

# 発達障害児に関する学校教育相談は他の相談と違いはあるのか —小学校スクールカウンセラーへの質問紙調査による検討—

柘 千晶 東京学芸大学大学院教育学研究科  
橋本 創一 東京学芸大学教育実践研究支援センター

**要 旨**：本研究は、発達障害児に関する最適な相談支援のあり方について検討することを目的とし、小学校に勤務するスクールカウンセラーに質問紙調査を実施した。相談支援活動の中で、特に対象児の保護者及び担任教諭との「初回面接」に焦点をあてて検討を行った。その結果、対象児の発達障害の有無によって相談支援において「違う(独自な)部分がある」という回答が「その他と違いはない」という回答の約2倍の回答者数にみられた。また、初回面接やアセスメント後の対応、アプローチ・支援方法に違いがあり、有効な支援を展開するためにそれらに特色があり、重要視されていることが示唆された。初回面接では、「主訴・問題」の聴取を重視しており、障害の有無ではなく、対象児や保護者の現状や困り感を把握することに重点をおいていると推察された。つまり、教師や保護者の現況に応じたカウンセリング技術と障害の理解や受容の程度を考慮した知識(障害特性や支援方法など)の提供が求められた。

**Key Words**： 発達障害児，相談支援，スクールカウンセラー，初回面接

## ● ————— I. はじめに

文部科学省は平成7年から「心の専門家」として、臨床心理士などをスクールカウンセラー(以下、SC)として全国に配置するようになった。その背景としては、いじめの深刻化や不登校児童生徒の増加などのさまざまな問題が生じていることがあげられる(文部科学省, 2007)<sup>①</sup>。SCの役割として、文部科学省(2007)<sup>②</sup>は、①児童生徒に対する相談・助言、②保護者や教職員に対する相談(カウンセリング, コンサルテーション)、③校内会議等への参加、④教職員や児童生徒への研修や講話、⑤相談者への心理的な見立てや対応、⑥ストレスチェックやストレスマネジメント等の予防的対応、⑦事件・事故等の緊急対応における被害児童生徒の心のケアの7点をあげている。また、SCが相談に当たる児童生徒の相談内容は、不登校に関することが最も多いが、その他にもいじめや友人関係など多岐にわたり、近年はますます多様な相談に対応する必要性が生じている。そのひとつとして発達障害に関する相談もあげられている。学校現

場では、平成19年から特別支援教育が始まり、一人一人のニーズに応じた支援・指導が求められている。橋本(2014)<sup>③</sup>は、SCが教員から効果的であると評価された活動の1つとして、発達障害への具体的な対応方法の提示をあげている。このことから、近年ではSCが発達障害児に関する相談支援も行っている場合が多く、心理の専門性に加え、発達支援の専門性が求められていると考えられる。また、小野寺・池本(2015)<sup>④</sup>は、いじめや不登校、非行と発達障害、およびその他の障害との関連性について指摘し、SCは特別支援教育の視点をもつ必要があると述べている。

基本的な相談支援活動は、川瀬ら(2006)<sup>⑤</sup>、松原(2002)<sup>⑥</sup>、溝口(2003)<sup>⑦</sup>を参考にすると、クライアントからの相談予約を受けた後、受理面接やアセスメントを行い、検討会などを開き、それをふまえて対象児には心理療法や指導・支援、保護者及び教師にはコンサルテーションを必要に応じて実施していくという流れをとっている(Fig.1)。発達障害児に関する相談支援を最適に行っていくためにはどんなことが大切なのか、「初回面接」「アセスメント」「その後

の対応・アプローチ」のそれぞれの段階ごとにみていくことが必要であると思われる。

そこで、本研究では、対象児の発達障害やその疑いの有無によって、SCの相談の進め方やアプローチがどのように変化するかを考察し、発達障害児に関する最適な相談支援のあり方について検討していくことを目的とした。今回は、特に対象児の保護者及び担任教諭との「初回面接」に焦点をあてて検討を行った。

## II. 方法

### 1. 調査対象と調査期間

東京都の小学校に勤務するSC516名を対象に郵送法による無記名の質問紙調査を行った。調査期間は2014年7月～9月である。

### 2. 調査内容

#### (1) 調査対象者のプロフィール

SCの経験年数、一週間あたりの平均勤務日数、一日あたりの平均勤務時間について回答してもらった。

以下の(2)～(4)の項目については、発達障害児(その疑い含む)とそれ以外(発達障害が背景にないと思われる不登校や情緒不安など)の児童に関して、保護者と担任教諭をクライアントとした相談支援を想定してもらい回答を求めた。

#### (2) 相談支援の現状

発達障害(疑い含む)のある児童とそうでない児童(保護者・担任含む)に関する相談支援において、初回面接/アセスメント/カウンセリング/支援技法の導入などにおける相違について自由記述で回答してもらった。

#### (3) 初回面接時の聴取事項

対象児の保護者や担任教諭・学校関係者が相談に訪れた場合、SCが初回面接時の聴取事項として特に重要であると思うものについて、①主訴・問題、②生育歴、③家庭環境、④相談に至るまでの経緯、⑤家庭や学校での対象児の様子、⑥保護者の思い・考え、⑦担任教諭・学校の考え・方針、⑧対象児の思い・考え、⑨医学

的な診断について、⑩その他の10項目から上位3～5つを選び、順位づけしてもらった。

#### (4) 相談及び対応の変化(違い)

初回面接の段階でクライアント(保護者、担任教諭)が対象児について理解・受容している場合とそうでない場合での、その後の相談や具体的な対応の変化(違い)について質問した。

## 3. 分析方法

調査対象者のプロフィールや選択式の質問項目に関しては、単純集計と平均値及び標準偏差(SD)、割合を算出した。また、自由記述式の質問項目はKH Coderを使用し、出現パターンの似通った語の組み合わせにはどんなものがあったのかデンドログラム(樹形図)でみることのできる階層的クラスタ分析を行った。

## 4. 倫理的配慮について

調査の依頼文において、研究の趣旨や回答は自由意思であること、得られた情報は研究の目的以外で使用しないこと、個人・学校が特定されないよう配慮することを明記し、調査用紙の回収をもって調査への同意が得られたものとした。

## III. 結果

回収数は116件(回収率22.5%)であった。

### 1. 調査対象者のプロフィール

回答者のSC経験年数は平均4.9年(SD:4.3年)、平均勤務日数は週1.2回、一日あたりの平均勤務時間は7.6時間であった。

### 2. 対象児童の発達障害の有無による相談支援における初回面接、アセスメント、カウンセリング、支援技法の導入の特徴

上記について、自由記述で回答を求めた。回答が得られた101件のうち、発達障害の有無に関わらず、「相違はない」という回答は31件、「違う(独自の部分がある)」という回答は65件、「どちらの意見か判断できない回答」は5件であった。

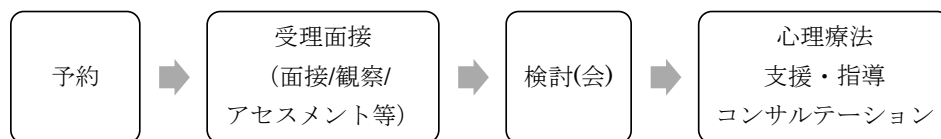


Fig.1 基本的な相談支援の流れ

「違う(独自の)部分がある」という回答のうち、「初回面接」に違いがあると記述があったものは4件、「アセスメント」に違いがあると記述があったものは8件、「情報収集」に関する記述は5件、「対応・アプローチ・支援方法」に違いがあるという記述は53件であった(複数回答有り)。「初回面接」「アセスメント」に関しては、「集める情報が増える」、「詳細な聞き取りが必要」など初回面接における「情報収集」の違いや、「障害特性・対応方法を正しく把握するために初回面接・アセスメントに重きを置く」、「発達障害の精査を意識する必要がある」、「アセスメントを先に行い、それを踏まえて支援を行う」「アセスメントに必要な知識が異なる」などがあげられていた。「対応・アプローチ・支援方法」に関しては、「専門機関につなげる」など「専門機関・関係機関」に関する記述、「環境調整」「周囲へのコンサルテーションが中心になる場合が多い」など「対象児の直接的支援者へのアプローチ」、「具体的な対応・アドバイス」、「用いる支援方法の違い」、「具体的な対応を行う」「スモールステップで対応することが多くなる」といった「対応方法の違い」、「器質的なことにアプローチするか、情緒面にアプ

ローチするかでは違いがある」といった「アプローチする側面の違い」などの回答がみられた。一方で、「違う部分がある」という回答のうち、「初回面接は同じ」と記述してある回答が5件、「アセスメントは同じ」と記述してある回答が8件、「はじめの段階は同じ」という回答が2件あった。

### 3. 保護者や担任教諭などが訪れた場合、初回面接時の聴取事項

対象児の発達障害の有無やクライアントに関わらず、「主訴・問題」の聴取を1位に選んだ回答者が最も多く、「i. 発達障害児の保護者が訪れた場合」は81.0%、「ii. 発達障害ではない児童の保護者が訪れた場合」は79.0%、「iii. 発達障害児の担任教諭が訪れた場合」は81.1%、「iv. 発達障害ではない児童の担任教諭が訪れた場合」は77.8%であった。また、発達障害の有無に関わらず、重要視されるものの違いはどの項目でもあまりみられなかった。「医学的な診断について」は、発達障害児に関する相談の方がそれ以外の児童の相談よりも順位づけされている総数は多かったが、全体数を見るとそれほど重視されていないようであった

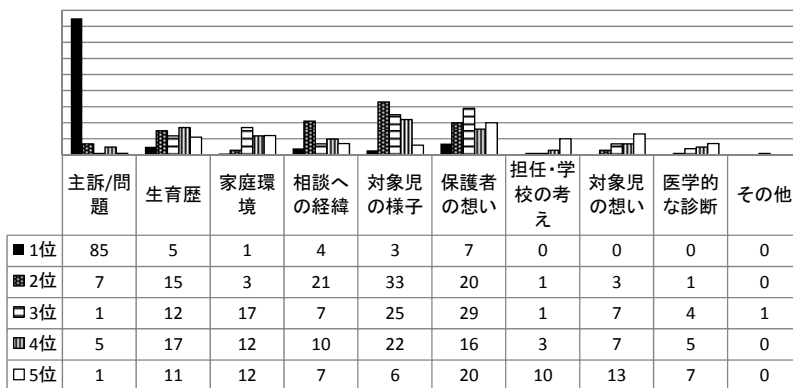


Fig. 2 初回面接時の聴取事項順位づけ 対発達障害児の保護者の場合

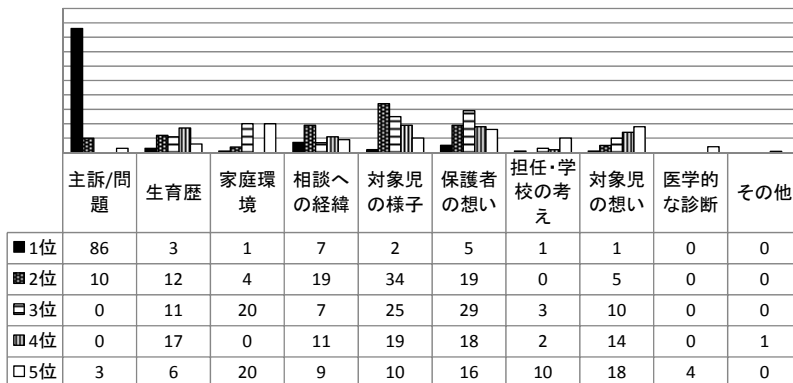


Fig. 3 初回面接時の聴取事項順位づけ 対発達障害ではない児童の保護者の場合

(Fig.2~5).

また、1位:5点、2位:4点、3位:3点、4位:2点、5位:1点と配点して集計した結果も同様に、発達障害の有無に関わらず、初回面接での聴取事項で重要視されるものに大きな違いはみられなかった(Fig.6)。クライアントごとに得点の高い順に結果をみていくと、「i. 発達障害児の保護者が訪れた場合」に関しては、「主訴・問題」「家庭や学校での対象児の様子」「保護者

の想い・考え」「生育歴」「相談に至るまでの経緯」、「ii. 発達障害ではない児童の保護者が訪れた場合」は、「主訴・問題」「家庭や学校での対象児の様子」「担任教諭・学校の考え・方針」「相談に至るまでの経緯」「対象児の想い・考え」、「iii. 発達障害児の担任教諭が訪れた場合」については、「主訴・問題」「家庭や学校での対象児の様子」「保護者の想い・考え」「相談に至るまでの経緯」「家庭環境」、「iv. 発達障害で

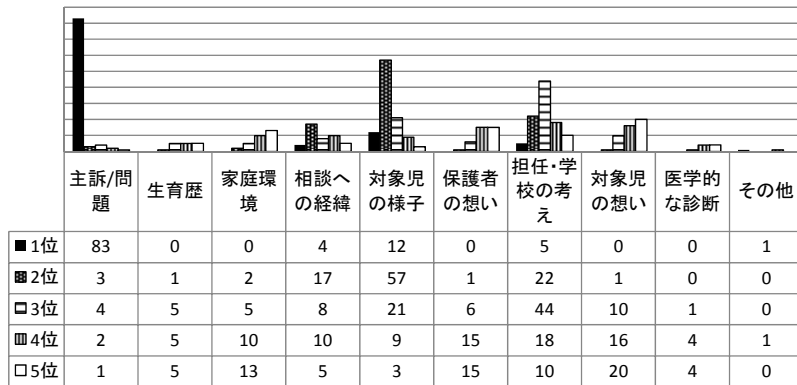


Fig. 4 初回面接時の聴取事項順位づけ 対発達障害児の担任教諭の場合

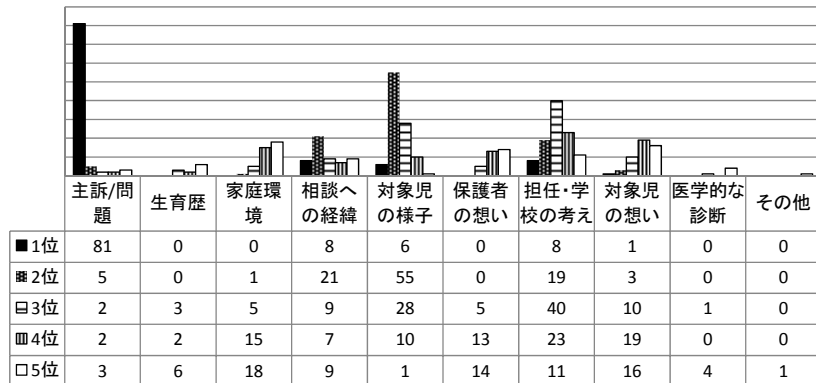


Fig. 5 初回面接時の聴取事項順位づけ 対発達障害ではない児童の担任教諭の場合

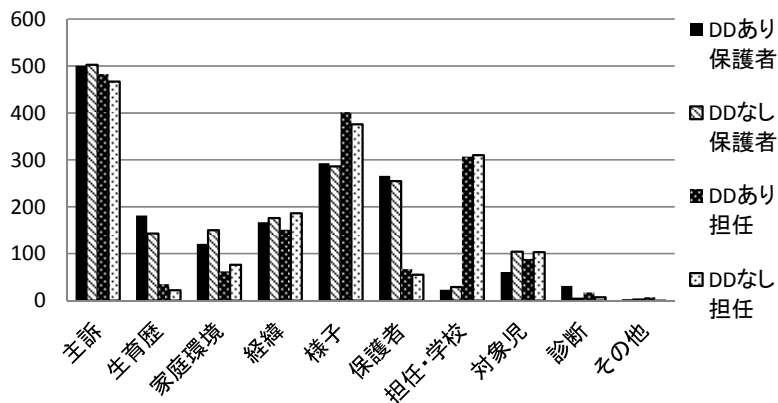


Fig. 6 初回面接時の聴取事項

(1位:5点、2位:4点、3位:3点、4位:2点、5位:1点として集計) ※DD=発達障害

はない児童の担任教諭が訪れた場合」に関しては、「ii. 発達障害ではない児童の保護者が訪れた場合」と同様の順番であった。最も得点の低かった項目は、「その他」を除くと「i. 発達障害児の保護者が訪れた場合」「ii. 発達障害ではない児童の保護者が訪れた場合」「iii. 発達障害児の担任教諭が訪れた場合」「iv. 発達障害ではない児童の担任教諭が訪れた場合」の3つのケースでは「医学的な診断について」であった。

#### 4. 初回面接でクライアント(保護者, 担任教諭)が対象児への理解・受容の有無とその後の相談支援や具体的な対応の変化(違い)について

「初回面接でクライアント(保護者, 担任教諭)が対象児の理解・受容をしているか否かによって、その後の相談支援や具体的な対応の進め方は変化する(違いがある)と思うか」を発達障害児に関する相談支援とそれ以外の児童の相談支援を想定して回答してもらった。その結果、「i. 発達障害児の保護者が訪れた場合」は90%、「ii. 発達障害ではない児童の保護者が訪れた場合」は90%、「iii. 発達障害児の担任教諭が訪れた場合」は94%、「iv. 発達障害ではない児童の担任教諭が訪れた場合」は89%の回答者が「そう思う」と回答していた。また、「そう思う」と回答した回答者に対し、具体的にどのように相談や対応が違ってくるのかについて自由記述で回答を求めた。そこで得られた回答を、対象児の発達障害の有無とクライアント(保護者, 担任教諭)ごとに「理解・受容をしている場合について記述されている回答」「理解・受容をしていない場合について記述されている回答」「それ以外の回答」の3つに分類し、「理解・受容をしている場合について記述されている回答」「理解・受容をしていない場合について記述されている回答」について、それぞれクラスター分析を行った。

##### (1) 発達障害児の保護者

104件の回答のうち、「理解・受容をしている場合」に関する記述は44件、「理解・受容をしていない場合」に関する記述は56件、「それ以外の回答」は25件であった(複数回答有り)。

保護者が対象児の障害特性についてある程度は「理解・受容している場合」についての自由記述回答をクラスター分析した結果、「支援方法」「関係者・関係機関との連携」「具体的な対応・話し合い」「今後の対応」「相談進度の早さ」の5つのカテゴリーに分類された(Table 1)。

「支援方法」では、支援について話を進めやすくなる等、「関係者・関係機関との連携」では、専門機関などへ繋げることがスムーズ、学校との連携がとりやすい等、「具体的な対応・話し合い」では、具体的な対応・支援を考えていくことが可能になる等、「今後の対応」に関しては、問題や児童の困り感へのアプローチができる等、「相談進度の早さ」では、次の段階へ移行しやすい、理解・受容の段階を早めに終えることができる等があげられていた。

保護者が対象児の障害特性について「理解・受容していない場合」についての自由記述回答については、クラスター分析の結果、「信頼関係づくり」「保護者へのアプローチ」「伝え方の工夫」「支援に至るまでの相談の進め方」「相談支援上の困難さ」「時間を要する/時間をかけてすすめる」の6つのカテゴリーに分類された(Table 2)。「信頼関係づくり」では、信頼関係づくりに努める等、「保護者の認識へのアプローチ」では、保護者自身の困り感を聞く等、「伝え方の工夫」では、丁寧に相談を進める、気づきを促す等、「支援に至るまでの相談の進め方」では、障害特性の理解・受容をまず進める等、「相談支援上の困難さ」では、他機関へつなぐことや相談の継続が難しい等、「時間を要する/時間をかけてすすめる」では、保護者の理解・受容に時間をかける等があげられていた。

##### (2) 発達障害ではない児童の保護者

95件の回答のうち、「理解・受容をしている場合」に関する記述は37件、「理解・受容をしていない場合」に関する記述は52件、「それ以外の回答」は28件であった(複数回答有り)。

保護者が対象児の現状などについて適切に「理解・受容している場合」についての自由記述回答をクラスター分析した結果、「具体的な対応」「学校・関係機関との連携」「家庭との連携」「保護者ベースの支援」「スムーズな相談支援」の5つのカテゴリーに分類された(Table 3)。

「具体的な対応」では、具体的な対応と一緒に考えていく等、「学校・関係機関との連携」では、問題に対して学校・専門機関等と連携をとりながら取り組むことができる等、「家庭との連携」では、家庭での児童への関わり方などの助言がしやすくなる等、「保護者ベースの支援」では、継続した関わりを持ちやすい、保護者の思いや考えをベースにして本人への効果的な関わりについて一緒に考える等、「スムーズな相談支援」では、スムーズに話を進めやすいため、その後の対応について話を進めていける等

があげられた。

一方、保護者が対象児の現状などについて適切に「理解・受容していない場合」についての自由記述はクラスター分析の結果、「対象児の

思い」「理解・受容を促す」「現状把握の支援」「時間を要する／時間をかけてすすめる」「保護者支援」の5つのカテゴリーに分類された (Table 4)。「対象児の思い」では対象児の言動

**Table 1 発達障害児の保護者 理解・受容している場合**

クラスター	構成 言語数	構成言語例
1 支援方法	3	支援、方法、多い
2 関係者/関係機関との連携	8	協力、児童、保護者、学校、機関、連携、提案、スムーズ
3 具体的な対応・話し合い	4	話、進める、対応、具体的
4 その後の対応	5	今後、対象児、考える、問題、進む
5 相談進度の早さ	7	理解、受容、特性、障害、その後、段階、相談

**Table 2 発達障害児の保護者 理解・受容していない場合**

クラスター	構成 言語数	構成言語例
1 信頼関係づくり	2	信頼、関係
2 保護者へのアプローチ	5	児童、様子、伝える、自身、思う
3 伝え方の工夫	10	促す、気づく、話、進める、本人、困る、問題、丁寧、相談、行動
4 支援に至るまでの相談の進め方	8	行う、場合、子ども、状況、方法、支援、障害、進め方
5 相談支援上の困難さ	4	対応、子、考える、難しい
6 時間を要する/時間をかけてすすめる	8	必要、保護者、特性、理解、受容、リファーマ、時間、対象児

**Table 3 発達障害ではない児童の保護者 理解・受容している場合**

クラスター	構成 言語数	構成言語例
1 具体的な対応	9	思う、本人、必要、具体的、一緒、考える、理解、サポート、保護者
2 学校・関係機関との連携	4	問題、機関、連携、学校
3 家庭との連携	6	家庭、助言、支援、相談、協力、継続
4 保護者ベースの支援	5	適切、児、構築、関わり、ベース
5 スムーズな相談支援	4	スムーズ、対応、話、進める

**Table 4 発達障害ではない児童の保護者 理解・受容していない場合**

クラスター	構成 言語数	構成言語例
1 対象児の思い	5	考える、考え、対象児、思い、助言
2 理解・受容を促す	3	促す、理解、受容
3 現状把握の支援	3	共有、現状、必要
4 時間を要する/時間をかけてすすめる	6	支援、保護者、時間、対応、子ども、思う
5 保護者支援	6	優先、聞く、行う、伝える、相談、多い

からうかがえる考えや想いを一緒に考える等、「理解・受容を促す」では、理解・受容に重点をおく必要がある等、「現状把握の支援」では、現状をうけとめ理解するための支援から始まる等、「時間を要する／時間をかけてすすめる」では、子ども理解がメインで具体的な支援に繋がるまで時間がかかる等、「保護者支援」では、保護者自身の考えや思いを聞いていくことが優先になる等があげられていた。

### (3) 発達障害児の担任教諭

100 件の回答のうち、「理解・受容をしている場合」に関する記述は 31 件、「理解・受容をしていない場合」に関する記述は 50 件、「それ以外の回答」は 25 件であった(複数回答有り)。

担任教諭が対象児の障害特性について、ある程度「理解・受容している場合」の自由記述回答をクラスター分析した結果、「スムーズな相談支援」「支援方法」「対象児に合わせたサポート」「一緒に対応を考える」「具体的な対応・話し合い」の 5 つの категорияに分類された(Table 5)。「スムーズな相談支援」では、保護者への連絡や対象児への対応がスムーズ等、「支援方法」では、アドバイスが伝えやすい、支援方法から介入することができる等、「対象児に合わせたサポート」では、障害特性を前提としたサポートの提案を進めていくことができる等、「一緒に対応を考える」では、問題の原因や対応と一緒に考えていくことができる等、「具体的な対応・話し合い」では、具体的な対応について話を進めていける等があげられていた。

担任教諭が対象児の障害特性について、「理解・受容していない場合」の自由記述回答に関しては、「問題の背景を整理する」「丁寧なアプローチ」「障害特性の理解」「受容を促す」「伝え方の工夫」「支援方法」の 6 つの categoriaに分類された(Table 6)。「問題の背景を整理する」では、対象児の行動の意味を考えて伝える等、「丁寧なアプローチ」では、より丁寧に観察を行い見立てる等、「障害特性の理解」では、障害特性の理解を促進する、知識を伝える等、「受容を促す」では、理解・受容できるように促すところからはじめる等、「伝え方の工夫」では、いきなり支援の方法(授業での工夫)を伝えず、障害特性の説明から行う等、「支援方法」では、専門的な知識で具体的な支援策を具体的に提案していく等があげられていた。

### (4) 発達障害ではない児童の担任教諭

92 件の回答のうち、「理解・受容をしている

場合」に関する記述は 31 件、「理解・受容をしていない場合」に関する記述は 49 件、「それ以外の回答」は 22 件であった(複数回答有り)。

担任教諭が対象児の現状などについて適切に「理解・受容している場合」についての自由記述回答をクラスター分析した。その結果、「担任教諭との連携」「介入のしやすさ」「早期支援」「スムーズな対応」「具体的な対応」の 5 つの categoriaに分類された(Table 7)。「担任教諭との連携」では、担任教諭との連携がとりやすく支援しやすくなる、担任教諭と共にアセスメントを行うことが可能になる等、「介入のしやすさ」では、支援方法から介入する、保護者とつながりやすい等「早期支援」では、協力体制の早期構築ができる等、「スムーズな対応」では、方針作りが早くなり、対応がスムーズになる等、「具体的な対応」では、具体的な対応が検討できる等があげられていた。

担任教諭が対象児の現状などについて適切に「理解・受容していない場合」については、「原因の解釈」「情報の収集と共有」「対応の困難さ」「支援・理解を促すアプローチ」「現状把握」の 5 つの クラスタに分類された(Table 8)。

「原因の解釈」では、担任教諭が不登校に至った原因をどのように考えているかを探り、思いこみがある場合はそこから話を進めていく等、「情報の収集と共有」では、対象児と関わりのある大人に話を聞き、情報収集を行ってから担任教諭と共有する等、「対応の困難さ」では、対象児への対応が遅れる等、「支援・理解を促すアプローチ」では、障害特性の理解・支援方法とつなげていく、家庭や本人との問題認識の差異にアプローチする等「現状把握」では、現状把握に時間をかける等があげられていた。

## ● V. 考察

回収数は 116 件、回収率は 22.5%であり、決して十分と言える回収率ではなかった。この背景としては、SC の対象校への平均勤務日数が週 1.2 回であることや、SC という仕事の性質上、教育委員会等から許可のおりていないアンケートへの回答を控えた可能性などが考えられる。

本研究では、保護者及び担任教諭をクライアントとして、発達障害又は疑いのある児童とそうでない児童に関して、SC による相談支援における相違について回答を求めた。その結果、「違う(独自な)部分がある」という回答が「そ

**Table 5 発達障害児の担任教諭 理解・受容している場合**

クラスター	構成 言語数	構成言語例
1 スムーズな相談支援	7	判断、児童、クラス、要因、保護者、スムーズ、仕方
2 支援方法	10	本人、伝える、形、支援、方法、思う、目標、いま、実施、取り組める
3 対象児に合わせたサポート	9	問題、指導、担任、工夫、対象児、合わせる、サポート、特性、提案
4 一緒に対応を考える	5	障害、共有、一緒、対応、考える
5 具体的な対応・話し合い	9	自ら、教諭、前提、具体的、話、進める、理解、進む、多い

**Table 6 発達障害児の担任教諭 理解・受容していない場合**

クラスター	構成 言語数	構成言語例
1 問題の背景を整理する	8	児童、行動、思う、説明、問題、担任、原因、場合
2 丁寧なアプローチ	6	対応、深める、丁寧、対象児、共有、考える
3 障害特性の理解	6	障害、特性、理解、必要、知識、伝える
4 受容を促す	5	子ども、話、時間、受容、進める
5 伝え方の工夫	4	先生、多い、本人、お伝え
6 支援方法	4	支援、方法、行う、促す

**Table 7 発達障害ではない児童の担任教諭 理解・受容している場合**

クラスター	構成 言語数	構成言語例
1 担任教諭との連携	6	本人、考える、担任、連携、アセスメント、可能
2 介入のしやすさ	5	多い、保護者、思う、支援、介入
3 早期支援	5	対象児、視点、早期、理解、協力
4 スムーズな対応	2	方針、スムーズ
5 具体的な対応	6	検討、問題、対応、具体的、話、進める

**Table 8 発達障害ではない児童の担任教諭 理解・受容していない場合**

クラスター	構成 言語数	構成言語例
1 原因の解釈	4	原因、求める、本人、場合
2 情報の収集と共有	4	情報、収集、教員、共有
3 対応の困難さ	5	子ども、問題、考える、対応、対象児
4 支援・理解を促す アプローチ	7	アプローチ、教諭、他、理解、促す、支援、保護者
5 現状把握	9	把握、適切、担任、話、現状、時間、思う、必要、伝える



の他と違いはない」という回答の約2倍の回答者数にみられた。発達障害児とそうでない児童に関する相談支援に「違う(独自の)部分がある」という回答からは、「初回面接」「アセスメント」「対応・アプローチ・支援方法」のうち、「対応・アプローチ・支援方法」が異なる(特色がある)という回答が最も多くみられた。また、「初回面接やアセスメントは同じ」という回答もみられ、初回面接やアセスメントでは、あらゆる可能性を考慮した上で実施し、その結果、発達障害やその疑いにより課題が生じていると判断された場合は、その後の対応が異なっていく(その点に独自性がみられる)ことが示唆された。一方で、初回面接やアセスメントにおいて違いがあるという意見もあった。しかし、具体的な記述をみると、集める情報が増える、詳細な聞き取りが必要など初回面接における「情報収集」の違いや、障害特性・対応方法を正しく把握するために初回面接・アセスメントに重きを置く、発達障害の有無を意識する必要があるといった、初回面接・アセスメントの結果によってその後の「対応・アプローチ・支援方法」が異なってくることを示唆した回答もみられた。ここから、初回面接やアセスメントの段階で対象児の抱える問題や課題の原因が、発達上の特性や支援ニーズによるものか否かを見極めることがその後の支援を有効に進めていく上で必要であることが明らかになった。そして、対象児や対象児を取り巻く現状によって「対応・アプローチ・支援方法」が変化するゆえの意見でもあると考えられる。

次に、対象児の保護者や担任教諭が相談に訪れた場合、初回面接時の聴取事項として特に重要であるとSCが感じているものについて検証した。SCはクライアント(保護者、担任教諭)や対象児の発達障害の有無に関わらず、「主訴・問題」の聴取に重きを置いていることがうかがわれた。発達障害児に関する相談支援においても「医学的な診断」にはあまり重きが置かれておらず、障害の有無ではなく、対象児や保護者の現状や困り感を把握することに重点を置いて初回面接を行っていると推察される。また、保護者の場合は生育歴や家庭環境、担任教諭の場合は担任教諭が把握している対象児の想いが比較的聞き取られていた。ここから、クライアントにより持ち得ている情報や把握している対象児の姿が違うことが考えられるため、聴取情報に異同が生じる可能性が示唆された。今回の調査では、クライアントから具体的

にどんな情報を聞き出すのかという点までは把握できなかったため、その点については今後の課題としたい。

また、初回面接の段階でクライアント(保護者、担任教諭)が対象児について理解・受容している場合とそうでない場合で、その後の相談や具体的な対応の変化(違い)が生じるかを検証した。対象児の発達障害の有無に関わらず、クライアントの対象児への考え方や理解・受容によってSCはその後のアプローチに変化(違い)をもたせていることが示唆された。また、相談支援を進めていく上で、直接的支援者であるクライアント(保護者、担任教諭)の対象児に関する理解・受容が大変重要になってくることが明らかになった。クライアントが対象児の現状や障害特性について「理解・受容がある」場合は、クライアントや関係者・関係機関との連携のしやすさに結びつき、具体的な対応や支援にスムーズに入ることができると思われた。しかし、クライアントが対象児の現状や障害特性について「理解・受容がない」場合、クライアントが理解・受容できるような働きかけが必要になり、対象児への具体的な対応・支援に至るまでに時間がかかったり支障が生じることが示唆された。また、岡本(2008)<sup>6)</sup>は、小学校でのSC活動への視点として、発達段階の範囲が広いので、多様な発達の課題の視点が必要であること、小学生は自分の思いを言葉で語ることは難しい発達段階にあること、保護者の子育てへの関心が高い貴重な時期であること、学級担任の意図や力がその子どもや保護者などの子供の周囲の環境も調整する大きな力になるため、「学級担任への支援」が大切であることなどをあげている。ここからも、有効な支援を行っていくために、小学校では特に保護者や担任教諭との連携が重要であることが推測された。

以上より、SCはクライアントに対象児の「理解・受容がない場合」に、理解・受容を促すことのできるようなカウンセリングの技術と障害の理解や受容の程度に応じた知識(障害特性や支援方法など)が必要であると考えられる。

また、クライアントに理解・受容を促していくために伝える知識は、発達障害の有無で異なること、クライアントのタイプに応じたはたらしかけをしていくことがその後の有効な支援につながっていくことが推測され、今後検討していく必要があると思われる。

## 文 献

- 1)橋本和幸(2014)：良かったと教員に評価されスクールカウンセラーの活動の特徴—3 事例を通して。学校教育学研究論集, 30, 15-31.
- 2)川瀬正裕・松本真理子・松本英夫(2006)：心とかわる臨床心理[第2版]—基礎・実際・方法—。ナカニシヤ出版.
- 3)松原達哉(2002)：3. スクールカウンセリングの療法—心理アセスメント。楡木満生編, スクールカウンセリングの基礎知識, 新書館, 141-146.
- 4)溝口純二(2003)：臨床心理面接演習 1—個人。下山晴彦編, 臨床心理実習論, 誠信書房, 179-221.
- 5)文部科学省(2007)：児童生徒の教育相談の充実について—生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり—(報告). 6)岡本淳子(2008)：小学校におけるスクールカウンセラー—特集 スクールカウンセラー小・中学校での役割と実践。児童心理, 62(6), 21-27,
- 7)小野寺利津子・池本喜代正(2015)：通常の学校における特別支援教育体制へのスクールカウンセラーの関与(その2)—学校不応状態と発達障害の関連について—。宇都宮大学教育学部教育実践紀要, 1, 13-20.

(受稿 H27. 8. 20, 受理 H27. 10. 28)