

力動的アプローチの立場からみたいわゆる 『モンスター・ペアレント』の理解と対応

恒吉 徹三

On Understanding and Relation to the Parent Who Extremely Claiming:
From the Perspective of Psychodynamic Approach

TSUNEYOSHI Tetsuzo

(Received September 28, 2012)

キーワード：モンスター・ペアレント，投影同一化，力動的アプローチ

はじめに

『いじめ』『自殺』の報道が世間をにぎわせ、いじめられたら自殺しか道がないかのような印象さえ与えているように見える。報道で受け手が知らされるのは、現実の一部に限られているわけだが、出来事の断片しか知らないという認識が形成されにくい。たとえば、いじめられた子どもといじめた子どもの関係の歴史や、子どもを取り巻く学校や家庭、地域などの環境も受け手は知らない。そのため、子どもや教育と直接に関わりのない人はもちろんのこと、保護者や教育と関わる人々の不安をおおっている可能性がある。この不安は、学校への不信や子ども同士のありふれた関係にまで不自然な猜疑心がむけられることにもつながりかねない。

「いじめ」「自殺」が世間をにぎわせる前は、『モンスター・ペアレント』『クレイマー』と呼ばれる保護者と教育現場との関わりが注目されていた。向山（2007）は「不当、不可解な要求を、次々に担任、校長、学校につきつけている」保護者の存在をさして、モンスターというにふさわしい行動を取っているとして「モンスターペアレント」と名づけている。例として、毎日長時間にわたり怒鳴り散らしたり、校長や教員に土下座を要求したり、早朝から深夜まで何回も電話がかかるため教職員が疲弊していく状況へ至ることをあげている。加えて、保護者の正当なクレームとモンスターペアレント（向山他、原著者がモンスターペアレントと表記している場合はモンスターペアレントと表記する。筆者はさらに限定した場合について用いるためモンスター・ペアレントと表記する）の不当な要求を区別する必要性も合わせて指摘している。さらに、モンスターペアレントという表現を、保護者に用いることの功罪について小坂・佐藤・末内・山下（2011）は検討しており、「社会的人道的に過度に逸脱したり、人格的精神的に異常性を有していたりして、対人関係において理不尽な関係性を求めてくる人」というイメージを与えがちであるが、誰にでもあてはまりうる可能性のあること、また、理不尽な要求をする保護者の存在を世に知らしめた意義のあることを指摘している。筆者は、妥当な範囲の不平や不満、苦情を訴える保護者をクレイマーやモンスターペアレント視しないことがポイントだと考えている。加えて、最初から常識的な範囲を明らかに逸脱した要求をする保護者もモンスターペアレントと呼ぶ必要はない。なぜなら、明らかに逸脱した要求だと判断できるので、

それに見合った態度で対応できるからである。

本稿では「いわゆる『モンスター・ペアレント』」と表現し、「妥当な範囲を超えた苦情」「行き過ぎた苦情」「過度の不満」を訴える保護者として位置づける。「妥当な範囲を超えた」「行き過ぎた」「過度」という意味は、部分的には学校や他の保護者や園児や児童や生徒（以下子どもと表現する）への妥当な不満・苦情の申し出であることを示している。しかし、その要求や訴えが、必要な範囲の対応や謝罪をしてもいっとうに収まることなく、むしろ怒りがエスカレートすることがここで論じるモンスター・ペアレントの特徴である。このさいの対応を難しくするのは、学校側（または教職員）や怒りの矛先となっている保護者や子どもの側に何らかの「落ち度」や「失敗」「過失」があるからである。たとえば、学校の休み時間に他の子どもに故意にはないがケガをさせる、強い口調で教師が叱ったことでおびえさせる結果になることなどである。この失敗が、行き過ぎた苦情への悪循環を生み出す要因となるような状況について論じるもので、先にも述べたように、何らこちら側に、落ち度や失敗もないような、本当の意味での不当な要求や苦情の申し立てだと最初からわかるようなものについてはモンスター・ペアレントから除外する。これまでの議論は、学校と保護者を対立軸として検討されているが、実際には保護者間の問題も生じており、学校と保護者、保護者と保護者の間のできごとを含むものである。ただ、多くの場合問題の契機となるのは、子どもと教師、または、子どもどうしの間で起きる何等かのトラブルである。

本稿では、子どもや保護者、または学校や教師の側に、何らかの失敗や落ち度があって、相手方となった子どもの保護者から苦情や不満を申し立てられ、これらの苦情や不満に対応すればするほど過度なものになっていく場合の理解と対応について、力動的アプローチの立場から検討することを目的とする。

1. 過度な苦情が生じる背景

学校への苦情が頻繁になる背景は、かつて「先生の言うことは間違いがない」と絶対だった学校や教師の位置づけが、保護者の高学歴化や、学校や教育に関わる情報が得やすくなることで、相対化したことだといえる。相対化したこと自体は、学校に必要な意見が言いやすい点で肯定的な変化だが、同時に行き過ぎた苦情が持ち込まれる点で学校が抱える課題である。というのも、ときに、学校内で起きるありふれた範囲のトラブル（ケンカやいたずら程度の子どもの発達上避けられない出来事）が訴訟に発展する可能性を孕むからである。訴訟にならなくても子どもに過剰な苦痛を与えて発達過程を妨げる要因ともなりえる。一方、尾木（2008）は、「モンスターペアレント」が社会現象となった背景について、教師や保護者や教育関係者を対象者として、実態把握と克服の方策を探るために調査を行っている。その結果、20～39歳の回答者では「親のわが子中心主義」、60歳以上では「自己中心的な親の増加」、教師は「学校の権威失墜」「親の権利意識が強い」、保護者では「親とのコミュニケーション不足」「問題教師の増加」とした回答が多く、大学進学率の増加など親世代の育った環境要因、教育改革や教育への不安を煽る状況や学校の商品化など学校を取り巻く環境の変化が背景にあることを指摘している。

最近では「いじめ」即「自殺」といった直線的な図式を大人が描きやすい状況であり、さらに教育に関わる人々の不安を煽っているため、再び学校への苦情が増大する可能性がある。そこで、子どもたちに十分な教育的な環境を提供するためにも、一見時代遅れともみえるいわゆる「モンスター・ペアレント」についての議論が必要だと考えられる。

2. 理解のためのモデル：相互関係の中で苦情が過度になるプロセス

ここでは、保護者の訴えが過度になっていく過程について検討する。苦情は最初から過度なのか適度なのか判断できない。何か問題が起きた直後は誰も不安になり、怒りを表出する可能性があり、対応を続けることで次第におさまりがつけば適度な苦情と言えるからである。ところが、いくら十分と思える対応をこちらがしても怒りや苦情が収まらない、むしろ、相手の怒りをおさめようと対応すればするほどエスカレートしていく場合が過度な苦情であり、ここで議論する「モンスター・ペアレント」のことである。この、対応すればするほど、というところがポイントであり、対応する側と対応される過度な苦情を申し立てる側との相互関係の中での現象として理解できる。この点について忠井（2007）は心療内科医の立場から、クレームはクレームをつける人とつけられる人との二者関係の中で成立している現象であることを指摘し、さらに、クレームの本質には他者への攻撃があり、他者を理解する気持ちや配慮といった共感性の問題があるとしている。

これまでの議論は、苦情が過度になるプロセスについては検討していない。そこで、相互関係のなかで苦情が過度にプロセスについて論じることとする。

1) きっかけとしての「失敗」

苦情が過度になる前の過程がある。たとえば、ある子どもがケンカした相手をけがさせたり、子どもがけがをさせたことで保護者としてまた担任としても目が行き届かなかったりなど、ある意味での「失敗」が生じていることである。失敗は同時に、当事者の気持ちのなかに、自然に「申し訳ない」とか「悪かった」といった気持ちを生じさせる。この、失敗に端を発した申し訳ない気持ちが、苦情を過度なものにする過程を助長する要因のひとつとなる。

2) 関係の中での悪循環が苦情を過度にする：火に油を注ぐ投影同一化

苦情を申し立てられる側に失敗があることで、一般的には相手に謝罪する事態となる。その前の段階では、学校で教師による状況確認が行われ、誰と誰の間で、何があって、といった出来事の概要が把握される。そして、子どもの保護者への連絡や、場合によってはクラスの保護者を集めての説明などが行われる。筆者が検討するいわゆる『モンスター・ペアレント』と呼ぶほどに過度な苦情となる過程は、ある失敗に始まり、謝罪が行われることで進行していく。こちらに失敗があるので相手に謝罪する。最初は謝罪しても怒っていて当たり前だと思うのでさらに謝罪を続ける。それでも相手がいっこうに許してくれないと、謝罪が足りないと思って相手の要求をとにかく受け入れようとし、さらに謝罪が続く。ところが、いくら謝罪を続けても尋常ではないほどの怒りが続き、こちらは相手を過剰に恐れることで謝罪は続いていく。時には、担任以外の生徒指導の担当教員や学年主任などが間に入って怒りの収まらない保護者の気持ちを聞いて、対応を考えることになる。学校に窓口となる教員がいることで、怒りのおさまらない保護者から頻りに電話が入るまでになっていく。時には教員が、子どものためになんとか事態をおさめようとして、かなり遅い時間帯であると思いつつも保護者の自宅へ時間を問わず出向かざるを得なくなる。このように、怒りにあふれている相手の求めに応じるほどに怒りが強まる。周囲が逃げ腰になって迎合的な態度をとることで、「攻撃的」といえるほどの態度がみえることもある。怒りと恐れ、強硬といえるほどの態度と迎合的な態度、この関係の中での悪循環によって、怒りや苦情は過度となっていくのである。つまり、こちらの対応が相手の怒りや苦情を助長し、意図に反して謝罪や謝罪のための行動が怒りを強める。気が付かないうちに火に油をそそいでいるのである。時には、当事者だけではなく、周辺の人々がこの悪循環を推し進めている。たとえば、怒りにあふれた人と親しい人物が、状況も把握しないまま

迎合することや、もともと関わりのあった教員が対応している教員の状況を把握せずに怒っているのは当然とばかりに相手の保護者の肩をもったりすることで火に油をそそぐ状態が生じる。つまり、さまざまな関係がからみあいながら過度の苦情の問題は生じているといえる。

この過程について小坂ら（2011）は、保護者が教師を敵視したり味方として視たりすることで、ときには教師集団を敵と味方に分割して関わっているととらえられる状況があり、投影や分裂の概念で理解できることの指摘している。しかし、相互関係の中での出来事としてとらえるなら、投影よりも投影同一化のほうが松木（2005）が指摘しているように二者心理学的であり、ここでとりあげている事態が行き詰っていく過程を説明するのによりふさわしい概念であると考えられる。投影同一化のメカニズムから説明すると、怒りにみちた人に対して合理的な意味で謝罪しているだけでなく、怒りにあおられることで不安がさらに喚起されて過度に相手に怯え、こちらが怯えることで相手の怒りをよりいっそう強めるような循環が生じている。もちろん、相手の怒りを受けて、心の中に引き起こされた怒りを落ちつけて謝罪しようとしながら、おさまりがつかずに怒りで切り返すこともある。すると、相手の怒りはさらにおさまらず、その怒りを見て受け手は引いたり、押したりとなる。両者の間で感情の押し付け合い、ぶつけあいとなっておさまりがつかなくなる。この過程が二者間の投影同一化のメカニズムとしてとらえることができる。

臨床場面（心理療法場面）で、面接者がクライアントの助けになろうとすればするほど陥る危険（hazard）のあることや、面接者が何らかの失敗（mistake）をするなどもっとも助けにならないと面接者が考えるときに助けになるという指摘もある（Casement, 2002）。つまり、援助関係は逆説的であり、面接者の失敗は避けられないため、この失敗の意味も含めて考える必要のあることが指摘されている。そこで、他者との関わりには逆説的な側面があり、意図とは異なる方向へ事態が動いていないかも把握して対応を続けることが求められているといえる。

3) はまりこみ：不安の強化化，すなわち妄想－分裂ポジションへの移行

ここで「はまりこみ」と表現しているのは、前の段階で説明したように、怒りと謝罪とが「火に油をそそぐ」ように悪循環を起こす中で起きるもので、受け手の感情状態や思考が合理性を欠いたものに変化することを指して用いている。たとえば、教師の場合、すべては自分自身の責任だ、こんな自分は教師にふさわしくないで教師を辞めるべきであるとか、保護者の場合には子どもがとんでもないことをしでかしたから詫びる方法はもうないとか、訴えられたらどうしようと思うほどに冷静さを失った状態のことである。そうすると、この不安が相手をさらに怒らせ、訴えるなどと脅し的にもなり泥沼状態へはまりこむ。この状態では、相手の言うままに動くことになり、主体性が奪われてしまう。「妄想的」といってよいほどの状態である。小坂ら（2011）も、学校側が「我慢する態度が余計に保護者の行動や要求をエスカレート」させている一面を指摘している。さきに述べたように、失敗があったことで、十分に状況も把握しないまま、次々と怒りをぶつけられ責められてもしかたがないと考えようになり、何度でもたとえ早朝でも深夜でも呼ばれば相手の自宅に保護者や教員が謝罪に出かけたり、両者をとりなそうと教員が間に入って調整に奔走したりする行動へと発展させる。このような対応こそが、苦情を過度なものにする。怒りにあふれた人と謝る人との関係へのはまり込みを助長するのである。

ところが、謝罪しても、求めに応じてもいっこうに相手の怒りがおさまらないのにもかかわらず、こちら側からの謝罪や要求に応える行動を止められない。何とかしてお詫びしたい、という気持ちの一部は常識的だが、次第に常識的な範囲をこえた対応をしていく。冷静にみる

なら不合理と思える関係を理解するには、メラニー・クライン (Klein,1946) が提唱した「妄想-分裂ポジション」という概念が有効である。これはひとの心についての発達モデルであり、人の心は、早期には不合理で、時には妄想的といつてよいくらいに現実性を欠き、敵か味方かといった極端な思考のありかたとなる「妄想-分裂ポジション」と、合理的で冷静な思考や対応のできるより成熟した心の状態である「抑うつポジション」の二つがあるというものである。ただ、人の心はどちらのポジション（または態勢と訳される）も状況によっては取り得るものとしてとらえられている。相手が100%間違っていて私は100%正しいので、いくらでも要求してもよいはずだ、という極端な思考や、怒りをぶつけられる側では、自分が100%間違っていて、相手が100%正しい、といったように双方に極端さをもたらすのが妄想-分裂ポジションの思考であり、なかなかこの思考から抜け出せなくなりさらに事態を悪化させていく。

では、どのように対応したらよいのだろうか。ここまでに示した理解に基づいた対応を以下に述べる。

3. 対応について

先に述べたように、保護者の訴えが過度になっていく過程を踏まえて対応について述べる。教育的な観点から向山 (2007) は、「まずは、学校がまとまること、その上で保護者、地域の方々の理解をしてもらうことだ」と学校内のまとまりが大切であることを述べている。また、小坂ら (2011) は、学校臨床心理学の観点から、教師が保護者対応で悩むときに、教師は善で保護者は悪というレッテル貼りに陥らずに、モンスターペアレントと感じ取った理由を同僚と議論し、状況の把握や分析を通して保護者の特徴などを理解して対応することや、保護者の要求に即答しないなどの対応について述べている。つまり、一人で考えないことや状況の十分な把握、迎合的に要求にのらないことについて指摘している。一方で、忠井 (2007) は心療内科医の立場から、傾聴や受容的な対応が無効であること、また、小林 (2007) は、寄り添いながらも迎合せず、できないことはできないとし、実現不可能な要求には応じないことの必要性について述べており、援助一般で用いられている発想だけでは十分でないことや、現実的な対応の必要性を指摘している。このように、さまざまな立場から対応について議論されており、一部は筆者の考えとも重なる点はあるが、力動的アプローチの立場からの理解にもとづいた対応を述べる。

1) 事実の把握

何より大切なのは、実際には何が起きたのか事実を事実として把握することである。受容的・共感的対応では、実際に何が起きたかが棚上げされてあいまいとなり、現実的に必要な対応ができなくなり、よりいっそう苦情を申し立てる相手の怒りを助長するからである。事実レベルのことを、起きた出来事について具体的に詳しく聞き取っていくことから対応を始める必要がある。相手に圧倒されると平謝りし、相手の言うままになりがちだが、最も避ける必要がある。それに、思い込みに基づいた状況把握も事実を歪めて後の対応を不十分なものにし、関わる子どもの支えにもならない。

2) 過度な謝罪や迎合的な態度をとらない

起きた出来事に見合った謝罪は必要だとしても、相手への過度な謝罪や迎合的な態度は、相手の怒りを助長するので、もっとも避ける必要がある。そのためにも、先に述べたように何が起きたのかを事実として確認することが有効である。深夜や早朝に呼び出されて謝罪を求められる場合などは、緊急な場合を除いて、常識的な時間に対応することである。この常識的であ

ることが対応全体を通して求められる。先にも述べたように一人で対応していると気づかないうちにはまりこんでいくので、常識的な対応をするためには第三者に相談する必要がある。教員の場合は、同じ職場内で見つけることができるであろうし、保護者の場合は、友だちや親類や、後にも述べる専門家でもよい。相談する側とあまりに一緒になって憤慨するだけでなく、一方で冷静に考えられる相手、つまり、相手の怒りや要求が過度なものかどうかの判断をするために力になってくれるひとであれば誰でもよいのである。

3) 一貫性

他者から怒りを向けられると、ひるむのは当然である。それでも、譲れないことは譲らないような、こちらが一貫した態度をとり続ける必要がある。圧倒されても譲らないためにも、保護者からの苦情や不満が教師・学校へ持ち込まれるのは当然のこと、と日頃から考えておくことである。「こんなことを学校に言ってくるなんて」という姿勢は、すでに相手に圧倒されている。圧倒されることも避けられないので、圧倒されながら関わる姿勢を立て直すことである。そのためにも一人で対応するのではなく、保護者間のできごとなら誰かに相談すること、教師と保護者の間のことなら以下に述べるようにチームで関わるのが求められる。

4) チームで関わる

学校現場では、チームで対応すること自体は当然視されているともいえる。ただ、こちらに失敗・過失があるとつい申し訳ない気持ちから押されて何も言えなくなってしまうがちである。保護者に必要なことさえ言えなくなることを防ぐには、チームで対応するのが一番である。一人では「はまり込み」が起きて冷静に状況を把握できないためである。当事者でない教員がいることで何が起きているのか、どの程度の問題であるのかがとらえやすくなる。

特に、管理職が苦情や怒りの矛先となっている教員や保護者の支えとして果たす役割は大きく、過度に申し立ててくる保護者に対してひるまない対応が管理職の役割だと考えられる。この点について、嶋崎(2008)は校長の立場から、校長自身がクレームへの対応の力量を高めることや、当事者への支援、組織的な対応でのリーダーなどの役割を果たす必要があることを指摘している。リーダーシップを発揮することはもちろんだが、事なかれ主義的な対応にならないこと、出るべきときに教職員の先頭に立って立ち向かうこと、すべきこととすべきではないことの線を引くこと、などの確固とした役割を果たすことが期待される。この態度は、教職員を守るだけでなく、矛先になっている保護者や、子どもたちも守る重要な役割である。逃げ腰の対応が、収まる事態までも大きな話にしてしまい、学校内では収集がつかなくなり、結果的には子どもたちにまで混乱をもたらすのである。トラブルの責任をとることはそもそも管理職の基本の役割である。

5) 専門家の活用

公立学校であればスクール・カウンセラーに相談する方法もある。私立の学校でも臨床心理士を雇用しているところがあり活用できる。学校内のチームだけで対応できないときには、外部の専門家の意見も参考になる。たとえば、保護者からの訴えが執拗となり、「訴える」と詰め寄られるほどの行き詰りの状況では、弁護士に相談しておくのがもっともよい。もし訴訟へ至ったとしたら法的にどの程度のものなの分かることで、関係の中にはまりこまないで余裕をもって保護者との対応に臨むことができるからである。弁護士や法律事務所についての情報はホームページから、どのような領域を担当しているのか、料金はどれくらいなのかなど相談に行くための情報を集めることができる。先にも述べたように、エキサイトした関係の中にいると、双方がともにあおりあおられ不安を喚起し合うため、一度弁護士に相談しておくことで、

事態を現実的に認識してゆとりをもった対応が可能になる。つまり、合理的な思考のできる抑うつポジションへの移行を促進するのである。

筆者は個別の対応について論じてきた。ところが、齋藤（2010）は、公立学校の教諭を対象者としたアンケート結果を踏まえて、モンスターペアレントへの対応策にはパラダイム転換が求められており、保護者の意識を変えることや地域住民を積極的に学校教育と関わるシステムの構築など長期的な対応が必要だと指摘している。さらに、尾木（2008）も、先に取り上げた調査で、「親と教師との相互理解が高まるよう努力・工夫をする」「親の子育てを孤立させない、地域に『たまり場』などサポートセンターをつくる」ことがモンスターペアレント問題の解決につながるという結果から、対話により親の心の奥にあるものと向き合うこと、教育予算の増大により学校と教師にゆとりをもたらすこと、また学校を核とするコミュニティの再生などを方策としてあげている。それでも、長期の対応には時間が必要であり、これらをすすめる一方で、現実には生じている出来事を現実的に対応する必要があり、当面の関わりの工夫としてここでは述べてきた。ただ、過度な苦情や不満の問題は、学校と保護者間だけの話題ではなく、近隣の付き合いにおいても生じることであり、本稿の議論は学校以外の領域においても役立つ視点になるものと考えている。

さいごに

ここまで、いわゆるモンスター・ペアレントと呼ばれている保護者の理解と対応について、力動的アプローチの立場から論じてきた。より長期的な展望での対応が必要であることはすでに指摘されているとおりで、それでもなお個別の対応は重要である。絶え間なく攻め立てられ、圧倒されるほどの苦情を執拗に突きつけられていくと、現実的に物事を考えられなくなり、ときには「妄想的」といってよいほどに自分自身を責める。これを避けるためにも、学校としてはチームで、保護者や子どもの場合には誰かに相談することで、事態を客観的・合理的に起きている事実そのものの大きさをとらえる必要がある。単に一部の教員や保護者や子どもだけの問題ではなく、クラス全体の教育的環境を取り戻すためにも個別の対応は必要なのである。

ところで、脳の発達の点から、あらゆる哺乳類の子どもには、一定量の取っ組み合い遊び（rough-and-tumble play）が必要だと指摘されている（Solms & Turnbull, 2002）。この指摘は、ちょっとしたケガでも責任追及的な姿勢で大げさな謝罪が求められる環境では、子どもから発達に必要な遊びを奪い、早期から発達を阻害することになりうることを示したものといえる。言うまでもなく、人の発達には多くの失敗やケガはつきものであり、また、ケガや失敗を通して発達していくものでもある。保育所保育指針の改定や幼稚園教育要領の改訂の中で、人間関係の発達はトラブルや葛藤を越えたところにあることが明示されており、子どもどうしのけんかやトラブルは発達するうえで必要だと法的に明言されているともいえる。子どもが安心して人と関わることのできる環境をいわゆるモンスター・ペアレントは阻害することになる。大人が安心することが子どもの安心にもつながると筆者は考え、大人を支えるための理解と対応を考えてきたが、子ども自身が大人同士がぶつかりあっている状況をどのようにみているのかについてはふれなかった。村瀬（2009）が述べているように、「子どもと事実を分かち合う」という姿勢は心理臨床家だけでなく子ども関わる大人に必要な姿勢である。過度な苦情を申し立てる結果として、申し立てている保護者の子どもと矛先となった保護者の子どもや、その子どもたちを取り巻く子どもたちの間に起きる波紋については十分な配慮が必要であり、今後とも検討する必要のある課題である。

【付記】：本論文は、2007年度以降の「学校教育総合研究Ⅱ」（大学院生対象）、2008年度以降の「カウンセリング論」（学部生対象）、および2009年度から2012年度教員免許状更新講習（必須領域）で講義した内容の一部に加筆・修正したものです。

文献

- Casement, P. (2002) : *Learning from our Mistakes: Beyond dogma in psychoanalysis and psychotherapy*. East Sussex: Brunner-Routledge.
- Klein, M. (1946) : Notes on Some Schizoid Mechanisms. In *The Writings of Melanie Klein Vol.4 ENVY AND GRATITUDE AND OTHER WORKS (1946-1955)* . London:Hogarth Press. 小此木啓吾・岩崎徹也（責任編訳）（1985）：妄想的・分裂的世界（メラニー・クライン著作集4），誠信書房，pp3-32.
- 小林正幸（2007）：親からのクレームに対する教師の基本姿勢，児童心理，860，746-751.
- 小坂浩嗣・佐藤亨・末内佳代・山下一夫（2011）：教師と保護者との連携に関する学校臨床心理学的考察—いわゆる「モンスターペアレント」との対応—，鳴門教育大学研究紀要，第26巻，160-170.
- 松木邦裕（2005）：私説 対象関係論的心理療法入門—精神分析的アプローチのすすめ—，金剛出版.
- 向山洋一（2007）：モンスターペアレントへの対応、急！，教室ツーウェイ8月号，明治図書，9-11.
- 村瀬嘉代子（2009）：子どもと事実を分かちあうことと生きること，臨床心理学，9(3)，金剛出版，309-313.
- 尾木直樹（2008）：「モンスターペアレント」の背景にあるもの，教育と医学，56（2），118-127.
- 斎藤浩（2010）：「モンスターペアレント」の対応策に関するパラダイム転換，佛教大学教育学部学会紀要，第9号，111-122.
- 嶋崎政男（2008）：クレーム問題への校長の役割，教育と医学，56（2），152-158.
- Solms, M.&Turnbull, O. (2002) : *The Brain and the Inner World : An introduction to the neuroscience of subjective experience*. OTHER PRESS INC. 平尾和之（2007）：脳と心的世界—主観的経験のニューロサイエンス—，星和書店.
- 忠井敏明（2007）：極端なクレームをつけてくる親，児童心理，860，815-819.