

<実践報告>

保護者面談における保護者の葛藤を探る
 —保護者への教師の関わりはどうあったらよいか—

安藤 浩 長野県伊那養護学校
 上村恵津子 信州大学教育学部附属教育実践総合センター

Exploring the Conflicts of the Guardians in the Guardian Interview
 — How Should the Teachers Interact With the Guardians? —

ANDOH Hiroshi: Ina Special Needs Education School, Nagano Prefecture
 KAMIMURA Etsuko: Center for Educational Research and Training
 Faculty of Education, Shinshu University

研究の目的	保護者面談において、保護者の葛藤が生じる場面を明らかにし、連携構築の促進要因を検討する。
キーワード	保護者面談 保護者の葛藤 コンサルテーション
実践の目的	保護者のインタビューを基に保護者へ教師の関わりについて考察する。
実践者名	第一著者と同じ
対象者	長野県内の保護者 (2名)
実践期間	2011年10月～12月
実践研究の方法と経過	文献研究により、保護者面談で教師と保護者の子どもの捉えが異なった際の面談の展開パターンを作成した。これを基にして、保護者にインタビューを行い、教師と保護者で「子どもの捉え」にズレが生じた際、どのような葛藤を抱えて教師と関わっていたのかを明らかにした。
実践から得られた知見・提言	2名の保護者のインタビューより、「子どもの捉え」が教師とズレたままの状態に不満を感じているものの、その不満を教師に伝えられずにいることが分かった。その要因として、「教師の役割の煩雑さ」「教師の専門性への尊重」「我が子への強い思い」があると考えられた。また、教師に不満を伝えても、教師が「先入観や立場を固持するケース」もあった。教師は保護者の立場に立って、子どもへの対応策を保護者とすり合わせる必要がある。つまり、異なる専門家である教師と保護者が、成長し変化する子どもに合った対応策を出し合いながら、教育観を変容させたり新たな視点を追加したりすることで連携構築が促進されると思われる。

1. はじめに

近年、学校において、発達障害、不登校、いじめなどの様々な問題が増加・深刻化している。そのような中で、学校教育には一人ひとりの子どもに合った援助サービスが求められている。「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（文部科学省, 2003）では、個別の教育支援計画作成において、「保護者等の積極的な参加を促し、その意向を把握するとともに、児童生徒の障害等の状況の分析や教育的支援の目標について理解を得て、その目標に向けて学校や家庭における活動の連携を図ることが大切である」と述べられている。つまり、保護者の意見や要望を組み入れながら、教師と保護者が連携し子どもの指導・援助実践につなげるのが重要なのである。また、学校心理学においては、援助ニーズの大きい子どもを援助チームでサポートする必要性が述べられている（石隈, 1999）。学校における援助チームのプロセスは、相互コンサルテーションのひとつである。相互コンサルテーションは「同じ組織内（例：学校）または異なる組織間において、異なった専門性や役割をもつ者同士が、それぞれの専門性や役割に基づき、特定の援助対象の問題状況と援助の実状について検討し、今後の援助のあり方について話し合うプロセス（作戦会議）」（石隈, 1999）と定義されている。学校現場では、コンサルタン（援助する者）が、援助対象の子どもに直接関わるが多い。このような状況では、それぞれの専門性を持った援助者が、コンサルタンでありコンサルティ（援助される者）になりうる。保護者は子どもの代弁者として、また家庭教育の責任者として援助チームに参加することが求められる。このように、教師と保護者は相互コンサルテーションを行い連携しているのである。

しかし実際には、教師が保護者と協力して援助に携わる関係を構築することは簡単なことではない。その要因として、石隈(1999)は、日本では人間関係において年齢の要因が大きいことや異なる専門性をもつ者同士の協働の問題解決に慣れていないことを指摘している。また、田坂(2003)は、教師と保護者との間に子どもの理解の仕方や指導をめぐる「すれ違い」が生ずることがあることを指摘している。「現実の学校教育と母親の抱く教育観のずれからストレスが生じている」（新美・植村, 1985）こともある。そして、障害児を持つ保護者のストレスに関しては、他の障害種に比べて自閉症児を持つ保護者が高いという知見が得られている（蓬郷・中塚・藤居, 1987）。このように、連携構築が困難な中、教師と保護者の子どもの捉えがズレた際に、保護者はどのような葛藤を抱えて教師と関わっているのかを知ることは、教師と保護者の連携を考える上で重要になる。

本研究では、教師と保護者において「子どもの捉え」にズレが生じる背景を検討する。そして、保護者がどのような葛藤を抱えて教師と関わっていたのかを調査する。それを基に、保護者の考えを教師へ伝えられない要因、及び教師に伝えた際に教師がズレを修正あるいは調整できない要因を保護者のインタビューから検討し、保護者への教師の関わりがどうあったらよいかを考察することを目的とする。

2. 研究1

2.1 目的

文献研究から、教師と保護者の「子どもの捉え」がズレた際の保護者面談の展開パターンを作成する。

2.2 方法

国立情報学研究所 NII 論文情報ナビゲータ CiNii や Google により、キーワード「教師(先生)」「保護者(親)」「連携」「コンサルテーション」を基にした文献検索を行うと共に、大学や国立特別支援教育総合研究所などの紀要や報告書から資料を収集した。それを基に連携の背景を検討し、保護者面談の展開パターンを作った。

2.3 結果

教師と保護者において「子どもの捉え」にズレが生じやすい要因を先行文献からまとめ、保護者面談の展開パターンを作成した。

(1) 教師と保護者のズレの要因

保護者面談において、お互いにズレが生じる要因を以下の3つにまとめることができた。

1) 役割や立場の違い

子どもは日々環境の変化や学習により成長しているので、教師と保護者の「子どもの捉え」にズレが生じる。永田(2008)は、指導者として、また時には専門家の意見も参考にしながら教育的ニーズを正しく探ろうとする教師と、誰よりも長く我が子を見てきて一番よく知っているという思いから「こんな風に育ってほしい」と強く願う保護者では、物差しが違ってくると述べている。つまり、教師と保護者との間に子どもの理解の仕方や指導をめぐる「すれ違い」が生ずることがある(田坂, 2003)。特に、自閉症のある子どもは、場面によって行動も変わることが多いため、観察場面が異なると「子どもの捉え」にズレが生じる可能性も高まる(齋藤, 2005)。

2) 対等な関係の築きにくさ

井上・井澤(2007)は、家での「困ったこと」を教師に話しにくいという保護者の感情があることを指摘した。その背景として「話しても対応してもらえない」というあきらめの感情や「こんなことを話すと、自分のかかわりが悪いと責められるのでは？」など多くの不安が保護者にあるとしている。過去に専門家や教師に責められたりした経験から相談自体に対して拒否的な感情を持ってしまう保護者もいると述べている。石隈(1999)も、対等な関係(横の関係)になりにくいことを指摘している。

3) 教師の先入観

舟川(2003)は、教師は自分の担任する子どもは自分で見るという意識が強いため、他者からのアドバイスに耳を貸しにくいことがあると指摘している。そして、田坂(2003)は、子どもの一部の情報しか知り得ていない教師が立案した対応策は、子どもに合っていないことがあると指摘している。このような教師の考え方を、石隈(1999)は、イラショナル・ビリーフ(堅い考え方, 幸福に役立たない考え方)と指摘し、ラショナル・ビリーフ(柔

らかい考え方、幸福に役立つ考え方) に修正する必要があると述べている。

(2) 保護者面談の展開パターン

上記のズレの要因を基に、保護者面談の展開パターン (図1) を作成した。

本研究では、教師と保護者の「子どもの捉え (現状や対応策)」がズレていると保護者が感じ、教師と共通理解ができず対応策に不満が生じることにより、連携構築が困難になると仮定する。保護者の視点で連携を考えるならば、まず始めに保護者が教師へ自らの考えを伝えられるかが鍵となる。保護者の考えを教師に伝えることができなかった場合には、教師が提案する対応策が変わらないまま子どもの援助が行われていく。これをA型とする。一方、保護者が教師に伝えられた場合には、保護者の考えを聞いても教師が自らの提案を固持するパターンと、保護者の考えを組み入れて教師が自らの提案を修正するパターンに分かれる。前者をB型、後者をC型とする。本研究では「子どもの捉え」にズレが生じた際の保護者の葛藤に焦点を当てるため、A型とB型の展開パターンを扱うものとする。

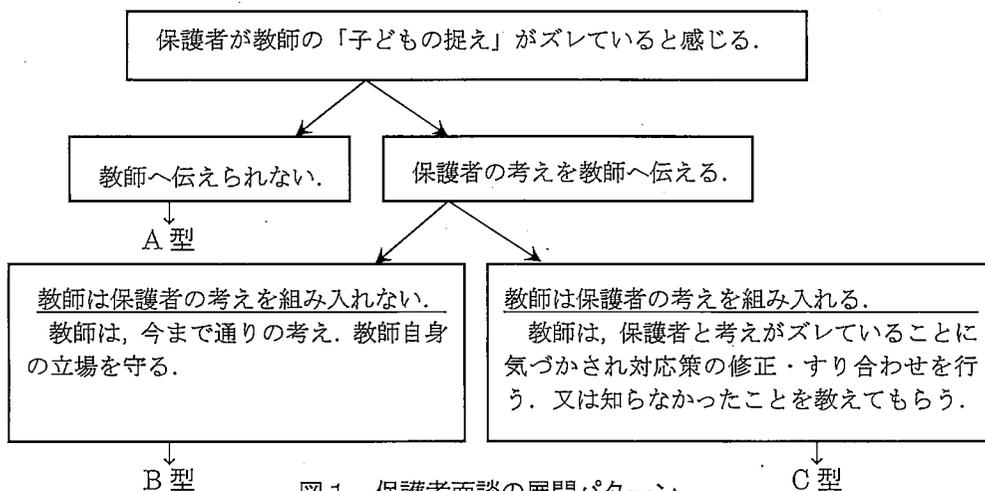


図1 保護者面談の展開パターン

2.4 考察

保護者面談において、教師と保護者にズレが生じる保護者面談の展開パターンとその要因を検討した。保護者が意見を伝えられないA型は、教師と保護者で「子どもの捉え」がズレたままの状態で開催するパターンである。A型では、お互いの意見の食い違いが表面化することはないため、保護者面談は一見スムーズに展開しているように見える。一方B型は、保護者が教師に自らの意見を伝えたにもかかわらず、意見のズレの調整は図られない。これでは保護者に、感情的葛藤 (怒り) を持たせてしまうことになるだろう。以上2つのパターンでは、教師による対応策に保護者の意見が反映されないまま面談が進むことになる。

保護者面談は、教師と保護者が対等な立場で行う相互コンサルテーションであることを踏まえれば、意見のズレが生じた際に、それを伝え合い検討し合う場として、保護者面談が機能することが求められる。そのような機能が果たされていないA・B型の際に、保護者がどのような葛藤を抱え教師と関わっていたのかを研究2で明らかにする。

3. 研究2

3.1 目的

保護者が教師の「子どもの捉え」のズレを伝えられない、及び教師がズレの調整を図らない際に、どのような葛藤を抱えて教師と関わっていたのかを調べる。

3.2 方法

(1) 対象者と手続き

特別支援学校高等部の卒業生の保護者(母親)2名を対象にした半構造化面接を行った。面接は、1回あたり1時間半程度で、それぞれ3回行った(2人で合計6回)。面接の初めに録音することについて承諾をもらい、インタビュー後に逐語録を作成した。調査期間は2011年10月から12月までであった。対象者及びその子どもの属性は表1に示す。

子ども X, Y (敬称略) は共に、自閉性障害と診断され特別支援学校小学部に入学し特別支援学校高等部を卒業した。既に卒業しており学校との利害関係がないため、保護者面談における教師との関わりを振り返りながら語りやすいと判断した。また、自閉症の特徴の一つとして、表情や話し言葉の感情的な抑揚の乏しさや言語化の困難さがあり(井上・井澤, 2007)、他者には伝わりにくい子どもの気持ちや言葉が多くある。そのため子どもの代弁者としての保護者の役割は大きい。よって、教師と保護者に「子どもの捉え」にズレが生じやすいと判断し調査対象に選んだ。

表1 対象者及び子どもの属性

対象者	性別	年齢	子	性別	年齢	診断(主な様子)	療育手帳
Xの保護者	女	50代	X	男	20代	自閉性障害(元気で他動。不理解は混乱しやすい)	A1
Yの保護者	女	50代	Y	男	20代	自閉性障害(学校では落ち着いていることが多かった)	A1

(2) 質問内容

研究1のA・Bの型において、保護者がどのような葛藤を抱えて教師とどのように関わっていたのかを調査するために質問内容を設定した(表2)。

表2 質問内容

問	質問文
A 1	先生の「子どもの捉え」がお母さんと違うのに、伝えられなかったことはありますか。お互いにどのように考えていたか、なぜ伝えられなかったのか教えてください。
2	先生がどうしていたら伝えられたのでしょうか。
3	他のことや他の先生でもいいので、先生がどうしていると伝えやすいのか、更に付け足してください。
B 1	先生の「子どもの捉え」がお母さんと違うと伝えて、先生とうまくいかなかったことはありますか。なぜ、先生はそのようなことを言った(行った)と思いますか。
2	先生にどうしてほしかったですか。
3	先生と一致点を見つけるために、あるいは、今後先生との関係を円滑にしていくために、お母さんが心がけたことや行動したことを教えてください。

3.3 結果と考察

A・Bの型ごとにインタビューをまとめ考察した。なお、プライバシー保護の観点から固有名詞や特定の状況については本筋が変わらない程度に変更を加えた。

(1) A型のまとめ

問 A1～A3 の回答の要約 (表 3) から、伝えられない要因に「教師に遠慮している」ということが考えられた。何に対して遠慮していたのかは、以下の 3 つに分類できた。

1) 教師の役割の煩雑さ

特別支援学校においては、教師は軽度の障害を持つ生徒と重度の障害を持つ生徒を同時に援助することが求められている。「学校は、人数が増え、いろいろな対応が必要」と Y の保護者が語ったように、教師の大変さと忙しさに対して遠慮し伝えられないこともあると考えられた。

2) 教師の専門性への尊重

Y の保護者は、「学校の方針に口を出していいか迷う」と語っていた。このような発話から、教師の専門性を尊重するがために遠慮し保護者自身の思いを伝えられなかったと考えられた。

3) 我が子への強い思い

X の保護者が「先生は、本がすべてだと思っている」と語った背景には、「本や教師の教育観ではなく、目の前の子どもに合った援助をしてほしい」という願いがあられると思われた。また、X の保護者は「子どもが迷惑をかける」と語っており我が子が教師の手を煩わせることに対する遠慮を感じていることが分かった。更に、Y の保護者は、「軽度の子にしゃべった後に、我が子 (重度の子) にフォローしてほしい」との要望を教師へ伝えることができず葛藤していた。このように、保護者は我が子をよく観てほしいという強い思いを持っているものの、それを伝えることができずにいることが分かった。

表 3 A 型の質問に対する回答の要約

問	X の保護者	Y の保護者
A1	本に書いてあることや、自分が勉強してきたことばかりで、X ができることをしてくれなかった。自閉症の特徴として、急に笑い出すことや自分の世界っていうのがある。そのことを先生は、「本に書いてあった。」と言った。その本に自閉の子は訳もなくぐるぐる回ったり笑い出したりすると書いてあり、先生はそう考えていたかもしれない。(私が思うに、) 訳は周りの大人や見ている者が分からないだけで、訳はある。先生は、そういう本がすべてだと思っている。	高等部授業は軽度の子 (普通中学校から高等部に入ってくる) 重視で、重度の Y には理解できていない。大勢に向けてしゃべった後に、分からない子たちにしゃべってフォローしてほしい。でも、社会の中で、1人で働く子を育てることは大変なことである。学校は、人数が増え、いろいろな対応が必要 (集団生活のルールとか) で、先生は大変。
A2	子どもが多動や他傷などで迷惑をかける。あやまらなければという思い。親の大変さを分かってほしい。年を重ねるたびに改善されることはほんのわずかで、どんどん変なこだわりが増えていく。自閉症という障害や本に目を向けているのではなく、うちの子に合ったことをしてほしい。親にはなれないし、「同じ目線に」って言うても無理かもしれないけど、そこに近づいてみよう (人を理解する) っていうのがなかった。	先生は忙しく、話をする時間が少なかった。学校の様子がよく分からないから、学校の方針に口を出していいか迷う。学校の方針は、親を遠慮させる。親の考えだけでは、いけないんじゃないかと思う。先生と話をするまでのタイムラグがある。日常の子どもの様子をきさくに話ができるようにすると言いやすい。
A3	分からないけど、パニックで手をつけられない時に、先生と一緒に居てもらったことはありがたかった (先生は落ち着かせることができなかったが)。	保護者間で同じような立場同士の時に、いいヒントがあった。きさくに日常のことを話している時に言いやすい。面倒でも普通の学校よりは、保護者の方に水を向けることが必要なのかも。

(2) B 型のまとめ

問 B1～B3 の回答の要約（表 4）から、連携が更に困難になる要因が 2 つ考えられた。

1) 教師の態度—先入観や立場に左右されやすい—

教師は、保護者とズレたままの状態でよいとは思っていないはずである。しかし、「先生は、自分の考える自閉のイメージでやっていた（X の保護者）」「子どもの特性が分かっている（Y の保護者）」との発言が示すように、保護者が意見を伝えても、教師は保護者の意見を取り入れることなく自らの対応策を固持したとの印象を保護者に与えていた。また、「先生は、自分の評価を気にしていた（X の保護者）。」「自分のことで一杯一杯（Y の保護者）。」との発話からは、自分の立場を守ろうとする教師の態度に、保護者は卒業後何年も怒りを持っている様子が伺えた。

2) 保護者の態度—教師へ怒りをぶつけられない（遠慮）—

「子どもを預けている。『いい加減にしてください』なんて言うと子どもと先生の関係に響く（X の保護者）」「先生は上の方。尊重しなければ（Y の保護者）」との発話からは、保護者は教師を立てながら教師に対する不満を抑えようとしている様子が伺えた。「親のエゴのような部分（Y の保護者）」「遠慮しながら最低限のことをお願いしてきた（X の保護者）」と教師に気を遣い、子どもと先生の間にも気を遣いつつ、とりあえず教師に怒りをぶつけないで来た様子が語られた。このような実状であっても、保護者は教師と 1 年

表 4 B 型の質問に対する回答の要約

問	X の保護者	Y の保護者
B1	先生がやりたいことじゃなくて、X ができることをやってほしいと伝えた。先生はメモをとって一生懸命に聞いてくれ、「話してくれてありがとう」と言ってくれた。私は気持ちが通じたかなと思ったけど、「校長に言わないでくれて、ありがとう」と付け加えてきた。こうなると、X を中心にしてお願いします、分かりましたという関係ではないんだと思った。	先生は、Y がトランポリンで揺すってもらうのが好きなことを、「ラクをするのが好き」という感じで連絡ノートに書いてあった。Y は純粹に楽しかったと思うんですよ。それと、ラクをするのが好きっていう感じというのは、まったく、別の次元の話じゃないですか。先生は、子どもの特性が分かかってない。
B2	先生の考える自閉のイメージでやっていた。やればできると一生懸命だったんじゃないかなあ。「X の担任は何をしていると同僚の先生から言われるのが切ない」と言っていた。先生は、自分の評価を気にしていた。	子どもって楽しいことは楽しいし、繰り返したがるじゃないですか、特に小さい子はそうなんですけど。うちの Y たち（自閉症のある子）は大きくなって同じパターンでいく。結局、子どもはそういうことが好きっていう部分が多く、先生は分かかっていなかったと思うんです。先生は、自分のことで一杯一杯だったんじゃないかなあ。
B3	子どもを預けてみていただいている気持ち。「いい加減にしてください。」なんて言うと子どもと先生の関係に響く。言葉を選ぶ（間接的に）、書くことは難しいし分かってももらえない。自分の子を担当してくれている先生は大変だと思う。とても分かりにくい自閉症の我が子、親でさえ分からない。私としては遠慮しながらも最低限のことをお願いしてきた。	先生って、自分（Y の保護者）の子どもの時からそうなんですけど、先生は一つ上のところにいる方だというのが。先生という方は、教えてくれる方なので、先生の方針は尊重していかなければならない気がしています。自分のことばかりしゃべっているとズレてる。 子どもの気持ちや状態を理解するのは、とても大変だ。親だって見落としがちなのに、それを先生に求めるのはちょっと酷。親のエゴのような部分であるが、我が子を分かかってほしい、向き合ってほしい。

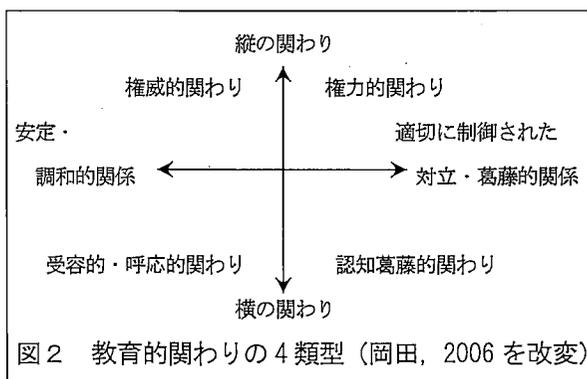
間あるいは数年間継続して関わらなくてはならない。このように自己選択できない関係性が怒りをぶつけられない遠慮を生むと考えられる。

4. 総合考察

本研究では、保護者がどのような葛藤を抱えて、教師と関わっていたのかを調査してきた。保護者が教師へ伝えられない A 型の回答から、「教師の役割の煩雑さ」「教師の専門性への尊重」「我が子への強い思い」の 3 つの要因から遠慮してしまうことが分かった。また、保護者が気持ちや考えを伝えても、それを教師が自らの対応策に反映させない B 型の回答から、「先入観や立場に左右されやすい教師の態度」と、「怒りをぶつけられない保護者の実状」があることが分かった。そして、A・B 型共に「保護者が教師へ遠慮している実状」があった。以上のことから、教師の保護者への関わりがどうあったらよいかを考察する。

4.1 保護者への教師の関わり方の考察—岡田(2006)を参考に—

岡田(2006)は、子どもへの教師の関わりを 4 類型(図 2)で説明した。具体的には、縦の関わり、すなわち優位者と劣位者の関係に、他者を服従させる「権力的関わり」と他者に自主的に模倣させようとする「権威的関わり」がある。そして、横の関わり、すなわち対等な関係に、お互いに異質な



考えを主張し合う「認知葛藤的関わり」と、相手の立場に立って共感的・受容的に関わる「受容的・呼応的関わり」がある。この 4 類型の関わり方を石隈(1999)による定義を参考にして、教師と保護者の関係に当てはめて考えると以下(表 5)のようになる。ただし、縦の関わりは幼いときほど報酬の意味は大きい(岡田, 2006)とあることから、客観的認識や社会規範などを持つ教師及び保護者の間では、縦の関わりより横の関わりである認知葛藤的関わりと受容的・呼応的関わりの 2 つの関わりが重視されよう。よって、コンサルタントを教師、コンサルティを保護者として、教師から保護者への 2 つの横の関わりで考察する。

表 5 岡田(2006)に基づく 4 類型

権力的関わり	他者を服従させる強制力 功利主義的理性の獲得
権威的関わり	他者が自主的に模倣するような引力(魅力) モデル学習
認知葛藤的関わり	教師と保護者が、対等な他者として出会い、お互いに異質な考えを主張し合う関わり。認知構造(ものごとの受け取り方)を変化させ、思考を発達させることができる。
受容的・呼応的関わり	教師が保護者を対等の人間として尊重し、保護者の内的世界を、保護者の立場に立って共感的に理解し、保護者が自分を受容し自分を取り戻すのを援助する関わり。

(1)保護者が遠慮せず語ることができるようになるために一受容的・呼応的関わりの中で一岡田(2006)は、「認知葛藤的関わり」の基盤は「受容的・呼応的関わり」であると述べている。インタビューでは、Xの保護者は、「保護者の大変さを理解してほしい」と教師に受容を求めている。また、Yの保護者は、「保護者のエゴ」と教師に捉えられると心配をしている。つまり、保護者の立場や思いを理解することを、保護者は教師に求めていると考えられよう。教師は、教師と保護者では子どもと関わる場面が異なり、保護者だからこそ知り得ている情報があることを十分に踏まえていることが必要だろう。その上で教師は、保護者の異なる意見を組み入れることが求められるのではないだろう。

また、「教師の役割の煩雑さや専門性」を理解している保護者は、そのためにかえって遠慮し、伝えにくくなっている実状が確認できた。教師には、忙しくて大変そうだから伝えにくいと保護者が遠慮しないようにする配慮も重要だろう。そのためにも、Yの保護者が指摘するように、日常で「最近気になることはありますか。」「〇〇について、どう思いますか。」などと教師から声がけをすることで、保護者が伝えやすくすることが求められよう。

(2)教師の先入観を修正する必要性一認知葛藤的関わりの中で一

岡田(2006)は、「認知葛藤的関わり」により我々は、ものごとの受け取り方を変化させ思考を発達させることができるとしている。これを保護者面談で考えれば、教師と保護者は対等な立場で、お互いに異質な考えを主張し合う「認知葛藤的関わり」が求められる。しかし、教師と保護者の「子どもの捉え」のズレが修正や調整できていない状態では、双方の不安が助長されたり、保護者への評価がネガティブになりやすかったりする。このような場合、教師は自らの先入観により、あるいは自身の立場を守るために、保護者の考えに聴く耳を持ってない場面も生じてくると考えられる。保護者面談で「認知葛藤的関わり」を築くには、「受容的・呼応的関わり」を基盤にしながら、更に教師には、先入観や対応策の修正及び調整をする柔軟な態度が求められよう。そして、「今はどのような現状か」や「保護者の意見を、学校でどのように生かされるのか」などを保護者へ再提案して共通理解が図られることが望ましいのだろう。上村・石隈(2007)は、教師は、問題の主體的な解決を見守るカウンセラーの役割と異なり、子どもに合った対応策を積極的に提案する専門性を持つと述べている。保護者の意向を組み入れた上で、教師が独自に立案した対応策を修正しつつ具体化し再提案する教師の態度は、保護者と対等であることを示すものといえよう。

石隈(1999)は、教師にとって自ら立案した対応策の修正や調整が求められる場合は、自分の教育や関わりが不適切であることを認めることにつながり、自尊心を脅かすことになると指摘している。また、上村・石隈(2008)は、保護者からの新たな視点を得て教師が自らの対応を振り返る場面は、教師の専門性が危機にさらされる場面でもあることを指摘している。このような場面では、かなりの葛藤が教師に生じることが予想される。それでも教師は、先入観を持たず自らの教育観から一端離れ、目の前の子どもに合った対応策を保

護者と検討する力量が求められているといえよう。つまり、異なる専門家である教師と保護者が、成長し変化する子どもに合った対応策を出し合いながら、教育観を変容させたり新たな視点を追加したりすることで連携構築が促進されるだろう。

4.2 本研究の限界と課題

・本研究は、インタビュー対象者が2名であることに限界がある。また、対象者が自閉症のある子どもの保護者である点にも限界があるといえるだろう。今後は、インタビューの対象をさらに広げるとともに、面談場面における双方の発話を保護者の視点から分析することが課題である。

文献

- 舟川和宏, 2003, 指導を高める仕組みの構築と保護者の要請に応える教育相談, 国立特別支援教育総合研究所, 一般研究報告書(B-172), pp.25-27
- 井上雅彦, 井澤信三, 2007, 自閉症支援—はじめて担任する先生と親のための特別支援教育—, 明治図書
- 石隈利紀, 1999, 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス—, 誠信書房
- 上村恵津子, 石隈利紀, 2007, 保護者面談における教師の連携構築プロセスに関する研究—グラウンデッド・セオリー・アプローチによる教師の発話分析を通して—, 教育心理学研究 55(4), pp.560-572
- 上村恵津子, 石隈利紀, 2008, 保護者面談における保護者の連携構築プロセスに関する研究—保護者の発話分析を通して—, 学校心理学研究 8(1), pp.59-73
- 文部科学省, 2003, 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告), 中央教育審議会
- 永田直子, 2008, 保護者の立場から, 特別支援教育研究, NO.616, pp.30-31
- 新美明夫, 植村勝彦, 1985, 学齢期心身障害児をもつ父母のストレスの背景要因—, 特殊教育学研究, 23(3), pp.23-33
- 岡田敬司, 2006, かかわりの教育学 [増補版] —教育役割くずし試論—, ミネルヴァ書房
- 齋藤宇開, 2005, 新たな自閉症教育への挑戦のために—「自閉症教育における現状(到達点)と課題」12項目—, 国立特別支援教育総合研究所 (<http://www.nise.go.jp/portal/elearn/aratana.html>)
- 田坂宜文, 2003, 担任と母親の協力関係を築くために—共に歩む—, 児童心理, 57(14), pp.88-92
- 蓬郷さなえ, 中塚善次郎, 藤居真路, 1987, 発達障害児をもつ母親のストレス要因(I)—子どもの年齢, 性別, 障害種別要因の検討—, 鳴門教育大学研究センター紀要1, pp.39-47 (2012年5月31日 受付)