

公立幼稚園における特別支援園内研修の実践記録（ 4）：3年間の活動の振り返り

著者	藤枝 静暁, 森田 満理子, 新井 邦二郎
雑誌名	埼玉学園大学心理臨床研究
巻	1
ページ	14-20
発行年	2015-03-01
URL	http://id.nii.ac.jp/1354/00000326/

公立幼稚園における 特別支援園内研修の実践記録（４）

— 3年間の活動の振り返り —

A Practical Study of In-Service Teacher
Training in Special Education at a Public Kindergarten (4):
Look back on three-year activities

藤枝 静暁¹・森田満理子²・新井邦二郎³

FUJIEDA Shizuaki, MORITA Mariko and ARAI Kunijirou

1. 目 的

東京都北区では平成23年度より、特別支援教育の充実を目的として、区内の6カ所の公立幼稚園それぞれに臨床心理士を配置している。臨床心理士は、年間5回、各園において特別支援園内研修を担当している。特別支援園内研修の日、臨床心理士は9時から14時まで保育観察および保育参加を行い、14時30分から16時30分まで保育者全員と共にカンファレンスを行う。

第一筆者は平成23年度より北区立A幼稚園（以下、A園とする）にて特別支援園内研修を担当している。第二・第三筆者は第一筆者のSVである。筆者らはその活動内容を毎年、紀要論文に報告してきた（藤枝・森田・新井，2011；藤枝・森田・新井，2012；藤枝・森田・新井，2013）。藤枝・森田・新井（2011）では、北区の幼児教育と特別支援教育の概要および特別支援園内研修の役割と機能を中心に報告した。藤枝・森田・新井（2012）では、A園が地域に住んでいる就学前の子どもとその保護者を対象に行っている未就園児の会に注目し、そこでの特別支援園内研修が果たしている役割について報告した。藤枝・森田・新井（2012）では、A園と同区内にある専門療育施設との連携において第一筆者が果たした役割、

また、連携が保育にもたらす効果について報告した。

本稿の目的は、平成23年度から平成25年度までの3年間の活動をふり返り、①第一筆者が特別支援園内研修を担当した経験から学んだこと、気がついたことを整理する、②今後の課題を整理することである。

2. 特別支援園内研修から学んだこと

第一筆者は公立小学校や公立中学校において特別支援教育に関わった経験はあったものの、幼稚園における特別支援教育に関わることは初めてであった。それゆえに、この3年間の間に多くの課題と出会い、その都度、試行錯誤しながら克服に努めてきた。自分一人では解決が難しい場合は、A園の園長先生をはじめとする保育者に相談しサポートを受け、また、第一筆者のSVである第二筆者、第三筆者から助言を受けながら取り組んできた。十分に役割を果たせたとはいえないものの、取り組む過程において多くの学びや気づきを得ることができた。それらを以下の7つの観点到に分しまとめた。

① 保育者との関係作り

臨床心理士が保育現場で活動する上では、保育現場の特徴を理解すると共に、毎日の保育を担っている保育者と信頼関係を築くことは最優先の課題である。具体的には、以下の3点を心がけて実

1 埼玉学園大学大学院心理学研究科准教授

2 埼玉県立大学保険医療福祉学部専任講師

3 東京成徳大学大学院心理学研究科教授

践した。

1点目であるが、管理職であるA園の園長と副園長の言葉や話をよく聴き、A園の保育方針、保護者対応の方針、保育者・職員の育成や職員間の人間関係作りなどを学ぶように努めた。また、特別支援を含む保育全般において不明点がある時や、助言が欲しい時には、自分から園長または副園長に質問するように心がけた。

2点目として、自分から保育者に声をかけ、コミュニケーションをとるように心がけた。コミュニケーションの基本となるあいさつを自分からするように心がけた。特別支援園内研修の日は出勤時や退勤時に、自分から保育者全員にあいさつをするように心がけた。また、保育観察する際には、責任を持って保育をしている保育者への敬意を込めて、クラスへの入・退室時に一礼をした。

3点目は、第一筆者の行動が、保育の妨げにならないように配慮した。たとえば、読み聞かせの場面で、音を立ててドアを開ければ、集中して聞いていた子どもたちが一斉にそちらに注目する。第一筆者の行動が、意図せずとも、保育者が作り上げているその場の雰囲気を一瞬にして壊してしまう恐れがあるのである。

幼稚園における特別支援園内研修に限らず、臨床心理士が各専門職の現場に入っていく際には、こうした配慮が不可欠であると考えられる。

② 子どもとの関係作り

第一筆者がA園を訪れる回数は年間5回と決まっている。限られた時間のなかで子どもをより深く理解するために、保育観察に加えて、できる限り保育参加するように心がけた。保育参加したのは、主として自由遊び場面と昼食場面であった。担任保育者が主活動を行っている場面では、活動の妨げになる恐れがあるために、保育参加は控えた。

第一筆者と特別支援対象児が初めて対面した時に、子どもによっては、警戒した表情で言葉を交わせなかった。そこで、子どもは遊びを通して心を開放したり、安定させていく（森田，2011）という指摘にならない、子どもが、好きな遊びをしているときに「いれて」「一緒にやっていい？」と声をかけるようにした。すると、黙って頷いたり、「いいよ」という答えが返ってくるが多かつ

た。この体験から、遊びが子どもの警戒心を下げ、一方で、心を解放し、見知らぬ他者を受け入れるゆとりを生み出すことを実感した。このように一度楽しい時間や場を共有しておく、その後の関係を進展させやすくなった。

昼食時には、特別支援対象児の食事の準備、食事中の様子、食後の片付けの様子を間近で観察することによって、基本的な生活習慣がどの程度身についているかを把握することができた。具体的には、時計が読めるか、箸が使えるか否か、箸やスプーンやフォークの持ち方、手元を見て食べているか、両手を使って食事をしているか、良く噛んで食べているかといった様子を観察することができた。また、その子どもが持っている弁当箱、箸箱、スプーンとフォークセット、ナプキンなどの図柄から、興味の対象を推測することができた。実際、そのキャラクターをきっかけにして話しかけると、子どもが笑顔になったり、いつもよりもいろいろな話をしてくれるといった効果があった。

③ 保護者との関係作り

私立幼稚園の場合、送迎バスを導入している園が多い。その場合、保護者は子どもをバス乗り場まで連れて行き、送迎バスに添乗している保育者とは会うものの、クラスで子どもの登園を待っている担任保育者とは顔を合わせないことが多い。

公立幼稚園であるA園は送迎バスを設けていないので、すべての保護者が徒歩または自転車子どもを園まで送迎している。それゆえに、A園では、毎日、保護者と担任保育者がお互いの顔を見て、会話をすることができる。毎日顔を合わせて話をすることによって、自然と緊張感が緩和され、相互理解も促進される。結果として、良い人間関係を築くことにつながる。こうしたA園の長所を生かして、第一筆者もまた、特別支援園内研修日には保護者の前に出て、顔を覚えてもらうようにした。保護者と玄関で会ったり、廊下や階段ですれ違うときには、先にあいさつするように心がけた。

保護者との関係作りに関して、初年度に大きな反省点があった。それは、第一筆者を保護者に正式に紹介してもらう機会が無いまま、1年間が過ぎてしまったことであった。その理由を考える

と、第一筆者が自分から「自分を保護者に紹介してください」と副園長に申し出ることができなかつたことがあげられる。初年度、第一筆者はこのことを思いつかないほど、ゆとりがなかった。保育者との関係作り、子どもを理解することに精一杯で、保護者との関係作りまで視野に入らなかった。別の理由として、特別支援園内研修の初回は5月であったので、入園式や始業式から一月以上経過しており、保護者に第一筆者の存在を紹介してもらうタイミングを逸してしまったことがあげられる。

年度末に、第一筆者は副園長にこのことを相談した。その結果翌年度からは、第一筆者の初回勤務日に、副園長が保護者に「子育てや子どもの成長に関して相談に乗ってくれる臨床心理士の藤枝さんです」と紹介するようになった。それにより、第一筆者は保護者と顔を合わせたときにより安心してあいさつしたり、声をかけることができるようになった。

④ 子どもと保護者との関係を把握する

ボウルビィ (1991) は愛着理論の中で、養育者の養育態度や養育者へのアタッチメントが子どもの安全基地の確保につながり、様々な社会性の発達に影響を与えることを指摘している。最近の我が国の研究でも、親の養育態度が子どもの社会性の獲得に影響を及ぼすことが指摘されている (中台・金山, 2004)。実際の生活においても、幼児期は家庭がまだ生活の大部分を占めており (中台・金山・前田, 2004)、幼児の社会化には保育園や幼稚園と同様あるいはそれ以上に家庭が重要である (岡田, 2001) と言われている。これらの指摘から、子どもを理解する上で、親子関係やその子の保護者にも目を向けることが重要と考えられる。

そこで、特別支援園内研修の日は、保護者や親子が一緒にいる様子を意識して観察した。観察できるのは登園時と降園時の2回である。登園時の朝は副園長と第一筆者の打ち合わせがあることに加えて、子どもによって登園時間が異なることから、観察することは難しかった。降園時の方が観察には適していた。保育終了時間である14時近くになるとクラス毎に保護者が集まって来た。子どもが園舎から出てくるまでの10～15分間程度

であるが、保護者の様子や子どもと保護者が再会する場面を観察することができた。保護者が弟妹を連れて迎えに来ている場合には、在園児の弟妹関係を把握することもできた。また、保護者の子どもへの声かけ、親子のスキンシップ、在園児と弟妹のやりとりなどを観察することによって、親子関係や家族関係を推測することができた。

降園時の様子を観察して得たもう一つの成果は、保護者同士の関係についてもある程度把握することができたことであった。たとえば、いつも一緒にいて仲が良い保護者のペアやグループ、周囲から慕われている保護者の存在、または、周囲から孤立気味の保護者などであった。これらの情報は、カンファレンスの場で保育者にも伝えられ、共有された。

特別支援対象児や保育者が普段から気になっている子どもについては、その保護者や親子関係を意識して観察した。ただし、観察する際には、特定の子どもや保護者を観察しています、という雰囲気が出ないように気をつけた。金谷 (2013) は日本教育心理学会の自主企画シンポジウム「保育に生かす保育巡回相談」のなかで、保護者の中には特別支援と聞いただけで動揺し「そういった子どもと一緒にクラスにして欲しくない」といった要望を出したり、特別支援児の保護者のなかには我が子が特別支援の対象になっていることを他の保護者に知られたくないといったニーズがあることを報告している。こうした指摘があることを踏まえ、保護者や親子関係を観察する際には、保護者を傷つけることが無いように十分気をつける必要がある。

⑤ 特別支援園内研修の日に、特別支援対象児が欠席した場合の対応

特別支援園内研修の当日に、特別支援対象児が欠席だったという事態がしばしばあった。欠席の場合、その日のカンファレンスにおいては、第一筆者が担任保育者から日頃の様子や気になる行動、周りの子どもの反応などを聞き取りながら、できる限りその様子を思い浮かべ、保育方針を立てるようにしていた。その際、各クラスにいる非常勤講師の意見が有用な情報となった。非常勤講師とは区から採用されている保育補助員のことである^(注)。地域によって、介助員、加配教諭と呼

称される場合もある。担任保育者は学級経営者であり、個を見つとも、全体を見ていることが多い。一方で、非常勤講師は特別支援対象児や集団の中で気になる子どもを中心に接しているゆえに、子どもの様子をより詳しく把握していることも多かった。たとえば、園庭での遊びが終わり保育室に移動する場面で、特別支援対象児が気持ちの切り替えができずに、遊びを終わりにしたくないと泣いたり、その場から逃げてしまったり、保育者の声を無視して遊び続けることがあった。その際、担任保育者は保育室に行き次の活動を行い、非常勤講師が特別支援対象児の側に寄り添いながら、気持ちの切り替えを促す言葉かけを行ったり、子どもが気持ちを切り替えるのを待ったりする。この間の子どもの様子を掴んでいるのは非常勤講師であった。それゆえに、担任保育者の話と非常勤講師の話統合した上で、特別支援対象児への見立ての作業に入ることが重要であった。

ところで、特別支援対象の子どもが欠席の場合、副園長、担任保育者、非常勤講師の皆が大変残念そうにそのことを第一筆者に伝えてきた。そのときの表情から、保育者は毎日の保育の中で、その子への接し方やその子を含めた集団保育に難しさを感じており、そこを打開するために、第一筆者に子どもの見立てや保育の方向性に関する助言を期待していたことが伝わってきた。子どもの体調が優れなかったり、家庭の事情で園を欠席することは珍しいことではない。そのような場合を想定し、その場合の対応をあらかじめ検討し、準備しておく必要があると言える。

⑥ 保育者の異動に関すること

平成 23 年度から平成 25 年度における、A 園の保育者の異動状況を Table 1 に示した。平成 24 年度は、両クラスの担任保育者が異動し、平成 25 年度は副園長が異動した。第一筆者がこれらの異動について知ったのは、各年度の第一回の特別支援園内研修の時であった。その際は、驚きと昨年度までのかかわりを通じて人間関係を築いてきた保育者が異動してしまったことによる残念な気持ちであった。一方で、着任した保育者と新たな人間関係を早急に築く必要があることを感じた。

保育において担任の存在意義は大きい。その担

Table1 A 園の保育者の異動と配置

	平成 23 年度	平成 24 年度	平成 25 年度
管理職	園長 A	園長 A	園長 A
	副園長 A	副園長 A	副園長 B
年長クラス	保育者 A	保育者 D	保育者 E
	非常勤講師 A	非常勤講師 B	非常勤講師 A
年少クラス	保育者 B	保育者 E	保育者 D
	非常勤講師 B	非常勤講師 A	非常勤講師 B
未就園児クラス	保育者 C	保育者 C	保育者 C

*アンダーラインの箇所は保育者の入れ替わりを示す

任が交代するという事は、保育方法や学級経営の方法が変わることを意味する。したがって、第一筆者は、着任した保育者 D と E の保育中の様子を観察したり、保育に部分的に参加したりしながら、それぞれの保育観や学級経営方針を把握するように心がけた。

公立・私立を問わず保育・教育現場では、人事異動は避けられないことである。だからこそ、日頃からこのことを念頭に置き、特別支援園内研修を実りあるものにするように努力や工夫をする必要がある。

⑦ 子育て支援に関すること

藤枝・森田・新井（2012）で報告したように、今日の保育現場には、在園児の保育だけで無く、子育て支援機能も求められている。子どもを保育することに加えて、その子どもの保護者への支援も重要な仕事なのである。具体的には、次のようなことがあった。保育者から「〇君、最近、欠席が多いので気になっています。子どもの体調が悪いのでは無く、お母さんが疲れているみたいなんです」と報告があった。そこで、第一筆者が降園時にその母親の表情や動きといった全体の雰囲気と子どもとの接し方を観察した。その結果、第一筆者も、母親の表情の乏しさ、他の母親と言葉を交わさないといった姿が気になった。母親が子どもへの接し方に困っている様子も見られた。カンファレンスでは、こうした情報を整理、統合し、その保護者への支援が必要であることを確認した。

第一筆者は支援の具体的中身として、①子ども

が登園した日は伸び伸びと活動させる、②母親が来園したときは、母親に声をかけ、悩みや不安を聞き受容する、③欠席の場合は、夕方に電話をかけ、様子を聞いたり、話を聞き受容することを提案した。このように、心身に疲労や不調が見られる保護者に早期に気づき、支援していくことも重要な子育て支援といえる。

3. 今後の課題について

上述のように、特別支援園内研修に従事することで多くの学びや気づきを得ることができた。一方で、今後も継続して取り組む必要がある課題や新たな課題もある。それらを以下の3点にまとめた。

① A園と療育機関との継続的な連携

この3年間の間に、第一筆者が関わってきた特別支援対象児のなかには、A園に籍を置きつつ、発達支援センターといった療育機関にも週に数回通っているというケースが少なからずあった。藤枝・森田・新井(2013)で報告したように、特別支援対象児への保育方針を決定するにあたり、A園と専門療育施設が連携したケースもあった。A園の非常勤講師が専門療育施設を訪問し、そこで行われている保育や特別支援対象児の様子を観察し、情報交換をした。連携の成果は3点あり、①特別支援対象児についての情報交換をしたことが、A園および専門療育施設の両方の保育者にとって役立つことが分かった、②非常勤講師が専門療育施設で見学した保育方法を、A園での自分たちの保育に取り入れ、保育方法のレパートリーが増えた、③専門療育施設が個別保育を主としており、一方、A園は集団保育が主であることを認識し、A園ならではの役割があることを再認識できたことであった。つまり、連携によって、特別支援対象児への保育の充実につながったといえる。

このように連携の成果はあったものの、非常勤講師が専門療育施設を訪問したのは年度の初めの1回のみであった。第一筆者は学期毎に1回の訪問と月に1回程度電話し情報を交換するという継続的な連携を提案したが、実施には至らなかった。考え得る理由は、①1回の連携で十分であったと判断された、②連携した非常勤講師は非常勤

職員であるゆえに勤務時間が限られており、連携のための時間を確保することが難しかったことが考えられる。別の理由として、連携の対象となった専門療育施設は利用者が常に満員の状態であり、職員も忙しい状況にあったことも考えられる。

藤枝・森田・新井(2013)においても指摘したように、特別支援教育や障害児保育において園と療育機関の連携を推奨している国の方針と、保育現場での連携の実際状況には隔たりがあるのが実際である。なによりも、現状においては、上記のような連携を一定期間にわたって継続したという実践やその効果を検証した研究が見当たらない。これらの点は本研究だけで無く、保育に関わる研究全体にとって、今後の課題と言える。

② 就学支援

特別支援対象児が年長の場合は、カンファレンスにおいて、翌年の就学に関する話題があがることが多かった。特に2学期以降はその話題が必ず出た。就学先の選択肢としては、普通学級のみ、普通学級に在籍し通級を利用する、特別支援学級、特別支援学校がある。カンファレンスでは、どこへ就学することがその子どもにとって最適であるかを判断するために、①現時点で、特別支援対象児ができることと今後の課題の把握、②入園した時点、または、年長に進級した過去の時点と現時点との比較による成長の確認、③これまでにA園を卒園した特別支援対象児の様子を参考とすることが話し合われた。

これらに加えて、保護者の意向を把握することが大変重要であった。なぜならば、就学先の決定に関しては、最終的な決定者は保護者だからである。保護者が我が子をどのように認知しているのか、子どもの発達にとって最適な場所をどこと考えているかによって、就学先が決まると言っても過言ではない。したがって、担任保育者と保護者が面談して得た情報などを念頭に置きながら、特別支援対象児の就学先について検討を重ねた。

なお、第一筆者が就学に関して常に念頭に置いていたことは、①発達の基本である発達段階や発達課題の連続性を大事にすること、②就学に伴い、生活環境が変化するなかで、子ども自身を支える力になるものとして、自分のことが自分で

きるといふ自立の態度（森田，2011）という指摘であった。①に関しては子どもが今達成できていない発達課題を、就学後速やかに達成できるようになるとは考えにくい。したがって、「何とかなるだろう，大丈夫だろう」という楽観的な見立てはしないようにしていた。②に関しては，第一筆者は森田（2011）の自立という意味を基本的な生活習慣の獲得と捉えている。幼稚園と比べて小学校では自分で判断し行動する場面が多くなる。たとえば，幼稚園では活動と活動の切れ目で保育者が「トイレに行きたい人はいますか？」「手を洗って来てください」などの言葉かけをする。小学校ではこうした声かけはほとんどされない。したがって，特別支援対象児の現在の基本的な生活習慣の獲得状況を把握する一方で，就学後の環境で必要となると思われる基本的な生活習慣の獲得を目指した支援を心がけた。

10 数年前から，通常学級においても新入生が授業中に座ってられない，教師の指示を聞かないといった小1プロブレムという問題が指摘されている（倉住・桜井，2013）。その対策として，幼児教育と義務教育のなめらかな接続の必要性が指摘されている。特別支援教育においては，なおいっそうなめらかな接続となるような支援や幼少連携が求められる。

③ 特別支援対象児の卒園後の情報交換の必要性

公立幼稚園の多くがそうであるように，A 園は2年保育である。入園した子どもが卒園するまでであつという間に過ぎてゆく。保育者と比べると，第一筆者が子どもと関わった時間は圧倒的に少ないのであるが，子どもへの愛着がわき，定着していた。特に，特別支援対象児は他の子どもよりも接していた時間が長く，いろいろな活動を一緒にしたこともあり，その時の様子が思い出される。子どもと毎日接していた保育者はなおさらであろう。

実際，カンファレンスの場でも，卒園児のことが話題になった。保育者も第一筆者も特別支援の対象であった子どもが卒園後，小学校という新しい環境のなかでどのように過ごしているか，うまく適応できているのかが気になっているのである。

しかし残念ながら，小学校から A 園に，特別

支援対象児の学校生活の様子が公式に伝えられたことは無かった。卒園後のその子どもの情報といえば，A 園の誰かが伝え聞いてくることや，噂として耳に入ってくる程度であった。このことについて，第一筆者は幼稚園と小学校の間で情報を共有する必要性をたびたび感じている。なぜならば，今現在，A 園に在籍している特別支援対象児への保育方針や就学について考える際にも，過去の特別支援対象児の小学校入学後の情報が大きいに役立つと思われるからである。保育者は，卒園した特別支援対象児の在園中の発達状況や園生活における適応状況を把握しているので，就学後における同様の情報を得ることができれば，2つの情報を統合し，子どもの発達を連続的に理解し，その後の予測もある程度できると考えられる。また，特別支援対象児だけでなく気になる子どもについても，発達や就学後の適応をある程度予測する際に有効な情報になると思われる。

なお，実際に情報を共有する場合には，個人情報保護や保護者の同意が必要といった重要事項を常に念頭に置く必要がある。

4. まとめ

本稿の目的は，平成23年度から平成25年度までの3年間の活動をふり返り，①第一筆者が特別支援園内研修に従事した経験から学んだことを整理する，②今後の課題を整理することであった。

整理するにあたり，これまでの活動をまとめた紀要論文を読み返し，忘れていた記憶が蘇ってきた。特別支援園内研修をしている最中に困難を感じたり，逆に学びや気づきがあったとしても，時間の経過とともに忘却してしまう。まして，2，3年前のことであれば，なおさらである。1年ごとにその年の活動を紀要論文にまとめる作業は，記憶の忘却による損失を補う役目を果たしていたことに気がついた。

年度毎の活動をまとめるようになったきっかけは，第一筆者が特別支援園内研修を担当するようになった初年度，初めての保育現場での活動に対して自己効力感の低下を感じていたからであった。前田（1994）は小学校5年生を対象に，漢字の学習を題材として，自己評価することが自己効力感の上昇につながり，漢字の習得にも効果があ

ることを明らかにした。また、ただ単に漢字の練習をただけでは、自己効力感が変わらず、漢字の習得にもつながらなかった。前田 (1994) を参考に、第一筆者も自らの自己効力感を上昇させるためには、丁寧なふり返りと自己評価が必要であり、それが特別支援園内研修の充実にもつながると考えた。

3年間の特別支援園内研修への従事と紀要論文の作成によって、特別支援園内研修で自分が役に立った点が明らかになり、課題を明らかにすることによって目標を持つことができた。その結果、年度毎に第一筆者の自己効力感は上昇したと自己評価している。

紀要論文作成の過程で、A園の園長および第一筆者のSVである第二筆者と第三筆者から指導を受けることができたことも、大きな収穫であった。自分一人では気がつかないことや不足している点を指摘してもらうことができた。今後も特別支援園内研修を充実させるよう努力を続けると共に、これまで同様に、自分の活動をふり返り、紀要論文にまとめていく作業を続けていくつもりである。

(注) 北区では担任保育者の補助として、保育室で子どもの保育を行う人物を非常勤講師と呼んでいる。この名称は地域によって異なり、加配教諭、介助員、補助員などと呼ばれている。

引用文献

- ボウルビィ, J. 1991 【新版】母子関係の理論・1 愛着行動 黒田実郎・大羽葵・岡田洋子・黒田聖一訳 岩崎学術出版.
- 藤枝静暁・森田満理子・新井邦二郎 2011 公立幼稚園における特別支援園内研修の実践記録 川口短大紀要, 25, 165-174.
- 藤枝静暁・森田満理子・新井邦二郎 2012 公立幼稚園における特別支援園内研修の実践記録 (2) 川口短大紀要, 26, 167-177.
- 藤枝静暁・森田満理子・新井邦二郎 2013 公立幼稚園における特別支援園内研修の実践記録 (3) 川口短大紀要, 27, 223-232.
- 金谷京子 2013 保育に生かす保育巡回相談 日本教育心理学会第55回総会発表論文集, S160.
- 倉住友恵・桜井茂男 2013 児童期前期の授業態度および学業遂行を促進する要因の検討——幼児期の自己制御機能と知的好奇心に着目して—— 日本教育心理学会第55回総会発表論文集, p.24.
- 前田基成 1994 自己評価による自己効力感の変容が児童の漢字学習に及ぼす効果 上田女子短期大学児童文化研究所所報第16号 81-92.
- 森田満理子 2011 第4章幼児期 藤枝静暁・安齊順子 (編) 保育者のたまごのための発達心理学 北樹出版 61-114.
- 中台佐喜子・金山元春 2004 母親の養育態度が幼児の社会的スキルに及ぼす影響 家庭教育研究所紀要第26号 61-66.
- 中台佐喜子・金山元春・前田健一 2004 母親の養育態度が幼児の問題行動に及ぼす影響——養育態度→過程における問題行動→園における問題行動というプロセスの検討—— 広島大学心理学研究第4号 151-157.
- 岡田洋子 2001 発達臨床心理学の視点からみたしつけ——子どもの問題から考える 精神療法 27 234-239.