

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

馬場 広充・田中 栄美子・船橋 奈生子・富田 光恵*・藤尾 知成**

762-0037 坂出市青葉町2-7 香川大学教育学部特別支援教室

*763-0091 丸亀市川西町北151 丸亀市立城辰小学校

**769-2302 さぬき市長尾西475 香川県立香川東部養護学校

Differences in Problem Awareness of Parents and Classroom Teachers of Children with Developmental Disorders

Hiromichi Baba, Emiko Tanaka, Naoko Funahashi, Mitsue Tomita,
and Tomonari Fujio

Special Support Classroom, Faculty of Education, Kagawa University, Aoba-cho, Sakaide 762-0037

**Joshin Elementary School, Kawanishi-cho, Marugame 763-0091*

***Kagawa Tohbu Special School, Nagao-nishi, Sanuki 769-2302*

要 旨 特別支援教育の推進においては、保護者と担任の連携の重要性が指摘されている。そこで本研究では、すばる教室への申込み用紙から相談内容を検討することで、保護者と担任の課題意識の相違を把握することを目的とした。また、この結果をもとに、両者の共通理解を得る手立てを探り、連携の在り方を提案した。

キーワード 特別支援教育 発達障害がある子の保護者と担任 連携 個別の教育支援計画

I 問題と目的

香川大学教育学部特別支援教室（以下すばる教室）は、平成15年度より県内の通常の学級に在籍している幼児から中学生のうち、LD、ADHD、高機能自閉症等のある子ども及びその疑いのある子どもに対して、個別指導を実施し、その保護者と担任に対しては相談支援を

行ってきた。平成16年度におけるすばる教室申込み時の相談内容については、馬場ら（2006）にまとめている。ここでは詳細に検討されていないが、申込み時の相談内容においては、保護者と担任が一致している場合とそうでない場合があることが示されている。

発達障害のある子どもの支援において、保護者と担任が同じ目標を持って取り組むことは、

支援効果を高めるうえで重要なことと考えられる。しかし、家族の中で日々の暮らしを営む家庭において子どもを見る保護者の見方と、集団の中で学習活動や行事を実施していく学校において子どもを見る担任の見方とでは、当然相違があることも考えられる。

さて、国においては、平成15年3月にまとめられた『今後の特別支援教育のあり方（最終報告）』（特別支援教育のあり方に関する調査研究協力者会議，2003）の中で、個別の教育支援計画の必要性が指摘され、「保護者の積極的な参加を促し、その意向を把握するとともに、児童生徒の障害等の状況の分析や教育的支援の目標について理解を得て、その目標に向けて学校や家庭における活動の連携を図ることが大切である。」と述べられている。そして、平成16年1月には、『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）』（文部科学省2004）が公表され、具体的な取り組みの手だてを示した。このガイドラインの中には、指導者側だけでなく保護者・本人用として1章を立て、学校との連携の仕方を詳しく述べている。ついで、平成17年12月には、中央教育審議会より『特別支援教育を推進するための制度のあり方について』が答申され、「障害のある児童生徒の義務教育諸学校への就学や個別の教育支援計画の策定については、十分な制度の周知を図りつつ、保護者の理解を得られるような形で進めていく必要がある。」と指摘されている。この答申を受けて、平成18年度の国会において「学校教育法の一部を改正する法律」が成立し、19年4月1日より全国一斉に特別支援教育が開始された。また、同日付にて文部科学省初等中等教育局長名で、全国の教育委員会に対し、『特別支援教育の推進について』が通知された。ここでは、特別支援教育の理念から始まり、校長の責務、体制の整備や必要な取り組み等が述べられている。その中の一項目として、「保護者からの相談への対応や早期からの連携」が挙げられており、学校が保護者からの相談に真摯に対応

し、そのニーズに応えることが重要視されている。

一方、香川県においては、平成19年3月に『かがわ特別支援教育推進プラン』が香川県教育委員会より公表され、国と同様に、個別の教育支援計画策定の際には、保護者等と連携し相談しながら進めていくことの大切さを述べている。

これらのことから、特別支援教育においてより効果のある支援を実現させていくためには、保護者と担任が同じ課題意識を持って子どもの支援に取り組むことが重要であると考えられる。そこで、本研究では、保護者と担任の課題意識の実態を明らかにし、その相違について検討することで、今後の特別支援教育を円滑に進めていくための連携の在り方を探ることとする。

II 方法

1. 対象

2004年度から2007年度5月25日までに、すばる教室へ申込みのあった保護者と担任を対象とした（表1）。

表1 年度別申し込み人数

2004年度	2005年度	2006年度	2007年度*
103	131	162	85

単位：人

*2007年度は、2007年5月25日までの集計

申込みの手続きとしては以下の通りである。

- ① 学校に保管されている申込み用紙を、保護者が担任より受け取り、必要事項を記入する。
- ② 保護者が記入済みの申込み用紙を担任に返却し、担任が必要事項を記入する。
- ③ 学校より、すばる教室へ申込み用紙を送付する。

申込み用紙には、保護者と担任それぞれが、主な相談内容に当てはまる項目に1つチェックをする欄と、具体的な相談内容や学校・家庭での様子を自由記述する欄を設けている。チェッ

ク項目の内容は、発達障害の子どもたちに考えられる問題やつまずきを、いくつかのカテゴリーに分類したものである。相談内容のチェック項目については、表2にまとめた。また、2007年度の申込み用紙を、本論文の末尾に資料として添付した。

2. 手続き

保護者と担任の相談内容の一致率を検討するために、相談内容のチェック項目を分析対象とした。ただし、表2のとおり、年度によって相談内容のチェック項目が異なることについては、前年度の相談内容を検討した結果、次年度では必要項目を増やしていったためである。

表2 年度別の相談内容のチェック項目

2004年度	2005年度	2006年度	2007年度
教科学習	教科学習	教科学習	教科学習
対人関係	対人関係	対人関係	対人関係
注意困難	注意困難	注意集中困難	注意集中困難
多動	多動	多動	多動
進路	集団行動	集団行動	集団行動
その他	進路	ルール	ルール
	その他	進路	進路
		その他	その他

分析1として、全体的な傾向を把握するために、保護者と担任がチェックしている項目を全て抽出し、一致している項目とそうでない項目に分類した。チェックに関しては、保護者・担任に対し、1項目のみをチェックするように求めているが、実際には複数チェックされている場合もあり、この段階では重複も含めて傾向を捉えることとした。

分析2として、年度別と年齢段階別の一致傾向を分析するために、1項目のみがチェックされているケースを対象に、 χ^2 検定と残差分析を行った。

なお、分析1で対象にした申し込みの全件数と、分析2で対象にした1項目のみがチェックされていた件数を図1に示した。

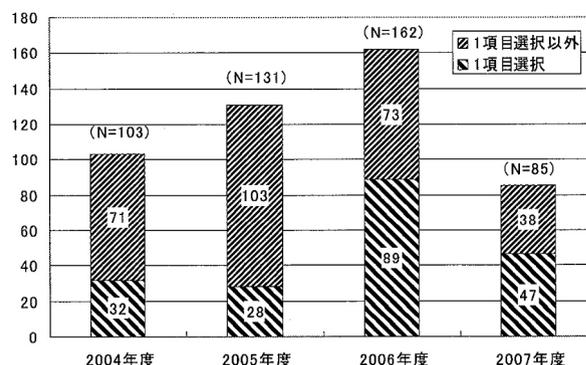


図1 1項目選択と複数項目選択の件数

III 結果

分析1の結果については、表3-1~4、図2-1~3に示した。この結果から、一致率に関しては、2004年度から2007年度にかけて、概ね減少傾向にあるように思われた。そこで、分析2において、 χ^2 検定により年度別の傾向を分析したところ、有意差が見られた($\chi^2(3) = 8.50, p < .05$)。さらに、残差分析を行ったところ、2004年度では一致していた相談件数が多く、異なる相談件数が少ないが、2007年度では逆に一致していた相談件数が少なく、異なる相談件数が多かった(表4)。このことから、2004年度から2007年度にかけて、一致している相談件数が減少し、異なる相談件数が増加していることが示唆された。

表4 年度別相談件数に対する残差分析の結果

年度	2004	2005	2006	2007
一致件数	28*	20	61	27*
不一致件数	4*	8	28	20*
計	32	28	89	47

* $p < .05$

続いて、一致件数に対し、相談内容のチェック項目別に検討を行った(表5)。その結果、「その他」を除いた項目の中で、件数の多かった「教科学習」、「対人関係」、「注意困難」の3項目については、全ての年度を通して選択されている割合が全体の80%以上を占めていた。

表3-1 2004年度保護者・担任によるチェック項目の一致状況

	教科学習	対人関係	注意困難	多動	進路	その他	無記入
幼児 (N=12)	一致	10	5	4	3	0	0
	不一致 (保護者のみ) (担任のみ)	2 (2) (0)	2 (2) (0)	3 (3) (0)	3 (2) (1)	0 (0) (0)	0 (0) (0)
小学生 (N=74)	一致	31	37	25	13	2	3
	不一致 (保護者のみ) (担任のみ)	13 (3) (10)	19 (13) (6)	13 (9) (4)	7 (3) (4)	4 (4) (0)	3 (0) (3)
中学生 (N=17)	一致	5	6	2	0	2	0
	不一致 (保護者のみ) (担任のみ)	4 (4) (0)	5 (5) (0)	2 (1) (1)	4 (1) (3)	5 (4) (1)	2 (0) (2)

注) 重複してチェックしているものも含めているため、各年齢段階の総数とは一致していない。 単位: 件数

表3-2 2005年度保護者・担任によるチェック項目の一致状況

	教科学習	対人関係	注意困難	多動	集団行動	進路	その他	無記入	
幼児 (N=19)	一致	6	7	2	6	0	0	1	
	不一致 (保護者のみ) (担任のみ)	7 (5) (2)	2 (1) (1)	7 (5) (2)	5 (3) (2)	2 (1) (1)	1 (0) (1)	0 (0) (0)	
小学生 (N=98)	一致	36	40	19	8	17	1	3	5
	不一致 (保護者のみ) (担任のみ)	26 (7) (19)	25 (12) (13)	29 (21) (8)	15 (7) (8)	23 (7) (16)	9 (8) (1)	16 (10) (6)	0 (0) (0)
中学生 (N=14)	一致	5	3	1	0	0	0	2	
	不一致 (保護者のみ) (担任のみ)	4 (2) (2)	6 (2) (4)	3 (2) (1)	0 (0) (0)	1 (0) (1)	2 (2) (0)	0 (0) (0)	0 (0) (0)

注) 重複してチェックしているものも含めているため、各年齢段階の総数とは一致していない。 単位: 件数

表3-3 2006年度保護者・担任によるチェック項目の一致状況

	教科学習	対人関係	注意集中困難	多動	集団行動	ルール	進路	その他	無記入	
幼児 (N=29)	一致	9	4	2	7	0	2	0	3	
	不一致 (保護者のみ) (担任のみ)	6 (3) (3)	6 (3) (3)	4 (3) (1)	5 (4) (1)	3 (1) (2)	1 (1) (0)	2 (2) (0)	0 (0) (0)	
小学生 (N=114)	一致	36	25	37	2	10	2	0	2	1
	不一致 (保護者のみ) (担任のみ)	19 (12) (7)	29 (18) (11)	23 (10) (13)	6 (3) (3)	11 (4) (7)	9 (5) (4)	1 (1) (0)	11 (4) (7)	0 (0) (0)
中学生 (N=19)	一致	7	5	0	0	2	0	0	2	
	不一致 (保護者のみ) (担任のみ)	5 (4) (1)	5 (1) (4)	2 (1) (1)	0 (0) (0)	0 (0) (0)	0 (0) (0)	6 (6) (0)	2 (1) (1)	0 (0) (0)

注) 重複してチェックしているものも含めているため、各年齢段階の総数とは一致していない。 単位: 件数

表3-4 2007年度保護者・担任によるチェック項目の一致状況

	教科学習	対人関係	注意集中困難	多動	集団行動	ルール	進路	その他	無記入	
幼児 (N=19)	一致	5	0	0	3	1	1	0	2	
	不一致 (保護者のみ) (担任のみ)	3 (3) (0)	6 (2) (4)	3 (1) (2)	6 (1) (5)	3 (2) (1)	0 (0) (0)	2 (2) (0)	0 (0) (0)	
小学生 (N=47)	一致	10	14	14	1	5	3	1	0	0
	不一致 (保護者のみ) (担任のみ)	9 (7) (2)	17 (8) (9)	11 (8) (3)	2 (1) (1)	11 (3) (8)	6 (3) (3)	2 (1) (1)	1 (0) (1)	0 (0) (0)
中学生 (N=19)	一致	2	3	5	0	1	0	0	0	0
	不一致 (保護者のみ) (担任のみ)	6 (4) (2)	4 (1) (3)	5 (4) (1)	0 (0) (0)	4 (1) (3)	0 (0) (0)	0 (0) (0)	5 (2) (3)	0 (0) (0)

注) 重複してチェックしているものも含めているため、各年齢段階の総数とは一致していない。 単位: 件数

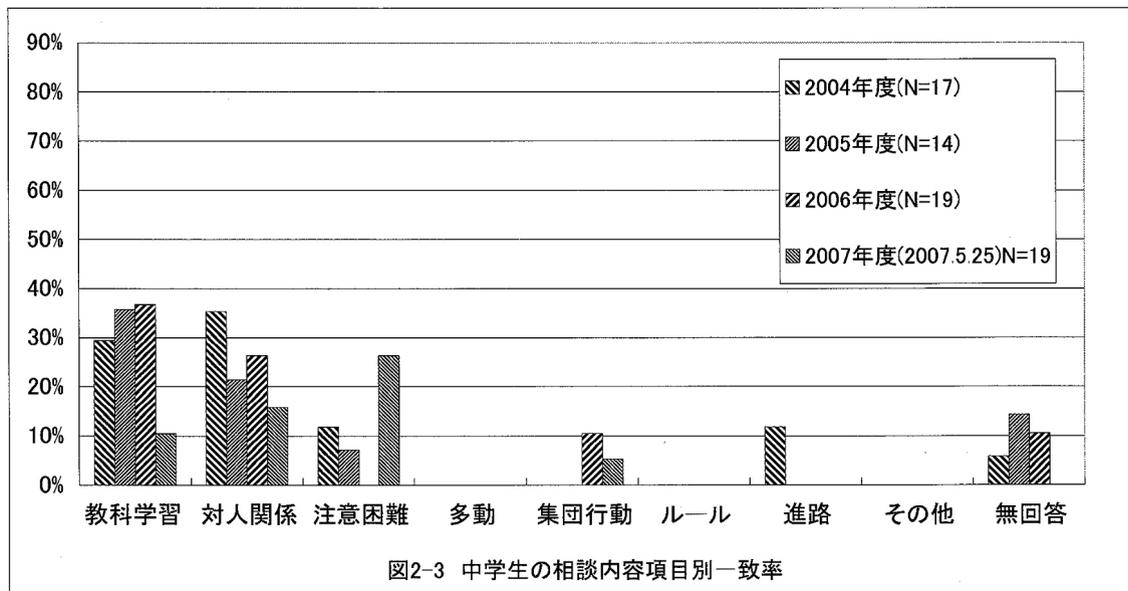
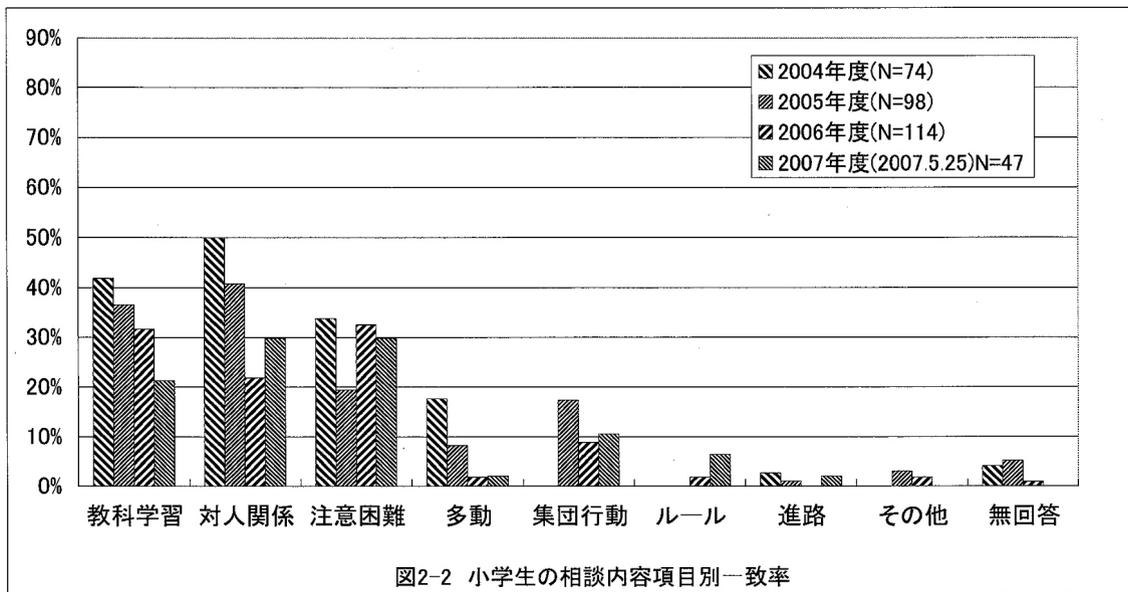
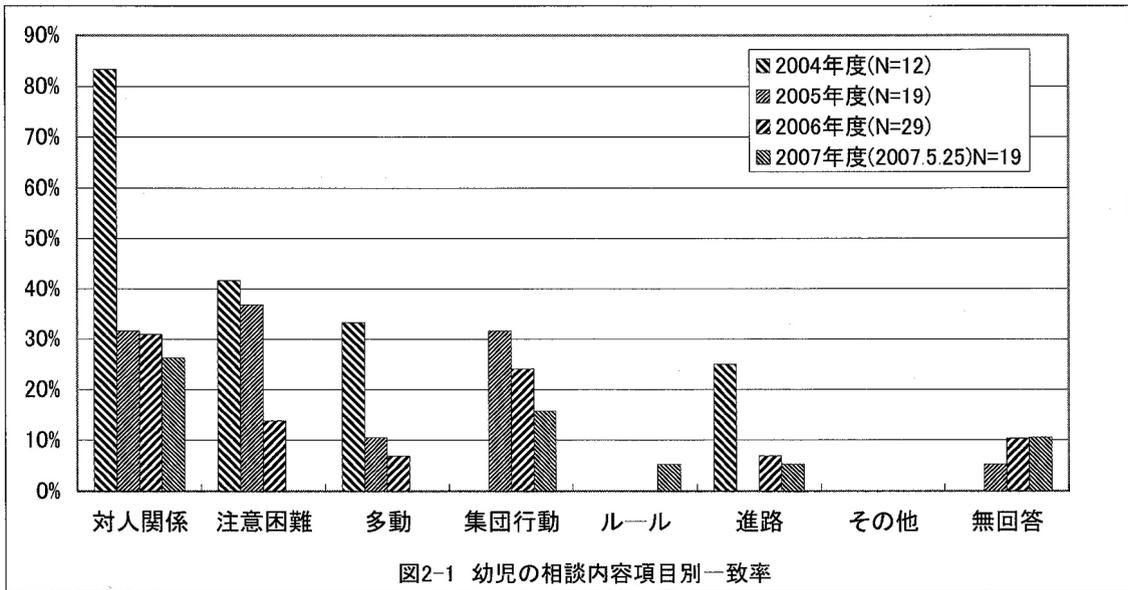


表5 年度別一致項目の概要

	教科学習	対人関係	注意困難	多動	集団行動	ルール	進路	その他
2004年度 [N=28]	12 (42.9)	12 (42.9)	3 (10.7)	1 (3.5)	-	-	0 (0)	0 (0)
2005年度 [N=20]	12 (60.0)	3 (15.0)	1 (5.0)	0 (0)	1 (5.0)	-	0 (0)	3 (15.0)
2006年度 [N=61]	21 (34.4)	15 (24.6)	17 (27.9)	0 (0)	7 (11.5)	1 (1.6)	0 (0)	0 (0)
2007年度 [N=27]	6 (22.2)	10 (37.1)	7 (25.9)	0 (0)	3 (11.1)	1 (3.7)	0 (0)	0 (0)

(%)

次に、年齢段階別の相談件数に対して χ^2 検定を行ったところ、有意差が見られた($\chi^2(2) = 7.00, p < .05$)。さらに、残差分析を行ったところ、小学生では一致していた相談件数が多く、異なる相談件数は少ないが、中学生では逆に一致していた相談件数が少なく、異なる相談件数が多いことが明らかになった(表6)。

表6 年齢段階別相談件数に対する残差分析の結果

年齢段階	幼児	小学生	中学生
一致件数	13	104*	19**
不一致件数	5	37*	18**
計	18	141	37

* $p < .05$ ** $p < .01$

続いて、年度別と同様、一致件数に対し、相談内容のチェック項目別に検討を行った(表7)。その結果、幼児は「対人関係」、「注意困難」、「集団行動」の3項目が選択されている割合が多くなっていった。小中学生については、「教科学習」、「対人関係」、「注意困難」の3項目が選択されている割合が全体の約90%を占めていた。

表7 年齢段階別一致項目の概要

	教科学習	対人関係	注意困難	多動	集団行動	ルール	進路	その他
幼児 [N=13]	-	8 (61.5)	1 (7.7)	0 (0)	4 (30.8)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
小学生 [N=104]	4.2 (40.4)	28 (26.9)	24 (23.1)	1 (1.0)	5 (4.8)	2 (1.9)	0 (0)	2 (1.9)
中学生 [N=19]	9 (47.4)	6 (31.6)	2 (10.5)	0 (0)	2 (10.5)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

(%)

IV 考察

本研究の結果より、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。このことは、近年、特別支援教育についての認知が広まり、一般的に発達障害への理解が進んだことが影響していると考えられる。つまり、保護者・担任それぞれが発達障害への知識理解が深まることで、子どもの状態を捉える視点が増え、詳細に困難を評価していくことができるようになったためと考える。視点が増えれば、環境や状況などの様々な要因によって、課題として意識される内容が異なってくることは推測できるであろう。

次に、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の難しさがうかがわれた。その原因としてはいくつかの要因が推測される。まず、子どもは成長とともに生活経験が広がり、様々な経験を積み重ねるだけでなく、自我形成など個人内の問題も複雑化してくる。そのため、状態像として現れる問題は容易には捉えられず、対人的な状況、あるいは置かれている環境など、あらゆる要因の影響を受けると考えられる。次に、中学校になると、小学校に比べて、教科担任制になることや連絡の場、手段が少なくなること等の理由から、保護者と担任が緊密に情報交換を行いにくい状況が予想される。したがって、中学校段階では、保護者と担任が情報を共有できにくい分、それぞれの課題意識に差が生じやすいのではないかと推測される。

以上のような結果をふまえると、特別支援教育推進にあたり、保護者と担任が共通の課題意識を持って支援に取り組むうえで、二つの課題が考えられる。その一つとして、保護者と担任それぞれの立場で意識に上る課題が多様化してきている現在、情報交換を緊密に行い、連携を深めていくことが重要と思われる。具体的には、家庭と学校で見られる状態を「いつ、どこで、だれが、どうした」といった観点を決めたいうで詳細に報告しあい、互いの情報を共有すること、さらに定期的に懇談の機会をもって共

通の課題と支援の方法を見出していくということである。内藤（2007）では、発達障害のある子どもの幼児期から中学生に至るまで、保護者と担任の信頼関係構築の難しさが報告されている。このような状況を考慮したうえでも、情報の共有と共通理解のもとにそれぞれの立場でできることを実践していくことの積み上げが、保護者と担任の信頼関係の構築、さらには子どもへの効果的な支援へとつながっていくのではないかと考える。二つ目の課題としては、共通理解が得られやすい早期からの連携を図るために、幼児期の段階から保護者と担任が些細な「気づき」を共有していくことがあげられる。そうすることで、子どもの成長とともに、共通理解を基盤とした支援の積み重ねが可能となり、年齢に応じた課題にも継続的に対応しやすくなるのではないかと考える。

ここで、子どもに適切な支援を継続的に行うための指針として、「個別の教育支援計画」がある。現在、この「個別の教育支援計画」は、学校園で計画実施されることとなっており、家庭における支援の位置づけは明確になっていない。しかしながら、支援の効果を上げるためには、保護者と担任が子どもの状態や支援の方向性について共有することが重要である。したがって、今後は家庭における支援も盛り込んだ、新たな「個別の共同支援計画」を作成する必要があると考える。ここで、「個別の共同支援計画」を作成するにあたり、保護者と担任の課題意識の相違や子どもの状態像の複雑化を考慮すると、ある程度共通の課題を想定することで、支援を具体化していかなければならない。本研究の結果からは、幼児期では、「対人関係」、「注意困難」、「集団行動」の3項目、小中学生では「教科学習」、「対人関係」、「注意困難」の3項目において、保護者と担任の共通理解が得られやすいことが示唆された。したがって、共通理解が得られやすいこれらの項目を手がかりに話し合いを進め、困難や課題を丁寧に分析し、支援の方法を検討することから始めると、円滑な連携と効果のある支援が実現されやすくなるのではないかと考える。そのうえで、

さらに互いの課題意識の相違を最小限にしていく努力を続け、より詳細な状態像の把握から適切な支援へとつなげ、将来にわたって継続的な支援の計画を精緻化していくことが重要ではないかと考える。

最後に、本研究の結果の解釈においては、考慮すべきいくつかの制限があることを述べておきたい。第一に、申込み用紙は保護者が先に記入し、それを見て担任が記入するため、保護者の意見が担任に影響することが考えられる。第二に、申込み総数に比べ、一項目が選択されている件数が少なく、本研究で行った分析結果を全体の傾向として捉えることには注意が必要である。

V 参考文献

- 馬場広充・繪内利啓（2006）LD・ADHD・高機能自閉症等のための実現性のある特別支援教室（仮称）の在り方に関する一考察—モデル教室（すばる）の実践と利用者である保護者・担任のアンケート調査から—。LD研究, 15（2）, 86—96.
- 特別支援教育のあり方に関する調査研究協力者会議（2003）今後の特別支援教育のあり方（最終報告）。文部科学省 2003年3月28日
- 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）。
- 中央教育審議会（2005）特別支援教育を推進するための制度のあり方について（答申）。文部科学省 2005年12月8日
- 特別支援教育の推進について（通知）。文部科学省初等中等教育局長2007年4月1日
- 香川県教育委員会（2007）かがわ特別支援教育推進プラン。
- 内藤孝子（2007）大会企画シンポジウムI 連携するために知るべき、それぞれの事情—保護者の立場から—。LD研究, 16（1）, 21—24.

