

困難な状況におかれた保護者の学校関与と意識変容 —わが子の「特性」に困難を抱える母親へのインタビュー調査をもとに—

大日方 真 史

The Involvement in Schools by Parents with Difficult Circumstances
and the Transformation of Their Attitudes
—Based on Interviews with a Mother Who Faces Difficulties Due to
the "Characteristics" of Her Child—

Masafumi OBINATA

要 旨

保護者の意識がわが子に向けられる私的関心に閉ざされていることによって、保護者の学校参加を通じて学校における公共性を追求することは困難になる。この問題に対して、私はこれまで、学級の出来事や子どもたちに向けられる「共通関心」が保護者に形成されることの意義を明らかにしてきた。しかし、保護者のおかれた状況の多様性を十分に考慮して共通関心形成の意義を示してきたわけではない。

この点をふまえ、本稿では、わが子の「特性」に困難を抱える保護者を対象にしたインタビュー調査をもとにして、困難な状況におかれた保護者における共通関心形成の可能性や条件、意義を追求した。

キーワード：学校参加、私的関心、共通関心、学級通信

はじめに

保護者の意識がわが子だけに集中することによって、保護者の学校参加と、それを通じた学校教育の公共性実現が困難に陥る可能性がある。それは、保護者の排他的な私的関心に教育の公共性が脅かされるという問題であり、この問題状況にあっては、学校参加制度が、「多数派の専制」という形で、「十分な発言力を持たない親や子どもを抑圧・排除する仕組み」として作動する危険性すらある(広田 2009:219-222)。学校参加制度を通じた抑圧・排除に関しては、保護者の社会的な属性の相違もその要因となりうるということが指摘されている。つまり、その相違が作用して保護者間で学校関与に差が生じ、「マイノリティや社会的弱者に位置する親の考えや要求を封じ込めてしまう」危険性がある(広田 2004:65-66)。この危険性は、保護者の意識が私的関心に集中し、公共的な事柄に関心が向かないことによって増幅すると考えてよさそう。

保護者の学校参加を展望する際の、私的関心に関するこのような問題に対して、私はこれまで、わが子に集中していた保護者の関心が、わが子が日々を過ごす教室の出来事や、わが子とともに学級を構成する他の

子どもたちへと向けられるようになっていくという意識変容が生じること、すなわち「共通関心」が保護者に形成されることの意義を明らかにしてきた(大日方 2008、大日方 2015、など)。

私が特に着目してきたのは、教師の発行する学級通信を介して共通関心が形成されることの意義である。例えば、保護者たちを対象にしたインタビュー調査を通じて、教師の発行する学級通信には、固有名での多様な子どもの登場などといった条件を満たすことで、保護者の共通関心形成を促す機能があることを明らかにしてきた。また、保護者の意識が私的関心に集中していた段階から、当の私的関心への教師からの応答を保護者自身が受容することを経て、共通関心の形成へと至るプロセスや、共通関心形成後も私的関心は保持され続け、私的関心と共通関心が連関するという、保護者の意識の構成も明らかにしてきた(大日方 2015)。

ただし、私のこうした研究は課題も残している。

それは、それぞれの保護者のおかれる状況への着目が十分になされていないという点である。例えば、学校生活を送るうえでの困難をわが子が抱えている保護者の場合などは、容易に他の子どもたちに向ける共通関心を形成しえないのではないかと推測しうる。学校

に関わる過程で見えてくる他の子どもたちの姿と比べることで、わが子の「劣った」点が目立つといったことはないのであろうか。容易には共通関心を抱きにくい（と考えられる）保護者にとって、わが子に向けられる私的関心がいかなるものであり、他の子どもたちの姿はいかに見えてくるのか。その見え方に、共通関心の形成につながる可能性はあるのか。私は、あらゆる保護者において共通関心が一様に形成されるわけではないことはすでに指摘したが(大日方 2015)、それでも、共通関心の形成が多くの保護者に生じることや、私的関心に対する応答から共通関心の形成へと至るプロセスを強調するだけでは、保護者のおかれた状況の多様性に応じることにはなるまい。つまり、困難な状況におかれている保護者がいかに学校と関わりうるか、その過程に共通関心形成の可能性はいかに見出しうるかを追求することに課題を設定する必要がある。この課題への取り組みは、保護者の学校参加において、「マイノリティや社会的弱者に位置する親の考えや要求」を顧慮する道筋を追求するという意味でも求められよう。

本稿は、1名の保護者(母親)を対象にしたインタビュー調査の結果を分析することを通じて、この課題に取り組むものである。

なお、以下、本稿に登場する保護者、子ども、教師の個人名は、すべて仮名である。

1. 対象と方法

私は、これまで、主には教師の紹介を受け、教師を介して依頼するという方法で、複数の保護者を対象にインタビュー調査を重ねてきた。本稿で調査対象として取り上げる川野さんも、同様の仕方で紹介を受け、調査を依頼した母親である。川野さんを私に紹介したのは、小学校の女性教師である高島先生である。

高島先生は、学級通信を日常的に発行しており、保護者間の関係をつなぐことに意識を向けて実践をしている。2016年度末に私は、高島先生に、高島先生が担任してきた保護者へのインタビューの可能性を検討してもらい、高島先生を介して個別に保護者に調査を受けてもらえるか打診してもらった。川野さんは、その私の依頼に応じてくれた保護者である。2016年度に、川野さんの息子である修平さんは小学3年生であり、学級担任が高島先生であった。

川野さんへのインタビューは、まず、修平さんが小学4年生になり、高島先生が担任する学級の所属ではなくなった2017年5月に行った。その際、わが子に望むことや、学校がどのように見えているか、高島学級をどのように見ていたかなどを問うた私に川野さんが

答えるやりとりを通じて、川野さんにおける共通関心形成の経験が確認されたほか、学校に簡単には適応しにくい修平さんの「特性」と、それをめぐる川野さんの不安や葛藤が語られた。また、修平さんの「特性」とも関連した、川野さん一家の転居と修平さんの転校の経緯も語られた。

この5月のインタビューの結果をふまえ、前述の研究課題に照らして、川野さんからの調査へのさらなる協力が重要であると考え、再度のインタビューを依頼し、同年6月に第2回のインタビューを行った。第2回には、転居・転校後のより詳しい状況も語ってもらった。

インタビュー第1回(5月)と、インタビュー第2回(6月)は、いずれも約90分間行った。インタビューの音声は、川野さんの許可をえて録音した。

以下、この2回分のインタビューの録音データから作成したトランスクリプトをもとにして考察するが¹⁾、まずは、転居・転校前後の川野さん一家や修平さんの状況と、修平さんが高島先生の担任であった年度に川野さんが経験したことの意味を確認しておこう。次に示すのは、インタビュー第1回で川野さんから語られた内容を私が再構成したものである。

川野さん一家は、修平さんが小学1年生である2014年度までは、九州地方のA町に住んでいた。修平さんの通っていた公立小学校は、全校児童が30名に満たない小規模校であった。

一家は、修平さんが小学2年生になる2015年度に近畿地方のB市に転居し、修平さんはB市の公立小学校に転校した。転校後の学校は学年2学級であり、A町で通っていた学校と比べると規模の大きな学校である。修平さんは、放課後には、小学校の敷地内にある学童クラブに通う。

B市の小学校で3年生のときに、修平さんは高島先生の担任する学級に所属している。この3年生の1年間で、川野さんと修平さんにとって重要であった。高島先生に、親子とも「すごい助けられた1年」で、「先生にちゃんと理解してもらえなかったら、1年間の息子の成長はなかった」と感じるほどである。

また、修平さんは、3年生であった1年間に、B市の発達支援センターでソーシャル・スキル・トレーニングを受け、そこには川野さんも保護者として参加していた。そのトレーニングは、「ゲームを中心に学びを深めていくかんじ」で楽しく、一緒にトレーニングを受けたグループのメンバーで、子ども同士も保護者同士も仲が良くなった。わが子との関わり方を改めて、わが子の変化を発見で

きたのも、トレーニングの1年間があったからだ
と感している。

以下、川野さんが、わが子の特性にいかに向
きか(2)、B市の新しい環境での生活や子育てに
どのような苦労を感じてきたか(3)、高島学級
で修平さんに関わってなされた対応をどのよ
うに見ていたか(4)、高島学級におけるわが
子と他の子どもたちをどのように見ていたか
(5)に焦点をあてていく。

2. わが子の「特性」との直面

川野さんは、修平さんの、A町での小学1
年生のときの様子と、転居・転校の後、B
市の小学校での2年生のときの様子を次の
ように語っている(第1回)。

川野：修平の性格としては、ちょっとぼ
うっとするとか。人数が少ない中でも、1
年生の先生に、「ちょっと話が通らないよ」
っていうことを言われたことがあって。説
明が入ってこないとか、聴いてるようで
聴いてないところがある。これは環境の
せいなのか、この子の特性のせいなのか
かっていうところで、すごく悩んでた時
期だったんですけども。

筆者：あ、お母さんが。

川野：はい。わたしが。本人はぜんぜん
悩んでなくて、学級もすごく好きだっ
たんですけども。でも、子どものことか
、たまたま、だんなの仕事のこともあ
って、外に出れるきっかけがあって。じゃ
あ、とどまるか、外に出ようかって悩
んだときに、ちょっと外に出て、修平の
可能性を広げてみようか、環境を変えて
みようか、どうなるかなっていうところ
で、2年生、こちらのBの方に来させ
てもらって。そこでスタートしてもらっ
たんですね。でも、見てると、環境もガ
ラッと変わったなかで、本人もすごく
模索しながら、経験したことがないこ
とも一生懸命がんばりながらやってき
たんですけど、やっぱり、先生が言っ
てる言葉の理解がちょっとできないと
ころがある。で、学校の教育相談のほう
には、随時、相談をつないで話してい
てもらってたんですね。学力面ではも
う問題がないってことだったので、一
応、経験を積み重ねていけば、わかっ
てくることもだいぶあって、2年生の
先生と相談しながら、過ごしてきたん
ですけど。

川野さんは、A町の小学校の教師から
「話が通らない」という修平さんの様
子を聞き、そうした様子が環

境によるのか本人の特性によるのかに
ついて「すごく悩んでた」という。そ
して、転居の契機もとらえ、修平さん
の転校を決断したという。転校後、B
市の小学校で2年生となった修平さん
が「やっぱり、先生が言ってる言葉の
理解がちょっとできない」という事実
を受け、教育相談を受け、2年生の担
任とも相談して過ごしたという。

修平さんが2年生である間に、川野
さんは、次の年度にソーシャル・スキ
ル・トレーニングを受けることを決
めていくのだが、ソーシャル・スキ
ル・トレーニングに関する次の2つ
の川野さんの語りからは、川野さん
が修平さんの「特性」をどのように受
け止めようとしていったか、その際
にどのような葛藤があったかがうか
がえる。

まずは、ソーシャル・スキル・トレ
ーニングを受ける経緯に関する語り
である(第1回)。

川野：発達支援センターは、自分がこ
っちにきたときに、相談どこでしたら
いいんやろうと思って、調べて。まず
相談っていうかたちで、最初の生い立
ちからずうっと話をきいてもらって。
「じゃあ、テスト受けようか」って
いって、WISC-IVっていうテスト
を受けて。で、「発達に凸凹あるね、視
覚がすごい優位だね」っていうのと
か。「聞いて理解するのは苦手やけど、
目で図形を読み解いていくのとかは、
すごい、人より、けっこう、ずば抜
けて早かったりする」っていって。そ
ういう凸凹があるっていうのが、そこ
でわかったときに、2年生のときや
ったんですけど、広報で、ソーシャル・
スキル・トレーニングを募集して
るから、ただすごい、応募が多いの
で、いけるかどうかかわからないけ
れども、先生がみて、必要であれば受
けれる。テストごとについていうこ
とで。返事をお待ちしてたら、「受け
ましょか」ってなって。「あ、受け
なあかんあれやったんや、やっぱり」
みたいなかんじで。

筆者：そのテストっていうのは、必
要性をみて。

川野：そうですね。「必要やと思
うので」みたいな。「あ、そっか、
やっぱり受けなあかんのか」って、
よかったのか、悪かったのか、って
いうところやったんですけど。結果
的には、受けてよかったんですけ
ど。

次に、ソーシャル・スキル・トレ
ーニングのはじまったころ、トレー
ニングでのわが子の姿をビデオ映像
で翌週に見た場面についての語り
である(第1回)。

川野：最初はほんまつまらな
いんですけど、逆に。座れ

てないとか、できてないとかっていうのを見るのが、すごく。

筆者：それを見せつけられてるかんじが。

川野：そうですね。これを受け入れろっていうことなんだなっていうところで、すごいつらかったんですけど。

修平さんが「テスト」を受け、ソーシャル・スキル・トレーニングの必要性があると判断されたときに、川野さんは、改めて修平さんの「特性」に直面することになる。また、実際にトレーニングがはじまってわが子の姿をみたときには、現実を受け入れるつらさを感じたという。トレーニングの経験は、前述のように、肯定的なものであったが、トレーニングを受ける当初に、修平さんの「特性」と向きあうことになった川野さんの葛藤や困難を語りからは確認することができる。

3. 新しい環境での苦勞

川野さんは、修平さんが小学校2年生になるときにB市に転居してきた後の子育てについて、それまでのA町での子育てとの違いや、困難を語っている（第2回）。

もともと、A町は地域で子どもを育てようって。人数少なかったんで、「悪いことしてたらいいってね」っていうかんじで。大人がどこかにいて、子どもをみてなんか悪いことしてたら、「こら」って怒れるような環境で。A町では何も、親の関係とかコミュニケーションとか、子どものことがどうなるだろうって考えたりしなくても、けっこう自然にできてた環境だったんですけど。こっちにきて、すごく、それは必要なことだとは思ってるけれども、見えないことのほうが多すぎて。子どもも多いし、お母さんもどんな方かとか、子どももどんな子がいるのかっていうのが、実際ちょっとわからないので。まあ、慎重になるのはすごく。

川野さんは、大人同士のコミュニケーションが密にあり、子育てをめぐる関わりも「自然にできてた」地域からB市に移り、A町のような環境の必要性を感じつつ、他の保護者も、他の子どもも見えないという困難に直面している。そうした状況で慎重になっていたというのである。

また、川野さんは、B市での新しい環境で、修平さんが小学校に通ううえでの困難について、次のように語っている（第2回）。

やっぱり、わからないことが多すぎて。環境に慣れるのについていうところですかね。今思えば、ですけど。けっこう、〔自分は：筆者補足〕一人でいっぱいいっぱいになってパニックになったりとかするタイプなので。とにかく、学校に行って、修平が早くお友達ができるようになって思ってるけど、それを、修平のペースでうまいこと見守ってあげられなかったんじゃないかなっていうふうに、今、思うんですよね。〔息子は：筆者補足〕ほんとに、すごいがんばってたと思うんですけど。さいしょ、修平の特性っていうのが、私自身もしっかりわかってるようで、わかってなかった部分もあったんだと思うんですよね。なので、「なんでなん、なんでこうなん」っていうのが多すぎて。認めてあげるっていうところまでが、いけてなくて。自分も手探りで、わからへんで、いっぱいいっぱい、ね。

川野さんは、新しい環境に慣れるという課題に直面する中で、学校で修平さんが人間関係を結べるように期待しつつ、自身が、修平さんのがんばりを見たり、ペースを見守ったりできず、焦ってしまい、「いっぱいいっぱい」であったという。修平さんへの自身の理解や承認が不十分ななかで、手探りの状態であったと振り返っている。

そうした状況にあって、川野さんは、保護者間の関係の形成に向けたアクションを起こしている。次の語りにそれがうかがえる（第2回）。

こっちに引っ越してきたところだったので、親御さんって、ほんとにまったくわからなくて。でも、子どもが関わっている子話を聞いたりとかして。で、聞いたときに、学校で、お母さん、例えば授業参観なんかで、会ったときに挨拶をして、ちょっと、お話ししたりとか。「この前遊びに行かしてもらってありがとうございました」とか。「誘っていただいて遊んでもらったみたいで」とか。トラブルがあったときとかに、ちょっと、「迷惑かけたことがあったみたいですみませんでした」とかっていう話を、ちょこちょこ、重ねてするようになっていったら、だんだん、輪が広がっていくっていうか。そういうふうになってきて、息子の、すごく仲がいいお友達のお母さんなんかは、LINEとかでもやりとりができていますね。で、「今日遊びに行ってもいい？」とかっていうことが、親同士でも確認できるし。遊んでるときにあったことも、お互い言えたりなんていうことも、あって。

少しずつ、機会を生かしながら保護者間の関係を築

いていっているという川野さんである。

なお、そのようにして保護者間の関係ができてきたのは、修平さんが「3年生の途中ぐらい」の時期であったという（第2回）。

4. 学級での諸対応

修平さんが3年生であったときの高島学級で、修平さんに関わってなされていたこととして、川野さんからは、①個別の「振り返りの時間」の設定、②宿題のための教室開放、③運動会演技の図の作成、という3点があげられた。以下、これら3点それぞれの、川野さんにとっての意味を確認する。

(1) 「振り返りの時間」の設定

「振り返りの時間」の設定について、川野さんは、次のように語っている（第1回）。

お友達とのトラブルがあったりしたときとかですかね。先生の対応策として、振り返りっていうのをやってくれてたみたいで。修平に対して先生が。学校の授業が終わったあとかな、みんな帰りました、のあとに、「今日なんか嫌なことなかった？」とか、「今日大丈夫やった？」とかっていうことを確認してくれる作業してくれたみたいで。そこで、修平はけっこう消化して帰って帰ることが多くて。家に帰ってきて、「今日、こんなん、あつてな、ま、でも、先生に言ったけどな」みたいな。「解決したけどな」みたいな。もう、落ちてるんですね。自分の中では、解決してる状態で、引きずることなく帰ってきてたんですけど。それも、「わーすいません」って思って。「できないときもあるんですけど」って[先生は：筆者補足]って。息子の話をそんな、聞いてくれるってね。

川野さんによれば、1日の最後に高島先生と個別に、その日のことを振り返る時間が、修平さんの安定にとって重要であった。それは、家庭での親子の会話を穏やかにすることにもつながっていたという。川野さんは、高島先生との間で、恐縮しつつ、感謝を伝えるやりとりをしている。

(2) 宿題のための教室開放

川野さんは、高島先生が放課後の教室を宿題のために開放していたこと、修平さんが開放された教室でその日の宿題をやっていたことの意味を次のように語っている（第1回）。

川野：宿題のやり方とかっていうのも、[息子は：筆者補足]ほんとに集中ができないんだけど。高島先生は、放課後、教室を開放してくださって。教えたり声かけたりはしないけれども、一緒にはいるんですよ。その、放課後の教室で宿題してっていう習慣ができて。息子と、同級生、もうひとり、なかなか宿題が進まない子がいたんですけど。それで、やって。それが息子にとったら、勉強の、宿題をするっていうの、意識づけにはすごくなったみたいで。教室でできなかつたら、次、学童で残りをやる。それもできなかつたら、家でなんとかやりきるみたいな状況で。調子がいいときは、あと音読だけって帰って帰るときが。なので、親子とも、家でのストレスが減るっていうか。

筆者：「やれ、やれ」っていわなくても。

川野：そうですね。けっこう、教室を開放してもらう前は、宿題が、もう寝る時間が過ぎてしまったりとかして、次の日よけいにぼろっとしてしまったりとかっていうのも、生活リズムもあんまりよくなかったんですね。それが、ちょっと改善されて。

宿題を放課後の教室で、高島先生もいるところできるといことにより、宿題に向かう修平さんの意識が形成されたり、修平さんの生活リズムがよくなった、親子の家庭でのストレスを縮減することになったりしたという。

また、川野さんの上の語りには、放課後の教室の開放が、修平さんだけに保障されていたのではないこともうかがえる。こうした、修平さんのみに特化した開放ではなかったことについて、川野さんは次のようにも語っている（第1回）。

教室をね、最初に開放していただいたときに、私は、先生にすごい申し訳なくって。放課後の時間やし、授業も終わってる時間やのに、「先生、申し訳ない」って、何度もいったんですけど。でも、息子だけじゃなくて、「ほかの子も一緒にやってる」というか、「その空間が落ち着くっていう子もいるし」っていうことと、「あえて声かけないので」「ただ場所を与えてるだけなんで」っていうふうにおっしゃっていただいてね。実際のところ、息子も話しかけていくやろうし、あれやと思うんですけど。そうやっていただいで、1年間、甘えさせてもらったんですけど。

川野さんは、やはり高島先生に対して恐縮しつつ感

謝を伝えるやりとりをするなかで、高島先生から、先生にとっては大きな負担ではないということと、教室の空間が落ち着くほかの子も一緒に宿題をしているということとを聞かされたと言っている。

(3) 運動会演技の図の作成

川野さんは、修平さんにとっての、運動会で演技することにまつわる困難と、それに関する高島学級での取り組みについて、次のように語っている（第1回）。

川野：やっぱり行事ごとに困ったりとかするんですね。一番、まあ、運動会かな。いつもと同じパターンでやってることは、〔息子は：筆者補足〕もう、習慣化できるので、すぐ自分でできる。けれども、運動会って、新しいこと、はじめるときなので。3年生のときは、踊りをやったのかな。その踊りの位置っていうか、場所がわからなかったみたいで。つまりいてしまっ。全体練習になって、だれだれのチームがどこに行くよとかっていうのが、なかなか理解ができずに。自分がどのチームで、どこに行けばいいのかっていうのが、ちょっと、悩んでしまったんですけども。そこで高島先生は、図を描いてくれたんです。息子と一緒に。で、ここでこういってっていうか、画用紙に、自分のポジションを、自分じゃない、全体のポジションですかね、を描いてくれて。それで息子は、ポジションを理解できたんです。それも、教室に貼っててくれて。まあ、息子だけじゃなくて、ほかの子も確認ができるっていうところもあって。で、息子も、自分がこうやって、図に描いたら理解できるんやっていうところもわかって。

筆者：自分自身が。

川野：自分でわかって。すごく自信につながって。運動会もスムーズにいけたんですけど。そういうふうにな、高島先生すごい、サポートしてくださって。わたしも、「すみません、図なんか描いてもらって」って思ったんですけど。「いやいや、それを描いて貼ってることで、息子だけじゃなくて、ほかの子もね」っていった。「終わった後、みんなが、ちょうだい、ちょうだいでっていった、争奪戦で持って帰ったりとかもしてたんです」とかっていう話をきかされて。「ああ、もう、すごい、ありがたいな」と思って。そういうふうに関わっていただいていたので。すごく、ありがたかったんですけど。

ここにも、川野さんが恐縮しつつ高島先生から聞いて

たこととして、運動会の演技のポジションの図を作成することが、修平さんのみのためになされていたわけではないということが語られている。ほかの子どもも演技のポジションを確認できるように教室にその図を貼ったとか、終わった後に子どもたちがその図を求めて争うほどの価値をもつものであったとかといったことである。

また、修平さんにとっては、この取り組みが、図に描くことで理解できるという自分自身の理解の仕方を発見・理解し、自信を抱く機会になったことも川野さんから語られている。

5. 学級の子どもたちとわが子

前述のような、修平さんに直接的に関わる取り組み以外にも、川野さんは、高島学級の様子について語っている。そうした様子は、授業参観などで教室を訪れる機会と、高島先生によって日常的に発行される学級通信を読む際に知られたものであるという。川野さんは、「通信の雰囲気も、〔実際に目にする：筆者補足〕学校での雰囲気も、一緒」であり、「すごくよく話し合い」がなされ、「うまくまとまっていたクラス」、「お友達同士で困ったっていうことがあったら、みんなで助けてあげようっていう話し合いができてたクラス」であったという（第2回）。

そうした学級におけるわが子や他の子どもたちは、川野さんにどのように見えていたのか。以下、参観と学級通信を通じて見えていた事柄について、確認していく。また、その見え方に、共通関心形成の契機や、私的関心と共通関心の連関のありようも確認していくことにする。

(1) 参観して—教室に位置づくわが子

川野さんは、修平さんが小学3年生であった年度の最後の授業参観が最も印象的であったといい、その授業参観で、子どもたちがそれぞれに選んだ詩の暗唱を、詩を選んだ理由とともに発表した場面について、次のように語った（第2回）。

なんで選んだのかっていう理由が、すごく、それぞれ、面白くて。その理由をきいて、また、詩の印象が全然変わってきたりとか。ああ、こういうところが好きでこういう詩を選んだって思って意識してきいたりすると、全然違って。すごくね、そういったところで、個性を引き出してきてるっていうか。

同じ場面でのわが子の姿についても、語っている（第

2回)。

なんか途中で、「あ」ってなって、言葉が出てなくて、修平が、「すみません、最初からもう1回言ってもいいですか」って言って。で、また最初から、詩を暗唱してたんですけど。「あ、そういうことも、言えるんやな、言える雰囲気なんやなあ」っていうところも、すごくうれしくて。なんていうんだろう。もじもじして、言われへんくって、とかっていうのではなくて。

授業中、困った状況に遭遇したわが子が、自身でそれを受け止めてどのように展開したいか希望を発する場面を目にした川野さんは、そのように発することができる雰囲気が教室にあることが、喜びであったという。わが子の姿がたしかに学級に受容され位置づいている場面を目の当たりにして感じられた喜びであろう。

(2) 学級通信を読んで—共通関心の形成

高島先生から日常的に発行される学級通信をどのように読んでいたか、川野さんは、次のように語っている(第1回)。

子どもの文章とかを見せてくれたりとかもするんですけど、「あ、これぐらいのかんじで、みんな書いてるんやな」とか。子どもの成長具合っていうか、わかるし。通信は、先生、こんなんつくってる時間よくあるなって思うぐらい、ほぼ毎日のように出してくれてはったので。すごい、学校のことを目に見えてわかったっていうか。

川野さんにとって、「子どもの成長具合」や「学校のこと」がわかる学級通信であったという。この通信を読むことが、共通関心の形成につながる経験であることについて、川野さんは、次のようにも語っている(第1回)。

川野：読んでいくと、名前も書いてるんですね。子どもの名前も書いて。生活ノートとかで書いてあったことだったり、学校のノートのコピーだったりとか。なんか、クラスの子のこともわかっちゃうっていうか。「あ、こういう子もいるんだなあ」とか。「へえ、この子、こういうふうに思ってるんだなあ」とか。息子の文章とかも、もちろん載るんですけど。「ほかの子って、こういうかんじなんだな」っていうか。「こういう学級で勉強してるんだなあ」っていうか、その雰囲気が読み取れるというか。それだけがすべてじゃない

んでしょうけど、けっこう、個性が出てるっていうか。

筆者：作文とか、ノートに。

川野：そうですね。生活ノートなので、ほんとに、思いをさらけ出して。「今日は最悪の日だ」みたいなことを書いてる子もいるし。またそれもね、すごくおもしろかったり。家族思いのことを書いてる子もいてたし。

筆者：もともと知らない子のことで、それでわかる。

川野：あんまり名前と、顔とかって、合致しないんですけど。名前は書いてあるので、いつの間にか、なんとなく、授業参観とかに行くと、「ああ、この子か」みたいな。

学級通信に固有名で子どもたちの文章作品やノートが掲載されることによって、子どもたちのことや、学級の雰囲気が読み取れるという。学級通信を通じて名前を知ることになった子どもたちのことは、授業参観で実際に確認されることもあったという。

(3) 私的関心と共通関心の連関

学級通信に登場するわが子以外の子どもたちは、川野さんにとってどのように見えているのであろうか。次々に見えてくる子どもたちと、わが子との間で、比較はなされないものであろうか。私的関心と共通関心とがどのように川野さんのなかで連関しているのかを確認したいと考えて私が発した問いからはじまるやりとりが、下記のものである(第1回)。

筆者：「これぐらいのかんじでみんな書くんだな」っていうのは、修平くと違うっていうことですか。

川野：そうですね。

筆者：みんな、がらがん書くっていうことですか。

川野：そうですね。文章って、けっこう、すごい上手に書く子もいれば、修平もそうなんですけど、わけがわからないというか。でも、そのありのままを載せてたりするんですね。でも、「それでもいいんやな」と思って。ありのまま、先生、全部載せてはったけど。今までけっこう、なおしてた、じゃないですけど。修平に対して、文章を。

筆者：先生が？

川野：わたしが、ね。わたしが、なんかおかしいっていうか、「ここは、なににながじゃないの」とか、「この表現じゃなくて、こういうことだよな」みたいなかんじで。けっこう、なおしてた部分があるんですけど。高島先生、自由に書かせてたところが、あったと思うんですね。ありのまま、載っ

てで、で、すごい、わたしが、息子に、高いところを求めてたなっていうんか。「あ、これぐらいのかんじで、自由に書いてたらいいんだな」っていうのが、わかったっていうか。

筆者：こういうものじゃないと載らない、っていうことじゃなくて。

川野：じゃなくて。そうです。子どもらしく、じゃないですけど、間違っても、何しても、自分の気持ちを表現できてたら、まあ、いいのかなっていうところで。

筆者：できないなあ、困ったなあっていうふうには、じゃあ、それは、読まない。

川野：読まないです。

筆者：親御さんとしても。

川野：はい、はい。ですね。

筆者：なるほど。すごいよく書けてる子のは、よく書けてるなどと思って。

川野：そうですね。「へえ」とか。もう、伝わってくるような文章書いて、ね。旅行のこととかでも、すごく、「ああ、楽しそうやなあ」っていうような文章書く子もいれば、「ん、これは、どういうふうに解釈したらいいんだ」って思う文章も、なかにはいますけど。でも、そんなかで、ちゃんと表現があって。

川野さんがいうには、子どもたちの作品には出来具合の優劣はあるが、そのことよりも、川野さんにとっては、それぞれの子どもの「ありのまま」が表現され、学級通信に掲載されていることのほうに意味がある。さらに、川野さんは、「ありのまま」であること、「表現がある」ことに価値を置き直すという仕方、で、わが子に向けるまなざしに変容があったとも語っている。それまでは、修平さんの表現に変更を求めることがあった川野さんであったが、子どもが自由に表現することに価値があると理解したというのである。

この場合、(2)とあわせて考えると、川野さんにおいて共通関心が形成されてくる過程は、私的関心の質が変容してくる過程と重なっていたと解釈できよう。すなわち、他の子どもたちの姿が、その子どもたちの「ありのまま」の表現が掲載された学級通信を通じて伝わり、関心がひらかれていくことで、わが子の存在や表現に改めて価値を見出し、わが子に対してより受容的になるという関心の向け方が形成されてきたということであろう。

おわりに

川野さんは、学校への適応が難しくなるような特性

がわが子にあるという事実と直面しつつ、人間関係のネットワークが十分になく、他の子どもたちや保護者たちの姿が見えにくい環境で生活・子育てをしていくという困難な状況にあった。そうした状況のなかで、高島先生と出会い、川野さんと修平さんにとって大きな意味をもつ1年間を過ごすことになる。川野さんにとってこの1年間は、学校での修平さんの姿を肯定的に見る経験ができるとともに、自身の、修平さんとの関わり方、修平さんに対する意識、わが子以外の子どもたちの見え方、他の保護者たちとの関係などがより肯定的に変容していく期間でもあった。そうした関係と意識の変容の要因としては、おなじ1年間に並行して受けたソーシャル・スキル・トレーニングの経験と川野さん自身のアクションを欠かすことはできまい。

加えて、学校でこそ、高島学級との関わりを通じてこそ、可能になったこともある。

以下、本稿を通じて明らかになったことを示し、川野さんのケースに即して、わが子に関する悩みゆえに困難な状況にある保護者において、学校との関わりを通じた共通関心形成の可能性や条件、意義がいかなるものでありうるかを確認しよう。

本稿を通じて明らかになったことは、第1に、わが子に関する悩みを抱えて困難な状況にある保護者においても、共通関心が形成されうるということである。学級通信がそのための重要な機能を果たしうることも確認できた。これらは、私のこれまでの研究が明らかにしてきた点を支持するものだといえよう。川野さんのように、他の子どもたちや保護者たちがよく見えていない状態におかれる場合の困難と比べることで、共通関心が形成されることの重要性の大きさが確かめられよう。

第2に、教室が多様な子どもたちの関わりあう受容的な場となっており、その教室にわが子が確かに位置づいていると伝わってくるのが、わが子に関する悩みゆえに困難な状況にある保護者にとって、共通関心形成の条件となりうることである。授業参観に訪れた川野さんは、困った状況に陥ったわが子が、その状況を脱するために自身で意見表明し、それが教室で受容された場面に遭遇していた。川野さんが、学級通信を通じて、参観を通じて、「うまくまとまって」、「お友達同士で」「助けてあげよう」という雰囲気を感じ取ることのできた教室の場は、そこにわが子が受容され、位置づいていると川野さんに感じ取ることのできた場でもある。また、わが子が教室に確かに位置づいていると伝わってくることは、保護者にとって、自身の私的関心に対する応答がえられる経験ともなっているはずである。その意味では、私的関心への応答が感じられることを経て共通関心の形成へと至るといふ、私の

研究が既に明らかにしていたプロセスは、こうした保護者の場合にも否定されないということになる。

第3に、わが子に関する悩みを抱えて困難な状況にある保護者が、教師との間で、当の悩みや困難をめぐるコミュニケーションをなすことが、その保護者の私的関心に応答するための重要な条件となりうることである。修平さんに対する、高島先生による個別的な対応についても、学級の子どもたちを含む仕方を取り組まれる対応についても、その事実は、川野さんと高島先生との間での個別のやりとりを通じて川野さんに伝えられたものであった。このように、私的関心のうちでもとりわけ重要な事柄について、個別のコミュニケーションを通じて教師からの応答がえられるということは、共通関心の形成へ向かうという意味でも重要であろう。

第4に、わが子に関する悩みゆえに困難な状況にある保護者において共通関心が形成されてくる経験が、私的関心の質的変容を伴うことの意義である。子どもたちの「ありのまま」の表現が掲載された学級通信を通じて川野さんにおいて共通関心が形成されていったが、その過程で、修平さんの存在や表現を受容する方向へと川野さんの私的関心の質的な変容が生じていた。それは、教師と子どもたちが構成している受容的な学級のありようを望ましいものと感じた川野さんが、自身の親子関係をとらえ直した経験だといえよう。共通関心の形成過程が私的関心の質的変容を主導するというこの事実には、私のこれまでの研究において確認されていなかった意義がある。

さて、本稿の探究は、川野さんの個別のケースに即したものであり、多様な状況におかれている保護者のいずれにおいても、共通関心形成の可能性や意義があると確認されたわけではない。様々に困難な状況におかれた保護者たちにおいて、いかに共通関心形成とそれを通じた学校参加が可能かをさらに追求することは、残された課題である。

注

1) 引用の際には、いずれの回のインタビューからか、その都度付して示す。なお2018年2月には、高島先生に対するインタビューも実施し、特に川野さんの視点から捉えられた高島学級での事実について、教師の視点からいかに見えたかを問うた。このインタビューでは、事前に川野さんの許可をえて、川野さんへのインタビューのトランスクリプトも示しながら、川野さんとのインタビューの内容も適宜紹介した。インタビューで高島先生から語られた内容には、高島学級での事実に関して、川野さんから語られた内容を否定するものは含まれていなかった。

引用・参考文献

- 大日方真史 2008 「教師・保護者間対話の成立と公共性の再構築—学級通信の事例研究を通じて」『教育学研究』第75巻第4号
- 大日方真史 2015 「学校参加に向けた保護者意識の変容過程における教師の役割—教師と保護者に対するインタビュー調査をもとに」『三重大学教育学部研究紀要』第66巻
- 広田照幸 2004 『教育』岩波書店
- 広田照幸 2009 「社会変動と「教育における自由」」広田照幸編『自由への問い5 教育—せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」』岩波書店

付 記

本論文は、科学研究費補助金（若手研究（B）「学校参加の条件となる保護者意識の形成過程に関する研究」（課題番号17K13979））の成果の一部である。