

目次

| | |
|---|----|
| 第1章 問題の所在――発達障害をめぐる現代的問題 | 4 |
| 第1節 問題の所在――本論の目的と構成 | 4 |
| 第2節 現代社会における発達障害 | 6 |
| 第1項 発達障害とは何か | 6 |
| 第2項 発達障害に関わる制度の歴史の変遷 | 8 |
| 第3項 教育現場と発達障害 | 8 |
| 第4項 先行研究の意義と課題 | 11 |
| 第3節 研究方法――方法論としての M-GTA | 12 |
| 第1項 視点としてのシンボリック相互作用論 | 12 |
| 第2項 シンボリック相互作用論の方法論と本研究の研究方法 | 15 |
| 第2章 保護者が語る学校（教員）との関係構築の困難さ――保護者からの分析 | 17 |
| 第1節 調査の概要 | 17 |
| 第1項 調査方法 | 17 |
| 第2項 調査協力者の概要 | 17 |
| 第2節 結果と考察 | 18 |
| 第1項 戸惑い期――学校（教員）に対して働きかけを行えない保護者 | 18 |
| 第2項 判断期――学校（教員）に対して働きかけを行いその対応に評価を下す保護者 | 20 |
| 第3項 失望期――学校（教員）に対して「失望」する保護者 | 26 |
| 第4項 全期――保護者が持ち続ける学校（教員）への期待 | 31 |
| 第3節 小括 | 33 |
| 第3章 教員が語る保護者との関係構築の困難さ――教員からの分析 | 38 |
| 第1節 調査の概要 | 38 |
| 第1項 調査方法 | 38 |
| 第2項 調査協力者の概要 | 38 |
| 第2節 結果と考察 | 39 |
| 第1項 戸惑い期――連携に戸惑う教員 | 39 |
| 第2項 かみ合わない行為――連携の成立に至らない教員の働きかけ | 41 |
| 第3項 模索期――連携を模索する教員 | 44 |
| 第4項 諦め期――連携を諦める教員 | 53 |
| 第5項 学校（教員）と「社会化」 | 55 |

| | |
|--|-----|
| 第3節 小括 | 58 |
| 第4章 考察——保護者と教員の比較分析 | 65 |
| 第1節 比較分析 | 65 |
| 第1項 「行動できない保護者〔戸惑い期〕」と「連携に戸惑う教員〔戸惑い期〕」 | 66 |
| 第2項 「行動できない保護者〔戸惑い期〕」と「連携を模索する教員〔模索期〕」 | 67 |
| 第3項 「判断を下す保護者〔判断期〕」と「連携に戸惑う教員〔戸惑い期〕」 | 68 |
| 第4項 「判断を下す保護者〔判断期〕」と「連携を模索する教員〔模索期〕」 | 69 |
| 第5項 「判断を下す保護者〔判断期〕」と「連携を諦める教員〔諦め期〕」 | 71 |
| 第6項 「学校（教員）へ失望する保護者〔失望期〕」と「連携に戸惑う教員〔戸惑い期〕」 | 71 |
| 第7項 「学校（教員）へ失望する保護者〔失望期〕」と「連携を模索する教員〔模索期〕」 | 72 |
| 第2節 「社会化」認識の隔たり | 73 |
| 第3節 保護者と教員における2つの準拠集団と役割葛藤 | 74 |
| 第4節 小括 | 76 |
| 終章 研究結果の整理と今後の課題 | 78 |
| 第1節 研究の整理 | 78 |
| 第2節 今後の課題 | 80 |
| 謝辞 | 82 |
| 引用文献 | 83 |
| 引用サイト | 86 |
| 資料-1：保護者インタビュー記録 | 87 |
| 【保護者インタビュー：A】 | 87 |
| 【保護者インタビュー：B】 | 93 |
| 【保護者インタビュー：C】 | 97 |
| 【保護者インタビュー：D】 | 99 |
| 【保護者インタビュー：E】 | 100 |
| 【保護者インタビュー：F】 | 104 |
| 【保護者インタビュー：G】 | 110 |
| 【保護者インタビュー：H】 | 113 |
| 【保護者インタビュー：I】 | 117 |
| 【保護者インタビュー：J】 | 122 |
| 資料-2：教員インタビュー記録 | 128 |
| 【教員インタビュー：a】 | 128 |
| 【教員インタビュー：b】 | 131 |
| 【教員インタビュー：c】 | 135 |

| | |
|--------------------|-----|
| 【教員インタビュー：d】 | 138 |
| 【教員インタビュー：e】 | 141 |
| 【教員インタビュー：f】 | 145 |
| 【教員インタビュー：g】 | 148 |
| 【教員インタビュー：h】 | 152 |
| 【教員インタビュー：i】 | 156 |

第1章 問題の所在――発達障害をめぐる現代的問題

第1節 問題の所在――本論の目的と構成

2017年5月から1年間にわたり、日本放送協会（NHK）において、「【特集】発達障害って何だろう」をテーマに「発達障害プロジェクト¹」が企画された。近年、このような発達障害に関する番組制作、書籍出版が数多くなされ、社会への啓発が図られている。こうしたこともあり、発達障害について多くの人々から関心が寄せられている。また、不登校²や少年犯罪³などと発達障害が関連付けられるなど、様々な観点から発達障害に対する注目が高まっている。とはいえ、発達障害は、障害特性が多様であるとか、障害による困難さが目に見えない、という特徴から、その十分な社会的理解が進んでいるとは言い難い。すなわち、発達障害という「言葉」は社会に浸透し認知されてはいるものの、その「内容」に関しては必ずしも十分に理解されているとは言いがたい。つまり、周りの人たちから「怠け者」、「本人の努力が足りない」、「変わり者」、という誤解をされる場合が多々ある。

また、学校⁴に視点を移してみると、文部科学省（2012）が「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」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⁵。すなわち、学校でこれまで「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、「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たことにより、特別支援の対象とされ、学校（教員）には、そうした児童・生徒への支援が求められている。また同時に、学校には、確定診断を受けていな

¹ 「発達障害プロジェクト」は、2017年5月から2018年4月の1年間にわたって、NHKが企画した、発達障害に焦点を当てた長期企画である。NHKで放送されている「あさイチ」、「ハートネットTV」、「クローズアップ現代」など、複数の番組を横断して発達障害に関する情報発信が行われた。

² 文部科学省（2015）は「不登校児童・生徒への支援に関する中間報告」において、発達障害と不登校の関連に触れている。

³ 例えば、田淵（2018）は、少年犯罪と発達障害の関連を示唆している。それに対して高岡（2009）は、少年犯罪と発達障害の関係を否定している。

⁴ 「学校」とは、学校教育法第1章第1条において、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、大学及び高等専門学校と定められている。本論において用いる「学校」とは、上記の定義のうち小学校・中学校を指している。

⁵ 本論において「発達障害を含め何らかの教育的困難を抱えている可能性」がある子どもには、確定診断がある児童・生徒だけでなく、発達障害であると思われる――すなわちグレーゾーンに位置する――児童・生徒も含まれている。そのため、本論では、確定診断がないグレーゾーンに位置する児童・生徒も調査対象にしている。

いグレーゾーンに位置する児童・生徒への支援も求められている。しかし、学校に発達障害の定義が導入されて10年以上が経過した現在においても、対象児童・生徒に対して十分な支援が行われているとは言えない。

そもそも、発達障害がある、もしくはグレーゾーンに位置する児童・生徒への支援を、学校（教員）だけで行うには限界がある。すなわち、教員、保護者、医療機関、療育機関など、様々な観点から総合的に支援を行うことが必要となる。そのなかでも、家庭（保護者）と学校（教員）との連携は、上記のような多面的かつ多角的な支援に向けた前提条件として位置づけられる。こうした位置づけは、「家庭（保護者）－学校（教員）」連携の機能条件の探究という課題を呼び起こすこととなる。

本論は、「家庭（保護者）－学校（教員）」連携の機能条件の探究を目的とするものである。すなわち、本論は、「家庭－学校」連携について「連携が機能しない状況とは、保護者と教員の相互作用の過程において、どのようなことが問題となって生じているものなのか」という問いを明らかにすることを、その目的としている⁶。

上記の目的を遂行するに際して、本論は、「家庭－学校」連携の困難さに着目し、その観点から、保護者と教員からの聞き取り調査について個別分析と比較分析を行う。

本論は次のような構成を取っている。

本章第1節では、発達障害に関する現代的問題を整理し、問題の所在を明らかにした。続く第2節では、発達障害の定義および発達障害に関わる法律の整理を行うと同時に、学校と発達障害をめぐる諸課題について検討する。加えて、本研究に関わる先行研究を整理し、その難点を明らかにする。第3節では、本研究の分析枠組である「シンボリック相互作用論」を検討に付し、「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」（以下、M-GTA）を本研究の方法論として用いる妥当性について議論する。

第2章は、保護者の観点から、「家庭－学校」連携の困難さを明らかにすることを目的としている。そのために、保護者の会に参加する保護者10名に対する聞き取り調査から得られたデータを、M-GTAを用いて分析する。まず、調査方法と調査対象の概要について述べ（第1節）、保護者の観点から、「家庭－学校」連携の困難さを明らかにする（第2節）。その際、保護者による教員との連携形成をプロセスの観点から整理し、それを踏まえた上で、その困難さの要因と帰結を明らかにする。最後に第2章における分析結果の整理を行う（第3節）。

第3章は、教員の観点から、「家庭－学校」連携の困難さを明らかにすることを目的としている。そのために、現職教員9名に対する聞き取り調査から得られたデータを、M-GTAを用いて分析する。まず、調査方法と調査対象の概要について述べ（第1節）、教員の観点から、「家庭－学校」連携の困難さを明らかにする（第2節）。その際、教員による保護者と

⁶ ただし、本論文においては「連携」自体に対する良し悪しの判断を行うことは目的ではない。

の連携形成をプロセスの観点から整理し、それを踏まえた上で、その困難さの要因と帰結を明らかにする。最後に第3章における分析結果の整理を行う（第3節）。

第4章は、第2章の考察結果と第3章の考察結果について、保護者と教員の「連携」の如何という観点から比較分析を行い、本論の問いを明らかにすることを目的としている。まず、保護者の連携プロセス（第2章）と教員の連携プロセス（第3章）における各段階を、変数として捉え、その組み合わせについて比較検討を行う（第1節）。次いで「社会化」認識に着目して、保護者と教員の認識の隔たりを明らかにする（第2節）。最後に、「教員の役割」に注目して、保護者との関係性について論じる（第3節）。

終章では、以上の調査・分析で得られた知見を整理し、本研究に残された課題について述べる。

第2節 現代社会における発達障害

第1項 発達障害とは何か

まず、議論を進める上で、発達障害とは何かについて定義をしておく必要がある。発達障害者支援法第1章第2条⁷は、発達障害を以下のように定義している。

「この法律において『発達障害』とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう」。

つまり、発達障害とは、それ自体が障害名なのではなく、広汎性発達障害⁸、学習障害（以下、LD）、注意欠陥多動性障害（以下、ADHD）の主にこの、3つの障害の総称として用いられているものである。発達障害を図示すると以下の図-1のように整理できる。

⁷ 「E-eov 法令検索」より。

⁸ 広汎性発達障害とは、自閉症、高機能自閉症、アスペルガー症候群の上位概念である。発達障害者支援法においては「広汎性発達障害」と明記されているが、2017年度以降には「自閉症スペクトラム」に改称されている。

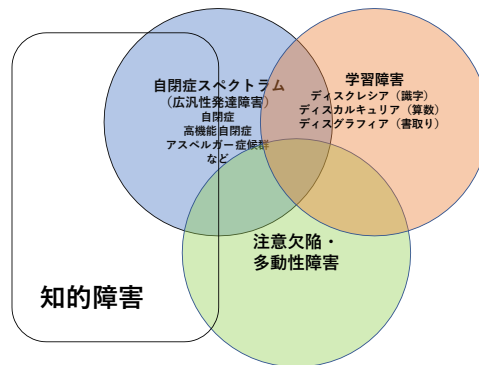


図 1 発達障害概念図

(出典：政府広報オンライン「発達障害って、何だろう？」より筆者作成)

まず、自閉症スペクトラム (=広汎性発達障害) は、自閉症、高機能自閉症、アスペルガー症候群の上位カテゴリーである⁹。その一般的な特性として、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわる、という3点が挙げられる¹⁰。

次に、学習障害とは、基本的には、全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算するまたは推論するという能力のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難を示す状態を指すものである¹¹。

さらに、注意欠陥多動性障害とは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力と、衝動性、多動性を特徴とする行動の障害の、双方ないしは何れかを伴うもので、社会的な活動や学業に支障をきたすものである¹²。

以上のように、一括りに発達障害と言っても、そこには実に多様な特性があり、さらにはその特性の出現には個人差がある。また、発達障害は図-1を見ても明らかなように、障害領域が重なりあう場合がある。発達障害が理解されづらく、周囲の人々に誤解される理由はここにある。

⁹ 現在、自閉症、高機能自閉症、アスペルガー症候群の3つは、明確に区分されずに「自閉症スペクトラム」に統合されている。

¹⁰ 文部科学省、2009年以前、「主な発達障害」、文部科学省ホームページ、(2021年1月27日取得、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/008/001.htm)。

¹¹ 文部科学省、2009年以前、「主な発達障害」、文部科学省ホームページ、(2021年1月27日取得、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/008/001.htm)。

¹² 文部科学省、2009年以前、「主な発達障害」、文部科学省ホームページ、(2021年1月27日取得、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/008/001.htm)。

第2項 発達障害に関わる制度の歴史の変遷

戦後日本において、初めて法的に支援の対象として位置付けられた障害者は、身体障害者である。身体障害者を対象とした身体障害者福祉法が1949年に制定され、ここではじめて身体障害者は法的な位置づけを得た。続いて1959年には精神保健福祉法が制定され、精神障害者が法的に位置付けられた。さらに1960年には、知的障害者福祉法が制定され、知的障害者が法的に位置付けられた。すなわち、身体障害者、精神障害者、知的障害者の順に法整備がなされ、支援の対象が順次拡大された。発達障害が法的な位置づけを得たのは、2004年に制定された発達障害者支援法においてのことである。同法が成立したことにより、日本において発達障害という新たな概念が生まれ、知的・精神・身体障害と並んで、発達障害が「障害者」として法的に支援を受ける対象に加えられた。むろんそれ以前にも、この「障害」に相当する特性を有していた人々は存在していた¹³。中山(2015:83)は、こうした人々が、明確に支援を受ける対象とはされていなかったこと、「制度の谷間」にいる人々として法的に必要な支援を十分に受けることが困難であったこと、この2点を指摘している。つまり同法の成立は、彼らに対する支援に法的根拠を与えただけでなく、発達障害者の存在と発達障害者支援の必要性を社会に広く知らしめた、という点においても画期的なものであったと言える。中山(2006:67)も、発達障害者支援法の成立の意義について、同法によって「制度の谷間」にあった人々の存在と支援の必要性が「社会的な合意」を得た、と評価している。

第3項 教育現場と発達障害

1990年頃から、LDの存在とその対応が教育現場において問題となっていた。当時のLDは現在の「発達障害」において定義されるLDとは異なり、多動性、集中力欠如、社会性の障害等を含んでおり、「教育的診断」として広義に解釈されていた(佐々木ほか2015:435-436)。すなわち、教育現場では医学的に用いられるLDとは異なる解釈が用いられていた。

2001年に中央省庁等改革が行われ、これまで教育行政機構であった文部省は、新たに文部科学省へと名称を改めた。その際、「特殊教育課」は「特別支援教育課」へと名称が変更されたが、この時点においてはまだ、上記の児童・生徒は特別支援教育の対象として位置付けられていなかった。その後、2003年に文部科学省により設置された「今後の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の最終報告において、明確に発達障害への支援の必要性が示された。そして2005年に施行された発達障害者支援法によりその定義が法的に導入されると、学校現場においても同様の「発達障害」の概念が浸透し始めた。その後2007年に改正学校教育法等が施行されたことにより、発達障害児が特別支援教育の対象として法的に位置づけられることになる。このことにより、学校は、支援を必要とする児童・生徒

¹³ 例えば、自閉症は1940年に病名として確立している。また、発達障害という名称は1960年代にアメリカではすでに用いられていた。

に対して、支援を行う立場として位置付けられることとなった。

学校においては、発達障害がある、もしくはグレーゾーンに位置する児童・生徒は、特別支援学級¹⁴、通級による指導¹⁵、通常の学級、という3つの場所で学習することが想定されている。文部科学省の「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」（2012）においては、通常学級に在籍する児童・生徒の約6.5%が発達障害を含め（医学的診断なしを含む）、何らかの教育的困難を抱えている可能性があることが示されている。すなわち、40人クラスで換算すると1学級当たり2～3名いる計算になる。図-2は、全国の総児童・生徒数の推移と特別支援対象者数の推移（＝特別支援学級に在籍ないしは通級指導を受けている児童・生徒）を示したものである。この図から明らかなように、少子化により児童・生徒の数は一貫して減少しているが、特別支援を受けている児童・生徒の数は一貫して増加している。つまり、学校においては、児童・生徒の減少とは対照的に、特別支援対象者が増加していることがわかる。さらに、図-2に含まれていない児童・生徒、すなわち確定診断を受けていないグレーゾーンに位置する児童・生徒までを含めると、現時点で文部科学省（2012）が示した割合よりも、さらにその割合が高くなることが容易に推測できる。

¹⁴ 「特別支援学級」とは、「小学校、中学校等において以下に示す障害のある児童・生徒に対し、障害による学習上又は生活上の困難を克服するために設置される学級」のことであり、「知的障害者、肢体不自由者、病弱者及び身体虚弱者、弱視者、難聴者、言語障害者、自閉症・情緒障害者」がその対象として想定されている。

文部科学省、「学びの場の種類と対象障害種」、文部科学省ホームページ、（2021年1月27日取得、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002.htm）

¹⁵ 「通級による指導」とは、「小学校、中学校、高等学校等において、通常の学級に在籍し、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする児童・生徒に対して、障害に応じた特別の指導を行う指導形態」を指す。

文部科学省、「学びの場の種類と対象障害種」、文部科学省ホームページ、（2021年1月27日取得、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002.htm）

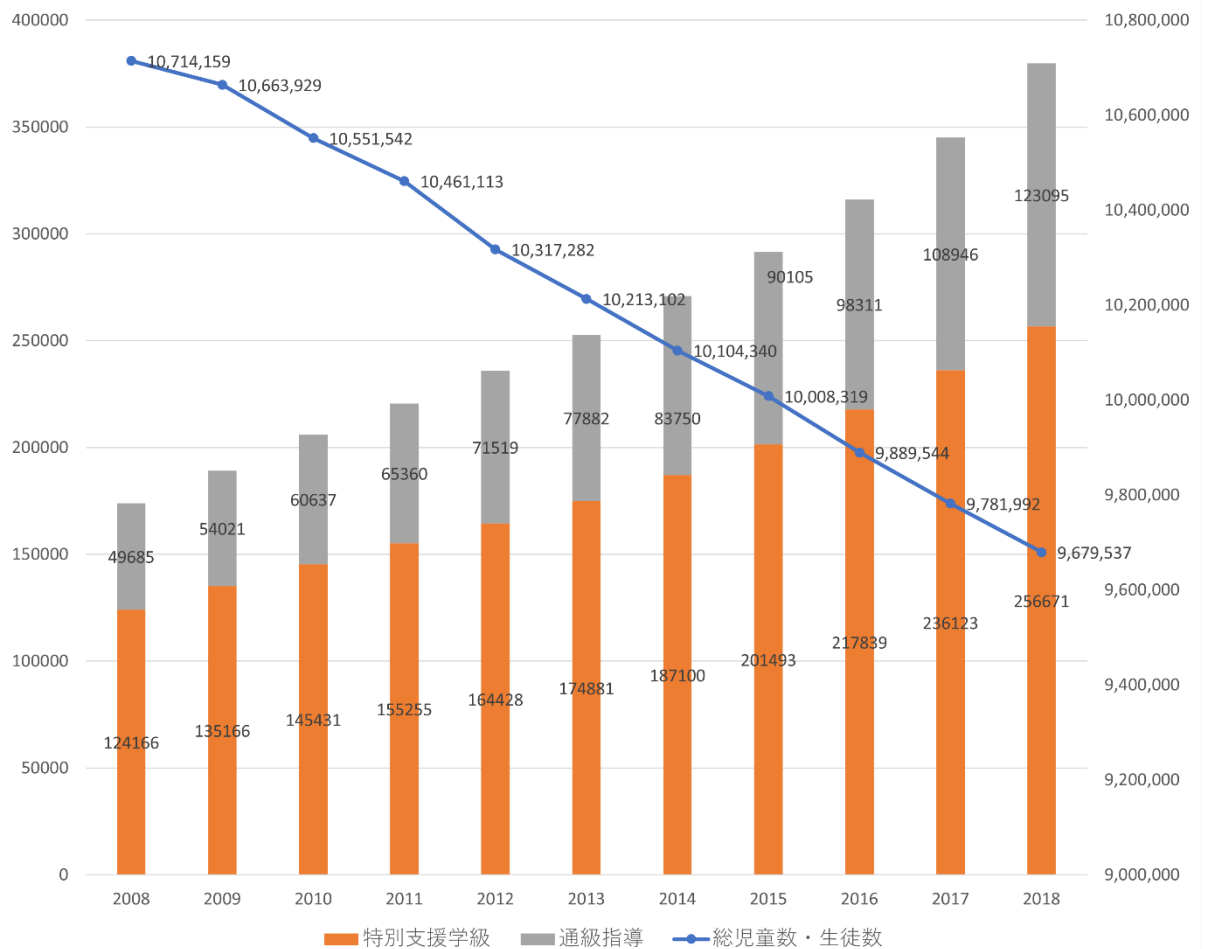


図 2 総児童・生徒、特別支援教育対象者の推移 (単位：人)

(出典：「学校基本統計」および「特別支援教育に関する最新動向」より筆者作成)

以上のように、特殊教育から特別支援教育への制度的転換、発達障害という新たな定義の導入、実際の特別支援教育対象者数の増加、という変化が学校で生じている。つまり、全ての教員が特別支援教育において中心的役割を担う必要があるということである。そこで現在、教員に対しては、発達障害を含め障害全般に関する専門的な知識の習得が求められている。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が可能となる、そうした免許上の構造が存在している(文部科学省 2011)。つまり、実際に特別支援学級や通級指導教室を担当しているのは、特別支援学校とは異なり、特別支援学校教諭免許

を持たない教員がほとんどなのである。さらに、急激な特別支援学級の増加に対して十分な専門性を身につけた教員の確保が追いついていない、という現状もある。こうした状況に対して早坂(2012: 81, 121-122)は、教員の指導力や専門性の欠如を指摘しており、柳澤(2014: 81)は、保護者のニーズに応えるためにも、教員の専門性の取得が必要であると指摘している。また茂木(2007: 157)も、教員の劣悪な労働環境を考慮しつつも、教員自身が専門性の欠如を理由に特別支援教育の難しさを正当化し、その正当化をもとに努力をやめることがあってはならない、と指摘している。つまり、全ての教員が専門性を取得することが望まれているのである。

他方で同時に、専門的な知識や技能の習得ばかりを求めることに対する批判もある。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ことに対して強い懸念を示している。発達障害には、当事者が抱える困難を周囲の人々が理解しづらい、という特徴がある。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的な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高い。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。

第4項 先行研究の意義と課題

先の第3項において述べてきたように、学校では発達障害ないしはグレーゾーンに位置する児童・生徒への特別支援が求められている。また、特別支援の対象となる児童・生徒の数も増加している。こうした学校の状況に対して、文部科学省初等中等教育分科会(2012)は、小学校・中学校の通常学級に在籍する、発達障害を持つ児童・生徒に対する支援が喫緊の課題であると報告している。とはいえ、児童・生徒への支援に学校(教員)だけで取り組むことは困難である。文部科学省初等中等教育分科会(2012)による報告においても、学校と家庭が緊密に連携することが支援を行う上で重要である、と示されている。三田村(2011: 41)は、保護者と教員への調査を通して、保護者と教員の双方がコミュニケーションの機会を欲しており、子どもをめぐる諸問題について話し合うことを望んでいることを明らかにした。保護者と教員のコミュニケーションにより、効果的な連携が期待される、と三田村は述べている。また、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、教員と保護者の協力関係が重要であると指摘している。さらに、柳澤(2014: 77)も、教員は保護者と対等な立場で働きかけを行い、コミュニケーションを図り、連携を進めることが「大切である」と述べている。つまり、子どもへの支援には、家庭(保護者)と学校(教員)の「連携」が前提とされているのである。

しかし、家庭(保護者)と学校(教員)の間でのトラブルは絶えない。すなわち、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。瀬戸(2013: 236)は、教員が、保護者との関係に力を入れているにも関わらず、円滑な連携に困難を感じていると指摘してい

る。また、三田村（2011: 42）はその困難さについて、「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」と指摘している。さらに若松（2012: 124）は、連携が上手くいかないことについて、教員がその責任の所在を保護者側に帰属させることで、両者の溝が深まり、双方の関係が悪循環に陥る可能性を指摘している。つまり、保護者と教員の双方が要因となって連携が困難になっている、ということが指摘されている。

以上のように、連携の重要性とその困難さについては、種々の研究により知見が蓄積されている。しかしながら、そうした研究は、保護者と教員を調査対象にしているものの、保護者か教員かのいずれか一方に焦点を絞ったものが多い。また、保護者と教員の双方が有している困難さとその要因を指摘する研究は少なからずあるものの、保護者と教員の両者に同等な目配りを行って、どのような過程においてその困難さが生じるのか、その要因が連携にどのような帰結をもたらすのか、そうしたことに関する詳細な研究は管見の限り見られない。

第3節 研究方法—方法論としての M-GTA

第1項 視点としてのシンボリック相互作用論

シンボリック相互作用論（Symbolic Interactionism）とは、アメリカの社会学者であるハーバート・ブルーマー（H. G. Blumer）によって作られた、コミュニケーション（＝相互作用）に関する社会的・社会心理学的「パースペクティブと方法」である。ブルーマーによれば、シンボリック相互作用論とは、以下の三つの前提に基づく理論・方法論である（Blumer 1969=1991: 2）。

- 1) 人間は、ものごとが自分に対して持つ意味にのっとして、そのものごとに対して行為する。
- 2) ものごとの意味は、個人がその仲間と一緒に参加する社会的相互作用から導き出され、発生する。
- 3) このような意味は、個人が、自分の出会ったものごとに対処するなかで、その個人が用いる解釈の過程によってあつかわれたり、修正されたりする。

人間は状況（「ものごと」の集まり）に対して何らかの働きかけ（「行為」）を行うことで、様々な日常生活を送っている。そうした働きかけは、人間がその状況をどのように認識するか—どのように見るのか、あるいはどのように捉えるのか—に基づいて行われる。換言するならば、その状況に対して、その人間がどのような考えや思い（「意味」）を抱くかが、その人間によるその状況に対する働きかけ方を決めることになる。これが第1の前提の意

味することである¹⁶。

では、その認識のあり方（やり方）はどのようにして決まるのか。それを説明しているのが、第2の前提である。人間は、自らが直面している状況を認識する際に、その認識方法を、自分がコミュニケーションないしは相互作用（「社会的相互作用」）を行っている他者たちから与えられる。より詳細に述べるならば、その人間の面前で、他者たちが、その状況に対して働きかける、その働きかけ方が、その人間の状況認識の方法として学習されるのである¹⁷。この「状況」には、その状況に存在するその人間自身も含まれる。すなわち、他者たちの働きかけ方は、その人間の外部に位置する状況のみならず、その人間自身の認識方法としても学習される。換言するならば、他者たちの働きかけ方は、状況に対する見方のみならず、その状況におけるその人の自己像をも形作るよう作用するのである¹⁸。

しかし人間は、状況認識においても、その状況における自己認識においても、他者たちから与えられた認識方法を盲目的に適用するだけの存在ではない。人間は、他者たちとの相互作用のみならず、自分自身とも相互作用を行うこと（「解釈の過程」¹⁹）によって、認識のやり方を適宜修正したり、新たに創造したりする。船津衛が指摘するように、この意味で、人間は「主体性」を有した存在（「主体的人間」）である（船津 2011: 186-195）。

ブルーマーは、上記の三つの前提とともに、人間がコミュニケーションを通じて社会をつくり、その社会が同時に人間を作っていくプロセスの解明を行っている（Blumer 1969=1991: 7-27）。

ブルーマーにおいて社会とは、まず何よりも、人びとの相互作用の過程として捉えられている。人びとは、それぞれの状況認識のやり方でお互いに働きかけを行い合い、それぞれの働きかけをかみ合わせる（「〔お互いの〕行為をひとつにより合わせ」²⁰）ことで、一つの社会を形成している。その社会の最小単位が「連携的な行為」（joint action）ないしは「両者を架橋する行為」（overbridging action）または「相互行為」（transaction）と呼ばれるものである（Blumer 1969=1991: 20-26, 142）。本論で言う「連携」とは、この「最小単位」のことを表している。

では、この意味での連携は如何にして可能になるのか。そのことについてブルーマーは、以下のように述べている（Blumer 1969=1991: 141-142）。

「人間の結びつきかたは、そのもっとも根源的な形態、すなわち、相互作用し合っているふたりの人間という形態でとらえられるべきである。〔略〕人間の結びつきというものの、最も重要な特徴は、そこでの

¹⁶ 桑原（2002a: 22-23）参照。

¹⁷ 桑原（2002a: 23-25）参照。

¹⁸ 桑原（2002a: 26-28）参照。

¹⁹ =自己（との）対話。

²⁰ Blumer（1969=1991: 142）。

参加者が、お互いを考慮のうちに入れている、ということにある。〔略〕相手を考慮するというのは、その相手をはっきりと意識し、何らかの形で識別し判断し、その相手の行為の意味を判定し、また、何を考え何を意図しているのかを推測しようとするのである。こうした意味で相手を考慮し、その相手をはっきりと意識することは、自分の立場をみきわめ、行動に指針を与える機会となる。〔略〕この単純な状況の場合、ふたりがふたりとも相手を考慮しているということは、極めて重要である。これが意味するのは、ふたりの個人が、客体に対する客体とか、客体に対する主体とかの関係ではなく、主体と主体という関係にあるということだからだ。〔略〕相互作用に参加するいずれの側もこのこと〔＝相手の考慮〕を行い、かくして、たんに自分が相手を配慮するだけというのではなく、逆に自分に対する配慮も行っている相手として、その相手を配慮することになるのである」。

桑原は、上記の引用文を念頭に置いて、ブルーマーのコミュニケーション論を以下のように表現している（桑原 2000: 69）。

「社会的相互作用とは、そこにおいて、互いに相手が不可視的な存在となっている個々人が、各々の自己相互作用の一形態としての『考慮の考慮』を駆使しつつ、互いに『相手の観点』と『相手のパースペクティブから見た自分自身の観点』の双方を探り合う（定義し合う）過程である、と捉えられる。すなわち、そこにおいて、個々人は、『考慮の考慮』を駆使しつつ、相手がどのような観点を持った存在であるのか（『相手の観点』）、また相手から見て、自分自身はどのような観点を持った存在と捉えられているのか（『相手のパースペクティブから見た自分自身の観点』）という、この二つの事柄を絶えず想定（解釈・定義）し合わなければならない、そうした過程として社会的相互作用を把握することができる。また互いに相手が不可視的な存在となっているが故に、必然的に個々人は再定義を余儀なくされるのであり、それ故に、その相互作用は絶えず進展を余儀なくされる」。

すなわち、ブルーマーにおける「たんに自分が相手を配慮するだけというのではなく、逆に自分に対する配慮も行っている相手として、その相手を配慮すること」を指して、桑原は「考慮の考慮」と表現し、この「考慮の考慮」を通じて、「相手の観点」と「相手のパースペクティブから見た自分自身の観点」を人びとが解釈し合うプロセスとして、人間間のコミュニケーションを捉えたのである。

上記の桑原による、ブルーマーに基づいたコミュニケーション把握は、その後、桑原自身の手によって、グレイザーとストラウス（B. G. Glaser and A. L. Strauss）、トーマス・シェフ（T. J. Sheff）の学説を援用した桑原(2002b ; 2003)として、さらに展開されている。

先に筆者は、桑原(2002b)をもとに、「発達障害支援に関する『教員－保護者』間の関係性の記述分析」を試みた（伊藤・肥後 2020）。ブルーマー、グレイザーとストラウス、シェフの3人のうち、とりわけシェフの分析枠組に着目し、この領域（発達障害支援）への「シン

ボリック相互作用論の援用の可能性」を探究した²¹。伊藤・肥後（2020）においては、発達障害支援に関する既存の先行研究から諸事例を引用し、シェフの分析枠組の「援用の可能性」を検討した。しかしその後、実際にデータを収集し分析していく過程で²²、シェフの分析枠組の「援用の可能性」に疑念を抱くことを余儀なくされた。

第2項 シンボリック相互作用論の方法論と本研究の研究方法

シンボリック相互作用論の方法論（研究方法）は、「自然主義」的探究（naturalistic investigation）と呼ばれている（Blumer 1969=1991: 59）。その要諦をブルーマーは、その著「シンボリック相互作用論の方法論的位置」において以下のようにまとめている（Blumer 1969=1991: 76）。

「私の結論は、〔略〕極めて短いものである。それは、ひとつの単純な命令法で表現することができる。経験的世界の性質を尊重し、その尊重を反映するような方法論的スタンスを作り出せ。シンボリック相互作用論がなんとか達成しようとしているのはこのことであると私には思われるのである」。

上記の引用文で「経験的世界」とは、研究者が調査しその分析を試みている研究対象のことを指している。研究対象の「性質」を「尊重」し、その「尊重」を反映するような方法論的スタンスとは何であるのかについて、ブルーマーは具体的な論をほとんど展開していない。ブルーマーの方法論を検討した桑原は、その著「シンボリック相互作用論の方法論的立場」において、以下のように述べている（桑原 2013: 32）。

「ブルーマーによる方法論（自然的探究論）に関する考察は、研究者が研究対象となる経験的世界に対してどのような心構えで接しなければならないか、すなわち、研究者の研究姿勢に関する当為を説くことに力点が置かれている。〔略〕具体的な調査手続きに関しては、むしろブルーマーに後続するシカゴ学派の第4世代のシンボリック相互作用論者らが展開する議論に目を向ける方が得策である」。

ブルーマーの方法論が詳細に展開されているとされる「社会理論のどこが間違っているか？」（Blumer 1969=1991: 第8章）を読んでみても、そこに描写されていることは、経験的世界へ接近する際には、「属性もしくは固定された基準尺度に関する明確な定義によって、

²¹ ブルーマーのシンボリック相互作用論は、教育学において、特に算数・数学学習、音楽科指導における「教員－児童・生徒」間の関係を分析する視点として援用されている。ここではさしあたり、小堺（2006）、沼野（2004）、長島（2009）を参照のこと。

²² 伊藤・日高・桑原（2019）。本論における分析方法（＝研究方法）については、次項で述べたい。

対象の類に共通する性質を精密に指示する「定義的な概念」(definitive concept)ではなく、「経験的な事例にアプローチする際に、どこを参照するかとか、どのように接近するかというような概括的な意味」のみを与える「感受概念」(sensitizing concept)を用いること(Blumer 1969=1991: 191-192)、というこの一点のみであると言っても過言ではない²³。

本論においては、研究手法として「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」(M-GTA)を用いたい。この方法は、桑原が指摘する「シカゴ学派の第4世代のシンボリック相互作用論者」の一人であるアンセルム・ストラウスが、バーニー・グレイザーとともに考案した「データ対話型理論」(Grounded Theory Approach=GTA)を、グレイザーとストラウスの代表的なモノグラフである『死の Awareness 理論と看護』(Glaser and Strauss 1965=1988)の訳者である木下康仁が修正し改訂したものである。

本論では M-GTA を用いて分析を行う。その際、分析の焦点は「行為者」、「行為」、「相互作用」、「連携的な行為」、そして「相手の観点」と「相手のパースペクティブから見た自分自身の観点」²⁴に当てられる。

本論で用いる M-GTA は、その名の示すとおり、グレイザーとストラウスの GTA をもとに開発されたものである。それゆえ、木下(2007:1)も述べるように、「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、GTA が持つこの2点の特徴が M-GTA においても肝要となる。

本論は、保護者と教員の経験的な語りから、両者の連携の困難さの要因と帰結について検討することを分析作業の柱とするものである。その際には、保護者や教員の心情や認識の変化を十全に捉えることが必要となる。とはいえ、GTA により「データを一語、一文節、一行と細分化してその意味を検討」(木下 2007:6)すると、それを捉えることが困難となる。語りの文脈を残したまま切片化を行い、その語りをコーディングする必要がある。本論において筆者が研究方法として、GTA ではなく M-GTA を援用することにした理由はここにある。

²³ ちなみに、伊藤・肥後(2020)で援用したシェフの分析枠組(合意論)は、「定義的な概念」(より正確には操作概念)に相当するものである(桑原 2002b: 78)。

²⁴ この2つの「観点」は、伊藤・肥後(2020)でも研究の焦点として重視したものである。

第2章 保護者が語る学校(教員)との関係構築の困難さ——保護者からの分析

第1節 調査の概要

第1項 調査方法

本調査の目的は、保護者の観点から「家庭－学校」連携の困難さを明らかにすることである。そのためには、発達障害がある子どもを持つ保護者の経験的な語りから、学校との関りのプロセスを解明する必要がある。そこで2019年3月7日から2019年10月18日にかけて、保護者の会に参加している保護者を対象に、半構造化インタビューを実施した。筆者が通っていた勉強会に参加していた保護者を通じて、研究の趣旨を理解してもらい、スノーボール・サンプリング法により10名の調査協力者を抽出した。インタビューは、1人30分を目安に行い、調査協力者の都合を優先した上で、延長が可能な場合にのみ時間を60分程度に増やした。そのため、インタビュー時間は1人当たり30分から60分程度と個人差がある。また、分析の際に、インタビュー内容をすべて文字に起こす必要があるため、調査協力者の許可を得た上で、すべて録音した。

インタビューでは、子どもへの支援をめぐる教員との連携の難しさについて、これまでの経験を語って貰った。その際に、教員とのコミュニケーションの困難さに着目して、その原因を探るため、(1) 教員とコミュニケーションを取る上で感じた困難さ、(2) 保護者は教員をどのように捉えているか、(3) 教員は保護者をどのように捉えていると思うか、の3点について聞き取りを行った。

第2項 調査協力者の概要

本研究の調査協力者は、発達障害がある子どもの親が参加する保護者の会の10名である。調査協力者の概要は表-1に示した通りである。協力者全員が母親であり、年齢は40、50、60代である。調査時点での子供は、小学生が6名、中学生が2名、高校生が3名、大学生が1名、既卒者が4名である。今回登場する子どもは、医学的診断において何かしらの発達障害がある子どもである。また義務教育課程においては、特別支援学校ではなく、通常学級もしくは特別支援学級に在籍している(あるいは「していた」)。調査時点で学齢期を越えている子どもの保護者も調査対象者に含まれているが、インタビューでは、小学校・中学校の義務教育時代の話を中心に聞き取りを行っている。また、発達障害全般に対する対応を確認するために、障害名や重度、軽度等の障害の在り様についての区別は行っていない。

表 1 保護者調査対象一覧（年齢・子どもの学年は調査日時点）

| 保護者 | 保護者性別 | 保護者年齢 | 子供の性別 | 子供の学年・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年生 | ADHD・ASD |
| | | | 女 | 小学3年生 | ADHD・ASD |
| C | 女性 | 40代 | 男 | 小学3年生 | ASD |
| | | | 男 | 小学1年生 | ADHD・ASD |
| D | 女性 | 40代 | 女 | 高校1年生 | ASD |
| | | | 女 | 小学2年生 | ASD |
| E | 女性 | 40代 | 男 | 20代前半 | ASD |
| F | 女性 | 40代 | 男 | 20代前半 | ASD |
| G | 女性 | 40代 | 男 | 高校2年生 | 広汎性発達障害 |
| | | | 男 | 小学6年生 | LD |
| H | 女性 | 50代 | 男 | 中学3年生 | 発達障害・知的含む |
| | | | 女 | 小学5年生 | 発達障害・知的含む |
| I | 女性 | 40代 | 男 | 高校1年生 | 広汎性発達障害 |
| J | 女性 | 50代 | 男 | 大学生 | 広汎性発達障害 |

（出典：筆者作成）

第2節 結果と考察

本調査の結果と考察として次のことが言える。すなわち、保護者による教員との連携については、プロセスの観点から調査結果を整理すると、戸惑い期、判断期、失望期の3つの時期を見いだすことができる。また、全ての期を通して保護者は、学校に対する遠慮と学校への期待の双方を有している。以下、これらについて詳述する。

第1項 戸惑い期——学校（教員）に対して働きかけを行えない保護者

「戸惑い期」では、学校（教員）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。

以下は、保護者の語りのうち、学校（教員）に対して行動を起こすことが難しい状況を捉えることができるものである。

「その時に学校に対してとっても歯がゆい思いをしたんですが、なんか、今から思えばこちらも何を要求しているかよく分かってない」（A-4）²⁵

「私も最初の内はなんかね、こっちも、どうしていいかよく分からないんですよね、実際のところ（笑）子供をもうどうしたいのかもよく分かってないし、どういうふうにしないといけないかも分かんないし、で、それを担任の先生がどこまで受け止めてくれるのかとかも、よく分かってなかったのですね、まあ話し合いにならなかったんでしょうね」（A-20）

「なんか、もうちょっと早くにね、考えがあって、相談とかすればよかったかもしれないけど、もう、子

²⁵ 以下、アルファベットは調査協力者（大文字は保護者、小文字は教員）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。

供にね、ちゃんと聞いたりとかね、そういうのしとけば良かったんだけども、あのね、なんか、ど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)

「そうそうそう。で、その一こちらも専門家ではないしね。で、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。『どうしてらいいと思います』とかって聞かれもしないのに言っていいか、どうかもわかんない」(A-47)

保護者が学校(教員)に対して働きかけができない要因として、まず、発達障害に対する知識が十分でないこと、支援の在り方が分からないこと、この2点が挙げられる。

「〔略〕何を要求しているかよく分かってない」(A-4)、「最初の内は〔略〕どういうふうにしなないといけないかも分かんないし」(A-20)とあるように、保護者は子どもが直面する問題に対応してもらうために、学校(教員)に対して、何を要望すればいいのか、どうすれば状況を変えることができるのか、が分からない。これは、保護者自身が発達障害に対する知識が十分でなく、それゆえに支援の在り方が分からない、という状況と捉えることができる。

また、「こちらも専門家ではないしね。で、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保護者自身が判断に迷い、学校への働きかけを躊躇っている。このように、障害に対する知識が不十分であることや支援の在り方が分からないことは、保護者が学校(教員)側へ働きかけをしたいと思ってもそれができない大きな要因となる。

次の要因は、学校や教員との距離感が分からないというものである。「最初の内は〔略〕担任の先生がどこまで受け止めてくれるのかとかも、よく分かってなかったの」(A-20)とあるように、教員との接触が薄い状況において、保護者は教員側がどの程度、自身の意見や要求を受け入れてくれるのかが分からず、働きかけを抑制している。

また、「相談とかすればよかったかもしれないけど〔略〕ど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)とあるように、保護者側からどの程度まで学校側の子どもに対する支援に意見していいのか、要望を出していいのかが分からず、保護者は働きかけを躊躇している。さらに、「『どうしてらいいと思います』とかって聞かれもしないのに言っ

ていいか、どうかもわかんない」(A-47)とあるように、学校(教員)側から相談がない状況で、保護者は自分から積極的に発信することに戸惑いを感じている。このように、どこまで学校へ要求をしていいのか、どこまで保護者側から積極的に働きかけていいのか、という学校との距離感が掴めないこと、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保護者が不安になっていること、この2点は、学校(教員)への働きかけを出来なくしている大きな要因となっている――【自身への戸惑い[戸惑い期]】――。

(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。上記のように「戸惑い期」においては、これら(1)(2)(3)のことが分からないことが要因となって、保護者の学校への働きかけが困難になっていることがわかる。

また(3)の「学校・教員との距離感」が分からないことにより、保護者は極度に学校に対して遠慮することになる。そして、この「学校への遠慮」は、保護者から学校(教員)への働きかけ自体を躊躇させている――【学校への遠慮[戸惑い期]】――。

第2項 判断期――学校(教員)に対して働きかけを行いその対応に評価を下す保護者

「判断期」では、学校(教員)へ積極的に働きかけを行い、学校(教員)側から得られる対応に評価を下す保護者が浮かび上がった。判断期において保護者は、学校(教員)から得られる対応について、ポジティブな評価もしくはネガティブな評価を下し、その評価に基づいて連携へ満足する保護者と、失望期に登場する失望する保護者へと分岐する。保護者が学校(教員)へ評価を下す際の基準として、以下の3つが挙げられる。

まず一つ目は、学級担任だけでなく学校全体で子どもの支援に関わっているかどうかである。

以下は、子どもの支援に対して学校全体での関りが無いことに関する保護者の語りである。

「担任しか対応してくれませんでした、最初に。その困ってた時に。やっぱり、担任が一人で抱え込んでだと思います」(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。こういうことがあったということを……」(E-6)

「2学期になってトラブルが無いのかなと思ってたら……ちょっと……他のところから話が入って、結局、暴れました、言うこと聞かなくて注意をしました、そしたら先生が抱えて、そのまま支援学級のクールダウンの部屋に閉じ込めていたんですね……でっ、そのことが後日分かって、そのことを担任の先生に言ったら、『僕は閉じ込めているなんて知りませんでした』、支援学級に連れていかれていることも私も知りませんでした。でっ、交流、その支援の先生がそんなことをしていることも知りませんでした。だから、何の連携も取れていない、誰も、それも校長も教頭も知らなかった…だから学校内が何も知らないで、何かそんなことがその先生の独断で行われていたという……結果的には……なったんですけど」(H-9)

子どもへの支援に対する学校の関わりについて、「担任しか対応してくれませんでした、〔略〕担任が一人で抱え込んでいると思います」(A-21)とあるように、すべてを学級担任に任せ、対応が上手くいっていないにも関わらず、担任一人で問題を抱え込んでしまうことに、保護者は学校に不満と不安を感じている。また、「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)、「その支援の先生がそんなことをしていることも知りませんでした。だから、何の連携も取れていない、誰も、それも校長も教頭も知らなかった」(H-9)とあるように、学校内で情報が共有されていないこと、管理職が何の情報も持っていないことに対して不満を感じている。このように、保護者は教員同士、学校全体での連携が不足していることに対して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[判断期]】――。

上記に対して、保護者は、学校全体が子どもの支援に関わっていることに対してはポジティブな評価を下す。以下は、学校内で様々な人間が支援に関わっていることについての保護者の語りである。

「校長先生だったりとかが、コーディネートしてくれて、寄せてくれて、でちょっとできることを考えてみない？みたいな話になったときに初めてホッとしたのを覚えています」 (A-22)

「その時はその……、隣のクラスの先生が入ってくださったことで……、その場がどうにか収まったんですよね」 (E-5)

「理科の先生がコーディネーターの先生で、理科室の準備室……『あそこは大丈夫よっ、そこに行きましようか』って話とかやってて、そんなこんな大きな問題もなくいったんですけど」 (F-19)

「そしたら〔担任の先生が〕それ〔保護からの要望〕を学年全体で理解しますってことで、してくれました。してくださったので〔略〕担任の先生が迎えに来てくれて支援（学級）に連れて行ってくれた。だからその1年でけっこう対応をしてくださったので」 (H-19)

「交流学級側じゃないあの子たち側の先生がすごい支援に長けてる先生だって、その先生が上手く見てくれたりしたのもあって、なんか……こうありそうだったりしたら、もう、早い時点でもう〔トラブルの〕芽を摘んでくれたりだとか」 (I-2)

子どもへの支援に対する学校の関わりについて、「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)とあるように、管理職が積極的に担任との間を取り持ち、一緒に支援を進めてくれていることに対して、保護者は安心感を抱いている。また、「学年全体で理解しますってことで、してくれました」(H-19)とあるように、学級担任だけでなく、積極的に学年全体で支援の必要性を共有しようとする教員に、保護者は満足している。さらに「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)、「交流学級側じゃないあの子たち側の先生がすごい支援に長けてる先生だって、〔略〕早い時点でもう〔トラブルの〕芽を摘んでくれたりだとか」(I-2)とあるように、担任教員だけでなく、様々な立場の教員が支援に関わることで、事前に問題を防いでくれること、問題が大きくなる前に事前に対応してくれることに保護者は安心し、学校（教員）の対応に満足する。

このように保護者は、子どもへの支援に対して、学級担任ないしは各々の教員個人の関りだけではなく、管理職を含め様々な立場の教員が関り、学校全体で支援に関与してくれていること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[判断期]】【教員へのポジティブな評価[判断期]】【学校管理職へのポジティブな評価[判断期]】――。

2つ目は、保護者からの要望を聞き入れてくれるかどうかである。以下は、要望が受け入

られなかった、ないしは要望とは異なる対応をされた保護者の語りである。

「『(ここで親は)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、いろんな先生やら子どもの耳にまで入っていたので……『この前言わないでくださいって言いましたよね?』って言っても〔中略〕、『学校側は聞いたらみんなに言いますよ』って」(B-5)

「私は、学校にお願いするのは、『体育館のカギを見つけるのは、沢山ある中からを見つけるのは出来ないから、例えば赤いリボンを付けるとか……、目印になるようなモノが欲しいとか……。あと、口頭で、結局『今度の授業はなんなんなんでこうだけん』って言うんじゃないかとちゃんとメモを取らせてくださいって……、そういうのをお願いしたいんですよ』っていうのを担任の先生に言ったんですよ……。そしたら、『いや……、それは……』みたいな感じで言われて」(E-7)

「見てもみんながやってるから、やろうって考え付かないので、そういう時に声を掛けて欲しいのに、『今何の時間だよ』とか『今はみんなでこれをするべきだよ』とか……そういうのをこう、指導して欲しかったのに〔略〕そしたらなんか後ろから付いてきて……何してんのかなって思ったら、遠くから見てる」(J-18)

判断期の保護者は、学校(教員)に対して働きかけを行っているため、その保護者側の要望を、学校(教員)側がどの程度理解し受け入れてくれるのか、そして実際に対応をしているのか、ということについて判断を行っている。

「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、問題を大ごととせず適切に対応して欲しいとの教員への要望に対して、教員が保護者の思いを無視した対応を採っていることについて保護者は不満を感じている。また、「〔略〕そういうのをお願いしたいんですよ』っていうのを担任の先生に言ったんですよ……。そしたら、『いや……、それは……』みたいな感じで言われて」(E-7)とあるように、保護者の要望に対する学校側からの拒絶に対して保護者は疑念を抱いている。こうした時ほとんどの場合、保護者は学校(教員)に対して過度の要求をしているとは考えていない。保護者は自分が簡単に対応が可能な要望をしていると思っており、なぜその程度の要望も聞き入れてもらえないのか、という不満を感じている。さらに、「〔略〕『今何の時間だよ』とか『今はみんながこれをするべきだよ』とか……そういうのをこう、指導して欲しかったのに〔略〕」(J-18)とあるように、子どもの特性に応じて必要な支援を求めているにも関わらず、教員が何もしない、または的外れな対応をしていることに対して、保護者は呆れともとれる憤りを感じている。このように保護者は学校(教員)側から、要望を理解されない、拒絶される、無視される、ということに対して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[判断期]】――。

上記に対して、保護者が要望を聞き入れられ、それを参考にしつつ適切な対応をしてくれることに対しては、ポジティブな評価を下す。以下は、保護者の要望が聞き入れられ望まし

い対応をしてくれていることに満足している語りである。

「その日のうちにメールして、夜中だったんですけどメールしてから。担当の通級の先生に言って。そしたら、『わかりました!』って言ってからもうすぐ帯同²⁶してくれて、次の日の練習のときパッパッパッパッって場所変えてやってくれて、そしたら参加できたんですよ」(A-45)

「担任の先生が新任だったんだけど…『お母さんどうしたらいいですか?』って聞いてくれたことはすごく良かったです。その先生が対応をちゃんとできたかって言ったらそうでもないんだけど…でも、『どうしたらいいですか?』って聞いて…素直に聞いてくれたことが、すごくこちらもやっぱり、『こうして欲しい』『こうしたらいいです』って伝えやすかった……ですね」(H-18)

「『そういう子〔発達障害がある児童〕を持つのが初めてだ』って『よく（どうしたらいいのか）分からない』っておっしゃって、割とでも面談良くしてくれたんですよ」(J-3)

保護者は、「担当の通級の先生に言って。そしたら、『わかりました!』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、自身の要望に対して、教員が素早く対応し、その結果として子どもの状況が好転したことに満足している。また、「〔略〕『お母さんどうしたらいいですか?』って聞いてくれたことはすごく良かったです。その先生が対応をちゃんとできたかって言ったらそうでもないんだけど〔略〕素直に聞いてくれたことが、すごくこちらもやっぱり、『こうして欲しい』『こうしたらいいです』って伝えやすかった……ですね」(H-18)とあるように、保護者の要望を積極的に聞き入れようとする教員の態度に満足している。そして、この教員による保護者への傾聴は、教員自身の力量不足や対応の不十分さを補い、保護者がどうして欲しいのかという要望を伝えやすい環境を生み出している。さらに、「『そういう子〔発達障害がある児童〕を持つのが初めてだ』って『よく（どうしたらいいのか）分からない』っておっしゃって、割とでも面談良くしてくれたんですよ」(J-3)とあるように、教員自身が知識の無さをさらけ出すことにより、保護者は、教員と一緒に支援について考える機会を得ることができ、話し合いの場を設けやすい環境が生み出されたことに満足している。このように、保護者は、教員が保護者の要望を受け入れてくれること、積極的に傾聴してくれることに対してポジティブな評価を下している。そして教員側の保護者の要望を受け入れようとする姿勢により、たとえ支援が不十分であったとしても、保護者は教員の対応にポジティブな評価を下している。このことから、保護者は、支援の結果だけで学校（教員）を評価しているわけではないことがわかる【教員の対応へのポジティブな評価[判断期]】【教員へのポジティブな評価[判断期]】—。

3つ目は、保護者が教員側からの「共感と理解」を感じるかどうかである。以下は、保護者が教員側からの「共感と理解」を感じるができなかった語りである。

²⁶ 音源から聞き取りが困難だったため、筆者が前後の文脈より推測している。「対応」の可能性あり。

「私が我慢しきれず、支援の先生にご相談したところ、『あー、私もバスケ部の顧問していたことがわかるから、言えるんですけど、こういう子たちって場を乱すじゃないですか?』って、『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わけにはいかない。だから、そういう子はまず外しますよね』って言うんですね、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……、『じゃあ良いです。わかりました。』ってそこは、飲んだんですよ」(B-3)

「あの、『発達障害なのでこう言うところは苦手です。こういうところは配慮して欲しいんですけど』って言うと、あの一、『特別扱いはできません』的なことをやっぱ言われたりとか」(G-22)

「響かない先生もいましたね……『みんなと一緒にしてください』って……あのっ何ていうかな……『例外は認めません』って言うか……えーっと、『今までにないことはしません』って言う感じ」(J-26)

「『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』って言うんですね、それをサラッと言われたんですよ」(B-2)とあるように、保護者は子どもの特性ゆえの困り感²⁷を理解し、それを補うための支援を求めているが、教員側はそうした支援を特別扱いだと認識しているため理解を拒絶している。また、「サラッと言われた」(B-2)、「すごい意地悪な言い方で」(B-3)とあるように、保護者は理解を拒絶されることに対して、理解を全く示さない教員側の言動と態度に対して不満を感じている。そして、「響かない先生もいましたね……『みんなと一緒にしてください』って……あのっ、何ていうかな……『例外は認めません』って言うか……えーっと、『今までにないことはしません』って言う感じ」(J-26)とあるように、保護者の働きかけに対して教員側が共感を示してくれないこと、保護者の思いを受け取ろうとしてくれないことに対して、保護者は不満を感じている。

子どもの特性に応じた支援をして欲しい、学校で困り感がある子どもを何とかして支援して欲しいという保護者に対して、教員側は、「特別扱いする訳にはいかない」、「特別扱いはできません」、「みんなと一緒にしてください」、「今までにないことはしません」といった発言をしていることから、周りの子どもと異なる対応をすることが悪いことであると考えており、特別な配慮には否定的だとわかる。そのため、教員側の少しの配慮によって、周りの子どもと同じように学校生活を送ることができると考える保護者は、教員と対立することになる。

このように、保護者は教員を、寄り添ってくれない、共感してくれないまたは理解してくれない存在であると感じている――【教員の対応へのネガティブな評価[判断期]】【教員へのネガティブな評価[判断期]】――。

²⁷ 「困り感」とは学習や生活において、自己の力で解決が難しい場合に本人が抱く感情のことである。教育学の分野で主に用いられている。

上記に対して、保護者側が教員の「共感と理解」を感じる場合には、保護者はポジティブな評価を下す。以下は、教員側の「共感と理解」を感じることができた保護者の語りである。

「私はやっぱり、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も」(A-6)

「先生からメールが来て。すいませーん、今日ケンカがあつてですね。ちょっと、あの、あの、間に入って止めたんですけど私が行ったのが遅れて、あの一噛みついてましたって書いてるメールが来てて、『先生、とっても嬉しくて私はもうケンカなんか初めてだからブラボーと思いました』って言ったら『あ、〇〇²⁸さん〔=保護者A〕、そう言って下さると思いました』(笑) っていうまた返ってきて。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)

「担任の先生が男の若い先生だったんですけど、あの一、ちゃんと役割分担をキチンとしてくれて、くれるので…本人も何をしたらいいのかってことが分かりやすかったので、その先生の時、とてもうまくやれたのかなぁと思います。支援…支援学級もトラブルはありましたけど…良かったです」(H-16)

「うーん、『もう、ここまででいいよ』とか、『半分でいいよ』って言う先生もいるし……『もうしなくてもいいよ』って言ってくれる先生も」(J-27)

「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-6)、「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、保護者への共感ないしは保護者に寄り添っている姿勢が教員から感じられたことに対して、保護者は安心感や満足感を抱いている。また、「ちゃんと役割分担をキチンとしてくれて、くれるので…本人も何をしたらいいのかってことが分かりやすかったの」(H-16) とあるように、教員が子どもの特性を理解した上で、適切に支援をしてくれることに対して満足している。そして、「うーん、『もう、ここまででいいよ』とか、『半分でいいよ』って言う先生もいるし……『もうしなくてもいいよ』って言ってくれる先生も」(J-27) とあるように、子どもの特性を踏まえた上で特別な配慮を認めてくれることに対して、保護者は満足している。このように保護者は、子どもの特性への理解、保護者自身が抱える不安等への共感を教員から感じることができれば、学校(教員)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[判断期]】【教員へのポジティブな評価[判断期]】――。

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(1)学校全体で子どもの支援に関わっているかどうか、(2)保護者からの要望を受け入れてくれるかどうか、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どうか、これら3つを判断基準として評価を下している。

判断期においてもまた、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、「戸惑い期」とは異なる「学校への遠慮」を有している。

以下は、判断期の保護者が有している遠慮についての語りである。

²⁸ 研究倫理への配慮の都合上、匿名扱いとした。以下同様。

「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のだろうなという」 (A-13)

「この先生は上手くないわダメだわと思ってから、私をもっと早くから動けばよかった話だけど。でも、どこまでしたらいいかとかね、わからないんですね。もう一、なんかすればすぐ、ね一、でしゃばりの親とかモンベとか言われるしーって。だから、なんかね一、あのーそういう、行事前にちょっと話し合いをするだったりとか。相談は色々してたんですけど。体育祭も上手いかんやったですよ。だけん、体育祭とかももうちょっと、事前に相談した方が良かったのかなーとか思ってます」 (A-49)

「いやいやいやと思いつつも、やっぱりこっちは〔子どもを学校に〕預けている身なので……でもそこは自分でも反省なんですけど」 (F-8)

判断期において、保護者は異なる2つの要因から学校に対して「遠慮」している。

1つ目は、学校（教員）に対して求めすぎることに対する遠慮である。「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のらな」 (A-13) とあるように、積極的に学校（教員）に対して働きかけることで相手を委縮させてしまうのではないかと保護者は配慮している。また、「なんかすればすぐ、ね一、でしゃばりの親とかモンベとか言われるしーって」 (A-49) とあるように、学校（教員）から否定的な捉えられ方をされるのではないかという不安を抱いている。すなわち、ここでの遠慮は、積極的な働きかけを行う上での学校（教員）への配慮と、関係悪化に対する不安によるものである。

2つ目は、子どもを預けている立場からの遠慮である。「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) とあるように、学校へ子どもを預けている側であるため、保護者は学校（教員）側よりも自身が低い立場にあると捉えている。そのために保護者は学校（教員）に従わなければいけない、強く保護者側の意見を言っはいけないと考えている。

このように判断期において保護者は、(1) 学校（教員）への配慮と関係悪化への不安 (2) 保護者の弱い立場、という2つの要因から学校への遠慮を有している。そして、これらの「学校への遠慮」は保護者の学校（教員）への働きかけを抑制している――【学校への遠慮 [戸惑い期]】――。

第3項 失望期――学校（教員）に対して「失望」する保護者

保護者は「判断期」の判断を踏まえ、「失望期」においては異なる経路へと移行する。

まずは、判断期において学校（教員）に対してポジティブな評価を下して満足する保護者についてである。以下は、学校（教員）からの対応に満足していると捉えることができる保護者の語りである。

「丁寧にお話しして、丁寧に聞いて下さって、「私が守ります」的な感じで言ってもらって安心した」 (A-

23)

「その先生との一年間はホントにあの一、嬉しかったですね。先生が気持ちを分かってくれるってのは、なんて良いことだろ」 (A-57)

「改善して貰えるところは改善して貰っています」 (D-1)

「学校の方とちょっと相談して担任の先生をそのままにして……そのクラスに入れてくださって話をし、それが3年生まで続いて……ずっと担任の先生は変わらないでいたんですね」 (F-26)

保護者は、「丁寧にお話しして、丁寧に聞いて下さって、『私が守ります』的な感じで言ってもらって安心した」(A-23)、「その先生との一年間はホントにあの一、嬉しかったですね。先生が気持ちを分かってくれるってのは、なんて良いことだろ」(A-57)、「改善して貰えるところは改善して貰っています」(D-1)とあるように、判断期において学校(教員)に対してポジティブな評価を下し、連携のあり方に満足している。また、「学校の方とちょっと相談して〔略〕ずっと担任の先生は変わらないでいたんですね」(F-26)とあるように、保護者は連携のあり方に満足した場合、その先生との関係の継続を望み、学校に対してそれを求めている――【教員の対応へのポジティブな評価[失望期]】【教員へのポジティブな評価[失望期]】――。

上記に対して、判断期の判断においてネガティブな評価を下していた場合、保護者は学校(教員)に対して不満を覚え、失望する。保護者が失望にいたる状況には2つのものがある。

1つ目は、度重なる失敗経験や不満の蓄積によるものである。以下は繰り返される失敗と不満の蓄積についての保護者の語りである。

「あの一、その頃には私もさすがに目が肥えていたので、この先生はダメだっていう感じが、もうありましたから。無理なことは言わないって言う。できないことは言わない」 (A-41)

「夜の方が強いということで、先生の方が勝手に定時制高校はどうかって言うんです。すごいゴリ押しで。この前、見学に行かせさせられたんですよ」 (B-24)

「やっぱ、先生達、本質はあの一……、さっきあの一、何て言うんですか……。自分〔教員〕たちが知っていることが全てだと思われているから、例えば、小学校なんかでも、あの一、『発達障害の子を〔クラスで〕もったことがありますか』って聞いたら、『ないです』っていう先生も『もったことがあります』っていう先生もどちらも自分たちの持論を展開されるので……。『うちの子はこうなんですよ』って言うけど、『そんな風には仰いますけど』って『これはこうだと思います』って『お母さんはご存じないかもしれないですけどこうなんですよ』っていうのを教える方の立場……。でしか話をされないので……」 (E-14)

「『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』みたいなことを言われて、『はあ?』みたいな……。そこであの一、他の子と平等に扱っていかないとみたいなことをしたり顔で言われて、いやいやいや(笑)と思ひ……。じゃあ、なんか『出来なくても怒らないでください』って言いたかったけど……。でも、『他の子と同じように出来ない時には怒るしって、できる時には褒めるみたいな』……。『そう

なんですよ、お母さん』ってな感じで、分かってないでしょ？ みたいな感じで言われたので、『オメーがわかってねえんだよ(笑)』と思いながら……」(E-15)

「やっぱり話をしてもなんかやっぱり持論を、やっぱり強い先生、『私はこういうやり方をしてきた』『こうだから、こうやったらうまくいく』ってこと常々そうやって、こちらが言ってもそうやって返してくる先生には、何を言っても全く伝わらないので、だから、もう…諦めるしかないないと思っています」(H-50)

「すごいゴリ押しで」(B-24)、「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〕『お母さんに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、教員は保護者の話に耳を傾けないこと、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ている。連携行動を取る上で、教員と対等な立場で話をしたいと考えている保護者は、教員のこのような「教える方の立場」(パターナリズム)からの発言に違和感や苛立ち、そして不快感を抱く。また、『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〕『はあ？ 』〔略〕いやいやいや(笑)と思い〔略〕オメーが分かってねえんだよ(笑)と思いながら」(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。そして、自らの成功体験を絶対的なものとして自明視し、それに依拠して保護者の意見を否定する教員に対して、保護者は諦めの感情を抱いている。

つまり保護者は(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、この2点に対して不満を感じているのである。

このように保護者は、多くの先生と関わり、様々な経験をする中で、学校(教員)に対して失望と諦めを抱く。こうした「失望と諦め」は、「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)、「もう……諦めるしかないないと思っています」(H-50)、という語りからも捉えることができる――【様々な経験に基づく、学校(教員)に対する失望と諦め】――。

2つ目は、一度の印象的な失敗経験によるものである。以下は印象的な失敗を経験した保護者の語りである。

「〔問題が〕結局解決しないまま終わったんですよ。でっ、『これは納得いかん』っと思いながら、『ダメだここの中学』っと思って」(B-6)

「だってそんなことを言うんですよ……もう言っても無駄じゃないかなと思って……なんだその言い訳はって」(J-36)

「〔問題が〕結局解決しないまま終わったんですよ」(B-6)、「だってそんなことを言うんですよ」(J-36)とあるように、保護者は学校(教員)が問題を解決できなかったこと、学校(教員)から想定外に理不尽(と保護者が考える)言動をされたことに不満や憤りを感じ

ている。そして、このような印象的な失敗経験は、「『ダメだ、ここの中学校』」(B-6)、「もう言っても無駄じゃないかなと思って」(J-36)とあるように、保護者が無力感を抱く切欠となり、それは学校や教員に対する失望や諦めに繋がる――【印象的な失敗経験による学校への失望と諦め】――。

上記の失望や諦めの結果として、保護者は、自身や子どもが置かれている不本意な状況を受け入れてしまう。

以下は、そうした不本意な状況を受け入れてしまった保護者の語りである。

「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、結局は諦めてクーツで飲んだんですよ」(B-18)

「もう卒業してしまえばいいかなって思って」(F-15)

「でも、X²⁹の時に…うーん、色々先生たちを見てきてなんか、もうこっちが、先生を見る目じゃないけど、『あー、こいつは言ってもダメだな』とかいうのが分かってくると、もう話す気なくなっちゃって、今年是我慢しよ、1年間我慢しよって…なっちゃってて、だから特に…〔特別に先生に言うことは〕無かったですけどね…」(G-15)

「前のあの先生〔お兄ちゃんが3年生時の先生〕よりはマシって思いがあるからこそまだいいかと(笑)」(H-38)

「子供に合ってれば良いかなって……思うところもありました。なので、子供にとって良い先生であってくれば、あの一、私たちは、もう、親がどう思っても、いってもさあ……子供は…『こうしてもらったから良かったよ』って…子供が一番分かっているので」(H-51)

保護者は「〔略〕あーもう、言ってもダメなんだって、結局は諦めてクーツで飲んだんですよ」(B-18)とあるように、いくら働きかけを行っても、変わろうとしない学校(教員)に対して諦め、働きかけを止めてしまう。また、「もう卒業してしまえばいいかなって思って(笑)」(F-15)、「今年是我慢しよ、1年間我慢しよ」(G-15)とあるように、働きかけを諦めた保護者は、現状に不満を持ちつつも、不本意な状況を受け入れてしまう。

さらには、「前のあの先生〔お兄ちゃんが3年生時の先生〕よりはマシって」(H-38)とあるように、これまで関わってきた教員との失敗経験との比較において、現在の状況を、少なくとも相対的には良いものとする消極的な判断を形成し、不本意ながらも現状を肯定的に受け入れようとする保護者もいる。

上記のように、(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を経ることにより、保護者に失望や諦めが生じる。その結果として保護者は、学校(教員)への働きかけや期待を止めてしまい、さらには、不本意な状況を受け入れてしまうのである。

²⁹ 話に登場している子どもの兄弟をXとしている。Xも発達障害がある。この保護者はXの時にも教員との関係において失敗経験を有している。

他方で、保護者の失望や諦めとそれによる不本意な現状の受容は、常に否定的にのみ行われるわけではない。否定しながらも肯定的に受け入れる、というケースが存在する。すなわち、「子供に合ってれば良いかなって〔略〕親がどう思っても〔略〕子どもが一番分かっているのよ」（H-51）とあるように、たとえ保護者自身が学校（教員）に対して諦めや不満を持ち、否定的な捉え方をしていたとしても、子どもの方が現状や先生個人を肯定的に評価している場合³⁰、保護者は、不本意ながらも、子どもが良いのであれば良い³¹、という理由から、それ以上の働きかけを行うことなく現状を受け入れる、という事例である。つまり保護者は、現状に対する自身の思いよりも子どもの思いを重視し、保護者自身は否定的な感覚を抱きつつも、子どもと教員の関係という観点からは肯定的な感覚を抱き、後者を判断根拠にして、不本意な現状を受け入れるのである――【不本意な状況の受け入れ】――。

次に学校（教員）との関係が崩れた状況においても保護者は「学校への遠慮」をしている。「失望期」においても、「戸惑い期」や「判断期」とは要因が異なる「学校への遠慮」が保護者に認められる。

以下は、失望期の保護者が有している「学校への遠慮」を捕捉できる語りである。

「なかなか、お忙しいのわかるんですけど、もー、色んなこう頭一杯の所に、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、まっ、あっちにとっちゃあわがままな……『〔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、引け目さえも感じ始め」（B26）

「でもクレマーとも思われたくないから……べつにすごい『こうしろ、ああしろ』じゃないんですよ別に……ただ、『こういうところ気を付けてください』とか「こういうところ配慮お願いします」って言うのを言いに行っているんだけど」（J-21）

「そーう、〔モンスターペアレント〕て思われるのもあるし、だから、いちいちそんな〔学校に〕電話をすることもあんまり無かったしい」（G-23）

失望期において保護者は、「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、あっちにとっちゃあわがままな……『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、自身の度重なる要求により、自らが教員から厄介な存在だと思われていると思い込み、自分は学校（教員）に対して悪いことをしているのでないかと自責の念に駆られている。また、「クレマーとも思われたくないから〔略〕『〔教員に〕こうしろ、ああしろ』じゃないんですよ別に」（J-21）、「〔モンスターペアレント〕て思われるのもあるし、だから、いちいちそんな〔学校に〕電話をすることもあんまり無かったしい」（G-23）とあるように、保護者は学校（教員）にネガティブな存在として捉えられることを恐れている。そして、保護者はそれを回

³⁰ より正確には、子供が肯定的に評価していると保護者が判断している場合を意味する。

³¹ すなわち、子どもと教員の関係から見て良いと保護者が判断できる場合を指す。

避するために、学校（教員）への要求の度合いを弱化し、自らの思いを主張する際に、その主張の強さを加減する等の手立てを講じている。

失望期においては、多くの場合、保護者と学校（教員）の関係は崩れており、それゆえに保護者は（1）学校（教員）にネガティブな存在と思われているのではないか、（2）これ以上の働きかけは学校（教員）にネガティブな印象を与えるのではないか、といった不安を感じており、それらが「学校への遠慮」の要因となっている。そして、この「学校への遠慮」は、保護者側を委縮させ、学校（教員）への働きかけを躊躇わせている――【学校への遠慮 [失望期]】――。

第4項 全期――保護者が持ち続ける学校（教員）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（全期³²）において、保護者は学校（教員）に対して、一貫して、ある一定の期待を持ち続けている。

以下は、戸惑い期における保護者の期待を捕捉できる語りである。

「支援の担任の先生にそんなこと言われた時に……どどど何処を頼れば良いんだって思って……。なんかそういうのを学校が学校側がこう……してくれると私は思ったんですよ、私。それなのになんか、この子はあれ〔発達障害〕だから切り捨てって感じて、私には取れたので、それでだめだーって、そっから言わなくなって、言わなくなったんですけど私」 (B-4)

「最初は〔中学校に〕任せていたんですよ、何か言われるかな見たいな」 (J-13)

戸惑い期の保護者は、「〔略〕何処を頼れば良いんだって思って……。なんかそういうのを学校が学校側がこう……してくれると私は思ったんですよ」(B-4)とあるように、学校（教員）を頼れる存在と認識しており、何かしらの行動を取ってくれるのではないかと期待している。しかし実際には、「この子はあれ〔発達障害〕だから切り捨てって感じて、私には取れたので、それでだめだーって、そっから言わなくなって、言わなくなったんですけど私」とあるように、教員側から期待している反応がないこと、障害を理由として安易に拒絶されることに対して、保護者は憤りを感じ、教員とのそれ以上の関りを放棄している。また、「最初は〔中学校に〕任せていたんですよ、何か言われるかな見たいな」(J-13)とあるように、小学校段階とは環境の異なる中学校へ進級したことで、自らの行動方針を見いだせないでいる保護者は、学校（教員）側から引き続き支援に関して、何かしらの行動ないしは助言があるのではないかと、という期待を持っている。

このように、保護者が行動できない戸惑い期においては、学校（教員）が主導的な対応をしてくれることに期待を寄せている。しかし、その期待に反し、学校（教員）が何ら行動を

³² ここで「全期」とは、戸惑い期、判断期、失望期の3期のすべてを指す。

起こさない場合、保護者は学校（教員）に対して疑念を抱き、その疑念は保護者の行動を躊躇わせる要因となる――【学校への期待[戸惑い期]】――。

次に判断期の保護者は、実際に学校（教員）に対して働きかけを開始しているため、その働きかけを学校側が受け入れてくれることを、またそれに対応してくれることを期待している。

判断期における保護者の期待とは、すなわち本節第2項で示した、(1) 学校全体で子どもの支援に関わっているかどうか、(2) 保護者からの要望を受け入れてくれるかどうか、(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どうか、という三つの評価基準を満たしてくれることへの期待である。

しかし、多くの場合は、これらの期待とは異なる対応を学校（教員）から示されることにより、保護者はその次のステージ（失望期）へと移行する――【学校への期待 [判断期]】――。

そして学校に対して失望感を抱く「失望期」においても、また学齢期を終えてもなお、保護者の学校への期待は存続し続ける。以下は失望期における保護者の期待を捉えることができる語りである。

「諦めてはいけないんですけど……頼れないというか、どこを……」(B12)

「色んなそういう葛藤が……あって、『信じてみよう』って、『今度は変わるかも』って思っただけで、やっぱり、あの……」(B27)

失望期の期待は、「今度は変わるかも」(B-27) とあるように、どうにもならない現状を飲みつつも、新しい「学年」、「先生」に変われば何かが変わるのではないかと、という未来への期待である――【学校への期待 [失望期]】――。

しかし、「多分、先生たちは変わらないんですよ結局」(B25) とあるように、そうした期待を抱きつつも、結局はどの教員も同じだ、状況は変わらないだろう、と今後について悲観している。また、「諦めてはいけないんですけど……頼れないというか、どこを……」(B12) とあるように、保護者は失敗経験から学校への期待を損ないつつも、完全に諦めることはできずに、期待と諦めの狭間に身を置いている。

このように、失望期において保護者は、学校（教員）に対して失望し、期待を失いつつも、完全には諦めることができず、期待を捨てきれない、という葛藤を抱いている。

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、保護者自身や子どもに対する理解や共感を学校（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、「判断期」における学校（教員）に対する評価の根拠として、「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「失望期」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……疑問に思っただけですね、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、保護者は学校（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わかる。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、という否定的な自己評価を抱き、学校への期待と自己に対する否定的な評価との狭間で葛藤している。

「判断期」や「失望期」の語りに見られるように、保護者が、「家庭－学校」連携において学校（教員）に求めるニーズとして、子どもの障害に対する知識のみならず、「共感と理解」があることがわかる。学校において、この「共感と理解」は「学校－家庭」連携に対して有効な機能を持つものであるが、その「共感と理解」が学校側から十分に得られなかった場合には、学校の外部の団体である「保護者の会」がその機能を担うことになる。「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わかるんです。(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)という語りに見られるように、保護者たちは、同じような経験を有している者同士で集まることで、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、ちよつとこう、違う方面から入ってたりすることもあるので、気付きとか」(C-7)とあるように、同じ経験を抱える保護者たちが、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、保護者間の相互の間で行われているため、保護者同士の連携が形成され、その連携の機能により、保護者が望ましいと考える支援体制が作られることがある。

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、(後身の)保護者の抱える不安を軽減する場としても機能している。

第3節 小括

本章では、保護者の観点から、「家庭－学校」連携の困難さを明らかにすることを試みた。考察の結果として、家庭（保護者）と学校（教員）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) その要因と帰結にはどのようなものがあるのか、の2点が明らかとなった。下記の図-3は、保護者の語りを分析し、その結果得られた、保護者の学校（教員）への認識の移行過程を整理したものである。

まず、(1) について、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「困り感」や、保護者自身が抱える困難に対して「共感と理解」を示し、保護者側に寄り添った関係構築を行ってくれることを求めている。しかし現

実は、保護者は、学校（教員）側から「共感と理解」が示されている、とは認識しておらず、そのため、保護者の求める支援と実際の支援の在り様に懸隔が生じている。この懸隔が要因となって、保護者は教員との関係を上手く築くことができず、そのため両者の連携が困難になっていることがわかった。

次に（2）についてであるが、まず保護者による教員との連携形成をプロセスの観点から整理すると、次の3つの時期を見いだすことができる。すなわち、「学校（教員）に対して行動できない保護者[戸惑い期]」、「学校（教員）に対して評価する保護者[判断期]」、「学校（教員）へ失望する保護者[失望期]」の3期がそれである。そして、こうした時期区分を踏まえて、戸惑い期、判断期、失望期の各段階における、教員との連携を困難にする諸要因と帰結を捉えることができた。

まず、「戸惑い期」においては、保護者は、学校（教員）に対して積極的な働きかけを行うことができないでいる。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」、「学校（教員）はどこまで受け入れてくれるのか」等について、何ら知識を持ち合わせておらず、学校（教員）に対して働きかけることができていない。そしてこのような状況に対して、保護者は、「学校（教員）側が何か手立てをしてくれるだろう」、「支援のためヒントを与えてくれるだろう」というように、学校（教員）側からの主導的な行動を期待している。しかし、そうした期待に反し、実際には何ら行動が起こされない場合には、保護者側は戸惑いを感じ、保護者側からの働きかけをいっそう躊躇わせることになる。すなわち、「戸惑い期」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、そもそも連携という状況にまで至っていない。

次に「判断期」においては、保護者は、学校（教員）に対してある一定の期待を持って実際に働きかけを行い、それに対する学校（教員）側からの対応に対し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どうか」、「保護者からの要望を受け入れてくれるかどうか」、「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どうか」等を評価基準として、評価している。また保護者は、実際にもそうした対応を期待している。特に、学校（教員）から「共感と理解」が示されているかどうかという点が、より重要な判断基準となっており、この点はその後の両者の関係性に大きな影響を与える。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³³。

しかし、実際には保護者の期待とは裏腹に、学校（教員）側は「特別扱えない」、「みんなと一緒に」、「今までにないことはできない」、という特定の児童・生徒に対する個別の対

³³ つまり、「共感と理解」が単に存在するだけでは不十分である。「共感と理解」が存在するのみならず、それを保護者が認識していなければならない。

応に否定的な見解を示す。そのため、保護者の望む支援へと繋がらない。すなわち、子どもを個々の特性に応じて扱って欲しいという保護者の考えと、どの子どもも学級全体の一人として扱う方が良いという教員の考えとが対立しているのである³⁴。また、「視力が悪い子には眼鏡が必要なように、うちの子にはiPadが必要なんです」、という保護者からの要求に対して、教員が「みんなと同じじゃないとダメです。みんなと同じようにしてください」(J-41)と、その要求を拒絶している事例がある。こうした事例からわかるのは、支援に対する認識において、保護者と教員との間にはズレがあるということである。この事例で言えば、「みんなと同じ」を主張する教員の見解を文字通り実行に移すならば、視力の如何に関わらず「眼鏡」を使うことを――または使わないことを――一律に禁じなければならない。とはいえ、実際にはそのような指導を行う教員はまずいない。すなわち、視力という条件の如何に応じて、教員は「眼鏡」を使うことを許可しているのである。そうであるならば、「識字障害」という条件を考慮して、「iPad」の使用許可を求めるのは合理的である、と保護者側は考え要求しているのであるが、この条件の如何による特別対応を、この教員は認めていない。こうした保護者と学校（教員）との間の考え方の違いや認識のズレは、学校（教員）から「共感と理解」が示されていない、と保護者が判断する大きな要因となっている。このように多くの場合において、保護者の求める学校（教員）の対応と実際の対応の在り様が異なるために、機能的な連携が成立する要件を満たすような関係性が両者の間に形成されない。

最後に「失望期」では、学校（教員）に対して「失望」する保護者を確認できる。「判断期」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。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起こさなくなる。その結果として、学校への働きかけを諦めてしまう。すなわち、「判断期」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、連携を困難にするさらに別の要因として、「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「戸惑い期」、「判断期」、「失望期」とでその内容が異なる。

まず「戸惑い期」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という状況において、学校（教員）に対して積極的に働きかけることで、学校との関係性が悪化してしまうのではないかと、という保護者の不安に起因するものである。すなわち、「戸惑い期」において「遠慮」は、学校（教員）への働きかけ自体を躊躇わせる要因となっている。

次に「判断期」における「遠慮」とは、保護者が積極的に学校（教員）へ働きかけるなかで、(1)自身の言動により相手（＝教員）を委縮させてしまうのではないかとという配慮、(2)萎縮させてしまうことで教員との関係性が悪化するのではないかとという不安、そして(3)

³⁴ これは、タルコット・パーソンズの言う「個別主義」と「普遍主義」の対立である（村中 1993）。

相対的に弱い保護者の立場、という3つの要素に起因するものである。すなわち、「判断期」において「遠慮」は、学校（教員）への働きかけの程度について、学校（教員）との良好な関係性の維持という観点から、保護者に自己抑制を行わせる要因となっている。

最後に、「失望期」において保護者は、学校（教員）との関係が崩れている状態において自らが働きかけを続けることに対して、学校（教員）側から、自身の要求や自身の存在が否定的に捉えられるのではないか、という不安を抱えている。また、あまりにも学校（教員）との関係が上手くいかないことに対して、保護者は、その原因の一端が自身にもあるのではないかと疑い始めている。すなわち、これまで保護者が確信を抱いてきた自らの要求の正当性に揺らぎが生じているのである。こうした、学校（教員）からの自身に対する否定的評価に関する不安と、自身の要求の正当性に関する確信の揺らぎとが、「失望期」における「学校への遠慮」を生み出している。この「遠慮」は保護者側を委縮させ、学校（教員）側への働きかけを減退させる。さらには、この「遠慮」は保護者へ自省を促す要因ともなっている。

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な連携の形成に大きく影響している。だが実際には、保護者の多くは失敗経験を重ねることで学校（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ことになる。

最後に指摘しておくべきは、「保護者の会」の存在と機能である。すべての期を通じて、自身や子どもへの「共感と理解」を重視している保護者は、その「共感と理解」が学校から得られない場合、この「保護者の会」に参加し、他の保護者と対話することで、お互いに経験する種々の困難に対する相互主観的な「共感と理解」を形成する。この相互主観的な「共感と理解」は、そもそもは保護者が学校から得ようとした「共感と理解」の欠如を補完する機能を持っている。すなわち、「保護者の会」は、「共感と理解」を獲得する手段という点で、保護者（家庭）－学校（教員）関係の「機能的代替物³⁵」となっている。

本章においては、連携の困難性について保護者の語りから探究をすすめた。次の第3章では、連携の困難性について、学校（教員）側の語りから探究を進めていくことにしたい。

³⁵ 中野（1993）参照。

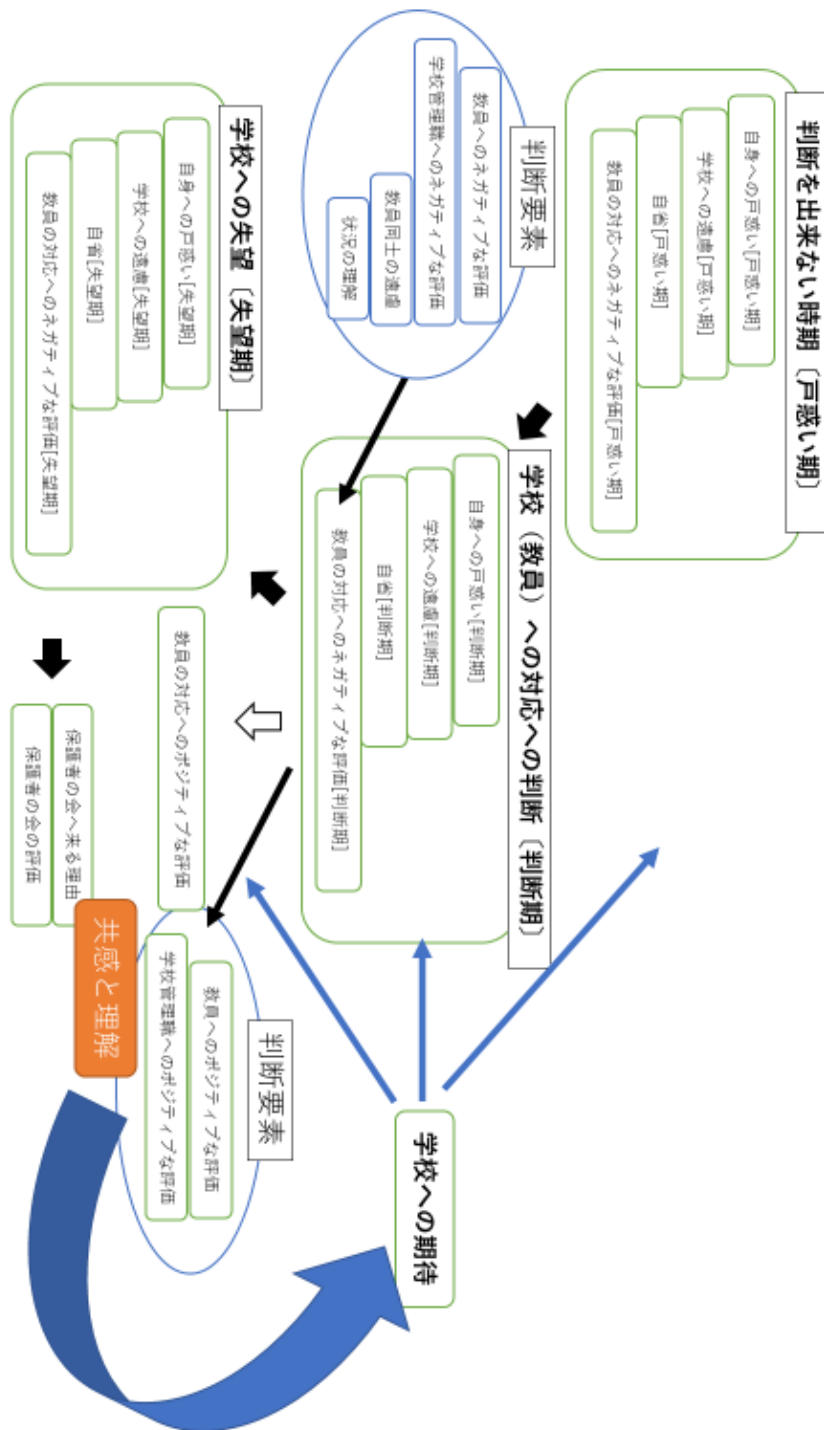


図 3 発達障害児童・生徒を持つ保護者の学校（教員）への認識の移行過程
(出典：筆者作成)

第3章 教員が語る保護者との関係構築の困難さ——教員からの分析

第1節 調査の概要

第1項 調査方法

本調査の目的は、学校（教員）の観点から、「家庭－学校」連携の困難さを明らかにすることである。そのためには、学級の担任を行っており、発達障害がある子どもないしはグレーゾーンに位置する子どもの保護者と実際に関りがある教員の経験的な語りから、保護者との関りのプロセスを解明する必要がある。そこで2019年2月から2020年12月4日にかけて、一年以上同一の学級を担任した経験のある現職教員を対象に、半構造化インタビューを実施した。筆者が通っていた勉強会に参加していた教員を通じて、研究の趣旨を理解してもらい、スノーボール・サンプリング法により9名の調査協力者を抽出した。インタビュー時間は、1人30分を目安に行い、調査協力者の都合を優先した上で、延長が可能な場合にのみ時間を60分程度に増やした。そのため、インタビューは1人当たり30分から60分程度と個人差がある。また、分析の際に、インタビュー内容をすべて文字に起こす必要があるため、調査協力者の許可を得た上で、すべて録音した。

インタビューでは、子どもへの支援をめぐる保護者との連携の難しさについて、これまでの経験を語って貰った。その際に、保護者とのコミュニケーションの困難さに着目して、その原因を探るため、(1) 教員とコミュニケーションを取る上でどのような困難さを感じたか (2) 教員は保護者をどのように捉えているか、(3) 保護者は教員をどのように捉えていると思うか、の3点について聞き取りを行った。

第2項 調査協力者の概要

本研究の調査協力者は、一年以上同一の学級を担任した経験のある現職教員9名である。調査協力者の概要は表－2示した通りである。協力者は小学校の教員6名、中学校の教員3名である。また、調査時点で9名全員が担任を行っている。9人のうち1名は、過去に特別支援学級の担任を行った経験があり、2名は調査時点においても特別支援学級の担任を行っている。また1名は、特別支援学級の担任をした経験はないが、特別支援学校教諭免許状を取得している。

今回、教員の語りに登場する子どもは、自身が担任をした学級に在籍する児童・生徒であり、医学的診断において何かしらの発達障害がある、もしくはそれが疑われるグレーゾーンに位置する子どもである。

本研究では発達障害全般に対する対応を確認するため、障害名や症状の程度（重度、軽度等）という障害の在り様の観点からの区別は行っていない。また義務教育課程における「家庭－学校」連携に関する状況を確認するため、小学校と中学校の両教員を聞き取り調査の対象とした。

表 2 教員調査対象一覧（年齢・教職歴は調査日時点）

| | 学校種 | 年齢 | 性別 | 教職歴 | 通常学級 | 特支級 | その他 | 赴任校数 | 特支免許 | 備考 |
|---|-----|-----|----|-----|------|-----|-----|------|------|-----------------------|
| a | 小学校 | 38歳 | 男性 | 15年 | 13年 | 1年 | 1年 | 3校 | 無 | — |
| b | 小学校 | 38歳 | 男性 | 15年 | 6年 | 6年 | 3年 | 4校 | 無 | 特別支援学校に勤務経験あり（3年間） |
| c | 小学校 | 26歳 | 女性 | 4年 | 4年 | 無 | — | 1校 | 有 | 大学では特別支援教育専攻 |
| d | 小学校 | 26歳 | 男性 | 4年 | 4年 | 無 | — | 2校 | 無 | 常勤講師 |
| e | 中学校 | 58歳 | 女性 | 36年 | 27年 | 無 | 9年 | — | 無 | 大学院で特別支援教育について学ぶ（1年間） |
| f | 小学校 | 27歳 | 男性 | 4年 | 2年 | 無 | 2年 | 7校 | 無 | 常勤講師・小中共に勤務経験あり |
| g | 小学校 | 60歳 | 男性 | 37年 | 28年 | 5年 | 4年 | — | 無 | 現在特別支援学級担任 |
| h | 中学校 | 35歳 | 女性 | 13年 | 10年 | 無 | 3年 | — | 無 | 非常勤で小学校勤務経験 |
| i | 中学校 | 34歳 | 男性 | 11年 | 8年 | 無 | 3年 | 2校 | 無 | 小・中で担任の経験あり |

（出典：筆者作成）

第2節 結果と考察

本調査の結果と考察として、次のことが言える。すなわち、教員による保護者との連携については、プロセスの観点から調査結果を整理すると、「戸惑い期」「噛み合わない行為」「模索期」「諦め期」の4つの時期を見いだすことができる。また教員においては、保護者と連携を進める上では、同じ学校に所属する他の教員との関係も、大きな影響を持つ要因となっていることが明らかになった。さらに、上記の4つ全ての段階に共通して、教員は保護者との連携において、子どもの「社会化」を目指していることがわかった。以下ではこれらについて詳述する。

第1項 戸惑い期——連携に戸惑う教員

保護者との連携に対して戸惑いを感じている段階においては、保護者に対して積極的に働きかけを行うことができない教員の実態が浮かび上がった。

以下は、保護者に対して働きかけを行うことに戸惑いを感じている教員を捉えることができる語りである。

「その後家庭は、ちょっと支援と言うか……何か手立てが繋がらず……何度かお話をしたけど、ちょっと……ちょっと……〔dが〕初任だったので……ちょっと……何の手立てもなく、そのまま終わってしまったことはあります」(d-4)

「大学出たてで、まあ、生徒から見てもお姉さんって言う感じで……立場でもあるので、どっちかと言うと、保護者の方からしても……年齢は下ですし……何でこうあんまりね……教師としての立場も……経験値も少ないですし、〔保護者と〕喋ることも少なかったのかなと思いますし」(h-25)

「生徒を見る目自体もまだ養われてない部分も、多分若い時だった思うんで……何を指導するかとか何が、今、問題でどういうふうにしていけばいいかっていう」(h-26)

「僕はまだ、〔特別支援学級を〕一年しか持ってないので、今のところ〔障害に関する専門性を〕求められていたと感じてはいませんでしたね」(a-28)

教員が、保護者へ働きかけを行うことに対して戸惑いを覚える要因として、まず支援に関する知識が十分でないこと、子どもの実態を把握できていないこと、が挙げられる。

「〔d が〕初任だったので……ちょっと……何の手立てもなく」(d-4) とあるように、教員は子どもに対して何らかの支援の必要性を感じつつも、実際にその困難さに対してどのように対応すればいいのか、という対応に関する手立てを持ち合わせておらず、保護者に対して有意義な提案をすることができない。また、「生徒を見る目自体もまだ養われてない部分も〔略〕何を指導するかとか何が、今、問題でどういうふうにしていけばいいかっていう」(h-26) とあるように、子どもにどのような困り感があるのか、そしてその問題をどのように理解し、それに対処していけばいいのか、教員にはわからない。すなわち、教員は、子どもが直面する問題を認識することができておらず、子どもの実態を把握できていない。このように、教員側が子どもの実態を把握できていない、もしくはたとえ子どもが直面している問題を把握していたとしても支援に関する知識を有していない場合には、教員は保護者に対して有効な方向性を示すことができず、保護者に対して積極的に働きかけることに戸惑いを覚える。この「戸惑い」は、「そのまま終わってしまった」(d-4) とあるように、保護者に対する教員の働きかけを躊躇させる。その躊躇は、結果として、教員による子どもへの実際の支援を妨げ、子どもの問題を教員が見逃すことに繋がる。

次の要因は、教員が保護者との関係において自身の立場を確立できていない、というものである。「教師としての立場もこう……経験値も少ないですし」(h-25) とあるように、教員側が保護者に対して教員としてどういう立場で接するべきなのかについて判断に迷っており、保護者への関わり方を決めかねている。また、「保護者の方からしても……年齢は下ですし」とあるように、年齢の若さゆえに、保護者に対して教員としての立場を明確に示すことに抵抗を感じている。このように立場が確立できていない教員にとっては、主導的に保護者へ働きかけることは困難であり、対保護者への姿勢に戸惑いを覚える要因となる。その結果として、「〔保護者と〕喋ることも少なかった」とあるように、明確な立場が定まっていない教員は、保護者に対して積極的に働きかけることを躊躇うのである。

これらの保護者への戸惑いは、多くの場合においては「初任だった」、「大学出たてで」、「若い時だった」とあるように、教員自身の教職歴が短いことによる経験不足が要因となっている。

とはいえ、保護者に対して戸惑いを感じる要因は、教職歴の長さだけではない。

「僕はまだ、〔特別支援学級を〕一年しか持ってないので、今のところ〔障害に関する専門性を〕求められていたと感じてはいませんでしたね」(a-28) とあるように、教職歴の長

短だけでなく、これまで特別支援教育との関りが薄かったという経験不足も戸惑いの要因となり得る。すなわち、これまで担当してきた通常学級では、特別支援対象児との関わり、そしてその保護者との関わりが少なかった。この2者との関わりの少なさという経験不足も、教職歴が短いゆえの経験不足と同様に、教員の戸惑いの要因となり得るのである――【教員の戸惑い】――。

(1) 子どもに対する支援の在り方に関する知識の不十分さ、(2) 子どもの問題を把握する力量の不足、(3) 教員としての立場の未確立、という3つの要因により、教員は保護者への対応に戸惑いを覚え、教員側からの積極的な働きかけを躊躇している。

また、「〔初任の〕私に伝えられても……ちょっとみたいな」(d-18)、「多分そう〔初任が何を言っているんだということ〕だと思います」(d-19)とあるように、保護者からの反応に対して、教員は自身の経験不足を保護者から否定的に捉えられている、と考えている。教員が新任であること、年齢が若いこと、この2つの理由により、保護者は、教員による現状において実現可能な最大限の働きかけを真摯に受け止めない。これが教員の目に映った保護者の姿である。教員は、保護者に対してこのような想定を抱き、この想定に基づいて、保護者に不満を抱いている。とはいえ、その一方で、そのように保護者が教員を否定的に捉えることも理不尽なことではない、すなわち、保護者がそうした認識を教員に対して抱くことも仕方のないことである、とも教員は考えている。

上記のような形で、教員は、保護者から否定的に捉えられていると思ひ込み、その思ひ込みが要因となって、保護者に対する主導的な働きかけを躊躇うことになってしまい、その結果として、積極的に自らの意見を保護者に提示することが困難となっている――【保護者からの否定的反応】――。

第2項 かみ合わない行為――連携の成立に至らない教員の働きかけ

教員は、自らが対処すべき問題を把握し、その対処に向けて保護者に働きかけを行うが、その教員の働きかけが保護者との連携に結びつかない時期がある。この時期を「かみ合わない行為」の時期、あるいは端的に「かみ合わない行為」³⁶と称したい。教員は、子どもに関わる問題に対する支援の必要性と、その支援のための提案について、保護者に対して積極的に働きかけを行っている。しかし、保護者が教員からの働きかけを受け入れないため、教員側からの一方的な行為となってしまっている。また、こうした状況において、教員は次の働

³⁶ この名称は、シンボリック相互作用論における主要概念の1つである「結合行為」(joint action)をもとに造語したものである。この結合行為については、本論第1章で既に説明した。すなわち、結合行為とは、複数の行為者が互いに自らの行為を適応(適合)させ合う(=「かみ合わせる」)ことによって生じる相互適応(=連携)を指す言葉である。この「かみ合わせる」事態が成立していない状態を指して、以下、本論においては「かみ合わない行為」と表現する。

きかけをどうするべきかという判断に迷い、さらに踏み込んだ働きかけをすることに対して躊躇いを感じてしまう。

以下は、教員側からの働きかけを保護者が受け取らず、教員の働きかけが「かみ合わない行為」となってしまっている状態を捉えることができる語りである。

「話を聞きはするんですが、『家ではいい子』なんだと言い訳っていうとおかしいですけど、信じたくないというところがあるのかなと感じました」(a-1)

「私とお母さんで対面で話したときは、やっぱりお家での様子と教室での様子が違うので……ちょっと、その一、イメージが出来ない……ということで、『うちの子はそんな感じではないです』ってことで、ちょっと受け入れてもらえなかったことがあったりとかして」(d-3)

「『うちの子は、そういうこと出来ないんですよ』みたいな、アハハみたいな……あんまり気にしてない……それができないことに対して問題視してなかったり、まっ、いつかできるようになるだろうみたいな、大人になればできるだろうみたいな……こう……雰囲気があって」(c-17)

「『通級とかでも何か支援は出来ますよ』って話はしたけど……やっぱりちょっと、なんとなく薄々他の子と違くなって感じているのか、全くそう思っていないのか……こう……頑なに検査はせずってかたちです」(d-5)

「反応が薄いというか……こう……『ああ、そうなんです』みたいな感じで、こう……会話も弾まずみたいな感じ……ちょっと反応が薄くなってきて……『そうではないと思います』みたいな感じ」(d-6)

教員からの働きかけが保護者との連携に繋がらない要因として、まず、教員と保護者の間で子どもに対する認識にズレがある、ということが挙げられる。この認識のズレは、「家ではいい子」(a-1)、「やっぱり家での様子と教室での様子が違うので」(d-3)とあるように、教員が学校で捉える子どもの様子と、保護者が家庭で捉える子どもの様子に違いがあることから生じている。すなわち、家庭生活において子どもの様子に問題を感じていない保護者と、学校生活において子どもの様子に問題を感じている教員との間で、子どもに対する認識に大きなズレが生じているのである。この場合、学校での子どもの様子をもとに教員が保護者に対して問題を提起したとしても、「信じたくないというところがあるのかなと感じました」とあるように、保護者は教員の申し出に対して疑問を抱く。また、「イメージが出来ない」とあるように、教員からの予期せぬ申し出に対して、保護者は戸惑いを感じている。その結果として、「受け入れてもらえなかったことがあったりとかして」とあるように、保護者は教員からの問題提起に納得することができず、それを受け入れることができていない。

上記の状況は次のようにまとめることができる。(1) 学校と家庭という 2 つの異なる生活環境においては、当然ながら子どもの様子は異なる、(2) 教員と保護者は、異なる生活環境にいる異なる子どもの姿を見ている、(3) 当然の帰結として、両者の子どもに対する認識に大きな隔たりが生じる。これら (1)、(2)、(3) が要因となって、保護者は教員の働きかけを受容せず、その結果として、教員の働きかけは「かみ合わない行為」となってしまふ。

第2の要因として挙げられるのは、教員と保護者の間で子どもの不得手に関して認識のズレがあることである。「あんまり気にしてない……それができないことに対して問題視してなかったり」(c-17)とあるように、教員が把握している児童・生徒の困り感について、保護者はそれを解決すべき問題であるとは捉えておらず、支援の必要性について教員と保護者の間で認識のズレが生じている。保護者は、「うちの子は、そういうこと出来ないんですよね」とあるように、子どもに不得手があることを認識しつつも、「いつかできるようになるだろうみたいな」とあるように、その不得手はいつか自然に克服されるものであると考えており、そのため特別な支援の必要性を感じていない。対して教員は、その「できないこと」が問題であると認識しており、特別な支援が必要であると考えている。すなわち、同じ事柄(不得手)に対して、保護者と教員は、それぞれ異なった定義を下しているのである。また、教員による「できないこと」の問題化は、他の児童・生徒との比較における、相対化の結果である。このように、子どもに関するある事柄(不得手)について、教員と保護者との間で異なる定義がなされていることは、教員からの働きかけを保護者が取り合わない要因となってしまう。

第3の要因として挙げられるのは、教員と保護者の間で子どもの問題に対する関心度(主観的な重要度)に差(ズレ)があることである。「反応が薄いというか……こう……『ああ、そうなんですわね』みたいな感じで」(d-6)とあるように、教員の働きかけを保護者はさほど気にとめていない。そのため、支援の必要性を強く感じている教員との間で、子どもの問題に対する関心の度合いにズレが生じる。すなわち、教員から提示された問題に対して、保護者はその存在を認めつつも、それを大きな問題として受け止めることはない。このように、ある問題について、教員と保護者の間で、その重要度に関して異なる認識がなされている場合、その認識の異なりは、教員からの働きかけを保護者が取り合わない要因となる。そして、このような双方の認識の相違は、「会話も弾まずみたいな感じ」とあるように、教員と保護者が継続的なやり取りを行うなかで、子どもの支援に向けて議論を深めることにとって、大きな障害となっている。

(1)子ども自体に対する認識のズレ(定義の異なり)、(2)子どもの不得手に対する認識のズレ、(3)子どもの問題に対する関心度のズレ。この子どもをめぐる3つの「ズレ」(異なり)が、教員の働きかけを保護者が取り合わない要因となっている。そして、保護者が取り合わないことは、教員のその後の働きかけの過程において、その働きかけ自体を続けるか否か、続けるのであればどのように続けることが有効であるのか、という判断を下す際の迷いの種となり、教員が支援に向けた明確な方向性を保護者に提示することを困難にしている――【保護者との認識のズレ】――。

また、「保護者との認識のズレ」とは異なる要因からも、教員の働きかけが「かみ合わない行為」と化すことを確認できる。それは教員が、保護者が子どもの現状をどのように把握しているかを判断できないというものである。

「頑なに検査はせずってかたちです」(d-5)とあるように、教員の働きかけに対して保護

者から拒絶を示された場合、教員は次の働きかけを行うために、新たな方針を立てる必要がある。しかし、「なんとなく薄々他の子と違いうなっていて感じているのか、全くそう思っていないのか」とあるように、教員は保護者が子どもの現状をどのように捉えているのか、その真意をはかりかねている。保護者の真意がわからない教員は、保護者に対して、次にどのような方針で働きかけを行えばいいのか、そもそも自らの考えを継続的に保護者に訴え続けていいのか、その判断に迷いを抱く。教員が保護者の態度を明確に判断できないことは、教員の保護者に対する態度決定に迷いを生じさせ、教員が継続的に働きかけを行うことを躊躇う要因となる――【教員の迷い】――。

上記のように、教員は自身の働きかけに対する保護者側の反応を踏まえて、戦略的に保護者との関わり方を変えていることがわかる。そのため、保護者との認識の間にズレがある、または保護者の意向がわからない、という状況においては、教員は次の働きかけを行う上での戦略の妥当性の判断に迷い、その結果として、それ以上の働きかけを行うことが困難となる。

第3項 模索期――連携を模索する教員

模索期においては、保護者との連携に向けて模索する教員の姿が浮かび上がった。

先の第2項で示した通り、教員の働きかけが保護者と「かみ合わない」要因として、子どもに関する種々の認識のズレがある。そのため、保護者との連携を実現するためには、子どもに関するこれらの認識のズレを修正し、保護者と共通認識を持つ必要がある。とはいえ、機能的な連携に必要となる教員と保護者の共通認識は、両者の間に既に信頼関係が存在していて初めて可能となるものである。すなわち、まず教員と保護者の間で信頼関係を築くことができているか否か、ということが重要になる。すなわち、保護者との良好な関係の構築は、双方による認識の共有の前提条件となる。したがって、教員による連携の模索には、(1) 保護者との信頼関係の構築へ向けた模索、(2) 認識の共有へ向けた模索、(3) 実際の支援の過程における模索、という3つの過程が介在する。

まず、「でも、何度か話をしてくて、そんなん思っすぐ〔保護者に話をする〕じゃないですよ……それは時間が掛かりましたよ」(i-6)とあるように、教員は子どもに何かしらの問題があることを把握し、支援の必要性を感じた場合、保護者に対してその問題を即座に提示するわけではない。それは、「何を言うかっていうより……誰が言うかやと、僕、担任がどんだけその子のお母さんから信頼されているか、子どもから信頼されるかっていう」(i-7)とあるように、働きかけの迅速性・効率性よりも、まずは保護者からの信頼を得ることが重要である、と教員が考えているからである。すなわち教員は、保護者と信頼関係を構築した上で対処すべき問題に言及する、というやり方が望ましく適切なものであると考えているのである。

以下は、保護者との関係構築を目指し、模索する教員を捉えることのできる語りである。

「連絡帳もなかなか6年生の保護者と連絡帳のやり取りって言うのは、通常はしないんだけど、そのお母さんに関しては毎日連絡帳のやり取りをしながら」(b-36)

「定期的に交換日記みたいな形で……『今日こういうことが苦手そうでした』とか、『こういうことがこやれば出来ました』とか伝えて、交換日記をしていくなかで……12月に検査を受けて通級、来年から、来年度からしようっていうのはありました」(d-29)

「小まめに電話しとったりとか、あの一学校に（保護者が）来た時とかに、僕の方から話しかけに行ったりしとったから」(f-7)

「学校のことも伝えまし……家のことも教えてもらったし……うん、子どものことでだいぶコミュニケーションは……取ってきたかな」(i-8)

保護者と関係を構築する上で教員が重視していることとして、まず、教員側からの積極的な働きかけを行う、ということが挙げられる。

「通常はしないんだけど、そのお母さんに関しては毎日連絡帳のやり取りをしながら」(b-36)、「小まめに電話しとったりとか〔略〕僕の方から話しかけに行ったりしとったから」(f-7)とあるように、教員は、問題を共有したいと考える保護者に対しては、そうではない保護者と比較して、より頻繁にコミュニケーションを取ろうとしている。また教員側から積極的に関わる機会を増やしてもいる。

次に教員は、子どもの様子のみならず、家庭の様子、保護者自身の様子を把握することを重要視している。「学校のことも伝えまし……家のことも教えてもらったし」とあるように、教員は学校という環境以外での子どもの様子を知ることが必要であると考えている。このことは、保護者との関係構築のためのみならず、子どもに対する教員と保護者の認識のズレを修正するうえでも、この作業は意味を持つ、と教員が考えていることを示している。

このように、積極的に教員側から働きかけることで、双方の交流が生まれ、「お互い伝え合いながらやっていると、徐々に信頼関係っていうか、できてきて」(b-37)とあるように、教員と保護者との間に信頼関係が構築される可能性が増大する――【保護者との信頼関係】――。

しかし、上記のような信頼関係を築くことができない場合、また、たとえ築くことができたとしても「本題」（教員が保護者と共有したい問題）が提示される前にその関係が崩れた場合、「算数の支援であつたりとか、学習障害の支援であつたりとかそういう話はそれ以降一切出来なくなりました」(b-14)、「まっ、暫くしたらほとぼりは冷めたんですけど〔略〕元々は支援に繋がりたいとは思っていたんですけど……もう聞く耳を持たなくなっちゃったというか」(c-20)とあるように、本題の共有がなされる以前に、教員が保護者から拒絶される事態が生じうる。すなわち、信頼関係の構築ないしはその維持に失敗することは、教員から保護者に対して問題を提起することを困難にし、その結果として、その後の働きかけが途絶えてしまい、それが支援に繋がることはない。

また、「『こうしたらどうですか』とか…そういう『どうしたらいいですか』とかいう相談

とかアドバイスとかはもう一切出来なくなってしまって……ほんともう、〔略〕そのまま溝も埋められずって感じですね」(c-21)とあるように、一度関係が崩れてしまうと、保護者との関係を修復することは至難の業となる。また、「積み上げてきたものが一言で崩れるっていう経験は……しんどかったなああれは」(i-21)とあるように、そのような経験は、教員を解消困難なストレスに直面させる。こうしたストレスに直面した教員は、保護者とのその後の関わりにおいても過度な緊張を強いられることが多い――【保護者からの拒絶】――。

以上のように、教員は、児童・生徒に支援の必要性があることに気づいた場合、保護者に対して、その問題(=必要性の内容)をすぐに提示するわけではない。教員は本題(=その問題)を保護者へ提示する前に、まず保護者との信頼関係を構築することを念頭に置いて働きかけを行うのである。その上で、教員が、保護者からの反応を踏まえて、本題を受け入れてもらえるか判断した場合にのみ、その本題を保護者に提示するのである。このことから、双方の間の信頼関係の有無は、支援へ向けた連携においても前提条件となるのである。

次に教員は、保護者へ本題を提示するに際しても、保護者との関係の維持、保護者からの受容、というこれら2つの観点から伝え方について模索をしている。すなわち、伝え方は、教員からの働きかけを保護者に受け入れて貰えるか否か、ということにとって重要なポイントとなる。

以下は、保護者への伝え方について、模索している教員を捉えることができる語りである。

「絶対に上からは……物事は……こう、教員だからといって絶対に言わないようにはしています」(c-33)

「『ここが苦手ですよ、ダメですよ』っていうよりかは『こうするとできるようになると思うんですけど』っていう方が多分……その方は受け入れやすかったかのかなって」(d-30)

「『クラスでこういう子が居るから困ってます』ではなくて、『この子が困ってます』っていうふうに伝えていきます……そうするとお家でもお母さんが『こういうことあります』って時々話してくれることもあるので」(d-32)

「一回〔保護者の考えを〕受け止めてみたいない感じじゃないですかね」(h-42)

「その子どもにかかる愛情ってすごい暑いんさ〔保護者の〕みんな……めっちゃ大切に育ててきて、それで大きくなって……それで今、先生に託しとるわけやんか……ちょっとこう、今までやってきたことを否定されたと〔保護者が〕捉えたら、そりゃあ、もううまいこといかん」(i-13)

教員は、自身の発言が保護者にどのように受け取られるのか、またその結果として、保護者がどのような反応を示す可能性があるのか、ということについて思案を巡らせている。

「『ここが苦手ですよ、ダメですよ』っていうよりかは『こうするとできるようになると思うんですけど』っていう方が多分」(d-30)とあるように、教員は、子どもの不得手を保護者に伝える際には、子どもの欠点を指摘されている――すなわち教員は子どもを否定的に捉えている――と保護者に思われぬように配慮している。そのため、「ダメですよ」といった、現状を否定的に表現する言葉を用いるのではなく、「こうするとできるようになる」

という、肯定的な未来の可能性を実現する方途を表現する言葉を用いている。

また、『クラスでこういう子が居るから困ってます』ではなくて、『この子が困ってます』って言うふうに伝えています」(d-32)とあるように、その子どもが原因で問題が発生し、その結果としてクラスの他の子どもや教員に迷惑がかかっている、と表現するのではなく、問題が発生した原因(=その子ども)への言及を避け、その問題が存在することと、その問題によって困難を抱えているのは他ならぬその子ども自身であること、この2点を強調する表現方法が採用されている。

そして、「絶対に上からは……物事は……こう、教員だからといって絶対に言わないようにはしています」(c-33)、「一回〔保護者の考えを〕受け止めてみたいない感じじゃないですかね」(h-42)とあるように、教員の意見を絶対視し、保護者はその意見に従うべきである、と保護者に思われる可能性がある表現方法は用いずに、教員の意見は相対的なものであり、保護者はその意見に対して自らの意見を対等な立場で提示することができる、と保護者に思われる可能性がある表現方法が用いられている。こうすることによって、教員は、自らの意見が一方的なものとならないように、すなわち、保護者には反応(反論)の余地があり、保護者の考えを受け入れる用意が教員にはある、という態度を示しながら、保護者との相互作用を継続することを心がけている。

上記のように、教員は、保護者に問題を提起する際には、(1)子どもの現状を否定するような表現を使っていないかどうか、(2)問題の原因をその子どもに求めるような表現を使っていないかどうか、(3)保護者からの反応の余地が確保されているかどうか、という3点を常に考慮している。

また、「先生に託しとるわけやんか……ちよつとこう、今までやってきたことを否定されたら〔保護者が〕捉えたら、そりゃあ、もううまいこといかん」(i-13)とあるように、教員は、自らの発言によって、次の事態が引き起こされないかどうか、ということにも常に気を配っている。すなわち、子どもの現状のみならず、子どもの現状がその延長線上に位置する保護者の過去から現在に至るまでの関わりの過程までもが、教員に否定されている、と保護者に思われ、それによって教員と保護者の信頼関係が瓦解してしまう、そういう事態を招きかねない発言を自らはしていないかどうか、ということに対しても、教員は常に注意を向け神経をすり減らしている――【保護者への気遣い】――。

教員が保護者に本題を提示するに際しては、さらに次のような問題も浮上する。すなわち、上記で示した「伝え方」以外に、どこまで踏み込んだ話をして良いのか、本題を発達障害と関連付けて提示しても良いのか否か、この2点について教員は迷いを抱く。特にその子どもに確定診断がなされていない場合、すなわち教員側の見立てが子どもの現状を判断する唯一の基準となっており、その基準によって、教員がその子どもの発達障害を疑っている場合、教員のこの迷いは顕著に現れる。

以下は、教員のその迷いを捉えることができる語りである。

「どこまで伝えていいかっていうのが難しい。保護者の方もね、そんな……自分の子どもがこうなんだ、ああなんだっていうのを、〔何かしらの〕診断があるわけでもないし……うーんだから、〔保護者が〕どこまで理解されてるかっていう部分もありましたし」(h-4)

「言う部分〔保護者に対して医療的診断を勧める〕の難しさみたいなのがありました」(h-5)

「やっぱその否定してしまうと思うのかな……『困っとると思うんですけど』っていうのは実はお母さんが一番困っていたり……する部分もあるし」(i-46)

「どこまで伝えていいかっていうのが難しい。〔略〕〔何かしらの〕診断があるわけでもないし」や「〔保護者が〕どこまで理解されてるかっていう部分もありましたし」(h-4)という語りには、教員が直面する以下のような事態を読み取ることができる。すなわち、

(1) 保護者はある程度、子どもに不得手があることは認識しているが、確定診断は無い。

(2) 診断がないことによって、保護者がその不得手をどの程度深刻な問題として捉えているのか、またそもそも問題と捉えているのか否かが教員には分からない。

(3) 上記のような状況では、教員からその不得手をどこまで問題化して提示して良いのか、その判断に教員は迷う。

(4) 最終的に教員は、保護者と認識が共有されている、と自らが考える範囲内でしか話題を提示することができず、その結果として、両者の相互作用（会話）が問題の本質にまで及ばない。

また、「言う部分〔保護者に対して医療的診断を勧める〕の難しさ、みたいなのがありました」(h-5)とあるように、確定診断が無い状態で、教員側から診断を勧めることに対して、教員は躊躇している。教員側から保護者に対して、医療への接続を提案することは、教員が子どもに何かしらの障害があるとみている、もしくはそれを疑っている、といった教員の考えを保護者に明らかにしているに等しい。すなわち、そうした提案は教員が保護者に対して、子どもを障害者である、ないしはその可能性がある、と見なしているとの意思表示にほかならない。

以上のような理由から、確定診断が無い状況においては、教員は保護者に対して、どこまで踏み込んだ話をしていいのか、子どもの困り感と発達障害を関連付けて話をしていいのか、という判断に迷う。そしてその結果としてこの迷いは、教員の保護者に対する働きかけを躊躇わせることになる。

とはいえ、この迷いは確定診断がないことだけが要因となって生じているものではない。「やっぱその否定してしまうと思うのかな」(i-46)とあるように、確定診断の有無のみならず、教員の発言自体が子どもや保護者の否定に繋がるかもしれない、という不安もまた、その迷いの要因となっている。そしてこの迷いは、確定診断の有無による迷いと同様に、教員が保護者に対して働きかけることを躊躇わせることになる――【教員の迷い】――。

このように、教員は、支援へ向けた連携においては、まず以て保護者との信頼関係が必要である、と考えている。そのため、教員は、本題を提示するに先だって、まず以て、保護者

との信頼関係の構築を目指して模索する。

本項におけるこれまでの議論からも明らかになったように、(1) 頻繁なコミュニケーション、(2) 教員からの積極的な働きかけ、(3) 家庭の情報収集、この3つが保護者と教員の信頼関係を築くための要件となっている。そして、築かれたその信頼関係を維持するために、教員は、保護者からの働きかけの受容という観点から、本題の伝え方についても模索している。ここで重要なポイントとなるのは、教員が「否定している」と保護者に捉えられないようにすることである。すなわち、教員の働きかけが、子どもや保護者を否定する言動である、と保護者に判断されないことが重要となる――【保護者との信頼関係をめぐる模索】――。

教員は、「保護者との認識のズレ（異なり）」の修正に向けても模索する。先の第2項でも述べたように、「保護者との認識のズレ（異なり）」は、支援のための連携において障害となるからである。

以下は、保護者との子どもに関する認識のズレ（異なり）について修正を試みる教員を捉えることができる語りである。

「学習面で難しさがあった場合はこう……やっぱりこう……そこまでの一緒にこう……練習してやって、テストを受けたけどこの結果でしたよっていうのを見せたりだとか、校長先生にお願いしてこう、こっそり教室の様子を見に来てもらって、その後面談するとか……あとお家の方が許してもらえれば、こう……iPadでこう……後ろで置いて……動画を見てもらうっていうのは……こんなんになっているんですねというふうに納得はしてもらえることは何度かありました」(d-22)

教員と保護者の間で認識のズレが生じる要因として、先の第2項でも述べたように、学校での子どもと家庭での子どもの様子に異なりがある、ということが挙げられる。そのため、「教室の様子を見に来てもらって」とあるように、保護者に学校での子どもの様子を把握してもらう必要がある。また、「テストを受けたけどこの結果でしたよっていうのを見せたりだとか」とあるように、客観的にわかりやすい根拠を示すことで、他の子どもとの比較においてその子どもが「できていない」ことを、保護者にも問題であると捉えてもらう必要がある。つまり、家庭での子どもの姿しか把握できない、自身の子どもの以外に判断基準を持たない、そうした保護者に対して、異なる観点からその子どもの姿を把握できるように、教員は働きかけを行う必要がある。

このように、(1) 学校での子どもの姿の開示、(2) 他の子どもとの比較軸の提供、という2つの手段を通して、教員は、保護者との認識のズレの修正を試みている。

しかし、「『家では困っていることはありません。家ではお料理も手伝ってくれるし、掃除だってするし。全然困っていません』っていうので」(d-20)とあるように、保護者が、最後まで、家庭における子どもの姿に優先権を与えてその子どもを捉えるならば、認識のズレが修正されることはない。その結果として、「シャッターは降りたなって」とあるように、保護者から教員に対して拒絶の態度が示され、教員はこれ以上の働きかけを行うことが困難

になる――【認識のズレの修正をめぐる模索】――。

保護者への寄り添いと、他の教員との関係。実際の支援の過程においては、教員はこの2点についても模索している。最後にこの2点について考察したい。

まず「保護者への寄り添い」に対する教員の模索から検討していきたい。教員は、子どもへの支援をめぐる保護者と関わるなかで、子どもの困難さのみならず、保護者自身が抱く困難さにも直面する。この保護者が抱く困難さに対して、教員が寄り添えるか否かが、子どもの支援に向けた連携に大きく影響する。

以下は保護者へ寄り添うために模索する教員を捉えることができる語りである。

「子供のことも心配だけど保護者も何か困っている、困っているから相談に来ているんだっていうのを、捉えることができるかな」(b-46)

「こう学校に対してクレームっていうか、強くプレッシャーをかけるようなお母さんだけではなくて、お母さん自身も困っているからそう言った対応しかできないだろうなって」(b-42)

「子どもに寄り添うのもそうなんだけど、保護者に寄り添わないと上手くいかないということすごく感じるがあったので」(b-58)

「もうあの、傾聴……〔保護者は〕不安が多いから、不安の状態でも何も無理やから、それは小学校の時もあったけど……ぶわーって話始めるから1時間とか2時間とかその後、こう……こっちから話してみたいな。初めにだから、こっちから話始めてしまうとバチバチになるから……『私の気持ちも分かって貰えず』ってなるから、『そうなんや』って聞き続けて、ある程度、出尽くした状態でこっちからみたいな。時間はかかるけど」(i-23)

「子供のことも心配だけど保護者も何か困っている」(b-46)とあるように、教員は、次の三つの困難さに気づく必要がある。まず第1に子どもが抱えている困難さに、第2に子どもが困難さを抱えていることによって保護者が抱えている困難さに、そして第3に、子どもの困難さとは直接関わりのない、保護者自身が抱える困難さに。教員は、この3つの困難さを察知し把握する必要がある。

また、「強くプレッシャーをかけるような」とあるように、学校に対して厳しい態度を示す保護者がいた場合には、そうした保護者のことを教員が「過保護な親³⁷⁾」ないしは「モンスターペアレント³⁸⁾」のような否定的な存在として捉えるのではなく、「お母さん自身も困っているからそう言った対応しかできないだろうなって」とあるように、保護者の行動の裏にある背景にまで思いを至らせ、保護者へ寄り添おうとする姿勢を示すことが重要となる。すなわち、保護者の態度そのものを以て批判的な判断を下すのではなく、その態度の背景を考慮に入れたうえで、保護者自身の困難さを推測し把握する必要がある。

³⁷⁾ a-5 より

³⁸⁾ f-19 より

さらに、「〔保護者は〕不安が多いから、不安の状態でも話しても何も無理やから」とあるように、教員は保護者の不安を取り除く必要がある。また「『私の気持ちも分かって貰えず』ってなるから、『そうなんや』って聞き続けて」(i-23)とあるように、保護者の話に耳を傾け、保護者に対して寄り添っている態度を示すことは、保護者の不安を和らげるのみならず、保護者との信頼関係を構築する上でも必要である。

このように、寄り添うという教員からの保護者への歩み寄りは、「子どもに寄り添うのもそうなんだけど、保護者に寄り添わないと上手くいかないということをしごく感じる」(b-58)とあるように、子どもを支援する上で、子どもへ寄り添うのと同程度において重要となる。

上記のように、保護者自身の困難さに気づくことができるか否か、またそれに寄り添うことができるか否か、ということは、保護者との信頼関係を維持するうえで、ひいてはその関係にもとづいて初めて可能となる支援に向けた連携の成立にとって必須の要件となる――【保護者への寄り添い】――。

次に「他の教員との関係」をめぐる模索について検討したい。教員は、実際に支援を行うためには、保護者との連携だけでなく、同じ学校で働く同僚（以下、同僚）との連携も必要となる。すなわち、教員は、保護者との信頼関係のみならず、同僚との信頼関係についても考慮しなければならないのである。つまり、同僚との間においても、支援の対象とする児童・生徒について、その支援の必要性、子どもをめぐる認識、支援に向けた方向性などを共有する必要があるということである。それは、「それ〔子どもへの支援への在り方〕は先生の判断ではなくて」とあるように、児童・生徒の担任をする教員が自らの判断のみで特別な対応を決定するのではなく、「それこそ色々な所からアドバイスを貰って」とあるように、他の教員、養護教諭、スクールカウンセラー、管理職といった様々な役割を持つ同僚との議論のなかで、「この方針でやっておこうと思いますって」とあるように、支援のための方向性を決定し、「全体周知して、全員が理解してって感じ」(i-30)とあるように、学校全体で情報を共有し、学校として統一した対応を取ることを原則としているからである。すなわち、教員には、学級担任として教員個人の一定程度の裁量は認められつつも、基本的には、学校組織の一員として学校の決定に従い、行動することが求められている。

以下は、同僚との関係について模索する様子を捉えることができる語りである。

「それが特別支援の対象じゃないと言われることもあるんですけど、たまに……それは生徒指導の話じゃないかなと〔言われる〕……でも自分は、特別支援と生徒指導の区別って、はっきりこう区別できなないし」(b-52)

「やっぱりその人〔先生〕によっては……申し訳ないですけど、まあ、そのまあ、関心具合は違うと思えますし……クラスには関わらない人〔先生〕もいますし、それは横の繋がりはあるんですけど……まあねえ、あの、濃い方もいれば、その薄い方も正直いるんじゃないかとは思いますがね」(h-34)

「いろいろ声かけて貰ったりとか、自分から困った時とかは〔話に〕出したりっていうこともあったり

……するので……別に特段……もう自分が一人だけで抱えてって思ったことはないですけどね」(h-33)

「先生も自分らのやり方があるで……変な言い方したらプライドっていうのがあるから……それを否定されるというか」(i-14)

「〔学校で理解されない場合は特別な対応は〕しない」(i-31)

「やっぱり〔特別な配慮に対する認識に〕若い先生とベテランの先生のズレはあるかな」(i-33)

「そやな……妥協案で」(i-34)

当然ながら、学校には様々な教員が所属している。「やっぱりその人〔先生〕によっては〔略〕関心具合は違うと思いますし……クラスには関わらない人〔先生〕もいますし」(h-34)とあるように、授業を持っているか否か、同じ学年団に所属しているか否かなど、教員によりその支援対象となる児童・生徒との関りの程度には差異がある。また、「〔特別な配慮に対する認識に〕若い先生とベテランの先生のズレはあるかな」(i-33)とあるように、教職歴や年代によって、特別支援教育に対する考え方や捉え方にも差が生じる。このような様々に異なる教員と連携を図り、支援に対する理解や賛同を得ることは容易なことではない。

「〔学校で理解されない場合は特別な対応は〕しない」(i-31)とあるように、ある教員が生徒・児童をめぐる問題を学校に対して提示したとしても、それを受け入れてもらえない、すなわち、同僚との間で合意が得られない場合には、教員が支援に向けて行動することが困難となる。結果として、その教員は「そやな……妥協案で」(i-34)とあるように、満足な程度とまではいかないまでも、学校と調整可能な程度にまで自らの主張を軟化させる必要に迫られる。

他の教員との関係を維持する困難さについては、教員(d)の語りに注目する必要がある。「うちの学校の場合は〔略〕職員室内に机もあるし、わりと和気あいあいと話したり、コミュニケーション取れる」(d-51)とあるように、この教員と同僚との関係は良好な状態にある、と捉えることができる。教員(d)は次のようにも語っている。「〔上下関係があるので〕言えないなって感じかな」(d-42)」とあるように、同僚に対して自分の意見が言えないという状況を捉えることができる。この2つの言説は一見すると矛盾しているものと捉えることもできるが、「同僚性³⁹」という観点から見れば、後者の発言は、その同僚との関係を維持するための戦略として、「言えない」というよりも、言わない、という選択をしている、と解釈することができる。すなわち、教員は、同僚との良好な関係が築かれているがゆえに、教員個人としての意見を提示できない、という状況が存在しているのである。他にも、「先生も自分らのやり方があるで……変な言い方したらプライドっていうのがある」(i-14)とあるように、教員は、他の教員に対して意見を提示することは、自身が他の教員を否定してい

³⁹ 「同僚性」の定義は、研究者によって定義づけはさまざまであり、統一した定義は見られない。そこで、本論では、「職員室内での個人の職務に影響を与える人間関係」(町田、石津ほか2019)を採用した。

ると捉えられる可能性があると考えている。そのため、たとえ自身の方針と異なる場合や、他の教員の児童・生徒やその保護者への対応に疑問を抱く場合においてさえも、教員が他の教員に対して意見をすることは困難となる。このように、教員は児童・生徒への支援を進める過程で、保護者との関係だけでなく、同時に同僚との関係についても考慮する必要がある。また、教員は時として、保護者との関係と同僚との関係のいずれを優先するか、という決断を迫られる。そうした場合に、教員が同僚との関係に重きを置くなれば、同僚に意見できないという社会心理的要因が、すなわち「同僚への遠慮」が立ち現れる。そしてこの「同僚への遠慮」は、保護者からの要望に応えることができないといった形で、教員と保護者との信頼関係に対してネガティブな影響をもたらす。

とはいえ、同僚との関係が常にネガティブに機能するとは限らない。「いろいろ声かけて貰ったりとか〔略〕自分が一人だけで抱えてって思ったことはないですけどね」(h-33)とあるように、同僚との関係によって、教員の不安が和らいだ、あるいは問題解決への糸口が得られた、といったケースも見られる。また、「担任からだけでなく他の養護からもとか、副校長とかからもこう……その保護者の方に繋ぐという様な話を出すと、わりと納得してくれるケースが多かったり(c-24)」とあるように、担任だけでは状況を変えることができなかった場合に、同僚の力を借りることで、支援へとつなぐことができたケースも見られた。すなわち、同僚という存在は、良きアドバイザーないしは仲介者 としても機能する――【同僚への遠慮】――。

以上のように教員は、連携の過程において、(1) 保護者への寄り添い、(2) 同僚との関係、の2点について模索している。まず(1)については、教員が、保護者自身の困難さや保護者からのプレッシャーをどのように受け取るか、という点が連携において大きな影響因となる。また(2)については、同僚への遠慮が、保護者との連携に大きな影響を及ぼすことになる。

第4項 諦め期――連携を諦める教員

第3項で述べたように、教員は、保護者と共に子どもへの支援を行うために、様々な連携を目指し模索している。とはいえ、もちろん全ての教員の試みが成功するわけではない。結果として保護者との関係構築が上手くいかない場合もある。信頼関係が構築されない、あるいは双方の認識のズレが修正されない場合、保護者から教員へ拒絶が示される。保護者から拒絶が示された場合、教員は保護者との連携を諦める。しかし、教員は連携を諦めたからといって子どもへの支援を止めるわけではない。すなわち、保護者と一定の距離感を保ちつつも、支援を独自に行っているのである。

以下は、保護者からの拒絶に対して、教員が独自に支援を続けていることを捉えることのできる語りである。

「まあ、その……専門機関とは繋がらなかったけど……一応、〔私の〕専攻が特別支援教育だったので、私

の専攻……なんとなくこう……計画立てて勝手に……教室のなかでできることをやろうかなと思ってやったことで、多少はでも……落ち着いたかなとは思うんですけど」(d-7)

「親どうのこうのではなくて、本人っていうのが凄く……、本人が望んでいるかどうかって言うことが大きいので、子どもが変われば親も変わる……。っていう親をどうのこうのではなくて子どもが変わるとちよっと保護者も……変わって……くるかなっていうのが分かってきて」(e-5)

「子どもが変わると親も変わっていくというのは……なんとなく……うん、凄く変わるというんではなくて、じわじわじわじわ変わっていくので……子どもの変化もじわじわだし、急激には変わらない」(e-6)

まず、保護者から特別な支援について理解を得られない場合には、教員は保護者との連携を諦める。そして「計画立てて勝手に……教室の中でできることをやろうかなと思って」(d-7)とあるように、教員独自の判断に基づいて、可能な限りの支援を見童・生徒に対して行う。つまり、教員は保護者との連携を前提に支援をするというのではなく、直接子どもへ支援するという、戦略の転換を行う。そしてその後、その子どもへの直接的な支援の結果を保護者に提示し、事後的に保護者から理解を求める。これは、これまで見てきた支援への過程である、保護者との関係構築を行った上で、子どもに対して支援を行う、というものとは逆の流れ（順序）を示す過程である。

また「子どもが変わると親も変わっていくというのは……なんとなく」(e-6)とあるように、上記の過程は、目的であった子供への支援を手段とし、手段であった保護者との関係構築を目的とした働きかけを行うことである、と表現しうる。すなわち、(1) 保護者が教員からの直接的な働きかけを拒否する、(2) 教員は子どもへ直接働きかけを行い、ある一定の成果を出す（子どもの様子に改善が見られること）、(3) その結果を保護者が認識することによって、保護者の教員に対する否定的な態度に変化が生じる、というプロセスとして、上記の過程を捉えることができる。すなわち上記において、教員は、保護者に対して間接的な働きかけを行っているのである。

このように、教員は保護者から自身の働きかけが受け入れられない場合においても、保護者を介さない、子どもへの直接的な支援を行う。すなわち、支援に向けた大きな方向転換がここにおいてなされている。また、子どもの変化により保護者にも変化が見られ、それが連携へ向けた保護者との関係構築の糸口となることは、教員による子どもへの直接的な働きかけが、結果として保護者への間接的な働きかけになっていることを意味する。すなわち、教員の行動は、決して保護者との関係を無視している、というわけではないのである。

また、子ども自身が困難さを訴える場合には、その支援に対する保護者からの理解よりも、子どもの思いを優先させる、という事例も見られた。「親どうのこうのではなくて、本人っていうのが凄く……、本人が望んでいるかどうかって言うことが大きいので」(e-5)とあるように、保護者が子どもへの支援に理解を示していない場合でも、子ども自身が困難さを訴えている場合には、教員は保護者の考えや思いよりも、子どもを優先する。換言するならば、教員による支援の中心が、保護者との関係構築から子どもへの対処へと変化している、とも

言える――【教員の方針転換】――。

さらに保護者からの拒絶に対して、教員が以下のような考えにいたる事例もある。

「こっちはサービスでやっとするわけやん、それは。給食なんて別に食べれやんでも別にええ……なっ。その子の好き嫌い直さんでもええわけやん。やけど、長い目で見たら直してやりたいと思うサービス心でやっとするわけやで……『まあ親が望まんのやったらここで切ろか』っていう……割り切る感じ」(g-12)

教員と保護者の間で支援の必要性については認識が共有されている。しかし、「親さんがどこまでできるか……どこからはやめて欲しいのかっていう基準がある親さん」(g-2)とあるように、その支援の内実や程度についても、双方が認識を共有することは困難である。その結果、「こっち〔教員〕がやりたいっていうところと、ズレる時があるねんな」(g-3)、「まだこの子やったらできるやろって思って」(g-4)とあるように、教員と保護者の間で、支援の内容とその程度について、という新たなズレが生じる。そしてそのズレは結果として、「『そこまで望んでない』『これは指導ではない、体罰である』みたいな……そういう事になって、すっかりすれ違ってしまった」(g-6)とあるように、教員が、保護者が求めている内容と程度を超える支援を行うことに繋がってしまう。その結果として保護者は、教員の支援を度を超したものと捉え非難する。教員は自らの支援を「度を超した」ものと捉え、それを行ったことを悔やみつつも、誤ったことをしたわけではないと考え、結果的として、「『まあ親が望まんのやったらここで切ろか』っていう……割り切る感じ」(g-12)とあるように、その子どもにさらなる可能性を感じつつも、自らの判断に基づく積極的な支援に意義を見いだせなくなり、保護者の要求さえ満たしていれば問題ない、という受動的な考えにいたる――【教員の割切り】――。

以上のように、教員は保護者と認識の共有が最後までなされない場合には、保護者を介さない、子どもへの直接的な支援へと戦略の転換を行う。そして、その直接的な子どもへの働きかけは結果として、保護者への間接的な働きかけとなり、保護者の態度の変化に繋がる。

また、教員の支援の中心が保護者から子どもへ変化する。その他にも、双方で支援の必要性について認識が共有されていたとしても、支援の実際の内容と程度について、という新たな認識のズレが生じ、それにより、教員が不当なものと感じる評価が保護者から下された場合には、教員は受動的な態度で保護者に接するようになり、積極的に働きかけることをしなくなる。

第5項 学校（教員）と「社会化」

前項までに示してきたように、教員は保護者との経験的な関りの過程で、保護者に対して

様々に異なる認識をもつ。しかし、全ての時期（以下、全期⁴⁰）において、教員は、一貫して「社会化」という規範を念頭に置いている。

まず、学校の社会的機能の一つとして、子どもの社会化がある。このことは、学校教育法で、義務教育における教育目標が、「学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと（学校教育法第2章第21条⁴¹）」と明記されていることからわかる⁴²。そして、実質的に子どもの社会化を担っているのは、学校において指導的立場にある教員である。

この教員による社会化への対応には、児童・生徒に向けたものと同僚に向けたもの、という2つの方向性がある。

1つ目の児童・生徒に向けた社会化への対応は、児童・生徒を教育する際の規範・理念に基づいて行われている。すなわち教員は、一般社会への対応能力を理念として設定し、実際に学校において、児童・生徒間の関係、教員と子どもとの関係について、教育を行っている。そのため、教員は理念としている社会化と、実際の児童・生徒の様子を照らし合わせている。その上で、その理念と合わない児童・生徒の行動・言動を問題として捉え、そこに何らかの支援の必要性を感じることになる。ここでの社会化は、学校という集団を一般社会の縮図として位置づけて行われているものである。

このことは、以下の特別支援の目的に関する教員の語りからも捉えることができる。

「社会で他の子と一緒に生活できる。それが目標」(g-28)

「何のために〔特別支援と通常学級に〕分離させるかやわな。何のために分離するかって、その子に力を付けるためやろ？ 全体ではなかなか出来ないから一対一で力を付ける。そのために力を付けるって言うたら、全体でできやなあかん……できて欲しいし……うーん……できた方が子どもにとっても幸せかな……いつまでも一人では暮らせないから」(g-29)

「社会に出て、仕事していくじゃないですか？……仕事を……まあ、しないという選択肢もあるかもしれないですけど……社会人になりますよね、その時に……やっぱり本人が……ひとりで生きていける力っていうのが必要だと思うので」(h-29)

「社会に出た時にそういうシステムになってないと思うんやわあんまり。えーっ……どんどん仕事もしてかなあかんし……自分から人に聞かなあかん部分もあるやろし、頼らなあかん部分もあるやろし……そういう社会に出てからのことを考えると」(i-40)

⁴⁰ ここで「全期」とは、「戸惑い期」、「かみ合わない行為」、「模索期」、「連携への諦め期」の、4期すべてを指している。

⁴¹ 「E-eov 法令検索」より。

⁴² 教育学においても、デューイが「学校は小型の社会、胎芽的な社会ということになる」とその著『学校と社会』において述べている（Dewey 1915=1957: 31）。

「社会で他の子と一緒に生活できる。それが目標」(g-28)、「社会に出て〔略〕ひとりで生きていける力っていうのが必要だと思うので」(h-29)、「そういう社会に出てからのことを考えると」(i-40)とあるように、教員は特別支援においては、他の子どもと同じ環境に順応し、同様の生活を送ることができることを目標にしている。また、教員が用いている「社会」という言葉は、教員が経験してきた社会観によって定義されている。

そして、「全体でできやなあかん……できて欲しいし……うーん……できた方が子どもにとっても幸せかな」(g-29)とあるように、全体の基準に適応し、全体と同じようにできることが、子どもにとって幸せであると教員は考えている。すなわち、教員は、発達障害、ないしはそれに類似する特性があると言う、他の子どもとの異なりがある場合においても、全体との調和をまず重視している。

さらに、一般社会への適応という観点からのみならず、学校(=特異な生活の場⁴³)への適応という観点からも、教員は児童・生徒を指導している。すなわち教員は、子どもを、一般社会への適応を目標とした教育対象(すなわち、単なる子ども)としてのみならず、学校という集団への適応を目標とした教育対象(すなわち、児童・生徒)としても捉え、指導・教育を行っている。この点は「学校的社会化⁴⁴」の観点から説明が可能である。北澤(2011)は、子どもの一般社会への適応過程を「社会化」、子どもの学校への適応過程⁴⁵を「学校的社会化」と分けて定義している。

そして、この学校的社会化も、社会化と同様に、教員が指導・教育を行う際の規範・理念となっている。そのため、教員は、上記の社会化の理念のみならず、この学校的社会化の理念とも、児童・生徒の実際の様子を照らし合わせている。その上で、それと合わない児童・生徒の行動・言動を問題として捉え、何らかの支援の必要性を感じることになる。すなわち、教員は子どもの一般社会への社会化と同時に、学校への学校的社会化も目指しているのである。「完璧主義なところあるから……自分も完璧じゃないとあかんし、クラスを任せたらそのクラスも完璧じゃないとあかんという雰囲気は……多少はある」(i-42)とあるように、教員は学校の基本単位である学級を適切に運営することが必要であると考えている。そのため、ある児童・生徒が、他の児童・生徒と異なる、ということに対して、「『何で、できや

⁴³ 学校には、一般社会とは異なる、それ特有のルールや文化が存在している。学校とは、この意味で一般社会とは異なる「特異な生活の場」であるといえる。

⁴⁴ 北澤(2011)は、「社会化」を「小さき存在」が「人間」になる過程を指す概念とし、「学校的社会化」を「小さき存在」が「児童」になる過程を示す概念としている。すなわち、学校空間において身に付けるべき、特殊な振る舞いや思考パターンを「子ども」が獲得し、「児童」になるその過程を指して「学校的社会化」と呼んでいる。

⁴⁵ 「学校への適応過程」について北澤(2011)は、「子ども」から「児童」になること、すなわち、児童になるとは、児童にふさわしい組織化された反応を提示することである、としている。

んのや』という言葉が」(i-43)とあるように、否定的な考えを有している。すなわち、学校という限られた範囲においても、教員は全体の調和を重視しているのである。

次に2つ目の同僚に向けた社会化への対応についてである。言うまでもなく教員は、教育集団である学校を自らの準拠集団として活動している。それゆえ、教員が指導・教育という活動に従事する際には、その準拠集団を構成する他者たちである「同僚」から大きな影響(制約)を受けることになる⁴⁶。この学校という準拠集団においては、まず何よりも教員が子どもに対して「社会化」と「学校的社会化」という二つの社会化を行うことが任務とされている。そのため、教員間のコミュニケーションにおいても、子どもに対する社会化、学校的社会化という、2つの共通目標が常在することになる。とはいえ、その目標の内実が明確に規定されているわけではない。つまり、教員個人にその解釈が任されているのである。そのため、各教員によりその解釈は異なり、子どもに対する参照基準にズレが生じ、そのズレは、子どもをめぐる認識のズレ(異なり)に繋がる。すなわち、子どもをめぐるズレ(異なり)は、保護者と教員との間においてのみ存在するわけではなく、同僚との間においても生じるのである⁴⁷。

また、この目標に対する同僚とのズレは、「でもそういう〔完璧を求める教員が、他の子と異なる特別な対応に否定的な〕雰囲気が出てしまうことはあるやろけど」(i-44)とあるように、「特別な対応」を「全体との調和」を攪乱するものとして捉える、という教員間の相互に対する否定的な認識を生み出す1つの要因になり得る。

以上のように、教員は、社会化と学校的社会化という2つの規範・理念にもとづいて、教員としての職務を遂行している。社会化と学校的社会化という2つの社会化は、いずれも(1)子どもに対する対応と、(2)同僚に対する対応、という2つの方向性において現れる。そして(1)は、子どもが他の子どもと異なることに対する否定的な捉え方に繋がり、また(2)は、同僚との間における、子どもをめぐる認識のズレと支援をめぐる方向性のズレに繋がる――【教員と社会化】――。

第3節 小括

本章では、教員の観点から、「家庭―学校」連携の困難さを明らかにすることを試みた。

考察の結果として、家庭(保護者)と学校(教員)との連携の困難性について、(1)何故、家庭(保護者)と学校(教員)との連携は困難なのか、(2)その要因と帰結にはどのような

⁴⁶ 「準拠集団」(reference group)とは、その集団に属する人びとに行動方針(認識枠組=パースペクティブ)を与える存在であると同時に、その集団を構成する人びとが、互いに相手に対してある一定の制約を与える存在でもある(桑原 2000: 20; Kuwabara and Yamaguchi 2013: 2-3)。

⁴⁷ このように、同じ集団内においても同じ「ものごと」(社会化・学校的社会化)に対して、異なる意味が付与されることになる。これは、シンボリック相互作用論の三つの前提のうち(本論第1章第2節)、第3の前提が強調していることである。

があるのか、この2点が明らかになった。下記の図-4は、教員の語りを分析し、その結果得られた、教員の保護者への認識の移行過程を整理したものである。

まず、(1)について、教員は保護者に対して支援への理解を求める上で、保護者に信頼関係の構築や子どもをめぐる種々の認識を共有することを求めている。

しかし、現実には、教員は保護者との関係だけでなく、同僚との関係（「同僚性」）も重視しなければならない。この同僚性が保護者との関係にも影響しており、教員個人では相互調整が極めて困難な場合もある。すなわち、同調圧力として同僚性が、保護者との信頼関係に大きな影響を与える場合がそれである。その結果として、保護者との信頼関係の構築や維持が難しい状況が生まれる。

また、教員と保護者は異なる生活環境にある子どもの姿を見ているという点で、さらには、前者が他の児童との関連において子どもを見ているのに対して、後者は自身の子どものみを見ているという点で、教員と保護者との間には、その子どもをめぐる修正しがたい認識のズレが生じる。

このように、同調圧力として機能する同僚性、子どもをめぐる認識のズレ（異なり）という2つの要因により、支援に向けた連携が困難になっていること明らかになった。

次に(2)についてであるが、まず教員による保護者との連携形成をプロセスの観点から整理すると、次の4つの時期を見いだすことができる。すなわち、「保護者に対して戸惑いを感じる教員[戸惑い期]」、「保護者に働きかけを受け入れてもらえない教員[かみ合わない行為]」、「保護者との連携を模索する教員[模索期]」、「保護者との連携を諦める教員[諦め期]」の4期がそれである。そして、こうした時期区分を踏まえて、戸惑い期、かみ合わない行為、模索期、諦め期の各段階における、保護者との連携を困難にする諸要因と帰結を捉えることができた。

まず、「戸惑い期」において、教員は、保護者に対して主導的に働きかけを行うことができない。「何が問題であるのか」、「問題にたいしてどのような手立てがあるのか」、「保護者から何を求められているのか」等について、教員はわからない状況にある。また、教職歴の短い教員にとっては、教員としての立場が未確立の状況である。このような状況において、教員には、保護者への対応について戸惑いが生じる。その結果として、教員側から保護者に対して働きかけることができていない。

また、この時期の教員は、自らの未熟さについて保護者から否定的な捉えられ方をされていると思っており、この教員の思い込みは、教員側から保護者に対して積極的に働きかけることをいっそう困難にしている。すなわち、「戸惑い期」においては、当該児童・生徒に対して教員から働きかけることは困難であり、結果として、そのことは子どもをめぐる問題を見逃したり、やり過ぎしたりすることに繋がる。つまり、この時期における教員はそもそも保護者との連携という状況に至っていない。

次に「かみ合わない行為」においては、教員は、子どもをめぐる問題への対処に向けて、保護者に対して積極的に働きかけを行うが、保護者からそれを受け入れられないでいる。保

護者が「受け入れ」ない要因として、以下の三つが挙げられる。

(1) 家庭と学校という異なる生活環境を通じて、異なる立場から子どもの姿を捉えることから生じる、子ども自体に対する認識のズレ。

(2) 児童・生徒の不得手に対して、支援の必要性を感じるか否か、という子どもの不得手に対する認識のズレ。

(3) 教員と保護者の間で生じる、児童・生徒の問題に対する関心度のズレ。

教員と保護者の間で生じる上記の 3 つのズレは、教員側からの働きかけを保護者が受け入れない要因となる。保護者が働きかけを受け入れない事態、すなわち保護者から拒絶が示されることは、教員が継続的に働きかけを行うべきなのか否か、働きかけを続ける場合には次の一手をどう打てば良いのか、という 2 つの判断に迷いを生じさせる。また、保護者が教員の働きかけをどのように捉えているのか、そして子どもの現状をどのように捉えているのか、この 2 つの点について、教員が保護者の真意を把握できていないということも、教員の判断に迷いを生じさせる。

戦略的に保護者との関わり方を変えている教員にとって、「子どもをめぐる保護者と教員のズレ」、「保護者の真意がわからない」、という条件は、教員が保護者に対してさらなる働きかけを行う際の戦略の妥当性の判断に迷いを生じさせるものとなる。そして結果として、教員はそれ以上の働きかけを行うことが困難となる。

つまり、「かみ合わない行為」においては、「子どもをめぐる保護者と教員のズレ」、「保護者の真意がわからない」という 2 つの条件が要因となって、実際には教員側から積極的な働きかけが行われているものの、それが一方的な働きかけで終わっており、保護者との連携には至っていない。

次に「模索期」においては、教員は、保護者との連携に向けて模索している。

教員の模索には、(1) 保護者との信頼関係の構築、(2) 保護者との認識の共有、(3) 実際の支援、という 3 つの過程がある。

まず、(1) については、教員は児童・生徒に対して、対処すべき問題を把握したとしても、保護者に対してすぐに問題提起を行うことはない。というのも、教員は、まず保護者との信頼関係を築くことが重要であると考えているからである。すなわち、教員は、保護者に対して本題（対処すべき問題）を提示するために、それに先だって、本題を伝えやすい環境を整えることを優先している。そして、信頼関係を構築する上で教員は、保護者との頻繁なコミュニケーション、保護者に対する教員からの積極的な働きかけ、保護者からの家庭での子どもにまつわる情報の収集、という 3 つを要件と捉えている。また、築かれた信頼関係を維持するために、教員は、保護者からの働きかけの受容という観点から、本題の伝え方についても模索している。すなわち、教員は信頼関係を維持するために、教員自らの発言が子どもや保護者を「否定している」と捉えられないように、自らの表現に配慮している。

しかし、保護者との信頼関係が構築されない場合、構築されてもその信頼関係が維持されない場合には、教員が保護者に対して本題を提示することが困難になり、その後の働きかけ

が途絶え、教員の働きかけが支援に繋がることはない。

次に、(2)については、先の第2節第2項で述べたように、「保護者との認識のズレ（異なり）」は、支援のための保護者との連携において障害となるため、教員はそのズレ（異なり）の修正を試みる。その際に教員は、保護者に対して、学校での子どもの姿の開示、他の子どもとの比較軸の提供、という2つの手段を用いて保護者に働きかけを行う。つまり、保護者とのズレ（異なり）を修正するために、教員は、保護者に対して、既存の保護者が有している子どもを捉える観点とは異なる、相対的に子どもを捉えるための観念の取得を促している。

しかし、保護者との認識のズレ（異なり）が修正されない場合には、教員の働きかけに対して、保護者から拒絶の態度が示され、結果として教員は、保護者に対してさらなる働きかけを行うことが困難となる。

最後に(3)については、実際の支援の過程において、保護者への寄り添い、同僚との関係、この2点について教員は模索している。

まず、1点目については、教員は子どもの困難さだけでなく、保護者の困難さについても把握し、それに寄り添う必要がある。また、保護者が抱く不安や困難さは、学校（教員）に対する態度に現れる場合がある。そのため、保護者の態度のみを知覚し判断し、保護者を否定的な存在として捉えるのではなく、その保護者の態度の背景を考慮する必要がある。こうした教員側からの保護者へ寄り添う姿勢は、保護者との信頼関係を維持するために重要である。

次に2点目については、教員は子どもへの支援をめぐり、保護者との関係だけでなく、同僚との関係についても考慮する必要がある。教員個人の判断にもとづいて実行可能な特別支援（＝他の児童・生徒とは異なる対応）には限界がある。そのため、より踏み込んだ支援、すなわち、より「思い切った」支援を行うためには、役割、考え方、経験歴などが異なる他の同僚と、子どもに関する認識や支援の方向性を共有し、「学校として」支援を進める必要がある。とはいえ、同僚との調整は容易なことではない。教員は、同僚性の観点から、保護者との関係より、同僚との関係を優先させることがある。

以上のように、「模索期」においては、(1) 保護者との関係構築がなされているか否か、(2) 保護者との認識のズレ（異なり）が修正されるか否か、ということがまず、教員の働きかけが実際の支援に繋がるか否かにとって重要なポイントとなっている。さらに(3) 実際の支援の過程においては、教員が保護者へ寄り添っているか否かが重要なポイントとなる。また、同僚との関係、すなわち同僚性が同調圧力として機能するか否かが、教員と保護者との関係に大きく影響することも明らかとなった。

最後に「諦め期」についてである。この時期には、その前期である「模索期」を通じて保護者から拒絶の態度が示されたことを契機に、保護者との連携を「諦める」教員を確認できた。

保護者との連携を諦めた教員は、保護者を介さない、子どもへの直接的な支援へと「戦略

の転換」を行う。つまり、教員は連携を諦めたからといって、子どもへの支援を止めるわけではなく、保護者と一定の距離を保ちつつ、子どもへの直接的な働きかけに切り替えるのである。

また、たとえ支援の「必要性」について保護者と認識が一致したとしても、それが支援の「内実」についても一致しているとは限らない。つまり、支援の過程において、新たなズレが生じることがある、ということである。そしてそれが要因となり、教員と保護者との間で新たな問題が生じ、その結果として、保護者から否定的な態度を示された場合、教員は積極的に保護者へ働きかけることを止め、受動的な姿勢に転じることもある。このように、教員と保護者の間での認識の共有という現象は、一枚岩のものではない。あるテーマ（＝支援の必要性）について両者間で認識が共有されても、その次の段階に位置するテーマ（＝支援の内容とその程度）については、両者の認識にズレが生じることがある⁴⁸。

以上のように、「諦め期」においては、教員側から保護者に対して積極的な働きかけは行われておらず、保護者との連携を目指すことから、子どもへの積極的な働きかけを行うことに舵を切る、という教員の戦略の変化が見いだせる。つまり、この時期ではそれほど連携が重視されていないと言える。

また、保護者との連携の困難さについて、全期を通して「社会化」という観点からも検討することが可能である。教員は、一般社会への適応という「社会化」と、学校への適応という「学校的社会化」という、2つの規範・理念を念頭に置いている。そしてこの2つの社会化には、子どもへの対応と同僚への対応という、2つの方向性がある。まず、子どもへの対応においては、上記の社会化は、児童・生徒を指導する際の規範・理念となっている。そのため、教員は、発達障害が認められる場合でも、グレーゾーンに位置すると認められる場合でも、すなわち、他の児童・生徒と異なりがある場合においても、全体との調和を重視するため、その異なりを否定的に捉える可能性がある。

次に同僚への対応においては、上記の社会化は、教員の準拠集団における理想的規範として想定されており、それは子どもの社会化、学校的社会化といった共通目標として、暗黙の了解としてその集団の構成員（＝教員）に共有されている。しかし、暗黙であるがゆえに、その共通目標の内実については教員個人の解釈に委ねられている。そのため、特別支援（＝他とは違う特別な対応）をめぐる、教員相互の否定的な認識が生み出されるに至る可能性がある。このことは、同僚との子どもをめぐる認識のズレや支援の方向性の違いに繋がる可能性をもつ。

さらに踏み込んで言うならば、学校に求められている子どもの社会化という社会的機能を、教員がその担い手として、忠実に職務として果たそうとすることは、発達障害がある（な

⁴⁸ こうした現象は、グレイザーとストラウスが『死の Awareness 理論と看護』において、死の認識をめぐる医療スタッフと患者の間での『『オープン』認識のあいまいさ』（Glaser and Strauss 1965=1988: 81-109）で示した内容と多分に重なるものがある。

いしはグレーゾーンに位置する)子どもに対する全体性への強要と、そもそもの特別支援に対する否定的な態度の2方向に繋がる可能性がある。

本章においては、連携の困難さについて教員の語りから探究を進めた。次の第4章では、家庭(保護者)と学校(教員)の連携が困難な場合における、その困難さについて、保護者と教員のそれぞれから得られた結果を、比較分析を通じて検討することにした。

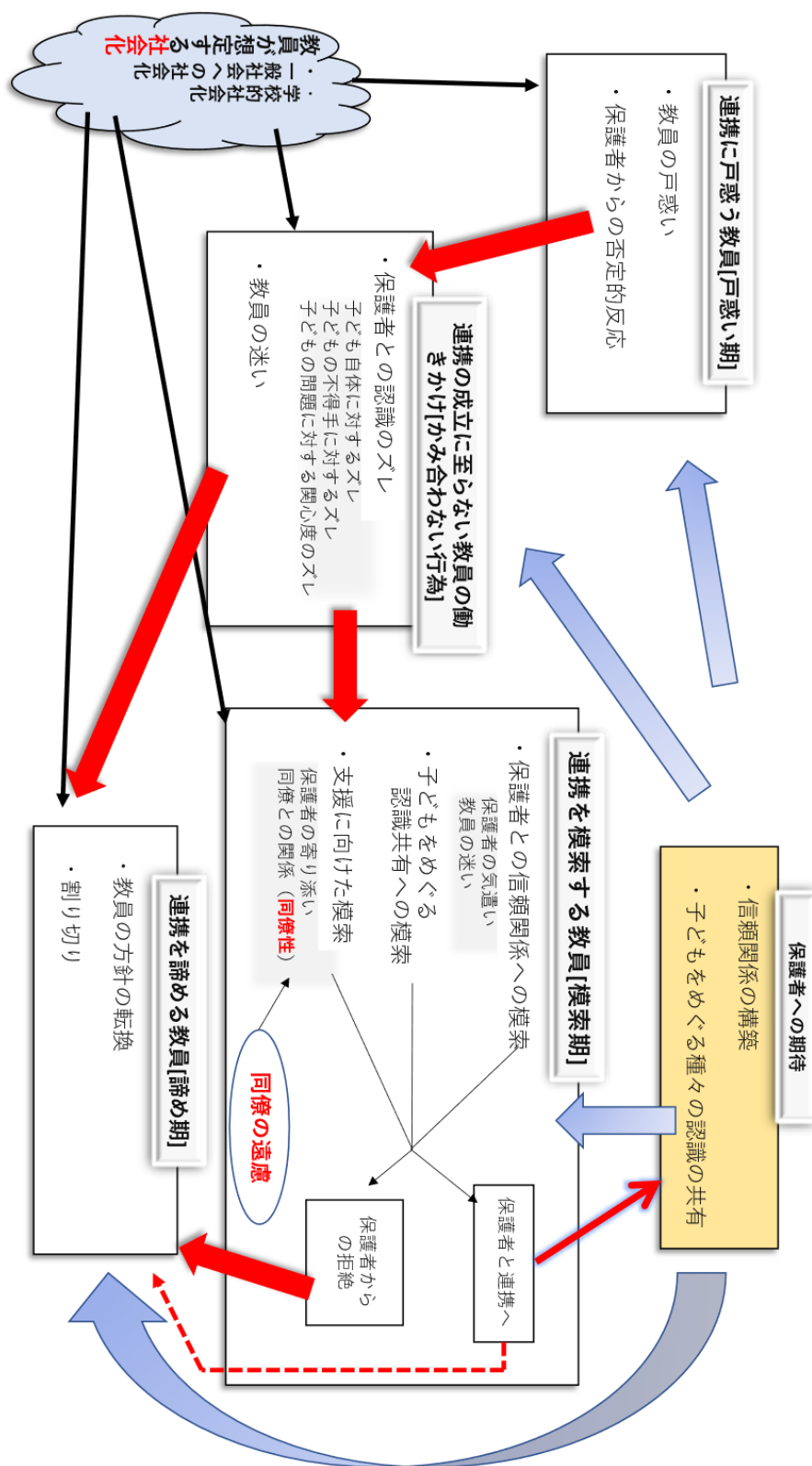


図 4 教員の保護者への認識の移行過程
(出典：筆者作成)

第4章 考察——保護者と教員の比較分析

本章では、発達障害児をめぐる支援に向けた「家庭—学校」連携における、その連携の困難さについて、第2章で取り扱った保護者の分析と第3章で取り扱った教員の分析を比較することにより、本論の問いである、「連携が機能しない状況とは、保護者と教員の相互作用の過程において、どのようなことが問題となって生じているものなのか」について検討したい。

第1節 比較分析

本節では、第2章で得られた保護者からの結果、第3章で得られた教員からの結果、この2つの分析結果について、保護者と教員の「連携」の如何という観点から比較分析を行う。まず、保護者による教員との関係形成をプロセスの観点から整理すると、「戸惑い期」、「判断期」、「失望期」の3つ時期を見いだすことができる。そして、教員による保護者との関係形成をプロセスの観点から整理すると、「戸惑い期」、「かみ合わない行為」、「模索期」、「諦め期」の4つの時期を見いだすことができる。以下では、保護者の3期と教員の4期のそれぞれを変数として捉え、その組み合わせについて比較検討を行う。保護者の3期と教員の4期をすべて掛け合わせると、理論的には12通りの組み合わせが成立する。そのなかより、本論第2章と第3章の内容に照らして、経験的に存在すると判断できる7通り（図—5）⁴⁹について、以下、詳細な分析を試みたい。

⁴⁹ まず理論的に成立する組み合わせを演繹的に導き出し、そのなかから経験的に存在し分析することが有用と思われる組み合わせを抽出して分析の対象とするこの方法は、グレイザーとストラウスが「認識文脈」(awareness contexts)の研究を行う際に採ったやり方に倣ったものである。詳しくは Glaser and Strauss(1964: 678)を参照のこと。

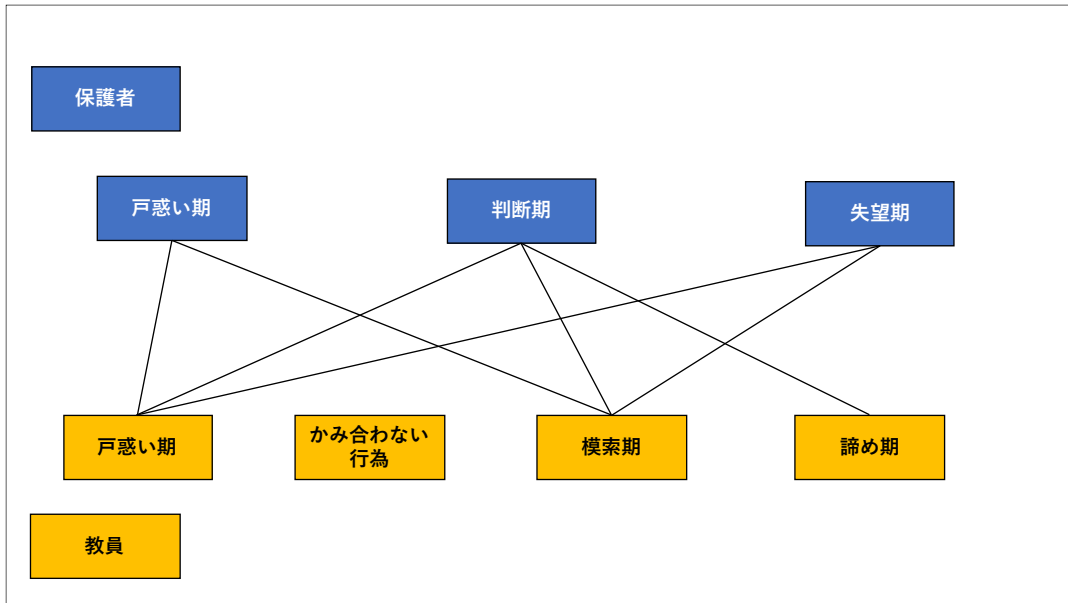


図5 「保護者—教員」組み合わせ
(出典：筆者作成)

第1項 「行動できない保護者〔戸惑い期〕と「連携に戸惑う教員〔戸惑い期〕」

「戸惑い期」の保護者と「戸惑い期」の教員は、双方が共に積極的に働きかけを行うことができない状態にある。双方の「戸惑い」の要因には共通項が存在する。すなわち、発達障害に関する知識が不足している、ということである。保護者は知識が不十分であることから、子どもをめぐる問題に関して、学校（教員）から支援を得るために何を求めればいいのか、そもそも子どもへの支援に何が必要なのかが分からない。そのため、学校（教員）に対して自ら働きかけることが困難な状況にある。そのため、保護者は、学校（教員）側からの働きかけを、すなわち、学校（教員）から問題に対処するための手立てが提示されることを——支援のためのヒントが提示されることを——期待している。しかし教員も、知識が不足していることから、たとえ子どもをめぐる問題を把握していたとしても、その支援のための手立てを持ち合わせておらず、そのため保護者に対して有効な提案を行うことができない。つまり、保護者が学校（教員）からの働きかけを期待しているにもかかわらず、教員はその期待に応えることができない、という状況である。

また、「戸惑い期」の保護者は、学校（教員）との距離感が分からないということから、学校に対して遠慮しており、学校（教員）に対して、自身から働きかけを行うことに躊躇している。それに対して教員は、自らの未熟さと、教員としての立場が未確定であることにより、やはり保護者への自身からの働きかけを躊躇っている。つまり、教員は自身に「教員として」の自信がないことにより、保護者に遠慮していると捉えることができる。このように、保護者と教員は、互いに相手に対して遠慮をしており、お互いに自ら働きかけを行うことができない、という状況にあるものと捉えられる。

以上のように、「戸惑い期」にある保護者と「戸惑い期」にある教員においては、(1) 発達障害に関する知識が不十分であること、(2) 互いに相手に対して遠慮を抱いていること、というこの2つが要因となって、互いに相手に対して自ら働きかけを行うことに躊躇しており、保護者と教員がそもそも連携という状態に至らない。

第2項 「行動できない保護者〔戸惑い期〕と「連携を模索する教員〔模索期〕」

「戸惑い期」の保護者が、学校（教員）に対して、自身から働きかけができないのに対して、「模索期」の教員は、保護者に対して積極的に働きかけを行っている。

保護者が学校（教員）に対して、自ら働きかけができない要因の1つに、学校（教員）との距離感がわからないことによる遠慮がある。それに対して、教員が積極的に保護者に対して働きかけを行う目的の一つに、保護者と信頼関係を築くことがある。そのため、働きかけを行うことができない保護者に対して、教員が積極的に働きかけを行うことは、連携に向けた糸口になり得る。つまり、教員側から保護者との距離を詰めることは、「学校への遠慮」——これにより保護者は自ら働きかけることを躊躇う——の要因となっている学校（教員）との距離感という問題を、保護者に解決させる可能性がある。とはいえ、教員は保護者に対して働きかけを行うに際して、保護者からの反応を手がかりにして、戦略的に接し方を変化させている。特に教員は、自身の働きかけが保護者に受け入れられるかどうか、ということ念頭に置いて、様々に模索しながら保護者への働きかけを行っている。そのため、保護者の学校への遠慮により、保護者が教員の働きかけに対して明確な意思表示——すなわち、保護者が教員の働きかけをどのように受け取っているのかを明確に示すこと——を行わなければ、教員はさらなる働きかけを行うことが困難となる。

このように、教員から保護者に対して積極的に働きかけを行うことで、双方の距離を縮まることになる。その結果として、保護者が抱く学校への遠慮が緩和され、保護者からの働きかけが促進される可能性がある。つまり、教員からの働きかけは、教員と保護者の連携を目指す上での糸口となり得る。

しかし保護者は同時に、学校（教員）に対して「どこまで言っているのか」等の不安——すなわち学校（教員）との関係性への不安——から生じる「学校への遠慮」も有している。また同様に教員も、保護者の反応を念頭に置いていることから、保護者に対してある程度の遠慮がある。つまり、教員側の働きかけにより保護者との距離が縮まったとしても、双方が抱いている「関係性への不安」は解決されずに残る。そのため、関係性への不安を要因とする、互いに相手に対して抱いている「遠慮」は、継続的なコミュニケーションにとっての障害となり続ける可能性がある。

以上のように、「戸惑い期」にある保護者と「模索期」にある教員の関係は、教員側の働きかけにより、支援に向けた連携への入り口には立っている。とはいえ、両者の関係が具体的な支援へ繋がる段階には至っていない。すなわち、両者の間に連携という状態はまだ成立していない。

第3項 「判断を下す保護者〔判断期〕」と「連携に戸惑う教員〔戸惑い期〕」

「判断期」の保護者は、実際に学校（教員）に対して働きかけを行い、実際の学校（教員）からの対応について評価を下している。それに対して、「戸惑い期」の教員は、保護者に対して働きかけを行うことができない。保護者は、学校（教員）に対して、自身の求めに応じて何かしらの支援が行われることを期待し、働きかけを行っている。しかし、教員は、発達障害に関する知識が不十分なため、たとえ保護者から子どもに関する問題を提示されたとしても、その問題に対応する手立てを持っておらず、保護者からの期待に応えることができない。すなわち、子どもをめぐる問題の存在、その問題に対する支援の必要性、という2つについて、保護者と教員の間で認識が一致しているにも関わらず、教員側が問題に対する手立てを示すことができない。つまり、教員は保護者の期待に応えておらず、保護者から否定的な評価を下されている。その結果として、保護者から拒絶の態度が示され、継続的な関係を維持することが困難となる。

とはいえ、保護者は、教員からの対応の結果のみを以て、教員の良し悪しを判断しているわけではない。すなわち、保護者は、教員が支援に向けて、保護者に対してどのような態度を示してくれたのか、という教員の態度も評価の対象にしている。そのため、教員が「手立てがわからない」ということや「何を支援すれば良いのかわからない」ということを理由に保護者への働きかけを行わない場合には、そうした教員の消極的な姿勢に対しても、保護者はネガティブな評価を下すことになる。保護者はむしろ、教員が自らの未熟さを積極的に開示してくれる方が、教員と支援に向けた話し合いが行いやすくなる、という観点から、教員のことを肯定的に捉える。しかし教員は、自身の未熟さが保護者から否定的に捉えられていると思込込んでおり、自ら積極的に保護者に対して行動することを躊躇っている。つまり、「教員の未熟さ」についての保護者の捉え方に対して、教員は誤解をしているのである⁵⁰。保護者は「教員の未熟さ」自体ではなく、それを理由に消極的な態度を示すことを否定的に捉えているのである。

また保護者は、継続的に学校（教員）へ働きかけを行う上で、相手を委縮させるのではないかという不安から、学校（教員）に対して「遠慮」している。すなわち、保護者からの働きかけに対して、教員が有効な支援策を提示できなければ、保護者は自ら要望を引き下げ、それ以上、教員に対して積極的に働きかけることはない。そして教員もまた、自身の未熟さから保護者に対して「遠慮」をしている。つまり、保護者の遠慮は、学校（教員）に対する継続的な働きかけを躊躇わせ、教員の遠慮は、働きかけの開始自体を躊躇わせる。このように、互いに相手に対して遠慮をしており、この遠慮は、互いに対する双方の働きかけを抑制する要因となっている。

⁵⁰ すなわち、ここにおいて教員は、「相手のパースペクティブから見た自分自身の観点」を取得し損ねているのである。

以上のように、「戸惑い期」の教員が、「判断期」の保護者の期待に応じて、肯定的な評価を得ることは困難である。そして、「教員の未熟さ」に対する保護者の捉え方を、教員が誤解しており、この誤解により、さらに教員は積極的に働きかけることができないでいる。そして、そのような教員の消極的な態度に保護者は不満を募らせる。つまり、保護者からの教員に対する否定的評価と、教員の自身に対する否定的自己評価により、両者の関係が構築されず、保護者と教員がそもそも連携という状態に至らない。

第4項 「判断を下す保護者〔判断期〕」と「連携を模索する教員〔模索期〕」

「判断期」の保護者と「模索期」の教員はともに、お互いに積極的に働きかけを行い合っている。保護者は、子どもをめぐる問題への対応を期待して、教員に対して働きかけを行っている。教員もまた、子どもをめぐる問題を認識した上で、その問題への対応を念頭に保護者に対して働きかけを行っている。

保護者は、自身の独自の判断基準に基づいて、教員との連携という観点から教員の対応に対して評価を下している。そのため教員には、保護者が設定している評価基準を把握し、それを満たす対応が求められている。

保護者が設定している判断基準には、(1) 学校全体で子どもの支援に関わっているかどうか、(2) 保護者からの要望を受け入れてくれるかどうか、(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どうか、という3点があった。

まず、(1)については、保護者は、管理職などを含めより多くの教員が、子どもをめぐる問題を把握した上で、支援に対して理解をして欲しいと考えている。また、教員も同様に、個人で行える支援には限界があるため、学校全体で（同僚との連携において）、子どもをめぐる問題と支援の方向性について、認識を共有する必要性を感じている。つまり、保護者と教員の双方が、子どもをめぐる問題に対して、学校全体で関わる必要があると考えている。とはいえ、学校（教員）がいつでも、児童・生徒や保護者の側に寄り添い、保護者が望む支援を実現するとは限らない。教員は、考えが様々に異なる同僚との間で、保護者の代弁者として調整活動を行わなければならない。しかし、同僚性の観点から、教員は保護者ではなく、同僚を尊重することがある。換言すると、教員は、保護者との関係性よりも、同僚との関係性を優先させる場合があるということである。また、同僚性を重視する教員にとって、たとえ他の教員の対応や考え方が、自身の観点から見て「間違っている」と感じたとしても、同僚への遠慮から意見をすることは困難である。そして結果として、保護者は、自らが期待する学校からの反応（＝支援に向けた方向性の一致）とは異なる対応を教員から受けることになる。すなわち、保護者の考えに対して学校から拒絶を示されることになる。保護者はこうした学校（教員）に対して否定的な評価を下すため、両者の関係を維持することは困難になる。

次に(2)についても、教員は、保護者からの要望に対して耳を傾けることが重要である、との認識を持っている。そのため、教員が個人で対応できる程度の要望に対しては、教員は

要望に応えようと努める。しかし、教員が個人の判断のみでは対応が困難である場合には、学校との調整が必要となる。つまり、ここでも(1)と同様に、同僚との関係という問題が生じる。すなわち、教員が保護者ではなく、同僚を優先させるならば、保護者からの要望に応えることができず、保護者から学校(教員)に対して否定的な評価が下され、保護者との関係を維持することは困難となる⁵¹。

次に、(3)については、まず、保護者は学校(教員)から、子どもや保護者が抱える困難さに対して「共感と理解」が示されることを期待している。そして同様に、教員も保護者へ寄り添うことが大切であると考えている。つまり、「共感と理解」を求める保護者と、保護者へ寄り添うことが必要かつ重要であると考えている教員との間には、「共通の定義」⁵²が成立している。しかし、保護者がいつも自身の困難さや不安を教員に吐露するわけではない。すなわち、保護者の様子や保護者が示す学校への態度などから、教員がそれを推察することで把握しなければならない場合がある。ここで教員が保護者の困難さや不安を把握できずに、保護者へ寄り添う姿勢を示すことができなければ、保護者との連携を維持することは困難になる。また、保護者は働きかけを行う上で、学校(教員)が委縮してしまうのではないかと、という学校への遠慮を有している。そのため、保護者の学校(教員)に対する態度の背景にある困難さや不安に気が付くことなく、そうした保護者に対して、教員が警戒や回避するような態度を見せることは、保護者との関係を維持することをさらに困難にする。

以上のように、「判断期」の保護者と「模索期」の教員との間には、子どもをめぐる問題に関する認識の共有がなされている。そして両者の関係は、実際に支援に向けて動き出す教員とその対応を評価する保護者との関係、すなわち、評価する側と評価される側という関係にある。つまり、保護者と教員との間には、支援に向けた連携が成立しているものの、その関係は不安定な状態にある。

⁵¹ しかし、当然ながら、全ての教員が同僚を優先させるわけではない。「それでもした方が良いと思う場合は……やっぱりもう言い続ける、理由とか大事なのは子どもやから……『じゃあ、他に方法はありますか?』って」(i-32)とあるように、保護者に対する思いだけでなく、児童・生徒への強い思いから、同僚に対して、粘り強く交渉を試みる教員もいる。すなわち、教員として、児童・生徒を第一に優先することは、支援に向けて同僚へ働きかけを続けていく上でのモチベーションとなる。そして、保護者は、こうした教員が子どものために積極的に学校へ働きかけを続ける、という教員の姿勢に対して肯定的な評価を下す。

⁵² ここで「共通の定義」とは、「個々人がそれぞれ従事している自らの個々別々の行為を、相手の行為にかみ合わせる(ないしは組み合わせる)ことを可能にする道具」を指す(桑原2000:55)。すなわち、教員と保護者とが同じ考えを有しているというよりも、互いの思いが「かみ合っ」ており、その結果として、互いの働きかけが「かみ合う」可能性が最大限に高まっている状態を指す。

第5項 「判断を下す保護者〔判断期〕」と「連携を諦める教員〔諦め期〕」

「諦め期」の教員が、連携を諦める帰結の1つとして、教員が受動的な姿勢に転じる、という場合がある。この諦めの要因は、保護者との間において、子どもをめぐる問題と支援の必要性について認識を共有しているにも関わらず、実際の支援の内実に関しては認識のズレがあり、そのことで保護者との間にすれ違いが生じることによるものである。教員は保護者からの働きかけを受け取り、実際に支援のための行動を起こしている。とはいえ、保護者と教員の間には支援の内実についてズレが生じている。すなわち、保護者が想定している支援の内容と程度と、教員が実際に行っている支援の内容と程度とに異なりがある。教員が独自の判断に基づいて、児童・生徒に対して行う最大限の支援に対して、保護者はそれを「度を越した」ものとして受け取り、教員の対応を否定的に評価している。教員は、保護者に対しては自身の行動について反省をしつつも、子どもへの対応としては間違っているとは考えていない。すなわち、自身の最大限の対応（「良かれと思ってした対応」）について、保護者から否定的に捉えられたことで、教員は積極的に子どもに対して支援することへの意義を見出せなくなる。その結果として教員は、保護者からの要求に従う、という消極的な姿勢へ転じることとなる。つまりこの組み合わせにおいては、教員が保護者に対して、一方的に「付度」するだけでなく、保護者もまた、教員の考えや思いを理解しすることが、関係を維持する上で必要となるのである⁵³。

以上のように、「判断期」の保護者と「諦め期」の教員との間では、子どもをめぐる問題に関する認識の共有がなされている。そして、教員は保護者からの要望を踏まえて支援を行っている。しかし、両者は、双方に対して不信感を抱いており、その関係は崩れている。とはいえ、この時点では、教員は保護者との連携を重要視していないため、子どもへの実際の支援は継続的に行われている。

第6項 「学校（教員）へ失望する保護者〔失望期〕」と「連携に戸惑う教員〔戸惑い期〕」

「失望期」の保護者は、学校（教員）に対して失望しており、保護者側から積極的に働きかけることはない。また、教員も保護者とは異なる理由により、自ら働きかけることを躊躇っている。すなわち、保護者は学校（教員）への失望諦めから働きかけを止めており、教員は、「どうしていいかわからない」という戸惑いから働きかけを躊躇っている。

⁵³ ここで筆者は明らかに「当為」に関する記述を行っている。社会学においては、研究者は現象の「存在」に専心し「当為」への判断をできる限り避けるべきである、とする考え方が強い。とはいえ、こうした考え方に疑念を抱いている社会学者もいる（Giddens 1993=1993: 28-30）。本論で採用している M-GTA の原型を形成したグレイザーとストラウスも、社会学者による知見が研究対象となるフィールドにおいて実践的な効果を持つか否かが、知見の検証手段の一つであると述べている（Glaser and Strauss 1965=1988: 274-280）。彼らは『死のアウエアネス理論と看護』の随所において、医療スタッフが採用すべき「当為」を積極的に記述している（Glaser and Strauss 1965=1988: 93-109）。

ここで以下の3つのケースが想定できる。

(1) 保護者は、学校（教員）に対して失望し諦めていることから、自ら働きかけることに消極的である。つまり、保護者側から、子どもをめぐる問題が提示される可能性は極めて低いと言える。そのため、教員がその問題に気付き、保護者に対して働きかけることが求められる。とはいえ、教員は経験が不足しており、子どもをめぐる問題を自ら把握することは困難である。すなわち、保護者から問題を提示されなければ、教員は問題を認識することが難しく、問題を見逃すことに繋がる。

(2) 教員は自らの未熟さについて、保護者から否定的に捉えられていると思い込んでいる。そのため、保護者は、あくまで学校（教員）への諦めの結果として、働きかけを行っていないにも関わらず、自身の未熟さゆえに働きかけを行ってくれない、と教員が誤解する可能性がある。すなわち、保護者が消極的である理由について教員が誤解をすることで、いっそう教員側から働きかけることが困難になる。

(3) 教員は経験が不足していることから、教員側から積極的に保護者に対して働きかけることは困難である。また、教員は未熟さから、保護者に対して遠慮をしており、いっそう自ら保護者に対して働きかけることが難しい。しかし、こうした消極的な教員に対して、これまでの失敗経験と照らし合わせて、保護者が、期待できない教員の1人であるという判断を下す可能性がある。すなわち、教員が消極的である理由を保護者が誤解することで、いっそう保護者が働きかけをしない状況に繋がり得る。

以上のように、「失望期」の保護者と「戸惑い期」の教員は、ともに相手の出方を窺っており、この時点では関係が構築されているとはいいがたい。また、保護者も教員も働きかけを行うことに対して消極的である。逆説的にいえば、双方が消極的である理由について互いに誤解をしなければ、関係を構築する糸口が得られる可能性は残されている。つまり、ここでは、現状においては関係が構築されておらず、そもそも連携に至ってはいないが、その連携が形成される可能性は十分に残されている。

第7項 「学校（教員）へ失望する保護者〔失望期〕と「連携を模索する教員〔模索期〕」

「失望期」の保護者は、学校（教員）に対して、自ら働きかけることを止めている。その理由は、過去の失敗経験により、学校（教員）に対して失望し諦めているからである。そして、この保護者の学校（教員）に対する消極的な姿勢は、時として学校（教員）への態度として現れることがある。すなわち、保護者が学校（教員）に対して、高圧的な態度をとる、というのがそれである。また、教員も、こうした保護者に対して警戒感を抱く。

教員が保護者のこうした態度をどのように受け取るか、ということがその後の連携において重要となる。教員が保護者の態度を否定的に捉えて、保護者と距離を取るのか、それとも、その態度の背景にまで思いを寄せて、保護者との社会的距離を維持するのか。教員がどちらを選択するのかが、その後の連携への分水嶺となる。もちろん、保護者は教員に対して「共感と理解」を求めている。つまり、教員が保護者自身の困難さや不安に対して寄り添っ

てくれることを期待している。また、保護者は学校（教員）に対して、失望しつつも、同時に「先生が変われば」、「学年が変われば」といった期待をしている。すなわち、保護者は完全に学校（教員）を拒絶しているのではなく、学校（教員）との関係の再構築を望んでいるのである。そのため、自らの積極的な働きかけによる信頼関係の構築を教員は目指す必要がある。

以上のように、「失望期」の保護者には、学校（教員）に対して、根深い不信感があるものの、完全に学校（教員）との関係を拒絶しているわけではない。そのため、教員側の働きかけ次第では、関係構築の可能性は残されている。

第2節 「社会化」認識の隔たり

先の第3章第2節第5項で述べたように、教員は全期を通じて、一貫して「社会化」という規範を念頭に置いている。しかし、教員が想定する「社会化」観と、保護者が想定する「社会化」観——自分の子どもに対する教育のあるべき姿——の間には、小さからぬ異なりがある。

以下は、保護者と教員の間で、想定する「社会化」観に異なりを捉えることができる事例である。

「その子は極端な ADHD だろうと思われるお子さんで、もう本当にジツとしていない、お子さんでした。で、担任になって、まっ、なんか「ジツとしなさい」、「座っていなさい」ってすると、最初からですね、すると良くないなあとは分かっていたから(b-59)、まあ、教室にいてるんであればいいかなと思って、放任していたんですね。放任しながら、その子がしたいようにさせていて(b-60)、ただ、勉強中、学習中に友達にちょっかいを出したりとか、そんなんはちょっと止めさせようと、友達に迷惑が掛かるので……(b-61)、周りの子たちも、その子は3年生だったんですけど、分かる、小さい時から知っているからかもしれんですけど、本人がうろちょろしていても、周りに座っている子たちは気にならない、自分の学習に集中できるような子たちだったので(b-62)、自分なんかはそれをうまく生かして、本人がまあ何か自分〔先生〕に求めてきたり、みんなにアピールするような場面になったときには際立たせてあげて、本人の自己肯定感を高めながら本人が過ごしやすい環境を作ろうかなと思ってたんですね。(b-63)で、保護者にそれをどう話をしていこうかなというのをすごく迷っていて(b-64)、で、保護者はその、父子家庭ですねお母さんが居なくてお父さんと、ばあちゃんが居たんですけど、お父さんも結構やんちゃなお父さんで(b-65)、『僕〔お父さん〕もそうだったから、小さい頃は。だから全然気にしなくていいですよ。勉強ができないのもしょうがないです。本人が学校に行ってくればそれが良いです』ってニュアンスだったんでる』(b-66)最初は。

そういったお父さんだったので、まあ、ADHD がとか、ちょっと自分もその時コンサータとかストラテラとか薬の勉強をしていたので、そういったのを専門機関を受けて薬を処方すると、ちょっと落ち着くんじゃないかなという話にもっていきかけたんですけど、まあ、お父さんがそういうニュアンスだったので、なかなかそんな話もできないなと思って(b-67)」

まず、教員は、「なんか『ジツとしなさい』、『座っていなさい』ってすると、最初からですね、すると良くないなあとは分かっていたから」(b-59)、「本人がまあ何か自分〔先生〕に求めてきたり、みんなにアピールするような場面になった時には際立たせてあげて、本人の自己肯定感を高めながら本人が過ごしやすい環境を作ろうかなと思っていたんですよ」(b-63)とあるように、児童の特性を踏まえた上で、どのような支援を行えば良いのかについて理解しており、自身が最善であると考えた支援を行っている。つまり、教員は生徒の特性を受け入れている。しかし同時に、教員は、他の生徒と比べてその児童に異なりがあること、すなわち「落ち着いていないこと」、「着席して授業を受けることができないこと」を保護者に伝え、教員はその異なりを矯正する必要があるとも感じている。すなわち、他の児童と同様に落ち着いて授業を受けることが望ましいと考えている。しかし、『僕〔お父さん〕もそうだったから、小さい頃は。だから全然気にしなくていいですよ。勉強ができないのもしょうがないです。本人が学校に行ってくればそれが良いです』、ってニュアンスだったんです」(b-66)とあるように、保護者は「落ち着きがないこと」について、保護者自身の過去と照らし合わせて、そこに問題はないと考えている。すなわち、教員が想定している「社会化」と、保護者が経験的に把握した「社会化」には大きな隔たりがあり、ここでもまた、子どもをめぐる問題に関する認識にズレが生じている。

第3節 保護者と教員における2つの準拠集団と役割葛藤

先の第3章第2節第3項で述べたように、教員は保護者との関係と同時に同僚との関係についても考慮しなければならない。このことは時として、保護者との関係と同僚との関係のどちらかを優先しなければならない事態を生み出す。

このような状況は、Shibutani (1955=2013: 12) が指摘している以下の状況と重ねることができる。

「人々は、自分自身に互いに葛藤した要求が課せられ、〔かつ〕そのすべてがおそらく充足され得ない状況に連続して直面してはじめて、異なる見地の存在を鋭く認識するようになる。人々は、一般に困難な決断を避けようとするが、そうした種々の地位のジレンマと矛盾は、二つの社会的世界における一つの選択を強いることがある。こうしたコンフリクトは、原則的に、同じ状況を定義する方法の二者択一であり、それは適用可能なパースペクティブが幾つかある際に生じる。ウィリアム・ジェームズの言葉に次のようなものがある。すなわち、『一人の人間として、私はあなたに同情する。しかし、役人として、私はあなたに慈悲を示すわけにはいかない。政治家として、私は彼を盟友とみなす。しかし道徳家として、私は彼がひどく嫌いである』。相異なる様々な社会的世界において種々の役割を果たすなかで、個人は異なる予期を他者たちに帰属させるが、その〔予期のあいだの〕差異にいつでも折り合いをつけることができるわけではない。ここでの問題とは、状況の定義に用いるパースペクティブの選択、というものである。〔略〕忠誠の問題が生じるのは、択一的な定義が可能な状況においてのみである。〔略〕〔人々にとって〕準拠集団が重

要なものとなるのは、多くの場合、個人が二つないしはそれ以上の組織化されたパースペクティブ間の選択の必要性に迫られるような状況に関わったときに生じる」。

近代以降の社会において⁵⁴、人びとは複数の「社会的世界」(集団や理念)に属しており、そうした状況において人びとは、複数の社会的世界から寄せられる相異なる要求にさらされることになる。そうした状況において人びとは、どの社会的世界に「忠誠」を向けるべきか、換言するならば、どの社会的世界の要求を優先させるべきか—どの社会的世界を「準拠集団」とするのか—、という問題に直面することになる。

こうした状況を、社会学では一般に「役割葛藤⁵⁵」と呼んでいる。役割葛藤に陥った人びとは、その状況を脱するために様々な方法を考案するが、船津衛⁵⁶によれば、それは大別して4つに分類される。すなわち、「主要役割の選択⁵⁷」(保護者<同僚性)、「役割中和⁵⁸」(妥協案の提示)、「役割コンパートメント化⁵⁹」、「役割脱出⁶⁰」、の4つがそれである。

教員は保護者から、よき理解者ないしは学校との調整役といった、支援に向けた保護者への協力者としての役割が求められている。また同時に教員は、学校からは、同僚との調和、すなわち学校組織の一員として行為するという役割が求められている。教員はこの2つの役割の狭間で、保護者との関係、同僚との関係、という2つの関係についてどちらを優先させるべきか、という選択を迫られることになる(=役割葛藤)。そしてこの葛藤の回避策として、学校を選択し学校から求められる役割を選択する(=主要役割の選択)ことがある。また、他にも保護者からの要求について、それを完全に拒否するのではなく、学校との調整が可能な限りにおいて受け入れる、すなわち保護者に対して妥協案を提示する(=役割中和)ことで、この葛藤を回避しようとする。

以上のように教員は、保護者と学校との狭間で調整を迫られた際には、「主要役割の選択」、「役割中和」という2つの方法で、その葛藤からの回避を試みている。しかしこれらの方法は、保護者ではなく学校との関係を優先させているため、保護者との関係という観点から見れば、ネガティブな影響をもたらす選択肢になり得る。つまりこの選択肢は、同僚との関係

⁵⁴ また現代社会においても。

⁵⁵ 小林(1988)。

⁵⁶ 船津(2011: 81以下)。

⁵⁷ 「主要役割の選択」とは、相異なる複数の役割期待のなかから主なものだけを選び出し、他のものは無視ないしは放棄するやり方を指す。

⁵⁸ 「役割中和」とは、複数の相異なる役割期待の間の調整や妥協を試み、適度な範囲において行動しようとするを指す。

⁵⁹ 「役割コンパートメント化」とは、多様な役割期待に対して、場面による自己の使い分けを行うことを指す。

⁶⁰ 「役割脱出」とは、社会的に期待された役割を行わずに、それから逃れようとするを指す。

の維持は望めても、保護者との関係は半ば放棄せざるを得ない。その意味で、この選択肢は保護者との関係を悪化させるものになり得る。また同僚性は、他の教員に意見できない、といった同僚への遠慮の要因ともなる。すなわち、同僚性が同調圧力として機能する場合には、保護者との関係にネガティブな影響を与える事態が発生する。

対して保護者も教員と同様に、次の2つの役割葛藤に陥っている。すなわち、学校(教員)から期待される役割と保護者自身としての役割である。保護者は、学校(教員)から、学校の方針を理解し、学校(教員)と協調し、他方で他の保護者との同一性を担保することも求められている。つまり、学校運営の協力者としての役割である。また同時に保護者は、子どもの代弁者として、子どもをめぐる問題に対する支援を学校(教員)へ求める必要がある。つまり、発達障害がある子どもの保護者としての役割である。保護者はこの2つの役割の狭間でどちらの立場を優先させるべきか、という選択を迫られることになる(=役割葛藤)。当然ながら多くの保護者は、保護者としての立場を選択する(=主要役割の選択)。とはいえ、保護者は学校(教員)から求められる役割を完全に排除するわけではない。すなわち、保護者は、学校(教員)への要求の程度を抑えるなど、学校(教員)に対して一定の配慮を行っている(=役割中和)。このように、保護者もまた教員と同様に葛藤を回避しようとしている。

以上のように保護者は、発達障害がある子どもの保護者と学校との狭間で調整を迫られる。その際には「主要役割の選択」、「役割中和」というこの2つの方法で、その葛藤からの回避を試みている。しかしこれらの方法は、学校から求められる役割ではなく、保護者としての役割を優先させた結果であるため、学校との関係という観点から見れば、ネガティブな影響をもたらす選択肢になり得る。つまり、この選択は学校(教員)から「モンスターペアレント」、「厄介な親」という判断を適用される可能性があるものである。その意味で、この選択肢は学校(教員)との関係を悪化させるものになり得る。

上記で述べてきたように、教員と保護者の双方が役割葛藤に陥っている。この葛藤の回避策として、教員は学校から求められる役割を、保護者は保護者としての役割を、それぞれ優先させている。これらの優先する役割の異なりは、保護者と教員の関係の相互に対してネガティブな影響を与え合っている。すなわち、教員と保護者の間に存在する、優先的に選択する役割の対立は、両者の機能的な連携を困難とする要因になっている。

第4節 小括

本章では、第2章で取り扱った保護者の分析結果と第3章で取り扱った教員の分析結果を比較することにより、本論の問いである「連携が機能しない状況とは、保護者と教員の相互作用の過程において、どのようなことが問題となって生じているものなのか」について明らかにすることを試みた。その際に、(1) 連携形成のプロセスに対する比較、(2) 「社会化」認識の比較、(3) 役割葛藤への回避、これらの3点について比較分析を行った。

まず(1)では、両者の連携形成をプロセスの観点から整理し見出すことができた、保護者の3期と教員の4期を、それぞれ変数として捉え、経験的に存在し分析することが有用であると判断し得る7通りの組み合わせについて詳細な検討を行った。

保護者と教員の双方がお互いに「誤解」と「遠慮」をしており、この「誤解」と「遠慮」により、お互いの働きかけが抑制されていることがわかった。また、これらは、働きかけを抑制するのみならず、両者の関係の構築と維持という観点からも、阻害要因となっていることがわかった。

また、保護者は「失望」することで学校(教員)への働きかけを止めるものの、これは完全な学校(教員)との関係の拒絶を意味しているわけではない。教員も同様に、連携を諦めるものの、それは保護者との関係を完全に無視していることを意味しない。つまり、どの組み合わせにおいても、完全に連携が不可能であるというわけではなく、少なくとも連携への可能性が残されていることがわかった。

次に(2)では、「社会化」という観点から比較分析を行った。

教員は、発達障害がある、ないしはグレーゾーンに位置する児童・生徒に対して、その特性を理解し、受け入れている場合においても、教員が想定する「社会化」観に基づいて、児童・生徒への対応を行う。すなわち、教員が想定する児童・生徒への教育の在り方、他の児童・生徒との比較という観点から、児童・生徒に関する問題を把握し、それについて矯正する必要性を感じる。とはいえ、教員が、問題として認識している事柄について、保護者がそれを全く問題と捉えない場合がある。それは、保護者が自らの過去と照らし合わせて、そこに問題はないと考えるからである。つまり、教員が想定する「社会化」と保護者が経験的に把握する「社会化」との間に大きな隔たりが存在する。この「社会化」認識の双方の隔たりは、子どもをめぐる問題に関する認識のズレの要因になる。

最後に(3)では、「役割葛藤」という観点から比較分析を行った。

教員は、保護者から求められる役割と学校(=同僚)から求められる役割の間で、役割葛藤に陥っている。この回避策として、教員は同僚との関係を優先する場合がある。

保護者も同様に、学校から求められる役割と発達障害がある子どもの保護者として求められる役割との間で、役割葛藤に陥っている。保護者はこの回避策として、保護者としての役割を優先することが多い。これら教員と保護者が、各々選択する役割葛藤のための回避策は、両者の関係にネガティブな影響を与え合っている。つまり、学校(=同僚)からの役割を優先する教員と、保護者としての役割を優先する保護者との間には、優先すべき役割について対立が生じている。この対立は、両者の機能的な連携を困難とする要因となる。

終章 研究結果の整理と今後の課題

以上、本論においてはこれまで、保護者の語り、教員の語りについて、それぞれ分析を行い、保護者と教員の分析結果を比較分析を通じて検討することで、本論における問いである、「連携が機能しない状況とは、保護者と教員の相互作用の過程において、どのようなことが問題となって生じているものなのか」の解明を試みた。

終章では、本論前章までの検討内容の整理を行い、それに基づいて、本論に残された諸課題について述べることにしたい。続く第1節では、本論で行ってきた検討内容の整理を行い、これまでの考察で得られた知見について述べる。第2節では、それをもとに、本論に残された諸課題と今後の展望について述べる。

第1節 研究の整理

これまで、本論では、まず保護者と教員のそれぞれの観点から分析を行った。その後、保護者の分析から得られた知見と、教員の分析から得られた知見を比較分析にかけることで、本論の問いの解明を試みた。

2005年に発達障害者支援法が施行されたことにより、発達障害という新たな障害の定義がもたらされた。そのことにより、当該障害を持つ人びとの存在が社会的に認識され、同時に学校（教育現場）にも大きな変化がもたらされ、それに関する課題（＝対象児童・生徒への支援）が顕在化した。その課題には、「家庭－学校」が連携し取り組むことが求められているものの、それが困難な状況にある。こうした背景を踏まえて、本研究においては「連携が機能しない状況とは、保護者と教員の相互作用の過程において、どのようなことが問題となって生じているものなのか」という問いを設定した。この問いを解明するに際して、視点（分析枠組）としてシンボリック相互作用論を用いること、方法論（研究方法）としてM-GTAを用いること、この2点の妥当性について検討した。以上が本論第1章で試みたことである。

次に第2章では、保護者の観点から、「家庭－学校」連携の困難さを明らかにすることを試みた。考察の結果として、保護者は、子どもの困難さのみならず、保護者自身の困難さについても、学校（教員）から「共感と理解」が示されることを、すなわち、保護者側に寄り添った関係が学校（教員）との間に築かれることを期待していることがわかった。しかし現実には、保護者は、そうした「共感と理解」が学校（教員）から得られているとは認識していない。この保護者の期待の内容と実際の学校（教員）からの支援の内容との間の懸隔が、保護者と教員の連携を困難にしている要因となっていることが明らかになった。また、その要因との関わりにおいて、教員との連携形成をプロセスの観点から整理すると、次の3つの時期を見出すことができた。すなわち、「学校（教員）に対して行動できない保護者[戸惑い期]」、「学校（教員）に対して評価する保護者[判断期]」、「学校（教員）へ失望する保護者[失望期]」の3期がそれである。この時期区分を踏まえた上で、各段階における、教員との

連携を困難にする諸要因と帰結を捉えることができた。保護者は常に学校（教員）から「共感と理解」が得られることを期待している。しかし実際には、保護者の多くは、学校（教員）との関りのなかで度重なる失敗経験をする。その結果として、学校（教員）に失望することで、学校との連携を諦めるのである。とはいえ、保護者は学校（教員）に対して、失望したとしても、完全に学校（教員）を拒絶するのではなく、「次の先生は」、「学年が変われば」という未来の可能性に期待をもち続けている。つまり保護者は、学校（教員）への「失望」と「期待」の狭間で葛藤しているのである。

第3章では、教員の観点から、「家庭—学校」連携の困難さを明らかにすることを試みた。考察の結果として、教員は保護者に対して支援への理解を求める上で、まず保護者との信頼関係の構築や子どもをめぐる種々の認識を共有することを重要視していることがわかった。

しかし、その過程において、次の2点がそれを困難にする要因となることが明らかになった。すなわち、(1) 同調圧力として機能する同僚性の存在、(2) 子どもをめぐる認識のズレ（異なり）、の2つがそれである。つまり、教員が保護者との関係よりも、同僚との関係を優先する場合には、保護者との関係にネガティブな影響が生じる。また、互いに異なる生活環境や立場を通して子どもの姿を把握する保護者と教員の間には、子どもをめぐる修正し難い認識のズレ（異なり）が生じる。そして、この認識のズレは、保護者と教員のすれ違いに繋がる。すなわち、この2つの要因により、保護者との信頼関係の構築や維持が困難な状況が生じ、保護者と教員の連携が困難になっていることが明らかになった。また、その連携の困難さとその要因との関わりにおいて、保護者との連携形成をプロセスの観点から整理すると、次の4つの時期を見出すことができた。すなわち、「保護者に対して戸惑いを感じる教員〔戸惑い期〕」、「保護者に働きかけを受け入れてもらえない教員〔かみ合わない行為〕」、「保護者との連携を模索する教員〔模索期〕」、「保護者との連携を諦める教員〔諦め期〕」の4期がそれである。この時期区分を踏まえて、各段階における、保護者との連携を困難にする諸要因と帰結を捉えることができた。まず、教員は常に子どもの「社会化」を念頭に置いて、児童・生徒への指導を行っている。その指導のなかで、子どもをめぐる問題を把握し支援を行うために、保護者に対して理解を求めている。その過程において、教員が、保護者と同僚との間で板挟みになっていることが、すなわち、保護者と同僚から異なる立ち回りを求められていることがわかった。また、保護者との間で、子どもをめぐる認識のズレ（異なり）が最後まで修正されないことにより、保護者から理解を得られず、その結果として、教員は連携を諦めることがわかった。

第4章では、第2章で得られた保護者からの結果と第3章で得られた教員からの結果の、2つの分析結果について、保護者と教員の「連携」の如何という観点から比較分析を行った。その際に、両者の連携形成をプロセスの観点から整理し見出すことができた、保護者の3期と教員4期を、それぞれ変数として捉え、経験的に存在し分析することが有用であると判断し得る7通りの組み合わせについて詳細な比較分析を行った。その結果として、保護者と教員の双方がお互いに「誤解」と「遠慮」をしており、この「誤解」と「遠慮」により、

お互いの働きかけが抑制されていることがわかった。また、この2つ（「誤解」と「遠慮」）は、働きかけを抑制するのみならず、両者の関係の構築と維持という観点からも、阻害要因となっていることが分かった。とはいえ、どの組み合わせにおいても、完全に連携が不可能であるというわけではなく、少なくとも連携の可能性が残されていることもわかった。(1) 教員は、保護者との連携（＝支援に対する保護者からの理解）を断念しても、子どもへの直接的な支援を継続することで、やがては保護者から理解が得られると考えている。そして、(2) 保護者は、教員に対して一方的に「共感と理解」を求めるのではなく、教員への歩み寄りを試みる。この(1)と(2)の条件が併存するときのみ、両者の連携への扉が開かれる得ることが明らかになった。

次に、教員が想定している「社会化」と、保護者が経験的に把握した「社会化」との間には大きな隔たりがあり、そのこともまた、子どもをめぐる問題に関する認識のズレに繋がることが明らかになった。そして、近年、学校現場において重要性が叫ばれている「同僚性」が、負の同調圧力として機能するか、それとも保護者との協働関係に正の働きを持つものとして機能するか、どちらにおいて機能するのかということが、保護者と教員の連携に大きな影響を与えるということが明らかになった。

以上本節では、これまで本論において得られた知見の整理を行った。続く第2節では、本研究に残された課題について述べたい。

第2節 今後の課題

これまで、「家庭－学校」連携について、保護者と教員の語りの個別分析と比較分析を行い、「連携が機能しない状況とは、保護者と教員の相互作用の過程において、どのようなことが問題となって生じているものなのか」という問いに対する回答を模索してきた。

とはいえ、本研究を通じていくつかの課題も浮上した。それは、(1) データ収集の限界、(2) 調査対象者の選定における限界、(3) 支援をめぐる他の関与者たちの分析、という3つに大別できる。

まず(1)についてである。本研究においては、データ収集をする上で、両者の間に何ら接点がない保護者と教員に、それぞれ異なる経験について、個別にインタビュー調査を行った。つまり、本研究で分析対象としたデータは、「家庭－学校」連携を念頭に置いて実際に「相互作用」し合っている保護者と教員から得られたものではない。研究テーマに「より」即した分析を行うのであれば、当然ながら、実際に生じている保護者と教員の相互作用からデータを収集しなければならない。つまり、保護者と教員が、共通する事柄について相互作用を行い、連携的な行為を形成している、という状況からデータを収集し、比較検討しなければならない。とはいえ、そのようなデータを収集することは現実的には困難であることが想定される。

次に(2)については、本研究における調査協力者は、保護者の会に参加する保護者と実際に保護者と連携を試みた教員である。つまり、保護者も教員も、比較的、発達障害や特

別支援教育に関心があるインフォーマントであると言える。しかし、双方の語りには、発達障害や特別支援教育に対して、全く関心のない保護者と教員に関するものが「相手の観点」⁶¹として含まれていた。このことは、発達障害や特別支援教育に全く関心のない保護者と教員も調査対象に加えることが研究の妥当性という観点からはより望ましい、という示唆を筆者にもたらした。とはいえ、そもそもそのようは対象者との接触には限界があることが想定される。

次に(3)についてである。本研究の調査対象は、保護者と担任の役割を担っていた教員の2者に限定した。しかし言うまでもなく、実際に子どもの支援に関わるのは、保護者と学級担任の2者だけではない。つまり、校長、教頭などの管理職をはじめ、養護教諭、スクールカウンセラー、介助員など、様々な役割を担う人々が実際の支援には関わっている。このことは、本研究で使用したデータにおいて様々な人物が登場していることからわかる。そのため、「家庭-学校」連携の困難さを明らかにする上では、保護者と学級担任のみを対象とするのではなく、他の関与者たちからもデータを収集し、分析の俎上に載せることがより望ましいと言える⁶²。

本研究には、少なくとも、以上の3つの課題が残されている⁶³。

最後に述べるべきは、本研究の分析過程で、その存在が示された「家庭（保護者）-学校（教員）」における機能的な連携の可能性についてである。本論では、連携形成の障害となる要因の探究を行った。探究の結果、前節で述べたように、どの組み合わせにおいても、機能的な連携の可能性が確認できた。とはいえ、そうした要因を除去する方途、ないしはそうした要因を抑制しうる条件に関する考察は、本論の中心的課題からは離れることもあり、十分に行うことができなかった。言うまでもなく、この「方途」ないしは「条件」の探究が、筆者の今後の研究における出発点を構成することになる。

⁶¹ = 「相手のアイデンティティ」(Glaser and Strauss, 1964; 1965=1988)。

⁶² グレイザーとストラウスは、1964年の論文において、社会的相互作用には、多くの場合、2者以上の「相互作用者」(interactant)が介在することを認めながらも、実際の分析においては、2者に限定することを推奨している(Glaser and Strauss 1964: 670)。とはいえ、その後に公刊された『死のアウェアネス理論と看護』においては、医師-患者-看護師-患者の家族の4者が分析の俎上に載せられている(Glaser and Strauss 1965=1988: 121-264)。研究のやりやすさ(便宜性)と適切性(Groundedness)との葛藤は、筆者の今後の研究における葛藤でもある。

⁶³ 筆者は、この課題を念頭に置いて、今後もデータの収集・分析を行い、学会等で報告する予定である。

謝辞

本論が完成するまでには、数多くの大学院の先生方、先輩、友人からお力添えを頂いた。そのことに対して、この場を借りて心より感謝の意を表明したい。特別支援教育の専門家である肥後祥治教授には、研究科を超えて格別の指導を賜り深謝の念に堪えない。在学中にわたり片桐資津子教授は、寛大にも貴重な時間を割いて筆者に助言をくださり、また何度も激励してくださった。また、農中至准教授には研究の基本姿勢、教育学の視点から多数のご助言を賜った。静岡大学の高丸理香特任准教授には、分析方法である M-GTA についてご指導頂いた。先生方の熱のこもった指導がなかったら、本論文が完成することは決してなかっただろう。そして何より、指導教員である桑原司教授には、社会学初学者である筆者を受け入れてくださり、長きにわたり多大な時間と労力をもって修士論文完成まで導いて頂いた。また、副指導教官である城戸秀之教授には論文の構成および叙述スタイルのあり方という観点から丁寧なご指導を賜った。この場を借りて感謝の意を表明したい。

最後に、本研究の趣旨を理解いただき、貴重な時間を割いて、インタビュー調査に協力頂いた、保護者と教員の方々に、心より感謝したい。本来ならば個別にお名前を挙げて感謝の意を表明すべきところ、研究の性質上匿名にさせて頂いたため、容赦願いたい。

引用文献

- Blumer, H. G. 1969, *Symbolic Interactionism*, Prentice - Hall. (後藤将之訳, 1991, 『シンボリック相互作用論』勁草書房.)
- 船津衛, 2011, 『自分とは何か——「自我の社会学」入門』恒星社厚生閣.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. 1964, Awareness contexts and social interaction. *American sociological review*, 29(5): 669-679.
- 1965, *Awareness of Dying*, Aldine. (木下康仁訳, 1988, 『死の Awareness 理論と看護』医学書院.)
- Giddens, A., 1993, *Sociology, Second edition, fully revised and updated*, Polity Press. (松尾精文ほか訳, 1993, 『社会学 (改訂新版)』而立書房.)
- 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.
- 伊藤慎吾・日高優介・桑原司, 2019, 「『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」『Discussion Papers In Economics and Sociology』No.1901: 1-13.
- 伊藤慎吾・肥後祥治, 2020, 「発達障害支援に関する『教員-保護者』間の関係性の記述分析——シンボリック相互作用論の援用の可能性」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』29: 58-67.
- John, D., 1915, *The School and Society*, The University of Chicago Press. (宮原誠一訳, 1957, 『学校と社会』岩波書店.)
- 木下康仁, 2007, 「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法」『富山大学看護学会誌』6(2): 1-10.
- 北澤毅, 2011, 「『学校的社会化』研究方法論ノート——『社会化』概念の考察」『立教大学教育学科研究年報』54: 5-17.
- 小林直毅, 1988, 「役割 (の) 葛藤」見田宗介ほか編『社会学事典』弘文堂.
- 小塚裕美, 2006, 「算数の授業における子どもの相互作用に関する研究——小数の乗法の授業分析を通して」『上越数学教育研究』21: 129-136.
- 桑原司, 2000, 『社会過程の社会学』関西学院大学出版会 BookPark.
- , 2002a, 「自我の社会性」船津衛・安藤清志編『自我・自己の社会心理学』北樹出版.
- , 2002b, 「相互行為と合意」伊藤勇・徳川直人編『相互行為の社会心理学』北樹出版.
- , 2003, 「『相互作用』と『合意』」『社会分析』30: 57-74.
- , 2013, 「シンボリック相互作用論の方法論的立場」『九州地区国立大学教育系・

文系研究論文集』6(2): 19-32.

Kuwabara, T., and K. Yamaguchi, 2013, An Introduction to the Sociological Perspective of Symbolic Interactionism, *The Joint Journal of the National Universities in Kyushu, Education and Humanities*, 1(1): 1-11.

町田克也・石津憲一郎・木村雅宏, 2019, 「教職員間における同僚性についての検討——教師のバーンアウトと教師モラルへの影響」『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要』14: 21-27.

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: 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.

茂木俊彦, 2007, 『障害児教育を考える』岩波書店.

村中知子, 1993, 「個別主義／普遍主義」森岡清美ほか編『新社会学辞典』有斐閣.

長島真人, 2009, 「音楽によるコミュニケーションの成立をめざした歌唱指導の構想—H. ブルーマーのシンボリック相互作用論と J. デューイのコミュニケーション論に基づいて」『鳴門教育大学研究紀要』24: 64-74.

中野秀一郎, 1993, 「機能的等価」森岡清美ほか編『新社会学辞典』有斐閣.

中山忠政, 2006, 「発達障害者支援法の制定——制定の経緯と今後の課題」『小児保健研究』65(1): 67-72.

———, 2015, 「障害者基本法の改正と発達障害——「障害者」の定義をめぐって」『弘前大学教育学部紀要』113: 83-91.

沼野友宏, 2004, 「数学的活動における相互作用に関する研究」『上越数学教育研究』19: 115-124.

佐々木全・我妻則明, 2015, 「通常学校における特別支援教育の課題について——発達障害を巡る動向と実践上の課題変遷に注目して」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』14: 435-439.

瀬戸美奈子, 2013, 「子どもの支援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』64: 233-237.

Shibutani, T., 1955, Reference Groups as Perspectives, *The American Journal of Sociology*, 60 (6): 562-9 (木原綾香・奥田真悟・桑原司訳, 2013, 「パースペクティブとしての準拠集団」『Discussion Papers In Economics and Sociology』No. 1301: 1-16.)

田淵俊彦, 2018, 『発達障害と少年犯罪』新潮社.

高岡健, 2009, 『発達障害は少年事件を引き起こさない』明石書店.

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.

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.

引用サイト

文部科学省, 2009 年以前, 「学びの場の種類と対象障害種」, 文部科学省ホームページ,
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002.htm (2021 年 1 月 27 日取得)

文部科学省 2009 年以前, 「主な発達障害」, 文部科学省ホームページ,
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002.htm (2021 年 1 月 27 日取得)

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)」, 文部科学省ホームページ,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1312981.htm (2019 年 12 月 3 日取得)

文部科学省文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2012, 「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について」, 文部科学省ホームページ,
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2021 年 1 月 26 日取得)

文部科学省初等中等教育分科会, 2012, 「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)」, 文部科学省ホームページ
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2021 年 1 月 26 日取得)

文部科学省, 2015, 「不登校児童・生徒への支援に関する中間報告——一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進」, 文部科学省ホームページ,
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/09/07/1361492_01.pdf (2021 年 1 月 22 日取得)

文部科学省初等中等教育局, 2019, 「令和元年度国立特別支援教育総合研究所セミナー講演資料: 特別支援教育に関する最新動向」, 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所ホームページ, [file:///C:/Users/shin_/Downloads/Lecture1\(R1_NISEseminar\)%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/shin_/Downloads/Lecture1(R1_NISEseminar)%20(2).pdf)
(2021 年 1 月 22 日取得)

政府広報オンライン, 「理解する: 発達障害って何だろう?」

<https://www.gov-online.go.jp/featured/201104/contents/rikai.html> (2021 年 1 月 22 日取得)

e-Stat (政府統計の総合窓口) 「学校基本調査」

<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528> (2021 年 1 月 22 日取得)

資料-1：保護者インタビュー記録

【保護者インタビュー：A】

調：で、Aさんにお聞きするんですけども、子供に関わることで学校の先生と面談の場を設けたりとか、あとま電話でこうやりとりをすることが、ま、あると思うんですけど。その時に先生に理解してもらえてないとかであったりとか、なんか、こう意思疎通が上手くいかなかった経験とかあれば教えていただきたいんですけど。

A：何回かあったんですけども、そうですね。中学校の時に娘が不登校状態になりました。で一実際に学校にいない期間はそれほどでもなかったんですけど、あの、保健室登校という形で。私はあの一、今ではこんなふうになってますけど、やっぱり学校に行かないとダメなタイプの親だったので、なんとか学校にいつてくれてことで、で、保健室に相談員の当時学校が委託している相談員の先生がいました。退職された、えーと養護教諭かなんかがいらっちゃって、お婆ちゃんがいらっちゃってお話し相手になってくださって、保健室の横の廊下をこういう感じでパーティションに区切ってあって、そこにテーブルがあってそこで、自習したりお婆ちゃん先生と話したりとかすることを、まあ、それでやってるみたいな感じでした。それが、一年生の後半からでしたかね。一年生の一学期から不登校に入ったので。

調：その、不登校になって担任の先生はどんな対応を取られたんですかね。

A：毎日、家にこられました。

調：毎日。

A：毎日です。毎日こられました。で、それを娘が非常に嫌がりました。(A1)

調：あ、嫌がった。ということは、娘さんと担任の先生の関係性というのは。

A：あのね、なんででしょうね。悪い先生では決してなかったんです。むしろ真面目すぎるくらいの先生で、でも先生自体が空気が読めない方で、他の子供たちにもやっぱり上手く受け入れられてない感じの。(A2) も一、あの「あいつヤバイよね」っていうような感じの先生(笑)あ、「てっちゃん」ってわかります？ 鉄道が大好きな。そういうオタクな先生で、非常に真面目で優秀な方だったんですけども。やっぱり、こういうふうにしなくちゃっか、もう不登校の子供には丁寧なケアをするということで、なんか、生徒間同士の多分トラブルがあったんですけど、あの色んなことがあって。例えばなんですけど、水泳大会があって、水泳大会の選手を決めるっていう時に、中学校とかなると出たくないんですよ、みんな。で、お互いになすりあいじゃないけど、断れないような子にしたりするんです。うちは、ま、運動苦手な子で25(メートル)やっと泳げるかっていうぐらいの感じ。泳げなくはないけど。25(メートル)もうアップアップしながら行くぐらいのレベルだったんで、まーそういう水泳大会とかに出たこともなかったんです。けれども、その時に、あの一、なんか、クラスのなかでそういう動きがあって、あの一、うちの子に向かって、あの一、「小学校の時にスイミング習ってたよね」って言われて、で、その意味が分からないでしょ、自閉症だから(笑)その裏のニュアンスが、で「あ、うん」で。「じゃ、得意だよ」「え？」「じゃ、これいいよね50メートル」とかいって、その、選手にされてるって。ですね。その、やる、あ

のキツイ種目が残るわけですよ。でーもう、そのまま「あー、う、うん」って言うてるんですよ。で、ま、他の生徒の主張は「『うん』って言ったって」「本人が認めた」って。で、もうその表、一覧表が提出されたときに、体育の先生が女性の先生が主任で、うちの娘のことをご存じだったので、「これはおかしい」って。「お母さん、得意ですか？」って言われて、「いや、得意じゃないです」って。それをちょっと本人たちにも確認して、で、「『そこはいかん』」って言って、差し戻しましたんで」って言われて、「あー、ありがとございます」って、すごい私はありがたい対応だったんです。それがちょっと、なんですかね。子供たちの反感をかってしまった。一方的にダメっていわれて「はあ？」って「だってね、本人が良いって言ったもん」っていう話もでて。それをまた担任が上手に仕切れなかったっていうか。「なんでそんなことするんだよ」みたいな感じで上からキツク言われたので、もう全員敵状態になってしまって、もう教室に入れなくなったんですよ。ていうようなことがありました。なんか、あー私の言い方も多分まずかったし、その子供には障害があるので特別扱いしてくださいみたいなものを発信していたのだと思うんですね。先生達もそれを受け止められて、されたんだろうけども、やっぱり他の生徒への理解っていうところで、できなかったんですね、上手いことね。(A3) だから、やっぱり「はあ？なんで？」って言うのを言って。それまでずっと通常クラスで来てる子なので、なかなかそのカミングアウトできないままで来てたので、その辺が上手くいなくて、教室に入れられない感じで「怖い」「嫌だ」って言うても入れない状態で、あの一、ありました。で、その時に学校に対してととても歯がゆい思いをしたんですが、なんか、今から思えばこちらは何を要求しているかよく分かってない。(A4) 自分でも欲求というか伝えられなかったし、向こうからも、その、トラブルとして捉えて対処はすごい早かったんですよ。けれども、上手い対処ではなかったんだろうなって(笑)あとから冷静になったら。その時はやっぱりねちょっと混乱しましたね私自身も。なんか、先生達が動けば動くほどまずくなるんだけどみたいな。(A5) そんな感じで。

調：その一、不登校の時に来てくれた先生。毎日、毎日来てくれた先生に対して、娘さんは嫌がってたとして、その、お母さんとしては？

A：ありがたかったです。私はね。

調：あー、ありがたかったですね。

A：私はやっぱり。見放されてないって思うから。とてもありがたかったですけども。(A6) あの一、他のちょっと比較的親しくしてるような子供さんにも声をかけてくださったりとかして。で、あの一、小学校と中学校は違いますね。そこで子供たちの反応自体が違うので、そういった、なんか思春期になってる女の子たちのなんか、もう、ただでさえ「オヤジくさい」、「嫌あー」って言われてる先生がですよ、やっぱりいくら働きかけをしてもね、難しい。っていうところが私も分からなかったし、先生も分からなかった。(A7)

調：先生としては、もう「一所懸命行けば、いつかは分かってくれるんじゃないかなー」ぐらいの？

A：そうですね。そうですね。先生がどうして欲しかったっ

てのはよく私もわからないし、(A8)あの立派な先生だったんです。真面目にしっかりもう授業も一所懸命される先生だったし。

(A9)

調：もう中堅ぐらいの先生なんですか？ベテラン？

A：そうですね。ベテランでした。もう主任クラスの。主任でしたね、その時は。

調：40から50代ぐらいの？

A：そうです、そうです、子供さんも同い年くらいでしたもんね。当時。うちの娘と同じ年の子供さんがいらっちゃって。で、あの一入学前にも丁寧に話聞いてくださって、「わかりました。もう私がちゃんと引き受けます」って言ってくださったんです。だから、先生にも自負心というかね、気負いがあられたのかなって思います。(A10) クラスになかに入っているってことは、先生のいない時間帯もあるわけですよ。先生がいつも目を光らしているわけではないし、教科もあるから。小学校の頃とは違うわけで、子供たちに、他の子供たちのことをやっぱ視野に入れないといけなかったんだけど、そこを上手くいかなかったんだなーって思います。(A11)

調：例えば、担任の先生が、他の生徒にこう説明したいからお子さんが、そういう特性を持っているってことを言ってくれていいですかとかって話はなかったんですか？

A：なかったですね。

調：もしそれで、言われてたら別に周りに言われることに関する抵抗はない？

A：わかりません。当時まだ私はそこまで受容できてなかったかもしれない。だから、先生たちもそれを思われたかもしれないけど。まあ、うちの子供に対して個別にそのケース会議が開かれていたとは思えません。一切そういう(聞き取れない)もなかったし、当時まだ個別に対応するとかいうようなこともなかった。と、思います。いまからもう10年何年、二年。そうですね。娘が24だから、12年前ですよ。10年以上前なので、その個別支援計画などという言葉もまだ。絵に描いた餅のような感じだった時代ですよ。

先生がたも中堅であればあるほど、いままでのやり方をされるんですよね。(A12) 中学校ほんとに難しかったですね。二人ともやっぱり、色々な学校との対応にいつも疲れてました、私は。(A56) で、学校と電話で話すときに、主人がいるところで事務所まで、うち主人自営業なので事務所があって事務所のなかで話しをして、で、うちの主人がいつも向こう側で、声に出さないようにして「モンベ！モンベ！」って言うんですよ。「何」って言ったら、「モンスターペアレントって思われとるけん(笑)」って言うんですよ。(笑) 多分そうだったと思います。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のだろうなという。(A13) 話し合いも〇〇も持って頂いて。で、一回、その娘の状態を娘側にしてもそのあとやっぱり先生とのやりとり色々あったんですけども。もう、支援級するべきだろうと私のなかでも、あの思いがあって。

その時校長先生がなんか上手に入ってくさって、(A14) あの、多分、退職前の校長先生なんです。で、なんだろう。その、「理屈はわからんけど、特別支援ってなんか始まるらしいよね」ってというような感じの校長先生で。上手、昔タイプの上手な先生。(A15) で、なんか私の草取りしよんってですね、外で。私いつも、学校しよっちゃうなんかやっぱ付いていたりとかして、すると「ちょっと(と)、ちょっと(と)、話ばきとるけん、ちょっと寄って行かん？校長室に」みたいな、その、昔の

感じで。で、お話し色々不満とか言っていってたら、あの、その時ね、なんの不満があったかというね、そう支援級に困った子は預かる制度があったんです。やっぱりちょっと、上手くいってなくて、支援級に移さなくても支援級で時間が過ぎせるなら支援級で預かりますみたいな。それでちょっと行かせてたら、かなり娘が状態が良くなって、あーでも、支援級の方がいいのかなって親子で話しをしていた頃ですね。別の支援級のお母さんが、その支援級に出すタイミング、他の先生に話を、まあ雑談をしていたところ、「あー、あのAさんはお母さんがヤオイカンケン支援級なんかにか、来なはらんとする」って言ったって話を私にしてくれたんです。そのお母さんが(笑) 私がちょっと火がついてしまって、「はあ、なんですかそれ」。(A16) せめて、その親同士だったら分かるって。でもね、先生がそれを保護者に言ったらあかんでしょ、そういう問題じゃなかですよねって言ってから、ちょっとキレて学校に言って、(A17) でそういった話がちょっとあって、先生の方からお詫びがあったりとか、コーディネーターを間に挟んで、コーディネーターごしのケンカみたいな話もあって、で「(先生が)謝りたい」って「いやもう先生に会わなくていいです」(A18) みたいな話し合いがちょっとあったんです。それをだから、校長が「きいとるよー」とか言ってから、「話しば聞くん」せからんでしんに、えと通常の方の主任の先生と、あの支援級の主任の先生とよんで、どうしたらいいかみたいな話をしてくださいました。それが初めてのそのケース会議的な感じだったですかね。だから、非公式な形であの、できる校長先生がいらっしや。その時はね。それが、えっと娘が二年生のときやったかな。で、その次いで話まとめていただいたので。

一応、通常級には、あ、そうだ。二年生の時で、で、あの一二年生で移したら、修学旅行が支援級のなかに女の子がいなかったんで、面倒くさいことになるし、通常のまま修学旅行だけでも参加したらって話になったので、通常で参加して、でそのあともう、完璧に支援級に移る話をして、で、支援級に移って流れてしたかね。で、あのその辺からもう話し合いをしなればってふうに、向こうも聞かなければみたいな感じになっていただいたので、あんまり行き違いはなかったです。(A19) でも、私も最初の内はなんかね、こっちも、どうしていいかわからないんですよ、実際とのところ(笑) 子供をもうどうしたいのかもよく分かってないし、どういふふうにしなないといけなかも分かんないし、で、それを担任の先生がどこまで受け止めてくれるのかとかも、よく分かってなかったのでも、まあ話し合いにならなかったんでしょうね。(A20) で、担任しか対応してくれませんでした、最初に。その困った時に。やっぱり、担任が一人で抱え込んでると思います。(A21) だから、その、さっき言ったみたいに校長先生だったりとか、コーディネーターしてくれて、寄せてくれて、でちょっと出来ることを考えてみない？みたいな話になったときに初めてホッとしたのを覚えています。(A22)

調：先生たちのなかでのやっぱ、その一、先生同士の連携というのが

A：で、最近はそのようなのが出てくるようになっていないですか。でもね、やっぱりその頃はまだまだ難しかったり、あの一担任の先生が最初にね(聞き取れない)すのもしなかったけど、丁寧に話しして、丁寧に聞いて下さって、「私が守ります」的な感じで言ってもらって安心した(A23) けど、でもそれが逆に先生にとって足かせになり、それ一対一じゃまずかったと思いますね、話すのが。やっぱり他にコーディネーター

とかね、色々先生がいたりとかするようなところで共通の話題として、やり取りした方がよかったんだろうなって思うんです。(A24) それが出来なかったり、あの一、なんかね、「こういうふうになるといいな」みたいなことを言っていくなかでやっぱり、うまくいかないときの対処法も考えとくべきですよ。あの一思い通りにいかないことあるじゃないですか、大人はそのつもりでいくんだけど、絶対こう色んな条件が、それこそクラスの状態だったりとかね他に、そういうときにはどうするのかみたいなことも考えたほうが良かったんだろうなと今では思います。先生たちは失敗することをあまり考えない人が多いかも知れないって思うんですけど。(A25) 絶対、失敗するもん。色んなことで。「こういうふうにしましょうね」とかねって思ってもやっぱり上手くないとき、じゃあ、上手くないなくてクラスに入れないときはとか、他の子の受け入れが悪いときはとか、そういうことも想定して良かったんじゃないかな。と思いますね。

調：なんか、過去の小学校、中学校で先生のまあ、言葉とかで、なんかその悪い意味で印象に残ってる言葉ってありますか。

A：んー、どうだろう。あ、うちの子供はですね。これ上の子供の話ですか？

調：どちらでも

A：下の子供は教室にとにかく入れなかったんです。やっぱり色んな集団が苦手？簡単に言うと集団が苦手。とか、もうずっと長く行ってなかったんで不安。色々あったんです。だから、毎朝、毎朝、クラスの子が何人か迎えに来るっていうシステムがいつのまにか出来上がっていました。で、それを子供たちは楽しみにしてくれて、やっぱり違うところに行くでしょ。朝の時間抜けて、うちの子供のことを特別視してもいないし好きでもなくても来るわけですよ。そのなかの一人の子がね、あの一遊びに来たら遊具とかあるわけです通級の教室だったら。「いいなー〇〇くんは、僕も心の病気になるみたい」って言ったんです。それってどう？何？って思った。多分、先生がそういうふうに説明したんじゃないかなーって (A26) いう話だったんで、そういう説明の仕方はどうかなーって思ったことはありますね。こういうふうに話したいんですけど、いいですかねーってあったり、

調：事前に相談があったり

A：相談があったり、ま、私の口から話すんだしたら私の口から話して良いですよって言ったし、でもなんか説明して下さったんだと思うんですけど、その先生はでもですね、教育センターかなんか、教育センターであれを受けた時に、あの一、発達検査を受けたんですけどね。その結果を伝えたときに、「こうこうで集団が苦手なんです」って言ったときに、わざわざ、その一支援級、あ通級の担当の先生と一緒に話を聞きに行ってくださいったんですよ、教育センターまで。だけど、分かってないんだーと思って(笑)(A27) そういうことはありましたね。あの一、障害の理解という面ではなんか、あの一、難しい……かな。先生達がそこまで、ほら、あの一昔はほら、勉強するなかに入ってなかったでしょ、そういう障害特性とかですね、教育学部行ったとしてもですよ。

調：教職課程で、特別支援教育の免許とる子たち以外は別に必修ではなかったんで。

A：そうですね。で、なんか(発達障害児支援の専門家)〇〇先生もおっしゃってたけども、やっぱりこう、教員のあの必修科目のなかに概論みたいなのがあって、そういう授業していると、無関心そうな学生が多いので、あの一、「このなかで自分

がクラスにそういった対象の子を持つことになると思っている人」って聞いたたら、殆どいなかったそうですね。その通常に行こうと思っている人たち。でも、通常の資格をとってても、支援級に回されることもあるじゃないですか。普通にあの通常クラスのなかに支援級に行くような子も入ってくるじゃないですか。「そういうことはね考えないんだよね」って〇〇先生がおっしゃってたことがあって、あーそーなかーと思いましたね。

調：まさしく、そこまで考えないですね。教育学部のまだ学生段階だと

A：学校の先生で、自分が習ってたときの学校の先生のイメージですかね

調：そうですね。じゃ逆に好印象だった先生との出来事って何か

A：教室に入れなかった息子がね、5年生の時にはじめて教室に行くことが増えたり、運動会もでたし、行事が5年生の時とでも多くて、あの宿泊体験とかそういうのも。で、授業参観なんかでもですね。だめだったんですよ。1年生の最初の授業参観のとき泣いて以来絶対もう授業参観の日はどっかに隠れて出てこないみたいなかんじだったんですよ。でも5年生の時には授業参観も参加できて、すぐ教室に……。初日から教室に入った。なんでかなと思ったたら、その先生が普通に接して下さる。なんか特別扱いじゃない。(A28) なんか、あの一、「あ！〇〇くん、席ここのから座って」みたいな感じで。他の先生はあぶなっかしい、ね、こわれもののような態度だったんですけど。(A29)

「どうするー」みたいな感じで。「座って」って「あ、はい」って座って「明日はなんとかだからね」って言われて、あれよあれよという間になんか教室に行く日が増えていたんです。ていうか、<ききとれない>定着するかも、みたいな感じだったんですけど、6年になったら腕も崩れましたけど、あ、やっぱり担任のせいなんだと思って (A30)、で、担任の先生は三年目だったんですよ。新卒の。その次は、熊本県だと3年過ぎたら僻地に行かないといけないんですよ。で、僻地に行く前の年に、だから退任式があった時に話、聞いたたら「あたしですね、弟が自閉症なんですよ」って。言われて「あー、そうなんですか」って。だから、その小さいときから知ってるので、その一、障害がどういふものなのか知ってるし、母親に連れられてどここの勉強会じゃ講演会じゃって出てました。だけでもー〇〇くんは、話もできるし言ったことも分かるから全然楽です。良いです」って言われて(笑)「うちの弟は、話もわからなかったんで、すごい重かったんですー」って言われて。「あ、そうだったんですねー」って言って。それは、やっぱりあの一保護者と一緒で、肌で知ってるわけですよ。距離感とかね、こういうふうに言った方が伝わるとか、そういうことがわかってらしたんだなーと思って。(A31) うん。その先生はやっぱりすごく色んな体験をさせて下さって。ものすごくなんか、本人のなかですごくおつきいだろうなと思って、その時はお友達がたくさんきましたね。(A32) やっぱり。あの一、友達と関わることを増やして下さったんです。普通にケンカもして、子供同士のケンカに巻き込まれて、なんかこころへん、かみつかれて、歯形付けて帰ってきて。現場にいた別の子のお母さんから電話がかかってくる、〇〇くん大丈夫でしたかって。え？何がですかって言ったら、ケンカが。学校で今日もめ事があってねー、〇〇君が一人の子にねー、噛みつかれて、なかなか離れなくてその子が、先生来てやっとな引き離されたって。だからけがしてるんじゃない」って。で、腕見たら歯形がついてて(笑)、もうどうしたのこれって言ったら、「んー、ちょっと、なにになにくんが噛みついて離れなかったもん」って。で、聞いて、私はすごくやっぱ嬉し

くって。ケンカができるようになったんで。で、先生からメールが来て。すいませーん、今日ケンカがあつてですね。ちょっと、あの、あの、間に入って止めたんですけど私が行ったのが遅れて、あの一囁みついてましたっての書いてるのがメールで来てて。「先生、とっても嬉しくて私はもうケンカなんか始めてだからブラボーと思いました」って言ったら「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と思います。(A33) その先生との一年間はホントにあの一、嬉しかったですね。先生が気持ちを分かってくれるってのは、なんて良いことだろ。他の先生は、悪い方ではなかったんですけど。でも、わかってもらえない。いくらはないにしても、この人にはわからないよねって、こっちも思うし、向こうもそう思われるじゃないですか。私たちはわからないからってその距離感は縮まらないわけですよ。どうしても。(A34) でも、なかには、あの一、その自分には障害の子供はいなくても、あの一やっぱり、こ一、ずっと接してくさって、我が子のように、孫のように接してくさって、その成長がちょっとでも見れたときに、一緒に喜んで下さる先生もいらっちゃって、(A35) あの一、うちの子がはじめて運動会に出た五年生の時にですね、その時、私も毎年運動会は毎年見学で、もうだから、いつ行ってもよくなって、お昼ごはんさえ間に合えば、だから、朝からいと弁当をつめよったんですよ。そしたら、電話がかかってくる、その支援級の先生から、支援級じゃなくて通級の先生から「お母さん何してるんですか！」って言われて「は？」って言ったら「〇〇くん走ってますよ！」って言われて、「ええええ」って言ってからすっ飛んでいったら、もう後半ぐらいで走ってもうゴールするぐらいのところまで間に合ってから、あの一、わ！ほんとだったんだと思って。そしたら、うーん、朝からその一五年生の時の流れでみんなと一緒に行動したらもう順番が来て走ったみたいなことだったんですけど。それを見て、もう、あの一支援級でいつもこう相手をして下さっていた爺ちゃん先生がいらっちゃって、涙を流して下さって「良かったね！」って。そしたら、あの一やっぱり、その時他にも、じいちゃん、ばあちゃんの先生が、再雇用の先生が7人もいらっちゃったんですけど、我が孫のように、一年生からずっと学校行けなくて、わたし、手を引いて毎日行ってたんですよ。だから、みんな覚えてて下さって。

(A36) その先生たちがやっぱり、あの一。そう言う子はいつもいるんでしょうね。だめ……なんか、なじめなくて親が苦勞する子っていつもいるんでしょうね。だから、ずっとやっぱり見て下さって。で一、特別なことをしてもらったわけじゃないんですけど、みて下さって、子供の成長として喜んで下さる。(A37) 「すごくなったね」「できるようになったね」って言って下さって。なんていい人達なんだって思いました。そういうなんか、あの一素直に出来ることをやっぱ出来たねって喜んで貰うことは、あの一、こんなに嬉しいんだって思ったし、けれども6年になってクラス替えになり、担任が替わり、また元の状態に戻りました。

調：その時の担任の先生は5年生の時の担任の先生と比べて、何が決定的に違ったと思いますか。

A：うーんとですね、男の先生であったことが、先ず一つね。でも、その5年生の時の若い女の先生の前の先生も男の先生だったんですけど、この先生にはちょっと馴染んだんですよ。で、この先生からの五年生の時の女子の先生への引き継ぎだったんですけど。ここにならがあるのかな、よくわからなかったんですけど。4年生の男の先生は、保護者に厳しい先生でした。懇談会

とかで、「いまこの子がいじめにあつてます。あなたと、あなたと、あなたの子供です。いじめてるのは」みたいなことを言っちゃう人で「個人面談しましょう」みたいな。そういう先生で、すごいお母さんたちからももう恐れられてブーイングだったんですよ。でもなんか、むかし保護者ともめてだぶ傷ついたらしいよって。だから、愛想もなんもなくて、でも、子供、うちの子供が参加出来るように教科書もノートもいらない授業とか、見るだけで良い授業とかをしてくださったりでしたね。だから、細やかなんですよ。(A38) この子はどういうものがあつたらいけるとか、今日はなんもいらんけんおいでとかいう声かけをして下さるんです。で、えと6年の時の先生はほんとに、あの一、なんですかね。元気のいい男の先生で、あの総じてダメなのが体育会系ですね。体育会系の子供と遊ぶのが大好きですみたいな男の先生はだいたいダメですね。こういう子は。で、一度も、一度くらいあつたかも知れないですけども、あの一、子供と直で時間を作ったりとかしてくださらなかったですね。多分、苦手だったんです。先生も苦手に思われたし、子供も苦手に感じてたんだらうと思うんですけど。(A39) で、どうしたらいいですかとかいう、そういう個人的な接し方……接することもなく。お願いすることは極力して下さりましたね、なんでも。けれども、その一、子供に対する理解も薄かったのかなあ (A40)、うん。……で、思います。

調：その先生と、なんか直接的に、まあ、まあ、この一、トラブルじゃないんですけど、先生とこう揉めたことはなかったですか？

なかったです。あの一、その頃には私もさすがに目が肥えていたので、この先生はダメだっていう感じが、もうありましたから。無理なことは言わないって言う。できないことは言わない。

(A41)

調：思うことはあつても、あえて言わずに……

A：さすがに何年も学校で、色々な先生と会つてると、あ、この先生、子供たちも多分そうだと思うんですけど。この先生なら大丈夫とかある。ダメだなんて。その、いいか、悪いかって言うところの境目よく分からないし、あの一、指導が上手か下手かだけでもわからないんですよ。で、ある子供には良い先生なんですよ、きっとね。でも、うちの子にはダメだなんて、その感じはあるんです。(A42) で、総じて体育会系の声の大きい、あの一、子供を大きい声で威嚇する先生はダメでした。うちの場合ね。うん。まず、子供がびびってそばに行かなかつたりとか、で一、先生がよしとするものと、うちのこどもの世界観がまず違うだらうってのもあるし、うーん。ですなー。

調：でも、熱意だけはあつたみたい、その先生は

A：そうなんです。良い方で熱意もある、一生懸命やって「どうしたらいいですか、こうしたらいいですか」って。で、うちのこどもが卒業式の練習にまるで参加できなくて、で、それのもうちょっとやりかたがあるだらう！みたいなことではあつたんですけども、そんなときに、どっちもダメだったんですよ。担任もだめな感じで、通級の担当の先生もちょっとあの一、元気がいいだけのバドミントン馬鹿の先生で一、ほんとにいい人だけけど、だめで一(笑) どっちもダメで「も一、すいませーん、おかあさーん」っていつも言う人で、でも練習とか全然でれなかったんです。その、式典の練習にまず。まじめな子なのに嫌だつて。何が嫌なのか先生達が聞き出せなくて、で、も一、そしてね、どんだん話がね、もう「じゃあ別室で」って話になっていったんですよ。で、いや、もう練習するための、その努力とかがないわけですよ。もう、あ、私も最初もそうおもっ

てたけど、「この子は、障害故にできないんだ」って短絡的な考え方があって、できないことを、その一、出来るようにしてあげようっていう工夫よりも、「この子は障害があって無理」みたいな見方をされる先生がある。(A43) うん、それは、でも私、親でもそうだから、しょうがないんだけど、それが今の私は説明できるけど、「いや、先生そうじゃないよ」って言うんだけど、私そんなときもよく、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」って (A44) いう感じで、ただ、卒業式の前の前の日ぐらいいったかな、に、ちょっと、私にもゆとりがあって、こどもも落ち着いてたときに、一体何がダメなのって聞いたたら、一番前だからって言ったんですよ。あの一、ようするに、こう卒業生は並んで、こ一、こっちの参加者の方を向くでしょ。在校生とか、保護者とかみんな。で、なによりもそれが嫌だったんですよ。顔、人の顔を、みんなこう直面する。そもそもが一番、一年生で入学して、最初の授業参観で、それまでは大丈夫だったのに、「はい、みなさん振り返ってお父さん、お母さんにごあいさつしましょう」って振り返った瞬間泣いたって。そういうトラウマがあるんで (笑) なんか、そういう人がいっぱいいるとかいうのはもうダメな子だったんですね。集団がダメって、そういうことなんです。わーって情報が入ってくるらしく。それがもう嫌。って言ったので、あ！じゃあ！方法あるじゃないですか。その知覚遮ったらいいわけで、後ろの段に移してくれて。それを言ったんです。もう、その日のうちにメールして、夜中だったんですけどメールしてから。担当の通級の先生に言って。そしたら、「わかりました！」って言ってからもうすぐ帯同 (対応?) 対応してくれて、次の日の練習のときパッパッパッパッって場所変えてやってくれて、そしたら参加できたんですよ。(A45) で一、もしかしてダメかもしれないという予測をしつつも一、あの一、「もう全員参加の方向で行きましょ」って言って。もう一人ね、すごい不安症の女の子がいて、女の子で。その子はもうどうやってもダメだったんですけど。でも、その子もね、きつとなんか方法があったかなって私は思ってます。で、その子はだから、カーテンのこっち側に一人だけ席を作って全体のなかに入らないって。うちの子は入れました。で、入って全部一緒に行動して、で、全員で歌を歌ったりするときにはちょっと後ろの方に隠れたかんで、ちゃんと歌も歌えて、でした。だから、その、で、その時のパッパッって動いてくれた先生たちもね (笑) 悩んでたんだろな一って思うし、なんか、もうちょっと早くにね、考えがあって、相談とかすればよかったかもしれないけど、もう、子供にね、ちゃんと聞いたりとかね、そういうのしとけば良かったんだけど、あの一、なんか、どこまでしゃばっていいか親としては分からないんですよ。(A46)

調：学校のことに対して。

A：そうそう。で、その一こちらも専門家ではないしね。で、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。「どうしてらいいと思います」とかって聞かれもしないのに言っただけ、どうかもわかんない。(A47) まあ、様子を見るしかないんじゃないですか。でも、どんどんどんどんダメな方向に行く (笑)。てか、あ、これは……。しかも、もう校長室でとか言ってる。もう、校長室で待機してくださいとか言ってるんですよ。だから、「早ようっ！」とかって思って私ももう焦ってしまっただけで、まあ、ちょっと、聞いてみようかなと思って。そしたら、そういうふうの説明したので、あ一、じゃあ出来るよって感じになりました。まあ、結果オーライだったんですけども、コミュニケーションの取れない人たちだったんですよ。そ

もそもが、先生達がね。(A48) だから、そういうときにあの一、なんか一、それをまあ、誰がチェックするじゃないんだけど、保護者がこう、動けないですよ。それを、わかってから。この先生は上手くないわダメだわと思ってから、私をもっと早くから動けばよかった話だけ。でも、どこまでしたらいいかとかね、わからないんですね。もう一、なんかすれればすぐ、ね一、でしゃばりの親とかモンベアとか言われるし一って。だから、なんかね一、あの一そういう、行事前にちょっと話し合いをするだったりとか。相談は色々してたんですけど。体育祭も上手いかなやっただけですよ。だ一、体育祭とかももうちょっと、事前に相談した方が良かったのかな一とか思ってます。(A49)

だから、やっぱり意思の疎通が上手くいってないやっばり上手くないですね。で一、子供のことを理解してる先生は、そんなに相談してなくても上手いくって感じでした。う一、だから、その4年生の時の先生とか、五年生の先生はやっぱりね本能的にわかってくださってるんですね。どういうふうにしたらこの子は動くとか、そういうのが多分わかっている。

(A50) こっちは三年目で経験も浅い。こっちはベテランの先生。でも、どっちもやっぱり、その規則規則で固めなくとも、その、子供たちを上手くこ一あしらうような、そういうのを本能的にやってらっしゃる。方達だった。それが教師としてどうなのかは私にはわからないけど、うちの子には良かった。

調：ちょっと、少しその学校から離れて、今この、保護者の会のことについてなんですけど、もともとAさんが代表されてるってことは、立ち上げられた。

A：そうです、そうです。

調：その前は、なんか違う保護者の会に属してたんですか？

A：私はですね、ま一、そもそもは、えっと、私自身はえと、子供が生まれて、上の子が生まれたときにアトピーだったんです。で、結構エー！っていうぐらい悪化したんで、どうしようと思って、で、アレルギーの子を持つ (ききとれない) ってのが熊本にあって。そこに、たまたま同級生が入って、うちの子もアレルギーが酷いんで入ってるけど、「入るうー？」って、で、入って、そしたら一、なんですかね一、瞬間に、(ききとれない) お世話する人たちのグループのなかに入ってしまった、で、色々お世話しているうちに、えとね一、数年……、何年ぐらい続いたんだろうかな。子供が、え一と、上の子供が10歳。だから、診断うけるまでですね。いたんですよ。その最後の8年間が代表でした。で、代表で、全国連絡会みたいなあるわけですよ。そういうところに行ったりとかして。なんか色々一全国の組織のこととか見たりとか。そういう親の会ってものをそこで知ってたんです。そういう組織を作るってこととか、行政行動するとか、そういうことやってたんですね。

で一、それでもやっぱり自分の子供のことが大事じゃないですか。で、なんか情報が行き交うようになって、ネットが普及してきたらやっば普通の親さんはどんどん、そのネット情報で動けるようになっていたりとか、で一、その一治療のガイドラインとかも変わっていったりしたんですね。で、そんなに無理して存続する必要はないって言って、スタッフだけはやっばしんどいわけです。で、もうそこをおしまいにしようって私の代でおしまいに。

調：アレルギーの会をやめて一？

A：「ごめんけど、私は自分の子どもが大変なので、こっちをします」って言って、もうそこを閉じたんです。でも、他の方もみんな介護とかほら始まるかんじでもう無理って人だらけだったんです。で、やめて一、こっちを立ち上げて一、同時進行だっ

たんですけども。で、こちを立ち上げるときは、結局、通級にうち二人とも行って、通級で親しくなるんですよお母さん達と。3、4人がこういつも待ってて。指導の間待ってるんで。そうすると色々しゃべるわけですよ。今日みたいな感じの話の。「あー、学校こうだった」「あーだった」「こんな言葉で来た」「あんな言葉で来た」みたいな話をして、で、それはちょっとスッキリするんだけど、それは一、でも、当時中学校には通級の制度はなかったんで、えーと、限られたところにはあったんですけど、ものすごく限られて、いまから通級出来るかなって感じだったんで支援級に入るしかないんですよ。支援級入るか、通常行くか。で、通級を理由してる子の大半は、まあ、知的にあんまり遅れないんで、情緒の人はね。そうすると、もう、あえて支援級は選ばない人が多くて、よっぽど、あの一、障害、情緒障害的に厳しかったら別だけど、もう通常でもいいかって人が多くて。そうすると、ないでしょ。行くところが。おっきな会はもちろんあったんです。えと一、私は当時Mの会ってのも入ってまして、えとLD-Mの会って名前、あの一、何百人かな？O県全体をあれしてる会なんですけども、そこにも所属して2年間ぐらい活動したんですけども、やっぱり、そういう会には、その、前のアレルギーの会と一緒に、なんていうかな、活動すればするほど、自分の子供と離れて行くんです。わかりますか？あの一、全国の仕事とか、そういうのが増えていくんです。大きな組織って、だいたいそうなんです。組織自体を運営して力を持って（わからない）ところと、なんか、こう色々なことをお世話することが増えていく。人のお世話とかが増えていて、自分のことの為に入るのに、それができないっていうジレンマが生じてくる。のと、あの一、ちょっとめめ事色々あったりしたので、私やっぱり自分の思い通りにしたいっていうタイプなんです。で一、リーダーシップはすぐとれるタイプで、でも雑用はしたくないタイプだったりするので、まあ、そういう雑用は苦手じゃない人たちと一緒に組むと活動が出来てくることで、まあ、あの一地域でしょっかかっていうのを、えーとねまず最初に保健師さんに相談に行きました。保健センターに。おかあさん達にいうより先に、保健センターに行って、当時の係長か課長かだった人がまた同級生だったんですけど（笑）で、保健師さんに、主任の保健師さんにこういった活動を地域でやりたいと思ってるんで、それを、あの一、その一、保健センターが支援してくれないかって言って、で、それは、なんでかっていうと、まあ一、度々言ってるんですけど、親の会だけでは限界がある。一つの立場の人だけが集まっても、なんだろうな一、なかへの求心力は強まっていく。不満とかを集約したり、それこそ行政行動とかになりやすいけど、その色々なことを発信していくとする時に、なんか、こう、難しいんですよ色々な意味で。で一、それよりも、色々な人が入った方が色々な価値観もあるし、色々な情報ができるじゃないかなって思ったんで。閉じたサークルじゃなくて、開いたサークルにしたかったんですよ。と一、人は変わっても存続できるじゃないですか。メンバーかわっても、誰かが来れるような場所にしてだから、通り道とか、そんなかんじで良かった。ロータリー的な。で、そういった形にしておくと、ずっと続くかもしれないし、その、保健師さんとか一、あの一民生委員さんとか（ききとれない）かたちだけでも残っていくでしょ。そういうのをしたかったんで。で、お願いして。で、やってみましょうかって言って下さったので、で、どあいコール（ききとれない）

その地域のそのあの一民生委員さん紹介しますねって言って、そこにいらっしやるHさん（民生委員）が最初来てくださって、それからずーっと関わっていただいで。

調：結構じゃあ相談してから立ち上がるまで、すぐ、スムーズ？
A：わりとスムーズでしたね。

調：はじめ、当初保護者は何人から始まったんですか？
A：うーんと、最初来てたの、5、6人ですかね。あの一、一緒のそのK（地域）教室のママたちからだったんで。で、ぼちぼち、色々な、あの一、さっきも言っちゃったけど、Sって情報誌に書いて貰ったり、他にいくつかあったんです、同じようなタイプ。それでなんか電話かかってきたりとか。そういうのもありましたね。

調：今は、じゃあトータルで？
A：えーとね、トータルでね登録してる人は4、50人かな。っていう感じなんです。

調：で、参加できるときに一、来たいときに一みたいな？
A：それこそ、節目に「今度宿泊学校があるんで」とか、「今度修学旅行あるんで情報下さい」とか、そう言う人も結構居るし、まあ、それでよくないかな。特別な何かをするわけじゃないし、ホームページもないし、その一なんか、発信するような会報も作ってないので、そういうストレスがないんですよ。だから、誰がきてもいいし、そんなときだけ集まって話をすればいいし（A51）、たまには、あの一、ちょっと、材料用意してあの一学習会とかもをするんだけど、でも、もうそれで終わりみたいな。そうすると、負担がないから続くんです。で、みんなは、やっぱり持ってきて話したいことがある人しかこないから、結構重い話になるときもあるけど、それで、その「学校の先生からこんなこと言われた」とかが出てきますね。（A52）でも、たいいてい、同じような道を通って来てる人がやっぱりいるので、「あーいるよねー」って「でもね、あるある。もう腹立つよね」って言うもらうことが、結構それでスッキリすることではありますよね。（A53）

調：あ一、いまも、どの保護者さんにきいても、みんながこう当事者って立場でこう話できるのが、すごく良いとおっしゃって一。

A：やっぱり人にわかってもらえないっていうのがどこかにあってですね（A54）

調：同じアドバイスけるのでも、お医者さんとかそういう専門家に言われるのと、同じ体験をしている保護者に言われるのだったら、保護者に言われた方がストンと落ちるみたいになって言ってたんで

A：それはあると思います。あの一、体験されてない方はやっぱり自信がない。話されるときも。ま一、お医者さんはそうじゃないんだけど、お医者さんはやっぱり症例をいっぱい見てらっしゃるから。あの一、まあこういう子はこうなるとか、そういうの見てらっしゃるけど一。あの一、学校の先生とかはなかなかたくさんいる子供たちのなかで、同じような子供さんを持たれることはそんなにないから。もう、はじめて。こういうタイプはじめてって人は多いと思うんですよ。そしたら、やっぱり踏み込めないし、聞けないしね。そういうのはあると思います。（A55）

調：ありがとうございます。

A：ありがとうございます。

【保護者インタビュー：B】

調：子どもに関することで担任教員と面談の機会がありましたか。

B：減多にないです。はい。

調：やり取りで困難を感じた経験はありますか。

B：はい、あります。始めはこの先生を頼ろうとするんですけど、なんかこう、上辺だけだったり、上辺だけってのはなんかこう……そういうのがすごいひしひしと分るってかこう……なんかこう……体裁？先生の体裁、体裁じゃないけどこう、事務的な感じ。(B1)

調：それを感じた出来事は何だったんですか。

B：あの、子どもがソフトテニス部に入っていて上の子、その、テニスだけは行ける様な感じというか、不登校です。で、それで試合とかも……たまーにしか無いんですけど、もう張り切って、2年は絶対出れると言うのに B (B の子ども以下 B とする) だけ外されるんですよ。で、一年の子はなんか一人だけ試合できなくて、張り切っていくのにその場で選んでももらえなくて……何でだろうって思うんですよ。

たまたまかなくと思ったら、実はもう1回、2回目も始めは名前があったのに、変わったらしくて、それで……えっ？って……ママ言おうかって言ったら、自分で言うって本人は言ったんですけど、私が我慢しきれず、支援の先生にご相談したところ、「あー、私もバスケ部の顧問していたことが分かるから、言えるんですけど、こういう子たちって場を乱すじゃないですか？」って、「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わけにはいかない。だから、そういう子はまず外しますよね」って言うんですね、それをサラッと言われたんですよ。(B2)

「へっ？」って、「どういうこと？」って、私の甘えかもしれないけど、そこを、「こうやってあるからみんな……。」っていうか、そんなふうに言ってくれても良いんですけど……そんな切り捨てるのかって感じだったんですよ、それだけが、やっぱりそれが頑張っているあれなのに、切り捨てみたいな感じでアッサリ言われたので……。

「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……、「じゃあ良いです。わかりました。」ってそこは、飲んだんですよ (B3)、ちょっと、どうしようかなーって……で、もう一回それ聞き間違いかと思って次、三者面談みたいなあった時に、子どもが愚図って来なかったんで……もう一回、顔を見て確認しようと思って、同じことをしたら……、わっ和を乱す、みんなの協調性がないって……はっ？って、支援の担任の先生にそんなこと言われた時に……どどど何処を頼れば良いんだって思って……。なんかそういうのを学校が学校側がこう……してくれると私は思ったんですよ、私。それなのになんか、この子はあれだから切り捨てって感じて、私には取れたので、それでだめだーって、そっから言わなくなって、言わなくなったんですけど私。(B4) それで、子どももいろいろ先生に言いたい、けど、「先生はダメだ、わかってくれん」って……。

今までもちょこちょこ、これは、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、いろんな先生やら子どもの耳にまで入っていたので……「この前言わないでくださいって言いましたよね？」って言っても、「学校側は聞いたらみんなに言いますよ」って (B5)、「はっ？でも言わないって言われたから、私言ったんですよ」って……まあ、B はソフトテニス部行ってから、ズボン

アって下げられたことがあって、うわあーって (周りの子に) 笑われたって、それを、こう、C 君っていう今度部長になった子がしたので、ちょっと、「苛めじゃないですか」って私が言ったんですよ。B がどうしても言わないでくれって言うから、「一応、そういうことがあったから先生のお耳には入れておきますね」って言ったんですよ。そうしたら、「はい、分かりましたあー、ありがとうございます。ご連絡。」。そうしたら、校長先生を巻き込んでの大騒動になって本人を呼んで、そうしたら、「なんで、ママ言ったの」って、ある日、だいぶ日が経ってからだったんですよその出来事。「何でママ言ったんね！」って、それで「えっ!？」って、それにビックリして、そこの子 (C) は、「僕はやっていない」って、「やってないって言うてよ」って、勘違いじゃないのかみたいな感じになって、結局、本人は信じてもらえないまま終わってしまって、結局……。結局解決しないまま終わったんですよ。で、「これは納得いかん」って思いながら、「ダメだこの中学」って思って (B6)、ここに来る前は Z 県に移動で行ってたんですよ。Y 中と X 小だったんですよ。

調：市内の、Z 大学に近いところですよ。

B：そうそう、Z 大学に去年、大学祭に行って、三人で。下の子は Z 大学に (将来) 行くって言ってます (笑い)。「それなら、めっちゃ勉強せなダメだよ」って、それで「今年も (大学祭に) 行きたい」って言うて、(家から) あるいてすぐ行けたので……。すっごい Z 県はいいところで、先生も Z 県は良かったんです。こっちに来てから、○中学校にここからすぐの、そこが Z 県を基準に私たちは考えていたんですよ。今、Y 中の先生も X 小の先生もすっごい良くしてくださって、よかったんですよ本当に。で、○県から Z 県に行くときに、「Z 県は○県に比べて遅れていますけど大丈夫ですか？」みたいなことを散々言われて、行ったんですよ。「特別支援とか遅れてますよー」って……。

で、蓋を開けてみたら、で「進んでないんだな」って思って Z 県に行ったら、本当によくしてくださって、すっごい良かったんですけど、で、もう、「こういうもんなんだな」っていうのが、だいぶ2年間でたき込まれて、こっち (○県) に来たら、余りにも、恐ろしいように…… [沈黙]。

調：○県の先生が無神経と言うか、ちょっと問題あるなって感じだったわけですか。

B：そう、「Z 県に帰りたいよね」って……、○県が実家であれなんですけど、Z 県がすごい好きだったんですよ、子どもたちと私は。Z 県が良かったねって、授業も B は特別支援学級で行って、好きな時に、あの、普通は居るけど、行きたいときは通常 (学級) の方に混ざったり、で、専門の先生が理科とかなんか教えに来てくださったんですよ、クラス (特別支援学級) に。でもこっち (○県) はそういうのが全くないらしくて、自習みたいななんか、ただ単にプリントをさせられているだけというか。はあー、なにその、普通みんなと一緒にしたいって、絶対1年間通して、そっち (特別支援学級) に行ってもらわないと成績が出ないからって、ちょっとこう、休む場もなくというか、なんかこう突き放すというか、臨機応変じゃないというか、なんかそういうのがされなければいけないって……。それで、Z 県のシステムに慣れてしまっただけ……。

ちょっと他のところを覗いてしまっただけから、○県ってそんな悪かったのかと……。で、それで、始めはすごい「Z 県は……Z 県は……」って言われてたけど「○県が遅れてんじゃん」って……。それで、H 先生のあれ (親トレ) にも参加させてもらって、

すんごい充実してたんですね。

調：O 県の特別支援学級に触れたのは、中学生活の後半の方だから信頼も何も無かったんですか。

B：そそそうです。私もしてないけどそれを、その素振りを見せたら子どもも信用しなくなるとして、一応は頑張って、たぶん見透かされていると思うんです、結構鋭いんです。

でえー、私も……ちょっとあまりにも2人とも不登校だったから、アーって腐れそうな時期があって、もう、頭が可笑しくなりそうで、外出ようと思って、仕事を何十年ぶりに始めたんですよ私。去年の7月から、でっそれまで下の子もちょくちょくは行けてたんですけど、あのっ……だんだん行けなくなって、次は小学校の先生に呼び出しをくらって、「お母さんが働いているせいで、来れないんですよ。仕事をやめてください。」って言われて……〔短い沈黙〕、ええ、すっごいその「まだ辞めないんですか？私は何例も見つけています。」って。(B7) そしたらT市(O 県の地名)の睡眠のあれで、その一、□□先生に掛かっているんですけど、その□□先生がその、「辞めることは無い。お母さんが働くことによってそれを」って言われたから、それをずっと信じて働いているんですよ。働いているんですけど、「まだ辞めないですか？」的な圧がすごい……〔笑い〕。

(辞めてくださいと言う学校の先生と続けてくださいと言う病院の先生の間に挟まれて)だから、時々心折れそうになってどっちが正しいのだから、学校側は「とにかく家庭が大事だ。今の時期しか一緒に入れませんよ。」って、一緒に居ても頭が可笑しくなりそうな時もあるんですけど、2人がもう、こう塞ぎ込んで(B8)、でっ、えー、がっ、前はY中もX小も良くしてくださったから、どうにか子どもも行けてたのですが、やっぱり先生ってのが一番大きいんですよ、やっぱり……行けるってなると……特別新学級に通っているとなんか色々Bも、「えっ、何それ？それって移る病気なの？」「治る病気なの？」ってうわーって言われて、それはZ県でも言われたそうなんですけど……〔笑い〕、何かその特別支援って何かそういうふうに、中学生くらいになるとワーワー言うらしくて、まだ告知はしていないんですけど……「違よね」「違よね病気がないよね」って言って上の子に「うん違よね」って……。

調：じゃあ、中学2年生の長男さんは、まだ、その、自分がこういう……ってことをまだ……

では、その特別支援学級に通っているってことはどのように捉えているんですか。

B：たぶん、自分は学校に行けないから、不登校だから、特別にこっち(特別支援学級)

でも本当のところは、こういうのが色々あって、(学校に)行けなくなると言うのが……

宿題とかもですねやっぱ、色々字を書くのとかも、漢字とかも、もう小学校5年になると難しくなって、まっ、1、2年の時は好きだったんですけど、ガタって書けなくなって、テストでももうすっごい頑張るんですけど、100点中18点くらいしか取れないんですよ、でっ、間違えたところは10回ずつ書いてくるとか宿題が出るで、もう鼻血を出しながら、蕁麻疹を出しながら夜中の2時くらいまでしてたんですけど、ちょっとそれがもう、打ち切れてしまって、「ダメだー」ってなって、それで先生に「こうあるのでもっと字の数を減らしてもらえないですか」って色々言って「あー分かりました。そうだったんですね」って言ったのに、全然改善されなかったんですよ！(B9)

調：その本人に言わない理由は何ですか。

B：告知によってバツたってる子とそうだったんだってなる子

ですごい分かれるって言われているので、信頼できる先生の下で徐々にしていった方がいいって言われて、でっ、Z県の時(Z 県に住んでいた時)に、療育センターに行っていて、その時先生に「もう、じゃっ」って段々と進めた時にこっち(O 県)に移動だったんですよ。

それでこっちに来て、アーツ、しまった！って思って、□□先生(児童精神科医)にご相談したら、「もう、発達の方は私はしません。睡眠だけです」って言われて、どうしようかって思って、考えて、今度は△△先生(医師)かな……この、今度、あの一……、熊大病院に移動されるけんって言われて、4月になったらそっちに電話してくださいって言われて……まあ一〇(お子さん)も3回ぐらいZ県から通ったんですよ、ようやく行けるようになった時にZ県に引っ越したんで……〔笑い〕。6ヶ月くらい待って……。

今度その先生をお願いをして、いこうと……それでO 県のそういうところ……支援のところに行くところじゃなくて、ゆっくりゆっくりでいいですよ」って言われていたので……。

でも、早いうちに言っといたほうが良かったかなって今になって思えば……。

思ってますね……後悔してるんです。早いうちに言っとけば……多分、自分はみんなと一緒だ一緒だと思って……心折れると思うんですよ。

今の状態だと絶対無理だと思って……。学校もやっぱり……信頼性が一番なんですかね？やっぱり……。

調：やっぱり信頼できない？学校の特別支援学級の先生は保護者のことをどう思っていると思いますか。

B：多分もう、このまま何も起こさずに、波を立てずに行こうとしか思っていないだろうなって……。言っても、多分、早くパーって、畳み込まれるんです、なんか……、終わるんです。本当のこと言いたいんだけど、事務的なことをさきさきって、終わらせるんです。(B10)

調：その先生はどんな人ですか。

B：30代くらいの女の先生だと思ってる……。

調：中堅くらいの先生ってことですか。

B：あつ、そうですね。でっ、絶対、目が怖いとか(笑い)……何か違うんだなって、なんかこうもう、スキを与えないとか、いらんことは話してくんなよ的な、目がこうギョって、なんか、だからこう、「何もないです」って感じて……。言っても無駄だなって、なんかもう、思ってしまったんですね……。(B11) 那一、諦めてはいけないんですけど……頼れないとか、どこを……(B12)、でっ結局このサークル(保護者の会)のなかでは解き放たれるんですけど。(B13) 小学校でも何か辞めてって言われるし、多分中学校もそう思っているだろうなって、「お母さんお仕事大変ですね」って言って、たぶん自分(教員)の方が大変だと思ってんだろうな(笑)。そこまで私ももう、こう(気持ちが)落ちてきて……

調：少し話が変わりますが、お医者さんのような専門家からアドバイスを受けることもあれば、保護者の会で他の保護者からアドバイスを受けることがあると思いますが、言葉の受け取り方は違いますか。

B：□□先生(療育でお世話になっている医師)を信じようってなっていて……サークルのあれもあれなんですけど……一番は□□先生なんです。私のなかでは。

調：それでも、ここでの他の保護者さんからの言葉は心強く感じられますか。

B: 引っ込みそうになる時に、そうだ一緒に人がいるって……

(B14) でも、結局はそうですね、病院の先生も、次から次へと(他の患者が)待っていらっしやるし、真からのことを話したりとか、そこまでは……そこまでは先生方も拒絶されるじゃないけど、「私は発達はしません。」って一線を引いていらっしやるので……そこなんですよ。□□先生もそっちまでしてくださればいいんですけど、「私は睡眠(睡眠障害)ししませんよ」って。

調: ちゃんともう、棲み分けをしてるんですね。

B: そうそうそうそう……(笑)

調: では、これまで相談する相手もいなくて一人で抱え込んでいた時期もあったんですか。

B: はい。すごい、ここを紹介して頂いてから、Z 県の時は無くて悶々としていたんですけど、H 先生のに参加させていただいて、ちょっとずつ「よかった、よかった」って輪が広がりつつあって……でもこのようなサークルは見付けきれなかったんですよ Z 県で……。

調: Z 県は自閉症専門の親の会はあるんですね。

B: あー、それは何か、そうでした何か。でも、何かその発達関係のそれは見付けきれず。

調: 公式のは無かったかもしれないですね。

B: あー、もう分からなくて、もー、わーってなって、A さんの会に戻りたい、戻りたいってなって、O 県帰ってきて、A さんの会だけは良くて、他のことに関しては、Z 県が良かったなあって……(笑)。

調: ジャー、保護者の会の繋がりは結構、心理的に心強くなって……なんですね。

B: あー、はい。そうですね、結局、同じような体験をしていないと、こう、分かってもらえないんですよ。本当に……。

(B15) あー、って分かった振りじゃないけど、(学校の)先生も結局は「大変ですよ」って言うものの分かってないよねって(B16) いうのが、朝、睡眠を起こさないでくださいねって言っても、朝、バンバンバンバン電話をかけてきて、「まだ起きないの。まだ起きないの。」って……(笑)。本人の携帯がずっとジンジンジン鳴ってるんですよ。学校側もですよ、あるんだと思うんですよ……あの、先生、自分がちゃんとしていないと思われるって、上の人(管理職)から言われるって……。それ、分からはするんですけど、なんか、自分の立場を気にされ過ぎじゃないかと私は思うんですね……。勝手に捉えるっていうかそんな感じに取れて……(B17)、それで、部活もそうだったんですけど、

下の子はこの前発表会だったんですけど、なかなか行けないうんですけど、なんか鉄琴を引いてすごい上手だったみたいで、それで6年生の子たちのなかに混ぜてもらえるようになって、張り切っていたんですよ。でも、なかなか練習にも行けず、そうしたら前の日に電話があって、「すみません。あの一、頑張っていたけど、(練習に)参加ができていないので、あの一、(発表会に)出るの止めてもらっていいですか。」って、「はっ。」って、「先生、すごく本人楽しみにしていたんです。」それを言ったら、ムかって、「分かった」って……すごい親子共に切なくて、ここに、名前もあって、ちゃんとプログラムに……。そー言うのって、「失敗してもいいじゃないか」っていう……私の甘えかもしれないけど……。色々あって失敗するかもしれないけど、「大目に皆さん、発表会見てくださいよ」って言うのが、子どもの発揮、気持ちを上げるとかあると思うんですけど……部活同様、和を乱すじゃないけど、そういうのから切られるって言うか……

……そこですっごいガッカリしたんですよ。(B22)

調: 発表会に出られないと言われた時、抗議とかはしなかったんですか。

B: いろいろ、てか、「本人もすごいやる気あるし、本番に強いから大丈夫だと思うんですよ。」って、「でもですねー、絶対に無理なんですよー」って、「絶対対のは、でも本番強いんです」ってちょっと食いがたまって、「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、結局は諦めてクローツで飲んだんですよ。(B18)

何て言えば分かって貰えるかって思たんですけど……結局、そういうのを認めて、「せつかくやる気が出ているので、これが切掛けになると思うんですよ。」って言ったんですけど、分かってもらえずに……。『みんなの和を乱すし、一生懸命今までした子たちのあれを無駄にする』みたいなことを言われて……。 (B19)

調: このような直接的な表現で言われたんですか。

B: 電話で……。もー、学校……仕事を辞めてくださいに引き続き、すっごいショックで……。 (溜息)

調: 先生はそんな表現で保護者に話をしたら、保護者を傷つける、誤解を生むとかそのような考えはないと思いますか。

B: ないと思います。もー。

調: 話している感じそうですか。

B: はいはい、もう悪びれる様子もなく、もう本当に、たっ淡々と、本当に淡々とですよ、「すみません」とかではなくて、ほんと事務的と言いますか、2 つとも。そんな感じだったから、もー、何言っても……これに対して言うのは、もう、情に訴えてもダメなんだって感じで、ほんと……。 (B20)

「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、それを一生懸命、なんかこう盛り上げていくのが学校なんじゃないか(B21) って、そこまでは私の期待のし過ぎなんだろうかって……っていうところにずっといて……「じゃあ、どういうことをしてくれるの」って思ってた……(笑)。

調: Z 県に居たときはある程度、してもらえていたということですか。

B: そうですね。そうですね。

調: Z 県でできていたことが、O 県ではできないってことはないですよ。

B: はい。

調: 保護者がそこまで過度の要求をしているわけではないですね。

B: (Z 県の) X 小の時は○○(子どもの名前)は、先生がご自身の体調を崩されるほど一生懸命、してくれてですね、あの一、色々先が見えないと不安になるので、学校に(○○が)来たら、一つ一つこれをしようかって、表を作ってくれて、「できました。できました」って1つ1つ書いてくれて、もう○○はそれを見るのが楽しみだったし、○○様の日課表みたいな……。本当に良くしてくださって、体調を崩されてしまって、先生が……。

調: X 小の先生は保護者のためにも、子どものためにもどうにかしないといけないという思いが強かったんですね。

B: 校長先生も教頭先生も担任の先生もすごい頑張ってくださって、ほんと校長先生が良かったんですね。退職されて、○○とちょうど同じタイミングで……卒業されていったんですよ(笑)。

それで、ここの校長先生はその、あんまりそこまで私も関わってなくて、やっぱり先生が1番ですよ、校長先生が1番なのか

なって思いました、学校のトップに立つ。(B23) Y中の時もやっぱりすごい校長先生がすごい良くて……。ちょうど、〇〇がこっち(O県)に来る時に退職されて、いっつも退職ばかりなんですけど先生が(笑)。

でっ、O県……O県お……学校って全部一緒だって思っていたんですけど、公務員であるし、そういうのって、県によって違うんだって……。だいぶ……ビックリしました。多分、O県に(ずっと)居たら分かんなかったんですよ。ずっと、そういうもんかなって。でっ、2年間いて覗いてしまったもんだから、あの、他のところを……すっごく、「Z県のアそこは良かったね、良かったね」って△△(妹)。←そばにいる妹に話しかける。行ったんですよ、Z大学にもね。馬にも乗ったり……。

調：Z県では先生とのめぐり合わせが良かったんですね。

B：そうです。そうです。きっと……。

どうしたもんかなーって……主人に言うんです、「Z県に移動ない？Z県だったらついて聞くよ(笑)」って。どうしたもんかなー、Z県に引っ越したい(笑)。

調：今、中2ってことは、この4月から中3になるってことですよ。

B：そうです。夜の方が強いということで、先生の方が勝手に定時制高校はどうかって言うんです。すごいゴリ押しで。この前、見学に行かせさせられたんですよ。(B24)

「絶対定時制がいいですよ」って……。「嫌だー」って、そう、色んな制服じゃなく、色んなそのまま働いてその服で来たりするから、「ああっ」って衝撃的過ぎたみたいで……。

先生は「〇〇君は絶対そこが向くと思うんですよ」って、勝手に……勝手にじゃないですけど、考えてくださったのかどうかは分かんないんですけど……。なんかなあーって思って、こう、どうしようかなあってこっちも……対策は練らなんけど、流されながら今に至っている。

調：来年の今頃が丁度入試の時期ですよ。

B：そそそうです。

調：そこも大きい分岐点ですよ。

B：はい。

多分、先生たちは変わらないんですよ結局。(B25) なかなか、お忙しいの分かるんですけど、もー、色んなこう頭一杯のところ、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、まっ、あっちにとっちゃあわがままな……「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、引け目さえも感じ始め……。 (B26)

調：言っても仕方ないから言わないっていうのと、あんま言っても煙たがられるかなっていう両方あるんですね。

B：そうです。半々ですね、それが……。色んなそういう葛藤が……あって、「信じてみよう」って、「今度は変わるかも」って思って言うとかやっぱり、あの……。 (B27)

調：先生の方からの子どもの様子に関する連絡は無いんですか。

B：ないです。連絡帳になんか単に「4時XX分に登校してくれました。良かったです。明日は朝、2、3時間目に来てくれることを願ってます」みたいな(笑)。

同じような内容で毎日書いてきて、私も(連絡帳に)「見ました。見ました。」って私もそうやって返して……。 (笑)。

色んなことを褒めてもらいたくて、こうやってしたんですよって……何も、ちょっとしたことで褒めてもらえればなって思ってやったことを時々(連絡帳に)書いてみるものの、(先生は)スルーで……。 (B28)

調：お母さんの方から、先生に子どもの様子を聞いてみたことは

有りますか。

B：ないです。全く。そういう。どうなんですかね……不意に聞いてみた方が良いんですかね……？ どうなんですかね？

調：先生側からの意見としては、40人もいるようなクラスだと正直、全員を見ることはできないから、トラブルや問題を起こす子どもは記憶に残りやすいけど、その他の子は聞かれても分からないとの話が出ました。

ただ、特別支援学級は人数が少ないので、見てくれているのかどうか聞いてみたら、先生がどの程度、子どもを見ていて分かるかもしれないですね。

B：あー、あー、なるほどー。一回先生に不意に聞いてみよっ(笑)。

調：ありがとうございます。

【保護者インタビュー：C】

調：お子さんの学年とクラスを教えてください。

C：子どもが2人おりまして、小学校3年生の通常学級と1年生の普通学級にいます。

調：お子さんの状況を教えてください。

C：上の子が自閉症スペクトラムですが、ハッキリとした診断ではないですが多分そうであるだろうという疑い。えっと一、比較的早い段階、3才ぐらいの段階で診断されました。それが、えっ、1才の時にまた違うところに住んでいたんですが、1才児検診の時に集団検診の時に多動さんだったものですから、ちょっと気を付けた方がいいだろうということを言われました。たまたま、あの一R 県の方に市内に引越した時に近くにそう言った病院があったものから、その時にちょうど下の子も生まれて、R 県は乳児検診が病院ですることになっていましたものから、一緒に連れて行って、その時にまあ、ちょっとお兄ちゃんも一緒に見たいと言われたのが切掛けです。はい、下の子は、も、それでその病院に行って、近いので掛かり付けということで通うようになってから、2才の時にあの一、これはCDHDの傾向があるということで、「CDHD」の診断を……年長さんの時に5才の時に、はい、受けて服薬を始めています。

調：子どもに関することで、担任の先生と話し合いの機会を持ったことはあるか。

C：直接話し合いの場ではないのですが、電話でということはありません。

調：どういう出来事に対して、どの様な話し合いがあったのかについて教えてください。

C：下の、小学校1年生の男子なのですが、まあ、ちょっと性格的に馴れ馴れしいというか……一言で言うと馴れ馴れしい。お兄ちゃんのお友達にもタメ口で話したりとかいうところがありました。でっ、ある時、なんか、あの一、帰りが一緒になったみたいで、その一、馴れ馴れしい言葉で話をして、相手のお兄ちゃんを怒らせてしまいました。でっ、持っているモノを叩かれたとか……トラブルはありました。

調：そのトラブルに対して学校の先生はどういった対応を取られましたか。

C：まず、あの一、2人、子どもとお兄さんにお話を聞いて、でっ、たまたま目撃した方がいらっしやっただので、その方にお話を聞いて下さったみたいで……はい。

調：そこで先生から電話が有ったんですか。

C：その前に本人から話を聞きましたが、(先生から電話で)「こういうことがありました。」ということでありました。

調：電話での話を聞いて先生にどの様な印象を持ちましたか。

C：そういう感じ(一方的に家の子が攻められているような感じ)ではなくて、「まあ、そういうことがあったって言うのをお聞きしたんですよ。」って感じで、最初はオブラートに包んで、まあ、被害者って言ったら悪いんですけど、された方だからっていう感じでは(先生から)言われてはきたんですけど、まっ、親としては自分の子がどうなのかって(大笑いしながら)言うのは分かっているんで、(トラブルの)切掛けはこっちだろうなっというのがありますし……と思いつつながら。

調：先生とやり取りをされていて困ったことはありますか。

C：(先生に)過剰に反応されたっていうのが……先生の方です。相手(兄の友達)の先生、お兄ちゃんの友達の学級の先生まで出てこられていうところまで、お話、電話でのお話だけ、ただ、まあ、私もそこまでもう、家の子が蒔いたことですし、子ども

同士の喧嘩でよくあるものですから、そこまで、わあーっとなることは無いかないっと思って、ちょっと言い方悪いんですけど、他の、R 県に比べてO 県の先生の方がそういうことにはちゃんとされているなっていう印象は、逆には受けました。(C1)

調：今回はCさんが思っていた以上のことを先生がしてくれたってことですか。

C：はい、はい、先生が……こっちが思っていたこと以上にしてくれた感じ。過剰反応されたのかなあ……ってな感じではあります。

調：その時、先生に対して印象はどうでしたか。

C：印象は……元のところ(R 県)に比べたら良いですが……そこまで過剰反応するのかなって……驚きの方が強いかなあ…… (C2)

調：先生の言動でいい意味でも、悪い意味でも印象に残っているものはありますか。

C：子どものことをよく見てくださっているなってのはあります。(C3) 一年生と言うのもありますし、あの一、あの一、あの一、「本人にどうしたかったの？」って言葉はよく……。気持ちも汲んでくださっているようではありますね。(C4)

調：不満を感じた経験はこれまでは無かったですか。

C：小学校に関してはなくてですね……幼稚園の時はさすがにありましたね(笑いながら)。普通学級だけの単体学級で、えっ、と、人数が少なくなかった15人くらいだったものから、補助級、補助級って言うんですかね、あの一、他の級が出来なくて、でっ、その一先生が結局……そういう子をあまり理解されていなかったって感じで……それはありますね。

調：小学校では比較的大きな問題は無かったんですね。

C：先生方も勉強をされて、勉強をして下さっているんだなっていう印象はあります。(C5) あの一、元の学校から比べてですけども……

調：R 県とO 県でどのように違いますか。

C：(雰囲気)全く違います。はい。

調：逆にR 県の方が良かったことってありますか。

C：えっと一、R 県と言ってもR 県市内の方でちょっと、地域的に特殊な地域だったんですね。あの一、先生たちがあの一、勉強は学校で教えるって感じで、そういう勉強に関してはわあーっとされている処だったので……ですけど……こちらに来てそれが……私たちが居たところは、それが塾があまりないようなところで、だからそんな感じだったとは思んですけど、こちらに来てそれが緩い?かなって感じで、その代わり生活の面とかを……学校生活をちゃんと見てくださるな感じのがあります。(C6)

調：保護者の会の会に参加されてどうですか。

C：まあっ、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と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、違う方面から入ってたりすることもあるので、気付きとか…… (C7) そうですね、そうです。

調：保護者同士が集まることに安心など特別な感じはしますか。

C：ですねえ、しかも、あの一、……こういう年齢の幅がある場がなかなか無いと思いますので、また、ね、親にとっても先……見通しですよね、が付けられるかなって思うはあります。そう言った面でも安心感がありますね。(C8)

調：R 県でもこの様な親の会はありましたか。

C：親の会がですね、あの一、大々的なものには入れてなかったのですけれども、病院の方が療育施設を持っていて、そちらの親の会はあったんですけれども……ある程度の年齢で区切られてしまっていて、小学校までということだったので、小学校から先になるとどうしても、小学校がどうしてもバラバラになってしまいますので、そういう身なったりということもありますが、あの一、幅広い年齢というのが無かったものですから、今それが非常にありがたいです。

調：一人で抱え込む時期もあったんですね。

C：はい、ありました。

調：その時はどんな心境でしたか。

C：辛い……保健師さんと話すぐらいで、〔笑い声〕最初に長男が生まれたところは療育施設が無いようなところだったので、保健師さんとの話し合いになってしまって、ちょっと抵抗がありながらのって感じでした〔笑いながら〕。

【保護者インタビュー：D】

- 調：子どもをめぐる教員とのやり取りで、先生と上手くいかなかった経験を教えてください。
- D：うーん、やっぱり学校では出さない子で、家ですす子だったので、学校では本当に大人しい子としか見られていなかったの、家での様子を伝えるようにしていました。「こういう面もあるんです。」って感じで……そうすると驚かれましたね。
- 調：それは3人も全員ですか。
- D：そうですね、一番……真んなかの子はちょっと上と下の子とは違ってフリーズ、固まって何も言わない方のタイプなのでまるっきり真逆のタイプなので、ちょっとタイプが違うんですけど……上と下（の子）は家と学校や幼稚園での様子は違いましたね。なので、家での様子を伝えました。
- 調：そうすると先生はどうでしたか。
- D：とても驚かれましたね。
- 調：では学校では……
- D：学校ではトラブルはないですね。
ただ、コミュニケーションが取れなくて、お友達ができづらいであったりとか、どこに入っていかが分からないとか、そういうのが（学校で）あって家で発散する感じです。なので、わかって貰い辛いですね……困っていることがですね……。だから、そこを伝えるようにしてほしいとかはしていますね。
- 調：家での様子を先生に伝えて……
- D：改善して貰えるところは改善して貰っています。(D1) 支援というかですねえ、困っているところはこんなことでな感じで……。
- 調：これまでの学校の先生方は比較的あ母さんが要望したこと受け止めて、協力してくれる先生方だったんですか。
- D：私が出会った先生方はだいたいそういうふうにしてくださったので、この先生がダメだったという先生には出会ったことないですね。私は……。
- 調：では、先生に対してはずっと良い印象を持っているんですか。
- D：そうですね。子どもたちが、スクールカウンセリングなんかを上の子はずっと受けていたので、そこでまたカウンセリングして、私もまたカウンセリングの先生のところ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んです。
(D2) 私は。
- 調：保護者の会でいろいろな保護者と関わる機会があると思うのですが、お子さんに関してアドバイス等を受ける時に、専門家（医者・カウンセラー・保健師）や行政の職員から言われる言葉と同じ境遇の保護者から受ける言葉で捉え方は違いますか。
- D：私の場合は、だいたい病院の先生から言われることと、Aさん（保護者の会代表）から言われることは同じような感じがして、受け取り方としてはAさんに言われる方が同じ言葉でもストンと落ちますね。納得する、やっぱり同じ経験をされているので、その上でのアドバイスなのでストンと落ちます。(D3)
- 調：保護者の会に入っていないと、1人で子どものことで悩んでいた時期はありましたか。
- D：私がおこ（の地区）に引っ越してきたのが2年前だったので

すけど、それまでは保護者の会は無かったです。1人というか病院の先生と学校の先生との関係だけだったんです。

調：学校のなかで保護者の会に類似した会を校長先生の計らいで臨時的に開いたことがあると、午前中の部で言っていたのですが、その会をどのように思いましたか。また周りの保護者はどのような感じでこの会を捉えていましたか。

D：多分、来ていた保護者は来ていたってことは興味があって来られたと思うんですけど……。

調：このような会は続いてほしいですか。

D：続いてほしいなと思いますね。

その場ではやっぱり、私は無かったんだけど、周りの保護者は担任の先生の不満であったり、そういのが一杯出ているので、よかったんじゃないかなと思いますね。(D4)
情報交換ですね……学校行って不登校していると学校の情報が入ってこないの……。(D5)

調：今、お子さんのことで気にしていることは何ですか。

D：そうですね、……（長い沈黙）……、現時点ではないですね。将来的には自分で考えて行動して自立して行ってほしいという思いはありますので、今も大事なのかな……。

調：ありがとうございました。

【保護者インタビュー：E】

調：学校でのお話を聞かせてください。

E：えーっと、中1の時の先生が、あの一、初めて、新任の先生でえ……、だったんですけど、ちょっと、ちょっと、がっクラスのなかでトラブルがあって……、ちょっと苛めばいことがあって……それが、あの一、体育の授業に関してのことだったので、だから、ちょっと、「(体育の先生と)お話をさせてください」ってことを何回か言ってただけ……、なかなかのりくらりと逃げられて……、でえー……、それで何とか、何度か言ったけどあれで……結局そんなんで……、半年くらい学校に行けない時期があって、でも、さいつ、行ったり行かなかったりだったんですよね。そしたら、行った時にやっぱちょっと、すごい大きいトラブルがあって……、だからもうちょっと学校に殴り込みに行こうかと思って……、ちょっと、「学校に行きます」って言ったら、(学校側は)慌てて、その時やっつと、トラブルが起きたクラスの担任にその時の相談をされたみたいで……。(E1) でっ(笑)、分かって、その担任の先生はすごい立ち回って下さったので上手いってんだすね……。(E2) だから、その新任の先生だったので頑張ろうと思ったのかしれないですけど……、やっぱりこう……、でっ、しかも、体育の先生っていうのはすごい……、学校のなかでも一番……、すごい怖い先生なんです……、多分、本人も怖かったと思うんですよ……、「体育の先生とのトラブルだから、体育の先生とやり取りをさせてください」って言うのに、ずっと、「いやあ……」みたいな感じで逃げられていたんですけど……結局本人怖かったんだろうなみたいな(笑)(E3)、たいく、その先生に「苦情が来ます」みたいに言うのが……、だから、やっぱり……。もうそのせんせつ、担任の、主任の……やっぱり色々な先生に相談してもらわないと……、ある程度……。ねっ、自分(新任の子どもの担任の先生)だけで処理できるわけではないので……。(E4) だから、その時はその……、隣のクラスの先生が入ってくださったことで……、その場がどうにか収まったんですよ。(E5) うーん、その……。

調：その時、体育の先生は……

E：体育の先生はまったくノータッチです。

調：体育の先生は、学校にまで直接乗り込んで来たことに対して保護者のことをどんなふうに思っていたと思いますか。

E：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。こういうことがあってたいうことを……。 (E6) って言うのがですね……、実はその……、そのっ、体育係になったんですよ、息子が。隣のクラスの子と合同で体育係になったんですね。でっその体育係になって……、なったんだけど、体育係の仕事って言うのが、その先生に次の授業の中身を聞きに行く、行かなきゃいけないのがあって……。あと、体育用具を準備しないといけないとか、あと体育館のカギを持ってこないといけないとか、そういうことをしないとけないんだけど……どれもすごく苦手なことばかりで、うちの子の特性的にですね……一、番怖い先生、怒鳴る先生に話を聞かないといけないとか、そういうのが……あったんだけど……、だから、私は、学校にお願いするのは、「体育館のカギを見つけたのは、沢山あるなかから見つけるのは出来ないから、例えば赤いボンを付けるとか……、目印になるようなモノが欲しいとか……。あと、口頭で、結局『今度の授業はなんなんなんですかうだけん』って言うんじゃないかとちゃんとメモを取らせてくださいって……、そういうのをお願いしたいんですよ」っていうのを担任の先生に言ったんですよ……。そしたら、「いや……

……それは……」みたいな感じで言われて (E7)、結局それが伝わらないままその……、結局その仕事ができないもんだから、その隣のクラスの体育係の男の子から、「なんで、お前ちゃんとせんのや」みたいな感じで言われて……。でっ、用具室で殴られたりとか何かそういうことをされていたみたいなんです。なんか、そのことを言ったら、その一隣のクラスの担任の先生に、うちの担任が相談をして、そうしたらその先生(隣のクラスの担任)が、その子に「あんたは、できない子のことをフォローできる子でしょ?」って言うてくれて、それで2人で謝りに来てくれたんです。(E8) って言うのがあったんで、だから、体育の先生には多分その話は伝わってない……。結局、その一、隣のクラスの子とその先生とのあれだったので……。あたしはその2人がその時にその一、体育の、あ一、隣のクラスの担任の先生とその、その子2人が謝りに来てくれたんですが、その時もやっぱり、それこそ、(自分の)子どもに手を挙げた子ではあったけど……。でも、もう……、まだ中学校1年生の子にそこまで強く……、何も求められないと思ったんですよ……。だし、何よりあと2年間あるので、ここで何か問題……、てか諍いがあつたらそのあとの2年間はどうかかと思ったので……。だから、その……、やっぱり……。その……、「ごめんね」って言うことを言って、あの一、最初は優しくかったらいいですね、うちの息子に「一緒にやろうね」って言ってただけ……、結局その、うちの子が出来ないもんだからそれに腹を立てて手を出したっていうのがあるから、その「最初は優しくかったんだよね」って、「でも、あなたが求める仕事をね、出来ない子もいるんだよ」って、「だから、頑張ってるんだけど出来ないんだよ」って、「そのことを理解してもらいたい」ってことをその子に伝えて、でっ、そしたら……。そのあと主人がその……、慌てて帰ってきてくれて、あの一、その主人もその子に……。息子に手を出した子をほんとは殴りたかったと思うんですけど……。でも、「君がうちの子を助けてくれたら僕はとても助かるんだけど」って「それをやってくれるかい?」っていうのを言うてくれて……。言ったらその子が「はい」って言うてくれたので、息子に「どうする?」って、「この子……、彼が……、『もう一度、体育係一緒に頑張ってくれ』って言うてくれるけど、どうする?」って、「あんたはもう一回一緒にやれる?」って言ったら、「やる」って言うてくれて……。『じゃあ、宜しくお願いします』っていうことになって……。そうしたら、その一、次の日に学校に行けたんですよ……、そうしたら……。息子が……。あの一、「お母さん聞いたらなくかもよ」って言うて、その一、●●君(隣のクラスの体育係)だったかな……「●●君が、俺の傍に来て、耳元で『体育係と一緒に頑張ろうね』って言うてくれたんだ」って、「俺、学校にいるのに嬉しくて、ちょっと泣いちゃったんだ」って(笑)言うてくれて、それですごい嬉しくて……。彼、すごい自分のなかでそうやって苛めして、手を出したことはあったけど、そうやって怒ったりね、責めたりねっしたい気持ちは山々だけど……。でも、それをせずに自分のなかでそれをちゃんとできたのはよかったなと思って……。その時は……。やっぱり、そういうのがあって、そしたらその、その時の隣のクラスの担任の先生がそのあと2年、3年と担任をしてくださったんですよ……、うちの息子を。

調：息子さんのクラスの隣のクラスの担任の先生がその翌年から担任の先生になったんですか。

E：そう、隣のクラスの担任の先生が、1年生の時のね。

調：では、1年生の時の担任の先生はそのあととは特に接点も無いわけですか。

E: その先生はそれからいっさい(一切)何も、私に対しても話も何もしないで。

調: そのいじめ事件があった時からその担任の先生は何にもしてないんですか。

E: はい、何にもないです。

調: いじめについて初めは相談はしたんですよね。

E: そっそっそう、だから、(体育の先生と)話したいって、話したいその体育の先生にも「間を取り持ってください」っていうことを……、学校にも来てないから現実……。

調: 相談したにもかかわらず、何故か担任ではなく、隣のクラスの担任が対応をしてくれたということですね。

E: そうです。

調: 担任の先生は何を考えていたと思いますか。

E: 多分ね……(体育教員に)ビビっていたんだと思います。怖かったんだと思う……、体育って。(E9)

そして、あとから聞いたら、物凄癖のある先生でその先生が原因で学校に来れなくなる子が何人もいたりだとか……、部活う……、担当してんだけど、その部活も辞めていく子が沢山いたりだとか……。それはPTAで一緒になったお母さんからたまに聞いたんですよね。

調: その先生は年齢的には何歳くらいですか。

E: 結構……、年配の……、先生。

調: それに対して担任の先生は若くて……。

E: そう……、その世代間のギャップが……。

調: 隣のクラスの担任の先生はある程度ベテラン?

E: はい、ベテランめの……、そうそうそうそう。だから……、本当に……、その……、その体育の先生が、あの一、そういう先生だっというのを聞いてみて、ピンときたんですよ……。あっ怖かったんだな……って思って、だから言えなかったんだっというのがわかって、それまでは、何で……、何でこんなにお願いしてるのに言ってくれないんだっというのがある……。

(E10)

調: その明確に今の担任の立場(言えないっていう状況)を保護者に伝えるわけではなく、ただただ何もアクションが無くて時間が経過していく感じだったんですか。体育の先生と取り次ぐのを明確に拒否されるわけでもなく……。

E: そうなんです……。もう、だから、のりくらり見たいな感じで……。しまいには、ブログにも書いてたんですけど……。それはその時に「僕は元気がいい子が好きなんですよね」みたいなことを言い出して、「はっ」とか思って「ちょっとくらい子どもは元気がいい方がいいかなって思ってるんですよ」みたいな……。なんか自分がヤンチャだったみたいな感じの話始めたから……。なっ何それ?(笑)みたいな、あんたそれ私と張り合うのとか思いながら……。でも、なんか……。あの一……。そのっ……。じゃっ、そう言うってことは、大人しくて地味なうちの息子が嫌いだって言っているようなもんじゃありませんか?

(E11) あの一、いや、あの一、私も元気が良いことが悪いことだとは思わなくても……。ただ、その現状こうやって、こういう状態なのでどうにかしたいし、うちの息子が悪いのは分かっていますって……。その出来ないんだから……。だから、できるようなことを……。あの一、手助けをね……。目印を付けるだとか……。カギの目印を付けるって、そのこと誰かが困ることじゃないじゃないですか?……。だからそういう、そのフォローをうちの子は障害の特性があるから……普通学級に通っているけど、でもそういう何かしらの手助けをしてもらいたいですって言うのを言ったけど……。『いやー、それは……。』みたい

な感じで、なんかごによごによ誤魔化されて……。 (E12) 結局そんなことになって……。その先生は1年でどっかきましたけど……。

調: では、その担任の先生は当時、このまま曖昧な態度を取ってれば、事が済んでいくと思っていたんですかね。

E: どうすれば……。いいかかんなかったんじゃないですかね……。うーん……。何かな一って、その一、私、そうやってその体育の先生がすごい癖のある、怖い先生だってえ……。うーん……。でっその中2、中3の担任の先生はそんなことが有ったので……。それで、その一……。あの一……。その一……。研修のテーマにしてその時のことをですね、レポートに書いて下さったのが有ったんですよ。でっこれ(実物の資料を示しながら)、確認のために貰ったっ、これ、ほんとにコピーしたらいけなかったんだけど(笑)……。コピーさせてもらって……。それで、まっ、なんかもう氏名も何かもう偽名を使ってそれであの一書いてもらったんですよ。でっ、私はだからこういうふうにして欲しかったんだけど、そうしてもらえなかったんですってことを書いてたら、先生のなかで「体育の先生がそういうふうな対応を取ってくれた」って勘違いしたらしくて……。お母さんの困り事があられて、(対応を)した。具体的に挙げれば、先生の時々、必ずメモを取るとか極度に視野が狭くて探し物が苦手なのでカギには赤いリボンを付けるとか、……。聞き取れない)……。失敗した時、できなかった時は……。聞き取れない)……。たとえてできなくても一所懸命やっていること分かってもらうために……。聞き取れない)……。『何かそういうことはやった』って書いてあったけど……。体育の先生が聞いて、「俺やっでないけど」みたいな感じになったらしくて。「私はそれ、してもらったんじゃないかって、『それをしてくださいって』いうふうの中1の時の担任に言ったけど、してもらえなかったんですよ」って言ったら、「えーっ、そうだったんですか!」みたいになって、でも、もうこれで出しちゃったらしいんですけど……。レポートの方は、でもだから、なんか、まっ、そういう……。ちよっと……。何ていうの……。話は……。本当に……。その……。その中のその先生方から、中2、3って(担任を)持って頂いたことで、あの一……。その……。細かくサポートをして頂いて、すごく楽しくて学校に行けたんですけど……。高校は3日で辞めてしまっ……。

調: 高校を3日でですか。

E: はい、勉強を頑張ってして入った公立の高校を3日で辞めてしまったんですけど……。それをその先生に言ったら……。その中2、3の時の先生が「大丈夫ですよ!全然問題ないですよ」って言ってくれたのがほんとに嬉しかったんですけど……。あんまり「大丈夫大丈夫、普通ですよ」って言い過ぎていて、あの一、高校の方に障害があることを伝えてなかったんですよ。

調: 中学校から高校への申し送りがなかったんですね。

E: うーん。それで、そこで、また、ちよっとと色んな……。行き違いがあって……。トラブルもあって……。なんかだから、先生的には普通の子と同じっていうことが良いことだっていう……。あの一、(障害が)ないことが……。無いんだっという方がいいことだと思ってた……。それはやっぱり良かれと思ってそんなふうを考えてくださったと思うんですけど……。実際(笑) (E13)そこは大きい違いで、環境とかそういうのが変わったらすごい弱い子なのに……。うーん……。それが、結局そういうことで高校生活が……。通信制の高校に転向することになって……。っていう状態になっちゃったんです。

調: 高校の3日間で息子さんは何を思って辞めようとしたんです

かね。

E: やっぱり……その一、周りが自分と違う……、その時はまだ告知してなかったの……。自分が周りと同じってことも……、あの一……、分かった……、感じ取ったし……。やっぱりその一……、やっぱ、自己肯定感が低いので、やっぱ自分がダメだって思ったのと……、やっぱり、あの一、最初に、いきなり……、腕立て伏せをさせられたらしいんですよ、全員で……。でっ、途中でへばる人が居たら連帯責任だから全員で1からやり直してというのをいきなりさせられたって……。そらもちろん体力も全然ないので……、多分一番最初にへばったんだと思うんですよ。結局、ほら、その、連帯感を先生たちは作ろうと思ってたと思うんだけど……。まだ、出会って1日しか経ってないような状態で……、連帯感もへつたくれも無いじゃないですか(笑)。それなのに、そうなのに……、へばって……。ねっ? 1からやり直せってなったら、「あいつのせいでやり直し」とかしかならないじゃないですか。そんなことを1日目に……、入学式の次の日にやらされて、最初から挨拶みたいな……。から始まって大声の……。帰ってきたら、「お母さん、俺は軍隊に入ったのかと思った」って、何をさせられてるんだろうと……。なんかそんな話で……。

でっ、「もう、行ける気がしない」ってなって……結局、「行かない」ってなってダメだった……。

調: 高校を辞めることに反対はしなかったですか。

E: いやっ、もう……、ずーっとやっぱり話し合いをかなりして……。一学期間ずっと話をし、もう、(学校に)行かないのは3日後から行かなかったんですけど……。その間もずっとスクールカウンセラーに会ったり、結構色んな先生とか学校との話し合いがあったりとか……。ずーっとやったんですけど……。でもやっぱり1学期間でも本人が行かないって決めたら、絶対に行かないので……。じゃあもう分かったってことで……。もう通信制の方へ行くようになって、それを私たちも……。受け止めるまで結構時間がかかったんですけど……。うーん……。でも、やっぱり……。本人……。もやっぱり思いみたいなのも尊重しないと……。結局続かないかなって思ったので……。その時は……。うーん……。

調: 小、中、高それぞれを経験して、教員との関係で感じる困難は違うものでしたか。

E: うーん……。それは先生がどうこうというよりは……。子供の成長によるというか……。だから……。その一……。そこを子どもが分かり始める……。理解し始める……。その一、前までは分けわからんけど、ワーって付いて行ってたのが、「何かおかしいぞ」とか、「何で」って気付き始めるみたいな……。

調: その違いは先生の違いというよりも、小学校、中学校、高校とそれぞれの学校文化によるところが大きいということですね。

E: そーですね。やっぱ、先生達、本質はあの一……。さっきあの一、何て言うんですか……。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、例えば、小学校なんかでも、あの一、「発達障害の子を(クラスで)もったことがありますか」って聞いたら、「ないです」っていう先生も「もったことがあります」っていう先生もどちらも自分たちの持論を展開されるので……。「うちの子はこうなんですよ」って言うけど、「そんなふうには仰いますけど」って「これはこうだと思います」って「お母さんはご存じないかもしれないですけどこうなんですよ」っていうのを教える方の立場……。でしか話をされないので……。(E14)

調: 実際にそのような経験があったんですか。

E: はい、言われました。なんかその一、宿題をするしなみ

なことだったかな……。なんかそういう時に……。なんか指示がないと動けないのでみたいなことを言って……。あと量がすごい多かったりして、とにかくすごい字を書くことが苦手なので……。いっぱいあるのは出来づらみたいな話をした時かなんかに、なんか、「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」みたいなことを言われて、「はあ?」みたいな……。そこであの一、他の子と平等に扱っていかないとみたいなことをしたり顔で言われて、いやいやいや(笑)と思……。じゃあ、なんか「出来なくても怒らないでください」って言ったかったけど……。でも、「他の子と同じように出来ない時には怒るして、できる時には褒めるみたいな」……。「そうなんですよ、お母さん」ってな感じで、分かってないでしょ?みたいな感じで言われたので、「オメーがわかってねえんだよ(笑)」と思いつつ……。 (E15)

調: これはいつの話ですか。

E: これは小学校です。中学校の時の先生はその、1年生の時の先生はそうやってちょっと何もかもが分らない先生だったので……。先生になって1年目の先生だったので……。どこを突っ込めばいいのかわかんない(笑)くらい分かんない先生だったので……。 (E16) ただ、2、3年生の先生は凄く良い先生で……。すごく良かったんですよ。

調: 高校の担任の先生とはほとんど関わることは無かったんですよ。

E: 無かったんですけど……。やっぱり……。高校の担任の先生……。まあ……。やっぱり学校を辞める時に、あの一、息子の目の前、私の前で話すときの話と……。息子を説得するように話すときとか……。何ていうんですか……。通り一遍の会話……。もう、みんなが散々してきたようなことを、分かり切っているようなことを繰り返す言うだけで……。なんかその……。心がないっていうか、「ねえ、今学校行かんかったらどうなる?」とか「これから先、大人になった時困るでしょう?」って「だから、今は、皆キツイんだよ」って「みんな大変なんだよ」って「でも、もうちょっと行けば、頑張ればできるようになるから、もうちょっと頑張ってみない」っていう、もう……。当たり前の通り一遍の誰もが言う様な言葉でしかこう……。なんていうか……。それしか(言葉を)掛けられないのかもしれないけど……。そんなことわかってるよみたいなのを……。なんか……。何度も何度も繰り返し言うみたいな……。うーん、私も聞いてうんざりするような感じの、そんなことはわかるとわ、本人も分かってるよっていうのをずーっと言われる感じで……。だからやっぱ、こうなんだろう、マニュアル人間じゃないですけど……。うーん、こういう時にはこういうふう言うっていうのを、定番みたいなしか言ってくれなかった……。なんかそういう感じだったですね……。なんかそんな時に学校の先生に何にも求められないなっていうのは何か実感したっていうか……。っていうのはありました。

調: 通信制でも学校には数回行くことになると思いますけど、それは大丈夫でしたか。

E: スクーリングっていうのがあって……。5日間くらい泊まり込みで、体育だったり通信でできないことを補うのがあるんですが、そこはやっぱり1番大きく大変なところでした……。結局、集団のあれになので、本人はそういうのを一番嫌がったから、スクーリングに行けるかどうかが一番、毎年、3回あったんですけど……。それに参加できるかが一番の大きい山で、あとは自分のペースで勉強できるから……。うーん、勉強自体は全然、そんなに問題はなかったんですけど……。でっ、担任の先

生もあれでしたし……、なんだろう、その時には別に先生に何にも期待するよなあれは無かったので(笑)……。もう、ただ、ねっ、問題なく過ごせればいいやっつてぐらいな感じで……。そんな感じでした……すみませんねなんか(笑)。

調：保護者の会で同じ境遇の保護者からアドバイスを受けるのは、話を落とし込みやすいですか。

E：100万倍くらい違いますね……。

調：全然違う？

E：全然違う。やっぱり、机上の理論ではないですけど、実体験に基づいた話の方がリアルに感じられるし……。(E17) うーん。

調：同じことを言われても、受け止め方が違うみたいなの？

E：そうですね、「それ、経験したことある？」っていう、「ほんとにそんなふうに乗ってる？」って……、やっぱりその一、マニュアルでの話っていうのはこれまで散々されて……、先生とかからも聞かされてきたし……、やっぱり一、なんだろう……、素直に……、今はね教育評論家みたいなオジサンがしたり顔でテレビとかで話をしたりしてるのを見たりすると……、「お前がなんか(聞き取り不可)」て思いながら見たりする感じはありますね。(E18) 結局、そういうところで、ほんとに、ほんとの必要な支援と行政が行っている支援にはズレているという現実があるわけだから……。やっぱそういうのは、実際に経験した人の声っていうのを、体験っていうのをどっかで一番強いなって感じます。(E19)

調：親の会への参加は長いですか。

E：はい、結構長いです。

調：一人で問題を抱え込んでいた時もありましたか。

E：もちろん、そうですね。だからそれからすると……ほんとに今すごくありがたいですね……。一人で……、家族のなかでも結局、主人とか親とかのなかでもやっぱり孤立してしまうので……、母親はどうしても責任が一番重く感じるから……、だからそういう同じお母さんたちにも話を聞けるっていうのは……、すごい大きかったですね。(E20)

【保護者インタビュー：F】

調：診断の時期と切掛けを教えてください。

F：小学校6年生の1月です。切っ掛けはですね、あの一……、5年生の時に、小学校5年生の時に……、その前、3年生か4年生の時に……、3年生から4年生にかけて……、「何かこの子ちょっと違うな」っていうのがありまして……。それでえ……、まあ、普通かなって……。まあちょっと変わってるくらいかなあって、なんだろうって思いながらも、そのまま過ぎてまして、それで5年生の時に……、あの一……、掃除をサボって帰ってきたことがあったんですね、それで、「あんた、今日は掃除はして帰ってこなかったの。」って、「うん」って、「何で？」って聞いたら、掃除をサボったことを怒られて、でっ、その時に先生が良く言いますよね？「したくないならせんでいい」って普通大人はいいですよ。そしたら、その言葉を真に受けて、掃除をしないで帰ってきたんです。

調：言われたとおりにってことですか？

F：はい。ううっ？って……。『それってどういうこと？』って話を聞いていましたら、「色々先生がしたくないならせんでいい」って言うし、で、でっ、(掃除を)せんで帰ったらまた怒られたって、「せんでいいって言ったのに、何で怒んの」って……でえ一、あの一、「反省しろって言われた」って、『反省したら(先生に)言いに来い』って言われたけど、いつ言に行けばいいの』って……。そういう話をしだしたので、うっ？これはおかしい？って、ちょっと、ちょっと考え方が違うねえって思ったのが一つと、それで、ある時、あの一、自分の思い通りにならなかったことがあって、その時に、あの一、要するに、カーテンに包まって、グルグル巻きになって、5年生ですよ！グルグル巻きになって、グズグズグズグズ言ったり、壁をこー、ガチガチガチガチやったり、何やってんの見たいなことがあり……あって……それとか、あとお使いってか用事を頼んだ時に普通行ってる学校へ行くルートなんですけど……。『いつもはここで右で曲がって学校に行くところを左に曲がってえ』ってどうのこうのって説明をして……行ける範囲内だと思っていたんですけど、それが行けなかったって言うのがあって……。この年にしてこれができない？みたいな思い、思い当たるところが何点もあって……で、たまたまあの一……知り合いのお子さんが自閉症で、お話しも聞いていたのもあって、「家の子と似てるな」とか、そういうのもあったのと、ちょうどその時に発達支援センターのところの情報で、その、発達障害に関してのお話がありますよ。来ませんか？見たいなプリントを学校の方から頂いて、「行ってみようかな」って思って、行きました。話を聞くと、「あっ、家の子だ。」って思いました。

でっ、さっそく、その場で「家の子ちょっと心配なんですけど、どうしたらいいですか。」ってところで、「じゃあ、うちのところにどうですか。相談に来てください。」でっ、相談に行きまして、「じゃあ、あの一、お子さんを検査しましょう」って、「お願いします。」っていう形で話がとんとん拍子でとんとんと進んで、たまたまその気付いた時期が5月とか6月だったんです、小学校6年生の小学校5年っ、いや小学校6年生のそのくらいの時期で、予約をしたら(先約で)一杯なんで、ずいぶん先、「中学生になるかもしれない」って言われたんですけど……たまたまキャンセルが出て、「一月に検査ができます」って言われて、それで検査して、診断名を頂いて……っていうのが流れです。

調：学校での話を聞かせてください。悪い印象を持った体験の中

心をお願いします。

F：あっ、はい。ありますね……。あの一、私の記憶が前後する、定かじゃないんですけど、その、診断が下りる前にやっぱり、あの一5年生の頃から色々あったんですね。その、大事で無かったので……子供もそんなに言いませんし、先生の方からもそういう細かい困ったことがありますっていうことは無かったんですね。でも、よくよく子どもに話を聞くと、あの一、うちの子切り替えがきかない……集中しているから次のことに移れない時に、他の子どもさん達、生徒さん達は出来ているのに、うちの子ができない、「お前、そんなことやってるなら一生やっつけ。」みたいな、そういう暴言を(先生から)吐かれたりとか、帰りの用意が遅かったら、「お前、帰らなくていい」とか……結局、そういう先生の暴言があったりとか、(F1)あとからあとから子どもから聞いたりとか。

調：それは小学校5年生の時の先生ですよ。その先生はどんな感じの先生ですか。

F：年配の先生で、ベテランの先生です。はい、それで、あとは、「お前なんか学校に来んでいい」とかね。「俺の言う注意が分からないなら学校に来なくていい」とか……結局、色々あとから話を聞くと、とても(先生から)集中攻撃を受けていた……っていうのはありました。「お前みたいな愚図」とかね……。 (F2)

調：僕が前職の時に先生から聞いたような暴言を直接言っているような感じですね。

F：そうですね。もう、だから、でっ……何かしよと、例えばやらなきゃいけないことを遅れてやっていたりして、それで「もう遅いからそんなことせんでいい」……とかそういうことをあとからあとから子どもが堰を切ったように話し出した時期もあったりして、「そんなことあったんだねえ。きつかったんだねえ。」みたいな……。

調：子どもがそのようなことを言われていたその時には知らなかったんですね。

F：はい。何故かって言ったら、5年生のその担任になってから、色んなことがありました頃に「学校に行きたくない」って言い出したんですね。うう？って思って、何でかなって思って、で、でっ言いませんよね勿論？何でって……とても(本人が)傷ついているから。「行きたくない。何か頭痛い」ってそういう感じで……でっ、そんなん、「今日は休んで、明日は大丈夫？」っていうことがポツンポツンポツンとあって……で、それが1日休んで明日は行くって言うのに行けなくなって、今日も行けない明日も行けないって……おかしいよね？って「何かあったん？」って、話をした。「先生からこんなんがあって、先生からこんなん言われた。あの先生やだ、嫌いだ」って。

調：お子さんからそういう話を聞いて先生と話をすることはありましたか。

F：校長先生と話をしました。「すみません。教頭先生、校長先生お話があります。」って言いました。「うちの息子が、先生、担任の先生からこういうこと言われてます」って、「そのせいで、子どもが学校に行きたくないって言ってます」って……そういう面談はしました。(F3)

調：その後、担任の先生とどうなったんですか。

F：担任の先生とは(直接)話はしませんでした。でっ、「(担任と直接)話をしたい」と言ったんですけど、「ちょっと待ってください」と「今お母さんから聞いたことを、自分たちで話し合っ、担任に伝えます」という形で、「担任に話すのはちょっと待ってください」って。(F4)

調：その後も担任から、言動に関して謝罪なりの反応は無かった

んですか。

F: はい。無かった、何にも無かったんです。でえ、ある方面では良い先生で、あのバスケット部の先生をされて、顧問を……そちらではとっても評判の良い先生で。でっ、大好きな子どもたちも多いんですよ……。 (F5) でも、逆ではそういうこともあって、会ったりとか……あと、その子供からそういう話があって、その時代はボイスレコーダーとかあれの時代なので、自分も役員をしていたから分かるんですけど、ちょこちょこ学校には行ってたんですよ。そうすると、その先生の、なんか……裏の面じゃないですけど、子どもさんを、生徒さんを会議室に引っ張り込んで何かを注意しているのを見たりとか、外の手洗い場とかありますよね？あつこで、バンッと叩いているのを見たりとか、結構陰に隠れて色んなことをやっている先生だっというのがある……。 (F6)

調: 今だと大問題になりかねないこともありますね (笑)

F: そう、大問題 (笑)。大問題だよ (笑)。でも、あの時期はまだ、今から10……7、8年前ですよ、今 (子どもが) 21 (才) なので……8年？、9年？前……自分も子供が注意されたのは、子どもにも非があるかなってところはあるんですけど、でも、それとこれとは、別かなって……それは先生 (校長・教頭) には言いました。あの、「先生が子供を会議室に引っ張り込んでそういうところで注意するってのはどうなのか」って話もしたんですけど、学校側は、隠してる……隠してるわけではないんですけど、まっ、まっ無かったように。でっ、その先生ベテランなので、「あの先生の考えていらっしゃると思うので」って。 (F7) いやいやいやと思いつつも、やっぱりこちは (子どもを学校に) 預けている身なので……でもそこは自分でも反省なんですけど……。 (F8) 結局その一、5年生、6年生の2年間は彼にとってはとっても苦痛で、学校って嫌なところって、先生ってそういう……学校と先生に負のイメージをもって……。

調: 6年生もその担任が持ち上がったんですか。

F: 持ち上がりです。だから、その5年生の頃はそうでもなかったんですけど……酷くなったのは6年生です。でえ、6年生になって担任の先生に、卒業だから何かしようねってなるじゃないですか？、そういう話が出るじゃないですか……「あの先生にそんなことしたくない！」って (笑)。

調: 担任の先生から子どもの様子を報告を受けることはありましたか。

F: ないです。なんもないです。学校で何が起きているか絶対に外に出さない先生です。今思えばですね。 (F9)

調: 1年から4年までの先生とは全然違ったんですか。

F: はい、ちがいましたねー。3年生、4年生の時の先生は若い男性の先生だったんですけど、とっても (子どもが先生のことが) 大好きで、学校がすっごく楽しくて、勉強は出来ないんですけど、なんか遊びに学校に行く (笑)、食べるの大好きだったから給食食べて先生と遊ぶ……5年生になったとたんほんとに変わって……担任の影響ってすごい。1、2年の時は女性の先生で、おばちゃん先生で (笑)、お母さんみたいな感じで、1、2、3、4年生はすごい良い感じだったんですけど、5年生の担任の先生が……未だに言います、「死んじゃえ」とか「いなくなれ」とか。

調: 成績渡しや、三者面談みたいな感じで、先生と直接会う時間はありましたか。

F: ないです。その当時はないです。終業式の日に子どもが自分でも持ち帰ってくるみたいな感じでした。

調: では、成績表にはコメントとかはありましたか。

F: はい、ありました。ありました。

調: コメントには当たり障りのないことと言うか普通のことが書いてあったんですか。

F: ふつーのコメント。

調: そうなんですわ……。

F: そして、あのー……さん……4年生の頃だったかな、切り替えがきかない……って言葉じゃないけど、今思えば次の行動？、例えば次1時間目になりました、終わりました、次2時間目とか……次休み時間から授業時間に入る、そういう切り替えのときに中々、こうスムーズにいかなくてっていうコメントがあった時もあったな……っていうのがちょっとありますけど、それ、その先生以外は特に……差し障りのない。

調: では5、6年生の時の先生とは本当に子どもに関するところでコミュニケーションをとることもできなかったわけなんですかね。拒否ではないですけど、避けているというか、そんな感じだったんですか。

F: 拒否ってわけではないですけど、認識がないっていうか……直に私が (先生のところへ話をしに) 行けばよかったかな……担任の先生、「ちょっと先生」みたいな……。 (F11)

調: それはどの子どもの保護者にもそんな感じだったんですか。

F: いや、さっきも言いましたけど、バスケ部の保護者にはすっごく良いんですよ。

調: ではそっちの方面とはうまくやっていたと。

F: はい。ただ、そのバスケ部の子どもさんも先生慕ってるし、その保護者も先生慕っているし……でっ、そんな感じです。

調: クラスにバスケ部の子もいるわけですよ。

F: そうです。だからその子たちは、「先生、先生」って……。でっ、あ、うちの子は好きなら……その辺はまだ子供と話してないので分かりませんが、でも、彼は大っ嫌い。でっ、一回私も何かあって実際に子どもが、あの、教室の……教壇があまりすよ？でっ、先生の机がありますよ？ここで、なんか、なにか子どもがしてたんでしょ？ね、隠れてこう、気付かれないようにしてみたいや、そしたら先生、自分の机に座ってらっしゃって、その前に子どもが立って……でっ……ここをね、洋服の裾をこうして……啜ってたんです、そんで先生から何か言われてるんですよ。でっ、泣いてるんですよ。でっ、なんかしに行こうとしたら「ワァッ」っとかいって、何か聞こえるんですよ、何言っているか分からないんですけど、おっきな声が聞こえて、行こうとしたのをまた戻ってきて先生がなんかこうワーって言われてるんですよ。で、ねえー、どのくらいの時間か覚えてないけど、あらかた終わって、ほんで、あのー……とりに、あのー……引き返し、あのー……鞆を取りに行つて……結局その時は何かがあって、帰る……帰れば帰れば、帰るか帰れか分からないんですけど、そういうやりとりになって、でっ子どもが帰る用意してたのを、先生が「こっちにこい」って言って、怒って、でっ、何じゃかんじゃ言うとして、『帰れ』って言ったり、『帰るな』って言ったり分けわからん」とか言って最終的には鞆を持って飛び出していったんですよ。たまたまそんな時、私が (学校に) いて、「どうしたの？」って、「先生が帰れ」って言うから……「じゃあ、帰るが」って (私が) 言って帰って、お家で話を聞いたらなんかそんな感じで……。 (F12) 私も半分諦めて……先生に対して、学校に対しても……そして、子どもが「休む」って言っても、いいやって「休んでいいよ」って、うーん、そんで、行ける時もあったし、休む時もあったので……。 (F13) でえ、そんなこんなで6年生はずっと過ぎて、そういうのもあったので、1月に診断が出て……でっ、先生

に言いに行きました、「今までいろんなことあって、でも、こういうことだったんですよ」って……「この子がどうしようもない」って話を、そうしたら、「はい！分かりました。僕はベテランですので任せてください！」って……(笑)。今までのことなんだっただろう(笑)って。(F14) ……、(笑) ……。何か月も、3か月ですよ卒業、「卒業まで任せてください！」って、いや任せると……(笑)(笑) ……と思いつつも、もう卒業してしまえばいいかなって思って(笑)。(F15)

調：じゃあ、残りの数か月は先生は変わったんですか。

F：変わりません。うん(笑) 変わりません(笑)。(F16) もう、子どもも……全然変わりません。子どもも、その時期だと卒業に向けて色んなことがあるので……まあ、それには、まあ、その結構団体行動には付いて行けたタイプなので、卒業式の練習であったり、文集……なんかこう卒業に向けての色んなことに、取り組みに関しては何かできていた子なので……何か先生たちもそっちの方ができていけば何にも言わないですよ、とにかく、とにかく、もう、やらなきゃいけないことを済ませれば良いみたい……だったのそこで、なんか、できな、できなかったり、何か問題があったりすればどうのこのだったと思うんですけど、ちゃんとできていたので、文集も書けたし、でえ、あれもしてこれもしてっていうのは出来ていたの、だから、先生もまあいいやあって思ったんじゃないですか。

こっちの方も今更なんかやってえ……これから、もう、旅立つのに……まあ、あとのね、お子さんのことを考えたらちょっとはとは思ったんですけど、まあ、うちの子のやられたことを考えれば、もういいやっと思ったりとかして(笑)。(F17)

そんな、半分諦めの気持ちもありましたし、まっ、中学校に行くと環境が変わる、変われば、大丈夫かなって。でっ、中学校にあがって、そこで1月に診断が出たので、あの、さっそく中学校の方にもその旨お話しして、でえ、私としては準備万端で大丈夫かなって思って。本人は(特別)支援には、嫌だって言ったので、普通学級で……で。本人には言っていないですよ、診断が出たこと。でっ、本人もその支援(学級)とか、何かに行くっていう……こと全然考えてなかったし。……「なんでそっち(特支)言うの？」みたいな……。普通にお友達と一緒に、通常学級に行くと普通っていうのが普通だと思ってるらしいので……まっ、そのまま。

調：診断について子どもに伝えなかったのはどうしてですか。

F：あの、伝える必要がない、まず、その、言われた時にすぐいう……っていうところが親には、私には無かったですね。じゃあ、そのちゃんとした説明もできないですし、例えば、ほらっ、心臓病だったら心臓病だよって、それはこうこうこういうことだよっていうのを説明できる……だからこういうことに気を付けないといけないよって説明できますけど……自閉症スペクトラムだよって、それってなあにって、うっ？何だろうねって。そういうのもありましたし……まず、やっぱり診断名を伝えるってやっぱり体の病気じゃないんだ、心の病気っていうか……なんで、やっぱり躊躇したっていうのもありますね。そう、説明できないっていうのもありますし、躊躇したっていうのもあるし……それが、知らなかったから、本人に伝えなかった、伝えて……伝えて無かったから、何が困る、その子が何が困るんだろっていうのが、色んなことがまだ整理できてなかった。でっ、その時点で言うのはどうだろうかっていうのがあって……っていうのと、言っても分からない。その子が理解できない。

調：中学校に子どもの発達障害について申し送りをして、中学校ではどうだったんですか。

F：中学校ではですね……最初は良かったんです。でっ、お話に行ったら教頭先生・校長先生があので、「そういう勉強を専門にされている方がいらっしゃいますし、コーディネーターもいます。だから、そういう先生たちと色々相談してください。学校にはスクールカウンセラーもいますので、保健室の養護の先生達もいらっしゃいますのでそういうところと連携を取ってやりましょう」って。(F18) その時、具体的に言うのも……まず、診断付いて……何をしたいのかって分かりませんし、この子に何が必要なのかっていうのもまだ、具体的なものも見えていない……ただコミュニケーションがちょっと下手くそで、でもそれまでは普通に生徒さん達と戯れていて、遊び、できないながらも授業に付いていき(笑)、本当に勉強ができない、おしゃべりが下手糞な……っていうぐらゐの感じの子だったので……中学校の勉強付いて行けるかなっていう不安はありましたけど、まあ、そこでもできないならできないで良いんじゃないみたい(笑)……勉強はね……まあ、ピンからキリまであるじゃない成績は色々ね、できない子もいれば、できる子もいるし、できない子のなかに居ても……学校生活楽しくて……なんか楽しく過ごせばいいんじゃないみたいな感じで居たのでえ、特に……何に気を付けてください……うーん、特に……無かったと思うんですよ。学校がこうこうこう……あっそうだ、コミュニケーションとか社会性とか検査受けたときにこうですってのはあって、コミュニケーション障害があって……やり取りするのがとか、言葉をそのまま受け取るとか、言葉の裏を読めないとか……そういうのはありました、社会性のこと、大勢のなかでこうこうやるのは苦手だと思いますとかそういうのはあったんで、そのまま、先生の、ありますよね？あの、主任の先生がこれはこうこうこうって意見書じゃないですけど、診断の……説明の、それをそのままコピーして先生に渡して、まっ、こんな感じですよ……でも、日常生活はそんなになし、特にそんな大声を上げるとか、なんかその教室を飛び出すとか、そういうのも無いです……なので、ただ、その一……パニックじゃないけど……その一、例えば感情が高まって……なんとなく、これはヤバイなと思ったらどっか教室に連れてって、静かな場所に連れてって、少しヒートダウンするまで、あの、しといてください見たいな話はして、「じゃあ、分かりました。」って、中学校は準備室がありまして、「じゃあ、そこに行きましようか」みたいな担任の先生が理科の先生だったので……あっ、違うわっ、担任の先生は英語の先生で、でもっ、理科の先生がコーディネーターの先生で、理科室の準備室……「あそこは大丈夫よっ、そこに行きましようか」って話とかやって、そんなこんな大きな問題もなくいったんですけど。(F19) あの、その、要するに、友達っていうか友達が成長していく……それに付いていけない。小学生の頃はただ戯れているではないけど、ちょっとレベルが上がってきて、子どもたちの、生徒さん達の、やっぱりそう感じて、特に女の子なんて……なんか結局自分だけこうか離れてくるっていうのもあって……それともう一つはちょっと言葉が悪いんですけど、ずる賢くなりました……中学生になると。でっ、嫌なことがうちの子に……くるんですよ。やっぱり、中学校になると「あれしてこれして」っていうのがあって……具体的に1つ言うと、車いすの子どもさんがいらっしゃったんですね、でっ、中学校は移動教室、中学校はまだなんにも整備されていなかったの……子どもさんはどうにか介助があれば(階段を)どうにか歩いて上がることができる……でっ、残った車イスを階段をのぼって上げないといけない……それをやらされる。でも、嫌と言えない……うちの子体が小さかった

ので……大変なんです……でも、「おうおうおう」とか言われて……でも「いや」とかできないから、できなくて……せれば本人が言いました、「大変なのにいつも自分だけさせられて、他の子は逃げる」って……そういう話とか……そういうなんかやりたくない、他の子がやりたくない嫌なことをうちの子に……ふるみたいな……させられていた……。

調：その話を聞いて担任の先生とかに相談はしましたか。

F：(相談を)しました。じゃあ、先生……「自分たちも気も付けます」って、「声かけて『××君、△△君ってお願い』って言います」って……それはそれで収まったんですね……でっ、その、あの一、そういって……対応はしてもらったんですけど……。

(F20) なんの色んなことが重なって……えっとお……一つは中学校って頭髪とか厳しいじゃないですか？でっ、うちの子は見られることがすごい気になる、嫌がって……周りからどう見られているかってすごい気になって……髪切るの嫌がったんですね……でっそれで先生が「切れ」って……でっ……言われたから切ろうかなって……。そこで私が一つね、頑張っ、「先生、こうでこうなので」って……、言えば良かったんですけどね……。そこは私の反省なんですけど……、それが言えなくて。(F21)「切ろうか？」って、切ったら……「やだ、これじゃ学校行けない」とか……そんなのとか……あとは、やっぱり学校に行くと思出すと……5、6年の担任の先生を……「居ないんだよ」って、「いや、居なくても学校イコール先生だ」って……「あの野郎だ」って(笑)。

調：それはPTSDみたいな感じですか。

F：もちももちろんそうですね。それが何かの切っ掛けで……その、切っ掛けは私も分かりませんが……中学校って先生方結構ガーってなるじゃないですか？多分それが切っ掛けかな？とか思うんですけど……あの、最初は部活にも入って頑張ってたんですけどね。そんなこんな色んなのが重なって、やっぱ1つじゃないんですね、色んなのが重なって、行き渋りが始まって……でっ……えっと……夏、じゃないや……冬休み明けて……一週間二週間行ったあととくらいに……「お母さん、ちょっと明日学校休みみたい」って、「分かったあ」って「じゃあ、明日休んで、明後日から行く？」って聞いたら、「うん」って言ったんで……毎度のパターンですよ……それで、やって、休んで……それから一切行けなくなった。あれっあれっあれって(笑)。

調：休みはじめてばかりの頃は何かして行かせようとしてたんですか。それとも、行けないことを受け入れていたんですか。

F：そうですね、えっと……うちのところ……長男坊も不登校してまして……五つ(才)上のお兄ちゃんなんですけど……不登校で……一回経験してますので、行けなかった、行けないなら行けないで良いかなっていうのはありました。なので、その子のその長男の時のこともあったので……まあ、一応、明日行けないんだったら明後日は行行って約束はするんですけど、行けなかったら仕方ない……ってのはありました。

調：お子さんが学校に行かなくなって、学校の先生はどの様な対応をされましたか。

F：えっと、先生は毎日、毎日プリントを持ってきてくれたり、あの、「今日、こんなことがあったよ」とか言って家庭訪問は毎日してくれて、それで先生がくると(子ども)出てきて話して……「○○(子どもの名前)ちゃん明日(学校に)出ておいでよ」って、「はい」とか言いながら……そういう繰り返しはして……でっ、なんか担任の先生とはいい関係は。なので……一月までは学校に行行ってその先生と色々やり取りして、でっ、普通に上手く行って、女の先生だった

んですね……でっ、新任の先生だったので一生懸命で。(F23) 調：若い先生だったんですね。

F：はい、お姉ちゃんみたいな感じで……やって。それであのコーディネーターの理科の先生もおばちゃん先生ですっごい良い先生で、私も大好きだったんですけど……まだそういう先生がいて良かったんですけど……。 (F24) ああ……いろ……その他もろもろのことがあって……多分、自分の思いですけど……まっ、おとな……男の先生のそういうので思いだして……たぶんそのフラッシュバックですよ……うーん。

調：先生がそこまで一生懸命になれたのは、子どものためであったりとか、保護者の苦勞を踏まえていたからそこまで一生懸命だったんですかね。どうだったと思いますか。

F：うーん、私はまず子どものためかな……って思って、「○○ちゃん、○○ちゃん」って言って……声かけてくれたし、「○○ちゃん、今日、こんなことあった。」「○○ちゃん、明日の給食これだよ。好きだろ？」とか……そういう声掛けで、「給食だけでもいいけん、食べにおいでよ」とかね。

調：それだけ子どものことを思ってくれる先生だったんですね。

F：そうですね。そして、まあ、声掛けはしてっ、先生がお迎えしてもいいよとか色々提案というか、声掛けはしてくれて、「いやいいです」とか「あっわかった」とかね(笑)。そんな感じでやり取りはして、「なんか……、自分のなかでもそれでいいのかなって……諦めのような、よくわかんないんですけど(笑)。(F25) でっ、あとは行事ごとに……あの一……運動会があるから、5月なんですよ……ほんでその1年生の時は(運動会に)出れて……でっ、1月から行けなくなって……でっ、2年生に上がる時に……学校の方とちょっと相談して担任の先生をそのままにして……そのクラスに入れてくださって話をして、それが3年生まで続いて……ずっと担任の先生は変わらないでいたんですね。(F26) なので、「○○ちゃん、運動会の練習始まるよ」とかね、「○○ちゃんの席ちゃんとおいとるけん」とかね「○○ちゃん、何出る？」とかそんな声掛けをずっとしてくれて……それで……「プリント持ってきたよ」とかね……それはそれで良かったんですけど、やっぱりそうしても学校……イコールあの先生っていうのが……はっきり言いました、本人が……「学校行くとあの先生を思い出すから行きたくない」って。それを言われると「行け」とは言えないですよ(笑)。そんなにつらいんだったら「行け」とは言えないから、「そっかあー」って言って。

調：では正直、小学校5、6年生の時の担任に怒りがあるわけですよ。

F：ありますね、ありますね。……もっただからそのお彼(こども)が問題を起せば……学校側から何かしらあったとは思ってますけど……そういう子ではないですよ……やられっぱなしの子だったので……今考えれば(笑)、でっ、逆襲でこれやれば……あの、「お母さんすいません」と保護者に「息子さんこんな感じなんですけど」って、「じゃあ、そうなった原因は何ですか？」と……あの紐解いていけたと思うんですけど……ないので、やられっぱなしで、積もって積もって……行けなくなりました。(F29)

調：自称ベテランの先生は恐ら、子どもさんを傷付けていたことを分かっていなかったし、今も同じことしているかもしれませぬ。

F：わかってない。分かってない。そして、そのバスケットボール部ではすごい良い先生といことで……評価を受けているわけじゃないですか……成績も挙げているし、そこらへんでは評価が

良いんですよ。だから、それが自分ですって感じですよ先生としては……。

調：いい評価だけが自分の評価……。

F：これは別に……大したことじゃないみたい……感じじゃなかったですかね。うーん、でも。「その2年間返してくれ」って本人が、息子が言いますもんね。「あの2年間返してくれ」って(笑)。「あそこで自分の人生が変わった」って言いますからね(笑)。そこまで言えるようになったんですよ……(笑)。

調：中学校を卒業してからは、高校へ進学したんですか。

F：はい、通信制に行きました。

調：通信制を選択したんですね。サマースクールやスクリーニング等ではたまに学校へ登校しないといけないですよ。

F：はい、行けます行けます。えーっと、卒業するにあたって進路を選びますよね？そんな時に、もうあの一、社会性障害っていうのがあって、人混みダメだったんです……それが中1の1月に学校に行かなくなって3、4ヶ月くらいしてから……人混み全然だめになって。でっ、それがあのもんで、えっと……学校は行ききらんと……まあその一、5、6年の時のこともあるし……ほんとにそうなんですよ……学校イコールそうなので……それ……もうっ……抜けて無かったので……多分その……本人のなかでは学校イコールあの先生を思い出すっていうのがあるし、人込みが苦手なんで……ああいうその、教室のなかに入る……あんな大勢のなかで授業を受けられないみたいな(笑)。でっもう1つは勉強してなかったんで、「勉強がわからんけん……行く意味もない」「行ってどうすんの？」ってみたいところがあって、「じゃあ、就職すんの？」って言ったら、就職もねっ……ってなって、じゃあ通信制ならサポートもあるしそっちを選んだらってなって……うーん、とりあえず、「うーん」みたいな、「就職するにしても中卒よりも高卒の高校卒業の方がいろんな選択肢があるよ」っていう話をして、そうしたら、とりあえず通信制に行くことになって……それを選ぶ時の……えーっと判断基準が……●●(高校の名前)っていうのがあるんですけど、そのスクリーニングがあの一、鳥だったんですよ……離島。そこが本校でそこからO県とかS県とかにスクールセンター？学習センター来て、でっスクリーニングはその本校に行っ……釣りが好きなんで……目の前に海で……。

調：釣りのついでにみたいなの……(笑)

F：そう、釣りのついでにスクリーニングに行っ……こよかなみたいな、そんな感じで、ここはスクリーンが……あの一……何だったけ……鳥の名前忘れた……うー、鳥で、目の前が海で、休み時間は釣りができる、それで先生……ほら、写真が載っているんですよ、パンフレットに……これができるみたいな……目の前が海でこれができるみたいなとか、イルカを飼っててどうのこうのとか……「あー、ここがいい」って、それで選んで、通信制の学校を本人が気に入りましたね……いくつか出したんですけど。

調：通信制は3年ですよ。そこまストレートで卒業したんですか。

F：はい。甘いですね、通信制は(笑)。「マジかよっ」って思ったんですけどね(笑)。ちゃんと、しっかりされる子はやっぱり色々な都合で通信制に来ますよね……だからしっかり頑張る子は、しっかり頑張っ……て大学や専門学校に行っ……でっ、子どもの友達も同じ通信制の高校をでた友達も今、専門学校へ行っています。だから、ちゃんとやろうと思う子はやって、ちゃんと進んで……うち(の子)はただの……見ながら、テスト用紙を書いて見ながら(笑)でっ、はいって出して(笑)、単位をもらっ

て感じなので……そこもそんな感じでも、本人頑張ったので……見ながらでもですね(笑)。必要なものはちゃんと出せるということはできたので……ちゃんと3年で卒業したし……はい。

調：高校を卒業してその後はどうしてですか。

F：その後も、もう、高校3年生の時も就活皆さんしてますよね？……それか先の進学……それで、決められなくて……決まらなまま卒業して……それからブータロウしてたんです。でっ、あの一、私の……あの、グリーンコープ……。

調：スーパーみたいなのですか。

F：ご存じないですよ？生協……。

調：コープって聞くとスーパーのイメージが強いですね。

F：じゃなくて、O県はですね、独自のものがあって……独自というか……まっ、学校生協さんとか、なんとか生協さんとか一杯ありますけど……まっそんな感じの生協があって、お店があるんですよ……。

調：スーパーじゃないお店があるんですか。

F：うん……(笑)。こじんまりとしたお店で……まっ、会員だったので買い物に行っ……て親しくなっ……て……そこみんな(働いている人)おばちゃんなんですよねみんな……スタッフさんが(笑)……それで、「実はうちにこんな子が居て、どんだけ何ができるかわからんけど、うちの子ができそうな仕事を1日3時間くらい」とか色んなことを言っ……て、「よかつたら働かせてもらえませんか」って言っ……て、たまたまそこは……そういうお父さんを受け入れてっ……ていう経験があったので「あー、いいよ」って。それで「ここで慣れて次のステップに行けばいいから」って、「どうぞ」って受け入れてもらったのは高校を卒業した年の12月ですよ。だから、8か月間くらいは家でボーっ……としてましたけど……まー、そのこれはいかんと私も思ったし、子どもも悶々としてし……。「お母さん、グリーンコープで聞いてみようか」って、「うん」って……でっ、「こうこうこうで」って話をしたら、「いいよ」って言っ……てもらっ……て……でっ、そっから働くようになりました。

調：働き始めてから様子は変わりましたか。

F：そうですねー、様子っ……か、あの一、まーっ……なんだろう？

調：毎日が生き活きしてるんか。

F：生き活きしてるんか、やっぱり、行けばいいで、そのの、色々言われたりしますよね？仕事だから……厳しいことを……不条理じゃないですよ！仕事に関して……「ああじゃない。こうじゃない。」って厳しいことを言われて、それをうちに帰っ……てきて吐き出して……でも、やっぱり、ちゃんと行く真面目だから。っ……ていうのを繰り返して、お金が入っ……てきますよね？でっ、収入があることがとてうれしいことだったみたいですよ……最初は1万くらいだったんですけど(笑)。そのうち自分からもう少し増やしてもいいかなって言っ……だして……じゃあ、回数が増えの時間が増えていき最終的には5万とか……扶養っ……てか、雇用保険付けないように5、6万稼げる様になっ……て……でっ、その途中で……同じ有志のお友達だったんですけど、たまたま趣味の合う子が居て……3人で……その趣味のためにお金を使う……なので、働くことになんかやりがいを感っ……じて。

調：いいですね、お金を稼ぐ目標ができて。

F：うん、目標ができて、これのために働いて、これのために使う……でっ、それで、辛いながらも働く意欲じゃないけど(笑)……。でっ、いうのがありましたね。

ただ、ちょっと……最初に居たスタッフさん達が全部辞めちゃっ……て、他の店長さんに怒られて……その店長さんがあんまり分からない人で……また繰り返しですよ……できないことを言

われたりとか、急な変更で……要するに臨機応変がきかないので……はい、それとか、それ、それやらっ、急な変更がきて仕事が遅くなると、「まだ終わらんのか」みたいなね（笑）。

うーん、こっちゃ店長ペースに巻き込んでいって彼の行動ちゅうか、ぐちゃぐちゃになって……「もう、もうやだ」って……。でっ、3月20日で辞めるっていうのは決まっています。それまではちょっと頑張るって……。なので、今度はきちっと……その……障害者雇用枠で……手帳も取ったので、障害者雇用枠で……わかってもらって……就職っていうことになるのかなって思いつつ、一方で就労移行制度を使いながら……今度は親が見れない最後まで……頼れるところ……作っていてももらわないといけないかなってところですよ。

調：最後に聞きたいんですが、子どものことについて一人で悩んでいた時期もありましたか。

F：あのですね、あのー……長男の時は一人で抱え込んでいたんですけど……でえー、うち、今の子になった時に1月……どのくらいの間だったかなあ……しばらく一人で抱え込んでいたんですけど……ある時にあの、新聞社が出す月刊誌があるんですね、そのなかの特集でたまたまその……親の会みたいのが出て、でっ、ここに行ってみようって思って……それで連絡したのが最初……それまでは誰にも言えなかった、言えませんでしたね……。っていうかその……その……なんだろう……うーん……結構抱え込んでましたね。

調：子どもに関するアドバイスを受ける際に、専門家の人に受けるのと同じお母さんに受けるのでは捉え方は違いますか。

F：違いますね。

調：どう違いますか。

F：あのー、簡単に言うと……あなたは経験してないでしょって……お母さんたちは経験してますよね……経験者の話ってすごい分かるんですよ……てか楽になるんですよ。でも、経験してない方達の言葉って、どうしても、それってあなた達経験してないのに何でそんなこと言えるの？(F27)みたいな……ものもありますし、自分のことは違うんですよ……十人十色で、その、その方達って……あのー……なんて言ったらいいのかな……勉強してそれがわかってても、生身を見て、これはこういうことだなってわけじゃないじゃないですか。

だから、通り一遍のことしか言わないですよ……それって全部に共通することじゃないって……うちの子にはちょっと違うんだけどみたいな……的を得ていないみたいなこともあって、相談しても無理かなって……わかってないよって……それは私も分かっているし見たいな……それ以上のことが知りたいんだよって……困っているんだよって……うーん、わかって貰えないので、通り一遍で知識として……私もそのくらい持っているって思ったり（笑）……。

調：保護者の会にはアドバイスを受けること以外にも、思いをぶちまける場としても大切だと感じていますか。

F：大切ですね……うん、大切です。その……なんだろう……例えば……普通の体の病気でうちの子はこんな大変でって言ったら、そうだね大変だねって、大変だねって……でもこの子たちの大変って、この子たちに対する大変さって言うのは……今はだいぶ変わりましたが、あの頃は、親のしつけが悪いみたいな雰囲気があったじゃないですか……だから通じないんですよ……でっ……話す相手のお母さんもなんかちょっと……例えばうちの子は困ったちゃん、あの子は乱暴でとか……何とかでみたいに映っているわけじゃないですか……それを、何かそれを相談したって……はあ、親の躰が悪いんじゃないって、お母さん

がもつとちゃんと眠なさいよみたいな……ふうに捉えられるんじゃないかなって言うのもありましたし……ただ話しても向こうがこう聞いてくれて「うんうん」って頷いてくれるんですけど……「ほんととは分かってないでしょ」……ってというのがやっぱり……分かりますね。話をして、ほんとにその状況を分かって頷いてくれているのか、「あーん、あーん、うんうん」みたいな(笑)わけわからんけど聞いとけばいいかなみたいな……やっぱりなんか……本当に悩んでいる者なら分かるんです。聞いてもらっているのか、表面だけで聞かれているのかってすごい分かるから……言っても一緒だと……っというのが大きかったですね……だから言うところがないので……やっぱりそう親の会みたいところで、同じ経験をして、同じように思っている人に吐き出すと……「そうだよー！」って、その「そうだよー」が違うんですよ、やっぱり。「うーん、そうなのね」ではなくて「そうだよー！」って……。「だよー、だよー」みたいな……やっぱりその立場にならないと分らないことってありますよね……。 (F28) やっぱり同じ立場の者同士が集まるっていうのは、すごい……大切ですね……。もう、旦那に話しても……分かんない。それっていうよりも、旦那の方がパニックってました(笑)「えっなんでだ、なんでだ、どうしてだ」って「どうしたらいいんだ」って……。

調：保護者の会にお父さんって見ないですよ。

F：確かに時間が時間なので……仕事してるっていうのもありますし……。

調：この活動が土日ならお父さんが来る可能性はありますか。

F：うーん……まず、その……連れて来ないと来ないですよ。それも、何回か繰り返さないと、その場でしゃべるとかいうふうにはならないと思いますし、うちの場合はそうだと思うんですけども……違う家庭は……もうお母さんと同じように同じようなレベルで心配して、悩んで、知りたいっていうお父さんもいらっしやると思います。なんか、そのお父さんの来れる時間帯に設定っていうのも良いんじゃないかなって思うんですけどね……ただ、今の若い人たちが言うとなんか

言い方ですけど……私たちが昔の人って育児で女の仕事じゃない、ただ、今の若い方達は一緒にね、頑張っていこうみたいに……自分も関るとかなると思うんですけど……違ってきてはいると思うのでお父さんたちの参加も……可能だとは、可能な日に設定すればあるとおもいますね。

調：ありがとうございました。

【保護者インタビュー：G】

調：お子さんについて教えてください。

G：上の子（以下、Xとする）は1歳頃に目が合わないなってことに気が付いて、うちの甥っ子が自閉症だったので、あっ、ちょっと似てるなって感があったりもして……検査に行つて……1才児検診に行つて……でっその一、児相を紹介してくださいって……私が知りたくて……うん、小さいので、余りにも低年齢だったので、「様子を見ましょう」ってことだったんですけど……「これはちょっと違うな」と、私はすぐ「診断はまだそんなにおりませんよ」って言われたけども、療育に通い始めて……でっその時は広汎性発達障害の可能性、疑いついていう感じで……「今から成長していくと変わっていくですよ」って言われて……。でっそのうち年齢を重ねて……えっと、「発達障害」って言われて……知能の遅れはない……。でっ……。うーん……コミュニケーション能力がちょっと……低いかなってところがあって……言葉も、発語も遅かった……。うーん、人の気持ちも分かりにくいとかあ……。そういうところはあって……あとは……。うーん……支援学級を1年生の、小学校1年生の頃に作つて……作つてもらつて、でっ支援学級に入って5年生になる前にえーつと、支援学級の担当の先生が「本人もすごい成長したし、まあ、私（先生）もいいと思います。支援学級抜けましょうか」って言つてもらつて、5学年になったら支援学級を抜けて、クラスの担任に対応してもらつて……。うーん、小さい時から支援学級の先生がすごく……。他の……生徒に対しても……。何ていうのか……。啓蒙活動とか……。あ、この「こういう子はこうだよ。こういう時はこうしてね」っていうのをすごくしてくださつたので、割とクラスの雰囲気は理解があつて、ちょっといい感じで過ごしてきた。(G-1) 大きなトラブルはなく過ごして……。まっ、ちょこちょこはね？あの一、女の子を叩いたりとか……。真面目なので、女の子が掃除をしてなかつたのが許せなくてどついたりとか……。そういうのはあり、その時は「女の子を殴つてはいけません」と支援の先生に諭されたりとか……。まっ、ソーシャルスキルも上手くしてくださつたので、うーん、うーん、そこまで大きなトラブルはなく(G-2)……。でっ中学校も支援学級には入らず……。うーん、でっ、陸上部に中学校の時から入つて、でっ、その陸上に一生懸命打ち込んで、でっ、いい結果を出すことができ、でっ、そこであの一、高校から推薦を頂いて、〇〇高校ってところ……。でっ、友達はやっぱ、中学校になるとやっぱ上手くいなくなつてしまつて、孤立していることもあつて(G-3)、部活にも入つていなくてクラブに入つたのでなかなか……。中学校って他の学校からも来ますよね？……。なので、「あいつ変だ」って何か馬鹿にされたりとかして……。でっ……先生も一緒になつて茶化すようなところがあつたりもして、うーん、ちょっと嫌な思いは私も本人もしてんですけど(G-4)、まっ、その頃すつごく忍耐力も付けたので、我慢してまっ、あつ、暴れたりすることは有りましたけど……。陸上っていう心の支えがあつたので何とかそれで。(G-5)でっまあ、それで高校に入つて……。入つたら8割……。陸上中心の生活をしているので……。でっ、実際……。多いんですね……。発達障害っぽい子が(笑)。それで……。過ごしやすみたいで友達もすつごく一杯できて、部活動も同じ目標を持った人達と共に過ごすのがとても彼にとって過ごしやす……。先輩たちも

とてもよく面倒を見てくれる……。でっ先生も発達障害に理解があつて……。でっ最初、声を掛けていただいた時に、「うちの子発達障害ありますよ」って、でっ「上手くいかないかもしれないです」って言つたら、「今年、何人かいます」って言われて、「あの子は多動で、あの子は何々で」って言われたので、この先生なら預けても大丈夫かなって思つて……。まあ……。その学校に決めて……。うーん、まあ、今は凄く楽しそうに友達もできて過ごしているんですね。

それで2番目の子(Y)は書字障害があつて、コミュニケーション能力はすつごく長けてて、まあ、お友達も沢山いるし……ただお勉強というところで黒板を写すのが苦手であつたりとか、そんながあつたりとか、本能的にはすつごい拘りあつたりとか、食べ物とか……そうだけれども、社会生活のなかではあまり不自由して……いないかな(G-6)……お勉強のところはちょっと……。うーん、家庭のなかではちょっと色々ありますけど……。うーん、うん、特別支援学級に入らずにいますけど……。『支援に入らないか？』っていうお声かけも頂いていたんですけども……。私があまり信頼できない先生で……。担当の先生が。(G-7)まっ、本人は一時、「(特別支援学級に)入りたい」って時期もありましたけど……。『そろそろ入れよっかな？どうしようかな？』って思つた時にはもう本人が「行きたくない」って言い出して……。でっ、今は支援学級じゃなくて(通常)学級の方で……。なんだ、支援員の先生が見てくださつたりとかして……。でっ、学級の担任とかも色々気にかけてくださつたりとかしてらみたいで……。引継ぎも一応ちゃんとなされてるみたいで。(G-8)去年の先生が一番良くて(笑)。あの一、宿題も提出しなです……。でっ……。放課後見てくださつて、指導を熱心にして下さつて……。うーん、そんな感じで、『今年もお願いできますか？』ってお願いしているんですけど(G-9)……。うーん、今のところまだしてないみたいですね(笑)。うーん、下の子はそこまでクラブもなく……。あつ、でも嫌なことが1回あつたな(笑)。(小学校)2年生の頃に……。担任は男の先生だったんですけど、期限付きかなんかの先生で……。叩いたりとか……。

調：先生がYを叩いた？

G：うちの息子を。男の先生が、ちょっとゆつくりだつたりとか、分からないことを言えなかつたりだとか、うーん……。なんか、「何ポーとしてんだ」「分かるか？ここやってんだぞ」ってバンって叩いたりとか定規で……。本人は言わなくて、他の保護者から聞いて(G-10)、でっ……。うちの主人が学校に言いに行つて、「いや、僕は……。結構、(子どもを)笑ひ者にする先生で。(G-11)

調：先生が中心になつて笑ひ者にしてた？

G：うーん、「ほら見てごらん、Yは出来ないぞ」って感じで吊るし上げて、でっみんなでワーって笑つて……。。(G-12)

調：その先生は若い先生？まだ先生になりたて？

G：うーん、だから、非正規の……。まだ20前半ぐらいの……。うーんそんな感じの。でっ、「僕はその、彼のユニークなところをみんなで盛り上げようと思つたんです」みたいな、「ちげーやろ」って(笑)。(G-13)でっ主人と学校の先生と教頭、校長話して、その時、教頭先生が良い先生で……。こういうことが無いようつて(担任の先生を)指導してくれて、うちの子だけじゃなかつたみたいなんですけど……。。(G-14)

その先生から受けた仕打ちは下の子に関してはそれくらいかな……。

調：その下の子の担任の先生と話す機会はありましたよね？

G: ありましたね。でも、Xの時に……うーん、色々先生たちを見てきてなんか、もうこっちが、先生を見る目じゃないけど、「あー、こいつは言ってもダメだな」とかいうのが分かってくると、もう話す気無くなっちゃって、今年是我慢しよ、1年間我慢しよって……なっちゃって、だから特に……(特別に先生に言うことは)無かったですけどね……。 (G-15)

調: その担任は自分がまずいことをしているという認識は無いんですよね

G: そうですね(笑)。ノリって感じです(笑)。多分……。

調: その先生は教頭から指導があってからは変化ありましたか。

G: うん、そういうことは……一人の子をっていうのは無くなりました。本人も学校行きたくないってなっちゃって……頭が痛くなって、不登校気味になったんですね、実際。でも、それから先生すごい気を使って電話してくるようになって、「お子さんどうですか」みたいな……なんかコミュニケーションを取ろうとはしてくれてる彼なりに(笑)。 (G-16)

調: 不登校気味になってその後はどうなりましたか。

G: しばらくは(不登校が)続きましたね……2年3年、3年生ぐらいまでは……結構休んだりする事は有ったりしましたけど……。うーん、「先生、最近叩いたりはしない?」って「叩いたりはしない」って、「僕にだけじゃなくて皆に対して怒鳴ったりする事は有るけど」って「僕にだけはっていうのはあんまりしなくなった」って本人は言っていました。

調: お子さんがそう言ってもやっぱり、お母さんとしては先生に対して不信感を持ち続けていたんですか。

G: そうですね……うーん。あつ、もう一人嫌な先生がいたな(笑)。えっとお、下の子ですね。お勉強が苦手な部分で少人数って言って国語や算数のお勉強を別にするんですね。なら、(笑)、算数担当の先生が担当以外にもいて、その先生が「君を見ていると時が止まっているようだ」って言ったって、うちの子だけじゃなくて、やっぱり(算数が)苦手な子に対して、(少数学習の)メンバーを聞いたら、発達(障害)ばいっかなという子たちなんだけど……まっ、1人の子がですね、「黒板を写せ」って(先生が)言ったから、写していたら急に説明が始まって、説明が始まったけど先生が写せて言ったから写してたら、「何でこっちを向かないんだ」って怒りだしたって。「お前聞いてんのか?」て、いやいやいや写せて言ったのに(笑)……うちの子は凄く真面目だから(黒板を写し)をしたのに、どうしたらいいかわからなかったって怒りし先生……。ほんで「君たちはね、頭が悪いからこのクラスに来てるんだよ」って言ってたらしくて、でっ他の子にも聞いたんです、事情聴取したんです(笑)。 (G-17)それはうちの子の捉え方だったのか分かんないんですねー。うーん、でも、まっ、半分の子がそう言ったと言ったんですね、でも半分の子はそうは思ってたので真実は分からないですけど……。先生も「言っていない」って言うし。

調: その先生は若い先生?

G: うーん、まあまあ若い目の先生かな……30代くらいのうちもその先生が嫌だったから本当に……「あいつ早くいなくなればいいのに」って(子どもが行ってた)(笑)。で、担任に言ったらベテランだったので上手くフォローしてくれたみたいで……。 (G-18) そのくらいですかね……。一杯あり過ぎて……。 (笑)。

調: それくらいで、Yについて学校で大きなトラブルが無かったですね。

G: そうですね……私は。

調: Xの方でいろいろ経験されてきているということですね。

G: そうですね、うーん、うーん、お兄ちゃん(X)の時は、やっぱり、その、クラスの子がバカにするような、「あいつらバカだから〇〇学級(支援級)へ行くんだぞ。」みたいなことがあって……その、その都度支援学級の先生が、その子(クラスメイト)に対して、すごく懇々と言い聞かせたりだとか……うーん、「こいう特性を持った子が居ます。でもこいう立派なところがあるんですよ」とかいう話をして下さって……植え付けてくださったので、そこまで苛めとかさういうところまで発展することもなく……陰でどういふうに言われていたのかは分からないけど……。 (笑)。おっきな苛めとかそんなは無かったですね……。だから支援学級の先生、その4年生までいた支援学級の先生に関しては凄く丁寧に下さって……。 (G-19)

調: 逆に最悪なケースではないけど……

G: そのようなことで言うと……中学校の時、なんかこう中学校って厳しいんですね。そのなかで、すごく締め付けられて(G-20)……あの一……なんか、一人の子が問題を起こすと……連帯責任とか……なんですね。「僕は真面目なのに、真面目にやっつてのに、あいつのせいで宿題が増えた」とか「放課後がずっと説教だった」とか、でっ先生に抗議をしに行っても受けいれてもらえないとかそんな理不尽なことをこう抱えて過ごして(G-21)……うーん……うーん……さういふ感じですね、担任とかも他の子が宿題を忘れたのに皆が倍になる倍になるみたいな……さういふ指導があったりとか、うーん、私もフォローしきれない感じで

調: お母さんが先生とコンタクトを取る上で困ったことはどうでしたか。

G: うーん、やっぱり中学校は多い。あの、「発達障害なのでこう言うところは苦手です。こいうところは配慮して欲しいんですけど」って言うと、あの一、「特別扱いはできません」的なことをやっぱ言われたりとか(G-22)、「この子は出来ます」とか「まだ苦ではないでしょ」であったりとか……

調: あまり保護者の方から学校にいい過ぎると、今の言葉で「モンスター」的な感じで捉えられる心配もあった?

G: うんうん、そーう、(モンベ)て思われるものもあるし、だから、いちいちそんな(学校に)電話をすることもあんまり無かったしい……。 (G-23)

調: では、結構我慢していたことも多かった?

G: うーん、もうしょうがないかなあって感じですかね。 (G-24)

調: 別の保護者の会のヒアリングで、何人もの先生と出会うと保護者の目が肥えてきて、先生の良し悪しが分かってくるって聞いたんですけど、この話には納得できますか。

G: うんうんうんうん。そうそう(笑)

調: そして、お母さんのなかで子どもに合う合わないのタイプを分けてるらしいのですが、さういふのありますか?

G: うるさくないの(笑) うーん、いちいち言われるのが……言われたりするのが……おっきな声で突然怒り出したりとか。筋道を立てて説明をしてくださったりとか、理由を言ってくださったら(子どもも)分かると思うんですけど……うーん、それなしにいきなりバーンって怒る、頭ごなしに怒る先生とか……生徒指導の先生とか厳しいので……苦手なのかなあーって……。あと、女の先生嫌だったな(笑)、2人とも嫌いだ、女の先生は。女の先生はうるさいからかな、チクチクチクチクと、でっあと、感情で怒ったりするので。

調: それは小・中時代、ベテラン若手関係なく?

G: うーん、まあ、割と若かったなあ、みんな。ベテランの女の先生ってあんまり居なかった感じかな……みんな20代。(G-25)

調: では全く逆で、先生と上手くいった経験はありますか。

G: うーん、そうだなあ……ちょっと一件、聞かれてることと違うかもしれないですけど、あっ、上の子(X)の遠足の時に……筆箱を忘れて行って、社会科見学なので一応……筆箱……

調: 小学校のいつの時?

G: えっ、小学校……3年生くらい、中学年くらいの時ですね。あっ、しまったと思って、先生とメールとかの交換してたので……「先生、筆箱忘れてます。どうしましょう?」っていったら、あの、うーんまつ、「(Xは)気付いて色鉛筆かなんかあってその黒を持ってきているみたいです。自分で気づいてちゃんとやりますから大丈夫ですよ」とか言われて、「わー、先生ありがとうございます」って、なんかそう成長過程なんかもちゃんとチェックして見てくださってるんだなって(G-26)、とか、うーん、私の方が心配症みたいな(笑)。あと、これも遠足のことなんですけど、なんか、あの一、ちょっと風邪を引いて休もうかなどうしようかなあって思ってた、「大丈夫ですよ。別でタクシーに乗りますから」って、えっと、2人で〇〇(施設の名前)まで、皆は市電で行くんですけど2人はタクシーで行って……それなら咳とかも気にならないし……とかしてくださったりとか……でっそれをなんか、「えー、あいつらしいな」って言わせないような、他の子に説明の仕方も上手でした。(G-27)

調: その先生はどんな先生ですか。

G: 女の先生で、ベテランで、支援学級とか支援学校とかをあちこち転々とされてて。

……(音声が被って聞き取れない)……

あと、何か高校生になってからの先生が、高校の時も1年生の担任の先生もいい感じで、あの一、クラスでやっぱり同じ発達障害系の女の子が居て、その子は音が苦手で、でも、うちの子は「あいつ、かまちょ(かまってちゃん)だ」って、「いつもこうしてる」って、多分私的に理由としては朝のホームルーム前にみんながガヤガヤしてる時にこうなる、掃除が終わって5時間目の前にこうなるって、もとは何にもない時間、音が過敏だからこうなるって、でもそれを彼(X)は許せないって、それを彼(X)は担任に言いに行ったらしくて、「あの子はなんであんなんだ」って、「許せない」みたいな、「お前仲間じゃん(笑)」って……私悲しくて「ああ、あいつ発達障害だと思う」って言うんですうちの息子が、「お前もな」って思うんだけど(笑)……でっ、自分でも分かっているのだから彼は……なのに、「だったらさあ、色んな子が居るんだよ、発達障害には。あんたが分かって、一番分かってあげなきゃ」って言ったんだけど、やっぱり、(X)は臍に落ちなくて、でっ担任の先生がすごく上手く説明してくれて……うーん。なんか……PTAかなんか有ったんで、「先生、わたしこんなふうに言われて」って言ったら、「あ、僕もっかい話してみます」って言ってくださって、でっ、Xと話を納得いったみたいで……。それで最近「だれだれさんどう?」って聞いたら、「うん」って「彼女がこうする理由も分かったし」って、クラスのみんなにも説明をしてくれたみたいで……良い先生に巡り合ったなああって……。でも、担任が変わっちゃって残念なんですけど。そのくらいかな。

調: 自分の子どもに発達障害であることを伝えることができない

という保護者が居たんですが……。

G: あー、特別学級の先生にしてもらいましたね……それも。

調: 直接ではなく、先生を通してってことですか。

G: うん、第三者がした方がそろそろ伝え方が……気付いてるし本人も……みんなと違うって、出来ないこととか……だから伝え方がいいけど、「私が伝えます」ってその(支援級の)先生が仰ってくださって、告知をしてくださって。

調: 保護者の会について教えてください。

G: 特別支援教室の保護者の会みたいな感じで作りました。

調: この保護者の会ができる前は相談とかはどこにしていたんですか。

G: 各自(笑)。自閉症協会に行ったりとかそんな感じ……。正式な会は無くても話す場はあったって感じで、支援級の先生に話したり……支援級の先生が良い先生だったから。とか、信頼する臨床心理士の先生が表れたので、相談したりとか。

調: 相談先がなくて一人で問題を抱え込んでいた時期は無かったですね。

G: どうですね。うん。どこに行ってもいいのかわかんないみたいなことは無かった。

(保護者としての)先輩がいたからね……誰かがこうすればそうすればいいんだって……。療育に早くから言っただけ……。そこで教えてもらったりとか。(G-28)

調: ありがとうございます。

【保護者インタビュー：H】

調：子どもについて教えてください。

H：とりあえず、子どもが5人いるなかで、そのなかの3番目の子と4番目の女の子が……えっとー、発達障害と知的障害があります。でっ3番目が今中学校3年生で、えっとー支援学級に居ます。でっ下のその長女の方が〇〇市の養護学校の5年生です。昨年度までは、普通に市内の小学校の特別支援学級に居ました。とりあえず……中学生の方（以下、Xとする）から話をします。

えっとー、中学生のその子（X）は、えっとー、保育園の時に一応、先生の方から指摘を受けて、まっ、会話とか、まあ会話面はコミュニケーション的なことはそんなに気にはならなかったんですけども、男の子だからこんなもんかなっていう自分、上の子2人も男の子で、そういうふうに思っていたんですけど、でも、こー、怒った時の態度とかそういう時がなんかちょっと……あれ？なんか違うなって思いながら……気にはなってはいました。だけれどもその、あの一団体行動もできなかったの、運動会とか行くとい凄く目立ってしまったてなんか……お兄ちゃん達とは違うなっていうのを感じてました。でっ、先生から「療育センターに行きましょう」って言われたんだけど、結局その先生の伝え方が親に響かず、だから……えっ、何言っているの？感じで、どうしても私達が受け入れられなくてあの保育園の時には療育センターに行かなかったし、あのー、療育にも通わなかった。この時点で私はまだ受け入れられないって……かつたんですよ。やっぱり先生の伝え方ってこの時すごい大事だなって思っているのを思います。またここでも色々トラブルも有ったんですけど……その対応の仕方です。

調：先生は実際にはどんな感じで伝えてきたんですか。

H：だからこう……「行動面が気になるので一緒に療育センターに行きましょう」って……行くわけじゃないですかそんなことだけで……それによって運動会の対応を見ていたんです、「予行練習ではうちの子（X）は参加しないでベランダから見ました」とかまっ、「小学校で運動会が有ったんだけどその時にはジャングルジムで遊んでました」とか、「じゃあ、私付くから」って「先生たちも人が足りないだろうから困るだろうから行きますよ」って「（私が）対応しますよ」って、「それはいいです。」でも、結局、結果は何も（対応を）しませんでした。じゃあ、あなた達（先生）は何を対応してくれたのかなって、分からなかったんです、保育園で先生たちはどう対応したのっていうのが（私に）伝わらなくて、私もちょっと納得がいかなくて……そのことをもう何ページかにして（笑）怪文書のように（笑）園長の机に投げつけたんだけど（笑）、それを今でもコピーがあって、この前読み直したときに、「あー、でも私間違ってたんだな」って、今だいぶ勉強してきて来たけど、そんなに間違ったことは言っていないかなとは思ってはいます。（H-1）

そーですね、答えになりましたか（笑）、大丈夫でしたか？
でっ、小学校1年生の時、年長の時、それ（対応が無かった）は年中の時で年長の先生は比較的対応をしてくださって、まっ、そのまま小学校に引き継いでくださり、小学校も支援学級ではなくあのっ、通常学級の方で過ごしました。1、2年はクラスの人数もすごく少なくてあのー、18人くらいだったので……でっまた男性の先生で年配のすごく淡々とした先生だったので、まっ息子には合っていた……そういう先生が。（H-2）だから、特にトラブルがあったとしてもその先生がこうギッて潰して

いた感じだとは思うんですけど……まっそれはそれで……ねっ（H-3）、トラブルがやっぱり起こってしまったらもうその子たち歯止めが効かないので……だから……すごくそこは良かったところ。でも……マイペースさとはにかく準備ができないとか、あと気になってそれこそ支援の先生に（聞き取れない）をお願いして、でっ2年生の時に療育センターに行って診断を受けました。でっ、3年生になってクラスが40人弱の大人数になった時に、もう大爆発してしまって、もうそれはそれは暴れて……でっ先生も変わったので、また先生のたっ、年配の先生だったんですけど、もうこうコロコロ表情が変わる、うーん、そういう先生でそれまでの先生が無表情な先生だったから（笑）……今度の先生はまっ、同じようなタイプの先生なんだけど、すごく表情が変わって、なんか、笑いながら注意したりとか、こうすると怒っているのか注意されているのか……何ていうのかな……分からない、表情がすごく読み取り辛かったのかなってところはあります。（H-4）

それでも……とにかく、まあ、暴れて、上履き投げたり、本は授業の途中で破き（苦笑）……えーと……それと外に出て、やじを飛ばしいの、歌をうたいいの（笑）……授業中にさっ（苦笑）……すごい……だから……まっ、その時に（先生から）言われた言葉はもうお……「ほんとにビデオを撮って（お母さんに）見せてあげたいです。」と、あのー……「もうお母さん見て、見てみてください。どんなに酷いか」っ、いやっ……まっ言われた時は自分も初めてのことだったから、言われたら、「すいません」って言うしか……無かつたんですけど……。（H-5）まっ、トラブルもすごく多くて、やっぱり、茶化されたりするとすぐにパンチがでちゃう（笑）、手が出たりとかするから、まっ、その都度、「〇〇君を叩きました。謝ってください。連絡をしてください。」、やれっ「誰を叩きました。」「はい」っていうのが毎日毎日電話が掛かってきて……すごい苦しくて（涙）（H-6）……そしたら……その先生の対応で悪かつたところは、「うち（私達側）に謝れ。」と言う、でも先生は謝らないんですよ……その保護者に対してですね。でっ、さらに叩かれた子に対して「うちの子にやられたんだから我慢しなさい」って言った……そんなこと言ったらさっ、相手の保護者がさっ、怒るじゃないですか、頭にくるじゃないですか……だから……なおさらこっちに、先生には当たりどころが無いから……私が謝りの電話を掛けたら、（怒りが）倍で返ってきたりとか……っていうことが多くて（涙）……でしたね。（H-7）

あとは学校から「今日は暴れて言うことを聞かないから帰らせます。」っていう連絡があったりとか……帰らすのかな？って思ったり、まあー、それが保健室で暴れたりしたときは、保健室の先生も激怒して、「早く連れて帰ってくださいよ！」とか、もー、そんな状態だったので……ちょうどその時私臨月だったので、あと二週間くらいで生まれるってところだったけど……そんなんで毎日毎日、「暴れたから家に連れて帰ってください」って言われたら、生んでる間入院しなければいけないから……どうしようってなって、もう（私の）母と相談して学校へ行かせない……ことにしたんですよ。何かあったら困るから。そしたらあ、校長教頭が「どうして来させないんだ」っと言いに来て、いや、帰れて言った……ねえ……「もう対応できないので、ちょっともう行かせません」って言って（H-8）……生んで一週間経つまでくらいは行かせなかったの、結局、ひと月くらい行かせなかったの、そのあとすぐに夏休みに入って……それで対用して……そして、2学期になってトラブルが無いのかなって思ったら……ちょっと……他のところから話

校は行けたところに行けたら良いんじゃないかということで〇〇(医療福祉センター)の先生にも言われて、あの一、あんまり……ねっ、無理をして行かないようにと思ってます。次が娘(以下、Yとする)です。えーっと、長女はえーっと、もう、生後半年ぐらいからちょっと夜泣きがとにかく酷くて……もーっ、ずっと泣いてるので、もうどうにもならなくて、あの一、車に乗せても泣く、暗ければ泣く、もう一番良かったのはしまじろうの英語バージョン(笑)でも20分で終わるから、それを……もー……夜中、長い時は12時から朝までずっとかけっぱなしであの……本人が泣いたらつけるって感じてました。でえーっ、まっ、保育園は2か月から通ってたんですけど……まっ、1才半検診で歩くのも遅かったし、言葉が出るのも遅かったし、体もグニャグニャしていたので、1才半検診で自分からもう、ちょっと、こう先生(医者)ののところに言って、あと……療育に通いたいということを伝えてえーっと、療育に3才から通うことになりました。でっその時にちょうど、あの一、通っていた療育の場所が紹介してくださった保育園の2階にあったので……なので……そのまま紹介してもらって保育園も……転園って言うのかな?……したんですね……だから、ずーっと〇〇(地名)から市内の方に通って……いたんですが、まっ、本当に何もできなかった娘が、やっぱり先生との関り一つでこんなに違うんだって……劇的に変わって……本当に何もできなかったし……喋れなかった……2語文も喋れなかったので、3歳……年少小ですかね、その時点で……そうだったんですけど……会話はできるようになり、年少ではオムツも取れたし……すごく成長を感じた保育園生活……すごかったですね……だから……そうなんです。先生達がやっぱりすごくあの一、子どものことを大事にしてくれている伝わる……保育園っていうか……なんか……何ていうのかな……私、すごくもう……長女のことを可愛く思えてなくて……本当に可愛くなくて……自分にも似ているからますます……すごく嫌だった、できないこともなんか……あれだったんですけど……先生達がすごく……可愛がってくさって……「かわいいですね、こういつてしたことが可愛いです!」「こういう行動はいいです!」とか、褒めてくれるんですね……すごく……娘の行動とか、したことを、それが、それがすごく……なんか……自分……あっ、こういうところを褒めたら良いんだとか、あっ、こういうところに喜んだら良いんだとか、なんか……すごく……なんか……私に降りてきた感じ(笑)。受け入れ感を与えてくれた……。

それは療育の先生もそんな感じで……すごく……逆に親を見ている、親が(子どもを)受け入れないことに対しては結構熱心に関わってくれてたから……なんか……(療育の先生が)関わってこなかったら今、私、大丈夫なのかなって……うーん、感じでした。

だから先生達の見極めもすごく上手だったと思います。

うーん、小学校はその……お兄ちゃん(X)と同じ大きい学校の支援学級で1年から3年まで……同じ女性の先生だったので、とても丁寧……私もすごく(先生を)信頼して関わることができたので、すごく良かったです。(H-22)特に、2年生の時の交流(学級)の先生が新任で……まっ、熱い先生だったんだけど……あの一。クラスの和を上手く取り持ってくれたので……だからその子達と、そのあとトラブルがあっても……その子たちが先生に教えてくれるですよ……「なんかこうされてるよ」……。うん、だから、それでイジメが発覚したり……(H-23)だったこともあったんで……3年生では先生が1

年間(娘へのいじめに)気付かず……1年に渡り女の子から、蹴られたり色々、砂をかけられたり、蹴られたりと……陰でされて、うーん……すごい、最後の、それを聞いたのが3学期の最後だったから、もう、聞いたらビックリして(H-24)、それを、3年の(交流学級の)担任の先生もあんまりよくなくて……担任の先生にそれを伝えたら、「その(イジメを)やった子はもう転校するんですよ」って、いやいやそこじゃないって(笑)(H-25)……転校する日に、その日にお別れ会をするんだって……「じゃあ、先生、その日にさあ、その子にさあ、やったことを注意できるんですか?」って……言ったら……「えっ、僕、今から飲みに行くんだけど……」って言って(笑)……だから、「(生徒の)名簿も無い」って言ったから……「電話番号を教えてください、かけてください」って言って……(先生は)しぶしぶかけて、折り返しかかってきた感じだったんですけど……だから……笑うしかない。(H-26)だから、こっち(保護者)が(先生を)説得しました。(H-27)だから、それができたのは……その前にやっぱり……その、前の子(X)のトラブルがあったからこそ、私達、私も対応ができたことだったので(H-28)……うーん……支援の先生は、もう呼んだらすぐ次の日朝来て、「ごめんなさい」って謝りに来てくれて(H-29)……大変だったんですけど……担任の先生さあ……そのあと(イジメをしていた子達が)謝りに来てくれ……来たんですよ……5人くらい全部女の子だったんですけど……先生が「みんなおりこうさん」って言ってた子達なんですよ……。ありがちな……だから……だからね、目で……その前にもトラブルがあったんですよ……その時に、その子達に目で訴えて……なんか誘えみたいな……何ていうのかな……空気を読んで1人になっているときは一緒にしなさいみたいな……なんか嫌じゃないですか……そんなことされたら……だからねえ……(聞き取れない)……案の定そんなことがあって……体育の先生が居ない時に……「じゃまっ」って蹴り上げられたみたいで、でっ、それを周り、クラスみんな居るのに……それをだれも先生に伝えないクラスであったことが残念で……残念だし、先生もそうさせているから……(H-30) そうなってるんだと……だから、まあ、もう……すごく……言って……先生はそのあと、すごい、4年生になったらすごい気に掛けてくれて……本人はケロッとしてるから、ニコニコしてるから……分からないんですよ先生たちに……ニコニコしてるとね。(H-31)

うーん、わあーってその赤ん坊みたいに暴れたら、あってなるけど……ニコニコしてれば対応が遅れるっていうか、分からない……。

うーん、だからそれを先生に伝えて……先生……ねっ、まあ、その謝りに来てくれた子達に……「あーっ、みんな来てくれたんだ、ありがとう」みたいな感じで娘(Y)が対応して……それが泣けてきて……なんか……違うんだよって思って……「遊びに来てくれたの?」って……だから、あの一……「これだけ分かってないですよ、先生」って言ったけど……分かってくれたのかな?って思いながら……。(H-32) されたことあの時痛かったよね?とか……今でもたまに思い出して言いますけど。4年生はそこも踏まえて……まー……(交流学級の)先生が上手く対応はしてくださってたんですけど、逆に今度は過剰に関わる……女の先生だったんですけど、あの一、何て言うのかな……その子に優しくしたら皆は優しくなれるみたいなちょっと……押し付け感っていうか……だから……すごく……私はすごくそれが嫌で(H-33)……だったんだけど、

対応は毎日、連絡帳も書いて下さって、すごい良かったですね。

(H-34) その年は支援(学級)の先生がダメだったので……
ちょっと中学校から来た……「やり取りはラインで良いですか？」みたいな……(笑)……先生だったので(H-35)、ちょっとその先生にもわっと言っ、(そのあとに)校長先生から指摘を受けて(H-36)……ってまあ、校長は対応はよくしてくれてたけど、まっ、良くはならなかったです……その支援の先生は……。 (H-37) それでも、まだ、前のあの先生(お兄ちゃんが3年生時の先生)よりはマシって思いがあるからこそまだいいかと(笑)(H-38)……まして娘は暴れないし、わーってならないから大丈夫かと思って過ぎて、まっ、5年生になったらちょっと、(通常学校では)厳しいかなと思ったので、やっぱり……支援学級で受けるのは国語、算数だけなので、それ以外はすべて交流(学級)で受けないといけないっていうのは、ちょっと本人には……軽度の知的なんですけど……厳しいかなって思って(H-39)……あのっ……実家に帰ると同時に養護学校(現在の特別支援学校)に……あのー……行くことにしました。

はい、っていうのが流れですね。娘はあの一、療育もずっと今も通っていて、あの一、嫌がらずに……嫌がらずに行くので、そちらの方に行っているから、あの一、療育センターとかは……いつ行ったんだっけ？……一歳……1年生になる前に行っ、あと、(障害者)手帳をもらいました。うーん、児相に行っ……手帳をもらいました。小学校入学(聞かえない)。行っ、そのあと3年後に更新だったので、行っ更新しました。それ以外は特に病院は通ってないですね。

調：4年生の時に、娘さんがいじめられて、最後に5人謝りに来たときに、「これだけ分かってないんですよ」って先生に伝えたときに、先生はどんな反応をしていたんですか。

H：その時は電話だったので、とにかく「すみません、すみません」しか言わなかったです……ちょっと、(Xが)3年生の時の先生にタイプが似ていたので(H-40)……お兄ちゃん(X)の……まっ、でも、家に来て……ことが済んでから家には来たんですけど……謝りに……まあ、その時初めて目が合った。これまで、目が合わない先生で……たまにいるじゃないですか？……こうやって話をしているのに他所を向いて喋っているような(H-41)……うーん、そういう先生だったけど……ちょっとちゃんと向き合って謝りに来たので、まあ、少しは話は分かったのかな……。 (H-42)

調：先生はお母さんのことをどの様に思って接していたと思いますか。

H：うーん、うるさい保護者だなんてって、最初は思っていたと思います。(H-43)一回目にトラブルがあった時が、仲間外れにされて……そうそう、支援に行っているからお前はバカなんだ」ってクラスの子から言われたりだとか、なんか……されているのを他のクラスの子から聞いて……トラブルがあった時に、先生がそういう……注意したらいいですよ、クラスの子に……でも親(H)には伝えなかったんですよ、だから……軽く思っているんですよ(H-44)……その時は、だから私が、個別面談の時に「そういうことがあったんじゃないんですか？」って、「どういことですか？」って聞いたら、「私はこうして、こういう指導をしました！」って自慢気に、指導の話を言われて、「時間が経ったので」って「今から集まりがありますので」って言ってさーっと居なくなった……こりゃあ、やっせん(だめだ)と思って(H-45)、そしたら……やっぱり3学期に……やっぱり見てなかったんだなって思っ……多分……3学期

は相当反省はされたと思うんですけどね。最初は軽く見ていた。「ニコニコしてるから分からなかった」って言われました……いつも。(H-46)

調：お母さんの考える、良い先生と悪い先生って何が違うと思いますか。

H：良くも悪くも……やっぱり子どものことを考えてくれる先生は……それがたとえその対応が間違っていたとしても……まだ、何かしようとしてくれているんだって気持ちも伝わるし(H-47)……あつ、この先生はここまでしかできなんだなって私たちも見極めができるから(H-48)……あの一、先生は、あの一、対応してくれる先生が……話を聞いてくれる先生は良い先生だと思います。(H-49)そのなかで、やっぱり話をしてもなんかやっぱり持論を、やっぱり強い先生、「私はこういうやり方をしてきた」「こうだから、こうやったらうまくいく」ってこと常々そうやって、こちらが言ってもそうやって返してくる先生には、何を言っても全く伝わらないので、だから、もう……諦めるしかないないと思っています。(H-50)そういう先生の時には。

調：すごく機械的、事務的に淡々と物事を進める先生もいましたか。

H：はい、それはいました。だけど、それは子供には合っていたので……親には物足りないんだけど……子どもが……それに、そういうのに……そういう先生がうちの子は大丈夫だったの、だから、まあ、評判も良くは無かったんですけど……トラブルが起こらない分、まあ……良かったのかな……って……子供に合っれば良いかなって……思うところもありました。なので、子供にとって良い先生であってくれば、あの一、私たちは、もう、親がどう思っても、いってもさあ……子供は……「こうしてもらったから良かったよ」って……子供が一番分かっているんで、(H-51)だから、そこを親がヤアヤア言うことは……ないですね。結構お兄ちゃん(X)は注意されてから(笑)……されることも多かったから。

調：信じられない言動をする先生は多いんですね。

H：そうですね(笑)。そうですね、目の前で首根っこを掴んで引きずるとかね……あれも動画を撮っておけばね良かったと思うくらいに(笑)。直接されたのはそれくらい(笑)。

自分が1番だと思っている……自分の指導が正しいと思っっている先生は、もうまず難しいですね……もうほんとにね……対応が(H-52)……うーん。

おかげで色々な先生に対応できるよね(笑)。(H-53)色々な学校に行ったせいもあるから、まあ、だから、でも本人はこんな色々あっても「〇〇(地名)に帰りたい」って、お母さんが帰りたいわってことはあったけど……まー、やっぱりその時は……やめとこ(笑)。

調：ありがとうございました。

【保護者インタビュー：I】

調：お子さんについて教えてください。

I：えーっと、子どもは、高校1年生です。普通の職業系（水産系）の学校に通っています。えーっと、気付きの部分からですかね……。えーっと、まっ、保育園の時から可笑しいなあと思って、でも……。その、こそだ（子育て）っていうか……。ちっさい時は、その、目が合わないってこともないし……。なにかどっかで有ったんでしょうけど……。気付かないし、一人、一人目だし……。気付かないできて……。保育園の集団に入った時に、一人だけこう、参観に行ったらイスをカッタンカッタンしたり、ちよろちよろしたりしてたか……。絶対なんかあるなって思ったり……。でっ、保育園の先生に相談したんですけど、「いやいやいや、まだ全然そんな大丈夫ですよ」って言われ続け、でっ、えーっ、ようやく……。年長の時に、いややっぱりおかしいわっと思って……。その時は療育センターではなくて……。『〇〇病院に行けば？』って知人に言われて、〇〇病院に行って……。当時で言うところの……。えっ……。高機能自閉症じゃなくて……。何だったか……。えーっ、あつ、「広汎性発達障害の疑いがある」って言われて、それで、もう年長だし……。療育に行くにももう時間もないし……。どうしよう？って思って……。でっ、えーっと、そのまま保育園にも説明して……。対応……。どうすればいいか分からなかったんですけど、一応伝えて、でっ、そのままなんとか過ごしてたんですけど。保育園の時に友達に言われたのが、親子遠足の時に、「〇〇君（子どもの名前）ねえ、あの、かくれんぼしようか、鬼ごっこしようかって誘ったんだけど、うんって言うのに居ないよ！」って……。『どこにいった？』っとか言われて（笑）……。『あーっ、そうかもね』とか言いながらも、怪しいなこいつか思っていたんですけどね。まあ、そんなこんなで色々あって、でっ、年長の運動会の練習の時に、何故か前に立って体操の係になったんですけど……。その時に、「体操の体形に開け」って言うじゃないですか？……。その時に急に吃（音）が出ちゃって、「た」が言えなくなって……。でっ言ってようやく出せてたんだけど、その時の先生が熱心な先生で、「ちゃんと言いなさい！」って言われて、余計言えなくなって（笑）。

えーってなって、その時にやっぱり本当にどうかあるんだなあって思いながら……。過ごして。でっ、えーっと……。就学前相談の時に、相談に行……。あつ、その前の秋に〇〇さん（保護者 G）と本格的に出会って、でっ、〇〇さん（保護者 G）に支援級のこととか色々まっ、聞いてお互い入学前、（子供が）同級生なので入学前なので色々聞いて……。その、就学前の相談を受けて、その時は……。適では無かったんですけど……。うち（の学校）は……。自閉症学級のでは無かったんですけど……。『（自閉症学級を）作って欲しい』って言って、作って貰って、でっ入級して、えーっその時に療育センターに行ったのかなあ……。？ちょっと、私（正確な）時期は覚えてなくて、小学校の低学年、1、2年の時に行って、WCST（前頭葉認知度試験）を受けて、その時も……。高機能自閉症とかいう名前け？……。あの自閉症スペクトラムはないよね？……。『高機能自閉症だ』と言われ……。でっ、まあ……。過ごしてました。でっ……。うーん……。あの、1、2年も3、4年も先生に恵まれていたのし……。1、2年も、あの一、おじいちゃん、あの、いわゆるおじいちゃんみたいな先生だったんですけど……。一所懸命なんか、今思うとすごく対応してくれて（I-1）、その交流学級のあの子たちじゃない側の2クラスあるんですけど、交流学級側じゃないあの子たち側の先生がすごい支援に長け

てる先生だって、その先生が上手く見てくれたりしたのもあって、なんか……。こうありそうだったりしたら、もう、早い時点でもう（トラブルの）芽を摘んでくれたりだとか（I-2）……。してました。交流学級でも……。なんでしたっけ……。うちの子と〇〇さん（保護者 G）の子供だけだったんですけど……。本当にほんと……。恵まれて、みんなが「お帰り」「行ってらっしゃい」みたいな感じで、特別感もほんとに無かった……。感じでずっと過ごしていたんですね。（I-3）でっ、3、4年もほんとに、3、4年はそのさっき言ったもう一個の交流学級の先生が支援学級の先生に入ってくれて、もうそこからすごくみんな凄く成長して……。いい感じに……。なって（I-4）、まっ、特に、特に私は何も無いように過ごしていたんですけど（笑）……。でっ（I-5）でっ、そのなかでやっぱり……。その、さっき言っていたけど……。『〇〇学級（特別支援学級の名前）に行く子は馬鹿なんだって友達に言われた』って、「お母さん、僕は馬鹿なのか？」って言うから、「いや、馬鹿ではないです」という話をして、そしたらそれを（先生に）話をしたら、またちゃんとそれを先生が（Xに）分かるように話をしてくれて、ほんとそんな感じで、小さいところを色々……。してもらって（I-6）……。でっ、その先生がいよいよ居なくなると、5年生に上がって……。5年生に上がってからの……。支援学級の先生が（笑）……。もう、ちょっと、かなり残念な……。まっその前（前任が特別支援に長けた先生）があったからですね……。多分……。今思うと（I-7）、今思うとですね、ほんと……。ほんとに今思うと……。その先生なりにきつと頑張ってくれてたんですけど……。私たちの……。目が肥えてたもんですから（I-8）……。もうほんとにすごく良くしてもらってたので、もうほんとに……。なんて言うのかな……。その先生ロスじゃないけど（I-9）……。今思うと……。私の心理状態もおかしかったな（笑）って思うんですけど。うん、でっ、まあ、何だったかな？……。なんか……。その時は、その支援級に1個上の……。子が居て、うちの学年の子が3人いて、（合わせて）4人だったんですけど、それぞれみんな（障害特性は）違ってたんですけど……。そしたら1人の子が、こう結構動きが多い子だったんですけど……。そしたら、その子がなんかうちの子と何かしていたら、眼鏡を壊したって言ったかな？……。でっそれを……。私に直接何かを言ってくれれば良いのに……。そのクラスだけの（学級）新聞なんですけど……。それにバンッと書いてきたもんだから……。それまで私、なんか無いかんと思っていたんでしょうね（笑）（I-10）……。でっそれにワッって突っ込んじゃって……。でっ学校に言いに行って、『先生、これ（新聞）どういう気持ちで書いたんですかね』って……。その前電話したんだ……。『いや……。あの、何とか君がですね、こうしたからいけないよ！』って言ったんです。それを書きました。』って言ったから、『それ、私にとかその保護者に話をしてから書いてるんですか？』とか……。そんな細かいことから言い出し……。 （I-11）

調：それは個人が特定される形で書いてるんですか。

I：いやー、名前は書いてなかった……。でも4人しかいないからわかるし（笑）……。眼鏡かけてるのXだけだし。あつ、いやその時には〇〇君（1つ上の児童）は（特別支援学級から）外れてるんだ……。だから、3人だ（笑）。だから、もう分かるじゃないですか。でっ、まっ、皆ね、結局「お母さんたちみんな3人が3人共……。関係性もあるし気にしないから良いんじゃない」って校長先生的には「良いんじゃない」って言ってたけど……。私がほらっ、目がキラキラしてたんでしょうね……。なんか突っ込まなきゃ……。今考えたらしょうもないことなんですけど

(笑)。(I-12)でっ、まあ、それで言いに行つて、そしたら校長先生も「いやいやお母さんって、3人の関係性があるから、先生が書いたんじゃない」って(今回の問題を)軽く見た感じがあつて(I-13)……そんなくだらないことでピリピリしちゃつて。とか……あつて、もう、気持ちかね……どうだったの?っていうところが私は納得ができなくて私……先生どういう気持ちで書いたのかなって……誰かがこれを書くことで傷つくとか、親が傷つくとか……そういうことを(考えて)書いたのかな?……ってことを言いたかつた。(I-14)

まっ、そんなことがあつたりして……その時先生の(聞き取れない)帰っていなかったんですね、先生、電話したら帰つて居なかつた……だから、「今、帰つて来れますか?」って私言つて……でっ、呼び付けたくど結局会えなかつたのかな……でっ結局校長先生と教頭先生と話をしたのかな?そんなことがあつたり、したなあ。

あと何が有つたかなあ……

あと一、〇〇(Xの名前)を閉じ込めたり……。

H: その先生にうちの子ども閉じ込められていたので……あと(Iさんの教員とのトラブルで)1個印象に残っているのは、その、やっぱりその、支援(学級)の子たちの、あの、その先生のやり方ねっ、週報を毎日書いていてねっ

I: あー(思い出した感じ)。

H: でっ、それに、日記と漢字を毎日載せていたこと。

I: あー……だつた。よく覚えてるね(笑)

H: それをすごく〇〇さん(保護者I)が言っていたのを覚えている。

I: 何であれ、私怒つてたんだっけ?

H: あれをなんか、皆苦手だから……ねっ。書写がこう、文字を書き写したりするのが苦手なのに、自分が今までやってきたから……

I: 自分がやってきた自分のルーティンを僕は今まで何十年間の教師生活でやってきたというこだわりを私達に押し付けるじゃないけど(I-15)……なんか、「先生、これを切ったり張ったり縮小したりする時間は見て欲しい……子供を見て欲しい……。(I-16)先生のその一所懸命なのはわかる」と。もう、芸術作品(笑)。ほんで、ごめんなさいね、愚痴ばかり。あのね、もう、このB5のさっ、ノートをさっ縮小してよっ、切つてよっ、そのほら、スキャンしてとかいう技術無いから先生……切つて張つて、「切つて張つてさらにそこに手書きでそこにコメントを書く暇があつたら、昼休み、先生みてえー」って思つて、それを伝えたんですよ。そしたら、「昼休みは僕はこの週報を作るので忙しい」とか言われてから……「あーっ、先生忙しいんだー」って言つて私も、「そりゃ忙しい、忙しい」って「切つたり張つたり大変ですもんね」って、「でも、(子どもを)見て」って「いいからそれは、それいいから。いいから、私たちは見てもっ」。(I-17)

自分が指導しやすい……「それはいいよ、先生」って。

G: 靴なんかも頑張ってやれば、みんなと一緒に(出し入れ)できるのに、わざわざ支援学級に……できるようになつていたのに……。

I: (支援学級に)隔離するじゃないけど……ランドセルも。

支援学級に結局……あの子の今まで4年間のルーティンとか……まっ、私たちもお願いしてたところもあるんですけど……それは結局、支援級に行きます……先にどっけ?……まっ、なにかとにかく支援級に靴(ランドセル)を置きます、でっ、あの一、学級朝礼ですけ?朝のホームルームを、まっ、支援……違う違う……交流(学級)に靴(ランドセル)

を持って行つて……えーっ支援級で……朝礼してたかなあ?……でそれから向こう(交流学級)にやつたのけえ?……交流でやつてから降りてきてたか……でっ、そういうのをしてて、あの子達もちゃんと靴も自分でできるし、靴(ランドセル)のことだつて自分でできるのに……わざわざそれを自分(先生)のところに持ってきて、また、ゼロじゃないけど、できてたことが……もともとに戻して……でか、むしろそんなことしたことなかつたのに、無かつたんですね……今まで……確か、記憶が正しければ、1年生の時してたかな?ちょこっと、ちょこっと覚えてないですけど……なのに、そんなことをしたりとか、結局、自分の……さっき言つたように自分の持論……ばつかりにし見えなくて……。(I-18)

H: 子供に合わせるじゃないんですね、子供のルールに……引継ぎのすぐくしたのに……

I: そう、(引継ぎ)したのに……まったく聞かなかつた。(I-19)調: すべてのことが先生が中心で回つてる感じですか。

I: そうです、ビックリしました。

H: 支援学級……支援学級の子って先生変わつたり、やり方変わることが一番困るから……と……と言うことが分からない……自分(教員)がやりやすい……やりやすことが一番みたい。(H-54)

I: そうなんですよ……だから子どもにカスタマイズするのはなくて子ども達が僕(先生)にカスタマイズされろ……何ていうかな……なんかそんな感じで。(I-20)

G: なんか経験がある先生……ほど。

I: そうなんです。ちょっと(考えが)硬いんですね。(I-21)でっ、支援学級……その先生の話だけになってなつてなつて(笑)。まっ、一所懸命、今思うとですよ、今、本当に今思うと、もしかしたら一生懸命してくれようとしてたのかもしれない……でも、分からなかつたんですね、伝わらないし、なんか自分たちのことしか……でっ。(I-22)

ごめんなさいね、うちの子は……どうかな……なんかあつたけ、子どもの大きなトラブル。

H: あつ、私ある。あの一……うん、その先生が、支援学級の子ども達が表彰されることが有つたんです……なんかなかよし作品展(特別支援学級の児童の作品展)。その時に、あの一、まっ、クラスで(表彰式の)練習しました。その子たちはやっぱり吃音がありました。まっ、ああいう子達は吃音があつたりしてハッキリ言えなつたんですよ。

I: うちの子吃音があつたしね。

H: 3学期だし、ある程度子ども達の様子を分かっているはずなのに……当たり前言うか……その子がそういうことが出来ないって分かつていなければいけない状態だと思つてんですけど(H-55)……その先生は、結局、みんな前に、前でもらうので緊張したその子ども達が教室に戻つてきてがり倒し(叱り倒す)たんですね。

I: だつた、だつた、もう涙が出た。だつた。

H: すごい、「何で、挨拶がしっかりできないんだ!」「何で返事が出来ないんだ!」って……いってもう、特別支援学級でもう……吠えたくつてえ……もう……たまたまちようど学校に居たので、だから分かつて、でえ……その先生もその子たちだけ残して裁縫をさせてたこともあつて……恐ろしい……針と糸を持たせて……見たら先生居ないみたい……

I: 何をさせてるんですか?みたいな。

なんかね……そのね……1個上の6年生の子を……見に行かなきゃなんかで、あの子達だけ残して……でもそういうのつ

てカリキュラム……何ていうのですけ？……組み方です
よ、結局、あの子たちを交流（学級）の時間に当ててです
……当てれば2人（先生）が同時に居なくなる事無くなる
じゃないですか……たまたまその隣が事務室でその隣の女
の子（事務職員）と知り合いで、私たちがこう通っていたか
ら、見て、「うーん？〇〇君達（特別支援学級の児童の名前）
がね……」って言うてくれたり、〇〇さんが主事であらっ
ちゃってくれたから分かったことなんですけど……もう……
それもあったね。針はさっき思い出した(笑)。

調：そういうことがあって、先生に直接何か言いましたか。

I：言いましたよ。言ったというか……ちょっとガツンと言いま
したよ、教育委員会を呼んで。まず、その他にもですね、あ
の、その閉じ込め事件とかも有ったので、その先生に関して
は……なのでちょっとビリッと分かんないと思って市教委
を呼んで……話しましたね。

G：鍵がかかる部屋が有ったんです。

I：そうそう。

調：それで外から鍵をかけたと……

G：自分がゆっくりしたいから外から鍵をかけて……それを我慢
げに。

I：そつ、そつ、悪気もなく……それに私は頭にきて……頭にきた
んですよ悪気もなく(I-23)、先生……忘れもしない、2学期に
先生が PTA の時にその支援級の PTA の時に、あの一、「X
がすごく手伝ってくれる」って、どんな話なんだろうと聞い
たら、「例えば、〇〇(Hの子ども)君を先生がここに連れて
きて、部屋に入れて、そしたらね、持っておいでって言っ
たら、もう分かるんですよ。引き出しのここから鍵を持って
きてですね、(鍵を)掛けるんですよ」って……先生……って私
くらからして、ちょっと私何を聞いてるんけ、先生の話
って(笑)……私もうくらからしてきて……怒りを通り越して震
えも出てきて、寒気も出てきて(笑)……何なんだろうって
思って(I-24)……「先生、それ、どういうことですかね」
って言ったら、「いやー、Xがこれして、こうして」って言う
から、それはもう……おかしいとも言えなくて私……ビク
リして。(I-25)

G：Xだけでなく、他の子達にもして。

I：そうそう、ちょっとおかしいですよ。もう、ちょっとびくり
しました。

G：教育委員会の先生と教頭校長先生を呼んで、私達……**聞き取
れない**……。

I：でっ、その時他の学年でも支援級対象じゃない子も色々あつ
たりしたもんだから……もう、その年は大変だった(笑)すごく
大変だった。

H：すごく酷かった。

調：その先生はその後どうなりましたか。

H：今は〇〇(地名)に行ってますね。

I：なんか、今どうしてんだろう……そんな時はなんかしょぼりし
た振りはしてましたけど(I-26)……「僕はどうやって帰れ
ばいいんですか」とか……しらねえが(笑)……ごめんなさい
ね言葉悪くて(笑)。

G：でも謝ることも無かったよね。

H：うん、謝ることもなかったね。結局ね。

I：校長先生は言ってた(謝ってた)。けど校長先生は「僕は(問
題について)知らなかった」ってそのさっき言った、「閉じ込
めてたことも知らなかったし、そんなこと知らなかった」っ
て……「知らなかったことがまずおかしいですよ」って「そ

れ気付かないよいけないし」って……なんか(問題の先生に)
任せていたみたいない言い方をしていたのかなんかもう。そ
れは違うよねって。(I-26)

H：でっ、鍵も外したもんね……こっちが言われる前に。

I：そういうために作った部屋では無かったんですよ……その、
もちろん中からも外からも鍵をかけられるけど、そういう為
の部屋じゃないのに……何でそういう部屋の使い方をされ
たのかなって言う……その部屋があっても良いわけですよ
……鍵がかかっても良いわけですよ……ただ、使い方が
ないですか……って言うのを言う前に、鍵を外しちゃっ
うっていうわけの分かんないことをするかな(笑)。もういいや
って思って。(I-27)

調：その先生は悪気が無いということですが、では話し合いの場
面で、お母さん方にどの様にこの問題について説明したん
ですか。

H：すごかったよね。

I：うん、すごかったよね。

H：「灯台がありまして……」って言わなかったけ(笑)。

I：うん、なんかよくわかんないことを言い出して、「灯台があ
りまして、そこから暗闇を船で……僕は……」って、なんかね、
もうね、こっちがこうね怒り狂っている間に……ううって
いう状態(笑)。

H：「僕がかわいそうなんです、僕は大変な子達を見てるんですよ、
かわいそうでしょ」みたいな。

I：そう、そう、「僕は大変な子達を見ているだよ、お母さん」っ
て「可哀そうな子達を僕は見ている」って言う……でっ、「僕
はこれ以上何をどうすれば」って……これ以上何をどうす
ればって……今何をしてるんだって(笑)。(I-28)

G：「何で、よってたかって僕をイジメるんですか」って。

I：市教委も来ているんですよ(笑)。おかしいでしょ(笑)。普通さ
っ、良く見せたいじゃん自分を……興奮してきたけど……も
う、私ね、後にも先にもその人(先生)(笑)……録音取った
もんね……

調：その先生はベテランの先生ですか。

I：爺ちゃんじゃないけど。

H：もう、定年前じゃなかったけ。

調：50半ばから後半の先生なんですか。

I：うん。50代半ば……

H：I1個上の学年の子達はやっぱり先生のことがすごく嫌いで…
…子ども達が(先生を)すごく嫌いだっただけです……その先
生のことを、担任だったんだけど2回も担任だったけど……
親は、親に対してはすごくいい顔をする。

I：そう、(親には)人気あってね……面倒見てくれる。
悪口みたいですけど……もうね、なんかね、でっ、「よかよか」
言うんですよ、子どもの事を……うちの子についてもそう
なんですけど、「いやーっ、いいですよ、いいですよ」って、じ
ゃあ「先生、何が具体的にいいの」って言うと、「いやっ、
良いですよ」ってとにかく褒め散らかせば、褒め散らかして
る。

G：褒めれば良いと思ってる。

I：そう、(保護者からの)印象が良くなるから、とにかく褒めと
けて、だからそういうのが好きなお母さんは良いんですよ、
良いですよ……多分普通、一般のお母さんは良いんですよ、
でもほらっ私たちは変わってるお母さんですから(笑)……
あれですけど……うーん、きっと普通のお母さんはそれで
すごく良い先生って、評判はいいです。だから、逆に、私たち

がなんでそんなに先生に言うんだろうって思われてると
思います(I-29)……もしかしたら。

H: でっ、その……親に言ったら、「子どもは凄く嫌ってる」って、
子どもが一番分かっているから……だから私たちはそうは
思わなかったかから……私たちがワッて言ったことによっ
て、その先生がワッてなったわけじゃないですか……そした
らやっぱり子どもは凄く嫌ってるっていう親が多かったで
すね……自分たちは思わなかったけどって。

I: うーん、とにかく……だよな……だから、うーん、うちの子も
「あいつ最悪」って言います。あんまり、(人を悪く)言わな
い子だとは思っているんですけど、まあっ分かんないですけど、
そしたらなんか、うーん、「あの先生は最悪だった」って、
色々有ったんでしょね、彼らなりに、色んなことを強要され
たって、その普通でなければならないとか、そう多分そうい
うことだと思います……さっき言ったように、ここではちゃ
んとしなければならぬとか(I-30)……うーん、なのでまっ、
その度に一応、(先生に)言っていたんですけど……私ももしか
したら感情的になっているので先生に上手く伝えてないど
ころもあるのかもしれないし、今思えばまっ、勉強させてい
ただいたかなって思います、彼に。(I-31)

まー、私のなかでは最強かも。そんな5年生を過ぎ、6年
生は……期限付きの……女性の先生でしたね。その時はまっ、
支援学級は、まっ、かゆいところに手が届くという満足感
は無かったですけど……まっ、特に悪いこともないし、その先
生もそれなりに一所懸命してくれてたし、まあっあの子達も
……前の年が前の年だったので(I-32)……まっ、それなりに…
…良かったかなあって……思います。(I-32)

でっ、その、ごめんなさい、なんか悪い話からしちやっただ
けど……その3、4年生の時の良い先生は、やっぱり、ほんと
に毎日の良いことをも悪いこともちゃんと分かるように私
達に示してくれて(I-32)、でっ、私達にもこう、視覚でこう
何て言うの……何ていうのかな……こういうことしてまっ
って写真を必ず付けてくれたりして……あの一、すごく丁寧
にしてくれて、なのでまっ、こっちなので先生に……その
お願いじゃないけど……お願いじゃなくて……何ていうか
なこう、上手くコミュニケーションが取れて、うーん、すご
くまっコミュニケーションがちゃんと取れて、良くも悪くも
ちゃんとこっちの話に向き合ってくれる先生が良いかなっ
て思いますね。(I-33)

そうですね、あとは……小学校はその支援級はそこそこ良か
ったんですけど、交流(学級)の方がいろいろ採めてて……
そっちが大変だったかな……まっ、あの子達がだから直接困
り感が有ったとは感じてはいないですね。

でっ、中学校に上がっ……て、小学校まで支援級できたん
ですけど……中学校の1年生……も一応籍は……情緒支援学級
に置いたんですけど……もう本人もやっぱり、「本当は入り
たくなかったのに、お母さん何で申したの？」って言われ
て(I-34)……もう、私のなかでは本人に確認したつもりだ
ったんですけど、やっぱり本人は外れたかったみたい……でっ、
思春期の大事な時期だったのに、しまったなと思っただけ
……まっ私としては保険として掛けときかかったの……
……なんか有った時に支援して欲しい、今までそう大きなトラ
ブルは無いように思っているんですけど、まっ分かんない
から1年間はっと思っ支援級に在籍はしたけど、まっ、ま
ったく使わずに交流(学級)で過ごせて……うーん……どう
かな……多分私もよく分かんないですけど、特に目立った

トラブルは……中1は無かったかなあ……ちょっと先生と…
…あの子は気付かないけど先生が嫌な思いをしてブイッ
てするようなことは他の子が見ていて有ったみたいですが
……〇〇先生がね、あの給食の……どうでもいい話なんです
けど(笑)……給食の時にね、結局、えーっと、隣が支援学級、
一番端っこの交流学級でその隣が支援学級だから、その学級
になったと思うんですけど、そしたらその支援学級の副担の
その先生も一緒に給食を食べるんですね。でっその、うち
の子、先生とかを覚えるのに自分のね、ちっちゃなメモ(帳)
に先生の名前と特徴を自分の秘密メモに書いてたんです
(笑)……なんか想像できます？(笑)。そしたらその、例えば、
眼鏡デブとか、例えばですよ(笑)、どんなの書いてたかは見
てないですけど……そしたらそれをその先生が、結局支援級
の子どもだと思っ一緒に食べたのか、たまたまなのか分
かんないけど、うちの子と一緒に席になって食べた時に「その
メモ帳は何だ？」って言ったら、うちの子は「見せません」
って言ったんです。そしたら、先生、ブイッて機嫌が悪くな
って、教室を出て行ったんですっ(笑)。でもうちの子、そ
んなの全然感じない子だから、そしたらそれを見ていたほか
の子が……なんかお母さんに言っみたいで、「なんかX、〇
〇(先生の名前)と何か有ったんだって」って言うから、「何
が有ったの？」って言ったら、「あー、それねって、そのメモ
帳見せられないんだよって。それ秘密メモなんだよって」
「あー、そうだったんだ」って、見せろ見せないで腹(腹を立
てる)てたんだよって……まっそんなくだらない話(笑)。
あの先生あんまり好かれてなかったかもね(笑)。

H: 好かれてはいないね。今その先生が、うちに息子の中学校に
いるんですよ。

I: なんか縁があるね(笑)

H: 縁が有って……次男も関りが有ったのにまた来て支援学級に
また入っていた……去年までその先生が。そしたら、食べる
こと……〇〇(学校名)なんですけど……そこは給食がとて
も美味しいから……だからそれを、やっぱりその先生は給食
を自分の分を最初に置かないとキレるんですね……だから
……次男の時に自分のものを最初に準備しなかったから、腹
けて(腹が立って)出て行ったから、「あいつ何で怒ったんだ」
みたいな感じになって……あの一……1、2年の時は入って
たから、観察してたんだって同じクラスの先生、女の先生が、
いつのタイミングで怒るんだろうって(笑)。そうしたら、自
分の給食を山盛りにしないと怒るだっ(笑)……だから必
ず最初に山盛りして置いておくように。

I: 逆に子ども達が支援してるよね、先生怒るからさっ、ごめん
ねって(笑)

H: もうね、でもね〇〇(学校名)の生徒達は上手だった、(先生
の)扱いが(笑)うーん……そう、合唱コンクールで式の練習
で練習をした時も……こう歌って、「歌え！」みたいなした時
に、「おーっ上手いなんとか」って(先生を)乗せるのよ……
先生を(笑)

みんなで「〇〇先生、上手いね、いいぞ！」って言うとう
気分が良くなって……それ入学式だよ(笑)。でっ、そうそれ…
…先生が気分よくなって怒ることもなく、スムーズに済んだ。
いやーっ、この子達面白いと思っ(笑)。話が脱線してしま
いました(笑)。

I: でっ、2年生の時は……ちょっとセクハラ事件的なものがあ
って横行しまして……だったね……でっそれで、「先生に背中
を蹴られた」って言ったかな……1年2年同じ担任だったん

だけど……まっ先生に背中を蹴られた。

H：大人しそうな先生なのねえ。

I：うん、ビックリした。背中を……足……背中を足で蹴ったんです。でまっそんなことがあったりして……まっ私も特に学校には……対応しなかったかな……さっき〇〇さん（保護者G）も言っていたように、ちょっとこう……理不尽なことを良いとしてるんだなこの人たち（先生達）はっていうのもあったし。（I-35）

調：もう学校や先生に対して諦めですか。

I：そうですね。

H：うーん。中学校はこういうところだって。（H-56）

調：お母さん達のなかでは、小学校から中学校へ進学する段階で、中学校はこんなところなんだと覚悟を決めているんですか。

I：そうですね。要望は言っているんですけど。

でっその小学校の時に中学校に上がる前に、誰にでもあるんですが、あの県の教育週間か、なんか、誰でも学校に誰でも行ける期間があるんですよ……行った時に、うちの子ちょっとLD傾向……あつごめんない、うちの子5年生の時にLD傾向って言われて、「LDもあるんですけど、なので、板書とかもちょっと苦手なんですけど、特別な配慮はありますか」とか「教科書をちょっと拡大して投影したりすることでできますか」って聞いたら、「特別なことは僕はしません」って教頭先生にズバッと言われて、もう線を引かれてしまって……その辺からもう心構えはあったかもですね。（I-36）もう、

なんか言っても無駄なのかなって。（I-37）でも、ただ、前のその丁度、うちの子が入った時に出ていかれた……校長先生の配慮だと思うんですけど、小学校の時に支援員で入

っていた、その先生を支援級の担任にしてくれたんです。それはまあ良かったのかな……まあ、いつの間にか居なくなっただけその先生(笑)……急に辞めちゃって……えええって良い先生だったんですけどね。「急に夏休み明けたら先生がいなくなってるよ」って言われて、ちょっとビックリしましたけど……まあでも次の2学期からの先生は……まっまっ本当に良い先生でその先生すごく良い先生で……そんなにうちの子（特別支援学級を）使ってなかったんだけど……何でも相談も聞いてくれたし……見てもくれたので。（I-38）2年生からは支援級を外れて、交流学級になって2年3年と何か楽しそうに過ごしてはいましたけど。お友達とか周りに恵まれてたのもあるし……他の人に弄られているのに気づかないとか、ちょっと……調子に乗る特性があるとか……なのでまあ……それが良くも悪くも……あんまり時々うーんって思う時もあったんですけど……まっ、何かね、あったよね。

それはちょっとさって、もう小学校から一緒の子が……結局うちの子を利用して笑いを取って……もうXみたいな感じにしてみんなワァってなっちゃってるのが……わかってるんですけど……本人もなんとなく分かってるのか、分かってないのか……でも、自分も分かっているから良いのかなって……まあ……社会勉強じゃないけど、良いかなって……悪い子じゃないんですよ〇〇（弄る子）も……だけど、賢いもんだから、上手くこう……利用して……頂いております。そんな感じかな。まっそんなこんなで上手く過ごせたのかなあ……ちょっと……どうですかね？色々ありましたけど。

でっ、今高校は本当に高校は楽しいって……いま、いま……今思うと中学校はなんか無理していたようなんですけどね、私は楽しそうに過ごせてんのかなあって思ってたんで

すけど(I-39)……高校は何かそのわざわざ楽しませなくて良いじゃないけど……素の自分で楽しんでいたら楽しめるじゃないですけど……そういうところがあったみたいで……そういう表現をしたみたいところがあって……「頑張ってたんだねあんた中学校の時」って言ったら、「まあね」って……敢えての分かっているけど、そういうキャラじゃないけど……なんか彼なりに頑張っていたのかなって……なんかだからなのね……何も知らずにうーん……彼の成長とい前向きに的なことでは分かんないですけど……うーん……そんな感じで、まっ頑張ってます。中学校の時はまっまっ、マイペースな方なのでお勉強の方もそんなに得意ではないですよ……良くなっただけですよ……今は彼なりに頑張って、「なんかこれは良かった」とか結構自己評価高まる……高まっているみたいなお勉強の方で。

先生は……そう、中学校より高校の方が私は何て言うのかな……学校が……えっと……何ていうのかな……学校のあの……分かんないですけどうーん……あの……その特別……まっいわゆる中学校、小学校でいう特別支援コーディネーターみたいな先生が高校に居るんですけど、その先生がわざわざ私がちょっと、「こうあるんです」って書いて出したんですけど……全然学校から対応が無いもんですから……あれ？伝わってないのかなって思って……その、あの……ねっ、水産の学校なので船の実習もあるんですよ……やっぱその2か月、3ヶ月船で過ごすから……特性をちょっと知って欲しいのもあって……入学の時に書いて出したんだけど……何も無かったから……あれ？て思って……まあ

その名前は何も上がってこない……「他の子がもっと対応要る子が居るから、お母さんごめんない。ちょっと何も言ってなかったんです」って聞いて、「あつじゃあもうその子達に先生頑張ってください」って言ってそのあとでも……なんかちょこちょこことある先生は声を掛けてくれるのでまあ安心じゃないけど……過ごせてたかなって……思っています。

調：ありがとうございます。

【保護者インタビュー：J】

調：お子さんのことを教えてください。

J：子どもは今19歳で、小学校2年生の時にアスペルガー(症候群)の診断を受けました。

診断の切掛けは、幼稚園の時にまっ、落ち着かないことが有ったんですね。そんな時に一回、あのー相談に行っただけですけど……そんな時はあの、まっ、子ども特有の動きだろうっ

てことで、取り立てて何にも無かったんですけど……でっ、「もし小学校へ入ってからも同じ状況だったら来てください」ってことで終わっただけですけど……なんかあったら(小学校の)先生の方から言ってくるかなと思って、そのまま……まっ、そういう傾向のある子かなと思ってながら育ててたんですね。でっ、2年生の時に……まっ地方に居るから巡回の先生が回ってくるというので、担任の先生から話が有って……2年生の終わりの頃ですかね、でっ、「一回見てもらったらどうですか」ってことだったので、「じゃあ是非」って見てもらったところ、まっ、「アスペルガーって言ったほうが良いだろう」と言って、それから、最初私、〇〇(地名)の方で受けていたので、幼稚園の時も……〇〇(地名)で、そこに通うことになってなっただけで、定期的に。それでまっ、様子を見て行って、まあその頃から、学校の方にもお伝えして、まっそもそも本人が……まず「これ(アスペルガー症候群)だ」って言い始めたんですね……2年生になってから、あの結構ちょろちょろする子だったので、職員室とか先生の、でっそこに本が並んでいるじゃないですか先生の……でっ、字を読むのが得意だったので全部(本を)読んで、「僕はこれに当てはまっている」って言って。

調：自分で言ってきたんですね。

J：うん、自分から……「自分はこれだと思う」って……もうずつと多分違和感が有ったんだと思う……「これだと思う」って言うんで、だから本人にカミングアウトとかも全然なくて、自然にもうきつとそうだろうって。でっ、診断が出たことによって、じゃあもう、こう先生達にもこう言った方が説明が早いだろうってなって……わりとすんなりと受け入れて……名前が障害って付くからちょっと、あ？って思うかもしれないけど、わりとすんなりと受け入れられて、でっそっからは、まっ低学年の時は良かったんですけど……活発な子というか、運動は得意じゃないけど、こう、発表とか……結構前に行くタイプだったので、どんどんどんどん行く感じで、ちょっとやり過ぎ感が出る場合も、ちょっと押さえておかないと思うくらいで、多分、目立ちはするけど……まだそこまで迷惑な感じでは無かったですね。それが高学年になったら、本人もやっそこ……5年生くらいですかね……恥ずかしいという気が芽生えてきたんじゃないかなって……イケイケどんどんだったんですけど……5年生になったら……恥ずかしいって思う気持ちが出てきたみて、そっからちょっと……ギクシャク……ちょっとしだして……みんなと一緒に……聞き取れず……することが増えてきた。その時の担任の先生は……その学年を持つ前がえっーと特別支援の先生をされていたので、だから扱いが上手いとか、もっていきかたが……まっ彼が落ち着かないなら……聞き取れず……対応っていうか、「これやってね」とか先に声を掛けておくとかそういうツボを押さえているので(J-1)……わりと(子どもの)扱いが上手くいっていたのでそこまでトラブルはなかったです。小学校は。

調：小学校は通常学級に在籍していたんですね。

J：うん、小学校は通常学級でずっと。勉強も、できる方だったの

で全然あのっ……不都合はなく……ただ、たまにみんなと一緒にできないとか……全校朝会とか行事ごとの時にちょっと目立つ……朝会の時に発表する人なんていないじゃないですか？(笑)手を挙げて、「校長先生の話長い」って……「先週も聞きました」って……そういうことを言っちゃんですよ(笑)。だから相当目立つんですよ。

調：クラスでの友達関係はどうだったんですか。

J：やっぱりまあ、自分の一方通行が割と多いから……それでもまだ(友達は)付き合ってくれたし、割と面白いって感じで……面白いし、まっ色んなことを知ってるもんだから、あのっ……まっ一緒に居たら色々こいつに……聞き取れない……って寄って来たのかな。家にもよく遊びに来たし……小学校の時までは友達はいたんですよ。でっ、中学生になって若干こう……授業中とか話まらなくなったら外に出る……外に出るってあのー、教室から出る、ちょっと出てきたぐらいの……それまでは無かったんですけど……それでも支援の先生がいて、その先生達が割と根気強く付き合ってくれて、一緒に話を聞いてくれたりとか、割とうちの子は話をしたいタイプなんですよ……聞いてほしいんですよ、自分の話を……でっ、(誰かが話を)聞いてくれると落ち着くので、じゃあ聞くかみたいな感じで、でっまた落ち着いて(教室に)帰るみたいなの。割とやっぱり、何ていうのかな……その子の子を見てくれている先生がいると落ち着いていられる。(J-2)

調：小学校の頃はお母さんの方から学校へ要望を出したり何かしら働きかけを行うことはありましたか。先生の対応が上手かったから、任せられていたという感じですか。

J：3、4年生の時の先生はやっぱり「そういう子(発達障害がある児童)を持つのが初めてだ」って「よく(どうしたらいいのか)分からない」っておっしゃって、割とでも面談良くしてくれましたよ(J-3)……個人的によく(学校に)呼んでくれて、割と協力的に、分かんないからちょっとキツイ言葉を(子どもに)言うんですよ、注意して……「字はちゃんと書きなさい」とか「こうしなさい、あしなさい、忘れ物してはいけない」とか厳しい方だったんですね先生が……「それは(この児童には)あんまり言っちゃいけないのかな」とか(J-4)、やっぱり発表したいのでうちの子は、全部答えを言いたいわけですよ、それでもみんなに当てないといけないので、「(発表するのは)1回だけね」とか約束をすると最初……「最初に約束してください」とか「1時間で手を挙げていいのは一回だけ」とか「みんなが分かんない時だけ手を挙げる」とかそう言うルールを作って(J-5)……じゃないと全部答えてしまうんですよ……先生が伏せておきたいものまで答えてしまうんですよ……だから授業にならないわけですよ。だから先生によっては……邪魔をするって思う先生も多いと思うんですけど(J-6)……ただまあ、上手い感じでこう、役割を与えたりこう……してくれる先生だと、まあまあなんとか……私はそこまで苦勞しなかった。(J-7)若干目立つことはするけど……まあ……まあ他の方がまだね、小学校のうちはねまだね大丈夫だったね。やっぱり中学校へ入るとやっぱりこう……みんなも年頃になる色々シビアになってくるから、こう(小学校同様には)はいかないだろうと思って(J-8)……それであ、特別支援のあのー、知的のクラスは有ったんですけど……情緒のクラスはなくて、「それ(情緒のクラス)を作ってください」って言ってお願いをしたんですね……最初は教育委員会の方に行って、そしたら「一人だけだと作れません」って、対象が一人だと……でもやっぱりこう、ストレスが溜まった時に逃げる部屋は欲しいなって通常学級

だったんですけど、たまにこう「休む部屋を作って頂ければありがたいな」みたいな感じで言ったんですけど、「なかなか難しい」って最初は言われていたんですけど、小学校の先生からも（中学校に）一生懸命言っていたで（J-9）……そしたら（入学する）直前に（対象生徒が）3人になったと、それで「（特別支援学級を）作ります」って……兄弟でそういう子が居ると他の学校から来るって……田舎なので10校から来るって、うちの子が一番大きな学校だけど、小さいところから、そこの子でちょっとそういう子が居たということで……その子が入るといので、急に3人になって、まっ、クラス作りますって。じゃあまっ、「小学校の時はこうだったので」って「申し送りをしっかりしてください」ってことでお（小学校に）願いをして、そしたら小学校の方も「中学校の担当の、主任の先生に伝えます」ってみたいな感じでやってくれてたみたいなんです。（J-11）でっ、いざ（中学校に）入ったら全然駄目で（J-12）、うちの子も全く駄目でした。

調：入ってすぐに？

J：うん、（中学校へ）入ってすぐにうっ？って思って、最初は（中学校に）任せていたんですよ、何か言われるかな見たいな（J-13）……全然こう……何にも言わないと何にも変わらないんで……これは伝わってないなと思って、あれほど「伝えてください」って言って……申し送りをお願いしていたのに（J-14）……全然こう……いざ担当の人が全く、一応、支援クラスには先生が居るんですけど……まあこの先生がポンコツで……まるで何も無いんですよ。（J-15）

調：どんな先生なんですか。

J：全く……ようは学校で使えない先生なんですよ。だからそこ（特別支援学級）に回されたような先生なんですよ。（J-16）本当にそうなんですよ。

調：何歳くらいの先生ですか。

J：ベテランの先生なんですよ。でも……仕事をしない……覚えようともしない、何ていうのかな……学ぼうともしない、そういう生徒だって、そんな感じなんだろうって、多分1回も学んでないと思うんですよ……全くの素人で（J-17）……重りじゃないけど、ただずっと後ろから付いてくる……脱走もしないし、悪いこともしないんですよ……ただみんなとやる時にこう、見てもみんながやってるから、やろうって考え付かないので、そういう時に声を掛けて欲しいのに、「今何の時間だよ」とか「今はみんなでこれをするべきだよ」とか……そういうのをこう、指導して欲しかったのに、後ろにただ……何だろう……参観の日とかあるじゃないですか？、そしたらなんか後ろから付いてきて……何してんのかなって思ったら、遠くから見てる。（J-18）こう遠くからなんですよ、横に付くわけでもなく……下手したら、その先生3年間一緒だったんですけど……（その先生が）違う部屋に行って遊んでいるんですよ、それを他の保護者が教えてくれるんですよ、「ゲームしてたよ」って……そんな先生の先生なんですよ。

調：その先生は退職したあとの再雇用の先生だったんですかね。

J：何か心臓が弱かったのか分かんないけど、ちょっと休んでいた（休職）らしいんですけど、そういうのもあって……（特別支援学級は）楽だと思われていたんじゃないでしょうか、そのクラスが。（J-19）それじゃいけないから、何回かあの校長先生に何回も面談に行くんですよ（J-20）……でもクレマーとも思われたくないから……べつにすごい「こうしろ、ああしろ」じゃないんですよ別に……ただ、「こういうところ気を付けてください」とか「こういうところ配慮お願いします」って言う

のを言いに行っているんだけど（J-21）……それがまた、その校長先生も全く理解のない人で……全くそういう教育（特別支援教育）に全く関心のない先生だったんですよ。だから、いくら（校長先生に）訴えても全然響かなくて……なんか……何だろう……この子に対してのそういう配慮の計画とかも一切言ってくれたこともないし、「こういうふうにします」とか……全然なんですよ……何回言っても、多分もうそれしか持っていないのかっていうあしらい方なんですよ。（J-22）

調：校長先生の態度が、お母さんの目に付くほど酷かったんですね。

J：一応、校長室に呼ばれて、そこにいて話をしますよ。でも全く実のある話は無いんですよ。（J-23）でも、一応駄目もとて、うちの子、書字障害があるんですよ、書くのが駄目なんですよ、聞いたり、読んだりはできるんですけど、書くのがちょっとこうも……すごく下手ってわけじゃないんですよ、まっ早く書けない、正確に書けない……そういうところがあるからやっぱりこう……えっ……「板書しなさい」とか言われても、キツイわけですよ、だから「それささせないでくれ」とか「宿題も半分にしてくれ」とか、中学校になると分量が増えるじゃないですか宿題も、漢字の書き取りもどんどん増えていくわけですよ……だから「半分で良いです。半分にしてください」って「半分こなしたら良いって言ってください」って、じゃないとずっと怒られ続けるので（J-24）……だからそれも個人でお願いしに行きました。個人って言うか……その（教科）担当の先生に（J-25）、やっぱり教科によってOKと駄目って。

調：なかにはダメって言う先生もいたんですね。

J：ダメって……言うか、響かない先生もいましたね……「みんなと一緒にしてください」って……あのっ何ていうかな……「例外は認めません」って言うか……えーっ、「今までにないことはしません」って言う感じ。（J-26）

調：逆に理解をしてくれた先生もいましたか。

J：うーん、「もう、ここまででいいよ」とか、「半分でいいよ」って言う先生もいるし……「もうしなくてもいいよ」って言ってくれる先生も（J-27）……まっ、そうですね……色んな資料を私個人的に用意して、（担当の）先生に渡して欲しいって言うこともやっていたんですけど（J-28）……それは支援の先生が居るじゃないですか、その先生に話をして、「校長先生には響かないので、これを各（教科の）先生に渡してください」ってしたんですよ。でも、それを讀んだか、それを讀んだ先生はちょっとは良いんだけど、読まないポイって棄てる先生も多分居ると思うので、1人でも2人でも（読んでくれる先生が）増えれば良いと思ってしたりとか。（J-29）

調：校長先生は中学の3年間一緒だったんですか。

J：そうなんです、一緒だったんです。その次動けば（人事異動）良いのって思ったんですけど、同じで入ってきたんですよ。彼が1年生になる時に一緒に赴任してきて……どっかかと言うところ……課外とかこう……体育に一生懸命で、部活にすごい一生懸命で、部活にも一杯付いて行って優勝とかしたら物凄いですよ。だからもう……外に向けてなんかこう気にしてるのかなって言うくらい……なんかもうそんな感じに見えて（J-30）……他のことは全く……家の子だけじゃなくて他にも困った子は一杯居るんですよ、保健室登校の子も一杯居るんですよ……でっ、その子達を月に一回、市の先生が巡回で回っているんですよ……そしたらその先生達もその子達の声とか、保護者も良いって言うから、私もたまにその先生のところに行ったりしてたんですよ……その時に、聞いたんですよ、「ぶっ

ちゃげ、先生どうですか」と聞いたんですよ、「校長先生はどうですか」って……その市の先生も「保護者に言うことではないんですけど」って、「私(巡回の先生)も困ってるんです」って、「保健室の子達も困ってる子が一杯居るから、こうしたらどうですか。こういうふうに工夫はできませんかって(校長に)提案をしたんだけど聞いてくれないです。それ(話)をしようとするといなくなる」って話をされてた。「(保護者の状況を)わかりますよ」って言われて……その私が「いくら(校長のところに)面談に行っても(気持ちが)晴れないのわかります」って言われて……もうダメだって。(J-31) でっ、どうしたらいいかなって○○さん(保護者の会のメンバー)に相談に行っ……1年生の時はまあっ学校、行くのは行っったんです……でももう「嫌だ」って言い出して、友達関係も、もうほら、みんな部活で忙しくなるから……部活とかなんかで、長い話になんか付き合ってられない、ずーっと話をするので……だからもうほとんど友達も居なくなっ、みんなで忙しくなっ……そのもう一人だと……でっ、本人も「友だちがいない」って、「(友達)欲しい」って……部活を作りたいって(笑)。校長に言っに行っったことがあるんですよ。本人が、だから運動系の、体育会系のばっかりで……えっと他の部活は美術(部)か吹奏楽(部)しかないんですよ、それで吹奏楽も文化系だけ結構ハードじゃないですか(笑)。絵はあんまり好きじゃないし、だからやんはない……だから「自分で(部活)作る」って言って、校長へ交渉しに行っったんです。そしたら「できない」と「顧問の先生がいない」って「顧問になる先生がもう余っってない」って、むしろ「(部活)減らす方向だ」と「いまは部活をどんどん減らしているところ」と、だから、「顧問の先生がいない、顧問が付かない部活はできません」って……でっそれで諦めて。でっ1年はそんなかんじでずっと……だましまし行っったんですけど、2年の1学期でどうとう「行かない」って「行きたくない」って、んで帰っってくるようになったんですよ。あーっ帰っってきたしなと思って……でっ、不登校になると、また今後行こうとしたときに行けなくなるかなっと思って、どうしたらいいかなっと思って、そんで○○(地名)の方に相談に行っったので、「どうしたらいいですかね」みたいな相談した時に、まっ家の子の場合、性格の場合、完全に「もう行かなくていいよ」って言うとう、行かなくて良いんだなって思っってもう多分2度と行かなくなる……だから、「一度行っって、1時間でも行っって帰ってくれば良いじゃない」って言うので、そういう方針にしてとりあえず……「頑張っって行け」と、「疲れたら帰ってきてもいい」と「いつでも帰ってきていい」って言っって、たいい1時間目で帰ってきてました。調子が良い時は午前中……それでも給食費を払い続っけてたんですけど何か月も、そしていよいよほとんど午後いないなって分かってきて、「もう(給食)止めていい」って聞いて、「もったいないんだけど」って、そしたら「もういいよ」って言うから、止めて給食を……いや、いつ残れるようになるか分かんないから一応給食費も払ってたんですけど、ほとんど食べたことが無くて……うん、そんな感じで1時間とか午前中とかで帰ってきて、2年生の1学期から3年生の卒業式まで。

調：体育祭や文化祭など学校行事はどうしてたんですか。

J：それがですね……2年生の時は一応出たんですけど、でも恫喝されたりとか……やっぱりあるんですよ、ちょっとした苛めボイの……先生は絶対に認めないんですけど、やっぱりちょっとからかわれたりとかあるんです(J-32) ……そうしたらこれ以上は出ないとか、競技には出なかったですね……一個出たか

なあっってぐらい、出番が本来みんな3つか4つあると思うんですけど……出なかった2年生の時は……そして3年生の時は最初から行かなかった、休んで。

調：その、虐めが有った時は先生に相談はしましたか。また、その時先生はどの様な反応でしたか。

J：私、滅多なことじゃないと言わなくて、それ(虐め)を……ほとんど……まあ、言っったところであっる言っうのがあっるので(J-33) ……なんか悪質なその、身体的なところであったらあれだけ……言葉とか靴隠されたとかそんなのはもう証拠もない……言っったところで見っつからないわけですよ犯人は……でっそういう子に限っって先生の前ではいい顔しているの絶対見っつからないの言わなかったんですね。でっ本人が結構いう力があるので、本人が言うんですよ……言うんだけど……まあ、なんつうのかな……遠まわしと言うかまあ、全体に注意する感じですかね。「こういうことが有っただけ……」みたいな、「やめなさいよ」みたいな。でっ先生も……もっっとひどく言えば、あんまり追及すると……「うちの生徒じゃないかも」って言うんですよ。「外部からも入って来れるから、靴箱は誰でも入れるから、分かんない」って言われて……はあっって思っうんですけどね。誰が入ってくんのっけっって思っいましたよ(笑)。(J-34)

調：その時、どういう反応をしましたか。

J：もう、言い返さないです。(J-35)

調：もう、いいやっって思っったわけですね。

J：うん、だっってそんなことを言うんですよ……もう言っっても無駄じゃないかなっと思っって……なんだその言い訳はっって。(J-36)

調：そのもう先生に諦めてしまっったんですね。では、その諦めたら先生とは積極的にコミュニケーションを図ろうとは思っわないわけですね。

J：要は、分かる先生にしか話をしに行かないですね。(J-37)

調：もし担任が話が分からなければ、学年や学校内の分かる先生に話をしに行くということですか。

J：そうそうそうです。

調：担任を飛ばして違っう先生に話をしたら、担任の先生は不快に思っっていたんですかね。

J：ああ……そんな感じには思っられないように他の先生に聞きに行っっていると思っうんですよ

ね。その先生を無視してこっちの先生だけに言うんじゃないって、まっ、担任じゃなくて支援の先生に相談するとか……支援の先生だったら(学校内の)色んな先生と相談するから……不都合はないと思っって。そんな感じで。要はトップの人が変わらないと何も号令が出ないので、変わらんんですよ本当に……一切変わらんない。校長が分らんない人なので、どうしようもなく……ほんとに(J-38) ……あのー○○さん(保護者の会のメンバー)に相談した時に……「教育委員会に行っった方がいいかもね」って言われて、相談で(教育委員会に)言っったんですよ、電話して……だけど、「お母さん大丈夫ですよ」って、何が大丈夫なのか？って(笑)、大丈夫じゃないから相談したのに、「大丈夫です、(校長に)伝えときます」って言っられたので……でも現状変わらず……なんも変わらんないねっって思っって、3年生になったらもう、やっば変わらんないから、どうにも……そしたら○○(保護者の会のメンバー)が「県(の教育委員会)に言ってみたら？」って。それで県の教育委員会に電話してみたんですよ……「こんな感じなんですけど」って……でっ、「大丈夫、伝えときます」って、別に変わらず。(J-39)

調：他にも3人特別支援学級に居たとおっしゃっていましたが、他の保護者さんと関りや情報共有はありましたか。

J: 私も他のお母さん達と話しをしたいと思いますって……えーっと、何回か話をしたんですけど……その子達もまたタイプ(障害特性)が全く違う子達で、その子達はどっちかと言うとそのクラスに居るってことを知られたくない……できればそのクラスに行きたくない……お母さんは良かれと思ってそこにしたんだけど、その子達は頑張って(通常)学級に居たいって……だから、まあ、諦めましたね(J-40)、後半で……2年生までは頑張って(学校に)言いに行っていたんですけど……だから例えば、「視力が悪い子には眼鏡が必要なように、うちの子にはiPadが必要なんです」って言ったけど、「ダメです。前例がないし、○○(地名)でもどこでもやってない」って……だから「できません」って……「みんなと同じじゃないとダメです。みんなと同じようにしてください」って「何が有ってもみんなと同じにしてください」って。(J-41)

調: では、午前中で帰ったりしてるそのような状況では、授業はほとんど受けてないわけですね。

J: ほとんど受けてないですね。

調: それで高校は受験して行ったんですか。

J: いや、高校は通信制に行ったんです、○○(学校名)に。

調: そうだったんですね。そこから受験して大学へ進学したんですね。

J: そこ(高校進学)もどうしようかなって思ったんですけど、本人の希望だったので、まっ、あんまり選べないからね、こう……どうする?ってなったら、そのもう、ほらテスト……ほらっ、字を書くのが苦手だから……ですね。だからまたそれで許可を貰わないといけないとか……「受験するなら許可を貰いにいかないといけないね」って言ったら、「そういうのは嫌だ」って言うから……「じゃあ、通信制って言うのがあるからそこにする?」って、「通信制の学校もいくつかあるから」って(J-42)……彼らはほらっ……あの一自分決めてればやるって……私が言ったら、親が決めたからって言うから自分で決めさせなきゃと思って。

調: 自分が納得したことはやる?

J: そうですね。だから、(通信制高校を)見に行ったんですよ、他のところと……そしたら「○○(学校名)が良い」って言ったのね、本人が……でっしかも○○(学校名)は割と普通の学校と変わらないんですよ。でもコースが有って、週一回(通学する)コースと、その他のコースに……それで先生と相談してもうWebで良いんじゃないかと、勉強は自分でできるから、無理して行かすことないと思って……もう(中学校で苦労したから)休ませようみたいな……もう良いんじゃないかって私も諦めて……もういいやっと思って、ほとんど顔を出さなくていい学校で、あとはレポート、ネットで出してる……そういうので良いって……いうことで選んだんです、本人も「それが良い」って言うし、じゃあそれで良いかって。だから月に2回は学校に通ってたんなんです、一人で通えたんです。

調: 中学校3年生の時の担任や進路の先生との進路相談はありましたか。

J: 全然です、全然ないです。

調: 自分たちで情報を集めて何とかなる。実質学校からは何も無しってことなんですね。

J: 何にもですね……何にもですね。

調: 大学入試も苦労しましたか。

J: (大学を)受験するときも……あっ……「どこに行きたいね」って言って、色んなところを受けたんですけど、遠くの学校とか推薦入試も……えーっと一次受かったんですよ、「おっ受か

ったじゃん」って、でっ2次が面談(面接)だったんですよ……とにかく早く口で(聞き取れない)でっ、ちょっと練習が必要だったかなって。「好感触だ」って言うから、大丈夫かなあって思ってた、落ちてた。でもじゃあ、センター試験を受けて、あの一どっかこう……もう私立のどっか、あの一……受かるところに行こうかあみたい。でっ、いま○○(学校名)に通ってます。

調: 大学での生活はどんな感じですか。楽しんでますか。

J: それがですね……行きたいところが他にあったので……それが駄目だったので、その(大学を)気に入ってはいないし、やっぱり……今の大学生って……子どもボイから全然あの一、まだその……何ていうかな……仲間外れつうか……やっぱあるんですよ。

調: 大学でもあるんですね。

J: 私が言ったんですよ、「大学生になってまで揶揄う奴なんていないんだ」って、「大丈夫だあ」って言ってたのに、もう……初っ端から……「揶揄われたあ」て言って。はあ?って思っ……割と大学っ、えーっとまあ相談に行ったんですよ。勿論、テストを受ける前にも相談に行って、「こういう感じなんですけど。大丈夫ですかね」って、そうしたら「相談しながらやっていきましょう」って……でっ、実際に受かったので……センターで受かったね……受かって……でっ……行かせたけどそういう揶揄いがあるって言うので……「こんなことを言われたみたいです」って……本当に子どもボイですよ……とうせんぼをしたりとか。

調: そんなことまであるんですね。

J: あるんです。駅で降りようとしたら……こう道をふさいだりとか……でっ、うちの子は言うタイプなんで……「止めないなら(携帯で)撮るからね」って宣言してから……そうすると顔を隠すんですよ、「顔を隠すということは嫌なことをしてる自覚があるんでしょ」って言うんです。

調: 強いですね。

J: だから、余計嫌われるんですよ。そういうなんつうか……そんなこと言うから。あいつは何なんだと。はっきり言うんですよ「何ですか?僕になんかあるんですか?」って、無視ができないんですよ……無視ができればトラブルにはならないんですけど……うちの子は無視ができないんですよ、何か言われると……言い返すんですよ。もうちょっと……それでトラブルになることが結構あるんですね、でっ「その場から居なくなればいいよ」って教えてるんですけど……無視が出来ないから……まあ難しいですけど。ほんとに何かこう……気付くんですよ、周りの子が気付かないような感じなのに……そういうのが分かるんですよ。だから辛いわけですよ。自分のことをずっと笑ってる。でっ、授業もあの一……先生が前でマイクで喋って……うちの子はここ(先生の目の前)に居るんですよ……でっ5、6段誰も居なくて皆後ろの方に居るんですよ。みんな後ろの方に座ってる。普通の人とはまあ後ろに座りたいじゃないですか?……ここ(先生の目の前)に居るんですよ(笑)だから、余計目立つわけですよ……でっうちの子曰く「何しに来てるんだ」と「勉強しに来てるんだから前に来た方が良いのに」っていう理屈なんですけど、他の子達は目立ちたくないから後ろの方に……サボりたいとか、だからそういうのが分からないわけですよ、まあっ一生懸命。まあ、何ですかね……だからよけ目立つんですよ、どうしても、大学に入っても。だからこう揶揄う人が居る。「あいつは名前は何とか」「あーはいはい」みたいな感じに言われる。正解を言ったら言ったで、「できてどうのこう

の)、できなければできないで「そんなもできないんだ」って言う感じで(周りの子が)言ったりとか……いちいちこう突っかかってくる。そう言う人たちが居る。でっ、それを大学の人に相談したら、「今の子達は本当に子どもポイ、学生って言わない」って言うんですよ、「生徒」って言うんですよ……もう幼稚過ぎて自分達(大学の職員)も困っているみたいなんですよ……でも一応立場的に大学だから個人に任せていると、いちいち君があだこうだとは言わないと学校側は、でもある程度重しは付けているから、あんまりする時はまあ、遠まわしには言うし、注意とか……まあそのボスみたいなヤツには一回言うてくれたみたいなんです。そしたらほらっ、「うちの子が文句を言うからだ」みたいな「言い返していいだろう」って言ったらしいんですね、「いやいや」って「君がしていることがそうかな」って「周りの人は見てるんだよ」みたいな感じで言ったら……そっからまあ、直接はしてこなくなったみたいだけど……でもやっぱり遠くからやってるわけですよ。そう、だから居づらいらしいです。彼曰く「ヤンキー」なんですけど。「ヤンキーが居るからもう行きたくない」って「出席率を考えていつかは来るから嫌だ」とか(笑)

調：小学校までは比較的孩子にとっても、保護者にとっても上手くって中学校を境に崩れて、高校は通信制で家で遊びのび遊び、大学でまた崩れてしまったということですね。

J：そう、だから、「他の大学に行ってもいいんだよ」って言うんですよ、受けなおして、でもまた「受験がめんどくさい」って言うんです(笑)そうですね……ちょっと。

調：どこの大学でも一定数いますよね、子どもポイ学生が。

J：やっぱり、「気が合う人が居ない」って言って……まあ「合う人は難しいよ。全部が全部合う人なんていないんだよ」って言うんですけど、やっぱり自分でも自覚は大分あるみたいで……でっ……「もう、多分無理だろう」と「日本では無理だ」と「多分、外国でも無理だろう、僕は宇宙人だから」って言っていました。「合わない」って。

調：ちょっと学校の話から離れるんですが、今参加されている保護者の会は居住地から離れているとおもんですけど、どうして離れた地域の保護者会に参加してるんですか。

J：最初は全然知らなくて……そういうコミュニティが無くて、困っていたんですよ、どこに相談したら良いんだろうって……でっ、〇〇(施設名)しかないで、そこだと月に1回とか2か月に1回とかしか相談できないで……でっ他のあ母さん達と話す機会もないので、どうしたらいいのかなって思っていた時に……支援の先生から「〇〇(地名)にそういうのあるよ」って「ちょっと聞いてみたら」っておっしゃってくれて、電話したら「〇〇(地名)ですけどいいですか？」って聞いたら「いいですよ」って言うてくれて……でっ、もうさっそく行くことにして……いつからだったかなあ……小6だったかなあ……中1だったかその辺の時から行くように。

調：ではは今のお住まいにはどのタイミングで移ったんですか。

J：今年です。

調：大学に合わせてですか。

J：そうそう、大学に行くからってことで、大学行くのと主人が転職したんですよ……だから、元々〇〇(地名)なんですけど、実家が……じゃあ戻るって、戻ることになって。

最初は結婚して主人があっち(保護者の会のある地名)で働いていたから、そこに行っていたんですよ。

調：そうだったんですね。何故、遠くまで通っていたのか疑問で

した、今お住まいの地域はないのかと思いました。ではこれから近くの新しいコミュニティを探すんですか。

J：うーん、今まではまだしてないですね。探してない。

調：もし見つければそちらにも行きたいですか。

J：あったら行きたいです。だから、私は〇〇(地名)のことはあんまり分かんないですよ。全然わからなくて……だから〇〇(大学名)の何かがあればそこにも行きたいし……どうしようかなって思ってます。学校のほらっ一緒じゃないから……あんまり知ってる人がなくて。

調：保護者の会には色々な世代の保護者や子どもの年齢がまちまちな保護者がいるじゃないですか。そうしたなかで色々な保護者からアドバイスを貰ったりするとおもんですけど、同じ経験をした保護者からアドバイスを貰うのと、療育機関の先生や学校の先生にアドバイスを貰うので受け止め方に違いはありますか。

J：うーん……どうですかね……良いことを言ってくれば全部聞きますけどね(笑)。(J-43) まあ……そうですね、参考になるのはやっぱり療育の先生ですかね……ヒントとかを貰うのはやっぱり先輩の保護者とかですかね (J-44) ……学校の先生からはあんまり……まあ、中学校からは学校に行っていないから……あんまり学校は意味ない……特に。結局、(学校は)知らないんですよ……あんまりうーん、でっまっ、勉強が足りないというか行き渡っていないというか。(J-45)

調：Jさんは意欲的に学ぼうとする先生に当たらなかったんですね。

J：そうですね……はい。ただその、ちょっとでもいいから理解が有った全然違うと思うんですよ……ほんとにちょっと改善してくればスムーズに行くことって一杯あるんですけど……だからそういう先生に当たるか当たらないかで……全然違う。(J-46) うちの子も……ちょっと違う先生に会えばねっラッキーだったと思っているんですけど (J-47) ……なかなかなくて……大学行くのも……まず学校に行っていないから……字も書かないから彼がどうやって(授業を内容)を覚えていてるのか分かんないんですけど……興味があるところはきいてすぐに覚えられると思うんですけど、やっぱりその数学とか英語とかどうしても……遅れてるというかも、多分分かってないんですよ……だから多分大学もどこも受からないなと思ったんですけど……塾に行けばいいのに思ったのに、クラス単位の塾は無理なんです……でっ「個人の塾はどう？」って何回も声を掛けていたんですけど、「嫌、行かない」って……でっ、高校を卒業してどうするかって考えた時に……「やっぱり大学に行きたい」って言いたしたんですよ……「だったらどうやって英語とかねっ上げとかないと平均ぐらいには上げとかないと……どこにも引掛からないよ」って言って、「じゃあ、塾行く。良い先生がいるとこに行く」って、ああチャンスって思って、塾を探して、おじいさんの先生だったんですけど、すごい良い先生だっ、家に来てくれるって……家庭教師をしてくれるって……その先生が居てくれたから、ちょっと英語と数学を上げてくれて……そのほんとに英語と数学しかしらないんですよ。でっ上げてもらって、それで受験できて……じゃないととてもじゃないけど……他のあの覚えるだけ(の教科)なので……なんとかしたんですけど……あと、できないことはないんだけど本人のプライドが物凄く高いので、ちょっと何か言うともうすごいんですよ……「自分は馬鹿だ」と「もう死にたい」ってすぐに言うんですよ……今でもなんですけど。なかなかちょっと……扱うのが難しいというか……物凄く理屈っぽいと

うか……納得すればするんですけど、なかなか納得しな
んですけど(笑)。彼に口で勝つのはなかなか難しい(笑)……もう、
色んなことを言ってくるんです。

まあ、なんかとりあえず……自分で(大学に)通ってるから……
まっ良かったかなとは思ってます。でもまあ、いつどうなる
か分からないんですけど。本人も何かこうあちこち行ければいい
んですけどね……他に、外に何か趣味っていうか、コミュニテ
ィっていうか。

調：現在、何かに熱心に取り組んでいることとありますか。

J：それが……幅広すぎて……あまり一つの集中だったら突き詰
めてくれれば、それでいいと思うんですけど……それがね……
最初はパソコンが好きなのかなって思って、なら IT 系で頑張
ってくれば良いんじゃないかなって思ってたんですよ。でも、
そうでもないみたいで。今はだからもう……友達はいなくて……
でっネットの友達が、ネットでゲームなのか何のか、スカイ
プとかで喋ってる。それでこう……交流してますね、沢山の
人と。でもそれって、顔も見えないし……バックヤードも分かん
ないし嘘ついているかもしれないし……相手は。でもあまりに
その人達にのめり込み過ぎると……その受験が終わったあと
に会いに行くわけですよ……その人たちに、○○(地名)に……
「○○(地名)に友達に会いに行く」って言うんです。ほん
とに大丈夫なのか？って。

調：実際に会いにいったこともあるんですか。

J：あるんです、2回あるんです。○○(地名)の人と、○○(地
名)の人に……まっ親戚の家もあるんで一人で行きました。
一人で行くのは平気なんです、それで助かってるんですよ。
でっ、親戚の家に泊まりながら、「受験も兼ねて1週間遊ん
でいいよ」ってあちこち行くのが好きだから……そしたらそ
の間に知らない内に静○○(地名)に……「どこにいるの？」
って言ったら「○○(地名)に居る」って言って、「何で？」
って言っても、「友だちに会いに行ってくる」って。○○(地
名)に居るはずなのに、△△(地名)に居るって。その人本
当に来るのかすごい心配するじゃないですか。でっ、「本名と
写真を送ってくれ」って……念のためって、だって「その
人といなくなったら私はどう探しているか分からないから」

って言って……「本名を名乗れない人ならもう付き合わない
でくれ」って言って……そしたら聞いたみたいで、写真も撮
らせてくれたみたいで、送ってきたんですよ。じゃあ、まあ
いいかあと思って、「じゃあ楽しめればいいね」って、もう
信じるしかないなって……もう離れてるからどうしようも
ないし。

調：行動力はあるんですね。

J：はい、行動力はあるんです(笑)。

調：最後にお聞きしたいのですが、中学校で学校と上手いかな
いなかでどんなことを望んでいましたか。

J：うーん……iPad を使わせてくれたら全部上手くいっていた
と思うんですよ、私。彼のやる気も出だし、要はだから……(字
が)書けないことによって……その……先生に怒られるし、そ
の……テストを受けるのも書かなくてもいいし……それで全
部もう嫌になって、受けれなくなってきた……だから iPad と
かそういうの使わせてもらえれば……テストでも……書くこ
とを少し配慮してもらえれば……上手くいったんじゃないか
なっと思いますけどね。(J-48) その都会の方だと OK などこ
ろもあるじゃないですか？、みんなで使うみたい……あんな授
業だったら、多分そんなに問題なくいけたんじゃないかって気
はしますけどね。

先生の数が……だから忙しいから一人(の生徒)に構ってられ
ないので……少数派に目が向かない……でも、中学校の先生
もものすごい忙しいから……(私の)友達の先生が居るから、
分かるんですよ……部活とか持っていたりすると……ほんとに
もう忙しいらしくて……だからなかなかできないだろうな
とは思んですけど (J-49)、でもやっぱりこう……号令掛け
るのは上の人なので……なので校長先生達に勉強をして欲し
いっていうのが一番ですね。少しでも理解をして欲しい……
知ってもらいたい。(J-50)

調：その時の教頭先生はどうでしたか。

J：全然、タッチしてなかったですね。1回も……声を掛けてもら
ったことがないです。

まあ、校長が対応してるからって感じなんでしょうね。

調：ありがとうございます。

【教員インタビュー：a】

調：発達障害児や診断を受けていない「グレーゾーン」にある児童の保護者との関わりについてお聞きします。その保護者とコミュニケーションを取る上で、困難であったこと例えば思い違いや意思疎通ができなかった経験について教えてください。

a：そうですね、えーっと、今思い出すのは、今の学校の2年目に担任をした子供の保護者との話です。その子は男児で、少し多動的な児童でした。

学校で多動的な行動を取ったり、衝動的な行動を取ったり、自分勝手な行動を取ったりすることがありました。我慢をすることができることもあったのですが、そうするとチック（目をパチパチするような）症状が出るような子でした。学校でいろんなトラブルを起こしたときに、保護者に話をするとそのことは保護者も家で何度もそういう経験をされていたので、話を聞きはするんですが、「家ではいい子」なんだと言いつつというところがあるのかなと感じました。(a-1)

調：その児童に確定診断はありましたか。

a：診断はされてないです。病院にも行ってないと思います。ただやっぱり、周りのところからちょっと、「行動が感情的だね」「幼いよね」という声は出ていました。(a-2)

調：その児童について先生方のなか、特に学年団では「そういう特徴がある子」だという共通意識みたいなのはありましたか。

a：そうですね、僕が（その学校に赴任して）2年目だったので、正直僕自身がそれほど学校に溶け込めていなかったと思いますが、前年度の引継ぎ段階で、「すでに少し多動なところがあるのではないか」との報告は受けていました。(a-3)

また、「そのチックの症状も出るので気を付けて、よく保護者と話し合いをした方がいいよ」とは引継ぎはありました。(a-4)ただ、学年団で（その子を見ていたかはちょっと覚えていません）。

調：何回かその保護者と面談などで話し合う機会はありましたか。

a：そうですね、特に……やっぱり年間3回は面談が組まれているので、最初の家庭訪問、夏休みの3者面談、最後に秋に1回希望者を取って行う面談。たしか、（その保護者）3回とも面談をしたんじゃないかな。それ以外にも何回か家へお話をしに行ったことがあった気がします。すみません……はっきりと正確には覚えていません。

調：この時、先生と保護者が話し合いをしている時、先生は保護者さんに対してどの様な印象や保護者のことをどのように思っていましたか。

a：印象はですね、まあ、少し過保護なところがあるのかなと思っていました。(a-5)

さっきも言ったように、子どものことを守りたいという思いが強くて、（学校で子どもがトラブルを起こすことが）信じられないとかいうところがあるのかなという点（a-6）と、あと自営業をされているお母様だったので、もう少し（子どもに）かまっても良いんじゃないかなというのはありましたね。(a-7)

調：逆に保護者は先生のことをどのように見ていたと思いますか。

a：あー、どうなんですかね、まあ、もう少しうちの子にかまって欲しいというか、接してほしいというか、もっと時間を

掛けて接して欲しいという思いがあるんじゃないかなと思っていました。(a-8)

調：その保護者の言動からそのように感じたのですか。

a：そうですね、まあそうか。直接言われたりはないんですが、やっぱりその、（保護者から）「どうすればいいですかね？」とか「学校の様子ではどうなんですか？」と詳しく聞かれると、やっぱり自分も「うっ??」と思ってしまって、トラブルの時は詳しくわかるけど、普段時の行動は見ていないなと思いつつ（a-9）、「そんな見ている暇はないんだけどな」と思います。(a-10)

調：当時1クラス何人ですか。

a：37、8人でした。その保護者は僕の住んで家の近くでお店を開いていらっちゃって、その商店街の人と知り合いなので、股間きでそのご家庭の様子だったりとか、「その男の子が小さいころから少しおかしいな子だったよね」という話とか「もうちょっとお母さんも（子どもに）かまっただけにいいのにね」というのを聞いていたのもあって、（A自身の親の見方に）影響されているのもあるかなと思っています。(a-11)

調：先生とその児童の関係性はどうでしたか。

a：児童が僕のことを嫌がっている様子ではなかったと思います。(a-12)

ただそれは（僕の）主観なので実際はわかりません。その子は学校の少年団でサッカーをしていたので、行き帰りに「頑張れ！」とか「頑張ってきたか？」とか声掛けすると、応えてくれてはいたので嫌われては無いと思います。

調：子どもと保護者の親子関係はどうでしたか。

a：悪くはなかったと思いますよ。お母さんのこと大好きだったと思います。お父さんは単身で家に帰ってくるのは遅かったんじゃないですかね。

調：保護者とコミュニケーションを取ってうまくいった経験は何ですか。

a：うまくいった経験……そうですね。うまくいくにもいろいろあるので、保護者との関係が上手くいった経験なのか、保護者を通して子どもとの関係が上手くいったのか、どっちですかね？

調：お子さんに何かトラブルがあったり、問題があった場合に何とかしないといけないと思った時に、保護者とコミュニケーションを取り合ったときに、保護者とうまく意思疎通はできたと思う経験は何ですか。

a：そうですね、あるはあるんですが、今、思い返してみると、僕が言ったことを一方的に（保護者）が受け取っていたのかなとは思っています。(a-13)

その当時は、それがうまくいったのかなと思っていました。彼は次の年3年目に担当した子だったんですけど、彼は（特別）支援学級に入っていて、僕のクラスの交流学級に来ていました。

おとなしい子だったんです。それで算数の良くできる子だったんですけど、情緒の子だったので、なかなかうまく自分を表現できなかったりとか、友達が言うことをストレートに受け取ってしまう子でした。その子が友達と喧嘩じゃないんですけど、意地悪をされていた時に、まあ、状況を確認して「こんなことがありました」、「嫌なことをさせられていた」、彼は嫌なこと、こっち（a）が思う嫌だろうなと思うことをさせ

られていたけども、彼のなかでは、ただ（友達に）言われたことをしてただけだと思うんですけどね。

で、まあ、そういうことがあって、当番活動を代わりにさせられていたのかな。

そこで僕は、「当番活動とか決まっているから、決まっている仕事は相手にさせないといけないよ」という話をして、そんなことがありましたって保護者に話したら、（保護者が）「そんなことですよ。言われたことを真に受けてしまうことがあって気になっているんです」ってな感じで話が通じたのかな。
(a-14) その後、(保護者から) 特にクレームもなかったということなんで。これはうまくコミュニケーションが取れたって
いうのかな。(a-15)

子どもに対する認識が一致したということですかね。

調：上手いかなかったとき時に家で保護者が感じている子供の様子と、学校で先生が見ている子供の様子が違っていたと言っていたが、発達障害や「グレーゾーン」にある子ども以外でもよくあることですか。

a：それは、よくあることです。

調：「学校ではトラブルが多いが家では大人しい」パターンと「学校では大人しいが家ではトラブルが多い」パターンのどちらの方が多く感じますか。

a：統計的に数を数えていたわけではないが、感覚的に言う、「学校では大人しいけど、家では乱暴と言ったらおかしいですけど……よくあるのは女の子で学校ではあまり話さないけど、家ではすごく面白いことを言ったり、ひょうきんな行動をするんですよって言う話を聞くことがあることが多い気がしますね。

ただ、そのお、それを聞いて「ええっ、それは意外だ」と思うから印象に残っているんで、実際に数が多いかどうかなんとも言えないですね。

ギャップが……ある子ども……。

調：多くの子どもについては、家での子どもの様子と学校での様子は一致していると思いますか。

a：だと思えます。

調：発達障害に関するイメージについて質問ですが、a 先生が初任の頃から15年間教員をしてきて、ちょうど中間時点で「発達障害」という言葉が登場したと思うのですが、恐らく教員になりたてくらいの時にも、今という「発達障害」と言われる特性に類似した子供はいた可能性は十分あると思うのですが、その生徒に対する印象と、今、同じような行動をとる子どもを見ても、その児童に関する印象は変わりますか。

a：そうですねえ、まあ、変わるでしょうね。

でも、やっぱりその初任の時とかは、やっぱりこう、そういうのに、全然気が付かなかったですよ。(a-16) やっぱりただ、全ての子どもたちが何やってんだこいつらって思っているんで、その違いというのに印象深くって……まあ言葉も無かったですね。たぶん、このあたり僕が2校目あたりでその言葉（発達障害）が出てきたんだと思います。その時に、まああまりこう考えはしなかったけども、まあ、特に学習面で遅れている子たちに対して、（発達障害という言葉）使っていて、(a-17) 僕が2校目に在籍している間に支援学級がいつできたんですよ。知的的（支援学級）……学習のできない子のことを（発達障害と）言うのかなって印象のまま、3校目に来たら、市内の大きな学校……大きくはないけど、中（規模）くらい学校だったので、情緒的な子たちが居て、そこ（3校目）は今までとは違って、明らかに異質な感じが

しましたね (a-18)。

気づかなかっただけかもしれませんが(a-19)、まあ、言葉（発達障害）が出てきてから、初めて出会ったという印象でしたけど。(a-20)

調：言葉ができたことで、さらに目に付くようになった感じはありますか。

a：そこは、それがあるかもしれないですね。

結局その、名前も僕が3校目に来た時点で、その支援学級というクラスがあり、支援学級に所属している子供たちなんだよという紹介があり、そしてその子たちが、交流学級という形で、クラスに入っているというシステムとして出来上がっていたので、やっぱりもう、沢山の（子どもの）なかの変わった子と言うイメージよりも、沢山のクラスのなかに異質な子が来ているというイメージなので、よりすごく目立った印象はありますね。(a-21)

（「発達障害」という）名前が無かったら気づけなかったかなあ……居たのかな…… (a-22)

その辺は僕は、支援の必要な子は居たのかな……でも居たんだろうな……特別思わなかったですね。1人不登校の子が居て、確かにすごく学力は低かったんですが、それは、(学校に)来ないから出来ないんだろうと思っていました。(a-23)

そうですね、(言葉ができてから) 特別な見方をする様になったかもしれませんね。(a-24)

調：調査者が小学生の時代にも、現在で言う発達障害の様な特性を持った子ども居たはずで、その時は大勢のなかの少し「変わった子」という認識だったのが、今、「発達障害」という言葉を学んで、その子は「発達障害がある子」なんだと認識が変わったので言葉というのは大きいですよ。

a：それは大きいと思います。

言葉があれば「レッテル」がパって貼られますもんね。

調：特別支援学級が増加するにあたり、保護者から求められるニーズであったり、専門性が求められることがあると思うのですが、実際に先生が保護者から求められる専門性はなんだと思いますか。

a：逆に自分なんかは専門性を求められることがあるのかなって自分なんかは感じますね。

専門性……なんですかね……、そうですね、やっぱりこう保護者、特にクレームという可哀しいですけど、電話でよく言われるのは、生徒指導上の問題なので、専門性と言われると、生徒指導上の専門性なのかな (a-25)、だから、子どもたちの発達の状況に合わせた言葉掛けや、指導をしてほしいであったり、子どもの集団のなかで落ち着いて行動が出来るようにちゃんと規律を教室で作ってほしいとか(a-26)、そんな専門性が求められている気がしますけどね。

学習の能力であったりとか、学び方とか、そういうので専門性を求められたことはあまりないですね (a-27)。教えるために教師になったんだけど、学習を教えることでの専門性を求められたことは無い気がします。

調：特別支援対象の児童の保護者から、障害に関する専門性を求められることも無いですか。

a：僕はまだ、(特別支援学級を) 1年しか持ってないので、今のところ(障害に関する専門性を) 求められていたと感じてはいませんでしたね(a-28)。なぜかと言うと、保護者自身も(専門性を) 分かってないので、何を求めているのか分かってない感じだったので(a-29)、専門性を保護者が求めてくるというよりは、逆に自分ももっと高めて、保護者にアドバイス

できないといけない (a-30)。

「今、こういう状況にあつて、将来こうなることが予想されるから、これが大事じゃないですかね」って言えないといけないじゃないかなという自分の思いが強かったです。求められるというより、自分から（専門性を）持たなきゃっていう印象が強かったですね。

調：先生は保護者と関わることは好きですか。

a：僕は結構、「おやじの会」とか地域の行事とかによく、頻繁に顔を出しているんで、接したくないわけではないと思うんです。それは業務上行った方が良いことであっても、行かなければならないものではないので、でも自分で積極的に関わっているんで、保護者との関わりを求めているのですが (a-31)、ただ、そんなにお母さん、女性の保護者さんと子どもを通じて関わることは好きではないですね (a-32)。

ただ、直接かかわるのは好きです。子どもを通して関わるのは大体トラブルですからね。そんな関わり方は嫌だなんて、普段からおやじの会とか普段から一緒に〇〇作りましょうとか一緒に活動するのはすごく好きです。楽しいし好きかなって思います (a-33)。

調：子どもに関わる問題について父親を通じて話し合うことはありますか。

a：ないですね。ほぼほぼ無いですね。

担当したクラスで1人いるかどうかですね。お父さんと関わる可能性があるのは……。お父さんたちとはうまく付き合える気がします。

お母さんと関わるのはどちらかと言うと苦手ですね。

調：初任時と現在で保護者の様子は変わってきていますか。

a：そうですね。変わってきていると思います。ただそのかわり方は、僕が変わっているから変わっているのかもしれないですし、地域が変わっているから変わっているのかもしれないし、一概に変わっているとは断言できないですが、変わっている気はします (a-34)。

自分の子どもしか見ていないように感じることもありますね。前は保護者自身も周りとの関係とか地域との関係性のなかで、いろいろと言ってきた気がしますが、今はもう「家の子が」みたいな感じで、そんなんすると（子どもの）友達関係が悪化するけどなとかそこまで考えないんだなみたいな。なんというか、独善的と言うか保護者個人の願いや思いが強くなって感じですね (a-35)。周りの目を気にしないんだな、地域性もあるんですけどね。初任校は喜入でしたけど、喜入は地域のまとまりがあった気がしますね。

調：ありがとうございました。

【教員インタビュー：b】

調：先生ついて教えてください

b：教職歴は15年になります。通常学級が6年、特別支援学級6年、特別支援学校3年

現在4校目です。

調：困難を感じた経験は何ですか。

b：3校目の事例になるんですが、その子はどちらかと言うと、その子は落ち着きがないと言うよりは、女の子なんですけどちょっと学習障害かな一つという診断は特にされていないのですが(b-1)、ちょっと極端に算数、数の計算がガクンと落ちることがあったので、どうかなと思って気かけながら(b-2)、えーっとただ保護者としては全然そんな全く頭に無い保護者でした。お父さんもお母さんもですね。(b-3)

えーっと、ただお母さんの困り感として、「何で算数だけこんなできないの？」という感じは持っていらしたので(b-4)、通常学級担任だったんだけど、その時特別支援コーディネーターもしていたので、その関りから、「実はこんなのが学習障害みたいなのがあってですね。そういったそのA子さんみたいな事例は、実はA子さんだけでなく、他のお子さんにもよく見られることがありますよ。」見たいな話しをしてですね、(母親は)「へー、そうなんです。」って感じで(b-5)、特にその障害がどうかっていう話ではなかったんです。(b-6)

自分もそこを押し付けてどうこうというつもりでもその時はなかった。(b-7)

ただ、そういったケース(他の子供にもよく似た特性があって診断に至ったケース)があるということで、お母さんが気になるようなら、いろんな専門機関を紹介したりであったりとか、そういうことはしますよという話をしつつだったんですけど。(b-8)

上手いかなかったというのも、自分の捉え方があれなんですけども、そういった困り感のあるお子さんだったんですけど、すぐ運動とかは活発にできる子だったんです。友達と話すことも活発で、どちらかと言うと積極的で、性格も活発な方でした。(b-9)

それで、その女の子が、3年生の時(担任時)にその時に、ちょっと、いじめられたことが1回あったんですね。それで、えーっと、まあ、その時、僕(先生)はいじめだったとは全然捉えてなくて(b-10)、すぐ活発なお子さんだったので、お互いに言い合ったんだろうと言う認識で(b-11)、でもただ、そういう困ったことがあったから、保護者とその辺も話をしながらだったんですけど、いじめに関する部分ですね。ただそこで、お父さんが出てきて、お父さんは「やっぱり対応が違うんじゃないか。」(b-12)と、対応が違うというのは、「それはいじめじゃないか。そういうふうには捉えないといけないんじゃないか」という話になった時に、ちょっとそこで、お父さんと揉めたというか、上手いけなくて(b-13)、そのさっき先に話をした、算数の支援であったりとか、学習障害の支援であったりとかそういう話はそれ以降一切出来なくなりました(b-14)。保護者とね。

ただ、本人(A子さん)はですね、算数の苦手感はあるんですけど、だからといって学校に来なくなったかというところでもなくて、普通に学校には登校していたので、そこ(保護者と苦手感に対応するための相談ができなくなったこと)が残念だったと思います。(b-15)

調：算数が苦手なA子さんに具体的にはどのような対応をしまし

たか。

b：うーんって、まあ、その保護者がそんなに認識していなかったんで、だから特別扱いをするなどは言わないまでも、何か算数で困っている時に、注意してほしいとのことだったので(b-16)、「わかりました。」って言って、みんなと同じように宿題も授業もさせながらだったんですけど、ちょっとこう授業のなかで、キカンシヨウで目にとめたりとか、主だって何かをしたというわけではないですね。(b-17)

調：それは保護者さんが特別なことをしないでという要望があったからですか。

b：うーん、そうですね、ただ、算数は苦手だから、ちょっと算数の宿題を増やして欲しいとか、そんな要望はあったんだけど(b-18)、彼女(A子さん)だけ、算数の宿題を増やすのもどうかなと自分のなかではあったので、だからそういった特別なことはせずに、気にかけて(b-19)、あの一、まあその子だけじゃなかったんだけど、算数のできない子、難しい子には個別指導をしたりもしていたので、そういったことに加えて、ちょっと放課後に残ったりして、指導をしたりはしていました。(b-20)

調：算数ができないという問題よりは、その後に発生した「いじめ」問題で保護者さんとうまくいかなかったとういことですか。

b：そう、だから、あとの質問で出てくると思うんですけど、自分のなかで上手いかなかったというのが、正直上手いかなかった事例が思い当たらず、強いて上手いかなかったという事例を思い出すとそれが上手いかなかったことかな。

結局、その子に対して、えーっと、今その子は高校生なんですけど、うーん、もちろん連絡も取ってないですし、6年生でも算数が苦手で、ずーっと言っていたので、その困り感はずっと継続しているんですが、ただそれに対して、自分がコーディネーターとして何もできなかったと言うのが悔やまれますね。(b-21)

そのいじめの話をきっかけにしてですね……。

調：いじめ問題はどのように収束していったんですか。

b：最終的に、えーっと、さっき言ったように本人が「いじめられた」と言う認識も無く(b-22)、まあ、あの一、彼女も普通に登校していたし、活発な子だったので、徐々にこう、時間を掛けて、そんなこともあったんだねみたいな感じで保護者も落ち着いていったので(b-23)、まあ、それこそ機会がないから話をしないだけで、陰悪な空気が続いていたかと言うとそうでもないかな。(b-24)それが一番難しかったんです、そこが。

調：これまでの聞き取りでお父さんが出てくるのがほとんど無かったので、新鮮な感じがしました。

b：だから、お父さんは算数ができないことには何にも思っていないお父さんでしたね(b-25)。

どっちかという厳格なお父さんで、あの一、本人がちょっと嫌な思いをしたことにカチンとされて、学校に来られられたりとか、自分に電話がきたりであったりとか、ということはあるんですけど……。 (b-26)お父さんやお母さんと話をするなかでだと思んですけど、その後、算数がどうこうという

話は全く無くなったので……。

調：先生は保護者のことをどのように見ていたか。

b：お母さんはそれこそよく学校に来られたりして、結構仲良く喋っていた方だったので、お母さんはとても気さくな感じ、気軽なお母さんだったかな。(b-27)お父さんはそんなに接点がなかったんですが、なかなか学校にはそんなに来られ

ることも無く、一回その時（いじめ問題）にお会いして、初めてだったんですけど、もちろん PTA にもあ母さんは来られることは有っても、お父さんが来るわけではなかったの……。

その時は感情的になっているな、感情的なお父さんだなというふうに見ていましたね。(b-28)

調：保護者は先生のことをどのように見ていたと思いますか。

b：ごめんなさい……お父さんについてはわからないですけど、そう言った事例があったということで、あまりよろしく思っていないのかなと思ってます。(b-29)

お母さんについてですが、それこそ本人に対してでは無いんですけど、弟君も実はいて、弟君がやっぱり同じで算数ができなくて、「やっぱりお姉ちゃんもできなくて、弟もできないのは何かあるんですかね」ってそのあとに話もあったので、お母さんとはそんなに悪い印象は無かったのかなと思います。(b-30)

調：上手くいったと考える事例について教えてください。

b：これも 2、3 年前の話なんですけど、6 年生の女の子（以下 B 子さん）なんですけど、えっと、自閉症スペクトラムで診断も出ていて、自分が赴任する前から困り感が重なっていて、学校に来ない不登校の状態が続いていて、対人関係が苦手なお子さんで、どちらかと言うと 1 人が良い、他の友達と一緒に過ごすのが嫌だということで、3 年生の頃から不登校、ある出来事がきっかけで不登校になり始めて、3 年生、4 年生と不登校が続いていたんですけど、5 年生の時は特別支援コーディネーターとして関わっていて、6 年生では担任として関わったお子さんです。

結局、なかなかお母さんもちょっと気難しいと言うか、視野が狭い感じのお母さんで(b-31)、(障害について)勉強もされているお母さんなんです。(b-32)

それこそ、(発達障害児支援の専門家の)〇〇先生のペアトレにも参加されていたお母さんなんです。

すごい勉強されているので、「子どもが困り感があるので、学校はこうすべきだ。」と言うので、結構言ってくるお母さんなんです。(b-33)

正直言って、そう言ったお母さんと 5 年生の時から関わりつつ、

そう言った情報もあったので、あの一、前もって自分も準備をしながら、まっ、あの一、ちょっと、簡単に言えば地ならしをして

いって(b-34)、まあ、お母さんの言うことも分かるけど、「

ちょっとずつ学校も変えていきますからあ」って言って(b-35)、あの一、本人が 1 人になる空間をちょっと作ってあげたり

とか、空き教室を確保したりであったりとか、教室に行けない時は学校に行かないではなくて、取り合えず図書室だったり保健室

だったりとかに調整したりとかして、徐々に、なんか、あの一、まあ、連絡帳もなかなか 6 年生の保護者と連絡帳の

やり取りって言うのは、通常はしないんだけど、そのお母さん

に関しては毎日連絡帳のやり取りをしながら(b-36)、あの一、細かに「家ではこういうことがありました。」で、「学校では

こういうことがありました。」ってお互い伝え合いながらやっている

と、徐々に信頼関係っていうか、できてきて(b-37)、その女子自体も登校に対する壁がドンドン低くなってきて、最終的には 6 年生では、6 年生の後半ですね、2 学期の後半くらいから教室に入ることができるようになって、無事に卒業も、卒業式も出ることができたということですね。

そのお母さんすごい喜んで、卒業式に出れたということで喜んでいたし(b-38)、本人も、中学校は私立の中学校に行くことに

なっていたので、友達とのどうこうっていうのは無いんですけど、まあ、今、中学校生活も上手くいっているみたいで、上手くいった事例かなって思います。

調：先生は保護者をどのように認識していたか。保護者は先生のことをどのように認識していたか。

b：えーっと、最初僕は、まあそんな、いろんな 3 年生 4 年生の時は居なかったんですけど、ちょうど 5 年生の時にここに異動してきたんですけど、異動してきて、そう言った前持った、前の情報を聞いたので、気難しいお母さんだろうなと言うふうに捉えていたんですけど(b-39)、よくよく話をするとお母さん自体も困り感のあるお母さんで(b-40)、あ、やっぱり、思いつめるとすぐそれをストレートに表現したり、あ、まあ、子どもがね、その B さんがね、お子さんが上手くいかない時は一緒にあって、なんかこう上手くいなくなって、気持ちがどんよりする、その辺を関わりながら、「お母さんもすごく困っているんだな」とすぐ感じるようになってきましたね。(b-41)ただ、ただ、こう学校に対してクレームっていうか、強くプレッシャーをかけるようなお母さんだけではなくて、お母さん自身も困っているからそう言った対応しかできないだろうなって(b-42)言うことが関わるなかで、徐々に分かってきましたね。

で、自分は、相手はですね、どうでしょうね、あの一、その 5 年生に初めて関りを持ったときは、「この新参者が」みたいな感じだったんでしょけど(b-43)、まあ、本人 (B 子さん) が変わっていったのがあって、本人 (B 子さん) がすごい改善、

スモールステップですけどね、本当にスモールステップですけど、徐々に本人 (B 子さん) の姿が変わっていったので、お母さん

もすごく信頼してくれて(b-44)、今でもメールでのやり取りをしていて、「中学校ではこんな感じです。」みたいに……。

信頼は得ていたかな。

調：これまでの経験から上手くいった時と上手くいかなかった時を比較してみて、先生の立場からするどの様な違いがあると思いますか。

b：どうかなあー、そうですね、今こう振り返ってみると、もちろん子供に寄り添いながら保護者に話をするんだけど、子どもに寄り添うと同時に保護者にも寄り添わないと上手くいかないのかなと思いますね。(b-45)

子供のことも心配だけど保護者も何か困っている、困っているから相談に来ているんだっていうのを、捉えることができるかな。

(b-46)自分が保護者のことを認識できるかどうかは大きな違いかもしれませんね。(b-47)

調：発達障害という言葉が学校界でも社会的にも認知されていなかった時と、認知が比較的されてきている現在では、特徴に該当する生徒を見たときの認識の変化はありますか。

b：うーん、えーっと、そうですね、それこそ自分がなった時、教師になった時からちょっと特別支援の方には関心があって、

まあ、自分なりに勉強をしていたつもりなんですけど、その時は、それこそ今話した、「この子は ADHD だ!」「この子は LD だな」

って言うふうに、自分がもう診断できないくせに、そんなふう

に診断を下してしまっ、診断を下すというか勝手に判断してしまっ

て(b-48)、「あ、こう言う ADHD の子にはこのように対応すればよい。」と How to 要するに方法ですよね、だからその時には

いろいろな本も出ていたのかな……だから、その子がどうか、とかそんなんだから、「ADHD だからこうだ!」

という障害に対してどういうふうに対応するって言うのが、教師になりたての時は、なんかそんなので、ちょっと対応してしま

ったかな (b-49) ……。今は、別に障害はどうでもいい。ただ本人が、何が一番困っているのか、それで、どう対応すれば本人が生きやすいのか、何かスモールステップを入れるなら、何を入れるのがいいのかを考える、障害名がどうのこうののではなくて……。 (b-50)それが大きな違いですかね。だから、診断が出ている、出ていないは全然気にしてないし (b-51)、通常学級であろうが特別支援学級であろうが、その子が何か困っているのであれば、それが特別支援の対象じゃないと言われることもあるんですけど、たまに……それは生徒指導の話じゃないかなと (言われる) ……でも自分は、特別支援と生徒指導の別けて、はっきりこう区別できないし (b-52)、それはどうでもいいと思っているので、あの、何が一番大事かって言ったら、子どもがまず困っているんだからそこで何か、寄り添えるって言うか、支えることを前提に考えていきたいと思いますってことだと思うんです。 (b-53)他の先生方にもその話をしているところです。

調：保護者から求められる特別支援に関する専門性って何だと思いますか。

b：特に今の保護者って、特別支援学級に入る保護者っていうのはすごく勉強されている保護者が多いので (b-54)、そうですね、例えば、iPad (タブレット端末) を用いて、その合理的配慮って言うのもあるんですけど、「〇〇を認めてもらえないでしょか」という話もよくくるし (b-55)、で、そんなんだった時に、まっ、例えば自分の学級だったら自分に話に来るんだけど、違う学級の保護者だったりとか、そうですね、隣の学級も含めて自分のところにそう言ったケースについては自分に話に来るようになってたので (b-56)、去年までは、だから (特別支援) コーディネーターもしていたからなんでしょうが、よくこう、そういう専門性……自分に対して聞いてくるので必要なかなとは感じましたけど……。あとその保護者も困って悩んでいるから、「研修会はありませんか」とか「同じような悩みを持った保護者、お母さんたちと繋がりたいんですけど、そう言った団体を知りませんか」とかそう言ったのもあったりするんで、そういうのを紹介したりとか (b-57)、それこそ (発達障害児支援の専門家の) 〇〇先生の親トレを紹介したりとか……。

調：先生が〇〇先生の親トレのインストラクターになった理由は何ですか。

b：こっち (鹿児島市内) に移動して、こんなあるんだあーって感じで、でもそれこそ特別支援教育って保護者に、さっきも言ったんだけど、子どもに寄り添うのもそうなんだけど、保護者に寄り添わないと上手くいかないということをすごく感じるがあったので (b-58)、そのペアトレっていう概念が、自分今まで自分のなかに無かったんですね。その、まあ、今このように話をしているけども、本当にこれを実践していける場っていうのをその機会の時初めて知ったので、あっ、これ面白いなと思って、で、まあ、自分も勉強のつもりで、ちょっと行ってみようかなと思って、好奇心からですね。

誰かに誘われたとかじゃなくて、なんかまあ、学校に公文という案内が来るんですよ、それで……。〇〇先生自体は自分、その前から知ってたし、あの、〇〇先生がしているだということもあつたし、まあ、〇〇先生が主として行動分析をしていて、自分としても好きな分野でもあつたので、たぶんまたそれを中心にされているんだろうなと思いつつ、興味本位で……。

調：上手くいかなかったけれども、徐々に上手くいった事例について教えてください。

b：今度は男のC君なんですけど、その子は極端なADHD だろ

うと思われるお子さんで、もう本当にジツとしていない、お子さんでした。

で、担任になって、まっ、なんか「ジツとしなさい」「座っていなさい」ってすると、最初からですね、すると良くないなあとは分かっていたから (b-59)、まあ、教室にいてるんであればいいかなと思って、放任していたんですね。放任しながら、その子がしたいようにさせていて (b-60)、ただ、勉強中、学習中に友達にちょっかいを出したりとか、そんなんはちょっと止めさせようと、友達に迷惑が掛かるので……。 (b-61)、周りの子たちも、その子は3年生だったんですけど、分かる、小さい時から知っているからかもしれないんだけど、本人がうるちよろしても、周りに座っている子たちは気にならない、自分の学習に集中できるような子たちだったので (b-62)、自分なんかはそれをうまく生かして、本人がまあ何か自分 (先生) に求めてきたり、みんなにアピールするような場面になった時には際立たせてあげて、本人の自己肯定感を高めながら本人が過ごしやすい環境を作ろうかなと思っていたんですね。 (b-63)で、保護者にそれをどう話をしていこうかなっていうのをすごく迷っていて (b-64)、で、保護者はその、父子家庭ですねお母さんが居なくてお父さんと、ばあちゃんが居たんですけど、お父さんも結構やんちゃなお父さんで (b-65)、「僕 (お父さん) もそうだったから、小さい頃は。だから全然気にしないでいいですよ。勉強ができないのもしょうがないです。本人が学校に行ってくればそれが良いです。」ってニュアンスだったんですね (b-66) 最初は。

そういったお父さんだったので、まあ、ADHD がとか、ちょっと自分もその時コンサータとかストラテラとか薬の勉強をしていたので、そういったのを専門機関を受けて薬を処方すると、ちょっと落ち着くんじゃないかなという話にもっていきかけたんですけど、まあ、お父さんがそういうニュアンスだったので、なかなかそんな話もできないなと思って (b-67)、とりあえず1学期2学期ぐらい……。1学期ぐらいは様子を見てみようと思ってやってたんですね。そうしたら、ちょっと教室で事件が起きて、本人はすごい工作が好きなんです。それで、あの一、どっからかわかんないけど木材を持ってきて、釘を打ち始めたんですね。

トントントーンってうるさかったから、それはちょっと授業妨害 (図工以外の通常の授業時) になるなと思って、本当はいけないんだけど、その教室にはちょうどベランダがあって、ベランダに出たらいけないという一応決まりがあったんだけど、「ちょっとベランダへ出てやってくれへんげ。」って言ってベランダへ出したんですね。

それで、トントントンってやっていて、何が切掛けだったかな……。わざとじゃないと思うんだけど、ちょっとこうハンマーを投げたというか、投げざる得なかったのかな、転んだのかな……。それを切掛けでハンマーが飛んで自分 (先生) の目頭に当たったんですね、そのハンマーが……。

それで、ここ (目頭) がパッキリいっちゃってぶわーって血が出てきて、「あっ、これヤバイ」と思って、本人はそれがすごいショックだったみたいで、自分 (先生) もそのまま病院に運ばれたんですけど……。そういつたことがあってから、あの一、ばあちゃんが今度出てきて、「こういうことがありました」って言うことで、「実は普段から工作とかしてて」って話をして、ばあちゃんにも (話を) しだすなかで、「ああ、そうだったんですね。」ということ、ばあちゃん……。まっ、家でもやっぱり落ち着きがない様子が見えていたから、「やっぱりそうじゃない

かな。学校でも迷惑をかけているんじゃないかな。」と思いましたが、たということ(b-68)、ばあちゃんが話に入ってきてくれて、お父さんもそういった事件があったから、ちょっと真剣に受け取ってくださって(b-69)、「本当に申し訳なかったです。」という話なんですけど、その話の流れのなかだったかかもしれないですね、「実は行動を落ち着かせる薬があってですね。」で感じて自分も紹介したんじゃないかな。(b-69)

えっと、それこそS療育センターを紹介して、もちろん診断もおりて、処方してもらってですね、えっと、コンサータをも貰ってそうしたら大分落ち着いたのでね。まずちゃんと座るようになったし、だから「薬によってこんなに違うんですね」って保護者も納得してくれたんですけど(b-70)、1つちょっと副作用でよく言われるんですけど、食欲が落ちてしまって、給食を全く食べなくなったんですね。で、その子体が大きいわけじゃなくて小さいお子さんで、ただでさえ小さいのに給食も食べなくなってしまったらということ、そこをお父さんは凄く気にされていて、「そんな副作用があるんだったら、もう薬を飲ませられない」って言って、「もう落ち着かなくてもいいから」って(b-71)そこで、2学期は薬を飲む飲まないってので、えっと上手くいったりとか……おばあちゃんは結構前向きに捉えてくださっていて、結構薬を飲ませてくれるんですけど、お父さんがいる時には、お父さんはトラックの運転手なんです、それでお父さんが外出して出張で居ない時にはおばあちゃんが見ている感じなんですけど、おばあちゃんが薬を飲ましてくれることもあり、飲んだり飲まなかったりなんですけど……。 (b-72)

で、自分の関わるなかで薬飲んでる時にどう本人に学習を教えるかっていうのがすごい大事だなと思ってたから、まっ薬飲んでる時に本人と個別指導の時間を作って、計算問題をさせたりするなかで、すごく本人がこう算数についてはですね、計算問題については好んでやってくれて、掛け算はできていたので、だからそれでなんか……まあ、勉強すればできるんだなっていうのを保護者も分かってくれたので(b-73)、薬の量を調整しながら、ちょうどストラテラが出る時期かな……。だからコンサータも飲みながらなんですけど、別な薬でも対応しながらできるだけその、食事を取れるような形で、学校でも落ち着ける状態づくりにちょっとずつお父さんも理解してくさって……。 (b-74)

三学期からは、コンサータとストラテラを併用しながら、そんな激しいことをすることもなく、落ち着いた学習、まあそうですね、授業中も座って学習もしていたし、親もまあそこで、連携はずっと取っていたので自分のことに対して、そうなんですって自分に聞いてくるようになりました。(b-75)

中学校になって窃盗癖があって、物取りをしたときに相談を受けたりとかしたんで関りはあったりして、信頼もしてもらえなかって気はしますね。(b-76)

調：先生は大変ですね、卒業後も関りが続くと、年々その数が増えていくんじゃないですか。

b：まあそうですね。でも自分もどうなっているか気になるので……。でもそうやって連絡をくれるお母さん方が何人かいらっしやるのは凄く嬉しいし、そうですねこれから担任していけば年々どんどん増えていくのかなってのは気になりますね(笑)まあでも、そんな頻繁につけてわけでもないし、正直最初のお子さん(A子さん)なんかは連絡を取ってないですし、何かの機会にですね、入学式とか卒業式とか夏休みとかそういった機会に、話をしたり、手紙のやり取りをしたり、年賀状のやり取り

ですね……。そんなので様子を聞いていますね。大変という感じではないですね。

調：O県内でも市外やそれぞれ市町村ごとに学校や保護者の感じは違いますか。

b：保護者の感じで言うと、O市内はだんだん特別支援教育への垣根が低くなって、認識が広まっているからかもしれないんだけど、地方の学校はやっぱり特別学級であったり、特別支援教育に対する壁は凄く高いですね。だから、今日は話をしてないんですけど、お母さんはいいと、お父さんもいいと特別支援学級に入級させることをOKだと言っても、「爺ちゃんばあちゃんがそれを許さないから入れられません」っていうのはよくありました。(b-77)でも、ぼくはそれをうまくいかないって捉えないですね。それはそれで、お父さんお母さんはまず納得してもらえているので、別に特別新学級に入ることが全てではないし、通常学級でももしそういったあれ(困り感)があるんだしたら、通常学級で何かしなければならぬんだから、それで(特別新学級に入れることができない)上手くいかないとは思わないですね。(b-78)僕はそういう捉え方をしないので……。

だから、難しかったんだよね、上手くいかないってどうということなんだって。

調：ありがとうございます。

【教員インタビュー：C】

調：教職歴等、先生のことを教えてください。

c：大学では初等教員養成課程で小学校の先生を養成するコースの社会科に所属していました。現在は産休代替教員の4年、4月から5年目になります。初任校では1年生の担任を3年間して、今年(2019年度)は勤務校が変わって2年生の担任をしています。低学年をずっとやってきて、今年また勤務地が変わります。調：大学のカリキュラムで、特別支援教育に関してどのような授業を受けてきましたか。

c：うんとお……こう……パッとこれって言うのは印象があんまり、大学の授業でなくて……でっ、ま……何を勉強したかったって……こういう障害があるって、自閉症スペクトラムだとか、ADHD だとかま……色々なカテゴリーがあるんだなってことを大学の時に初めて知って(c-1)、でっ……そこからこんな特性ですよ、こんな特性ですよっていうのをこの子にはこういう支援が必要ですよ、この子にはこういう支援をしてあげるのが良いですよとかっていうのは簡単に大学の講義でしか勉強をしてこなくて、あんまりこう自分で大学の間に勉強したことは無かったです。でっ、なので本当に……保護者の対応とか……こういう子には、どうするのか、じゃあダメだったらどうするのか深いところまでは全然学んでは無かったです。

調：実際に現場に出て様々な保護者に出会ってきたと思うんですが、先生が保護者との関係

が上手くいったなという経験を教えてください。

c：えーっと……まず、こう何か持っている子って大体親も……
こう……変なパターンが多いじゃないですか……(c-2)言
方が悪いですけど……っていうので……うんと一、そこで
多分こう……保護者の……また特性によって……全然……
うーん……違わんどうなっているのは感じていて、ちょ
っと攻撃的に出る保護者と、まっ、攻撃的に出ない保護者……
……がいて(c-3)、攻撃的に出ない保護者っていうのは大体そ
うい特性を持ったお子さんが居ると幼稚園とか保育園であ
る程度……こう……聞いて受け入れて(c-4)1年生に入って
……あ、1年生の担任ばかりしていたので、1年生に入
った時に、こう……「うちの子大丈夫ですか。どうですか。」
って向こうから結構聞いてきてくれるケースがすごく多く
て(c-5)、まっ、そういう方だと、(子どもの)良いところも
伝えてあげながら、「こういうところを今、頑張っていますよ」
とか……っていうのは、うーんと、伝えていきます。(c-6)でっ、
ま……うーんと、ちょっとこだわりが強く、何かこう……
……学校に……うーんと、友達とちょっとトラブルになっ
てちょっと学校に行きたくないみたいで……なった保護者の
方もやっぱり……こう、「うちの子にも何か原因があります
よね」っていうスタンスで接してくるので(c-7)……
そういう感じで……うんと……進めて話を進めて……基本
的に話を聞いてくれる方とは上手くいくし……うーんって
感じです。(c-8)でっ、まっ、そういう保護者の方はま……話を
聞いてくれるので……こう……特別支援に繋げやすい……
……で……今、○○(地名)は通級が週に1時間1回とか、
2時間1回とか……の通級が多くて、まっ、そこに繋げて……
……あげたり、あとはま……他に気になっている……うんと……
……通級まで行かなくても何かこう……○○(地名)でいうと
□□(療育センターの名前)という施設があるので、そこに、
ちょっと繋いでえっと一、カウンセリングをしてもらったり、
まっ、スクールカウンセリングに繋いでます……けど、まっ、

ちょっと話それるんですけど……あんまり週1時間2時間とかのこう……通級だとか……1回のスクールカウンセラーの面談とかってあんまり効果がないというか、週1回だけ見て、こう……大人と1対1で対応して通級とかは……でっ、何が
こう……こういうところに行く子って社会のなかで……集
団のなかで生きていくのが難しいのであんまり意味無いな
って思っているんで……でっ、何が学べるんだろうって思っ
ているので……(c-9)ま……特別支援に繋げてあげるため
の……理解を得るためにステップとしてそういうところに
……まずは繋いであげるって感じですかね。

調：先生としては保護者から子どもについて色々と言われることに抵抗はないですか。

c：うーん、言われ方にもよりますけど……まっ、そこまで僕は
こう強く言われてもあんまりメンタルはやられないタイプ
なので……まっ、何か、クソっと思いがら……こう対応し
たりしてますけど(笑)。(c-10)まっ、もちろん、攻撃的でな
くて重たい話が出たときが一番、こっち側のメンタルとして
も一番辛いかなって思う……こうお家の人がどうしていい
か分からない……でっ……こう……泣いちゃう保護者とか
もいらっしやるのでっ、ま一、その子がお家で大変なんだろ
うなって姿はこう……学校でもその子の姿を見ているので
すごい分かるし……こう親子の関係性が上手くいなくな
っちゃったりしてる子もいるので……そういう方は辛いん
だろうなって思いながら(c-11)……まっ、こう、自分として
の知識がなかなか無いので(c-12)……やっぱそういう……外
部(特別支援学校)でも内部(特別支援学級)でも「特別支
援(教育)にもし気になるんだったら、(検討は)どうですか」
って、(特別支援に)入れているわけではなくて、「相談す
るだけでもいいですから」って形で言うと、ま……「じゃ
あ、見学しています」とか「1度行ってみます」っていう形
になることは多い。(c-13)

調：保護者とまったく上手くいかなかった経験はありますか。

c：あります。あの一……ま……そもそも……上手くいかなか
った……1個の例がお母さんが再婚したてで、再婚する直前
かな？直前……違いな……(担任を)持ったときは結婚し
てたんだけど、持ったあとに離婚した、でっ再婚したケース
が有ったんですけど、再婚した……そのお子さんはもともと
こう……自分……マイペース過ぎるというか……まっ、周り
が気にならない……自分のことができない……まっ、勉強は
ちょっとできないかなくらい……とにかく自分の生活、集
団生活ができないみたい、周りに害を及ぼすわけではない
けど……うーん……進まないみたいなお子さんがいて(c-14)、
でっ、そのお母さんに、最初こう……色々繋ごうと思って
色々言ったんですけど……最初は離婚の問題でパタパタし
てあんまりこう……上手く……まっ何ていうか、こっち(子
どものこと)に気がいってない感じ……子どもに気がいって
ない感じで(c-15)……そのあと別れたかと思ったら……なん
か新しいお父さんができたみたいなお子さんが言っ
て……でっしばらく経ったら再婚して、もうお母さんはちょ
っと浮かれモードと言うか……離婚して、新しく再婚してみ
たい。でっ、もう……子ども……をあんまり面倒見てない
感じが出てしまっていて、忘れ物もすごい多いし、何か家
で……昨日もその服着ていたよねみたいな……とか……あ
っまあとにかくこう……子どもに関心が無い、向いてない
パターンだと……その方自体はすごい物腰の柔らかいお母
さんだったんですけど……こう……子どものことに目が向か

ず上手くいかなかった(c-16)……って言うような感じで、結局1年間しか担任はしなかったんで、そのまま2年生に上がった時も同じような感じで。

調：先生が子供のことについて話をするとどのような反応が返ってくるのですか。

c：「うちの子は、そういうこと出来ないんですよ」みたいな、アハハみたいな……あんまり気にしてない……それができないことに対して問題視してなかったり、まっ、いつかできるようになるだろうみたいな、大人になればできるだろうみたいな……こう……雰囲気があって(c-17)……まっ、「小さいうちなんで」、おたいな感じで……うーん、なんかよくお漏らしもする子だったんですけど、「大きくなったらこう……治りますよね」みたいな感じで、結局1年間治らず、2年生の途中くらいまではしてたのかなって思うんですけど……そういうかんで……うーん……感じですかね。

調：他にも経験はありますか。

c：あとは……うーんと……言ってしまうばヤンママみたいな……感じで……まっ普段の意思疎通は全然こう……普通にできる方なんですけど……こう……まっ、こうどうしてもトラブルが自己中心的な子で、トラブルが多くてでっ……こうまっ……何回か何回か、何回も何回もこう……その……トラブった家庭間でこう……間を取り持ってはいたんですけど……うーんとある時……こう……「先生は本当に学校で子ども達のことちゃんと見てるんですか」みたいな……「先生が前言っていなかったことをうちの子が言っているんですけど」とか、「先生からそんなこと聞いてないんですけど」とか(c-18)……僕も……まっ……子ども30人くらいいれば何やってくるか見れないこともあるし……1日1回は子どもと話すようにはしてますけど……そんな報告には来ないような子だったので……そんな……こう……自分からあだこうだ話す……わけじゃなくて……でっ……こう……こういうのが何か2、3回ぐらい続いて(c-19)まっ、暫くしたらほとぼりは冷めたんですけど、まっそこからは……もうこう……何て言うんですかね……僕、元々は支援に繋がりたいとは思っていたんですけど……もう聞く耳を持たなくなってしまったというか。(c-20)

調：先生の話に聞く耳を持たなくなってしまったということですか。

c：はい……もちろん、普通の会話は出来るんですけど……うーんと、「こうしたらどうですか」とか……そういう「どうしたらいいですか」とかいう相談とかアドバイスとかはもう一切出来なくなってしまって……ほんともう、事務連絡でしか電話が通じなくなって……でっ……な感じで……うーんと……そのまま溝も埋められずって感じですかね。(c-21)

調：その保護者さんはそのあと、他の先生に相談する等、相談相手を他に求めたんですか。

c：いや、そんなこともなく、特になく……うーんと……何か、「校長にちゃんと見てないと言うぞ」みたいな話は僕に脅しみたいな感じで、こうすごい(怒りの)ピークになっている時は言ったりはしてましたけど……だけど別にだからと言って特に……実際に行動なり起こすとか、他の人に話してのは……僕は認知はしてなくて、多分実際に校長の方には言っていない。(c-22)

調：ある子どもに対して、先生一人でどうしようも無い時は、学校内の先生同士で連携する体制は取れているのですか。

c：基本的に学年間では共有できてますし、校内員会っていつ

来年度引き継ぐに当たって気になるお子さんとか……うーん……どういう対応をしたらいいかかっていう共有とかは図っていて(c-23)、でっ……まっ、どうしても大変なお子さんは……専科と養護の先生が空いている時間にちょくちょく入って見てくれたりしてるので、でっ……こう積極的に特別支援に繋いでくれようとしてくれるので、あの……担任からだけでなく他の養護からもとか、副校長とかからもこう……その保護者の方に繋ぐという様な話を出すと、わりと納得してくれるケースが多かったり(c-24)、まっ……もちろん納得してくれない保護者もいますけど……こうどうしても通常級が良いんだって拘るような保護者もいます。(c-25)

調：通常級にこだわる保護者は何故こだわると思いますか。

c：やっぱ……こう……そういう、特別支援系の学級とかに対しての偏見が強い……でっ……あとは、うちの子は出来るっていう、大丈夫なんじゃないかっていう……こう……なんか思い込みとか、気持ち、思い、親の気持ちをすごい子どもに投影してしまっていて、子どもが苦しい思いをしているっていうのが、多いかなって思います。(c-26)

本当は特別支援(教育)へ行っても、大人と一対一で学習したらできるはずなのに……クラスにいて、おばちゃんみたいな先生が見ていると、もう構ってもらえない……授業も見てもらえない……でっ、もうずーっと授業中も寝てるとか、工作しているだけみたいな……子が居て、この子も教えてあげたり、一緒にやってみたりすれば、やろうっていう意欲はあるのに、こう……全体指導では通らない、出来ない、やらないみたいな(c-27)……苦しんでいるかなっていうのですかね。

調：先生目から見て、他の先生で特別支援が必要な子どもに対して、疑問を持つような関わり方をしているケースは見受けられますか。

c：ああっもちろん、あまっ、うーんと……まっどっちかっていうと……年齢が上な方……40代後半とか50代の方とか……ちょっと昔の教員のイメージが強い人達って……すごいそういう……発達障害っていうのに対してもう。(c-28)

調：特別支援対象と言うよりは生活指導対象のような扱いをしている感じですか。

c：そうですね、生活指導……でっ……あつたりもうネグレクト気味になったり……もうほっておくとか……あとは……その子の意思を尊重してやりたくなったらやらせてあげる見たいな……でも、やりたいたいんだけど……出来ないからやってないのに……何にも支援をしてあげないみたいな。(c-29)

調：そういう先生を見たときに、意見をすることが出来るような雰囲気は無いのですか。

c：いや、うーん……人によると思うんですけど、僕は結構(意見)を言うタイプなんですけど、うーん、でも……「他の子もいるから、面倒を見れないよ」みたいな……ので、「あの子はあるから」とか、そういうので片づけちゃう(c-30)……だからもっとやらせてあげれば出来るのはずなのに、出来ない子もすごい実際に居ると思います。

調：先生が保護者と関わる時に気を付けていることは何ですか。

c：まっ、1つはこう……ネガティブな会話ばかりにならないようにする……っていうのは、誰もが気にしているとは思いますが、まず「こういうこと頑張ったんですよ」「今日、こういうこと頑張っていましたよ」というのを一言……話始めの時に付けたり、まっ、もし話始めに入れなかったら、最

後絶対に「今日、こういうこと頑張っていたんですよ」いうことを、どんな内容の時でも伝える、よっぽど相手が急いでそうでなかったら……うーんと、それがちょっと重いような話であっても、別にただのこう、ちょっとうーん……例えばPTA のことで相談したいことがあるとか何か重くない話の時とかにも必ず付け加えて……うんと、保護者とこう……いつでも話しやすい関係とか雰囲気を作るのを一番意識してるかな。(c-31)っていうのと、うーん……あとはこう……若い、最近若い先生が多いんですけど……こう……僕が電話聞いてて嫌だなと思うのは、すごいこう……上からアドバイスしている若い先生(c-32)……上からと言うか……なので絶対にこう……保護者の方が年齢だって上だし、子どもを見ている年数だって上なので、保護者の方がその子のことは知っているはずなので……絶対に上からは……物事は……こう、教員だからといって絶対に言わないようにはしています。(c-33)でっ、どうしてもこう……こういう……支援に繋がたいって話の時は……一回軽く話はしますけど、絶対に……こう……面談に繋げるようにしています。電話だけだと……こう表情とかも伝わらないので、こう変な捉えられ方をして怒らせちゃうっていう話も何回も聞いたことがあるので……絶対に、こう……直接会って、資料と、うんと、普段のお子さんのその……作品とか……こう……学習の記録みたいなとか用意して(c-34)、まっ保護者が納得してもらえるような……まあ、一回電話でアポ取って、するようにはしています。

調：基本的に子どもに関する窓口はお母さんだと思うんですけど、父親と関わることはありますか。

c：授業参観とかで……こううちの人が、低学年だと見に来てくれるので、そこでお父さんがだれのお父さんで、誰がっていうのは分かって……うん。で、えーっと、あんまりコミュニケーションは取らないですけど、こう……やっぱこう、攻撃的な保護者になると、お父さんが出てくるケースもたまに……って僕は1回しかないんですけど……うーんとその、校長に言うぞみたいなお父さんです。どうしても特別支援系の話を面談をしたいときは最初はお母さんと一対一っていうのもありますが、できるだけ両親にちゃんとお話をしてもらって両親の意見も結構バラバラなことも多いので、お父さんは繋げたいけど、お母さんはちょっと……っていうケースも結構多いので(c-35)、うーんと……そういう時にはちゃんと……都合が合う範囲ではこうお家の人と、両方のお父さんもお母さんも面談でちゃんとするってことは……まっ、普段の連絡だとほぼほぼ……お母さんが多いですかね。まっ、よっぽど、ちょっと母親の仕事の方が大変なんでお父さんに連絡くださいっていうご家庭以外はお母さん……はい。

調：保護者との連携は取れていないけど、子どもを見かねて先生が独断で何かしらの行動をした場合に保護者から先生へ何か文句を言われることはありますか。

c：自分がやべーなって思った時は、できるだけ保護者に連絡することが多くて、まっ……「こういうことがあって、こういう対応しました」ってことは伝えて、でっ、まっ……こっちがやり過ぎたとか、えーと……体触っちゃう……喧嘩止めるためでも喧嘩を止める為に……あれば、ちゃんとそういったことを、「こういうことをしてしまいました。すみません」ってことを予め前置きとかで……言っておけばそこまでこう……なんか言われる……ことは無いです。まっ、よっぽど、お家の方がこう……神経質だよっていうのを前もって、保育

園の先生とかからこう引継ぎの時に教えてもらっていたり……前の担任の先生から教えてもらっていた場合は……まっ、そういう子に対しては、すごいこう……うーん……デリケートに扱うとか……うーんと……できるだけお家の人が気にしそうなことにはならないようには意識はしていますけど(c-36)……どうしても出来ないところもあるので……そういうところは……もう予めこっちから……言っておく。まっ、1年目の時は、あんまりそれができていなかった(c-37)、うーん……えーっと、「どうなってるんですか」っていうのを聞かれることは結構有ったんですけど……攻撃的に「どうなってるんですか!」っていう感じではなくて、こっちが説明すれば、「あっ、そうなんですわね」って納得してもらえるケースが多かったんで、そんな時はありがたく……こう……運に恵まれたなって感じですけど……まあ……保護者によってはヤバかったかもしれないなって思います。

調：ありがとうございます。

【教員インタビュー：d】

調：先生の情報を教えてください。

d：はい、教員歴4年目です。

調：教員歴のなかで担任は何年したことがありますか。

d：担任は4年間です。3年、1年、1年、今2年です。

調：学校の規模と特別支援学級の有無を教えてください。

d：特別支援学級はあります。今は18名……今年卒業するのでちょっと減ってしまうんですけど、今18名で……3学級あって、特別支援学級の担任が3名います。知的の固定級があります。小学校の規模は周りがマンションとかが増えて、(全校生徒)500人後半くらいになります、そこまでは大きくない、そんなに大きくはない。

調：困った経験について教えてください。

d：何件かあるんですけど……ちょっと、多動傾向のあるお子さんが居たので、やっぱりちょっと授業中に立ち歩いてしまったとか、こう、思ったことをすぐ口にしてしまうことがあるなあって(d-1)ことで……ちょっと他の先生達と相談して、お家の人に伝えて、ちょっと必要な支援をしてもらって方がいねってことだったんで(d-2)……でっ、その人にまず私とお母さんで一对一で話したときは、やっぱりお家での様子と教室での様子が違うので……ちょっと、その一、イメージが出来ない……ということで、「うちの子はそんな感じではないです」ってことで、ちょっと受け入れてもらえなかったことがあったりとかして(d-3)……そのあと家庭は、ちょっと支援と言うか……何か手立ても繋がらず……何度かお話をしたけど、ちょっと……ちょっと……(dが)初任だったので……ちょっと……何の手立てもなく、そのまま終わってしまったことはあります。(d-4)

調：保護者と認識のズレがあるということは、確定診断は無かったということですか。

d：診断は、その子は無かったですね……検査を少し進めて……「通級とかでも何か支援は出来ますよ」って話したけど……やっぱりちょっと、なんとなく薄々他の子と違うなって感じているのか、全くそう思っていないのか……こう……頑なに検査はせずってかたちです。(d-5)

調：その検査や支援の必要性についてお母さんに話をした時、お母さんは具体的にどんな反応をしましたか。

d：そうですね、反応が薄いというか……こう……「ああ、そうなんです」みたいな感じで、こう……会話も弾まずみたいな感じ……ちょっと反応が薄くなってきて……「そうではないと思います」みたいな感じ。(d-6)

調：お母さんと相談を始めたのは、その子の担任になってすぐですか。

d：いやあ……7月に1回面談があるのでその時に……ちょっとこう伝えて……そのあとまあ何回かって感じ……半年くらいは見る感じで。4月から7月、3ヶ月くらいかな……見て……感じでしたね。

調：学年が終わる頃にはどうなったんですか。

d：そうですね……終わる頃には……まあ、その……専門機関とは繋がらなかったけど……一応、(私の)専攻が特別支援教育だったので、私の専攻……なんとなくこう……計画立てて勝手に……教室のなかですることをやろうかなって思ってやったことで、多少はでも……落ち着いたかなとは思うんですけど(d-7)……まだその、3年生だったので……今もう6年生なんですけど……6年生になって……少し……成長と共に

落ち着いたかなって。

調：今でもその子は医療的な支援を受けてないですか。

d：そうですね、医療機関には関わることは無く。

担任が何回かわかって、伝えたけどやっぱり、「違います」って言うことで(d-8)……やっぱりこう難しさがあるのはお母さんが少し受け入れ始めても、こう……お父さんが認めないとか……こう反対もあったりして……こうそこが……すぐわないというか……お母さんが1回検査を受けてみようかなってなっても、やっぱ、お父さんが……うちの子には受けさせないみたいなことが何回かあったので。
(d-9)

調：先生が独自で子どもを支援していることを保護者は知っていたんですか。

d：そうですね……なんとなく、こう……(子どもに手立てをしていることを) 伝えなかったんで、週に何度か連絡帳とか、交換日記みたいな感じで、「こういうことをしてみました」っていうのは伝えて……「こうしたら、少しこれができるようになりました」ってことで伝えながら、「なんか手立てをしてあげれば良いんだよ」みたいなことは伝えていたけど……「ああ、そうですか、ありがとうございます」みたいな……

なんとなく感じてはいるのかなってそんな感じですよ。(d-10)

調：保護者は先生のその支援についてどう感じていたと思いますか。例えば、勝手なことをしてるなとかそんなレベルで捉えていたんですか。

d：うーん……そうかもしれない……結構、事後報告みたいになっていたところも有ったので……やるとしたら事前に……「少し他の子とは違う手立てをしますよ」って伝えてからのの方が良かったなあとは……今は思います。(d-11)

調：保護者は別として、先生の手立てによって子どもの様子は変わりましたか。

d：うーん、でも、その手立てが有ったからなのか、こう……年齢と共に落ち着いてきたのかは分からないけど……今は教室から出ることもなく、ちょっとお喋りは過ぎることもあるけれども(笑)……それぐらいの形にはなったって、なんか大きなADHDって診断されるような形では無かったのかなとは思ってますけど。(d-12)

調：この子は初任の時に関わった子と言うことですが、まだまだ仕事も分からないなかで、他の先生はどの様に関わってくれましたか。

d：そうですね……うーん、まず、〇〇(都道府県名)の制度として、その……学級経営研修制度があって、1年間こう、ベテランのおばちゃん先生が居てくれたので、そこですぐ様子がおかしいねって話で、でっ、養護教諭とかにも相談して……こう校内員会って言うのが有って、それがあって、その時に(その子について議題として)取り上げてもらって……こう……いろんな方が関わってくれたなとは思っています。(d-13)

調：校内委員会が機能しているんですね。

d：そうですね……何かでも年に2回しかその……学年に関することをやらないので……ちょっと……足りないところはあるかな。(d-14)うん……何か、でも必要だなっていう時には臨時で(校内委員会を)開いてくれたりもするので……機能は一応しているのかな……とは思っています……実感としては。(d-15)

調：比較的学校の先生方との連携は取れている感じですかね。

d：まっまっそうですかね……はい、周りの方(先生)がすごく良い方なので。

います。(d-31)

調：困っている主体が先生ではなく子どもだよっていうふうに伝えるわけですね。

d：「クラスでこういう子が居るから困ってます」ではなく、「この子が困ってます」っていうふうに伝えていきます……そうするとお家でもお母さんが「こういうことあります」って時々話してくれることもあるので。(d-32)

調：それは今？

d：はい、そうです、4年目になった1年生の親御さんは、「家でもいつもうるさくて」とか話してくれるようになると、そうですねってことで話が進んでいくかなと思います。

調：先生は比較的上手く保護者とコミュニケーション取っていますね。

d：どうなんですかね(笑)。今まで……うーん。

調：特別支援教育が元々専門だったんですよね。

d：はい、特別支援……学習障害が(専門)。特別支援学校の先生になろうと思ったけどやめたみたいな(笑)

調：何故やめたんですか。

d：うーん……なんか特別支援学級とか支援学校はもうすでに十分手厚い支援は受けているかなと思って……通常の手の届かない方がやりがいがあるかなと。(d-33)

調：もともと特別支援教育を専攻した理由は何ですか。

d：うーん……小学校にでも……なんか途中で特別支援学級のある学校に転校したお友達が、なんとなく(記憶に)残ってて……追い出すような印象を受けたので(d-34)……小学校3年生の時に。

調：先生が小学生の時にですか。

d：はい、友達が転校をして行くときに(友達のお母さんが話した話とかを聞いた話を聞いて……なんか障害があるから追い出されるみたいな感覚を持ったので(d-35)……(それは)どうかなと思って興味を持ったぐらいかなあ。

調：勤務校には先生は何人ぐらいいますか。

d：担任や専科を合わせて30人くらい。

調：先生の目から見て、特別支援教育について理解の無い先生は学校に居ますか。

d：結構……結構やっぱり……先生達ってやっぱり、こう……ちゃんとさせなきゃっていうか、枠にはめたがる……かなと思うので(d-36)……その枠になかに入らない、収まりきらない子もいるので……そういかなかった時に……ちょっと対応を変えてもいいんじゃないかなって思う人は時々見ます。(d-37)

調：そうした場合に、意見は出来ませんか。

d：うーん……何か自分と同じとか、同期とか後輩だとやっぱり、「あの時どうしたの」って話していくなかで、「こういうやり方もあるよ」って感じで言えるけど(d-38)、やっぱり……先輩とかになると……(不適切な対応を)やってるなって思ってもそっと見守る……言えはしないかな。(d-39)

調：実際に先生は同期や後輩に言ったことはありますか。

d：そうですね、直接「こうした方がいいですよ」って言うよりも……多分、色々(先生ごとに)考えがあると思うので……「こういうやり方もあるよ」的な提案をしたことは有るけど。(d-40)

調：提案された先生はどんな反応でしたか。

d：うーん……やっぱり……その話している時は気を遣ってなのか、やってみます！って感じにはなるけど……やっぱり根本として、ここはきっちりしたいって気持ちがある人だから

……すぐには変わらず(d-41)……うーん。

調：先輩の先生に言いつらいのはやっぱり、上下関係的なものですか。

d：はい……なかなか……そうですね……(上下関係があるので)言えないなって感じかな。(d-42)

調：でも、言いたくなるような先生はいるんですね。

d：うーん、何か。

調：学校内で研修会などは無いですか。

d：年に1、2回、特別支援教育の先生を招いて、事例検討会みたいな……校内で一番こう……落ち着かない子達を1日観察して貰って……事例検討会みたいな……はやっぱりしています。(d-43)

調：研修会に参加する先生は、真剣に取り組んでいるのか、それとも参加することが目的なのかで言うとうーんなんですか。

d：そうですね……養護教諭の先生が多分……こう……熱心に考えていらっしゃる先生になので……養護教諭の先生が別の研修会に参加して、この先生(研修会講師の先生)良いなと思ったら呼んできて、校内で研修会をする形なので結構……充実……私としては興味深い、面白い、何か新しい手立てだとかを教えてもらえて……楽しいけれど……他の先生はどうかな……でもその時間はしっかり考えているので……プラスにはなっているかな。(d-44)

調：一般社会でも同じですか、特に学校では先輩の先生には意見しづらい環境だと思うんです。そうしたなかで、先生方が他の人に意見されないということで、自分が正しいと思いついて、または今の方法しか知らないケースは十分にあると思うんですけど、他の先生が保護者と揉めている場面を目にすることはありますか。

d：よく揉めている方(先生)はよく揉めているなあって。(d-45)

調：揉めている原因は何だと思いますか。

d：やっぱりちょっと一方的にこちらの考えを……こう……押し付けてしまったことで……何ですかね……相手の保護者の方の気持ちも聞かずに言うところが重なって……結果爆発って感じが多いかな。(d-46)

調：逆に保護者側にも問題があると思うケースもありますか。

d：そうですね……ケースによっては、なんか……うーん……ふっふっ……何でそんなことをわざわざ教育委員会へ報告したんだみたいな、図工でペンキが服に付いたとかを教育委員会にあげちゃうような……こともあるので……そこが……うーん……難しいところはあるかなと……難しく捉えちゃう親もいるなと思います。(d-47)

調：特別支援学級の担任はどんな先生がなりますか。通常学級の担任が出来ない先生が配属されることもあると聞いたのですが。

d：そうですね……希望しない限りは通常級になる……でもやっぱりこう……何で言うんですかね……なんとなくその面(通常学級では学級運営が難しい)もあるかもしれない……ちょっと通常級で学級崩壊してしまって……特支い行く方もいる。(d-48)

調：その場合、特別支援学級は上手く機能しますか。

d：そうですね……えーっ……本来は専門性が高くないと(特別支援は)出来ないはずなんですけど(d-49)、1人の主任とかが全てをカバーするみたいな……介助員さんとかが沢山手厚いので……先生の足りない指示とかもちょっと補充しながらやって貰っている。(d-50)

調：特別新学級の担任とのコミュニケーションは上手くいってま

すか。

d : そうですね……うちの学校の場合は、みんな通常級出身の希望してきた方なので比較的……職員室内に机もあるし、わりと和気あいあいと話したり、コミュニケーション取れる(d-51)……なんか特支を専攻している人って変わってる……っなってちょっと思うので……学科とかも考えると……やっぱなんとなく……同じ道なのかなくて特別支援に居る子達と同じ感じの人も多くなって(笑)……ちょっとコミュニケーション大丈夫かっていう人も結構いるかも。(d-52)

【教員インタビュー：e】

調：教職経験について教えてください。

e : 発達障害通級指導教室の担当を今していて、その前に通常級の担任をしています。今、(発達障害通級指導教室)が8年目になりますので、通級が長くなってきました。

調：トータルで教員歴は何年ですか。

e : 22歳で大学を卒業してからなので、うーんと……やっていけるのとなると……36年目です。ずっと中学校で勤務していました。

調：トータルで見て、何学年の子供を担当することが多かったですか。

e : 私は(自分の)子どもを3人育てたので……持ち上がり123、123(年生)で持ち上がれなくて、産休、育休って感じなので、やはりもう……2年生が多かったですね……2年3年が多くって、1年生は少ないです。あと、学年担任ですか……補担任って言うんですけど、担任を付けずに……あと、学年主任もやったことがあります。

調：先生が通常級の担任をしていた時の話を教えてください。

まず、発達障害が一般的ではなかった2007年以前の話を伺います。

e : そうですね、やっぱりその保護者も私達も発達障害という概念は無いので……その……多分、行動面と学習面と社会面の3つ……こう……一斉でみんなに……ほとんど、ほとんどと言うか……えーっ多くの子は一斉の指示で動けるけども……動けないっていう子に対して、まあ……そういう……まっ、みんなとちょっと違うって言うことは有るんですけど……その子が発達障害って言う概念がないのでそれで……2次障害的に中学校ですから、2次障害的にやはりその……生徒指導面に出てきたり、あと、学習面で言うと大概全く勉強しない、伏せる、寝るみたいなことで出てきたり……色々するんですけども(e-1)、そんなにこう……あんまりこう……困ったっていう……記憶がそんなに無いんですね。

調：それは、保護者と連絡取り合うほど困ったことが無いということですか。

e : いいえ、保護者と連絡を取り合うから困らない、困らなかったというか……うーん、あの一、お話を聞かせてもらったりして……その子の、あの、支援とかそんなつもりはないんだけど……まっ、話を聞かせてもらったり色々していくうちにまあ、あの……何ていうのかな……昔は臍臍……臍臍って言葉分かりますか？……依怙臍臍……昔は先生が何か特別にその子にすると、依怙臍臍だっていう雰囲気の時代表も有ったんだけど……私は教員になった頃そういう言葉は無く、無かったですね……。臍臍だ臍臍だっていうふうに……。だからその……、特別にその子にたくさん関わることが望まれる親と望まれない親の見分けをすれば……

(親に)嫌がられなければどんどんこう……人よりも多く家庭訪問したり、(学校に)来てもらったり、お話をしたりっていうふうに普通のお家が年何回か決められた懇談があって、それ以外で……嫌がられなければっていうところですね……。だから、その、嫌がられる家にはどうしても……それを無理にグイグイ行くと駄目なので、そこだけ気を遣っていたので……。 (e-2)まっ、嫌がられるとドンドン支援は出来ない。

嫌がらなければ……、「これはどうですか？こうしてみませんか？」って出来たので、うんやっぱり……。あの一、相手(保護者)がやはり……、ちょっと自分家の子は……みんなの違うなってことを受け入れられるかどうかってところが大きかったと思います。(e-3)

調：ということは、保護者から特別な配慮を拒否されたら、先生は一步引くということですか。

e : そうですね……、それを若い頃は気付かずに……、「こうした方がいいじゃないですか？」ってこう……。ついついその……、こうグイグイ行くとやっぱり……。その……、駄目だったなっていうのは今思うと……。若い頃は、「いやいや、やった方がいいし」とかこっちがついつい教師としてこれができる、これがしたいことをついやろうとする……と。やっぱりこう……、それが……、逆に迷惑。迷惑というかこう……、向こうが望んでないかどうかを段々年数を重ねていくとその辺の親のニュアンスが分かってくるけど、最初の頃はもう……(大学で)勉強したことをグイグイやりたい、こう……関わりたい……ドンドンって言うところだったと思うんだけど、あの、向こうが望まないのにグイグイいってはいけなくなってことは分かってきました。(e-4)

調：保護者が望まないけど、子どもに困りことが有った場合には、子どもには何かしらの支援をするが、保護者には伝えないということもありますか。

e : そうですね。連携ではなくて、その子は、もう中学生ぐらいになると……、親どうのこうのではなくて、本人っていうのが凄く……、本人が望んでいるかどうかって言うことが大きいので、子どもが変われば親も変わる……。っていう親をどうのこうのではなくて子どもが変わるとちょっと保護者も……変わって……くるかなっていうのが分かってきて……。 (e-5)やっぱり、子どもに……アタック……その子もやって欲しい、こっちも……やりたいってことでやっていくうちに……えー……ってことはありますね。

調：そのような子どもの変化によって、保護者が変わった印象深いケースありますか。

e : うーん……子どもが……うーん……なんかすぐすぐには浮かばないけど……それはでも、よくあることですね、子どもが変わると親も変わっていくというのは……なんとなく……うん、凄く変わるというんではなくて、じわじわじわじわ変わっていくので……子どもの変化もじわじわだし、急激には変わらない(e-6)……ので……うん、そんなに凄くこう……エピソードとしてこんなことがありますっていうのはちょっと今すぐには思い浮かばない……記録も取っていないので……ですけども、うーん。

調：当時(2007以前)は学内で教員同士の連携はありましたか。

e : そこまで、その、何て言うのかな中学校の場合は教科担任制なので、小学校と違って1人で全部を教えるわけではな

いので、えーつとあのー……やっぱりこう……「あの子こうだよ」って言った時に自分の授業だけそうなのか、どの時間もそうなのかっていうのはやっぱり皆と話をして…

…、自然に、自然な連携はして別にその……孤独感とか孤立感とかは全部担任がやるのよっていう雰囲気は無かったですね。(e-7)教科担任制の良いところだと思います。

調：今、通級の先生をされているということは、通常学級の先生とやり取りをする必要があると思うのですが、その時の教員同士の連携は上手くいってますか。

e：うん、お陰様でやっぱりその、私達がその個別の指導計画……の作り方から活用の仕方から……えっと例えば5月に個別の指導計画っていうのを担任は担任で作る、通級の個別の指導計画も作る……。でっ擦り合わせをする時にLD等専門員と言われる、いわゆる特別支援コーディネーターの先生も来られて、えーつ……「こういう困り感でこういう実態だから、通級ではこういう目標でやります……、自立活動だからこういうふうな……この子に力を付けたいです」って言って、でっ、担任は通常学級のなかで30人のなかでやれることなので、「これは通級でやってください」、これなら例えば、席を前の方にするとか、あの……ロッカーの整理整頓とかをこうさよなら言ったあとにこう……ちょっと見るとかそういう担任がちょっとできるようなことを書いていって、両方で目標を立てて、あと、中間評価と年度末評価っていう……何回かやるんですけど……それ以外に通級で毎週やったことをファイル……あの……紙を記録を書く、簡単な記録なんですけど、それを親も見て本人が書いて、私が書いて、親が書いて、担任が書いてって4者で書くのも週に1回まわりますので……はい、あの……連携、特に自校、自分の学校の通級の生徒については担任が同じ学校に居るので、連携しやすい……です。(e-8)

調：通級の担当として、通常学級の担任の対応を見ていて、疑問に思うことはありますか。また、その時に意見をすることはできますか。

e：あります、あります。でっ、できます、できます。ただ、やっぱりその一、じゃあ、そのベテランが良いかと言うとそうではない、若く……若くして教員に、いわゆるセンスがあるかないかということと、やはりそういう目で子どもを捉えられるかどうか……ことですよ。(e-9)だから、年配の先生でっ、つまり私達と同じくらいの時代を経た先生っていうのはやっぱり……生徒指導的にいわゆる力で……行動療法で罰を与えたり……力で抑えたり、昔はこんな子は、あのーつ、昔も居たけど……力で抑えて上手くいっていた理論を持っている人っていうのは中々難しいし……うん、あのー……ちょっと勘違いをして (e-10)あの、勉強を……全然してない人の方がこう、「こうだよ、あだよ、この本にはこう書いてある」ってことで吸収も良いんだけど (e-11)……ちょっと勉強して自分なりにこれで良いんじゃないって思っておられるちょっとズレている人とか……昔のやり方をしようとする人は……やはり、あるのでその先生方にどう伝えていくかってのが凄く大きな仕事だと思うんですけど (e-12)……うん、でも……あの、子どもが答えを出してくれるので、目の前の子どもがね……こうするとこうですよって言って本当にそういう方法が……こう……積み重なっていくとその先生方も変わっていくので……そっ、そんなすぐすぐ変わらない人も居るけど、でも、学校自体が変わってきたかな……って思う。(e-

13)

調：先生がいらっしゃる校区の校内委員会は上手く活用されていますか。

e：やっぱりその、私たちが来た頃は時代も……時代なのか……その……学校なのか……時代だったと思うんですけども、やっぱり多くの学校は(校内委員会が)機能してなかったと思います。(e-14)なんか通級なんて悪いけど……悪いけど……小学校は有っても、必要かもしれないけど……中学校なんてねみたいなのという管理職やそういう考え方で、校内委員会より生徒指導の方が……もうみんなが一生懸命 (e-15)……その時は一つになるけど、やっぱりその……特別支援っていうのは難しいので、その、見取り方とか……その生徒の実態を把握するのが……難しいし、背景とか、過去の成育歴とか……こう……中々分らないよって目に見えないことが一杯あるなかで、会議を開いても……うーんって感じになるので、やっぱりこう、理論に基づいてこう……必要なものを準備して提出しないとやっぱり……機能しないと思います。(e-16)

調：校内委員会と別で特別支援教育に関する研修会が開かれていますか、先生方はどの様なモチベーションで参加していると思いますか。

e：うーん……心の中まではねっ、見えなけれども、一応あのーつ、そうですね……あの……なかにはこんなこと(特別支援教育に関する研修会)をしてって思っておられてはつきり言われる方も居るけれども……それはメジャーでは無くなってきましたね、逆転してきましたね。(e-17)それを学級経営の大事な柱にしないと、中々……クラスがまとまらない現実っていうのがやっぱりこう……見えてきたので……うーん……あのーつ……さっきも言ったけど、子どもが答えを出すので、うーん……段々……こう……必要なことだっということが体で分かってこられる方がドンドン増えていると思います。

調：発達障害概念が学校に導入されてからは、子どもに対する認識が変化してきているということですね。

e：そうですね。あと……医療との連携って昔無かった……わけですよ……。(e-18)医療との連携もものすごく進んでお医者さんの……受診に同行したり、それからお医者さんのところに学校がお話を聞きに行ったり……医療連携とか服薬……問題であるとか……はい……ずいぶんそこが入り込んできたかなと (e-19)……あと SC(スクールカウンセラー)……心理ですよ……の、そのいわゆる検査のようなことを教員が検査結果、いわゆるアセスメントと言うのを……うんこう……がっ、ドンドン学校に入ってきているなあって、それがどれだけ理解できるかとか、それが何を意味しているかってのを説明しないと数字だけ見ても……駄目なのでそれをみんながこう……勉強していくということ……が研修会メインだと思います。(e-20)

調：どうして先生は大学院に再入学して特別支援教育を改めて学ぼうと思ったのですか。

e：うーん……動機ですか……。その……、そういう子どもたちに気付いてきた時に、〇〇大学に□□先生っていう先生が……えーつといらっしゃって、いわゆる特別支援の免許更新講習と言うのがありますよね。そこで□□先生とか色んな先生のお話を伺って……、ああ勉強したいな！って思った……かな。うーん……、その免許更新講習……、あの特別支援の色んな免許を……まっこの……年齢的にも自

分がこう……上がってきた時にやっぱり最後自分に何か最後何かないともう……若さでもう、体力でもう子どもにアタックっていう体力的なもの落ちていくなかで……えーっ、自分が最後10年残って、残り10年50(歳)手前の時かな……残り10年をどうやってやっていいか管理職試験を受けませんかとかありますよね、管理職になりませんか……そっちの方で行かれる方、それから教科の方でエキスパート教員、その教科のエキスパート、そちらで行きませんかとかやっぱり転機……が残り10年の辺りで声が掛かってきた時に、「いや私は特別支援の勉強をしてそっちで行きたいです」と管理職に言ったら、〇〇大学のその、LDとその専門研修っていうのはあるのは知っていたので、「そっちに行きたいです」って言って……自分がその……そっちを選んだ。だからその、学年主任になって、教頭になっていう管理職になっていくっていうのはまあ、ちょっと自分としては……祖母の、104歳で亡くなった介護もあるし……なかなか自分のとく……自分の得意なものを自分の与えられた……こう……今の状況のなかで、ベストを出せるのは何かなと思った時に……まっ特別支援という世界で勉強してそこでやっていけたらなって……でも、こうなってやるっていうのは無かったですね……勉強しに行きたい……でっ、1年間勉強して戻って……たまたま通級になったってだけで……通級になりたいからとか、こうだからって……通級自体無かった、知らなかったから、自分が〇〇大に居たとき、〇〇には通級無かったから、中学校……行っている間にできた……それも知らなかったくらい、(何も)知らなかったから……そういう……ところで知らない間について……ただ勉強がしたかったですね。このままでは……上手くないかなだろうなと思ったので。

調：小学校と中学校の連携についてですが、小学校から生徒の情報も上がってきますか。

e：はい、もちろん。あの……兼務教員っていうのを、えーっ……兼務教員というのが指名されると中学校の先生が小学校に出向いて行って……まっ指導したりっていうこともできる。兼務教員で……えーっ……生徒指導の先生とか特別支援教育主任とか……兼務で行っているから……えーっ……この2月3月の間に小学校から中学校にこれから入ってくる生徒さんについてのえーっ……保護者の了解を得ての移行支援だったり、保護者の了解の無いときは教員同士の移行支援だったりとかいうのがなされています。高校にもあります。高校にも同じようにあります。

調：高校には支援学級が無いんですよね。どう支援に繋げるのですか。

e：そうですね、無いですね。通常学級で今までこういう支援、例えば、テストにLD、学習障害の生徒にはテストにルビを振ってきましたっていうふうに伝えて……この子が読み書きの……読めるけど……書けるけど、時間が掛かるのはこういう理由とか……だから高校でもルビを振られたこともあります。〇〇が一番最初だったかな……私がうん……割と早い段階で……高校入試でルビを振ってくださいっていうのは……はい、何年前だったかな……4年ぐらい前から……結局……差別、あの、禁止法、あれが出たときに……すぐ一発目にそれよりも前に東京とかはさされてたかもしれないけど、法律ができて堂々とう……教育委員会に言えるようになったっていう……ところですよ。

調：法令や指針が変更されて、学校にそれに基づく変化が求め

られると思うんですけど、それに対して、学校組織は変化への適応は遅いと思いますか。

e：最初は……例えば……このお医者さん……〇〇先生がこう言われて、「学校でもできるからやっつてね」って言われたことを、例えば管理職に言っても……「そんなことはできません」とか「そんなものは……」って、ルビ振ってて言ったって、そういうのは……あの一、何ていうのかな……うーん……眼鏡かければ問題が読めるけど眼鏡忘れたら問題が解けないって感覚が無くて、ルビ振ることに対して、「それは優遇措置だ」みたいな考え方だったので(e-21)……そうすぐすぐには……あれですけど……まっ言い続けることと法律の後押しとか……うん……粘り強く一步一步、最初駄目だって言われて諦めるんじゃないって「でもこうだと思えます。こうじゃないですか」って言い続けることで数年で勝ち取っていく……。一回それが……通ったら、例えば南地区で出来たら、東も、「南はこうやってやりますから」とか市教委が「どことこの市教委はこうです」とか、前例を示すことがすごく大事なので、「駄目だ」と言われても粘る(e-22)……というところですかね……うーん。

調：保護者から学校は話を聞いてくれない、考えを押し付けてくるという不満の声があるんですが、先生が第三者の視点から、保護者と上手くいっていない先生のケースを見たときにそれを感じることはありますか。

e：あります、あります。やっぱりその……(教員の)勉強不足……ですね……その……発達障害というものが理解できていない……理解できてないですね……脳の機能障害とか、もう色々なことを説明して、例えばこうなんですとか言いながらも、この生徒がこうなんですとか、やっぱり目の前のこの生徒のこういうところはこういうところから来ているんだっていうところで説明していかないといけないし(e-23)、やっぱり親は最後、私達のところとか……さっき言ったようにLD等専門員のところに辿り付いて、学校が分かって貰えないっていうところを教えてください……私達が学校に説明したり、行政に説明して……だからほんとに……すごいいつも聞いている感じはしますけど……でも、通訳っていうのかな、私達の仕事っていうのは通訳者だと思っているので。うん……あの……本人や保護者の言っていることがいくら言っても通じないわけですから……いくら説明してもなんか……同じ土俵に乗らないとか、理解しないところを……一生懸命通訳していくと段々分かって貰える(e-24)……どっちもっていう感じですかね。

調：教員と上手くいっていない場合に、保護者側にも問題があるなど思うこともありますか。

e：やっぱりその……、(発達障害)特性のある子の親にも……、遺伝性もあるので……、(発達障害の)特性があられる方も多いので、うん……あの……何ていうのかな……うーん……やっぱりこう……うん？ってこう……一般的な教員がうん？って思うようなことってあるんですよね……。(e-25)そこを早く気付かれないと、「なに、あの親」って会話になるんですよね……、職員室でね……。「あのお母さん、こうだよ」とか「お父さんこうだよ」っていうところで……、いわゆる発達障害のまま診断もされずに、大人になっていった人たちっていうのも……あるわけですから……そういう理解をされないと、やはりこう……「親子でそっくりよね」で終わる……。(e-26)「親子でそっくりなのは

何故か」だからそういうお父さんやお母さんにどう接していくと良いのかっていうところまで考えないと、平行線と
言うか対立と言うか……言い合いに……なったりするの
で。不登校になってしまう二次障害として……、不登校に
なってしまう……、発達障害の親子っていうのは多いの
で、そこが非常に教員の……力の一つで、不登校を防げる
人も沢山いるし……、教員の力でなくても、医療の力が要
る場面と教育の力でいけるところも……、どこまでならで
きるかって……、これ以上は私達（教員）の範囲じゃない
とかそういうことをしっかりこう……、見極めるの難しい
けど……、やっぱりお家の方を理解する、お家の方にどう
接していくかも大事な仕事かなど。(e-27)

結構、遺伝性……、そっくりっていうと失礼だけど、似て
いるなっていうのは……、どちらかに似ている。お父さん
とお母さん、どっちかに（発達障害が）あるなっていうの
は感じますね。

調：そのことは中々保護者に伝えることは出来ませんよね。

e：そうですね、でも、段々子どもさんの話をしていると親が
自分の方から言わなくても、「あっ、あたしにも同じところ
がある」とか言われますね。うん、子どもさんのこうい
うところって。私自体も、××（個人名）はそうでもない
んですけど、長男が非常に……あの……こう色々しかず
ので、段々そうなんだ、上の子もそうだったんだって。よく
よく考えてみると、でもそれは私にもあるなって気付く
わけですよ段々……。だから、お子さんの話をしていると、
気付かれますね……自分……。だから、いやいやだから
逆に「お母さん（自身も）、そんな（ふう）に大人になっ
てるから大丈夫ですよ」って。お医者さんに掛られる方
もありますね。うんうん、気付かれますね……こっちがあ
の、言わなくても逆に子どもさんの話をしているうちに、
自分の昔のことを思い出されたり……、小さい時こうだっ
た、ああだったとかこう……、思い出されたり、自分の今
にこういうところがあるだったりとか……。うーん、すご
く親が気付かれることも多いですね。

調：親が気付いてくれると関り易くなるって感じですかね。

e：そうですね……。私は通級なので、もう通級を申し込むつ
てことは、ある程度障害を理解したり認めたりつつある……
方々なので……。ただ、クラスに居る発達障害の可能性
のある何パーセントが通級に来てますかっていうと来てな
い障害理解ができていない……子達がクラスに居るので通
常学級の担任の先生は……その子達が6、7パーセント居
るとしたら、クラスに3、4人居るわけなので……とても
大変だと思います……。もう、飛び抜けてくると通級とか
に繋がるんだけど……、それほどでもないけども……、と
っても毎年困っているなって……いう子どもたちがこう……
。相乗効果でこう……複雑にねっ……。その子達……似
た者同士がこう……色々やらかすので……担任の先生はと
っても大変だと思います。

調：お話ありがとうございました。

e：だから私はもう……その通級になってしまっているから、
その一つ手前の方なんかの困り感っていうのは沢山あると
思うんだけど……、漠然とした困り感だと思いますね。

調：漠然とした困り感と言うと？

e：なんて……まだこう……先が見えないとかこう……学
級を引っかき回されて、「もうあの発達障害かなんかあり
ますよね？なんか特性ありますよね」で終わっている先生

が沢山いる。（発達障害とかがこう……ねっ、だからこう
ADHD なんですよ、自閉症なんですよとか、そこまでは
きたんだけど……それをどうしたらいいかではなくて、そ
れにレッテルを貼るところで(e-28)……こう……終わって
いる人と、こう踏み込んで勉強してこう……そういう子達に
どう、「どう当たったらいいですかね」とか「どうしたら
いいですかね」とか……今、分かれてきているところかな(e-
29)……レッテル貼りを……ができるように、前はレッテル
貼りもできなかったけど……そういう……世の中がこうね
……そういう言葉やテレビでも一杯ねっ、やっているの
で……研修もやっているの……見分けは付くようになって
きたという辺りですかね(e-30)……それではちょっとえらい
かなと……その次に行かないと……しんどいかなと思
いますね。

調：ありがとうございます。

【教員インタビュー：f】

調：先生の教職歴等のプロフィールを教えてください。

f：教職歴は4年で……担任は今年で2回目です。でっ、学校は……7校目。

調：その内で担任は何校目と何校目でしましたか。

f：えっと……6校目が4年生で……、今の学校が5年生です。

調：今回のお聞かせ願いたいのは、発達障害との確定診断を受けている児童の保護者とのやり取りについてです。ではまず、先生のクラスには発達障害のある児童はいましたか。

f：えっと……だから初めて担任をさせてもらった……えっと……学校の学年の時に……2人いて、でっ……えーっ……1人はえー……女の子(X) やったんですけど、まっ、僕がまっ、ケース会議とかご両親を説得して……まっ、今年度からえー……2020年度から特支籍になってくれたんですけど……もう一人は男の子(Y) なんですけど、そこはもうご両親と言うか……一家揃ってが、田舎やもんで、「世間体があ」っていう感じで……でっあの一……「絶対いやや」「絶対いやや」言うて、そんな感じで今も現学級（通常学級）でやっていますね。(f-1)

調：それが前任校の話ですね。今の学校はどうですか。

f：今の学校は……ちょっとグレーかなって言う子はいますけど……はい。けど、普通学級でも今の学校の子は普通学級でも全然いけるんじゃないかなって感じの子ですね。(f-2)

調：昨年の児童は何の診断が付いていましたか。

f：(女の子は) 診断的には……情緒と知的です。

調：もう一人の男の子はどうでしたか。グレーゾーンだったんですか。

f：(Yは) グレーじゃないんですね、あれは。明らかに(f-3)……。

調：先生の見立てでは何だったと思いますか。

f：うーん……うーん……あの子(Y) も知的とちやうかな(f-4)……。

調：では詳しく話をお聞きしたいのですが、まず、保護者と上手くコミュニケーションが取れたと思ったケースについて教えてください。

f：子供に上手く働きかけたっていうのは……それはもう女の子の方は、まっ、何ていうんですかね……うーん、ずっーと何か就学に判定（確定診断）を受けて……ずっーとほったらかしで、現学級にずっとおったんですけど、あの一僕が担任させてもらって、えっと、ブッシュして行って、えーもう一回判定（医療機関で診断）を受けてくれて、そしたらもうやっぱり、もう現学級では無理やなってことが分かかってきて、その判定が出たときにまっ、もう一回保護者の方とお話をしたんですけど(f-5)、あー、やっぱりその時はね、あの一やっぱりこう特支って言うて抵抗があるみたいやもんで……あの一……なかなか結構渋ってはいったんですけど(f-6)、僕……僕というか、小まめに電話しとったりとか、あの一学校に（保護者が）来た時とかに、僕の方から話しかけに行ったりしとったから(f-7)……まっ、最終的には特支の方を選んでくれたかなと……。

調：その女の子が小学校の1、2、3年生の時の担任はそのことについてはノータッチだったんですか。

f：そうですね……ノータッチだったと聞いていますね。なんか3年生の時の担任の先生も、ケース会議までは行ったらしいんですけど、お父さんがノーだからってことでそこで諦めた。(f-8)僕はだからその引継ぎを受け取ったもんで、「ほんじゃ僕はお父さんと話をしたいです」って言って……そしたら、お父さ

んが夏休みに年休を取ってわざわざ来てくれて、そこで話をできたもんで。(f-9)

調：初めて保護者と話し合いをする時はどのような雰囲気で行われたのですか。

f：まっ、別に普通に……まっ、いきなりそんな本題に入らんと頑張るとる姿を伝えて、やっぱり……情緒やもんで行動面が凄く遅れるもんで、自分の世界に入り込むというか……そういうところもあって、行動が遅れるもんで……やっぱり「良いところもあるんやけど、それで、その、良いところが消えてしまいます」ってみたいな感じで攻めていった感じですかね。「良いところが消えるのはもったいないですよ」って。(f-10)

調：その感じで保護者と話していて、保護者はどんな感じでしたか。

f：「あー、そうですね」みたいな感じで……。

調：納得している感じですか。

f：うーっ、まっ最初の検査をもう一度受けてみるまではすんなり行ってくれましたね。「どうですか。検査受けてみませんか」って言ったら、「受けてみるか」ってお父さんが言ってくれて、そこはすんなりと。

調：検査を受けて以降は保護者とどうなりましたか。

f：えっと、だから市教委から（診断に応じた方針が）降りてきて……「もう一度大事な話があるので学校に来てください」と、「お父さん、お母さん揃って来てください」と、「こんな判定が出ました」と、でっ、「僕の方からも見とって、あの一凄く（本人が）辛そうなもんで、やっぱり、本人にあった指導ということで……あの一、特別支援学級でいったらどうですか」って言ったら(f-11)……「いやー」ってはじめは。お母さんはずっと黙っとるお母さんやったんですけど……お母さんも結構反論してきて……そんなガーって言うてくる感じでは無かったんですけど……って言う……感じでした。(f-12)

調：そこからどのように保護者には理解を求めていったんですか。

f：まあ一、「とりあえず書類を渡しておくので……期限までにこれを書いてください」と、でっ、「別に、本人が嫌がったら、無理はさせやん」とだから、えーっ（特別支援学級に）在籍はしとるんやけど、別に普通学級でいきたいというのであれば、別に普通学級に居って貰っても構わへん」とそういう感じのことを校長先生からも言ってもらって(f-13)、あー、それで書類を渡したら、2日後ぐらいに特支……特別支援学級希望ということを書いてくれて……そこでお礼は言っ。

調：保護者が拒否していたのに、何故急に態度が変わったかまでは先生には分らないのですか。

f：そうですね、そうですね。やけどそっからケース会議をまたもう一回かしたら、やっぱり本人は嫌がると……。

調：本人は通常学級に戻りたいと思っていたんですか。

f：うん、戻りたいと。やけど、まっ、こう言ったらあれですけど、そこも夫婦そろってあるんちゃうかなって、グレーゾーンなんですけど。(f-14)

調：なるほど、そうなんです。今回の件だけではないんですけど、先生が保護者とコミュニケーションを取る上で気を付けていることは何ですか。

f：やっぱり、あれじゃないですかね。まっ、それは誰でも当てることなんですけど……あの一こっ、全然普通の子でもハンディを抱えている子もあれなんですけど……良いことから先に伝える。あの一、細かいことやけど、頑張っ

くれてましたよとか、それこそ、そういう話をするに当たって気を付けたのは、やっぱり体調の不良を訴えてきたとしても、小まめに電話したりとか、しょっちゅう電話したりとか、保護者と何かあった時に繋がっておれば良いかなって思っています。(f-15)

調：先生がそのようなスタイルで保護者とコミュニケーションを取ろうと考えたのは経験的にその方が良いと思ったからですか。

f：そー……そうですね、まっ、あの一始めは中学校に勤めとったもんで……まっまっ、担任は持ってなかったんですけど、保護者と会ったら挨拶をするとか、喋り掛けに行ったりとかはしとったんですけど(f-16)……まっ、去年始めて担任させてもらった時の隣の相担の先生が「自分から話しかけていきな」って、「そうしたらなんかあった時に自分の身を守るためでもあるよ」って言ってくれたもんで(f-17)、それを実行させてもらってますね。自分もホントやホントやって思いながら……こうすると……何て言うんですかね、保護者と喋ると自分も楽しいし。(f-18)そんな感じでしてますね。

調：では、逆に保護者と全くコミュニケーションが上手いかなかった時の話をしてください。

f：うーん……そこはもう……なんか親がとにかくなんか……言っちゃあ申し訳ないですけど、まっ、まっ俗に言うモンスターペアレントですよ。でっ、まあーっお母ちゃんが出てくるんですけど、お母ちゃんも情緒不安定な方なもんで(f-19)……なんか良い時は、それこそ「うちの子すいません」とか、「お友達を殴っちゃったんですよ。お怪我は無かったですか」とか言ってくるんですけど……下の状態(不安定な状態)の時やったら、「何でうちの子が悪いや」って(f-20)……

調：その子の問題行動は手を出すとか暴力的なことが多かったんですか。

f：多いですね、だから……僕が初めて出会った時よりもさらに激しくなっておったから……まあ……もう二次障害の始まりかなって。

調：保護者自身に波があるということは、良さそうな時を見計らってコミュニケーションを取ろうとするわけですか。

f：うーん……するんですけど、やっぱり(保護者の情緒を)読めやんもんで……なんか今日は機嫌が悪いとか(f-21)……うーん。

調：保護者には専門機関に診断を受けるようにはどの様に伝えよとしたんですか。

f：いやっだから、持っていこうとしたんですけど、持っていくことすら難しい状態でした。

調：そうなると子どもに何か有った場合にはどの様にやり取りをしていたんですか。

f：もう……やけど……まっ……うーん、母親なりになんか連絡帳に……まあまず「こういうふう朝したら先生にこういうことをする、こういうことをする」って書いてくれとったもんで、良いところも伝えつつ、「そうやってしてくれとるもんで落ち着いてますわあ」って伝えて (f-22) ……

調：お父さんはどうですか。

f：お父さんは、もうこれも……チックがあるもんで……あの一っ発達障害の疑い(f-23)……だからお父さんの存在が無いんですよ。だから、あの一っ……4 人家族でお姉ちゃんが居るんですけど、あーの僕が衝動的やったのが、あーっ水筒……運動会の前日に水筒を忘れて行ったもんで、運動会の時に渡そうと思って……その子に男の子に渡す必要が出てきた

んですけど……もう僕その時点で保護者を招聘するって決めとったもんで……あーそのそれこそ、保護者と喋るとかなあかんって、お父さんと喋るとかなあかんって思っ……保護者席に行ったら……女性 2 人(母と姉)は胡坐をかいとお菓子を食べとる。その横に父親がポツンとなつて、これはダメやなと思いましたね。もう、父親の影……存在が無いなど……そういう。

調：ということは、保護者、特に母親とコミュニケーションを取ろうとしても、すでに 2 人の間に壁ができていてるわけですよ。

f：そうですね。

調：壁ができてしまったら先生の方からも言わずらいとは思いますが、保護者の側も先生との間に壁を感じていたと思えますか。

f：どうですかね……なんか……というよりは……向こうがバリアを張るとるみたいな……って感じは受けました。(f-24)

調：保護者がバリアを作っていると感じたのは、なにかそのような言動があったんですか。

f：うーん、やっぱり……すぐに教育委員会に言っていく人やつたんで、こちらのミスを……でも僕はまだ言われたことは無いんですけど。なんか、「何で学校は電話してこやんのや」とか言ったりとか……僕はそのような件を聞いていたので、「怪我があったもんで、一応知つてください」ってことで電話をしたんですけど……でやんと、もうずっと折り返しも無い……うん(f-25)。

調：これまで保護者の会で話を聞くと、何かしらの出来事で先生や学校との間に壁ができてしまうと、新しい学年や先生になっても中々壁を崩すことができないと言っている方もいたんですが、先生の立場から、そのような関り初めの時点で壁があると感じる保護者は居ると感じますか。これは、これまでの 2 人の保護者以外でもどのような子どもの保護者でも一般的に感じることでいいですか。

f：まっ……去年担任したクラスは結構多かったかな。って言ってもレギュラー化(特定の保護者)しとるんですけどね。

調：どういう時にそれを先生は感じますか。

f：壁があるなっていうか……こっちの……そういう意味で伝えてないのに……とか、逆に何でうちの子が悪いやとか……いやいやいやとか思いつつこっちは「お友達を傷付けちゃったので」っていうことで電話をしとんの、「何でそんなことで電話かけてくんのや」って怒ってくるって言うのに、保護者と壁というか……うん。

調：発達障害がある子どもの保護者とそうでない保護者とやり取りをする上で違いを感じることはありますか。

f：違いはないんですけど……やっぱりなんか……そういう何でしょうか……怒鳴り込んでくよとか引継ぎを受けている保護者には関係なくかまえちゃうかな……構えるというか、ちょっと肩に力が入るというか……。(f-26)

調：実際にそういうことが有ったんですか。

f：学校に怒鳴り込まれたことは無いんですけど……電話で言われたことはありますね。

調：先生の目から見て他の先生の保護者対応でこれはヤバいと思うことはありますか。

f：目にすることは無いんですけど……それこそ、初めて担任をさせてもらった時の前の 3 年生の担任はやばかったらしいです。引継ぎを受け取るんですけど……他の先生から聞いたことですけど……なんかそれこそ……支援員さんがそんな時は

いてくれたみたいなんですけど、みんな（支援員に）押し付けて……全部押し付けて自分は怖いよって言われとる保護者の子供だけに全部時間を割くって……。だから僕はその一っ……女の子とか男の子が手を挙げたときも「答えてみ」って言って答えさせとったんですけど……そんなことは一切にしないって……手を挙げとんのに無視して、その保護者が怖いよってところだけを当てて……それはまずいやろって。
(f-27)

調：今の職場はどうですか。

f：っていうか……ちょっと大丈夫っていう人はいますね。

調：今の学校は学校として生徒を支援していこうとする一体感がありますか。

f：それは、今の学校は凄く感じますね。

調：前の学校はどうですか。

f：少なかったですね。

調：前の学校と今の学校で決定的に違うのは何だと思えますか。

f：やっぱり校長さんが違うっていうのと……やっぱりその……学校のエース格って言われとる先生が凄く働きかけてくれて、そこが大きく違いかなって思いますね。(f-28)

調：今の学校の校長先生とエース格の先生は学年を越えて関わろうとしてくれているということですか。

f：はい。

調：先生自身も今の学校はだいぶ働きやすいと感じるわけですね。

f：そうですね、働きやすいですね。

調：他の先生に相談しやすい空気ができているんですね。

f：はいそうですね。協力もしてくれるし。

調：ありがとうございます。

【教員インタビュー：g】

調：先生の教職歴を教えてください。

g：1983年に教職について、23（歳）の時やんな……今60だから、2020年度で退職だから83年度に入って20年度の退職……ということは……計算できやん(笑)。37年くらいかな。

調：何回くらい学級担任をしたことがありますか。

g：担任はね……まって、38年（教員を）やっとなのやろ……担任を持たなかったのは、えーっ担任を持たなかった年は4年。その4年は2年は専科、あと2年は日本語教室の担当。

調：それ以外は全部担当をされてたんですか。

g：うん、それ以外は担任。

調：学年的には何年生を担当したことが多かったですか。

g：1年生が6回、2年生が6回、ほいで5年が10回、6年が11回、でっ……特別支援（学級）がこれで5年。3年が1回、4年が1回。でっね、多分足すとね、自分の勤務年数より多いの。それは複式学級で5、6年生を一緒とか3、4年を一緒とか。

調：先生が教員になった時と今では、発達障害という言葉の有無の違いがあると思うのですが、まず言葉が出てきてからの対象児童の支援をめぐる保護者とのやり取りの経験をお聞きしたいのですが、困った経験を教えてください。大きな保護者とのトラブルはありましたか。

g：あるある、何べんでもある。一番直近やと今年やな、今年の終わり。2月3月くらい……
……にあったのはね……あの、発達障害の子っていうのは一人一人違うじゃん。(g-1)

その、何を持っているか。それから、親さんがどこまでできるか……どこからはやめて欲しいのかっていう基準がある親さん(g-2)……も多いやん。そうすると、こっち（教員）がやりたいっていうところと、ズレる時があるねん。(g-3)まだこの子やったら出来るやろって思って、(g-4)（子どもに）やらす……具体的には給食やったんやわ。

調：その子はどの様な特性のある子だったんですか。

g：その子は……アスペルガーじゃなくて……なんやっただけ……えっ、自閉症スペクトラム。

調：何年生の子ですか。

g：1年生で、ほいで知覚過敏があったん。それで、（食べ物）好き嫌いがかなりはっきりしとって、食べへのやんな。でっ、食べれるもん……でっちょこっと食べれば食べれるんやんな。最初の一口目がなかなかいかないみたいや……でも本人さんとしては、もっと食べたい……食べれるようになりたい……思いが強いから……だからこっちとしてはさっ、食べれるもんなら食べさせてあげたいやん。ほいで……食べれるやろなと思うことも有ったんやわ。でも……参観の日やっとなっ、参観の日に親さんが来た時に、（給食を）残って食べたんやわ。残してな。それで……親さんにそういう状態も見せたいという気持ちも有ったんやけど……それが親とすれ違ったわけや。(g-5) 親が怒ってな……

調：何て保護者に言われたんですか。

g：「そこまで望んでない」「これは指導ではない、体罰である」みたいな……そういうことになって、すっかりすれ違ってしまった。(g-6)

調：保護者はどこまで望んでいたんですか。

g：（給食を）食べれるだけ食べて、ちょっとでも努力をしたらそれでよし。

調：でっ、先生はもっと食べれるようにしてあげたいと思っていただけですね。

g：そうそう、こっちとしてはまだ……「一生懸命食べてないでしょ？」「もうちょっと食べれるでしょ？」だから……うーん、途中で……遊んで食べれませんでした……おかしいと思うで、「もうちょっと頑張ったら？」みたいなところを言ったんやんな。

調：この後、保護者とはどうなっていましたか。

g：そら、保護者さん……「どういうことですか？」って来たもんで、校長さんも管理職も一緒に入って、喋って「分かりました」って、最後にはなった。だけれども、やっぱり保護者さんとしては、あんなことされたって思いがあるから……まあ（先生への不信感）残っとると思う。(g-7)

調：今もその保護者とは関りがあるわけですね。

g：もちろん、もちろん。

調：その一件があってから保護者の先生への態度や関わり方に変化はありましたか。

g：そんな、去年は担任で、今年はじゃないから会う頻度はずいぶん減るよね。授業参観も今年は（コロナで）ない状態やし……やから会うことは少なくなったけど……例えば迎えに来た時にバタッと会うと、「こんにちは」「こんにちは」ってみたいな日常的な挨拶は変わらない。

調：保護者が「そこまでは望んでない」って来た時、先生は保護者にどう思いましたか。

g：しもたなって思った。

調：先生の方が悪かったと思ったということですか。

g：うん、しもたなって……(悪いことしてしまったな)。(g-8)

調：その時、保護者は先生のことをどう思っていたと思いますか。

g：見損なっただけって思う。ええ先生やと思っただけ……こんなことをするとは思わなかった（って保護者は思ったと思う)。(g-9)

調：給食の一件があるまでは保護者と良好な関係だったということですか。

g：うん、良かったと思うよ。

調：それは、なぜ良かったと先生は判断されたんですか。

g：色んなところで、「良いところ引き出してくれてありがとう」とかそう言う話をしてもらったり、それから学校のやることに協力的だったり(g-10)……相手（保護者）も教員さんやっただな。中学校の教員さんやっただ。

調：お父さんはその時どうでしたか。

g：一緒に来たな。でっ、「僕は部外者だけど」って始まり、やっぱりお母さんは専門やでさ。その辺は一步引いとる気がした。

調：しまったと先生が思ってからその子への関わり方は変わりましたか。

g：そりゃあ……給食についてはさっ、やっぱり……もっぺん（同じことを）したらあかんと思うやん。(g-11) そやで……もう……「この時間までな」「この時間まで頑張りましたよ」「はい、がんばったね」っていう形になるわな。

調：一步引いて関わる感じですか。

g：そうそう。ただ……途中で給食の最中に遊んじゃうっていうに対しては、「あきません」って言うけど、だからと言って（給食の時間を）延ばさなかった。延ばさなくした。

調：一步引いて関わることに對して、先生自身はどう感じましたか。もどかしさとかありましたか。

g：でっ……こっちはサービスでやっとなわけやん、それは。

給食なんて別に食べれやんでも別にええ……なつ。その子の好き嫌い直さんでもええわけやん。やけど、長い目で見たら直してやりたいと思うサービス心でやっとなるわけやで……「まあ親が望まんをやったらここで切ろか」っていう……割り切る感じ。(g-12)

「もう、そこまでサービス望んでないんやったらまっせんでもええよな」っていう。

調：今回のケースは、最初は上手く保護者と関係性が出来ていて、そのあとに採めたケースだと思うのですが、始めから保護者とかみ合わなかったケースはありましたか。

g：えーっとね……保護者自身にいわゆる障害がある……その、障害がある方が生んだお子さんにも障害が有ったっていうところではあったけどな。

調：それは具体的にどういったことですか。

g：そやで、親自身が生活できないから、子どもにも着替えとか……風呂とかそういうのができてないとか……それが親には伝わらない……そういうのは有ったけど……その何ていうの……発達障害（がある子ども）の親さんは……そのいわゆる障害を持っていない親さんがほとんどだったから……その面ではそれほどやな……うん、そやで……何て言うんかな……「自分の子どもには障害があります」「それでこんな指導やってます」「今までこうしてきました。でっ学校でもお願いします」みたいなスタンスで来られる人（保護者）とはぶつかったことはない。(g-13)

調：では障害受容ができていない保護者とは上手くいかないということですか。

g：うーん、ええっとね……そういう時には、何て言うんかな……〇〇（地名）の場合は、その……診断みたいなやつがあるもんで、ある程度見て、そいで……子どもの様子を伝えて、ほいで……まっ、（子どもの）伸びも伝えて、「ここはできやんけど、ここは出来るようになったよ」みたいな具体的な（子どもの）姿を伝えて……でっ、「この部分はどうやってしたらええやろな？そういう点を相談してみやへん？」って言うのと、大体保護者さんは相談を受けてくれる。(g-14) うん、そいで……発達検査を受けて……それで結果を聞いて、「これからこうして行ったらどう？」てな形で……やってくれるもんで割と自然に……その障害がありそうだからじゃなくて、この部分だけ上手いことできやん、それは家でもそれは当然できてないから……「この部分だけどうしたらいいかだけ聞いて見やへん？」みたいな形でいくと……いける。(g-15)

調：保護者と先生で子どもに対する認識が異なって、保護者と意見が噛み合わないこととかありましたか。例えば、学校では落ち着きがないけど、家ではものすごく大人しいとか。

g：うーん、逆が多いな。学校ではしてるけど、「家では宿題をしないですよ」とか。「学校ではできてますよ」って、家では甘えというか、慣れが出て(g-16)……そういうのはあるけど、その逆はあんまり無いな。

調：それは、発達障害とか関係なくどんな子どもでもそういう感じですか。

g：そうやね……やっぱりね、子どもに大事な事は、小さい子は先生からの評価やし、それからある程度大きくなってくると……友達のかなの自分が大事になってくるから、小さい子やったら「元気に頑張るとるね」「大人になったね」って言えばみんな（小さい子は）張れるのよ。大きくなってくると学級ができとったら、その学級のなかで動くからあんまり格好悪いこと出来ないわけや……だから、

ある程度自分を守るためにも、背伸びすんのやな。

調：発達障害の有無にかかわらず、学校でトラブルが起こることがありますよね。その際には保護者とやり取りすると思うんですが、発達障害がある子どもの保護者とそうではない子どもの保護者で違いはありますか。

g：（保護者への）伝え方が違うわな。（保護者に）伝わらんことが多いから。(g-17)

調：それはどういう意味ですか。

g：そやで、「うちの息子そうなんやね」「うちの息子そうなんですわ」ってこう受け止めてもらえる……時やったらええけど、「申し訳ないことをしましたね」っていうふうにやって貰える時はええわな。けど……それが伝わらないうの……うん、「はい分かりました」それで済んじゃう親さんもおらんやけど。(g-18)……あんまり食って掛かってきた親さんはおらんやけど。

調：これは子どもに発達障害がある無しに関係していると思いますか。

g：うーん、それ（保護者の子どもが学校で引き起こす問題への関心度について、子どもに発達障害があるかないか）はあんま関係しやん。(g-19)

調：対保護者でいうと一緒ということですか。

g：うん、そうそう。（保護者が）自分の子どもをどう見ているかだけやで。(g-20)

調：発達障害がある子どもの保護者の方が要望が細かいとかそういう感じでもないですか。

g：あんまりない……けどな。あんまり……それ（保護者の方が要望が細かいとかそういう感じ）は。(g-21)

調：発達障害がある子どもの保護者だからといって特別に感じることはないわけですね。

g：親さんそのものに、いわゆる障害がある時は別やで。

調：子どもに発達障害があるかないかは関係ないということですか。

g：うん。そんなに（違いを）感じやん。私はな。

調：発達障害とう言葉が出てくる前は保護者との連携についてそれほど重要視はされていなかったんですか。今と比べてどうだったんですか。

g：電話で（話を）しとったな。電話で……うん。まっ、いわゆるグレーゾーンやな、（発

達障害という）言葉が無かったからな。「うちの子落ち着きがないんですわ」とか……緘（場面緘黙症）の子は居ったけどさ……緘黙だから……他の保護者と一緒ぐらい連絡と

ったとかそんなはないな……参観日とか懇談会で「こ

んだけ喋れたよ」とかそのぐらいやった。昔はな。

調：先生の経験不足からくる保護者とのトラブルってありましたか。

g：外国籍の子（の保護者）とはあるけど……発達障害の子の保護者とはどうやらな……ふっと思いつかん。

調：経験不足で、何の手立てでもできずに保護者からご意見をもらったとかそんなことも無かったですか。

g：私らの頃はさあ……保護者の方が割と寛大やった……っていうのはあるなあ。まだ、（子どもを）殴った時代やでさ……それでおっちゃんもバコーンって叩いたら、「顔だけは止めて」ってみたいなそういう時代やったでな……そやで、ほんに細々した経験はないな。だから、今でもさあんまり若い人ほど（私は）小まめに連絡することは無いの。それが普通やと思とるで (g-22) ……怪我し

た時には一本（連絡）を入れるけどな。

調：先生が保護者とコミュニケーションを取る上で大切にしていることはありますか。

g：やっぱり……自分がやってきたのは、学級通信を作ることかな。学級通信で子どものことを伝えていく、それから子どもの作文を載せてコメントを載せていきたいな形で……みんなを認めていく……それでそのなかで自分は何をしたいのか……これを大事にしているとかそんなのを伝えるようにしているのが一つやわな。(g-23) それから、親さんと喋る時は聞く。基本聞く。(g-24)伝える時にはまず伸びを言う。伸びとか頑張り、それから良いところ……を伝える。(g-25)でっ……できやんのは……それは若い頃からそうなんやけど、「こっち（先生）の責任もあるんですよ」と……だから、通知表で……うっ、頑張りうが付いているのは、私（先生）への頑張りうでもあるんです」とっ、通知表渡しの際に「算数できませんね」って言うんじゃない、「ごめん、力付けれやんだ」っていう。だから、親のせいにはしない。こっち（先生）ができることが……こちら（先生）の力不足でみたいなスタンスはあるよな。(g-26)

「勉強は学校でしますよ」って、「勉強のことは学校で力付けさせます」って、「宿題を見て」（保護者に）とは言わん。保護者さんには。それはこちらの仕事ですから。だけど、「家で見たいのは片付けとか、掃除とか、手伝いとか、遊び方、ゲームの仕方その辺は私は出来ないんで親御さんがしてください」と（言います）。

調：生活面は保護者で見て欲しいと。

g：そうそう。生活面やな……「普段の過ごし方についてはお家の人がきちんとしてください」と……「特に手伝をさせるのは親しか出来ないんで、親がどんどん経験させてください」みたいなことは言う。「1+1=2みたいなことを教えるのはこっち（学校）です」と、「そんなところに力を入れなくてもいいから、料理とかそんなを教えたって下さい。それが子どもを伸ばすコツですよ」みたいなことは必ず言う。特に小さい子を（担任に）持ったときは……新鮮やでな。その代わり、宿題を忘れるようなら（保護者に）電話して「宿題できてないので残していいですか。（家まで）送っていきますので残していいですか」みたいな。（居残りを）2、3回したら小さい子は絶対（宿題）する。4年生くらいは1年くらい掛かるけど……うん。

調：今度は保護者との連携がスムーズに進んだ経験について教えてください。

g：ないな……それは……そう言う（保護者と連携が上手くいく）時って他の子（発達障害がない子）とかわらへんやん。他の子もみんな一緒やん。なっ……頭悪いって言ったらあかんけど、勉強出来ない、苦手な子……にも一緒のようにするしだから……発達障害がある……例えば友達付き合いが何かとか……情緒障害っていうか……言葉でやん、自閉症までいっちゃうとちょっと違うけど……うーん……発達障害でっ……この子は上手いこといったってないな。(g-27)

特にないな……やっぱり（保護者との関係を）失敗した方が覚えとるよな。自分（先生）のために(笑)。

調：では何か他に印象的な失敗って有ったんですか。

g：うーん……発達障害ではそれ（給食に関する失敗）が一番大きかったかな……。

調：先生は特別支援のゴールをどこに設定して支援をしているんですか。

g：やっぱり、社会で他の子と一緒に生活できる。それが目標。(g-28)

調：他のインタビューから、例えば通常学級に在籍している発達障害がある子については、特別支援学級に転籍させればゴールだと捉えるがいました。要するに通常学級でどうにか支援をするのではなく、支援学級に転籍させることがゴールだという考え方も有ったんですけど、先生は具体的にどんなゴールを設定してますか。

g：よく、「何で特別支援学級があるの？」って子供たちから聞かれるやん、何か楽しいことしとんで。「私も行きたい」って（他の児童が）言うやん？……うーん、「何であの子だけ特別新学級なん？」って（他の児童が）言うた時に、答えんのも一つで、「〇〇君は、これ出来ないじゃない？こういうことができないでしょ？それをできるようにするための教室なんよ。なんでそれするかって言うと、君たちと一緒に勉強できるようにすることを目指しとる」と、それから「大きくなって、君たちと一緒に生活できる、仕事も出来る、地域で生活していることを目指しているんだよ。だけど、今はまだその力が付いていないから特別支援学級で力付けてるの。だから、その内、力が付いたら、クラスに戻るからその時は頼むね」って（答える）。そういう発想やな。

調：決して特別支援学級へ分離させて終わりだとは考えてないわけですね。

g：そう、何のために（特別支援と通常学級に）分離させるかやわな。何のために分離するかって、その子に力を付けるためやろ？全体では中々出来ないから一対一で力を付ける。なの為に力を付けるって言うたら、全体でできやなあかん……できて欲しいし……うーん……できた方が子どもにとっても幸せかな……いつまでも一人では暮らせないから。(g-29) でっ、もう一つは……その……地域のなかにその子を根付かせるっていうの？だから、大きくなって、その子のことを「何々ちゃん」とか「何々」とか……名前とかニックネームで呼んでくれる人が多ければ多いほど、地域のなかで過ごしやすくなるんだから。

うーん、だから……大人も含めて地域の人にその子を認知してもらおう……良いところもあれば、苦手なところもあれば、その子の今いるところとか、その子らしさを知ってもらった上で皆さん（地域の人）が動いたら、その子が生きやすくなるやん……それを目指しとる。(g-30)

調：先生は分離したあとのことも考えていらっしゃるんですね。少し話は変わりますが、特別支援教育を進めていく上で管理職の役割は大きいと思いますか。

g：大きいと思う。大きいと思う。

調：管理職が特別支援教育の知識を持っていたり、理解があることが大きいですか。

g：（特別支援教育について）知らんと困ると思うな。特別支援……は（子どもを）可愛がるもんやとかさ、それだけでは困るな。(g-31)

調：先生は過去に管理職と衝突することもありましたか。

g：おかげさんで、無い。こっち（先生）の主張が通るから。「それではおかしいでしょ？」っていう形で通るから……そんなにぶつかったことはない。(g-32)

調：今の学校は学校全体で協力してサポートしていく体制は出来ていますか。

g：うん、できてる。

調：出来ていない学校もありますよね。

g : うん、(学校の規模が)大きいとかあんな。おっきいと。2学級、3学級あるようなところは……目詰まり起こしやすい。
でっ学級で取り込みやすから……問題が大きくなってから出てくる……時はあるな。そこまで、周りも面倒見切れないところもあるな、(学校の規模が)大きいから。(g-33)

調 : 最後の質問になりますが……。

g : もう最後で大丈夫なん?(笑)

調 : はい、先生の次のご予定もあると思いますので。(笑)
でっ、先生が目で見えてですけど、他の先生の発達障害がある児童への対応であったり、保護者対応に疑問を持つことがありますか。

g : 特別支援の子に対して(特別に)ってことはないけど……全般的にやけど……うん、授業のレベルが低い……〇〇(地名)は。先生が喋る授業ばかりしとる。でっ……私は授業っていうのは子どもが喋る時間が多ければ多いほど良いと思とるし……そんなかで……学習の到達点に持っていかないかと思とるで……子どもが黙つとる授業が多い。子どもの思いを全然聞いてないあつて……授業がね……かなり多い。

調 : 他の先生の保護者とのやり取りについてはどう思いますか。

g : 一生懸命やつとると思う。けど……一生懸命やつとんのやけど……何ていうのアリバイ作り……アリバイ作り(g-34)……「私電話しました」以上みたいな……時に感じる……時もあるな。それから……「これは気付かなあかんで」みたいな……子どもたちがぶつかつて……嫌な思いしとったんやけど見てないとかね。そういうところで……余計後手後手に回つて……親から苦情が来て、「すいません、見てませんでした」みたいなことで……穴ほつとる人もおる。

調 : 授業のなかで発達障害や特別支援学級の子だからと言って、他の児童と差を付けているような先生を見たことはありますか。

g : 授業でえ……発言を無視するとかは(見たことは)ない。

調 : 先生が生徒との接し方で違和感を持つことはなかったですか。

g : 違和感というかね……気付かん時はあるわな。そやで……それは発達障害に限らんのやけど……授業のなかで付いてくれない子が居るやんか、必ず……その一……20人居つたら5,6人は居るやんか……(勉強が)分かりにくくなって思とる子が……気が散つとたとか……この子に対する眼差しが無いのはあかんのとちやう。

調 : それは気付かないのか、気付いてない振りをしているのかどっちだと思いますか。

g : 気付いてないと思う。教委(教育委員会)が来て、ちゃんとした授業をするかなと思つて見とつても(普段と)一緒のこと(授業)しとるで……うん。そやで、あつ気付いてないんやつて思う。でっ……いわゆる……勉強分かる子、それから先生がこう言うたら嬉しいやろなつて思う子もあるやん?(笑)。そうしたら、先生が困つたらそういう子をべつべつ当てて授業成立した、はい終わり、みたいな。でっ、それすら気付いてない……困つた時に、あの子とあの子とあの子を当ててるよなつてこっちは思うんやけど……それもね、自分で意識できてない。

調 : それは若い先生とか年配の先生とか関係ないですか。

g : 若い人ならそれはしょうがないと思うけど……40代の人でも……結構多い。

調 : 世間で言われる若い先生はダメなんだではなく、どの年代にも問題はあつてということですか。

g : うん、〇〇(地名)は……だからかも分からない。そんだけ研修できてないか……うん。

調 : 特別支援教育への理解という面では今の学校は全体としてありますか。

g : うん、ある。ある。だから、「特別支援でこうしたい」って言つたら大体話を通る。まっ、私が年長つていうのもあるけど……うん。

調 : 年長者が言つたことには意見してこないわけですね。

g : まっ……(学校内で他の先生に)こっちも正当なことを言つとるし……無茶は言わんし……うん。だから、やってくれる(協力)よ。(g-35)

調 : 初めに聞き忘れてたんですけど、先生は特別支援の免許はお持ちですか。

g : ないない。

調 : 特別支援教育について勉強はどのようにしたんですか。例えば大学で短期講座を受けたことがあるとか。

g : (大学の講座とかには)行つてない、行つてない。

調 : では、経験的に蓄積していつて感じですか。

g : そうそうそうそう。経験だけ。1年経験すると色んな人と出会うで、例えば……うん、助産施設の人と出会うたり、それから……学童保育とかも出会うし、相談員の人と出会うし……その人らと喋つて、あと組合(教職員組合)の障害児教育部の人と出会うし……うん。そういうところで、そうか、そうかつて思いながら……勉強するだけやな。(g-36)
あんまりその大学のやつ(講座)とかは信じてないから(笑)。どうせ……どうせつていうのがあるから。

調 : 理論的な話でしよつて感じですか。

g : うん、理論というかさあ……その上(文部科学省)から降りてくるもんが悪いからさ……うん、だから……(大学では)新しい教育が多いやん。大学とかでやるのは。新しい教育つていうのは結局2、3年経つと転ぶのよ……経験的に……生活科だつてそうやし、総合学習だつてそうやし……なつて英語だつてどうなりかわかんし……うん新しい教育じゃなくて本当の教育つてあると思うんよ……昔からやつとる……王道の教育つていうのが有ると思とるで、そつちを学びたいつていう気持ちが強い。(g-37)

調 : 今は独学で経験的なことから学んでるんですね。

g : そうそう、自分のモノを作るつていうの?自分のもんつて言うとおこがましいけど、色んな人が一生懸命やつとるやつを盗んで盗んで……自分のもんを組み立てる。

調 : 自分のスタイルは出来てきていますか。

g : ある程度枠は出来てきているけど、やっぱり……ほらあ……完成と思つたらあかんのとちやう。「私は分かりました」つて言うた時点でもうそつから墮落が始まるというかさ……老いてくんやろな(笑)。そやで、ここ(教員の集まり)でも色んな話を聞くけどさつ、あーなるほど、なるほどつて思うやん、それで私は分かつてますつてやると……そらわかつとる部分は多いんやけど……それだけで生きると止まっちゃう……気はするな。

調 : ありがとうございます。

【教員インタビュー：h】

調：先生の職歴を教えてください。

h：採用されてということですね。職員になって……ちょうど10年目になります。

調：講師もされていませんか。

h：非常勤を……えーっ3年やりました。

調：トータル教職歴的に言うと13年ですね。全部中学校ですか小学校でも勤務経験ありますか。

h：小学校にも1年……小学校と中学校を非常勤の時に掛け持ちしてたことはあります。

調：教員免許的には中学校だけですか。

h：教員免許は中学校数学……と小学校はあとで取りました。

調：特別支援の免許も無いですか。

h：はい、持ってないですね。

調：分かりました。では、まず保護者との連携について難しかった話をお聞かせください。

h：うーん。難しいというか……その……伝えにくい内容もこっちからあるので……だからその連携が取り易いというふうには思わなかった人です。そういう人（保護者）はいるかなどは思いますけど。

調：それはその生徒さんが何年生の時ですか。

h：そうですね、1年や2年の時に関りが有ったので、1年、2年ですね。

調：その子どもは何か確定診断ありましたか。

h：ないですね、ないですはい。

調：ではその子に対して、何か有るなど思ったのは、先生個人が思っていたのか、学年団でそういう共通の認識が有ったんですか。

h：それは、そう……えっと……小学校から（生徒に対する引継ぎ）の話があったというかんじ。(h-1)

調：引継ぎが有ったんですか。

h：引き継ぎありました。そうです。

調：その子はこういったその特性というか、こういった面でその問題があったんですか。

h：友達との関係が作りづらい……そういう部分があって、まあ相手の……気持ちを考えて発言するというのが……まあ、そういうふうには困難があったりするのかなっていう部分を持つてる生徒なんですけど。(h-2)

調：学校で何かトラブルがあった時には、保護者さんに先生の方から連絡を取ることがあるわけですよね。

h：そうですね、それはありますね。まあ保護者の方も心配されてる部分も……あるんで(h-3)、まあ、お話をしながら進んでいくというか……。

調：その時その保護者さんがどういった感じでこうやり取りをされてたんですか。

h：えーっと、そうですね……担任をさせて貰っていたので……まあ、懇談なんかもありますし、えーっと……そのなかでやっぱり「友だちと関係を作るのが難しい」というお話……でっ、うーん……まっ、こちらからもそのやっぱトラブルというか、「友達関係が難しいんだわ」ということを言ってる……あの生徒が言うてくることもあったので、お家の方にも、そう伝えたりする部分もあったんですけど、まっ、そのなかでその……本人の……やっぱり難しさみたいなものを伝える、どこまで伝えていいかっていうのが難しい、保護者の方よね、そんな……自分の子どもがこうなんだ、ああなんだ

っていうのを、(何かしらの)診断があるわけでもないし……うーんだから、どこまで理解されてるかっていう部分もありましたし(h-4)……ね。

調：先生の方からその保護者に医療的な相談を受けたらどうですかみたいな話はしましたか。

h：それはないです。それを……言う部分（保護者に対して医療的診断を勧める）の難しさしたいのがありました。(h-5)

調：先生が保護者に、こういうことありましたよって面談の時とかに話したとき、どんなりアクションや受け止め方をされてましたか。

h：「うちの子はそういうところがあうから」みたいなことは分かってみえるのかなっていうのはあるんですけど(h-6)……でも周り……の問題も多分あったと、その時はあったと思うので。

調：周りの問題とは何ですか。

h：その子を囲む周りの友達ですね。でっ……そこでのトラブルで……周りの子……と本人（子ども）はどうも関係が作りづらいっていうのはお母さんも分かっているんだけども（h-7）……うーん……何ていうかな……。

調：先生が何か言ったことに対して保護者が理解をしてくれないっていうわけではなかったんですね。

h：そういう（先生の言ったこと理解してくれなかった）わけではないですね。(h-8)

調：ある程度、保護者との間で、子供さんがこういう状態だったことを共通認識を持った状態だったということですよ。その認識にズレがあったわけじゃなくて、ある程度人間関係を作るのは難しいっていう共通認識を持った上でのやりとりをされてたってことですね

h：そうですね、多少は（子どもに対する共通認識はあった）。(h-9)

調：保護者は先生からの話をどの様に受け止めていたんですか。

h：こういうところがあるから……って……ところどころかま、話は無いんですけど……かなり悩んでるっていうお話ではあ……徐々に徐々に月日を追うごとに……こう……「何か（今のままで友達との）関係が良いのかなっていう不安がある」というお母さんは結構、真剣に話をされていたので。

調：それはその子が何年生ですか。

h：まず中学1年の頃にトラブルがあって、そこから2年生でもトラブルは続く。それがずっと続いているので関係が……でっ、心配。

調：先生は中学1年生の時に担任をしていたんですね。でっ、2年生はまた別の担任に変わったんですね。

h：そうです、そうです。

調：学年が変わって、次の担任の先生引き継ぐわけじゃないですか。次の担任の先生に保護者への対応も引継ぎがされて同じような対応しているんですか。

h：それは、どうですかね……それ（次の担任による保護者への対応の引継ぎ）は多分あまり……ないじゃないかなと思うんですけど。(h-10)私はその……何ていうかな……自分は女性担任じゃないですか。今は男性が担任をもっているから……は……はいまあ、またその女子同士の関係とは少し違うとおもんですよね(h-11)、まっ、そういうところで……どこまで今の（担任）がどうしてるかは分からない。(h-12)

調：今、通常学級に1クラスあたり、1から3人ぐらいは何かしらの配慮が必要な生徒がいると文科省が推計を出していますが、先生の感覚でも10年前と今を比べてその推計はあな

がち間違っていないと思いますか。

h : やっぱりその……話が……なかなか入っていかないか……その……落ち着きがないか……自分だけのことで周りが見えてない子もいるし、あとは増えたかなって(h-13)……それは、あの一……ねっ、元々のものなのか、社会的な流れとしてその、まっ、地域のグループとか家庭の教育力は……っていうのは以前よりもっていうことからも来るのか……分らないですけど。

調 : 先程の子どもの話に戻りますが、難しい質問かも知れないですけど、そのさっきの生徒さんの保護者さんと話合ってる時、保護者は先生のことをどういうふうに捉えてたと思いますか。

h : えーっ……うーん……捉えてた……家の子はあの一、家ではこういう感じで言ってな「トラブルについてこういうふうに言ってるんですけど、先生の前ではどういうふうに言うのかなっと思ってたので、教えてもらえますか」みたいな感じで……こう……「私たちが自分の子だけど、わからん部分もあって、学校じゃあ、どういうふうに過ごしてるのか知りたい」っていう感じだったので(h-14)……別にそのっ……トラブルがあっても、先生困りますよみたいなスタンスではなかったですね。(h-15)んで、ただやっぱり学校でこうこうしてほしいです、ああして欲しいですっていうよりは、まあの一、「環境も変わったら変わるかもしれないなあ」というお話があったりとか……困り感はあったと思うんですよ、お家の方にもやっぱり、「そんなに人間関係作るの上手じゃないから……まあ、自分自身もそうだし」みたいな話もさせていただきましたし(h-16)……まっ「そうですね、皆さんそうですね」みたいな話もしながらって言う感じだった。私が相談役にも……徹しながら……あの一……こう……「こんなことがありますよ。でっ、周りにはこんな話をしていますよ」みたいな感じでこう状況も報告しながらって言う感じで、経過を辿って一緒に何か本人がかかるトラブルを解決していくっていう立場には立てていたのか(h-17)……っていうふうに分かっているんですよ。

調 : やっぱり、高圧的なスタンスでくる保護者もいたんですか。

h : もちろん、いらっしやいました。そのまた別の子ですけど……その……まっ、「こういうふうに指導させて頂きました」ってお話をして……させてもらっても……あの一……まあ別の子なんであれなんですけど……「うちの子のこと分かりますか」みたいな……みたいな感じで……あの一……「この子はこういうことがあって」っていうふうに(高圧的な感じで)お話をされる方も見えますし(h-18)……それぞれですかね。

調 : それは、先生のやり方違うじゃないですかってことを含んでますよね。

h : そうですね、それもありますね。「分かるように言ってくれないと、わからない部分もあるんです」って言われたこともありますし(h-19)、その時はトラブルにならないように、まあ、こちらの意図もうまく伝わらなかった部分もあったんだと思うので(h-20)、まっ、その部分は、あの一、「ああのことなんですよ」っていうふうに訂正させて貰いながら環境を作っていたというところは……はい、ありますね……ありますね。普段から雑談とか、うん、あの一、入れながら関係を作ってからじゃないと、家の子が悪いみたいな感じになっちゃうと、やっぱり……それは向こうの方ももちろん自分の……まあお子さんなんで、大事なお子さん……こう……

(先生に)分かってもらえてないっていうふうに思われるのは当然やと思うので(h-21)……うん、そこだけは気をつけながら……まっ、その時はやりました。

調 : 逆にその先生がコミュニケーションを取りやすい保護者ってどんな保護者ですか。

h : これに関わってですよね。うーん、まあ、あの一……まず自分……同じ(子どもについて)認識の方が……多分、うん、ありがたいなって(h-22)……例えば、「こういうふうなところでこんな抱えてるとか困るからありますよね」っていうことがあって……まあ、お家の方もこう……何かこれ言いたいんやけど、これは言わんとこかな先生にはっていうことがなくてちゃんと全部喋っていただける方(保護者)の方が、こちらとしては……ああ、こういうこと考えていらっしやるんだなってよくわかるので(h-23)……でっ、うん、やり易いかなとは思いますが……一緒にやってきましたっていう方(保護者)の方が……ありがたいはありがたい。(h-24)ただまっ、色んな方が勿論……あの一……居て当然だし、そんな方ばかりじゃないですし。

調 : 先生自体の保護者の関わり方も、経験を積むなかで変わってきたと思うんですけど、どうどう変わってきたと先生は自分で感じますか。例えば初任の時はこのができなかったけど今はもう経験を積んでこれができるようになったとかありますか。

h : 最初の頃は20代なんで、大学出たてで、まあ、生徒から見てもお姉さんって言う感じで……立場でもあるので、どっちかと言うと、保護者の方からしても……年齢は下ですし……何でこうあんまりね……教師としての立場もこう……経験値も少ないですし、(保護者と)喋ることも少なかったのかなと思いますし(h-25)、まっ、生徒を見る目自体もまだ養われてない部分も、多分若い時だったと思うんで……何を指導するかとか何が、今、問題でどういうふうにしていけばいいかっていう(h-26)……部分まで考えられてたかっていうと、果たしてその時……若い時は。まあ、そこまでに至らん部分も沢山あったと思うんで……まっそういう部分で保護者の方との関りも、しっかり話していこうとは思っていましたが、まっ、深いとこまで喋れなかったりってあったんですよ。だけでもこう問題とか生徒の、あの一、生徒が良くなっていくためにはどうしたらいいかって言う本質を考えていくにあたってはやっぱり……年齢とかね、周りの方からの助言とかそう10年とか経つと……色んな先生方がお話されている姿とかも見るので……そういう部分で勉強させて貰ったり(h-27)、この先、生徒がどうなっていけば……こう……良いて保護者の方も思われてるのかなってっていうことや、その……ねっ、その……これからのことを考えることをだんだんとできるようになるってきて(h-28)……まっ、最初からできるのが一番いいと思うんですけど、やっぱり至らん点もあったので、それがでできるようになってきた時に、どう喋れば、まあね、保護者の方にこう……伝わるのかな、それが、「こんなことができてませんよ」っていうふうに伝えるんじゃないくて……「こういうふうになって欲しいんで」いうふうに上手に、こう話しをするのが、「今、一番心配になって思います」とか……「こういうことがあの一、学校でもさせてもらうんですけど、お家ではどうですか」とか、そういう色んな話の幅が増えてたかなとは思いますが……まだまだやとは思いますが。うん。

調 : 現状、発達障害がある子どもはもちろんなんですけど、他にも

何かしら困難を持った子どもの支援が必要だと言われ、実際に求められることがあると思うんですが、先生にとって発達障害を持った生徒に対する支援のゴールと言うか目標って何ですか。

h: うーん……でも最終的には、その一……社会に出て、仕事していくじゃないですか？……仕事を……まあ、しないという選択肢もあるかもしれないですけど……社会人になりますよね、その時に……やっぱり本人が……ひとりで生きていける力っていうのが必要だと思うので(h-29)……、まあ、あの一、勿論自分の困難さがあると思うんですけど……まあでも……こう、ほっておくじゃなくね、そのっ……その支援……されることもね、生徒はあると思うし、大人になってからもそうなんだと思うんですけど……それがなるべく少なくなるように……ですし、なるべく自分の力で色んなことができるように(h-30)、それ(一人で生きていく力が必要)は誰しもが一緒だと思うんですけど、何でもできる子だって同じだと思うので、……あの一、そういうことは……できるようにちょっとでも本人の困難さを取り除くように……まっ、せめて教育できる……時間の間はやっていくのは重要かなって思いますけどね。(h-31)ただ、どうしてもやっぱり、手が……ねっ、必要だっていう場面はあると思うんで、そこは本人が……自覚するということが最終的には必要じゃないですかね……自分には、こういうところがあって、あの一、これはどうしても人の手が必要なんだっていうことがあれば、それぞれ理解して、そういう人に頼んでいけば生きていけると思いますし。

調: そう考えていらっしゃるんですね。また話は変わるんですけど、クラスで生徒への支援であったり、保護者との関係で困った時、先生同士の助け合いと言うか、横のつながりはどうなっていますか。

h: うん、そうですね……まっ、横の繋がりは結構その……この学校の現場ってその……まっ、管理職の先生は別だと思うんですけど、結構、年齢が上下関係なく「どうよ？」って感じ……割と会社とは違うような雰囲気があると思うので、相談にも乗って頂けたりもしますし、困るとるなんて、あこの子の対応について困るなとか(h-32)、やっぱり教科担任制なので、(授業で子どもを)見て(授業に)入ってすぐ分かる……でいろいろ声かけて貰ったりとか、自分から困った時とかは(話)に出したりっていうこともあったり……するので……別に特段……もう自分が一人だけで抱えてって思ったことはないですけどね。(h-33)ただ、やっぱりその人(先生)によっては……申し訳ないですけど、まあ、そのまあ、関心具合は違うと思いますし……クラスには関わらない人(先生)もいますし、それは横の繋がりはあるんですけど……まあねえ、あの、濃い方も居れば、その薄い方も正直いるんじゃないかとは思いますがね。(h-34)基本的には、あの一、みんな考えているというスタンスですね。

調: それははまだこの学校でもそんな感じでしたか。

h: そうですね。あの一、そもそも学年の会議があって、その会議でね……共有したりすることもあるしね。「こういう時にことでこういうことがありました」という報告を(学年会議で)させてもらいますし、これに対してみんなで考えるっていう流れであるので……あそこで、でっまあ、個別に会議が終わったあとに……あの一、話をする方もみえますしって感じだから、そう意味では……(先生同士の関りが)濃い薄いついていうのはあるかもしれないですね。(h-35)基本的には

みんなが、考えるというのは普通のやり方かな。(h-36)

調: 横の繋がりに対して縦の繋がりはどうですか。例えば、学年では解決が難しいことを、管理職が学校の問題として積極的に関わってくれるとかはありますか。

h: あっ、それはありますね。あの一、割とそれは学校にもよりけりだとは思いますが、正直……まあでも……あの一……あると思います。ちゃんと考えて頂けるかなって……やっぱり生徒のことなので……一番重要なことなんで、そこは外してないですし、もちろんしっかり考えて、いただいて(管理職との)繋がりはあります。

調: その管理職の特別支援教育への関心度や理解度は、縦の繋がりもそうですが、学内連携に大きく関わってくると思いますか。

h: うーん、そうですね……その、まあ、(学校の)規模とかにもよるとは思うんですけど……大きな学校だね、どっちかって言うと学年で動くことが多いですし、全体でも動きますけど……うん、まあ、そこで管理職の先生が、こう、あの、色々言っていたりする流れだと思うんで……その、最終の判断とか、報告とかもこちらから話をするんですけど……うーん、あの一、それは本当に規模とか……によりますが、基本的には生徒のことなので、そこはもう、一番重要なところで、そこはどの学校も対応をしっかりやらないといけないですよ。

調: 最後の質問なのですが、先生目から見て、他の先生の対応に疑問を感じることはありますか。

h: あの……今までの長い時間を戻る(振り返る)と、その……実際にその懇談のなかで保護者の方が……ねっ……怒っていらっしやるので、お願いしますみたいなことも……見たことはありますし……経験してるので(h-37)……やっぱりその一、その時に……こうねっ、言葉のやり取りのなかで……上手いかなかった部分はあったのって……いうのは何度が経験してますし(h-38)……まっ、自分もそういうふうになりかけることもあったので……うーんと、そういうのを……回避する……回避するとか……一番関係は良好に保たないといけない……じゃないとねっ、結局、影響がでる……そこを気を付けてますけど……まっそういうのを実際に、そういうのを言い過ぎてしまった部分があったっていう方も、実際は見てますね。

調: 先生目線で、保護者とのコミュニケーションが上手いかわからない先生の共通点は何だと思いますか。

h: うーん……そうですね……私目から見てですよ……。やっぱり、こう……その、ねっ……関係が上手いまできてない状態のなかで……その生徒のことにに関して、保護者の方から見たら親御さんのねっ……親御さんに……あの一……向けてその……何ていうかな、問題点だけを言ってしまうたりとか……してしまうとやっぱり……ああ、理解してもらえないのかな?っていうふうには……なりがちかなとは思いますがね。(h-39)

本当に……普段からね、よく喋って……あの一、「ちょっとしたことでも電話しな」ってね、私も現場で……あの一、「いいことも悪いことも電話しやなあかん」って言われるけど、「良いことから電話する」というところからスタートした方がいい」って言われたこともあったんですけどね、昔。そういうような部分がないままに、まあ、あの一……「こういうことがあってね」みたいな感じで、こう指摘から全部入っちゃってる……そうすると、「何で、家の子ばかり」

みたいだね……関係が悪くなるっていうのはありがちなあって、自分の経験上もそうですし(h-40)……そういうふうに、そう、まずとにかく喋ることが大事だって思っています。

調：保護者に対して、先生側の考えや意見を一方的に押し付ける、そんな教員を見たことがありますか。

h：うーん……まあねっ……自分のねっ、こう方針っていうのがある方はやっぱり見えると思うんですけど……今の時代はどっちかという……そういう……もちろんそのことが揺ぎ無く伝えないといけないことであると思うんですけど(h-41)、そこは、「でもね」みたいな感じで、うまく伝えていращやる方もたくさんみえると思うんです。そこは上手なですけど……そうじゃなくても……どっちかというね、けんか腰って言うかそういうふうになるっていうのはあんまり見ないですけどね。一回(保護者の考えを)受け止めてみたいな感じじゃないですかね(h-42)、今は。勝手にね、そういうふうに見てきたなかではそういうふうに思いますけど、ただ、そのなかでやっぱりこれだけは譲れやんっていう部分がある方も……もちろんみえると思うけ……うーん。何かうんやっぱそういう部分では持っていращやるんだけども、こう上手に伝えるっていう方が多いじゃないかなって思いますね。(h-43)伝えることは上手に伝えて……お家の方の話をしっかりと聞いてって方が今は多いかなってちょっと思う。ちょっと勝手に傾向的に……自分の周りそういう方(意見を押し付ける先生)がいないだけなのかもしれないですけど。

調：逆にその先生がまお手本にしたいなっていうような先生はどんな先生ですか。

h：あー、やっぱり、何ていうかな……あ、まっまず、話すのが凄く上手なので、こう……分かりやすく、スーって入ってくるようなお話をされる方かなとは思いますが……まあでも、その生徒の状況とか……こう思春期の時期ですとかそういうのとかも含めて、こう……あの一つ、上手にこう話しをする……核心を突くじゃないですけど、「根本的なところはこういうことですよ」って保護者の方に、整理整頓された話ができる方、もう余計なことをそぎ落として(h-44)……でっまあ、お母さんやお父さんの話もしっかり聞いて、その切り返しがあったなかで……あの一、受け止めて、あつ今、相手の方どう思ってるってことをちゃんと知った上で(h-45)、今度はこういう話をしようというのが整理できてる方っていうのはやっぱり……相手の方にも上手に伝わりますし……まあこちら聞いて勉強になると思うので……重要なことってこういうことなんやなって……大人同士の話のなかでも上手に伝わる方っていうのは、勉強になる方やなって思いますね。

調：本当に最後の質問なのですが、発達障害がある子どもの保護者とそうじゃない保護者、子どもをめぐることでのやり取りをする上で何か違いを感じますか。

h：まあ、基本的にはないですけど……ただやっぱり、問題はねっ、抱えていると思うので生徒自体が……なんで、伝えないといけないことがありますよね……普通のねっ、何も問題なく過ごせてるっていう子とは……また違うので……その子(発達障害がない子ども)の保護者のねっ……保護者と話をする時はやっぱり、どっちかと言うと、そんなに話すことも、伝えづらいなっていうことも少ないじゃないですか？だけでも、伝えづらいなっていうことが、こう、ねっ、特性が

あるっていうわけですね……そういう子には(特性が)あるので、どう伝えようかなとは思いますが。どこまで伝えていいのかな。(h-46)

調：発達障害がある子どもの保護者だから学校へ要求が多いかってそういう違いはありますか。

h：やっぱり……どうかなあ……要求はちょっと正直……多いような気もします。だって、自分とこの娘、息子さんがちょっと気になるってちょっと困ってる感があるので、要求はありますし(h-47)、やっぱり……話す時間も、うん、長くなりますし。

調：先生を見る目も厳しいと思いますか。

h：うーん……どうだろう……見てるは見てるとは思いますがね、どういう対応をされるんだらうって思っているじゃないかなとは思いますが、こうして欲しいなってのはあると思います。それを(保護者が先生に)言うか言わないかの違いですかね。誰しもが思っていると思いますよ。

調：ありがとうございます。

【教員インタビュー：i】

調：先生の教職歴を教えてください。

i：今、11年目。

調：担任の経験は何回ありますか。

i：小学校の時に、3年、5年、6年。でっ、中学校で1年、2年、3年、1年、2年、でっ、今副担（副担任）です。

調：では、早速ですが、先生が発達障害がある、もしくはそう思われる生徒の支援をめぐる、保護者とのコミュニケーションが上手くいかなかった経験について、中学校での話に限定して教えてください。

i：（保護者と）採めた……特別支援に関して……なるほど……うん……例えば……言葉が出ない……画面緘黙……うん、っていう診断は僕らはできないので……えー……何て言うんやろ……そう言う、保護者の人のそういうを分かってもらったらすごい……通級指導教室であったりだとか、適応指導教室であったりだとか、そういうところに繋げられるんやけど……やっぱ、それを保護者に納得してもらおうというか……その辺は……大変やったなあ。(i-1)

調：大変だと感じたのは、学校での子どもの様子と家での様子が異なるなど、どこかで保護者と子どもに関する、認識の差があったんですか。

i：うん、（子どもに対する認識の差）もあったし、それと……僕らからしたら……まあ、しんどい思いをしているであろうから、何とか色んな方面で、こう、支援をして、将来困らないようにっていう気持ちがあるんやけど……でも親からしたら、あの一……そういうなん（学校での子どもの困り感）知らんやろうし……全然分かんやろうから、「家の子はそんなじゃない」っていう気持ちがあるので(i-2)……例えば、検査を受けに行くにしてもやっぱりハードルが高かったりだとか……（親を説得するには）時間が掛かる。

調：その子に対しては先生は検査なり何らかの必要性があることを保護者には伝えましたか。

i：ああ、そうやね、困ってると思うんで……でっ、僕らもプロじゃないし……やっぱプロの人に……相談に行ってもらって、でっ、「学校として、こういうことをしてください。アドバイスが欲しいんです」って（保護者に）言って。(i-3)

調：保護者の方から言ってきて欲しいということですか。

i：いや、僕らが、「学校でもやっぱしんどい思いをしとると思うもんで」、かと言って、「僕らはこういう診断できるプロじゃないから、プロの人に見てもらって……じゃあ僕らが、こう……授業の時にどうい支援をしたらいいか……っていうのを聞きたいもんで、一緒に（専門家のところへ）行ってもらえんやろか」っていう(i-4)……その子のために。

調：保護者はその先生の働きかけに対してどのような反応を示しましたか。

i：「わかりました」っていう……感じで……でっまあ、一緒に行ったりして支援室とかに

……でっ、うん……でっやっぱり、あの一、例えばその、数字で出てくるじゃないですか、その短期記憶とか……あの一メモリーみたいな。それを見て……やっぱりプロ人から見たら（検査結果は）数字だけ……その子が短期記憶が低いから……あの一沢山の指示は入らないから……まっ指示したことはメモに書いて渡してあげるとか、黒板を見て写すのがしんどいから、まああとでこっそりと、（黒板の）写真を撮って……渡してあげたりとか……そう

……というのは……（専門家の人に）教えてもらって、「今度からこうしますわ」って保護者、お母さんにも言って、説明したりとか(i-5)……いうのをやってきたかな。

調：ではお母さんは、先生からの提案に抵抗を示している様子は無かったですか。

i：初めは（保護者の抵抗感が）ありましたね。でも、何度か話をしてきて、そんなん思っすぐ（保護者に話をすると）じゃないですよ……それは時間が掛かりましたよ(i-6)……うん。でっ、うん……っていうのと、まあ、何を言うかっていうより……誰が言うかやと、僕、担任がどんだけその子のお母さんから信頼されているか、子どもから信頼されるかっていう。(i-7)

調：では、当時お母さんとの関係はどうでしたか。

i：は、もう、とにかく……よく喋ったし、子どものことは……うん、でっ、学校のことも伝えたり……家のことも教えてもらったし……うん、子どものことでだいぶコミュニケーションは……取ってきたかな。(i-8)

調：お母さんからしてみたら、先生のことを信頼をしていたと聞いていますか。

i：うん、自分で言うのも変やけどな(笑)。だから、僕以外のところもそうなんやけど、この先生に言われるんやったら……っていう気持ち（保護者に）ちょっとでもあったら……前に進むと思う。(i-9)でっ、この先生に言われるんやったらっていう先生になるまでに……力を入れやなあかん……いくらそういう子が出たからって親に言わなくて、そこ（子どもの問題を伝えよ）だけ頑張っても……うん、しんどいかな。

調：実際に先生が伝えようと思ってから、伝えるまでにはかなり時間を要したんですか。

i：掛かった、だいぶかかった……そりゃ、他の先生とか、通級の先生とかにも相談して(i-10)……うん。

調：では、保護者との支援に向けた一致が無いなかでも、子どもは困り感を持っていたと思うんですけど、それについては特別に何か手立てを講じてはいたんですか。

i：うーん、もう本当にあの一……自分らで分かるような声掛けとか、放課後に残してやったりとか……あとはやっぱり……うーん、ケースにもよるけど全体で話す場面とか……例えば通級指導へ通うことになったんやけど結局……周り、周りの子どもたちにも説明をせんとあかん……「通級に行ったらトレーニングをしとるんさ」って……そういうのをしてきたかな。いかその丁度、3年の子もそうなんやけど。

調：今回の話は先生のなかでは上手くいったと感じているケースでいいですか。

i：うーん。

調：逆に保護者との関係で困難を感じた経験はありますか。

i：うーん……あんまり記憶にないかな。でも、そういうなんは見えてきた。周りの先生で。

調：どういったケースを先生は見ましたか。

i：あーん、あの一、そうやな……生指（生活指導）とかでもそうやけど……やっぱり伝え方……まあ一、上手くいかない要因というのは……やっぱり、電話……同じよう……会話するんでもやっぱり面と向かって話した方がいいと(i-11)……あとは自分を含めてなんやけど……保護者からしたら……すげー一、大事な大事な……一人、兄弟おればその内の一人……僕らからしたら、30人居るなかの一人……でっ、大事に思ってるのやで、凄く大切には思ってるのやけど……やっぱりそのずれっていうのはある感じはしたな。(i-12)特に若

い先生、僕も含めてやけど……子ども居らん場合は……その子どもに掛ける愛情ってすごい暑いんさ（保護者の）みんな……めっちゃ大切に育ててきて、そんで大きくなって……そんで今、先生に託しとるわけやんか……ちょっとこう、今までやってきたことを否定されたと（保護者が）捉えたら、そりゃあ、もううまいこといかん。（i-13）

調：先生が、上手くいっていない同僚を見て、それを指摘であったり、アドバイスをすることはできますか。それとも言い辛いですか。

i：うーん、ある。あるよな。

調：それは何故ですか。

i：いやあ……うーん……やっぱり、先生も自分らのやり方があるで……変な言い方したらプライドっていうのがあるから……それを否定されるというか（i-14）……まあでも僕はやっぱりそんなん良くなって欲しいし、大事なのは子どもやと思うから……言うようにはしとるけど、「それはおかしかったんちゃうとか」……「やっぱりそこは親の気持ちに寄り添わなあかん部分でもあったし」っていう話をする。（i-15）

調：先生自身は他の先生に何かアドバイスをもらうことには抵抗ないですか。

i：それはもう、（他の先生の助言を参考に）するし、（自分から）聞いたりもする。

調：対象になる生徒が増えてきているという現状で、学内外の研修や勉強会などがあると思うんですが、先生は勉強を積極的に行っている方だと思いますか。

i：（研修会や勉強会に）参加する機会は沢山ある。うーん……やし、この学校もユニバーサルデザインの授業づくりっていうのを3年前から取り組んできとる。

調：小学校で担任をされてた時と、今中学校での経験を比べて何が違いますか。

i：ああ……小学校の時はやっぱりそういう（何かしらの困り感がある児童の保護者と関わる）

る）ケースが多い……えっとやっぱ、小1、小2で出てくるから……みんなが字を書き始めた時に、一人だけ違うことをしていたりだとか……椅子に座ってられなかったりだとか（i-16）……そういう子は居るし、保育園、幼稚園の先生が気になるもんで、小学校でもって引き継ぎもあるもんで……そういうケースは多いかな。中学校はだから、繋がった状態で、トレーニングした状態で来とるから……そこまで……大変な様子はないし、特別支援学級に判定が出た子とか……うん、どうい経緯で出たかって言うのは聞いて、気を付けるって感じかな。（i-17）

調：小学校の保護者と中学校の保護者で、学校に求めてくることに違いを感じますか。

i：うーん……違うかな。

調：どう違いますか。

i：やっぱり……中学校……小学校の方が（要望は）多いと思う、色んな、細かいこと。（i-18）そんで、中学生になったら、人数も増えるし……自分でやっていこうっていう学校の思いもあるし……例えばやけど、時間割変更にしても、時間割にしても、もう黒板に貼ってあるやんな、でも小学校ではちゃんと丁寧に書いたりとか、伝えたりとか……それを保護者が言ってきたりするで……学校自体が自分の力で……えーと、自治の力っていうのをやとるで、多分そこは保護者も分かってくれとる感じやで。（i-19）

調：小学校に居た頃にあった保護者とのトラブルであったり、印

象的な経験は何かありますか。

i：あー……ある。えーと……全然……特支とは関係ない話やけど……あれはいつやったかな……僕が違うクラスの、まあ、専科で入った時に……なんやったかな……4年生や、帰りの会に行っとたんさな、まあ普段から習字を教えとった子達やから知っとたんやけど……帰りの会にこう、うあーってやとったんやけど……でっ何かこう……やり取りしとる時に……えー……一人の男の子が何か言ってきて、僕がこう言い返したら、「うわあ、まじかよ。死んだ」って感じで言ったんさ、（その当時）流行っとたんさ……「はい死んだ」みたいな、ちょうどその時に、そのタイミングに、みんなが爆笑しとったんやって、そのタイミングで1年生の子が「お兄ちゃん」って、その子の弟なんやけど、でっ「お兄ちゃん」って、「おにいちゃんどこ？」って大きな声で言っとたんさ。それで、子ども等も笑っとたんさ、でお兄ちゃんはこう（死んだふり）をしとるやんか、でっ僕が「お兄ちゃん、今、死んだよ」って言ったん、そしたら、わあってなっとたんやけど、しばらく経ってから……それがお母さんに伝わって、めっちゃ怒ってきて……「死んだって言葉を使うってどういことですか！」みたいな、だから、その状況とか、その子が「死んだ」ってことは入らず……先生がお兄ちゃんに対して、あっ、お兄ちゃんを探しに来た弟に対して「お兄ちゃんは死んだ」って言ったみたい（伝わった）。

それでまあ……だいぶ怒られて。

調：そうだったら先生としては謝罪するしかない。

i：そうやな。それで……そうやな、その時の状況って伝えきれへんし、親からしたらカチンとなってるし……そりゃそうやな、自分の子が死んだって……しかも小1の弟に言われとるわけやから……それはもう絶対あかんと思たし、状況説明とかしてもこれは言い訳になると思たし……そりゃもう自分が悪い。でっ、まあ……保護者に謝って、本人にも謝って（i-20）……でっ、まあ、なんていうの……（周りの子どもは）笑っとたけどさ……一応そんなみんなに良い影響は与えてないから、「ちゃんとクラスでも自分の発言を謝罪します」って保護者に謝ったかな。

調：その件については、先生が謝罪をしてことは収まりましたか。

i：うん、そう。その子がほんとに、あのーっ、休み時間とかすごい遊ぶ子なんさ、サッカーとか……でもその時はお母さんの勢いに飲まれてやって……その後とかその前後では僕の話とかを毎日お母さんにしてくれとったみたいで……うん……そういう先生じゃないって言うてくれとったってこともあって、そこからはまあ普通に……いい感じになってたんやけど。あんときは本間……うーん、すごいこう……積み上げてきたものが一言で崩れるっていう経験は……しんどかったなああれは。（i-21）

調：この件で先生にも変化があったわけですね。

i：そうやなあ……うーん。それまでも、こう気を付けてきたつもりやけど……そういう雰囲気とか態度とかで……うーん……なんかな……年齢とか、中学生とかやったらそんな……そこまではならんやろうけど、小1の子からしたらっていうのがあるから。

調：今の話は、発達障害とか関係なく起こり得る保護者とのトラブルだと思うのですが、先生が対保護者において、発達障害がある生徒の保護者と、そうじゃない保護者で差を感じることはありますか。

i：それは違うと思う。

調：それはどんな違いですか。

i：えっとなあ……うーん……そんなに……サンブルってわけじゃないけど、事例があるわけじゃないけど、やっぱりそういう……何かしらの支援がいる（子どもの）保護者って言うのは……よく喋るといふか……そうやな、子どものことで気になることとか……自分のことも喋ったりするから、喋る時間は増えると思う。何にもない保護者は、「ああそうですかあ」って感じで終わっていくかな。(i-22)

調：そうした違いを感じながら、先生自身が、発達障害がある子どもの保護者と関わる上で注意していることはありますか。

i：ああ……もうあの、傾聴……（保護者は）不安が多いから、不安の状態でも話しても何も無理やから、それは小学校の時もあったけど……ぶわーって話始めるから1時間とか2時間とかそのあと、こう……こっちから話すみたいな。初めにだから、こっちから話始めてしまうとパチパチになるから……「私の気持ちも分かって貰えず」ってなるから、「そうなんや」って聞き続けて、ある程度、出尽くした状態でこっちからみたい。時間はかかるけど。(i-23)多分それが出来とったもんで……あんまりこう（保護者と）揉めることは無かったと思う。

調：中学校は持ち上がりが多く、担任じゃなくても何かしら授業を持ったりする機会があるのに対して、小学校は持ち上がりは少ないと思うんですけど、こうした小中学校のシステムの違いによるやり難さはありますか。

i：ああ、あるなあ。やっぱ小学校は否定するわけじゃないけど、1年で終わり……それで担任が変わったら、知らんぷりまではいかんけど、そういうところがあるから(i-24)……1年勝負で……やで、「去年の先生はああやってしてくれたのに、こっちはしてくれやん」っていうのは保護者はよく言う。(i-25)これはもう、学校の悪いところやし。でも自分は（担任で）持った子は、卒業するまでは……自分のと言うか学校の生徒やで……まあ担任が変わったとしても……次の担任と話をしたりだとか、親と話をしたりだとか(i-26)……うーんそうやったし、親と話しながら、「今年の先生はこんなやで」とか言われたら、その担任に、「こういう思いを持って、こういう方がいいかな」とかアドバイスしたりとか。(i-27)でっ、小も中もなんやけど、担任以外の……僕も小学校の時にやっとなんやけど、コーディネーターっていう人が居って、担任じゃないけどこう……学校の生徒のそういう支援室とかと繋いだりとか、間に入る人のことなんやけど……その人が重要やと思う。(i-28)

調：コーディネーターの役割は大きいんですね。その他にも校長先生を筆頭に管理職の役割も大きいと思いますか。

i：うーん……まあそれはそうやな。そやな……管理職に関わらず。

調：先生の中から見て発達障害について理解に乏しい、勉強をしようとしないうような同僚はいますか。そういう先生についてはどう思いますか。

i：うーん……うん。勉強って言うか……何かこう……なんていうのもっとこう、安心安全に子どもを安心安全にしてあげると言うか……過ごしやすいクラスとか学校を作ってあげたら良いのになっていうのは……すごく思う。(i-29)何て言うんやろ……特別支援の担任をしたことないで……でも関りは多かったんやけど……うん……例えば、小学校なんかでも……学級遊びをするん。でっ……ケイドロとかドッジボールとか子どもはやりたい……そうすると班別とかチームを分

けたりする時に、絶対に特別支援の子が足を引っ張るん……そんな、すぐ捕まったりとか……そうしたら楽しくないと思ってしまうし、その子が居たら負けるとかなくなってくるんやけど……ただ担任がさあ、取ってそういう場でさ、「そうじゃないやろ」って……「こうしよ、みんなで楽しくせなあかんやんか」っていう人権問題やんっていう勉強はしてきとると思うんやんか、知識としては。それで終わってしまう。じゃあどうしてこうって……「どうしたらいいと思う？」って「話し合いをしようぜ」って……でっ「ルールを変えたら良いと思う」とか、そんなんこの子が捕まったら何点とか、人によって点数を決めたりとか……どどんルールを変えていけば……その子も公平に遊べるというさ、楽しく遊べるからさ……そういう場を作る先生と、そんなんあかんって否定して終わっていく先生が居るかなって思う。

調：ルールということで、少し遊びからは離れるのですが、配慮が必要な生徒に対して、個別に対応をする上で、どこまでは配慮ができる、できないという基準は、担当の先生が決めることができるのか、学校としての合意が必要なのかどうなんですか。

i：それはもう学校やな。それ（子どもへの支援への在り方）は先生の判断ではなくて。学校で、それこそ色んなところからアドバイスを貰って、この方針でやっておこうと思えますって全体周知して、全員が理解してって感じ。(i-30)

調：もし、理解が得られない場合には諦めるんですか。

i：そうやな、（学校で理解されない場合は特別な対応は）しない。(i-31)しないし、それでもした方が良いと思う場合は……やっぱりもう言い続ける、理由とか大事なのは子どもやから……「じゃあ、他に方法はありますか？」って。(i-32)

調：先生自身はそういう経験や他の先生が困っている場面を見たことはありますか。

i：今のところは……自分はないけど……目にするにはあるな。特にこの学校は、やっぱり（特別な配慮に対する認識に）若い先生とベテランの先生のズレはあるかな。(i-33)

調：それは双方で受け入れられないことがあるということですか。

i：そうやな。

調：ズレが生じたらもうその話は終わりって感じですか。

i：そうやな……妥協案で。(i-34)授業一つにしても……やっぱり今までやってこられた先生……うーん、20年ぐらいやってこられた先生とその僕らみたいなまだだの先生と……でっ、授業の話をしてやっぱりズレがあるし(i-35)……僕はそういう場面があったから言ったのは、「確かに先生らがされてきたことは凄いことだし、でも僕らも新しい時代を生ききてきて、今の時代の授業づくりっていうのを学んだから、やっぱベテランの人も若手から学ばなあかんし、若手もベテランの人から学ばなあかんし、やっぱりお互いが……こう折れる部分とやっていく部分は話し合なあかん」って。もうそれは初めに戻るけど……誰が言うかって大事で……ベテランの人らでも凄い子ども等のためにやって向き合ってる人たちに言われたら、そうなんやって思うけど……そうじゃない人から言われたら、あんまり思わへんし……反面教師じゃないけど、（話を）流していったりしとる。それは若手も同じやんな。(i-36)

調：小学校と中学校のシステムの違いから、小学校より中学校の方が教科担任制の分、横の繋がりが強い気がするんですが、実際に先生はどう感じますか。

i：そうやね……中学校やと……うんそういうのは学年団とか……

…小学校とかやと2クラスとかやと2人でやっていかなあかんから……それは中学校の方が情報共有はしっかりしとる。

調：今の学年団は横の関係はしっかりとできていますか。

i：まあまあ……ましな方かな……まだまだやと思うけど……まだまし。今もずっとこう……同僚性って言われとるんやけど(i-37)、昨日も朝言わしてもらったけど、あの……学校生活アンケートを取って、学校は楽しいですか、みんなんで何かするのは楽しいですか、授業を主体的に取り組んでいますか、授業は分かりやすいですか、この4項目なんやけど、全校生徒に1学期もとったんやけど、1、2、3、4で4を付けたら学校は楽しくない。でっ、1学期も取って、2学期も先週とったんさ……でっ、僕は先生達は忙しいから、全校生徒を集めて見たん……やっぱり1学期に学校楽しいって言ってた子が4になったり……楽しくないって、授業が良くわかるから分からないになったり、変容がめっちゃあるんさ……でっ全部(その変容を)打って、昨日(アンケートの結果を)配って……普通やったら担任さんに言ってさ、「この子こんなやけど、どうやる?何かあった?」で良いと思うんやけど、そうじゃなくて、僕は全員に配ってそれを、3年のを1年に配ったりして……でっ「子ども等の変容です」って担任だけじゃなくて全職員で子ども達を見ていくように……その例えば、勉強を主体的に取り組めていない子に……回りながら声を掛けたりしたりとか、「黒板綺麗に書けとるな」とかそんな一言で良いから掛けてあげて欲しいっていう話を(朝礼で)して……学年だけじゃなくて学校全体でそういう雰囲気になっていけば……子ども等にとっても良いやろうし、担任さんも自分がせんでも周りが声を掛けてくれたら笑顔が返ってくる。それで表情が変われば何でなんか聞いて、「あの先生に褒められてさ」って「そんなんや」って「すごい頑張るとるなあ、だけでもええやん」っていう話を(朝礼で)した。そやな、それが出来んのが中学校やと思うし、部活、教科、掃除の場面で先生が違うから。反面小学校は、担任が全てとところがあるから、そりゃあ、すごいいい学級、学級大国を作りやすし……学級崩壊もするし、中学校で学級崩壊はあんまりしやんから、関わる先生が多いから……担任を持つ先生と上手いかんってなったらずと、居らなあかんわけやから、その先生と……それはだいぶ違う。それがだいぶ大きい。

調：先生は特別支援の目標というか、何をゴールに見据えて子ども達に関わっていますか。

i：やっぱり……それは特別視しないことが大事やと思うし……特別扱いとか(i-38)、やし……もっところ……いろんなこと……関わらせてあげたい。この子はこれが無理やから、こっちの学級に持ってきて(特別支援学級へ転籍させる)それで言うのは分からんでもないんやけど(i-39)……えーと、って言うのは、社会に出た時にそういうシステムになってないと思うんやわあんまり。えーっ……どどん仕事もしてかなあかんし……自分から人に聞かなあかん部分もあるやろし、頼らなあかん部分もあるやろし……そういう社会に出てからのことを考えると(i-40)……やっぱり人との関りっていうのは凄く大事やと思うで……そう言う場面を学校で……いっぱいこう経験させてあげたいし……あの一っ、失敗もあるやろけど……(その子が)失敗しないように、しないようにっていうよりは……いろんな失敗を得て学んでいって欲しいかなとは。

調：特別支援に関わる上で、教師としてこうしないといけである

とか、教師としての使命感に影響されることはありますか。

i：ああ……あんまりないか。あんまりないけど、あの一っ……すげー人間を見られとる感

じはあるから……やっぱり格好よく生きやなあかんと思うか……こういう指導をせなあかんっていうよりは自分のあるべき姿、憧れる大人っていうのは意識しとるけど……先生だからというのは……あんまり。

調：先生だからこうしないとって感じはないんですね。

i：僕はあんまり……うん。意識してないだけであるかもしれないけど。

調：それは他の先生もそうだと思いますか。それとも、先生によっては教師としてこうしないとみたいな人の方が多いと思いますか。

i：おるおるおる。

調：それは、教師として何だと考えていると思いますか。

i：うーん……えっ……視野が狭いとか……うん……もっところ……(教員自体も)社会に出たら、先生よりすごい先生って一杯おるから……うん、そやからその人も学ばなあかんと思うし……先生だけの世界で……子どもと関わろうとすると、やっぱりこう……視野が狭い、世間が……何ていうたら良いのかな。それで、教師と生徒って関係は大事やと思うけど……それだけではやっぱりこう……上手く入り込めないとか……例えばめっちゃ悩んどる子が、家のこととか、恋愛のことでもいいけど……なんかこう教師、先生って言う……先生(という立場)やと言えんけど……ちょっと何ていうの、親しい大人とか、憧れている人とか、この人やったら大丈夫って思うような人やったら相談もできると思うし……話もし易いやろうし。

調：それは対生徒だけでなく、保護者でも同じことが言えますか。

i：ああ……はいはい、先生(としての立場)を越えるというよりは、下げる……「僕も小さい時こうだったんですよ」とか言うのも大事やと思うし……「先生もそやったん!？」って(保護者が)いう……(保護者と)近づくのがポイントかもしれない。(i-41)「先生もそんなことあるんや」とか、先生はあんまり失敗とか言わへんやん。ちょっと完璧なところが有るけれど……やっぱそういう姿をこう……子どもにも見せるし、親にもこう伝えていくと……良い意味で距離が近くなるって言うか……でもちゃんとせなあかん時はちゃんとしとるし……うん。

調：先生をする人はある程度子どもの時から勉強もできて、大学にも進学して、比較的挫折が少ない環境にあったと思います。先生も先程、「完璧」と言う言葉を使いましたが、先生の基準でできることが前提でそれを子どもに求めているということはないですか。

i：それはあると思う。やっぱり……完璧主義なところがあるから……自分も完璧じゃないとあかんし、クラスを任せられたらそのクラスも完璧じゃないとあかんという雰囲気は……多少はある。(i-42)

調：生徒にもそれに合わせることを求めてしまうということですか。

i：うん。とか……「何で、できやんのや」という言葉が(i-43)……。

調：こうした完璧を求める雰囲気のなかで、発達障害があつて特性上、難しいことがある子どもに対しても、同じような考えのもとに、特別な配慮を否定的に捉えてしまうことはあると思いますか。

i : あー……そこまではどうなんやろお……うーん……先生によりけりやけど、そんな人には出会ったこと無いとか、やっぱりもう僕らも研修とかが増えとるとし、それこそ特別支援（対象の子どもへ）の目（視点）関係の知識はあると思うから……でもそういう（完璧を求める教員が、他の子と異なる特別な対応に否定的な）雰囲気が出てしまうことはあるやろけど。(i-44)

調 : ちょっと話は変わりますが、先生側から関りが難しい保護者のはどんな共通点がありますか。

i : 一つは……家庭が上手くいっていない……でっ（保護者自身が）病んでる。保護者自身が病んでるから……それがもろに子どもに影響が出ている。あと、2つ目は……昔を語る人と言うか……「俺の時はこうやったとか」……「でも今は違うんですよ」っていうのを（理解してもらうのに）時間が掛かる。

調 : それは先生側の昔を語るのと一緒ですよ。

i : うん、もう一緒……おるおる。昔に囚われるとか。

調 : 逆に先生側から関わりやすい保護者はどんな保護者ですか。

i : 関わり易い……あーっ、それはもう……あれやなまずは……「いつもありがとうございます」って……来る人やな。その「いつもお世話になってます」って。

調 : 高圧的に先生に向かってくる保護者を多くですか。

i : それはめっちゃおる。今年もおるし……ちょっと前もおったし。

調 : そうした保護者には先生方も警戒しますか。

i : ある、ビビってしまうよね……僕もそうやけど。今僕は副担やけど……今年もだから2、3件入ったかなそこに。

調 : どうして保護者は高圧的に来ると思えますか。なんか共通していることはありますか。

i : (共通点)がある。こっち(教員)側の……伝え方やと思う。事案は事案やけど……伝え方ひとつで……違う。その、高圧的に来る保護者さんは……言い方が悪いけど、あまり賢くないとか……だからめっちゃ分かりやすく端的に……伝えれば良いんやけど……グワーって何か……時系列も分からんまま伝えてしまったとか、こっちの誠意も伝わらんと……余計怒らせてしまうことはある。「実はこれがあって、これがあって、こうなったんです」って「今はめちゃくちゃ反省しとって」とか、やったら(保護者も)「あー」ってなることが多いな。

調 : 先生達のなかで特定の警戒すべき保護者は共有されているんですか。

i : ある、それはあるし……やっぱそういう人らは、僕ら……僕らって言ったらあかんけど……こう(代わりに)対応してくれてなってくるから……いつまで経っても逃げる先生は力が付かへんとか……もうあの親子やで関わりたくないっていう先生は力が付かんから、いつまで経ってもそういう場面に合うと。僕もそう言う失敗とか、(保護者から)怒られて、それでも関わってとかやってきとったで……今は……うん……今も別に上手くいとは思ってないけど……結構上手くやっと思ふ。

調 : 初任の時と、現在を比べてみて対保護者という観点からどのようなスキルを身に付け、考え方に変化がありますか。

i : そうやなあ……初任頃は……子ども等から好かれとったらええわって思うと、できるだけ保護者とは関わりたくないって思うか、怖いとか……ってのがあったから……うーん……後手後手やっただけ……今はそんなことも思わず……

……先手じゃないけど、気になる保護者が居たらこちらから電話して、担任発表の次の日には電話して、「新しく担任になりました」って「色々と不安なことがあったら言ってください」とかこっちから関わるようになったかな。

調 : これは全ての保護者共通してそのようなスタンスでのぞんでますか。

i : そう、そうやな。

調 : 発達障害がある生徒の保護者との関わりについてはどうですか。

i : 変わったなあ……あのあ、やっぱり経験……僕、前(担任を)持った子で、こんな子、前の同じような子の事例を挙げて……おって……やっぱずーっところ抵抗はしとったんやけど……ちょっとあのそういう外野とか、「関係機関に見てもらって、こういうアドバイスを貰ってからは……ガツと変わって」とか、「今もこう頑張っていますよ」とか……そういう話を(保護者へ)できるようになったかな。(i-45)今までの子達の話ができる。それに、やっぱりそういうケース会議にも参加させてもらったりしたから、うん……そういうのは言えるようになってきたかな。その子にそのままに当てはまるとは思わんけど。

調 : 先生側もこうしたらいいと分かっているのに、何故実際に保護者との間で上手くいかないケースが生じると思えますか。

i : ああ……えー……なんやろ……やっぱうーん……1つは先生と保護者の思いのズレっていうのと、もう一つは……こっちの遠慮と言うか……上手くつたえれやん。

調 : 保護者にどんな遠慮を感じるんですか。

i : やっぱその否定してしまうと思うかな……「困つとると思うんですけど」っていうのは実はお母さんが一番困っていたり……する部分もあるし(i-46)……うーん、ちょっと難しいけど……上手くいかない……うん……その比較的上手くいくいかんだことが……ないし……うんそうやなあ……えーん……ボーダーで困つとる子がおつとる子……親には伝わらなくてことやん。あんまり僕らも「こうしたほうが良いのにな」って言わんようにはしとるし(i-47)……うーん……そやなあ……分かんないなあ、例えの話が浮かばんしなあ。

調 : では先生は保護者に遠慮あると言いましたが、逆に保護者からの遠慮を感じることはありますか。

i : そうやな……グレー(ゾーン)な子達の親はそこまで遠慮っていうのは無いけど(i-48)……真面目に過ごしている人にはあることはあるかな……うん。でっ先の質問は何やったけ？

調 : 保護者とのやり取りで気を付けるべきことや、こうしたら駄目だと分かっているのに、それでもなぜ保護者との関係が上手くいかないケースが生じると思えますか。

i : ああー対保護者ね。ああ。えっとー、それはさっ、あのほんまに……個人の思いな、勝手な個人の思い……はやっぱりこれまでの……えっと……先生のこれまでの過去やと思う。過去での(先生の)人との関り……うーん……やっぱり先生も完璧に来るとやんか、それで自分は……なんちゅうの……土方でバイトしたりとか、バイトで怒られたりとか……色んな人に怒鳴られたりとか、怒られてとか、褒められてとかを繰り返して……多分凄い沢山の色々な種類の人と関わってきたり……うん、そのなかの引き出しを出せるんやけど……あんまり(多くの先生は)怒られたことが無いんちゃうやろかって。(i-49)

調：なるほど、学校のなかでは生徒に怒る立場だし、同僚同士で注意し合うことがし辛い雰囲気なのであれば、人から怒られることは中々ないですね。

i：そうそうそう……そやと思う。バアって怒ってきた保護者に対して、どうしていいかわからんというか……まあ、「でもね」って（保護者に）言ってしまったりするんさ。普通怒られたら、もうこっちが悪いと思ったら全力で謝らなあかんやん、まずは……「はいはい、でもね」みたいなことを言うから、余計怒ってしまうやん。やっぱり、なんちゅうんやろ……うん、その辺もあると思う……やっぱり誰が言うかって言うのが大事で、信頼される先生というのは……日頃から関りも大事やし……それはどうしようもないことかもしれやんけど。うーん、やっぱり電話対応とか聞いても……社会に出とった人達も先生としておんのやけど……すごい丁寧やし……もう言葉遣いも全然違う。企業から来た人達って。その人間性という言葉で片付けていいのか分からんけども……人間性なのか。

調：教員と生徒みたいに、保護者に対して教える側からの立場になって発言してしまうことも考えられますよね。

i：うん、そうそうそう。うん、でっ最初に言ったけど、親は大事に子どもを世話をしてきた……お前に言われたないわって思っちゃうのもあるかもしれんな。 (i-50)そのズレはあるよね……特に若い先生やと。

調：ありがとうございます。