

I. はじめに

子どもにとって家族はもっとも身近な存在であり、教師も学校生活を通して長い時間を共に過ごす。保護者と教師それぞれの関わり方や育て方は子どもに影響し、保護者と教師の関わり方次第で良い影響も悪い影響も与える。文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）⁵⁾では、学校と家庭が密接に連携することが障害のある子どもの支援を行う上で重要であると示唆している。特別支援教育は、児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握して適切な教育的支援を行うものであり、2004年に公表した「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥/多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」⁴⁾では、教師用、保護者用共に保護者、教師との連携に関する内容が記載されている。これらのことから、保護者と教師が連携していくことは子どもへの適切な支援をしていくことや、子どもが成長する上で重要な役割を担っているといえる。

柳澤（2014）¹⁰⁾は、教師を含む専門家と障害のある保護者（家族）との連携・協力に関わる先行研究を概観し、特別支援教育における教師と保護者との連携の意味と今後の方向性について論考しており、その中で教師が保護者と連携する上で必要とされる条件として、「信頼関係」「コミュニケーション」「敬意」「献身」「対等性」「アドボカシー」「共感性」「親密性」「エンパワメント」の9つを挙げている。いずれも保護者と教師の関係づくりに欠かせないものである。駒形（2012）³⁾は、問題行動を繰り返す生徒の変容を促すため、母親と学級担任がどのように連携していけばよいかを検討した。その中で、「受容」「協働」「移譲」の3つのプロセスによる連携が、問題行動を繰り返す生徒の変容を促すことに有効であったことが分かっている。

馬場ら（2007）²⁾は、特別支援教室への申し込み用紙に記入された相談内容をデータとして、保護者と担任の課題意識の相違について検討をしている。その結果、年度が進むにつれ保護者と担任の課題意識の相違が大きくなっていることがうかがわれた。また、年齢段階の要因から考えると、特に中学生の保護者と担任において、共通理解を得ることが難しいことが明らかとなった。三宅（2012）⁶⁾は、幼稚園教諭、小・中学校教諭、特別支援学校教諭を対象に、保護者のニーズへの対応の難しさ、保護者の支援ニーズと学校現場でできる支援とのズレに関する質問紙を配布し、学校における教師と保護者とのより良い連携づくりやより良い保護者支援について考察した。その結果、保護者からの支援ニーズと学校現場で出来る支援との間のズレに困ったことがどの程度あるかを尋ねた。結果、困ったことは特にないと回答したのは3名（17%）のみで、8割以上の教師が、程度の差はあってもズレに困ったことがあることが明らかになった。また、ズレの頻度に関しては3割の教師が「非常にある」「かなりある」と回答していたが、そのほとんどが特別支援教育コーディネーターや通級指導教室担当など、保護者と通常学級担任との間を取り持つ役割を担う教師であることが分かった。安藤・上村（2012）¹⁾は、文献研究によって保護者面談で教師と保護者の子どもの捉えが異なった際の面談の展開パターンを作成した。それを基に保護者にインタビュー調査を行い、子どもの捉えにズレが生じた際、どのような葛藤を抱えて

教師と関わっていたのかを明らかにした。その結果、子どもの捉えのズレを保護者が教師へ伝えられないパターンでの保護者の回答から、「教師の役割の煩雑さ」「教師の専門性への尊重」「我が子への強い思い」の3つの要因から教師に遠慮してしまうことが分かった。また、保護者自身の気持ちや考えを伝えても、教師の対応策に反映させてもらえなかったパターンでの保護者の回答から、「先入観や立場に左右されやすい教師の態度」と、「怒りをぶつけられない保護者の実状」があることが分かった。そしてどちらのパターンの保護者も、共に「保護者が教師に遠慮している実状」があった。

こういったように、先行研究では、教師－保護者間の認識のズレを指摘する研究が多いが、連携についての実態や、連携を進めていくための具体的な方法や手立てについて調査した研究は少ない。そこで、教師－保護者間の連携の実態、連携を進めるための方法・手立てについて教師の視点から明らかにすることを本研究の目的とする。

本研究では、「連携」を「教師と保護者が協力しながら子どもの援助を行うこと（必ずしも共通の認識を持たなくてよい）」とする。

II. 方法

1. 対象者・手続き

東京都・埼玉県の小学校知的障害特別支援学級 685 校、全国の特別支援学校 1149 校の教師を対象に質問紙調査を行った。返送があった 901 校（回収率 49.1%）の中から、特別支援学級の担任教師、特別支援学校の知的障害児を担当する教師 669 名を分析対象とした。そのうち、小学校知的特別支援学級の教師は 250 名（37.4%）、特別支援学校の教師は 419 名（62.6%）で、特別支援学校の教師の担当学部（複数回答可）は、小学部 352 名（84.0%）、中学部 7 名（1.7%）、高等部 56 名（13.4%）である。平均教員年数は 22.5 年（SD=10.1）である。

2016 年 7 月に、対象とした小学校、特別支援学校に質問紙を郵送し、各教師が質問項目に回答した後直接返送してもらった。

質問紙の構成は、①フェイスシート、②連携ができた保護者について、③連携ができなかった保護者について、④連携を進めるための方法・手立てについて、具体的に回答を求めた。

2. 調査内容

回答者に、「連携できた保護者」、「連携できなかった保護者」の 2 タイプの保護者と過去に関わったことがある場合、各 1 名ずつ挙げてもらった。連携できた保護者、連携できなかった保護者それぞれ、保護者との状況について、「情報伝達する方法（直接話す、連絡帳を通じて、等）があった」「保護者から家庭での児童・生徒の様子を知ることができた」「保護者に学校での児童・生徒の様子を知ってもらった」「児童・生徒に関する希望、要望を保護者に言うことができた」「児童・生徒に関する希望、要望を家庭で取り入れてもらえた」「保護者からの希望、要望を聞きとれた」「保護者からの希望、要望を

学校で取り入れた」からあてはまるものに回答してもらった（複数回答可）。加えて、連携できた保護者については、連携できたことによる効果を「効果はあった」「効果はなかった」「その他」の3つから選んで回答してもらった。連携できなかった保護者については、連携できなかったことによる影響を「影響はあった」「影響はなかった」「その他」の3つから選んで回答してもらった。また、連携を進めるための方法・手立てを自由記述で回答を求めた。

3. 分析方法

選択式質問項目の回答については、単純集計とし、割合を算出した。自由記述式質問項目の回答については、KJ法を用いてカテゴリー分けを行った。

4. 倫理的配慮について

本研究への協力と発表において、調査の依頼文において得られた情報は研究の目的以外で使用しないこと、個人・学校が特定されないよう配慮することを明記した。調査用紙の回収をもって調査への同意が得られたものとした。個人情報に十分留意し、倫理的配慮を行った。

III. 結果

1. 連携できた保護者について

過去に連携できた保護者の有無の回答（n=667）は、「いた」が663名（99.4%）、「いなかった」が2名（0.3%）、「その他」が2名（0.3%）であった。

連携できた保護者との状況（複数回答可）（n=663）は、「情報伝達をする方法があった」が642名（96.8%）、「保護者から家庭での児童の様子を知ることができた」が631名（95.2%）、「保護者に学校での児童の様子を知ってもらえた」が628名（94.7%）、「児童に関する希望・要望を保護者に言うことができた」が529名（79.8%）、「児童に関する希望・要望を家庭で取り入れてもらえた」が524名（79.0%）、「保護者からの希望・要望を聞きとれた」が565名（85.2%）、「保護者からの希望・要望を学校で取り入れた」が549名（82.8%）であった。

連携できたことによる効果（n=658）は、「効果はあった」が649名（98.6%）、「効果はなかった」が4名（0.6%）、「その他」が5名（0.8%）であった。

表1 過去に連携できた保護者の有無（n=667）

	人数（人）	割合（%）
いた	663	99.4
いなかった	2	0.3
その他	2	0.3

表 2 連携できた保護者との状況（複数回答可）（n=663）

	人数（人）	割合（%）
情報伝達をする方法があった	642	96.8
家庭での様子を知れた	631	95.2
学校での様子を知ってもらえた	628	94.7
学校からの希望・要望を言えた	529	79.8
学校からの希望・要望を取り入れてくれた	524	79.0
保護者からの希望・要望を聞いた	565	85.2
保護者からの希望・要望を取り入れた	549	82.8

表 3 連携できたことによる効果の有無（n=658）

	人数（人）	割合（%）
効果はあった	649	98.6
効果はなかった	4	0.6
その他	5	0.8

2. 連携できなかった保護者について

連携できなかった保護者の有無の回答（n=610）は、「いた」が 426 名（69.8%）、「いなかった」が 165 名（27.0%）、「その他」が 19 名（3.1%）であった。

連携できなかった保護者との状況（複数回答可）（n=426）は、「情報伝達をする方法があった」が 357 名（83.8%）、「保護者から家庭での児童の様子を知ることができた」が 201 名（47.2%）、「保護者に学校での児童の様子を知ってもらえた」が 310 名（72.8%）、「児童に関する希望・要望を保護者に言うことができた」が 223 名（52.3%）、「児童に関する希望・要望を家庭で取り入れてもらえた」が 30 名（7.0%）、「保護者からの希望・要望を聞きとれた」が 240 名（56.3%）、「保護者からの希望・要望を学校で取り入れた」が 183 名（43.0%）であった。

連携できなかったことによる影響（n=422）は、「影響はあった」が 374 名（88.6%）、「影響はなかった」が 33 名（7.8%）、「その他」が 15 名（3.5%）であった。

表 4 過去に連携できなかった保護者の有無（n=610）

	人数（人）	割合（%）
いた	426	69.8
いなかった	165	27.0
その他	19	3.1

表5 連携できなかった保護者との状況（複数回答可）（n=426）

	人数（人）	割合（%）
情報伝達をする方法があった	357	83.8
家庭での様子を知れた	201	47.2
学校での様子を知ってもらえた	310	72.8
学校からの希望・要望を言えた	223	52.3
学校からの希望・要望を取り入れてくれた	30	7.0
保護者からの希望・要望を聞いた	240	56.3
保護者からの希望・要望を取り入れた	183	43.0

表6 連携できなかったことによる影響の有無（n=422）

	人数（人）	割合（%）
影響はあった	374	88.6
影響はなかった	33	7.8
その他	15	3.5

3. 連携を進めるための方法・手立てについて

連携を進めるための方法・手立て（自由記述）（n=669）の回答を KJ 法によって分類したところ、「方法（ツール）」が 348 件（52.0%）、「方法（内容）」が 972 件（145.3%）、「教師・学校の取り組み」が 133 件（19.9%）、「保護者・家庭への期待」が 12 件（1.8%）、第 3 者機関の利用が 26 件（3.9%）であった。

IV. 考察

ほとんどの教師が過去に連携できたと感じる保護者がおり、その保護者とは情報の共有や、お互いの要望の伝達、受け入れができていた。教師は連携できた保護者とはかなり良好な関係を築けていたことがうかがえる。連携による効果は、9 割以上の教師が効果はあったと回答しており、連携をすることでメリットがあったと感じている教師は多いことが明らかになった。

連携できなかった保護者に関して、7 割近くの教師が過去に連携できなかった保護者がいると回答しており、その連携できなかった保護者とは、情報伝達をする手段があり、学校での様子を知ってもらえることができていた。連携できない保護者に要望を伝えたり聞いたりすることは難しいが最低限の情報の伝達は可能であることが明らかになった。連携できなかったことに何らかの影響があったと回答した教師は 9 割近くおり、教師と保護者が連携を進めることの重要性が示唆された。

表7 連携を進めるための方法・手立て (n=699)

カテゴリー	サブカテゴリー
方法 (ツール) 348 (52.0%)	連絡帳 114 (17.0%)
	面談・訪問 68 (10.2%)
	電話 62 (9.3%)
	授業参観・行事 30 (4.5%)
	送迎時 20 (3.0%)
	通信 19 (2.9%)
	個別の支援計画・指導計画 18 (2.7%)
	関係者会議 5 (0.8%)
	写真・動画の活用 3 (0.5%)
	アンケート 2 (0.3%)
	メール 2 (0.3%)
	その他 5 (0.8%)
	方法 (内容) 972 (145.3%)
迅速・適切な指導・対応 121 (18.1%)	
積極的な話し合い 83 (12.4%)	
受容・共感 79 (11.9%)	
子ども中心の対応 74 (11.1%)	
保護者—教師の信頼関係 73 (10.1%)	
こまめな会話 59 (8.9%)	
丁寧な対応 54 (8.1%)	
意見・要望の伝達 43 (6.4%)	
お互いの尊重 40 (6.0%)	
教師・学校の取り組み 133 (19.9%)	子どもへの適切な指導・対応 66 (9.9%)
	保護者・家庭の実態把握 27 (4.0%)
	校内の協力 23 (3.4%)
	教師の専門性の向上 17 (2.5%)
保護者・家庭への期待 12 (1.8%)	子ども理解・障害受容 9 (1.4%)
	家族の協力 2 (0.3%)
	家庭環境の安定 1 (0.2%)
第3者の利用 26 (3.9%)	外部機関の協力 25 (3.6%)
	地域の協力 1 (0.1%)

「連絡帳」「面談・訪問」「電話」といった具体的な「方法（ツール）」や、「情報伝達・共有」、「迅速・適切な指導・対応」といった「方法（内容）」についての回答が多く挙げられた。このことから、状況に応じて活用するツールを工夫し、保護者と密な情報交換をすることが大切であると示唆された。特に、連絡帳に関しては、中川（2013）⁷⁾が単なる事務連絡としての機能でなく、子どもの日々の生活実態をより性格に把握するための記録として、家庭と学校が連携して指導・支援していくためのツールとして、保護者や教師を支援する方法を見出すツールとして活用できると考察しており、重要なツールであることがうかがえる。その他に、「受容・共感」という回答も多く見受けられた。山岡（2007）⁹⁾は、保護者が自分の子どもを愛し、成長を願うことは当然のことであり、その思いが強すぎて周りが見えず、過度な特別扱いを求めてくる場合や、バランスを欠いた要望をしてくる場合もある。そういった場合に最初から拒絶的な態度で臨むと保護者との良好な関係が築けず、問題解決に繋がらない結果になってしまうことが多い。受容と共感を大切にしながら保護者の気持ちをしっかりと受け止め、出来る限りのことはする用意があることを誠意をもって伝えることが大切であると述べている。教師がカウンセリングマインドを持って保護者に対応する必要があることがこのことからも示唆された。三宅（2012）⁶⁾は、保護者からの支援ニーズと学校現場で出来る支援との間のズレを緩和する手立てについて、「保護者とのコミュニケーション・情報交換・関係作り」「保護者と協同での事例検討・研修」「保護者間の関係作り」「支援の手立ての工夫・ブラッシュアップ」「校内体制作り」の5つを挙げている。これらはすべて教師が取り組む手立てであるが、本調査では教師が取り組む手立てに加えて保護者の取り組みを期待する回答も見受けられた。瀬戸（2013）⁸⁾は、援助チームにおいて保護者は心理教育的援助サービスの利用者（受け手）であると同時に、援助に関わる専門家と位置付けられるという両方の立場を持つと示唆しており、教師からの働きかけだけでは連携をしていくには不十分であり、保護者の理解や協力を得ることも重要であることが明らかになった。

本研究の課題として、担任教師に対する質問紙であるため一方的な判断であったことが挙げられる。また、教師の過去の経験から得られた知見であるため、連携を進めるための手立てや方法の実際の効果については明らかになっていない。今後、事例等を通して検討する必要がある。

文献

- 1) 安藤浩・上村恵津子（2012）：保護者面談における保護者の葛藤を探る：保護者への教師のかかわりはどうあったらよいか。信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，13，41-50.
- 2) 馬場広充・田中栄美子・船橋奈生子・富田光恵・藤尾知成（2007）：発達障害のある子どもの保護者と担任の課題意識の相違。香川大学教育実践総合研究，15，103-110.
- 3) 駒形加奈子（2012）：問題行動を繰り返す生徒の母親との連携のあり方—受容・協働・以上のプロセスの有効性—。教育実践研究，22，261-266.

- 4) 文部科学省 (2004) : 小・中学校における LD (学習障害), ADHD (注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案).
- 5) 文部科学省 (2012) : 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (初等中等教育分科会 報告).
- 6) 三宅幹子 (2012) : 特別な支援を必要とする子どもの保護者と教師との連携における課題—学校における保護者の支援ニーズへの対応. 福山大学こころの健康相談室紀要, 6, 73-80.
- 7) 中川宣子 (2013) : 家庭・学校の連携による教育的なニーズに対応した指導・支援 (2) 「連絡帳」の活用. 教育実践研究紀要=Journal of education research, 13, 185-191.
- 8) 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.
- 9) 山岡修 (2007) : 特別支援教育コーディネーターに期待すること—保護者との連携を中心に. 特別支援教育コーディネーター研究, 1, 25-31.
- 10) 柳澤亜希子 (2014) : 特別支援教育における教師と保護者の連携—保護者の役割と教師に求められる要件—. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 41, 77-87.