

交換日記にみる母親の障害受容過程と教師の言葉掛けとの関係 —幼稚園教育における親支援の事例研究—

虫 明 淑 子*, 西 山 修**, 高 橋 敏 之**

(平成27年6月15日受付, 平成27年12月1日受理)

Relation of the Use of Language by a Teacher to Acceptance Processes of a Mother with Child Disabilities through Exchanging Diary between the Teacher and the Mother : A Case study of Child-Rearing Support for Mothers in Kindergarten

MUSHIAKE Yoshiko *, NISHIYAMA Osamu **, TAKAHASHI Toshiyuki **

This paper discusses efficiencies in support by a teacher in kindergarten for a mother to accept a difficult situation about disabilities of her child. As part of child rearing support, the first author exchanged a diary about child-rearing with a mother for one year. We analyzed the use of language of teacher through the exchanged diary from the viewpoint of TEM (Trajectory-Equifinality-Model). The mother noticed the intention of the teacher, and then she changed her behaviors and unified idea of child rearing. It was found to be effective that the teacher supports surrounding sufferings and troubles of the mother. In addition, through accepting the existence of the mother and maintaining social connections, it was found to be important to direct the mother to establish her autonomy and to make herself independent.

Key Words : child-rearing support, mother's acceptance process of disabled child, kindergarten education, TEM ,the use of language by teacher

I. 幼稚園教育における親支援の意味

1. 障害のある子どもをもつ親に対する理解

『幼稚園教育要領解説』では、子どものよりよい育ちの実現のため、親の「子育てに対する不安やストレスを解消」⁽¹⁾や、親自身の「子育てを振り返る」「子育てについて学ぶ機会」⁽²⁾の提供等、家庭の教育力向上のための支援の必要性が明示されている。また、障害児の親については、子どもの発達が家庭生活と深く関わることを考慮し、親が「我が子の障害を受容できる」「将来の見通しについての不安を取り除く」等、幼稚園教育の機能を十分に生かした長期的支援の必要性を示している⁽³⁾。

障害児の親のストレスについては様々な報告があるが、稲浪ら(1980)⁽⁴⁾、今川ら(1993)⁽⁵⁾は、自閉症児の親とその他の障害(肢体不自由、精神遅滞等)児の親を比較し、自閉症児の親のストレスが最も高いことを示した。中田洋二郎(2002)は、先行研究を受け、障害児の親のストレスが高い理由について、①定型発達の子どものと比較すること、②しつけなど子どもの育て方がわからないこと、③他の子どもとの交流の機会が制限されること、及び④他のきょうだいの養育が十分にできないこと、と指摘している⁽⁶⁾。

自閉症とは、DSM-5の診断基準では、自閉症スペクト

ラム障害(Autism Spectrum Disorder)に分類される⁽⁷⁾。このような障害児の就園率は、近年、増加傾向にあるが、初めての集団生活となる幼稚園は、親が深刻なストレスを抱えやすいことに配慮すべきであり、そのためには、障害児の親への理解、そして具体的支援の検討が重要である。

2. 母親の思いと交換日記の意義

幼稚園において、障害児の親の思いを探るには、どのような方策があるだろうか。

幼稚園と家庭との連携は主に担任が行い、方法としては、登降園時の対話、個人面談、連絡帳、手紙、電話等がある。内容の多くは、子どもの話題を中心としており、母親自身の不安やストレスについて言及することは少ない。これらの連携方法は、定型発達も障害のある子どもも平等である。障害児の親のストレスが高い理由は、先述の中田(2002)が指摘する通りである。定型発達の子どものと比較しやすい状況にある障害児の母親との連携の在り方については、様々な配慮での検討が行われるべきである。そのことから、担任との連携では、支援として十分でないことが認められた場合、他の教師が介入した支援を検討する必要がある。母親のストレスに着眼する

* 岡山大学大学院教育学研究科学生 (Master program student of the Graduate School of Education, Okayama University)

** 岡山大学 (Okayama University)

と、母親が自分の内面に向き合いつつ、それを他者と共有し、素直な思いを往還できる手段への配慮を要することから、交換日記の活用という方策も考えられる。

交換日記を活用する利点は、障害児の母親にとって、「今、ここで」の思いを書き記すことができ、後日、読み返すことができることは、『幼稚園教育要領解説』に記されている「子育てを振り返る」ことにつながる。また、最初に読んだ時と、しばらく経過して読み返した時では、子どもの見方や子育ての考え方に変化を与えることから「子育てについて学ぶ機会」となる。これらは、子どもの内容を記述する連絡帳の性質とは異なり、母親を主体とした記述を可能とする。教師にとっての利点は、記述を読み返すことで母親の思いを受け入れられていたか、母親に気付きを与えられていたか等、検討することができる。さらに、障害児の母親の不安やストレスには、様々な要因があると考えられることから、「我が子の障害を受容できる」「将来の見通しについての不安を取り除く」ことに対し、教師のどのような支援が有効であるか、考察することができる。

交換日記の有効性は、垣口ら（2014）によるNICUに入院経験のある低体重児の母親への質問紙調査⁽⁸⁾、小越ら（2014）の電子システムによる母親のストレスマネジメントの検証⁽⁹⁾により、母親の心理的負担を軽減する効果があることが示されている。

3. 親の障害受容過程の研究

中田洋二郎（1995）は、D.Dorotar（1975）⁽¹⁰⁾の段階説とL.Wikler（1981）⁽¹¹⁾の慢性悲哀説を統合した「螺旋型モデル」を提示し、親の障害受容過程は、障害を肯定する気持ちと否定の気持ちは表裏一体で、落胆と適応を繰り返しながら、受容の過程として進む、と示した⁽¹²⁾。山崎せつ子ら（2000）は、子どもの障害に向き合う過程で直面する体験として、「不安」「闘争」「運命への順応」「障害の理解と究明への探求」「最適環境の追求」「自己肯定」へ変遷する障害受容過程を明らかにすることで、障害児の親であることの肯定的意味について報告した⁽¹³⁾。障害のある子どもを育てる親、当事者の高橋和子（2004）は、親のインタビューを通して、多様性のある子育て経験をまとめ、試練を伴う「育てにくさ」「難関を突破した後には、宝石のように煌めく」子ども理解や、自己発見の喜びについて言及した⁽¹⁴⁾。

山崎（2000）は自閉症児A、高橋（2004）は高機能発達障害児Kを対象とする1事例の研究を行っている。親の障害受容過程は、様々な視点での研究が数多く存在するが、幼稚園教育における親の障害受容過程を対象とする事例研究は十分でない。

4. 教師の言葉掛けの特徴と留意点

保育用語辞典の「ことばかけ（the use of language by teacher, talking to child）」では、言葉掛けの教育的作用として「共感や励ましを受け信頼関係が結ばれる」「アイデアや知識の提供を受ける」「漠然とした思いが明確になる」「イメージが豊かにふくらむ」「ほかとの関係が広がる」利点があるが、「（相手が）多くのことを敏感に察知するため指示、命令のことばは少なくし、不用意な言葉も慎みたい」と示している⁽¹⁵⁾。また、青木久子（2013）は、「保育が上手といわれる人々の中には、誘導が上手として認められる場合があるほどに<他人に対するほめかし>を含んだ言葉、<棘>を含んだ言葉、<卑屈な、もってまわった、あらかじめ自分を放棄しているような発話>、<いくつもの留保、譲歩、逃げ道等々を含んだ発話>が飛び交っている」と指摘する⁽¹⁶⁾。

さらに佐藤暁（2014）は、「親になんでも話してほしいと思うのは教師の思いあがり」「語り出すことは傷つくこと」であるとし、障害児の親が抱えている問題を、自分に現れている現実の範囲に相手を引き込み、その中で相手を理解しようとする行為に、注意を促している⁽¹⁷⁾。教師の言葉掛けは、親のために行ったつもりが、逆に、親を傷つけ、追い詰めてしまう場合がある。障害児の親に対する教師の言葉掛けは、細心の注意のもとに行われるべきである。

本論における用語としての「言葉掛け」の定義は、母親が主体となる障害受容過程が進められるために、教師が交換日記の書き言葉に示した、意図を含む具体的支援である。本論では、母親と教師間の交換日記に基づき、診断告知と同時期に幼稚園入園が重なった母親の1年間の障害受容過程と具体的支援の関係について、教師の言葉掛けに着目して検討を行う。幼稚園教育における障害児の母親に対する支援は、汎化することが容易ではないため、実践的資料を提示することは、重要である。幼稚園教育における母親の障害受容過程と教師の具体的支援の関係を明確化することは、個別事例ながら、今後、幼稚園教育における教師の具体的支援方を開発する一助となる。

II. 交換日記による母親の障害受容支援の可能性

1. 母親を支援する経緯

対象は、幼稚園3歳児入園と同時期に自閉症の診断を受けた子どもの母親である。障害の診断を受けた翌日（20XX年3月中旬）、筆者（第1著者。当該幼稚園の副園長。以下「教師」と表記する）のところに、母親は相談に来た。母親には子どもが2人おり、入園予定の下の子ども（以下、Y児）が自閉症である。母親は、上のきょうだいの登降園時にY児を連れて来ており、教師はY児と面識があった。入園後、母親は母子通園（Y児と共に幼稚園で生活）

していた。母親の表情からは、時折、過度な不安やストレスが窺えた。不安を覚えた時にはいつでも教師に声を掛けてよいことを伝えたが、不安や否定的感情について、後で説明することは難しいようであった。

入園直後にある3歳児担任の業務は、過重である。教師は、担任と母親の信頼関係の構築について経過を見守っていたが、入園後1か月経過しても改善が認められなかった。そこで、最初に相談を受けた教師として介入した。母親が「少しでも楽になる」支援として、交換日記を提案したところ、母親の同意が得られたため、実施した。本論の教師は、実践当時、保育実践経験を踏まえ、修士課程に在籍しつつ、特別支援学校教諭免許取得に関わる諸科目を履修し、特別支援に関する基礎的な知識・技能は有していた。しかし、教師が介入した支援は、母親との交換日記のみであり、Y児に対する直接的指導は、担任が行っていた。

2. 交換日記のやりとり

Y児の担任は2名で、交換日記は、担任に了承を得て行った。交換日記は、A5サイズ、2冊のノートを同時に使用し、週1回程度、やりとりした。期間は、20XX年5月8日から20XX+1年3月12日である。ノートは、終了後に(全3冊)は、母親に贈与した。

教師は、週1回程度、Y児の様子を観察し、接触する機会もあったが、そこでの見取りを交換日記に記述することはしていない。園生活におけるY児の様子や変化は、担任から母親に伝達されることが望ましいと考えていた。そのため、交換日記にあるY児の園生活の様子は、母親からの報告が中心となっている。Y児と教師の面識は、コミュニケーション能力が明らかに欠如するY児の特性上、目に見える形としての人間関係は成立していない。1年間の過程において、Y児が次第に教師を意識する素振りを見せていくようになる変化等、教師の見取りは、対面時に口頭で伝えるようにした。従って、交換日記は、母親の報告が中心となっており、母親主体で進行した。母親は、園生活の様子その他、家庭の様子、療育の情報等を細かに提供し、教師に伝えたい様々な感情を交えて記述していた。母親と対面して日記を交換する機会は信頼関係を構築する上で重要であったが、対面できない場合、担任の協力を得、Y児の通園鞆に入れて交換する場合もあったが、守秘義務は遵守されていた。

幼稚園では、特定の親と教師間で、交換日記を個別に進めることは少ない。さらに、障害児の母親にとって特別扱いされることは、母親が求めない支援となる。それらを回避するため、教師は、親の会で希望者を募り、同時期に母親5名との交換日記を行っていた。そのうちの1名が対象の母親であり、公平性が保たれた。

3. 複線径路・等至性モデルの基礎的概念

母親の障害受容過程と教師の言葉掛けの関係について検討するため、複線径路・等至性モデル(Trajectory Equifinality Model:以下TEM)を用いた。

TEMとは、等至性(Equifinality)の概念を、文化心理学や発達心理学に取り入れたJ.Valsinerの創案に基づき、人が多様な径路を辿ったとしても、等しく到達するポイント(等至点)があるという考え方を基本とし、人間発達や人生径路の多様性・複線性の時間的変容を捉えることができる、分析・思考の枠組みモデルである⁽¹⁸⁾。対象者が1人、もしくは1事例の研究でも、「個人の径路の深みを探る」ことができ、自分の思い込みとは異なる視点を得られるところに特徴がある⁽¹⁹⁾。

4. 分析期間と手順

分析は、交換日記(20XX年5月8日から20XX+1年3月12日)の記録に基づく。記述には、ペアレントメンター(以下、メンターと記す)と行った親の会の内容が含まれていた。メンターとは、障害児を育てている先輩の母親のことである。参加者に許可を得て、録音した親の会の記録(120分×2回分)は、文字化し情報とした。

分析の手順は、以下の通りである。まず、交換日記の全記述(97日)を母親と教師の記述に分類した。次に、前後の文脈を読み取り、障害受容に言及された記述を切片化し、88枚の付箋紙(7.5×7.5cm)に記入した。さらに、母親と教師の記述を2色の付箋紙(7.5×5cm)に分類(母親51枚、教師37枚)し、見出しをつけ、時系列に配列した。その後、TEM図の基礎概念である、「等至点(Equifinality Point:P-EPP)」「両極化した等至点(Polarize Equifinality Point:P-EPP)」「必須通過点(Obligatory Passage Point:OPP)」「分岐点(Bifurcation Point:BFP)」「社会的方向づけ(Social Direction:SD)」「社会的ガイド(Social Guidance:SG)」を位置づけた。位置づける際には、母親の障害受容過程に対し、これらの基礎概念がどのように作用していたかも検討した。基礎概念、本論における位置づけ、説明については、表1に示す。

社会的ガイド(SG)とは、「何かを選択して歩みを進めていく際に、何らかの援助的な力が働いている」力を指す⁽²⁰⁾。本論において、母親の障害受容過程を最も援助的に支えた力は、教師の言葉掛けによる支援である。「先生のノートの中には、ミラクルワードがたくさん詰まっています、読む度に私の気持ちがパワーアップした(12/19)」等の母親の記述からは、教師の言葉掛けによる一定の有効性が読み取れる。しかし、SGと位置づけしなかった。先述の「ミラクルワード」についても、字義通りに判断せず、母親が教師に追従する形で記述した可能性に考慮する等、前後の文脈の意味合いを丁寧に読み取り考察した。SGは、等至点に近づけるように働く力に対し、等至

点から遠ざけるように働く力を社会的方向づけ (SD) と示す。教師の支援が SD となった可能性についても検討した。

表 1 TEM の用語と本論における位置づけ

用語	本論における位置づけ	説明
等至点 (EFP)	障害を受容できる	母親と教師間の共通の目的
両極化した等至点 (P-EFP)	障害を受容できない	等至点とは逆の現象, 別径路の可能性
必須通過点 (OPP)	1. 交換日記開始 2. あるもので思うようにやってみる	等至点までに必要な行為や選択
分岐点 (BFP)	1. 母親としての使命感 2. クラス会で告白 3. 応用行動分析の試み 4. 母親の役割・成長への期待	複数の径路より発生, 分岐した点
社会的方向づけ (SD)	1. 母子通園 2. 預かり拒否 3. クラスの親達の視線 4. 問題行動に対する周囲の視線 5. 誤解から受ける社会からの叱責	肯定的に障害受容を進める上で, 障害や抑制的に働いていた力
社会的ガイド (SG)	1. ベアレントメンターとの出会い 2. 目に見える成長 3. 専門家による裏づけ	人の支えや社会的支援, 行動を後押しする援助の力

分岐点 (BFP) とは, いくつかの逡巡がある状態で, 2 つの異なる力 (SG と SD) が働いている状態を指す⁽²¹⁾。つまり, 母親の障害受容する過程の中で, BFP とは, SG と SD のせめぎ合いから発生したもので, その選択を焦点化して現した点である。表 1 に挙げた BFP は, 必須通過点 (OPP) と位置づけることもできるが, 1 年間の障害受容過程の中では, 母親の選択により分岐した点である。さらに, 選択されなかった先には, 想定可能な径路が予測できる。それらの径路は, 点線に示した。また, 等至点 (EFP) に対しては, 両極化した等至点 (P-EFP) で示すことで, 「あり得る」「あり得た」選択を可視化した⁽²²⁾。図下方部には, 非可逆的時間, つまり, 「生きられた時間, 持続的時間 (心理的・経験的時間, カイロス) を象徴的に示すもの」⁽²³⁾ を矢印で示した。図 1 には, 定義と手順に基づき TEM 図を示した。以下, 本図の時間的流れに沿って, 結果を詳述する。

Ⅲ. 各時期における母親の受容過程と支援の検討

1. 1 学期における母親の受容過程と教師の言葉掛け

(1) 診断告知と相談の開始

20XX 年 3 月, 母親は, 小児科で, Y 児の発達に遅れがあることを指摘された。その後, 3 箇所の医療機関で診断を受け, その翌日, 教師に相談を持ちかけた。この時について「先生 (教師) の話に納得, 安心しました, 明日

の気持ちが, どうなっているかは分からない不安定さがあるものの, 「よし, 決めた」という少し上向いた気持ちになり, 何とか平静を取り戻した (01/09)」と母親は記述している。また, 1 年間を振り返り, 最も楽になれたのは教師に相談できたこの瞬間である, と母親は語っているが, 相談前の母親の苦悩については計り知ることができない。教師は, 母親に対し, 守秘義務について約束した上で, 「どんなことでも書いて吐いてください (05/23)」と, 母親に生じるどのような感情も受容していく覚悟を伝えていた。

(2) 預かりの拒否と劣等感

1 学期は, 分析した 1 年間の中で, 最も多くの BFP, SD, SG が存在するが, TEM 図 (図 1) では, それらを可視化している。母親の障害受容過程で最も重要となっていた時期は, 1 学期であり, それは, 母親に大きな変容があったことを示している。

当時, 母親は, 母子通園をしていた。母親は, 他の子どもと我が子を比較しやすい状況に置かれたため, 母子通園を SD1 と示した。日記開始後まもなく, 母親は上の子どもの参観日のため, Y 児だけ 1 時間半預かってほしい (子どもだけで通園させたい) と担任に希望した。担任は, 他の子どもが安定していない時期という理由で断っていた。その時, 「今のままではダメだよ, みれないよ」と言われているような気がしたり, まるで腫れものに触るような感じで Y に接せられる (05/08) 「底辺まで気持ちが落ちる (05/08)」「何だか, どう説明していいのか分からない気持ちに, そんな時にこのノートを思い出しましたが, いろんな思いがありすぎて書けそうにない, マイナスな気持ちがぐるぐる (05/09)」「Y に障害があってかわいそうと思っているな, Y にもう明るい未来が待っていないような (05/13)」「感じたくない, 感じなくてもいい筈の劣等感を感じ落ち込む (05/09)」等, 母親の不安やストレスを増幅させていた。

(3) 母子登園の重圧

草信和世ら (2009) は, 教師とは, 環境の 1 つとして, 主体 (子ども) と客体 (教師) として機能し, 教師と共通の心理基盤の構築しながら響き合う特質を「身体知」と述べ, 教師の専門性を示した⁽²⁴⁾。身体知は, いまだ暗黙知で, 言語化される段階にないが, 本論における教師の立場も客体であり, 母親を主体とし, 母親に響き合う形で対応することを目指した。メンターと行った親の会の実現も, 事前に, 教師は, 母子通園を経験していたメンターと母親を対面させる環境を設定した。その時, 母親は, メンターから「母子通園を子どもと一緒に楽しんでいた」という話を聞く。母親は, 異なる価値観と出会っていた。メンターに対し, 「最初からそんな気持ちかそれ

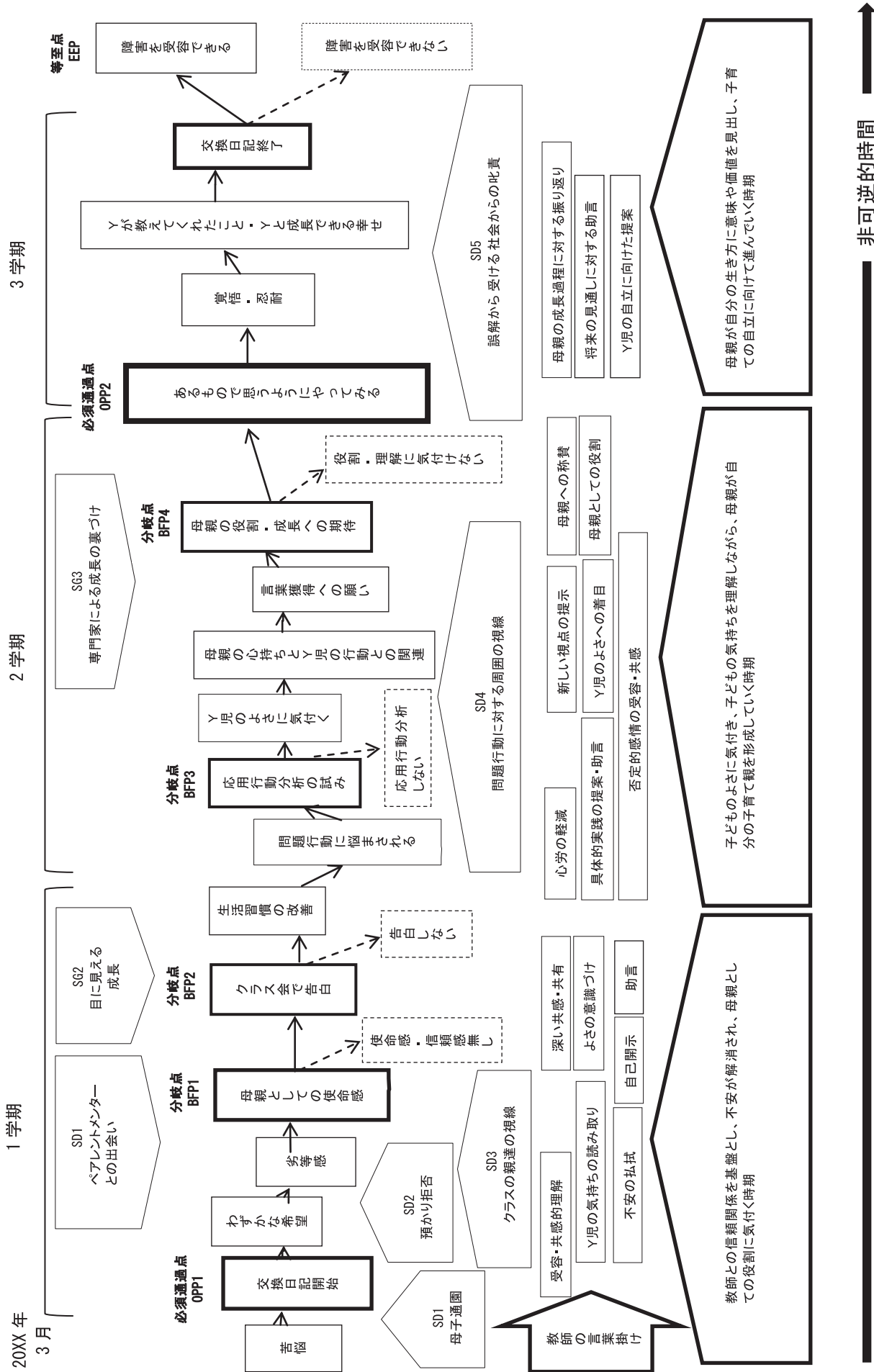


図1 母親の障害受容過程と教師の言葉掛けの関係

とも努力してそういう気持ちに持っていったのか、何かきっかけがあるのか聞いてみたい(05/23)」と記した。直接メンターに質問する機会が得られるよう、母親の希望を受け、親の会を進めた。

また、教師は母親からの信頼を得るため、交換日記の特性を最大限に生かし、教師自身の個人情報や経験談を記す等、自己開示を行った。これらの開示は、母親と教師間の関係を急速に縮め、心理的基盤の構築として促進的に働いた。この時期の教師の言葉掛けは、知識や情報を一方的に伝えることはしていない。母親を見守り、「ダメ」と言っているY児は、本当は何を言いたいのかな(05/23)」「Y児は幸せなはずです、とても幸せなんです(05/23)」等、母親の気付きを促す言葉掛けをしていた。教師は、母親を見守っていた。また、母親だけが辛いのではなく、Y児の気持ちに目を向けられるようにすること、母親の存在価値に母親自身が気付けるようにする助言を行っている。これらのことは、草信ら(2009)の教師の専門性の指摘と一致する。

母子通園による負担は、母親の深刻な問題で、家庭生活に影響が及んでいることが推察された。欠席するという選択はあったが、「休んだらまた慣れるために頑張らなきゃ、何歩か下がる(05/19)」と母親の実直さが継続を選択させていた。教師は、親子密着型ストレスに対し、休息の必要性を打診し、「母子通園の終わりは考えない(05/23)」等、ストレスの軽減に向けた助言を行っていた。

(4) 母親としての使命感

SD1において、教師は、母親の心理的不安の軽減に向ける支援的立場と、副園長としての管理的立場に板挟みを感じていた。その頃、教師は、担任より相談を受け、助言を行っている。その後、両親が来園し、園長、主任、担任の5者間で面談、母親と担任間での連絡帳のやりとり(20XX年5月18日から20XX年7月11日、全7回)が行われ、担任による、母親がY児と離れて過ごす時間を確保しようとする支援が図られた。母親は、「先生(担任)がもっとYにかかわってくれたら、先生との相性が悪いのかも、と、相手にばかり求め私は不満を言うばかり、でも、先生達の気持ちを聞いたり、Yが笑顔で先生と接する姿を初めて見て、先生達を信じて一緒にやっとうと覚悟を決めた(06/13)」と面談前後の心境の変化について、記述していた。

また、「Y児にとっての今は、集団の中で皆と「ただ一緒にいる」だけでもよい経験をしている」と、教師は助言していた。それについて、「(面談中)話をしている長い時間、担任は「ただいる」状態、でも、先生(担任)の方にYの方から近づいて交流が生まれた感じ(06/13)」「パパやママがいっぱい話をしていることで安心できる人だと「やっとう」思ったのかも、相手からグイグイじゃなくて

自分のタイミングで近づいていけたのがよかったのかも(06/13)」と、母親がY児理解に努めている記述が見られる。教師は、ここまで、母親がY児の気持ちに気付けるような言葉掛けを行っていた。母親がそれに気づき、母親自身がY児の成長を目にすることができたことで、信頼が獲得された。20XX年6月12日、教師は、母親が興味を持っていた、大人になった障害当事者についての記事を提示していた。母親はこの記事に関して、「(Y児が)ハッピーに生きていける世界があるといいな、あるかもしれないな、なくても作ってあげばいいんだ、と何だか鼻息が荒くなり、未来に希望が見えて楽しくなったような、Yという子を持った私の使命を感じたような、そんなことを思いました(06/13)」と記述した。この時期に、母親と教師の心理的基盤の構築は、促進した。母親としての使命に気づき始めた分岐点を、BFP1と位置づけた。BFP1以降、教師が、母親がY児の気持ちに寄り添い、それらを読み取るようにしている対応を認め、さらに、Y児のよさへの着目が促されるよう助言を行っていた。

(5) メンターとの出会い

メンターとの親の会は、1回目、20XX年6月20日(メンター2名)、2回目、20XX年7月4日(メンター1名)に実施しており、発達障害のある子どもをもつ母親、各回4名(メンターを除く)が参加していた。メンターらの現在に至るまでの経験談が、自由に語られた。教師は、進行役として参加した。

1回目の母親の感想は、「見えなかった先が想像できたこと、家でできる工夫、新たな情報が収集できたことがよかった、みんながんばっているんだ、私だけじゃない(06/20)」「同じ診断名とはいえ、やはり1人1人違うわけで、Yはまたタイプが違うように思った(06/20)」とある。2回目は、「楽しんでYが変わるような何かいい方法が聞けるんじゃないかという気持ちがあったけれど、いや、そんな方法なんてない、発達障害をもった子に対してすることは、何が正しいのかはその子によって違うし、それを決めるのは私だ、と思った(07/04)」と記していた。

メンターとの出会いは、障害受容を促進させ、以降、メンターの言葉は、継続的に母親を支えた。1回目のメンターからは、療育の経験に基づく知識や技能や、情報の伝達が行われた。母親はメンターに対し、積極的質問を寄せていたが、メンターの成功談と今の自分自身の現状を比較することで、不安や焦りが生じていると推察される場面も認められた。2回目は、「(良い情報、試せる療育、楽をして子育てをする)そんなものはない、今は努力すべき時」と言われたことで、「他の誰かに頼るのではなく、母である私の努力が大事だ(01/09)」と、母親としての使命感を意欲的に記していた。母親は、夏休み期間、メンターの言葉に従い、早寝早起き、公共機関の利用、食生活へ

の配慮、テレビやビデオ視聴に頼らない、等を家庭で実践し、教師に報告していた。メンターと出会った経験は、母親が自分らしい子育て観を模索するための契機となっていた。

メンターとの出会いは、SG1とした。親の会では、同じ幼稚園で発達障害の子育てに悩む親仲間に出会えたことも、母親にとっての成果だった。

(6) 目に見える成長と障害の告白

Y児はこの時期、目に見える成長があった。「びっくりやら嬉しいやら感動やらで、またまた家族で大騒ぎ(06/11)」という記述の通り、母親は、Y児の成長を連続的に捉えていた。「子どもが自然に母親から離れて過ごせた(06/11)」「持ち物の始末がひとりでもできた(06/12)」「担任と手をつないだ(06/17)」「水遊びにかかわって自分から遊んだ(06/17)」「担任と手をつないでいる姿を見てびっくりした(06/24)」「夜、トイレで初めてうんちができた(06/26)」等の記述がある。

母子分離も次第に進んでいたこと、Y児が目に見える成長をしていること等、母親の喜びに対し、教師は深い共感を示した。教師は、Y児は、母親の気持ちを読み取る力が備わっていること、母親の喜ぶ姿がY児に伝わり相乗効果を生んでいること、それらがY児の成長を促進させていること等を母親に伝えた。教師は、母親にY児の行動と母親の心には何らかの関連性があるということに気付かせようとしていた。

7月に入り、母親は、親だけで行われるクラス会に参加した。クラスの親達から向けられる視線は、SD3とした。「いかにして大多数の子と同じようにできるかが求められる(05/19)」「Yが一番ダメだよとされているようで焦る(05/19)」「泣かれないから、泣いたりされない方が楽だから(07/11)」という記述には、劣等感や罪悪感等、否定的感情の現れが窺える。母親は、クラス会で、Y児の障害を告白した。このときの様子は、20XX年1月9日の記述にある。「幼稚園に対する引け目やクラスのママ達に対する劣等感でホントにもう無理だと思っていた時期に告白したら、いろんなママ達が私を支えてくれる発言をしてくれて、特にYが「ダメ」と怒った時に「は、何が」みたいに言われ、以降、ビクビクしていたママさんも理解してくれたようで、胸のつかえがとれたというか、先生達をはじめ、周りの人に支えられているんだという気持ちになれた」と振り返っていた。以上のことから、クラス会で告白した点をBFT2と位置づけた。

1学期、診断告知を受け、わずか5か月間で、母親の障害受容に一定の変化が認められた。目に見えるY児の成長が連続し、それらが相乗効果となって母親の障害受容を支えていたことは明らかである。

2. 2学期における受容過程と教師の言葉掛け

(1) 問題行動の発現

2学期入り、Y児に新たな問題行動が生じ、母親は再び悩まされた。言葉の遅れがあるY児は、これまでも「ダメ」という言葉の習慣化により、周囲から誤解を受けていた。「ダメ」という言葉は減少したが、「叩く」「投げる」「蹴る」行為が出現した。母親は、「困った時や嫌なことがあった時、ドキッとして驚かされた時に持っている物を投げたり、近くにあるものに叩きつけたり、蹴ったりする(09/18)」と記述した。具体的には、保育室で遊んでいる時、Y児のことを可愛いと思っている友達が抱っこした時、おもちゃのフォークを投げる、降園時、他の親が「Yちゃんバイバイ」と目が合わせた時、自分が被っている帽子を投げる、「おはよう」と言われて上履きを投げる、等である。母親は、周囲の人に迷惑を与えている状況に悩み、母親自身のそうした苦悩や言動が、さらにY児の問題行動を悪化させているのではないかと述べていた。教師は、母親の悩みを共有し、問題解決に向け、応用行動分析を提案した。具体的には、①叩く投げる前の状況はどうだったか、②どういう状況で起こったか、③その時どういう対応・手段をとったか、④その結果どうだったかを「探偵のごとく(09/18)」探るという内容である。さらに、「お母さんのせいではないです、決して(09/18)」「生きていく上で必要になる力として起こるべくして起きているから、抱え込まないで(09/24)」と伝えていた。

20XX年9月19日から14回の記述にかけて、応用行動分析を試みている母親は、Y児の問題行動の場面をエピソード記録や表にしてまとめ、記述していた。Y児の行動に対しての記録には、詳細な分析と考察が記されており、分析力に驚いた教師は、母親を称賛した。近所の人に物を投げた行動等に対しては、母親の心労が少しでも軽減される言葉掛けを行った。母親の弱音が現れていた場面では、「うぉーと暴れたい気持ち、私(教師)にだってある、①ありのままのYちゃんを、②そのまま丸ごと受け止める、③おちついて、④求めない(10/07)」と、否定的感情に対する受容や共感、具体的実践の提案や助言をしていた。それに対し、「(応用行動分析は)困るようなことが起きることで、Yの気持ちを知ることができる、どう対応したらいいのか探れるチャンス、問題行動に対する私の気持ちを転換することができた(09/23)」「Yは他の誰とも同じでなく、私自身も他のどのお母さんとも違うので、私はとにかく周りの他の子ではなく自分の子をいつもよく観察して、Yが望む母になっていく、という子育てをしたいと思うようになりました(10/03)」「なぜ手が出るのか、何か意味があるはずだ」と見ていくと、Yも投げたくて投げているわけじゃない、「Yは私にどうして欲しいだろう」「私がどう変わればいいのか」となると、今はやっぱり、分かる分かって受け止めて、いいよいいよ、

仕様が無い、抱きしめるだけでいい時もあるよな、と思うと、自分の気持ちのままに行動できたようで自然で気持ちいいし、Yにも伝わるのか、2人でほっとしています(10/03)」等、母親は記しており、応用行動分析への取組は、母親の心境に変化を与えていた。これ以降の日記には、母親が、Y児の気持ちにより迫ろうとする記述が増えた。

教師は、母親の分析に対し、「教えよう、させようとする、子どもはすぐに母の気持ちを感じ取り、かえってよくない(10/07)」「抱っこムギュー作戦(10/11)」「Y児にとって母親が生きるモデル(10/16)」「母親の表情を感知できるY児の才能(10/22)」「何があってもお互い(母子が)許し合える関係で認め合っていける機会にする(10/22)」等、具体的実践の提案や助言、Y児のよさへの着目等を提示した。応用行動分析開始1か月経過頃より、Y児の叩く、投げる、蹴る、の問題行動に、減退が見られた。「手は出さず「うわーん」と泣き真似したり、目が合わされた時は、帽子をぐっと下げて目を隠して目を合わさないようにしていた、目を細めて見えにくいようにしたり、自分で色々対処しようとしている(10/15)」等、母親自身の観察に基づき、Y児自身も問題行動の改善に努めているのではないかと考察する記述が見られた。

このように母親は、問題行動に対する周囲の視線(SD4)に苦悩したことで、応用行動分析に取り組んだが、その経験により、母親のY児理解は促進し、母親の心とY児の行動には何らかの関連があることに気付けるようになっていた。これらのことは、母親の障害受容を促進させた転機であることから、応用行動分析をBFP3と位置づけた。

(2) 専門家による成長の裏づけと母親の役割

専門家とは、言語聴覚士と医師、スクールカウンセラーのことである。言語聴覚士は、「今までできていなかったことができるようになった、医師からは幼稚園に慣れてきているから集団訓練の必要はない、幼稚園の効果が認められる(10/25)」、スクールカウンセラーは、「幼稚園に入ったことがすごく成長につながっているねと言われた(11/08)」と、Y児の成長の裏づけが得られた時点とSG3とした。

Y児の問題行動が減少したことで、母親は、Y児に対して新たな願いを抱いた。「困った時、手伝って欲しい時、家でも「おしまい」と言うので、家族以外だとなかなか分かってもらえず、ハンガー持ったまま周りを見たりウロウロする、「手伝って」という言葉を教えるべきか(10/30)」等、記述していた。教師は、母親の先を急ぐ気持ちを収めるように、「言いたくなる気持ちになることが大事、言葉の必要性は自分で感じている、そのまま(11/06)」「一番何とかしたいと思っているのは、Y児本人(11/13)」等、言葉の獲得より大事なものが今のY児には育っている、

と助言した。母親は、「汎用性のある言葉を無理に教えようとしていた自分が楽しようとしていたというか、焦っていたというか(11/05)」「(Y児)が「おしまい」と言いながら周りをキョロキョロ見ている、先生に頼もうとしているな、その時、隣りでハンガー掛けようとしている子の様子をじっと見て、自分でハンガーに掛けきる、やったじゃないか、情報に振り回されてしまう、でも答えはYが持っている、よく見てよく触れて、その答えに気付ける私の勘を磨かねば(11/08)」と、自分の観察に基づいた見解を述べ、Y児らしい成長への期待と、母親の役割を再認識することができていた。この点をBFT4とした。

Y児は、言葉を「言うこと」についての遅れは認められたが、「分かること」はできていた。非言語的コミュニケーションで、母親の気持ちを読み取ることができていた。これらのことについて、母親は、「Yは悲しいとかうれいとか、表情やら声やらで分かっている(12/05)」「反応は、分かりにくいけど、Yは、よく聞いている、理解している。凹凸がある発達ではあるけれども、Yのよいところだ(12/19)」と記述していた。教師は、Y児のよさへの理解が促進していること、母親にしかできない役割を認識できていることを肯定した。その上で、母親は「マネージャーのように(12/03)」あるべきと助言し、将来、困った状況に立たされるのは、Y児本人であり、母親としてできることは、Y児が困っていることについて、母親が今と一緒に体験し、困っていることを共有しながら改善に向けてやることに意味があると説明した。

(3) 母親としての子育て観の確立

「幼稚園でのそういう日常の1つ1つがYにとって大事な経験であると実感した(12/04)」「幼稚園はYにとって安心して過ごせるもうひとつの場所(12/19)」等、Y児を幼稚園に入園させた効果を母親は実感していた。さらに、「あるもので思うようにやってみる」という教師の言葉掛けに対し、「いい言葉ですね、すうっと入って来ました。あるもので思うようにやったらいいよと言ってもらえたら、気忙しい中でも平常心で向き合える気がします(12/05)」と述べた。そこで、「あるもので思うようにやってみる」という、母親として、自分らしい子育て観を確立することができた点は、「ある地点に移動するために必ず通るべきポイント」⁽²⁵⁾であるため必須通過点とした。このように母親の子育て観は、2学期終了から3学期開始頃に形成されており、OPP2は、今後の障害受容を継続させていく指針となっていた。

3. 3学期における受容過程と支援

(1) 問題行動への対応力

冬休みを経て、Y児が幼稚園に登園することを泣いて嫌がる、母親が他の母親と話をしていると靴を投げる等、

問題行動が再発した。教師は、Y児が集団生活の習慣にすぐに適応できない、急な切り替えができない、気持ちや行動を抑制できない等の特性について、助言を行っていた(1/28)。母親が焦らず見守っていたところ、問題行動は次第に収まり、「担任や友達の名前を言う(02/05)」「発表会の練習をしている(02/05)」等、嬉しい成長があった。母親の問題行動に対応する力は、向上していた。

(2) 誤解から受ける社会からの叱責

自閉症スペクトラム障害は、外見上、障害があることが判断されにくく、そのような障害児の行動に対しては、社会から誤解されやすい現状がある。母親は、社会から叱責される経験をしていた。

書店で、Y児が空のペットボトルを投げたところ、人に当たるといふ事件が起きた。母親が謝罪しても、相手は、信じられないという顔を親子に向け、母親は馬鹿にされた気分が陥った、と記されていた。さらに、「なぜあんな目で見られなきゃならないんだ」と怒りが込み上げ、「私、自閉症です」みたいなカードを首から掲げておかなければならないのか(02/02)、と記述していた。外食先では、店の看板を触って遊んでいたところを制止しようとする場面で、「だめだよ」と言うと怒って余計なことをする」と判断した母親が「ママと手をつなごう」と対応しようとしたところ、店員がやって来て「危ないわよ、危ないからやめてね」と大声で発言されたことにY児が反応し、より強く看板を揺らし始め、謝罪した(02/17)とあった。このような社会からの叱責や誤解について、「「こういう子困るんだよな」という表情を浮かべて見下されることも、変に同情されたり気を遣われたりするとも、釈然としない気持ちになる(02/17)」と記述している。幼稚園では、父親と一緒に参加していた行事で、「あの子おかしいんじゃない」「そうなの、おかしいのよ」という他の親同士の会話を偶然父親が耳にすることがあった。「同情されたり不信な目で見られたり(母親は)大変だな」と、父親が母親の気持ちに共感した(02/19)とある。父親は、Y児の障害について理解があった。母親は、障害の診断を受け、苦悩に直面したが、父親は、「やっぱりそうか、(自閉症ということが分かって)よかったじゃないか」と母親を支えていた。

叱責についての様々な感情について、教師は、母親の起こった事実をできるだけ早い段階で共有できるようにし、母親が教師に対し、心情を吐露することで解消できるよう努めた。「Y児が乗り越えるには早いし難しい、事ある毎に親はしんどくなる。いつか本人が自立し乗り越えられるまではマネージャーとして、そばにいてだけでY児は安心できる、そんなこんな的事件がいつかY児やお母さんの人生にとって意味あることになる(02/21)」等、自立支援に向けた提案をしたところ、母親は「心にしみ

た(03/07)」と返答した。母親は、交換日記終了間近、社会から受けてきた叱責の体験の記述を行った。それは、母親が、正負、どのような感情もさらけ出してもよい教師に、これまで辛かった体験を吐露することで解消に向け、また、日記に書いて教師に伝えることで気持ちの整理をしていた。社会からの叱責については、その後、「後で自分の対応を大人気なかつたと後悔(02/17)」「Yに発達障害があるから、そのことに甘えて許してもらえと思っていた(02/25)」という記述が見られる。これらの記述には、障害のある子どもをもつ母親としての、覚悟や忍耐が認められる。

(3) 母親による教師の言葉掛けの振り返り

母親は、「先生(教師)に「Y児は必ず成長する、特別な脳を持っているということだよ」「愛想笑いがたとえできなくてもハッピーに生きていける世界がある」「大丈夫」と言ってもらえることで、こんなにも気持ちが前を向いて、Yの成長が楽しみと思えるほどまでに気持ちが変わり、太陽の照らす明るさまでもがキラキラしたような気持ちになったのを覚えていて、今でも心の支えになっている(01/09)」とこれまでを振り返り、教師の言葉掛けに対する感謝と信頼について記述していた。1年間の交換日記を経て、これまで教師が言葉掛けしてきたことを母親自身の知識や技能とし、応用できていた。同じような悩みや不安が生じた時には、日記を読み返すことで、教師の言葉掛けに答えを見つけていた。母親は、「子どものそばにいて成長を喜べるこの幸せをY児が教えに来てくれたみたいです(02/25)」と記述した。教師は、母親が主体的に子育てに向き合ってきた成果であることを認め、これまでの母親の障害受容過程を支持した。

交換日記の言葉掛けを通し、母親が主体となるよう教師が行った支援の中で、母親自身が構築した子育て観とは、①様々な新しい情報に振り回され、知的偏重に傾かない、②答えはY児の中にある、③Y児のありのままを受け止める、④自分(母親)のあるもので思うようにやってみる、と言える。教師の支援は、母親が自分で気付きを得られるまでは見守り、母親が気付いていることが確認されたら、すぐに応答し、母親の考えを承認していた。そのような支援の蓄積を通して、他の誰かの子育てではなく、母親自身の子育て観に到達したことには意義がある。交換日記に、書き言葉として示される教師の支援の記録は、今後、母親自身が「子育てを振り返る」材料となる。3学期の教師の言葉掛けは、将来の見通しやY児の自立への助言等、この段階では、母親がまだ気付きが得られていない助言も行っていた。

IV. 教師の言葉掛けに関する具体的支援の方策

1. 教師の言葉掛けにみる具体的支援の方策

本論では、障害のある子どもの母親の障害受容過程と教師の言葉掛けとの関係について、TEMを用いてその経緯を分析してきた。その結果、障害受容支援に向けた教師の言葉掛けの特徴、具体的支援の課題について少なくとも次の点が明らかとなった。

まず、BFPは、SDとSG、2つの異なる力が働くが、その他の特徴として挙げられることは、母親自身が教師の意図に気付き、行動を変容させる様子が見られたことである。教師は、母親が生涯にわたり、他者に依存せず、自分の力で障害受容を進められることを目的とした見通しのある支援を行っていた。具体的には、母親が自分で気付く機会を見取り、母親が気付いた時に応答し、母親の肯定感を支える等、一貫性ある支援である。教師は、母親が今どのような過程にあるかを見極め、母親が自分の力で問題解決できるための手助けや手掛かりを与えていた。教師の意図ある言葉掛けにより、母親の障害受容は支えられていたが、BFPは、教師の意図が母親の変容として現れた時点と重なっていたと考えられる。さらに、OPP2は、母親の気付きが伴うよう、教師が母親の主体性を支える支援をすることにより、母親自身が構築した視座であると言える。OPP2は1年間の母親の変容点を現しているが、生涯、有効に機能することが考えられる。

次に、教師がSDとなった可能性のある支援について、応用行動分析の試み(BFP3)と3学期の教師の言葉掛けに含まれる「将来の見通し」について検討する。応用行動分析の試みは、最終的に、Y児理解が促進するSGとして働いたが、母親にとって時間を要する取り組みとなっていた。想定可能な径路として、応用行動分析をしない、という選択を行っていたとしても、径路はOPP2へと到達していたと考えられる。なぜなら、応用行動分析の方法は、母親がOPP2として到達した子育て観と、異なる性質を持つものだからである。将来の見通しをSDとした理由は、母親が今、直面する不安や悩みに対する言葉掛けに良好な反応が示されているのに対し、それ以上先にある課題、つまり、今後直面することが予測される問題について、教師が先回りして行った言葉掛けに対しては、良好な反応が認められない。これらのことは、母親の気付きが伴っていないためである。先の情報を提供することは、径路にとって望ましい助言であるが、母親の印象や実感を伴わせることは困難であり、有効に機能しない。これらについては、1回目のメンターと行った親の会にも該当する。このように、教師のSDの可能性について検討したところ、母親への支援は、母親が直面している悩みに近接した内容に関する教師の言葉掛けが、支援として有効であることが示された。

2. 本論における教師の支援からみた成果と課題

本論は、幼稚園入園後の母親の支援として、最初に相談を持ちかけた教師が介入し、母親の障害受容過程に対する支援を行った事例研究である。交換日記終了後の現在でも、母親は交換日記を、「子育ての振り返り」に活用していると報告する。交換日記による母親の障害受容過程の支援における、成果と課題について述べる。

本論では、教師が母親の心理的側面を支えていた交換日記を行っていたことから、担任間での情報交換は、子どもに関する内容が中心となっていた。母親が自ら進んで自分の心理的側面を記述することは少ない。母親支援を目的として行う場合には、母親が求めている支援を適切に提供するための、支援者側の歩み寄りも重要である。また、障害児の母親に対する支援を、全て担任が抱え込むことは困難である。特に、3歳児の入園時期は過重業務であることから、他の教師が担任と母親支援の目的を共有し、担任の役割を超えない範囲での支援を行うことができる。教師は、特別支援教育に関する知識を活用していたが、知識を有していたから支援が促進したのではない。重要なことは、交換日記の記述にある母親の障害受容過程に沿って行った、教師の見通しを持った意図のある言葉掛けとの関係に示されている。これらの過程は、教師が母親の主体性を尊重して行った一貫性のある支援であるが、このような捉え方は、幼稚園教育における「環境を通した教育」「援助」に即して行われている。つまり、幼稚園教育の考え方の範囲でも、十分に効果的な支援が提供できると言える。

教師が同時期に行っていた5名(障害の子どもをもつ母親3名、定型発達の子どもの母親2名)との交換日記を比較すると、障害児の母親の思いが複雑であることは明らかであり、母親1人では抱えきれない不安やストレスが認められた。母親が障害を受容するためには、個別の障害受容過程が存在するが、他とは違ってよい、自分らしい子育て観の確立ができるまで、母親を1人にしない支援体制が必要であると言える。

佐藤(2014)は、支援とは、「頼まれないことはしない」を原則とし、相手からの求めがあった時だけ動く、また、教師は、支援という名を借りて、自分のために仕事をしないことに留意すべき⁽²⁶⁾、と述べる。本論における1年間の母親の障害受容過程では、4つのBFPがあった。教師は、母親をBFPまで辿り着く言葉掛け支援を、母親自身に気付きが得られるように行っていた。BFPまで辿り着くことさえできれば、後の進むべき径路が定まっていた。つまり、教師が障害受容を維持するためには、次のBFPまで、母親を1人にさせない支援、さらに、OPPまで、母親が自立できるようにする支援が必要である。障害のある子どもの母親にとって、交換日記が有効であった理由は、自分と教師の記述から子育てを振り返り、子育て

について学ぶ機会を得ることができたということであるが、これらのことは、母親が今後、生涯にわたり、他者に依存せず、自分の力で障害受容を進める上で有効である。本論の母親も、課題を抱えた際、交換日記の記述にある以前の状況を振り返り、必要な記述を繰り返し読み返すことで活用している。

最後に、幼稚園教育では、障害のある子どもをもつ母親に対し、医療や福祉等、関係機関との連携を図り、専門的な助言や援助を活用しながら、適切な指導を計画的、組織的に行う必要性を示している⁽²⁷⁾。しかし、専門機関の助言がなければ障害受容が肯定的に進められないものではない。重要なことは、専門機関を活用しながら、母親が自分に自信を持ち、一貫性のある子育て観を構築していくことである。母親の障害受容過程では、子ども自身が自分に障害があることに気付き、本人が自分の障害を受容しなければならない径路が存在する。それが、近い将来にある必須の通過点である。母親を主体に、母親が障害受容を自分の力で進められることを目的に行ってきた支援は、書き言葉の記録として残り、将来、母親自身が自分の子育てに活用することができる方策としても有効であると考えられる。

一文 献一

- (1) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館, p.63, 2008
- (2) 前掲書 (1), p.240
- (3) 前掲書 (1), pp.225-227
- (4) 稲浪正充・西信高・小椋たみ子「障害児の母親の心的態度について」『特殊教育学研究』18 (3) 日本特殊教育学会, pp.33-39, 1980
- (5) 今川民男・古川宇一・伊藤則博・南美智子「障害児を持つ母親の評価と期待の構造」『特殊教育学研究』31 (1) 日本特殊教育学会, pp.1-9, 1993
- (6) 中田洋二郎「発達障害のある子どもの親のストレス」 柘植雅義・井上雅彦編『発達障害の子を育てる家族への支援』金子書房, pp.26-28, 2007
- (7) 高橋三郎・大野裕監修『DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引き』医学書院, pp.26-29, 2014
- (8) 垣口恵美・寺崎成美・森藤香奈子・山本直子・中尾優子・田中初美・土居美智子・荒木美幸「NICU に入院経験のある低体重児の母親が肯定的な感情を抱くきっかけ」『保健学研究』26 長崎大学学術研究成果リポジトリ, pp.7-13, 2014
- (9) 小越咲子・廣澤愛子・武澤友広・三橋美典「発達障害児の母親と支援者間をつなぐ ICT を用いた交換日記帳システム—日々の協働から育むペアレントトレーニングを目指して—」『発達科学研究教育センター紀要』28 発達科学教育センター, pp.51-61, 2014
- (10) Drotar,D., Baskiewicz,A., Irvin,N., Kennell,J., & Klaus,M. The adaptation of parents to the birth of an infant with a congenital malformation: A hypothetical model. *Pediatrics*,56 (5), pp.710-717, 1975
- (11) Wikler,L., Wasow,M., & Hatfield,E. Chronic sorrow revisited: Parents vs. professional depiction of the adjustment of parents of mentally retarded children.*American Journal of the Orthopsychiatry*, 51, pp.63-70, 1981
- (12) 中田洋二郎「親の障害の認識と受容に関する考察—受容の段階説と慢性的悲哀」『早稲田心理学年報』27, pp.83-92, 1995
- (13) 山崎せつ子・鎌倉矩子「自閉症児 A の母親が障害児の母親であることに肯定的な意味を見出すまでの心の軌跡」『作業療法』19, pp.434-444, 2000
- (14) 高橋和子「高機能広汎性発達障害児の育てにくさ」『発達』25, pp.27-32, 2004
- (15) 森上史朗・柏女靈峰編『保育用語辞典〔第6版〕』ミネルヴァ書房, p.105, 2010
- (16) 青木久子『幼児教育 知の探求 18 領域研究の現在 <言葉>』明文書林, pp.18-21, 2013
- (17) 佐藤暁「子どもを中心にした連携を目指した保護者面談の心得」『実践障害児研究』42 (6), p.15, 2014
- (18) 荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ「複線径路・等至性モデルの TEM 図の書き方の一例」『立命館人間科学研究』25 立命館大学人間科学研究所, pp.96-97, 2012
- (19) 安田裕子・サトウタツヤ『TEM でわかる人生の径路』誠信書房, p.7, 2012
- (20) 前掲書 (18), pp.103-104
- (21) 前掲書 (19), pp.34-35
- (22) 前掲書 (19), pp.38-39
- (23) 前掲書 (19), p.15
- (24) 草信和世・諏訪きぬ「現代における保育者の専門性に関する一考察—子どもと響き合う保育者の身体知を求めて—」『保育学研究』47 (2) 日本保育学会, p.90, 2009
- (25) 前掲書 (19), p.37
- (26) 前掲書 (17), p.17
- (27) 前掲書 (1), pp.225-227

