

発達障害児支援をめぐる状況の定義の不一致

——教員と保護者の連携を阻害する要因の探究——

日高 優介, 伊藤 慎吾, 桑原 司

1. はじめに

近年、教育現場において、注意欠陥多動性障害（ADHD）、学習障害（LD）、自閉症スペクトラム（ASD）に代表される「発達障害」がある児童・生徒に対する教育的な配慮と、その保護者への対応が求められている。2005年に発達障害者支援法が施行されたことにより、社会的に「発達障害」が認知され、発達障害者に対する支援が法的に根拠づけられた。教育現場においても、2006年に学校教育法の一部が改正され、「発達障害」に対する定義について共通見解が持たれるようになった。つまり、これらの法整備により、これまで教育現場において、「少し変わった子」、「落ち着きのないう子」とされてきた児童生徒が、「支援が必要な子」として、特別支援教育へ組み込まれることとなったのである。

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2022）は、「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8.8%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を示している。すなわち、40人学級に換算すると、1学級当たり3～4名いる計算になる。同調査の10年前の結果の値が6.5%であることから、教育困難をかかえる児童・生徒の割合が年々高まっていることが確認できる。

こうした現状に対して、文部科学省初等中等教育分科会（2012）は、2012年の時点で既に、小学校・中学校の通常学級に在籍する発達障害がある児童・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・生徒への支援に対して、学校（教員）だけで取り組むことは困難である。そのため、同報告は、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、と示している。つまり、子どもへの支援においては、学校（教員）と家庭（保護者）の「連携」が前提条件とされているのである。

しかしながら一方で、連携が重要であるとされつつも、それを困難にする状況が存在する。すなわち、学校（教員）と家庭（保護者）の間でのトラブルが絶えない、という現実が継続的に存在している。

伊藤らはこれまでの研究¹において、「発達障害児支援における保護者と教員の連携」について、

¹ 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

保護者と教員の双方に対してインタビュー調査を行い、保護者の連携プロセス、教員の連携プロセスの解明を試みた。その後、これら双方のプロセスの各段階を変数として捉え、その組み合わせの探究を行った。その結果として、7つのパターンを見出した²。これらのパターンに関する考察から、連携を困難にさせる要因として、「教員（学校）は子どもに対してどのような関わり方をすべきなのか」という問題をめぐる〈見解の相違〉、すなわち、「発達障害児支援」をめぐる〈状況の定義の不一致〉が浮上した。本稿では、この〈状況の定義の不一致〉に焦点を当て詳細な検討を行う。

上記のことを明らかにするために、本稿では以下の手続きで議論を進めることにする。まず、続く第2節では、発達障害児支援をめぐる保護者と教員のインタビューをもとに、「教員（学校）は子どもに対してどのような関わり方をすべきなのか」という観点から児童・生徒に関わる語りを整理する。加えて、これらの語りから捉えられる、両者の社会的世界における教員から見た教員、保護者から見た教員という二つの人間観の「交錯」についてその特徴を示す。第3節では、第2節で検討した事例について、2つの社会化——「社会化」と「学校的社会化」——の観点から考察を行う。この考察から、〈状況の定義の不一致〉から生じる教員間の対立および教員と保護者の対立を明らかにし、連携を困難にする構造を突き止める。最後に第4節では、本稿の内容を総括し、残された課題についてのべる。

以上のように、本稿は、発達障害がある子どもの支援をめぐって、その連携において教員と保護者がどのような認識を有しているのか、その認識の整合性・不整合性（＝〈状況の定義の不一致〉）からどのように連携が困難となるのか、特に後者の不整合性に「社会化」という観点がどのように関わるのか、この三点を解明することを目的とするものである。

本節の最後に、既往の研究から本稿の位置について確認する。三田村（2011：41）や森（2011：125）、柳澤（2014：77）らは、保護者と教員の連携の重要性を示している。これは、文部科学省による2012年の学校—家庭連携を勧める宣言の前後に発表されており、同宣言の重要性を裏付ける意味で価値がある。とはいえ、これらの論考においては学校（教員）—家庭（保護者）の連携の困難さの内実についての検討は十分に行われてはいない。本稿はこの検討に取り組むものである。

金春喜（2020）では、外国籍の子どもが、発達障害がある子どもと認定される過程と帰結を扱っている。同論考は、子どもをめぐる学校（教員）—家庭（保護者）の双方へのインタビューからこれを明らかにしている。とはいえ、金の焦点は、外国籍の子どもが有する〈教育が困難となる諸要素〉について、学校（教員）が発達障害の要素をその〈諸要素〉と結びつけるという過程におかれている。そのため、対象とされる子どもに「発達障害がある」という前提に疑問が残る。また、同論考は一つの事象をめぐる研究である。それに対して本稿は、広範な発達障害を視野に入れて複数の事例における子どもの状況を捉えることを試みている。

北澤（2011）は、発達障害がある児童について社会化と学校的社会化の観点から考察することの

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.

² 伊藤慎吾, 2021, 「発達障害児への支援をめぐる保護者と教員の認識のズレとその帰結——支援に関する言説への相互作用論からのアプローチ」鹿児島大学大学院人文社会科学研究所令和2年度修士論文.

重要性を示唆している。とはいえ、これらについての十分な検討を確認することができない。本稿はまさにこれに取り組むものである。

2. 2つの社会的世界の交差

本節では、発達障害児支援をめぐる教員と保護者のインタビューをもとに、「教員（学校）は子どもに対してどのような関わり方をすべきなのか」という観点から児童・生徒に関わる語りを抽出し整理した。抽出に際しては M-GTA に基づく整理を行い、分析については内容分析を行った³。

本節で扱うデータについては、個人情報保護の観点からデータ取得日を伏せ、地名や個人名などを匿名処理した。教員10名と保護者10名に対してインタビューを行った。そのうち、本稿において焦点を当てる「教員（学校）は子どもに対してどのような関わり方をすべきなのか」という問題に関連する言及を確認できたのは、教員4名と保護者4名の語りである。表1では教員について、表2では保護者について、その属性を示している。

表1 調査対象者一覧（教員）

	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	60歳	男性	37年	28年	5年	4年	-	無	現在特別支援学級担任
b	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
c	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3年間勤務経験あり
d	中学校	34歳	男性	11年	8年	無	3年	2校	無	小・中の免許あり

表2 調査対象者一覧（保護者）

保護者	保護者性別	保護者年齢	児童生徒	現在の学年	性別	診断名
A	女性	50代	生徒A	大学生	男	広汎性発達障害
B	女性	40代	児童B	20代前半	男	ASD
C	女性	40代	生徒C	高校2年生	男	広汎性発達障害
D	女性	40代	生徒D	中学2年生	男	ADHD・ASD
同上	同上	同上	児童E	小学3年生	女	ADHD・ASD

「社会的世界」(social world) とは、複数の人々がある一定の認識（「パースペクティブ」(perspective)）を共有している範囲を指す。そのなかでは、人々は似通ったものの考え方をし、似通った行動パターンを取るようになる。逆に、異なる社会的世界に属する人々は、互いに異なる考え方をし、異なった行動パターンを取るようになる。社会的世界の異なりは、人々の相互行為に葛藤状況をもたらさう（Shibutani 1955=2013）。

本節では、まず教員と保護者の社会的世界の内実を明らかにする。しかる後に、そこに見いだされる両者の「教員（学校）は子どもに対してどのような関わり方をすべきなのか」に対する見方、すなわち、「発達障害児支援」観をあぶり出す。それを踏まえて、両者の「発達障害児支援」観が

³ M-GTA の結果の詳細については、伊藤・日高・桑原（2019）および伊藤（2021）を参照されたい。

どのように葛藤しているのか、その葛藤の有り様（〈状況の定義の不一致〉）の描写を試みる。

具体的には、まず第1項において、教員の語りに見られる教員像（教員の社会的世界における教員）について明らかにし、第2項で保護者の語りに見られる教員像（保護者の社会的世界における教員）について示す。そのうえで、第3項においては、これらの事例から特定できる、保護者と教員の〈状況の定義の不一致〉について記述する。

2.1. 教員の社会的世界（教員からみた教員）

I 子どもの将来を見据える姿勢

教員による語りから、発達障害児支援の対象とされる児童・生徒の将来についての言及を確認することができる。

教員 a（小学校）による特別支援学級の存在意義に関する語りに、これを確認することができる。

小学校の特別支援学級において指導を担当する教員 a は、教育の現場において通常学級に在籍する児童から「なぜ、あの子〔発達障害児〕だけが特別支援学級に通っているのか」という質問を受けた際、「大きくなって、君たちと一緒に生活できる、仕事も出来る、地域で生活していけることを目指しているんだよ」と回答している、と語る。また、障害がある児童が特別支援学級に通う必要性について、「全体ではなかなか〔能力の涵養が〕出来ないから〔特別支援学級で〕一対一で力を付ける」とのべる。能力の涵養について、「できた方が子どもにとっても幸せかな……」と語り、その理由として「いつまでも一人では暮らせないから」と、子どもには、親の死後に社会で生活する能力が必要であり、そのために周囲の児童と同様の学力や能力を身につける必要がある、としている（教員事例①）。

上記のように、教員 a は特別支援学級に通うことに疑問を持つ児童に対して、「大きくなって……を目指している」と語っており、障害がある児童に対する教育の目的を「将来的な一般社会への適応」と捉えていることが把握できる。また、「〔周りの児童と同様に〕できた方が子どもにとっても幸せ」との語りからは、他の児童と同様の学力・能力を身につけることが、当該児童に対する教育において必要であるとの認識を把握することができる。このような、将来を見据えた社会における能力の涵養を特別支援教育における重要項目として位置づける教員の語りは、次の教員 b（中学校）の事例からも読み取れる。

中学校の特別支援学級において指導を担当する教員 b は、特別支援教育における目標を、障害のある生徒が「最終的には社会に出て仕事をする」時点の能力の涵養に定めている。その際に必要な能力について「ひとりで生きていける力っていうのが必要だと思う」と述べ、その能力の涵養を目標としている（教員事例②）。

上記の教員 b の語りに見られる、《社会に出て仕事をする》、《ひとりで生きていける力が必要》からは、将来の社会生活を想定した能力の涵養を特別支援教育における重要項目として認識していることがわかる。また、その理由として、先の教員 a の語りにおいても確認できた「発達障害児の保護者の死後」という状況が想定されている。

以上のように、教員は、発達障害児支援においては、「子どもの将来を見据える姿勢」を強く示していることが確認できる。

II 子どもをめぐる分化した認識と姿勢

教員による語りから、発達障害児支援の対象とされる児童・生徒に対する認識について、他の教員や保護者のそれとの異なりを自覚し、そのうえで行動していることがうかがえる言及を確認できる。

教員c（小学校）が指導する学級には、多動傾向のある児童が在籍していた。以下の記述は、その児童への支援をめぐる保護者との相互作用に関するものである。教員cは、児童に対して「ジッとしなさい」、「座っていなさい」といった声掛けは効果がないと考え、ある程度の離席等の行動を認めていた。つまり、児童の障害特性を踏まえた対応を行っていた。とはいえ他方で、児童が離席等で落ち着かないこと自体は問題と考えており、保護者に対して投薬による改善の提案を試みた。しかし、保護者は「僕〔父親〕もそうだったから、小さい頃は〔落ち着きがなかった〕。だから気にしなくてもいいですよ」とのべ、児童が落ち着かないことを問題とは捉えていなかった。その後、児童の障害特性に起因する事故から教員が大けがを負ったことを契機として、保護者は児童への投薬に応じた。しかし、投薬による副作用から児童の急激な体重の減少があったことから、「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。もう落ち着かんでいいから」と保護者は投薬を止めた（教員事例③）。

この事例からは、児童の障害特性に起因する学校生活の態様に関して、教員と保護者との間に認識の対立が確認できる。教員は児童の障害特性を受け入れながらも、《落ち着きの無さ》という他の児童との異なりに問題があると判断していた。対して保護者は、自身の経験からそのことを問題とは捉えていない。これらのことから、《落ち着きの無さ》を問題とする教員の認識と、問題としない保護者の認識という〈状況の定義の不一致〉が看取できる。

認識の分化は、教員と保護者のみならず教員間においても確認できる。

教員d（中学校）は、同僚教員が障害がある生徒に対して「何で、できやんのや⁴」と表現することに否定的な感覚を抱くことがある、と語る（教員事例④）。

上記の例からもわかるように、教員は、支援対象となる児童に対する認識と指導の双方において、保護者との間のみならず同僚の教員との間にも分化を示している。

III 社会的包摂を重視する姿勢

教員による語りから、教員が対象となる生徒に対して指導をする際に、その生徒に対する社会的包摂を念頭に置いている言及が確認できる。

通常学級において指導を担当する教員d（中学校）は、障害がある生徒に対する指導における方

⁴ 何で、できないんだ

針として「特別視しない」ことが重要である、と語る。教員dの語る「特別視しない」とは、障害特性を踏まえ、障害のある生徒に対して、他の障害のない生徒と同様の対応をとることではない。障害がある生徒の障害特性を踏まえたうえで、他の障害のない生徒と協働する能力を涵養することを意味している。そのような意味で「特別視しない」理由として、「社会に出たときにそういうシステム〔＝特別視して貰えるシステム〕になってない」ことを挙げ、他者と協働する能力を養うことが必要である、と語る（教員事例⑤）。

本事例で語られる「特別視しない」とは、単に他の生徒との同一性を求めることを意味してはいない。教員dは、生徒の障害を理由に、その生徒を他の生徒との協働から排除しない。ここには教員が生徒の将来を見据えているのみならず、他の生徒と協働する能力を身に付けさせることが必要であるとの強い認識があることが、すなわち「社会的包摂を重視する姿勢」を持っていることが看取できる。

IV「完璧」を志向する姿勢

教員による語りから、教員が対象となる児童に対して指導をする際に、学級運営において「完璧」を志向する姿勢がうかがえる。

通常学級において指導を担当する教員d（中学校）は、「〔教員というものは〕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、クラスを任さ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」と語る。教員d自身も、そのような「完璧」を目指すべきである、と考えている。とはいえ一方では、生徒への支援に関する同僚とのやり取りにおいて、その同僚が、同じく「完璧」を目指して、障害がある生徒が他の生徒と異なることを「何で、できやんのや」と表現する——つまり、この同僚は、障害がある児童を「完璧」を阻害する要因として捉えている——ことに対しては、教員d自身は否定的な感覚を抱くことがある、と語る。しかしながら同時に、「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⁵」と、他方でその同僚に対して理解も示す（教員事例⑥）。

本事例の語りからは、学級運営を任される教員に、学級を「完璧」に——すなわち、限りなく自らの教育方針に合致する形で——運営しなければならない、という責任感の存在を読み取ることが出来る。しかし、その「完璧」の内実については、教員相互に認識の異なり（隔たり）が存在する。「Ⅱ子どもをめぐる分化した認識と姿勢」においても検討したこの事例では、ある教員（＝「同僚」）は、障害がある生徒の「他の生徒と異なり」を否定的に捉え、学級を乱す存在として捉えている。しかし、そのように認識しない教員（＝教員d）もいる。すなわち、障害がある生徒に対する支援に関しては、同僚間に互いに食い違う認識が生じる可能性が存在することが指摘できる。

以上のことから、教員が「完璧」を志向しつつも、その内実については教員間で異なりがあることが明らかになった。そのため、「教員（学校）は子どもに対してどのような関わり方をすべきな

⁵ 雰囲気が出てしまうことはあるだろうけど

のか」という問題については、教員と保護者の食い違いという構図のみならず、学校（教員と教員の関係）と保護者の食い違いという構図も存在すると考えられる。

2.2. 保護者の社会的世界（保護者からみた教員）

① 保護者の要望を意に介さない姿勢

保護者へのインタビューにおいて、教員の対応に対する不満についての言及は少なくない。ここでは、そのなかから「保護者の要望を意に介さない姿勢」について整理した。

生徒 A は書字障害があることから、授業中に板書をする事、他の生徒と同じ量の宿題をこなすことに困難があった。そこで、保護者は教員に対して生徒 A の障害特性を踏まえた教育的配慮として、「〔板書を〕させないでください」、「〔宿題の量を〕半分にしてください」といった対応を求めた。しかし、教員からは「みんな〔他の生徒〕と一緒にしてください」、「例外は認めません」、「今までにないことはしません」と言われた。この発言から保護者は教員の態度に不満を感じた（保護者事例①）。

この事例からは、保護者から教員に対する、生徒 A の障害特性を踏まえた教育的配慮の要求を把握することができる。対して教員の対応からは、「他の生徒と同様に扱うことが当然である」という普遍主義の原則を把握することができる。つまり、生徒 A の障害特性を踏まえた配慮を求め保護者と、それを受け入れず平等性を優先させ画一的な教育を行おうとする教員との対立の構図が見て取れる。この事例からは明確な〈状況の定義の不一致〉を確認できる。

同様の事例は他の語りにおいても確認できる。

児童 B の宿題に関する出来事である。児童 B は文字を書くことが苦手であり、日々の宿題の量に困難があった。そこで、保護者は担任へ、子どもの困難さを踏まえた宿題への配慮を求めた。しかし、教員から「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」、「他の子と平等に扱っていかないといけない」と言われた。保護者はこの教員の態度に不満がありながらも、「〔宿題が〕出来なくても怒らないでください」と譲歩した。ところが、教員からは「他の子と同じように〔宿題が〕出来ないときには怒るし、できるときには褒める」と言われた。この発言から、保護者は教員に対して「分かってもらえない」と感じた（保護者事例②）。

上記の事例から、保護者の児童 B の障害特性を踏まえた上での宿題の見直し、という要求を把握することができる。対して教員からは、「宿題は他の児童と同じでなければいけない」、「他の児童と平等に扱うことが大切である」という語りに見られるように、普遍主義的な原則を把握することができる。つまり、障害特性に応じた特別な配慮を児童 B に対して求める保護者と、その要望を意に介さず平等性を優先させ画一的な教育を行おうとする教員との〈状況の定義の不一致〉の構図が捉えられる。

以上の事例に見られた、教員が障害特性を考慮せず、周囲の児童・生徒と同様に「平等性」と「全体性」を重視した指導を行うという姿勢は、以下に見る他の語りからも確認することができる。

②「平等性」「全体性」を重視する姿勢

「①」に示した保護者の要望に対し、教員は「みんな〔他の生徒〕と一緒にしてください」、「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」といった語りでそれを拒否した。この教員の語りには「平等性」「全体性」といった要素を把握できる。次に示す事例からも、これを確認できる。

生徒Cは学校生活への不満を保護者に訴えていた。その不満とは、一人の生徒が問題を起こすと連帯責任にするという教員の対応であり、他の生徒の問題行動により無関係な生徒Cも宿題の量を増やされたり、放課後に全員で「説教」を受けさせられる、ということに対する不満である。生徒Cは、この不満を担当教員にも直接訴えその改善を求めたが、「抗議をしに行っても受け入れてもらえない」という理不尽な状況を受け入れざるを得なかった。

また保護者も、生徒Cの障害特性に応じた対応を教員に対して要望したが、「特別扱いは出来ません」とその要望を断られた。このような状況に対して保護者は「なんかこう中学校って厳しいんですね。そこのなかで、すごく締め付けられて」と表現する（保護者事例③）。

この保護者事例からは、次のことが把握できる。すなわち、生徒と保護者の双方が、中学校における指導を、小学校と比較して、より規律性が高く、より全体との調和を求めるものであることを認識している。とはいえ、それでもなお、障害特性に応じた対応を拒否されることに対しては強い不満を抱いている。

障害特性に応じた対応を求める保護者に対して、「平等性」「全体性」の観点から対応を拒否する教員が存在する。両者の間には〈状況の定義の不一致〉が認められ、連携が困難となる状況が確認できる。

③ 障害のある子どもを「排除」しようとする姿勢

本事例は部活動における問題をめぐる語りである。生徒Dはソフトテニス部に所属しているが、大会出場について問題が生じた。これまで生徒Dが所属する部活では2年生になると全員が試合に参加してきた。ところが、生徒Dが2年生になると、生徒Dだけ試合に出場することができないという事態が発生した。当初、保護者は「たまたま参加できなかっただけ」と考えていたが、生徒Dがメンバーから外されたまま、後輩にあたる1年生が大会メンバーに選ばれることもあった。このような事態が繰り返し発生するなかで、我慢ができなくなった保護者は特別支援学級の担任に相談した。相談のなかで、担任が「こういう子たちって場を乱すじゃないですか?」、「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」と発言した。保護者は教員のこの発言に「切り捨てられた」と感じ、担任の姿勢に疑問を抱いた（保護者事例④）。

この事例からは、「①」「②」において整理した「保護者の要望を意に介さない」と『「平等性」「全体性」を重視する姿勢』を確認できる。そのうえで、「平等性」「全体性」を理由に教員が障害のある子どもを「排除」しようとする姿勢を確認できる。同様の姿勢は次の語りからも確認できる。

児童Eは上級生と共に音楽活動をしているが、これはその発表会に関する出来事である。児童Eは障害特性から毎日学校へ登校することが難しいながらも、発表会に向けた練習に張り切って参加していた。発表会のプログラムに児童Eの名前も記載されており、とても楽しみにしていた。しかし、発表会前日に、指導を担当していた教員から、「すいません。あの一、頑張っていたけど、〔毎日練習に〕参加ができていないので、あの一、〔発表会に〕出るのやめてもらっていいですか」と突然告げられた。保護者は、「失敗してもいいじゃないか」、「大目に皆さん、発表会見てくださいよ」と教員に迫るも、教員からは「みんなの和を乱すし、一生懸命今まで〔練習〕した子たちのあれ〔努力〕を無駄にする」と言われ、参加を拒まれた。保護者は「言ってもダメなんだ」と教員に対して失望した（保護者事例⑤）。

この事例からは、発表会の参加について、《毎日ではないが児童Eが可能である範囲で頑張っていたことを評価して欲しい》、《失敗してもよい、児童Eの頑張りを認めて欲しい》という語りにみられるように、障害特性に対する配慮を希望する保護者の意図を読み取ることができる。対して教員からは《毎日練習に参加することが大切である》、《失敗することは他の子どもの努力を無駄にする》という他の児童を優先する考えを読み取ることができる。つまり、障害特性に応じた特別な対応を求めている保護者と、平等性と全体性の観点から児童を排除する教員という〈状況の定義の不一致〉を見て取ることができる。

2.3. 2つの社会的世界の交錯

本節ではここまで、教員の社会的世界に関して整理した結果と、保護者の社会的世界に関して整理した結果を示してきた。本項では、その内容を要約的に再提示し、その組み合わせから、保護者と教員の〈状況の定義の不一致〉という葛藤状況について検討し、次節の考察のための足がかりをつかむことにしたい。

まず、教員による語りからは以下の4つの特徴を確認できる。

第一に、教員事例①②から確認できることとして、特別支援教育の目的に関しては、「社会に出てから」といった語りに見られるように、教員は児童・生徒の将来を見据えた上で、他の児童・生徒と同程度の能力の涵養を目指していることが挙げられる。また、能力の涵養という観点から、特別支援学級を、障害のある児童・生徒にとってふさわしい学びの場である、と考えている教員もいる。

第二に、教員事例③から確認できることとして、児童・生徒に関する認識に関して、教員と保護者の間に齟齬が生じる可能性があることが挙げられる。すなわち、子どもの様子について、それが問題であるとする教員と問題ではないと判断する保護者という〈状況の定義の不一致〉が発生する可能性を指摘できる。加えて、教員事例④から確認できることとして、教員間においても、児童・生徒に関する認識、また姿勢について齟齬が生じる可能性があることが挙げられる。そのため、教員間においてもこれらの分化した認識と姿勢により〈状況の定義の不一致〉が生じる可能性が考えられる。

第三に、教員事例⑤から確認できるように、教員は障害がある児童・生徒への対応について、社会に出てからの生活を見据え「特別視しない」ことが大切であると考えている。ここでの「特別視しない」とは、障害特性を踏まえないということではなく、障害特性を他の児童・生徒との区別に用いないという姿勢のことである。ここでは、第一の特徴と同様に、将来の社会生活を念頭においていることが共通項として指摘できる。しかし、本特徴においては、社会的包摂の観点から通常学級において障害がある生徒とそうでない生徒の協同を試みている点に、他の事例における状況との違いを認めることができる。すなわち、保護者事例で示した第二の特徴である「平等性」「全体性」を重視し画一的な指導をする姿勢、第三の特徴である障害のある子どもを異物として「排除」する姿勢と相反する、社会的包摂を重視する姿勢をここに看取することができる。

第四に挙げられることは、教員事例⑥から確認できるように、学級の運営を任される教員が、その学級を「完璧」に運営しなければならないという責任感を有していることである。そして、その「完璧」をめぐる教員の間で、その内実に異なりが生じていることである。その結果として、特別な対応をめぐる同僚間で対立が生じる可能性があることが指摘できる。また、同僚間の対立のみならず、教員自身が考える「完璧」への志向が、保護者の要望を排除する態度へとつながることも考えられる。

次に、保護者による語りからは以下の3つの特徴を確認することができる。

第一に、保護者事例①②③④⑤の全ての事例から確認できるように、保護者の社会的世界においては、保護者からの要望に対して全く理解を示さない教員の存在が確認できる。つまり保護者は、教員から子どもに対して障害特性を無視した対応があった、と捉えている。

第二に、これも保護者事例①②③④⑤の全ての事例から確認できるように、保護者は教員に対して、子どもの特性を踏まえた対応を求めている。しかし、実際に教員からは、「特別扱いはしない」、「平等に扱う」といったような、特別な対応について否定的な態度が示されていることが確認できる。つまり、保護者の社会的世界においては、教員は、「平等性」という観点から特別な対応について否定的な見解を持つ存在として位置づけられていることがわかる。

加えて、保護者事例④⑤からは、教員が、発達障害がある児童・生徒を「場を乱す」、「和を乱す」存在として捉えていることが確認できる。つまり、保護者の社会的世界において、教員は「全体性」という観点から、発達障害がある児童・生徒に対して否定的な見方をしている存在であることが確認できる。

これらのことから、保護者の社会的世界においては、教員は、児童・生徒に対して「平等性」「全体性」という観点から指導を行なっている存在として位置づけられていることがわかる。

第三に、保護者事例④⑤から確認できるように、教員は発達障害がある児童・生徒の有り様について、「和を乱す」等の表現をしている。このことから、保護者の社会的世界においては、教員は、障害のある児童・生徒を「普通の児童・生徒」に対する異質な存在として「排除」しようとする姿勢を持つ存在となっていることが確認できる。

以上のように、教員事例からは、Ⅰ. 子どもの将来を見据える姿勢、Ⅱ. 子どもをめぐる分化し

た認識と姿勢、Ⅲ. 社会的包摂を重視する姿勢、Ⅳ. 「完璧」を志向する姿勢、という4つの特徴が確認できる。また、保護者事例からは、保護者の社会的世界における教員の特徴として、①. 保護者の要望を意に介さない姿勢、②. 「平等性」「全体性」を重視する姿勢、③. 「排除」しようとする姿勢、という3つの特徴を確認することができる。

次に、保護者の社会的世界において捉えられる教員の特徴と、教員の社会的世界において捉えられる教員の特徴について、その組み合わせから推察される〈連携が困難になる状況〉について示す。

表3 社会的世界の交錯における状況

教員の社会的世界	状況	保護者の社会的世界	備考
I. 子どもの将来を見据える姿勢	<状況の定義の不一致>	①. 保護者の要望を意に介さない姿勢	現状の問題の解決を望む保護者と将来を見据えた指導を行う教員
I. 子どもの将来を見据える姿勢	<状況の定義の不一致>	②. 「平等性」「全体性」を重視する姿勢	教員は将来を見据え、自身の考える「平等性」「全体性」を重視
I. 子どもの将来を見据える姿勢	未確認	③. 「排除」しようとする姿勢	本稿の事例からは確認できない
Ⅱ. 子どもをめぐる分化した認識と姿勢	<状況の定義の不一致>	①. 保護者の要望を意に介さない姿勢	両者の問題認識の異なり
Ⅱ. 子どもをめぐる分化した認識と姿勢	<状況の定義の不一致>	②. 「平等性」「全体性」を重視する姿勢	両者の指導に対する認識の異なり
Ⅱ. 子どもをめぐる分化した認識と姿勢	<状況の定義の不一致>	③. 「排除」しようとする姿勢	両者の認識の異なり
Ⅲ. 社会的包摂を重視する姿勢	未確認	①. 保護者の要望を意に介さない姿勢	本稿の事例からは確認できない
Ⅲ. 社会的包摂を重視する姿勢	<状況の定義の一致>	②. 「平等性」「全体性」を重視する姿勢	連携が効果的におこなわれる可能性
Ⅲ. 社会的包摂を重視する姿勢	未確認	③. 「排除」しようとする姿勢	本稿の事例からは確認できない
Ⅳ. 「完璧」をめざす姿勢	<状況の定義の不一致>	①. 保護者の要望を意に介さない姿勢	保護者を軽視
Ⅳ. 「完璧」をめざす姿勢	<状況の定義の不一致>	②. 「平等性」「全体性」を重視する姿勢	障害特性を考慮しない指導
Ⅳ. 「完璧」をめざす姿勢	<状況の定義の不一致>	③. 「排除」しようとする姿勢	「完璧」を阻害する障害児を排除

上記の表3は、その組み合わせの一覧である。

I. 子どもの将来を見据える姿勢と、①. 保護者の要望を意に介さない姿勢の組み合わせからは、保護者は現状の問題をどうにかして欲しいと要望するが、教員は将来を見据えた指導をしている、という状況が想定される。この状況においては、両者が重視する「時点」において〈状況の定義の不一致〉が生じ、その結果として、保護者と教員は合意に至らず連携が困難になる。

I. 子どもの将来を見据える姿勢と、②. 「平等性」「全体性」を重視する姿勢の組み合わせからは、子どもの将来を見据える教員が、自身の考える「平等性」「全体性」に基づき対応し、その結果として、障害特性に応じた対応を望む保護者の立場が後景することで、両者の間の〈状況の定義の不一致〉が顕在化する状況が想定できる。そのため、両者の連携が困難になる。

I. 子どもの将来を見据える姿勢と、③. 「排除」しようとする姿勢の組み合わせについては、本稿において取り扱った事例からは確認することができない⁶。

Ⅱ. 子どもをめぐる分化した認識と姿勢と、①. 保護者の要望を意に介さない姿勢の組み合わせからは、子どもをめぐる何らかの問題があり、保護者はそれを問題として教員に対して要望するも、教員は問題としては考えないという状況が想定される。また、これとは対照的に、教員が問題と認識していたとしても、保護者が問題とは考えないという状況も想定される。この状況においては、

⁶ 金春喜 (2020) 『「発達障害」とされる外国人のこどもたち——フィリピンから来日したきょうだいをめぐる、10人の大人たちの語り』では、日本の通常学級に在籍するフィリピン人の子どもらを、教員が「発達障害児」にする状況が示されている。同書において、教員は子どもらの将来における日本社会への適応を目的に、「発達障害児」として特別支援学級への移籍を勧める。

保護者と教員の間の問題認識の不一致が、そのまま〈状況の定義の不一致〉につながりうる。そのため、連携が困難になる。加えて、教員ごとにもその認識に異なりがあり、その結果、教員と保護者のみならず、学校と家庭という関係においても〈状況の定義の不一致〉が生じると考えられる⁷。この場合にもまた、連携が困難になる。

Ⅱ. 子どもをめぐる分化した認識と姿勢と、②. 「平等性」「全体性」を重視する姿勢の組み合わせからは、教員の考える「平等性」「全体性」における子どもの位置づけと、保護者のそれとが異なるため、やはり〈状況の定義の不一致〉が生じることになる。そのため、連携が困難になる。

Ⅱ. 子どもをめぐる分化した認識と姿勢と、③. 「排除」しようとする姿勢の組み合わせにおいては、子どもをめぐる認識に「ズレ」が生じていることから、保護者は教員が子どもを「排除」しようとする姿勢について理解することができず、〈状況の定義の不一致〉が生じると考えられる。そのためこの場合には、殊更に連携が困難になる。

Ⅲ. 社会的包摂を重視する姿勢と、①. 保護者の要望を意に介さない姿勢の組み合わせについては、本稿において取り扱った事例からは確認することができない。

Ⅲ. 社会的包摂を重視する姿勢と、②. 「平等性」「全体性」を重視する姿勢の組み合わせにおいては、教員が社会的包摂の観点から障害がある子どもも集団を構成する一部として「平等」に扱う状況が想定される。そのような状況においては、連携が効果的に行われる可能性がある。

Ⅲ. 社会的包摂を重視する姿勢と、③. 「排除」しようとする姿勢の組み合わせについては、そのような状況を経験的に想定することができない。

Ⅳ. 「完璧」をめざす姿勢と、①. 保護者の要望を意に介さない姿勢の組み合わせについては、保護者の要望を意に介さず、教員は自身の考える「完璧」に基づき行動する状況が想定される。そのような場合においても、〈状況の定義の不一致〉が生じると考えられる。そのため、連携が困難になる。

Ⅳ. 「完璧」をめざす姿勢と、②. 「平等性」「全体性」を重視する姿勢の組み合わせについては、教員は自身の考える「平等性」「全体性」に基づき、自身の考える「完璧」な指導を行う状況が想定される。その場合、保護者や子どもの意思が汲み取れず、〈状況の定義の不一致〉が生じると考えられる。そのため、連携が困難になる。

Ⅳ. 「完璧」をめざす姿勢と、③. 「排除」しようとする姿勢の組み合わせからは、自身の考える「完璧」を目指す教員が、それにそぐわない子どもを「排除」しようとする状況が想定される。そのような場合において連携が困難になる。

以上の検討から、発達障害児支援における「教員（学校）は子どもに対してどのような関わり方をすべきなのか」という問題について、教員と保護者の〈状況の定義の不一致〉を、連携を困難にする要因として特定することができた。より具体的には、あるべき教員像が、教員と保護者とで異なる——すなわち、教員の社会的世界における教員（の当為）と、保護者の社会的世界における教

⁷ すなわち、学校対家庭という構図に、「(教員対教員)対保護者」という関係が内包されている。

員（の当為）が一致しない——のである。そのため、互いに相手に対して想定する役割期待に相補性が成り立たず、結果として、両者の間に葛藤状況が生じることになるのである。

次節では、この考察にもとづき、「社会化」と「学校的社会化」の観点から議論をすすめる。

3. 発達障害児支援における「2つの社会化」

本稿の第1節において、我々はその第3の目的として、教員と保護者の連携における困難（その要因としての〈状況の定義の不一致〉）に「社会化」という観点がどのように関わるのか、という探究課題を提示した。本節では、前節までに提示した種々の要因を用いながら、〈状況の定義の不一致〉から生じる教員間の対立、および教員と保護者の対立を明らかにし、連携を困難にする構造を突き止める。本節で議論の焦点が当てられる「社会化」という概念について、ここで簡単に説明をしておきたい。「社会化」(socialization)とは、社会学や教育社会学において用いられている鍵概念の一つであり、「個人が他者との相互行為を通して、諸資質を獲得し、その社会（集団）に適合的な行動のパターンを発達させる過程」（濱島ほか1977:149）を意味するものである。すなわち、個人が、自らの所属集団（ないしはいずれ所属することが予定されている集団・社会）において、特定の「地位」(position)を占める者として、特定の「役割」(role)を十全に遂行できる存在として発達していく過程を指す概念である。

「社会化」は、通常、幼児期から児童期にかけて、主として家族から言語や生活習慣を習得する第1次的社会化と、児童期後期から成熟期にかけて多岐にわたる社会的役割を習得する第2次的社会化の二つに大別されるが、実は、この一般的な類型化とは別に、教育現場を対象とする研究において、もう一組の類型化が存在する。すなわち、「社会化」と「学校的社会化」がそれぞれである。前者が一般社会への適応を目的とするものであるのに対して、後者は学校生活への適応を目的とするものである。そして、この後者の二つの社会化が、本節における議論の焦点となる。まず、学校における「社会化」について本節第1項で考察する。続いて、「学校的社会化」について第2項で考察する。この二つの考察を踏まえて、第3項では、「社会化」と「学校的社会化」の観点から、教員が発達障害児を「逸脱者」として捉える構造について明らかにする。

3.1. 社会化

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）と明記されていることから明らかである。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。教員は、「社会化」を見学・生徒を教育する際の規範・理念としている。すなわち教員は、一般社会への対応能力の涵養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、そして教員と子どもと

の関係について教育を行っている。

上記のことはまた、第2節の「Ⅰ 子どもの将来を見据える姿勢」からも見て取ることができる。そのため、教員は理念としている社会化の内容と、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とることになる。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。

この社会化について、保護者との連携と教員間の連携の2点から検討することにしたい。

まず、保護者事例の「②『平等性』『全体性』を重視する姿勢」から確認できるように、ときとして教員が規範・理念とする社会化が、全体性の重視、児童・生徒の同一性を過度に求める、といった態度へとつながることがある。障害特性に配慮した対応を求める保護者の要望は、「① 保護者の要望を意に介さない姿勢」で示したように、教員の検討対象からは除外される。つまり、「③ 障害のある子どもを『排除』する姿勢」で示したように、この社会化が発達障害児を排除する〈事由〉として機能することがある、と指摘できる。

対して、教員事例の「Ⅲ 社会的包摂を重視する姿勢」から確認できるのは、発達障害児の将来を見据えた上で一般社会へ参画させようとする態度である。すなわち、教員は一般社会へ参画する上で身に付けるべき能力の涵養こそが特別支援教育の意味であると考えている。これは、「Ⅰ 子どもの将来を見据える姿勢」からも把握することができる。つまり、ここでの社会化は、障害があるということを踏まえた上で、子どもを一般社会へ包摂することを意味している、と言える。

以上のように、社会化には、「排除」と「包摂」という全く方向の異なるベクトルが存在しているといえる。保護者の社会的世界においては、教員による排除の文脈において社会化が捉えられ、教員の社会的世界においては発達障害児の社会的包摂の文脈において社会化が捉えられている。しかし、双方の社会的世界は互いに共有されることなく、その結果として生じるそれぞれの世界の断絶は両者の連携の困難さを生み出している。このことから、教員と保護者の連携において「社会化」が重要な契機となっていることがわかる。

次に、教員間の連携について検討する。教員事例の「Ⅱ 子どもをめぐる分化した認識と姿勢」で示したように、具体的な社会化の解釈は教員各々で異なるという事実がある。社会化は法律において明文化されているものの、その内実については具体的に定められてはいない。つまり、その内実については、教員が各々で解釈することになる。ゆえに、教員間においても、その解釈に異なりが生じうると言える。各々の教員はそれぞれが理念とする教育について各自「Ⅳ『完璧』を志向する姿勢」を示す。そのため、特別支援教育における特別な配慮についても、教員によって態度に異なりが生じることがある。この異なりは、支援をめぐる保護者との対立のみならず教員同士の対立という問題をも生み出す可能性がある。

3.2. 学校的社会化

学校においては、一般社会と異なる特有のルールや文化が存在する。つまり、児童・生徒は学校

では一般社会への適応のみならず、学校への適応も求められている。この学校への適応が「学校的社会化」である。

「社会化」と「学校的社会化」には、明確な異なりがある。例えば、学校における髪型や服装に関する校則からその違いを捉えることができる。校則違反とされる髪型や服装は生活指導の対象となる。しかし、一般社会においては、多くの場合、その多様性が規則の適用対象となることはない。学校においては、地毛が明るい場合、証明書の提出を求められ、髪色が本当に生まれつき明るいことを証明させることもある⁸。対して、一般社会においてはそこまで求められることは少ない。つまり、このように学校におけるルールや文化が一般社会と異なることは多分にある。教員は社会における適応の一環（ないしはその訓練の一環）として、これらの校則の順守を児童・生徒に求めるが、そこで求められている行動様式は、その社会のそれとはかけ離れた場合が多々ある。すなわち、一般社会への適応を目的とする「社会化」と学校への適応を目的とする「学校的社会化」は、異なるのである。

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定義し、他方で「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捉える。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」、「生徒」になる過程を指して「学校的社会化」と呼んでいるのである。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も、児童・生徒の実際の様子と照らし合わせて、教育における準拠枠として用いることになる。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、自らの教員としての〈任務〉として捉え、その完遂を目指していることになる。

とはいえ、「学校的社会化」については、「社会化」とは異なり学校教育法等に明記されていない。つまり、「学校的社会化」は、「社会化」以上に、個々の教員による多様な解釈を許容し、その結果として、その内容も多様化することが避けられない。そのため、「社会化」と同様に、特別支援教育における特別な配慮という点においても、教員による態度に異なりが生じる。この異なりは、支援のあり方をめぐる教員同士の意見を食い違いさせる。

また、教員事例③から確認できるように、保護者は「学校的社会化」という観点を持ち合わせていないことがある。つまり、教員が「学校的社会化」という観点から、授業において落ち着きがないことを問題であると認識したとしても、保護者がそれを問題でないと判断することがある。このように、「学校的社会化」という観点を持つ教員とそれを持ち合わせていない保護者の間には、当

⁸ 理不尽な校則に対しては「ブラック校則」という言葉が用いられる。例えば朝日新聞においては、2017年以降「ブラック校則」についての言及を確認できる。くせ毛や髪の色に関する地毛証明の提出や下着の色に関する規定などが「ブラック校則」に該当する。「理不尽な校則、議論し変える ツープロックは『奇抜な髪形』？ 下着や靴は白じゃなきゃダメ？」（朝日新聞 2021.12.10夕刊1面）

然ながら学校における児童・生徒のあるべき姿に対して異なる認識が生じる。その結果として、保護者と教員の間には、支援の必要性の有無という連携以前の問題が生じることになる⁹。

教員と保護者は、「社会化」、「学校的社会化」についても異なる認識を有する（＝〈状況の定義の不一致〉が発生する）ということが、以上の考察からも理解できる。

以上で明らかにしたように、教員と保護者は「社会化」認識において異なりを示している。この異なり（〈状況の定義の不一致〉）もまた、発達障害児支援において連携を困難にする大きな要因となっている。

3.3. 発達障害児を「逸脱者」と見る構造

前項までの考察から得られる重要な指摘として、教員が発達障害児を「逸脱者」として捉える構造の存在を挙げる事が出来る。

発達障害児はその障害特性から、学校生活を「普通」に送ることが困難なことがあると言える。例えば、多動傾向のある児童・生徒は、授業中に落ち着いて座ることが困難である。自閉症スペクトラム症とされる児童・生徒は、他の児童・生徒とのコミュニケーションが難しく、良好な人間関係を築くことが困難である。また、識字障害等の学習障害とされる児童・生徒は、周りの児童・生徒と同程度の学習成果を授業や試験を通して提示することが困難である。すなわち、学校という社会において、発達障害がある児童・生徒は、その障害特性から、問題のある児童・生徒として教員から捉えられる可能性が大きい。これは、他の知的障害や身体障害等とは異なる状況にある問題であると考えなければならない。発達障害児をめぐる状況には、教員の社会的世界における「学校的社会化」という規範が、発達障害児を「学校」という「社会」からの逸脱者として判断するよう作用する、という構造がある。そしてまた、「学校的社会化」という点で逸脱する児童・生徒は、教員による「学校的社会化」と「社会化」の認識が混在している、という上述の事情が要因となって、「社会においても逸脱する者」としても捉えられる可能性がある。

以上にのべたように、本稿では、発達障害児支援をめぐる保護者と教員の連携においてそれを困難とする要因について〈状況の定義の不一致〉という観点から検討を行った。最後に、本稿に残された課題についてのべたい。

4. 本研究の課題

「本研究」には、大別して二種類の課題がある。一つは、本研究に内在する本質的な課題でありながら、他方でそれを克服することが非常に困難な類いのものであり、もう一つは、本研究の一部をなす本稿の続編において、現時点で既に我々が検討を予定している課題である。前者を「研究上

⁹ 教員も「社会化」と「学校的社会化」を区別して認識していない可能性がある。それは例えば、服装や髪型に対する指導の場面において教員が用いる、「そんなことでは社会に出てやっていけない」といった言説からも推測できる。

の課題」と、後者を「検討すべき課題」と呼んでおこう。

まず、「研究上の課題」として、以下の三点が挙げられる。

一点目は、我々が収集し検討したデータの「非対称性」とでも言うべき問題である。本稿において検討したデータは、主として、教員から見た教員像に関するものと保護者から見た教員像に関するものであった。本来ならば、教員から見た保護者像と保護者から見た保護者像に関するデータも検討対象に含まれていなければならない。加えて、当該データにおける教員の語りと保護者の語りは、それぞれ別個の事例において、一方で我々と教員との相互作用において、他方で我々と保護者との相互作用において収集されたものである。教員と保護者の相互作用に我々が「参与する」という形で得られたものではない。本研究（本稿）の主たる分析枠組が「シンボリック相互作用論」¹⁰であり、シンボリック相互作用論が経験的な研究方法論として、参与観察に代表されるような『行為者の観点』からのアプローチを推奨していることを考慮するならば¹¹、本来、本研究において検討すべきデータは、教員と保護者の相互作用から我々が「参与する」という形式で得られた「対称性」を有するものでなければならない。

二点目は、データの「一般性」の問題である。本研究の調査に協力頂いた教員と保護者は、その多くが発達障害児支援に関心を持っている対象者であった。言うまでもなく、教員のすべてが発達障害児支援に関心を持っているわけではない。そもそも支援の必要性すら感じていない教員も存在するだろう。本稿において言及した事例からも確認できたように、「発達障害」を特別に対応すべき問題として捉えていない人は保護者のなかにも存在する。一方に関心も理解も強い教員や保護者がおり、他方に関心も理解も皆無に限りなく近い教員・保護者がいることは想像に難くない。データの「一般性」ないしは「包括性」を担保するためには、調査の対象者に、前者のみならず、後者や中間地帯に位置する人々も含められなければならない。

三点目は、発達障害がある児童・生徒本人の社会化認識を検討する必要性の存在である。児童・生徒本人は、教員と保護者の連携や「社会化」、「学校的社会化」をどのように捉えているのか、それがどうあるべき（というよりはどうあつて欲しい）と考えているのか。本研究が「児童・生徒」をめぐる「教員」と「保護者」の「相互作用」のなかに存在する事象を対象としている以上は、児童・生徒の連携観・社会化観に関する知識を収集することは不可欠な作業である。とはいえ、ここには二つの大きな問題が存在する。一つは児童・生徒にインタビューを行ってデータを収集することがそもそも可能であるのか、という問題であり、もう一つはそこで得られたデータを研究者がどう解釈するのか、という問題である。もしデータを収集することが可能であったとしても、教員や保護者に比べて言語能力が相対的に発達していないと考えられる子供から得られるデータは、教員や保護者から得られるデータと比べて明瞭性が低い可能性がある。そのデータの明瞭性の低さを、研究者が自らの解釈によって補うことは、過剰なまでの理論的負荷をそのデータに押しつける危険

¹⁰ Shibutani 1955=2013.

¹¹ 桑原司, 2000, 『社会過程の社会学』 (<https://archive.md/HfPYv#selection-575.156-581.53>).

性を招きかねない。

次に「検討すべき課題」として、以下の三点が挙げられる。

一点目は、教員が行為を選択する際の「役割葛藤」についての検討である。教員は教育（社会化）の現場において、日々選択を迫られている。同僚や保護者の社会化期待（役割期待）において、教員はコンフリクト（役割葛藤）に陥る状況がある。そのような状況における教員の選択についての検討が求められる。

二点目は、三者（あるいはN者）間の人間関係の検討である。本研究では、調査対象を保護者と担任の役割を担っていた教員の二者に限定した。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二者だけではない。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。先に我々は、日本特殊教育学会において「保護者と教員の連携における困難」に関する口頭報告を行ったが¹²、そこで中嶋は自身の介助員としての経験から、支援において教員でも保護者でもない第三者としての立場が重要な役割を担うことを示した。「学校-家庭」連携の困難さを明らかにするためには、学級担任と保護者のみならず、他の関与者たちについてもデータを収集し、分析する必要がある。

三点目は、教員と保護者の定義の「一致・不一致」の詳細な検討の必要性である。そもそも「相互理解」や「合意」という現象は、一枚岩的なものではない。あるテーマ（あるべき支援のあり方）に同意するか否か、相手は同意しているか否かを双方がきちんと把握しているか否か、自分自身の意見を相手がどこまで理解しているのか、それをどう評価しているのか、ということ双方がどれだけ正確に把握しているのか。合意という現象には、少なくともこの三つの側面が存在する¹³。

以上、本研究（本稿）が抱える課題として六点を挙げた。本節の冒頭でものべたように「検討すべき課題」を次稿において展開する予定である。

引用文献

- Glaser, B. G., and A. L. Strauss, 1964, Awareness Contexts and Social Interaction, *American Sociological Review*, 29 (5): 669-679 (山口健一・鎌田大資・桑原司訳, 2023, 「自觉文脈と社会的相互行為」『経済学論集』100 [=本号].) 濱嶋朗・竹内郁郎・石川晃弘, 1977, 『社会学小辞典』有斐閣。
- 伊藤慎吾, 2021, 「発達障害児への支援をめぐる保護者と教員の認識のズレとその帰結——支援に関する言説への相互作用論からのアプローチ」鹿児島大学大学院人文社会科学部研究科令和2年度修士学位論文。
- 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。

¹² 日高優介・伊藤慎吾・中嶋千絵・今村幸子・桑原司「発達障害児支援における2つの『社会化』：保護者と教員の連携における困難に焦点をあてて」日本特殊教育学会第59回大会, 2021年9月18日~20日, 於: Web開催。

¹³ 桑原司, 2000, 『社会過程の社会学』(https://archive.md/6TanR#selection-961.3-961.581); Glaser and Strauss 1964=2013。

- 金春喜, 2020, 『「発達障害」とされる外国人のこどもたち——フィリピンから来日したきょうだいをめぐる, 10人の大人たちの語り』明石書店.
- 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.
- 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.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2022, 『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.
- 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.
- Shibutani, T., 1955, Reference Groups as Perspectives, *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.)
- 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.