

【原 著】

軽度知的障害のある生徒の行動問題への教員対応過程
—A知的障害特別支援学校高等部での実践検討を通して—

時光 秀明 宮崎 善郎

Teacher Response Processes to Behavioral Problems in Students with Mild Intellectual Disabilities:
An Examination Based on Practices at High School Division of Special Needs School A

TOKIMITSU Hideaki, MIYAZAKI Yoshio

2025

岡山大学教師教育開発センター紀要 第15号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

軽度知的障害のある生徒の行動問題への教員対応過程

- A 知的障害特別支援学校高等部での実践検討を通して -

時光 秀明※1 宮崎 善郎※2

本研究の目的は、知的障害特別支援学校高等部に在籍する生徒の行動問題に着目し、学校現場で教員が適切に対応する際の枠組みを明らかにすることである。その方法として、生徒指導上の課題を理由とする教育困難期を乗り越えた A 知的障害特別支援学校高等部に所属していた経験豊富な教員 4 名に面接調査を実施し、M-GTA の手法を援用した質的分析を行った。その結果、【安心感を生む個との関係づくり】と【対応方法の共有と統一化を目指す】関係性がコア・カテゴリーと位置づき、16 の諸概念を生成した。行動問題に直面した教員は、生徒に対しては【安心感を生む個との関係づくり】を対応の軸とし、その背後では学校として【対応方法の共有と統一化を目指す】ための動きをしていた。最後に、本研究で明らかとなった対応の枠組みについて考察した観点から、個別の時間を含む階層性のある包括的な支援システムを一つの提案とした。

キーワード：高等部、軽度知的障害、発達障害、行動問題

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

I 背景

1 はじめに

近年、知的障害特別支援学校高等部の在籍者数の増加が著しく、なかでも軽度判定者の比率が増加している(国立特別支援教育総合研究所, 2010)。加えて、発達障害(注意欠陥多動性障害, 自閉スペクトラム症等)の特性を有する生徒も高等部が顕著である(井澤・原・永井・西田・山本・岡村, 2019)。知的障害特別支援学校高等部は、発達障害のある生徒が地域の中学校から進学することも多く、新たな指導についてのニーズがある(小畑・武田, 2014)。熊地・佐藤・斎藤・武田(2012)は、発達障害の生徒が在籍する知的障害特別支援学校の割合は約半数であることを示し、その内、高等部の人数が 78.8%であったことを報告した。このことから特に高等部では、発達障害を有する生徒数も増加していると推察される。軽度知的障害のある生徒が多数在籍する高等部については、発達障害についても考慮した指導・支援が必要だろう。

2 高等部生徒の行動問題

小畑・武田(2017)は、高等部で軽度知的障害教育課程を履修する研究対象生徒の約半数が、情緒や行動上の課題を抱えていることを示した。海外でも同様の報告が散見される(Marsh, N., & Ng, S., 2017)。Savage & Bouck(2017)

は、知的障害のある生徒の中でも、特に軽度知的障害を有する生徒は、中度・重度の生徒よりもハイリスクの行動に関与する割合が高いことを明らかにしている。そうした行動上の問題を抱えやすい生徒の在籍が増す高等部では、教員が適切に対応していくための新たな指導・支援の必要性が迫られているのではないだろうか。国立特別支援教育総合研究所（2012a）も、従来の知的障害特別支援学校で行ってきた生徒指導に関する指導内容や方法では十分ではない可能性を示唆している。また、井澤・原・永井・西田・山本・岡村（2019）も高等部における軽度知的障害及び発達障害のある生徒への生徒指導に関する文献検討から、生徒指導的な指導・支援内容に対する必要性の高まりを示唆している。しかし、軽度知的障害のみの教育課程を対象とした研究は空白状態である（国立特別支援教育総合研究所，2012a）。このように、高等部の軽度知的障害や発達障害のある生徒への適切な対応についての知見の必要性が高まっているものの、その蓄積は十分とは言えない。

高等部に在籍する軽度知的障害のある生徒の課題としては、不登校、対人的なトラブル、金銭トラブルなどが挙げられている（国立特別支援教育総合研究所，2012a）。不登校については、特に地域の中学校から高等部へ入学する例への対応の困難さが指摘されている（芦谷・岡，2016）。これらの課題は、発達障害の二次障害として現れる課題とも類似しているのではないかと考えられる。齊藤（2009）は、発達障害の二次障害について反抗や非行など外界に向かうものと、不登校や引きこもりなどのように自己の内界に向かうものがあると述べている。発達障害における二次障害については、障害特性に対して適切な支援がなされないか、不適切な対応がなされるために生じるとされている（国立特別支援教育総合研究所，2012b）。熊地・佐藤・藤井・斎藤・武田（2014）は、発達障害のある生徒に関する生徒指導上の課題に関する研究結果として、二次障害の併発を取り上げ、その内訳に「暴力行為」「低い自己肯定感」「成功体験の乏しさ」を挙げて整理している。生徒指導提要（文部科学省，2023）も発達障害のある児童生徒に関する課題として二次障害に触れ、「つまずきや失敗が繰り返され、苦手意識や挫折感が高まると、心のバランスを失い『暴力行為』『不登校』『不安障害』など様々な二次的な問題による症状が出る」と述べている。このように、知的障害特別支援学校高等部では、二次障害による行動問題に教員が対応していくことが求められていると伺える。

3 学校現場での教員対応

先述の通り、高等部の学校現場では、教員がどのようなかかわりをするかが、二次障害の発現に対して重要と言える。一方で、特別支援学校の教員を対象に、発達障害のある生徒を実際に指導する中でどのような困難性を抱いていたかについて調査した熊地・佐藤・斎藤・武田（2013）の研究がある。熊地ら（2013）は、多くの教員が発達障害の特性に起因する様々な行動問題への対応に日々苦慮し、個人としての限界を感じながら緊張度の高い対応を迫られていることを明らかにしている。教員のかかわりは生徒の行動面に影響する一方で、教員も行動問題への対応に困惑している現状が伺える。

生徒の行動問題への対応に困難さが示される中で、経験豊富な教員が学校現場でどのように対応してきたのか、その枠組みを明らかにできれば、高等部で生起する行動問題に対して適切な指導・支援を探る手がかりになり得るのではないか。実際の学校現場で起こる行動問題への対応は、対人関係の相互作用の中で時間経過とともに行われている。つまり、教員の視点から学校現場での対応を考えていく際は、「学校組織の中で」という点も踏まえながらプロセス的に見ていく必要がある。生徒指導提要など、二次障害等に対してどのような指導が適しているかを示す資料は多々散見されるが、教員の視点から学校の中でどのようなプロセスで対応していくのかという研究はあまりされてきていない。

以上より、教員同士も含めて人同士の様々なかかわりが存在する学校現場で、行動問題に直面した教員がどのような点に配慮し、生徒の行動問題に対応すべきなのか、教員視点からその枠組みを明らかにする必要性が伺える。そのためには、学校現場で高等部の生徒の行動問題に対応し、実際に沈静化に成功した事例をもとにアプローチする必要があるだろう。

4 教育困難期を経た A 校

B 県 A 知的障害特別支援学校（以下 A 校）は、軽度知的障害のある生徒が対象の高等部単独の特別支援学校である。軽度知的障害と併せて発達障害の診断を有する生徒も多数在籍している。そして、ほとんどの生徒が地域の中学校から進学してきている。A 校は 20XX-1 年～20XX 年の 2 年間、生徒の行動問題によって生徒指導上の課題が膨らみ、B 県教育委員会より生徒指導上の課題を理由とする教育困難校として教員加配が認められていた。A 校は生徒指導上の課題解決に向けて取り組むために、近隣の大学や法務支援センター等の外部機関と連携し、生徒指導担当を中心に生徒の行動問題の低減を図っていった。20XX+1 年には上記課題の改善が認められたことから、教育困難校としての加配はなくなった。つまり、A 校は客観的に見ても、高等部の生徒の行動問題に直面し、その解決を図ることができた特別支援学校と捉えられる。

A 校での生徒指導実践は、現行の生徒指導提要が示される以前、教員が学校現場で生徒とどのようにかわるかを模索し、実際に行動問題低減に成功した貴重な実践事例である。A 校での実践にアプローチすることは、高等部の生徒への教員対応について、学校現場に根付いた示唆を生む可能性が高いだろう。

II 目的

そこで本研究は、軽度知的障害のある生徒を対象とする A 校で、高等部の生徒の行動問題低減を図るために、教員がどのように対応を行ってきたかのプロセスを明らかにすることを目的とする。

人間関係が混在する学校現場で、教員がどのように対応をしているかは、外面的判断では困難であり、行動問題への対応過程を一通り経験した教員自身から聞き取りを行う必要があると考える。そのため、軽度知的障害・発達障害のある生徒の行動問題への対応に経験豊富な教員を対象に面接調査を実施した。

本研究の成果は、二次障害による行動問題が生起しやすい高等部での教員対

応の在り方を探る一つの知見になると期待できる。また、特別支援学校のみならず、発達障害の特徴をもつ生徒が在籍し得る高等学校の通級指導教室等での生徒指導についても改善の手掛かりになると考える。

Ⅲ 方法

1 調査対象者

調査対象者の選定条件としては、経験の豊富さ及び語られる内容の妥当性を確保するために次の3点とした。

1. 20XX-1年～20XX年の2年間を含む期間、A校で勤務していたこと
 2. 生徒指導主事や特別支援教育コーディネーター、学年主任などを経験しており、生徒指導について学年・学校規模で対応する十分な視点を備えていること
 3. 行動問題のある生徒に対し、継続的かつ最前線で指導していたこと
- これら3つの条件にすべて該当する教員は4名であった。そこで、4名全員を調査対象者（教員A～D）とした。

2 手続き

対象者4名に対し20YY年5月～9月の間、個別の半構造化面接を実施した。面接内容については下記のインタビューガイドに沿って自由に語ってもらった。1人あたりの面接時間は平均57分11秒であった。

Table1：インタビューガイド

-
- | |
|------------------------------------|
| 1 生徒が行動問題を起こした際どのように対応してきたか |
| 2 対応をしていくうえでどのような点が大切だと感じたか |
| 3 高等部の軽度知的障害のある生徒の指導はどのような点が難しかったか |
| 4 生徒はどのように変容していったか |
-

3 分析方法

分析は木下（2007，2020）の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下M-GTA）の手法を援用した。M-GTAを援用した理由は、下記の3点であった。

- 本研究は、教員と生徒もしくは教員同士が直接的にやり取りする社会的相互作用の中で、行動問題の低減を図った過程に関しており、M-GTAが適している対人援助領域かつプロセス的性格をもっているため
- 結果が現場での実践的な示唆となり、応用可能性を重視するM-GTAの理念に本研究が合致するため
- 質的研究の方法として確立しており、教育の領域でも、M-GTAを用いて指導や支援のプロセスを明らかにした研究が散見できるため（田中，2010；涌波・富永，2023）

分析テーマは「生徒指導上の課題に直面した学校で、生徒の行動問題低減に成功した教員の対応プロセス」とし、分析焦点者は「高等部で生徒指導上の課題に直面した教員」とした。対象者によって語られた内容（逐語録）から、分析テーマに関連すると思われる箇所を具体例として抽出し、分析ワークシートを立ち上げ、継続的比較分析を行った。なお分析ワークシートは、概念名・定義・具体例・理論的メモで構成されている。概念の検討は、他の対象者の逐語録からも類似の具体例を収集しつつ反証事例（パターンに当てはまらない、もしくは相反する事例）がないかを確認し、執筆者と研究協力者1名で定義と概念名の修正を繰り返した。概念ごとに分けて作成した分析ワークシートの理論的メモを参照し、関係する概念をカテゴリーとして集約した。さらに概念同士の関係について、分析テーマをもとに結果図を作成した。これらの手続きは、執筆者と研究協力者1名の計2名で行い、妥当性を確認するために調査対象者3名に相違や追加の必要性がないかを確認しながら、指摘があった点について修正を繰り返した。なお大学教員1名もスーパーバイザーとなっていた。

4 倫理的配慮

A 校長をはじめ、調査対象者及び対象者が所属する学校長には、事前に本研究の説明や個人情報保護の点、研究に参加しないことによる不利益がない点について説明を行った上で研究協力の承諾を得た。面接直前には再度口頭で本研究の主旨について説明を行い、同意を確認した上で、ICレコーダーに内容を録音した。録音データを逐語録に起こす際は、個人が特定できないように具体的な名称等は記号化した。

IV 結果

1 結果図と概念リスト

分析を通して16の概念と2つのカテゴリーが生成された。コア・カテゴリーは、【安心感を生む個との関係づくり】と校内で【対応方法の共有と統一化を目指す】カテゴリーとの関係性が位置づいた。概念及びカテゴリーの関係性を結果図としてFigure1に示す。

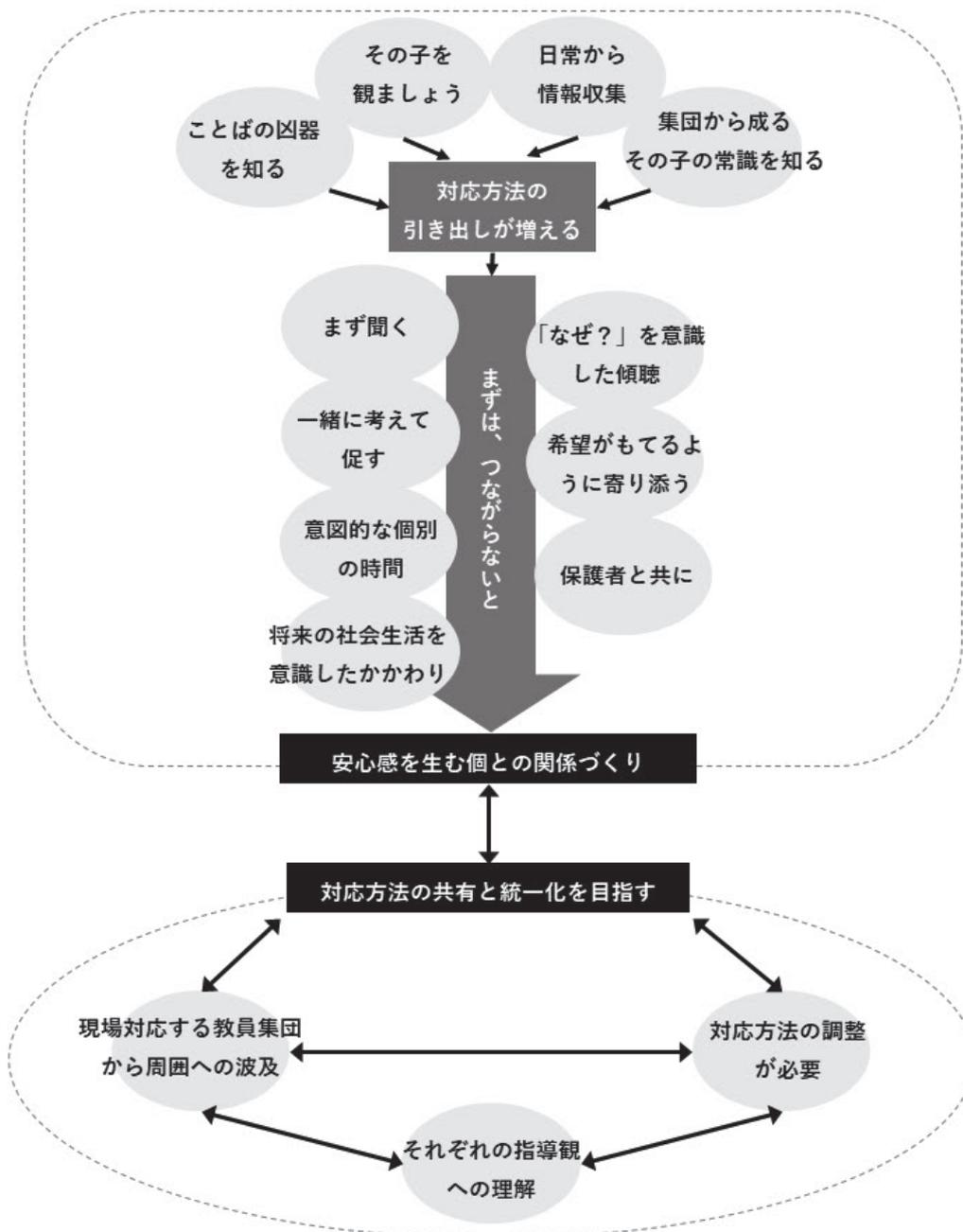


Figure 1：生徒の行動問題低減に成功したプロセス

なお、各概念名と定義、具体例、事例数についてはTable 2に示す。具体例については抜粋したものを表記している。概念については2名以上から類似の語りがあった場面のみ概念成立の検討を行った。事例数については定義に該当する語りがあった場面数を示している。

Table 2：概念リスト

概念名	定義	具体例	事例数
日常から情報収集	生徒がこれまで経験してきたことなどの情報を日常会話の中で引き出すこと	本当に今まで 小学校とか中学校とかで、私たちが想像できないぐらい、家族も含めて、嫌な思いとか。なんか否定されたりとか、なんか馬鹿にされたりとか、嫌な思いっていうのは、多分こちらがもう本当に想像できないぐらい、色々あったらうなっていうのは、子どもたちの話とか、保護者の話でもやっぱりあったので。 (教員A)	8
その子を親ましよう	認知や発達の差が見えにくいことが多く、それぞれの個の特性を観察していく必要性に気づくこと	ただ、自分の苦手だなとか、これならできるなっていう自己理解をさせるに至るのは、できるのかなと思います。だから、障害受容、障害理解しなさいっていうのが先にくるのではなくて、あなたとはどんな人間なのかっていう自己理解 (教員C)	7
集団から成るその子の常識を知る	生徒同士の中だけで新たにつくられる常識に気づくこと	彼らには彼らなりのね、正義があったんです。これが正しいみたいな。俺たちはこれが正しいと思ってやってみたい。そこがかなり強かったから。もちろん僕ら大人はそんなものが社会で受け入れられないっていうのはわかってるし、それがもう世の中の的に間違ってることっていうことも重々承知の上なんですけど。彼らはやっぱり生活経験も浅いですし、彼らのコミュニティの中だけでのやり取りで、正解とか正しいっていうものが出来上がってきていると思う (教員B)	6
ことばの凶器を知る	生徒にとって教員の言葉の影響力が非常に強いことを改めて自覚すること	そのマナー、ちょっとルールとマナーのこう間みたいところもあるんですけど、やっぱりそういうところをルールだからとか決まりだからっていうような文言で話をしようとする、もうそれはやっぱり一切受け付けることが難しいとか、もうあなたは間違ってるとか。あなたが、あなたはやり方がNOだとか、間違ってるっていうふうには、やっぱりこう受け取ってしまう。(教員A)	7
対応方法の引き出しが増える	これまで生徒対応してきた方針では、通じないこともあることを悟るとともに新たな対応方法の必要性を感じはじめること	自分のやり方が通用しないかもしれない。で、自分はやったことのないものを受け入れないといけないかもしれない。なので、それではダメだってわかってる頭はあっても、変えんといけんのんだろな、この子にはって。(教員A)	8
まずは、つながらないと	まずは信頼関係で個とつながっていく必要性を強く感じる	これだったらこれであの子たちにはいいんだっていうのは、やっぱり実践して、う、うまくいったとか、これで通じ合えるんだったら、もう通じ合えるに越したことはないな、～中略～ 優先順位が、多分ね、私たちが学校の教員だとか、私たちはA校の先生と生徒なんだっていうところよりも、もう通じ合える人と人であることがどれだけ大事かっていうのを、多分先生たちは身をもって感じられたと思う。(教員A)	7
まず聞く	生徒の言葉をまずは受け止めるように聞くこと	まず彼らの行動が間違ってるか間違っていないかは別として、一旦話を全て聞かして。「そういう思いだったんだね」「そういうふうに考えて行動したんだね」みたいな感じで。(教員B)	9
「なぜ？」を意識した傾聴	生徒の言動には「なぜ？」の意識を優先して話を聞くこと	先生たちも、その子の目に見える言動、暴言とか行動よりも、「なんで」って私がいつもよく言って、「なんでこんなことするんだろう」というのを、やっぱそこを、まず、そこが先生たちの、行動の起点になる (教員A)	7

一緒に考えて促す	生徒が自分で行動を振り返ったり、次の行動を決めたり（自己決定・自己選択）できるように、教員が生徒と一緒に考えようとする	失敗した時の機を逃さずに、一緒に考えてやるっていうスタンスがあるのかな。その時に、じゃあ次はそれ嫌な思いしたよな。心がそわそわしたよな。なんかイライラしたよな。それは正しい。（教員C）	5
希望がもてるように寄り添う	肯定的に声をかけたり、前向きなことばに言い換えたりして、生徒が将来に希望がもてるように寄り添うこと	それが、彼が前向きになるような、ポジティブな発想になるような働きかけやヒントや、こういうふうにしたらもっと気が楽になるでとかいうのを繰り返す。（教員C）	10
意図的な個別の時間	個別で話したり、行動の振り返りをしたりする時間と場を意図的に設定すること	本当に私はそれも自立活動だと思っていて。人間関係の形成とか、もうその部分をちゃんと、じゃあ時間を取ってやれるかというやれない。A校ではやれない。そうなった時に、じゃあそれをどこでするかかってなった時に、彼らがそれを受け入れてもいい雰囲気というか、なんか今日はちょっといいことがあったりとか、彼らにとって明るい雰囲気であったりとか、彼らの状態のいい時を狙って、「ちょっと今日、私と話せん？」とか、「これ、ちゃんと自立活動。これ授業の時間じゃから。授業抜けとるとか、そんなふうにはならんから。心配せんでもええよって。」って言って（教員A）	8
保護者と共に	認めたり褒めたりなど、子どもに寄り添うには保護者と共に行うようにすること	お母さんに認められたりとか、褒められたりとか、そうしたいんじゃないかなっていうのをなんか感じました。お母さんに認められたり、褒められたり、受け入れてもらったりするのがね、1番効き目があったかなとは思ってます。（教員B）	10
将来の社会生活を意識したかわり	生徒が卒業後の社会生活を意識できるようなかわりを意図的に行うこと	やっぱり先輩の話をしやったりとか。やっぱそういう先をちゃんと提示してやることによって、こっちが言うだけじゃなくて、それを感じてくるようになる。（教員D）	8
それぞれの指導観への理解	各教員の指導・支援に関する価値観が異なっていることに気づき、その中で困惑しながらも個々の指導観を理解をしようとする	どこまで対処するのかっていうのは、そこを、なんか、1つに方向性を持っていくっていうの、すごい苦労しました。それぞれの先生の思っているのはなんでしょう。どれも間違っていないですよ。どれも生徒に良くなってほしいっていうその思いは一致はしているんです。ただ、その持っていく方っていうのが。やっぱりそれぞれの先生、いろんな思いがあるんで（教員B）	7
現場対応する教員集団から周囲への波及	現場で対応する教員の小集団で共通理解していることが、徐々に校内へ広がるようにすること	他の先生方を巻き込む際に先生方の力が必要なんです。先生の方の力を貸してくださいっていうような、そこにも自己有用感をくすぐるような働きかけがこのチームにはあった。（教員C）	13
対応方法の調整が必要	行動問題にどのように対応していくか教員間で対応方法のすり合わせを図ること	各学年の生徒指導の教員とで、その彼らの問題行動に対する対応の共通理解を図ったっていうところが、まず第1ステップです。で、じゃあ、それをどのようにしたら皆さんに分かってもらうかなっていうので検討した結果、全体で職員研修をする（教員C）	5

以下ではカテゴリーを【 】, 概念を< >で記述していく。

2 ストーリーライン

教育困難となるほどの生徒指導上の課題に直面した知的障害特別支援学校高等部においては、行動上の課題が大きい生徒に対する【対応方法の共有と統一化を目指す】校内体制づくりとともに、現場で対応する教員が生徒と【安心感を生む個との関係づくり】を行う過程で、行動問題の低減が図られていく。【安心感を生む個との関係づくり】ができる教員は、生徒の行動上の課題に直面した際、これまで対応してきた方針では通じないこともあると悟り、新たな対応方法の必要性を感じはじめる（＜対応方法の引き出しが増える＞）。そしてその思いは生徒個々とくまらずは、つながらないと＞という心情をもって接することにつながる。Figure 1 が示しているように、この教員の内面変化は各概念が示す個の生徒へのアプローチの根源になっている。このアプローチの連続から成る【安心感を生む個との関係づくり】の力は、教員が【対応方法の共有と統一化を目指す】校内の動きを感じることで強化されていく。

(1) 【安心感を生む個との関係づくり】 カテゴリー

教員は、行動問題の原因を探るため、生徒の過去の経験や認知・発達の特性に注目する（＜日常から情報収集＞、＜その子を観ましょう＞）。そうすることで、生徒同士の中で新たにつくられる常識（＜集団から成るその子の常識を知る＞）や、生徒にとって教員のことばの影響力の強大さを改めて知ることになる（＜ことばの凶器を知る＞）。こういった積み重ねは＜対応方法の引き出しが増える＞こととなり、くまらずは、つながらないと＞という思いに遷移する。信頼関係でくまらずは、つながらないと＞という思いのもと、生徒と接する際はことばをすべて受け止める姿勢でくまらず聞く。その上で、言動の意図を探るためにも＜「なぜ？」を意識した傾聴＞に徹し、言動の背景を踏まえた上で、肯定的に声をかけたり、発想が前向きになるようにことばを言い換えて伝えたりし、＜保護者と共に＞生徒が自分の将来に＜希望がもてるように寄り添う＞。生徒が問題に直面したり課題を抱えたりしている際は、適切な行動を自己決定・自己選択できるように＜一緒に考えて促す＞。その生徒と信頼関係構築ができると＜意図的な個別の時間＞を設定し、＜将来の社会生活を意識したかわり＞をすることで、生徒が将来を見据えた行動ができるように促す。

(2) 【対応方法の共有と統一化を目指す】 カテゴリー

まず個々の教員が、他の教員の指導に関する価値観が異なっていることに気づき、その中で困惑しながらも個々の指導観を理解しようと努める（＜それぞれの指導観への理解＞）。そして、行動上の課題を抱える生徒への指導に関して＜現場対応する教員集団から周囲への波及＞を起す。これは【安心感を生む個との関係づくり】について他の教員を巻き込んで行ったり、その必要性を周知したりする動きである。従来のやり方では対処できない行動問題にどのように対応していくか、様々な立場の教員を巻き込みながら＜対応方法の調整が必要＞になる。＜現場対応する教員集団から周囲への波及＞と＜対応方法の調整が必要＞が連環する中で、行動上の課題を抱える生徒への【対応方法の共有と統一化を目指す】校内体制が徐々に整っていく。

V 考察

1 総合考察

本研究では、学校現場で教員が行動問題へ対応するという点に着目し、教員の視点から軽度知的障害・発達障害のある生徒の行動問題低減を図るプロセスを明らかにすることを目的とした。その結果、教員が【校内で対応方法の共有と統一化を目指す】こと及び【安心感を生む個との関係づくり】を行う過程で、行動問題の低減が図られることが明らかとなった。本研究の結果にある諸概念及びカテゴリーについては、生徒指導提要（文部科学省，2023）の「多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導」などで示される内容とも類似点が多いものであったが、本研究では実際の学校現場で行動問題に教員がどのように対応していくのか、実践知から図（Figure 1）として一連のプロセスを示せた点に意義があると考えられる。

なぜ上述したプロセスが行動問題の低減に成功する対応の軸になったのか、2つの側面から考察を述べていく。まず、【安心感を生む個との関係づくり】のカテゴリーでの対応が有効であったのは、生徒の高い不安状態を解消していったからと推察する。発達障害のある人は社会的対処の問題を抱えており、それが周囲の否定的対処（しかる、ネグレクト、いじめ）の増加を招き、本人の自尊心の低下や不安などにつながる（齊藤，2009）とされている。軽度知的障害のある生徒についても、定型発達の生徒と比べて、仲間関係で多くの問題を抱えやすい（Marija, M., 2016）。そういった高い不安状態の彼らが、A校の教員からくまらず、つながらないとくまらぬつながる諸概念が示すアプローチを受けることで、「受容されている」「受け入れられている」という安心感を得たのではないだろうか。Zoran & Emilija (2013)の軽度知的障害のある生徒の行動問題に関する研究でも、学校で積極的に受け入れられると、安心感が生まれ、学校でのパフォーマンスも向上することを明らかにしている。そしてこれら諸概念のアプローチには、鯨岡（2011）が示す「養護の働き」があったと考える。鯨岡（2011）は「育てる」営みは養護の働きと教育の働きの両面から成り立ち、養護の働きを「受け止める」という概念で説明をしている。受け止めることは、思いの内容が良いか悪いかを評価する前に、「存在を認める」ことに通じると述べる。その上で、子どもには「あなたが大事」という周囲の大人の思いが必要であり、そこから生まれる「あなたの思いを受け止める」ということが「養護の働き」と示している。「受け止める」は生徒の自己肯定感や大人への信頼感・安心感を生み出す働きをもつものと捉えられ、くまらず聞くくまらぬの具体例はまさにその典型ではないだろうか。鯨岡（2011）の理論は主に保育の場面に着目しているが、知的障害特別支援学校高等部の生徒にも当てはめて考えることの重要性が伺える。知的発達の遅れや経験不足、さらには自己肯定感の低さなどが考えられ、同年代の高校生と比較しても周囲の大人である教員が「受け止める」ことの重要性はとりわけ高いと考える。

次に、【対応方法の共有と統一化を目指す】プロセスが有効であったのは、特別支援学校とはいえ、障害の特性を踏まえた行動問題への校内体制が当時は十

分に整っていなかった可能性を考える。A 校では教育困難期当初、教員間で指導観の差異が大きいことや、担任のみによる対応では限界を感じていたことが伺える（〈それぞれの指導観への理解〉、〈現場対応する教員集団から周囲への波及〉の具体例参照）。それは、まさに熊地ら（2013）が指摘した、個人が限界を感じながらの緊張度の高い対応を迫られていた状態であったのだろう。現行の生徒指導提要では発達障害に関する特性への理解として、支援においては安心感や自信などを高めるかかわりが非常に重要と述べている。そういった特性への理解とかかわり方を校内で共有・統一しておく重要性が伺える。

総合考察の最後に〈意図的な個別の時間〉にも触れたい。本研究で明らかになったプロセスの後半では、個別の時間の中で【安心感を生む個との関係づくり】が進められている。下田・吉田・内野（2016）も高等部の軽度知的障害のある生徒に個別プログラムを実施し、行動問題と二次障害の予防的対応につながったことを報告している。そして、軽度知的障害のある生徒は行動問題について仲間の影響を受けやすい（Wagemaker, E., et. al., 2020）。だからこそ個別にアプローチを行い、生徒の不安感を取り除く対応が有効だったと考える。しかし、当時の A 校は時間割上に個別で指導する単位時間の設定はなく、対応する教員の判断で個別の時間が設定されていた（〈意図的な個別の時間〉の具体例参照）。個別の時間を設定できる校内の仕組みづくりが整えば、教員が判断に迷う可能性が減り、効果が期待できる対応を組織的に実施できると考える。

2 本研究の課題と応用可能性

本研究で明らかになったプロセスは、既に A 校が教育困難校となり、行動問題が頻発していた場面から現場対応をした教員の視点による知見である。そのため、どういったプロセスで教育困難になったのか、学校や教員が生徒の行動問題を引き起こす要因などについては迫ることができていない。また本研究が対象とする範囲について、A 校が軽度知的障害のある高等部の生徒を対象とする学校である点、調査対象者が生徒指導主事や特別支援教育コーディネーターなど経験豊富な教員であった点から、対象とする生徒と教員の経験値において限定的な理論である。さらに、本研究の調査対象者は A 校の教員 4 名のみという少人数であり、これ以上概念が生成されないという理論的飽和と判断できるまでには至っておらず、十分に一般化された理論とは言えない。

とはいえ、本研究で明らかになったプロセスは学校現場においても一定の応用可能性を備えていると考える。まず、高等部において軽度知的障害や、発達障害を併せ有する生徒の教育にあたる教員にとって、本研究で明らかになったプロセスを参照することは、行動問題に対応していく上で、実践や思考がどこに位置づくのかを捉えるのに有効と考える。また、学校現場の中で実際に行動問題に対応する際、本研究のプロセスと照らし合わせて類似点や相違点を探っていくことで、より適切な対応を検討するきっかけになるだろう。さらに、高等部の生徒への指導経験が浅い教員にとっても、結果図（Figure 1）を参照することで、特性を考慮した対応を考えていく材料になるかもしれない。そして目的でも述べたが、本研究で得た知見は知的障害特別支援学校高等部だけでな

く、高等学校（特に通級指導教室等）で指導に当たる教員の参考にもなり得ると考える。発達障害のある生徒の在籍率は高等学校全体でも2%であり、なかでも定時制課程が14.1%、通信制課程が15.7%という現状がある（文部科学省、2009）。そういった状況を踏まえると、A校と同様の障害特性を抱える生徒が、高等学校にも一定数在籍していることが推察される。高等学校においても発達障害や軽度知的障害のある生徒に対する校内支援体制を整えたり、実際に指導にあたる教員が対応を考えていったりする際に参考になるかもしれない。

3 今後の展望

本研究では学校現場での教員対応という点に着目してきたが、二次障害には発現後に対応してだけでなく、早期からの対処や予防が重要とされている（国立特別支援教育総合研究所、2012a, 2012b）。本研究で明らかになった対応の枠組みは、「予防」の観点からも参考資料になり得る可能性がある。それはA校が20XX+1年以降は生徒指導上の課題による教育困難を繰り返していない点からも推察できる。発達障害を併せ有する生徒も在籍するA校でも、教育困難期に行動問題に直面した当初、スムーズな組織的対応への困難さが伺えた。そのため、教員は<それぞれの指導観への理解>からプロセスをはじめたのではないだろうか。つまり、知的障害特別支援学校高等部も、生徒が二次障害のリスクを抱えやすい点に鑑み、事前に教員間で対応の統一が図られるような指導・支援の枠組みが「予防」の観点から必要と考える。上述の考察で<意図的な個別の時間>にも触れたが、高等部では、特にそういった時間を対応の枠組みに入れておくことも重要と考える。現行の生徒指導提要件も、発達障害等のある生徒への支援について、学級全体の指導・支援から個別的な場での指導・支援を階層構造で考えることを示している。以上を踏まえたとき、提案できるアプローチの一つとして、個別の指導までを含む階層性のある包括的な支援システムである学校規模ポジティブ行動支援（School-Wide Positive Behavior Support：以下SWPBS）を挙げたい。SWPBSは学校全体の組織的アプローチであり、すべての生徒から課題を示す特定の生徒を対象とした3層支援モデルである（Horner & Sugai, 2015）。Positive Behavior Support（ポジティブ行動支援：以下PBS）は、行動を肯定的に支援するための枠組みであり（日本ポジティブ行動支援ネットワーク, 2024）、本研究の【安心感を生む個との関係づくり】のプロセスにも通ずるものと考えられる。PBSを学校規模で展開していくのがSWPBSである（若林・半田・神山・加藤, 2020）。米国では軽度知的障害や発達障害のある生徒が通う高校でPBSが広がっており、その導入率は7%と3000校を超えている（Freeman, Wilkinson & Vanlone, 2017）。その上、行動問題の低減や予防に関して数多くの報告がされている（Flannery, 2014）。井澤・原・永井・西田・山本・岡村（2019）もこのアプローチの有効性を取り上げ、軽度知的障害及び発達障害のある生徒の指導にPBS / PBISのような階層性のある指導・支援の必要性を提案している。知的障害特別支援学校高等部でSWPBSを行った研究例は管見の限りでは乏しく、行動問題の低減及び予防の観点からも今後は実践の蓄積が期待されるのではないだろうか。

謝辞

面接調査にご協力いただきました教員及び所属の学校長の皆様に心よりお礼申し上げます。

付記

本研究は第 62 回日本特殊教育学会での発表内容についてデータを加え、再分析・修正をし、新たにまとめ直したものである。

参考・引用文献

- 芦谷道子・岡ひろみ：特別支援学校における不登校生徒の現状と支援体制，*パイディア：滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター紀要*，24，pp. 67-72，2016.
- Flannery, K. B: Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports and fidelity of implementation on problem behavior in high schools, *School Psychology Quarterly*, 29, pp. 111-124, 2014.
- Freeman, J., Wilkinson, S., Vanlone, J. : Status of High School PBIS Implementation in the U.S., *Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Support*, 2017.
- Horner, RH, & Sugai, G. : School-wide PBIS: An Example of Applied Behavior Analysis Implemented at a Scale of Social Importance. *Behavior Analysis Practice*, 8, pp. 80-85, 2015.
- 井澤信三・原康行・永井孝行・西田裕明・山本真也・岡村章司：知的障害特別支援学校高等部における軽度知的障害及び発達障害生徒への「生徒指導」に関する文献検討，*兵庫教育大学研究紀要*第 54 巻，pp. 37-42，2019.
- 木下康仁：ライブ講義 M-GTA—実践的質的研究法修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて—，弘法堂，2007.
- 木下康仁：定本 M-GTA 実践の理論化をめざす質的研究方法論，医学書院，2020.
- 小畑伸五・武田鉄郎：発達障害のある生徒に関する特別支援学校高等部教員への意識調査，*和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要*，24，pp. 51-57，2014.
- 小畑伸五・武田鉄郎：知的障害特別支援学校高等部の軽度知的障害教育課程を履修する生徒の情緒および行動上の課題に関する研究，*特殊教育学研究*，55 (2)，pp. 85-94，2017.
- 国立特別支援教育総合研究所：知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究，平成 21 年度研究成果報告書，pp. 1-146，2010.
- 国立特別支援教育総合研究所：特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究—必要性の高い指導内容の検討—，平成 22～23 年度研究成果報告書，pp. 1-207，2012a.
- 国立特別支援教育総合研究所：発達障害と情緒障害の関連と教育的支援に関する

- る研究-二次障害の予防対応を考えるために-, 平成 22~23 年度研究成果報告書, pp.1-95, 2012b.
- 鯨岡峻: 子どもは育てられて育つ関係発達の世界間循環を考える, 慶應義塾大学出版会, 2011.
- 熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤: 特別支援学校に在籍する知的発達に遅れない発達障害児の現状と課題-全国知的障害特別支援学校のアンケート調査から-, 秋田大学教育文化学部研究紀要, 教育科学部門, 67, pp.9-22, 2012.
- 熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤: 特別支援学校に在籍する知的発達に遅れない発達障害児の現状と課題(2)-教員が抱く困難性について-, 秋田大学教育文化学部研究紀要, 教育科学部門, 69, pp.97-101, 2013.
- 熊地需・佐藤圭吾・藤井慶博・斎藤孝・武田篤(2014): 特別支援学校に在籍する知的発達に遅れない発達障害児の現状と課題(3)-生徒指導上の新たな課題と対応-, 秋田大学教育文化学部研究紀要, 教育科学部門, 69, pp.81-85, 2014.
- Marija, M. : Peer relationships: Differences considering intellectual abilities and age, *Proceedings of the Faculty of Philosophy in Priština*, 46(1), pp.297-318, 2016.
- Marsh, N., & Ng, S. : Behavioural and emotional functioning of adolescents with mild intellectual disability, *Perspectives from home and school*, 12, pp.76-84, 2017.
- 文部科学省: 高等学校における特別支援教育の推進について, 高等学校ワーキング・グループ報告, 2009.
- 文部科学省: 生徒指導提要-令和4年12月-, 東洋館出版社, 2023.
- 日本ポジティブ行動支援ネットワーク. <https://pbsjapan.com/about-pbs/>
(アクセス日: 2024.9.4)
- 齊藤万比古: 発達障害児が引き起こす二次障害へのケアとサポート, 学研教育出版, 2009.
- Savage, M., & Bouck, E. : Predictors of Risky Behavior and Offending for Adolescents With Mild Intellectual Disability, *Intellectual and developmental disabilities*, 55(3), pp.154-166, 2017.
- 下田渚・吉田ゆり・内野成美: 特別支援学校高等部(知的障害)における二次障害への教育的対応-ストレスマネジメント, SST を中心に-, 長崎大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 15, pp.259-269, 2016.
- 田中浩司: 年長クラスにおける鬼ごっこの指導プロセス-M-GTA を用いた保育者へのインタビューデータの分析-, 教育心理学研究, 58, pp.212-223, 2010.
- Wagemaker, E., Huizenga, H., Dekkers, T., d' Escury-Koenigs, A., Salemink, E., & Bexkens, A. : When Do those "Risk-Taking Adolescents" Take Risks? The Combined Effects of Risk Encouragement by Peers, Mild-to-Borderline Intellectual Disability and Sex, *Journal of Abnormal Child*

Psychology, 48, pp.573-587, 2020.

若林上総・半田健・神山努・加藤哲文：高校ではじめるスクールワイド PBS 階層的な校内支援体制整備を目指して，ジエース教育新社，2020.

涌波安恵・富永光昭：中学校における通級による指導の現状と課題—中学校通級指導担当教員へのインタビュー調査から—，大阪教育大学障害児教育研究紀要，第46号，17-39，2023.

Zoran KITKANJ & Emilija GEORGIEVA: Behavioral disorders in adolescents with mild intellectual disability, *Journal of special education and rehabilitation*, 14(3-4), pp.7-21, 2013.

Teacher Response Processes to Behavioral Problems in Students with Mild Intellectual Disabilities: An Examination Based on Practices at High School Division of Special Needs School A

TOKIMITSU Hideaki *1, MIYAZAKI Yoshio *2

(Abstracts) The purpose of this study is to clarify the framework for teachers when addressing behavioral problems of students in the high school division of a special needs school for students with intellectual disabilities. The methodology involved conducting interviews with four experienced teachers from School A, a special needs school for students with intellectual disabilities, which had successfully navigated difficult periods due to challenges in student guidance. Qualitative analysis was conducted using the Modified Grounded Theory Approach (M-GTA). As a result, two core categories emerged: "Building relationships with individuals that foster a sense of security" and "Aiming for shared and unified approaches." Sixteen concepts were generated. When faced with behavioral problems, teachers focused on "Building relationships with individuals that foster a sense of security" as the axis for responding to students, while behind the scenes the teachers worked collectively toward "Aiming for shared and unified approaches." Finally, based on the framework clarified in this study, a hierarchical, comprehensive support system, including individualized support, was proposed.

Keywords: High school division, Mild intellectual disabilities, Developmental disorders, Behavioral problems

*1 Graduate School of Education(Professional Degree Course), Okayama University

*2 Faculty of Education, Okayama University
