

保育所等訪問支援における訪問支援員の役割と課題 — 個別の教育支援とインクルーシブな環境の実現に向けて —

渡辺涼子¹⁾ 山川加津子²⁾

1) 常葉大学こども健康学科 2) 浜松市根洗学園

The Roles and the Challenges in the Work of a Visiting Consultant

WATANABE Ryoko¹⁾, YAMAKAWA Katsuko²⁾

要 旨

本研究では、小学校の保育所等訪問支援における訪問支援員の役割と、そこで直面する課題を明らかにすべく、ベテランの支援員に面接調査を行い、支援員が(1)現場でどのように活動を行っているか(支援内容)、(2)活動時にはどのような知識を用いて、どのような役割を遂行しているか、(3)活動では何を課題として感じているか、について支援員の語りから質的に検討した。その結果、支援は(1)保護者とのアセスメントと個別支援計画の作成、(2)学校訪問時の行動観察とその後の教員とのカンファレンス、(3)保護者への報告と面談のプロセスで行われていた。また支援員は自身の主な役割を、「子どもの学びの実現に向けたニーズの把握」、「支援者(教員・保護者)間の関係の形成」、「インクルーシブな環境の実現」として捉え、発達障害に関わる心理学的知識に基づいてアセスメントを行う一方で、現場の教師から集団の関わり等を学んでいた。訪問支援の課題では、保育所等訪問支援の利用時期や頻度、インクルーシブな環境の実現の難しさ等、システム設計上の問題が指摘された。

キーワード：保育所等訪問支援、訪問支援員、小学校、インクルージョン

Abstract

This paper explores the work of visiting consultants who provide support to school children. It focuses on the consultation process, the goals, and the issues they face in their work. The study is based on an interview with one experienced consulting child psychologist. The qualitative data analysis shows that she has organized the consultation process into three steps: (1) consulting with the parents to understand the child's specific difficulties and needs, and the parents' expectations, (2) observing the child in the classroom and consulting with the teachers about their observations, and (3) reporting the final assessment to the parents. The consultant regards her roles as follows: (1) understanding the child's needs for successful learning at school, (2) ensuring a working relationship between the parents and the teachers, and (3) achieving an inclusive environment in the classroom. In her work, the consultant said she uses her child development psychology knowledge to assess the child's problems, as well her experience from discussions with teachers and class observations. Finally, she also pointed out two systemic problems: limited and inflexible access to consultation services, and the difficulty of providing an inclusive environment in the classroom.

Keywords: school consultation visit, visiting consultant, elementary school, inclusion

1. はじめに：保育所等訪問支援の位置づけと課題

保育所等訪問支援が創設されて10年を超える。保育所等訪問支援は、平成24年4月1日施行の改正児童福祉法により創設された障害児通所支援の一つ（児童福祉法第6条の2の2第5項）であり、障害のある子どもの地域社会への参加・包容（インクルージョン）を推進するための重要な事業である。ここでのインクルージョンとは、平等と合理的配慮のもとで障害のある子どもが障害のない子どもとともに暮らす状態を意味する（文部科学省、2012）¹⁾。すなわち保育所等訪問支援では、障害のある子どもが他の子どもと集団生活を送るために必要な支援を提供することを目指す（厚生労働省、2017）²⁾が、子どもを集団生活に合わせるのではなく、子どもの特性に集団生活の環境や活動を合わせていくことを専門的支援としてうたっている（厚生労働省、2017）³⁾。具体的には、訪問支援員は幼稚園、保育園、学校等に向いて、子ども本人に対する集団適応の指導といった直接支援や訪問先のスタッフに対する支援方法の助言などの間接支援を行う。そのことによって、障害のある子どもが安心して集団活動に参加できるようにはかっていく役割を持つ。また、保護者に訪問支援の内容を報告することで保護者と園・学校間の信頼関係を構築する役割も期待されている。

保育所等訪問支援によく似た事業として園の巡回相談があるが、それとの違いは保護者の依頼によって始まることである。巡回相談事業は、園や学校の要請から相談支援を行うのに対して、保育所等訪問支援は「保護者ニーズに基づく個別給付事業」（厚生労働省、2017、p.25）³⁾と位置付けることができる。保育所等訪問支援を担当する訪問支援員は、障害児支援に関する知識及び相当の経験を有する専門職員とされ、2022年の調査では保育士の担当が最も多く、次いで児童指導員、作業療法士、心理士、理学療法士等となっている（厚生労働省、2022）⁴⁾。また保育所等訪問の利用は年々増加傾向にあるが、児童発達支援、放課後等デイサービスと比較すると少なく（厚生労働省、2021）⁵⁾、サービスを提供できる事業所の増加や人材育成が求められている（厚生労働省、2022）⁴⁾。

このように保育所等訪問支援へのニーズが高まる一方で、事業に携わる訪問支援員の実際の役割や専門性についての研究は限られているのが現状である。関（2018）⁶⁾は、保育所等訪問に関わるさまざまな専門職に共通する専門性について面接調査を実施した結果、「立ち位置（Positioning）」・「潜在能力（Potential）」・「積極的支援（Positive approach）」の3つの概念的カテゴリーを訪問支援員の専門性として抽出した。「潜在能力」のカテゴリーでは、訪問支援員による「障害児本人の主体性や意欲を引き出し、育てる取り組み」（ibid., p.297）⁶⁾、「積

極的支援では「環境を整え、保育士と一緒に子どもの成長を喜びながら保育士の意欲を高める」（ibid., p.297）⁶⁾こと等が示されたが、役割の具体的な文脈や専門的知識（現場でどのような知識を用いているか）については触れられていない。児童発達支援管理責任者である佐々木（2014）⁷⁾は自身の実践報告で、「子どもを真ん中に置いてどのように支援をしたらよいかを保育園・幼稚園の先生や保護者、支援員が考え、そしてそれを実践すること」（ibid., p.56）⁷⁾が保育所等訪問支援において最も大切であり、支援員と園職員が良好な関係を形成すること、園の理念を理解すること、子どもが楽しく集団の中で過ごすことができることを考慮すべき点と結論づけているが、専門性への言及はみられない。一方、庭野（2022）⁸⁾は、肢体不自由児を対象とした保育所等訪問支援におけるリハビリテーション専門職（理学療法士、作業療法士、言語聴覚士）の支援のあり方について面接調査を実施し、「観察と受容」「合理的配慮の提示」「母親と職員の信頼関係構築への配慮」の3つのカテゴリーと8つのコードを、訪問支援員の共通した行動や支援として抽出した。そして、子どもの「『個』に対する具体的な配慮を、訪問先の職員が納得できる形で伝えること」（ibid., p.113）⁸⁾が、リハビリテーション専門職の重要な支援かつ専門性と位置づけている。

ところで上記の研究は、いずれも保育所を対象としており、学校の訪問支援を対象としていない。学校を対象とした研究では、例えば理学療法士が、保育所・小中学校への訪問支援導入のために行った啓蒙活動（亀澤、2019）⁹⁾と、特別支援学校での二年間の実践報告（伊藤ら、2016）¹⁰⁾があるが、訪問支援員の役割についての詳しい言及はみられない。大曾根（2017）¹¹⁾は、発達障害を抱える子どもの小学校での「就学危機」に対し、医療的援助や多機関連携に基づく保育所等訪問支援が効果的であったことを示しているが、ここでも訪問支援員の役割は議論されていない。また前嶋（2023）¹²⁾は、障害のため合理的配慮を必要とする高校生への保育所等訪問支援の事例を紹介し、教育と福祉の専門家や専門サービスが連携する意義を述べているが、訪問支援員の専門的知見について詳しくは言及されていない。

2. 研究目的

上記の課題を踏まえて、本研究では、学校場面での保育所等訪問における訪問支援員の役割と専門性、更にそこで直面する課題について明らかにすることを目指す。具体的には、小学校を対象に訪問支援を行ってきたベテランの支援員に面接調査を行い、支援員が(1)現場でどのように活動を行っているか（支援内容）、(2)活動時にはどのような知識を用いて、どのような役割を遂行して

いるか、(3) 活動では何を課題として感じているか、について支援員の語りから検討する。

3. 研究方法

3.1 対象

本研究は、静岡県の I 施設に勤務する、訪問支援員の A を研究対象者とした。A は公認心理師資格を持ち、訪問支援業務に 2015 年から 2023 年にかけて 8 年間携わっている。A を対象者とした理由は、A が巡回訪問支援事業を経て保育所等訪問支援事業に関わるベテランの訪問支援員であることに依る。

A が勤務する I 施設は児童発達支援センターであり、2022 年度の小学校を対象とした保育所等訪問支援実施数は延べ 167 件であった。I 施設の訪問支援員は 10 名で、職種は保育士、児童指導員（特別支援学校や特別支援学級等で指導経験のあるベテラン教員）と心理士である。

3.2 研究方法

2023 年 7 月に、研究者（渡辺）が 2 回の半構造化面接を実施し、合計で 170 分に渡る A の語りを記録した。面接では、保育所等訪問での役割や印象に残る出来事、仕事で用いる知識やスキル、ニーズの見つけ方等について質問した。語りはナラティブのテーマ分析 (Riessman, 2008)¹³⁾ を用いて質的に分析された。

3.3 倫理的配慮

研究対象者の A に対し、予め調査の趣旨とインタビューガイドを示し、調査の協力への同意を得た。また A の希望もあり、語りの中で個人情報は一切提示されなかった。インタビュー後、語りの内容が倫理的に適切かについても A と共に確認し、適宜修正した。

4. 結果

4.1 支援内容

A の説明から明らかになった主な支援内容について、(1) 訪問前の準備、(2) 訪問時の活動、(3) 訪問後の報告、の観点から以下に記す。

4.1.1 支援内容

訪問支援員による訪問前の準備は、保育所等訪問支援計画の作成と、訪問日程の調整である。最初に、児童発達支援管理責任者（児発管）と訪問支援員が保護者から家庭を含む校外での様子や学校へ望むことについて聞き取りを行う。保護者があげる見てほしいポイント（ニーズ）は、例えば「授業や集団活動に参加できているか」、「先生の話を聞いているか」、「自分の思いを先生や、友達に話せているか」、「友達と良好な関係を築き、学校で

楽しく過ごしているか」等である。更に「子どもが学校に行きたくない」、「登校時の母子分離が大変」、「特性に応じた配慮をしてもらえない」、「子どもが授業に参加しない」といった問題を保護者が挙げる場合もある。保護者の要望から支援目標を立てた上で、学校と連絡を取り、授業の見学と見学後のカンファレンスが可能な日程を教員と調整する。

4.1.2 訪問時の活動

訪問では、対象児童の行動観察と教員とのカンファレンスを実施する。行動観察において、訪問支援員は授業や活動の妨げにならないように保護者が挙げたポイントを確認するが、子どもの状況だけでなく、クラス環境、学校環境、家庭環境など複数の要因から問題状況を理解するようにする。

教員とのカンファレンスでは、教員が子どもをどのように理解し、どのように指導しているかを聴き取りながら、行動観察で収集した情報と照らし合わせてアセスメントを行う。アセスメント結果を教員に伝えながら、今後の支援の方向性や活動を共に検討する。支援の方向性に不一致がある場合は、支援員は支援のための具体的活動（例：指導時に手を添える、子どもに十分な作業時間を確保する、学習量を減らす）を提示するに留める。不一致は、教員による子どもの能力への期待が高い場合に発生しやすいが、支援員からの提案を教員が試して子どもの行動に変化が生じると、次回以降の訪問では方向性の一致をみる場合が多いという。また教員が既に適切な支援を行い、子どもに問題状況が見られない場合は、教員の支援の意味づけについてフィードバックする。

4.1.3 訪問後の報告

訪問後は、保護者に対し報告書の作成と面談による報告を行う。報告は、原則として児童発達支援センターで実施するが、保護者の事情に合わせ家庭を訪問する場合もある。報告書には、保護者のニーズに関する子どもの現状と、教員と共有した支援内容を主に記す。教員が子どもの特性や問題状況をどのように考え、どのような具体的支援を行っているかを保護者側に丁寧に伝えることで、保護者の不安を払拭し、保護者と学校をつなぐ支援の達成を目指す。

この他に保護者が気にかける問題とは異なる、子どもの得意なことや成長などポジティブな面についての報告や、報告を受けて保護者へのカウンセリングが始まる場合もある。保護者が提示する問題には、「子どもの問題状況の改善に家庭で何ができるか」、「いつになったら問題が解決するのか」、「家庭では困っていないのに学校でなぜ困るのか」等がある。支援員は、保護者が最も長期

に渡って子どもの問題状況に関わってきたことを労い、保護者の思いを肯定的に受け入れながらカウンセリングを行うが、保護者からは「子どもについて家族以外に話せる相手がいてよかった」と感謝を伝えられることもあるという。

4.2 訪問支援員の役割と専門性

訪問支援員の役割と専門性については、Aの語りからは「子どもの学びの実現に向けたニーズの把握」・「支援者（教員・保護者）間の関係の形成」・「インクルーシブな環境の実現」という3つの特徴が抽出された。

4.2.1. 子どもの学びの実現に向けたニーズの把握

訪問支援員の仕事として「誰のニーズに応えるか」について研究者が尋ねたところ、Aが第一に挙げたのは「子どものニーズ」であり、ニーズのうち「子どもの学びを保障する」ことが大事であると語った。「子どもが安心して学校で教育を受けるということ。そこを保護者にも理解してもらう」ために、「通常級での勉強は難しいと保護者に伝える」等、保護者の認識の変化を促す場合もあるという。

学びを重視する理由としては、「長い将来を考えるとその子の人生の質に関わってくるから。学校で勉強がずっとわからなくて、そのうち教室を出るとか、教室にいても一人で内職するなどで過ごして（中略）勉強から逃げることを覚えるし、（中略）自分で考えることに時間を使わなくなる。最低限の学力さえ身につかないまま（中略）社会に出る可能性があるのも、それは長い目でみるとその子の損だと思う。」等、生涯に渡る子どもの学びや生き方への配慮がみられた。またAの前職である小学校教員時に、「本当はどの子ども勉強をわかりたいと思っている」ことに気づかされたエピソードも挙げている。

そして子どもの学びを実現するためにどのようにニーズを把握するかについては、授業の観察を通して「子どもの行動の理由」を考えることとAは語った。その際Aは、心理職として「発達の評価」・「身体感覚の偏り」・「発達障害の傾向」といった知識を用いるという。例えば「多人数の集団が疲れる、音もつらいから外に出る、（中略）次々見るものに気持ちが奪われるから目的がわからなくなる、（中略）集団生活の中でそのような行動をしてしまうしんどさなど、そういう行動をとる理由に寄り添い」、理由を踏まえて「ではそこからどう対応するのがいいのか。最大公約数的にこういう対応とると、子どもの安心につながるという話を教員と共有していく」と説明していた。そして教員や保護者に伝える際には、「この子の中でこんな感じが起きているんじゃないかを翻

訳する。その子の中で起きていることを代弁して、伝える」というように、子どもの経験や視点からの説明を心がけていると述べた。

更にニーズの把握では、子どもの問題行動だけでなく、子どもが「できること」というポジティブな面の理解と共有も重要であるという。「できるところから進めていくというのは、（中略）できないことの直前までのことはできているという視点を持つこと。それで先生も安心でき、子どもはできないところを先生に手伝ってもらって、クラスに安心していられる」と、子どものできること（可能性）を読み取り、その実現に向けて教員の具体的な援助を提案していることが示唆された。

4.2.2 支援者（教員・保護者）間の関係の形成

前節でみたように、Aは「子どものニーズ」を最優先に支援を行っていたが、そのニーズの把握と実現のために、支援者（教員・保護者）との関係性の構築に十分な注意を払っていた。

保護者との関わりでは、「親御さんもやっぱりわかっているけど悩んでいる。そこのところは一緒に時間かけて考えたいですね。」と、保護者の悩みを聴き取りながら、解決策を一方向的に提案するのではなく共に考え合う関係性がみられた。保護者の悩みや思いを十分に汲み取った上で、保護者が訴える子どものニーズを整理・記述し、子どもの家庭での様子と合わせて教員に伝えることに配慮していた。

また教員との関わりは、「殊に支援学級の先生の子どものニーズへの対応の的確さには目から鱗が落ちる思い」と教員の仕事を肯定的に捉え、「支援学級の先生たちに、私は学ばせてもらっていることが多い」と、教わる関係として位置づけていた。学びの具体例としては、「しんどいことから逃げる」子どもへの対応として、まず「ルールを守る」とはどう行動することかを、一年生に具体的に教えているという教員の話を受け、心理職としては個に注目しがちだが、学校では集団のルールが重要であり、そのルールを学級で教員がどう工夫して教えているかを教わったことで、訪問時の子どもの見方が変化したと語った。

このようにA自身が保護者と教員との間に関係を築く反面、Aの媒介によって、保護者と教員の間にも良好な関係を作ること支援員の重要な役割であるとAは述べている。例えば、「学校と保護者を繋ぐっていう役割を大事にします。細心の注意を払い、切れることがないように。（中略）『学校も得るものがないと…』と学校から言われることもあり、学校に信用してもらわないといけな立場の微妙さがある。」と語るように、保育所等訪問支援が保護者のニーズを受けて学校側に連絡を取る形で

開始することから、保護者のニーズを共有し、適切な支援に向けて検討し合う関係を教員と築くことに留意していた。良好な関係を形成した例として、観察学習の授業をAが見学した際に、対象児が熱心に課題に取り組み丁寧な作品を作っていたことと、そこでの担当教員の適切な関わりに気づき、後に担当教員と保護者にそれらの点をフィードバックしたところ、教員と保護者双方が、子どもの姿と教室での活動に安心感を得られたエピソードが語られた。ここから支援員が、学校での子どものポジティブな活動や活動を支える教員の関わりの意味を発見し共有することが、教員と保護者の関係性の構築に影響することが示唆された。

4.2.3 インクルーシブな環境の実現

支援員のもう一つの主な役割として、Aは「どの子どもも（学校で）自分の居場所を選べる」ような「インクルーシブな環境の実現」が訪問支援事業において重要と語っていた。たとえば「子どもが教室の活動に参加しない」ケースでは、「能力特性の差に関係なく（子どもが）そこに居られるよう」に、様々な特性をもつ子どもたちが一つの学級で安心して共に学べる環境設定が必要であるという。他方で後述するように、この目標の実現が現実的には極めて難しいことをAは幾度も指摘しており、「インクルーシブな環境の実現」は、支援員にとってポジティブな意味を持つ役割であると同時に、現実の対応時に葛藤を引き起こす一因であることが推察された。

4.3 保育所等訪問における課題

Aの語りから保育所等訪問支援の課題としては、以下の2点が提示された。1つめの課題は、保育所等訪問支援の利用時期と頻度の設定に関わるものであり、保護者の希望に合わせたタイムリーな訪問支援が難しい場合があることであった。例えば、子どもが著しい環境の変化を経験しやすい時期である、小学校入学当初に訪問支援サービスを利用する機会は、現状では極めて限られている。Aからは訪問支援の時期を柔軟に設定することが困難な理由として、訪問を受け入れる学校の事情、サービス利用のための個別支援計画作成にかかる時間、訪問支援員の人数が限られていること等、様々な要因があることが語られた。先行研究でも、保育所等訪問支援は「適切な時期からの活用が望ましい」（前島，2023，p.107）¹²⁾とされているが、現場の支援員は困難を感じている状況が明らかになった。

2つめの課題では、4.2.3節で触れたインクルーシブな環境の実現が難しいことが挙げられた。例えば「発達もわかり方も様々である子ども達に、一つの教育目標を一つの教室で一人の教員が教えなければならないという

のが現場の現実」であり、「現場の先生も悩んでおられる」等と、一斉教育が主流になりがちな通常学級において、「その子の能力にあった勉強ができる」という対象児への「合理的配慮」の充実の難しさがAから語られた。通常学級でインクルーシブな環境形成が困難な理由として、Aは子どもの問題に対応するための手段が少ないことを述べていた。例えば通常学級で困難を抱える子どもに対しては、学習支援員や通級指導の利用が主な支援策になるが、それらは需要が高いものの十分な利用率がないと学校側から聞いているという。更に通常学級での学びが非常に難しいケースでは、校内就学支援委員会の判断を経て、特別支援学級（支援級）への転籍が推奨される。転籍は保護者の理解と同意の上で可能になるが、支援級のうち知的支援級があっても情緒支援級が無い場合や、学校にそもそも支援級が無く転校になる場合もある。更に子ども自身もクラスでの友人関係を築いているため、高学年にあがるほど、学級や学校の移動などの大きな変化を好まない傾向もみられる。

このように支援員が提案する合理的配慮は、子どもの問題に応じて、教室で教員が日常的に行うものから、子どもの置かれた環境の構成システムそのものにアプローチするものまで多様であるが、保護者や教員と協働して日常面のアプローチを提案する反面、システム面へのアプローチでは支援員が課題を感じている状況が推察された。

5. まとめ

以上、ベテランの保育所等訪問支援員の面接調査から、支援内容とその役割と専門性、および課題について検討した結果、保護者のニーズの聴き取りから開始して、学校での行動観察と教員とのカンファレンスを実施し、保護者と教員双方の視点を考慮しながら、子どものニーズを理解し、具体的な支援を教員と保護者へ提案する、支援員の活動が記述された。また訪問支援員の役割として、支援員は保護者と教員それぞれと関係を築きながら双方をつなぐことに専心していたが、その関係性は「子どもの学びを保障するインクルーシブな環境の実現」という支援員が設定した目標に向けて形成されていた（図1）。目標達成のために、支援員は子どもの成長や思いをよく知る保護者と共に子どもの問題について考え合い、授業やクラス運営に優れた教員から学ぶ姿が記述されたが、そこから相手の専門性を尊重しながら、語り合い、問いかけ合い、新たな解釈を生み出す「会話のパートナー（アンダーソン，2001，p.112）¹⁴⁾」として自らを位置づけている可能性が示唆される。

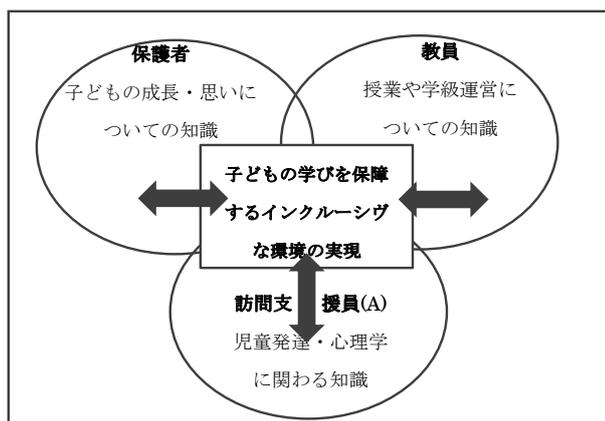


図1 保育所等訪問における専門性と関係図

訪問支援におけるAのこうした在り方は、心理職のカウンセリングの特徴を反映しており、子どものニーズの把握や具体的な活動の提案時にもAが発達障害についての心理学的知識を用いたと語ったことから、支援員の仕事は自らの職種の専門性を強く反映していた。これは保育所等訪問支援員の活動には職種に応じた専門性がみられないとした先行研究（関，2011；庭野，2022）⁶⁾⁸⁾とは異なる結果であり、心理職の特殊性や専門性の概念についてさらなる検討の余地があると考えられる。

訪問支援員が感じている課題では、保育所等訪問支援の利用時期と回数の設定とインクルーシブな環境実現の困難が語られた。いずれも子どもの支援におけるシステム面の問題であり、支援員の活動を超越する面もあることから、どこまでの支援が支援員の仕事に含まれるか、あるいは支援目標の一つである、インクルーシブな環境の実現とは一体なにか、といった問いと関連づけて考察する必要があるが、今回は十分な分析はできなかったため、問題を提起するのみに留める。

その他の研究課題としては、Aの語りのみを対象とするため、例えばAの活動を観察し語られたことと実際の活動を比較したり、心理職あるいは他の職種を専門とする訪問支援員の語りを分析する等、妥当性の検証が必要である。さらに訪問支援員の扱う問題や活動は、子どもの問題に応じて変化し、インクルーシブな環境は個々の子どものニーズに合わせて実現することから、支援員が対象としている子どもの特性についても検討を要すると考えられる。

文献

- 1) 文部科学省：共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告），2012。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm，（アクセス 2023-

- 9-15).
- 2) 厚生労働省：児童発達支援ガイドライン，2017。
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu/0000171670.pdf>，（アクセス 2023-9-15).
- 3) 厚生労働省：保育所等訪問支援の効果的な実施を図るための手引書，2017。
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu/0000166361.pdf>，（アクセス 2023-9-15).
- 4) 厚生労働省：令和4年度障害者総合福祉推進事業：障害児の保育所等への移行支援の実態把握に係る調査研究報告書，2022。
<https://www.mhlw.go.jp/content/12200000/001113446.pdf>，（アクセス 2023-9-15).
- 5) 厚生労働省：インクルージョンの推進に向けた障害児通所支援の現状と課題について，2021。
<https://www.mhlw.go.jp/content/12401000/000824127.pdf>，（アクセス 2023-9-15).
- 6) 関剛規：保育所等訪問支援の現状と今後の課題—訪問支援員に対する面接調査から，発達障害研究 40(4)：293–298，2018.
- 7) 佐々木美春：保育所など訪問支援事業について—2012年～2013年の取り組みの中から，北海道乳幼児療育研究会 27：48–57，2014.
- 8) 庭野ますみ：肢体不自由児に対する保育所等訪問支援に求められる支援の在り方—理学療法士・作業療法士・言語聴覚士への面接調査から，リハビリテーション連携科学 23(2)：113–119，2022.
- 9) 亀澤康明：行政と学校等との地域連携を「保育所等訪問支援」から紐解く—療育における理学療法士の役割，理学療法別 46(1)：67，2019.
- 10) 伊藤かおり，木下義博，他：「保育所等訪問支援事業」を用いた学校との連携の取り組み，第52回日本理学療法学会大会抄録集，2016。
https://www.jstage.jst.go.jp/article/cjpt/2016/0/2016_0902/_pdf-char/ja，（アクセス 2023-9-15).
- 11) 大曾根邦彦：保育所等訪問支援の多機関連携で就学危機を乗り越えた ADHD・ASD 併存男児，リハビリテーション連携科学 18(1)：50–56，2017.
- 12) 前嶋深雪：教育と福祉の協働—高等学校における保育所等訪問支援の活用事例より，帝京科学大学紀要 19：103–110，2023.
- 13) Riessman C K：人間科学のためのナラティブ研究法．大久保功子・宮坂道夫（監訳）．東京，クオリティケア，2014.

- 14) ハーレーン・アンダーソン：新装版 会話・言語・
そして可能性—コラボレイティブとは？セラピーと
は？. 野村直樹・青木義子ら（訳）. 東京, 金剛出版,
2001.

