

(事例報告)

保護者、地域の支援者、教員の社会的背景に着目した協働への試み

—長野県上田小県地域の自閉症乳幼児療育・保育施設から学校への就学をめぐる—

土 田 泰

(長野県諏訪養護学校)

要旨：教員が保護者、学校外の専門家と協働した障害児の支援を行おうとしたときに生じるコンフリクトを、社会学的視座から捉え、それぞれの持つミクロな社会的価値観に注目して調査した。調査対象は自閉症児支援場面を選定し、質的研究手法によって進めた。調査の結果、教員、保護者、地域の支援者ともに「協働による支援を行いたい」というマクロな状況では一致しても、学校、保護者、地域という行為者それぞれのミクロな社会的価値観が異なるため、同じミーティングをしても互いの言葉の背景、状況定義が理解できないなどの相違により、コンフリクトへと至ることが考えられた。

協働した支援実現のためには、ミクロな社会的価値観の相違を埋める作業が必要となる。そこで、ハーバマス (Habermas) のコミュニケーション理論を適用し、「自閉症児の就学支援」を題材に、教師、保護者、保育士が協働した支援を実現するための実践試行を行った。

見出し語：自閉症児、就時支援、特別支援コーディネーター、地域連携、社会学的視座による協働行為分析

I. はじめに

近年、教員と地域の支援者、保護者とが連携して障害児支援を行う必要性が指摘されている。平成13年に報告された「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」¹⁾には、教育、福祉、医療等が一体となった障害児と保護者に対する相談、支援を行う体制整備の必要性、意義が示されている。本研究の対象地域である長野県でも、「長野県障害者プラン」⁸⁾、養護学校地域化構想(星野, 2005)¹¹⁾など、地域と教育が協働による支援の試みが始まっている。他機関との協働は、教育のみならず、当事者、地域の支援者も含めた重要な課題である。

しかし、誰もが「協働による障害児支援」という理念は理解できても、実際に支援を進めていくと、本人・保護者と支援者や支援者間で意思の行き違いが生じ、上手くいかないケースがある。本研究での聞き取り調査からも、「(教員との) 会話がかみ

合わない(自閉症児親の会での会話記録, 2006)」、「保護者の気持ちが分からない、背景になる情報を知らないと協力できない(教員の会話記録, 2006)」といった声が聞かれた。複数の支援者が互いに連携、協力したいと願っていても相手への不信や衝突(conflict片桐, 2000)²⁾が生じるのはなぜだろうか。

協働による支援は、多くの先行的研究がなされている。佐藤(2004)⁵⁾は教員と外部の支援者間での情報交換の問題を取り上げた。幼児期支援を受けてきた子どもに関する情報を保育士が教員に説明しても理解されず過去の情報が途切れる事態が多いことを指摘し、相互に直接足を運び互いを知ることが解決に繋がると述べている。国立特殊教育総合研究所における「自閉症児の早期療育・教育における連携システムに関する研究(1999)」¹⁾、同じく「知的障害のある子どもの担任教員と関係者との協力関係推進に関する研究(2004)」⁴⁾では、複数の支援者間での支援の継続性の維持、学校と地域との連携の意義が説かれ、後段で協働体制実現の具体的方策とし

て、「KJ法を参考にした話し合い」など関係者間の合意形成を促すアイデアの紹介と実践報告がされている。

これら諸研究は多くが協働支援の実践報告や，よりよい関係構築のための方法論である。協働支援に関する肥後（2003）^{10）}の論説内で指摘する「連携と組織の深化」を理解するための「ハードな構造」と「ソフトな構造」のうち，ハードな構造＝目に見える具体的事象について説明と理解につながっているが，「ソフトな構造」とされる組織の暗黙知，言葉の背後にある社会文化的な構造の解明，各関係者間の社会的な関係性の理解はいまだ不十分である。肥後は，学校という社会組織に着目し，障害への専門的知識の低さに起因する自信の無さ，（一人担任制の）通常教育での思考や行動にとらわれがちなることを指摘し，

- ・学校には教育，指導の困難性を感じる場面が多々ある
- ・教員はその解決にむけた知識，経験が乏しく自信が無い
- ・学校の中では自身の意見を言いにくい
- ・他の教員への口出しはできない
- ・一人で問題解決につなげようと努力する

といった要素が多くの特殊教育に関わる教員の根底にありそうだと推察した。そして，歴史的に教員の社会的な地位意識があり，学校外の人々からの関わりを排斥しがちな社会構造があり，これらが協働を阻んでいると述べ，社会的構造理解の必要性を説いた。「連携した支援」は教員側だけで完結はせず，相手との相互関係の上で成り立つ。よって，教員側の要素に加え，ローカルな地域社会性の理解や他の関係者の社会的背景理解も必要である。「協働」という行為は，異なる社会背景を持つ者との間で起こる相互社会的関係であり，相互の社会的背景理解には社会文化的行為研究が必要であろう。

しかし，社会文化研究という社会学的研究は，これまで特殊教育ではあまり為されていない。そこで，本研究では，複数の支援者による協働支援という行為を，異なる社会的背景を持つ人々が相互に関係し合う行為＝「社会関係（social relation 丸山，2000^{12）}）」として捉え，行為者の社会的背景，価値

観に着目した社会学的な視座と理論を適用して協働の理解とコンフリクト解消を試みた。

Ⅱ．研究目的と方法

1．研究目的

本研究は，教員が保護者，学校外の支援者と協働による支援を行う際に生じる問題点と良好な協働支援実現への過程を社会学的視座から捉え，要因の分析を行った。行為者の身近な社会的背景に着目し，保護者，地域の支援者，教員それぞれのミクロな社会的状況や価値観に何らかの差異がありコンフリクトを生じるのではないかと推察し調査した。具体的には，①ある一定の地域における障害者支援システムを整理し，支援者がどのような価値観や社会的文脈を持っているのか明らかにした。②協働による支援が必要な具体例を取り上げ，保護者，関係する支援者とどのような支援意識，社会的価値観に差異があるのか明らかにした。③差異を埋め，各関係者の支援観，支援に対する文脈を考慮し，よりよい連携と協働による就学支援のありかたについて検討した。

2．研究対象

協働した障害児支援が必要な場面として，渥美（1999）^{11）}の指摘のように，自閉症児支援，とりわけ幼児期支援から学校教育への移行支援があげられる。本研究においても自閉症児の就学支援場面を取り上げた。

具体的研究対象として長野県上田地域の幼児療育・保育施設M園から養護学校への就学場面を取り上げ，M園在籍の年長児である自閉症児2名，広汎性発達障害児1名と保護者，担当保育士，養護教員それぞれの持つ社会的背景を調査，比較した。

3．研究方法

研究の大枠は，①対象地域の障害者支援に関する情報を集めるプレ調査，②プレ調査に基づいたフィールドワークによる本調査，③調査結果の分析，考察という枠組みで進めた。

本調査に先立ち対象地域の障害者支援システム

の概要を把握するために対象地域の行政、福祉関係者、教員、保護者を対象に聞き取りと対面による質問によってプレ調査を行った。本調査は、教員、保護者、地域の支援者の生活世界（ハーバマス）¹⁵⁾を調査し、協働支援に至る過程を行為者間の相互作用論的視座によって理解した。相互作用論的視座によった調査手法としては仮説生成（箕浦1999）¹³⁾質的研究手法を用いることが一般的である（末田・福田2003）⁶⁾。よって、本研究でも社会学の仮説生成的研究で有効とされるフィールドワーク（箕浦1999）¹³⁾によってデータ収集と分析した結果の分析と考察はエスノグラフィー（パンチ2005（K.F.Punch））³⁾の作成によって報告した。

データ採取は対象児の就学の際に教員、保護者、保育士が相互に関わる場面の観察を中心に行った。また、該当地域の生活世界を理解するために、地域の障害者支援に関係する文献検索、資料調査と関係者への聞き取り調査を行った。聞き取り対象は各資料作成者、作成団体代表および現場の実務者である以下に行った。

- ・自閉症協会県支部長、圏域障害者支援センター職員、県自閉症支援センター職員、地域内の福祉施設職員、小児精神科医師、地域で活動する作業療法士・言語療法士、幼稚園・保育園教員と保育士、保健師、養護教員、地域の小教員、県教育委員会職員および就学巡回相談県担当職員、対象市町村の教育委員会職員および就学指導委員会担当職員。

聞き取り内容は、①文献、資料に記述されている事項が実際の場でどのようになされているのか、②実務の様子、③該当地域の障害者支援の特徴、④今後への課題、である。聞き取りは、実務者の職場へ出向きフォーマルなインタビューを行うとともに、日常的な活動の場でのインフォーマルな会話も記録するよう心がけた。

観察は、2005年6月～2006年2月までの9ヶ月間に保護者の集まり、園、学校で計24回行った。本研究で適用したハーバマス理論では行為者の言語的コミュニケーションを重視するため、日常会話を中心に記録した。

会話記録に加えて、就学に関する意識調査を保護

者、保育士に行った。また、園児の保護者に加え、親の会の保護者、M園園長・保育士、養護学校相談支援室担当教員、養護学校教員とのインフォーマルインタビュー（それぞれの生活世界での話しかけ）を実施し、データ収集を行った。

記録と分析はフィールドノートと録音を併用し、分析方法としてプロセスレコードによる会話分析を用いた。プロセスレコードは、医療現場での患者と医療従事者間の相互作用過程を明らかにし、治療実践に役立てる目的でヴィーデンバッハ（E.WieDenbach）によって考案された事象記録の形式である。関係者間の言語、非言語コミュニケーションを記録し、行為者間で相互作用的なかわりの合った場面を抽出・再構成し分析する会話分析である（表1）。

Ⅲ. 理論の枠組み

1. コンフリクトに至る過程の社会的理解

協働支援という事象は、様々な社会的背景を持った複数の行為者が相互に関わりを持つ社会的行為＝社会現象であると定義できる。丸山（2000）¹²⁾によると、複数の社会集団間で生じる社会現象をMとし、Mは人々の合理的行為mの結果であると説明する。mは、より一般的でマクロな社会的条件Pによって影響されるが、実際の行為決定には、個々の行為者、社会的集団を取り巻くローカルで身近な、ミクロな状況Sによってより強く規定される（図1）。

「よりよい協働による支援」というマクロな状況が一致していても、実際の行為は関係者個々が持つ、よりミクロな社会的状況（S1～S3）によって大きく影響され行為決定（m1～m3）がなされる。「協働による支援」という共通の目的を持っていても、各行為者の行為決定に至るミクロな社会的背景が異なるため実際の行為m1～m3にも大きな差異が生じて軋轢やコンフリクトが生じているとされる。

2. 協働支援を実現するための理論構成

社会学者ハーバマス（Jurgen Habermas）のコミュニケーション理論は、日常的な社会集団に属する人々が、コミュニケーションをしながら合意して

表1 プロセスレコード記録・分析事例

1月31日(火) No.1

<p>【参加者プロフィール】 筆者、教師D</p> <ul style="list-style-type: none"> ・就学予定児個々にサポートブックに書く具体的な内容、学校に引き継ぎたい事項や配慮、支援、保護者、保育士の思いを保護者、学校、園の3者でミーティングを開くことになった。 ・先週園での生活の様子を参観した。 <p>保育士F、E</p> <ul style="list-style-type: none"> ・M園で(昨日話し合った)M児を担当 ・担当以前から園の中でM児には関わりを持っている <p>【話し合い内容】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・M児の移行支援会議を始める前の日常的な雑談 	<p>参加者、それぞれの社会的背景、会話の主題、再構成した動機をまとめる</p>
--	--

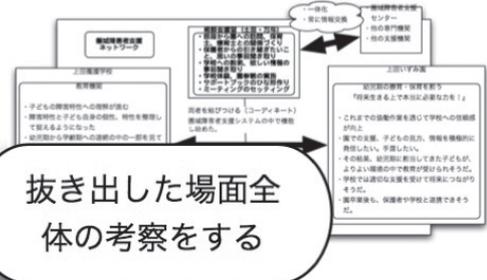
【話し合った場面】M園相談室で保護者が来園するまでの間のインフォーマルな話し合い				
土田のかかわり (言語・非言語)	保育士Fの関わり (言語・非言語)	保育士Eの関わり (言語・非言語)	教師Dのかかわり (言語・非言語)	分析・考察
<p>A1「ああ、それは良かった。サポートブックの作れそうですね。」</p> <p>A2「あ、そうだ、これMちゃん用に、学校の写真カードです。」</p> <p>A2「ああ、そうか、そうだよね。ごめん。自分のことしか考えてなかった。」</p>	<p>A1「あの、昨日はありがとうございました。すごく良かったです。」笑顔、表情があかるい</p> <p>A1「はい。」</p> <p>A2「あ、D君の時も用意してもらってすみませんでした。」</p> <p>A2「ああ、それででしてね、このカードなんですけれど、このトイレ。」</p>	<p>A2「ああ、そうそう、これ男の子用ですね。で、Mちゃんとか女子のトイレのほうがいいかなあって。」明らかに協力的</p> <p>A2「いえいえ、こうして用意してもらったことが嬉しかったので、もっと良い物になると良いかなって。」</p>	<p>A2「いや、さっそく意見をもらえて嬉しいなあ。」満足</p>	<p>行為者の言語、非言語的なかかわり、相互の変化を時系列にそって記述し、どのような相互作用がなされたのか分析する</p> <p>A2 とても気軽に会話が始まった。ここまでの過程で園と学校との距離が確実に縮まったことが感じられる</p> <p>A2 学校教師も協働作業で支援をさらにアップデートする実感が持っている</p>

以下略

【考察】

- ・これまでの取り組みを通じて園と学校との心理的な距離が確実に縮まってきた。
 - 保育士は何のためらいもなく学校に思いをぶつけている。
 - 学校は保育士の意図をきちんと捉えてかみ合った会話ができています。
 - 園、学校の双方とも協働作業によって支援を考え作っていくことの良いさを実感し始めている。

・圏域の障害者支援システムの中に学校が入ってこれたように感じる
相談支援、間接支援、コーディネーターというセンター的役割に加え(本来こちらが重要に思うが) 実際の子どもへの支援、教育を保護者、園(外部機関)と一緒に考えることができるようになってきた。



いく過程を説明、考察する上で分かりやすい枠組みであることから、協働による支援事例に介入する場面で本理論を適用した。

ハーバマスは、人々が日常的な生活を営む場を「生活世界 (Lebenswelt 1985)」¹⁵⁾ とし、生活世界

では、政治、一般的経済、国家権力といったマクロな価値による論理より、よりローカルな論理によって世界を再生産し、そこでは言語的なコミュニケーションがその役割を担うとされる。再生産の際に何らかの問題があると、自由な討議による了解を通じ

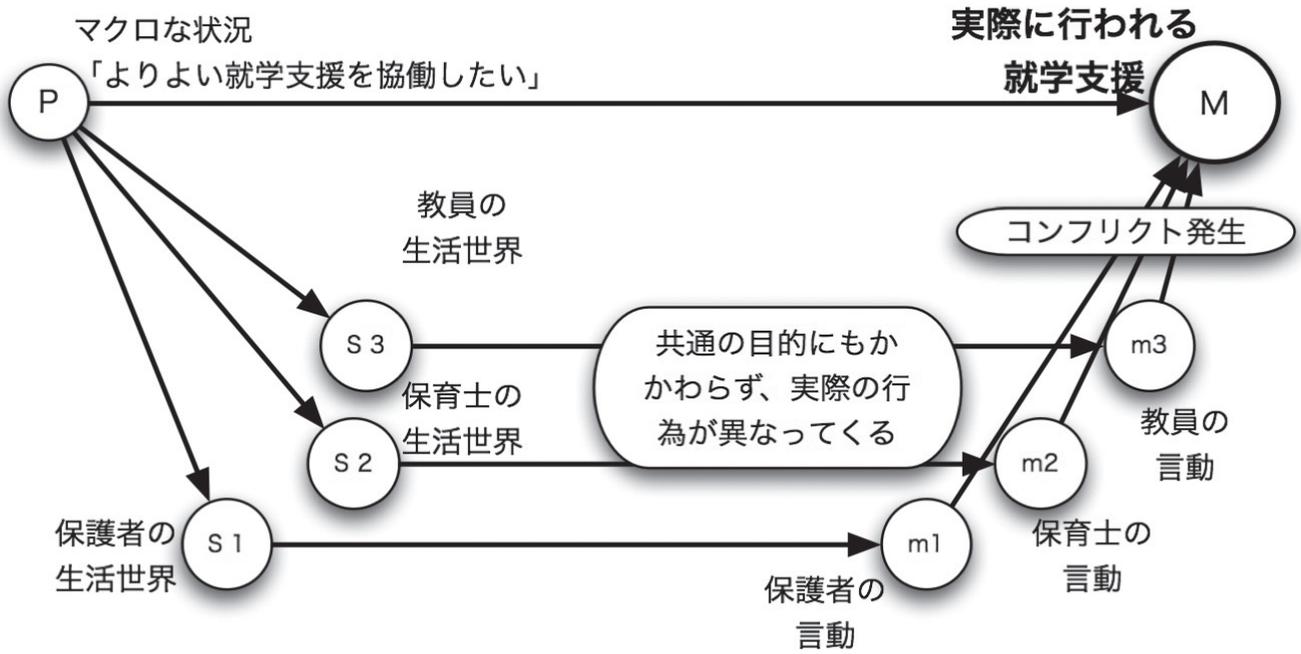


図1 社会現象

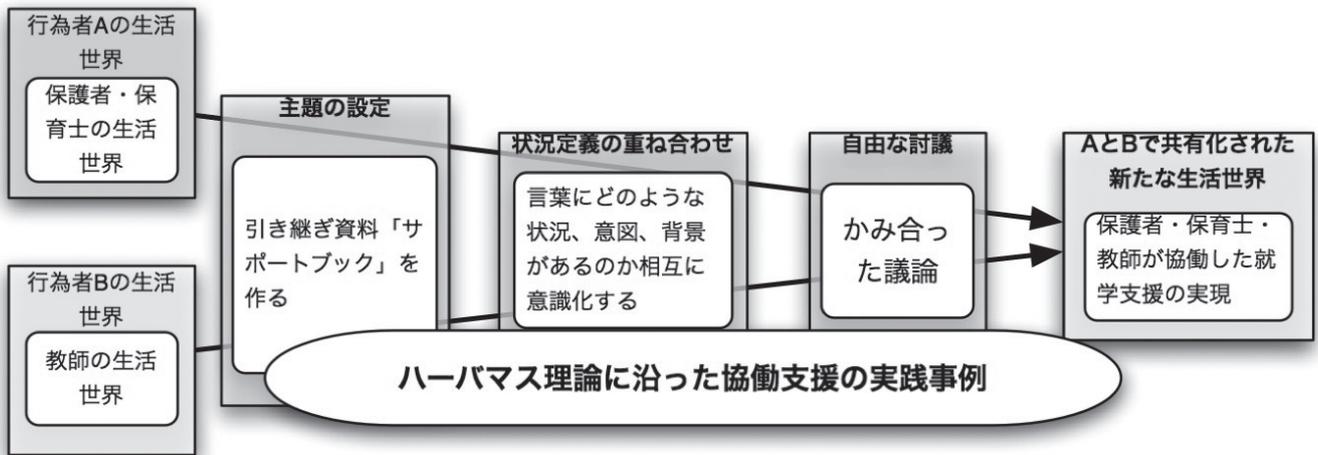


図2 ハーバマス理論を適用した事例実践

て一定の合意に達し、新たなより合理化された生活世界に至るとされる。この理論を適用し、本研究では、特別支援コーディネーターが中心となり、様々な社会的背景の支援者との間で合意、協働した就学支援に至るまで戦略的に議論、討論をする事例への介入を行い、事例を通してどのような作業、議論、討論が新たな生活世界を形作るに至ったのかを明ら

かにした (図2)。

IV. 研究結果

1. プレ調査による対象地域の障害者支援リソース概観

対象地域は長野県東部に位置し、上田市を中心と

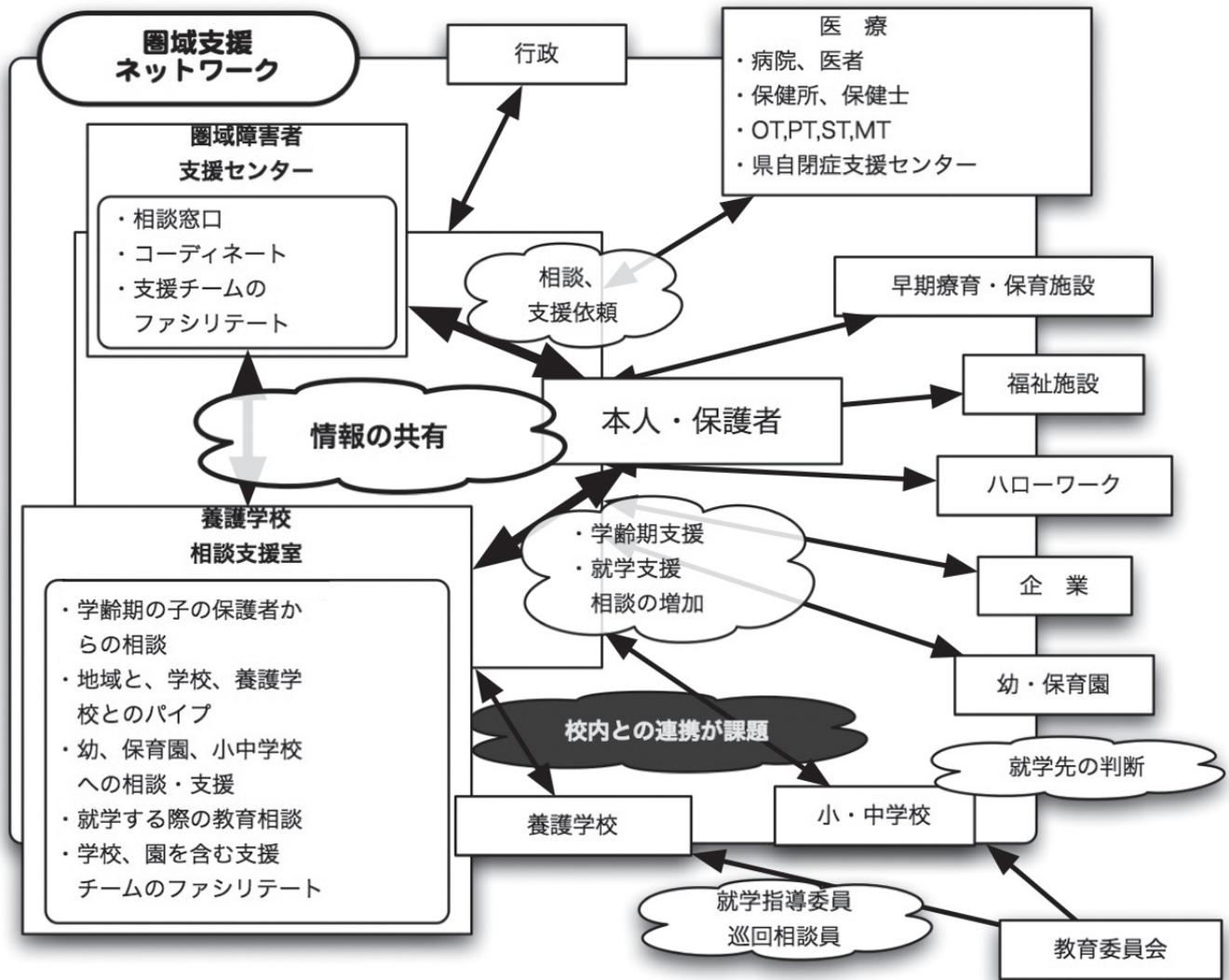


図3 長野県上田小県圏域の障害者支援システム

した圏域人口約21万人の中規模都市圏域である。圏域内には知的障害児養護学校があり，地域の自閉症児，知的障害児の最たる就学先となっている。圏域の障害者支援リソースは，通園療育施設2か所，知的障害者更正施設7か所，知的障害者授産施設4か所，福祉工場1か所，障害者等共同作業所8か所，知的障害者福祉ホーム1か所，圏域障害者支援センター1か所となる。隣の圏域であるが作業療法士個人が開業する民間の療育機関があり，幼児期，学齢期の子どもたちが療育を受けている（地方事務所発表資料，教員，保護者，地域の福祉関係者への聞き取り調査より）。

地域を概観すると，早期療育施設があり，各種

の福祉施設も点在しており，障害者支援リソースは比較的恵まれている。他機関との協働支援，ネットワーク化に関しては療育と福祉機関が中心となり支援ネットワークが既に形成されていた地域であり，その中心として圏域支援センターが機能（橋詰，2005）⁹⁾し，保護者と各機関間をコーディネートし支援計画を作成している（図3）。

2. 対象地域のマクロな社会的状況

本地域においても連携した自閉症児支援の必要性は教員，保護者，地域の支援者ともに持っており，協働に向けた取り組みはなされていた。保護者，療育施設，養護学校でのフィールドワークにより，以

下のような情報が得られた。

養護学校内に地域、保護者との連携を進めるための窓口として「相談支援室」を設置し、担当教員が圏域内の様々な機関（学校、保育、福祉施設等）や保護者からの相談に応じ、教育機関としてのアドバイスや支援会議へ直接出向くという取り組みが始まり（学校長及び相談支援室教員との会話記録から、2005. 6. 24）、保護者、地域の障害者支援機関からも一定の評価を得ていた。

本地域の社会的状況を象徴するエピソードとして、エピソード1を記載しておく。

〈エピソード1〉

・地域の中核機関である圏域支援センター所長は、相談支援室との連携に関して、「相談支援室が動いてもらうことで学校に入りやすくなった。今日も一緒に支援会議に参加した。（2005. 6. 23）」と答え、相談支援室設置により連携、協働への動きが進んだことを述べた。

このエピソードからも、各支援者で共通の社会的背景＝マクロな社会的状況として、「連携した支援をしたい」という意識は共通で持っていたと言える。

3. 社会的コンフリクト

マクロな状況では一致しているのも関わらず、実際に教員と保護者、保育士が協働して就学支援を行おうとすると、互いの支援を理解できないというコンフリクトが発生していることも確認された。以下は教員と保護者、保育士とコンフリクトを象徴するエピソードである。

〈エピソード2〉

園から学校への引き継について、保護者、保育士、教員に聞き取りを行ったところ、保護者からは「ノートだけで先生とやり取りするだけでは十分じゃなかった（保護者との会話記録から、2005）」、保育士からは「園の中でやってきたことが伝わらなくて、学校に入ったとたん支援の手順や方法が変わってしまった（保育士との会話記

録から、2005)」、教員からは「サポートブックはもらったんですが、入学後に全然動かない（役に立たない）時期があって…（中略）、意味があるのかな（養護教員との会話記録から、2005）」、と三者とも不満点をあげて他者への不信感が表面化されていた。

就学という支援の移行期に情報や過去の支援の引き継ぎについては関係者全てが認識し、移行支援会議やサポートブックの引き継ぎといった支援がなされてはいる。しかし、教員、保護者、保育士に現在の状況を尋ねると、異口同音に不満点があげられ、「学校文化と我々の文化に差を感じる、議論がかみ合わない（上小圏域のOTへのインタビューから、2005）」と述べている。「文化の差を感じる」、「話がかみ合わない」という言葉から、すれ違い＝コンフリクトが生じている様子がわかる。

4. 保護者、教員、地域の支援者持つマイクロな社会的状況

異なる社会的背景を持つ者が集まったときには、マクロな社会的状況だけを一致させても良好な関係を築くことは難しい。よって、互いのよりマイクロな社会的状況を理解していくことが必要となる。

1) 地域の支援者の持つマイクロな社会的価値観

地域の乳幼児療育施設、保育園、福祉施設、支援センターへの聞き取りとフィールドワークによって明らかになった地域の障害者支援に関わる人々の持つマイクロな社会的状況、支援に対する価値観をまとめると、①チーム支援を基本とする、②支援者間のネットワークはボトムアップによる顔を合わせた個人ごとの関係を重視、③支援は「子どもの困り感」に目を向け当事者の安心と地域生活を重視する、④障害に対する高い知識と経験を有し、障害特性と子ども個々の個性を整理して支援を行う、の4点である。

①チームによる支援、②ボトムアップによるネットワーク形成、③子どもの困り感を重視する意識は深く関連している。対象地域は、支援センターが中心となった支援機関間の連携、コーディネート、乳幼児期からの早期療育といったシステムが整備され

ている地域である。この支援システム形成過程は、行政施策によるトップダウンのみでもたらされたものではなく、現場の支援者や保護者など当事者の必要感を基盤に当事者自らの手によって形成されてきた歴史があった。プレ調査の結果から、本地域の障害者支援リソースは福祉を中心に比較的豊富であることがわかる。しかし、以前はネットワーク化されておらず、子どもの情報の共有化が難しく、保護者は複数の支援機関を利用する毎に同じ内容の子どもの情報を伝えなければならぬ負担感があり、同一の支援機関だけを利用しがちになっていた。すると、一つだけの機関ではサービスに限界があり、福祉施設を利用して医療的なニーズが生じたときや、医師から障害告知を受け療育・保育的な支援を必要に思ったときなど煩雑な手続きを必要でその都度、保護者に過大な負担を強いていた（保護者会、圏域支援センターへの聞き取りから エピソード3参照）。

〈エピソード3〉

保護者会で、自閉症児の保護者は過去の地域での支援体制を次のように話していた。「別の機関を利用するその度に、分娩時の異常や家族構成、検査結果とかを毎回書いて（中略）もう少し情報のやり取りができないのかな。」（2005. 12. 25 自閉症児親の会での保護者の会話から）。

こうした不利益が背景となり支援機関間のネットワーク化とコーディネート機能を有するセンター設置への要望、必要感から利用者、支援者双方が実際に支援を進めながら支援システムを形成してきたことがわかった（圏域支援センター及び保護者会でのフィールドワークから）。これを象徴するエピソードとして本地域のキーパーソンであると複数の関係者があげる元圏域支援センター長Eとの聞き取りでの発言を以下に掲載する。

〈エピソード4〉

「本人やご家族が大変な状況になっていたりしたときに、家族として対応できないことがありますよね。以前ある施設で支援していたときに、一人の力、一つの施設、一つの領域だけでは支えきれないと。それが支援センターに行ったときの一番のスタンスでしたね。」（Eへのフォーマルなインタビューから、2005. 6. 27）

同様の発言は他の施設職員からも聞かれ、「本人・保護者」の困り感をなんとかしたいために他の機関と連携する、という過程を経たことで、地域の支援者の意識に「本人・保護者の困り感に基づく支援」、「他の支援者と協力は当然」という支援に対する価値観＝ミクロな社会的状況が形成されたと推察できる。

当事者自身の願いにより形成されたシステムのため、支援に対する自負やプライドが高いことが背景にある。そのため常によりよい支援を求め、専門性の向上、支援の質的向上が日常化し、④高い専門性、経験の蓄積へとつながっていた。エピソード5は、事例介入を行ったM園園長の発言である。ここからも、障害児支援に対する高い専門性の要求がわかる。

〈エピソード5〉

以下は、M園園長とのインフォーマルな会話の一部である。

園長：「うちの保育士にはね、常に研修は受けてもらおうし、勉強してもらわないと。ここは障害のある子どもたちへの支援をしたい、相手をしたって情熱の無い人はいない。」（園長とのインフォーマルな会話から、2006. 1. 30）

2) 保護者と地域の支援機関との社会的価値観の一致

フィールドワークによる調査は、支援機関だけでなく障害児の保護者会でも保護者の日常的な集まりに参加することで行った。すると、保護者の持つミクロな社会的価値観が地域の支援者の社会的価値観と近似し、結果両者が緊密な関係で結ばれていた

ことがわかった。また、こうした両者の価値観の一致が就学以前の段階で形成されていることもわかった。本地域の障害者支援システムの形成が、保護者からの訴え、必要感によるボトムアップで成されていた。保護者と地域支援者が同一歩調で支援システム作りに関わったため、両者の社会的価値観が本質的に一致しやすい状況であった。

フィールドワークによる結果は、以下の通りである。

①「子ども（園児）にこれまでどのような支援（療育、保育）をしてきたのか」について、保育士は「自閉症児に分かり易い方法でコミュニケーション支援を心がけてきた。（担当する子）を考えると、写真カードを基本にし、分かり難い場合は実物を使っている。スケジュールは半日単位で活動の予告をし、情報を視覚的に解るように伝えている。」と述べ、保護者は、「OT、ST、保育士と相談しながら生活を考えてきた。最近ではトイレの自立について保育士と協働で自立支援（トイレに慣れ、排泄をする場所だと解るように絵カードを利用してみた、カードも種類や伝え方を一緒に工夫した）を行った。自閉症と診断されてやはり、専門の園で育てた方が良いと思った。」という回答が得られた。保育士は自閉症児支援について知識、経験とも深いことが推察できる。「子どもの困り感」が両者で強調されること、保護者の保育士に対する信頼を表明する発言から、幼児期支援の段階で両者の社会的価値観の一致をうかがわせる。

②「学校との間でどのような引き継ぎ（資料、引き継ぎ方法、ミーティングの取り方など）を望むのか」について保育士は、「保護者と『将来はこんな生活』と目標を立て支援計画を作っている。そうした取り組みを理解して欲しい」、「『興味があることを持つ』と言ってもただ興味ではなく、『興味を持ったことは確実に正確にやろうとする』といった、（表面上の情報でなく）D児はこう感じる、こう取組むということを知って欲しい」、「生活支援、将来に向け今何をどのように誰が取り組むのかを教員と話したい、園の生活を学校の先生に見てもらい学校の様子を我々も知る、情報交換も一回だけでなく、必要に応じて取っていく」という回答が得られた。就

学支援に関して、「自分たちが取り組んできたことを理解して引き継いで欲しい」という意識があり、教員ともチームによる支援を行おうとしている。また、子どもの困り感を理解した専門性の高い支援を期待している。保護者からも「養護学校がどんな教育をしているのか知りたい」、「子どもの特性、個性に応じた支援になってほしい」と保育士と近似した回答を得た。このことから、保育士、保護者ともに教員に対してチームによる就学支援を望み、子どもの困り感への理解と支援の専門性を求めており、両者の社会的価値観が近似していると推察できる。

③「その他、就学への期待、不安、現時点での思いは何か」について、保育士は、「先生が変わると支援がすっかり変わってしまう」、「個別的な対応と言うが、ただ先生がついているのではなく、その子に必要なことは何かという視点に立った対応であって欲しい、そのためにも、障害に対する理解、経験と専門性のある先生が増えて欲しい」、「自分の仕事にプライドを持って取り組んでいる。学校の先生と話す時、別の意味のプライドが高いような気がする。自分のやることに他人から口出しされるのが我慢ならないような・・・」、といった回答が得られた。「本当に必要な知識や力をつけて欲しい。遊びも大切だが、言葉、コミュニケーションの力・自分から意思を伝える力、数を数える、時間が解る、自分でスケジュールが管理できる、物を弁別する、模倣をするといったこの子が本当に必要となりそうなことを教育して欲しい（M園保育士への聞き取り調査から2005.12.22）」という回答に代表されるよう、教員に対して障害特性に基づく適切な教育と協働した支援への期待と同時に、否定的な意識があることが現れている。否定的な意識とは、自閉症児支援に関する専門性、知識、理解が教員は低いのではないのか、過去の情報の引き継ぎがうまくいっていないという思いが推察される。また、教員はチームでの支援が苦手で、話し合いができない雰囲気があると感じている。

同様の回答は保護者からも得られた。「自然に（園）スタッフとコミュニケーションしてきて、生活支援や療育を受けてきた。改まって話し合うと言うより、自然な関係が作れてきたことを理解してほ

しい（2005. 12. 27 M園在籍園児の保護者への聞き取り）」という言葉から，教員ともボトムアップによるチーム作りを求めていることがわかる。

以上の結果から，3項目とも保護者，保育士双方から¹⁾において述べた本地域の障害者支援システムのミクロな社会的価値観と一致した内容の回答を得ていることがわかる。保育士，保護者ともに先述した地域支援者の持つミクロな社会的価値観，「チーム支援」，「ボトムアップによる関係づくり」，「高い専門性」，「子どもの困り感によった支援」を共有している。また，教員とのコンフリクトについても顕在化している。教員と価値観を共有したいと願いつつも，否定的な意識を持っている。

3) 教員の持つミクロな社会的価値観

本地域では，多くのケースで保護者と地域の支援者との間で社会的価値観の共有されていることがわかった。すると，教員をメンバーに加えた協働支援を行おうとしたときに生じるコンフリクトの要因は，教員との間に何らかの社会的価値観の差異があることが考えられる。

調査の結果，教員の持つミクロな社会的価値観として，①トップダウン的な組織としての規律や過程を重視，②個より多様で多数のケースを想定した汎用的なフォーマットを志向する，③教員個々の独自性が強く，教員が子どもの生活全域をカバーしようとする意識が強い，④学校生活，集団生活を重視するため，「教員の困り感」から支援を求める，の4点が明らかになった。これは，肥後の論述¹⁰⁾で示された学校の社会的構造とも一致している。

①トップダウン的な意識，②組織的規範の重視，個より全体をカバーする汎用的なシステムへの志向であるが，公的な就学指導システム自体が組織的な規律と過程を重視している。これは，公的な就学支援の過程からうかがうことができる。本地域の就学支援の公的な流れは，①幼・保育園から就学判断についての手続きが行われ，県・市町村により特別な支援が必要と判断されると県による巡回相談と市町村設置の就学指導委員会による情報収集と保護者との話し合いが実施される，②就学指導委員会による就学先が判断される，③就学先を決定し，必要ならば加配の配置など行政的な取り組みが行われる。

このような流れの中で公的機関，学校としてどのようなことを留意しているのかと聞き取ったところ次のような結果が得られた。①に対して，公的手順によって「特別な支援が必要な子」の調査，情報収集を行っているが，同時に保護者は独自に地域の支援センターなどで相談がなされている。そこでのアドバイスと市町村の判断とが食い違うことがある。③に対して，結果として就学指導委員会の判断と異なる就学先になる場合もある。そうした時，現場の教員から「クラスが成り立たない」，「なぜここを選んだのか」といった声が聞かれ加配を強く要求される，といった回答が得られた。自らが関わった公的な判断，組織としての就学過程を重視し，保護者個々の意志決定に否定的な意識があると言える。学校現場での支援も子どもの困り感が基盤となった支援体制を求めるのではなく，まず，クラスという組織を考え，学校側，教員側の困り感が強調されている。

③教員個々の独自性の強さ，④教員の困り感の強さは，地域の療育施設より就学を希望する園児への支援を考える支援会議の場での次のエピソードにも現れている。

〈エピソード6〉

協働した就学支援の事例実践内で，幼児期支援をどう学校が引き継ぐのか，どう継続していくのか就学担当教員4名で話し合った際，次のような発言があり，全出席者が納得していた。

「就学前の事前準備，私も考えていた。でも，それを（他の教員に）話したら，『それはできない，比較されても困る，前任者と子どもの見方が違う』って。」

「（支援の引き継ぎが）必要とは思う，だけど前の人とは同じにできない。比較されて苦しくなることもある。」

その後，では引き継ぎで何を求めるかの議論では，「生活支援の具体的なこと（の情報が欲しい）。特殊の経験の無い人なんかだといきなり子どもを持ってもうまくいかない。何らかの資料は欲しい」，という発言があった。

幼児期支援者との引き継ぎ、支援の継続が必要と認めつつも前任者と比較されることに否定的で、独自の子どもの見方を重視している。同時に、具体的な方法論を求め、その背景に経験の少なさ、不安感が表れている。

個より全体を重視し、汎用的なフォーマットを重視する傾向は支援会議での会話記録（表2）からもうかがえる。これは、就学児の情報をいかにまとめるかアイデアを出している場面である。話し合いに先立ちの、保護者、保育士から子どもの困り感の理解と支援の継続性、専門性が求められ、教員と協働による支援を望んでいることを確認してある

会話ではA6に示されたように学校側から引き継ぎ情報に関するフォーマットを提示し、全体で足並みを揃えたい意向が示されている。ここで、子ども個々の困り感から発生したボトムアップの発想ではなく、トップダウン的な手法を考えていることが現れている。

5. 社会的価値観の差異によるコンフリクトのまとめ

社会学者の片桐（2000）²⁾は、社会的コンフリクトを生じる原因として、社会的行為の規範となる社会的価値観の相異をあげ、一定の共有度がある行為者間で生じたコンフリクトはその度合いが強くなりやすいと述べている。

IV4-1), 2), 3) までで述べたように、本地域では障害児支援、とりわけ就学支援に関して保護者、地域の支援者と教員とでは、社会的価値観に相異が生じている。同じ子どもに対する就学支援をする、というマクロな状況で両者が一致しているが故、かえって支援に対する細部の差異が際立ち、強いコンフリクトへと繋がっていると推察できる。

6. 社会学的理論に基づく協働による支援事例への介入

コンフリクトが生じている教員と保護者、地域の支援者が、協働による支援を実現するためにはどのような手だてが有効なのであろうか。有効な介入方法を検証するために、本研究ではハーバマスのコミュニケーション理論（ハーバマス（Habermas）1985）¹⁵⁾に基づく介入の試みを行った。

1) 介入方法の概要

事例は、幼児療育施設M園に在籍する自閉症児D児の就学支援を取り上げ、教員、保護者、保育士が協働による情報交換、支援計画作りを目指し行った。

事例への介入、観察は2005年9月より開始した。観察・記録対象は、保護者、担当保育士に加え、自閉症児保護者会の関係者、園・学校外の支援者、A養護教員、相談支援室担当教員をとりあげた。介入は筆者も観察と同時に話し合いを促進し、機関間を結ぶコーディネーターとして参加し、対象児の就学先が決定され、就学先の学校との間で引き継ぎ資料を作成し、情報交換を進める場面にハーバマスのコミュニケーション理論を適用して進めた。

2) 対象施設M園の概要

M園は圏域障害者支援システムの中核を担う乳幼児療育・保育施設で、典型的な本地域の障害児支援機関の持つミクロな社会的価値観のもと保育、療育支援を行っている。

3) 対象児のプロフィールと保育士、保護者のニーズ

対象児D児は、M園において早期療育と保育を継続的に受けてきた。保護者、保育士共に自閉症に関する豊富な知識を有している。支援は、障害特性とD児の困り感に寄り添い行われ、応用行動分析による理論的な手法によって進められてきている。

就学に際し、保護者、保育士共通のニーズは以下の3点が聞き取り調査（2005.12.22実施）によって確認された。

- ・環境の変化が苦手である。そのことを学校に伝えたい。
- ・D児の特性に応じて取り組んできた支援の意図を理解してほしい。一番は、D児の自発的なコミュニケーションの実現のためである事を伝えたい。
- ・教員と協働による支援をしたい。特に伝えたい情報として「活動の見通しが持てるようにして安心して生活をおくる」、「自発的なコミュニケーションの力を伸ばす教育の実現」という2点があげられた（IV-4, 1) 2) 参照）。

4) 教員のD児就学に対する支援への意識

一方、教員のD児就学に関する意識は、過去の支

表2 養護教員による就学支援会議の会話記録

【参加者】筆者、養護学校教師B、養護学校教師D			
【話し合い内容】			
・学校の教員の視点からサポートブックに盛り込む内容、必要性を考え、アイデアを出し合う。 ・保護者からの意見を参考にしてサポートブックのアウトラインを決める			
筆者のかかわり (言語・非言語)	教師Bのかかわり (言語・非言語)	教師Dのかかわり (言語・非言語)	分析・考察
<p>A5「作っていく過程が必要で重要なのかなと。お母さんや園と協働で作るって事を通じて、園やお母さんと学校との関係も良くなるんだと」</p> <p>A5「そうすることで、気軽に話したり情報交換することができるようになるのかなって。」</p> <p>A6 困惑 ああ、学校で作ってしまったんだ。</p> <p>A8「ええと、今日、保護者会でもそんな話をしましたし、前回このミーティングでも話したんですけど、協働作業で作ることに意味があるのかなあと。」</p>	<p>A5「なんかね、サポートブックはもらったんですが、入学後に全然動かない時期があつて……。作っても意味あるのかな。」 筆者を不安げに見る</p> <p>A5「うん。」</p> <p>A5「うん。」 前より明るく強く</p>	<p>間をおく 一呼吸置き、顔を見る</p> <p>A6意を決したように 「この書式だね。」 「これがこちらから用意した用紙で、ここに書き込んでもらえば。」 学校で考えていた引き継ぎ資料を取り出す 「こんな形で用意してもらっても良いし。」</p> <p>A7「こんな形でかいてもらってはどうかと。もう書けるお家と書けないお家とあつて。足並みそろえてって訳でもないんだけど。」</p>	<p>A5 作っても、上手く使えない、意味があるのか疑問に感じている。</p> <p>A6 ここで感じた困惑 これまで、保護者、園、圏域支援センターと一緒にまずは子どもの生活を把握し、本人の困り感に基づく支援をしてきた。 ↓ サポートブックも当然本人の生活を考慮し、その中から困り感を軽減するように作っていきたい。 ↓ ところが、学校からまずは書式をどうするかといった事が上がってきたことボトムアップスタイルでなく、まず学校のフォーマットを提示してそこに書き込むというトップダウン的な形を取ろうとしていること 保護者、園、学校外の支援者は学校と何か話し合おう、連携して支援をしようとしたときにこうした困惑、違和感を随所で感じていたのではないかと推測される。この困惑、違和感こそが、本研究のテーマ出るコンフリクトであろう。</p>

援を知り引き継ぎを行いたいという意識は同一である。しかし、ミクロな観点は、「初めて自閉症児を担当する教員の困り感を解消したい」「学校生活にフィットするためのヒントが欲しい」「引き継ぎは他の子どもと格差が生じないよう、一定のフォーマットに基づいた情報のパッケージとしてまとめた」という意識がある（IV-4, 3）参照。

5) これまでの経緯とコンフリクトの発生

就学先決定までの過程は公的な就学支援システムに乗っており、フィールドワーク開始以前に県巡回相談と養護学校への体験を経験している。就学相談と初回の体験時に着席行動ができなくなり、パニックになる場面があった。その際の教員の対応（対象

児に執拗に言葉をかけた）から、学校との間でうまく引き継ぎができるのかといった不安が生じ、教員と保護者との就学支援に求める社会的価値観の差異が顕在化し社会的コンフリクトが発生している（図4）。

7. 協働による就学支援実現までの戦略と実際の取り組み

ハーバマス理論によると、生活世界再構成のためには行為者間のコミュニケーション的行為が必要であると。そのコミュニケーション的行為では、①明確なコミュニケーション主題の設定、②コミュニケーションにおける互いの状況定義の重ね合わ

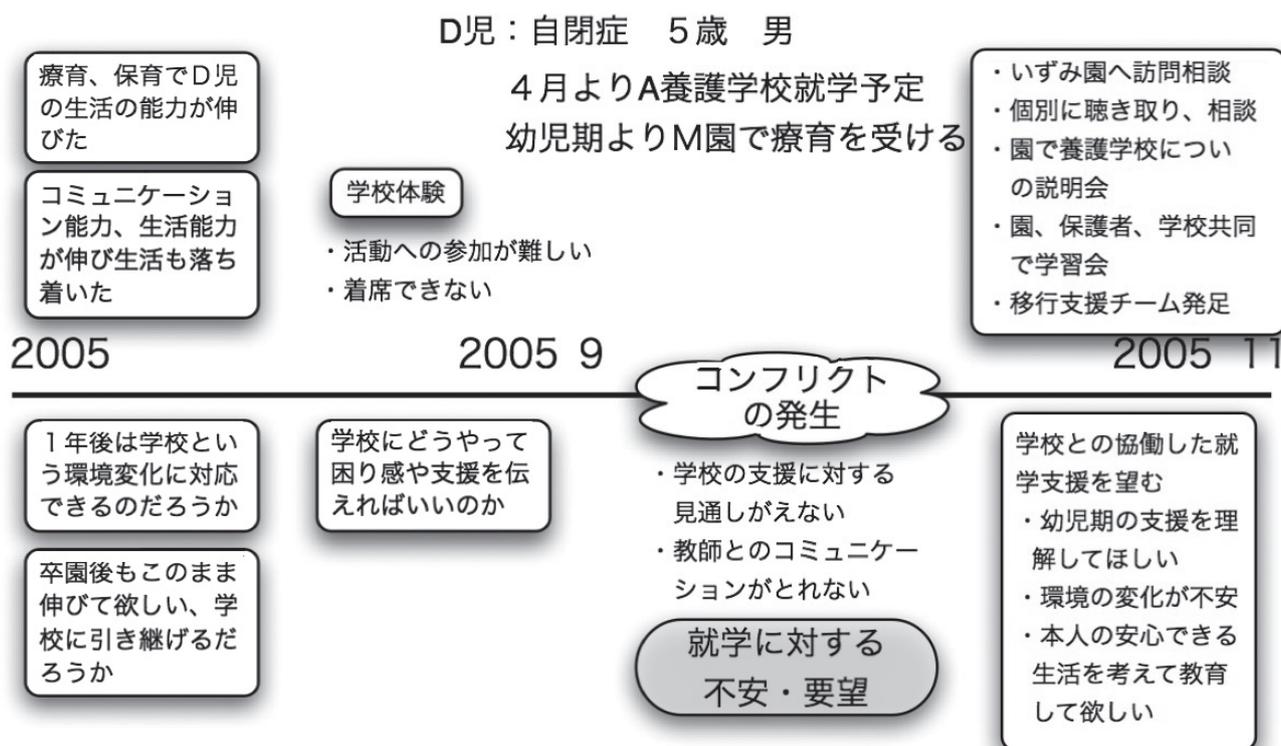


図4 実践事例の現在までの概要

せ、③自由で十分な討議によるコミュニケーションにより共有化された生活世界が再構成される。これを、本研究に当てはめ、実践を行った。

1) 明確なコミュニケーション主題の設定

2005年9月の時点で「D児の就学支援をする」ということは漠然と教員、保護者、保育士間で共有化されているが、どのような目標に向かい何を行うのかが曖昧である。そこで、どのような就学支援を目指すのか主題を明確化した。

保護者・保育士は「今まで行ってきた支援を知って欲しい」、教員は「今まで行ってきた支援を知りたい」というニーズの一致がある。そこで、「幼児期のD児への支援を園から学校へ伝える」ということを大きな目標にし、幼児期までの支援を学校に引き継ぐための情報をまとめることを具体的行為として入れることを確認した(2005. 11. 25 保護者会, 2005. 12. 27 養護学校での支援合議)。保護者、保育士は過去の引き継ぎでは不十分と感じ、教員と協力して作りたいという意識と、教員の「特殊の経験のない人だといきなり子どもを持って絶対うまくいかない、何かしらの資料は欲しい。」という意

識にも対応する。以上から、主題を「D児就学で使うサポートブックを作り」と設定し、支援会議の場で特別支援室教員より提案し、合意を得た。

2) 状況定義(ハーバマス 1985¹⁵⁾)の重ね合わせ

次に主題に基づき、参加者の間で状況定義の重ね合わせが必要である。状況定義とは、コミュニケーション場面で情報の発信者の言葉の意図、背景、文脈など背後に存在する社会的状況のことである。状況定義が異なると、発信者と受信者間で言葉の背後にある意味がずれたまま会話が進み、発信者の意図は受信者に正確に伝わらない。例えば、サポートブックに「絵カードを使ってコミュニケーションをする」と書かれていたとする。保護者・保育士は子どもの自発的な意思の発露を意図して書き込んだとする。他者がその状況定義を理解せずに読み、自分の価値世界から解釈をし、絵カードを指示手段として使用してしまうことが起こりうる。コミュニケーションに際しては、そこで交わされる言葉の状況定義を重ね合わせ、共有化する必要がある。

そこで、記述事項について協働による作成前にD児の保護者も参加する保護者会と、教員によるミー

表3 保護者によるサポートブック記載内容の検討①

筆者のかかわり (言語)	筆者のかかわり (非言語)	参加者のかかわり (言語)	参加者のかかわり (非言語)	分析・考察
E8「学校でも感覚過敏って 気にしていますよね。困り感がある？」 「それが、サポートブックの 中でわかるようになってい れば良いんじゃないかと思 うんですよね。」	E6 ABCに 視線を向けて E8 強く頷い て まさにこのよ うなことが移 行当初の現場 ではわからない ことがおおい ので盛り込 みたい内容だ E13 用紙を見 て	E6 保護者 A 「この、好きなこととして良いよって言われたと きに一番困るってわかる気がするなあ。」 E6 保護者 C 「でも、これって自閉症の子だけのことじゃな いよね。」 E6 保護者 A 「うん、同じだよ。」 E8「そうだね、感覚のことって必要だよ。」 E8 保護者 B 「それって、よく見ていることでもありますよ ね。感覚過敏って見過ごされがちだから。」 E8 保護者 A 「ただ、『感覚過敏がある』ってだけじゃわか らないよね。その場の音が嫌なこともあるし、 なにかきらきらした物があるって気になってし まっている場合もあるし。」	E8 用紙を見て E8 うんうんと 頷く	E8 保護者は自閉 性障害を理解して 日常的な支援を考 える視点が現れて いる
		E10「ああ、要求発信かうん、具体的な方が良 いかな。」 E15 保護者 C 「なんか、親の方が細かい感じがする、やっぱ り将来に関してのことが多い。」 E15 保護者 B 「今じゃないよね、これからどうしていくの か、どうするのかって視点多いよね。」 E15 保護者 D 「これが先生の方だと、今どうしたらいいかに なるのかなあ。」 E15 保護者 B 「そこでもみ合わなくなるのかなあ。」		E10～E15 自分たちの支援に 求める社会的価値 観と、教員とを比 較し、差異に気づ いている。その結 果、コンフリクト が起きていたこと に気づいた

ティングで記載内容について十分に討議する場を設けた。また、言葉の文脈を理解するため、教員は園の、保育士・保護者は学校の日常生活を観察する機会を設けた。

①ブレインライティングによる討議の実施

まずサポートブックに記載する項目、内容を教員、保護者双方で自分たちが就学支援に求めるものを意識化し、「何を記載したいのか」、「その内容がなぜ必要と考えたのか」を言語化して十分な討議を行い、共有化する場を設けた。

討議では、複数の参加者の話し合い、共有、分

析を促進するためブレインライティング法（齊藤 2004）⁴⁾を用い、自閉症児が安心して就学するために必要な情報をサポートブックに記載するという前提条件を示した上で、「サポートブックに盛り込む内容はなんですか？」「なぜ、その内容が必要ですか？」とテーマ設定し実行した。

保護者は、2005年12月27日に自閉症児親の会で実施した。参加者はいずれもM園、A養護学校と関係のある自閉症の子どもの保護者である7名である。

討論冒頭では、自閉症児支援に関する保護者の持つミクロな価値観が顕在化し、かなり詳細に記載し

たい事項があげられ、自分たちがどのような支援を求めているのか意識化された(表3 E6~E8)。その後、自分たちの持つ社会的価値観と教員とを対比させ、それぞれの背後にあった価値観に差異があり、それゆえコンフリクトが生じていたことに自ら気づき始めた(表3 E10以降)。

価値観の差異に気づくと、異なる価値観を持つ教員への攻撃的な意識が表れエピソード7のようなコンフリクトが顕在化する場面があった。

〈エピソード7〉

幼児期より、ボトムアップによった関係者との協働を続けてきていることを自覚し、同じようなプロセスによる協働を教員にも求めたがうまくいかず、心情的なバリアを感じていることも明らかになった。教員の地位意識にも触れられ、「先生の気分を害すると何も言えない」という発言があがり、これまで保護者と教員との間では十分な協働がなされていなかたことが自覚された。

しかし、討議が進むと自分の持つ生活世界と教員の生活世界を冷静に対比し、次第に「先生も困ることがある。親以外で相談できる外部機関が必要だ」、「今はうまくいなくても）一緒にやるうちにかわってくるはず」といった教員への理解が始まる発言が現れた。そして、話し合いの最終局面に至り、「今まで親主導でばかりだった」「(教員も) 求めていることは一緒だったんだね」と相手の社会的価値観を理解した上で、話し合いを持ち、協働したいとする前向きな意欲へと移行していった(表4参照)。このプロセスが、相手の言葉の裏にある状況定義を理解し、かみ合った話し合いへ向かう準備である。テーマについて、冷静に客観的に話し合う過程を経ることで、自分自身のミクロな価値観に気づき、さらに、今までだとコンフリクトを起こしていた相手のミクロな価値観に気づき、その差異を自覚することで、「ではどうすれば協働できるのか」という前向きな意識へと至る。

保護者と同様の討議を教員のミーティングでも行った。すると、討議冒頭で、保護者での話し合い同様自らの社会的価値観が顕在化した発言があがっ

た。具体的には、「自閉症という障害を理解したい」といった子ども個人より汎用的な障害に対する枠組みを知りたい意向があげられた。

討議が進むと、ここでも一時的にコンフリクトが顕在化した。もともと子ども個々の支援の充実のためにサポートブックを作成するはずであったが、「必要な情報を得るにはどんな項立てにしよう」、「個別の支援計画って言うのかね、今まで校内で作っている、あれじゃだめなの」といった外形的なフォーマットを重視しようとする発言が続き、筆者の求める状況定義(保護者と同義)と教員が持つミクロな社会的状況による状況定義との差異が表れてコンフリクトが発生した。また全般に、会話がギクシャクしている印象を受け、自分の発言に対して他の教員がどのように反応するのか、自分の発した言葉が受け入れられているのか常に気にしている様子が記録され、チームアプローチ経験の少なさ、会議を経て仕事をする経験の少なさなどが推測された。

しかし、ブレンライティングによる討議で支援に関する自らの社会的価値観と保護者が求める社会的価値観との差異に気づきはじめると、保護者の会話であがった項目とほぼ一致したことが話され、「余暇活動の重要性」「日常生活の様子」「子どもが理解できるコミュニケーションの取り方」「健康状態」があがった。当初は「自閉症とはどんな障害か」といった外形的な情報に関する話題が多かったが、次第にもっと子ども自身の状態像を知りたいという事項があがるようになってきた。最終的に教員も保護者や地域支援者と同じく、他の機関と連携したい、協働したいという意識があることが自覚、顕在化され最終的に保護者と近似した支援観に立って会話が進むまでに至った。

こうした話し合いを保護者、教員とも数回設け、「サポートブックに何を載せるのか、どのような観点から必要なのか」という状況定義について相互理解を進めた。その結果、保護者、教員が合意のもとサポートブックに載せる内容と、どのような観点で書き込むのかを以下のようなシート(表5)を作成することができた。

②生活世界の相互観察

ここまでの取り組みによって、以前よりは討議の

表4 保護者によるサポートブック記載内容の検討②

筆者のかかわり (言語)	筆者のかかわり	参加者のかかわり (言語)	参加者のかかわり (非言語)	分析・考察
E29 「いやー、ありがとうございます。」	E28 ああ、でした。ずっと言いたかったことだ	<p>E28 保護者 E 「学校とのってありますよねえ、この先生の気分を害したらどうしようとか。」 E28 「でもそういう問題じゃなくなってきたから。」 E28 「最初はあれでも一緒にやっているうちに変わってくるから。」 E28 保護者 B 「やっているうちにだんだん学校でも必要だなあって移行していくと良いね」</p> <p>E29 「すごい、短時間でこんなにできましたね。」 E30 「今になって書きたいことがどんどん出てきた。」 E30 「大成功だね。」 E30 「時間もびったしだし。」 E30 「良かった。こんなやり方良いですね。」 E30 「凄く分かり易い。」 E31 「今までって一方的すぎたんだねえ。親からだけだったり。学校からなにかやりたいとかだったり。」 E32 「なんか、求めているのは一緒だったなあって。」 E32 「うん、いきなり将来があって言われても学校だって困っちゃうよね。」 E32 「うん、一緒にかみ砕いていって。」 E32 「うん、なんだか難しいよね。」 E32 「実は簡単なんだけどもね。」</p>	E28 話がとても盛り上がる	<p>E28 最初は個人の困り感に基づいて始めた事業が次第にネットワークとなり、組織での取り組みにつながる。この圏域で支援システムが形成された過程と同じプロセス。実効性のある連携システムとはこうしたコミュニティのなかに入り込んで活動する中で形成された物なのではないか。この地域の圏域支援システムも同様。コミュニティの中で生じた必要感、困り感に基づいて行った事業は必然的に定着する。今後、学校が個別の教育支援計画づくり、地域のセンタ－的機能の発揮、他の機関との連携を進める際にこうしたアプローチを取ることが肝要ではないだろうか。</p> <p>E32 最終的に一番言いたかった到達点に持っていくことができた。</p>

場面での発する言葉の意図、背景を共有できることが期待でき、両者の状況定義の重ね合わせがある程度達成された。

しかし、保護者は必要とするが教員は意識化しない内容、教員は必要とするが保護者は意識化しない内容がある。また、表面上同じ言葉をあげていても、状況定義に差異がある内容もある。そこで、当初の予定通り、サポートブック作成に先立って互いの支援状況を観察する機会を設けた。

観察は2006年1月27日に行い、観察者は筆者、A教諭、養護学校職員の3名である。それぞれが園での生活、支援の様子、就学予定時の様子を観察した。観察に先だって、事前に行ったブレンライティングの結果をまとめたシートと、サポートブックのひな形をわたし、観察の観点を「シートに書かれている支援を保育士はどのような意図で行ってい

るか」と周知して観察した。表6は、観察を終え廊下で雑談をする場面のプロセスレコードの抜粋である。これまで、なかなか学校と地域の支援者の間で互いのミクロな価値観が理解できず、同じ子どもへの支援をめぐるでもコンフリクトが生じがちだったのだが、この段階では教員はM園での支援をそのミクロな価値観、状況定義まで理解し興味を持って受け入れている様子がわかる。

A2でM園の「子どもの困り感」に基づく支援に着目し、学校の「教員の困り感」による支援と比較をしている。「子どもの困り感」による支援の結果、園児が安定し、自分の力を発揮する姿を振り返り、M園の支援観に理解を示した。A6で、保育士の支援の背景にある意図、引き継ぎたい内容の背後にある状況定義を理解し、共有化する段階まで至った。会話は終始明るく、参加者全員が饒舌で、参観

表5 教員、保護者の合議によるサポートブック記載内容

障害について	子どもの個性	保護者の思い	好きなこと
その子の障害について概要と障害特性、共通で理解しておきたいことを整理する。生活の上で障害故に困難なこと、支援が必要な事。	その子自身の持つ個性、特性。 障害の特性とは別に子ども一人一人のもつ特徴を書く。	子どもへの思い。支援者に対する思い。	好きなこと、得意なこと。 一人で出来ること。 趣味、余暇活動につながる事。今後の学習で応用できそうなこと。
医療的な情報	子どもを支援している人々、機関、支援のネットワーク	コミュニケーション	苦手なこと
発作、アレルギーの様子。対応と連絡先。服薬。平熱。日常生活での医療的な配慮、体調の良いとき、悪いときの様子（具体的に）。	これまでにどのような人々、機関が支援に関わってきたのか。支援のネットワークの様子。 ケース別に整理して、どこに関わりを持っているのか整理する。 過去の支援会議のこと。	他人とコミュニケーションを取るとき様子。自分からの発信と相手からの受信とで整理する。 具体的にどんな方法が分かりやすいのか、どんな支援が必要なのか。	苦手なこと、嫌なこと。現時点では難しいこと。 嫌な感覚刺激。 パニックになるときの様子。 強いこだわり。 具体的な対処法、支援。どうするとできるのか。学校生活で特に配慮が必要になりそうなことを優先的に。
スケジュール	日常生活	食事	
日課、活動の見通しについて、具体的にどうすると分かりやすいのか、支援方法。学校での生活を意識して考える。 今後、どのような力が必要なのか意識してみる。	日常生活で必要な配慮点、支援を整理する。 学校生活を想定する。 苦手な場面も考える。 具体的な支援、配慮。 日常生活の指導で必要な事、取り上げたい事を書く。	食べ物、食事の支援について。集団の中での食事を考慮する。 準備や片付けについても考えてみる。 食べ方、好き嫌い、感覚的なこと、こだわりについて書く。	

が有益であったことが推測される。

③主題に基づく十分な討議と生活世界の再構成

十分な状況定義の重ね合わせを行い、互いの社会的価値観を理解した上でサポートブック作成を行った。討議実施日は2006年1月30日。場所は保護者が安心できる場所としてM園の教室で行った。

表7は討議前半のプロセスレコードの抜粋である。冒頭より、会話がかみ合い参加者全員が積極的に関わっている。B2より、D児の、「環境変化への不安」という困り感について、これまでどのような意図で支援をし、現在どのような状態なのか保護者、保育士より発信されている。受信者の教員は、それを文字面だけで受け取るだけでなく、支援はどのような状況で、どのような意図から行われていたのかを受け止め、「カードを使う」、「本人の表情を見る」、「しばらく待つ」といった意図を理解してい

る。

表8は、話し合いの終了場面である。

ここに至り、教員が積極的に園児の情報を収集し、学校生活を思い描いている。そうした姿に保護者、保育士も共感して単なる引き継ぎではなく、就学後の教育をどうしていくのか協働した話し合いがなされている。

最後には、D児への支援の情報が蓄積整理され、サポートブック作りを「単なる引き継ぎの道具」ではなく、より深い価値を見だし、「個別の教育支援計画」が出来上がっているという意識にまで到達した。

表6 M園観察後の雑談場面の抜粋

【参加者プロフィール】			
筆者、 教師A：養護学校相談支援室室長。M園での就学予定児の生活ぶりを知るために、園を訪問して参観、活動にも参加 教師D：就学担当。10月、12月と2回養護学校での体験入学時にD児につきそう。M園での就学予定児の生活ぶりを知るために、園を訪問して参観、活動にも参加			
【場 面】見学を終え、一息つき、雑談するインフォーマルな話し合い			
筆者のかかわり (言語・非言語)	教師Aのかかわり (言語・非言語)	教師Dのかかわり (言語・非言語)	分析・考察
A2「うん、そう。それで、障害特性を配慮することはもう前提条件で、その上で子ども個々に対応している感じはしますね。子どもが主役というか、子どもの状態から必要な支援をやる。その結果活動に参加できるというか。」	A1「ねえ、土田さん、これ、うちの教員とさあここの保育士、何が違うの？いかにも支援してます。ここまで支援したんだから、さあこの活動に参加しなさいって感じがしないよなあ。」 A2「子どもたちからだよな。でもそれが結果として集会活動とか園の集団活動になっているんだよな。」 A2「でも、あれでしょ。ただ単に集団で、今日はお誕生会だっけ、参加しているわけじゃないでしょ。社会性や集団での活動をやりやすくするために支援があるというか、いろんな支援があつてその結果子どもが落ち着いて、その延長戦に活動があるというか。」	A1「子どもたち、結構重い自閉症の子だったよねえ。何であんなに落ち着いているんだ？」 A2「ああ、なるほどなあ。先生が引つ張らないよなあ。」 A2「そうそれ、それが凄いなあ。」 A3「ああ、それかな。俺たちってさあ、最初に学校での生活とか日課や活動があるんだよなあ。そこに合わせよう合わせようとして。それでさあ、そこに合わない子がいると先生が困っちゃうんだよなあ。」 A4「今日もさあ、お誕生会とかさああと避難訓練とかさあ、いかにも混乱しそうな活動ばっかだったじゃない、でも落ち着くんだよなあ。ああいう感じというか、保育士さんがやっていることとか支援とか知りたいよなあ。細かいニュースとかさあ。今までの文書での引き継ぎで分からなかったことだよなあ。」	A1 幼児期の子どもの生活環境、園での支援や療育に強い興味をわいてきた。 A2 こうして実際に体験して、園の保育士とやり取りすることで、この園域の障害者支援にあたる多くの機関、人々の支援観を理解し始めている。 A3 外部機関への興味から自分たちの支援、教育観を振り返る。教員の困り感が全面に出がちなことに気づく。 A4 保育士の支援を知りたい、情報を共有したい、それも形だけでなく、中身や思いのようなことまでくみ取りたい。 A5 幼児期から取り組んでいること、支援、課題を学校へ取り入れたい、引き継いでいきたいという実感を感じた。
A3「あ、それ、その感覚ですよ。この前いいかったのは！」	A5「やってることは学校とそんなには大差ない訳じゃない。朝来て着替えて、朝の会やって、園やクラスの活動があつて。でもこのなんか違う感じ？これって何なの？」	A5「あれかな、朝もさあ来たらもう個人の課題とかさあ、やるのが準備してあつて、変な間が無いじゃない。でさあ、そこにカードとか自然に使ってさあ。ああいうの学校でもやりたいよなあ。」	
A6「保育士さんもけっして黙っている訳じゃないですよ。でも、落ち着いた雰囲気というか、お祭り騒ぎにならないですよ。」	A6「お祭り騒ぎしているのは教員だけなんだよ。その騒ぎに無理矢理子どもを乗せようとするからパニックになるんだよ。子どもがいつも受け身でしょ。あれじゃあ自発性とかさあ、自分からのコミュニケーションなんかできないよ。」	A6「言っていたよな。子どもの発信やサインを見逃さないようにって。」	A6 保育士の意図、状況定義が理解できた瞬間終始明るく話が弾んでいた

表7 協働によるサポートブック作成①

筆者のかかわり (言語・非言語)	保護者Dのかかわり (言語・非言語)	保育士Fの関わり (言語・非言語)	教師Aのかかわり (言語・非言語)	教師Dのかかわり (言語・非言語)	分析・考察
<p>B1「さて、これはという意見、取り上げたいことなどどうですか。」</p> <p>やった！現場の先生に情報のニュアンスが伝わっている。</p>	<p>B2「食事なんかも、この前の体験の時間がそうでしたけれど、慣れないと食べることもしないんです。」</p> <p>B2「ええ、そういえば初めての体験の時もずっとやっていることを見ていたんですね。それで、その日は何もできなかったんですけど。」</p> <p>B2「そうですね。」</p> <p>B3「はい。表情を見てもらうと分かりますね。」</p>	<p>B2「あ、それですね。やっぱりとっても慎重で、新しいことを始めるときに不安があるんですね。でも、それは食べることが嫌だ、拒否ってわけじゃないんです。」</p> <p>B2「そうそう。それで、さっきも話したように、初めてのこと、新しい場所などまず自分で納得いくまで観察して考える。」</p> <p>「そして、すこし落ち着いたところでカードなんかを使って促したりしてもらおうとできることが多いんですね。」</p> <p>B2「そうそう、それがD児なりのペースで。それを知っておいてもらえるとカードの提示や、活動の予告なんかも凄くスムーズになって。」</p> <p>B3「そう、それで、やっぱりD児の意思を尊重してほしいんですね。今のことも、予告してちょっと待てばなんでもやらせて良いのではなくて。」</p> <p>B3「本人の出すサインをみのがさないでほしいですね。」</p> <p>B3「ありますあります。ああ、それを書けば良いんだ。あ、ここにあった！」</p>	<p>B2「これどんなことかな？活動をやるたびに本人のペースでってあるけれど。あったペースってどうゆうこと？」</p> <p>B2「ああ、食べない＝拒否という訳ではないと。」</p> <p>B2「そうした待つ、観察しているってことを担当が知っておくと違ってくるんだ。」</p> <p>B3「それだ！」</p> <p>B3「D児からの要求発信や、提示したこと拒否なんかもちやんとあるんだよと。」</p>	<p>B2「ああ、そうだったね。」</p> <p>B2「それは重要ななあ。4月の担当が知っていないと無理しちゃったり、嫌なのかと思って全くやらせなかったり。」</p> <p>B2「ああ、そうだ。2回目だとずっと活動に入れたね。そうか、そうゆうことか。」</p> <p>B3「そうだよなあ。そこで、ついこっこのペースで進めてしまっただよなあ。」</p>	<p>B2 非常に重要なやり取りである。保護者、保育士と学校教員がサポートブック作りを題材にして協働で支援についてあれこれ話し合うことで、文面だけでは伝わらないニュアンスや、行動の表面に現れていることの背景まで共通理解していける場になってきた。</p> <p>B3 サポートブックの本来の意図が伝わった。</p> <p>B3 ただ単にコミュニケーション手段を書くのではなく、D児の生活場面やD児の持つ意味についてまで考えて書けそうだ。学校も、字面ではなく、なぜコミュニケーションの欄に書かれているのかまで考えることができそうだ。 B3 保育士の意図していたことが既に支援シートにまとめられ、サポートブックのひな形に反映されていたことで、驚きと喜びが感じられる</p>

表8 討議によるサポートブック作成②

筆者のかかわり (言語・非言語)	保護者Dのかかわり (言語・非言語)	保育士Fの関わり (言語・非言語)	教師Aのかかわり (言語・非言語)	教師Dのかかわり (言語・非言語)	分析・考察
<p>B7「そうですね！そうした成長の記録が残っていきますねすると。」</p> <p>B7「使えますね。高等部になったら、就労関係の人も巻き込んで。」 うお、やった。</p>	<p>B7「ああ、書きたいこといっぱいありますねえ。」</p> <p>B7「これ、凄いですね。」 ちよっと涙ぐむ！</p> <p>B12「ありがとうございます。」</p>	<p>B7「これ、こうなってくると、どんどん書き足したくなりますねえ。」</p> <p>B7「ああ、いいなあ。」</p> <p>B7「福祉とか、いろんなサービスの人もここに書き加えてもらって。」</p> <p>B12「お母さん、一緒に書こうね！」</p>	<p>B7「すると、あれだ、個々にD児のそうした変化してきたこと。目の前の情報だけでなく、ここに至るまでの過程が記録されていくわけだね。」</p> <p>B7「これを、こんどは園と学校だけではなくてさあ、小から中、中から高とかにも受けわたしていける。」</p> <p>B7「いけるんじゃない？」</p>	<p>B7「ほんと、そうだね。それでさあ、家の情報とか、あと、学校や園以外の人が気になったこととかを足していってもらって。」</p> <p>B7「それで、学校卒業時にも使えるよなあ。」</p> <p>B7「いやさあ、今、学校で個別の教育支援計画とか、個別の支援計画とかをね作らないとってやっているんだけれど、どうしようかみんな困っているんだよね。将来のことまで考えて、学校以外のお家の人とか地域の人とかと一緒に考えないといけないんだけど。これさあ、もう、ほとんどそれだよなあ。」</p>	<p>B7 このミーティングをしたことで、協働作業の楽しさ、有益さを感じられたようだ。参加者自らでどんどん改良が始まっている。</p> <p>B7 サポートブックが地域支援、協働支援、個別の支援計画作りと活用にまでつながった。そのことを、筆者の誘導でなく、参加者の中から現れたことに大きな意味がある</p>

V. 考察とまとめ

1. 社会的背景を理解し、コンフリクトを解明する

本研究は、保護者、地域の支援者、学校が互いに「連携、協力して障害児の支援にあたりたい」、「よりよい支援をしたい」と願っているのにもかかわらず、いざ協働による支援を行おうとすると、「相手が見えない」、「うまくいかない」というコンフリクトが生じてしまうのは何故であろうか、という疑問から出発し、その解明の手がかりとして社会学的な理論と研究手法を適用した。

すると、研究対象地域では保護者、地域支援者、教員の多くは「自閉症児支援は継続性、計画性が大切である」「幼児期から学校への就学支援が必要だ」「保護者、幼児期の支援者、学校が協働して支援することが必要である」と考え、マクロな状況は一致していることが見えてきた。ところが、保護者・地域の支援者と学校とのミクロな状況の差異のために就学支援に求める意識、支援観が異なり結果としてコンフリクトが生じることとなった。

「協働による支援が必要である」と表面的な理念を説くだけでは、支援にかかわる人々のミクロな社会的価値観の違いからコンフリクトに至ってしまう。全国には研究対象地域とはまた異なった社会的状況が存在するであろう。それぞれの地域、支援者ごと異なる社会的状況を明らかにし、相互に理解することが必要である。こうした社会学的研究を今後展開しデータを蓄積することで、コンフリクトを社会的なレベルで解明する一般的理論へと発展することが期待できる。

2. 協働による就学支援への介入を考察する

介入事例では、ハーバマス理論に沿い教員、保護者、保育士による協働した就学支援を試行した。実践当初は、互いに支援によせる意図が理解できず、批判的であった。しかし、「園から学校への移行で役立つサポートブックを作る」という明確な主題設定、保護者、教員双方が互いの背後にある意図や思いを言語化、意識化する状況定義の重ね合わせ、互いに十分に相手の生活世界を理解した上でミーティング＝討議を行った結果、良好な関係が形成され協

働によるサポートブック作りが達成された。

たとえ、ミクロな価値観の差異によりコンフリクトが生じていても、適切なプロセスを経て差異を埋めていくことで協働による支援は達成できる。そのためには、

- ・互いのミクロな状況、生活世界を十分に理解する。
- ・どのような支援を行うのか主題を明確にする。
- ・十分な話し合いをもち、合意形成をはかる。
- ・話し合いに先立ち、話す言葉がどのような背景を背負っているのか、自分はどのような意図で話しているのか、相手はどのような意図で話しているのか理解する。

といった意識と取り組みが必要である。

自分の文化、社会的状況と異なる生活世界を理解する作業は時に苦痛を伴う。今回も、保護者の思いを共有するために教員とブレインライティング法を使いながら話を進める場面では、ストレスが生じていた。しかし、ゴールとなる明確な主題を設定し、言葉の意図、状況設定を重ね合わせる作業をしていくことでやがて相手の意図、言葉の背景が理解できってくる。適切なプロセスを経ることで、これまでは「相手が見えない」とあきらめていたような校外の専門家や様々な関係者とも、良好な協働関係を結ぶ手がかりになるといえよう。

3. 特別支援コーディネーターの役割

本研究では、筆者がフィールドワーカーとして参与、観察することで、相互理解のための主題設定、話し合いでの状況定義の重ね合わせ、討議する場面を設定した。では、現実の学校で誰がこの役割を担うのであろうか。学校現場の様子も理解でき、学校外の支援者・専門家とも関係が持てる立場としては、特別支援コーディネーターが最適ではないかと考えられる。特別支援コーディネーターは、学校と他機関との間で連絡し、結びつける役割に加え、以下の役割が必要であると提言する。

- ・校内の社会的構造、生活世界を理解すること。そのために積極的に現場の教員と密接な関係性を結ぶこと。
- ・地域の社会資源を熟知し、学校外の支援者の生

活世界を理解すること。そのために積極的に地域に入り込み，密接な関係性を自らの足で結ぶこと。

- ・学校外の支援者と協働による支援を目指す場合には，コーディネーター間だけで外形的な連携を整えるのではなく，実際に支援にあたる実務者同士が顔を合わせ，話し合いを促進するための技法を駆使し自由に活発な話し合いの場を設定すること。

当然，外部との協働はコーディネーターだけでは実現できない。現場の教員も地域のリソースを知り，地域社会のミクロな社会的状況を知る努力も必要である。そのためには，現場教員の障害特性の理解・支援の知識・技能・経験の蓄積や，自分は地域社会の中で学校の支援者の一人，支援チームの一人であるという意識を持つことが必要である。

VI. おわりに

本研究は，サポートブックを完成させる中で教員がつぶやいた「これって個別の支援計画そのものだよね」という言葉に集約されたと思う。教員が目の前の子どもを支えるたくさんの人々と一緒に同じ目線で話しあい，互いを理解することこそが大切なのではないだろうか。そうした，本当の意味での「協働による支援」が実現されれば，話し合いで交わされた言葉，一緒に取り組んだ支援に至る全ての過程が価値あるものとなり，その取り組みを丹念に記録するだけで立派な支援計画になる。

特殊教育の分野で社会学の理論を応用することは多くはない。しかし，今後，学校外の人々との協働作業をめざすならば，社会学的な視座を持って支援に取り組むことも有効であろう。人と人とが会い，一緒に何かをすること，それは正に社会的行為であるから。

謝辞

本研究のフィールドワークにあたって協力いただいた，長野県の障害者支援かかわる様々な方々に感謝いたします。

引用文献

- 1) 渥美義賢：特別研究成果報告書 自閉症児の早期療育・教育における連携システムに関する研究，国立特殊教育総合研究所，6-9，1999.
- 2) 片桐新自：社会的コンフリクト．碓井たかし，丸山哲央，大野道邦，橋本和幸編，社会学の理論．有斐閣ブックス，2000
- 3) K. F. パンチ：社会調査入門．慶應義塾大学出版会，2005.
- 4) 齊藤宇開：一般研究報告書 知的障害のある子どもの担任教員と関係者との協力関係推進に関する研究．国立特殊教育総合研究所，32-35，2003.
- 5) 佐藤暁：発達障害のある子の困り感に寄り添う支援．学習研究社，11-21，176-186，2004.
- 6) 末田清子・福田弘子：コミュニケーション学，松柏社，45，2003.
- 7) 竹林地毅・齊藤宇開：一般研究報告書 知的障害のある子どもの担任教員と関係者との協力関係推進に関する研究．国立特殊教育総合研究所，80-81，2003.
- 8) 長野県社会部障害福祉課：長野県障害者プランの概要について，長野県<http://www.pref.nagano.jp/syakai/fukusi/plan/plan.htm>，2004.
- 9) 橋詰正：「ライフステージを通じた地域支援のネットワーク」，自閉症カンファレンスNIPPON 2005 頒布資料，78-81，2005.
- 10) 肥後祥治：一般研究報告書 知的障害のある子どもの担任教師と関係者との協力関係推進に関する研究．国立特殊教育総合研究所，3-9，2003.
- 11) 星野常夫：長野県「養護学校地域化」構想，日本特殊教育学会 第43回大会発表論文集，114，2005.
- 12) 丸山哲央：社会的行為の構造．碓井たかし，丸山哲央，大野道邦，橋本和幸編，社会学の理論．有斐閣ブックス，2000.
- 13) 箕浦康子：フィールドワークの技法と実際．ミネルヴァ書房，1999.
- 14) 文部科学省21世紀の特殊教育のあり方に関する調査研究協力者会議：21世紀の特殊教育のあり方について（最終報告）．文部科学省，2001.
- 15) ユルゲン・ハーバマス：コミュニケーション的行為の理論（上，中，下）．未來，1985.

（受稿年月日：平成18年10月2日）

Efforts at Collaboration Among Parents, Local Specialists, and Teachers, Focusing on Background

TSUCHIDA Yasushi

(Suwa Special Education School)

Abstract: Social conflict occurs when teachers and parents—who are supposed to be collaborating – disagree about the best way to support disabled children. In this study, we focused on observed social conflict and its relationship to social senses of value. The study was conducted by applying sociology theory. The results indicated that parents, local specialists, and teachers would like to collaborate to improve social support for disabled children, but their communication is impaired by disputes and disagreements. According to the theory, disagreements arise from differences in the micro-social senses of value among groups. In order to circumvent such disputes, we applied Habermas's theory of communication and instituted a trial collaborative support of autistic children entering a school, among teachers, parents and specialist of area.

Key words: Autistic children, support in enter a school, special education school coordinator, local support, collaboration analysis applying sociology theory

