

発達障害の可能性のある児童・生徒の入口支援時における教師の関わり

— 保護者との関わりに焦点をあてて —

原 田 宗 忠 (愛知教育大学 教育臨床学講座)

How do teachers interact with parents at the start of the support for children with the possibility of developmental disorders?

Munetada HARADA (Department of Clinical Psychology and Practical Studies
in School Education, Aichi University of Education)

要約 本研究では、発達障害の可能性のある児童・生徒の入口支援の開始時において教師が保護者とどのように関わっているかを、588名のアンケート調査から検討した。得られたデータをKJ法によって分類した結果、『話し合いに至るまでの土台作り』、『話す際の構造』、『話し合いの際の内容』、『話し方』、『関わり姿勢』の5個のカテゴリグループが構成された。分析の結果、教師は保護者との話し合いに至るまでに保護者との信頼関係づくりに努めており、学校内では校内連携体制を構築している様子がうかがえた。また、保護者と話し合うタイミングや話す人などの話す際の構造は多様であると言えた。さらに教師は保護者との間で、各々しか知らない情報も含めて学校や家庭での様子などの子どもの情報を幅広く共有し合っている様子がうかがえた。なお話し合いの際には、断定しない言い方や保護者の思いを尊重する姿勢など、話し方や関わり方に配慮していると言えた。

Keywords : 発達障害の可能性のある児童・生徒, 入口支援, 教師の関わり, KJ法

問題と目的

教師と保護者との連携 発達障害への関心の高まりや、平成19年度(2007年度)から始まった文部科学省による特別支援教育の推進などにより、近年、発達障害児・者への支援の重要性が指摘されている。また、支援にあたっては発達早期から支援を行うことで、自尊感情の低下や不登校などの二次障害を予防する必要性も指摘されている。

発達障害の支援は生活全般にわたって行われる必要がある。そのため、家庭のみの支援や学校でのみの支援では不十分であり、子どもたちの生活の大半を占める家庭と学校とが連携しながら支援を行っていく必要がある。教師と保護者がお互いに情報を共有し、連携しながら、子どもに合った望ましい支援を見つけ、適切な支援を生活全般を通して行っていくことが大切であると言える。

しかし、教師と保護者との連携がうまくいかない事例が多く見られることも指摘されている(三田村, 2011; 瀬戸, 2013)。筆者自身もこれまでの心理臨床のなかで、保護者や教師から、教師と保護者との連携や信頼関係の構築についての相談を受けることが多くあった。またそれらの相談の多くは、教師と保護者とは、子どもへの個別の特別な支援について話し合いを始める最初の段階から、信頼関係や協力し合う関係が築けないというものであった。そこで本研究では、子どもへの個別の特別な支援について考え始める時期と教師に焦点をあて、この時期に教師が保護者とどのように関わっているかに注目をする。

発達障害の入口支援開始時における教師の保護者との関わり

本研究では、通常学級に所属している児童生徒で、発達障害の診断は受けていないが発達障害の傾向がうかがわれる児童生徒に対して行われる、継続的な支援が安定して行われるに至る段階までの支援のことを「発達障害の入口支援」と定義する。入口支援の段階とは、具体的には、児童生徒、保護者との間で特別な支援の必要性の可能性を共有し、適切な支援策を共に考え、学校支援体制や社会資源との連携を構築する中で環境調整を行う段階を指す。

入口支援の時期においては、保護者自身は発達障害に関する知識や社会資源に関する情報を持ち合わせていない場合が多い。そのため、教師の側から保護者に対して発達障害に関する知識を提供したり、社会資源の情報を紹介する必要がある。だが、教師のそのような関わりの中で教師や学校と保護者との関係が悪化し、教師と保護者との連携体制が作れずに子どもへの適切な支援の開始が遅れることがある。また、支援の開始が遅れることによって、子どもの自尊心の低下や、登校しづりなどの二次障害につながってしまうこともある。もし、入口支援の開始の時点で教師と保護者とが良好な関係を作ることができ、児童・生徒への適切な支援を早期からスムーズに行うことができれば、二次障害の予防にもつながると考えられる。

現在のところ、教師が入口支援の開始の段階でどのように保護者と関わるのが良いのか、たとえば保護者に対して個別的支援の必要性についてどのように話すのが良いかや、どのような点を考慮して外部の社会資

源の紹介を行うのが良いかなどについては十分に明らかになっているとは言いがたい。また、発達障害の入口支援の開始時における適切な教師の関わり方を考える際には、実際に行われている様々な関わり方を網羅した上で有効な関わりを検討する必要があると思われるが、先行研究では少人数を対象とした研究が主であり（木村・芳川, 2006など）、教師の様々な関わり方が十分に網羅された上で検討されているとは言えない。したがって本研究では、教師が発達障害の入口支援開始時において保護者とのような関わりをしているのかを大人数の調査を通して網羅することを目的とする。

方法

調査対象者 中部地方にある人口20万人弱のA市における公立小中学校40校の教師588名（年齢不明32名を除いた556名の平均年齢：40.78歳，SD=11.53）（男性293名，女性282名，不明13名）。

調査時期 2015年2月

調査手続き A市教育委員会から各校に、発達障害の可能性のある児童および生徒の保護者に対して教員がどのような関わりを行っているかの実態把握を目的としたアンケートである旨を説明した依頼文と、アンケート用紙の配布を依頼した。またアンケートが配布された各校には、自発的にアンケートに協力してくれる教員に回答を依頼するようお願いをした。各校で記入されたアンケートは教育委員会宛てに郵送され、筆者が後日教育委員会で回収をした。

調査内容 調査では、教師の保護者への関わり方の例を幅広く得ることを意図した。そのため、回答に自由度が生まれるように抽象的な質問文で構成することを考えた。しかし、質問文が抽象的すぎると回答者がどのように回答すれば良いかがわかりづらくなり、回答しづらくなる可能性もあると思われた。したがって質問文の中に、回答する際に参照する観点の例を取り入れることにした。その結果、質問文は「保護者との間で、発達障害を持つ可能性があることについての話題を最初に話す際、どのように話していますか（例：どのようなタイミングで、誰が、どのような場で、どのようなことについて、等）」とした。

なお、以上の質問文以外にも、アンケートには保護者と話をする際に配慮していることに関する質問や、支援の継続時に配慮していることに関する質問なども含まれた。これらに関する検討は紙数の関係上、本論文では取り上げず、稿を改めて報告する予定である。

回答のまとめ 調査対象者が588名と多く、全回答を同時に分類することは難しいと考えられたため、まず、調査対象者の20%にあたる118名の回答を無作為に選び、KJ法を参考にして初期の分類を行った。その後、初期分類の中には見られないコードを残り470名から得られたコードで補完して初期分類を修正し、

最終的な分類とした。なお、以下、『 』はカテゴリグループ、【 】はカテゴリ、〈 〉はサブカテゴリ、“ ”は概念、‘ ’はコードを示す。

結果

1. カテゴリグループの作成過程

調査対象者の20%にあたる118名の回答内容を意味のまとまりごとに分節化して、‘コード’として項目化した。得られた403の‘コード’から初期の分類を行うことにした。次に、各‘コード’をKJ法を参考にして、共通する意味のまとまりごとに“概念”に分類した。そして、“概念”を意味ごとに〈サブカテゴリ〉としてまとめ、次に〈サブカテゴリ〉を意味ごとに【カテゴリ】としてまとめた。その結果、118名の回答から作られた初期カテゴリは、【話し合うための土台作り】、【話す人】、【話すタイミング】、【話し合う内容】、【話し方】、【関わり方の姿勢】、【その他】が得られた。なお、【その他】に含まれた内容は、「話したことがないのでわかりません」や「特になし」などの、保護者と話し合いをしたことがないという内容であったため、以降の分類作業からは【その他】に含まれた18の‘コード’を外すことにした。

その後、初期分類の中には見られない‘コード’を残り470名から得られた‘コード’で補完し、初期分類を修正していった。その結果、第一に、初期カテゴリにおける【話し合うための土台作り】は【話し合いまでに教師が保護者との間で行うこと】と【話し合いまでに学校内で行うこと】の二つのカテゴリに分けるのが適切であると思われた。また、この二つのカテゴリは、『話し合いに至るまでの土台作り』というカテゴリグループにまとめることができると考えられた。第二に、初期カテゴリにおける【話す人】と【話すタイミング】は、分類の修正の過程で得られた【話すペース】や【話す場所】などのカテゴリと意味の共通性が見られたため、『話す際の構造』というカテゴリグループにまとめられると考えられた。第三に、初期カテゴリにおける【話し合う内容】は、初期分類の修正の過程でサブカテゴリやカテゴリが豊富に出てきたため【教師から話す内容】、【保護者から聞く内容】、【教師と保護者の間で話し合う内容】に分類するのが適切であると思われた。また、これら3カテゴリは『話し合いの際の内容』というカテゴリグループにまとめられた。第四に、初期カテゴリの【話し方】に関しては、初期分類の修正の過程でサブカテゴリが豊富に出たため、【断定しない言い方】や【保護者の子ども理解を促す】などのカテゴリを含むカテゴリグループ『話し方』としてまとめることが適切であると考えられた。第五に、初期カテゴリの【関わり方の姿勢】に関しては、初期分類の修正の過程でサブカテゴリが豊富に出たため、【子どもの思いを大切に作る姿勢】や

【支えていく姿勢】などのカテゴリを含むカテゴリグループ『関わりの姿勢』としてまとめることが適切であると思われた。

カテゴリグループ化の妥当性を吟味するために心理学系の大学院生4人が分類の適切性を判断し、最終的な分類とした。その結果、『話し合いに至るまでの土台作り』、『話す際の構造』、『話し合いの際の内容』、『話し方』、『関わりの姿勢』の5個のカテゴリグループが構成された。最終的に残った426の‘コード’から成る結果を表1から表5に示す。

2. 各カテゴリグループの構造と内容

1) 『話し合いに至るまでの土台作り』 『話し合いに至るまでの土台作り』は、教師が児童・生徒の発達障害の可能性をめぐって保護者と最初の話し合いをするまでに準備することについてのカテゴリグループと考えられた。またこのカテゴリグループは、保護者との関係づくりを意味する【話し合いまでに教師が保護者との間で行うこと】と、教師や学校が行う準備を意味する【話し合いまでに学校内で行うこと】という2個のカテゴリから成っていた。

【話し合いまでに教師が保護者との間で行うこと】は、保護者との信頼関係づくりを意味する〈信頼関係を作る〉と、保護者が教師に相談しやすい関係を作ることを意味する〈保護者が相談しやすい環境を調える〉という2個のサブカテゴリから構成された。また【話し合いまでに学校内で行うこと】は、保護者や家族の生活状況や心の状態を見立てることを意味する〈保護者や家庭の状態を見立てる〉、学校内で話し合いを行いながら学校内での連携体制を作っていくことを意味する〈校内連携体制を調える〉、児童・生徒の心の状態を見立てることを意味する〈子どもの心の状態を見立てる〉の3個のサブカテゴリから構成された。

2) 『話す際の構造』 『話す際の構造』は、教師が児童・生徒の発達障害の可能性をめぐって保護者と最初の話し合いをする際の時間や場所、人などの方法についてのカテゴリグループと考えられた。またこのカテゴリグループは、保護者と話し合いを行う時を意味する【話すタイミング】、保護者と話す際の教師のメンバー構成を意味する【話す人】、保護者と話し合いを行う時期を意味する【話す時期】、保護者と話し合いをする際の媒体を意味する【話す手段】、保護者と話し合いを行う頻度を意味する【話すペース】、保護者と話し合いを行う場所を意味する【話す場所】という6個のカテゴリから成っていた。

【話すタイミング】は、1学期や学年末の懇談会を意味する〈懇談会時〉、問題となる行動が見られた時を意味する〈トラブルが生じた時〉、教師が家庭訪問を行う時を意味する〈家庭訪問時〉、保護者が教師に相談をしてきた時を意味する〈保護者から相談が出た時〉、保護者と教師との思いとの間に関連が見られた

時を意味する〈保護者と担任との間につながりがみられたタイミング〉、まだ大きな問題が生じていない時を意味する〈大きな問題が生じる前〉という6個のサブカテゴリから構成された。【話す人】は、状況によって話をする教師のメンバー構成を工夫することを意味する〈必要に応じて話す人を考える〉、担任のみが保護者と話すことを意味する〈担任が話す〉、担任だけでなく他の教師も一緒に保護者との話し合いに入ることを意味する〈担任とその他の教師で話す〉という3個のサブカテゴリから構成された。【話す時期】は、児童・生徒が困っていることが顕著な時を意味する〈子どもの困り具合が明らかな時〉、児童・生徒に対する支援の方法や見通しが明らかになった時を意味する〈支援の方向性が明確になった時点〉、児童・生徒に発達障害の可能性が考えられ始めた早期の段階を意味する〈発達障害の可能性のある段階から〉、普通学級の中で指導方法を工夫しても児童・生徒に対する支援が十分でなくなった時を意味する〈普通学級内での指導が難しくなった時〉、保護者と担任との間に信頼関係ができた時を意味する〈保護者と担任の信頼関係ができた時〉、児童・生徒の中に成長したところが見られた時を意味する〈子どもの成長が見られた時〉、中学校や高校などの進路を決定する時期を意味する〈進路決定の時期〉という7つのサブカテゴリから構成された。【話す手段】は、保護者と会って対面して話すことを意味する〈顔を合わせて話す〉という1個のサブカテゴリから構成された。【話すペース】は、回数を分けて少しずつ話をしていくことを意味する〈少しずつ伝える〉という1個のサブカテゴリから構成された。【話す場所】は、学校内の会議室で話すことを意味する〈会議室で話す〉と、学校内の落ち着いた場所で話をすることを示す〈落ち着いた話せる場所で話す〉という2個のサブカテゴリから構成された。

3) 『話し合いの際の内容』 『話し合いの際の内容』は、教師が児童・生徒の発達障害の可能性をめぐって保護者と最初の話し合いをする時に話す内容についてのカテゴリグループと考えられた。またこのカテゴリグループは、教師が保護者に対して話をする内容を意味する【教師から話す内容】、教師が保護者から聞く内容を意味する【保護者から聞く内容】、教師と保護者との間で相互に話し合う内容を意味する【教師と保護者の間で話し合う内容】という3個のカテゴリから成っていた。

【教師から話す内容】は、学校内での児童・生徒の様子を意味する〈学校での様子〉、専門の相談機関や医療機関などの専門家や発達検査についての紹介や提案を意味する〈専門的支援について〉、児童・生徒が不得意な内容を意味する〈子どもの苦手な側面〉、児童・生徒に対して教師が心配している内容を意味する〈子どもの気になる側面〉、教師が行っている指導方

法および支援に対する姿勢を意味する〈教師の取り組み〉、児童・生徒が得意にしている内容および成長している側面を意味する〈子どもの良い側面〉、支援の重要性を意味する〈支援の必要性〉、同年齢の児童・生徒の発達の様子を意味する〈一般的な発達段階〉、教師がこれまでに会った児童・生徒の例を意味する〈過去の似た子どもの話〉、得意なところと不得意なところとの差の大きさを意味する〈得意や不得意の偏り〉という10個のサブカテゴリから構成された。

【保護者から聞く内容】は、家の中での児童・生徒の様子や保護者の関わりの様子を意味する〈家庭での様子〉、保護者の抱えている心配事を意味する〈保護者の悩みや困りごとを聞く〉、児童・生徒の小さい頃からの様子を意味する〈子どもの小さい時の様子〉という3個のサブカテゴリから構成された。【教師と保護者の間で話し合う内容】は、児童・生徒に対する支援の方法を意味する〈支援方法〉、支援を行う目的を意味する〈支援の目的〉、学校と家との間でできることの違いや児童・生徒の様子の違いを意味する〈学校と家との相違〉、教師と保護者とが気にかける必要がある内容を意味する〈教師と保護者で配慮すべきこと〉、児童・生徒のこれからの見通しを意味する〈将来について〉という5個のサブカテゴリから構成された。

4) 『話し方』 『話し方』は、教師が児童・生徒の発達障害の可能性をめぐって保護者と最初の話し合いをする時の話し方についてのカテゴリグループと考えられた。またこのカテゴリグループは、断定をしない話し方を意味する【断定しない言い方】、保護者の児童・生徒に対する理解が深まるような話し方を意味する【保護者の子ども理解を促す】、個人の主観を入れずに客観的情報に基づいて話しをするを意味する【客観的情報に基づいて話す】、教師一人の意見としてではなく学校全体の意見として話をするを意味する【学校の意見として話す】、丁寧な話し方を意味する【丁寧に話す】という5個のカテゴリから成っていた。

【断定しない言い方】は、発達障害の可能性を断定しない話し方を意味する〈断定しない言い方〉という1個のサブカテゴリから構成された。【保護者の子ども理解を促す】は、保護者が児童・生徒をより深く知ることができるように話すことを意味する〈保護者の子ども理解の深まりを促す〉という1個のサブカテゴリから構成された。【客観的情報に基づいて話す】は、学校での記録や発達検査の結果などの客観的な情報に基づいて話すことを意味する〈記録・データに基づいて話す〉と、教師の主観的な考えや思いを話さないことを意味する〈教師の思いを出さない〉という2個のサブカテゴリから構成された。【学校の意見として話す】は、様々な教師からの考えを総合した意見として話すことを意味する〈様々な教師からの意見と

して話す〉と、スクールカウンセラーの考えを加味した上で話すことを意味する〈SCの意見を交えて話す〉という2個のサブカテゴリから構成された。【丁寧に話す】は、細かく丁寧に保護者に説明することを意味する〈丁寧に説明する〉という1個のサブカテゴリから構成された。

5) 『関わりの姿勢』 『関わりの姿勢』は、教師が児童・生徒の発達障害の可能性をめぐって保護者と最初の話し合いをする時期における教師の心がけに関するカテゴリグループと考えられた。またこのカテゴリグループは、保護者の思いや考えを大切に考えて関わる姿勢を意味する【保護者の思いを大切にする姿勢】、保護者と一緒に協力し合いながら児童・生徒を支えていく姿勢を意味する【支え合う姿勢】、児童・生徒の思いを大切に考えて関わる姿勢を意味する【子どもの思いを大切にする姿勢】、保護者および児童・生徒を支えていくことを意味する【支えていく姿勢】、物事の否定的な面だけでなく肯定的な面にも目を向けることを意味する【肯定的な面にも注目する姿勢】、真面目に真剣に保護者に関わることを意味する【真摯に関わる姿勢】、保護者の様子を見ながら関わり方を調整することを意味する【相互性の重視】という7個のカテゴリから成っていた。

【保護者の思いを大切にする姿勢】は、保護者の立場に立って保護者の考えや思いを考えることを意味する〈保護者の思いに目を向ける〉という1個のサブカテゴリから構成された。【支え合う姿勢】は、教師が一方的に支援の仕方を決めるのではなく保護者と話し合いながら考えていくことを意味する〈共に考えていくスタンス〉と、保護者とお互いに支え合うことを意味する〈協力して支え合う姿勢〉という2個のサブカテゴリから構成された。【子どもの思いを大切にする姿勢】は、児童・生徒にとってなにが良いことなのかを最重要視して考えていくことを意味する〈子どものことを第一に考える〉と、児童・生徒が困っているということを大切に考えて保護者に話すことを意味する〈子どもの困り具合から話す〉という2個のサブカテゴリから構成された。【支えていく姿勢】は、保護者や児童・生徒を継続的に支援していくことを意味する〈支えていく姿勢〉という1個のサブカテゴリから構成された。【肯定的な面にも注目する姿勢】は、児童・生徒の長所や優れた側面を成長させていこうとする姿勢を意味する〈良い面を伸ばそうとする姿勢〉と、児童・生徒の短所や出来ていないところばかりに注目することを避けることを意味する〈否定的な面ばかりを見ない姿勢〉という2個のサブカテゴリから構成された。【真摯に関わる姿勢】は、教師が支援に対して真剣に取り組む姿勢を意味する〈一生懸命取り組む姿勢〉、教師の考えや思いを隠さずに率直に保護者と関わろうとする姿勢を意味する〈隠さない姿勢〉、

特別扱いはせずに他の児童・生徒と平等に見ることを意味する〈特別視はしない〉という3個のサブカテゴリから構成された。【相互性の重視】は、保護者の様

子を見ながら保護者に対する話し方を調整することを意味する〈保護者の反応を見ながら話す〉という1個のサブカテゴリから構成された。

表1 カテゴリーグループ『話し合いに至るまでの土台作り』の構造

カテゴリ	サブカテゴリ	具体例
話し合いまでに教師が保護者との間で行うこと	信頼関係を作る(16)	何度も足を運ぶ／保護者への連絡をこまめにとる／気になる行動があれば初めは電話連絡／電話・連絡帳などで話すきっかけを作る／情報共有しながら話を進めています／後日学校に来てもらい、日常の詳しいことを話す
	保護者が相談しやすい環境を調える(3)	保護者から悩みとして話しだせるようにしておく／親が安心してできる相談の場を心掛ける／スタートした時から連絡帳や電話、家庭訪問でできる限りたくさん話をしていき、話しやすい関係を作っている
話し合いまでに学校内で行うこと	保護者や家庭の状態を見立てる(8)	保護者はどんな方であるか、家庭環境はどんな様子なのかををまず知っておく／保護者がどう受け止めているか探る／保護者の気持ちや捉えをまず掴んでおく／保護者のショックの大きさを考えておく
	校内連携体制を調える(7)	学年主任、四役の先生、特別支援担当の先生と相談する／進路委員会であらかじめ話しあう／他の先生方と十分相談する／コーディネーターと相談／特別支援コーディネーターの先生やスクールカウンセラーの先生からの意見を反映させる
	子どもの心の状態を見立てる(1)	普段の学校生活の様子やWISCなどで本人の特性を捉えておく

注) サブカテゴリ内の()の数字は、サブカテゴリを構成するコードの数を示す

表2 カテゴリーグループ『話す際の構造』の構造

カテゴリ	サブカテゴリ	具体例
話すタイミング	懇談会時(47)	懇談会で／個別懇談会で話すことが多い／担任が主に個人懇談会で言います／学期末懇談会で話す／1学期の保護者懇談会で話す／懇談会などの機会が一番普通
	トラブルが生じた時(15)	何かトラブルが起こった際／友だちとの事件が続いた時／問題行動が起こった場合／問題が顕著に見られる時／クラスとして困っていると感じた時／他者が困る場面が出たとき
	家庭訪問時(12)	家庭訪問時／家庭訪問時に、学校での様子を伝える／担任が家庭訪問をして話す
	保護者から相談が出た時(10)	家で困っている事があがったタイミングで学校での様子を話す／保護者から相談された機会に話す／保護者が困って相談にみえた時に話す
	保護者と担任との間につながりがみられたタイミング(1)	保護者の心配事と担任の伝えたいことが関連しているタイミングで
	大きな問題が生じる前(1)	何か大きな問題が起きた後では話にならない
話す人	必要に応じて話す人を考える(13)	問題が大きい場合は、違う立場の職員で対応する／ケースに応じてカウンセリングに長けた教師に任せることも考える／必要に応じてコーディネーターや養護教諭が同席する
	担任が話す(10)	担任／話はやはり担任がすべきと考える／基本は担任のみ
	担任とその他の教師で話す(9)	担任、コーディネーターで／担任とコーディネーター、特別支援学級担任で／担任、学年主任で／担任と副担任で／担任、管理職、SC／担任とできれば教育相談系の先生の同席／一人で保護者と話をしない(複数で)
話す時期	子どもの困り具合が明らかになった時(4)	本人の困り感を保護者が感じた頃に話す／本人の困り感が顕著になった際に／本人、もしくは他者が困る場面が出たときに／学校で本人が困っているときに話す
	支援の方向性が明確になった時点(3)	実際に家族にそのことを切り出す場合は、方向性のある程度ははっきりさせた上で話す／子どもの様子や支援方法など十分な情報が集まった時点で話す
	発達障害の可能性のある段階から(2)	早い段階で保護者と話す／可能性という段階から話す
	普通学級内での指導が難しくなった時(2)	今までの行動で注意しても向上しない時に話す／授業をみんなと受けられなくなった時
	保護者と担任の信頼関係ができた時(1)	保護者と担任の関係ができてきたころに話す
	子どもの成長が見られた時(1)	子どもの成長が少しでも見られた時に話す
進路決定の時期(1)	進路決定の時期	
話す手段	顔を合わせて話す(13)	懇談会など直接顔を合わせて／電話ではなく直接話をするようにしている／顔を見て落ち着いて話ができるようにする
話すペース	少しずつ伝える(5)	一度に発達障害をもつ可能性があることを言わない／少しずつ伝える(わるいところだけではなく良いところも)／その都度、少しずつ状況を話していく。／一度にすべて話さない／話す回数は少なめにする
話す場所	会議室で話す(1)	会議室にて
	落ち着いて話せる場所で話す(1)	学校の落ち着いて話のできる場所で

注) サブカテゴリ内の()の数字は、サブカテゴリを構成するコードの数を示す

表3 カテゴリーグループ『話し合いの際の内容』の構造

カテゴリ	サブカテゴリ	具体例
教師から話す内容	学校での様子(42)	学校での様子を伝える／本人が学校で困っていることを話す／学校での具体的な様子を伝えるようにしている
	専門的支援について(22)	状況によっては相談機関を紹介する／SCのすすめなどを行っていく／保護者が困った時には専門機関に相談してはどうかとすすめる／「専門医にみていただけると関わり方を教えていただけるのでは…」と話しかけていく／発達検査(WISC)を受けるようすすめる
	子どもの苦手な側面(17)	苦手なことがあること／他の子との差について／学習面や生活面の手がかかるところ／友だちとトラブルを起こすことが多いこと／友達関係について遊んでも上手くルールが守れないこと／ルールを守れなかったりすること／自分の思いを上手に伝えることができないこと／学習の遅れについて／他の児童に迷惑がかかってしまうような様子が見られることを伝える
	子どもの気になる側面(15)	学校生活で気になる点をとり出して伝える／子どもの心配な行動を話す／友達関係で今後不安になることを伝えている／WISCⅢの結果について
	教師の取り組み(6)	教師が取り組んでいることを知らせる／対応や指導の仕方がどのようであったかも話し合う／共に対応していくことを話す
	子どもの良い側面(6)	できるようになったことを中心に伝える／その子の良い面も取り上げる／子どものすぐれた点を伝える
	支援の必要性(5)	何らかの支援が必要であることを伝える／努力するだけではできないこともあること／今後、その子のためになることはなにか／本人が成長していくための環境について
	一般的な発達段階(2)	同年齢の児童の様子や一般的な発達段階を伝える／一般的な発達段階を伝える
	過去の似た子どもの話(1)	過去の具体的な事例を話す
	得意や不得手の偏り(1)	得手不得手の偏りがある可能性があることを伝える
保護者から聞く内容	家庭での様子(28)	家での様子を聞くことを大切にしている／それまでの家庭での様子を確認する／保護者がどういった関わり方をしているか確認する
	保護者の悩みや困りごとを聞く(8)	家庭で困っていないかなど、保護者の抱えている心配、不安をさくことを心がける／保護者から困っていることを聞く
	子どもの小さい時の様子(3)	小学校での様子を聞く／成育歴
教師と保護者の間で話し合う内容	支援方法(6)	支援方法／どうやって声をかけたらよいか
	支援の目的(3)	友人間のトラブルを減らすためであることを話す／子どもが過ごしやすいことを第一に考え話し合う
	学校と家との相違(2)	家庭と学校での様子の相違点を探す／学校生活の中でやれることとやれないことを確認する
	教師と保護者で配慮すべきこと(2)	教師や保護者がどういうことに配慮したらいいのか
	将来について(1)	今後の将来について

注) サブカテゴリ内の()の数字は、サブカテゴリを構成するコードの数を示す

表4 カテゴリーグループ『話し方』の構造

カテゴリ	サブカテゴリ	具体例
断定しない言い方	断定しない言い方(17)	発達障害ありきの聞き方をしないように心がける／「発達障害」の可能性については語らず、状況説明及びどのような対応、指導をしたかの報告にとどめる／知的障害、情緒障害などの障害名を言わない／こちらが発達障害だと判断しない言い方で話すようにしている
保護者の子ども理解を促す	保護者の子ども理解の深まりを促す(4)	具体的な記録をもとに伝える／きちんとしたデータ(テスト結果、診断結果)がないと説明はできない
客観的情報に基づいて話す	記録・データに基づいて話す(2)	保護者に「うちの子はちょっと違うかもしれない…」という思いを持ってもらうことも大切だと感じています
	教師の思いを出さない(2)	自分の感情、気持ちは伝えない／こちらの困り感を出さない
学校の意見として話す	様々な教師からの意見として話す(2)	自分一人の意見として話すのではなく、色々な教師からの情報として伝える
	SCの意見を交えて話す(1)	SCさんの意見などを交えて話す
丁寧に話す	丁寧に説明する(1)	子どもの様子をていねいに説明した上で話す

注) サブカテゴリ内の()の数字は、サブカテゴリを構成するコードの数を示す

表5 カテゴリーグループ『関わりの姿勢』の構造

カテゴリ	サブカテゴリ	具体例
保護者の思いを大切に する姿勢	保護者の思いに目を向ける(11)	過度な心配はさせないようにする／母親の子育てのせいにしない／親の立場になって考える／保護者の気持ちや捉えをまず掴んでから話し方を組み立てる
支え合う姿勢	共に考えていくスタンス(3)	今後の接し方などについて話し合う／一緒に考えていくという姿勢
	協力して支え合う姿勢(5)	何がより良い方策なのか共に考える立場／学校と家庭で協力する／担任と保護者で、普段の様子や保護者の子どもに対する考えについて話し合う
子どもの思いを大切に する姿勢	子どものことを第一に考える(3)	本人が活きる、活かされる場を見つけないとかわいそう／どのような支援をしていくのが本人の為によいかを総合的に考える
	子どもの困り具合から話す(3)	「おさんが～ことで困っているようで心配しています」のように切り出す／その生徒が苦しんでいそうだと伝える
支えていく姿勢	支えていく姿勢(5)	あくまで支援の姿勢でやわらかく聞くように心がける／子どもを支えていくという姿勢で話をする／そのことを心配していることを伝える／現状のクラスがかわることなどはないという前提で話す
肯定的な面にも注目 する姿勢	良い面を伸ばそうとする姿勢(4)	良い面を伸ばしていきたいことを話す／「少しでも困っていることを改善するためには」という思いで話す
	否定的な面ばかりを見ない姿勢(1)	できないことばかりを伝えない
真摯に関わる姿勢	一生懸命取り組む姿勢(1)	もっとより良い支援をしていきたいと話す
	隠さない姿勢(1)	隠すことはかえって良くない
	特別視はしない(1)	特別扱いにならないように
相互性の重視	保護者の反応を見ながら話す(2)	保護者の反応を聞きながら話している／相手の返事によってはすぐやめる

注) サブカテゴリ内の()の数字は、サブカテゴリを構成するコードの数を示す

考 察

1) 保護者との話し合いまでに教師が準備すること

『話し合いに至るまでの土台作り』のカテゴリグループの構成内容からは、発達障害の可能性をめぐって保護者と最初の話し合いをするまでに、教師は直接保護者と顔を合わせて話をしたり電話や連絡帳を用いるなどして小まめに連絡を取ることによって、保護者が相談できるような信頼関係を作ろうとしている様子がうかがえる。また、特別支援コーディネーターや学年主任、スクールカウンセラーなどと話し合ったり校内委員会等での検討も行いながら、家庭の状況や保護者および子どもの心の状態を見立てて、校内の連携体制を調えた上で話し合いに臨もうとしている様子がうかがえる。

保護者と連絡を小まめにとるならば、保護者がどのような思いや考えを持っているかがつかみやすくなり、保護者が発達障害の可能性をはじめ示唆される際にどの程度動揺するかや、その際にどのように保護者の心を抱えれば良いかも予測しやすくなると思われる。そのことは、実際の話し合いの際に教師が保護者の心を適切に抱えやすくなることにつながると考えられる。保護者によってそれぞれに合う外的な心理的器(Bion, 1959)は異なるが、このように保護者と小まめに連絡を取ってゆけば、保護者に応じた適切な器を調えやすくなるのではないだろうか。

また、発達障害の児童・生徒の保護者は、障害がわかって障害に関する理解が進んだ後も心理的葛藤や悲哀を体験することが指摘されている(中田, 1995; 山

根, 2010)。発達障害では児童・生徒だけでなく保護者に対しても長期的に継続的な支援が必要となる。支援の開始が始まる時点から校内で連携体制が調い、情報共有がされていれば、児童・生徒の学年が変わり担任が変わったとしても他の教師が支援を継続しやすくなり、支援が途切れることなく継続していきやすいと思われる。このように長期的支援を考えた際には、初期の段階から校内連携体制を築くことが重要であると考えられる。

2) 保護者と話し合う際の姿勢 『話す際の構造』

『話し方』、『関わりの姿勢』のカテゴリグループの構成内容からは、教師は保護者に対して主に4つの関わり方をしていることがうかがわれる。1つ目は、児童・生徒のペースを大切にしようとする「子どものペースを尊重する姿勢」、2つ目は、教師が主導して積極的に保護者に関わっていく「教師主導の姿勢」、3つ目は保護者のペースを大切にしようとする「保護者のペースを尊重する姿勢」、4つ目は教師が保護者の思いや心の状態に合わせて自分の関わり方を調整してゆく「保護者に合わせて関わりを調整する姿勢」である。

1つ目の「子どものペースを尊重する姿勢」は、『話す時期』のサブカテゴリにおける〈子どもの困り具合が明らかな時〉や、『関わりの姿勢』のカテゴリにおける【子どもの思いを大切にする姿勢】が例としてあげられる。〈子どもの困り具合が明らかな時〉には、児童・生徒本人が困って支援を必要としている時に合わせて話すタイミングを考えるという姿勢が含ま

まれていると言える。また、【子どもの思いを大切に
する姿勢】には、児童・生徒本人自身の苦しみに寄り
添う姿勢や、本人にとって必要なことに目を向ける
姿勢が含まれていると言える。2つ目の「教師主導
の姿勢」は、『話す際の構造』のサブカテゴリにおけ
る〈懇談会時〉や〈支援の方向性が明確になった時
点〉、『関わりの姿勢』のサブカテゴリにおける〈支
えていく姿勢〉が例としてあげられる。〈懇談会時〉
は、保護者の思いのペースに合わせて話す日時を設定
するのではなく懇談会という学校があらかじめ設定し
た日程に合わせて話をすることを意味し、〈支援の方
向性が明確になった時点〉は、話し合いをするタイミ
ングを決める主体が教師や学校側にあることを意味し
ている。また、〈支えていく姿勢〉は、教師が自発的
に保護者を支援していくことを意味している。3つ目
の「保護者のペースを尊重する姿勢」は、『話す際の
構造』のサブカテゴリにおける〈保護者から相談が出
た時〉や、『関わりの姿勢』の【保護者の思いを大切
にする姿勢】のカテゴリが例としてあげられる。〈保
護者から相談が出た時〉には、教師が話し合いをした
い場合でも保護者が自発的に相談するまでは保護者の
ペースを大切に待つという姿勢が含まれていると思
われる。また、【保護者の思いを大切に
する姿勢】には、発達障害の可能性が教師から示唆さ
れた際の保護者の衝撃や苦しみに寄り添おうとする
姿勢が含まれていると思われる。4つ目の「保護者に
合わせて関わりを調整する姿勢」は、『話す際の構造』
のサブカテゴリにおける〈必要に応じて話す人を考
える〉や、『関わりの姿勢』のサブカテゴリにおけ
る〈保護者の反応を見ながら話す〉が例としてあげら
れる。〈必要に応じて話す人を考える〉には、たとえ
ば気持ちを受けとめることが重要な保護者であればス
クールカウンセラーが話し合いに入ったり、発達障害
に関する知識を伝えることが重要な場合には特別支
援クラスの教師が入るなどして、話す人を保護者そ
れぞれに合わせて決めていると言える。また、〈保
護者の反応を見ながら話す〉には、話し合いの場で
教師が話した際の保護者の受け止め方や感情の変
化に合わせて話し方を変えろといった姿勢が含まれ
ていると言える。このように教師は、様々な関わり
方で保護者と話し合っていると言えるが、では、ど
のような関わり方が望ましいのだろうか。

教師と保護者との話し合いの中で見出された支援
が子どもにとって有効な支援となるためには、まず
子ども本人がその支援を受けとめられる状態にある
ことが不可欠であろう。そのため、教師はまずは
子どものペースや思いを考えた上で保護者と話し
合うことが大切であると思われる。次に、発達障
害についてよく知らなかったりこれまで自分の子
どもに対して発達障害の可能性を考えたりしたこ
とがなかった保護者の場合

には、保護者自身が子どもに対してどのような支
援をしていくのが良いかを見当をつけることが難
しいと思われる。このような場合には、発達障害
について知識があり様々なケースを経験したこと
のある教師が主導して支援を組み立てることが、
保護者の助けとなると思われる。そのため、教
師が主導して関わるのが望ましいと思われる。し
かし、発達障害の可能性に対する保護者の心理的
衝撃が非常に大きい場合には、保護者はその衝
撃を心の中で消化することで精一杯であり、教
師が子どもの支援を進めていこうとすることに
対して保護者の気持ちが追いつかないことも考
えられる。このような保護者の心の状態の中
でさらに教師主導で支援が進んでいくと、自
分の気持ちを教師はわかってくれないと思
われる。保護者が感じて保護者と教師との関
係が悪化していく可能性が考えられる。した
がって、このような場合には保護者のペース
を特に尊重するのが望ましいと思われる。な
お、教師が主導するのが良いか保護者の
ペースを尊重するのが良いかは、保護者によ
っても、また保護者のその時の心の状態によ
っても変わる。したがって、自分の関わり方
を保護者に合わせてその都度調整しながら
適切な関わり方を見つけてゆこうとすること
が大切なのではないだろうか。

しかし、これらの関わりがそれぞれ有効に働
くためには、その前提となる子どもや保護
者の心の状態の見立てが正確に行われてい
る必要がある。正確に見立てるためには、
保護者や子どものことをよく知ることが不
可欠であるが、そのためには保護者と密に
連絡をとることや、子ども本人と深く関
わるのが大切であろう。また、他の教師
からの意見を聞く中で様々な視点から保
護者や子どもの心の状態を検討すること
も必要であろう。つまり、教師が保護
者と発達障害の可能性をめぐって話し
合いをする際には、話し合いを行う前
から保護者や子どもに積極的に関わり、
他の教師と情報を共有しながら多角的
に見立てを行った上で、どのように関
わるのが望ましいかを検討することが切
要なのではないだろうか。

3) 保護者と話し合う内容 『話し合いの際の
内容』のカテゴリグループの構成内容から
は、教師が学校での児童・生徒の様子など
を自分から話すだけではなく、保護者か
ら家での児童・生徒の様子を聞き、保
護者の悩みや困り事にも耳を傾けなが
ら、児童・生徒にとって必要な支援を
保護者と話し合おうとしている様子
がうかがえる。保護者は児童・生徒の
学校での様子を直接見ているわけでは
なく教師も家庭での様子を直接見て
いるわけではないため、それぞれの立
場では知らない子どもの様子がある
が、話し合いの場では各々しか知
らない情報も含めて子どもの情報
を広く共有して話し合っている様子
がうかがえる。

発達障害において問題となる行動は、
発達障害があることによって直接生
じるわけではなく、周囲の環境

との関係性の中で生じるものである。発達障害の特徴が浮かび上がりやすい環境であれば問題行動は生じやすく、ユニバーサルデザインが行き届いた環境や子どもの認知機能の特徴に合った環境であれば問題行動は生じにくい。そのため、同じ課題でも家ではうまくいくにもかかわらず学校ではうまくいかないこともあれば、逆に学校ではうまくいくにもかかわらず家ではうまくいかないこともある。したがって、まずは、それぞれの環境の中での情報を共有することで、子どもにとって望ましい環境を知ることが重要であろう。また、望ましくない環境についての情報は、本人にとって苦痛な環境を避けるための重要な情報でもある。そのため、うまくいっていることだけでなくうまくいかない情報も含めて学校や家庭での幅広い情報が得られれば、子どもにとって望ましい環境や、避けるべき環境が浮かび上がりやすくなると思われる。以上のことから、少ない情報を元に教師から見える視点もしくは家庭から見える視点のみで支援を考えるのではなく、幅広い情報を元にして多面的に立体的に支援を考えることが重要であると考えられる。

なお、幅広い情報が集まって多数の視点で物事を見る際には、意見が合わないことも生じるであろう。これらの意見の合わなさを経ながらも子どもにとって有効な支援を見出すためには、異なる意見があっても受け止めあえる教師と保護者の信頼関係や、子ども本人にとっての支援を考えているという目的や目標の共有が不可欠であろう。そのためには、小まめなやりとりの中で保護者と安定した信頼関係を作っていくことや、教師が保護者のペースを尊重する姿勢を持つこと、お互いに共有できる目的や目標を見つけていこうとする姿勢、協力しあっていこうとする心構えが大切だと思われる。

おわりに

本研究では、発達障害の可能性のある児童・生徒の入口支援時における教師の保護者との関わりについて検討を行った。その結果、教師が保護者との間で発達障害の可能性についての最初の話し合いをするまでに保護者との間で信頼関係づくりに努めていることや、校内連携体制を構築していることが明らかになった。また、話すタイミングや話す人などの話す際の構造は多様であり、話し方にも配慮している様子が見えた。さらに話し合いの際には、各々しか知らない情報も含めて学校や家庭での様子などの子どもの情報を幅広く共有して話し合っている様子が見えた。

なお、本研究には以下の問題点や限界がある。まず、本研究は質的研究であり、回答数が少ないものであっても回答数が多いものと同様に重要な回答として捉える立場であるため、回答数の多少の違いに関する検討は行わなかった。また、本研究では様々な教師の

関わり方が浮かび上がったが、それぞれの関わり方が有効か否かについては明らかではないため、これらに関しての今後の量的研究や事例研究等による検討が必要である。さらに、各教員の中でもこれらの様々な関わり方を保護者によって使い分けていると思われるが、個々の教員がこれらの関わり方をどのように柔軟に使い分けているのかについても明らかではなかった。また、教師歴や教師の立場による差の検討も行わなかった。これらの検討についても今後の課題であろう。

発達障害の可能性のある児童・生徒には早期から支援を行う中で二次障害を防いでいく必要があるが、発達障害の可能性を知った際に保護者の心は大きく揺れる。この保護者の心の揺れを丁寧に受け止めていきながら、児童・生徒に対する早期からの支援が進んでいくよう、教師や学校は保護者および児童・生徒の支援を進めていく必要があるであろう。発達障害の可能性のある児童・生徒や保護者をどのように支えてゆけば良いかについての実践や研究の蓄積が望まれる。

参考文献

- Bion, W. 1959 Attacks on Linking. *International Journal of Psycho-Analysis*, 40, 308-315. In Melanie Klein Today (ed. E. B. Spillius), Vol.1. The Institute of Psycho-Analysis, London. 中川慎一郎(訳) 連結することへの攻撃. メラニー・クライン トゥデイ①(松木邦裕(監訳)). 岩崎学術出版社, 1993) 再考: 精神病の精神分析理論 金剛出版 pp.100-115.
- 木村光男・芳川玲子 2006 AD/HD児を巡る特別支援教育コーディネーターの役割に関する研究 ―学級担任と保護者の連携において―. 横浜国立大学教育人間科学部紀要 I 教育科学, 61, 51-58.
- 三田村仰 2011 発達障害児の保護者・教師間コミュニケーションの実態調査: 効果的な支援のための保護者による依頼と相談. 心理臨床科学(同志社大学心理臨床センター), 1, 35-43.
- 中田洋二郎 1995 親の障害の認識と受容に関する考察―受容の段階説と慢性的悲哀. 早稲田心理学年報, 27, 83-92.
- 瀬戸美奈子 2013 子どもの援助に関する教師と保護者との連携における課題. 三重大学教育学部研究紀要, 64, 233-237.
- 山根隆宏 2010 高機能広汎性発達障害児をもつ母親の障害認識の困難さ. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 4, 151-159.

付記 本研究は、平成26年度文部科学省委託事業「発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業(代表者:三谷聖也)」の中で行われた。