

資料 発達障害のある生徒の保護者が持つ学校での配慮・支援ニーズに関する研究：学力重点校に在籍する生徒の保護者への面接調査

著者	日野 雅子, 熊谷 恵子
雑誌名	教育相談研究
号	54
ページ	25-36
発行年	2017-12-28
URL	http://hdl.handle.net/2241/00150175

発達障害のある生徒の保護者が持つ学校での配慮・支援ニーズに関する研究 —学力重点校に在籍する生徒の保護者への面接調査—

筑波大学心理・発達教育相談室 日野 雅子¹
筑波大学人間系 熊谷 恵子

A study on academic accommodation and assistance that parents of students with developmental disabilities need: Interviews with parents at schools placing high importance on achievement

Masako Hino (Centre for Counseling and Development Support Services, University of Tsukuba, *Bunkyo-ku, Tokyo, 112-0012*)

Keiko Kumagai (Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba, *Tsukuba, Ibaraki, 305-8572*)

The purpose of this study was to investigate what kind of academic accommodation and assistance is needed for mothers of children with developmental disabilities at schools placing high importance on achievement. According to these mothers, their children experienced distress concerning school life and relationship with friends regardless of the levels of needs for academic assistance. Therefore, the mothers needed a collaborative network with all the teachers to share information and to help foster independence in their children. They also wished to have a support team led by the homeroom teacher and to be able to receive continuous assistance starting at elementary school.

Key words: parental needs, developmental disabilities, school placing high importance on achievement

問題と目的

東京都教育委員会は生徒の進路希望や学習希望等に応じた教育を行うため、平成13年から「進学指導重点校」を指定している（都立学校経営支援委員会, 2009）。進学指導重点校は、難関大学（東京大学、東京工業大学、一橋大学、京都大学、国公立大学医学部医学科、早稲田大学、慶應義塾大学、上智大学など）を目指す学校として、進学指導を重視した教育課程の編成を行い、公募制により指導力のある教員の配置を行っている。公募しているのは、国語、地理歴史、公民、数学、理科、英語の担当教員のうち、進学指導に意欲と実績のある教員である。こうした教科指導力の高い教員が重点的に配置され、進

学指導中心の体制が敷かれることにより、発達障害など生徒の発達の遅れや偏りに関しての気づきや配慮が手薄になっている可能性が考えられる。東京都と同様に、進学指導や学力向上を重視した施策を行っている自治体は、青森、宮城、茨城、千葉、埼玉、神奈川、石川、山梨、静岡、愛知、滋賀、京都、大阪、広島、熊本、大分など多数見られる。

このように多くの自治体が、生徒や保護者の高校教育に対する多様なニーズに応えるため、進学指導、学力向

¹ 本論文は、第一筆者が平成24年度筑波大学大学院教育研究科に提出した修士論文の一部に加筆修正したものである。

上のための施策を行っているが、そうした地域トップのいわゆる「進学校」と呼ばれる高等学校を対象に挙げて実施した研究は少ない（例えば、有海、2011；伊佐地、2011；苧谷・安藤・有海・井上・高橋・平木・漆山・中西・日下田、2007；茂木・橋本・杉田・良、2010；西尾・南澤・山崎、2001；須藤、2011）。また進学指導、教科指導に重点が置かれている学校の教員は、発達障害に関する意識や関心が低い可能性が指摘されている（内野・高橋、2006）ことから、進学校での特別支援教育の現状を明らかにする必要があるが、名村・柘植（2010）、日野・熊谷（2014）のほかは見当たらない。

名村・柘植（2010）は公立進学校、公立一般校、私立進学校各2校で生徒と教員に調査を行った結果、私立進学校の教員は、公立一般校や公立進学校と比べて発達障害への気づきが少なく、指導・支援に関する知識も具体性を欠いていることを示した。公立高校の教員は人事交流があるため、特別支援学校も含めたいくつかの高校に勤務しており、さまざまなタイプの生徒を指導した経験を有するが、人事異動の少ない私立高校の教員が生徒の実態に気づきにくいのも、現状としては無理からぬと述べている。

日野・熊谷（2014）は全国の高等学校のうち学力指導・進学指導に重点を置いた高校（以下、学力重点校とする）、総合学科校、その他の全日制高校において特別支援教育に関する校務を担当している教員が、自校に在籍している発達障害のある生徒に対してどのような配慮が必要と考えているのか、またそれらの配慮実施の難易度をどのように捉えているのか、その意識について質問紙調査（30項目）を行った。その結果、学力重点校と他の2つの学校群との間には次のような項目に有意差が見られた。すなわち学力重点校では、「巡回相談のシステムを利用し、生徒の実態把握を深める」、「特別支援学校と連絡を取り合い、助言などを受ける」ということについて必要性の意識が低く、また、「授業中の板書の形式（左から右に書くなど）を決めておく」、「特別支援学校と連絡を取り合い、助言などを受ける」ということの実施が難しいと考えていた。つまり学力重点校では、外部機関の活用や特性を考慮した教え方について、教員にまだ十分な理解が得られていないと考えられた。

高校入学後、学力は高いものの特別な配慮を要する生徒が、気づかれにくい障害特性のために教員から必要な配慮を受けることができず、苦戦をしているのではない

かと考えられる。したがって当該生徒とその保護者が必要と考えている配慮について明らかにすることは、学校と保護者との共通理解を進める手立てになると考えられる。

一方、発達障害のある子どもの保護者が学校に対し抱いている要望を調査した研究には、次のようなものがある。石塚（2016）は療育機関に通う小学1年生から中学3年生までの児童生徒〔知的障害（以下、MR）13名、自閉症スペクトラム（以下、ASD）14名、LD/ADHD9名、診断なし11名〕の保護者47名に調査を行った結果、学校で新しく取り入れて欲しい支援として『個別指導の導入』、『補助教員による指導』、『教師の障害理解』、『クラス編成、カリキュラムの柔軟化』、『休み時間の支援』、『他児の理解促進』、『社会スキルの促進』が挙げられた。

中嶋・橋本（2012）が発達支援センターおよびクリニックに通う1歳4か月から11歳までの子ども〔PDD（広汎性発達障害）61%、MR10%、MR+PDD13%、ADHD10%、てんかん3%、言語発達遅滞3%〕の保護者31名に支援ニーズについて調査した結果によれば、保護者が欲しいと感じているサポートは次の順に多かった。すなわち、専門的サポート（専門家による発達アセスメント、発達・障害に関する知識、具体的な子育てスキルや知識など）が20名、生活サポート（ファミリーサポートなど育児の手伝い、家事の手伝いなど）が7名、経済的サポート（金銭的援助）が7名、共感的サポート（親身になって話を聞いてくれる、励ましてくれるなど）が6名、情報（地域のサービス等についての情報提供）が4名、子どもへの対応（保育園・幼稚園において子どもの特性を理解し対応して欲しいなど）が2名であった。

奥住（2009）は発達障害児（小学校4年生～特別支援学校高等部3年生）の保護者15名（ある地域の同一の発達障害児の親の会会員）に半構造化面接を行い、小学校通常学級在籍時における対象児の行動と、当該学級での対象児への教師の配慮・対応について回答を求めた。その結果、保護者から肯定的にとらえられた教師の配慮・対応としては『座席位置の配慮』、『集団参加への配慮』、『障害理解』、『引継ぎの充実』、『授業時間外の個別指導の保証』、『課題の個別化』、『障害特性の理解と指導への応用』、『相談の充実』、『情報の提供』などが評価されていた。一方、否定的に捉えられていた配慮・対応としては、『子どもの困難への意識不足』、『相談・面談の拒否』、『過剰な学習負担』、『障害理解のなさ』、『情報提供不

足』、『否定的情報のみの提供』、『子どもを丸ごとみないですべて障害に帰結させる見方』などが挙げられた。

このように通常の小・中学校や特別支援学校に在籍する発達障害等のある子どもの保護者の要望や考えは明らかにされているが、学力指導・教科指導に力を入れている学校に在籍する発達障害のある生徒とその保護者のニーズについては明らかにされていない。

そこで本研究では、学力指導・進学指導に重点を置いている学校(学力重点校)に在籍する発達障害のある中・高校生の保護者が、我が子の学校生活に関してどのような配慮や支援のニーズを持っているのかを明らかにすることを目的とする。なお本研究は学力重点校、進学校における特別支援教育に関する既刊の研究論文が少ないことを鑑み、対象者が3名という限界がある中で、保護者のニーズの一端を明らかにするものである。

方 法

対象

調査対象者は、学力指導、進学指導に力を入れている学力重点校(いわゆる進学校)の中・高等学校に在籍しているアスペルガー症候群のある(疑われる)中・高校生 a,b,c の母親3名(各々A,B,C)であった。a,b,c はD相談室でソーシャルスキルトレーニング(SST)を受けていた。

手続き

調査期間 20XX年3月に調査の依頼を行い、4月に面接調査を行った。²

倫理的配慮 A,B,Cの3名に面接調査への協力依頼を文書で行った。文中には研究テーマの説明、個人名や学校名が特定されることのないようプライバシーへの配慮をすること、ICレコーダーで録音し、逐語録を作成した後、内容を整理統合すること、研究協力を断っても不利益を生じないことを明記し、全員から口頭で研究協力の承諾を得た。また、面接調査の開始前に再度倫理的配慮について説明を行い、答えにくい質問には回答しなくてよいことを伝え、研究協力の意思を再確認した。

実施方法 面接は対象者の都合により、2回に分けて実施した。Bは個別で半構造化面接(約60分)を行い、

AとCは合同で半構造化面接(約100分)を行った。

質問項目 面接の質問項目は、①学校の形態(国・私立など)、②在籍校を選んだ理由、③受験前の学校への事前相談の有無、④在籍校で支障が出始めた時期ときっかけ、⑤-1校内の相談窓口[スクールカウンセラー(以下、SCとする)、特別支援教育コーディネーター(以下、Coとする)等]の有無、⑤-2校内の相談窓口の担当者が発達障害に関して理解があるかどうか、⑥外部相談機関と学校との連携の実態、⑦学校教員(校長、教頭、担任、養護教諭など)が発達障害に関して理解があるかどうか、⑧保護者が必要だと思われる配慮・支援と学校側から受けている配慮・支援について(授業や試験、進級や卒業認定、友達関係、担任や管理職との関係、その他の学校生活)、⑨学校に対して現在望んでいること等であった。

分析方法 面接内容は対象者の承諾を得てICレコーダーで録音後、逐語録を作成し、それを分析対象データとした。質問のうち属性と背景に関する分析対象データについては第一筆者が内容の要約を行った。その他の分析対象データについては、第一筆者を含む特別支援教育を専攻している大学院生4名によりKJ法的アプローチで整理・統合を行った。整理・統合した手順は以下のとおりである。

(i) 第一筆者が分析対象データを精読し、研究課題である「保護者は我が子の支援に関して学校側に対しどのような配慮や支援のニーズを持っているのか」に関連する分析対象データを内容のまとまりごとに区切り、その内容を1枚ずつラベル(紙片)に記載した。その際分析対象データに含まれていた個人情報と匿名化した。

(ii) 第一筆者を含む大学院生4名ですべてのラベルをランダムに並べ、一つずつのラベルを精読した。(iii) 内容が近いと感じられるラベルを集めて島(小グループ)を作り、各々の島の内容を表す一文を考え、表札を作成した(第1表札)。島を形成しないラベルはそのままにした。(iv) 第1表札群と島を形成しないラベルを俯瞰し、内容が近いと感じられるものを集めて上位の島(中グループ)を作り、各々の島の内容を表す第2表札を作成した。島を形成しないラベルはそのままにした。(v) 前述した作業を、これ以上まとめることができない段階まで繰り返した結果、第3表札まで作成された。

² 本面接調査は、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の施行(2016年4月)以前に行われたものである。

結 果

属性と背景

学校の形態 子どもの学校の形態は私立の高等学校が2名、国立の中学校が1名であり、いずれも中高一貫教育を行っている学校であった。³

在籍校を選んだ理由 在籍校を選んだ理由として3名に共通していたのは、保護者が本人の特性に合いそうな複数の中学校を探し、そこに本人を連れて見学に行き、その中から本人が選んでいたことだった。

その他の理由として、自宅から簡単に通える範囲の大学附属校であったこと、入試の偏差値が本人の実力に合っていたこと、自由な校風の学校が良いのではないかと主治医に言われたことが挙げられた。

学校への相談の有無（受験前） 受験前に発達障害について相談したのは1名、相談の意思はあったが機会がなかったのが1名、相談しなかったのが1名であった。

学校への相談の有無（合格後～入学前） 合格後から入学前までに相談したのは2名、相談しなかったのが1名であった。

在籍校で支障が出始めた時期ときっかけ 学校生活で先生や他の生徒とのトラブル、登校困難といった支障が出始めた時期は3名とも中1の5月であったが、きっかけは様々であった。すなわち、クラスメートが本人の特性から生じる行動を面白がってちょっかいを出してきたのに反応して、本人がパニックを起こしたこと、本人の特性から生じる行動を先生が授業妨害だと捉えたこと、心身の疲れから通学困難になったこと、難関校で学業優秀な生徒が多く、本人が自分の居場所を見つけられなかったことであった。

校内の相談窓口の有無（Co, SC等） Coに関して1名はいない、2名はいるかどうかとも知らないと回答した。SCについては3名の学校すべてに配置されていたが、相談をしていたのは1名だけだった。

CoやSC以外に各校で窓口になっていたのは、担任が2名、学年主任が1名だった。学年主任が窓口になっていた学校では、保護者に担任のメールアドレスが知らされていて、子どもの困った時の駆け込み場所として保健室を使用するように示されていた。

分析対象データの分析結果

得られたラベルと表札 分析対象データから、332枚のラベルを抽出した。そのラベルの親近性から75枚の第1表札が設定され、さらに24枚の第2表札、10枚の第3表札が設定された。区別のためラベルを(), 第1表札を《 》, 第2表札を【 】, 第3表札を< >と表し、これらの一覧をTable 1に示す。

次に、第3表札のうち含有するラベル数が多いものはより広範な意見を集約したものであると考えられるので、その順にしたがって結果を示していく。

発達障害に関する教員の理解度が本人対応に直結する（78ラベル） <発達障害に関する教員の理解度が本人対応に直結する>は、【本人の苦戦状況を情報共有する】、【教員に発達障害への理解がある】、【周囲からのサポート】、【教員の本人の特性への理解が不足していた】、【教員の本人への理解が徐々に進む】の5つの第2表札と、《友達関係でのトラブルが頻発する》、《発達障害傾向の生徒がほかにもいる》の2つの第1表札から構成された。

1. 【本人の苦戦状況を情報共有する】は、《本人が新しい環境でいろいろと苦戦した》、《学校生活での見通しを示すことが大事》、《本人の障害特性から生じる困り感》、《本人の特性が教科担当の先生までには周知されていなかった》という4つの第1表札で構成された。

2. 【教員に発達障害への理解がある】は、《学校の特別支援教育に対する姿勢に好感が持てた》、《教員が発達障害の特性に理解がある》、《校長が発達障害の生徒も当然いると考えており、教員にも浸透している》、《クラス替えに関する方針が学年主任から保護者全員に説明された》の4つの第1表札と、（教員が発達障害のことを勉強する気持ちを持っている）、（担任と親の子どもを育てたいという気持ちとそれを支える学年主任の存在が大切）という2つのラベルで構成された。

3. 【周囲からのサポート】は、《月日が経つと周囲の人からのサポートが増えていった》、《周囲の生徒からのサポートが必要》、《担任の目が届かない場面で一番本人が困っている》という3つの第1表札で構成された。

4. 【教員の本人の特性への理解が不足していた】は、

³ 文部科学省が学校基本調査の中で定義している「中高一貫教育を行う学校」とは、学則の変更等正式な手続きを経て中高一貫教育を行っている学校を指している（文部科学省、1998）。しかしここで述べる中高一貫校とは、実態として中高一貫教育を行っている学校も含み、塾業界で広く「中高一貫校」と分類されている学校群である。

Table 1 表札の一覧

第3表札	第2表札	第1表札とラベル	ラベル数	
<p><発達障害に関する教員の理解度が本人対応に直結する> (78)</p>	<p>【本人の苦戦状況を情報共有する】 (22)</p>	《本人が新しい環境でいろいろと苦戦した》	12	
		《学校生活での見通しを示すことが大事》	4	
		《本人の障害特性から生じる困り感》	3	
	<p>【教員に発達障害への理解がある】 (15)</p>	《本人の特性が教科担当の先生までには周知されていなかった》	3	
		《学校の特別支援教育に対する姿勢に好感が持てた》	4	
		《教員が発達障害の特性に理解がある》	4	
		《校長が発達障害の生徒も当然いると考えており、教員にも浸透している》	3	
		《クラス替えに関する方針が学年主任から保護者全員に説明された》	2	
		《教員が発達障害のことを勉強する気持ちは持っている》	1	
	<p>【周囲からのサポート】 (14)</p>	《担任と親の子どもを育てたいという気持ちとそれを支える学年主任の存在が大切》	1	
		《月日が経つと周囲の人からのサポートが増えていった》	8	
		《周囲の生徒からのサポートが必要》	3	
	<p>【教員の本人の特性への理解が不足していた】 (10)</p>	《担任の目が届かない場面が一番本人が困っている》	3	
		《教員が本人の特性に起因する行動を理解できなかった》	8	
		《教員の対処の仕方が的を外れていることもよくあった》	1	
	<p>【教員の本人への理解が徐々に進む】 (3)</p>	《他の生徒に迷惑がかかることや、周囲の親から学校が悪いと言われるのを最も嫌がる学校》	1	
《後になるとクラスメンバーの配慮をしてくれた》		2		
《年数を重ねると学校の理解も進み、親も支援ポイントがわかった》		1		
<p><保護者と学校の連携が重要> (42)</p>	<p>【学校の指導への不満】 (23)</p>	《友達関係でのトラブルが頻発する》	12	
		《発達障害傾向の生徒がほかにもいる》	2	
		《保護者が学校の指導のやり方に対し不満を抱えている》	17	
		《学校が問題を内部で解決しようとして保護者に知らせない》	2	
	<p>【入学前の保護者の心配】 (10)</p>	《保護者が欲しいのは子どもに関する細かい情報》	2	
		《保護者は本人に理解しやすいやり方で説明することができる》	2	
		《入試の可否に発達障害があることが影響するかどうか心配した》	3	
	<p>【学校への信頼感】 (7)</p>	《事前相談はしなかった》	3	
		《事前相談では、発達障害に関する個別の対応はしないとされた》	2	
		《合格後～入学式前に特性や診断名を学校側に伝えた》	2	
	<p>【学校の環境整備への不満】 (2)</p>	《学校の連携体制が整っている》	3	
		《親が学校の指導のやり方に好感を持った》	2	
	<p><小学校での支援体制の良し悪しとその後に影響を及ぼす> (41)</p>	<p>【小学校での支援体制への不満】 (26)</p>	《学校には感謝している》	2
			《教室が狭いが校舎の拡充は望めない》	1
			《教室内に鞆を置くスペースがない》	1
			《小学校の担任自体に問題があった》	9
《小学校での指導方法に不満を感じる》			7	
《小学校の校長に対し不満を抱えている》			4	
<p>【小学校時代の友達関係】 (4)</p>		《小学校での指導が悪かったので、中学で苦戦した》	3	
		《小学校での教育方針に不満を感じる》	2	
		《保護者が公立の教育に不信感を持った》	1	
		《女子との関係性は悪かった》	2	
<p>【いつまで、どこまで親が本人の事に関与するのか】 (19)</p>		《友達関係でのトラブルが多かった》	2	
		《親世代が受けた教育とのギャップ》	5	
		《学級担任制の小学校時代は特に担任との相性が重要》	3	
		《保育園時代からの問題》	2	
		《大人の態度を見て子どもが真似をしていじめをする》	1	
		《親が子どもの苦手な面に支援をしている》	8	
<p>【本人の選択を尊重する】 (14)</p>	《どこまで親が配慮や支援をするのか、線引きに迷う》	8		
	《配慮や支援が多すぎると本人の自立が遅れて後で困る》	2		
	《学校は自分で考えさせる方針で提出物が出せなくても何も言われない》	1		
	《進路については、親が本人の気持ちを聞いていた》	7		
	《本人と学校の雰囲気合っていた》	7		
	《校外学習時の配慮》	3		
<p><自立と配慮・支援の線引きの検討が必要> (41)</p>	《子どもの成長を喜びつつも、新たな問題を感じている》	3		
	《周囲から支援を受けていることを本人に気づかせる必要がある》	2		

第3表札	第2表札	第1表札とラベル	ラベル数	
<学習面のみならず生活面への配慮が重要> (40)	【生活面への配慮が必要】(20)	《親しい友達関係を築くのは難しい》	6	
		《生活面で個別指導をしてもらえた》	4	
		《話しやすい生徒と同じクラスにしてもらえた》	4	
		《小学校時代にできていたことが、中学に入り環境が変わるとできなくなった》	2	
		《学校の指導体制が中学から高校へとゆるやかに変化したのでよかった》	2	
		(以前の友達から悪口を言われて混乱した)	1	
	【学習面での配慮は不要】(12)	(本人に対して先生や主治医から学校生活への助言があった)	1	
		《授業に関しては困っていない》	7	
		《試験に関して配慮は必要なかった》	3	
		(卒業認定にも配慮は必要ない)	1	
		(提出物への配慮も不要だった)	1	
		【学習面についての学校と保護者との認識差】(8)	《プリントやノート管理ができない》	3
《成績が悪くても指導されない》	2			
(実習で何もやらせてもらえなかった)	1			
(なぜ成績が悪いのか内訳がわからない)	1			
(授業が成立しない科目もある)	1			
<学校のチーム援助の良し悪しが本人への対応に反映する> (38)	【担任を中心とした連携】(10)		《担任を中心として連携をとっている》	7
		(担任以外にいろいろな先生が出てくると保護者が精神的に負担)	2	
		(発達障害のある生徒にはさりげなく理解のある担任が配置されている)	1	
	【担任の保護者への細かい配慮】(8)	《担任が保護者に対し細かい配慮をしてくれた》	3	
		《小さなことでも気軽に相談できた》	2	
		《問題状況に応じて母親と父親に役割分散させて連絡を下さった》	2	
	【部活顧問との相性も大事】(8)	(本人への指導に関して保護者の意見も聞いてくれた)	1	
		《部活の顧問と保護者のつながりは希薄》	3	
		《相性の良い担任が部活の顧問でもある》	3	
	【担任を通じて部活の顧問へ要望した】(2)	《担任を通じて部活の顧問へ要望した》	2	
		【学年主任や生徒指導担当との連携】(6)	《担任と副担任、学年主任との連携が取れている》	2
			《管理職が何かすることはしない》	2
(問題が起きれば学年主任と生徒指導担当が対応する)			1	
【問題が起きたときの教員たちの対応】(6)		(他の生徒や保護者への対応もすべて学校がやってくれた)	1	
		《本人に問題行動が出た後の教員の対応に感謝している》	3	
	《本人に問題行動が出た後、個別指導してもらった》	2		
<保護者は校内の専門職と外部の専門機関を使い分けて相談する> (28)	【校内の専門職の状況】(13)	(問題行動があっても教員が動じない)	1	
		《学校から校内の専門職について示された》	8	
		《発達障害に関する特別の窓口はない》	5	
	【外部の専門機関の活用状況】(12)	《親が外部機関と学校との連携を図ろうとした》	4	
		《主治医からの助言があった》	3	
		《学校から連携のある外部機関を紹介してもらった》	2	
		(親が学校に先んじて子どもに必要なことをしている)	1	
		(外部の専門機関でも発達障害に詳しくない場合がある)	1	
		(学校が外部機関と連絡を取っているのかは知らない)	1	
	【校内の専門職を活用した】(3)	《SCを活用した》	3	
		<担任との相性の良し悪しが重要> (10)	《先生と本人との相性が大事》	8
			(本人が乗り越えることも必要)	1
(全然合わない先生はそんなにいない)	1			
<地域の子育て環境の変化> (4)	《親が育った時代と比較して、地域に子育て環境が整っていない》	3		
	(コンビニはなんでもあって、子どもが行っても安全)	1		
<保護者自身が強い不満やストレスを抱えている> (10)		《特性のある配偶者への不満が溜まっている》	4	
		《保護者が他の母親との関係性構築が難しいと感じている》	3	
		《教員にも発達障害傾向があると捉えて不満を感じている》	2	
		(自分自身の発達障害傾向に気づいている)	1	

()内はラベル数を示す。

《教員が本人の特性に起因する行動を理解できなかった》という第1表札と、(教員の対処の仕方が的を外れていることもよくあった)、(他の生徒に迷惑がかかることや、周囲の親から学校が悪いと言われるのを最も嫌がる学校) という2つのラベルで構成された。

5. 【教員の本人への理解が徐々に進む】は、《後になるとクラスメンバーの配慮をしてくれた》という第1表札と、(年数を重ねると学校の理解も進み、親も支援ポイントがわかった) というラベルが集まった。

保護者と学校の連携が重要(42 ラベル) <保護者と学校の連携が重要>は、【学校の指導への不満】、【入学前の保護者の心配】、【学校への信頼感】、【学校の環境整備への不満】の4つの第2表札で構成された。

1. 【学校の指導への不満】は、《保護者が学校の指導のやり方に対し不満を抱えている》、《学校が問題を内部で解決しようとして保護者に知らせない》、《保護者が欲しいのは子どもに関する細かい情報》、《保護者は本人に理解しやすいやり方で説明することができる》の4つの第1表札で構成された。

2. 【入学前の保護者の心配】は、《入試の可否に発達障害があることが影響するかどうか心配した》、《事前相談はしなかった》、《事前相談では、発達障害に関する個別の対応はしないとされた》、《合格後～入学式前に特性や診断名を学校側に伝えた》の4つの第1表札で構成された。

3. 【学校への信頼感】は、《学校の連携体制が整っている》、《親が学校の指導のやり方に好感を持った》、《学校には感謝している》の3つの第1表札で構成された。

4. 【学校の環境整備への不満】は、(教室が狭いが校舎の拡充は望めない)、(教室内に鞆を置くスペースがない) という2枚のラベルで構成された。

小学校での支援体制の良し悪しとその後に影響を及ぼす(41 ラベル) <小学校での支援体制の良し悪しとその後に影響を及ぼす>は、【小学校での支援体制への不満】、【小学校時代の友達関係】という2つの第2表札と、《親世代が受けた教育とのギャップ》、《学級担任制の小学校時代は特に担任との相性が重要》、《保育園時代からの問題》という3つの第1表札と、(大人の態度を見て子どもが真似をしていじめをする) というラベルで構成された。

1. 【小学校での支援体制への不満】は、《小学校の担任自体に問題があった》、《小学校での指導方法に不満を感

じる》、《小学校の校長に対し不満を抱えている》、《小学校での指導が悪かったので、中学で苦戦した》、《小学校での教育方針に不満を感じる》という5つの第1表札と、(保護者が公立の教育に不信感を持った) というラベルで構成された。

2. 【小学校時代の友達関係】は、《女子との関係性は悪かった》、《友達関係でのトラブルが多かった》という2つの第1表札で構成された。

自立と配慮・支援の線引きの検討が必要(41 ラベル) <自立と配慮・支援の線引きの検討が必要>は、【いつまで、どこまで親が本人の事に関与するのか】、【本人の選択を尊重する】という2つの第2表札と《校外学習時の配慮》、《子どもの成長を喜びつつも、新たな問題を感じている》、《周囲から支援を受けていることを本人に気づかせる必要がある》という3つの第1表札で構成された。

1. 【いつまで、どこまで親が本人の事に関与するのか】は、《親が子どもの苦しい面に支援をしている》、《どこまで親が配慮や支援をするのか、線引きに迷う》、《配慮や支援が多すぎると本人の自立が遅れて後で困る》という3つの第1表札と(学校は自分で考えさせる方針で提出物が出せなくても何も言われない) というラベルで構成された。

2. 【本人の選択を尊重する】は、《進路については、親が本人の気持ちを聞いている》、《本人と学校の雰囲気は合っていた》という2つの第1表札で構成された。

学習面のみならず生活面への配慮が重要(40 ラベル) <学習面のみならず生活面への配慮が重要>は、【生活面への配慮が必要】、【学習面での配慮は不要】、【学習面に関しての学校と保護者との認識差】という3つの第2表札で構成された。

1. 【生活面への配慮が必要】は、《親しい友達関係を築くのは難しい》、《生活面で個別指導をしてもらえた》、《話しやすい生徒と同じクラスにしてもらえた》、《小学校時代にできていたことが、中学に入り環境が変わるとできなくなった》、《学校の指導体制が中学から高校へとゆるやかに変化したのでよかった》という5つの第1表札と、(以前の友達から悪口を言われて混乱した)、(本人に対して先生や主治医から学校生活への助言があった) という2つのラベルで構成された。

2. 【学習面での配慮は不要】は、《授業に関しては困っていない》、《試験に関して配慮は必要なかった》という2つの第1表札と(卒業認定にも配慮は必要ない)、(提出

物への配慮も不要だった)という2つのラベルで構成された。

3.【学習面についての学校と保護者との認識差】は、《プリントやノート管理ができない》、《成績が悪くても指導されない》という2つの第1表札と、《実習で何もやらせてもらえなかった》、《なぜ成績が悪いのか内訳がわからない》、《授業が成立しない科目もある》という3つのラベルで構成された。

学校のチーム援助の良し悪しが本人への対応に反映する(38 ラベル) <学校のチーム援助の良し悪しが本人への対応に反映する>は、【担任を中心とした連携】、【担任の保護者への細かい配慮】、【部活顧問との相性も大事】、【学年主任や生徒指導担当との連携】、【問題が起きた時の教員たちの対応】の5つの第2表札から構成された。

1.【担任を中心とした連携】は、《担任を中心として連携をとっている》、《担任以外にいろいろな先生が出てくると保護者が精神的に負担》の2つの第1表札と、《発達障害のある生徒にはさりげなく理解のある担任が配置されている》というラベルで構成された。

2.【担任の保護者への細かい配慮】は、《担任が保護者に対し細かい配慮をしてくれた》、《小さなことでも気軽に相談できた》、《問題状況に応じて母親と父親に役割分散させて連絡を下さった》の3つの第1表札と、《本人への指導に関して保護者の意見も聞いてくれた》というラベルで構成された。

3.【部活顧問との相性も大事】は、《部活の顧問と保護者のつながりは希薄》、《相性の良い担任が部活の顧問でもある》、《担任を通じて部活顧問へ要望した》の3つの第1表札で構成された。

4.【学年主任や生徒指導担当との連携】は、《担任と副担任、学年主任との連携がとれている》、《管理職が何かすることはしない》の2つの第1表札と、《問題が起きれば学年主任と生徒指導担当が対応する》、《他の生徒や保護者への対応もすべて学校がやってくれた》という2つのラベルで構成された。

5.【問題が起きた時の教員たちの対応】は、《本人に問題行動が出た後の教員の対応に感謝している》、《本人に問題行動が出た後、個別指導してもらった》の2つの第1表札と《問題行動があっても教員が動かない》というラベルで構成された。

保護者は校内の専門職と外部の専門機関を使い分けて

相談する(28 ラベル) <保護者は校内の専門職と外部の専門機関を使い分けて相談する>は、【校内の専門職の状況】、【外部の専門機関の活用状況】、【校内の専門職を活用した】という3つの第2表札で構成された。

1.【校内の専門職の状況】は、《学校から校内の専門職について示された》、《発達障害に関する特別の窓口はない》という2つの第1表札で構成された。

2.【外部の専門機関の活用状況】は、《親が外部機関と学校との連携を図ろうとした》、《主治医からの助言があった》、《学校から連携のある外部機関を紹介してもらった》という3つの第1表札と、《親が学校に先んじて子どもに必要なことをしている》、《外部の専門機関でも発達障害に詳しくない場合がある》、《学校が外部機関と連絡を取っているのかは知らない》という3つのラベルから構成された。

3.【校内の専門職を活用した】は、《SCを活用した》という第1表札で構成された。

担任との相性の良し悪しが重要(10 ラベル) <担任との相性の良し悪しが重要>は、《先生と本人との相性が大事》という第1表札と、《本人が乗り越えることも必要》(全然合わない先生はそんなにいない)という2つのラベルから構成された。

地域の子育て環境の変化(4 ラベル) <地域の子育て環境の変化>は、《親が育った時代と比較して、地域に子育て環境が整っていない》という第1表札と《コンビニはなんでもあって、子どもが行っても安全》というラベルで構成された。

保護者自身が強い不満やストレスを抱えている(10 ラベル) <保護者自身が強い不満やストレスを抱えている>は、《特性のある配偶者への不満が溜まっている》、《保護者が他の母親との関係性構築が難しいと感じている》、《教員にも発達障害傾向があると捉えて不満を感じている》という3つの第1表札と、《自分自身の発達障害傾向に気づいている》というラベルから構成された。

この11)の表札は、2)から10)に示された、保護者が我が子の支援に関して学校に対し抱えている要望や意見とは異なり、保護者に対しての支援が必要と思われるラベルを集約したものであった。保護者の心身の健康状態は子どもや家族、ひいては教員との関係性に影響を与えると考えられることから、分析結果に追記した。

考 察

本研究では、学力重点校に通う発達障害のある子どもを持つ母親に面接を行い、我が子の学校生活上、どのような配慮や支援が必要だと考えているのか意見を聴取した。これらの意見から設定された第3表は、保護者が特に重要だと感じている配慮・支援のポイントであると考えられる。以下に順に示す。

発達障害に関する教員の理解度が本人対応に直結する

学力面で支援を要しない生徒であっても新しい環境には戸惑うことが多いことから、学校生活での見通しを示す必要性が示された。また、本人がどのようなことに苦戦しているのか全教員に情報共有されることを保護者は望んでいる。

入学当初は本人の特性への理解が不足していた場合でも、教員に発達障害のことを勉強する気持ちがあれば、月日が進むにつれその理解が徐々に進んでいくと保護者は考えていた。また、当初は友達関係でのトラブルが頻発するものの、やがてクラスメートも本人の特徴をつかみ、サポートしてくれる生徒も増えていったことが語られた。

つまり担任と保護者が子どもを育てたいという気持ちを共通して持ち、学年主任や管理職がそれを支えて全教員で発達障害や本人の特性理解を深めていくことにより、その後の本人への適切な対応につながっていくのではないかと推察される。

先行研究では保護者が、『教師の障害理解』、『他児の理解促進』（石塚, 2016）、『障害理解』、『障害特性の理解と指導への応用』（奥住, 2009）を望んでいたが、本調査の結果からも改めて発達障害に関する教員の理解の重要性が示された。

保護者と学校の連携が重要

保護者の心配は受験校選定の時からすでに始まっており、事前相談をすることにより可否に影響が出るのではないかと迷いを感じていた。このことから、たとえば学校説明会などの際、自校の特別支援教育に関する相談体制や相談窓口の案内があれば、保護者や受験生の精神的負担が軽減され、本人の特性に合った学校選びに寄与できるのではないかと考えられる。現在、すでに多くの学校説明会、学校パンフレット・ホームページ等で「いじめ」に関する自校の対応姿勢について言及されていることから、それと同様に特別支援教育や障害がある生徒への合理的配慮に関する学校側の姿勢を入試前から示しておくことが、今後必要であると思われる。

合格後はスムーズに学校生活をスタートさせるために、速やかに子どもの特性等について学校と保護者双方が情報交換することが望まれる。田部（2014）が行った全国私立中学校養護教諭悉皆調査によれば、発達障害等生徒の困難が明確になる（目立つ）時期は、学習面・生活面・対人関係は入学時・1年生前半であり、不定愁訴・体調不良・不登校は1年生後半であった。さらにそれらの困難が増大する時期は前者が1年生後半、後者が2年生後半にピークとなっていた。今回の対象者の子ども達も、中学校で不適応を示し始めた時期がいずれも1年生の5月であった。困難を未然に防ぐ、あるいは低減するには、入試合格後から入学式前にかけて保護者と学校双方が詳細に相談を行い、連携体制を構築しておくことが非常に有用であると考えられる。

入学後は、学校側が本人をめぐるトラブルについて細かい情報を保護者に知らせず内部で解決を図ろうとした場合に、保護者は不満を持ちやすいことが示された。発達障害のある子どもの特性は様々であることから、トラブルが起きた場合には早期に保護者に状況を知らせ、対応法などを相談することが求められる。保護者は本人の特性をよく理解しており、詳しい状況を知らせれば本人に理解しやすい説明をすることができる可能性が高い。

このように入試前から入学後まで一貫して学校と保護者との連携が図られることにより、保護者の学校への信頼感が育まれるのではないかと考えられる。

奥住（2009）によれば、教員が行った配慮・対応として『相談の充実』、『情報の提供』が保護者から肯定的に捉えられ、『相談・面談の拒否』、『情報提供不足』が否定的に捉えられていた。これは小学校の通常学級の時の配慮・対応に関する調査結果であったが、中・高校生の保護者においても相談や情報提供に関するニーズは高いことが示された。

小学校での支援体制の良し悪しとその後に影響を及ぼす

本調査では、小学校での支援体制に対して保護者が不満や不信感を持ち続けていることが明らかになった。そして中学、高校になっても生活面や友達関係において不適応行動が出ているのは、小学校での指導に問題があったためだと捉えていた。

学級担任制の小学校時代は、特に担任の力量や児童との相性の良し悪しが本人の成長や学校生活全般に影響を及ぼすと考えられる。先行研究でも保護者が教員に対し、『休み時間の支援』、『社会スキルの促進』（石塚, 2016）、

『集団参加への配慮』（奥住，2009）をすることを望んでいることが示された。したがって発達障害のある子どもには、小学校において生活面・社会面への適切な配慮や支援を行うことが、その後続く学校生活においても重要であると示唆される。教員は小学校時代の配慮や支援の影響が中学以降にも強く及ぶことを念頭にいれ、先を見据えた個別の教育支援計画を考え、実行していく必要がある。

自立と配慮・支援の線引きの検討が必要

いつまでどのような配慮や支援を行うのか、保護者は子どもの自立との狭間で日々迷いつつ過ごしていることが窺えた。これは先行研究では見られなかった保護者の心配、不安であった。教員はそうした保護者の気持ちに寄り添い、長期的な見通しを持った上でその子の成長発達に合わせて自立と配慮・支援の線引きを徐々に変えていくことが必要である。

本多・内山・坂井・堀江（2013）が行った教職員の意識調査でも、アスペルガー症候群のある児童生徒に対して、学力をつけさせたり集団に適應させたりすることよりも、社会生活において、将来自立した生活を送ることができるような力を身につけさせたいと思っている教職員が多いことが指摘された。教員は保護者と相談し、両者で足並みを揃えながら、長いスパンで本人の自立への道筋を考えることが重要である。

学習面のみならず生活面への配慮が重要

学習面での困難さは感じていない生徒も、生活面では環境の変化にすぐに対応できなかつたり、友人関係の構築が難しかったりという困難を感じていた。したがって教員は、学業成績に問題がなかったとしても、その他の困り感に目を向け必要な配慮や支援について検討する必要がある。

一方で、学習面に関して学校と保護者との間に認識差がある場合もみられた。定型発達の子どもの場合でも、思春期になると子どもが学校の様子を親に話す機会が少なくなるため、保護者には状況が伝わりにくくなる。加えて障害特性などにより客観的事実を順序立てて話すことが苦手な子どもの場合には、なおのこと保護者に学校の様子が伝わらない。教員は『共感的サポート』（中嶋・橋本，2012）を心がけ、保護者の話や質問に丁寧に応えていくことが求められる。

学校のチーム援助の良し悪しが本人への対応に反映する発達障害のある生徒の受け入れに慣れている学校では

校内の連携体制が整っており、担任が中心となりつつも必要に応じて学年主任、生徒指導担当と連携して、本人への支援について保護者と協力しながら対応していた。つながりが希薄な部活顧問についても担任が仲立ちとなり、保護者が自分の思いを伝えることができていた。

保護者は小さなことでも気軽に担任に相談し、担任は保護者の精神状態にまで細やかな配慮を行い、保護者の意見も取り入れつつ、チームで支援を行っていく。こうしたチーム援助が校内で構築されていくと、本人に何か問題が起きた時にも、教員が動じずに対処することができると考えられる。

保護者は校内の専門職と外部の専門機関を使い分けて相談する

校内には発達障害に関する特別の窓口は整備されておらず、SCが配置されているものの活用しているのは1名に過ぎなかった。今回の調査対象者は、中学入学前から子どもを外部の医療機関等に定期的に通わせていたことも影響してか、校内の専門職への関心やニーズは低かった。しかしまだ外部の専門機関につながっていない保護者や生徒にとって、校内の相談窓口や専門職の存在は非常に重要である。今後はCoの存在やその職務について、保護者や生徒に周知していくことが求められる。

担任との相性の良し悪しが重要

教科担任制の中学・高校においても、本人と担任との相性の良し悪しは学校生活に大きく影響を与えていることが示唆された。しかし全然気が合わない先生はそんなにいないことや、本人が多少の相性の悪さを乗り越えることも必要だと保護者が語っていることから、在学中、「担任」という位置づけに限らず、何らかの形で本人と相性がよい教員が関わりを保てるように配慮することが重要である。

地域の子育て環境の変化

保護者が育った時代には、子ども達は町内行事などを通じて地域の大人にも見守られてきたが、現在はそうした環境が整っていない地域も多い。また子どもをお使いに行かせて大人との相互交渉を経験させようと考えても、小さい頃は交通安全や身の安全という観点から保護者がこの足を踏み、コンビニエンスストアでの買い物経験に留まってきたことが語られた。将来の社会を担う子ども達を育てるのは保護者や学校関係者ばかりではないことを社会全体で共有し、協働して子育てしていくことが求められる。

保護者自身が強い不満やストレスを抱えている

子どもだけでなく配偶者にも発達障害傾向が見受けられる場合、支援の中心を担っている人物（本調査では母親）は強い不満やストレスを感じていた。自分自身の人間関係にも不全感を感じ、教員に対しても過敏な反応を示していた。日頃こうした不満を語る機会がなく孤立した状態にあると推察されることから、教員は子どもの支援を考えるだけでなく、孤軍奮闘する母親への『共感的サポート』（中嶋・橋本, 2012）にも配慮する必要がある。

総合考察

学力重点校に在籍する生徒の保護者が抱く配慮や支援に関する要望・意見の一端が収集できた。

第1に＜発達障害に関する教員の理解度が本人対応に直結する＞、＜保護者と学校の連携が重要＞という項目は、先行研究の結果と同様、重要な視点であることが再確認できた。

第2に、中学・高校になると保護者は本人の進路や将来の生活について考えを巡らすようになり、＜自立と配慮・支援の線引きの検討が必要＞と感じ始めていた。つまり中・高校生においては、全面的に配慮や支援を行うのではなく、どう自立させていくのかという視点が教員にも保護者にも欠かせないことが示唆された。これは先行研究にはない新しい知見であった。

第3に学級担任制から教科担任制へと変わる中学・高校時代にあっては、特に＜学校のチーム援助の良し悪しが本人への対応に反映する＞と考えられる。担任など特定の教員だけが対象生徒や保護者の支援にあたるのではなく、チームで援助を考えるという姿勢が重要である。学校内の誰かが指導すればいいのではなく、一人ひとりの教員が「自分が行うべきもの」と自覚することが必要である（矢崎, 2005）といえる。

第4に学力重点校に合格し学力面で優れていても＜学習面のみならず生活面への配慮が重要＞であり、その生活面への対応力を育てるには小学校時代の支援が必要であったと保護者は考えていた。＜小学校での支援体制の良し悪しとその後に影響を及ぼす＞という項目に41のラベルが集まったことからわかるように、小学校での配慮・支援に対する不満はくすぶり続け、中学以降も保護者の心境に大きな影響を及ぼしていることが明らかになった。したがって教員は校内のみならず小・中・高校と学校間での連携も図りながら指導や支援を実践してい

く必要がある。

本研究の限界と今後の課題

本研究の限界として、次の2点が挙げられる。第1に研究対象者が3名と少なく、かつ一相談機関での調査であるため意見の偏りが考えられる。第2に調査対象がすでに相談室に通っている保護者であり、まだ相談機関等につなげていない保護者の意見とは異なっている可能性がある。

今後の課題としては、学力重点校に在籍する ADHD、ASD、LD など他の発達障害のある子どもの保護者（父親も含む）の意見をより多く収集する必要がある。また、大人になった発達障害のある人たちが、自らの学齢期を振り返ってみて、当時どのような配慮や支援を望んでいたのか当事者の意見を明らかにする必要がある。

引用文献

- 有海拓巳 (2011). 地方／中央都市部の進学校生徒の学習・進学意欲—学習環境と達成動機の質的差異に着目して— 教育社会学研究, 88, 185-205.
- 日野雅子・熊谷恵子 (2014). 高等学校における発達障害のある生徒への配慮に関する調査研究—LD 研究, 23(3), 32-46.
- 本多 環・内山登紀夫・坂井 聡・堀江まゆみ (2013). アスペルガー症候群に対する教職員の意識—小児の精神と神経, 53(2), 125-135.
- 伊佐地恒久 (2011). 日本人高校生英語学習者の読解ストラテジーの認識に対する「10 分間多読」の効果—進学校の3年生を対象にして— 岐阜皇徳学園大学紀要—外国語学部編, 50, 1-8.
- 石塚誠之 (2016). 学校教育において特別な配慮を要する児童に対する支援の実態と課題：保護者のニーズに関する調査研究から—北翔大学教育文化学部研究紀要, 1, 1-14.
- 荻谷剛彦・安藤 理・有海拓巳・井上公人・高橋 渉・平木耕平・漆山綾香・中西啓壽・日下田岳史 (2007). 地方公立進学校におけるエリート再生の研究—東京大学大学院教育学研究科研究紀要, 47, 51-86.
- 茂木輝順・橋本紀子・杉田真衣・良 香織 (2010). 高校生のジェンダー平等意識と将来観に関する調査研究—共学進学校・別学進学校・職業科高校の比較を通して— 女子栄養大学紀要, 41, 77-87.

- 文部科学省(1998). 中高一貫教育制度の導入に係る学校教育法等の一部改正について(通知)1998年6月28日,
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkan/3/980601.htm
 (2016年12月18日閲覧).
- 中嶋はるか・橋本創一(2012). 知的発達・障害児をもつ保護者の支援ニーズに関する調査:母親への聞き取り調査から—東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, **8**, 11-16.
- 名村美保・柘植雅義(2010). アンケート調査から「進学校」と呼ばれる高等学校における特別支援教育の現状と課題—生徒・教員への質問紙調査を通して(編集委員会企画 高等学校における特別支援教育)LD研究, **19(3)**, 247-252.
- 西尾克明・南澤信之・山崎保寿(2001). 総合的な学習の時間のカリキュラム開発を促進する条件—高等学校における普通科進学校と専門高校の事例分析を通して—信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 教育実践研究, **2**, 77-86.
- 奥住秀之(2009). 通常学級で学ぶ発達障害児の保護者からみた子どもの行動と特別の配慮—障害者問題研究, **37(1)**, 46-53.
- 須藤康介(2011). 私立中高一貫校の学校階層構造—マクロ・マイクロデータの分析から—学校教育研究, **26**, 99-111.
- 田部絢子(2014). 私立学校の特別支援教育システムに関する実証的研究—風間書房.
- 都立学校経営支援委員会(2009). 進学指導重点校進学指導特別推進校取組状況報告—都立学校の進学対策の充実に向けて—2009年7月,
http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/fuka/gakumu/21shingaku_shidou_joukyou.pdf (2012年6月15日閲覧).
- 内野智之・高橋智(2006). 高校等に在籍する軽度発達障害児の教育実態—神奈川県の高校等への質問紙調査から—東京学芸大学紀要 総合教育科学系, **57**, 231-252.
- 矢崎弘美(2005). アスペルガーといわれる子どもたちの教育に対して親の立場から望むこと—精神認知とOT, **2(2)**, 127-129.

謝 辞

調査にご協力くださった保護者の皆様に感謝申し上げます。