

# 特別支援教育巡回コンサルテーションにおける保護者支援について

## ～理解的側面、関係形成的側面に着目して～

大澤 功（名古屋市立天白養護学校）

吉岡 恒生（特別支援教育講座）

### Support for parents of special needs children

#### ～Focusing on the comprehension and relationship formation aspects～

Koh OSAWA(Nagoya Tenpaku Special School)

Tsuneo YOSHIOKA(Department of Special Needs Education, Aichi University of Education)

**要約** 特別支援学校のセンター的機能としての巡回コンサルテーションで呈された保護者に関する3種類の相談について、提案した概要をまとめ、保護者支援の視点で検討した。保護者をいかにして関係機関につながるかという相談には、保護者の持つ自責や不安を学校が肩代わりする介入法を紹介した。子どもの実態をどう伝えるのかという相談については、本人なりのそうせざるを得ない理由を焦点化することで、保護者と協力関係を作る姿勢について述べた。個別の計画についての相談では、先行的に学校で計画を作成しつつも、徐々に保護者を巻き込んでいく介入法を論じた。どの介入法においても「折半する」が鍵概念となっており、保護者を孤立させないこと、学校のチームの一員としていくことの必要性を論じた。

キーワード：特別支援教育巡回コンサルテーション、保護者支援、個別の教育支援計画・指導計画

## 1 序論

### 1.1. 教員ストレスの現状－保護者との関係の難しさ－

対人援助職のストレスの高さやバーンアウトなど離職や休職につながる課題は年々深刻さを増している。

学校教員に目を向けると、教職における仕事内容の増加と子どもや保護者の困りごとや要望への対応など質的な複雑化が指摘されている（文部科学省, 2013）。

このような教員独特の苦悩は休職者のデータとしても確認することができる。文部科学省の継続的な調査によると、教員の精神疾患による休職者はその実数と休職者全体における精神疾患の割合、両方において年々増加している。精神疾患による病気休職者は令和元年、平成14年の2倍となり、病気休職者における精神疾患者の割合も最高値となり、約17ポイントも上昇している（文部科学省, 2021）。

精神疾患はある特定のストレス下において発症すると想定できるが、その精神的負荷要因に目を向けると、保

護者との関係が上位に位置する報告は多い（小橋, 2013、安藤ら, 2019 など）。

これらの実態から、保護者との良好な関係や良好なコミュニケーションは、単に子どもへの教育的効果を上げるだけでなく、教師自身のストレスを下げ、精神疾患や精神的失調の予防となることが予測される。一方で、保護者との良好な関係によって、教員自身も発達が気になる子どもとのやり取りが楽になるという報告もある（高橋, 2017）。本来は、こうした保護者との関係が良好に機能し、結果的に子どもの成長を支えるものとなるべきである。

### 1.2 特別支援教育と保護者支援

教員や保育士による保護者支援の必要性は、特別支援教育領域においては高いといえる。子どもが自身のことを語ることの難しさへの補完、きめ細やかな連絡や情報交換の必要性、個別の指導計画および個別の教育支援計

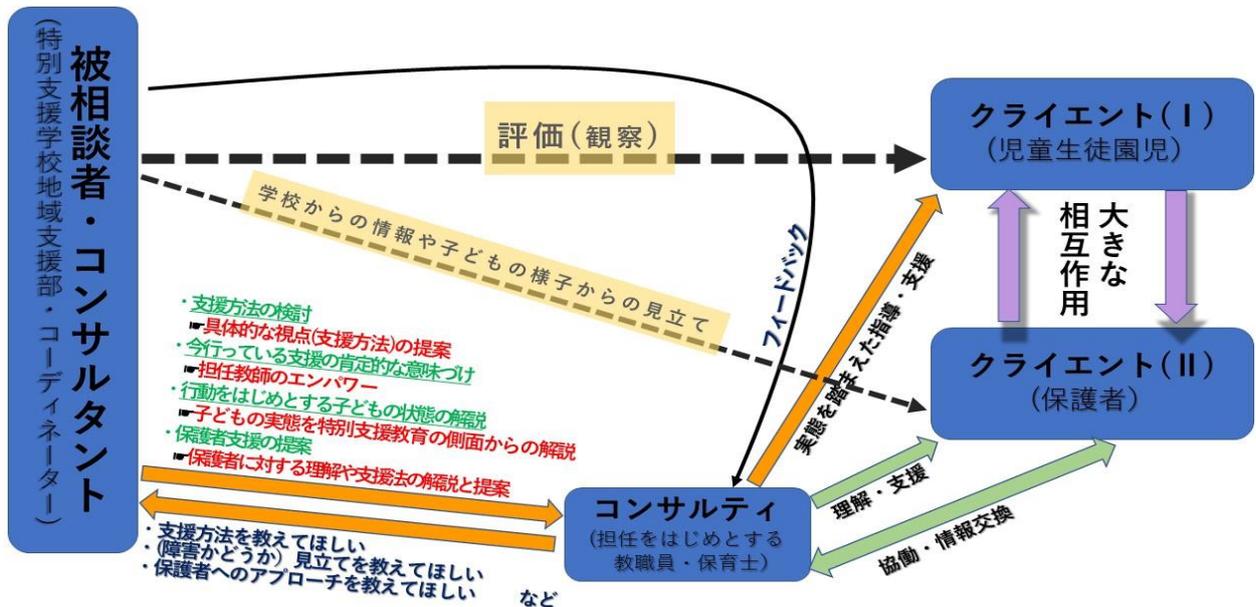


図1 保護者の存在も意識したコンサルテーション

画の作成及び策定など多岐にわたり保護者との関係構築は重要かつ必須である。

これは、特別支援学級や特別支援学校に限ったことではなく、通常学級でも支援が必要となる児童・生徒においては保護者連携、保護者支援は大切なことである。

しかし、その一方で特別支援教育においては、その連携の大切さがある意味で裏目に出るようなデータがある。森(2012)によると、特別支援教育にかかわる教員の精神的負荷要因の一位は保護者とのやり取りなのである。

特別支援教育において、保護者との連携は大切であると同時に教員にとっては精神的負荷要因となっており、その現状は皮肉である。そうした状況から脱却するために介入・支援する仕組みの構築の必要性がある。

### 1.3 保護者の持つ悩みやストレス

障害のある子どもを持つ保護者は、その状況から特有の心理があり、古くはDrotarの障害受容段階説に始まり、その後も多くの研究者によって、保護者の心理の特徴が明らかにされてきた(中田,1994、中川,2018など)。高木ら(2015)の調査では、療育グループの保護者のうち13.5%にメンタルヘルスに何らかの対応を必要とする母親がいたことを報告している。療育という保護者の支援も含めて行われている活動においてもこの数値が示されるということは、支援を必要とする子どもの保護者の持つ潜在的なストレスは極めて高いと思われる。

### 1.4 保護者支援を踏まえたコンサルテーション

筆者は2年前まで、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターとして、地域の幼稚園、小学校、中学校に

巡回コンサルテーションを行ってきた。その場では、各園・校の担任をはじめとする教職員の子どもたちへの理解や対応についての切実な相談や悩みが呈され、それに対して、一緒に対応や環境の調整、子どもの理解の視点について考えてきた。そのなかで、子どもに関する相談だけでなく、保護者についての相談をされることは少なくなかった。各園・校、発達の躓きや学校での生きにくさを抱える子どもの保護者に対して、どう対応していけばよいのか悩んでいる実態がみられた。筆者は本田(2012)の指摘する、発達障害児の支援は家族(保護者)支援であるという考えに強く賛同し、コンサルテーションを行ってきた。なお、コンサルテーションにおける保護者支援は間接的支援であるので、図のような形となる(図1)。

子ども(援助対象者)を中心としたコンサルテーションにおいて、その子どもに大きく影響を与える保護者についても、理解や支援が必要と感じた時には、それを促すような助言や提案を心がけた。また、相談自体が保護者に関することも少なくなく、園や学校との敵対関係を作らない協働の形を作れるような提案を行ってきた。例えばそれは、吉岡(2008)が報告をしているような学校側が気づきにくい保護者がもつ心理や視点を学校に伝えることなども含まれる。それはすなわち、保護者支援や保護者との関係づくりが担任など学校側にとって精神的負荷とならない、むしろ、協働の仲間を得るための関係づくりを目指したコンサルテーションである。

## 2 保護者支援とは

### 2.1 保護者支援の意味

保護者の持つストレスについては先ほど述べたが、そうした保護者を支援するにあたり、保護者と関係を作ること、つながることに、筆者は以下の3点の意味があると考えている。

①子どもとの関係がよくなり、子ども自身の健康的な発達を促すことができる。

②保護者と協働の関係を作ることにより良い子ども支援が展開できる

③結果的に教師の仕事がはかどるようになる

あくまで、子どものための保護者支援なのであるが、しかし、それによってまず保護者自身が楽になり、教師自身が助けられることにも十分発展していくと考える。事例によっては、優先的に保護者への介入や援助が必要なことが少なくない。まずは家庭の立て直し、保護者の心理・精神的、経済的、社会的安定が必要な場合も多くある。経済、社会的安定などへのケア専門職として学校福祉士（スクールソーシャルワーカー）の配置も全国的に進んでいる。

また、家庭の中に目を向けても、不適切な養育を感じさせる家庭の増加や発達の躓きからくる学校生活上の生きにくさを抱えると思われる子どもたちの増加により、家庭との協力関係の構築は教員の重要な仕事の一つともなっている。それに加え、単に「家庭と協力」ではなく、「協力しにくい家庭と協力」することに現場は疲弊感がつのっている。

障害のある子どもをもつ家庭との関係構築における教員のストレスに関しては、先述のように教員にとって大切でありながらも負担となっている現状もあり、そこへの介入は必須と言える。その上、小・中学校の特別支援教育の規定では、特別支援学級、通級による指導においては、個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成が必須であり、それには該当しないものの特別なニーズを有する子どもについても努力義務として作成が求められている(文部科学省,2018a)。保護者と関係をつくり支援を行うことは、避けて通れない事柄ではあるが、それを積極的に展開できることでストレスも低減し、働きやすくなり、保護者との良好な関係を築いたりでき、教職に対する前向きな姿勢に転換することが可能になると考えられる。

これらを踏まえ、本論において、保護者との協力・協働関係を築くことや保護者自身の言動の背景に思いを馳せながら相談に乗ったり対応したりすること、子どもにとって有益なことのために保護者の理解を推進し関係を深めることすべて踏まえて「保護者支援」とする。

### 3 相談の内容とそれに対する提案とその視点の解説

筆者が特別支援学校特別支援教育コーディネーターとして、巡回コンサルテーションをした際、示された保護者に関する相談の中で多かった3種類の相談について、筆者がどのような形で一緒に考え、保護者支援の視点も踏まえた理解や対応を提供したかを記していく。

**Q1 発達の気になる子をどのように関係機関につないだらよいですか？保護者が避けているようです。保護者との関係づくりをどのようにしたらよいですか？**

この問題を考える際に、まず関係機関につなぐことの園や学校としての意味、得られることをしっかりと踏まえた上で介入を考えたい。

早期発見・早期介入という言葉だけを掲げ、その意味を踏まえずに、「関係機関に行ってください」や「医療機関に行ってください」とは言うべきでないと考える。

Kanner(1964)が述べたように、子どもの呈する行動問題は支援を受けるためのチケットである。その支援を行うのは園や学校である。支援が実行されるには、その園や学校としての「腹積もり」や診断をもらった家庭と一緒にその子を支えていくある意味での「覚悟」のようなものが必要である。関係機関を訪れる保護者の心理を考えたい。それは他の子と発達の状態が異なり、それが園や学校での行動の問題となっている状況で子どもを連れて、クリニックなどの支援機関を訪ねる保護者の気持ちである。障害があったらどうしよう、自分の育て方が悪かったのかもしれない…などいろいろな不安がよぎるのは当然のことである。「関係機関に行ってもらったら学校(園)の役目は終わる」というようなことでなく、関係機関とどうつながるのか、そのつながりをどう支えるのか、その機関から園や学校は何を得て、どのように保護者を支え、子どもへの支援をしていくのかというような、見立てなどを持つことは必要である。診断名をもらったからといって子どもが変わることはない。しかし、専門機関からの視点を学校教育や保育実践のなか、保護者との協働のなかで生かしていくことは可能であるし、その可能性は無限である。校内・園内での支援につなげることを前提として、関係機関への受診、相談を促してほしい。

関係機関へつなごうとしても、なかなかつながらない保護者といっても、事例ごとに保護者の抱える背景などは異なる。関係機関につながりにくい保護者をいくつかのタイプで理解してみたい。

<タイプ1>：子どもの発達に気づきがないタイプ

<タイプ2>：気づいているが、それを受け入れられず、自分が責められているような気持ちになるタイプ

<タイプ3>：気づいているが、自責があり、他の家族・

## 親族からのプレッシャーに不安を持っているためにそれを受け入れられずにいるタイプ

### <タイプ4>：園や学校との関係が悪いタイプ

<タイプ1>の保護者は自身の子どもが他児達と異なる行動を見せても、個性の範囲内であり、社会生活で困り感を持っていないと感じている保護者である。もちろん、尋ねると家庭でも「困っていない」と答えることが多い。強く勧めすぎると、「うちの子は普通でないと言いたいのですか」と詰問するような反応になったり、急に専門機関への相談について考えさせられたりし、混乱をしまい不安定になることも少なくない。

<タイプ2>の保護者は、子どもの困り感や、園・学校生活での不適応状態に気づきつつも、その指摘を過度に自分のことのように感じてしまう保護者である。強く勧めすぎると、心理・精神的に不安定になることもある。

<タイプ3>の保護者は、困り感などの気づきはあるが、それを家族などと共有できず、相談する相手がなく、孤立している保護者である。配偶者の理解が得られにくかったり、義理の両親に伝えることで、母親が責められたりしてしまうタイプの保護者である。発達障害は親の育て方によるものではないという理解が進んでいるが、一方で、「あなたの育て方が悪いのよ」といわれたりすることを恐れてしまい、孤立するタイプである。

<タイプ4>については、そもそも園や学校に対する信頼関係ができていないので、担任から言われることに対して、肯定的な受け止めができないことが多く、過剰に反応をするなど（「うちの子が障害児だっていうのですか！」など）、後述する Q2 でも園や学校は苦慮するタイプである。しかし、このタイプの保護者であっても、実は以前に療育などにかかっている、そこでの関係づくりがうまくいかなかった経験が、園や学校に持ち越され、関係の悪さを引きずっていることもある。その時の保護者の反応だけでなく、その背景が見えてくると、そうせざるを得ない保護者の態度を理解できることも少なくない。

簡便に4タイプに分けたが、実際の保護者の反応の理解は難しいもので、<タイプ1>のように、気づいていないように見えて、実は背景にタイプ2やタイプ3などの問題や課題を抱えていることもある。気づいていない仮面をかぶって何とか耐えているような姿とも理解できる。吉岡(2009)はこうした背景にあるものを「隠されたストーリー」と表現し、教師がそうした背景をもつ保護者の子育ての苦労をねぎらい、保護者の真実の声を聴きたいと願う姿勢の必要性を述べている。

それぞれのタイプがあるが、まずは何より保護者との良好な関係を作ることが始まりである。子どもの良いところを伝えながら関係を作っていくことが基本であろう。そして、その良いところ（褒め所）を伝える際、「こんな風に手伝うと、とても順調にできるんです」など支援の介入についての話題を少しずつ入れ、支援とセットで成功していることを意識づけていくことをコンサルテーションでは勧めている。

また、そうして関係ができたところで、課題となる部分についても、話題として挙げていく方法が定石であると考え。北風と太陽で例えるならば、北風と太陽どちらかというよりも、まずは太陽的にあたたかな報告で関係を作り、その後現実に直面している課題（北風）を少し吹かせるが、基本的にはあたたかな関係の中での直面化なので、保護者は大きなダメージを受けずに進むことができる、というモデルである。

また、直面化の仕方として、子ども自身の問題として伝えることは、タイプ2やタイプ3、またはタイプ4の保護者にとっても受けとめがたいものとなるので、筆者が勧めているのは、「教師からの相談方式」である。

具体的には、以下のような声かけである。

「お母さん、〇〇ちゃんへのかかわり方について、どうしたらよいか担任（園・学校）としての課題だと感じているんです。もし、お母さんがお手伝いをいただけるならば、専門の先生に見てもらって、どのように園（学校）でかかわったらよいか、聞いてきていただけると、〇〇ちゃんに合わせた支援ができると思いますし、とても助かるんですが…」

この介入は当然、日常的に保護者と関係ができていくことが前提となる。関係ができていくからこそ、担任は“自分の相談（課題）”として、子どもにどうかかわったらよいか、母親に相談の形式で話ができる。それがなければ、こうした文脈は作りにくい。吉岡(2008)も支援してうまくいかない時には保護者に相談として持ちかけることを「正道」と述べている。

この介入の肝要な点は責任や親類などからのプレッシャーを保護者一人に負わせるのではなく、その責任や動機の半分を園（学校）が受け持つ点である。関係ができていると、「そっか、先生も気づいてくださってるんだ」や「先生が困ってるなら…」 「先生のお願いでもあるから…」 など、学校からのお願いという保護者にとっての理由付けを与えることで、相談機関への来談のハードルを下げるができる。

また、気づきがない保護者にとっても、「先生の悩みなら、行ってみようか」というように、行動に移す可能

性が広がるのではないか。

いずれにせよ、子どもの問題を母親または保護者だけに負わせるのではなく、担任（学校）も一緒に負っていく姿勢を示すことで、保護者の荷を軽くし、行動しやすくするのである。

このような保護者の持つ自責や不安を学校が肩代わりすることを筆者は「特別支援教育の折半」と呼んでいる。保護者だけに負わせるのではなく、学校が半分肩代わりすることで、保護者は動き出すことができるし、まさに協働のスタイルとなっていくのである。

## Q2 どのように保護者に子どもの実態を伝えたらよいですか？

この悩みは多くの園や学校で持たれていた。発達に課題のある園児や児童生徒の実態をどのように家庭に伝えていったらよいのか、躊躇するのだろう。また、学校での様子をどうしても伝えなければならないこともあり、伝えることで保護者を傷つけるのではないか、保護者との関係を崩しかねない、という不安もあるかもしれない。

筆者はそうした相談には、子どもの人格や保護者の人格などに触れることなく事実を伝える部分と、その一方でそうしてしまった、そうせざるを得なかった心理的、発達の背景を分けて伝えることを勧めている。

例えば、A君がB君をいきなり叩いたとしよう。そうした被害－加害関係がある事案については、学校はどうしても保護者に伝えざるを得ない。その際A君の保護者にどう伝えるかである。その際、A君がB君を叩いたことを事実に基づいて伝え、B君が被害を受けたこと、それは社会的には許されないこと、学校で指導をしたことなどを事実レベルで伝える。それらを伝えたくて、次にそうせざるを得なかった理由や環境的背景について、よく理解し、担任としての配慮を今後考えていきたいという旨を伝えるのである。

理由や背景的側面を焦点化することで

- ①本人の理解につながり、同じことを繰り返すことへの予防となる
- ②保護者の理解を得られやすい
- ③保護者から「指導ばかりされる」という批判をされずに済む

という効果が望める。そして、「お母さん、〇〇君なりの理由を考えて支援していきたいので、一緒に考えてもらえませんか？」と伝えることで、協働の関係へ持ち込むことができると思う。

少なくとも、保護者は「本人の理由も聞いてもらえない」や「特性も考慮してくれない」という不満は持たな

いはずである。また、子どもに発達の特性を感じていない保護者であっても、担任はしっかりと本人なりの理由に耳を傾けてくれる、という好意的な印象を持つことができる。

もちろん、担任はそこで保護者に口先だけでそれを伝えるのではなく、実際にその子なりの理由を見つけていく必要がある。このような伝え方で、保護者と一緒に子どものもつ背景を探していくことができれば、どれだけ心強いだろう。そして、行動問題を起こさずいられたその子を褒めたり、それを保護者に伝えたりすることで、成長を共有することができる。これも先に述べた「特別支援教育の折半」の一側面である。

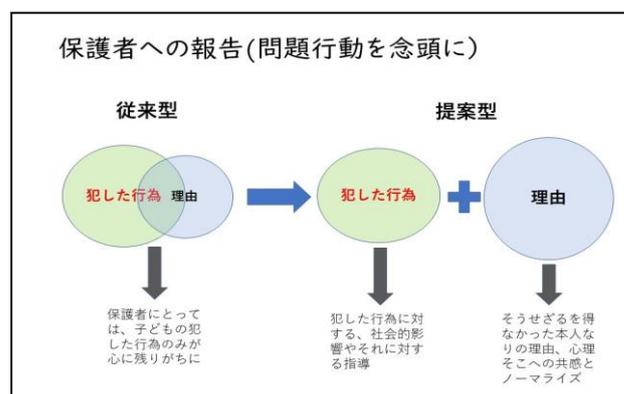


図2 報告の形の従来型とコンサルテーションでの提案型

## Q3 個別の計画作成において保護者の同意や協力がないと作成できないと聞いています。保護者からの協力が得られず、作成ができません。

この相談は小学校を中心に寄せられたものである。この相談は本論の核である「保護者支援」から少し離れたところに位置付けられるが、発達が気になるまたは、支援を必要とする子どもに対して作成される、個別の指導計画、個別の教育支援計画（以下、2つを合わせて“個別の計画”と記す）において、保護者の存在は重要な位置づけになるので、本論で扱いたいと思う。また後半では、個別の計画を活かしていかん保護者と協力関係を結ぶのかについても論じたいと思う。

個別の計画は支援の必要な幼児児童生徒への支援の羅針盤として作成が求められており、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導においては義務、通常学級に在籍する支援を必要とする幼児児童生徒については、必要に応じて作成することとなっている。文部科学省は「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行について（通知）」(2018b)において、「当該計画の作成に当たっては、当該児童生徒等又は保護者の意向を踏まえつつ、関係機関等と当該児童生徒等の支援に関する必要な情報の共有を図らなければならないこととする。（新第 134

条の2関係)」としており、保護者の参画は必要であると示している。

では、保護者の協力がなければ、作成できない、作成しなくて（できなくて）もいいのであろうか。

筆者は個別の計画を子ども支援のための道具として位置づけた際、その機能を3つに分けている(表1)。

当然、この3機能いずれにおいても、保護者の関与があることでより良いものになることは間違いないが、一方で保護者の関与がなければ、作成・活用ができないわけではない。園・学校内でできる支援を計画し実施すること<計画・実施機能>、園・学校、関係機関が協働し情報を収集し記録しておくこと<記録機能>、幼稚園から小学校などの学校種段階ごとの連携（時系列タテの連携）、園・学校内での支援や理解の共有、各教員間の連携（ヨコの連携）など<連携機能>、できることは少なくない。

それらのことを遂行していくことこそが、限られた条件下でも子どもを支えていくために大切なのである。本田(2012)も発達障害支援における総括的な支援の文脈において、多職種における共時的連携（ヨコの連携）と継時的連携（タテの連携）が必要であることを述べている。教育においても、他の教員との連携に限らず、スクールカウンセラーなど教員でない職種との連携が特に個別の教育支援計画を中心軸として展開されることが望まれる。

よって、保護者の許可や協力が無い“から”個別の計画が作成できないということはない。情報の蓄積、校内外の協働、それらに基づいた支援の展開はできる。

そのようにコンサルテーションにおいて提案をする際「どこから手を付けたらいいのか」という疑問も現場からは呈された。そうしたときは、個別の計画の機能の<記録機能>から着手することを勧めている。今対象児はどのような状況なのか、今までどのような状況だったのかを個別の両計画に知りうる範囲でまとめていくことから始めるのである。

個別の両計画とそれぞれの機能の関連度を簡単に示したのが図3である。それぞれの機能によっては、二つの計画への関与度が異なることがわかる。

個別の教育支援計画においては、もちろん支援を計画し実施する機能も持ち合わせているが、主に学校教育以外の医療や福祉、地域との関係について記録し、その経過を明らかにしたうえで、長期的な計画を明確にしてい

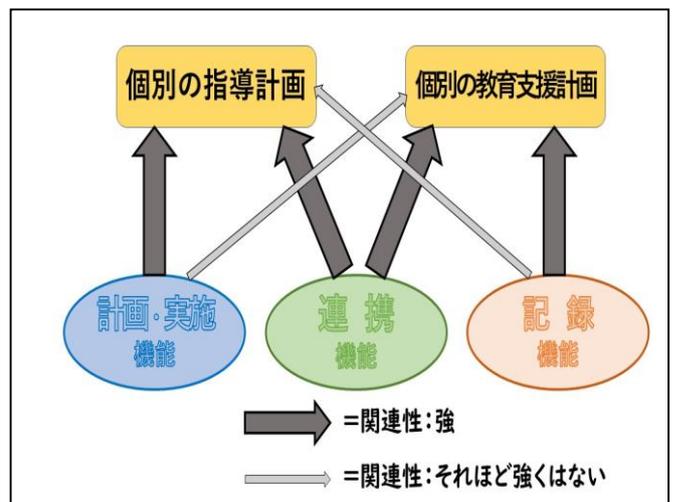


図3 個別の計画と機能の関連性

表1 個別の計画の機能

機能	目的とポイント	活用場面
① 記録機能	支援が必要な子の置かれている状況や家庭の状況、医療や福祉とのつながり、家庭のもつ考え、そして今行っている支援を記録する。支援の状況や家族の考えは時間が経つにつれ変化していくので、その都度記入を。子どもの状態をこまめに情報更新していく事で、今必要な支援を考える際に活用できる。また②連携機能に関連し、学校以外の機関との連携が必要な際、関係機関の確認ができるようにしていく。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・出来事ごとに（課題となる出来事、成長を感じさせる出来事、ケース会議など）</li> <li>・課題への進捗状況</li> <li>・連携先の追加・変更</li> </ul>
② 連携機能	チーム学校として取り組むために、学校内や学年内での連携のためにも、さらに子どもを取り巻く関係機関である福祉領域の機関や医療領域の機関などとも連携することで、多面的で手厚い支援ができるようになる。また連携には、現在の校内の職員や郊外の福祉や医療機関などとの連携（ヨコの連携）に加え、次の学年の担任や幼稚園から小学校、小学校から中学校や中学部、中学校から高等学校や高等部など次の世代に引き継ぐ連携（タテの連携）もある。今の実態や行ってきた支援を共有し引継ぐためのツールとして活用することができる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援委員会</li> <li>・他機関との連携会議</li> <li>・校内での状況共有</li> <li>・次の学年、学校への引継ぎ</li> </ul>
③ 計画・実施機能	現在の子どもの実態を踏まえ、生活全般や学校場面での支援を計画していく。その際、本人の願い、家庭の願いを踏まえ、子ども本人の実態や様子、校内リソースを参考にして、計画を立てていく。計画は主に長期的な目標（学校卒業後の社会における姿）と短期的な目標（年度末または学期末までの目標）を関連付けて立て、その結果に迫る手立てや合理的配慮、その計画の結果を記載していく。その結果を踏まえて、新たな支援の構築をしていく。（PDCA サイクル）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・懇談会</li> <li>・日常の指導場面とその振り返り</li> <li>・支援委員会</li> </ul>

くものである。その意味では記録機能の要素が大きい。個別の指導計画については、校内における学習を中心とした計画とその実施の要素は強く、その軌跡をたどるうえで記録的な機能ともなるが、主に指導に関する計画の要素が強い。〈連携機能〉の視点で両計画を見ると、両計画とも『タテの連携の機能』(継時的)の要素、支援者間の支援方針の共有という意味で『ヨコの連携の機能』(共時的)の要素が含まれると考えられる。

保護者の関与がなくても両計画の作成は可能であると述べたが、とはいえ、保護者の協力があつた方が当然その子どもの実態にあつた計画となるし、結果の振り返りと確認機能を担ってもらふ意味でも家庭の存在は大きい。そして家庭でも取り組める支援があれば、学校と連動や連携をすることができる。

そこでうまく関係が築きにくい家庭には、〈計画先行型〉の方略を現場の学校や担任には勧めている。

〈計画先行型〉では、先に学校で計画などを作り、特に子どもの適応面などの改善を促していく。その成果が現れたときに、「お母さん、学校ではこうした計画を作ってやっているんですけど、その計画に助言をいただけませんか？」など、ここにおいても、保護者はあくまで学校の手助けをする立場であることを前面に出して、提案をしていくのである。

これもまた、学校が先行的に計画を作成し、それを手伝ってもらふ形で保護者に参画してもらい、計画を学校と家庭で折半して共有していく形である。学校だけが勝手に子どもの将来を方向付けてしまうわけではなく、保護者とともに、家庭の意思を最大限尊重できる枠組みを作りながら、支援や進路について考えていき、それを明文化して行く作業である。その作業を学校のみで行うとどこか「書きもの」だけの意味合いを帯びてしまう。家庭と協働の形で作成や策定を行い、それにより家庭の孤立も防ぎ、一緒に子どもを育てていく感覚や将来の見通しを共有していくことを目指すものである。つまりここにおいても学校は保護者という同志を得るとともに、一方では、保護者支援を成しえてもいるのである。

#### 4 終わりに～考察にかえて～

本論では3種類の相談から保護者支援を論じた。どの視点も保護者や子どもを悪者にするのではなく、学校との協働を目指した介入に帰結するものである。「チーム学校」が叫ばれているように、学校のみでは子どもの支援を完結させることはできない。そのチームに保護者を入れること、そしてそのためにどのような介入を展開していくか、その視点で論を進めた。

改めて読み返すと、真新しいことではなく、ごくごく当然の事ばかりであり、特別支援教育に限ったことでもないようにも感じた。しかし、現状では、その当然のことが見落とされ、相談として挙がってくるほど、現場は混乱している。次から次へと示される教育施策に翻弄され、現場で決定できることも少ないなか、日々の活動をこなさなくてはならない。教師の正義や本質、本当に大切にしたいことが失われつつあるのが現状である。

ここまで述べてきたように、子どもの支援を行うためには保護者の協力や支援は必須である。言わずもがなだが、子どもと保護者は良くも悪くもとても強い関係でつながっている。そして、保護者と学校とのつながりもある。そのつながりをいかに教育の中に良い形で取り込んでいくのか、このことは特別支援教育の文脈においてはとても大切である。そうしたつながりを取り込むことができた時、結果的に教師による子どもへの発達支援が向上し、子どもたちの適応がすすむだけでなく、教師自身のワーク・エンゲイジメントも上がるのである。教師のストレスや休職や離職が深刻化する今において、この視点は必要不可欠である。

高木ら(2015)は就学前の療育において最も重要なこととして保護者支援を挙げているが、それは就学後においても大きく変わらないと筆者は考える。もちろん、障害の受容などが進むことで、保護者の精神的健康度は乳幼児期に比べ安定しているかもしれないが、中田(1994)が慢性的悲哀説を紹介するなかで螺旋モデルを用いて保護者の障害受容を示したように、それぞれの人生の節目や出来事ごとに保護者の気持ちは揺れ動くものである。それをその人生の節目ごとに支えることは重要である。

また、本論は〈折半する〉という言葉が基底となった。誰かだけが責任を負う事や、指導においても行動と事情が分けられていない説明は理解が得られにくい。それらを折半することの必要性を述べた。実は、この〈折半する〉は成功体験においても重要な視点として活用されるべきである。うまくいったとき、それは教師による支援と子ども本人の努力の合力によって生まれたものであり、成功体験は教師自身もしっかりと感じてよいのである。いや、教師自身がその成功体験を感じなければ、または子どもと協働した事を肯定的に捉えなければ、次の支援は生まれにくくなってしまふ。そして、喜びは保護者と折半して喜び合つてもよいだろう。子どもの「成功体験」が重視される中、それを支えた支援者や保護者も漏れることなく「成功体験」を感じてよいはずである。あらゆる文脈において、〈折半〉は鍵概念であると考えられる。保護者にも成功体験を共有してもらふことが、ある意味で

一番の保護者支援であり、学校との良好な関係づくりにつながると考えられる。

また、保護者支援といっても、本論で述べたような具体的な介入がすべてではない。発達に躓きのある子どもの保護者の大きく変化のない毎日を支えること、孤立を防ぎ、寄り添い続けることだけでも十分な支援である。保護者の抱えるストレスは先述したが、学校関係者がその現実をまず知ることが、保護者を慮ったやり取りの第一歩となるだろう。たとえその対象が学校に敵対心を持つ保護者であったとしても、支援はそこから始まるのである。このような基本的姿勢と具体的なアプローチによって、保護者は学校とつながり、安心感を得ていく。そして、教員も勇気づけられるのである。教育活動に関わるすべての人たちが互いに支え合いながら子どもと向き合い、日々の生活をともに歩んでいけることを願っている。

### <謝辞>

このたび、このような視点で論考をまとめるきっかけを与えてくださった巡回訪問先の先生方、そして対象となった子どもたちに感謝いたします。私も教育現場の人間ではありますが、それぞれの現場で風土も空気も異なるなか、切実な状況に置かれた子どもたちや保護者に向き合っておられる先生方の姿を目の当たりにし、私なりの考えをまとめる必要性を感じました。この論考が、先生方にとって、保護者との関係づくりや協働へのささやかな支えとなりましたら、幸甚の至りに存じます。

### <文献>

安藤百恵、中野裕史(2019) 教員のメンタルヘルス不調の要因について 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要 51 pp155-161 中村学園大学  
本田秀夫(2012) 発達障害の乳幼児期における親支援—気づきから診断の告知まで— 家族療法研究 29(2) pp109-114 日本家族研究・家族療法学会  
Kanner,L.(1972) Child Psychiatry 4th ed. Charles C Thomas Publisher (黒丸正四郎, 牧田清志共訳:カナー児童精神医学 第2版 (1972) 医学書院)  
小橋繁男(2013) 小中学校教師のストレスとバーンアウト、離職意思との関係 日本保健科学学会誌 15(4) 240-259 日本保健科学学会  
中川信子(2018) Q&A で考える保護者支援 学苑社  
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) pp83-92 早稲田大学文学部心理学会

中田洋二郎(2012) 学童期・思春期における家族支援 家族療法研究 29(2) pp115-120 日本家族研究・家族療法学会  
文部科学省 (2013) 教職員のメンタルヘルス対策について (最終まとめ)  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/fieldfile/2013/03/29/1332655\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2013/03/29/1332655_03.pdf) (2021年10月30日アクセス) 文部科学省  
文部科学省(2018a) 小学校学習指導要領(平成29年告示) 文部科学省  
文部科学省(2018b) 学校教育法施行規則の一部を改正する省令について (概要) 文部科学省  
文部科学省(2021) 平成30年度公立学校教職員の人事行政状況調査について  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/jinji/1411820\\_00002.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00002.htm) (2021年10月29日アクセス) 文部科学省  
森浩平、田中敦士(2012) 特別支援教育に携わる教師の精神保健度とストレス要因—メンタルヘルスチェックの分析結果から— 琉球大学教育学部紀要 80 pp183-189 琉球大学  
高木一枝、本田秀夫(2015) 発達障害児への早期介入—横浜市における早期発見・支援体制と、保護者のメンタルヘルス支援の在り方について— ストレス学研究 30 pp27-34 パブリックヘルスリサーチセンター ストレス科学研究所  
高橋ゆう子(2017) 発達に遅れや偏りのある子どもへの援助における教職員のメンタルヘルスの検討 大妻女子大学家政系研究紀要 53 pp49-59 大妻女子大学  
吉岡恒生(2008) 特別支援教育における保護者への支援、保護者との連携 治療教育学研究第28輯 pp11-19 愛知教育大学  
吉岡恒生(2009) 特別支援教育における保護者への支援、保護者との連携—②— 治療教育学研究第29輯 pp27-35 愛知教育大学