

# 発達障害支援に関する「教員－保護者」間の関係性の記述分析

## －シンボリック相互作用論の援用の可能性－

伊藤 慎吾 [鹿児島大学大学院人文社会科学研究科]

肥後 祥治 [鹿児島大学教育学系 (障害児教育)]

Descriptive analysis of the relationship between "teachers and parents" in support of students with "developmental disabilities": The possibility of using the symbolic interaction theory

ITO Shingo and HIGO Shoji

キーワード：発達障害、連携、考慮の考慮、合意、齟齬

### 1. はじめに

近年、学校教育現場においてADHD（注意欠陥多動性障害）、LD（学習障害）、ASD（自閉症スペクトラム）に代表される「発達障害」のある児童生徒に対する教育的配慮と、その保護者への対応が求められている。2005年に発達障害者支援法が施行され、続く2006年の学校教育法の一部改正により、社会的に「発達障害」が認知されるだけでなく、教育現場においてもその障害に対する定義に関して共通の見解が持たれるようになった。これらの法整備により、教育現場でこれまで「少し変わった子」「落ち着きのない子」として理解されてきた児童生徒は、従来の特別支援教育の対象の子どもとは別に、「発達障害」として新たなカテゴリーに分類され、本格的に教育的支援の対象となった。一方でこのような子どもを取り巻く行政施策の変化は、教育現場の準備不足と対応をめぐる混乱を引き起こすことになった。その1つに学校（教員）と家庭（保護者）の連携の問題がある。この課題を解決するためには、それに先立ってその課題を抱えている対象（＝「連携」）の内実が明らかにされなければならない。そのためには、さらに先立って、その解明を行う上での方法論を設定する必要がある。本稿の目的はその方法論を探求することにある。本稿においては、教育現場における発達障害児童生徒に関する先行研究の事例に対して、「シンボリック相互作用論（symbolic interactionism）」の系譜に位置するトーマス・シェフ（T.J.Scheff）の「合意論」を分析枠組として適用することを通して、その適用可能性を再検証する。そうすることで、「教員－保護者」間の連携において、コミュニケーションのどの段階で齟齬が生じているのかを分析しモデル化を試みる。この作業を通じて方法論の探求を試みる。なお、本稿では「連携」そのものの有効性については判断しない。

まず第2節では発達障害に関する法整備がなされた2005年（発達障害者支援法施行）以降の教育現場を取り巻く状況の変化について概観することで、本研究の背景を明らかにする。続く第3節で

は「発達障害」に位置付けられる児童生徒への支援をめぐる課題について整理し、その課題の中核に「教員－保護者」間の連携の困難さがあることを示す。第4節では本稿の分析枠組であるシンボリック相互作用論（以下、SIと略記）の概要を示す。第5節では先行研究から抽出した事例をその分析枠組から再検討する。最後に（第6節）、以上の検討結果を総括し、今後の課題を提示する。

## 2. 教育現場を取り巻く状況の変化

### 2. 1. 「発達障害」に関する制度的状況

日本で発達障害が広く知られるようになったのは2005年に発達障害者支援法が施行されてからである。同法律において発達障害は次のように定義されている。

「この法律において『発達障害』とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう」（厚生労働省 2004）。

上記の法律により知的・精神・身体障害と並んで、発達障害が「障害者」として法的に支援を受ける対象に加えられた。むしろそれ以前にも、この「障害」に相当する特性を有していた人々は存在していた。しかし明確に支援を受ける対象とはされずに、彼らは「制度の谷間」にいる人々として、法的に必要な支援を十分に受けることが困難であった。つまり同法の成立は彼らに対する支援に法的根拠を与えただけでなく、発達障害者の存在と、発達障害者支援の必要性を社会的に広く知らしめたという点においても画期的なものであった。同法の成立により発達障害をめぐる研究が増加し、多くの提言がなされるようになった。その後、特別支援教育に関連する学校教育法の一部改正の施行が2007年に実施され、発達障害への支援が支援教育の課題として浮かび上がることとなる。その一方で、一般社会においては十分な理解が得られているとは言えず、依然として多くの困難や課題が残されているのが現状である。

### 2. 2. 教育現場を取り巻く状況の変化

1990年頃から、LDの存在とその対応が教育現場において問題となっていた。当時のLDは現在の「発達障害」に定義されるLDとは異なり、多動性、集中力欠如、社会性の障害等を含んでおり、「教育的診断」として広義に解釈されていた（佐々木ほか 2015:436）。すなわち、教育現場では医学的に用いられるLDとは異なる解釈で用いられていた。

2001年に中央省庁等改革が行われ、これまで教育行政機構であった文部省は、新たに文部科学省へと名称を改めた。その際、「特殊教育課」は「特別支援教育課」へと名称が変更されたが、この時点においてはまだ、上記の児童生徒は特別支援教育の対象に位置付けられていなかった。その後、2003年に文部科学省により設置された「今後の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の最終報告において、明確に発達障害への支援の必要性が示された。そして2005年に施行された発達障害者支援法によりその定義が導入されると、学校現場においても同様の「発達障害」の概念が浸透し始めた。その後2007年に改正学校教育法等が施行されたことにより、発達障害児が特別支援教育の対象として法的に位置づけられることになる。このことにより、学校は支援を必要

とする子どもに対して、支援を行う立場として位置付けられることとなった。現行の制度に移行して10年以上が経過するに至った現在も、教育現場には課題が山積しており、教員の抱える困難は解決していない。

### 2. 3. 増加する特別支援対象者と特別支援学級

文部科学省の「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」(2012)において、通常学級に在籍する児童生徒の約6.5%が発達障害を含め(医学的診断なしを含む)、何らかの教育的困難を抱えている可能性があることが示されている。すなわち、40人クラスで換算すると1学級当たり2～3名いる計算になる。特別支援教育対象が発達障害に拡大されて以降、特別支援教育対象者(医学的診断あり)の数が右肩上がりに増えており、項目ごとに見てみると、ADHD、LDの数が飛躍的に増加していることが分かる(図1)。

図1に示されているように、確定診断を受けている児童生徒の数が増加していることは明白である。そのため「グレーゾーン」に位置付けられる児童生徒を含めると、現時点で文部科学省が示した割合よりも、さらにその数が増えていることが推測される。

## 3. 教育現場における支援に向けての課題

### 3. 1. 教員に求められる専門性

教員は教育現場に発達障害という定義が導入され、教育活動の態様が特殊教育から特別支援教育に移行したことにより、発達障害を含めて障害全般に関する専門的な知識を習得することが求められるようになった。また、学校教育法等改正により、特別支援教育の対象範囲が発達障害にまで拡大され、通常学級においても発達障害児童生徒が特別支援の対象となった。よってこれまで以上に通常学級を担任する教員も特別支援教育に関わる機会が増加している。加えて校内に特別支援学級

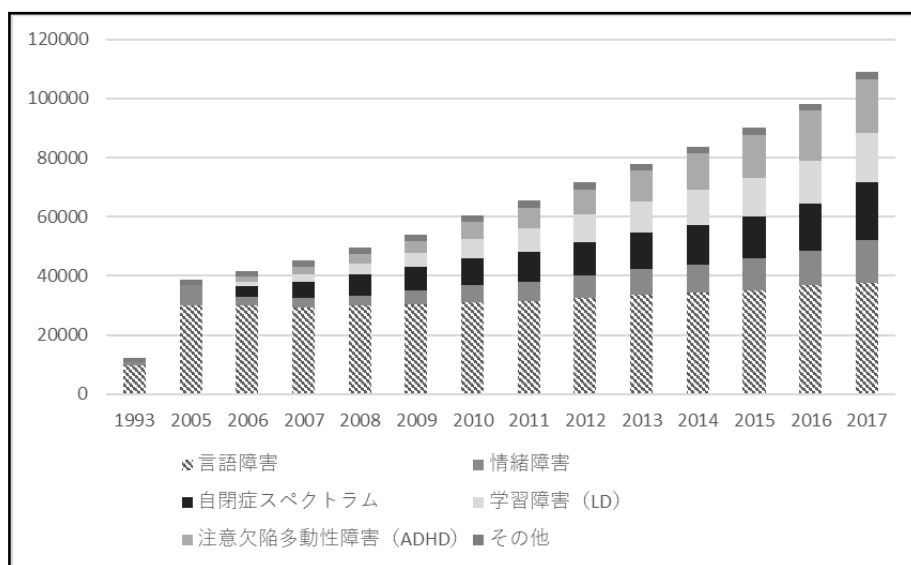


図1 特別支援教育対象者の推移

(出典 文部科学省 初等中等教育局 特別支援教育課 (2018) より筆者作成)

を増設する学校も増加している。特別支援学級は特別支援学校とは異なり、特別支援学校教諭免許を持たない教員が担任を持つことが可能である。すなわち、特別支援教育に関する専門的教育を受けていない教員が特別支援教育を担うことを可能とする免許上の構造が存在する。急激な特別支援学級の増加にあいまって、十分な専門性を身につけた教員の確保が追いつかないという現状に拍車を掛けている。こうした状況に対して早坂(2012:121)は、教員の指導力や専門性の欠如を指摘しており、柳澤(2014:77)は、教員の専門性取得の必要性について、保護者のニーズに応えるためにも必要であると指摘している。また茂木(2007:153)も、教員の劣悪な労働環境を考慮しつつも、教員自身が専門性の欠如を理由に特別支援教育の難しさを正当化し、努力をやめてはいけなと指摘している。

以上述べてきたように、教育現場に発達障害の概念が導入されて以降、専門性の取得が教員側に求められているといえる。しかし、同時に専門的な知識や技能の習得ばかりを求めることへの批判もある。肥後(2010:22)は、「子どもたちに提供する指導や支援というサービスの質を専門的な知識や技能のみが決定するかといえば議論の余地がある」と述べ、子ども一人ひとりの違いを考慮せずに画一的な知識と技能で支援しようとするに対して懸念を示している。発達障害は、その特性上、当事者が抱える困難を周囲の人々が理解しづらい。ゆえに、当事者の困難の多様性が考慮されづらい。そのことから、教員がステレオタイプ的な専門知識や技能ばかりに頼り、画一的な方法で支援を試みる可能性が高い。その場合、支援が十分に機能しない事態が多分に想定される。

### 3. 2. 学校と家庭の間における連携

文部科学省初等中等教育分科会(2012)は、小学校・中学校の通常学級に在籍する、発達障害を持つ児童生徒に対する支援が喫緊の課題であると報告している。こうした課題に対して、教育現場の教職員だけで取り組むことは困難であるとの指摘がなされている。三田村(2011:35)は教員側だけでなく、教員が保護者との効果的な連携において課題に取り組む重要性を指摘している。同様に森(2011:125)も、学校以外の関連機関を含めた総合的な支援を効果的に行うためにも、教員と保護者の協力関係が重要であると指摘している。また、前出の文部科学省初等中等教育分科会(2012)による報告においても、学校と家庭が緊密に連携することが支援を行う上で重要であると示されている。しかし学校(教員)と家庭(保護者)の連携の重要性が指摘されつつも、実際にはそれが困難な状況がある。前出の三田村は「実際に教員と保護者が子供の状況を共有しようとしても、協力関係がうまく築かれておらず、双方に遠慮が見られ伝えたいことが伝えられない」と指摘している(三田村 2011:42)。

これらの指摘からも、教育的配慮の対象が拡大してきている現状において、学校と家庭との協力関係により児童生徒を支援していくことの重要性が認識される中で、これまで支援体制について考える上で、外部機関も含めた連携に関する研究がなされてきたが、現時点においても解決されるべき問題が残っている。

しかし、課題の解決に取り組むためには、その課題について解明する必要がある。すなわち、支援体制を構築する上で学校と家庭との関係性が重要であるとされつつも、それに困難があるならば、

その困難の内実が明らかにされなければならない。本稿においては、その内実を「教員－保護者」間におけるコミュニケーションの問題として捉え、探求を進めたい。

#### 4. 研究方法－シンボリック相互作用論（SI）とは

SIとは人間関係とコミュニケーションの仕組みを解明しようとする社会学理論の1つである（船津 1976）。教育学の教科教育領域を対象として、数学科教育の小坂（2006）、沼野（2004）や音楽科教育の長島（2009）等の研究がある。

上記のように、教科教育領域を対象とした研究においては「教員と児童生徒」を対象とした研究の蓄積が見られる一方で、本稿で取り扱っている特別支援教育や「教員－保護者」を対象とした研究は管見の限り存在しない。そこで本稿は、まさにそうした特別支援教育における「教員－保護者」を対象とする。本節においては、分析枠組となるSIのなかでも「合意論」について検討する。

##### 4. 1. シンボリック相互作用論（SI）とは

SIとはコミュニケーションを行う人々（研究対象者）の観点（行為者の観点）から、コミュニケーションや人間関係などのミクロな状況のみならず、集団や組織等のメゾレベルの分析も射程に納めた社会学出自の理論である（船津 1979:1-12, 120-150, 205-246）。この理論を用いて、ストラウスらは『死の Awareness 理論と看護』（Glaser & Strauss, 1965/1988）において、「課題解決⇒課題説明⇒説明方法（方法論）の提示」という一連のプロセスを、ターミナルケアの現場を対象として提示した。彼らの研究を、ターミナルケアという特定の現場以外の領域にも適用可能な、一般的なモデルに再構成したものに、シェフの研究（Sheff, 1967）がある。

##### 4. 2. コミュニケーションとは

上述のように、「教員－保護者」間の協働関係の構築が重要とされ、そのためには両者のコミュニケーションが円滑に行われることが求められる。しかし、コミュニケーションを成立させることは容易なことではない。コミュニケーションがうまくいかない場合について、前出の柳澤は自身の論考の中で、コミュニケーションの欠如は、障害のある児童生徒の指導・支援に支障をきたすのみならず、教員と保護者の関係をさらに悪化させ、「連携」そのものがストレスになるように作用すると指摘している。では、コミュニケーションとは何か。様々に定義することは可能であろうが、SIにおいては、自己と他者との相互作用と捉えられている。SIとは、1969年にアメリカの社会学者ハーバード・ブルーマー（H.G. Blumer）によって提唱されたものである。ブルーマーによればSIとは次の3つの根本前提に立脚したものである（Blumer, 1969/1991）。

- i) 人は物事が持つ「意味」に基づいて行為する。
- ii) その意味は「相互作用」を通じて作られる。
- iii) 意味は「解釈」され、変更、修正される。

加えて、自己と他者との関係は「ブラック・ボックス」であり、人々は各自のパースペクティブを通してしか相手を捉えることが出来ず、自己と他者の双方は互いに相手をありのままに把握することが不可能であるとされている。こうした関係性において双方が「解釈の解釈」ないしは「考慮の考慮」を行うことにより、「相手の観点」と「相手のパースペクティブから見た自分自身の観点」の双方を正確に取得することで、両者の間に「相互理解」が成立する、とSIは考えている（伊藤・

徳川 2002:68)。以上からコミュニケーションに関して柱となる概念を以下の4つにまとめることができる。

- ① コミュニケーションとは自己と他者との相互作用である。
- ② 自己も他者も互いに相手が「ブラック・ボックス」の関係にある。
- ③ 双方とも互いに相手を各自の「パースペクティブ」を通してのみ捉えることができる。
- ④ 自己も他者も相互に「考慮の考慮（解釈の解釈）」を行い合う。

#### 4. 3. 相互理解の「困難さ」

コミュニケーションを行う際には、自己と他者は互いにブラック・ボックスであり、必ず各々のパースペクティブを通してのみ相手を把握しうる。すなわち、自己も他者も互いに相手をありのままに把握することは不可能である。人々は複数の様々なパースペクティブを持っており、それぞれの場面でそれらを選択し使い分けている。例えば教員は、ある時は教員として、ある時は親として、またある時は妻や夫として、もしくは趣味を楽しんでいる個人として、その時々に必要なパースペクティブを選択しており、学校においては教員としてのそれを選ぶ。しかし、教員は学校で常に教員としてのパースペクティブを選んでいるわけではなく、その他のパースペクティブが登場することもある。すなわち、教員と保護者との関係性において、教員が保護者の立場に立つことも可能であり、保護者もまた職業上の教員の立場を取得（推測）することが可能である。こうした自己と他者が相手を完全に把握できない関係性において、人々は「考慮の考慮」を行うことで、「相手の観点」と「相手のパースペクティブから見た自分自身の観点」の双方を取得しようと試みる。この過程を経て、両者が上記の2つの「観点」を正確に取得し合っている場合にのみ、両者の間に「合意（相互理解）」が成立する。とは言え、実際には合意が完全なものになることはない。これがSIの考え方である。

#### 4. 4. 相互理解と「合意」

合意が完全なものになることは不可能であるが、「考慮の考慮」を繰り返すことによって、「完全な合意」に限りなく近づくことは可能である。このようにシェフは考えている (Scheff 1967: 37-38)。

シェフは二者関係において、A（同意：agreement）、D（不同意：disagreement）、U（理解：understanding）、M（誤解：misunderstanding）、R（認識：realization）、F（思い違い：failing to realize）という6つの変数を用いて、合意のバリエーションをモデル化している。

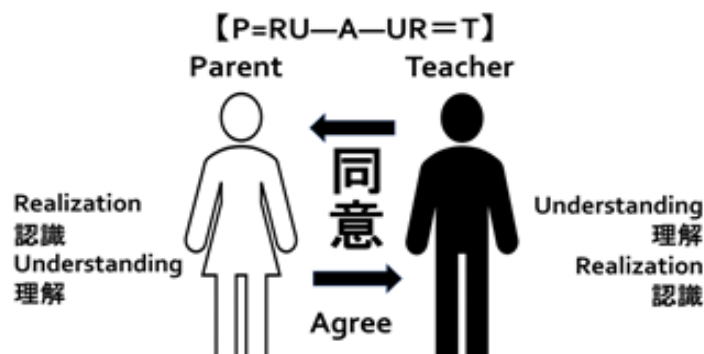


図2 合意過程のイメージ（筆者作成）

例えば、教員 (T) と保護者 (P) の間に課題 (Q) があった場合を考えてみる。教員 (T) も保護者 (P) もその課題 (Q) について、「Q は存在していますか」との問いに対して、「そうである」と回答した場合には、「同意 (A)」の状態になる。加えて相手の回答も把握すると「理解」の状態になり、相手の捉える自分の回答まで把握した状態は「認識」と呼ばれる。この事態をモデル化すると「 $T=RU-A-UR=P$ 」となる (伊藤・徳川 2002:79)。これは、互いに課題 (Q) に対して「同意・理解・認識」している状態であり、教員と保護者が連携する上で最も望ましい状態である (図 2)。逆に同様の質問に対して両者が異なる反応を示した場合には、「不同意 (D)」の状態になる。この状態を出発点として、例えば「 $T=RU-D-U/MF/R=P$ 」もしくは「 $T=R/FM/U-D-UR=P$ 」に様にモデル化できる (伊藤・徳川 2002:79)。これ等は、課題 (Q) に対して一方ないしは双方が「誤解 (M)」ないしは「思い違い (F)」している状態を意味している。このようにして、ある課題に対する 2 人の同意・不同意をめぐる合意の過程をモデル化することが可能である。

以下の第 5 節では、このモデルを用いて、保護者と教員が「子どもに関する課題」を巡る合意のプロセスのどの段階で行き違いが生じ、コミュニケーションを難しくしているか、可視化を試みる。

## 5. 「発達障害児童生徒」支援の再検討・分析

本節では前節で検討した分析枠組みを用いて、森 (2011) の先行研究から事例を抽出し、その再検討を通してそのモデル化を試みる。ここで登場する事例は、連携の重要性を指摘しつつも、実際にはコミュニケーションに困難が認められた事例である。本事例採用の理由は以下の 3 点である。

①「教員－保護者」間において困難が生じている事例を検討するため。②森は協力関係の重要性を述べつつもそれに困難があると指摘しているため。③発達障害をめぐる教育現場の一般的な状況を示すために、小学校・中学校の両事例を検討する必要があるため。

### 5. 1. 事例分析①

<事例内容> 生徒 (X)：広汎性発達障害 (中学生)

X は学校で冷水器の使用をめぐり、トラブルになりクラスメイトから罵声を浴びせられる事態が発生した。この事態を知った保護者 (P) は憂慮して担任の教員 (T) に面談を申し出たことにより、面談が実施された。その面談では、担任から今回の事態以外にも度々クラスメイトとトラブルを起こしていることが伝えられる。面談を終えた後日、担任から「冷水器の使用をやめるように保護者から指導してほしい」と伝えられる。保護者は「うちの子が悪者なのか」と感じ、担任の姿勢に疑問を抱いた (森 2011:127)。

この事例からは、保護者と教員の同意をめぐる次の 2 つの課題を読み解くことができる。

課題①「生徒 (子ども) にトラブルがあったかどうか」

課題②「生徒 (子ども) が発達障害であるという点を考慮すべきかどうか」

まず、課題①についての合意プロセスをモデル化すると、「 $T=RU-A-UR=P$ 」となる。課題①については、教員と保護者の双方が「トラブルがあった」という事態について、同意・理解・認識という状態にある。その結果として、実際に面談が実施されている。

次に課題②についてモデル化すると、「 $T=R/FM/U-D-UR=P$ 」となる。すなわち、課題②については、保護者が障害特性を踏まえるという同意・理解・認識を教員側に要望するも、教員側からは理解しているとも、誤認しているとも、また、思い違いをしているとも、認識しているとも確定的に捉えることができない。よって教員と保護者の間には「同意」が成立していないといえる。その結果として、教員から、保護者が求める対応とは異なるものが示され、教員に対して保護者は疑問を感じている。本事例からは、Xについて教員と保護者の間で何らかの問題があり、それを解決する必要性は共有されている。しかし、それ以外の部分に関しては「合意」が成立しておらず、コミュニケーションに困難が生じて、不本意な事態へと展開している。

## 5. 2. 事例分析②

<事例内容> 生徒 (Y)：広汎性発達障害 (中学生)

生徒は社会性とコミュニケーション能力に障害があり、小学校の頃は理解のある先生に恵まれ、保護者が納得する支援を受けることができていた。そのため、保護者は中学校でも同程度の支援を受けることができると考え、担任の先生に相談した。しかし、担任からは「小学校と中学校では違います。そもそも私は障害については専門ではないのでわからない。」との返答を得た。保護者は「Yについてももう少し考えてほしい」と感じた (森 2011:128)。

この事例からは、保護者と教員の同意をめぐる次の1つの課題を読み解くことができる。

課題①「子ども (生徒) の障害特性に合わせて配慮が必要であるか」

この課題①について合意プロセスをモデル化すると、「 $T=R/FM/U-D-UR=P$ 」となる。すなわち、保護者は子どもが小学生時と同様に障害について理解を得られ、支援を受けることが可能であると考え、同様の配慮を担任に求めたが、それについて教員側からは理解しているとも、誤認しているともまた、思い違いをしているとも、認識しているとも捉えることができない。よって教員と保護者の間には「合意」が成立していないといえる。結果として教員と保護者の間でコミュニケーションに困難が生じていることが確認できる。

## 5. 3. 事例分析③

<事例内容> 生徒 (Z)：広汎性発達障害 (小学生)

Zは現状に即した行動が苦手で、周囲に「浮いた」印象を与えていた。こうした障害については担任に事前に説明をしていた。しかし、ある面談の際に保護者は担任に「Zは友達の気持ちに鈍感です。」と指摘され、「そこが障害なのに…」と思った。さらに担任から「Zは運動会の練習で周りに合わないので、どうかしてください」と言われ、「それを考えるのも先生の仕事ではないか」「私たち親子にばかり努力を求められても辛い」と感じていた (森 2011:128)。

この事例からは、保護者と教員の同意をめぐる次の1つの課題を読み解くことができる。

課題①「子ども (生徒) の障害特性に合わせた配慮が必要であるか」

この課題①について合意プロセスをモデル化すると、「 $T=R/FM/U-D-UR=P$ 」となる。すなわち、保護者は担任に障害について説明をしていることから当然、担任はそれを考慮し、Zのことを支援してくれると思っていたが、それについて教員側からは、理解しているとも、誤認している



とも、また、思い違いをしているとも、認識しているとも捉えることができない。よって教員と保護者の間には「合意」が成立していないことが確認できる。

## 6. おわりに

本稿では、「発達障害者支援法」施行以降に、発達障害が定義されたことにより、教育現場を取り巻く環境がどのように変化したのか整理し、顕在化している課題について「教員と保護者」の関係性に注目し論じてきた。現在、支援体制を構築する際に教員と保護者の協力関係が重要であるということは広く認められている。しかし一方で、コミュニケーション上の困難を理由として、教員と保護者の関係性が構築できないという現状が存在している。

そこで本稿では、先行事例から抽出した事例について SI を分析枠組みとして、そのコミュニケーション状況という視点から再検討し、合意過程のモデル化をすることで、個々の事例について適用の可能性を検討した。結果として、以上の3つの事例からは、合意過程のモデルとして共通して「T=R/FM/U-D-UR=P」型が得られた。この型からは、障害特性を踏まえた理解・認識を有する保護者に対して、教員側が明確な理解・認識をできていないために、「合意」に至らなかった状況を把握できる。すなわち、双方の合意に基づく支援体制を成り立たせるためには、重要な点が教員側の変化にあることが示唆される。

以上の検討の結果から、発達障害児童生徒支援を巡る「教員－保護者」連携の内実に対して SI を用いて分析することの一定の妥当性があると言える。しかし、本稿では、保護者側の事例を検討しているため、別稿において、教員側の事例についても同様に再検討が必要である。またその結果を用いて、実際に保護者と教員の双方からの聞き取りにより質的研究を行う必要がある。

### <参考文献>

- 船津衛(1976). シンボリック相互作用論. 恒星社厚生閣.
- 早坂淳(2012). 通常学級担当教員に求められる専門性の変容－発達障害についての理解を基盤にした学級秩序の成立・維持を目指して. 教育方法学研究, 17:119-142.
- 肥後祥治(2017). 子どもたちの抱える行動上の問題への挑戦. 明治図書.
- 伊藤勇・徳川直人編(2002). 相互行為の社会心理学. 北樹出版.
- 木村裕子(2006). 医療化現象としての『発達障害』——教育現場における解釈過程を中心に. 教育社会学研究, 79: 5-23.
- 小堺裕美(2006). 算数の授業における子どもの相互作用に関する研究. 上越数学教究, 21:129-136.
- 桑原司(2012). シンボリック相互作用論の方法論的立場. 経済学論集, 79: 19-32.
- 三田村仰(2011). 発達障害児の保護者・教師間コミュニケーションの実態調査委—効果的な支援のための保護者による依頼と相談. 心理臨床科学, 1: 35-43.
- 森正樹(2011). 中学校教育相談における発達障害生徒の保護者と教師間の関係構築に関する諸課題. 埼玉県立大学紀要, 13: 125-131.
- 茂木俊彦(2007). 障害児教育を考える. 岩波書店.

- 佐々木全・我妻則明(2015) 通常学校における特別支援教育の課題について——発達障害を巡る動向と実践上の課題変遷に注目して. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 14: 435-439.
- 長島真人(2009). 音楽によるコミュニケーションの成立をめざした歌唱指導の構想—H. ブルーマーのシンボリック相互作用論と J. デューイのコミュニケーション論に基づいて. 鳴門教育大学研究紀要, 24 :64-74.
- 中山忠政(2006). 発達障害者支援法の制定—制定の経緯と今後の課題. 小児保健研究, 65(1): 67-72.
- 沼野友宏(2004). 数学的活動における相互作用に関する研究. 上越数学教育研究, 19: 115-124.
- 柳澤亜希子(2014). 特別支援教育における教員と保護者の連携—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, 41: 77-87.
- Scheff, T.J.(1967). Toward a Sociological Model of Consensus, *American Sociological Review*, 32(1): 32-46.
- Blumer, H. G.(1969). *Symbolic Interactionism*, Prentice - Hall. (後藤将之訳, 1991, 『シンボリック相互作用論』 勁草書房.)
- Glaser, B.G, and A.L. Strauss(1965). *Awareness of Dying*, Aldine. (木下康仁訳, 1988, 『死の Awareness理論と看護』 医学書院.)
- 文部科学省(2003). 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告書)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm) (最終閲覧日: 2019年2月4日)
- 文部科学省(2012). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する 調査結果  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf) (最終閲覧日: 2019年2月4日)
- 文部科学省初等中等分科会(2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm) (最終閲覧日: 2019年5月1日)
- 文部科学省 初等中等教育局 特別支援教育課(2018). 発達障害教育をめぐる諸課題. 平成30年度全国特別支援学校知的障害校長会総会・研究協議会報告原稿  
[http://www.zentoku.jp/dantai/titeki/tanaka\\_180622\\_shiryo.pdf](http://www.zentoku.jp/dantai/titeki/tanaka_180622_shiryo.pdf) (最終閲覧日: 2019年8月25日)
- 厚生労働省(2004). 平成十六年法律第百六十七号 発達障害者支援法  
[https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu/shienhou\\_2.pdf](https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu/shienhou_2.pdf)(最終閲覧日 2019年8月25日)