

【共同研究】

教室の気がかりな子をどう支援につなげるか —保護者と教師のやりとりの分析—

謝敷 智美* 谷口 清**

How to achieve consensus between teachers and guardians on troubled children in the classroom—An analysis of interaction between guardians and teachers

Tomomi SHASHIKI, Kiyoshi YAGUCHI

Troubled children who cause disturbances in the classroom usually need special support from many social resources including their school and teachers. However teachers have difficulty reaching a common understanding with their guardians because they tend to feel the teacher is blaming them for their child's behavior.

This research aims to determine how to achieve consensus and/or understanding between a mother and teacher about her child's special educational needs and support. This is done through semi-constructed interviews of mothers, teachers including special needs teachers, and educational counselors regarding the interactive process from the beginning of contact to connection with special support.

Analysis using the KJ method revealed three phases: (1) negative emotion evoked by children's troublesome behavior, (2) identifying the cause of the trouble, (3) empathy for mother's anxiety and uneasiness. From the comparison between the cases of shared and unshared understanding, we determined that the following points are important for achieving consensus between mother and teacher: (1) teacher's empathetic acceptance of mother's anxiety, and (2) child-centered development of a support plan. To make this possible, (1) the teacher should have time to spare, and (2) both the teacher and mother should put aside their burdens and negative emotion for a while. These educational conditions should be established as early as possible.

Key words: 気がかりな子ども、軽度発達障害、特別支援教育、理解の共有、やり取りの分析

問題と目的

近年、明確な原因、理由が見あたらないのに集団になじみにくく、指導にも乗りにくい子が、い

わゆる“気がかりな子”（保育所／幼稚園・学校）として注目されている。このような子どもたちには“軽度発達障害（高機能自閉症、アスペルガー障害、LD、ADHD）”が疑われる場合が多い（平澤、藤原、山根，2005；嶋野，2007）。知能に遅れがなく、発達の遅れよりも認知や言語、社会性の発達の偏りや歪みの問題が中心となる発達障害がいわゆる軽度発達障害である。特徴的かつ明確な検査所見や極端な遅れが認められないために“見

* しゃしき ともみ 文教大学大学院人間科学研究科
臨床心理学専攻(修士)修了

** やぐち きよし 文教大学人間科学部臨床心理学科

えない障害”とも呼ばれ、一般的には個性なのか障害なのかの線引きが難しい(鈴木, 2004)。従って“軽度”とは決して“軽い”のではなく、他者にとっては障害に“気づきにくい”, 本人にとっては“気づかれにくい”発達障害と捉える事が必要である(小野、上野、藤田, 2007)。

このような障害のあいまいさもあり、なかなか本人がそれを自分の問題として認識しにくく、失敗や非難された記憶だけが残るようなことがある(鈴木, 2004)。“見えない障害”であるためその原因、理由がわからないままについ失敗や叱責が多くなりがちである。就学することによって、集団生活がうまくできないなどの経験が増えると、周囲からの叱責の多さから、やる気、自立心も失せていく。その結果、自尊心や自己効力感が低下し、学習性無力感に結びつく自己不全感が生じやすい。いじめや不登校の原因ともなる場合があり、このような状況を二次障害と呼んでいる(吉川, 2007)。二次障害を予防するため、早期発見・早期対応が求められ、各自治体は健診などに力をいれている。しかし、気づかれにくいという障害の特徴から、確実に把握することが難しい。教育領域において、“気がかりな子”の存在が注目され始め久しくなるが、幼稚園・保育園、小学校などでは、依然対応に困っている現状がある。

特別支援教育は、このような子どもたちに提供される支援の1つである。特別支援教育によって、従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD, ADHD, 高機能自閉症を含めた児童生徒への支援への道が開かれた。しかし、気がかりな子をどのように支援に結びつけるかについては大きな課題が横たわっている。すなわち親と教師が子どもの気がかりそのものについて認識、理解を共有することはそれほど簡単なことではないとの指摘が多くなされてきた。

個別の援助を子どもに与える過程では、親の複雑な感情が喚起されることが多い。この問題に関して障害児教育領域におけるこれまでの研究では、すでに診断された子どもへの対応をめぐる障害告知や障害受容の問題として、親と関係機関の関係が論じられてきた。しかし子どもの気がかりが、障害として確認されるまでのプロセスにどの

ような問題が潜んでいるかについてはまだ十分に明らかにされているとはいえない。

そこで本研究では診断に先立つ気づきの時点での親と関係機関との理解の共有過程を検討することにした。そのプロセスのありようはその後の対応のあり方を大きく左右することが推測されるからである。

保護者と関係機関との関係に関して、子どもの特徴に焦点をあてた研究では(伊地知, 1998), 子どもに知的発達の遅れがない場合には、子どもの問題に対して、保育所側と親との間に共通理解をもつことは難しいと指摘されている。軽度発達障害に特有の要因(診断の困難さ, 障害像・発達像の捉えにくさ, 正常発達児との交流の多さ)が、子どもへの理解や、納得するまでの期間を長期化させ、不安や戸惑いを持続させるからである。診断時、ポジティブ—ネガティブの両価的感情を抱き、診断後も「普通」になることへの期待もあり、障害の認識と感情のずれが長期にわたるといふ特徴がある。(松下, 2003; 柳楽、吉田、内山, 2004; 蔦森、清水, 2001; 芦澤, 2001)。

子どもに適切な援助をするためには、子どもへの対応と同じく保護者への援助も考えることが必要である(松下, 2003; 蔦森、清水, 2001)。しかし、保護者と幼稚園教諭/保育士・小学校教諭の人間関係、信頼関係の形成、理解の共有が難しいという状況は、双方の視点から指摘されている。その背景には教師・親双方に共通する不安が存在する。すなわち、マイナス情報は伝えにくく、関係が切れる可能性をはらんでいるからである。

小学校と母親の関係を研究することは、子どもへの早期対応を可能にする鍵をもつ。滝川(1998)のADHD児への支援の現状を示す事例研究では、子どもの状態において、保護者と学校教職員の考え方の違いが、両者の共通理解を妨げ、ADHD児の学校生活に大きく影響を与えたことを示した。新田(2007)は、軽度発達障害児をもつ母親と教師の障害理解の違いに関する研究を行い、障害理解の一致を妨げる要因は、子どもの問題を考える際、母親は問題の背景に子ども自身の要因を認めつつも、教師の指導のあり方を含め周囲の関わりかたを問題としがちであるのに対し、教師は家庭

のしつけを含め、子ども要因をより重く見る傾向があると指摘した。教師は他の子と比較してより客観的に子どもを見ようとするのに対し、親は我が子中心で主観的見方をしやすいとの指摘もある(伊奈, 2007)。障害児をもつ親が、教師に子どもの理解を促したい場合は、子どもの弱点を正確に、客観的に述べる必要があると指摘されている(高橋, 2000)。

教師と保護者の話し合いは、場合によってその機会が障害告知の意味を持つこともありうる。すなわちその後の子どもの気がかりについての理解の共有に影響を与える可能性が強い。子どもを捉える視点、障害理解のあり方が異なると、関係者同士、理解を共有して子どもを援助することが難しくなる。子どもに適切な援助を提供するためにも、子どもが日常多くの時間を過ごす小学校と保護者の関係は非常に重要である。しかしながらその関係形成については検討が尽くされているとは言い難い。

そこで本研究では気がかりな子どもを挟んだ親と教師の共通理解の成立過程の解明を試みる。軽度発達障害は、集団生活の質が一層濃くなる小学校入学を機に、特徴が明確になり、病院への来院率も小学校低学年がピークとなる(市川, 2007)。すなわち軽度発達障害に限ってみると、子どもの気がかりが専門機関の診察につながる例は小学校期が圧倒的である。したがって本研究では関係機関を小学校に限定して分析する。子どもの気がかりな点に関する「教師と保護者の初めての話し合い」の経緯を調査し、両者の共通理解が成立しにくい要因を探索的に検討することを本研究の目的とする。

方法

調査協力者) 特別支援教育コーディネーター2名を含む小学校教師6名(教員歴2～31年)、筆頭著者がボランティアをしているクリニックに通院している軽度発達障害児(小学2～6年)をもつ母親10名、教育相談所の職員5名(相談員歴3～8年)。いずれも関東近県。

調査方法) 半構造化面接: 質問項目と答えの大

要を付録資料に示した。

1. 教師面接: どのような子が気になるのか、そして“気になる子”を教師が認識したら、具体的にどのような対応をするのか、児童の事例を挙げて話をしてもらった。対応の中でも、保護者との関わりが中心になるように質問項目を考えた。予め用意した質問紙を用いて面接を進めたが、協力者の話の流れに沿った自由な語りとなった。

2. 母親面接: クリニック来院のきっかけから始まり、どのように今のような対応にまでたどり着いたか経緯を聞いた。特に、学校の教師との関わりを契機として専門機関を訪れた場合、その経過でどのような話し合いが教師となされたか、詳細に聞いた。教師の場合と同じく、予め用意した質問紙を用いて面接を進めたが、協力者の話の流れに沿ったものとなった。面接での留意点は、学校とのやりとりで生じた否定的な出来事/感情を伺う場合もあるため、母親の気持ちを最優先に、話せることのみ限定した。また、面接が、相談の役割を持ち合わせてしまうことも考えられたため、その場合クリニックの医師につなげるなど、その際の対応の仕方、また聞く姿勢の配慮をした。

3. 教育相談員面接: 発達障害に関する相談例をもとに、相談員の対応、来所した母親の印象、気持ち、また学校との連携について聞いた。相談件数が多いため、具体例1例をもとに話すことは困難であり、様々な例を挙げての語りとなった。教育相談所は、対応の仕方がそれぞれ異なる場合があるので、分析に当たってはそれぞれの教育相談所の独自性に配慮した。

分析手続き) 研究の趣旨について協力者に説明し、同意を得てから録音を開始した。面接所要時間は、平均49分(最短22分、最長94分)。録音は、MD、ICレコーダーを使用した。

面接終了後、ICレコーダーに録音された音声から逐語記録を作成した(付録資料参照)。作成後、協力者に郵送し、内容を確認、逐語記録にて分析することの了承を得た。細かい言葉の使い方などの修正はあったが、特に内容に関する修正はなかった。母親の逐語記録に関しては、子どもが読んでしまう可能性に配慮し、原稿を返送してもらった。

本研究は、整理されていない現状から、ボトムアップ的に新しい概念やカテゴリーを形成していくことを目的としているため、それに適した分析方法であるKJ法を選んだ。逐語記録から、協力者の発言を1行程度に要約したものをカードに転記し、ラベル作りを行った。ラベルは、教師131枚、特別支援教育コーディネーター78枚、母親236枚、教育相談所職員95枚が作成された。教師、特別支援教育コーディネーター、母親、教育相談所職員の4グループ、それぞれは、臨床心理士、臨床心理学を専攻する修士課程大学院生3名、また日常業務の中でKJ法の経験をもつ知人の協力を得てKJ法(川喜多, 1975)に従い、分析が行われた。ラベルは「データのもつ親近感」をもとに小グループ分けされた。それらの小グループは更に、「親近感をもった感じ」に注目され、中グループ、大グループに分類された。

結果と考察

その大要を付録資料に示す協力者の語りから、教師と母親が子どもに関して共通理解をもちにくくさせる現状について検討を試みた。1) 気がかりな子から喚起される感情、2) 子どもの行動の原因帰属過程、3) 母親の困惑・不安への共感、の3点に注目し、両者の関係に影響を与えているであろう要因を考察した。

1. 気がかりな子から喚起される感情

Table1は日常喚起される感情についての方向と種類を示す。ラベルから、「感情」が表現されている発言をピックアップし、誰の誰に対する感情か(方向)、どのような感情か(種類)を分別した。

話し合いに至るまでに、教師/母親は様々な思いを抱えていた。

教師は“気になる子”と関わることによって、なんとか対応しなくてはならないと焦り、クラス運営と個人への対応の折り合いの付け方から生じる葛藤、続くトラブル対処などから切羽詰まった状態となっていた。教師は母親との話し合いでは、感情的にはならず事実を、本人のよい点を含めて伝えるという工夫を行っている。しかし、「実際

トラブル続きの子どもからいいことを考えるのは難しい」と、自然にわきあがってくる感情を無視できない状況があった。気がかりな子どもの学校でのトラブルは頻発しており、そのトラブルは、ガラスを割る、唾をはく、教室から飛び出すなど、クラス運営を任される教師の気持ちは、落ち着く間もないと思われる。子どもの問題行動の原因が不明なこと、わかったとしてもトラブルの程度の大きさは、感情的になりやすい状況であった。

母親は、小学校入学前から不安・困惑の状態が続いていた。その不安は、入学後も続き、教師からの報告、周囲の保護者からの苦情により増大していた。母親であるにもかかわらず何もできないことへの苛立ち、焦り、躰の問題なのかと悩んでいた。このような感情の中で、教師と話し合いをしても、どうしたらいいのかかわからず、教師からの報告に困惑、不安が募るばかりであった。

互いに切羽詰った感情を抱いたまま、話し合いが行われていると、話し合いでの口調や意味合いが攻撃的になりやすい。お互い相手から好ましい返答が返ってこない、ますます困惑は深まる。困惑の感情を発端として話し合いが行われているため、マイナスの感情の存在とその表現のあり方は、話し合いの雰囲気大きな影響を与えるものと思われた。

特別支援教育コーディネーター、教育相談所職員は、子どもがパニックを起こしている様子を見て、胸が苦しくなったと語っている。子ども自身の辛さ、またその子どもに一生懸命関わっている教師、母親に対して、共感の気持ちがあった。特別支援教育コーディネーターは、“気になる子”を積極的に見つけ、事前対処を試みている。専門的知識があり子どものトラブルを予測した対応が可能だが、対応の速さや自分の感情へのゆとりにもつながっていると思われた。

Table 1 日常喚起される感情について方向と種類

感情の方向／感情の種類	困惑・焦り	苛立ち	不安	あきらめ	苦しみ	共感
子どもに対して	T1 T2 T4 M1-M10	T4	T1 M1-10	T3	コ1 コ2	コ1 コ2 S1 S2 S3 S5
相手(担任／母親)に対して	T2 T3 M2-10	M3 M5 M9	T1-4 M2 M3 M4 M10	T3 M5 M8 M10		T1 コ1 コ2 M3 M6 M10 S1-5
自分自身(担任／母親)に対して	T4 M3 M5	M3	T4 M3		M1M3 M7 M10	

注) T1,T2 等はそのカテゴリーの発言をした教師 (T)、特別支援コーディネーター (コ)、母親 (M)、教育相談所職員 (S) を示す。(以下の Table も同様である)

日常喚起される感情の方向と種類を示す発言例

困惑・焦り

T1 「私が担任をもつ時も本当に憂鬱で、正直どうなっちゃうんだらうって」

T1 「お母さんに良いことも伝えなきゃいけないけど、実際ないから」

T2 「暴力を振るう子の対応は難しい」

M1 「幼稚園の頃からなんか違うようなとは思っていた」

M2 「気になっても、どこに相談に行けばいいかわからなかった」

M6 「入学直後に同級生のお父さんから苦情の電話がきた」

苛立ち

T4 「その子の対応に途中でイライラしちゃった」

M10 「普通じゃないのに普通と言われた」

M5 「困っている事を話しても“みんなそうですよね”と」

M9 「心配事を言っても、どこもありますよという感じでしか受取ってもらえない」

不安

T1 「保護者に伝えるときは気を使う、どう受け取られるかって」

T3 「変わったばかりのクラスだと、お母さんにどう受け取られるか不安」

M1 「小学校入学は不安でした」

あきらめ

T3 「気になる子は毎年いますから」

M8 「あの先生には何を言ってもだめだなって」

苦しみ

コ2 「本人が一番苦しんでいる、それを見て、胸が苦しくなった」

コ2 「彼自身が困っている、なんとかできないかなって」

M1・7 「私自身もいっぱいいっぱい」

共感

T1 「お母さんも、幼稚園の頃からずっと言われて大変だよ」

M10 「先生も相当大変だったと思いますよ」

2. 子どもの行動の原因帰属過程

Table2は調査協力者が、子どもの問題行動の原因をどのように捉えているかを示す。前項で示したように子どもからネガティブな感情が喚起されると、なぜそのような行動を子どもがしているのかという原因を探し始める。

教師の中には、子どもの行動を見て、自分のせいではないかと考える者もいた。教師は全員、母親に子どもの問題行動について報告したが、その目的は「家庭での指導を促すため」であった。その背景には、躰の有り様が、子どもの問題行動を左右するという考えがあると考えられる。

母親は就学前から、子どもの行動について違和感を持ち、自分の育て方のせいではないかと、躰に原因を求めていた。加えて、訪れた専門機関でも「性格の範囲内」との見解が示されると、躰でなんとかしなければという思いが強まったであろう。入学後、子どもの問題行動について周囲の保護者から「どういった躰をしているのか」という苦情が示されると、母親自身、さらに強く自分の躰の問題と認識せざるをえない状況となりやすい。

また、担任の対応が、気がかりな子どもの行動を落ち着かせ、他児も子どもを捉える姿勢が肯定

的に変わったことを体験した母親は、担任の接し方によって子どもがいかににも変わることを感じていた。従って、何かトラブルがあったときも、指導のせいと考える傾向になりやすい。支援員がついた子どもの場合、支援員と子どもの関係がよく、支援員がいることによって、子どもも安定してきたという経緯があった。これも母親は、子どもに合った対応をしてくれば子どもは落ち着くと考え、問題行動を教師の指導の問題だと原因帰属しやすくなった。

教師、母親は、子どもの問題を指導・躰の問題と考えやすいことがわかった。1)で示した感情に加えて“相手のせい”と責めたくなる思いは、両者それぞれに子どもへの共通理解を持ちにくくさせていると考えられる。子どもの行動の原因を、躰・指導の問題、器質の問題と線引きすることは困難である。原因を一つに追究することは、互いに責任転嫁に結びつき、悪者を作りだす結果になりやすい。

特別支援教育コーディネーターは、どのように支援すれば、子ども自身が生活しやすくなるか、子どもの抱える困難に注目し、話し合いを行うよう心がけていた。つまり、躰・指導の問題となることを危惧しており、その原因帰属の悪循環にな

Table 2 子どもの行動の原因帰属過程

原因帰属	教師	特別支援教育コーディネーター	母親	教育相談所職員
教師(指導の問題)	T1 T4 (自分のせい)	—	M1 M2 M4 M5 M7 M8 M10	—
母親(家庭・躰の問題)	T1-4	—	M1-10 (自分のせい)	—
帰属なし(原因探しはしない)		コ1 コ2		—

子どもの行動の原因帰属過程を示す発言例

教師

(教師：自分の指導のせい)

T4 診断がつかないときは、自分のやり方がいけないんじゃないかって思ったりした

(母親：家庭の躰のせい)

T2 子どもの問題行動は、大体家庭に問題がある場合が多い

T3 家庭での指導を促す目的で親御さんに報告する

特別支援教育コーディネーター (原因帰属なし)

- コ1 誰のせいでもない、子どもが一番苦しんでいる
 コ2 躰とか指導の問題とすると話し合いが悪循環となり、親と共通理解がもてなくなる。

母親

(教師：指導のせい)

M3 子どもも変わったばかりの先生にいろいろ言われて、打ち解けていなかったから余計
 暴れちゃって

M7 支援員の先生がいると、あった対応をしてくれるからこの子も落ち着くのよ

M8 先生の対応によってすごい左右される、ピリピリしていると、子どももピリピリして。

(母親：自分の育て方のせい)

M1 子どもの状態に私自身もいっぱいいっぱい、躰してなかったかなって

M3 なんでこんなになっちゃったんだろう、育て方が悪かったかな

教育相談所職員

特に子どもの行動の原因帰属に関する発言なし

らないよう配慮していた。

3. 母親の不安・困惑への共感

教師、特別支援教育コーディネーター、母親の語りから、現在子どもに関して、学校-家庭関係に共通理解が築かれているか検討すると、5ケースが“共通理解あり”9ケースが“共通理解なし”と分けることができた(Table 3)。

Table 3 共通理解の有無

学校あるいは母親と子どもについて共通理解が					
ある	M1	T1	T4	コ1	コ2
ない	M2	M4-10	T3		

“共通理解あり”ケース（以後“ありケース”と表記）と“共通理解なし”ケース（以後“なしケース”と表記）に分け、なぜ共通理解をもつことができたのか、要因を検討した。比較方法は、母親の発言、教師／特別支援教育コーディネーターの発言を、それぞれ時系列に沿って並べた図を作成し(Figure1,2), それぞれのケースを見比べた。その結果(1)入学時の学校／教師の対応と(2)専門機関の紹介の仕方に違いが認められた。

(1)入学時の学校／教師の対応：“ありケース”の流れは、“なしケース”と比較すると、入学時の学校の対応が異なっていた。「学校全体で見てください」との受け応えに、母親は心強さを感じていた。報告の頻度も少なくなっていた。学校で

対応できることをまず行い、相手に怪我をさせてしまったなど被害関係者への謝罪が絡む問題のみ報告していた。

母親は、子どもが幼少のころから成長に違和感を持っていたが、他の家族や相談機関から示される見方は「普通」であり、違和感を共有してくれる相手に出合っただけでなかった。就学後、学校は母親にとって、悩みを相談できる身近な場所となりえる。母親が入学時、学校に対して「集団生活は無理かもしれない」と相談していたことは、子どもの状態を把握してほしいという願いはもちろん、学校が、母親自身の抱えていた不安を受け止めてくれる相手であってほしいとの期待も含まれていたと考えられる。“ありケース”の場合、「学校全体で見てください」と母親に伝えられたことは、母親にとっては、初めて不安を受け入れてもらった経験となったと思われる。“なしケース”で示された「普通」との見方は、就学前の専門機関での対応と同じである。

教育相談所では“お母さんの悩みから聞く”という対応がとられていた。これは、教育相談所が、母親の不安を受け止めてくれる存在になったことを意味し、相談の継続につながったと考えられる。従って、“なしケース”は初期から母親のニーズ・期待と違った対応が学校でなされ、それが信頼関係の形成に影響し、共通理解を難しくさせる1つのきっかけとなったと考えられる。

(2)専門機関の紹介の仕方: “なしケース”の場合、専門機関を紹介された場合、「相談しに行ってください」といった一方的なもので、母親は見捨てられたという印象を持った。教師は診断がつくと、SCに相談したり本を読むなどして対応するとしていた。母親はつながった専門機関先で対応を学んでいた。両者別々のところで対応を学んでおり、情報を共有しあうことはなかった。従って母親としては、学校は何をしてくれるのだろうか、学校としては、母親は家でちゃんとやってくれているのだろうか、それぞれに疑念を招く結果となったと考えられる。“ありケース”では、母親のニーズに伴った専門機関への紹介がなされており、学校と母親と一緒に専門機関にて対応を学んでいた。紹介の仕方も、「子どもへの支援法を我々教師も学びたいから、専門家に相談したい」という姿勢である。そして、その対応の成果や他の問題点を共有していた。この場合、両者、子どもにどのような関わりをしているか明確となり協力関係となっていたと思われる。

その他“なしケース”の特徴として、「先生がわ

かってくれるまでに時間がかかった」「お母さんがわかってくれるまで時間がかかった」という報告があり、これには「2, 3年」というスパンを要したとあった。これは「分かり合えた」という認識ではなく、相手が理解してくれたという一方的な見方である。“理解してくれた”という結果になった理由は、両者がそれぞれ地道に対応をすることで、子ども自身が落ち着き、両者の中に肯定的感情、ゆとりが芽生えたこと、また発達障害の場合、適切な対応があったことに加えて、子ども自身が馴染みにくい新しい環境に、時間をかけて慣れてきたとも言える。

共通理解が持ちにくいとの語りには、教師と母親の接触頻度の少なさを指摘する声が含まれていた。両者ともわずかな時間しか会っていないから、信頼関係が築きにくく、共通理解をもつことが困難だと考えていた。そこで、協力者の語りから、接触頻度に関するラベルを集計した (Table 4)。その結果、“ありケース”の接触頻度は“なしケース”と同じであった。従って、信頼関係は会っている頻度によるものではないといえた。母親の困惑・

Table 4 話し合い前の教師と母親の接触頻度

顔合わせの頻度	教師	特別支援教育コーディネーター	母親	教育相談所職員
よく会っている	—	—	—	—
あまり会っていない	T1-4	—	M1-10	—

話し合い前の教師と母親の接触頻度を示す発言例

教師

T2 初めてのお母さんにはどう受け取られるか心配

T4 保護者会でチラッと話す程度

母親

M3 子どもも変わったばかりの先生にいろいろ言われて、打ち解けていなかったから余計
暴れちゃって

特別支援教育コーディネーターと教育相談所職員に接触頻度に関する発言はなかった。

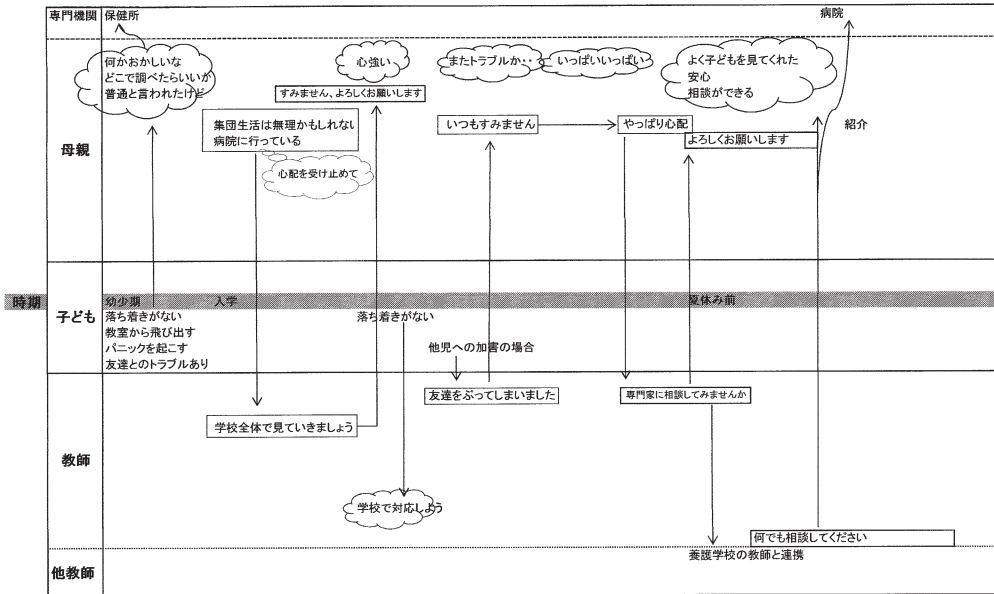


Figure1 共通理解ありケース

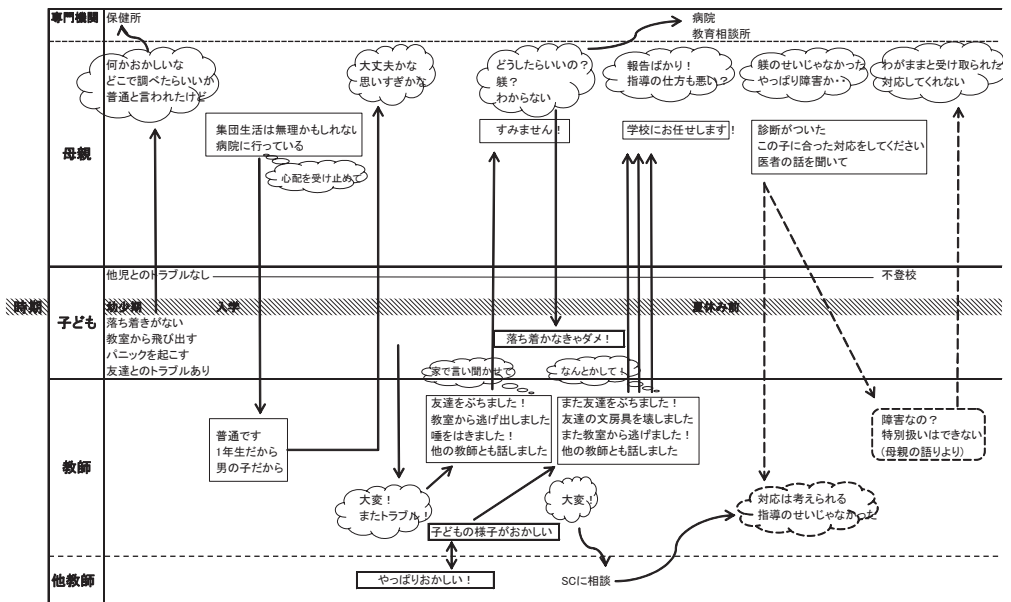


Figure2 共通理解なしケース

不安を学校がどう受け取るかで、話し合いの展開は変わってくると思われた。

討 論

1. 話し合いの土台となっている教師、母親の立場／視点：間主観性を媒介に主観、客観を考える

これまでの分析を通して両者の共通理解の形成に感情要因が大きく作用している可能性が示された。そこで、なぜ両者の感情がぶつかり合うのか、責任を転嫁し合うのか、ニーズの捉え方が重要となるのかという疑問がわいてくる。これには、両者が話し合いをする基盤となっている立場に目を向けてみる必要がある。

Table1,2から、教師と母親は類似した感情分布を示している事がわかる。気がかりな子どもへの対応を考える上で、教師と母親は同じ立場にいる可能性が高い。

先行研究では、教師は客観的、母親は主観的に子どもを捉えるとしているものが多く、この捉え方の違いが、両者の関係性を築きにくくさせていると考えられている(高橋, 2000; 伊奈, 2007)。つまり、子どもの見方が、客観的と主観的とで異なっているということである。上記の結果をふまえ、この教師と母親の立場を検討してみたい。

客観、主観を検討するにあたり、国語辞典(金田一, 1995)で定義を確認した。語意は、客観的：特定の個人的主観の考えや評価から独立して、普遍性をもっていること(普遍性とは、全てに通じてあること、どういう場合に当てはめても通用し、妥当するという性質)、主観的：自分ひとりの考えや感じ方に偏る態度であること、となっている。

教師の語りはどうだろうか。教師は、子どもを“気になる子”と捉えた際に、その子どもから焦り・困惑といった感情を喚起していた。この時のなんとかしなければという気持ちが、具体策を講じるきっかけとなったと思われる。教師が“気になる子”として捉えた最初の気付きは、生じた感情がきっかけとなっており主観と考えられる。その後、教師は他の教師とその子どもについて情報を交換し合う。この時点から、子どもについて、担任個

人の見方だけでなく、他の教師の見方も加わり同意が得られ、共通見解がもたれていった。また、その子どもが通っていた幼稚園・保育所にも連絡をとり、学校と同じ集団活動をおくっていた頃の子どもの状態を聞いていた。このような情報収集は、担任の主観的事実を、客観的事実につなげる過程と捉える事ができる。

しかし、“客観”という定義は、非常に厳密であり、個人的主観の考え方や評価から独立して、とある。そして全てに通じ合えるという普遍性は、“全て”をどのように捉えるかによって、“客観性”はゆらぐものである。個人の意見を個人一人のものだけでなく、共有し合える過程につなげていくには、“間主観”という視点が重要である。間主観性とは、現象学の用語であり、フッサールによると、「事象そのものへ」の接近のための還元により、自己が他者の身体(肉体ではない)を媒介として共有された世界を実現する客観性の基礎とある(早坂, 2004)。つまり、複数の主観に共通して成り立つことが間主観であり、客観性は、主観の共通の性質(間主観性を)を前提とするものである。従って、一教師が、子どもについての共通見解を他教師に求めたことは、主観を間主観につなげた過程と捉える事ができる。

母親の語りはどうだろうか。母親が自分の子どもに対して抱いていた違和感は主観である。母親が主観を客観にしていこうためには、母親と同じ立場の他者(父親など)に聞くか、専門家を訪ね同意を得るしか方法がない。しかし、就学前に行った専門機関では「普通」といわれ、「違和感に気づいていたのは私一人だけだった」と語った母親もいた。従って、母親は、主観を間主観、客観に近づけていくことができず、これが、母親は主観的に子どもを捉えやすいと考察される結果となったと思われる。

では、果たして客観と主観の差は関係促進を妨げる要因となるであろうか。母親が仮にも主観ではなく、間主観的、客観的になったら関係性は築きやすくなるだろうか。今回の結果によると、“共通理解ありケース”と“共通理解なしケース”における母親の主観的語りに違いはなかった。更に母親の主観は、後に担任からの報告や診断がつくと

いうことで客観的裏付けを与えられたと考えられる。しかし、関係性の築きは促進されていない。従って、主観がただ客観に移行するだけでは協力関係は成立しないのではないだろうか。

主観か客観かを述べる場合には、対象となるその事実がどのような“場”で得られたものなのかを検討する必要がある。教師の捉えた事実は、学校という“場”で示している子どもの姿についての事実であり、母親の捉えた事実は、家庭という“場”で示している子どもの姿についての事実である。軽度発達障害児の場合、行動が周囲の環境の違いに左右されるのが特徴である。教育相談所職員の語りにあった「学校で見せる姿、家庭で見せる姿、どちらも本物の子どもである」という指摘は主観か、客観かの捉え方だけでは軽視されやすい。学校、家庭といった“場”を限定せず、子どもを取り巻く環境として全体を捉えてみると、学校は、学校の主観を主張し、家庭は、家庭の主観を主張しているにすぎないと捉えることができる。

主観的立場は“当事者”に由来し、ぶつかり合いを招きやすい。当事者とは、そのことまたは事件に直接関係をもつ人である(金田一、1995)。当事者同士のやりとりには、“第三者”(当事者以外の者、その事柄に直接関係していない人)の介入によって、2者の主観的思考に、第三者の主観的思考が加わることによって、間主観化、客観化につながっていく。滝川(1998)は、子どもの問題行動に対する保護者と学校教職員の考え方の違いが、子どもの学校生活適応に大きな影響を及ぼしているとし、学校巡回指導者として、両者の違いを修正する役割を担った。学校巡回指導担当者という第三者の立場から子どもについての情報を、保護者、学校に提供し、子どもの行動への理解や対応法を考えた。岩崎・海蔵寺(2007)も、カウンセラーとして、子どもの様子の捉え方を保護者に伝え、情報を提供したことにより、保護者の理解が深まったとしている。このように、第三者からの情報は、主観的立場同士のやりとりになる傾向が少なく、両者に共通理解をもたせることを容易にする。今回、教育相談所が母親、教師の中間的立場として利用された理由には、“第三者”という立場が当事者同士のやりとりの仲介役になった

こと、第三者の主観が両者の主観を媒介し、間主観化し、共通理解がもたれやすくなったと考える。子どもについて、母親と教師が共通理解を持ちにくい現状には、同じような主観を抱きながら、両者が異なる“場”にいるために、主張せざるを得ない状況に追い込まれていたからと考えられる。教師、母親がいずれも主観的立場にいるという事実気づくことが、関係形成の起点になるのではないかと考えられる。

2. 主観的立場同士が信頼関係を築くには

お互いが子どもの問題行動にとっての当事者であるから、当然主張したくなる。子どもが落ち着いて学校生活をおくることができれば、両者とも落ち着くだろう。そのための方法を探すには、子どもの立場に立ち、苦しんでいるのは子どもであるという認識があれば、それへの対応策を考えることにお互い協力し合えるのではないだろうか。

しかし、“子どもの立場に立つ”というのは、教師、母親にとって負担となる場合がある。それは、子どもから喚起される感情のはげけ口が、十分に両者にサポートされていない状況だからである。教師はクラスの担任として集団をまとめる職務があり、「一人一人にあった支援を」という特別支援教育の理念と重ね合わせると非常に折り合いをつけるのが難しい。特別支援の対象者であると断定するための基準や知識をどのように教師が習得し、教師自身の気持ちに折り合いをもたせるのが課題ともなっている。子どもが幼いころから抱き続けた母親の小さな違和感、不安も、これほどまでに増幅し、長期化した背景には、母親の思いを受け止める仲間(共感を分かち合える人)がいなかったことがあると思われる。自然と生じてくる感情が、適切に処理されないと、個人内に辛さがため込まれてしまい、ゆとりがなくなり、結果、子どもへの対応が困難となり、かつ自分の体調まで危くなる母親も少なくない。子どもの立場に立ち、子どもにあった対応がなされるには、まず周囲がゆとりをもつことが重要だろう。

母親と教師の関係性が促進される状態というのは、上記の考察から以下の2点にまとめられる。第1点は母親の不安を、教師/学校側が受け止め

対応することであり、第2点目は母親も教師も子どもの立場に立って援助を考えることである。しかし、この2点が成立するためには、1つには、母親のニーズ(困惑・不安への共感欲求)に教師が予め気づき、それに応えるだけのゆとりがあること。第2には、母親、教師の負担、抱かれているネガティブな感情を、わきに置いておく作業ができなければならない。特別支援教育コーディネーターの役割には、他教師の訴えや戸惑いを受け止める役割もあるが、現場で働く教師同士、相談をしなければ解決できないといった気持ちを抱くことも否めない。そうすると、教師自身、専門性向上が求められるようになるが、教師への負担が増すことになり、更にゆとりがなくなる。校内に専門家の配置は必要であるが、教師のニーズに合わせた相談先の機能が考えられるべきであろう。子どもへの援助が考えられるには、まずサポートをする周囲が余裕をもてる環境を整えることが不可欠である。

3. 本研究の社会的意義と今後の課題

本研究の結果は、2003年に改変された「今後の特別支援教育の在り方について」をふまえて、特別支援教育を実施するには、まだ環境の整備が十分でないことを示唆し、今後の課題を提示したものと見える。軽度発達障害の子どもをもつ母親の障害受容に関する研究は、ここ数年で飛躍的に増えてきたが、今回の調査でも「母親の子どもへの不安の長期化」「相談先がわからない」などの結果は一貫して示され、これらの問題への対応の困難が改めて示された。

本研究では、教師、母親の語りが分析対象となった。それぞれが、それぞれの視点で語った現状は、現在の学校現場のありのままの姿を示していると思われる。さまざまな感情が交錯する現状を示すことができたので、この結果を踏まえて、新たな対応への検討が進むことを期待したい。

本研究の結果は、限られた小学校教師、同一クリニックに通う母親、数少ない教育相談所職員から得られた知見であるため、一般化するには限界がある。今後より広い範囲のサンプリングが必要であろう。障害に関しては、同じ軽度発達障害で

あっても、他児とのトラブルを起こさない子どもへの援助がなされにくいことが明らかとなった。その子どもたちをどのように援助につなげることができるか、今後の課題である。

まとめ

気がかりな子どもに特別支援教育を実施するにあたっては保護者と学校の間で認識の共有が不可欠である。しかし、多くの教師はそのような子どもが特別な教育的ニーズを持っていることを母親に伝えることに困難を感じている。その理由は子どもの行動の原因についての責任転嫁と受け取られかねないからである。そこで、特別支援教育担当者を含む教師と母親並びに教育相談担当者に子どもの気がかりな行動の指摘に始まり、特別支援教育に結びつけるまでの話し合いの過程について半構造化面接を行い、子どもへの特別支援の必要性についての理解の共有の成立過程とその妨害要因の検討を行った。

KJ法による分析の結果、(1)子どもの問題行動による否定的感情の喚起、(2)子どもの行動の原因帰属、(3)母親の困惑・不安への共感、の3つのプロセスが明らかとなった。子どもの問題行動の対応に当たって、理解の共有が進んだケースとそうでないケースを主観的、間主観的の視点を踏まえて対比的に検討したところ、①学校/教師による母親の不安の共感的受け止め、②子どもの立場を第一とした援助の検討、がカギとなることが明らかとなった。さらにその前提として③母親の不安・困惑を受け止めるための教師側のゆとり、④親・教師の負担感とネガティブな感情をわきにおいておく作業、が必要であった。今後これらを可能とする教育環境の実現が課題となっていることを指摘した。

引用文献

American Psychiatric Association, Washington D.C. and London, England (2000). Quick Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-IV-TR

- (高橋三郎・大野裕・染谷俊幸(訳)(2006).
DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引 第6版 医学書院)
- 芦澤清音(2001). LD児及びその周辺児を持つ母親の適応過程 LD研究, 10(1), 48 - 58.
- 早坂泰次郎(2004) 問主観性 恩田彰・伊藤隆二(編)臨床心理学辞典 八千代出版 p94.
- 平澤紀子・藤原義博・山根正夫(2005). 保育所・園における「気になる・困っている行動」を示す子どもに関する調査研究——障害群からみた該当児の実態と保育者の対応および受けている支援から—— 発達障害研究, 26(4), 256 - 267.
- 市川宏伸(2007). 広汎性発達障害の子どもと医療 かもがわ出版
- 伊奈登美子(2007). 軽度発達障害児をもつ母親の障害受容過程と学校における心理的支援——6事例の調査および半構造化面接の分析を通して—— 愛知教育大学教育実践総合センター——紀要, 10, 7 - 14.
- 岩崎久志・海蔵寺陽子(2007). 軽度発達障害児をもつ親への支援 流通科学大学論集——人間・社会・自然編——, 20(1), 61 - 73.
- 金田一京助(1995). 新明解国語辞典 第4版 三省堂
- 川喜多次郎(1970). 続・発想法 KJ方の展開と応用 中公新書
- 松下真由美(2003). 軽度発達障害児をもつ母親の障害受容過程についての研究 応用社会学研究 東京国際大学大学院社会学研究科, 13, 27 - 52.
- 新田奈菜(2007). 軽度発達障害児をもつ母親の障害理解に関する一考察 文教大学大学院人間科学研究科臨床心理学専攻平成19年度修士論文(未公刊).
- 小野次郎・上野一彦・藤田継道(2007). やわらかアカデミズム・<わかる>シリーズ よくわかる発達障害——LD・ADHD・高機能自閉症・アスペルガー症候群 ミネルヴァ書房
- 嶋野重行(2007). 日本教育心理学会総会発表論文集, 49, 410.
- 鈴木周平(2004). 幼児期軽度発達障害児への支援——小児医療の立場から—— 発達, 97, 33 - 36
- 高橋和子(2000). 高機能自閉症児を理解し援助するためのマニュアル試案の有効性について 特殊教育学研究, 37(5), 141-148.
- 滝川国芳(1998). 通常の学級における特別なニーズをもつ子どもの支援——福井県特殊教育センターの学校巡回指導—— SNEジャーナル, 3(1), 9 - 23.
- 薦森武夫・清水康夫(2001). 親がこどもの障害に気づくとき——障害告知と療育への動機づけ—— 総合リハビリテーション, 29(2), 143 - 148.
- 柳楽明子・吉田友子・内山登紀夫(2004). アスペルガー症候群の子どもを持つ母親の障害認識に伴う感情体験——「障害」として対応しつつ、「この子らしさ」を尊重すること—— 児童青年精神医学とその近接領域, 45(4), 380 - 392.
- 吉川一枝(2007). 保護者の病气理解と医療者の関わりについての検討——学齢小児が受診したとき—— 小児保健研究, 66(1), 28 - 33.

付録.

質問項目と面接における調査協力者の応答の概要

1. 教師(4名)

・発達障害についての知識は？

→全ての教師が「校内の研修会に参加している程度、名前は知っているが・・・」と述べた。

面接質問項目1)ここ数年で気がかりな児童はいたか？

→全ての教師が「はい」と答えた。2人の教師は「気になる子がいるのは当たり前だから」と特に具体的な対応には言及しなかった。

面接質問項目2)

①どのような点が気がかりだったのか？

→他児とのトラブル頻発の子ども、一斉指導の中で集中することが全くできない、教室からいなくなったり、つばを吐いたり、相手の立場になって考えられない、他の児童の親からの苦情が絶たない。何をやるにも時間がすぐくかかる、片付

けが遅い、話を聞いていない

②その子どもについてどう思ったか

→本当に困った、イライラするときもあった、なんでこうなるかわからない、自分の指導がいけないのかなと思った、憂鬱だった

面接質問項目3)その子どもへの対応方法は？

→管理職、教師間、保護者との話し合いを行った。

①保護者との話し合いの目的は？

→家庭での指導を促す「おうちで注意してもらう」

→子どものことを保護者がどう思っているのか知りたい

②保護者に報告する内容は？

→困ったことがあったとき、相手にけがを負わせてしまったとき、マイナス面が多い

③保護者と話す時の工夫は？

→親とは絶対に敵対関係にならないようにする

→いいところも言う、「でもなかなかいいところが思いつかないのよね」との素直な思いも示された。

→日頃から話しかけやすい雰囲気作りをする

→感情的にならない、事実を伝えるようにする

→実際会って話した方がいい、でも実際は電話や連絡帳が多い

面接質問項目4) 対応の結果は？

<他教師との連携>

→他の先生も協力してくれて、一人にならずに済んだ

→他の先生と話し合っ、子どもに合う対応法を考えて実行してみた

<保護者との話し合い>

→保護者の理解を得られた、学校に様子を見に来てくれた、子どもの悪い所に気付いている

→保護者の理解を得られなかった、自分が正しいと思いついでいるお母さん、バリアをはり、自分の子どもの悪いところを見ようとしないうお母さん、わかってくれるまで3年はかかった、お母さんが感情的になって話し合いができなかった

<専門機関への相談>

→専門機関につなげた、診断名の本を読んだ、診断がつくと、自分のせいではないとわかった

2. 特別支援教育コーディネーター(2名)

・発達障害についての知識は？

→校内の研修会への参加はもちろんのこと、他の勉強会への自発的参加や勉強会を主催して学んできた。

面接質問項目1)ここ数年で気がかりな児童はいたか？

→「はい」就学前健診から気がかりな子の把握を試みている、保育園・幼稚園からの申し送りも気にかける、親からの事前の相談も受け付ける。

面接質問項目2)①どのような点が気がかりなのか？

→普通学級在籍の前提が、座って、先生の話聞いて理解することであるため、それがない子ども全般が該当する。事前にわかっているならば、その子どもへの対応法及び、周囲への子ども・保護者への配慮もできる。

②その子どもを見てどう感じるか？

→パニックを起こしている子どもを見て、胸が苦しくなった、なんとか教育の世界で救ってあげられないかと思った。

面接質問項目3)その子どもへの対応方法は？

→まず学校全体で対応するようシステムを整えておく。担任を一人にしない。生徒指導部会にあげ、子ども・家庭の状況を把握する。保護者のタイプを考え、どのような報告手順がいいのか考える。

①保護者との話し合いにおいてその目的は？

→早い時期に、親が子どものことをどう思っているのか知るため

→子どもについて、保護者との共通理解をもつため

②報告する内容は？

→普通学級在籍の前提がない場合（頻度は極力少なめ、学校だけで対処できる場合はしない）

③保護者と話す時の工夫は？

→子ども自身の苦しみ、苦手さを伝える

→学校の困り感を伝えてはいけない

→具体的に話す

→保護者の希望によって専門機関を紹介する。専門機関でできることなど、相談先の情報も伝える。

→子どものために、何か自分たち（教師）ができることをしてあげたいと思っている旨を伝える

面接質問項目4) 対応の結果は？

最初から、学校全体で対応しているので、担任の負担軽減、また保護者も学校全体が見てくれるという安心感をもつことができる。専門家からのアドバイスで、その子どもにあった対応ができる。

3. 母親(10名)

面接質問項目1) お子さんへの問題意識はいつ頃から？

→全ての母親が「保育園くらいから」と答え、母親自身違和感をもってたと答えた。

面接質問項目2) クリニック来院以前に専門機関を訪れたか？

→全ての母親が「地域の相談機関へ行ったと答え、そこでの結果は「性格の範囲」「お母さんの考えすぎ」「様子を見ましょう」であった。また、相談機関へ行く前に、どこに何を相談したらいいのかわからない母親もいた。「子どもに違和感もっていたのは、私一人だけだった」

面接質問項目3) お子さんのことで学校と話し合いはあったか？

→全員の母親が「あった」と答えた。入学前に集団生活が難しいことを伝えていた。入学初期だと担任は「男の子だから」「一年生だから」と問題意識をもっていなかった。

面接質問項目4)担任との話し合いのきっかけは？

→担任から「とにかく大変だから来てください」との呼び出しの増加。周囲の保護者からの苦情の増加。担任が対応できなくなってから

面接質問項目5) 話し合いの内容は？

①担任からの報告の意図は？

→家庭での躰をどうしているか、躰の強化を言われたと思う

②報告を受けたときどう感じられたか？

→自分でもどうしようもできない、困る、何をしたらいいかもわからない

→子どもを怒ってしまった、ひたすら相手の子どもの家に謝りに行った

→他の子と比べられてショックだった

→先生もいっぱいなんだろうと思う、先生も大変だと思う

→入学前に伝えてあったのに、今更と思った

→いきなり病院へと言われ、見捨てられた感じだった

面接質問項目6) 話し合いの結果、子どもへの対応は？

→自力で専門機関を探した

→お医者さんへかかって、対応法を教えてもらったけど、先生は実行してくれない

→診断名をわかってもらえない、特別扱いはできないと言われた

→新卒の先生の方が柔軟に考えてくださった

→親身になってくれない、もう担任には望んでいない、親の言うことに説得力なし、第三者が入ってくれないとダメ

→診断がついたら、支援員が見ついた、診断名のみ判断だと思うと悲しかった

→支援員のおかげで、子どもが落ち着いてきた

→一緒にがんばろうと言ってもらえた

→子ども同士のトラブルがない限り、先生は動いてくれない

4. 教育相談所職員(5名)

面接質問項目1)保護者はどのような思いで相談室を訪れたか

→学校の先生に言われてくる保護者が多い

→子どもの問題が明確になるようで怖い(診断がつくと思っている)

→先生とこじれすぎて、なんとかしてほしいという救いを求めて

→保護者は相談機関が何をするとところなのかわかっていないので、不安が強い

面接質問項目2)学校との関わりで母親が感じている思いは何か？

→報告の繰り返しで、母親自身が責められていると感じている

→責められていると攻撃的になってしまうことも→子どものことも受け止めていかななくてはいいから、辛い

面接質問項目3)保護者との関わりで教師が感じている思いは何か？

→集団と個人への対応の折り合い

→教師自身が疲れている場合が多い

→人と時間、ゆとりの不足を感じる

面接質問項目4)職員はどのように相談に応じているか

→来室した人がクライアントであるため、その人の話をまず十分に聞く。

→一番辛いのは子ども自身だということを伝え、子どものために何ができるか話し合っていく。

謝辞：本研究に御協力頂いた保護者、教員、教育相談所職員の皆様に感謝致します。