

## 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： 効果的な支援のための保護者による依頼と相談

A field survey of communication between parents of children with  
developmental disability and their teacher:  
Parent's requests and suggestions for effective support

三田村 仰<sup>1</sup>

Takashi MITAMURA

### 要 約

わが国では平成19年より特別支援教育制度が実施されている。そうした中、家庭と学校の連携を高めるべく、発達障害の子どもをもつ保護者と教師との効果的なコミュニケーションへの期待が高まっている。一方で、発達障害の子どもをもつ保護者から教師への子どもの支援に関する依頼や相談は困難であるとされている。本研究の目的は、発達障害児の保護者から教師への依頼や相談についての実態を把握することであった。発達障害児の保護者193名および教師21名を対象に、保護者・教師双方とのコミュニケーションについての実態調査をおこなった。その結果、保護者と教師の双方において、お互いとの話し合いの機会の増加とコミュニケーションの質の向上が期待されていることが示された。

キーワード：発達障害、保護者と教師、実態調査

### はじめに

#### 我が国における発達障害児支援の背景

文部科学省は平成19年より、特別支援教育の推進をおこない、知的障害を伴わない発達障害を含む特別な支援を必要とする児童・生徒への支援の充実を図っている。そうした中、家庭と学校の連携を高めるべく、発達障害の子どもをもつ保護者と教師とにおける効果的な連携への期待が高まっている。発達障害には、自閉症、アスペルガー症候群、学習障害 (Learning

disability ; LD)、注意欠陥・多動性障害 (Attention-deficit/Hyperactivity disorder ; AD/HD) などが含まれるが、各々の子どもが示す特徴は様々であり、個々の子どもに合った支援が必要とされる。

文部科学省による特別支援教育においては、通常の学級での指導だけでは能力を十分伸ばせない児童・生徒に対して、「特別支援学級」や「通級による指導」による適切な教育の実施が推進される。「特別支援学級」とは、障害のある子どもが、他の子どもと一緒に通常のクラス内で授業を受けることが困難な場合に、障害児を支援可能な他の特別なクラスで授業をおこなう支援方法である。「通級による指導」とは、小・

<sup>1</sup> 同志社大学心理臨床センター (Doshisha University Center for Clinical Psychology)

中学校の通常の学級に在籍している軽度の障害のある児童生徒に対して, 各教科等の指導は通常の学級で行いつつ, 障害に応じた特別の指導を特別の場で行うという支援方法である。その他にも, 特別支援教育の一環としては, 学校内及び関係機関との連携調整役として「特別支援教育コーディネーター」(仮称)の制度や学習進度が著しく遅い児童・生徒が在籍する等に理由によって, 特別な支援をおこなうために教員を加配する制度(「児童生徒支援加配」), 障害のある児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し, 長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な教育的支援を行うことを目的とする「個別の教育支援計画」などがある。こうした発達障害児への様々な支援策が具体的に実施される過程で, 発達障害児の保護者がいかにして担任教師を主とする学校側に, 子どもへの支援についての依頼や相談をおこなうかは重要である。

#### 発達障害児の保護者と教師とのコミュニケーション

発達障害児の保護者はしばしば, 小学校に向き校長や担任などと学校内での子どもへの支援について依頼や相談をおこなう。例えば, 子どもが通常の学級に籍を置くべきか特別支援学級に籍を置くべきか, その際, 通級による指導は受けられるのかといった相談や, 加配の教師を付けてもらうことは可能かといった相談をおこなう。また, 発達障害児の保護者は, 教師に対し, 子どもの特徴についての理解を求め, 子どもへの最適な支援(視覚支援や声かけなど)について依頼や提案をおこなう。

教師へのこうした依頼や相談を発達障害児の保護者は, どういった状況下においておこなうのだろうか。蓬郷・中塚・藤居(1987)によれば, 自閉症児の母親は, ダウン症, 精神薄弱児, 脳性まひ児の母親と比べより多くのストレスを感じており, また, Lee, Lopata, Volker, Thomeer, Nida, Toomey, Chow, & Smerbeck(2009)によれば, 高機能自閉症スペクトラムの子どもをもつ保護者は, 健常児の

保護者と比べ, 有意に身体的 QOL (quality of life ; 生活の質) と精神的 QOL が低かった。発達障害児の保護者にとってのストレスアとして, 子どもとの意思疎通が困難であることや, 子どもにおける言語能力が健常児と同様に高い場合などに子どもの問題が周囲に理解されにくくなること (Tsatsanis, Foley, & Donehower, 2004) が挙げられる。したがって, 発達障害児の保護者は健常児の保護者と比べより多くのストレスのある状態で, なおかつ, 子どもの障害や特徴が理解されにくい状況下で, 教師に対し依頼や相談をおこなうことになる。

さらに, 現場の教師はしばしば多忙であり(栃木県教育委員会, 2009), また, 教師が教室における専門家であるのに対し, 保護者はほとんどの場合, 非専門家という立場にある。したがって, 単に分かりやすく直接的に依頼をおこなうことは, コミュニケーションの齟齬を招きかねず, 保護者は常に言いたいことを自由に自己主張できるわけではないと考えられる (Brown & Levinson, 1978)。本研究の目的は, より良い保護者と教師とのコミュニケーションを目指し, 発達障害児の保護者から教師への依頼や相談についての実態を把握することであった。また, 保護者側のみならず教師側からみた実態調査もおこなった。

## 方 法

#### 調査協力団体

調査に当たっては, NPO 法人 A および障害児の親の会 B による協力を得た。NPO 法人 A は, 関西圏にある発達障害児者の支援およびその啓発を目的とした, 主に発達障害児の保護者からなる団体である。また, 障害児の親の会 B は, 発達障害を中心に幅広い障害に焦点を当てており, 関西圏で活動をおこなっている。

#### 調査対象および調査時期・場所

予備調査の実施後, 3 回に分けて本調査が実施された。第 1 回調査は, 2009 年 3 月 NPO 法

人Aのおこなった講演会の会場にて実施した。対象は、NPO 法人Aの広報によって講演会を知り事前申し込みにより当日集まった参加者(保護者・教師の双方)であった。第2回調査は、2009年7月、C市教育委員会主催のNPO 法人Aによる講演会(保護者向けの発達障害についての啓発講座)にて実施した。対象は、C市内公立小学校1, 2年生の保護者で、事前申し込みにより当日集まった参加者(保護者のみ)であった。第3回調査は、2011年7月、障害児の親の会Bの講習会にて参加者(保護者のみ)に対し実施した。いずれも発達障害についての啓発を目的とした講演会もしくは講習会であった。その中には著者が講師を務めたものもあり、その内容として保護者と教師とのコミュニケーションについても含んでいた。

## 調査内容

保護者用と教師用のアンケート用紙をそれぞれ作成した。質問項目は予備調査の結果を参考に、選択式の項目と具体的な経験を答える自由

回答式の項目とから構成された。

保護者用のフェイスシートでは、回答者(保護者)の年齢、性別、子どもとの間柄、子どもの特徴、子どもの年齢を尋ねた。保護者用の質問項目は、教師および保護者とのコミュニケーションの経験の有無やその経験を訪ねる「学校の先生とのコミュニケーションについて」(6項目)であった(Table 1)。教師用のフェイスシートでは、回答者(教師)の年齢、性別、教師歴、携わってきた学校の種別を訪ねた。教師用の質問項目は「保護者とのコミュニケーションについて」(6項目)であった(Table 1)。各質問項目は、実際の双方とのコミュニケーションの機会へのニーズやその際に自己主張が実際に困難であるのかを尋ねるものであった。

## 結果と考察

### 1. 保護者側の結果

#### 回答者の基本情報

調査対象者である保護者193名の内、調査協

Table 1 アンケートの質問項目

保護者用アンケート：「学校の先生とのコミュニケーションについて」6項目	
1	お子さんとのことで先生と話がしたいと思ったことはありますか？
2	実際に、お子さんについて先生と話をしたことはありますか？
3	先生とのコミュニケーションがうまくいかないと感じたことはありますか？ (その経験を簡単に書きください <sup>a</sup> )
4	先生に対し“言いたいけれど言えない”という思いをしたことがありますか？ (その際言いたかった台詞(言葉)をお書きください <sup>a</sup> )
5	“言いたいけれど言えない”理由として考えられることをお書きください <sup>a</sup>
6	先生とのコミュニケーションがうまくいったと感じた経験を一つお書きください <sup>a</sup>
教師用アンケート：「保護者とのコミュニケーションについて」6項目	
1	児童のことで保護者と話がしたいと思ったことはありますか？
2	実際に、その保護者と児童について話をしたことはありますか？
3	保護者とのコミュニケーションがうまくいかないと感じたことはありますか？ (その経験を簡単に書きください <sup>a</sup> )
4	保護者に対し“言いたいけれど言えない”という思いをしたことがありますか？ (言いたかった台詞(言葉)をお書きください <sup>a</sup> )
5	“言いたいけれど言えない”理由として考えられるものをお書きください <sup>a</sup>
6	保護者とのコミュニケーションがうまくいったと感じた経験を一つお書きください <sup>a</sup>

Note. <sup>a</sup> 自由記述による回答。上段は保護者用アンケートの項目、下段は教師用アンケートの項目。

力に同意の得られた回答者数は計164名であった。本研究の調査は、様々な障害の中でも発達障害に焦点を当てている。しかし、自由記述による「子どもの特徴および診断等（正式な診断に限らない）」については、発達障害以外の障害や健常児であるなどの回答が半数近く（81名）得られた。したがって、発達障害の診断名をあげたグループ（以下、「発達障害群」, 83名）といずれの診断名もあげなかったグループ（以下、「障害名なし群」, 74名）に分けて集計をおこなった。なお、発達障害の診断名を含まない他の診断名をあげたグループ（7名）については集計から除外した。また、このグループ分けは、必ずしも正式な診断に基づくものではなく、保護者からの報告によるものである。各群の「子どもの特徴および診断等（正式な診断に限らない）」をそれぞれ、Table 2, 3に示す。なお、自由記述については、発達障害群のものだけを検討した。

Table 2 発達障害群の「診断名・特徴」  
（複数回答あり）

診断名	回答数
発達障害	1
自閉症	12
非定型自閉症	1
自閉症スペクトラム	13
高機能自閉症	8
広汎性発達障害	28
アスペルガー症候群	11
注意欠陥・多動性障害	14
学習障害	6

Note.  $n = 83$ .

Table 3 障害名なし群の「診断名・特徴」（複数回答あり）

特徴	回答数
気になる特徴の記述 (e.g., “不注意”, “身支度が遅い”, “わがまま”)	29
肯定的な特徴および健常児であることの記述 (e.g., “明朗活発”, “元気”, “健常児”)	7
未記入および「なし」との回答	40

Note.  $n = 77$ .

発達障害群の回答者の平均年齢は40.33歳 ( $SD = 6.45$ ), 子どもの平均年齢は8.14歳 ( $SD = 3.49$ ) で, 男子67名, 女子16名であった。障害名なし群の回答者の平均年齢は38.17歳 ( $SD = 5.84$ ), 子どもの平均年齢は6.97歳 ( $SD = 1.70$ ) で, 男子37名, 女子35名, 不明2名であった。回答者は祖父, 祖母, 父親が発達障害群に1名ずついたのを除き全て母親であった。

### 各質問項目についての結果と考察

各群の保護者における回答結果を Figure 1 ~ 4に示す（自由記述による回答の抜粋は付録1に示す）。予備調査によれば、発達障害児をもつ保護者は、そうでない保護者と比べ、教師とのコミュニケーションにより多くの困難を抱えることが示唆されていた。したがって、発達障害群と障害名なし群の回答に差がみられるかを検討するため、統計的な検定をおこなった。

「子どものことで先生と話がしたいと思った経験の有無」について、経験が「ある」と答えたのは発達障害群で92.8%, 障害名なし群で91.9%であった (Figure 1)。発達障害群と障害名なし群の回答結果について Fisher の直接法によって検定をおこなった結果、両群の回答結果には有意な差がみられなかった ( $N = 152$ ,  $df = 1$ ,  $ns$ )。この結果からは、いずれの群の保護者も、そのほとんどが教師との話し合いの場を求めていることが示された。

「実際に子どもについて先生と話をした経験の有無」について、経験が「ある」と答えたのは発達障害群で94.0%, 障害名なし群で77.0%であった (Figure 2)。発達障害群と障害名な

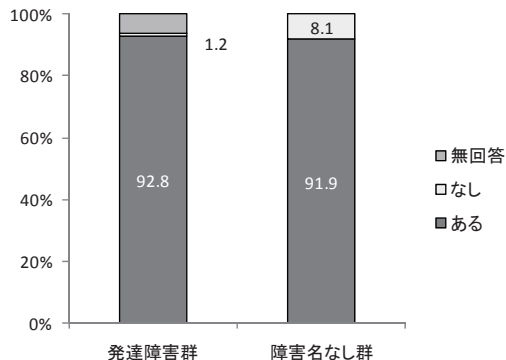


Figure 1 子どものことで先生と話がしたいと思った経験の有無

し群の比較をおこなった結果（無回答は除く）、両群の回答結果に差が認められた ( $\chi^2(1) = 17.34, N = 135, p < .01$ )。残差分析の結果、発達障害群における「ある」の回答が期待値より有意に大きく、反対に、障害名なし群の「ある」の回答が期待値より有意に小さかった（いずれも  $p < .01$ ）。いずれの群においても多くの保護者が教師との話し合いを経験しているものの、検定の結果からは、発達障害群の方が障害名なし群よりも有意にこの経験を有していることが示された。このことは、発達障害に関する具体的な診断名があげられていることで、実際により多くの面談の機会を保護者が得ている可能性を示唆している。

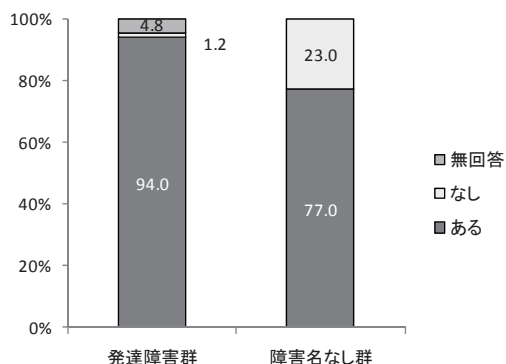


Figure 2 実際に、子どもについて先生と話をした経験の有無

「先生とのコミュニケーションに困難を感じた経験の有無」について、経験が「ある」と答えたのは発達障害群で63.8%、障害名なし群で39.2%であった (Figure 3)。発達障害群と障害名なし群の比較をおこなった結果（無回答は除く）、両群の回答結果に差が認められた ( $\chi^2(1) = 9.97, N = 151, p < .01$ )。残差分析の結果、発達障害群における「ある」の回答が期待値より有意に大きく、反対に、障害名なし群における「ある」の回答が期待値より有意に小さかった（いずれも  $p < .01$ ）。この結果からは、発達障害群と障害名なし群を比較すると発達障害群の方がより多くの保護者が困難を経験していることが分かる。これについては、子どもに障害があることで、教師に対し伝えるべき情報が多く、一方で理解を得られるように伝えることが難しいことが一因と考えられる。

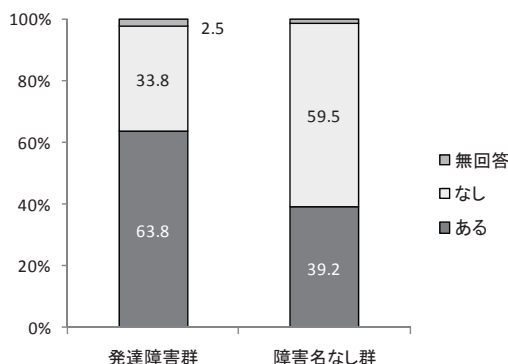


Figure 3 先生とのコミュニケーションに困難を感じた経験の有無

「先生に対し“言いたいけれど言えない”経験をした有無」について、経験が「ある」と答えたのは発達障害群で54.2%、障害名なし群で31.1%であった (Figure 4)。発達障害群と障害名なし群の比較をおこなった結果（無回答は除く）、両群の回答結果には差が認められた ( $\chi^2(1) = 10.24, N = 133, p < .01$ )。残差分析の結果、発達障害群における「ある」の回答が期待値より有意に大きく、反対に、障害名なし群の「ある」の回答が期待値より有意に小さかつ

た(いずれも  $p < .01$ )。また、発達障害群において障害名なし群よりも有意に自己主張が困難と回答されていることから、発達障害群においては、伝えたいことがあるにも関わらず、より一層伝えるににくい状況にあることが示唆された。

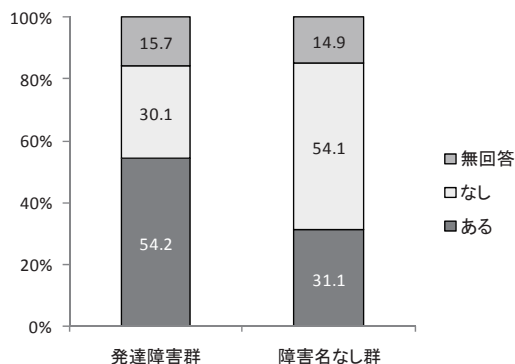


Figure 4 先生に対し「言いたいけれど言えない」という経験の有無

保護者による自由記述の内容を付録1に示す。自由記述として得られた教師とのコミュニケーションの困難に関する具体的な例としては、大きくは「理解してもらえない」という言葉に集約できると考えられる。たとえば、保護者側が気にしている子どもの特徴について教師側から「気にし過ぎ」という反応が返ってきたり、家庭で課題となっている子どもの行動について「学校では問題ない」と共感が得られないなどが挙げられた。また教師との協同関係が築きにくいといった例も挙げられた。

自由記述で得られた「言いたいけれど言えなかった理由」は様々で、“お願いしても実際に、対応して下さるかわからなかったから。”, “迷惑ばかりかけているので言いにくい。”などが挙げられた。これらの結果からは、発達障害児の保護者が教師に対して依頼や相談をおこなうことに困難を感じていることが伺える。また、こうした自由記述で得られた「言いたいことが言えない理由」は、大学生を対象とした調査ではあるが三田村・松見(2009a)が、自己主張が困難な要因として得た「相手にとっての負担」,

「立場・関係上」、「言っても上手くいかないという不能感」といったカテゴリーに近いものと考えられる。

最後に、「先生とのコミュニケーションがうまくいったと感じた経験」としては、“全体指示が理解しづらい時に子どもに個別指示を出してもらった”経験や“私の気持ちも理解してもらえて、私のストレスがとても減った”経験などが挙げられ、教師とのコミュニケーションが困難とされる半面、肯定的なコミュニケーションも存在することが示された。

## 2. 教師側の結果

**回答者の基本情報** 調査対象者である教師21名の内、調査協力に同意の得られた回答者(教師)は、男性5名、女性14名の計19名であった。回答者19名の平均年齢は47.58歳( $SD = 5.56$ )であった。教師として携わった経験のある学校の種別の内訳(複数回答あり)は、小学校12名、特別支援学校1名、教育委員会1名、中学校2名、保育園/保育所3名、幼稚園1名で、平均教師暦は21.95年( $SD = 9.75$ )であった。

**各質問項目についての結果と考察** 全ての回答者において「児童のことで保護者と話がしたいと思った経験」と「実際に、その保護者と児童について話をした経験」を有していた。この結果は、日頃から多くの子どもや保護者と関わる教師の特徴から考えてごく自然な結果ではあるが、この結果からは保護者同様に教師の側も保護者とのコミュニケーションの機会を求めていることが伺える。一方で、89.5%の教師が「保護者とのコミュニケーションに困難を感じた経験」を有していた(経験がないと答えたのは10.5%)。自由記述により得られた結果によれば、“保護者から一方的に要求されてしまう”, “保護者に対し要求することが多くなってしまう”といった「コミュニケーションが単方向になってしまう」という課題などが挙げられた。

また「言いたいけれど言えない」経験をした教師は78.9%を占めていた(経験がないと答えたのは15.8%, 無回答は5.3%)。自由記述

から得られた「伝えなかった内容」としては、“保護者が過保護なのではないかと感じる”こと、“子どもの発達に気になる点がある”こと、“保護者の訴えとは異なり学校では子どもが上手く生活できている”ことなどが挙げられた。同じく、それらを実際には伝えられなかった理由としては、保護者の心情への配慮や誤解を招くことへの恐れ、関係性への配慮が挙げられた。これら教師からの依頼や相談を抑制する要因については、三田村・松見(2009a)における「関係悪化」、「相手にとっての負担」、「言っても上手くいかないという不能感」のカテゴリーに近いものと考えられる。

「保護者とのコミュニケーションがうまくいったと感じた経験」については、自由記述から、“保護者の気持ちを受け止め、話をじっくり聞くこと”、“子どもの長所を共有すること”などから

良好な関係が築けた経験が挙げられた。したがって、教師側についても保護者とのコミュニケーションに困難を感じる一方、保護者との肯定的なコミュニケーションを経験していることが示された。

## 総合考察

本研究では、発達障害児の保護者から教師への依頼や相談についての実態把握を目的に調査をおこなった。調査の結果、発達障害児の保護者はそのほとんどが教師とのコミュニケーションの機会を求め(92.8%)、実際に話し合いの機会を得ていた(94.0%)。その一方で、発達障害児の保護者は、半数以上が教師とのコミュニケーションに困難を感じた経験を有しており(63.8%)、また言いたいことが言えないという経験をしていた(54.2%)。自由記述の結果からは、発達障害児の保護者は、概して、教師に対し“子どもに対しての理解”を求めているものと考えられる。

また、本研究では、調査で得られたデータを保護者の報告を基に発達障害群と障害名なし群に分け、検討をおこなった。発達障害群は、多くの健常児を含むと考えられる障害名なし群と比べ、教師とのコミュニケーションに困難を経験した経験と、教師に対し言いたいことが言えない経験をより多く報告した。このことは、発達障害児の保護者においては、より教師とのコミュニケーションにサポートを必要としている可能性を示唆するが、この群間の比較については、本研究で予め計画されていなかった分析であり、今後、改めての検討が必要である。

教師側の結果としては、発達障害児の保護者とほぼ同様の傾向を示し、保護者と話したいと考え(100%)、実際に話し合いをおこなっていた(100%)。また、教師側も保護者とのコミュニケーションに困難を経験し(89.5%)、言いたいことが言えないという経験をしていた(78.9%)。特に、保護者と教師が互いに伝えたいことが伝えられなかった理由としては、保

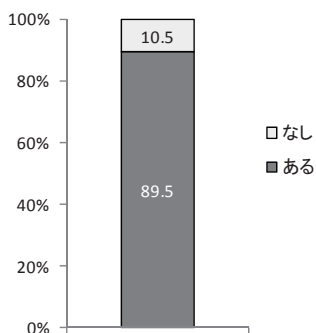


Figure 5 保護者とのコミュニケーションに困難を感じた経験の有無

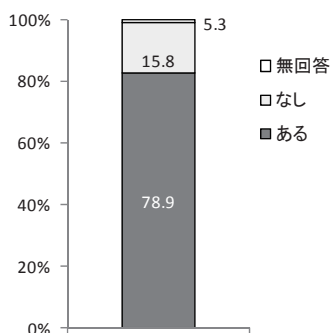


Figure 6 保護者に対し“言いたいけれど言えない”という経験の有無

護者側・教師側共に「相手にとっての負担」, 「言っても上手くいかないという不能感」といった理由が挙げられ, 保護者側からはさらに「立場・関係上」といった理由, 教師側からはさらに「関係悪化」といった理由が挙げられた。尚, 教師側の回答については, 想定する保護者を発達障害児の保護者とそれ以外の保護者のいずれにも限定していないため, さらなる検討が必要である。

これら本研究の結果は, 保護者と教師の双方がお互いとのコミュニケーションの機会を求める一方で, お互いへの配慮によって, 結果的にコミュニケーションが困難になっていることが示唆された。一方で自由記述からは, お互いに対する十分な配慮が無ければ, 実際の関係性に齟齬が生じることも示唆され, 適切な配慮をしながらの効果的なコミュニケーションのスキルが必要であることが示唆された。現在, わが国では, こうした保護者のためのコミュニケーション・トレーニング・プログラムが開発されており (三田村・松見, 2009b), また海外の研究では, 教師のための対人スキルの研究も実施されている (Beigel, 2010; Hirsto, 2010)。今後, 保護者・教師間の連携強化のためにもこうしたトレーニング・プログラムの実践を含めた, 保護者と教師双方への心理学的なサポートの実践が期待される。

## 引用文献

- Beigel, M. R. (2010). Training teachers to improve teacher-parent relationships. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 70, 2464.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1978). *Politeness: Some universals in language usage*. New York: Cambridge University Press.
- Hirsto, L. (2010). Strategies in home and school collaboration among early

education teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 99-108.

- Lee, G. K., Lopata, C., Volker, M. A., Thomeer, M. L., Nida, R. E., Toomey, J. A., Chow, S. Y., & Smerbeck, A. M. (2009). Health-related quality of life of parents of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(4), 227-239.

三田村仰・松見淳子 (2009a). 自由記述によるアサーション抑制要因の検討一言いたいことが言えない理由としての他者配慮一. *不安障害研究*, 1, 343-344.

三田村仰・松見淳子 (2009b). 発達障害児の保護者向け機能的アサーション・トレーニング. *行動療法研究*, 35, 257-269.

栃木県教育委員会 (2009). 教員の多忙感に関するアンケート調査 (平成21年3月). *教育調査アンケート年鑑 (下)*, 393-418. 創育社

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.

Tsatsanis, K. D., Foley, C., & Donehower, C. (2004). Contemporary outcome research and programming guidelines for Asperger syndrome and high-functioning autism. *Topics in Language Disorders*, 24(4), 249-259.

## 付 記

本調査の実施にあたってはNPO法人発達障害を考える会 TRY アングルの宇和川美保理事長をはじめスタッフの皆様方に御支援をいただきました。また, 本研究をまとめるにあたり関



西学院大学文学部 松見淳子教授のご指導をいただきました。心より感謝申し上げます。

付録1 保護者側の自由記述の回答結果（抜粋）

---

「教師とのコミュニケーションがうまくいかないと感じた経験」の回答

- ・宿題に苦しんでいることを訴えても、テストの点数は良いので理解してもらえなかった。
- ・相談しても話を聞くだけで答えが返ってこなかった。
- ・個人懇談で先生が一方向的に話されて、こちらから話を切り出せなかった。
- ・家庭と学校での子どもの顔が違うため、同一人物の話ができていないか不安になった。
- ・「そんなことは無い、気にしすぎ」と言われ終わった。

---

「先生に対して言いたかった台詞（言葉）について」の回答

- ・「出来ないことを出来るといわないで欲しい。」
- ・先生に自分の子どもが障害であるということを伝えるか伝えないかということ。
- ・問題行動ばかりに目をやるのではなく、いいところを見てほしい。
- ・「もっと発達障害や身体障害について勉強してください。」
- ・「子どものことをほめてあげてください。」

---

「“言いたいけれど言えない”理由として考えられるもの」の回答

- ・言っても、実際に対応して下さるかということがわからなかったから。
- ・迷惑ばかりかけているので言いにくい。
- ・何から話せばいいかわからない。どうまとめればいいのかわからない。
- ・親自身が勉強不足なので理解を求めるのが難しい。
- ・お母さんの考えすぎと捉えられるので。
- ・先生から子どもへの対応が変わるんじゃないかという不安から。

---

「先生とのコミュニケーションがうまくいった経験」の回答

- ・全体指示が理解しづらい時に、個別指示を出して下さった。
- ・自分の思い（子どもに対する辛さ）などをお伝えしているので、私の気持ちも理解して頂けて、私のストレスがとても減った。
- ・「分かるところは手を上げて一生懸命に聞こうとがんばっていますよ」など子どものことを分かってくれ、良いところをみているところ。
- ・毎日ノートなどで先生とコミュニケーションが上手くいっていると思う。

---

*Note.* 実際の回答を基に意味が変わらない程度で最小限の編集をおこなった（語尾を常体に統一、読みにくい箇所への句読点および助詞の追加など）。