

小学校でのスクールカウンセリングにおける 「気になる子ども」への発達支援

—学童期の支援を幼児期からの連続性で考える—

木野仁美*

Development support for "Anxious children" in school counseling
at elementary school

—Thinking on support from school age with continuity from infancy—

Hitomi Kino

【キーワード】 発達支援, 気になる子ども, 発達の観点

Development support, Anxious children, Developmental point of view

I. はじめに

平成7年度に創設された「スクールカウンセラー活用調査研究」はもともと不登校、いじめや暴力行為などの児童生徒の問題行動等への対応にあたり、カウンセリング等の教育相談機能の充実を図る必要との認識によるものであったが、その後の調査研究において児童生徒の問題行動の背景が非常に複雑で多様であり、スクールカウンセラー（以下SC）に対するニーズも、表面的な問題行動への支援だけではないのが実情で、「教育相談等に関する調査研究協力者会議」（文部科学省、2017）の報告¹⁾でも多岐にわたる職務が求められている。不登校は相談の主訴で代表的だが、一口に不登校といっても背景は様々で対応も多様である。不登校の要因について文部科学省（2017）²⁾から統計資料が発表されているが、対人関係や学習のつまずきなど発達障害が疑われる状態と不登校の関連を想定した対応が必要との認識³⁾が一般的となっている。

筆者は保育者として保育現場での勤務の後、心理士として保育・教育現場で「気になる子ども」の発達支援に関わってきた。発達障害についての知見が蓄積され、乳幼児健診での早期発見と早期支援がなされるケースは増えているが、やはり現場からは健診では指摘には至らなかった保育や学習の中で気付かれる「気になる子ども」の支援に関するニーズは高く、多く寄せら

所属および連絡先

* 岬町教育委員会スクールカウンセラー・大阪千代田短期大学（4月就任予定）

小学校でのスクールカウンセリングにおける「気になる子ども」への発達支援

れる相談内容である。本稿では小学校での学習活動や学習に伴う集団行動において困難を示し始めた「気になる子ども」が不適応を起こす前に取り組む、教師と SC が協働した支援につなげる実践の流れを報告し、さらに幼児期の発達から連続性の視点で児童期の支援に活かす見方について考察する。

2. 活動地域の概要と「気になる子ども」について

筆者の関わる自治体は新興住宅地へ子育て世帯の転入は若干あるものの、旧来の地域や 40 年以上前の住宅地では少子高齢化が進み、公立保育所 3 所、公立幼稚園 1 園、私立幼稚園 2 園、小学校 3 校、中学校 1 校で児童生徒数は減少の一途である。担当地域は旧来の地域の小学校 2 校で、児童数 100 名を下回る各学年一クラスずつの小規模校である。教職員は経験年数 10 年以内の若手が多く、特別支援コーディネーターや担任外のベテラン教師が学級運営を支援している。不登校件数はほとんどない。

教職員から多く寄せられる相談は、学習・行動面での困難を示す児童についてである。幼児期にフォーマルな形のアセスメントや支援は受けていないが保育現場の教職員から「気になる子ども」としてインフォーマルな情報を受け取っているケースと、小学校での学習や学習に伴う集団行動において困難を示し始めた子どものケースがある。乳幼児健診の段階では発達に指摘を受けていないか、発達がやや遅く「様子を見ましょう」と言われながらも、後に課題をクリアしており、保護者に問題意識がない、もしくは課題のクリアをきっかけに相談を拒否した経緯を持つことも少なくない。しかし、学習や学習に伴う集団行動での困難で子どもの自己肯定感が低下する前の対応が後の適応に影響を及ぼす。また、学級運営にとっても「気になる子ども」への対応は慎重を要するので、子どもへの支援と同時に教師を支援するという側面もある。問題が深刻になる前の支援として機能できるよう取り組んでいる。

3. 支援のための相談の流れ

(1) 授業の観察と教師との情報交換

① 観察と情報交換

新年度当初、1 年生の学級で授業観察を必ず行い、教師が保育現場から引継ぎのあった子どもだけでなく、学級全体の子どもに対してのとらえ方や、継続的に経過をみたい子どもの有無などについて担任や特別支援コーディネーターと共に情報交換を行う。この取り組みを行うのは保護者が子どもの状態を受容する前であっても、子どもがすでに何らかの困難を示していたり、子どもが困難を感じることを教師らが経験的に予想する場合、できるだけ早くいくつかの

可能性を念頭に置き対応することが望ましい⁴⁾からである。小学校では、椅子に座って一斉に指示を聞き行動に結び付けることが求められるが、数ヶ月経ってもなじめない子どもを教師は「気になる子ども」と感じる。SCは子どもの小学校生活のスタートの様子から教師と情報共有しておき、教師らの視点とは異なる視点で子どもの困難を見出す役割を担う。授業という枠組みの中でSCが子どもに対して直接かかわることは少ないが、授業中の行動から子どもの状態を読み解きフィードバックし、SCが見た場面以外での様子や時間の経過の中での子どもの様子について話し合い、情報交換を行っている。

②授業観察の視点

筆者が授業観察を行う際に心がけていることは、臨床発達心理士の特徴を生かし、発達の観点から子どもをとらえることである。本郷（2013）は発達の観点に基づく人の理解と支援は大きく二つの側面があると述べており、「時間の流れに沿った人の理解（時間軸）」と「様々な要因を考慮した人の理解（多要因性）」に基づいて、「将来を見据えた発達支援（時間軸）」と「個人や個人を取り巻く環境への支援（多要因性）」が「人の健やかな育ちを支援」と述べている。これに基づいて、小学校でのつまづきを理解しようとすると必ず、幼児期の課題がどこまで達成されているか土台の見直しという視点が必要となる。全年齢に渡ってどこで土台が積みあがらなくなり困っているのか、そしてその土台が積み上げられないのはどのような認知特性が関係しているかを分析し、特性に合った工夫を加えていかなければならない。この時はまだ教師が「気になる子ども」ととらえているだけなので、発達検査や知能検査などのフォーマルなアセスメントを行うことは不可能である。授業中など限られた場面の様子を観察するインフォーマルなアセスメントからできるだけ多くの情報を読み取らなくてはならないが、子どもからは「計算が理解できない」「漢字が覚えられない」「マスの中に文字が収まらない」「じっと座ってられない」「友だちとうまく関われない」などの表面的な姿しか見えないのである。この時にどこを見るかが重要であるが、学習は手指の発達や姿勢運動の発達、言葉や概念の発達など幼児期に身につく力が土台となり構成されているので、筆者は子どもの鉛筆の持ち方や運筆の様子、筆圧、姿勢、物の扱い方、指示を出された時の態度などに注目するとともに、教師にできるだけ具体的な場面をあげてその時の様子を聴取するようにしている。これらの視点を妥当性のあるものとして教師と共有できるように「気になる子ども」についての先行研究（本郷、2006；藤原ら、2005；茂野ら、2009）⁵⁾を参考としている。表1に示す。

表1 授業観察の視点

<p>【行動観察と教師への聴取項目】</p> <p>①在籍クラス集団の雰囲気や特徴…子どもの行動がクラスの雰囲気にも影響される場合がある</p> <p>②登校・下校時の身支度等の様子…机やロッカーの荷物整理、衣服や靴の着脱</p> <p>③休憩時間…教室、校庭、後片付けの様子、友だちとの関わり（ルールのある遊びへの参加、役割のある遊びへの参加などの様子）</p> <p>④給食…好き嫌い、姿勢、箸や食器の持ち方や扱い方などの作法</p> <p>⑤鉛筆の扱い…持ち方、姿勢、筆圧、視線</p> <p>⑥図工…のり・はさみ・クレパス・マーカー、絵筆など幼児期から使い慣れたものの扱い方、示された手順に従って作業を進めること、指定された数量の材料を自分でとる、必要なものと捨てるものの弁別、道具箱からの出し入れの様子</p> <p>⑦音楽…歌うこと（歌詞の記憶、声の大きさ）、楽器の扱い（扱い方そのもの、リズム打ちの様子）、手遊び歌（指先の操作、腕の操作、歌いながら動作すること）</p> <p>⑧体育…走ること、飛ぶこと、止まること、遊具を使った動作、ルールのある運動遊びへの参加態度</p> <p>⑨係活動…ノートなどの配布、班に必要な数の教具やプリントをとる</p> <p>【教師への聴取のみの項目】</p> <p>①子どもの得意なこと・好きなこと（興味関心のあること・物事を調子よく行える状況）…事柄だけではなく、その時の表情や態度も含めて</p> <p>②子どもの苦手なこと・嫌いなこと（興味関心を示さないこと・物事を調子よく行えない状況）…事柄だけではなく、その時の表情や態度も含めて</p> <p>③利き手、視力・聴力の異常の有無</p> <p>④保護者について</p> <p>⑤相談歴の有無（特に幼稚園・保育所就園以前に終結した相談はないか）</p>

本郷、2006；藤原ら、2005；茂野ら、2009の先行研究をもとに木野が作成

(2) インフォーマルのなかでの工夫

授業観察で見られた様子と、表1で示した項目での情報交換をもとに、保護者に伝える前から、学級運営の中でできる工夫について検討をする。Table1で示した項目は、小学校に入って初めて体験することではなく、幼児期からの連続性の中ですでに経験し積み上げられている内容である。これらが学級内でのその子どもの月齢や同じ園からの子どもたちとの比較も含めて鑑みても困難な様子が見られるようであれば、その子どものつまずきと想定することができる。例えば、係活動で友だちにノートを配る際、ひらがなを学習し、友だちの名前も把握している時期になっても、名前を読めずに配ることが困難な場合は、文字の学習の困難が考えられる。文字の学習への支援が必要だが、保護者にはまだ伝えられていない。今の環境の中で最大限の工夫に取り組みながら、同時に保護者に子どもの学習活動での困り感を具体的に伝え、それに対してどのような工夫を加えたか、そして工夫を加えたことで変容があれば伝え、フォー

マルな支援につなげていく方法を検討していくことになる。保護者とのやりとりは、担任や特別支援コーディネーターが進めていく。

(3) 保護者を SC につなぐ

教師が保護者に子どもの状態を伝え、SC への紹介をする。知能検査などのアセスメントの勧奨は SC が相談の中で提案することが多い。保護者によってはすぐにフォーマルなアセスメントを提案できないケースもあるが、多くの保護者は今まで大丈夫と思っていた子どもの困り感に対して戸惑っており、解決策につながるのであればと希望することが多い。

(4) フォーマルなアセスメント

児童と SC の 1 対 1 で個別式の知能検査を行う。筆者は主に小学生の年齢に対応する「日本版 WISC-IV」を用いている。「日本版 WISC-IV」については厳格な倫理規定がある。報告の対象は保護者と実際に支援を実行する教師なので、「保護者（保護者の了承を得た学校関係者・理解可能な本人）などの非専門家向けの報告」ということになり、検査の実際の内容が漏洩したり、算出された数値だけが独り歩きすることのないよう配慮して伝えなければならない（上野ら、2015）。検査結果の報告は、見えている困難が結果の中の何と関連しているのか、どのような工夫を日常の中に組み込むと理解や取り組みを支援できるのかということ、教科学習やそれに伴う活動と結果を結び付け具体的に、また検査のコンプライアンスが守られるように配慮している。

(5) フォーマルな支援と支援のための協働

個別の支援を行うには教室の環境整備だけでなく、人的環境の整備が必要不可欠である。幼児期から支援を受けてきた子どもについては、入学にあたり自治体の就学支援委員会を経て人的環境を整備されている。入学後に支援の検討が始まった場合は、次年度の決定を待たなくてはならない。しかし、次年度までの間も認知特性に応じて最大限の支援を学級運営の中に組み込んでいくことになる。インフォーマルの中での取り組みを、検査結果を基に掘り下げる。一般的な支援方法の中から提案し、教師らが子どもに応じて工夫を加えて実行し、授業観察や情報交換を繰り返して子どもの変容を検討する。保護者に対しても継続して相談を行っていく。また学校での支援と家庭での支援が足並みをそろえていく中で、保護者が教師に伝え辛いこともある。必要に応じて保護者とともに伝えるなど両者の調整を行うこともある。

4. 事例

相談の流れに沿った事例を紹介する。ただし、個人の特定につながらないように若干の改変を加えている。

(1) 対象児 A 児（男児）について

支援期間 200X年7月（小学1年生）～200X+5年3月（小学6年生）

これまでは支援の対象児ではなかったが、在籍していた園から身辺自立に問題はないが、落ち着きがなく次々と思ったことを話し、製作活動では保育者の指示を聞く前に先に手順を進めたりし、それがきっかけで周囲の子どもたちとトラブルになることが多い「気になる子ども」であることが伝えられていた。保護者に困り感はないとのことで、乳幼児健診での指摘もなかった。学級からは他の子ども達が落ち着いてくる中、A児だけが授業中の立ち歩きや、不規則発言が収まらず、特に文字を書く学習の時は立ち歩くだけでなく、書くことを嫌がり、床に寝そべったりいら立ったり、調子の悪い時には周囲の子どもへの妨害行動をとることが目立ち始めたとのことだった。

（2）授業観察での様子と教師との情報交換

国語と算数の授業を観察した。算数ではおはじきを使用し足し算の基礎を学習しており、楽しそうに取り組んでいた。取り組みも早い。しかし、他の子どもたちとペースを合わせて取り組むために待つことができず、おはじきで遊び始めてしまった。おはじきでの取り組みをノートに書く際、「何を書くの？」と質問を繰り返すだけで書かず、いら立ち始めた。国語ではひらがなを読むことはできるが、マスに書くことは「めんどくさい」「なぜ書かないといけないのか」など不規則発言を繰り返し取り組めなかった。また、不規則発言は宙に向かってつぶやいており、人に訴えるように向けられている様子のない違和感のある話し方であった。また、姿勢の保持が難しく、机にもたれたり、身体が斜めになっていたり、そり返って座っていたりと不自然であった。鉛筆も正しく持っていない状態だった。教師からは図工ではさみを使用する際、口があき右肩が極端に上がり線に沿って切ることができない、のりを適量指にとることができない、体育ではラジオ体操を覚えていない、腕を振って脚を曲げ伸ばす運動がスムーズに行えない、音楽では鍵盤ハーモニカが扱えない等が報告された。宿題は全く取り組んでこないとのことであった。

（3）考えられる困難とインフォーマルの中での支援

見えている困難は、文字をマスに書くことである。話すこと、読むことなど聴覚性の学習には目立った問題は見られないが、視覚性の学習に困難が予想される。また、ラジオ体操や鍵盤ハーモニカでの困難は、見ながら身体を動かす、他の動作と手指を同時に動かすこととの関連と、姿勢の保持や、はさみなど物を操作する際の姿勢にも違和感があるため、協調運動や視覚に関わるワーキングメモリーにも困難が考えられた。対人面では思ったことを口にするが、それが具体的に誰かに向けられているわけではないと考えられ、言葉に遅れはないが言葉のもつ「他者とやり取りするための道具」という機能への理解が乏しいことが考えられた。

教室で取り組める対応として以下の提案をした。協調運動は短期的な改善は期待できないが、見て書き写すなどの同時に2つ以上のことを操作する活動の場合、視覚に関わるワーキングメ

モリーの弱さを考慮し、見ることを軽減し読み上げることも加えるように提案した。また、書き写すものは最小限にし、マスの大きなものを用意、書く量への見通しが持てるように目印を付ける工夫も提案した。対人面への支援については、A児の発言を他児が聞いて不快と感じてトラブルが予想された場合は、その表情や態度をよく観察し、他児に向けて発言したものでないことの理解を周囲に求め、A児に対しては発言をフィードバックし、不適切な行動であることを理解させるかかわりが必要であると伝えた。

(4) フォーマルなアセスメントと支援へ

支援開始1年後、フォーマルなアセスメントとしてWISC-IVによる知能検査を実施した。その結果、A児の認知特性は聴覚優位であり、視覚性の課題やワーキングメモリーの弱さが測定された。聴覚優位である場合、耳から入ってくる情報に対しては学習が成立しやすい。言葉の表出に問題がなく、むしろよくしゃべるA児は自分の意志や目にしたことを言葉にしていたため、幼児期は「気になる子ども」という違和感だけで、具体的な困難が見えづかったものと考えられる。

支援開始後2年半後ようやく保護者から、具体的な個別の支援への希望が出されて、フォーマルな形での支援へとつながって行った。

5. 考察と課題

(1) 枠組みの違いの中で

保育現場と小学校の大きな違いは授業という枠組みの有無である。しかし、子どもの発達には連続性にあり、小学校に上がったからと急に授業を受けることができるわけではない。幼児がはさみや筆記用具など道具をスムーズに扱い、遊具での遊びやルールのある遊びを主体的にできるようになるのはある日突然のことではない。例えば、初めてはさみで製作活動をする3歳児の幼児たちは、はさみの開閉とともに口をパクパクさせたり、力加減を調整しようとして不自然な姿勢になることが少なくない。それが年中児になるころには不自然な動作はなくなっていく。認知発達や運動発達に伴い、正しい使い方を理解し身体を調整して、スムーズに操作できるようになっていく。これらが土台の一つとなって授業を受けるための行動の発達に関与していくわけだが、教師が感じる「気になる子ども」は、不自然な姿勢・運動などが残っていて、スムーズな操作が達成されていないことが見られる。それでは小学校の課題習得に支障がないとは言えず、できるだけ早く分析的に取り組みやすい方法を提示、支援する必要がある。筆者は教師らと協働して、個別の支援の中に組み込めるよう助言を行ってきた。なぜうまくできないのか、どこがつまづきが原因なのか、幼児期を分析することは小学校の教科教育という枠組みの中に、アイデアを提供することができるといえるだろう。自治体によっては小学校教師ら

が、保育現場で1日保育体験をする取り組みもある。幼・小連携のための取り組みであるがそこで教師らは、小学1年生に対して教師がしてあげて、年長児は自分の力で取り組んでいて、子どもの「できる」に対する捉え方の違いを実感するという。幼児期とは生涯にわたるすべての土台となる時期である。保育者は遊びを通した学びを計画的に構成し、個々に応じて支援するのが使命である。保育者は子どもの一つ一つの力が何に結び付く可能性があるかを理解し、「小学校に上がるまでに達成したことはこれだ」ということを捉え伝えることは、発達に懸念のない子ども以上に「気になる子ども」へのより良い対応の円滑な接続には欠かせないだろう。

(2) 発達相談員と SC、立場の連続性から

筆者は SC の他に、乳幼児健診での発達相談にも関わっている。発達相談では言語に関する内容が多い。2歳ごろになっても言葉の表出が少ないことを主訴に行った発達検査の結果、聴覚障害や発達障害などの言語発達を阻害する原因の認められない言葉の表出の遅れを呈するケースも多い。このようなケースを英語圏ではレイト・トーカー (late talker : LT) と呼び 1980年代から研究が進められていて、5歳ごろには LT 児の約 85% が健常範囲に達するが、言語の弱さが持続することが指摘されているという (大石・田中, 2014)。SC で関わる子どもたちの中にも、過去に言葉の遅れで発達相談を勧奨されたケースが少なくない。件数はインフォーマルな情報なのでまとめられないが、英語圏で指摘されている LT 児は日本の学習環境にもいて、言語の弱さが持続しているため学校教育の中で困難を示していることも考えられる。発達障害を念頭においた「気になる子ども」への支援だけではなく、言葉の表出にのみ遅れのあった子どもたちについて教育現場でも留意していかなければならないだろう。

(3) 愛着の状態との関連

事例に挙げた A 児は学習や行動の問題の他に複合的な背景があり、保護者との愛着形成にも課題があった。米澤 (2015) は「愛情の器」モデルの中で、発達障害を疑われて受診したにも関わらず発達障害は否定され、それでも子どもの問題行動は収まらないなどの事例の増加で教育現場は混乱しており、それは愛着対象となる親がいても愛着が成立できていない問題があり、診断基準だけではわかりにくい現代の愛着障害で、その愛着未成立の状態から現れる行動と発達障害で見られる行動の特徴は混同されやすいが発達障害は「行動」「認知」への支援、愛着障害は「感情」への支援が必要で、その支援方法と学習などへの意欲との関係を述べている。A 児以外の不登校に至らない学業の不振などの事例でも、そこには対人関係や家庭の要因も関係しており、子ども単一の問題ではない。加えて、現代の愛着障害の問題は筆者自身も、SC や発達相談、子育て支援の場などで実感を深めているところである。本稿では、この非常に複雑に絡み合った要因について言及していないが、個々の事例の中の学習や愛着の問題と支援については今後の実践において検討したい。

6. おわりに

保育と小学校以降の学習場面は枠組みの違いはあるものの、子どもたちの集団での様子や個々の活動や学習へ取り組む様子などから「気になる子ども」ととらえられる子どもがいて、発達障害の早期発見と早期支援が充実してきた今日においても彼らへの支援は保育・教育現場での課題であることに変わりはない。また、支援が充実してきたと言えども「気になる子ども」への支援ニーズは高いままであることを実感している。筆者の場合、保育に携わった経験とともに、心理職としても乳幼児から小学生と幅広い年齢層を見渡してきたが、子どもの発達を見る中で、筆者の立場が連続性の中にあり、子どもの発達の特定の時期だけではなく、いくつかの発達段階を連続性でもって縦横無尽にみることができ、子どもたちが社会的に求められる課題についても見通すことができたと考えている。保育者や教師は、各発達段階について学んでいるが、まずは自分の関わる子どもたちの発達段階を中心にみている。それに対して、SCが異なる視点で発達の見通しや、過去からの発達の連続性を助言し、教師と協働して子どもの支援につなげる取り組みは、仕組みだけではなく現場の日々の取り組みとして今後さらに充実させていかなければならないし、心理職としてスキルの向上が必要である。発達障害だけでなく、言葉の発達に関する新しい知見や愛着の問題、さらには待機児童問題などに関係する保育行政の問題など、子どもに関するさまざまな課題が絡み合う昨今、今一度、保育と学校現場で円滑につなぐ視点のひとつとして、子どもの発達を時間軸で見て助言し協働していくことの大切さを伝えていきたいと考えている。

<注>

- 1) 平成 29 年 1 月の「教育相談等に関する調査研究協力者会議」の報告において、スクールカウンセラーの職務は、心理に関する高度な専門的知見を有する者として、不登校、いじめや暴力行為等問題行動、子供の貧困、児童虐待等の未然防止、早期発見及び支援・対応等や学習面や行動面で何らかの困難を示す児童生徒の、障害のある児童生徒・保護者への支援にかかる助言・援助等のため、これらを学校として認知した場合や災害等が発生した場合等において、様々な技法を駆使して児童生徒、その保護者、教職員に対して、カウンセリング、情報収集・見立て（アセスメント）や助言・援助（コンサルテーション）を行うとともに、全ての児童生徒が安心した学校生活を送ることができる環境づくりなどを行うことが求められる（文部科学省、2017）とされている。
- 2) 「児童生徒の問題行動等、生徒指導上の諸問題に関する調査」（文部科学省、2017）によると、不登校の要因は「家庭に係る状況」が 60%弱を占め「いじめを除く友人関係をめぐる問題」の 20%に次いで「学業の不振」が 14%と高い値で、「いじめ」や「教職員との関係」などの値を大きく引き離す結果となっている。
- 3) 「不登校児童生徒への支援に関する中間報告（平成 27 年 8 月）」（文部科学省、2015）において、児童生徒が周囲との人間関係がうまく構築できない、学習のつまずきが克服できないといった状況が進み不登校に至る事例があり、実態把握と適切な対応が課題と挙げられていることと、平成 24 年に行われた調査において、発達障害の診断名はないが通常の学級に在籍する児童生徒らの中で、学習面また

小学校でのスクールカウンセリングにおける「気になる子ども」への発達支援

は行動面での困難を示す割合は推定値 6.5%と発表されており、通常の教室の中に潜在的に発達障害の特徴を持つ子どもがいるという前提での対応が必要不可欠となっている（文部科学省，2012）。

- 4) 木野（2009）の実践研究において、保育者が「気になる」と感じる子どもに対してカウンセラーなどの専門家が、保育に参加し子どもに対話的な態度で関わり支援し、保育者には子どもに対する具体的な関わり方を提案することは、子どもの変容とともに保育者がこれまでの保育のあり方を内省し、クラス全体の保育をよりよく変えるための気づきを促す可能性があるとし唆されている。
- 5) 本郷（2006）の対応の難しい子どもの行動特徴について、保育者がどのような点で「気になる」と感じているのかを把握することを目的に作成された、「子どもの行動チェックリスト」、藤原ら（2005）の保育中の子どもの行動で「気になる」場面が先行研究よりまとめられた事例集、また、茂野ら（2007）の「気になる子ども」の保育での音楽活動の様子を幼児期以降の学習場面との関連性を検討した先行研究を、授業観察の視点をまとめるにあたり参考として使用している。

<引用文献>

- 本郷一夫（2013）「臨床発達心理士の目指す発達支援—過去から子どもを理解して、未来の育ちを見据えて支援する」『発達』136，ミネルヴァ書房，10-17.
- 木野仁美（2009）「「気になる子ども」と保育者に対する場への入り込みを通した保育支援—幼児教育支援センター事業の取り組みより」『臨床発達心理実践研究』4，119-128.
- 文部科学省（2012）『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について』（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf 2017.12.27 取得）.
- 文部科学省（2015）『不登校児童生徒への支援に関する中間報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～』（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/108/houkoku/1361484.htm 2017.12.27 取得）.
- 文部科学省（2017）『児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～（報告）』（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/07/27/1381051_2.pdf 2017.12.27 取得）.
- 文部科学省（2017）『平成 27 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」（確定値）について』（http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/02/1382696.htm 2017.12.27 取得）.
- 大石敬子・田中裕美子（2014）『言語聴覚士のための事例で学ぶことばの発達障害』医歯薬出版.
- 上野一彦・松田修・小林玄・木下智子（2015）『日本版 WISC-IV による発達障害のアセスメント—代表的な指標パターンの解釈と事例紹介—』日本文化科学社.
- 米澤好史（2015）『発達障害・愛着障害 現場で正しく子どもを理解し、子どもにあった支援をする「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラム』福村出版.

<参考文献>

- 藤原義博・平澤紀子・山根正夫・北九州市保育士会（2005）『保育士のための気になる行動から読み解く子ども支援ガイド』学苑社.
- 本郷一夫（2006）『保育の場における「気になる」子どもの理解と対応—特別支援教育への接続—』ブレーン出版.
- 茂野仁美・菅千索（2007）「幼児教育における音楽活動からの「気になる」子どもの行動アセスメント—音楽療法的視点からのアセスメントの試み—」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』17，39-48.