

特別な支援を要する幼児への 保育所・幼稚園での支援の現状と課題

——学齢期へのスムーズな接続——

畠山 美穂・畠山 寛

Current Status and Challenges of Nursery and Kindergarten Support for Young Children with Special Needs: Smooth Connection to School Age

HATAKEYAMA Miho and HATAKEYAMA Hiroshi

Abstract: In this study, I reviewed the previous research on young children with special needs and examined the current status of support in the childcare and education settings and the changes in legal development related to them, and considered the smooth connections and challenges of nursery, kindergarten and elementary schools.

Key Words: Difficult child, Kindergarten, Nursery, School Age

要旨: 本研究では、特別な支援を要する幼児に関するこれまでの研究を概観するとともに、保育・教育現場での支援の現状、ならびに法的整備の変遷を整理した上で、保幼小の円滑な接続および課題について考察した。

キーワード: ちょっと気になる子, 幼稚園, 保育所, 学齢期

1. 問題の所在

幼稚園教育要領（文部科学省，2017）においては、「幼児の発達は、心身の諸側面が相互に関連し合い、多様な経過をたどって成し遂げられていくものであること、また、幼児の生活経験がそれぞれ異なることなどを考慮して、幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うようにすること。」、保育所保育指針（厚生労働省，2017）には、「子どもの発達について理解し、一人一人の発達過程に応じて保育すること」が明記され、我が国の幼児教育・保育においては、個に応じた対応が重視されている。

また、特別支援教育が法的に位置付けられた改正学校教育法が施行されるに当たり、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校において行う特別支援教育について通達が出されている（文部科学省，2007）。その中で、①発達障害を含む障害のある幼児児童生徒の実態把握や支援方策の検討等を行うため、校内に特別支援教育に関する委員会を設置すること。②特に、幼稚園、小学校においては、発達障害等の障害は早期発見・早期支援が重要であることに留意し、実態把握や必要な支援を着実に行うこと。③特別支援教育のコーディネーター的な役割を担う教員を「特別支援教育コーディネーター」に指名すること。④特別支援学校においては、長期的な視点に立ち、乳幼児期から学校卒業後まで一貫した教育的支援を行うため、医療、福祉、労働等の様々な側面からの取組を含めた「個別の教育支援計画」を活用した効果的な支援を進めること、などが定められた。

このような法的な整備がなされる背景には、保育・幼児教育の現場において「じっとしてられない」、「仲間との相互作用が難しい」、「言葉的・非言語的なコミュニケーションがとりにくい」などの幼児が少なからず存在し、幼稚園教諭や保育士が対応に苦慮するケースも少なくないという実情があげられる。

このように、保育者が対応に苦慮する幼児は、1980年代以降“ちょっと気になる子”と表現され(西野, 1986)、これまで多くの研究がなされてきた。先行研究の中で、“気になる子”の定義は一致しておらず、“誰”が“どのような子ども”について気になっているのか、また、いつ頃から“気になる子”が取り上げられてきたのか、“気になる子”はどのくらい存在するのか、といった基本的な情報について整理しておく必要がある。

2. 気になる子をめぐる研究動向

【いつから】国立国会図書館サーチ(NDL Search)の検索によれば、“気になる子”のキーワードを用いた古い資料としては、1950年代からみられる(杉山, 1954)。それ以前には、障害のある子どもを含めた多義的な用語として、“問題児”という語が使用され(三木, 1943)、1990年代後半から2000年初頭にかけて、“気になる子”という用語が保育現場において取り上げられ、多くの研究がなされてきた(刑部, 1998; 本郷・澤江・鈴木・小泉・飯島, 2003)。

【誰が気になるのか?】“気になる子”は、誰によってどのような場面で気になるのであろうか。多くの場合、幼稚園や保育所などの保育者が、集団での保育の場において子どもの行動や状態、特に保育者が対応に苦慮する場合について“気になる”としている研究が多くされている(久保山・齊藤・西牧・當島・藤井・滝川, 2009など)。一方で、鯨岡(2017)は、“気になる子”が誰にとっても“気になる”わけではなく、子どもと保育者の関係性において問題となる懸念であることを指摘している。

浅海・水野(2020)は、“気になる子”を養育している母親について検討している研究の中で、「どことなく普通とは違う」という認識を持ちながら子育てしているものの、障害のわかりにくさにより、子育ての不安を抱えながら子どもを育てている現状がある事を指摘している。また、保護者が第一子と比べて『育てにくさ』を感じていたり、成長の遅さやアンバランスさに困惑していたりすることも示唆されている(佐藤, 2017)。

保護者が自身の子どもの発達障害に気がついたきっかけは、保育所・幼稚園からの指摘であることが示されている(小枝, 2006)。ADHDや自閉症と診断された子どもを持つ保護者を対象とした研究により、子どもの多動性や人との関わりの特性について、いつ頃から気になったのかについて調べた研究の多くが、母親が自分の子どもが3歳までにその兆候に気がつき不安を抱いていたと述べている(佐藤, 2017)。しかし、「落ち着かないのはしつけが悪い」「親が声掛けをしないから一人でばかり遊ぶ」といった周囲からの言葉に傷つくこともあり、周囲への相談がしにくく、対応に遅れてしまうこともしばしばみられる。また、低年齢の段階における子どもの些細な行動特徴によって、障害とみなされることには強い抵抗があると考えられる。こうしたことから、保育者が“気になる”と捉えた子どもの姿をどのように保護者に伝え、その後どのような支援につなげるかが“気になる子”を支援する上で重要となることがうかがえる。

ところで、“気になる子”は、状況が変わるとうまくできる側面があり、それとは逆に状況が変わるとうまくできない側面があることを示す研究も見られる(本郷・飯島・杉村・平川・平川, 2010)。子どもの様子が異なる場合であっても、特に、家庭でうまくできる事が保育現場で出来ない場合、保護者が保育者の対応に不満を持つなど、保護者と保育者の間の軋轢へと発展する可能性もある。双方が不信感を抱えたままでの保育は、子どもの健全な成長が妨げられる事も考えられることから、共に協力しながら支援を行う事が重要であると考えられる。そのため、保護者と保育者の情報の共有や、対応方法についての相互理解が必要不可欠となるだろう。

【気になる姿】松葉・山本(2012)の研究では、「気になる子」のエピソード記述をもとに、保育者が「気になる子」の何が気になって、それに対してどのような意識が働いているのについて検討を行った。保育者の語りを分析した結果、「気になる行動」には、①自己表現が分かりにくい、②感情表現が激しい、③集団行動についていけない、④交友関係が特定の人に依存している、⑤気持ちの切り替えがうまくできないなどの具体的な行動が明ら

かにされた。また、落合（2021）は、保育者に対し、受け持ちのクラスにおける“気になる子”の存在の有無や“気になる内容”について質問した。その結果，“気になる内容”について、「落ち着きのなさ」「全体指示が聞けない」「集中できない」「嫌な時の意思表示が言葉で上手にできない」「場所や物への執着・こだわり」といった行動があげられた。また、鯨岡（2017）は、相手が悪いことをしたわけでもないのに叩いたり蹴ったりすること、全体の活動にのれない、強いこだわり、噛みつく、動き回るなど、様々な子どもの姿をあげている。このように、保育者が気になる行動は多種多様であるが、鯨岡（2017）は、こうした保育者が願う子どもの姿からは逸脱しているため、保育がうまく展開せず、個別に対応する必要性が出てくるなどで気になると述べている。

“気になる子”という用語がよく用いられる背景として、診断がついていないが、特別に配慮を要する子どもへのラベリングの問題を挙げられている（竹内・坪井・藤後・府川・田中・佐々木，2010）。竹内ら（2010）の研究では、保育者は子どもの問題には気がついているものの、人権への配慮などから保護者へは伝えきれず、保育者が気にし続けている現状を反映したものであると述べている。

保育者がなぜ子どもを“気になる”対象として捉えるのかについて検討した研究（三山，2015）によると、保育所で乳児保育（0歳～2歳）を担当する保育者に、気になった子どもの気になる様子や姿の具体的内容、保育者にとってその様子や姿がどうして気になるのか、その様子や姿に対してどのように配慮したかの3点について自由回答を求めた。保育者の回答は、①何らかの障害が疑われる事、②障害というより発達の遅れと捉えている事、③家庭環境が子どもの気になる姿の主な原因と考えているもの、④発達より具体的な行動が気になる、の4点に整理された。そして、重要な点として、単に一人の保育者が“気になる”のではなく、“気になる”と表現されるには同僚とその“気になる”内容が共有され、配慮すべき対象として“気になる子”を捉えていることが示された。

鯨岡（2017）は、保育者の観点により“気になる”と捉えられている子どもの負の行動の背景には、満たされない愛情欲求や自己肯定感の低さ、不安等の困り感があることを示唆している。そして、保育者がその困り感に寄り添い、少しでも減らしてあげたいと思う気持ちを「養護の働き」と表現した。子どもの困り感に気づく事は、保育者の養護の働きを促し、単に叱責などで子どもの負の行動を抑圧するのではなく、子どもの困り感寄り添った丁寧な保育が可能になると考えられている。子どものネガティブで気になる行動は抑制すべきといった考えから、子どもの困り感への支援という転換は、日本が戦後行ってきた盲・聾啞・養護学校を主とした特殊教育から、個別のニーズに合わせた支援を行う特別支援と転換した点と酷似している（鯨岡，2017）。

発達障害児童の自尊感情の形成について検討した研究（石川・浦崎，2013）においても、その障害特性から日常的に「困り感」を抱えており、失敗体験や叱責などにより自尊感情が低下しがちであると述べている。このように、子どもの困り感に基づく子どもの“気になる”行動は、その困り感に目を向け寄り添い、一方的な叱責等の対応だけにとどまらないようにしていくことが、子どもの健全な自尊感情の成長にとって大切であろう。

【気になる子はどの位いるか？】郷間・圓尾・宮地・池田・郷間（2008）では、保育所および幼稚園の保育士と教諭を対象に、障害のある幼児、及び、診断はついていないが保育の指導上困難を抱える「気になる子」の担当経験があるかどうかについて調査している。その結果、障害のある子どもを担当した経験は67.3%，“気になる子”は88.0%であった。また、広瀬・佐藤・高倉・植草・中坪（2010）によると、保育所・幼稚園において、医学的な診断を伴う障害のある子どもが53.2%在籍しており、「気になる」子どもについては、59.7%在籍していることが示された。また、落合（2021）は、担当クラスに“気になる子”がいる割合を39.1%としており、年齢別にみると3歳児で36.5%、4歳児で38.1%、5歳児で42.8%であることが報告されている。これらの結果から、幼稚園教諭や保育士の多くが、障害があると診断された幼児ばかりでなく、保育上の気になる子を担当した経験を持ち、年長が上がるごとに気になる子どもの割合が増加している事が示唆される。

上記の結果から、保育者が気になる子は国の調べよりも多いことから、診断を受けていない、いわゆるグレーゾーンの子どもの多数が在籍していることがうかがえる。

3. 我が国の障害保健福祉政策の歴史

明治初期まで、我が国では精神保健の法的規制はなく、精神障害者に対する医学的で適切な治療や措置は行われてこなかった。明治33年(1900年)、精神障害者に対して行われてきた不法監禁を取り締まることを目的とし、精神病者監護法が制定され、「病院」と「私宅監置」の2つの方法による対応が行われる事となった。しかし、治療に関する規定が設けられていなかったため監置などが行われ、医療的な対応がなされることは無かった。我が国における障害者施策は、第二次世界大戦後に制定された身体障害者福祉法(1949年)、精神衛生法(1950年)、精神薄弱者福祉法(1960)から始まった。

子どもに関する施策としては、1947年に制定された学校教育法、ならびに児童福祉法が定められたことを契機として始められることとなった。戦後まもなく公布された児童福祉法は、当初、戦争により困窮した孤児を守るため、最低限の生活保障を与えることを目的として作られた。また、同年制定された学校教育法は、従来、教育の対象とされてこなかった障害児に対し、『特殊教育』という障害の種別や程度により、特別な場で教育が行われることとなった。

1971年に国連総会で採択された「精神薄弱者の権利宣言」、1975年に採択された「障害者の権利宣言」を世界的に実現する目的で、1981年国連により世界障害年が定められた。これを受けて、本邦でも障害者に対する施策について長期的な取り組みが始まった。そのような経過の中で、2003年文部科学省は、障害のある児童生徒の教育をめぐる諸情勢の変化等を踏まえ最終報告をとりまとめた。そこでは、障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図ることが目的とされた。従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持つ力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものであった(文部科学省、2003)。

2004年「発達障害者支援法」の制定により、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害等のある人々への切れ目ない支援が求められた。この法律では、発達障害を早期に発見し、発達支援を行うことに関する国及び地方公共団体の責務を明らかにすることにより、学校教育や保育現場における発達障害児への支援は、発達障害児の健全な発達が他の児童と共に生活することを通じて図られるよう適切な配慮をするよう求められた。同年、中央教育審議会で、「特別支援教育を推進していくための制度の在り方」が審議され、特別支援教育を一層推進すべきという認識の下、学校制度等の在り方について検討を重ね中間報告を取りまとめた。そして、2005年、文部科学省は特別支援教育を推進するための制度の在り方について、1、盲・聾・養護学校を障害種にとらわれない学校制度(特別支援学校)へ、2、小・中学校における特別支援教育の体制を確立するとともに、特殊学級や通級による指導の在り方を見直し、3、教員等の専門性を強化するための免許制度の改善、という答申が出された。また、2006年には、国連総会で「障害者の権利に関する条約」が採択された。文部科学省は、2007年、特殊教育から特別支援教育へと転換を図る目的により「特別支援教育の推進について」の通知の中で、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行うという理念を定めた。ここでは、校長のリーダーシップの必要性についても言及され、具体的かつ実践的な教育的配慮が求められた。特に、2005年以降、「気になる子」の問題を発達障害との関連で捉える視点が強化された時期であることが示され(野村、2018)、このような発達障害に関連する施策の整備に伴い、保育・教育現場においても発達障害を持つ子どもや「気になる子」への支援が本格化した。

4. 保幼小連携・接続

こうした特別支援教育をめぐる法律の整備に伴い、発達障害を抱える幼児や児童の保育・教育の実践には多くの課題もみられた。幼稚園教育要領や保育所保育指針においても、個に応じた適切な配慮や指導が求められるも

の、各園において特別な支援が必要な子どもの在籍する割合が異なったり、保育・教育の担い手である保育者や幼稚園教諭の質にもばらつきがみられ、必要かつ十分な対応が難しいという現実がある。

また、発達障害を抱えた子どもは、環境の変化等により一時的に症状が悪化する場合も少なくなく、幼稚園や保育所などの発達初期に支援を要する子どもが小学校入学に際し、大きな不安や困難を示す場合がある。発達障害者支援法（第一条）において、「発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うとともに、切れ目なく発達障害者の支援を行うことが特に重要である」ことが明記されていることから、日常場面に加えて、入学や進級に対し、より一層の配慮が求められる。

こうして、保育所・幼稚園から小学校への連携（接続）が重視される背景には、「小1プロブレム」の問題があげられる。幼児教育から小学校への円滑な接続を図る観点から、文部科学省（2008）は、具体的なカリキュラムとして、入学当初の生活科を中心とした指導の充実を図ることを求めた。また、文部科学省（2010）は、発達の段階に応じた学校段階間の円滑な接続について、幼児教育では、集団との関わりにおいて規範意識を養い、小学校低学年の各教科等の学習や生活の基盤となるような体験の充実を求めている。小学校低学年では幼児教育の成果を踏まえ、小学校生活への適応、基本的な生活習慣等の確立、教科等の学習への円滑な移行などを重視している。小1プロブレムが指摘される中、各教科等の内容や指導における配慮のみならず、生活面での指導や家庭との十分な連携・協力が必要であるとしている。

鳥越（2016）は、保幼小接続期の教育課程について、小1プロブレムの改善を目標として教師が規律や規範意識に注力することが、表面的な問題改善しか見込めない点を指摘している。小学校入学に際し、子どもは新たな友人関係の構築や学習活動により、ストレスや不安が高まることが予測されることから、教師や保護者が連携して子どもを見守り、教師による柔軟な教育実践が子どもの学習への自信や対人的適応を促すことにつながることを示唆している。

また、従来より幼稚園は、幼児を対象とした教育施設として、保育所は保護者の就労等で「保育に欠ける」0～5歳児を対象とした児童福祉施設として、異なった目的・機能等を持つ施設として、それぞれの整備・充実を図ってきた。一方、両施設とも、小学校就学前の幼児を対象に教育・保育を行う施設であり、近年は少子化の進行、共働き世帯の一般化などに伴う保育ニーズの多様化を背景として、文部科学省と厚生労働省では、両施設の連携を進めてきた（文部科省，2005）。

子どもの発達に伴い、保育・教育機関において発達援助を引き継ぐ連携は縦の連携といわれる。発達障がいのある子どもにとっての効果的な保小連携について検討した齋藤・中井（2016）では、入所前後に保護者と保育士が話し合える場を持つことの重要性を指摘している。そこでは、子どもの特性、生活のしづらさ、障がいについての説明、見守りの体勢等について、話し合う定期的な協働的ミーティングが制度的に確立される必要がある事が示唆された。特に、幼稚園や保育所から小学校への入学の場合、保護者としては、小学校の教師に保育所や幼稚園にきてもらい、実際の子どもの行動を複数回見てもらいたいという希望が強いことも示された。

幼稚園から見た幼小連携における現状と課題について検討した石塚・佐藤（2016）によれば、小学校との連携に指導要録を提出していると回答した教諭は85.7%に上り、多くの幼稚園教諭が要録による引き継ぎを活用していることがうかがわれた。ただし、この結果には教諭経験年数による違いがみられ、中堅やベテランの教諭と比較して、若手ではその割合が低いことが示された。また、小学校の教員に観察に来てもらうという回答の割合も同様に若手教員では低い事が明らかにされた。また、幼小連携を実施している幼稚園が約8割と高い割合であったものの、連携していない幼稚園が2割程度存在することが示唆された（石塚・佐藤，2016）。

また、幼児期から児童期にかけての絶え間ない支援の在り方を検討する上では、保育所と小学校の連携においても必要不可欠である。幼児教育の質的向上を目指す目的で、文部科学省は保幼小連携についても協議されている（文部科学省，2019）。また、文部科学省（2016）によると、指導者相互の交流を深めるため、日常的な連携方策の構築が必要であることが示されているものの、保育所、幼稚園、小学校の勤務形態が異なっているため、共同研修の時間を確保することが難しい場合が多いといった課題も残されている。こうした課題を踏まえつつ、今後は子どもの発達の連続性や支援の必要な子どもに対する絶え間ない支援が必要とされる。

引用文献

- 浅海敬子・水野慶子(2020)「気になる子」を養育している母親のメンタルヘルス：教師側からの有効な保護者支援の方法を探る 東邦大学教職教育研究, 2, 11-22
- 郷間英世・圓尾奈津美・宮地知美・池田友美・郷間安美子(2008)幼稚園・保育園における「気になる子」に対する保育上の困難さについての調査研究, 京都教育大学紀要, 113, 81-90
- 刑部育子(1998)「ちょっと気になる子ども」の参加過程に関する関係論的分析, 発達心理学研究, 9(1), 1-11
- 広瀬由紀・佐藤慎二・高倉誠一・植草一世・中坪晃一(2010)保育所・幼稚園における「障害のある」子どもおよび、「気になる」子どもの活動参加に関する調査研究(3):「運動会」に向けた活動展開における保育所・幼稚園の傾向に着目して, 植草学園短期大学紀要, 11, 23-27
- 本郷一夫・飯島典子・杉村僚子・平川久美子・平川昌宏(2010)「気になる」子どもの保育と保護者支援, 建帛社
- 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉喜子・飯島典子(2003)保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査研究 発達障害研究, 25(1), 50-61
- 石川勇作・浦崎武(2013)小学校の気になる子に対する支援工夫に関する実践研究-遊びを媒介とした他者との関係性に基づく自尊感情の形成について- 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 5, 21-35
- 石塚誠之・佐藤雅(2016)特別な配慮を要する児童に対する幼小連携のあり方に関する調査研究:幼稚園から見た連携における現状と課題, 北松大学北方圏学術情報センター年報, 8, 53-62
- 小枝達也(2006)軽度発達障害児の発見と対応システムおよびそのマニュアル開発に関する研究報告書
厚生労働省(2017)保育所保育指針.
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf> (情報取得日:2022年7月29日)
- 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)「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, 立特別支援教育総合研究所 編, 36, 55-75
- 鯨岡峻(2017)「気になる」から「配慮の必要な子」へ 発達, 38(149), 2-6
- 松葉百香・山本聡子(2012)保育者の「気になる子」のとらえ方に関する研究, 人間文化研究, 18, 109-118
- 三木安正(1943)新入園時に見られる園児の行動的特徴-幼稚園保育所に於ける問題児の研究(その一), 異常児保育の研究, 愛育研究所教養部紀要, 3, 117-135
- 三山岳(2015)気になる子として認識される心理過程の分析, 日本教育心理学会総会発表論文集 57, 421
- 文部科学省(2003)第1章 特殊教育から特別支援教育へ 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryu/attach/1361225.htm (情報取得日:2022年8月1日)
- 文部科学省(2005)中央教育審議会(答申)「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた幼児教育の在り方について」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1420142.htm (情報取得日:2022年10月20日)
- 文部科学省(2007)参考資料12「特別支援教育の推進について」(初等中等教育局長通知)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm (情報取得日:2022年6月25日)
- 文部科学省(2008)小学校学習指導要領 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/sei.htm (情報取得日:2022年10月20日)
- 文部科学省(2010)資料1-1「幼小接続報告書」座長試案・構成
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/070/shiryu/attach/1299914.htm (情報取得日:2022年6月18日)
- 文部科学省(2017)幼稚園教育要領, https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf (情報取得日:2022年7月29日)
- 文部科学省(2016)資料4 保幼小連携の成果と課題(調査研究事業報告書等より).
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/057/shiryu/attach/1367255.htm (情報取得日:2022年7月17日)
- 文部科学省(2019)幼児教育の実践の質向上に関する検討会(第2回).
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/140/gijiroku/1408652.htm (情報取得日:2022年7月21日)
- 西野泰広(1986)ちょっと気になる子どもたち:保育・教育現場の臨床心理”福村出版
- 野村朋(2018)「気になる子」の保育研究の歴史の変遷と今日的課題, 保育学研究, 56(3), 70-80
- 落合利佳(2021)「気になる子」に関する保育者の意識と支援の実態:保育所アンケートからクラス構成に着目して京都女子大学発達教育学部紀要, 17, 1-11
- 斎藤富由起・中井優香(2016)保幼小連携における発達障がいへの支援の実態と保護者の支援ニーズに関する研究, 千里金蘭大学紀要, 13, 7-19
- 佐藤慎二(2017)「気になる子ども」保護者にどう伝える? ジアース教育新社
- 杉山穰(1954)気になる子ども 主婦の友社
- 竹内貞一・坪井寿子・藤後悦子・府川昭世・田中マユミ・佐々木圭子(2010)保育園における「気になるこども」の現状と支援の課題, 東京未来大学研究紀要, 3, 77-83
- 鳥越ゆい子(2016)保幼小接続期における教育課程の検討:次期学習指導要領の「育成すべき資質・能力」をふまえて, 帝京科学大学教職指導研究, 1(1), 193-197