

就学前の集団活動の営みにおいて 管理職が抱く困り感について

滋 野 井 一 博

要約：本研究では、就学前の通園施設である保育園、幼稚園や認定こども園の管理職を対象に、集団活動の営みにおいて要支援児に対する支援を具体的に展開する際に抱く困り感について調査し、その傾向について検討を行った。

その結果、管理職は、「個に応じた対応の見立て」「個別の視点に立つ支援」「包括的な視点に立つ支援」に関する困り感を抱いていることが示された。「個に応じた対応の見立て」に関する困り感としては、「特性の理解」「特性の共有」が示された。「個別の視点に立つ支援」に関する困り感としては、「情報の提供・理解の共有」「関係性の調整・配慮」「心理的・発達の対応」が示された。更に「包括的な視点に立つ支援」に関する困り感としては、「環境調整・配慮」「支援体制の構築・運用」「家庭との協働」「啓蒙・地域・他職種連携」が示された。

「個に応じた対応の見立て」に関する困り感を抱く背景として管理職は、個々の特性や能力を理解するために必要となる情報の収集と分析の過程を通して、個別の配慮や支援の必要性を見極めることの困難さと共に、その見立てを支援者間で共有して集団活動における個に応じた支援として展開していくことの困難さを困り感としてとらえている傾向が認められた。また、「個別の視点に立つ支援」に関する困り感を抱く背景には、日々の集団活動において、円滑な情報交換や、互いの心情の交流における要支援児の心理的負担の軽減を意図した個の特性に応じた支援を、具体的に展開していく困難さを困り感としてとらえている傾向が窺えた。「包括的な視点に立つ支援」に関する困り感を抱く背景には、個々に応じて見立てた多様な支援を、各家庭や他職種協働体制の中で共有しながら継続して具体的な支援体制を構築し、柔軟に展開していくことを困り感として抱いている傾向が窺えた。

以上のことから、保育園、幼稚園や認定こども園の管理職は、要支援児が在籍する集団全体の発達の課題と集団を構成する園児との関係性を念頭に置き

ながら、個々の要支援児への個別のニーズを踏まえたアプローチを計画・運営していく困難さと、支援者間・家庭・他職種協働による支援体制づくりと、その日々の運用に困り感を抱いていることが推察された。加えて多様な個々の個別のニーズを有する園児とその仲間が生活を共にする就学前の集団活動の営みを通して抱く管理職にとっての困り感は、自らが志向し創造する理念を見つける糧となる生理的な情動の一つであると捉えようとする姿が窺えた。

I. 目的と背景

就学前の発達に関する障害や特性等を有する児童を対象とした公的な早期発見及び早期支援に留意した発達支援や子育て支援は、母子保健法 {1965（昭和40）年8月18日法律第141号（最終改正：2019（令和元）年12月6日法律第69号）} 並びに児童福祉法 {1947（昭和22）年法律第164号最終改正：2020（令和2）年6月10日法律第41号}、教育基本法 {2006（平成18）年法律第120号：1947（昭和22）年法律第25号}の全改正}、子ども・子育て支援法 {2012（平成24）年法律第65号：最終改正：2020（令和2）年6月10日法律第41号} に基づいた多職種との協働によるアプローチとして展開される（吉岡、2008、阿部ら、2019）。

とりわけ今日の就学前の集団活動の営みとして、2012（平成24）年8月に参議院で可決・成立した子ども・子育て関連3法（「こども・子育て支援法」「認定こども園法の一部改正法」「子ども・子育て支援法及び認定こども園法の一部改正法の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律」）に基づく子ども・子育て支援新制度を踏まえ、就学前の通園施設である保育園、幼稚園や認定こども園において対人援助職としての専門性を有する職員集団の手で取り組まれている。これらの支援における質の向上や継続・発展に向けた実践の在り方を検討していく際のキーパーソンとして、各施設および事業の管理・運営を司る組織の長（以下管理職と記す）の存在が挙げられる。

そこで、本研究では、就学前の通園施設において発達支援や子育て支援を実践している保育園、幼稚園や認定こども園の管理職を対象に、要支援児に対する支援を具体的に展開する際に抱く困り感について調査し、その傾向を明らかにすることを目的とする。

1. 就学前の集団活動を営む保育・教育事業に係る制度の概要

我が国における小学校就学前の子どもを対象とした多様な集団活動を営む通

所型の保育・教育事業としては、保育所、幼稚園、幼保連携型認定こども園などが存在している。

幼児期の保育・教育を担う保育所と幼稚園における新しい基準として、保育所保育指針と幼稚園教育要領が2009（平成21）年4月から施行されている。この新しい保育所保育指針と幼稚園教育要領においては、小学校との連携の推進に関する内容が盛り込まれた。

まず保育所保育指針は、1965（昭和40）年に策定され、1990（平成2）年、1999（平成11）年と2回の改訂を経た後、前回2008（平成20）年度の改定に際して告示化された。その後、子どもの健やかな成長を支援していくため、全ての子どもに質の高い保育・教育を提供することを目標に掲げた子ども・子育て支援新制度が2015（平成27）年4月から施行された。そして、同年12月に設置された社会保障審議会保育専門委員会において保育所保育指針の改定に向けた検討が行われ「保育所において保育士等や他の子どもたちと関わる経験やそのあり方は、乳幼児期以降も長期にわたって、様々な面で個人ひいては社会全体に大きな影響を与える」とする「保育所保育指針の改定に関する議論のとりまとめ」〔2016（平成28）年12月21日〕を受けて、新たに保育所保育指針〔2017（平成29）年厚生労働省告示第117号〕が公示され、2018（平成30）年4月1日より適用され今日に至っている。

次に幼稚園教育要領に関しては、文部科学大臣の諮問機関である中央教育審議会の初等中等教育分科会教育課程部会内に幼稚園教育専門部会が設置され、その改訂を含めた議論が行われているところである。幼稚園教育要領は、法令という性格上、実際の指導の詳細については記載されていない。各幼稚園においては、教育要領に合わせ「幼稚園教育要領解説」（文部科学省初等中等局長編集の資料集）を併用して、実際の教育課程の編成・実施を行っている。

最後に幼保連携型認定こども園教育・保育要領は、平成26年4月、幼保連携型認定こども園の教育課程その他の教育及び保育の内容に関する事項を定めた「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」（以下「教育・保育要領」という。）を内閣府・文部科学省・厚生労働省共同告示により公示し、2014（平成27）年4月に施行された。幼保連携型認定こども園の教育課程その他の教育及び保育の内容に関する事項は、就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律（平成18年法律第77号。以下「認定こども園法」という。）において、幼稚園教育要領及び保育所保育指針との整合性の確保や小学校における教育との円滑な接続に配慮しなければならないと規定されている。

この幼稚園教育要領と保育所保育指針の改正に当たり、その内容を反映させるべく、また、策定されてから数年間の実践によって蓄えられた知見等を反映させるべく、内閣府特命担当大臣決定に基づき「幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂に関する検討会」等を設置し、平成28年6月から6回の検討を経て、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂に関する審議のまとめ」（以下「審議のまとめ」という。）として議論を取りまとめている。

この審議のまとめを踏まえ、幼稚園教育要領（平成29年文部科学省告示第62号）及び保育所保育指針「2017（平成29）年厚生労働省告示第117号」との整合性の確保をし、2017（平成29）年3月、内閣府・文部科学省・厚生労働省告示第1号をもって公示され、2018（平成30）年4月幼保連携型認定こども園教育・保育要領として施行されている。

上記に示した保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、「子どもと保育者との信頼関係を基盤とする」「子どもの主体的な活動を大切に、適切な環境の構成を行う」「子ども一人一人の特性と発達の課題に即した指導を行う」などの3つの視点を基本としている。

就学前の幼児期は、集団活動における様々な遊びの中での直接的・具体的な体験を通して生きる力の基礎となる心情、意欲、態度を育成していく時期といえる。幼児が生活や遊びを通して様々なことを学ぶためには、人やものなどの周りの環境が大切である。このため、保育所や幼稚園や幼保連携型認定こども園では、幼児にとって必要な体験ができるよう周りの環境をつくり出している。保育所や幼稚園や幼保連携型認定こども園で行われている幼児期の保育や教育は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものであり、幼児期の発達の特性に照らして幼児の自発的な活動を重要な遊び・学習として位置づけ、各施設運営における保育・教育理念を踏まえ保育課程や教育課程を編成し、保育士や教師が意図的・計画的な指導を独自の保育・教育環境を通して実践されている。

更に、就学前の集団活動を営む保育・教育事業におけるアプローチについては、小学校教育に向けた切れ目のない貫した育みとなるような移行支援の重要性が指摘されるようになってきている（濱田ら、2018）。こうした、幼児期の保育・教育と小学校教育の円滑な接続のためには、国公立や幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園を問わず、幼児期の保育・教育を担う施設と小学校との間で、教職員の相互交流や指導のあり方の協議などの有機的な連携を継続的に展開していくことが求められてきている。

このような就学前の集団活動を営む保育・教育事業を担う管理職の役割が重

要視されてきている。

2. 幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園を営む管理職

本稿では、保育所、幼稚園、幼保連携型認定こども園（以下認定こども園と記す）の管理運営に携わる施設長及び園長を管理職と称し以下表記していく。

管理職は、施設の役割や社会的責任を遂行するために、法令等を遵守し、施設を取り巻く社会情勢等を踏まえ、施設を営む長としての専門性等の向上に努め、当該施設における保育・教育の質及び職員の専門性向上のために必要な環境の確保に努めることが求められる。

管理職の主な活動内容は、園児一人一人の心身の発育や発達の状況に基づいた適切な活動の中に存在している。その事業の展開に必要とされる園児の処遇等に係る主たる業務としては、保育運営計画や施設等の活動方針に基づいた策定・実施、対象児の健康管理・安全確保、職員・子どもの帳簿等の整備、適切な会計処理等が挙げられる。加えて、給食等を提供する場合は年齢等に配慮した食事内容等の検討も重要な業務とされる。合わせて、施設の役割と社会的責任を適切に果たすために、管理職は自己評価や第三者評価の実施、保護者の苦情解決などを通して、保育の質の向上を図るとともに、地域住民に対して施設及び事業に関する情報等を提供することが求められている。

具体的な保育所等の運営に従事する管理職は、保育所保育指針に示される基本原則を踏まえ、保育の理念や目標に基づき、子どもの最善の利益を根幹とする保育の質の向上を図り、その社会的使命と責任を果たすよう、施設全体で質の高い保育を行うためのリーダーシップを発揮することが必要となる。同時に、チームで行う保育・教育の基礎となる職員一人一人の専門性の向上の機会を提供又は確保することが肝要とされる（小林、2016）。

また、管理職は、常に事業の運営等に関する課題を自覚し、施設全体の保育・教育の質の向上に努めることが求められる。更に、当該施設が実践する保育・教育の質への影響が大きいことを自覚し、人間性を高めるなど、日頃から自己研鑽に努めなくてはならない。

更に認定こども園の園児の保護者に対する事項として、多様な生活形態の保護者に対する、保育及び教育の活動等への参加の工夫や、保護者同士の相互理解や気付き合い等への工夫や配慮、保護者の多様化した保育及び教育の需要への対応をしていくことが求められている。

近年、保育所、幼稚園、認定こども園を営む管理職の資質や役割については、

障害のある児童の一人一人に対する支援の「質」を一層充実させるため、管理職のリーダーシップの下、施設内の実質的な機能を發揮していくための体制の構築、個別のニーズを踏まえた支援計画・指導計画の作成と活用、教職員体制の整備等についての検討や教員の専門性の向上に取り組むマネジメント力の重要性が指摘されている（田澤、2020）。

今日、地域での発達支援や子育てに関する問題は、多様化し複雑化し多岐にわたっている。管理職とは、こうした問題を解決するため、当事者である個人や家族を支援すると同時に、問題の要因やその事象の拡大や深刻さを見極め、その背景にある社会の問題をも見据えながら、地域社会全体に働きかけて支援するための知識や技術を有する保育・教育に関する対人援助職としての専門家といえる。

3. 特別支援領域及び子育て支援領域における困り感

ここでは、特別支援領域及び子育て支援領域における支援者や養育者が抱く困り感について概観する。

一般的に困り感を抱く状態について、柴田ら（2002）によれば「あることをいやだと感じ、なんとかしたいと思うが、そのことをうまく処理できず、どうしたらいいかわからない状態」と述べられている。保育士等の支援者が抱く困り感としては「保育上難しいと感じること」「対応に悩むこと」「負担に感じる事」等の感情の総称を定義として紹介されている（木曾、2011、2012）。

また、以下に示す教育的な視点を踏まえ、佐々木ら（2014）は「『困り感』とは、もともと特別支援教育の領域で使用されたものである」と述べている。学校教育法に位置づけられた特別支援教育に取り組んでいる教育現場においては「困り感を抱いている児童」を「支援の必要な子ども」（佐藤、2003、2004）と捉えていた。そうした教育実践を通して佐藤（2007）は「嫌な思いや苦しい思いをしながらも、それを自分だけではうまく解決できず、どうしてもいかに分からない状態にあるときに、本人自身が抱く感覚である」と定義した。

更に困り感を抱く児童に対する適切な支援を志向する視点から佐藤（2007）は「なお、その状態にあっても本人にはその感覚に希薄である場合や、また現在は問題が生じていなくても将来そういった状態に陥ることが十分予想される場合もあるが、本人への教育支援という観点から、これらの場合にも『困り感』があると判断することが望ましい」という表現を追記し、辞書的な意味を拡張させた教育支援の視点に立つ「困り感」の定義を示している。このような

困り感の定義は困り感を抱く児童の状態を表現するだけに留まらず、困っているという感覚が児童にあるかないかにかかわらず、また、そのときだけでなく将来において困るということまでを含めた点において意義深い定義といえる。

一方、こうした知見を踏まえ子育て支援領域における「困り感」に着目した文献研究の中で、永井（2017）は『困り感』の定義としては「発達障害特性により日常生活で本人が困難を生じること」と「要因によらず日常生活あるいは職務において困難を生じること」の二つに分けられるとしている。

このような特別支援領域及び子育て支援領域における児童の「困り感」に対する個々の支援者の意識や見つめる姿勢の在り方等について、管理職を含む支援者間で相互理解していくことは、発達支援のニーズの把握と具体的な支援計画の作成や支援体制の在り方を見つめる前提として極めて重要な課題となってきた。

4. 就学前の集団活動の営みにおける発達障害支援と子育て支援

発達に関する障害や発達の偏りや遅れ等の特性を有する児童に対する発達支援は、できるだけ早期から開始され生涯にわたって個々のニーズに応じて実施されることが重要である。

発達障害を有する児童に対する支援については、2004（平成16）年に施行された発達障害者支援法において、発達障害を有する児童の早期発見・早期支援が国及び地方公共団体の責務と明記された。加えて発達障害者支援法では、その支援に際して医療、保健、福祉、教育及び労働に関する業務を担当する部局の相互の緊密な連携を求めている。

この点について、乳幼児教育における特別支援教育の推進の観点から阿部ら（2019）によれば、「厚生労働省が所管する児童福祉施設である保育所も、幼児段階での早期発見・早期支援が重要であることから、幼稚園と同じように就学前教育を担う教育機関の一つである」として幼児期段階での集団活動を営む通園施設での早期発見・早期支援の重要性について論じている。

子育て支援とは、子どもを産み育てるための資源を提供することを意味している。子どもを産み育てるための具体的な資源とは人的、物質的、経済的、子育てに関する情報などを示している。子育て支援として取り組まれている活動は、行政、企業、医療従事者、大学、社会教育施設、民間団体などによって継続的な行為の総体を意味している。

今日の子育て支援は、今後の社会を担う子どもの減少傾向に関する対策とし

て社会的な関心が高まってきている。心理的、発達の支援を必要とする子どもの養育環境への支援だけではなく、子どもを育てるすべての家庭を視野に入れた支援の必要性から、1989（平成元）年に厚生省（現・厚生労働省）は「これからの家庭と子育てに関する懇談会」を設け、1990（平成2）年1月に報告書を提出した。そこでは、これからの家庭と子育てをめぐる諸施策は「子どもが健やかに生まれ、育つための環境づくり」を課題として展開していく必要があると提言されている。これらの提言の趣旨はその後の政策立案や法律改正に際しての理論的背景となり、「子どもを産み育てるための環境づくり」という言葉はスローガンやキーワードとして用いられるようになった。従来は公的支援の対象として認知されてこなかった家庭も含めて子育てをするすべての家庭を社会が支えていく必要性が広く指摘されるようになった。更に1994（平成6）年12月に文部省（現・文部科学省）・厚生省（現・厚生労働省）・労働省・建設省の4省合意によりエンゼルプランと称される「今後の子育て支援のための施策の基本方向について」を策定し、子どもを産み育てる環境の整備、とりわけ子育てを行う側の負担を軽減するための施策が計画的・総合的に進められている。

更に、子ども・子育て支援新制度の施行等を背景に、就学前の通園施設である保育所・幼稚園・認定こども園においては、保護者と連携して子どもの育ちを支えるという視点を持ち、子どもの育ちを保護者と共に喜び合うことを重視して支援を行うとともに、地域で子育て支援に携わる他の機関や団体など様々な社会資源との連携や協働を強めていくことが求められている。こうしたことを踏まえて、改定前の保育所保育指針における「保護者に対する支援」の章を「子育て支援」に改めており、幼保連携型認定こども園教育・保育要領では「子育ての支援」と表記し、記載内容の整理と充実を図っている。

上記に示す視点を踏まえた発達障害支援と子育て支援においては、障害を有する乳幼児が児童期においても一貫した支援を受けられるように、就学前から実践されてきた支援の小学校への移行の重要性が指摘されている（茶谷ら、2007、濱田ら、2018）。また、そうした支援を必要とする児童の保護者も、早期から取り組んできた支援が小学校において継続的かつ発展的に多職種との協働による個に応じた支援として展開していくことを移行支援として志向していることを示唆している（滋野井、2011）。

更に就学前の通園施設の管理職を対象に、就学前の集団活動に要支援児が参加する際に志向している支援に関する調査を試みた。その結果、管理職は、要

支援児と保育集団を形成する児童が互いに助け合う活動の工夫に結びつく支援体制とその活動を豊かに展開できる環境づくりを模索しようとしていることが推察された（滋野井、2018）。

そこで、本研究では、保育園、幼稚園や認定こども園の管理職を対象に、集団活動の営みにおいて、個々の要支援児に対する支援を具体的に展開する際に抱く困り感について調査し、その傾向を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ．対象と方法

1．対象

就学前の通園施設において発達支援や子育て支援を実践している保育園、幼稚園や認定こども園の管理職17名を調査の対象とする。

2．方法

- ①書面による調査：就学前の集団活動において、要支援児に対する支援を展開する際に抱く困り感について、自由記述にて実施する。
- ②面接による調査：書面による調査の後、自由記述の内容確認を目的として実施する。
- ③分析の手順：記述された語句および文章を定性的なコーディングにて整理し類型化を行い、その内容と人数を分析する。

Ⅲ．結果

就学前の通園施設において発達支援や子育て支援を実践している保育園、幼稚園や認定こども園の管理職17名によって記載された『要支援児に対する支援を展開する際に抱く困り感』の内容としては、定性的なコーディングの過程を通して529個が示された。

更にその語句を整理した結果、「特性の理解（4項目）」「特性の共有（4項目）」「情報の提供・理解の共有（6項目）」「関係性の調整・配慮（4項目）」「心理的・発達の対応（8項目）」「支援体制の構築・運用（7項目）」「環境調整・配慮（5項目）」「家庭との協働（6項目）」「啓蒙・地域・他職種連携（3項目）」の計47項目が生成された。

これらの項目は、「個に応じた対応の見立て」、「個別の視点に立つ支援」「包括的な視点に立つ支援」に関する困り感に大別された。

更に「個に応じた対応の見立て」に関する困り感には、「特性の理解」「特性

の共有」が包含された。次に「個別の視点に立つ支援」に関する困り感には、「情報の提供・理解の共有」「関係性の調整・配慮」「心理的・発達の対応」が包含された。「包括的な視点に立つ支援」に関する困り感には、「支援体制の構築・運用」「環境調整・配慮」「家庭との協働」「啓蒙・地域・他職種連携」が包含された。

表1に示したごとく、集団活動において、要支援児に対する支援を展開する際に、管理職によって記載された内容の中で、「個に応じた対応の見立て」に包含された「特性の理解」、「個別の視点に立つ支援」に包含された「情報の提供・理解の共有」、「包括的な視点に立つ支援」に包含された「環境調整・配慮」と「家庭との協働」に関する4項目については、17名全員によって困り感を抱いていることが示された。

表1. 集団活動において要支援児に対する支援を展開する際に管理職が抱く困り感に関する類型別人数 (N=17)

項	目	人数	%
個に応じた対応の見立て	特性の理解	17	100.0
	特性の共有	16	94.1
個別の視点に立つ支援	情報の提供・理解の共有	17	100.0
	関係性の調整・配慮	16	94.1
	心理的・発達の対応	16	94.1
	環境調整・配慮	17	100.0
包括的な視点に立つ支援	家庭との協働	17	100.0
	支援体制の構築・運用	16	94.1
	啓蒙・地域・他職種連携	12	70.6

1. 個に応じた対応の見立てに関する困り感

表2に示したごとく、「個に応じた対応の見立て」に関する困り感の具体的な内容として、「特性の理解」の中で最も多かったものは、「個別の配慮・支援の必要性の見極め」{16名(94.1%)}であった。次いで、「個別の能力や状態の把握」「子どもの困り感の把握」が共に{15名(88.2%)}であり、「障害の多様

性に関する把握」 {5名 (29.4%)} が示された。

また「特性の共有」では、「支援者間の共有」「保護者と支援者間の共有」が最も多い内容 {15名 (88.2%)} として示された。次いで、「子ども間の共有」 {11名 (64.7%)}、「保護者間の理解の共有」 {9名 (52.9%)} が示された。

表2. 個に応じた対応の見立てに関する困り感として示された内容別人数
(N=17)

項 目	内 容	人数	%
特性の理解	個別の配慮・支援の必要性の見極め	16	94.1
	個別の能力や状態の把握	15	88.2
	子どもの困り感の把握	15	88.2
	障害の多様性に関する把握	5	29.4
特性の共有	支援者間の共有	15	88.2
	保護者と支援者間の共有	15	88.2
	子ども間の共有	11	64.7
	保護者間の理解の共有	9	52.9

このことから、管理職は、個に応じた対応の見立てに関する困り感として、個々の特性や能力を理解するために必要となる情報の収集と分析の過程を通して、個別の配慮や支援の必要性を見極めることの困難さと共にその見立てを支援者間で共有して集団活動における個に応じた支援として展開していくことの困難さを困り感としてとらえている傾向が認められた。

2. 個別の視点に立つ支援に関する困り感

表3に示したごとく、「個別の視点に立つ支援」に関する困り感において、「情報の提供・理解の共有」の中で最も多かったものは、「活動の目的や見通しが持てるスケジュールの考案・調整」 {16名 (94.1%)} であった。次いで、「子どもが理解できる情報手段の検討」「明瞭な情報の表示の工夫」が共に {15名 (88.2%)}、「端的な言語表現の選択・運用」 {10名 (58.8%)}、「理解できる機会・タイミングの検討」「指示内容の理解に向けた対応」 {各7名

(41.2%)} が示された。

「関係性の調整・配慮」の中で最も多かったものは、「集団活動に対する興味の希薄さへの対応」{15名(88.2%)}であった。次いで、「集団生活の中で要支援児が行いたいことが楽しめる関係づくり」{14名(82.4%)}、「子ども同士

表3. 個別の視点に立つ支援に関する困り感として示された内容別人数 (N=17)

項 目	内 容	人数	%
情報の提供・理解の共有	活動の目的や見通しが持てるスケジュールの考案・調整	16	94.1
	子どもが理解できる情報手段の検討	15	88.2
	明瞭な情報の表示の工夫	15	88.2
	端的な言語表現の選択・運用	10	58.8
	理解できる機会・タイミングの検討	7	41.2
	指示内容の理解に向けた対応	7	41.2
関係性の調整・配慮	集団活動に対する興味の希薄さへの対応	15	88.2
	集団生活の中で要支援児が行いたいことが楽しめる関係づくり	14	82.4
	子ども同士のトラブルの調整	8	47.1
心理的・発達的な対応	コミュニケーションスキルへの関わり	14	82.4
	落ち着きのなさ、集中できない	13	76.5
	衝動・多動・飛び出し	12	70.6
	こだわり・行動のパターン化	11	64.7
	感覚運動面のぎこちなさ	9	52.9
	パニック・気持ちの切り替え・自己コントロール	8	47.1
	攻撃的・乱暴・他傷行動	4	23.5
	偏食への対応	3	17.6

のトラブルの調整」}8名(47.1%)}が示された。

「心理的・発達の対応」の中で最も多かったものは「コミュニケーションスキルへの関わり」}14名(82.4%)}であった。次いで、「落ち着きのなさ、集中できない」}13名(76.5%)}、「衝動・多動・飛び出し」}12名(70.6%)}、「こだわり・行動のパターン化」}11名(64.7%)}、「感覚運動面のぎこちなさ」}9名(52.9%)}、「パニック・気持ちの切り替え・自己コントロール」}8名(47.1%)}、「攻撃的・乱暴・他傷行動」}4名(23.5%)}、「偏食への対応」}3名(17.6%)}が示された。

3. 包括的な視点に立つ支援に関する困り感

表4に示したごとく、「包括的な視点に立つ支援」に関する困り感において「環境調整・配慮」の中で最も多かったものは「スムーズな保育が展開できる環境づくり」}16名(94.1%)}であった。次いで「刺激量の調整・軽減・シンプルな園内掲示」}13名(76.5%)}、「突発的な事象(衝動・多動・他傷・自傷)に対する安全性の確保」}12名(70.6%)}、「クールダウンの場所の検討」}10名(58.8%)}、「支援教材の工夫・準備・開発」}9名(52.9%)}が示された。

「支援体制の構築・運用」では「チームによる個に応じた支援体制」と「個に応じた支援に関する保育業務の調整」が最も多い内容として示された}14名(82.4%)}。次いで「個に応じた支援スキルに関する研修の企画」}13名(76.5%)}、「業務管理・マネジメント体制・専任コーディネーターの確保」「専門性を有する人的資源の確保」「クラスの特性と個に応じた支援を踏まえた人的な配置」}各12名(70.6%)}、「個に応じた保育支援に関する保育士の悩みの受けとめ」}5名(29.4%)}が示された。

「家庭との協働」では「個に応じた支援の必要性に関する認識の調整」と「就学に向けた移行支援の検討」が最も多い内容として示された}13名(76.5%)}。次いで「家庭における子育てと志向する保育との調整」「家庭での子育てに関する保護者の悩みの受けとめ」}各11名(64.7%)}、「医療・多職種連携による支援の必要性に関する認識の調整」}10名(58.8%)}、「個に応じた支援シートの作成」}6名(35.3%)}が示された。

「啓蒙・地域・他職種連携」では「他機関との連携体制づくり」}12名(70.6%)}が最も多い内容として示された。次いで「地域への特別支援に関する理解に向けた情報提供」「管理者の相談できる専門員との連携」}各7名

表4. 包括的な視点に立つ支援に関する困り感として示された内容別人数
(N=17)

項 目	内 容	人数	%
環境調整・ 配慮	スムーズな保育が展開できる環境づくり	16	94.1
	刺激量の調整・軽減・シンプルな園内掲示	13	76.5
	突発的な事象（衝動・多動・他傷・自傷）に対する安全性の確保	12	70.6
	クールダウンの場所の検討	10	58.8
	支援教材の工夫・準備・開発	9	52.9
支援体制の 構築・運用	チームによる個に応じた支援体制	14	82.4
	個に応じた支援に関する保育業務の調整	14	82.4
	個に応じた支援スキルに関する研修の企画	13	76.5
	業務管理・マネージメント体制・専任コーディネーターの確保	12	70.6
	専門性を有する人的資源の確保	12	70.6
	クラスの特性と個に応じた支援を踏まえた人的な配置	12	70.6
	個に応じた保育支援に関する保育士の悩みの受けとめ	5	29.4
家庭との協働	個に応じた支援の必要性に関する認識の調整	13	76.5
	就学に向けた移行支援の検討	13	76.5
	家庭における子育てと志向する保育との調整	11	64.7
	家庭での子育てに関する保護者の悩みの受けとめ	11	64.7
	医療・多職種連携による支援の必要性に関する認識の調整	10	58.8
	個に応じた支援シートの作成	6	35.3
啓蒙・地域・ 他職種連携	他機関との連携体制づくり	12	70.6
	地域への特別支援に関する理解に向けた情報提供	7	41.2
	管理者の相談できる専門員との連携	7	41.2

(41.2%)¹⁾ が示された。

IV. 考察

就学前の通園施設において発達支援や子育て支援を実践している保育園、幼稚園や認定こども園の管理職が集団活動の営みにおいて要支援児に対する支援を展開する際に抱く困り感について、「個に応じた対応の見立て」「個別の視点に立つ支援」「包括的な視点に立つ支援」に示された内容からその傾向について述べていく。更に発達支援や子育て支援にみる管理職の困り感について論じる。

1. 個に応じた対応の見立てに関する困り感について

「個に応じた対応の見立て」に関する困り感としては、「特性の理解」「特性の共有」が示されている。

「特性の理解」では、「個別の配慮・支援の必要性の見極め」「個別の能力や状態の把握」「子どもの困り感の把握」「障害の多様性に関する把握」が示されている。

また面接調査では、「集団活動での気になる事象における個別の配慮や支援の必要の有無やその度合いに関する見極めが難しい」「集団活動場面の状況下における子ども認知や行動に関する能力の把握が難しい」「特性に関する話題の際に子どもの姿がリアルに脳裏に浮かんでくる」「障害の症状や重症度との理解を共にすることが難しい」という思いが語られている。

次に、「特性の共有」では、「支援者間の共有」「保護者と支援者間の共有」「子ども間の共有」「保護者間の理解の共有」が示されている。

また面接調査では、「施設内の活動場面にそれぞれのスタッフが直接・間接的に抱いている状態像と、話題にしている個別のニーズに繋がる特性に関する見立てとすり合わせていく際に、意見の食い違うことがある」「集団活動における対象児の状態や課題を踏まえたメッセージと、保護者の保育に期待する思いとすり合わせて共有していく際のずれている状態が長く続くと強い疲弊感を感じてしまう」「管理職自らの理解を共有して欲しい気持ちが強すぎると感じる時がある」という思いが語られている。

理解や共有に生じる認識のズレについて、井上ら（2019）は「子どもの様子について客観的な視点で情報収集しながら、子どもがどのような刺激や状況に反応しているのか、それが親と支援者の認識にどのようなズレを生み出してい

るのかを冷静に把握する必要がある」ことを指摘している。アセスメントの展開でもたらされる情報の「ズレ」について、本郷（2022）は「『ズレ』の中に子どもの発達を理解する鍵が隠されている」と述べている。更に「それによって周りの大人がその子どもを理解しにくく適切な支援が行われていないことに気づかされるかもしれない」としている。

これらのことを踏まえると、管理職は、個々の特性や能力を理解するために必要となる情報の収集と分析の過程を通して、個別の配慮や支援の必要性を見極める際に生じる様々な情報を統合していくことの困難さと共に、その見立てを支援者間で共有して集団活動における個に応じた支援として展開していくことの困難さを個に応じた対応の見立てに関する困り感としてとらえている傾向が認められた。

2. 個別の視点に立つ支援に関する困り感について

個別の視点に立つ支援に抱く困り感としては、「情報の提供・理解の共有」「関係性の調整・配慮」「心理的・発達的な対応」に関する内容が示されている。

「情報の提供・理解の共有」に関する内容の中で最も多かったものは、「活動の目的や見通しが持てるスケジュールの考案・調整」であった。次いで、「子どもが理解できる情報手段の検討」「明瞭な情報の表示の工夫」「端的な言語表現の選択・運用」「理解できる機会・タイミングの検討」「指示内容の理解に向けた対応」が示されている。これらの内容に関する面接調査では、「同じ指示内容でも、言葉の選択や表現方法によって伝わり方が異なる」「指示内容の理解の度合いや意味の取り違えの確認が難しい」「伝えるタイミングを間違えると全面的にシャットダウンされてしまい、要支援児と話し合う機会の設定や修復に時間を要するケースがある」という意見が語られた。

「関係性の調整・配慮」に関する内容の中で最も多かったものは、「集団活動に対する興味の希薄さへの対応」であった。次いで、「集団生活の中で要支援児が行いたいことが楽しめる関係づくり」「子ども同士のトラブルの調整」が示されている。これらの内容に関する面接調査では、「集団活動として展開していく際に、要支援児自身が具体的な内容について体験してみたいと思えるように対応を演出していく工夫が難しい」「集団活動の展開の中で要支援児が関与する子ども間のトラブルへの関与のタイミングや調整の仕方が難しい」という意見が語られた。

一方、「心理的・発達的な対応」の中で最も多かったものは、「コミュニケーションスキルへの関わり」であった。次いで、「落ち着きのなさ、集中できない」「衝動・多動・飛び出し」「こだわり・行動のパターン化」「感覚運動面のぎこちなさ」「パニック・気持ちの切り替え・自己コントロール」「攻撃的・乱暴・他傷行動」「偏食への対応」が示されている。このような内容に関する面接調査では、「集団活動における要支援児のコミュニケーションスキルや、行動や気持ちを調整する能力に関する強みや弱みを踏まえたアプローチの展開が難しい」「友達同士の相互支援的なコミュニケーションの取り方に関する具体的な工夫を、活動の中で計画・展開していくことが難しい」「集団活動としての日常生活習慣において、物事への執着や偏食などの対応に要する時間の調整に苦慮する」という意見が語られている。

以上のことから、管理職は、日々の集団活動において、円滑な情報交換や、互いの心情の交流における要支援児の心理的負担の軽減を意図した個の特性に応じた支援を具体的に展開していく困難さを、個別の視点に立つ支援に関する困り感としてとらえている傾向が窺えた。こうした背景として、管理職は、集団活動の営みにおける発達支援として、一緒に遊ぶ楽しさや、喜びを共に感じることができる保育の展開を重要視している傾向が示唆された。

3. 包括的な視点に立つ支援に関する困り感について

包括的な視点に立つ支援について抱く困り感としては、「環境調整・配慮」「支援体制の構築・運用」「家庭との協働」「啓蒙・地域・他職種連携」が示された。

「環境調整・配慮」に関する内容の中で最も多かったものは、「スムーズな保育が展開できる環境づくり」であった。次いで、「刺激量の調整・軽減・シンプルな園内掲示」「突発的な事象（衝動・多動・他傷・自傷）に対する安全性の確保」「クールダウンの場所の検討」「支援教材の工夫・準備・開発」が示されている。

このような内容に関する面接調査では、「集団活動に参加したいという動機に結びつくような情報提供の工夫を試みてはいるが、実際に機能しているかどうか不安になることがある」という意見が語られている。

こうした点を踏まえると、管理職は、集団活動の営みにおいて、要支援児が在籍する集団全体の発達課題や集団を構成する児童との関わりを念頭に置きながら、個々の子どもの心理的・発達的な状態に対する環境調整や、配慮を具体

的に展開することの困難さを困り感としてとらえている傾向が窺える。

「支援体制の構築・運用」に関する内容の中で最も多かったものは、「チームによる個に応じた支援体制」と「個に応じた支援に関する保育業務の調整」であった。次いで、「個に応じた支援スキルに関する研修の企画」「業務管理・マネジメント体制・専任コーディネーターの確保」「専門性を有する人的資源の確保」「クラスの特性と個に応じた支援を踏まえた人的な配置」「個に応じた保育支援に関する保育士の悩みの受けとめ」が示されている。このような内容に関する面接調査では、「保育場面における保育士同士の関係性は、保育環境の重要な要素となるので大切にしたい」「お互いの気持ちをスタッフ間で受けとめ合える関係を目指したい」「個々の個別のニーズを踏まえた支援と園全体の方向性との調整に苦慮している」という思いが語られている。

これらの項目に関する背景として、管理職は、自らが志向する支援体制の構築・運用における職員とのコミュニケーションの取り方について、対話のできる対等な関係性を重視しており、合わせて職員の意見や悩みに寄り添うことができている存在でありたいと考えていることが窺える。

「家庭との協働」に関する内容の中で最も多かったものは、「個に応じた支援の必要性に関する認識の調整」と「就学に向けた移行支援の検討」であった。次いで、「家庭における子育てと志向する保育との調整」「家庭での子育てに関する保護者の悩みの受けとめ」「医療・多職種連携による支援の必要性に関する認識の調整」「個に応じた支援シートの作成」が示されている。このような内容に関する面接調査では、「保護者がわが子を愛おしく思える雰囲気味わえるようサポートしていきたい」「管理職のアプローチは日常的なかかわりではないので、定期的な家庭訪問などの活動を通して、ひと時でも家庭と協働して、子育てをしていると実感できるようなかかわりをしていきたい」といった思いと共に、「日々家庭内での子育てを通して、保護者が見つめている子どもの様子や集団活動を通して得られた具体的な様子を踏まえながら、個々の支援に関する内容について、理解・共有していくことの難しさ」「保護者の子育てに対する考え方が前向きになれるような変容過程を共にする難しさ」「懇談における話題・時期の設定・心理的な距離の調整の難しさ」が語られている。

これらの項目から、管理職は、保護者とのこころの交流を通して、保護者が心を開き、両者の心理的な結びつきが深まり、管理職の存在が保護者にとって心理的な支えと成り得る存在として志向していることが窺えた。この背景として、管理職は、保護者と向き合っていく際に受容的で共感的な心理臨床的な姿

勢の重要性を感じ取っていると共に、身近で心安く相談してもらえる対象でありたいという思いが存在していることを推察することができる。

これらのことを踏まえると管理職は、育児に携わる保護者が自らの子育てにおいて直面している悩みや困り感を的確にとらえ、その困っている事象に対する具体的な解決方法やその手立てを考えていくヒントを提供し、積極的にサポートしていく存在でなければいけないという使命感のような思いを抱えていることが推察された。

「啓蒙・地域・他職種連携」に関する内容の中で最も多かったものは「他機関との連携体制づくり」であった。次いで「地域への特別支援に関する理解に向けた情報提供」「管理者の相談できる専門員との連携」が示されている。このような内容に関する面接調査では、「乳幼児健診を展開している保健師との連携」「発達支援の取り組みを保育の展開に取り入れる連携」「就学に向けた移行支援に関する小学校との連携」について、保護者の意向や了解を踏まえたりアルタイムで具体的な情報を理解し共有していく難しさが語られている。

関係機関の連携・協働における個別のニーズに応じた支援の展開について、城間ら（2011）は「支援を行う子どもの教育的ニーズ等、その子どもに関わる情報の共有がきわめて重要である」と述べている。玉木ら（2016）も「支援を必要とする人と支援者が、取り組むべきニーズを共有することが、その人を主体とした支援においては不可欠である」とし、ニーズ認識の共有の重要性を示唆している。しかし、両者は異口同音に、その子どもの支援体制の現状において、情報の共有に関して十分といえない現状であることを指摘している。

以上のことから管理職は、集団活動を営む施設運営において、様々な個別のニーズに応じた支援を、各家庭や他職種等の連携の中で、継続した具体的・機能的な支援体制を構築し、柔軟に展開していくことの難しさを包括的な視点に立つ支援に関する困り感としてとらえていることが窺えた。

4. 発達支援や子育て支援に関する管理・運営において管理職が抱く困り感

管理職が集団活動の営みを通して抱く困り感について、「個に応じた対応の見立て」「個別の視点に立つ支援」「包括的な視点に立つ支援」の3領域に関して17名全員によって示されており、調査協力を得られた全ての管理職は3領域に関する何らかの困り感を共に抱えていることが明らかになった。このことから、「個に応じた対応の見立て」に関する困り感として「特性の理解」や「特性の共有」に示された内容は、「個別の視点に立つ支援」と「包括的な視点に

立つ支援」に関する困り感に示された内容と結びついている可能性が窺える。

更に個に応じた対応の見立てを踏まえた個別の視点に立つ支援と包括的な視点に立つ支援の関係に関して、面接調査では「個々の個別のニーズに応じた支援を通して困り感を抱くときは多様な状況が混在している」「発達や子育てに関する多様な価値観を有する養育者と保護者との心の交流が深まり認めてもらえたという感覚が同時に味わえた瞬間」「考えている支援は独りよがりなものになっていないか」「充実感が得られたと感じるのと同時にこのような対応でよかったのだろうかという思いにかられる」ことが語られている。

就学前の通園施設において管理職が携わる個に応じた対応の見立てを踏まえた発達支援や子育て支援に関する業務には、個別のニーズに応じた業務と包括的なニーズに応じた業務がある。

個別のニーズに応じた業務としては、その対象となる園児への保育・幼児教育の管理・運営や保護者・家族への子育てに関する相談などが挙げられる。一方、包括的なニーズを視野に入れた業務としては、日常生活を営むコミュニティにおける子育て家庭の保護者に対する事項として、地域の子どもに対する一時預かり事業などと教育及び保育との関連への考慮や認定こども園の地域における役割等が挙げられる。とりわけ子育ての支援全般に関わる事項として、保護者の自己決定の尊重や認定こども園の特性を生かすこと、園全体の体制構築に努めることや、子どものプライバシーの保護や秘密保持等に関する視点が重要課題となっている。

このことから管理職は、集団活動の営みを通して発達支援や子育て支援を展開する際に、個別の視点に立つ支援と包括的な視点に立つ支援との相互補完的かつバランスのとれた管理・運営の中に、管理職としての職責を踏まえた機能的な意義や存在感を見出そうとすることが推察された。しかし一方で管理職を担うまでに集団活動を生業とする保育・幼児教育領域の対人専門職としての培ってきた実践や積み上げてきた知識を継続的に反映させていく困難さを同時に感じていることが示唆された。このような状態が高じて両者のバランスが取れない状況下に陥るとその困り感を独りで抱え込んでしまい、職務遂行上、心理的ストレスが生じる可能性が示唆された。その背景には管理職として園の理念を踏まえて理想とする支援を展開する際に必要となる職務を遂行したいという強い使命感と、要支援児やその保護者や養育者の多様なニーズに応えていきたいという重圧感を心理的負担感として同時に抱いているのではないかと推察された。

以上のことから集団活動において、子どもの心身共に健全な育成と豊かな発達支援や保護者が子育てを通して喜びを実感として味わえるような多職種協働による子育て支援を展開していこうとする際、管理職が抱く困り感に存在し得る様々な負担感やストレスに対する心理的なサポートを検討していく重要性が示唆された。

V. 結論と今後の課題

就学前の通園施設である保育園、幼稚園や認定こども園の管理職は、集団活動の営みにおいて、要支援児が在籍する集団全体の発達の課題と集団を構成する児童との関係性を念頭に置きながら、要支援児への個別のニーズに応じたアプローチを展開していく困難さと、支援者間・家庭・他職種協働による支援体制づくりとその日々の運用に困り感を抱いていることが推察された。

このような背景として管理職は、要支援児と保育集団を形成する園児が互いに助け合う活動の工夫に結びつく「個別の支援」とその活動や豊かに展開できる環境づくりに関する「包括的な支援」の相互補完的な支援を模索しようとしていることが推察された。

更に集団活動を営む管理職が抱く困り感には、個々の個に応じた見立てを踏まえた個別の視点に立つ支援と包括的な視点に立つ支援に関する困り感が混在していることが明らかになった。加えて、自らが志向する支援のバランスが取れない状況下に陥ると職務遂行上、心理的ストレスが生じる可能性が示唆された。その背景には対人援助職の専門性を有する管理職と理想とする職務を遂行したいという強い使命感と保護者の多様なニーズに応えていきたいという重圧感を心理的負担感として同時に抱いているのではないかと推察された。

今後の課題として、就学前の集団活動において、要支援児に対する支援を展開する管理職が抱く困り感を話題としたグループ・コンサルテーション形式の意見交流会を通して、自らが抱く困り感を見つめる視点や自らが求める研修会の機能について調査を展開するとともに、セルフ・モニタリングを視野に入れた心理的援助のあり方について検討していきたい。

引用文献

- ・阿部敬信他（2019）「乳幼児教育における特別支援教育の推進—特別支援教育から、インクルーシブ教育システムの構築へ向けて—」人間科学, 1, pp.38-48.
- ・濱田祥子他（2018）「障害のある子どもの小学校への就学移行支援に関する行政

- の取り組みと課題」比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究, 4, pp.166-175.
- ・本郷一夫 (2022)「発達アセスメントにおける日常性と非日常性—情報の『ズレ』を通して捉える子どもの姿—」発達, 169, pp.2-7. ミネルヴァ書房.
 - ・井上雅彦他 (2019)「発達が気になる幼児の親面接：支援者のためのガイドブック」金子書房.
 - ・木曾 陽子 (2011)「『気になる子ども』の保護者との関係における保育士の困り感の変容プロセス—保育士の語りの質的分析より—」保育学研究, 49 (2) pp. 200-211.
 - ・木曾 陽子 (2012)「特別な支援が必要な子どもの保育における保育士の困り感の変容プロセス」保育学研究50 (2) pp.116-128.
 - ・小林育子他 (2016)「園長の責務と専門性の研究—保育所保育指針の求めるもの—改訂版」萌文書林, pp.16-17.
 - ・厚生省 (現・厚生労働省) (1947)「児童福祉法」{昭和22年法律第164号最終改正：2020 (令和2) 年6月10日法律第41号} https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=82ab3017&dataType=0&pageNo=1;2023.3.30.
 - ・厚生省 (現・厚生労働省) (1965)「母子保健法」{昭和40年8月18日法律第141号最終改正：2019 (令和元) 年12月6日法律第69号} https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=82106000&dataType=0&pageNo=1;2023.3.30.
 - ・厚生省 (現・厚生労働省) (1990)「これからの家庭と子育てに関する懇談会報告書 (平成2年1月)」pp.104-109. <http://www.ipss.go.jp/publication/j/shiryou/no.13/data/shiryou/syakaifukushi/396.pdf> ;2023.3.30.
 - ・厚生労働省 (2004)「発達障害者支援法 (平成16年12月10日法律第167号)」発達障害者支援法ガイドブック編集委員会編 (2005)「発達障害者支援法ガイドブック」河出書房新社.
 - ・厚生労働省 (2012)「子ども・子育て支援法」{平成24年法律第65号：最終改正2020 (令和2) 年6月10日法律第41号} https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=82ab3017&dataType=0&pageNo=1;2023.3.30.
 - ・厚生労働省 (2017)「保育所保育指針〈平成29年告示〉」フレーベル館.
 - ・文部省 (現文部科学省) (1947)「教育基本法 (旧法) (昭和22年3月31日法律第25号：全部改正, 平成18年12月22日)」https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/a001.htm ;2023.3.30.
 - ・文部省・厚生省 (現・厚生労働省)・労働省・建設省 (1994)「今後の子育て支援のための施策の基本的方向について (平成6年12月12日)」<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/angelplan.html>;2023.3.30.
 - ・文部科学省 (2006)「学校教育法 (平成18年6月21日法律第80号：施行期日平成元年4月1日)」http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_housei.nsf/html/housei/16420060621080.htm ; 2023.3.30.
 - ・文部科学省 (2006)「教育基本法 (平成18年12月22日法律第12号)」https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/mext_00003.html ; 2023.3.30.

- ・文部科学省初等中等教育局（2013）「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）（平成25年10月4日）」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340331.htm；2023.3.30.
- ・文部科学省（2017）「幼稚園教育要領〈平成29年告示〉」フレーベル館.
- ・文部科学省（2018）「特別支援学校幼稚部教育要領〔2017（平成29年4月告示）〕」海文堂出版.
- ・内閣府・文部科学省・厚生労働省（2013）「子ども・子育て関連3法について」<https://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/law/kodomo3houan/pdf/s-about.pdf>；2023.3.30
- ・内閣府・文部科学省・厚生労働省（2017）「幼保連携型認定こども園教育・保育要領〈平成29年告示〉」フレーベル館.
- ・永井知子（2017）「子育て支援領域における『困り感』に関する文献検討」四国大学紀要（A），48，pp.83-91.
- ・佐藤暁（2003）「小学校において支援が必要な児童への教育的支援（4）算数学習に困難を示した児童への個別支援」岡山大学教育学部研究集録，（122），pp.89-94.
- ・佐藤暁（2004）「発達障害のある子の困り感に寄り添う支援」学習研究社.
- ・佐藤暁（2007）「自閉症児の困り感に寄り添う支援」学習研究社.
- ・佐々木まりあ・有元典文（2014）「困り感」のある学習環境における授業デザインの可能性：アシスタントティーチャーを活用した授業デザインの分析，横浜国立大学教育学会研究論集1，pp.33-45.
- ・滋野井一博（2011）「子育てにおける発達支援のあり方—母親と父親が求める移行支援—」龍谷大学大学院臨床心理相談室紀要，99，pp.1-10.
- ・滋野井一博他（2018）「就学前の集団活動において管理職が志向する支援」日本心理臨床学会第37回秋季大会発表論文集，p.352.
- ・柴田武，山田進（編）（2002）「類語大辞典」講談社.
- ・城間園子他（2011）「特別支援教育における『とぎれない支援システム』の構築—関係機関における情報交換ツールサポートノート『えいぶる』の作成—」琉球大学教育学部発達支援居育実践センター紀要，2，pp.1-11.
- ・田澤里喜（2020）「就学前施設の園長・施設長の資格要件の現状と課題」玉川大学教育学部紀要，（20），pp.1-28.
- ・玉木千賀子他（2016）「ソーシャルワークの支援を必要とする人の意向確認に関する困難：地域包括支援センターの実践に焦点をあてて」沖縄大学地域研究，18，pp.101-110.
- ・茶谷和美他（2007）「特別支援教育における就学支援のあり方の一考察—教育と医療の連携について—」大阪教育大学障害児教育研究紀要，（30），pp.45-56.
- ・吉岡恒生（2008）「発達障害児の支援 乳幼児期・小学校期」愛知教育大学教育実践センター紀要，11，pp. 295-304.

キーワード：困り感 支援体制 管理職