

特別支援教育における学校と保護者の連携に関する研究

宗 澤 忠 雄 特別支援教育講座

キーワード：特別支援教育、保護者、連携

1. 特別支援教育における保護者の位置づけ

1-1 参画主体としての保護者

今日の特別支援教育は、子どもの教育活動に保護者の参画を位置づけている。平成15年(2003)文部科学省「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」は、「質の高い教育的対応を支える人材」として、教員・校長・教頭とその他の専門職(OT・PT・ST等)と並んで保護者を挙げ、次のように述べる。「家庭において、教育はもちろん生活全般で障害のある子どもに幅広く関わる保護者は、重要な支援者の一人」であり、「保護者が家庭等において子どもと接し、教育や療育との関わりの中で適切な役割を担うことは重要」と指摘し、「障害や子どもの成長や発達についての知識を深めていくことが必要」であるから、相談や情報提供を通じた保護者に対する適切な支援を行うとともに、「一般講座やセミナー等の開催を通じて保護者の理解、啓発の促進を図っていくこと」が重要であると言う。

さらに、同報告は、「関係機関の有機的な連携と協力」の中で、「親の会」やNPO等を取り上げて地域の当事者組織等との連携協力を図ることが重要であるとする。これを受けてたとえば、17年(2005)に一般社団法人日本自閉症協会が開設したペアレント・メンター養成システムと特別支援教育の連携は、全国各地で模索されてきた。22年(2010)より厚生労働省がペアレント・メンター養成事業を発達障害者支援体制整備事業に位置づけて以来、この連携は本格化し、保護者同士の相談支援、専門家へのコーディネートおよび教員研修の講師活動等を通じて、ペアレント・メンターを特別支援教育に係る重要な「人材」として活用する取り組みが定着しつつある。

特別のニーズを持つ障害のある子どもの成長・発達に資する支援の充実に、保護者と教師が連携を強め、学校教育と家庭の取り組みが相乗効果をもたらすことの意義はまことに大きい。発達障害のある子どもをめぐり、障害の受容と養育に困難を抱える親は多く、同様の困難や境遇をくぐってきたペアレント・メンターの果たす互酬的支援は、当事者の孤立を予防すること、専門的サービスにコーディネートすること、そして当事者相互の支え合いを組織する点ではかり知れない意義がある。

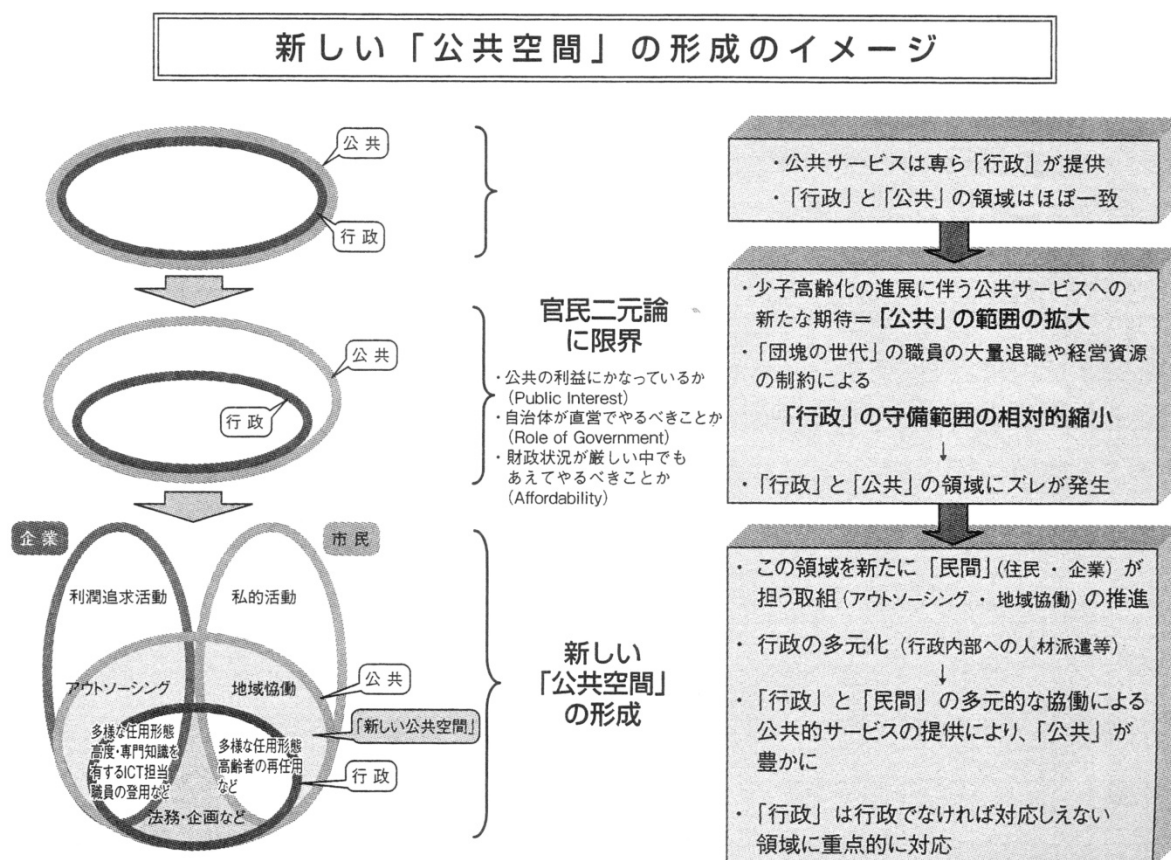
しかし、障害領域では従来から当事者によるセルフヘルプ・グループの取り組みはさまざまに追究されてきたものであり、子どもの第一次養育責任をもつ親権者と学校教育が子どもの成長と発達のために協力し合うのは至極当然のことではないのだろうか。厚労省がペアレント・メンター養成事業を「体制整備事業」に組み入れ、特別支援教育が改めて保護者を「人材」と位置づけて連携を追求する施策には、これまでの学校教育にはみられない課題が伏在していると考えられることができる。

1-2 特別支援教育と「新しい公共空間の形成」

平成17年（2005）に総務省は分権型社会に対応した地方行政組織運営の刷新に関する研究会報告書「分権型社会における自治体経営の刷新戦略—新しい公共空間の形成を目指して—」を明らかにした。この報告書の問題意識は、「高度成長時代以来、右肩上がりの経済や財源に慣れ、国の指揮監督の下にあったこれまでの自治体運営を、住民に開かれた別の原理に転換」していくために、「住民を顧客と見るNPM（New Public Management）の考え方を超えて、自治体の行政を地域の戦略本部と位置づけ、住民やNPO、民間企業など多様な主体と協働して自治体を運営していくこと」にある（図1、総務省前掲報告書より抜粋）。

宗澤はこの図について次のように解題する。少子高齢化の進展や虐待対応件数の激増等によって、公共サービスが守備範囲としなければならない課題は増加の一途をたどるが、これらのすべてを行政責任で対応することは財政上の理由等から難しいとして、行政の守備範囲を相対的に縮小していく。すると、行政の守備範囲と地域で必要とされる公共サービスの領域との間に大きな開きが生じてしまうため、この間隙を埋めるためにボランティア・住民・NPO・市場セクターを動員して組織化しようとするものである（宗澤、2010）。

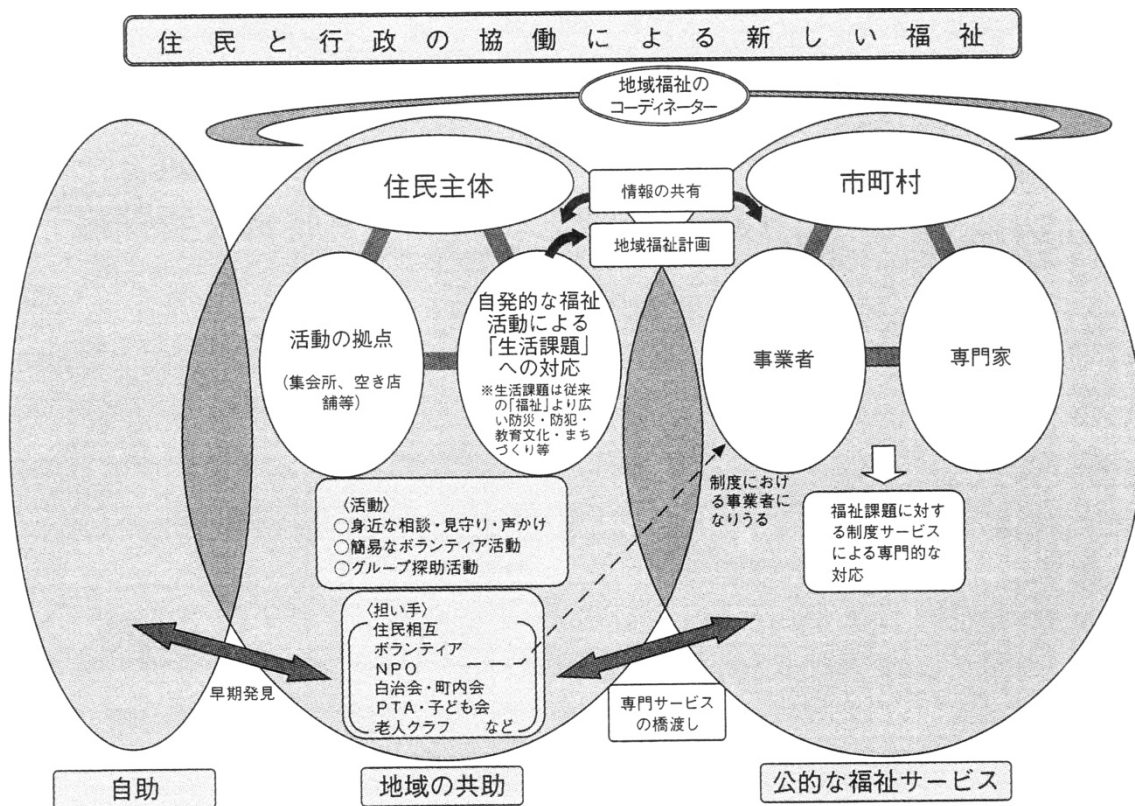
図1 新しい公共空間の形成



社会福祉法第1条に掲げる「地域福祉の原則」をこの「新しい公共空間」論に基づいて展開したものが、平成20年（2008）厚労省社会・援護局長の私的研究会「これからの地域福祉の在り方に関する研究会」報告書の「地域における『新たな支え合い』を求めて—住民と行政の協働によ

る新しい福祉」である（図2、同報告書より抜粋）。この図は、「自助—共助—公助」から構成される福祉ミックスを端的に表したものである。

図2 地域における「新たな支え合い」



この「新たな支え合い」にもとづく政策方針は、平成26年（2014）厚労省障害児支援の在り方に関する検討会報告書「今後の障害児支援の在り方について～『発達支援』が必要な子どもの支援はどうあるべきか～」における地域連携のあり方にも反映している。そして、今日のペアレント・メンター養成事業については、「新たな支え合い」における「共助」「共助と専門サービスの橋渡し役」「情報の共有」を担う「人材養成」としての性格を持っているということができる。

そこで、今日の特別支援教育の教育活動において、「親の会」やNPO、ペアレント・メンター等を「人材」と位置づける点は、地域における「共助」を組織化し、学校教育との連携を強める「橋渡し役」「情報の共有」を期待するものということができる。

このような施策の構造転換を今日の障害児支援や特別支援教育の在り方にもたらすこととなった一つのインパクトは、発達障害のあると思われる子どもの数が著しく多い点にある。障害児者政策における障害のある人の総数でみた人口に占める割合は、わが国ではこれまで約5%程度に見積もられてきた。ところが、特別支援教育の実施に向けて文科省が明らかにした発達障害のある子どもは、すべての児童生徒の6.5%と従来の障害児者総数をはるかに上回る割合であり、これでも欧米各国と比較すると少ない出現率だと言われている。実際、平成25年（2013）にさいたま市教育委員会が明らかにした通常学級に在籍する特別の教育的支援を必要とする児童生徒の割合は、9.1%と報告されている。

これらの数値を受けて、従来通りに公的サービスを柱とする施策を積み上げるとすれば、単純計算でこれまでの倍以上のサービス提供を教育・福祉の領域で実施しなければならないことにな

る。そこで、既存の行政の守備範囲と新たに必要となる公共サービスの巨大な間隙の顕在化を回避するために、発達障害者支援センター等の支援拠点の整備の他は、できる限り既存の社会資源・専門家の連携によるサービスの集積に地域住民・当事者等の「参画による支え合い活動」を組み合わせて最適化を図ろうとする方針を採ったものと考えられる。

2. 教師・学校と保護者との連携

2-1 教師と保護者の立ち位置の相違

柳澤亜希子（2014）の指摘する通り、教師と保護者が密接な連携を行うことは、実際には容易なことではない。保護者と教師の連携・協働で考慮しなければならない諸要因は、保護者それぞれの教育観・生活規範等の価値的な側面、この間の格差拡大に由来する生活現実の著しい相違、さらに子どもそれぞれのもつ特性やニーズ等の多様性等があり、これらすべては複雑に交錯するものである。そこで、保護者との連携には、保護者それぞれの実情やニーズの個別具体性に即して、教師の的確な判断と配慮が求められる。

しかし、保護者が教師からの働きかけの意図を的確に受けとめることが困難な場合、連携はなかなか進まない（上村・石隈、2009）。連携による協力が進まない原因を保護者の無理解に還元して、教師と保護者間の溝を拡大してしまうことも生じる（若松・若松、2012）。そこで、柳澤は保護者との連携において教師に求められる要件を検討し、①信頼関係(trust)、②コミュニケーション(communication)、③専門性(competence)、④敬意(respect)、⑤献身(commitment)、⑥対等性(equality)、⑦アドボカシー(advocacy)という七つの要件を明らかにしている。

これらの議論には、「親」という役割を持つ保護者との連携を教師個人がどのように作り上げていくのかという点に課題意識の共通性が認められる。柳澤（2014）は、教師個人が保護者個人とどのように連携を進めていくかの考察には限界があると指摘し、「保護者との連携には、特定の教師が全ての責任を負うのではなく、学校全体で障害のある子どもの保護者を支えていく意識と体制づくりが不可欠である」と言う。柳澤の課題意識に異論はないが、教師と保護者の立ち位置の違い等の非対称性についての更なる検討が必要ではなかろうか。

教師は「教師個人としての側面」を持つにしても、あくまでも学校という組織の一員としての専門家であるのに対し、保護者はあくまでも個人である。柳澤は、「教師は、障害のある子どもの保護者は一個人として成長を遂げていること、障害のある子どもの成長に伴い保護者の思いや抱える問題が変化していくことに留意して保護者との連携を進めていくことが大切である」とする。しかし、学校組織の専門家である教師と保護者個人の間には非対称性が認められ、両者間のパワーバランスの均等性・対等性を確保することには特別の注意が求められる。

2-2 専門家のパートナーとしての保護者をめぐる歴史的文化性

教師と保護者の連携における保護者の今日的な役割は、障害のある子どもの指導や支援に携わる専門家のパートナーであるという（柳澤、2014）。柳澤は、1930年代以降の保護者の果たしてきた役割を概括しているが、その中から1979年養護学校義務制の実現に向けて保護者が大きな社会的役割を担った1970年代からの内容を検討したい。

1970年代において「保護者は障害のある子どもにとって有益な権利擁護者として位置」づき、そのことが「結果的に保護者が障害のある子どものために自分自身や家族を犠牲にして奔走する

支援者としての役割を色濃くすることとなった」と指摘する。保護者がわが子の「療育に参加したり、専門家から提示された指導方法を家庭で実践したりする等、指導者としての役割を課せられていった」ことから、本来の親としての役割が損なわれる問題も生じたという。

1980年代には、早期教育の場において家族中心のアプローチ（family centered approach）が推進されることによって、「専門家主導から障害のある子どもの保護者や家族を主体とする考え方の転換」が図られ、そのことが「現在の保護者の教育への参画の礎になっている」のであるが、それでもなお、「わが国では文化的な影響もあり、保護者が教師と対等な立場で協議することは容易ではなく、教師も保護者もお互いを対等なチームの一員として捉えるまでには至っていないのが現状である」と総括する。

では、教師と保護者の対等性を阻む「文化的な影響」とは何か。

まず、従来の公的サービスや学校教育にあったパターナリズムの問題がある。支援する者と支援を要する者という非対称性の中に、パターナリズムが岩盤のように埋め込まれてきたのは事実であり、教師と保護者の対等な関係を阻む大きな要因となってきた。この背後には、特殊教育の時代から、「親の会」等が自治に立脚した親・家族組織としての地歩を固めきれないまま、学校教育や障害児者福祉の推進協力団体にならざるを得なかった歴史的経緯を看過するわけにはいかない。

次に、権利擁護の考え方が広まる一方で、障害者自立支援法をめぐる混乱が拡大したように、急激な制度変化に当事者の戸惑いと憤りが生じた問題がある。

昭和56年（1981）の国際障害者年から国連・障害者の十年（1983-1992）を経る中で、リハビリテーションやノーマライゼーション等の国際的な権利思想がもたらした権利意識の高まりがあり、平成26年（2014）の障害者権利条約の締結に前後して、虐待防止と差別解消に係る権利擁護のための社会的な仕組みも整備されてきた。しかし、障害者自立支援法は地域の支援サービスにかかわる原理（とくに応益負担原則の問題）と構造を根こそぎ転換するものであったことから、当事者からの問題提起と抵抗が社会的に拡大する運びとなり、これらの問題への政策的対応には多大な時間を要したのである。ここでは、当事者の行政機構と制度への根深い不信が発生した。この渦中に筆者は、埼玉県内自治体の障害者計画・障害福祉計画の策定において、当事者の参画を進めるための取り組みを進めてきたが、障害のある子どもの親・当事者と自治体行政（教育委員会を含む）とのコミュニケーションは、不満をぶつけることだけに終始する場合さえ珍しくなかったのである（宗澤、2008）。

第三に、当事者組織にある多様な文化性の問題がある。一方で、1970年代の施策の前進に大きな役割を果たした行政対向型の文化性を今日に受け継ぐ親・当事者がおり、他方では、官民協調と政治との結びつきの下で自分たちの組織に係る権益を最大化しようとする利益集団化した当事者組織も存在する。そしてさらに、これらの狭間であって、施策や支援サービスの現実に積極的な展望を見いだせないまま諦観やルサンチマンに至る人たちも少なからず存在する。

ピア・カウンセラー養成研修事業やペアレント・メンター養成事業に参加する親・家族の割合はとても低い。ペアレント・メンターになりうる人には、一定の生活条件と自身の子育てについての自己了解が必要である。それに対して、障害のある子どもを育てる多くの親は、自身の子育てに自信と自己了解を持つことに難しさを抱える上、安定した暮らしをなかなか展望することのできない社会階層であれば、支援の必要度の高い人ほどメンターや教師との距離が遠くなってしまふ。

最後に、保護者同士の間柄がメールやSNSを媒体にした交流・情報交換を柱とする「ママ友」

に変容したことに係る問題である。保護者同士の関係と教師と保護者の関係において直接的なコンタクトが主流であった時代には、「顔見知り」の関係から「互いに関心を向け合う」関係への発展につながる様々な契機が存在した。意見の相違や葛藤感情があっても、フェイス・ツー・フェイスの関係を断ち切らずに何かを契機として協働に向けた関係を紡いでいく可能性が開かれていた。しかし、今日の「ママ友」間では、新学期開始直後の1～2週間だけをみても学区を超えた様々な「管理職・担任情報」がインターネットを通じて飛び交い、地域の保護者間で共有される「先生評価」が学校や教師の全く知らないところで独り歩きしているのである。「顔を合わせる機会」を信頼関係に紡いでいく特段の努力が学校と個々の教師に求められていると言ってよい。

このような親・当事者の実態を踏まえると、特別支援教育における教育活動への参画に表れやすい親・家族の文化性には、専門家との話し合いと協調を土台とするパートナーシップよりも、専門家に対する不信か依存に振れやすい傾向的特徴があると考えなければならない。柳澤は、保護者がいつまでも教師をはじめとする専門家に依存することは好ましいことではない」として、将来を見据えて「主体性をもって自立的に障害のある子どもの支援を行うことが可能となるように、教師は保護者を後押ししていくことが求められる」と指摘する。

しかし、障害のある子ども・保護者と教師の相互作用を媒介として、必要な教育活動と連携が実現するのだとすれば、その質は教師の専門性に強く依存する。教師と保護者の連携においては、保護者の教師に対する依存・不信・諦観のいずれかに振れやすい傾向があることを十分に考慮した上で、障害のある子どもの親・家族は、長期間にわたる支援者としてのライフステージを受けとめなければならないのだから、教師への依存を排除する発想を持つのでなく、障害のある子どもの支援に係わる「専門家の活用が主体的で自立的になる」ように、教師は保護者を後押しし続けていく必要がある。

2-3 親の支援者としての特質

親は、通常、子どもの誕生から長期間にわたる子育てを担う。障害のある子どもの場合には、子ども期を越えて成年期に達してもなお親の養護・介護が継続し、場合によっては、「親亡き後」のことに心配しながら自身が臨終に至るまでその営みを続ける。ここには、二つの特質がある。一つは、親はそれぞれのライフステージを貫いて、子どもを育む主体だという点である。もう一つは、障害のある子どもの子ども期をはるかに越えて親子関係が延長する問題である。

まず、親がそれぞれのライフステージを越えた子育ての主体である点については、単年度ごとに交代する担任教師よりも長期的な教育の見通しを必要とする存在であることを示している。そこで、就学前の医療・早期教育（療育・保育）から生涯にわたって支援に使うことのできる手帳（埼玉県の「サポート手帳」やさいたま市の「潤いファイル」等）の活用が重要視されてきたし、「個別の教育支援計画」の策定では親との密接な連携を図り、単年度を超えた教育的支援と医療・教育・保健・福祉の連携が重要となるのである。文科省（平成27年「個別の指導計画と個別の教育支援計画について」）は、「特別支援学校においては、長期的な視点に立ち、乳幼児期から学校卒業後まで一貫した教育的支援を行うため、医療、福祉、労働等の様々な側面からの取組を含めた『個別の教育支援計画』を活用した効果的な支援を進めること。また、小・中学校等においても、必要に応じて、『個別の教育支援計画』を策定するなど、関係機関と連携を図った効果的な支援を進めること」と個別の教育支援計画の重要性を述べている。

ところが、「個別の教育支援計画」の策定状況は、この間「個別の指導計画」よりも一貫して低

い状況が続いており、平成28年度文科省「特別支援教育体制整備状況調査結果」から国公立・学校種総計で見ると、「個別の指導計画」が73.4%であるのに対し「個別の教育支援計画」は62.1%となっている。親は子どもの長期的な支援者であるとすれば、学校・教師と保護者のより良い連携を強めるためには、長期的な教育的支援についての展望を両者が共有することを土台にしてはじめて、単年度の「個別の指導計画」を共有することにつながるのではないだろうか。とくに、障害のあるわが子を育てる親は、日々の暮らしと育児に追われ、「今ここで」の日常生活世界において親としての自信を持つことには難しさを感じる人が多い。「サポート手帳」等を活用して、これまでの親子の歩みを確かめることのできる「今」を作り、教師とともに「個別の教育支援計画」を作る中でこれからの展望を共有することが、親の支援者としての特質を踏まえた連携づくりにつながるというよう。

次に、子ども期の親子関係が延長する問題についてである。宗澤（宗澤、2012）は、さいたま市内で実施した養護者による障害者虐待に関する調査に基づき、母親の養護者役割が障害のある子どもの年齢が40歳くらいになるまで継続しており、子ども期からの「親子関係の延長」の中で共依存や家庭内養護の行き詰まりが生じることによって、不適切な養護や虐待が発生していることを明らかにしている。

通常であれば、子どもが思春期を迎えるあたりから子ども期の親子関係の組み替えがはじまり、子どもの自律が進んだ度合いに応じて親は見守ることに軸足を置いて親子の距離を作っていく。ところが、障害のある子どもの思春期以降、親は子どもとの距離を大きくしていくことが難しい。卒業後の社会への参入を図るステージを見据えて、就労に向けた学校の取り組みや地域連携における「支援者としての親の役割」がそれまでのライフステージ以上に求められかねないからである。たとえ障害のある子どもが一般就労を果たしたとしても、30歳を超えると福祉領域の就労や日中活動に転じてくるケースは多く、支援者としての親が果たさなければならない役割は延々と尽きることがない。

就学前に親子の療育活動が始まる頃には、就労していた母親のほとんどは退職か短時間勤務へ雇用形態の変更を強いられている。このライフステージから自身が臨終を迎えるまでの間、ずっと「支援者としての親役割」から離れることが難しいわが国の厳しい社会現実がある。ここで、学校・教師が「親としての役割」において保護者と連携するというとき、一面においては、生涯にわたる「支援者としての親役割」への縛りをつくることに組みすぎてしまいがちな傾きはないのか。保護者との連携を進めるとき、学校・教師はこのような親の抱える「個人としての生き辛さ」への配慮を尽くすことが何よりも大切である。そして、学校・教師と保護者の連携は、「子どもの支援者役割に縛る」のではなく、子どもが学校を卒業するときには「子ども期の親役割」から親も卒業し、共に生きる個人としての歩みが親子それぞれに可能となるような自立した地域生活の創造のためのものだという事を学校と教師は自覚する社会的責務がある。それがまさに共生社会の形成視点にたつ連携であり、学校・教師と保護者との協力協働である。

3. ヒアリング調査から

3-1 調査概要

学校・教師と保護者との連携をこれまでに論じたものは学校・教師の側からの考察がほとんどである。さいたま市が「誰もが共に生きるための障害者の権利の擁護等に関する条例（通称ノー

マライゼーション条例)を作るプロセスで実施した差別事案に関する調査では、領域別にみると学校教育をめぐるものが最多であったように(さいたま市、2010)、保護者との協働には大きな課題があることを示している。従来よりも学校・教師と保護者のコミュニケーションは進んでいるとはいえ、保護者は自らの本心やニーズを学校に開示せずに自己抑制することもあり、学校から把握することのできる保護者像にはさまざまな制約があることも事実である。

そこで、柳澤(柳沢、2014)が明らかにした教師と保護者の連携を進めるための7要件について、保護者の側の体験や意見をヒアリングすることによって、今後の連携に資する資料を得ることとした。なお、実際に用いたヒアリング・シートは巻末資料に添付した。

〈ヒアリングの対象〉

特別支援教育における学校・教師との協力関係づくりに前向きな志向性のある、さいたま市内在住の11人の保護者からヒアリングすることができた。限られた人数のヒアリングである点では予備的な性格にとどまるが、さいたま市のノーマライゼーション条例づくりにも参加した保護者であり、学校・教師との連携に課題意識の高い人たちの声である点で貴重な資料であるといえることができる。

〈ヒアリングの方法〉

保護者とヒアリング可能な日時の調整をあらかじめ図ったうえで、埼玉大学教育学部宗澤研究室に来室していただき、一人当たり原則1時間を目途にお話を伺う形でヒアリングを実施した。ヒアリングの実施期間は、平成30年2月1日～20日である。なお、「普通の教師」「普通の校長」という保護者から見た評価の選択肢は、「形式要件は守るが、親身になって子どもと保護者のことを考えない」傾向を指し、いうなら「お役所主義的な教師」という意味である。

3-2 調査結果と考察

表1はヒアリングされた内容のまとめであり、表2はヒアリングの中で出された詳しい事例をまとめたものである。保護者には、子どもの通学する学校・学級の種別を訊ねているが、個人情報保護の観点から、資料からは割愛している。以下、7つの要件ごとにヒアリングに見る特徴を述べる。それぞれの要件の中で重複する内容があり、たとえば教師の特別支援教育に関する専門性についてはほとんどの要件に登場する。これらは保護者がそれぞれの要件の内容として重視しているものと受け止め、あえて重複を残して整理していることをお断りしておきたい。

(1) 信頼関係

子どもの実態や教育の進め方について、保護者と「一緒に考える」姿勢が決定的に重要である。そのためには、コミュニケーションあり方とも関連して、連絡帳や送迎時のやり取りの中で、子どもに係る情報交換を日常的に大切にしておくことが必要である。つまり、子どもに対する教育的支援の在り方に密接にかかわっての信頼関係であり、その点では教師の特別支援教育に関する専門性が問われている。

校長については、「校長が代わると学校がこんなにも変わるのか」という感想が共通に聞かれた。校長が特別支援教育の学校経営における重要性を自覚しているかどうか、現場に足を運んで自ら教育活動に参加する中で学校経営を考えて遂行する力があるかどうかという点が保護者から問われている。

(2) コミュニケーション

話しやすい先生であることは大切である。しかし、単純な「気さくさ」が求められているのではなく、子どものもつ小さな癖や微細な変化についての日常的なコミュニケーションが重要視されている。さらに、保護者の意見や悩みに真摯に耳を傾けて向き合おうとする教師かどうかに保護者はとても敏感であることが分かる。コミュニケーションにおける対等性が問われ、「上から目線」や教師の見解を一方的に押しつけるような話し方は、教師と保護者の信頼を根底から損ねかねない行為であることを明らかにしている。

校長については、特別支援教育の充実に係る保護者の意見や要望を受けとめていくためのチャンネルを設けているかどうか問われている。ここでも、校長の考え方を一方的に押し付けるような姿勢への反発は高く、それぞれの子どもと保護者の顔と実情に即したコミュニケーションへの期待が校長にも向けられている。特別支援教育の充実を学校全体の組織的な課題として展望するために、校長をはじめとする管理職と保護者の話し合う場への切実な要望がある。

(3) 専門性

無限の可能性と多様性のある教育活動の充実に対して、常に新しい知識やスキルを学び、新しい取り組みにチャレンジする日常的な努力が教師に問われている。そのためには、教師はまず子どもを深く理解しており、学校での取り組みがどのような望ましい変化を子どもにもたらしているのかを提示し、保護者に伝えることのできる能力が必要である。知識や専門性の陳腐化に対する無頓着な姿勢に対しては、保護者の意見はとても厳しい。

特別支援教育の知識や経験のない校長に対しては、憤りにも近い批判がある。それと同時に、長年にわたり障害のある子どもの教育に携わってきたキャリアはあるものの、自身の経験値と陳腐化した専門性から一方的に物事を決めていくような管理職に対しても厳しい意見が寄せられている。

(4) 敬意

保護者個人とその家族の持つライフスタイルへの尊重が大切である。家族の暮らし向き、子育ての実態、これらを源とする学校教育への要望や意見を基礎的にリスペクトできるかどうか問われる。教師が校長が尊大な態度で親の声に耳を傾けようとせず、子どもと保護者の生活の実情を知らない、または知ろうとしない姿勢のまま、「家庭ではこれに取り組んでください」と言うのは、保護者との関係性を断ち切っているに等しい。

(5) 献身

教師の教育活動の取り組みへの熱心さ、子どもと保護者の親身になって考えようとする姿勢が重要である。すべての子ども一人一人に目配りし、教師が全身全霊で授業に取り組むことが問われている。

校長については、特別支援教育の保護者の意見・不安や実情にビビッドに対応し、学校経営に活かそうとする姿勢が求められている。

(6) 対等性

保護者の声に謙虚に耳を傾けて、対等平等な立場で話し合い、共通の理解を作ることが大切である。教師の側の経験値から一方的に決めつけていると受け止められるような姿勢には反発が強い。子どもの教育的支援について対等に話し合うことが、教師と保護者の連携の基本であることを改めて受け止めるべきである。

校長についても同様であるが、現在でも、就学先を仕分けるような発想の校長が確認されたこ

とは時代錯誤だと言わざるを得ない。

(7) 人権擁護

教師の子どもたちと保護者に対する分け隔てのなさ、公平さと公正さを貫く態度が大切である。インクルーシヴ教育に対する保護者の要望は高く、通常学級の子どもたちとの協働と交流の取り組み方を通して、教師の人権に対する姿勢を問うている。

校長は、特別支援教育への共通理解を培い、障害のあるなしにかかわらずすべての児童生徒の人権を護り合えるように、すべての保護者と教師を方向づけすることが問われている。

(8) 全体を通して

まず、全体を通じて気がかりな点は、ほぼすべての保護者が「個別の教育支援計画」を知らない点である。「個別の指導計画」についての話題が教師とのやり取りの中で出てきた保護者も、一人の保護者にとどまった。どこかの時点で、教師は「保護者の同意」を取っているのであろうが、形式的な進め方になっているのかも知れない。学校・教師が教育活動を充実させるためのパートナーとして保護者と連携を密にしていくために、基礎的な課題を残している一面があるといえよう。

保護者は、学校と教師をじつによく見ているし、見抜いていると言った方がいいのかも知れない。中には、厳しい意見が寄せられてはいるが、ヒアリングにご協力いただいた保護者の皆さんは、学校・教師との協力協働に惜しめない努力をする人たちである。一般の保護者のインターネットの言説空間に飛び交う意見の中で、学校と教師に対する無理解・批難・諦観がもっと深刻な内容で語られている可能性があることは想像に難くない。

しかし、学校・教師の現在に、すべての要望を実現させようとすることは困難である。学校・教師には制度的な条件の制約があり、オールマイティではない。実際、保護者の感想の中には、特別支援学級の先生方の忙しさを気遣う話が随所に出てきた。例えば、運動会の練習で、学年ごとの取り組みがあると、特別支援学級の生徒が日替わりメニューで通常学級の同じ学年の生徒との練習に参加するため、そのたびに特別支援学級の先生は生徒と一緒に練習に参加しなければならず、特別支援学級本体の授業が十分に取組めない困難に陥るという。このような実情を目の当たりにすると「保護者の側から要望を言うことができなくなる」という声もあった。つまり、保護者にも学校・教師の実情を知り、それに配慮した協力を惜しまない気持ちがある。

そこで、学校・教師と障害のある子どもの保護者が協力・協働に向けて連携を密にしていくために、率直に話し合うことのできる場をあらためて設定し直す必要があるのではなかろうか。従来型のPTAや保護者会は、学校・教師と保護者が連携を強めていくための機能を果たしきれていないことの点検が必要である。保護者との関係をよりよい協働にしていくことを目指して、連携のための7つの要件を満たした話し合いの場を創ることが重要であると考えられる。教師と保護者の個別の話し合いと連携に還元するのではなく、学校全体の組織的取り組みをベースにした個別の連携の強化を図るための第一歩として、このような話し合いが求められている。

表1 ヒアリングのまとめ

	信頼できる先生 (内訳) かなり信頼 7人 ある程度信頼 3 ときどき信頼 1	信頼できない先生 かなり不信 3人 ときどき不信 2 普通 2 (信頼できない先生はいない 4)	管理職(校長・教頭) かなり信頼 3人 ある程度信頼 3 ときどき信頼 2 かなり不信 2 ときどき不信 0 普通 1
信頼関係	<p>◇保護者との信頼関係を作ろうとする言動は特にみられなかったが、子の特性をしっかり見極め、子と同じ目線に立ってヤル気を起こさせるなど、わが子に相応しい対応をしてくれたので信頼できた。ただ、教科学習への取り組みへの意欲が薄く、別枠の特別支援に過剰な面がみられ、全面的な信頼はしていない</p> <p>◇難しい課題や改善点など、学校内だけ解決しようとせず、保護者と一緒に考えてくれる</p> <p>◇熱心に保護者の話に耳を傾け、有効なものはすぐに指導に取り入れようとする姿勢(⇒事例①)</p> <p>◇連絡帳のやりとりだけでなく、面談やお迎えの時などの会話で、積極的に子どもの様子について話してくれる</p> <p>◇先生の方から積極的に子どもについて知ろうとし、問題があれば保護者と一緒に考えてくれる</p> <p>◇子どもが大好きな様子が自然と伝わってくる</p> <p>◇先生の自信が感じられ、子どもたちがいつも安心している様子に信頼がもてる</p> <p>◇困ったときやわからないことについて素直に親にもアドバイスを求めてくれる</p> <p>◇子どもの成長と一緒に喜んでくれる</p> <p>◇子どもの良い部分を見てくれる。障害児は問題部分が目につきやすいが、ダメな部分よりも良い面を理解してくれる</p> <p>◇いつでも授業を見に来てください、と言っていただけでした</p> <p>◇子どもの状態を細かく把握し、できないことをできるようにするためにいろいろな道具などを用意してくださり、1つ1つできるようにしてくれた</p> <p>◇子どものペースに合わせてくれた</p> <p>◇登校・下校の送迎時に、子どものことだけではなく、世間話を含</p>	<p>◇教師だから信頼されて当たり前という古い観念や、特別支援教育で「おまんま食べてきたのだから」という言葉を使い、長い間、特別支援教育に携わってきたことの自負心が保護者に対する高圧的な態度につながっていると感じた</p> <p>◇信頼関係以前の問題で、先生の資質がそもそも特別支援教育に向いていなかったと感じた</p> <p>◇学習内容にかかわる保護者の意見を取り入れてくれない</p> <p>◇保護者の意見に言い訳や嫌な顔をする</p> <p>◇子どものニーズにまったく合わせてくれなかった</p> <p>◇先生との普段のコミュニケーションがなく、ほとんど話す機会さえ少なかった</p>	<p>◇朝、登校時に声を掛けてくれたり、何かと支援級の授業を見に来てくれたりする努力は感じた。</p> <p>◇小学校の間に3回校長が変わったが、素晴らしい校長とダメな校長の差がすごかった</p> <p>◇学校に行ったときは校長先生の方から話しかけてくれる</p> <p>◇毎朝、正門の前に立ち子どもに「おはよう」とハイタッチをしてくれた</p> <p>◇素晴らしい校長は、通常学級の子もだけでなく、特別支援学級の子どもに対しても配慮がきめ細かく、保護者が朝送迎していると校長先生から声をかけてくれて「〇〇くん、昨日こんなことして感動しました」など校長先生の立場とは思えないほど親密に接してくれていた</p> <p>◇遠足などの時も校長先生自ら子どもたちの支援にまわってくれていた(⇒事例④)</p> <p>◇ダメな校長は口先だけは達者だが、自ら足腰を動かして行動しようとせず、自分の意見を押しつける一方だった</p> <p>◇やる気のない管理職は親や子どもの顔すら覚えていないと感じる</p>

	<p>めた多彩なコミュニケーションがある</p> <p>◇連絡帳に毎日、その日にあったことを細かく書いてくれる</p> <p>◇小学校／毎日の送迎でお会いするとき、何か問題があるときにはすぐに対応してくれた。中学校／困ったことは本人が教員に伝えられるので、信頼して相談ができます</p> <p>◇「信頼関係を作ろう」という感覚はなく、新学期からの子どもを通しての会話や連絡帳のやり取りの中で、自然と信頼関係ができていった</p>		
<p>コミュニケーション</p>	<p>◇小さなことでも学校での様子で気づいたことがあれば連絡帳に書いてくれるため、しっかり見てくれている安心感があった。おかげで子どものちょっとしたクセや問題について、こちらから長々と説明することなく、すぐに解決策について話し合いができ、子に対して学校と家庭で同じ対応をとるなど建設的に取り組めた</p> <p>◇保護者との情報共有を積極的に行う</p> <p>◇保護者の意見を積極的に受け入れ、指導に活かす</p> <p>◇些細な事にも熱心に耳を傾けてくれる</p> <p>◇先生自身のキャリアや意見を押し付けない</p> <p>◇保護者に対して壁がなくオープンな姿勢</p> <p>◇保護者からの質問に対して、誠実に回答してくれること</p> <p>◇あまり気を遣わずに子供についてのいろいろな話ができた</p> <p>◇私でも気づかない小さいことにも気づいて指摘し、それを1つ1つ解決してくれた</p> <p>◇学校の行事参加でお会いした時も、笑顔で対応してくださり、親しみやすいと感じた</p> <p>◇若く活発に取り組む先生で、気安く話せるところ</p> <p>◇親にも子にもよく声をかけてくれます、何でも話すことができます</p> <p>◇子どもの立場、親の立場になって話してくれる</p> <p>◇問題があれば速やかに保護者に報告を行い、後回しにしない。</p> <p>◇毎日の連絡帳で、子どもの様子をよく伝えてくれました</p>	<p>◇長年の経験だけで観念が出来上がっていた。何を話してもムダ</p> <p>◇指導に対する知識は豊富で、保護者の話もきちんと聞いてくれる先生だが、口先だけで具体的な実践と指導にうまく活かすことができていなかった</p> <p>◇保護者の意見に聞く耳を持たず、子どもをよりよく理解しようせず、嫌な顔をしたり面倒くさがったりするので話しにくかった</p> <p>◇厳しさを前に出す先生で、私が甘いのかも知れませんが…（話しにくかった）</p> <p>◇親の言っていることが理解できていないと感じられたので、話す気さえなくなった</p> <p>◇比較的新しい先生は保護者の意見を聞いてくれてそのことに取り組んでくれたが、古い先生の方が親の意見をあまり聞いてくれない傾向があると感じる</p> <p>◇頑なな姿勢で保護者の意見に耳を傾けない</p> <p>◇先生が一方的にずっとしゃべっていることが多く、会話のキャッチボールにならなかった</p>	<p>◇毎朝登校時（送迎時）に会うので話し易さはあったが、通常学校の校長だったせいか特別支援に関するスキルがなく、話しても暖簾に腕押し状態だった。ただ校長によっては、自身のスキルのなさを自覚して、保護者の具体的な要望に耳を傾けては快く聞き入れてくれる努力を傾けていた</p> <p>◇素晴らしい校長は保護者が相談したことに迅速に対応し、時には援護を積極的に行ってくれた。</p> <p>◇積極的に校長から会話を求め、親の意見に耳を傾けてくれた</p> <p>◇ダメな校長は、親の意見より自分の経験を押し付けてくるし、自分の地位がまず大事なように感じた</p> <p>◇担任の先生でもないのに、子どものことを良く知っているのでも話しやすかった</p> <p>◇強く自己主張する保護者のいう事を優先的に聞き入れるため、強く言った者勝ちのように思えることがしばしばみられた。</p> <p>◇校長・教頭とは直接話をする機会が乏しく話し辛いので、特別支援学級の子どもや保護者の声を直接聞いて話し合える機会を作ってほしい</p>

<p>専門性</p>	<p>◇子どもに苦手なものを克服させるノウハウや、やる気を起こさせるノウハウをかなり持っていると感じた</p> <p>◇子どもを知ろうとする努力を惜しまない</p> <p>◇子どもの成長を1番に考えて、どうしたら子どもが成長するかを常に考えている</p> <p>◇レベルにあった教材選び、勉強の進め方や指導について</p> <p>◇声掛けのタイミングや頻度</p> <p>◇ほめ上手で叱り上手(偏っていない)</p> <p>◇先生のご経験から、成長期に子どもの体調が変わることがある、というお話を聞いた時に、専門性を感じました</p> <p>◇子どもたちへの接し方がすごく慣れていて上手</p> <p>◇専門の知識も乏しいけれども、障害の特徴や注意すべきところをよく聞いて補い、子どものことを理解してくれた</p> <p>◇子どもの悪い部分ばかりをみず、良いところを理解してくれている</p> <p>◇子どもの得意な事、苦手な事を見つけてくれる</p> <p>◇一人でできるような環境を整えてくれようとしてくれる</p>	<p>◇新しいものを取り入れる柔軟性のなさ、進取の気性の欠如</p> <p>◇子どもへの態度や積極性、知識等から総合的にダメだと感じた</p> <p>◇知識があっても実践に活かすことができず、子どもへの指導、声掛け、目配りが全然できていなかった。生徒が数名いる授業で1人ずつしか指導ができず、他の子が放置される状態になっていた</p> <p>◇年配の先生で、古い指導のやり方のまま進める先生がいた。散歩ばかりにして、教科の勉強を一年間ほとんど取り入れてくれなかった。一年間、子どもが無駄な時間を過ごしたと腹が立った(⇒事例②)</p> <p>◇プリントは手書き、宿題はまったく出さないなど、以前からの指導を改善しようとせず、教師の努力や進歩がみられない</p> <p>◇子どものニーズや能力にあった内容の課題を見極めず、用意さえしようとしな</p> <p>◇特別支援学級の子どもはレベルに幅広さがあるために、先生の配置が十分でなければすぐに個別対応ができなくなり、一番低いレベルに合わせる授業を進めて知的に高い子どもには物足りない内容だった</p> <p>◇子どもたちとのコミュニケーションが少なく、コミュニケーションを活発にしていく術を知らないような気がした</p> <p>◇色々なタイプの子どもの指導する経験が少ない上に、先生によって積極性や意欲にかなり差がある</p> <p>◇プールの授業時、水を怖がる子に対して水を楽しめるような努力をすることなく、最低限事故が起らないよう水の中を歩かせるだけで2年が経った</p> <p>◇新年度の途中からくる加配の先生は専門性が乏しく頼りない先生が多い</p> <p>◇それぞれの子どもの成長のために考えを尽くすのではなく、自分の指導が一番だと考えている</p> <p>◇それぞれの子どものレベルや障害特性を考えず、一律的な指導しかできない</p> <p>◇視野が狭く、子どもの安全に不安を感じる。問題が起きた時に適切な処理ができない</p> <p>◇適切な指導や声掛けがうまくできないから、子どもがいうことをきかないのに、子どもの問題だと考える</p>	<p>◇まったく感じない管理職がいる</p> <p>◇微妙な校長は障害児教育の畑を渡ってきた先生だったが、頭でっかちで自分の経験値で物事を判断するので、親の目線には全く寄り添ってこなかった(⇒事例⑤)</p> <p>◇障害のある子どもの教育の知識があることと、学校運営や指導がいいこととはときとして全く関係ないことがわかった。この辺りは、個人の人柄による部分が多いのか</p> <p>◇できる校長は、子ども、親、先生方をよく見ていて、適材適所の対応ができる</p> <p>◇特に校長の権限は大きく、校長が変わると学校の雰囲気が変わり、特別支援学級の支援も手厚くなったり手薄になったりと影響が大きかった。校長よって、こんなにも学校体制に影響が出ることを知り、当たりはずれの顕著さを感じた。</p> <p>◇一番困ったのは、無駄に古い障害児教育の知識をふりかざして親の意向を全く聞き入れないという専門性の欠如である</p> <p>◇教頭は基本的に校長に従属しているだけで、雑務や親との窓口など中間管理職的な立ち位置で事なかれ主義が目立った</p> <p>◇大雪の翌日の学校の対応は肢体不自由児の実態に沿ったものでなく、大変残念な思いをした。わが校の校長と教頭は、今までに肢体不自由児の特別支援学校の経験がないようで、児童生徒の実態を知らない、認識が甘いこと、配慮が足りないと思う。管理職こそ、自身の学校の特性を理解すべきではないのか</p> <p>◇3人の校長を見てきましたが「楽だから特別支援学校」という校長にも出会いました。何よりやる気のある先生方が可愛そうです。教育委員会はしっかりと指導</p>
------------	--	--	---

		<p>先生がいる ◇子どもの実態から提案や方針を明らかにできない。子どもの実態を把握できていないので、当然と言えば当然である</p>	<p>してほしいです</p>
敬意	<p>◇保護者のライフスタイルを尊重して対応してくれている ◇保護者の意見や実情を真摯に受け取めてくれる ◇自分の意見や指導に固執せず、親の意見も取り入れようと常にニュートラルな立場をとる ◇連絡帳のやりとりだけでなく、送りやお迎えの時などに先生の方から積極的に子どもの日常の様子を教えてくれる ◇保護者を否定しないところ ◇いつも相談などをすると私の気持ちもわかりますと聞いてくれるところ ◇上から目線でかかわらないところ</p>	<p>◇保護者の意見や話し合いの場を持つことなく、ある日突然転校を促してきた ◇キャリアの長い先生ほど、自分の意見を通す傾向が強く、保護者の意見を素直に受け取ってくれなかった ◇学習内容や宿題について保護者の意見を全く取り入れず、自分のペースでしか指導をしなかった ◇子どもが不登校になっても、親と解決策を見つけようとせず、放置したままの先生がいた ◇親が何か要望を出すと露骨に嫌な顔をした ◇お迎えの時などに親から聞かないと、先生の方から積極的に子どもの様子を教えてくれなかった ◇連絡帳に悪い面ばかり書かれるので、保護者としての自信がなくなった（良い面と悪い面の両方を書いてほしかった） ◇保護者に対する厳しさが感じられた ◇重い障害の子どもの生活を理解できていない先生で、敬意や尊重はおもとから生まれてこないため、保護者に対しては「家庭でこれをしていない、あれもしていない」となる</p>	<p>◇特に感じることはなく、特別支援学級のことは特別支援学級の主任に任せきりだったので、学校に保護者の意見を通す窓口さえなかったと思う。実際、特別支援学級の主任がNOというだけで、学校の方針が決まってしまうていた ◇尊大な校長は、保護者や児童生徒の普段の努力や実情を知らないし、知ろうともしない</p>
献身	<p>◇まるで幼稚園の先生かと思うくらい、子どもより先生ののりが良く、音楽に合わせて踊ったり歌ったりして楽しい雰囲気をつくり、その気にさせる声掛けもし、嫌いなものや苦手なものでも「とりあえずやってみよう」と思わせるところが印象的でした ◇保護者との関りを積極的にもととし、先生という変なプライドはなく素直に子どものことに関心を寄せる ◇親が学校以外で取得した知識（療育や習い事など外部での指導）に関心をもち、学校の教育と融合させようとしていた ◇すべての場面で一生懸命さが伝わってきた ◇とても熱心に授業の組み立てを考えてくださっていました。 ◇訓練などにも一緒に参加していただき、それを学校生活でも実践してくれた</p>	<p>◇色々な意見に耳を傾けたり、自分のスキルアップをする努力が見られなかった ◇効果的な指導や今どきの教材を取り入れる努力をせず、昔ながらの非効率な指導を続けていた ◇体調不良を理由に休みばかりとっていた ◇教師はいろいろな努力をしているかも知れないが、担当している子どもの実態とかみ合っていないと感じた</p>	<p>◇特に敬意を特別支援学級の児童には意識的に積極的な声掛けをしていたように感じた ◇素晴らしい校長は、親の心配をすぐに理解し、不安を解消するような行動を自ら起こしてくれた ◇献身的な姿勢のかけらも感じませんでした ◇いつも特別支援学級に気をかけて、普段から授業を校長が見に来ていた ◇詳細は分からないが、校長が人事異動で変わった途端、先生方の表情が曇って生き生きしなくなることがあった</p>

	<p>◇子どもにやさしくしてくれました</p> <p>◇一人一人の子どもをより理解しようとしていることを感じ、子どもそれぞれに合わせた対応をとってくれる</p> <p>◇子どもの気持ちを受けとめて尊重してくれています</p>		
対等性	<p>◇予め先生方でまとめた個別の指導計画が作られていて、それに対して他に付け加えることや学校で取り組んで欲しいことなどないか意見を求められた。形式的だが特に問題は感じていない</p> <p>◇家での子どもの様子に関心を持ち、親と共に子どもの成長を考えてくれた</p> <p>◇面談の時などに「こういう内容や指導をしていますかどうですか？」と丁寧に説明してくれた</p> <p>◇保護者会でも、何でも言ってください、という姿勢を貫いていた</p> <p>◇新しいことを始めるときは必ず連絡をしていた</p> <p>◇理解を作ろうといつもしてくれていて、私と常に話し合い、子どもに接してくれる</p> <p>◇小学校／行事の前に、先生・親・本人と話し合いをして、納得した形で参加ができた</p> <p>中学校／子どもと話し合い、解決している</p>	<p>◇体育の授業参観を見て、家庭では出来ている事が学校では出来ていなかったの、家庭で行っている声掛けや促し方の成功例を伝えると「家と学校では違いますから」と言い張られた。</p> <p>◇親の意見より自分の経験が上だと決めつけているような先生がいた</p> <p>◇前年の先生の指導が継続されないまま、以前より後退した内容になったことがあった。前年の指導について話をしたが、活かそうとする姿勢は見られなかった。話し合おうとする姿勢そのものが欠如していると感じる</p>	<p>◇転校を促す校長がいて憤慨した</p> <p>◇校長先生に質問した際に、とても真摯に対応してくれた</p> <p>◇先生方のやる気があっても、管理職の判断でどうにもならないことがあるり、そういうことの積み重ねがいろいろな取り組みの可能性を潰していくのではないかと感じる</p>
人権擁護	<p>◇通常級のお子さんとはトラブルが起きた時に、きちんと相手の子に状況を確認してくれた。相手は全く悪くなく、うちの子が疲れて泣いただけだったが、面倒くさがらず相手から事情聴取を行ってくれたことはありがたかった</p> <p>◇特別支援学級の子だけに対してだけでなく、特別支援学級に迎えにきてくれる通常学級の子どもにも「ありがとう」という気持ちで対応していた。認められることで通常学級の子どものやる気も出ると思った</p> <p>◇すべての子どもたちに分け隔てなく接してくれたこと</p>	<p>◇過去の経験から通常学級の保護者への配慮を優先し、障害児と健常児の交流を盛り上げることについては必要以上にナーバスだった(⇒事例③)</p> <p>◇いじられるのは、自分の子どもがおとなしくしているのが悪いみたいと感じさせられた</p> <p>◇知り合いのお母さんの子どもが体罰のような不適切な対応があったと聞いた</p> <p>◇少々過剰なところがあると感じる。具体的には同性の友達と抱きついてジャレあうだけで、「近い」と離される。嫌いな人や一方が嫌がっている関係ではないので、好きな友達であれば自然なことだと思うが、そういった面で警戒心が強いなど感じる場面は多くあった</p>	<p>◇通常学級の児童に「特別支援学級とは？」を説明する時間が毎年4月にあって、管理職の努力なのか、分け隔てないように学校経営への心掛けを感じた</p>

表2 ヒアリングからの事例

<p>①新任の若い先生 東京都から異動してきて担任になった若い先生。着任当初かなり心配していたが、大きく裏切ってくれて素晴らしい先生だった。当初はベテラン先生のアドバイスを受けながら指導している様子だったが、途中からは親の意見を組み入れ、すぐに対応してくれる柔軟性、そして何よりも、子どもの事が大好きでそれぞれの子どもの個性を知りたい気持ちと愛情が溢れていたように感じられた。家庭での普段の子どもの様子についても率直に親に質問してくれるので、一緒に問題に取り組み、先生と親が一体となって子どもの成長を考えることができた。</p>
<p>②担任の散歩至上主義と不登校児の放置 定年間近の先生（学年主任）。頑固で保護者の意見に耳を傾けない。支援級を渡り歩いていて知識や経験値はあるが指導内容は散歩を主要に取り組むだけで勉強にはほとんど力をいれない昔ながらの指導方法を貫いていた。教科学習に取り組める生徒にもほとんど勉強をさせないので1年が無駄だった。親とのコミュニケーションを密に行わないので、不登校になった生徒も1年間放置。特に登校できる環境づくりなどのアクションを起こす様子も見られなかった。</p>
<p>③過剰に通常学級の視線を気にする先生。 運動会の時に特別支援学級の生徒ができない部分を通常学級の生徒が補うような話をしていたところ「それはあまりやりたくない」と言う。通常学級の生徒の保護者から「なぜ、うちの子は特別支援学級の子の面倒ばかりみているんだ」というクレームを受けたことがあり、二の足を踏んでいる様子。通常学級の親にきちんと説明するわけでもない。学校全体の方針も明確でなかったのかも知れない。</p>
<p>④素晴らしい校長 教育現場のキャリアはそれほど長くはないものの、明るく前向き、とても親切で子どものことを第一に考えてくれる。特別支援学級の教育活動の向上に向けた高い関心をもって、生徒全員の名前や行動を把握し、保護者にいつも子どもの様子を嬉しそうに報告してくれた。特別支援学級の生徒数が多くなった時には、校長が積極的に加配の先生がつくように掛け合ってくれたためおかげで加配が実現したこともある。また、特別支援学級の遠足に付き添ってくれた時もあり、子どもに対する積極的なかわり方は担任に勝るとも劣らぬものだった。子どもと保護者の目線に立ってくれていた素晴らしい校長だった。</p>
<p>⑤微妙な校長 特別支援学校の教頭から校長に赴任。障害児教育のキャリアが長いという。自分の経験値を押し付けることが多く、何人かの保護者が頑なな校長の態度を嘆いていた。通常学級にチャレンジしようと考えていた発達障害のある子どもの保護者に通常学級を諦めさせるための話をしたり、車いすの子どもの入学を避けようと肢体不自由の特別支援学校を強く勧めた話等、保護者の間で何を言っても自分の見解を押し通すだけの校長として諦められていた。</p>

引用文献

- 柳澤亜希子「特別支援教育における教師と保護者の連携—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第41巻 77-87頁 2014
- 上村恵津子・石隈利紀「教師が行う保護者面談に関する研究の動向と課題」信州大学教育学部研究論集第3号 127-140頁 2009
- 若松明彦・若松美沙「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頁 2012
- 宗澤忠雄「地域福祉とボランティア活動」宗澤忠雄・白石恵理子著『現代の地域福祉障害者の発達保障』9-62頁 文理閣 2010
- 宗澤忠雄『地域に活かす私たちの障害福祉計画—相談援助から築く自立支援システム』中央法規出版 2008
- 宗澤忠雄『障害者虐待—その理解と防止のために』中央法規出版 2012
- さいたま市「障害者差別と思われる事例集」2010
- <http://www.city.saitama.jp/002/003/004/001/001/005/p033574.html>

(2018年3月25日提出)

(2018年4月5日受理)

資料〈ヒアリング・シート（記入スペースを詰めて掲載）〉

I. これまでの担任の先生の中で、もっとも信頼関係を築くことのできた先生についてお尋ねします

1. 信頼度（該当する項目を○で囲んでください⇒左の赤の楕円をコピーしてください）

- ・かなり、信頼していた
- ・ある程度信頼していた
- ・ときと場合によっては、信頼していた

2. 信頼することのできた具体的な内容について記入してください

【① 信頼関係】

- ・先生の方から信頼関係を作ろうとするどのような努力がありましたか、または感じましたか

【② コミュニケーションのしやすさ】

- ・子どものことでの話しやすさはどのような点にありましたか、または感じましたか

【③ 教師の専門性】

- ・教育と発達にかかわる先生の専門性を感じましたか

【④ 基礎的なリスペクト】

- ・保護者に対する基礎的な敬意はありましたか（親の日常的な養育努力への敬意と尊重を払おうとする姿勢・態度、上から目線で関与しない）

【⑤ 献身的な姿勢】

- ・教師にふさわしいひた向きさや献身的努力をどこに感じましたか（たとえば、子どもをより深く理解しようとする努力、教師としての支援スキルを少しでも上げようとする努力等）

【⑥ 対等性】

- ・子どもの実態のとらえ方や教育方針について、先生から一方的に決めつけるのではなく、保護者との対等な話し合いによって共通理解を作ろうとする努力はありましたか

【⑦ 人権擁護】

- ・人権擁護に関する努力はありましたか（学校の中でいじめや不利益に合わないための注意、いじめや不利益が生じた場合の適切な対処、学校における共生社会の形成視点を持った努力＝学校という社会の中で障害のあるなしにかかわらず分け隔てのない学びや子どもたちの関係を作ろうとする努力）

◇その他、先生との関係についてお気づきの点があればお話しください。

