

連絡帳を用いた担任と保護者のコミュニケーションに関する 質的研究

—特別支援教育の必要な児童に着目して—

安藤 智英美

東京都板橋区立桜川小学校

平成 19 年度から本格的に実施されている特別支援教育においては急速に学校の組織的対応が整いつつある。学力支援講師や巡回指導員などが配置されてきてはいるが、それでも小学校の通常学級においては学級担任の関与が大きい。小学校 1 年生は義務教育 9 年間のはじめの 1 年間であり児童の授業や学級への参加を促すための様々な配慮がされる。配慮の内容は児童によって違うためどのような配慮が有効であるかを保護者や児童とコミュニケーションを重ねて決める必要がある。本研究は筆者である通常学級の担任と小学校 1 年生児童の保護者の間で交わされた 1 年間の連絡帳がテキストである。児童が授業や学級に参加できるようにと重ねられた担任と保護者の連絡帳によるやりとりは、両者で交渉を繰り返し「落としどころ」を見極める過程であったと分析された。

キーワード：小学 1 年生、連絡帳、授業や学級への参加、特別支援教育、質的研究

1. 問題と目的

1.1. 学級における連絡帳の役割

特別支援教育の必要な児童に対して通常学級の担任に何ができるのか。そのような内容の著書、資料が近年多く出版されている。(廣瀬、東條、加藤 2004、高橋 2004、橋本 2011) それらを概観すると特別支援教育の必要な児童に対して通常学級の担任ができることは大きく 3 つあると考えられる。(1) 児童が安心して過ごせる学級づくり(生活習慣を整える指導、社会性を育てる指導、健康な生活を築く指導など)、(2) 特別支援教育が必要な児童に対する個別の課題を解決する指導、(3) 環境調整に関する内容(学級環境を整える、保護者との連携、関係機関との連携など) 以上である。

本研究は、(3) の保護者との連携による環境調整に関する内容である。保護者との連携を図るには、学級通信、保護者会、電話、面談、連絡帳、手紙、家庭訪問などさまざまな方法がある。近年は電子メールが用いられた例もあるが、筆者の勤務校では保護者との電子メールでのやりとりが服務禁止事項であるため直接に担任と保護者がメールでやりとりをすることはない。従って、担任と保護者が個別に連絡を取り合う必要が生じた場合、まず電話と連絡帳が用いられる。

小学校の通常学級で連絡帳は、欠席や体調等の連絡や

体育の授業で見学をする旨を届け出るために使われる。通常学級でその他の目的で連絡帳のやりとりがどれくらい、どの程度実施されているかといった調査は見当たらない。筆者の経験では小学校 1 年生では他の学年よりも連絡帳のやりとりが多くなる傾向にある。保護者と学級担任の間で連絡帳をやりとりする必要が無くなれば連絡帳は交わされないのが普通であり、連絡帳は連絡の必要のあるときのみ、やりとりされる。

通常学級の担任が連絡帳を記入する時間は限られている。授業をしている間は記入できないので、児童が給食を食べている時間中や休み時間に記入している。どうしても記入の時間が作れない場合は放課後に記入をして次の日に返却することもある。その日のうちに連絡する必要がある際は、児童が下校するまでに記入して返却し保護者に読んでいただいている。また、生活指導に関する記述は連絡帳ではなく電話ですることが多い。児童にとってマイナスになる記述が、児童の目に触れる文字で残ることに配慮をするためである。

この他に通級指導教室は、保護者と通級指導教室の担任、在籍校の担任と 3 者で連絡帳を回覧することがある。

1.2. 連絡帳の研究

連絡帳は、保育園や特別支援学級、特別支援学校、医療での実践報告がある。特別支援学級に児童が入級する母親を対象にして連絡帳の記述を保護者の適応状況と記述量で分析した研究¹(小西、稲垣、松井 2011) や、特別支援学校において連絡帳がアセスメント・ツールとして活用できるとした研究²³(中川 2012、2013)がある。

Chiemi ANDO: A qualitative Study on Communication between a Classroom Teacher and a Parent using Communication Notebook - Focusing on a Student having Special Needs -

Sakuragawa Elementary School, Itabasi, Tokyo

通常学級における研究については、教師・児童・保護者が連絡帳を通じて対話を続けた二人の児童の事例を通じてスタートカリキュラムの枠組みを模索した研究⁴ (高橋 2010) がある。特別な支援を必要とする児童に関する文献には、通常学級の担任自身が連絡帳の記述にある担任の視点を中心に KJ 法で分析し学級担任を支援するコーディネーターのあり方について検討した研究⁵ (佐藤 2009) がある。

文献による研究を進めたところ、通常学級の担任が保護者とどのように連絡帳のやりとりをしているのかといった研究は見られなかった。また、連絡帳の交換は担任と保護者との個別なやりとりであり、内容の分析に当たっては量的な研究よりも質的な研究が適しているのではないかと考えられた。

1.3. 本研究の目的

本研究は、通常学級における1年間の連絡帳のやりとりを学級担任である筆者自身が分析したものである。通常学級で連絡帳のやりとりが1年間続いたという特殊性があることから、「なぜこの事例では連絡帳のやりとりが1年間続いたのか」という仮説生成型の問いが生じた。また、本研究は連絡帳のやりとりをした担任本人が分析をするという観点から質的研究法の一つであるTAE(Thinking At the Edge)による分析が適しているのではないかと考えた。

Thinking At the Edgeは哲学者でありフォーカシングを考案した心理臨床家でもあるジェンドリンによって2004年に発表された。TAEを質的研究に応用する方法を見出したのは得丸(2010)であり、得丸が代表を務めるTAE研究会で講座が開かれ日本語教師を中心に研究が重ねられている。

TAEの特徴と分析方法に関する詳細は次章で述べる。

2. 方法

2.1. データの特徴

本研究に使用されたデータは、平成23年4月から平成24年3月までの1年間、小学校に入学したばかりの児童Aの保護者と小学1年生の通常学級を担任する筆者の間でやりとりされた。連絡帳は、月曜日から金曜日まで長期休暇中を除いてほぼ毎日交わされ、文字数は担任と保護者の記述を合わせて5万字を超える。記述には事務的な連絡、児童の様子、児童の変化、学校で指導してほしいこと、家庭でやってほしい課題などが書かれた。

A児は、学習面や生活面で配慮を要したため週1日通級指導教室に通級していた。連絡帳のやりとりを実施することに関しては、入学式前の面談で保護者から要望があった。開始は入学式翌日からである。2学期はA児に学校行事の参加に関しても弱い点がみられたため、

担任が連絡帳を通じて保護者に協力を求めるなどに連絡帳が使われた。連絡帳のやりとりは、A児が1年生を修了するまで続いた。

分析に際し、補助データとして保護者、特別支援学級の担任、通常の学級担任(筆者)の3者で週1回やりとりされた回覧帳の記述を用いた。データには個人が特定される内容が含まれているが、分析の段階では個人が特定されないように厳重に配慮をした。

3冊になった連絡帳は、小学1年生の修了が近づいた3月の中旬に学級担任である筆者が、保護者の了解を得てWord文書に打ち直した。現在、連絡帳は保護者が所有している。

2.2. 分析方法

近年、教育学においても盛んに使われるようになった質的研究法を用いる。質的研究法の特徴は「人がどのように世界を理解するのかや、人が出来事をどのように経験するのか(Willing2001 邦訳 p11)」といった「意味に対する関心」の探求にあるとされる。本研究は「通常学級の担任が保護者との連絡帳のやりとりにどのような意味を見出したか」といった経験の質に対する関心が存在することから質的研究法がふさわしいと考えられた。

また、本研究のデータが保護者とのやりとりをした学級担任本人の記述を含んでいることを活かし、筆者の体験が十分に反映される分析方法を選ぶ必要があると考えた。その観点から分析方法としてTAE(Thinking At the Edgeの略、以下TAEと記す)を用いる。TAEには、得丸(2008)が作成したワークシートがあり、ワークシートに記入をしながら分析を進めることができるので、第3者からのアドバイスを活かしながらも個人でテキストの分析を進めることが可能である。

2.3. 分析の手続き

TAEは14ステップからなり、3つのパートに分かれている。TAEの全体構造を理解していただくために、得丸(2010)からジェンドリンの「オリジナルなTAEの見出し」(得丸さんと子、木田満里代翻訳)を引用する。本文でフェルトセンスと表記されている箇所(ステップ2)があったが、フェルトセンスに適宜修正した。

表1 オリジナルTAEの見出し(得丸、2010)

ステップ1-5: フェルトセンスから語る	
ステップ1	フェルトセンスに形を得させましょう
ステップ2	あなたのフェルトセンスのなかの論理以上のものを見つけましょう
ステップ3	キーワードを通常の意義で使っているのではないことに気づきましょう
ステップ4	あなたが3つのキーワードそれぞれに意味させたいことを言う文、または新鮮な句を書きましょう
ステップ5	新鮮で言語学的には通常ではないような文

	を書くことによって、あなたが各キーワードに意味させたかったことを拡張しましょう
ステップ6-8：側面（実例）からパターンを見つけましょう	
ステップ6	側面を集めましょう
ステップ7	集めた側面に詳細な構造を見せてもらいましょう
ステップ8	側面を交差させましょう
ステップ9	自由に書きましょう
ステップ10-14：理論構築 TAE の一つの目的がいまや達成されようとしています—暗在的な知性を明瞭かつ伝達可能なものにします。もしあなたが望めば、形式的、論理的理論を構築することへ進むことができます	
ステップ10	タームを選択し、相互に関連づけましょう
ステップ11	ターム間の本来的な関係を探求しましょう
ステップ12	恒久的なタームを選んで相互に組み込みましょう
ステップ13	あなたの理論を自分のフィールドの外に適用してみましょう
ステップ14	あなたの理論を自分のフィールドのなかで拡張し、適用しましょう

フェルトセンス(felt sense)とは、実際にやってみることができるが、まだ言葉にならず言い足りない身体の感じである。TAE の初めのパートはフェルトセンスからマイセンテンスを立ち上げる。本研究では、ステップ1からステップ5までの段階で得丸(2008)が作成したワークシートを使用した。

TAE は、手順を追っていけば結論を導くことができるので、分析に慣れていない筆者のような者でも取り組みやすい。また、導入の段階では、分析をする本人の体験に沿った感覚的な言葉を活かすことができると同時に、「データからパターンを取り出す」「パターンでマトリックスを作り言葉を探す(交差)」という作業段階では第三者からの助言を受けながら論理構築に必要なタームが適切であるかどうかを検討することができる。本研究の場合、暗在性哲学研究会の参加者から助言をいただき言葉の抽象度が適切であるかを吟味した。

3. 分析と考察

3.1. 分析テーマの設定

まず始めに、自分がこの研究で明らかにしたいテーマを「通常学級の担任が連絡帳のやりとりをどのように経験したか。」と設定した。得丸(2008)が作成したワークシートを用いながらTAEのステップに沿って分析を進める。フェルトセンスを味わいながら取り出した語句は「疲れ」「取り残された」「同じことの繰り返し」「ドタバタ」「かみ合わない」「すれちがい」「連続」「焦点がぼやける」である。仮のマイセンテンスは、「ドタバタを封じるためのふた」としてワークシートに記入した。

表2 1回目のマイセンテンスシート(一部)

分析のテーマ	通常学級の担任が連絡帳のやりとりをどのように経験したか
語句	疲れ、取り残された、同じことの繰り返し、ドタバタ かみ合わない、すれちがい、連続、焦点がぼやける
仮マイセンテンス	ドタバタを封じるためのふた
空所のある文	ドタバタを()ためのふた
キーワード	① 隠す ドタバタは人の目に触れては困るもの。だれも歓迎しない。見えないように隠しておきたい。 ② コントロールする コントロール不能に陥り、結局は巻き込まれてしまった自分のふがいなさを認めたくない。 ③ 押さえ込む ドタバタがあふれるのを防ぐための力業が必要。
拡張文	ドタバタを(力業でうごけないようにする)ためのふた
マイセンテンス	通常学級の担任としてフタの役割であることに苛立ち、児童の変容が望めないありのままの自分がある。
メモ1	ドタバタにフタをする役割をしながら何事もないようにふるまい授業をする自分は二重人格のようだ
メモ2	連絡帳を書く状況には担任の苛立ち、焦り、不安などの負の感情がある。学級の現場で起こる課題について建設的な解決を導くための手立てや思考の道筋を学びたい。

最終的にマイセンテンスを決める段階で、「通常学級の担任としてフタの役割であることに苛立ち、児童の変容が望めないありのままの自分がある。」と記入した。データ理解のフェルトセンスが感覚的につかめたと思ったので、次のステップに進み、側面(実例)からパターンを抽出した。パターンは10個作成した。パターンを作る際は、まずテキストを何度も読み、重要と思われる言葉に印をつけてから同じ意味の言葉を寄せ集めるようにした。ここでは10個のパターンのみ記述する。

1. 授業中にやらなかった学習課題を知らせる。
2. トラブルやけんかの状況を説明する。
3. 独得の反応にわからなさを感じる。
4. 効果的な指導方があるかどうかわからない。
5. 話にならない。(話題に取り上げるに足りない)
6. 「うちの子も被害者だ」に対応する。
7. 堂々巡りにうんざりする。
8. 児童の成長を感じる時間を共有する。
9. ユニークさがほほえましい。
10. やれるような課題をさぐりながら提案する。

パターンシートを作成の後、ステップ8の交差へと進む。交差の行程は縦横にパターンを書き込んだシートを自分で作成して作業を進めた。以下は交差シーとの一部である。一つのパターンの視点から他の9個のパターンを吟味するという形で作業を進め90枠を埋めていくことは難しいことではない。短時間で作業を終えた。

表3 交差シート (一部)

	1パターン	2パターン	3パターン	4
1		学習の遅れがないように補ってもらえて有り難い。	なぜ、学校でできないのだろうか。	
2	学校の状況がわかってももらえない		トラブルやけんかの原因にわけのわからなさを感ずる。	
3	授業中に声をかけても学習課題に向かってくれない。	大きな音、なき声、つかみ合い。わけのわからないトラブルやけんか。		
4	学習課題に取り組みさせる効果的な方法はあるのか。	トラブルやけんかを収める効果的な方法はあるのか。	独得の反応を理解する効果的な理論はあるのか。	
5	授業中に取組めないことが多すぎて話にならない。	トラブルやけんかの説明は文字数が多くて伝えきれない。	独特の反応をする相手は、話し相手とするに足りない。	
6	うちの子も被害者にならないために、学習課題を知らせて力をつけてもらう。	うちの子も被害者と言われたいようにトラブルやけんかの状況を詳しく伝える。	どんな時も教師の対応が不信であると思われるのは何故か。分からない。	
7	いつまでも学校でする課題を家に持ち帰るようでは堂々巡りになる。	トラブルやけんかが無くならない状況は、堂々巡りである。	堂々巡りになる道筋のパターンが分かれば道がひらける。	
8	授業中にできなかった学習課題を知らせて課題をしてもらうことは、児童の成長につながる。	トラブルやけんかの状況を説明して振り返ってもらうことは、児童の成長につながる。	独特の考え方を自分で意識できるようになることは、児童の成長につながる。	
9	授業中に学習課題をしないこともユニークさの一端だ。	トラブルやけんかを繰り返すこともユニークさの一端だ。	独特の反応がユニーク過ぎて、わけがわからなくなることも。	
10	授業中にやらない学習課題の中には、できる課題も多いので、やってもらいたい。	トラブルやけんかの状況のパターンを学んで乗り越えられる課題として振り返ってもらいたい。	児童にびったりする課題が見つかったときは、反応の独特さがあまり気にならない。	

1回目の交差の作業を終了した後、「伝わらない」「責任感」「続ける」のタームを選び、ステップ9に進む。さらに最終パートに入るために、交差までの行程で現れた言葉の中から3つのターム「伝わらない」「責任感」「続ける」を選んだ。

ステップ12では最終パートに入る前に選んだ3つのタームにさらに3つのタームを加えて用語構造化シートにまとめた。

表4 1回目の用語構造化シート

3用語	A.伝わらない	B.責任感	C.続ける
Aが主語の文	「伝わらない」状況が「責任感」をもって「続ける」ことを自らに強いる。		

Bが主語の文	「責任感」は「伝わらない」状況であっても「続ける」ことを可能にする。		
Cが主語の文	「続ける」ことは、「伝わらない」ときに何とかして伝えようとする「責任感」の現れである。		
新用語	D.結果	E.つなぎ	F.めくばり
Aが主語の文	「伝わらない」という状況では、指導の「結果」を得られないまま保護者を「つなぎ」とめる必要があり、「めくばり」を「続ける」ための「責任感」を生む。		
Bが主語の文	「責任感」が「結果」にこだわる気持ちを生み、「伝わらない」状況であってもせめて「めくばり」を「続ける」ことで「結果」に「つなぎ」とめようとする心が働く。		
Cが主語の文	「続ける」のは、「伝わらない」という「結果」に満足できず、「めくばり」だけでもしていることを伝え、保護者をつなぎとめようとする「責任感」である。		

3.2. 分析の結果

連絡帳のテキストを「通常学級の担任が連絡帳のやりとりをどのように経験したか」というテーマでTAEを用いて分析した結果は以下である。

通常学級の担任が保護者と連絡帳のやりとりをする行動には「伝わらない」ことを何とか伝えたいという思いがある。連絡帳のやりとりを「続ける」のは、「伝わらない」という「結果」に満足できず、「めくばり」だけでもしていることを伝え、保護者を「つなぎ」とめようとする「責任感」の現れである。

この分析結果に筆者は違和感を覚えた。違和感の原因は次のようにまとめられる。

- 1) 連絡帳は担任と保護者とのやりとりで成り立っているが、分析結果は担任の視点が強く、保護者からの連絡帳に対する積極的関与が感じられない。
- 2) 分析結果では、連絡帳のやりとりを担任が保護者に「伝える」ために始めたというニュアンスが読み取れるが、実際は保護者が児童の学校での様子を知りたいので連絡帳のやりとりを申し出たという状況があり、その点がうまく表現されていない。
- 3) 確かに通常学級の担任として児童と接する毎日はトラブルの連続であり疲れ果てたが、同時にそのような児童との毎日を楽しむ自分もあったのではないかと。
- 4) 連絡帳のやりとりが「伝わらない」状況を作りだしているのであれば、保護者とつながるための他の手段をみつければよかったのではないかと。今回の分析からは、何を目標として連絡帳のやりとりを「続ける」のかが見えてこない。

以上の考察に至ったところで、1回目の分析ではデータの豊かさが十分に活かされていないと考えた。

4. 再分析と考察

4.1. テーマを変えて再分析

1回目の分析結果から、一つ一つの事柄はその通りで

自分が担任として連絡帳を書き続けるという実践行為には「伝えたい」という意思や「責任感」の所在が確認できる。しかし、他にもあるのではないか。

分析の結果に自分で納得ができない原因は、問いの立て方にあるのではないか。担任側からだけの視点で分析をしたため、保護者とのインタラクティブな関係の中に生じる豊かさがくみ取れていないのでは無いかと考えた。そこで、できるだけ連絡帳のやりとりの豊かさをくみ取れるように分析テーマを大きく設定し、再分析をすることにした。

再分析をする際に気をつけたことは、通常学級の担任の視点を一旦棚上げにして連絡帳のやりとり全体を俯瞰する目をもって分析に当たることである。そうすることによって、担任と保護者とのやりとりの体験過程が鮮明になり、担任と保護者とで何を指して連絡帳のやりとりを続けていたが明らかになるのではないかと考えた。

2回目の分析は担任と保護者のやりとりの過程を分析の対象にするため、テーマを「担任と保護者は何を指して連絡帳のやりとりを続けたのか。一ひとりの教師として児童のもとに在ることができたか」と設定した。

4.2. マイセンテンスシートの作成

再分析でも得丸(2008)が作成したワークシートを用いた。新しいマイセンテンスシート(表5)を用意し始めから書き直しをした。テーマが決まると滞りなく進み、マイセンテンスは「子どもの前に立ってられるのかどうかは、他の人が決めるのではなく自分で決めることだ。」となった。

分析メモに、連絡帳のやりとりが一般的に教師の仕事とされている教科の指導や評価をすることの枠には収まらないのでは無いかという気づきを記入した。筆者は分析をする前まで連絡帳のやりとりについて深く意識することが無く、保護者と担任が連絡を取り合う道具ほどにしか考えていなかった。マイセンテンスシートのメモ欄に記入をしたところで、連絡帳をやりとりするという意味が何か他にもあるかもしれないと感じられた。

表5 2回目のマイセンテンスシート(一部)

分析のテーマ	担任と保護者は何を指して連絡帳のやりとりを続けたのか。ー通常学級の担任としてひとりの児童のもとに在ることができたかー
語句	かたわら、たたずむ、在る、担任の在り方、一緒、自分の中に在る価値、たたずむ、刻む、ひそむ、刻む存在として立つ。
仮マイセンテンス	() 存在として立ち続ける。
空所のある文	
キーワード	① 引き受ける 家族の痛みを引き受ける受け皿として立つときもある。 ② 佇む なにもできなくて自分の力量が無いと分かってても、立っていることがある。

	③ 気詰まりな 学級担任は、ものわりのよい人ばかりではいられないときもある。
拡張文	教師が子どもの前に立ってられないと思った瞬間、教師ではなくなるのではないか。
マイセンテンス	子どもの前に立ってられるのかどうかは、他の人が決めるのではなく自分で決めることだ。
メモ	教師は教育サービス(教える、指導する、評価する)を提供するためだけが専門ではないことが感じられた。教師が教室に立ち続ける存在であることは子どもたちや保護者にとってどういう意味があるのだろう。

4.3. パターンの抽出

パターンの抽出とはデータを繰り返し読み、重要だと思われる箇所に下線を引きながら繰り返し現れる語句やエピソードを書き抜く作業である。具体的にはパターンシートに記入をしていく。1枚のパターンシートがデータの一つの面を表し、1枚のシートに集められた抜き出し表現に共通している意味を短く表現した文をパターンと呼ぶ。パターンは意味のあるデータを寄せ集めたものである。()の中にはデータの所在を示す。数字は記入日時、mは保護者、tは担任の略である。

表6 パターンシート(1部分)

パターン1	保護者が書いた文を受けて書く。 道具箱ですが、私の仕事が忙しく、なかなか机を見にいけないので毎週持って帰らせようと思います。そして自分で片付ける訓練をしていこうかと…。(0111m)片付ける訓練は大切ですね。持ち帰るのはよいアイデアだと思います。(0111t)
	もし、物が見当たらなくなったら→自分でさがす。もし、誰かが使っている物が自分のものかもしれないと思ったら→お友達に聞いて確認する。もしお友達の使っている物が自分のではないと言われたら→先生に自分のものが見当たらなくて困っていることを伝える。(0507m)どうしたらよいかを3つの方法に分けて教えていただいたのは効果的だと思います。(0507t)
	メッセージカードはお兄ちゃんたち2人だけカードをもらえなかったらどんな気持ちかな?と言ったら、あっさり描いてくれました。(0516m)とてもすてきな手紙が書いていました。ありがとうございます。(0516t)
	昨日は、37度台ですごし、食欲ももどり、一度も吐いていませんが、フラフラする、頭が痛いと言って、ほとんどねころんで過ごしていました。(0827m)元気に登校してきてくれて、うれしかったです。(0828t)
	どうして学校でカタカナをやらないのか聞くと、お母さんがいないから→「はげましたり応援したりしてもらいたいから」と言っていました。先生はたくさんのお友だち全員を見ているから難しいことを言うと、頑張っってね etc.言ってもらいたい(「やってくださいではだめなんだ」と言っていました。(0907m)「頑張っってね(ハートマーク)」と言ったら、書いてくれました。(0907t)
	線香花火のエピソードはA見らしいですね。あさがおのことも、人生みたいだと言ってました。←保育園のころからそういうしぐいことをよく言っています。(0915m)
	メモ: 保護者が書いた文を受けて書いていることが多いと感じていたのだが、担任が書いた文を受けて保護者が書いてくださっていることを感じることもできた。

パターンは10個作成した。表2はその一部であるが、他の9つのパターンについてもパターンシート作成し

た。パターンのみ記述すると以下ようになる。

- 1, 保護者が書いた文を受けて書く。
- 2, 担任が感じたことを表現する。
- 3, ネガティブな感想は書かない。
- 4, 学校でのエピソードを知らせる。
- 5, トラブルの顛末を説明する。
- 6, 保護者が何に困っているのかを探る。
- 7, 成長を感じる瞬間、ほほえましさを共有する。
- 8, 事前の連絡を欠かせない。
- 9, 学校では見せない児童の行動の背景を知る。
- 10, 取り組めるような課題を本人の状況に合わせて提案する。

4.4. 交差

パターンを抽出した後、交差をする。交差とは、パターン1をパターンクラスター2に当てはめ、パターン2をパターンクラスター1に当てはめるというようにクロス(交差)させ気づきを得ることである。交差で得られた気づきは新しいパターンの形で書き進めた。

表7 パターン1の交差(1部分)

パターン1	保護者が書いた文を受けて書く。
xパターン2	A児や保護者の考え方に介入しないように担任が感じたことだけを伝える。
xパターン3	担任から焦って伝えようとするをやめて事実だけを伝えるようにする。
xパターン4	保護者が知りたい学校での児童の様子をできるだけ恬淡に記す。
xパターン5	保護者がどのように感じるかを意識してトラブルのあらましを説明する。
xパターン6	担任が知らないことがたくさんあることを意識しておく。
xパターン7	A児の小さな成長や変化を忘れずに記録しておく。
xパターン8	あらかじめ伝えておけば後で円滑に進む。
xパターン9	学校では学級全体の児童の指導に専念したい。
xパターン10	一方的に提案しないで状況を聞いてから提案し、対話を作りたい。

交差する作業の間に新しい気づきが生じた場合はメモを取る。交差の中で、担任である自分と分析者である自分との間に距離が生まれ、連絡帳の記述をクリアに読み取ることができた。それは、パターン2以降のパターンの交差の作業から得られた気づきのメモに「担任」を主語にした文が出てきても違和感を覚えない点などに現れているのではいかと考える。交差の作業中に記したメモは以下ようになった。

- 1) 連絡帳のやりとりが1年間続いた背景には、保護者も担任も連絡帳の意義や効果を感じていたからではないか。A児に顕著な変化がなくても連絡帳でやりとりをすることそのものの意義や効果があるのだろうか。
- 2) 担任は保護者の気持ちを考えて文言に気をつけながら連絡帳を書いている。保護者も担任を逆に教育する気持ちで記述している面もあるに違いないと感じながら連絡帳のやりとりを続けている。
- 3) A児自身の困難さについて、教室の中ではゆっくりつきあうことができないが、連絡帳の中では教室の中よりはつきあうことができているようだ。
- 4) A児についてのわけのわからなさを簡単に分かろうとしないで、どこかに分からない行動をしてしまう原因があるかもしれないと思って連絡帳を読む。
- 5) 担任も家でA児がどんな風に生活をしているのかが分かりづらいのだから、保護者も学校でA児がどんな風に生活をしているのか分かりにくいだろう。
- 6) 保護者が正しい判断をしてくれているという信頼感がある。正しく伝えれば正しく判断してくれるだろうという安心感があるからやりとりが続いている。
- 7) 連絡帳をやりとりすることによってA児を多面的に見ることになり、A児の全体像をつかみやすくなるのだろう。保護者には保護者のやり方があり保護者の立場から連絡帳を書く。担任には担任のやり方があり担任の立場から連絡帳を書く。共通認識を持つためではなく、それぞれの立場から連絡をシェアうことが判断の範囲を広げているようだ。
- 8) 担任は、学校でA児が見せている行動があまりにも理解しにくいので、行動を理解するために背景を知りたいという思いが強い。人間関係については事前に連絡をして調整をすることが難しいのでトラブルが起きたことを説明する形になるが、学習面や課題については事前に困難さを評価して困難さに対応しやすいように提案をしていきたいという願いをもっている。
- 9) A児の行動の背景を想定の内に入れておくことで担任にも判断の余裕ができる。学校の経験や学習を家庭で活用している情報があると、担任は授業や指導の効力感をもてる。
- 10) 発達段階と学習過程のすりあわせをしながら今ここの課題に対する落としどころを見つける作業が難しい。担任としては学習の系統性を見据えつつ、提示している課題が次のステップにつながることを伝えながらA児の学びが積み上がるように意識して提案したいと考えている。

4.5. 用語を選ぶ

次に、交差で新たに作られたパターンと気づきのメモを読み直し要約文を作成するための用語を選ぶ作業が続く。用語の候補には「変化なし」「担任を教育する」「A児につきあう」「わかりづらさ」「ずれ」「見極める」

「信頼」「安心」「全体像」「保護者の立場」「評価の過程への保護者の関与」「担任の願い」「落としどころ」「効力感」が候補になった。

選んだ用語を付箋に写し空間的な配置メモを作ってから大まかな 3 つの領域をイメージし、その領域を表現する語を見つけ出した。最終的に選んだ 3 つの用語は「全体像」「保護者の立場」「落としどころ」である。

「落としどころ」に類する用語には「妥協（他に折衷やその場しのぎの手段、歩み寄りなど）」「譲歩（他に屈従や折れるなど）」などがある。広辞苑第五版で用語の意味を調べると、「妥協」は「折れ合って一致点を見出し、事をまとめること。おりあい。」「譲歩」は「自分の主張や意見をひっこめて他の説に従うこと。」とある。どちらも背景に揉め事や問題が存在しネガティブな解決方法の一つであるという印象が強い。

一方、「落としどころ」は「結着を付けるのに最適な場所」とある。ビジネスの交渉場面でも使われ、「落としどころ」の英訳に使われる「common ground（共通の基盤、一致点）」にはネガティブな印象が無い。「落としどころ」が無ければ交渉が成立しないといった積極的な意味が含まれている。

そこで、「全体像」「保護者の立場」に続く 3 つ目の用語として「落としどころ」を選んだ。用語を選んだ後、用語関連シート（表 5）を使い次の作業を進めた。

表 8 用語関連シート

3 用語	A. 全体像 B. 保護者の立場 C. 落としどころ
A, B	「全体像」は「保護者の立場」である。 「全体像」は「保護者」の立場にいる方がつかみやすい。
メモ	保育園のころの様子など A 児の全ての情報をもっているのは保護者であるから、保護者が A 児の全体像をつかめる立場にあることは間違いない。
B, C	「保護者の立場」は「落としどころ」である。 「保護者の立場」は「落としどころ」を探して学校や担任と交渉を重ねている。
メモ	「保護者の立場」は「落としどころ」を探るという形で、A 児の評価の過程にかかわり、A 児が授業や学級に参加しやすくしようとしている。
C, A	「落としどころ」は「全体像」である。 「落としどころ」を見つける作業は、「全体像」をつかもうとする作業そのものである。
メモ	担任は児童や保護者に教師の願いをストレートに提示するのではなく「落としどころ」という形で提示することにより、A 児の「全体像」に介入する手がかりを見つけようとしている。

4.6. 要約文を書く

作業シートに記入しながら分析を進め、TAE の作業結果を次のようにまとめることができた。用語関連シート（表 4）で選んだ用語を「 」で示す。

連絡帳のやりとりは、「保護者の立場」からすると学校での様子を知り、人間関係の調整が必要な際にはすぐに対応できるようにとの考えがあった。また、担任の A

児の評価に日常的に影響を与えて「落としどころ」をみつける作業に関与する効果を生み出していた。「落としどころ」を見つける作業は、担任が授業を計画するときや児童との接点を見つける際に影響し、A 児の反応をみながら対応を変化させるという行動を生んだ。連絡帳で学校では見えない情報を知ることができたことが担任に A 児の「全体像」を多面的に描くことを可能にした。そのため、児童の反応をみながら対応を変化させ、A 児が授業や学級に参加しやすいうように促すという教師の行動を促進させたといえる。

4.7. 用語構造化シートの作成

TAE のステップ 1 2 は、用語構造化シートに記入しながらタームをつないでいき、ターム同士の関係性を精緻にする行程である。ここでは、新用語「提案」「信頼」を加えてターム同士の関係を吟味した。

表 9 用語構造化シート

3 用語	A. 全体像 B. 保護者の立場 C. 落としどころ
A が主語の文	「全体像」は「保護者の立場」がつかみやすく、「落としどころ」を探して変化する。
B が主語の文	「保護者の立場」は「落としどころ」を探して「全体像」を調整する。
C が主語の文	「落としどころ」は「保護者の立場」が「全体像」を擦り合わせる過程で生まれる。
新用語	D 提案 E 信頼
A が主語の文	「全体像」は「保護者の立場」がつかみやすいが、「落としどころ」を探して変化する過程で「提案」をする関係がお互いの「信頼」を生み出す。
B が主語の文	「保護者の立場」は「落としどころ」を探して「全体像」を調整するとき、「信頼」できる「提案」を求めている。
C が主語の文	「落としどころ」は「保護者の立場」が「全体像」と「信頼」できる「提案」とを擦り合わせる過程で生まれる。
D が主語の文	「提案」は「保護者の立場」を巻き込み児童の「全体像」を理解から「落としどころ」をつかんで担任により児童にされるもので担任と保護者の「信頼」関係の上に実施されるものだ。
E が主語の文	「信頼」は担任が児童の「全体像」を受け止め、「保護者の立場」を指導に巻き込もうとする過程で「落としどころ」を探しながら築かれ、児童に対するよりよい「提案」が生み出される。

児童に対して「提案」という方法を使う場合、担任が児童を甘やかしていると受け取られる場合がある。実際の「提案」は周到に準備されており、担任の繊細な判断によって行われている。担任の行為だけを見れば、教科のねらいに到達しないまま児童の成長を見過しているように見えるが、実際は「提案」の結果を指導者側が受け止め、新たな「提案」を模索しながら指導実践が進められている現状が分析できた。

4.8. 分析結果

最後にデータに戻り分析結果が以下ようになった。用語構造化シート（表 9）で選んだ用語は「 」で示

す。

A 児の分からなさや変化の少なさは教師の効力感を失わせ、トラブルが続いたときは連絡帳のやりとりがいつまで続くのだろうと思うときもあった。連絡帳のやりとりは「保護者の立場」からすると学校での A 児の様子を知り、人間関係の調整が必要な際にすぐ対応できるようにとの考えがあった。また、担任の A 児の評価に日常的に影響を与え、「落としどころ」を見つける作業に保護者が関与する効果を生み出していた。

保護者とともに「落としどころ」を見つける作業は、学級担任が授業を計画するときや A 児との接点を見つける際に影響を与えた。担任が、A 児の反応を見ながら対応を変化させるという行動をするためである。担任は連絡帳で学校では見えない情報を知ることができたため A 児を多面的にとらえた。担任が学校で確認できた A 児の姿だけで A 児の「全体像」を描けなかったのである。そのため、担任は教科の系統性を意識しながらも教科のねらいを一方向的に A 児に押しつけようとはせず、「提案」という形で授業のねらいに幅をもたせて提示した。A 児の反応を見ながら授業のねらいそのものも変化させて対応したこともある。保護者と担任の間にやりとりされた連絡帳は、A 児が授業や学級に参加しやすいように促すという教師の行動を促進させたといえる。

もし、連絡帳のやりとりが無ければ A 児の理解は学校の姿だけで判断をせざるを得ない。保護者の方には人間関係の調整を依頼する場合にのみ協力をいただくために連絡帳で説明（または電話で連絡）をすることになる。しかし、今回の連絡帳のやりとりは保護者の方に A 児の評価に踏み込んで関わっていただくために必要であった。教師は保護者の情報を参考にしながら A 児への対応を変化させることが必要であった。A 児の学校参加を促すために、また、保護者が積極的に児童の評価に関わるためのツールとして連絡帳を必要としていたのだということが分かった。

担任と保護者は互いの「落としどころ」を求め、「落としどころ」に修正を加え続けるために連絡帳のやりとりを続けていたことが明らかになった。通常学級の担任は、指導に対する効力感の無さを味わいながらも教師としてひとりの児童のもとに在りつづけようとした。指導に確かな手応えが感じられない状態が続いてもひとりの児童のもとに在りつづけることができたのは、教師が連絡帳を書き続けるというもうひとつの技をもっていたからである。

4.9. 考察

本研究によって、小学校 1 年生の通常学級の担任が特別支援教育を必要とする児童をもつ保護者と 1 年間続いた連絡帳のやりとりを通じて、互いの「落としどころ」を探り合い、「落としどころ」の修正を繰り返した

ながら児童の学校参加を促し、児童を支え続けたことが分かった。

(1) 連絡帳の効果

通常学級の担任と保護者との連絡帳のやりとりは、とらえにくい児童に働きかけながら指導の効果を見極めようとする教師の行動を引き出した。中川 (2013) が連絡帳をアセスメント・ツールだと述べていたが、本研究でも学級担任が児童の人間関係の傾向やこだわりの観点などを連絡帳から読み取ろうとしている記述がみられる。

担任が保護者の記述を見て児童に対する対応を変え、児童から新たな反応を引きだそうとしたり、児童の反応そのものを記述したりして連絡帳のやりとりが続いている。児童の反応から行動への介入が調節され、そのやりとりが繰り返されている過程は RTI (Response to Intervention) に通じるのではないかと考える。

教師は、児童の評価の過程そのものに保護者の参加を促しながら、連絡帳を通じて児童の行動の背景になる家庭の情報を最大限に指導に活かそうと試行錯誤を繰り返していることが分析できた。

(2) 参加を促す働きかけ

通常学級における連絡帳のやりとりは、児童が学校行事に参加しやすいように事前に打ち合わせるためにも使われている。本研究でも、学校公開や夏休みの水泳指導への参加、運動会・学芸会、マラソン大会などの学校行事、また教科では、生活科で実施された異学年交流会、保育園児との交流会、昔あそびの会などあらゆる場面で通常の教科の授業とは違った行動が必要となり、児童が学校へ参加する度合いが低下すると想定された。

保護者も担任も学校行事こそ日常の学習の成果とばかりに緊張をし、失敗をさせないようにと最大の配慮を必要とした。連絡帳のやりとりは保護者と担任の連携を強化して互いの不安を軽減させ、児童の学校参加を促していると考えられた。異年齢交流会や保育園児との交流会で担任は交流相手を傷つけないために、メッセージカードを書いて欲しいと保護者に依頼した。保護者は児童にメッセージカードを書くように促した。常に児童ができる範囲で、できる活動に参加しやすいように準備して待つという保護者と担任の連携が 1 年間維持できたのではないかと考える。

(3) TAE のステップ 13

TAE ではステップ 12 でストーリーラインが完成する。ステップ 13 は、ステップ 12 で理論ができ上がった後、この分析結果を自分のフィールドの外に適用してみるという行程である。

本研究で得た担任と保護者が連絡帳のやりとりを通じて「落としどころ」を見つける体験過程を外の何かに

喩えてみるとどうなるだろうか。考察の推敲を繰り返すうち、「セーフティネット」というイメージが鮮明に浮き上がってきた。

特別支援教育を必要としている児童の姿が、時に綱渡りをしたり、空中ブランコにチャレンジしたりするアスリートに重なる。教師と保護者は連絡帳のやりとりを用いて児童が安心してチャレンジを続けられるように「セーフティネット」を用意した。児童がいつ、どの辺りでミスをして大きなケガをしないように、どこで落ちてきそうかを探りながらネットを張り直し、ネットの強度や安全性を常に確認し合い、管理と補修を続けた。

綱渡りや空中ブランコを続けている児童に教師が直接に働きかけることはできない。教師ができることは、児童が綱渡りや空中ブランコをしている姿に合わせて保護者とともに「セーフティネット」の管理と点検を「続ける」ことであった。

「続ける」は、1回目の分析で始めに選んだ3つの用語のひとつである。残りの「伝わらない」「責任感」を加えて再び文にすると以下ようになった。

教師は、児童に直接「伝わらない」もどかしさを感じつつ、連絡帳のやりとりを通してセーフティネットを張り「続ける」。教師と保護者は児童のチャレンジと安全を守り抜くという「責任感」を1年間共有していた。

質的研究は思考が一方向に推移しないようだ。テキストを分析する過程や分析を終えて考察を加えている最中に思いがけない言葉やイメージが浮かぶ。その言葉やイメージを保持していると思いが推進することがある。2回の質的分析を通じて筆者は、自らの教師の経験を深く省察することができたと感じた。

分析をしなければ、連絡帳のやりとりはひとりの教師の経験で終わっていた。しかし、分析を終えた今、自分だけのものではあった経験が、他者に伝えることのできる経験に変わった。ひとりの教師の経験がテキストの分析を通じて他者にも応答が可能な秩序を得たからであると考えられる。

5. 課題

5.1. 分析方法の選択

連絡帳を質的に分析した中川（2012、2013）は、分析方法にM-GTAを用いた。中川のデータが中川自身のものか、他の教師がやりとりをした連絡帳であるのかが不明である。また、連絡帳のデータを保護者と教師に分けて分析がされていた。保護者のデータを切片化し概念形成をするとともに、教師のデータの切片化をして概念形成をする方法である。なぜ、保護者と教師の記述を分けて分析をしたかについての記述はみられなかった。

本研究の場合は、筆者本人がやりとりした連絡帳の記

述をデータとして用いている。パターンを作成する際、保護者と担任による記述を分けずに分析をした。互いに相手の記述に影響されて記述をしているため、保護者と担任の記述を分けてから分析をしてしまうと内容が理解できなくなるからである。また、データから「保護者の考えを受けて書く」「成長を感じる瞬間、ほほえましさを共有する」といったパターンを見出したことによって、保護者と担任が相互に影響しあっている点を活かすことができたのではないかと考えた。

TAEによる連絡帳の分析で、保護者と担任を分けて分析したら結果がどのように変わっていただろうか。質的研究の方法はさまざまであり、質的研究の方法をより深めることは今後の課題である。

5.2. 実践から学ぶ方法

児童は進級をして担任が交代した。現担任によれば進級して成長した点もあれば、まだ学年相応の行動が見られない場面もあり、少しずつ伸びているところだそうである。進級してから新担任と保護者の間には連絡帳のやりとりはない。授業や学級への参加に関しては配慮の必要性が低くなっていると考えられる。しかし、「書くこと」に関して困難な点が残っており、「書くこと」に対するアクセスを高めるための支援の必要性が検討されている。「書くこと」に対するアクセスをどのように高めたらよいかは現担任と保護者の懸案事項になっているが、両者の「落としどころ」に大きなぶれが無いことが1年間の連絡帳のやりとりの成果であるといえる。

入学してしばらくたってから担任が児童に対してもったささやかな願いがかなったかといえば、そうではない。ささやかな願いとは、鉛筆を筆箱に入れてほしい。教室の中では上履きを履いて欲しい。言われなくても給食を自分で取りに来て欲しい。一方的に授業に参加したりしなかったりするのではなく双方向的に参加して欲しい等であった。思いがけない原因で学級内の人間関係を調整することも多く、学年の援助も得られないまま徒労感が大きい1年間であったとようやく振り返ることができた。

教師の実践行為は、今実施していること、実践したこと（現象）を通して、自己の考えを構造化（表象）、そして教師の本質に向かって追求していくこと（本質）この3つの道を通ってのはじめて「業務」から「実践」に転換していくという過程で形成される。問題は、業務に追われる厳しい現状の中で、どのようにしたら教師が経験したことを帰納的な流れとしてたどれるかということにある。

教育実践行為の目的を学力の向上だけに求めているだけではその豊かさを評価することができない。教育実践行為は奥深く豊かな営みであり、その豊かさを評価するためには児童と保護者そして教師の間の人としての関心を引き出す作業をする必要があるのではないかと

研究はその一端を提示できたのではないかと考える。

今後も教師の経験の豊かさを伝えられるように研究を進めていきたい。

-
- 1 小西一博・稲垣応顕・松井理納 (2011)、小学校入学時における発達障害児をもつ母親の適応に関する研究—連絡帳の分析を通して—、上越教育大学研究紀要 第30巻、11-17、
 - 2 中川宣子 (2012)、家庭・学校の連携による教育的ニーズに対応した指導・支援：「連絡帳」記述内容の分析、教育実践研究紀要(12)、185-188、京都教育大学教育学部附属教育実践総合センター
 - 3 中川宣子 (2013)、家庭・学校の連携による教育的ニーズに対応した指導・支援Ⅱ：「連絡帳」の活用、教育実践研究紀要(13)、185-191、京都教育大学教育学部附属教育実践総合センター
 - 4 高橋直之 (2010)、スタートカリキュラム策定についての理論的・実践的考察—連絡帳を通して関わりあう教師・児童・保護者の姿—、生活科・総合的学習研究 8、129-136、
 - 5 佐藤ひろこ (2009)、通常学級における特別な支援を必要とする児童に対して学級担任ができること・学級担任に望むこと—担任と保護者との連絡帳の分析を通して、学校臨床心理学研究 7、北海道教育大学大学院研究紀要、101-107
 - 6 得丸さと子 (2010)、ステップ式 質的研究法 TAE の理論と応用、海鳴社

参考文献

- 廣瀬由美子・東條吉邦・加藤哲文編著 (2004)、すぐに役立つ 自閉症児の特別支援 Q&A マニュアル 通常の学級の先生方のために、東京書籍
- 高橋あつ子編著 (2004)、LD,ADHD などの子どもへの場面別 サポートガイド 通常の学級の先生のための特別支援教育、ほんの森出版
- 橋本創一他編著 (2011)、小一プロブレム・予防&改善プログラム 特別支援教育と学級経営・学習活動に使える目的別メニュー55、ラピュータ
- 得丸さと子 (2008)、TAE による文章表現ワークブック、図書文化
- TAE 研究会 <http://taetokyo.jimdo.com>
(最終閲覧日：2014.03.21)
- 中坪典典編 (2012)、子ども理解のメソドロロジー 実践者のための「質的实践研究」アイディアブック、ナカニシヤ出版
- 能智正博 (2011)、臨床心理学をまなぶ 6 質的研究法、東京大学出版会
- Willing, C. 著、上淵寿・大家まゆみ・小松考至訳 (2003)、心理学のための質的研究法入門、培風館
- 海津亜希子 (2010)、多層指導モデル MIM 「読みのアセスメント・指導パッケージ」ガイドブック、学研教育出版

謝辞

本研究を発表することを認めて下さった児童と保護者、板橋区立桜川小学校樋口晋校長に感謝を申し上げます。また、千葉大学藤川大祐先生、静岡大学塩田真吾先生、千葉大学藤川研究室の大学院生の皆様に感謝の意を述べさせていただきます。貴重な学びの機会を与えていただき、心よりお礼を申し上げます。重ねて本研究は、TAE研究会、暗在性哲学研究会の皆様にご示唆を賜らなければ完成させることができませんでした。深く感謝の意を述べさせていただきます。