

I. はじめに

1. 自閉症児の親のストレスの特色

一般的に親の子どもへの接し方は、子どもの人格形成や情緒の安定に大きな影響を与える。そのため、よりよい教育には、親の心の安定が必要不可欠である。障害のある子どもの親は、定型発達児の親よりもストレスが高い⁹⁾¹⁵⁾¹⁷⁾²²⁾³²⁾。特に、自閉症児の親のストレスは、他の障害をもつ子どもの親に比べて高いと報告する先行研究が多く⁷⁾²³⁾²⁵⁾³³⁾³⁶⁾、ニーズが高いと考えられる。なお、一部例外もあり、重度重複障害⁹⁾や聴覚障害²⁰⁾の子ども親のストレスが高いとする研究もある。

自閉症児の発達段階による母親のストレスの違いに関する研究結果は一貫していない。先行研究には、①発達段階による差異がないと指摘する先行研究^{31) 39)}、②学齢期までは、あまり変化がなく高校生以降から減少すると指摘する先行研究³⁷⁾、③発達段階初期が最も高ストレスであると指摘する先行研究^{21) 39)}がある。なお、湯沢ら³⁹⁾の調査では、発達段階による統計的な差異はないが、選択式の問いでは、回答者の7割以上がストレスを最も強く受けた時期として、子どもの幼児期と回答している。以上のように、自閉症児の発達段階と親のストレスの関連は、一貫した結果が得られていない。また、これらの研究では、質問項目がストレス反応を問う内容、または、つらい時期に印をつけて回答を求める尋ね方であり、ストレス緩和のために何にアプローチすれば良いかが分かりづらい。ストレスサーの内容が明らかになれば、より具体的な支援の検討が可能となるだろう。よって、自閉症児の親のストレス緩和には、児の発達段階ごとの具体的なストレスサーの検討が必要であると考えられる。

2. 自閉症児の親のストレスを測定する心理尺度

自閉症児の親のストレスについて理解を深めるためには、ストレスを測定する心理尺度の開発が求められるだろう。

まずは、障害のある子どもの親全般の心理尺度に関する先行研究を概観する。障害のある子どもの親のストレスを測定する心理尺度の開発は1980年代頃から盛んに行われている。80年代初期には、障害児の母親がどのようなストレスサーを抱えているのか、その存否を明らかにするための尺度開発が行われた²²⁾³⁵⁾。そして、ストレスの存否を問うのではなく、ストレスをどのように感じているかを測定することで、より適切に障害児の母親のストレスを評価できるという考えから、ストレスサーの捉え方を評価する尋ね方に改変された^{18) 19)}。また、海外で開発された尺度の日本語版の開発も行われた。Questionnaire on Resources and Stress⁶⁾は、米国のHolroydが開発した障害児の母親の生活全般の問題を評価する尺度である。これは、日本語訳が試みられ⁷⁾、更に回答者への負担を軽減するために簡易版尺度が作成された⁸⁾。これらの心理尺度により自閉症児の親のストレスが他の障害種の親に比べて相対的に高いことが明らかになった。

次に、自閉症児の親を対象とした心理尺度に関する先行研究を概観する。坂口・別府²⁸⁾は、既存の尺度においてストレスサーとストレス反応を問う項目が混在していること、自閉症特有のストレスサーが検討されていないという課題意識から、就学前の自閉症児の母親のストレスサー尺度を作成した。そして沼澤・菅野²⁴⁾は、この尺度の項目を参考に、特別支援学校に通う自閉症児の母親のストレスサー尺度を

開発し、彼女らのストレスの因子構造として、「問題行動への不満」「ソーシャルサポート不足」「愛着困難」「否定的感情」「子どもの将来や進路」の5因子が明らかになった。

以上を踏まえ、先行研究の課題点として次の3点を指摘する。1点目は、学齢期の自閉症児の親のストレスを測定する既存の心理尺度の対象が限定的な点である。学齢期の自閉症児のストレス尺度を開発した先行研究²⁴⁾では、対象者は、特別支援学校に通う自閉症児の母親に限定されている。子どもの通学先によって、親子が置かれる環境は異なっており、親のストレスの把握のためには、他の校種に通う子供の親のストレスについても検討する必要がある。2点目は、先行研究が実施された時期から、社会情勢が変化し、自閉症児の親が抱える課題も変わっている可能性が高い点である。具体的な社会情勢の変化としては、2007年に特殊教育から特別支援教育へ転換されたこと、学習指導要領の改訂による教育現場の変化、生産年齢人口の減少、そしてグローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により社会構造が大きく変化していることが挙げられる。3点目は、ストレスの有無とストレス反応の両者を同時に測定できない点である。そもそもストレスとは、認知評価のプロセス全体を指しており¹⁴⁾、ストレスの存否や捉え方のどちらかのみでの評価ではストレスの全体像を明らかにすることができない。

3. 関連用語の定義

ストレスの定義は一貫した見解が得られていないが、近年のストレス研究の多くが Lazarus and Folkman¹⁴⁾のストレスモデルを中心に発展しており³⁸⁾、本研究も先行研究に倣うこととする。嶋田³⁰⁾は Lazarus and Folkman¹⁴⁾の関連用語の定義をしている。これを参照し、ストレスを「個人が経験している刺激であり、その個人がネガティブであると評価したもの」、ストレス反応を「ストレスによって個人に生じた心身のネガティブな反応」、ストレスを「個人が経験している個々のストレス反応の総体としての状態」とする。

4. 研究の目的

本研究の目的は、学齢期の自閉症児の親のストレスとそれらに対するストレス反応の双方を測定する心理尺度の項目収集に向けて彼らの抱えるストレスを明らかにすることである。あわせて、本研究で明らかになったストレスへの支援について考察する。

II. 方法

1. 手続き

調査時期は、2018年8月から12月である。対象は、青年期または成人期の自閉症者の親8名であった。青年期や成人期の子どもを育てる親を対象とした理由は、子育ての最中である親よりも、ある程度子育てを終えた親の方が、ネガティブな経験を語ることへの負担が小さいと考えたためである。表1に回答者の概要を示す。

半構造化面接法によるインタビュー調査を行った。回答者に、子どもの発達段階（小学生の頃→中学生の頃→高校生の頃）に沿ってストレスに感じた出来事を尋ねた。

表1 回答者の概要

回答者	面接時間	子どもの発達段階	子どもが経験したことのある通学先
A (母親)	57 分 44 秒	20 代	通常学級
B (母親)	71 分 51 秒	中学 3 年生	特別支援学校
C (母親)	47 分 27 秒	20 代	特別支援学校
D (父親)	48 分 19 秒		通常学級
E (父親)	53 分 05 秒		通常学級, 特別支援学校
F (母親)	34 分 31 秒		通常学級
G (母親)	29 分 00 秒		通常学級, 特別支援学級
H (母親)	33 分 48 秒		通常学級

得られた回答は、逐語録を作成後、内容分析法を用いて分析した。なお、分析手順は舟島³⁾を参考に実施した。内容分析法には5つの分析過程がある。以下に各過程の内容を記す。

1. 分析過程と各過程における結果

(1) 「研究のための問い」と「問いに対する回答文」の決定

「研究のための問い」を「学齢期の自閉症児の親が抱える自閉症児のことに由来するストレスは何か」とし、「問いに対する回答文」を「学齢期の自閉症児の親は()をストレスとして認知している」とした。インタビュー調査の結果の分析では、問いに対する回答文の()に当てはまる言葉を抽出する。

(2) 回答のデータ化

1) 素データの作成

全回答にデータ番号をつけ、データ番号と全記述内容を入力し、素データ一覧表を作成した。

2) ストレスに関わる記述の抽出規準の決定

素データから自閉症児・者の親のストレスに関わる情動体験を示す部分を抽出した。この過程では、まずデータ全体の10%から筆者らがストレスに関わる情動体験が語られている部分を抽出した。次に、2者の間で意見が一致しなかった2点の内容については協議し、次のように抽出規準を決定した。1点目の協議内容は、子ども自身のストレスが語られた回答(例:うちの子は学校の～が辛かったと思います)を親のストレスとして抽出するかどうかという点である。協議の結果、子どものストレスも親のストレスになると判断し、親のストレスとして抽出することとした。2点目の協議内容は、分析者2名が同じ話題を抽出しているが、どちらかが一文多く抽出していた場合の対応である。協議の結果、文脈への影響がないのであれば、その一文は抽出しないこととした。

3) 抽出した文脈の編集

上記の分析過程で抽出された文脈を編集(文法の修正、主語や述語の追加)した。表2は抽出した文脈とその編集例である。表2に示したように、一度の回答の中にストレスに関わる複数の情動体験が含まれる場合には、これらは分割し、異なる文脈単位とした。編集して得られた文脈を以降では「記録単位」とする。

表2 抽出した文脈とその編集例

データ No	ストレスに関わる情動体験として抽出した文脈
A-10	小学校は、お勉強をするところなので、学習面の学業不振状態をどうやって学校と本人の能力に対して折り合いをつけるか.ある程度、分からなくても授業中、席に座っていることに耐えられるくらいの学力はつけさせたいと思うけれども無理なものは無理とある程度折り合いをつけることも必要なので、どうやって本人が納得するようにやっていくか.あとはいじめのとかですかね.いじめは、うちはそんなに大きな問題にはなっていなかったんですけど、水面下ではかなりひどい状態だったみたい.
データ No	編集した文脈（記録単位）
A-10-1	小学校は、お勉強をするところなので、ある程度、分からなくても授業中、席に座っていることに耐えられるくらいの学力はつけさせたいと思ったけれども無理なものは無理とある程度折り合いをつけることも必要なので、どうやって本人が納得するように、学校と本人の能力に関して折り合いをつけるか悩んだ.
A-10-2	いじめの問題ですかね.いじめは、うちはそんなに大きな問題にはなっていなかったのですが、水面下ではかなりひどい状態だったみたい.

アルファベットは回答者を示す.

4) 基礎分析：記録単位のラベリング

基礎分析では、記録単位をラベリングした.例えば表2のA-10-1は「子どもの学業不振」とした.なお、1つの情動体験に複数のストレス要因が関与していると考えられる場合もあった.その場合は、1つの記録単位に複数の名称をラベリングした.

この手続きにより8名に対するインタビュー調査から201個の記録単位を抽出した.そのうち「きょうだいが不登校になったこと」、「特別支援学級から通常学級へ移籍することで支援が減少するのではないかと感じたこと」などの4個の記録単位は、個人の特徴が強く出ていると判断し、心理尺度の項目収集の対象外とした.また、「子どもが就労支援に行くことに踏み切れないこと」という記録単位も抽出されたが、学齢期の自閉症児の親は、経験が少ないと予想し、これも項目収集の対象外とした.よって以降の分析過程は、196個の記録単位を対象に行った.

5) 本分析：カテゴリーの作成

本分析では、基礎分析によって抽出した196個の記録単位を類似する内容ごとに集約し、その類似性を的確に表す表現を探した.そして、その表現をカテゴリーネームとした.その結果、48個のカテゴリーが作成された.

6) カテゴリーの信頼性の確認

記録単位をカテゴリーに振り分ける際に、異なる分析者がその作業を行っても同様の結果になるかどうかを検討した.ここでは、全記録単位のうち15%を無作為抽出し、これらの記録単位を大学教員1名及び大学院生1名の計2名が作成したカテゴリーに振り分けた.なお、2名はどちらも特別支援教育を専門としている.そして、その結果をスコットの式に当てはめ一致率を算出した.

2名の結果は、それぞれ25/29記録単位が一致、26/29記録単位が一致であり、スコットの式の値は85.7%、89.3%であった.スコットの式は、カテゴリーの一致率を算出するにあたり、偶然から生じる一

致を加味し、その頻度を補正した一致率を求めることができる。スコットの一致率が 70%以上の場合、カテゴリーの信頼性が確保されていると判断される³⁾。よって、各カテゴリーの命名と各カテゴリーが包含する記録単位の信頼性は良好と判断した。

2. 倫理的配慮

研究の主旨を説明の上、本研究への回答は自由であり、中断しても不利益を被らないこと、研究調査以外には使用されないことを文書と口頭で説明をした。また、研究機関の倫理審査委員会の許可を得た。

III. 結果

自閉症児・者の親 8 名のインタビュー調査の回答結果を内容分析法によって分析したところ、ストレスに関わる情動体験を含む記録単位が 201 個抽出された。このうち 196 個を分析対象とし、類似している内容をもつ記録単位ごとに集約した結果、48 のカテゴリーが抽出された。表 3 にインタビュー調査の分析結果を示す。なお、表 3 の「回答者」とは、各カテゴリーに関わる内容をインタビュー調査で語った者を指す。

インタビュー調査の結果、「子どもは通学先の友人と円滑な人間関係を築くことが難しいこと」「障害への無理解によって担任が不適切なふるまいをすること」「子どものこだわりへの対応が難しいこと」は回答者 8 名のうち、6 名が回答しており、表 3 に示した 48 個のストレスサーの中で最も回答者が多い内容であった。回答例を表 4～6 に示す。

表3 インタビュー調査の結果

カテゴリー	記録単位数 (%)	回答者
子どもが通学先へ行きたがらないまたは行かないこと	17 (8.46)	A, D, F, G
子どもは通学先の友人と円滑な人間関係を築くことが難しいこと	13 (6.47)	A, B, C, D, E, H
障害への無理解によって、担任が不適切な指導やふるまいをすること	11 (5.47)	A, B, C, E, F, G
子どもは周囲に合わせて行動することが難しいこと	10 (4.98)	A, B, D, F, G
子どものこだわりへの対応が難しいこと	10 (4.98)	A, B, C, D, E, G
就学先の選択肢が少ないこと	8 (3.98)	A, C, E, G, H
自閉症の子どもが存在が、きょうだいにネガティブな影響を与えていること	8 (3.98)	C, D, G, H
指導方針についての意見が通学先と食いちがうこと	7 (3.48)	A, C, E
子どもの抱える困難さが通学先や周囲の人に軽視されてしまうこと	7 (3.48)	F, H
通学先において個の特性に応じた支援や配慮が少ないこと	7 (3.48)	F, G
子どもが臨機応変に他者と適切な距離感で関わるのが難しいこと	6 (2.99)	B, C, D
子どもの考えや想いを理解することが難しいこと	6 (2.99)	C, E, F, H
子どもが乱暴なふるまいをすること	5 (2.49)	C, G, H
子どもは「自分はこのままでいい」「自分はやればできる」といった意識が低いこと	5 (2.49)	D, H
子どもにとって通学先の学習内容を理解することは難しいこと	4 (1.99)	A, D, E
保護者（あなた）のお願いに対して通学先の協力的な対応が得られないこと	4 (1.99)	F, G
子どもの障害や特性について他の保護者に正しく理解してもらうことが難しいこと	4 (1.99)	A, B, G
周囲の人たちから、育児について非難されていると感じること	4 (1.99)	G, H
通学際の送迎が大変なこと	4 (1.99)	B, C
妻/夫との育児方針に対する意見の食い違いがあること	4 (1.99)	C, D, F
子どもが親（あなた自身や配偶者）を傷つける発言をすること	4 (1.99)	E
子どもは通学先のスケジュール通りに行動することが難しいこと	3 (1.49)	C
通学先に対して自分（保護者）の意見を伝えづらいこと	3 (1.49)	A, E
教師と自分は価値観が違うと感じること	3 (1.49)	A
子どもに偏食があること	3 (1.49)	C
子どもは自身の感情をコントロールすることが難しいこと	3 (1.49)	C, H
子どもの将来の見通しが立たないこと	3 (1.49)	D, F
子どもが望む職業に就くことや一般就労するのは難しいと感じること	3 (1.49)	A, B, E
障害児・者に関する制度（法律、療育、医療、教育、親の会など）の情報不足していたり得づらかったりすること	3 (1.49)	E, G
子どもの障害や特性について同級生に正しく理解してもらうことが難しいこと	2 (1.00)	D, G
指導方針を決める際の通学先との連携が不十分なこと	2 (1.00)	A, C
子どもは、休み時間等の自由な時間の振る舞い方が分からないこと	2 (1.00)	F
子どもの生活習慣が乱れていること	2 (1.00)	B
子どもに落ち着きが無いこと	2 (1.00)	B
通学先に負担をかけているという引け目を感じる	1 (0.50)	A
通学先と外部機関（医療、療育など）の連携が不足していること	1 (0.50)	C
子どもが自分の困り感や必要な支援について自ら周囲に伝えることは難しいこと	1 (0.50)	F
通学先で子どもがパニックになった際のクールダウンのための場所が少ないこと	1 (0.50)	H
子どもが一人で外出することは難しいこと	1 (0.50)	C
放課後における子どもの居場所探しの負担があること	1 (0.50)	C
子どもに対する周囲の視線や反応が気になること	1 (0.50)	H
子どもは、時や場に応じて言葉を適当な意味に解釈することが難しいこと	1 (0.50)	D
子どもは自分で目標を見つけることが難しいこと	1 (0.50)	G
本人への障害告知のタイミングや伝え方の判断が難しいこと	1 (0.50)	E
子どもや自分と地域の人々との関わりが疎遠になっていること	1 (0.50)	B
子どもは身だしなみに関心がないこと	1 (0.50)	H
子どもは爪や髪の毛を切らせてくれないこと	1 (0.50)	B
子どもが社会的に望ましくない行動をすること	1 (0.50)	H
合計	196 (100.00)	

表4 「子どもは通学先の友人と円滑な人間関係を築くことが難しいこと」の回答例

回答者	回答
C	友達関係が難しかった.高等部くらいになって新しく入ってきた子供さんたちとの関わりの中で、距離感が分からなくて、勝手に物を取ってみたいとか、覗き込んでみたいとか、そういうトラブルはありますね.
H	友達ができないから、そこら辺は可愛そうだと思う.

表5 「障害への無理解によって担任が不適切なふるまいをすること」の回答例

回答者	回答
A	クラスメイトに障害理解を促す際の学習内容について、教師から保護者への相談が無かった.
E	先生の悪口をあまり言いたくないけれど、先生が皆と同じようにということですごく厳しくて、今から考えたら、皆と同じ勉強とか行事とかに参加させないように言えば良かったかなという感じかな.3学期の3年生になって、学校に行けなくなって、勉強に行き詰まった.先生が本当に厳しかったので、それが原因で一気に崩れたみたいな感じになった.

表6 「子どものこだわりへの体操が難しいこと」の回答例

回答者	回答
B	今一番困っているこだわりは文房具の過度な収集です.文房具が好きでいっぱい入る大きい筆箱を学校に三つ持って行っています.
D	こだわりがあるから、消しゴムを落として、隣の子が拾ってくれた時に、もう1回落として自分で拾う、それで隣の子が傷ついた.ドアを何回も閉めるとか、同じことを確認するみたいなことはあった.

IV. 考察

1. 先行研究と比較した学齢期の自閉症児の親のストレスナー

学齢期の自閉症児の親に対するインタビュー調査を実施した結果、彼らの抱える48個のストレスナーが明らかになった.この中でも、回答者の多くが語ったストレスナーは、「子どもは通学先の友人と円滑な人間関係を築くことが難しいこと」「障害への無理解によって担任が不適切なふるまいをすること」「子どものこだわりへの対応が難しいこと」であり、これらは、学齢期の自閉症児の親が遭遇しやすいストレスナーであると考えられる.

先行研究と本研究の結果を比較すると、就学前の自閉症児の母親のストレスナーを検討した先行研究²⁸⁾や特別支援学校に通う自閉症児の親のストレスナーを検討した先行研究²⁴⁾には、「子どもは通学先の友人と円滑な人間関係を築くことが難しいこと」「障害への無理解によって担任が不適切なふるまいをすること」に関する内容は挙げられておらず、本研究特有の結果であると考えられる.このような結果が得られた背景として次の2点が考えられる.まず、坂口・別府²⁸⁾の結果と比較した場合、就学前は、親と子の関係が人間関係の主であったが、児の発達に伴い、親子ともに人間関係が広がり、それに関するストレスナーも生じるようになったと考えられる.次に、沼澤・菅野²⁴⁾は、心理尺度の項目収集の際に、子育ての最中である小学生の親を対象とした質問紙調査を実施している.また第一著者は特別支援学校に勤務している.これに対して、本研究では青年期・成人期の自閉症児の親を対象としており、調査当時、

第一著者は学生であった。表5の回答者 E の発言には「先生の悪口を言いたくないが」というような教師に気を遣うような内容も含まれていた。これらのことから、沼澤・菅野²⁴⁾において学校で関わる友達や教師に関するストレスが抽出されず、本研究で抽出された背景として、小学生の親が学校に気を使い、回答しなかった内容が本研究では語られた可能性があると考えられる。

一方で、「子どものこだわりへの対応が難しいこと」は坂口・別府²⁸⁾と沼澤・菅野²⁴⁾の双方でも指摘されている。これは、自閉症の特徴である「限定された反復する様式の行動、興味、活動」²⁾が示されることと関連した内容であり、子どもの発達段階、通学先を問わず自閉症児の親にとって一般的なストレスであることが伺える。

2. 本研究で明らかになったストレスへの支援の検討

ここでは上述した本研究特有のストレスについて、先行研究を参考に有効な支援を検討する。

(1) 子どもは友人と円滑な人間関係を築くことが難しいこと

内容分析の結果、「子どもは友人と円滑な人間関係を築くことが難しいこと」に含まれる記録単位は13個であった。そのうち、8個が「いじめ等の子ども同士のトラブル」、3個は「子どもが孤立してしまうこと」、2個が「子どもが他者との適切な距離感が分からないこと」に関する内容であった。子ども同士のトラブルが起きる原因として、自閉症児が抱えるコミュニケーションへの困難さや周りの子どもの理解の不十分さが考えられる。よって、学校では以下の2点の実践が有効であると考えられる。

1点目は、自閉症に対するソーシャルスキルトレーニング（以降、SSTとする）である。ソーシャルスキルは、対人関係を円滑に運ぶための知識とそれに裏打ちされた具体的な技術やコツを総称したものである²⁹⁾。小中学生の社会的スキルに対する自己評価は自然の発達に伴って向上しないことが明らかになっており¹⁰⁾、学校教育において意図的に子どもたちのソーシャルスキルを育成する実践が重要となる。SSTは、ソーシャルスキルの獲得¹⁾⁴⁾¹³⁾²⁶⁾に加え、自尊感情の向上¹⁾¹³⁾やストレスの緩和²⁶⁾にも有用であることが明らかになっている。今後は、これらの実践例を参考にしながら、子どもの実態に合わせたSSTが求められるだろう。

2点目は、定型発達児が発達障害への理解を深めるための実践である。和泉・田口・三浦・堂山・林安・橋本・池田・小林¹²⁾は、大学生に対する発達障害の講義に視聴覚教材を利用した結果、学生は発達障害に対するネガティブなイメージが低減したことを報告している。また鳥居・梅田・染木・近藤・小川・式部・西尾³⁴⁾は、漫画の形式を取り入れたスライドを用いて高校生を対象に授業を行い、生徒たちの発達障害に対する関心を高めることに有効であったことを報告している。今後は、これらを参考に対象児童生徒の発達段階や実態に合わせた実践を行う必要がある。また、自閉症への障害理解を促すためには、日頃の子どもたちとの関わりにも配慮が必要である。具体的には、障害に対する定型発達児の思いや考えを受け止める対応である。例えば、定型発達児が障害のある子どもをみて、自分とは「違う」と口にした際に、大人から「同じだ」と言って否定されたとき、子どもは混乱し「違う」と感じた自分の心を責められているように感じるだろう¹⁶⁾。このことから、教員は定型発達児の抱いた違和感を否定的な態度で捉えるのではなく、障害への理解を深めるための機会として対応することが求められると考えられる。

以上のことから、「子どもが友人と円滑な人間関係を築くことが難しいこと」に対するストレスの緩和には、まず、自閉症児への SST 及び自閉症児のクラスメイトに対する障害理解教育が有効であると考ええる。

(2) 担任が不適切な指導やふるまいをすること

内容分析の結果、「担任が不適切な指導やふるまいをすること」に含まれる記録単位は 11 個であった。そのうち、9 個が「親の思いと異なる担任の指導に関する内容」であり、2 個が「他の児童生徒や保護者への障害についての伝え方に関する内容」であった。よって、このストレスに対する手立てとして、学校と保護者の間で十分な合意形成を図る必要があるだろう。学校と保護者が子どもについての合意形成や意思疎通を図る場面として、「個別の指導計画や個別の支援計画の内容確認」や「連絡帳でのやりとり」などがある。

個別の指導計画や個別の支援計画は、子どもたち一人一人の実態に合わせて的確な教育的支援を連続して行えるよう作成される。しかしながら、ある調査では、個別の支援計画を学校と保護者で協働して作成しているのは 4.1%、保護者にもコピーが渡されている割合は 59.2%であることが示されており⁵⁾、支援計画や指導計画の立案が親と教師の合意形成の場として十分に機能しているとは考え難い。学校は、保護者との懇談の機会を設けたり、アンケートを実施する等して情報収集に役立てたり、学校の方針が伝わるように個別の指導計画や支援計画のコピーを渡し、保護者がいつでも確認できるようにしたりする配慮が必要だろう。

保護者との連携において有効な手段として連絡帳を使ったやりとりがある。岡村²⁷⁾は、家庭における自閉症児の要求言語行動及び身体を洗うスキルの獲得を目的とし、連絡帳を通して、日々の指導の様子や手続きの確認、指導に関する相談内容に関するやりとりを母親で行った。その結果、母親は指導や記録を 1 年間、継続的に実施し、標的行動も達成することができたという。また伊藤¹¹⁾は、連絡帳を用いることで、母親に子どもの成長・発達を伝えたり、子育てに関する助言を押し付けにならないように伝えたりすることができたと指摘している。このような保護者支援が可能になった背景として、伊藤¹¹⁾は連絡帳では、毎日行われる食事に焦点を当てたことによって、保育士と母親が共に子どもを支援する関係を築きやすかったと考察している。これらの事例のように、学校と保護者が子どもについて共通の目標をもったとき、その記録や情報共有において連絡帳を使ったやりとりは有効であると考えられる。

以上のことから、「担任が不適切な指導やふるまいをすること」に対するストレスの緩和には、まず、学校と保護者が合意した指導・支援目標を立て、その達成に向けて、連絡帳などを用いて日々の情報共有を行うことが有効であると考ええる。

3. 今後の展望

本研究では、学齢期の自閉症児の親が抱える 48 個のストレスを明らかにした。今後は、これらのストレスが自閉症児の親にとってどの程度一般的か、また、これらに対するストレス反応の程度はどれくらいなのかを数量的に明らかにするために心理尺度の開発及び、それを用いたストレスの実態把握を行う。

文献

- 1) 足立文代・佐田久真貴 (2015) : ソーシャルスキルトレーニング実施が学級適応感や自尊感情に及ぼす効果について. 兵庫教育大学学校教育学研究, 28, 45-53.
- 2) American Psychiatric Association(2013) : DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS, FIFTH EDITION. 高橋三郎・大野裕監訳 (2014) DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院.
- 3) 舟島なをみ (2007) : 質的研究への挑戦 第2版. 医学書院.
- 4) 半田健・平嶋みちる・野呂文行 (2014) : 自閉症スペクトラム障害のある幼児に対する機能的アセスメントに基づいたソーシャルスキルトレーニングの効果. 障害科学研究, 38, 175-184.
- 5) 早川滋人 (2016) : 「個別の支援計画」作成についての実態調査研究—発達障害をもつ子どもの母親への面談調査から—. 滋賀短期大学研究紀要, 41, 29-40.
- 6) Holroyd, J. (1974) : The Questionnaire on Resources and Stress: An instrument to measure family response to a handicapped family member. *Journal of Community Psychology*, 2, 92-94.
- 7) 稲浪正充・西信高・小椋たみ子 (1980) : 障害児の母親の心的態度について. 特殊教育学研究, 18, 33-41.
- 8) 稲浪正充・小椋たみ子・西信高・大西俊江・高山草二 (1988) : 4 QRS 簡易型の検討—われわれの簡易版と QRS-SF, QRS-F, QRS-SFA の比較—. 島根大学教育学部紀要 (人文・社会科学), 22, 61-71.
- 9) 稲浪正充・小椋たみ子・Rodgers, C.・西信高 (1994) : 障害児を育てる親のストレスについて. 特殊教育学研究, 32, 11-21.
- 10) 石川信一・山下朋子・佐藤正二 (2007) : 児童生徒の社会的スキルに関する縦断的研究. カウンセリング研究, 40, 38-50.
- 11) 伊藤優 (2021) : 育児に困難を有する保護者への支援に関する検討—「食事の連絡帳」の記述から—. 日本家政学会誌, 72, 333-347.
- 12) 和泉綾子・田口禎子・三浦巧也・堂本亜希・林安紀子・橋本創一・池田一成・小林正幸 (2013) : 通常教育教員養成における特別支援教育プログラム構築のための基礎的な検討 (2) —教師志望大学生の障害者理解と障害理解教育に関する調査—. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 II, 64, 235-243.
- 13) 小寺未来・小坂浩嗣 (2025) : 他者との関わりを促す SST プログラムの実践研究—小学校自閉症・情緒障害特別支援学級での自立活動を通して—. 鳴門教育大学学校教育実践研究, 2, 169-177.
- 14) Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984) : Stress appraisal and coping. 本明寛・春木豊・織田正美訳 (1991) ストレスの心理学—認知的評価と対処の研究—. 実務教育出版.
- 15) 松田真正・眞田敏・中島洋子 (2000) : 自閉症児の母親のストレスに関する研究. 岡山大学教育学部研究集録, 115, 123-131.
- 16) 水野智美 (2016) : 不適切な障害理解を生じさせる教育や活動の例. 水野智美編, はじめよう! 障害理解教育. 図書文化, 20-30.
- 17) 永田雅子・佐野さやか (2013) : 自閉症スペクトラム障害が疑われる2歳児の母親の精神的健康と育児ストレスの検討. 小児の精神と神経, 53, 203-209.
- 18) 中塚善次郎 (1984) : 障害児をもつ母親のストレスの構造. 和歌山大学教育学部紀要, 33, 27-40.
- 19) 中塚善次郎 (1985) : 障害児をもつ母親のストレスの構造 (II). 和歌山大学教育学部紀要, 34, 5-10.

- 20) 中塚善次郎・清重友輝 (2009) : 障害種別によるコミュニケーションの難易性と母が受けるストレスとの関連. 美作大学・美作大学短期大学部紀要, 54, 29-37.
- 21) 夏堀撰 (2001) : 就学前期における自閉症児の母親の障害受容過程. 特殊教育学研究, 39, 11-22.
- 22) 新美明夫・植村勝彦 (1980) : 心身障害幼児をもつ母親のストレスについて—ストレス尺度の構成—. 特殊教育学研究, 18, 18-33.
- 23) 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—ストレスの背景要因—. 特殊教育学研究, 23, 23-34.
- 24) 沼澤聡子・菅野和恵 (2010) : 自閉症児を育てる母親のストレスに関する研究. 筑波大学学校教育論集, 32, 41-50.
- 25) 小椋たみこ・西信高・稲浪正充 (1980) : 障害児をもつ母親の心的ストレスに関する研究 (Ⅱ). 島根大学教育学部紀要 (人文社会科学), 14, 57-74.
- 26) 岡田佳子・高野光司・塚原望 (2015) : 感情の自己理解を深めるための心理教育プログラムの開発—対人関係に苦手意識をもつ中学生を対象とした小グループでの実践—. 学校メンタルヘルス, 18, 132-146.
- 27) 岡村章司 (2015) : 特別支援学校における自閉症児に対する保護者支援—母親の主体性を促す支援方略の検討—. 特殊教育学研究, 53, 35-45.
- 28) 坂口美幸・別府哲 (2007) : 就学前の自閉症児をもつ母親のストレス—の構造. 特殊教育学研究, 45, 127-136.
- 29) 佐藤正二・相川充 (2006) : ソーシャルスキル教育の考え方. 佐藤正二編, 実践! ソーシャルスキル教育 小学校編—対人関係能力を育てる授業の最前線—. 図書文化社, 6-15.
- 30) 嶋田洋徳 (1998) : 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究. 風間書房.
- 31) 宋慧珍・伊藤良子・渡邊裕子 (2004) : 高機能自閉症・アスペルガー障害の子どもたちと家族への支援に関する研究—親のストレスとサポートの関係を中心に—. 自閉症スペクトラム研究, 3, 11-22.
- 32) 田中正博 (1996) : 障害児を育てる母親のストレスと家族機能. 特殊教育学研究, 34, 23-32.
- 33) 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—. 鳴門教育大学学校教育研究センター紀要, 1, 39-47.
- 34) 鳥居深雪・梅田真理・染木史緒・近藤武夫・小川修史・式部陽子・西尾祐美子 (2021) : 発達障害に対する高校生のスティグマの実態とオンラインによる障害理解教育の有効性. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 14, 2, 69-77.
- 35) 植村勝彦・新美明夫 (1981) : 心身障害幼児をもつ母親のストレスについて—ストレスの構造—. 特殊教育学研究, 18, 59-69.
- 36) 渡部奈緒・岩永竜一郎・鷺田孝保 (2002) : 発達障害児の母親の育児ストレスおよび疲労感—運動発達障害児と対人・知的障害児の比較—. 小児保健研究, 61, 553-560.
- 37) 吉田優英・宗方比佐子・都築繁幸 (2009) : 軽度発達障害児の母親のストレス因子に関する研究. 障害者教育・福祉学研究, 5, 85-93.
- 38) 吉原寛 (2016) : 高校生の主観的学校ストレス—に関する研究. 風間書房.
- 39) 湯沢純子・渡邊佳明・松永しのぶ (2007) : 自閉症児を育てる母親の子育てに対する気持ちとソーシャルサポートとの関連. 昭和女子大学生活心理研究所紀要, 10, 119-129.