

発達障害傾向のある児童を担任する小学校教師の支援 障害種とメンタルヘルス関連要因

高田 純

香川大学 jtakata@cc.kagawa-u.ac.jp

要約：通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な支援を必要とする児童生徒は約 6.5% いわれているが、その多くは診断を受けていない。本研究は、発達障害傾向児を担任する小学校教師の支援のため、発達障害傾向児の有無と、メンタルヘルス関連要因について検討することを目的とした。分析の結果、ASD 傾向児担任教師は、バーンアウト傾向（情緒的消耗感・脱人格化）、職場環境ストレス（管理職との葛藤・多忙性・非協働性）が高く、自己効力感（生徒理解）が低かった。ADHD 傾向児担任教師は、バーンアウト傾向（達成感の後退）が高かった。障害の診断がない発達障害傾向児の場合、典型的ではない症状や問題行動を呈するため教師が理解しにくいだけでなく、周囲の教師からの理解やサポートを得にくい面があるため、教師にとって大きなストレスとなっている可能性が考えられた。担任に抱え込ませないような職場環境作りや体制整備が重要である。

キーワード

教師のメンタルヘルス
発達障害
バーンアウト
職場環境
自己効力感

1. 問題と目的

教職員の精神疾患による病気休職者数は 4891 人（全教育職員の 0.53%）であり、高止まりが続いている（文部科学省，2017）。教職員のメンタルヘルス対策検討会議（文部科学省，2012a）は、その背景として「業務の量と質の変化」と「職場環境と人間関係」があると報告している。「業務の量と質の変化」の例として、生徒指導上の諸課題において教職員個人が得てきた知識や経験だけでは十分に対応できないことが挙げられている。さらに、教職員の業務の特徴として、個人で抱え込みやすいこと、正解が無いため自分自身の努力に対する周りからの肯定的なフィードバックがないと燃え尽きてしまうことがあると指摘している。また、『職場環境と人間関係』においては、同僚教員に対して意見等を言いにくい雰囲気や、上司や同僚に悩みや相談をしづらくなるのがメンタルヘルス不調の背景として述べられている。これらの指摘を踏まえた教師に対する支援や体制作りが求められている。

ところで、文部科学省の調査によれば、通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な支援を必要とする児童生徒は約 6.5% いるという（文部科学省，2012b）。特別支援教育の推進により、通級による指導を受けている児童生徒も増えているが（文部科学省，2015）、この数値には遠く及ばない。発達障害の診断を受けた児童生徒に加え、障害の診断や判断はを受けていないが、教師が発達障害の特性があると認識している児童（以下、発達障害傾向児）が数多く存在するものと考えられる。一方、教師自身が発達障害児を担任することの悩みや（岡本・網谷，2008）、発達障害児を担任することで、自己の指導力への不信に陥るなど（落合，2005）、教師のメンタルヘルスの悪化が懸念されている。ところが、発達障害傾向児を担任する教師に限った研究は少ない。さらに、障害も質的内容によって問題理解や指導の困難さに違いがあることが指摘されているもの（江口，2006）、障害種別の研究も限られている。

そこで本研究では、発達障害傾向児担任教師の支援のため、小学校教師の発達障害傾向児の認知、メンタルヘルスの指標であるバーンアウト傾向、職場環境ストレス及び自己効力感との関連を検討することを目的とした。

なお、本研究では高田（2009）や高田（2011）と同一のデータセットを用いて分析を行う。高田（2009）及び高田（2011）では、小学校教師の医学的な診断のある児童の有無によるバーンアウト傾向や規定要因について分析を行っている。本研究では、障害の診断はないが、教師が発達障害の傾向があると認識している児童の有無と関連要因について検討を行うものであり、これまでの研究と異なる。

2. 方法

(1) 調査手続き及び調査方法

2008年の9-10月にかけて、協力可の回答のあった27校の通常の学級の担任教師508名に対し、無記名自記式質問紙調査を郵送法にて実施した。なお、自由意志による回答、調査の目的、個人情報やプライバシーの保護など、研究上の倫理についての説明を質問紙の表紙に記載し、調査では個人情報を保護するため、回答済みの質問紙は回答者自身に個別に郵送してもらった。

(2) 分析対象者

回答のあった235名（回収率46.3%）のうち、欠損値のあった29名を除いた有効回答は206名（有効回答率40.1%）であった。男性69名、女性137名、平均年齢は42.5歳（SD=9.8）であった。

(3) 質問紙の構成

1) 発達障害傾向児に関する項目

発達障害傾向児の学級内有無について尋ねた。発達障害傾向児とは、「障害の診断や判断は受けていないが、教師が発達障害の特徴があると認識している児童」を指す。本研究の調査時期から障害名の変更があったが、現在の診断名である自閉スペクトラム症（当時の高機能自閉症・アスペルガー症候群、以下ASD）、注意欠如・多動症（当時の注意欠陥/多動性障害、以下ADHD）、限局性学習症（当時の学習障害、以下SLD）のある児童を発達障害傾向児として解釈し、考察を行うこととした。

ASD傾向児は、文部科学省（2003）の定義を参考に、以下のように尋ねた。「現在あなたの学級に、なんらかの障害の診断や判断を受けていないが、相手の気持ちを察することや、周りの状況に合わせてたりする行動が苦手であったり、特定のものにこだわりのみられる（高機能自閉症、アスペルガー症候群の特徴のみられる）児童がいると感じますか」。

ADHD傾向児は、文部科学省（2003）の定義を参考に、「現在あなたの学級に、なんらかの障害の診断や判断を受けていないが、注意力、衝動性、多動性などが年齢に不釣り合いで、社会的な活動や学業に支障をきたすことがある（注意欠陥/多動性障害の特徴のみられる）児童がいると感じますか」と尋ねた。

SLD傾向児については、文部科学省（1999）の定義を参考に、「現在あなたの学級に、なんらかの障害の診断や判断を受けていないが、知的発達に遅れはみられず、聞く、話す、読む、書く、計算するなどの能力のうち、特定の分野に極端な苦手な側面が見受けられる（学習障害の特徴のみられる）児童がいると感じますか」と尋ねた。

2) バーンアウト傾向を測定する項目

伊藤の尺度（2000）を使用。本尺度は、「脱人格化」、「達成感の後退」、「情緒的消耗感」の3下位尺度からなる（17項目、5件法）。なお、「達成感の後退」は逆転項目として計算した。

3) 職場環境ストレスを測定する項目

八並・新井（2001）の尺度を使用。「管理職との葛藤」、「多忙性」、「孤立性」、「非協働性」の4下位尺度からなる（15項目、5件法）。

4) 自己効力感を測定する項目

松尾・清水（2007）の尺度を使用。「生徒理解」、「教師理解」、「生徒指導」の3下位尺度からなる（12項目、

4 件法)。

(4) 分析方法

教師が学級内で発達障害傾向児がいると認識しているかどうかによって、各尺度得点に違いが出るかを検討するため、独立サンプルの t 検定を行った。

3. 結果

(1) 発達障害傾向児の担任状況

発達傾向児の有無を集計した結果、通常学級の教師のうち 88 人が ASD 傾向児を担任していた。同様に、ADHD 傾向児の担任は 88 人であり、SLD 傾向児担任の担任は 107 人であった。なお、発達障害傾向児が低学年で出現する頻度が高い可能性が考えられたため、発達障害傾向児の有無と担当学年との関連について χ^2 検定を行ったが、有意な差は認められなかった。

(2) 発達障害傾向児の有無と各尺度得点の比較

1) ASD 傾向児の有無による比較

ASD 傾向児の有無によって、各尺度の下位尺度間に違いがあるかを検討するため、 t 検定を行った。その結果、バーンアウト尺度の「情緒的消耗感」において有群が無群よりも有意に高く ($t(184)=2.78, p<.01$)、「脱人格化」においても有群が無群よりも有意に高かった ($t(184)=2.11, p<.05$)。また、職場環境尺度の「管理職の葛藤」において、有群が無群よりも高く ($t(184)=2.43, p<.05$)、「多忙性」において有群が無群よりも高い ($t(184)=2.84, p<.01$)、「非協働性」においても有群が無群よりも高い ($t(184)=3.11, p<.01$) ことがわかった。さらに、自己効力感尺度の「生徒理解」において有群が無群よりも低かった ($t(184)=-2.07, p<.05$)。

2) ADHD 傾向児の有無による比較

ADHD 傾向児の有無によって、各尺度の下位尺度間に違いがあるかを検討するため t 検定を行った。その結果、バーンアウト尺度の「達成感の後退」において、有群が無群よりも有意に高かった ($t(184)=2.51, p<.05$)。

3) SLD 傾向児の有無による比較

SLD 傾向児の有無によって、各尺度の下位尺度間に違いがあるかを検討するため t 検定を行った。その結果、全ての尺度において有意な差は認められず、本研究においては、SLD 傾向児の有無と教師のバーンアウト傾向等との関連は認められなかった。

4. 考察

本研究では、発達障害傾向児担任教師の支援のため、小学校教師の発達障害傾向児の担任状況の検討と、メンタルヘルス要因の関連を検討することが目的であった。

その結果、文部科学省 (2012a) の調査同様、多くの教師が発達障害傾向児を担任していることが示された。

次に、発達障害傾向児の有無と各尺度得点の比較を行った。その結果、ASD 傾向児有群教師は無群教師よりも、子どもを理解できるという効力感が低く、心理的な疲労感が強いことが示された。特に、広汎性発達障害の児童の言動は最も理解し難いといわれており、彼らに関わる教師たちは、言動を知的に理解したとしても、気持ちの面で納得できず否定的感情を起こすことは避けられないことが指摘されている (江口, 2006)。さらに、平岩 (2011) は、発達障害のなかでも、高機能自閉症児が最も学級でいじめに会いやすいと述べている。彼らは場の空気が読めないことから、からかいやいじめにとどまらず、孤立が深まると不登校になる児童もいると指摘している。実際に杉山 (2005) は、広汎性発達障害の子どものうち、約 9.3% が不登校であると報告している。このような学級内で生じる諸問題に対し、教師が消耗している可能性が考えられた。また、本研究結果からは、ASD 傾向児担任教師の方が職場環境においても多忙で協働しにくく、管理職との葛藤が強いという結果が得られた。そのため、この群の教師は、職場環境においても援助が求めにくい状況にある可能性がある。さらに、ASD 傾向児がいると認識し

ていても、自身の指導力不足とみなされることを危惧し、援助を求めにくく感じている教師も存在するものと考えられる。このような教師の存在に周囲が気づき、理解や対応について協議できるシステムや雰囲気づくりが重要である。また、それ以前に、学級運営で苦戦している教師を孤立させないような職場環境が教師を支える上で重要であると考えられる。

次に、ADHD 傾向児有群教師は無群教師よりも、達成感が得られにくいことがわかった。岡本（2007）は、ADHD 児の問題行動は知識や経験だけでは対応することは困難であると述べている。さらに、ADHD 児は周囲を巻き込むために感情的になりやすく、教師と児童双方が当事者になり対応困難になっているとも指摘している。そのため、ADHD 傾向児有群教師は無群教師よりも、このような対応や指導の難しさの悪循環から達成感が得られにくくなっている可能性が考えられた。また、岡本（2007）は、ADHD 児を担任一人に抱え込ませると、問題児を中心とした学級運営はできないため、迷惑な存在として排除論に繋がる危険性を指摘している。井潤・上林・北・榎戸・横山（2006）は、ADHD 児担任教師のうち70%が教室内でサポートしてくれる人が必要であると感じているが、実際には32%の教師しか支援されていないと報告しており、支援体制を充実させる必要性を指摘している。以上より、ADHD 傾向児を担任する教師に対しては、一人で抱え込まないよう役割や負担を分担できるような支援体制の構築が課題である。

SLD 傾向児の有無によって、バーンアウト傾向に違いは認められなかった。これは、LD 児は AS 児や ADHD 児よりも意志が伝わりやすい（江口、2006）ためバーンアウトに陥りにくいものと考えられないだろうか。また、LD 児に対する教育的対応としては「学級内でなんとかできる」と捉えている教師が多い（別府・宮本、2007）と報告されているように、SLD 児自身は学習上の困難を抱えつつも、ASD 児や ADHD 児のように周囲を巻き込むことが少ないため、教師自身も消耗しにくいのではないだろうか。教師の困り感とは別に彼らへの支援を考える必要があるだろう。

以上より、本研究において、一部の発達障害傾向児の有無とバーンアウト傾向、職場環境ストレス、自己効力感との関連が明らかになった。障害の診断がない発達障害傾向児の場合、典型的ではない症状や問題行動を呈するため教師が理解しにくいだけでなく、周囲の教師からの理解やサポートを得にくい面がある。そのため、教師にとって大きなストレスとなっている可能性が考えられた。このような児童の実態を把握し、教師一人に負担を背負わせないよう全校的な支援をするため、共通理解の場だけでなく、人的支援も必要な場合もあるだろう。

本研究の課題として3点あげられる。第1に、発達障害傾向児の有無は教師の主観に依存しているという点である。すなわち、定義に示した症状を呈するような（指導に困難さを感じる）児童がいるかどうかの認識について質問しているに過ぎず、実際に発達障害児がいることを意味しているわけではないため、測定方法は今後の課題である。実際かなり多くの人数を報告した例もあり、バーンアウトや学級コントロールができないことを「発達障害」に原因を帰属している可能性も考えられる。今回の分析では因果関係について明らかになっておらず、その解釈は慎重に行う必要がある。また、発達障害傾向児の存在が教師にとってストレスであるという排除的な結論に留まってはならないことも強調しておきたい。本研究はこのような心理的特徴を理解し、教師だけでなく児童（及びその家族）にとっての教育や支援、成長に寄与するために行うものである。第2に、本研究では傾向児の有無と心理的要因との関連について検討を行ったが、実際には他にも特別な支援を必要とする児童を担任していたり、同僚等から支援を受けている教師も存在すると考えられる。そのため、今後は連携の有無や学校が認識しているかどうかという他の要因も絡めた検討を行う必要がある。最後に、調査時期の問題である。本調査は特別支援教育開始から間もない時期に行われており、かなり時間が経過しているため、現在の学校の状況との比較を行う必要がある。

付記

本論文は著者の博士論文「小学校教師の特別支援教育に対する意識とバーンアウト傾向の関連」の一部である。

参考文献

別府悦子・宮本正一（2007）。「LD、ADHD等を有する児童に対する教師の認識と教育的対応——クラスター分析による困難状況の特徴分析——」『発達障害研究』29(3)、193-202.

- 江口昇勇 (2006). 「学校現場における高機能広汎性発達障害を巡る諸問題」『愛知学院大学論叢』2, 41-50.
- 平岩幹男 (2011). 「発達障害といじめ」『現代のエスプリ』529, 149-158.
- 井潤知美・上林靖子・北道子・榎戸芙佐子・横山浩之 (2006). 「AD/HDをもつ子どもの教育的ニーズと支援のあり方に関する研究——教師と保護者の回答から——」『学校メンタルヘルス』9, 65-72.
- 伊藤美奈子 (2000). 「教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究——経験年数・教育観タイプに注目して——」『教育心理学研究』48(1), 12-20.
- 松尾一絵・清水安夫 (2007). 「小学校教師版自己効力感尺度の開発——教師の個人的属性による比較検討——」『応用教育心理学研究』24(1), 11-30.
- 文部科学省 (1999). 『学習障害児に対する指導について (報告)』 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/002.htm) 2018.11.23
- 文部科学省 (2003). 『今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)』 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm) 2018.11.23
- 文部科学省 (2012a). 『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/1328729.htm) 2018.11.23
- 文部科学省 (2015b). 『教職員のメンタルヘルス対策検討会議』 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/) 2018.11.23
- 文部科学省 (2015). 『特別支援教育の現状』 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002.htm) 2018.11.23
- 文部科学省 (2017). 『平成 28 年度公立学校教職員の人事行政状況調査について』 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1399577.htm) 2018.11.23
- 落合俊郎 (2005). 「注意欠陥/多動性障害(ADHD)を疑われた太郎君について」『月刊生徒指導』35(3), 14-18.
- 岡本尚子・網谷綾香 (2008). 「発達障害のある児童に関わる教師のメンタルヘルス——関連研究の動向と課題——」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』13, 549-557.
- 岡本隆寛 (2007). 「AD/HD児に対する社会認識——認識のズレが生じる要因と影響について——」『学校メンタルヘルス』10, 83-91.
- 杉山登志郎 (2005). 『教師のための高機能広汎性発達障害・療育マニュアル』少年写真新聞社.
- 高田純 (2009). 「障害のある児童の担任教師のバーンアウト傾向, 職場環境ストレス, 特別支援教育負担感, 自己効力感」『学校メンタルヘルス』12(1), 53-60.
- 高田純・中岡千幸・黄正国 (2011). 「小学校教師の特別支援教育負担意識とメンタルヘルス要因」『広島大学心理学研究』11, 241-248.
- 八並光俊・新井肇 (2001). 「教師バーンアウトの規定要因と軽減方法に関する研究」『カウンセリング研究』34(3), 249-260.