

幼稚園における特別支援児への教育相談について

—園内研修を通じた教員への支援から—

Educational consultation to Special support child in Kindergarten

—Support teachers through kindergarten training—

河合 高鋭*、木口 恵美子**

Takatoshi KAWAI, Emiko KIGUCHI

キーワード：幼稚園 教育相談 園内研修 ソーシャルワーク 個別支援計画

I. はじめに

教育相談は「教育に関する問題について、本人、親、担当教師などと面接し、科学的な知識や技術を備えた専門的カウンセラーによる評価、指導、助言の過程。」とされている(中原, 2011)。かつて学校教育相談は、バス酔い、チック症状、盗癖、学習困難等に教師がどのように対応すればよいかを悩み、対応を模索するところから実践が始まった(中原・大野)。このようにあらゆる学校教育での出来事における相談は、教育相談ともいえるだろう。教育相談を行う理由として、保育士資格・幼稚園教諭免許状、いわゆる資格と免許の2つを同時取得する場合においてソーシャルワークの実践に関連する事項については保育士養成課程に設置されている科目で学ぶことができる。しかし、小学校教諭免許と幼稚園教諭免許を取得する場合においてはソーシャルワークといった福祉的アプローチについてなかなか学習する機会を持つことは難しい。教育相談は、現代の子どもたちが抱える発達上の問題と保護者支援に必要とされるカウンセリングの基礎知識を含んでいる。また、文部科学省の示す教職科目としての「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」において、まだ重視されていないと考えられる保護者理解や保護者支援についても取り上げるように工夫をしている(中原, 2011)。

また、「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目は、幼稚園教諭の普通免許状の授与を受ける場合にあつては、幼児理解の理論及び方法並びに教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。)の理論及び方法を含むもの」として設置されることになった(中原, 2011)。

学校教育法で位置づけられている幼稚園での出来事に対応する幼稚園教諭は、包括的で総合的な子ども支援を行う必要があり、そこでの「教育相談」のあり方は、極めて重要であると考えられる。子どもは一人一人異なった教育のニーズを持っている。これは、表面的なものもあれば内面を深

く理解しなければわからないこともある。また、教員の成長には、資質・能力を多様な側面からとらえ、多面的にアプローチすることが重要である。教育相談担当者は、校内の教育相談をうまく進めていくためのキーパーソンである(高田・網谷, 2016)。このようなアプローチの多さに教育相談担当者は、疲弊し、また自園の子どもに対する具体的なアドバイスを求める場がない状況である。これは、幼稚園においても同じような状況であると考えられる。

しかしながら、現状の幼稚園教育実践における教育相談に関しては、幼稚園教育実践に特化して照準を合わせた教材はなく、初等教育の教育相談の中の幼児を対象とした一部や、小・中高生対象の教育相談の教材、又は保育士資格取得のための「保育相談支援」の教材が採用されていることが指摘されている(長谷部・大野, 2017)。

幼稚園では、初めて社会に出る子どもが多く、障害のある子どもとの生活では保育者間の連携が欠かせない。園外の研究会への参加も自己の拡大に役立つ場合もあるし、保育カンファレンスなども欠かせない(若月・渡辺・本田, 2012)。ただ、教員は、多岐にわたる課題解決が求められている一方で、日々の対応に追われて余裕が持てず、学校現場で教員を育てるという意識の低下と共に、校内研修の確保が困難であることから、現職教員の資質や能力の向上を目的として、大学と学校現場、教育行政が一体的に連携・協働することが求められている(山根・本多, 2011)。

そのようなことから、本研究は幼稚園保育者と療育専門家および研究者が連携をし、それぞれの専門性を生かして対応していくための教育相談を意識した園内研修を行った。その際に着目したのが、ソーシャルワークで用いられるストレングスの視点である。

ソーシャルワークにおけるストレングスの視点は、1980年代頃からアメリカにおいて提唱され始め、それまで支配的であった病理/欠陥モデルへの批判の立場を取る。スト

* 〒230-8501 横浜市鶴見区鶴見2-1-3 鶴見大学短期大学部保育科

** 東洋大学福祉社会開発研究センター/Toyo University Research Center for Development of Welfare Society

レングス視点の研究において先駆的な役割を果たしたゴールドシュタインは、社会構成主義の立場からストレングス視点を「健康や潜在力のようなものに属し、一連の過程を包含する組織的な構成物」と定義し、エンパワメントを指向するマイリーらは、端的に「ストレングスとは、われわれが上手だと思うもの、われわれの生得的才能、獲得した能力、そしてわれわれが発達させたスキル、である」と述べる。ストレングス視点を発展させたサリービーは、ストレングス視点の概念や方向性を①エンパワメント、②メンバースhip、③レジリアンス、④癒しと全体性、⑤対話と協働性、⑥不信の中止という用語を用いて示している^(註1)。ストレングスに詳しい狭間は、ストレングスは「個人だけではなく、家族や集団、コミュニティも保有するものとされ、『資源』という意味をもつ。加えて、ストレングスは固定したものではなく、常に生成、発達するものとしてとらえられる。そして、病理的診断カテゴリーを表すような科学的用語ではなく、人々の社会的相互作用の中で構成された言葉」であり、ストレングスを「上手さ、豊かさ、強さ、たくましさ、資源」と表している(狭間、2001, 135)。このように、ストレングスは日本では強さや強みと表されることが一般的であり、本研究でも強みという言葉も用いるが、その意味はストレングスと同意である。

なお、障害の表記については、障がい者制度改革推進会議「障害」の表記に関する作業チームの検討結果^(註2)を受けて、引用以外は「障害」を用いることとする。

II. 研究方法

1. 概要

神奈川県にある私立幼稚園に対して園内研修講師として参加、研修後の記録を元に振り返りを行いその記録での教員の言葉の変化について考察を行った。

また、研修後に教員1名と「気になる子ども」に対して話し合いを行った。園内研修講師と教員で子どもの強みを活かしたアセスメントを行い、個別支援計画を立てるまでを行った。また、対象児に対するPARS-TR (Parent-interview ASD Rating Scale 親面接式自閉スペクトラム症評定尺度)の結果から、その変化を読みとり教員にその都度フィードバックを行った。

PARSとは、発達障害児者の行動理解を進め、彼らの支援を可能にしていくために、日常の行動の視点から、平易に評定できる尺度である。

評定項目は、1) 対人、2) コミュニケーション、3) こだわり、4) 常同行動、5) 困難性、6) 過敏性のPDDに特徴的な6領域57項目で構成されている。PARSは幼児から成人までを対象とし、親や養育者への面接から得られた情報をもとに専門家が評価する。過去の評点、現在の評点をそれぞれ算出してASDの可能性の判定を行う。実施時間が30~60分と短く、確定診断を行うことはできないが幼稚園、保育所、教育現場などの臨床現場で使用しやすいという特徴を持つ。

2. 時期

201x年~1年間(5月、9月、11月、1月の計4回)園内研修と個別の相談を行った。

3. 対象

- ・園全体の教員(園長・主任、加配保育者などの全教諭を含む)
- ・療育専門家1名
- ・大学教員1名
- ・年少クラスO先生:8年目(本園4年+他園4年)
- ・対象児Aくん:年少、3歳、男児

III. 結果

研究開始事前の園長との話し合いでは、強みを活かした園内研修を行いたいとあった。

- ・「強みを生かす」ことの大切さ
- ・「医学モデル(できないことを見て、そこを直す)」ではなく、できていることを探す
- ・「いいことを見つけるアプローチ」ネガティブな見方をしない。肯定的な見方をする
- ・「もっとやりたい」気持ちを育てる

子どもの尊厳を大切に、二次障害の防止を意識したかわりからアセスメントの重要性を確認した。また、専門家と保育者は対等であり専門性の視点で保育を捉えることが必要であることを確認した。

さらに、幼稚園の保育理念(建学の精神)

- ・園生活の流れや生活の仕方がわかり、じぶんの身の回りのことをしようとする
 - ・保育者や友達と親しみ、安心して過ごす
 - ・自分の要求や感じたことを自分なりの方法で表現する
 - ・自分の好きな遊びを見つけ、楽しむ
- という考え方や、インクルーシブ保育を意識した保育展開について事前に確認し園長との話し合いを行った。

1. 園内研修の振り返り

○5月

難しさ、わからなさは、「やりたくない」につながりやすい。わかることは、楽しいことにつながる。「楽しんでるかな?」「わかっているかな?」というアンテナは、いつも立てておくとういのは、やらせようとしすぎてしまうと、こちらの思いが一方的になりがち。

○9月

始業式に参加する多くの子どもたちは、とても楽しんでた。それは、先生方が、始業式を楽しくしようという工夫があつてのこと。その子なりの参加の仕方を十分に保障してあげることにより、変化が見られることもある。「集団で楽しむ」ということは、ただ単に、皆と同じ行動をさせるということではなく、一人一人が、「楽しい」と思っているかどうかということではないだろうか。

○11月

先生方の話から、「できないことをできるようにさせた」という意識が強い印象（お弁当場面など）を受けた。1年目の先生、初担任、食べる食べない、できるできないということに戻りがち、いざ課題にぶつかると障害についてできるできないとなる。

○1月

当初は「どうすればいいのか？」という助言を求める発言が多かったが、「こう思ったので、こうしてみたら、結果こうなった」と、先生自身で考え行動しその結果のことまで考えられていた。「扱いにくい子」との距離も近くなりどの先生も自信に満ちた顔をされていた。

2. 教員との個別対応

(1) 話し合いの概要

5月	園内研修が主、対象児の聴き取りを行う
9月	対象児の強みの視点から個別支援計画を作成
11月	経過報告
1月	まとめ

(2) 5月聴き取りからストレングス（強み）を活かした3つの目標を立てる。

友達の関係が出ています。特定の子どもと仲が良い。環境に不慣れで人間関係が築きにくいですが、慣れると先生にも甘えられる。自分を出せるようになってきた。（本人らしさが出てきた。）

(3) 子どもの変化（どのように変わったか、変わらなかったか）

・ Kくんと関係を軸に、友だちとの会話、関わりが増えた。
 ・ 朝の支度等相変わらずゆっくりだが、周りの子が早くと競ったり、ゆっくりな友だちに影響されゆっくりになったりと、かなり友達を意識している。その分ふざけ合っただけで先生の話の聞かなくなってきた。

(4) 現在のこどもの良い所

・ 自分の好きな遊びに夢中になれる。
 ・ 友達に対して、仲間意識、やさしい気持ちを持てるようになった。
 ・ できないなりに、やってみる姿勢がみられる。（不器用だが、折り紙で先生ときょうりゅうを折ろうとする等）

(5) 今後の課題（今後どうしたいか、保育者の願い）

・ 今は「Kくんときょうりゅう」を中心に園生活が展開されているが、今後は他の友達ともかかわり、様々な状況、トラブルを経験しながら学んでほしい。
 ・ 話を聞くべき時は聞いてほしいなー...と少々願っております。

(6) 今後の課題

・ クラスをとびだすことをなくす。（減ってきている）
 ・ 衝動的にならないように。自分が行きたいから行くと考えてからの行動。
 ・ クラス所属意識を持ってもらいたい。
 ・ 「大人」だけでなく「クラスの子ども」とのかかわりを深めて欲しい。クラスを楽しむ。友だちを意識。

(7) PARS-TRによる項目の主な変化

PARS-TR 項目と評定	5月	9月	11月	1月
1. 視線が合わない	2	1	0	0
2. 他の子どもに興味がない	不能	0	0	0
3. 名前を呼んでも振り向かない	1	0	0	0
4. 見せたい物を持ってくることがない	1	0	0	0
5. 指さして興味のあるものを伝えない	1	1	0	0
6. 言葉の遅れがある	不能	1	0	1
9. 友達とごっこ遊びをしない	2	0	0	0
30. 特定の音を嫌がる	0	0	0	1

その他の聞き取りでは、気が付いたらクラスを飛び出してしまっていたことが多かったAくんに対し、「補助の先生は毎日違うが、いろいろな先生が入ってくれることで、いろいろな先生がAくんのことを把握してくれて助かる。」という反面、子どもの情報の共有はまだ難しいところが多く、優しく言い聞かせる先生、「楽しいことやっているよ」と誘う先生など、対応は様々であることがわかった。

先生の話していることに対して対象児が「理解しているのかな？」と、時々心配になることがあるという話も聞かれた。まだ言葉のみの理解が難しい幼児に対して、実物を見せることでイメージが湧きやすくなり、関心を示しやすく、しっかりと見ることができると気づきがあったとの言葉もあった。子どもの得意なことや好きなこと、関心のあることを知り話しすることによって、子どもが他のことに気を散らさないで話を聞くこと、考えること、理解することを身に付けていけるのではないだろうかという気づきの言葉もあった。

園内研修を行ったことで、Aくんの行動の変化や、最初は気になる子どもへの対応の仕方に困っていたり、わからなかったことが多かったりとしていた先生方の意識の変化が見られた。

(8) Aくんの行動の変化と先生の意識

(行動)

・ ガヤガヤしている場所や音の刺激が苦手。ホールに移動できるかどうか、五分五分だと思った。その後、廊下で本を読んでいたが、ホール内で先生が蜂の話を始めると関心を示す。聞いてないようで、聞いている。
 ・ 「今日はたまたま、いることができた」ではなく、「今日はいよう」と思えるようになってきた。

<p>(意識)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ Aくんの行動の意味がわかった。いなくなるのも理由がある。許容してくれることで得る安心感や大切さを知る。 ・ 「最初の頃は、無事に帰すこと」で精一杯。でも、それも必要だったプロセス。 ・ 本人が納得したペースで見出すものがある。それが、本人が作り出す構造化である。 ・ Aくんの行動を肯定的に見ることの大切さ。
<p>(行動)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ お泊まり保育の「キャンプだホイ」の歌を覚えていた。 ・ 2学期になり、補助の先生の名前を尋ねると、答えることができた。
<p>(意識)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 担任の先生が、Aくんが気に入るかと思って買ったおもちゃがある。先生が「この子はこれが好き」と思えること。すなわち、本児理解。 ・ わかっていることが、たくさんあるという事実。「どの子どもわかればいいな」と思い、保育を工夫している。

その他に、年長児が先生に代わって皆に絵本を読む場面では、やりたい子が多い場合のやれなかった子への対応があった。先生がやりたかった子の気持ちを組み、フォローできていたこと、「時間だから、おしまい」ではない対応をしていた。Aくんに対してだけではなく、他の子どもに対しての関わり方にも変化が見られた。

その一方で、「階段の昇り降り、転ばないか見ていてください」と心配している保護者からの声や、大人が見ていないところでなにかするの物を貸せない子ども、仲良くなった友達にずっとついていってしまって二人でいなくなってしまう子どもなど、一見普通そうに見える子どもたち一人ひとりが深くはないが何かを抱えているのではないかと保育者の思いが発言の中で見られた。

IV. 考察

園内研修の記録の振り返りから、療育専門と保育専門との協働から3つの視点で考察を行った。教育相談を行う上での園内研修のポイントを表にまとめる。

園での先生とのやりとりについて
先生方の保育観を聞き想いに共感していくことが重要。「困っていること」を共有し、どのようにすればいいかを一緒に考えていく。
園で大切にしているポイントの確認
「楽しい」という時間を共有していく中で、お互いの存在を知り、仲間意識が芽生えていく。先生から言われてではなく、園児が自発的にクラスの仲間を感じ一緒に行動する楽しさを実感して「クラス皆で楽しんでいる」ということになる。
園内研修で伝えたいこと

保育の様子を見て、「こうしてみたら」と伝えることが、園内研修ではない。先生方の「こうしたい」という思い、でもうまくいかないのはなぜか？のヒントを一緒に考えていく場であるとする。それには、先生方に子どもについてたくさん語ってもらい、語りたくなる場になると良いのではないかと。園内研修に携わる者が皆、「この話し合いの場が楽しかった」と思えてこそ、有意義な時間と言える。

さらに本研究では、語り合う園内研修からさらに教員個別のかかわりへ園内研修において子どもの強み（肯定的にとらえる）を活かした「アセスメント」と「子ども理解」について考察を行った。教育相談で必要とされる個別支援計画を基に、子どもの様子、子どもへの方針、子どもの変化（どのように変わったか、変わらなかったか）、現在の子どもの良い所、今後の課題（今後どうしたいか、保育者の願い）を常に意識して互いに確認を行った。

個別で話し合いを行った教員は、5月に行った園内研修において「気になる子ども」として名前を挙げていたAくんに対して、11月にはクラスの中で気にならない状況になったと話す。

5月時点での教員との聴き取りから挙がっていたポイントとして、クラスを楽しみ友だちを意識しながら、「大人」だけでなく「クラスの子」とのかかわりを深めて欲しいということだった。対象とする子どものストレンクス（肯定的）な視点を重視し話し合いをしたが、① 友達の関係が出ている。特定の子とも仲が良い。② 環境に不慣れで人間関係が築きにくい、慣れると先生にも甘えられる。③ 自分を出せるようになってきた。（本人らしさが出てきた。）という点が見られた。

PARS-TRの結果についても 1. 視線が合わない 2. 他の子ともに興味がない 3. 名前を呼んでも振り向かない 4. 見せたい物を持ってくることがない 5. 指さして興味のあるものを伝えられないなど、園生活において重要だと思われる項目において数値の減少が見られた。教員とのやりとりから、ストレンクスの視点で計画を立てることによってクラスの気になる子どもへのかかわりが増し、教育相談の基礎となる土台ができたと考えられる。

方法論や保護者受けの良い保育の展開やうわべだけのやりとりではなく、教育相談の重要な視点として、

1. こどもの内面をみているか。
2. こどもの視点に立って考えているか。
3. こどもの尊厳について考えているか。
4. こどもを肯定的に見ているか。

を大切な視点として挙げたい。

特別支援学校の幼稚部では、教育相談を具体的な支援内容として挙げている。教育相談は、障害の理解や子育ても含めて母親教室や保護者学習会等、保護者への支援も多くの学校が取り組んでいた（笹森・後上・他、2010）。

特別支援教育の研究者や特別支援学校地域支援部の相談担当者等が幼稚園、保育所に対し機関支援を行う機会（笹

森・澤田・廣瀬ら、2008)が増えてきている(久保山・齊藤・他、2009)。このように、今回の研究は、療育支援者と研究者が園に向き園内研究を行うことで教育相談者の支援を行うことを目的とした。これにより、教員のみで問題を解決するのではなく、問題解決に向けた視点の導入や具体的なアプローチ方法の提示とその結果を客観的に分析することが可能となり、教育者と子ども双方の変化などを客観的に示すことが、教育者の自信につながり、幼稚園における取り組みとして一定の効果が検証できた。同時に、障害児の教育相談の難しさや教育相談を担う教員については「また、ただ単に教員の資質能力の向上に期待するだけでは上記のような諸問題の解決は困難であり、家庭や地域社会の自覚と主体的取り組みが必要であることは、いうまでもない。」(中原、2011)とされているように、療育、研究機関等を含む地域社会による主体的な連携の取り組みの重要性があらためて明らかにされた。

障害のある子どもを一生涯にわたって支援していくという観点から考えるとき、障害のある乳幼児に対しての発達支援の意義は大きく、早期教育相談は、保護者の障害の受容への支援、良好な親子関係の形成、乳幼児期の発達促進、障害の状態の改善、特別支援教育に対する理解といった面において、有効な働きかけをしている(安塚・京林、2007)。本研究では、園内研修を通じて教育相談を行う教員への助言を行ってきた。その効果として、障害理解が深まり対象児とのかかわりが増えた。また、対象児の行動面においても教員にとって好ましい行動が多く見えてきている。「障害」と聞くと表面上の問題にとらわれがちだが、「気になる子どもの行動面の課題」や「集団活動における課題」などは、行動上の問題や見た目問題であることが多い。今回の研究では「扱いにくい子」との距離も近くなり、どの先生も自信に満ちた顔をしていた。当初「気になる子ども」と考えられていたAくんが、良い意味で気にならない状況になったことは、単にAくんだけの変化ではなく、教員の変化との相互作用とも言えるだろう。

V. 結語

あらゆる学校教育での出来事における相談は、教育相談だといえる。教育相談を行う理由として、小学校教諭免許と幼稚園教諭免許を取得する場合、ソーシャルワークといった福祉的アプローチについて学習する機会を持つことは難しいことにある。現場の幼稚園教育相談担当者は疲弊し、また自園の子どもに対する具体的なアドバイスを求める場がない状況である。

園内研修は療育技術を学ぶものではなく、専門家同士の連携としての場である教育相談に繋がっていくものである。教育相談の助言を行うことで、子どもの強み(肯定的にとらえる)を活かした視点で話し合い「アセスメント」と「子ども理解」について深めることができ、個別支援計画(目標)を立てるまでを一緒に行うことができた。ストレスなどの視点で計画を立てることによってクラスの気になる子どもと教員とのかかわりは増え、クラス内での関係

の構築となった可能性が見出された。

しかし、今後の課題として教育相談担当となる先生を増やすこと、また、PARS-TRからも共生の視点が良くなると、対象児への視点も良い方向へとなる可能性が示唆される。一方で「気になる保護者」「園の意図が伝わらない」など保護者との直接的なかわりの困難さなどは助言できていない。行政機関や調整機能を持つソーシャルワーカーを含めた専門家が連携・協働することで、子どもの発達を複数の視点で捉えることが可能になると共に、保護者が抱える多様な不安を受け止め、地域資源や社会サービスの活用等の支援につなげることや、必要な地域資源の開発等が可能になると考えられ、子どもの領域におけるソーシャルワークの一層の充実が求められる。幼児期の教育相談は、保護者とのかわりが主体となってくる。子どもの様子をしっかりと把握すると同時に保護者との円滑なやりとりにも視野を拡げていきたい。

本研究は、私立幼稚園園長、教員、対象児保護者の承諾を得て行われたものであり、このような機会を頂き感謝申し上げます。

注

- 1) 狭間は、①は個人、集団、コミュニティがりゆでできる資源、手段を発見し拡大するための支援、②は地域から孤立した人が成員の一部として地域に所属すること、③は立ち直りの早さ、④は総合的で自然な再生力、⑤は対等な関係から成り立つ対話と、援助者がクライアントと共に困難に立ち向かうこと、⑥は利用者の話や語りを正確ではないと見なすことをやめること、と説明する(狭間2001.136)。
- 2) 障がい者制度改革推進会議第26回資料2『「障害」の表記に関する検討結果について』は、内閣府HPからダウンロード可能 http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kaikaku/s_kaigi/k_26/pdf/s2.pdf (2017.11.26最終確認)

引用文献

- 1) 久保山茂樹・齊藤由美子・西牧謙吾・當島茂登・藤井茂樹・滝川国芳、2009.3、調査資料「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査—幼稚園・保育所への機関支援で踏まえるべき視点の提言—、国立特別支援教育総合研究所研究紀要36、55-76
- 2) 中原大介、2011.3、(研究ノート)保育士養成課程・幼稚園教員養成課程における相談援助科目の教授内容の研究—「教育相談」を中心として—、創発大阪健康福祉大学紀要第10号、91-100
- 3) 中原美恵・大野精一、2015、研究ノート「学校教育相談」のこれらを探る—小学校と高等学校の異同から汎用性のあるモデル構築へ—、Japan Professional School of Education、31-42
- 4) 笹森洋樹・後上鐵夫・久保山茂樹・小林倫代・廣瀬由美子・澤田真弓・藤井茂樹、2010、発達障害のある子どもへの早期発見・早期支援の現状と課題、国立特別支援教育総合研究所研究紀要第37巻、3-15
- 5) 高田大二郎・網谷綾香、2016、小学校の教育相談担当者が行う教師へのコンサルテーションに関する研究Ⅱ—コンサルテーションの実態およびその有効感との関連に焦点を当てて—、J.Fac.Edu.Saga Univ. Vol.20、107-115

- 6) 狭間香代子、2001、社会福祉の援助観 ストレングス視点・社会構成主義・エンパワメント、筒井書房
- 7) 長谷部比呂美・大野精一、2017.3 学校教育相談の総括とこれからの展開—保育・幼児教育実践とのつながりで—、教育総合研究第10号、93-104
- 8) 安塚洋子・京林由季子、2007.7.1、特別支援学校の障害幼児での発達支援に関する一考察—センター的機能による幼稚園・保育所への支援を中心に—、宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要第30号、217-226
- 9) 山根文男・本多功彦、2011 大学と学校現場との連携に関わる調査研究—アンケート調査からの考察—、岡山大学教師教育開発センター紀要第1号、85-92
- 10) 吉田ゆり・岩元正知・林愛子、2007、幼稚園・保育園における巡回相談のあり方に関する一考察—鹿児島市幼児教育相談・幼児保育相談の試みから—、Kagoshima Immaculate Heart University、117-130
- 11) PARS 委員会 (2008) 『広汎性発達障害日本自閉症協会評定尺度 PARS』スペクトラム出版社
- 12) PARS 委員会 (2013) 『PARS-TR』スペクトラム出版社