

# 大学生ボランティアグループによる、 学童期の軽度発達障がい児に対する学習支援② ——母親と児童の自尊感情の関連について——

Learning Support to the School Aged Children with  
Mild Developmental Disorders by College Student's Volunteer Group (2)  
For Related Self-Esteem of the Mother and Child.

平田成生子・早川徳香

Naoko HIRATA, Norika HAYAKAWA

## 要 旨

発達障がいに対する社会の認識が進んできている中で、学童期の軽度発達障がい児への支援の必要性が指摘されている。そのような背景を受けて、南山大学瀬戸キャンパス保健室では2013年より、教職課程を履修中のボランティア大学生による、軽度発達障がいを持つ小学生を対象とした個別学習支援グループ『キッズゼミ』と、その母親の心理的支援を目的とした『ママゼミ』を開始した。本稿では、母子に対して自尊感情や不安に関するアンケート調査を実施し、その結果から短期間の関わりである『キッズゼミ』『ママゼミ』の効果を分析し、母子の関連について考察を加える。

## はじめに

平成17年に発達障害者支援法が施行され、障がい特性に合わせた個別支援のニーズが社会的に高まり、教育現場では様々な取り組みや研究がおこなわれている<sup>5)14)</sup>。就学後、学校での学習は児童にとって重大な課題の一つであるが、通常学級に在籍する軽度発達障がい児にとっては困難を伴う課題である。彼らは特性ゆえに聞き取りや書き取りに困難が生じ、学校において優先される集団指導の下ではついていけず躓くことが指摘されている<sup>2)6)</sup>。その躓きは、自尊感情の低下や不安の増大といった二次障害に繋がり、その後の発達過程の足かせになってしまうリスクもまた指摘されている。そのため、学童期の軽度発達障がい児への支援の一つとして、学習を支援する取り組みが始まっている<sup>1)8)10)</sup>。

こうした社会的な背景を受け、南山大学瀬戸キャンパス保健室では2013年度より、教職課程を履修中のボランティア大学生による、軽度発達障がいを持つ小学生を対象とした個別学習支援グ

ループ『キッズゼミ』を開始した<sup>22)</sup>。障がい特性に応じた学習支援が受けられないことにより、集団指導の中で失敗や挫折感を募らせた結果、自己評価が下がり自信をなくしている軽度発達障がい子どもたちを想定し、「特性を理解した大学生と苦手科目を学習することを通して、よりよい対人関係作りと子どもの適応行動の増加を目指す」ことを目的としている<sup>22)</sup>。

また、『キッズゼミ』を開始した当初から、母親のピアサポートグループ『ママゼミ』も並行して運営してきた<sup>21)</sup>。見えない障がいであるがゆえに子どもの特性理解に苦勞<sup>15)</sup>、受容することの困難が大きく、ストレスが大きいと言われている発達障がい児を育てる母親が<sup>3)</sup>17)，同士ならではの苦勞や悩みを互いに相談しあい、サポートできる場所を提供することが目的である。

## 目的

特性を理解され、各個人に合わせた学習を行うこと、できたことを認めてもらうことにより、自己肯定感の回復を目指して活動している『キッズゼミ』であるが、約3か月間にわたる全10回という短期的な支援である。参加率の高さや、子どもたちが喜んで通ってくる様子から<sup>22)</sup>、短期的な関わりにおいても効果を期待できるのではないかという印象を持っている。『ママゼミ』でも同様に、次年度の継続を望む声や、実際に繰り返し申し込む方が多く、母親の心理的サポートの場として機能している印象を持ってきた。

そのため3年目を迎えた今回は、①児童に対して自尊感情や不安感情に関するアンケート調査を実施し、その変化を分析し、考察を加える。また、②『ママゼミ』においては自尊感情に関するアンケート調査を実施し、その変化を分析する。そして、③両者の結果をふまえ、児童と母親の相互作用について考察することを目的とする。

## 対象と方法

8人の児童が『キッズゼミ』に参加し、7人の母親が『ママゼミ』に参加した。口頭と書面上で本研究について説明し、同意を得られた児童8人と、その母親7人を対象とした。参加児童の概要を表1に示す。

### I. 『キッズゼミ』

診断が確定していることを条件として、大学近隣の医療機関と発達支援機関を通して参加児童を募集した。応募者には、精神科医である保健室長との事前面談を受けてもらうことも条件とした。

実施日時は原則として水曜日の午後16時～17時半とした。これは大学生ボランティアが参加可能である講義のない時間帯と、小学生の参加可能な放課時間を考慮して初年度より設定している。1回は90分で、導入部の始まりの会（15分）、国語と算数の学科学習時間（各30分）、終了部の終わりの会（15分）の3部構成とした。期間および実施回数は、5月中旬から8月下旬まで、全10回とした。場所は大学内の会議室を利用した。

学習支援のスタッフとして、ボランティア大学生4人と、筆者ら修学支援コーディネーター2人（看護師1、臨床心理士1）、精神科医である保健室長の計7人が受け持った。

実施の前後（事前面談時と最終日）に、記名式でアンケート調査を実施した。

表1 『キッズゼミ』参加児童の概要

児童	診断名	性別	学年
A	高機能自閉症	男	1
B	高機能自閉症	男	1
C	広汎性発達障害	女	2
D	自閉スペクトラム症	男	2
E	多動傾向を伴う広汎性発達障害	男	3
F	アスペルガー症候群	男	4
G	広汎性発達障害	男	4
H	自閉スペクトラム症	男	5

## II. 『ママゼミ』

参加が確定した児童の母親に『ママゼミ』を紹介し、任意で参加者を募集した。毎回の参加は絶対条件ではない。実施は『キッズゼミ』の時間と並行して行い、母親同士のフリートークを基本とした。場所は『キッズゼミ』の会場に近い会議室を利用した。

フリートークの進行役として、コーディネーターである看護師1人が参加した。

実施の前後（初日と最終日）に、記名式でアンケート調査を実施した。

## III. 児童用質問紙調査表

山本ら（1982）の邦訳した、ローゼンバーグの自尊感情尺度10項目と、中山ら（2011）の作成した児童用自尊感情尺度から学習に関する5項目を選出し、合計15項目を4件法で求めた（15～60点）。なお、前者の10項目は小学生が理解しやすいよう表現を改めた。

学習場面における児童の感情状態を図るため、State-TraitAnxiety Inventory for Children（STAIC）日本語版を使用した。児童が回答する際の負担を減らすため、また、学習場面での状態不安を測定する目的だったため、A-State20項目のみを3件法で求めた（20～60点）。自尊感情尺度と合わせて合計35項目とした。

## IV. 母親用質問紙調査表

山本ら（1982）の邦訳した、ローゼンバーグの自尊感情尺度10項目を使用し、5件法で求めた（10～50点）。

また、母親自身と我が子に対する気持ちの変化を調べるため、下記の項目に対する評価を、それぞれ5件法で求めた。

- ①「自分をほめてあげたいと思うことがある」
- ②「子どもをほめてあげたいと思うことがある」
- ③「お子さんの学習意欲に満足している」
- ④「お子さんの学習への取り組み方に満足している」

### ⑤「お子さんとの関わりの中で困ってしまうことがよくある」

研究プロトコールは南山大学「人を対象とする研究」の研究審査委員会の承認事項に則り、本研究はこれに従って行われた。なお、ここで提示する事例については、プライバシー保護の観点から本質を損なわない程度に変更を加えてある。

## 結果

### I. 『キッズゼミ』

事前面談は予定通り参加希望の全親子に実施した。事前面談で得られた情報と、第1回の様子から、学習環境や各児童の今後の学習課題や方法を検討した。

なお、開始当初から心掛けていた構造の視覚化は今年度も『キッズゼミ』全体を通して配慮し、子どもたちが『キッズゼミ』で行うことや居場所をわかりやすく提示した<sup>22)</sup>。

#### ①実施形態

児童2人に対し担当者1人を配置。個別対応に近い環境を作るため、部屋の4隅それぞれに3人掛けの長机(計4台)と椅子(計12脚)を配置。各机で児童2人の間に学習支援担当者1人が入る形をとった。担当者を挟んだ児童2人は、個別で担当者和その日の学習リストを作成し、個々の予定に沿って学習を進めた。

他児の姿が視界に入らないよう、全員が壁を向いて座るようにした。座席は固定にし、毎回ネームプレートを置いた。

子どもたちの参加意欲を持続しやすくするため出席表兼スタンプ表を作成した。ゴール(お楽しみ)を目指して1回の参加ごとにスタンプを貼っていくようになっており、ご褒美として最終日には学生達が作成した表彰状を授与した。

#### ②質問紙調査表

ローゼンバーグの自尊感情尺度10項目と、児童用不安感情尺度STAICの20項目については欠損値が多く、前後を通して有効回答を得られた児童が少なかった。そのため、学習に関する自尊感情尺度5項目で得られた結果を示す。

#### 学習に関する自尊感情

中山ら(2011)の作成した児童用自尊感情尺度から選出した学習に関する5項目については、実施前後を通して4人の児童から有効回答が得られた。実施前平均得点は8.75(±3.5)であり、実施後平均得点は10.5(±3.32)であった。図1に示したのが、学習に関する自尊感情尺度得点の児童別変化である。4人中3人が得点の上昇を示したが、児童Cのみ多少の減少を示した。

図2は、学習に関する自尊感情の項目別平均得点の変化である。5項目の内容は以下の通りで、11) 13) 14) は逆転項目である。

11) 私は勉強があまり得意ではありません。

12) 自分の成績はよいと思います。

- 13) 私は勉強するときに時間がかかります。  
 14) 私は学習のやり方がよく分かりません。  
 15) 私は学習に進んで取り組んでいます。

図2に示した結果を見ると、一番大きな変化が現れたのが、13) 私は勉強するときに時間がかかります、であり、得点の上昇を示した。次いで、14) 私は学習のやり方がよく分かりません、も得点の上昇を示した。これらは逆転項目であるため、児童全体の傾向として、それぞれの感覚が軽減したという結果となった。

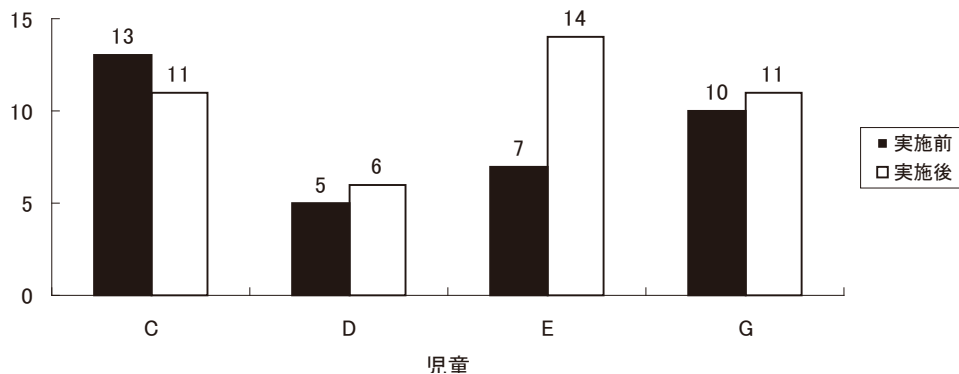


図1 学習に関する自尊感情尺度得点の児童別変化

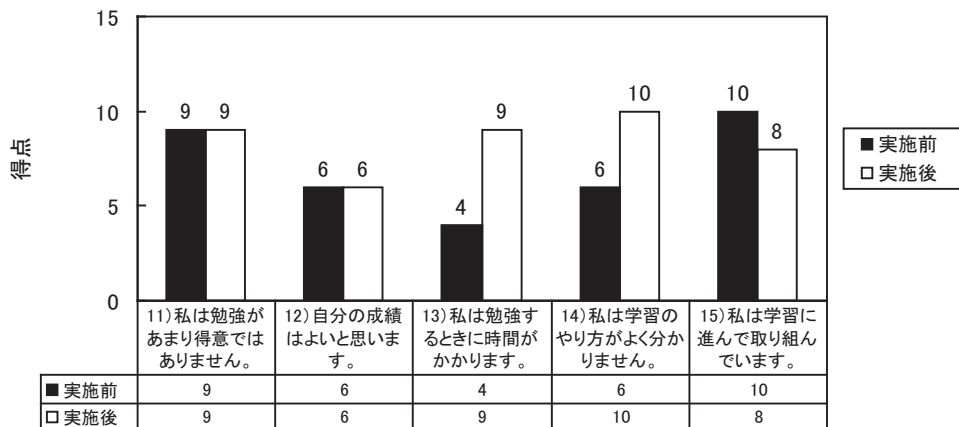


図2 学習に関する自尊感情尺度得点の項目別平均得点の変化

## II. 『ママゼミ』

『キッズゼミ』と並行して、予定通り10回実施となった。『キッズゼミ』に参加した児童の母親が、全員出席する形となった。

## ①質問紙調査

## ローゼンバーグ自尊感情

実施前後を通して有効回答が得られた母親は5人であった。実施前平均得点が28(±2.4)実施後平均得点が30(±3.4)であった。母親別の得点変化を見ると、5人中4人の得点が上昇したが、CMのみ得点が減少した(図3)。なお、母親のアルファベット表記の頭文字は、それぞれの児童の表記と対応させたものであり、Mは母親を表している。

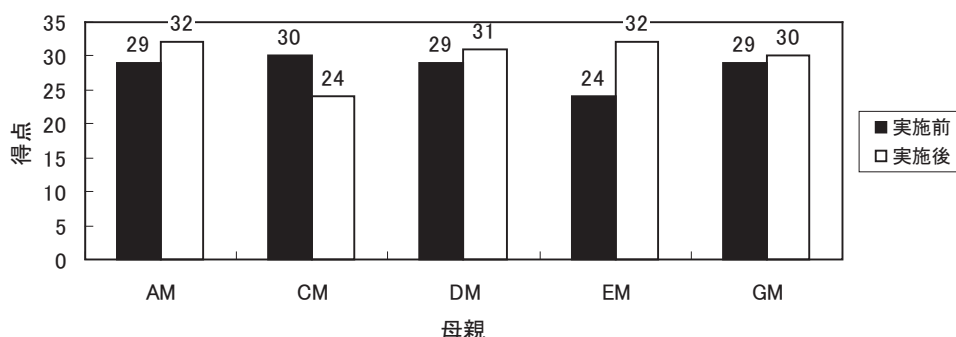


図3 自尊感情尺度得点の母親別変化

## 母親自身と我が子に対する気持ちの変化

実施前後を通して有効回答が得られたのは5人であった。項目別に平均得点の変化を見ると、得点変化が一番大きく表れたのは、1) 自分をほめてあげたいと思うことがある、であった。次いで、3) お子さんの学習意欲に満足している、4) お子さんの学習態度に満足している、であった。2) 子どもをほめてあげたいと思うことがある、はほぼ変わらない数値を示し、5) 子どもとの関わりの中で困ることがある、では多少の減少が見られた(図4)。

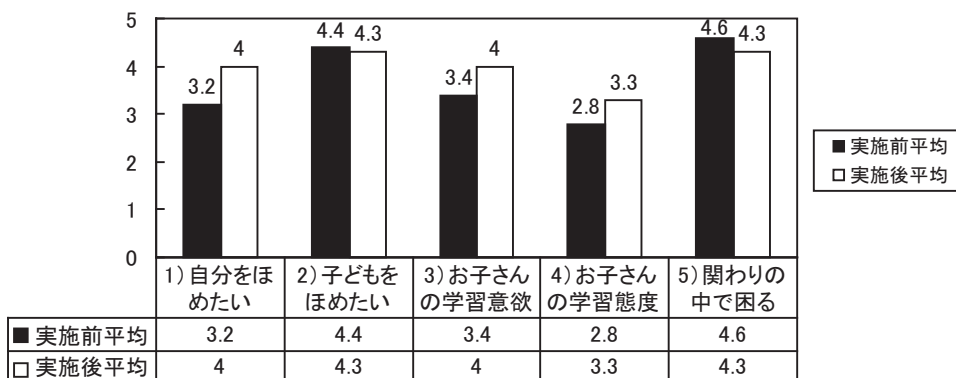


図4 母親自身と我が子に対する気持ちの項目別平均得点変化



## 考察

### I. 児童の学習に関する自尊感情の変化

まず、学習に関する自尊感情項目の欠損値が少なかった要因について考える。この要因の一つとしては、項目の表現が考えられる。児童用として作成された中山らの尺度の表現が『キッズゼミ』の参加児にとってもわかりやすかったことが推測された。

また、もう一つの要因として考えられるのは、学習場面における自己イメージの形成されやすさである。心理社会的なパーソナリティの発達段階論をまとめたエリクソン<sup>7)</sup>によると、学童期の子どもたちは「I am what I learn (私は学ぶ存在である)」であり、「どんなことでどんなに忙しいか、というふうに思われたがって」いたり、「物事をうまくやりたいと願う」段階であると述べている。その段階の中で、自分なりに役になっている、何かを生み出せるという「生産性」を発達させるという。しかし、この段階でうまくいかないと、自分に対する「不全感」や「劣等感」が過剰に引き起こされてしまう危険をはらんでいる。

このような発達段階のなか、通常学級で毎日授業を受けている軽度発達障がい児の多くは、集団指導のペースについていけるか、先生の質問が分かるか、周囲の子は答えられているかなど、常に自分自身の成果が問われるような感覚と隣り合わせである。そのため、社会性や想像性の障害<sup>11)</sup>があり、抽象的な自己理解や客観視が苦手と言われている発達障がい児でも、学習場面での自己イメージは形成されやすいたことが推測された。これらが、本研究での有効回答の差として表れたのではないかと考えられた。

次に、図2に示した学習に関する自尊感情尺度得点の動向について述べる。全体では実施後の得点が上昇しており、『キッズゼミ』を通して学習に関する自尊感情が向上した可能性が推測された。項目別に比較すると、「私は勉強するときに時間がかかります」と、「私は学習のやり方がよく分かりません」の2項目において得点変化が大きく、上昇を示していた。2項目とも逆転項目であり、子どもたちの中でこれらのネガティブな感覚が軽減したと理解できる。つまり、学習に関するネガティブなイメージが緩和され、結果的に学習に関する自尊感情得点の上昇につながったと考えられた。図3に示した児童別の推移をみると、4人中3人が実施後の得点が上がっており、このことから『キッズゼミ』を通して、学習に関するネガティブな自己イメージが緩和されたという可能性が支持でき、短期間の学習支援においても良い変化をもたらすことが出来ると考えられた。

### II. 『ママゼミ』参加者の変化

まず、ローゼンバーグ自尊感情尺度得点の動向について述べる。有効回答を得られた5人の平均では実施後の得点が上昇しており、図3に示した母親別得点変化を見ても5人中4人に得点の上昇が見られた。このことから、『ママゼミ』が、母親の自尊感情の向上に寄与できた可能性が推測された。

次に、母親自身と我が子に対する気持ちの変化について検討する。図4に示した項目別平均得点変化を見ると、「自分をほめたいと思うときがある」の得点が一番上昇し、次いで「子どもの学習意欲に満足している」「子どもの学習態度に満足している」が同じ程度の上昇を示している。この結果から、『キッズゼミ』に通う子の姿を見ることによって、子どもの学習意欲や態度には満足感を得られたが、子どもをほめるよりも、自分をほめたいという気持ちが動きやすいた可能性が考えられた。これは、普段母親たちがいかに子どものことを心配し、工夫をし、心を砕いているかと

いうことの表れではないかと思われる。だからこそ、よい変化が見られると自分の苦勞が報われた、という気持ちになり、自分をほめたい、認めたいと感じるのではないだろうか。これらの自己肯定感は、『ママゼミ』が母親たちにとって受容しあえる場所だと認識されたからこそ表出され、結果に映し出されたとも考えられた。あるいは『ママゼミ』で自己肯定的感が安定したからこそ「子どもの学習意欲」や「学習態度」にも目が向き、子どもへのポジティブな評価が生まれたという循環も考えられる。この因果関係は明確にはできないが、何らかのポジティブな引き金から、ポジティブな反応が引き出される正の連鎖が、『ママゼミ』という短期間のグループの中で生じたことが推測できた。

### Ⅲ. 児童と母親の関連について

児童と母親の質問紙調査の結果から、短期間においても有効な変化を与えられていた可能性が示された。児童においては、学習場面でのネガティブな自己イメージの緩和であり、母親については自己肯定感の安定と子どもへのポジティブな評価の増大である。これらは、『キッズゼミ』『ママゼミ』の環境設定や運営内容による効果が考えられる一方で、児童と母親の相互作用による効果もまた考えられた。つまり、適切な配慮のある学習支援により、児童らの学習に関するネガティブな自己イメージが緩和された結果、学習への意欲や態度も向上していった。このような子どもたちの成長を目にし、子どもらを評価すると共に母親らの自己肯定感が向上した。更に、同じ悩みを抱える『ママゼミ』での自己表出によって自己肯定感や自尊感情が安定した母親は、子ども達の頑張りを肯定的に捉えることが出来るようになり、児童らの学習に対するネガティブな自己イメージの緩和の促進に影響を与えた、というポジティブな連鎖である。

このように、母親の自尊感情と児童の自尊感情は学習支援を通して相互に作用を及ぼしあっている可能性が考えられたが、それは図1と図3の比較からもうかがえる。図1は児童別の学習に関する自尊感情尺度得点の変化を示しており、図3は母親別のローゼンバーク自尊感情尺度得点の変化を示しているが、児童C、D、E、Gと、その母親CM、DM、EM、GMの得点推移が非常によく似ている。減少を示したのは児童ではCのみ、母親ではCMのみで母子が一致した。また、上昇した中で一番得点が伸びたのが児童はEで、母親ではEMであり、ここでも母子が一致する結果となり、お互いの自尊感情が相互に影響を及ぼしあっている様相が示された。しかしそれは、今まで述べてきたような正の作用だけではない。そこで次に、自尊感情尺度得点の減少を示した児童Cと母親CMについて述べる。

### Ⅳ. 児童Cと母親CMについて

事例の概要について述べる。Cは『キッズゼミ』に全回出席した。学校の学習内容を先取りしていくほどであり、学習能力には問題のない児童であった。母親CMもCの学習能力には心配をしていなかった。しかし、対人緊張が非常に強いことと、コミュニケーションの問題を抱えており、特別支援学級に在籍していた。『キッズゼミ』参加時期は、学級担任との意思疎通がうまくいかず、ストレスを募らせて学校の授業に集中できなかった時期と重なっており、家では学校のことで癇癪を起こすことが頻発していたということであった。母親CMは、コーディネーター役として学校と連絡を取り合い、また母親としてCの癇癪を受け止めていたが、進展のない事態に疲れ、「Cを落ち着かせるのが大変」だと『ママゼミ』で悩みを打ち明けていた。

次に、それぞれの質問紙調査結果の内訳をみていく。Cの学習に関する自尊感情尺度において、



逆転項目である「私はあまり勉強が得意ではありません」の得点は減少し、勉強が得意ではない感覚が高まった。また、「自分の成績はよいと思います」の得点も減少を示し、結果として学習に関する自尊感情尺度得点全体が減少した。一方母親であるCMの結果を見ると、ローゼンバーグ自尊感情尺度得点の減少の他に、母親自身と子どもに対する気持ちの変化に関して、「子どもをほめてあげたいと思うことがある」と、「お子さんの学習への取り組みに満足している」の項目で得点が減少していた。

概要から、それぞれの自己評価の低下には学校での問題が大きく、『キッズゼミ』や『ママゼミ』以外の要因が働いていたことが考えられる。Cにとっては担任の先生とのすれ違いが発端となっており、母親にとっては進展のない事態が重くのしかかっていた。そのため、この事例に関しては短期間の学習支援を通しての効果を要因として述べる事が出来ないが、母親の自尊感情得点の低下と同時に、普段は認めている子どもへの評価が下がっている点、子どもの自尊感情の低下も同時に生じている点に着目したい。これらの変化が同時に生じている点は、ポジティブな変化を示した他の事例と一致していた。つまり、事例Cでは母子の自尊感情の低下というネガティブな連鎖が生じていた可能性も考えられる。母子の自尊感情の様相が相互に影響を及ぼすのは、正の効果があるときだけでなく、ネガティブな相乗効果によって母子双方の自尊感情が低下してしまう危険があることが考えられた。

## 総合考察

調査結果から、母親の変化と児童の変化との関連が示唆された。自尊感情と養育態度の関係を調査した加藤ら<sup>9)</sup>の研究からは、自尊感情の高い母親は子どもとの関わりをポジティブに感じ、適切な関わりに繋がりやすいことが指摘され、結果的に子どもの自尊感情が育まれやすいことが示唆されている。

『キッズゼミ』は「特性を理解した大学生と苦手科目を学習することを通して、よりよい対人関係作りと子どもの適応行動の増加を目指す」ための児童に対する学習支援だったが、児童と母親は切り離せない関係であり、母親を支援することが児童の支援にもつながることが示唆される結果となった。発達障がい児を育てる親は、見えない障害であるがゆえに、子どもへの期待と落胆を繰り返すことになり、障がい受容が難しく<sup>15)</sup>、また周囲からの理解も得られにくい。さらに、1人の親が療育者役割やコーディネーター役割などの様々な社会的役割を果たす必要があるため<sup>20)</sup>、母親の心のバランスは崩れやすいことが容易に推測でき、児童への負の影響も懸念される。今までは『キッズゼミ』の補助的な位置づけであった『ママゼミ』であるが、母親支援にもより力を入れていくことが望まれているのではないだろうか。Cの母親は学校での理解の得られなさや疲労により心のバランスを崩しかけていた状態と捉えることもできるが、短期間の『ママゼミ』では支え続けていくことが難しかった。この事例のような母親をいかに支え、どのように負の連鎖を食い止めていくかを検討していくことが、今後の児童期の軽度発達障がいに対する支援発展のための課題の一つだと考えられる。母親のポジティブな反応を引き出すものとして、周囲からのサポートや子どもの成長、障がいに関する情報、自分の時間の確保等が重要であることが親支援の研究から明らかとなっている<sup>3)4)23)</sup>。これらを参考にし、『ママゼミ』でのプログラムや支援方略等を検討していきたい。

## 謝辞

本研究は、2012年度南山大学パツへ研究奨励金 I-A-2 によるものです。

## 参考・引用文献

- 1) 赤塚美枝・児島恵 (2008)「LD 児を中心とした発達障害児への学習及びスポーツ支援—発達障害児への「学習支援サークル」と「ぷりずむ野球少年団」の活動」『情緒障害教育研究紀要』27; pp25-30
- 2) 飯田愛・松本真理子 (2011)「通常学級において個別的支援を行った発達障害児の事例—自己意識の変化と支援のあり方の検討—」『児童青年精神医学とその近接領域』52 (1); pp45-60
- 3) 岩崎久志・海蔵寺陽子 (2007)「軽度発達障害児をもつ親への支援」『流通科学大学論集』人間・社会・自然編 20 (1); pp61-73
- 4) 岩崎久志・海蔵寺陽子 (2009)「軽度発達障害児をもつ母親の支援」『流通科学大学論集』人間・社会・自然編 22 (1); pp43-53
- 5) 上村喜明・中川正規・立田祐子・山内功・平口山木綿 (2014)「発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の理解と指導・支援の在り方に関する研究」『北海道立特別支援教育センター研究紀要』27
- 6) 氏家武 (2010)「学童期：自閉症を中心に」『臨床心理学増刊 2 発達障害の理解と支援を考える』; pp69-75
- 7) エリク・E・リクソン著、小此木啓吾訳 (1973)「生産性対劣等感」『自我同一性 アイデンティティとライフサイクル』第二部第五章; pp101-110 誠信書房; 東京
- 8) 河田将一・菊池悦郎・一門恵子 (2008)「発達障害のある児童生徒を対象とした学生ボランティアによる学習支援の取組—「金曜教室」における支援を通して—」『九州ルーテル学院大学発達心理臨床センター紀要』7; pp29-40
- 9) 加藤悠・中島美那子 (2011)「母親の自尊感情と養育態度」『茨城キリスト教大学紀要』45 人文科学; pp119-129
- 10) 小泉雅彦 (2010)「軽度発達障害児への教育的支援—土曜教室における支援を通して特別支援教育を考える—」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』111; pp23-40
- 11) 斉藤万比古・市川宏伸・本城秀次監修 (2014)「アスペルガー症候群（自閉症スペクトラム）の診断と臨床像」『アスペルガー症候群（高機能自閉症スペクトラム）の子どもたち』第3章; pp44-65
- 12) 桜井茂男「ローゼンバーク自尊感情尺度日本語版の検討」(2000)『発達臨床心理学研究』; pp65-71
- 13) 清水秀美・今栄国晴 (1981)「STATE-TRAIT ANXIETY INVENTORY の日本語版（大学生用）の作成」『教育心理学』; pp348-353
- 14) 月森久江（編）(2005)『教室でできる特別支援教育のアイデア 172—小学校編—』図書文化社; 東京
- 15) 中田洋二郎編 (2002)『子どもの障害をどう受容するか』大月書店; 東京
- 16) 中山勘次郎・西山康春・柳澤登 (2011)「児童用自尊感情尺度の検討」『上越教育大学研究紀要』(30); pp63-74
- 17) 永田雅子・佐野さやか (2013)「自閉症スペクトラム障害が疑われる2歳児の母親の精神的健康と育児ストレスの検討」『小児の精神と神経』53 (3); pp203-209
- 18) 新美明夫・植村勝彦 (1981)「学齢期心身障害児をもつ父母のストレス—ストレスの背景要因—」『特殊教育学研究』23 (3); pp23-34
- 19) 新美明夫・植村勝彦 (1985)「学齢期心身障害児をもつ父母のストレス—ストレスの構造—」『特殊教育学研究』18(4); pp59-68
- 20) 西村學・小松秀茂編 (1996)『発達障害児の病理と心理』培風館; 東京
- 21) 平田成生子・諏訪真美・早川徳香 (2014)「小学生を対象にした学習支援グループ“キッズ・ゼミ”に参加した母親への心理的援助について」南山大学紀要『アカデミア』人文・自然科学編 7; pp171-180

- 22) 平田成生子・田並年子・早川徳香（2015）「大学生ボランティアグループによる，学童期の軽度発達障がい児に対する学習支援」南山大学紀要『アカデミア』人文・自然科学編 10；pp185-193
- 23) 松村昌子・岩崎隆彦（1998）「自閉性障害を持つ子どもの学童期の家族支援」『発達障害研究』20（1）；pp12-24
- 24) 宮本信也（2000）「通常学級にいる軽度発達障害児への理解と対応」『発達障害研究』21（4）；pp262-269
- 25) 柳瀬洋美（2010）「大学における乳児期・子育てグループ活動Ⅰ—親支援・家族支援の場としての「子育て広場」—」『東京家政学院大学紀要』50；pp1-12