

## 子どもの発達状態に対する親と教師の認知のズレ

筑波大学心理学系 杉原 一昭

筑波大学心理学系 丹羽 洋子

筑波大学心理学系 藤生 英行

Discrepancy between parent's and teacher's perception on developmental level of preschool age children

Kazuaki Sugihara, Yoko Niwa and Hideyuki Fujiu (*Institute of Psychology, University of Tsukuba, Tsukuba 305, Japan*)

The present study was conducted to investigate the relationship between the kindergarten educational program and the rearing at home. The purpose of this study was to examine the discrepancy between the teacher's and the parent's attitude towards the child.

Examined the evaluation of teacher's and parents with the child's developmental level, using data obtained from surveys 138 parent who had the kindergartener. The teacher of these kindergartener were also surveyed, and data were obtained on children's achievement of 5 areas: 1) daily habit, 2) sport, 3) emotion, 4) socialization, 5) linguistic & number.

It was found that the parents evaluate their child more severe than the teacher in variety of achievements. Especially, the parent were concerned about their child's ability of "daily habit", "emotion", "linguistic & number".

Findings show the importance of measure of discrepancy between teacher's and parent's perception in research on development. Theoretical implication of these results were considered in terms of "developmental expectancy".

**Key words:** teacher attitudes, parental attitudes, preschool age children, childhood development.

### 問題と目的

平成元年におけるわが国の小学校1年の児童のうち幼稚園修了者が約64%, 保育園修了者が約23%で、両機関で幼児教育を受けた幼児は合計約87%で(日本総合愛育研究所1991), その比率は年々上がっている。つまり, いまの子どもの発達を考えると, 子どもがどのような幼児教育を受けたかを考慮することなしには語ることはできない。幼児教育の方法や形態は, 小学校以降の教育に比べて, 多様である。それは, 幼稚園要領はあるが, 学校教育の学習指導要領のように明確なものではないことと, 幼児教育が幼稚園(文部省)と保育園(所)(厚生省)という二つ

の異質な機関で行なわれていることによると思われる。

もう一つの問題は, 幼児が教育機関で教育(保育)を受けるといっても, 幼児の生活では家庭生活や親との関係が重要な意味をもっている点にある。幼児の発達が幼児教育を考慮することなしに語れない以上に家庭教育を考慮することなしには語れない。しかも, 家庭教育と幼稚園や保育園での教育(ここでは以下, 園教育という)の関係については, いろいろな考えがあり, コンセンサスは得られていない。

家庭教育と園教育の関係については, 大まかに分けると次の三つの考えがある。

一つ目の考えは家庭と園ではその教育的機能や役

割が異なり、お互いに分業すべきであるという考えである。この考え(分業論)では、家庭では基本的信頼感を身につけさせたり、しつけによって基本的生活習慣をつけたりするのに対し、園教育では健康・人間関係・環境・言葉・表現(新幼稚園要領)に関する諸特性を伸ばすことが目的となる。家庭教育は無意図的、非組織的、個別に行なわれるのに対し、園教育は意図的、組織的、集団的に行なわれるという差も強調される。

二つ目は、生活環境の変化や母親の就労などによって家庭の教育力が喪失したので、園がそれを補償する必要があるという考えである。この補償論では、送迎バスや給食や長時間保育が歓迎される。

第三の考えは、家庭と園のそれぞれの持っている教育的利点を生かし、共通の目標達成を目指すものである。この考え(協同論)によると、教育の方法や手段は異なっても、子どもの発達を促すという目標は同じということになる。そしてここで重要になってくるのが、家庭と園側が共通の目標を持てるかどうかである。おそらく、幼児の健やかな発達を願うといった期待は同じであろうと思われるが、例えば知的教育の是非や発達の遅れの捉え方その他について、共通の発達観や発達期待レベルを持てるのかが重要となってくるであろう。

以上のような園教育と家庭教育の問題については、繁田(他)(1991)の乳幼児と保育者との相互交渉の発達過程の節の中で述べられているように、「保育者と母親の子どもの社会性の発達に対する影響性の違いを明白にした研究は少ない」のが現状である。さらにそこでは、「価値観や生活様式が比較的画一化されている家庭保育だけでは、子どもの社会性は十分に発達しえないと考えられる。家庭と保育所の機能の違いを認識していく必要がある」と指摘されている。

また、子どもの発達に及ぼす文脈的効果について、いくつかの観点から研究がなされている。その中に、母親の子どもに対する認知の問題が取り上げられている。たとえば、Goodnow et al.(1984)の研究では、年齢について母親が持つ暗黙の信念(発達のタイムテーブル)は、異文化間や下位文化によって異なることが示されている。その際、親の認知と子どもの認知の適合性について、信念・情緒・親の行動・対人的変数の関連について検討したMiller(1988)では、親の認知の正確さが重要であるといった指摘がなされている。

さらに家族の文脈と学校の文脈との関係が問題にされ、検討されてきている。Epstein(1983)では、学校に対する満足は、家庭-学校の権威の一致と個

人変数(自律心、内的な統制の位置など)の組合わさった関数であると指摘している。Stevenson & Baker(1987)は、学校に対してあるいは子どもの課題に対して、家庭での親の関与が増すと子どもの成績は高くなることを見いだしている。しかし家庭と学校の間の一致・不一致に関して、どういった次元が重要であるかについては今だ明らかにされていない(Collins, W.A. & Gunnar M.R.).

そこで本研究では、家庭における親と園における教師では子どもの見方に違いがあるのかどうかに焦点をあて、幼児の発達状態の把握における親と教師のズレについて実証的に明らかにしていくことを目的とする。

## 方法

**被験者** 土浦市内私立幼稚園、年中・年長組の園児の母親138名及びその担任教諭5名

**手続き** ①調査項目：田研式発達検査の中から、1)親と教師の両者が評定可能な項目であること、2)4~5歳頃に発達する項目であること、という二つの基準にそって、Table 1に示される20項目が選定された。この20項目を発達の領域別にみると、1)生活習慣、2)運動、3)情緒、4)社会性、5)言語・数、の5領域が設定されている。

②実施の方法：以上の20項目について、「よくできる」「だいたいできる」「できたりできなかったり」「ほとんどできない」「まったくできない」の5件法で母親(自分の子どもについて)と、担任教師(担任の園児について)の両方に独立に、評定が求められた。

③実施期間：平成5年5月上旬から下旬

## 結果と考察

### A. 親と教師の評定値の分布

20項目それぞれについての評定値を合計することによって、対象とされた園児138名についての、親と教師の発達評価得点が算出された。教師による評定値(平均=77.31, SD=11.08)と、親による評定値(平均=75.44, SD=10.55)の分布は以下のFig. 1・Fig. 2に示されたとおりである。全体としては、親のほうが教師より自分の子どもに対してやや厳しく評定していることがわかる。

分布の形態を見てみると、教師評定(Fig. 1)はほぼ正規分布しているにもかかわらず、親評定(Fig. 2)はいくつかの山に分かれていることがわかる。このように親の方がちらばりが大きいということ

Table 1 各項目ごとの教師-親のズレの大きい者の人数

項目 / ズレの大きさ	-2以下	+2以上
生活習慣		(人)
1. ひとりでハナをかむことができる	5	11
2. ごはんを残さないで、きれいにじょうずに食べられる	7	6
3. 靴の左・右をまちがえないではける	14	10
4. 汗が出たらハンカチでふく	8	18
運動		
5. スキップが正しくできる	7	7
6. ドッジボールを両手で受けとめられる	11	12
7. 折り紙で簡単な飛行機を作れる	4	11
8. ぶらんこに立ち乗りして高くこげる	3	24
情緒		
9. 約束したことはだいたい守れる	4	6
10. 自分より小さい子のわがままを許すことができる	4	16
11. 少しくらいのけがでは泣かない	4	16
12. 年下の子が自分のおもちゃをいたずらしても怒らない	4	4
社会性		
13. 電話ごっこで、2人でわかるがわるお話しすることができる	5	2
14. かるた、トランプなどの簡単なゲームができる	7	10
15. 積み木遊びで、友だちと協力して家や乗り物などを作る	10	3
16. 小さい子の面倒をみることができる	7	11
言語・数		
17. どんな遊びをするかについて、友だちと話し合える	6	5
18. 絵をみて、簡単なお話しができる	4	5
19. 一週間の曜日を正しく言える	3	19
20. トランプの“神経衰弱”ができる	9	12

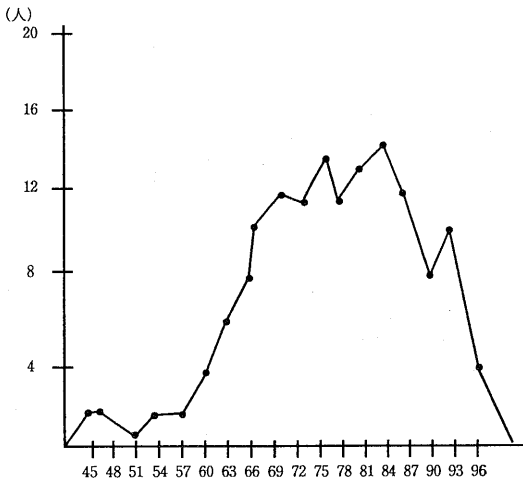


Fig. 1 教師による全体評定値の分布

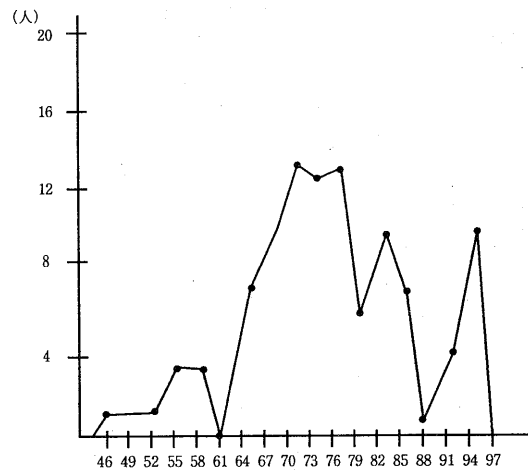


Fig. 2 親による全体評定値の分布

は、幼児に対する母親の見方がばらばらであることが示唆される。

これについては、後でさらに詳しく分析を試みるが、教師の見方が相対的でかなり妥当であろうと推測されるのに比べて、親の評価はやや一義的であり、

その評価の仕方が「極端に甘い親」「やや甘い親」「やや厳しい親」「極端に厳しい親」のいずれかの類型に分けられるような見方をしているものと推測される。平均値から分布がやや左にずれた、「やや厳しい親」の分布が最も多いため、全体として教師

より厳しい評価になると考えられる。

### B. 性別にみた親と教師の評定値の分布

次に、親と教師の評定値が、子どもの性別によって異なるかどうかと比較された。男児の場合、Fig. 3にその分布が示されたように、かなり正規分布に近い形状をなしており、親による評定値(平均=72.67, SD=10.02)と、教師による評定値(平均=74.56, SD=10.76)の間には、t検定の結果有意差は見られず( $t(57)=1.40$ , n.s.), 親と教師の見方にずれは少なく、ほぼ類似した見方をしていることがわかる。

他方、女児の場合は、Fig. 4に示されたように、その分布は正規分布をなしておらず、全体的にばらつきが大きい傾向がうかがえる。t検定の結果、親による評定値(平均=79.26, SD=10.15)と、教師による評定値(平均=80.64, SD=10.63)の間には有意差はみられなかった( $t(41)=0.89$ , n.s.). 親・教師いずれの平均値をみても明らかに男児よりも高

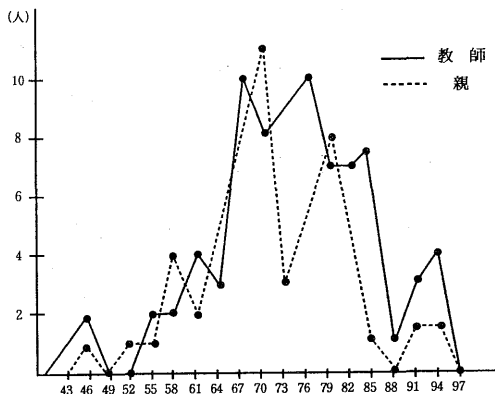


Fig. 3 男子についての教師と親の評定値

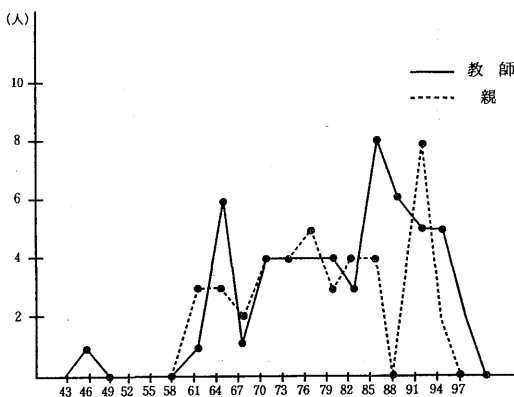


Fig. 4 女子についての教師と親の評定値

いことから、発達レベルの高い女児が多いことが推測され、「幼児の場合、言葉の発達その他は女児の方が発達早い」とする一般的見解を支持するものであろう。しかしまた、分布のばらつきが大きいことから、発達の遅い子も多いと考えられ、4~5歳の幼児の女児では、発達レベルの個人差が男児より大きいものと考えられる。

以上のことから、子どもの性別によって親と教師の発達レベルの評価が大きく異なることはないといえよう。かつては「男(女)の子らしく」しつけがなされることが多かったと考えられ、この場合自然と、男児に対する発達期待と女児に対する発達期待とは異なってくると予想されるが、現在では本研究結果からは、園においても家庭においても、男女の差なくしつけあるいは教育が行われていることが示唆される。

### c. 年齢別にみた親と教師の評定値の分布

親と教師の評定値を、子どもの年齢別に比較したものがFig. 5とFig. 6である。年少児ではFig. 5に示されたようにかなり正規分布に近い分布をしているが、年長児ではFig. 6にあるように、教師評定は正規分布に近いが、親評定はかなり不規則な分布となっている。t検定の結果、年少児では教師評定と親評定で( $t(48)=-0.70$ , n.s.)有意差は見られなかったが、年長児では( $t(50)=3.73$ ,  $p<.001$ )と1%水準で有意差が見出され、教師より親の方が評定値が低かった。年長児の親評定では、全体評定の分布において見出されたと同様、4つの山に分かれており、「極端に甘い親」「やや甘い親」「やや厳しい親」「極端に厳しい親」のいずれかの類型に分けられるような見方をしているものと推測される。

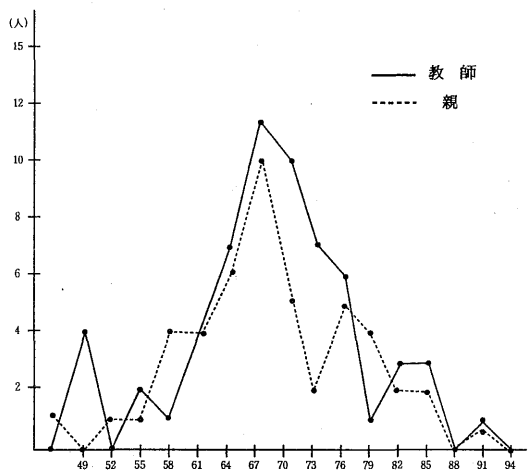


Fig. 5 年少児についての教師と親の評定値

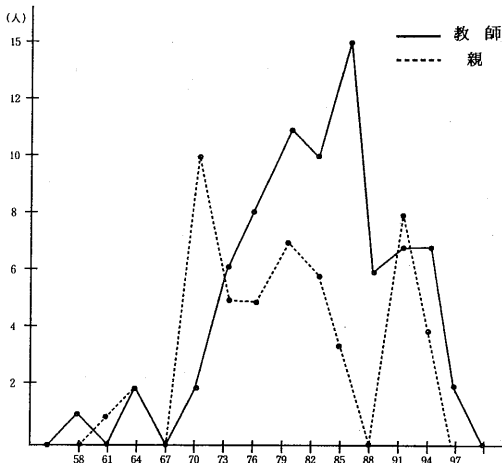


Fig. 6 年長児についての教師と親の評定値

教師の見方が正規分布であることから考えれば、年長児では最も園と家庭での子どもの見方の相違が大きくなる時期と考えられよう。小学校入学を来年にひかえて、家庭における親の要求水準が反映したものと考えられよう。また親自身が他の子どもとの比較においてわが子を評価するようになるためかもしれない。いずれにせよ、幼児教育の最終段階において、最も園と親の評価のズレが大きくなることは、今後注目していく必要があるであろう。

#### D. 下位領域ごとの親と教師の評定値

次に5つの下位領域ごとに、親と教師の評定値の比較を行ったものが、Table 2である。「運動」、「社会性」といった比較的表面的に観察可能である領域の発達に関しては、親・教師の間で認知的差異は認められない。しかし「生活習慣」、「情緒」、「言語・数」の領域では、有意な差が認められた。いずれも一貫して親の方が厳しい評価をしており、家庭と園では発達期待の水準が異なっていることを反映したものではないかと推測される。

#### E. 下位領域ごとの親と教師の評定値のずれ

次に5つの下位領域のうち、親と教師の評定値の有意差が認められた「生活習慣」「情緒」「言語・数」

Table 2 領域別の親・教師評定の比較

領域	親	教師	t 値	
生活習慣	15.03	15.57	1.91	p<.05
運動	15.04	15.51	1.48	n.s.
情緒	14.27	14.84	1.96	p<.05
社会性	16.40	16.02	-1.32	n.s.
言語・数	15.09	15.55	1.70	p<.1

の3つの領域について、親と教師の評定値のずれの分布を示したものが、Fig. 7～Fig. 9である。『教師の評定値－親の評定値＝Zu得点(ずれの大きさ)』として算出し、+の値が算出された場合は教師よりも親のほうが低い評定をしているので「親の子どもに対する見方が厳しい」、-の値の場合はその逆なので「親の子どもに対する見方が甘い」と判断された。

その結果Fig. 7～Fig. 9にあるように、各領域について4項目の合計値についてのずれをみると、ほぼ-6～+6までのZu得点の分布が認められる。このうち「生活習慣」のモードは-1であり、「情緒」と「言語・数」は+1であることから、「生活習慣」のみについては「やや甘い見方」の親が多く、「情緒」「言語・数」については「やや厳しい見方」の親が多いことがわかる。

また「生活習慣」「情緒」のZu得点の分布が、正規分布に近いにもかかわらず、「言語・数」ではZu=1のずれを持つものが極端に多い。これは実際の発達レベルより厳しい目でみてしまう親が多数であることを示しており、やはり領域的に「言語・数」については、親の発達期待や水準の高さをうかがわせるものであり、それだけ親の関心が高い領域ではないかと推測される。

#### F. 各項目ごとの親と教師の評定値のずれ

さらに、親と教師の評定値が大きくずれるのは子どものどのような行動についてであるのかを明らかにするため、各項目ごとに、Zu得点が-2以下の者(かなり甘い親)と+2以上の者(かなり厳しい親)

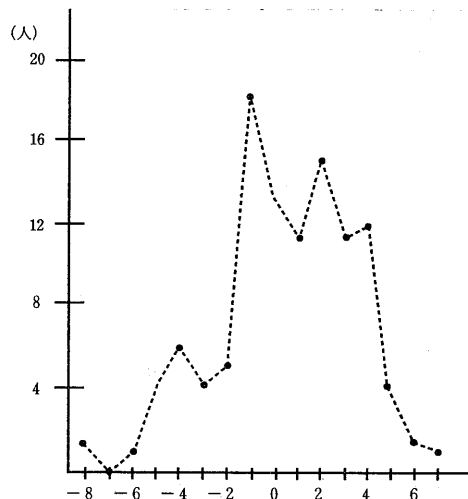


Fig. 7 「生活習慣」についてのZu得点の分布

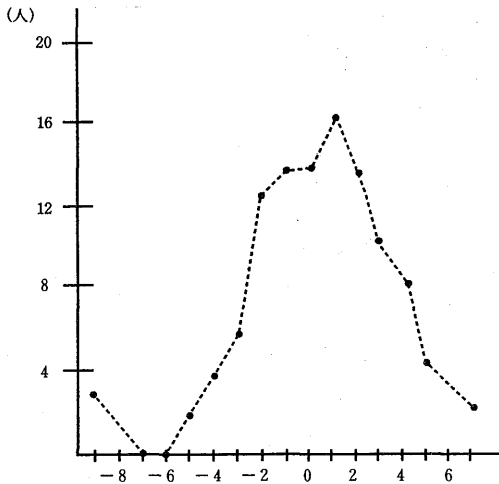


Fig. 8 「情緒」についてのZu得点の分布

の両者を選出した。結果はTable 1に示された通りである。+2以上のずれが多く認められる行動は「汗が出たらハンカチでふく」「ぶらんこに立ち乗りして高くこげる」「自分より小さい子のわがままを許すことができる」「一週間の曜日を正しく言える」などであり、特にどの領域といったことはなく、さまざまな領域に渡った行動であることがわかる。これらの行動については、親は実際の子どもの発達レベルより低く評価しがちであると考えてよいであろう。

### G. 個性記述的分析

最後にいくつかのケースについての詳細な分析を試みる。20項目すべての評定値について1以上、親と教師の評定値に差が見られるケースを抽出した。すなわち、全評定値についてのZu得点=+20以上のケースを、「かなり厳しい親」と分類し、Zu得点=-20以下のケースを「かなり甘い親」と分類した。結果、138ケース中、「かなり厳しい親」として同定されたのは11ケースであり、「かなり甘い親」として同定されたのは6ケースとなった。そのうちのいくつかのケースについて「教師の評定値/親の評定値」を個々の項目について示したものがTable 3である。教師との評定値がほぼ一致する「妥当な見方の親」がいる反面すべての項目についてずれの大きい「かなり甘い(厳しい)見方の親」のいることがわかる。

そこでこれらの分類の妥当性を検討するため、これらのケースの何人かの親の様子について、各担任教師から情報を収集した。

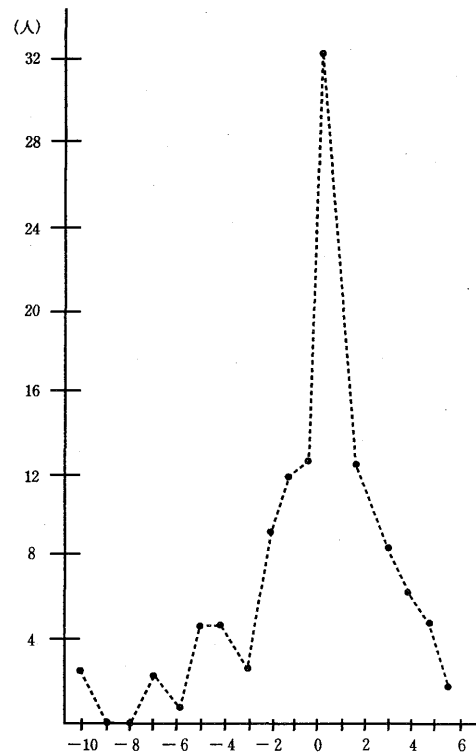


Fig. 9 「言語・数」についてのZu得点の分布

#### 「かなり甘い親」

(事例1) 年中組 D君のお母さん

兄と2人兄弟。兄は父親になつているが、D君は母親のもとを離れない。子どもの気持ちを前向きに理解しようと努力している母親であり、それだけに父親の教育に対する関心の低いことにいらだつことがある。自分の子どもに対しては、「今は~しかできなくても、あせらずやっていこう」といったのんびりした考えを持っている。

(事例2) 年中組 Y子のお母さん

子どもは好奇心旺盛だが、教師が注意したことも守れないところがある。家では、4人きょうだいの2番目であり、母親は下の2人の面倒を見ることを、Y子にたよっている。母親は、子どもに対してあまり口出しせず、見方もしつつかたもおおらかなほうである。

#### 「かなり厳しい親」

(事例3) 年中組 M子のお母さん

2人姉妹の末っ子。母親は、保育者と同じくらい勉強しており、知識を身につけている。子どもに対

Table 3 極端なケースについての親と教師の評定値

項目 / 被験児		D	Y	S	M	R	T	N	U	A
生活習慣	① ひとりでハナをかむことができる。	4/4	3/5	4/5	4/3	5/3	5/3	5/4	5/4	5/5
	② ごはんを残さないで、きれいにじょうずに食べられる。	4/5	2/4	4/4	4/4	4/3	5/3	5/3	4/4	4/4
	③ 靴の左・右をまちがえないではける。	3/4	2/4	5/5	5/3	3/5	3/4	5/4	3/4	5/5
	④ 汗が出たらハンカチでふく。	4/4	3/5	3/4	5/4	4/2	3/1	4/2	3/3	4/5
運動	⑤ スキップが正しくできる。	4/5	3/5	4/5	5/3	5/1	4/3	4/4	3/3	5/5
	⑥ ドッジボールを両手で受けとめられる。	3/5	3/4	3/3	4/2	5/3	4/4	3/3	3/3	3/4
	⑦ 折り紙で簡単な飛行機を作れる。	4/4	2/3	4/5	5/2	5/2	5/5	5/4	4/3	5/5
	⑧ ぶらんこに立ち乗りして高くこげる。	3/3	4/5	5/5	5/2	5/2	5/4	5/4	4/3	5/5
情緒	⑨ 約束したことはだいたい守れる。	3/5	2/4	4/5	4/3	4/3	5/4	5/4	3/4	5/5
	⑩ 自分より小さい子のわがママを許すことができる。	3/6	3/4	4/4	4/3	3/3	5/3	5/3	3/4	5/4
	⑪ 少しくらいのがでは泣かない。	3/6	4/5	3/4	3/3	4/3	5/3	5/4	3/4	5/4
	⑫ 年下の子が自分のおもちゃをいたずらしても怒らない。	3/5	3/4	4/4	4/3	5/3	4/3	4/3	3/3	4/4
社会性	⑬ 電話ごっこで、2人でわかるがわるお話することができる。	4/5	4/5	4/5	5/4	5/4	6/3	6/5	4/3	5/5
	⑭ かるた、トランプなどの簡単なゲームができる。	3/5	4/3	4/5	4/4	5/1	6/5	5/4	4/4	5/5
	⑮ 積み木遊びで、友だちと協力して家や乗り物などを作る。	3/5	3/5	4/5	4/4	4/4	5/4	5/4	4/4	5/5
	⑯ 小さい子の面倒をみるることができる。	4/5	3/5	4/4	4/3	4/3	5/3	5/3	3/3	5/4
言語・数	⑰ どんな遊びをするかについて、友だちと話し合える。	3/6	4/5	4/5	4/4	4/4	5/4	5/3	4/3	5/5
	⑱ 絵を見て、簡単なお話ができる。	3/4	4/5	4/5	3/4	5/3	6/2	5/4	4/4	5/4
	⑲ 一週間の曜日を正しく言える。	3/5	3/3	3/5	4/1	4/5	5/4	6/2	3/2	4/5
	⑳ トランプの“神経衰弱”ができる。	3/5	3/2	3/5	4/5	4/2	5/5	4/4	3/4	4/5
Zu 得点の合計		-26	-23	-15	+20	+27	+23	+23	+/-0	+/-0

(註) 表中の分子は教師の評定値、分母は親の評定値を表わす。

しては「～のようであって欲しい」といった期待が強い。そのためか以前は、画一的に子どもを評価するタイプであったが、その結果子どもが萎縮していることに気づき始めている。最近では、できるだけ子どものようすを受け入れようと努力している。

(事例4) 年長組 N子のお母さん

3つ違いの兄がおり、家では我慢させられることが多い。そのため、自分の気持ちを素直に出せないことがよくある。母親は、子どもの一面のみをみて判断する傾向があり、その結果子どもに対して、「～のところはできないでしょ」といった対応をする。全体的に自分の子どもに対して自信がない母親である。

### 全体的考察

幼児の発達状態の見方は教師と母親ではいくつかの点で異なっていると思われる。まず、母親に比べ教師は発達の捉え方の専門的知識を多く持っている

と考えられる。したがって、教師は子どもの発達の標準的なスケールや発達の方向を背景にして子どもを評定できるといえる。つぎに、いままでの保育経験によって多くの子どもを観察してきているので、保育経験が豊富な教師ほど子どもに対する正しい認知ができると思われる。ただしこの点に関しては今回は検討していないので、今後の課題として残されている。第3には、教師は多くの子どもの中で対象児の評定をしているので、他の子どもとの比較を通して相対的ないし客観的に評価できる。

それに対し母親は発達状態の認知についての知識は育児書ぐらいのものである。したがって、母親に育児経験がなければ具体的な子どもの発達状態を見ていないので子どもを相対的・客観的にとらえることは困難であろう。そこでわが子だけを絶対的ないし主観的なスケールで認知しがちになると考えられる。ある母親は極端に厳しい発達規準で子どもを評価するため、現在のわが子の発達状態を低く評定するかもしれないし、他の母親は極端に甘い発達規準

で子どもを評価するため、現在のわが子の発達状態を高く評定するかもしれない。

この考察の妥当性は、概して教師評定はきれいな正規分布をなしているのに対し、母親による評定値の分布にははいくつもの山ができるという事実に対応されているかもしれない。

全体的にみると、教師より母親の方が子どもを厳しく評定しているが、これは母親の発達期待が高いことを意味しているのであろう。この傾向は、小学校入学を控えた年長児で顕著にみられるが、これはこの時期に母親の子どもに対する発達期待が急激に高まることによると思われる。

しかし、大多数の親は比較的客観的に子どもの発達状態を認知しているといえよう。それは、母親と教師とは独立に評定したにも関わらず、Zu得点が0のものが最も多いことに現れている。

ズレが大きい場合は、前述のように年少児より年長児にであるが、発達領域別にみると「運動」や「社会性」より「生活習慣」「情緒」「言語・数」の方がZu得点が有意に大きかった。これは、前者より後者の方に関する母親の発達期待の大きいことを示している。または、前者に関しては母親でも比較的客観的に評価できるが、後者ではそれをしにくいことによるのかもしれない。実際はこの両者が複合的に関わっていると思われるが、その説明は今後に残された課題である。

しかしながら、本研究では、母親と教師の子どもの発達状態の認知におけるズレが大きい場合の問題点を浮き彫りにしている。たとえば、「スキップが正しくできる」といった項目に教師は「できたりできなかったり」と評定している子どもの母親は「よくできる」という評価を下していたり、同じ項目に教師は「よくできる」と評定している子どもの母親が「まったくできない」と評価している場合がある。「スキップができるかどうか」という比較的客観的に評価できる項目でもこのようなズレが生じている。いずれも親が子どもをよくみていない例である。教師はスキップをできるようにもっと発達させたいと思っけていても、見方の甘い親はまったくそうは思わない。また、教師はこれで十分としているのに、見方の厳しい親はもっと訓練する必要があると考える。このようにズレが大きいと、母親と教師が子

どもに異なった要求をし、異なった取扱いをすることになり、子どもの発達に悪い影響を与える危険性がある。

最後に、この研究は発達研究に対してある示唆を与える。つまり、幼児期を中心とした多くの発達研究では、子どもの発達に関して親による評定に依存するが、その評定の妥当性や信頼性がないと、その発達研究は根拠を失うことになる。本研究結果からみれば、少なくとも、母親による発達評定を用いた研究では、評定の歪みの危険性を考慮して検討する必要があるといえよう。

## 参 考 文 献

- Digman, J.M. 1990 Personality structure: emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, **41**, 417-440.
- Epstein, J.L. 1983 Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes. In *Research in Sociology of Education and Socialization*. ed. A. Kerckhoff, **4**, 90-130. Greenwich, CT: JAI Press.
- Goodnow, J.J., Cashmore, J., Cotton, S. & Knight, R. 1984 Mother's developmental timetables in two cultural groups. *International Journal of Psychology*, **19**, 193-205.
- 繁田 進(他)編 1991 社会性の発達心理学, 福村出版.
- Miller, S.A. 1988 Parent's beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, **59**, 259-285.
- 日本総合愛育研究所編 1992 日本子ども資料年鑑, 第3巻, KTC中央出版.
- Stevenson, D.L. & Baker, D.P. 1987 The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, **58**, 1348-1357.
- 杉原一昭 1990 今子どもが壊されている—不思議の国のアリス現象— 立風書房.
- 杉原一昭 1994 家庭での教育と園での教育—親と教師の子どもに対する見方の違いを中心として— 幼児心理研究会資料.