

# 個別の支援や専門家・医療につなぎにくい児童の保護者の実態について — 教員へのアンケート・面談調査に基づいて —

小野 次朗、河崎 靖子  
(和歌山大学大学院教育学研究科)

## <要 旨>

特別支援教育の本格実施とともに、学習障害・注意欠如多動症・自閉スペクトラム症などの発達障害に関する教員の意識は高くなっている。これらの子どもへの気づきが高まれば、個別指導へつなぐ機会も増えていくと考えられる。個別指導へつないだり、外部専門機関につないだりするためには、保護者の承諾が必要である。しかしながら、保護者によってはそのような支援につなぐことを拒否する場合も少なからずある。本研究では、教員へのアンケート調査をもとに、個別の支援へつなぎにくい保護者の特徴を知るとともに、対策についても検討した。

保護者が抱えていると考えられる理由として、「個別の支援に対して、保護者の偏見があり踏み出せない」、「保護者の発達障害そのものに対する理解が低く気づけていない」、「時間経過とともに、子どもの状態が改善していくと考えている」が多かった。特に、「時間経過とともに、子どもの状態が改善していくと考えている」保護者が、1年生の児童や子どもの課題の「人との関係作りが上手ではない」に多く認められたことから、これらの子どもでは、教員から保護者に丁寧な説明を行い、早期からの理解と支援が必要であることを、繰り返し示すことが重要であることが示唆された。

## <キーワード>

指導困難事例、発達障害、教員アンケート、保護者

### 【はじめに】

『今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)』(文部科学省、2003)の中にも、「保護者の積極的な参加を促し、その意向を把握するとともに、児童生徒の障害等の状況の分析や教育的支援の目標について理解を得て、その目標に向けて学校や家庭における活動の連携を図ることが大切である。」と述べられており、特別支援教育の推進には保護者と担任の連携がとても重要であることを指摘している。また、外部機関でなくとも特別支援学級や通級指導教室での指導に際しても保護者との連携は不可欠である。

2007年4月、それまでの特殊教育に替わり、特別支援教育が本格的に実施されるに至った。この中で、通常の学級内にも特別な教育的配慮が必要な子どもたちが在籍することが明らかにされた(文部科学省、2003)。そして、通級指導教室への入級やWISC-IVをはじめとする心理検査によるアセスメントなど保護者の了解のもと、個別支援へつないでいく必要性のある事例も多く認められるようになった。

通常の学級内に在籍する特別な教育的配慮が必要な子どもたちとして、いわゆる発達障害の子どもたちの存在が注目されてきた。2012

年の文部科学省の報告によると、小中学校の通常の学級内に、学習面に困難を有する学習障害（以下 LD）、行動面に困難を有する注意欠如多動症（以下 ADHD）ならびに自閉スペクトラム症（以下 ASD）のいずれかの特徴を有する児童生徒が、約 6.5%の割合で在籍することが報告された(文部科学省、2012)。ただし、これらの児童生徒はあくまでも、文部科学省が使用した「児童生徒理解のためのチェックリスト」の項目を満たした子どもたちであり、カットオフ値を 1 ポイントでも下回った子どもたちは含まれていない。教育実践の場では、カットオフ値をわずかに下回る程度の子どもたちも、十分教育的配慮が必要であり、それらを含めると、おそらく 10%を超える子どもたちが教育的配慮を必要とする子どもたちではないかと考えられる。小野ら(2012)は、文部科学省の「児童生徒理解のためのチェックリスト」を行う前段階で、「気づきのポイントシート」と名付けたアンケート用紙を用いて、できるだけ多くの教育的配慮を必要とする子どもたちに気づく手立てを提案している。それによると、1 小学校の全教員を対象とした研究で、「気づきのポイントシート」にかかる児童が、16.8%であり、さらにこれらの児童に対して文部科学省の「児童生徒理解のためのチェックリスト」を行うことで、5.5%の子どもたちが、LD・ADHD・ASD のいずれかの項目でカットオフ値を超えたと報告している。カットオフ値には届かないが、教員が何らかの点で気になると報告した児童のうちの何割かは、学習面であれ、行動面であれ、個別指導を必要とする子どもたちであると予想される。そうすると、通常の学級内で特別な教育的配慮の必要な子どもたちは、6.5%

をさらに上回る割合であり、教員の印象では 10%を上回ることも考えられる

特別支援教育の本格的実施に伴って、発達障害に関する教員への研修も充実してきている。その結果、発達障害への理解が深まると共に、発達障害のある児童生徒への気づきも格段に増えてきていると感じられる。さらに、次の段階の、発達障害もある子どもの支援へとつないでいく時期に来ているのではないだろうか。学級内で行う支援はもちろんのこと、さらに高度な支援を行うためには、通級指導教室の利用や個別の心理検査の実施、さらに学校外の専門機関との連携も必須になってくる。このような場合には、もはや教員の個人的な支援では済まず、保護者の了解を得たうえで個別の支援へと繋いでいくことが必要になってくる。

発達障害に関する情報が氾濫する中で、保護者の中には、教員あるいは専門家さえも凌ぐような知識を持っている方がいる一方で、残念ながらそのような知識を持っていない方、あるいは逆に間違った知識あるいは誤解のために、個別支援が必要な子どもたちのニーズを、正確に把握できていない保護者がいることも事実である。顕著な例としては、明らかな知的障害を伴っているにもかかわらず、保護者のプライドのために支援学級への入級を拒否する場合などが挙げられる。子どもの適切な成長を望むためには、適切な教育環境が必要であるにもかかわらず、そのようにならない現実がある。さらに、今回おもに対象としている発達障害の場合、その特性に気づかれにくいいため、保護者には支援の必要性が十分に伝わっていない場合もあるのではないかと、考える次第である。

本研究の目的は、特別支援教育に関わる教員

の意識が高くなる中で、教員が個別の支援が必要であると判断した事例において、実際には保護者の無理解や誤解などのために、個別の支援につながることができなかつたと考えられる場合、その理由を明らかにすることにより、今後の適切な対応に繋ぐことを目的とする。

### 【対象】

対象は、大阪府下の一地方自治体の全小学校（7校）に勤務するすべての教員を対象とする。

### 【方法】

これらの教員にアンケート用紙を配布し、回答を依頼した。アンケート内容は以下の項立てで作成した。

- (1) フェイスシート（年齢、教員歴等）
- (2) 個別指導が必要と考えられる対象児童の課題 6 項目（複数回答可）

- ①学習上の課題
- ②多動・衝動性
- ③不注意
- ④人との関係作りが上手ではない
- ⑤社会性に欠ける
- ⑥こだわりが強い
- ⑦その他

複数の項目を選んだ場合、最優先と考えられる課題も 1 項目選んでいただいた。

- (3) 保護者が有していると考えられる、個別の支援につなげられない理由 11 項目（複数回答可）

- [1] 保護者の発達障害そのものに対する理解が低く気づけていない
- [2] 発達障害の特徴が薄いために、保護者が気づけていない

- [3] 保護者が、放任であり、関心がない
- [4] 保護者に時間的余裕がない
- [5] 保護者に経済的余裕がない
- [6] 個別の支援に対して、保護者の偏見があり踏み出せない
- [7] 保護者が自分の育て方のせいだと思っている
- [8] 時間経過とともに、子どもの状態が改善していくと考えている
- [9] 児童の課題に関する認識に家族間で相違がある
- [10] 保護者に専門家・医療への間違った考え方があ
- [11] 本人が個別の支援に行きたがらない
- [12] その他

- (4) 対象事例の選択

教員が、過去 5 年間に経験した、個別の教育的支援が必要であると判断しながらも、保護者の承諾が得られなかつた事例について、最大 5 例として、後方視的な記入をお願いした。回答は前述のそれぞれの項目から、複数回答可としてお願いした。

さらに、当初は指導困難事例であったが、様々な試みにより、個別支援につながることができた事例についても記載をお願いした。

### 【結果】

- (1) アンケート回収率

アンケートは市内全小学校に在籍する 176 名に配布し、90 名（51.1%）から回収した。その内、1 例でも指導困難事例を経験したと回答した教員は 40 名（22.7%）であった。対象となる児童は合計 78 名であった。

教員一人当たりの、事例記入例は 1 名から 5

名であり、平均 1.95 名であった。

(2) 児童の課題に関する結果

複数回答を含めると、①学習上の課題 41 名 (52.6%、割合は 78 名を母数に算出、以下同様)、②多動・衝動性 26 名 (33.3%)、③不注意 25 名 (32.1%)、④人との関係作りが上手ではない 38 名 (48.7%)、⑤社会性に欠ける 25 名 (32.1%)、⑥こだわりが強い 20 名 (25.6%) であった。

児童が複数の課題を有する場合、教員が最優先であると判断した課題を一つ選択していただいた。教員が最優先であるとする課題に絞れば、全学年をまとめて、①学習上の課題 25 名 (32.1%、割合は 78 名を母数に算出、以下同様)、④人との関係作りが上手ではない 20 名 (25.6%)、②多動・衝動性 19 名 (24.4%)、③不注意 9 名 (11.5%) の順であり、⑤社会性に欠ける 2 名、⑥こだわりが強い 1 名と低かった。このように、不注意・社会性に欠ける・こだわりが強いという課題は、優先課題としては上がってきにくい項目と考えられた。

子どもの優先課題を学年別に見ると、表 1 のようになった。学年が不明の事例は、2~4 年に各 1 例ずつあった。

表 1 学年別の子どもの優先課題(事例数)

課題	1年	2年	3年	4年	5年	6年	合計
①	4	4	3	4	6	4	25
②	2	2	4	1	4	5	18
③	2	0	1	4	0	1	8
④	3	4	5	2	2	3	19
⑤	0	0	0	0	1	1	2
⑥	0	0	0	1	0	0	1
計	11	10	13	12	13	14	73

(3) 個別指導につなげられない保護者の理由に関する結果

保護者の理由は、多かった順に記載すると、[6]個別の支援に対して、保護者の偏見があり踏み出せない 27 名 (34.6%)、[1]保護者の発達障害そのものに対する理解が低く気づけていない 26 名 (33.3%)、[8]時間経過とともに、子どもの状態が改善していくと考えている 24 名 (30.8%)、[3]保護者が放任であり、関心がない 13 名 (16.7%)、[2]発達障害の特徴が薄いため、保護者が気づけていない 12 名 (15.4%)、[9]児童の課題に対する認識に家族間で相違がある 10 名 (12.8%)、[4]保護者に時間的な余裕がない 8 名 (10.3%)、[7]保護者が自分の育て方のせいだと思っている 8 名 (10.3%)、[10]保護者に専門家・医療への間違った考え方があ 4 名 (5.1%)、[11]本人が個別の支援に行きたがらない 4 名 (5.1%)、[5]保護者に経済的余裕がない 2 名 (2.5%) という結果であった。地域性が関係するのか、最も低い理由が、「保護者に経済的余裕がない」であったことは興味深い結果であった。

学年全体とそれぞれの学年別の、保護者の理由の割合について、頻度が高かった[1]、[6]、[8]について表 2 に示す。

表 2 学年別の保護者の理由(事例数)

理由	1年	2年	3年	4年	5年	6年	不明	全体
[1]	3	2	8	2	8	3	0	26
[6]	4	3	3	4	6	6	1	27
[8]	7	3	2	3	3	5	1	24

学年別に見ると [6] 「個別の支援に対して、保護者の偏見があり踏み出せない」はほぼ各学年とも万遍なく分布しているが、高学年にやや高かった。[1] 「保護者の発達障害そのものに対する理解が低く気づけていない」は、3年生と5年生で高かったが原因は不明である。[8] 「時間経過とともに、子どもの状態が改善していくと考えている」では、特に1年生が高い数値を示しており、低学年のためまだまだこれから伸びていく、と保護者が捉えているようである。

(4) 子どもの優先課題から見た保護者の理由

子どもの優先課題と保護者の理由の関係を見るために、表3を作成した。

表3 子どもの優先課題から見る保護者の理由(事例数)

	①	②	③	④	⑤	⑥
[1]	11	5	4	6	0	0
[2]	6	1	0	4	0	0
[3]	5	3	4	1	0	0
[4]	2	3	3	2	0	0
[5]	0	2	0	0	0	0
[6]	10	6	2	6	1	1
[7]	1	3	1	2	0	1
[8]	4	7	3	10	0	0
[9]	2	2	2	4	0	0
[10]	1	1	1	0	0	1
[11]	2	0	0	1	1	0
計	44	33	20	36	2	3

(横に子どもの優先課題①～⑥、縦に保護者の理由[1]～[11]を示している。それぞれの項目は、方法(2)及び(3)を参照のこと、保護者の理由は複数選択可としている)

①学業面での課題が優先と考えられた児童

では、保護者の [8] 「時間経過とともに、子どもの状態が改善していくと考えている」という結果は低く、学業面の問題は時間が解決するものではないと保護者も考えているようである。

②多動・衝動性が優先課題であると考えられた児童では、[6] 「個別の支援に対して、保護者の偏見があり踏み出せない」と [1] 「保護者の発達障害そのものに対する理解が低く気づけていない」が相対的に低く、症状自体が表面に出てきやすいため、保護者も認識しやすいためではないかと考えられる。

その一方で、③不注意が優先課題と考えられる児童では、全体の傾向と大差なかった。

④人との関係作りが上手ではないことが優先課題と考えられる児童では、保護者の理由 [8] 「時間経過とともに、子どもの状態が改善していくと考えている」が最も高いことから、学習面の課題や多動・衝動性とは異なり、いずれ改善していくと保護者が誤解してしまっていることが窺える。

⑤および⑥については事例数が少なく、検討対象とはならなかった。

(5) 保護者の理由から見た子どもの課題

保護者の理由と子どもの課題(両者ともに複数回答可とした場合の検討)の関係を見るために表4を作成した。7項目を抜粋して提示する。

表4 保護者の理由から見る子どもの課題

	[1]	[2]	[3]	[6]	[7]	[8]	[9]
①	17 27.9	6 20.7	9 32.1	17 23.9	3 15.8	12 18.5	4 14.8
②	6 9.8	3 10.3	3 10.7	8 11.3	3 15.8	9 13.8	4 14.8
③	11 18.0	5 17.2	7 25.0	12 16.9	4 21.1	5 7.7	6 22.2

④	11 18.0	7 24.1	4 14.3	14 21.1	4 21.1	15 24.6	8 10.1
⑤	8 13.1	5 17.2	3 10.7	9 12.7	1 5.3	10 15.4	3 11.1
⑥	6 9.8	2 6.9	2 7.1	8 11.3	4 21.1	12 18.5	2 7.4
他	2 3.2	1 3.4	0 0.0	3 5.2	0 0.0	2 3.1	0 0.0
計	61	29	28	71	19	65	27

(横に保護者の理由7項目、縦に子どもの課題①～⑥およびその他を示している。上段に事例数、下段にそれぞれの合計に対する%を表示している。それぞれの項目は、方法(2)及び(3)を参照のこと、保護者の理由・子どもの課題ともに、複数選択可としている。)

表4で示した、それぞれの保護者の理由における、子どもの課題(①～⑥)の割合と、結果(2)で示した全体をまとめたときの子どもの課題(①～⑥)の割合を棒グラフにして比較すると以下ようになる。

[1] 保護者の発達障害そのものに対する理解が低く気づけていない(図1)

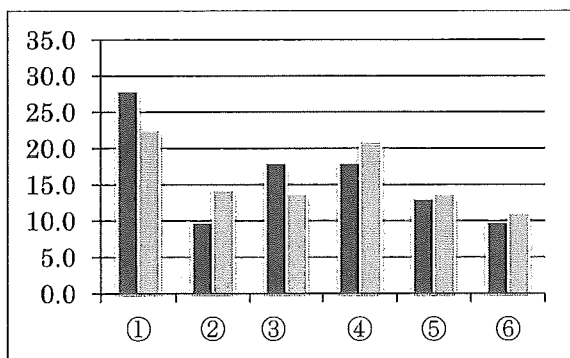


図1 子どもの課題の割合(黒:[1]の項目の割合、グレー:全体の割合、縦軸(%))

①の学習の課題では保護者の気づきが低く、③多動・衝動性では全体よりも気づいていた。

[2] 発達障害の特徴が薄いため、保護者が気づけていない(図2)

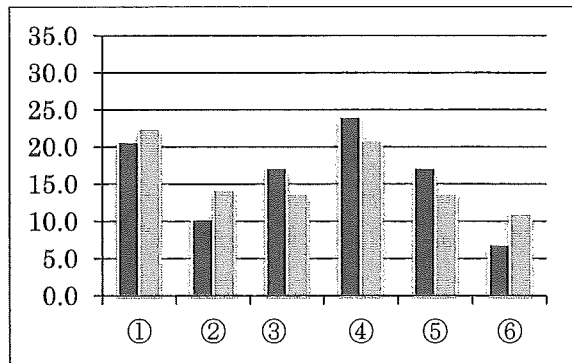


図2 子どもの課題の割合(黒:[2]の項目の割合、グレー:全体の割合、縦軸(%))

本項目では、全体の割合と大きな相違は認めなかった。

[3] 保護者が、放任であり、関心がない(図3)

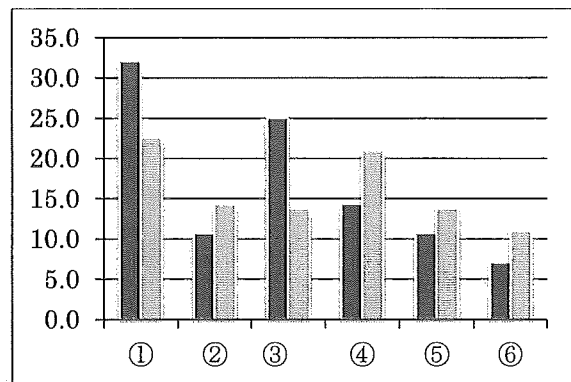


図3 子どもの課題の割合(黒:[3]の項目の割合、グレー:全体の割合、縦軸(%))

この項目では、学習の課題と不注意で保護者の関心が薄いという結果であったが、症状が表に表れにくい分、放置される可能性が高いと考えられる。

[6] 個別の支援に対して、保護者の偏見があり踏み出せない(図4)

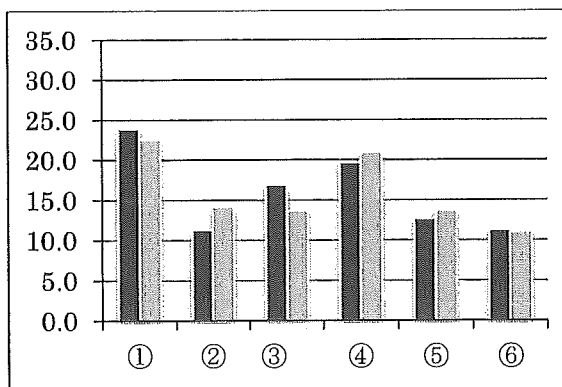


図4 子どもの課題の割合(黒:[6]の項目の割合、グレー:全体の割合、縦軸(%))  
この項目は、全体の割合とほぼ同率であった。

[7] 保護者が自分の育て方のせいだと思っている(図5)

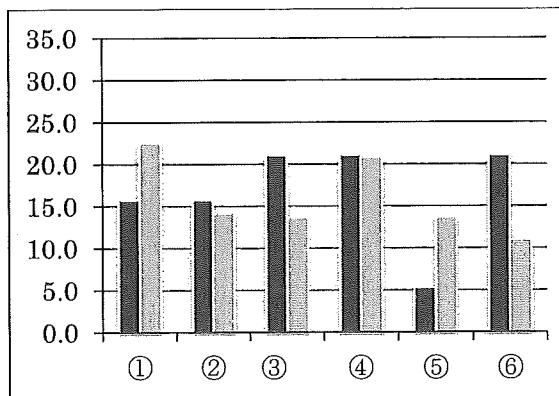


図5 子どもの課題の割合(黒:[7]の項目の割合、グレー:全体の割合、縦軸(%))  
子どもが示す③不注意と⑥こだわりの強さについて、保護者が自分の育て方が影響したと考えているようである。逆に、学習の課題については、そのようには考える傾向が低い。

[8] 時間経過とともに、子どもの状態が改善していくと考えている(図6)

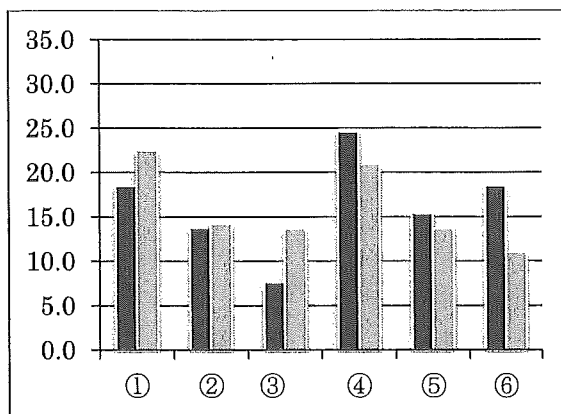


図6 子どもの課題の割合(黒:[8]の項目の割合、グレー:全体の割合、縦軸(%))  
人との関係作りが上手くない場合やこだわりが強い場合には、時間経過とともに改善していくと考えている保護者が相対的に多い。

[9] 児童の課題に関する認識に家族間で相違がある(図7)

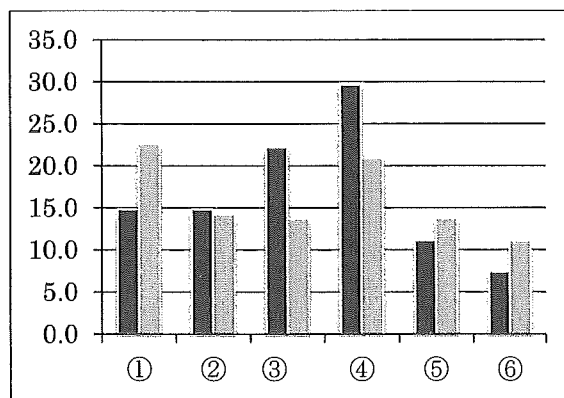


図7 子どもの課題の割合(黒:[9]の項目の割合、グレー:全体の割合、縦軸(%))  
この項目では、不注意と、特に人との関係作りが上手ではない子どもの割合が多く、家族間での認識に齟齬を生じやすい症状であるとかげられた。このような場合には、母親だけではなく、父親あるいは祖父母も含めた説明が必要なこともあるのではないだろうか。

#### (6) 個別の指導に繋ぐことができた事例

全体で 22 例の記載があった。学年別では、1 年生 4 名、2 年生 4 名、3 年生 3 名、4 年生 2 名、5 年生 1 名、6 年生 8 名であり、6 年生に多かった。これは、小学校卒業を控え、保護者への説明に熱が入った可能性が考えられる。

例数が少ないため、断定的なことは言えないが、いくつか共通する事項が認められた。

(i) 子どもの特性を確認するという目的で心理検査を受けることを勧めることで、保護者も承諾され、個別支援へのきっかけとなっている事例が複数あった。

(ii) 子どもの様子を、教員から保護者に丁寧に伝え続けることで、保護者が子どもの困り感を受け止めることができるようになり、個別の支援につながった例がある。

(iii) すでに医療機関や福祉機関にかかっていたが、そのことを学校には伝えずにいた事例が 2 例あった。家庭ではそれなりに落ち着いていたため、さらに学校と相談することはなかったが、学校で次第に行動が激しくなり、学校と家庭での面談を行うことで、別の専門機関へと繋ぐことができた事例があった。また、学年が上がると共に、それぞれの担任が保護者に子どもの困り感を指摘することで、診断を学校に告げる決心をした保護者もいた。

#### 【考察】

2007 年 4 月、それまでの特殊教育に替わり、特別支援教育が本格的に実施されることになった。2003 年文部科学省は、通常の学級内に、

学習面や行動面で困難を有する、学習障害・注意欠如多動症・自閉スペクトラム症などが疑われる児童生徒が、約 6.3%の割合で在籍すると報告した。さらに、2012 年には同様の調査を行い、6.5%という割合を報告している。このように特別支援教育の広がりとともに、それまでには気づかれることが少なかった、知的障害を伴わない児童生徒たちも、通常の学級内で困り感を抱えながら、生活していることが明らかとなってきたのである。現職研修などにおいても、特別支援教育の内容が増え、さらに充実するとともに、教員がもつ発達障害に対する意識及び知識も向上していったのである。そのおかげで、それまでは気づかれることが少なかった、発達障害の子どもたちにも、早期に気づくことができるようになってきた。

一方で、通常学級に在籍するこれら発達障害の子どもたちについて、チェックシートを用いたある程度客観的な気づきが行えるようになってきた。小野(2013)らは、1 小学校の全児童を対象として、2 種類のチェックリスト(1 次として「気づきのポイントシート」そして 2 次として文部科学省の「児童・生徒理解に関するチェックリスト」を用いた)を併用することで、通常の学級内に在籍する児童に気づく試みを行っている。その結果、1 次チェックリストで気になると判断された児童が 19.1%、その中で 2 次チェックリストでも、発達障害が疑われると判断された児童が 11.2%在籍したと報告している。これらの子どもたちがすべて個別の教育的支援を必要としているとは考えられないが、多数の子どもたちが、個別支援を必要としていることも事実として分かってきたのである。



適正就学指導委員会等で、支援学級あるいは支援学校の判定が出た場合でも、保護者の希望により、通常の学級が選択される場合があることもしばしば経験される。さらに気づきにくい学習障害・注意欠如多動症・自閉スペクトラム症などの発達障害の場合には、保護者が通級指導教室での支援など、個別の教育的支援を拒否することもしばしば耳にするところである。保護者の承諾がなければ、通級指導教室への入級は言うに及ばず、子どもたちの特性を知るための個別の心理検査さえも実施できないのである。

今回の研究では、主に学習障害・注意欠如多動症・自閉スペクトラム症などの、個別の支援を必要とする発達障害のある子どもたちを対象として、保護者の理由によって個別の支援・指導につなぐことができない事例について、後方視的に検討した。その結果、全体をまとめると、「個別の支援に対して、保護者の偏見があり踏み出せない」、「保護者の発達障害そのものに対する理解が低く気づけていない」、「時間経過とともに、子どもの状態が改善していくと考えている」と言った理由が上位を占めており、内容は異なるにせよ、保護者が発達障害のことを正しく理解できていないことが原因であると考えられる。このような状況を改善するには、まず、教員が発達障害を正しく理解し、根気よく保護者に説明していく努力が求められる。

さらに保護者が示す個別の理由に分けて考える時、対象児童が1年生である場合と児童が示す課題が「人との関係作りが上手ではない」という場合には、保護者が「時間経過とともに、子どもの状態が改善していくと考えている」割合が高いことが分かった。特に、このような条

件の場合には、発達障害があることを保護者に十分理解してもらえるように説明するとともに、発達障害は自然経過で良くなっていくのではなく、個別の支援を提供することが重要であることを納得してもらう必要がある。

子どもの課題として、「学習の課題」や「不注意」などのように、行動として表れにくい場合には、保護者の理由として「保護者の発達障害そのものに対する理解が低く気づけていない」や「保護者が、放任であり、関心がない」と言った項目が目立つことから、子どもがもつ困り感を、保護者に丁寧に伝えていくことが、子どもの支援につながる事が予想される。

一方、例数は少なかったが、うまく個別の支援につなぐことができた例として、はじめから診断のような方向へもっていくのではなく、心理検査のように子どもがもつ特性を明らかにする、と言った事柄から保護者に説明していくことも有用かもしれない。また、うまく個別の指導につなぐことができた事例の中には、教員が根気よく保護者に、子どもの学校での様子や生活のしづらさを説明していくことで、保護者の理解が深まったという場合も多い。すなわち、教員が正しい知識を持つ中で、保護者に丁寧に対応していくことの重要性が示唆された。

今回、予想に反して低い値を示したのが、保護者の理由の[5]「保護者に経済的余裕がない」であった。昨今、日本でも問題になっている「子どもの貧困」（阿部、2008）であるが、貧困率が15.7%という値を考慮すると、もう少し高い割合を示しても良かったかもしれない。考えられる要因として、対象地域が比較的経済的にも恵まれた地域であったのか、あるいは教員は貧困という要素に気づきにくいのかもたしな

い。

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」

#### 【今後の課題】

本研究では行えなかった検討として、いくつかの地域でのアンケートの比較である。それぞれの地域がもつ特色を加味しながら解析することで、今回の研究では気づくことができなかった要因を明らかにすることができるかも知れない。また、個別指導にうまくつなぐことができた事例について、アンケートではなく、教員への個別の聞き取りを行うことで、さらに詳細なアイデアや工夫が聞き出せるのではないかと考える。これらは、今後の課題として、さらに研究を進めていきたい。

#### 【引用文献】

阿部 彩(2008)『子どもの貧困』岩波新書

小野次朗、庄司清弥(2012)「通常の学級に在籍する発達障害のある児童への早期気づきー「気づきのポイントシート」作成の試みを通して」和歌山大学教育学部教育実践センター紀要、No. 22、177-180

小野次朗、木村志保、河崎靖子(2013)「通常の学級の「読みの困難」が疑われる児童への早期気づき・支援の試み ～MIM(多層指導モデル)と2種類のチェックリストを併用して～」平成25年日本LD学会第22回横浜大会抄録集

文部科学省(2003)「通常の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に関する全国実態調査」