

保育所における支援会議を通じた 内部コンサルタント育成方法の検討

— 発話内容・内省, 保育所全体の意識と行動の変容に注目して —

原 康行*, 井澤信三**

(令和2年7月2日受付, 令和2年12月23日受理)

Examination of internal consultant training method on support meeting in nursery school : Focusing on changes in utterance content, reflection, awareness and behavior of the nursery school overall

HARA Yasuyuki*, ISAWA Shinzo**

In order to train internal consultants in nursery school, the external supporter provided internal consultants with the hierarchical utterances intervention and the setting of training opportunities to advance the meeting. The results were as follows. Internal consultants increased utterances of support methods for advancing problem solving and utterances related to advance the meeting. From the reflection of internal consultants, it was found that internal consultants take various steps to advance the meeting. It was found that the awareness and actions toward problem solving in the whole nursery were improved. It was shown that the hierarchical utterances intervention and the setting of training opportunities to advance the meeting are effective for training internal consultants.

Key Words : Nursery school, Support meeting, Internal consultant, Utterance analysis

1. 問題と目的

コンサルテーションの問題

近年、障害児保育や特別支援教育の領域において、巡回相談等の各種の相談事業が拡がりを見せている。巡回相談とは外部専門家が保育や教育の現場に赴き、支援が必要な子どもたちへの保育、指導に関して、保育士や教師に助言やアドバイス等を行う相談形態である(森, 2010)⁽¹⁾。このような相談形態は「コンサルテーション」と呼ばれ(片岡, 2016)⁽²⁾、困難な問題に直面する相談者に対し、問題を評価・整理し、解決に向け、相談者の力量を引き出す支援活動を指す(後上, 2010)⁽³⁾。巡回相談の目的は、直面する問題の解決と、保育士の主体的問題解決力の形成にあるとされる(浜谷, 2002⁽⁴⁾; 鶴, 2012⁽⁵⁾)。

保育所における巡回相談は、1996年、厚生労働省通達「障害児(者)地域療育等支援事業の実施について」⁽⁶⁾を機に多くの自治体で取り込まれるようになり(藤井, 2015)⁽⁷⁾、保育士が直面する問題への解決案や支援方法を提供し、保育士の不安を軽減する(井戸, 2008)⁽⁸⁾ 有力な

支援方策の一つとなった(浜谷, 2006)⁽⁹⁾。

一方で、鶴(2012)⁽⁵⁾は、相談回数の不足や相談内容の共有の困難さ、外部専門家への依存性の高さなどを示し、松岡(2007)⁽¹⁰⁾は、巡回相談に限らずコンサルテーションの課題として、介入後、検討された支援が継続されないことや組織内部でのコンサルテーションの拡がりが見られないことを指摘する。巡回相談は有力な支援方策として受け入れられてきたものの、最終的な目的とする「保育士の主体的な問題解決力」や「保育所内の自立的な問題解決力」の向上に、十分な成果を上げてこなかったとも考えられる。

継続的なコンサルテーション

保育士の問題解決力の向上について、福永・若本(2014)⁽¹¹⁾は、コンサルティの成長を促すために、一定期間、継続的なコンサルテーションを実施する必要性を示している。しかし、継続的な取り組みでは、外部専門家への依存性を考慮したコンサルテーション方法が求められると考えられる。後上(2010)⁽³⁾は、問題に直面する保育士は、即役立つ

* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

** 兵庫教育大学 (Hyogo University of Teacher Education)

つハウツーを求め、外部専門家への依存性が高い状況にあるとし、森(2010)⁽¹⁾は、「指導する側」「指導される側」という図式が固定化し継続されることで、コンサルタントに対する受動的で依存的な姿勢が形成されるとしている。

内部人材の活用

外部専門家への依存性を低減する1つの方法として、井口(2008)⁽¹²⁾は、組織内の「担任とは違う立場の人材」が、外部専門家にスーパーバイズを受け、内部コンサルテーションを進める有効性を提案している。保育所におきかえると、保育士の問題解決力向上に関する支援や評価、フォローアップ、啓発等を年数回訪問する外部専門家だけに頼るのではなく、保育所内部に、これらの役割を担う人材を育成、配置することと考えられる。内部人材を活用する利点として、問題背景や状況の把握のしやすさ、迅速な対応、柔軟な支援(時間、回数等)、解決までのフォローアップ、組織の支援システム改善への積極的な関与などがあげられる。

本研究の目的

これまでの研究では、外部専門家が内部人材をコンサルタントとして育成し、組織内部のコンサルテーションを機能させる研究は見ることができない。内部人材をコンサルタントとして育成することで、継続的に支援を進められ、保育士の問題解決力を高め、保育所全体の特別支援に関する意識や行動に変化を及ぼすことが期待できるのではないかと考える。

そこで、本研究では、継続的な「支援会議」を実施し、担任保育士や保育所の問題解決力の向上をはかりつつ、支援会議を進行できる内部人材(内部コンサルタント)を育成する方法について検討する。

なお、本研究では、外部専門家によるコンサルテーションと、内部人材をコンサルタントとしたコンサルテーションを区別するため、後者を「内部コンサルテーション」と称し、これらを進める内部人材を「内部コンサルタント(以下、『内部Co』と示す)」とした。

2. 方法

1) 対象

(1) 対象保育所の選定

X県Y市の全15の保育所に研究協力の依頼を行い、応募のあった私立保育所2施設(A保育所、B保育所)を対象とした。

(2) 内部Co

①内部Coの定義

内部Coには、コンサルタントして「客観性」と「専門性」を有することが求められた。

「客観性」については、内部Coが保育所内部の人材であるため、完全な「外部性」を担保することは難しい環境であった。「担任とは違う立場の人材(井口, 2008)⁽¹²⁾

を起用することにより、隈元・廣岡(2015)⁽¹³⁾が示す「半外部性」を担保することとした。内部Co選定の条件として、保育所内でa.直接的に園児の保育に関わらず、客観的な立場を担保できる者であり、b.保育内容や保育方法に関与でき、管理的な立場にある者とした。

「専門性」については、本研究では、a.特別な支援に関わる問題への「支援方法の理解」、b.「問題解決に向けた支援会議の進行」が行えることの2つを示した。支援会議を通しこれらを身につけることで、内部Coとしての「専門性」を身につけたと判断することとした。

②内部Coの選定

内部Coは、各保育所で1名ずつ依頼した。

A保育所では、保育士歴26年、主任経験6年の主任保育士、40歳代、女性(「内部Co-A」と示す)を内部Coとした。

B保育所では、保育士歴20年、主任経験2年の主任保育士、40歳代、女性(「内部Co-B」と示す)を内部Coとした。

両者とも、保育所内での立場は、直接的に園児への保育を担当せず、クラス間の事務的な調整や保育所全体の保育を支援し、リードする役割を担っていた。

また、両者とも、前年度にY市主催の障害児等保育支援事業・スキルアップ研修(特別支援コーディネーター研修)受講の経験を有していた。

③内部Coのアセスメント

a. アセスメントの概略: 内部Coとしての基本的な理解と資質を有しているかを確認するため、アセスメントとして、「教師自己効力感(谷島, 2010)⁽¹⁴⁾(以下『自己効力感尺度』と示す)」、「教師がコンサルタントに対して求める援助特性尺度(谷島, 2010)⁽¹⁴⁾(以下『援助特性尺度』と示す)」を保育士用に表現を一部修正し実施した。

各尺度の回答方式はすべて4件法で、全肯定から全否定までの4段階に対して4点から1点を与えた。逆転項目には、反対のスコアリングを行った。

「自己効力感尺度」は、「協働的自己効力感(8項目)」「教育相談への自己効力感(8項目)」「一般的自己効力感(6項目)」の3側面から測定するものであった。

「援助特性尺度」は、「教師への配慮(8項目)」「信頼できる態度(7項目)」「問題解決志向(6項目)」の全21項目から構成されていた。

b. 内部Co-Aの結果: 「自己効力感尺度」の結果は、「協働的自己効力感」28点(最高32点)、「教育相談への自己効力感」27点(最高32点)、「一般的自己効力感」18点(最高24点)となり、3側面すべてで自己効力感について高く認知していた。「教育相談への自己効力感」の「項目2: どんな園児でも、保育士が正面から向き合って接すれば、心を開いてくれると思う」「項目4: もし保育士に適切な技量とやる気があれば、保育上配慮の必要な園児でも指導できる」では全肯定の回答であった。「一般的自己効力

感」の「項目3：(逆転項目) 園児の成長に影響している要素すべてを考えた場合、保育士の力はそれほどでもない」では全否定の回答であった。これらのことから保育士の園児への介入効果を高く意識していると判断できた。

「援助特性尺度」の結果は、「教師への配慮」31点(最高32点)、「信頼できる態度」27点(最高28点)、「問題解決志向」23点(最高24点)となり、すべての領域で高く認知し、内部Coとしての役割や行動について十分な理解と資質を有すると判断できた。

c. 内部Co-Bの結果：「自己効力感尺度」の結果は、「協働的自己効力感」31点(最高32点)、「教育相談への自己効力感」30点(最高32点)、「一般的自己効力感」23点(最高24点)であり、ほとんどの項目で全肯定であった。自己効力感について高く認知し、保育士の園児への介入効果を高く意識していると判断できた。

「援助特性尺度」の結果は、「教師への配慮」31点(最高32点)、「信頼できる態度」26点(最高28点)、「問題解決志向」24点(最高24点)であった。「問題解決志向」の「項目1：園児の状況を実際に見た上で問題を見立てる」「項目2：相談が終わった後でも、その問題を気にかける」「項目3：保育士の必要性に応じて迅速に対応する」等の全項目で全肯定の回答であった。これらの結果から内部Coとしての役割や行動について十分な理解と資質を有すると判断できた。

④事前インタビュー

両内部Coに対し、介入前に実施したインタビューの結果から、両者とも保育に直接関わらないことから客観的な視点を持ち、各クラスの全般的な状況を把握していることが分かった。また、内部Co-Aは、日常から担任保育士によく声をかけ、自らの経験を活かし保育内容や支援方法のアドバイスをしていた。内部Co-Bは、保育室を訪れ、気軽に担任保育士に声をかけていた。自ら担任保育士に対しアドバイス等は行っていなかったが、担任保育士からの相談に対しては自らの経験を活かし応えることはあった。

両者とも、保育所全体として特別な支援に関する知識や支援方法への理解が不足しており、支援を必要とする園児に対し、十分な支援が行えていないとの認識を持っていた。保育所全体の支援力を向上させたいという思いから研究協力に応募していた。

(3) 対象保育所

①A保育所

a. 概要：田園・住宅地区に立地し、研究開始時の20XX年7月の総園児数は83名、特別な支援を必要とする園児は8名、内、診断を受けた園児はダウン症1名であった。クラス数は5クラスで、保育士は12名が在籍し、内、特別な支援に関する加配保育士は3名であった。気になる園児について、毎月の職員会議で共通理解をはかっていた。

b. 対象クラス

イ. 介入第1, 2期：3歳児クラスを対象とした。男子12名、女子11名、合計23名、特別な支援を必要とする園児は5名、内1名がダウン症の診断を受けていた。担任保育士は、主担任(A-1)、副担任(A-2)(A-3)の3名であった。担任A-1は20歳代、女性、保育士歴2年で、初めて、クラスの主担任を担当した。担任A-2は30歳代、女性、保育士歴13年、担任A-3は40歳代、女性、保育士歴11年であった。

ロ. プローブ期：4歳児クラスを対象とした。男子12名、女子14名、合計26名、特別な支援を必要とする園児は3名で、診断はなかった。担任保育士は、主担任(A-4)、副担任(A-5)の2名であった。担任A-4は20歳代、女性、保育士歴5年、担任A-5は50歳代、女性、保育士歴32年であった。

②B保育所

a. 概要：田園・住宅地区に立地し、研究開始時の20XX年7月の総園児数は124名、特別な支援を必要とする園児は11名、内、診断を受けた園児は自閉症1名であった。クラス数は5クラスで、保育士は18名が在籍し、加配保育士という職はなかった。主任保育士は2名おり、内1名が内部Coとして研究に参加した。特別な支援に関するケース会議が必要に応じ開催され、支援方法を協議していた。

b. 対象クラス

イ. 介入第1, 2期：4歳児クラスを対象とした。男子12名、女子6名、合計18名、特別な支援を必要とする園児は3名で、内1名が自閉症の診断を受けていた。担任保育士は主担任(B-1)、副担任(B-2)の2名であった。担任B-1は40歳代、女性、保育士歴24年、担任B-2は50歳代、女性、保育士歴23年であった。

ロ. プローブ期：3歳児クラスを対象とした。男子7名、女子21名、合計28名、特別な支援を必要とする園児は1名で、診断はなかった。担任保育士は、主担任(B-3)、副担任(B-4)(B-5)の3名であった。担任B-3は20歳代、女性、保育士歴1年、担任B-4は40歳代、女性、保育士歴13年、担任B-5は30代、女性、保育士歴8年であった。

(4) 外部専門家

外部専門家は、両保育所とも第1執筆者であり、教員歴19年の特別支援学校教員で、大学院2年に在籍していた。これまでに、保育所の巡回相談を行い、コンサルタントとして、応用行動分析学に基づくコンサルテーションの経験を有していた。

2) 倫理的手続き(両保育所共通)

研究開始前に、両保育所の所長と参加保育士に、①研究目的と方法等の概要、②ビデオ撮影による保育場面や支援会議の記録、③研究への参加協力が本人の自由な意思に基づき行われ、途中でも取りやめられること、その際に不利益を被らないことについて、書面と口頭で説明し、

表1 支援会議における外部専門家の発話介入手続きと内部Coの目標発話カテゴリー、並びに発話例(折り紙活動) ※両保育所共通

期	支援会議	外部専門家の発話介入手続き・発話例	内部Coの目標発話カテゴリー・発話例
介入 第1期	第1回 第2回	●介入手続き:「問題分析」発話 (例)子どもたちが騒ぎ始めたのは、説明開始から8分後のことでした。その行動の背景に、説明時間の長さがあると感じます。 ●介入手続き:「視点提供」発話 (例)子どもたちの実際の活動時間が十分か考えてみましょう。	●目標発話:「具体的な支援」 (例)説明時間を2分程度に短くし、実際に、折り紙を折る時間を多くしたいと思います。
	第3回	●介入手続き:「問題分析」の発話を減らし、内部Coに発話機会を設け、発話を促す。 ●介入手続き:内部Coの「問題分析」発話にもとづき、「視点提供」発話を行う。(例)自ら活動できる手立てとして、視覚的な支援を活用するなどの方法ですかね。 ●介入手続き:「具体的な支援」の発話の提示(例)折り方の手順表を提示する方法はどうでしょうか。 ●介入手続き:「方法説明/支援の視点」を提示(例)前回の支援会議で取りあげた、「具体的な評価」について再度解説します。	●目標発話:「問題分析」 (例)先生の支援を待つ子どもたちが多く、実際に折り紙を折っていませんね。一人で折り進める手立てが少ないのかもしれませんが。 ●目標発話:「具体的な支援」 (例)折り紙の折り目や、合わせるところに印をつけておく方法もあると思います。
介入 第2期	第4回 第5回 第6回	●介入手続き:全体的に発話量を減らす。「支援の視点」を基づく支援案の妥当性の確認、修正等の発話を行う。	●目標発話:「問題分析」(例)子どもたちの活動意欲が高まったのは、B先生の「たくさん折れたね」の声掛けの後だと感じました。 ●目標発話:「視点提供」(例)具体的な目標を示す必要性ですね。 ●目標発話:「整理」(例)つまり、活動目標を示すことが大事だということですね。今日の目標はたくさん折ることでした。 ●目標発話「方法説明/支援の視点」(例)これまでの「支援の視点」について改めて説明します。
	ブロー ブ期 第6回 第7回 第8回		●目標発話:担任保育士の「具体的な支援」発話を促すため、「問題分析」「具体的な支援」「視点提供」「整理」「方法説明/支援の視点」発話を行う。

承諾を得た。また、利益相反関係はなかった。

3) 介入方法 (両保育所共通)

(1) 介入期間

期間を3期に分け、各期に各3回、計9回の支援会議を実施した。

20XX年7月から8月までを介入第1期とし、内部Coが、主に支援方法への理解を進める期間とした。

9月から10月までを介入第2期とし、内部Coが、主に会議進行について理解を進める期間とした。

10月末から11月までをブローブ期とした。

(2) 全期間における介入手続き

①内部Coへの介入基本方針

アセスメントの結果から、両者とも保育経験をもとに具体的な支援案を産出する力を有していたことから、内部Coへの介入においては、外部専門家が一方的に教示するだけでなく、内部Coの気づきをうながし、自ら発話することで、支援方法や会議進行への理解を進める手続きを用いた。

②内部Coの実践トレーニング機会の設定

介入第1期(第1回～第3回)は、外部専門家が支援会議を主導し、問題分析の方法や支援方法を解説し、具体的な支援案の産出に至る会議進行のモデルを示した。

介入第2期(第4回～第6回)は、内部Coの実践トレーニング機会とし、外部専門家に代わり、内部Coが実際に会議進行することで、主に会議進行について理解を進めることとした。外部専門家は同席するものの、全体的に発話を減らし、進行のサポートや、「支援の視点(後述)」に基づく支援案の妥当性の確認、修正等の発話介入を行った。

外部専門家の介入や援助を一度に無くすのではなく、

徐々に介入割合を下げながら、依存性を小さくし、内部Coに移行する手続きとした。

③外部専門家の段階的発話介入手続き(表1参照)

内部Coが自ら発話し、支援方法や会議進行への理解を進めるため、各回の支援会議では、大橋ら(2009)⁽¹⁵⁾、小栗(2014)⁽¹⁶⁾の研究を参考に、目標発話を設定した。外部専門家は、内部Coが目標発話を増やせるよう、両保育所において表1に示した段階的発話介入を行った。発話カテゴリーは、大橋(2013)⁽¹⁷⁾、小栗(2014)⁽¹⁶⁾のコンサルテーションにおいて発話分析を行った研究を参考に、以下のように設定した(表2)。上位カテゴリーは「方法説明」「問題同定」「解決案」「会話促進」「質問」の5つとし、それぞれに下位カテゴリーを設けた。「方法説明」は「会議の目的・方法」「支援の視点」の2つ、「問題同定」は「状況共有」「問題分析」の2つ、「解決案」は「具体的な支援」「視点提供」「整理」「同意」の4つ、「質問」は「オープン」「クローズ」の2つ、「会話促進」の下位カテゴリーはなかった。

a. 介入第1期(第1回～第3回)の手続き:介入第1期では、内部Coが支援方法への理解を進めることを目標とし、目標発話は「具体的な支援」「問題分析」とした。

第1,2回は、内部Coが「具体的な支援」発話を行うことを目標とした。内部Coが具体的な支援方法をイメージし発話しやすくするため、外部専門家は「問題分析」や、支援方法のポイントを示す「視点提供」の発話介入を行った。

第3回では、「具体的な支援」に至る「問題分析」への理解を進める手続きを加えた。外部専門家は自らの「問題分析」発話を減らし、内部Coに発話機会を設け、発話を促した。内部Coの「問題分析」の発話が不正確な場合、外部専門家が「視点提供」や「具体的な支援」発話を行い、内部Coの発話意図を明確にし、フィードバックした。第

表2 支援会議における発話カテゴリー ※両保育所共通

上位カテゴリー	下位カテゴリー	評価項目	例文 (ピアノ練習場面)
方法説明	会議の目的・方法	支援会議の目的や進め方の説明、質問 ※当日の進行説明は「会話促進」に分類する	支援会議では、特別な支援を必要とする園児への支援だけでなく、すべての園児が自立的に活動できる支援を考えます。回を重ねるにつれ、少しずつ自分の考えを発言してもらえればと思います。
	支援の視点	「支援の視点」に関する説明、質問 ※当日の事象に関する発話は「解決案」に分類する	ピアノ練習場面でも、前回取り上げた「支援の視点・多くの活動機会の設定」の視点を活用できます。補足説明すると、園児自身がたくさん活動することで、活動への見通しが持て、自立的に活動できるようになります。
問題同定	状況共有	問題や状況を共有するため説明	ピアノ練習時、Aくんが隣の友だちとケンカを始めていました。その保育場面は、他の子どもたちも少し落ち着きがない様子でした。
	問題分析	問題や状況のとらえ方の提示	ケンカを始めた場面を考えると、Aくんの班ま、友だちのピアノ演奏を聴く時間が長くなっていてのではないかと考えます。自分が演奏する活動がなく、手持無沙汰になっていたと思います。
解決案 (当日の事象を対象とした発話)	具体的な支援	具体的な支援方法、支援案の提示	次回は、活動機会を増やし、学べる機会を多く設定したいと思います。まずは、全員で同じフレーズを繰り返し演奏したいと思います。
	視点提供	解決に向けた方向性や視点の提示	子どもたちの活動機会や、学びの機会を増やす工夫について考えてみましょう。
	整理	これまでに話された解決案内容のまとめ	たくさん活動することで、技術も向上し、自信もつきます。その上に新しいフレーズの練習を行う手続きですね。「多くの活動機会の設定」が大事だとわかりました。
	同意	解決案に対する同意	その方法は、とても有効に感じます。
会話促進(進行)		挨拶・相づち・冗談・余談・会議進行発話、内容を明確にする発話	「よろしくお話しします。」「先生の意見をお話してください。」「そして、どうなりましたか。」「つまり、どういうことですか。」
質問	オープン	自由な考え等を引き出す質問	この場面をどのようにとらえますか？
	クローズ	限定された答えを求める質問	具体的な評価が大事ですか？

3回は、外部専門家が会議進行する最終回でもあるため「方法説明/支援の視点」発話等でこれまでの不足な説明を補完する手続きも加えた。

介入第1期の参加者は、両保育所とも、外部専門家、内部Co、担任保育士であった。加えて、B保育所は、支援会議を保育所内研修の一つと捉えていたため、会議毎に入れ替わりで1~4名の他クラス担任保育士が参加した。

b. 介入第2期(第4回~第6回)の手続き: 介入第2期は、内部Coの実践トレーニング機会とし、内部Coが支援会議を主導し、進行を行った。

内部Coは、担任保育士の「具体的な支援」発話を促すための「問題分析」や「解決案/視点提供」「解決案/整理」「方法説明/支援の視点」の会議進行に関わる発話を増やすことを目標とした。

外部専門家は、会議に参加するものの、全体的に発話を減らし、進行のサポートや、「支援の視点」に基づく支援案の妥当性の確認、修正等の発話介入を行った。

対象クラスと参加者の設定は介入第1期と同じであった。

c. プローブ期(第7回~第9回)の手続き: プローブ期は、介入第1, 2期とは異なる、新たなクラスを対象とし3回の支援会議を行った。外部専門家は会議に参加せず、内部Coが会議を進行した。

内部Coは、担任保育士が具体的な支援方法をイメージできるように、「具体的な支援」の発話を行い、担任保育士の「具体的な支援」発話を促すため、「問題分析」や「解決案/視点提供」「解決案/整理」「方法説明/支援の視点」の会議進行に関わる発話を増やすことを目標とした。

参加者は、両保育所とも、内部Co、プローブ期のクラス担任保育士、そして介入第1, 2期の担任保育士が入れ替わりで参加した。加えてB保育所は、介入第1, 2期同様、会議毎に入れ替わりで、2~3名の他クラス担任保育士も参加した。

(3) 1回毎の支援会議の共通手続き

①1回の支援会議の概略

支援会議では、始め、事前に撮影した保育ビデオを5~6分間視聴し、参加者間で場面や状況、園児の行動等の事実を共有した。その後、問題分析を行い、支援方法について話し合った。会議時間は1時間を目安とし、保育所での日常的な取り組みとして、お昼寝の時間や園児降園後の勤務時間内に実施できることを考慮した。

②支援会議の事前手続き

a. 保育ビデオの撮影: 担任保育士が観察を求めた保育場面を、支援会議までに会議進行者がビデオ撮影した。朝の会やリズム運動など、1~2つの活動を対象とした。撮影方法は、園児や保育士と周囲の環境との関係性を把握するため、特定の人物や事物だけを撮影せず、定点から俯瞰的に撮影した。

b. 目標支援行動の設定: 担任保育士は、ビデオ撮影する保育場面における自らの目標支援行動を設定した。

c. 事前打ち合わせ: 介入第1, 2期では、支援会議前に外部専門家と内部Coの二者で、ビデオの視聴場面の選定と、問題状況の確認を10分程度で行った。視聴場面には、担任保育士の目標支援行動の実施場面を含めた。

③支援会議時の手続き

a. 1回の会議での進行手続き: 大橋ら(2009)⁽¹⁵⁾、小栗(2014)⁽¹⁶⁾が示す発話プロセスに基づき、以下のような進行手続きを設けた。

イ. 「問題同定」: 事前に撮影した保育ビデオを視聴し、担任保育士が気になる園児の行動(友だちとのトラブル、集団参加ができにくい、場面を切り替えられないなど)を共有した。個人の特性や行動だけでなく、周囲の人物や事物、環境との関係性について問題分析を行った。

ロ. 「解決案」の検討: 「状況共有」「問題分析」をもとに「具体的な支援」について話し合った。

ハ、「支援の視点」の整理：話し合われた内容から、参加者間で問題解決を進める上で有効と共通理解した事項を「支援の視点」としてまとめた。

b. 「支援の視点」のまとめ：介入第1期の各支援会議で1～3つの「支援の視点」を見出した。他の問題場面でも活用できるよう、支援方法ではなく、支援の考え方をまとめ、各保育所とも7つの「支援の視点」となった。

A保育所は、イ. 活動しやすい、わかりやすい環境、ロ. たくさんの活動機会の設定、ハ. 保育士の位置取りと役割の明確化、ニ. 活動ルールの明確化、ホ. 保育士の役割を園児に移行する、ヘ. 自ら環境を整える方法を身につける、ト. 具体的な評価であった(表3)。

B保育所は、イ. 視覚的支援の充実、ロ. 物、人の配置と役割の明確化、ハ. 「わかる」支援、ニ. 「できる」支援、ホ. たくさんの活動機会、ヘ. 具体的な評価、ト. 明確なルールの提示であった(表4)。

介入第1, 2期, プローブ期でも、具体的な支援を検討する際に手がかりとして「支援の視点」を活用した。

④支援会議の事後手続き

a. 事後打ち合わせ：支援会議終了後、外部専門家と内部Coの二者で10分程度の打ち合わせを行った。介入第1

期は、内部Coからの質問に外部専門家が補足説明を行った。介入第2期は、支援案の妥当性や会議進行について話し合った。

b. 支援会議内容の報告：内部Coは、支援会議の内容を職員会議での報告や資料の回覧を通し全保育士に伝えた。

4) 分析方法(両保育所共通)

(1) 分析方法の概略

内部Coが、介入第1, 2期において、支援方法への理解を進め、会議進行が行えたか、またプロブ期では、それらが維持できたかについて、支援会議の発話内容や発話量の変化から分析した。加えて、内省記述から、内部Coとしての意識の変容を分析した。

また、内部Coが進行した支援会議が担任保育士の問題解決力を高める有効な会議であったかについて、担任保育士の「具体的な支援」「問題分析」に関する発話変化から分析した。

内部Co育成を目的とした一連の支援会議の取り組みが、保育所全体の特別支援に関する意識と行動に変化をおよぼすかを、植木田ら(2009)⁽¹⁸⁾が示す「学校コンサルテーションに関わる『校内の意識および行動アセスメント(試案)』」(以下、「校内の意識および行動アセスメント」と示す)

表3 A保育所「支援の視点」の説明と具体例

支援の視点	説明と具体例
イ. 活動しやすい、わかりやすい環境	人的支援だけに頼らず、物を用いて視覚的に支援する。(具体例) 実物、写真、絵カード、スケジュールボード、等。園児が求められる行動を起こしやすい動線や物の配置を工夫する。(具体例) 園児同士が交差しない、最短距離の動線。
ロ. たくさんの活動機会の設定	教示・説明時間をなるべく短くし(5分を限度)、実際の活動時間を増やす。活動機会を増やし、成功体験を多く積む。(具体例) 同じ活動を3回以上行う。
ハ. 保育士の位置取りと役割の明確化	主指導者は、子どもたちが見やすい、決まった位置から教示、手本を示す。副指導者は、子どもの後ろに位置し、主指導者の説明や手本への注目を援助する。(具体例) 園児に働きかけるために接近した後、また決まった位置に戻る。
ニ. 活動ルールの明確化	クラスでの活動ルールを明確に示す。日々変更しない。ルール変更時は、視覚的支援を用い伝える。(具体例) 保育士の「はい!」の合図で活動を始める。外遊びから帰ってきた時の手順(手洗い→帽子片付け→お茶→トイレ)。
ホ. 保育士の役割を園児に移行する	保育士が行っている、活動の準備作業、後片付けを園児が手伝い、次第に園児の活動として移行する。準備作業により活動への見通しを持ち、片付け作業で切り替えの力等を育てる。みんなのために協力し活動する力や価値観を養う。(具体例) サーキット運動の準備時、道具を運び始める地点と設置位置に各保育士が立つ。一緒に運ばない。運んでくれたら「手伝ってくれてありがとう。助かるよ。」と声をかける。
ヘ. 自ら環境を整える方法を身につける	活動しやすい環境を園児自らが整える方法を教える。(具体例) 話を聞くときは、先生の方に椅子を向け座る。本を片付ける時は片方の手で隙間を作って入れる。
ト. 具体的な評価	活動前に目標を示す。活動中に目標に向け頑張っている姿を褒める。活動後、目標に即して評価する。集団全体ではなく、個別的、具体的に評価する。(具体例) 「今日は、たくさん作ることが目標です。」「〇〇くん、丁寧に取り組んでいるよ。」

表4 B保育所「支援の視点」の説明と具体例

支援の視点	説明と具体例
イ. 視覚的支援の充実	ことばだけで指示するのではなく、視覚的な支援を用い伝える。内容や順番を変更する場合、スケジュール表の活動カードを実際に入れ替えるなどの操作を行い説明する。(具体例) スケジュール表、絵カード、ご褒美シール、歌詞カードなど。
ロ. 物、人の配置と役割の明確化	園児の活動に合わせ、物の配置、保育士の位置取りを工夫し、求められる行動を起こしやすい環境を設定する。支援位置での保育士の支援方法を明確にする。(具体例) 園児が交差しない動線。園児から保育士に近づき支援を求める。
ハ. 「わかる」支援	「いつ」「どこで」「誰と」「何を」「どの手順で」「どれだけ」行うかを示し、安心して学べるようにする。(具体例) 視覚的支援等も併用し、項目内容を伝える。
ニ. 「できる」支援	人的支援を受けずとも、一人でできるように物での支援(教材の工夫、支援ツールの活用)を行う。(具体例) 補助具、教材のスモールステップ化、など。
ホ. たくさんの活動機会	回数を多く取り組むことで、取り組み内容を理解し、技術の上達を促す。上達すると、園児自身が工夫を始めたり、友だちと協同する場面が生まれる。(具体例) 活動は1回で終わらず、同じものを3回以上続けて行う。園児が工夫し、取り組みを発展させやすいよう、様子の異なる材料や道具等を準備する。
ヘ. 具体的な評価	活動前に評価ポイントを示す。活動中、友だちの頑張りに目を向けられる声かけを行う。活動中、活動後、保育士が個別的、具体的に園児を褒める。(具体例) 「〇〇チーム、大きな声がかっこ良い。」「〇〇くんは、優しい声で歌えていました。」
ト. 明確なルールの提示	毎日、変更されないルールにより安心し、主体的に取り組むに向かえる。(具体例) 移動時は2列に並ぶ。お顔面は両手で受け取る。朝の会での活動前は固定する。

を用い分析した。

(2) 支援会議の発話分析

①発話分析の概略

支援会議の様子をビデオ撮影し、会議内の発話を逐語録に起こした。発話量は、テキスト化した文字数により数値化し、発話内容は、目標発話で設定した発話カテゴリーに基づき分類した。1つの発話に複数のカテゴリーが含まれる場合は、発話を内容で区切り分類した。参加者の発話内容と発話量の変化を分析した。

担任保育士の発話においては、保育上の立場、役割に違いはあるが、会議内ではこれらにとらわれず発話が行われていたこと、また、本研究では、担任間の発話の違いに着目するのではなく、担任保育士全体としての発話変化を分析対象としたことから、まとめて分析した。

②分析対象とした支援会議

初回の第1回支援会議と、各介入期の最後の第3回支援会議、第6回支援会議を分析対象とし、各期での介入効果を分析した。また、外部専門家が関与しないプローブ期は、介入効果の維持を分析するため、全ての第7～9回支援会議を分析対象とした。

各保育所9回実施した支援会議内、6つの支援会議を分析対象とし、計12の支援会議で発話分析を行った。

③発話カテゴリーの分類作業

発話分析を行うための準備作業として、発話カテゴリーの分類を行った。分類作業は、第1執筆者を含む、特別支援学校教員免許を有し、保育支援活動を経験した修士課程修了者2名が実施した。評定項目の共通理解と統一のため、分類作業前に3つの類似事例を用い分類練習を行った。その後、評定者間の信頼性を検討するため、分析対象とした12の支援会議の3割にあたる4つの会議を対象に、発話全体の30%以上を評定者それぞれがカテゴリー分類し、カッパ係数を求めた。結果、各会議の一致率は、A保育所第3回 $k = .82$ 、第6回 $k = .78$ 、B保育所第3回 $k = .83$ 、第6回 $k = .86$ となり、高いカッパ係数が確認された。これらの結果から二人の評定者の分類は実質的に一致しているとみなされたため、残る全てのカテゴリー分類は第1執筆者が実施した。

④発話率、「支援の視点」合致率、会議進行カテゴリーについて

a. 発話率：1回の支援会議における参加者の発話割合を測定するため、参加者全員の総発話文字数に対する各参加者の発話文字数の割合を発話率とした。

b. 「支援の視点」合致率：直接的に支援方法の内容を示す「具体的な支援」と「具体的な支援」の産出につながる「問題分析」の2つのカテゴリーは、発話者の支援方法への理解や問題解決力を示す発話ととらえた。発話量だけでなく、発話内容が有効であるかを測るため、各カテゴリー内の総発話文字数に対する、各保育所の「支援

の視点」項目と合致した内容の発話文字数の割合を「支援の視点」合致率とした。

「具体的な支援」と「問題分析」の各カテゴリーの合致率だけでなく、2つのカテゴリーの発話文字数を合わせ、先の計算手続きにより産出した合致率の値を平均合致率とした。

「支援の視点」合致率が高いほど、有効な支援に関係する発話であり、支援への理解が進んだと判断する指標とした。

c. 会議進行カテゴリー：介入第2期、プローブ期における「問題分析」「解決案/視点提供」「解決案/整理」「方法説明/支援の視点」は、参加者の「支援の視点」に沿った「具体的な支援」発話を促し、内容の整理（修正、まとめ）を行う発話であり、会議進行に関わる発話ととらえ、「会議進行カテゴリー」とした。これらの会議進行カテゴリーの発話の増加が、会議進行を積極的に行っていると判断する指標とした。

(3) 内部Coの内省記述の分析

内部Coが、介入第2期、プローブ期の各支援会議後に記した内省文章から内部Coとしての意識変容を分析した。

(4)「校内の意識および行動アセスメント」の分析

植木田ら（2009）⁽¹⁸⁾が試案として示す「校内の意識および行動アセスメント」を用い、全保育士の介入前後の特別支援に関する意識及び行動の変化を調査した。

①「校内の意識および行動アセスメント」の概要

a. 「気付き・コンサルテーションニーズ」、b. 「コミュニケーション・行動」、c. 「自己効力感」、d. 「教育観・理念」の4つの指標と、独立した形でのe. 「校内外の資源の実態」のアセスメントが調査項目となっていた。調査は個人に対して行うものの、職員集団のダイナミクスを明確にし、把握することが重視されており、組織・集団を構成している「個」の意識の総和を組織全体の意識としてとらえていた（植木田ら、2009）⁽¹⁸⁾。a. 「気付き・コンサルテーションニーズ」、b. 「コミュニケーション・行動」、c. 「自己効力感」の3つの領域をグラフ化することで、学校（組織）全体の特別支援に関する意識と行動を視覚的に理解しやすくしていた（植木田ら、2009）⁽¹⁸⁾。

②調査方法

調査は、介入前20XX年4月末から5月中旬、介入第2期後の11月に実施した。両保育所の全保育士に保育所用に表現を一部修正した「校内の意識および行動アセスメント」を配布し、期限内に回収した。

③結果の整理手続き

植木田ら（2009）⁽¹⁸⁾が示す、以下の手続きに従い、整理を行った。a. 「気付き・コンサルテーションニーズ」8項目、b. 「コミュニケーション・行動」8項目、c. 「自己効力感」5項目の3つの領域の回答を数量化した。回答方式はすべて5件法とし、全肯定から全否定までの5段階に対

して5点～1点を与えた。逆転項目に対しては、反対のスコアリングを行った。保育士ごとに各領域の合計を求めた。「自己効力感」に関しては、各保育所における「自己効力感」領域の合計の平均値を算出し、平均値とその前後1ポイントの数値を得た人を「自己効力感」中程度とし、それ以上の得点の人を「自己効力感」の高い人、それ以下の得点の人を「自己効力感」の低い人と分類した。

グラフ作成では、X軸をa.「気付き・コンサルテーションニーズ」とし、子どもや保育士の問題に気付き、外部支援を受け入れるニーズをどの程度自覚しているかを示した。Y軸はb.「コミュニケーション・行動」とし、チームアプローチで問題解決につながるコミュニケーションや行動をどの程度行っているかを示した。その合計点を座標軸上にプロットした。各領域で質問が8項目あるため、最高得点は40点、最低得点は8点であり、X軸とY軸の交差は24点とした。a.「気付き・コンサルテーションニーズ」、b.「コミュニケーション・行動」それぞれ、保育所全体の中央値を導き出し、グラフ上では「×」で示した。c.「自己効力感」の表記は、中程度を「◆」、高い人を「▲」、低い人を「■」で表した。

a.「気付き・コンサルテーションニーズ」、b.「コミュニケーション・行動」の各領域で数値が高く、グラフの第1象限にプロットされる場合を「チームで解決型」とし、a.「気付き・コンサルテーションニーズ」が低く、b.「コミュニケーション・行動」が高い、第2象限にプロットされる場合を「ニーズ希薄型」と示した。以下同様に、第3象限を「まとまり欠如型」、第4象限を「ひとりで解決型」と示した。

また、本研究では、介入前後における個人の変化を読み取りやすくするため、グラフでは「A◆」などの英数字による表記を施し、グラフ間での同一人物を示した。

3. 結果

1) A保育所

(1) 内部Co-A結果

①支援方法の理解について（表5参照）

介入第1期では、主に支援方法への理解を進めることを目的に、「具体的な支援」「問題分析」の発話を行うことを目標とした。

第1回では、「具体的な支援」発話 13.4%、1756字、第3回では「具体的な支援」6.5%、993字、「問題分析」発話が8.9%、1351字であった。第3回の「具体的な支援」の発話率は小さくなるが、「問題解決」との合計発話率は15.4%となり、第1回の合計16.3%、とほぼ変わらず維持されていた。「具体的な支援」の発話を減らし、「問題分析」発話を増やした結果ととらえられた。

「支援の視点」合致率は、「具体的な支援」では第1回59.1%、第3回73.6%と高くなった。「問題分析」では、第3回で発話量を増やす中でも57.6%を示した。平均合致率は介入第1期で65%前後であった。

介入第1期では、目標とした「具体的な支援」「問題分析」発話を行え、平均合致率が65%前後となり、支援方法への理解を進めた結果と判断できた。

外部専門家が介入しないプロブ期では、発話量にばらつきがあるものの、「支援の視点」合致率においては、「具体的な支援」では70.2%～100%と高くなった。「問題分析」では、発話量、合致率ともにばらつきが見られた。平均合致率は、70.0%～100%となり、介入第1期より高い結果となった。プロブ期において、内部Co-Aの支援方法への理解がさらに進んだと判断できた。

②会議進行について（表5参照）

介入第2期では、会議進行への理解を深めることを目的

表5 A 保育所 支援会議における参加者別の発話率・発話文字数・「支援の視点」合致率

	参加者名	外部専門家			内部 Co-A					介入第1, 2期の担任保育士					プロブ期の担任保育士					
		参加人数			1名					3名 3名 3名 1名 2名 2名 2名 2名					2名 2名 2名					
		1回	3回	6回	1回	3回	6回	7回	8回	9回	1回	3回	6回	7回	8回	9回	7回	8回	9回	
発話率		46.7%	55.5%	20.6%	28.3%	22.1%	36.8%	67.3%	53.0%	53.7%	25.0%	22.4%	42.6%	11.9%	21.9%	21.0%	20.8%	25.1%	25.3%	
文字数		6137	8439	3276	3714	3364	5847	5450	5699	7621	3282	3415	6774	960	2358	2977	1684	2704	3597	
方法説明	会議目的	発話率	3.7%	10.5%	3.5%	0.0%	1.2%	0.5%	2.6%	0.0%	1.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	
	文字数		480	1591	550	0	189	79	211	0	146	0	0	0	0	0	0	0	0	0
支援の視点	発話率	18.7%	12.0%	1.9%	0.0%	0.0%	2.7%	0.7%	5.6%	0.0%	0.0%	0.0%	1.4%	0.3%	3.0%	0.0%	0.0%	1.1%	0.0%	
	文字数		2454	1832	300	0	424	55	601	0	0	0	215	26	327	0	0	0	121	0
状況共有	発話率	1.6%	3.3%	1.8%	11.1%	3.9%	3.0%	3.0%	3.5%	4.9%	16.8%	11.7%	21.6%	3.8%	2.9%	1.4%	12.1%	13.3%	6.7%	
	文字数		205	495	291	1453	590	473	239	379	689	2204	1775	3434	309	309	202	977	1436	952
問題同定	発話率	6.8%	3.5%	0.9%	2.9%	8.9%	9.6%	1.8%	1.2%	3.4%	2.7%	2.3%	10.5%	7.2%	0.0%	2.4%	7.1%	4.8%	8.6%	
	文字数		895	533	138	376	1351	1531	146	128	488	353	351	1664	581	0	346	571	518	1221
問題分析	文字数		615	204	36	376	778	556	146	0	335	185	0	620	581	0	271	411	201	1063
	合致率		68.7%	38.3%	26.1%	100%	57.6%	36.3%	100%	0.0%	68.6%	52.4%	0.0%	37.3%	100%	---	78.3%	72.0%	38.8%	87.1%
問題分析・具体的な支援		平均合致率	68.7%	84.0%	78.9%	66.3%	64.4%	54.6%	100%	92.8%	70.0%	46.6%	41.9%	63.0%	100%	73.7%	80.6%	74.8%	26.0%	92.4%
具体的な支援	発話率	0.0%	10.0%	2.2%	13.4%	6.5%	5.5%	25.8%	15.3%	18.0%	3.9%	7.9%	7.3%	0.0%	15.0%	12.9%	0.8%	3.9%	6.1%	
	文字数		0	1517	345	1756	993	879	2088	1642	2552	508	1209	1154	0	1610	1834	65	419	867
解決案	合致量		0	1517	345	1038	731	761	2088	1642	1792	216	654	1154	0	1187	1485	65	43	867
	合致率		0.0%	100%	100%	59.1%	73.6%	86.6%	100%	100%	70.2%	42.5%	54.1%	100%	---	73.7%	81.0%	100%	10.3%	100%
視点提供	発話率	7.9%	8.6%	3.4%	0.0%	0.6%	6.2%	6.3%	7.5%	1.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	3.0%	0.0%	0.0%	0.0%	
	文字数		1039	1314	544	0	92	982	507	804	250	0	0	0	0	419	0	0	0	0
整理	発話率	5.6%	2.5%	5.3%	0.0%	0.9%	6.6%	15.0%	8.2%	14.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	3.0%	
	文字数		738	373	842	0	130	1047	1213	880	2038	0	0	0	0	0	0	0	0	429
同意	発話率	0.0%	0.6%	0.1%	0.0%	0.0%	0.1%	0.0%	0.0%	0.5%	0.4%	0.2%	1.5%	0.0%	0.1%	0.0%	0.3%	0.9%	0.3%	
	文字数		0	94	15	0	0	11	0	65	50	27	242	0	11	0	23	96	45	
会話促進	発話率	2.5%	3.5%	1.3%	1.0%	0.1%	2.0%	12.2%	11.8%	8.1%	1.3%	0.3%	0.4%	0.5%	0.9%	1.2%	0.6%	1.1%	0.2%	
	文字数		326	540	204	129	19	321	991	1265	1144	167	53	65	44	101	176	48	114	28
質問	発話率	0.0%	1.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.6%	0.0%	0.0%	1.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.4%	
	文字数		0	150	47	0	0	100	0	249	0	0	0	0	0	0	0	0	0	55

※「合致量」「合致率」「平均合致量」は「支援の視点」項目との合致した数値を表す
 ※グレーの網掛け部分は、「支援の視点」との平均合致率、内部Co-Aでは目標発話カテゴリーを示す

表6 A 保育所 内部 Co-A の支援会議後の内省記述

支援会議	記述内容
第4回	・保育士の問題解決力を高めることを意識し、正確さにこだわらず、たくさんの支援方法、意見を出し合うことを目標にする。
第5回	・担任の思いに寄り添いつつも、改善すべきところを指摘することが内部Coに求められる。 ・問題点を明確にするために、積極的に介入することも必要である。
第6回	・担任の工夫や努力を認めることが重要で、それが自らの支援行動を生み出す力につながる。 ・「支援の視点」への共通理解が進むことで、視点にそった意見を担任から引き出しやすくなった。 ・支援会議では自発的な発言が増え、「支援の視点」にそった話し合いが担任間でできていた。
第7回	・「支援の視点」の整理ができていない。・なかなか、参加者からの意見を引き出せない。 ・自信のない保育士には、できていることを具体的にあげ褒めていくことが大事である。 ・新しいクラスであるため「支援の視点」の理解が難しく、丁寧に説明をする必要性を感じた。 ・第1、2期の支援会議対象クラスの担任保育士のスキルが上がっていることを嬉しく感じた。
第8回	・第7回支援会議より、発言や保育士間での意見交換が増えた。 ・第1、2期の担任が、「支援の視点」にそった質問やアドバイスができていた。自らの経験から共感し、意見を出すことができていた。 ・前回と同じ保育場面を取り上げたため、支援の変更点や実行の様子がよく分かった。たくさんの意見が出て、話し合いが活発になった。 ・話が「支援の視点」からそれることがあり、進行の難しさを感じた。
第9回	・支援の視点にそって、支援を考えられるか、話を進めるかが、重要なポイントである。 ・会議中に、「今の支援は、『支援の視点』の3番ですね」など「支援の視点」を意識できるようにした。 ・前回の具体的な支援をふりかえった後に、話を始めるようにする。

に、会議進行カテゴリーとした「問題分析」「解決案/視点提供」「解決案/整理」「方法説明/支援の視点」の発話を増やすことを目標とした。

第6回での会議進行カテゴリーにおける発話率は、介入第1期のどの回よりも高くなり、目標とした発話を増やし、会議進行を行っていることが示された。

プローブ期では、回により各カテゴリー間での発話量にばらつきはあるものの、会議進行カテゴリーにおける総量としては、回を重ねるにつれ発話量を増やした。内部Coが、参加者の発話を促し、会議進行が行えたと判断できる結果となった。

③内部Co-Aの支援会議後の内省記述（表6参照）

記述内容のすべてを表6に示した。介入第2期/第4回「保育士の問題解決力を高めることを意識し、正確さにこだわらず、たくさんの支援方法、意見を出し合うことを目標にする」、第6回「担任の工夫や努力を認めることが重要で、それが自らの支援行動を生み出す力につながる」「『支援の視点』への共通理解が進むことで、視点に沿った意見を担任から引き出しやすくなった」などの記述があった。参加者に対し、発話を促すための工夫や、「支援の視点」に依拠することの重要性を感じていることが示されていた。

プローブ期/第7回では、「新しいクラスであるため『支援の視点』の理解が難しく、丁寧に説明をする必要性を感じた」「第1、2期の支援会議対象クラスの担任保育士のスキルが上がっていることを嬉しく感じた」、第9回「話が『支援の視点』からそれることがあり、進行の難しさを感じた」「会議中に、『今の支援は、支援の視点の3番ですね』など『支援の視点』の番号を意識できるようにした」などの記述があった。有効な支援方法を見出すため、「支援の視点」の理解を促し、活用するための工夫などが示されていた。

(2) 支援会議の有効性について（表5参照）

①担任保育士の発話結果

内部Coが進行した支援会議が担任保育士の問題解決力

を高める有効な会議であったかについて、担任保育士の「具体的な支援」「問題分析」に関する発話変化から分析した。

a. 介入第1、2期対象クラスの担任保育士の結果：介入第1、2期では、「具体的な支援」発話は、発話率を3%台から7%台に伸ばし、合致率も第6回で100%となった。「問題分析」発話は、第6回で、合致率は37.3%であったが、発話率は10.5%、1664字と増やした。「具体的な支援」「問題分析」の合計発話率は、回を重ねるにつれて増加し、平均合致率も第6回で63.0%となった。

プローブ期は、参加人数にばらつきがあるため、一概に発話率の比較はできないが、「具体的な支援」「問題分析」の平均合致率は各回73.7%以上となり、介入第1、2期以上に支援方法への理解が進んだと判断できた。

介入期、プローブ期において、支援方法への理解が進み、問題解決力を高めている結果と判断できた。

b. プローブ期対象クラスの担任保育士の結果：「具体的な支援」発話は、第9回では発話量を増やし、合致率100%となった。「問題分析」発話も第9回に向けて発話量を増やし、合致率は87.1%と高くなった。

支援方法への理解が進み、問題解決力を高めている結果と判断できた。

(3) 保育所全体の意識と行動変化について（図1、2参照）

内部Co育成を目的とした一連の支援会議の取り組みが、保育所全体の特別支援に関する意識と行動に変化をおよぼしたかを、「校内の意識および行動アセスメント」を用い分析した。

介入前、全保育士12名から回答が得られた。記入漏れ等の回答不備の4名を除き、8名の結果をグラフにプロットした。グラフ上では、D、Jが同数値であるため表記が重なりプロット数は7つとなっている。介入第2期後、12名中9名から回答が得られた。9名の結果をグラフにプロットした。

「自己効力感（最高25）」は、介入前の全体平均値16.8、介入第2期後は17.0となった。「気付き・コンサルテーションニーズ（最高値40）」領域の中央値は、介入前29.5、介

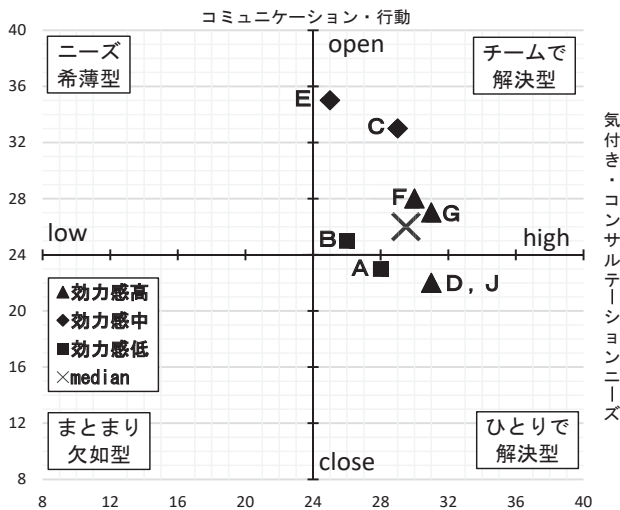


図1 A 保育所 介入前 (5月)
コミュニケーション・行動と気付き・ニーズの傾向

※A, B, C, D, E, F, G, J の 8 名
※D, J は同数値のため、マーカーは重なりプロットされている

入第2期後31.0となった。「コミュニケーション・行動 (最高値40)」領域では、介入前26.0, 介入第2期後30.0となった。

グラフにおけるプロット動向では、介入前はグラフ中心に近い第1象限に多くプロットされていたが、介入第2期後は、各個人の変化が様々であり、ばらついた様子が見えてきた。個人の変化では、両グラフにプロットされている6名中3名 (A, B, F) が「気付き・コンサルテーションニーズ」, 「コミュニケーション・行動」の2領域で数値が上昇していた。

2) B 保育所

(1) 内部Co-Bの結果

①支援方法の理解について (表7参照)

介入第1期, 内部Coの発話量は少ないものの, 第1回では, 「具体的な支援」発話4.8%, 632字, 第3回では「具体的な支援」2.9%, 498字, 「問題分析」0.7%, 114字であった。第3回のこれらの合計発話は, 3.6%, 612字であり, 第1回の合計4.8%発話と近い発話率であった。示した目標に沿い「具体的な支援」「問題分析」発話を行っている結果ととらえられた。

「支援の視点」合致率は, 「具体的な支援」では, 第1回37.0%, 第3回100%と高くなった。「問題分析」では, 第1回発話なし, 第3回100%となり, 平均合致率も第1回37.0%, 第3回100%と高くなった。

介入第1期では, 発話量は少ないものの, 目標とした「具体的な支援」「問題分析」発話を行い, 第3回での平均合致率が100%となり, 支援方法への理解を進めた結果と判断できた。

外部専門家が介入しないプローブ期では, 「問題分析」発話は少なく, 主に「具体的な支援」発話が多く行われた。「支援の視点」平均合致率はすべての回で100%となった。

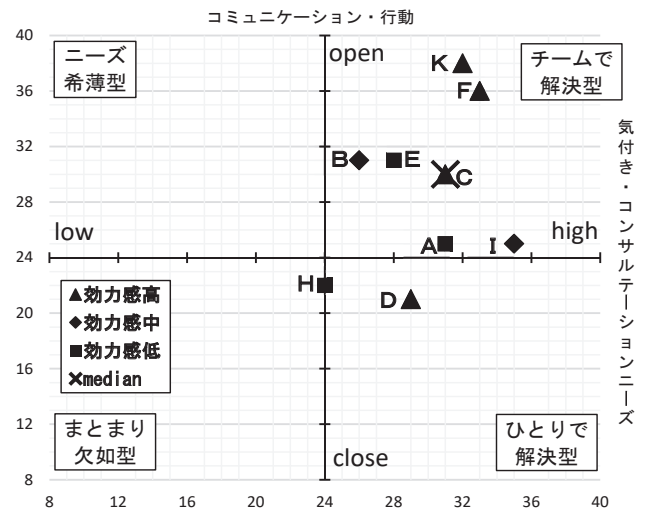


図2 A 保育所 介入第2期後 (11月)
コミュニケーション・行動と気付き・ニーズの傾向

※A, B, C, D, E, F, H, I, K の 9 名

プローブ期において, 内部Co-Bの支援方法への理解がさらに進んだと判断できた。

②会議進行について (表7参照)

B 保育所では, 各回入れ替わりで他クラス担任保育士が支援会議に参加するため, これまでの支援会議の経緯や内容, 進行方法を説明する必要があり, 介入第2期/第6回においても, 内部Co-Bの発話では, 「方法説明/会議目的・方法」の発話が増えていた。また, 担任保育士や他クラス担任保育士の発話を整理し, 会議を進行することが求められ, 会議進行カテゴリーの「解決案/整理」の発話が多く発せられていた。

参加者の発話をもとに, 会議進行を行っている結果と判断できた。

プローブ期においても, 会議進行カテゴリーの「方法説明/支援の視点」「解決案/視点提供」発話が多くなり, 会議進行のための発話を行えている結果となった。

③内部Co-Bの支援会議後の内省記述 (表8参照)

記述内容のすべてを表8に示した。介入第2期/第4回「他クラスの保育士が, 担任保育士の工夫点を褒め, 自分の立場に置き換えて意見を出せていた」, 第5回「参加者が担任保育士の指導における良い点を指摘し合っていることが良い」, 第6回「他クラスの保育士から良いところを具体的に伝え合える会議になっている」などの記述が示された。内部Coだけが会議をリードするのではなく, 参加者の発話を活かし, 問題解決に向けた会議を進行することへの気づきを記していた。

プローブ期/第7回では, 「私自身が保育ビデオ場面に基づいて話を進め, 『目標支援行動』について話し合うようにし, 話がぶれないようにしていきたい」, 第8回「『支援の視点』『目標支援行動』にそって, 保育についての良いところなどを伝え, 話がそれないようにするよう心がけた」

などが示された。新しいクラスを対象とした支援会議であり、担任保育士の「支援の視点」への理解を進め、有効な支援方法を見出す難しさが記され、「支援の視点」をもとに話し合いを進める方法などについて示されていた。

(2) 支援会議の有効性について (表7参照)

①担任保育士の発話結果

a. 介入第1, 2期対象クラスの担任保育士の結果: 「具体的な支援」発話は、第1期/第1回発話なし、第3回2.5%, 429字, 合致率100%, 第2期/第6回1.4%, 116字, 100%, プローブ期/第7回11.4%, 1053字, 93.7%となり、発話量を増やしつつ、高い合致率を維持していた。

「問題分析」発話は、第1期/第1回8.9%, 1170字, 合致率13.3%, となり、発話量が多いものの、合致率は低くなった。第3回0.4%, 70字, 合致率100%, 第2期/第6回4.5%, 366字, 26.0%, プローブ期/第8回2.2%, 216字, 100%となった。

「問題分析」発話では、発話量、合致率にばらつきが見られたものの、「具体的な支援」においては発話量、合致

率ともに高く、プローブ期における「支援の視点」平均合致率は、第7回93.7%, 第8回100%となり、「支援の視点」に沿った発話の割合は高く、支援方法への理解が進んでいると判断できた。

b. プローブ期の対象クラス担任保育士の結果: 「具体的な支援」発話は、回を重ねるにつれ発話量は増加したが、「支援の視点」合致率にはばらつきがあった。「問題分析」の発話率は、第8回4.1%が一番高く、合致率では、ばらつきが見られた。平均合致率も、第7回21.2%, 第8回58.0%, 第9回41.6%と高くはないが、回を重ねる中で、発話量を増やし、支援方法への理解を進めている段階と判断できた。

(3) 保育所全体の意識と行動変化について (図3, 4参照) 「校内の意識および行動アセスメント」を用い分析した。介入前、全保育士18名中16名から回答が得られた。記入漏れ等の回答不備の2名を除いた14名の結果をグラフにプロットした。介入第2期後、18名中17名から回答が得られた。回答不備の1名を除いた16名の結果をグラフに

表7 B 保育所 支援会議における参加者別の発話率・発話文字数・「支援の視点」合致率

参加者名	外部専門家			内部 Co-B									介入第1, 2期の担任保育士									プローブ期の担任保育士									その他参加者								
	参加人数			参加した支援会議回									2名									3名									4名								
発話率	67.1%	72.5%	7.0%	14.3%	7.5%	29.9%	41.3%	43.2%	56.7%	17.1%	7.9%	28.2%	16.1%	12.0%	33.1%	29.0%	27.0%	1.4%	12.2%	34.9%	9.5%	15.8%	16.3%																
文字数	8832	12411	568	1887	1279	2440	3795	4179	4571	2252	1349	2301	1480	1162	3048	2799	2177	187	2084	2849	875	1528	1313																
方法説明	会議目的	発話率	0.0%	3.6%	5.1%	0.0%	0.0%	10.2%	4.2%	1.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%															
支援の視点	発話率	6.5%	24.7%	0.0%	0.0%	0.1%	0.0%	0.0%	21.0%	19.8%	0.0%	0.1%	0.0%	0.0%	3.5%	0.0%	3.5%	6.2%	0.0%	0.5%	0.0%	0.0%	2.2%	3.0%															
状況共有	文字数	858	4230	0	0	12	0	0	2026	1597	0	22	0	0	335	0	343	496	0	82	0	0	213	243															
問題同定	発話率	5.6%	7.6%	0.0%	7.8%	1.6%	0.0%	8.9%	1.6%	0.0%	8.0%	4.7%	8.8%	4.2%	4.8%	31.1%	17.1%	5.1%	0.0%	2.4%	15.3%	1.6%	5.0%	4.8%															
問題分析	文字数	736	1294	0	1028	270	0	815	152	0	1049	797	717	384	466	2858	1650	409	0	416	1249	148	480	384															
問題分析・具体的な支援	発話率	11.6%	2.7%	0.0%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	8.9%	0.4%	4.5%	0.0%	2.2%	0.2%	4.1%	1.1%	0.0%	3.1%	4.7%	7.6%	0.6%	4.4%															
平均合致率	文字数	1530	457	0	0	114	0	0	31	0	1170	70	366	0	216	22	393	90	0	529	387	695	59	353															
具体的な支援	文字数	1530	457	0	0	114	0	0	31	0	156	70	95	0	216	0	172	71	0	157	387	265	59	122															
解決策	合致率	100%	100%	---	---	100%	---	---	100%	---	13.3%	100%	26.0%	---	100%	0.0%	43.8%	78.9%	---	29.7%	100%	38.1%	100%	34.6%															
視点提供	発話率	6.0%	17.1%	0.0%	4.8%	2.9%	0.0%	14.1%	6.2%	8.6%	0.0%	2.5%	1.4%	11.4%	0.0%	0.9%	3.5%	12.2%	0.0%	5.7%	14.2%	0.0%	7.6%	3.8%															
整理	文字数	786	2929	0	632	498	0	1299	599	692	0	429	116	1053	0	82	341	987	0	982	1162	0	732	308															
同意	文字数	1000	1000	---	37.0%	100%	---	100%	100%	100%	---	100%	100%	93.7%	---	26.8%	74.5%	38.2%	---	79.9%	24.6%	---	50.7%	100%															
会話促進	発話率	11.1%	7.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	7.8%	3.6%	11.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%															
質問	文字数	1465	1296	0	0	0	0	715	350	914	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
質問	発話率	22.0%	2.0%	0.0%	0.0%	0.8%	11.0%	1.8%	0.5%	0.0%	0.0%	0.0%	9.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%															
質問	文字数	2895	349	0	0	129	901	168	46	0	0	0	743	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
質問	発話率	0.0%	0.0%	0.0%	0.2%	0.0%	0.0%	0.1%	0.2%	0.8%	0.0%	0.0%	2.6%	0.0%	0.0%	0.6%	0.0%	0.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%															
質問	文字数	0	0	0	28	0	0	5	16	66	0	0	214	0	0	51	0	68	0	0	0	0	0	0															
質問	発話率	1.8%	6.9%	1.8%	0.3%	1.5%	8.7%	4.0%	6.6%	15.4%	0.3%	0.2%	1.8%	0.5%	1.5%	0.4%	0.7%	1.3%	0.2%	0.4%	0.6%	0.3%	0.5%	0.3%															
質問	文字数	238	1176	150	33	256	706	372	637	1244	33	31	145	43	145	35	72	103	20	75	51	32	44	25															
質問	発話率	1.8%	0.4%	0.0%	1.3%	0.0%	0.0%	0.4%	1.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.3%	1.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%															
質問	文字数	240	72	0	166	0	0	37	152	0	0	0	0	0	0	0	0	24	167	0	0	0	0	0															

※「合致率」「平均合致率」は「支援の視点」項目との合致した数値を表す
 ※グレーの網掛け部分は、「支援の視点」との平均合致率、内部 Co では目標発話カテゴリーを示す

表8 B 保育所 内部 Co-B の支援会議後の内省記述

支援会議	記述内容
第4回	<ul style="list-style-type: none"> 保育ビデオ撮影では、保育士の動き、子どもの活動、周りの環境も含めることの大切さに気づいた。定位置で、場面ごとに区切って撮影する。 他クラスの保育士が、担任保育士の工夫点を褒め、自分の立場に置き換えて意見を出せていた。前向きな会議になった。 支援会議の始めに、良い点を話し合うことを確認しておくことが有効に働いた。 出された意見を内部 Co が適切にまとめ再提示することで、「支援の視点」にそった支援方法について共通理解が進むと考えられた。
第5回	<ul style="list-style-type: none"> 当日の「目標支援行動」だけでなく、これまでの支援方法を意識し保育できていることを担任保育士にフィードバックすることが重要と感じた。 支援方法について、外部支援者の発言で気付くことも多くあり、自らの支援力向上に向けた努力が必要である。 参加者が担任保育士の指摘における良い点を指摘し合っていることが良い。
第6回	<ul style="list-style-type: none"> 担任保育士に、第1回保育からの支援の変化や成果を伝えることを意識した。気になる子どもだけでなく、クラスの保育力の向上を伝えた。 「支援の視点」を明確に示し、会議を進めることで、保育や支援が確実に実行できているかが確認できた。 内部 Co の意見を一方的に伝えるだけでなく、他クラスの保育士から良いところを具体的に伝え合える会議になっていることを、参加者全員に伝えていくことが大切であると気づいた。
第7回	<ul style="list-style-type: none"> 「支援の視点」「目標支援行動」にもとづき、担任保育士が反省や感想を話し、続いて他クラスの保育士からも意見をもらった。 「目標支援行動」以外の保育についての話もあり、次回は「目標支援行動」についての意見を求めるようにする。 私自身が保育ビデオ画面に基づいて話を進め、「目標支援行動」について話し合うようにし、話がぶれないようにしていきたい。
第8回	<ul style="list-style-type: none"> 保育ビデオに映った事実に基づいて話を進めることが他クラスの保育士にとってもわかりやすいと思った。 「支援の視点」「目標支援行動」にそって、保育についての良いところなどを伝え、話がそれないようにするよう心がけた。
第9回	<ul style="list-style-type: none"> 保育ビデオを長く視聴せず、場面を決めて、その中での問題を話し合うことが大事と感じた。 これまで参加していない他クラスの担任保育士が、これまでの話し合いの流れがわからないために答えられないことも当然であると感じた。 「全体の支援」を行うことを優先するという考え方が、今、気づいたと言う感想も出て、職員全体に伝える難しさを痛感した。

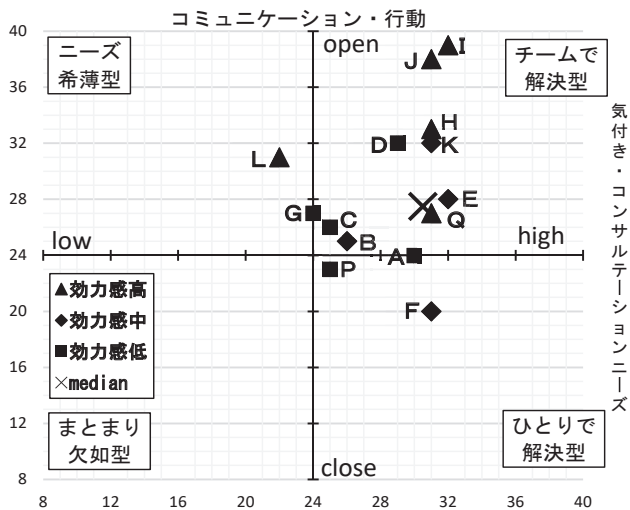


図3 B 保育所 介入前 (5月)
コミュニケーション・行動と気付き・ニーズの傾向

※A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, P, Q の 14 名

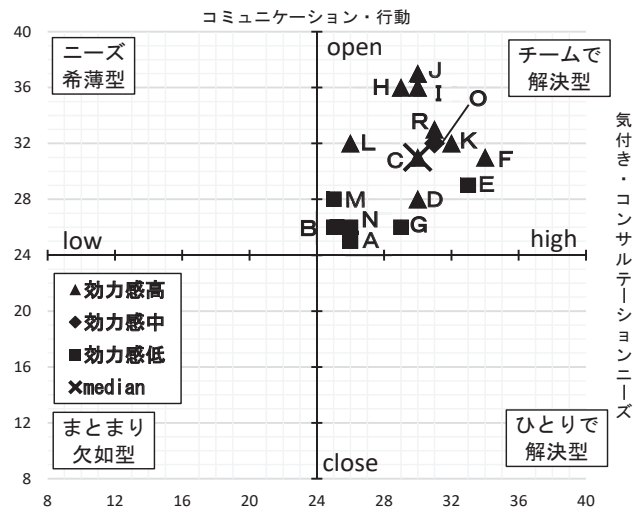


図3 B 保育所 介入第2期後 (11月)
コミュニケーション・行動と気付き・ニーズの傾向

※A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, R の 16 名

プロットした。

「自己効力感 (最高25)」は、介入前の全体平均値17.6, 介入第2期後は18.4となった。「気付き・コンサルテーションニーズ (最高値40)」領域の中央値は、介入前30.5, 介入第2期後30.0となり、「コミュニケーション・行動 (最高値40)」領域では、介入前27.5, 介入第2期後31.0となった。

グラフにおけるプロット動向では、介入前は第1象限とグラフ中央にそれぞれ集まる様子があったが、介入第2期後は、保育士全員が「チームで解決型」と示される第1象限にプロットされた。個人の変化では、両グラフにプロットされている12名中4名 (C, E, F, L) が「気付き・コンサルテーションニーズ」, 「コミュニケーション・行動」の2領域で数値が上昇していた。

4. 考察

本研究では、継続的な「支援会議」を実施し、外部専門家が内部人材をコンサルタントとして育成する手続きを検証した。内部Co自らが発話し、支援方法や会議進行への理解を進めるため、外部専門家の段階的発話介入や、内部Coの実践トレーニング機会の設定を行った。

1) 内部Coの育成について

内部Coの「専門性」として、本研究では、a. 特別な支援に関わる問題への「支援方法の理解」、b. 「問題解決に向けた支援会議の進行」を示し、指標とした。

「支援方法の理解」では、内部Co-A, 内部Co-Bの発話量に違いはあるものの、両者とも、介入第1期に外部専門家の段階的発話介入により、「支援の視点」に合致した「具体的な支援」「問題分析」発話を増やした。さらにプローブ期では、介入第1, 2期より「支援の視点」平均合致率を高めた。「支援会議の進行」では、介入第2期やプローブ

ブ期において、回を重ねるにつれ、会議進行カテゴリーの発話を増やし、会議を進行できていた。

これらのことから、内部Co-A, 内部Co-Bは、支援会議において、適切な支援方法への理解を進め、問題解決に向けた会議進行の力を身につけたと判断できた。

外部専門家の段階的発話介入では、内部Coがイメージしやすい「具体的な支援」を初期段階の目標発話に設定し、次に「問題分析」への理解を進め、介入第2期に会議進行の発話を増やす手続きとした。こうした内部Coの学びに即したスモールステップでの段階的発話介入手続きが、内部Coの発話を増やし、理解を進めることに有効に働いたと考える。

介入第2期では、内部Coが実際に会議進行を行うトレーニング機会を設定した。内部Coが支援方法や会議進行について十分な理解や力量を身につけていないとも推察できる状況において、外部専門家の援助を一度に無くすのではなく、同席し、徐々に介入割合を下げっていく手続きを用いた。介入割合を下げつつも、外部専門家により支援方法の妥当性が担保され、会議進行できることは、内部Coを支える有効な介入手続きであったと考える。

両内部Coの内省記述からは、問題解決に向けた会議進行の工夫や改善を試みる記述が多く示された。両内部Coは支援方法への理解や会議進行方法の獲得だけでなく、支援会議の進行に対する主体的な姿勢や意識も養えたと推察できた。

2) 支援会議の有効性について

両保育所の介入第1, 2期担任保育士は、「具体的な支援」「問題分析」の発話量と「支援の視点」合致率を高めた。支援方法への理解を進め、問題解決力を高めたと判断できた。両保育所のプローブ期担任保育士は、合致率にはばらつきはあるが、「具体的な支援」「発話分析」の発話量

を次第に増やした。支援会議の回数が3回と少なかったことから、支援方法への理解を進めている段階と判断できた。

これらのことから、両内部Coは、担任保育士が問題解決力を高める有効な支援会議を進行したと考えられた。

また、両保育所の介入第1、2期担任保育士は自己クラス対象の支援会議より、プローブ期、他クラス対象の支援会議での発話において、「具体的な支援」「問題分析」の合計発話量、平均合致率が高くなることが多く示された。支援方法への理解を進めた担任保育士は、客観的な立場において問題解決の発話を行えると推察できた。

3) 保育所全体の意識と行動変化について

「校内の意識および行動アセスメント」の結果では、「コミュニケーション・行動（最高値40）」領域において、全体の中央値が、A保育所では介入前26.0、介入第2期後30.0、B保育所では介入前27.5、介入第2期後31.0となった。これらの結果は、一連の取り組みが、保育所全体の特別支援に関する「コミュニケーション・行動」に影響を及ぼすかもしれないことを示唆していた。

介入第2期後のグラフでは、A保育所ではプロットにばらつきが見られ、B保育所では第1象限「チームで解決型」に集まる様子があった。B保育所では、会議毎に他クラス担任保育士が入れ替わりで参加し、介入第2期までに3分の2の保育士が支援会議を経験していた。支援会議に参加した保育士の多さが、このような変化に影響をもたらしたとも推察できた。反面、会議毎の参加者の入れ替わりや1回の支援会議における参加者数の多さにより、B保育所では、新たな会議参加者への説明に時間を要し、支援検討の時間や各個人の発話量や機会が少なくなった。B保育所のプローブ期担任保育士の一人あたりの発話量や平均合致率は、A保育所のプローブ期担任保育士ほど、高まりにくい結果も示された。支援会議の運営方法の違いにより、保育所全体の意識と行動の変化や個人の発話に違いがあることに留意し、支援会議を進行する必要性も示された。

4) 1回毎の支援会議の共通手続きについて

本研究では、外部専門家の段階的発話介入や、内部Coの実践トレーニング機会の設定などの「全期間における介入手続き」に加え、「1回毎の支援会議の共通手続き」に従い介入を行った。これらの一連の手続きが、内部Coの育成や支援会議の進行等に有効に働いたと考えられるが、中でも「支援の視点」については、支援方法の共通理解や「具体的な支援」を導き出す手がかりとして活用されたことが、内部Co-A、内部Co-B、両者の内省記述からも読み取れた。

5) 今後の課題として

①問題解決力の維持と「専門性」の担保

内部Coの「専門性」として、a.特別な支援に関わる問

題への「支援方法の理解」、b.「問題解決に向けた支援会議の進行」を挙げた。今後、保育所において自立的な問題解決力を維持するために、内部Coが支援会議において、これらの「専門性」を担保し続けることが求められると考える。

内部Co-Bの内省記述からは、内部Coだけが会議をリードするのではなく、参加者の力を活かした会議進行への期待が示された。発話分析からは、対象クラス担任として支援会議を経験した保育士が、他クラスの支援会議において問題解決に有効な発話を行うことが示された。問題解決に向けた支援会議において、内部Co一人に依存するのではなく、相互に「専門性」を担保し、支え合うことも重要であると考ええる。また、例えば、内部Coが、対象クラス担任として支援会議を経験した保育士を、新たな内部Coとして育成する循環システムを作り上げることも、問題解決力を維持する方法であり、トレインザトレーナーモデル（アメリカ疾病予防管理センター Centers for disease Control and Prevention, 2019）⁽¹⁹⁾ が示唆を与えてくれると考える。

また、人的な援助だけではなく、「具体的な支援」を導き出す手がかりとして、本研究で活用した「支援の視点」も「専門性」を担保する一つのツールとして、その可能性を示していると考ええる。

②保育所、内部Coの個別性への対応

本研究では、基本的な介入方法を同一にし、2つの保育所、2人の内部Coに介入を行った。2つの保育所では、運営において、支援会議へ参加者数や参加回数が異なった。これらのことから、「校内の意識および行動アセスメント」のグラフプロットや、プローブ期担任保育士の発話に異なる様相が見られたと推察した。どちらの運営方法がより有効であるかを検証することにも意義はあるが、今後の課題としては、保育所の運営環境や内部資源等の実情に合わせた介入方法の検討が必要と考える。本研究で用いた「校内の意識および行動アセスメント」等を用い、対象保育所の特徴やニーズ等を精査した上で、各保育所に応じ、本研究での介入手続きをアレンジし汎用できるか検証を進めたいと考える。

同様に内部Coへの介入においても、保育所内での立場や内部Coとしての資質に加え、個人の持ち味や強みを生かす介入方法の検証も必要であり、今後の課題としたいと考える。

— 文 献 —

- (1) 森正樹「保育・教育現場の主体的課題解決を促進するコンサルテーションの研究—特別支援教育巡回相談の失敗事例の検討から—」『宝仙学園短期大学紀要』35, 39-49, 2010
- (2) 片岡基明「コンサルテーションとしての保育所・幼稚園での巡回相談に関する研究動向」『京都女子大学発達教育学部紀要』12, 41-47, 2016
- (3) 後上鐵夫「地域支援としての学校コンサルテーション活動とその課題」『国立特別支援教育総合研究所教育相談年報』31, 1-6, 2010
- (4) 浜谷直人『保育を支援する発達臨床コンサルテーション』ミネルヴァ書房, 11-23, 2002
- (5) 鶴宏史「保育所・幼稚園における巡回相談に関する研究動向」『帝塚山大学現代生活学部紀要』8, 113-126, 2012
- (6) 厚生労働省「厚生労働省通達『障害児(者)地域療育等支援事業の実施について』」『厚生労働省』, 1996, https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00ta9117&dataType=1&pageNo=1(2020年3月5日閲覧)
- (7) 藤井和枝「保育巡回相談におけるコンサルテーションの進め方」『浦和論叢』53, 49-68, 2015
- (8) 井戸ゆかり「巡回保育指導員によるコンサルテーションの効果と課題—とくに保育者への支援を通して—」『東横学園女子短期大学紀要』42, 35-46, 2008
- (9) 浜谷直人「小学校通常学級における巡回相談による軽度発達障害児等の教育実践への支援モデル」『教育心理学研究』54, 395-407, 2006
- (10) 松岡勝彦「通常学級における特別支援のための継続的行動コンサルテーションの効果」『特殊教育学研究』45(2), 97-106, 2007
- (11) 福永真里奈, 若本順子「心理コンサルテーションの実践研究(3)児童養護施設職員に対する心理コンサルテーションの質的分析」『鹿児島純心女子大学大学院人間科学研究科紀要』9, 3-12, 2014
- (12) 井口幸太郎「発達障害のある児童への校内支援体制の工夫—行動コンサルテーションを導入した支援の試み—」『上越教育大学教育実践研究』18, 187-192, 2008
- (13) 隈元みちる, 廣岡千絵「教員コンサルタントによる学年会議を活用した学校コンサルテーションの試行—支援の必要な生徒に対する教員の意識と行動の変容を促すために—」『兵庫教育大学研究紀要』, 47, 109-118, 2015
- (14) 谷島弘仁「教師が学校コンサルタントに求める援助特性と教師自己効力感の関係」『学校心理学研究』10(1), 41-52, 2010
- (15) 大橋智, 太田研, 脇貴典「学校コンサルテーション場面におけるコンサルタントの発話分析」『日本心理学会第73回大会論文集』322, 2009, https://www.jstage.jst.go.jp/pub/pdfpreview/pacjpa/73/0_73_1PM049.jpg (2019.8.16閲覧)
- (16) 小栗貴弘「学校コンサルテーションに関するコミュニケーション・モデルの実証的研究—出現する発話カテゴリーの継時的および質的变化の分析—」『目白大学人文学研究』10, 251-263, 2014
- (17) 大橋智「自主シンポジウム53 コンサルテーションがはじまる—現場の実践家とのより良い共有のために—」『特殊教育学研究』50(5), 583-584, 2013
- (18) 植木田潤・小林倫代・笹森洋樹「学校コンサルテーションに関わる『校内の意識および行動アセスメント(試案)』の作成」『国立特別支援教育総合研究所教育相談年報』30, 13-22, 2009
- (19) CDC Healthy Schools (Centers for disease Control and Prevention), *Understanding the Training of Trainers Model*, 2019, https://www.cdc.gov/healthyschools/professional_development/documents/17_279600_TrainersModel-FactSheet_v3_508Final.pdf (2020年4月30日閲覧)