

(研究展望)

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－

柳 澤 亜希子

(教育情報部)

要旨：本稿では、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、障害のある子どもの保護者の役割の歴史的変遷や教師が保護者と連携を行う際に求められる要件を踏まえて、特別支援教育における教師と保護者との連携の意味について論考した。障害のある子どもの保護者の役割は、教師を含む専門家主導から障害のある子どもの教育の意思決定を行う主体性をもったパートナーへと変容を遂げてきた。教師は、保護者が親として、また障害のあるわが子の擁護者や支援者として教師と対等な立場で教育に主体的に参画できるように後押しすることが求められる。そのためには、教師は保護者とのコミュニケーションを深め、専門的な助言を行う等して保護者との信頼関係を築くことが重要である。また、教師は、障害のある子どもの保護者が一個人として成長を遂げていること、障害のある子どもの成長に伴い保護者の思いや抱える問題が変化していくことに留意して保護者との連携を進めていくことが大切である。

見出し語：連携 教師 障害のある子どもの保護者（家族）

I. はじめに

学校現場では不登校、非行、いじめ、暴力行為等の問題が顕在化、深刻化しており、それらへの対応に苦慮している。これら子ども達をめぐる問題の対応や解決にあたっては、学校だけでなく家庭や地域との連携が不可欠であり、特に子どもの生活の基盤である家庭の果たす役割は大きい。文部科学省は、開かれた学校づくり、信頼される学校づくりの実現をめざして学校評議員制度や学校運営協議会制度（コミュニティ・スクール）を導入し、保護者や地域住民の学校運営への参画を促すことにより、保護者や地域住民が学校と共に教育に責任を負いながら学校運営に積極的に協力することを推進している。

学校と家庭が連携を行うことは、障害のある子ども達においても重視されている。特別支援学校学習

指導要領（文部科学省，2009）には、保護者との密接な連携の下に指導を行うことが重要であると明示されている。また、中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）による「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進（報告）」には、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されている。保護者は、教育はもちろん生活全般で障害のある子どもに幅広く関わる重要な支援者（特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議，2003）である。障害のある子どもにとって最も身近な支援者である保護者が、障害のある子どもの教育に参画し、学校での指導の成果を子育てに活かしていくことは、障害のある子どもの成長を促すことにつながる。実際、教師と保護者が連携することにより障害のある子どもの認知発達や社会性、情緒の発達（Whitbread, Bruder, Fleming

& Park,2007), 学力 (Eccles & Harold,1993) に良い影響がもたらされるとの報告がなされている。また、保護者との連携は、教師にも良い効果をもたらすとされている。Pinkus (2005) は、保護者が障害のある子どもの教育に参画することで教師が障害のある子どもに対して高い期待を抱き、前向きに意気込みをもって指導や評価にあたる、そして、このことが結果として保護者の教師に対する満足度を高めると述べている。

しかしながら、教師と保護者が密接に連携を行うことは、実際には容易なことではない。保護者が教師からの働きかけをその意図する通りに受け止めることが困難な場合 (上村・石隈, 2009), 思うように連携が進まないことがある。その際、教師は保護者との連携が上手く進まないことを保護者の理解不足や保護者の責任と捉え、それがますます両者間の溝を深める (若松・若松, 2012) ことになる。また、保護者と教師の障害のある子どもの実態の捉えや教育方針の違いにより両者間でいさかや誤解が生じ、それによって両者の信頼関係が壊れてしまうことも少なくない。保護者との間に生じた亀裂を修復し、保護者の教師や学校に対する不信感を払拭するには多くの時間と労力を費やすこととなる。そして、このような状況が積み重なると教師にとっては保護者との連携がストレスになり、保護者においても教師に悩みを相談し連携を図ることがストレスになる (石川・中野, 2001; 秦, 1991)。特に新任や教職経験の浅い教師にとっては、保護者と連携することはストレスが多い (Kroth & Edge,2007) とされている。

学校では保護者が担任を選び、年度途中で気が合わないからといって担任を変えることはできない。そのため、保護者と教師はお互いを好むと好まざるとに関わらず一定期間、関係を持ち続けなければならない。このような保護者と教師の立場を考慮すると、いかにして教師と保護者が連携し合える関係を築き、その関係を保つかが重要となってくる。とりわけ、障害のある子どもを養育する保護者は、障害のあるわが子の障害受容の問題や障害のある子どもを養育し、共に生活を送る中でもたらされる精神的及び身体的疲労やストレスを抱えている。そのた

め、障害のある子どもの保護者と関わる教師は、保護者の置かれている状況や心情を推し量り、理解することがより一層、求められる。このような教師の姿勢には、教師がどのように障害のある子どもの保護者の役割を捉えているのかが影響し、ひいてはそのことが、教師の障害のある子どもの保護者に対する関わり方にも反映していくと考えられる。したがって、教師と障害のある子どもの保護者との連携について検討するにあたっては、これまで障害のある子どもの保護者が教育や療育の場においてどのような役割を担い、現在どのような位置づけがなされているのか、また、教師が保護者と連携する上で必要な要件とは何かを押さえておくことが必要であると考えられる。

他方、教育、医療、福祉、労働等の領域においては、生涯に渡り障害のある子どもの個々のニーズに適切に対応していくために関係職種や保護者等が相互に連携・協力することの必要性和重要性が強調され、「連携」はキーワードとして位置づけられている。しかし、このような状況に対して宮脇 (2000) は、連携について論じられている内容は断片的で具体性に乏しく、曖昧であることが多いと指摘している。冒頭でも述べたように特別支援教育においても保護者との「密接な連携」が謳われており、関係者はその重要性を認識している。しかしながら、あらためて教師と保護者との連携とは何かを問われた時、その意味については議論を重ねていくことが必要であると考えられる。

そこで本稿では、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、障害のある子どもの保護者の役割の歴史的変遷や保護者と連携を行う際に求められる要件を踏まえた上で、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することを目的とする。

Ⅱ. 障害のある子どもの保護者の役割

Rud and Turnbull (2011) は、障害のある子どもの保護者が歴史的にどのような役割を担ってきたのか、その変遷を「子どもの障害や問題の原因とし

ての保護者」,「専門家の決定を受容する保護者」,「組織のメンバーとしての保護者」,「サービスを開拓する保護者」,「指導者としての保護者」,「権利擁護を行う保護者」,「教育上の意思決定を行う保護者」,「パートナーとしての家族」の8つの側面からまとめている。

優生学に基づいた施策が導入された1880年から1930年代,障害や疾患のある子どもを有する保護者は障害の発生源と見なされ糾弾の対象とされた。このような障害の原因や子どもが抱える問題を親に帰する考え方は,1940年代から1950年代には様々な障害種に派生していった。特にこの捉えが顕著であったのは自閉症であり,自閉症の原因は両親の養育態度によるものと見なされていた。保護者を障害のある子どもの障害や問題の原因と見なす風潮は1970年代まで続き,この間,保護者は専門家から障害のある子どもの教育や療育に専念し,専門家の助言や決定に従うことを求められていった。

保護者が非難の対象とされた一方で,1930年代には地域規模で,また,1940年代後半から1950年代にかけては全国規模で各障害種において保護者による自助団体が組織されていった。保護者は同じ境遇にある仲間と支え合う基盤を作り,そのメンバーの一員として障害のあるわが子に必要な公的かつ専門的なサービスを開拓することを目的に活動を展開していった。そして,1950年代から1960年代には,保護者は,専門家主導の関係から保護者自身が主体性をもって障害のある子どものために活動を進めていくようになっていった。さらに,1970年代にかけて,保護者は障害のあるわが子にとって有益な権利擁護者として位置づけられていった。しかし,このことは,結果的に保護者が障害のある子どものために自分自身や家族を犠牲にして奔走する支援者としての役割を色濃くすることとなった。さらに,1970年代をピークに保護者は障害のある子どもの療育に参加したり,専門家から提示された指導方法を家庭で実践したりする等,指導者としての役割を課せられていった。特に早期療育の場において,保護者は障害のあるわが子の発達を促す指導者としての役割を担うことを強く求められた。保護者が指導者として力を注ぐあまりに,本来の親としての役割が損なわれ

るといった問題が生じた。

1975年以降,障害のある子どもの保護者の役割は肯定的に変化していき,彼らは障害のあるわが子の教育の意思決定者として位置づけられた。そして,1980年代になると,早期教育(療育)の場においては家族を中心とした取組(family centered approach)が推奨されるようになった。このように,専門家主導から障害のある子どもの保護者や家族を主体とする考え方の転換は,現在の保護者の教育への参画の礎になっていると考えられる。ただし,Rud and Turnbull (2011)は,大部分の保護者は,障害のある子どもの教育上の意思決定の場においては消極的であり,専門家の決定に受け身的であると述べており,保護者の教育への参画には課題があることがうかがえる。

以上のような変遷を経て現在,保護者の役割に対する最も新しい捉えは,障害のある子どもの指導や支援に携わる専門家のパートナーであるとする見方である。ここで注目すべきことは,パートナーとして見なされる対象は,従来のように主たる養育者である保護者だけでなく,きょうだいや祖父母等を含めた障害のある子どもを取り巻く家族メンバーであるということである。この考えは,特定の家族メンバーが有する問題は,その他の家族メンバー全体にも影響を及ぼす(Turnbull, Turnbull, Agosta, Erwin, Fujiura, Singer, & Soodak, 2005)といった家族システム理論に基づいており,家族全体を視野に入れたアプローチの必要性を示している。

わが国での教育や療育の場における保護者の役割を振り返ると,保護者の役割は同様の流れを経て変容してきている。昨今,保護者がわが子の教育について積極的に意見を述べたり,意思決定を行ったりすることが尊重されつつあるものの,わが国においても保護者の主体的かつ積極的な教育への参画には課題がある。特に保護者をパートナーとして見なすことは,わが国では文化的な影響もあり,保護者が教師と対等な立場で協議することは容易ではなく,教師も保護者もお互いを対等なチームの一員として捉えるまでには至っていない(石隈・上村, 2002)のが現状である。そのため,保護者が障害のある子どもの指導や支援の場において,教師とともに子ど

もを支援する対等なパートナーである（田村・石隈, 2003; 田村, 2009）という意識をもてないまま、自己主張することなく不満や不安を抱きながら意思決定が行われていく（瀬戸, 2013）ことは少なくない。教師は、保護者が障害のある子どもを養育する親としての役割を第一に考えながら、お互いの役割を尊重して障害のある子どもを支援していくことが求められる。なお、田村・石隈（2007）は、保護者は最初から対等なパートナーとして教師と連携するのではなく、保護者自身が支援を受ける段階を経てパートナーへと変容していくと述べている。このことを踏まえると、教師には障害のある子どもだけでなく、保護者自身の置かれている状況や彼らの悩みを把握し、保護者への支援も併行することが保護者との連携には不可欠であると考えられる。つまり、教師には、保護者と共に障害のある子どもの成長を促していく側面と保護者を支援する側面の2つの役割が求められていると言えよう。

では、教師がこれらの役割を果たしていくために、教師にはどのような資質や能力が求められるのであろうか。

Ⅲ. 保護者との連携において教師に求められる要件

従来の研究では、教師を含めた専門家が障害のある子どもの保護者と連携する上で必要とされる要件として、「信頼関係」（Dunlap & Fox, 2007; Blue-Banning, Summers, Nelson & Beegle, 2004; Stoner & Angell, 2006; 金子, 1992; Kasahara & Turnbull, 2005; Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull, Poston & Nelson, 2005; Turnbull & Turnbull, 1986; 上村・石隈, 2000; 上村・石隈, 2007; 若尾, 2012; 山岡, 2007）、「コミュニケーション」（Blue-Banning, Summers, Nelson & Beegle, 2004; Dinnebeil & Rule, 1994; Kasahara & Turnbull, 2005; 三田村, 2011; 三宅, 2012; 大脇・内田・竹内・白井・島・安田・足立, 2009; Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull, Poston & Nelson, 2005; Turnbull & Turnbull, 1986）、「敬意」（Blue-Banning, Summers, Nelson & Beegle, 2004; Dinnebeil & Rule, 1994;

Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull, Poston & Nelson, 2005; Turnbull & Turnbull, 1986; 和井田, 2004）、「献身」（Blue-Banning, Summers, Nelson & Beegle, 2004; Dinnebeil & Rule, 1994; Kasahara & Turnbull, 2005; Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull, Poston & Nelson, 2005）、「対等性」（Blue-Banning, Summers, Nelson & Beegle, 2004; Kasahara & Turnbull, 2005; Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull, Poston & Nelson, 2005; 上村・石隈, 2007）、「アドボカシー」（Kasahara & Turnbull, 2005）、「共感性」（Kasahara & Turnbull, 2005; 山岡, 2007）、「親密性」（Dunst & Dempsey, 2007）、「エンパワメント」（Dempsey & Dunst, 2004; Kasahara & Turnbull, 2005; Dunst & Dempsey, 2007; 田村・石隈, 2007）等が挙げられている。これら先行研究で示されている種々の要件は、いずれも障害のある子どもの保護者との関係づくりや連携・協力には欠かせないものである。また、各々の要件は、それぞれが相互に関連しているため、何が最も重要であるのか選別することは難しい。そのため、先行研究を概観しても、保護者と連携する上で教師等に求められる要件について体系的に論じられた研究は極めて少ない。その中でMarley & Nelms（2011）は、これまでの研究成果を総じて教師を含めた専門家が保護者と連携する上で求められる要件を「信頼関係（trust）」、「コミュニケーション（communication）」、「専門性（competence）」、「敬意（respect）」、「献身（commitment）」、「対等性（equality）」、「アドボカシー（advocacy）」の7つの観点からまとめている。Marleyらが示した観点は、わが国においても教師が障害のある子どもの保護者と連携する際に留意すべき視点として参考になると考えられる。したがって、以降では、Marleyらが整理した観点に基づき、障害のある子どもの保護者との連携・協力に関する先行研究を交えて保護者と連携を行う上で教師に求められる要件について言及する。

1. 信頼関係（trust）

障害のある子どもの保護者との連携において核となるのは、信頼関係である。若尾（2012）は、学校

での悩みについての相談相手として教師に相談を行っている保護者は少ないと報告している。そして、学校が信頼されない理由には、相談したものの悩みや不安が解決しなかったことが学校への不信につながっていると述べている。また、過去に保護者が学校から受けた不適切な対応（例えば、保護者を見下す、秘密が守られない、障害のある子どもに対して適切な対応がなされない等）によって学校への不信がぬぐえず、良好な関係を築くことが難しい場合もある。保護者からの信頼を得るためには、保護者にとって教師は頼りがいがあると認識されることである。また、保護者に助言した後、相談が解決したのか気かけフォローすること、お互いに共有した情報を管理することが保護者との信頼関係を築く上で重要である。

2. コミュニケーション (communication)

保護者と教師とのコミュニケーションが上手くいかず、トラブルに至る例は少なくない（上村・石隈, 2005）。教師と保護者のコミュニケーションの欠如は、子どもについての有益な情報を共有することを妨げる。このことは、教師と保護者が意思疎通することを阻み、ひいては障害のある子どもへの指導・支援にも支障をもたらす場合もある。

なお、ここでのコミュニケーションとは、単なる情報伝達ではなく（宮川, 2008）、教師の保護者に対する関わり方の質が問われている。具体的には、保護者が、教師と障害のある子どもについて情報を共有したいと思えるように教師が保護者に親しみをもって対応することが大切である。例えば、保護者との面談を行う場合には、一方的に予定を組むことを避け、面談で使用する部屋に配慮したりする等、保護者が安心して教師と関われるように努めることが大切である。

保護者とのコミュニケーションにおいては、教師ばかりが話をすることは保護者の話を傾聴することを妨げる（Patterson, Webb & Krudwig, 2009）ため、注意が必要である。また、教師からの指示や提案が一方的にならないように心掛けなければならない。さらに、保護者に対しては、専門的な用語や概念を用いるのではなく、保護者が聞き入れやすい言

葉を選んで話す（小玉, 2002）等、保護者の理解力や状態に応じてコミュニケーションを図ることも大切である。

他方、保護者は、障害のある子どもへの支援について、様々な情報を教師から入手しようとする。教師は、形式的に保護者に情報を提供するのではなく、保護者にとって必要な情報を整理して提示することが必要である。保護者が欲している情報を介して、教師は保護者の関心事を知ることができ、そのことがまた保護者とのコミュニケーションを深める機会にもなる。

3. 専門性 (competence)

保護者は、障害のあるわが子に適切な教育が行われるために、教師が専門的な知識や技能を身につけることを望んでいる。したがって、教師は、自身の指導力を向上させていくよう学び続ける姿勢をもつことが要求される。

障害のある子どもの保護者の中には、わが子に障害があることで悲観し、子どもの将来に可能性を見出すことが困難な場合がある。このような保護者に対して、教師は、保護者が子どもの将来に前向きな気持ちを抱いて子育てができるように実現可能な目標を掲げ、家庭でも可能な取組を具体的に提案することによって保護者にわが子の成長を実感させて、子育てへの意欲を高めていくことが求められる。

4. 敬意 (respect)

個々の家庭には、それぞれ独自の考え方や価値観、習慣がある。したがって、教師は、家族の在り様は多様であることを認識し、個々の家族の置かれている状況を理解し尊重することが必要である。

教師は、障害のある子どもや保護者の強み（得意なことや関心）よりも彼らが抱える問題や困難な部分に注目しがちである。障害のある子どもや保護者の困難な面ばかりが強調されると、保護者は自信を喪失し、教師からの関わりを避けるようになってしまう。これは、保護者と教師のコミュニケーションを妨げてしまうことになりかねない。教師は、保護者の強みを把握し、それを保護者との連携場面に活かしていく視点をもつことが重要である。また、保

護者の頑張りを評価する（小玉, 2002）ことも忘れてはならない。

5. 献身 (commitment)

保護者と教師の関係は、双方ともに子どもの問題に深く関係し、教師、保護者いずれが抱える問題であっても子どもに関する問題であれば共に当事者である（上村・石隈, 2009）ことを認識することが必要である。

障害のある子どもの保護者とその家族は、障害のある子どもの将来への不安、周囲の偏見や誤解等、様々な悩みを抱えている。教師は、こうした障害のある子どもに関わる保護者の悩みや心情を敏感に察知し、共感しながら保護者からの相談に力を尽くすことが求められる。

6. 対等性 (equality)

保護者と教師の関係においてどちらか一方が決定権をもち優位に立つことは、両者の関係のバランスを崩し、いさかいの原因となる。話し合いの場では、教師の視点だけでなく保護者の視点も交えて検討していくことが必要であり、そのことが保護者の役割を尊重することになる。また、保護者が障害のある子どもについての問題を解決したり、意思決定できるように支援したりすることは、保護者が自身の役割に自信をもつことにもつながる。田村・石隈（2007）は、保護者が対等性を獲得するためには、教師が保護者のカウンセリングニーズを満たすことが有効であると述べている。このことは、保護者が教師と対等な関係を築くために、教師からの支援が欠かせないことを示唆している。

7. アドボカシー (advocacy)

教師は、障害のある子どもとその保護者の権利を守ることに努めなければならない。上村・石隈（2009）は、保護者は教師からの情報提供や学校での対応方針が全く示されないと、教師が子どもの問題をあたかも学校や教師の活動と切り離して捉えているように感じると述べている。したがって、教師は保護者が抱えている子どもの問題を整理し、問題解決の糸口を示すことにより、保護者が障害のある

子どもへの支援の手立てを見出すことができるように支えていくことが求められる。

以上、保護者と連携を行う上で教師に求められる要件について言及した。保護者との関わりにおいて信頼関係が核となることは、関係者にはすでに自明のことである。教師と保護者が信頼関係を構築し、その関係を強固にしていくためには、個別の相談や情報伝達の場合だけでなく日常的なコミュニケーションが図られることが大切である。保護者との日常的なコミュニケーションの積み重ねが、保護者の教師に対する信頼感や安心感を高めていくことにつながる。また、コミュニケーションを深めていくことで教師は保護者の変化や悩みに気づき、タイミングを逸することなく保護者の相談に応じることが可能になると考えられる。さらに、コミュニケーションを通して、教師が保護者の障害のある子どもに対する率直な思い、保護者の関心や得意なこと等を知ることにより、それらを障害のある子どもの指導・支援に活かしていくことで保護者の教育への積極的な参画へと導いていくと考えられる。ただし、教師と直接的にやり取りをすることを好む保護者もいれば、時間的な制約や保護者の性格上、それを好まない保護者も存在する。したがって、保護者とのコミュニケーションの図り方は、個々の保護者の状態に応じて対応することが望まれる。なお、保護者とのコミュニケーションは、保護者に障害のある子どもの支援者として協力・参画してもらうために必要と捉えるのではなく、一個人としての保護者を知る、尊重するという側面も持ち合わせることが大切である。このことによって、保護者が、教師の対等なパートナーとして位置づいていくと考えられる。

一方、Marleyらは、教師の要件に献身を挙げている。これは、教師が障害のある子どもとその保護者を軽んじていないという姿勢を示す上でも大切な要件である。しかし、教師があまりにも保護者に感情移入し過ぎ、全ての問題を一人で抱え込んでしまうことは適切ではない。また、教師の保護者への関わりが情緒的な対応に偏重すると冷静な判断や問題解決のための具体的な方向性が示されず、それに保護者が不満を抱いた場合は教師に対する信頼が揺らいでしまう可能性がある。このような状態は、保護

者自身にとっても良い影響をもたらさないであろう。教師は、保護者の思いを傾聴し理解を示しながらも、障害のある子どもに関する専門的な助言や支援を行うことで、保護者が障害のある子どもの擁護者や支援者として成長していけるように後押ししていくことが求められる。保護者が親としての役割と責任を認識し主体性をもつことで、教師との対等的な連携が可能になると考えられる。

IV. 教師と保護者が連携することの意味

教育現場で語られる連携には、障害のある子どもに関する情報提供や情報共有（木村・芳川, 2006; 三宅, 2012; 瀬戸, 2013; 下村・川合・谷本・林田, 2010; 若松・若松, 2012）、支援ネットワークの構築（石隈・上村, 2001）、支援体制づくり（三宅, 2012）、個別の教育支援計画の作成（絹見・寺川, 2012）等が主に挙げられている。これらについて磯・小松崎・真田・飯島（2010）は、どうして連携が必要なのか、また、具体的な連携の対象や内容がどのようなものなのかが十分に認知されないままに連携の必要性の認識だけで支援者が行動しようとしていると指摘している。また、宮脇（2000）も何のために連携するのか、その目的について検討することが肝要であり、その目的に沿って「何を」、「どのように」連携するのが問われ、何のために連携するのか、何が連携事項になるのかが話題とならなければ単に方法主義に陥ってしまうと問題視している。

体制づくりや共有した情報を整理し引き継いでいく個別の教育支援計画は、効率的に連携を進めていくために必要である。しかし、体制づくりや個別の支援計画の作成といった枠組みづくりが形式的に強調され、連携の目的や内容については十分な議論がなされていないのではないかと懸念される。連携とは誰のために、何のために、何をどのように行うのか（磯・小松崎・真田・飯島, 2010; 宮脇, 2000）、このことを教師と保護者との連携に置き替えると、障害のある子どもの自立と社会参加をめざして彼らの可能性を最大限に伸ばすための目標を明確化し、情報共有や具体的な手立てを用いて彼らへの指導・支援の内容を検討していくことにある。さらに、こ

の一連のプロセスを通して、障害のある子どもや保護者の行動面や心理面にどのような効果や変容がもたらされたのかを評価し、連携の成果と課題を相互に確認することが継続的かつ発展的な連携へとつながっていくものと考えられる。

V. まとめ

本稿では、障害のある子どもの保護者の役割の歴史の変遷や教師が保護者と連携を行う際に求められる要件を踏まえた上で、特別支援教育における教師と保護者との連携の意味について論じた。現在、保護者の役割は、障害のある子どもの教育への意思決定を行う主体性をもった教師を含む専門家のパートナーとして位置づけられている。しかしながら、わが国においては、教師の中には保護者は従順する者と捉えていたり、あるいは保護者が教師の支えに依存していたりする等の理由から、必ずしも保護者が教師と対等な立場にあるとは限らない状況にある。しかし、長い将来を見据えた時、保護者がいつまでも教師をはじめとする専門家に依存することは好ましいことではない。行く行くは保護者が周囲から必要な支援を受けながらも、主体性をもって自立的に障害のある子どもの支援を行うことが可能になるように、教師は保護者を後押ししていくことが求められる。なお、ここで留意すべきは、保護者の役割は教師と同様ではなく、「親」としての役割をもって教師のパートナーとして位置づけていくということである。なお、昨今では、パートナーの対象は主たる養育者である保護者（特に母親）だけでなく、父親やきょうだい、祖父母等を含めた障害のある子どもを取り巻く家族メンバーを対象とする捉えが主流となりつつある。それぞれの家族メンバーの役割を知ること、障害のある子どもの指導や支援場面に家族をどのように取り込んでいくのか、今後さらに検討を重ねていくことが求められる。

他方、本稿では、Marley & Nelms（2011）の7つの観点（「信頼関係」、「コミュニケーション」、「専門性」、「敬意」、「献身」、「対等性」、「アドボカシー」）に基づき、先行研究で報告されている専門家と保護者（家族）が連携・協力する上で求められ

る要件も踏まえながら、教師が保護者との連携を進めていく上での要件について言及した。現実的には、教師がこれら全ての要件を満たすことは難しいであろう。しかしながら、これら示されている要件からうかがえることは、保護者との関わりにはそれだけの労力と責任を伴うということである。特に障害のある子どもの保護者については、保護者がわが子の障害をどの程度受け止めているのか、保護者の心情や抱えている問題、置かれている状況等を汲み取り理解しながら連携を図っていくことが必須である。そのため、障害のある子どもの保護者との連携においては、保護者への支援が併行して行われることが不可欠であると言えよう。また、保護者の中には、保護者自身に知的障害や発達障害・精神疾患等がある、経済的な問題を抱えている、子どもの実態や障害についての理解が不十分である等の理由により障害のある子どもへの支援を共に進めていくことが困難なケースや、学校に対して要求が強い保護者（田村、2004）も存在する。このように、保護者の様相は障害のある子どもと同様に多様であり、画一的な方法では対応しきれない難しさがある。このことは、連携を進める上でも同様である。保護者が心理的に安定していない、あるいは何らかの深刻な問題に直面している場合には、保護者が教師と対等に取り組みを進めていくことは困難であると推測され、このような保護者に対しては支援に力を注ぐことが優先されると考えられる。また、教師は、障害のある子どもの保護者は一個人として成長を遂げていること、障害のある子どもの成長に伴い保護者の思いや抱える問題が変化していくことに留意して保護者との連携を進めていくことが大切である。

最後に、本稿の限界と今後の課題について述べる。本稿では、教師個人の側面から障害のある子どもの保護者との連携に求められる要件について言及するに留まった。保護者との連携には、特定の教師が全ての責任を負うのではなく、学校全体で障害のある子どもの保護者を支えていく意識と体制づくりが不可欠である。したがって、今後は学校という組織面からどのように障害のある子どもの保護者を支え、また、連携を図っていくべきかについて検討することが求められる。教師個人と学校組織に求めら

れる要件を勘案し、誰のために、何のために、何をするように行うのかという視点から十分に連携の中身を吟味し、教師と保護者との連携に関する実践を積み上げていくことで教師と障害のある子どもの保護者が連携することの意義や効果を実証していくことが必要である。

付記

本研究は、平成24～27年度科研費（若手研究B）「自閉症幼児の家族と教員との連携をめざしたパートナーシップの形成条件に関する研究」の一環として実施した（課題番号：24730773）。

文献

- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会 (2013). 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）.
- Dempsey, I., & Dunst, C. J. (2004). Helping styles and parent empowerment in families with a young child with a disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29, 40-51.
- Dinnebeil, L. A., & Rule, S. (1994). Variables that influence collaboration between parents and service coordinators. *Journal of Early Intervention*, 18, 349-361.
- Dunlap, G., & Fox, J. (2007). Parent-professional partnerships: A valuable context for addressing challenging behaviours. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 273-285.
- Dunst, C. J., & Dempsey, I. (2007). Family-Professional partnerships and parenting competence, confidence, and enjoyment. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 305-318.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years.

- Teachers' College Record, 94, 568-587.
- 秦正春 (1991). 教師のストレス:「教師のストレス」に関する調査研究 (I). 福岡教育大学紀要, 40, 79-146.
- 石隈利紀・上村恵津子 (2001). 障害児を持つ親に関する研究の動向:教師からの有効な支援の方法を探る視点から.筑波大学心理学研究, 23, 187-199.
- 石隈利紀・上村恵津子 (2002). IEP作成プロセスにおける保護者の参加に関する研究の動向:過去10年間の米国の論文のレビューから. 筑波大学心理学研究, 24, 245-254.
- 石川正典・中野明德 (2001). 教師のストレスとサポート体制に関する研究. 福島大学教育実践研究紀要, 40, 17-24.
- 磯玲子・小松崎愛美・真田育依・飯島節 (2010). 高齢者介護関連文献における「連携」の内容分析. リハビリテーション連携科学, 11(2), 152-157.
- 金子健 (1992). 学齢期における家族サポート—学童保育所での障害児の受け入れ—. 発達障害研究, 14, 98-104.
- Kasahara, M., & Turnbull, A. P. (2005). Meaning of family-professional partnerships: Japanese mothers' perspectives. *Exceptional Children*, 71(3), 249-265.
- 絹見睦美・寺川志奈子 (2012). 特別支援学校における「個別的教育支援計画」の有効活用—保護者への質問調査より—. 地域学論集, 9, 26-27.
- 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—. 横浜国立大学人間科学部紀要 I 教育科学, 8, 275-285.
- 小玉有子 (2002). 手引き「保護者面談の進め方」—「来てよかった」と思われるような効果的な進め方—. 月刊学校教育相談, 16(10), 62-70.
- Kroth, R. L., & Edge, D. (2007). *Communicating with parents and families of exceptional children*. Denver, Co: Love Publishing.
- Marley, C., & Nelms, Chandler (2011). Chapter 7 Seven principals of partnerships and trust. Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2011). *Families, professionals and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. 6th Ed. (pp.137-158). USA; Pearson.
- 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, 1 (1), 35-43.
- 宮川香織 (2008). 患者の家族とのコミュニケーションを考える. 精神医学, 50(1), 83-91.
- 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.
- 宮脇修 (2000). 巻頭言連携について. LD研究, 9 (1), 1.
- 文部科学省 (2009). 特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (幼稚園・小学部・中学部). 教育出版株式会社.
- 文部科学省 (2009). 特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (高等部). 教育出版株式会社.
- 大脇百合子・内田雅代・竹内幸江・白井史・島玲子・安田貴恵子・足立美紀 (2009). 慢性疾患や障害をもつ子どもの家族とのパートナーシップ形成に向けた看護職者の関わりに関する研究—市町村および県・中核市保健所における保健師を対象とした調査—. 日本小児看護学会誌, 18(3), 18-26.
- Patterson, K. B., Webb, K. W., & Krudwing, K. M. (2009). Family as faculty parents: Influence on teachers' beliefs about family partnerships. *Preventing School Failure*, 54(1), 41-50.
- Pinkus, S. (2005). Bridging the gap between policy and practice: Adopting a strategic vision for partnership working in special education. *British Journal of Special Education*, 32(4), 184-187.
- Rud, J., & Turnbull, A. (2011). Chapter 5 Historical and current roles of parents and families. Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K.A. (2011). *Families, professionals and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. 6th Ed. (pp.95-108). USA; Pearson.
- 瀬戸美菜子 (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 (教育科学), 64, 233-237.
- 下村明美・川合紀宗・谷本忠明・林田真志 (2010). 保護者への情報提供を目指した特別支援学校(聴覚障害)「幼稚園のしおり」の作成. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 8, 71-84.
- Stoner, J.B., & Angell, M.E. (2006). Parent perspectives on role engagement: An investigation of parents of children with ASD and their self-reported roles with education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(3), 177-189.
- Summers, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Postman, D., & Nelson, L. L. (2005). Measuring the

- quality of family-professional partnerships in special education services. *Exceptional Children*, 72(1), 65-81.
- 田村節子 (2009). 保護者をパートナーとする援助チームの質的分析. 風間書房.
- 田村節子・石隈利紀 (2003). 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開：援助者としての保護者に焦点をあてて. *教育心理学研究*, 51(3), 328-338.
- 田村節子・石隈利紀 (2007). 保護者はクライアントから子どもの援助者のパートナーへとどのように変容するか：母親の手記の質的分析. *教育心理学研究*, 55(3), 438-450.
- 特別支援教育の在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在り方について（最終報告）.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (1986). *Families, professionals and exceptionality: A special partnership*. Columbus, OH: Merrill Publishing.
- Turnbull, A. , Turnbull, H. R., Agosta, J., Erwin, E., Fujiura, G., Siger, G., & Soodak, L. (2005) Support of families and family life across the lifespan. In Lakin, K.C., & Turnbull, A.P. (Eds.), *National goals and research for persons with intellectual and developmental disabilities*. American Association on Mental Retardation, Washington, DC, 217-256.
- Turnbull, A. ,Turnbull, R. ,Erwin, E.J., Soodak, L .C., & Shogren, K. A. (2011). *Families, professionals and exceptionality; Positive outcomes through partnerships and trust*. 6th Ed. USA; Pearson.
- 上村恵津子・石隈利紀 (2000). 教師からのサポートの種類とそれに対する母親のとらえ方の関係—特別な教育ニーズを持つ子どもの母親に焦点をあてて—. *教育心理学研究*, 48(3), 284-293.
- 上村恵津子・石隈利紀 (2005). 保護者と教師の面接における教師の言語コミュニケーションの分類Ⅱ：グラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析. *信州大学教育学部紀要*, 117, 207-218.
- 上村恵津子・石隈利紀 (2007). 保護者面談における教師の連携構築プロセスに関する研究：グラウンデッド・セオリー・アプローチによる教師の発話分析を通して. *教育心理学研究*, 55(4), 560-572.
- 上村恵津子・石隈利紀 (2009). 教師が行う保護者面談に関する研究の動向と課題. *信州大学教育学部研究論集*, 第3号, 127-140.
- 和井田節子 (2004). 面接を避けたがる保護者の事情にどう対応するか. *月刊学校教育相談*, 18(7), 4-7.
- 若松昭彦・若松美沙 (2012). 保護者との連携を深めるための教員用サポートブックの作成. *学校教育実践学研究*, 18, 123-128.
- 若尾賢介 (2012). 教育相談体制におけるマニュアルの作成に関する研究：保護者への支援を中心として. *広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要*, 11, 163-178.
- Whitbread, K. M., Bruder, M.B., Fleming, G., & Park, H.J. (2007). Collaboration in special education. *Teaching Exceptional Children*, 39 (4), 6-14.
- 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.

Teacher-parent collaboration in special needs education: The parents' roles and teachers' needs

YANAGISAWA Akiko

(Department of Educational Information)

Previous studies on collaboration and cooperation between professionals and parents of families having children with disabilities were discussed. Then, the meaning of collaboration between teachers and parents in special needs education was analyzed based on the historical transition of the role of parents having children with disabilities, and teachers' needs when working with them. The role of parents having children with disabilities has been transformed from specialists and teachers initiated, to a partnership role in subjective decision making about their children's education. Teachers are required to support parents, and parents are

able to participate in education independently of teachers, as equal advocates for their children with disabilities. It is important that teachers build a relationship of mutual trust with parents by establishing in-depth communication, as well as give specialized advice to parents. Moreover, it is important that teachers make progress in collaborating with parents having children with disabilities, being aware that parents are growing as individuals, and that parents' desires and problems change as their children become older.

Key Words: collaboration teachers
parents/families of children with disabilities

