

## 寛容さときびしさのバランスの取れた 教師の問題解決活動に関する研究

～軽度発達障害があると思われる子どもを抱えた学級担任の対応事例から～

渡辺 智彦\*・野村 泰朗\*\*

学校生活における軽度発達障害の児童生徒の指導支援を行うために、意思決定における教師の寛容さときびしさのバランスに着目し、担任教師が問題解決をする過程を検討した。近年の人々の寛容さに対する認識を示し、軽度発達障害があると思われる児童生徒の指導支援を行う際の担任教師の寛容さが、軽度発達障害があると思われる児童生徒に対して有効であることを述べ、さらに担任教師の「寛容さ」を決定する寛容さ調整モデルを示した。さらにそのモデルに基づき事例を分析することから、寛容さときびしさのバランスにより、よりよい問題解決が可能であることを示した。

キーワード：寛容さ、軽度発達障害、問題解決、生徒指導、特別支援教育、教師の寛容さ調整モデル

### 1 研究の背景と目的

#### 1.1 研究の背景

誰かが失敗したり問題を起こしたりしたときにそれを許す「寛容さ」に欠ける人や、逆に許してはいけない行為に対して注意のできない「きびしさ」に欠ける人が少なからずいる。福井商工会(2001)による『マナーに関する調査』の中では、他人のマナーに対する評価と自分に対する評価との間に差が見られた。自分自身の公共の場でのマナーに対して、悪い・やや悪いと評価した人は4.6%、それに対して、他人の公共の場でのマナーに対して悪い・やや悪いと評価した人は28.3%であった。また、自動車のマナーに対して、自分自身を悪い・やや悪いと評価した人は12.4%に対して、他人を悪い・やや悪いと評価した人は39.4%に上っている。この

調査から自分のことを棚に上げて他人に対しての評価がきびしい、寛容さに欠ける人が存在していることが推測される。同様に、教員も子どもを指導する際に、寛容さときびしさとのバランスが上手くとれず、学級の中で指示が通りにくくなったり、学級が集団としてまとまりに欠けたりする原因となることがある。例えば、体育の授業で、跳び箱が跳べない子どもに対して、ポイントをついた指導が行えずにただただ跳べないことを叱る教師や、普段から作業が遅い子どもに対して作業が遅れたことを責める教師がいる。また逆に、子どもが他の子どもの悪口を言っても聞き流してしまう教師や、授業中何も言わずに席から離れてもそれを注意しない教師、授業中の私語をほったらかしにしておく教師もいる。愛知県立総合教育センター(2005)の「豊かな心の育成を目指す指導の在り方に関する研究」での教師に対するアンケート結果では、学校の教育力の低下の一番の原因として、教師の指導力低下(20.5%)、次い

\* 深谷市立川本北小学校

\*\* 埼玉大学教育学部教育臨床講座

で、行き過ぎた自由 (15.4%)、子供放任・無関心 (12.8%) 過保護・過干渉 (12.8%)、大人のモラル低下 (12.8%)、他人無関心 (10.3%) が挙げられている。このことから教師自身も、子どもの放任、自由の与えすぎ、子どもに対する無関心といった行為が学校の教育力低下を招くと捕らえていることがわかる。

さらに、教師の指導を難しくしている原因として、多くのクラスに存在している軽度発達障害の児童生徒に対する対応の難しさが挙げられる。「通常の学級に在籍する特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」(文科省2003)では「知的に問題はないものの、学習面や行動面で、著しい困難がある」とされた児童生徒は学級担任からではあるが、平均して学級内の児童生徒のうち6.3%、つまり40人学級には2～3人の何らかの特別な対応をしなければならない児童生徒がいると報告されている。

ここ数年、軽度発達障害に関する指導法や障害そのものについては、本や雑誌、テレビ番組などのメディアでも取り上げられるようになった。それにともなって軽度発達障害についての情報は十分に行き渡ってきたように思われる。しかし、菅田・野村(2003)の研究では小中学校教員に対する調査から、具体的な指導・支援の方法がわかると答えた教師は2.7%しかおらず、まだ軽度発達障害児への指導方法についての理解は十分に広まっているとは言い難い。その点では、軽度発達障害があると思われる児童生徒に対する指導法を学校現場の教師にわかりやすく知らせる手段として、菅田・野村(2004, 2005)のデータベースの開発とそれを活用した教員研修の在り方に関する研究は有用であると考えられる。

そこで、軽度発達障害があると思われる児童生徒に対して、さらに「寛容さ」いう視点から児童生徒の特性をより多様に捉えることで、事例に依存した軽率で思慮を欠いた短絡的な判断や性急な働きかけをすることなく、指導のより

一層の充実が図れるのではないかと考えた。

## 1. 2 研究の目的

本研究では、特に軽度発達障害を含む多様な特性の児童生徒が在籍している学級の担任教師が、指導支援を行う際に「寛容さ」を積極的に発揮しながら思慮深く問題解決をはかる過程について、筆者が実際に対応をした過程のフィールドノートをもとに、授業中の教師の意思決定モデルを参考に、「寛容さ」の調整機能を組み込んだ意思決定モデルを提案する。なお以後、これを単に寛容さ調整モデルと呼ぶ。また、筆者の事例についてモデルに基づく分析から、モデルの妥当性について検討した。

## 2 担任教師の寛容さ調整モデルと事例の分析

### 2. 1 担任教師の寛容さ調整モデル

小学校において、学級を担任する教師は、授業中、授業外を問わずに、学級内の児童生徒に接する際に、さまざまな判断を求められるが、そこでは「寛容さ」と「きびしさ」を上手に加減しながら意思決定をする必要があると考えられる。教師の意思決定については、授業中の教師の意思決定過程についての研究としては、吉崎(1988)の「授業過程における教師の意思決定モデル」がある。吉崎は、授業中の教師の意思決定が、生徒についての知識、教科内容についての知識、授業構造(教授方法)についての知識、教授ルーチンの蓄積に基づいて行われるという考えから、授業計画と教師の対応行動に対するキュー(手掛り)から教師の行動の決定を調整する概念的なモデルを示している。さらに、松田ら(1992)は、吉崎のモデルを基に、教師が授業を行う際に役立つ技術や知識の体系化を図り、教授活動の支援に利用することを目的とした、教授活動モデルを提案している。このモデルは、場面が授業中の教授活動に限定されているが、例えば「忘れ物をした児童を注意する」といった生徒指導、生活指導の場面にお

いても、一旦指導場面になれば、授業中と同様に、その場面に典型的な指導方針、指導手順に従って計画的に進めて行くと考えられる。また、その中で計画の前提となっている典型的な児童生徒観からのズレにより生ずるであろう、指導の行き詰まりや、脇道に逸れてしまう時には、指導計画の変更を必要とし、児童生徒観や障害の特性の捉え直しをすることで、より適切な代替案を生成することになる。生徒指導、生活指導における意図やねらいは、授業中の教授活動に較べて、より規範的であり受け止める側の自由度が大きい。例えば、「学校は忘れ物をしてはいけない所だ」という考え方は、学校で決められたルールであったり、学級経営上望ましい行為として教師が期待する規律であったりすることが多い。このようなルールや規律は、一度

守れなかったらダメだというのではなく、繰り返し訓練によって身につけさせていくものであり、その時々児童生徒の反応によって「なだめすかし」ながら、つまり寛容さときびしさのバランスを取りながら指導をするものであると考える。そこでは、同じ失敗した場面でも、寛容さの程度によって注意で済ませるのかペナルティを与えるのかといった対処方法を選択することになる。つまり、代替案の生成においては、幅広く寛容さの程度に応じた対応方法を検討できるとともに、代替案の選択においても児童生徒観や障害の特性を踏まえた寛容さの程度に応じた適切な選択が求められることになる。以上をもとに、本研究では、松田らの教授活動モデルを拡張し、教師の児童生徒に対する「寛容さ」という視点からの行動決定に重点をおいた、図

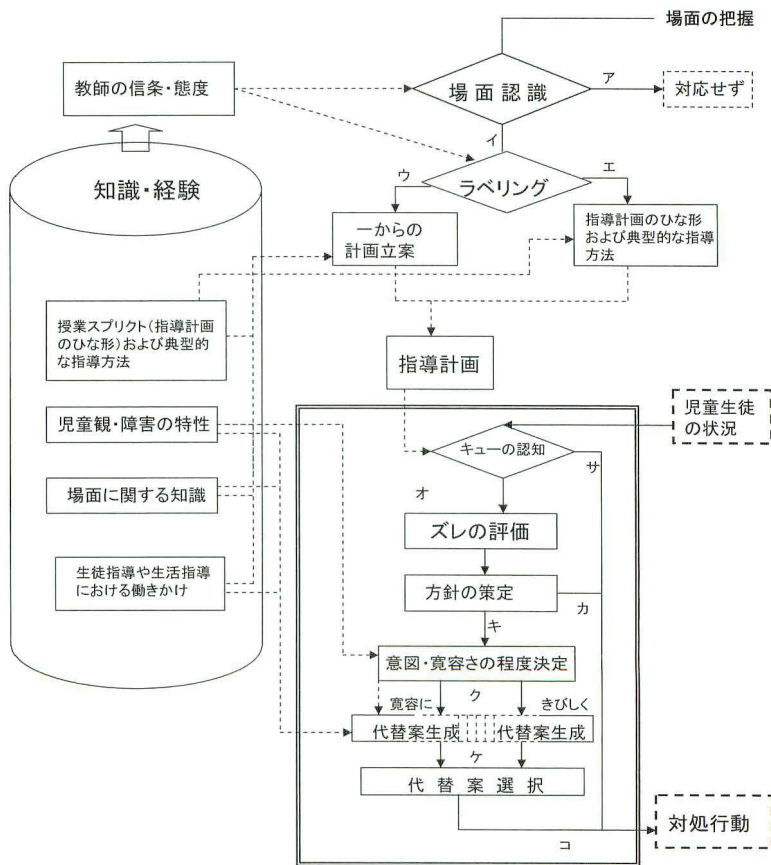


図1 寛容さ調整モデル

1のような、生徒指導、生活指導場面における教師の意思決定モデルを提案する。

このモデルでは、生徒指導、生活指導場面における教師の意思決定は教師の知識・経験の蓄積に基づいて行われると考え、それが児童生徒観・障害の特性、場面に関する知識、生徒指導・生活指導における働きかけ、指導スクリプト（指導計画の雛型および典型的な指導法）から構成されると考えた。これは松田ら（1992）のモデルにおける生徒モデル、教材知識、教授行動、教授行動列に関する知識にあたるものである。このような松田らの教授活動モデルのアナロジーから生徒指導、生活指導場面における教師の意思決定を説明できる。以下、具体的な意思決定の過程を追いながら図1のモデルを説明する。

まず、教師の指導が必要と思われる出来事が起こる。その場面を認識し、最初の判断が行われる。この間場面認識での判断の基準になるのが教師の知識・経験から形成される教師の信条・態度である。信条・態度とは「こんな時にはこういう行動を行うべきである」「このように指導することが教師として当然の行動である」という教師の心情のことである。この信条・態度により、認識された場面には教師の介入や指導が必要であるか、それとも必要がないかが判断される。そして、指導が必要ではないと考えられた場合には対処行動を行わず静観や放任する(ア)。指導が必要でないと判断される要因としては、①よくあることである、②悪いことには発展しない、③指導しても変わらない、④指導ができない、⑤指導が難しいので尻ごみしてしまう、⑥子供が自分自身で解決できる、のどれか或いは複数が関係すると考えられる。それ以外の場合は、何らかの指導が必要と判断される。指導が必要と判断された場合(イ)には新たに指導計画を立てて指導(ウ)を行うか、指導スクリプトや典型的な指導方法に基づいた指導(エ)を行うかのどちらかの方法が考えられる。この判断は、過去の指導経験の有無や教師の信

条・態度が判断材料となる。ここで、経験豊かなベテラン教師ほど認識した状況を典型的なパターンと考え指導系列を知識や経験の蓄積の中から選び出してくることができると考え。ここでのパターンには「おしゃべり」「ふざけ」「怠け」「暴力的」「おとなしい」「泣き虫」などのステレオタイプ的なラベルによって表現される。しかし、初任者のように経験も浅く指導方法のレパートリーが少ないと、場面状況に応じて、一から指導計画を立てなければならぬであろう。その際(ウ)には児童生徒観・障害の特性、場面に関する知識、生徒指導生活指導における働きかけ、指導スクリプト(指導計画のひな形)および典型的な指導方法を組み合わせることで計画を立案することになる。児童生徒観・障害の特性とは普段の子どもの行動を観察し持ち得た児童観と障害の程度のことである。場面に関する知識とは以前に指導を行った時のその指導内容と結果の組み合わせのデータである。生徒指導生活指導における働きかけとは、様々な指導スキルのことであり、その組み合わせによるものが指導スクリプト(指導計画のひな形)および典型的な指導方法である。そして、いずれにしても最終的には初期の指導計画が生成され対応が始まる(オ)(サ)。これ以降は初期の指導計画をもとに対応を続けていくことになる。ただし、淡々と決まった対応をしていくのではなく、常に児童生徒の様子や周囲の状況を確認しながら段階的に対応を続けていくことになる。次の行動に移る前には、「これで大丈夫か」と気にすることが多いが、そこで、「アレ、ちょっとマズイぞ」と感じる瞬間がキューの認知である。キューの認知をすると、すぐさま指導計画と実際の状況とのズレが評価される。ズレの評価はその働きかけが問題となる行為にうまく対応しているかの評価である。そして、その評価によって指導計画通りに指導を行うか計画に変更を加えるかが判断される。特に重大なズレでなく変更を必要としないと判断されるとやはり、計画通りに対処行動(カ)がとられることになる。

一方で、計画変更を決定すると代替案に検討に入るが、そこでは、児童生徒の状況に応じて一つ一つの働きかけを変えたり、もう少し大局的な視点で指導法を変更したりすることとなる(ク)。寛容さの判断を行う際には、主に次の二つの意図を持って行うことを想定する。

第1に児童生徒の自尊感情を高めるあるいは落とさないという意図、第2に学級集団の維持に関する意図である。第1は「児童生徒にパニックを起こさせない」「児童生徒に自信を持たせる」「児童生徒をクラスから孤立させない」の意図をもち、この時には児童生徒の行動に対して寛容になる。更に下位のより具体的な意図としては、

- ① 「児童生徒にパニックを起こさせない」  
ルールや決まりを優先し、注意や叱責をすることにより、何も反応しなく立ち尽くす、暴力的になり心を閉ざしてしまうという反応を起こさせず、その結果2次障害を発生させない。
- ② 「児童生徒に自信を持たせる」  
普段から、自分に自信がなく周りの子どもに対して、劣等感を持つと感じられる児童生徒に自信を持たせる。
- ③ 「児童生徒をクラスから孤立させない」  
いつも注意されることが多い子どもは、周りの児童生徒の中でも評価が低くなりがちであり、クラスの中でその子どもを尊重する雰囲気なくなるのを防ぎ、その結果クラスの中にどの児童生徒も受け入れる優しい雰囲気をつくる。

などが考えられる。

第2は「教師が学級内をまとめる」「児童生徒の態度を諷める」等の意図をもち、その時には、それに応じたきびしさをもった行動が取られる。下位の具体的な意図としては

- ① 「教師が学級内をまとめる」  
学校や学年、クラスなどで決められたルールを守ることにより、学級の中の不公平感をなくし、集団としてのまとまり

が取れるようにする。

- ② 「児童生徒の態度を諷める」  
児童生徒がわがままや独りよがりな行動が見られたり、怠けによりやるべきことを怠ってしまったたりが見られた時には児童生徒の行動を諷め、よりよい方向へ児童生徒を導く。

などが考えられる。時には、複数の意図を同時に達成しようとする働きかけを行うこともあり得るが、原則として、これらの下位の意図に応じた適切な働きかけをそれぞれに検討してみることがよりよい代替案の生成には大事である。また、この第1や第2の意図を選択する際には、児童生徒観、軽度発達障害の特性も考え合わせる必要がある。対象児童生徒がLDと思われる障害を持つと考えられるならば、障害と思われるものに関係した場面で、第1の意図から寛容の程度をより高めた判断がなされるべきである。例えば、字を読むことが苦手な子には、音読時に声が小さかったり頻繁につかえたりする場面でも、第1の意図を優先して寛容さを高めた対応を取るべきであろう。また、自閉症スペクトラムに属する障害(アスペルガー症候群・高機能自閉症等)を持つと思われる児童生徒には、大部分に対しては第1の意図を取り日常的に高い寛容さで接することが必要と考えられる。社会的に許されない行為や周りの人に危害が加わる行為(性的行為、暴力行為、危険行為)については第2の意図からきびしい対応が必要である。ADHDをもつと思われる児童生徒の場合についても、特に不注意、多動性、衝動性については第1の意図から寛容度を高めた対応を心がける必要がある。例えば、作業を行うときにすぐに飽きてしまう児童生徒には特別に興味を与える課題を与えるといった柔軟な対応をすることが大事である。しかし、どんな場合にも寛容さの程度を判断する際に、児童生徒によっては先に挙げたような特徴を複数併せ持つことも考えられるため、その点にも留意し判断を行う必要がある。典型的な児童生徒の特性に

表1 児童の特性に応じた寛容さの程度の基準例

	児童の行動	教師が目的とする意図	寛容さ程度
1	聞き取りが苦手	児童にパニックを起こさせない 児童をクラスから孤立させない 児童に自信を持たせる	高
2	自分の考えを相手にうまく伝えられない		高
3	つかえたり、たどたどしい読み方になる		高
4	文章の基本的な内容の読み取りが難しい		
5	ひらがなや漢字を書きたがらない		
6	文章を書きたがらない		
7	計算が苦手		
8	図形問題が苦手		
9	計算はできるが文章題が苦手		
10	絵や図工に苦手意識をもっている		
11	道具の操作や楽器の演奏が苦手		
12	運動が苦手		
13	忘れ物が多く宿題をよく忘れる	児童の態度を諷める	低
		クラスをまとめる	低
		児童をクラスから孤立させない	高
14	友達とのトラブルが多い	児童の態度を諷める	低
		児童をクラスから孤立させない	高
15	友達と関わりを持ちたがらない	児童をクラスから孤立させない	高
		児童に自信を持たせる	高
16	落ち着きがない、あるいは集中できない	児童の態度を諷める	低
		児童をクラスから孤立させない	高
17	自己コントロールが苦手	クラスをまとめる	低
		児童をクラスから孤立させない	高
18	集団行動についていけない	児童をクラスから孤立させない	高
19	全体的に無気力でぼんやりしている	児童をクラスから孤立させない	高
20	方向感覚や時間の観念などの理解が難しい	児童に自信を持たせる	高
21	極端に得意なことや苦手なことがある	児童をクラスから孤立させない	高
22	こだわりが強く、新しいことが苦手な子	児童にパニックを起こさせない	高
23	状況や役割を理解できない	児童に自信を持たせる	高
24	会話が持続せず、一方的になりやすい子		

応じた寛容さの程度の判断基準例を表1に示す。

寛容さの程度の判断がされると、寛容さの程度に合わせて内容の代替案を検討することとなる。児童生徒観・障害の特性、場面による認識、生徒指導や生活指導における働きかけ、授業スクリプトおよび典型的な指導方法を組み合わせて代替案の生成を行う。変更点としては主に「指導法略」「時間」「教材教具」「課題」にすることが考えられる。時間については、「作業の

時間を多く取る」「一日の行動を予告する」「児童生徒が動き出すまでの時間的余裕をあげる」

「時間通りに行く」を選択肢として挙げることができる。教材教具については、「数人で使用するものは、その児童生徒一人で使用するよう準備しておく」「教材教具を余分に準備する」「限定して物で余分なく」などが代替案となる。課題や指示内容に関することとしては、「まわりの児童生徒と異なる課題を与える」「同じ課

題でも記入問題を選択問題にする等の課題のハードルを下げる」「教師が課題について個人的に詳しく説明を行う」「みんなが同じ課題」といった選択肢が挙げられる。

(ケ)が出たら、その案を選択することとなる。その際、今一度児童生徒の特性や現状をもとに寛容さの程度を推し量って、無理のないものを選択し、最終的に選択し、次の行動(コ)を起こすこととなる。

これ以降は、児童生徒の行動の状況の変化が起こるであろう。それをまた捉えつつ、次の指導計画の段階へ進んでいくことになる。行動の反応が起こり、これを問題が解決されるつまり、目指す状態にまで、児童生徒の状況が変化するまで、繰り返すことになる。

## 2.2 調整モデルによる事例の説明

ここでは筆者が実際に出会ったY(小学5年生、男子)への指導の様子を、図1のモデルで捉えなおすことにより、筆者の採った対応について、寛容さの観点から分析を試みる。詳細な対応の経過記録は、付録に示すが、以下では、分析の特に重要な部分のみを抜粋して示している。

筆者が担任したYは以前より発達障害を疑われていた児童で、授業中に床に寝転んでしまう。人前で自分の性器を見せる。友達とトラブルになると奇声を発し、人を威嚇し暴力をふるうことなどがあった児童である。その反面一部の友達の指示は聞けるようなところもあった。以下はYと接した時の記録である。

・・・5年生1学期になっても同じようなことは続いていた。①1学期当初は言葉や力でYを従わせようと考えて、興味を持ちそうなことばでつり、教室につれてきた。それでもだめな時には引っ張ってでも強引に教室に連れて行き、授業をうけさせようとした。・・・

①は、場面を認識し、対応行動を行うこととし、

Yに「力づくなら抑えられる」とラベルをつけ図1(エ)のように、授業スクリプトの中の典型的な指導方法を選択し指導計画決定を行った。その後の対処行動が以下である。

・・・なかなか動こうとしないこともあった。②座り込んでいるYを、引っ張っていこうとするとかぶりを振って暴れた。そして、パニック状態になり動かなくなるということが続いた。Yは友達とのトラブルも多くそんな時には、③数人掛りで引き離しみんなの前で、落ち着くまで抑えようとした。・・・

②、③では図1のキューの認知をするべきところをキューの認知をせずに、最初の計画通りの対処行動を続けてしまったため、Yがパニックに陥り状況を悪化させてしまったと考えられる。本来キューを認知して、方法の策定をし、寛容さに基づく代替案生成を行うべきところであった。学級の子どもたちの前で、「力づくなら抑えられる」という指導に基づき、力づくでYを従えようとしたために、気持ちが高ぶっていた上にクラスの友達の前で暴れてしまったことにより、自尊感情が傷つき、Yはパニック状態に陥ってしまったと考えられる。しかし、筆者は一学期の自尊感情を傷つけてしまった事などを反省し、2学期からは、ラベルに基づかないよりYのその気持ちを尊重する指導を心がけよう考えた。

次は、そんな変化の現れた場面である。

・・・④2学期からは、Yの特性を考慮「自信をつけさせること」「自尊感情を高めること」を意図として、強引にYを従わせ、結果的にパニック状態になることのない様にトラブルが起こった時には、すぐにYを誰もいない部屋に連れていくこととし、Yが落ち着いてから冷静に指導する。できるだけ指導は一人で行う。あるいは読書な

どをして、その場から動かなくなってしまう時には、「それじゃあ本読みは後5分続けていいから、そのあとは、迎えに来るから教室に行こうね。」余裕の時間をあたることにした。 . . . . .

2学期になってからの指導④では、1学期の指導からキューを認知し、ズレの評価を行い、今までの指導が有効ではないと考えた。そこで、方針の策定を行い図1における寛容さ程度を決定し、Yがパニックにならないこと、クラスの中で孤立しないことの意図をもって、寛容さを高めた代替案を生成することができていると考えられる。具体的には、他の児童に対して引け目を感じないように、誰も居ない部屋に連れて行くという指導と時間の余裕を与えるという指導である。以下が、Yが2学期にクラスでトラブルになった時の様子の一部である。

・ ・ ・ ⑤Yが悪口を言われたと思い怒り、言葉を口にした児童に殴りかかりそうになり、パニック状態になりそうになった時、Yを誰もいない部屋に連れて行き、少し落ち着かせて、からYに話をした。誰もいない部屋の中では、今までよりも早く落ち着き、私から今のことはY君に対して言った言葉でなく、他の子に対して、言った言葉だということを伝えた時、Yはすんなりと受け入れ「なんだそうだったのか。」といい照れくさそうに頭をかいていた。その後Yは悪口を言ったと思っていた子どもに謝ることができた。1学期には自分が悪くてもほとんど謝ることができなかったのであるが、だんだんと自分からはっきりと謝れるようになっていった。 . . . . .

⑤では図1の代替案として、誰もいない部屋に連れて行き指導している。その結果、Yにはよい変化が見られた。Yが怒ってパニックになりそうになった時、誰もいない部屋に連れて行

くことにより、Yが暴れているところをクラスの他の児童が見ずに、Yの自尊心が保たれたことによるものと考えられる。代替案が有効であると考えられる。本研究では小学5年生のYの事例を通して提案したモデルの有用性を論じてきた。その中で、Yの変化の要因の一つである教師の働きかけ方の変化が、寛容さの程度を調節することによって現れてきていたことがモデルにもとづきが明らかになってきた。筆者は、Yの担任として指導を行っていた時には、何度も悩み、いかに指導すべきかなかなか有効な方策を得ることができなかった。そして、そのように悩んでいる最中には、いったいどのように児童生徒の特性を捉え直し、考え方を変えていくことが有効なのかについては、試行錯誤的であった。

今回のようにモデルに当てはめてみることで、いかに考え、いかに問題に対処すべきかについて、教師がどのように行ったのか、その過程を明確かつ詳細に捉えられることが確認できた。

本研究では、最終的に、学校現場において生活指導、生徒指導における児童生徒への対応に不安や悩みを抱いている教師に対して、自ら状況を分析し対応方法を計画していくことのできる力量養成に寄与する寛容さ調整モデルの提供を目指している。その観点から、本研究で今後取り組むべき重要な点として、正に筆者自身の経験した、あれこれと悩み、模索した過程での、つまづきのポイントを明確にし、できるだけ早い段階によりよい代替案生成に向かい指導計画を軌道修正していくことができるためのチェックリストの整備が挙げられる。また、これらを活用した教員養成、教員研修の方法についても検討していく必要がある。そのためには、生徒指導、生活指導場面における教師の意思決定において用いられる児童生徒観・障害の特性、場面に関する知識、生徒指導・生活指導における働きかけ、指導スクリプト（指導計画の雛型および典型的な指導法）の知識を整理し、より



精緻なモデルにする必要がある。

教員養成課程や現職 教員研修等の場面で実証的に検討する。

### 3 まとめと今後の課題

本報告では、生活指導、生徒指導において、児童生徒の行動に対する寛容さを調整しつつ意思決定を行う、教師の意思決定モデル（寛容さ調整モデル）を示し、具体的に筆者の事例にもとづいて説明した。今後は、より精緻に寛容さを重要な視点に置いた教師の生徒指導・生活指導の場面における意志決定過程をモデル化できるために、以下の手順で研究を進める予定である。

- 1 現場の教員に対して、児童生徒の行動に対する寛容さの持ち方に関する質問紙調査を実施し、寛容さのパターンを調査することにより教師の寛容さの調整方略についてカテゴリー分けを行う。また、同時に、各教員が日常的に用いている指導方略についても調査を行う。
- 2 次に、特に軽度発達障害があると思われる児童生徒に対しての教師の意思決定と、その他の児童生徒に対するダブルスタンダードとでもいべき対応の差異について、その実態を調査し、実際的な児童生徒への対応方法として、区別した対応の必要性を明らかにし、意思決定における代替案の調整の考え方を提案する。
- 3 最終的には、提案するモデルにもとづく、生活指導、生徒指導に関する教員養成や教員研修の内容や方法について開発し、

### 参考文献

- 文部科学省（2003）：「通常学級に在籍する特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査意」
- 菅田浩子・野村泰朗（2003）：個に応じた教師指導・支援のあり方に関する研究，埼玉大学教育紀要 教育学部（教育科学Ⅰ）第53号第1号
- 菅田浩子・野村泰朗（2004）：個に応じた教師指導・支援のあり方に関する研究，埼玉大学教育紀要 教育学部（教育科学Ⅰ）第53号第2号
- 菅田浩子・野村泰朗（2005）：個に応じた教師指導・支援のあり方に関する研究，埼玉大学教育紀要 教育学部（教育科学Ⅰ）第53号第3号
- 高橋三郎訳（2006）：「DSM-Ⅳ-TR 精神疾患の分類と診断の手引き」
- 福井市商工会議所（2001）：マナー調査2001
- 愛知県総合教育センター（2006）：「豊かな心の育成を目指す指導のあり方に関する研究」研究紀要 第95集
- 教育技術研究会編集（1993）：「教育の方法と技術」，ぎょうせい
- 吉崎静雄（1988）：「授業における教師の意思決定モデルの開発」，日本教育工学雑誌 10（2）
- 松田稔樹・多胡健太郎・松田明子・坂元 昂（1992）：教授活動モデルに基づく授業設計・評価の方法，東京工業大学人文論叢
- 野村泰朗（1999）：教員養成と学習支援を題材とした教授活動モデルのシステム化に関する研究，東京工業大学社会理工学研究科学位論文

# Research on problem solving activity of the teacher who was able to be balance of generosity and severity

— Case study of Teacher's activities in the class including children who seems to be Mild Handicap —

Tomohiko WATANABE and Tairo NOMURA

Keyword : Generosity, Mild Handicaps, problem solving, student guidance, special support education, a generosity adjustment model of a teacher

I paid my attention to be balance of generosity and severity to perform guidance support of a child student of a Mild Handicap in school life and examined the process when the teacher did problem solving. I showed recognition for generosity of recent people, and generosity of a teacher when I helped guidance of the child student who seems to be Mild Handicap spoke an effective thing for the child student who seemed to be a Mild Handicap and showed the generosity adjustment model that decided "generosity" of the teacher more. Furthermore, I showed that better problem solving was possible by balance of generosity and severity by showing an example based on the model.