

No.1901

「学校－家庭」連携における保護者の失望

――「発達障害児童生徒」支援をめぐる保護者の語りから――

伊藤慎吾 日高優介 桑原司

2019.12.05

「学校一家庭」連携における保護者の失望

——「発達障害児童生徒」支援をめぐる保護者の語りから——

伊藤慎吾¹ 日高優介² 桑原司³

KEY WORDS：発達障害 連携 M-GTA 共感と理解 学校への期待

1. 問題の所在と研究の目的

近年、学校教育現場において ADHD（注意欠陥多動性障害）、LD（学習障害）、ASD（自閉症スペクトラム）に代表される「発達障害」のある児童生徒に対する教育的配慮と、その保護者への対応が求められている。2005年に発達障害者支援法が施行されたことにより、社会的に「発達障害」が認知され、発達障害者に対する支援が法的に根拠づけられた。同法の施行に続き、2006年には学校教育法の一部が改正された。この改正により、教育現場においてもその障害に対する定義についての共通見解が持たれるようになった。これらの法整備に伴い、教育現場でこれまで「少し変わった子」「落ち着きのない子」として理解されてきた児童生徒は、従来の特別支援教育の対象の子どもとは別に、「発達障害」のある子どもとして新たなカテゴリーに分類され、本格的に教育的支援の対象となった。

文部科学省は「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」（2012a）において、通常学級に在籍する児童生徒の約6.5%が発達障害（医学的診断なしを含む）を含め、何らかの教育的困難を抱えている可能性があることを示している。図1からは、特別支援教育の対象が発達障害に拡大されて以降、特別支援教育対象者（医学的診断あり）の数が右肩上がりに増えており、項目ごとに見てみると、ADHD、LDの数が飛躍的に増加していることが分かる。そのため「グレーゾーン」に位置付けられる児童生徒を含めると、現時点で文部科学省が示した割合よりも、さらにその数が増えていることが推測される。少子化により児童生徒の総数が年々減少しているなかで、特別支援の対象となる児童生徒の比率が年々高まっている現状が推測される。

¹ 鹿児島大学大学院人文社会科学部研究科

² 鹿児島大学大学院人文社会科学部研究科

³ 鹿児島大学法文学部

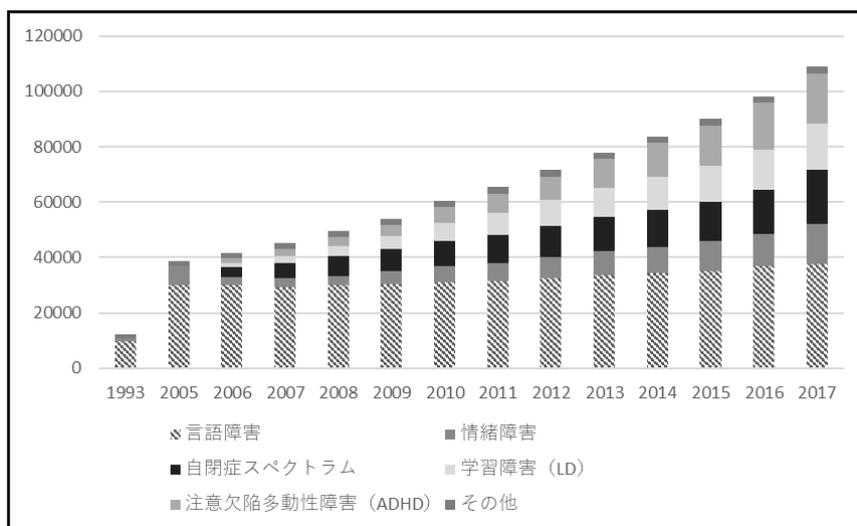


図 1 特別支援教育対象者の推移

(出典 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2018) をもとに筆者作成)

特別支援が必要な発達障害のある児童生徒に対して文部科学省初等中等教育分科会 (2012b) は、小学校・中学校の通常学級に在籍する、発達障害のある児童生徒に対する支援が喫緊の課題であると報告しており、その支援の必要性を強調している。

子どもを取り巻く行政施策の変化——教育活動の態様の特殊教育から特別支援教育への移行、教育現場への発達障害という定義の導入等——や、特別支援の対象となる児童生徒の増加は、教育現場を担う教員を取り巻く環境に変化をもたらした。これに伴い教員は発達障害を含めて障害全般に関する専門的な知識を習得することが求められるようになった (文部科学省初等中等教育分科会 2012b)。また、特別支援教育の対象範囲が発達障害にまで拡大され、通常学級においても発達障害のある児童生徒が特別支援の対象となったことにより、これまで以上に通常学級を担任する教員も特別支援教育に関わる機会が増加している (文部科学省 2019)。加えて通常学校における特別支援学級の設置数も増加している (文部科学省 2019)。とはいえ、「特別支援学級担任や、通級による指導を担当する教員については、特別支援学校教諭免許状を有すること等の法令上の規定はない」 (文部科学省 2011)。すなわち、特別支援教育に関する専門的教育を受けていない教員が特別支援教育を担うことを可能とする免許上の構造が存在する (文部科学省 2011)。また、急激な特別支援学級の増加に十分な専門性を身につけた教員の確保が追いつかない、という現状もある。これらのことから、通常学校における特別支援教育に関する専門性の低さが浮き彫りとなっている。こうした状況に対して早坂 (2012: 121) は、教員の指導力や専門性の欠如を明確に指摘しており、また柳澤 (2014: 77) も、教員の専門性取得の必要性について、保護者のニーズに応えるためにもそれが必要である、と指摘している。

しかし、同時に専門的な知識や技能の習得ばかりを求めることへの批判もある。肥後 (2010: 22) は、「子どもたちに提供する指導や支援というサービスの質を専門的な知識や

技能のみが決定するかといえば議論の余地がある」と述べ、子ども一人ひとりの違いを考慮せずに画一的な知識と技能で支援しようとするに対して懸念を示している。

発達障害はその特性上、当事者が抱える困難を周囲の人々が理解しづらい⁴。ゆえに、当事者の困難の多様性が考慮されづらい。そのことから、教員がステレオタイプの専門知識や技能ばかりに頼り、画一的な方法で支援を試みる可能性がある。その場合、支援が十分に機能しない事態が多分に想定される。

以上のような教育現場の諸状況から、発達障害のある児童生徒を支援する上で、学校側の努力だけではなく、学校（教員）と家庭（保護者）が連携し支援を行うことを文部科学省や研究者は重要視している。文部科学省の報告（2012a）では、子どもを支援するために学校と家庭が緊密に連携することが重要であると明示されている。このほかにも、「連携」の必要性について三田村（2011: 35）は、教員側だけでなく、教員が保護者との協働において課題に取り組む重要性を指摘している。同様に森（2011: 125）も、学校以外の関連機関を含めた総合的な支援を効果的に行うためにも、教員と保護者の協働関係が重要であると指摘している。

しかし、実際には上記のように学校（教員）と家庭（保護者）の連携の重要性が指摘されつつも、それが困難な状況がある。前出の三田村（2011: 42）は「実際に教員と保護者が子供の状況を共有しようとしても、協力関係がうまく築かれておらず、双方に遠慮が見られ伝えたいことが伝えられない」と述べ、連携の困難さを指摘している。

これらの指摘からも、教育的配慮の対象が現在進行形で拡大している現状において、学校と家庭との協働関係により児童生徒を支援していくことの重要性が認識され、教育学領域においても、保護者と教員の「連携」に関する研究が蓄積されている。しかし、現時点においても解決されるべき問題が残っている。さらに、従来の研究においては学校（教員）側に焦点を当てたものが多く、保護者側の視点に立った研究は相対的に少ない。また、社会学領域においては特別支援教育の「教員－保護者」を対象とした研究は管見の限り認められない。

「学校（教員）－家庭（保護者）」連携がうまく機能していない状態を検討する必要性があることは疑いえない。そのため、本稿では、(1) 何故、保護者と学校（教員）との連携は困難なのか。(2) その原因と帰結にはどのようなものがあるか、この2点の解明を試みたい。

⁴ 例えば、身体障害や知的障害と異なり、他者が外見から障害があることを判別しづらいことや、障害の状態に個人差があることなどが挙げられる。

2. 研究の方法

2.1 調査方法

「学校一家庭」連携における困難を明らかにするうえで、発達障害のある児童生徒を持つ保護者の経験的な語りから、学校との関わりのプロセスを構造化することが有効である。そこで、本稿では半構造化インタビューに基づく質的方法を採用する。対象者は、発達障害のある子どもの保護者とし、その障害の種別については限定しない。こうすることで、一般的な発達障害に関する語りを得ることを目的としている。また、小学校、中学校の義務教育期全般を対象とするため、子どもの年齢も限定していない。調査は2019年3月に実施した。一人当たりの調査時間は30分から1時間程度である。サンプリングはスノーボール・サンプリングを採用した。

2.2 調査協力者の概要

調査協力者の概要を表1に示す。全員が母親であり、年齢は40代が中心である。子供は小学生が4名、中学生が1名、高校生が1名、既卒が4名である。子どもの診断名として全員に共通してASDがあり、加えて1名がADD、3名がADHDと診断されている。

表1 調査協力者属性（調査時点）

保護者	保護者性別	保護者の年齢	子どもの性別	子どもの学年・年齢	診断名
A	女性	60代	女	20代後半	ASD
			男	20代後半	ASD ADD
B	女性	40代	男	中学2年	ASD ADHD
			女	小学3年	ASD ADHD
C	女性	40代	男	小学3年	ASD
			男	小学1年	ASD ADHD
D	女性	40代	女	高校1年	ASD
			女	小学2年	ASD
E	女性	40代	男	20代前半	ASD
F	女性	40代	男	20代前半	ASD

2.3 分析方法

本稿の分析においてはグラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた。グラウンデッド・セオリーとは1960年代にB. G. グレーザーとA. L. ストラウスによって考案された質的分析手法である。この手法の特徴として、木下（2007:1）は「継続的比較分析法による質的研究で生成された理論」であること、「データに密着した分析から独自の概念をつくって、それらによって統合的に構成された説明図が分析結果として提示される」ものであること、この2点を指摘する。

本稿では保護者の経験的な語りから、学校（教員）と家庭（保護者）の連携が困難である原因と帰結について、そのプロセスを構造化することを目的としている。その際に、保護者の心情や認識の変化を捉える必要がある。しかし、グラウンデッド・セオリー・アプローチに則って語りを細かく切片化し過ぎるとそれを捉えることが困難となる。そこで、文脈を残したまま切片化し語りをコーディングする、木下の M-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）を援用することにした。

2.4 倫理的配慮

調査内容の匿名性に十分に配慮し、個人が特定されないようにデータを加工している。また、調査協力者からは、匿名を条件に以上の調査目的のために調査データを使用する許可を得ている。

3. 結果と考察

3.1 初期：学校（教員）に対して行動できない保護者

「初期」では、学校に対して積極的に行動を起こすことができない保護者の実態が浮かび上がった。行動を起こすことができない原因としては、「今から思えばこちらは何を要求しているのか分かっていない」（A-4）⁵、「私も最初の内は（略）どういうふうにしないといけないかもわかんないし」（A-20）とあるように、子どもに対する支援について、保護者自身が何を学校へ要求すればよいのか分からないという状況を確認できる【自身への戸惑い[初期]】。また、「こっち（保護者）も専門家ではないしね。でっ、違ってることもあるかもしれないし、意見を求められない」（A-47）とあるように、学校への要求が正当であるかどうかについて親自身が判断に迷い、学校への働きかけを躊躇わせていることが分かる。そして、「そこまででしゃばっていいか親としては分からないんですよ」（A-46）、「（先生に）聞かれもしないのに言っただけ、どうかも分かんない。」（A-47）と語られているように、保護者は、どこまで学校へ要求をしていいのかという学校との距離感を掴めず、求めすぎることによって教員との関係性が崩れはしないかと極度に学校に対して遠慮をしている。これらのことが学校への働きかけを躊躇する要因となっている【学校への遠慮[初期]】。

(1) 子どものための支援のあり方、(2) 障害に対する知識、(3) 学校・教員との距離感。「初期」においては、これらのことが分からないことが原因で、保護者の学校への働きかけが困難となっていることが分かる。保護者はこの時期について、自身が学校に対して積極的に行動できなかったことを後悔している【自省[初期]】。

⁵ 以下、アルファベットは調査協力者のことを、続く算用数字は切片化されたデータの番号を示している。

3.2 中期：学校（教員）に対して評価する保護者

「中期」では、保護者は実際に学校へ働きかけを行い、その後の学校（教員）の対応に対して評価を下している。例えば、「担任が一人で抱え込んでいると思います」（A-21）、「えーっとね、その（体育の）先生は、（保護者が学校にまで来たこと）ご存じないと思います」（E-6）とあるように、学校内での連携が不足していることにネガティブな評価を下している【教員の対応へのネガティブな評価[中期]】。これに対して、「校長先生とかが、コーディネートしてくれて（略）ホッとしたのを覚えています」（A-22）、「隣のクラスの先生が入って下さったことで、その場が収まったんですよ」（E-5）、「『じゃあ、分かりました』って（略）理科の先生がコーディネーターで、（略）そんなこんな大きな問題もなくいったんですけど」（F-19）とあるように、担任教員だけでなく、管理職を含め様々な立場の教員が関わったことで、保護者は学校の対応に対してポジティブな評価を下している【教員の対応へのポジティブな評価】【教員へのポジティブな評価】【学校管理職へのポジティブな評価】。

このほかにも、「あの一、『一応先生のお耳に入れますけど（他の人には）言わないでください』って言ったことも、いろんな生徒やら子どもの耳にまで入っていたので」（B-5）とあるように、保護者の求めに対して教員が異なる対応を採ったことにネガティブ評価を下している。対して、「担当の通級の先生に言って。そしたら、『分かりました！』って言ってすぐに対応してくれて（略）そしたら参加できたんですよ」（A-45）とあるように、保護者の要求に対して、教員（学校）が素早く対応したことに対してはポジティブな評価を下している。

「『いろいろ飲み込みが遅かったりとか、ちょっとその子だけ違うからって特別扱いする訳にはいかない。だから、そういう子はまず外しますよね』って言うんですよ、それをサラッと言われたんですよ」（B-2）、「『どうしてもお母さんが顧問の先生とお話したいというのならコンタクト取りますよー』って……、すごい意地悪な言い方で……」（B-3）とあるように、保護者は教員の言動・態度について不満を感じている。この時、保護者は教員を、寄り添ってくれない、または共感をしてくれない存在であると感じている。対して、「見放されていないって思うから。とてもありがたかったんですけど」（A-5）、「だから、私の気持ちも分かって貰ってたなって思います」（A-33）、とあるように、教員が保護者に共感ないしは寄り添っている姿勢が感じられたことが、保護者のポジティブな評価につながっているケースもある。

上記のように、保護者は自身の働きかけに対する学校（教員）の対応に対して、種々の観点から以下の三種の評価を下している。(1) 学校全体で子どもの支援に関わっているか、(2) 保護者からの要望を受け入れてくれるか、また (3) 教員が保護者に寄り添うないしは共感してくれる姿勢を見せてくれるか。

また、保護者が学校へ実際に働きかけるなかで、保護者は学校に対して要求すること

に、「初期」とは異なる学校への遠慮を有している。中期の戸惑いや自省は、「私が色々やっぱお願いしたり、聞いたりすることに対して、先生たちは戦々恐々とされるだろな」(A-13)、「なんかすればすぐ、ねー、でしゃばりの親とかモンペとか言われるしーって」(A-49)、「いやいやと思いつつ、やっぱりこっちは(子どもを学校に)預けている身なので」(F-8)の語りから捉えることができる。保護者が積極的に働きかけることで、学校(教員)が委縮するのではないかという配慮や学校(教員)との関係悪化を不安に思うことに加え、子どもを学校へ預けている側であるという保護者の弱い立場などから、「学校への遠慮」を感じて行動をしないことがある。保護者は「初期」同様に「学校への遠慮」ゆえに行動できなかつたことに後悔の念を抱く。

3.3 後期：学校(教員)へ失望する保護者

「中期」の判断を踏まえ、「後期」においては異なる経路へと分岐する。「(教員から)『あ、〇〇さん、そう言って下さると思いました(笑)』ってまた返ってきて。だから、私の気持ちも分かって貰ってたなと思います」(A-33)、「私もまたカウンセリングの先生の所へ行ってお話してって感じでお互いに情報交換ていうかそういうのをやって、あんまりこう先生方に対して不満は無いです。」(D-2)とあるように、「中期」において学校(教員)の対応へポジティブな評価を下した保護者は、学校と家庭の連携に対して満足する。対して、「中期」の判断においてネガティブな評価を下した場合、保護者は学校(教員)に対して不満を覚え、「失望」する。

「すごいゴリ押しで」(B-24)、「(教員は)自分たちが知っていることが全てだと思われているから(略)『[教員]お母さんはご存じないかもしれないですけどこうですよ』って教える方の立場で……しか話をされないので」(E-14)とあるように、教員が保護者の話に耳を傾けない、教員が一方的に考えを押し付けてくることに対して不満を感じる。また、「『[教員]僕は障害があるからって特別指導するのはおかしいと思うんです』(略)『[保護者]はあ?』(略)いやいやいや(笑)と思ひ(略)オメーが分かってねえんだよ(笑)と思ひながら」(E-15)とあるように、教員が一方的に押し付ける「みんなと同じがよい」という価値観に対して、保護者は憤りを感じている。このように保護者は、(1)教員に考えを押し付けられること、(2)価値観を一方的に押し付けられることに対して不満を感じている。

これらの帰結として、保護者は多くの先生と関わり、様々な経験をすることで、学校(教員)に対して失望と諦めを抱いている。この失望と諦めについて、「私もさすがに目が肥えてきたので、この先生はダメだっていう感じが、もうありましたから(略)出来ないことは言わない」(A-41)、「さすがに何年も学校で、色んな先生と会っていると」(A-42)という語りが見られる【様々な経験に基づく、学校(教員)に対する失望と諦め】。

また、この失望や諦めは経験の積み重ねによるものだけではなく、「(問題が)結局解決しないまま終わったんですよ。(略)『ダメだここの中学校』」(B-6)という語りに見られ

るように、ある1つの失敗経験から生じることもある【印象的な失敗経験による学校への失望と諦め】。これらの失望や諦めから、「私そんときもよく、そういうのダメだったんで、あーって、『もうこの先生言ってもダメなんだなー』っていう感じで」(A-44)、「ちょっと食い下がってやって、『あの、ちょっとごめんなさい』って、あーもう、言ってもダメなんだって、結局は諦めてクーッと飲んだんですよ」(B-18)と語りに見られるように、保護者は学校(教員)に対して働きかけることを諦める。

このように、(1) 度重なる失敗の経験、もしくは(2) 一度の印象的な失敗の経験から、保護者は学校(教員)への働きかけや期待を止めてしまい、さらには「もう卒業してしまえばいいかなって思って(笑)」(F-15)とあるように、保護者は不本意な状況を受け入れてしまう。

「後期」においても、「初期」「中期」とは異なる要因から「学校への遠慮」を感じている。「私のような、わがまま……、わがままではないと思うんですけど、あっちにとっちゃわがままな……『[教員]また言ってきたよ』みたいな。煙たがられているのかなっていう、そういう引け目さえも感じはじめて……」(B-26)とあるように、保護者は教員から厄介な存在だと思われていると思い込んでおり、このことが「学校への遠慮」の要因となっている【学校への遠慮[後期]】。また、この「後期」においては、保護者と学校(教員)との関係が悪化しているため、保護者の「自省」にも初期や中期の「自省」とは異なる「自省」の語りが認められる。「彼(子ども)が問題を起こせば……、学校側から何かしら(の反応が)あったとは思うんですけど……、そういう子ではないんですよ……、やられっぱなしの子だったので……、今考えれば(笑)。でっ、逆襲でこれ(問題行動)をやれば……、(学校側から)あの、『お母さんすいません、息子さんこんな感じなんですけど』って(相談があつて)、『じゃあ、そうなった原因は何ですか?』っと(いうプロセスになり)……あの紐解いていけた(問題が表沙汰になって解決に至った)と思うんですけど」(F-29)。この語りに見られるように、今となっては処理できない問題に対して諦めに至りつつも解決出来る道筋がほかに存在したのではないかと自省している【自省[後期]】。

3.4 全期：保護者が持ち続ける、学校への期待

前項までに示したように、保護者は学校(教員)との経験的な関わりの過程で学校(教員)に対して異なる認識をもつ。しかし、全ての時期において、保護者は学校(教員)に対して、一貫して期待を持ち続けている。行動の出来ない「初期」において、学校(教員)が対応することに期待し、「中期」においては、保護者が行動することを受け入れ、それに対応することを期待している。学校に対して失望をする「後期」においても、また学齢期を終えてもなお、学校への期待を持っている。すなわち、保護者は「諦め」を感じつつも「期待」を持っているのである。「色んなそういう葛藤があつて、(略)今年は変わるかも」(B-27)、「諦めてはいなんですけど……、頼れないというか」(B-12)という語り

に見られるように、保護者は失敗経験から学校への期待を損ないつつも、諦めきれずに、次こそは上手くいくのではないかという期待を捨てきれない、という葛藤を持っている。

また、この学校への期待は、特定の事件や事象への対応についてのみならず、保護者自身についての理解や共感を学校（教員）が持つことへの期待でもある。本節第2項で示したように、「中期」における学校（教員）に対する評価の要因として、共感と理解が挙げられる。学校（教員）に対して失望している「後期」に関する保護者の語りにおいても、「『分かって……くれ』って言うのは『私の一、わがままなのか』って……疑問に思ってますね、そういうの。なんか、（略）そこまでは私の期待のし過ぎなんだろうかって」（B-21）とあるように、学校（教員）に対して共感・理解を求め、学校への期待を完全には諦めていないことが分かる。しかし、同時に、自分が学校へ期待をし過ぎているのではないか、自分がわがままなのではないかという否定的自己評価を持ち、学校への期待との狭間で葛藤している。

「中期」や「後期」の語りで見られるように、保護者が、「学校-家庭」連携において学校（教員）に求めるニーズとして、障害に対する知識のみならず、「共感と理解」があることが分かる。学校において、この「共感と理解」は「学校-家庭」連携に有効に働くが、「共感と理解」が十分に得られなかった場合には、オルタナティブな組織として学校の外部の団体である「保護者の会」がその役割を担う。「結局、同じような体験をしていないと、こう、分かって貰えないんです」（B-15）、「本当に悩んでいる者なら分かるんです。

（略）同じ経験をして、同じように思っている人に吐き出すと（略）やっぱり同じ立場の者同士が集まるっていうのは、すごく……大切ですね」（F-28）という語りで見られるように、保護者たちは同じような経験をしている者同士が集まることで、互いに経験する困難への「共感と理解」を共有することになる。

また、「心理的に違いますね。そう断然受け入れやすい。受け入れ易いっているのは、あの一、保護者からのアドバイスの方がもちろん信頼関係っていうのもあると思うんですけども、やはり同じような経験をされた方と言うのは、アドバイスが……同じことを言っている、ちょっとこう、違う方面から入ったりすることもあるので、気付きというか」（C-7）とあるように、同じ経験を抱える保護者が困難への「共感と理解」を共有することで、「信頼関係」が構築されることもある。このように「保護者の会」では、保護者が期待する困難への共感と理解が相互の間で行われているため、保護者同士の連携が機能し、保護者が望ましいと考える支援体制が作られている。

保護者の会では、就学期を終えた子どもの保護者と就学中の子どもの保護者が集まっていることから、この会は、単に「共感と理解」を共有する場としてのみならず、先輩の保護者が自己の経験から将来の見通しを示すことで保護者の抱える不安を減らす場としても機能している。

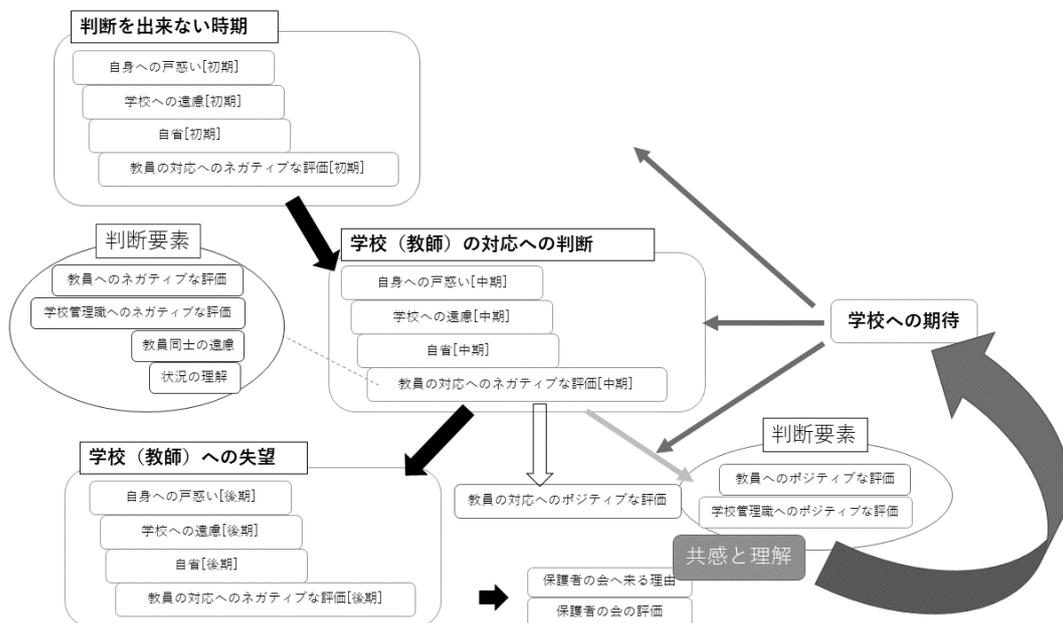


図 2 発達障害児童生徒を持つ保護者の学校（教員）への認識過程 概念図

4. まとめ・今後の課題

本稿では、学校（教員）と家庭（保護者）との連携の困難性について、(1) 何故、保護者と学校（教員）との連携は困難なのか。(2) その原因と帰結にはどのようなものがあるか、この二点を明らかにすることを試みた。保護者は学校（教員）に支援を求める上で、学校（教員）に対して、子どもに関するトラブルや保護者自身が抱える困難に「共感と理解」を示し、保護者側に寄り添った関係構築を求めている。しかし、実際には保護者は学校（教員）側から「共感と理解」は示されているとは認識しておらず、保護者の求める支援体制と実際の支援の在り様に違いがあるため、保護者と教員の関係が上手く築けず連携を困難にしていることが示された。これが、問題（1）に対する我々の解答である。

(2) については、「学校（教員）に対して行動できない保護者[初期]」、「学校（教員）に対して評価する保護者[中期]」、「学校（教員）へ失望する保護者[後期]」という3つの時期に保護者を分類することで各段階におけるその原因と帰結を捉えることができた。

まず、「初期」においては学校（教員）に対して積極的に働きかけを行うことができない保護者がいる。この時期の保護者は「何を願えばいいのか」「学校（教員）側が何を求めているのか」等、何もわからず、学校（教員）に対して働きかけることができていない。すなわち、「初期」においては当該児童生徒の問題に対して、保護者側と学校側が双方ともに働きかけを行っておらず、連携という状況まで至っていない。

次に「中期」では保護者は実際に学校（教員）に対して期待を持って働きかけを行い、そ

れに対する学校（教員）側からの対応について評価を下している。教員の対応に対して、「学校全体で子どもの支援に関わっているか」、「保護者からの要望を受け入れてくれるか」、「教員が保護者に寄り添うないしは共感してくれる姿勢を見せてくれるか」等を評価基準として、評価を下している。特に、学校（教員）から「共感と理解」が示されているかという点はより重要な判断基準となっており、その後の両者の関係性に影響を与える。すなわち、機能的な連携を図るためには、保護者が学校（教員）からの「共感と理解」を認識する必要がある。すなわち、「共感と理解」が存在するだけでは不十分なのである。しかし、多くの場合において保護者の求める学校（教員）の対応と実際の在り様が異なるため、関係性の構築がなされず連携が機能していない。

最後に「後期」では、学校（教員）に対して「失望」する保護者を確認できる。「中期」において、保護者は失敗経験を重ねることで、学校（教員）に対して「失望」を感じる。その結果、保護者は現状が改善されない等、たとえ不本意な状況に置かれたとしても、それを受け入れる、ないしは何も行動をしなくなる、というように学校への働きかけを諦めてしまう。すなわち、「中期」における失敗経験により、保護者は学校（教員）との連携を止めてしまうのである。

また、連携を困難にする要因として、「学校への遠慮」を確認することができた。この「学校への遠慮」もまた「初期」「中期」「後期」とで異なる。

まず「初期」における「遠慮」とは、学校への働きかけ方が分からない、学校（教員）との距離感が掴めない状態で、学校（教員）へ積極的に働きかけることが、関係性に悪影響を与えるのでないかという保護者の不安に起因するものである。すなわち、「初期」において「遠慮」は学校（教員）への働きかけを行うこと自体を躊躇わせる要因となっている。

次に「中期」では、保護者が学校（教員）へ働きかけるなかで、自身の言動が相手を委縮させるのではないか、関係性が悪化するのではないかという学校（教員）への配慮による。すなわち、「中期」において「遠慮」は、学校（教員）への働きかけを抑制する要因となっている。

最後に「後期」では、保護者が学校（教員）に対して働きかけを続けることで、学校（教員）側からそれを批判的に捉えられるのではないかという不安、またそうした評価を恐れる保護者側の委縮が「遠慮」の要因となっている。すなわち、「後期」において「遠慮」は、保護者が学校（教員）側への働きかけを躊躇わせる要因となっている。

これまで述べてきたように、学校（教員）からの「共感と理解」を保護者が認識できるか否かが機能的連携に大きく影響している。だが実際には多くの保護者は失敗経験を重ね学校（教員）へ失望してしまう。その結果、学校（教員）との連携を諦め、学校（教員）に対して不満を抱く。そうした保護者は「保護者の会」に参加し、経験を共有している者同士で、集まることでお互いが経験する困難への「共感と理解」を共有することになる。

本稿においては、連携の困難性について保護者の語りから探求を進めた。そのため、分

析結果は学校サイドの問題のみを浮き彫りにするものとなってしまった。今後は学校（教員）側の語りも同様に分析し、保護者側の原因についても探求する必要がある。

< 付記 >

本稿は、伊藤慎吾・日高優介「『学校一家庭』連携における保護者の失望——『発達障害児童生徒』支援をめぐる保護者の語りから」（日本特殊教育学会第 57 回大会、2019 年 9 月 23 日、於：広島大学）をもとに執筆されたものである。

< 謝辞 >

本稿の執筆に際しては、肥後祥治先生（鹿児島大学教育学部）、高丸理香先生（鹿児島大学統合教育機構高等教育研究開発センター）より詳細かつ示唆的なアドバイスを多々頂いた。記して感謝したい。

参考文献

早坂淳（2012）「通常学級担当教員に求められる専門性の変容——発達障害についての理解を基盤にした学級秩序の成立・維持を目指して」『教育方法学研究』17: 119-142。

肥後祥治（2010）『子どもたちの抱える行動上の問題への挑戦』明治図書。

木下康仁（2007）『ライブ講義 M-GTA——実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂。

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委——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』1: 35-43。

森正樹（2011）「中学校教育相談における発達障害生徒の保護者と教師間の関係構築に関する諸課題」『埼玉県立大学紀要』13: 125-131。

柳澤亜希子（2014）「特別支援教育における教員と保護者の連携——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。

文部科学省（2011）「特別支援教育の在り方に関する特別委員会（第 13 回）：特別支援教育に係る教育職員免許状について（資料 7）」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1312981.htm（最終閲覧日 2019 年 12 月 3 日）。

———（2019）「障害者活躍推進プラン② 発達障害等のある子供達の学びを支える——共生に向けた『学び』の質の向上プラン」

http://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/gakusyushien/1413121.htm（最終閲覧日：2019 年 12 月 3 日）。

文部科学省初等中等教育分科会（2012a）「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」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf（最終閲覧日：2019年12月3日）。

————（2012b）「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（報告）」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm（最終閲覧日：2019年12月3日）。

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2018）「発達障害教育をめぐる諸課題（平成30年度全国特別支援学校知的障害校長会総会・研究協議会報告原稿）」

http://www.zentoku.jp/dantai/titeki/tanaka_180622_shiryo.pdf（最終閲覧日：2019年12月3日）。