、授業中の学習場面で困った事があった際の援助要請、の 2 つの場面について援助要請行動ができるか、できないかを尋ねた。なお、質問紙に回答いただくにあたり、注意書きにおいて、休み時間と授業中の両場面における援助要請の有無について答えていただくため、詳しく様子がわかり回答できる要支援児を 1 名抽出してもらおうよう明記した。

4.2.2.2 環境要因に関する調査

クラスを担当している教師に、橋本ら(2011)による『学級の問題実態把握チェックリスト』を参考にし、16 項目のクラスの実態把握チェックリスト項目(以下、クラスの雰囲気得点)を作成し、「あてはまる」「少しあてはまる」「あてはまらない」の 3 件法で回答を求めた。調査項目は、(1)*クラスの騒がしさ(2)クラスの活気(3)*クラスのもめ事(4)クラスの一致団結(5)*教師の指示に従わない子ども(6)*授業でのルールを守れない子ども(7)*授業妨害する子ども(8)*基本的な生活習慣が身につけていない子ども(9)友だち関係について不安を訴える子どもの少なさ(10)*友だちをからかう子ども(11)友だちを手助けする子ども(12)*友だちと上手にコミュニケーションできない子ども(13)自発的・意欲的な子

ども(14)*学習の達成度を気にしない子ども(15)*授業の進捗についていけない子ども(16)*集団活動やグループ活動を嫌がる子ども、に関する程度や頻度について質問した(*印は逆転項目)。調査項目は(1)~(4)は「A 学級の雰囲気」、(5)~(8)は「B ルール・生活習慣」、(9)~(12)は「C 友だち関係」、(13)~(16)は「D 学習活動の意欲」、というような4つのカテゴリーに分類される。『学級の問題実態把握チェックリスト(16項目)』に対して、「あてはまる」2点「少しあてはまる」1点「あてはまらない」0点と換算しクラスの実態把握チェックリストの得点(以下、クラスの雰囲気得点)を算出した。逆転項目は、(1)(3)(5)(6)(7)(8)(10)(12)(14)(15)(16)の11項目であり、クラスの雰囲気得点を算出する際には得点を置換した。

4.2.3 倫理的配慮

調査にあたり、調査内容に関する説明や個人情報保護や研究倫理等に関する事項、調査結果を発表にて公表する可能性がある旨などを記載した文章を添付した。また、得られたデータは統計処理し、学校名や個人が特定されることはないということを明記した。そして、調査の参加に同意できない場合は、参加を辞退し調査用紙を廃棄することが可能であることを記し、調査用紙の回収をもって調査への同意が得られたものとした。

4.3 結果

4.3.1 援助要請の可否について

小学校については、対象学級121学級(1年:18クラス、2年:21クラス、3年:16クラス、4年:26クラス、5年:20クラス、6年:17クラス、未記入クラス:3名)3,351名の児童のうち、本調査で抽出された「発達障害傾向」のある児童は262名(全児童に対する割合は7.8%、1クラスあたり2.2名)であった。

休み時間友人との関係で困った事があった際、援助要請ができる「発達障害傾向」のある児童36名(44%)、援助要請ができない「発達障害傾向」のある児童は46名(56%)である。援助要請の可否の間に有意な差がみられなかった($\chi^2(1, N=82)=1.220, n.s.$)。学年別の詳細を以下に示す。低学年では援助要請行動ができる児童は19名(50%)、できない児童は19名(50%)、高学年では援助要請行動ができる児童は16名(38%)、できない児童は26名(62%)、学年未記入2名であった。

授業中の学習場面で困った事があった際、援助要請ができる「発達障害傾向」のある児童は40名(49%)、援助要請ができない「発達障害傾向」のある児童は42名(51%)であった。

学年別の詳細を以下に示す。低学年では援助要請行動ができる児童は25名(66%)できない児童は13名(34%)、高学年では援助要請行動ができる児童は14名(33%)できない児童は28名(67%)学年未記入2名であった。学年と援助要請の可否との間に有意な関係がみられた($\chi^2(1, N=80)=8.411, p<.05$)。残差分析によって、以下のことが明らかに

なった。

中学校については、対象学級 51 学級（中 1：18 クラス、中 2：19 クラス、中 3：12 クラス、未記入 2 クラス）1, 518 名の生徒の内、本調査で抽出された「発達障害傾向」のある生徒は、109 名（全生徒に対する割合は 7.2%、1 クラスあたり 2.1 名）であった。

休み時間友人との関係で困った事があった際、援助要請ができる「発達障害傾向」のある生徒は 16 名（43%）、援助要請ができない「発達障害傾向」のある生徒は 21 名（57%）であった。

授業中の学習場面で困った事があった際、援助要請ができる「発達障害傾向」のある生徒は 15 名（43%）、援助要請ができない「発達障害傾向」のある生徒は 20 名（57%）であった。

4.3.2 クラスの実態と援助要請可否の関連

小学校における、クラスの雰囲気得点の平均は 22.4 点（SD=5.47）であった。低学年は 55 クラスで、クラスの雰囲気得点の平均は 23.5 点（SD=5.53）であり、高学年は 63 クラスで、クラスの雰囲気得点の平均は 21.5 点（SD=5.41）であった。

中学校における、クラスの雰囲気得点の平均は 20.78 点（SD=4.88）であった。

4.3.2.1 休み時間友人との関係の場面における援助要請

小学校に関して、休み時間の場面における援助要請の可否とクラスの雰囲気得点に関して Table4.1 に、学年別を Table4.2 に示す。「発達障害傾向」のある児童のいる学級は 82 クラスであり、低学年は 38 クラス、高学年は 42 クラス、学年未記入が 2 クラスであった。

援助要請ができる児童は 36 名でクラスの雰囲気得点の平均は 22.2 点（SD=5.09）、援助要請できない児童は 46 名でクラスの雰囲気得点は 21.1 点（SD=4.93）であった。援助要請できる児童の所属するクラスの雰囲気得点と、援助要請できない児童の所属するクラスの雰囲気得点の平均に有意な差はみられなかった（ $t(80)=.996$, $p=.322$, $n.s.$ ）。

低学年において、援助要請ができる児童は 19 名でクラスの雰囲気得点の平均は 23.5 点（SD=4.95）、援助要請ができない児童は 19 名でクラスの雰囲気得点の平均は 21.5 点（SD=4.89）であった。高学年において、援助要請ができる児童は 16 名でクラスの雰囲気得点の平均は 20.5 点（SD=5.05）、援助要請ができない児童は 26 名でクラスの雰囲気得点の平均は 20.8 点（SD=5.12）であった。

クラスの実態把握チェックリストの 4 つのカテゴリー別に平均得点を算出したものを Table4.3 に示す。4 つのカテゴリーごとに、援助要請できる児童がいるクラスと援助要請ができない児童がいるクラスの雰囲気得点を検定したが、全てに有意な差はみられなかった。

Table4.1 休み時間 援助要請の可否とクラスの雰囲気得点の平均 (小学校)

	人数	クラスの雰囲気得点の平均
可	36 (44%)	22.2 (SD=5.09)
否	46 (56%)	21.1 (SD=4.93)

Table4.2 休み時間 低・高学年別援助要請の可否とクラスの雰囲気得点の平均 (小学校)

		低学年	高学年
可	人数	19 (50%)	16 (38%)
	平均	23.5	20.5
	SD	4.95	5.05
否	人数	19 (50%)	26 (62%)
	平均	21.5	20.8
	SD	4.89	5.12

Table4.3 休み時間 4 カテゴリー別クラスの雰囲気得点の平均 (小学校)

	可		否	
	平均	SD	平均	SD
A. 学級の雰囲気(1~4)	5.53	1.48	4.91	1.56
B. ルール・生活習慣(5~8)	5.75	1.96	5.43	1.93
C. 友だち関係(9~12)	5.97	1.44	5.61	1.73
D. 学習活動の意欲(13~16)	4.94	1.45	5.13	1.47

中学校に関して、休み時間の場面における援助要請の可否とクラスの雰囲気得点の結果を Table4.4 に示す。「発達障害傾向」のある生徒のいる学級は 37 クラスであった。そのうち、援助要請ができる生徒は 16 名でクラスの雰囲気得点の平均は 20.81 点 (SD=4.09)、援助要請できない生徒は 21 名でクラスの雰囲気得点の平均は 18.86 点 (SD=3.79) であった。援助要請できる生徒の所属するクラスの雰囲気得点と、援助要請できない生徒の所属するクラスの雰囲気得点の平均に有意な差はみられなかった ($t(35)=1.50$, $p=.141$, $n.s.$)。

クラスの実態把握チェックリストを 4 つのカテゴリー別に平均得点を算出したものを Table4.5 に示す。3 タイプの生徒において、4 つのカテゴリーごとに援助要請できる生徒が

いるクラスと援助要請ができない生徒がいるクラスのクラス得点を検定した。「C.友だち関係」にのみ、援助要請できる生徒のクラスの平均点が5.25、援助要請できない生徒のいるクラスの得点が4.19であり有意な差がみられた ($t(35)=2.391, p<.05$)。

Table4.4 休み時間 援助要請の可否とクラスの雰囲気得点の平均 (中学校)

	人数	クラスの雰囲気得点の平均
可	16 (43%)	20.81 (SD=4.09)
否	21 (57%)	18.86 (SD=3.79)

Table4.5 休み時間 4 カテゴリー別クラスの雰囲気得点の平均 (中学校)

	可		否	
	平均	SD	平均	SD
A. 学級の雰囲気(1~4)	5.19	1.38	4.48	1.25
B. ルール・生活習慣(5~8)	6.13	1.59	5.57	1.69
C. 友だち関係(9~12)	5.25	1.13	4.19	1.57
D. 学習活動の意欲(13~16)	4.25	1.81	4.62	1.07

4.3.2.2 授業中の学習場面における援助要請

小学校に関して、授業中の場面における援助要請の可否とクラスの雰囲気得点に関して Table4.6 に、学年別を Table4.7 に示す。「発達障害傾向」のある児童のいる学級は 82 クラスであり、低学年は 38 クラス、高学年は 42 クラス、学年未記入が 2 クラスであった。そのうち、援助要請ができる児童は 40 名でクラスの雰囲気得点の平均は 22.7 点 (SD=4.46)、援助要請できない児童は 42 名でクラスの雰囲気得点は 20.5 点 (SD=5.31)であった。援助要請できる児童の所属するクラスの雰囲気得点と、援助要請できない児童の所属するクラスの雰囲気得点の平均に有意な差はみられなかった ($t(80)=1.983, p=.051, n.s.$)。低学年において、援助要請ができる児童は 25 名でクラスの雰囲気得点の平均は 23.8 点 (SD=3.90)、援助要請ができない児童は 13 名でクラスの雰囲気得点の平均は 19.9 点 (SD=5.85)であった。高学年において、援助要請ができる児童は 14 名でクラス得点の平均

は 20.4 点(SD=4.80), 援助要請ができない児童は 28 名でクラスの雰囲気得点の平均は 20.8 点 (SD=5.22)であった。

クラスの実態把握チェックリストの 4 つのカテゴリー別に得点を算出したものを Table4.8 に示す。3 タイプの児童において、4 つのカテゴリーごとに援助要請できる児童がいるクラスと援助要請ができない児童がいるクラスの雰囲気得点を検定した。「A.学級の雰囲気」「B.ルール・生活習慣」にのみ有意な差がみられた。「A.学級の雰囲気」に関しては、援助要請できる児童のクラスの雰囲気得点の平均点が 5.6 点, 援助要請できない児童のいるクラスの雰囲気得点の平均が 4.79 点であり ($t(80)=-2.173, p<.05$) 有意差があった。「B.ルール・生活習慣」に関しては、援助要請できる児童のクラスの雰囲気得点の平均点が 6.02 点, 援助要請できない児童のいるクラスの雰囲気得点の平均が 5.14 点であり ($t(80)=-1.791, p<.05$) 有意差があった。

Table4.6 授業中 援助要請の可否とクラスの雰囲気得点の平均 (小学校)

	人数	雰囲気得点
可	40 (49%)	22.7 (SD=4.46)
否	42 (51%)	20.5 (SD=5.31)

Table4.7 授業中 低・高学年別援助要請の可否とクラスの雰囲気得点の平均 (小学校)

	低学年	高学年
人数	25 (66%)	14 (33%)
可 平均	23.8	20.4
SD	3.90	4.80
人数	13 (34%)	28 (67%)
否 平均	19.9	20.8
SD	5.85	5.22

Table4.8 授業中 4 カテゴリー別クラスの雰囲気得点の平均 (小学校)

	可		否	
	平均	SD	平均	SD
A. 学級の雰囲気(1~4)	5.6	1.41	4.79	1.59
B. ルール・生活習慣(5~8)	6.02	1.67	5.14	2.09
C. 友だち関係(9~12)	5.88	1.34	5.67	1.84
D. 学習活動の意欲(13~16)	5.18	1.36	4.93	1.55

中学校に関して、授業中の場面における援助要請の可否とクラスの雰囲気得点の結果をTable4.9に示す。「発達障害傾向」のある生徒のいる学級は35クラスであった。そのうち、援助要請ができる生徒は15名でクラスの雰囲気得点の平均は18.87点(SD=3.66)、援助要請できない生徒は20名でクラスの雰囲気得点の平均は20.6点(SD=4.38)であった。援助要請できる生徒の所属するクラスの雰囲気得点と、援助要請できない生徒の所属するクラスの雰囲気得点の平均に有意な差はみられなかった($t(33)=1.240$, $p=.224$, $n.s.$)。

クラスの実態把握チェックリストの4つのカテゴリー別に得点を算出したものをTable4.10に示す。いずれのタイプの生徒においても、4つのカテゴリーごとに、援助要請できる生徒がいるクラスと援助要請ができない生徒がいるクラスの雰囲気得点を検定したが、全てに有意な差はみられなかった。

Table4.9 授業中 援助要請の可否とクラスの雰囲気得点の平均(中学校)

	人数	雰囲気得点
可	15 (43%)	18.87 (SD=3.66)
否	20 (57%)	20.6 (SD=4.38)

Table4.10 授業中 4カテゴリー別クラスの雰囲気得点の平均(中学校)

	可		否	
	平均	SD	平均	SD
A. 学級の雰囲気(1~4)	4.47	1.51	5	1.26
B. ルール・生活習慣(5~8)	5.73	2.05	6.05	1.43
C. 友だち関係(9~12)	4.6	1.45	4.75	1.59
D. 学習活動の意欲(13~16)	4.07	1.71	4.8	1.15

4.4 考察

本調査において、通常の学級において担任教師が手や目や時間を掛けてサポートしている児童が抽出されていることが推測される。

クラスの実態と援助要請の可否に関連はあるのか場面や校種ごとに検討した。クラスの実態把握チェックリストを全体でみると援助要請の可否との関連はみられなかった。

4つのカテゴリー別に得点を算出し援助要請の可否との関連をみると、休み時間友人との関係の場面では、中学校において「C.友だち関係」に、有意な差がみられた。授業中の場面では、小学校において「A.学級の雰囲気」「B.ルール・生活習慣」に、有意な差がみられた。

前者の結果からは、中学生の休み時間友人との関係においては、友だちとの関係が良好である雰囲気クラスでは援助要請しやすく、関係が不良である雰囲気クラスでは援助要請しにくい、または、援助要請できることで友だち関係が円滑な雰囲気となり、援助要請できないことが友だち関係の不良につながる可能性が示唆された。

休み時間は、授業中と比べ、選択的な活動の中で自由度が高く、意欲的・自発的な活動をする場面である。単独で活動する場合であれば、好きな活動を思い通りにできるため、困難場面に直面する機会や、援助要請が必要な機会は少ないことが推測される。一方で、友だちと活動する場合には、ルールを守ること、相手の立場や気持ちを踏まえ困ることや無理な要求をしないこと、順番を待つこと等の集団参加スキルを発揮する必要がある(橋本, 2014)。しかし、対人関係・集団参加に問題を抱えやすい生徒は、このようなスキルの獲得に困難を抱える場合が少なくない。そして、困難場面に遭遇する機会や援助要請の必要性を感じる機会が多く生じることが推測される。「友だち関係」というカテゴリーのチェックリストの項目に立ち返ると、「友だち関係について不安を訴える子どもが少ない」「友だちをからかう子どもが少ない」「友だちを手助けする子どもがいる」「友だちと上手にコミュニケーションできる」という項目からなっている。このことから考えると、本項目は友だち同士が仲良しかというよりも、お互いに相手のことを理解できているクラスであるかどうか焦点が当てられていることがうかがえる。本章における、友だち関係が良好なクラスとは、「発達障害傾向」の生徒のことを理解し手を差し伸べられるクラスであり、そのようなクラスであると、「発達障害傾向」の生徒は援助要請しやすいのではないかと推測される。反対に、関係性が良好でない場合、「発達障害傾向」の生徒は、助けを求めても“どうせからかわれてしまう”，“どうせ助けてもらえない”，“どうせ聞いてもらえない”と捉えてしまい援助要請しない(できない)ことが示唆される。

後者の結果からは、小学生の授業の場面において、学級の雰囲気やルール・生活習慣が良好であると、援助要請しやすく、または、援助要請できることは学級の雰囲気やルール・生活習慣の良好さに関与していると考えられる。

授業場面は設定された課題に集団で取り組み、着席が前提とされる活動が多く、必ずしも自発的ではなく受動的な場面も少なくない。一斉指導において個人で取り組む学習の場合、好きな(得意・興味関心の高い)活動であれば集中して取り組めるだろう。しかし、嫌いな(苦手・興味関心の低い)課題であると、離席や友だちへのいたずら等といった課題を回避する行動が予測され、学習活動や課題遂行において困難を抱えると考えられる。一方、グループ学習においては、本人の興味関心の高低や好き嫌い、得意不得意に加えて、集団参加スキルの高低において、さまざまなパターンの困難場面に直面する可能性がある。本章における「学級の雰囲気」「ルール・生活習慣」の得点が高いクラスとは、カテゴリーのチェックリストの項目に立ち返ると、クラスに活気があり一致団結し、教師の指示に従い、ルールや生活習慣が身についているようなクラスであると言える。このようなクラスであると、授業中に騒々しい雰囲気になることは少なく、学習におけるわからないことや難しい課題に関

して教え合うことに価値が置かれているクラスであることが推測され、援助要請がしやすい可能性が示唆される。「発達障害傾向」のある児童は、クラスの実態（雰囲気など）に起因して援助要請を行っていると考えられる。

さらに個々のクラスや児童のケースごとに吟味していくと、違いが見出される可能性もあり、今後は事例的に検証していく必要がある。また、本調査においては、教師に対する質問紙から要支援児の援助要請とその周囲児の援助提供に関して調査したが、回答する要支援児を抽出する際の教師の恣意的抽出の影響や、要支援児の実態と教師の認識の差異を考慮し検討することが今後の課題である。また、学級の中には、比較的発達障害の特性が表出せず、問題行動としても出ておらず担任教師が直接的な支援を行っていない要支援児も存在するだろう。しかしながら、本調査ではそういった要支援児については触れられていないことも推測される。今後はそういった要支援児についても取り上げ検証していく必要がある。全ての児童が、活動を遂行したり、問題解決をするために、個人の側面だけでなく、環境との相互作用の視点からも捉え、適切に援助要請できない（しない）要因に対して手立てを考える必要がある。

結論

結論

本章では、はじめに、第1章、第2章、第3章および第4章それぞれについて小括して検討する。次に、本研究の全体のまとめを行い、今後の課題について検討する。

第1節 各章の小括

1.1 第1章小括

第1章では、教師からみた要支援児の援助要請に関する検討を行った。第1節〔研究1〕では、担任からみて要支援児は援助要請の有無や、援助要請できない場合の要因について、第2節〔研究2〕では、通級指導教室の教師からみて要支援児の援助要請の現況について検討した。第3節〔研究3〕では、仲間はずれ・不登校・発達障害傾向のある児童を比較検討することで、つまずきのタイプによる援助要請の実状は異なるのか調査をおこなった。

第1節においては、援助要請の有無に関しては小・中学生とも、本調査で抽出された要支援児のうち半数程度は自ら援助要請することが難しいことが明らかとなった。援助要請できない・しない要因においては、小中学生どちらにおいても、「援助の求め方がわからない（技術不足）」、「自分は困っているとわからない（理解力不足）」の2つの要因が援助要請できない・しない要支援児の半数程度を占め、小中学生において同様の傾向となった。本調査は縦断的なものではないが、小学校段階で何か要因があり適切に援助要請できなかった要支援児が、中学生でもその要因によって援助要請ができないと捉えることもできる。まずは、学級全体が学びやすいユニバーサルデザインによる授業づくりやICTに代表される個人の特性やつまずきを支援するためのツールの活用といった、児童にとってわかりやすい学習の環境を整えた上で、小学生のうちから適切に援助要請行動が行えるように継続的で段階的な支援・指導を行っていく必要性が示された。

第2節においては、通級指導教室に通室する児童のうち「ほぼ援助要請出来る」児童は全体の4割弱であることが明らかとなった。その内訳は、①過剰に援助要請する児童が約2割、②試行錯誤の上援助要請する児童が約5割、③自分の実力を鑑みて援助要請する児童は約3割であった。以上から、「ときどき援助要請できる」児童を含めると、適宜援助要請を行っている児童は全体の7割程度であることが示唆される。残りの3割は、全く援助要請しない児童（約2割）、過剰に援助要請する児童（約1割）である。

第3節においては、3タイプの児童の援助要請について比較検討したところ、3タイプとも同様の結果となったのが「援助要請の可否」と「援助を求める相手」、タイプ毎に異なる結果が示されたのは「サポートが必要な場面」や「援助要請できない要因」であった。具体的には、前者は、援助要請ができない児童はいずれのタイプにおいてもおおよそ半数程度であり、高学年の児童において、援助要請行動ができない者が多い傾向であった。また、援助を求める相手に関しては、いずれのタイプの児童も休み時間友人との関係においては、仲良しの友だちと先生・支援員を中心に援助を求めていること、授業中の学習場面においては、主に、先生や支援員に援助要請している事が明らかとなった。後者は、サポートが必要な場

面として、個人要因に関しては、「発達障害傾向」と「仲間はずれ傾向」のある児童は“対人関係”に、「不登校傾向」の児童は“学習面”にサポートが必要であることが明らかとなった。「仲間はずれ傾向」の児童は環境要因も多くサポートが必要である事が明らかとなった。また、援助要請できない（しない）要因においては各タイプにおいて異なる特色が示された。「発達障害傾向」のある児童は、休み時間の場面において、「無気力」という要因が少ないことが明らかとなった。「仲間はずれ傾向」のある児童においては、授業中の場面において「環境面の制約」という要因が多く挙げられた。「不登校傾向」のある児童においては、休み時間と授業中どちらの場面においても援助要請できない要因は「無気力」が多く挙げられた。適切な援助要請を支援指導する際には、それぞれのタイプに応じて支援ニーズや援助要請できない要因をとらえた上でアプローチする必要あることが推測される。「発達障害傾向」のある児童の援助要請ができない背景には、自ら不適切に行動しようとしているわけではなく、ソーシャルスキルの獲得そして使用の難しさがうかがえる（霜田ら，2017）。まずは、適切な援助要請のモデルを示し練習した上で、実際の場面でどの段階につまずきがあるのかをアセスメントし、その段階に応じた支援を行うことが求められる。

1.2 第2章小括

第2章では、要支援児自身の判断に関して要支援児と保護者の回答から検討した。第1節〔研究4〕では、要支援児が学校で想定される4つの困難場面に直面した際、援助要請をしようと思うのかについて聞き取り調査を行い、場面による判断の変化や、CAやMAとの関連について調査した。また、第2節〔研究5〕では、保護者からみると、実際の第1節〔研究4〕の場面において要支援児は援助要請するかどうかについて明らかとし、要支援児自身の判断と保護者の回答との差異を調査した。

第1節〔研究4〕では、場面に応じて援助要請行動の有無に向けた判断を行っていることが明らかとなった。また、生活年齢（CA）や知的発達段階（MA）の上昇が、援助要請の生起に関連しているとは言いがたいと推測される。本節においては、あくまでも児童の判断に関する調査であり、実際の場面については言及できない。

そこで、第2節〔研究5〕では、同一課題を用いて保護者に実際場面の児童の行動を調査した。保護者の回答（実際の姿）では、半数以上が場面によって対応を変化させていないことが示された。また、要支援児のCAの上昇に伴い“援助要請する”という回答は、4つの場面全てにおいて下降する傾向となり、要支援児のMAの上昇に伴い“援助要請しない”という回答は4つの場面全てにおいて、上昇する傾向であることが明らかとなった。どの場面においても両者の回答に半数以上のズレがみられ、いずれの場面においても、保護者は援助要請しないと回答し、児童は援助要請するといった回答のズレが多かった。保護者の回答が実際の場面での子どもの姿であるならば、このような結果となった理由には以下の2点が考えられる。一点目は、本調査においては状況説明を行ったため状況把握ができ援助要請をするという判断に至ったが、実際の場面では状況を理解することが困難である点。二点目は、

実際の場面においても状況把握し援助要請する必要があると判断してはいるものの援助要請できない。つまり、実際の困難な状況を把握し援助要請意図があるにも関わらず行動として表現できない。背景として、環境の制約によって本児がもっている援助要請スキルを表出できない、もしくは、環境による制限はないが児童自身の表現する技術が不足しているなどが推測される。想定場面における回答と実際の場面の姿の乖離には、「状況把握」「援助要請の表現スキル」などの認知機能やコミュニケーション機能の発達・獲得の関与や、障害特性（固執、対人関係の弱さ、興味関心の限局、内発的動機づけの低さなど）の著しさ、また、対象児が所属するクラス雰囲気や周囲児の様子や環境等も影響することが考えられる。

1.3 第3章小括

第3章では、教師からみた要支援児の周囲の児童生徒（周囲児）の援助提供に関する検討を行った。第1節〔研究6〕では、小中学校の担任教師からみて周囲児は援助提供しているのか、また、第2節〔研究7〕では、援助提供の発現に影響する要因について調査した。

第1節〔研究6〕では、援助提供の有無や要支援児の援助要請と周囲児の援助提供との関連、周囲児の特徴について検討したところ、要支援児の大多数が周囲から援助を提供されていることから、要支援児の「うまくできない」「どうしたらいいかわからない」といった状況やサインなどを察知して周囲児が手を差し伸べていることが推測された。また、要支援児の援助要請と周囲児の援助提供は互いに深く関連し合っていることが統計上有意に示され、援助要請をしている要支援児は援助提供を受けやすい、または、援助提供を受けている要支援児は援助要請をしやすい、ということが明らかとなった。小学校段階では、困った状況を読み取る周囲児による援助提供が中心であったが、中学生では、それに加えて仲良しの周囲児から援助されることもみられた。加齢または中学校期における周囲との関係性が援助提供に影響していた。

第2節〔研究7〕では、周囲児の援助提供の発現と、要支援児の特性や相互関係との関連について検討した。因果関係は明らかではないものの周囲児が援助提供するにあたって、もしくは要支援児が援助提供されたことによって、要支援児の周囲に影響を及ぼす行動特性や周囲児との相互関係の好悪に影響を与えることが示唆された。即ち、周囲に影響を及ぼす行動（「暴言暴力」「自己中心的な行動」）をとる要支援児は援助提供されにくい、もしくは援助提供されにくいいため周囲に影響を及ぼす行動をとってしまう。また、周囲に影響を及ぼす行動特性（「暴言暴力」「友だちに余計な手出し」「自己中心的な行動」）があると、周囲児と良好な関係性が築きにくい、クラスに馴染みにくい、といった相互関係となる、もしくは、要支援児が周囲と良好な関係性でない、もしくはクラスに馴染めていないと、周囲に影響を及ぼす行動につながる。教師は、周囲児へ単に援助提供を促すのではなく、要支援児の周囲に影響を及ぼす行動特性や、クラスにおける児童同士の相互関係に着目した支援が必要である。

1.4 第4章小括

第4章では、教師からみたクラスの雰囲気と要支援児の援助要請の関連について検討した。クラスの雰囲気チェックリストに対する回答と援助要請の可否との関連について調査した。その結果、4つのカテゴリー別に得点を算出し援助要請の可否との関連をみると、休み時間友人との関係の場面では、中学校において「C.友だち関係」に、有意な差がみられた。授業中の場面では、小学校において「A.学級の雰囲気」「B.ルール・生活習慣」に、有意な差がみられた。

前者の結果からは、中学生の休み時間友人との関係においては、友だちとの関係が良好である雰囲気のクラスでは援助要請しやすく、関係が不良である雰囲気のクラスでは援助要請しにくい、または、援助要請できることで友だち関係が円滑な雰囲気となり、援助要請できないことが友だち関係の不良につながる可能性が示唆された。また、後者の結果からは、小学生の授業の場面において、学級の雰囲気やルール・生活習慣が良好であると、援助要請しやすく、または、援助要請できることは学級の雰囲気やルール・生活習慣の良好さに関与していると考えられる。

第2節 まとめと今後の課題

本論において、多面的な角度から要支援児の実際的・直接的な問題解決場面における援助要請（要支援児の判断や表現）や、周囲児の援助提供に関して、要支援児の生活する環境も包含し検討してきた。本研究は、要支援児に関する援助要請スキルのアセスメント、そして、クラスの雰囲気や周囲児との関係性を包括した支援・指導のコンサルテーションに向けた知見の一助となるだろう。

まず第1章において、要支援児の援助要請に関して検討した。小中学生ともに援助要請の可否の割合は同数程度であることが示唆され、援助要請出来ない要因として困難状況の把握や援助要請の表現に困難さがあることが示された。また、通級指導教室に通う要支援児においては援助要請出来る児童の割合が7割程度と通常学級に在籍する要支援児より多くみられた。過剰な援助要請を行っている要支援児は1割程度みられた。仲間はずれや不登校、発達障害といった子どものつまずきのタイプが異なる場合においても、いずれの援助要請の可否の割合も同数程度であった。そして、つまずきのタイプ毎にサポートが必要な場面や援助要請できない要因は異なることが明らかとなった。第2章では、要支援児自身の判断に関して検討した。要支援児が問題解決場面に直面した際、要支援児の援助要請するかどうかの判断（〔研究4〕における要支援児の回答）は、場面で対応を変化させていることが明らかとなったが、実際の姿（〔研究5〕における保護者の回答）は、半数以上が場面によって対応を変化させていないことが示された。また、要支援児の判断と実際の姿（親子の回答）に差異があることが明らかとなった。その要因は、「状況把握」「援助要請の表現スキル」などの認知機能やコミュニケーション機能の発達・獲得の関与や、障害特性といった個人の要因や、対象児が所属するクラス雰囲気や周囲児の様子や環境の要因が影響することが推

測される。第3章では、周囲児の援助提供に関する検討を行ったところ、要支援児に対して8割程度の周囲児が援助を提供していることが明らかとなった。また、要支援児の援助要請の可否や特性、周囲児との相互関係は、周囲児が援助を提供するかどうかと関連があることが示された。第4章では、クラスの雰囲気と要支援児の援助要請の関連について検討を行った。援助要請の可否と、「C.友だち関係」(休み時間友人との関係の場面の中学校において)に、そして、「A.学級の雰囲気」「B.ルール・生活習慣」(授業中場面の小学校において)に関連することが明らかとなった。

これらの結果から、5つ心理的な段階(本田, 2015a; 本田, 2017)から捉えると、状況把握に難しさがあることや、判断が出来たとしても実際の場面において個人要因や環境要因によって援助要請の表現が出来ないことがあることなどが示された。学級全体が学びやすいユニバーサルデザインによる授業づくりやICTに代表される個人の特性やつまづきを支援するためのツールの活用といった、児童にとってわかりやすい学習活動となるように環境を整えることが求められる。また、個人が適切に援助要請できるように継続的で段階を踏んだ支援指導に加えて、援助を提供する側の影響、つまり、周囲との人間関係や児童が置かれている状況等も考慮し介入することが必要であることが明らかとなった。

本調査において、通常の学級において担任教師が手や目や時間を掛けてサポートしている要支援児が抽出されていることが推測されるため、抽出された要支援児の特性としては、問題行動が多い、発達障害の特性が著しい可能性がある。学級の中には、比較的発達障害の特性が表出せず、問題行動としても出ておらず担任教師が直接的な支援を行っていない要支援児も存在するだろう。しかしながら、本調査ではそういった要支援児については触れられていないことも推測される。今後はそういった要支援児についても取り上げ検証していく必要がある。また、教師に対する質問紙から要支援児の援助要請やその周囲児の援助提供に関して調査したが、回答する要支援児を抽出する際の教師の恣意的抽出の影響や、要支援児の実態と教師の認識の差異を考慮し検討することも今後の課題である。要支援児や保護者への調査では、保護者の回答に関して、家庭での状況ではなく学校での援助要請の場面であるため、適切な回答ではない可能性が考えられる(学校における子どもの姿をよく知らないことも推測される)。親子の回答の一致率が低かった結果は、こうした様々な要因が重なり生じたことが考えられる。実際の場面を観察したり、担任教師にインタビューすることも必要であろう。ただ、本研究において、小学生という発達段階において本人さえもわからない部分に対して、本人・教師・保護者という多面的な角度から仮説を立て、要支援児の気持ちや心理を浮かび上がらせようとした点には意義があるだろう。そして、今回は生活年齢(CA)や知的発達段階(MA)に視点を当てたが、それら以外の側面にも着目し学校生活環境を含めて事例的に検証していく必要性が示唆された。また、調査に使用した4つの状況が年齢相応で適切な課題であるかという検討も含め、より対象者数も増やし検討する必要がある。そして、今後は実践例を蓄積しながら学習場面の実際的な場面における要支援児版の援助要請の段階的支援の検討に向けて研究を重ねる必要がある。

文献

- DePaulo, B. M. (1983) : Perspective on Help Seeking In B. M. DePaulo, A. Nadler, & J. D. Fischer (Eds.), *New Directions in Helping* : Vo1. 2.
- 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 (2010) : 小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究 (研究成果報告書). <https://www.nise.go.jp/cms/8,4557,52,238.html> (参照: 2019/12/3).
- 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 (2015) : 発達障害のある児童生徒の指導等に関する全国実態調査. <http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/9326/20150407-145749.pdf> (参照: 2019/8/29)
- 堂山亜希・橋本創一・林安紀子 (2014) : 小学校通常学級における書字に関する困難がある児童の実態と支援—入力・出力・処理過程のつまずきに着目して—. *発達障害研究* 36 (4), 369-379.
- Fielding, S., Pili, C & Chambliss (1999) : C Promoting awareness of a high school peer helping program, (Ursinus College) ERIC Document Reproduction Service No. ED419192.
- 後藤隆章・赤塚めぐみ・池尻加奈子・小池敏英 (2009) : LD 児における漢字の読みの学習過程とその促進に関する研究. *特殊教育学研究*, 47 (2), 81-90.
- 橋本創一・熊谷亮・大伴潔・林安紀子・菅野敦 (2014) : 特別支援教育・教育相談・障害者支援のために ASIST 学校適応スキルプロフィール—適応スキル・支援ニーズのアセスメントと支援目標の立案—. 福村出版.
- 林隆 (2019) : 発達障害児に対する薬物療法: 支援の視点からみた薬物療法. *発達障害研究*, 40 (4-2), 468-472.
- 平林ルミ (2017) : 特別支援教育における合理的配慮の動向と課題 —学習障害のある子どもにおける ICT 活用の現状に焦点をあてて—. *教育心理学年報*, 56, 113, 12.
- 本田真大 (2015a) : 援助要請カウンセリング—助けてと言えない子どもと親への援助—. 金子書房.
- 本田真大 (2015b) : 幼児期, 児童期, 青年期の援助要請研究における発達の観点の展望と課題. *北海道教育大学紀要*, 65 (2), 45-54.
- 本田真大 (2017a) : 援助要請の最適性と機能性—「相談すること」の困難さに関する研究と実践—. *日本学校心理士会年報*, 10, 33-41.
- 本田真大 (2017b) : いじめに対する援助要請のカウンセリング—「助けて」が言える子ども, 「助けて」に気づける援助者になるために—. 金子書房.
- 本田真大・新井邦二郎 (2008) : 中学生の悩みの経験, 援助要請行動, 援助評価が学校適応に与える影響. *学校心理学研究*, 8, 49-58.

- 本田真大・新井邦二郎・石隈利紀 (2011) : 中学生の友人, 教師, 家族に対する非援助志向性尺度の作成. *カウンセリング研究*, 44, 254-263.
- 本田真大・新井邦二郎・石隈利紀 (2015) : 援助要請行動から適応感に至るプロセスモデルの構築. *カウンセリング研究*, 48, 65-74.
- 本田真大・水野治久 (2017) : 援助要請に焦点を当てたカウンセリングに関する理論的検討. *カウンセリング研究*, 50, 23-31.
- 本田真大・永井智 (2017) : 若者と成人を対象とした援助要請行動の最適性と機能性の実態把握. *日本認知・行動療法学会第43回大会発表論文集*, 327-328.
- 市川伸一 (1993) : 学習を支える認知カウンセリングー心理学と教育の新たな接点ー. ブレーン出版.
- 市川伸一 (1998) : 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導. 教文堂.
- インクルーシブ教育データバンク (2017) : つまり, 「合理的配慮」って, こういうこと!?!ー共に学ぶための実践事例集ー. 現代書館.
- 井澤信三・霜田浩信・小島道生・細川かおり・橋本創一 (2008) : ちゃんと人とつきあいたいー発達障害や人間関係に悩む人のためのソーシャルスキル・トレーニングー. エンパワメント研究所.
- Jessica, A. H & Sheryl, A. H (2018) : Examination of associations between informal help-seeking behavior, social support, and adolescent psychosocial outcomes : A meta-analysis. *Developmental Review*, 47, 44-62.
- 菅野希倭・橋本創一 (2015) : 発達障害児のコミュニケーション・対人トラブルに関する支援研究の動向ー行動上の問題・授業妨害, 不登校, いじめ・からかいー. *発達障害支援システム学研究*, 14 (1), 35-42.
- 川池順也・橋本創一 (2014) : 通常学級の授業に特別な支援を必要とする生徒に着目した授業づくりについてのー考察ー特別支援学校と中学校教員の連携を通してー. *日本学校心理士会年報*, 6, 83-92.
- 小林正幸・橋本創一・松尾直博 (2008) : 教師のための学校カウンセリング. 株式会社有斐閣.
- 小枝達也 (2002) : 心身の不適応行動の背景になる発達障害. *発達障害研究*, 23, 258-266.
- 久木田裕紀・橋本創一・林安紀子・工藤浩二 (2017) : 中学校の不登校支援に関する教育臨床学的視座による実践研究の動向ー支援の階層性からみた検討ー. *東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要*, 13, 27-35.

- 松本秀彦・名倉忍・是永かな子（2019）：小学校低学年の通常の学級における MIM-PM による継続的指導が読み流暢性に及ぼす効果（第 1 報）. 高知大学学校教育研究, 1, 199-206.
- 松本秀彦・仙道ゆきゑ・池本喜代正（2013）：広汎性発達障害が疑われる児童の学級適応に関する研究—離席・徘徊行動低減における ICF-CY に基づくアセスメントと個別の学習指導を通して—. 作大論集, 3, 165-188.
- 文部科学省（2003）：今後の不登校への対応の在り方について（報告）. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/108/shiryo/attach/1358942.htm（参照：2019/12/3）
- 文部科学省（2007）：特別支援教育の推進について（通知）. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm（参照：2019/3/28）
- 文部科学省（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/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf（参照：2019/8/29）
- 文部科学省（2012）：共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1325881.htm（参照：2019/12/3）
- 文部科学省（2017）：平成 28 年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」について（確定値）. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/02/1401595.htm（参照：2019/12/3）
- 永井智（2009）：小学生における援助要請意図—学校生活満足度、悩みの経験、抑うつとの関連—. 学校心理学研究, 9, 17-24.
- 中野明德（2009）：発達障害が疑われる不登校児童生徒の実態—福島県における調査から—. 福島大学総合教育研究センター紀要, 6, 9-16.
- 西山久子・岡本力（2002）：実践的ピアサポートおよび仲間支援活動の背景と動向—ピアサポート／仲間支援活動の起源から現在まで—. 岡山大学教育実践総合センター紀要, 2, 81-93.
- 野口和也・加藤哲文（2004）：通常学級への支援（2）. 加藤哲文・大石幸二（編），特別支援教育を支える行動コンサルテーション—連携と協働を実現するためのシステムと技法—学苑社.
- 沖原奈々絵・山本眞里子（2013）：援助要請促進尺度の作成と援助要請促進要因の悩み領域別における違い. 久留米大学心理学研究, 12, 91-97.

- 大久保賢一・福永颯・井上雅彦 (2007) : 通常学級に在籍する発達障害児の他害的行動に対する行動支援—対象児に対する個別的支援と校内支援体制の構築に関する検討—。特殊教育学研究, 45 (1), 35-48.
- 小崎記子・笹山龍太郎・綿巻徹 (2013) : 視覚的支援を活用した算数科指導の実践研究。教育実践総合センター紀要, 12, 287-296.
- Rickwood, D., &Thomas, T. (2012) : Conceptual measurement framework for help-seeking for mental health problems. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 173-183.
- Rothi, D. M., &Leavey, G. (2006) : Mental health help-seeking and young people : A review, *Pastoral Care in Education*, 24, 4-13.
- Sheffield, J. K., Fiorenza, E., &Sofronoff, K. (2004) : Adolescents'willingness to seek psychological help : Promoting and preventing factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 495-507.
- 霜田浩信・橋本創一・三浦巧也・堂山亞希・熊谷亮・渡邊貴裕・尾高邦生・田口禎子 (2017) : ちゃんと人とつきあいたい2—発達障害や人間関係に悩む人のためのソーシャルスキル・トレーニング—。エンパワメント研究所。
- 外山智絵・岡直樹・木船憲幸 (2012) : 漢字の習得に困難を示す小学生に対する認知カウンセリング : 漢字の読みと書きのリンクの獲得。学校教育実践学研究, 18, 1-9.
- 高木修 (1997) : 援助行動の生起過程に関するモデルの提案。関西大学社会学部紀要, 29, 1-21.
- 高野美智子・安東末廣 (2017) : 通常の学級における発達障害への支援—ASDとADHDが併存している中学生への学習支援と通常学級への適応のためのエッセンス—。宮崎国際大学教育学部紀要『教育科学論集』, 4, 1-15.
- 竹村洋子・杉山雅彦 (2003) : 通常学級において攻撃行動を示す児童への介入—児童の行動変化が教師の行動および児童とのかかわりに対する評価に及ぼす影響—, 行動療法研究, 29 (1), 73-83.
- 徳田克己 (1990) : 視覚障害児・者に対する一般の人の態度を改善するための技法とその評価。視覚障害心理・教育研究, 7 (1・2), 5-22.
- 徳増由季子・橋本創一 (2012) : 発達障害児における談話形態の特徴とその支援。発達障害支援システム学研究, 11 (1), 19-26.
- Vogel, D. L., &Wei, M. (2005) : Adult attachment and help-seeking intent; The mediating roles of psychological distress and perceived social support. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 347-357

付録

資料 1

第 1 章 質問紙 (援助要請)

1. 以下のような、3タイプの児童各1名ずつ(以下、本児童)について**最もサポートが必要**なのはどのような場面ですか。また、どのようなサポートを行っていますか。具体的にお書きください。 ※該当児童がない場合は未記入で結構です

例: いつも一緒にお喋りする仲良しの友だちがいないため、友だちと関わりが持てるよう間に入り友だちとの関わりが増えるようサポートしている。/

相手が傷つきやすそうなことを平気で言うため、そのたび発言について考えさせるようにしている。/学習に目立った苦手や遅れがあるため、個別に対応している。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある児童	ii 不登校傾向や無気力さが見られる児童	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる児童

2. (1) 本児童は**休み時間、友人との関係**で困ったときに助けを求められますか。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある児童	ii 不登校傾向や無気力さがみられる児童	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる児童
①はい ②いいえ ③その他()	①はい ②いいえ ③その他()	①はい ②いいえ ③その他()

(2) 「①はい」の場合は a、b について、「②いいえ」の場合は、c についてお答えください。

a. 本児童は、**休み時間、友人との関係**で、手助けを求められる相手についてすべて選んでください(複数回答可)。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある児童	ii 不登校傾向や無気力さが見られる児童	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる児童
①仲良しの友だち ②同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()	①仲良しの友だち ②同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()	①仲良しの友だち ②同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()

b. 本児童は以下のア、イ、ウの場面で友人などに適切な意思の表明ができますか?

※友人には言えないが、先生に助けを求めに来る場合は先生に○をつけて下さい。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある児童	ii 不登校傾向や無気力さが見られる児童	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる児童
ア、友だちの仲間に入りたい時「入れて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	ア、友だちの仲間に入りたい時「入れて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	ア、友だちの仲間に入りたい時「入れて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕
イ、嫌なことをされたとき「やめて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	イ、嫌なことをされたとき「やめて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	イ、嫌なことをされたとき「やめて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕
ウ、物を借りたいとき「貸して」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	ウ、物を借りたいとき「貸して」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	ウ、物を借りたいとき「貸して」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕

c. 本児童が明らかに困っているのに助けを求められないのはなぜだと思いますか？最も多く見られる状況を1つお選びください。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある児童	ii 不登校傾向や無気力が見られる児童	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる児童
①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない(こだわり) ④言える雰囲気ではない(周りの雰囲気を気にする) ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他()	①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない(こだわり) ④言える雰囲気ではない(周りの雰囲気を気にする) ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他()	①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない(こだわり) ④言える雰囲気ではない(周りの雰囲気を気にする) ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他()

3. (1) 本児童は**授業中のやりとりの場面**で困った時に助けを求められますか？

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある児童	ii 不登校傾向や無気力が見られる児童	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる児童
①はい ②いいえ ③その他()	①はい ②いいえ ③その他()	①はい ②いいえ ③その他()

(2) 「①はい」の場合は a、b について、「②いいえ」の場合は、c についてお答えください。

a. 本児童の**授業中のやりとりの場面**で、手助けを求められる相手についてすべて選んでください(複数回答可)。

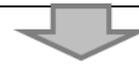
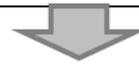
i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある児童	ii 不登校傾向や無気力が見られる児童	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる児童
①担任の先生 ②仲良しの友だち ③同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()	①担任の先生 ②仲良しの友だち ③同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()	①担任の先生 ②仲良しの友だち ③同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()

b. 本児童は以下のア、イ、ウの場面で**担任の先生**に適切に意思の表明ができると思いますか？

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある児童	ii 不登校傾向や無気力が見られる児童	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる児童
ア. 分からない問題があると「教えて」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	ア. 分からない問題があると「教えて」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	ア. 分からない問題があると「教えて」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕
イ. 困ったときには「わからない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	イ. 困ったときには「わからない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	イ. 困ったときには「わからない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕
ウ. 自分ができないことや気分ののらないことに対して「やりたくない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	ウ. 自分ができないことや気分ののらないことに対して「やりたくない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	ウ. 自分ができないことや気分ののらないことに対して「やりたくない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕

c.本児童が明らかに困っているのに助けてと言えないのはなぜだと考えますか？

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある児童	ii 不登校傾向や無気力さが見られる児童	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる児童
①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない（こだわり） ④言える雰囲気ではない（周りの雰囲気を気にする） ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他（ ）	①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない（こだわり） ④言える雰囲気ではない（周りの雰囲気を気にする） ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他（ ）	①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない（こだわり） ④言える雰囲気ではない（周りの雰囲気を気にする） ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他（ ）



4. 本児童の手助けを求められる／求められない姿について先生のお考えや取り組みをお書き下さい。

（例：むやみやたらに「助けて」と言う／先生には言えるけど友だちには言えない

過度に助けを求められる際、本児童の話を受け止めた上で情報を取捨選択し介入している／言葉では「助けて」と言えないため合図を作っているなど）

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある児童	ii 不登校傾向や無気力さが見られる児童	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる児童

※質問は以上となります。お忙しい所ご協力ありがとうございました。

※ご不明な点やお問い合わせは、下記へお願いします※

東京学芸大学教育実践研究支援センター
 「特別支援教育」支援事業室：教授 橋本創一
 調査担当：杉岡千宏

1. 以下のような、3タイプの生徒各1名ずつ(以下、本生徒)について**最もサポートが必要**なのはどのような場面ですか。また、どのようなサポートを行っていますか。具体的にお書きください。 ※該当生徒がない場合は未記入で結構です

例：すぐに攻撃的な態度を取ってしまうことが多いため、他の先生方スクールカウンセラーと連携し頭ごなしに叱るのではなく本人の想いを聞く時間をもつようにしている。/相手が傷つきやすそうなことを平気で言うため、そのたび発言について考えさせるようにしている。/目立った苦手や遅れのある教科があるため個別の対応をしている。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある生徒	ii 不登校傾向や無気力さが見られる生徒	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる生徒



2. (1) 本生徒は**休み時間、友人との関係**で困ったときに助けを求められますか。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある生徒	ii 不登校傾向や無気力さが見られる生徒	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる生徒
①はい ②いいえ ③その他()	①はい ②いいえ ③その他()	①はい ②いいえ ③その他()

(2) 「①はい」の場合は a、b について、「②いいえ」の場合は、c についてお答えください。

a. 本生徒は、**休み時間、友人との関係**で、手助けを求められる相手についてすべて選んでください(複数回答可)。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある生徒	ii 不登校傾向や無気力さが見られる生徒	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる生徒
①仲良しの友だち ②同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()	①仲良しの友だち ②同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()	①仲良しの友だち ②同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()

b. 本生徒は以下のア、イ、ウの場面で友人などに適切な意思の表明ができますか?

※友人には言えないが、先生に助けを求めに来る場合は先生に○をつけて下さい。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある生徒	ii 不登校傾向や無気力さが見られる生徒	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる生徒
ア、友だちの仲間に入りたい時「入れて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	ア、友だちの仲間に入りたい時「入れて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	ア、友だちの仲間に入りたい時「入れて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕
イ、嫌なことをされたとき「やめて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	イ、嫌なことをされたとき「やめて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	イ、嫌なことをされたとき「やめて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕
ウ、物を借りたいとき「貸して」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	ウ、物を借りたいとき「貸して」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	ウ、物を借りたいとき「貸して」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕



c. 本生徒が明らかに困っているのに助けを求められないのはなぜだと思いますか？最も多く見られる状況を1つお選びください。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある生徒	ii 不登校傾向や無気力が見られる生徒	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる生徒
①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない(こだわり) ④言える雰囲気ではない(周りの雰囲気を気にする) ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他()	①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない(こだわり) ④言える雰囲気ではない(周りの雰囲気を気にする) ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他()	①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない(こだわり) ④言える雰囲気ではない(周りの雰囲気を気にする) ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他()

3. (1) 本生徒は**授業中のやりとりの場面**で困った時に助けを求められますか？

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある生徒	ii 不登校傾向や無気力が見られる生徒	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる生徒
①はい ②いいえ ③その他()	①はい ②いいえ ③その他()	①はい ②いいえ ③その他()

(2) 「①はい」の場合は a、b について、「②いいえ」の場合は、c についてお答えください。

a. 本生徒の**授業中のやりとりの場面**で、手助けを求められる相手についてすべて選んでください(複数回答可)。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある生徒	ii 不登校傾向や無気力が見られる生徒	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる生徒
①担任の先生 ②仲良しの友だち ③同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()	①担任の先生 ②仲良しの友だち ③同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()	①担任の先生 ②仲良しの友だち ③同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()

b. 本生徒は以下のア、イ、ウの場面で**担任の先生**に適切に意思の表明ができると思いますか？

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある生徒	ii 不登校傾向や無気力が見られる生徒	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる生徒
ア. 分からない問題があると「教えて」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	ア. 分からない問題があると「教えて」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	ア. 分からない問題があると「教えて」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕
イ. 困ったときには「わからない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	イ. 困ったときには「わからない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	イ. 困ったときには「わからない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕
ウ. 自分ができないことや気分ののらないことに対して「やりたくない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	ウ. 自分ができないことや気分ののらないことに対して「やりたくない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	ウ. 自分ができないことや気分ののらないことに対して「やりたくない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕

c.本生徒が明らかに困っているのに助けてと言えないのはなぜだと考えますか？

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある生徒	ii 不登校傾向や無気力さが見られる生徒	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる生徒
①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない（こだわり） ④言える雰囲気ではない（周りの雰囲気を気にする） ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他（ ）	①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない（こだわり） ④言える雰囲気ではない（周りの雰囲気を気にする） ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他（ ）	①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない（こだわり） ④言える雰囲気ではない（周りの雰囲気を気にする） ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他（ ）



4. 本生徒の手助けを求められる／求められない姿について先生のお考えや取り組みをお書き下さい。

（例：むやみやたらに「助けて」と言う／先生には言えるけど友だちには言えない

過度に助けを求められる際、本生徒の話を受け止めた上で情報を取捨選択し介入している／言葉では「助けて」と言えないため合図を作っている など）

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある生徒	ii 不登校傾向や無気力さが見られる生徒	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる生徒

※質問は以上となります。お忙しい所ご協力ありがとうございました。

ご不明な点やお問い合わせは、下記へお願いします

東京学芸大学教育実践研究支援センター
 「特別支援教育」支援事業室：教授 橋本創一
 調査担当：杉岡千宏

通級指導教室に通う児童の援助要請に関する調査

I. ご回答される先生について、以下の項目にご記入、もしくは該当に○印をつけてください。

1. 学校名・・・[小学校]
2. ご回答される先生の教員年数をお答えください・・・・・・・・・・[年]
3. ご回答される先生の通級指導教室の経験年数をお答えください・・・[年]
4. 通級している児童は何名ですか・・・・・・・・・・・・・・・・・・[名]

II. 援助要請に関する指導をどのような子どもに、どのような時間、どのような場面で行っているのかについてお尋ねします。

1. その児童のうち援助要請の実態に関して伺います。全体の児童を振り分けてください。

A ほぼ援助要請できる (困難場面ではほとんどできる)	B ときどき援助要請ができる (困難場面 2 回に対して 1 回程度)	C 全く援助要請ができない (困難場面でいつもできない)
名	名	名

*****以下、上記の児童の中からそれぞれ 1 名挙げてお答えください*****

2. A ほぼ援助要請できる児童を 1 名挙げてお答えください。

- (1) この児童の学年は？ 【 年生】
- (2) この児童の性別は？ ① 男 ② 女 ③ その他 []
- (3) この児童の障害（診断名）はありますか？（複数回答可）
① 自閉症 ② ダウン症 ③ ADHD ④ 学習障害 ⑤ その他 []
- (4) この児童の援助要請のスタイルに関してお答えください。
① 状況に関係なく、自分でできることでも過剰に援助要請する
② 自分で試行錯誤して、できない場合に援助要請する
③ 自分でできることできないことがわかっていて、その上で適切に援助要請する
④ その他 []
- (5) 援助要請に関する指導は、どのような形態で指導を行っていますか（複数回答可）。
① 授業として学級・グループ単位で実践している ② 授業中、意図的に個別指導を行っている
③ 授業中、機会を捉えて個別指導を行っている ④ 学校生活を通して、個別に声かけ・働きかけする
⑤ 通常学級の生活における実践や態度に助言をする ⑥ 家庭生活での実践や態度に助言をする
⑦ 援助要請に関する指導は行っていない ⑧ その他 []

5-1) ↑上記の質問において、指導の実践内容について簡単にお書き下さい。

※例：授業中、何でも援助要請するので、可能なことは自分でやらせるように声をかける。

3. B ときどき援助要請ができる児童を1名挙げてお答えください。

- (1) この児童の学年は？ 【 年生】
- (2) この児童の性別は？ ① 男 ② 女 ③ その他 []
- (3) この児童の障害（診断名）はありますか？（複数回答可）
① 自閉症 ② ダウン症 ③ ADHD ④ 学習障害 ⑤ その他 []
- (4) この児童が援助要請できないのはどのような要因があるとお考えですか（複数回答可）。
① 自分が困っていると分からない（状況を把握していない）
② 自分が困っていると言いたくない（誤った判断）
③ 援助の求め方がわからない（表現するスキルがない）
④ 周りの雰囲気を感じてしまう（環境要因）
⑤ 援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう（無気力）
⑥ その他（ ）
- (5) 援助要請に関する指導は、どのような形態で指導を行っていますか（複数回答可）。
① 授業として学級・グループ単位で実践している ② 授業中、意図的に個別指導を行っている
③ 授業中、機会を捉えて個別指導を行っている ④ 学校生活を通して、個別に声かけ・働きかけする
⑤ 通常学級の生活における実践や態度に助言をする ⑥ 家庭生活における実践や態度に助言をする
⑦ 援助要請に関する指導は行っていない ⑧ その他 []

5-1) ↑上記の質問において、指導の実践内容について簡単にお書き下さい。

※例：授業中、混乱すると固まってしまうので“困っている”という状況を伝えられるように指導している。

4. C まったく援助要請ができない児童を1名挙げてお答えください。

- (1) この児童の学年は？ 【 年生】
- (2) この児童の性別は？ ① 男 ② 女 ③ その他 []
- (3) この児童の障害（診断名）はありますか？（複数回答可）
① 自閉症 ② ダウン症 ③ ADHD ④ 学習障害 ⑤ その他 []

(4) この児童が援助要請できないのはどのような要因があるとお考えですか (複数回答可)。

- ①自分は困っていると分からない (状況を把握していない)
- ②自分は困っていると言いたくない (誤った判断)
- ③援助の求め方がわからない (表現するスキルがない)
- ④周りの雰囲気を感じ取る (環境要因)
- ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう (無気力)
- ⑥その他 ()

(5) 援助要請に関する指導は、どのような形態で指導を行っていますか (複数回答可)。

- ①授業として学級・グループ単位で実践している
- ②授業中、意図的に個別指導を行っている
- ③授業中、機会を捉えて個別指導を行っている
- ④学校生活を通して、個別に声かけ・働きかけする
- ⑤通常学級の生活における実践や態度に助言をする
- ⑥家庭生活における実践や態度に助言をする
- ⑦援助要請に関する指導は行っていない
- ⑧その他 []

5-1) ↑上記の質問において、指導の実践内容について簡単にお書き下さい。

※例：困っていても、援助の求め方が分からないのでグループの指導の際にロールプレイを行っている。

5. 通級指導教室では援助要請ができているにも関わらず、クラスで援助要請ができない児童の場合、通常学級でも援助要請をできるための支援はどのように行っていますか？

資料 2

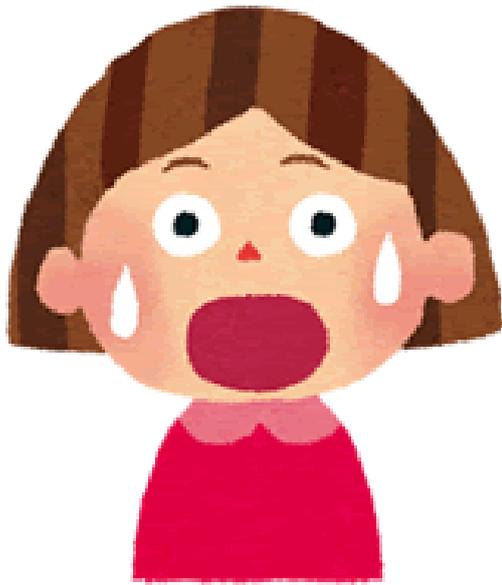
第 2 章 状況絵カードと保護者アンケート（要支援児の判断）

場面①

あなたは風邪を引いてしまいました。朝病院に行ってきたので学校に遅刻してしまいました。もう工作の授業が始まってしまっていて、説明を聞き逃してしまい、何をどうやったらいいのかわかりません。







場面②

工作の時間です。絵を描いた後、色を塗ります。紙は一人一枚なので失敗はできません。先生は「失敗しないように困ったことがあったらすぐに先生に聞いてください」と言いました。あなたは、緑で葉っぱを塗っていたらみどりの絵具を忘れてきてしまったので、先生に言って借りました。さらに、困ったことに気がつきました。お花を赤で塗りたいのに赤の絵具もなくなってしまいました。あなたはどうしますか？







場面③

好きなキャラクターのペンがあります、「先生がみんなで仲良く使ってね」と班に一つずつ置いていきました。あなたが他の作業をしている間に友だちが、好きなキャラクターのペンを使っていました。残っているのは普通のペンでした。あなたはどうしますか？



場面④

授業で次に何をやるべきなのかを先生が黒板に書きました。あなたは、何をやるのか見るのが少し面倒だけど、黒板をみれば人に聞かなくてもわかります。丁度そのとき先生があなたの近くにきました。



資料 3

第 3 章 質問紙 (援助提供)

【特別支援教育コーディネーター（通常学級担任を現在・過去された先生）】

または【通常学級の特別な支援を要する児童生徒の担任をなさっている先生】がご回答下さい

I. ご回答される先生について、以下の項目にご記入、もしくは該当に○印をつけてください。

1. ご回答される先生の教職経験は何年ですか・・・〔 年〕
2. 貴校は・・・〔 小学校 ・ 中学校〕
3. 担任されている(または直近で担任された)学年は何年生ですか・・・〔 年生〕
4. 担任されている(または直近で担任された)クラスの児童生徒は何名ですか・・・〔 名〕

II. 担任している(または直近で担任された)通常学級に在籍している児童生徒についてお答えください。

1. 障害と診断されている児童生徒はいますか。以下の項目にあてはまる箇所に○をつけ、複数いる場合は人数を（ ）にご記入下さい。

①いない	②発達障害(名)	③知的障害(名)	④肢体不自由(名)
⑤ダウン症(名)	⑥聴覚障害(名)	⑦視覚障害(名)	⑧その他(名)

2. 障害と診断されている者以外に特別な支援が必要な児童生徒は何名いますか・・・〔 名〕

3. 上記の支援を要する児童生徒（診断されている者も含めて）の中で任意に1名を挙げて以下の質問に回答してください（以下、その児童生徒をAさんとします）。

(1) Aさんはどのような児童生徒ですか（複数回答可）。

- ①気持ちのコントロールが苦手で、暴言暴力をしてしまう
- ②集中が続かなく、離席が多い
- ③落ち着きがなく友だちにちょっかいを出してしまう
- ④相手の気持ちを考えることが苦手で、自己中心的な行動をしてしまう
- ⑤こだわりが多く、自分の思い通りにならないとイライラしてしまう
- ⑥授業についていけず、個別の学習支援が必要
- ⑦その他（ ）

(2) Aさんは困った事があったとき周囲に手助けを求められますか？

- ①はい（→3-aへ）
- ②いいえ（→3-bへ）
- ③その他（ ）

3-a. ①はい と回答した方にお尋ねします。Aさんはどのような場面で手助けを求められますか？

また、それをどのような行動で表現しますか？（例：勉強がわからないとき、手を挙げて質問する 等）

--

3-b. ②いいえ と回答した方にお尋ねします。Aさんはどうして手助けを求められないと思いますか？

（複数回答可）。

- ①自分が困っているという状況に気がつかない
- ②困っているが表現の仕方（手助けの方法）がわからない
- ③困っているがこだわりがあって手助けを求められない
- ④困っているが恥ずかしさがあって手助けを求められない
- ⑤援助を求められる雰囲気ではない
- ⑥援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう
- ⑥その他（ ）

4. Aさんの周囲の児童生徒についてお尋ねします。

(1) Aさんが困っているときに、周りの児童生徒は援助しますか？

- ①はい (→4-a へ) ②いいえ (→4-b へ) ③その他 ()

4-a. ①はい と回答した方にお尋ねします。

i. 周囲が援助する際の状況に一番近いものはどれですか？

- ①先生が「手助けしてあげて」と言うとき援助する
②Aさんが「助けて/手伝って等」と言うとき援助する
③Aさんが「助けて/手伝って等」と言わなくても進んで援助する
④その他 ()

ii. Aさんを頻繁に援助してくれる友人はどのような児童生徒ですか？

- ①Aさんととても仲が良い児童生徒
②誰に対してもお世話をやくことが好きな児童生徒
③誰に対しても困っていると適切に手をさしのべる児童生徒
④その他 ()

4-b. ②いいえ と回答した方にお尋ねします。なぜ周囲はAさんに援助行動をしないと思いますか？

- ①Aさんが困っていると気がつかない
②困っていても助け方 (Aさんとのコミュニケーションのとり方等) がわからない
③Aさんの特性(例えば、他者との関わりがうまくない等)により助けてもらえない
④そもそもAさんを助ける雰囲気 (周囲が未熟/自分のことで精一杯等) がない
⑤その他 ()

5. Aさんをとりまく児童生徒について当てはまる項目を選択してください (複数回答可)。

- ①Aさんと周りの児童生徒の関係は良好である
②Aさんの問題行動や特性などが目立ち、周囲から距離をとられている (浮いている)
③周囲の児童生徒がAさんを受け入れる環境をつくろうとしない
④Aさんも周囲の児童生徒も互いに無関心
⑤その他 ()

6. “困った時に手助けを求められる・困っている人を手助けする” といった指導について、回答者がお考えになるものに該当する項目を選択してください (複数回答可)。

- ①各々の児童生徒自身が、学校生活の様々な体験などから自然と身につけていくことである
②各児の家庭で援助や協力などについて指導する必要がある
③通級指導教室などの特別な場で個別に指導する必要がある
④通常学級で機会をとらえて個別に指導する必要がある
⑤通常学級でクラス集団に対して一斉指導(特別活動など)する必要がある
⑥その他 ()

資料 4

第 4 章 質問紙 (クラスの雰囲気との関連)

「助けて」「手伝って」と言える子ども、それを受けとめられるクラスをつくろうアンケート

仲間はずれ(いじめ)、不登校、発達障がい等が疑われる、または、そのリスクのある児童の援助要請行動に関して調査しています。学期末のお忙しい時期かと存じますが、何卒、ご協力をお願い申し上げます。尚、調査結果は、統計的に一括処理をして校名や特定の児童、先生に関する情報は公表しないことをお誓い申し上げます。データ分析後は、調査用紙は責任をもって破棄いたします。調査結果は東京学芸大学紀要や日本発達障害学会・教育心理学学会等で概略を公開する形でご報告申し上げます。

東京学芸大学教育実践研究支援センター「特別支援教育」支援事業室

I. 【クラスの子どもの状態についてご記入下さい】

1. 担任されている学年は何年生ですか。 [1・2・3・4・5・6年生]
2. 担任されているクラスの児童は何名ですか。 [] 人
3. クラスの雰囲気について、以下の項目にあてはまる箇所に○をつけて下さい。

◎…あてはまる △…少しあてはまる ×…あてはまらない

(1)クラスが全体的に騒がしい	◎	△	×
(2)クラスが全体的に活気がある	◎	△	×
(3)クラスでもめ事がよく起きる	◎	△	×
(4)クラスで一致団結して行動することが多い	◎	△	×
(5)教師の指示に従わない子どもが複数いる	◎	△	×
(6)授業でのルールを守れない子どもが多い(離席をする・立ち歩く・姿勢が保持できない)	◎	△	×
(7)授業妨害する子どもが複数いる	◎	△	×
(8)基本的な生活習慣が身についていない子どもが多い(挨拶・整理整頓)	◎	△	×
(9)友だち関係について不安を訴える子は少ない	◎	△	×
(10)友だちをからかう子どもが多い	◎	△	×
(11)友だちを手助けする子が多い	◎	△	×
(12)友だちと上手にコミュニケーションできない子どもが多い	◎	△	×
(13)自発的・意欲的な子どもが著しく多い	◎	△	×
(14)学習の達成度(テストや成績など)を気にしない子どもが多い	◎	△	×
(15)授業の進度についていけない子どもが多い	◎	△	×
(16)集団活動やグループ活動を嫌がる子どもが複数いる	◎	△	×

4. 困ったことがあった時に、助けてほしいと言えるような環境づくりに関して様々な工夫をなされていると思いますが、いくつか具体的な対応を教えてください。

II. 【子どもの詳しい状態についておたずねします】

1. 障がいと診断されている児童はいますか。以下の項目にあてはまる箇所に○をつけ、複数いる場合は人数を()にご記入下さい。

①いない ②発達障がい() ③知的障がい() ④肢体不自由()
⑤ダウン症() ⑥聴覚障がい() ⑦視覚障がい() ⑧その他()

2. 以下の項目に当てはまる児童の人数についてお答えください。

- i 仲間外れをされたりいじめられたりする傾向のある児童 [] 人
- ii 不登校傾向や無気力が見られる児童(すぐにやりたくないという子など) [] 人
- iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる児童(感情コントロールができない、マイペースなど) [] 人

※以下の質問には上記にあげた3パターンの子どものうち
最も支援が必要と感じる児童それぞれ1名について回答してください。

3. 以下のような、3タイプの児童各1名ずつ(以下、本児童)について最もサポートが必要なのはどのような場面ですか。また、どのようなサポートを行っていますか。具体的にお書きください。 ※該当児童がいない場合は未記入で結構です

例: いつも一緒にお喋りする仲良しの友だちがいないため、友だちと関わりが持てるよう間に入り友だちとの関わりが増えるようサポートしている。/

相手が傷つきやすそうなことを平気で言うため、そのたび発言について考えさせるようにしている。/学習に目立った苦手や遅れがあるため、個別に対応している。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある児童	ii 不登校傾向や無気力さが見られる児童	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる児童



4. (1) 本児童は休み時間、友人との関係で困ったときに助けを求められますか。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある児童	ii 不登校傾向や無気力さがみられる児童	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる児童
①はい ②いいえ ③その他()	①はい ②いいえ ③その他()	①はい ②いいえ ③その他()

(2) 「①はい」の場合は a、b について、「②いいえ」の場合は、c についてお答えください。

a. 本児童は、休み時間、友人との関係で、手助けを求められる相手についてすべて選んでください(複数回答可)。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある児童	ii 不登校傾向や無気力さが見られる児童	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる児童
①仲良しの友だち ②同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()	①仲良しの友だち ②同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()	①仲良しの友だち ②同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()

b. 本児童は以下のア、イ、ウの場面で友人などに適切な意思の表明ができますか?

※友人には言えないが、先生に助けを求めに来る場合は先生に○をつけて下さい。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある児童	ii 不登校傾向や無気力さが見られる児童	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる児童
ア、友だちの仲間に入りたい時「入れて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	ア、友だちの仲間に入りたい時「入れて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	ア、友だちの仲間に入りたい時「入れて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕
イ、嫌なことをされたとき「やめて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	イ、嫌なことをされたとき「やめて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	イ、嫌なことをされたとき「やめて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕
ウ、物を借りたいとき「貸して」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	ウ、物を借りたいとき「貸して」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	ウ、物を借りたいとき「貸して」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕



c. 本児童が明らかに困っているのに助けを求められないのはなぜだと思いますか？最も多く見られる状況を1つお選びください。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある児童	ii 不登校傾向や無気力さが見られる児童	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる児童
①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない(こだわり) ④言える雰囲気ではない(周りの雰囲気を気にする) ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他()	①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない(こだわり) ④言える雰囲気ではない(周りの雰囲気を気にする) ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他()	①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない(こだわり) ④言える雰囲気ではない(周りの雰囲気を気にする) ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他()

5. (1) 本児童は**授業中のやりとりの場面**で困った時に助けを求められますか？

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある児童	ii 不登校傾向や無気力さが見られる児童	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる児童
①はい ②いいえ ③その他()	①はい ②いいえ ③その他()	①はい ②いいえ ③その他()

(2) 「①はい」の場合は a、b について、「②いいえ」の場合は、c についてお答えください。

a. 本児童の**授業中のやりとりの場面**で、手助けを求められる相手についてすべて選んでください(複数回答可)。

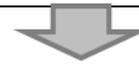
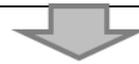
i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある児童	ii 不登校傾向や無気力さが見られる児童	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる児童
①担任の先生 ②仲良しの友だち ③同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()	①担任の先生 ②仲良しの友だち ③同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()	①担任の先生 ②仲良しの友だち ③同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()

b. 本児童は以下のア、イ、ウの場面で**担任の先生**に適切に意思の表明ができると思いますか？

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある児童	ii 不登校傾向や無気力さが見られる児童	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる児童
ア. 分からない問題があると「教えて」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	ア. 分からない問題があると「教えて」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	ア. 分からない問題があると「教えて」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕
イ. 困ったときには「わからない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	イ. 困ったときには「わからない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	イ. 困ったときには「わからない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕
ウ. 自分ができないことや気分ののらないことに対して「やりたくない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	ウ. 自分ができないことや気分ののらないことに対して「やりたくない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	ウ. 自分ができないことや気分ののらないことに対して「やりたくない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕

c.本児童が明らかに困っているのに助けてと言えないのはなぜだと考えますか？

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある児童	ii 不登校傾向や無気力さが見られる児童	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる児童
①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない（こだわり） ④言える雰囲気ではない（周りの雰囲気を気にする） ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他（ ）	①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない（こだわり） ④言える雰囲気ではない（周りの雰囲気を気にする） ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他（ ）	①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない（こだわり） ④言える雰囲気ではない（周りの雰囲気を気にする） ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他（ ）



6. 本児童の手助けを求められる／求められない姿について先生のお考えや取り組みをお書き下さい。

（例：むやみやたらに「助けて」と言う／先生には言えるけど友だちには言えない

過度に助けを求められる際、本児童の話を受け止めた上で情報を取捨選択し介入している／言葉では「助けて」と言えないため合図を作っているなど）

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある児童	ii 不登校傾向や無気力さが見られる児童	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる児童

※質問は以上となります。お忙しい所ご協力ありがとうございました。

※ご不明な点やお問い合わせは、下記へお願いします※

東京学芸大学教育実践研究支援センター
 「特別支援教育」支援事業室：教授 橋本創一
 調査担当：杉岡千宏

仲間はずれ（いじめ）、不登校、発達障がい等が疑われる、または、そのリスクのある生徒の援助要請行動に関して調査しています。学期末のお忙しい時期かと存じますが、何卒、ご協力をお願い申し上げます。尚、調査結果は、統計的に一括処理をして校名や特定の生徒、先生に関する情報は公表しないことをお誓い申し上げます。データ分析後は、調査用紙は責任をもって破棄いたします。調査結果は東京学芸大学紀要や日本発達障害学会・教育心理学学会等で概略を公開する形でご報告申し上げます。

東京学芸大学教育実践研究支援センター「特別支援教育」支援事業室

I. 【クラスの子ども状態についてご記入下さい】

1. 担任されている学年は何年生ですか。 [1・2・3年生]
2. 担任されているクラスの生徒は何名ですか。 [人]
3. クラスの雰囲気について、以下の項目にあてはまる箇所に○をつけて下さい。

◎…あてはまる △…少しあてはまる ×…あてはまらない

(1)クラスが全体的に騒がしい	◎	△	×
(2)クラスが全体的に活気がある	◎	△	×
(3)クラスでもめ事がよく起きる	◎	△	×
(4)クラスで一致団結して行動することが多い	◎	△	×
(5)教師の指示に従わない子どもが複数いる	◎	△	×
(6)授業でのルールを守れない子どもが多い(離席をする・立ち歩く・姿勢が保持できない)	◎	△	×
(7)授業妨害する子どもが複数いる	◎	△	×
(8)基本的な生活習慣が身についていない子どもが多い(挨拶・整理整頓)	◎	△	×
(9)友だち関係について不安を訴える子は少ない	◎	△	×
(10)友だちをからかう子どもが多い	◎	△	×
(11)友だちを手助けする子が多い	◎	△	×
(12)友だちと上手にコミュニケーションできない子どもが多い	◎	△	×
(13)自発的・意欲的な子どもが著しく多い	◎	△	×
(14)学習の達成度(テストや成績など)を気にしない子どもが多い	◎	△	×
(15)授業の進度についていけない子どもが多い	◎	△	×
(16)集団活動やグループ活動を嫌がる子どもが複数いる	◎	△	×

4. 困ったことがあった時に、助けてほしいと言えるような環境づくりに関して様々な工夫をなされていると思いますが、いくつか具体的な対応を教えてください。

II. 【子どもの詳しい状態についておたずねします】

1. 障がいと診断されている生徒はいますか。以下の項目にあてはまる箇所に○をつけて下さい。

①いない ②発達障がい ③知的障がい ④肢体不自由 ⑤ダウン症
⑥聴覚障がい ⑦視覚障がい ⑧その他 ()

2. 以下の項目に当てはまる生徒の人数についてお答えください。

- i 仲間外れをされたりいじめられる傾向のある生徒 [人]
- ii 不登校傾向や無気力さが見られる生徒 (すぐにやりたくないという子など) [人]
- iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる生徒 (感情コントロールができない、マイペースなど)

※以下の質問には上記にあげた3パターンの生徒のうち [人]
最も支援が必要と感じる生徒それぞれ1名について回答してください。

3. 以下のような、3タイプの生徒各1名ずつ(以下、本生徒)について最もサポートが必要なのはどのような場面ですか。また、どのようなサポートを行っていますか。具体的にお書きください。 ※該当生徒がない場合は未記入で結構です

例：すぐに攻撃的な態度を取ってしまうことが多いため、他の先生方スクールカウンセラーと連携し頭ごなしに叱るのではなく本人の想いを聞く時間をもつようにしている。/相手が傷つきやすそうなことを平気で言うため、そのたび発言について考えさせるようにしている。/目立った苦手や遅れのある教科があるため個別の対応をしている。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある生徒	ii 不登校傾向や無気力さが見られる生徒	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる生徒



4. (1) 本生徒は休み時間、友人との関係で困ったときに助けを求められますか。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある生徒	ii 不登校傾向や無気力さが見られる生徒	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる生徒
①はい ②いいえ ③その他()	①はい ②いいえ ③その他()	①はい ②いいえ ③その他()

(2) 「①はい」の場合は a、b について、「②いいえ」の場合は、c についてお答えください。

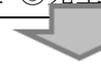
a. 本生徒は、休み時間、友人との関係で、手助けを求められる相手についてすべて選んでください(複数回答可)。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある生徒	ii 不登校傾向や無気力さが見られる生徒	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる生徒
①仲良しの友だち ②同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()	①仲良しの友だち ②同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()	①仲良しの友だち ②同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()

b. 本生徒は以下のア、イ、ウの場面で友人などに適切な意思の表明ができますか?

※友人には言えないが、先生に助けを求めに来る場合は先生に○をつけて下さい。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある生徒	ii 不登校傾向や無気力さが見られる生徒	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる生徒
ア、友だちの仲間に入りたい時「入れて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	ア、友だちの仲間に入りたい時「入れて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	ア、友だちの仲間に入りたい時「入れて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕
イ、嫌なことをされたとき「やめて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	イ、嫌なことをされたとき「やめて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	イ、嫌なことをされたとき「やめて」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕
ウ、物を借りたいとき「貸して」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	ウ、物を借りたいとき「貸して」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕	ウ、物を借りたいとき「貸して」と言える 〔①はい ②いいえ ③先生 ④その他()〕



c. 本生徒が明らかに困っているのに助けを求められないのはなぜだと思いますか？最も多く見られる状況を1つお選びください。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある生徒	ii 不登校傾向や無気力が見られる生徒	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる生徒
①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない(こだわり) ④言える雰囲気ではない(周りの雰囲気を気にする) ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他()	①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない(こだわり) ④言える雰囲気ではない(周りの雰囲気を気にする) ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他()	①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない(こだわり) ④言える雰囲気ではない(周りの雰囲気を気にする) ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他()

5. (1) 本生徒は**授業中のやりとりの場面**で困った時に助けを求められますか？

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある生徒	ii 不登校傾向や無気力が見られる生徒	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる生徒
①はい ②いいえ ③その他()	①はい ②いいえ ③その他()	①はい ②いいえ ③その他()

(2) 「①はい」の場合は a、b について、「②いいえ」の場合は、c についてお答えください。

a. 本生徒の**授業中のやりとりの場面**で、手助けを求められる相手についてすべて選んでください(複数回答可)。

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある生徒	ii 不登校傾向や無気力が見られる生徒	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる生徒
①担任の先生 ②仲良しの友だち ③同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()	①担任の先生 ②仲良しの友だち ③同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()	①担任の先生 ②仲良しの友だち ③同性の友だち ③友だち誰にでも ④先生や支援員など周囲の大人 ⑤その他()

b. 本生徒は以下のア、イ、ウの場面で**担任の先生**に適切に意思の表明ができると思いますか？

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある生徒	ii 不登校傾向や無気力が見られる生徒	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる生徒
ア. 分からない問題があると「教えて」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	ア. 分からない問題があると「教えて」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	ア. 分からない問題があると「教えて」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕
イ. 困ったときには「わからない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	イ. 困ったときには「わからない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	イ. 困ったときには「わからない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕
ウ. 自分ができないことや気分ののらないことに対して「やりたくない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	ウ. 自分ができないことや気分ののらないことに対して「やりたくない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕	ウ. 自分ができないことや気分ののらないことに対して「やりたくない」と言える 〔①はい ②いいえ ③その他()〕

c.本生徒が明らかに困っているのに助けてと言えないのはなぜだと考えますか？

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある生徒	ii 不登校傾向や無気力さが見られる生徒	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる生徒
①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない(こだわり) ④言える雰囲気ではない(周りの雰囲気を気にする) ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他()	①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない(こだわり) ④言える雰囲気ではない(周りの雰囲気を気にする) ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他()	①自分は困っていると分からない ②援助の求め方がわからない ③自分は困っていると言いたくない(こだわり) ④言える雰囲気ではない(周りの雰囲気を気にする) ⑤援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう ⑥その他()



6. 本生徒の手助けを求められる/求められない姿について先生のお考えや取り組みをお書き下さい。

(例：むやみやたらに「助けて」と言う/先生には言えるけど友だちには言えない

過度に助けを求められる際、本生徒の話を受け止めた上で情報を取捨選択し介入している/言葉では「助けて」と言えないため合図を作っている など)

i 仲間外れをされる、いじめられる傾向のある生徒	ii 不登校傾向や無気力さが見られる生徒	iii 発達障がい疑われる、又はその傾向がみられる生徒

※質問は以上となります。お忙しい所ご協力ありがとうございました。

ご不明な点やお問い合わせは、下記へお願いします

東京学芸大学教育実践研究支援センター
 「特別支援教育」支援事業室：教授 橋本創一
 調査担当：杉岡千宏

謝辞

本論作成にあたり、多くの方々のご指導と御協力を賜りました。謹んで御礼申し上げます。

主指導の東京学芸大学の橋本創一先生には、終始熱心なご指導を賜りました。修士と博士を合わせて約5年間もの間、ご指導を賜りました。5年間の集大成として今回博士論文を書き上げられたこと、そして私が研究者としての道をスタートさせることができるのも、橋本創一先生のおかげです。臨床のフィールドに陪席させていただいたり、学んだことをアウトプットする機会をいただいたりと、この5年間で様々なことを経験することができました。また、研究の取り組み方だけではなく、研究との向き合い方、研究とは何か、研究者としてどうあるべきか、未熟で至らぬ私に1からご教示下さいました。いつでも親身に、ときには厳しく熱い指導をしていただきましたことに心より感謝申し上げます。そして、副指導の横浜国立大学の池田敏和先生、東京学芸大学の大神潔先生、また、審査をご担当いただいた埼玉大学の堀田香織先生、東京学芸大学の林安紀子先生、前副指導である埼玉大学の尾崎啓子先生には、お忙しい中何度も貴重なお時間を割いていただき、ご指導、ご助言を賜りました。先生方からいただいたご指導・ご助言は私にとって新たな視点につながるものであり、多くのことを学ばせていただきました。深く御礼申し上げます。

橋本研究室の皆さん大変お世話になりました。研究室の皆さんとは研究に関する熱い議論はもちろんのこと、行き詰まったときには相談にのってもらいました。先輩方、助言や励ましの言葉をかけいつも温かく接して下さいありがとうございました。後輩の皆さん、いつも皆さんががんばっている姿に感化され背中を押されていました。研究室の皆さんのおかげで書き進めることができました。心より感謝申し上げます。

本研究は、多くのお子さん、保護者の皆様にご参加いただきました。心より御礼申し上げます。また、多くの小中学校の先生方には、お忙しい中質問紙調査に御協力いただきました。深く御礼申し上げます。また、私がこうして学部から博士課程まで研究を進めることができたのは、家族の理解があったからこそです。いつも支えてくれた家族に心より感謝します。

最後に、本研究を進めるにあたりお世話になりました全ての方々に改めて感謝の意を表し、謝辞と致します。

令和2年3月
杉岡 千宏